

قواعد النشر

التعريف بالمجلة

تصدر المجلة في مجلد واحد سنوياً، موزع على أربعة أعداد ربع سنوية، وتهتم بنشر البحوث والمقالات والابتكارات والأفكار الأصلية في مجالات العلوم التربوية والنفسية التي يجريها أو يشترك في إجرائها أعضاء هيئة التدريس والباحثين في الجامعات والمعاهد العلمية ومراكز وهيئات البحوث من داخل المملكة العربية السعودية وخارجها بشرط أن تضيف جديداً للمعرفة في مجال التخصصات التربوية والنفسية.

يشترك في تحكيم البحوث المقدمة للمجلة نخبة متميزة من المتخصصين من داخل المملكة العربية السعودية وخارجها.

أولاً : شروط النشر

- 1- أن يكون البحث متسماً بالأصالة والابتكار ، والمنهجية العلمية ، وسلامة الفكر.
- 2- أن يكون خالياً من الأخطاء الكتابية أو اللغوية وجودة الأسلوب.
- 3- ألا يكون البحث قد سبق نشره أو قدم للنشر لجهة أخرى .
- 4- جميع البحوث المقدمة للنشر في المجلة خاضعة للتحكيم.
- 5- تعبر المواد المنشورة في المجلة عن آراء مؤلفيها فقط

ثانياً: إجراءات النشر

- 1- يرسل البحث اليكترونيا مرفقاً به طلب نشر باسم رئيس تحرير مجلة جامعة القصيم للعلوم التربوية والنفسية.
- 2- يُقدم سيرة ذاتية مختصرة وإقرار موقعاً من الباحث بعدم سبق نشر البحث أو تقديمه لجهة نشر أخرى.
- 3- أن يكتب عنوان البحث ، واسم الباحث ، وعنوانه ولقبه، وجهته عمله على الصفحة الأولى مستقلة .
- 4- يرسل الباحث نسخة اليكترونية بصيغة Word للبحث المقدم للنشر، ولا يتجاوز عدد صفحات البحث عن ثلاثين صفحة او اثني عشر ألف كلمة) بحجم ورقة A4 وملخص باللغة العربية وآخر باللغة الانجليزية متضمناً عنوان البحث وبيانات الباحث والكلمات المفتاحية. (تكتب كلمات المفتاحية مرتبة هجائياً باللغتين العربية والإنجليزية كل في موضعه وفقاً للغة البحث ولا يزيد عددها عن ست كلمات).
- 5- الباحث مسؤول بالكامل عن صحة النقل من المراجع المستخدمة كما أن هيئة تحرير المجلة غير مسؤولة عن أية اقتباسات أو نقل غير مشار فيه للمصدر.
- 6- يرسل البحث الى اثنين من المحكمين، وفي حالة تعارض قرارات المحكمين يتم توجيه البحث لمحكم ثالث لترجيح الرأي بقبول أو رفض النشر.
- 7- يرسل قرار المحكمين النهائي للباحث ويكون القرار إما:
 - o صالح للنشر في وضعه الحالي.
 - o صالح للنشر بعد تعديلات يسيرة.
 - o صالح للنشر بعد تعديلات جوهريّة.
 - o صالح للنشر بعد تعديلات أساسية وإعادة تقويم البحث.
 - o صالح للنشر بعد الاختصار .
 - o غير صالح للنشر.
- 7- يلتزم الباحث بإجراء التعديلات المنصوص عليها في تقارير المحكمين مع تعليل ما لم يعدل منها.
- 8- لا ينشر البحث إلا بعد أن يجاز تحكيمها، على أن يكون أحد المحكمين على الأقل من خارج الجامعة التي ينتمي اليها الباحث.
- 9- بعد اجتياز التحكيم وإجراء التعديلات يمنح الباحث اخطار قبول نشر في تاريخه.
- 10- لا يجوز إعادة نشر أبحاث المجلة في مطبوعات أخرى إلا بإذن كتابي من رئيس تحرير المجلة.
- 11- سوف تنشر أعداد المجلة إلكترونيا في شبكة المعلومات، ويمكن الاطلاع على الأعداد من خلال موقعها.
- 12- يسلم للباحث الذي ينشر بحثه نسختين من المجلة وعشرة مستلات من بحثه بعد صدور عدد المجلة.

عناوين المراسلة

المملكة العربية السعودية

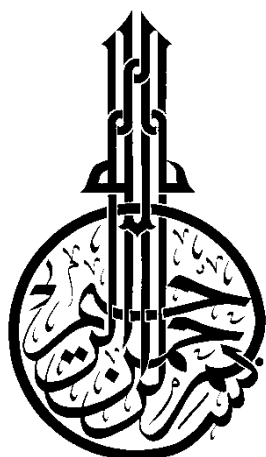
القصيم - بريدة

جامعة القصيم - كلية التربية

مجلة العلوم التربوية والنفسية

ص.ب : ٦٦١١ الرمز البريدي : ٥١٤٥٣

بريد الكتروني: Journal.coe@qu.edu.sa



المجلد (٩) - العدد (٢)

مجلة العلوم التربوية والنفسية

ربيع ثاني ١٤٣٧هـ - يناير ٢٠١٦

النشر العلمي والترجمة

هيئة التحرير

رئيس التحرير

أستاذ تقنيات التعليم بجامعة القصيم

أ.د. محمد بن ابراهيم الشويحي

الأعضاء

أستاذ المناهج وطرق التدريس بجامعة القصيم	أ.د. محسن حامد فراج
أستاذ علم النفس بجامعة القصيم	أ.د. محمد بن سليمان الوطنيان
أستاذ مشارك الإدارة والتخطيط بجامعة القصيم	د. على بن صالح الشايع
أستاذ مشارك التربية الخاصة بجامعة القصيم	د. أشرف محمد عبد الحميد دعبس
أستاذ مشارك التربية البدنية بجامعة القصيم	د. حمادة عبد العزيز ابراهيم حبيب

الهيئة الاستشارية

(جامعة المنصورة - مصر) المناهج وطرق التدريس	أ.د. حمدي أبو الفتوح عطيفة
(جامعة الملك سعود - السعودية) المناهج وطرق التدريس	أ.د. راشد بن حمد الكثيري
(جامعة الملك سعود - السعودية) التربية الخاصة	أ.د. زيدان أحمد السرطاوي
(جامعة عين شمس - مصر) علم النفس التربوي	أ.د. سليمان الخضري الشيخ
(جامعة عين شمس - مصر) التربية الخاصة	أ.د. عبدالعزيز السيد الشخص
(جامعة القاهرة - مصر) المناهج وطرق التدريس	أ.د. على أحمد مدكور
(جامعة طيبة - السعودية) أصول التربية	أ.د. محمد شحات الخطيب
(جامعة تعز - اليمن) الصحة النفسية	أ.د. نبيل صالح سفيان
(جامعة أم القرى - السعودية) الإدارة التعليمية	أ.د. هاشم بكر حريري

المحتويات

صفحة

- مشكلات الطلاب ذوي صعوبات التعلم كما يدركها معلموا المرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم
د. فتحي محمد محمود مصطفى ٢٧٩
- التأصيل الإسلامي لركائز التدريب
د. عايش بن عطية بن عبد المعطي البشري ٣٢٧
- فاعلية التدريس التأملي في تنمية بعض الكفايات اللازمة في تلاوة القرآن الكريم
وحفظه لدى الطلاب معلمي التربية الإسلامية بجامعة أم القرى
د. حمد بن مرضي الكلثم ٣٦٩
- مهارات التفكير الناقد في الأنشطة المتضمنة في كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي -
دراسة تحليلية
د. لولوه بنت أحمد بن سليمان الجبر، و سوزان بنت حسين حج عمر ٤٢١
- أثر برنامج تدريبي للتخطيط وفق نموذج التصميم العكسي (Backward Design) في تنمية
مهارة التخطيط للفهم والاتجاه نحوه لدى معلمات الرياضيات
د. سعاد مساعد سليمان الأحمد ٤٥٩
- فاعلية وحدة تعليمية إلكترونية قائمة على التعلم الذاتي في تنمية مفاهيم ومهارات
التصميم والإنتاج الفني لدى طلاب كلية التربية بجامعة حائل
د. عبدالعزيز بن رشيد بن فهد العمرو ٤٩٩

مشكلات الطلاب ذوي صعوبات التعلم كما يدركها معلموا المرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم

د. فتحي محمد محمود مصطفى

استاذ علم النفس المساعد بكلية التربية، جامعة القصيم

ملخص البحث. يعد البحث الحالي محاولة علمية للكشف عن مشكلات ذوي صعوبات التعلم كما يدركها معلموا المرحلة الابتدائية واستخدام المنهج الوصفي التحليلي القائم على رصد وتحليل واقع مشكلات ذوي صعوبات التعلم البحث، وتم تطبيق قائمة تقدير مشكلات ذوي صعوبات التعلم على (١٥٦) معلماً ممن يعملون مع ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية منهم (٩٤) معلماً (٦٢) معلمة بمنطقة القصيم (بريدة - عنيزة - الرس - البكيرية) ممن لا تقل مدة عملهم مع ذوي صعوبات التعلم عن عامين وأسفرت النتائج عن ان المشكلات المرتبطة بالعمليات العقلية والمشكلات الأكاديمية ثم المشكلات المرتبطة بالسلوك والتقلبات المزاجية ثم المشكلات الاجتماعية، مما يؤكد ان المشكلات المرتبطة بالعمليات العقلية المشكلات الأكاديمية سبقت المشكلات المرتبطة بالسلوك والتقلبات المزاجية والمشكلات الاجتماعية. كما وجدت فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المعلمين في إدراكهم لمشكلات ذوي صعوبات التعلم حسب المستوى الدراسي على الدرجة الكلية لقائمة تقدير مشكلات ذوي صعوبات التعلم وكذلك على ابعاد القائمة وذلك لصالح اصحاب المستوى الأعلى.

الكلمات المفتاحية: مشكلات الطلاب، ذوي صعوبات التعلم، معلموا المرحلة الابتدائية، منطقة القصيم

مقدمة

لقد حظيت الحاجات التربوية الخاصة للأطفال الذين يواجهون مشكلات تعليمية باهتمام متزايد في السنوات الماضية، فقد أصبحت هذه الفئات من التلاميذ محط اهتمام المعلمين والمرشدين والآباء والباحثين وغيرهم وتمثل هذا الاهتمام بصياغة الفرضيات والنظريات التي تتوخى تفسير هذه المشكلات وتطوير الأساليب التعليمية التي تستطيع تلبية الحاجات الفريدة للأطفال الذي يعانون منها، وإعداد المعلمين الأكفاء وإجراء البحوث العلمية ذات العلاقة، ولا ريب في أن من شأن ذلك كله تقديم المساعدة اللازمة للأطفال ذوي المشكلات التعليمية في البيئة المدرسية العامة.

(الخطيب، الحديدي، ١٩٩٧ : ٧٢).

ومجال البحث في صعوبات التعلم - Learning Disabilities - مجال واسع وممتد، وذلك نظراً لأهميته بصفة عامة على جميع الأوساط والمؤسسات التعليمية بصفة خاصة، وذلك لارتفاع نسبة انتشاره والشكوى منه من قبل أولياء الأمور والمعلمين ؛ لأن الأطفال الذين يعانون من صعوبات التعلم أطفال عاديون لا يعانون من أى إعاقات سواء كانت إعاقة جسدية أو حسية أو حرمان بيئي أو ثقافي، حيث بلغت نسبة انتشار ذوي صعوبات التعلم استناداً على إحصائيات وزارة التربية والتعليم السعودية لعام ٢٠١٣ م، فإن عدد الطلبة في المدارس السعودية يفوق (٥) مليون طالب وطالبة. وبناءً على الدراسات العالمية التي تقدر نسبة انتشار صعوبات التعلم في أي مجتمع ب (٥٪ - ١٠٪)، فإنه يمكن تقدير عدد الطلبة الذين يعانون من صعوبات التعلم ما بين ربع مليون إلى نصف مليون طالباً في مدارس المملكة. ولكن الإحصائيات المتوفرة تدل على أن عدداً قليلاً جداً من هؤلاء الطلبة تم التعرف عليهم وتقديم البرامج والخدمات اللازمة لهم في مدارسهم. وعلى الرغم من تواجد ما يزيد عن

(٢٨٠٠٠) مدرسة في المملكة، فإن أقل من ٥٪ من المدارس تقدم البرامج والخدمات للطلبة ذوي صعوبات التعلم بتواجد ١٦٠٠ معلم مختص فقط. علماً بأن الاحتياج الفعلي لخدمة جميع الطلبة ذوي صعوبات التعلم يقدر ب ٢٠٠٠٠ معلماً. وعلى ذلك كان من الضروري إلقاء الضوء على هذا الموضوع.

ويعد هذا المجال - صعوبات التعلم - احد المجالات الحديثة نسبياً في ميدان التربية وعلم النفس حيث يمثل اهمية بالغة في الوقت الحاضر لما يمثله من هدر للجهود في العملية التعليمية وقد اهتم علماء النفس والتربية بهذا الموضوع الى جانب المربين والآباء.

(الزهار، عبد الواحد، ٢٠٠٥)

حيث بدأ الاهتمام بالأفراد الذين يعانون من صعوبات التعلم منذ العقود الأربعة الأخيرة من القرن الماضي، وذلك بهدف تقديم الخدمات التربوية والبرامج العلاجية لهذه الفئة من الأفراد، كما وجدت اهتمام كثير من العلماء والباحثين والمتخصصين في مجالات مختلفة مثل التربية وعلم النفس التربوي وعلم الأعصاب وعلم أمراض الكلام وعلم النفس الفسيولوجي وعلم النفس العصبي، وقد أطلق على هذه الفئة مسميات أو مصطلحات كثيرة منها الأفراد ذوي الخلل الوظيفي البسيط في المخ، والأفراد ذوي الإصابات المخية، والأفراد ذوي الإعاقات الإدراكية، وأخيراً الأفراد ذوي صعوبات التعلم. (عبد الله، ٢٠٠٦)

و يعتبر مجال صعوبات التعلم من المجالات التي يظهر فيها الفرق بين التلاميذ حيث يبدو الأطفال ذوو صعوبات التعلم وكأنهم عاديون تماماً في معظم المظاهر النفسية الا انهم يعانون من عجز واضح في مجال او اكثر من مجالات التعلم (مشالي، ٢٠٠٨) ذلك العجز يؤدي الى توليد بعض المشكلات المختلفة المتعددة الابعاد كالمشكلات

المرتبط بالعمليات العقلية المعرفية، والمشكلات المرتبطة بالتحصيل الدراسية، والمهارات الأكاديمية والمشكلات المرتبطة بالسلوك العدواني والتقلبات المزاجية، والمشكلات الاجتماعية

مشكلة البحث

يؤدي فقدان الفرد لقدرة معينة أو مهارة معينة الى قصور او مواجهة الفرد صعوبة في ادراك المعلومات التي يمكن ان تأتيه من خلال استخدامه لهذه المهارة او القدرة، مما يؤدي الى تضيق عالم الخبرة لديه فضلا عن تأثيره السلبي دون استثناء بشكل يعوق اندماجه مع أقرانه المحيطين كالأقران والوالدين، بل ويمتد الأمر الى البيئة بشكل عام وهذا ما لمسّه الباحث من خلال تعامله مع بعض معلمي المرحلة الابتدائية من خلال تدريسه مقرر صعوبات التعلم لطلاب دبلوم الارشاد والتوجيه الطلابي بجامعة القصيم.

و يمكن تحديد مشكلة البحث في ابراز الحاجة الى التعرف على المشكلات التي يعاني منها الأطفال ذوي صعوبات التعلم في محاولة لفتح الطريق أمام الباحثين لإعداد برامج علاجية لهذه الفئة.

فضلا عما سبق فإن المتأمل في أدبيات التربية ذات العلاقة بصعوبات التعلم يتوقف طويلا أما النتائج التي تمخضت عنها تلك الدراسات، فإلى أي مدى تنطبق على ذوي صعوبات التعلم في البيئة العربية، وبذلك يمكن القول إن البحث الحالي تعد بمثابة محاولة علمية للكشف عن مشكلات ذوي صعوبات التعلم كما يدركها معلموا المرحلة الابتدائية.

ويمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلات التالية :

- ما أكثر المشكلات التي يعاني منها ذوي صعوبات التعلم كما يدركها معلموا المرحلة الابتدائية؟
- هل يختلف المعلمون في ادراكهم لمشكلات ذوي صعوبات التعلم حسب نوع صعوبة التعلم؟
- هل يختلف المعلمون في ادراكهم لمشكلات ذوي صعوبات التعلم باختلاف متغير جنس المعلم؟
- هل يختلف المعلمون في ادراكهم لمشكلات ذوي صعوبات التعلم باختلاف متغير المستوى الدراسي؟
- هل يختلف المعلمون في ادراكهم لمشكلات ذوي صعوبات التعلم باختلاف متغير الخبرة التربوية؟

أهداف البحث

يمكن تحديد اهداف البحث الحالي فيما يلي :

- التعرف على المشكلات التي يعاني منها ذوي صعوبات التعلم من وجهة نظر معلمي المرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم التعليمية؟
- التعرف على ما اذا كان هناك اختلاف في ادراك المعلمين لمشكلات ذوي صعوبات التعلم حسب نوع صعوبة التعلم؟
- التعرف على ما اذا كان هناك اختلاف في ادراك المعلمين لمشكلات ذوي صعوبات التعلم باختلاف متغير جنس المعلم؟

- التعرف على ما اذا كان هناك اختلاف في ادراك المعلمين لمشكلات ذوي صعوبات التعلم باختلاف متغير المستوى الدراسي ؟
- التعرف على ما اذا كان هناك اختلاف في ادراك المعلمين لمشكلات ذوي صعوبات التعلم باختلاف متغير الخبرة التربوية ؟

أهمية البحث

يمكن أن تتحدد أهمية البحث فيما يلي :

- ان التعرف على أهم المشكلات التي يعاني منها ذوي صعوبات التعلم كما يدركها معلموا المرحلة الابتدائية يوجه امام المسؤولين الى اتخاذ اجراءات من شأنها تخفيف حدة هذه المشكلات ان لم يكن القضاء عليها واعداد برامج علاجية لهذه الفئة
- يسهم تحديد مشكلات الطلاب ذوي صعوبات التعلم في تطوير البرامج التربوية والعلاجية المناسبة لحاجاتهم.

مصطلحات البحث الاجرائية

صعوبات التعلم

عرفت اللجنة القومية لصعوبات التعلم والتي تتكون من ممثلين للعديد من المنظمات المهنية التي تهتم بصعوبات التعلم مصطلح صعوبات التعلم بأنه " مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة في اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع او التحدث او القراءة او الكتابة او التفكير او القدرة الرياضية أي القدرة على اجراء العمليات الحسابية المختلفة وتعد هذه الاضطرابات جوهرية وتحدث بسبب حدوث اختلال في الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي وقد تحدث في أي وقت خلال فترة حياته".

وبناء عليه فإن ذوي صعوبات التعلم يمكن تعريفهم على النحو التالي :

"هم مجموعة غير متجانسة من التلاميذ ذوي الذكاء العادي أو فوق العادي، والذين يظهرون تباينا واضحا بين أدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من مجالات الأداء العقلي أو الأكاديمي، وهؤلاء التلاميذ لا يستطيعون الاستفادة من الأنشطة والمعلومات التي تقدم لهم سواء داخل الفصل أو خارجه ولا يستطيعون مسايرة مستوى أداء زملائهم من التلاميذ العاديين بسبب القصور في العمليات الأساسية كالانتباه والإدراك والتذكر والتفكير، واللغة الشفهية، برغم أن هؤلاء التلاميذ لا يعانون من إعاقات حسية (سمعية أو بصرية أو حركية أضطراب انفعالي أو اجتماعي أو تخلف عقلي)، أو تأثيرات بيئية (حرمان بيئي سواء كان ثقافي أو تعليمي أو عوامل نفسية، إلا أن صعوبة التعلم لا ترجع الى مثل هذه التأثيرات". (عبد الله، ٢٠٠٦) وهو التعريف يتبناه البحث الحالي.

مشكلات ذوي صعوبات التعلم:

يقصد بها تلك المشكلات التي يدركها المعلمون الذين يعملون مع الطلاب ذوي صعوبات التعلم والتي تؤثر بشكل أو بآخر في خلق صعوبات نفسية واجتماعية وأكاديمية تعوقهم عن تلبية حاجاتهم ومسايرة أقرانهم العاديين و تلك المشكلات في الأبعاد التالية

- المشكلات المرتبط بالعمليات العقلية المعرفية
- المشكلات المرتبطة بالتحصيل الدراسية والمهارات الأكاديمية
- المشكلات المرتبطة بالسلوك العدواني والتقلبات المزاجية
- المشكلات الاجتماعية

الإطار النظري للبحث

مفهوم صعوبات التعلم:

تعريف اللجنة القومية المشتركة لصعوبات التعلم:

"تعد صعوبات التعلم بمثابة مصطلح عام يشير إلى مجموعة غير متجانسة من الاضطرابات التي تظهر على هيئة صعوبات ذات دلالة فى اكتساب واستخدام القدرة على الاستماع أو التحدث أو القراءة، أو الكتابة أو التفكير، أو القدرة الرياضية أى القدرة على إجراء العمليات الحسابية المختلفة، وتعد هذه الاضطرابات جوهرية بالنسبة للفرد، ويفترض أن تحدث له بسبب حدوث اختلال فى الأداء الوظيفي للجهاز العصبي المركزي، وقد تحدث فى أى وقت خلال فترة حياته هذا وقد تحدث مشكلات فى السلوكيات الدالة على التنظيم الذاتي، والإدراك الاجتماعي، والتفاعل الاجتماعي إلى جانب صعوبات التعلم، وكلن مثل هذه المشكلات لا تمثل ولا تعتبر صعوبة من صعوبات التعلم". (عبد الله، ٢٠١١)

وقد اعتمدت البحث التعريف التالي للطلاب ذوو صعوبات التعلم:

هم عبارة عن مجموعة غير متجانسة من التلاميذ ذوى ذكاء العادي أو فوق فوق العادي، والذين يظهرون تبايناً واضحاً بين أدائهم الفعلي في مجال أو أكثر من مجالات الأداء العقلي أو الأكاديمي، وهؤلاء التلاميذ لا يستطيعون الاستفادة من الأنشطة والمعلومات التي تقدم لهم سواء داخل الفصل أو خارجه ولا يستطيعون مسايرة مستوى أداء زملائهم من التلاميذ العاديين بسبب القصور في العمليات الأساسية كالانتباه والإدراك والتذكر والتفكير، واللغة الشفهية، برغم أن هؤلاء التلاميذ لا يعانون من إعاقات حسية (سمعية أو بصرية أو حركية) اضطراب انفعالي

أو اجتماعي أو تخلف عقلي)، أو تأثيرات بيئية (حرمان بيئي سواء كان ثقافي أو تعليمي أو عوامل نفسية، إلا أن صعوبة التعلم لا ترجع الى مثل هذه التأثيرات.

خصائص الأطفال أصحاب صعوبات التعلم المختلفة:

الأطفال ذوي صعوبات التعلم لهم خصائص مختلفة يمكن تقسيمها إلى ما يلي:

١ - خصائص معرفية.

٢ - خصائص سلوكية مزاجية وانفعالية

٣ - خصائص أكاديمية.

٤ - خصائص اجتماعية.

١- خصائص معرفية:

يعاني الأطفال ذوو صعوبات التعلم من قصور في مهارات ما بعد المعرفة، أي قصور في الرقابة العقلية النشطة وفي تنظيم النتائج وتناسق العمليات العقلية والمعرفية وقصور في الخطط التي تساعد على تعلم أفضل ويغلب عليهم التصرف باندفاع في حل المشكلات ولا يستطيعون تطبيق ما يتعلمونه ويحتاجون الى وقت طويل لتنظيم افكارهم قبل الاستجابة ويعطون اهتماما بسيطا للتفاصيل ويتمكنون من التفكير الحسي في حين يعانون من صعوبة في التفكير المجرد كما لا يستطيعون اتباع التعليمات (Flavel,1980).

كما أشار كل من (الشرقاوي، ١٩٨٣، لندال ١٩٨٦، Smith,1993،)

انخفاض مستوى التحصيل الدراسي لدى الأطفال ذوي صعوبات التعلم القراءة.

كما أضاف عبد الله (٢٠٠٦) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعانون

مشكلات تشمل مجالات دراسية عديدة، فالمشكلات الإدراكية وقصور الذاكرة تؤثر

بطبيعة الحال على المجالات الأخرى المرتبطة بالتحصيل الدراسي.

و اتفق كل من (الروسان ١٩٨٥ ، ١٩٨٧ ، عبد الرحيم ١٩٨٨) على أن الأطفال أصحاب صعوبات التعلم يعانون من صعوبة فى معرفة وإدراك الاتجاهات المكانية، كما أنهم لا يستطيعون جمع مفردات الأشياء التى يرونها فى كل متكامل هذا، وقد أضاف (فتحي السيد عبد الرحيم) أن التلاميذ ذوي صعوبات التعلم يعجزون عن تركيز الانتباه مما يجعلهم يستجدون كل المثيرات الأخرى غير ذات الصلة بالموضوع المدرك بالنسبة لهم، التى يمكن أن توجد فى الخلفية بالشكل، وهذا مما يتصفون به التمييز البصري للشكل والأرضية.

(الروسان ١٩٨٥ ، عبد الرحيم ١٩٨٨)

ويتفق (Melton,et,al;1987) (Re, Anna Maria ,et,al,2014) على أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم يعانون من صعوبة فى ادراك الاتجاهات المكانية وبالتالي يكونون غير متأكدين من الطريق التى تؤدي الى المكان الذى يريدون الذهاب اليه كما انهم لا يستطيعون جمع مفردات الأشياء التى يرونها فى كل متكامل ويمكن تحديد الخصائص المعرفية واللغوية للطلاب ذوي صعوبات التعلم فيما يلي:

- تتراوح درجات الذكاء الواقعية للأطفال ذوي صعوبات التعلم ما بين (٩٠ - ٩٥) درجة.
- يظهر الأطفال ذوو صعوبات التعلم مشكلات محدد فى الذاكرة وترتبط بترميز المعلومات لتخزينها فى الذاكرة بينما لا يظهرون نفس الشيء بالنسبة للذاكرة طويلة المدى
- يظهر الأطفال ذوو صعوبات التعلم مشكلات فى المجالات الثلاثة للانتباه (الالتحاق بالمهمة -بؤرة الانتباه -والانتباه الانتقائي)

- يتصف الأطفال ذوو صعوبات التعلم بكونهم أكثر اندفاعاً مقارنة بأقرانهم العاديين.
- يميل الأطفال ذوو صعوبات التعلم أكثر إلى الاعتمادية أكثر من أقرانهم العاديين.
- يظهر الأطفال ذوو صعوبات التعلم مشكلات في مستوى البناء والمعنى من مستويات اللغة
- يستخدم الأطفال ذوو صعوبات التعلم جملاً أقل تعقيداً وأكثر ركاكة مقارنة بأقرانهم العاديين.
- يقوم الأطفال ذوو صعوبات التعلم بعملية ضبط الرمز ظاهرياً من خلال فهمهم القاصر للموقف الاجتماعي (سوسن إبراهيم، صفاء محمد، ٢٠٠٣)

٢- الخصائص السلوكية مزاجية وانفعالية

كما اتفق كل من (عواد، ١٩٨٨، Lerner 2001، السرطاوي ١٩٨٩، تيسير الكوافحة ١٩٩٠، فرنك وآخرون Frank et al، ١٩٩٦) من حيث أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم في القراءة يظهرون نشاطاً مركباً زائداً، كما يتصفون بالاندفاعية في الحركات والكلمات، وقد زاد (السرطاوي) أن الأطفال أصحاب صعوبات التعلم في القراءة يتصفون ببعض الاضطرابات العصبية البيولوجية كظهور بعض الإشارات أثناء تأديهِ بعض المهارات الحركية الدقيقة، ومن ثم تظهر لديهم اضطرابات لغوية من أهمها الديسلكسيا (Dyslexia) أو العجز عن القراءة والكتابة، وترجع إما لأسباب عضوية تتمثل في الخلل الوظيفي للدماغ أو لأسباب ضعف قدرة التلميذ عن تكويني التابع الصحيح للمهارات القرائية أو العجز عن التأزر البصري الحركي، أو لعجز القدرة

على إدراك الرموز، وكذلك مظاهر سوء تنظيم تركيب الكلام وفقدان القدرة على الكلام بعد تعلم اللغة الذي يعود على إصابة الدماغ الوظيفي.

(عواد، ١٩٨٨، Lerner 2001، السرطاوي ١٩٨٩، الكوافحة ١٩٩٠، فرنك

وآخرون Frank etal، ١٩٩٦)

وفى هذا الصدد ذكر كل من (الشرقاوي، ١٩٨٣، سوانسن Swanson، ١٩٨٨) أن الأطفال أصحاب صعوبات التعلم فى القراءة غير نشيطين ولا يستفيدون من أنشطة وخبرات التعلم المتاحة لهم فى الفصل الدراسي وخارجة، كما يتصفون بالتراخي والكسل.

(الشرقاوي، ١٩٨٣، سوانسن Swanson، ١٩٨٨)

كما يمكن ملاحظة اشكال السلوك التالية لدى الأطفال ذوي النشاط الزائد والذين لديهم قابلية لشروء الذهن وهي:

-نشاط ذهني او لفظي مفرط

التحول وانخفاض النشاط

سهولة الاستثارة بالمثيرات البصرية

-قصور مدة الانتباه والتركيز

-سهولة الاستثارة بالمثيرات السمعية

-يعمل بصورة افضل في حال تلقي الدعم والمساندة

يستغرق وقتا اطول في اتمام وانجاز المهام لا يخطط ومندفع ويقوم باستجابات

غير ملائمة.

(الكوافحة، ٢٠٠٣)

٣- الخصائص الاجتماعية:

يتصف الأطفال أصحاب صعوبات التعلم فى القراءة بالأنانية والعدوانية واللامبالاة وعدم احترام حقوق ومشاعر الآخرين، وعدم التوافق الاجتماعي وخاصة فى اعتماد الطفل على نفسه وأحاساسه بقيمته، وشعوره بحريته، كما توجد عدة عوام تسهم فى تفسير عدم قدرة الأطفال أصحاب صعوبات القراءة على التوافق الاجتماعي بمعنى عدم قدرته على معرفة وتفسير معنى ودلالة سلوك الآخرين، وأهميته من هذه العوامل: اضطراب التواصل اللفظي، صعوبة التعبير عن أنفسهم، والاندفاع المتهور، وصعوبة الاستدلال على انفعالات الآخرين وأهدافهم، وفى النهاية يظهر أنه طفل لا يندمج بشكل فعال فى المواقف الأكاديمية والحياتية، ومن ثم تتراكم هذه العوامل جميعاً لتكون شخصية غير متوافقة اجتماعياً، والتي غالباً ما تتسم بالفشل فى مواقف الصراع الاجتماعي الذى تتعرض له، وذلك لغموض الاستراتيجيات المتعلقة بوضع الخطط الملائمة لحل مثل هذا الصراع الاجتماعي). الشرفاوي ١٩٨٣، ، باسك وسكوت Pask & Scott، ١٩٩٢، ، عبد الرحيم ١٩٨٣ بربرا وآخرون Brabara etal، ١٩٩٦، لورانس Lowrance، ١٩٩٦، سوانسن Swanson، ١٩٨٨)

ويذكر عثمان أن الأطفال ذوي صعوبات التعلم لديهم نظرة دونية لذواتهم وذلك لعدم تمكنهم من مجارة زملائهم فى الفصل وهذا يؤدي الى التوتر المستمر مما يشعرهم بالمهانة وعدم الاحساس بالأمان(عثمان، ١٩٧٩)

ويمكن تحديد بعض الخصائص الاجتماعية والشخصية للطلاب ذوي صعوبات التعلم فيما يلي:

- لديهم مفهوم ذات متدن فى المواقف التعليمية مقارنة بأقرانهم

- لديهم وجهة ضبط خارجية أكبر من أقرانهم .
- يعتبر الأطفال ذوو صعوبات التعلم أقل تقبلاً من الناحية الاجتماعية مقارنة بأقرانهم العاديين .
- تتعدد اسباب عدم التقبل الاجتماعي لذوي صعوبات التعلم فهي تتراوح ما بين تدني مستوى الانجاز الأكاديمي للطلاب وبين عدم ملائمة سلوكهم الاجتماعي .
- تدني توقعات الآباء لمستويات الانجاز الأكاديمي لأبنائهم ذوي صعوبات التعلم.

(ابراهيم ومحمد، ٢٠٠٣)

من خلال استعراض خصائص الطلاب ذوي صعوبات التعلم يمكن تصور المشكلات التي يعاني هؤلاء الطلاب على النحو التالي :

يعاني من صعوبة في تذكر الكلمات

يواجه في متابعة المعلم في أثناء الشرح

يعاني من صعوبة في التمييز بين الأشياء المتشابهة أو المختلفة

لا يفهم ما يطلب منه

ينسى الأوامر والتعليمات

يصعب عليه استيعاب المعلومات التي يحصل عليها

يتسرع في السلوك دون التفكير بنتائجه مثل إجابة التلميذ العشوائية

يبدو الطفل عصبي في مواقف التعلم

يشعر بالإحباط عند مواجهة مواقف الفشل في التعلم

لا يشعر بالارتياح في المواقف التعليمية

يجد صعوبة في تكوين الصداقات مع الأقران

لديه اهتمام قليل بالأنشطة الترويحية

تجنب التفاعل مع الأقران

متشائم من الحياة

يحاول اخفاء مستوى تحصيله المتدني

يبدو الطفل قلق في معظم المواقف

يصعب عليه الجلوس في مكان واحد لفترة طويلة

يبدل مجهود اضافي في أداء متطلبات التعلم

يبدل مجهود كبير في فهم الدرس

يعاني من صعوبة ادراك محتويات الدرس

يتشتت انتباهه أثناء الحصة

يجد صعوبة في تنفيذ الواجبات الصفية

يجد صعوبة في القراءة داخل الصف

لا يتابع شرح المعلم احيانا

يشعر بصعوبة في الحديث مع المعلم

لا ينهي الواجبات المكلف بها

تحصيله متدني بصفة عامة

يبتعد عن المشاركة في المسابقات

يجد صعوبات في الكتابة

يجد صعوبة في القيام بالعمليات الحسابية

يشرد ذهنه ويعجز عن الانتباه

يميل للتشتت بواسطة المثيرات الخارجية

لا يميز بين المثيرات الرئيسية والثانوية
 يمل الطفل من متابعة الانتباه لنفس المثير بعد وقت قصير جداً
 يعاني من فرط الحركة
 متسرع في إجاباته وردود أفعاله وسلوكياته العامة
 يعاني من صعوبات في النطق
 يعاني من صعوبة الحديث بجمل مفهومة أو مبنية بطريقة خاطئة وغير سليمة من
 ناحية التركيب القواعدي.
 يتغيب كثيراً من المدرسة
 كثيراً ما ينسى
 يستغرق كثيراً من الوقت في استيعاب العمل والبدء فيه ،
 يعاني من صعوبة في فهم التعليمات
 يعاني من صعوبات في إدراك الأشكال والاتجاهات والزمن والمكان
 يعاني من صعوبات في استخدام العضلات الدقيقة
 يعاني من صعوبة في التأزر الحسي - الحركي
 غير منضبط في مشيته وحركاته والركض بالاتجاهات الصحيحة
 البطء في اتمام المهام
 يفضل الانسحاب والعزوف عن المشاركة.
 يبدو تقلب المزاج
 يصعب عليه تكوين صداقات مع الزملاء
 يصعب عليه الاندماج في الأنشطة الترويحية
 يصعب عليه الاستمرار في أداء الأنشطة الجماعية

يصعب عليه تحمل المسؤولية
علاقته مع زملائه ضعيفة
لا تظهر لديه القدرة على القيادة
يتجنب مواقف المنافسة

فروض البحث

في ضوء الإطار النظري والدراسات المرتبطة يمكن صياغة فروض البحث على النحو التالي :

- تختلف مشكلات ذوي صعوبات التعلم كما يدركها المعلمون على قائمة تقدير مشكلات ذوي صعوبات التعلم
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين في إدراكهم لمشكلات ذوي صعوبات التعلم حسب نوع صعوبة التعلم (صعوبة أكاديمية - صعوبة غائية)
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين في إدراكهم لمشكلات ذوي صعوبات التعلم حسب متغير المستوى الدراسي لصالح المستوى الدراسي الأعلى.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين في إدراكهم لمشكلات ذوي صعوبات التعلم حسب مستويات الخبرة المختلفة في إدراكهم لمشكلات ذوي صعوبات التعلم لصالح المعلمين الأكثر خبرة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين في إدراكهم لمشكلات ذوي صعوبات التعلم حسب متغير جنس المعلم (ذكر / أنثى).

إجراءات البحث

منهج البحث:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي القائم على رصد وتحليل واقع مشكلات ذوي صعوبات التعلم البحث.

عينة البحث

كانت عينة البحث على النحو التالي :

العينة الاستطلاعية

تكونت العينة الاستطلاعية من (٤٥) معلم ممن يعملون مع التلاميذ ذوي صعوبات تعلم في المرحلة الابتدائية بمنطقة القصيم، وقد استخدمت العينة لحساب صدق وثبات قائمة تقدير مشكلات ذوي صعوبات التعلم. حتى يمكن استخدامها مع العينة النهائية.

العينة النهائية

تم تطبيق قائمة تقدير مشكلات ذوي صعوبات التعلم على (١٥٦) معلماً ممن يعملون مع ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية منهم (٩٤) معلماً (٦٢) معلمة بمنطقة القصيم (بريدة - عنيزة - الرس - البكيرية) ممن لا تقل مدة عملهم مع ذوي صعوبات التعلم عن عامين.

وقد اقتصر الباحث على ادراك المعلمين لمشكلات ذوي صعوبات التعلم باعتبار ان المعلمين حسب علاقته بطلابه هم الأكثر قدرة على رصد و ادراك مشكلات طلابهم.

أداة البحث:

- قائمة تقدير مشكلات ذوي صعوبات التعلم:

- لإعداد وبناء مفردات القائمة بشكل تمهيدي ليأتي بعده إعداد الصورة الأولية
اتباع الباحث الإجراءات التالية :
- مراجعة أدبيات التربية الخاصة وعلم النفس المتعلقة بذوي صعوبات
التعلم والدراسات المرتبطة
- مراجعة المقاييس العربية والأجنبية التي تناولت ذوي صعوبات التعلم
- اجراء دراسة استطلاعية على عينة قوامها (٢٥) من معلمي صعوبات
التعلم للإفادة من خبراتهم في تحديد أهم المشكلات التي يعاني منها ذوي صعوبات
التعلم وقد تضمنت سؤالاً مفتوحاً مفاده (في ضوء خبرتك وعملك مع الطلاب ذوي
صعوبات التعلم أرجو ذكر أهم المشكلات أو التصرفات التي تثيرك وتعتبرها عائقاً
لإتمام العملية التعليمية او عائقاً دون افادة الطالب من خبرات الحياة اليومية سواء
داخل او خارج المدرسة).
- تحديد المشكلات المستقاة مما سبق في صورة قائمة وتصنيفها في أبعاد تمهيداً
لإعداد الصورة الأولية والتي تضمنت أربعة ابعاد تمثل (٥٦) مفردة وذلك لعرضها
على مجموعة من المحكمين (أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس والتربية ومعلمي
صعوبات التعلم) لعرض التعريف الإجرائي لكل مشكلة والعبارات المتضمنة للبعد
وما إذا كانت كل مفردة مرتبطة بالبعد الخاص بها من عدمه وكيفية الاستجابة
للعبارات وقد تم اجراء التعديلات المستقاة من آراء السادة المحكمين تمهيداً لتقنين
القائمة.

- تقنين القائمة:

للتأكد من صدق وثبات القائمة (٥٦) مفردة تم تطبيقها على عينة استطلاعية (عينة التقنين) مكونة من (٤٥) معلم ممن يعملون مع ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية وكانت النتائج كالتالي:

أولاً: الصدق

تم التأكد من صدق المقياس الحالي بحساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات في كل بعد ودرجة البعد وذلك بعد حذف درجة العبارة للتأكد من مدى تجانس وتماسك عبارات كل بعد فيما بينها، كما هو موضح بجدول (١):

جدول رقم (١). معاملات الارتباط بين درجات عبارات أبعاد مقياس مشكلات الأطفال ذوي صعوبات التعلم بعد حذف درجة العبارة من درجة البعد.

المشكلات الاجتماعية		المشكلات الأكاديمية						المشكلات السلوكية		المشكلات العقلية	
الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة	الارتباط	العبارة
**٠,٨١١	٤٨	**٠,٤٩١	٣٨	**٠,٦٧٨	٢٨	**٠,٥٤٩	١٨	**٠,٧٦٢	٨	**٠,٨٥٠	١
**٠,٧٩٩	٤٩	**٠,٥٩٠	٣٩	**٠,٤٨٠	٢٩	**٠,٦٠١	١٩	**٠,٧٦٢	٩	**٠,٤٨٤	٢
**٠,٩٨١	٥٠	**٠,٤٩٦	٤٠	**٠,٤٤٩	٣٠	**٠,٥١٠	٢٠	**٠,٧٦٢	١٠	**٠,٤٣٩	٣
**٠,٧٢٨	٥١	**٠,٤٨٢	٤١	**٠,٦٢٧	٣١	**٠,٤٢٣	٢١	**٠,٨٧٥	١١		
**٠,٣٦١	٥٢	**٠,٥٨٥	٤٢	**٠,٥٥١	٣٢	**٠,٤٦٤	٢٢	**٠,٨٧٥	١٢	**٠,٥٤١	٤
**٠,٦٨٠	٥٣	**٠,٧٣١	٤٣	**٠,٦٩٥	٣٣	**٠,٤٧٥	٢٣	**٠,٧٦٢	١٣		
**٠,٧٢٨	٥٤	**٠,٦٢٩	٤٤	**٠,٤٧٩	٣٤	**٠,٤٨٥	٢٤	**٠,٦٢٧	١٤	**٠,٦٨٧	٥
**٠,٣٧٠	٥٥	**٠,٥٣٦	٤٥	**٠,٣٩٥	٣٥	**٠,٦٠٤	٢٥	**٠,٧٢٦	١٥	**٠,٧٧٤	٦
**٠,٨٠٩	٥٦	**٠,٦٢٤	٤٦	**٠,٦٣٦	٣٦	**٠,٦١٥	٢٦	**٠,٦٣٩	١٦		
		**٠,٥١٤	٤٧	**٠,٥٥٢	٣٧	**٠,٦٨٩	٢٧	**٠,٦٧٧	١٧	**٠,٥٤١	٧

يتضح مما سبق أن معاملات الارتباط بين درجات عبارات مقياس مشكلات الأطفال ذوي صعوبات التعلم والدرجة الكلية للبعد بعد حذف درجة العبارة معاملات مرتفعة ودالة إحصائياً وهو ما يؤكد صدق تجانس وتماثل عبارات أبعاد المقياس فيما بينها.

ثانياً: الثبات

تم التأكد من ثبات أبعاد مقياس المشكلات الأطفال ذوي صعوبات التعلم بحساب معاملات ثبات ألفا -كرونباخ فكانت كما هي موضحة بجدول (٢):

جدول رقم (٢). معاملات ثبات مقياس مشكلات الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

مشكلات الأطفال ذوي صعوبات التعلم	المشكلات العقلية	المشكلات السلوكية	المشكلات الأكاديمية	المشكلات الاجتماعية
معامل ألفا-كرونباخ	٠,٨٤٧	٠,٩٣٦	٠,٩٣٧	٠,٨٥٨

يتضح من الجدول السابق: أن معاملات ثبات أبعاد مقياس مشكلات الأطفال ذوي صعوبات التعلم معاملات ثبات مقبولة، ومما سبق يتأكد مناسبة المقياس للاستخدام في البحث الحالي.

الصورة النهائية لقائمة تقدير المعلمين لمشكلات ذوي صعوبات التعلم:

تتضمن الصورة النهائية للقائمة (٥٦) مفردة موزعة على أربعة أبعاد تفصيلها على النحو التالي:

البعد الأول: المشكلات المرتبط بالعمليات العقلية

وهي تلك المشكلات التي تعوق أداء العمليات المعرفية المختلفة مثل بطء الفهم، الاندفاع، الإدراك الخاطئ، تشتت، عدم القدرة على الانتباه للمثير الرئيسي، قصر مدة الانتباه، النسيان، السرحان، وتضم المفردات من (١ - ٧)

البعد الثاني: المشكلات المرتبطة بالسلوك والتقلبات المزاجية

وهي تلك المشكلات التي ترتبط بالسلوك والتقلبات المزاجية والتي تدل على الانفعالات مثل، عدم الاتزان الانفعالي، الخوف القلق الزائد، الاحباط، الاكتئاب، العصبية، التقلبات المزاجية، و النشاط المركب الزائد، الإندفاعية فى الحركات والكلمات، وظهور بعض صور الاضطرابات العصبية البيولوجية كظهور بعض الإشارات أثناء تأديه بعض المهارات الحركية الدقيقة، ومن ثم تظهر لديهم اضطرابات لغوية من أهمها الديسلوكسيا، ومظاهر سوء تنظيم تركيب الكلام وفقدان القدرة على الكلام بعد تعلم اللغة وتضم المفردات من (٨ - ١٧)

البعد الثالث: المشكلات الأكاديمية

وهي مظاهر السلوك الدالة على عدم او ضعف قدرة الطالب على أداء المهمات الأكاديمية مثل انخفاض مستوى التحصيل الدراسي، ضعف مهارات القراءة والكتابة والرياضيات والتغيب من المدرسة وتتضمن المفردات من (١٨ - ٤٧)

البعد الرابع: المشكلات الاجتماعية

وهي تعبر عن ضعف المهارات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي مع الآخرين مثل الخجل والعزلة وتجنب المشاركة والتفاعل الاجتماعي وتجنب تكوين الصداقات، وتتضمن المفردات من (٤٨ - ٥٦)

تصحيح القائمة يتم الاجابة على اسئلة القائمة من خلال وضع علامة (✓) أمام العبارة التي تتفق مع ادراك المعلم بوجود هذه المشكلة لدى الطفل ذي صعوبة التعلم من خلال الاختيارات (تحدث بشكل متكرر - تحدث غالبا - تحدث بشكل متوسط - تحدث قليلا - لا تحدث مطلقا) ويتم تصحيحها (٥-٤-٣-٢-١)

نتائج البحث ومناقشتها

نتائج الفرض الأول

وينص على أنه تختلف مشكلات ذوي صعوبات التعلم حسب شيوعها كما يدركها المعلمون على قائمة تقدير مشكلات ذوي صعوبات التعلم وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسطي نسبة الانتشار لأبعاد قائمة تقدير المعلمين لمشكلات ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية على النحو التالي :

جدول رقم (٣). المتوسطي ونسبة الانتشار لأبعاد قائمة تقدير المعلمين لمشكلات ذوي صعوبات التعلم في المرحلة الابتدائية.

مشكلات الطلاب ذوي صعوبات التعلم	الدرجات المتوقعة		الدرجات الفعلية			الانحراف المعياري	نسبة انتشار المشكلات
	أقل درجة	أقصى درجة	أقل درجة	أقصى درجة	المتوسط الموزون		
المشكلات المرتبطة بالعمليات العقلية	٧	٣٥	٢١	٣٥	٤,٤٨٠	٠,٧٠٤	٨٩,٦%
المشكلات المرتبطة بالسلوك والتقلبات المزاجية	١٠	٥٠	٣٠	٥٠	٤,٤٨٠	٠,٧٠٤	٨٩,٦%
المشكلات المرتبطة بالتحصيل الدراسية والمهارات الأكاديمية	٣٠	١٥٠	٩٠	١٥٠	٤,٤٨٧	٠,٧٠٦	٨٩,٤%
المشكلات الاجتماعية	٩	٤٥	١٨	٤٥	٣,٥٥٨	٠,٩٠٣	٧١,٣%

باستقراء الجدول رقم (٣) يتضح أن ترتيب المعلمين لمشكلات ذوي صعوبات التعلم كما يدركونها في المرحلة الابتدائية كانت كالتالي :

أولاً: المشكلات المرتبطة بالعمليات العقلية والمشكلات الأكاديمية ثم المشكلات المرتبطة بالسلوك والتقلبات المزاجية ثم المشكلات الاجتماعية مما يؤكد ان المشكلات

المرتبطة بالعمليات العقلية المشكلات الأكاديمية سبقت المشكلات المرتبطة بالسلوك والتقلبات المزاجية و المشكلات الاجتماعية وهذا ما يتفق مع نتائج دراسة كاي Chae,at,al (٢٠٠٣) التي توصلت الى وجود علاقة ارتباط بين الخصائص العقلية والمعرفية والأكاديمية تفيد بأن القصور في الخصائص العقلية يؤدي بالتبعية الى تأثر الخصائص الأكاديمية المشكلات الاجتماعية وكذلك يؤثر على السلوك والتقلبات المزاجية.

ويرى الباحث ان احتلال المشكلات المرتبطة بالعمليات العقلية و والأكاديمية كما يدركها المعلمون للترتيب الأول يرجع الى سببين أولاً: علاقة العمليات العقلية المعرفية بصعوبات التعلم وما يرتبط بتلك العمليات من ضعف الانتباه والاندفاع وعدم التروي والنسيان وضعف الذاكرة و عدم التركيز وبطء عمليات الفهم إنما نتجت اساساً بسبب القصور في العمليات الأساسية كالانتباه والإدراك والتذكر والتفكير، واللغة الشفهية، إذن فلولا القصور في تلك العمليات لما ظهرت اساساً صعوبات التعلم

ثانياً: علاقة المعلمين بالطلاب تنحصر ابعادها بشكل جوهري في محاولة إفادتهم من الأنشطة والمعلومات التي تقدم لهم سواء داخل الفصل أو خارجه بمعنى ان المعلمين سيلاحظون بناء على هذه العلاقة مظاهر السلوك المرتبط بالجانب العقلي المعرفي مرتبطاً بالجانب الأكاديمي ثم يأتي جانب مظاهر السلوك العدواني والتقلبات المزاجية ثم المشكلات الاجتماعية وهذا يفسر ترتيب المشكلات التي يعاني منها ذوي صعوبات التعلم كما يدركها المعلمون.

ويرى الباحث ان ارتباط مشكلات التحصيل الدراسي والجانب الاكاديمي بالمشكلات المرتبطة بالعمليات العقلية في مشكلات ذوي صعوبات التعلم إنما يرجع الى اعتماد الأولى على العمليات العقلية المعرفية.

لذا فإن القصور في العمليات العقلية المعرفية يؤدي بالتبعية الى انخفاض مستوى التحصيل وقصور في المهارات الأكاديمية فضعف الانتباه والتشتت وضعف الذاكرة وبطء الفهم وغيرها من العمليات العقلية يؤثر بشكل أساسي في اتقان المهارات الأكاديمية ويؤدي الى انخفاض مستوى التحصيل

وهذا ما يتفق مع نتائج دراسة بلاك (Black) (٢٠٠٤ : ١١٣٧١٤٠) التي تؤكد أن صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية تؤدي الى ضعف الاستفادة من البيئة التعليمية فيصعب عليهم تحقيق التوافق الدراسي المطلوب ومن ثم مسايرة مستوى أقرانهم.

أما عن احتلال المشكلات المرتبطة بالسلوك والتقلبات المزاجية لدى ذوي صعوبات التعلم الترتيب الثاني وما يرتبط بها من مظاهر السلوك الانحرافي والانفعالي مثل عدم الاتزان الانفعالي الخوف القلق الزائد الاحباط الاكتئاب العصبية التقلبات المزاجية ترجع الى ان كثرة خبرات الفشل التي يتعرض لها ذوي صعوبات التعلم نتيجة للقصور الذي يعاني من ضعف وقصور في العمليات العقلية وما يتصف به من تشتت واندفاع وتهور مما يدفعه الى الوقوع في الأخطاء او عدم استيفاء المهام المكلف بها مما يجعله يشعر بالألم والإحباط الشديد وبالتالي ينعكس سلبيا على اتزانه الانفعالي والعاطفي وسيطرة مشاعر الاكتئاب عليه وانخفاض مفهوم الذات العام لديه وانخفاض الدافعية وهذا ما يتفق مع دراسة روجرز وسكلوفسكي Rogers & Saklofske (١٩٨٥) والتي توصلت الى ذوي صعوبات التعلم يتصفون بانخفاض مفهوم الذات العام لديه وانخفاض الدافعية وبالتالي انخفاض مستوى التحصيل الدراسي ولديهم توقع منخفض للنجاح كما انهم يتسمون بالتوجيه الخارجي وأقل تحمل للمسئولية مقارنة بالعاديين.

أما عن احتلال المشكلات المرتبطة بالجانب الاجتماعي لمشكلات ذوي صعوبات التعلم للترتيب الثالث فهذا يؤكد على التأثير السلبي الكبير الذي تسببه صعوبات التعلم

على جانب الاجتماعي للطفل فتحد من قدرته على التفاعل الاجتماعي والقيام بدوره الاجتماعي بسبب المشاعر السلبية التي يشعر بها نتيجة خبرات الفشل التي يعاينها مما يؤدي الى حساسيته وزيادة فقدان الثقة بالنفس ويؤدي الى ادراك سلبي للذات والشعور بالنقص والدونية والخوف من الاقدام على المشاركة حتى لا يخبر فشلا مما يؤدي الى العزلة والاكتئاب والانسحاب من المواقف الاجتماعية كما تشير نتائج دراسة (Mayes,& Calholl,2007) الى ان الأطفال ذوو صعوبات التعلم يعانون من بعض المشكلات أهمها النشاط الحركي الزائد والاندفاعية وان صعوبات التعلم تؤثر تأثيرا بالغاً على الطفل من النواحي النفسية والاجتماعية والتعليمية خاصة في تلك المرحلة الهامة والتكوينية من حياته وهي مرحلة الطفولة لذا يتضح اهمية التدخل المبكر لخفض حدة تلك المشكلات الناتجة عن صعوبات التعلم. (Mayes,& Calholl,2007).

وقد اشارت نتائج بعض الدراسات الى اهمية التدخل المبكر والى فعالية استخدام بعض الفنيات في خفض حدة المشكلات الناتجة عن صعوبات التعلم مثل النشاط الحركي الزائد والاندفاعية والمشكلات النفسية والاجتماعية والتعليمية مثل دراسة (Ramirez,1997) ودراسة (Spinelli,1998) ودراسة (Gubbins&Sieyle,2000) ودراسة (Dansinger & Stuart,2000) ودراسة (Jensen,2001) ودراسة (Hartman,2003).

نتائج الفرض الثاني

والذي ينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين في إدراكهم لمشكلات ذوي صعوبات التعلم حسب متغير المستوى الدراسي الذي يقوم المعلم بالتدريس لطلابه لصالح المستوى الدراسي الأعلى (الصف الرابع والخامس والسادس).

وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات المعلمين في إدراكهم لمشكلات الطلاب ذوي صعوبات التعلم كما هو مبين بالجدول التالي

جدول رقم (٥). دلالة الفروق في إدراك المشكلات التي تواجه الأطفال ذوي صعوبات التعلم في ضوء المستوى.

المشكلات	النوع	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المشكلات العقلية	الأولى	٢٨,١١٣	٥,١٤٧	٧,٩٠٦	١٥٤	٠,٠١
	العليا	٣٣,٥١١	٣,٣٨٥			
المشكلات السلوكية	الأولى	٤٠,١٦١	٧,٣٥٣	٧,٩٠٦	١٥٤	٠,٠١
	العليا	٤٧,٨٧٢	٤,٨٣٥			
المشكلات الأكاديمية	الأولى	١٢٠,٣٣٩	٢٢,٠٦٧	٧,٩٣٩	١٥٤	٠,٠١
	العليا	١٤٣,٥٩٦	١٤,٥٤٢			
المشكلات الاجتماعية	الأولى	٣١,٥٠٠	٨,٤٢٩	٠,٦٤٧	١٥٤	غير دالة
	العليا	٣٢,٣٦٢	٧,٩٥٤			

يتضح من الجدول السابق أنه :

توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ في إدراك المشكلات العقلية التي تواجه الأطفال ذوي صعوبات التعلم راجعة لتأثير المستوى والفروق لصالح المستويات العليا

توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ في إدراك المشكلات السلوكية التي تواجه الأطفال ذوي صعوبات التعلم راجعة لتأثير المستوى والفروق لصالح المستويات العليا

توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ في إدراك المشكلات الأكاديمية التي تواجه الأطفال ذوي صعوبات التعلم راجعة لتأثير المستوى والفروق لصالح المستويات العليا.

لا توجد فروق دالة إحصائياً في إدراك المشكلات الاجتماعية التي تواجه الأطفال ذوي صعوبات التعلم راجعة لتأثير المستوى.

وبالتالي يتضح تحقق صحة الفرض الثالث حيث انه وجدت فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المعلمين في إدراكهم لمشكلات ذوي صعوبات التعلم حسب المستوى الدراسي على الدرجة الكلية لقائمة تقدير مشكلات ذوي صعوبات التعلم وكذلك على ابعاد القائمة وذلك لصالح اصحاب المستوى الأعلى وتتفق هذه النتائج مع دراسة فيصل الزراد (١٩٩١) والتي توصلت الى نسبة انتشار صعوبة التعلم تزداد بزيادة العمر الزمني.

ترتيب الصعوبة النمائي هي (اللغة والكلام والمدرجات الحسية والحركية، الانتباه، الذاكرة، المعرفة والتفكير).

ترتيب الصعوبات الأكاديمية هي (صعوبة الحساب، صعوبة الكتابة، صعوبة القراءة).

ويمكن تفسير نتائج ذلك الفرض بأن مشكلات ذوي صعوبات التعلم ذوي المستويات الدراسية العليا في المرحلة الابتدائية تصبح أكثر ظهوراً مقارنة بأقرانهم في الصفوف الاولى وهذا ما اتفق مع دراسة (Chen 2004 :) ودراسة (Elkins 2002):

ودراسة Vaidya, Sheila Rao (1997;) ويعزي الباحث ذلك الى ان الطفل كلما تقدم في العمر وانتقل من صف دراسي الى صف دراسي اعلى منه تزداد اعبائه الأكاديمية والمتطلبات التي عليه ان يفي بها كما تزداد مطالبه وواجباته ونتيجة لحالات

القصور التي يعاني منها (صعوبة التعلم) يجد نفسه أمام مواقف وخبرات الفشل المتكررة مما ينعكس بشكل سلبي على توافقه النفسي ومزاجه الانفعالي وبالتالي تزداد حدة المشكلات الاجتماعية التي يعاني منها وتظهر في صورة سلوكيات ومشكلات تلفت نظر معلميه اليه.

نتائج الفرض الثالث

وينص على أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين في إدراكهم لمشكلات ذوي صعوبات التعلم حسب مستويات الخبرة المختلفة في إدراكهم لمشكلات ذوي صعوبات التعلم لصالح المعلمين الأكثر خبرة. وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث

باستخدام تحليل التباين لإدراك تأثير بعد الخبرة التربوية للمعلمين (أقل من خمس سنوات - من خمس سنوات الى عشر سنوات - أكثر من عشر سنوات) على متوسط درجات المعلمين على قائمة تقدير مشكلات ذوي صعوبات التعلم كما مبين بالجدول التالي:

ينص التساؤل الثالث للبحث الحالي على "هل توجد فروق دالة إحصائية في مشكلات الطلاب ذوي صعوبات التعلم راجعة لتأثير الخبرة (أقل من ٥ سنوات، من ٥ لأقل من ١٠ سنوات، من ١٠ سنوات فأكثر)؟".

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه One Way ANOVA للكشف عن دلالة الفروق في مشكلات الطلاب ذوي صعوبات التعلم والراجعة لتأثير العمر فكانت النتائج كما هي موضحة بجدول (٥) وجدول (٦):

جدول رقم (٥). المتوسطي والانحرافات المعيارية لمشكلات الطلاب ذوي صعوبات التعلم في ضوء الخبرة.

المشكلات		أقل من ٥ سنة (ن=٣٩)		من ٥ لأقل من ١٠ سنوات (ن=٥٥)		من ١٠ سنوات فأكثر (ن=٦٢)	
		متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري
المشكلات العقلية		٢٨,٥٣٨	٣,٣٦٣	٢٩,٥٢٧	٦,١٢٨	٣٤,٧٧٤	١,٢٤٧
المشكلات السلوكية		٤٠,٧٦٩	٤,٨٠٤	٤٢,١٨٢	٨,٧٥٤	٤٩,٦٧٧	١,٧٨١
المشكلات الأكاديمية		١٢٢,١٠٣	١٤,٤٥٣	١٢٦,٤٩١	٢٦,٢٧٧	١٤٩,٠٣٢	٥,٣٤٤
المشكلات الاجتماعية		٣٦,٠٠٠	٥,٠٥٨	٣٢,٢٣٦	١٠,٦٣٤	٢٩,٣٢٣	٥,٨٦١

جدول رقم (٦). دلالة الفروق في مشكلات الطلاب ذوي صعوبات التعلم والراجعة لتأثير العمر.

المشكلات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	النسبة الفائية	مستوى الدلالة
المشكلات العقلية	بين المجموعات	١٢١٧,٩٣٣	٢	٦٠٨,٩٦٦	٣٦,٥٠٦	٠,٠١
	داخل المجموعات	٢٥٥٢,٢٤٠	١٥٣	١٦,٦٨١		
	الكلية	٣٧٧٠,١٧٣	١٥٥			
المشكلات السلوكية	بين المجموعات	٢٤٨٥,٥٧٧	٢	١٢٤٢,٧٨٩	٣٦,٥٠٦	٠,٠١
	داخل المجموعات	٥٢٠٨,٦٥٣	١٥٣	٣٤,٠٤٣		
	الكلية	٧٦٩٤,٢٣١	١٥٥			
المشكلات الأكاديمية	بين المجموعات	٢٢٦١٢,٣٣٨	٢	١١٣٠٦,١٦٩	٣٦,٨٣٢	٠,٠١
	داخل المجموعات	٤٦٩٦٥,٢٧١	١٥٣	٣٠٦,٩٦٣		
	الكلية	٦٩٥٧٧,٦٠٩	١٥٥			
المشكلات الاجتماعية	بين المجموعات	١٠٧١,٤٦٧	٢	٥٣٥,٧٣٣	٨,٩٣٥	٠,٠١
	داخل المجموعات	٩١٧٣,٤٧٦	١٥٣	٥٩,٩٥٧		
	الكلية	١٠٢٤٤,٩٤٢	١٥٥			

يتضح من الجدول السابق أنه :

- توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ في إدراك المعلمين للمشكلات التي تواجه الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
 - توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ في إدراك المعلمين للمشكلات التي تواجه الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
 - توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ في إدراك المعلمين للمشكلات التي تواجه الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
 - توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ في إدراك المعلمين للمشكلات التي تواجه الأطفال ذوي صعوبات التعلم.
- وللتعرف على الفروق ذات الدلالة بين مجموعات الخبرة المختلفة في المشكلات التي تواجه الأطفال ذوي صعوبات التعلم تم استخدام اختبار أقل فرق دال LSD فكانت النتائج كما هي موضحة في الجدول التالي :

جدول رقم (٧). دلالة الفروق في المشكلات العقلية بين مجموعات الخبرة المختلفة.

العمر	أقل من ٥ سنوات م = ٢٨,٥٣٩	من ٥ لأقل من ١٠ سنوات م = ٢٩,٥٢٧
من ٥ لأقل من ١٠ سنوات م = ٢٩,٥٢٧	-٩,٨٨٠	
من ١٠ سنوات فأكثر م = ٣٤,٧٧٤	**٦,٢٣٦	**٥,٢٤٧

يتضح من الجدول السابق أن: إدراك المعلمين للمشكلات العقلية التي تواجه الأطفال ذوي صعوبات التعلم يزداد بزيادة الخبرة، حيث أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعة خبرة ١٠ سنوات فأكثر ومجموعة خبرة أقل من ٥ سنوات والفروق لصالح مجموعة خبرة من ١٠ سنوات فأكثر، كذلك توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعة خبرة ١٠ سنوات فأكثر ومجموعة خبرة من ٥ سنوات لأقل من ١٠ والفروق لصالح مجموعة خبرة من ١٠ سنوات فأكثر.

جدول رقم (٨). دلالة الفروق في المشكلات السلوكية بين مجموعات الخبرة المختلفة.

العمر	أقل من ٥ سنوات م = ٤٠,٧٦٩	من ٥ لأقل من ١٠ سنوات م = ٤٢,١٨٢
من ٥ لأقل من ١٠ سنوات م = ٤٢,١٨٢	١,٤١٣	
من ١٠ سنوات فأكثر م = ٤٩,٦٧٧	**٨,٩٠٨	**٧,٤٩٥

يتضح من الجدول السابق أن: إدراك المعلمين للمشكلات السلوكية التي تواجه الأطفال ذوي صعوبات التعلم يزداد بزيادة الخبرة، حيث أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعة خبرة ١٠ سنوات فأكثر ومجموعة خبرة أقل من ٥ سنوات والفروق لصالح مجموعة خبرة من ١٠ سنوات فأكثر، كذلك توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعة خبرة ١٠ سنوات فأكثر ومجموعة خبرة من ٥ سنوات لأقل من ١٠ والفروق لصالح مجموعة خبرة من ١٠ سنوات فأكثر.

جدول رقم (٩). دلالة الفروق في المشكلات الأكاديمية بين مجموعات الخبرة المختلفة.

العمر	أقل من ٥ سنوات م = ١٢٢,١٠٣	من ٥ لأقل من ١٠ سنوات م = ١٢٦,٤٩١
من ٥ لأقل من ١٠ سنوات م = ١٢٦,٤٩١	٤,٣٨٨	
من ١٠ سنوات فأكثر م = ١٤٩,٠٣٢	**٢٦,٩٢٩	**٢٢,٥٤١

يتضح من الجدول السابق أن: إدراك المعلمين للمشكلات الأكاديمية التي تواجه الأطفال ذوي صعوبات التعلم يزداد بزيادة الخبرة، حيث أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين مجموعة خبرة ١٠ سنوات فأكثر ومجموعة خبرة أقل من ٥ سنوات والفروق لصالح مجموعة خبرة من ١٠ سنوات فأكثر، كذلك توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١ بين مجموعة خبرة ١٠ سنوات فأكثر ومجموعة خبرة من ٥ سنوات لأقل من ١٠ والفروق لصالح مجموعة خبرة من ١٠ سنوات فأكثر.

جدول رقم (١٠). دلالة الفروق في المشكلات الاجتماعية بين مجموعات الخبرة المختلفة.

العمر	أقل من ٥ سنوات م = ٣٦,٠٠٠	من ٥ لأقل من ١٠ سنوات م = ٣٢,٢٣٦
من ٥ لأقل من ١٠ سنوات م = ٣٢,٢٣٦	*٣,٧٦٤	
من ١٠ سنوات فأكثر م = ٢٩,٣٢٣	**٦,٦٧٧	*٢,٩١٣

يتضح من الجدول السابق أن: إدراك المعلمين للمشكلات الاجتماعية التي تواجه الأطفال ذوي صعوبات التعلم يقل بزيادة الخبرة، حيث أنه توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين مجموعة خبرة ١٠ سنوات فأكثر ومجموعة خبرة أقل من ٥ سنوات والفروق لصالح مجموعة خبرة من ٥ سنوات فأقل، كذلك توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين مجموعة خبرة ١٠ سنوات فأكثر ومجموعة خبرة من ٥ سنوات لأقل من ١٠ والفروق لصالح مجموعة خبرة من ٥ لأقل من ١٠ سنوات، كذلك توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين مجموعة خبرة أقل من ٥ سنوات ومجموعة خبرة من ٥ سنوات لأقل من ١٠ والفروق لصالح مجموعة خبرة أقل من ٥ سنوات.

بمقارنة الفروق بين متوسطي درجات المستويات الثلاثة للخبرة (أقل من خمس سنوات - من خمس سنوات الى عشر سنوات - أكثر من عشر سنوات) في ابعاد قائمة تقدير مشكلات ذوي صعوبات التعلم كما هو مبين بالجدولين السابقين يتضح لنا وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات المعلمين على قائمة تقدير مشكلات ذوي صعوبات التعلم حسب مستوى خبرة المعلمين التربوية في العمل وذلك لصالح المعلمين الأكثر خبرة (أكثر من عشر سنوات)

وتتفق نتائج هذا الفرض مع دراسة (Bryson, 2013): ودراسة (Ellington, willie 2009) ودراسة (Dills, 2008): واللاتي اكدن على ان كلما زادت خبرة المعلمين التربوية اثر ذلك ايجابا على ادراكهم لمشكلات طلابهم ذوي صعوبات التعلم ويعزى ذلك الى انه كلما زادت خبرة المعلم التربوية كلما اصبح اكثر قدرة على رصد الظواهر والسلوكيات التي يأتيها طلابهم من خلال تفاعلهم معهم خاصة ان التدريس لهذه الفئة يتطلب أن يكون المعلم ذا خبرة وكفاءة عالية في التعامل مع هؤلاء الطلاب حتى لا تؤثر سلوكياتهم داخل الفصل على زملائهم وبالتالي تصبح جهود المعلم في الفصل طحناً في الهواء.

نتائج الفرض الرابع

والذي ينص على أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المعلمين في إدراكهم لمشكلات ذوي صعوبات التعلم حسب متغير جنس المعلم (ذكر / أنثى). وللتحقق من صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب قيم (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات المعلمين على قائمة تقدير مشكلات ذوي صعوبات التعلم وفقاً لمتغير جنس المعلم

وكانت النتائج كما هو مبين بالجدول التالي:

ينص التساؤل الخامس للبحث الحالي على " هل توجد فروق دالة إحصائية في مشكلات الطلاب ذوي صعوبات التعلم راجعة لتأثير النوع (ذكور، إناث)؟".

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبارات للمجموعات المستقلة *Independent Samples T-Test* للكشف عن دلالة الفروق بين الذكور والإناث في إدراكهم لمشكلات الطلاب ذوي صعوبات التعلم فكانت النتائج كما هي موضحة بجدول (١١):

جدول رقم (١١). دلالة الفروق بين الذكور (ن = ٩٣) والإناث (ن = ٦٣) في إدراكهم للمشكلات التي تواجه الأطفال ذوي صعوبات التعلم.

المشكلات	النوع	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المشكلات العقلية	ذكور	٢٨,٩٠٣	٥,٠٨٠	٩,٥١٦	١٥٤	٠,٠١
	إناث	٣٥,٠٠٠	٠,٠٠٠			
المشكلات السلوكية	ذكور	٤١,٢٩٠	٧,٢٥٧	٩,٥١٦	١٥٤	٠,٠١
	إناث	٥٠,٠٠٠	٠,٠٠٠			
المشكلات الأكاديمية	ذكور	١٢٣,٧٥٣	٢١,٧٩٥	٩,٥٤٩	١٥٤	٠,٠١
	إناث	١٥٠,٠٠٠	٠,٠٠٠			
المشكلات الاجتماعية	ذكور	٣٣,٢٩٠	٨,٧٨١	٢,٤٠٩	١٥٤	٠,٠١
	إناث	٣٠,١٤٣	٦,٦٩٦			

يتضح من الجدول السابق أنه :

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين الذكور والإناث في إدراكهم للمشكلات العقلية التي تواجه الأطفال ذوي صعوبات التعلم والفروق لصالح الإناث.

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين الذكور والإناث في إدراكهم للمشكلات السلوكية التي تواجه الأطفال ذوي صعوبات التعلم والفروق لصالح الإناث.

- توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين الذكور والإناث في إدراكهم للمشكلات الأكاديمية التي تواجه الأطفال ذوي صعوبات التعلم والفروق لصالح الإناث.

توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ بين الذكور والإناث في إدراكهم للمشكلات الاجتماعية التي تواجه الأطفال ذوي صعوبات التعلم والفروق لصالح الذكور.

من خلال الجدول رقم (١١) يتبين أنه توجد فروق ذات دلالة احصائية بين ادراك المعلمين والمعلمات لمشكلات ذوي صعوبات التعلم وذلك لصالح المعلمات ويعزى ذلك الى ان المعلمة هي وجه أمومي بديل أكثر شعوراً وحساسية لملاحظة اي تغيرات او مشكلات تطراً وتبدو على سلوكيات تلاميذها أي ان علاقة المعلمة بتلاميذها اكثر قوة وارتباطاً من علاقة المعلمين بتلاميذهم فقد تكون اهتمامات المعلمين موجهة نحو اتجاهات اخرى يرون من وجهة نظرهم انها أكثر أهمية كما ان اتجاه التلميذ ذوي صعوبة التعلم اكثر ايجابية نحو معلمته منه نحو المعلمين مما يدل على قوة العلاقة بين الطالب ومعلمته.

أما عن الفروق الدالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ بين الذكور والإناث في إدراكهم للمشكلات الاجتماعية التي تواجه الأطفال ذوي صعوبات التعلم والفروق لصالح الذكور، فهي تعبر عن حساسية المعلمين الذكر لإدراك المشكلات الاجتماعية التي تواجه الأطفال ذوي صعوبات التعلم ويعزى ذلك الى طبيعة التعليم في المملكة العربية السعودية بيئة تطبيق البحث التي يتم فيها الفصل بين البنين والبنات في التعليم كما يتحمل الولد مسؤوليات اجتماعية مع والده في حين يحظر على الفتاة الاقتراب من تلك المسؤولية وتكوين العلاقات الاجتماعية الا في اضييق الحدود مما يسهل على المعلمين الذكور ادراك واكتشاف المشكلات الاجتماعية التي يعاني منها طلابهم الذكور.

أي ان العلاقات الاجتماعية تعتبر سمة سائدة وشيء طبيعي لدى الذكور وبالتالي يسهل اكتشاف التقصير فيها، أما لدى الفتيات فالانطواء والانغلاق الاجتماعي هو السمة السائدة وبالتالي لا يعتبر (ما يعد مشكلات اجتماعية من وجهة نظر التربويين) مشكلات اجتماعية من وجهة نظر المعلمات الاناث لدى طالباتهن فهي سمة المجتمع والبيئة التي يعيشون فيها.

وتتفق نتيجة هذا الفرض مع دراسة (QI, Jing:2012) ودراسة (2005on, G. Reid):

ودراسة (2004Koch, Kourtland R):

ينص التساؤل الخامس:

على " هل توجد فروق دالة إحصائياً في مشكلات الطلاب ذوي صعوبات التعلم راجعة لتأثير لتخصص المعلمين (علمي، أدبي)؟".

للإجابة عن هذا التساؤل تم استخدام اختبار ت للمجموعات المستقلة *Independent Samples T-Test* للكشف عن دلالة الفروق في المشكلات الطلاب ذوي

صعوبات التعلم تبعاً لنوع تخصص المعلمين (علمي، أدبي) فكانت النتائج كما هي موضحة بجدول (١٢):

جدول رقم (١٢). دلالة الفروق في إدراك المشكلات التي تواجه الأطفال ذوي صعوبات التعلم في ضوء التخصص.

المشكلات	النوع	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
المشكلات العقلية	أدبي	٣١,٢٩٩	٥,١٠٢	٠,١٨٩	١٥٤	غير دالة
	علمي	٣١,٤٤٩	٤,٧٤٥			
المشكلات السلوكية	أدبي	٤٤,٧١٣	٧,٢٨٨	٠,١٨٩	١٥٤	غير دالة
	علمي	٤٤,٩٢٨	٦,٧٧٩			
المشكلات الأكاديمية	أدبي	١٣٤,٠٤٦	٢١,٩٢٦	٠,٢٠٢	١٥٤	غير دالة
	علمي	١٣٤,٧٣٩	٢٠,٣٦٩			
المشكلات الاجتماعية	أدبي	٣١,٦٥٥	٧,٧٤٧	٠,٦٢٧	١٥٤	غير دالة
	علمي	٣٢,٤٧٨	٨,٦٢٤			

يتضح من الجدول السابق أنه:

لا توجد فروق دالة إحصائية في إدراك المشكلات العقلية التي تواجه الأطفال ذوي صعوبات التعلم راجعة لتأثير التخصص.

لا توجد فروق دالة إحصائية في إدراك المشكلات السلوكية التي تواجه الأطفال ذوي صعوبات التعلم راجعة لتأثير التخصص.

لا توجد فروق دالة إحصائية في إدراك المشكلات الأكاديمية التي تواجه الأطفال ذوي صعوبات التعلم راجعة لتأثير التخصص.

لا توجد فروق دالة إحصائية في إدراك المشكلات الاجتماعية التي تواجه الأطفال ذوي صعوبات التعلم لتأثير التخصص.

ويعزى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية في ادراك معلمي الأطفال ذوي صعوبات التعلم الى ان مشكلاتهم لا ترتبط بتخصص فالمشكلات العقلية يدركها المعلمون باختلاف تخصصاتهم وكذلك المشكلات السلوكية والأكاديمية والمشكلات الاجتماعية، فالمشكلات أي كان نوعها متى وجدت فإنها تنعكس في صورة سلوك او تترجم على شكل تصرفات اما ببطء الفهم، الاندفاع، الادراك الخاطئ، تشتت، عدم القدرة على الانتباه للمثير الرئيسي، قصر مدة الانتباه، النسيان، السرحان في حال المشكلات العقلية المعرفية او انخفاض مستوى التحصيل الدراسي، ضعف مهارات القراءة والكتابة والرياضيات والتغيب من المدرسة في حال المشكلات الاكاديمية، او الخجل والعزلة وتجنب المشاركة والتفاعل الاجتماعي وتجنب تكوين الصداقات في حال المشكلات الاجتماعية او عدم الاتزان الانفعالي، الخوف القلق الزائد، الاحباط، الاكتئاب، العصبية، التقلبات المزاجية، و النشاط المركب الزائد، الاندفاعية في الحركات والكلمات، وظهور بعض صور الاضطرابات العصبية البيولوجية كظهور بعض الإشارات أثناء تأديه بعض المهارات الحركية الدقيقة في حال المشكلات السلوكية، فلا يهم هنا في هذه الحالة تخصص المعلم فهي تعبر عن إدراك المعلم يحتاج الى ملاحظة مثل هذه السلوكيات، وهذا ما يتفق مع دراسة (Rachal: K,2007) ودراسة (Rachal.2007) ودراسة (Steel2004): ودراسة (Schoen2006):

توصيات البحث

- ضرورة وضع برامج خاصة لتوعية المربين والمعلمين بمشكلات الطلاب ذوي صعوبات التعلم .
- ضرورة وضع برامج علاجية وإرشادية للتعامل مع المشكلات الأكاديمية للطلاب ذوي صعوبات التعلم.

- ضرورة وضع برامج علاجية وإرشادية للتعامل مع المشكلات السلوكية للطلاب ذوي صعوبات التعلم.
- ضرورة وضع برامج علاجية وإرشادية للتعامل مع المشكلات الاجتماعية للطلاب ذوي صعوبات التعلم.
- ضرورة وضع برامج علاجية وإرشادية للتعامل مع المشكلات العقلية المعرفية للطلاب ذوي صعوبات التعلم.
- توعية أسر الطلاب ذوي صعوبات التعلم بالمشكلات التي يعاني منها ابناءهم .

مراجع البحث

أولاً: المراجع العربية

- [١] أبو نيان، ابراهيم.(٢٠٠١). صعوبات التعلم، طريقة التدريس والاستراتيجيات المعرفية. الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.
- [٢] عبد الله، أحمد عباس. (١٩٩٢). دراية مقارنة لأداء مجموعة من المتعلمين المتخلفين عقليا وذوي الذكاء فوق المتوسط والمتأخرين دراسيا وبطيئي التعلم في التطبيق الثلاثي لأختبار وكسلر لذكاء الأطفال. مجلة البحوث التربوية بجامعة قطر، السنة الأولى، العدد الثاني.
- [٣] عواد، أحمد أحمد.(١٩٨٨). تشخيص علاج صعوبات التعلم الشائعة في الحساب لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية بينها: جامعة الزقازيق.

- [٤] البطانية، اسامة احمد، مالك، عبد الكريم، عبيد، ومحمد، عبد المجيد.(٢٠٠٧). صعوبات التعلم - النظرية والممارسة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- [٥] سليمان، السيد، عبد الحميد.(١٩٩٦). تنمية عمليات الفهم اللغوي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية بينها: جامعة الزقازيق.
- [٦] مشالي، ايهاب.(٢٠٠٨). صعوبات تعلم الرياضيات وتشخيصها وعلاجها بالتعزيز. القاهرة: دار الجامعات للنشر.
- [٧] الشراقوي، أنور محمد (١٩٨٣): العوامل المرتبطة بصعوبات التعلم في المدرسة الابتدائية. مجلة دراسات الخليج، العدد الثامن. الكويت: المطبعة العصرية.
- [٨] ميلتون، بروتين، و سيلفيا، شالرز. (١٩٨٧). ما مشكلة طفلي ؟، (ترجمة لطفي الأسدي). الكويت: مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.
- [٩] حافظ، بطرس.(٢٠٠٨). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية. الرياض: دار الزهراء.
- [١٠] حافظ، بطرس.(٢٠٠٩). تدريس الأطفال ذوي صعوبات التعلم. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- [١١] الكوافحة، تيسير مصلح.(١٩٩٠). صعوبات التعلم والعوامل المرتبطة به في المرحلة الابتدائية الأردنية مع اقتراح خطة شاملة لعلاجها. رسالة دكتوراه غير منشورة: جامعة عين شمس.
- [١٢] الكوافحة، تيسير مصلح.(٢٠٠٣). صعوبات التعلم والخطة العلاجية المقترحة. عمان: دار المسيرة.

- [١٣] لندال، دافيدوف. (١٩٨٦). مدخل علم النفس، (سيد الطواب، محمود عمر، نجيب خزام"، مراجعة "فؤاد أبو حطب مترجم)، ط٣. القاهرة: ماكروهيل
- [١٤] الوقفي، راضي. (١٩٩٨). مقدمة في علم النفس، عمان: دار الشروق.
- [١٥] السرطاوي، زيدان، و سيسالم، كمال. (١٩٨٧). المعاقون أكاديميا. الرياض: دار عالم الكتب للتوزيع.
- [١٦] السرطاوي، زيدان، و السرطاوي، عبد العزيز. (٢٠٠١). مدخل الى صعوبات التعلم. الرياض: أكاديمية التربية الخاصة.
- [١٧] الخطيب، جمال، والحديدي، منى. (١٩٩٧). المدخل إلى التربية الخاصة. عمان: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- [١٨] غانم، حجاج. (٢٠٠٨). الإحصاء التربوي يدويا وباستخدام SPSS. القاهرة: عالم الكتب.
- [١٩] عبد الله، عادل. (٢٠٠٦). قصور المهارات قبل الأكاديمية لأطفال الروضة وذوي صعوبات التعلم. القاهرة: دار الرشاد للنشر.
- [٢٠] عبد الله، عادل. (٢٠١١). مدخل الى التربية الخاصة. الرياض: دار الزهراء.
- [٢١] السيد، عبد الحليم. (١٩٩٠). علم النفس العام، ط٣. القاهرة: مكتبة غريب.
- [٢٢] السيد، عبد الحليم. (٢٠٠٠). صعوبات التعلم، تاريخها، مفهومها، تشخيصها، علاجها. القاهرة: دار الفكر العربي.
- [٢٣] القريطي، عبد المطلب أمين. (٢٠٠٢). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة، ط٣. القاهرة: دار الفكر العربي.
- [٢٤] عبد الوهاب، عبد الناصر أنيس. (٢٠٠٣). الصعوبات الخاصة في التعلم، الأسس النظرية التشخيصية. الاسكندرية: دار وفاء للطباعة والنشر.

- [٢٥] طوسون، عبير، والقطاوي، سحر. (٢٠١٣). *صعوبات التعلم الأكاديمية*. الرياض: دار الزهراء.
- [٢٦] ملحم، سامي. (٢٠٠١). *سيكولوجية التعلم والتعليم: الأسس النظرية والتطبيقية*. عمان: دار المسيرة للنشر.
- [٢٧] ملحم، سامي. (٢٠٠٢). *صعوبات التعلم*، عمان: دار المسيرة للنشر.
- [٢٨] ابراهيم، سوسن، ومحمد، صفاء. (٢٠٠٣). *صعوبات التعلم*. معهد الدراسات التربوية: جامعة القاهرة.
- [٢٩] عثمان، سيد احمد. (١٩٧٩). *صعوبات التعلم*. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- [٣٠] الطواب، سيد. (١٩٩٢). أثر تفاعل مستوى دافعية الإنجاز والذكاء والجنس على التحصيل الدراسي، العين. *مجلة كلية التربية - جامعة الإمارات - العدد الخامس*.
- [٣١] الروسان، فاروق. (١٩٨٥). *العجز عن التعليم لدى طلبة المدارس الابتدائية من وجهة نظر التربية الخاصة*. دراسة نظرية. *مجلة العلوم الاجتماعية* (١٥) (١) ص: ص (٤٥ - ٢٦٢)
- [٣٢] عبد الرحيم، فتحي السيد. (١٩٨٣). *سيكولوجية الأطفال غير العاديين واستراتيجيات التربية الخاصة*، الجزء (٢)، ط٢. الكويت: دار القلم.
- [٣٣] الزيات، فتحي مصطفى. (١٩٩٨). *الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي المعرفي*. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- [٣٤] الزيات، فتحي مصطفى. (٢٠٠٢). *المتفوقون عقليا ذوو صعوبات التعلم: قضايا التعريف والتشخيص والعلاج*. سلسلة علم النفس المعرفي. العدد ٧. القاهرة: دار النشر للجامعات.

[٣٥] الزراد، فيصل محمد. (١٩٩١). صعوبات التعلم لدى عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية في دولة الإمارات العربية. دراسة مسحية تربوية نفسية. مجلة دراسات الخليج، العدد ٣٨، السنة الحادية عشر: الرياض.

[٣٦] الظاهر، قحطان. (٢٠٠٤). صعوبات التعلم. عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.

[٣٧] كالفتن، كيرك. (١٩٨٨). صعوبات التعلم الأكاديمية والنمائية، (السرطاوي، زيدان والسرطاوي، عبد العزيز، مترجم). الرياض: مكتبة الصفحات الذهبية.

[٣٨] عبيد، ماجدة السيد. (٢٠٠٩). صعوبات التعلم وكيفية التعامل معها. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

[٣٩] إبراهيم، مجدي عزيز. (٢٠٠٣). مناهج تعليم ذوي الإحتياجات الخاصة في ضوء متطلباتهم الأساسية والاجتماعية والمعرفة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

[٤٠] نجاتي، محمد عثمان. (١٩٨٤). علم النفس فيس حياتنا اليومية، ط ١٠. الكويت: دار العلم.

[٤١] الصبوة، محمد نجيب. (١٩٨٧). سرعة الإدراك البصري لدى الفصامين والأسياء. رسالة دكتوراه. كلية الآداب: جامعة القاهرة.

[٤٢] أسعد، ميخائيل إبراهيم. (١٩٨٦). مشكلات الطفولة والمراهقة، ط ٢. بيروت: دار الآفاق الجديدة.

[٤٣] الزهار، نبيل، ويوسف، سليمان عبد الواحد. (٢٠٠٥). أنماط معالجة المعلومات لدى ذوي صعوبة تعلم مادة العلوم من المراهقين بمحافظة الاسماعيلية. المجلة المصرية لعلم المراهقة. الجمعية المصرية لعلم المراهقة المجلد (١)، العدد (١): القاهرة.

- [٤٤] حافظ ، نبيل عبد الفتاح.(٢٠٠٠). *صعوبات التعلم والتعليم العلاجي*. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
- [٤٥] حافظ ، نبيل عبد الفتاح.(٢٠٠٤). *صعوبات التعلم والتعليم العلاجي* ، ط ٢. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق،
- [٤٦] عيسى ، يسري.(٢٠١٢). *صعوبات التعلم النمائية بين النظرية والتطبيق*. الرياض : دار الزهراء للنشر
- [٤٧] القريوتي ، يوسف ، السرطاوي ، عبد العزيز ، والصادي ، جميل.(١٩٩٨). *المدخل الى التربية الخاصة*. دبي : دار للنشر والتوزيع.

ثانيا: المراجع الأجنبية

- [48] Black, F. (2004). Self-concept as related to achievement and age in learning disabled children ,child Development. Journal of Education , 1 (45), 1137-1140.
- [49] Carolina, D.(2006). Slow learning ,www. Resale.org /forum / achieve /index/Php&46.html.
- [50] Chen, Tsai-Yu Chang.& Goretti B. Y.(2004).The Relationship between Foreign Language Anxiety and Learning Difficulties, Foreign Language Annals, 37,(2), Summer 2004
- [51] Cohen, G.(1983). The Psychology of Cognition ,(2 th ed) Academic Press , New York.
- [52] Dansinger, & Stuart. (2000). Acadimic Coaching for the Gifted Lerner , Dis, Abs Int,55(3)7.
- [53] Dills, Angela.&K. Placone, Dennis.(2008). Teacher Characteristics and Student Learning, Journal of Economics and Economic Education Research, 9, (3), 2008.
- [54] Elkins, John. (2002). Learning Difficulties/disabilities in Literacy, Australian Journal of Language and Literacy, 25, (3), October 2002
- [55] Ellington, willie. (2009).Teachers' and specialists' views of the impact of the inclusion model of instruction on students with learning disabilities in secondary education ,Fielding Graduate University, ProQuest, UMI Dissertations Publishing, 2009. 3371260.
- [56] Frank,G.&Junis, G.(1989).Abnormal Psychology patterns Lssres interventions.New York; Gohan wileu,& sons Inc.
- [57] Flavell, J. (1980). Cognitive development. New Jersey ;Prentic-Hall, Englewood.

- [58] *Gubbins,E.j. & Siegle, D. (2000).* Examines the Etiology of Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) Assessment and Diagnosis of ADHD , and the Coexistence of ADHA and Giftedness, *Journal of Abnormal Child psychology* ,25-56.
- [59] *Hammill ,D.&, Leigh,J. &, Mc Nutt,X. & Larsew,S.(2007)* Anew definition of learning Disabilities *Journal of Learning Disabilities* , 2 (20), 109-113.
- [60] *Halonen, J.S.&, Santrock,J.W.(1996).* *Psychology, Context behavior* (3th ed) Madison Brownad Benchmark.
- [61] *Hartman,T.(2003).* ADHD, Boys in Young Adulthood *PsychologyAdjustment* , Seattle , WA, April. 14-15.
- [62] *Koch, Kourtland R.(2004).* Legacy of the Blue Heron: Living with Learning Disabilities, *Journal of Adult Education*, 33,(1), Spring 2004
- [63] *Jensen,P.S. &Jensen, P,S. &Hinnshaw,S,P. &Swanson, J,M. &Greenhill,I.I. & Conners, CK.(2001).* Findig from the NIM,h, MultimodalTreatment study of ADHD , (MTA) , Implication and application for Primary Car providers, *J Dev Behavior Pediatric*,22(1),60-72.
- [64] *Lerner ,W,J.(2000).*Children with Learning Disability. Theories Diagnosis , and Teaching Strategies ,Eight Edition ,U.S.A ,Company.
- [65] *Lerner ,W,J. (2001).*Learning disabilities; Theories,diagnosis and teaching strategies, North eastern Illinois University Houghton Milun. company.
- [66] *Leung, P.& Connolly ,K.(1994).* Attentional difficulties in Hyperactive conduct disordered children,A processing deficit ,*Journal of child psychology and psychiatry*,3(7). 1229-1245.
- [67] *Lyon, G. Reid. (2005).* Why Scientific Research Must Guide Educational Policy and Instructional Practices in Learning Disabilities, *Learning Disability Quarterly*, 28(2), Spring 2005.
- [68] *Peterson , C. (1990).* *Introduction to Psychology*, Harper Collins publishers.
- [69] *Pick,J. &,Pitcher,t. & ,Hay,D.(2009).* Motor coordination and kinesthesia in boys with attention deficit hyperactivity disorder ,*Development Medical child Neurology*,3(41),123-129.
- [70] *Marx ,J.(1978).* *Introduction to psychology procedures and principle*, New York ,Mc. Millan ,co ,inc. 1978.
- [71] *Mayes,S.D.&Calhon,S.I.(2007).* Predictors of academic achievement in children with attention Deficit/ Hyperactivity Disorder *School Psychology Quartary*,22.(2) 234-249.
- [72] *Rachal, K. & Chris Daigle. & Sherri Rachal. & Windy S.(2007).* Learning Problems Reported by College Students: Are They Using Learning Strategies?, *Journal of Instructional Psychology*, 34,(4).
- [73] *Rammirez. & Smith.(1997).* Hyperactivity and normal Children and the Error Lathency , and Doable Median Split Scoring Procedure of the Matching Familiar F igures Test , *Journal of School Psychology* , 18 (1) ,12-16.

- [74] *Re, Anna Maria Pedron. & Martina Tressoldi. & Patrizio Emanuele Lucangeli, Daniela.(2014).* Response to Specific Training for Students with Different Levels of Mathematical Difficulties, *Exceptional Children*,. 80, (3) 337, Spring.
- [75] *Schoen. & Sharon Faith Thomas. & Rachel(2006).* Altering the Inappropriate Comments of a Student with Multiple Disabilities, *Journal of Instructional Psychology*33(1), March 2006.
- [76] *Scott,T.(2005);*Effects of achievement motivation on behavior. *Mc Clelland Research on Motivation in Education*,43(1),58-82.
- [77] *Simth ,C. & Sensebaugh ,R.(1993).* Helping children overcome reading difficulties, *Eric,Digest*,ED,344-190.
- [78] *Simth,CD.(2004).* Substance use attitude and behaviors of students with Learning disabilities ,*PHD The Ohio university* ,online.
- [79] *Spinelli, C.g.(1998).* Teacher education reform promotion interactive teaching strategices and authentic assessment for instruction an increasing diverse population of students.U.S.A, New Jersey ,Dis ,Abs, Int, 53(9),25-27.
- [80] *Steele, Marcee M.(2004).* A Review of Literature on Mathematics Instruction for Elementary Students with Learning Disabilities, *Focus on Learning Problems in Mathematics*, 26,(2), Spring.
- [81] *Swanson , L.& Trahan ,M.(1996).* Learning disabled angaverage readers working memory and comprehension ; Does meta-memory play arole ? *British Journal of Education Psychology*,66(3), 333-355.
- [82] *Vaidya, Sheila Rao.(1997).* Meeting the Challenges of an Inclusive Classroom of Improving Learning for All Students, *Education*, 117, (4), Summer 1997
- [83] *Underwood,G.(1976).* Attention and memory. *Oxford.K, pergamam Company*.
- [84] *QI, Jing.(2012).*Perceptions and practices of physical education teachers regarding theInclusion of students with Disabilities ,asociocultural perspective , *The Chinese University of Hong Kong, ProQuest, UMI Dissertations Publishing*, 2012. 3537675.

Students with Learning Difficulties Problems as Perceived by Primary School Teachers in Qassim

Dr. Fathi Mohammed Mahmoud Mustafa

Assistant Professor of Psychology, Faculty of Education, University of Qassim

Abstract. The current research is an attempt scientifically to detect people with problems learning difficulties as perceived's teachers primary school and used descriptive and analytical approach based on monitoring and analysis of the reality of people with problems learning research difficulties, was applied List estimate with problems learning difficulties at (156) teachers who work with people with learning difficulties in the primary stage of them (94) male (62), a teacher in Qassim (Buraidah - Forums - Rass - Bakeereya) who have at least the duration of their work with people with learning difficulties for two years

The findings resulted from the problems associated with mental operations and academic problems, and problems associated with behavior and mood swings and social problems, which confirms that the problems associated with academic problems before the problems associated with behavior and mood swings and social problems, mental operations. It also found significant differences between mean scores of teachers in their awareness of the problems with learning difficulties, differences according to the school level on the total score of the list of problems with estimating learning difficulties as well as the dimensions of the list for the benefit of the owners of the top level and these results are consistent with a study.

Key words: students, problems, people with learning difficulties, primary school teachers, Qassim region

التأصيل الإسلامي لركائز التدريب

د. عايش بن عطية بن عبدالمعطي البشري

قسم الدورات التدريبية

المعهد العالي للأمر بالمعروف والنهي عن المنكر

جامعة أم القرى

ملخص البحث. ارتبط التدريب المثمر بزيادة الجودة والإتقان واكتساب المعلومة بشكل سريع، ويعمل على نقل الخبرات بطريقة ممتعة، وهو وسيلة نافعة وفاعلة ومؤثرة في أوساط المتدربين من أقدم العصور. وبناءً عليه، فقد حرصت الأمة المسلمة - عبر العصور - على تدريب أفرادها في شتى الفنون والمجالات، بما يتفق مع ثوابتها أو يخالفها، بدون نقد أو تمحيص لهدف التدريب أو المغزى منه أو الطريقة و الأسلوب الذي وصل به، وقد تطرقت الدراسة الحالية إلى مجموعة من الركائز المهمة المرتبطة بعملية التدريب والإسهام في تأصيلها، ومنها:

أولاً: البيئة الداعمة للتدريب.

ثانياً: التواصل الفعال.

ثالثاً: التكرار والمتابعة.

رابعاً: توظيف لغة الجسم.

خامساً: الاستفادة من الخبرات المتاحة.

سادساً: الممارسة والتطبيق العملي.

سابعاً: توظيف الوسائل التعليمية.

وتّم استخدام المنهج الوصفي الوثائقي و المنهج الاستنباطي، ومن أبرز نتائج الدراسة:

يبقى القرآن الكريم والسنة النبوية مصدرين للإفادة منها في كل المجالات والعصور.

اعتمد رسول الله ﷺ على التدريب كوسيلة مؤثرة، أسهمت في تعزيز توجيهاته المباركة، وتطبيقها في واقع

حياة الصحابة رضي الله عنهم، ومن بعدهم من المسلمين إلى قيام الساعة.

التدريب من أهم المجالات التي يجب أن تهتم بها جهود المشتغلين بالتأصيل الإسلامي، لأهمية هذا المجال، وكذلك تعدد الشواهد التي تدعمه من القرآن الكريم والسنة النبوية.

التوصيات:

ضرورة عقد مؤتمرات متخصصة لمناقشة موضوع: تأصيل التدريب، بمشاركة الجهات المختصة بالتدريب في العالم الإسلامي.

تعزيز التدريب في المؤسسات الحكومية والخاصة، وربطه بكل ما يقربه من الكتاب والسنة المطهرة.
تشكيل مؤسسات علمية بحثية إسلامية للإشراف على جهود التأصيل الإسلامي للعلوم وتصنيفها حسب العلم والمجال الذي تخدمه، بقصد التخصص والتراكمية العلمية وعدم هدر الجهود المبذولة سابقاً.

مقدمة الدراسة

يشكل التدريب أهمية كبرى لدى المجتمعات الباحثة عن التطوير، والساعية نحو الأفضل، فهي تولي هذا الأمر جُلَّ عنايتها واهتمامها، لأنه يفتح لها آفاق المستقبل، ويسهم في تنمية كوادرها البشرية وتحسين أدائها، لتبلغ أهدافها المرسومة، فالتدريب يساعد على اكتساب معلومات جديدة، ويسهم في التوظيف الأمثل للتقنية، وزيادة الثقة بالنفس، وتنمية جوانبها المختلفة (الشريف، ١٤٢٩هـ، ص ٢٦ - ص ٢٨).

والمأمل في شأن التدريب وتأثيره في المتدربين، يجد تأثيره يتجلى في ثلاثة محاور: المحور الأول: المعارف، وهي من أسهل أنواع التدريب، ولا تحتاج وقتاً طويلاً لعملية التغيير.

المحور الثاني: المهارات، وهي تأتي بعد المعارف، وتحتاج وقتاً ومجهوداً أكبر للتغيير.

المحور الثالث: السلوكيات والاتجاهات، وهي من أصعب مراحل التدريب، ذلك أن التدريب فيها يحتاج وقتاً أطول، وإلى برامج وخبرات تراكمية في التدريب. (العامري، ١٤٢٩هـ، ص ١٩).

وقد ارتبط التدريب المثمر بزيادة الجودة والإتقان واكتساب المعلومة بشكل سريع، ويعمل على نقل الخبرات بطريقة ممتعة، وهو وسيلة نافعة وفاعلة ومؤثرة في أوساط المتدربين من أقدم العصور.

وتزداد حاجة الأمة الإسلامية للتدريب في شتى المجالات النظرية والتطبيقية، وذلك باستخدام أساليب وطرائق التدريب العملي القائم على أسس ومنطلقات صحيحة، وتراثنا الإسلامي زاخر بالعديد من نماذج التدريب الفاعل، التي حققت درجات عالية من الرقي والتميز في العصور الزاهرة.

وفي العصر الحاضر، سنكون أكثر استفادة من التدريب، إذا وظفنا تراثنا الزاهر مع الحاضر الزاخر بالعلوم والمعارف والخبرات، وذلك باستخدام الأساليب التدريبية المتنوعة، مع الحرص على النافع المفيد من تجارب الأمم المنتجة، وهذا يتطلب الإعداد الجيد للمدرسين الأكفاء، الذين يجمعون بين الأصالة والمعاصرة في فنون وأساليب التدريب، ويعملون - جاهدون - على النهوض بمجتمعاتهم، عبر نقل العلوم والخبرات المفيدة، وتدريب أبناء المسلمين عليها، مع الحرص على تطوير أنفسهم باستمرار...

وبناء على ما سبق ذكره من أهمية التدريب وعلو شأنه، فقد اتجهت الأمة المسلمة لتدريب أفرادها في شتى الفنون والمجالات، فأخذت من الشرق والغرب، ومن القديم والحديث، ومما يتفق معها أو يخالفها، بدون نقد أو تمحيص لهدف التدريب أو المغزى منه أو الطريقة و الأسلوب الذي وصل به...

ومن هنا انطلقت الدراسة الحالية، بهدف المساهمة والمشاركة في تأصيل التدريب وربطه بالقرآن الكريم والسنة المطهرة.

مشكلة الدراسة

تبرز مشكلة الدراسة في اعتماد الأمة الإسلامية على المناهج الغربية، والإذعان لها دون نقد أو تمحيص، والحقيقة "إن مناهج العلوم الإنسانية في صورتها الحالية هي بحق إنتاج غربي مرتبطٌ أشد الارتباط بالتاريخ الثقافي للغرب، يُعبر عن خصوصياته ومُشكلاته الفكرية، وقد كان تسرب هذه المناهج إلى جامعات ومراكز البحث العلمي في العالم الإسلامي أمراً تفرضه الحاجة نتيجة الفراغ العلمي مع شدة الحاجة إلى التجديد؛ فكان لا بُد من استيراد العلوم الغربية أو استيراد مناهجها الجاهزة بدون تعديل أو تغيير" (أمزيان، ١٤١٧هـ، ص ٢٠٣)

ونظراً لبروز التدريب في الغرب في منتصف القرن الميلادي الماضي كعلم متخصص له أهدافه وسماته ومجالاته ومؤلفاته ووسائله واتجاهاته ونظرياته المختلفة، وباعتبار التدريب أحد منطلقات التنمية البشرية في العصر الحديث، فقد شجع ذلك الدعوة إلى أسلمة العلوم وتأصيلها وربطها بدين الإسلام ومصادره العظيمة، وبناء على ذلك نادى العديد من المفكرين المسلمين بوجوب تأصيل العلوم والدراسات الاجتماعية والإنسانية، من أجل تقديم معرفة مسترشدة بالوحي من جهة، ومؤمنة بقدرة الفرد المسلم على الفكر والعطاء الإنساني في مختلف المجالات.

وقد ظهرت في بداية القرن الهجري الحالي العديد من الدعوات المنادية لتأصيل العلوم عامة والعلوم الاجتماعية خاصة، والدعوة لأسلمتها وتوجيهها إسلامياً، ثم تحولت هذه الدعوات إلى أبحاث وأوراق عمل، تعقد لها الندوات والمؤتمرات، وأصبحت هناك بعض الجهات المتخصصة في هذا الجانب، كالمعهد العالي للفكر الإسلامي...

ومن تلك المؤتمرات: مؤتمر التوجيه الإسلامي للعلوم، الذي نظمته رابطة الجامعات الإسلامية (١٤١٣هـ)، و مؤتمر "أسلمة العلوم من منظور متعدد" المقام في الجامعة الشافعية الإسلامية بجاكرتا (٢٠١٢م).

وكذلك لمركز التأصيل للدراسات والبحوث (جدة: المملكة العربية السعودية) فعاليات واهتمام بهذا الجانب المهم، " وكان من ثمار ذلك ظهور العديد من الكتابات الجادة، التي لقيت اهتماماً كبيراً، وكان لها أثر واضح لدى قطاعات عريضة من المشتغلين بمختلف فروع العلم - بحثاً وتدریساً وطلباً - في كل أرجاء العالم الإسلامي " (رجب، ١٤١٢هـ، ص ٢١). وقد تطرقت في أبحاثها للعديد من جوانب

المعرفة الإنسانية من خلال الأبحاث والمحاور التي تطرقت للبحث فيها، ولم تمنح موضوع تأصيل التدريب أهمية كبيرة.

ومن يتبع تعامل الجهات ذات الاهتمام بالتأصيل، - سواء منظمات أو أفراداً - يجد فرقاً في التعامل مع النصوص الشرعية المؤيدة لتوجههم، فالكثير يستند على النص الشرعي بعد الرجوع لمصادره الصحيحة ومظانه المعتمدة، والبعض همه الأول إيراد النصوص على قضيته، سواء انطبق عليها الدليل أم لم ينطبق!!

وهذا يؤدي إلى تطويع النصوص الشرعية لاتجاهات معينة أو تحميلها ما لا تحتل، أو تقديم الآراء الشخصية وصبغها بصبغة الإسلام، أو محاولة فرض بعض الأفكار الجديدة على الإسلام ومحاولة إيجاد بعض الشواهد الشرعية عليها لتجد قبولاً عليها لدى الجمهور...

والحقيقة إن جهود التأصيل الإسلامي للعلوم أشعرت الأمة المسلمة بأهمية الرجوع لمصادر الوحي، باعتبارها منهلاً صافياً ومنجماً عظيماً، وأسهمت في عودة المشتغلين بهذا الاتجاه للقرآن الكريم والسنة المطهرة ومحاولة ربط العلوم بهما، وأوجدت شعوراً عاماً بالاعتزاز بالدين الإسلامي لدى كافة فئاته وأطيافه.

والدراسة الحالية تسعى لإبراز التأصيل الإسلامي لركائز التدريب، بعرض الشواهد الشرعية عليها من: (القرآن الكريم والسنة المطهرة)، وكيفية توظيفها في مجال التدريب المعاصر.

أهمية الدراسة

بقصد تحقيق نظرة شمولية وربط كل العلوم والمعارف بدين الإسلام وتصوراته العظيمة، ظهرت المناداة بتأصيل العلوم في خطوة لاحقة بعد أسلمة العلوم، وأغلب

المهتمين بهذا المصطلح من ذوي الاهتمام بالعلوم الشرعية، ولهذا يغلب على رؤيتهم أن الإصلاح يبدأ من الكتاب والسنة ومن المصادر الإسلامية المعتبرة... ونظراً للحاجة إلى تأصيل التدريب وربطه بمنطلقاته في القرآن الكريم والسنة النبوية، فقد دعت الحاجة للبحث عن ذلك في المصدرين الباقيين إلى قيام الساعة (القرآن الكريم والسنة المطهرة)، والمتأمل فيهما يجد بهما العديد من الدعوات والشواهد والأمثلة.

وبذلك يهدف التأصيل أن يصبح "العلم الإسلامي علماً إصلاحياً إعمارياً توحيدياً أخلاقياً راشداً" (أبو سليمان، ١٤١٦هـ، ص ٤٨) وستتطرق في هذه الدراسة إلى مجموعة من الجوانب الحيوية المرتبطة بعملية التدريب وتأصيلها من منظور التربية الإسلامية، وتتجلى أهمية الدراسة في جوانب عدة، من أبرزها:

١ - الربط بين التوجهات المعاصرة والتأصيل الإسلامي للعلوم والمعارف.

٢ - تحديد أطر وركائز التدريب الحديث من المنظور الإسلامي.

٣ - إبراز التطبيقات التربوية للتدريب في ضوء التأصيل الإسلامي.

أهداف الدراسة

تتجلى أهداف الدراسة في عدة جوانب، منها:

١ - ربط حاضر الأمة الإسلامية بماضيها في إعادة الأصالة في البحث العلمي وربطه بأصوله في دين الإسلام.

٢ - التركيز على المعرفة التي تصدر عن الوحي السماوي، وتتصل بكل صحيح ونفيس من السنة المطهرة.

٣ - الإسهام والمشاركة في الجهود المبذولة لتأصيل العلوم تأصيلاً إسلامياً، بإبراز المهارات والمعارف التي سبق الإسلام غيره في الاهتمام بها وتوظيفها والاستفادة من تطبيقاتها في الحياة المعاصرة.

٤ - إبراز العلاقة بين التدريب والقرآن الكريم والسنة المطهرة، بالتأكيد على انطلاقه من رحابهما المباركة.

أسئلة الدراسة

تسعى الدراسة الحالية للإجابة عن السؤال الرئيس لها، وهو:

ما هو التأصيل الإسلامي لركائز التدريب الحديث؟ ويتفرع عنه ما يلي:

س ١: عدد بعض الشواهد من القرآن الكريم والسنة النبوية المرتبطة بمجال التدريب؟

س ٢: ما أبرز التطبيقات للشواهد من الآيات القرآنية والأحاديث النبوية في مجال التدريب المعاصر؟

منهج الدراسة: اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الوثائقي والمنهج الاستنباطي، وذلك بالرجوع إلى كتب التفسير والسنة النبوية بالبحث والتدقيق لما يتعلق بموضوع الدراسة، ثم استنباط شواهد تعزز وجود ركائز التدريب في القرآن الكريم والسنة المطهرة والتأكد من تطابق الشواهد مع مواقف التدريب المعاصر.

مصطلحات الدراسة

ترتبط الدراسة الحالية بالمصطلحات التالية:

١ - **التأصيل:** وله العديد من التعريفات، فقد عرفته لجنة التأصيل بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية التأصيل الإسلامي بأنه "إبراز الأسس الإسلامية التي تقوم عليها هذه العلوم من خلال جمعها واستنباطها من مصادر الشريعة وقواعدها

الكلية ، وضوابطها العامة ودراسة موضوعات هذه العلوم دراسة تقوم على الأسس السابقة وتستفيد مما توصل إليه العلماء المسلمون وغيرهم من نتائج ونظريات وآراء لا تتعارض مع تلك الأسس " (الصبيح، ١٤٢٨هـ، ص ٤٦٩ - ٤٧١)

ويقصد به " جعل الإسلام ومنهجه وتصوراته الكبرى بمثابة "الأصل" ، الذي ترد إليه العلوم في منطلقاتها ومنهجياتها ونظرياتها، مع الإفادة من إسهامات السابقين من علماء المسلمين، بالقدر الذي ثبتت به لبعض أعمالهم قيمة علمية مستمرة إلى اليوم، دون صدور عن إسهام المعاصرين من غير المسلمين، ما دام قابلاً للاندماج في منظومة التصور الإسلامي، بشكل أصيل ودون تعسف" (رجب، ١٤١٢هـ، ص ٢١)، وأيضاً، هو " إبراز الأسس الإسلامية التي تقوم عليها هذه العلوم، من خلال جمعها أو استنباطها من مصادر الشريعة وقواعدها الكلية وضوابطها العامة، ودراسة موضوعات هذه العلوم على ضوئها، مع الاستفادة مما توصل إليه العلماء المسلمون وغيرهم، مما لا يتعارض مع تلك الأسس" (رجب، ١٤١٢هـ، ص ٣٣)، ويعرف بأنه " بناء العلوم الاجتماعية على نهج الإسلام " (ياجن، ١٤٢٥هـ، ص ٣٦). ومن خلال ما سبق، يعرف الباحث التأصيل إجرائياً، بأنه: ربط ركائز التدريب الحديث بمنطلقاتها من القرآن الكريم والسنة النبوية، وذلك باستحضار الشواهد الملائمة لذلك وتوظيفها في مجال التدريب بشكل مناسب.

٢ - التدريب: ويقصد به: "نقل معرفة ومهارات محددة وقابلة للقياس" (ويلز، ١٤٢٦هـ، ص ٤١).

وكذلك، هو " نشاط مخطط، يهدف إلى إحداث تغيرات في الفرد والجماعة من ناحية المعلومات والخبرات والمهارات ومعدلات الأداء وطرق العمل والاتجاهات، مما يجعل هذا الفرد أو تلك الجماعة لائقة للقيام بأعمالها". (العزاوي، ٢٠٠٦م،

ص ١٣)، وتمّ تعريفه بأنه: "عملية مستمرة داخل المنظمة، لتزويد المتدربين بالمعارف والمهارات اللازمة للقيام بعملهم اليوم وفي الغد المتطور ومحاولة التغيير في سلوكياتهم واتجاهاتهم" (العامري، ١٤٢٩هـ، ص ١٨)

ويعرّف الباحث التدريب بأنه: مجموعة من الأنشطة الهادفة والمنظمة والمخطط لها مسبقاً، بقصد إحداث تغيير إيجابي في الفكر والسلوك، واكتساب مهارات ومعارف وخبرات جديدة، تسهم في تطوير أداء الفرد للأفضل.

٣ - تأصيل التدريب في القرآن الكريم والسنة النبوية: ويقصد به الباحث: البحث عن النصوص والشواهد من الآيات القرآنية والاحاديث النبوية المرتبطة بركائز التدريب، ثمّ الرجوع لكتب التفسير والشروحات الصحيحة للسنة النبوية، لبيان الكيفية المناسبة لتوظيفها توظيفاً صحيحاً في مجال التدريب المعاصر.

أهم ركائز التدريب الحديث وتأصيلها من القرآن الكريم والسنة المطهرة

في العصر الحديث ظهر الاهتمام بالتدريب، باعتباره من العوامل المهمة لتعزيز الحضارة المادية وإبراز سيطرتها وامتداد نفوذها، بل وأصبح من أهم الوسائل الفعالة لإتقان الحضارة والتقنية واستيعابها، والوصول للأهداف وتحقيقها.

والتدريب المنظم الناجح يقوم على العديد من الركائز المهمة، التي تسهم في فاعليته وتحقيق الاستفادة منه، وفي هذه الدراسة، سنركز على مجموعة من ركائز التدريب الحديث، ثم تقديم العديد من الشواهد والمواقف من القرآن الكريم والسنة النبوية التي تبين وجودها في دين الإسلام، كمساهمة في تأصيلها، لأهمية هذا الأمر، وضرورة ربطه بالمنهج الصحيح عند الأخذ منه أو الإعراض عنه، ومن أبرز هذه الركائز، ما يلي:

أولاً: البيئة الداعمة للتدريب: يفضل أن يكون مكان التدريب مناسباً ومريحاً، بتوفر المساحة الكافية والإضاءة الجيدة والأجواء المناسبة، ليساعد المتدربين على التركيز في التدريب، وأيضاً لا بد من اختيار التقنية المعينة والمناسبة لأوساط المتدربين، فاختيار المكان المناسب أدعى لبلوغ الرسالة على الوجه الأكمل، قال تعالى: (وَأَذِّنْ فِي النَّاسِ بِالْحَجِّ يَأْتُوكَ رِجَالًا) (الحج: ٢٧) ورد في تفسيرها "أي ناد في الناس بالحج، داعياً لهم إلى الحج إلى هذا البيت الذي أمرناك ببنائه، فذكر أنه قال: يا رب كيف أبلغ الناس وصوتي لا ينفذهم؟ فقال: ناد وعلينا البلاغ، فقام على مقامه، وقيل على الحجر، وقيل على الصفا، وقيل على أبي قبيس" (ابن كثير، ١٤٣٢هـ، ج ٣، ص ٢٠٥).

وقد كان رسول الله ﷺ يختار المكان المناسب للخطاب وإعلام الناس، ففي أول خطبة علنية بمكة صعد جبلاً وأعلن لقريش البلاغ العام لما أمره الله به، والإنذار لهم من وعيد الله تعالى إن استمروا على الكفر والضلال، فعن قبيصة بن المخارق وزهير بن عمرو قالاً: (لَمَّا نَزَلَتْ: (وَأَنْذِرْ عَشِيرَتَكَ الْأَقْرَبِينَ) (الشعراء: ٢١٤) قَالَ: انْطَلَقَ نَبِيُّ اللَّهِ ﷺ إِلَى رَضْمَةٍ مِنْ جَبَلٍ فَعَلَا أَعْلَاهَا حَجَرًا، ثُمَّ نَادَى: (يَا بَنِي عَبْدِ مَنَافَةَ، إِنِّي نَذِيرٌ، إِنَّمَا مَثَلِي وَمَثَلُكُمْ كَمَثَلِ رَجُلٍ رَأَى الْعَدُوَّ فَانْطَلَقَ يَرْبُأُ أَهْلَهُ، فَخَشِيَ أَنْ يَسْبِقُوهُ، فَجَعَلَ يَهْتَفُ: يَا صَبَاحَاهُ). (مسلم، صحيح مسلم، حديث: ٣٠٦)، فهذه أعلى وسيلة في ذلك العصر، وكانت قريبة من المدعوين.

يقول (ثابت، ١٤١٧هـ، ص ١٥٧) في نجاح هذه الوسيلة ومناسبتها لذلك العصر أو الموقف: "إذا كانت المقاصد حسنة والغايات سامية، فإن ذلك يتطلب اختيار الأسلوب المناسب، والأكثر فاعلية في عملية الإقناع، ولعل ذلك هو سبب اختيار الرسول ﷺ أعلى وسيلة في عصره ومجتمعه، وهو الصعود إلى الصفا عندما قال خطبة

الصفاء ؛ وذلك طلباً لتوسيع دائرة الاتصال لمخاطبة أكثر عدد ممكن من الناس ، ولُفَّت انتباههم ."

وبذلك يظهر لنا أن تغيير أحوال الناس من الأسوأ إلى الأحسن يتم وينجح إذا استخدمت أساليب معينة على التأثير والتغيير ، ومواقف النبي ﷺ المتعددة والمختلفة تؤيد ذلك ، سواءً مع الكفار أو المسلمين .

وبعد دخول المجتمع في الإسلام ، اتخذ وسيلة ثابتة أخرى ، وهي المنبر ، للتوجيه والتربية والتعليم والتدريب ؛ ليؤدّي من خلاله رسالته الكريمة ، ويبتث من خلاله التوجيهات والإرشادات في مختلف المجالات . ومن هذه المواقف :

الموقف الأول : عَنْ أَبِي حَازِمٍ بْنِ دِينَارٍ أَنَّ رَجُلًا أَتَوْا سَهْلَ بْنَ سَعْدٍ السَّاعِدِيَّ وَقَدْ امْتَرَوْا فِي الْمِنْبَرِ مِمَّ عُوْدُهُ؟ ، فَسَأَلُوهُ عَنْ ذَلِكَ ، فَقَالَ : وَاللَّهِ إِنِّي لَأَعْرِفُ مِمَّا هُوَ ، وَلَقَدْ رَأَيْتُهُ أَوَّلَ يَوْمٍ وَضِعَ وَأَوَّلَ يَوْمٍ جَلَسَ عَلَيْهِ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ ، أَرْسَلَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ إِلَى فُلَانَةٍ امْرَأَةٍ مِنَ الْأَنْصَارِ قَدْ سَمَّاهَا سَهْلٌ : (مُرِي غُلَامَكَ النَّجَّارَ أَنْ يَعْمَلَ لِي أَعْوَادًا أَجْلِسُ عَلَيْهِنَّ إِذَا كَلَّمْتُ النَّاسَ) ، أَمَرْتُهُ ، فَعَمَلَهَا مِنْ طَرْفَاءِ الْغَابَةِ ، ثُمَّ جَاءَ بِهَا ، فَأَرْسَلْتُ إِلَى رَسُولِ اللَّهِ ﷺ ، فَأَمَرَ بِهَا فَوُضِعَتْ هَا هُنَا ، ثُمَّ رَأَيْتُ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ صَلَّى عَلَيْهَا وَكَبَّرَ وَهُوَ عَلَيْهَا ، ثُمَّ رَكَعَ وَهُوَ عَلَيْهَا ، ثُمَّ نَزَلَ الْقَهْقَرَى فَسَجَدَ فِي أَصْلِ الْمِنْبَرِ ، ثُمَّ عَادَ ، فَلَمَّا فَرَغَ أَقْبَلَ عَلَى النَّاسِ فَقَالَ : (أَيُّهَا النَّاسُ ، إِنَّمَا صَنَعْتُ هَذَا لِتَأْتُمُوا وَلِتَعْلَمُوا صَلَاتِي) (البخاري ، صحيح البخاري ، حديث : ٨٦٦) ، فهذا الحديث يوضح قصة بداية المنبر واتخاذها في الإسلام ، ويؤكد على أن رسول الله ﷺ قد اتخذها مكاناً متميزاً ، لتعليم الجموع الكبيرة .

قال ابن حجر العسقلاني في كتابه (فتح الباري بشرح صحيح البخاري ، د.ت) يشرح بعض دلائل الحديث : " قوله : (فأرسلت) ، أي : المرأة ، قوله : (فأمر بها

فوضعت)، أَنَّث الأَعْوَاد والدرجات لإِرادته إِيَّاهَا. قوله: (ثُمَّ رَأَيْتُ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ صَلَّى عَلَيْهَا)، أَي: على الأَعْوَاد، وكانت صلاته على الدرجة العليا في المنبر. قوله: (وَلِتَعَلَّمُوا)، أَي: لتتعلموا، وعرف منه أَن الحكمة في صلاته في أعلى المنبر ليراه مَنْ قد يخفى عليه رؤيته إِذا صلى على الأرض. ويستفاد منه: مشروعية الخطبة على المنبر لكل خطيب، خليفة كان أو غيره".

وسيطَّل هذا الأسلوب ناجحاً ومفيداً على مرَّ العصور، ومن خلال المنبر تعالج بعض المواقف الاجتماعية، وتحلَّ بعض المشكلات في المجتمع، ويتمُّ من خلاله التأكيد على بعض القضايا والمفاهيم، والتحذير من بعض السلوكيات المرفوضة والمخالفة لعقيدة المسلم، أو لإِسداء بعض التوجيهات النبوية المناسبة لكلِّ حالة.

الموقف الثاني: عَنْ جَابِرِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا قَالَ: جَاءَ رَجُلٌ وَالنَّبِيُّ ﷺ يَخْطُبُ النَّاسَ يَوْمَ الْجُمُعَةِ، فَقَالَ: (صَلَّيْتُ يَا فُلَانٌ)؟ قَالَ: لَا، قَالَ: (قُمْ فَارْكُعْ رَكَعَتَيْنِ). (البخاري، صحيح البخاري، حديث: ٨٧٨)، لاحظ التوقيت المناسب والمكان المناسب، وبذلك يظهر لنا أَنَّ المنبر من أكثر الوسائل نجاحاً وانتشاراً وفاعلية، وثبت نجاحه من ذلك العصر إلى عصرنا الحاضر، وسيظلّ.

الموقف الثالث: حين الخروج من المدينة والانتقال إلى خارجها، كان رسول الله ﷺ حريصاً على استعمال الوسيلة المناسبة والمكان المتميّز الذي يربطه بأصحابه، ويستطيع من خلاله توجيههم والاستماع إليهم، ونقل التوجيهات والإرشادات والإشارات بكلِّ يسر وسهولة لهم، وذلك من خلال ركوبه ناقته القصواء، عَنْ جَابِرِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا قَالَ: رَأَيْتُ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ فِي حَجَّتِهِ يَوْمَ عَرَفَةَ وَهُوَ عَلَى نَاقَتِهِ الْقَصْوَاءِ يَخْطُبُ، فَسَمِعْتُهُ يَقُولُ: (يَا أَيُّهَا النَّاسُ، إِنِّي قَدْ تَرَكْتُ فِيكُمْ

مَا إِنِ أَخَذْتُمْ بِهِ لَنْ تَضِلُّوا ؛ كِتَابَ اللَّهِ ، وَعَتَرْتِي أَهْلَ بَيْتِي). (الترمذي ، سنن الترمذي ، حديث : ٣٧١٨).

الموقف الرابع : عَنْ جَابِرٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ قَالَ : رَأَيْتُ النَّبِيَّ ﷺ يَرْمِي عَلَى رَاحِلَتِهِ يَوْمَ النَّحْرِ وَيَقُولُ : (لِتَأْخُذُوا مَنَاسِكُكُمْ ؛ فَإِنِّي لَا أَدْرِي ، لَعَلِّي لَا أَحُجُّ بَعْدَ حَجَّتِي هَذِهِ). (مسلم ، صحيح مسلم ، حديث : ٢٢٨٦).

وخلاصة لما سبق : إنّ رسول الله ﷺ حريص على الارتباط بأصحابه في كل وقت وحين ، وكان الارتباط بينهم بأساليب مختلفة ومناسبة لكل حالة وموقف من مواقفه العديدة ، مع اختيار المكان المناسب لهم ليسهل عليهم الفهم والاستيعاب والتطبيق السليم لما يأمرهم به .

وبناءً على ما سبق ذكره على المدرب الحريص أن يختار بيئة مناسبة للتدريب لكافة المتدربين أسوة بخير المرسلين ، ويكون هذا المكان مهياً بكل أدوات ووسائل التقنية الحديثة المدعومة بالتجهيزات الجيدة ، فهي من عوامل نجاحه وتميزه في إيصال رسالته .

ثانياً: التواصل الفعال : فالكلام لغة التواصل بين المتكلم والسامعين ، وحتى يكون له أثرٌ مفيد ودور في التربية والتعليم والتدريب ، لا بدّ من توفر بعض المهارات والمواصفات في قائله ؛ حتى يبعث على التأثير في النفوس ، ويجذب الألباب نحو محتواه ، ولذلك تظهر أهمية الإنصات والإصغاء للكلام ؛ حتى يدرك مغزاه ويفهم معناه .

وهناك مواصفات إسلامية للمتحدث ليكون على تواصل جيد مع المتدربين ، ولها ارتباط وثيق بالمهارات اللفظية ، لارتباطها بسلامة الأعضاء الحسية في النطق والاستماع ، ومنها (الفرجاني ، ١٤١٣هـ ، ص ٦٩٠ - ٦٩١)

١ - أن يجيد المرسل لغة المتلقي ويتحدث بلسانه: (وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَّسُولٍ إِلَّا بِلِسَانٍ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ فَيُضِلُّ اللَّهُ مَنْ يَشَاءُ وَيَهْدِي مَنْ يَشَاءُ وَهُوَ الْعَزِيزُ الْحَكِيمُ) (إبراهيم: ٤).

٢ - أن يكون فصيح اللسان، ليتمكن من الحوار والإقناع: (وَأَخِي هَارُونُ هُوَ أَفْصَحُ مِنِّي لِسَانًا فَأَرْسَلْهُ مَعِيَ رِدْءًا يُصَدِّقُنِي إِنِّي أَخَافُ أَنْ يُكَذِّبُونِ) (القصص: ٣٤).

٣ - أن يكون منشرح الصدر وسليم النطق في مخارج الحروف: (قَالَ رَبِّ اشْرَحْ لِي صَدْرِي (٢٥) وَيَسِّرْ لِي أَمْرِي (٢٦) وَاحْلُلْ عُقْدَةً مِنْ لِسَانِي (٢٧) يَفْقَهُوا قَوْلِي) (طه: ٢٥ - ٢٨).

٤ - أن يكون صبوراً واسع الأفق ويعطي أكثر من فرصة للمتلقي: (وَاصْبِرْ نَفْسَكَ مَعَ الَّذِينَ يَدْعُونَ رَبَّهُمْ بِالْغَدَاةِ وَالْعَشِيِّ يُرِيدُونَ وَجْهَهُ وَلَا تَعْدُ عَيْنَاكَ عَنْهُمْ تُرِيدُ زِينَةَ الْحَيَاةِ الدُّنْيَا وَلَا تُطِعْ مَنْ أَغْفَلْنَا قَلْبَهُ عَنْ ذِكْرِنَا وَاتَّبَعَ هَوَاهُ وَكَانَ أَمْرُهُ فُرُطًا) (الكهف: ٢٨).

ولقد كان رسول الله ﷺ يطبق تلك المهارات في كلامه مع صحابته، فنجدته يدعوهم أولاً للإنصات والإصغاء قبل الحديث إليهم، وهو أول درجات الاستجابة والاستفادة والتغيير للأفضل.

فَعَنْ جَرِيرٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ أَنَّ النَّبِيَّ ﷺ قَالَ لَهُ فِي حَجَّةِ الْوَدَاعِ: (اسْتَنْصِتِ النَّاسَ، - فَقَالَ -: لَا تَرْجِعُوا بَعْدِي كُفَّارًا يَضْرِبُ بَعْضُكُمْ رِقَابَ بَعْضٍ). (البخاري، صحيح البخاري، حديث: ١١٨).

قال ابن حجر العسقلاني شارحاً الحديث في كتابه (فتح الباري بشرح صحيح البخاري، د.ت): فيه أن الإنصات للعلماء لازم للمتعلِّمين؛ لأنَّ العلماء ورثة الأنبياء، كأنه أراد بهذا مناسبة الترجمة للحديث، وذلك أن الخطبة المذكورة كانت في

حجة الوداع، والجمع كثير جداً، وكان اجتماعهم لرمي الجمار، وغير ذلك من أمور الحج، وقد قال لهم: (خذوا عني مناسككم)، كما ثبت في صحيح مسلم، فلما خطبهم ليعلمهم، ناسب أن يأمرهم بالإنصات. وقد قال سفيان الثوري وغيره: أول العلم الاستماع، ثم الإنصات، ثم الحفظ، ثم العمل، ثم النشر

وذكر النووي في شرح الحديث السابق: "قوله ﷺ: (اسْتَنْصِتِ النَّاسَ)، معناه: مُرِّهم بالإنصات؛ ليسمعوا هذه الأمور المهمة والقواعد التي سأقرّها لكم وأحملكموها".

وشرح السندي: "قوله: (اسْتَنْصِتِ النَّاسَ)، أي: قل لهم ليسكتوا حتى يسمعوا قولي. وفيه اهتمام لتعظيم ما يقوله".

فبعد أن يتهيأ الجميع لسماع ما يريد قوله رسول الله ﷺ، يشرع بكلام واضح بين فضل، بدون استعجال، ويحسن نطق، وجمال ترتيب؛ حتى يستفيد منه السامع، ويحقق الرسول ﷺ غرضه من ذلك، وعلى ذلك شواهد، منها:

الشاهد الأول: عَنْ عَائِشَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا (أَنَّ النَّبِيَّ ﷺ كَانَ يُحَدِّثُ حَدِيثًا لَوْ عَدَّهُ الْعَادُّ لَأَخْصَاهُ. وَقَالَ اللَّيْثُ حَدَّثَنِي يُونُسُ عَنْ ابْنِ شِهَابٍ أَنَّهُ قَالَ: أَخْبَرَنِي عُرْوَةُ بْنُ الزُّبَيْرِ عَنْ عَائِشَةَ أَنَّهَا قَالَتْ: أَلَا يُعْجِبُكَ أَبُو فُلَانٍ؟ جَاءَ فَجَلَسَ إِلَى جَانِبِ حُجْرَتِي يُحَدِّثُ عَنْ رَسُولِ اللَّهِ ﷺ يُسْمِعُنِي ذَلِكَ، وَكُنْتُ أُسَبِّحُ، فَقَامَ قَبْلَ أَنْ أَقْضِيَ سُبْحَتِي، وَلَوْ أَدْرَكْتُهُ لَرَدَدْتُ عَلَيْهِ، إِنَّ رَسُولَ اللَّهِ ﷺ لَمْ يَكُنْ يَسْرُدُ الْحَدِيثَ كَسَرْدِكُمْ). (البخاري، صحيح البخاري، حديث: ٣٣٠٣).

ويؤكد ابن حجر العسقلاني في شرحه للحديث في كتابه: (فتح الباري بشرح صحيح البخاري، د.ت) هذا الأسلوب: (الكلام الواضح البين الفصل الخالي من السرد والاستعجال): "بقوله: (لَوْ عَدَّهُ الْعَادُّ لَأَخْصَاهُ)، أي: لو عدّ كلماته أو مفرداته

أو حروفه لأطابق ذلك وبلغ آخرها، والمراد بذلك المبالغة في الترتيل والتفهم. وقولها: (لَوْ أَدْرَكْتُهُ لَرَدَدْتُ عَلَيْهِ)، أي: لأنكرت عليه وبيّنت له أنّ الترتيل في التحديث أولى من السرد. وقولها: (لَمْ يَكُنْ يَسْرُدُ الْحَدِيثَ كَسَرْدِكُمْ)، أي: يتابع الحديث استعجالاً بعضه إثر بعض؛ لئلاّ يلتبس على المستمع، زاد الإسماعيلي من رواية ابن المبارك عن يونس: (إنّما كان حديث رسول الله ﷺ فضلاً تفهمه القلوب)".

ولا شك أنّ أسلوب الإلقاء من أقدم وأقوى الأساليب المستخدمة بين المعلم والمتعلم، التي "تساعد على ضبط الفصل وإدارته، وفي المقابل فهو يفيد الطالب في حفظ المعلومات وصيانتها عن النسيان". (الشلهوب، ١٤١٧هـ، ص ٧٥).

كان الحبيب المصطفى ﷺ مدرسة في مهارات التواصل الفعال، في أخلاقه وتعامله وفي كلّ كلامه وكلّ شؤونه، يستمدّ منه المربي والعالم والمتعلم بغيته، فهو المنهل والمعين الذي لا ينضب، بل من دلائل وضوح كلام رسول الله ﷺ هو قدرة الصحابة على سماعه والاستفادة منه، بل لو أراد أن يعدّه ويخصّيه العادّ لاستطاع ذلك، وهذه ميزة أخرى، بل أسلوب مناسب خاصة في ذلك الزمان الذي قلّ فيه وجود الكتابة، بل ندر كتابة كل ما يريد قوله ﷺ، فلم يكن هناك طريقة متبعة إلا السماع والحفظ عن رسول الله ﷺ، وهذا ما يؤيده، عَنْ عُرْوَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا قَالَتْ: جَلَسَ أَبُو هُرَيْرَةَ إِلَى جَنْبِ حُجْرَةَ عَائِشَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهَا وَهِيَ تُصَلِّي، فَجَعَلَ يَقُولُ: اسْمَعِي يَا رَبَّةَ الْحَجَرَةِ - مَرَّتَيْنِ -، فَلَمَّا قَضَتْ صَلَاتَهَا قَالَتْ: أَلَا تَعْجَبُ إِلَى هَذَا وَحَدِيثِهِ؟ إِنَّ كَانَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ لِيُحَدِّثَ الْحَدِيثَ لَوْ شَاءَ الْعَادُّ أَنْ يُخَصِّصَهُ أَحْصَاهُ (أبو داود، سنن أبي داود، حديث: ٣١٦٩).

ومن أساليبه التربوية في كلامه ﷺ: إعطاء فرصة للمتلقين للحفظ والاسترجاع والسؤال، وذلك بسكوته أثناء الإلقاء، ولذلك فوائد عظيمة لجذب انتباههم، وأخذ قدر من الراحة، وترتيب الأفكار. ولعلّ الحديث الطويل الذي ورد بأكثر من رواية عن رسول الله ﷺ يوضح هذا الجانب:

الشاهد الثاني: عَنْ أَبِي بَكْرَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ عَنِ النَّبِيِّ ﷺ قَالَ: (أَيَّ شَهْرٍ هَذَا) ؟. قلنا: الله ورسوله أعلم، فسكت حتى ظننا أنه سيسميه بغير اسمه، قال: (أليس ذا الحجة) ؟ قلنا: بلى... (مسلم، صحيح مسلم، حديث: ٣١٧٩).

وإذا كان الموقف يستدعي غير ذلك، كأن يكون في معرض التحذير أو الغضب؛ لارتكاب محرّم أو مخالفة صريحة، تكون الوسيلة مطابقة للأسلوب وموافقة للحدث، كما في إنذاره لقريش وإبلاغهم بالتوحيد على جبل الصفا.

الشاهد الثالث: عَنْ قَيْصَةَ بِنِ الْمُخَارِقِ وَزُهَيْرِ بِنِ عَمْرِو قَالَ: (لَمَّا نَزَلْتُ: وَأَنْذِرْ عَشِيرَتَكَ الْأَقْرَبِينَ) (الشعراء: ٢١٤) قَالَ: انْطَلَقَ نَبِيُّ اللَّهِ ﷺ إِلَى رَضْمَةٍ مِنْ جَبَلٍ فَعَلَا أَعْلَاهَا حَجْرًا، ثُمَّ نَادَى: يَا بَنِي عَبْدِ مَنَافَةَ، إِنِّي نَذِيرٌ، إِنَّمَا مَثَلِي وَمَثَلُكُمْ كَمَثَلِ رَجُلٍ رَأَى الْعَدُوَّ فَاِنْطَلَقَ يَرْبُأُ أَهْلَهُ، فَخَشِيَ أَنْ يَسْبِقُوهُ، فَجَعَلَ يَهْتَفُ: يَا صَبَاحَاهُ). (مسلم، صحيح مسلم، حديث: ٣٠٦).

فعبارات الحديث أو الموقف توحى بالانفعالات المطلوبة في ذلك المقام، وتضع أمام القارئ جملة من خصائص وأساليب الرسول ﷺ في كلامه المناسب لكل مقام. يقول (عبد الباري، ١٤١٢هـ، ص ٦٨): "فالتعبير عن الموقف بكلمة (يربأ) تعبير دقيق مصيب، ثم اختياره ﷺ لكلمة (يهتف)، ومعناها: يصيح ويصرخ؛ لأنه خشي أن يسبقه العدو فيدهم قومه، وهو يهتف بهذه الكلمة المعبرة: (يا صباحاه)،

وهي كلمة يعتادونها عند وقوع أمرٍ عظيم، فيقولونها ليجتمعوا ويتأهبوا له، ومن هنا تظهر الدقة في اختيار الألفاظ ووضعها في مكانها المناسب."

كان الرسول الكريم واضح الجواب إذا سُئِلَ، بيّن الكلام إذا نطق، يفهم كلامه الجميع، لا يسرد كلامه سرّداً مُخِلاً يفوت على السامعين ما ينتفعون به، بل إنه إذا اقتضت المصلحة لا يتردّد في طرح السؤال المهم الذي له دور كبير في بيان جانب مهم من جوانب العقيدة والتوحيد.

عن معاذ رضي الله عنه قال: كنتُ ردف النبي ﷺ على حمار يُقال له: (عُفَيْرُ)، فقال: (يا معاذ، وهل تدري حق الله على عباده؟ وما حق العباد على الله؟). قلتُ: الله ورسوله أعلم، قال: (فإنَّ حقَّ الله على العباد: أن يعبدوه لا يُشركوا به شيئاً، وحقَّ العباد على الله: أن لا يعذّب مَنْ لا يُشرك به شيئاً)، فقلتُ: يا رسول الله، أفلا أبشّر به الناس؟ قال: (لا تبشّروهم، فيتكلوا). (البخاري، صحيح البخاري، حديث: ٢٨٥٦).

فقد كان واضح الصوت، مع تحليّه بالتواضع، فلا يرفع صوته، ولا يصخب، ولا يتعالى، بل قد حثّر من ذلك أشدّ التحذير، فقال في الحديث الذي يرويه عنه جابر رضي الله عنه: (إنَّ مِنْ أَحَبِّكُمْ إِلَيَّ وَأَقْرَبَكُمْ مِنِّي مَجْلِساً يَوْمَ الْقِيَامَةِ: أَحَاسِنُكُمْ أَخْلَاقاً، وَإِنَّ أَبْغَضَكُمْ إِلَيَّ وَأَبْعَدَكُمْ مِنِّي مَجْلِساً يَوْمَ الْقِيَامَةِ: الثَّرَاوُونَ، وَالتَّشَدُّقُونَ، وَالتَّمْفِيهَقُونَ). قالوا: يا رسول الله، قد علمنا الثرثارون والتشدّقون، فما التّمفهيّقون؟ قال: (المتكبرون). (الترمذي، سنن الترمذي، حديث: ٢٠١٨).

لذا على المدرب الذي يتخذ من محمد ﷺ قدوةً له وعليه، أن يمارس هذه الآداب في كلامه وأثناء شرحه، من كلام واضح، وصوت مسموع، وشرح وافٍ، وبقدر استطاعته، فلا يتكلّف أن يكون فصيحاً وهو لا يُحسن ذلك، "ولا يرفع صوته إلا بقدر ما يسمع الحاضرين" (السمعاني، ١٤٠١هـ، ص ٤٩).

وأيضاً " يحرص على إيضاح العبارة وإيجازها، فلا يوضح إيضاحاً ينتهي إلى الركاكة، ولا يوجز إيجازاً يفضي إلى الحق والاستغلاق " (النووي، ١٤٠٨هـ، ص ٣٣).

فقد كان من هدي رسول الهدى ﷺ: عدم الإطالة في الكلام؛ خشيةً من السأم والملل، ومراعاةً لأحوال السامعين، إلا إذا اقتضت الحاجة، وعادته عدم الإطالة، فعن جابر بن سمرّة السوائي قال: (كَانَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ لَا يُطِيلُ الْمَوْعِظَةَ يَوْمَ الْجُمُعَةِ، إِنَّمَا هُنَّ كَلِمَاتٌ يَسِيرَاتٌ). (أبو داود، سنن أبي داود، حديث: ٩٣٣). ورد في شرحه في كتاب (عون المعبود شرح سنن أبي داود): "فيه: الوعظ في الخطبة مشروع، وإن إقصار الخطبة أولى من إطالتها".

ثالثاً: التكرار والمتابعة: للتكرار في التعليم فوائد عديدة، منها: التأكيد والتثبيت لبعض المعلومات والحقائق والمفاهيم، وحفظ الشيء المكرّر ورسوخه في الذهن، وإثارة الانتباه حول الشيء المكرّر، والاهتمام به والتنبية عليه... إلخ. وقد حرص رسول الله ﷺ على حفظ الوحي وتكراره، فتكفل الله بحفظه، كما قال تعالى: (لَا تُحَرِّكْ بِهِ لِسَانَكَ لِتَعْجَلَ بِهِ (١٦) إِنَّ عَلَيْنَا جَمْعَهُ وَقُرْآنَهُ) (القيامة: ١٦- ١٧) ورد في تفسير ذلك: "هذا تعليم من الله عز وجل لرسوله ﷺ في كيفية الوحي من الملك، فإنه كان يبادر إلى أخذه ويسابق الملك في قراءته، فأمره الله عز وجل إذا جاءه الملك بالوحي أن يستمع له وتكفل الله له أن يجمعه في صدره وأن ييسره لأدائه على الوجه الذي ألقاه إليه، وأن يبينه له ويفسره ويوضحه" (ابن كثير، ١٤٣٢هـ، ج ٤، ص ٤٠٦) ويزاد أثر التكرار عندما يرتبط بتنوع أساليب الكلام والقول، ومن أبرز أساليب القول في القرآن الكريم، ما يلي (الفرجاني، ١٤١٣هـ، ٦٩٦):

١ - زخرف القول: (وَكَذَلِكَ جَعَلْنَا لِكُلِّ نَبِيٍّ عَدُوًّا شَيَاطِينَ الْإِنْسِ وَالْجِنِّ يُوحِي بَعْضُهُمْ إِلَى بَعْضٍ زُخْرُفَ الْقَوْلِ غُرُورًا وَلَوْ شَاءَ رَبُّكَ مَا فَعَلُوهُ فَذَرْهُمْ وَمَا يَفْتُرُونَ) (الأنعام: ١١٢)

٢ - لين القول: (ادْهَبَا إِلَى فِرْعَوْنَ إِنَّهُ طَغَى (٤٣) فَقُولَا لَهُ قَوْلًا لَّيِّنًا لَعَلَّهُ يَتَذَكَّرُ أَوْ يَخْشَى) (طه: ٤٣ - ٤٤)

٣ - لحن القول: (وَلَوْ نَشَاءُ لَأَرَيْنَاكَهُمْ فَلَعَرَفْتَهُمْ بِسِمَاهُمْ وَلَتَعَرَفْتَهُمْ فِي لَحْنِ الْقَوْلِ وَاللَّهُ يَعْلَمُ أَعْمَالَكُمْ) (محمد: ٣٠)

٤ - الخضوع بالقول، والقول المعروف: (يَا نِسَاءَ النَّبِيِّ لَسْتُنَّ كَأَحَدٍ مِنَ النِّسَاءِ إِنَّ اِتَّقَيْتُنَّ فَلَا تَخْضَعْنَ بِالْقَوْلِ فَيَطْمَعَ الَّذِي فِي قَلْبِهِ مَرَضٌ وَقُلْنَ قَوْلًا مَعْرُوفًا) (الأحزاب: ٣٢)

٥ - الجهر بالقول: (لَا يُحِبُّ اللَّهُ الْجَهْرَ بِالسُّوءِ مِنَ الْقَوْلِ إِلَّا مَنْ ظَلَمَ وَكَانَ اللَّهُ سَمِيعًا عَلِيمًا) (النساء: ١٤٨)

٦ - والقول دون الجهر: (وَاذْكُرْ رَبَّكَ فِي نَفْسِكَ تَضَرُّعًا وَخِيفَةً وَدُونَ الْجَهْرِ مِنَ الْقَوْلِ بِالْغُدُوِّ وَالْآصَالِ وَلَا تَكُنْ مِنَ الْغَافِلِينَ) (الأعراف: ٢٠٥)

وقد استخدم رسول الله ﷺ التكرار كوسيلة تعليمية تربوية؛ لفاعليتها وأهميتها، وثبت في مواقف عديدة وكثيرة أنه كان يكرّر كلامه ويعيده على سامعيه؛ ليعوه ويفهموه ويذكره، فعن أنس رضي الله عنه عن النبي ﷺ أَنَّهُ كَانَ إِذَا تَكَلَّمَ بِكَلِمَةٍ أَعَادَهَا ثَلَاثًا حَتَّى تُفْهَمَ عَنْهُ، وَإِذَا أَتَى عَلَى قَوْمٍ فَسَلَّمَ عَلَيْهِمْ، سَلَّمَ عَلَيْهِمْ ثَلَاثًا. (البخاري، صحيح البخاري، حديث: ٩٣).

ومن المواقف التي استخدم فيها رسول الله ﷺ التكرار، عَنْ أَبِي هُرَيْرَةَ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ أَنَّ رَجُلًا قَالَ لِلنَّبِيِّ ﷺ: أَوْصِنِي، قَالَ: (لَا تَغْضَبُ)، فَرَدَّدَ مِرَارًا، قَالَ: (لَا تَغْضَبُ). (البخاري، صحيح البخاري، حديث: ٥٦٥١).

قال ابن حجر العسقلاني في كتابه (فتح الباري بشرح صحيح البخاري) يشرح الحديث: "قوله: قال: (لَا تَغْضَبُ)، وفي رواية أبي كريب: كل ذلك يقول: (لَا تَغْضَبُ). وفي رواية عثمان بن أبي شيبة قال: (لَا تَغْضَبُ) - ثلاث مرات -، وفيها بيان عدد المرات. وفي حديث أنس أنه ﷺ كان يعيد الكلمة ثلاثاً لتفهم عنه، وأنه كان لا يُراجع بعد ثلاث".

وذكر ابن جماعة (١٤١٩هـ، ص ٩١) في آداب العالم مع طلبته في حلقة قوله: "ويحتسب إعادة الشرح له وتكراره"، فحريّ بالمدرّب أن يتخذ من رسوله ﷺ وأسلافه العظماء أسوة وقدوة حسنة له.

وخلاصة لما سبق: نجد أن التكرار والمتابعة وسيلة ناجحة لحفظ المعلومات، والتركيز على بعض الأشياء المهمة، وقد استخدم ذلك رسولنا ﷺ.

رابعاً: **توظيف لغة الجسم:** اشتراك حاستين - كالسمع والبصر - أقوى في التلقي من الاقتصار على واحدة، ولذلك "نلمس السبب من جعل المنبر عالياً، ولقد كان منبره ﷺ بارتفاع ثلاث درجات، وهي كافية جداً في تبادل النظر بين الخطيب والمصلين". (الشلهوب، ١٤١٧هـ، ص ٨٢).

وكانت تظهر على وجهه ﷺ التعابير المناسبة لكلّ حادثة، فغالباً تسيطر الابتسامة على الموقف، وأحياناً يظهر الغضب ويعلو صوته، وحيناً يسمح بجوارحه على أتباعه، ولذلك الفعل أثره الكبير في نفوسهم، ومن أبرز التعبيرات، ما يلي:

١- التَّبَسُّمُ: فعَنْ جَرِيرٍ رضي الله عنه قَالَ: (مَا حَجَبَنِي رَسُولُ اللَّهِ ﷺ مُنْذُ أَسْلَمْتُ، وَلَا رَأَيْتُ إِلَّا تَبَسَّمَ فِي وَجْهِهِ)، زَادَ ابْنُ نُؤْمَيْرٍ فِي حَدِيثِهِ عَنِ ابْنِ إِدْرِيسَ: (وَلَقَدْ شَكَوْتُ إِلَيْهِ أَنِّي لَا أَتُبُّ عَلَى الْخَيْلِ، ضَرَبَ يَدَهُ فِي صَدْرِي وَقَالَ: (اللَّهُمَّ ثَبِّتْهُ، وَاجْعَلْهُ هَادِيًا مَهْدِيًّا)). (مسلم، صحيح مسلم، حديث: ٤٥٢٣).

بعض الناس تؤثّر فيه البشاشة والابتسامة أكثر من الردع والزجر، وهذا ما صنعه الرسول ﷺ مع بعض صحابته رضي الله عنهم، كما في الحديث السابق، وقد شرّحه النووي في شرحه لصحيح مسلم بقوله: "قوله: (مَا حَجَبَنِي رَسُولُ اللَّهِ ﷺ مُنْذُ أَسْلَمْتُ، وَلَا رَأَيْتُ إِلَّا ضَحَكَ) معناه: ما منعني الدخول عليه في وقتٍ من الأوقات، ومعنى (ضحك): تبسّم، كما صرّح به في الرواية الثانية، وفعل ذلك إكراماً ولطفاً وبشاشة، ففيه استحباب هذا اللطف المراد، وفيه فضيلة ظاهرة لجريـر".

ومن هذا يتّضح لنا أن الأصل تبسّم الرسول ﷺ، وهو العادة، وإذا طرأ ما يستدعي الغضب وتلوّن الوجه ونحوه، كانتهاك محارم الله تعالى ونحوها، ظهر ذلك على وجهه الشريف، ولكن الأصل والعادة التبسّم، وهذا يؤيّد قول عبد الله بن الحارث ابن جَزْءٍ رضي الله عنه: (ما رأيت أحداً أكثر تبسُّماً من رسول الله ﷺ) ومن طريق آخر عنه قال: (ما كان ضحك رسول الله ﷺ إلا تبسُّماً). (الترمذي، ١٤١٣هـ، مختصر الشمائل الحمديّة، ص ١٢١). وعطفاً على كثرة فوائد البشاشة، فإنها تجلب الودّ والاحترام، وتوقع الكلفة بين الإخوان، ويزداد الحبّ والألفة والإخاء بينهم.

٢- الغضب: وكانت تظهر أمارات الغضب على وجه رسول الله ﷺ عند إرادة تغيير منكر، أو الحديث عن الساعة وأشراطها، عَنْ جَابِرِ بْنِ عَبْدِ اللَّهِ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُمَا قَالَ: كَانَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ إِذَا خَطَبَ احْمَرَّتْ عَيْنَاهُ وَعَلَا صَوْتُهُ، وَاشْتَدَّ غَضَبُهُ، حَتَّى كَأَنَّهُ مُنْذِرُ جَيْشٍ يَقُولُ: صَبِّحْكُمْ وَمَسَاكُم، وَيَقُولُ: (بُعِثْتُ أَنَا وَالسَّاعَةُ كَهَاتَيْنِ

- وَيَقْرُنُ بَيْنَ إِصْبَعَيْهِ السَّبَابَةَ وَالْوُسْطَى -)، وَيَقُولُ: (أَمَّا بَعْدُ، فَإِنَّ خَيْرَ الْحَدِيثِ كِتَابُ اللَّهِ، وَخَيْرُ الْهُدَى هُدَى مُحَمَّدٍ، وَشَرُّ الْأُمُورِ مُحَدَّثَاتُهَا، وَكُلُّ بَدْعَةٍ ضَلَالَةٌ)، ثُمَّ يَقُولُ: (أَنَا أَوْلَى بِكُلِّ مُؤْمِنٍ مِنْ نَفْسِهِ، مَنْ تَرَكَ مَالًا فَلَأَهْلِهِ، وَمَنْ تَرَكَ دِينًا أَوْ ضِيَاعًا فَلِيَ وَعَلَيَّ). (مسلم، صحيح مسلم، حديث: ١٤٣٥).

قال النووي في شرحه للحديث: "قوله: (إِذَا خُطِبَ احْمَرَّتْ عَيْنَاهُ وَعَلَا صَوْتُهُ، وَاشْتَدَّ غَضَبُهُ، حَتَّى كَأَنَّهُ مُنْذِرُ جَيْشٍ) يستدل به على أنه يستحب للخبيب أن يفخم أمر الخطبة، ويرفع صوته، ويجزل كلامه، ويكون مطابقاً للفصل الذي يتكلم فيه من ترغيب وترهيب، ولعل اشتداد غضبه كان عند إنذاره أمراً عظيماً، وتحديد خطباً جسيماً".

وقد روي الحديث عند ابن ماجه برقم ٤٤ في المقدمة، وشرحه السندي بقوله: " (إِذَا خُطِبَ احْمَرَّتْ... إلخ)، يفعل ذلك لإزالة الغفلة من قلوب الناس؛ ليتمكن منها كلامه ﷺ فضل تمكن، أو لآتة يتوجه فكره إلى الموعظة، فيظهر عليه آثار الهيبة الإلهية".

فالتعبيرات اللفظية والشكلية تسهم بقدر كبير في إيضاح المقصود من الموضوع والهدف الذي يرمي إليه القائل، وبذلك يظهر لنا أثر استخدام تعابير الوجه وما له من أثر في تعزيز السلوك أو التنفير من شيء محدد.

٣- الإمساك بمنكب المتعلم: فعن عبد الله بن عمر رضي الله عنهما قال: أَخَذَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ بِمَنْكِبِي فَقَالَ: (كُنْ فِي الدُّنْيَا كَأَنَّكَ غَرِيبٌ، أَوْ عَابِرُ سَبِيلٍ). (البخاري، صحيح البخاري، حديث: ٥٩٣٧).

فالإمساك بالمنكب طريقة لإثارة الانتباه والاهتمام، ليلقي إليه سمعه وبصره وقلبه، ليكون أدعى له وأذكر للمعلومة.

فقد أراد رسول الله ﷺ حضاً أصحابه على تقصير الأمل في الدنيا ؛ لأنّ ذلك يدعو إلى الإكثار من العمل الصالح ونبذ الكسل والإهمال ، فصوّر لهم ذلك بمثل تعليمي يألفه الناس ويحسونه بحواسّهم ، ويعرفونه في حياتهم (عابر سبيل) أو (غريب).

قال ابن حجر العسقلاني في شرح الحديث في كتابه (فتح الباري بشرح صحيح البخاري): " قوله: (كُنْ فِي الدُّنْيَا كَأَنَّكَ غَرِيبٌ، أَوْ عَابِرُ سَبِيلٍ)، شبه الناسك السالك بالغريب الذي ليس له مسكن يأويه ولا مسكن يسكنه، ثم ترقى وأضرب عنه إلى عابر السبيل ؛ لأنّ الغريب قد يسكن في بلد الغربة، بخلاف عابر السبيل القاصد لبلد شاسع وبينهما أودية مرديّة ومفاوز مهلكة وقطاع طريق، فإنّ من شأنه أن لا يقيم لحظة ولا يسكن لمحّة.

في الحديث: لحضّ على ترك الدنيا والاقتصار على ما لا بدّ منه، مسّ المعلّم أعضاء المتعلّم عند التعليم والموعوظ عند الموعظة (المنكبين) ؛ وذلك للتأنيس والتنبية، حرص الرسول ﷺ على إيصال الخير لأُمَّته "

فعلى المدرب الحصيف أن يستفيد من تلك الأساليب اليسيرة التطبيق، المؤثرة في نفوس المتدربين، وليدرك أثر الصوت الجيد وتنوع النبرات، ويستفيد من تلك القدرة المؤثرة رفعاً وخفضاً وتنوعاً في كلّ حين، فالمواقف التدريبية مختلفة ومتعدّدة، وتحتاج إلى الصوت الذي " يظهر عليه التعجب وقت العجب، والأسى وقت الاستياء، والفرح وقت البهجة، والاستفهام وقت السؤال، الصوت الذي يهيمن على سامعيه ويستقطب انتباههم، ويستحوذ على اهتمامهم، ويستهيوي عقولهم، ويؤثر فيهم، ويؤدي إلى إقبالهم وتشوّقهم وتلهّفهم وشغفهم وإنصاتهم ومتابعتهم ". (جان، ١٤١٩هـ، ص ٢٤٣).

وهكذا يظهر لنا أن رسول الله ﷺ كان يستعمل لغة الجسم المناسبة لكل موقف (غضباً وفرحاً وتبشيراً أو إمساكاً بمنكب المتعلم) مما يدعم الموقف التعليمي والتدريبي وأدعى للاستفادة منه.

خامساً: الاستفادة من الخبرات المتاحة: العلم بحرّاً لا ساحل له ، لا يُحيط به إلا الله سبحانه وتعالى ، وأما الخلق فعلمهم محدود ، وبضاعتهم قليلة. قال تعالى : (تَرْفَعُ دَرَجَاتٍ مَنْ نَشَاءُ وَفَوْقَ كُلِّ ذِي عِلْمٍ عَلِيمٌ) ، ورد في تفسيرها : " قال الحسن البصري : ليس عالم إلا فوّه عالم حتى ينتهي إلى الله عز وجل ، وقال ابن عباس : يكون هذا أعلم من هذا ، وهذا أعلم من هذا ، والله فوق كل عالم ، وقال قتادة : وفوق كل ذي علم عليم ، حتى ينتهي العلم إلى الله ، منه بدئ ، وتعلّمت العلماء ، وإليه يعود " (ابن كثير، ١٤٣٢هـ، ج ٢، ص ٤٤٣)، وتتجلى الاستفادة في عدة جوانب ، منها :

الجانب الأول : قراءته على مَنْ هو دونه : فلا شك أن سيدنا محمد ﷺ هو أفضل الخلق ، وأعلم الناس بكتاب الله تعالى. وحتى يغرس في أصحابه مبدءاً عظيماً ومهمّاً ، فقد قرأ القرآن على أحد أصحابه حتى لا يستنكف أحدٌ من بعده في الاستفادة وأخذ العلم ممن هو دونه في المنزلة والدرجة.

فعن أنس بن مالك رضي الله عنه قال : قال النبي ﷺ لأبي : (إن الله أمرني أن أقرأ عليك (لَمْ يَكُنِ الَّذِينَ كَفَرُوا) ، قال : وَسَمَانِي ؟. قال : (نعم) ، فبكى. (البخاري ، صحيح البخاري ، حديث : ٤٩٥٩).

أي دلالة يشير إليها الحديث الشريف إلا التواضع ؟. وغرسه في نفوس أصحابه حتى يطلبوا العلم من بعده بدون كبر ولا خيلاء ، ولا بحث عن مناصب ولا شهادات ، فالهمّ تحصيل العلم النافع المفيد ، الذي ينير السبيل ، ويوضح الطريق في الدنيا والآخرة.

فعلى المدرب ألا يستنكف من الاستفادة من كل الخبرات المتاحة حوله ، ولو بمن هو أقل منهم درجة ومنزلة ، ولا يتكبر ، اقتداءً بنبيه ورسوله الكريم ﷺ.

الجانب الثاني: قوله : (لا أدري) : فلكل إنسان علم محدود لا يتجاوزه ، ومن هذا المنطلق يجب على الفرد منا أن يلتزم بهذا الجانب ، فلا يدّعي علم ما ليس عنده ، أو معرفة ما يجهله. وكان خير الخلق سيدنا محمد ﷺ قدوةً لنا في هذا الجانب ، ويبيّن ذلك حديث (جبريل) المشهور ، فعن أبي هريرة رضى الله عنه : (...قال : متى الساعة ؟ قال : (ما المسؤول عنها بأعلم من السائل)...) .(البخاري ، صحيح البخاري ، حديث : ٥٠) ، فالمدرب لا حرج عليه إطلاقاً إذا سئل عن شيء لا يعلمه أن يقول : (الله أعلم) ، أو (لا أعلم) ، أو (لا أدري) ، سأسأل أو أبحث في الموضوع ، أو أقرأ عن المسألة ، وأفيدك إن شاء الله تعالى ، فعليه أن "يرجع العلم لله فيما لا يعلم ، ولا يتخرج من عدم المعرفة ، وأيضاً لا يضيق ذرعاً بالسائل" (الفرجاني ، ١٤١٣هـ ، ص ٦٩٧) . والشواهد على ذلك من القرآن عديدة ، منها قوله تعالى : (وَيَسْأَلُونَكَ عَنِ الرُّوحِ قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا) (الإسراء : ٨٥) ، ورد في تفسير ذلك : "قوله : (قُلِ الرُّوحُ مِنْ أَمْرِ رَبِّي) أي : من شأنه ومما استأثر بعلمه دونكم ، ولهذا قال : (وَمَا أُوتِيتُمْ مِنَ الْعِلْمِ إِلَّا قَلِيلًا) أي : وما اطلعكم من علمه إلا القليل ، فإنه لا يحيط أحد بشيء من علمه إلا بما شاء تبارك وتعالى ، والمعنى أن علمكم في علم الله قليل ، وهذا الذي تسألون عنه أمر الروح مما استأثر به تعالى ولم يطلعكم عليه ، كما أنه لم يطلعكم إلا على القليل من علمه تعالى" (ابن كثير ، ١٤٣٢هـ ، ج ٣ ، ص ٥٩)

وقوله : (يَسْأَلُونَكَ عَنِ السَّاعَةِ أَيَّانَ مُرْسَاهَا قُلْ إِنَّمَا عِلْمُهَا عِنْدَ رَبِّي) (الأعراف : ١٨٧) ، فقد "أمر الله رسوله ﷺ إذا سئل عن وقت الساعة أن يرد علمها

إلى الله تعالى، فإنه هو الذي يجليها لوقتها، أي: يعلم جليلة أمرها، ومتى يكون على التحديد، لا يعلم ذلك إلا هو تعالى" (ابن كثير، ١٤٣٢هـ، ج ٢، ص ٢٠٥)

فإذا كان خير الأنبياء قد أجاب بعدم علمه، فالعلماء كذلك لا بأس عليهم بذلك. "وقالوا: ينبغي للعالم أن يورث أصحابه (لا أدري). معناه يكثر منها" (النووي، ١٤٠٨هـ، ص ٤٢).

كل ذلك دلالة على التواضع ومحدودية علم الإنسان بجانب علم الله تعالى. فمهما بلغ الإنسان من العلم، ونال أعلى الشهادات، وحاز أرفع المؤهلات، لا زال طالب علم يبحث في طرق المعرفة وأبواب العلم عما يفيد في مستقبله أو تخصصه، وهكذا.

سادساً: الممارسة والتطبيق العملي: عندما يقترن القول بالعمل يكون ذلك أوقع في النفس، وأكد في الفهم والإدراك، وهذا ما نعني به أسلوب الممارسة العملية، فلا يقف المدرب والمتدرب عند مرحلة القول فقط، بل ينتقل إلى مرحلة العمل والتطبيق والاستفادة مما علمه.

فالممارسة العملية بعد التجريب تؤدي إلى نجاح الرسالة وإلى اعتراف المتلقي بعلم ودراية المرسل، كما ورد في الآية الآتية: (قَالَ فَأَتَرِيهَ إِن كُنْتَ مِنَ الصَّادِقِينَ (٣١) فَأَلْقَى عَصَاهُ فَإِذَا هِيَ ثُعْبَانٌ مُّبِينٌ (٣٢) وَنَزَعَ يَدَهُ فَإِذَا هِيَ بَيْضَاءُ لِلنَّاظِرِينَ (٣٣) قَالَ لِلْمَلِكِ حَوْلُهُ إِنَّ هَذَا لَسَاحِرٌ عَلِيمٌ (الشعراء: ٣١ - ٣٤)، فإذا اشترك المتلقي في الممارسة والتنفيذ وإجراء التجربة يكون أدعى للفهم والرسوخ في الذهن، قال تعالى: (وَإِذْ قَالَ إِبْرَاهِيمُ رَبِّ أَرِنِي كَيْفَ تُحْيِي الْمَوْتَى قَالَ أُولَئِمُتُؤْمِنُ قَالَ بَلَى وَلَكِنْ لِيَطْمَئِنَّ قُلُوبِي قَالَ فَخُذْ أَرْبَعَةً مِنَ الطَّيْرِ فَصُرْهُنَّ إِلَيْكَ ثُمَّ اجْعَلْ عَلَى كُلِّ جَبَلٍ مِنْهُنَّ جُزْءًا ثُمَّ ادْعُهُنَّ يَأْتِينَكَ سَعْيًا وَاعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ عَزِيزٌ حَكِيمٌ (البقرة: ٢٦٠)، ولذلك حث ديننا

الحنيف على العمل والتطبيق والإنتاج، ودعا إليه في كثير من الآيات، وحذر من القول بدون عمل، فقال تعالى: (وَلَوْ أَنَّهُمْ فَعَلُوا مَا يُوعَظُونَ بِهِ لَكَانَ خَيْرًا لَهُمْ وَأَشَدَّ تَثْبِيثًا) (سورة النساء: ٦٦).

وهذه الوسيلة تُعدّ ركناً أساسياً من أركان نجاح العملية التدريسية؛ لكونها تتيح للمتعلّم فرصاً كثيرة للقيام بنشاط متعدّد يساعده على تنمية سلوكه وتحقيق غوّه في الاتجاهات المرغوبة " (وزان، ١٤١٣هـ، ص ١٧٥). وقد حرص رسول الله صلى الله عليه وسلم على تطبيق هذا المبدأ في حياته مع صحابته، وله شواهد عديدة، منها: روي أن رجلاً أتى النبي ﷺ عن الوضوء، فقال: يا رسول الله كيف الطهور؟ فدعا بماء في إناء فغسل كفيه ثلاثاً ثم غسل وجهه ثلاثاً، ثم غسل ذراعيه ثلاثاً، ثم مسح برأسه، فأدخل أصبعيه السباحتين في أذنيه، ومسح بإبهاميه على ظاهر أذنيه، وبالسباحتين باطن أذنيه، ثم غسل رجليه ثلاثاً ثلاثاً ثم قال: هكذا الطهور، فمن زاد على هذا أو نقص، فقد أساء وظلم أو ظلم وأساء " (أحمد، المسند، حديث: ١٣٥).

عَنْ مَالِكِ بْنِ الْحُوَيْرِثٍ رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُ قَالَ: (أَتَيْتُ النَّبِيَّ ﷺ وَنَحْنُ شَبَبَةٌ مُتَقَارِبُونَ، فَأَقَمْنَا عِنْدَهُ عِشْرِينَ لَيْلَةً، وَكَانَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ رَفِيقًا، فَلَمَّا ظَنَّ أَنَّا قَدْ اشْتَهَيْنَا أَهْلَنَا، أَوْ قَدْ اشْتَقْنَا، سَأَلَنَا عَمَّنْ تَرَكْنَا بَعْدَنَا، فَأَخْبَرَنَاهُ، قَالَ: (ارْجِعُوا إِلَى أَهْلِكُمْ فَأَقِيمُوا فِيهِمْ وَعَلِّمُوهُمْ وَمُرُوهُمْ - وَذَكَرَ أَشْيَاءَ أَحْفَظُهَا أَوْ لَا أَحْفَظُهَا، وَصَلُّوا كَمَا رَأَيْتُمُونِي أُصَلِّي، فَإِذَا حَضَرَتِ الصَّلَاةُ فَلْيُؤَدِّنْ لَكُمْ أَحَدُكُمْ، وَلْيُؤَمِّكُمْ أَكْبَرُكُمْ). (البخاري، صحيح البخاري، حديث: ٦٧٠٥)، وفي هذا الحديث يؤكد رسول الله ﷺ أهمية الممارسة والتطبيق لجلاء الغموض عند البعض، وحتى يكون الهدف واضحاً لهم، قام

هو بالممارسة متخذاً من أسلوب القدوة الحسنة مثلاً يحتذون به ويقتدون به في صلاتهم وسائر شؤون حياتهم.

قال ابن حجر العسقلاني في كتابه (فتح الباري بشرح صحيح البخاري، د.ت): " قوله: (صَلُّوا كَمَا رَأَيْتُمُونِي أُصَلِّي)، سياقه أشعر أنه خطاب للأمة بأن يصلُّوا كما كان يصلي، فيقوى الاستدلال به على كل فعل ثبت أنه فعله في الصلاة، لكن هذا الخطاب إنما وقع للمالك بن الحويرث وأصحابه بأن يوقعوا الصلاة على الوجه الذي رآه ﷺ يصليه، نعم، يشاركونهم جميع الأمة بشرط أن يثبت استمراره ﷺ على فعل ذلك الشيء المستدل به دائماً حتى يدخل تحت الأمر ويكون واجباً".

وهذا الشاهد الذي يؤكد حرص الرسول ﷺ على استخدام الممارسة والتطبيق أمامهم، فبعد أن تعلّموا كيفية صلاة النبي ﷺ عملياً ومارسوها في عبادتهم، أخذوا ينقلونها كما هي للأجيال اللاحقة، حتى وصلتنا بنفس الكيفية والممارسة التي قام بها رسول الله ﷺ.

وقد رسخ هذا الأسلوب في حياتهم من خلال تطبيقه للعبادات والمعاملات وكافة شؤون التعامل مع غيرهم؛ وذلك ليؤكد لهم أنّ ما يدعوههم إليه من أمور وأحكام ممكنة التنفيذ، قابلة للتطبيق، ولهذا الأسلوب العديد من الآثار التربوية، منها:

أ) الإتقان العملي خير مقياس للتعلّم، سواء في ذلك الاستحفاظ أو أداء العبادات.

ب) شعور الإنسان بالمسؤولية عن صحة العمل.

ج) التواضع وحبّ العمل واستبعاد الغرور، وترك الكسل والتواكل.

د) شدة الاقتناع وبلوغه أعماق النفس. (النحلاوي، ١٤١٧هـ، ص ٢٦٩ -

ص ٢٧١).

وهذا يساهم في اكتساب الفرد مهارات جيدة يستفيد منها في حياته العملية لاحقاً، وظهوره بشكلٍ جادٍّ ومنظم، واحترامه لقيمة الوقت والعمل والإنتاج، مع اكتساب علاقات اجتماعية جديدة، وخبرة في مجال عمله.

سابعاً: توظيف الوسائل التعليمية: وتبرز أهمية الوسائل التعليمية من ضرورة ملازمتها للمواقف التدريسية، "فهي تعمل على توفير الوقت والجهد والتكاليف، وتمكن المعلم من تكبير الرسالة البصرية وتضخيم الرسالة الصوتية" (الفرجاني، ١٤١٣هـ، ص ٦٩٢) وهناك العديد من الوسائل التعليمية التي تعين على عملية التعلم والتدريب على الوجه المطلوب والطريقة المرغوبة، وتمكّن المدرب من إعانة المتدرب على فهم الحقائق وإدراك المعارف واكتساب الخبرات والتجارب التي تؤدي إلى نضجه العقلي وزيادة مستواه التحصيلي، ونظراً لكثرة تلك الوسائل التعليمية المعينة على التعلم وارتباطها ببعضها البعض، ووجود العديد من الشواهد التي تؤكد استخدام الرسول ﷺ لها كالرسوم الإيضاحية، اللوح، عناصر الكون والنماذج أو العينات، الإشارات، التعبيرات والهيئات، التطبيق والممارسة العملية، المكان المتميز، (البشري، ٢٠٠٩م، ص ٢٤٦ - ص ٢٤٧)، وسنذكر - هنا - بعضها:

١- الرسوم الإيضاحية: تعتبر الرسوم والأشكال الإيضاحية من أبرز الوسائل التعليمية التي يمكن الاستفادة منها في التدريب، فهي شائعة الاستعمال بأشكالها البانية والتوضيحية، وفي القرآن الكريم إشارة لها في قوله تعالى: (وَمَا كُنْتَ تَتْلُو مِنْ قَبْلِهِ مِنْ كِتَابٍ وَلَا تَخُطُّهُ يَمِينُكَ إِذَا لَارْتَابَ الْمُبْطِلُونَ) (العنكبوت: ٤٨) ورد في تفسيرها: "وهكذا كان رسول الله ﷺ دائماً إلى يوم الدين، لا يحسن الكتابة، ولا يخط سطرًا ولا حرفاً بيده، بل كان له كتاب يكتبون بين يده الوحي والرسائل إلى الأقاليم" (ابن كثير، ١٤٣٢هـ، ج ٣، ص ٣٩٠)، وقد ارتبطت الرسوم الإيضاحية بالتعليم

والتدريب ، لأنها تساعد على تفتيح مدارك المتعلمين وتقريب المعاني البعيدة ، وتجسيد بعض الأفكار الغريبة على أذهانهم. وكونها طاردة للملل والسأم والتعقيد. وهذه الفوائد العظيمة لم يغفلها رسولنا الكريم ﷺ في تعامله مع الناس ، فقد استخدم الرسوم الإيضاحية والخطوط. و" كان يدعم قوله ﷺ في بعض حديثه برسومات تقرب المعنى للأذهان ، وتعين على الحفظ ". (الشلهوب ، ١٤١٧هـ ، ص ١١٢). والشاهد على ذلك : عَنْ ابْنِ عَبَّاسٍ قَالَ : (خَطَّ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ فِي الْأَرْضِ أَرْبَعَةَ خُطُوطٍ ، قَالَ : ((تَذَرُونَّ مَا هَذَا)) ؟ . فَقَالُوا : اللَّهُ وَرَسُولُهُ أَعْلَمُ ، فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ ﷺ : ((أَفْضَلُ نِسَاءِ أَهْلِ الْجَنَّةِ خَدِيجَةُ بِنْتُ خُوَيْلِدٍ ، وَفَاطِمَةُ بِنْتُ مُحَمَّدٍ ، وَآسِيَةُ بِنْتُ مُزَاحِمٍ امْرَأَةُ فِرْعَوْنَ ، وَمَرْيَمُ ابْنَةُ عِمْرَانَ ، رَضِيَ اللَّهُ عَنْهُنَّ أَجْمَعِينَ)) . (أحمد ، المسند ، حديث : ٢٥٣٦) ، في الحديث يمثل " سمو أربع شخصيات من النساء المؤمنات ، يمثلن التكامل الإنساني .. وأنهنّ مقاربات في درجة السموّ ، متوازيات في الفضل ، ولكلّ منهنّ شخصيتها المتميزة ". (الهاشمي ، ١٤٠٥هـ ، ص ٢٢١).

وأراد الرسول ﷺ تجسيد تلك الصورة أمام الصحابة ، وزيادة في الإيضاح رسم أربعة خطوط مستقيمة متوازية ، يمثل كل خط منها شخصية من أولئك النساء الفاضلات.

٢- اللوح : فهو وسيلة تعليمية شائعة الاستعمال وسهلة التركيب ، وبسيطة المكونات ، يستخدم لتثبيت المعلومات وحفظها ، وعرضها بأكثر من طريقة على المتلقين ، وقد كان اللوح من ضمن ما يستخدم من أدوات لكتابة القرآن الكريم ، بل " إنّ القرآن كان كذلك في لوح .. " (الهاشمي ، ١٤٠٥هـ ، ص ٢١٤) ، قال تعالى : (بَلْ هُوَ قُرْآنٌ مَّجِيدٌ (٢١) فِي لَوْحٍ مَّحْفُوظٍ) (سورة البروج : ٢١ ، ٢٢).

فاللوح أداة كتابة شاملة، وأداة لحفظ القرآن الكريم والسنة المطهرة. وقد استخدمه الرسول ﷺ كوسيلة تعليمية مهمة لحفظ وتدوين بعض الأشياء المهمة، ورغبة في الحفاظ عليها وإيصالها إلى أكبر عدد ممكن، دونها في اللوح. ومن الأحاديث التي تبين ذلك الاستعمال، والحرص على نفع المسلمين في كل حين.

فنظراً لحاجة الإنسان لمحو ما يكتب على الألواح والاستفادة منها مرة أخرى، ظهر نوع من الألواح يسمى (السبورة)، وقد عرفها (ابن منظور، دت، ج ٦) بقوله: "السُّبُورَةُ: هي الألواح من الساج يكتب فيها التذاكير". (مادة سَبَر: ص ٥). وورد في تعريفها أنها: "لوح يكتب عليه، فإذا استغني عما فيه مُحي". (إبراهيم وآخرون، دت، مادة سَبَر، ص ٤١٣).

وقد عُرِفَت السبورة في القرن الأول الهجري، واستخدمت كوسيلة تعليمية معينة على الكتابة وحفظ المدونات، ويظهر ذلك من خلال الشاهد الآتي: عَنْ سَلْمِ الْعُلَوِيِّ قَالَ: (رَأَيْتُ أَبَانَ يَكْتُبُ عِنْدَ أَنَسٍ فِي سُبُورَةٍ).

وقد تطورت أشكال السبورة وتعددت استخداماتها على مرّ العصور، حتى أصبحت أكثر من تسعة أنواع، لكل نوع مميزاته واستعمالاته. (السيد، ١٩٩٩م، ص ١٢٩).

ولعلّه قد كثر الاعتماد على السبورة في هذا العصر، وزاد انتشارها في حقول التربية والتعليم وغيرها طلباً للاستفادة منها، وحرصاً على المميزات التي تحظى بها، ومن تلك المميزات:

- ١ - سهولة الاستعمال والتنظيف.
- ٢ - سهولة مسح الخطأ وكتابة الصواب مكانه.
- ٣ - الكتابة عليها بخط كبير يستفيد منه الدارس.

- ٤ - يمكن أن يستعملها المعلم والطالب في جميع المواد ومختلف المستويات.
- ٥ - رخيصة التكاليف، سهولة الصنع. (السيد، ١٩٩٩م، صص ١٢٨ - ١٢٩).

٦ - سهولة استخدام الألوان المعبرة حسب الحاجة والغرض منها.

وحتى تتحقق الفائدة المرجوة من وجود السبورة في قاعة التدريب، وتتم الاستفادة منها بشكل أكبر، على المدرب إتقان بعض المهارات لاستخدام السبورة بشكل فاعل في التدريب، ومن ذلك: عرضها في مكان مناسب للجميع، مع مراعاة حسن التنظيم ووضوح الخط، واستعمال الألوان المتعددة؛ ليزداد الخط وضوحاً وتنظيماً، ويزداد الشرح رسوخاً وثباتاً في أذهان المتدربين، ويضاف إلى ذلك توظيف التقنية بشكل جاذب في عرض الصور والأشكال والرموز لتدعم الموقف التدريبي.

خاتمة الدراسة

بدأت جهود العلماء والمفكرين المسلمين بالدراسة والبحث والتأصيل للعلوم الإنسانية المفيدة للبشرية، ويعتبر (التدريب) من أبرز تلك العلوم، فهو الناقل للخبرات والمعارف بشكل ممتع وجاذب عبر الأزمنة المتتابة.

فهدف تأصيل العلوم والدراسات الاجتماعية والإنسانية تقديم معرفة مسترشدة بالوحي من جهة، ومؤمنة بقدرة الفرد المسلم على الفكر والعتاء الإنساني في مختلف المجالات.

وقد تحولت دعوات التأصيل الإسلامي إلى أبحاث وأوراق عمل، تعقد لها الندوات والمؤتمرات، وأصبحت هناك بعض الجهات المتخصصة في هذا الجانب، دعماً ورعاية وتشجيعاً لربط العلوم بالقرآن والسنة.

والدراسة الحالية تتبع ركائز التدريب ودعائمه الرئيسة التي لا ينفك عنها، بل ويقوم على هذه المنطلقات حسب دراسات علم الإدارة الحديثة والتدريب، وقصدت إلى البحث في القرآن الكريم والسنة النبوية بما يدعم ذلك من الشواهد الكريمة، ومن أبرز تلك الركائز:

أولاً: البيئة الداعمة للتدريب.

ثانياً: التواصل الفعال.

ثالثاً: التكرار والمتابعة.

رابعاً: توظيف لغة الجسم.

خامساً: الاستفادة من الخبرات المتاحة.

سادساً: الممارسة والتطبيق العملي.

سابعاً: توظيف الوسائل التعليمية.

وقد ربطت الدراسة الحالية تلك الركائز بالقرآن الكريم والسنة النبوية بعد الرجوع للكتب والمراجع المعتمدة.

نتائج الدراسة

١ - يبقى القرآن الكريم والسنة النبوية مصدرين ثابتين متجددين للإفادة منها في كل المجالات والعصور.

٢ - أوجدت جهود التأصيل الإسلامي للعلوم شعوراً عاماً بالاعتزاز بالدين الإسلامي لدى شتى الفئات والأطراف المنتمية إليه.

- ٣ - التدريب من أهم المجالات التي يجب أن تهتم بها جهود المشتغلين بالتأصيل الإسلامي، لأهمية هذا المجال، وكذلك تعدد الشواهد التي تدعمه من القرآن الكريم والسنة النبوية.
- ٤ - اعتمد رسول الله ﷺ على التدريب كوسيلة مؤثرة، أسهمت في تعزيز توجيهاته المباركة، وتطبيقها في واقع حياة الصحابة رضي الله عنهم، ومن بعدهم من المسلمين إلى قيام الساعة.
- ٥ - البيئة الداعمة للتدريب من عوامل نجاح المدرب في أدائه، وقد وردت العديد من المواقف والأحداث الموضحة لذلك.
- ٦ - التواصل الفعال والمؤثر من الوسائل الناجحة لإيصال رسالة المدرب على الوجه الصحيح.
- ٧ - التكرار والمتابعة والتركيز على بعض الأشياء المهمة من عوامل نجاح التدريب الهادف.
- ٨ - تعبيرات لغة الجسم لها تأثير إيجابي في أوساط المتدربين، وقد ظهر لنا أن رسول الله ﷺ كان يستعملها.
- ٩ - التدريب عملية تبادلية بين المدرب والمتدربين، وفيها نقل للخبرات والمعلومات بين الطرفين، وقد وجدت شواهد عديدة تؤكد ذلك.
- ١٠ - التطبيق العملي أوقع في النفس، وأكد في الفهم والإدراك، وقد وردت نماذج من القرآن الكريم والسنة المطهرة تؤكد ذلك.
- ١١ - الوسائل التعليمية تعين على تنفيذ التدريب والتعلم بشكل صحيح، وقد وردت في القرآن الكريم والسنة النبوية.

التوصيات

- ١ - تعزيز التدريب في المؤسسات الحكومية والخاصة، وربطه بكل ما يقربه من الكتاب والسنة المطهرة.
- ٢ - ضرورة عقد مؤتمرات متخصصة لمناقشة موضوع: أسلمة التدريب، بمشاركة الجهات المختصة بالتدريب في العالم الإسلامي.
- ٣ - تشكيل مؤسسات علمية بحثية إسلامية للإشراف على جهود التأصيل الإسلامي للعلوم وتصنيفها حسب العلم والمجال الذي تخدمه، بقصد التخصص والتراكمية العلمية وعدم هدر الجهود المبذولة سابقاً.

المصادر والمراجع

- [١] القرآن الكريم.
- [٢] إبراهيم، مصطفى وآخرون، د.ت، المعجم الوسيط، المكتبة الإسلامية، استانبول: تركيا.
- [٣] ابن جماعة، بدر الدين ابن أبي إسحاق الكناني. ١٤١٩هـ، تذكرة السامع والمتكلم في آداب العالم والمتعلم. ط٣، حققه وعلّق عليه: السيد محمد هاشم الندوي، دار المعالي، عمّان: الأردن.
- [٤] ابن حجر، أحمد بن علي بن حجر العسقلاني. د.ت، فتح الباري بشرح صحيح البخاري. قرأ أصله تحقيقاً وتعليقاً: عبد العزيز بن عبد الله ابن باز. رقم كتبه وأبوابه: محمد فؤاد عبد الباقي، المطبعة السلفية. القاهرة: مصر.

- [٥] ابن كثير، أبو الفداء الحافظ إسماعيل ابن كثير الدمشقي. ١٤٣٢هـ/ ٢٠١١م. تفسير القرآن العظيم، راجعه ونقحه: الشيخ: خالد محمد محرم، المكتبة العصرية، بيروت: لبنان.
- [٦] ابن ماجه، أبو عبد الله محمد بن يزيد القزويني. ١٤١٨هـ، سنن ابن ماجه. ط ١، اختصره وشرحه: مصطفى ديب البغا، اليمامة للطباعة والنشر والتوزيع، دمشق: سوريا.
- [٧] ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم الأنصاري. دت، لسان العرب، الدار المصرية للتأليف والترجمة، مصر.
- [٨] أبو داود، سليمان بن الأشعث السجستاني الأزدي. ١٣٨٨هـ، سنن أبي داود. إعداد وتعليق: عزّت عبيد الدعاس، وعادل السيد، دار الحديث، بيروت: لبنان.
- [٩] أبو سليمان، عبد الحميد. ١٤١٦هـ / ١٩٩٥م، قضية المنهجية في الفكر الإسلامي. ط ١، المعهد العالمي للفكر الإسلامي، نشر وتوزيع الدار العالمية للكتاب الإسلامي.
- [١٠] أمزيان، محمد. ١٤١٧هـ / ١٩٩٦م. نقد مناهج العلوم الإنسانية وخطوات صياغة مناهج إسلامية للعلوم الإنسانية. ضمن محتويات كتاب: قضايا المنهجية في العلوم الإسلامية والاجتماعية (نخبة من العلماء. القاهرة: المعهد العالمي للفكر الإسلامي.
- [١١] البخاري، أبو عبد الله محمد بن إسماعيل. ١٤١٧هـ. صحيح البخاري. ط ١، دار السلام. الرياض: المملكة العربية السعودية.

[١٢] البشري، عايش بن عطية. ٢٠٠٩م. نماذج من الوسائل التعليمية التي استخدمها رسول الله صلى الله عليه وسلم والاستفادة منها في واقعنا التربوي المعاصر. (بحث منشور) بمجلة كلية التربية بجامعة الزقازيق، العدد ٦٤ (الجزء الثاني) يوليو ٢٠٠٩م.

[١٣] الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى. د.ت. الجامع الصحيح، وهو سنن الترمذي، تحقيق: أحمد محمد شاكر، دار الحديث. القاهرة: مصر.

[١٤] الترمذي، أبو عيسى محمد بن عيسى، ١٤١٣هـ، مختصر السائل المحمدي، ط ٤، اختصره وحققه: محمد ناصر الدين الألباني، مكتبة المعارف للنشر والتوزيع، الرياض: المملكة العربية السعودية.

[١٥] ثابت، سعيد بن علي. ١٤١٧هـ. الجوانب الإعلامية في خطب الرسول ﷺ، ط ١، طبع وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد بالمملكة العربية السعودية.

[١٦] جان، محمد صالح بن علي. ١٤١٩هـ. المرشد النفيس إلى أسلمة طرق التدريس. ط ١، دار الطرفين، الطائف: المملكة العربية السعودية.

[١٧] رجب، إبراهيم. ١٤١٢هـ. مدخل التأصيل الإسلامي للعلوم الاجتماعية. مجلة المسلم المعاصر.

[١٨] السمعاني، أبو سعد عبد الكريم بن محمد التميمي. ١٤٠١هـ. أدب الإملاء والاستملاء. دار الكتب العلمية، بيروت: لبنان.

[١٩] السيد، محمد علي. ١٩٩٩م. الوسائل التعليمية، ط ١، دار الشروق للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.

- [٢٠] الشريف، محمد موسى. ١٤٢٩هـ. *التدريب وأهميته في العمل الإسلامي*. ط ١، دار الأندلس الجديدة للنشر والتوزيع، مصر.
- [٢١] الشلهوب، فؤاد بن عبد العزيز. ١٤١٧هـ. *المعلم الأول*. ط ١، دار القاسم، الرياض: المملكة العربية السعودية.
- [٢٢] الصبيح، عبد الله ناصر. د. ت. *التأصيل الإسلامي لعلم النفس*. مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. العدد ٢٢، السنة ٢٢، ١٤٢٨هـ.
- [٢٣] العامري، ناصر. ١٤٢٩هـ/ ٢٠٠٨م. *أوقف التدريب فوراً*. ط ١، الرياض.
- [٢٤] عبد الباري، طه. ١٤١٢هـ. *أثر التشبيه في تصوير المعنى، قراءة في صحيح مسلم*، ط ١.
- [٢٥] العزاوي، نجم. ٢٠٠٦م. *التدريب الإداري*، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان: الأردن.
- [٢٦] الفرجاني، عبدالعزيز. ١٤١٣هـ. *تقنيات الاتصال التعليمي من القرآن والسنة*. ضمن أبحاث مؤتمر التوجيه الإسلامي للعلوم، الذي نظمته رابطة الجامعات الإسلامية بالاشتراك مع جامعة الأزهر في الفترة ٢٧ ربيع الثاني ١٤١٣هـ - ٢ جمادى الأولى ١٤١٣هـ، الموافق ٢٤ - ٢٩ أكتوبر ١٩٩٢م.
- [٢٧] مسلم، أبو الحسين مسلم بن الحجاج النيسابوري. ١٤١٢هـ. *صحيح مسلم*. ج ٤، ط ٤، تحقيق: محمد فؤاد عبد الباقي، دار إحياء التراث العربي. بيروت: لبنان.
- [٢٨] النحلوي، عبد الرحمن. ١٤١٧هـ. *أصول التربية الإسلامية وأساليبها*. ط ٢، دار الفكر. دمشق: سوريا.

- [٢٩] النووي، أبو زكريا محيي الدين يحيى بن شرف الدمشقي. ١٤٠٨هـ. آداب العالم والمتعلم والمفتي والمستفتي وفضل طلب العلم. ط ١، راجعه وقدم له: أبو حذيفة إبراهيم ابن محمد. دار الصحابة للتراث. طنطا: مصر.
- [٣٠] الهاشمي، عبد الحميد. ١٤٠٥هـ. الرسول العربي المربي، ط ٢، دار الهدى للنشر والتوزيع، الرياض: المملكة العربية السعودية.
- [٣١] وزان، سراج محمد. ١٤١٣هـ / ١٩٩٣م. التدريس في مدرسة النبوة، سلسلة دعوة الحق، عدد رقم ١٣٢، رابطة العالم الإسلامي، مكة المكرمة: المملكة العربية السعودية.
- [٣٢] ويلز، مايك. ١٤٢٦هـ / ٢٠٠٥م. إدارة عملية التدريب، وضع المبادئ موضع التنفيذ. ترجمة: إدارة الترجمة بمركز البحوث بمعهد الإدارة العامة، راجع الترجمة: د. حنان بنت عبدالرحيم الأحمدي.
- [٣٣] يالجن، مقداد. ١٤٢٥هـ. أساسيات التأصيل والتوجيه الإسلامي للعلوم والمعارف والفنون، ط ٢. دار عالم الكتب: الرياض.

Islamic Rooting for the Training Substrates

Dr. Ayesh bin Attiya bin Abdulmuttiy

Department of Training Courses
Umm Al Qura University

Abstract. Fruitful training is linked with an increase of quality, perfection and acquiring the information rapidly, and transfers experience in a fun way, it is useful, active and influential way among the trainees since a very longue time.

According to that, the Muslim nation has been keen through the centuries to train its members in various arts and areas, with whatever is compatible with its principles or against them, without criticism or scrutiny of the training goal, its objective or the manner and method by which it reached the result.

The current study addressed a range of important pillars associated with the training process and contributing to root them, such as:

1. Enabling environment for training.
2. Effective communication.
3. Re-emphasizing and follow-up.
4. Use of body language.
5. Taking advantage of available expertise.
6. Practice and practical application.
7. Use of teaching resources.

We used the descriptive, documentary method and the deductive approach, the substantial result of the study was as follows:

1. The Holy Quran and Sunnah are two main sources for reference and this valid for all areas of training and in all time.

2. The Messenger of Allah relied on training as an influencing means, which contributed to strengthen his blessed guidance, and applied in real life of his companions, Allah bless them, and then upon on Muslims till the day of judgment.

3. Training of the most important area that should be of interest the efforts of practitioners for Islamic rooting, because of its importance in this field, as well as the multiple evidences that support it from Quran and Sunnah.

Recommendations:

It is necessary to organize conferences to discuss the topic: rooting training, with the participation of competent authorities in the Islamic world.

Consolidation of training in both government and private institutions, and link it with everything that brings it closer to Quran and Sunnah.

Create scientific institutions for Islamic research to supervise the efforts for rooting sciences and classify them according to the science and the sector it serves, with the purpose to specialise and scientific cumulation and never waste the efforts made before in this respect.

فاعلية التدريس التأملي في تنمية بعض الكفايات اللازمة في تلاوة القرآن الكريم وحفظه لدى الطلاب معلمي التربية الإسلامية بجامعة أم القرى

د. حمد بن مرضي الكلثم

أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية المشارك

كلية التربية، جامعة أم القرى

ملخص البحث. هدف البحث الحالي إلى تحديد مستوى الطالب المعلم في كفايات تلاوة القرآن الكريم وحفظه، ومعرفة فاعلية البرنامج القائم على التدريس التأملي في تنمية كفايات تلاوة القرآن الكريم وحفظه لدى الطلاب المعلمين تخصص تربية إسلامية بكلية التربية جامعة أم القرى.

واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وبطاقة الملاحظة كأداة للبحث. وبلغت عينة البحث (٧٠) طالباً موزعين بالتساوي على المجموعة التجريبية والضابطة. وتم تطبيق برنامج التدريس التأملي على المجموعة التجريبية، وتطبيق أداة البحث قبلها وبعدياً على المجموعتين التجريبية والضابطة.

وقد توصل البحث إلى النتائج التالية:

١- إعداد قائمة بكفايات حفظ القرآن الكريم وتلاوته اللازمة لمعلمي القرآن الكريم، بلغت كفايات تلاوة القرآن الكريم، (١٤) كفاية رئيسية و(٨٧) كفاية فرعية. و كفايات لحفظ القرآن الكريم (١٠) كفايات رئيسية، و(٦٩) كفاية فرعية.

٢- أن المتوسطات الحسابية للمجموعتين في مستوى كفايات الطلاب المعلمين لتلاوة القرآن الكريم وحفظه لم تصل إلى الحد المقبول في مستوى الإتقان، والمحددة نسبته بـ (٨٠%)، مما يدل على وجود ضعف في مستوى أداء الطالب المعلم في التمكن من كفايات حفظ القرآن الكريم وتلاوته.

٣- وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية الذي درست البرنامج القائم على التدريس التأملي في تنمية كفايات تلاوة القرآن الكريم وحفظه. وكان حجم تأثير البرنامج كبيراً حيث بلغت قيمة مربع إيتا (١٢) على التوالي (٠,٨٧)، لكفايات التلاوة، و(٠,٨٦) لكفايات الحفظ. مما يدل على فاعلية البرنامج القائم على التدريس التأملي، في تنمية كفايات تلاوة القرآن الكريم وحفظه لدى الطلاب المعلمين تخصص تربية إسلامية، في كلية التربية، جامعة أم القرى.

مقدمة

الحمد لله رب العالمين، والصلاة والسلام على رسوله محمد وعلى آله وصحبه وسلم، الذي أمره الله عز وجل بترتيل القرآن فقال سبحانه ﴿وَرَتِّلِ الْقُرْآنَ تَرْتِيلاً﴾ المزمّل آية (٤)، وهو سبحانه المتكفل بحفظه فقال عز شأنه ﴿إِنَّا نَحْنُ نَزَّلْنَا الذِّكْرَ وَإِنَّا لَهُ لَحَافِظُونَ﴾ الحجر آية (٩). ولقد وعد الله سبحانه وتعالى بالأجر الكبير والثواب العظيم على تلاوة القرآن، فقال تعالى ﴿إِنَّ الَّذِينَ يَتْلُونَ كِتَابَ اللَّهِ وَأَقَامُوا الصَّلَاةَ وَأَنفَقُوا مِمَّا رَزَقْنَاهُمْ سِرًّا وَعَلَانِيَةً يَرْجُونَ تِجَارَةً لَّن تَبُورَ﴾ فاطر آية (٢٩)، وقال الرسول صلى الله عليه وسلم: (من قرأ حرفاً من كتاب الله فله به حسنة، والحسنة بعشر أمثالها، لا أقول (أَلَمْ) حرف، ولكن ألف حرف، ولام حرف، وميم حرف) (رواه الترمذي)، كما قال عليه الصلاة والسلام (ما اجتمع قوم في بيت من بيوت الله يتلون كتاب الله ويتدارسونه بينهم إلا نزلت عليهم السكينة، وغشيتهم الرحمة، وحفتهم الملائكة، وذكرهم الله فيمن عنده) رواه مسلم. وقال صلى الله عليه وسلم (خيركم من تعلم القرآن وعلمه) رواه البخاري. فكانت أمة محمد هي أمة القرآن، وأمة القراءة فوجد على مر التاريخ الكثير من الحفاظ المتقنين. وهي ميزة له كما يقول شحاتة (١٩٨٩م: ١٢٣) لذلك لم يخل عصر من العصور من طائفة تحفظه، وهذه خصيصة تميزه عن غيره من الكتب الأخرى، والعلة في ذلك ألا ينقطع عدد التواتر فيه ولا يتطرق إليه التبديل والتحريف.

والقرآن الكريم حتى يُتقن المسلم تلاوته، لا بد أن يأخذه بالتلقي والمشافهة والسماع، وليس من خلال القراءة بالمصحف. ومن يتعرض لتدريس التلاوة لا بد أن يمتلك كفايات خاصة تؤهله للنطق السليم للحروف وإخراجها من مخارجها، وتطبيق أحكام التجويد أثناء التلاوة، حتى يصبح قادراً على تعليم الطلاب على التلاوة

السليمة. ولذلك فدور المعلم في تدريس التلاوة أساسي لا يمكن الاستغناء عنه فالكثير من أحكام التلاوة لا يمكن إدراكها والتعرف عليها إلا من خلال السماع والمشاهدة ؛ ، فلا يكفي لإجادة التلاوة معرفة أحكام وقواعد التجويد بل لابد من التدريب على تطبيق تلك الأحكام ، كما أن رسم المصحف يخالف في بعض ألفاظه قواعد اللغة العربية المتعارف عليها قد يقع القارئ في اللحن ويتغير المعنى.

وهنا يتبين أن حفظ القرآن الكريم ليس عملاً سهلاً ، ولكنه عمل يحتاج من الطالب للمتابعة والذاكرة والمراجعة باستمرار حتى لا ينسى ولا يتفلس ، كما أن تعليمه وتحفيظه يحتاج إلى معلم يمتلك كفايات خاصة تؤهله للقيام بدوره على الوجه الصحيح ، وهذه الكفايات منها ما يرتبط بتلاوة القرآن وتجويده ، ومنها ما يرتبط بتفسيره ، ومنها ما يرتبط بتحفيظه ، ومنها ما يرتبط بعلوم القرآن المختلفة. ومن هنا ندرك أن تدريس القرآن الكريم عملية تتطلب ممن يمارسها كفايات خاصة قد لا يتطلب توافرها في غيره ؛ حتى يكون مؤهلاً لتعليم هذا الكتاب.

وحيث أنه لا يمكن الاستغناء عن المعلم في تدريس القرآن الكريم ؛ لأن تعلم القرآن لا يتم إلا بالمشاهدة والتلقي ممن يحسن التلاوة ، ويجيد تطبيق أحكام التجويد ، ويعطيها حقها ومستحقها ، وأن يكون قادراً على تحفيظ التلاميذ وتدريبهم على طرق الحفظ وعلى التطبيق السليم لأحكام التجويد. فلا بد من إعداد الإعداد المناسب ، بما يتفق والأدوار المناطة به ، ولا بد أن يراعي في برامج إعداد الاعتبارات المتصلة بمهمته ، وفي مقدمة تلك الإعداد التخصصي والإعداد المهني ؛ إذ لابد أن يكون التأهيل في هذا المساقات مكافئاً لما يتوقع من المعلم أن يقوم به عند تدريسه ولكي يتمكن معلم القرآن من القيام بمهامه وأداء رسالته على أكمل وجه. ومما يزيد من أهمية الإعداد المهني اعتبارات عديدة ما يراها شلبي (٢٠٠٠م : ٣٦) منها تعدد الأدوار والمسؤوليات التي

ينبغي أن يقوم بها المعلمون ؛ فمن أدوارهم أنهم منظمون وعارضون للمحتوى ، وميسرون للتفاعل بين المتعلمين ، ومحققون للتواصل ، ومخططون ، ومتخصصون في التقويم ، وخبراء في التصميم التعليمي ، وتشخيص الظواهر ووضع وسائل العلاج ، ومستشارون وموجهون وخبراء في تنفيذ المنهج وتطويره .

وتفاعلاً مع قضية إعداد المعلم القضايا التي شغلت ولا تزال تشغل المهتمين بالعملية التربوية والتعليمية ، فقد ظهرت اتجاهات عديدة في هذا المجال تهدف جميعها إلى تحسين برامج إعداد المعلم ، مثل : التعليم المبرمج والتدريس المصغر ، كما ظهرت فكرة الكفايات والأداء إلى غير ذلك من الأفكار التي يجري وراءها العالم ويحاول وضعها موضع التجريب والممارسة العملية . ولقد أصبح الاتجاه نحو البرامج التعليمية القائمة على الكفايات والأداء اتجاهاً يحظى باهتمام كبير من المؤسسات التعليمية ، ويؤيد ذلك العديد من الدراسات التي تناولت كفايات معلم التربية الإسلامية التي أوصت بضرورة الاهتمام بالكفايات التخصصية لمعلم التربية الإسلامية وإعداد برامج لتنميتها ، وخاصة كفايات القرآن وعلومه ، وخصوصاً بعد أن أظهرت نتائج بعض هذه الدراسات تدني تلك الكفايات لدى المعلمين مثل ودراسة يونس (١٩٨٨م) ، ودراسة السبيعي (١٩٩٩م) ، ودراسة حيدر (٢٠٠٠م) ، ودراسة الدويش (١٤٢٢هـ) ، ودراسة العمري (٢٠٠٣م) ، ودراسة الدويش (١٤٢٨هـ) ، ودراسة السلمي (١٤٣٠هـ) ، ودراسة شاهين وزملائه (٢٠١٤م) . وقد أوصت دراسة سالم (١٤٢٤هـ) بضرورة أن توفر برامج إعداد معلم العلوم فرص لإكساب الطالب المعلم الكفاءات التي تمكنه من التغيير والنمو في حياته المستقبلية ، ويتطلب ذلك أن تكون برامج الإعداد متجددة ، وتقوم على يد خبراء مجتهدين في كفاءاتهم العلمية والتربوية ، ومجيدين لها .

ويمكن اعتبار استخدام بعض الاستراتيجيات الحديثة في التدريس وسيلة ناجعة في تنمية كفايات المعلم ، فالمعلم المتأمل والتدريس التأملي يُعد من المصطلحات الحديثة في مجال إعداد المعلم ، وقد أثبت بعض الدراسات فاعلية هذه الاستراتيجية في تنمية الكفايات وفي التحصيل لدى المعلمين أو الطلاب ، مثل دراسة بركات (٢٠٠٥م) ودراسة بلجون (٢٠١٠م) ودراسة الأستاذ (٢٠١١م). فالتدريس التأملي يسعى لجعل الطالب المعلم يركز في تغيير سلوكه وأدائه بشكل اكبر. ويولد لديه تساؤلات ونقد أثناء عملية التدريس تجذب طلابه وتُعمل فكرهم وعقولهم. فالمعلم في التدريس التأملي يتمتع بخصائص عديدة ، فهو يحلل الموقف التعليمي ، كما أنه على وعي تام بالحقائق التي يقدمها ، ويتقبل النقد ومشاركات الطلاب ويتأملها حتى لو خالفت رأيه ، ويفحصها ، حتى يصل معهم إلى الأهداف المنشودة. فالتدريس التأملي استراتيجية حديثة في التدريس لها فاعلية ملموسة ، وقد أوصت دراسة بركات (٢٠٠٥م) بضرورة تدريب الطلاب والمعلمين على استراتيجيات في التفكير التأملي. ولا تقف فواؤد التدريس التأملي عند الطلاب المعلمين بل تنتقل إلى الطلاب أنفسهم بالمدارس ، ويؤكد ذلك القطروي (٢٠١٠م : ٤٧) بأنه يجعل الطالب يخطط دائماً ويراقب ويقيم أسلوبه في العمليات والخطوات التي يتبعها لاتخاذ القرار ، ويبقى أثر التعلم في عقل المتعلم ، ويؤكد على التعلم ذي المعنى.

ومن هنا جاء هذا البحث الذي يسعى الباحث من خلاله لتنمية الكفايات الخاصة بمعلمي القرآن الكريم تلاوة وحفظاً ، من خلال برنامج قائم على التدريس التأملي.

الإحساس بالمشكلة

حظي إعداد معلم التربية الإسلامية باهتمام كبير عند المختصين بمناهج التربية الإسلامية، وعند المسؤولين عنه في وزارات التربية والتعليم. ورغم هذه الأهمية إلا أن نتائج بعض الدراسات والأبحاث أكدت على تدني مستوى كفايات هؤلاء المعلمين في تدريس مواد التربية الإسلامية وبخاصة القرآن، وضعفاً في تلاوة القرآن ومن أهمها دراسة عطا (١٩٩٠م)، ودراسة المعجل (٢٠٠١م)، والشهاري (٢٠٠٢م)، ودراسة الدويش (١٤٢٢هـ)، ودراسة العمري (٢٠٠٣م)، ودراسة الصديق (٢٠٠٦م). كما لمست بعض الدراسات العلمية وجود ضعف لدى معلم التربية الإسلامية بشكل عام ومعلم القرآن الكريم بشكل خاص، وقامت بمحاولات لعلاج هذا الضعف ولتنمية مهارات المعلم مثل دراسة يونس (١٩٨٨م) ودراسة حسنين (١٩٩٨م) ودراسة سعيد (٢٠٠٠م)، ودراسة الصديق (٢٠٠٦م)، ودراسة الدويش (١٤٢٨هـ).

ومن خلال مقابلة الباحث الشخصية مع عينة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة أم القرى الذين يشرفون على التربية العملية للطلاب المعلمين في تخصص التربية الإسلامية بشأن أخذ حول مستوى الطلاب المعلمين وخاصة في تدريس القرآن الكريم، سواء دروس التلاوة أو الحفظ، أشاروا إلى تدني مستوى كفايات معلمي القرآن الكريم، بل قد يصل الأمر إلى عدم تمكن بعض الطلاب المعلمين من التلاوة السليمة للآيات القرآنية وكثرة الأخطاء أثناء التدريس، وقلة تطبيق أحكام التجويد. كما أكدوا على ضرورة الاهتمام برفع كفايات تلاوة القرآن الكريم وحفظه لدى الطلاب المعلمين تخصص التربية الإسلامية بجامعة أم القرى.

وكذلك من خلال إشراف الباحث على التربية العملية للطلاب وتدريبه لمقرر طرق تدريسه التربية الإسلامية (٢) وهو المقرر الذي يقدم مع التربية العملية في السنة

الأخيرة من دراسة الطلاب للدبلوم التربوي وهم خريجي كلية الشريعة، وكلية الدعوة بجامعة أم القرى. لاحظ الباحث الكثير من جوانب القصور في أداء هؤلاء الطلاب وخاصة في امتلاكهم لمهارات تلاوة القرآن الكريم وحفظه، وطريقة تدريسهم لطلابهم في المدارس خلال هذه المرحلة. سواء في تلاوتهم أو في تطبيق أحكام التجويد، أو تقييم تلاوة طلابهم وحفظهم، وتصحيح أخطاء الطلاب أثناء تدريسهم. فكل هذا ولد الشعور لدى الباحث بضرورة المساهمة في تنمية كفايات معلمي القرآن الكريم، لحل هذه المشكلة.

أسئلة البحث

تحدد مشكلة البحث في تدني مستوى الطلاب المعلمين (تخصص تربية إسلامية) في الكفايات التدريسية اللازمة لهم، وهم الطلاب المعلمين الملتحقين بكلية التربية في جامعة أم القرى.

وللتصدي لهذه المشكلة فإن الدراسة الحالية تسعى إلى وضع برنامج مقترح لتنمية هذه الكفايات، وهذا يتطلب الإجابة عن الأسئلة التالية:

١ - ما الكفايات اللازمة لتلاوة القرآن الكريم وحفظه للطلاب المعلم تخصص تربية إسلامية بكلية التربية بجامعة أم القرى؟

٢ - ما مستوى كفايات تلاوة القرآن الكريم وحفظه عند الطالب المعلم تخصص تربية الإسلامية بكلية التربية جامعة أم القرى؟

٣ - ما فاعلية البرنامج القائم على التدريس التأملي في تنمية الكفايات اللازمة في تلاوة القرآن الكريم وحفظه لدى الطلاب المعلمين تخصص تربية إسلامية بكلية التربية جامعة أم القرى؟

أهداف البحث

يهدف البحث الحالي إلى :

- ١ - معرفة كفايات تلاوة القرآن الكريم وحفظه واللازمة للطلاب المعلم تخصص تربية إسلامية بكلية التربية بجامعة أم القرى.
- ٢ - تحديد مستوى كفايات تلاوة القرآن الكريم وحفظه عند الطلاب المعلم تخصص تربية إسلامية بكلية التربية جامعة أم القرى.
- ٣ - معرفة فاعلية البرنامج القائم على التدريس التأملي في تنمية الكفايات اللازمة في تلاوة القرآن الكريم وحفظه لدى الطلاب المعلمين تخصص تربية إسلامية بكلية التربية جامعة أم القرى.

أهمية البحث

تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يلي :

- ١ - قد تفيد هذه الدراسة مخططي مناهج إعداد المعلم ؛ حيث يمددهم بقائمة بالكفايات التدريسية اللازمة لمعلم القرآن الكريم ، فتعينهم على تطوير البرامج الحالية ، أوضع برامج جديدة في ضوء الكفايات.
- ٢ - قد يفيد البحث القائمين على إعداد المعلمين وتدريبهم أثناء الخدمة ؛ حيث يساعدهم على تقديم برامج لتدريب معلمي القرآن الكريم ، والعاملين في الميدان ، وذلك باقتباس بعض وحدات البرنامج المقترح حسب حاجة المتدربين.
- ٣ - قد يفيد البحث الطلاب المعلمين تخصص تربية إسلامية بكلية التربية جامعة أم القرى ؛ حيث من المتوقع أن ينمي البرنامج المقترح الكفايات التدريسية اللازمة لتلاوة القرآن الكريم وحفظه.

- ٤ - قد يفيد البحث الباحثين وخاصة في مجال مناهج التربية الإسلامية ؛ حيث يفتح المجال أمامهم للقيام بدراسات وبحوث أخرى تساعد على تحسين وتطوير أداء المعلم بصفة عامة ، ومعلم القرآن وعلومه بصفة خاصة.
- ٥ - الاستفادة من الدراسات العلمية في تطوير إعداد معلم التربية الإسلامية وتدريبه.

حدود البحث

يقصر هذا البحث على :

- ١ - بعض الكفايات الأدائية الخاصة بتدريس القرآن الكريم وعلومه التي يجب أن يتمكن منها الطالب المعلم بكلية التربية جامعة أم القرى بمكة المكرمة.
- ٢ - الطلاب المعلمين من كلية الشريعة وكلية الدعوة وأصول الدين الملتحقين ببرنامج الإعداد التربوي بكلية التربية في جامعة أم القرى بمكة المكرمة ، باعتبار أن هؤلاء الطلاب هم المتوقع تخرجهم ، وقد أنهوا دراسة معظم المقررات في تخصصهم ، كما أنهم يقومون بتطبيق التربية العملية الميدانية في هذا المستوى.
- ٣ - يقتصر تطبيق البرنامج على مجالي التلاوة ، والحفظ ، نظراً لاتساع مجال البحث ، ولتأكيد أعضاء هيئة التدريس الذين يشرفون على التربية العملية للطلاب المعلمين على أهمية هذه المجالين ، وحاجة الطلاب المعلمين إلى تنمية كفايات تدريسيها.

مصطلحات البحث

١- التدريس التأملي Defective Teaching:

يعرف عبدالرحمن (٢٠٠٥م : ٢٦) التدريس التأملي بأنه "قدرة المعلم على تبصير الأحداث والمواقف التعليمية التي تتم داخل الفصل الدراسي وتحليلها إلى

عناصرها للوصول إلى استنتاجات ، وتفسيرات تساعده في إجراء التعديلات المطلوبة لحل ما يعترضه من مشكلات تدريسية ، وتحقيق الأهداف التعليمية.

ويؤكد فوك Fook (١٩٩٩م: ٥) على أن التدريس التأملي يعني "القدرة على وضع الشخص بقوة داخل الموقف لمعرفة مدى قدرته على حساب تأثير فهمه ، وتفسيره الشخصي للمكان ، والفعل داخل محتوى محدد ، وتنمية قدرته على التأمل النقدي لمعرفته الذاتية ، ولمعرفة الآخر ، خاصة عند مشاركته في علاقات قوية".

ويذكر عبدالسلام (٢٠٠٩ : ١٤٢) بأن التدريس التأملي يعني "النظرة في كل ما يحدث داخل الفصل الدراسي ، والتفكير فيما نفعل ، والتفكير فيه إذا حدث بالفعل فعملية الملاحظة الذاتية والتقييم الذاتي كل ذلك بواسطة عملية جمع المعلومات حول ما يدور في الفصول الدراسية ، وتحليل ، وتقييم هذه المعلومات نستطيع أن نميز ، ونستكشف عملية التأمل الخاص بنا ، ومن ثم يؤدي ذلك إلى التغييرات والتحسينات في التعلم".

ويُعرف الباحث التدريس التأملي إجرائياً أنه : مجموعة من الإجراءات التي تجعل الطالب المعلم في التربية الإسلامية قادر على استبصار الموقف التعليمي ، وتحليله ، ومعرفة مواطن القوة والضعف لديه في تلاوة القرآن الكريم وحفظه ، لأجل إجراء التعديلات المطلوبة في تعلمه ، وحل المشكلات التدريسية ، حتى يحقق الأهداف التعليمية المنشودة.

٢- الكفايات Competency :

الكفاية في اللغة : كما أوردها ابن منظور (١٤١٢هـ : ٢٢٥) : الكفاية من كفى بمعنى يكفي كفاية إذا قام بالامر . ويقال : استكفيته أمراً فكفانيه ، ويقال كفاك هذا

الأمر أي حسبك ، وكفاك هذا الشيء ، وكفاه ماأهمه كفاية ، وكفاه مؤونته كفاية وكفاك الشيء يكفيك واكتفيت به

وعرف الخوالدة (٢٠٠٣ : ٩٩) الكفايات : قدرة الطالب / المعلم على امتلاك واستخدام متطلبات الموقف التعليمي من معارف ومهارات بسهولة ويسر وفاعلية. ويعرف الباحث الكفايات إجرائياً بأنها : مجموعة المعارف والمهارات والاتجاهات التي يجب أن يكتسبها معلم القرآن وعلومه من خلال أساليب التعلم المختلفة ، ويظهرها في سلوكه التدريسي بمستوى معين من الأداء يتسم بالكفاءة والفاعلية ، وهذا الأداء يمكن ملاحظته وقياسه داخل الفصل بواسطة أداة قياس تعد لهذا الغرض.

أدبيات البحث

أولاً: الإطار النظري

التدريس التأملي:

عُرف التدريس التأملي بتعريفات متعددة، نتيجة لاختلاف المنظور المرتبط بهذا التعريف سواء كان بالممارسة التأملية، أو بدور المعلم والمتعلم، أو بالتدريب والتطور المهني.

التدريس التأملي كما يعرفه عفانة واللولو (٢٠٠١ : ٦) هو "قدرة المعلم على تبصر المواقف التعليمية، وتحديد نقاط القوة والضعف، وكشف المغالطات المنطقية في هذه المواقف، واتخاذ القرارات والإجراءات المناسبة بناء على دراسة واقعية للموقف". وأما Fook (١٩٩٩ : ٥) فيرى أن التدريس التأملي يعني "القدرة على وضع الشخص بقوة داخل الموقف لمعرفة مدى قدرته على حساب تأثير فهمه، وتفسيره الشخصي للمكان، والفعل داخل محتوى محدد، وتنمية قدرته على التأمل النقدي

لمعرفته الذاتية، ولمعرفة الآخر، خاصة عند مشاركته في علاقات قوية". ومثله كذلك بركات (٢٠٠٥م: ١٠٨) الذي يرى بأنه "قدرة الطالب على التعامل مع المواقف والأحداث والمثيرات التعليمية، بيقظة وتحليلها بعمق وتأنى للوصول إلى اتخاذ القرار المناسب في الوقت والمكان المناسبين لتحقيق الأهداف المتوقعة منه". وعرف عبدالرحمن (٢٠٠٥م: ٢٦) التدريس التأملي بأنه "قدرة المعلم على تبصر الأحداث، والمواقف التعليمية التي تتم داخل الفصل الدراسي وتحليلها إلى عناصرها للوصول إلى استنتاجات وتفسيرات تساعد في إجراء التعديلات المطلوبة لحل ما يعترضه من مشكلات تدريسية، وتحقيق الأهداف التعليمية".

كما عرفت صفاء علي (٢٠٠٨م: ١٦٩) التدريس التأملي أنه "هو مجموعة من الإجراءات، والخطوات التعليمية التي يقوم به كل من المعلم والتلميذ داخل الفصل وتحدث بشكل منتظم، ومتسلسل، ويكون الطالب خلالها إيجابياً، ونشطاً، وفعالاً في وصف، وتحليله، ونقد معرفته، وأفكاره، وتصورات، وطرائق تفكيره، وبناء العلاقات، والخطط، وتصويبها، وتصويرها، وتطويرها". ومثلها دواشة (٢٠٠٠م: ١٠) الذي عرف التدريس التأملي بأنه "مجموعة من الإجراءات التي تساعد التلميذ على القيام بعملية استقصاء ذهني نشط واسع ومتأنٍ حول قناعاته، ومعرفته المفاهيمية والإجراءات في ضوء الواقع الذي يعمل فيه، الوعي بمعنى جديد، مما يجعله قادراً على تكوين نظرية خاصة به للممارسات المرغوب في تحقيقها".

التدريس التأملي والعملية التعليمية:

إن عملية التأمل عملية فكرية، يُعمل فيه العقل من أجل الوصول بوضوح إلى الهدف المنشود، وإذا وجد لدينا معلم متأمل فسنجد تدريس تأملي يحث الطلاب على أعمال تفكيرهم التي تترجم إلى سلوكيات سليمة. ومصطلح (المعلم المتأمل) استخدمه

شون صاحب نظرية شون الذي نادى باستخدام التفكير التأملي في مجال التربية والتعليم. ولهذا يعتقد بركات (٢٠٠٥م: ١٠٣) أن الكثير من التربويين يعدون نموذج شون بأنه ثورة في إعداد وتدريب المعلمين ، واتبعه عدد كبير من الباحثين رافعين شعار شون القائل: المعلم الفعال هو المعلم المتأمل.

لذلك التدريس التأملي يسعى إلى المحافظة على أعلى مستويات الجودة في عملية التدريس ، لأنه يحقق نمواً مهنيًا للمعلم ، ونجاحاً متفوقاً للطالب. ولهذا أصبح التدريس التأملي مهماً جداً ومن أهم مداخل التعليم. ويرى العبدالكريم (١٤٢٤هـ) أن الممارسة التأملية تعتبر منهجاً فعالاً للتطوير المهني. وقد ظهرت فكرة الأداء التأملي مقابلة لطريقة الأداء التقليدية القائمة على العمل الميكانيكي. ويؤيد ذلك أوسترمان ، وكوتكامب (٢٠٠٢م: ٤٠) بأن التدريس التأملي يسهم في زيادة الممارسة التأملية للمعلمين في الصف ، وتعد وسيلة يستطيع بها المتأملون أن يطوروا مستوى الوعي بالذات عن طبيعته الحالية ، كما أنه وسيلة من أجل التطوير المهني.

إن مدخل التأمل في التدريس هو مدخل حديث ، ومهم يرفع من كفاءة التدريس ويحسنها ، ويتلافى الأخطاء أثناء الممارسة ، ويقومها ، ويطورها. ويضيف عبدالسلام (٢٠٠٩م: ١٢٣) على أن التدريس التأملي كما أنه مدخل للتطوير ، فهو وسيلة لتحسين العمليات الصفية ، والمخرجات ، ولتنمية الدافع الذاتي للمعلمين ، و يساعد المعلمين على الانتقال من مستوى الأداء الروتيني إلى المستوى الذي فيه توجيه إجراءاتهم ، وتصرفاتهم يتم من خلال التفكير التأملي.

وللتدريس التأملي أهمية كبيرة، تحدث عنها كثير من التربويين، ويمكن إجمال تلك الأهمية على النحو التالي:

١ - التدريس التأملي يفيد المعلمين المبتدئين من خلال تنمية الكفايات الخاصة بمهارات تدريسية معينة يمارسونها في الميدان، أما المعلمون الأكفاء من ذوي الخبرة المحدودة، فيعد التدريس التأملي بالنسبة لهم وسيلة للنمو المهني الذاتي لكي ينتقلوا إلى مستوى أعلى من الكفاءة.

٢ - التدريس التأملي بأنه يدفع المعلمين نحو الربط بين ما يتعلمونه، وما لديهم من معارف، ومهارات، واتجاهات يمارسونها في الميدان. راشد (٢٠٠٣: ١٥٥)

٣ - التدريس التأملي يساعد المعلمين في زيادة الحرية الأكاديمية والتخلص من السلوك الروتيني، والتفاعل أثناء التبصر بجذب انتباههم وتحديد سلوكهم. دوابشة (٢٠٠٠م: ٢١).

٤ - يساعد المعلم على وضع استراتيجيات لتطبيق المعرفة الجديدة في المواقف المعقدة، ويجعل المعلمين أكثر وعياً بمستوى تقدمهم وتقدم طلابهم التعليمي، وأكثر قدرة على اختيار.

٥ - يتيح للمعلمين الوقت الكافي للتأمل في ممارستهم التدريسية والاهتمام بقراراتهم التعليمية.

٦ - يعزز التغير المفاهيمي، والقدرة على الاستفسار لدى المعلمين والتلاميذ.

٧ - يساهم في إحداث تغيرات أو تحسينات إيجابية في الأداء التعليمي للمعلم في سياق لفصول الدراسية.

٨ - يساعد المعلمين على تنمية ممارسة، وتنمية مهارات التأمل لدى تلاميذهم. سعاد (٢٠٠٩م: ٢٧).

٩ - إن استخدام التدريس التأملي يساعد على توضيح ، وتحليل القناعات ، والمعتقدات المغروسة تحت مستوى الوعي لدى المعلم ؛ لتحقيق تغير سلوكي وأداء أفضل عنده ، وعند تلاميذه. المزروع (٢٠٠٨ م : ٨)

١٠ - التدريس التأملي يجعل المعلم على وعي بكافة ممارساته داخل الفصل ، بل ويساعده على تبرير اللجوء لممارسات بعينها ، مما يؤدي إلى تحقيق أهداف مرغوب فيها.

١١ - التدريس التأملي يساعد المعلم على تجنب التحيز لأدائه ، وممارسته ، فالمعلم يوبخ نفسه عند إخفاق تلاميذه في إحراز الأهداف المنشودة مما يدفعه للوقوف على أسباب الخطأ ، والإجراءات اللازمة للعلاج.

١٢ - التدريس التأملي يشيع روح الحيوية ، والنشاط داخل الفصل ، فالمعلم يُخضع ممارسته داخل الفصل ، وبصفة دائمة لعملية نقاش مما يجعل التدريس بمثابة تحدٍ لقدراته يدفعه للأجود. سليم وعودة (٢٠٠٩ م : ٢١)

وتأسيساً على ما سبق يمكن القول أن التدريس التأملي مطلب مهم في العملية التعليمية للمعلم وللطالب على حد سواء ، وخاصة بالنسبة الطالب المعلم في تخصص التربية الإسلامية في هذه المرحلة التي تعتبر مرحلة إعداد لهم. مما يستوجب تدريبهم على استراتيجيات تدريس حديثة ، فالتدريس التأملي يجعل من المعلم والمتعلم شريكين أساسيين في العملية التعليمية ، مما يجعل التعلم أكثر جودة ، وفاعلية. فالملاحظة ، والتأمل ، والتعديل كلها تعد عناصر مهمة في العملية التربوية ، ومن المهم جداً امتلاك الطلاب المعلمين القدرة على استخدام هذه العناصر.

الكفايات

مفهوم الكفاية

إن مصطلح الكفاية هو مصطلح تربوي اخذه حقه في الدراسة البحث عن التربويين ، ومع ذلك لم يتفقوا على معنى محدد متفق عليه للكفاية. وعلى الرغم من كثرة هذه التعريفات إلا أن المتعمق فيها والمتأمل يجد أنه ليس ثم اختلاف كبير في المفهوم ، بل هو تقارب وتكامل فيما بين تلك التعريفات.

ومن تلك التعريفات للكفاية ما عرفه مرعي (٢٠٠٣م : ٢٥) بأنها المقدرة على عمل شيء بكفاءة وفعالية ، وبمستوى معين من الأداء". وعرفها العيوني (١٤١٣هـ : ٤٨) بأنها " مجموعة من المهارات والقدرات التي يمكن أن يكتسبها المعلم في أثناء فترة الإعداد ، أو من خلال الخبرة والتوجيه ، تساعده على القيام بالتدريس الناجح. كما عرفت الكفاية عند بنجر والسبحي (١٩٩٣م : ١٦٠) بأنها " قدرة المعلم وتمكنه من أداء سلوك معين يرتبط بما يقوم به من مهام تربوية وتعليمية في التدريس بحيث تشمل المعارف والمهارات والاتجاهات المرتبطة بالتدريس ، وتؤدي بمستوى كامل الإتقان ينعكس أثره على سلوك التلاميذ بشكل يمكن ملاحظته في سلوك أو أداء المعلم. وعرفها ساسي (١٩٩٨م : ٢٣) بأنها "مجموع المعارف ومهارات الفعل ومهارات الوجود". ويستعرض الناقة (١٩٩٧م : ١٠) بعض التعريفات للكفاية " فعرف هوستون وهاوسام الكفاية بأنها : امتلاك المعلومات والمهارات والقدرات المطلوبة. وهي تركز على القدرة على العمل. ويعرفها هيتلمان بأنها : القدرة على أداء سلوك ما. ويعرفها بوريش بأنها : المهارات والسلوك والأداء الذي يتوقع أن يظهره الفرد عند إكمال عملية التدريب. وعرفها الفرا بأنها : مجمل سلوك المعلم الذي يتضمن المعارف والمهارات والاتجاهات بعد المرور ببرنامج محدد ينعكس أثره على أدائه ويظهر من خلال أداة قياس خاصة تعد لهذا الغرض.

ومما سبق من التعريفات يمكن القول أن تلك التعريفات تتكامل فيما بينها لتحقيق مفهوم شاملاً للكفاية، فهي تصف القدرة على أداء عمل معين. كما تصف أن هذه القدرة غير متميزة لكنها كافية. وتبين أن هذه القدرة تتطلب مهارات مناسبة للعمل المطلوب. ومن جانب آخر نجد أن تلك التعريفات مرتبطة بالأدوار والمهام التعليمية التي ينبغي أن يقوم بها المعلم، ولديه القدرة على أداء هذه الأدوار والمهام. كما أنها مرتبطة بتوفر المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة، وبمستوى ممارسة هذا الأداء من خلال معايير وأدوات يقاس بها.

أنواع الكفايات

تصنف الكفايات إلى أنواع كثيرة ومتعددة فمنها الكفايات الشخصية، والتخصصية، والمعرفية، والأدائية، والانفعالية، والتدريسية، واللغوية، وكفايات النتائج. فالتربويين يأخذون بهذه الأنواع ويوزعونها إلى ثلاث أو أربع أو خمس كفايات ويقمون بدمج بعضها ببعض. ولكن في حقيقة الأمر فالموضوع هو اختلاف تنوع لا اختلاف تضاد. وكل الأنواع السابق ذكرها تجمع على عدة أمورها منها: أن الأداء السلوكي يعتمد على معارف وحقائق ونظريات، ويعبر عن هذا الأداء السلوكي بمجموعة من الحركات والأفعال، ويكون الناتج لهذا الأداء هو سلوك يحدد بمستوى معلوم، ويحكمه مجموعة من المعايير والاتجاهات والقيم.

ولهذا يرى الباحث أن أنواع الكفايات هي خمسة على النحو التالي :

- ١ - الكفايات الشخصية. وهي التي تتناول الخطوط العامة لشخصية المعلم كالخصائص الجسمية، والعقلية، والأخلاقية، والقيادية.
- ٢ - الكفايات العلمية. ويقصد بها القدرة على ممارسة عمل أو مجموعة من الأعمال، وتشمل المعلومات والحقائق واستخدام أدوات المعرفة في الميادين العملية.

٣ - الكفايات الأدائية. ويقصد بها السلوكيات التدريسية والقدرات التي يستطيع المعلم اكتسابها ؛ لتصبح جزءاً من سلوكه ويستطيع أداءها بنجاح في الموقف التدريسي.

٤ - كفايات النتائج. ويقصد بها القدرة على الوصول إلى النتائج ، وأن المعلم قادر على إحداث نتيجة مرغوبة ، أو تغير مرغوب في أداء طلابه. وهذا هو الهدف الأساسي للتعليم.

٥ - الكفايات اللغوية. ويقصد بها المعرفة والقدرات اللغوية الضرورية التي يجب أن يكتسبها المعلم ، وتمكنه من استخدام اللغة العربية في عملية بالتدريس.

وسيقصر البحث الحالي على الكفايات الأدائية باعتبار أن الأداء يعتمد على ما حصله الفرد وما يمتلكه من الكفايات الأخرى. فتشير كفايات الأداء إلى المهارات والقدرات التي يظهرها الطالب المعلم. كما أن الكفايات الأدائية تشمل على قدرة المعلم على إظهار سلوك واضح في المواقف التعليمية التدريسية والحقيقية ، فهي تتعلق بأداء المعلم بالإضافة إلى المعرفة ، ومعيار تحقق الكفاية هنا هو قدرة المعلم على القيام بأداء المهام التعليمية المطلوبة. ووجود هذه الكفايات الأدائية يمكن المعلم من : تحديد الأهداف السلوكية ، واختيار الوسيلة التعليمية الملائمة وحسن استعمالها ، وتهيئة أذهان التلاميذ لموضوع الدرس ، وتشجيعهم على المشاركة وطرح الأسئلة ، وعرض عناصر الدرس عرضاً منطقياً ، وتوزيع الوقت وتنويع طرق التدريس ، والتمكن من مهارات طرح الأسئلة على الطلاب ، وتلخيص الدرس والاستفادة من الكتاب المدرسي ، والإشارة لمصادر المعلومات ، وتعزيز استجابات الطلاب ، والقدرة على التطبيق العملي للموضوعات ، والعناية بتحديد الواجبات المدرسية ومتابعتها.

ثانياً: الدراسات السابقة

إن الدراسات العلمية التي تناول التدريس التأملي ومواد التربية الإسلامية قليلة جداً حسب إطلاع الباحث ، ولذلك يمكننا تقسيم الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع هذا البحث إلى قسمين رئيسيين :

الأول حول الدراسات التي تناولت موضوع كفايات ومهارات تعليم القرآن ومن هذه الدراسات التي اهتمت بكفايات الطلاب المعلمين للقرآن الكريم على وجه الخصوص دراسة يونس (١٩٨٨م) والتي هدفت إلى بناء برنامج لتنمية الكفايات النوعية الخاصة بتدريس القرآن الكريم لدى طلاب كلية التربية. واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي ذو المجموعة الواحدة، كما أعد الباحث قائمة من مهارات تلاوة وتدريس القرآن بلغت (١٣٢) مهارة/ منها (١٣) كفاية أدائية، كما أعد الباحث بإعداد بطاقة ملاحظة لقياس الأداء التدريسي للتلاوة، واختبار تحصيلي؛ لقياس الجانب المعرفي للكفايات. وبلغت عينة البحث (٣٣) طالباً من الطلاب المعلمين بكلية التربية جامعة حلوان، وأعد الباحث برنامجاً لتنمية بعض الكفايات التي أظهرت النتائج تدني مستوى الطلاب المعلمين فيها. وقد أظهرت النتائج تحسن مستوى الطلاب المعلمين في الجانب المعرفي للكفايات، وتحسن أدائهم في أحكام التلاوة، مما يؤكد فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الكفايات موضوع البحث. وهناك من اهتم بالمهارات التدريسية لمعلمي التربية الإسلامية بشكل عام، كدراسة حسنين (١٩٩٨م) والتي هدفت إلى بناء برنامج لتنمية بعض المهارات التدريسية اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية بالتعليم الابتدائي، ومعرفة مدى فاعليته في تنمية بعض جوانب القصور في تلك المهارات. واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، كما استخدم بطاقة ملاحظة أداء معلمي التربية الإسلامية كأداة لبحثه وفيها (٣٢) مهارة تدريسية، وكانت عينة البحث

(٥٠) معلماً من معلمي التربية الإسلامية بالتعليم الابتدائي بمدينة أسوان بجمهورية مصر العربية. وخرج الباحث بنتيجة وهي وجود فروق ذات دلالة إحصائية (٠,٠٥) بين متوسط درجات أفراد العينة في جميع المجالات قبل تطبيق البرنامج وبعده لصالح التطبيق البعدي مما يؤكد فاعلية البرنامج في تنمية المهارات المتدنية. وسعت دراسة سعيد (٢٠٠٠م) إلى بناء برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات تدريس مادة التربية الإسلامية لدى الطالب المعلم في ضوء متطلبات المنهج المطور في المرحلة الإعدادية، والتعرف على مدى فاعلية البرنامج في تنمية تلك المهارات وكفاياتها. واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي والوصفي، كما استخدم الاستبانة كأداة لبحثه، وبلغت عينة الدراسة (٥٠) طالبة معلمة من كلية البنات بجامعة عين شمس. ثم قام الباحث بإعداد برنامج مقترح لتنمية الكفايات والمهارات التي تم التوصل إليها وطبقه على عينة الدراسة. وبينت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج في تنمية الكفايات المعرفية والمهارات الشفوية والتدريسية اللازمة للطالب المعلم. ومن الدراسات التي اهتمت بتلاوة القرآن الكريم لدى الطلاب المعلمين دراسة المعجل (٢٠٠١م) والتي هدفت إلى تقويم مستوى طلاب الدراسات الإسلامية في تلاوة القرآن الكريم في بعض كليات دول مجلس التعاون الخليجي وعلاقته ببعض المتغيرات. واستخدم الباحث المنهج الوصفي لدراسته، كما استخدم (اختبار شفوي لقياس الأداء - واختبار تحريري لقياس المعرفة) كأداة للدراسة. وبلغت عينة الباحث (٦١) طالباً من دول الخليج اختبروا عشوائياً، منهم (٢٥) طالب من المملكة العربية السعودية، و(٢٣) طالب من دولة الكويت، و(١٣) طالب من دولة الإمارات العربية المتحدة. وخرج الباحث بنتائج من أهمها أن (٥٧,٤) من الطلاب حصلوا على تقدير ضعيف في الاختبار الشفهي، و(٥٧,٥) حصلوا على تقدير ضعيف في الاختبار التحريري. وهناك دراسة اهتمت بأداء معلمي

القرآن الكريم كدراسة الدويش (١٤٢٢هـ) والتي هدفت إلى معرفة الكفايات اللازمة لمعلمي القرآن الكريم في مدارس تحفيظ القرآن الكريم الابتدائية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وبطاقة ملاحظة، وطبقها على كامل مجتمع الدراسة (٨٨) معلم للقرآن الكريم في مدارس تحفيظ القرآن الكريم بمنطقة الرياض التعليمية. وتوصل الباحث إلى نتائج من أهمها ضعف مستوى أداء المعلمين في الكفايات بشكل عام وصل إلى ٤٤٪، ودرجة تحقق ٦٥٪ من الكفايات ضعيف أو ضعيف جداً. وكذلك من الدراسات التي اهتمت بكفايات معلمي القرآن الكريم دراسة الصديق (٢٠٠٦م) والتي هدفت إلى برنامج مقترح لتنمية كفايات تدريس القرآن وعلومه لدى طلاب كلية التربية جامعة صنعاء، واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي والمنهج الوصفي في دراسته، كما استخدم بطاقة الملاحظة كأداة لدراسته وحدد فيها (٦٠) كفاية للتلاوة والحفظ والتفسير. وبلغت عينته (٣٠) طالباً من الطلاب المعلمين بقسم القرآن وعلومه بكلية التربية - جامعة صنعاء بالجمهورية اليمنية، وهم بالمستوى الرابع المتوقع تخرجهم، كما أنهم يطبقون التربية العملية أيضاً، وقدم الباحث برنامج تدريبي للكفايات. وخرج الباحث بنتيجة مهمة وهي وجود فاعلية للبرنامج المستخدم في تنمية أداء كفايات الطلاب المعلمين في كل مجال من مجالات هذه الكفايات (التلاوة - التفسير - الحفظ) على حدة، وذلك بعد دراسة البرنامج عن أدائهم قبل دراسته، بلغت نسبة الإتقان في القياس البعدي لأداء الكفايات المتضمنة في البرنامج ككل (٨٤,١٠٪). ومثل كانت دراسة الدويش (١٤٢٨هـ) التي هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج حاسوبي في تنمية مهارات تدريس القرآن لدى المعلمين، واستخدم الباحث المنهج الوصفي والتجريبي. كما استخدم الاستبانة والاختبار القبلي والبعدي كأداتين لدراسته، وبلغت عينة الدراسة (٤٠) معلم في مدينة الرياض لجميع المراحل التعليمية. وتوصل

الباحث إلى نتائج منه أهمها: ضعف مهارات معلمي تدريس القرآن، وإلى فاعلية البرنامج في تنمية مهاراتهم التدريسية، واستخلاص (٨) مهارات رئيسية و(١١٣) مهارة فرعية لتدريس القرآن الكريم. وسعت دراسة المطرودي (٢٠١١م) إلى معرفة أثر شرح الآيات والفرق بين الرسم الإملائي والعثماني ومناقشة الأحكام التجويدية في إتقان مهارات التلاوة والاحتفاظ بالتعلم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض من خلال خطوات تدريس مقترحة. واستخدم الباحث المنهج شبه التجريبي، وبغت عينة الدراسة (٥٠) طالباً، وزعوا بالتساوي على مجموعتين تجريبية وضابطة. واستخدم الباحث الاختبار الشفوي كأداة لدراسته واحتوى على (١٤) سؤال متضمنة لمهارات التلاوة. وبعد تطبيق الباحث للخطوات التدريسية المقترحة خرج بنتيجة أن المجموعة التجريبية قد بلغت مستوى الاتقان المطلوب (٨٠٪) في مهارتي الانطلاق والتجويد، بينما لم يصل تحصيلهم إلى مستوى الاتقان المطلوب في مهارتي تفادي اللحن والترتيل. كما قام شاهين وزملائه (٢٠١٤م) بدراسة هدفت إلى معرفة أسباب ضعف طلبة تخصص تعليم التربية الإسلامية في جامعة القدس المفتوحة في مهارات تلاوة القرآن الكريم وتجويده من وجهة نظر الطلبة وأعضاء هيئة التدريس، ومن ثم وضع برنامج مقترح لعلاجها. واستخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي، كما استخدموا الاستبانة كأداة للدراسة. وبلغت عينة الدراسة (٢٥٣) طالب وطالبة تخصص تعليم التربية الإسلامية، (١٤) عضو هيئة تدريس في جميع فروع جامعة القدس المفتوحة. وكانت أبرز نتائج الدراسة أن أهم أسباب ضعف الطلبة يعود إلى قلة توجيه أعضاء هيئة التدريس للطلاب، وعدم تأكيدهم على ضرورة إتقان المهارات المطلوبة، وعدم ملائمة إجراءات التقويم لطبيعة مقرري القرآن الكريم والتجويد. ومن الأسباب أيضاً ضعف ممارسة الطلبة للتلاوة.

وأما القسم الثاني من الدراسات السابقة فهي الدراسات المتعلقة بالتدريس التأملي فهي كما ذكرنا سابقاً قليلة جداً في مجال التربية الإسلامية. ولقد أجرى بركات (٢٠٠٥م) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وبلغت عينته (٤٠٠) طالباً وطالبة موزعين بالتساوي بين الذكور والإناث وبين مرحلة التعليم الجامعي والثانوية العامة. واستخدم الباحث مقياس التفكير التأملي والاختبار التحصيلي كأدوات لدراسته. وتوصل الباحث إلى نتائج من أهمها: عدم وجود فروق جوهرية في تحصيل الطلاب العام تعزى لمستوى التفكير لديهم، وعدم وجود فروق جوهرية في مستوى التفكير التأملي تعزى لمتغيرات الدراسة الأخرى. كما أجرت بلجون (٢٠١٠م) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى إتقان معلمي العلوم لممارسات التدريس التأملي وعلاقته بمستوى الكفاءة التدريسية لديهم. واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي، وبلغت عينة الدراسة (٨٩) معلماً ومعلمة للعلوم في مدراس مكة المكرمة وجدة والطائف، كما استخدمت الاستبانة وبطاقة الملاحظة للكفاءات التدريسية. وتوصلت الباحثة إلى نتائج منها: وجود علاقة دالة إحصائية موجبة بين مستوى إتقان الممارسات التأملية في التدريس ومستوى الكفاءة التدريسية، ووجود فروق دالة إحصائية في مستوى إتقان الممارسات التأملية في التدريس لصالح المعلمات، وعدم وجود فروق دالة إحصائية في مستوى إتقان الممارسات التأملية تعود لأثر اختلاف الخبرة المهنية. ومن الدراسات كذلك الأستاذ (٢٠١١م) دراسة هدفت إلى معرفة مستوى القدرة على التفكير التأملي في المشكلات التعليمية التي يواجهها معلمي العلوم عند تنفيذهم للمهام التعليمية في المرحلة

الأساسية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وبلغت عينة الدراسة (١٠٨) من المعلمين والمعلمات في مدارس الحكومة ووكالة الغوث في المرحلة الأساسية بغزة. كما استخدم اختبار قياس مستوى التفكير التأملي كأداة لدراسته. وخرج الباحث بنتيجة أن مستوى القدرة على التفكير التأملي يقل عن المعدل الافتراضي (٧٠٪) ، وأنه لا توجد فروق دالة إحصائية في مساوى القدرة على التفكير التأملي ترجع لمتغير الجنس أو المؤهل أو المؤسسة التعليمية ، ولكن توجد فروق دالة إحصائية ترجع لمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة الطويلة. وأجرت كروان (٢٠١٢م) دراسة هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح قائم على التفكير التأملي لتنمية مهارة الإعراب لدى طلبة الصف التاسع الأساسي. واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي ، وبلغت عينتها (١٣٨) منهم (٦٩) طالباً وطالبة مجموعتين تجريبتين منها (٣٩) طالبة و(٣٠) طالب ، ومثلها المجموعة الضابطة في غزة. واستخدمت الباحثة الاختبار كأداة لبحثها ، وخرجت الباحثة بنتائج منها : وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي لمهارة الإعراب لصالح المجموعة التجريبية ، وجود فاعلية كبيرة للبرنامج القائم على التفكير التأملي لتنمية مهارة الإعراب لدى طلبة التاسع الأساسي بغزة.

التعليق على الدراسات السابقة أوجه الاستفادة منها:

تعد دراسة يونس (١٩٨٨م) ، و دراسة الدويش (١٤٢٢هـ) ، ودراسة الدويش (١٤٢٨هـ) من اقرب الدراسات إلى الدراسة الحالية ؛ حيث تشتركان في تناول كفايات تدريس القرآن الكريم عند المعلمين . إلا أن دراسة يونس (١٩٨٨م) تتعلق بشكل خاص بكفايات التلاوة لدى طلاب كلية التربية وإعداد برنامج لتنميتها ، وكذلك دراسة المعجل (٢٠٠١م) ودراسة الصديق (٢٠٠٦م) ودراسة شاهين وزملائه (٢٠١٤م) التي اهتمت بمستوى الطالب المعلم سواء في مستوى تلاوته للقرآن

الكريم، أو أسباب ضعف التلاوة، أو كفايات تدريسه. في حيت ركزت دراسة المطرودي (٢٠١١م) على مهارات إتقان التلاوة عند طلاب المرحلة الابتدائية. ومن ناحية أخرى فإن دراسة بلجون (٢٠١٠م) ودراسة الأستاذ (٢٠١١م) ركزت على التدريس التأملي واستخدامه في العملية التعليمية، وأما دراسة بركات (٢٠٠٥م) فاهتمت بمعرفة العلاقة بين التحصيل والتفكير التأملي لطلاب الجامعة والتعليم العام، كما أن دراسة كروان (٢٠١٢م) سعت لبناء برنامج قائم على التفكير التأملي لتنمية المهارات عند الطلاب.

وخلاصة القول أن دراسة يونس (١٩٩٨م)، ودراسة الدويش (١٤٢٢هـ) ودراسة الدويش (١٤٢٨هـ)، ودراسة الصديق (٢٠٠٦م) ودراسة المطرودي (٢٠١١م) ودراسة كراون (٢٠١٢م) تتشابه مع هذا البحث بمحاولة وضع برنامج لتنمية مهارات محددة. كما تعددت جوانب استفادة البحث الحالي من الدراسات السابقة مثل: التعرف على مصادر اشتقاق الكفايات اللازمة لمعلم القرآن الكريم وعلومه، وتحديد فنيات بناء أدوات البحث الحالي وإجراءات تطبيقها. ومعرفة أهم الكفايات الأدائية اللازمة لتدريس القرآن وعلومه، وأخذ ما يناسب منها؛ لإضافته إلى قائمة الكفايات الخاصة بالبحث الحالي.

إجراءات البحث

منهج البحث

نظراً لكون البحث الحالي يستهدف قياس فاعلية التدريس التأملي في تنمية كفايات تلاوة القرآن الكريم وحفظه، فقد استخدم الباحث المنهج التجريبي - التصميم شبه التجريبي - الذي يستطيع الباحث بواسطة أن يعرف أثر المتغير المستقل على المتغير التابع، وهي كفايات تلاوة القرآن الكريم، وكفايات حفظ القرآن الكريم.

متغيرات الدراسة

المتغير المستقل : وهو التدريس التاملي والذي طبق على المجموعة التجريبية. وأما المجموعة الضابطة فطبق عليها الطريقة المعتادة. المتغيرات التابعة : وهي كفايات تلاوة القرآن الكريم ، وكفايات حفظ القرآن الكريم.

وتم تقديمه للطلاب المعلمين المجموعة التجريبية من قبل الباحث ، من خلال تدريس مقرر طرق تدريس التربية الإسلامية (٢) لموضوع تدريس القرآن الكريم ، أما المجموعة الضابطة فدرست نفس الموضوع بالطريقة المعتادة.

مجتمع وعينة البحث

تمثل مجتمع البحث الحالي من جميع الطلاب المعلمين تخصص تربية إسلامية الذين يدرسون في نهاية برنامج الإعداد بكلية التربية ، جامعة أم القرى في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٣ / ١٤٣٤ هـ ، ولديهم مقرر طرق تدريس التربية الإسلامية (٢) والتربية العملية. ويبلغ عدد المجتمع الأصلي (١٧٠) طالباً. وقد تم اختيار عينة عشوائية منهم بلغ عددها (٧٠) طالباً ، وتم تقسيمها على مجموعتين إحداها تجريبية وعددها (٣٥) طالب ، والأخرى ضابطة وعددها (٣٥) طالب.

أدوات البحث

لتحقيق هدف البحث استخدم الباحث بطاقة ملاحظة لمعرفة مستوى الأداء التدريسي ومدى امتلاك الطلاب المعلمين لكفايات القرآن الكريم وحفظه. ولبناء بطاقة الملاحظة قام الباحث بتحديد قائمة بكفايات تدريس تلاوة القرآن الكريم وحفظه.

يمثل إعداد هذه القائمة الخطوة الأولى التي تعتمد عليها خطوات البحث التالية، إذ لا يمكن تنمية الكفايات لدى الطلاب المعلمين (عينة البحث) دون تحديد ما يلزمهم من هذه الكفايات.

• إعداد الصورة الأولية لقائمة بكفايات تدريس تلاوة القرآن الكريم وحفظه وتم ذلك من خلال الرجوع إلى :

- الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث الحالي.
- الأدبيات التربوي للكفايات كأحد اتجاهات إعداد المعلمين.
- الأدبيات التربوي للكفايات المهنية اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية بشكل عام ومعلمي القرآن الكريم بشكل خاص.
- مقابلة مجموعة من المتخصصين والعاملين في ميدان تعليم التربية الإسلامية، وخاصة مشرفي ومعلمي القرآن الكريم.
- مقابلات مفتوحة استهدفت تحديد الكفايات المهنية اللازمة لمعلمي القرآن الكريم.

وتم إعداد قائمة بكفايات تلاوة القرآن الكريم وحفظه على النحو التالي :

- ١ - كفايات تلاوة القرآن الكريم بلغت (١٤) كفاية رئيسية، تتضمن (٨٧) كفاية فرعية.
- ٢ - كفايات حفظ القرآن الكريم بلغت (١٠) كفايات رئيسية تتضمن (٦٩) كفاية فرعية.

وبعد أن تم وضع قائمة بكفايات تلاوة القرآن الكريم وحفظه، تم عرضها على مجموعة من المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية وعدد من مشرفي ومعلمي القرآن الكريم. وتم إجراء التعديلات المطلوبة.

ثم تم تصميم أداة البحث وهي بطاقة الملاحظة في ضوء هذه الكفايات.

التحقق من صدق بطاقة الملاحظة:

وللتحقق من صدق بطاقة الملاحظة تم عرضها على مجموعة من المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية وعدد من مشرفي ومعلمي القرآن الكريم لإبداء الرأي حول وضوح عبارات البطاقة، الصحة العلمية، الدقة اللفظية واللغوية وسلامة صياغتها. وقد تم إجراء التعديلات في ضوء آراء المحكمين.

ثبات بطاقة الملاحظة:

وللتأكد من ثبات الأداة بعد إعادتها لتقليل أثر الصدفة، تم إجراء تجريب البطاقة من قبل الباحث وملاحظ آخر تم تدريبه على بطاقة الملاحظة، وطبقت على عينة استطلاعية من الطلاب معلمي التربية الإسلامية (من غير عينة البحث في مجموعات أخرى) بلغت (٢٥) طالباً معلماً. ثم تم استخدام الباحث معادلة كوبر Cooper لحساب نسبة الاتفاق بين الملاحظين، وقد بلغ متوسط الثبات (٩٥,٣٨٪) وهو معدل ثبات مرتفع يشير إلى ارتفاع ثبات قائمة الكفايات.

إعداد الصورة النهائية لبطاقة الملاحظة

وبعد إدخال تعديلات المحكمين وإجراء الصدق، والتأكد من ثبات الأداة (بطاقة الملاحظة) أصبحت في صورتها النهائية لاستخدامها في قياس مستوى أداء الطالب معلم في التربية الإسلامية في تلاوة القرآن الكريم وحفظه. وتكونت من (١٤) كفاية رئيسية و(٨٧) كفاية فرعية في تدريس التلاوة، و(١٠) كفايات رئيسية و(٦٩) كفاية فرعية في تدريس حفظ القرآن الكريم. (انظر الملحق)

برنامج التدريس التأملي

استخدم الباحث النموذج التأملي، وقام بإعداد دليل للتدريس وفق النموذج التأملي. وتم تقديمه للطلاب المعلمين المجموعة التجريبية من قبل الباحث. وقد تم

تصميم البرنامج التدريس التأملي بعد الاطلاع على بعض الأدبيات التربوية المتعلقة ببناء وتصميم البرامج ، والتي تناولت استراتيجيات التدريس التأملي . وبيان ذلك على النحو التالي :

١ - مدة البرنامج : مدة أربعة أسابيع دراسية ، بواقع (٦) ساعات اسبوعياً موزعة على يومين ، وكل يوم (٣) ساعات.

٢ - أهداف البرنامج : تم تحديد ما يلي :

أ) الأهداف العامة للبرنامج ، يتمثل الهدف العام في تنمية كفايات تلاوة القرآن الكريم وحفظه لدى الطلاب معلمي التربية الإسلامية بجامعة أم القرى .
ب) تحديد الأهداف الإجرائية المرتبطة بكفايات تلاوة القرآن الكريم وحفظه المراد إكسابها للطلاب المعلمين ، وهي (٢٤) كفاية رئيسية ، متضمن لـ (١٥٦) كفاية فرعية.

٣ - تحديد الفئة المستهدفة : وهم الطلاب المعلمين تخصص التربية الإسلامية بجامعة أم القرى ، والذين لم يسبق لهم دراسة أي مقرر يتعلق بالتدريس التأملي .

٤ - تحديد محتوى البرنامج وتنظيمه : تم تحديد محتوى البرنامج وتنظيمه في ضوء أهداف البرنامج وذلك بعد الاطلاع على أدبيات التربية ذات الصلة بالدراسة الحالية ، سواء المتعلقة بكفايات معلمي القرآن الكريم تلاوة وحفظاً ، أو المتعلقة بالتدريس التأملي .

٥ - تحديد طرق وأساليب التنفيذ والتقييم للبرنامج : في ضوء أهداف البرنامج تم تحديد الطرق والأساليب التالية : المحاضرة القصيرة والعروض التقديمية ، وأوراق العمل ، استراتيجية التعلم التعاوني ، خريطة المفاهيم ، استراتيجية مارزانو ، استراتيجية لعب الأدوار ، والورش التعليمية ، تكليفات منزلية ، تدريس مصغر ،

أنشطة إثرائية. كما تم تحديد أساليب التقويم المستخدمة في البرنامج ، سواء كانت من قبل الباحث أو من قبل الطلاب المعلمين أنفسهم.

٦ - **تحكيم البرنامج** (صدق البرنامج) : عرض البرنامج في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين ، وذلك بهدف تحديد مدى ملاءمة الأهداف الإجرائية لمحتوى البرنامج ، وملائمة أساليب التنفيذ وأوراق العمل ، في تنمية كفايات تلاوة القرآن الكريم وحفظه من خلال برنامج قائم على التدريس التأملي. وتم التعديل في ضوء آراء المحكمين ، وبعد قيام الباحث بإجراء التعديلات والاقتراحات المطلوبة من المحكمين أصبح البرنامج يتمتع بصدق المحكمين ، وأخذ صورته النهائية.

تطبيق إجراءات البحث

بعد إعداد بطاقة الملاحظة ، والبرنامج للتدريس التأملي ، تم تطبيق بطاقة الملاحظة ، وتقديم البرنامج للمجموعة التجريبية ثم تطبيق بطاقة الملاحظة مرة أخرى. وقد تم تطبيق أداة البحث من خلال ملاحظة الطلاب المعلمين في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة ، وذلك من قبل زملائهم الذين يدرسون مقرر طرق تدريس التربية الإسلامية (٢) في مجموعات أخرى من خارج عينة البحث ، والعينة الاستطلاعية. حيث تم زيارة كل طالب معلم من قبل ملاحظين اثنين في نفس الوقت.

وكانت خطوات التطبيق لإجراءات البحث على النحو التالي

- ١ - التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة ، على المجموعة التجريبية ، والضابطة.
- ٢ - إدخال العامل التجريبي (التدريس التأملي) على المجموعة التجريبية.
- ٣ - التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة ، على المجموعة التجريبية ، والمجموعة الضابطة.

٤ - عمل المعالجات الإحصائية من خلال برنامج التحليل الإحصائي SPSS.

نتائج البحث ومناقشتها

أولاً: النتائج المرتبطة بالسؤال الأول وهو:

ما الكفايات اللازمة لتلاوة القرآن الكريم وحفظه للطالب المعلم تخصص تربية إسلامية بكلية التربية بجامعة أم القرى؟

في ضوء ما تم استعراضه من دراسات سابقة ، وإطار نظري ، وأدبيات البحث العلمي المتخصصة بموضوع البحث ، تم التوصل إلى الكفايات اللازمة لمعلمي القرآن الكريم تلاوة وحفظاً وبلغت (٢٤) كفاية رئيسية ، متضمنة لـ (١٥٦) كفاية فرعية ، وبيان ذلك على النحو التالي :

١ - كفايات تلاوة القرآن الكريم بلغت (١٤) كفاية رئيسية ، تتضمن (٨٧) كفاية فرعية.

٢ - كفايات حفظ القرآن الكريم بلغت (١٠) كفايات رئيسية تتضمن (٦٩) كفاية فرعية.

وتفصيل ذلك كما يلي :

أولاً: كفايات تدريس التلاوة

أن يكون المعلم قادراً على :

١ - توجيه الطلبة إلى أهمية التلاوة وترغيبهم فيها ، (وتتضمن ست كفايات فرعية).

٢ - تدريب الطلبة على التزام آداب تلاوة القرآن وآداب استماعه ، (وتتضمن ست كفايات فرعية).

٣ - تلاوة الآيات للطلبة تلاوة صحيحة برواية حفص عن عاصم. (وتتضمن سبع كفايات فرعية).

٤ - شرح الآيات شرحاً إجمالياً مختصراً. (و تتضمن سبع كفايات فرعية).

- ٥ - تفسير المفردات الغامضة في الآيات في سياق المعنى الإجمالي. (وتتضمن خمس كفايات فرعية).
- ٦ - تدريب الطلبة على القراءة السليمة لفواتح السور ذات الحروف المقطعة. (وتتضمن أربع كفايات فرعية).
- ٧ - تدريب الطلبة على مراعاة رسم المصحف أثناء التلاوة. (وتتضمن ست كفايات فرعية).
- ٨ - تدريب الطلبة على النطق السليم للحروف وإخراجها من مخارجها الصحيحة. (وتتضمن خمس كفايات فرعية).
- ٩ - تدريب الطلبة على التزام أحكام الوقف أثناء التلاوة. (وتتضمن خمس كفايات فرعية).
- ١٠ - تدريب الطلبة على الضبط السليم لبنية الكلمات. (وتتضمن خمس كفايات فرعية).
- ١١ - تدريب الطلبة على التطبيق السليم لأحكام التجويد من إظهار وإدغام وإخفاء وإقلاب ومد وقلقلة .. إلى غير ذلك من الأحكام. (وتتضمن تسع كفايات فرعية).
- ١٢ - استخدام الوسائل التي تساعد الطلبة على إتقان التلاوة، مثل الأشرطة التسجيلية. (وتتضمن سبع كفايات فرعية).
- ١٣ - إتاحة الفرصة للتلاوة لجميع الطلبة. (وتتضمن ست كفايات فرعية).
- ١٤ - تصويب أخطاء الطلبة في التلاوة فور وقوعها. (وتتضمن تسع كفايات فرعية).

كفايات تدريس الحفظ:

أن يكون المعلم قادراً على :

- ١ - ترغيب الطلبة في حفظ القرآن الكريم. (وتتضمن ست كفايات فرعية).
- ٢ - عرض الآيات المراد حفظها بأكثر من وسيلة بحيث يجمع بين الرؤية والاستماع. (وتتضمن سبع كفايات فرعية).
- ٣ - تلاوة الآيات للطلبة تلاوة صحيحة متأنية عن ظهر قلب برواية حفص عن عاصم. (وتتضمن سبع كفايات فرعية).
- ٤ - توضيح أسباب نزول الآيات. (وتتضمن كفايتين فرعية).
- ٥ - توضيح المعنى الإجمالي للآيات باختصار. (وتتضمن سبع كفايات فرعية).
- ٦ - تفسير المفردات الغامضة في النص في سياق المعنى الإجمالي. (وتتضمن خمس كفايات فرعية).
- ٧ - ارشاد الطلبة إلى طرق الحفظ السليمة. (وتتضمن ثمان كفايات فرعية).
- ٨ - مساعدة الطلبة على حفظ الآيات والسور المقررة عليهم. (وتتضمن ثمان كفايات فرعية).
- ٩ - إتاحة فرصة التسميع لجميع الطلبة. (وتتضمن ثمان كفايات فرعية).
- ١٠ - تصويب أخطاء الطلبة في التلاوة في الوقت المناسب. (وتتضمن إحدى عشر كفاية فرعية).

ثانياً: النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني:

ما مستوى كفايات تلاوة القرآن الكريم وحفظه عند الطالب المعلم تخصص تربية الإسلامية بكلية التربية جامعة أم القرى؟

للإجابة على هذا السؤال قام الباحث بتطبيق بطاقة الملاحظة على الطلاب المعلمين في تخصص التربية الإسلامية بجامعة أم القرى ، قبل بدء البرنامج ، وقبل بدء تدريس موضوع تعليم القرآن الكريم في مقرر طرق تدريس التربية الإسلامية (٢). وبعد تطبيق الملاحظة على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تم إجراء المعالجات الحسابية التالية :

جدول رقم (١). مستوى الدلالة لكفايات تلاوة القرآن الكريم عند المجموعتين التجريبية والضابطة.

	الكفايات	المتوسط	الحسابي	الانحراف	المعياري	الدلالة
	أن يكون المعلم قادراً على :	الضابطة	التجريبية	الضابطة	التجريبية	
١	توجيه الطلبة إلى أهمية التلاوة وترغيبهم فيها.	٥١,١	٤٩,٧	٢١,٨	١٩,٤	٠,٣١٤
٢	تدريب الطلبة على التزام آداب تلاوة القرآن وآداب استماعه.	٣٩,٤	٤٢,٩	١٧,٦	١٤,٣	٠,١٤٢
٣	تلاوة الآيات للطلبة تلاوة صحيحة برواية حفص عن عاصم.	٥٥,٧	٥٧,١	١٩,٩	٢١,٤	٠,٢٦١
٤	شرح الآيات شرحاً إجمالياً مختصراً.	٤٥,٨	٣٨,٥	١٠,٧	١٢,٧	٠,٤٥١
٥	تفسير المفردات الغامضة في الآيات في سياق المعنى الإجمالي.	٤٤,١	٤٨,٨	١٨,٧	١٦,٩	٠,٤١٠
٦	تدريب الطلبة على القراءة السليمة لفواتح السور ذات الحروف المقطعة	٣١,٦	٣٥,٧	٢٢,٤	٢٤,٦	٠,٣١٢
٧	تدريب الطلبة على مراعاة رسم المصحف أثناء التلاوة.	٣٤,٤	٣٢,٩	١٥,٤	١٨,٣	٠,٢٦٥
٨	تدريب الطلبة على النطق السليم للحروف وإخراجها من مخارجها الصحيحة	٢٩,٥	٣١,٥	١٣,٨	١٥,٥	٠,٢١٤
٩	تدريب الطلبة على التزام أحكام الوقف أثناء التلاوة.	٣٩,٨	٣٥,٧	٩,٤	١١,٤	٠,٣٦١
١٠	تدريب الطلبة على الضبط السليم لبنية الكلمات.	٥٨,٦	٥١,٧	١٥,٤	١٣,٧	٠,٢٤٣
١١	تدريب الطلبة على التطبيق السليم لأحكام التجويد من إظهار وإدغام وإخفاء وإقلاب ومد وقلقلة .. إلى غير ذلك من الأحكام.	٤٣,٣	٤٠,٢	٧,٦	٩,٦	٠,٣١٤
١٢	استخدام الوسائل التي تساعد الطلبة على إتقان التلاوة، مثل الأشرطة التسجيلية.	٥٣,٧	٥١,٥	١٦,٤	١٢,٤	٠,١٥٢
١٣	إتاحة الفرصة للتلاوة لجميع الطلبة.	٧٤,٢	٦٥,٩	٧,٣	١٤,٦	٠,٢٥١
١٤	تصويب أخطاء الطلبة في التلاوة فور وقوعها.	٥٠,٤	٥٤,٩	٢٣,٧	١٩,٢	٠,٣٨٧

جدول رقم (٢). مستوى الدلالة لكفايات حفظ القرآن الكريم عند المجموعتين التجريبية والضابطة.

	الكفايات	المتوسط	الحسابي	الانحراف	المعياري	الدلالة
	أن يكون المعلم قادراً على :	الضابطة	التجريبية	الضابطة	التجريبية	
١	ترغيب الطلبة في حفظ القرآن الكريم.	٤٩,٤	٥٣,٦	١٣,٤	١٥,١	٠,٤٦١
٢	عرض الآيات المراد حفظها بأكثر من وسيلة بحيث يجمع بين الرؤية والاستماع.	٤٦,١	٥٢,٤	١٩,٤	١٧,٣	٠,٣٥٧
٣	تلاوة الآيات للطلبة تلاوة صحيحة متأنية عن ظهر قلب برواية حفص عن عاصم.	٥٥,٦	٥٢,٤	١٧,٤	١٤,٧	٠,٣٦٩
٤	توضيح أسباب نزول الآيات.	٣٣,٩	٣٧,٧	١٦,٤	١٥,٩	٠,٢٥٦
٥	توضيح المعنى الإجمالي للآيات باختصار.	٤٧,٨	٤٦,٣	١٨,٤	١٦,٧	٠,١٤٢
٦	تفسير المفردات الغامضة في النص في سياق المعنى الإجمالي.	٥٦,٧	٥١,٩	١٤,٣	١٧,٢	٠,٣٦٤
٧	ارشاد الطلبة إلى طرق الحفظ السليمة.	٣١,٦	٣٥,٨	٢٠,٤	٢٣,٨	٠,٢٥٤
٨	مساعدة الطلبة على حفظ الآيات والصور المقررة عليهم.	٤١,٧	٤٣,٥	١١,٧	١٣,٤	٠,١٣٦
٩	اتاحة فرصة التسميع لجميع الطلبة.	٣٥,٧	٤٠,٦	٨,٧	١١,٣	٠,٢٨٧
١٠	تصويب أخطاء الطلبة في التلاوة في الوقت المناسب.	٦١,٣	٥٨,٣	١٦,٩	١٣,٩	٠,٣٣٩

يتضح من الجدول رقم (١) ومن الجدول رقم (٢) أن مستوى الدلالة في بطاقة الملاحظة لعينة البحث تشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة ، مما يدل على تكافؤ المجموعتين قبل بدء البرنامج.

كما يتبين من الجدول رقم (١) أن المتوسطات الحسابية للمجموعتين في كفايات تلاوة القرآن الكريم لم تصل إلى الحد المقبول في مستوى الإتقان ، والمحددة نسبته بـ (٨٠٪) مما يدل على ضعف تمكن الطلاب المعلمين من كفايات تلاوة القرآن الكريم ، وذلك في ضوء الكفايات المحددة سلفاً والمشار إليها في الإجابة عن السؤال البحثي الأول.

ويتبين كذلك من الجدول رقم (٢) أن المتوسطات الحسابية للمجموعتين في كفايات حفظ القرآن الكريم كفايات تلاوة القرآن لم تصل إلى الحد المقبول في مستوى الإتقان، والمحددة نسبته بـ (٨٠٪) مما يدل على ضعف تمكن الطلاب المعلمين من كفايات حفظ القرآن الكريم، وذلك في ضوء الكفايات المحددة سلفاً والمشار إليها في الإجابة عن السؤال البحثي الأول.

وبالنظر إلى نتائج هذا البحث نجد أنها تتفق هذه الدراسة مع دراسة يونس (١٩٩٨م)، ودراسة المعجل (٢٠٠١م)، ودراسة الدويش (١٤٢٢هـ)، ودراسة الدويش (١٤٢٨هـ)، ودراسة الصديق (٢٠٠٦م)، ودراسة شاهين وزملائه (٢٠١٤م)، التي بينت ضعف كفايات معلم القرآن الكريم. وقد يرجع الباحث هذا الضعف لدى الطلاب المعلمين في تخصص التربية الإسلامية بجامعة أم القرى في كفايات تلاوة القرآن الكريم وحفظه لعدة أسباب منها:

١ - أن الطلاب الملتحقين ببرنامج الدبلوم التربوي في البرنامج التساعي بكلية التربية هم في الأصل ذوي معدلات تراكمية منخفضة في أغلب الحالات، وقبل التحاقهم ببرنامج الدبلوم. وبالتالي لم يكن مستغرباً أن تكون كفاياتهم ضعيفة دون الحد المقبول. وأما بقية الطلاب ذوي المعدلات العالية فهم بعد تخرجهم من برنامج البكالوريوس سواء في كلية الشريعة أو كلية الدعوة يكونون قد ذهبوا إلى سوق العمل في غير مهنة التعليم الذي يشترط التأهيل التربوي، ووجدوا لهم فرصة لبدء حياتهم العملية.

٢ - إن طلاب كلية الشريعة وكلية الدعوة (وهم عينة هذا البحث) هم في الأصل متخصصين في تخصصات فرعية كالعقيدة والفقه والقضاء والثقافة والدعوة والحديث، وقلة منهم متخصص في القرآن الكريم وعلومه أو قسم القراءات. وبالتالي كانت أغلبية المواد التي درسوها كانت في المساق التخصصي في تخصصاتهم الأساسية،

ولم يأخذوا إلا ساعات قليلة في مواد القرآن الكريم والتجويد. ولهذا كان تركيزهم فقط على تلاوة وحفظ السور المطلوبة منهم في مقررا القرآن الكريم، والتجويد، وليس معرفة كيفية تعليمه للآخرين.

٣ - إن تدني مستويات كفايات الطلاب المعلمين في تلاوة القرآن وحفظه قد يُعزى إلى أنهم لم يدرسوا في البرنامج التربوي إلا مقرراً واحداً فقط متعلقاً بتدريس مواد التربية الإسلامية، وهو مقرر طرق تدريس التربية الإسلامية (١). وأما مقرر طرق تدريس التربية الإسلامية (٢) فهو يقدم لهم متزامناً مع برنامج التربية العملية، مما لا يوفر لهم الفرصة لامتلاك تلك الكفايات قبل نزولهم للتدريب الميداني.

٤ - ومن الأسباب أيضاً التي قد تُعزى إليها هذه النتائج كثرة أعداد الطلاب في المجموعة الدراسية الواحدة في مقررات القرآن الكريم، ومقررات طرق تدريس التربية الإسلامية. فيكون في بعض الأحيان عدد الطلاب في المجموعة الواحدة (٧٥ - ٨٠) طالب، وهذا لاريب أنه عدد كبير لمقررات يكون الجانب العملي مهم أكثر من النظري. وبالتالي تتحول هذه المقررات إلى مقررات نظرية لا تساعد الطالب المعلم على امتلاك الكفايات اللازمة لأداء الأدوار المناطة به في العملية التعليمية.

ثالثاً: الإجابة عن السؤال الثالث:

ما فاعلية البرنامج القائم على التدريس التأملي في تنمية الكفايات اللازمة في تلاوة القرآن الكريم وحفظه لدى الطلاب المعلمين تخصص تربية إسلامية بكلية التربية جامعة أم القرى؟

للإجابة على هذا السؤال قم الباحث بتطبيق أداة البحث وهي بطاقة الملاحظة على المجموعة التجريبية بعدما أخذت برنامج التدريس التأملي، وعلى المجموعة الضابطة التي درست بالطريق المعتادة، لموضوع تعليم القرآن الكريم في مقرر طرق

تدريس التربية الإسلامية (٢). وبعد تطبيق الملاحظة على المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة تم إجراء المعالجات الحسابية التالية :

جدول رقم (٣). دلالة الفروق بين متوسطي درجات بطاقة الملاحظة في التطبيق القبلي والبعدي لمجموعتين التجريبية والضابطة باختبار "ت".

المجموعة	الكفايات	متوسط الفروق	مجموع المربعات	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
التجريبية	تلاوة القرآن	٦٩,٩	٢٥١٢	٩	١٣,٤	دالة
	حفظ القرآن	٧٠,٣	٢٣٦٨	٧	١٠,٢	دالة
الضابطة	تلاوة القرآن	٣٧,٦	٥٩٦٣	١١٠	٧,١	دالة
	حفظ القرآن	٣٤,٥	٥٤٦١	١٣	٥,٩	دالة

يتبين من الجدول رقم (٣) وجود فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي، وذلك بالنسبة لمجموعتي التدريس التجريبية والضابطة.

جدول رقم (٤). دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة باختبار "ت".

المجموعة	الكفايات	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	الدلالة عند مستوى ٠,٠٥
التجريبية	تلاوة القرآن	٨٥,٥	١٧,٥	١٨	٣,٢٥	دالة
	حفظ القرآن	٧٨,٦	١٣,٤	١٥	٣,٠٢	دالة
الضابطة	تلاوة القرآن	٥١,٣	٢٣,٨	١٧	٣,١١	دالة
	حفظ القرآن	٦١,٧	١٨,٢	١٢	٣,١٧	دالة

يتبين من هذا الجدول وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية.

حجم الأثر:

للتعرف على حجم تأثير المتغير التجريبي وهو (التدريس التأملي) في تنمية كفايات تلاوة القرآن الكريم وحفظه لدى معلمي التربية الإسلامية، يمكن حساب حجم التأثير عن طريق إيجاد قيمة مربع إيتا (η^2) كما هو مبين بالجدول التالي (٥) وهو يقوم بحساب قوة تأثير هذا المتغير

جدول رقم (٥). حجم تأثير المتغير التجريبي (التدريس التأملي) في تنمية كفايات تلاوة القرآن الكريم لدى المجموعة التجريبية.

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة مربع إيتا (η^2)	قوة التأثير
برنامج التدريس	تنمية كفايات تلاوة القرآن الكريم	٠,٨٧	كبيرة
التأملي	تنمية كفايات حفظ القرآن الكريم	٠,٨٦	كبيرة

ويتضح من الجدول السابق (٥) أن حجم تأثير التدريس التأملي في تنمية كفايات تلاوة القرآن الكريم وحفظه لدى معلمي التربية الإسلامية للمجموعة التجريبية كبير، نظراً لأن قيمة مربع إيتا (η^2) أعلى من (٠,٨)، وهذا يدل على أن البرنامج التدريبي له حجم تأثير كبير، ويمكن تفسير هذه النتيجة على أساس أن (٠,٨٧) و (٠,٨٦) من التباين الكلي للمتغير التابع (كفايات التلاوة، وكفايات الحفظ) يرجع إلى تأثير المتغير المستقل (التدريس التأملي).

وبالنظر إلى جدول رقم (٣) الجدول الذي يتبين لنا وجود فروق دالة عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي عند المجموعتين التجريبية والضابطة. وكذلك بالنسبة لجدول رقم (٤) فإنه يتبين لنا وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة لصالح المجموعة التجريبية. كما يتبين لنا من الجدول رقم (٥) أن حجم تأثير التدريس التأملي في تنمية كفايات تلاوة القرآن الكريم وحفظه لدى معلمي التربية الإسلامية للمجموعة التجريبية كان كبيراً، لأن قيمة مربع إيتا (η^2) أعلى من (٠.٨). وأن التباين الكلي للمتغير التابع (كفايات التلاوة ، وكفايات الحفظ) يرجع إلى تأثير المتغير المستقل وهو (التدريس التأملي).

ويتضح للباحث أن هذه النتائج تتفق مع نتائج الدراسات العلمية، مثل دراسة يونس (١٩٨٨م)، ودراسة حسنين (١٩٩٨م)، ودراسة سعيد (٢٠٠٠م)، ودراسة الصديق (٢٠٠٦م)، ودراسة الدويش (١٤٢٨هـ)، ودراسة بلجون (٢٠١٠م)، ودراسة الأستاذ (٢٠١١م)، ودراسة كراون (٢٠١٢م)، ودراسة شاهين وزملائه (٢٠١٤م).

واستناداً على ما سبق ، وبصفة عامة أثبتت نتائج البحث الحالي قدرة التدريس التأملي ، وأن البرنامج المعد من قبل الباحث قد أدى إلى تنمية كفايات تلاوة القرآن الكريم وحفظه لدى عينة الدراسة. ويعزو الباحث هذه النتائج إلى الأسباب التالية :

١ - حداثة التدريس التأملي كأسلوب لتنمية كفايات معلمي القرآن الكريم ، وكونه مصطلحاً جديداً لا يعرف الطلاب المعلمين عنه شيئاً ولد لديهم الرغبة في الاستفادة منه بشكل كبير. وأخرج هذا البرنامج الطلاب المعلمين عن الإطار الذي

وضعوا أنفسهم فيه لسنوات عديدة عندما كانوا طلاباً ويشاهدون طرق تدريس معلمهم لهم ، والتي لم تتغير كثيراً حتى الآن. فكان هناك جمع بين المعرفة التربوية الجديدة المستقاة من نتائج الأبحاث العلمية من ناحية ، وبين خبرات الطلاب المعلمين السابقة ومعارفهم من ناحية أخرى ، حتى تكتمل الصورة لديهم حول الكفايات اللازمة لهم.

٢ - التنوع في طرح ومناقشة الكفايات اللازمة لمعلمي القرآن الكريم تلاوة وحفظاً ، والذي يوفره التدريس التأملي بطبيعة الحال. فكل فكرة أو أسلوب يساعد على تلاوة القرآن الكريم وحفظه بطريقة صحيحة كان يناقش بشكل تفصيلي ، ومن ثم يصل الجميع إلى قرار واحد ، إما إلى اعتماده أو تعديله أو تركه.

٣ - التنوع في النشاطات المصاحبة للتدريس التأملي ، ثم عرضها مرة أخرى للتأمل والحوار حتى يصل الطلاب المعلمين إلى المفهوم الجديد ، واستيعابه جيداً. فكانت الوسائل التعليمية المتنوعة التي اعتمد عليها البرنامج ، ولاسيما أشرطة الفيديو ، والتطبيقات الإلكترونية ، لها دور بارز في البرنامج.

٤ - تقديم تغذية راجعة فورية في ممارسات التدريس التأملي ، ومعرفة مواطن القوة والضعف في أداء معلم القرآن الكريم سواء كان الأداء لتلاوة القرآن أو حفظه. ومناقشة طرق تلافي الأخطاء ، ووسائل زيادة مستوى الأداء.

٥ - تبادل الخبرات بين الطلاب المعلمين أنفسهم في جو من الألفة والتأمل الهادف الذي يسعى لإيجاد طريقة مناسبة في تلاوة القرآن الكريم وحفظه. إضافة أن العمل الجماعي والتعاوني يُعد أساساً في التدريس التأملي ، كما أن جو الحرية وعدم التكلف شجع الطلاب المعلمين على المشاركة الجدية في إجراءات البرنامج.

٦ - تركيز برنامج التدريس التأملي على بعض الكفايات التي يعتقد الطلاب المعلمون أنفسهم أنه من المهم التركيز عليها أثناء تنفيذ البرنامج ، فيشعرون أن هذه الكفاية لازمة لهم عند تدريس دروس التلاوة والحفظ للقرآن الكريم. لذا تشجع الطلاب المعلمين على تأمل كل كفاية والقيام بتحليلها ، ونقدها ، واقتراح بعض الأفكار لتحسين ممارستها.

٧ - التدريب على استخدام التدريس التأملي خلال البرنامج ومراجعة أداء الطالب المعلم وتقييمه من قبل زملائه قبل تنفيذه على أرض الواقع ، وساعد هذا كثيراً على تلافي الكثير من الأخطاء التي كان من الممكن أن يقع فيها الطالب المعلم أثناء تنفيذ دروس التلاوة أو الحفظ للقرآن الكريم بالمدراس . فتوفرت الفرصة للطلاب المعلمين لكي يطبقوا ويتدربوا على ما سينفذ في واقع الفصل الدراسي.

٨ - تقديم إطار نظري ومرجعي للتدريس التأملي ، ساعد عينة البحث على الاطلاع عليه ، ومعرفة أهميته وخطواته ، مع امكانية التجريب والتعديل على الأداء خلال تعلمه. وترتيب موضوعات البرنامج على أساس البدء بالكفايات الفرعية التي تمثل أساساً لاكتساب غيرها من الكفايات الرئيسية.

كل الأسباب السابقة مجتمعة كان لها تأثير كبير في نمو كفايات تلاوة القرآن الكريم وحفظه لدى معلمي التربية الإسلامية في كلية التربية بجامعة أم القرى ، عند الطلاب المعلمين في المجموعة التجريبية مقارنة بنظرائهم الطلاب المعلمين في المجموعة الضابطة ، وذلك باستخدام التدريس التأملي. وبالتالي فالبحت الحالي أظهر قدرة التدريس التأملي في كفايات تلاوة القرآن الكريم وحفظه لدى معلمي التربية الإسلامية في كلية التربية بجامعة أم القرى.

توصيات البحث

استناداً إلى النتائج التي توصل إليها البحث ، يمكن تقديم التوصيات التالية :

- ١ - الأخذ بالاتجاهات الحديثة في إعداد معلمي القرآن الكريم ومعلمي التربية الإسلامية بشكل عام قبل دخولهم الخدمة العملية.
- ٢ - استخدام التدريس التأملي ، كأسلوب في محاضرات مقرر طرق تدريس التربية الإسلامية ، وتنفيذه من خلال أساليب كالتدريس المصغر.
- ٣ - استخدام الاستراتيجيات الحديثة ذات الجوانب العملية في تدريس مقرر طرق تدريس التربية الإسلامية (٢).
- ٤ - توفير الامكانيات المادية والبشرية عند تهيئة الطلاب المعلمين لممارسة مهنة التعليم ، حتى يمكنهم اكتساب الكفايات اللازمة لهم ، ولتحقيق الأدوار المناطة بهم.
- ٥ - زيادة مقررات طرق تدريس التربية الإسلامية قبل التربية العملية بسبب تنوع مواد التربية الإسلامية في المملكة العربية السعودية. وهي ست مواد (القرآن الكريم ، والتجويد ، والتفسير ، والحديث ، والفقه ، والتوحيد) ، ولكل مادة أساليب واستراتيجيات تناسبها أكثر من غيرها.
- ٦ - اضافة أنشطة مصاحبة لمقررات طرق تدريس التربية الإسلامية في كلية التربية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة ، مثل الزيارات الميدانية لحلقات التحفيظ الدائمة في المسجد الحرام ، لمشاهدة أساليب الحفاظ وطرق تعليم طلابهم الملتحقين دروس التلاوة والحفظ للقرآن الكريم.
- ٧ - تحديد الحاجات التدريبية لمعلمي التربية الإسلامية قبل إعداد دورات تدريبهم قبل الخدمة ، واثناء الخدمة.

٨- عقد دورات تدريبية لمعلمي القرآن الكريم لتدريبهم على كيفية استخدام استراتيجيات وطرق حديثة في التدريس من شأنها تنمية الكفايات اللازمة لهم المختلفة لدى طلابهم.

مقترحات البحث

في ضوء نتائج البحث يقترح الباحث إجراء بعض الدراسات العلمية التي يمكن أن تكون مكتملة لهذا البحث ومنها ما يلي :

إجراء مزيد من الدراسات في مجال تعليم التربية الإسلامية في موضوعات متنوعة مثل :

- ١- دراسة حول الكفايات اللازمة لمعلمي مواد التربية الإسلامية الأخرى (التوحيد والتفسير والحديث والفقه).
- ٢- دراسة حول مشكلات تدريس التلاوة والحفظ للقرآن الكريم في مدارس التعليم العام.
- ٣- دراسة مقارنة بين طرق تدريس القرآن الكريم في حلقات المساجد وفي مدارس التعليم العام.
- ٤- دراسة ارتباطية لمعرفة العلاقة بين مستوى مهارات الطلاب في تلاوة القرآن الكريم وحفظه وبين تخصصات معلمهم الفرعية في التربية الإسلامية.

المراجع

- [١] القرآن الكريم.
- [٢] ابن منظور، جمال الدين محمد بن مكرم (١٤١٢هـ) لسان العرب، مصر : المؤسسة المصرية العامة للتأليف والأبناء والنشر.
- [٣] الأستاذ، محمود حسن (٢٠١١م) مستوى القدرة على التفكير التأملي لدى معلمي العلوم في المرحلة الأساسية بغزة، بحث منشور في مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية، المجلد (١٣) العدد (١) B.
- [٤] أوسترمان ، كارين وروبرت ، كوتكامب (٢٠٠٢م) "الممارسة التأملية للتربويين، ترجمة منير الحوراني، الإمارات العربية المتحدة، العين دار الكتاب الجامعي للطباعة والنشر.
- [٥] البخاري . محمد بن اسماعيل . (١٤١١هـ) . صحيح البخاري . دار الفكر : دمشق.
- [٦] بركات، زياد أمين (٢٠٠٥م) العلاقة بين التفكير التأملي والتحصيل لدى عينة من الطلاب الجامعيين وطلاب الثانوية العامة في ضوء بعض المتغيرات الديمغرافية ، بحث منشور، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، المجلد السادس العدد الرابع.
- [٧] بلجون، كوثر (٢٠١٠م) على مدى إتقان معلمي العلوم لممارسات التدريس التأملي وعلاقته بمستوى الكفاءة التدريسية لديهم، بحث منشور، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

- [٨] بنجر ، فوزي ، وعبدالحى السبحي ، (١٩٩٣م) طرق التدريس واستراتيجياته ، دار زهران للنشر والتوزيع ، جدة .
- [٩] الترمذي ، محمد بن عيسى . (١٤٠٨هـ) . صحيح سنن الترمذي . تحقيق محمد ناصر الدين الألباني . مكتبة التربة العربي لدول الخليج : الرياض .
- [١٠] حسنين ، أحمد عبدالله محمد (١٩٩٨) : برنامج مقترح لتنمية بعض المهارات التدريسية اللازمة لمعلمي التربية الدينية الإسلامية بالتعليمي الابتدائي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية بأسوان ، جامعة جنوب الوادي .
- [١١] حيدر ، أحمد سيف (٢٠٠٠م) تقويم مستوى الأداء للكفايات التدريسية لدى المعلمين في التربية العلمية من وجهة نظر مشرفيهم ، بحث منشور في مجلة الدراسات والبحوث التربوية ، العدد ١٠ .
- [١٢] الخوالدة ، ناصر أحمد (٢٠٠٣م) درجة ممارسة الطالب / المعلم في برنامج التربية العملية للكفايات التعليمية اللازمة لتعليم مادة التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية . بحث منشور في مجلة مؤتة للبحوث والدراسات ، المجلد الثامن عشر ، العدد الأول ، عمان ، الأردن .
- [١٣] دوابشة ، بلسم عبدالفتاح زيد (٢٠٠٠م) "أثر استخدام منحى التعليم التأملية على التحصيل العلمي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي في مادة الكيمياء في المدارس الحكومية التابعة لمديرية التربية والتعليم محافظة نابلس واتجاهاتهم نحوها ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا ، جامعة النجاح الوطنية .

[١٤] الدويش، محمد عبدالله (١٤٢٢هـ) تقويم أداء معلم القرآن الكريم في مدارس تحفيظ القرآن الكريم بمنطقة الرياض في ضوء الكفايات اللازمة، رسالة ماجستير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.

[١٥] الدويش، محمد عبدالله (١٤٢٨هـ) برنامج حاسوبي مقترح لتدريب معلمي القرآن الكريم في مراحل التعليم العام على مهارات تدريس القرآن الكريم، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.

[١٦] راشد، حازم محمود (٢٠٠٣م) فاعلية التدريس التأملي في تنمية بعض الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية للتلاميذ ثنائي اللغة، مجلة القراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٥٠)، ص ص ١٥١ - ١٨١.

[١٧] ساسي، نور الدين (١٩٩٨م) تكوين معلمين مهنيين، إدارة التربية والمركز العربي للتعريب والترجمة، دمشق.

[١٨] سالم، محمد محمد (١٤٢٤هـ) دراسة تحليلية تقويمية لبرامج إعداد معلم العلوم الشرعية في كليات التربية بالجامعات السعودية، مركز البحوث بكلية التربية، جامعة الملك سعود : الرياض.

[١٩] السبيعي، غادة عبد الرحمن (١٩٩٩). "تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية بدولة قطر في ضوء الكفايات التعليمية اللازمة لتدريس هذه المادة"، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

[٢٠] سعاد محمد عمر (٢٠٠٩م) فاعلية استخدام التدريس التأملي في تدريس الفلسفة علي تنمية التفكير الإبداعي والاتجاه نحو المادة لدي طلاب الصف الأول الثانوي. مجلة الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. العدد ١٤٧ .

[٢١] سعيد، محمد السيد أحمد (٢٠٠٠): فعالية برنامج مقترح في تنمية بعض مهارات تدريس مادة التربية الإسلامية لدى الطالب المعلم في ضوء متطلبات المنهج المطور في المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

[٢٢] سليم، خيرى عبدالله وعودة، ميشيل (٢٠٠٩م) "التدريس التأملي والنمو المهني، القاهرة، دار الكتاب الحديث.

[٢٣] السلمي، عبدالقادر (١٤٣٠هـ) مدى تطبيق معلمي التربية الإسلامية مهارات تدريس الفقه للصف الأول الثانوي في مدينة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

[٢٤] شاهين، محمد، وإسماعيل شندي، وعلي علوش (٢٠١٤م) أسباب ضعف طلبة تخصص تعليم التربية الإسلامية في جامعة القدس المفتوحة في مهارات التلاوة والتجويد واقتراح برنامج، بحث مقبول للنشر بمجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات التربوية والنفسية لعام (٢٠١٤م).

[٢٥] شحاتة، حسن (١٩٨٩): تعليم الدين الإسلامي بين النظرية والتطبيق، ط ٣، القاهرة، مكتبة الدار العربية، ص ١٣٥.

[٢٦] شلبي، مصطفى رسلان (٢٠٠٠): التربية الإسلامية: أسسها - طرائقها - كفايات معلمها، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

[٢٧] الشهاري، إيمان عبدالوهاب (٢٠٠٢): برنامج لتدريس المهارة التجويدية لطلبة الدراسات الإسلامية بكلية التربية جامعة صنعاء، وفق أسلوب النظم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة صنعاء.

[٢٨] الصديق ، عبدالله أحمد (٢٠٠٦م) برنامج مقترح لتنمية كفايات تدريس القرآن وعلومه لدى طلاب كلية التربية جامعة صنعاء ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة.

[٢٩] صفاء محمد علي (٢٠٠٨م) "فاعلية نموذج تأملي في تدريس التاريخ لتنمية الفهم القرائي ومهارات التفكير والوعي بما وراء المعرفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، القاهرة ، جامعة عين شمس ، كلية التربية ، العدد ١٤١ ديسمبر ، ص ص ١٦٣ - ٢٠٤.

[٣٠] عطا ، إبراهيم محمد (١٩٩٠) : مهارات مدرس التربية الإسلامية في تدريس القرآن الكريم بالمرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، العدد التاسع ، نوفمبر.

[٣١] عبدالرحمن ، محمد (٢٠٠٥م) "أثر استخدام التدريس التأملي في تنمية مهارات التدريس لدى الطلاب المعلمين للغة الإنجليزية بوصفها لغة أجنبية دراسة حالة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.

[٣٢] عبدالسلام ، مصطفى عبدالسلام (٢٠٠٩م) "تدريس العلوم وإعداد المعلم وتكامل النظرية والممارسة ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، مطابع ٦ أكتوبر.

[٣٣] العبد الكريم ، راشد بن حسين (١٤٢٤هـ) الممارسة التأملية أسلوب للنمو لمهني ، ورقة عمل مقدمة للقاء رؤساء أقسام إشراف التربية الإسلامية في الإدارة العامة للإشراف التربوي ، جدة.

[٣٤] عفانة ، عزو وفتحية اللولو (٢٠٠٨م) المنهاج المدرسي أساسياته وقعه وأساليبه ، غزة.

- [٣٥] العمري ، محمد عبد الله (٢٠٠٣). "تقويم أداء معلم القرآن في مرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية"، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة صنعاء .
- [٣٦] العيوني ، صالح محمد (١٤١٣هـ) "الكفايات التعليمية لمعلم العلوم في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية" جامعة الملك سعود ، مركز البحوث التربوية بكلية التربية : الرياض .
- [٣٧] القطراوي ، عبدالعزيز (٢٠١٠م) أثر استخدام استراتيجيات التشابهات في تنمية عمليات التعلم ومهارات التفكير التأملي في العلوم لدى طلاب الصف الثامن الأساسي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية ، غزة .
- [٣٨] كروان ، غادة محمود (٢٠١٢م) على فاعلية برنامج مقترح قائم على التفكير التأملي لتنمية مهارة الإعراب لدى طلبة الصف التاسع الأساسي بغزة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر بغزة .
- [٣٩] مرعي ، توفيق (٢٠٠٣م) الكفايات التعليمية في ضوء النظم ، عمان : دار الفرقان للنشر والتوزيع .
- [٤٠] هيا المزروع ، (٢٠٠٠). تدريب الزملاء رؤية في النمو المهني للمعلم ، اللقاء السنوي الثالث عشر ، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) ، الرياض ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود .
- [٤١] مسلم ، الامام أبو الحسين . (١٤١٢هـ). صحيح الإمام مسلم . دار الحديث : القاهرة .
- [٤٢] المطرودي ، خالد ابراهيم (٢٠١١م) أثر خطوات تدريس مقترحة في إتقان مهارات التلاوة والاحتفاظ بالتعلم لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي في مدارس التعليم العام بمدينة الرياض ، بحث منشور في مجلة مجلة الثقافة والتنمية ، السنة (١١) العدد (٤٠) ، مصر .

[٤٣] المعجل ، طلال محمد (٢٠٠١م) تقويم مستوى طلاب الدراسات الإسلامية في تلاوة القرآن الكريم في بعض كليات دول مجلس التعاون الخليجي وعلاقته ببعض المتغيرات ، بحث منشور في مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، جامعة عين شمس ، /القاهرة، مصر.

[٤٤] الناقة ، محمود كامل (١٩٩٧): البرنامج التعليمي القائم على الكفاءات أسسه وإجرائاته ، القاهرة.

[٤٥] هارون ، نبيل عبدالسلام (١٩٩٧): المعجم الوجيز لألفاظ القرآن الكريم ، القاهرة ، دار النشر للجامعات.

[٤٦] يونس ، سمير (١٩٨٨): تنمية الكفايات النوعية الخاصة بتدريس القرآن الكريم لدى طلاب كلية التربية — جامعة حلوان ، رسالة ماجستير غير منشور ، كلية التربية ، جامعة حلوان.

[٤٧] Fook J.(1999) Critical reflectivity in education and practice .in B. pease and J .fook (eds) transforming social work practice London: routledge.

The Reflective Teaching Effectiveness in Developing Some of the Skills that are required in Holy Quran Recitation with Islamic Educational teacher Students at Umm Al-Qura University

Dr. Hamad el Kaltham

Associate Professor of curriculum and teaching methods of Islamic Education
College of Education - Umm Al Qura University

Abstract. This study aimed to identify the level of the teacher students in the skills of Holy Quran Recitation and memorization, as well as identifying the effectiveness of the program based on reflective teaching in developing the skills of Holy Quran recitation and memorization with Islamic education teachers students at Umm Al-Qura University.

The researcher used the quasi-experimental approach and observation card as the study tool. The sample of the study consists of 70 students, who are equally distributed into two groups; the experimental and the control group. The reflective teaching program was applied on the experimental group students, and applying the tool of the study in the two groups.

The study reached to the following results:

1- preparing a list with the skills of Holy Quran recitation and memorization required for Islamic education teachers. The skills of Holy Quran recitation reached to 14 main skills, and (87) sub-skills. The skills of Holy Quran memorization reached to 10 main skills and (69) sub-skills.

2- the means of the two groups in the skills of the teachers students for Holy Quran recitation and memorization didn't reach to the accepted level of mastery, which is (80%). this refers to a weakness in the student's performance level.

3- There are statistically significance differences in favor of the experimental group, which studied with the program of the reflective teaching in developing the skills of Holy Quran Recitation and memorization. The effect of the program was high as (r^2) for recitation was (0.87) and for memorization (0.86). This refer to eh effectiveness of the reflective teaching program.

مهارات التفكير الناقد في الأنشطة المتضمنة في كتاب الكيمياء للصف الثاني الثانوي "دراسة تحليلية"

د. لولوه بنت أحمد بن سليمان الجبر^١، و د. سوزان بنت حسين حج عمر^٢

١ وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية

٢ كلية التربية، جامعة الملك سعود

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مهارات التفكير الناقد في الأنشطة المتضمنة في كتب الكيمياء للصف الثاني الثانوي، وقياس مستوى تضمينها، وتكونت عينة الدراسة من جميع الأنشطة الواردة في كتب الطالب للصف الثاني الثانوي، والبالغ عددها (٤٤)، واستخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، ولذلك صممت الباحثة بطاقة تحليل، وتم التأكد من صدقها وثباتها. وأظهرت نتائج التحليل تضمين مهارات التفكير الناقد في الأنشطة التي تم تحليلها، وبنسب متفاوتة: الاستنتاج بنسبة (٨٧,٧٢%)، والاستنباط (٨٠,٩٠%)، والتفسير (٧٧,٧٢%)، وتقويم المناقشات (٦٨,٦٤%)، ومعرفة الافتراضات (٥٠,٤٥%). كما بينت النتائج أن النسبة المئوية لمستوى تضمين مهارات التفكير الناقد في الأنشطة بصورة صريحة أكبر من مستوى تضمينها بصورة ضمنية. وفي ضوء نتائج الدراسة تم تقديم عدد من التوصيات من أهمها الاهتمام بإعادة توزيع مهارات التفكير الناقد في أنشطة كتاب الكيمياء بصورة أكبر، مع الاهتمام بمستوى تضمين هذه المهارات بصورة ضمنية في الأنشطة.

الكلمات المفتاحية: التفكير الناقد- تحليل المحتوى- الأنشطة- كيمياء المرحلة الثانوية- كتب الكيمياء.

مقدمة

يعد التفكير من أبرز الصفات التي ميز بها الخالق البشر عن غيرهم من الكائنات الحية، فهو عملية عقلية معرفية ووجدانية تتضمن معالجة عقلية للمعلومات الحسية لتكوين الأفكار أو تقويمها، وتتضمن الإدراك والحدس، واكتساب المعرفة. ويعد التفكير الناقد أحد أنماط التفكير، وأكثرها تعقيدا لارتباطه بسلوكيات كثيرة، ويستخدم لفحص المعلومات والتمييز بين الأفكار السليمة والخاطئة (الباوي وحسن، ٢٠١٣)، ويعرف بأنه تفكير تأملي يقوم على اتخاذ القرار فيما يفكر فيه الفرد، ويوظف فيه قواعد الاستدلال المنطقي للحكم على الأفكار، ويعتمد على التحليل والفرز والاختيار والاختبار لما لدى الفرد من معلومات بهدف التمييز بين الأفكار السليمة والأفكار الخاطئة وإصدار حكم عليها (Ennis, 2011).

واختلف التربويون في تحديد مهارات التفكير الناقد، فقد يتضمن مهارات مثل: التمييز بين الحقائق والإدعاءات، وتحديد دقة الخبر، والكشف عن التحيز وتمييز المعلومات، والتنبؤ، والتمييز بين الإدعاءات والأسباب وثيقة الصلة بالموضوع من غيرها، وفهم الأخبار والمناقشات، وتحديد قوة البرهان، وتحديد قوة المناقشة وأهميتها (ريان، ٢٠١١). وحددها جروان (١٩٩٩) باثنتي عشرة مهارة هي: التمييز بين الحقائق التي يمكن إثباتها، والتمييز بين المعلومات المرتبطة بالموضوع وغير المرتبطة به، وتحديد مستوى دقة الرواية، وتحديد مصداقية مصدر المعلومات، والتعرف على الحجج والمعطيات الغامضة، والتعرف على الافتراضات غير المصرح بها، وتحري التحيز، والتعرف على المغالطات المنطقية، والتعرف على عدم الاتساق في مسار التفكير، وتحديد قوة البرهان، واتخاذ قرار بشأن الموضوع وبناء أرضية سليمة للقيام بإجراء عملي، والتنبؤ بمترببات القرار. ومن أهم مهارات التفكير الناقد وأكثرها شيوعا

مهارة معرفة الافتراضات ، مهارة التفسير ، مهارة تقويم المناقشات ، مهارة الاستنتاج ، مهارة الاستنباط (الخالدي ، ٢٠١٢).

يعد تعليم وتنمية التفكير الناقد هدفا رئيسا من أهداف التربية في العصر الحديث والذي يجب التأكيد عليه في العملية التعليمية ، حيث إن مهارات التفكير الناقد لا تحدث نتيجة عرضية من المدارس (Beyer, 2008). فالتفكير الناقد يشجع المتعلمين على الاستمرار في التعلم ، والاستفادة من الثقافة (Vieira, Tenreiro-Vieira, & Martins, 2011) ، خاصة وأن المتعلم يتعرض لأفكار وقضايا متباينة ، باختلاف مصادرها ، مما يتطلب متعلماً قادراً على التفكير الصحيح وتقويم ما يقرأه ويسمعه من معلومات. ويرى أوزبورن (Osborne, 2014) أن العلوم المدرسية مليئة بالأفكار التي توفر للمتعلمين فرصاً للانخراط في الجدل ، فهي تشجع على طرح الأسئلة ، وعرض الحجج ، إضافة لتضمنها على مهارة طرح الأسئلة التي تفيد المتعلم في التقدم في مجالات التعليم والمعرفة (علي ، ٢٠٠٩). ويمكن تنمية التفكير الناقد أثناء تدريس العلوم الناقد بتطبيق أنشطة الاستقصاء الموجه (البديجي ، ٢٠٠٨ ؛ القحطاني ، ٢٠٠٩).

وأظهرت عدة دراسات دور التفكير الناقد ومهاراته في زيادة التحصيل العلمي الآتي والمؤجل للمتعلمين ، وتحسين مهارات الكتابة الجدلية ، وتنمية الاتجاهات العملية ، وتنمية التفكير التأملي (داود ، ٢٠٠٣ ؛ السلامات ، ٢٠١٢ ؛ العساسلة ويشارة ، ٢٠١٢ ؛ Piergiovanni, 2014). كما أشارت عدة دراسات للحاجة لتضمين هذه المهارات عند التخطيط للتدريس (Page & Mukherjee, 2007; Gelder, 2005;) (McBride, 2004). ورغم أن الكتاب المدرسي يمثل مصدراً مهماً للمعلم والمتعلم ، حيث يساهم في تحقيق أهداف المنهج ، بما يوفره من مادة علمية وخبرات متنوعة ، أشار بول

وزملاؤه (Paul, Binker, Martin, & Vetrano, 1989) إلى اشتغال النصوص العلمية على المغالطات التي تسهم في تكوين المفاهيم البديلة خاصة في المراحل الدراسية الأولى، مما يتطلب الوقوف على مضمون الكتب الدراسية وتقييمها (عبدالعاطي، ٢٠٠٨). وتقصت دراسة هاشمي (Hashmi, 2011) مهارات التفكير الناقد في كتب العلوم الاجتماعية للمرحلة الثانوية بالاعتماد على استبيان لاستطلاع آراء (٥٦٨) معلما لدرجة تضمين الكتب لمهارات التفكير الناقد، من جهة أخرى تقصت دراسة بوقحوص (٢٠٠٩) تضمين كتب العلوم للمرحلة الإعدادية بمملكة البحرين مهارات التفكير الناقد باستخدام منهجية تحليل المحتوى وأشارت لتضمن الكتب لـ (١٥) مهارة من أصل (٣٧) مهارة.

مشكلة البحث

نظرا لثورة المعلومات وتعدد مصادر الأخبار في عصرنا الحالي أصبح من الصعب الحكم عليها أيا كان مصدرها، ووجب التعامل معها بحذر، واستلزم الحكم عليها عمليات تفكير عليا وبالأخص التفكير الناقد مما يجعل تنمية التفكير مطلبا مهما في نظامنا التعليمي، ورغم أنه يمكن تنمية مهارات التفكير الناقد من خلال الحياة اليومية والوسط المحيط والأصدقاء والأهل ومن خلال القراءة، إلا أن تنميته من خلال البرامج التعليمية النظامية يجعل له أثرا ممتدا (المقدادي، ٢٠٠٠). وتؤكد السرور (٢٠٠٥) أن تعليم التفكير الناقد يعد جزءا مهما من عملية تعليم التفكير في المواقف التعليمية، ويهدف إلى حصول المتعلمين على تفكير عالي المستوى، مثل تطوير المفاهيم، وتفسير المعلومات، وتحديد أفكار الدرس والتعبير عن هذه الأفكار. فتعليم التفكير من أهم الأعمال التي من الممكن أن يقوم بها المعلم (جروان، ١٩٩٩). وقد تناول عدد من الدراسات دور الأنشطة وبعض الاستراتيجيات التدريسية في تنمية

التفكير الناقد، كاستراتيجية تبادل الأدوار، والاستراتيجيات فوق المعرفية، واستراتيجية التعلم القائم على النموذج، واستراتيجية استخدام المدونات التعليمية، واستراتيجية الاستقصاء، والتعلم التعاوني (أبو جزر، ٢٠٠٥؛ البدجي، ٢٠٠٨؛ القحطاني، ٢٠٠٩؛ الغامدي وسالم، ٢٠١١؛ الوهابة، ٢٠٠٨؛ علي، ٢٠١٢؛ الباوي وحسن، ٢٠١٣).

والكتاب المدرسي يمثل أحد أهم الوسائل التعليمية المشتركة بين المتعلم والمعلم، وأهم مصادر التعلم والمعرفة بالنسبة للمتعلم، ويشكل الإطار العام لعمل المعلم. وفي ظل غياب معايير تدريس العلوم في المملكة العربية السعودية في الوقت الحاضر فإن الكتب المدرسية تعد الموجه الأساسي الذي يعتمد عليه المعلمون في تدريس مقررات العلوم (الشمrani، ٢٠١٠).

وهناك العديد من الدراسات التي تناولت التفكير الناقد من خلال تضمين مهاراته في المناهج الدراسية، فقد قام الأسمرى (١٩٩٨) بتحليل الكتب الدراسية لمقرر التاريخ في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية لمعرفة درجة توافر مهارات التفكير الناقد فيها، ووجد أن هناك اختلافا في الكتب الثلاثة من حيث اشتمالها على مهارات التفكير الناقد. وأكدت دراسة المهوس (٢٠٠٩) بعد تحليل كتب القواعد للصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية، عدم توفر مهارات التفكير الناقد في محتوى الكتاب بدرجة كافية.

ولأن مقرر الكيمياء وما يتضمنه من أنشطة عملية لا بد أن يشجع المتعلمين على النقد، والمناقشة، وإبداء الرأي، وفحص الأفكار التي تبدو غامضة، وجب العناية بها وبمحتواها، وحيث إن وزارة التربية والتعليم تبنت وأقرت سلسلة كتب ماجروهيل الأمريكية بعد ترجمتها ومواءمتها بما يتناسب مع البيئة التعليمية والثقافية، ولكون

تعليم وتنمية مهارات التفكير الناقد يعد مطلباً أساسياً ينبغي أن يراعيه تعليم العلوم في الوقت الحالي، وحيث إن الباحثة لم تطلع على دراسة تتناول تحليل الأنشطة العملية في كتب الكيمياء للصف الثاني الثانوي في ضوء مستوى تضمينها لمهارات التفكير الناقد، فإن الباحثة ترى ضرورة إجراء دراسة تتعرف على مستوى تضمين الأنشطة العملية في كتب الكيمياء للصف الثاني الثانوي مهارات التفكير الناقد.

أهداف البحث

- ١ - معرفة مهارات التفكير الناقد المتضمنة في الأنشطة الواردة في كتب الكيمياء للصف الثاني الثانوي.
- ٢ - قياس مستوى تضمين مهارات التفكير الناقد في الأنشطة الواردة في كتب الكيمياء للصف الثاني الثانوي.

أسئلة البحث

- حاول البحث الإجابة عن الأسئلة الآتية :
١. ما مهارات التفكير الناقد المتضمنة في الأنشطة الواردة في كتب الكيمياء للصف الثاني الثانوي؟
٢. ما مستوى تضمين الأنشطة الواردة في كتب الكيمياء للصف الثاني الثانوي لمهارات التفكير الناقد؟

أهمية البحث

- تمثلت أهمية البحث الحالي في كونه :
- ١ - يوضح مهارات التفكير الناقد المتضمنة في الأنشطة العملية في كتب الكيمياء للصف الثاني الثانوي.
- ٢ - تساعد النتائج التي سيتوصل لها البحث واضعي المناهج لإعداد برامج وأنشطة خاصة تنمي التفكير الناقد.

حدود البحث

اقتصر البحث على الحدود الآتية :

الحدود الموضوعية: اقتصر على تحليل الأنشطة العملية المتضمنة في كتب الطالب للكيمياء للصف الثاني الثانوي في طبعتها المعدلة لعام ٢٠١٣م ، لمهارات التفكير الناقد: الاستنتاج ، معرفة الافتراضات ، الاستنباط ، تقويم المناقشات ، والتفسير.

الحدود الزمانية: طبق البحث في الفصل الثاني من العام ١٤٣٤/١٤٣٥هـ.

مصطلحات البحث

التفكير الناقد: هو "نشاط عقلي مركب وهادف ، محكوم بقواعد المنطق والاستدلال ، ويقود إلى نواتج يمكن التنبؤ بها. غايته التحقق من الشيء وتقييمه بالاستناد إلى معايير أو محكات مقبولة" (شحاته والنجار وعمار ، ٢٠٠٣ ، ص١٢٧). ويعرف إجرائيا بأنه تفكير منطقي يقوم على فحص وتقويم الحلول المعروضة من أجل إصدار حكم حول قيمة الشيء.

مهارات التفكير الناقد: تعرف المهارة بأنها: "قدرة الفرد على أداء أنواع من المهام بكفاءة أكبر من المعتاد" (زيتون ، ٢٠١٣ ، ص١٠٧). وتعرف مهارات التفكير الناقد بأنها مجموعة من الممارسات العقلية التي تكمن في عملية التفاعل بين الفرد والمواقف التعليمية المختلفة، ويتضمن التفكير الناقد في هذه الدراسة خمس مهارات (الباوي وحسن ، ٢٠١٣) هي:

١ - الاستنتاج: ويمثل قدرة الفرد على التمييز بين درجات احتمال صحة أو خطأ نتيجة ما تبعاً لدرجة ارتباطها بوقائع معينة تعطى له.

٢ - معرفة الافتراضات: وهي القدرة على فحص الوقائع والبيانات التي يتضمنها موضوع ما بحيث يمكن أن يحكم الفرد بأن افتراضاً ما وارد أو غير وارد تبعاً لفحصه للوقائع المعطاة.

- ٣ - الاستنباط: وهو قدرة الفرد على معرفة العلاقات بين وقائع معينة تعطى له بحيث يمكن أن يحكم في ضوء هذه المعرفة ما إذا كانت نتيجة ما مشتقة تماما من هذه الوقائع أم لا بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة أو موقف الفرد منها.
- ٤ - تقويم المناقشات: وهي قدرة الفرد على إدراك الجوانب الهامة التي تتصل اتصالا مباشرا بقضية ما ويمكن تمييز نواحي القوة أو الضعف منها.
- ٥ - التفسير: قدرة الفرد على استخلاص نتيجة معينة من حقائق مفترضة بدرجة معقولة من اليقين.

وتعرف مهارات التفكير الناقد إجرائيا بأنها مجموعة من المهارات التي تساعد في تنمية التفكير الناقد، ويمكن حصرها في المهارات التالية: الاستنتاج، معرفة الافتراضات، الاستنباط، تقويم المناقشات، تفسير النتائج.

الأنشطة: تشمل الأنشطة كل ما يشترك فيه المتعلم داخل المؤسسات التعليمية وخارجها من أعمال تتطلب مهارات وقدرات عقلية أو يدوية أو علمية، نظامية أو غير نظامية، تعود عليه بمزيد من الخبرات التي تدعم تعلمه لموضوعات متنوعة. ويقصد بالنشاط العلمي كل نشاط عملي تعليمي يقوم به الطالب أو المعلم أو كلاهما، بغرض تعلم العلوم أو تعليمها سواء كان هذا النشاط داخل المدرسة أم خارجها طالما أنه يتم تحت إشراف المعلم وبتوجيه منه (زيتون، ٢٠١٣)، وتشمل الأنشطة في كتب الكيمياء خمسة أنواع، هي:

- ١ - تجربة استهلاكية: وهي عبارة عن نشاط عملي يقدم في بداية كل فصل من فصول كتابي الطالب، ويشتمل على سؤال للتجربة، وخطوات العمل، وتحليل النتائج، واستقصاء حول الفصل.

٢ - تجربة: وهي عبارة عن نشاط عملي يقدم في ثانيا كل فصل من فصول الكتابين، ويشتمل على عنوان للنشاط، وخطوات العمل، وتحليل النتائج.

٣ - مختبر حل المشكلات: وهو عبارة عن نشاط عملي يقدم بكل فصل من فصول الكتابين، ويشتمل على عنوان للنشاط، والتحليل، والتفكير الناقد حول النشاط.

٤ - مختبر الكيمياء: وهو عبارة عن نشاط عملي موسع يقدم في نهاية كل فصل من فصول الكتابين، ويشتمل على عنوان للنشاط، والمواد والأدوات اللازمة، وإجراءات السلامة، خطوات العمل، والتحليل والاستنتاج.

٥ - مختبر تحليل البيانات: وهو عبارة عن نشاط عملي يقدم في ثانيا فصول كتاب الكيمياء للفصل الدراسي الثاني، ويشتمل على عنوان للنشاط، والتفكير الناقد حول النشاط، البيانات والملاحظات أو المشاهدات.

وتعرف الأنشطة إجرائيا بأنها جزء من المنهج الدراسي، يتطلب من المتعلمين جهدا عقليا أو بدنيا، فتتيح للمتعلم الفرصة في قبول أو رفض الأفكار بعد نقدها، لتيح لهم اكتساب خبرات المنهج الدراسي وتحقيق أهدافه.

تحليل المحتوى: وهو أحد أساليب البحث العلمي الذي يهدف إلى الوصف الموضوعي والمنظم والكمي للمضمون الظاهر لمادة من المواد، ويعرفه خليل (٢٠١١، ص ٤٨): "أسلوب للوصف، موضوعي، منظم وكمي يتناول الشكل والمضمون، ويتم وفقا لمعايير محددة". ويعرف إجرائيا بأنه وصف لأنشطة كتب الكيمياء للصف الثاني الثانوي في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير الناقد.

منهجية البحث

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي باستخدام أسلوب تحليل المحتوى، والذي يعتمد على دراسة الواقع أو الظاهرة كما هي في الواقع، ووصفها وصفا دقيقا من خلال التعبير النوعي أو التعبير الكمي، وفي هذه الحالة سيتم وصف واقع الكتاب المدرسي من حيث تضمنين الأنشطة لمهارات التفكير الناقد (عباس، نوفل، العبسي وأبوعواد، ٢٠١٢).

مجتمع البحث وعينته

يمثل مجتمع البحث كتابي الطالب ودليلي التجارب العملية في الفصلين الدراسيين الأول والثاني للصف الثاني الثانوي (الطبعة المعدلة ٢٠١٣)، وتمثل عينة البحث جميع الأنشطة العملية المتضمنة في كتب الطالب بجميع أنواعها: تجربة استهلاكية، تجربة، مختبر حل المشكلات، مختبر الكيمياء، مختبر تحليل البيانات. وبلغ عدد هذه الأنشطة (٤٤) نشاطا موزعة على كتب الطالب للفصلين، بواقع (٢١) نشاطا للفصل الدراسي الأول، و(٢٣) نشاطا للفصل الدراسي الثاني (جدول ١).

جدول رقم (١). توزيع عينة البحث في الكتب المستهدفة حسب نوعها.

الكتاب	نوع النشاط	الفصل الدراسي الأول	الفصل الدراسي الثاني	المجموع
كتاب الطالب	تجربة استهلاكية	٤	٤	٨
	تجربة	٣	٤	٧
	مختبر حل المشكلات	٣	١	٤
	مختبر الكيمياء	٣	٤	٧
	مختبر تحليل البيانات	٠	٢	٢
دليل التجارب العملية	تجربة	٨	٨	١٦
المجموع		٢١	٢٣	٤٤

أداة البحث

تم تصميم بطاقة تحليل للتعرف على مهارات التفكير الناقد الرئيسية المتضمنة في الأنشطة، من خلال تحديد مستوى تضمين المهارات الفرعية لكل مهارة على مقياس ليكرت الثلاثي (واضحة، ضمنية، غير متضمنة)، وشملت البطاقة خمس مهارات رئيسية للتفكير الناقد (البابوي وحسن، ٢٠١٣) هي:

١ - الاستنتاج: وتهدف هذه المهارة لمعرفة مدى تضمين النشاط لأسئلة تساعد المتعلم على التمييز بين درجات احتمال صحة أو خطأ نتيجة ما تبعا لدرجة ارتباطها بوقائع معينة، وتشمل هذه المهارة خمس مهارات فرعية.

٢ - معرفة الافتراضات: وتهدف هذه المهارة إلى معرفة مدى تضمين النشاط لأسئلة تساعد المتعلم على فحص الوقائع والبيانات التي يتضمنها موضوع ما بحيث يمكن أن يحكم الفرد بأن افتراضا ما وارد أو غير وارد تبعا لفحصه للوقائع المعطاة، وتشمل هذه المهارة خمس مهارات فرعية.

٣ - الاستنباط: وتهدف هذه المهارة إلى معرفة مدى تضمين النشاط لأسئلة تساعد المتعلم على معرفة العلاقات بين وقائع معينة تعطى له بحيث يمكن أن يحكم في ضوء هذه المعرفة ما إذا كانت نتيجة ما مشتقة تماما من هذه الوقائع أم لا بغض النظر عن صحة الوقائع المعطاة أو موقف الفرد منها، وتشمل هذه المهارة خمس مهارات فرعية.

٤ - تقويم المناقشات: وتهدف لمعرفة مدى تضمين النشاط لأسئلة تساعد المتعلم على إدراك الجوانب الهامة التي تتصل اتصالا مباشرا بقضية ما ويمكن تمييز نواحي القوة أو الضعف منه، وتشمل هذه المهارة خمس مهارات فرعية.

٥ - التفسير: وتهدف إلى معرفة مدى تضمين النشاط لأسئلة تساعد المتعلم على استخلاص نتيجة معينة من حقائق مفترضة بدرجة معقولة من اليقين، وتشمل هذه المهارة خمس مهارات فرعية.

صدق الأداة وثباتها

تم تحري الصدق الظاهري للأداة بعرضها في صورتها الأولية على عدد من المحكمين المختصين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم، وذلك لتحديد مدى مناسبة المهارات الفرعية لمهارة التفكير الناقد الرئيسية، وأهمية المهارة الفرعية، والتأكد من صحة العبارات ووضوحها، وملاءمة الأداة لقياس الهدف الذي وضعت من أجله، وفي ضوء التوجيهات تم إجراء التعديلات التي أجمع عليها المحكمين للوصول إلى الأداة بصورتها النهائية.

وتم التأكد من ثبات الأداة بطريقتين:

أ) الثبات عبر المحللين: قامت إحدى الباحثتين ومعلمة كيمياء ذات خبرة في التدريس ماثلة لخبرة الباحثة بتحليل نفس العينة العشوائية من الأنشطة (١٠ أنشطة) كل منهما على حدة، وبلغ معامل الاتفاق (٨٧.٢٠٪).

ب) الثبات عبر الزمن (التحليل وإعادة التحليل): قامت إحدى الباحثتين بتحليل عينة عشوائية بلغت (١٠ أنشطة)، ثم إعادة التحليل بعد مرور (٢٥) يوماً، وباستخدام معادلة هولستي بلغ معامل الاتفاق بين التحليلين (٨٨٪).

ويتضح ارتفاع قيم معامل الاتفاق، حيث يؤكد طعيمة (٢٠١٢) أن المعامل المناسب لتحليل المحتوى ينبغي ألا يقل عن (٦٠٪)، مما يشير إلى ثبات بطاقة التحليل، وإمكانية الاعتماد على النتائج المتحصلة.

إجراءات التحليل

للتعرف على مهارات التفكير الناقد المتضمنة في أنشطة كتب الكيمياء للصف الثاني الثانوي، تم إعداد دليل لجمع البيانات وذلك بهدف تسهيل عملية جمع المعلومات وتحليلها ويتكون الدليل من:

١ - تحديد فئات التحليل: تم تحديد فئات التحليل وهي مهارات التفكير الناقد التي أجمع عليها أغلب الباحثين والمربين، وهي خمس مهارات.

٢ - تحديد وحدة التحليل: تم تحديد وحدة التحليل وهي الأنشطة العملية بأنواعها المختلفة (تجربة استهلاكية، وتجربة، ومختبر حل المشكلات، ومختبر الكيمياء، ومختبر تحليل البيانات)، حيث يعد كل نشاط علمي وحدة تحليل بذاته.

٣ - قواعد للحكم على وحدة التحليل: تم إجراء التحليل في ضوء القواعد الآتية:

- يمكن اعتبار النشاط وحدة تحليل تحوي مهارة أساسية من مهارات التفكير الناقد في حال توافرت فيها أي من مهارات التفكير الناقد الفرعية المذكورة في أداة التحليل.
- لا تعتبر وحدة التحليل وحدة تحوي مهارة أساسية من مهارات التفكير الناقد عندما لا تحوي أي من المهارات الفرعية الواردة في أداة التحليل.
- يتم تسجيل نوع المحتوى الذي يحوي مهارات التفكير الناقد حسب أنواع المحتوى الواردة في الفقرة الثانية.

٤ - يتم تسجيل مهارات التفكير الناقد التي تم التعرف عليها بغض النظر عن مستوى تضمينها، لتحديد عدد مهارات التفكير الناقد الأساسية المتضمنة في الأنشطة العملية في كتابي الطالب ودليلي التجارب العملية وتكرارها.

٥ - يتم تسجيل مستوى تضمين كل مهارة من مهارات التفكير الناقد الفرعية التي تم التعرف عليها في الأنشطة العملية من خلال مقارنة المهارات المكتشفة مع مستوى التضمن لنوعها في قائمة مهارات التفكير الناقد الأساسية التي وردت في أداة التحليل.

٦ - إذا وجد المحلل أكثر من مهارة واحدة في نفس وحدة التحليل، أو وجد أن المهارة نفسها (فئة التحليل) وردت في مهارتين فرعيتين مختلفتين في وحدة التحليل (النشاط العملي)، فيجب عليه تسجيل المهارات جميعها.

٧ - يتم تسجيل نتائج كل وحدة تحليل (النشاط العملي) في ورقة تسجيل البيانات.

نتائج البحث ومناقشتها

للإجابة عن سؤال البحث الأول الذي ينص على: ما مهارات التفكير الناقد المتضمنة في الأنشطة الواردة في كتب الكيمياء للصف الثاني الثانوي؟ تم حساب التكرارات، والنسب المئوية لمهارات التفكير التي وردت في الأنشطة العملية (جدول ٢)، بغض النظر عن مستوى التضمن، ونظرا لوجود خمس مهارات فرعية لكل مهارة تفكير ناقد رئيسة في بطاقة التحليل، وحيث إن عدد الأنشطة المتضمنة والتي تم تحليلها (٤٤) نشاطا، أصبح العدد الكلي لتكرارات كل مهارة من مهارات التفكير الناقد الرئيسية (٢٢٠) تكرارا.

جدول رقم (٢). التكرارات والنسب المئوية لمهارات التفكير الناقد الرئيسية.

م	مهارات التفكير الناقد	التكرار (من ٢٢٠)	النسبة المئوية
١	الاستنتاج	١٩٣	٨٧,٧٢
٢	معرفة الافتراضات	١١١	٥٠,٤٥
٣	الاستنباط	١٧٨	٨٠,٩٠
٤	تقويم المناقشات	١٥١	٦٨,٦٤
٥	التفسير	١٧١	٧٢,٧٧

يظهر الجدول (٢) تكرار ظهور مهارات التفكير الناقد في الأنشطة العملية الواردة في كتاب الطالب للفصل الدراسي الأول والثاني، ودليل التجارب العملية للفصلين، وكذلك النسبة المئوية لظهور كل مهارة من مهارات التفكير الناقد بالنسبة للعدد الكلي للأنشطة البالغ عددها (٤٤) نشاط المتوفرة في الكتب المستهدفة في التحليل. ويتضح من الجدول أن جميع مهارات التفكير الناقد التي حددتها الباحثة متواجدة في كتب الكيمياء للصف الثاني الثانوي بنسب متفاوتة حيث إن مهارة الاستنتاج كانت أعلى المهارات تضمينا بنسبة (٨٧,٧٢٪)، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة المهوس (٢٠٠٩) التي أشارت إلى أن مهارة الاستنتاج هي أعلى مهارات التفكير الناقد ورودا في أمثلة كتب القواعد، ونتيجة دراسة درويش وأبو مهادي (٢٠١١)، تليها مهارة الاستنباط بنسبة (٨٠,٩٠٪)، ثم مهارة التفسير بنسبة (٧٢,٧٧٪)، وهذه النتيجة تختلف مع نتيجة دراسة الحربي (٢٠١٢) التي أظهرت أن مهارة التفسير أعلى ورودا من مهارة الاستنتاج في كتاب اللغة العربية المقرر تدريسه للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية، ثم مهارة تقويم المناقشات بنسبة (٦٨,٦٤٪)، لتكون مهارة معرفة الافتراضات هي المهارة الأقل تضمينا في الكتب المستهدفة حيث بلغت نسبتها (٥٠,٤٥٪)، وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة المهوس (٢٠٠٩) ودراسة الموسى (٢٠١١) في أن مهارة معرفة الافتراضات لم تتوفر بشكل مطلوب في الكتب المستهدفة بالتحليل.

ويوضح الجدول (٣) التكرارات والنسب المئوية لمهارات التفكير الناقد الفرعية المتضمنة في الأنشطة العملية الواردة في كتاب الطالب، ودليل التجارب العملية للفصلين، بالنسبة لعدد الأنشطة الكلي (٤٤ نشاط).

جدول رقم (٣). التكرارات والنسب المئوية لمهارات التفكير الناقد الفرعية.

م	مهارات التفكير الناقد		التكرار	%
	الرئيسية	الفرعية		
١	الاستنتاج	يساعد النشاط الفرصة للربط بين المعارف السابقة والحالية.	٤٣	٩٧,٧٣
		يساعد النشاط على تحديد المعلومات ذات الصلة بالموضوع.	٤٢	٩٥,٤٥
		يساعد النشاط على استخلاص نتائج من خلال فهم العلاقة بين المعطيات.	٤٣	٩٧,٧٣
		يساعد النشاط على التمييز بين الفرضية والنتيجة.	٣٥	٧٩,٥٥
		يساعد النشاط على التمييز بين الاستنتاجات الصحيحة والخاطئة.	٣٠	٦٨,١٨
٢	معرفة الافتراضات	يساعد النشاط على توظيف الحواس في معرفة درجة صدق المعلومة.	٣٥	٧٩,٥٥
		يساعد النشاط في صياغة افتراضات من البيانات.	٣٩	٨٨,٦٤
		يساعد النشاط في التمييز بين الافتراض الممكن وغير الممكن.	١٦	٣٦,٣٦
		يساعد النشاط في تحديد الافتراضات الضمنية.	١٦	٣٦,٣٦
		يساعد النشاط في إيضاح الفرضيات الغامضة.	٥	١١,٣٦
٣	الاستنباط	يساعد النشاط على التمييز بين نماذج مختلفة.	٣١	٧٠,٤٥
		يساعد النشاط في التمييز بين الخصائص سواء ذات الصلة بالموضوع أو التي لا ترتبط به.	٣٩	٨٨,٦٤
		يعزز النشاط عملية التمييز بين خصائص الظواهر المتشابهة.	٢٧	٦١,٣٦
		يساعد النشاط في إدراك العلاقات بين المعطيات.	٣٧	٨٤,٠٩
		يساعد النشاط في التوصل إلى النتائج ذات الصلة بالمعطيات.	٤٤	١٠٠
٤	تقويم المناقشات	يساعد النشاط في توظيف الحجج والبراهين لحل الأسئلة.	٣٦	٨١,٨٢
		يساعد النشاط في معرفة مدى اتساق المعلومات وارتباطها ببعضها.	٣٧	٨٤,٠٩
		يساعد النشاط على الحكم على مصداقية النتائج.	٢٩	٦٥,٩١
		يساعد النشاط على تقييم الأدلة.	٣٣	٧٥,٠٠
		يساعد النشاط في التعرف على الحجج القوية وتحديد مدى قوتها.	١٦	٣٦,٣٦
٥	التفسير	يساعد النشاط على بناء تفسير الظاهرة.	٤٤	١٠٠
		يساعد النشاط على التوصل لمعلومة جديدة من معلومة سابقة.	٣٤	٧٧,٢٧
		يتطلب النشاط تفسير العلاقة بين السبب والنتيجة في ظاهرة ما.	٢٢	٥٠
		يساعد النشاط في وضع الأفكار بصورة تعميمات.	٣٦	٨١,٨٢
		يساعد النشاط على إدراك عناصر المشكلة وفهمها بصورة تؤدي للحل.	٣٦	٨١,٨٢

ويتضح من الجدول (٣) أن أعلى مهارات الاستنتاج تضمينا في الكتب المستهدفة هي مهارة يساعد النشاط على استخلاص نتائج من خلال فهم العلاقة بين المعطيات، بنسبة (٩٧,٧٣٪)، ويمكن تفسير هذا بأن كل نشاط ورد في كتب التحليل المستهدفة كان يسبق بمقدمة بسيطة تشرح فكرته وارتباطه بمعلومات وبيانات أخرى، كما أن بعض الأنشطة تضمنت مجموعة من الأسئلة في جزء ما قبل التجربة الإجابة عنها تتيح للطالبة فهم العلاقة بين المعطيات. بينما كانت مهارة يساعد النشاط على التمييز بين الاستنتاجات الصحيحة والخاطئة الأقل تضمينا بنسبة (٦٨,١٨٪)، وهذا يعني أن خطوات إجراء النشاط أو الأسئلة التي يتضمنها النشاط تحمل استنتاجات صحيحة وخاطئة حيث ورد في أحد التجارب الاستهلاكية ما أنواع المركبات التي توصل محاليلها التيار الكهربائي؟ وتضمن النشاط خطوة اغمس أقطاب جهاز الموصلية الكهربائية داخل ملح الطعام الصلب، ثم كرر نفس الخطوة مع بقية المركبات، حيث من الممكن أن يتبقى جزء من المادة السابقة فيؤثر على نتيجة اختبار مادة أخرى مما قد يجعل الأمر يلتبس على الطالبة ويكون استنتاجها خاطئا بناء على الخطوات التي قامت بها (نظرا لأن النشاط أهمل الإشارة إلى أهمية غسل الأقطاب بالماء المقطر قبل الانتقال من محلول لآخر).

وفي مهارة معرفة الافتراضات كانت المهارة الفرعية يساعد النشاط في صياغة افتراضات من البيانات هي الأعلى تضمينا بنسبة (٨٨,٦٤٪)، ويعزى هذا لفهم العلاقة بين المعطيات، حيث إن كل نشاط ورد في كتب التحليل المستهدفة يسبق بمقدمة بسيطة تشرح فكرته وارتباطه بالمعلومات والبيانات الأخرى، مما يسهل على الطالبة معرفة الافتراضات التي قد ترد في النص، بينما مهارة يساعد النشاط في إيضاح الفرضيات الغامضة كانت الأقل تضمينا بنسبة (١١,٣٦٪)، حيث لم تشمل أغلب

الأنشطة على أسئلة تشير إلى الافتراضات الغامضة في نص المقدمة، ففي نشاط مختبر الكيمياء كانت الخلفية النظرية للنشاط يتفاعل الحديد مع كبريتات النحاس (II) CuSO_4 . ويمكنك حساب النسبة المولية عمليا بقياس كتلة الحديد التي تفاعلت وكتلة فلز النحاس التي تكونت، ثم ألحقت هذه الخلفية بسؤال كيف تقارن بين النسبة المولية العملية والنسبة المولية النظرية؟ ثم الأدوات وخطوات التجربة للإجابة عن هذا السؤال.

وحققت المهارة الفرعية يساعد النشاط في التوصل إلى النتائج ذات الصلة بالمعطيات من مهارات الاستنباط أعلى نسبة تضمين (١٠٠٪)، ويعزى السبب إلى أن بعض الأنشطة تشير إلى هذه المهارة بتحليل النتائج أو استخلاص النتائج، فترشد الطالبة إلى استخدام المهارة بصورة واضحة فتستخلص النتائج من المعطيات في الإجابة عن السؤال، بينما أقل مهارات الاستنباط تضمينا هي مهارة يعزز النشاط عملية التمييز بين خصائص الظواهر المتشابهة بنسبة (٦١.٣٦٪)، حيث يندر أن يشير النشاط إلى ظواهر مشابهة للظاهرة التي يعرضها، ففي نشاط تطبيقات على الحسابات الكيميائية تم عرض تفاعل كيميائي واحد وهو تحلل مسحوق الخبز دون الإشارة إلى تفاعلات أخرى مشابهة.

أما في مهارة تقويم المناقشات فكانت المهارة يساعد النشاط في معرفة مدى اتساق المعلومات وارتباطها ببعضها هي الأكثر تضمينا بنسبة (٨٤.٠٩٪)، ويعود السبب كما سبق ذكره في مهارة الاستنتاج إلى أن بعض الأنشطة تضمنت مجموعة من الأسئلة المتسلسلة في جزء ما قبل التجربة، حيث تتيح الإجابة عنها للطالبة فهم العلاقة بين المعطيات وملاحظة مدى اتساق وارتباط المعلومات ببعضها، كما أن بعض الأنشطة تتضمن جزء لتحليل النتائج بصورة منطقية متسلسلة أيضا، أما المهارة الأقل

تضمنينا فهي يساعد النشاط في التعرف على الحجب القوية وتحديد مدى قوتها حيث بلغت نسبتها (٣٦,٣٦٪)، حيث نادرا ما يتضمن النشاط طلب حجة أو دليل قوي مرتبط بمحدث الظاهرة أو مفسر لها، فقد تضمن نشاط (تكون الملح) في دليل التجارب العملية عددا من الأسئلة التي تساعد الطالبة في تدوين ملاحظاتها واستنتاجاتها من ضمنها سؤال ما الدليل على أن كربونات الصوديوم الهيدروجينية قد تغيرت كيميائيا؟ بينما كانت أدلة حدوث التغير الكيميائي للكربونات أدلة عامة قد تظهر في أي تفاعل كيميائي.

وفي مهارة التفسير كانت المهارة الفرعية يساعد النشاط على بناء تفسير الظاهرة هي الأعلى تضمنينا حيث بلغت نسبتها (١٠٠٪)، ويعود ذلك لتضمن بعض الأنشطة أسئلة تساعد الطالبة في بناء تفسير للظاهرة مثل نشاط (نمذجة وحدات بناء البلورة) حيث يتدرج النشاط في بناء البلورات بالاستعانة بمجدول وحدات البناء، ثم يطلب من الطالبة تحليل النتائج التي توصلت إليها من خلال مجموعة أسئلة، بينما مهارة يتطلب النشاط تفسير العلاقة بين السبب والنتيجة في ظاهرة ما هي الأقل تضمنينا بنسبة (٥٠٪)، ففي نفس النشاط السابق تم تجاهل سبب اختلاف أشكال البلورات مع أن إشارة بسيطة قد تلفت انتباه الطالبة إلى أن التحكم بأطوال الأضلاع وقيم الزوايا هو المسؤول عن اختلاف أشكال البلورات.

وبصفة عامة تشير نتائج تحليل الأنشطة المتضمنة في كتب الكيمياء للصف الثاني الثانوي إلى أن كتب الكيمياء راعت مهارات التفكير الناقد بشكل جيد (جدول ٣)، وهذا يتفق مع نتائج دراسة درويش وأبو مهدي (٢٠١١) التي أقرت توفر مهارات التفكير الناقد بشكل جيد في كتب الفيزياء، بينما اختلفت مع نتائج بوقحوص (٢٠٠٨) والمهوس (٢٠٠٩) التي أشارت إلى افتقار الكتب الدراسية لمهارات التفكير الناقد.

وبيين الجدول (٤) مهارات التفكير الناقد موزعة حسب نوع الأنشطة المتضمنة في كتب الكيمياء وفقا لنوع وحدة التحليل: تجربة استهلاكية، وتجربة، ومختبر حل المشكلات، ومختبر الكيمياء، ومختبر تحليل البيانات.

جدول رقم (٤). مهارات التفكير الناقد في أنشطة كتابي الطالب للكيمياء للصف الثاني الثانوي حسب نوع وحدة التحليل.

المجموع (وحدات التحليل = ٤٤) (%)	دليل التجارب	كتاب الطالب					وحدات التحليل وعددها	مهارات التفكير الناقد
		تجربة ١٦	مختبر تحليل البيانات ٢	مختبر الكيمياء ٧	مختبر حل المشكلات ٤	تجربة ٧		
٤٣ (٩٧,٧)	١٦	٢	٧	٤	٧	٧	٧	يُتيح النشاط الفرصة للربط بين المعارف السابقة والحالية.
٤٢ (٩٥,٤)	١٦	٢	٧	٤	٦	٧	٧	يساعد النشاط على تحديد المعلومات ذات الصلة بالموضوع.
٤٣ (٩٧,٧)	١٦	٢	٧	٤	٧	٧	٧	يساعد النشاط على استخلاص نتائج من خلال فهم العلاقة بين المعطيات.
٣٥ (٧٩,٥)	١٤	٢	٧	٣	٤	٥	٥	يساعد النشاط على التمييز بين الفرضية والنتيجة.
٣٠ (٦٨,١)	١٦	٠	٤	١	٣	٦	٦	يساعد النشاط على التمييز بين الاستنتاجات الصحيحة والخاطئة.
٣٥ (٧٩,٥)	١٦	٠	٦	٢	٦	٥	٥	يساعد النشاط على توظيف الحواس في معرفة درجة صدق المعلومة.
٣٩ (٨٨,٦)	١٦	٢	٥	٣	٥	٨	٨	يساعد النشاط في صياغة افتراضات من البيانات.
١٦ (٣٦,٣)	١٠	٢	٢	١	٠	١	١	يساعد النشاط في التمييز بين الافتراض الممكن وغير الممكن.
١٦ (٣٦,٣)	٩	٠	٠	١	٢	٤	٤	يساعد النشاط في تحديد الافتراضات الضمنية.

تابع جدول رقم (٤).

المجموع (وحدات التحليل = ٤٤ (%))	دليل التجارب	كتاب الطالب					وحدات التحليل وعددها	مهارات التفكير الناقد
		مختبر تحليل البيانات ٢	مختبر الكيمياء ٧	مختبر حل المشكلات ٤	تجربة ٧	تجربة استهلاكية ٨		
٥ (١١,٣)	٣	١	٠	٠	١	٠	يساعد النشاط في إيضاح الفرضيات الغامضة.	الإستنباط ١-٥
٣١ (٧٠,٤)	١٥	١	٥	٢	٣	٥	يساعد النشاط على التمييز بين نماذج مختلفة.	
٣٩ (٨٨,٦)	١٤	٢	٦	٤	٧	٦	يساعد النشاط في التمييز بين الخصائص سواء ذات الصلة بالموضوع أو التي لا ترتبط به.	
٢٧ (٦١,٣)	١٥	٠	٥	٢	٢	٣	يعزز النشاط عملية التمييز بين خصائص الظواهر المتشابهة.	
٣٧ (٨٤,٠٩)	١٦	٢	٦	٤	٤	٥	يساعد النشاط في إدراك العلاقات بين المعطيات.	
٤٤ (١٠٠)	١٦	٢	٧	٤	٧	٨	يساعد النشاط في التوصل إلى النتائج ذات الصلة بالمعطيات.	
٣٦ (٨١,٨١)	١٦	٠	٥	٣	٦	٦	يساعد النشاط في توظيف الحجج والبراهين لحل الأسئلة.	تقديم المناقشات ٦-١٠
٣٧ (٨٤,٠٩)	١٦	١	٦	٤	٤	٦	يساعد النشاط في معرفة مدى اتساق المعلومات وارتباطها ببعضها.	
٢٩ (٦٥,٩)	١٦	١	٤	١	٤	٣	يساعد النشاط على الحكم على مصادقية النتائج.	
٣٣ (٧٥,٠)	١٥	١	٥	٣	٥	٤	يساعد النشاط على تقييم الأدلة.	
١٦ (٣٦,٣٦)	١٣	٠	١	٠	١	١	يساعد النشاط في التعرف على الحجج القوية وتحديد مدى قوتها.	

تابع جدول رقم (٤).

المجموع (وحدات التحليل ٤٤ = (%))	دليل التجارب	كتاب الطالب					وحدات التحليل وعددها	مهارات التفكير الناقد
		مختبر تحليل البيانات ٢	مختبر الكيمياء ٧	مختبر حل المشكلات ٤	تجربة ٧	تجربة استهلاكية ٨		
٤٤ (١٠٠)	١٦	٢	٧	٤	٧	٨	يساعد النشاط على بناء تفسير الظاهرة.	المهارات
٣٤ (٧٧,٢٧)	١٦	١	٤	٣	٥	٥	يساعد النشاط على التوصل لمعلومة جديدة من معلومة سابقة.	
٢٢ (٥٠)	١٣	٠	٤	٠	١	٤	يتطلب النشاط تفسير العلاقة بين السبب والنتيجة في ظاهرة ما.	
٣٦ (٨١,٨١)	١٦	٢	٤	٣	٥	٦	يساعد النشاط في وضع الأفكار بصورة تعميمات.	
٣٦ (٨١,٨١)	١٥	١	٦	٤	٥	٥	يساعد النشاط على إدراك عناصر المشكلة وفهمها بصورة تؤدي للحل.	
٨٠٥ (٧٣,١٨)	٣٦٠ (٩٠)	٢٩ (٥٨)	١٢٠ (٦٨,٥٧)	٦٤ (٦٤)	١٠٧ (٦١,١)	١٢٥ (٦٢,٥)	المجموع (%)	

يتضح من الجدول أن كتابي الطالب ودليلي التجارب العملية للفصلين، تضمنت (٨٠٥) مهارة من أصل (١١٠٠)، بنسبة تكرار (٧٣,١٨٪). ويتضح أيضا أن جميع مهارات التفكير الناقد الرئيسية وردت في الأنشطة، وأن المهارات الفرعية تفاوتت فيها، فبعضها ورد في جميع وحدات التحليل، وفي جميع الأنشطة، كما في جميع مهارات الاستنتاج الفرعية ماعدا مهارة يساعد النشاط على التمييز بين الاستنتاجات الصحيحة والخطئة، ومهارة يساعد النشاط في صياغة افتراضات من البيانات من مهارات معرفة الافتراضات، وجميع مهارات الاستنباط ماعدا مهارة يعزز النشاط عملية التمييز بين خصائص الظواهر المشابهة،

ومهارة يساعد النشاط في معرفة مدى اتساق المعلومات وارتباطها ببعضها، ومهارة يساعد النشاط على الحكم على مصداقية النتائج، ومهارة يساعد النشاط على تقييم الأدلة، من مهارات تقويم المناقشات، بالإضافة إلى مهارة يساعد النشاط على بناء تفسير للظاهرة، ومهارة يساعد النشاط على التوصل لمعلومة جديدة من معلومة سابقة، ومهارة يساعد النشاط في وضع الأفكار بصورة تعميمات، ومهارة يساعد النشاط على إدراك عناصر المشكلة وفهمها بصورة تؤدي للحل، من مهارات التفسير. كما يظهر الجدول (٤) أن مهارات التفكير الناقد الفرعية ظهرت في جميع وحدات التحليل ما عدا (٨) مهارات من أصل (٢٥) مهارة ظهرت في بعض الوحدات فقط. كما يتضح أن أنشطة تجربة الواردة في دليل التجارب العملية هي الأفضل تضمينا لمهارات التفكير الناقد، حيث ظهرت فيها جميع المهارات الفرعية، وقد يعود السبب في ذلك إلى أن الأنشطة الواردة في دليل التجارب العملية تتضمن أسئلة بشكل أكبر من بقية وحدات التحليل الواردة في كتاب الطالب مما يعني توافر لمهارات التفكير الناقد بصورة أكبر، بالإضافة إلى أن أغلب هذه الأسئلة تحدد بصورة واضحة أي مهارات التفكير التي تستخدمها الطالبة للإجابة عن الأسئلة، كما تتيح هذه الأنشطة فرصا أكبر للطالبة في التجريب واستخلاص النتائج سواء بصورة فردية أم جماعية، بينما أنشطة (مختبر تحليل البيانات) كانت الأقل تضمينا للمهارات، فقد اقتصر هذا النوع من الأنشطة على بعض مهارات التفكير الناقد وأهمل أغلبها، حيث إن فكرة هذه الأنشطة تقوم على طرح سؤال للمشكلة، عرض جدول للبيانات والملاحظات متبوعا بـ (٣- ٥) أسئلة عنونت بالتفكير الناقد، مع إعطاء فكرة للطالبة عن كيفية تحليل هذه البيانات والاستفادة منها في الإجابة عن الأسئلة، دون أن تتاح للطالبة فرصة القيام بالتجريب لتدوين مشاهداتها واستنتاجاتها. ويبين الجدول (٥) مجموع مهارات التفكير الناقد الفرعية التي وردت في كتب الفصل الدراسي الأول، وكتب الفصل الدراسي الثاني.

جدول رقم (٥). مهارات التفكير الناقد الفرعية المتضمنة في المتضمنة في أنشطة كتب الفصل الدراسي الأول الثاني.

مهارات التفكير الناقد	مجموع وحدات التحليل للفصل الدراسي الأول	مجموع وحدات التحليل للفصل الدراسي الثاني	مجموع وحدات التحليل للفصلين
	(٢١) (%)	(٢٣) (%)	(٤٤) (%)
الاستنتاج	٢١ (١٠٠)	٢٢ (٩٥,٧)	٤٣ (٩٧,٢٧)
	٢٠ (٩٥,٢٤)	٢٢ (٩٥,٧)	٤٢ (٩٥,٥)
	٢٠ (٩٥,٢٤)	٢٣ (١٠٠)	٤٣ (٩٧,٧)
	١٤ (٦٦,٧)	٢١ (٩١,٣)	٣٥ (٧٩,٥)
	١١ (٥٢,٣٨)	١٩ (٨٢,٦)	٣٠ (٦٨,١٨)
معرفة الافتراضات	١٧ (٨٠,٩)	١٨ (٧٨,٣)	٣٥ (٧٩,٥٥)
	١٩ (٩٠,٤٨)	٢٠ (٨٦,٩٦)	٣٩ (٨٨,٦٤)
	٦ (٧٥)	١٠ (٤٣,٥)	١٦ (٣٦,٣٦)
	٧ (٣٣,٣٣)	٩ (٣٩,٢)	١٦ (٣٦,٣٦)
	٣ (٣٧,٥)	٢ (٨,٧)	٥ (١١,٣٦)

تابع جدول رقم (٥).

مجموع وحدات التحليل للفصلين (٤٤) (%)	مجموع وحدات التحليل للفصل الدراسي الثاني (٢٣) (%)	مجموع وحدات التحليل للفصل الدراسي الأول (٢١) (%)	مهارات التفكير الناقد
٣١ (٧٠,٤٦)	١٤ (٦٥,٣)	١٧ (٨٠,٩٥)	يساعد النشاط على التمييز بين نماذج مختلفة.
٣٩ (٨٨,٦٤)	٢٠ (٨٦,٩٦)	١٩ (٩٠,٤٨)	يساعد النشاط في التمييز بين الخصائص سواء ذات الصلة بالموضوع أو التي لا ترتبط به.
٢٧ (٦١,٣٦)	١٤ (٦٠,٩)	١٣ (٦١,٩١)	يعزز النشاط عملية التمييز بين خصائص الظواهر المتشابهة.
٣٧ (٨٤,٠٩)	١٩ (٨٢,٧)	١٨ (٨٥,٧١)	يساعد النشاط في إدراك العلاقات بين المعطيات.
٤٤ (١٠٠)	٢٣ (١٠٠)	٢١ (١٠٠)	يساعد النشاط في التوصل إلى النتائج ذات الصلة بالمعطيات.
٣٦ (٨١,٨٢)	١٧ (٧٣,٩١)	١٩ (٩٠,٤٨)	يساعد النشاط في توظيف الحجج والبراهين لحل الأسئلة.
٣٧ (٨٤,٠٩)	١٨ (٧٨,٢٦)	١٩ (٩٠,٤٨)	يساعد النشاط في معرفة مدى اتساق المعلومات وارتباطها ببعضها.
٢٩ (٦٥,٩١)	١٧ (٧٣,٩١)	١٢ (٥٧,١٤)	يساعد النشاط على الحكم على مصداقية النتائج.
٣٣ (٧٥)	١٧ (٧٣,٩١)	١٦ (٧٦,١٩)	يساعد النشاط على تقييم الأدلة.

الاستنباط

تقويم المناقشات

تابع جدول رقم (٥).

مهارات التفكير الناقد	مجموع وحدات التحليل للفصل الدراسي الأول (٢١) (%)	مجموع وحدات التحليل للفصل الدراسي الثاني (٢٣) (%)	مجموع وحدات التحليل للفصلين (٤٤) (%)
يساعد النشاط في التعرف على الحجج القوية وتحديد مدى قوتها.	٩ (٤٢,٨٦)	٧ (٣٠,٤٤)	١٦ (٣٦,٣٦)
يساعد النشاط على بناء تفسير الظاهرة.	٢١ (١٠٠)	٢٣ (١٠٠)	٤٤ (١٠٠)
يساعد النشاط على التوصل لمعلومة جديدة من معلومة سابقة.	١٧ (٨٠,٩٥)	١٧ (٧٣,٩١)	٣٤ (٧٧,٢٧)
يتطلب النشاط تفسير العلاقة بين السبب والنتيجة في ظاهرة ما.	٩ (٤٢,٨٦)	١٣ (٥٦,٥٢)	٢٢ (٥٠)
يساعد النشاط في وضع الأفكار بصورة تعميمات.	١٨ (٨٥,٧١)	١٨ (٧٨,٢٦)	٣٦ (٨١,٨٢)
يساعد النشاط على إدراك عناصر المشكلة وفهمها بصورة تؤدي للحل.	١٩ (٩٠,٤٨)	١٧ (٧٣,٩١)	٣٦ (٨١,٨٢)
المجموع (%)	٣٨٥ (٧٣,٣٣)	٤٢٠ (٧٣,٠٤)	٨٠٥ (٧٣,١٨)

يبين الجدول (٥) نسبة ظهور مهارات التفكير الناقد للفصلين الأول والثاني، وبمقارنة هذه النسب يتضح أن كتاب الطالب ودليل التجارب العملية للفصل الدراسي الأول، تضمنا (٣٨٥) مهارة من أصل (١١٠٠) بنسبة تكرار (٧٣,٣٣٪)، أما كتاب الطالب ودليل التجارب العملية للفصل الدراسي الثاني،

تضمننا (٤٢٠) مهارة، بنسبة تكرار (٧٣,٠٤٪). وهذا يعني وجود تشابه كبير في ورود مهارات التفكير الناقد في الفصلين، بالرغم من أن الفصل الدراسي الثاني يزيد عن الأول في عدد الأنشطة بمقدار نشاطين، فقد كان عدد الأنشطة الواردة في كتب الفصل الدراسي الأول (٢١) نشاط وبنسبة (٤٧,٧٣٪)، بينما عدد الأنشطة في كتب الفصل الدراسي الثاني (٢٣) نشاط وبنسبة (٥٢,٢٨٪)، وقد يعود الاختلاف في عدد الأنشطة الواردة في كل فصل دراسي إلى احتواء كتب الفصل الدراسي الثاني على وحدة تحليل بعنوان (مختبر تحليل البيانات)، بينما لم تحتو كتب الفصل الدراسي الأول على مثل هذه الوحدة، وهذه النتيجة تختلف مع نتيجة دراسة آل لمناخرة (٢٠٠٦) التي أظهرت تفاوتاً في توزيع مهارات التفكير الناقد على كتب اللغة العربية (النحو والصرف، والمطالعة، والأدب العربي) حيث كان الفصل الدراسي الثاني أكثر تضميناً لمهارات التفكير الناقد، ونتيجة دراسة الحربي (٢٠١٢) التي أظهرت تفاوتاً في توزيع مهارات التفكير الناقد على كتب اللغة العربية (لغتي الخالدة) للفصلين الدراسيين فكانت كتب الفصل الدراسي الثاني الأعلى تضميناً لمهارات التفكير الناقد.

ثانياً: للإجابة عن سؤال الدراسة الثاني الذي ينص على: ما مستوى تضمين الأنشطة الواردة في كتب الكيمياء للصف الثاني الثانوي لمهارات التفكير الناقد؟ تم حساب تكرار مستويات تضمين مهارات التفكير الناقد المتضمنة في الأنشطة العملية في كتب الكيمياء للصف الثاني الثانوي التي تم تحليلها وذلك بشكل عام ولكل مهارة من مهارات التفكير الناقد بشكل خاص، ويتضح ذلك في (الجدول ٦).

جدول رقم (٦). مستوى تضمين مهارات التفكير الناقد في الأنشطة العملية.

مستوى التضمين						مهارات التفكير الناقد	
واضحة		ضمنية		غير متضمنة			
النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار		
٨٤,١	٣٧	١٣,٦	٦	٢,٣	١	يتيح النشاط الفرصة للربط بين المعارف السابقة والحالية.	الاستنتاج
٩٠,٩	٤٠	٤,٥	٢	٤,٥	٢	يساعد النشاط على تحديد المعلومات ذات الصلة بالموضوع.	
٨٨,٦	٣٩	٩,١	٤	٢,٣	١	يساعد النشاط على استخلاص نتائج من خلال فهم العلاقة بين المعطيات.	
٥٩,١	٢٦	٢٠,٥	٩	٢٠,٥	٩	يساعد النشاط على التمييز بين الفرضية والنتيجة.	
٤٠,٩	١٨	٢٧,٣	١٢	٣١,٨	١٤	يساعد النشاط على التمييز بين الاستنتاجات الصحيحة والخاطئة.	
٧٢,٧٢	١٦٠	١٥	٣٣	١٢,٢٨	٢٧	المجموع	
٥٦,٨	٢٥	٢٢,٧	١٠	٢٠,٥	٩	يساعد النشاط على توظيف الحواس في معرفة درجة صدق المعلومة.	معرفة الافتراضات
٤٧,٧	٢١	٤٠,٩	١٨	١١,٤	٥	يساعد النشاط في صياغة افتراضات من البيانات.	
١١,٤	٥	٢٥	١١	٦٣,٦	٢٨	يساعد النشاط في التمييز بين الافتراض الممكن وغير الممكن.	
٢٢,٧	١٠	١٣,٦	٦	٦٣,٦	٢٨	يساعد النشاط في تحديد الافتراضات الضمنية.	
٦,٨	٣	٤,٥	٢	٨٦,٤	٣٩	يساعد النشاط في إيضاح الفرضيات الغامضة.	
٢٤,٥٤	٥٤	٢١,٣٧	٤٧	٤٩,٥٤	١٠٩	المجموع	
٥٦,٨	٢٥	١٣,٦	٦	٢٩,٥	١٣	يساعد النشاط على التمييز بين نماذج مختلفة.	الاستنباط
٦٣,٦	٢٨	٢٥	١١	١١,٤	٥	يساعد النشاط في التمييز بين الخصائص سواء ذات الصلة بالموضوع أو التي لا ترتبط به.	
٣٦,٤	١٦	٢٥	١١	٣٨,٦	١٧	يعزز النشاط عملية التمييز بين خصائص الظواهر المتشابهة.	

تابع جدول رقم (٦).

مستوى التضمين						مهارات التفكير الناقد
واضحة		ضمنية		غير متضمنة		
النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	النسبة المئوية	التكرار	
٧٥	٣٣	٩,١	٤	١٥,٩	٧	يساعد النشاط في إدراك العلاقات بين المعطيات.
٩٥,٥	٤٢	٤,٥	٢	٠	٠	يساعد النشاط في التوصل إلى النتائج ذات الصلة بالمعطيات.
٦٥,٤٥	١٤٤	١٥,٤٥	٣٤	٤٩,٥٤	٤٢	المجموع
٥٦,٨	٢٥	٢٥	١١	١٨,٢	٨	يساعد النشاط في توظيف الحجج والبراهين لحل الأسئلة.
٦٥,٩	٢٩	١٨,٢	٨	١٥,٩	٧	يساعد النشاط في معرفة مدى اتساق المعلومات وارتباطها ببعضها.
٥٠	٢٢	١٥,٩	٧	٣٤,١	١٥	يساعد النشاط على الحكم على مصداقية النتائج.
٣٤,١	١٥	٤٠,٩	١٨	٢٥	١١	يساعد النشاط على تقييم الأدلة.
١٨,٢	٨	١٨,٢	٨	٦٣,٦	٢٨	يساعد النشاط في التعرف على الحجج القوية وتحديد مدى قوتها.
٤٥	٩٩	٢٣,٦٤	٥٢	٣١,٣٦	٦٩	المجموع
٨٦,٤	٣٨	١٣,٦	٦	٠	٠	يساعد النشاط على بناء تفسير الظاهرة.
٥٤,٥	٢٤	٢٢,٧	١٠	٢٢,٧	١٠	يساعد النشاط على التوصل لمعلومة جديدة من معلومة سابقة.
٢٧,٣	١٢	٢٢,٧	١٠	٥٠	٢٢	يتطلب النشاط تفسير العلاقة بين السبب والنتيجة في ظاهرة ما.
٤٧,٧	٢١	٣٤,١	١٥	١٨,٢	٨	يساعد النشاط في وضع الأفكار بصورة تعميمات.
٦٨,٢	٣٠	١٣,٦	٦	١٨,٢	٨	يساعد النشاط على إدراك عناصر المشكلة وفهمها بصورة تؤدي للحل.
٥٦,٨٢	١٢٥	٢١,٣٦	٤٧	٤٣,٦٤	٤٨	المجموع
٥٢,٩١	٥٨٢	١٩,٣٧	٢١٣	٢٦,٨٢	٢٩٥	المجموع الكلي

ويتضح من الجدول أن جميع مهارات التفكير الناقد الرئيسية كانت نسبة ورودها في الأنشطة للكتب المستهدفة بشكل واضح أكبر من نسبة ورودها بصورة ضمنية. وقد كانت أعلى المهارات ورودا مهارة الاستنتاج حيث كانت نسبة تكرارها (٧٢,٧٢٪)، تليها مهارة الاستنباط بنسبة تكرار (٦٥,٤٥٪)، ثم مهارة التفسير بنسبة (٥٦,٨٢٪)، ثم مهارة تقويم المناقشات بنسبة (٤٥٪)، ثم مهارة معرفة الافتراضات بنسبة (٢٤,٥٤٪) حيث كانت أقل المهارات وضوحا في الأنشطة، وهذا يعني أن ترتيب مهارات التفكير الناقد في كتابي الطالب ودليل التجارب العملية للفصلين الأول والثاني، بشكل واضح، هو نفس ترتيب ظهورها بشكل عام.

كما يتضح مستوى تضمين كل مهارة فرعية، فنجد أن أعلى مهارات الاستنتاج تضمينا في الأنشطة بشكل واضح هي مهارة يساعد النشاط على تحديد المعلومات ذات الصلة بالموضوع حيث كانت نسبة تكرارها (٩٠,٩٪)، بينما كانت مهارة يساعد النشاط على التمييز بين الاستنتاجات الصحيحة والخاطئة الأقل تضمينا بنسبة (٤٠,٩٪). وفي مهارة معرفة الافتراضات كانت المهارة الفرعية يساعد النشاط على توظيف الحواس في معرفة درجة صدق المعلومة هي الأعلى وضوحا بنسبة (٥٦,٨٪)، بينما مهارة يساعد النشاط في إيضاح الفرضيات الغامضة كانت الأقل وضوحا بنسبة (٦,٨٪). كما كان مستوى ورود المهارة الفرعية يساعد النشاط في التمييز بين الافتراض الممكن وغير الممكن بصورة ضمنية أعلى من ورودها بصورة واضحة. والمهارة الفرعية يساعد النشاط في التوصل إلى النتائج ذات الصلة بالمعطيات من مهارات الاستنباط فبلغت أعلى نسبة في الوضوح حيث كانت (٩٥,٥٪)، بينما أقل مهارات الاستنباط وضوحا هي مهارة يعزز النشاط عملية التمييز بين خصائص الظواهر المتشابهة بنسبة (٣٦,٤٪). أما في مهارة تقويم المناقشات فكانت المهارة يساعد النشاط في معرفة مدى

اتساق المعلومات وارتباطها ببعضها الأكثر وضوحاً في التضمين بنسبة (٦٥,٩٪)، أما المهارة الأقل وضوحاً فهي يساعد النشاط في التعرف على الحجج القوية وتحديد مدى قوتها حيث بلغت نسبتها (١٨,٢٪). كما كان مستوى ورود المهارة الفرعية يساعد النشاط على تقييم الأدلة أعلى في المستوى الضمني من المستوى الواضح، أما مهارة يساعد النشاط في التعرف على الحجج القوية وتحديد مدى قوتها فقد ظهرت في المستويين الضمني والواضح بشكل متساوي بنسبة (١٨,٢٪). وفي مهارة التفسير كانت المهارة الفرعية تساعد النشاط على بناء تفسير الظاهرة هي الأعلى وضوحاً حيث بلغت نسبتها (٨٦,٤٪)، بينما مهارة يتطلب النشاط تفسير العلاقة بين السبب والنتيجة في ظاهرة ما الأقل وضوحاً بنسبة (٢٧,٣٪).

توصيات البحث

في ضوء نتائج البحث تم التوصية بالآتي :

- ١ - تضمين مهارات التفكير الناقد في أنشطة الكتاب بصورة أكبر، وخصوصاً في كتب الفصل الدراسي الثاني.
- ٢ - إعادة بناء الأنشطة في الكتب بطريقة تعزز من مهارة معرفة الافتراضات، وزيادة نسبة تضمين المهارات بصفة عامة في وحدة (مختبر تحليل البيانات).

مقترحات البحث

استكمالاً للبحث الحالي، تم اقتراح الآتي :

- ١ - إجراء دراسات للتعرف على توافر مهارات التفكير الناقد في كتب الكيمياء لصفوف المرحلة الثانوية الأخرى.

- ٢ - إجراء دراسات مشابهة للتعرف على توافر مهارات التفكير الناقد في كتب العلوم، والفيزياء، والأحياء للمراحل التعليمية المختلفة.
- ٣ - إجراء دراسة لمعرفة مستوى اكتساب الطلبة لمهارات التفكير الناقد في المراحل التعليمية المختلفة.

المراجع

أولاً: المراجع العربية

- [١] أبو جزر، حازم. (٢٠٠٥). تعليم التفكير الناقد من خلال أنشطة في التربية البيئية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة بيرزيت: فلسطين.
- [٢] الأسمرى، سعد. (١٩٩٨). تحليل كتب التاريخ للمرحلة الثانوية (بنين) في المملكة العربية السعودية في ضوء مهارات التفكير الناقد. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود: المملكة العربية السعودية.
- [٣] آل مناصرة، الحسن. (٢٠٠٦). درجة تضمين كتب اللغة العربية للصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية لمهارات التفكير الناقد. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية: الأردن.
- [٤] الباوي، ماجدة، وحسن، أحمد. (٢٠١٣). فاعلية برنامج مقترح في التحصيل وتنمية الوعي العلمي الأخلاقي والتفكير الناقد. عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.

- [٥] البدجي ، سعاد. (٢٠٠٨). أثر طريقة الاستقصاء الموجه في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات الصف التاسع الأساسي في مادة التاريخ. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة تعز: اليمن.
- [٦] بوقحوص ، خالد. (٢٠٠٩). مهارات التفكير الناقد المتضمنة في كتب العلوم للمرحلة الإعدادية بمملكة البحرين. المجلة الأردنية في العلوم التربوية. ٥ (٢). ٢٩٣ - ٢٥٤.
- [٧] جروان ، فتحي. (١٩٩٩). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. عمان: دار الكتاب الجامعي.
- [٨] الحربي ، محمود. (٢٠١٢). درجة تضمين كتاب اللغة العربية المقرر للصف الأول المتوسط في المملكة العربية السعودية لمهارات التفكير الناقد في ضوء معيار معتمد. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة اليرموك: الأردن.
- [٩] الخالدي ، هادي. (٢٠١٢). نموذج جودة التفكير الناقد. الرياض: مكتبة الشقري للنشر والتوزيع.
- [١٠] خليل ، محمد. (٢٠١١). التقويم التربوي بين الواقع والمأمول. الرياض: مكتبة الشقري.
- [١١] داود ، إيمان. (٢٠٠٣). أثر استخدام التعليم الناقد على التحصيل العلمي الآني والمؤجل في الفيزياء لطلبة الصف التاسع الأساسي ودافع إنجازهم فيها في محافظة طولكرم. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة النجاح الوطنية: فلسطين.

- [١٢] درويش، عطا، وأبو مهادي، صابر. (٢٠١١). مهارات التفكير الناقد المتضمنة في منهاج الفيزياء للمرحلة الثانوية ومدى اكتساب الطلبة لها. مجلة جامعة الأزهر بغزة، سلسلة العلوم الإنسانية. ١٣ (٢). ٤٨٣- ٥٢٨.
- [١٣] ريان، محمد. (٢٠١١). التفكير الناقد والتفكير الابتكاري. الكويت: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- [١٤] زيتون، عايش. (٢٠١٣). أساليب تدريس العلوم. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- [١٥] السرور، ناديا. (٢٠٠٥). تعليم التفكير في المنهج المدرسي. عمان: دار وائل.
- [١٦] السلامات، محمدخير. (٢٠١٢). أثر استخدام طريقة التعليم الناقد لتدريس العلوم لطلاب الصف السابع الأساسي في تحصيلهم العلمي وتنمية اتجاهاتهم نحو مادة العلوم. المجلة التربوية. مجلد ٢٦ (١٠٣). ٢٢٥ - ٢٦٠.
- [١٧] شحاتة، حسن، والنجار، زينب، وعمار، حامد. (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- [١٨] الشمراني، سعيد. (٢٠١٠). مستوى تضمين السمات الأساسية للاستقصاء في الأنشطة العملية في كتب الفيزياء للصف الثاني الثانوي في المملكة العربية السعودية. المجلة الدولية للأبحاث التربوية. ع ٣١، ١٢٢ - ١٥١.
- [١٩] طعيمة، رشدي. (٢٠١٢). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية مفهومه وأسسها واستخداماته. القاهرة: دار الفكر العربي.
- [٢٠] عبدالعاطي، حسن. (٢٠٠٨). التفكير الناقد في عصر المعلوماتية. دراسات المعلومات. ع ٢، ١٤٩ - ١٨٠.

[٢١] العساسلة، سهيلة، وبشارة، موفق. (٢٠١٢). أثر برنامج تدريبي على مهارات التفكير الناقد في تنمية التفكير التأملي لدى طالبات العاشر الأساسي في الأردن. مجلة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية). مجلد ٢٦ (٧). ١٦٥٥ - ١٦٧٨.

[٢٢] علي، إسماعيل. (٢٠٠٩). التفكير الناقد بين النظرية والتطبيق. عمان: دار الشروق.

[٢٣] علي، لينا. (٢٠١٢). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الناقد باستخدام استراتيجية التعلم التعاوني "دراسة شبه تجريبية على عينة من تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي في محافظة ريف دمشق". رسالة دكتوراه غير منشورة. قسم علم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق: سوريا.

[٢٤] عباس، محمد، ونوفل، محمد، والعبسي، محمد، وأبو عواد، فريال. (٢٠١٢). مدخل إلى مناهج البحث في التربية وعلم النفس. عمان: دار المسيرة.

[٢٥] الغامدي، فريد، وسالم، محمد. (٢٠١١، فبراير). تأثير استراتيجية قائمة على المدونات التعليمية في تنمية مهارات التفكير الناقد وبقاء أثر التعلم لدى طلاب التخصصات الشرعية في كلية التربية - جامعة أم القرى. بحث مقدم في المؤتمر الدولي الثاني للتعليم الإلكتروني والتعلم عن بعد. المملكة العربية السعودية.

[٢٦] القحطاني، ناصر. (٢٠٠٩). أثر التدريس باستراتيجية الاستقصاء في مستوى التفكير الناقد والتحصيل العلمي لدى طلبة الصف الأول المتوسط في محافظة القريات بالمملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة اليرموك: الأردن.

- [٢٧] المقدادي، قيس. (٢٠٠٠). اثر برنامج تعليم التفكير الناقد على تطوير الخصائص الإبداعية وتقدير الذات لدى طلبة الصف الحادي عشر، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية: عمان.
- [٢٨] المهوس، وليد. (٢٠٠٩). مدى احتواء كتب القواعد للصف الثالث المتوسط على مهارات التفكير الناقد. مجلة كلية التربية بالزقازيق. ع٦٤، ٣٧٧ - ٤٢٤.
- [٢٩] الموسى، جعفر. (٢٠١١). دور كتب الدراسات الاجتماعية للمرحلة الثانوية بالأردن في تنمية مهارات التفكير الناقد والإبداعي من خلال تحليل محتواها ووجهة نظر معلمها. دراسات عربية في العلوم والتربية. ٥٣(٤) - ٧٨.
- [٣٠] الوهابية، جميلة. (٢٠٠٨). أثر استخدام الاستراتيجيات فوق المعرفية على تنمية التفكير الناقد والتحصيل في مادة العلوم لدى طالبات الصف الثاني متوسط. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك خالد: أبها.

ثانيا: المراجع الأجنبية

- [31] Beyer, B. K. (2008). What Research Tells Us about Teaching Thinking Skills. *The Social Studies*, 223-232.
- [32] Ennis, R. H., (2011). The Nature of Critical Thinking: An Outline of Critical Thinking Dispositions and Abilities. Paper presented at the *Sixth International Conference on Thinking at MIT*, Cambridge.
- [33] Gelder, T. (2005). Teaching critical thinking: some lessons from cognitive science. *College Teaching*. 53(1), 41-46.
- [34] Hashmi, S. (2011). The use of critical thinking in social science textbooks of high school: a field study of Fars province in Iran. *International Journal of Instruction*. 4(1), 63-78.
- [35] McBride, R. (2004). If you structure it, they will learn...: Critical thinking in physical Education classes. *The clearing house: A journal of Educational strategies, issues and Ideas*. 77(3), 114-117.
- [36] Osborne, Jonatha. (2014). Teaching critical thinking? New directions in science education. *Perspectives on the science curriculum*, 95 (352), 53-62.

- [37] Page, D. & Mukherjee, A. (2007). Promoting critical-thinking skills by using negotiaton exercises. *Journal of Education for business*. 82(5), 251-257.
- [38] Paul. R., Binker, A., Martin, D. & Vetrano, C. (1989). *Critical Thinking Handbook 6Th-9Th Grades: A Guide for Remodelling Lesson Plans in Language Arts, Social Studies, and Science*. Sonoma State University, Ca: USA.
- [39] Piergiovanni, P. (2014). Creating critical Thinker. *College Teaching*. 62(3), 86-93.
- [40] Vieira, R., Tenreiro-Vieira, C., & Martins, I. (2011). Critical thinking: Conceptual clarification and its importance in science education. *Science Education International*, 22(1), 43-54.

Critical Thinking Skills in Activities Included in 11th Grade Chemistry Textbook -An Analytical Study

Dr. Luluah Ahmad AlJabr¹, and Dr. Sozan Hussein Omar²

1 Ministry of Education, KSA

2 College of Education, King Saud University

Abstract. The current study aimed to identify critical thinking skills and its level of inclusion in all the activities (44) listed in 11th grade chemistry textbooks. The researcher used a descriptive analytical method by using the content analyzing design. An instrument was created for this purpose and tested for validity and reliability.

Results showed that, all activities included critical thinking skills with different ratios as follow: conclusion skill was (87.72%), induction skill was (80.90%), interpretation skill was (77. 72%), discussion of evaluation skill was (68.64%), and assumption skill was (50.45%). Also, the study results indicated that, the level of inclusion of critical thinking skills in the scientific activities was more explicit than implicit with same order as the level of inclusions.

In the light of the study's results, the researcher provided some recommendations including the need to provide and redistribute critical thinking skills in the activities listed the chemistry textbook, as well as the need to pay attention to the inclusion level of these skills more implicitly in the activities.

Key words: Critical Thinking, Content analysis, Activities, Secondary chemistry, Chemistry textbooks.

أثر برنامج تدريبي للتخطيط وفق نموذج التصميم العكسي (Backward Design) في تنمية مهارة التخطيط للفهم و الاتجاه نحوه لدى معلمات الرياضيات

د. سعاد مساعد سليمان الأحمدى

أستاذ مساعد في قسم المناهج وطرق التدريس

كلية العلوم الاجتماعية بجامعة الإمام محمد بن سعود

ملخص البحث. هدفت هذه الدراسة إلى تحديد أثر برنامج تدريبي للتخطيط وفق نموذج التصميم العكسي في تنمية مهارة التخطيط للفهم و الاتجاه نحوه لدى معلمات الرياضيات.

ولتحقيق هدف الدراسة قامت الباحثة باستخدام نموذج للتخطيط وفق نموذج التصميم العكسي ل ويغنز ومكتاي ووضعت معايير من إعداد الباحثة للتحقق من سلامة كل مرحلة من مراحل النموذج بما يحقق الفهم للمطالبات، كما قامت الباحثة بتصميم مقياس للاتجاه نحو التخطيط للفهم. واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة، تم فيه تدريب عينة من معلمات الرياضيات والبالغ عددهن (٣٠) معلمة على التخطيط لوحدة دراسية وفق نموذج التصميم العكسي ومقياس الأداء قبل وبعد التجربة في ضوء المعايير المعدة لقياس جودة التخطيط بما يحقق الفهم، كما طبقت مقياس للاتجاه نحو التخطيط للفهم على عينة البحث.

وبعد إجراء التحليل الاحصائي للبيانات توصلت الدراسة إلى:

- أن مهارة التخطيط للفهم قد نمت لدى معلمات الرياضيات عينة التجريب، مع تنوع في مدى نمو أبعاد التخطيط للفهم حيث بلغ بعد نمو المهارات أعلى ارتفاع بينما صياغة الفهم الثابت والذي يعد هو الركيزة الأساسية للتخطيط للفهم بالرغم من نموه إلا انه احتل المرتبة الأخيرة في درجات نمو الأبعاد في التطبيق البعدي.
 - كما أظهرت الدراسة أن عامل الخبرة وعدد الدورات التدريبية التي حصلت عليها المعلمات كان له تأثير إيجابي في درجة جودة التخطيط للفهم بالإضافة إلى وجود اتجاه إيجابي نحو التخطيط للفهم وفق نموذج التخطيط العكسي.
- الكلمات المفتاحية:** التصميم العكسي، الأفكار الكبرى، الأفهام الباقية، المعايير، الأسئلة الأساسية، أوجه الفهم الست، مراحل التصميم العكسي، النتائج المرجوة، الأدلة المقبولة، خبرات التعلم والتعليم.

مقدمة

يتوقف نجاح أي عملية تعليمية على مدى فاعلية وكفاءة جميع عناصرها وإمكاناتها البيئية والمادية ، وفي ظل التوجهات المعاصرة التي تجعل الطالب محور العملية التعليمية يبقى جودة أداء المعلم الوسيلة الفاعلة لأي نظام تعليمي ، وحيث أن جميع المعلمين عامة ومعلمي الرياضيات على وجه الخصوص هم المسؤولين عن جودة تنفيذ النظام التعليمي، إلا أن الدراسات أظهرت أن هناك ضعف في مهاراتهم التدريسية في جوانب طرح الأسئلة الصفية وتنمية التفكير وبناء المفهوم الرياضي والتقييم، مع عدم كفاءتهم في ادارة البيئة الصفية من حيث اتاحة الفرصة للطلاب لطرح أسئلة والبحث عن اجاباتها و انحسار الممارسات التدريسية في إجراءات متمركزة على المحتوى التعليمي أحياناً، وعلى المعلم في أحيان أخرى (النذير، ١٤٢٤هـ؛ العوني، ٢٠١١؛ ريان، ٢٠١١) كما أظهرت دراسة الحربي (٢٠١٢) إلى أن درجة توافر المهارات التدريسية اللازمة لتدريس الرياضيات المطورة (سلسلة ماجروهيل) لدى معلمي ومعلمات الرياضيات في المرحلة المتوسطة جاءت بدرجة متوسطة.

وقد أكدت توصيات المؤتمرات والدراسات التربوية المحلية والعالمية المهتمة بتعليم وتعلم الرياضيات على ضرورة الاهتمام بالمهارات التدريسية لمعلم الرياضيات، و تدريب المعلمين قبل وأثناء الخدمة كي يتمكنوا من اكتساب أكبر قدر من الكفايات التي تعتبر عنصراً رئيساً لتطوير ممارساتهم التربوية. (اللقاء السنوي الخامس عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، ٢٠١٠م؛ عبد القوي، ٢٠٠٧؛ ملحم، ٢٠٠٥؛ عبيد، ٢٠٠٤؛ عثمان، ١٤٢٢؛ النجدي، ١٤٢١هـ).

ونظراً لأهمية تعليم وتعلم الرياضيات فقد أولت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية اهتماماً بالغاً بها، كما أولت عملية عمق الفهم واستيعابه

أهمية كبرى وضمنته في برامج التطوير المهني لمشروع الرياضيات بهدف تطوير قدرات معلمي الرياضيات في مجال الفهم والاستيعاب.

ويعتبر التخطيط للتدريس المرحلة الأولى والأساسية من المهارات التدريسية التي تبنى عليها بقية المهارات التدريسية ، وهذا يتطلب أن يكون لدى المعلمين معرفة عميقة بالمحتوى العلمي مع قدرة على التعامل مع احتياجات الطلاب و متطلبات العملية التعليمية في جميع مراحلها الدراسية، حتى يقرروا ماذا وكيف يدرسون وبما يتيح الفرصة للطلاب لمواجهة المفاهيم والأفكار، والاستراتيجيات بفاعلية. (Skowron, 2001) ويذكر كيتلنج جيسون (٢٠٠٥) أن العديد من المعلمين يبدؤن تقليدياً بتحديد النصوص والأنشطة المناسبة لزمان الحصة ؛ ومستوى الطلاب ، ولا يهتمون بالسعي للوصول إلى المحتوى الرئيسي من خلال المعايير أو الأهداف المحددة. حيث يخطط المعلمون للتدريس في الطرق التقليدية كعملية من أربع خطوات هي: تحديد الأهداف التعليمية، ثم تصميم الأنشطة وتطبيقها، ثم تصميم واختبار أداة التقييم لقياس مدى الاستفادة وأخيراً الانتقال للمرحلة الثانية من الدرس.

وقد أظهرت نتائج البحث عن الطرق الفاعلة في الممارسات التدريسية التي تجعل المعلم يمارس مهامه التدريسية بخطوات متكاملة ومتراكبة ذات جودة عالية ومحققة لعمق الفهم فكرة التخطيط العكسي (Backwards Design) الذي يعتبر أحد الطرق الحديثة للتخطيط للمنهج أو الوحدة يبدأ بالنهايات (النواتج) المراد تحقيقها ، ويعتبر التخطيط العكسي طريقة للتفكير تعتمد على تحديد ما يجب على الطلاب فهمه وما يجب عليهم القيام به ، و من ثم تقرير كيف سيتم قياس مستوى كل من النجاح و التحصيل ، وأخيراً تخطيط الأنشطة التي ستوصل الطلاب للهدف المحدد والمقرر في البداية. وتكمن فائدة النموذج في تركيزه الرئيس على (الأفكار الكبرى)، وهو المفهوم أو المسألة التي تعطي

معنى وترابط للحقائق الجامدة في المحتوى كما تعطي معنى للمهارات و (الفهم الثابت) الذي له قيمة دائمة تستمر إلى ما بعد الفصل الدراسي (Wiggins & McTighe, 2005).

مشكلة الدراسة

يسعى نظام التعليم العام إلى تغيير الأدوار بين عناصر العملية التعليمية والانتقال من الدور المتمركز حول المعلم إلى الدور المتمركز حول الطالب ، وقد قامت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية بتغيير وتطوير مناهجها التعليمية ليكون الطالب هو محور العملية التعليمية ويكون تعلمه مدى الحياة و ذا معنى له ، كما عقدت العديد من الدورات التدريبية التي تعنى باستراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب وتجعل تعلمه تعلمًا نشطًا ، إلا أن ما لاحظته الباحثة من خلال عقدها (٧) دورات تدريبية خاصة باستراتيجيات التعلم البنائي لعدد من المشرفات والمعلمات بمدينة الرياض بلغ عددهن قرابة (١١٠) متدربة أن المعلمات مازال مترسخ في اعتقادهن أن مراحل دورة التعلم تقوم بها المعلمة وليس الطالبة ، كما أن معظم المعلمات شكواهن دائما من كثافة المحتوى المقدم في الكتب الدراسية وأنهن لا يجدن الوقت لتغطية ما هو موجود في الكتب ، مما يؤكد أن هناك قناعة بأن عملية التعليم هي المسيطرة على أذهانهن وأن الدور الرئيس في العملية التعليمية هو المعلم الطالب بتغطية المحتوى الموجود في الكتب الدراسية ، وهذا ما أظهرته دراسة (الأحمدي ، ٢٠١٤). كما أكدت دراسة كلا من (ملحم ، ٢٠٠٥؛ النذير ، ١٤٢٤) على أن المعلمين يواجهون صعوبة في تحديد المحور الرئيس والأساسي في المحتوى الدراسي مما يجعلهم يسردون المحتوى الموجود في الكتاب المدرسي ، بالإضافة إلى صعوبة تحديد الصياغات اللفظية المناسبة لأهداف التعلم ونواتجه بما يتوافق مع طبيعة المناهج الحالية ، و الاستراتيجيات المناسبة للمحتوى وطرق تنفيذها .

وحيث أن المعلمين عامة ومعلم الرياضيات على وجه الخصوص لم يتعرضوا لبرنامج يوضح لهم سبل توظيف المعارف في نموذج تخطيطي واحد يجعله يكون تصورا كاملا عن أدواره وأدوار الطلاب الحقيقية بما يجعل التعلم ذا معنى ويحقق عمق الفهم ويحقق طبيعة المادة الدراسية والطرق المناسبة لمعالجتها، وتقويمها، لذا عنت المملكة العربية السعودية بمعالجة تلك النظرة القاصرة للممارسات التدريسية وطرحت برنامج التخطيط وفق نموذج التصميم العكسي كأحد البرامج التدريبية الأساسية، التي تهتم بتدريب المعلمين على التخطيط لتحقيق عمق الفهم، لذا ارتأت الباحثة معرفة "أثر برنامج التخطيط وفق نموذج التخطيط العكسي في تنمية مهارة التخطيط للفهم والاتجاه نحو ه لدى معلمات الرياضيات" وتتركز أسئلة الدراسة فيما يلي:

- ١ - ما أثر برنامج التخطيط وفق نموذج التخطيط العكسي في تنمية مهارة التخطيط للفهم لدى معلمات الرياضيات بمدينة الرياض؟
- ٢ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تحسن أبعاد التخطيط وفق نموذج التخطيط العكسي (أبعاد بطاقة تقييم نماذج التخطيط للفهم وفق نموذج التخطيط العكسي) في التطبيق البعدي؟
- ٣ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة جودة نماذج التخطيط للفهم التي قدمتها معلمات الرياضيات اللاتي حضرن للبرنامج تعزى لعدد الدورات التدريبية التخصصية التي حضرنها؟ "
- ٤ - هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة جودة نماذج التخطيط للفهم التي قدمتها معلمات الرياضيات اللاتي حضرن البرنامج تعزى للخبرة التدريسية؟ "

٥ - ما أثر البرنامج التدريبي التخطيط وفق نموذج التخطيط العكسي في تنمية الاتجاه نحو التخطيط للفهم لدى معلمات الرياضيات؟

أهداف البحث

هدف البحث إلى معرفة :

- أثر برنامج(التخطيط وفق نموذج التخطيط العكسي) في تنمية مهارة التخطيط للفهم .

- أثر البرنامج في تنمية الاتجاه نحو التخطيط للفهم لدى معلمات الرياضيات.

- تحديد أثر الخبرة التدريسية والدورات التدريبية التخصصية على جودة

نماذج التخطيط للفهم المعدة وفق نموذج التخطيط العكسي المعدة من قبل المعلمات اللاتي التحقن بالبرنامج التدريبي .

أهمية البحث

قد تسهم نتائج هذا البحث في :

- تسليط الضوء على أحد أهم عناصر الممارسات التدريسية والتي لم تقدم لها برامج خاصة بها وهي التخطيط الجيد وبما يحقق الفهم.

- تقديم بطاقة لتقييم اداءات معلمي ومعلمات الرياضيات في التخطيط للفهم

وفق نموذج التخطيط العكسي وبطاقة قياس اتجاه المعلمين والمعلمات نحو التخطيط للفهم .

حدود الدراسة

تم تطبيق الدراسة في العام الدراسي ١٢ / ٢٠١٣م، بمدينة الرياض و تم تطبيق برنامج تدريبي مع مجموعة من معلمات الرياضيات عددهن (٣٠) معلمة، يدرسن في المدارس الحكومية بمدينة الرياض تتنوع خبراتهن التدريسية بتنوع عدد سنوات الخدمة التي قضيتها في التدريس أو بتنوع عدد الدورات التدريبية التي حصلن عليها.

مجتمع وعينة الدراسة : تمثل مجتمع الدراسة بجميع معلمات الرياضيات في المدارس الحكومية بمدينة الرياض ، والموزعات على (٩) مكاتب إشرافية، تم اختيار عينة الدراسة عن طريق العينة القصدية – العشوائية من مجتمع الدراسة، حيث تم اختيار (٣٠) معلمة بطريقة عشوائية من معلمات الرياضيات التابعة لمكتب إشراف جنوب وذلك لدقة وثبات المتابعات الإشرافية لمكتب إشراف جنوب، بالإضافة إلى أن المعلمات التابعة للمكتب قد تم تدريبهن بنسبة ١٠٠٪ على الحقبة الأساسية الخاصة بالتعريف بالكتب المطورة ومتطلباتها ومنتجاتها.

ويوضح الجدول التالي توزيع هذه العينة حسب المتغيرات الديموجرافية:

جدول رقم (١). توزيع عينة البحث (المجموعة التجريبية) حسب المتغيرات الديموجرافية.

المتغير	المجموعة الفرعية للمتغير	التكرار	النسبة المئوية
الدرجة العلمية	بكالوريوس	٢٧	٩٠,٠
	ماجستير	٣	١٠,٠
نوع الشهادة	تربوي	٢٥	٨٣,٣
	غير تربوي	٥	١٦,٧
سنوات الخبرة	من ١-٥ سنوات	٩	٣٠,٠
	من ٦-١٠ سنوات	٨	٢٦,٧
	من ١١-١٥ سنة	٥	١٦,٧
	أكثر من ١٥	٨	٢٦,٧
عدد الدورات التدريبية الخاصة بالمقررات الجديدة	دورة واحدة	١١	٣٦,٧
	دورتان	١١	٣٦,٧
	ثلاث دورات فأكثر	٨	٢٦,٧

منهج البحث

تم استخدام المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة ، يتم فيه إجراء قياسين قبلي وبعدي للمجموعة التجريبية.

أدوات الدراسة :

- ١ - مقياس الاتجاه نحو التخطيط العكسي معد من قبل الباحثة.
- ٢ - بطاقة تقييم نماذج التخطيط العكسي أعدتها الباحثة في ضوء الإطار النظري والكتب المرشدة في هذا المجال، والنموذج التقييمي الموجود في حقيبة التخطيط للفهم ، وذلك لقياس مدى تمكن معلمات الرياضيات من التخطيط لوحداث دراسية تخطيطا لفهم. بالإضافة إلى نموذج التخطيط وفق نموذج التصميم العكسي McTighe & Wiggins.

مصطلحات البحث

فيما يلي تعريف بمصطلحات البحث الإجرائية :

• التخطيط العكسي :

هو مخطط لوحدة دراسية أو مقرر يتم فيه التركيز على المحور الرئيس للمحتوى - الفكرة الكبرى - ، ويتكون من ثلاث مراحل تبدأ بتحديد نواتج التعلم المرغوبة من خلال معايير الأداء وأهداف المحتوى ، ومنها يتم تحديد الأدلة الأدائية المقبولة لتحقيق تلك النواتج على أن تقاس في سياق حقيقي ، وأخيرا تحدد خبرات التعلم والتعليم والتي تتكون من مجموعة أنشطة التعلم الثرية الجاذبة والفاعلة التي تحقق نواتج التعلم وتبني الفهم المنشود للطلاب وتهيئهم لقياس النواتج المرغوبة.

• التخطيط للفهم :

هو ذلك النهج من التخطيط الذي يعتمد على التفكير بصورة هادفة ودقيقة ، لمساعدة الطلاب على الكشف بصورة نشطة عما يكمن تحت سطح الحقائق ، والتأمل

في معناها، للوصول بهم إلى الفهم العميق والقدرة على استخدام فهمهم في تطبيقات مختلفة وسياقات حقيقية، والذي يقاس من خلال بطاقة تقييم نموذج التخطيط للفهم وفق نموذج التخطيط العكسي والمعد من قبل الباحثة.

ويتكون نموذج التخطيط للفهم وفق نموذج التخطيط العكسي من عدة مكونات،

الاتجاه :

ويقصد به درجة استجابة معلمة الرياضيات نحو تخطيط الوحدات الدراسية تخطيطاً للفهم وفق نموذج التخطيط العكسي تخطيطاً للفهم بالقبول أو الرفض، ويقاس بالدرجة التي ستحصل ليها المعلمة في مقياس الاتجاه المعد من قبل الباحثة .

الإطار النظري والدراسات السابقة:

تعد عملية التخطيط من أولى المراحل المهمة في الممارسات التدريسية، والتي عرفها الأسطل والرشيد (٢٠٠٤) بأنها الإجراءات الواضحة للدور الذي يجب على المعلم أن يقوم به أثناء التدريس من محتوى وأنشطة للتعليم أو التعلم وأساليب التقويم التي تصمم لتمكين التلاميذ من تحقيق الأهداف المحددة للدرس.

ويعد التخطيط العكسي الذي قدمه كلا من (McTighe & Wiggins) ١٩٩٨ (أحد أنماط التخطيط الفعال التي تعالج مشكلة نظرة المعلمين الخاطئة للمحتوى التعليمي على أنه كمٌّ من الحقائق التي يجب تذكرها دون ترتيب للأهمية، وتقوم فكرة التخطيط العكسي المعتمد على الأنظمة القائمة على المعايير بعكس ترتيب العملية التعليمية حيث يبدأ بالنتائج المرغوبة، ومن ثم تحديد الأدلة الضرورية (المقاييس) التي تؤكد مدى حصول الفهم المنشود، مما يجعل المعلمين قادرين على تحديد المعارف والمهارات الضرورية و المطلوبة للدرس، بما يعمل على مساعدة الطلاب على التركيز باستمرار

على الأفكار الكبرى لتكوين شبكة معرفيه مترابطة تساعدهم في تفعيل المعرفة في السياقات الواقعية الملائمة.

ويتكون التخطيط العكسي من ثلاث مراحل هي :

المرحلة الأولى: تحديد نواتج التعلم المرغوبة وهي المخرجات النهائية من أداءات الطلاب المرغوبة ، والمستهدفة من الأهداف التحصيلية ، ومعايير الأداء. وهذا يتطلب البحث عن إجابة الأسئلة التالية: ما الذي يجب على الطالب معرفته ، وفهمه ، ومن ثم القيام به؟. ما المحتوى المراد فهمه؟. ما الفهم الثابت المرغوب؟ (Wiggins & McTighe، ٢٠٠٥) وتتكون هذه المرحلة وفق النموذج من أربع مكونات هي :

- أولاً: تحديد الأهداف الخاصة بأهداف التعليم المرتبطة بأهداف المحتوى الدراسي والمرحلة الدراسية ، والمعايير التربوية الأساسية ، التي تحدد ما ينبغي أن يعرفه الطالب ويفهمه وما يتوقع إنجازه في نهاية دراسته.

- ثانياً: تحديد الأفهام الثابتة التي تشير إلى الأفكار المهمة والعمليات الرئيسة والمحورية للمحتوى الدراسي ، والتي تكون قابلة للانتقال إلى المواقف المختلفة ولها قيمة ثابتة داخل الصف وخارجه والمثلة في الإجابة على السؤال: ما الذي نريد من الطلاب أن يفهموه ويكونوا قادرين على استخدامه بعد عدة سنوات. وهي استنتاجات مهمة تصاغ كتعميم على شكل جملة كاملة ، تحدد ما نريد من الطلاب فهمه عن الفكرة الكبرى ، وتكتسب من خلال الكشف والتطبيق العملي.

- ثالثاً: أسئلة أساسية لها دور كبير في تسليط الضوء على الأفكار الكبرى التي ينبغي للطلاب التركيز عليها وهي ذلك النوع من الأسئلة التي لا تنتهي بسرعة إلى حقيقة أو نتيجة ثابتة ، بل تقود لاستقصاء حقيقي ، وتستثير التفكير بهدف الوصول

لأفهام أعمق، وتكون قابلة للجدل وتثير روابط ذات معنى مع الخبرات التعليمية السابقة والواقع الذي يعيش فيه الطالب.

- رابعا: يتم تحديد المعارف والمهارات اللازمة لتحقيق الفهم الثابت المرتبط بالفكرة الكبرى، والمعارف هي مجموعة متماسكة من الحقائق والمفاهيم والنظريات، التي يستطيع الطالب تحديد صحتها وخطئها، أما المهارات فهي قدرة الطالب على تطبيق المعارف بأقل جهد وأقصر جهد.

المرحلة الثانية: تحديد الأدلة المقبولة

يرى توملينسون ومكتاي Tomlinson&McTighe (٢٠٠٦) أن وجود خطة تقويمية يساعد في تحديد الأهداف والتركيز على الأداء، ومعرفة التعديل اللازم للخطط.

وقد اقترح كلا من ويغنز ومكتاي Wiggins&McTighe (٢٠٠٥) أن يتم تحديد الأدلة المقبولة مع التركيز على المقاييس التي تكشف من الذي فهم من الطلاب، وماذا فهم، مما يعني أن المعلمين في هذه المرحلة سيقومون مدى فهم الطلاب للأفكار المهمة، ويحثونهم على تطبيق ما تعلموه في سياقات جديدة، كما سيجعلونهم يشرحون ردود أفعالهم أثناء التطبيق، مع مراعاة أن يتم تطبيق أدلة التقويم على النواتج الأدائية. (McTighe Thomas & ٢٠٠٣) وتتطلب هذه المرحلة من المعلمين أن يبحثوا عن إجابات للسؤال كيف نقرر ما إذا وصل الطلاب للنتائج المرغوبة؟ وما الذي يجب أن نقبله كأدلة على استيعاب الطالب وكفايته؟.

وتتصف المهمات الأدائية وفق التخطيط العكسي بالأصالة والموثوقية وسهولة التطبيق وتصاغ كمسكلة تُعطى للطالب، في صورة هدف يوضع في سياق حقيقي من التحديات والاحتمالات، ليطور الطالب ناتجا أو أداء ملموساً. وتكون المحكات

التقييمية ومعايير الأداء مناسبة للمهمة، ومعروفة مسبقاً. ويكون دور المعلم الميسر والمقوم وعليه أن يضع محكات متنوعة للمهام الأدائية مثل:

• محكات المحتوى: تصف درجة معرفة المعلومات الحقيقية، أو فهم المفاهيم والمبادئ والعمليات.

• محكات العملية: تصف درجة المهارة أو البراعة، وتشير إلى فاعلية الأسلوب المستخدم.

• محكات الجودة: تصف درجة الجودة الظاهرة في النواتج والأداءات.

المرحلة الثالثة: التخطيط لخبرات التعلم والتعليم (Wiggins&McTighe,2005)

ويتم فيها التخطيط لخبرات التعلم والتعليم التي تمكن الطلاب من المعارف (الحقائق، المفاهيم والمبادئ) والمهارات (العمليات والخطوات والاستراتيجيات) اللازمة للوصول إلى الفهم الثابت للفكرة الكبرى وهذا يتطلب تصميم أنشطة تعلم ثرية تهدف إلى بناء الفهم، كما تعدّ الاستراتيجيات التعليمية (ما يفعله المعلم)، والخبرات التعليمية (ما يفعله الطالب)، اللازمة لتحقيق النواتج المرغوبة من أجل تنمية الأفهام المستهدفة والمعارف والمهارات المحددة؛ تُعدّ العنصر الأهم في تحقيق الفهم، إذا ما بنيت بشكل فعال وفق المعايير المحددة لها وهذا يتطلب تمكين الطالب من التبصر، والبحث، والتقصي، مع تقديم أدلة لقدرة الطلاب على استخدام المهارات والحقائق في سياقات مختلفة، لذا كان لابد أن تتركز الأنشطة على اظهار الاستيعاب المفاهيمي للطلاب من خلال أوجه الفهم الستة التي اقترحها ويجنز ومكتاي(٢٠٠٥) وتظهر في ستة أوجه هي (الشرح، التفسير، التطبيق، تكوين وجهة النظر، التقمص العاطفي، معرفة الذات).

إن نموذج التخطيط العكسي وفق مراحله الثلاث تعمل معا لنقل تعلم الطالب من المعرفة المحدودة للحقائق إلى فهمها واستيعابها فهما ذا معنى ليكون قادرا على توظيفها والاستفادة منها في المواقف الحياتية، فالمعلم حين يخطط لوحدة تعليمية وفق نموذج التخطيط العكسي يحصل على فهم أعمق لكامل العملية التعليمية وللمخرجات المرغوبة عن طريق تصميم الدرس أو الوحدة (Tomlinson&,Mctighe,2006).

الدراسات السابقة

دراسة فوزي والعامري (٢٠١٢) التي هدفت إلى تحديد مدى إمكانية استخدام خرائط العقل كإستراتيجية للتفكير البصري في التخطيط للوحدات والدروس في ميدان التربية الفنية بما يحقق الشعب والتكامل والاندماج بين عناصر الحطة، وتحديد اتجاهات الطلاب المعلمين نحو استخدام مقومات خرائط العقل في إثراء عمليات التخطيط للتدريس في التربية الفنية، وطبقت الدراسة على عدد (٢٠) طالب معلم بالسنة الرابعة بقسم التربية الفنية، وكانت أدوات الدراسة معيار تحكيم خطط الدروس في مجالات التربية الفنية باستخدام خرائط العقل، ومقياس الاتجاه نحو فعالية استخدام خرائط العقل في الإعداد والتخطيط للتدريس في التربية الفنية، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية استخدام خرائط العقل في التخطيط للوحدات والدروس وتكون اتجاه ايجابي نحو استخدامها.

دراسة مصطفى وأمين (٢٠١١) التي هدفت إلى دراسة فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على استراتيجيات التعلم النشط (التعلم التعاوني - المحاضرة مع المناقشة والحوار - التعلم الذاتي) في اكتساب واستخدام معلمي وموجهي الرياضيات لمهارات التخطيط للتدريس، وكانت عينة الدراسة مكونة من (٨٥) متدربا من معلمي ومشرفي مادة الرياضيات، وأعد الباحثان أداة قياس هما اختبار تحصيلي معرفي لمدى اكتساب

بعض مهارات التخطيط للتدريس ، بطاقة تحليل الأداء الكتابي لاستخدام بعض مهارات التخطيط للتدريس ، وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج .

دراسة قراف Graff, Nelson (٢٠١١) التي هدفت إلى معرفة مدى فائدة إطار التصميم العكسي للمعلمين الجدد في ممارساتهم التدريسية ، وتحديد أهم الجوانب في التصميم التي طورت ممارساتهم التدريسية بشكل أكبر. وعمل على جمع ردود أفعال عينة الدراسة وهم معلمي اللغة الانجليزية وعددهم ٩٣ معلما ممن درسو في الفترة من عام ٢٠٠٤ - ٢٠٠٦ وأظهرت نتائج الدراسة أن المعلمين أشاروا إلى أن إطار التصميم العكسي قد ساعدهم في تعميق ممارساتهم التدريسية لتحقيق الفهم المشود. وأن التصميم العكسي ساعدهم على معرفة ما يريد المعلم وما يريد الطلاب وما يحتاجون والتي بها يستطيع المعلم سد الفجوة وأنهم عانوا في البداية من كتابة الخطوط العريضة للتصميم وأظهرت نتائج الدراسة أن ٣١٪ من حجم العينة أظهروا أن تصميم التخطيط العكسي قدم لهم الأطر النظرية لممارسة مهنتهم التعليمية ووضح لهم كيف ومتى يطبقونها ولكنهم ليسوا جاهزين لتطبيقه نظرا لضعف المتطلبات القبلية للتصميم مثل المعرفة المنهجية أو المعرفة الأكاديمية للمنهج.

دراسة جيسون كيلتنج Kelting-Gibson (2005) التي هدفت إلى مقارنة بين أثر استخدام المعلمين نموذج التخطيط العكسي في مقابل مدخل التخطيط التقليدي ، وتوصلت نتائج الدراسة أن الذين استخدموا التخطيط العكسي حققوا مستويات أداء عالية عند عرضهم للمحتوى المعرفي.

منهج الدراسة

تم استخدام المنهج التجريبي ذو المجموعة الواحدة ، وفيه يتم إجراء قياسين قبلي وبعدي للمجموعة التجريبية.

أدوات الدراسة

١ - مقياس الاتجاه نحو التخطيط للفهم وفق نموذج التخطيط العكسي معد من قبل الباحثة.

٢ - نموذج للتخطيط وفق نموذج التصميم العكسي ل (Tighe Mc & Wiggins)

٣ - بطاقة تقييم نماذج التخطيط للفهم وفق نموذج التخطيط العكسي أعدتها الباحثة في ضوء الإطار النظري والمراجع العلمية المرشدة في هذا المجال ، وذلك لقياس مدى تمكن معلمات الرياضيات من التخطيط لوحداث دراسية تخطيطا للفهم.

الإجراءات

وقد قامت الباحثة باستخدام حقبة^١ التخطيط للفهم وفق نموذج التخطيط العكسي ، المعدة من قبل شركة تطوير التعليم والتي تهدف إلى تمكين المعلمين من التخطيط للفهم باستخدام خطوات التخطيط العكسي ومدتها (٥) أيام تدريبية ، والتي تم تحكيمها من قبل مجموعة من الخبراء المختصين من أساتذة في المناهج وطرق التدريس ، والمختصين في التدريب لتدريب عينة الدراسة حيث بدأت الباحثة بتوزيع أدوات البحث قبلها وهما نموذج التخطيط العكسي ، ومقياس اتجاه نحو التخطيط للفهم. وقد حصلت الباحثة على نماذج فعلية من تخطيط معلمات المتدربات للدروس بالطريقة المعتادة ، وطلبت منهن اسقاطها على نموذج التصميم

١ شاركت الباحثة في إعداد حقبة التخطيط للفهم باستخدام خطوات التخطيط العكسي مع الفريق التالية أسمائهن: (الأستاذة إيمان الجاهد؛ الأستاذة كاملة العمري؛ الأستاذة عذبية الغامدي؛ الأستاذة أمية راجحان) بتكليف من قبل مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم، حيث ترأست الباحثة فريق الإعداد. وتولى مدير المشروع الأستاذ ياسر بخاري بمتابعة العمل والمشاركة في تجويده وتعميق أنشطته التدريبية لتحقيق المفهوم المراد إيصاله للمتدرب بيسر وسهولة.

العكسي المعطى، ثم قامت بتدريبهن وهن (٣٠) معلمة من معلمات الرياضيات بمدينة الرياض على الحقيبة التدريبية لمدة (٥) أيام عام ٢٠١٤م، وفي نهاية البرنامج قدمت المتدربات نموذج تطبيقي على التخطيط للفهم وفق نموذج التخطيط العكسي كتطبيق مباشر خلال البرنامج، وبعد انتهاء البرنامج طلبت الباحثة من المعلمات إعداد نموذج حقيقي للتخطيط العكسي على أن يسلم بعد شهر من انتهاء الدورة، كما وزعت مقياس الاتجاه نحو التخطيط للفهم لمعرفة اتجاه المعلمات نحو التخطيط للفهم.

حساب صدق الأداة

تتكون بطاقة تقييم نماذج التخطيط وفق التصميم العكسي في صورتها الأولية من عدد (٨٠) عبارة تقيس كل مرحلة من مراحل نموذج التخطيط للفهم وفق نموذج التخطيط العكسي، بالإضافة إلى مجموعة من العبارات تقيس الصورة الكلية للخطوة. حيث حدد للمرحلة الأولى عدد (٢٧) عبارة تقييمية موزعة على عناصر المرحلة الأولى من النموذج وهي: (الأهداف، الأفهام الباقية، الأسئلة الأساسية، المعارف، المهارات)، أما المرحلة الثانية فعدد عباراتها (٢٣) عبارة تقيس: (المهمات، والمحكات، الأدلة الأخرى). وتتكون المرحلة الثالثة من (١٣) عبارة تقيس خبرات التعلم والتعليم، كما حدد عدد (١٠) عبارات تقيس الصورة العامة للخطوة. ولقياس صدق الاداة اتبعت الباحثة مايلي:

حساب صدق المحكمين

قامت الباحثة بعرض الصورة الأولية لبطاقة تقييم نماذج التخطيط للفهم وفق نموذج التخطيط العكسي (التي تتكون من ٨٠ عبارة) على ١٠ محكمين من الأساتذة الخبراء في مجال التخطيط العكسي من المدربين المركزيين المعتمدين من

مشروع الملك عبدالله لتطوير التعليم ، للحكم على مدى مناسبة صياغة العبارة ، ومدى انتمائها للبُعد الذي تنتمي إليه ، وكذلك للحكم على مدى قياس العبارة لمدى تمكن المعلمات من التخطيط لوحداث دراسية تخطيطا للفهم ، وقد تم الاستفادة من آراء السادة المحكمين في تعديل صياغة بعض العبارات.

وقد تم استخدام البطاقة لتحديد مدى تمكن عدد (٣٠) معلمة من معلومات الرياضيات بمدينة الرياض من التخطيط لوحداث دراسية تخطيطا للفهم بعد تعرضهم للبرنامج التدريبي ، وتم حساب ثبات وصدق هذه البطاقة على النحو التالي :

أولاً: ثبات بطاقة تقييم نماذج التخطيط للفهم وفق نموذج التخطيط العكسي
(١) حساب ثبات الأبعاد والثبات الكلي لبطاقة تقييم نماذج التخطيط للفهم وفق نموذج التخطيط العكسي:

تم حساب ثبات الأبعاد والثبات الكلي لبطاقة تقييم نماذج التخطيط للفهم وفق نموذج التخطيط العكسي بطريقتين: الأولى عن طريق معامل ألفا ل كرونباخ ، والثانية عن طريق معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية ل سبيرمان براون Spearman-Brown ، فُوجد أن معاملات ثبات الأبعاد والثبات الكلي لبطاقة تقييم نماذج التخطيط للفهم وفق نموذج التخطيط العكسي بالطريقتين مرتفعة ، مما يدل على ثبات الأبعاد والثبات الكلي للبطاقة ، كما بالجدول رقم (٢) التالي :

جدول رقم (٢). معاملات ثبات الأبعاد والثبات الكلي لبطاقة تقييم نماذج التخطيط العكسي (ن = ٣٠).

م	الأبعاد	عدد العبارات	معامل الثبات	
			معامل ألفا كرونباخ	معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية ل سبيرمان - براون
١	الأفكار الكبرى	٧	٠,٨٤٢	٠,٨٥٦
٢	الأهداف	٥	٠,٨١٨	٠,٧٨٠
٣	الأنفهام	٥	٠,٩٣٣	٠,٨٩٨
٤	الأسئلة الأساسية	١١	٠,٨٨٥	٠,٩٧٩
٥	المعارف	٣	٠,٩٠٦	٠,٩٠٧
٦	المهارات	٣	٠,٨٩٧	٠,٨٩٨
٧	المهمات	١٢	٠,٩٣٩	٠,٩٦٣
٨	المحكات	٧	٠,٩٠٥	٠,٩٠٨
٩	الأدلة الأخرى	٤	٠,٩١٦	٠,٧٩٠
١٠	خبرات التعلم والتعليم	١٣	٠,٩٢٥	٠,٩٠٧
١١	معايير عامة للخطوة	١٠	٠,٨٢٥	٠,٨٠٤
	البطاقة ككل	٨٠	٠,٩٧٨	٠,٩١٣

(٢) تم حساب ثبات عبارات بطاقة تقييم نماذج التخطيط للفهم وفق نموذج التخطيط العكسي بطريقتين:

(أ) حساب معامل ألفا ل كرونباخ Alpha-Cronbach لكل بُعد على حده (بعدد عبارات كل بُعد)، وفي كل مرة يتم حذف درجات إحدى العبارات من الدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي له العبارة، وأسفرت تلك الخطوة عن أن جميع العبارات ثابتة،

حيث وُجد أن معامل ألفا لكل بُعد في حالة غياب العبارات أقل من أو يساوي معامل ألفا للبُعد الذي تنتمي له العبارة في حالة وجودها، أي أن تدخل عبارات كل بُعد لا يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات الكلي للبُعد.

(ب) حساب معاملات الارتباط بين درجات العبارات والدرجات الكلية للبُعد، فُوجد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع عبارات بطاقة تقييم نماذج التخطيط للفهم وفق نموذج التخطيط العكسي.

والجدول رقم (٢) يوضح معاملات ثبات المهارات الفرعية لبطاقة تقييم نماذج التخطيط للفهم وفق نموذج التخطيط العكسي بالطريقتين السابقتين.

ثانياً: صدق بطاقة تقييم نماذج التخطيط للفهم وفق نموذج التخطيط العكسي
(١) صدق المهارات الفرعية:

تم حساب صدق عبارات بطاقة تقييم نماذج التخطيط للفهم وفق نموذج التخطيط العكسي عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه العبارة في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه باعتبار أن بقية عبارات البُعد محكاً للعبارة. والجدول رقم (٣) التالي يوضح معاملات صدق عبارات بطاقة تقييم نماذج التخطيط للفهم وفق نموذج التخطيط العكسي:

جدول رقم (٣). معاملات ثبات وصدق المهارات الفرعية لبطاقة تقييم نماذج التخطيط للفهم وفق نموذج التخطيط العكسي (ن = ٣٠).

الأبعاد	العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبعد ^(١)	معامل ارتباط العبارة بالبعد في حالة حذف درجتها من البعد
الأفكار الكبرى	١	٠,٧٧٥	٠,٩٠	٠,٨٤
	٢	٠,٧٩٤	٠,٨٥	٠,٧٥
	٣	٠,٨٢٢	٠,٧٢	٠,٦٥
	٤	٠,٨٤٤	٠,٥٢	٠,٤٢
	٥	٠,٨٢٢	٠,٧٢	٠,٦٥
	٦	٠,٨٢٤	٠,٨٥	٠,٧١
	٧	٠,٨٤٢	٠,٥٨	٠,٥٢
المرحلة الأولى	٨	٠,٨٠٠	٠,٦٩	٠,٥٨
	٩	٠,٨٠٧	٠,٦٨	٠,٥٢
	١٠	٠,٧٧٧	٠,٧٩	٠,٦٣
	١١	٠,٧٥٢	٠,٨٣	٠,٧١
	١٢	٠,٧٦٥	٠,٨٤	٠,٦٨
الإفهام	١٣	٠,٩٢٢	٠,٩١	٠,٨٤
	١٤	٠,٩١٦	٠,٩١	٠,٨٦
	١٥	٠,٩٢٢	٠,٩١	٠,٨٤
	١٦	٠,٩١٦	٠,٩١	٠,٨٦
	١٧	٠,٩١٦	٠,٩١	٠,٨٦
الأسئلة الأساسية	١٨	٠,٨٦١	٠,٩٧	٠,٩٧
	١٩	٠,٨٨٠	٠,٦٠	٠,٥١
	٢٠	٠,٨٨٠	٠,٦٠	٠,٥١
	٢١	٠,٩٠١	٠,٥٣	٠,٣٧
	٢٢	٠,٨٨٦	٠,٦٢	٠,٤٩
	٢٣	٠,٨٦١	٠,٩٧	٠,٩٧
	٢٤	٠,٨٨٠	٠,٦٠	٠,٥١
	٢٥	٠,٨٦١	٠,٩٧	٠,٩٧
	٢٦	٠,٨٧٠	٠,٧٤	٠,٦٦
	٢٧	٠,٨٦١	٠,٩٧	٠,٩٧
	٢٨	٠,٨٧٦	٠,٦٦	٠,٥٨
المعارف	٢٩	٠,٩٠٦	٠,٧٩	٠,٦٥
	٣٠	٠,٧٤٨	٠,٩٨	٠,٩٤
	٣١	٠,٧٤٨	٠,٩٨	٠,٩٤
	٣٢	٠,٨٩٦	٠,٩٧	٠,٨٠
	٣٣	٠,٨٩١	٠,٩٨	٠,٨٠

تابع جدول رقم (٣).

الأبعاد	العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبعد ^(١)	معامل ارتباط العبارة بالبعد في حالة حذف درجتها من البعد
المرحلة الثانية	المهمات معامل ألفا العام = ٠,٩٨٥	٣٤	٠,٨٩٢	٠,٩٨٠
		٣٥	٠,٩٢٦	٠,٧٧
		٣٦	٠,٩٣٨	٠,٥٧
		٣٧	٠,٩٢٦	٠,٦٥
		٣٨	٠,٩٢٦	٠,٧٥
		٣٩	٠,٩٢٦	٠,٨٠
		٤٠	٠,٩٢٦	٠,٧١
		٤١	٠,٩٣٤	٠,٥٧
		٤٢	٠,٩٣٤	٠,٥٧
		٤٣	٠,٩٣٥	٠,٥٧
		٤٤	٠,٩٣٤	٠,٥٧
		٤٥	٠,٩٢٦	٠,٨٠
		٤٦	٠,٩٣٤	٠,٥٧
		٤٧	٠,٩٠٤	٠,٧٤
	المحككات معامل ألفا العام = ٠,٩٨٥	٤٨	٠,٩٠٥	٠,٦٩
		٤٩	٠,٩٠٥	٠,٧٤
		٥٠	٠,٩٠٣	٠,٨٨
		٥١	٠,٩٠٤	٠,٩٢
		٥٢	٠,٩٠٣	٠,٩٣
		٥٣	٠,٩٠٤	٠,٩١
	الأدلة الأخرى معامل ألفا العام = ٠,٩٨٥	٥٤	٠,٨٧٠	٠,٨٨
		٥٥	٠,٩٠٦	٠,٧٩
		٥٦	٠,٨٧٠	٠,٨٨
		٥٧	٠,٩٠٦	٠,٧٩
المرحلة الثالثة خبرات التعلم والتعليم معامل ألفا العام = ٠,٩٨٥	٥٨	٠,٩٢٥	٠,٩٤	٠,٥٠
	٥٩	٠,٩١٢	٠,٩٩	٠,٨٩
	٦٠	٠,٩١٢	٠,٩٩	٠,٨٩
	٦١	٠,٩٢٥	٠,٥٩	٠,٥٠
	٦٢	٠,٩٢١	٠,٧٠	٠,٦٤
	٦٣	٠,٩٢١	٠,٧٠	٠,٦٤
	٦٤	٠,٩٢١	٠,٧٠	٠,٦٤
	٦٥	٠,٩٢١	٠,٧٠	٠,٦٤
	٦٦	٠,٩٢٥	٠,٥٩	٠,٥٠
	٦٧	٠,٩١٢	٠,٩٩	٠,٨٩

تابع جدول رقم (٣).

الأبعاد	العبارات	معامل ألفا	معامل الارتباط بالبعد (١)	معامل ارتباط العبارة بالبعد في حالة حذف درجتها من البعد
معايير عامة للخطوة معامل ألفا العام = ٠,٩٨٥	٦٨	٠,٩٣٠	** ٠,٦١	** ٠,٥١
	٦٩	٠,٩١٢	** ٠,٩٠	** ٠,٨٨
	٧٠	٠,٩١٢	** ٠,٩١	** ٠,٨٩
	٧١	٠,٧٨٧	** ٠,٧٩	** ٠,٧٤
	٧٢	٠,٨٠٥	** ٠,٨٠	** ٠,٧٤
	٧٣	٠,٨١٧	** ٠,٥٤	* ٠,٤٣
	٧٤	٠,٨٢٠	** ٠,٥١	* ٠,٣٩
	٧٥	٠,٨٢٠	** ٠,٥١	* ٠,٣٩
	٧٦	٠,٧٨٨	** ٠,٧٧	** ٠,٧١
	٧٧	٠,٨٢٧	** ٠,٦٨	** ٠,٥٢
	٧٨	٠,٧٩٧	** ٠,٧٢	** ٠,٦٣
	٧٩	٠,٨٢٥	** ٠,٤٦	* ٠,٣٩
	٨٠	٠,٧٨٨	** ٠,٧٧	** ٠,٧١

(١) معامل الارتباط بالمهارة الرئيسية في حالة وجود درجة المهارة الفرعية ضمن الدرجة الكلية للمهارة الرئيسية .

* دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)

** دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

▪ أن معامل ألفا ل كرونباخ لكل بُعد في حالة غياب العبارات أقل من أو يساوي معامل ألفا للبعد الذي تنتمي له العبارة في حالة وجودها، أي أن تدخل عبارات كل بُعد لا يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات الكلي للبعد، وأن استبعادها يؤدي إلى خفض هذا المعامل، مما يشير إلى ثبات جميع عبارات بطاقة تقييم نماذج التخطيط للفهم وفق نموذج التخطيط العكسي.

▪ أن جميع معاملات الارتباط بين درجات العبارات والدرجات الكلية للبعد (في حالة وجود درجة العبارة في الدرجة الكلية للبعد دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع عبارات بطاقة تقييم نماذج التخطيط للفهم وفق نموذج التخطيط العكسي.

▪ أن جميع معاملات الارتباط بين درجات العبارات والدرجات الكلية للبعد (في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للبعد) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) أو مستوى (٠,٠٥) مما يدل على صدق جميع المهارات الفرعية لبطاقة تقييم نماذج التخطيط للفهم وفق نموذج التخطيط العكسي.

من الإجراءات السابقة تأكد للباحثة ثبات وصدق بطاقة تقييم نماذج التخطيط للفهم وفق نموذج التخطيط العكسي وصلاحيتها لقياس مدى تمكن المعلمات من التخطيط لوحداث دراسية تخطيطاً للفهم.

حيث تشير الدرجة العالية على هذه البطاقة إلى ارتفاع جودة نماذج التخطيط للفهم وفق نموذج التخطيط العكسي التي قدمتها معلمات الرياضيات، وأقصى درجة يمكن أن تحصل عليها المعلمة على جميع عبارات البطاقة هي (٤٠٠) درجة بينما (٤٠) درجة هي أقل درجة يمكن أن تحصل عليها.

(٢) مقياس الاتجاه نحو التخطيط للفهم وفق نموذج التخطيط العكسي

أعدته الباحثة في ضوء الإطار النظري والبحوث السابقة المرشدة في هذا المجال، وذلك لقياس اتجاه معلمات الرياضيات نحو التخطيط للفهم وفق نموذج التخطيط العكسي، حيث تكونت الأداة من (٣٥) فقرة تحوي العبارات رقم (٥؛ ٦؛ ٧؛ ٨؛ ٩؛ ١٢؛ ١٣؛ ١٦؛ ١٧؛ ٢٠؛ ٢١؛ ٢٢؛ ٢٤) عبارات سلبية؛ بينما بقية الفقرات فكانت تحمل اتجاه إيجابي نحو التخطيط للفهم.

وقد تم حساب ثبات وصدق مقياس الاتجاه نحو التخطيط للفهم وفق نموذج التخطيط العكسي، بعد تطبيقه على عينة عددها (٣٠ معلمة رياضيات)، فكانت النتائج كما بالجدول التالي:

أولاً: حساب ثبات وصدق مقياس الاتجاه نحو التخطيط للفهم وفق نموذج التخطيط العكسي.

جدول رقم (٤). معاملات ثبات وصدق عبارات مقياس الاتجاه نحو التخطيط للفهم وفق نموذج التخطيط العكسي (ن = ٣٠).

السؤال	معامل ألفا	معامل الارتباط ^(١)	معامل الارتباط ^(٢)	السؤال	معامل ألفا	معامل الارتباط ^(١)	معامل الارتباط ^(٢)
١	٠,٩٥٤	**٠,٦٥	**٠,٦٤	١٩	٠,٩٥٤	**٠,٥٨	**٠,٥٥
٢	٠,٩٥٣	**٠,٧٧	**٠,٧٤	٢٠	٠,٩٥٣	**٠,٨٠	**٠,٧٨
٣	٠,٩٥٤	**٠,٦٢	**٠,٦٠	٢١	٠,٩٥٥	*٠,٤٢	*٠,٣٦
٤	٠,٩٥٤	**٠,٦٦	**٠,٦٣	٢٢	٠,٩٥٢	**٠,٨٧	**٠,٨٥
٥	٠,٩٥٤	**٠,٦٩	**٠,٦٧	٢٣	٠,٩٥٥	*٠,٤٥	*٠,٤٢
٦	٠,٩٥٤	**٠,٧٠	**٠,٦٨	٢٤	٠,٩٥٤	**٠,٦٨	**٠,٦٥
٧	٠,٩٥٣	**٠,٧٧	**٠,٧٤	٢٥	٠,٩٥٣	**٠,٨٢	**٠,٨١
٨	٠,٩٥٣	**٠,٨٠	**٠,٧٧	٢٦	٠,٩٦١	—	—
٩	٠,٩٥٥	**٠,٥٤	**٠,٥٠	٢٧	٠,٩٥٤	**٠,٥٨	**٠,٥٧
١٠	٠,٩٥٣	**٠,٨٠	**٠,٧٩	٢٨	٠,٩٥٥	*٠,٤٠	*٠,٣٦
١١	٠,٩٥٤	**٠,٦٥	**٠,٦٣	٢٩	٠,٩٥٤	**٠,٦٥	**٠,٦٤
١٢	٠,٩٥٣	**٠,٧٥	**٠,٧٢	٣٠	٠,٩٥٥	**٠,٥٢	**٠,٥١
١٣	٠,٩٥٤	**٠,٦٣	**٠,٥٩	٣١	٠,٩٥٤	**٠,٦٢	**٠,٥٩
١٤	٠,٩٥٤	**٠,٦٢	**٠,٦٠	٣٢	٠,٩٥٣	**٠,٧٢	**٠,٧٠
١٥	٠,٩٥٣	**٠,٧١	**٠,٦٩	٣٣	٠,٩٥٤	**٠,٦٧	**٠,٦٣
١٦	٠,٩٥٤	**٠,٦٨	**٠,٦٤	٣٤	٠,٩٥٥	**٠,٥١	**٠,٤٨
١٧	٠,٩٥٣	**٠,٨٢	**٠,٨٠	٣٥	٠,٩٥٤	**٠,٦٦	**٠,٦٤
١٨	٠,٩٥٣	**٠,٧٨	**٠,٧٦				
معامل ألفا الكلي للمقياس = ٠,٩٥٥							
معامل الثبات الكلي للاختبار بطريقة التجزئة النصفية لـ سيزمان / براون = ٠,٩٧٤							

* دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)

** دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

(١) معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس في حالة وجود درجة السؤال ضمن الدرجة الكلية للاختبار.

(٢) معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس عند حذف درجة السؤال من الدرجة الكلية للاختبار

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

▪ أن معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل في حالة حذف درجة كل عبارة من عباراته أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للمقياس ، أي أن تدخل العبارة لا يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات الكلي للمقياس ، وأن استبعادها يؤدي إلى خفض هذا المعامل ، وذلك باستثناء العبارة رقم ٢٦ حيث وُجد أن معامل ألفا للمقياس عند حذف هذه العبارة أعلى من نظيره في حالة وجودها ، أي أن تدخل هذه العبارة يؤدي إلى انخفاض معامل ألفا للمقياس ولذلك تم حذف هذه العبارة.

▪ أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عباراته والدرجة الكلية للمقياس (في حالة وجود درجة العبارة في الدرجة الكلية للمقياس) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) أو مستوى (٠,٠٥) مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع عبارات مقياس الاتجاه نحو التخطيط للفهم وفق نموذج التخطيط العكسي التي تم الإبقاء عليها.

▪ أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة من عباراته والدرجة الكلية للمقياس (في حالة حذف درجة العبارة من الدرجة الكلية للمقياس) دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) أو (٠,٠٥) مما يدل على صدق جميع عبارات مقياس الاتجاه نحو التخطيط للفهم وفق نموذج التخطيط العكسي التي تم الإبقاء عليها.

من الإجراءات السابقة تأكد للباحثة ثبات وصدق مقياس الاتجاه نحو التخطيط للفهم وصلاحيته لقياس الاتجاه نحوه. حيث تشير الدرجة العالية على هذا المقياس إلى ارتفاع الاتجاه الإيجابي نحو التخطيط للفهم ، وأقصى درجة يمكن أن تحصل عليها المعلمة على جميع عبارات المقياس هي (١٧٠) درجة بينما (٣٤) درجة هي أقل درجة يمكن أن تحصل عليها.

النتائج

السؤال الأول : للإجابة عن صحة السؤال الأول الذي ينص على أنه :

" ما أثر برنامج التخطيط للفهم وفق نموذج التخطيط العكسي في تنمية مهارة التخطيط للفهم لدى معلمات الرياضيات ؟ ونتائج هذا السؤال موضحة بالجدول التالي :

جدول رقم (٥). مربع إيتا ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في الأبعاد والدرجة الكلية لبطاقة تقييم نماذج التخطيط للفهم وفق نموذج التخطيط العكسي لدى معلمات الرياضيات (ن = ٣٠).

م	الأبعاد	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة (ت) ودلالته	مربع إيتا (η^2)
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
١	الأفكار الكبرى	١٥,٨٧	٢,٦١	٣٤,١٣	١,٣٦	**٤١,٨٣	٠,٩٨٣٧
٢	الأهداف	١٢,٨٧	١,٥٧	٢١,٩٠	١,١٦	**٢٧,٦٣	٠,٩٦٣٤
٣	الأفهام	٨,٠٠	٠,٠٠	٢٠,٨٧	١,٣٨	**٥٠,٩٦	٠,٩٨٩٠
٤	الأسئلة الأساسية	٢٢,٣٣	٠,٧١	٤٨,٨٠	١,٨٣	**٧٣,٢٩	٠,٩٩٤٦
٥	المعارف	٨,٠٠	٠,٠٠	١٤,٨٧	٠,٣٥	**١٠٨,٧٨	٠,٩٩٧٦
٦	المهارات	٦,٦٠	٣,٦٤	١٤,٩٧	٠,١٨	**١٢,٧١	٠,٨٤٧٨
٧	المهمات	٢٤,٠٠	٠,٠٠	٥٤,٤٠	٣,٠٧	**٥٤,٢٥	٠,٩٩٠٢
٨	المحكات	٧,٠٠	٠,٠٠	٢٩,٧٣	١,٨٧	**٦٦,٤٤	٠,٩٩٣٥
٩	الأدلة الأخرى	١٠,٠٠	٠,٠٠	١٧,٤٣	١,٥٠	**٢٧,١٢	٠,٩٦٢١
١٠	خبرات التعلم والتعليم	٢٥,١٣	٠,٤٣	٥٦,٣٣	٣,٦٥	**٤٥,٧٤	٠,٩٨٦٣
١١	معايير عامة للخطة	٢٢,١٠	٢,٢٢	٤٥,٢٧	٣,٦٢	**٣٠,٠٢	٠,٩٦٨٨
	الدرجة الكلية للبطاقة	١٦٤,٣٠	٦,١٠	٣٥٨,٧٧	١٣,٠٣	**٨١,٤٧	٠,٩٩٥٦

** دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠,٠١) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في جميع الأبعاد والدرجة الكلية لبطاقة تقييم نماذج التخطيط العكسي لدى معلمات الرياضيات ، لصالح متوسط درجات القياس البعدي في جميع الحالات.
- وتشير قيم مربع إيتا (التي أمتدت من ٠,٨٤٧٨ إلى ٠,٩٩٧٦) إلى وجود حجم تأثير كبير للبرنامج التدريبي التخطيط العكسي في تنمية مهارة التخطيط للفهم وفق نموذج التخطيط العكسي ، كما تشير قيم مربع إيتا أيضاً إلى أن (البرنامج التدريبي) يفسر (من ٨٤,٧٨ ٪ إلى ٩٩,٧٦ ٪) من التباين في الأبعاد والدرجة الكلية لبطاقة تقييم نماذج التخطيط للفهم وفق نموذج التخطيط العكسي لدى معلمات الرياضيات بمدينة الرياض ، وهي كمية كبيرة جداً من التباين المُفسر بواسطة (البرنامج التدريبي القائم على التخطيط العكسي).

وترى الباحثة أن نموذج التخطيط العكسي الذي يقوم على الترابط المنطقي بين مراحل جعل المعلمات المتدربات يتأين في الانتقال من مرحلة إلى مرحلة لأن كل مرحلة في النموذج لا تؤدي إلا بعد الإنهاء من المرحلة السابقة لها ، كذلك ما قدمه البرنامج التدريبي من أنشطة متدرجة تدرب المعلمة على التخطيط للفهم ، ففي اليوم الرابع قدم نشاط موحد للجميع يتطلب تخطيط مقرر تخطيطاً للفهم وفق نموذج التخطيط العكسي اشترك الجميع في تقديمه بشكل مجموعات وتم تقديم تغذية راجعة عامة لما تم انجازه ، ثم قدم نشاطا في اليوم الخامس يتطلب أن يقدم أفراد كل مجموعة نموذجاً لتخطيط وحدة دراسية وفق نموذج التخطيط العكسي من أحد مقررات الرياضيات ، وتم تقديم تغذية راجعة عليه من خلال تقويم الأقران من ثم تغذية راجعة تفصيلية وفورية من قبل المدربة ومشاركة الجميع ، وبعد انتهاء البرنامج طلب منهم

بصورة فردية تقديم نموذج لتخطيط وحدة دراسية مختارة من قبل المعلمة من المقرر الذي تدرسه على أن يسلم بعد شهر من انتهاء البرنامج، كل هذا قد ساهم في تبصير المتدربة على متطلبات كل مرحلة وطريقة أدائها، وهذا ما جعل ظهور الاثر الإيجابي للبرنامج على المعلمات، و تتفق النتيجة هذه مع دراسة كلا من (درسة فوزي والعامري، ٢٠١٢، 2011، Gibson-Kelting, Graff, 2005) في تحسن أداء المعلمات بعد تطبيق البرنامج.

السؤال الثاني: للإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على:

"هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة تحسن أبعاد التخطيط للفهم (أبعاد بطاقة تقييم نماذج التخطيط العكسي) في التطبيق البعدي؟ ونتائج هذا السؤال موضحة بالجدول التالي:

جدول رقم (٦). نتائج تحليل التباين ذي القياسات المتكررة عند دراسة الفروق في درجة تحسن أبعاد جودة التخطيط للفهم.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
بين الأبعاد	٢٤,٦٦	٩	٢,٧٤	٥٨,٧١	٠,٠١
داخل الأبعاد (الخطأ)	١٢,١٨	٢٦١	٠,٠٥		

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

▪ وجود فروق دالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) في درجة تحسن أبعاد جودة التخطيط للفهم لدى معلمات الرياضيات بمدينة الرياض.

جدول رقم (٧). نتائج اختبار أقل فرق دال LSD للمقارنات المتعددة لتحديد اتجاه الفروق الدالة إحصائيًا في درجة تحسن أبعاد جودة التخطيط للفهم لدى معلمات الرياضيات.

م	معايير الأبعاد ^(١)	المتوسط	الأبعاد										
			١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨	٩	١٠	
١	المهارات	٤,٩٩	-										
٢	المعارف	٤,٩٦	٠,٠٤	-									
٣	أفكار كبرى	٤,٨٨	*٠,١٢	*٠,٠٨	-								
٤	المهمات	٤,٥٣	**٠,٤٦	**٠,٤٢	**٠,٣٤	-							
٥	أسئلة أساسية	٤,٤٣	**٠,٥٦	**٠,٥٢	**٠,٤٤	٠,١٠	-						
٦	الأهداف	٤,٣٨	**٠,٦١	**٠,٥٨	**٠,٥٠	*٠,١٥	٠,٠٥	-					
٧	أدلة أخرى	٤,٣٦	**٠,٦٤	**٠,٦٠	**٠,٥٢	*٠,١٧	٠,٠٨	٠,٠٢	-				
٨	خبرات التعلم والتعليم	٤,٣٣	**٠,٦٦	**٠,٦٢	**٠,٥٤	**٠,٢٠	*٠,١٠	٠,٠٥	٠,٠٢	-			
٩	الحكايات	٤,٢٥	**٠,٧٤	**٠,٧١	**٠,٦٣	**٠,٢٨	**٠,١٩	*٠,١٣	٠,١١	٠,٠٨	-		
١٠	الأفهام	٤,١٧	**٠,٨٢	**٠,٧٨	**٠,٧٠	**٠,٣٦	**٠,٢٦	**٠,٢١	*٠,١٩	*٠,١٦	٠,٠٨	-	
المتوسط العام			٤,٤٢										

* تشير إلى أن الفرق بين المتوسطين دال عند مستوى (٠,٠٥)

** تشير إلى أن الفرق بين المتوسطين دال عند مستوى (٠,٠١)

(١) عند الإجابة عن هذا السؤال تم تحويل درجات جميع الأبعاد من ٥ درجات عن طريق قسمة درجة البعد على عدد عباراته حتى تكون المقارنة منطقية بقيم متوسطات الأبعاد.

يتضح من الجدول السابق أن متوسط الدرجة الكلية يساوي (٤,٤٢) الأمر الذي يشير إلى أنه بوجه عام البرنامج أدى إلى تحسن جودة التخطيط للفهم لدى معلمات الرياضيات بصورة ملحوظة. كما يظهر الجدول وجود تنمية لكل بعد من أبعاد بطاقة التقييم بعد تطبيق البرنامج بالمقارنة بالنمو الذي حدث لتلك الأبعاد ، حيث

يتضح وجود فروق دالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١ أو ٠,٠٥) بين متوسط درجات كل بعد عن متوسط درجات الأبعاد الثمانية الأخرى، حيث يظهر وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) أو (٠,٠٥) بين متوسط درجات بُعد (المهارات) ومتوسط درجات الأبعاد الثمانية الأخرى) وذلك لصالح متوسط درجات بُعد (المهارات) أي أن المهارات احتلت المرتبة الأولى من حيث درجة التحسن والنمو، تليها المعارف، ثم الأفكار الكبرى ثم المهارات، ويأتي في المرتبة الأخيرة الأفهام، إلا أنه بوجه عام ورغم هذا الترتيب فقد تحسنت درجات الأبعاد بصورة ملحوظة، كما أشارت إليه نتائج السؤال الأول.

وترى الباحثة أن تحقيق بعد المهارات والمعارف في التخطيط المستوى الأول يتوافق مع طبيعة المقرر وتركيزه، فمقررات الرياضيات تركز على تحقيق المهارات اللازمة للمحتوى، لذا كان من السهل على المعلمات تحديد المهارات اللازمة للفهم الثابت، بينما المعارف اللازمة للفهم الثابت أتت في المرتبة الثانية وهذا يتوافق مع محتوى المقرر وطبيعة محتواه، مما يسلط الضوء على ضرورة تمكين المعلمات من تحديد المعارف اللازمة لأداء المهارات.

كما تظهر نتائج التحليل أن تحديد وصياغة الأفهام الثابتة أتت في آخر القائمة، فهو يتطلب من المعلمات البحث في عمق المحتوى وتحليله لتحديد عمق الفهم المطلوب أن يستمر مع الطالبة في مراحل تالية، كما يتطلب منها صياغة الفهم بصورة تعميم وهو يقدم في الحقيقة كحبرات سابقة وهذا مالم تتدرب عليه المعلمة سابقا، لذا تجد الباحثة أن هذا البرنامج يتطلب أن تكون المعلمات قد امتلكن المهارة على تحليل المحتوى وتحديد نقاط التركيز فيه. كذلك أظهرت النتائج أن معايير الأسئلة الأساسية أتت في

المرتبة السادسة ، وهذا أيضا يوضح أن المعلمات لم يروا بتدريب مسبق عن الأسئلة الأساسية وطريقة تحديدها

السؤال الثالث:

للإجابة عن السؤال الثالث الذي ينص على: " هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة جودة نماذج التخطيط للفهم التي قدمتها معلمات الرياضيات اللاتي حضرن للبرنامج تعزى لعدد الدورات التدريبية التخصصية اللاتي حضرنها؟ " أتت نتائج هذا السؤال موضحة بالجدول التالي:

جدول رقم (٨). نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد ANOVA Way-One عند دراسة الفروق في درجة جودة نماذج التخطيط للفهم التي قدمتها معلمات الرياضيات اللاتي حضرن للبرنامج تعزى لعدد الدورات التدريبية التخصصية اللاتي حضرنها.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)
الدرجة الكلية لبطاقة تقييم نماذج التخطيط العكسي	بين المجموعات	١٤٢٠,٤١	٢	٧١٠,٢١	٥,٤٦ **
	داخل المجموعات	٣٥١٥,٤٥	٢٧	١٣٠,٢٠	

** دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) في درجة جودة نماذج التخطيط للفهم التي قدمتها معلمات الرياضيات اللاتي حضرن للبرنامج تعزى لعدد الدورات التدريبية التخصصية اللاتي حضرنها، وهذا يشير إلى أنه كلما ارتفع عدد الدورات التدريبية الخاصة بالمقررات الجديدة ارتفعت درجة جودة نماذج التخطيط للفهم التي قدمتها معلمات الرياضيات. وترى الباحثة أن

البرامج التدريبية الخاصة بمقررات الرياضيات في مدينة الرياض مثل برنامج الحقيبة الأساسية للتدريب على طبيعة المقرر وسبل تدريسه ، وكذلك برنامج الاستيعاب المفاهيمي والتعليم المتميز جميعها برامج ترتبط مع أهداف وطبيعة المحتوى ، وتسلب الضوء على عمق الفهم المنشود ، هذه البرامج جعلت المتدربة ترى قوة وجودة التخطيط للفهم حيث يتطلب التخطيط للفهم في مرحلته الثالثة توظيف كل البرامج التي تم تدريبهم عليه ليتمكنوا من التخطيط لخبرات التعلم والتعليم

السؤال الرابع: للإجابة عن السؤال الرابع الذي ينص على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في درجة جودة نماذج التخطيط للفهم التي قدمتها معلمات الرياضيات اللاتي حضرن البرنامج تعزى للخبرة التدريسية؟"
أتت اجابة السؤال موضحة في الجدول التالي :

جدول رقم (٩) نتائج تحليل التباين في اتجاه واحد ANOVA Way-One عند دراسة الفروق في درجة جودة نماذج التخطيط للفهم التي قدمتها معلمات الرياضيات اللاتي حضرن البرنامج التي تعزى للخبرة التدريسية.

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)
الدرجة الكلية لبطاقة تقييم نماذج التخطيط العكسي	بين المجموعات	٥٣٥,٦٠	٣	١٧٨,٥٣	١,٠٦ غير دالة
	داخل المجموعات	٤٤٠٠,٢٦	٢٦	١٦٩,٢٤	

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في درجة جودة نماذج التخطيط للفهم التي قدمتها معلمات الرياضيات اللاتي حضرن البرنامج تعزى للخبرة التدريسية. أي أنه يوجد تقارب بين متوسطات درجات ذوات عدد سنوات الخبرة

التدريسية المختلفة (من ١ - ٥ سنوات، من ٦ - ١٠ سنوات، من ١١ - ١٥ سنة، أكثر من ١٥ سنة) في درجة جودة نماذج التخطيط للفهم التي قدمتها معلمات الرياضيات. وترى الباحثة أن برنامج التخطيط للفهم بمفهومه واجراءته يعد من المواضيع الجديدة التي لم يتم تناولها مسبقا في مراحل الإعداد المهني للمعلمات في تعليمهن الجامعي، ولا تعد من الأمور التي ينظر لها أثناء ممارسة مهنة التدريس بشكل مباشر، فبرنامج التخطيط وفق نموذج التخطيط العكسي يعد من البرامج التي توجه أنظار المعلمين إلى تركيز جهودهم في التخطيط حول محور محدد وأصيل وهو لب المحتوى والعمل على ما نريد من الطلاب أن يفهموه ويكونون قادرين على أدائه بشكل مستمر بما يحقق الفهم ويجعل التعلم ذا معنى، وليس التخطيط لتغطية كل المحتوى وهذه الأمور لجدها على الميدان التعليمي لذا لا يوجد تأثير لعامل سنوات الخبرة التدريسية.

السؤال الخامس

للإجابة عن السؤال الخامس الذي ينص على أنه: " ما أثر البرنامج التدريبي التخطيط للفهم وفق نموذج التخطيط العكسي في تنمية الاتجاه نحو التخطيط للفهم لدى معلمات الرياضيات؟ "

جدول رقم (١٠). مربع إيتا ونتائج اختبار (ت) لدلالة الفرق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية لاتجاه معلمات الرياضيات نحو التخطيط للفهم (ن = ٣٠).

المتغير	القياس القبلي		القياس البعدي		قيمة (ت) ودلالاتها	مربع إيتا (η^2)
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط ط	الانحراف المعياري		
الدرجة الكلية للمقياس الاتجاه	١٠٥,١ ٠	٢٠,٠٤	١٤١,٦٣	١٧,٢٧	٧,٥٥**	٠,٦٦ ٢٨

** دال إحصائيًا عند مستوى (٠,٠١)

يتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوى ٠.٠١) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية لاتجاه معلمات الرياضيات نحو التخطيط العكسي، لصالح متوسط درجات القياس البعدي، كما وتشير قيمة مربع إيتا التي تساوي (٠.٦٦٢٨) إلى وجود حجم تأثير كبير جداً للبرنامج التدريبي التخطيط للفهم وفق نموذج التخطيط العكسي في تنمية اتجاه معلمات الرياضيات نحو التخطيط للفهم.

وترى الباحثة أن المعلمات اللاتي تم تدريبهن على التخطيط للفهم وفق نموذج التخطيط العكسي قد أظهرن دافعيتهن لهذا النوع من التخطيط لأنهن وجدوا حلولاً ذات قيمة حقيقية من شكواهن المتكررة من كثافة المحتوى وعدم كفاية الحصص المحددة لتغطية المحتوى الموجود في المقرر، كما أنهن استشرعن عمق الفهم لديهن حين اتضحت لهن نقاط التركيز الحقيقية في الوحدة التي ينبغي عليهن التركيز عليها من أفهام ثابتة والتي متى ما قدمت للطالبات في سياق حقيقي وذا معنى وستبقى مع الطالبة. وهذا الأمر يتفق مع دراسة كلا من (Gibson-Keltin, 2005; Graff, 2011)

التعقيب: أوضحت نتائج تحليل البيانات مايلي:

- أن برنامج التخطيط للفهم وفق نموذج التخطيط العكسي قد نما لدى معلمات الرياضيات عينة التجريب مهارات تخطيط وحدة دراسة تخطيطاً للفهم، حيث ظهر أن جميع الأبعاد حصل لها نمو في التطبيق البعدي، وبالرغم من هذا النمو إلا أن المهارات احتلت المرتبة الأولى من حيث درجة التحسن والنمو، تليها المعارف، ثم الأفكار الكبرى ثم المهارات، ويأتي في المرتبة الأخيرة الأفهام، التي تعتبر هي الركيزة التي يبنى عليها الفهم ويقاس.

- كلما ارتفعت عدد سنوات الخبرة لدى المعلمات ، وزادت عدد الدورات التدريبية الخاصة بمقررات الرياضيات المطورة زادت درجة جودة نماذج التخطيط للفهم التي قدمتها معلمات الرياضيات اللاتي حضرن للبرنامج
- وجود اتجاه ايجابي نحو برنامج التخطيط للفهم وفق نموذج التخطيط العكسي.

التوصيات:

- عقد دورات تدريبية تعنى بتحليل المحتوى وتحديد نقاط التركيز التي يتمحور حولها المحتوى.

- تصميم مهام أدائية وتحديد محكات ترتبط بنواتج التعلم المرغوبة.
- تركيز التدريب على برنامج التخطيط للفهم على المعلمين والمعلمات ذوي الخبرة في المحتوى.
- تضمين بطاقة الملاحظة الصفية مؤشرات قياس كفاءة المعلمات في التخطيط للفهم.

المقترحات:

- عقد دراسة تعنى بأثر البرنامج التدريبي التخطيط للفهم في تنمية الاستيعاب المفاهيمي للطلاب.
- عقد دراسة تعنى بعلاقة جودة نموذج التخطيط للفهم المعد من قبل المعلمين ودرجة استيعاب طلابهم.
- عقد دراسة تعنى بتطبيق البرنامج على الطالبات المعلمات وقياس أثره على كفاءة ادائهن التدريسي.

المراجع

- [١] الأحمدي، سعاد مساعد(٢٠١٤): الممارسات التدريسية البنائية لدى معلمات رياضيات المرحلة الثانوية. مجلة تربويات الرياضيات، مج(١٧).ع(٣).ج(١). ص ص ٣٩ - ٩٢.
- [٢] الأسطل، إبراهيم؛ والرشيد، سمير (٢٠٠٤). كفاية التخطيط الدرسي لدى معلمي الرياضيات في إمارة أبو ظبي بدولة الإمارات العربية المتحدة (دراسة تقويمية) *المجلة التربوية*، ع(٧٠)، الكويت: مجلس النشر العلمي، ص ص ٧٢ - ١١٣.
- [٣] الحربي، محمد بن صنت (٢٠١٢م). المهارات التدريسية اللازمة لتدريس الرياضيات المطورة سلسلة ماجروهل (في المرحلة المتوسطة ومدى توافرها لدى معلمي ومعلمات الرياضيات من وجهة نظر مشرفي ومشرفات الرياضيات) *مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي*، السعودية، ٣(٢) ص ص ٢٤١ - ٣٢٩.
- [٤] ريان، عادل (٢٠١١م).مدى ممارسة معلمي الرياضيات للتدريس البنائي وعلاقتها بمعتقدات فاعليتهم التدريسية. *مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات*، ع(٢٤) ص ص ٨٥ - ١١٦
- [٥] عبد القوي، مصطفى محمد(٢٠٠٧م). التقييم الذاتي لطلاب معلمي الرياضيات بكلية التربية في ضوء معايير المعلم المبتدئ ومدى تأثره بمستويات تحصيلهم ومعتقداتهم بفعاليتهم التدريسية *مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات*.
- [٦] عبيد، وليم(٢٠٠٤). علامات مرجعية على طريق الجودة في التعليم *المؤتمر العلمي السادس عشر، تكوين المعلم، القاهرة دار الضيافة جامعة عين شمس*. مج ٢. ص ص ٨٠٥ - ٧٩٧.

- [٧] عثمان، محمد الصائم (١٤٢٢هـ). تدريب المعلمين أثناء الخدمة، بعض التجارب المعاصرة. بيشة: مكتبة الحنيتي.
- [٨] عزت، عبد الحميد؛ محمد، حسن (٢٠١١). الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS ١٢. القاهرة: دار الفكر العربي.
- [٩] العوني، صالح بن صلاح (٢٠١١م). تقويم مهارات الأسئلة الصفية الشفهية التي يؤديها معلمو الرياضيات بالمرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- [١٠] فوزي، ياسر محمود؛ العامري، محمد بن حمود (٢٠١٢). النسق المفاهيمي لخرائط العقل كأداة للتفكير ودورها في إثراء مهارات الطلاب المعلمين في التخطيط لتدريس التربية الفنية. مجلة العلوم التربوية، ع(٣)، ص ٥ - ٥٥.
- [١١] مصطفى، أحمد السيد؛ أمين، مرفت فتحي (٢٠١١). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على بعض استراتيجيات التعلم النشط في اكتساب واستخدام مهارات التخطيط للتدريس لدى معلمي وموجهي الرياضيات بالمانيا/المجلة العلمية لكلية التربية، مج(٢٧)، ع(١)، ج(١). ص ٧٠ - ١١٧.
- [١٢] ملحم، سامي محمد (٢٠٠٥م). سيكلوجيا التعلم والتعليم، دار المسيرة، عمان.
- [١٣] النجدي، يوسف سليمان (١٤٢١هـ). الكفايات التدريسية لمعلمي الرياضيات خريجي كليات التربية وكليات المعلمين وأثرها على التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة المتوسطة في منطقة القصيم. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- [١٤] النذير، محمد (١٤٢٤هـ). برنامج مقترح لتطوير تدريس الرياضيات في المرحلة المتوسطة. رسالة دكتوراه منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.

- [15] Graff, Nelson. "An Effective and Agonizing Way to Learn". Backwards Design and New Teachers' Preparation for Planning Curriculum. Teacher Education Quarterly, 07375328, Summer2011, Vol. 38, Issue 3
- [16] Kelting-Gibson, L.M. (2005). Comparison of curriculum development practices. Educational Research Quarterly, 29(1), 26-36.
- [17] McTighe, J., & Thomas, R. (2003). Backward design for forward action. Educational Leadership, 60(5), 52-55.
- [18] Skowron, J. (2001). Powerful lesson planning models. the art of 1,000 decisions. The mindful school. Arlington Heights, IL: Skylight Professional Development.
- [19] Tomlinson, C., & McTighe, J. (2006). Integrating differentiated instruction and understanding by design: connecting content and kids. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- [20] Wiggins, G., & McTighe, J. (1998). Understanding by design. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.
- [21] Wiggins, G., & McTighe, J. (2005). Understanding by design: Expanded 2nd edition. Alexandria, Va: Association for Supervision and Curriculum Development.

[٢٢] الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن). <http://www.gesten.org.sa>.

تاريخ الاسترداد ٢٠١٤ / ٩ / ٧

The Effect of Training Program for Planning According to the Backward Design Model in Development of Planning Skill for Understanding and Attitude Towards it Among Female math Teachers

Dr. Suad Sulaiman Al-Ahmadi

Assistant Professor of Curriculum and Instruction Department
Faculty of Social Sciences, Imam Mohammed bin Saud University

Abstract. This study aimed to determine the impact of a training program for planning according to the backward design model in planning for the understanding and skill development attitude towards it among female math teachers.

To achieve the objective of the study, the researcher using a form of planning according to Wiggins & McTighe's backward design model, developed standards prepared by the researcher to verify the integrity of each stage of the model in order to achieve understanding of female students. In addition, the researcher has designed a measure of the attitude towards planning for understanding. The researcher used one group experimental design in which the sample of mathematics teachers ($n = 30$) trained on the planning for the unit of study in accordance with the reverse design model and measurement of performance before and after the experiment in light of the standards that have been developed to measure the planning quality in order to achieve understanding, and also applied a measure of the attitude towards planning for the understanding on the research sample.

After statistical analysis of the data the study found:

- Planning skill for understanding has grown among experimentation sample of female math teachers, with variation in the extent of the growth dimensions of planning to understand, where the dimension of skills growth reached highest growth while formulating of fixed understand, which is the essential substrate to plan for the understanding in spite of its growth, but it came in last ranked in degrees of dimensions growth in the post application.
- The study also showed that the factor of experience and the number of training courses which female teachers obtained had a positive effect on the quality degree of planning for understanding, in addition to having a positive attitude towards planning for understanding according to the inverse planning model.

Keywords: Backwards Design, Big Ideas, Worth understanding, Standards, Essential Questions, The 6 Facets of Understanding, Stages of Backward Design, desired results, acceptable evidence, Learning experiences & instruction

فاعلية وحدة تعليمية إلكترونية قائمة على التعلم الذاتي في تنمية مفاهيم ومهارات التصميم والإنتاج الفني لدى طلاب كلية التربية بجامعة حائل

د. عبدالعزيز بن رشيد بن فهد العمرو

الأستاذ المساعد بقسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية - جامعة حائل

المملكة العربية السعودية

ملخص البحث. استهدف البحث إعداد وحدة إلكترونية قائمة على التعلم الذاتي في مقرر: الرسم والإخراج الفني لتنمية مفاهيم أسس التصميم الفني لدى طلاب قسم الحاسب الآلي في كلية التربية، وتحديد فاعلية الوحدة الإلكترونية في تحصيل مفاهيم أسس التصميم الفني وتنمية مهارات الإنتاج الفني لدى طلاب قسم الحاسب الآلي بكلية التربية بجامعة حائل، واعتمد على استخدام المنهج الوصفي التحليلي، والمنهج شبه التجريبي و تكونت عينة الدراسة من جميع طلاب قسم الحاسب الآلي بكلية التربية جامعة حائل المسجلين في مقرر التصميم والإخراج الفني وعددهم (١٢٠) طالب، وأسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) في تحصيل مفاهيم أسس التصميم الفني، وفروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥٠) في تنمية مهارات التصميم والإنتاج الفني، وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية، كما أن حجم التأثير كبير.

الكلمات المفتاحية: وحدة تعليمية إلكترونية- التعلم الذاتي - تنمية مفاهيم - مهارات التصميم والإنتاج الفني.

مقدمة

إن التغيرات المتلاحقة التي تحتاج جميع مناحي الحياة، أثرت في العملية التعليمية تأثيراً كبيراً وغيّرت من أهدافها وطرقها وأدواتها، وجعلت من حشد الطاقات البشرية المؤهلة والمستحدثات العلمية، شرطاً أولياً لنجاح عملية تعليمية ذات نواتج جيدة.

ويدرك المربون أن التعليم لم يكن في أي من العصور بمنأى عن التغيرات المتلاحقة التي تحرك المجتمعات، وأن التعليم يتأثر بتقدم الحضارة ويؤثر فيها، والنهوض بالتعليم يأتي بحشد أفضل الطاقات البشرية وأحدث الطرق التعليمية. (محمد زين الدين، ٢٠٠٨م، ص ٤٣)

وقد فرضت سرعة التقدم العلمي والتكنولوجي الذي يشهده العالم اليوم على المجتمعات الحديثة الحاجة لمواكبتها، والبحث عن أنظمة بديلة للأنظمة التعليمية التقليدية تكون قادرة على متابعة التقدم العلمي والتكنولوجي وعلى استيعابه في برامجها التعليمية والتدريبية. (صالح الدباسي، ١٤٢٣هـ، ص ٨٥)

وهو ما أدى بطبيعة الحال إلى ظهور أنظمة حديثة، وأساليب متعددة، وبدائل متنوعة في توليد وصناعة المعرفة، وإيصالها وفق أنماط تعلّم متطورة، سعت إلى تلبية كافة هذه الإحتياجات المتنوعة والتحديات المتجددة في جوانب العملية التعليمية المختلفة، وركزت على دور الطالب والاهتمام بميوله ورغباته، ومن هذه الأساليب أسلوب التعلم الذاتي.

والتعلم الذاتي كأحد أساليب التعليم غير التقليدية يعد سبباً في تحقيق النمو لكل متعلم وفق قدراته، ودور الطالب فيه يكون فعالاً، ويقوم البرنامج فيه بدور المعلم الموجه إلى تحقيق الأهداف المرسومة، وهو يعطي للفرد حرية للتعلم بالزمان والمكان المناسبين وحسب قدراته الشخصية، والعليم الذاتي من الطرق التربوية التي

تهدف إلى الوصول لنظام فعال يضمن استيعاب الطالب للمعلومات عن طريق الأنشطة التي يقوم بها، وكذلك التفاعل مع الموقف التعليمي الذي يحيط به، كما أنه يزود الطالب بتغذية راجعة مباشرة لكل خطوة يخطوها في أثناء تعلمه.

ويعد الحاسوب أحد أدوات التعلم الذاتي التي يمكن أن يخدم أهداف تعزيز التعليم الذاتي؛ مما يساعد المعلم في مراعاة الفروق الفردية، وبالتالي يُعد أداة لتحسين نوعية التعليم والتعلم. (محمد معاطي، ٢٠٠٦م، ص ٢٣٥)

وقد ظهر الحاسوب كأحد أهم أدوات التعلم الذاتي لما يمتاز به من سرعة في إنجاز المهام المطلوبة، وخزن المعلومات وكذلك استرجاعها والقيام بمهام التحليل والربط والدقة في الانجاز، إضافة إلى مساعدة الطالب السير وفق قدراته الذاتية، وخصوصاً فيما يتعلق بتنفيذ تمارين الرسم مقارنة مع الطريقة التقليدية، هذا بالإضافة إلى البرامج الحاسوبية التعليمية التي أسهمت في مساعدة الطالب لاكتساب المعرفة العلمية بما توفره من معلومات علمية تعمل على زيادة تفاعل الطالب مع تلك البرامج لاكتساب المهارات الضرورية، وخاصة في مجال التصميم ذو الإطار التطبيقي.

ويعد الحاسوب الآن من أكثر التقنيات التعليمية استخداماً، لما له من دور فعال في عملية التعليم، حيث أنه يساعد الطلاب في تعلم المناهج الدراسية، وتقييم تعلمهم، وتسهيل عديد من المهام المتعلقة بالتدريس، كما أن له دوراً فعالاً في إدارة العملية التعليمية، حيث يساعد في تنظيم السجلات، وإدارة المعلومات الخاصة بمستويات وخبرات الطلاب، وإدارة النظم المدرسية، والتواصل مع المعلمين وأولياء أمور الطلاب، وبالتالي يساعد الحاسوب في دعم العملية التعليمية ككل. (منال مبارز: ٢٠٠٥م، ص ١٧٧)

وقد بدأت المؤسسات التعليمية وفق ذلك في استخدام تقنيات الحاسوب بكافة أشكالها ومفرداتها في كافة جوانب العملية التعليمية من تدريس، وتقويم، وإدارة، حيث وظفت كافة وسائل التعلم المتاحة كاليانات، ولقطات الفيديو، والرسومات، والأشكال الثابتة والمتحركة، والمرئيات والسمعيات بشكل متناغم ومتلاحم مع أساليب الاتصال المباشر وغير مباشر لمواجهة هذه الاحتياجات والتحديات.

وللحاسوب أهمية كبيرة في مجالات الفنون فمن خلاله يمكن ممارسة أنشطة متنوعة كالرسم، والتصوير والتصميم، والطباعة بالألوان، بالإضافة إلى الاستفادة منه في تدريس المفاهيم المختلفة في التربية الفنية، لتنمية جوانب الإبداع، فهو رغم استخدامه وسيلة وأداة لا يلغي الجانب الابتكاري لشخصية الطالب. (ليلى إبراهيم، ٢٠٠٤م، ص ٩٨)

كما أن برامج الرسوم على الحاسوب تساعد على إحداث مخرجات متنوعة للعمل الفني، من خلال إمتلاك المصمم كافة البيانات الضرورية عن مفردات الحاسوب، وإمكاناتها، وإعداداتها، بصورة تخدم العمل الفني، حيث يعد الحاسوب أداة تنفيذ فني تساعد على إبراز تصورات الفنان وتخيالاته، بجوانب وحلول تشكيلية جديدة، ويتم هذا من خلال برامج الحاسوب بأساليبها وتقنياتها المتعددة التي تعطي المصمم فرصة الوصول بالعمل الفني إلى الشكل الأمثل.

لما كان دراسة طلاب كلية التربية في جامعة حائل، قسم الحاسب الآلي لأسس التصميم الفني من خلال مقرر الرسم والإخراج الفني يهدف إلى تعزيز إمكاناتهم في استخدام الحاسوب في التصميم الفني فإن هذا الهدف لا يمكن تحقيقه إلا من خلال توظيف الجانب النظري المتعلق بالمفاهيم الأساسية في أسس التصميم الفني

لتنمية قدرات الطلاب على تحليل العناصر الفنية وتوظيفها في منتجاتهم الفنية، والكشف عن جوهر العلاقات الجمالية التي تركز عليها أسس التصميم الفني. **الإحساس بالمشكلة**

شعر الباحث بمشكلة الدراسة وأهمية الحاجة على دراستها من خلال :

١ - ما لاحظته الباحث من انخفاض مستوى طلاب قسم الحاسب الآلي بكلية التربية بجامعة حائل في مهارات الإنتاج الفني، فمن خلال عمل الباحث أستاذاً مساعداً في كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، وإطلاعه ومتابعته المباشرة للمحتوى العلمي لمقرر: الرسم والإخراج الفني، في برنامج بكالوريوس التربية في الحاسب الآلي في كلية التربية بجامعة حائل وأساليب تدريسه، فقد لاحظ خلو مفرداته للجوانب الخاصة بالأسس الفنية للتصميم، والفهم العميق للقيم الفنية للتصميم الفني، كما لاحظ الضعف الفني العام لمنتجات الطلاب في هذا المقرر من الجانب الفني التشكيلي.

٢ - قام الباحث بإجراء مقابلات شخصية غير مقننة مع عدد من أعضاء هيئة التدريس والطلاب في كلية التربية جامعة حائل، أظهرت انخفاض مستوى طلاب قسم الحاسب الآلي بكلية التربية بجامعة حائل في مهارات الإنتاج الفني، هذا بالإضافة إلى شعور أعضاء هيئة التدريس والطلاب في قسم الحاسب الآلي بصعوبة الخوض في هذا المجال لصعوبة فهم المفاهيم المتعلقة بأسس التصميم الفني، وعدم وضوحها بشكل أو بآخر لغير المتخصصين في مجال الفنون.

٣ - ما أكدته العديد من البحوث والدراسات السابقة التي أجريت حول انخفاض مستوى مهارات الإنتاج والتصميم الفني، وافتقار المقررات الدراسية إلى الموضوعات التي من شأنها أن تعمل على تنميتها، لدى جميع المراحل التعليمية مثل

دراسة (عبدالله الزهراني، ٢٠١٠؛ أريج القباني، ٢٠٠٨؛ عطف الجموعي، ٢٠٠٧؛ ريم آل مبارك، ٢٠٠٦).

مشكلة الدراسة

إن اعتماد مقرر الرسم والإخراج الفني في قسم الحاسب الآلي في كلية التربية بجامعة حائل، على العديد من المفردات التي تتناول تعليم أساسيات برامج التصميم الإلكتروني دون التطرق لأسس التصميم الفني، إنعكس بوضوح على ضعف قدرة الطلاب على تحليل العناصر الفنية وتوظيفها فنياً، وغياب القدرة على إدراك العلاقات الجمالية التي ترتكز عليها عمليات التصميم الفني.

وترتكز مشكلة الدراسة في كيفية الاستفادة من توظيف الجانب النظري المتعلق بالمفاهيم الأساسية في أسس التصميم الفني بشكل يسهم في تعزيز إمكانيات الطلاب لإستخدام برامج التصميم الفني، ويعكس قدرتهم على تحليل العناصر الفنية وتوظيفها في منتجاتهم الفنية، والكشف عن جوهر العلاقات الجمالية التي ترتكز عليها أسس التصميم الفني.

مما سبق يمكن أن تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في: وجود ضعف في مهارات الإنتاج الفني لدى طلاب قسم الحاسب الآلي بكلية التربية بجامعة حائل.

أسئلة الدراسة

تتحدد أسئلة الدراسة في :

- ١ - ما التصور المقترح لوحدة إلكترونية قائمة على التعلم الذاتي في أسس التصميم الفني لتنمية مهارات الإنتاج الفني لدى طلاب قسم الحاسب الآلي بكلية التربية بجامعة حائل؟

- ٢ - ما فاعلية وحدة إلكترونية قائمة على التعلم الذاتي في تحصيل مفاهيم أسس التصميم الفني لدى طلاب قسم الحاسب الآلي بكلية التربية بجامعة حائل؟
- ٣ - ما فاعلية وحدة إلكترونية قائمة على التعلم الذاتي في أسس التصميم الفني لتنمية مهارات الإنتاج الفني لدى طلاب قسم الحاسب الآلي بكلية التربية بجامعة حائل؟

أهداف الدراسة

تهدف الدراسة الحالية إلى :

- ١ - إعداد وحدة إلكترونية قائمة على التعلم الذاتي في مقرر: الرسم والإخراج الفني لتنمية مفاهيم أسس التصميم الفني لدى طلاب قسم الحاسب الآلي في كلية التربية.
- ٢ - تحديد فاعلية وحدة إلكترونية قائمة على التعلم الذاتي في تحصيل مفاهيم أسس التصميم الفني لدى طلاب قسم الحاسب الآلي بكلية التربية بجامعة حائل.
- ٣ - تحديد فاعلية وحدة إلكترونية قائمة على التعلم الذاتي في أسس التصميم الفني في تنمية مهارات الإنتاج الفني لدى طلاب قسم الحاسب الآلي بكلية التربية بجامعة حائل.

فروض الدراسة

- ١ - لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي درست الوحدة المقترحة) والمجموعة الضابطة في تحصيل مفاهيم أسس التصميم والإنتاج الفني لدى طلاب قسم الحاسب الآلي بكلية التربية بجامعة حائل.

٢ - لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (والتي درست الوحدة المقترحة) والمجموعة الضابطة في تنمية مهارات التصميم والإنتاج الفني لدى طلاب قسم الحاسب الآلي بكلية التربية بجامعة حائل.

أهمية الدراسة

قد تفيد الدراسة الحالية في تحقيق الجوانب التالية:

١ - التوجه نحو تطوير المقررات التعليمية في كليات التربية ، وكليات علوم الحاسوب الآلي.

٢ - توظيف التقنيات والأساليب العصرية في التعليم الجامعي.

٣ - إفادة القائمين على تخطيط وتطوير المقررات في المراحل الجامعية.

٤ - خلق العلاقة البيئية بين الأقسام الأكاديمية في الجامعات.

٥ - تطوير طرق التدريس وأساليب التدريس في المرحلة الجامعية.

مصطلحات الدراسة

١- الوحدة التعليمية الإلكترونية: يعرف (عبد الله الهابس وعبد الله الكندري، ٢٠٠٠م ، ص١٧٢) بأنها وثيقة تربوية إلكترونية تشتمل على النص والصوت والصورة والحركة، تضم مجمل المعارف والخبرات التي سيتعلمها الطلاب بتخطيط من المدرسة وتحت إشرافها.

ويعرف الباحث الوحدة التعليمية الإلكترونية في هذه الدراسة بأنها:

مجموعة المعارف والخبرات الإضافية التي تقدم للطلاب الدارسين بقسم الحاسب الآلي في كلية التربية بجامعة حائل في مقرر: الرسم والإخراج الفني، في صورة إلكترونية بالاعتماد على برنامج PowerPoint Microsoft ، قائمة على التعلم

الذاتي ، بهدف تنمية معارفهم وخبراتهم بأسس التصميم الفني ، وبالتالي تنمية مهاراتهم في الإنتاج الفني .

٢- التعلم الذاتي : يعرف (يحيى محمد نبهان ، ٢٠٠٨م) التعلم الذاتي بأنه أحد أساليب اكتساب الفرد للخبرات بطريقة ذاتية دون معاونة أحد أو توجيه من أحد ، أي أن الفرد يعلم نفسه بنفسه ، و الذاتية هي سمة التعلم فالتعلم يحدث داخل الفرد المتعلم فان كان ذلك نتيجة خبرات هيأها بنفسه كان التعلم ذاتياً وإن كان نتيجة خبرات هيأها له شخص آخر كالمعلم مثلاً كان التعلم ناتج عن تعليم ذاتي وهناك طرق عديدة للتعلم الذاتي منها التعلم البرنامجي .

ويعرف الباحث التعلم الذاتي في هذه الدراسة بأنه :

بأنه النشاط التعليمي الذي يقوم به الطالب مدفوعاً برغبته الذاتية بهدف تنمية استعداداته وإمكانياته وقدراته بما يحقق تنمية مهاراته عن طريق الاعتماد على نفسه في عملية التعليم و التعلم ، ويتم هذا التعلم بصورة فردية أو في مجموعات ، أو تحت إشراف المعلم مباشرة .

٣- التصميم : يعرف (عبد الله المهنا وعبد الله الحداد ، ٢٠٠٠م ، ص١٨٣) التصميم بأنه عملية تنظيم العناصر المرئية في هيئة فنية ، وهو مرتبط بعناصر لازمة كالخط والشكل واللون والمساحة والضوء وملامس السطوح ، بحيث تتلائم كلها لخدمة الشكل العام ، ولا بد أن يحقق التصميم هدفاً معيناً ويخدمه ، وهو كما يخضع لعناصر متعددة فإنه يخضع أيضاً لأسس متعددة كذلك .

كما تعرفه (داليا خليفة ، ٢٠٠٣م ، ص٨) بأنه عملية ترتيب الخبرة المرئية والأحاسيس بهدف تزويد العمل الفني بالوحدة الملائمة لإتاحة الفرصة للمشاهد لفهم وإدراك المعنى .

ويعرف الباحث التصميم فى هذه الدراسة بأنه :

مُجمل عمليات الاختيار والترتيب التي سيجريها الطلاب عينة الدراسة في منتجاتهم الفنية - في مقرر: الرسم والإخراج الفني - لمجموعة من العناصر والمفردات والأشكال، وذلك من خلال تقديم البدائل واستحداث صياغات لانتهائية في بناء العمل الفني، وبهدف إنتاج أعمال تتوافر فيها الأسس والقيم الأساسية للعمل الفني.

محددات الدراسة

اقتصرت الدراسة الحالية على الحدود الآتية :

- قياس مدى توافر أسس التصميم الفني في الأعمال الفنية للطلاب الدارسين في مقرر: الرسم والإخراج الفني، من خلال (اختبار تحصيلي - معيار تقييم الأعمال الفنية) من إعداد الباحث.
- اقتصرت الدراسة على طلاب قسم الحاسب الآلي بكلية التربية، في جامعة حائل، بالمملكة العربية السعودية.
- المجال الزمني لهذه الدراسة هو الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣١/١٤٣٢ هـ.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الحاسوب والتعلم الذاتي:

لم تعد طرائق وأساليب التعليم مقتصرة على الطرق التقليدية فقط، بل تعدت هذه المرحلة منذ زمن، فلم يعد الطالب يعتمد كلياً على المعلم، بل أصبح يعتمد على نفسه في الحصول على ما يحتاجه من معلومات ومعارف خاصة في عصر الحاسوب والشبكات المعلوماتية وتطور الخدمات المكتبية وذلك بواسطة تعلمه ذاتياً، وأصبح

التعلم الذاتي أسلوباً عملياً يساير الاتجاهات التربوية الحديثة ويتفق مع اقتصاديات التعليم حيث يوفر الوقت والجهد والمال. (خليل السعادات، ٢٠٠٥م، ص ٥٧٩)

ويعد التعلم الذاتي من الأساليب التعليمية التي أعادت التوازن المفقود بين المعلم والطالب، والذي يستجيب في الوقت نفسه لعوامل أخرى متعددة زادت من ضرورة استخدام هذا الأسلوب الجديد مع ما وفرت وسائل التعليم والتعلم الحديثة.

والتعلم الذاتي يهدف إلى تحقيق تعليم يؤكد إيجابية الطالب ويراعي خصائصه الفريدة، أي التربية التي تسعى إلى تكييف المواقف التعليمية لتتلاءم مع خصائص الطالب. (كمال زيتون، ٢٠٠٥م، ص ٢٨٧).

في ظل الأهمية التعليمية للحاسوب، وفي ظل التطورات العالمية في مجال الاتصالات والمعلومات كان لا بد من النهوض في عمليات تطوير التعليم الجامعي، بشكل يتواءم مع حجم التطور والتدفق المعرفي والتكنولوجي الذي يشهده العالم اليوم، والوصول إلى آليات وأستراتيجيات جديدة تسهم في تمكين الفرد من استيعاب عناصر المستحدثات التكنولوجية وحسن استخدامها وتوظيفها في عمليات التعليم والتعلم.

والحاسوب يمكن أن يخدم أهداف تعزيز التعليم الذاتي مما يساعد المعلم في مراعاة الفروق الفردية، وبالتالي يعد أداة لتحسين نوعية التعليم والتعلم، وتتسم أنظمة التعلم الذاتي بالحاسوب بمزايا مهمة تبدو جلية من خلال الخبرة المتراكمة، نتيجة التطبيق الفعلي للحاسب في التربية والتعليم. (حمدي عز العرب، ٢٠٠٧م، ص ٢٢٩)

ومن أهم مزايا استخدام الحاسوب في التعلم الذاتي ما يأتي :

١ - يوفر الحاسوب فرصاً كافية للمتعلم للعمل وفقاً لسرعته الخاصة، والوقت متاح له، وتكرار مرات التعلم، مما يجعل الحاسب أداة تساعد على تفريد التعليم.

۲ - يزود الحاسوب الطالب بتغذية راجعة Feed Back فورية، في صورة رسائل متعددة تظهر على الشاشة، فقد تكون لفظية، أو بصرية أو لفظية بصرية أو رسائل موسيقية محببة، وفي معرفة ظهور الإجابة الصحيحة، كل ذلك يدفع الطالب إلى المزيد من الاستجابات الصحيحة، وتجنب الاستجابات الخاطئة.

۳ - يوفر عنصر التشويق، فالبرامج التعليمية المحسوبة تعد مشوقة.

۴ - يتمكن الحاسوب من تخزين استجابات الطالب ورصد ردود أفعاله، مما يمكن من الكشف عن مستوى الطالب وتشخيص مجالات الصعوبة التي تعترضه فضلاً عن مراقبة مدى تقدمه في عملية التعلم.

۵ - يتغلب الحاسوب على الفروق الفردية حيث يمكن له أن يتفاعل ويتكيف مع الطالب وفقاً لقدراته، وسرعته، وحالته النفسية، وتلبية لحاجاته.

۶ - يحقق التفاعل، والنشاط المتبادل بين الطالب والبرنامج الحاسوبي.

۷ - يحقق التعلم بواسطة الحاسوب التوفير في الوقت والجهد بالنسبة للمتعلم والمعلم، حيث يتم الاعتماد على برامج من جهات متخصصة بعد خضوعها للتقويم.

۸ - يساهم الحاسوب في زيادة ثقة الطالب بنفسه، حيث يمكن الطالب من تقويم ذاته.

۹ - يثري الحاسوب المادة التعليمية بالخبرات والمعلومات والتجارب.(سعد

الدليل، ١٤٢٣ هـ، ص ص ١٤٥ - ١٥٠)

وفي هذا الإطار تناولت عديد من الدراسات أثر استخدام الحاسوب في عمليات التعلم الذاتي، منها دراسة حارص عمار (٢٠١٠م)، والتي هدفت إلى إعداد استخدام التعلم الذاتي القائم على النظم الخبيرة الحاسوبية في تدريس الجغرافيا على التحصيل المعرفي، وتنمية التفكير الناقد، وتنمية بعض القيم الاقتصادية، لدى طالبات

الصف الأول الثانوي ، وقد دلت نتائج الدراسة على فاعلية التعلم الذاتي القائم على النظم الخبيرة الحاسوبية في تنمية التحصيل المعرفي ، وتنمية التفكير الناقد ، وتنمية بعض القيم الاقتصادية في تدريس الجغرافيا.

ودراسة طارق الجبروني (٢٠٠٧م) والتي هدفت إلى إعداد برنامج تدريبي حاسوبي لتنمية الكفايات المعرفية والمهارية لدى معاونى أعضاء هيئة التدريس غير المتخصصين فى تكنولوجيا التعليم ، وقياس فاعلية هذا البرنامج ، وقد استخدم البرنامج أسلوب التعلم الذاتي كأسلوب تدريب ، أما نتائج الدراسة فقد دلت على فاعلية البرنامج المقترح فى تنمية الكفايات المعرفية والمهارية لدى معاونى أعضاء هيئة التدريس غير المتخصصين فى تكنولوجيا التعليم ، وقد أوصت الدراسة بإعداد برامج للتدريب الذاتى على تكنولوجيا التعليم قائمة على تكنولوجيا الوسائط المتعددة أو التدريب عن بعد لمعاونى أعضاء هيئة التدريس.

و دراسة أحمد العطوي (٢٠٠٦م) والتي هدفت إلى التعرف على أثر استخدام إستراتيجية التدريس الخصوصي المحوسب في تقديم دروس علاجية لمادة العلوم على التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية ، واتجاهاتهم نحو هذه الإستراتيجية ، وقد توصلت الدراسة لمجموعة من النتائج منها تفوق المجموعة التجريبية على الضابطة حيث وجدت فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية ، كما تبين أن اتجاهات الطلاب كانت إيجابية نحو الطريقة المستخدمة في التعليم الذاتي بالإعتماد على الحاسوب.

ودراسة أحمد الحفناوى (٢٠٠٥م) والتي هدفت إلى تحديد المهارات اللازمة للبرمجة والتي يجب تنميتها لدى معلمى الحاسوب ، وتصميم وإنتاج برنامج تعليمى متعدد الوسائط لتنمية بعض مهارات البرمجة لدى معلمى الحاسوب وقياس فاعليته ،

وقد استخدم البرنامج أسلوب التعلم الذاتي كأسلوب تدريب ، ودلت نتائج الدراسة على فاعلية البرنامج في إكساب معلمی الحاسوب مهارات البرمجة.

ودراسة أحمد الصواف (٢٠٠٤م) والتي هدفت إلى معرفة أثر اختلاف نمط الوسائل المتعددة في برنامج الحاسوب على تنمية مهارات إنتاج البرمجيات وتصميم المواقع التعليمية على شبكة الإنترنت ، وتحديد أنماط التعلم (فردى ، مجموعات صغيرة ، مجموعات كبيرة) الأكثر مناسبة مع توظيف برامج الحاسوب فى (التحصيل المعرفى ، مستوى الأداء المهارى) المرتبط بإنتاج برامج الكمبيوتر وتصميم المواقع التعليمية عبر شبكة الإنترنت ، وقد دلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح فى إكساب الطلاب لمهارات إنتاج برامج الحاسوب وتصميم المواقع التعليمية على شبكة الإنترنت ، كما دلت على أن نمط التعليم الفردي الأكثر مناسبة لتوظيف برامج الحاسوب.

ودراسة رويده جابر (٢٠٠٤م) والتي هدفت إلى الكشف أثر طريقة التعلم باستخدام الحاسوب فى إحداث التغيير المفهومي لدى طلبة الصف الثامن فى موضوع الضوء بمبحث العلوم ، من خلال مجموعتين ، عولجت المجموعتين عن طريق التعليم وفقاً لنموذج التغيير المفهومي ، مع استخدام برمجية تعليمية حاسوبية للتجريبية ، وكانت أداة الدراسة برنامج تعليمي حاسوبي لأغراض الدراسة ، واختبار مفاهيمي للكشف عن الأخطاء المفاهيمية فى مجال البصريات ، وتوصلت إلى مجموعة نتائج منها نجاح طريقتنا التعليم اللتان لتزمان بنموذج التغيير المفهومي فى إحداث فروق.

وفى ضوء نتائج الدراسات السابقة ، وفى ضوء توصيات المهتمين والباحثين ، وتلبية للتوجهات الحديثة التى تنادى بضرورة توظيف الحاسوب فى العمليات التعليمية ، تزداد أهمية توظيف واستخدام الحاسوب كأداة عصرية من ضمن الأدوات التى

تقدم في التعليم الجامعي بشكل عام ، وفي عمليات تعليم المهارات بشكل خاص ، من خلال الاستفادة من مميزاته في مراعاة الفروق الفردية للتلاميذ من خلال إتاحة الفرص التي تتناسب مع قدراتهم وإمكاناتهم ، وتعكس ذاتيتهم ، بالإضافة إلى تلك الفرص العديدة للحرية في التعبير والاختيار والإبداع والابتكار والتي تتيحها أدوات البرامج الفنية وإمكاناتها المتعددة ، والإسهام في تعزيز متعة التعلم لديهم ، وتحسين اتجاهاتهم نحو التعليم .

الحاسوب والتصميم الفني:

دخل الحاسوب مجال الفن التشكيلي ، وطرق مجاله العديد من الفنانين لما له من أهمية وفاعلية في مجال تعليم الفنون ، إذ يتيح للمصمم ممارسة التجريب والاكتشاف ، حيث أن الحاسوب يعمل على توسيع نطاق مجموعه لانتهائية من الأشكال والألوان ، ويعمل على إشباع الرغبة في الابتكار ويشجع العقل على العمل بطريقة جديدة مبتكرة ، لقد استطاع الحاسوب أن يؤثر ويضيف إلى الأعمال الفنية الكثير من التحسينات والاتجاهات الجديدة في الفن ، وكانت نتيجة هذا التأثير هو المحاولة الجادة والهادفة من أجل التفكير الدائم في كيفية الاستفادة من إمكاناته المتاحة في مجال الفن ، واكتشاف طرائق حديثة لتدريس التصميم ، والتي تعود على الطالب بتنمية لقدراته العقلية والمهارية والاجتماعية ، ولإيجاد حلول فنية تدعم إيقاظ الحس الجمالي والإبداع الفني لدى الطالب.

لقد تقدمت تقنية الحاسوب بسرعة فائقة ، وأصبح هناك بالفعل تاريخ لاستخدام الحاسوب في الفن ، حيث ظهرت أسماء عدة فنانين على الساحة الفنية ممن اتبعوا هذه التقنية لابتكار أعمال فنية ، واستخدموا هذه التكنولوجيا في عدة مجالات كالرسم والتصميم والفنون البصرية ، وقد انتشر استخدام الحاسوب كوسيط فني تم من

خلاله انجاز أعمال فنيه لها خصائصها المميزة والتي تختلف عن الأعمال التي تنتج من خلال أدوات الفنان التقليدية، وتم تطوير الرسوم البيانية بواسطة الحاسوب عام ١٩٥٠م، حيث ظهر أن الرسوم البيانية للحاسب الرقمي تتميز بإمكانات فنية، ومع تطور أجهزة الإخراج الخاصة بالحاسوب، تم تنظيم هذه الإمكانيات في شكل أكثر جاذبية، وكان ذلك أواسط الستينيات، واستخدام الحاسوب في عام ١٩٦٥م في الولايات المتحدة الأمريكية ذلك في متحف هاورد وايز، ويعد العامل المهم في إنتاج الأعمال الفنية هي أفكار الفنان وليس قدراته التقنية في استخدام الخامات وهي التي تحدد مميزاته ودقته الفنية؛ إلا إن دور الفنان كمبتكر رئيس سوف يبقى قائماً لأنه حتى وإن كان الحاسوب كوسيط جديد مختلف عن الوسائط التقليدية، فإن مهارات الفنان التقليدية سوف تتأثر بهذا الوسيط الجديد وبإمكاناته القوية. (داليا العدوي، ٢٠٠٠م، ص ٩٨)

إن من أهم الإنجازات فى برامج الحاسوب، وخاصة فى مجال الفن هو التطور الهائل فى إنتاج الرسومات التعليمية، وظهور الرسم بالحاسوب Computer Graphics والذي يساهم فى تحسين الرسم والكلمة والتلوين فى الكتب والمطبوعات بشكل عام، كما أن رسومات الحاسوب تقدم صوراً قادرة على توصيل المعانى الكاملة للرسالة، كما أن لديها خاصية تقديم المفاهيم والمعلومات بشكل معين، ثم إعادة تقديمها بشكل ولون آخر فى نفس اللحظة، وبذلك فإن رسوم الحاسوب هى الأسهل والأرخص والأجود.

وقد انتشر رسم الحاسوب فى الوطن العربى على كافة الأصعدة بعد ثورة الإتصالات، وخصوصاً فى مجال الفنون، وبذلك اتاحت الفرصة لربط الفكر الإبداعي

بتكنولوجيا العصر، ومساعدة فن الجرافيك على تناول عناصر تشكيلية عديدة بأسلوب جديد، مما أدى إلى ظهور أبعاد جديدة في مجال التصميم الجرافيكي.

ويوفر وجود الحاسوب للطلاب الدارسين لمقررات التصميم الفني بمساعدة الحاسوب فرصة للتجريب والمغامرة دون خوف من إهدار الخامات، فذلك يحرق الطالب ويساعده على الانطلاق نحو استكشاف تصاميم متعددة أصيله ومبتكرة، كذلك يكتسب المرونة في تنويع تصاميمه الفنية لما يوفره الحاسوب له من تجريب وحذف وإضافة للمفردات التشكيلية والخامات الفنية، و غير ذلك من الخيارات التي تزيد من قيمة الإنتاج الفني الذي ينفذه المصمم بواسطة الحاسوب، ولعل من أبرز الإمكانيات الفنية التي وفرها الحاسوب في عمليات التصميم:

- ١ - إنتاج تصميمات معتمدة بدقة وسهولة و مع توفير الوقت والجهد .
- ٢ - تخزين العمل الفني بعناصره وسرعة استعادة الأعمال المخزنة مع إمكانية تغيير شكل و حجم عناصر العمل الفني.
- ٣ - إنتاج صياغات متعددة فى تصميم اللوحة الزخرفية الواحدة.
- ٤ - مساعدة الفنان على الخلق و الأبداع من خلال تعدد توزيع عناصر التصميم.
- ٥ - تغيير موقع الأشكال والألوان لأى جزء من أجزاء اللوحة.
- ٦ - محو أو تكرار أى جزء من أجزاء اللوحة الزخرفية بكل سهولة وسرعة.
- ٧ - توفير أدوات تشكيلية كثيرة تساعد الفنان على إنتاج أعماله الفنية بسهولة وبسرعة.
- ٨ - خلط الألوان بدقة كبيرة والحصول على درجات متعددة للون الواحد.
- ٩ - رسم الخطوط والأشكال الهندسية بأنواعها بدقة وبسهولة.

١٠ -تعديل أى جزء من أجزاء التصميم بالحذف أو بالأضافة و تغيير أماكن الأشكال ونسبها بسهولة ويسر.

١١ -إعادة تصميم أى لوحة بكل سهولة و دون معاناة.

١٢ -وضع خلفيات متعددة التى تناسب خلفية العمل الفنى.

١٣ -تصوير الأشكال المجسمة من خلال البرامج الخاصة بالبعد الثالث ومشاهدة الصور فى الحال لإتاحة الفرصة للفنان للتعديل حسب رؤية لتوزيع عناصر اللوحة.

١٤ -تحريك الأشكال المجسمة و تدويرها فى شتى الاتجاهات لمشاهدة أوضاعها المختلفة لأختيار أفضل الحلول. (محمد عبده، ٢٠٠٦م، ص ٩)

وقد تناولت عديد من الدراسات جوانب توظيف الحاسوب في عمليات الإنتاج الفنى من عدة جوانب، وأشارت إلى نتائجها الإيجابية، لعل منها دراسة عبد الله الزهراني (٢٠١٠م) والتي هدفت إلى تحديد أهم مهارات التعبير الفنى في التربية الفنية المناسبة لطلاب الصف السادس الابتدائي، وإعداد برنامج حاسوبي مقترح في التربية الفنية لتنمية مهارات التعبير الفنى لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، وتحديد أثر استخدام البرنامج الحاسوبي المقترح في التربية الفنية على تنمية مهارات التعبير الفنى لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، وقد دلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التعبير الفنى لدى طلاب الصف السادس الابتدائي، وقد أوصت الدراسة باستخدام الحاسب الآلي كوسيلة مساعدة في تدريس التربية الفنية في جميع مراحل التعليم العام، وإجراء دورات تدريبية لمعلمي التربية الفنية على كيفية استخدام برامج الحاسب التعليمية لتنمية مهارات الطلاب في مجالات التربية الفنية المختلفة.

دراسة حنان الغامس (٢٠٠٨م) والتي هدفت إلى التعرف على الإمكانيات التقنية للحاسوب في إثراء التصميم الإعلاني، وتنمية قدرة الطالبات الموهوبات - عينة الدراسة - في التصميم الإعلاني من خلال الإمكانيات التقنية للحاسوب، وقد دلت نتائج الدراسة على فاعلية الحاسوب بما يمتلكه من تقنيات في تنمية قدرات الموهوبين في التصميم الإعلاني، وقد أوصت الدراسة باستخدام الحاسوب في اكتشاف الموهوبين في الفنون التشكيلية، وتنمية قدراتهم.

ودراسة أريج القباني (٢٠٠٨م) والتي هدفت إلى التعرف على واقع دراسة مقررات الحاسوب في قسم التربية الفنية، ورصد الإيجابيات والسلبيات في مقررات الحاسوب، ووضع مقترحات لتطوير فاعلية مقررات الحاسوب في قسم التربية الفنية، وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مقررات الحاسوب بحاجة إلى تطوير وبحاجة إلى أن يكون هناك إلزام لتقديم تطبيقات لتلك المقررات من خلال الحاسوب.

ودراسة عطف الجموعي (٢٠٠٧م) وهدفت إلى استكشاف مدى فاعلية استخدام الحاسوب على تنمية القدرة الفنية التشكيلية لدى طالبات قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود من خلال الوصول للهدف الذي تحدد في معرفة فاعلية استخدام الحاسوب على القدرة الفنية التشكيلية لدى طالبات قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود بمدينة الرياض وقد دلت نتائج الدراسة فاعلية استخدام الحاسوب على تنمية القدرة الفنية التشكيلية لدى طالبات قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود، وقد أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتطبيق الحاسوب في مجالات التربية الفنية المختلفة، التي تسهل فيها أدوات برامج الحاسب المتخصصة على الطالب إتمام التصميم الابتكارية المختلفة وزيادة خبرته، وذلك لما يتيح الحاسوب من فرصة الانتقاء

والتجريب والاكتشاف دون شعورٍ بالخوف من ارتكاب الخطأ أو نفاذ الوقت أو المادة ،
مما يعطي طالب التربية الفنية مزيداً من الأفكار الإبداعية الابتكارية.

و دراسة هند الدخيل (٢٠٠٧م) والتي هدفت توظيف برنامج (فوتوشوب Photoshop) في إعداد وتنفيذ تصميمات زخرفية من خلال تحليل الأطباق الخزفية لمدينة أزنیک التركية وإبتكار تصميمات من خلالها ، وقد أكدت الدراسة على أهمية الحاسوب من خلال برنامج (فوتوشوب Photoshop) في إثراء التصميمات الفنية ، وقد أوصت الدراسة بالاستفادة بإمكانات برنامج (فوتوشوب Photoshop) في إبتكار التصميمات الفنية.

وكذلك دراسة ريم آل مبارك (٢٠٠٦م) والتي هدفت إعداد برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمات التربية الفنية بالمرحلة الثانوية بعض المهارات الأساسية والابتكارية في تدريس التصميم الفني ، وكذلك تحديد المهارات الأساسية والمهارات الابتكارية التي يساعد البرنامج المقترح على إكساب المعلمات التربية الفنية وقد أكدت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية المهارات الأساسية والابتكارية في تدريس التصميم الفني.

وما أشارت إليه دراسة سحر عبدالحی (٢٠٠٦م) والتي هدفت إلى تحديد أثر استخدام إستراتيجية الحاسوب والطريقة التقليدية في تدريس مقرر التشكيل بالخط العربي على تنمية القدرة الابتكارية والتحصيل ، وقد أكدت نتائج الدراسة فاعلية إستراتيجية الحاسوب في تدريس مقرر التشكيل بالخط العربي على تنمية القدرة الابتكارية والتحصيل حيث أظهرت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي البعدي للجانب الوظيفي ترجع إلى التعبير باستخدام إستراتيجية الحاسوب ، كما توجد فروق ذات دلالة

إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في التحصيل الدراسي البعدي للمهارات الأدائية التقنية ترجع المستخدم في الدراسة (Photoshop). وكذلك دراسة سلطان الشاهين (٢٠٠٦م) والتي هدفت إعداد برنامج حاسوبي تعليمي مقترح في التذوق والنقد الفني للطلاب، واكتساب نمط جديد في إستراتيجية التعليم والتعلم في ضوء موضوعات التذوق والنقد الفني، وتأهيل الطلاب لمواجهة تغيرات العصر في إطار إدخال برامج تعليمية جديدة في منهج التربية الفنية، وقد دلت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج الحاسوبي المقترح، وذلك يرجع إلى استخدام الوسائط المتعددة المتمثلة في اللغة المنطوقة والصور الثابتة والمتحركة والمقاطع المرئية والمؤثرات الصوتية، والتي تعد من أفضل الوسائط التي يمكن تضمينها في محتوى برنامج تعليمي في التربية الفنية.

ودراسة عمرو الكشكي (٢٠٠٥م) والتي هدفت إلى توظيف مفردات تشكيل بعض الخامات البيئية من خلال الحاسوب لتنمية الجوانب التصميمية في مجال الأشغال الفنية، واهتمت أهداف الدراسة بالكشف عن إمكانية توافر مفردات تشكيل الخامات من خلال برنامج "أدوب فوتوشوب"، كذلك الكشف عن إمكانية الوصول إلى تصميمات في مجال الأشغال الفنية باستخدام مفردات تشكيل الخامات من خلال البرنامج، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى القدرات الكبيرة والإمكانات اللانهائية في مفردات تشكيل الخامات والتصميمات الفنية.

ودراسة (Kok Yeoh, 2002) والتي هدفت إلى تقصي أثر تقنية الحاسوب على عملية التصميم الفني لتشكيل الأفكار لدى طلاب تخصص التصميم الفني الذين على وشك التخرج، وقد دلت نتائج الدراسة على أن الحاسوب أدى دوراً كبيراً في الارتقاء بجودة تصاميم الطلاب، وقد أثر على حصيلة التصميم النهائية لهم، كما دلت النتائج

على أن الطلاب أجمعوا على أن قيامهم بالتصميم الفني باستخدام الحاسوب يجعلهم يكتشفون شيئاً جديداً دائماً.

في ضوء ماسبق، تتضح فاعلية التكنولوجيا المتطورة والمتمثلة بالحاسوب في تنمية القدرات الذاتية للمتعلم لاكتساب المعرفة العلمية وخاصة في مجال الفنون، والذي يعد من الميادين الخصبة لتطبيق الأنشطة التعليمية بواسطة الحاسوب، إذ يعد مظهراً من أهم المظاهر التكنولوجية التعليمية الهادفة إلى تنمية القدرات الذاتية للمتعلم ومواكبة حركة التطور التكنولوجي المعاصر.

وفي استجابة لما تطرحه النظريات الحديثة حول أهمية استخدام الحاسوب في التعليم والتعلم، سواءً تلك التي تنادي بتكامل التقنية مع المنهج الدراسي لأجل فهم أفضل، أو تلك التي تشير إلى فاعلية استخدام الحاسوب في عمليات ومقررات التصميم الفني، مما جعل منه الأداة أكثر تأثيراً في التعليم البصري، جميعها صحيحة بشرط أن يتم تقديم المحتوى المنهج العلمي الفني لتعزيز المنهج الخاص بتنمية المهارات التقنية الخاصة بأدوات البرامج المتخصصة.

يرى الباحث في هذه الدراسة أن هناك ضرورة ملحة لتزويد الطلاب الدارسين في تخصص الحاسب الآلي في كلية التربية بجامعة حائل بجوانب متخصصة في أسس التصميم الفني، تساهم في تعميق النظرة إلى الفنون بصورة عامة، وإثراء القيم الجمالية والبصرية عند استخدام برامج الحاسوب التعليمية بشكل خاص، واستثمار الوسائط المتعددة الحديثة التي يمكن الاستفادة منها في تنمية بعض مهارات التعبير الفني، والتي تصمم على أسس بناء وتصميم برامج الحاسوب التعليمية، وذلك إتساقاً مع الضرورة الحتمية التي فرضتها سنة التغيير ومسايرة الحضارة والتطور العلمي.

منهجية الدراسة وإجراءاتها

اعتمدت الدراسة على استخدام المنهجين التاليين :

١ - المنهج الوصفي التحليلي : حيث يتم استخدام هذا المنهج لوصف وتحليل الدراسات السابقة والمرتبطة بموضوع ومجال الدراسة ، وإعداد الوحدة المقترحة وأدوات الدراسة.

٢ - المنهج شبه التجريبي : وفي تحديد فاعلية الوحدة التعليمية الإلكترونية التعليمية على عينة الدراسة.

وفي ضوء متغيرات الدراسة الحالية تم الاعتماد على التصميم شبه التجريبي المعروف بـ Tow Groups Design with Pre-Post Testing على النحو التالي :

• المجموعة التجريبية : وهي التي درس أفرادها المقرر ، بالإضافة إلى استخدام الوحدة التعليمية الإلكترونية.

• المجموعة الضابطة : وهي التي درس أفرادها المقرر بمحتوياته الأساسية دون الوحدة التعليمية الإلكترونية.

والجدول التالي يوضح التصميم التجريبي المستخدم في الدراسة.

جدول رقم (١). التصميم التجريبي للدراسة

المجموعة	المعالجة	القياس البعدي
التجريبية	X	O2
الضابطة	-	O2

إجراءات الدراسة

للإجابة عن أسئلة الدراسة سارت الدراسة وفقاً للخطوات التالية :

- ١ - دراسة الأدبيات التربوية والدراسات السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بمجال الدراسة ومحاورها.
- ٢ - تحديد قائمة بالمفاهيم المتضمنة بالوحدة التعليمية محل الدراسة ، وذلك باتباع الخطوات التالية :
 - أ) دراسة الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بتصميم الوحدات التعليمية ، وفي عمليات تحليل المحتوى العلمي للمناهج والمقررات التعليمية.
 - ب) تحديد قائمة بمفاهيم أسس التصميم الفني المقترح تضمينها في الوحدة ، وتحكيمها من قبل الخبراء المتخصصين.
 - ج) التوصل للقائمة النهائية للمفاهيم المتضمنة بالوحدة محل الدراسة ، والتي سيتم بناء وصياغة المحتوى العلمي فى ضوءها.
 - د) بناء المحتوى العلمي للوحدة وتحكيمها من خبراء المناهج وطرق تدريس.
- ٣ - إعداد الوحدة إلكترونياً ، ويتضمن ذلك ما يلي :
 - إعداد الصورة المبدئية للوحدة التعليمية ، وتحويلها بنسق إلكترونى ، يناسب العرض بواسطة برنامج Microsoft PowerPoint.
 - عرض الوحدة التعليمية إلكترونياً فى الصورة الأولية على عدد من المحكمين والخبراء فى مجال المناهج وطرق التدريس وخبراء تكنولوجيا التعليم والتعديل فى ضوء آرائهم ومقترحاتهم.
 - إعداد الصورة النهائية للوحدة بعد إجراء التعديلات التي يشير إليها الخبراء المحكمون.

٤ - إعداد معيار تقييم الأعمال الفنية ، في ضوء توافر أسس التصميم الفني ، وعرضه على مجموعة من المحكمين والخبراء المتخصصين والتعديل في ضوء آرائهم ومقترحاتهم.

٥ - إعداد اختبار لقياس تحصيل الطلاب لمفاهيم أسس التصميم الفني.

٦ - تحديد عينة الدراسة.

٧ - الحصول على موافقات تطبيق الدراسة الميدانية من الجهات المعنية.

٨ - تطبيق الوحدة التعليمية الالكترونية على عينة الدراسة.

٩ - تطبيق الاختبار ومعيار الإنتاج الفني على منتجات وأعمال الطلاب.

١٠ - رصد النتائج ومعالجتها إحصائياً ، ثم تحليلها وتفسيرها ، باستخدام

الأساليب الإحصائية المناسبة.

١١ - تقديم النتائج والتوصيات والمقترحات الخاصة بالدراسة.

مجتمع الدراسة عينتها

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب قسم الحاسب الآلي بكلية التربية جامعة حائل المسجلين في مقرر التصميم والإخراج الفني وعددهم (١٢٠) طالب ونظراً لمحدودية المجتمع فقد تم أخذ جميع أفراد عينة للدراسة ، قسمت إلى (٦٠) طالباً للمجموعة التجريبية في ثلاث شعب دراسية ، و(٦٠) طالباً للمجموعة الضابطة في ثلاث شعب دراسية.

وقد إهتم الباحث الباحث بأن تكون المجموعة التجريبية والضابطة متكافئتان من حيث العمر ، والمستوى الدراسي ، والتخصص الأكاديمي ، حيث يرجع جميع أفراد عينة الدراسة لذات مجتمع الدراسة الأصلي في جامعة حائل ، في قسم الحاسب الآلي بكلية التربية .

أدوات الدراسة

تعتمد الدراسة الحالية على استخدام الأدوات التالية :

- ١ - وحدة تعليمية قائمة على التعليم الذاتي في أسس التصميم الفني، صممت باستخدام برنامج (مايكروسوفت باوربوينت - PowerPoint Microsoft)
 - ٢ - معيار لتقييم الأعمال الفنية.
 - ٣ - اختبار تحصيلي لمفاهيم أسس التصميم والإنتاج الفني.
- وفقاً لأهداف الدراسة ولأسئلتها الرئيسية فإنه وجب العمل على إعداد أدوات الدراسة ، وقد مرت عملية إعدادها بمجموعة من الخطوات ، يمكن إنجازها فيما يلي :
- أولاً: الوحدة التعليمية الإلكترونية**

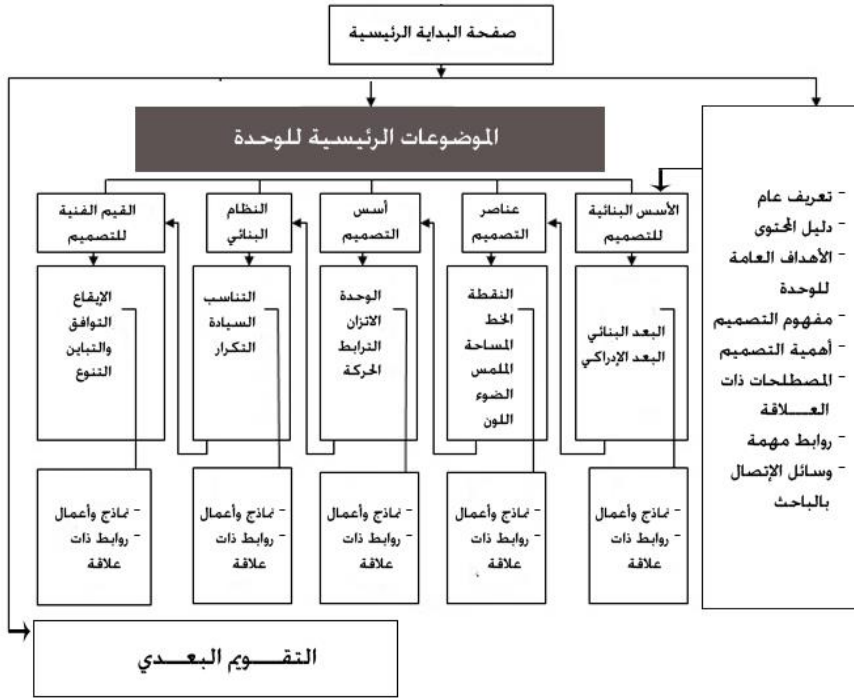
مرت عملية تصميم الوحدة التعليمية الإلكترونية بعدة خطوات ، وذلك في ضوء ما أشارت إليه أغلب الأطر النظرية والدراسات ذات العلاقة بتصميم الوحدات التعليمية ، ولقد اعتمد الباحث نموذج التصميم التعليمي للباحث (حسن البائع ، ٢٠٠٦م : ص ٨٢ - ٩١) ، مع شيء من التعديل ، أقتضته طبيعة الدراسة ، وإجراءاتها التجريبية ، حيث تم تصميم الوحدة وفقاً للخطوات التالية :

- مرحلة التحليل : تضمنت تحليل خصائص المتعلمين ، وتحديد الأهداف العامة للوحدة التعليمية ، وعلاقتها بمحتويات المقرر الرئيس ، والتعرف على بيئة التعلم الأساسية.

- مرحلة التصميم : تضمنت تحديد الأهداف العامة للوحدة التعليمية ، وتحديد محتواها ، وتنظيم عناصر محتوي الوحدة الإلكترونية ، تحديد خطة السير في أجزائها الرئيسية ، اختيار الوسائط التعليمية المناسبة.

وقد إحتوت الوحدة التعليمية على المحاور التالية :

- مفهوم التصميم.
- أهمية التصميم.
- الأسس البنائية للتصميم.
- البعد البنائي المادي للتصميم الفني.
- البعد الإدراكي للتصميم الفني .
- عناصر التصميم، وهي: النقطة، الخط، الشكل والأرضية، الملمس، الضوء، واللون.
- أسس التصميم ، وهي: الوحدة، الاتزان، الترابط، والحركة.
- النظام البنائي يتكون من : التناسب، السيادة، والتكرار.
- القيم الفنية للتصميم، ومن أهمها: الإيقاع ، التوافق والتباين، والتنوع.
- مرحلة الإنتاج : والتي تضمنت عدة خطوات هي :
- تحديد البرنامج المستخدم للتطبيق والعرض.
- إنتاج المحتوى في صورته الإلكترونية.
- إعداد النسخة الإلكترونية، ونسخها على عدد من الأقراص (CD).
- مرحلة التجريب : والتي تضمنت خطوتين أساسيتين هما :
- عرض الوحدة التعليمية الإلكترونية على الخبراء والمختصين.
- العرض الأولي للوحدة التعليمية الإلكترونية.
- مرحلة العرض النهائي : تم عرض الوحدة التعليمية الإلكترونية على عينة الدراسة التجريبية في إجراءات الدراسة التجريبية، وتوضيح كيفية الاستفادة منها، وإستعراض محتوياتها بشكل متناغم مع محتويات المقرر الرئيس .



شكل رقم (١). التصور المقترح للوحدة التعليمية.

وبهذا تمت الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة والذي ينص على:
ما التصور المقترح لوحدة تعليمية إلكترونية قائمة على التعلم الذاتي في أسس
التصميم الفني قائمة على التعلم الذاتي لتنمية مهارات الإنتاج الفني لدى طلاب قسم
الحاسب الآلي بكلية التربية بجامعة حائل؟

ثانياً: معيار تقييم الأعمال الفنية

وفقاً لأهداف الدراسة ولأسئلتها الرئيسية فإنه وجب التعرف على مدى
تأثير الوحدة التعليمية على توافر أسس التصميم الفني في أعمال الطلاب، وهو
ما يتطلب إعداد معيار لتقييم الأعمال الفنية الناتجة عن أدائهم للمشروعات النهائية

في المقرر، وقد مرت عملية إعداد المعيار بمجموعة من الخطوات التي يمكن إيجازها فيما يلي :

١- تحديد الهدف من المعيار :

يهدف المعيار إلى تحديد أثر الوحدة التعليمية في توافر أسس التصميم الفني في أعمال الطلاب الفنية الناتجة عن أدائهم للمشروعات النهائية في مقرر الرسم والإخراج الفني .

٢- تحديد المجالات الرئيسية للمعيار :

في ضوء إطلاع الباحث على عدد من المعايير الخاصة بتقييم الأعمال الفنية وتذوقها، وفي ضوء الدراسات التجريبية التي تناولت تحكيم الأعمال والمنتجات الفنية المتنوعة، وفي ضوء محتوى الوحدة التعليمية وأهدافها، وأهداف الدراسة، قام الباحث بتحديد المجالات الرئيسية للمعيار، وهي :

١ - المهارة في تحقيق النظام البنائي للتصميم

٢ - المهارة في معالجة عناصر التصميم

٣ - المهارة في تحقيق أسس التصميم

٤ - المهارة في تحقيق النظام البنائي

٥ - المهارة في تحقيق القيم الفنية

٣- تحديد الأوزان وطرق القياس :

استخدم الباحث مقياساً متدرجاً على مدى خماسي، مستخدماً التقديرات التالية : (ضعيف ، مقبول ، جيد ، جيد جداً ، ممتاز) وذلك للتعبير عن مستوى توفر المهارة المحددة في المنتج الفني الذي يقدمه المفحوص .

٤- ضبط المعيار :

قام الباحث بإخضاع المعيار بعد إعدادہ لمجموعة من العمليات وذلك بهدف الحصول على البيانات اللازمة لضبطه من حيث تحديد صدقه و ثباته ، وهي كالتالي :

أ) قياس صدق المعيار :

للتأكد من صدق المعيار قام الباحث باللجوء إلى طريقة (صدق المحتوى) ، من حيث الشكل العام للمعيار ومفرداته وكيفية صياغتها ومدى وضوحها ، وإرتباطه بمحدد لقياسه ، وقد تم عرض الصورة الأولى للمعيار على مجموعة من المتخصصين ، وقد اتفقوا على ملائمة المعيار من حيث العناصر والمكونات التي اشتملت عليه ، والتي يمكن ملاحظتها في أعمال المتدربين أفراد عينة البحث وبالتالي يمكن لمن يقوم بالتقييم أن يقدر الدرجة المناسبة لمستوى أداء أفراد عينة البحث.

ب) قياس ثبات المعيار :

للتأكد من ثبات المعيار المقترح ودقته واتساقه ، قام الباحث بتطبيق المعيار وإعادة تطبيقه بالتعاون مع زميلين من المتخصصين في التربية الفنية ، وقد تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معامل (ألفا لكرونباخ) فكان (٠.٨٠) وهي قيمة مقبولة إحصائياً ، تدل على عدم وجود فروق بين آراء المحكمين في مجمل عمليات التقييم القبلية والبعدية ، وتعد هذه النتيجة مقبولة وتعنى أن المعيار ثابت إلى حد كبير ، وتعتبر النتيجة أيضاً مناسبة لاستكمال إجراءات تطبيق هذه الدراسة.

٥- الصورة النهائية للمعيار :

بعد إجراء الخطوات السابقة أصبح المعيار في صورته النهائية التالية :

جدول رقم (٢). الصورة النهائية لمعيار تقييم العمل الفني.

م	البند	مستوى توافر المهارة			
		ضعيف	مقبول	جيد	جيد جداً
		١	٢	٣	٤
١	المهارة في تحقيق النظام البنائي للتصميم				
٢	المهارة في معالجة عناصر التصميم				
٣	المهارة في تحقيق أسس التصميم				
٤	المهارة في تحقيق النظام البنائي				
٥	المهارة في تحقيق القيم الفنية				

ثالثاً: الاختبار التحصيلي

تم إعداد الاختبار التحصيلي وفقاً للخطوات الآتية:

(أ) الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس معلومات الطلاب في بعض مفاهيم أسس التصميم الفني.

(ب) بناء الاختبار وصياغة المفردات: تم إعداد الاختبار باستخدام الاختبارات الموضوعية (الاختبار من متعدد) ؛ وقد تكونت من (٢٤) سؤال.

(ج) صدق الاختبار: وتم حساب صدق الاختبار بطريقة الصدق الذاتي: وقد وجد أن معامل الصدق الذاتي يساوي (٠.٩١) وتدلل هذه القيمة على أن الاختبار على درجة عالية من الصدق.

(د) ثبات الاختبار: تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة كلا من "سبيرمان وبراون" بلغت نسبة الثبات في الاختبار (٠.٨٥)، كما تم حساب الثبات بطريقة كيودر رديردسون ٢١، وبلغ معامل الثبات (٠.٨٧). وهي قيم مقبولة تشير إلى صلاحية الاختبار كأداة للقياس.

ھ) الصورة النهائية للاختبار، تم إجراء التعديلات المقترحة وأصبح الاختبار في صورته النهائية، مكون من (٢٠) سؤال.

عرض نتائج الدراسة

بعد الانتهاء من إجراءات تطبيق الوحدة الإلكترونية على الطلاب عينة الدراسة، خلال الفصل الدراسي الثاني، من العام الجامعي ١٤٣١/١٤٣٢ هـ وتطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في: تقييم أعمال الطلاب التي نفذوها كمتطلبات للتخرج، وذلك وفق معيار تقييم الأعمال الفنية، بالإضافة لتطبيق الاختبار التحصيلي عليهم، وتم تحليل النتائج باستخدام برنامج التحليل الإحصائي للعلوم الاجتماعية، Statistical Package for the Social Sciences (SPSS)، للمقارنة بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة، وقد جاءت النتائج وفق مايلي:

نتائج الفرض الأول:

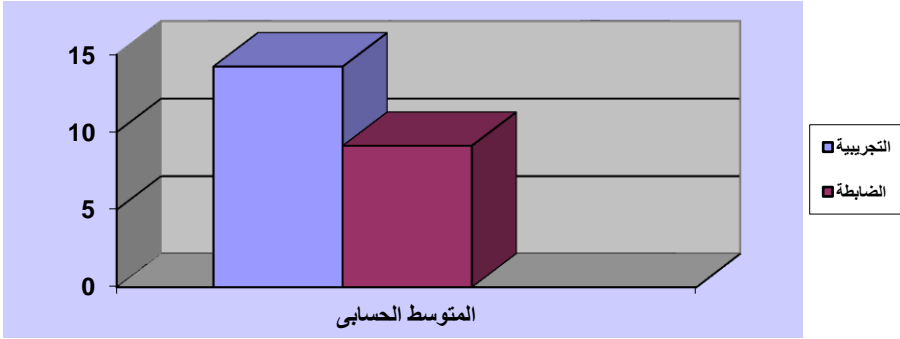
"لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي درست الوحدة المقترحة) المجموعة الضابطة في تحصيل مفاهيم أسس التصميم والإنتاج الفني لدى طلاب قسم الحاسب الآلي بكلية التربية بجامعة حائل". تم استخدام اختبار "ت" للكشف عن الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي لمفاهيم أسس التصميم والإنتاج الفني، كما يتبين من الجدول التالي:

جدول رقم (٣). نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب

المجموعة الضابطة في تحصيل مفاهيم أسس التصميم والإنتاج الفني

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوي الدلالة	حجم η^2 التأثير
الضابطة	60	9.12	1.62	16.159	دالة عند مستوى 0.001	0.307
التجريبية	60	14.23	1.84			

يتضح من الجدول (٢) : أنه يوجد فرق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة على الاختبار التحصيلي ، لصالح المجموعة التجريبية ، وأن هذه الدلالة ترجع لنتيجة المعالجة التجريبية التى تعرض لها المجموعة التجريبية والمتمثلة في تدريس الوحدة المقترحة بإستخدام التعلم الذاتي ؛ واتضح ذلك من قياس حجم الأثر للوحدة المقترحة (٠,٣٠٧) وهو حجم تأثير كبير. كما يتضح من الرسم البياني التالي :



شكل رقم (٢). متوسط درجات المجموعتين في الأداء البعدي على الاختبار التحصيلي

ويظهر من الرسم البياني تحسن أداء المجموعة التجريبية عن الضابطة في الأداء البعدي على اختبار تحصيل مفاهيم أسس التصميم والإنتاج الفني ؛ مما يشير إلى فعالية الوحدة الإلكترونية المقترحة في إكساب الطلاب مفاهيم أسس التصميم الفني ، وبذلك يتم رفض الفرض الصفري الاول ويصبح الفرض البديل " يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي درست الوحدة المقترحة) المجموعة الضابطة في تحصيل مفاهيم أسس التصميم والإنتاج الفني لدى طلاب قسم الحاسب الآلي بكلية التربية بجامعة حائل". وبالتالي يكون تم الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة.

نتائج الفرض الثاني:

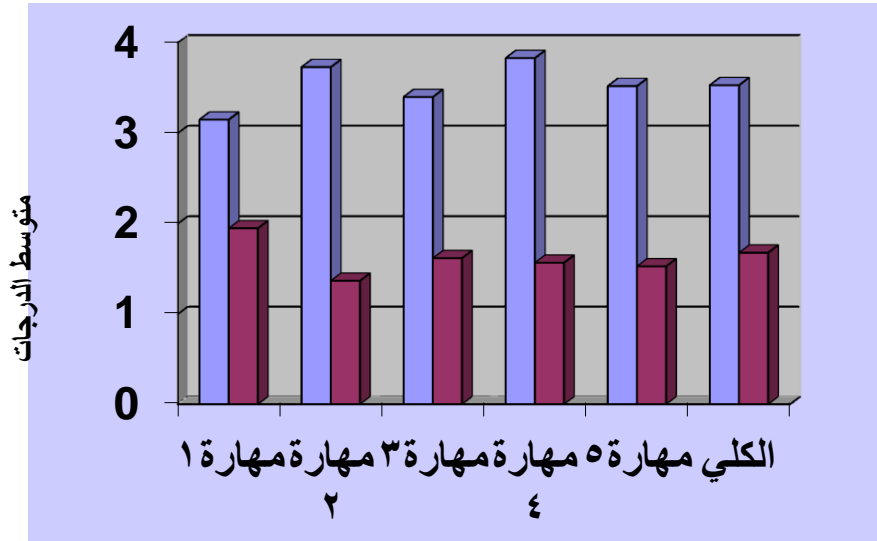
"لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي درست الوحدة المقترحة) ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في تنمية مهارات التصميم والإنتاج الفني لدى طلاب قسم الحاسب الآلي بكلية التربية بجامعة حائل".

تم استخدام اختبار "ت" للكشف عن الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية وطلاب المجموعة الضابطة على معيار تقييم الأعمال الفنية في تنمية مهارات التصميم والإنتاج الفني ، كما يتبين من الجدول التالي :

جدول رقم (٤). نتائج اختبار "ت" للفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية ودرجات المجموعة الضابطة وفق نتائج تطبيق معيار تقييم الأعمال الفنية في تنمية مهارات التصميم الفني.

مسلسل	المهارة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير η^2
1	في تحقيق النظام البنائي للتصميم	الضابطة	60	1.95	0.675	-8.272	0.133	0.311
		التجريبية	60	3.15	0.899			
2	في معالجة عناصر التصميم	الضابطة	60	1.73	0.634	-12.58	0.000	0.515
		التجريبية	60	3.73	1.056			
3	في تحقيق أسس التصميم	الضابطة	60	1.62	0.585	-17.54	0.269	0.489
		التجريبية	60	3.40	0.527			
4	في تحقيق النظام البنائي	الضابطة	60	1.57	0.533	-13.03	0.000	0.436
		التجريبية	60	3.83	1.237			
5	في تحقيق القيم الفنية	الضابطة	60	1.53	0.623	-13.92	0.002	0.453
		التجريبية	60	3.52	0.911			
	المجموع	الضابطة	60	1.68	0.611	-23.87	0.004	0.441
		التجريبية	60	3.53	0.926			

يتضح من الجدول رقم (٣) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي، وهذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية في جميع مهارات التصميم الفني، والمجموع الكلي؛ مما يدل على فاعلية الوحدة الإلكترونية في تنمية مهارات طلاب المجموعة التجريبية، وللتعرف على حجم هذا التأثير استخدم الباحث مربع ايتا (η^2) وبلغ حجم التأثير (٢,٢٠٤) وهو حجم تأثير كبير، والرسم البياني التالي يوضح حجم الاثر:



شكل رقم (٣). متوسط درجات المجموعتين في الأداء البعدي وفقاً لمعيار تقييم الاعمال الفنية لتنمية مهارات التصميم الفني.

ويظهر من الرسم البياني تحسن أداء المجموعة التجريبية عن الضابطة في الأداء البعدي على معيار تقييم الأعمال الفنية؛ مما يشير إلى فاعلية الوحدة الإلكترونية المقترحة في تنمية مهارات التصميم الفني لطلاب الحاسب الآلي، وبذلك يتم رفض الفرض الصفري الثاني ويصبح الفرض البديل "يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى

(٠,٠٥) بین متوسطی درجات طلاب المجموعة التجريبية (التي درست الوحدة المقترحة) المجموعة الضابطة في تنمية مهارات التصميم والإنتاج الفني لدى طلاب قسم الحاسب الآلي بكلية التربية بجامعة حائل". وبالتالي يكون تم الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة.

تفسير نتائج الدراسة:

بالرجوع إلى النتائج التي سبق عرضها، تبين وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٠١) بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين (التجريبية والضابطة) فى تحصيل مفاهيم أسس التصميم الفني، وفروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) في تنمية مهارات التصميم والإنتاج الفني، وذلك لصالح طلاب المجموعة التجريبية، كما أن حجم التأثير كبير، ويمكن تفسير هذه النتيجة على النحو التالى :

- المحتوى العلمي للوحدة والذي تناول مفاهيم أسس التصميم الفني، ومفرداتها، وزود أفراد العينة بمجموعة من الخبرات البصرية أدى إلى زيادة وعيهم بهذه المعلومات والخبرات، وتمثلت في مهاراتهم الفنية وقدرتهم على توظيفها عملياً في إنتاجهم الفني.

- إتساق المحتوى العلمي للوحدة المقترحة مع مفردات المقرر الرئيسية المتعلقة بالتصميم والإخراج الفني.

- استخدام أسلوب التعلم الذاتي الإلكتروني ساهم في جذب انتباه الطلاب وجعلهم يركزون انتباههم لاستيعاب المحتوى التعليمي، كما أعطاهم الفرصة للإطلاع على محتويات الوحدة وفق تقدمهم الذاتي.

- قد يؤدي تقديم الوحدة المقترحة بطريقة إلكترونية إلى نوع من التعلم النشط ذي المعنى، والذي يمكن الطلاب من اكتشاف واكتساب المعلومات

والمفاهيم، وكذلك إضفاء المعنى على المحتوى العلمي المقدم عبر شاشة الكمبيوتر فى شكل نصوص، ورسوم وصور متنوعة، وذلك من خلال قيام الطلاب بمجموعة من العمليات المعرفية، كالإطلاع على المعلومات، والصور والنماذج، تكامل التمثيلات العقلية والبصرية مع معلوماتهم السابقة المخزنة فى الذاكرة طويلة المدى، والإعتماد عليها والقيام بها عند ممارسة عمليات الإنتاج الفنى أثناء متطلبات المقرر.

كما أن تعلم الوحدة بطريقة إلكترونية عبر الحاسوب يسمح لكل طالب أن يخطو فى تعلمه وفق جهده وسرعته الخاصة. وبالتالي فإن استخدام التعلم الذاتى عبر الحاسوب وبرامجه المختلفة فى تدريس الوحدة المقترحة ساهم فى تنمية مهارات الطلاب فى التصميم الفنى وإكتسابهم لأسس التصميم الفنى، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل (الزهراني، ٢٠١٠؛ والقباني، ٢٠٠٨؛ الخامس، ٢٠٠٨؛ الدخيل، ٢٠٠٧؛ الجموعي، ٢٠٠٧؛ آل مبارك، ٢٠٠٦؛ عبدالحى، ٢٠٠٦؛ الشاهين، ٢٠٠٦؛ الكشكى، ٢٠٠٥؛ العدوي، ٢٠٠٤؛ Kok, yeoh, 2002).

توصيات الدراسة

فى ضوء ما كشفت عنه نتائج الدراسة، يوصى الباحث بالآتي:

- ١ - العمل على تطوير المقررات الخاصة بالتصميم والرسم والإخراج الفنى فى أقسام الحاسب الآلى، وكليات علوم وهندسة الحاسب الآلى، لتتضمن وحدات خاصة بأسس التصميم الفنى.

- ۲ - العمل على تصميم وحدات تعليمية متخصصة قائمة على التعلم الذاتي الإلكتروني ، وتطوير العمل على توفير المقررات الإلكترونية بوجه عام.
- ۳ - تدريب الأساتذة على تصميم استخدام البرامج القائمة على التعلم الذاتي الإلكتروني.
- ۴ - توفير الدعم الكافي للأساتذة في إستخدام البرامج القائمة على التعلم الذاتي الإلكتروني.
- ۵ - السعي لتصميم وتطوير برامج قائمة على التعلم الذاتي الإلكتروني في التعليم الجامعي.
- ۶ - دمج وتبني وتوظيف محاولات الباحثين الفردية في مجال التعلم الذاتي الإلكتروني ، ضمن اتجاه الجامعات السعودية للتحويل إلى المقررات الإلكترونية.

الدراسات المقترحة

- بناء على نتائج الدراسة ومحدداتها يمكن اقتراح الدراسات المستقبلية التالية :
- ۱ - فاعلية برنامج تدريبي مقترح لتدريب الأساتذة على تصميم استخدام البرامج القائمة على التعلم الذاتي الإلكتروني.
- ۲ - إجراء المزيد من الدراسات والبحوث حول دراسة متغيرات تصميم وتطوير البرامج القائمة على التعلم الذاتي الإلكتروني.
- ۳ - أجراء دراسة طويلة تدرس تطور التصورات البديلة للمفاهيم الفنية والجمالية لدى المتعلمين وفق المراحل التعليمية المختلفة.

قائمة المراجع

- [١] أحمد عيد العطوي (٢٠٠٦م): أثر استخدام إستراتيجية التدريس الخصوصي المحوسب في تقديم دروس علاجية لمادة العلوم على التحصيل الفوري والمؤجل لطلبة الصف الثالث المتوسط في السعودية واتجاهاتهم نحو هذه الإستراتيجية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.
- [٢] أحمد فتحي أحمد الصواف (٢٠٠٤م): أثر اختلاف نمط الوسائل المتعددة فى برنامج الكمبيوتر على تنمية مهارات إنتاج البرمجيات وتصميم المواقع التعليمية على شبكة الإنترنت ، رسالة دكتوراة غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- [٣] أحمد محمد الحفناوى (٢٠٠٥م): فاعلية برنامج تدريبي متعدد الوسائط في تنمية المهارات اللازمة للبرمجة لدى معلمي الكمبيوتر بالمرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- [٤] أريج عبد الله فهد القباني (٢٠٠٨م): مقررات الحاسب الآلي في برنامج التربية الفنية بين الواقع والمأمول، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- [٥] حارص عبد الجابر عمار (٢٠١٠م): فاعلية استخدام التعلم الذاتي القائم علي النظم الخبيرة الكمبيوترية في تدريس الجغرافيا علي التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الناقد والقيم الاقتصادية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة سوهاج.

- [٦] حسن البائع عبد العاطي (٢٠٠٦م). تصميم مقرر عبر الإنترنت من منظورين مختلفين البنائي والموضوعي وقياس فاعليته في تنمية التحصيل والتفكير الناقد والاتجاه نحو التعلم القائم على الانترنت لدى طلاب كلية التربية، جامعة الإسكندرية، رسالة دكتوراه (غير منشورة)، جامعة الإسكندرية، كلية التربية.
- [٧] حمدي عز العرب إبراهيم، ومحمود إبراهيم عبد العزيز طه (٢٠٠٧م): *الوسائل التعليمية والتكنولوجية من التعريف إلى التوظيف، الرياض: مكتبة الرشد.*
- [٨] حنان صالح الغامس (٢٠٠٨م): *الإمكانات التقنية للحاسب الآلي في إثراء التصميم الإعلاني لدي الطالبات الموهوبات، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.*
- [٩] خليل إبراهيم السعادات (٢٠٠٥م): *تطبيق المعلمين لأسلوب التعلم الذاتي في مراحل التعلم العام في المملكة العربية السعودية، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، اللقاء السنوي الثالث عشر، ص ص ٥٧٨ - ٥٩٩.*
- [١٠] داليا إبراهيم خليفة (٢٠٠٣م): *إعداد مداخل جديدة لتدريس أسس التصميم لطلاب الجامعة غير المتخصصين فنياً، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان.*
- [١١] داليا حسني العدوي (٢٠٠٤م): *إعداد برنامج كمبيوتر كوسيلة لرعاية الموهوبين في الفن التشكيلي لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.*

[١٢] داليا حسني العدوي (٢٠٠٠م): فعالية برنامج كمبيوتر في تنمية الطلاقة التشكيلية لدى طلاب التعليم الثانوي، جامعة حلوان، القاهرة، رسالة ماجستير غير منشورة.

[١٣] رويدة مصطفى جابر (٢٠٠٤ م) :أثر طريقة التعليم باستخدام الحاسوب في إحداث التغير المفهومي لدى طلبة الصف الثامن في موضوع الضوء في مبحث العلوم، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك.

[١٤] ريم عبد الرحمن آل مبارك (٢٠٠٦م): أثر استخدام برنامج تدريبي مقترح لمعلمات التربية الفنية على تنمية مهارات استخدام الحاسوب في تدريس التصميم الفني، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

[١٥] سحر كمال عبدالحلي (٢٠٠٦م): أثر استخدام استراتيجية الحاسب الآلي في تدريس مقرر التشكيل بالخط العربي على تنمية القدرة الابتكارية والتحصيل الدراسي لدى طالبات قسم التربية الفنية بجامعة أم القرى بمدينة مكة المكرمة . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

[١٦] سعد بن عبد الرحمن الدايل، وعبد الحافظ محمد سلامة (١٤٢٣هـ): تصميم الوسائل التعليمية وإنتاجها، الرياض: دار الخريجي للنشر والتوزيع.

[١٧] سلطان حمد الشاهين (٢٠٠٦م): برنامج تعليمي في التذوق والنقد الفني القائم على الوسائط التفاعلية المتعددة ومدى الاستفادة منه في المرحلة المتوسطة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية: جامعة أم القرى.

[١٨] صالح مبارك الدباسي (١٤٢٣هـ): أثر استخدام التعليم عن بعد على تحصيل الطالبات، مجلة العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، مج ٢، ع ١٥، جامعة الملك سعود.

- [١٩] طارق على حسن الجبروني (٢٠٠٧م): برنامج مقترح لتنمية بعض الكفايات المهنية فى مجال تكنولوجيا التعليم لمعاونى هيئة التدريس غير المتخصصين بجامعة قناة السويس ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة.
- [٢٠] عبدالعزيز بن درويش المالكي (٢٠٠٨م) : أثر استخدام أنشطة إثرائية بواسطة برنامج حاسوبي فى علاج صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثالث الإبتدائي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى.
- [٢١] عبدالله محمد مبارك الزهراني (٢٠١٠م): برنامج حاسوبي مقترح فى التربية الفنية لتنمية مهارات التعبير الفني لدى طلاب الصف السادس الإبتدائي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الملك خالد.
- [٢٢] عبدالله المهنا وعبد الله الحداد (٢٠٠٠م): الأساليب الحديثة فى تدريس مادة التربية الفنية ، الكويت : مكتبة الفلاح.
- [٢٣] عبد الله الهابس و عبد الله الكندري (٢٠٠٠م): الأسس العلمية لتصميم وحدة تعليمية عبر الإنترنت ، المجلة التربوية ، مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت ، العدد ٥٧ .
- [٢٤] عطايف إبراهيم الجموعي (٢٠٠٧م): فاعلية استخدام الحاسب الآلي فى تنمية القدرة الفنية التشكيلية لدى طالبات قسم التربية الفنية بجامعة الملك سعود ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود.
- [٢٥] عمرو أحمد الكشكي (٢٠٠٥م): توظيف مفردات تشكيل بعض الخامات البيئية من خلال الكمبيوتر لتنمية الجوانب التصميمية فى مجال الأشغال الفنية ، تكنولوجيا التربية دراسات وبحوث ، القاهرة: الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية ، ص ص ٣٢٧ - ٣٥٠.

[٢٦] كمال عبدالمجيد زيتون (٢٠٠٥م): *التدريس نماذج ومهاراته*، عالم الكتب، القاهرة.

[٢٧] ليلي إبراهيم، ومحمود فوزي (٢٠٠٤م): *مناهج وطرق تدريس التربية الفنية بين النظرية والتطبيق*، القاهرة: مكتبة الانجلو.

[٢٨] محمد طوالة، وعامر الجيزاوي (٢٠٠٤ م): *أثر استخدام الحاسوب كأداة في اكتساب طلبة الصف الخامس الأساسي لمفهوم اللون*، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مج ٥، ع ٢٤، كلية التربية، جامعة البحرين.

[٢٩] محمد عبد العاطي معاطي (٢٠٠٦م): *مقدمة في الحاسبات الآلية وتطبيقاتها التعليمية*، الرياض: مكتبة الرشد.

[٣٠] محمد على عبده (٢٠٠٤م): *استخدام إمكانات الكمبيوتر لاستحداث صياغات تشكيلية للوحة الزخرفية قائمة على التجريد الهندسي*، مجلة بحوث في التربية الفنية ع ١٦، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان.

[٣١] محمد محمود زين الدين (٢٠٠٨م): *أثر تجربة التعليم الإلكتروني في المدارس الإعدادية المصرية على التحصيل الدراسي للطلاب واتجاهاتهم نحوها*،

[٣٢] *مجلة البحوث والدراسات في الآداب والعلوم التربوية*، كلية المعلمين، جامعة الملك عبد العزيز، ع ٩.

[٣٣] محمود الضبع (٢٠٠٦م): *المناهج التعليمية صناعتها وتقويمها*، القاهرة، الأنجلو المصرية.

[٣٤] مصطفى عبد السميع محمد، وآخرون (٢٠٠٤م): *تكنولوجيا التعليم مفاهيم وتطبيقات*، القاهرة: دار الفكر.

[٣٥] منال عبد العال مبارز(٢٠٠٥م): الكمبيوتر والتعليم، في : مصطفى عبد السميع محمد (محرر): تقانات التعليم في المدرسة العربية مقدمات أساسية للطالب المعلم، القاهرة: المؤلفون.

[٣٦] مها عبد المنعم مزید (٢٠٠٢م): إمكانيات الكمبيوتر في إثراء تكوين الصورة لطلاب المرحلة الإعدادية، رسالة دكتوراه غير منشور، كلية التربية الفنية، جامعة حلوان، القاهرة.

[٣٧] هدى غازي الرويس (٢٠٠٤م): استخدام الحاسب الآلي في ابتكار أعمال فنية في مجال الرسم والتصوير، كلية التربية للبنات، كلية التربية للاقتصاد المنزلي والتربية الفنية، الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة.

[٣٨] هند علي الدخيل (٢٠٠٧م): إمكانيات الحاسب الآلي في إعداد تصميمات زخرفية مبتكرة من زخارف الأطباق الزخرفية للعصر العثماني التركي رسالة غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

[٣٩] يحيى محمد نبهان (٢٠٠٨م):/الأساليب الحديثة في التعليم والتعلم، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع، عمان/الأردن

[40] Kok Cheow Yeoh (2002): A study on the influences of computer usage on ideaformation in graphic design students, unpublished doctoral dissertation, Texas Tech University.

The effectiveness of e-learning unit is based on a self learning concepts and design skills and technical production with students of the Faculty of Education at the University of Hail Development

Dr. Abdulaziz bin Rashid Bin Fahad Al-Amr

Assistant Professor, Department of Curriculum and Instruction
College of Education - University of Hail

Abstract. Targeted search preparation and electronic unit based on self-education in its decision: drawing and art direction for the development of artistic design of the foundations of the Department of Computer students in the College of Education, concepts, and determine the effectiveness of an electronic unit in the collection of the foundations of the technical design concepts and the development of technical production skills of students Department of Computer Sciences, Faculty of Education University of Hail, and relied on the use of descriptive and analytical approach, and the approach quasi-experimental and study sample consisted of all the students of Department of Computer Faculty of Education, University of Hail Registered in design and art direction decision number (120) students, and resulted in the results for the presence of statistically significant differences at the level (0.001) between the mean scores of the two students (experimental and control) in the collection of the foundations of the technical design concepts, and the differences are statistically significant at the level of (0.50) in the development of design and technical production skills, so as to favor the experimental group students, and the impact of large size.

Key words: educational electronic unit- self-learning - concepts - and design skills and technical development of production

Guidelines for Authors

Journal Overview

The Journal is published quarterly and contains researches, articles, innovations, and original ideas in the fields of Education and Psychology written by academics and researchers in universities, centers, and research bodies inside and outside of the Kingdom of Saudi Arabia. Manuscripts must contribute to knowledge in specializations connected to education and psychology.

Manuscripts submitted for publication are reviewed by an elite panel of experts from both inside and outside the Kingdom of Saudi Arabia.

Conditions for the Acceptance of Manuscripts

- Research must be original and creative, carried out according to a recognized academic methodology, and contain sound ideas.
- Manuscripts must be free from typing mistakes and linguistic mistakes, and must be written in an acceptable style.
- Manuscripts must not have been previously published or submitted for publication to any other body.
- Manuscripts submitted to the Journal are reviewed by the Journal's panel of reviewers before publication.
- Published manuscripts only represent the views of the authors.

Procedures for Publishing Manuscripts

1. The research author must submit a request to the Editor-in-Chief of the Journal of Educational and Psychological Sciences of Al-Qassim University to have the manuscript published.

2. The title of the research and the name, address, title, and work institution of the research author must be printed separately on the first page.

3. The research author must send an electronic copy of the research in Microsoft Word format. The research must not exceed 30 pages or 12,000 words in length. Paper must be size A4 and must be accompanied by an abstract in Arabic and in English. Abstracts must contain the title of the research and keywords. (Keywords must be written in alphabetical order in both English and Arabic; no more than 6 key words should be listed.)

4. The research author is fully responsible for attributing the ideas of others to their correct sources. The editing panel is not responsible for the transmission of any ideas that do not have a reference or that are improperly referenced.

5. The manuscript is referred to two reviewers, and if differences arise in their decision the manuscript will be sent to third reviewer for a final decision.

6. The final decision of the reviewers will be sent to the research author.

The final decision will be one of the following:

- Accepted without corrections.
- Accepted with minor corrections.
- Request for major revision and resubmission.
- Rejected.

7. The research author must carry out the corrections that have been highlighted in the reviewers' report and justify any corrections that have not been done.

8. The manuscript will not be published until it has been accepted after undergoing the reviewing process. At least one of the reviewers must be from outside of the institution with which the researcher is affiliated.

9. After the manuscript has successfully passed the reviewing stage and any corrections have been made, the research author is informed of the acceptance for it to be published on that date.

10. It is not allowed to republish any of the manuscripts in the Journal in any other publication – except with written permission from the Editor-in-Chief of the Journal.

11. The Journal will be published online and can be viewed on its website.

12. The research author whose manuscript is published will be given two copies of the Journal and ten off prints of their research after the publication of the particular issue in which their research appears.

Subscription and Exchange

Kingdom of Saudi Arabia

Qassim – Buraydah

Qassim university- college of Education

Journal Of Educational And Psychological Sciences.

P. O. Box 6611 Postal Code 51453

E-mail : Journal.coe@qu.edu.sa



**In The Name of ALLAH,
Most Gracious, Most Merciful**



Volume (9) – NO. (2)

Journal of

Educational and Psychological Sciences

January 2016 – Rabi'II 1437H

Scientific Publications & translation

Editorial Board

Chief Editor

Prof. Mohammed Bin Ibrahim alshowaiey

Professor of Educational Technology, Qassim University

Member Editors

Prof. Mohsen Hamed Farrag

Professor of Curriculum and Teaching Methods, Qassim University

Prof. Mohammed Bin Suleiman al Watban

Professor of psychology, Qassim University

Dr. Ali bin Saleh Al alshayea

Associate Professor of management and planning, Qassim University

Dr. Ashraf Mohammed Abdel-Hamid

Associate Professor of Special Education, Qassim University

Dr. Hamada Abdel-Aziz Habib

Associate Professor of Physical education, Qassim University

Editorial Advisory Board

Prof. Hamdi Abu Fotouh Eteffa

(Mansoura University, Egypt)
Curriculum and Teaching Methods

Prof. Rashid Hamad Al Kuthiri

(King Saud University, Saudi Arabia)
Curriculum and Teaching Methods

Prof. Ahmed Zeidan Asertaui

(King Saud University, Saudi Arabia)
Special Education

Prof. Suleiman el-khuddary al-Sheikh

(Ain Shams University, Egypt)
Educational psychology

Prof. Abdul Aziz Abdul elsayed al-shakhs

(Ain Shams University, Egypt)
Special Education

Prof. Ali Ahmed Madkour

(Cairo University, Egypt)
Curriculum and Teaching Methods

Prof. Shahat Muhammad Khatib

(Taibah University - Saudi Arabia)
Foundations of Education

Prof. Nabil Saleh Sufyan

(Tae'z- University, Yemen)
Mental Health

Prof. Hashem Bakr Hariri

(Umm Al-Qura University, Saudi Arabia)
Management of Education

Contents	Page
Students with Learning Difficulties Problems as Perceived by Primary School Teachers in Qassim (English Abstract) Dr. Fathi Mohammed Mahmoud Mustafa	326
Islamic Rooting for the Training Substrates (English Abstract) Dr. Ayesh bin Attiya bin Abdulmuttiy	368
The Reflective Teaching Effectiveness in Developing Some of the Skills that are required in Holy Quran Recitation with Islamic Educational teacher Students at Umm Al-Qura University (English Abstract) Dr. Hamad el Kaltham	420
Critical Thinking Skills in Activities Included in 11 th Grade Chemistry Textbook -An Analytical Study (English Abstract) Dr. Luluah Ahmad AlJabr, and Dr. Sozan Hussein Omar	458
The Effect of Training Program for Planning According to the Backward Design Model in Development of Planning Skill for Understanding and Attitude Towards it Among Female math Teachers (English Abstract) Dr. Suad Sulaiman Al-Ahmadi	497
The effectiveness of e-learning unit is based on a self learning concepts and design skills and technical production with students of the Faculty of Education at the University of Hail Development (English Abstract) Dr. Abdulaziz bin Rashid Bin Fahad Al-Amr	543

