مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية

مجلة تربوية دورية محكمة

المجلد (٢)- العدد (٤)- اكتوبر ٢٠٢٢م

مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية

تصدر عن

كلية التربية – جامعة مطروح

مجلة علمية نصف سنوية

(ابريل – اكتوبر)

الرقم المطبوع (2735-5845)

الرقم الالكتروني (2735-5853)

نشر الابحاث المحكمة في مجال العلوم التربوية (المناهج وطرق التدريس -تكنولوجيا التعليم – الصحة النفسية – علم النفس التربوي – أصول التربية (جودة النظم التعليمية والاعتماد الاكاديمى) – تربية الطفل) – الإدارة والتربية المقارنة-اقتصاديات التعليم) وتقبل المجلة الابحاث باللغات العربية والانجليزية والفرنسية بموضوعات لها علاقة بقضايا معاصرة تؤثر على المنظومة التربوية بعناصرها المتنوعة.

المجلد الثاني	العدد الرابع	اكتوبر ٢٠٢٢م

مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية

" الرؤيـة "	مجلّة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية (مجلة تربوية علميَّة عالمية رائدة، تهتم بنشر البحوث المحكمة في العلوم التربوية لخدمة وتطوير العلوم الإنسانية والاجتماعية).
" الرسالة "	ترمي المجلة للحصول على معامل تأثير عالي، وان تكون وعاءً لنشر البحوث والدراسات التربوية المحكَّمة، ومرجعاً علمياً ثرياً للباحثين وفق محكات عالمية من حيث الأصالة، والمنهجية، والحفاظ على القيم التربوية.
الأهداف:	✍ تحقيق قدرا من الريادة والانتشار عبر شبكة المعلومات الدولية للمجلة التربوية. ✍ تحقيق قدرا من الاسهام الموثق في بناء مجتمع المعرفة من خلال نشر الأبحاث التربوية المحكمة من المتخصصين. ✍ الاسهام المتنامي في سد حاجات الباحثين على المستويات المحلية والإقليمية والعالمية في مجال بحوث التربية. ✍ توفير وعاء نشر بحثي علمي إلكتروني متخصص لخدمة الباحثين في المجالات التربوية. ✍ توفير مرجعية علمية للباحثين في مجال بحوث التربية بمجالاتها التربوية الأصيلة. ✍ توفير الفرصة للباحثين والدارسين لنشر الابحاث النظرية والعملية في مختلف المجالات التربوية. ✍ نشر الابحاث الأصيلة ذات البعد الابتكاري والتطويري بما يخدم المجتمع المصري على المستوى المحلى والعالمي، مع التأكيد على القيم (العلمية – الوطنية – الامنية – الاقتصادية...
القيم:	١). الامانة العلمية. ٢). الشفافية. ٣). الابداع. ٤). التعاون. ٥). الاتقان. ٦). المواطنة الرقمية . ٧). الأمن الفكرى.

هيئة تحرير مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية

رئيس التحرير:	
أ.د/ أيمن مصطفى مصطفى عبد القادر.	قائم بعمل عميد الكلية
نائب رئيس تحرير المجلة:	
أ.د/ عايدة الشحات فرج.	قائم بعمل وكيل الكلية للدراسات العليا والبحوث.
مدير تحرير المجلة:	
أ.م.د/ كرامي محمد بدوي عزب أبو مغنم	أستاذ المناهج وتكنولوجيا التدريس المساعد
هيئة التحرير:	
أ.م.د/ شادي محمد أحمد أبو السعود	أستاذ الصحة النفسية المساعد.
أ.م.د/ السيد رمضان محمد بريك.	أستاذ علم النفس التربوي المساعد.
د/ فتحي محمد خليل الشرقاوي.	مدرس الصحة النفسية.
د/ محمد أحمد ابو بكر	مدرس النحو والصرف.
د/ ناهد محمد أحمد مقلاش	مدرس اللغة الانجليزية.
د/ محمود عبد الحميد مبروك	مدرس أصول التربية.
مستشارو التحرير:	
اعضاء اللجان العلمية الدائمة في الجامعات المصرية	

كلمة الأستاذ الدكتور/ أيمن مصطفي مصطفي عبد القادر
عميد كلية التربية – جامعة مطروح
رئيس هيئة تحرير المجلة

تُعد الدوريات العلمية المتخصصة إحدى الوسائل التي يُعول عليها تشجيع التواصل العلمي بين الباحثين، وتوفير سبل هذا التواصل بما يؤدي إلى تسريع وتيرة تبادل المعارف وانتشارها بشكل يتناسب مع طبيعة العصر. فضلاً عن كونها تمثل أداة مهمة من أدوات التسويق العلمي للجامعة، وقيمة من القيم المعيارية التي يتم الرجوع إليها في التقييمات المحلية والعالمية للنشاط العلمي والإنتاجية البحثية للجامعات.

وتمثل مجلة جامعة مطروح للعلوم التربوية والنفسية من المجلات العلمية المحكمة التي تم اصدارها في جامعة مطروح والتي تعنى بالعلوم التربوية في مجالات أصول التربية والتربية المقارنة والإدارة التربوية والمدرسية والمناهج وطرق التدريس بكافة تخصصاتها وتكنولوجيا التعليم وكذلك تعني بالعلوم النفسية بتخصصاتها المختلفة والصحة النفسية والإرشاد النفسي وعلم النفس التعليمي.

وتسعي هيئة تحرير المجلة إلى نشر البحوث المتميزة بعد تحكيمها بأسلوب علمي رصين وفق آليات محددة للنهوض بالبحث العلمي. وتدعو الباحثين من داخل الجامعات المصرية وخارجها بالدول العربية للنشر بالمجلة لتظل منبراً علمياً ومعرفياً للدراسات الأكاديمية والتربوية والنفسية الجادة والمبدعة في مجالات التربية.

ولا يفوتني أن أتقدم بالشكر الجزيل لكل من أعان وساهم في إخراج العدد الأول من المجلة بهذه الصورة الجيدة. وترحب أسرة المجلة بآراء القراء والباحثين التربويين حتى تخرج المجلة في صورتها المثلي.

والله ولي التوفيق....،

اعضاء الهيئة الاستشارية والتحكيمية

الاسم	الكلية / الجامعة	التخصص
أ.د/ نجاة حسن أحمد شاهين.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	مناهج وطرق تدريس العلوم
أ.د/ حسن على حسن سلامة.	كلية تربية – جامعة سوهاج	مناهج وطرق تدريس رياضيات
أ.د/ منصور أحمد عبدالمنعم.	كلية التربية – جامعة الزقازيق	مناهج وطرق تدريس جغرافيا
أ.د على جودة محمد عبدالوهاب.	كلية التربية – جامعة بنها	مناهج وطرق تدريس تاريخ
أ.د/ خالد بن محمد الخزيم.	كلية التربية – جامعة الامام محمد بن سعود الاسلامية	مناهج وطرق تدريس رياضيات
أ.د/ هشام بركات بشر حسين	كلية التربية – جامعة الملك سعود	مناهج وطرق تدريس رياضيات
أ.د/ خالد عبد اللطيف محمد عمرآن.	كلية التربية – جامعة سوهاج	مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية(جغرافيا)
أ.د/ نجلاء مجد مجد محمود النحاس.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية
أ.د ايمان محمد عبدالوارث.	كلية البنات للآداب والعلوم والتربية	مناهج وطرق تدريس الاجتماعيات(الجغرافيا)
أ.د /محمود ابراهيم عبد العزيز.	كلية التربية – جامعة كفر الشيخ	مناهج وطرق تدريس التربية العملية وتدريس العلوم
أ.د /عبدالقادر محمد عبدالقادر السيد.	كلية التربية – جامعة بنها جامعة ظفار، سلطنة عمان	مناهج وطرق تدريس رياضيات وتكنولوجيا التعليم
أ.د/ احمد محمد رجائي الرفاعي.	كلية التربية – جامعة طنطا	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
أ.د/ أشرف عبدالمنعم محمد حسين.	كلية التربية – جامعة اسيوط جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية	مناهج وطرق تدريس العلوم
أ.د/ يوسف الحسينى الإمام.	كلية التربية – جامعة طنطا	مناهج وطرق تعليم الرياضيات (تربويات الرياضيات)
أ.د / ظافر فراج هزاع الشهرى.	كلية التربية – جامعة الملك خالد	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
أ.د/ ماهر مفلح أحمد الزيادات.	كلية التربية – جامعة آل البيت	مناهج الدراسات الاجتماعية واساليب تدريسها
أ.د/ يحيي عطية سليمان.	كلية التربية – جامعة عين شمس	مناهج وطرق تدريس تاريخ
أ.د/ ابراهيم محمد عبدالله حسن.	كلية التربية – جامعة العريش	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
أ.د/ زينب أحمد عبدالغنى خالد.	كلية التربية – جامعة المنيا	مناهج وطرق تدريس الرياضيات

الاسم	الكلية / الجامعة	التخصص
		وتصميم المناهج لذوى الاحتياجات الخاصة وذوى صعوبات التعلم والفائقين والموهوبين
أ.د/ احمد السيد عبدالحميد مصطفى.	كلية التربية – جامعة المنيا	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
أ.د/عبدالله بن سليمان الفهد.	كلية التربية – جامعة الامام محمد بن سعود	مناهج وطرق تدريس – تطوير التعليم
أ.د/ رضا مسعد السعيد ابوعصر.	كلية التربية – جامعة دمياط	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
أ.د/ حسين محمد احمد عبدالباسط.	كلية التربية بقنا – جامعة جنوب الوادى	مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية
أ.د/ وائل عبدالله محمد على.	كلية الدراسات العليا للتربية – جامعة القاهرة	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
أ.د/ وحيد حامد عبدالرشيد عبدالوهاب.	كلية التربية – جامعة جنوب الوادي	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية والدراسات الاسلامية
أ.د/ محمد غازي الدسوقي.	المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية	علم النفس التربوى والتعليمى– التربية الخاصة(الموهبة)
أ.د/ أشرف محمد عبدالغنى شريت.	كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة الاسكندرية	التربية الخاصة – الصحة النفسية والتربية الخاصة
أ.د/ زينب محمود أبو العنين شقير.	كلية التربية – جامعة طنطا	التربية الخاصة – الصحة النفسية
أ.د/ أشرف محمد عبد الحميد.	كلية التربية – جامعة الزقازيق	التربية الخاصة – الصحة النفسية
أ.د/ السيد كامل الشربينى منصور.	كلية التربية – جامعة العريش	الصحة النفسية – التربية الخاصة
أ.د/ أحلام حسن محمود عبدالله.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	الصحة النفسية والتربية الخاصة
أ.د/ نرمين عونى محمد محمد.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	علم النفس التربوى والتعليمى – علم النفس المعرفى
أ.د/ ناجي محمد قاسم الدمنهورى.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	علم النفس التربوى والتعليمى – علم النفس التعليمى
أ.د/ دعاء عوض سيد احمد.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	الصحة النفسية – التربية الخاصة
أ.د/ محمد عثمان بشاتوه.	كلية التربية – جامعة الطائف	الصحة النفسية – التربية الخاصة
أ.د/ جابر محمد عبدالله عيسي.	كلية التربية – جامعة جنوب الوادى– جامعة الطائف	علم النفس التربوى والتعليمى– قياس وتقويم – صعوبات تعلم
أ.د/ محمد عبد الظاهر الطيب مصري.	كلية التربية – جامعة طنطا	الصحة النفسية – علم النفس الاكلينيكى.
أ.د/ محمد اسماعيل سيد حميدة.	كلية التربية – جامعة عين شمس	علم النفس التربوى والتعليمى – علم النفس المعرفى – علم النفس اللغوى – علم النفس الايجابي – علم

الاسم	الكلية / الجامعة	التخصص
		النفس الاجتماعى
أ.د/ حسنى زكريا السيد النجار.	كلية التربية – جامعة كفر الشيخ	علم النفس التربوى والتعليمى، علم النفس التربوى وصعوبات التعلم
أ.د/ حسن سعد محمود عابدين.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	علم النفس التربوى والتعليمى، علم النفس التربوى
أ.د/سعيد على الزهرانى.	كلية التربية – جامعة الطايف	التربية الخاصة
أ.د/ سلوي محمد عبدالباقي.	كلية التربية – جامعة حلوان	الصحة النفسية – كلينيكى وعلم نفس اجتماعى
أ.د/ جمال شفيق أحمد.	كلية الدراسات العليا للطفولة – جامعة عين شمس	الصحة النفسية – ارشاد نفسي
أ.د/ تهانى محمد عثمان منيب.	كلية التربية – جامعة عين شمس	التربية الخاصة – جميع الفئات الخاصة
أ.د/ أشرف أحمد عبد القادر السيد.	كلية التربية – جامعة بنها	الصحة النفسية – ارشاد نفسي
أ.د/ شحاته سليمان محمد سليمان.	كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة	الصحة النفسية وتربية خاصة
أ.د/ إيمان فوزى سعيد شاهين.	كلية التربية – جامعة عين شمس	الصحة النفسية – العلاج والارشاد النفسي /علم نفس الاكلينيكي
أ.د/ سميرة محمد ابراهيم شند.	كلية التربية – جامعة عين شمس	الصحة النفسية وعلم نفس اجتماعى
أ.د/ عبدالفتاح رجب على محمد مطر.	كلية التربية – جامعة الازهر / جامعة الطائف	تربية خاصة
أ.د/ رضا مسعد أحمد الجمال.	كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة القاهرة	صحة نفسية- مرحلة الطفولة
أ.د/ هنادى حسين آل هادى القحطانى.	جامعة تبوك	التربية الخاصة – الاعاقة الفكرية
أ.د/ محمد مصطفى مصطفى الديب.	كلية التربية – جامعة الازهر	علم النفس التربوي والتعليمى
أ.د/ محمد انور ابراهيم فراج.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	علم النفس التربوي والتعليمى – القياس والتقويم
أ.د/ منى حلمي عبدالحميد طلبة.	كلية التربية – جامعة الطائف	التربية الخاصة
أ.د/ احمد عبدالرحمن ابراهيم عثمان.	كلية التربية – جامعة الزقازيق	علم نفس التربوى والتعليمي
أ.د/ ايهاب عبدالعزيز عبدالباقي الببلاوي.	كلية علوم ذوى الاعاقة والتأهيل	التربية الخاصة
أ.د/ رفعت عمر عزوز.	كلية التربية – جامعة العريش	أصول تربية- تربية اسلامية واجتماعيات تربية
أ.د/ عماد صموئيل وهبة جرجس.	كلية التربية – جامعة سوهاج	أصول تربية- تخطيط تربوى واجتماعيات تربية

الاسم	الكلية / الجامعة	التخصص
أ.د/ هانئ عبدالستار فرج.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	أصول تربية– فلسفة التربية وتاريخ الفكر التربوى
أ.د/ مصطفى محمد احمد رجب.	كلية التربية – جامعة سوهاج	أصول تربية
أ.د/ ياسر مصطفى على الجندى.	كلية التربية – جامعة كفر الشيخ	أصول تربية
أ.د/ جمال احمد عبد المقصود السيسي.	جامعة القصيم – جامعة مدينة السادات	أصول تربية
أ.د/ دعاء محمد احمد ابراهيم.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	أصول تربية
أ.د/ أحمد نجم الدين عيداروس.	كلية التربية – جامعة الزقازيق	الادراة التربوية والتعليمية
أ.د/ فاروق شوقى صادق البوهى.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	أصول تربية – التربية المقارنة والادارة التعليمية
أ.د/ نبيل جاد عزمى.	كلية التربية – جامعة حلوان	تكنولوجيا التعليم
أ.د/ابراهيم بن مقحم المقحم.	كلية التربية – جامعة الامام محمد بن سعود	مناهج وطرق تدريس الجغرافيا
أ.د/ احمد جابر احمد.	كلية التربية – جامعة سوهاج	مناهج وطرق تدريس التاريخ
أ.د/ خديجة ضيف الله القرشي.	كلية الآداب/ جامعة الطائف	علم نفس
أ.د/ ماجدة حبشي محمد سليمان.	كلية التربية – جامعة الاسكندرية	مناهج وتعليم العلوم
أ.د/ اسماء عبد المنعم مصطفى.	كلية التربية – جامعة المنصورة	مناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية
أ.د/ مختار عبدالخالق عبد اللاه عطية.	كلية التربية – جامعة الملك سعود	مناهج وطرق تدريس اللغة العربية
أ.د/ عنتر صلحي عبد اللاه طلبة.	كلية التربية – جامعة المنصورة	مناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية

محتويات العدد (٤)

م	عنوان البحث	رقم الصفحة
١	التربية العملية (التدريب الميداني). أ.د. نادي كمال عزيز	١-١٢
٢	تصور مقترح لبرامج إعداد معلمي مدارس المتفوقين في جمهورية مصر العربية. أ/ شيماء محمد السيد أحمد	١٣- ٣٨
٣	أثر الرسم المعلوماتي على زيادة التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. أ / هاجر صبري أحمد شريف	٣٩-٦٠
٤	فاعلية برنامج قائم على التنظيم الذاتي للتعلم في تحسين فعالية الذات الأكاديمية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعليم. أ/ دينا حامد النوساني	٦١- ٧٧
٥	فاعلية برنامج قائم على التفكير فوق المعرفي في تنمية مهارات القراءة والكتابة بطريقة برايل لدى الطالبة المعلمة بكلية التربية الطفولة المبكرة بمطروح.	٧٨-٩٧
٦	فعالية برنامج إرشادي قائم على مهارات التفكير الإيجابي في خفض حدة الضغوط المهنية لدى معلمات رياض الأطفال بمطروح. أ/ طلعت كمال قبيصي	٩٨-١١٥
٧	دور الجامعة فى تنمية الثقافة القانونية لدى أعضاء هيئة التدريس "رؤية مقترحة". أ/ نهلة فهمي المرسي	١١٦-١٣٨

البحث الأول

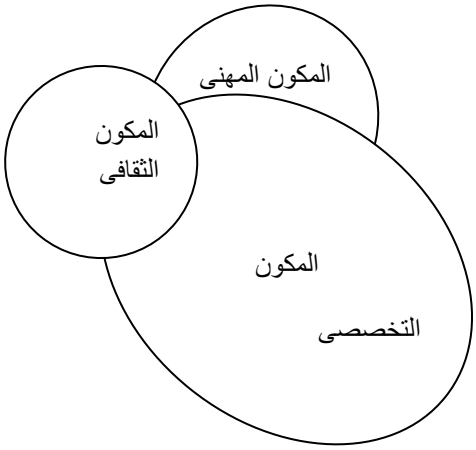
التربية العملية (التدريب الميداني)

أ. د. نادى كمال عزيز جوجس

أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المتفوع بكلية التربية جامعة أسوان

وأمين لجنة قطاع الدراسات التربوية بالمجلس الأعلى للجامعات

يتم إعداد المعلم فى كليات التربية إعدادا مهنيا وأكاديميا، بحيث يشمل اعداد المعلم دراسة مقررات تشمل: المكون التخصصى والمقررات الثقافية ومقررات المكون المهني والتربية العملية. وتعتبر التربية العملية الركيزة الأساسية فى برنامج المعلم، حيث يمكن عن طريقها توظيف المعلومات النظرية وتطبيق ما تم دراسة فى المقررات المهنية والتخصصية داخل حجرة الدراسة، واكتساب المهارات الأساسية في التدريس والاتجاهات الايجابية نحو مهنة التعليم عامة التعرف على المشكلات والصعوبات الميدانية، والتكيف مع متطلبات المهنة بظروفها المختلفة. ويمكن تمثيل ذلك كما يلي:



مكونات التربية العملية

والموقف التعليمي فى التربية العملية هو موقف اتصال وتواصل بين المعلم والمتعلمين وبين المتعلمين أنفسهم، ويقصد بالاتصال: عملية تفاعل بين المعلم والمتعلمين أو بين المتعلمين أنفسهم بهدف المشاركة فى خبرة يترتب عليها تعديل فى السلوك أي احداث تعلم. والاتصال يتكون من خمس عناصر هي المرسل(المعلم) والمستقبل(المتعلمين) والرسالة (المادة العملية او المقرر الدراسي) والوسيلة أو قناة الاتصال (قد تكون الالقاء Face to face أو أي وسيلة تعليمية أخرى مثل الكمبيوتر والانترنت on line أو التعلم المدمج Blended learning وهو مزيج من الاثنين) والتغذية الراجعة Feedback. ولكل عنصر من عناصر الاتصال مهارات رئيسية ومهارات فرعية. فالمرسل يجب أن يمتلك مهارت الارسال وهي مهارات التحدث والكتابة، والمستقبل يجب أن تتوفر فيه مهارات الاستماع والقراءة، والرسالة يجب ان يتوفر فيها الوضوح والدقة، والرسالة يجب ان يتوفر فيها الدقة والوضوح وما الى ذلك.

ومن هنا قد يكون هناك فروق بين المدرس حديث التخرج من كليه التربية والمدرس حديث التخرج من الكليات الأخرى، وهذه الفروق فى صالح المدرس خريج كليه التربية واهم هذه الفروق هو تدريب خريج كليات التربية على التدريس الفعلي بالمدارس الابتدائية لشعبة التعليم الأساسي أو الإعدادية والثانوية لشعبة التعليم العام أو برياض الاطفال لشعبة الطفولة اثناء اعداده ، وقد يعتبر البعض ان هذا فرق بسيط، ولكن فمن الحقيقه انه فرق كبير ، فالتربية العملية تساعد الطالب– المعلم Student –Teacher(طلاب الفرقه الثانية – الرابعة بكليات التربية) لمساعدتهم على إزالة الكثير من مخاوف المدرس المبتدئ بالإضافة إلى الفوائد الأخرى للتربية العملية كما سوف نوضح فى هذه المقالة. لأن التربية العملية أو التدريب الميدانى هو البوتقة التى تنصهار ووتكامل فيها ما دراسة طلاب كليات التربية فى تخصصهم والمواد الثقافية والتربوية وتطبيق ذلك على المقررات المدرسية طبقا لتخصصهم.

ومن المقابلات الشخصية مع العديد من خريجى الكليات الأخرى ومن يعملون بالتدريس يتضح انهم لايميلون إلى مهنة التدريس. ويتضح أيضا من الاختبارات الشخصية للطلاب الملتحقين بكليات التربية (الدبلوم العام فى التربية نظام العام الواحد أو نظام العامين) أن نسبه كبيره منهم لا تحب التدريس، ومن هنا يأتى دور التربية العملية والمواد المهنية فى تأهيل الطلاب– المعلمين وتحببهم فى مهنه التدريس وتعريفهم وتدريبهم على مهارات وكفايات التدريس المختلفة.

مخاوف المدرس المبتدئ: –

عندما يقترب الوقت الذى يقوم فيه المدرس المبتدئ (أو طلاب التربية العملية) بالقيام بالتدريس فان شعورا بعدم الأمن والطمأنينة قد يغمره، وتهتز ثقته بنفسه وتبدو عليه الحيرة والارتباك والتردد، وتدور أسئلة كثيرة بينه وبين نفسه، فهل سيكون مدرسا ممتازا يتقبله التلاميذ ويرحبون به ويفهمون ما يشرح ، وهل سيحترمه تلاميذه ويطيعون ما ينصح به ، ولعل أكثر ما يشغله هو إدارة الفصل والنظام وكيف يتعامل مع المشاغبين من تلاميذه ، وكيف يتصرف إذا خرج تلميذ عن النظام ولم يتبع تعليماته، وهل يميل إلى الصرامة فى البداية مع المستهترين من تلاميذه بعقاب صارم أم يتلطف معهم ويتعامل بلباقة ، ومن أين له هذه اللياقة وهو لم يقم بالتدريس بعد ، وماذا يحدث لو شرح المدرس مرة ثانية الدرس الذى قام التلميذ – المدرس بشرحه؟

والوقف بالنسبة للطالب– المعلم فى بدء التربية العملية أكثر صعوبة من موقف التدريس العادي فليس عليه أن ينجح فى الفصل مع تلاميذه، فقط، بل وعليه أيضا أن يقيم حسابا لنقد زملائه له ولرأى مشرف التربية العملية فى درسه وينس هنا أن زملائه مبتدئين مثله وفى نفس حيرته كل ينتظر دوره، كما ينس أحيانا أن العمل الرئيسي لمشرفه فى التربية العملية هو تقديم كل عون له وكل توجيه يحتاج إليه حتى يقف على قدميه، ويهمنا أن نوضح بعض الحقائق حول أسباب الحيرة والقلق عند طلاب كليات التربية فى بدء تدريبهم على التدريس.

ولعل أول هذه الحقائق هو أن الإنسان بطبيعته يخشى المجهول ويطمئن الى المعلوم، فلو طلبنا من شخص أن يدخل غرفه، مظلمه لم يألفها من قبل فانه يدخلها بحذر شديد وقد يتردد فى الدخول إطلاقا، فإذا ما أضيئت الغرفة ولو لبضع ثوان واطمأن إلى محتوياتها فإن الشعور بالحيرة والقلق يزولان إذ أنه يعلم الآن محتويات الغرفة. والتدريس بالنسبة للمدرس المبتدئ وطالب التربية العملية على السواء عمل مجهول بالنسبة له: كيف يوضح وكيف يشرح وكيف يحمل تلاميذه على الانصات إليه والانصياع لتعليماته، وكيف يتصرف فى المواقف المفاجئة ... وهو جاهل أو قليل الخبرة بكل هذا؟ وتم علاج ذلك فى بعض كليات التربية من خلال دروس التدريس المصغر Micro– Teaching.

والمدرس المبتدئ لا يواجه ادوات أو قطع صماء من المعدن يشكلها كما يفعل الصانع ولكنه يواجه عددا كبيرا من متعلمين لهم شخصياتهم وميولهم وطباعهم وخصائصهم وثقافتهم، وهذا يزيد موقف المدرس صعوبة، فإذا علمنا أن هؤلاء الأفراد ليسوا كبارا ناضجين يتعامل معهم على قدم المساواة، بل هم مراهقون فى دور النمو لهم خصائصهم وحاجاتهم تستطيع أن نتصور أن كل هذه المخاوف طبيعية إذا كانت بدرجة معقولة ولا تدفع صاحبها إلى اليأس بل إلى تركيز الجهد للوصول إلى نجاح محقق.

ما هية التربية العملية وضروريتها:

يقوم طلاب الفرقة الثالثة بكليات التربية على التدريس بالمدارس الابتدائية والاعدادية، كما يقوم طلاب الفرقة الرابعة بالتدريب فى المدارس الثانوية فى مواد تخصصهم ولا تخصص صفوفا بعينها للتدريب سواء فى المدرسة الاعدادية أو الثانوية، ولكن إدارات معظم المدارس تفضل أن يكون

تدريب طلاب التربية العملية بالصفين الأول والثاني فقط دون الثالث، وذلك خوفا على نتائج مدارسهم فى الامتحانات العامة فهم يرون أن التلميذ مع توافر النية وبذل أقصى جهد ما يزال جديدا على مهنة التدريس يقع فى الكثير من الأخطاء الناتجة عن عدم الخبرة مما يضيع الكثير من وقت التلاميذ وقد يؤثر فى التقدم فى المنهج وفقا لتوزيع الموضوعات على شهور السنة (الخطة السنوية أو الفصلية).

ويقسم الطلاب فى العادة إلى مجموعات صغيرة تضم من ستة الى ثمانية طلاب ويقوم بالإشراف على كل مجموعة عضو من أعضاء هيئة التدريس بالكية كمشرف داخلي وفى بعض الكليات يكون مشرف خارجي وهو موجه أو معلم أول فى التخصص، كما يستعان فى كثير من الأحيان بالسادة الموجهين بالمديريات التعليمية والمدرسين الأوائل بالمدارس مما توافر لديهم القدرة على العمل فى هذا المجال، ويشترط فى المشرف أن يكون على إلمام واسع بالنظريات والأسس التى تتضمنها عملية التدريس وخاصة الطرق والأساليب والاتجاهات الحديثة، وأن يكون قد قام بالتدريس فعلا بالمدارس الاعدادية والثانوية أو ما فى مستواها أو بالمدارس الابتدائية أو رياض الأطفال طبقا لمجموعة الطلاب المشرف عليهم وتخصصهم تعليم عام أو أساسي أو طفولة.

<u>ويمكن تقسيم التربية العملية إلى</u>:-

<u>أولا: تربية عملية داخل</u>:-

وتشمل التدريب على الكفايات السبع التالية:

- كفاية التخطيط للتدريس.
- كفاية اتقان محتوى الكتب المدرسية.
- كفاية استراتيجيات التدريس والأنشطة.
- كفاية الوسائل وتكنولوجيا التعليم.
- كفاية المهارات اللغوية.
- كفاية التقويم.
- كفاية إداره الصف.

بالإضافة إلى التدريس المصغر.

وفى بعض الدول ومنها مصر والجمهوية اليمنية يتم التدريس على الكفايات السبع ضمن المقررات المهنية وخاصة مقرر طرق التدريس والوسائل التعليمية، والبعض الآخر ومنها سلطنة

عمان يتم التدريب على الكفايات فى ساعات قائمة بذاتها ضمن الساعات المعتمدة لمقررات التربية العملية (تربية عملية ١ إلى تربية عملية ٦).

ثانيا التربية العملية خارج الكلية وتنقسم إلى:

- التربية العملية المنفصلة.
- التربية العملية المتصلة.

ويمكن تقسيم التربية العملية المنفصلة إلى ثلاث مراحل هي:

١. دروس المشاهدة.
٢. دروس النقد.
٣. التدريب المنفصل.

١. *ففي دروس المشاهدة:*

يصطحب المشرف مجموعته من الطلاب لحضور بعض الحصص حيث يقوم المدرسون الأصليون بالمدرسة بالتدريس، بينما يقتصر دور طلاب التربية العملية وتدوين ما يرونه من ملاحظات، ويتبع الحصة اجتماع بين المشرف وطلابه (والمدرس الأصلي أحيانا) يقبلون فيه وجهات النظر المختلفة ويتناولون ما شاهدوه وما دونوه من ملاحظات بالدراسة والتحليل والتقويم.

وفى دروس المشاهدة فرصه لا تعوض واهداف لا يمكن تحقيقها بدونها فينمو عند الطالب المشاهد شعور بالألفة لجو الفصل والتدريس، ويزول كثير من المخاوف التى لا أساس لها بالتدريج، وفى المشاهدة فرصة للتعرف على نماذج مختلفة للتدريس الجيد من قدامى المدرسين، وعلى نماذج أخرى أقل جودة، بينما يكون الطالب المشاهد فى موقف الدراسة والمقارنة والتأمل، وهذا ينمى فهم الطلاب المشاهدين لطبيعة عمليه التدريس ومعرفتهم بالكثير من المهارات التى يتطلبها عمل المدرس. ومنها على سبيل المثال وليس الحصر. والتعرف على اللوائح والقوانين المنظمة للعملية التعليمية بالمدرسة.

وتستمر مرحلة المشاهدة لمدة أسبوعين أو ثلاثة فى بداية العام الدراسي وقد تطول أو تقصر بحسب تقدير المشرف وحاجة طلاب المجموعة والظروف المحيطة بالتدريب وعدد الحصص المتاحة للمشاهدة ونوع المشاهدة، كما وكيفا.

٢. *وفي مرحله النقد:*

وهي المرحلة التالية وفيها يقوم طلاب المجموعة بالتدريس بينما يحضر بقية أفراد المجموعة للمشاهدة والنقد، ويقوم المشرف والمدرس الأصلي بمعاونه الطالب المدرس ومده بكل أسباب النجاح فى دراسة، ويتبع الحصة عادة اجتماع للمجموعة مع المشرف لمناقشة وتحليل ملاحظاتهم، ويتسم اتجاه المشرف فى بداية هذه الفترة بالتشجيع المستمر للطالب والتركيز على الأساسيات فى التدريس.

فدروس النقد فرصة لتعريف الطلاب بالقواعد الأساسية للتدريس فى قالب عملي واقعي، والمشرف حساس لمقدار ما يتقبله طلابه من نقد بناء ولا يغيب عن ذهنه إبداء الهدف النهائي من التربية العملية وهو كشف مواهب كل طالب وقدراته فى التدريس واستغلالها وتنميتها إلى أقصى حد ممكن. وقد يلجأ المشرف أحيانا إلى أن يقوم بالتدريس فى إحدى الحصص ويترك لطلاب المجموعة مهمة نقده، ويسمح لهم فى حرية تامة أن يذكروا محاسن ونقائص ما شاهدوه ليوضح لهم أن التدريس موقف إنساني مهما بلغ من الكمال فله نقائصه، وأنه لا يتوقع من طلابه الكمال فى يوم وليلة، وأن أهم ما يعنيه هو النمو والتقدم فى الاتجاه المناسب.

وفى دروس النقد يألف الطلاب المعلمين العمل بالفصول حتى فى وجود من يلاحظ وينقد، كما تنمو خبرته الواقعية بالتدريس.

وتستمر دروس النقد فى العادة حوالي ثمانية أسابيع، حيث يقوم كل طالب بالتدريس مرتين على الأقل، وتحديد هذه الفترة مرهون بظروف العمل المختلفة ويترك فى العادة أمر تحديد المدة لتقدير المشرف وحاجة الطلاب وإمكانيات المدارس.

٣. وفي مرحلة التدريب المنفصل:

وهى المرحلة الثالثة من تدريب الطلاب فى التربية العملية المنفصلة، حيث يقوم كل طالب من طلاب المجموعة بتدريس حصة أو حصتين (بحسب عدد المتاحة، وذلك فى اليوم المخصص للتدريب كل أسبوع). وحضور مشرف المجموعة هنا إنما للاطمئنان على حسن سير العمل بالفصول المختلفة ومعاونة الطلاب وإرشادهم كلما طلبوا منه ذلك، كما يقوم بزيارات فردية للطلاب أثناء التدريس. وتكون أيضا ملاحظاته على المدرس فى صورة اجتماعات ثنائية، أي بينه وبين الطالب الذي قام بالتدريس.

وقد يحتاج الأمر فى كثير من الأحيان إلى اجتماع عام يناقش فيه المشرف ملاحظات عامه تهم الجميع أو إرشادات مشتركة، وفى هذه الفترة يكون كل طالب فكرة واضحة عن نفسه وعن مستواه فى العمل، ويولى المشرفون كل اهتمامهم ليكون الطالب فى أحسن وضع مادي ونفسي ممكن، كما يحفزون همهم بالمقارنة والإرشاد بذكر ما رأوه من جهد بناء فى حصص زملائهم. وتمتد فترة التدريب المنفصل معظم العام الدراسي.

التربية العملية المتصلة:

وفى هذه الفترة يتدرب الطالب – المعلم على التدريس الفعلى بالمدارس وكذلك المشاركة فى كل الانشطة المدرسية كمعلم بالمدرسة فى فترة متصلة وقد تمد هذه الفترة من أسبوع الى شهر فى بعض الدول أو طبقا لطبيعة التربية العملية عملية جيدة ان هذه الفترة تكون اسبوع واحد فى تربية عملية (١) وتكون ثلاثة أسابيع فى تربية عملية (٦) فى سلطنة عمان.

وفى هذه الفترة يتم تقويم عمل الطالب – المعلم فى مادة التربية العملية من قبل مشرف المجموعة (٥/٤ الدرجة الكلية = ٨٠ درجة) وناظر المدرسة أو من ينوب عنه من ادارة المدرسة (٥/١ الدرجة الكلية = ٢٠ درجة) هذا هو المتبع فى مصر والجمهورية اليمنية، بينما فى سلطنة عمان تخصص كل درجة التقييم لمشرف المجموعة.

ويمكن تلخيص أهداف التربية العملية على أنها:

١. فرصة للتكيف مع المواقف المختلفة التى يتعرض لها المدرس أثناء عمله وازالة كثير من المخاوف التى تساور المدرس المبتدئ.
٢. تتيح مجالا مناسبا لفهم طبيعة عملية التدريس وعناصرها وأنماطها المختلفة.
٣. تساعد الطالب على اكتشاف قدراته فى التدريس ومعرفه ما يناسبه من حلول.
٤. فرصـــة للتدريب الموجه المقصـــود لتنميه المهارات التي تنطوي عليها عملية التدريس وتكوين عادات مناسبة فى الفكر والعمل.
٥. فرصــة فريدة لملاحظة ودراســة نماذج مختلفة للتدريس من مدرســين قدامى لهم خبراتهم المتعددة المختلفة.

وهناك صفات ينبغي توافرها فى المدرس الناجح. وهذه الصفات سوف تناقش فى تقويم أداء المعلم.

الموقف التعليمي

العناصر التي يجب توافرها في الإلقاء الجيد:

وفى الواقع، كثيرا ما يعتبر الإلقاء الجيد كوسيلة لنقل المعلومات أكثر فاعلية من قراءة هذه المعلومات فى الكتب، إذ أنه يتيح الفرصة للتعبير عن المعنى تعبيرا أدق كما أنه يحصر انتباه الطلاب، وتتوافر لهم فرصة الاستفهام، كما قد يكون الإلقاء أكثر فاعلية من التوجيهات المكتوبة فى شرح كثير من العمليات العملية، ويستلزم الإلقاء الجيد توافر بعض العناصر الهامة منها: –

١. أن يعد المعلم ما سيقوله إعدادا جيدا. ويتضمن هذا الإعداد ما يلي:

أ. أهداف الدرس:

ويراعى فى تحديدها أن توضح فى صور إجرائية يمكن أن يؤدى تحقيقها إلى تغيرات أساسية فى معلوماتهم أو مفاهيمهم أو مهاراتهم ... الخ كما يجب أن يكون من الممكن تحقيقها فى ضوء قدرات الطلاب مع مراعاة الزمن والامكانيات المتاحة. هذا بالإضافة إلى تحقيق الأهداف العامة والخاصة للرياضيات.

ب. مادة التدريس:

وتعتبر أحد الوسائل التى تتحقق بها الأهداف التربوية. ويراعى فى إعدادها الرجوع إلى المصادر والمراجع الموثوق بها من الناحية العلمية، وأن تكون مناسبة لمستوى الطلاب.

ج. *خطة السير:*

وتعتبر هذه الخطة تصورا شاملا محددا لما سيتم خلال الدرس، وفيها يحدد المدرس طريقة عرضه للدرس، كيف سيبدأه، وكيف ينتقل من نقطة إلى أخرى ومتى سيسأل الطلاب، ومتى يتيح لهم فرصة مناقشته ... وما هي الوسائل التعليمية التي سوف يستعملها، واختيار الأنشطة التعليمية الممكنة، تحديد التدريبات للتلميذ والواجب المنزلي، الخ

وعامة خطة الدرس يجب أن نجيب على أسئلة مثل:

١. ما الذي سوف تدرسه؟
٢. لماذا يكون من المهم أن يتعلم التلميذ هذه الأفكار؟ أي ما أهمية هذه الأفكار.
٣. كيف تقدم الدرس؟ أى ما هو مدخل الدرس؟

٤. كيف تدرس الدرس؟ وما هي الأسئلة المرشدة التي تنوي وضعها _ كيف تنهى المفاهيم فى ذهن التلميذ وتساعده على اكتشاف التصميمات والقوانين؟
٥. ما هي الوسائل التعليمية التي تستخدمها؟
٦. ما هي الأنشطة التعليمية التي تعطيها لتساعد على الدراسة المستقلة؟
٧. كيف تنهي الدرس؟

د. *ملخص الدرس*:

قد يكون من المفيد أن ينتهي كل درس بتلخيص لفظي شفهيا أو مكتوب يحدد النقاط الرئيسية التى تناولها الدرس والمبادئ العامة المستخلصة.

هـ . *تقويم الدرس*:

ينبغي ان تشتمل أي خطة للتدريس على طريقة الدرس كلى تتبين مدى النجاح فى تحقيق الأهداف الموضوعة والتعرف على نواحي القوة والضعف فيه.

وعموما لكي تنجح خطة الدرس يجب على المعلم: –

١. أن يحضر المعلم الدرس تحضيرا جيدا.
٢. أن يأخذ المعلم فى اعتباره الوقت المحدد لتوقيت الدرس.
٣. أن يتأنى المعلم التفكير فيما يمكن أن يصدر عن الطلاب من أسئلة والإجابة المناسبة لها.
٤. أن يخطط ترتيب الشرح ومعالجته فى صورة منطقية واضحة.
٥. أن يحدد المواضع التى تدعو الحاجة فيها إلى إعطاء أمثلة وتطبيقات.
٦. أن يحدد المواضع المناسبة لإلقاء أسئلة تبين مدى تتبع الطلاب للشرح.
٧. توفير الوسائل التعليمية التي تعد ضرورة لعمليات التوضيح.
٨. البدء ما أمكن ما يثير حب الاستطلاع عند الطلاب، كما يفضل أيضا إعطاء فكرة لهم عن العناصر الرئيسية التى سيتناولها الشرح.
٩. تكييف سرعة العرض حسب الأهمية النسبية للنقطة التى تلقى، وفي قدرة الطلاب على المتابعة.
١٠. التحدث إلى الطلاب باعتبارهم أفراد كلما أمكن ذلك وهذا يعنى الإلقاء على أسلوب الخطابة أو القراءة من مذكرة مكتوبة أو التمتمة. كما ينبغي أن يكون الصوت طبيعيا إلى حد كبير، مع تتبعه بحيث لا يثير الملل.

١١. ينبغي أن تكون حركات المعلم أثناء الإلقاء متســـمه بالاتزان، ولكن فى غير جمود وان ينتقل بعينيه بين جميع الطلاب بحيث يحس كل طالب بنوع من التجارب بينه وبين المعلم.

١٢. يحســـن أن يتخلل الدرس نوعاً من المرح والفكاهة الســـريعه، بحيث يصـــبح المناخ الاجتماعي للفصل مريحا وغير مثير للملل.

١٣. يجدر إتاحة الفرصة أمام أسئلة الطلاب واستيضاحاتهم.

بطاقة تقييم أداء الطالب في التربية العملية

اسم الطالب: الشعبة:

الفصل الدراسي: اسم المشرف المدرسة:

م	الأداء	تقييم الأداء		
		١	٢	٣
	أولا: مهارات التخطيط للتدريس:-			
١	صياغة أهداف الدرس صياغة سلوكية.			
٢	تنظيم محتوى الدرس في إطار أساليب التدريس			
٣	المناسبة.			
٤	تحديد الوسائل التعليمية المناسبة لموضوع الدرس.			
٥	تحديد أساليب التقويم المناسبة.			
٦	التخطيط لأنشطة بيتية متنوعة.			
	مناسبة خطة الدرس لزمن الحصة.			
١	**ثانيا : مهارات تنفيذ الدرس:-**			
٢	التمهيد للدرس بطريقة مناسبة وشيقة.			
٣	عرض المحتوى بتسلسل منطقى سليم.			
٤	تبسيط المادة العلمية بصورة سليمة.			
٥	استخدام الوسيلة التعليمية فى الموعد والمكان			
٦	المناسبين.			
٧	إشراك التلميذات أثناء استخدام الوسيلة.			
٨	استخدام السبورة الطباشيرية بوضوح ونظام.			
٩	توظيف استخدام الكتاب المدرسي.			

١٠	التحدث بصوت واضح ولغة سليمة.			
١١	الكتابة بخط واضح ولغة سليمة.			
١٢	تصحيح الأخطاء اللغوية الشائعة لدى التلاميذ.			
١٣	التنوع فى استخدام أساليب التدريس بما يناسب موضوع			
١٤	الدرس.			
١٥	استخدام أساليب تعزيز متنوعة.			
١٦	الالتزام بالخطة الزمنية المحددة للدرس.			
١٧	تلخيص العناصر الأساسية للدرس.			
١٨	تحديد التكليفات المنزلية المناسبة للتلاميذ.			
١٩	التحدث والانفعال بصورة طبيعية.			
٢٠	التصرف الحسن فى إدارة الفصل وضبطه.			
	الاهتمام بالمظهر اللائق.			
١	المشاركة فى الأنشطة المدرسية.			
٢	الالتزام بتوجيهات المشرف.			
٣	**ثالثا: مهارات التقويم: -**			
٤	التنوع فى استخدام أساليب التقويم فى ضوء أهداف			
	الدرس.			
	تقويم تعلم التلاميذ بعد كل خطوة من خطوات الدرس.			
	توجيه أسئلة في نهاية الدرس للتأكد من تحقق أهداف			
	الدرس.			
	تقديم التغذية الراجعة التصحيحية بشكل فعال.			

البحث الثاني

تصور مقترح لبرامج إعداد معلمي مدارس المتفوقين في جمهورية مصر العربية

إعداد

أ.د/ أيمن مصطفى مصطفى عبد القادر

أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات

عميد كلية التربية- جامعة مطروح

د/ شيماء سعيد سعيد الحديدي

مدرس المناهج وطرق تدريس العلوم

كلية التربية - جامعة الإسكندرية

أ/ شيماء محمد السيد أحمد

المعيدة بقسم المناهج وطرق التدريس

بكلية التربية جامعة مطروح

المستخلص

استهدف البحث الحالي وضع تصور مقترح لبرامج إعداد معلمي مدارس المتفوقين في جمهورية مصر العربية، ولتحقيق هذا الهدف استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي؛ لدراسة وتحليل خبرات ومعايير بعض الدول والبرامج الإقليمية/ العالمية لإعداد معلمي مدارس المتفوقين بكليات التربية، وكذلك الأدبيات والدراسات والمشروعات المهتمة ببرنامج إعداد المعلم، وأسفرت نتائج البحث، إلى إعداد قائمة بالأسس اللازمة لبناء التصور المقترح لإعداد معلمي مدارس المتفوقين في جمهورية مصر العربية، والتي تتكون من (٣٢) أساسًا في جوانب الإعداد الثلاثة الأكاديمي، والتربوي، والثقافي، كما توصلت أيضًا إلى وضع تصور مقترح لإعداد معلمي مدارس المتفوقين بجمهورية مصر العربية لمدة أربع سنوات دراسية (ثمانية مستويات دراسية) بنظام الساعات المعتمدة مقسم لأربعة أقسام تخصص (كيمياء، وفيزياء، وأحياء، الرياضيات)، ويوصي البحث الحالي: بضرورة النظر في برامج إعداد المعلمين بكليات التربية وتطورها في ضوء متطلبات العصر، وتقديم مجموعة من الدورات وورش العمل لمعلمي العلوم والرياضيات؛ لتنمية قدراتهم على تطبيق مدخل (STEM) بكفاءة عالية.

الكلمات المفتاحية: برامج إعداد المعلم، مدارس المتفوقين.

A proposed vision for programs to prepare outstanding school teachers in the Arab Republic of Egypt

abstract

The current research aimed to develop a proposed vision for programs to prepare outstanding school teachers in the Arab Republic of Egypt. To achieve this goal, the researcher used the descriptive analytical approach; To study and analyze the experiences and standards of some countries and regional / global programs to prepare outstanding school teachers in the faculties of education, as well as literature, studies and projects interested in the teacher preparation program. (32) mainly in the three aspects of academic, educational and cultural preparation. It also came up with a proposed conception to prepare outstanding school teachers in the Arab Republic of Egypt for a period of four academic years (eight levels of study) with a credit-hour system divided into four specialization sections (chemistry, physics, biology, mathematics), and the current research recommends: It is necessary to consider teacher preparation programs Faculties of Education and their development in light of the requirements of the times, and offering a set of courses and workshops for science and mathematics teachers; To develop their abilities to apply the STEM approach with high efficiency.

Keywords: teacher preparation programs, excelling schools.

مقدمة البحث

تواجه دول العالم طفرة تاريخية فريدة في شتى المجالات العلمية، والتكنولوجية، ووسائل الاتصال التي كانت سببًا في اهتمام المؤسسات والمنظمات على كافة الأصعدة بالعنصر البشرى، فأصبح التقدم لأى دولة يقاس بمدى تقدمها في إنتاج وإعداد جيلٍ مبدعٍ مبتكرٍ قادرٍ على تحمل المسئولية، مستثمرٍ للمعرفة العلمية، قادرٍ على التنافس العالمي المعرفي والاقتصادي، يشارك في بناء المجتمع وتلبية احتياجاته، مما جعل معلمي العلوم أمام تحديات كبيرة لإعداد هذا النوع من الجيل الجديد، وإكسابهم المهارات العلمية؛ لاستثمارها في المستقبل.

وللوصول إلى هذه الغاية توجهت المشروعات وبرامج الإصلاح التربوي في الفترة الراهنة، إلى تبني مداخل تعليمية تكاملية ومتعددة التخصصات، التي من أهمها وأشهرها مدخل تكامل العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) Integration Approach of Science, Technology, Engineering and Mathematics؛ وذلك لتحقيق التميز والمساواة في العلوم والرياضيات، بهدف إعداد جيلٍ متنورٍ علميًا، وتقنيًا، ومتفتح الذهن في تلك المجالات، ولديه القدرة لتطبيق المعارف والمهارات المكتسبة لمواجهة التحديات والمشكلات التي تواجهه في حياته اليومية وسوق العمل (خالد الدغيم، ٢٠١٧، ٨٩).

فالتعليم بمدخل (STEM) يتم من خلال نموذج واحد بيني متكامل يتضمن مواقف تدريسية واقعية تحاكى العالم الطبيعي، بدلًا من تدريس هذه المجالات بشكل منفصل؛ وذلك لتحقيق الوحدة المعرفية الشاملة والمتكاملة للموضوعات الدراسية، والسبب وراء دمج هذه المجالات المعرفية هو أن الرياضيات والعلوم تشكل العلوم الأساسية، بينما تعد التقنية والهندسة هي الجوانب التطبيقية لتلك المعارف (رشا محمد، ٢٠١٨، ٧٨).

لذلك فإن البرامج القائمة على مدخل (STEM) تتعدى مجرد الدمج والتكامل بين هذه المجالات، ولكنها تسعى إلى مساعدة الطالب على فهم العالم الحقيقي بشكل كلى من خلال تطبيق الأنشطة العلمية التي تتطلب منه ممارسة التفكير النقدي والاستقصاء العلمي ومهارات حل المشكلات والربط بين المعارف والمفاهيم والتطبيقات العملية؛ مما يجعل له أثرًا كبيرًا في تطوير البرامج التعليمية القائمة عليه، وهذا ما أشارت إليه العديد من الدراسات كدراسة ماجد المالكي (٢٠١٨)، ودراسة أسامة عبد اللطيف (٢٠٢٠).

وعليه اختلفت معايير التنافس بين الدول والمنظمات، والتي أصبحت قائمة على مدى امتلاكهم للأفكار المبدعة والمبتكرة التي هي أساس التقدم الاقتصادي، فمواجهة التحديات والتطورات في العصر الحالي لا تتطلب فقط المواد الخام ولكنها تتطلب علماء، ومهندسين، وفنيين يمتلكون المعرفة العلمية الجيدة التي تساعدهم في المساهمة لتقدم مجتمعاتهم.

ولتحقيق الريادة والتنافسية اتجهت جميع الدول بالاهتمام بمدخل (STEM)؛ كونه يحقق نهضة شاملة في جميع مجالات المجتمع عن طريق إنشاء مدارس تركز على مجالات العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات باعتبارها أساس التنافس؛ لتحقيق تلك الريادة فتوجهت الولايات المتحدة الأمريكية عام ٢٠٠١م إلى إنشاء مجموعة متنوعة من البرامج التعليمية الخاصة بتعليم العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات بالمدارس، فضلًا عن إنشاء شبكة من مدارس المتفوقين (STEM) على مستوى كل ولاية وكذلك برامج التنمية المهنية للمعلمين في تخصصات (STEM)، ومن ثم بدأت العديد من الدول تتبنى هذه الصيغة التعليمية بطريقة مماثلة ككوريا الجنوبية والمملكة المتحدة وجنوب إفريقيا (عمر رضوان، ٢٠١٩، ٢٨).

فالهدف الأساسي لمدارس (STEM) على المستوى العالمي هو خلق جيل جديد ذي عقليات مبتكرة، وإكساب الطلاب مهارات القرن الحادي والعشرين، ونقل المعرفة عبر مناهج متكاملة تساعدهم في مواجهة المشكلات العصرية (أشرف رداد، ٢٠١٩، ٢٤٠).

وهذا يتفق مع أهداف رؤية مصر ٢٠٣٠ التي تسعي للاستثمار في التعليم، وتزويد الطالب بالمعارف ومهارات مدخل (STEM) اللازمة لبناء شخصية متكاملة لمواطن قادرٍ على التعامل التنافسي إقليميًا وعالميًا (وزارة التخطيط والمتابعة والإصلاح الإداري، ٢٠١٥، ٣٢- ٣٩).

فالمتأمل في السياسات الحالية لإعداد المعلم بكليات التربية في مصر يجد أن هناك فجوة كبيرة بينها وبين التوجهات العالمية، والرؤى المستقبلية والاتجاهات الحديثة وأن ما تقدمه من برامج لإعداد المعلم لا زالت بعيدة عن واقع العملية التعليمية في المدارس والمؤسسات التعليمية، وهذا ما أشارت إليه دراسة: محمد ناجح، ومحمد إسماعيل (٢٠١٨)، أن كليات التربية مازالت أسيرة المنظومة الفكرية التقليدية في فلسفتها ومناهجها وهيكلها، وعدم مواكبة مناهجها لروح العصر، والقصور الواضح في إعداد المعلمين وتطويرها.

ولتحقيق الأهداف المنشودة من إنشاء مدارس المتفوقين (STEM) في جمهورية مصر العربية للاهتمام بإنتاج جيلٍ مبدعٍ مثقفٍ قادرٍ على المنافسة العالمية، فإننا بحاجة إلى معلمين

يمتلكون الكفايات والمهارات العليا التي يتطلبها؛ نظرًا لأهمية المعلم في تخطيط عملية التدريس وتنفيذها وتقويمها، وتطويره المهني حيث يعد مدخل (STEM) مطلبًا عالميًا لإكساب المتعلمين مهارات التفكير العليا وتطبيقها بطريقة علمية في البحث والاستقصاء وحل المشكلات.

مشكلة البحث:

بالرغم من الاهتمام بتوسيع إنشاء مدارس المتفوقين (STEM) في كل محافظة في جمهورية مصر العربية إلَّا أننا أهملنا جانبًا مهمًا ألا وهو توفير أعدادٍ من المعلمين المؤهلين للتدريس في هذه المدارس فلا تزال برامج إعداد المعلم اليوم تنفذ في أطر تعليمية بعيدة عن متطلبات الميدان التربوي ولا تتناسب مع المستجدات الحديثة والاتجاهات العالمية المعاصرة، فأشارت بعض الدراسات كدراسة khodri (2014) ، ودراسة إبراهيم آل فرحان (٢٠١٨)، ودراسة مها الأحمدي (٢٠١٩)، إلى أن أهم ما يعوق نجاح تطبيق مدخل STEM: عدم توافر المعلومات الكافية حول هذا المدخل، وتدني الأداءات التدريسية لمعلم مدراس (STEM)، وعدم امتلاكهم للكفايات والمهارات التي تمكنهم من الارتقاء بهذا النوع من التعليم.

فتوجهت معظم الدراسات والبحوث إلى الاطلاع وفحص معايير إعداد معلم مدارس (STEM) في ضوء خبرات بعض الدول ومحاولة الاستفادة منها في مصر، كدراسة أماني عبد السلام (٢٠١٩) ، ودراسة سامر الأنصاري (٢٠١٩)، ودراسة عبد الباسط شحاتة (٢٠١٩)، ودراسة عبد العزيز داود وآخرون (٢٠١٩)؛ حيث توصلت إلى أن السياسات المتبعة فى إعداد معلم مدارس STEM مازالت قاصرة على مواكبة متطلبات مدخل STEM والتغيرات المعرفية ومتطلبات العصر الرقمي التكنولوجي وهذا ناتج عن ضعف برامج التنمية المهنية المقدمة لهم بطريقة تكاملية، وضيق الوقت مما يعوق اكتساب المعلم المعرفة والمهارة اللازمة للتعامل مع مثل هذه المشروعات وأوصت بضرورة إعادة النظر في برامج إعداد المعلم ومسيرات بنائه، وذلك من خلال إعادة هيكلة الجامعة والبرامج الخاصة بكليات التربية وبالأخص إنشاء برنامج أكاديمي خاص لإعداد معلم مدارس المتفوقين STEM في كليات التربية علي مستوي البكالوريوس يقوم بالجمع بين المقررات العلمية والتكنولوجية والهندسية.

ومن هنا يمكن بلورة مشكلة البحث في الإجابة عن السؤالين الآتيين:

١-ما الأسس اللازمة لبناء برامج إعداد معلمي مدارس المتفوقين(STEM) في جمهورية مصر العربية؟

٢-ما التصور المقترح لبرامج إعداد معلمي مدارس المتفوقين (STEM) في جمهورية مصر العربية وفقًا للأسس المقترحة؟

أهداف البحث:

تتحدد أهداف البحث فيما يلي:

١- تحديد الأسس اللازمة لبناء برامج إعداد معلمي مدارس المتفوقين(STEM) .

٢- تقديم تصور مقترح لبرامج إعداد معلمي مدارس المتفوقين (STEM) وفقًا للأسس المقترحة.

أهمية البحث:

تتمثل أهمية البحث الحالية فيما يلي:

١- استجابة للتوجهات رؤية مصر ٢٠٣٠ لإعداد معلمين مبتكرين لإنتاج جيلٍ مبدعٍ مثقفٍ قادرٍ على المنافسة العالمية.

٢- قدَّم البحث قائمة بالأسس اللازمة لبرنامج إعداد معلمي مدارس المتفوقين (STEM) يمكن في ضوئها إعداد معلم مؤهل للتدريس في العملية التعليمية وفق هذا المدخل.

٣- قدَّم البحث تصور مقترح لبرامج إعداد معلم مدارس المتفوقين يمكن الاستفادة منها من قبل القائمين على مؤسسات إعداد المعلم والنمو المهني المستمر.

٤- ساهم هذا التصور المقترح في تطوير فكر إعداد المعلم؛ لمواكبة متطلبات القرن الحالي.

مصطلحات البحث:

برنامج إعداد معلم مدارس المتفوقين (STEM) STEM Teacher Schools preparation program:

يُعرَّف برنامج إعداد المعلم بأنَّه: صناعة أولية للمعلم ليكون قادرًا على مزاولة مهنة التعليم، وتقوم به مؤسسات تربوية متخصصة، وبهذا المعنى يتم إعداد الطالب المعلم وتكوينه ثقافيًا وعلميًا وتربويًا في مؤسسته التعليمية قبل الخدمة (سامر الأنصاري، ٢٠١٩، ٢٣٦).

ويمكن تحديد المقصود ببرنامج إعداد معلم مدارس المتفوقين إجرائيًا: بأنه خطة تعليمية منظمة تتضمن مجموعة من الأهداف والمقررات العلمية، والتربوية، والثقافية، وطرائق التدريس، وأساليب التقويم، وفق فلسفة وأهداف ومتطلبات مدخل (STEM) تقوم بتنفيذها كليات التربية بهدف إعداد معلمي مدارس المتفوقين وتزويدهم بالكفايات والمهارات والمعارف اللازمة التي تمكنهم من النمو المهني وتنمية أداءات طلابهم.

الإطار النظري للبحث:

المحور الأول: برامج إعداد المعلم بكليات التربية:

في بداية القرن الحالي كثرت الدعوات بإعداد معلم المستقبل وضرورة إعادة النظر لبرامج إعداد المعلم قبل الخدمة وربطها بمتطلبات العصر وإكسابه مهارات القرن الحادي والعشرين؛ ليتمكن من القيام بأدواره المختلفة في عالم سمته التغير في الجوانب الحياتية، فهذا لا يتم إلا إذا اتسم بخصائص أكاديمية، ومعرفية، ومهنية، وتعليمية، وأخلاقية التي لا يكتسبها الطالب المعلم تلقاء نفسية بل يحتاج إلى برنامج مُعدًّا إعدادًا يؤهله ليصبح معلمًا متمرسًا في العملية التعليمية.

أولًا: ماهية برامج إعداد المعلم بكليات التربية:

إذا كانت قضية إعداد المعلم وتأهيله قد شغلت حيزًا كبيرًا من اهتمام الباحثين والتربويين، فنتج عن ذلك تعدد مفاهيم وتعريفات برنامج إعداد المعلم بكليات التربية، فقد **عُرِّف برامج إعداد المعلم على أنَّه:** كل ما تقدمه كليات التربية للطلاب المعلمين من مهارات، ومعارف، واتجاهات في المجال التربوي؛ لتمكنهم من أداء الأدوار والمسئوليات بالمستوى المطلوب؛ لتحقيق الأهداف التربوية للمرحلة التعليمية التي سوف يُدَّرِس لها (يحيى الفقيهى، ٢٠١٩، ٦٥٦).

ووُصِفَ بأنَّه: برنامج مخطط ومنظم وفقًا للنظريات التربوية والنفسية تقوم بها المؤسسات التربوية؛ لتزويد الطالب المعلم بالمهارات، والكفايات، والخبرات المهنية، والثقافية، والتعليمية؛ لتأهيله ليكون معلم المستقبل مزودًا بالمعرفة والعلم والكفايات التي تمكنه من النمو المهني في ضوء المتغيرات المستجدة في المجتمع (فداء الشوبكي، ٢٠٢١، ٢٨٤).

وفي ضوء ما سبق؛ فعلى الرغم من اختلاف وجهات النظر والرؤى حول مفهوم إعداد المعلم اتضح للباحثة أن هذه الدراسات تتفق بشكل جوهري على ضرورة الربط بين النظرية والتطبيق من خلال: إحداث تغيرات إيجابية في شخصية الطالب المعلم بإكسابه المعارف، والمهارات، والخبرات، وإعداده نفسياً وتربوياً؛ للقيام بأدواره ومسئولياته المهنية بعد التخرج.

ثانيًا: أهداف برنامج إعداد المعلم:

أشارت العديد من الدراسات كدراسة سامر الأنصاري (٢٠١٩)، ودراسة خليل حسين (٢٠٢٠) بإمكانية تقسيم أهداف برنامج إعداد الطالب المعلم إلى أهداف فردية، وأهداف معرفية، وأهداف اجتماعية، وأهداف مهنية، في حين أجملها البعض فيما يلي:

١- إكساب الطالب المعلم المفاهيم الأساسية في المجال الأكاديمي، والتربوي، وتوظيفها.

٢- إكسابه قدر من الثقافة العامة التي تؤهله لفهم طبيعة مجتمعه وفلسفته وأهدافه.

٣- تنمية كفاءات التفكير العلمي بكل أنماطه: التفكير الابتكاري، التفكير الناقد، ...إلخ.

٤- إكسابه مهارات التعلم الذاتي؛ ليتمكن من متابعة كل جديد وتحقيق النمو المهني الشامل.

٥- تنمية قيم وأخلاقيات المهنة؛ لينال تقدير المجتمع وثقته واحترامه.

٦- اتقانه المعلومات، والمهارات، والاتجاهات، والقيم التي تمكنه من تلبية احتياجات طلابه.

٧- إدراكه لأهمية البحث العلمي والعمل به؛ (إبراهيم أرحيم، وحسن الشهوبي،٢٠١٦، ٤٣).

واستنادًا للأهداف السابقة؛ فبرنامج إعداد المعلم الناجح يستند على مجموعة من الأهداف التي ينبغي أن تصاغ بعناية ودقة؛ بحيث تعكس التطورات الهائلة والتغيرات الجذرية التي يتميز بها العصر الحالي، وبالتالي لابد من أن يتضمن البرنامج مجموعة من الخبرات والمعارف والمهارات التي بواجبها تحقق الأهداف المرجوة من إعداد معلم مدارس(STEM) .

ثالثًا: المكونات الرئيسة لبرنامج إعداد الطالب المعلم بكليات التربية:

نظرًا لأهمية دور المعلم – حاضراً ومستقبلاً – في توجيه وقيادة العملية التعليمية لتحقيق أهدافها، فبرنامج إعداد المعلم بكليات التربية يرتكز على العديد من الجوانب المتداخلة بمكوناتها وعناصرها الرئيسة، ويمكن تحديد أهم هذه الملامح المشتركة وبلورتها في ثلاثة جوانب ومحاور أساسية وفقًا لما أشار إليه العديد من التربويين:

- **الجانب الأكاديمي (التخصصي)**: يشير هذا الجانب إلى جميع المعارف، والخبرات، والمهارات التي تعمق فهم الطالب المعلم للمجال التعليمي الذي يتخصص فيه (فكري السعدني، ومصطفى أحمد، ٢٠١٩، ٢٥٥)، فيجب أن يتوفر شرطان أساسيان في هذا الجانب وهما: مواكبة التطورات العلمية المتلاحقة في مجال التخصص، وإكساب الطالب المعلم مهارات حل المشكلات، وطرق التفكير العلمي (Artino, 2012,80).
- **الجانب الثقافي**: يشير هذا الجانب إلى تزويد الطالب المعلم بخلفية ثقافية وخبرات متنوعة؛ من خلال التركيز على الموضوعات العامة في مجالات العلوم الاجتماعية، والبيئية، والإنسانية؛ بشكل يتيح له القدرة على تحقيق الوظيفة الثقافية للتربية، والتعامل مع متطلبات سوق العمل. (أحمد النجدي، ومنى سعودي، وعلى راشد، ٢٠٠٢، ١٢٣).

➢ **ثالثًا: الجانب المهني) التربوي):** يقصد بالإعداد التربوي للطالب المعلم تلك المقررات التربوية والنفسية التي تعمل على تزويد الطالب المعلم بالمهارات، والمعلومات التي يستخدمها في المواقف التعليمية، وتكوين الاتجاهات الإيجابية لممارسة مهنة التدريس، وزيادة كفاءته على التطوير، ومسايرة كل ما هو جديد في هذا المجال (محمد المحيا، ٢٠٢٠، ٨).

وتماشيًا مع ما تم ذكره؛ لكي يصل المعلم إلى درجة عالية من الكفاءة في جميع جوانب إعداده لابد من تحقيق التوازن والتكامل بين تلك الجوانب – السالف ذكرها– وتتفاعل فيما بينها في نظام متكامل بحيث لا يطغى جانبًا منها على أحد الجوانب الأخرى، ويتناسب مع المراحل التعليمية المختلفة، ولتحقيق الأهداف العملية التعليمية والمؤسسة ككل وهذا ما أوصت به العديد من الدراسات كدراسة سامر الأنصاري (٢٠١٩)، ودراسة فاطمة اللمعي (٢٠١٩)، ودراسة رهام زغير (٢٠٢٠).

رابعًا: واقع مشكلات برنامج إعداد الطالب المعلم بكليات التربية بمصر:

أسهمت التغيرات المحلية والعالمية في إبراز إشكاليات تتمحور حول جودة وكفاءة المعلم فهناك مشكلات عديدة تواجه برامج إعداد المعلم، وهذا ما أشارت العديد من الدراسات كدراسة عماد وهبه (٢٠١٧)، ودراسة عزيزة الرويس (٢٠١٨)، ودراسة فاطمة اللمعي (٢٠١٩)، إن كليات التربية بالمؤسسات الجامعية بمصر تواجه العديد من المشكلات ومن أبرز تلك المشكلات وأكثرها أهمية:

- وجود فجوة بين المجالات الرئيسة لبرامج إعداد المعلم) الجانب الأكاديمي، والمهني، والثقافي).
- ضعف التكامل بين المواد النظرية والتطبيقية، وتدني الترابط بين المقررات بمشكلات المجتمع.
- عدم مراعاة واقع العملية التعليمية، فما زالت كليات التربية أسيرة النمط التعليمي التقليدي.
- افتقار البرنامج لوجود تنويع في أساليب التدريس المستخدمة لتحقيق الأهداف المرجوة، واقتصارها على طرائق تدريس تقليدية وإهمال استخدام طرائق تدريسية تنمي الابتكار والإبداع.
- وجود قصور لدى القائمين على إعداد الطالب المعلم في التعامل مع المستحدثات التكنولوجية.
- عدم توظيف نتائج الدراسات والتجارب العالمية المعاصرة في تطوير برامج إعداد المعلم.
- قصور أساليب تقييم الطالب بصفة عامة فهي لا تقيس المهارات العقلية العليا، والاعتماد على استخدام أساليب تقييم تقليدية، مع عدم وجود معايير محددة للتقييم.
- عدم كفاية مدة التربية العملية لاكتساب مهارات التدريس، وضعف الاتصال الدائم بين الكلية ومدارس التدريب.

وبالتالي يمكن القول بأن جميع تلك المشكلات التي تناولتها الدراسات العلمية تمثل عائقًا كبيرًا يحول دون إعداد وتأهيل معلم المستقبل للقيام بدوره المنشود في العمل التدريسي التي تتطلب اكتساب مهارات ومعارف وخبرات للتعامل مع المواقف التعليمية المختلفة ومشكلاته، وهذا يستدعى إعادة النظر في برامج إعداد المعلم الحالية وتطويرها بما يتناسب مع مستجدات العصر الحالي.

خامسًا: خصائص ومهارات وأدوار المعلم المستقبلية في ضوء مهارات القرن الحادي والعشرين:

أشار كل من تهاني سليمان (٢٠٢٠)؛ فاطمة الزهراء زهرة، وعبد الرحمن تلي (٢٠٢٠)؛ بضرورة امتلاك المعلم لمجموعة من السمات والخصائص التي تكسبه القدرة لمسايرة تحديات وتغيرات القرن الحادي والعشرين المتمثلة في الآتي:

أ- **سمات شخصية وتتمثل في:** العدالة والنزاهة في معاملة الطلاب دون تحيزٌ لأحد، وامتلاك المعلم لشخصية مؤثرة وفعَّالة؛ مما تمنحه هيبة واحترامًا بين الطلاب، والتحلي بالثقة.

ب- **سمات مهنية (تجديدية) وتتمثل في:** الرغبة في التعلم الذاتي، القدرة على مواكبة كل جديد في مجال تخصصه، إدراك أهمية التغيرات الجذرية التي طرأت على طبيعة مسئولياته.

ج- **السمات التربوية والأكاديمية وتتمثل في:** والتمكن من الفكر الأساسية لعلوم المستقبل، والتكامل بينهما، والتمكن من العمليات الأساسية للتعليم من تخطيط وتنفيذ وتقويم.

د- **سمات ثقافية واجتماعية وتتمثل في:** قدرة المعلم على تكوين علاقات إيجابية مع الآخرين، وتمكنه من التعامل مع التكنولوجيا، وربط المقررات بالقضايا المجتمعية.

هـ- **سمات مهارية وتشمل:** امتلاكه للمهارات العقلية العليا، والتمكن من المهارات المعملية والاهتمام بالجانب التطبيقي والميداني.

وأشارت العديد من دراسات التربويين كدراسة Farisi (2016)، ودراسة Pa-alisb (2017)، ودراسة عبد الرحمن الحارثي (٢٠٢٠)؛ بضرورة امتلاك المعلم لمجموعة من مهارات القرن الحادي والعشرين وتضمينها في برامج إعداده؛ لتمكنه من اكتساب مهارات جديدة تعينه على مواجهة العقبات التي تواجهه يوميًا، والقيام بالأدوار التي يفرضها عليه عصر التكنولوجيا، واختصت ودراسة بدر الحربي (٢٠٢٠)، ، ودراسة منيرة بن زيد (٢٠٢١)، بضرورة تضمين برامج إعداد المعلم لمهارات القرن الحادي والعشرين؛ لتمكين الطالب المعلم من تلك المهارات المتمثلة في: تنمية المهارات العليا للتفكير ، إدارة المهارات الحياتية، إدارة قدرات الطلاب، دعم الاقتصاد المعرفي، إدارة تكنولوجيا التعليم، إدارة فن عملية التعليم، إدارة منظومة التقويم.

واستنادًا إلى ما سبق؛ إن المعلم الفعَّال هو الذي يسخر مجموعة من قدراته ومهاراته؛ لنجاح العملية التعليمية بشكل يؤهله لمواجهة تحديات المستقبل كالمهارات العليا في أساليب التدريس والتقويم، والقدرة على إجراء البحوث العلمية التي تخدم المجتمع، والاستعداد لخدمة المجتمع المحلي والتواصل معه، والقدرة على التفاعل مع الطلاب، والدقة في استخدام التكنولوجيا.

المحور الثاني: مدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM):

أولًا: طبيعة مدارس المتفوقين للعلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM):

عرفتها وزارة التربية والتعليم، والتعليم الفني على إنها مدارس حكومية داخلية، تهدف لرعاية الطلاب المتفوقين علميًا في العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات، والمبدعين والمخترعين في مختلف المجالات؛ بهدف الاهتمام بقدراتهم الإبداعية وإكسابهم مهارات التعلم التعاوني وحل المشكلات وغيرها من مهارات القرن الحادي والعشرين؛ لضمان استمرارية تفوقهم لبناء جيل قادر على الارتقاء بمسيرة الإنتاج، وذلك من خلال تطبيق طرق تدريس ومناهج جديدة تعتمد على الاستقصاء والمدخل التكاملي في التدريس (إيناس خريبة، ٢٠٢١، ٣٧٧).

ثانيًا: فلسفة مدارس المتفوقين (STEM):

تتمحور فلسفة مدارس (STEM) حول دمج ثقافة المدرسة المتمثلة في (المعتقدات والقيم والممارسات) بفلسفة مدخل (STEM) المستمدة من مبادئ النظرية البنائية التي ترتكز على التعلم المتمحور حول الطالب، والتعلم المستند إلى الأدلة والبراهين، وتدريبهم على استخدام المعرفة بمفاهيم مجالات (STEM)؛ للتعامل مع المشكلات التي تواجههم في حياتهم اليومية، والوصول إلى حلول إبداعية دقيقة لها (White, Marshall, Alston, 2019, 300).

ويمكن تحديد المبادئ التي تبنى عليها مدارس المتفوقين فيما يلي:

١) التأكيد على مبدأ التعلم من خلال المناهج المبنية على التكامل بين مجالات (STEM).
٢) تنوع الممارسات التعليمية؛ لتضمن التعلم القائم على الاستقصاء، وحل المشكلات.
٣) إعداد الطلاب؛ ليتمكنوا من القراءة، والكتابة علميًا، ورياضيًا، وتكنولوجيًا، وتطبيق فهمهم.
٤) تعزيز وتصميم بيئة تعلُّم حقيقية تركز على المشكلات الحقيقية.
٥) إقامة التواصل بين المدرسة والمجتمع (El Ngdi, Roehrig, 2020, 7).

ثالثًا: أهداف مدارس STEM:

تعمل مدارس STEM على توفير الفرص المناسبة للطلاب لتجربة التعلم في العالم الحقيقي المرتبط بالطلاب (Dare, et al, 2018, 1)، فالهدف الأساسي لتلك المدارس هو تلبية رغبات الطلاب، وتهيئة عقولهم للتعامل مع العلوم المعاصرة (وائل مصطفى، ٤٣٣، ٢٠٢١).

فيمكن تحديد أهداف مدارس (STEM) على النحو التالي:

١) تهيئة الظروف لتنشئة الجيل الجديد ذي عقليات مبتكرة من خلال تطوير الطلاب.

٢) زيادة وتطوير المعرفة العلمية للطلاب؛ ليصبحوا ركيزة للبحث والتطوير.

٣) تطوير الثقافة العامة المشتركة والمهنية للطلاب، وتطوير مهارات العمل الجماعي.

٤) تنمية مهارات الطلاب وإعدادهم للنجاح في الاقتصاد التكنولوجي، وتوفير المعلمين وتزويدهم بالمحتوى العلمي بمجالات STEM (Colakoglu, 2016, 176-177).

رابعًا: مقومات تحقيق أهداف مدارس (STEM):

للوصول إلى أقصى قدر من تحقيق أهداف مدارس STEM هناك بعض العوامل التي أشار إليها تقرير المجلس القومي للبحوث (National Research Council, 2012) تتمثل في:

١) قيادة مدرسية لديها تفكير استراتيجي تتجه نحو التطوير، وتشارك في العمل القيادي.

٢) الاهتمام بالمعلمين المؤهلين الذين يمتلكون الاتجاه الإيجابي نحو تدريس مدخل STEM.

٣) تحفيز الطلاب على اكتساب المعرفة المتكاملة والمهارات من جلال بيئة تعليمية فعالة.

٤) وضوح تعليمات التدريس والتركيز على تنظيم المنهج، والالتزام بتوفير الدعم والمساندة للمعلم (عدنان القاضي، وسهام الربيعة، ٢٠١٨، ١٦).

إجراءات البحث:

منهج البحث: يعتمد البحث على استخدام المنهج الوصفي التحليلي Descriptive Research؛ لوصف وتحليل الأدبيات ذات صلة بمشكلة البحث وإعداد التصور المقترح للبرنامج.

مواد البحث:

- قائمة الأسس اللازمة لبرامج إعداد معلمي مدارس المتفوقين (STEM) في جمهورية مصر العربية.
- التصور المقترح لبرامج إعداد معلمي مدارس المتفوقين (STEM) في جمهورية مصر العربية.

إجراءات البحث:

للإجابة عن السؤال الأول للبحث ونصه: "ما الأسس اللازمة لبناء برامج إعداد معلمي مدارس المتفوقين (STEM) ؟" **تم بناء قائمة الأسس باتباع الإجراءات الآتية:**

- **الهدف من القائمة:** تمثل الهدف من القائمة: وضع أسس لبرامج إعداد معلم مدارس المتفوقين (STEM) بكليات التربية واستخدامها كمحك لبناء التصور المقترح للبرنامج.
- **مصادر إعداد القائمة:** تم إعداد القائمة من خلال الاطلاع على: الأدبيات والدراسات السابقة، وكذلك الاطلاع على الأسس والمعايير العالمية لإعداد معلم مدارس المتفوقين (STEM).
- **الصورة المبدئية للقائمة:** تم تحديد الجوانب الرئيسة لقائمة الأسس المتمثلة في المجال الأكاديمي والجانب التربوي، والجانب الثقافي، وتحديد الأسس المتدرجة تحت كل مجال.
- **ضبط القائمة والتأكد من صدقها:** تم عرض القائمة في صورتها الأولية على مجموعة من المختصين في مجال المناهج وطرق التدريس، وتكنولوجيا التعليم، وعلم النفس التربوي وفي ضوء آراء المحكمين تم تعديل صياغة الأسس وحذف البعض الآخر منها لعدم تطابقها.
- **الصورة النهائية للقائمة:** في ضوء آراء المحكمين، وبعد عمل التعديلات المقترحة أصبحت القائمة في صورتها النهائية كالتالي:

جدول (١): قائمة الأسس اللازمة لبناء التصور المقترح لبرامج إعداد معلمي مدارس (STEM).

جوانب الإعداد	الأسس
- **الجانب الأكاديمي التخصصي**	- **عمق المعرفة بمحتوى مجالات تكامل فروع العلوم (الفيزياء-الكيمياء- الأحياء).** - **إعادة بناء المعرفة لتخصصات مجال العلوم بصورة متكافئة.** - **إدراك واسع لتكامل محتوى تخصصات مجالات** STEM. - **توضيح تأثير مجالات** STEM **في المجتمع العالمي والمحلي لتلبية احتياجاته.** - **دمج المفاهيم والممارسات العلمية لتخصصات مجال العلوم في الدروس حول العالم الحقيقي.** - **إدراك المعرفة بالتكنولوجيا والعلاقات الارتباطية لها.** - **تطوير فهم العلاقات بين التقنيات والوصلات بين التكنولوجيا ومجالات البحث الأخرى.** - **تطبيق التقنيات الحديثة وعلاقتها بالعملية التعليمية وتحقيق أهداف** STEM. - **تشجيع المسئولية الرقمية ونموذج المواطنة.** - **تحليل العلاقة بين الهندسة ومجالات** STEM **والمجتمع.** - **الإلمام بمهارات التصميم الهندسي والإنتاج.** - **استخدم النماذج الرياضية لتمثيل وفهم العلاقات الكمية، وتحليل التغيير في سياقات مختلفة** - **توضيح طرق صياغة الأسئلة التي يمكن معالجتها بالبيانات وجمع البيانات ذات الصلة وتنظيمها وعرضها للإجابة عليها**

	– **تطوير وتقييم الاستدلالات والتنبؤات التي تستند إلى البيانات.**
الجانب التربوي	– **إدراك واسع لمفهوم مهنة التعليم وفلسفتها** – **الوقوف على خصائص ومقومات ومشكلات مهنة التعليم** – **فهم مكانة المعلم وخصائصه وأدواره ومسئولياته الأساسية والمتجددة** – **إدراك واسع لطبيعة علم النفس التربوي ومجالاته ومناهج البحث فيه والفروق الفردية وأنواعها ومجالاتها** – **الإلمام بطرق وأدوات الكشف عن الموهوبين والمبدعين.** – **عمق المعرفة بنظريات وشروط ونواتج التعلم** – **اكتساب المعرفة اللازمة بطرق واستراتيجيات تعليم وتعلم STEM.** – **عمق المعرفة بفلسفة STEM.** – **الإلمام بالمفاهيم الأساسية للمنهج التكاملي وعناصره وخصائصه وتنظيماته.** – **التمكن من مبادئ التدريس وفق مدخل STEM** – **الإلمام بمهارات تنفيذ مدخل STEM في فصول المتفوقين والموهوبين** – **تمكين الطالب المعلم من مهارات القرن الحادي والعشرين** – **الإلمام بمفاهيم البحث العلمي ومهاراته وأهدافه وأدواته**
الجانب الثقافي	– **الإلمام بالمفاهيم المرتبطة بحقوق الإنسان والمبادئ القانونية وأنواعها وارتباطها بحقوق المعلم والمتعلم.** – **الإلمام بأخلاقيات مهنة التعليم ومعرفة موقعها في العملية التعليمية** – **إدراك طبيعة الثقافة المعرفية وتحليل جهود الدول المختلفة للتوجه إلى اقتصاد المعرفة** – **الاهتمام بالثقافة الصناعية والمشروعات المستقبلية** – **معرفة المفاهيم الأساسية للتنور والثقافة الصحية وتوظيفها في البيئة المحلية.**

وللإجابة عن السؤال الثاني من البحث ونصه: "ما التصور المقترح لبرامج إعداد معلمي مدارس المتفوقين (STEM) في جمهورية مصر العربية وفقًا للأسس المقترحة؟"

وقد مر إعداد التصور المقترح بالخطوات التالية:

- **مصادر إعداد البرنامج:** تمَّ إعداد البرنامج من خلال الاطلاع على برامج إعداد معلم (STEM) بالكليات والمعاهد التربوية على المستوى العالمي وفحصها؛ وذلك من خلال: استقراء العديد من برامج إعداد معلم (STEM) بالكليات والمعاهد التربوية بالدول المختلفة، والاطلاع على المناهج الدراسية لمدارس المتفوقين في العلوم والرياضيات والهندسة والتكنولوجيا والرياضيات (STEM) وتحليل موضوعاتها.
- **إعداد عناصر التصور المقترح لبرامج إعداد مدارس المتفوقين (STEM)، المتمثلة في:**

– **تحديد فلسفة البرنامج:** استند البرنامج على فلسفة مدخل (STEM)، والتي تركز على الخبرة المفاهيمية المتكاملة، وربط بيئة التعلم بالمشكلات والحياة الواقعية؛ لتحقيق أهداف التعلم، حيث يسمح للطلاب استخدام المعلومات التي تم اكتسابها في مجال معرفي معين لدعم مجال معرفي

آخر، كما ارتكز البرنامج على أسس ومبادئ وفلسفة النظرية البنائية، والنظرية البنائية الاجتماعية لفيجوتسكي، والتي تتأسس على أن لا يمكن نقل المعرفة بل يتم بناؤها من قبل المتعلم أثناء حل مشكلات واقعية، وأن التفاعل الاجتماعي أمر أساسي لبناء وتنمية المعرفة.

- **أهداف البرنامج:**

- اكتساب الطالب المعلم المفاهيم الأساسية والممارسات التكاملية الخاصة بمدخل (STEM).
- التمكن من استخدام العلوم، والتكنولوجيا، والهندسة، والرياضيات، بشكل منتج في حياته اليومية؛ لتحقيق الأهداف الشخصية، والمشاركة الفعَّالة في المجتمع كمواطنين نشطين.
- فهم الأفكار، والمعارف من خلال البحث، والمناقشة، وتحليل البحوث العلمية النظرية.
- التمكن من توظيف مهارات التدريس الفعَّالة؛ لتقديم محتوى مجالات (STEM)، بصورة تكاملية.
- تطوير مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالب معلم (STEM) اللازمة للوصول إلى الفرص الحديثة في مجتمعنا التكنولوجي العالمي.

- **تحديد محتوى برنامج إعداد معلم** (STEM): تضمن البرنامج الجوانب الأكاديمية والتربوية والثقافية الخاصة بمدخل (STEM)، الذي يستند على المنهج البيني والمتكامل، من خلال إعداد مقررات دراسية بينية وتكاملية خلال الأربع سنوات بما يتناسب مع نظام الساعات المعتمدة بكليات التربية بجمهورية مصر العربية، وتتناسب أيضًا مع النسب التخصصية والتربوية والثقافية لكل مجال من مجالات مدخل (STEM)، بحيث يدرس الطالب المعلم (١٤٤) ساعة معتمدة في كل تخصص من تخصصات (STEM) تتوزع بين المواد الإجبارية والاختيارية.

- **تحديد تخصصات شعبة تعليم** (STEM): من خلال الاطلاع على برامج الجامعات العالمية لإعداد معلم مدارس (STEM)، الموضحة سلفًا، ومن خلال الاطلاع على المقررات الدراسية العلمية بمدارس (STEM)، وتحليلها؛ حيث اشتملت على مقررات الفيزياء والكيمياء والأحياء وعلوم الأرض والرياضيات. وبالتالي فقد تم تقسيم البرنامج المقترح لإعداد معلم (STEM) إلى أربعة تخصصات (الكيمياء، الفيزياء، الأحياء وعلوم الأرض، الرياضيات).

- **تحديد المقررات التخصصية، والتربوية والثقافية** في التصور المقترح لبرامج إعداد معلم (STEM) في ضوء الاطلاع على برامج الجامعات العالمية لإعداد معلم (STEM) المستعرض سابقًا.

- **تصميم وعرض البرنامج المقترح لإعداد معلم مدارس (STEM) يتضمن الآتي:**

- المقررات التخصصية والتربوية والثقافية الخاصة بالبرنامج المقترح.
- الخطة الزمنية المقترحة لبرنامج إعداد معلم مدارس (STEM) بكليات التربية على مدى الأربع سنوات الدراسية (ثمانية فصول دراسية) وعدد ساعاتها المعتمدة المحددة في الأسبوع.
- اقتراح مسميات للمقررات التخصصية والتربوية والثقافية في البرنامج المقترح لإعداد معلم (STEM) وتوزيعها على المستويات الدراسية، ومن ثم تنظيمها في مخطط مترابط ومتكامل يوضح تسلسل المقررات وعلاقتها التتابعية والتكاملية بعضها ببعض.

تصميم الصورة الأولية للتصور المقترح وعرضه على المحكمين في مجال التخصصات الأكاديمية والتربوية والثقافية، وإجراء التعديلات في ضوء توجيهاتهم، **ومن ثم إعداد التصور المقترح في صورته النهائية.**

جدول (٢): التصور المقترح لبرامج إعداد معلمي مدارس المتفوقين (STEM) في جمهورية مصر العربية

الفرقة الأولى									
المستوى الأول									
كود المقرر	اسم المادة	عدد الساعات			درجات المادة				
		ن	ت/ع	مج	أعمال فصلية	ش/ع/ت	التحريري	مج	زمن الامتحان بالساعات
Ed 0111	أخلاقيات مهنة التعليم	٢	-	٢	٤٠	-	٦٠	١٠٠	٢
Edpsy0411	علم النفس التربوي المعاصر	٢	-	٢	٤٠	-	٦٠	١٠٠	٢
Curr 0611	مدخل إلى تدريس STEM	١	٢	٢	٤٠	-	٦٠	١٠٠	٢
Ss1111	حقوق الإنسان	٢	-	٢	٤٠	-	٦٠	١٠٠	٢
PhyCh1311	مقدمة في أساسيات علم الكيمياء	٢	٢	٣	٢٠	٢٠	٦٠	١٠٠	٢
Bio 1411	مقدمة في علم الأحياء	٢	٢	٣	٢٠	٢٠	٦٠	١٠٠	٢
Tech 0711	مقدمة في علم الحاسب	١	٢	٢	٢٠	٢٠	٦٠	١٠٠	٢
Math1211	مقدمة في علم الرياضيات	١	٢	٢	٤٠	-	٦٠	١٠٠	٢
المجموع		١٨ ساعة معتمدة							
المستوى الثاني									
Ed 0122	معلم STEM ومهارات القرن ٢١	٢	-	٢	٤٠		٦٠	١٠٠	٢

Edpsy0422	الفروق الفردية والقياس النفسي.	١	٢	٢	٢٠	٢٠	٦٠	١٠٠	٢
Curr 0622	أسس مناهج STEM التكاملية وتنظيماتها	٢	-	٢	٤٠	-	٦٠	١٠٠	٢
Eng 0921	لغة إنجليزية (١)	١	٢	٢	٢٠	٢٠	٦٠	١٠٠	٢
Curr 0623	تدريب ميداني بالمعايشة	-	٤	١	حسب لائحة التدريب الميداني				
PhyCh1322	مقدمة في علوم الفيزياء.	٢	٢	٣	٢٠	٢٠	٦٠	١٠٠	٢
PhyCh1323	كيمياء عضوية (١)	٢	٢	٣	٢٠	٢٠	٦٠	١٠٠	٢
Math1222	مقدمة في علم الهندسة	٢	٢	٣	٢٠	٢٠	٦٠	١٠٠	٢
المجموع		١٨ ساعة معتمدة							

الفرقة الثانية									
المستوى الثالث									
كود المقرر	اسم المادة	عدد الساعات			درجات المادة				
		ن	ت/ع	مج	أعمال فصلية	ش/ع/ت	التحريري	مج	زمن الامتحان بالساعات
Curr 0634	تدريس مصغر (١)	-	٢	١	٤٠	١٠	-	٥٠	-
Edpsy0433	سيكولوجية الموهبة والتفوق.	١	٢	٢	٢٠	٢٠	٦٠	١٠٠	٢
Curr 0635	نظريات التعليم وتعلم STEM	٢	-	٢	٤٠	-	٦٠	١٠٠	٢
Eng 0932	لغة إنجليزية لأغراض علمية.	١	٢	٢	٢٠	٢٠	٦٠	١٠٠	٢
Curr 0636	تدريب ميداني ٢	-	٤	١	حسب لائحة التدريب الميداني				
PhyCh1334	كيمياء فيزيائية (١)	١	٢	٣	٢٠	٢٠	٦٠	١٠٠	٢
PhyCh1335	فيزياء عامة	١	٢	٣	٢٠	٢٠	٦٠	١٠٠	٢
Math1233	حساب التفاضل والتكامل ١	١	٢	٢	٤٠	-	٦٠	١٠٠	٢
Tech0732	برمجة الحاسوب ونظم المعلومات	١	٢	٢	٢٠	٢٠	٦٠	١٠٠	٢
المجموع		١٨ ساعة معتمدة							
المستوى الرابع									
Curr0647	تدريس مصغر (٢)	-	٢	١	٤٠	١٠	-	٥٠	-
Edpsy0444	مناهج البحث العلمي والإحصاء التربوي.	١	٢	٢	٢٠	٢٠	٦٠	١٠٠	٢

Curr0648	التفاعلات الصفية لمدخل STEM	١	٢	٢	٢٠	٢٠	٦٠	١٠٠	٢
Comp0241	تجارب دولية في إعداد معلم STEM	٢	-	٢	٤٠	-	٦٠	١٠٠	٢
Curr0649	تدريب ميداني ٣	-	٤	١	حسب لائحة التدريب الميداني				
Ar0841	مهارات اللغة العربية	١	٢	٢	٢٠	٢٠	٦٠	١٠٠	٢
Bio 1442	علم الأحياء التطوري	١	٢	٢	٢٠	٢٠	٦٠	١٠٠	٢
PhyCh1346	كيمياء غير عضوية	٢	-	٢	٤٠	-	٦٠	١٠٠	٢
Math1244	هندسة الإنتاج والتصنيع	١	٢	٢	٢٠	٢٠	٦٠	١٠٠	٢
Tech 0743	مستحدثات تكنولوجيا وتعليم STEM	١	٢	٢	٢٠	٢٠	٦٠	١٠٠	٢
المجموع		١٨ ساعة معتمدة							

الفرقة الثالثة									
المستوى الخامس									
كود المقرر	اسم المادة	عدد الساعات			درجات المادة				
		ن	ت/ع	مج	أعمال فصلية	ش/ع/ت	التحريري	مج	زمن الامتحان بالساعات
Curr06510	المدخل التكاملي والبيني في التدريس.	٢	-	٢	٤٠	-	٦٠	١٠٠	٢
Adm0351	القيادة التربوية والقضايا المجتمعية المعاصرة.	٢	-	٢	٤٠	-	٦٠	١٠٠	٢
Edpsy0455	البحث الإجرائي	١	٢	٢	٢٠	٢٠	٦٠	١٠٠	٢
	*مقرر اختياري ٢	٢	-	٢	٤٠	-	٦٠	١٠٠	٢
Curr06512	تدريب ميداني٤	-	٦	٢	حسب لائحة التدريب الميداني				
Math1256	حساب التفاضل والتكامل ٢	١	٢	٢	٤٠	-	٦٠	١٠٠	٢
	مادة في مجال التخصص ١	٢	٢	٣	٢٠	٢٠	٦٠	١٠٠	٢
	مادة في مجال التخصص٢	٢	٢	٣	٢٠	٢٠	٦٠	١٠٠	٢
المجموع		١٨ ساعة معتمدة							
المستوى السادس									
Curr06613	التعلم القائم على المشروعات وطرق تصميمها	٢	-	٢	٢٠	-	٦٠	١٠٠	٢
Curr06614	منظورات حول تعليم STEM.	٢	-	٢	٤٠	-	٦٠	١٠٠	٢
Adm0363	التربية والتنمية المستدامة.	٢	-	٢	٤٠	-	٦٠	١٠٠	٢
Curr06615	مبادئ تعليم وتعلم ذوي الاحتياجات الخاصة واستراتيجياتها	١	٢	٢	٤٠	-	٦٠	١٠٠	٢
Curr06616	تدريب ميداني٥	-	٦	٢	حسب لائحة التدريب الميداني				
PhyCh13611	إلكترونيات وإلكترونيات رقمية.	٢	٢	٣	٢٠	٢٠	٦٠	١٠٠	٢

Tech 0764	الذكاء الاصطناعي والروبوت	١	٢	٢	٢٠	٢٠	٦٠	١٠٠	٢
	مادة في مجال التخصص٣	٢	٢	٣	٢٠	٢٠	٦٠	١٠٠	٢
المجموع	١٨ ساعة معتمدة								

***يختار الطالب مقررًا واحدًا من المقررات الآتية:**

كود المقرر	اسم المادة	كود المقرر	اسم المادة	كود المقرر	اسم المادة
Ed 0153	الأقتصاد المعرفي.	Curr06511	الثقافة العلمية	Adm0352	الإدارة الرقمية

الفرقة الرابعة									
المستوى السابع									
كود المقرر	اسم المادة	عدد الساعات			درجات المادة				
		ن	ت/ع	مج	أعمال فصلية	ش/ع/ت	التحريري	مج	زمن الامتحان بالساعات
Curr06717	استراتيجيات وطرائق تدريس STEM	١	٢	٢	٢٠	٢٠	٦٠	١٠٠	٢
Comp0272	مشروع تدريبي (١)	-	٢	١	٤٠	١٠	-	٥٠	-
	مقرر اختياري٢	٢	-	٢	٤٠	-	٦٠	١٠٠	٢
Curr06719	تدريب ميداني ٦	-	٦	٢	حسب لائحة التدريب الميداني				
PhyCh13714	فيزياء حيوية كيميائية.	٢	٢	٣	٢٠	٢٠	٦٠	١٠٠	٢
Bio1476	علم الجيولوجيا ونشأة الأرض.	٢	-	٢	٤٠	-	٦٠	١٠٠	٢
	مادة في مجال التخصص ٤	٢	٢	٣	٢٠	٢٠	٦٠	١٠٠	٢
	مادة في مجال التخصص٥	٢	٢	٣	٢٠	٢٠	٦٠	١٠٠	٢
المجموع	١٨ ساعة معتمدة								
المستوى الثامن									
Comp0283	مشروع تدريبي (٢)	-	٢	١	٤٠	١٠	-	٥٠	-
Curr06820	تطوير وتنفيذ مناهج المتفوقين والمبدعين	١	٢	٢	٤٠	-	٦٠	١٠٠	٢
Comp0284	الثورة الصناعية الرابعة	٢	-	٢	٤٠	-	٦٠	١٠٠	٢
Curr06821	تدريب ميداني ٧	-	٦	٢	حسب لائحة التدريب الميداني				
Math12813	الميكاترونيك	١	٢	٢	٢٠	٢٠	٦٠	١٠٠	٢
Bio1489	بيولوجية جزئية وهندسة وراثية	٢	٢	٣	٢٠	٢٠	٦٠	١٠٠	٢
Bio14810	علم الفلك	٢	٢	٣	٢٠	٢٠	٦٠	١٠٠	٢
	مادة في مجال التخصص٦	٢	٢	٣	٢٠	٢٠	٦٠	١٠٠	٢
المجموع	١٨ ساعة معتمدة								

المقررات التخصصية حسب تخصصات شعبة STEM

التخصص	الكود	كيمياء	الكود	فيزياء	الكود	أحياء	الكود	الرياضيات
مادة التخصص ١	PhyCh1357	كيمياء عضوية ٢	PhyCh1358	فيزياء كهرومغناطيسية	Bio1453	علم وظائف الأعضاء	Math1257	الجبر الخطي
مادة التخصص ٢	PhyCh1359	كيمياء فيزيائية ٢	PhyCh13510	بصريات طبيعية وأجهزة بصرية	Bio1454	علم الأحياء الدقيقة	Math1258	المعادلات التفاضلية
مادة التخصص ٣	PhyCh13612	كيمياء تحليلية	PhyCh13613	فيزياء الجوامد	Bio1465	مقدمة في علم النبات	Math12510	الهندسة التحليلية

*يختار الطالب مقررا واحدًا من المقررات الآتية:

كود المقرر	اسم المادة	كود المقرر	اسم المادة	كود المقرر	اسم المادة
Edpsy0486	مبادئ الصحة والتربية الوقائية	Curr06718	الثقافة البيئية	Adm0373	الإدارة المدرسية والإشراف التربوي

المقررات التخصصية حسب تخصصات شعبة STEM

التخصص	الكود	كيمياء	الكود	فيزياء	الكود	أحياء	الكود	الرياضيات
مادة التخصص ١	PhyCh13715	كيمياء السطوح	PhyCh13716	فيزياء نووية وإشعاعية	Bio1477	الإنزيمات والهرمونات	Math12511	حساب التفاضل والتكامل في عدة متغيرات
مادة التخصص ٢	PhyCh13717	كيمياء نووية وإشعاعية	PhyCh13718	فيزياء حديثة	Bio1478	الفيروسات	Math12512	النمذجة والمحاكاة
مادة التخصص ٣	PhyCh13819	كيمياء حياتية	PhyCh13820	فيزياء حيوية	Bio14811	علم تشريح النبات	Math12514	الإحصاء والاحتمالات

التوصيات والمقترحات:

١- ضرورة تطوير برامج إعداد المعلمين بكليات التربية في ضوء مدخل (STEM).

٢- تقديم مجموعة من الدورات وورش العمل لمعلمي العلوم والرياضيات بمدارس المتفوقين (STEM)؛ لتنمية قدراتهم على تطبيق مدخل (STEM) بكفاءة عالية.

٣- ربط برامج إعداد المعلم بالحياة الواقعية، وتنمية المهارات اللازمة لمواجهة التحديات المستقبلية، وطبقًا لحاجة سوق العمل.

٤- توظيف التقنيات الحديثة وتكنولوجيا التعليم في برامج إعداد المعلم لتقليل الفجوة بين المفاهيم العلمية والممارسات التكنولوجية والهندسية الحديثة.

٥- إقامة اتفاق بين وزارة التعليم العالي، والتربية والتعليم لتطوير مسارات تعليم (STEM).

٦- دمج مهارات البحث العلمي وخاصة البحوث الإجرائية في برامج إعداد المعلم؛ لتنمية مهارات الطالب المعلم على الوقوف على المشكلات التربوية وتقديم حلول لها.

البحوث المقترحة:

في ضوء ما توصل إليه هذا البحث؛ يقترح البحث مجموعة من الدراسات التي يمكن إجراءها:

١- فاعلية برنامج قائم على مدخل (STEM) في تنمية مهارات البحث العلمي للطالب المعلم.

٢- تقييم برامج إعداد معلم العلوم والرياضيات بكليات التربية في ضوء مدخل (STEM).

٣- تصور مقترح لمتطلبات تطوير محتوى المواقع الإلكترونية لتحقيق الميزة التنافسية في مجال إعداد معلم (STEM).

المراجع:

إبراهيم أحمد آل فرحان. (٢٠١٨). برنامج مقترح للتنمية المهنية لمعلمي العلوم والرياضيات في ضوء مدخل التكامل بين العلوم التقنية والهندسة والرياضيات (STEM). *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط*، ٣٤(٥)، ٢٥٠ -٢٨٦.

إبراهيم عثمان ارحيم، حسن سالم الشهوبي. (٢٠١٦). إعداد المعلم وفق الاتجاهات التربوية المعاصرة. *مجلة كلية الآداب- جامعة مصراتة*، ليبيا، ع(٧)، ٦٢-٢٩.

أحمد عبد الرحمن النجدي، منى عبد الهادي سعودي، على محيي الدين راشد. (٢٠٠٢). *تدريس العلوم في العالم المعاصر" المدخل في تدريس العلوم"*. القاهرة: دار الفكر العربي للنشر.

أسامة جبريل عبد اللطيف. (٢٠٢٠). برنامج أنشطة قائم على مدخل مشروعات STEM لتنمية مهارات ريادة الأعمال والميول المهنية نحو مجالات (STEM) وفهم المبادئ العلمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. *مجلة البحث العلمي في التربية، جامعة عين شمس-كلية البنات للآداب والعلوم والتربية*، ٦(٢١)، ٣٤٨- ٣٩٥.

أشرف منصور رداد. (٢٠١٩). الثقافة المعلوماتية لطلاب مدارس المتفوقين في العلوم والتكنولوجيا في مصر ودور النظام التعليمي بتلك المدارس في تعزيزها: دراسة ميدانية. *المجلة الدولية لعلوم المكتبات والمعلومات*، ٦(٢)، ٢٩٣-٢٣٩.

أماني محمد عبد السلام (٢٠١٩). معايير معلم STEM في ضوء تجارب بعض الدول: دراسة تحليلية. *مجلة كلية التربية- جامعة أسيوط*، ٣٥(٥)، ٣٥٩-٣١٤.

إيناس محمد خريبة. (٢٠٢١). الإسهام النسبي لكل من بيئة التعلم الإبداعية وسمات شخصية المعلم في التنبؤ بالتعلم الإبداعي لدى طلبة مدرسة STEM بالزقازيق. *مجلة التربية، جامعة سوهاج*، ج (٨١)، ٣٨١-٤٤١.

بدر بن عبد الله الحربي. (٢٠٢٠). برنامج تدريبي مقترح قائم على التعلم النشط لتنمية مهارات القرن الحادي والعشرين لطلاب كلية التربية – جامعة حائل. *مجلة تكنولوجيا التربية – دراسات وبحوث*، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية، ع(٤٢)، ٢٦٠-٢٢٥.

تهاني محمد سليمان. (٢٠٢٠). فعالية برنامج قائم على مدخل المعلم كعالم" TAS" في تنمية بعض مهارات القرن الحادي والعشرين والاتجاه نحو مهنة التدريس لدى طلاب الشعب العلمية بكلية التربية. *المجلة المصرية للتربية العلمية*، ٢٣(٥)، ٤٩-١.

خالد بن إبراهيم الدغيم. (٢٠١٧). البنية المعرفية للطالب المعلم تخصص علوم فيما يتعلق بمجالات توجه STEM (العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات) وتعليم العلوم. *مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس*، جامعة عين شمس، ع (٢٢٦)، ١٢١-٨٦.

رشا هاشم محمد. (٢٠١٨). استخدام مدخل (STEM) التكاملي المدعم بتطبيقات الحوسبة السحابية لتنمية المهارات الحياتية والترابط الرياضي والميل نحو الدراسة العلمية لدى طالبات المرحلة المتوسطة. *مجلة تربويات الرياضيات*، ٢١(٧)، ٧٦-١٥.

رهام نصار زغير. (٢٠٢٠). واقع برامج إعداد المعلمين في كليات العلوم التربوية:(دراسة نوعية). *مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسي*، ٢٨(٣)، ٧٢٤-٧٠٨.

سامر محمد الأنصاري. (٢٠١٩). إعداد المعلم وتطوره مهنيًا في ضوء بعض الخبرات العالمية. *المجلة العربية للنشر العلمي (AJPS)*، ع(١٤)، ٢٣٣- ٢٥٥.

عبد الباسط محمد شحاتة. (٢٠١٩). المبادرات والتجارب العالمية في إعداد معلمي (STEM) في كل من فنلندا وسنغافورة واستراليا وإمكانية الإفادة منها في تطوير إعداد معلم (STEM) في مصر. *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج، ج (٦٨)، ٢٤١٦- ٢٤٦٢.

عبد الرحمن بن محمد بن نفيز الحارثي. (٢٠٢٠). آليات تضمين مهارات القرن الحادي والعشرين في برامج الإعداد التربوي للمعلم من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. *المجلة التربوية لكلية التربية –جامعة سوهاج*، ع (٧٢)، ٥٠-٩.

عبد العزيز أحمد داود، إيمان عبد السلام عاشور، فريدة إبراهيم رمضان. (٢٠١٩). إعداد معلم مدارس العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) في أمريكا والإفادة منها في مصر. *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ*، ١٩(١)، ١١٩-١٤٢.

عدنان محمد القاضي، سهام إبراهيم الربيعة. (٢٠١٨). *دليل الممارسة الفعالة STEM & STEAM إطار تعليمي لرعاية الطلبة الموهوبين والمتفوقين عبر دمج العلوم والتكنولوجيا والهندسة والفنون والرياضيات معًا*. البحرين: مكتبة دار الحكمة.

عزيزة سعد الرويس. (٢٠١٨). تصور مقترح لتطوير برنامج إعداد في ضوء الاتجاهات الحديثة. *مجلة كلية التربية، جامعة كفر الشيخ*، ١٨(٢)، ٥٧٣- ٦١٤.

عماد صموئيل وهبة. (٢٠١٧). تطوير برامج إعداد معلم التعليم الأساسي بكلية التربية بسوهاج في ضوء الخطة الاستراتيجية للتعليم في مصر 2014-2030م. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ٢٨(١١٠)، ٢٨٣-١٧٨.

عمر نصير رضوان. (٢٠١٩). مدارس العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات (STEM) في الولايات المتحدة الأمريكية ومصر: دارسة مقارنة. *مجلة التربية المقارنة والدولية*، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية، ٥(١٢)، ١١-١٤٠.

فاطمة الزهراء زهرة، عبد الرحمن تلي. (٢٠٢٠). صفات وأدوار معلم القرن الحادي والعشرين. *حوليات جامعة الجزائر ١*، ٣٤(٣)، ٧٠٧-٦٨٧.

فاطمة محمد اللمعي.(٢٠١٩). الخبرة الفنلندية في إعداد المعلم الباحث وإمكانية الإفادة منها في مصر. *مجلة دراسات تربوية واجتماعية*، جامعة حلوان- كلية التربية، ٢٥(١٢)، ١٠٥-١.

فداء محمود الشوبكي. (٢٠٢١). إعداد المعلم الفلسطيني مقارنة بنظرائه في الدول المتقدمة دراسة مقارنة (فلسطين، فنلندا، اليابان، ماليزيا). *مجلة جامعة الإسراء للعلوم الإنسانية*، ع(١٠)، ٢٨١-٣٠٩.

فكري عبد المنعم السعدني، مصطفى أحمد أحمد. (٢٠١٩). تطوير الإعداد المهني للطالب المعلم بكليات التربية بمصر في ضوء معايير التنمية البشرية. *مجلة كلية التربية، جامعة بنها*، ٣٠(١١٩)، ٢٤٤-٣١٠.

ماجد محمد المالكي. (٢٠١٨). فاعلية تدريس العلوم بمدخل (STEM) في تنمية مهارات البحث بمعايير ISEF لدى طلاب المرحلة الابتدائية. *المجلة الدولية للدراسات التربوية والنفسية*، مركز رفاد للدراسات والأبحاث ٤(١)، ١١٣- ١٣٥.

محمد بن علي المحيا. (٢٠٢٠). تقويم جودة معايير الاعتماد لبرامج إعداد المعلمين بالجامعات السعودية في ضوء التجارب العالمية .*مجلة العلوم التربوية والنفسية، المركز القومي للبحوث غزة، ٤(٢١)*، ٤٤-١.

محمد ناجح محمد، محمد السيد إسماعيل. (٢٠١٨). المتطلبات التشريعية لتطوير إعداد المعلم في مصر على ضوء الاتجاهات المعاصرة. *المجلة التربوية*، جامعة سوهاج-كلية التربية، ع(٥٤)، ١٧٠-٦٥.

منيره سعود بن زيد. (٢٠٢١). مهارات القرن الحادي والعشرين لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأميرة نورة. *المجلة العربية للعلوم التربوية والنفسية*، المؤسسة العربية للتربية والعلوم والآداب، ٥(٢٢)، ٤٣٥ – ٤٥٦.

مها خليل الأحمدي. (٢٠١٩). الكفايات المهنية اللازمة للمعلمين المعنيين بتطبيق مدخل (STEM) فى المدارس من وجهة نظرهم. *مجلة البحث العلمي فى التربية*، جامعة عين شمس – كلية البنات للآداب والعلوم والتربية، ١١(٢٠)، ١٨١-١٤٧.

وائل كمال الدين مصطفى. (٢٠٢١). تصور مقترح لدمج تكنولوجيا النانو بمدارس " STEM " بالمرحلة الثانوية في جمهورية مصر العربية. *مجلة سوهاج لشباب الباحثين*، كلية التربية- جامعة سوهاج، ع(١)، ٤٣٤-٤٢٥.

وزارة التخطيط والمتابعة والاصلاح الإداري (٢٠١٥). *استراتيجية التنمية المستدامة – مصر ٢٠٣٠، الغاية – المحاور الرئيسية – الأهداف – مؤشرات القياس*. تم استرجاعه بتاريخ ٢٠٢٠/١٢/٦م من خلال الرابط التالى: http://www.crci.sci.eg/wp-content/uploads/2015/06/Egypt_2030.pdf

يحيى على أحمد الفقيهي. (٢٠١٩). مدى تضمين المعايير المهنية الوطنية للمعلمين فى برامج إعداد المعلم بجامعة نجران. *مجلة كلية التربية – جامعة طنطا – كلية التربية*، ٧٤(٢)، ٦٤٧ – ٦٨٣.

Artino, A. R. (2012). Academic self-efficacy: from educational theory to instructional practice. *Perspectives on medical education*, *1*(2), 76-85.

Carrillo, C., Greca, I. & Hawrylak, M. (2021). Teacher Perspectives on Teaching the STEM Approach to Educational Coding and Robotics in Primary Education. *Education Scince Journal*, 11(64).1-16.

Dare, E., Ellis, J. & Roehrig, G. (2018). Understanding science teachers' implementations of integrated STEM curricular units through a phenomenological multiple case study. I*nternational Journal of STEM Education*, 5(4), 1-19.

ElNgdi, M. & Roehrig, G. (2020). identity evolution of STEM teacher in Egyptian STEM school in a time of transition: a case study. *International Journal of STEM Education*, 7(41), 1-16.

Farisi, M. (2016). Developing the 21ST Century Social Studies Skills through Technology Integration. *Turkish Online Journal of Distance Education*, 17(1), 16-30.

Khadri, H. (2014). Planning For Establishing Stem Education Department Within Faculty of Education - Ain Shams University An Interdisciplinary Model. *European Scientific Journal* ,10(28), 280–311.

Pa-alisbo,M. (2017). The 21st Century Skills and Job Performance of Teachers. *Journal of Education and Practice*, 8(32), 7-12.

White, C., Marshall, J. &Alston, D. (2019). Emplirically supporting school STEM culture- The creation and validation of the STEM Culture Assessment Tool (STEM-CAT). *School Science and Mathematics Association*, 119(6), 299-311.

البحث الثالث

أثر الرسم المعلوماتي على زيادة التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

إعداد

أ/ هاجر صبري أحمد شريف علي

باحثة ماجستير – المناهج وطرائق التدريس

كلية التربية _ جامعة مطروح

أثر الرسم المعلوماتي على زيادة التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية

ملخص:

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة أثر الرسم المعلوماتي على زيادة التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي. استخدمت الدراسة التصميم شبه التجريبي. وتكونت أدوات البحث من: اختبار التحصيل الدراسي، الوحدة الدراسية قائمة على الرسم المعلوماتي، دليل المعلم وكتاب التلميذ في ضوء هذه الوحدة. وتناولت الدراسة محورين رئيسين وهما، المحور الأول: الرسم المعلوماتي، المحور الثاني: التحصيل الدراسي. واختتمت الدراسة بعرض أهم النتائج التي توصل إليها وهي، تحسن أداء المجموعة التجريبية في نتائج اختبار التحصيل الدراسي البعدي، عن القبلي في كل منهما، وترجع الباحثة ذلك إلى أثر تدريس الوحدة الدراسية قائمة على الرسم المعلوماتي، ويمكن تفسير تلك النتيجة بإسهام الرسم المعلوماتي في تبسيط المعلومات المعقدة، باستخدامه للرسوم والصور والرموز؛ مما عزز من قدرتهم على الاستيعاب والتحصيل الدراسي. أوصت الدراسة باستخدام الوحدة الدراسية القائمة على الرسم المعلوماتي، كدليل استرشادي؛ لبناء وحدات مشابهة.

الكلمات المفتاحية: الرسم المعلوماتي، التحصيل الدراسي.

The effect of infographic on the development of academic achievement of fourth grade students

Abstract

This study aimed to know the effect of a study unit based on infographics on the development of academic achievement of fourth grade students. The study used a quasi-experimental design. The research tools consisted of: The academic achievement test. The study dealt with two main axes: The first axis: Academic Achievement. The second axis Infographic. The study concluded by presenting the most important results that it reached: The improvement of the experimental group's performance in the results of the dimensional academic achievement test. The result is that infographics simplify complex information, using graphics, images, and symbols; Which enhanced their ability to comprehend, and develop their academic achievement. The study recommended using the unit of study based on the infographic, as a guideline to build similar units.

Key words: Infographic, Academic Achievement.

مشكلة البحث ومعالجتها:

تواجه اللغة العربية تحديات جمة إزاء النقلة النوعية الحادة لمجتمع المعلومات والمعرفة، فقد فرض عليها مثل لغات العالم الأخرى ضرورة تلبية مطالب هذا المجتمع، الذي تمارس فيه اللغة دورًا محوريًا، في الوقت ذاته الذي تعاني فيه العربية أزمة شديدة على مستوى التنظير والتعليم.

وقد تزايدت أهمية تعليم وتعلم اللغة بفعل المتغير المعلوماتي؛ نظرًا لدورها المتزايد في تنمية الفرد والمجتمع على حد سواء، بجانب كونها جسر التواصل المعرفي بين التخصصات المختلفة؛ لموقعها المحوري على خريطة المعرفة الإنسانية. وتقاس فجوة التعليم والتعلم بمستوى المناهج والمنهجيات والأساليب الخاصة باكتساب مهارات التواصل اللغوية المختلفة، وتماشيها مع التكنولوجيا والتقنيات الحديثة، والاتجاهات التربوية المعاصرة.

وفي هذا الصدد يشير جوده أحمد وعبد الله محمد (٢٠١١، ٥٤٤) إلى أن التطور العلمي والتكنولوجي الراهن أوجب التغيير للتكيف؛ فالمجتمعات التي لا تأخذ بتنمية ذكاء تلاميذها لن تستطيع التعايش مع هذا العصر، وأن المناهج الدراسية بوضعها الحالي تسهم في تعطيل قوى العقل لدى التلاميذ؛ لأن جُلَّ تفكيرها ينصب على الحفظ والاستظهار من دون العناية بتحفيز العقل.

وقد ظهرت مشكلة الدراسة عند تدريس الباحثة مقرر اللغة العربية لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي، حيث لاحظت الباحثة انخفاض التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مادة اللغة العربية، واستكمالًا لاكتشاف الواقع التعليمي، أجرت الباحثة مقابلات غير مقننة مع تسعة من معلمي اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي في ثلاث مدارس ابتدائية مختلفة بإدارة مطروح التعليمية، والذين تعدت سنوات خبرتهم في التدريس ثلاث سنوات، وقد وجهت إليهم الباحثة سؤال رئيس، مفاده: ما مستوى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مادة اللغة العربية؟، وأسفرت نتائج المقابلات عن اتفاق المعلمين على: انخفاض تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مادة اللغة العربية، وظهور تلك المشكلة أثناء حصص المراجعة على ما سبق دراسته، وكذلك في الاختبارات الدورية، وفي نهاية الفصل الدراسي، وهذا ما أظهرته مراجعة درجات تلاميذ الصف الرابع الابتدائي الفصل الدراسي الأول فصل ١/٤ بمدرسة السادات الابتدائية، وفصل ٣/٤ بمدرسة

العبور الابتدائية، وفصل ٢/٤ بمدرسة أبو بكر الصديق الابتدائية، التابعين لإدارة مطروح التعليمية في مادة اللغة العربية من خلال كشوف المادة؛ حيث تراوح متوسط درجات التلاميذ بالفصول المشار إليها بالمدارس الثلاثة بين ٢٢.٧٪ : ٢٨.٢٪؛ أيضًا ما أظهرته دراسة محمد المتولي، مصطفى عبدالسميع، أمل عبدالفتاح، زينب محمد (٢٠١٤)، ودراسة نرجس سالم (٢٠٢١)، ودراسة محمد مصطفى (٢٠٢١) من تدني مستوى التحصيل الدراسي إثر التدريس بالطرق التقليدية؛ مما يؤكد ضرورة العناية بزيادة تحصيل التلاميذ، كهدف رئيس للتعليم، تقره وزارة التربية والتعليم بمصر، خاصة مع ندرة البحوث والدراسات السابقة – في حدود علم الباحثة – التي تناولت استخدام الرسم المعلوماتي في تدريس اللغة العربية؛ لزيادة تحصيل التلاميذ في المرحلة الابتدائية عمومًا بمصر.

مشكلة الدراسة:

تحددت مشكلة الدراسة الحالية في " انخفاض مستوى تحصيلهم الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي"؛ ولعلاج تلك المشكلة، استخدمت الدراسة الحالية وحدة دراسية قائمة على الرسم المعلوماتي، وحاولت الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي: **ما أثر استخدام وحدة دراسية قائمة على الرسم المعلوماتي في زيادة التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؟**، وتفرع عن ذلك السؤال الرئيس، الأسئلة التالية:

١. ما أسس بناء الوحدة الدراسية القائمة على الرسم المعلوماتي لزيادة التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؟
٢. ما أثر استخدام الوحدة الدراسية القائمة على الرسم المعلوماتي في زيادة التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؟

أهداف الدراسة:

_ تحديد أسس إعداد وحدة دراسية من مقرر اللغة العربية قائمة على الرسم المعلوماتي؛ لزيادة التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.
_ إعداد وحدة دراسية من مقرر اللغة العربية قائمة على الرسم المعلوماتي لزيادة التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

_ التعرف على أثر الوحدة الدراسية القائمة على الرسم المعلوماتي في زيادة التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

أهمية الدراسة:

يمكن أن تفيد نتائج الدراسة الحالية كل من:

١. التلاميذ، حيث: يحول الرسم المعلوماتي المعلومات المعقدة إلى أجزاء ومعلومات مفهومة؛ مما يمكن من زيادة قدرة التلاميذ على تحليل المعلومات واستخدامها، فضلًا عن استيعابها وسهولة تذكرها دون عناء؛ بما يزيد من قدرة التلاميذ على تحصيلهم الدراسي.
٢. المعلمين، حيث: تقدم لمعلمي اللغة العربية وحدة دراسية قائمة على الرسم المعلوماتي تساعد في زيادة التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؛ بوصفها دليلًا استرشاديًا لبناء وحدات مشابهة، كما تقدم أدوات تقويم تتمثل في: اختبار التحصيل الدراسي، يمكن الإفادة منه في تقويم أداء تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.
٣. الموجهين، حيث: تساعد موجهي اللغة العربية في إعطاء توجيهات لمعلمي اللغة العربية، بضرورة استخدام الرسم المعلوماتي لزيادة التحصيل الدراسي، وتلفت نظر الموجهين، وكذلك القائمين على العملية التعليمية لتنمية قدرات التلاميذ، وتأهيلهم للتعامل مع متغيرات العصر التقني.
٤. الباحثين، حيث: تفتح الآفاق أمام الباحثين لإجراء دراسات وبحوث حول استخدام الرسم المعلوماتي التعليم، في تدريس منهج اللغة العربية في المراحل الدراسية المختلفة، كأحد تقنيات العصر.

حدود الدراسة:

التزمت الدراسة الحالية الحدود الآتية:

الحدود الموضوعية: تتمثل في إعداد وحدة (أهلًا وسهلًا)، المقررة ضمن منهج اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي، الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١م. ويرجع اختيار هذه الوحدة؛ لتتضمنها عددًا من جوانب التعلم التي يمكن صوغها في صور ورسوم، وفقًا لتصميم الرسم

المعلوماتي، والذي بدورها يمكن أن تزيد من مستوى تحصيلهم الدراسي، ولقد تم تصميم هذه الوحدة باستخدام الرسم المعلوماتي من النوع الثابت؛ لما رأت الباحثة من سهولة الاستفادة منه، سواء تم عرضه على شاشات عرض البيانات داخل حجرة الدراسة، أو طباعته بكتاب التلميذ، أو نشره عبر المنصات التعليمية المختلفة، كما قصدت الباحثة من خلال هذه الوحدة الدراسية القائمة على الرسم المعلوماتي زيادة التحصيل الدراسي لدى التلاميذ _عينة الدراسة_ في مستويات: التذكر، الفهم، التطبيق، والتحليل، حسب تصنيف بلوم.

الحدود البشرية: تم تطبيق الوحدة الدراسية على عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، بمدرسة مطروح الرسمية المتميزة للغات، بمرسى مطروح.

الحدود المكانية: مدرسة مطروح الرسمية المتميزة للغات بمرسى مطروح، مصر.

الحدود الزمانية: تم تطبيق الوحدة الدراسية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٠/٢٠٢١م.

مصطلحات الدراسة:

❋الرسم المعلوماتي:

تعددت تعريفات الرسم المعلوماتي في أدبيات تكنولوجيا التعليم والدراسات السابقة، منها:

ما يشير عبد الله عيسى (٢٠١٤، ٤) إلى أن الرسم المعلوماتي أداة تعليمية قوية للمتعلمين، والتي يمكن استخدامها في كافة المناهج الدراسية؛ حيث تمكن الطالب وتزوده بالمهارات الفكرية، والانتقال إلى مرحلة التحليل والتوليف.

ويوضح محمد شوقي (٢٠١٦، ١١٠) أن الرسم المعلوماتي هو فن تحويل البيانات والمعلومات والمفاهيم المعقدة، إلى صور ورسوم يمكن فهمها واستيعابها بوضوح وتشويق، فالرسم المعلوماتي أسلوب يتميز بعرض المعلومات المعقدة والصعبة، بطريقة سلسة سهلة واضحة.

وفي نفس السياق، يذكر « يليدرم » Yildirim (2016, 98) أن الرسم المعلوماتي يعني: عرض المعلومات داخل تدفق معين، حيث يحتوي على كثير من الصور، والرسوم البيانية، والأشكال، والرموز، والنصوص في تسلسل منطقي، من خلال الإعداد لها.

والرسم المعلوماتي مصطلح تقني يشير إلى تحويل المعلومات والبيانات المعقدة إلى رسوم مصورة، يسهل على من يراها استيعابها دون الحاجة إلى قراءة الكثير من النصوص (محمد

سـيد ووليد محمد ونجلاء محمد ورؤوف محمد، ٢٠١٨، ٢)؛ لذا يعد الرسـم المعلوماتي أحد الوسائل المهمة والفعالة في هذه الأيام؛ فهو يدمج بين السهولة والسرعة والتسلية للمتلقي، وذلك من خلال تحويل المعلومات والبيانات من أرقام وحروف مملة، إلى صور ورسوم شيقة.

وفي ذات الصدد، يُعرف « فيرنوس» Vernons (2018, 1) الرسم المعلوماتي بأنه: أحد الطرق القليلة الفعالة لتوصيل المعلم رسالته، سواء استخدمها المعلم في عرض الدروس في الفصل الدراسي، أو للمراجعة، وللواجبات المنزلية.

لذا بـات الرسم المعلوماتي أداة تعليمية فعالة، وهو تمثيل بصري للبيانات والمعـارف، تهدف إلى تقديم المعلومات بشكل موجز وسريع (ChelseaYang,2019, 1) والذي يؤدي بدوره إلى زيادة تحصيل التلاميذ؛ الأمر الذي يدعم العملية التعليمية، ويحقق أهدافها الرئيسة.

واستخلاصًا من التعريفات السابقة، يمكن للباحثة تحديد خصائص الرسم المعلوماتي في النقاط الآتية:

- أداة تعليمية فعالة شيقة.
- يُقدم الحقائق العلمية في صورة بصرية.
- يعرض المعلومات في تسلسل منطقي.
- يدمج بين السهولة والسرعة والتسلية للمتلقي.
- ينمي القدرة على المقارنة وتحليل المعلومات.

وفي ذات الصدد، تذكر سمية فتحي (٢٠١٩، ٣٦-٣٥) أن الرسم المعلوماتي بعدة خصائص، عرضتها في ثلاث نقاط رئيسة، هي:

١) الترميز والاختصار: يعد من أهم خصائص الرسم المعلوماتي قدرته على ترميز المعلومات، والمفهومات، في رموز مصورة يمكن استعراضها في أقل وقت، من خلال شريط تنقل رأسي موجود بأغلب تصاميم الرسم المعلوماتي، وبهذه الخاصية أيضًا، يمكن اختزال عديد من الصفحات المتعلقة بموضوع ما في تصميم واحد، أيضًا يمكن عرض الموضوعات الغنية التي تحتوي على تفاصيل عدة بطريقة (إطار بعد إطار)، دون التأثير على جودة الصورة الأصلية، بدلًا من عرضها كصورة واحدة كبيرة الحجم، غير دقيقة التفاصيل.

٢) الاتصال البصري: يتميز الرسم المعلوماتي بفاعليته في توصيل المعلومة بسبب العنصر البصري، فقد اكتشف أن الرؤية تعتبر هي الجزء الأكبر في فسيولوجيا المخ، مؤكدين نظرية

معالجة المخ للمعلومات المصورة بأنها تكون أقل تعقيدًا من معالجة النصوص الخام، كما أثبتت أن الانسان لديه القدرة على إعادة استرجاع ٨٠٪ من المعلومات التي تم استقبالها مسبقًا عن طريق العين، في مقابل قدرته على استرجاع ٢٠٪ فقط من المعلومات المقروءة، و ١٠٪ فقط مما سمعه، وهي الظاهرة المعروفة باسم التأثير الفائق للصورة، والتي تتفق مع فحوى نظرية الترميز الثاني لبافيو ١٩٧١؛ والتي تؤكد أنه من السهل استدعاء المعلومات المصورة أكثر من المعلومات اللفظية؛ والتي تحفز الترميز الثنائي (الصورة والنص) أثناء حفظها بالذاكرة، في حين تحفز الكلمة الترميز اللفظي فقط.

٣) القابلية للمشاركة: فمن أهم الخصائص التي يختص بها الرسم المعلوماتي، هو قابليته للمشاركة عبر شبكات التواصل الاجتماعي المنتشرة عبر الويب؛ وبالتالي امكانية وصوله ومشاركته لعدد أكبر من المستخدمين والمهتمين.

وفي السياق ذاته، تذكر مدونة typing Pandas (2015) أن الرسم المعلوماتي يتمتع بعدة خصائص؛ تجعله طريقة مُثلى لعرض محتوى، أو فكرة، أو مفهوم، أو رسالة، من أهم تلك الخصائص أن الرسم المعلوماتي يتمتع بـ:

- عرض واضح ومبسط للمعلومات، كما أنه غني بالمعلومات الدقيقة ذات الصلة المباشرة.
- استخدام الألوان والأشكال على اختلافها، كما أنه قيّم ومثير للاهتمام، وسهل قراءته واستيعابه.

وتأسيسًا لما سبق، حددت الباحثة التعريف الإجرائي للوحدة الدراسية القائمة على الرسم المعلوماتي بأنها: الوحدة الأولى من كتاب مادة اللغة العربية، الفصل الدراسي الأول، الصف الرابع الابتدائي، والتي قامت الباحثة بتحويل المعلومات والمفاهيم المتضمنة بها إلى صور ورسوم، وترتيبها في تسلسل منطقي، وبشكل شيق وممتع؛ مما يسهل استيعابها، ويمكن من خلالها زيادة التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

أهمية الرسم المعلوماتي: ذكرت «تشيلسي يانغ» (Chelsea Yang, 2019,1) أن الرسم المعلوماتي أداة تعليمية فعالة، وهي تمثيلات بصرية للبيانات والمعارف، تهدف إلى تقديم المعلومات على نحو موجز وسريع، وقد أوردت يانغ بعض مزايا استخدام الرسم المعلوماتي في التعليم، وهي:

- سهولة جذب التلاميذ من خلال التمثيل البياني للمعلومات، بدلًا من النصوص.
- الرسم المعلوماتي ليس مجرد كلمات، ويوفر تجربة تعليمية محسنة للتلاميذ.

– سـهولة تفكيك المعلومات المعقدة إلى أجزاء معلومات مفهومة، يمكن للتلاميذ اسـتيعابها دون عناء.

– وسيلة فعالة تثير فضول التلاميذ وعقولهم.

– تعزيز قدرات التفسير من خلال بناء كليات مهمة، عن طريق استخدام الصور بجودة متباينة.

وفي السـياق نفسـه، تؤكد « لورا لينش » (Laura Lynch, 2018, 1) أن الرسـم المعلوماتي ضـروري للتعليم الالكتروني؛ فبدونه تبدو العملية التعليمية ببسـاطة مملة، والأهم من ذلك أن الرسـوم المعلوماتية تملأ حاجة لا تسـتطيع الكلمات فعلها، ففي حال عدم وجود مخطط معلوماتي جيد سـيواجه عديد من المعلمين صـعوبة في نقل المعلومات نفسـها باسـتخدام الكلمات فقط، ويكون من الصـعب على عديد من التلاميذ فهم هذه المعلومات من دون تصـور، في حين إن تصـميم مخطط معلومات تعليمي جيد قد يسـتغرق وقتًا إضـافيًا، إلا أن هذا الوقت الإضـافي يستحق، فمن المرجح أن الوقت المستثمر في إنشاء رسم معلوماتي جيد سيؤتي ثمار عدة، أيضًا من الممكن استخدام الرسم المعلوماتي خارج العملية التعليمية؛ لجذب الاهتمام، والهام المشاركة الاجتماعية؛ نظرًا لتنوعها وأهميتها وسهولة فهمها.

أنماط الرسم المعلوماتي

تبين «سـارة ماكجواير» (Mcguire, S, 2018, 1) أن نمط الرسـم المعلوماتي يعتمد على الهدف منه، ونـوع المعلومات المـراد استخدامهـا، وعـلى ذلـك قامـت « ماكجواير » Mcguireبتصنيف الرسوم المعلوماتية إلى عدة أنواع مختلفة، من أشهر هذه الأنواع:

١) **الرسـم المعلوماتي الإحصـائي:** ويسـتخدم في توضـيح نتائج اسـتطلاع، أو تقديم بيانات من مصادر متعددة، ويتضمن الرسم المعلوماتي الإحصائي رسوم بيانية، رموز ملونة، صور، خطوط لافتة للنظر؛ للفت الانتباه إلى كل إحصـائية. وقد يأخذ الرسـم المعلوماتي الإحصـائي نهجًا أكثر تنوعًا، ويجمع تصـميمه بين المخططات الدائرية، والأيقونات، والمخططات، أيضًـا يمكن أن يسـاعد اختيار التصـاميم الغير تقليدية، كالتصـميم الفقاعي أو السـحابي لكل احصـائية، في حال وجود بعض الإحصـائيات الرئيسـة مراد التأكيد عليها، فتكون الإحصـائيات الأكثر أهمية في أكبر فقاعة، ثم تقليل حجم الفقاعات حسب أهمية الإحصائيات.

٢) **الرسم المعلوماتي التوضيحي:** يعد الأفضل لتوصيل مفهوم جديد، أو معنى محدد بوضوح، وكذلك لإعطاء نظرة عامة حول موضوع ما، عادة يتم تقسيم الرسم المعلوماتي التوضيحي إلى

أقسام برؤوس وصفية، ويساعد ترقيم كل قسم على تدفق تصميم مخطط الرسم المعلوماتي ، بالإضافة إلى أنه ثبت واقعيًا ميل الأفراد في العموم إلى الرسم المعلوماتي التوضيحي ذي العناوين المرقمة، ويعتبر الرسم المعلوماتي هذا أحد أكثر النماذج شيوعًا، ويحافظ على المعلومات مع عدة نقاط، أيضًا تساعد الرؤوس الوصفية، والأيقونات التوضيحية على توصيل كل نقطة بوضوح. ويمكن اختيار تخطيط دائري، إذا كان الرسم المعلوماتي التوضيحي مجموعة من النصائح أو الحقائق التي لا يوجد لها ترتيب، ويستخدم في الرسم المعلوماتي التوضيحي بعض حيل التصميم، مثل: تبديل اللون واتجاه الكلام للحفاظ على تفاعل الأفراد في العموم مع الرسم المعلوماتي التوضيحي، كذلك من الممكن إضافة حدود زخرفية حول كل قسم يمكن أن يضيف القليل من التوهج إلى تصميم بسيط.

٣) **الرسم المعلوماتي لمخطط زمني:** يعد أفضل نوع من الرسم المعلوماتي لتصور تاريخ شيء ما، او لإبراز التواريخ المهمة، او لإعطاء نظرة عامة على أحداث ما؛ حيث يساعد الرسم المعلوماتي بخطوطه ورموزه وصوره ومعلوماته على إبراز النقاط الزمنية، وإنشاء صورة أوضح وأكثر تفسيرًا لها، وقد يستخدم في الرسم المعلوماتي للمخطط الزمني خطًا مركزيًا؛ لتوصيل النقاط المختلفة حسب توقيتها المناسب، مصحوبة برمز بسيط، ووصفًا موجزًا لكل نقطة زمنية عند الضرورة.

٤) **الرسم المعلوماتي المقارِن:** يعاني الكثير من الأفراد من صعوبة في الاختيار بين خيارات متعددة، يساعد الرسم المعلوماتي للمقارنة غير المتحيزة، مما يجعل من السهل المقارنة بين كل الخيارات. عادة ما يتم تقسيم الرسم المعلوماتي الخاص للمقارنة من المنتصف رأسيًا أو أفقيًا، وعند مقارنة أكثر من شيئين فيمكن تقسيم الرسم المعلوماتي على أعمدة متعددة، وتستخدم الألوان المتناقضة لتمييز الخيارات.

٥) **الرسم المعلوماتي المقولب:** وتعتبر بيانات الرسم المعلوماتي المقولب واضحة بشكل عام، لكن الهدف من الرسم المعلوماتي جعلها أكثر لفتًا للانتباه من الشكل الكتابي العادي، ويستخدم الرسم المعلوماتي المقولب عند الرغبة في مشاركة مجموعة من النصائح، أو مجموعة من الأمثلة، وقد يستخدم في هذا النوع من الرسوم المعلوماتية صورًا، ورموزًا، وخطوطًا وألوانًا إبداعية تبرز كل عنصر، أيضًا قد يساعد استخدام ترقيم النقاط على تسلسل المعلومات.

أيضًا يذكر «يليدرم» (Yilidrim, 2016, 16) أنه يمكن تصميم الرسم المعلوماتي بأساليب مختلفة، ويقسمها إلى تفاعلي وغير تفاعلي، تبعًا لمكونات الوسائط المتعددة التي تتضمنها:

١) **الرسم المعلوماتي التفاعلي:** يتم فيه استخدام المعلومات، والصور، والرموز بالإضافة إلى الصوت، والرسوم المتحركة.

٢) **الرسم المعلوماتي غير التفاعلي:** يتم فيه عرض المعلومات على شكل نص، وصور، ورموز ثابتة، ويمكن استخدامه من خلال المطبوعات.

ويوضح محمد شلتوت (٢٠١٦، ١١٤) أن الرسم المعلوماتي يصنف إلى ثلاثة أنواع:

النوع الأول: **من حيث طريقة العرض:** ويعني به طبيعة التصميم والمخرج النهائي للرسم المعلوماتي، وهي نوعان:

١) الرسم المعلوماتي الثابت: هو تصميمات ثابتة، يختار محتواها المصمم أو الجهة التي تخرجها، وتكون معلومات عن موضوع معين في شكل صور، ورسومات تسهل فهمها، ولها عدة أشكال: كالمطبوعات، أو بشكل تصميمات تنشر على صفحات الانترنت.

٢) الرسم المعلوماتي المتحرك، ويتم تقسيمه إلى نوعين:

– تصوير فيديو عادي (بداخله رسم معلوماتي): عند إعداد هذا النوع، يُكتب له سيناريو إخراجي يراعي تضمنه معلومات وبيانات توضيحية، سوف تظهر بالفيديو متحركة؛ وذلك لإظهار بعض الحقائق والمفاهيم في أثناء عرض الفيديو بنسخته النهائية على المشاهد، وهو من الأنواع التي تحتاج إلى إبداع العاملين على إخراج الفيديو.

– التصميم المتحرك (الرسم المعلوماتي المتحرك): وفيه يتم تصميم البيانات والتوضيحات والمعلومات تصميمًا متحركًا كاملًا، حيث يتطلب هذا النوع كثيرًا من الإبداع واختيار الحركات المعبرة، التي تساعد في إخراجه بطريقة شيقة ممتعة، ويكون لها كذلك سيناريو كامل للإخراج النهائي لهذا النوع، ويعد هذا النوع الآن أكثر الأنواع استخدامًا وانتشارًا. وقد أعاد محمد شلتوت (٢٠١٩، ٤) توضيح تعريف الرسم المعلوماتي المتحرك في المؤتمر العلمي الخامس للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي، حيث ذكر أنه عبارة عن عناصر بصرية متحركة من: (نصوص – رموز.. إلخ)، تتحرك بحركات معبرة، ومدمج معها صوت (تعليق صوتي – موسيقى تصويرية – مؤثرات صوتية)؛ بهدف توضيح فكرة ما بطريقة شيقة ممتعة، عن طريق تنفيذ عدد من المراحل

المختلفة: (الفكرة وكتابة السكريبت – تسجيل الصوتيات – رسم المشاهد – التحريك والإخراج النهائي – النشر).

٣) الرسم المعلوماتي التفاعلي وهو ذلك الرسم المعلوماتي الذي يمكن للمشاهد من خلاله التحكم فيه، عن طريق بعض أدوات التحكم من أزرار وأكواد وبرمجة معينة، تكون موضوعة، وذلك يتطلب عند تصميم هذا النوع أن يكون به الأجزاء التي سوف يكون بها التحكم المطلوب وترجمتها.

النوع الثاني: **من حيث الشكل والتخطيط:** فقد يكون على شكل: مخطط بياني، خرائط، علاقات، قوائم، شعاعي، تدرج عمليات، جداول، ورسوم توضيحية.

النوع الثالث: **من حيث الهدف:** فقد يكون: ديني، تعليمي، تقني، ثقافي، سياسي، شبكات اجتماعية، صحي، تاريخي، وتجاري.

❋التحصيل الدراسي Academic Achievement:

مما لا شك فيه، أن التحصيل الدراسي يعد من أهم مخرجات التعليم التي يسعى إليها المتعلمون، ويزود الطلبة بالمعارف والعلوم التي تنمي مداركهم وتفسح المجال لشخصيتهم لتنمو نموًا صحيحًا، وتغرس القيم الإيجابية لديهم (محمد مصطفى، ٢٠٢١، ٥٢٥).

عرّف يوسف قطامي ونايفة قطامي (٢٠٠١، ١٦) التحصيل الدراسي بأنه: الوسيلة التي نصل بها إلى دلالات رقمية عن مدى تحقُّق الأهداف.

وعرّفه صلاح الدين محمود (٢٠٠٦، ٢٣) بأنه: مفهوم يشير إلى درجة أو مستوى النجاح الذي يُحرزه التلميذ في مجال دراسته، ويُمثِّل اكتساب المعارف والمهارات والقدرة على استخدامها في مواقف حالية أو مستقبلية.

واستنادًا على ما سبق، حددت الباحثة التعريف الإجرائي للتحصيل الدراسي على أنه: مدى فهم تلميذ الصف الرابع الابتدائي، واستيعابه للدروس والموضوعات التي تم دراستها، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ في اختبار التحصيل الدراسي الذي أعدته الباحثة.

هذا وتجدر الإشارة أن هناك عدد من الدراسات تناولت استخدام التحصيل الدراسي كمتغير تابع لمتغيرات مستقلة ذات علاقة بالمثيرات البصرية الالكترونية، مثل: دراسة (محمد المتولي،

مصطفى عبدالسميع، أمل عبدالفتاح، زينب محمد، ٢٠١٤) والتي بعنوان: أثر التفاعل بين المحتوي الإلكتروني ومثيراته البصرية على التحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية، والتي هدفت إلى قياس أثر استخدام المحتوى الإلكتروني ومثيراته البصرية على التحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية، توجد فروق ذات دلاله إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي يرجع إلى التأثير الأساسي للتفاعل بين كلٍ من المحتوى الإلكتروني ونمط عرض المثيرات البصرية.

أيضًا دراسة (نرجس سالم، ٢٠٢١) والتي نشرت في المؤتمر الدولي الإفتراضي للتعليم في الوطن العربي في يناير ٢٠٢١م، وهدفت الدراسة إلى قياس أثر استخدام الانفوجرافيك على تحسين مستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، وتوصلت نتائج الدراسة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي استخدمت الانفوجرافيك والمجموعة الضابطة التي استخدمت الطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على أن استخدام الانفوجرافيك في مادة الرياضيات قد أدى إلى تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى المجموعة التجريبية وبحجم تأثير كبير.

كذلك دراسة (محمد مصطفى، ٢٠٢١) بعنوان: أثر استخدام المنصة التعليمية classroom google على مستوي التحصيل الدراسي وتطوير مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لطالب مقرر التدريب الميداني، وكان من أهم النتائج هي أن استخدام المنصة التعليمية الإلكترونية classroom google ساهمت في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى الطالب عينة البحث، كما ساعدت على تنمية مهارات التعليم المنظم ذاتيًا لديه.

منهج الدراسة:

اعتمدت الدراسة على المنهج التجريبي بتصميمه شبه التجريبي؛ حيث قامت الباحثة بدراسة أثر وحدة دراسية من وحدات منهج اللغة العربية عولجت وفقًا للرسم المعلوماتي (متغير مستقل) في زيادة التحصيل الدراسي (متغير تابع) لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.

إجراءات الدراسة الميدانية

بعد اختيار مجموعة الدراسة، وضبط المتغيرات الوسيطة، تم تطبيق الاختبار ورصد درجات الاختبار التحصيلي لتلاميذ المجموعتين التجريبية، والضابطة، ومن ثمَّ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية واستخدام اختبار (ت) لفروق المتوسطات لمجموعتين متجانستين وغير متساويتين في الحجم، وبتطبيق اختبار (ت) لدلالة فرق عينتين متجانستين (حيث ن١ ≠ ن٢) (فؤاد البهي، ٢٠٠٨، ٣٤١)، وقد تم التوصل إلى النتائج الموضحة في الجدول التالي:

جدول (١) نتائج اختبار (ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين: التجريبية، والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي

المجموعة	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة
التجريبية	٢٥	٩.٢٨	١,٤٨	٤٦	٠.٢٩٣	الفرق غير دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)
الضابطة	٢٣	٩,٣٩	١.٣٥			

قيمة (ت) الجدولية = (١,٦٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية ٤٦

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة (٠.٢٩٣) لم تتجاوز قيمتها الجدولية (١,٦٨) عند درجة حرية (٤٦) ومستوى دلالة (٠,٠٥)؛ مما يدل على عدم وجود فرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي. مما يعني **تكافؤ تلاميذ المجموعتين فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي.**

– تطبيق التجربة: استمرت التجربة في الفترة من يوم الاثنين الموافق ٩ نوفمبر إلى يوم الأربعاء الموافق ٩ ديسمبر ٢٠٢٠م، في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠٢٠م/٢٠٢١م، – بواقع عشر (١٠) حصص، حصتان كل أسبوع؛ وذلك نظرًا لحضور تلاميذ الصف الرابع الابتدائي يومين فقط أسبوعيًا كأحد مدارس الفترة الواحدة، بناءًا على ما أعلنه وزير التربية والتعليم السابق الدكتور طارق شوقي، خلال المؤتمر الصحفي للوزارة، بتاريخ ٨ سبتمبر ٢٠٢٠م.

- إجراءات ما بعد التطبيق: انتهت إجراءات التطبيق يوم الأربعاء الموافق ٩ ديسمبر ٢٠٢٠م، وبدأت إجراءات التطبيق البعدي لاختبار التحصيلي في يومي الاثنين الموافق ١٤ ديسمبر ٢٠٢٠م، وحرصت الباحثة في التطبيقين -القبلي والبعدي-التزام الوقت المحدد لأداتي الدراسة، وتصحيح الأوراق أولًا بأول؛ وذلك لاستخلاص البيانات، ومعالجتها إحصائيًا؛ للوصول إلى النتائج.

نتائج الدراسة

وللإجابة على السؤال الأول من أسئلة الدراسة، والذي ينص على: ما أسس بناء الوحدة الدراسية القائمة على الرسم المعلوماتي في زيادة التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؟، استندت الباحثة في بناء الوحدة الدراسية القائمة على الرسم المعلوماتي على أسس: نفسية وتربوية، تمثلت الأسس النفسية في مدى ملائمة الوحدة لعمر التلاميذ واستعدادتهم وقدراتهم وميولهم، وتنمية اتجاهاتهم السليمة نحو استخدام الوسائل التعليمية الاليكترونية. وتمثلت الأسس التربوية في تصنيفات كل من: بلوم ١٩٥٦م للأهداف المعرفية، والتي تندرج من السهولة إلى الأكثر تعقيدًا، وتتضمن: التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم، وتصنيف كيبلر ١٩٧٠م، حيث صنف الأهداف المهارية، إلى: الحركة الجسدية الشاملة، التناسق الحركي، الاتصال غير اللفظي، السلوك اللفظي، وتتميز هذه الأهداف بسهولة ملاحظتها ومن ثم قياسها، أيضًا تصنيف كراثوول ١٩٦٤م للأهداف الوجدانية، وتتضمن: الاستقبال، الاستجابة، التقييم، التنظيم، الوصف بإعطاء قيمة. (محمد شوقي، ٢٠١٩، ١١).

وللإجابة على السؤال الثاني من أسئلة الدراسة، والذي ينص على: ما أثر استخدام الوحدة الدراسية القائمة على الرسم المعلوماتي في زيادة التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي؟، وللإجابة عن هذا السؤال، تم تدريس محتوى الوحدة الأولى لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي للمجموعتين التجريبية والضابطة، حيث تم تدريس محتوى الوحدة الأولى لتلاميذ المجموعة التجريبية وفق دليل المعلم لتدريس الوحدة الأولى، وكتاب التلميذ القائمة على استخدام الرسم المعلوماتي، وتم تدريس محتوى الوحدة الأولى لتلاميذ المجموعة الضابطة وفق الطريقة

التقليدية. ثم تم تطبيق الاختبار التحصيلي لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي بعديًا على المجموعتين التجريبية والضابطة.

وللتعرف على أثر التدريس باستخدام الرسم المعلوماتي في زيادة التحصيل الدراسي في اللغة العربية بالوحدة الأولي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي عينة الدراسة تم استخدام اختبار "ت" لمعرفة الفرق في مستوى التحصيل الدراسي قبل وبعد تدريس الوحدة الأولي القائمة على استخدام الرسم المعلوماتي. وذلك لاختبار صحة فرض الدراسة "لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في المجموعتين: التجريبية، والضابطة في القياس البعدي للاختبار التحصيلي.

جدول (٢) نتائج اختبار(ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

المجموعة	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	الدلالة
التجريبية	٢٥	٣٥.٩٦	٢.٨٦	٤٦	*٧.٥٥	الفرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥)
الضابطة	٢٣	٣٠.٠٢	٢.٥٩			

قيمة (ت) الجدولية = (١,٦٨) عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ودرجة حرية ٤٦.

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة (٧.٥٥) تجاوزت قيمتها الجدولية (١.٦٧) عند درجة حرية (٤٦) ومستوى دلالة (٠.٠٥)؛ مما يدل على وجود فرق بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بالمجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي بعد تدريس الوحدة الأولي لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية.

ولاختبار صحة فرض الدراسة والذي ينص على "لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى ($\alpha \leq 0.05$) بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في المجموعة التجريبية في

القياسين: القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي لدي تلاميذ الصف الرابع الابتدائي يعزي للوحدة الدراسية القائمة على الرسم المعلوماتي في مادة اللغة العربية". تم استخدام اختبار "ت" لمعرفة الفرق في التحصيل لدى تلاميذ المجموعة التجريبية قبل وبعد تدريس الوحدة الأولي القائمة على استخدام الرسم المعلوماتي في تدريس اللغة العربية.

جدول (٣) نتائج اختبار(ت) للفرق بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بالمجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي قبل وبعد تدريس الوحدة الأولي

تلاميذ المجموعة التجريبية	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت) المحسوبة	مربع إيتا (2η)
قبل التدريس	٩.٢٨	١,٤٨	٢٤	*٤١.٤٢	٠.٩٨
بعد التدريس	٣٥.٩٦	٢.٨٦			

قيمة (ت) الجدولية = (١.٦٨) عند مستوى دلالة (٠.٠٥) ودرجة حرية ٢٤

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) المحسوبة (٤١.٤٢) تجاوزت قيمتها الجدولية (١.٦٨) عند درجة حرية (٢٤) ومستوى دلالة (٠.٠٥)؛ مما يدل على وجود فرق بين متوسطي درجات تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بالمجموعة التجريبية في الاختبار التحصيلي قبل وبعد تدريس الوحدة الأولي القائمة على استخدام الرسم المعلوماتي لصالح التطبيق البعدي.

كما يتضح من الجدول السابق أن مربع إيتا (2η) يساوى (٠.٩٨) وهو أكبر من (٠.١٤)، وهذا يعنى أن حجم تأثير تدريس الوحدة الأولي القائمة على استخدام الرسم المعلوماتي على تنمية التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي بالمجموعة التجريبية كبير.

مناقشة النتائج

مما سبق، يتضح توافق نتائج هذه الدراسة مع نتائج عدة دراسات مشابهة، مثل:

- دراسة (محمد المتولي، مصطفى عبد السميع، أمل عبدالفتاح، زينب محمد، ٢٠١٤) والتي بعنوان: أثر التفاعل بين المحتوي الإلكتروني ومثيراته البصرية على التحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية، والتي هدفت إلى قياس أثر استخدام المحتوى الإلكتروني ومثيراته البصرية على التحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية، توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية فيما يتعلق بالتحصيل الدراسي يرجع إلى التأثير الأساسي للتفاعل بين كلٍ من المحتوى الإلكتروني ونمط عرض المثيرات البصرية.
- دراسة (نرجس سالم، ٢٠٢١) والتي نشرت في المؤتمر الدولي الإفتراضي للتعليم في الوطن العربي في يناير ٢٠٢١م، وهدفت الدراسة إلى قياس أثر استخدام الانفوجرافيك على تحسين مستوى التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات لدى طالبات الصف الثاني المتوسط، وتوصلت نتائج الدراسة لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية التي استخدمت الانفوجرافيك والمجموعة الضابطة التي استخدمت الطريقة التقليدية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل الدراسي لصالح المجموعة التجريبية، مما يدل على أن استخدام الانفوجرافيك في مادة الرياضيات قد أدى إلى تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى المجموعة التجريبية وبحجم تأثير كبير.

توصيـــات الـدراســـة

- تنظيم دورات تدريبية من قبل المختصـــين بوزارة التربية والتعليم، لموجهي ومعلمي اللغة العربية؛ لتدريبهم على تصميم الرسم المعلوماتي التعليمي.
- اســتخدام الوحدة الدراســية القائمة على الرســم المعلوماتي في الدراســة الحالية، كدليل استرشادي لمعلمي اللغة العربية؛ لبناء وحدات مشابهة.
- لفت نظر القائمين على العملية التعليمية لتنمية قدرات التلاميذ، وتأهيلهم للتعامل مع متغيرات العصر التقني.

مقترحـــات الـدراســـة

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الباحثة في الدراسة الحالية، وما أشارت إليه من توصيات، تقترح الباحثة إجراء البحوث التالية:

- دراسة ميدانية عن وعي الطالب المعلم بكليات التربية بالرسم المعلوماتي التعليمي.
- تطوير مناهج اللغة العربية للمرحلة الابتدائية، في ضوء متغيرات العصر التقني.
- استخدام تقنيات حديثة أخرى لزيادة التحصيل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

المراجع العربية:

_ جودة أحمد سعادة وعبد الله محمد ابراهيم. (٢٠١١). **المنهج المدرسي المعاصر**. دار الفكر. عمان. الأردن.

_ حمى الدين توق، يوسف قطامي، عبد الرحمن عدس. (٢٠٠٣). **أسس علم النفس التربوي**. الطبعة الثالثة، عمّان، الأردن. دار الفكر للطباعة للنشر والتوزيع.

_ زرياف مقداد. (٢٠١٨). **التحصيل الدراسي**. رابط الموضوع https://www.alukah.net/social/0/124374/#ixzz5z28L7UZT تاريخ الزيارة٢٠١٩/٩/٩، الساعة ٠٤:٢٥م.

_ سمية فتحي السيد. (٢٠١٩). **الرسم المعلوماتي: نشأته، مفهومه، خصائصه**. مكتبات نت. المجلد العشرون، العدد الثالث.

_ صلاح الدين محمود علام. (٢٠٠٦). **الاختبارات والمقاييس التربوية والنفسية**. الطبعة الأولى، دار الفكر العربي للنشر والتوزيع. القاهرة، مصر.

_ فؤاد البهي السيد. (٢٠٠٨). **علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري**. ط٤. القاهرة: دار المعارف المصرية.

_ ماجد عبد الرحمن السالم، وجدان إبراهيم الحذني. (٢٠١٧). أثر الرحلات المعرفية عبر الويب في زيادة التحصيل الدراسي والدافعية في مقرر استراتيجيات التدريس والتعلم لدى التلاميذ الصم وضعاف السمع بالمرحلة الجامعية. رسالة التربية وعلم النفس. **الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية**. جامعة الملك سعود. المملكة العربية السعودية.

_ محسن عطية. (٢٠٠٩). **المناهج الحديثة وطرائق التدريس**. عمان. دار المناهج للنشر والتوزيع.

محمد ابراهيم الخطيب. (٢٠٠٩). **مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في مرحلة التعليم الأساسي**. الوراق للنشر والتوزيع. عمان.

محمد المتولي محمد محمد عامر، مصطفى عبد السميع، أمل عبد الفتاح سويدان، زينب محمد أمين. (٢٠١٤). أثر التفاعل بين المحتوي الإلكتروني ومثيراته البصرية على التحصيل الدراسي لتلاميذ المرحلة الابتدائية. **مجلة بحوث التربية النوعية**, ٢٠١٤(٣٥) , ١٢٧٣- ١٣٠٥.

- محمد سيد جابر، وليد محمد يوسف، نجلاء محمد فارس، عبد الرؤوف محمد إسماعيل. (٢٠١٨). معايير تصميم وإنتاج الرسم المعلوماتي التعليمي. **مجلة جامعة جنوب الوادي الدولية للعلوم التربوية**، العدد الأول.
- محمد شوقي شلتوت. (٢٠١٦). **الرسم المعلوماتي من التخطيط إلى الإنتاج**. وكالة أساس للدعاية والإعلان. الرياض.
- محمد شوقي شلتوت. (٢٠١٩). **نموذج الرسم المعلوماتي التعليمي المطور**. المؤتمر العلمي الدولي الخامس للجمعية المصرية للكمبيوتر التعليمي. بورسعيد، مصر.
- محمد مصطفى سعيد الجنيدي. (٢٠٢١). أثر استخدام المنصة التعليمية (google classroom)على مستوى التحصيل الدراسي وتطوير مهارات التعلم المنظم ذاتيًا لطلاب مقرر التدريب الميداني. **المجلة العلمية للتربية البدنية وعلوم الرياضة**. جامعة حلوان, ٩٢(١) , ٥٢١-٥٤١.
- يوسف قطامي، نايفة قطامي. (٢٠٠١). **سيكولوجية التدريس**. الطبعة الأولى. دار الشروق. عمان، الأردن.

المراجع غير العربية:

- Dai, L. (2014). *Why Should PR Professionals Embrace Infographics? Published Master Thesis*. University of Southern California.
- Lynch, L. (2018). *How to make sure your education infographics accomplish their purpose.* Article link: http://earndash.com. Visit Date: 12 June 2020, 05:20 am.
- Mcguire, S. (2019). *What are the 9 types of infographics?* Article link: http://venngage.com. Visit Date: 25 June 2020, 02:02 am.
- Troutner, J. (2010). *Info-graphics defined.* Teacher Librarian, 38, 2, 44-47.

_ Vernons. (2018). *10 Great examples of using infographics for education.* Article link: http://www.easel.ly. Visit date: 15 April 2020, 02:28am.

_ Yang, C. (2019). *Why use Infographics for education.* Article link: http://edrawsoft.com. Visit date: 30 April 2020, 11:50 pm.

_ Yildirim, s. (2016). *Infographics for educational purposes: Their structure, properties and reader approaches,* TOJET: The Turkish Online Journal of Educational Technology, 15, 3, 98-110.

البحث الرابع

فاعلية برنامج قائم على التنظيم الذاتي للتعلم في تحسين فعالية الذات الأكاديمية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعليم

إعداد

أ/ دينا حامد النوساني

باحثة ماجستير

كلية التربية للطفولة المبكرة _ جامعة مطروح

فاعلية برنامج قائم على التنظيم الذاتي للتعلم في تحسين فعالية الذات الأكاديمية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعليم

ملخص البحث:

هدف البحث إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على التنظيم الذاتي للتعلم في تحسين فعالية الذات الأكاديمية لدى الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية القابلين للتعليم، تكونت عينة البحث الأساسية من (٥) أطفال من ذوى الإعاقة الفكرية القابلين للتعليم ، وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٦-٩) سنوات بمتوسط (٧.٢) سنوات وانحراف معياري (١.٣٠٣) وتراوح نسبة ذكائهم ما بين (٥٠ – ٧٥) بمتوسط (٦٠) وانحراف معياري (٧.٩٠٥)، وتم تطبيق الأدوات التالية (مقياس فعالية الذات الأكاديمية) (إعداد /الباحثة) – برنامج تدريبي قائم على التنظيم الذاتي للتعلم (إعداد /الباحثة)، تم تدريب الأطفال على (٣٠) جلسة لمدة استغرقت (١٠) أسابيع تقريبًا بمعدل (٣) جلسات أسبوعيًا، استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي وتم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon، وأسفرت نتائج البحث عن: وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لفعالية الذات الأكاديمية للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، وعد وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لفعالية الذات الأكاديمية للمجموعة التجريبية. الكلمات المفتاحية: التنظيم الذاتي للتعلم – فعالية الذات الأكاديمية – الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعليم.

الكلمات المفتاحية: التنظيم الذاتي للتعلم– فعالية الذات الاكاديمية– الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعليم

The Effectiveness of a Program Based on Self-regulation for Learning in Improving Academic Self-efficacy among Educable Children with Intellectual Disabilities

Abstract:

This research aimed at investigating the effectiveness of a program based on self-regulation for learning in improving the academic self-efficacy among educable children with intellectual disabilities. Participants were (5) educable children with intellectual disabilities, whose chronological ages ranged between (6-9) years, with an average of (7.2) years and a standard deviation of (1.303). Also, their intelligence ranged between (50 - 75), with an average of (60) and a standard deviation of (7.905). The researcher prepared and utilized the following instruments (academic self-efficacy scale, and a training program based on self-organization for learning). The children were trained on (30) sessions for a period of approximately (10) weeks, at a rate of (3) sessions per week. The researcher used the quasi-experimental method. To analyze the data of the research, Wilcoxon test were used. The research results revealed that there were statistically significant differences between the ranks mean scores of the experimental group in the pre and post-tests of the total score of academic self-efficacy scale and of each dimension separately, in favor of the post-test. Also, the results revealed that there were no statistically significant differences between the ranks mean scores of the experimental group in the post and follow up-tests of the total score of academic self-efficacy scale dimensions and of each dimension separately.

Keywords: Self-regulation for Learning - Academic Self-efficacy - Educable Children with Intellectual Disabilities.

أولا: مقدمة البحث:

يمر العالم في الفترة الحالية بالعديد من المتغيرات المتلاحقة والسريعة والتي تفرض نفسها على النظم التعليمية ضرورة بناء متعلم قادر على مواكبة تلك التغيرات والتوافق والتكيف معها، ومن هنا ضرورة أن يتم الاعتماد بشكل كبير على المتعلم ذاته، وأن يكون دوره أكثر إيجابية في عملية التعلم وتمكينه من تنمية وتطوير ذاته وقدراته، والتعلم المستمر، ولذلك فيعد مفهوم التنظيم الذاتي للتعلم من المفاهيم الملحة في الفترة الحالية لمساعدة المتعلم على استغلال طاقاته وإمكاناته وإدارتها للتحكم بها وذلك لتحقيق الأداء الأفضل لأطفال ذوى الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم ومن ثم للمجتمع ككل.

ويعرف التنظيم الذاتي للتعلم بأنه أنه عملية بنائية نشطة متعددة المكونات، يكون فيها الطفل مشاركًا نشطًا في عملية تعلمه معرفيًا وما وراء معرفيًا وسلوكيًا، ويتحمل مسئولية أساسية من خلال تبني معتقدات دافعية، ومعتقدات خاصة بالتحكم والفعالية الذاتية، واستخدام استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية بهدف التنظيم والتحكم في تعلمه (مصطفي محمد كامل، ٢٠٠٥).

والتنظيم الذاتي للتعلم هو استخدام المتعلم لاستراتيجيات معرفية منها التسميع الذاتي والتنظيم والإتقان وما وراء معرفية منها تحديد الهدف والتخطيط له والمراقبة واستراتيجيات إدارة المصادر وبيئة التعلم ومنها مراجعة السجلات وطلب المساعدة الأكاديمية لإنجاز المهام (وليد السيد خليفة، ٢٠٠٧)

لذلك فإن التنظيم الذاتي للتعلم أسلوب لأداء المهمة يقوم فيه المتعلم ببذل جهود فعالة لتحديث المعرفة والتفكير في اختيار أنسب الاستراتيجيات الملائمة للأهداف؛ فيقوم بمراقبة مستمرة لأدائه؛ فهو يعي بنوعية عناصر المعرفة والمعتقدات والدافعية والعمليات المعرفية؛ هذا الوعي يحكم من خلاله المتعلم علي درجة نجاحه في موقف تعلمه (Butler & Winne, 1995,p.245). وهناك استراتيجيات معرفية معينة مفيدة عند تعلم أو القيام بمهام معينة، أو ما وراء معرفية: هذه الاستراتيجيات تنفيذية إجرائية في طبيعتها وتستخدم عند التخطيط أما مراقبة وتقييم التعلم أو أداء الاستراتيجية يشار إليها غالبا على أنها استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، وتساعد التلاميذ على أن

يكونوا على وعي بالتعلم كعملية وبالأحداث التي تجعل هذه العملية بسيطة وسهلة (Sturomsk, 1997, p. 2). ويتطلب التعلم المنظم ذاتيا الفعال أن يكون لدى الطلاب أهدافا ودافعية أكاديمية يمكن تحقيقها، ويجب أن ينظم الطلاب ليس فقط أفعالهم وإنما أيضا دوافعهم الداخلية ومعارفهم المرتبطة بالتحصيل والمعتقدات والنوايا والوجدان (Schunk, 1998,p. 138).

وبالرغم من أن الطفل ذا الإعاقة الفكرية يختلف عن قرينه العادي في كافة النواحي الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية والأكاديمية، إلا أن القدر الكبير من تدني المستوى الأكاديمي لدى تلك الفئة يرجع إلى استراتيجيات التعليم التقليدية (سميرة أبو الحسن عبد السلام؛ خالد محروس بكري؛ محمد رفعت حسنين، ٢٠١٦).

وإن إعداد الطفل ذي الإعاقة الفكرية يتطلب تحسين فعالية الذات الأكاديمية بشقيها: (الذات كفاعل) بما تشمله من اتجاهات ومشاعر نحو نفسه، كالثقة في النفس ودافعية الإنجاز الأكاديمي، و(الذات كموضوع) بما تشمله من عمليات سلوكية تحكم السلوك، مثل الانتباه والاستماع الجيد، والقدرة على تخزين واسترجاع المعلومات، ورفع القدرات الأدائية بما يحقق الاعتماد على الذات والحد من مظاهر الاتكالية (خالد رمضان عبد الفتاح، ٢٠١٦، ص. ٨٩).

وتعرف فعالية الذات الأكاديمية من قبل عبد الحكيم المخلافى (٢٠١٠) "بأنها مقدرة المتعلم على أداء السلوك الذي يحقق نتائج تعليمية مرغوبة في موقف معين، والتحكم في الأحداث التي تؤثر في حياته، وإصدار التوقعات الذاتية عن كيفية أداء المهام الأكاديمية، كما تعرفها أماني سعيدة سيد سالم (٢٠١٢) بأنها تعني معارف ومعتقدات الفرد وثقته في امتلاكه للأنماط السلوكية والنفسية الفعَّالة لمعالجة مواقف التعلم الأكاديمي، وحل المشكلات الأكاديمية، وقدرته على استخدام هذه الأنماط لإحداث تغيير في موقف التعلم. كما تبين أن توظيف استراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم تساعد على تحسين فعالية الذات الأكاديمية لدى الأطفال المعاقين فكريا بما تتيح لهم تفوقا في السلوك المتعلم على غيرهم ممن لا يستخدمون هذه الاستراتيجيات (سميرة أبو الحسن عبد السلام؛ خالد محروس بكري؛ محمد رفعت حسنين، ٢٠١٦).

وبالرغم من أن مهارات التنظيم الذاتي للتعلم قد تبدو للبعض غير ملائمة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية ، إلا أن هناك بعض البحوث والدراسات التي أشارت إلى فاعلية هذه المهارات مع

تلك الفئة فى تنمية الذات الأكاديمية، ومنها: الدراسة التي أجراها Wolters (1998) وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب ينظمون مستوى جهدهم في المهام الأكاديمية باستخدام استراتيجيات معرفية ودافعية، وأن استخدام الطلاب لتلك الاستراتيجيات يتنوع باختلاف المشكلات الدافعية، والدراسة التي أجراها (Emo et al., 2000) أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة لصالح مجموعة ضبط الدافعية بالمقارنة بالمجموعة الثانية التي لم تتناول برنامج لضبط الدافعية.

ثانيا: مشكلة البحث:

تتبلور مشـــكلة البحث الحالي في الســـؤال الرئيس التالي: **ما فاعلية برنامج قائم على التنظيم الذاتي للتعلم في تحســـين فعالية الذات الأكاديمية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعليم؟**

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس السؤالين الفرعيين التاليين:

١. هل توجد فروق دالة إحصـائيًا بين متوسـطي رتب درجات المجموعة التجريبية في أبعاد مقياس فعالية الذات الاكاديمية والدرجة الكلية في القياسين القبلي والبعدي؟
٢. هل توجد فروق دالة إحصـائيًا بين متوسـطي رتب درجات المجموعة التجريبية في أبعاد مقياس فعالية الذات الاكاديمية والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي؟

ثالثا: أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى تحســـين فعالية الذات الأكاديمية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعليم من خلال البرنامج القائم على التنظيم الذاتي للتعلم والكشـــف عن استمراريته بعد مرور فترة مقدارها شهر من المتابعة.

رابعا: أهمية البحث:

١- الأهمية النظرية:

تتمثل في افتقاد الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعليم لفعالية الذات الأكاديمية، وما ينتج عن ذلك من تدني مستوى التحصيل الأكاديمي، كما تظهر تلك الأهمية من خلال:

أ. أهمية مهارات التنظيم الذاتي للتعلم بالنسـبة للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعليم، حيث إن التدريب على هذه المهارات يساعد الطفل على تحسين فعالية الذات الأكاديمية.

ب. حاجة الفئة المستهدفة بالتدريب وتعديل سلوكها كونها من الفئات القابلة للتعليم والتدريب والموجودة بالمجتمع.

٢- الأهمية التطبيقية:

أ. تقديم برنامج لتحسين فعالية الذات الأكاديمية على أساس علمي سليم لتدريب أطفال الفئة المستهدفة (الأطفال ذوي الإعاقة العقلية القابلين للتعليم) واستفادة العاملين في الميدان من هذا البحث العلمي.

ب. إعداد مقياس لفعالية الذات الأكاديمية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعليم.

خامسا: المفاهيم الإجرائية لمصطلحات البحث:

١- التنظيم الذاتي للتعلم:(Self-Regulation for Learning)

يشير عادل العدل (٢٠٠٢) إلى أن التنظيم الذاتي للتعلم هو استخدام المتعلم لاستراتيجيات محددة تجعله يصل إلى درجة التمكن من استخدام عمليات ذاتية لتنظيم سلوكه بطريقة استراتيجية وأيضا تنظيم بيئة التعلم لتحقيق الأهداف الدراسية.

٢-فعالية الذات الأكاديمية: (Academic Self-Effectiveness):

تعرفها الباحثة بأنها اعتقادات الطفل وثقته أنه قادر على تَنظيم وتَنفيذ الأعمالِ الضرورية للنَجاح في المهمّة الأكاديمية المُعطاة، **وتقاس إجرائيًا بالدرجة** التي يحصل عليها الطفل المعاق فكريا على " مقياس فعالية الذات الأكاديمية "

٣-الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعليم:

Educable Children with Intellectual Disabilities

ويعرف الأطفال ذوو الإعاقة الفكرية القابلين للتعليم إجرائيا في البحث الحالي بأنهم: أطفال الدمج المنتسبين لمدرسة العبور الابتدائية المشتركة، التابعة لمديرية التربية والتعليم بمطروح، والذين تراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٦ – ٩) سنوات، تراوحت نسبة ذكائهم ما بين (٥٠ – ٧٠) على مقياس ستانفورد بينيه للذكاء، والذين يعانون من انخفاض مستوى العمليات العقلية المعرفية بشكل عام وفعالية الذات الأكاديمية بشكل خاص.

سادسا: محددات البحث:

يتحدد البحث الحالي بالعينة والأدوات وأساليب المعالجة الاحصائية المستخدمة لاختبار الفروض

١. **المحددات الموضوعية:** بالبرنامج التدريبي القائم على التنظيم الذاتي للتعلم وفعالية الذات الأكاديمية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعليم.
٢. **المحددات المكانية:** تم تطبيق البحث الحالي على الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعليم في فصول الدمج بمدرسة العبور الابتدائية المشتركة، التابعة لمديرية التربية والتعليم بمحافظة مطروح
٣. **المحددات الزمانية:** تم تطبيق البحث خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢م.
٤. **المحددات البشرية:** الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعليم بمدرسة العبور الابتدائية المشتركة بالكيلو ٧.

أولًا: منهج البحث:

تعتمد الدراسة الحالية على:

المنهج شبه التجريبي:

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي لدراسة أثر المتغير المستقل (التنظيم الذاتي للتعلم) والمتغير التابع (فعالية الذات الاكاديمية) لدى الاطفال ذوي الاعاقة الفكرية القابلين للتعليم.

ثانيًا: عينة البحث:

أ- عينة البحث الاستطلاعية المتعلقة بأدوات البحث:

تكونت عينة البحث الاستطلاعية من (١١) طالبة من الاطفال ذوي الاعاقة الفكرية القابلين للتعليم بغرض حساب الخصائص السيكومترية أدوات البحث والتي تتضمن (مقياس فعالية الذات الأكاديمية للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعليم (إعداد الباحثة) والبرنامج القائم على التنظيم الذاتي للتعلم للأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعليم (إعداد الباحثة)، بالإضافة إلى الوقوف على بعض الصعوبات التي يمكن تلافيها عند تطبيق أدوات البحث على أفراد العينة الأساسية.

ب- عينة البحث الأساسية:

تكونت عينة البحث الأساسية من (٥) طلاب من ذوي الاعاقة الفكرية القابلين للتعليم بمدرسة العبور الابتدائية المشتركة، وتم اختيارهم بطريقة قصدية وتراوحت أعمارهم الزمنية ما بين (٦-٩) سنوات بمتوسط (٧.٢) سنوات وانحراف معياري (١.٣٠٣) وتراوحت نسبة ذكائهم ما بين (٥٠- ٧٥) أخذت من سجلات المدرسة بمتوسط (٦٠) وانحراف معياري (٧.٩٠٥).

ثالثًا: أدوات البحث:

١ - مقياس فعالية الذات الاكاديمية إعداد/ الباحثة:

الهدف من المقياس: تحديد مستوى فعالية الذات الأكاديمية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعليم.

- **وصف المقياس**

حيث يتم من خلال هذا المقياس اجابة المعلمة على بعض الأسئلة لتحديد مستوى الاطفال في فعالية الذات الاكاديمية حيث يتكون من ثلاثة وعشرين سؤال، السؤال (١،٤،٥،٧،٩،١٠،١٢،١٦،١٩) يقيس الرغبة ف النجاح الأكاديمي والسؤال (٢،٦،١١،١٥،٢١) يقيس مهارة الثقة بالنفس والسؤال (٣،٨،١٣،١٨،٢٢) يقيس مهارة الانتباه ف الفصل والسؤال (١٤،١٧،٢٠،٢٣) يقيس مهارة التعامل مع المعلمة

الخصائص السيكومترية لمقياس فعالية الذات الاكاديمية:

اولًا الصدق:

صدق المحكمين:

حيث تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (١١) محكمًا، من المتخصصين في علم النفس والتربية الخاصة، حيث تم تقديم المقياس مسبوقًا بتعليمات توضح الهدف من استخدامه، وطبيعة العينة التي سوف تطبق عليها.

جدول (١) نسبة اتفاق المحكمين على عبارات المقياس

عبارات المقياس							
م	النسبة المئوية	م	النسبة المئوية	م	النسبة المئوية	م	النسبة المئوية
١	٩٠,٩٠٪	٧	١٠٠٪	١٣	٩٠,٩٠٪	١٩	١٠٠٪
٢	٩٠,٩٠٪	٨	٩٠,٩٠٪	١٤	١٠٠٪	٢٠	١٠٠٪
٣	١٠٠٪	٩	١٠٠٪	١٥	٩٠,٩٠٪	٢١	١٠٠٪
٤	٩٠,٩٠٪	١٠	٩٠,٩٠٪	١٦	١٠٠٪	٢٢	٩٠,٩٠٪
٥	١٠٠٪	١١	١٠٠٪	١٧	١٠٠٪	٢٣	٩٠,٩٠٪
٦	٩٠,٩٠٪	١٢	٩٠,٩٠٪	١٨	١٠٠٪		

يتضـح من الجدول (١) أن نسـبة اتفاق المحكمين على عبارات المقياس تراوحت ما بين (٩٠,٩٠٪ – ١٠٠٪) وهي نسبة اتفاق مرتفعة تدعوا إلى الثقة في نتائج المقياس.

ثالثا ثبات المقياس:

قامت الباحثة بحسـاب ثبات المقياس بطريقة إعادة تطبيق المقياس، والجدول التالي يوضـح ثبات الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٢) ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق

م	الأبعاد	معامل الثبات
١	**الرغبة في النجاح الأكاديمي**	**٠,٩٥٨**
٢	**الثقة بالنفس**	**٠,٩٤٣**
٣	**الانتباه في الفصل**	**٠,٨٢٣**
٤	**التعامل مع المعلمة**	**٠,٩٤٣**
	الدرجة الكلية	**٠,٨٦٧**

يتضح من جدول (٢) أن معاملات الثبات مرتفعة في الأبعاد وفي الدرجة الكلية مما يدعو إلى الثقة في نتائج المقياس.

كما تم حساب الثبات بطريقة ألفا كرونباخ، والجدول التالي يوضح ثبات المقياس:

جدول (٣) ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ

م	الأبعاد	معامل الثبات
١	الرغبة في النجاح الأكاديمي	٠,٩١٥
٢	الثقة بالنفس	٠,٨٣٦
٣	الانتباه في الفصل	٠,٨٥٠
٤	التعامل مع المعلمة	٠,٩٢٠
	الدرجة الكلية	٠,٩٦٥

يتضح من جدول (٣) أن معاملات الثبات مرتفعة في المحاور وفي الدرجة الكلية مما يدعو إلى الثقة في نتائج المقياس.

٢ـ برنامج قائم على التنظيم الذاتي للتعلم في تحســـين فعالية الذات الأكاديمية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعليم إعداد/ الباحثة.

<u>الهدف العام للبرنامج:</u>

تحسين فعالية الذات الأكاديمية لدى الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعليم.

نتائج البحث ومناقشتها:

تعرض الباحثة نتائج البحث وتفسيرها وذلك للتحقق من فروض البحث على النحو التالي:

الفرض الأول: ينص الفرض الأول علي أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لفعالية الذات الأكاديمية للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي "، وللتحقق من صحة هذا استخدمت الباحثة الأسلوب الإحصائي اللابارامتري اختبار Wilcoxon للأزواج المتماثلة والجدول (٤) يوضح النتائج المرتبطة بهذا الفرض.

جدول (٤). نتائج حساب قيمة "Z" لمتوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لفعالية الذات الأكاديمية للمجموعة التجريبية

المتغير	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة	حجم التأثير
الرغبة في النجاح الأكاديمي	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢.٠٤١	٠.٠٤	٩١٪
	الرتب الموجبة	٥	٣	١٥			
	الرتب المتساوية	٠					
	المجموع	٥					
الثقة بالنفس	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢.٠٣٢	٠.٠٤	٩١٪
	الرتب الموجبة	٥	٣	١٥			
	الرتب المتساوية	٠					
	المجموع	٥					
الانتباه في الفصل	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢.٠٣٢	٠.٠٤	٩١٪
	الرتب الموجبة	٥	٣	١٥			
	الرتب المتساوية	٠					
	المجموع	٥					
التعامل مع المعلمة	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢.٠٤١	٠.٠٤	٩١٪
	الرتب الموجبة	٥	٣	١٥			
	الرتب المتساوية	٠					
	المجموع	٥					
الدرجة الكلية للمقياس	الرتب السالبة	٠	٠	٠	٢.٠٢٣	٠.٠٤	٩٠٪
	الرتب الموجبة	٥	٣	١٥			
	الرتب المتساوية	٠					
	المجموع	٥					

يتضح من الجدول (٤) وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في أبعاد مقياس فعالية الذات الاكاديمية (الرغبة في النجاح الأكاديمي – الثقة بالنفس– الانتباه في الفصل– التعامل مع المعلمة) والدرجة الكلية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي عند مستوى (٠,٠٤) وبذلك تم قبول الفرض، كما بلغت قيمة حجم الأثر بحساب مربع ايتا، لقياس حجم تأثير البرنامج من خلال المعادلة التالية(Tomczak, & Tomczak, 2014, 23) :

$$r = \frac{Z}{\sqrt{n}}$$

حيث (r) هو معامل الارتباط ويمتد من (-١.٠٠ الى ١.٠٠) بينما (z) هي قيمة الفروق بين رتب المجموعات أما (n) هي العدد الكلى لأفراد العينة.

ما (٠.٨٠) على الابعاد على الترتيب (٩٠-٩١-٩١-٩١-٩١) مما يعني أن (٩١ % -٩١ %-٩١ %-٩١ %-٩٠ %) من تباين درجات القياس القبلي بالمقارنة بالقياس البعدي يعود لأثر التدريب على البرنامج وهذه القيم تشير لحجم تأثير كبير جدًا.

الفرض الثاني: ينص الفرض الثاني علي أنه " **لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لفعالية الذات الأكاديمية للمجموعة التجريبية** "، وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة الأسلوب الإحصائي اللابارامتري اختبار Wilcoxon للأزواج المتماثلة والجدول (٥) يوضح النتائج المرتبطة بهذا الفرض.

جدول (٥) نتائج حساب قيمة "Z" لمتوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لفعالية الذات الأكاديمية للمجموعة التجريبية

المتغير	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z	الدلالة
الرغبة في النجاح الأكاديمي	الرتب السالبة	٤	٣	١٢	١.٣٤٢	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٣	٣		
	الرتب المتساوية	٠				
	المجموع	٥				
الثقة بالنفس	الرتب السالبة	٣	٢.٥	٧.٥	١	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	٢.٥	٢.٥		
	الرتب المتساوية	١				
	المجموع	٥				
الانتباه في الفصل	الرتب السالبة	٢	٢.٢٥	٤.٥	٠.٨١٦	غير دالة
	الرتب الموجبة	١	١.٥	١.٥		
	الرتب المتساوية	٢				
	المجموع	٥				
التعامل مع المعلمة	الرتب السالبة	٠	٠	٠	١.٤١٤	غير دالة
	الرتب الموجبة	٢	١.٥	٣		
	الرتب المتساوية	٣				
	المجموع	٥				
الدرجة الكلية للمقياس	الرتب السالبة	٣	٢	٦	١.٦٣٣	

	الرتب الموجبة	٠				غير دالة
	الرتب المتساوية	٢	٠	٠		
	المجموع	٥				

يتضح من الجدول (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في أبعاد مقياس فعالية الذات الاكاديمية (الرغبة في النجاح الأكاديمي – الثقة بالنفس– الانتباه في الفصل– التعامل مع المعلمة) والدرجة الكلية في القياسين البعدي والتتبعي وبذلك تم قبول الفرض، مما يدلل على استمرارية فعالية البرنامج التدريبي خلال القياسين البعدي والتتبعي.

تفسير النتائج:

توصلت نتائج الدراسة الحالية الى وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي لفعالية الذات الأكاديمية للمجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي، وعد وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي والتتبعي لفعالية الذات الأكاديمية للمجموعة التجريبية وهذا يتفق مع نتائج بعض الدراسات والبحوث مثل دراسة (Hughes, 2000) , ودراسة (Karen, 2002) , ودراسة (Cull & Robin, 2002), دراسة (Graham et al,2005), دراسة (Susan, 2002) التي توصلت نتائجهم الى فعالية التنظيم الذاتي للتعلم فى تحقيق مستويات مرتفعة من التحصيل الأكاديمي في جميع المواد الدراسية لدى الطلاب العاديين والمعاقين عقليا وهذا يدل على كفاءة فعالية برنامج قائم على التنظيم الذاتي للتعلم في تحسين فعالية الذات الأكاديمية لدى الأطفال ذوى الإعاقة الفكرية القابلين للتعليم .

كما تتفق نتائج البحث الحالية مع نتائج معظم الدراسات السابقة التي اجريت مثل دراسة (ماجد محمد عيسى ووليد السيد خليفة, ٢٠٠٩) وتوصلت نتائجها إلى فعالية البرنامج التدريبي في تحسن مستوى فعالية الذات الأكاديمية والدافعية للإنجاز الأكاديمي والاتجاه نحو الرياضيات لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات في المجموعة التجريبية, ولم يَظهر هذا التحسن بشكل دال لدى نظرائهم في المجموعة الضابطة ،ودراسة (Grosbois, 2011) التي كشفت نتائجها عن

وجود علاقة إيجابية بين التنظيم الذاتي العام والقدرات اللغوية فقط لدى الأطفال العاديين وبالإضافة إلى ذلك، فلقد أوضحت النتائج عن وجود تأثير لنوع الوسيط فيما يتعلق بثلاث استراتيجيات للتنظيم الذاتي وأوضحت النتائج أيضا عن أنماط ارتباط متغيرة بين استراتيجيات التنظيم الذاتي والأداء في كل مهمة مع كل وسيط .

التوصيات والدراسات المقترحة:

أ- التوصيات:

في ضـــوء الإطار النظري ونتائج الدراســـات والبحوث الســـابقة، هناك مجموعة من التوصيات التربوية للبحث الحالي، وسوف تقسم الباحثة هذه التوصيات إلى المحاور التالية: -

- القيام بدورات توعوية للعاملين بمجال التربية والتعليم للفت انتباههم لضـــرورة الاهتمام بالأطفال المعاقين فكريا القابلين للتعليم داخل مدارس الدمج.
- اعداد معلمين متخصـصـين بتدريس الاطفال ذوي الاعاقة الفكرية القابلين للتعليم بمدارس الدمج.
- تدريب المعلمين على كيفية اســتخدام اســتراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تنمية فعالية الذات الاكاديمية لدى الاطفال ذوي الاعاقة الفكرية القابلين للتعليم.
- بناء برامج تدريبية تســاعد الاطفال من ذوي الاعاقة الفكرية القابلين للتعليم على اكتســاب استراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا.

المراجع:

أديب إبراهيم توفيق (٢٠١٣). *مســـتوى التعلم المنظم ذاتيا وعلاقته بمســـتوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلبة المرحلة الإعدادية في الجليل الأعلى*. رســالة ماجســتير، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان، الأردن.

اعتدال عباس حســانين (٢٠١١): أثر التدريب على اســتخدام بعض اســتراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا بين طلبة الجامعة وطلبة المرحلة الثانوية في تخصــصــات علمية وأدبية، *مجلة كلية التربية جامعة الأزهر*، ١٤٤ (٢١)،١٨٨-١٦٠.

سميرة أبو الحسن عبد السلام؛ خالد محروس بكري؛ محمد رفعت حسنين (٢٠١٦). استراتيجيات التنظيم الـذاتي للتعلم اللازمـة للمعـاقين عقليـا القـابلين للتعلم. *مجلـة العلوم التربوية*. (٣)، ٢٨٦ – ٣١٠.

رشـــا أحمد عبد الهادى (٢٠١٨). اســـتراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقتها بالفعالية الذاتية والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات: دراسة ميدانية على تلامذة الصـف الرابع الأسـاسـي في مدينة طرطوس. *مجلة جامعة البعث للعلوم الإنسانية*، ٤ (٩)، ١٥٩-١٩١.

نبوى باهى أحمد على (٢٠٢٠). فاعلية برنامج قائم على بعض مهارات التنظيم الذاتي لتنمية التحصيل الأكاديمي لدى ذوي صعوبات تعلم العلوم بالمرحلة الإعدادية. *مجلة كلية التربية جامعة بورسعيد*، ٣٠، ٣٧٣- ٣٩٣.

ماجد محمد عيســـى، وليد الســـيد خليفة (٢٠٠٩). أثر برنامج تدريبي للمعلم قائم علي تحســـين فعالية الذات الأكاديمية للتلاميذ في الدافعية للإنجاز والاتجاه نحو الرياضـــيات لدى تلاميذ ذوي صـــــعوبات التعلم، *مجلة كلية التربية جامعة بنها*، ١٩(٧٩)، ١-٦٦.

عبد الحكيم المخلافى (٢٠١٠). فعالية الذات الأكاديمية وعلاقتها ببعض سمات الشخصية لدى الطلبة " دراســـة ميدانية على عينة من طلبة جامعة صـــــنعاء، *مجلة جامعة دمشق*، ٢٦ (١)، ٤٨١ – ٥١٤.

مصـطفي محمد كامل (٢٠٠٥). مقرر مقترح للتدريب على اسـتخدام اسـتراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في ضوء وثيقة المستويات المعيارية للتعلم، المؤتمر *العلمي السابع عشر تحت عنوان "مناهج التعليم والمســـتويات المعيارية"*، (٢٧-٢٦) مايو، ٢٨٩-٣٠٣.

المراجع الأجنبية:

Butler, D. & Winne, P. (1995). Feedback and self-regulated learning a theoretical synthesis, *Review of Educational Research* 65(3), 245-281.

Cull, H. & Robin, R. (2002). *The effects of A three – pronged Remedial Approach A Reading Comprehension and Writing Skills of Adolescents With L.D*, PhD, university of Simon Fraser Canada.

Graham, S, & Harris, K. R. (2005). Writing better: Teaching process and self-Regulation to students with learning problems, Baltimore, MD: Brookes.

Grosbois, N. (2011). Self-regulation and performance in problem-solving using physical materials or computers in children with intellectual disability. *Research in Developmental Disabilities*. (32)5, 1492-1505.

Hughes, Charles A, And Others. (2000). Self – Management for Students with Mental Retardation in Public school setting. *A Research Review Education and Training in Mental Retardation*, 26 (3) ,271.

Schunk, D. (1998). *Teaching elementary students to self-regulate practice of mathematical skills with modeling*. In D. H. Schunk, & B. J. Zimmerman (Eds.), Self-Regulation Learning: From Teaching to Self-Reflective Practice, NY: Guilford Press.

Susan, C, R. (2002). Using self-management to improve study skills performance of high school students with mental retardation in general education classroom, *special education*, 61-40.

Tomczak, M., & Tomczak, E. (2014). The need to report effect size estimates revisited. An overview of some recommended measures of effect size. *Trends in Sport Sciences*,1(21),19-25.

البحث الخامس

فاعلية برنامج قائم على التفكير فوق المعرفي في تنمية مهارات القراءة والكتابة بطريقة برايل لدى الطالبة المعلمة بكلية التربية الطفولة المبكرة بمطروح

إعداد

أ/ أسماء نتعي محمد سليم خليفة

باحثة ماجستير

كلية التربية للطفولة المبكرة _ جامعة مطروح

فاعلية برنامج قائم على التفكير فوق المعرفي فى تنمية مهارات القراءة والكتابة بطريقة برايل لدى الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة بمطروح

مستخلص البحث:

هدف البحث الحالي إلى الكشف عن فاعلية برنامج قائم على التفكير فوق المعرفي في تنمية مهارات القراءة والكتابة بطريقة برايل لدى الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة بمطروح، وتكونت عينة البحث من (١٥) طالبة معلمة بالفرقة الرابعة لكلية التربية للطفولة المبكرة جامعة مطروح، وتم تقسيمهن إلى مجموعتين، الأولى: تجريبية وعددها(٨) طالبات، والأخرى: ضابطة، وعددها (٧) طالبات، وتكونت أدوات البحث من اختبار مهارات (القراءة، والكتابة) بطريقة برايل، والبرنامج التدريبي القائم على التفكير فوق المعرفي(إعداد الباحثة)، وتمت معالجة البيانات باستخدام اختبار مان ويتنى Mann-Whitney لحساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي، واختبار ويلكوكسون Wilcoxon لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومتوسطات الرتب، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمهارات (القراءة والكتابة) بطريقة برايل لدى الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة بمطروح وذلك لصالح المجموعة التجريبية، لا توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في اختبار مهارات القراءة والكتابة بطريقة برايل في التطبيقين البعدي والتتبعي.

الكلمات المفتاحية: التفكير فوق المعرفي – مهارات القراءة والكتابة بطريقة برايل– الطالبة المعلمة بكلية التربية الطفولة المبكرة بمطروح.

The effectiveness of a program based on metacognitive thinking in developing reading and writing skills in Braille for the female student teacher at the Faculty of Education for Early Childhood in Matrouh.

Abstract:

This research aimed at investigating the effectiveness of a program based on metacognitive thinking in developing reading and writing skills in Braille for the female student teacher at the Faculty of Early Childhood Education in Matrouh. The study sample consisted of (15) female teacher students in the fourth year of the Faculty of Early Childhood Education, Matrouh University. Two groups, the first: experimental, numbering (8) female students, and the other: control, numbering (7) female students. The study tools consisted of testing skills (reading and writing) in Braille, and the training program based on metacognitive thinking (prepared by the researcher), and the data were processed. Using the Mann-Whitney test to calculate the differences between the experimental and control groups in the post-application, and the Wilcoxon test to calculate the arithmetic means, standard deviations, and mean ranks, the results of the study revealed that there were statistically significant differences between the mean scores of the experimental and control groups in the post-measurement of (reading) skills. and writing) in Braille for the female student teacher at the College of Early Childhood Education in Matrouh for the benefit of the experimental group.

Keywords: Metacognitive Thinking- Braille Reading and Writing Skills- the Female Student Teacher at Faculty of Education for Early Childhood in Matrouh.

مقدمة البحث:

تعد القراءة والكتابة بطريقة "برايل" بالنسبة للطالب الكفيف من أهم وسائل التعليم التي لا يمكن الاستغناء عنها في العملية التعليمية، حيث تستخدم تلك الطريقة فى القراءة والكتابة لدى الطلاب المكفوفين، وهي طريقة تقوم بتوظيف الحروف الأبجدية على شكل رموز بارزه وظاهرة على الورق تمكن الطلاب المكفوفين من القراءة عن طريق حاسة اللمس.

كما يتفق كل من (عبد الله، ٢٠١٧، ١٦٥؛ حنا، ٢٠١٨، ٣٩) على أن تنمية مهاراتي القراءة والكتابة – وخاصة لدى الطلاب المكفوفين – أصبحت ضرورة ملحة حيث لم يعد من المقبول في عصر المعرفة والانفتاح التكنولوجي أن تهمل تلك الفئة من الطلاب في تلك المهارات.

ويذكر (رزوقي ومحمد، ٢٠١٨، ١٢) أن التفكير سلسلة من النشاطات العقلية التي يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير ما؛ بحثًا عن المعنى أو الخبرة، وهو سلوك هادف وتطوري يتشكل مع تداخل القابليات والعوامل الشخصية، والعوامل المعرفية وفوق المعرفية، والمعرفة الخاصة التي يجري حولها التفكير، ومع بداية السبعينيات من القرن العشرين ظهر مفهوم يبحث عن تفكير الفرد في تفكيره، وهو ما يطلق عليه اسم التفكير فوق المعرفي Thinking Metacognition.

ويرى (الأحمدي، ٢٠١٢، ١٢٢) أن ظهور استراتيجيات التفكير فوق المعرفي عمل على تحسين الفهم القرائي، وبذلك تجاوز هدف تدريس الموضوعات القرائية من مجرد التركز على التحصيل الدراسي والتي تقدَم للمتعلمين بصورة نمطية بواسطة الطرق والأساليب المعتادة، إلى تحقيق أهداف عليا، مثل: قدرة المتعلم على فهم ما بين السطور وإبداء الرأي في المحتوى المقروء، وتقديم النقد والتغذية الراجعة، والمشاركة في التخطيط ومراقبة خطواته، والتقويم واتخاذ القرار، وهذا ما تهدف إليه استراتيجيات التفكير فوق المعرفي.

ويشير (Ulgen, 1997,56) إلى أن مهارات التفكير فوق المعرفي تساعد الطلاب على فهم العمليات المعرفية الخاصة بهم، وتمكنهم من تنظيم العمليات خلال التعليم الفعال، فالطالب الذي يمتلك مهارات التفكير فوق المعرفي لديه القدرة على الرصد والتخطيط والتنفيذ في كل خطوة من خطوات عملية التفكير، وتنعكس إيجابًا على تحسين كفاءته الأكاديمية.

ويرى (مخلوف، ٢٠١٥، ٣) أنه إذا كان للغة العربية أهمية كبيرة لدى المتعلمين بصـــفة عامة في المراحل التعليمية؛ فإنها أكثر أهمية لدى المعاقين بصرياً، فهي وسيلة التفاهم والتواصل لديهم، والتي تســـهم في التعرف على المجتمع وامتلاك أدوات التعامل معه، إلى جانب دورها في إشباع حاجاتهم ومتطلباتهم الثقافية والنفسية والعاطفية والروحية.

ويذكر (إبراهيم، ٢٠١٣، ١٨٦) أنه على الرغم من أهمية القراءة والكتابة لدى الطلاب ذوي الإعاقة البصـرية، إلا أن الإعاقة تؤثر على النمو اللغوي لديهم؛ فتبرز لديهم مشكلات لغوية مما يترتب عليه ضعف تكيفهم مع البيئة المحيطة بهم، بالإضافة إلى زيادة الدور التي تؤديه الحواس الأخرى كالسمع، واللمس؛ حيث يعتمد عليه ذو الإعاقة البصرية في تواصلهم اعتماداً كلياً.

كما أشار (الكبيسي، ٢٠٠٩، ٢٣١) إلى مبدأ الحق الكامل للطلاب ذوي الإعاقة البصرية في بالتربية والتعليم مثل المبصـــرين؛ لأنهم يمتلكون الاســـتعدادات والقدرات العقلية والفعلية التي يمتلكها الإنسان المبصر، ليتم دمجهم في المجتمع لتأهليهم، فالاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة مهمة إنسانية واجتماعية تقضيها ضرورة التقدم العلمي.

وقد حاولت العديد من الدراســـات التدريب على مهارات التفكير فوق المعرفي مثل دراســـة (Costa, 2008,20) والتي توصـلت إلى أن التدريب وفق التفكير فوق المعرفي سـاعد الطلاب على التفكير بصـورة أكثر فعالية، وكذلك توصـل (Tuncer & Kaysi., 2013,70)إلى أن التدريب وفق التفكير فوق المعرفي أســـهم في تحديد المشـــكلات التي يواجهونها وتطوير الطرق السـليمة لحلها، وتوصـل(Hargrove, 2007, 1) أن التدريب وفق التفكير فوق المعرفي سـاعد الطلاب على تنمية مهارات التفكير الإبداعي.

مشكلة البحث:

يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلين الآتيين:

- هل يوجد تأثير للبرنامج القائم على التفكير فوق المعرفي فى تنمية مهارات القراءة والكتابة بطريقة "برايل" لدى الطالبة المعلمة بكلية التربية الطفولة المبكرة بمطروح فى القياس البعدى؟
- هل يوجد تأثير للبرنامج القائم على التفكير فوق المعرفي في تنمية مهارات القراءة والكتابة بطريقة "برايل" لدى الطالبة المعلمة بكلية التربية الطفولة المبكرة بمطروح لما بعد الانتهاء من التطبيق بشهر؟

هدف البحث:

يهدف البحث إلى التحقق من فاعلية برنامج قائم على التفكير فوق المعرفي في تنمية مهارات القراءة والكتابة بطريقة برايل لدى الطالبة المعلمة بكلية التربية الطفولة المبكرة بمطروح والكشف عن مدى استمراريته من خلال القياسين البعدي والتتبعى بعد مرور شهر.

أهمية البحث:

تتحدد أهمية البحث من خلال الأهمية النظرية والأهمية التطبيقية كما يأتي:

أولاً: الأهمية النظرية:

- توجيه نظر كل من مخططي وواضعي برامج التربية الخاصة والدمج والمعلمين إلى الاهتمام بفئة التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية، ومساعدتهم في تقديم أنسب البرامج التي تناسب ظروفهم؛ أسوة بغيرهم من التلاميذ العاديين؛ وأخذًا لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية.
- يأتي هذا البحث من منطلق المبادرات التي تحث عليها الدولة لتغيير النظم والظروف لوضع المتعلمين من ذوي الهمم والقدرات الخاصة في بيئة تعليمية أفضل للحصول على خريج ذي كفاءة عالية، ويمكن الانتفاع بكل الطاقات في بناء مجتمع أفضل.

ثانيًا: الأهمية التطبيقية:

- تقديم جلسات تدريبية قائمة على التفكير فوق المعرفي واستراتيجياته المختلفة بدلاً من الاعتماد على الطرق التقليدية التي لم تثبت فعاليتها مع فئة المعاقين بصريًا في القراءة والكتابة وتكون بمثابة مرشد ودليل للمعلمين داخل الفصول التعليمية لكيفية التعامل مع تلك الفئة في التعلم؛ وذلك لضمان مبدأ تكافؤ الفرص ومساواتهم تربوياً مع زملائهم العاديين.
- توجه نظر كل من مخططي وواضعي برامج التربية الخاصة إلى ما قد تسفر عنه نتائج البحث الحالي، وغيرها من الدراسات موضع الاهتمام بفئة التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية، والخروج بتوصيات يمكن الاعتماد عليها أثناء إجراء الدراسات المستقبلية.

مصطلحات البحث:

التفكير فوق المعرفى Metacognitive Thinking:

يُعرَّف التفكير فوق المعرفي إجرائيًا بأنه: مجموعة من المهارات العقلية المعقدة والتي تتضمن وعي الطالبة المعلمة بالأنشطة العقلية والمعرفية، وإدارة التفكير بطريقة تحقق الأهداف التي تسعى إليها من خلال استخدام مهارات التخطيط للأنشطة ومراقبتها وضبطها أثناء التنفيذ

والتقويم الذاتي خلال تجهيزها للمعلومات، وسيتم تدريب طالبات المجموعة التجريبية عليها في الجلسات التدريبية في البحث.

مهارة القراءة Reading Skills:

وتعرف إجرائيًا بأنها: قدرة الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة على فهم معاني الكلمات المتشابهة والمتضادة والغريبة، والتوفيق بين الكلمات لتكوين جملة تامة المعنى، وفهم المعنى العام من النص المقروء، والتمييز بين العلاقات اللغوية المتشابهة والمتناقضة، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة المعلمة على اختبار مهارات القراءة (إعداد الباحثة).

مهارة الكتابة Writing Skills:

وتعرف إجرائيًا بأنها: قدرة الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة على التمييز بين همزتي الوصل والقطع، وتوظيف علامات الترقيم أثناء الكتابة، والكتابة الصحيحة للكلمات التي تشتمل على حروف تنطق ولا تكتب والعكس، والتمييز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة والهاء آخر الكلمة، والتمييز بين الحروف المتشابهة في الكتابة، والتعبير بجملة تامة من خلال صور معروضة، وكتابة قصة قصيرة وفق معطيات معينة، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة المعلمة على اختبار مهارات الكتابة (إعداد الباحثة).

طريقة برايل Braille:

يمكن تعريف طريقة برايل بأنها "طريقة أو وسيلة تستخدم للكتابة والقراءة، لكي يتمكن المكفوفين وضعاف البصر من الكتابة والقراءة، والتي تقوم على حروف أبجدية على شكل رموز بارزة وظاهرة على الورق تُمكِّن المكفوفين من القراءة عن طريق استعمال حاسة اللمس ".

محددات البحث:

(١) الحد الموضوعي: الكشف عن فاعلية برنامج قائم على التفكير فوق المعرفي فى تنمية القراءة والكتابة بطريقة "برايل" لدى الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة بمطروح.

(٢) الحد البشري: تتمثل في الطالبات المعلمات بكلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة مطروح – الفرقة الرابعة.

(٣) الحد الزمني: تم تطبيق إجراءات البحث خلال الفترة الزمنية للعام الدراسي ٢٠٢١/٢٠٢٢م.

(٤) الحد المكاني: تحددت في اختيار كلية التربية للطفولة المبكرة – جامعة مطروح.

(٥) الحد المنهجي: تحددت في استخدام المنهج شبه التجريبي.

إجراءات البحث:

أولاً: التصميم التجريبي للبحث:

استخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي بهدف التحقق من فاعلية برنامج قائم على التفكير فوق المعرفي في تنمية مهارات القراءة والكتابة بطريقة برايل لدى الطالبة المعلمة بكلية التربية الطفولة المبكرة بمطروح والكشف عن مدى استمراريته من خلال القياسين البعدي والتتبعى.

ثانياً: المشاركون في البحث:

١. المشاركون في الدراسة الاستطلاعية:

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (٢٣) طالبة معلمة بالفرقة الرابعة بكلية التربية للطفولة المبكرة بمطروح، حيث طبقت الباحثة أدوات الدراسة على جميع الطالبات الحاضرات خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠٢١/ ٢٠٢٢؛ بغرض حساب الخصائص السيكومترية لأدوات البحث.

المشاركون في الدراسة الأساسية:

تكونت عينة البحث الأساسية من (١٥) طالبة معلمة من بين طالبات الفرقة الرابعة بكلية التربية للطفولة المبكرة بمطروح، وتم اختيارهن بطريقة عشوائية، وتوزيعهن عشوائيًا على مجموعتين، الأولى: تجريبية، وعددهن (٨) طالبات، والثانية: ضابطة، وعددهن (٧) طالبات، ويتراوح أعمارهن ما بين (٢١ – ٢٢) سنة وتم التكافؤ بينهما في العمر الزمني ومهارات القراءة والكتابة.

ثالثاً: أدوات البحث:

١ – اختبار مهارات القراءة بطريقة برايل إعداد/ الباحثة:

تحدد الهدف من اختبار مهارات القراءة في قياس مهارات القراءة لدى الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة جامعة مطروح، ويتطلب ذلك إعداد اختبار في مهارات القراءة.

خطوات بناء الاختبار:

مر بناء اختبار مهارات القراءة بالخطوات الآتية:

١. الاطلاع على بعض الأطر النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بمهارات القراءة وخصائص وسمات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، وذلك للإستفادة منها في إعداد اختبار مهارات القراءة في البحث الحالي، ومن تلك الدراسات (طعيمه، ٢٠٠٤؛ Wallace, et al. 2004؛ Mart, 2012؛ نصر، ٢٠١٤؛ الديري، ٢٠١٨؛ خوجة، ٢٠١٩؛ Apriliana, 2020 ؛ Telaumbanua, 2020).

٢. الاســـتفادة من آراء الخبراء من الســـادة موجهين ومعلمين اللغة العربية والاطلاع على كتب وزارة التربية والتعليم ومناهج اللغة العربية، بالإضـافة إلى الدراسـات السـابقة والاختبارات التي اهتمت بالمجال في إعداد قائمة بمهارات القراءة تمهيدًا لعرضـــها على الســـادة المحكمين، وبالتالي تضـمنت القائمة المهارات الرئيسـة الآتية: مهارة فهم معنى الكلمة، ومهارة فهم معنى الجملة، ومهارة فهم المعنى من النص القرائي.

الخصائص السيكومترية لاختبار مهارات القراءة بطريقة برايل:

١- حساب الصدق:

تم حســـاب صـــدق الاختبار بطريقة "صـــدق المحكمين"، حيث تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (١٣) محكمًا، من السـادة الأسـاتذة المتخصـصـين في اللغة العربية وعلم النفس التربوي، حيث تم تقديم الاختبار مســـبوقًا بتعليمات توضـــح الهدف من استخدامه، وطبيعة العينة التي سوف تطبق عليها.

جدول (١) نسب اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم لمفردات اختبار مهارات القراءة

م	عناصر التحكيم	نسب الاتفاق
١	مدى دقة صياغة المفردات وملاءمتها لمستوى العينة	٪٩٥,١١
٢	مدى صحة الصياغة اللغوية للنص القرائي والسؤال والبدائل.	%٨٨,٥٤
٣	مدي انتماء السؤال للهدف الذي وضع لقياسه.	٪٩١,٧٠
٤	مدي صحة إجابة كل سؤال عند مطابقته بمفتاح التصحيح.	%٩٢,١٣
	متوسط نسب الاتفاق	%٩١,٨٧

يتضـــح من الجدول الســـابق أن أعلى نســـبة اتفاق على عناصـــر التحكيم بين المحكمين وصلت إلى (٩٥,١١ %) وأقل نسبة اتفاق بلغت (٨٨,٥٤ %) ومن ثم بلغ متوسط نسبة الاتفاق بينهم (٩١,٨٧٪) وهذه النسبة تدل على معامل صدق مرتفع، وصلاحية الاختبار للتطبيق.

٣- حساب ثبات الاختبار:

قامت الباحثة بحساب ثبات اختبار مهارات القراءة بطريقة برايل بطريقة إعادة تطبيق الاختبار، والجدول (٤) التالي يوضح ثبات المهارات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار.

جدول (٢) ثبات اختبار القراءة بطريقة إعادة التطبيق

م	المهارات	معامل الثبات
١	فهم معنى الكلمة	٠,٨٢٣
٢	فهم معنى الجملة	٠,٩٤٣
٣	فهم المعنى العام	٠,٩٥٨
الدرجة الكلية		٠,٧٦٧

وصف الاختبار في صورته النهائية:

يتكون الاختبار في صورته النهائية من تسعة أسئلة رئيسة ويندرج تحت كل سؤال رئيس مجموعة من الأسئلة الفرعية، حيث تقيس الأسئلة من السؤال الأول إلى السؤال الرابع المهارات الفرعية لفهم معنى الكلمة، والسؤالين الخامس والسادس يقيسا مهارة فهم معنى الجملة، والسؤال من السابع إلى التاسع يقيس (مهارة فهم المعنى العام من النص المقروء).

٢ – اختبار مهارات الكتابة بطريقة برايل إعداد الباحثة:

يهدف الاختبار قياس مهارات الكتابة لدى الطالبة المعلمة بكلية التربية للطفولة المبكرة جامعة مطروح، ويتطلب ذلك إعداد اختبار في مهارات الكتابة.

خطوات بناء الاختبار:

مر بناء اختبار مهارات الكتابة بالخطوات الآتية:

١. الاطلاع على بعض الأطر النظرية والدراسات السابقة المتعلقة بمهارات الكتابة وخصائص وسمات الطلاب ذوي الإعاقة البصرية، وذلك للإستفادة منها في إعداد اختبار مهارات الكتابة في البحث الحالي، ومن تلك الدراسات (طعيمه، ٢٠٠٤؛ Wallace, et al. 2004؛ Mart, 2012؛ نصر، ٢٠١٤؛ الديري، ٢٠١٨؛ خوجة، ٢٠١٩؛ Apriliana, 2020 ؛ Telaumbanua, 2020).

٢. الاستفادة من آراء الخبراء من السادة موجهين ومعلمين اللغة العربية والاطلاع على كتب وزارة التربية والتعليم ومناهج اللغة العربية، بالإضافة إلى الدراسات السابقة والاختبارات التي اهتمت بالمجال في إعداد قائمة بمهارات الكتابة تمهيدًا لعرضها على السادة المحكمين.

٣. **الخصائص السيكومترية لاختبار مهارات الكتابة بطريقة برايل:**

١- حساب الصدق:

تم حساب صدق الاختبار بطريقة "صدق المحكمين"، حيث تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (١٣) محكمًا، من السادة الأساتذة المتخصصين في اللغة العربية وعلم النفس التربوي، حيث تم تقديم الاختبار مسبوقًا بتعليمات توضح الهدف من استخدامه، وطبيعة العينة التي سوف تطبق عليها.

جدول (٣) نسب اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم لمفردات اختبار مهارات الكتابة

م	عناصر التحكيم	نسب الاتفاق
١	مدى دقة صياغة المفردات وملاءمتها لمستوى العينة	٩٣,٦٥٪
٢	مدى صحة الصياغة اللغوية للنص القرائي والسؤال والبدائل.	٨٦,٢٨%
٣	مدي انتماء السؤال للهدف الذي وضع لقياسه.	٩٣,٧٣٪
٤	مدي صحة إجابة كل سؤال عند مطابقته بمفتاح التصحيح.	٩١,٣٨%
	متوسط نسب الاتفاق	٩١,٢٦%

يتضح من الجدول السابق أن أعلى نسبة اتفاق على عناصر التحكيم بين المحكمين وصلت إلى (٩٣,٧٣ %) وأقل نسبة اتفاق بلغت (٨٦,٢٨ %) ومن ثم بلغ متوسط نسبة الاتفاق بينهم (٩١,٢٦٪) وهذه النسبة تدل على معامل صدق مرتفع، وصلاحية الاختبار للتطبيق.

٣- حساب ثبات الاختبار:

قامت الباحثة بحساب ثبات اختبار مهارات الكتابة بطريقة إعادة تطبيق الاختبار، والجدول (٩) التالي يوضح ثبات المهارات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار.

جدول (٤) ثبات اختبار الكتابة بطريقة إعادة التطبيق

م	المهارات	معامل الثبات
١-	التمييز بين "ال" الشمسية والقمرية	٠,٧٨٧
٢-	التمييز الصحيح بين الحروف التي تكتب ولا تنطق والعكس	٠,٨٢٧
٣-	التمييز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة	٠,٩٥٨
٤-	التعبير الكتابي على مستوى الكلمات	٠,٩٧٨
٥-	يقيس التعبير الكتابي على مستوى الجمل	٠,٧٨٩
٦-	التعبير الكتابي بالنظر للصورة	٠,٨٦٨
٧-	يقيس التعبير الكتابي على مستوى الأفكار	٠,٦٥٧
	الدرجة الكلية	٠,٨٧٧

يتضـــح من الجدول الســـابق أن معاملات الثبات مرتفعة في كل مهارة من مهارات اختبار مهارات الكتابة وفي الدرجة الكلية، مما يدعو إلى الثقة في نتائج الاختبار.

وصف الاختبار في صورته النهائية:

يتكون الاختبار في صـورته النهائية من سـبعة أسـئلة رئيسـة ويندرج تحت كل سـؤال رئيس مجموعة من الأسـئلة الفرعية، السـؤال الأول: يقيس مهارة التمييز بين "ال" الشـمسـية والقمرية، والسؤال الثاني: يقيس مهارة التمييز الصحيح بين الحروف التي تكتب ولا تنطق والعكس، السؤال الثالث: يقيس التمييز بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة، والســـؤال الرابع: يقيس التعبير الكتابي على مســـتوى الكلمات، الســـؤال الخامس: يقيس التعبير الكتابي على مســـتوى الجمل، الســـؤال الســـادس يقيس: التعبير الكتابي بالنظر للصـــورة، الســـؤال الســـابع: يقيس التعبير الكتابي على مستوى الأفكار.

٣ – البرنامج التدريبي القائم على التفكير فوق المعرفي إعداد/ الباحثة:

الهدف العام من التدريب:

يتحدد الهدف العام في تدريب الطالبات على التفكير فوق المعرفي وأثره في تنمية مهارات القراءة والكتابة بطريقة برايل لدى الطالبة المعلمة بكلية الطفولة المبكرة جامعة مطروح.

نتائج البحث ومناقشتها وتفسيرها:

بعد الانتهاء من إجراءات التطبيق الميداني لأدوات البحث، وعرض الأسـاليب الإحصـائية المسـتخدمة والمناسـبة للتحقق من صـحة فروض البحث الحالي، فسـرت الباحثة النتائج وناقشـتها في ضوء المفاهيم النظرية الأساسية للبحث والدراسات السابقة، وخصائص المشاركين، وأسلوب التدريب على البرنامج التدريبي، ثم اختتمت الفصـل بتقديم بعض التوصـيات والبحوث المقترحة، وفيما يأتي عرض النتائج التي تم التوصل إليها.

أولاً: نتائج الفرض الأول والذي ينص على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات القراءة بطريقة برايل في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية"، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (مان ويتني) لحساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي؛ والجدول التالي يوضح تلك النتائج:

جدول (٥) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات القراءة بطريقة برايل

المهارات	المجموعات	العدد	المتوسط	الانحراف	متوسط الرتب	مجموع	U*	Z*	مستوى	حجم التأثير
فهم معنى الكلمة	ضابطة	٧	٩,٧١	٢,٧٥	٤	٢٨	٠٠٠	٣,٣٠	٠.٠١	١ كبير جدًا
	تجريبية	٨	١٥,١٢	١,١٢	١١,٥	٩٢				
فهم معنى الجملة	ضابطة	٧	٦,٥٧	١,٧١	٤,٧٩	٣٣,٥	٥,٥	٢,٦٢	٠.٠١	١ كبير جدًا
	تجريبية	٨	٩,٦٢	١,٧٦	١٠,٨١	٨٦,٥				
فهم المعنى العام	ضابطة	٧	٧,٤٢	١,٣٩	٤,٠٧	٢٨,٥	٥	٣,٢٠	٠.٠٩	١ كبير جدًا
	تجريبية	٨	١٢,١٢	١,٢٤	١١,٤٤	٩١,٥				
الدرجة الكلية	ضابطة	٧	٢٣,٧١	٤,٥٧	٤	٢٨	٠٠٠	٣,٢٥	٠.٠١	١ كبير جدًا
	تجريبية	٨	٣٦,٨٧	١,٥٥	١١,٥	٩٢				

*قيمة (u) الجدولية = ٢٨ عند درجة حرية ن١= ٧، و ن٢= ٨

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (U) لحساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي بلغت على الترتيب (٠٠٠، ٥,٥، ٥، ٠٠٠) وهى قيم أقل من قيمتها الجدولية مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدي، وهذه الفروق لصالح متوسط الرتب الأعلى، والجدول (١١) السابق يشير إلى أن متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية أعلى من متوسط رتب درجات المجموعة الضابطة مما يؤكد تنمية مهارات القراءة بطريقة برايل لدى طلاب المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة بفروق دالة إحصائيًا.

ثانيًا: نتائج الفرض الثاني والذي ينص على أنه: " توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات الكتابة بطريقة برايل في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية"، ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (مان

ويتني) لحساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي؛ والجدول التالي يوضح تلك النتائج:

جدول (٦) دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الكتابة بطريقة برايل

المهارات	المجموعات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U*	Z*	مستوى الدلالة	حجم التأثير
التمييز بين (أل)	ضابطة	٧	٤,٢٩	٣٠	٢	٣,٠٦	٠,٠١	١ كبير جدًا
	تجريبية	٨	١١,٢٥	٩٠				
التمييز بين الحروف	ضابطة	٧	٥,٣٦	٣٧,٥	٩,٥	٢,١٩	٠,٠١	١ كبير جدًا
	تجريبية	٨	١٠,٣١	٨٢,٥				
التمييز التاء	ضابطة	٧	٤,٥٧	٣٢	٤	٢,٨٨	٠,٠١	١ كبير جدًا
	تجريبية	٨	١١	٨٨				
التعبير الكتابي كلمات	ضابطة	٧	٤,٨٦	٣٤	٦	٢,٦٩	٠,٠١	١ كبير جدًا
	تجريبية	٨	١٠,٧٥	٨٦				
التعبير الكتابي جمل	ضابطة	٧	٤,٢٩	٣٠	٢	٣,٠٤	٠,٠١	١ كبير جدًا
	تجريبية	٨	١١,٢٥	٩٠				
التعبير الكتابي صور	ضابطة	٧	٤	٢٨	٠٠٠	٣,٢٩	٠,٠١	١ كبير جدًا
	تجريبية	٨	١١,٥٠	٩٢				
التعبير الكتابي أفكار	ضابطة	٧	٤	٢٨	٠٠٠	٣,٣٨	٠,٠١	١ كبير جدًا
	تجريبية	٨	١١,٥٠	٩٢				
الدرجة الكلية	ضابطة	٧	٤	٢٨	٠٠٠	٣,٢٨	٠,٠١	١ كبير جدًا
	تجريبية	٨	١١,٥٠	٩٢				

*قيمة (u) الجدولية = ٢٨ عند درجة حرية ن١= ٧، ون٢= ٨

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (U) لحساب الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي أقل من قيمتها الجدولية مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدي، وهذه الفروق لصالح متوسط الرتب الأعلى، وبالرجوع للجدول (١٣) السابق يشير إلى أن متوسط رتب درجات المجموعة التجريبية أعلى من متوسط رتب درجات المجموعة الضابطة مما يؤكد تنمية مهارات الكتابة بطريقة برايل لدى طلاب المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة بفروق دالة إحصائيًا.

ثالثًا: نتائج الفرض الثالث والذي ينص على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في اختبار مهارات القراءة بطريقة برايل في التطبيقين البعدي والتتبعي"

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ويلكوكسون) لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومتوسطات الرتب ومجموع الرتب وقيمة (Z) للفروق بين التطبيقين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مهارات القراءة بطريقة برايل والدرجة الكلية، والجدول الآتي يوضح تلك النتائج.

جدول (٧) نتائج اختبار (ويلكوكسون) للفروق بين متوسطي رتب درجات التطبيقين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في اختبار مهارات القراءة بطريقة برايل.

المهارات	التطبيقين	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z*	مستوى الدلالة
فهم معنى الكلمة	البعدي	١٥,١٢	١,١٢	سالبة	٣,٥٠	١٠,٥٠	٠,٦٣٢	٠,٥٢٧ غير دالة
	التتبعي	١٥,٣٧	١,٥٠	موجبة	٤,٣٨	١٧,٥٠		
فهم معنى الجملة	البعدي	٩,٦٢	١,٧٦	سالبة	٢,٥٠	٥	٠,٧٠٧	٠.٤٨٠ غير دالة
	التتبعي	٩,٨٧	١,٢٤	موجبة	٣,٣٣	١٠		
فهم المعنى العام	البعدي	١٢,١٢	١,٢٤	سالبة	٣,٥٠	١٠,٥٠	٠,٠٠	١.٠٠ غير دالة
	التتبعي	١٢,١٢	١,٧٢	موجبة	٣,٥٠	١٠,٥٠		
الدرجة الكلية	البعدي	٣٦,٨٧	١,٥٥	سالبة	٣,٥٠	١٠,٥٠	٠,٦٠٢	٠.٥٤٧ غير دالة
	التتبعي	٣٧,٣٧	٢,٦٦	موجبة	٤,٣٨	١٧,٥٠		

***قيمة (Z) الجدولية عند درجة حرية (٧) وعند مستوى دلالة (٠,٠٥) = ٢,١٦، وعند (٠,٠١) = ٣,٠١**

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي غير دالة إحصائيًا مما يشير إلى عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي.

رابعًا: نتائج الفرض الرابع والذي ينص على أنه: "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في اختبار مهارات الكتابة بطريقة برايل في التطبيقين البعدي والتتبعي"

ولاختبار صحة هذا الفرض استخدمت الباحثة اختبار (ويلكوكسون) لحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ومتوسطات الرتب ومجموع الرتب وقيمة (Z) للفروق بين التطبيقين

البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في مهارات الكتابة بطريقة برايل والدرجة الكلية، والجدول الآتي يوضح تلك النتائج.

جدول (٨) نتائج اختبار (ويلكوكسون) للفروق بين متوسطي رتب درجات التطبيقين البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في اختبار مهارات الكتابة بطريقة برايل.

المهارات	التطبيقين	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z*	مستوى الدلالة
التمييز بين (أل)	البعدي	١٠,١٢	٠,٨٣٤	سالبة	٤	١٢	٠,٣٣٣	٠,٧٣٩ غير دالة
	التتبعي	١٠	٠,٥٣٤	موجبة	٣	٩		
التمييز بين الحروف	البعدي	٥	١,٠٦	سالبة	٢,٥	٥	٠,٠٠	١ غير دالة
	التتبعي	٥	٠,٥٣٤	موجبة	٢,٥	٥		
التمييز التاء	البعدي	٥,١٢	٠,٦٤٠	سالبة	١,٥	١,٥	٠,٠٠	١ غير دالة
	التتبعي	٥,١٢	٠,٣٥٣	موجبة	١,٥	١٥		
التعبير الكتابي كلمات	البعدي	٦,٢٥	١,١٦	سالبة	١,٥	١,٥	٠,٨١٦	٠,٤١٤ غير دالة
	التتبعي	٦,٥٠	٠,٧٥٥	موجبة	٢,٢٥	٤,٥		
التعبير الكتابي جمل	البعدي	٨,٨٧	١,١٢	سالبة	٣,٣٣	١٠	٠,٦٨٠	٠,٤٩٦ غير دالة
	التتبعي	٨,٥٠	٠,٩٢٥	موجبة	٢,٥٠	٥		
التعبير الكتابي صور	البعدي	٧,٢٥	٠,٨٨٦	سالبة	٠٠	٠٠	١,٧٣	٠,٨٣ غير دالة
	التتبعي	٧,٦٢	٠,٩١٦	موجبة	٢	٦		
التعبير الكتابي أفكار	البعدي	٥,٢٥	٠,٤٦٢	سالبة	٢	٢	٠,٥٧٧	٠,٥٦٤ غير دالة
	التتبعي	٥,٣٧	٠,٧٤٤	موجبة	٢	٤		
الدرجة الكلية	البعدي	٤٧,٨٧	١,٨٨	سالبة	٤,١٣	١٦,٥	٠,٢١٢	٠,٨٣٢ غير دالة
	التتبعي	٤٨,١٢	١,٨٨	موجبة	٤,٨٨	١٩,٥		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (Z) لمعرفة الفروق بين البعدي والتتبعي في مهارات الكتابة بطريقة برايل والدرجة الكلية غير دالة إحصائيًا مما يشير إلى عدم وجود فروق بين القياسين البعدي والتتبعي.

تفسير النتائج ومناقشتها:

توصلت نتائج البحث إلى أنه "توجد فروق دالة إحصائيًا بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار مهارات القراءة والكتابة بطريقة برايل في التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية، كما توصلت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين

متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في اختبار مهارات القراءة والكتابة بطريقة برايل في التطبيقين البعدي والتتبعي"

والنتيجة السابقة تتفق مع نتائج بعض الدراسات والبحوث عن دور استراتيجيات التفكير فوق المعرفي في تنمية القراءة والفهم القرائي لدى المتعلمين مثل دراسة كل من (عطية، ٢٠٠٦؛ العذيقي، ٢٠٠٩؛ الغامدي،٢٠٠٩؛ المخزومي، ٢٠١١؛ الأحمدي، ٢٠١٢)؛ عيسى، ماجد عثمان وخليفة، وليد السيد (٢٠١٧). الشهري، ٢٠١٢؛ الغامدي، ٢٠١٣؛ نهابة، ٢٠١٣؛ أحمد، ٢٠١٤؛ صومين وعبد الحق، ٢٠١٦؛ زراع، ٢٠١٧)، والتي توصلت نتائجهم إلى فعالية استراتيجيات التفكير فوق المعرفي في تنمية مهارات اللغة العربية بوجه عام، وإلى تنمية مهارات القراءة ومهارات الفهم القرائي والقراءة الابداعية والاستيعاب القرائي بوجه خاص، كما أشارت تلك الدراسات إلى أن استراتيجيات التفكير فوق المعرفي مهمة في تدريس القراءة وتحسين الفهم القرائي ويمكن استخدامها مع الطلاب ذوي الفئات الخاصة وفي مختلف المراحل التعليمية من الابتدائية إلى الجامعة.

توصيات البحث:

في ضوء ما توصلت إليه نتائج البحث الحالي؛ أمكن للباحثة تقديم التوصيات الآتية:

- ضرورة عقد دورات تدريبية لمعلمات كلية التربية للطفولة المبكرة لتدريبهم على كيفية إعداد برنامج لتنمية مهارات القراءة والكتابة بطريقة برايل لكي يتمكنوا من التدريس للأطفال المكفوفين.
- المبادرة في حضور الدورات التدريبية المرتبطة بكيفية تدريس مهارات القراءة والكتابة بطريقة برايل لدى المعلمات المختصين بالتدريس لمرحلة رياض الأطفال خاصة للمكفوفين.
- ضرورة الاعتماد على التفكير فوق المعرفي بدلًا من طريقة الالقاء خلال تعليم طلاب الجامعة، مما ينمي لديهم قدرات عقلية عليا تساعدهم في حل مشكلاتهم الأكاديمية.
- توجيه أنظار المهتمين بمصممي البرامج الإلكترونية مراعاة الطلاب المكفوفين في تبسيط البرامج حتى يتسنى لهم استخدامها بسهولة دون حدوث فجوة تعليمية بينهم وبين أقرانهم الأسوياء.

المراجع

أولاً المراجع العربية:

ابراهيم، سليمان (٢٠١٣). **صعوبات الفهم القرائي لذوي المشكلات التعليمية**. عمان، الاردن: دار الورق للنشر.

أحمد، جمال رمضان (٢٠١٤). أثر استخدام استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية بعض مهارات التعبير الشفوي والكتابي لدي طلاب الصف السادس الثانوي الناطقين بغير العربية. **مجلة القراءة والمعرفة جامعة عين شمس**.

الأحمدي، مريم محمد (٢٠١٢). فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية وأثره على التفكير فوق المعرفي لدى طالبات المرحلة المتوسطة. **المجلة الدولية للأبحاث التربوية، جامعة الامارات العربية المتحدة، (٣٢)**،١٢١ – ١٥٢.

حنا، كريستين زاهر (٢٠١٨). استراتيجية مقترحة قائمة على نظرية تجهيز المعلومات لتنمية مهارات الكتابة الإبداعية لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الثانوية. **مجلة القراءة والمعرفة، (١٩٥)**، ١ – ٤٦.

خوجة، أسماء (٢٠١٩). المشكلات السلوكية لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم الأكاديمية في المرحلة الابتدائية، دراسة مقارنة بين ذوي صعوبات تعلم (القراءة والكتابة والحساب). **رسالة دكتوراه غير منشورة**، كلية العلوم الإنسانية والاجتماعية، جامعة محمد خيضر بسكرة بالجزائر.

رزوقي، رعد مهدي ومحمد، نبيل رفيق (٢٠١٨). **التفكير وأنماطه– الجزء الخامس**. بيروت: دار الكتب العلمية.

طعيمه، رشدي أحمد(٢٠٠٦). **المهارات اللغوية، مستوياتها– تدريسها– صعوباتها**. القاهرة: دار الفكر العربي.

عطية، جمال سليمان (٢٠٠٦). فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الإعدادية. **مجلة كلية التربية، جامعة بنها، (١٦)**،٦٧، ١٨٢–١٤٠.

عيسى، ماجد عثمان وخليفة، وليد السيد (٢٠١٧). فعالية برنامج قائم على مهارات التفكير فوق المعرفي في تحسين القراءة الإبداعية والتفكير الاستراتيجي لدى طلاب كلية التربية جامعة الطائف.

الغامدي، بسينة عبد الله (٢٠٠٩). فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة، **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، (٣)**٤، ٢٠٧ – ٢٥٢.

الغامدي، فايزة عثمان (٢٠١٣). أثر استخدام استراتيجية التفكير المعرفي في تنمية مهارات القراءة الإبداعية في مقرر اللغة الإنجليزية لدى طالبات الصف الثاني ثانوي بمدينة الطائف. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، جامعة أم القرى.

الكبيسي، عامر خضير (٢٠٠٩). التفكير الاستراتيجي وصناعة المستقبل. الرياض: **المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، ٢٤(٤٩)**، ٣٠٧ – ٣٢١.

المخزومي، ناصر محمود (٢٠١١). أثر استخدام استراتيجية فوق معرفية تستند إلى أدوات كورت للتفكير في تنمية مهارات القراءة الابداعية لدى طلبة التعليم الاساسية العليا في الاردن. **مؤتة للبحوث والدراسات، ٢٦(٢)**، ٢٢٥– ٢٥٠.

مخلوف، عبد الحكيم (٢٠١٥). **الوسائل التعليمية وتكنولوجيا التعليم للمعوقين بصريًا**. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

نصر، مها سلامة (٢٠١٤). فاعلية استخدام استراتيجية التعليم المتمايز في تنمية مهارتي القراءة والكتابة لدى تلاميذ الصف الثاني الابتدائي في مقرر اللغة العربية. **رسالة ماجستير غير منشورة**، كلية التربية، الجامعة الإسلامية – غزة.

نهابة، أحمد صالح (٢٠١٣). أثر استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طلبة الصف الثاني المتوسط. **مجلة كلية التربية الأساسية، جامعة بابل، ١(١٤)**، ١٠١ – ١٢٥.

ثانيًا: المراجع الأجنبية:

Apriliana, R., Candra, M., & Subroto, G. (2020). Students' Difficulties in Writing Descriptive Text: An Analysis Study. *Student* **Online Journal (SOJ) UMRAH-Keguruan dan Ilmu Pendidikan, 1**(1), 348-352.

Costa, A. L. (2008). The thought-filled curriculum. **Educational Leadership**, 65(5), 20- 24.

Hargrove, A. (2007). Creating creativity in the design studio: assessing the impact of metacognitive skill development on creative abilities. , 28/2/2017, Retrieved from **http://proquest.umi.com.ezlibrary.ju.edu.jo/pqdweb?did=1609304671&sid=2&Fmt=2&clientId=75089&RQT=309&VName=PQD**.

Mart, C. T. (2012). Developing speaking skills through reading. **International Journal of English Linguistics**, 2(6), 91- 96.

Telaumbanua, T. (2020). Students' difficulties in writing narrative text at the ninth-grade students of smp swasta kristen bnkp telukdalam**. Journal Education and Development, 8(1)**, 446-464.

Tuncer, M., & Kaysi, F. (2013). The development of the metacognitive thinking skills scale. **International Journal of Learning & Development**, 3(2), 70-76.

Ulgen, G. (1997). **Educational psychology** (3rd Edition). İstanbul: Alkım Publishing.

Wallace, T., Stariha, W. E., & Walberg, H. J. (2004). **Teaching speaking, listening and writing**. Brussels: International Academy of Education.

البحث السادس

فعالية برنامج إرشادي قائم على مهارات التفكير الإيجابي في خفض حدة الضغوط المهنية لدى معلمات رياض الأطفال بمطروح

إعداد

طلعت كمال قبيصي

موجه لغة عربية بالأزهر الشريف

باحث دكتوراه

فعالية برنامج إرشادي قائم على مهارات التفكير الإيجابي في خفض حدة الضغوط المهنية لدى معلمات رياض الأطفال بمطروح

مستخلص البحث:

عنوان البحث :" فعالية برنامج إرشـــادي قائم على مهارات التفكير الإيجابي فى خفض حدة الضـــغوط المهنية لدى معلمات رياض الأطفال "،هدف البحث إلى التعرف على فعالية برنامج إرشادي قائم على مهارات التفكير الإيجابي فى خفض حدة الضغوط المهنية لدى معلمات رياض الأطفال وتقويم فعالية برنامج إرشـــادي قائم على مهارات التفكير الإيجابي فى خفض حدة الضـــغوط المهنية لدى معلمات رياض الأطفال ،المشـــاركون : ٣٠ معلمة من معلمات رياض الأطفال بروضـــة الشـــهيد الروينى بمجمع مدارس أبى بكر الصـــديق الابتدائية بمتوســـط عمر (٣١.٤٦)عاما وانحراف معياري (٢.٢٩) عاما ،أدوات البحث : برنامج إرشـــادي قائم على مهارات التفكير الإيجابي(اعداد/الباحث)،مقياس الضـــغوط المهنية لدى معلمات رياض الأطفال(اعداد/الباحث) والذى تكون من ٦٠مفردة موزعة على ثلاث محاور ، المنهج المستخدم هو المنهج شبه التجريبي باستخدام تصميم المجموعة الواحدة ،الأساليب الاحصائية معامل ارتباط بيرسون واختبار ت للمجموعة الواحدة ،نتائج البحث :وجود فروق بين متوسطى درجات القياسين القبلي والبعدي لمقياس الضغوط المهنية لصالح القياس البعدي، عدم وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطى درجات القياسين البعدي والتتبعى ، وقد أوصى الباحث بضرورة اهتمام القائمين على امر ورعاية وتدريب معلمات رياض الاطفال بتحسين المناخ التربوي لهن وتحسين اوضاعهن وتزويد البيئة الصفية بالوسائل التعليمية اللازمة لممارسة الانشطة ،وعقد ندوات من قبل الاخصائيين فى المدارس والعاملين بقصور الثقافة تتناول أهمية الرامج الارشادية

الكلمات المفتاحية:" مهارات التفكير الإيجابي – الضغوط المهنية

Effectiveness of a counseling program Based on Positive Thinking Skills to Reduce Vocational Pressures of Kindergarten Teachers in Matrouh

Abstract:

The objective of the research is to identify the effectiveness of an educational program based on the skills of positive thinking in reducing the stress of professional kindergarten teachers and evaluating the effectiveness of an existing program. On the skills of positive thinking in reducing the pressure of the professional kindergarten teachers, participants: 30 kindergarten teachers in the kindergarten of the Martyr Roweni School Complex Abi Bakr al-Siddiq primary with an average age of (31.46) years and a standard deviation (2.29) years, search tools: On his behalf (The preparation / researcher), a measure of the professional pressures of kindergarten teachers (preparation / researcher), which consists of 60 items distributed in three axes. The approach used is the semi-empirical approach using the design of the single group, statistical methods. , The results of the search: the existence of differences between the average scores of the tribal and the barometer for the scale of professional pressure for the benefit of distance measurement, the absence of differences statistically significant between the average distance and follow-up measurements, the researcher recommended the need to take care of administrators and care and training kindergarten teachers The educational climate for them and improve their situation and provide the classroom environment with the necessary educational means to conduct activities, and hold seminars by specialists in schools and workers in the cultural palaces on the importance of extension programs

Keywords: Positive Thinking Skills - Professional Stress

مقدمة الدراسة:

إن معلمات رياض الأطفال هن مربيات محترفات في مجال التربية للأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة الابتدائية، وتعمل على حماية وتربية الأطفال ورعايتهم الرعاية الصحية السليمة، وتُسهم بقدر كبير في تنمية شخصية الطفل تنميةً شاملةً جسميًا وعقليًا وانفعاليًا ولغويًا وسلوكيًا.

إن الضغوط الحياتية بصفة عامة، والضغوط المهنية بصفة خاصة والتي تتعرض لها معلمات رياض الأطفال متنوعة ومتعددة من العمل والحياة والأسرة، فلا بد أن يكون هناك بعض الأساليب التي تستخدمها معلمة رياض الأطفال في مواجهة ضغوط الحياة.

والتفكير الإيجابي يلعب دورًا مهمًا في سعادة الإنسان وإنجازاته التي يحققها في حياته العملية. فهو يساعد على إدارة الضغوط، وبالتالي يقود إلى حياة وصحة أفضل للإنسان الذي يمارسه فلابد أن نجعل لمعلمة رياض الأطفال نظرة إيجابية تجاه الحياة التي تعيشها، ولابد أن تكون التربية إيجابية للطفل من خلال معلمات قادرات على ذلك، وتكون هناك حرية للطفل حتى يكتشف بنفسه المفاهيم والحقائق، وبهذا تتم عملية التعلم.

ما يتسم به هذا العصر من صراعات واضطرابات وتوترات وضغوط حياتيه ومهنيه ترتب عليها صـــراعات داخليه وتأثيرات على معلمات رياض الأطفال في حياتهن المهنية والمعيشـــية، وذلك يؤثر على حياتهن التعليمية بالســـلب وعدم الاهتمام بالأطفال في رياض الأطفال وبذلك هؤلاء الأطفال يكونون عرضة لعدم التعليم لان المسئولة عنهم لديها مشكلات حياتيه ومهنيه متنوعة ما بين الاغتراب وتغير بيئة المعيشة والمكان الدراسي. (فوقيه حسن رضوان، ٢٠٠٥، ١٠١).

يرى كل من (صالح حسن أحمد ،٢٠١٠؛ رياض نايل العاسمى ،٢٠١٥) إن الارشاد النفسي في المجال المهني يقوم على مساعدة الفرد على اختيار المهنة التي تلاءم قدراته وامكاناته واتجاهاته مما يساعد على توافقه النفسي والمهني كما يساعده على تقبل صورة ذاته بشكل متكامل وملائم فى عالم العمل من خلال تحسين علاقاته مع الزملاء والتقدم فى وظيفته وإظهار مهاراته وقدراته فى انشطة متعددة.

تشـير كل من(وهف بن علي القحطاني ،٢٠٠٠ عبد الفتاح خليفات وعماد زغلول،٢٠٠٣ ؛نضـال عواد ثابت ،٢٠٠٣ ؛ سوزان يوسف أبو الفضل ،٢٠١١؛ علواني نعيمة ،٢٠١٠؛ إيمان

عباس الخفاف ، ٢٠١٣ ؛ فاطمة عبد الرحيم النوايسة ،٢٠١٣) إلى ان الضغوط المهنية لدى المعلمين بصفة عامة ولدى معلمات رياض الأطفال بصفة خاصة تعبر عن حالة من الاجهاد العقلي والجسمي تحدث نتيجة القلق أو الانزعاج أو لعوامل عدم الرضا الوظيفي مثل :الاجبار على العمل ، زيادة ساعات العمل ، العمل فى غير مجال التخصص ، الأساليب الادارية الصارمة ، عدم تقدير مجهود العاملين ، انخفاض المردود المادي ، ويكون له نتائج سلبية تظهر في التأخر عن العمل ، انخفاض الدافعية والعزلة .

أكدت نتائج دراسة سيد احمد الوكيل (٢٠١٠) ودراسة Wongsh (2012) وعلى أن التحسن في الجوانب النفسية للشخص المضغوط مهنياً تساعده في خفض ضغوطه، وصراعاته، ومشكلاته مثل الأمل، والتفاؤل، وتحقيق الذات والثقة بالنفس، والتركيز على الجوانب الإيجابية في شخصية الفرد والتي تعمل في الوقت نفسه كحائط صد أو مضادات حيوية طبيعية ضد وقوع الفرد في براثن الاضطراب، وأكدت على أن التفكير الإيجابي يساعد في التركيز على جوانب النجاح بدلاً عن التركيز على جوانب الفشل.

ويعتمد التفكير الإيجابي علي استخدام عدة مهارات منها:-مهارة حديث الذات الإيجابي والتي أكدت علي أهميتها العديد من الدراسات مثل دراسة (2005) Kendall &Howard &Hays ودراسة (2006)Burnett حيث إنها تعبر عن الحوارات العقلية التي يجريها الفرد متباحثا بين أفكاره وقناعاته ليحدد من خلالها موقعه ومستوي قدرته علي حل مشكله معينه في الوقت الراهن ،وكذلك توجيهه إلي ما عليه عمله ،وما يجب التركيز عليه ،ومهارة التوقع الإيجابي؛Positive Expectation Skill وهي إحدى مهارات التفكير الإيجابي المهمة والتي أظهرت فعاليتها في تنمية بعض الخصائص النفسية مثل (الثقة بالنفس ،والتفاؤل ،كما في دراسة سامر جميل رضوان (٢٠٠١).

مشكلة الدراسة:

من خلال عمل الباحث في احدى مدارس الابتدائية الملحق بها فى نفس المبنى إحدى رياض الأطفال ومتابعته للمهام التي تكلف بها معلمة رياض الأطفال وما يقمن به من جهد مبذول في التعامل مع هؤلاء الأطفال في البداية عند استقبالهم في بداية العام الدراسي، وبعد ذلك لكي

يتعود الطفل الجلوس في القاعة ويسمع ويطيع المعلمة كل ذلك يتطلب مجهوداً كبيراً، وهناك تفاوتاً بين معلمات رياض الأطفال من حيث (المؤهل العلمي –سنوات الخبرة).

وقد توصلت دراسة عدنان مارد جبر (٢٠١٦) إلى وجود علاقة ارتباطية بين التفكير الإيجابي وأساليب مواجهة الضغوط (حل المشكلة –الاسناد الديني والروحي) لدى المعلمين، بينما توصلت دراسة ماجدة محمد على (٢٠١٧) إلى وجود علاقة بين عادات العقل والتفكير الإيجابي لدى معلمات رياض الأطفال، وقد أكدت دراسة Chang (2004) ودراسة أحلام عبد الستار (٢٠١١)، ودراسة بدر محمد الأنصاري، وعلي مهدي كاظم (٢٠٠٧) على اعتبار التدريب على مهارة التوقع الإيجابي كإحدى مهارات التفكير الإيجابي يساعد في تحسن حالة المعلمات.

وتوجد قلة في الدراسات والبحوث السابقة وخاصة العربية– في حدود علم الباحث– والتي تناولت تخفيف الضغوط المهنية لدى معلمات رياض الأطفال، خصيصا فيما يتعلق بإعداد برامج ارشادية كدراسة نجلاء عبد العزيز محمد (٢٠١٧) التي توصلت إلى فعالية برنامج إرشادي معرفي سلوكي فى تخفيف الضغوط النفسية لدى معلمات رياض الأطفال.

وهذا ما دعا الباحث للقيام بمثل هذا البحث، محاولة لخفض حدة الضغوط المهنية لدى معلمات رياض الأطفال بمطروح من خلال برنامج إرشادي قائم على مهارات التفكير الإيجابي.

ومن هنا تتلخص مشكلة البحث الحالي في الأسئلة الأتية:

س١ ما فعالية برنامج إرشادي قائم على مهارات التفكير الإيجابي في خفض حدة الضغوط المهنية لدى معلمات رياض الأطفال بمطروح؟

س٢ ما استمرارية فعالية برنامج إرشادي قائم على مهارات التفكير الإيجابي في خفض حدة الضغوط المهنية لدى معلمات رياض الأطفال بمطروح؟

أهداف الدراسة

١–التعرف على فعالية برنامج إرشادي قائم على مهارات التفكير الإيجابي فى خفض حدة الضغوط المهنية لدى معلمات رياض الأطفال بمطروح.

٢- الكشف عن الفروق بين معلمات رياض الأطفال بمطروح في الضغوط المهنية باختلاف العمر الزمني وسنوات الخبرة والمؤهل التعليمي.

٣- تقويم البرنامج الإرشادي القائم على مهارات التفكير الإيجابي في فعاليته في خفض حدة الضغوط المهنية لدى معلمات رياض الأطفال.

أهمية الدراسة

١-الأهمية النظرية للدراسة

١-١تنبثق أهمية البحث من أهمية الموضوعات التي يتناولها وهي مهارات التفكير الإيجابي والتي تعد من موضوعات علم النفس الإيجابيPositive Psychology، وهو تيار حديث في مجال علم النفس، والذي يهتم بالجوانب الإيجابية في سلوك الإنسان.

١-٢يستمد البحث الحالي أهميته من أهمية موضوع مواجهة الضغوط، وخاصة الضغوط المهنية لدى معلمات رياض الأطفال بمطروح.

١-٣إثراء المكتبة التربوية والنفسية بمتغيرات حديثة وخاصة فيما يتعلق باتجاه علم النفس الإيجابي كموضوع مهارات التفكير الإيجابي.

٢- الأهمية التطبيقية للدراسة

٢-١-لفت أنظار العاملين والمتخصصين في ميدان رياض الأطفال إلى الاستفادة من هذا البرنامج الإرشادي المقترح والقائم على مهارات التفكير الإيجابي في خفض حدة الضغوط المهنية لدى معلمات رياض الأطفال بمطروح.

٢-٢إعداد وتصميم مقياس للضغوط المهنية لدى معلمات رياض الأطفال بمطروح.

٢- ٣توجيه نظر القائمين على امر ورعاية وتدريب معلمات رياض الأطفال للكشف عن مدى شيوع الضغوط المهنية والمدرسية ومستوى الأداء والعلاقة بينهما.

المفاهيم الاجرائية مصطلحات الدراسة

١- برنامج إرشادي قائم على مهارات التفكير الإيجابي:

يعرف أجرائيا على أنه هو مجموعة منظمة ومخططة من الجلسات الإرشادية القائمة على بعض مهارات التفكير الإيجابي مثل حديث الذات الإيجابي، ومهارة التوقع الإيجابي، الرضا الوظيفي، مستخدمًا بعض الفنيات كالتعزيز والنمذجة والحث والإقناع وتعديل الأفكار اللاعقلانية إلى أفكار عقلانية، وتعديل الأحاديث الذاتية السلبية إلى أحاديث ذاتية إيجابية؛ وذلك بهدف خفض حدة الضغوط المهنية لدى معلمات رياض الأطفال بمطروح.

٢- الضغوط المهنية:

تعرف أجرائيا على أنها "مجموعة من الظروف والأحداث الضاغطة التي تتعرض لها معلمات رياض الأطفال فى محيط العمل والتي تتمثل فى العلاقة بالرؤساء والعلاقات الشخصية مع الزميلات والظروف البيئية و الامكانيات المادية والتنمية المهنية والتي تسبب لهن سوء توافق بين ما يطمحن للوصول إليه وامكانياتهن الفعلية مما يؤثر عليهن من الناحية الأكاديمية ، الانفعالية، والاجتماعية والأساليب التي تستخدمها معلمات رياض الأطفال للتخلص من تلك الضغوط"وهي كما تُقاس إجرائيًا من خلال الدرجة الكلية التي تحصل عليها معلمة رياض الأطفال بمطروح في المقياس المُعد لذلك.

محددات الدراسة

١- **حدود بشرية:** وتتمثل في معلمات رياض الأطفال بإحدى مدارس مطروح.

٢- **حدود زمنية:** وتتمثل في تطبيق البحث خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي٢٠١٨/ ٢٠١٩ وتم تطبيق البرنامج الإرشادي القائم على مهارات التفكير الإيجابي لمدة شهرين.

٣- **حدود مكانية:** وتتمثل في تطبيق البحث في روضة الشهيد الروينى بمجمع مدارس أبى بكر الصديق الابتدائية مطروح.

٤- **حدود موضوعية:** وسوف يقتصر البحث الحالي على بعض مهارات التفكير الإيجابي حديث الذات الإيجابي، والتوقع الإيجابي (التفاؤل)، والرضا الوظيفي والإنتاجية.

منهج الدراسة

المنهج شبه التجريبي ذي تصميم المجموعة الواحدة.

المشاركون: تمثلت في (٣٠) معلمة من معلمات رياض الأطفال بروضة الشهيد الروينى بمجمع مدارس أبى بكر الصديق الابتدائية، من أعمار زمنية مختلفة، ومن مختلف المؤهلات التعليمية (بكالوريوس-دراسات عليا)، ومن مختلف سنوات الخبرة (أقل من ٥سنوات، بين٥- ١٠ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر) تراوحت أعمارهن ما بين (٤٠-٢٣) عاماً بمتوسط عمر (٣٢.٧) عاما وانحراف معياري (٣.٢) عاما

أدوات الدراسة

١- برنامج إرشادي قائم على مهارات التفكير الإيجابي (إعداد/ الباحث).

٢- مقياس الضغوط المهنية لمعلمات رياض الأطفال (إعداد/ الباحث).

نتائج الدراسة

١-نتائج اختبار صحة الفرض الأول ومناقشتها وتفسيرها.

ينص الفرض الأول على:"توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات القياسين القبلي والبعدي لمقياس الضغوط المهنية لمعلمات رياض الأطفال لصالح القياس البعدي " وباستخدام اختبار ت لعينة واحدة تم حساب الفروق بين متوسطى درجات القياسين القبلي والبعدي كما هو موضح بجدول

جدول يوضح دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمقياس الضغوط المهنية

البعد	ن	م ف	مج ح² ف	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية		حجم التأثير	الدلالة
						٠.٠٥	٠.٠١		
الظروف التى تتعرض لها معلمات رياض الأطفال	٣٠	٣.٧٢٤	٨٠.٤	٢٩	١٢.٢٥	١.٧٠	٢.٤٦	٠.٨٩	عال
تأثيرات الضغوط المهنية	٣٠	٤.٩٤	٧٩.٩١	٢٩	١٦.٣	١.٧٠	٢.٤٦	٠.٩٠	عال
أساليب مواجهة الضغوط المهنية	٣٠	٥.٣٩	٧٩.٧٧	٢٩	١٧.٨	١.٧٠	٢.٤٦	٠.٩٢	عال
المقياس ككل	٣٠	٦.١	٧٩.٨٩	٢٩	٢٠.١٣	١.٧٠	٢.٤٦	٠.٩٤	عال

حيث م ف المتوسط العام للفروق بين القياسين القبلي والبعدي، **مج ح² ف** مجموع مربع الانحرافات عن المتوسط العام

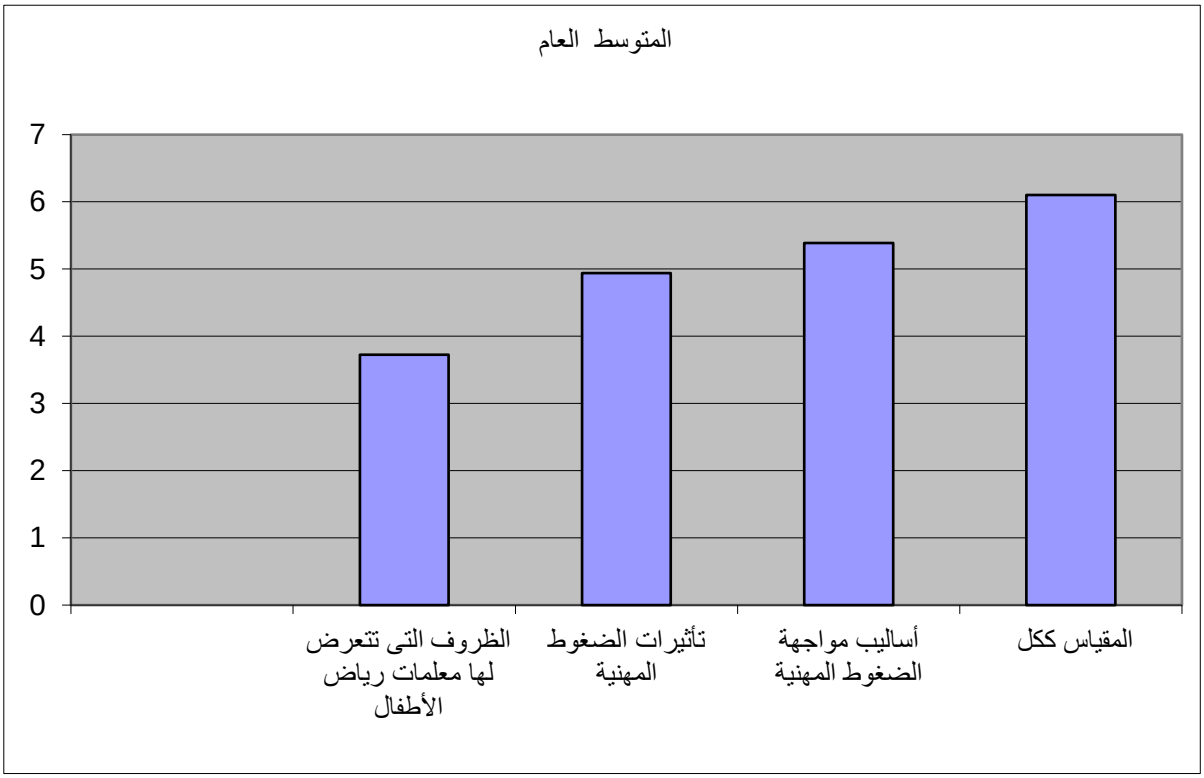
من خلال نتائج الجدول يرى الباحث ما يلي:

١- قيمة ت المحسوبة لبعد الظروف التي تتعرض لها معلمات رياض الأطفال بلغت ١٢.٢٥ وهى أعلى من القيمة المحسوبة عند مستوى دلالة ٠.٠١ والتي بلغت ٢.٤٦ مما يعنى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات القياسين القبلي والبعدي لمقياس الضغوط المهنية لصالح القياس البعدي وهذا يعنى قبول الفرض الأول أيضا بلغت قيمة مربع ايتا لحجم التأثير ٠.٨٩ وهذا أن نسبة تأثير البرنامج الإرشادي القائم على مهارات التفكير الإيجابي فى خفض حدة الضغوط المهنية لبعد الظروف التي تتعرض لها معلمات رياض الأطفال كانت مرتفعة وهذا يدل على تأثير قوى للبرنامج .

٢- قيمة ت المحسوبة لبعد تأثيرات الضغوط المهنية بلغت ١٦.٣ وهي أعلى من القيمة المحسوبة عند مستوى دلالة ٠.٠١ والتي بلغت ٢.٤٦ مما يعنى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات القياسين القبلي والبعدي لمقياس الضغوط المهنية لصالح

القياس البعدي وهذا يعنى قبول الفرض الأول أيضا بلغت قيمة مربع ايتا لحجم التأثير ٠.٩٠ وهذا أن نسبة تأثير البرنامج الإرشادي القائم على مهارات التفكير الإيجابي فى خفض حدة الضغوط المهنية لبعد تأثيرات الضغوط المهنية كانت مرتفعة وهذا يدل على تأثير قوى للبرنامج.

٣- قيمة ت المحسوبة للمقياس ككل بلغت ٢٠.١٣ وهى أعلى من القيمة المحسوبة عند مستوى دلالة ٠.٠١ والتي بلغت ٢.٤٦ مما يعنى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات القياسين القبلي والبعدي لمقياس الضغوط المهنية لصالح القياس البعدي وهذا يعنى قبول الفرض الأول أيضا بلغت قيمة مربع ايتا لحجم التأثير ٠.٩٤ وهذا أن نسبة تأثير البرنامج الإرشادي القائم على مهارات التفكير الإيجابي فى خفض حدة الضغوط المهنية للمقياس ككل كانت مرتفعة وهذا يدل على تأثير قوى للبرنامج ، وشكل التالي يوضح قيم المتوسطات العامة للفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمقياس الضغوط المهنية



اتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة كل من دراسة Carifio & Rhodes (2002) ؛العارف بالله محمد الغندور وآخرين (٢٠٠٥)؛عادل محمود المنشاوي (٢٠٠٦)؛حسن عبد الفتاح الفنجري (٢٠٠٨)؛ (Christi,B.(2009 ،وعبد الله بن سيف بن محمد

(٢٠١٠) ؛ علي مهدي كاظم ٢٠١٠) ؛ آمال جودة وحمدي أبو جراد (٢٠١١) دراسة نجلاء عبد العزيز محمد (٢٠١٧) و دراسة ياسمين عاطف فوزى(٢٠١٨) ،فى فعالية مهارات التفكير الإيجابي فى التعامل مع الضغوط المهنية ومواجهتها كما اتفقت مع كل من هى دراسة (بينينسون وآخرون ٢٠٠٩ ؛ماليت وآخرون ٢٠٠٩ ؛فيلد مان ،٢٠٠٤ ؛أشرف عبد الوهاب ٢٠٠٤ ؛ إلى أن الإرشاد يؤدي إلى زيادة التركيز والوصول إلى مزيد من التسامح في العمل وزيادة الإنتاجية والتعامل مع خفض حدة الضغوط المهنية

ويرجع الباحث نتائج البحث فى استخدام البحث للعروض التقديمية وورش العمل أثناء الجلسات التي اتاحت الفرصة للمعلمات لإبداء آرائهن والتعبير عن افكارهن بحرية والتوصل إلى حلول تمكنهن من مواجهة الضغوط المهنية وتشجيع الباحث للاشتراك فى ورش العمل والتعزيز أثناء الجلسات.

٢- نتائج اختبار صحة الفرض الثاني ومناقشتها وتفسيرها.

ينص الفرض الأول على:"لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبغى لمقياس الضغوط المهنية لمعلمات رياض الأطفال "باستخدام اختبار ت لعينة واحدة تم حساب الفروق بين متوسطي درجات القياسين البعدي والتتبعى فى جدول التالي

جدول يوضح دلالة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي لمقياس الضغوط المهنية

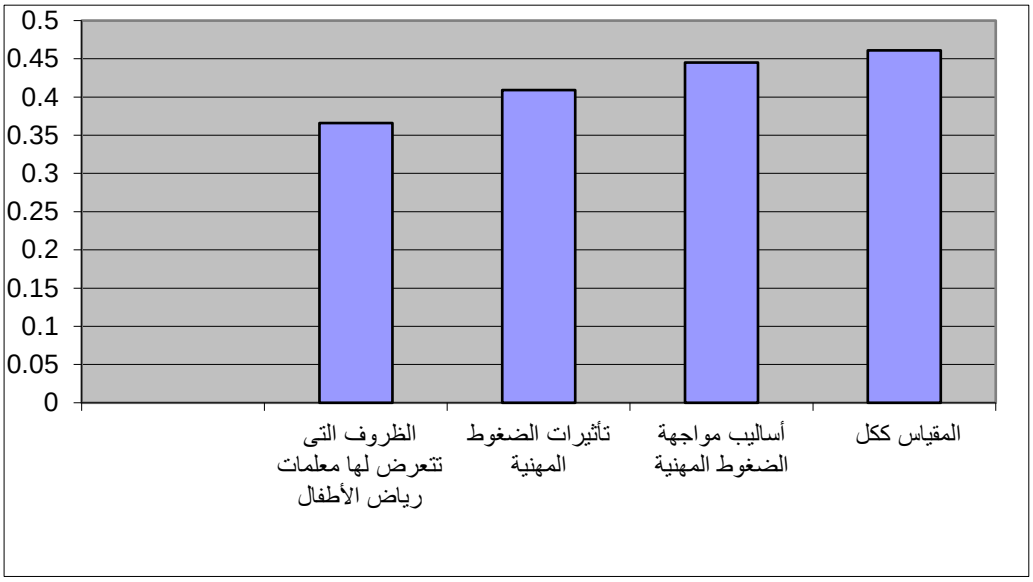
البعد	ن	م ف	مج ح² ف	درجات الحرية	قيمة ت المحسوبة	قيمة ت الجدولية	
						٠.٠٥	٠.٠١
الظروف التى تتعرض لها معلمات رياض الأطفال	٣٠	٠.٣٦٦	٧٧.٠٣	٢٩	١.٢٣	١.٧٠	٢.٤٦
تأثيرات الضغوط المهنية	٣٠	٠.٤٠٩	٧٩.٨٥	٢٩	١.٣٥	١.٧٠	٢.٤٦
أساليب مواجهة الضغوط المهنية	٣٠	٠.٤٤٥	٧٩.٧٣	٢٩	١.٤٧	١.٧٠	٢.٤٦
المقياس ككل	٣٠	٠.٤٦١	٨٠.٠٢	٢٩	١.٥٢	١.٧٠	٢.٤٦

من خلال نتائج جدول السابق يرى الباحث ما يلي:

١- قيمة ت المحسوبة لبعد الظروف التي تتعرض لها معلمات رياض الأطفال بلغت **١.٢٣**وهى أقل من القيمة المحسوبة عند مستوى دلالة ٠.٠٥ والتي بلغت ١.٧٠ مما يعنى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات القياسين البعدي والتتبعى لمقياس الضغوط المهنية وهذا يعنى قبول الفرض الثاني أيضا وهذا أن استمرار تأثير البرنامج الإرشادي القائم على مهارات التفكير الإيجابي فى خفض حدة الضغوط المهنية لبعد الظروف التي تتعرض لها معلمات رياض الأطفال.

٢- قيمة ت المحسوبة لبعد تأثيرات الضغوط المهنية بلغت **١.٣٥**وهى أقل من القيمة المحسوبة عند مستوى دلالة ٠.٠٥ والتي بلغت ١.٧٠ مما يعنى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات القياسين البعدي والتتبعى لمقياس الضغوط المهنية وهذا يعنى قبول الفرض الثاني أيضا وهذا أن استمرار تأثير البرنامج الإرشادي القائم على مهارات التفكير الإيجابي فى خفض حدة الضغوط المهنية لبعد تأثيرات الضغوط المهنية.

٣- قيمة ت المحسوبة للمقياس ككل بلغت **١.٥٢**وهى أقل من القيمة المحسوبة عند مستوى دلالة ٠.٠٥ والتي بلغت ١.٧٠ مما يعنى عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطى درجات القياسين البعدي والتتبعى لمقياس الضغوط المهنية وهذا يعنى قبول الفرض الثاني أيضا وهذا أن استمرار تأثير البرنامج الإرشادي القائم على مهارات التفكير الإيجابي فى خفض حدة الضغوط المهنية للمقياس ككل، وشكل التالي يوضح قيم المتوسطات العامة فى الفروق بين القياسين البعدي والتتبعى لمقياس الضغوط المهنية.



شكل يوضح قيم المتوسطات العامة فى الفروق بين القياسين البعدي والتتبعى لمقياس

اتفقت نتائج البحث الحالي مع نتائج دراســـة كل من (أحمد عبد الخالق ،١٩٩٨) ودراسة (عويد مشعان :٢٠٠٠) ودراسة أماني سعيدة سيد (٢٠٠٦) فى أن التفاؤل يزيد تحمل الإنســان من مواجهة الضــغوط التي تواجهه والاســتفادة من الخبرات الســابقة ،في حين التشــاؤم يرتبط بأسلوب الإنكار والبعد عن المشكلة ، وهذان أسلوبان يرتبطان بمختلف الجوانب الإيجابية والســلبية في الحياة ، وتوصــلت الدراســة إلى وجود علاقة ارتباط ســالبة بين الضــغوط المهنية والتفكير الســلبي ، واتفقت معها في ذلك ،حيث أكدت ارتباط التفاؤل بخفض الضــغوط المهنية، واحتفاظ الفرد بتوقعات إيجابية مستمرة تمكنه من السيطرة على الضــغوط المهنية بطريقة علمية وموضوعية .

وهذا ما أكد عليه (كريمان بدير ،٢٠٠٦؛ Quilliam , 2008؛ عبد الســـتار إبراهيم ،٢٠١١) على ضـرورة تخلص المعلمات من الضـغوط المهنية التي تقابلهن في حياتهن المهنية، والبعد عن الأفكار الســلبية واســتبدالها بأخرى إيجابية وواقعية، وممارســة ذلك عدة مرات إلى أن تصـبح ضـمن عاداتها وجزءاً من نمط شـخصـيتها، بما يغير من أفكارها ومعتقداتها التي تشـكل توقعات كل المعلمات وبذلك توجد آلية جديدة تغير تفكير المعلمات تجاه الضغوط.

التوصيات والبحوث المقترحة:

١- التوصيات:

نخرج من نتائج البحث انه يمكن التوصية بما يلي:

١-١ عقد دورات تدريبية معلمات رياض الأطفال على السلوكيات الايجابية كالرضا المهني وانماط ما وراء الانفعال.

١-٢ اهتمام القائمين على امر ورعاية وتدريب معلمات رياض الاطفال بتحسين المناخ التربوي لهن وتحسين اوضاعهن وتزويد البيئة الصفية بالوسائل التعليمية اللازمة لممارسة الانشطة.

١-٣ عقد ندوات من قبل الاخصائيين فى المدارس والعاملين بقصور الثقافة تتناول أهمية الرامج الارشادية.

١-٤ تدريب المعلمات على تقبل ثقافة التغيير وضرورة مواكبة مستحدثات العصر.

١-٥ توعية معلمات رياض الأطفال بكيفية استثمار الموارد المتاحة لتصميم وسائل تعلمية للأطفال.

١-٦ تحسين اتجاهات معلمات رياض نحو الاشتراك فى البرامج التدريبية.

٢-البحوث المقترحة:

يرى الباحث أنه يمكن للباحثين من بعده القيام بالأبحاث التالية:

٢-١ فعالية برنامج إرشادي قائم على مهارات الهناء الذاتي فى تحسين الكفايات المهنية لدى معلمات رياض الأطفال.

٢-٢فعالية برنامج تدريبي قائم على مهارات التفكير الإيجابي فى تحسين جودة الحياة المهنية المدركة لمعلمات رياض الأطفال.

٢-٣فعالية برنامج إرشادي فى تحسين مهارات التفاؤل الأكاديمي لدى معلمات رياض الأطفال

قائمة المراجع

أولا: المراجع العربية:

١. أحمد رجب محمد وعبد الله بن مزعل الحربي (٢٠١٤). الرضا الوظيفي وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى معلمي التربية الفكرية في مصر والسعودية: دراسة عبر ثقافية. مجلة جامعة الملك خالد للعلوم التربوية.٢١ .١٦١ –١٩٥

٢. أحمد محمد عبد الخالق (١٩٩٨). "التفاؤل والتشاؤم وصحة الجسم. دراسة عملية. مجلة العلوم الاجتماعية.٢٦ (٢)، ٦٢–٤٥.

٣. أحمد محمد عبد الخالق (٢٠٠٠). التفاؤل والتشاؤم (عرض لدراسات عربية)، مجلة علم النفس، القاهرة. الهيئة العامة للكتاب. (٤٦)، ص ص٦–٢٧ ٠

٤. أحلام علي عبد الستار (٢٠١١) فاعلية برنامج تدريبي لمهارات التفكير الإيجابي وأثره في تنمية بعض الخصائص النفسية والعقلية لدى الطفل –**دكتوراه.** جامعة القاهرة – معهد الدراسات التربوية

٥. أسماء عبد الله العطية (٢٠٠٨). الإرشاد المعرفي السلوكي لاضطرابات القلق عند الأطفال. الإسكندرية. مؤسسة حورس الدولية.

٦. أسماء فتحي أحمد. ميرفت عزمي عبد الجواد.(٢٠١٣).التفكير الإيجابي والسلوك التوكيدي كمنبأت لخفض الضغوط المهنية لدى عينة من المعلمات. **المجلة النفسية للدراسات النفسية.** ٢٣ (٧٨) ٩٥–٥٦ ٠

٧. اصلان صبح (٢٠١٣). الأساليب الإيجابية والسلبية في مواجهة الضغوط النفسية وعلاقتها بمركز الضبط ومتغيرات أخرى لدى عينة من طلبة جامعة آل البيت. مجلة الدراسات التربوية والنفسية– كلية التربية– جامعة السلطان قابوس ٧.(٣).٢٥٦–٢٧٤

٨. الشيبانى حلمي علي محمد (٢٠٠١). مشكلات رياض الأطفال في اليمن. كلية التربية رشد. بغداد ٠

٩. العارف بالله محمد الغندور النابغة فتحي محمد. عبد النادي موسى علي (٢٠٠٥). فعالية برنامج إرشادي معرفي يعتمد على تعلم التفاؤل في خفض أعراض الاكتئاب

لدى عينة من طلاب الجامعة. مجلة الخدمة النفسية – كلية الآداب جامعة عين شمس.١(٢). ص ص١٨٣-٢٢٠ .

١٠. العميان محمود (٢٠٠٤). السلوك التنظيمي في منظمات الأعمال. دار وائل للنشر. عمان

١١. آمال جودة. حمدي أبو جراد (٢٠١١). التنبؤ بالسعادة في ضوء الأمل والتفاؤل لدى عينة من طلبة جامعة القدس المفتوحة. مجلة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات .٢(٢٤)،ص ص١٢٩-١٥٨ .

١٢. أماني سعيدة سيد (٢٠٠٦). فاعلية برنامج لتنمية التفكير الإيجابي لدى الطالبات المعرضات للضغوط النفسية (في ضوء النموذج المعرفي)، مجلة **كلية التربية بالإسماعيلية**. (٤)، ص ص ١٠٥ -١٦٩ .

١٣. إنعام هادى الحويلة (٢٠١٢). **الذكاء الانفعالي وعلاقته بأساليب التعامل مع الضغوط النفسية**. عمان. دار صفاء للنشر والتوزيع.

١٤. إيمان عباس الخفاف (٢٠١٣). **الذكاء الانفعالي. تعلم كيف تفكر انفعالياً** . الأردن. دار المناهج للنشر والتوزيع.

١٥. إيمان عباس الخفاف وليلى يوسف كريم وزينب فرحان زيدان (٢٠١٦). **الضغوط النفسية لدى معلمات رياض الاطفال**. مجلة العلوم النفسية .٢٥ .٢١٨-٢٤٤.

ثانياً: المراجع الأجنبية:

16. Antonis.H. Nikos, Z.,Sofia,M.&Yannis ,Th.(2009).Mechanisms Underlying The self- talk performance relationship .The effects of motivation self-confidence and anxiety ,Psychology of Sport and Exercise ,10.186-192

17. Chang,Y.(2004). Development of psychosomatic Complaints Scale for adolescents, **Journal of Psychiatry and Clinical Neuroscinces**, (1), pp.99-109.1.99-102

18. Coffey,E.(2010):Thepower of Positive thinking, **Psychological Health Journal**,2(9).1-33

19. Davies, f.(2009) .The Power of Positive thinking .the effects of self-esteem ,explanatory style, and trait hope on emotional wellbeing ,A **Dissertation**

20. Diener, E. (2009). feeling bad? The Power of Positive thinking may not apply to everyone, Journal **of Research in Personality**, (43).55-463

21. Heinonenetal(2005)
talCharytonC..Hutchison,S.&Snow,L.(2009).Creativity as an attribute of Positive Psychology ,**Journal of Creativity in Mental Health**,4(1) 57-660

22. Kendall etal, C.&Howard, L.&Hays,C.(2005).Self-referent speech and psychopathology. The balance of Positive and Negative thinking, Journal **of Cognitive Therapy and Research**.13(6).583-598

23. Kyriacu& Ticlff, H.Ek,E.& Laitinen,J.(1978)..**Optimism, dietary habits,body mass index and smoking among young Finnish adults.**

24. Quilliams, S. (2008). Essential **Managers Positive Thinking, New York. Dorling Kindersley** (D.K.), Available Attp//.wwwdk.com. 15 .16

25. Stallard,P.(2002).**Think Good** ,England. Wiley.

26. Seligman,M.(2002a).**Positive Psychology ,Positive Prevention ,and Positive Therapy** ,In. Snyder, C.&Lopez,J..Handbook of Positive Psychology,(pp.3-9),New York .Oxford University Press ,Inc.

27. Seligman, M.(2002b). **Learned Optimism**, COTS Committee Shelter less (2005), www.cots-homeless.org.

28. Taylor, S, Kemery, M, Reed, G, Bower, J.&Gruenewald. (1986) Psychological Resources, Positive Illusions, and health, **American psychologist**,55(1).99-109

29. William, M.&Mazzoni, G&Kirsch, I. (2007). Illness by Suggestion Expectancy, Modeling, and Gender in the production of psychosomatics Symptoms, The **Society of Behavioral Medicine Journal**,33(1).1112-1160

30. Wong, sh. (2012). Negative Thinking versus Positive Thinking in a Singaporean student sample. Relationships with Psychological Well –being and psychological maladjustment, Journal **of Learning and Individual Differences** ,22(1).76-82.

البحث السابع

دور الجامعة فى تنمية الثقافة القانونية لدى أعضاء هيئة التدريس "رؤية مقترحة"

إعداد:-

نهلة فهمى محمود المرسي

معيد بكلية التربية جامعة مطروح

تحت إشراف:-

د/هيام عبد الرحيم أحمد

أستاذ أصول التربية المساعد

كلية التربية –جامعة الأسكندرية

د/شيماء جبر عبدالله

أستاذ أصول التربية المساعد

كلية التربية –جامعة الأسكندرية

٢٠٢٢م – ١٤٤٣هـ

دور الجامعة فى تنمية الثقافة القانونية لدى أعضاء هيئة التدريس "رؤية مقترحة"

مستخلص البحث:

أصبح وجود ثقافة قانونية أمرًا ملزمًا وواجبًا لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات، وخاصة فيما يتعلق بكل من التدريس والبحث العلمى وخدمة المجتمع، بل أن الأمر قد يصل إلى حد كونه قضية مصير ووجود مرتبط باستمرار عضو هيئة التدريس كعضو منضبط داخل المجتمع الأكاديمى الذى تحكمه هو الآخر جملة من القواعد السابقة على وجوده، لذا استهدفت هذه الدراسة البحث حول كيفية الارتقاء بمستوى الثقافة القانونية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، واتبعت الدراسة لذلك المنهج الوصفى، لتحليل مفهوم الثقافة القانونية من حيث طبيعته وبنيته وأهم الأسس والمرتكزات المعرفية والإيديولوجية التى يقوم عليها والتعرف إلى مبررات وآليات تنمية الثقافة القانونية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، كما اعتمدت الدراسة المنهج التاريخى للتعرف على نشأة وتطور المفهوم، وأهم التحديات المجتمعية المهددة إياه، وصولًا إلى تقديم رؤية مقترحة للإرتقاء بالثقافة القانونية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

الكلمات المفتاحية:-

الثقافة القانونية – الوعى القانونى– التربية المدنية – التربية القانونية – أعضاء هيئة التدريس.

The role of the university in developing the legal culture of faculty members

"A suggested vision"

Abstract:

The existence of a legal culture has become an obligatory and obligatory matter for university faculty members, especially with regard to both teaching, scientific research and community service. Rather, the matter may reach the point of being an issue of fate and existence linked to the faculty member's continuation as a disciplined member within the academic community, which is also governed by a number of the pre-existing rules. The study also adopted the historical approach to identify the emergence and development of the concept, and the most important societal challenges threatening it, in order to present a proposed vision for upgrading the legal culture of the university faculty members.

Key words:-

Legal culture - legal awareness - civic education - legal education- the university faculty members.

مقدمة الدراسة:

لقد أدركت المجتمعات فى عالمنا اليوم ضرورة السعى نحو بناء ثقافة الإنسان كأحد متطلبات الحفاظ على بقائها، وهو الأمر الذى دفعها نحو السعى لتنمية ثقافة أفرادها فى شتى المجالات الصحية والاجتماعية والقانونية والأمنية، لتصبح بذلك قادره على التصدى للتحديات التى تهدد بقاءها وكينونتها والأسس التى نشأت عليها.

لذا يعد بناء الثقافة والوعى القانونى لأفراد المجتمع من جزئيات الوعى العام الذى يشكل ثقافة المجتمع ككل ويحافظ على صلابة بنيانه، ومن أجل ذلك ظهرت عديد من المبادرات لدعم وتعزيز سيادة القانون ونشر الثقافة القانونية منها:- أصدر معهد الولايات المتحدة للسلام بواشنطن دليلًا عمليًا باسم " نحو ثقافة سيادة القانون"، كما أصدرت منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة دليل لواضعي السياسات " تعزيز سيادة القانون عن طريق التعليم "، ومبادرة" E4J "التعليم من أجل العدالة صادر عن الأمم المتحدة، وبرنامج"Conflict Resolution Education" دليل التعليم لحل النزاعات، و"الجمعية المصرية لنشر وتنمية الوعى القانونى٢٠٠٢"، و" المركز العربي للوعي القانوني٢٠٠٧".(مكاى،٢٠١٥، ١٤؛ اليامى،٢٠١٦؛ McGuire, 2017)

وبالإضافة إلى ذلك، اهتمت كثير من الدول بالتعليم ودوره فى نشر الثقافة القانونية، ففى الولايات المتحدة الأمريكية تم وضع دليل للمعلم لمساعدته على تنمية الثقافة القانونية لدى الطلاب، بما يدعم الاحتفال السنوى بيوم القانون الأمريكى، وفى مدينة "كيوتو" اليابانية شرعت بوضع نظام يكفل تعريف الأفراد بالقانون على المستويات كافة وفى جميع المراحل التعليمية.(عبدالعزيز؛ القرشي،٢٠١١، ٤٠٠)

وعليه، فقد أكدت هذه المبادرات بذلك على دور التعليم فى نشر الثقافة القانونية وتعزيز سيادة القانون من خلال الحفاظ على خصوصية المجتمع ونقل المعايير الاجتماعية والثقافية، والحرص على تشكيل الهوية الشخصية والاجتماعية لأفراد المجتمع وتنمية القدرة على التفكير بشكل نقدى فى المعايير وصوغ معايير جديدة تعكس الواقع المجتمعى.(اليونسكو، ٢٠١٩، ٢٠)

كما فرضت على مؤسسات المجتمع التربوية والتعليمية أدوارًا جديدة، وألقى على عاتقها مسؤوليات مواجهة التحديات التى تفرضها طبيعة العصر، وخاصة الجامعة كمؤسسة اجتماعية

تربوية، تعمل على تحقيق أهداف المجتمع وغاياته، من خلال إيجاد وسيط منظم، يساعد على تنمية شخصية الفرد من جميع الجوانب بشكل متكامل ومتوازن، يمكنه من إكتساب القيم والإتجاهات والمعارف والأنماط السلوكية التى تجعله فردًا سويًا، وتحميه من الإنحراف والفساد والخلل القيمى الذى أوجدته عوامل الهدم فى المجتمع.(عبدالرازق، ٢٠١٤، ٧١)

ومن ثم تسعى الجامعات نحو الحفاظ على تقاليدها وآدابها ونظمها؛ فهى إحدى المؤسسات العامة التى تدار بحكم القانون، وتعمل على بث ثقافة القانون، لذا من المفترض أن يكون أعضاء هيئة التدريس بها على معرفة إلى حد ما بمحتوى القانون الذى ينظم عملهم، من حيث قدرتهم على فهم وتطبيق القيم التي يقوم عليها، وما يتعلق بالمهنة من قواعد وقوانين منظمة لعملهم وضابطة لأدائهم، وبما يمكنهم من توجيه المتعلمين كمواطنين يحتلون مكانهم في مجتمع ديمقراطي قائم على الكرامة الإنسانية والمساواة والحرية، و بذلك تؤثر المعرفة غير الكافية بقانون التعليم سلبًا على ثقافة عضو هيئة التدريس وتطبيق الحقوق والوفاء بالتزاماتهم. (Neelan, 2014, **3**)

مشكلة الدراسة:-

أصبح وجود ثقافة قانونية لدى جميع أفراد المجتمع وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات كأعضاء فى هذا المجتمع، والأكثر إتصالًا بجميع فئات المجتمع أمرًا لازمًا وواجبًا كاستجابة لما يطرأ على المجتمع من مستجدات، أكدت على ضرورة العلم بالقانون واحترامه، فقد وضحت رؤية مصر ٢٠٣٠ مدى حرص الدولة وتوجهها نحو رصد مدى استجابة المؤسسات لأهدافها من حيث نشر القوانين وإمكانية حصول الأفراد عليها وحق الأفراد فى تقديم الالتماسات للحصول على حقوقهم المهدرة، وإتاحة المعلومات الرسمية عند الطلب.(الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء،٢٠١٦، ١٠٢)

ورغم ذلك، فقد أكدت بعض الدراسات على أن الجامعة وهى إحدى مؤسسات المجتمع التى تدار بحكم القانون وتعمل على بث الثقافة القانونية، تعانى من ضعف ثقافة القانون بها، مثل:- دراسة عبد العزيز؛ القرشي (٢٠١١، ٣٩٩)، ودراسة الحرون (٢٠١٣، ٢٥٩)، ودراسة إدريس (٢٠١٤، ٤)، ودراسة الدغمى؛ القاعود؛ الجلاد (٢٠١٧، ٢٠٧)، الأمين (٢٠١٦، ٩٨) التى أكدت على ضعف مستوى الثقافة القانونية بالجامعات، ولدى أعضاء هيئة التدريس بها، وأن

هناك قصورًا فى استغلال آليات الجامعة لتنمية الثقافة القانونية بها، بالإضافة إلى عديد من الدراسات التى أشارت إلى ضعف الثقافة القانونية لأعضاء هيئة التدريس بها، مثل دراسة السيسى؛ فتحى(٢٠٠٦، ٩٨) ودراسة القص؛ غدفه(٢٠١٨، ٣٢٥) والتى أكدت على ضعف ثقافة أعضاء هيئة التدريس القانونية، وتوصلت إلى أن درجة إلمامهم بالقوانين والتشريعات متوسطة بالنسبة لمتغير الجنس (الذكور والإناث).

وبجانب ذلك فقد سلطت عديد من الدراسات الضوء على أهمية الثقافة القانونية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة، منها دراسة فتح الله(٢٠١٩، ٤٨٠) التى أشارت إلى أهمية معرفة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة لحقوقهم القانونية وواجباتهم الوظيفية وعلى مسؤولية عضو هيئة التدريس القانونية، وتوصلت إلى أن درجة ممارسة المسؤولية القانونية لأعضاء هيئة التدريس أقل من الحد الأدنى، وكذلك أوصت بعض الدراسات مثل دراسة عبد الكريم(٢٠٠٦، ٥٠٦) على زيادة وعى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بحقوقهم القانونية، وواجباتهم الوظيفية، فضلًا عن إجراءات التأديب التى يتم اتخاذها عند وقوع مخالفات من قبلهم تستوجب المساءلة، ودراسة السيد(٢٠١٧، ٩٢) على العمل على إكساب رؤساء الأقسام المعارف والمهارات واللوائح والقوانين لأداء مهامهم ومسؤولياتهم، ودراسة الدغمى؛ القاعود؛ الجلاد(٢٠١٧، ٢٠٧) على تفعيل أدوار أعضاء هيئة التدريس بالجامعات فى تعزيز التربية القانونية.

وعليه فقد اتضح من الدراسات والأدبيات ضعف الثقافة القانونية بالجامعة ككل، ولدى أعضاء هيئة التدريس بصفة خاصة، الأمر الذى يستدعى أن يكون أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وهم الأكثر تأثيرًا وفاعلية بداخلها ملمين بجملة من القوانين والتشريعات والقواعد والأطر التى تضبط أداءهم، وخاصة فيما يتعلق بكل من التدريس والبحث العلمى وخدمة المجتمع، **ولذلك تأتى هذه الدراسة كمحاولة للبحث حول كيفية الإرتقاء بمستوى الثقافة القانونية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة**، ومن ثم سعت الدراسة الحالية للإجابة عن التساؤلات التالية:-

- ما طبيعة الثقافة القانونية وأهم النظريات المفسره إياها ؟
- ما دور الجامعة فى تنمية الثقافة القانونية لدى أعضاء هيئة التدريس ؟
- ما الرؤية المقترحة للإرتقاء بمستوى الثقافة القانونية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة؟

ثانيًا: أهداف الدراسة: – **استهدفت** الدراسة الحالية: –

– الكشف عن طبيعة مفهوم الثقافة القانونية والمفاهيم ذات الصلة، ونشأة المفهوم وتطوره.

– التعرف إلى دور الجامعة فى تنمية الثقافة القانونية لدى أعضاء هيئة التدريس.

– صوغ رؤية مقترحة للإرتقاء بالثقافة القانونية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

ثالثًا: أهمية الدراسة :–

– **الأهمية النظرية** :– تأتى أهمية الدراسة من طبيعة القضية محل البحث الثقافة القانونية والتى تتعلق بدلالات ومضامين معينة، ألا وهى احترام القانون وسيادته وعلاقته بحقوق الإنسان والتى صارت قضية تحظى بأولوية كبيرة فى الوقت الراهن، وتتضاعف أهميتها فى ارتباطها بخطة الدولة للتنمية المستدامة، وعلاقتها بالمجتمع الجامعى وممارسات أعضائه من الهيئة التدريسية، وتسليطها الضوء على دور الجامعة للارتقاء بها وتنميتها.

– **الأهمية التطبيقية:**– تقديم رؤية مقترحة يمكن فى ضوئها تهيئة الجامعات وأعضاء هيئة التدريس للإقبال على برامج الثقافة القانونية وتسليط الضوء على أهمية الثقافة القانونية.

رابعًا: مصطلحات الدراسة :– تعددت تعريفات الثقافة القانونية، كما تعددت استخداماتها فى المجالات المختلفة، وهى كالآتى:–

– مجموعة من المواقف والقيم والعادات وأنماط العمل الاجتماعى، وتتضمن ست سمات هى: التغيير تبعًا لتغير القانون، التغير تبعًا لتغير المكان، تستند إلى أسس تشريعية، تتمحور حول الحقوق الاساسية، تتأثر بالعولمة، ذات طبيعة فردية . **(935** ,Dave, 2004)

– وهى الأفكار المواقف والقيم والآراء حول القانون والنظام القانونى والمؤسسات القانونية لدى مجموعة من السكان، أو هى الطريقة التى يتم بها دمج القيم والممارسات والمفاهيم فى عمل المؤسسات القانونية، وتفسيرات النصوص القانونية. **(21** ,Sunde, J, 2010)

وفى هذه الدراسة يقصد بالثقافة القانونية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة :–

"جملة المعارف والمفاهيم المكتسبة لدى الأستاذ الجامعى من قبل مجموعة من الآليات والوسائط حول ماهية القانون وسيادته، تترجم فى صورة ممارسات وسلوكيات تضمن تطبيق القانون فعليًا وسيادته والإلتزام به وحمايته داخل الجامعة وخارجها، سواء فى إطار علاقاته المهنية أو عند قيامه بأنشطته الاجتماعية الآخرى".

خامسًا : منهج الدراسة وإجراءاتها:- استخدمت الدراسة المنهج الوصفى، وذلك من خلال الخطوات الآتيه:-

- تحليل الأدبيات والدراسات والبحوث السابقة حول مفهوم الثقافة القانونية ونشأته وتطوره فى الأدب التربوى وأبعاد الثقافة القانونية وأهم النظريات المفسره إياها.
- إبراز دور الجامعة فى تنمية الثقافة القانونية لدى أعضاء هيئة التدريس.
- صوغ رؤية مقترحة للإرتقاء بالثقافة القانونية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

وعليه، تضمنت الدراسة المحاور الآتية:-

- **المحور الأول: الثقافة القانونية (الماهية -النشأة والتطور):-**

أولًا: نشأة وتطور مفهوم الثقافة القانونية:-

المرحلة الأولى:- حيث الاهتمام من قبل المفكرين والفلاسفة، بدور القانون وعلاقته بالمجتمع، ودور الفرد فى تعزيز سيادة القانون، حيث أكد "شيشرون" Cicerone(٤٣ ق.م/١٠٦ق.م) على وجود قانون ثابت ينطبق على جميع الأفراد لا يتغير بتغير الزمان والمكان ، (الكيلانى، ٢٠١٢، ١٠٢)، كما أوضح "مونتسيكو" Montesquieu (١٦٨٩/١٧٥٥م) أن اختلاف القوانين يكون باختلاف الأمم، لأنها مصدر القواعد القانونية، فالأمة تعبر عن حركة أجيال تتوارث الأعراف والعادات والقوانين، فالقانون كاللغة والأخلاق ينشأ فى بيئة اجتماعية، نتيجة تفاعله مع العوامل المختلفة التى تؤثر فى المجتمع. (Macfarlane, 2002, **12**)

وعليه، فقد أثارت اسهامات المفكرين والفلاسفة على مر العصور حاجة سيادة القانون إلى التعاون بين الدولة والمجتمع، وأن قيم ومعايير المجتمع متجذرة بقوة فى القانون، فهو انعكاس لها.

المرحلة الثانية:- حيث ارتبط مفهوم الثقافة القانونية، بتطور مفهوم المواطنة الديمقراطية، وحاجتها إلى وجود ثقافة تدعمها، وهى ثقافة الديمقراطية، فقد تعددت نظم الحياة الديمقراطية لتتضمن بذلك عدة أبعاد هى: - البعد الدستورى والقانونى، والمشاركة فى اتخاذ القرارات، والمشاركة فى تنفيذ القرار ومتابعة تنفيذه، والمشاركة فى تقييم القرار، بما يضمن نمو الديمقراطية.(عمار، ٢٠٠٧، ١٦).

وعليه، فقد وجهت عديد من المجتمعات تركيزها نحو المواطنين، لتعدد أدوارهم فى سبيل تحقيق الديمقراطية، ولكونهم يمتلكون عديد من المميزات، وهى:- (هاريس، ٢٠٠٢، ٣٦):-

- ينشغلون ويتركز تفكيرهم على الأفكار والقضايا الكبرى.
- هم بحاجة دائمًا إلى فهم الدستور الذى يقوم عليه مجتمعهم وتقويمهم.
- المواطن ليس خاضعًا مستهلكًا للخدمات ومطيعًا للقانون، لكن يتضمن وجوده الكثير من المعانى والمضامين.
- حقهم فى طلب الأمن الذى يتضح فى طريقة تحركهم فى العالم وهو نوع من الوعى بالذات، واتصال أفعالهم بالإنسانية جميعًا.

المرحلة الثالثة:- حيث اتسع حكم القانون ونطاقه في العصر الحديث، عندما بدأت الدولة القومية في أوروبا أولًا تهتم بإصدار القوانين العامة، وتواصل التطور القانوني تلبية لحاجة الدول القومية، كما كان لعصر النهضة والتنوير ومفكريه من أمثال منتيسكيو وروسو وكثيرين غيرهم الفضل في الدعوة إلى حكم القانون والمساواة أمامه ونشر فكر العقد الاجتماعي والحكم الدستوري (رحوي، ٢٠١٠، ٢١)

الأمر الذى تتطلب الإهتمام فيما بعد بالحياة المدنية، عن طريق التربية المدنية للمواطنيين لكى يتمكنوا من التعايش داخل مجتمع مدنى بالفعل، حيث أدركت الدول حاجتها إلى أن يكون القانون وهو موجود داخل كل مجتمع جزءاً من ثقافتها المدنية ولذلك تضمنته برامج التربية المدنية فيما يعرف بالتعليم المرتبط بالقانون"law – related education" باعتباره برنامجًا تعليميًا من أجل المواطنة يصمم من أجل تعليم أفراد المجتمع ليكونوا مواطنين مسئولين ومشاركين، وإدراك العلاقة المتبادلة بين الحقوق والمسؤليات. (U.S. Government, 1998, **8**)

وعلى هذا الأساس، أصبحت سيادة القانون وثقافة القانون، نموذجًا مثاليًا تتطلع إليه الدول والأفراد ، يتحقق من خلال تهيئة الظروف الثقافية والاجتماعية التى يتم فيها احترام القانون وسيادته، لتشكل جزءًا من الممارسات والتقاليد غير الرسمية التى تحدد سلوكهم وعلاقاتهم بالمؤسسات العامة، كطريقة رفضهم للفساد وغيرها.(منظمة الأمم المتحدة، ٢٠١٩، ١٩)

وفى الوقت الراهن، وفى ظل التطور التكنولوجى فى مجال الانترنت وما يملكه من فاعلية التأثير على معارف الأفراد واتجاهاتهم والمهدد لقيمهم ومبادئهم، كثفت الحكومات جهودها لتطبيق مبدأ سيادة القانون فى حياة المواطنين اليومية، وإدماج الثقافة القانونية كمطلب أساسي فى السياسة التعليمية لاى دولة تسعى إلى الاستقرار، وكان الجدير بالاهتمام هو أن تبث الأوساط الثقافية والتربوية الوعى القانونى لدى المواطنين عامة. (Hermes, J,2006, **295**)

ثانيًا: مفهوم الثقافة القانونية والمفاهيم ذات الصلة:-

١-**مفهوم الثقافة القانونية:-** تعددت مفاهيم الثقافة القانونية تبعًا لإستخدامتها، يمكن استعراض ذلك على النحو التالى:-

- عرفها كوان Dave (2004, **953**) بأنها "مجموعة من المواقف والقيم والعادات وأنماط العمل الاجتماعى، وتتضمن ست سمات هى: التغيير تبعًا لتغير القانون، التغير تبعًا لتغير المكان، تستند إلى أسس تشريعية، تتمحور حول الحقوق الاساسية، تتأثر بالعولمة، ذات طبيعة فردية".

-وعرفها جورن Sunde, J,(2010,**21**) بأنها الأفكار المواقف والقيم والآراء حول القانون والنظام القانونى والمؤسسات القانونية لدى مجموعة من السكان، أو هى الطريقة التى يتم بها دمج القيم والممارسات والمفاهيم فى عمل المؤسسات القانونية، وتفسيرات النصوص القانونية.

٢-**المفاهيم ذات الصلة بمفهوم الثقافة القانونية:-**حيث ارتبط مفهوم الثقافة القانونية بعديد من المفاهيم ذات الصلة به، منها:-

أ- **التربية المدنية Civic Education:-** وهى عملية تهدف إلى توعية الفرد بحقوقه وواجباته الإنسانية، وتنمية قدارته على المشاركة الفعالة في بناء المجتمع ومؤسساته، وتحمل المسؤولية، وتقدير إنسانية الإنسان، وتكوين اتجاهات إيجابية نحو الذات ونحو الآخرين، وتمثل الديمقراطية وحقوق الإنسان، والانفتاح على الثقافات العالمية، والمشاركة الإيجابية في الحضارة الإنسانية.(أحمد، ٢٠١٥، ٨)

ب-**التربية القانونية Legal education :-** هى عملية تهدف إلى تزويد المتعلم بالخبرات التعليمية المنظمة، والتي تشمل اكساب المتعلمين المعلومات والمهارات والاتجاهات، بحيث يجعل المتعلم يستجيب بفاعلية إزاء القضايا القانونية في المجتمع، وتركز على البناء العقلي للإنسان بما

يتوافق مع الأخلاق السامية التى انتجت القانون ووضعت القواعد القانونية، بحيث تؤسس لاحترامه كونه أخلاقًا سامية، وليس قواعد وضوابط فقط. (عبده، ٢٠٢١، ٤٥٧)

ج- الثقافة المدنية Civic Culture:- تعرف الثقافة المدنية بأنها التصرفات والممارسات والعمليات، التى تمثل شروطاً مسبقة لمشاركة المواطنين فى الحياة العامة المدنية والمجتمع السياسي، وتنطوى هذه الشروط على السمات الثقافية السائدة بين المواطنين الذين يمكنهم بطرق مختلفة تسهيل الحياة الديمقراطية وإحيائها بداخل مجتمعاتهم. (Dahlgren, Peter, 2003, 154)

ثالثًا: أهمية الثقافة القانونية:- تمثل الثقافة القانونية أهمية للمجتمع ككل تتمثل فيما يلى:-

- تسهم فى تكوين شخصية الفرد باعتباره مواطنًا صالحًا داخل المجتمع، وتعزيز ثقافة احترام القانون لديهم.(محمود، ٢٠١٢، ٦٠)
- تشكيل الثقافة الحقوقية والإنسانية فى المجتمعات المعاصرة، مما يسهم فى إدراك الأفراد لحقوقهم والحريات العامة وأساليب ممارساتها والقيود الواردة عليها.(عبده،٢٠٢١ ،٤٦٣)
- تعد أساسًا من أسس الحكم الديمقراطي، الذى يسهم فى بناء وعى المواطن أولًا وتقدم المجتمعات وصياغة مستقبلها السياسي المستند على قيم الحرية والعدل والمساواة والكرامة.(عبدالوارث، ٢٠١٨ ،٢٠٠)

رابعًا: خصائص الثقافة القانونية:- يعبر مفهوم الثقافة القانونية عن العلاقة القائمة بين القانون والثقافة، وذلك باعتبار القانون إنجاز ثقافى، وجزء من ثقافة الفرد التى يكتسبها باعتباره عضًوا فى المجتمع، ولذلك تتميز الثقافة القانونية عامة كغيرها من أنواع الثقافات الآخرى بمجموعة من الخصائص، منها:- إنها ثقافة مكتسبة، ثقافة تكاملية، ثقافة واقعية، وثقافة تراكمية و انتقالية.

خامسًا: أبعاد الثقافة القانونية:- يتطلب إكتساب الفرد للثقافة القانونية العلم بأبعادها ومكوناتها، وذلك فى ضوء اعتبار الثقافة القانونية جزءًا لا يتجزء من الثقافة العامة للمجتمع، ولذلك تحتاج مجتمعتنا إلى نشر الثقافة القانونية في ضوء أبعادها وجوانبها، والتي تعددت وجهات النظر حول تحديدها وهى:- يشير عبدالعزيز والقرشى(٢٠١١، ٤٠٨) إلي أن الثقافة القانونية تتضمن بعدان متلازمان يكمل كل منهما الآخر وهما:-

- ثقافة العلم بالقانون: تعنى إلمام المواطن بقدر ما يثقف نفسه بهذه الثقافة وبما يساعده على حل المشكلات التى تواجهه فى حياته نتيجة الجهل بالقانون.

- ثقافة إحترام القانون: وتعني الممارسة والتطبيق العملى للثقافة القانونية، أى ما يصدر عن الفرد من ممارسات يكون مطابقًا للقانون وهو ما يعبر عن احترامه له والتزامه به.

كما حددها "جيبسون وكالديرا" Gibson, Caldeira (1996, **55**) فى ثلاثة أبعاد أساسية وهى:- تقديم الدعم لسيادة القانون، والتصورات بأن القانون قوة قمعية غير محايدة، ودعم حرية الفرد، بينما اتفقت دراسة كل من جمعة (٢٠٠٦، **٨٩**) وعبدالقادر؛ حوالة(١٩٩٥، **٧٤**) و الحرون(٢٠١٣، **٢٧٥**) بأن للثقافة القانونية ثلاثة أبعاد رئيسة تتمثل فيما يلى:- البعد المعرفي، البعد الوجداني، البعد المعياري.

وفى ضوء ما تقدم، ورغم تباين الآراء التي تناولت أبعاد الثقافة القانونية، إلا أن هذا التباين يعد تباينًا شكليًا وليس جوهريًا، فرغم اختلاف الآراء إلا أن معظمها إتفقت على أن الثقافة القانونية لها ثلاثة أبعاد وهى البعد المعرفي والوجداني والمهارى، كما أن هذا التداخل يستهدف إجمالًا نشر وتنمية الثقافة القانونية من خلال تقديم الجانب المعرفى للقانون في إطاره القيمي والمجتمعي، وبالتالى فإن أبعاد الثقافة القانونية تمثل أبعاد الثقافة بوجه عام من الناحية الشكلية ولكن ترتبط فى مضمونها بالقانون.

المحور الثانى:- الجامعة وتنمية الثقافة القانونية لدى أعضاء هيئة التدريس (المبررات – الآليات):-

أولًا:- مبررات ودواعى تنمية الثقافة القانونية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات:-

١-حوكمة الجامعات ومعايير الجودة University governance and quality (standards):- تزايد الاهتمام فى الآونة الأخيرة بموضوع الحوكمة (Governance) لما يشكله هذا المفهوم من أهمية على مستوى المؤسسات عامة والمؤسسة التعليمية بشكل خاص، حيث جاء المفهوم ليعبر عن الأزمة الحقيقية التى تمر بها مؤسسة الجامعة كمرفق من المرافق العامة للدولة وكأحد الحلول المقترحة لتحسين أوضاعها، والتى تمثلت فى (الشباطات، ٢٠١٨، ١٤٨) :-

- وجود إدارات جامعية وضعتها السلطة التنفيذية فوق الطلاب وأعضاء هيئة التدريس، مهمتها اتخاذ القرارات المتعلقة بشؤون هؤلاء، دون أن يكون لأى منهم حق المناقشة.
- ضعف تطور الجامعة بوصفها مؤسسة أكاديمية تعيد صياغة ووضع القرارات فى ضوء التوجهات الثقافية والمعرفية والعلمية للمجتمع، بدلًا من خضوعها لطرف واحد.

وفى ضوء ذلك، تهدف حوكمة الجامعات إلى دعم سيادة القانون ومكافحة الفساد، من خلال التركيز على كل من:- المشاركة والشفافية، المساءلة والعدالة والمساواة، سيادة القانون. (الحديدى، ٢٠٢٠، ٥٤)

وعليه، فقد كان ظهور مفهوم حوكمة الجامعات وما تطلبه من آليات الدافع وراء الاهتمام بتنمية ثقافة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة قانونيًا، بما يسهم فى تحقيق رغبة هذا المجتمع فى حفظ حقوق وواجبات أعضائه، والوعى بما لديهم من مسؤوليات وواجبات نص عليه القانون.

٢- **المسؤولية المدنية للجامعات Universities' civic responsibility** :- أشارت الأدبيات التربوية وخبرات الدول المتقدمة، أن تطوير المواطنة هى مسؤولية التعليم العالى والجامعى، كما أكد خبراء التعليم والسياسة بأن نوعية الخريجين تقاس من خلال استعدادهم للمشاركة الاجتماعية والمدنية، وذلك بالنظر إلى المسؤولية المدنية للجامعات، بأنها أحد أهداف الجامعة والخاص بخدمة المجتمع، فقد أصبحت حركة التربية المدنية أساسية فى الجامعات، كما تولت عديد من المراكز الجامعية قيادة هذه الحركة، ومن أبرزها مركز جامعة مينيسوتا للديمقراطية والمواطنة (Minnesota's Center)، مركز جامعة ويسكونسن للاتصال والديمقراطية (Wisconsin's Center)، ومركز جامعة إنديانا (Indiana University) ومركز جامعة بوردو إنديانا بوليس للخدمة والتعلم (Purdue University Indianapolis Center). (Frank, P,2010,**188**)

ولذلك، يرجع أساس الدور المدنى للجامعات، إلى أن الجامعة لا تخّرج فقط أصحاب مهن بل مواطنين منخرطين في الحياة المدنية، كما يعبر هذا البعد عن كل من المسؤولية الاجتماعية، المسؤولية المدنية، الالتزام المدني، التربية المدنية، التعلّم المدني، الالتزام العام (public engagement)، العقل المدني للخريج (Civic-minding graduate-CMG)، وخدمة المجتمع، والتى قد تحل محل بعضها البعض، والذى بدأ مع إعلان تالوار في عام ٢٠٠٥ (Talloires Declaration) حول "الأدوار المدنية والمسؤولية الاجتماعية للتعليم العالي"، وفى

ضوء ذلك، تضمنت المسؤولية المدنية للجامعات، عدة أبعاد هى: خدمة المجتمع، الديمقراطية، الحرية الأكاديمية، ثقافة القانون، بيداغوجيا" التقصي والمداولة. (الأمين، ٢٠١٧، ٧)

ولذلك، فقد وجهت الجامعات اهتمامها نحو الثقافة القانونية باعتبارها أحد أبعاد المسؤلية المدنية لها، وعملت فى ضوء ذلك على إرساء دعائمها بداخلها، فما يعطي للقانون معناه عمليًا هو استعداد الأفراد لتطبيق القانون من تلقاء أنفسهم، وهذا يتم من خلال ما يسمى بـ"الثقافة القانونية" (legal culture) أو التنشئة القانونية (legal socialization) أو "التفكير القانوني" (legal reasoning) أو ثقافة القانون(Culture of lawfulness). (الأمين، ٢٠١٤، ١٦)

٣- أهمية الثقافة القانونية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة:-

تعددت فوائد اهتمام أعضاء هيئة التدريس بالجامعات بالثقافة القانونية، نذكر منها:-

- تعد الثقافة القانونية متطلبًا هامًا لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات، من منطلق تعاملهم مع أكثر الفئات حساسية فى المجتمع، وصعوبة الدور الرقابي والتربوى لعضو هيئة التدريس.
- احترام النظام، والالتزام بأنظمة ولوائح الجامعة وتعليماتها والقرارات الصادرة من قبلها، وتنفيذها وتجنب التحايل عليها أو انتهاكها (الحريري؛ حسنين، ٢٠١٦، ٤٩٧).
- تفعيل مبدأى المساءلة والمحاسبة كمدخل لجودة التعليم الجامعى والانضباط الأكاديمى بالجامعة، من خلال تفعيل السياسات التأديبية الواردة بالقوانين (فتح الله، ٢٠١٨، ١٥٨) .
- تمثل الثقافة القانونية مكونًا رئيسيًا من مكونات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، كما تمثل الاحتياجات القانونية أحد مكونات التطوير المهنى لأعضاء هيئة التدريس، والذى ينعكس على ممارساتهم المهنية. (Jennifer, B, Michelle, Y and Theresa, M, 2015, **15**)
- إكساب أعضاء هيئة التدريس المعرفة المدنية من خلال الالتزام بمبادئ الديمقراطية، والحرية والعدالة الاجتماعية، والدستور. (عبدالرازق، ٢٠١٤، ٥٤).

ثانيًا:- آليات تنمية الثقافة القانونية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة:-

١- **العيادات القانونية (Legal Clinics)** :-تحرص العيادات القانونية على تقديم المشورة القانونية، وعقد ورش العمل والدورات والمؤتمرات، وفى هذا الصدد، قدمت عديد من الجامعات نموذجًا يمكن الاقتداء به، لدعم ثقافة القانون لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات، حيث أسست عيادة كلية الحقوق بجامعة جورج تاون Georgetown Law، عيادة سياسة المعلومات ("iPIP")

وهى خاصة بأعضاء هيئة التدريس بها وذلك بحلول عام ٢٠٢٠، وركزت من خلالها على تقديم الاستشارات الاستراتيجية في مسائل الملكية الفكرية وسياسة المعلومات (Georgetown University Law Center, 2019)

٢-**دورات التنمية المهنية(professional development courses)** :-تمثل الدورات المقدمة لأعضاء هيئة التدريس داخل الجامعة المرتبطة بقوانين ولوائح الجامعة، وما يتعلق بأخلاقيات المهنة، أحد الأنشطة التى تستهدف تنمية أعضاء هيئة التدريس مهنيًا، حيث تعتمد عديد من الجامعات على مستوى العالم، على برامج لتطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس حول موضوعات التعليم القانوني، ومنهجية التدريس وأهميته فى الدولة وخارجها، والتى استهدفت توفير منصة للأكاديميين فى مختلف المجالات القانونية، من بين هذه البرامج برنامج (FDP) الذى قدمته جامعة Amity University Lucknow Campus (AULC) لتطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس بها قانونيًا. (Akanksha, B,2021)

٣-**المؤتمرات والندوات وورش العمل والمشاركة المجتمعية:**- تحتاج الجامعات إلى تنويع ما تقدمه من أنشطه لدعم الثقافة القانونية لدى أعضائها بشتى الطرق الممكنة، وعلى معرفة أفراد هذا المجتمع لحقوقهم وواجباتهم، التى تمكنهم من المشاركة بفاعلية داخل مجتمعاتهم، بحيث تتضمن الأهداف الرئيسية لهذه الأنشطة النقاط التالية:- (WIPO,2014,**2**)

- التعريف بمفهوم الثقافة القانونية وأهميتها وعلاقتها بأصول التربية.
- بيان مستوى الوعي والإلمام بالثقافة القانونية لدى جميع أفراد المجتمع وداخل المؤسسات التربوية.
- قياس مدى حرص المجتمع بكافة شرائحه وفئاته على الاهتمام بالقانون والالتزام به.
- طرح أهم القضايا والمشكلات الظاهرة في المجتمع ومناقشتها علمياً من قبل المشاركين المختصين في المجالات المختلفة كقضايا العنف وسوء استعمال أدوات تقنية المعلومات وغيرها.
- استخدام المصادر القانونية للثقافة وإذكاء الوعي في مجالات: حماية الملكية الفكرية والتعايش بين المبدعين ومتلقي الثقافة، دعم الثقافة من خلال استخدام مصادرها القانونية، وإذكاء وعي متلقيّ الثقافة في الواقع الرقمي الجديد.

بالإضافة إلى ذلك، تنظم الجامعات ندوات تثقيفية وورش العمل، بالتعاون مع مجلس الدولة والهيئات المختصة، للاسهام فى تنمية الثقافة القانونية لأعضاء هيئة التدريس، ويتم ذلك من خلال

التلاقح الفكرى والثقافى، و ترك مجالًا واسعًا أمام أعضاء هيئة التدريس للمناقشة والمشاركة والتعليق على القضايا المعرفية القانونية بمؤشراتها المختلفة، والقدرة على النقد ونبذ التعصب، والتعرف إلى أهم القضايا الناشئة داخل وخارج المجتمع الأكاديمي (فتح الله، ٢٠١٩. ١٦٣)

المحور الثالث:- رؤية مقترحة للارتقاء بالثقافة القانونية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة:-

تم صوغ رؤية مقترحة للارتقاء بمستوى الثقافة القانونية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة فى ضوء:-

- تحليل الأدبيات التى تناولت الثقافة القانونية من حيث مفهومها وأبعادها وخصائصها والأسس النظرية التى استند عليها المفهوم والآليات التى تسهم فى تنمية الثقافة القانونية.
- الدراسة النظرية التى تناولت مؤشرات ضعف الثقافة القانونية لأعضاء هيئة التدريس والمعوقات التى تحول دون وجودها.

أولًا:- فلسفة الرؤية:- لقد شهدت الجامعات تطورًا كبيرًا فى الآونة الأخيرة، انعكس بدوره على أدوار أعضاء هيئة التدريس والمشتقة منها، فيما يتعلق بإعادة النظر إلى الجامعات ووظائفها، فلم تعد تلك النظرة التقليدية التى ينحصر فيها دور الجامعة ما بين التدريس والبحث العلمى وخدمة المجتمع، بل اشتقت من هذه الوظائف عديد من الوظائف الفرعية ما بين الدور المدنى للجامعات والمسئولية المجتمعية وغيرها، وذلك لإحداث التطوير الجوهرى فى ظل توجهات الدولة والتوجهات العالمية ومنها وجود ثقافة قانونية وتوجيه النظام التعليمى على المستوى العالمى والعربي لغرس هذه الثقافة فى أعضائه، ولعل المحور الأساسي لتحقيق ذلك هو عضو هيئة التدريس بوصفه الأكثر تأثيرًا فى دعم وتعزيز هذه الثقافة داخل الجامعة.

ثانيًا:- منطلقات الرؤية:- استندت الرؤية المقترحة على مجموعة من المنطلقات الفكرية، التى شكلت فى مجملها أسس الارتقاء بمستوى الثقافة القانونية لدى أعضاء هيئة التدريس، وهى:-

- وجود ثقافة قانونية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعات أمرًا لازمًا وواجبًا كاستجابة لما يطرأ على المجتمع من مستجدات، أنشئت معها ضرورة العلم بالقانون واحترامه.
- تمثل الثقافة القانونية عامل نمو وارتقاء فى حياة عضو هيئة التدريس داخل الجامعة.

- تعتمد تنمية الثقافة القانونية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة على حرص أعضاء هيئة التدريس أنفسهم على معرفة القوانين، وعلى القواعد الاخلاقية التى تحكم علاقته بكل من رؤسائه فى العمل وزملائه وطلابه.

ثالثًا:- أهداف الرؤية:- تسعى تلك الرؤية إلى تحقيق غاية أساسية هى الارتقاء بمستوى الثقافة القانونية لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة، وذلك من خلال :-

- تفعيل دور الجامعة فى تنمية الثقافة القانونية لدى أعضاء الهيئة التدريسية بها.
- توعية أعضاء هيئة التدريس بالجامعة بأهمية معرفة حقوقهم القانونية.
- تنمية الوعى بالمسئولية المهنية القانونية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
- إقتراح سبل يتم من خلالها الارتقاء بمستوى الثقافة القانونية لأعضاء هيئة التدريس.

رابعًا:- متطلبات تحقيق الرؤية المقترحة:- يتطلب تحقيق الرؤية الدعم المتواصل من الجامعة وأعضاء الهيئة التدريسية معًا، وذلك من خلال:-

- توفير الدعم المالى من قبل الجامعة وأدلة إرشادية من برامج ودورات وورش عمل وغيرها.
- إنشاء مركز متخصص يكون غرضه الأساسي الارتقاء بالثقافة القانونية لأعضاء هيئة التدريس داخل كل كلية بالجامعة.
- دعم القيادات الجامعية لأعضاء هيئة التدريس وخاصة الذين يتعرضون للظلم أو التمييز باستخدام الوسائل القانونية المتاحة، وموافتهم جميعًا بأهم القرارات والمستجدات بالجامعة.
- تهيئة الجامعات من قيادات وأعضاء هيئة التدريس للإقبال على برامج الثقافة القانونية.

خامسًا: إجراءات تنفيذ الرؤية المقترحة:- تعتمد الرؤية الحالية للإرتقاء بالثقافة القانونية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة على تفعيل دور كلًا من الجامعة وأعضاء هيئة التدريس والقطاعات المجتمعية المختلفة فى الدولة، ويمكن توضيح ذلك على النحو التالى:-

١- دور الجامعة فى الإرتقاء بالثقافة القانونية لأعضائها من الهيئة التدريسية:- من خلال:-

- تضمين نشر الثقافة القانونية فى رؤية ورسالة الجامعة وكلياتها.
- إعداد لوحات تتضمن مفهوم الثقافة القانونية وأبعادها وأهميتها واعتمادها فى كل كليات الجامعة.
- إنتقاء مجموعة من الخبراء لاختيار وتصميم البرامج التى تساعد على تنمية الثقافة القانونية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

- جعل الإلمام بالثقافة القانونية أحد شروط ترقي أعضاء هيئة التدريس.
- تعدد مصادر وآليات تنمية الثقافة القانونية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
- إنشاء عيادة قانونية خاصة بأعضاء هيئة التدريس داخل كل جامعة.
- توفير توصيف وظيفى دقيق ووثيقة للحقوق والواجبات يمكن تداولها بين أعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

٢- دور أعضاء هيئة التدريس فى الارتقاء بمستوى ثقافتهم القانونية:-

- الاطلاع على أهم القضايا المتعلقة بالجامعة وأعضائها من الهيئة التدريسية.
- الالتزام بحضور الندوات والمؤتمرات وورش العمل ذات المحتوى القانونى داخل وخارج الجامعة.
- الاستفادة مما تقدمه العيادات القانونية من استشارات قانونية من قبل المختصين.
- متابعة ما يطرأ على القوانين من تعديلات، وأهم العوامل المساهمة فى هذه التعديلات.

٣-دور القطاعات المجتمعية:-

- وضع سياسات وبرامج من قبل الخبراء يعملون تحت مظلة الدولة أو القطاع الخاص ومؤسسات المجتمع المدني للوصول الى التغلب الجزئي او الكلى على الأمية القانونية.
- تعاون الجهات المعنية مع الجامعة كهيئات مكافحة الفساد ومنظمات المجتمع المدني ومؤسسات الدفاع عن العدالة، فى تحديد ما تحتاج إليه من برامج وأنشطة.
- تفعيل دور القطاعات الأخرى – منظمات المجتمع المدنى ومراكز دعم واتخاذ القرار بالدولة- فى الدولة على جميع المستويات الاجتماعية والسياسية والقانونية.
- توظيف وسائل الاعلام فى نشر الثقافة القانونية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة من خلال تقديم برامج تتضمن أحوال الجامعات والتزامات وحقوق أعضاء هيئة التدريس.

سادسًا: المشكلات المتوقعة، وسبل التغلب عليها:-

- عدم وجود تخطيط تنظيمى وتعدد الاختصاصات، ويمكن التغلب على ذلك من خلال التخطيط الجيد والحرص على توفير توصيف وظيفى لما ينبغى أن يقوم به أعضاء الجامعة.

- عدم وجود موارد مالية تسمح بتهيئة المجتمع الأكاديمى ليكون بيئة مناسبة، ولكن يمكن أن تعتمد الجامعة فى ذلك على الدعم والتعاون مع هيئات آخرى مختصة ومنظمات المجتمع المدنى و طلب الدعم من ذوى الاختصاص (محامين – مستشارين قانونين) بكليات الحقوق.
- عدم فاعلية وجدوى برامج الثقافة القانونية بالجامعة، ويمكن التغلب على ذلك يتعديل محتوى هذه البرامج بما يتناسب مع احتياجات عضو هيئة التدريس بالجامعة.
- اقتصار الجامعة على آلية واحدة لنشر الثقافة القانونية لأعضاء هيئة التدريس بها، مما يتطلب حرص الجامعة على تعدد وتنوع ما تنتهجه من آليات ما بين دورات وورش عمل وندوات.
- مقاومة بعض الأعضاء للتغيير، الأمر الذى قد يرتبط بعديد من الأبعاد كوجود مصلحة من بقاء الوضع الراهن، أو رفض التغيير لعدم وجود معرفة كافية وعدم الثقة فى مقترح التغيير وعدم موافقتهم ومشاركتهم فى الخطة الموضوعة، الأمر الذى يتطلب إشراكهم فى بعض عمليات صنع واتخاذ القرار.

قائمة المراجع:-

أولًا: المراجع العربية:-

أبوزيد، محمود مصطفى (١٩٨٠) ، حول التأثير الاجتماعى لوظيفة القانون، *مجلة العلوم الاجتماعية*، جامعة الكويت، مجلس النشر العلمى، أبريل ، مجلد ٨. ١٩٤: ١٩٨.

احمد، فداء حسن (٢٠١٥)، *أثر إثراء محتوى كتاب التربية المدنية في تنمية قيم الحوار لدى طلبة الصف الرابع الأساسي* (ماجستير)، كلية التربية، الجامعة الاسلامية.

إدريس، أحمد ماهر خليفة (٢٠١٤) ، *الثقافة القانونية لدى طلاب الجامعات المصرية – دراسة حالة*، (ماجستير)، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

الأمين، عدنان (٢٠١٤)، المسؤولية المدنية للجامعة، *مجلة الدفاع الوطني اللبنانى*، أكتوبر ، ع٩٠، ٥: ٥٤.

الأمين، عدنان (٢٠١٧)، ثقافة القانون فى الجامعات العربية، *مجلة إضافات*، المجلة العربية لعلم الاجتماع، مركز دراسات الوحدة العربية، ع٣٧، ٧٢: ٩٩.

جمعه، ثناء أحمد(٢٠٠٦) ، *فاعلية برنامج تعلم ذاتى فى تنمية بعض جوانب الثقافة القانونية لدى طلاب كلية التربية* (ماجستير)، كلية التربية، جامعة عين شمس.

الجهاز المركزى للتعبئة العامة والاحصاء(٢٠١٦)، *استراتيجية التنمية المستدامة: رؤية مصر ٢٠٣٠* ، ١٠٢، متاح على:-
https://www.arabdevelopmentportal.com. 16/1/2022.

حامد عمار (٢٠٠٧)، *ثقافة الحرية والديمقراطية بين آمال الخطاب وآلام الواقع* ، القاهرة: مكتبة الدار العربية للكتاب.

الحديدى، عماد أمين سعيد (٢٠٢٠) ، دور الحوكمة الإدارية فى مكافحة الفساد الإدارى فى وزارة التربية والتعليم العالى الفلسطينية، *المجلة* العربية لضمان جودة التعليم العالى، الامانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، المجلد١٣، ع٣، ٤٧: ٨٤.

الحرون، منى محمد السيد (٢٠١٣)، "الثقافة القانونية لدى طلاب الجامعات: دراسة تحليلية للتشريعات المنظمة للحياة الجامعية"، *مجلة دراسات عربية فى التربية وعلم النفس*، رابطة التربويين العرب، مجلد ٤، عدد٣٧، ٢٥٨: ٣٠٥.

الحريري، أحمد بن سعيد ، حسنين، نادية عبدالعزيز(٢٠١٦) ، ثقافة احترام النظام وعلاقتها بكل من المسئولية الاجتماعية والقيم والأخلاق الإسلامية لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الطائف، *مجلة التربية*، جامعة الأزهر، ديسمبر، ع١٧١، مجلد ٢، ٤٨٨: ٥٦٠

الدغمى، حنان على ، القاعود، ابراهيم ، الجلاد، ماجد زكى (٢٠١٧) ، *دور جامعة اليرموك فى تعزيز بعض مفاهيم التربية القانونية من وجهة نظر طلبة الدراسات الإجتماعية*، *مجلة دراسات للعلوم التربوية* ، الجامعة الأردنية ، مج٤٤، ع٤ ، ٢٠٧: ٢٢٠.

رحوي، عائشة (٢٠١٠) ، *المدرسة والمواطنة الطور المتوسط ببعض متوسطات مدينة تلمسان نموذجًا* ، (ماجستير فى علم الاجتماع)، جامعة وهران، وزارة التعليم العالى والبحث العلمى.

السيد، ابراهيم أحمد (٢٠١٧)، تصور مقترح لتطوير الأداء الإدارى لرؤساء الأقسام بكليات جامعة الأزهر فى ضوء مدخل الإدارة الإلكترونية، *مجلة كلية التربية*، جامعة الأزهر، أكتوبر ، ع ١٧٥، ٤٣: ١٠٠.

السيسي، جمال احمد ، سمحان، منال فتحى (٢٠٠٦) ، *وعى أعضاء هيئة التدريس بالقوانين المنظمة لعملهم فى الجامعات*، *المؤتمر العلمى الأول "الأمن الاجتماعى والتربية"*، كلية الدراسات الإنسانية، جامعة الأزهر، ١٧-١٨إبريل.

الشباطات، محمد على زعل (٢٠١٨) ، مفهوم حوكمة الجامعات وأثره فى تعزيز معايير الشفافية والمساءلة والمشاركة، *مجلة اتحاد الجامعات العربية للبحوث فى التعليم العالى*، الامانة العامة لاتحاد الجامعات العربية، مارس، مجلد ٣٨ ، ع٢، ١٤٧: ١٥٩.

عبدالعزيز، زكى؛ إبراهيم، امير (٢٠١١) ، مستوى الثقافة القانونية لدى طلاب جامعة الملك فيصل: دراسة ميدانية، *مجلة جامعة الملك فيصل للعلوم الإنسانية والإدارية*، مجلد ١٢، ع٢، ٣٩٩: ٤٥٢.

عبد الكريم، نهى حامد (٢٠٠٦)، المساءلة التربوية كمدخل لتقويم أداء عضو هيئة التدريس بالجامعة، المؤتمر القومى السنوى الثالث عشر – الجامعات العربية فى القرن ٢١، القاهرة، ٢٦– ٢٧ نوفمبر، مجلد ٢، ٤٢٢: ٥١٢.

عبدالرازق، لميس نديم (٢٠١٤)، *دور الجامعة فى تنمية العلاقات الاجتماعية والمسؤولية الوطنية*، دراسة ميدانية فى جامعتى دمشق وتشرين(ماجستير)، كلية التربية، جامعة دمشق، ٢٠١٤.

عبدالرحمن، هاشم فتح الله (٢٠١٨)، تصور مقترح لتنمية الوعى القانوني لأعضاء هيئة التدريس بجامعة المنيا، دراسة حالة، *مجلة البحث فى التربية وعلم النفس*، كلية التربية، جامعة المنيا، المجلد ٣٣، ع٤، ٩٥: ٣٠٧.

عبدالوارث، إيمان محمد(٢٠١٨) ، مقرر مقترح فى الثقافة القانونية قائم على المدونات الالكترونية لتنمية الوعى بالمسئولية المدنية المهنية لدى الطالبة المعلمة شعبة الجغرافيا، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، الجمعية الجغرافيا للدراسات الاجتماعية، يونيو، ع ١٠١، ١٧٤: ٢٤٣.

فرج، فرج عبده (٢٠٢١) ، فاعلية وحدة مقترحة قائمة على التعلم الذاتي في التربية القانونية لتنمية الثقافة القانونية المرتبطة بالجرائم المعلوماتية لدى طلاب المرحلة الثانوية، *مجلة البحث فى التربية وعلم النفس*، كلية التربية، جامعة المنيا، يناير، المجلد ٣٦، ٤٤٥: ٤٩٦.

القص، صليحه، بن غدفه، شريفة (٢٠١٨) ، مدى إلمام الاستاذ الجامعى بالقوانين والتشريعات، مجلة العلوم الاجتماعية، المركز الديمقراطى العربي للدراسات الاستراتيجية والسياسية والاقتصادية، أكتوبر، ع٦، ٣٢٥: ٣٣٦.

الكيلانى، محمد جمال (٢٠١٢)، تصور الدولة المثالية بين أفلاطون وشيشرون، *مجلة أوراق كلاسيكية*، جامعة قناة السويس، ع١١، ٩٧: ١٣٦.

محمود، علاء الدين (٢٠١٢) ، هل الثقافة القانونية للموظف حصن أمان عند الاعتصام والتظاهر؟، *اتحاد جمعيات التنمية الإدارية*، يناير، مجلد٤٩، ع٣ ، ٦٠: ٦٥

مكاى، ليان (٢٠١٥)، *نحو ثقافة سيادة القانون*، استكشاف الاستجابات الفعالة للتحديات القائمة أمام تطبيق العدالة والأمن، دليل عملى ، واشنطن: معهد الولايات المتحدة للسلام.

منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلم والثقافة (اليونسكو) (٢٠١٩) ، *تعزيز سيادة القانون عن طريق التعليم*؛ دليل لواضعى السياسات.

المنظمة العالمية للملكية الفكرية (WIPO) (٢٠١٤)، *الحملة الاجتماعية "الثقافة القانونية"*، بولندا: فونداتسيا ليجالنا كولتورا، ٢٠١٤.

هادى اليامى، *تعاون سعودي مصري لنشر الثقافة القانونية*، ٢٠١٦/٦/١٨، متاح على:- https://makkahnewspaper.com/article/149701. 16/5/2020

هاريس، ويل (٢٠٠٢) ، *إطار دولى لفلسفة التربية المدنية*، التربية المدنية فى الوطن العربى قضايا وإشكاليات ، الأردن: الشبكة العربية للتربية المدنية .

ثانيًا: المراجع الأجنبية:-

Macfarlane, Alan(2002), *The Making of the Modern World: Visions from the West and East* ,Great Britain: Palgrave Macmillan.

Akanksha, B, *National Amity Faculty Development Program [Online] by Amity Law School, Lucknow [June 21-27]: Register by June 15*, 21 May 2021, Available at:- https://www.lawctopus.com/law 30/5/2021

Cowan, D. (2004). Legal consciousness: some observations. *The Modern Law Review*,vol *67*, No(6), 928-958.

Dahlgren, Peter (2003). *Reconfiguring civic culture in the new media milieu*, Media and the Restyling of Politics: Consumerism, Celebrity and Cynicism, Editors: Dick Pels, John Corner, London: SAGE publication Ltd.

McGuire, Della, *Conflict Resolution Education: Definition & Goals*, 14 September 2017, Available at:- https://study.com/academy 18/9/2020

Georgetown University Law Center (2019), *Clinical Programs*, Available at:- https://www.law.georgetown. edu. 12/6/2021

Jennifer, B, Michelle, Y and Theresa, M (2015), Support for New Faculty Members: What do They Perceive They Need? Collected Essays on Learning and Teaching, *ERIC*, Vol.6, 13: 17.

Frank, P(2010), *Developing National and International Civic Engagement Networks: The International Consortium for Higher Education, Civic Responsibility, and Democracy*, The Impacts of NAFTA on North America ,New York: Palgrave Macmillan.

Neelan, P(2014), *Teachers' knowledge of legislation and education law specifically and its Influence on their practice*, Submitted in partial fulfilment of requirements for degree,University Of Pretoria, Faculty Of Education, Department Of Education Management and Policy Studies, 2014.

Joubert, H(2002), *Education Law Study Guide: OWR 721(BED Hons)*, Pretoria: University Of Pretoria.

Hermes, J(2006), Citizenship in the Age of the Internet, European Journal of Communication, *SAGE Publications*, September, vol. 21, No.3, 295: 309.

Sunde, J, (2010) Champagne at the Funeral – An Introduction to Legal Culture, Bergen: Rendezvous of European Legal culture.

Gibson, J, and Caldeire, G (1996), The Legal Cultures of Europe**,** Law and Society Review, Law and Society association, vol.30, N.1,55: 86.