أفضل بحث تربوي تطبيقي

البحوث الفائزة في
جائزة حمدان بن راشد آل مكتوم
للأداء التعليمي المتميز

16

جائزة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز
Hamdan Bin Rashid Al Maktoum Award For Distinguished Academic Performance

الدورة 16
2014 - 2013

جائـــزة
أفضل بحث تربوي تطبيقي

البحوث الفائزة في جائزة
حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز
فئة أفضل بحث تربوي تطبيقي
الدورة 16
2014 - 2013

الفهرس

أثر برنامج في الأنشطة الموسيقية في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة بدولة الإمارات العربية المتحدة **الباحث: دعاء عباس عراقي**	05
دمج تلاميذ الإعاقة العقلية البسيطة في المدارس العادية وأثره على تنمية السلوك التكيفي: دراسة تطبيقية **الباحث: إبراهيم عبد العال سالم**	51
إستراتيجية الاستقصاء العادل وأثرها في تنمية مهارات الإلقاء الخطابي لدى طالبات الصف العاشر بدولة الإمارات العربية المتحدة **الباحث: ياسمين محمد عزيز**	89
برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في مادة التاريخ للصف العاشر وأثره في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير الإبداعي **الباحث: إبراهيم علي العوضي**	155

أثر برنامج في الأنشطة الموسيقية في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة بدولة الإمارات العربية المتحدة

دعـاء عـباس عـــراقـي
مدرسة روضة المرجان
أبوظبي ـ مجلس أبوظبي للتعليم

بحث فائز في جائزة
حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز
فئة أفضل بحث تربوي تطبيقي
الدورة 16
2014 - 2013

الملخص

يهدف هذا البحث إلى التعرف على مدى فاعلية برنامج في الأنشطة الموسيقية في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة، ولقد اتبعت الباحثة المنهج شبه التجريبى الذي يعتمد على تصميم المجموعة الواحدة، بحيث يتم تطبيق أدوات البحث كقياس قبلي، ثم تطبيق البرنامج المقترح، ثم يلي ذلك تطبيق أدوات البحث مرة أخرى كقياس بعدي. **عينة البحث** : تكونت عينة البحث من (37) طفلاً وطفلة، (22) من الذكور، و(15) من الإناث، من أطفال المستوى الثاني (5 – 6) سنوات، بروضة المرجان بإمارة أبو ظبي. وقد استند البحث إلى مجموعة من الأدوات هي: استبيان الحالة الاقتصادية، الاجتماعية، لأسرة الطفل إعداد الباحثة واختبار المهارات اللغوية لطفل الروضة إعداد (هبه علي، 2010).

وقد أسفر البحث عن عدة نتائج أهمها:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات اللغوية (الاستماع – التحدث) لصالح التطبيق البعدي.
- حدوث نمو ملحوظ في مهارات اللغة (الاستماع والتحدث) وترجع الباحثة هذه النتائج إلى الأنشطة التي قدمها البرنامج، والتي تدعم نمو مهارات اللغة في جميع تفاصيلها ، وفي كل عمل تقوم به المعلمة على مدار أنشطة البرنامج.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في القياس البعدي لاختبار المهارات اللغوية (الاستماع –التحدث) ولكل مهارة على حده من مهاراتي الاستماع ، والتحدث.

مقدمة البحث

تلعب التربية الموسيقية دوراً مهمًا ومؤثراً في العملية التعليمية، إذ إن الهدف الأسمى منها هو تحقيق النمو المتكامل للتلميذ، سواء كان طفلاً أو مراهقًا أو راشدًا في مختلف نواحيه الجسمية والعقلية والانفعالية والاجتماعية والخلقية، فهي تحقق له أكبر درجة من التوافق، والتكيف مع ما يحيط به من ظروف وأحوال. وتعد التربية الموسيقية وسيلة فعالة لتقديم كمية كبيرة من المعلومات، حيث يمكن من خلالها أن تقوم ب 60٪ من العمل التدريسي في (5٪) من الوقت، وعندما تقدم المعلومات إلى الطفل في إطار موسيقي فإن المخ سوف يعمل على ترميز هذه المعلومات في الذاكرة طويلة المدى مما يساعد على بقاء هذه المعلومات لفترة زمنية طويلة (Roy، 2006).

ويؤكد العديد من التربويين على الدور المهم الذي تلعبه الأنشطة الموسيقية كخبرة فعالة لبناء المهارات السمعية لكل من الأطفال العاديين وأولئك من ذوي الاحتياجات الخاصة (Humpal & Wolf 2003)، كما تعد وسيلة فعالة لتحسين الفهم واكتساب المفردات اللغوية، وإشراك الأطفال في العملية التعليمية (Smith، 2000;Wiggins، 2007) وقد أوضحت بعض الدراسات أن الأطفال الذين يشاركون في التعليم الموسيقي عادة ما يسجلون درجات أعلى في اختبارات الفهم القرائي (Johnson & Memmott، 2006). وعند دمج الموسيقى في الممارسات الصفية فإنها تساعد الأطفال على تحسين مدركاتهم وذاكرتهم السمعية، كما تعد مدخلًا فعالًا يدعم الاكتساب المبكر لمهارتي القراءة والكتابة في مرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية، و تحسين اكتساب المفردات اللغوية (Jonathan & Carrole، 2007; Wiggins، D. G. (2007)).

وللدور المهم الذي تلعبه التربية الموسيقية في العملية التعليمية، اتجهت بعض الدراسات إلى معرفة الأثر الذي تحدثه التدريبات الموسيقية على وظائف الدماغ، وقد أثبتت هذه الدراسات أن التدريب الموسيقي يحسن اللغة المعرفية (Cognitive Language)، والمهارات اللغوية، ويؤدى إلى تغيرات في التشريح الوظيفي لمناطق الدماغ التي تستخدم أثناء أداء مختلف المهام السمعية (Paula & Nadine، 2006).

واللغة والموسيقى مادتان صوتيتان يرتبط كلاهما بالآخر، ويلتقيان في فن يشتركان فيه معًا، وهو فن الغناء الذي تتحول فيه اللغة إلى إيقاع، كما تتحول فيه الموسيقى إلى لغة. والأطفال أكثر من غيرهم إحساساً بالأساس المشترك الذي يجمع بين اللغة والموسيقى، فعلاقة الطفل باللغة من حيث هي معان ورموز وأفكار، أقل بكثير من علاقته بها من حيث هي أصوات وإيقاعات (عبد الفتاح، 2008).

ولما كانت اللغة من ضروريات الاتصال، ومن أساسيات التفكير، كان من الضروري استغلال هذه الفرصة لتنمية المهارات اللغوية لدى الطفل من خلال إكسابه قدرًا كبيرًا من الكلمات، والتعبيرات والمفاهيم التي تنمي محصوله اللفظي، وتمكنه من اكتساب المهارات اللفظية في التعامل والتفاعل وبذلك تنمو قدراته العقلية والإبداعية.

مشكلة البحث :

إن الضعف في اللغة العربية والشكوى منه أصبح حديثًا شائعًا، فما من متخصص في علوم اللغة، أو في إعداد مناهجها، أو في رسم استراتيجيات تعليمها، وما من مفكر له اهتمامات لغوية إلا ويرى أن واقع تعليم اللغة العربية الآن على ألسنة المتعلمين والمثقفين مأساة نعيشها، وتخلف وعجز أصاب تعليمنا اللغوي، وأضحت مشكلة تواجه ثقافتنا وهويتنا، وخطراً يهدد كياننا الشخصي وتراثنا الفكري والديني (الناقة، 2008). وقد أشار (قاسم، 2008) إلى أن طرق تعليم اللغة العربية في المدرسة ليست جذابة أو مرنة بما يكفي بسبب طرق التبليغ التلقينية السيئة، كما أوضحت (الطحان، 2002) ضعف المهارات المتعلقة بالنطق والكلام، وكذلك المهارات المتعلقة بالتمييز السمعي لدى أطفال مرحلة (رياض الأطفال).

وفي إطار الاهتمام بتوظيف مادة التربية الموسيقية في تطوير دراسة اللغة العربية أجرت نجم (2001) دراسة تحليلية لأغاني وأناشيد الروضة لتعرف مدى ملاءمتها للطفل، من حيث موضوعاتها، ومجالاتها، وألحانها، وتعرف القيم الأخلاقية والاجتماعية والدينية والفنية المتضمنة فيها لتحديد موقعها من أهداف التربية اللغوية والموسيقية، وقد أشارت النتائج إلى اقتصار النشاط الموسيقي في الروضة على غناء أغاني وأناشيد تقدمها المعلمة للأطفال، ولا يشتمل النشاط على ممارسة أية تدريبات لغوية وموسيقية.

تحديد المشكلة:

ساد في الآونة الأخيرة اهتمام عام وكبير بالتأثيرات الزائدة للتربية الموسيقية في العملية التعليمية، ولكن، صاحب ذلك بحوث محدودة في هذا المجال. وقد افترضت النتائج وجود علاقة بين تعلم الموسيقى ونمو اللغة. وعلى الرغم من ذلك فقد أشارت بعض الدراسات إلى إغفال المعلمات للعلاقة بين التدريبات اللغوية والتدريبات الموسيقية في تحقيق أهداف التربية الموسيقية في الروضة، بالإضافة إلى عدم وجود مقرر أو منهج موسيقى لمعلمة الروضة، وأن ما تقدمه المعلمات للأطفال ينبع من خبراتهن ومدى اجتهادهن الشخصي (نجم، 2001). وفي

ضوء ما تم عرضه من دراسات سابقة، ومن خلال الواقع الحالي لتدريس فنون اللغة العربية بالمستوى الثاني لرياض الأطفال وما لمسته الباحثة بحكم عملها في مهنة التدريس بمرحلة رياض الأطفال، لاحظت وجود قصور في الاهتمام بتنمية مهارة الاستماع لدى الأطفال والتركيز على المهارات اللغوية الأخرى (القراءة والكتابة). وإنه على الرغم من تكرار أنشطة الاستماع في الفصول الدراسية إلا أنه لا يدرس بشكل واضح أو مقصود. ونتيجة لذلك فإن معظم الأطفال لا تنمو لديهم مهارات الاستماع الضرورية لاكتساب المعرفة والمعلومات الجديدة. كذلك قلة اهتمام المعلمات بتخطيط وتنفيذ الأنشطة التعليمية المتنوعة التى تنمي المهارات اللغوية لأطفال الرياض، وخاصة مهارتي الاستماع والتحدث (أبو لبن،2008). وتتحدد مشكلة البحث في تحديد مدى فاعلية برنامج في الأنشطة الموسيقية في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة بدولة الإمارات العربية المتحدة. ويمكن صياغة مشكلة البحث في السؤال الرئيسي التالي: ما فاعلية برنامج في الأنشطة الموسيقية في تنمية بعض المهارات اللغوية لدى طفل الروضة بدولة الإمارات العربية المتحدة؟

ويشتق عن هذا السؤال الأسئلة التالية:

1) ما المعايير التي ينبغي أن يبنى في ضوئها برنامج في الأنشطة الموسيقية ينمي المهارات اللغوية لطفل الروضة بدولة الإمارات العربية المتحدة ؟

2) ما التصور المقترح للبرنامج في ضوء تلك المعايير؟

3) ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية المهارات اللغوية لطفل الروضة؟

فروض البحث :

1) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات اللغوية (مهارة الاستماع) لصالح التطبيق البعدي.

2) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات اللغوية (مهارة التحدث) لصالح التطبيق البعدي.

3) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في القياس البعدي لاختبار المهارات اللغوية (مهارة الاستماع).

4) لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في القياس البعدي لاختبار المهارات اللغوية (مهارة التحدث).

مصطلحات البحث:

البرنامج: يعرف البرنامج بأنه جميع الخبرات التربوية التي تنتجها المدرسة لتلاميذها داخل حدودها، أو خارجها بغية مساعدتهم على إنماء شخصياتهم من جميع جوانبها نموًا يتسق مع الأهداف التربوية (عراقي، 2004).

وتعرفه الباحثة إجرائيًا بأنه «مجموعة من الأنشطة والألعاب الموسيقية والممارسات التعليمية المخطط لها، والتي يمارسها الأطفال تحت إشراف و توجيه المعلمة بغرض تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى طفل الروضة ».

الأنشطة الموسيقية: هى مجموعة الأعمال التى تقوم على استخدام العناصر الموسيقية الأساسية (اللحن، الإيقاع، الهارمونى) وفقًا لصيغ وقوالب فنية محددة.

وتعرف الأنشطة الموسيقية إجرائياً في هذا البحث بأنها: «كل عمل موسيقى مقصود تقوم به المعلمة لتنمية المهارات اللغوية لطفل الروضة (الاستماع والتحدث)، وتتمثل تلك الأنشطة في الاستماع والتذوق الموسيقى والغناء، والألعاب الموسيقية والتراثية».

المهارات اللغوية: هي المهارات التي يكتسبها الطفل خلال مرحلة ما قبل المدرسة وتتضمن مهارات الاستماع، والتحدث، وكل مهارة من هذه المهارات يندرج تحتها مجموعة من المهارات الفرعية. (على، 2010).

أهداف البحث:

يهدف هذا البحث إلى محاولة تحقيق الأهداف الآتية:

1) الكشف عن مستوى بعض المهارات اللغوية لدى أطفال المستوى الثاني لرياض الأطفال فى إطار طرق التدريس التقليدية.

2) محاولة تنمية بعض المهارات اللغوية (الاستماع والتحدث) لدى أطفال المستوى الثاني لرياض الأطفال من خلال برنامج في الأنشطة الموسيقية في إمارة أبو ظبي.

أهمية البحث:

1) يعد هذا البحث استجابة للنداء العربي والوطنى والمحلي بالاهتمام باللغة العربية وضرورة تدعيمها عند الطفل.

2) إفادة الباحثين التربويين من خلال تقديم إطار عام لبرنامج في الأنشطة الموسيقية ينمي المهارات اللغوية لطفل الروضة.

3) إفادة معلمي الأنشطة الموسيقية فى التعرف على كيفية توظيف الأنشطة الموسيقية في

تعليم وتعلم المجالات التعليمية المختلفة لطفل الروضة.

4) إفادة معلمي اللغة العربية فى التعرف على كيفية إعداد أنشطة بطرق متنوعة وغير تقليدية، قد تسهم في تنمية مهارات اللغة العربية لدى الطفل ومنها مهارتا (الاستماع والتحدث).

5) يمكن الاستفادة من هذا البحث في توجيه أنظار المسئولين عن تخطيط المناهج إلى وضع أنشطة تعليمية تنمي المهارات اللغوية لدى الطفل.

الإطار النظري والدراسات السابقة

الموسيقى في حياة الطفل:

الموسيقى وثيقة الاتصال بحياة الطفل، فالطفل بطبيعته كائن موسيقي، يميل إلى البهجة، والحرية، والسعادة، والابتكار، فالموسيقى تهذب وجدان الطفل وأحاسيسه لأنها غنية بقيمها العاطفية، كما تعمل على توفير التباين بين المواد الدراسية التي يكتظ بها اليوم الدراسي والتي تعتمد على العمل بدرجة كبيرة. والموسيقى هي تنظيم للصوت والصمت بشكل ذي معنى مستمد من ثقافة المجتمع، بهدف غرس القيم الجمالية، وهي فن يجمع بين الأصوات الموسيقية والجمال من حيث الشكل أو التعبير العاطفي، وفقًا للمعايير الثقافية للحن والإيقاع، وتستخدم لأغراض متنوعة مثل تنسيق الحركة والتواصل والترفيه (Veronika، 2007).

أ) أهداف التربية الموسيقية في دور الطفولة

تتمثل أهداف التربية الموسيقية في رياض الأطفال فيما يلي:

1) توفر خبرات تعليمية ذات معنى لتلبية احتياجات المتعلمين، ولمقابلة الفروق الفردية فيما بينهم.

2) تساهم الأنشطة الموسيقية المفتوحة النهايات في تنمية الابتكار لدى الطفل في جو من الثقة والاحترام المتبادلين ، وتقاسم فرحة الإبداع.

3) توفر بيئة تعليمية تربوية نشطة، تعمل على تحقيق النمو الشامل المتكامل للطفل عقليًا، وجسميًا، ونفسيًا، واجتماعيًا، وانفعاليًا.

4) توفير المثيرات الحسية التي تنبه حواس الطفل ومدركاته، وتجعله أكثر تجاوبًا نحو مواقف التعليم والتعلم.

5) تنمية التذوق الموسيقي، والارتقاء بالذوق العام للأطفال.

6) تدريب الطفل على الاستماع وآدابه.
7) تقدم مختلف المجالات التعليمية بطريقة سهلة، وممتعة للطفل، مما يضفي على عملية التعلم جو من البهجة والسعادة.
8) تسهم الأنشطة الموسيقية في تنمية الوعي الديني، والخلقي، والاجتماعي.
9) تكسب الطفل مشاعر الانتماء والمواطنة، من خلال الأناشيد الوطنية، والقصص المغناة.
10) تنمي لدى الطفل قيمة التعاون، والعمل الجماعي.
11) توفر الفرص للأطفال للتعبير عن أنفسهم، والتخلص من بعض المشكلات النفسية مثل الكبت والعنف، والخجل، والانطواء.
12) توفر فرصة لاكتشاف الموهوبين، ورعايتهم وثقل موهبتهم، وتوجيههم.
13) تعريف الطفل بالعناصر الموسيقية الأساسية بطريقة بسيطة.
14) تدريب الطفل على المهارات الموسيقية الاستماع ،التذوق الموسيقي، الغناء، والإيقاع.
(Kelli R. Paquette .Sue A. Rieg, 2008)؛ (ابراهيم، 2000)

(ب) الأنشطة الموسيقية لرياض الأطفال وطرق تقديمها:

«الأنشطة الموسيقية هي مجموعه الأعمال التى تقوم على استخدام العناصر الموسيقية الأساسية (اللحن، الإيقاع، الهارمونى) وفقًا لصيغ وقوالب فنية محددة ». «وهي كل عمل موسيقى مقصود يقوم به المعلم لتحقيق هدف محدد فى إحدى جوانب الشخصية للطفل وتتحدد أنواع الأنشطة تبعًا لطبيعة المرحلة الزمنية، والعقلية للطفل». وتعد الأنشطة الموسيقية من الأعمال المثيرة المحببة للأطفال، والتي تقدم للطفل بطريقة حسية مباشرة، فتحفز جهازه العصبي ليستجيب لها ويتفاعل معها بطريقة تلقائية، نابعة من إحساس وتذوق الجمال الموسيقي، وعلى معلمة الروضة إعداد الطفل للاستماع والتذوق الموسيقي، وأن تتعرف على المهارات التي تتضمنها الأنشطة الموسيقية في الروضة والمتمثلة في الاستماع، التذوق الموسيقي، الغناء، والإيقاع.

أولًا: الاستماع

يعد الاستماع الأساس الذي تبنى عليه الخبرة الموسيقية، ولهذا يعد من أهم الأمور التي يجب التركيز عليها في مرحلة الطفولة. «الاستماع هو المهارة المعقدة التي تعمل على مختلف المستويات. بل هو مهارة تنطوي على سلسلة من الاستراتيجيات المختلفة والمهارات الدقيقة التي

نستخدمها كثيرًا في أغراض مختلفة»، ويصف (Veronika, 2007) هذه الاستراتيجيات والمهارات الدقيقة على النحو التالي:

- عندما نستمع، فإننا نستخدم المعلومات التي لدينا بالفعل عن هذا الموضوع لنشارك ونتوقع بما هو آت.
- نحن نستمع عادة انتقائيًا بدلًا من الاستماع إلى كل كلمة. فنحن نستمع للكلمات الرئيسية والتعبيرات التي تعطينا دلائل على معنى، وليس على كل كلمة على حدة .
- ونحن نستمع ونحدد المعلومات نخزنها في الذاكرة القصيرة المدى بحيث نستطيع إعادة تفسيرها في ضوء ما هو آت، ثم نقوم بتخزينها في الذاكرة طويلة المدى في شكل رسائل وليس في شكل كلمات.

وتتضمن مهارة الاستماع ما يلي:

1 . التمييز السمعي
2 . التصنيف
3 . استخلاص الفكرة الرئيسية
4 . التفكير ألاستنتاجي
5 . الحكم على صدق المحتوى، وتقويمه (المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، 2008).

ثانيا :التذوق الموسيقى

يرتبط الاستماع ارتباطًا وثيقًا بالتذوق الموسيقي، فالاستماع يهدف إلى اكتشاف الطفل للخصائص الصوتية وتكوين المفاهيم المرتبطة بخصائص الصوت من خلال خطة معينة تهدف كل خطوة فيها إلى تنمية قدراته الموسيقية، هذه التنمية تؤدي إلى استمتاع الطفل بما يسمعه، وبالتالي تؤدي إلى التذوق الجمالي لخصائص الموسيقى. ويعنى التذوق الموسيقى التدريب التعليمي الذي يهدف إلى تهذيب القدرة على الاستماع الجاد بإدراك وفهم الموسيقى وأن يكون الاستماع بلذة ورغبة وإرادة، فالتذوق الموسيقى في حقيقته يتضمن كل أنواع المعارف والمهارات الموسيقية، و يهدف إلى توسيع دائرة الخبرة وتعميق مفهوم الفن مما يعنى مساعدة الطفل على إدراك القيم الجمالية فى الموسيقى، عن طريق المشاركة فى أداء الموسيقى. فإن من يؤدى الموسيقى أقدر شخص على فهمها وتذوقها بالمقارنة بمن يستمع إليها فقط وهذا يؤكد أهمية الأنشطة الموسيقية التى يتلقاها ويمارسها الطفل داخل قاعة الموسيقى في المدرسة (الصايغ، 2003). وإذا كان للموسيقى أسلوبها الخاص في التعبير، فلها أيضًا طريقتها

الخاصة في التذوق، لأنها الفن الوحيد الذي يعتمد على الأذن، ولذلك لا نتوقع أن نتلقاها بنفس الأسلوب الذى نقّدر به الأعمال الفنية الأخرى (ريان، 2010).

تتضمن الأنشطة التي يمكن من خلالها تدريب الطفل على الاستماع والتذوق الموسيقي الأمثلة التالية:

- تدريب الأطفال على محاكاة بعض الألحان القصيرة المناسبة والمشوقة، وذلك بترديدها بعد الاستماع إليها بالمقطع (لا).
- التمييز بين (الأصوات من حيث الحدة والغلظة، أو من حيث القوة والضعف- الإيقاعات من حيث السرعة والبطء - صعود اللحن وهبوطه- الأداء المتصل والأداء المتقطع).

ثالثًا : الغناء

تعلم الغناء عند الطفل مثل تعلم اللغة يبدأ من مرحلة المهد، ويعتمد على استقبال الطفل للأصوات وإدراكها. فالأغاني تشكل أكثر جوانب الثقافة السائدة إثارة وبهجة ، ومن خلالها يمكن ترسيخ العديد من القيم وخاصة الدينية عند الطفل منذ الصغر، ليكون إنسانًا نافعًا في المجتمع (عبد اللطيف، 2009). وقد يصاحب الغناء في الروضة نشاط حركي كالتصفيق أو الدق باليد، أو التنقير، أو الدب بالقدم أو التمايل بالجسم ذات اليمين وذات اليسار.

رابعا- الإيقاع

يعتبر الإيقاع والنغم من أهم العناصر المكونة للموسيقى. والإيقاع هو علاقة الأصوات ببعضها من حيث الطول أو القصر. أما النغمات فهي علاقة الأصوات ببعضها من حيث الارتفاع (الحدة) والانخفاض(الغلظة)، وهذان العنصران يسهل فصل أحدهما عن الآخر (إبراهيم، 2000). ويرتبط مفهوم الإيقاع بمفاهيم موسيقية متباينة كالوحدة، أو النبرة، والميزان، والسرعة.

مهارات اللغة:

1) تعرّف اللغة بأنها «مجموعة من الأنظمة الصوتية والصرفية والنحوية والدلاليــة، على نحو يمهد للمهارات اللغوية أو يعززها من منطلق أنها وسيلة وليست غاية» (مجلس أبوظبي للتعليم ،2011). كما تعرف بأنها «نظام اصطلاحي مؤلف من رموز تعبيرية وظيفتها النفسية تكون آلة للتسجيل والتركيب التصوريين، ووظيفتها العملية أن تكون أداة للتخاطب بين الأفراد» (الضبع 2007). واللغة هي أداة الفرد في التفاهم والاتصال، وهي وسيلته

في التفكير المنظم، وهي مجموعة الرموز التي تمثل المعاني المختلف، ومهارة خص بها الله الإنسان، وهي وسيلة الاتصال الاجتماعي والعقلي، وإحدى وسائل النمو المتكامل، ومظهر قوي من مظاهر النمو العقلي والحسي والحركي ونحن نسمعها منطوقة ونقرأها مكتوبة، ويعتبر تحصيل اللغة أكبر إنجاز في إطار النمو العقلي للطفل، وبالتالي فهي وسيلة أساسية في العملية التعليمية (حجازي 2005).

ومرحلة رياض الأطفال من أهم مراحل النمو اللغوي، حيث يمثل النمو اللغوي جزءًا هامًا من النمو العقلي للأطفال، ويساعد كذلك على تطورهم المعرفي. وقد كشفت الأبحاث عن علاقة تبادلية بين اللغة والنمو العقلي، ذلك أن اللغة تدخل في العديد من عمليات التفكير لدى الأطفال، وأن تفكير الطفل ينمو بسرعة متزايدة بفضل اللغة وبفضل نمو علاقاته الاجتماعية. فسماع الطفل لكلام الآخرين (اللغة الشفوية) أو رؤيته للمواد المطبوعة (اللغة المكتوبة (يكون باعثاً على التفكير، والتفكير يتبعه تعبير أي تتبعه لغة، فضلاً عن توسيع مداركه وتصوراته للعالم المحيط به. فالأطفال يحتاجون لتنمية لغتهم المحكية والمقروءة إلى فرص الاتصال بغيرهم ومساعدة الكبار على إتاحة الفرص الوفيرة لهم (الخوالدة، 2011).

وللغة فنون أربعة هي: الاستماع، والتحدث، والقراءة، والكتابة. وقد أكد كل من علماء اللغة والتربويين على العلاقة الوطيدة بينها؛ حيث لا يمكن تنمية أي فن بمعزل عن فنون اللغة الأخرى، كما أن التحسن في أي فن يؤدي إلى التحسن في باقي الفنون. فالاستماع مرتبط بالتحدث ، كما يرتبط بالقراءة. وفن التحدث يعد أساساً لاكتساب القدرة على القراءة والكتابة (المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، 2008). وتسمى هذه الفنون «مهارات اللغة» وربما كان اختيار كلمة مهارة لأن اللغة في الأساس إدارة اتصال والمهارة جزء أساسي وعامل هام في دقة الاتصال وسرعته، كما أن اختيار كلمة فن تدل على أن الفرد حين يستخدم لغته يبتكر فيها ويبدع، علاوة على مراعاته لمبادئها الهامة. (يونس، 2001) وبين هذه المهارات علاقة ترابط وتكامل، فالاستماع والتحدث يجمعهما الصوت؛ فيمثلان المهارات الصوتية التي يحتاج إليها الفرد عند الاتصال المباشر مع الآخرين، وتجمع الصفحة المطبوعة بين القراءة والكتابة. وتجتمع مهارات كل من الاستماع والقراءة في كونهما مهارات استقبال receptive لا خيار للفرد أمامهما في بناء المادة اللغوية أو حتى الاتصال بهما أحياناً. ومن خلال مهارتي التحدث والكتابة يبعث الفرد برسالة ما؛ لذا يطلق عليهما مهارات إنتاج، أو إبداع (productive or creative) ، والفرد في هاتين المهارتين مؤثر على غيره (مستمع أو قارئ)، ولا غنى له عنهما لتحقيق مهارات الاتصال الفعال (المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، 2008) (

Kamonpan Boonkit 2010); وحيث تتناول الدراسة الحالية تنمية مهارتي الاستماع والتحدث عند الطفل، فسوف تعرض لهما الباحثة بمزيد من التفصيل في السطور التالية:

1 ـ مهارة الاستماع :

أول فنون التواصل اللغوي نشوءًا لدى الطفل، إذ يكتسبها خلال العام الأول من عمره، كما أنها أكثر المهارات استخدامًا طوال حياة الإنسان (كرم الدين، 2004)، وتعتبر مهارة الاستماع واحدة من المهارات والمتطلبات الأولية للتعلم، وعادة ما نجد المتعلم الجيد مستمعًا جيدًا، وقد أظهرت بعض الدراسات وجود علاقة ارتباطية بين السمع والكتابة، وأن الأطفال الذين يعانون من مشكلات في الكتابة يعانون أيضًا من مشكلات في السمع، وأن المستمعين الجيدين والمتحدثين الجيدين يكونون أكثر قوة في الأداء في القراءة والكتابة 2009) (Fulya Yalcınkaya .

ويوجد أربعة أنواع من الاستماع: الهامشي، والتقديري، ولانتباهي، والتحليلي. والاستماع الهامشي هو الاستماع العرضي الذي يتم عندما يكون الطفل منهمكًا في نشاط ما ويستمع بطريقة هامشية للموسيقى مثلاً أو لكلمة تقال دون أن يتوقف عندها ، وهو أقرب إلى عملية السماع منه إلى الاستماع. أما الاستماع التقديري فهو الاستماع الذي يقوم به الطفل بتركيز لأن ما يستمع إليه يسره، ويريد أن يستمتع، وإن كان لا يبذل مجهودًا لفهم ما يسمعه ولكنه يقدره. وبالنسبة للإنصات ألانتباهي، فإن الطفل يركز انتباهه فيه ليفهمه فيلغي كل المظاهر التي تشتت انتباهه، ويبذل مجهودًا ليتابع ويفهم ما يقال. ويزيد الإنصات التحليلي عن ألانتباهي بأن المستمع مطالب برد فعل كأن يرد على سؤال وجه إليه أو ينفذ تعليمات معينة تصدر إليه، وتتطلب عملية الاستماع والإنصات الجيد إضافة إلى الحواس عمليات عقلية تتمثل في التمييز والفهم والإدراك ومن ثم الاستجابة لمضمون الرسالة. (الناشف، 2007)، ولا شك أن المرحلة الأولى للتعلم تكمن في تدريب ملكة الاستماع عند الطفل، ومعايشة النصوص العربية الفصيحة التي من شأنها أن تكوّن نظامًا لغويًّا سليمًا. وعليه فإننا نحرص في هذه المرحلة أيما حرص على أن تطرق مسامع الطفل بنصوص فصيحة، على أن تكون قريبة من واقع الطفل، لصيقة بخبراته اليومية وعالمه البسيط. فتكون قصّة شائقة أو نشيدًا ممتعًا، يتوافر فيهما عنصرا التسلية والتعلم (مجلس أبوظبي للتعليم، 2011). وتتحقق مهارة الاستماع عند الطفل من خلال تدريب الطفل على الإصغاء الجيد للمتحدث، مع مراعاة الالتزام بآداب الاستماع، والتركيز، وفهم الحوار، والتفاعل والاستجابة للمتحدث.

وتتطلب مهارة الاستماع الجيد عند الطفل ضرورة الاهتمام بجانبين:

أولاً - الجانب الحسي الحركي: ويتضمن ضرورة الانتباه إلى سلامة حواس الطفل السمعية، وقدرته على تركيز انتباهه، واتخاذه الوضع الصحيح للإنصات الجيد، وعدم انشغاله عن مصدر الصوت، وتلقي الرسالة بشكل سليم.

ثانياً - الجانب المعرفي: ويتضمن التمييز والإدراك السمعي في ضوء الخبرات السابقة ، ومهارات الذاكرة السمعية ، وتحليل المحتوى ومعالجة العلاقات بين أجزائه، والتوصل إلى رد الفعل، أو الاستجابة المناسبة لمضمون الرسالة (الناشف، 2007).

ب. مهارة التحدث

التحدث نشاط من أنشطة الاتصال بين البشر وهو الطرف الثاني من عملية الاتصال الشفوي، فإذا كان الاستماع وسيلة لتحقيق الفهم، فإن الكلام وسيلة لتحقيق الإفهام. ونقصد بالتحدث قدرة الطفل على التعبير في جمل بسيطة وكاملة حول صور ورسومات الدروس ولكي يستطيع الطفل التحدث يجب أن يكون لديه قدر كاف من القدرة اللغوية لكي يتمكن من صياغة أفكاره صياغة لغوية، ومن المهارات الفرعية التي تساعد الطفل على امتلاك مهارة المحادثة :

- قدرة الطفل على ذكر كلمات منفصلة ويربطها بواو عطف .
- قدرة الطفل على تكوين جمل بسيطة من فعل وفاعل ويستطيع تكوين جملتين تربطهما أداة عطف.
- قدرة الطفل على تكوين فقرة تحوي أكثر من جملة وهي تدل على مستوى عال في مجال النمو اللغوي. (حجازي، 2005). ويصاحب الاستماع التحدث الذي يكون تحت إشراف المعلمة ويهدف إلى تعزيز العادات الصحيحة للاستماع والتحدث، وتهيئة الطفل كي يكون مستمعًا جيّدًا ومتحدثًا لبقًا. مع الحرص على تعويد الطفل على التفاعل مع المادة المسموعة، وربطها بخبراته الشخصية. وينبغي على المعلم مراعاة بناء الثقة لدى المتعلم من مخاوف الوقوع في أخطاء الحديث حتى يشعر المتعلم بالثقة والكفاءة (Kamonpan Boonkit: 2010). وتتصف مهارة التحدث بجوانب ثلاثة تتصل بالطفل، والتي يجب مراعاتها في البرامج التي تهدف إلى التنمية اللغوية للطفل وهذه الجوانب هي:

1) جانب حسي حركي : وفيه يتعرف الطفل على الطريقة السليمة لنطق الحروف وتدريب أعضاء النطق، والتمرين على التنغيم واستخدام النبرات.

2) جانب معرفي: وهو الذي يمكن الطفل من تكوين عادات لغوية سليمة ، مثل تنظيم الأفكار وترتيبها، وبناء مفردات لغوية سليمة، وتعرف دلالات الألفاظ، وكذلك إجراء عمليات عقلية سليمة من زاوية التذكر والتخيل.

3) جانب نفسي اجتماعي: وهو قدرة الطفل على التفاعل الاجتماعي السليم وإحساسه بالانتماء إلى جماعة الرفاق، وما يستتبع ذلك من إحساسه بالثقة بالنفس والمبادرة والتلقائية، وتجنبه الاضطرابات النفسية والمشكلات اللغوية الأخرى (بدير،2000).

أهداف التحدث:

1 – نمو المفردات اللغوية التي يحتاجها الطفل للتعبير عن الأشياء والأفعال والأحاسيس التي يشعر بها

2 – اللفظ الصحيح للكلمات والنطق السليم للحروف

3 – التكلم في جمل سليمة غير مبتورة وحسب قواعد اللغة

4 – اكتساب مهارة ترتيب الأفكار ليفهم السامع معنى الكلام

5 – مهارة أساسية للاتصال بالآخرين (الناشف، 2007)

مما سبق نجد أن هناك عمليات متبادلة وثيقة الصلة بين مهارات اللغة المختلفة، فكل منها تؤثر وتتأثر بالأخرى، فكيف نعد الطفل لكي يقرأ دون أن نعلمه أن يكون مستمعًا جيدًا، ومتحدثًا جيدًا أيضا، ثم نعده بعد ذلك لعملية الكتابة.

خصائص النمو اللغوي في مرحلة ما قبل المدرسة:

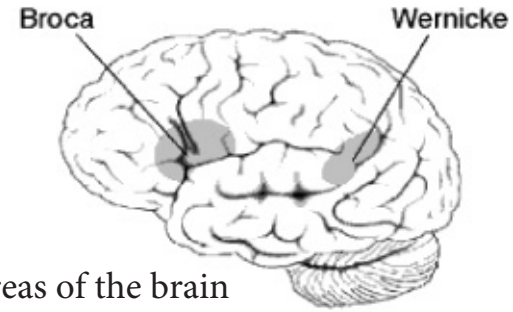
تتمثل خصائص النمو اللغوي في مرحلة ما قبل المدرسة في زيادة المفردات اللغوية التي يستخدمها الطفل، ويرجع ذلك إلى فضول الطفل وحب استطلاعه وكثرة أسئلته، حيث يكون متوسط طول الجملة في عامه الخامس خمس كلمات في حين يتمكن بعض الأطفال من استخدام جمل أكثر طولًا وتعقيدًا تبعًا لمستوياتهم العقلية المختلفة ، ونزوع التعبير اللفظي نحو الوضوح ودقة التعبير وتحسن النطق وزيادة الفهم واختفاء الكلام الطفلي (الضبع، 2007). ويشير العديد من خبراء علم نفس الطفل واللغة إلى خصائص مهمة تميز لغة الأطفال وهي:

- التمركز حول الذات
- يغلب على لغة الأطفال المحسوسات
- يغلب على لغة الطفل عدم الدقة والوضوح
- تقديم المتحدث في الجمل الخبرية
- اختلاف وقصور مفاهيم الأطفال، وكلماتهم، وتراكيبهم عما هي عليه عند الكبار
- تكرار الكلمات والعبارات (بدير، 2000)

العلاقة بين الأنشطة الموسيقية واللغوية:

تأتي الموسيقى باعتبارها لغة، في مركز الصدارة من الفنون الأخرى لأنها أسمى من اللغات التي يتخاطب بها الناس، لغة سريعة النفاذ إلى الوجدان والعواطف لها قوة تعبيرية تصل إلى أعماق النفس وتأثير سحري لا يتوافر في أي فن آخر (برعي، 2006). وتشترك الموسيقى مع اللغة في عدة أمور منها درجة الصوت، والإيقاع، بناء الجملة، وفي نواح كثيرة تحاكي كل منهما الأخرى (Michael 2010) . فعلاقة اللغة بالموسيقى علاقة متبادلة، فالموسيقى موجودة في اللغة وخاصة في الشعر. كما أن اللغة موجودة في الموسيقى وخاصة في الأغنية التي يتحقق فيها اللقاء بين اللغة والموسيقى، وعن طريقها نستطيع أن نجمع بين إثارة حماسة الطفل وإمتاعه وتعليمه (عبد الفتاح، 2008). وكل من الأغنية والشعر يجمعهما الكلمة، الصوت، اللحن، والمعنى اللغوي، وكلاهما يمكن الاستماع إليه مع الموسيقى (Veronika 2007). وفي الشعر موسيقى، وفيه تنغيم وإيقاع، والأطفال يميلون إلى التنغيم والإيقاع والكلام الموسيقي المقفى منذ نعومة أظافرهم، وكلنا نذكر أغاني الأطفال التي يتوارثونها من الفلكلور جيلاً بعد جيل، وفي ألعابهم ومرحهم، والتي كثيراً ما تبدو لنا بلا معنى، ولكن بإيقاع موسيقي وتنغيم مقفى (إبراهيم، 2005 (وتوفر الموسيقى وسيط تعليمي لإظهار معنى اللغة في سياق من المتعة والإثارة (Pelliteri، 2007) .كما أن سحر الموسيقى يمكن أن يجذب الأطفال لممارسة العديد من الأنشطة اللغوية والمهام المرتبطة بالقراءة، حتى وإن لم يدرك الطفل أهداف التعلم (Darrow، 2008).

وقد أظهرت الدراسات الحديثة أن الموسيقى تؤثر على نفس المناطق المحددة في المخ المسئولة عن تجهيز ومعالجة اللغة، كما أثبتت دراسات علم الأعصاب الحديثة أن الشبكات العصبية المخصصة للكلام والأغاني تتداخل إلى حد كبير.



Broca and Wernicke areas of the brain

وأن أنشطة الحديث تنشط نفس المناطق الخاصة بالأغاني في المخ، مما يدل على وجود اتصال فسيولوجي بين اللغة والموسيقى في منطقتي (Broca) و(Wernicke) في نصف الكرة المخية الأيسر (Michael، 2010) والموسيقى لها طابع الاتصال، حيث نجد أن الصوت الذي يلفظه فرد ما يعتبر صوتً اتصاليًا، وتبدأ الموسيقى بالأصوات الوجدانية والانفعالية والتي تتلوها الإشارات والنداءات التي تخدم أغراضًا اجتماعية مختلفة. كما يمكننا من خلال الموسيقى ربط الطفل ببيئته الطبيعية وذلك من خلال تقليد أصوات العصافير والطيور والرياح والأشجار (برعي، 2006).

أوضحت بعض الدراسات أن الموسيقى أداة فعالة في تطوير دراسة اللغة لما لها من دور فعال في تنمية بعض المهارات اللغوية، وخاصة مهارات ما قبل القراءة والكتابة لأطفال الرياض. «ريجستر» (Register،2001)، (خليل ، 2003). كما أن التعلم القائم على الموسيقى والغناء له دور كبير في تسريع تعلم اللغة، وتنمية القدرات اللغوية لطفل الروضة، ويكون أكثر فاعلية من الطرق التقليدية على المدى القصير في مساعدة التلاميذ على سرعة حفظ الكلمات (خلاف، 2002 ؛ ليج، 2009). وللموسيقى سحر خاص يجعلها سريعة النفاذ إلى الوجدان، والتأثير على الأطفال الأسوياء منهم، والمدمجين، حيث كان لتفاعل الأطفال المدمجين مع الأنشطة الموسيقية دور فعال في تحسين النمو اللغوي، والوعي الصوتي، وزيادة مهارات اللغة الاستقبالية، «أنفير وأخرون» (Anvair et al،2003)، «سيمان» (Seeman،2008)، (عبد الله، 2008). ويتفاعل الأطفال مع الموسيقى والكلام المنغم بسهولة ويسر، ويتضح ذلك من زيادة مستوى التركيز والتحسن في بعض مهارات اللغة لدى الأطفال، والتأثير الإيجابي على اختبار الذاكرة اللفظية والقدرة على الاسترجاع «هو، وتشان» (Ho&Chan2003)، هاريس (Harris،2011).

وتتميز الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة بأنها الدراسة الأولى بحسب علم الباحثة، التي تناولت أثر استخدام الأنشطة الموسيقية في تنمية المهارات اللغوية (الاستماع والتحدث) لدى أطفال الروضة وخاصة في إطار المنهج المطور والمعايير القومية لمنهج اللغة العربية والنموذج المدرسي الجديد الذي تم وضعه من قبل مجلس أبوظبي للتعليم 2011 .

منهج البحث وإجراءاته

أولًا- منهج البحث:

ينتهج البحث المنهج شبه التجريبي الذي يعتمد على تصميم المجموعة الواحدة، بحيث يتم تطبيق أدوات البحث كقياس قبلي، ثم تطبيق البرنامج المقترح، ثم يلي ذلك تطبيق أدوات البحث مرة أخرى كقياس بعدي.

ثانيًا – عينة البحث:

تكونت عينة البحث من (37) طفلاً وطفلة، (22) من الذكور و(15) من الإناث، من أطفال المستوى الثاني (5 – 6) سنوات، بروضة المرجان بإمارة أبو ظبي.

ثالثًا – أدوات البحث:

1- استمارة جمع مؤشرات عن الحالة الاقتصادية، والاجتماعية، والثقافية لأسرة الطفل.

2- اختبار المهارات اللغوية لطفل الروضة إعداد (علي، 2010).

رابعًا – إجراءات تجربة البحث:

1- للإجابة على السؤال الأول من أسئلة البحث والخاص بالمعايير التي ينبغي أن يبنى في ضوئها برنامج في الأنشطة الموسيقية ينمي المهارات اللغوية لطفل الروضة اتبعت الباحثة الخطوات والإجراءات التالية:

- مراجعة بعض الدراسات السابقة العربية والأجنبية المرتبطة بموضوع البحث
- مراجعة محتوى منهج اللغة العربية لرياض الأطفال المقرر على المستوى الثاني بإمارة أبوظبي
- دراسة الأدبيات التربوية المتعلقة بطفل الروضة من حيث:

- خصائص النمو اللغوي لطفل الروضة في المرحلة العمرية (4-6) سنوات
- أهداف مرحلة رياض الأطفال
- أهداف الأنشطة الموسيقية في مرحلة رياض الأطفال

وفي ضوء تلك الإجراءات تم التوصل إلى معايير بناء البرنامج، وبالتالي الإجابة على السؤال الأول الفرعي من أسئلة البحث. (ملحق 1).

2- إعداد التصور المقترح للبرنامج وبحيث يشتمل على الأهداف - المحتوى – الأنشطة والمصادر التعليمية – أساليب التعليم والتعلم – أساليب التقويم) وذلك من خلال:

- مراجعة بعض برامج الأنشطة الموسيقية لأطفال الروضة للتعرف على أهدافها ومحتواها والموضوعات التي تم تناولها في إطار هذه البرامج
- تحليل محتوى منهج اللغة العربية المقدم لأطفال المستوى الثاني لرياض الأطفال
- مقابلة بعض المختصين والقائمين بتقديم الأنشطة اللغوية المختلفة لأطفال الروضة وذلك للتعرف على محتوى هذه الأنشطة وطرق تقديمها
- مراجعة المعايير القومية للغة العربية للمستوى الثاني بالروضة للاهتداء بها في وضع الأنشطة والمحتوى و أساليب التقويم
- وفي ضوء الخطوات السابقة تم اقتراح الأنشطة الموسيقية، والأدوات والوسائل التعليمية وأساليب التقويم

3 - إعداد دليل المعلمة

هو دليل موضح به أهداف البرنامج، ومحتواه، وأساليب التعليم والتعلم التي يقترحها البرنامج، والأنشطة والوسائل التعليمية المقترحة، وأساليب التقويم. (ملحق 2)

الهدف من الدليل:

- يعتبر الدليل مرشدًا لمعلمة الروضة في تطبيق وممارسة الأنشطة المختلفة للبرنامج، والتعرف على الأساس النظري الخاص به، فيكون معينًا لها على تحقيق الأهداف التعليمية المنشودة.
- التعرف على الأهداف العامة والخاصة للبرنامج.
- التعرف على الأنشطة والوسائل التعليمية والأدوات المقترحة لتطبيق الأنشطة المختلفة للبرنامج.
- التعرف على أساليب التقويم.

4 - إعداد CD تعليمي:

تم إعداد (CD قرص مدمج) تعليمي بحيث يتضمن الحروف المقرر دراستها في منهج اللغة العربية بالفصل الدراسي الأول بالروضة (مستوى ثاني)، كما يتضمن الأنشطة الموسيقية والتطبيقات اللغوية، والقصة المغناة وعروض البوربوينت، وكان الغرض من إعداده هو:

- تحقيق التواصل بين المدرسة والأسرة.
- تدعيم المكتبة الإلكترونية والفصل الإلكتروني والذي يتفق مع توجهات مجلس أبوظبي للتعليم.
- تحقيق التعلم الذاتي للطفل باعتباره محور العملية التعليمية.

- استخدام التعليم الإلكتروني يجعل التعلم أكثر تأثيرًا واستمرارية.
- يحقق التعاون بين معلمات الروضات المختلفة.
- يسهل دراسة اللغة والإقبال عليها.
- يحقق المتعة للطفل وزيادة الدافعية للتعلم.
- يسهم في تنمية المهارات المختلفة للغة (الاستماع والتحدث).
- يسهم في تنمية التذوق الموسيقي لطفل الروضة.
- يساعد على إثراء المنهج التعليمي بشكل شيق وجذاب.
- يسهل تعليم أولياء الأمور لأطفالهم وخصوصًا غير المتعلمين منهم وغير الناطقين بالعربية.
- يراعي الفروق الفردية للأطفال كل وفق ظروفه وقدراته.

5 – إعداد أدوات البحث والتي تشتمل على:

1- استبيان الحالة الاقتصادية والاجتماعية لأسرة الطفل:

أشار التربويون إلى أن لغة الطفل تتأثر بمتغيرات عديدة، فإذا ما تأكدنا من اكتمال نمو المخ والجهاز السمعي والحالة النفسية للطفل بطريقة سليمة، فإنه يبقى تأثير المحيط الاجتماعي للطفل وما يحمله من متغيرات يمكن أن تؤثر بالسلب أو بالإيجاب على النمو اللغوي للطفل. كما أن الأسر الفقيرة ثقافيًا أو المنطوية على أفرادها أو التي تستبعد الأطفال من نطاق اهتمامها، وتوكل أمرهم للخادمات ينشأ أطفالها على الفقر اللغوي وعلى مجموعة من العادات الكلامية الخاطئة التي يصعب التخلص منها (الشدي، 2008)، لذا رأت الباحثة التعرف على المحيط الاجتماعي للطفل والتأكد من تجانس العينة (مجموعة البحث) وفق هذا المتغير.

2- اختبار المهارات اللغوية لطفل الروضة:

تم الاستعانة باختبار المهارات اللغوية لطفل الروضة إعداد (علي، 2010) وهو الاختبار الذي طبق على أطفال الروضة المستوى الثاني لنفس المرحلة العمرية.

وصف الاختبار: يتكون الاختبار من جزأين اختبار مهارات الاستماع، اختبار مهارات التحدث.

أولا - اختبار مهارات الاستماع:

الهدف من الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مهارات الاستماع لطفل مرحلة ما قبل المدرسة من سن (5 – 6) سنوات.

يتكون هذا الاختبار من خمسة اجزاء وكل جزء يقيس مهارات فرعية كالتالي:

1 – اختبار التمييز السمعي، ويعني قدرة الطفل عل التمييز بين الأصوات

2 – اختبار التذكر السمعي

3 – اختبار التكامل السمعي البصري، يقيس قدرة الأطفال على إدراك العلاقة بين الكلمات المسموعة والصور الدالة عليها

4 – اختبار الفهم السماعي، ويقيس قدرة الأطفال على فهم معاني الجمل المسموعة.

5 – اختبار مهارات الاستيعاب

ثانيا - اختبار مهارات التحدث:

الهدف من الاختبار: يهدف هذا الاختبار إلى قياس مهارات التحدث اللازمة لطفل مرحلة ما قبل المدرسة من سن 5 –6 سنوات تقريبًا.

يتكون الاختبار من جزأين:

1 – اختبار مهارات التعرف

2 – اختبار مهارات التفاعل والتواصل

التجربة الاستطلاعية للاختبار:

تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية من أطفال روضة المرجان بمنطقة السمحة في أبو ظبي عددها (30) طفلاً وطفلة، وكان ذلك بهدف التأكد من استيعابهم لمفردات الاختبار وأسئلته وفهمهم للمطلوب منهم. وقد وجد أن الاختبار كان مناسبًا بالنسبة للأطفال من حيث استيعابهم لأسئلته، ووضوح صوره، وإدراكهم للمطلوب منهم.

زمن الاختبار:

روعي عند تطبيق الاختبار إعطاء كل طفل وطفلة الوقت الكافي للإجابة عن أسئلة الاختبار، وقد تراوح زمن الاختبار ما بين (25 – 35) دقيقة تقريبًا.

تحديد ثبات الاختبار:

تم تحديد ثبات الاختبار باستخدام طريقة إعادة الاختبار، حيث تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية عددها (30) طفلاً وطفلة من أطفال روضة المرجان وليست ضمن مجموعة البحث، ثم إعادة تطبيق الاختبار على نفس العينة بعد مضي أسبوعين من التطبيق السابق، وحساب معامل الارتباط بين التطبيقين. وكان معامل الثبات مساويًا .89 وهو دال إحصائيًا عند مستوى .01 ، مما يدل على أن الاختبار على درجة عالية من الثبات يمكن الوثوق به.

6- **عرض البرنامج على السادة الخبراء والمحكمين للتعرف على أرائهم فيما يتعلق ب:**

- مدى ملائمة الأهداف بالنسبة لخصائص طفل الروضة ونموه العقلي في المرحلة العمرية من 5-6 سنوات
- مدى ملائمة الموضوعات المقترحة للبرنامج بالنسبة لمتطلبات النمو لطفل الروضة
- مدى ملائمة الأنشطة الموسيقية المقترحة للبرنامج لتحقيق الأهداف ومتطلبات النمو لطفل الروضة
- مدى ملائمة الوسائل والأدوات التعليمية المقترحة بالنسبة للأنشطة المختلفة للبرنامج ولاحتياجات طفل الروضة
- مدى ملائمة أساليب التقويم بالنسبة لتحقيق الأهداف

7- في ضوء آراء السادة الخبراء والمحكمين تم إجراء بعض التعديلات المطلوبة على البرنامج، ووضع البرنامج في صورته النهائية، وبالتالي الإجابة على السؤال الثاني من أسئلة البحث.

8- التجربة الاستطلاعية لبعض أنشطة البرنامج على مجموعة من أطفال المستوى الثاني بروضة المرجان بإمارة أبوظبي وليست ضمن مجموعة البحث الأساسية، وكانت التجربة بهدف معرفة مدى ملائمة البرنامج بالنسبة للأطفال.

9- اختيار مجموعة البحث من أطفال المستوى الثاني بنفس الروضة، وهي مجموعة أخرى غير المجموعة الاستطلاعية ، تم اختيارها عشوائيًا من فصلين من فصول روضة المرجان المستوى الثاني.

10- التطبيق القبلي لأدوات البحث، والتي تشتمل على اختبار المهارات اللغوية، واستبيان الحالة الاقتصادية، الاجتماعية، لأسرة الطفل، حيث تم تطبيق أدوات الدراسة قبليًا على أطفال المجموعة التجريبية وذلك لضبط متغيرات البحث.

11- تطبيق البرنامج المقترح في الأنشطة الموسيقية على أطفال المجموعة التجريبية وذلك في الفترة الزمنية من 11 / 09 / 2011 إلى 15 / 12 /2011 ولمدة ثلاثة شهور متصلة وقد قامت الباحثة بنفسها بتطبيق أنشطة البرنامج.

12- إعادة تطبيق اختبار المهارات اللغوية على أطفال المجموعة التجريبية.

13- المعالجة الإحصائية وتحليل البيانات وتفسيرها.

14- التوصيات والمقترحات في ضوء ما تسفر عنه نتائج البحث.

نتائج البحث :

1- استبيان الحالة الاقتصادية، الاجتماعية، لأسرة الطفل: اتضح للباحثة تكافؤ الأطفال (مجموعة البحث) إلى حد كبير حيث أظهرت الاستمارة ما يلي:

- يقطن معظم الأطفال في إطار حي سكني واحد تقريبًا (السمحة).
- تباينت الشهادات التعليمية الحاصل عليها الآباء في الغالب ما بين(الشهادة الابتدائية – الإعدادية – الثانوية).
- القليل من الأمهات يحملن شهادات تعليمية (الابتدائية – الإعدادية – الثانوية).
- أعلى شهادة حصل عليها الأب أو الأم: شهادة جامعية.
- تراوح متوسط دخل الأسرة ما بين 15000 - 20000 درهم إماراتي.
- تباينت أساليب الأسرة لتمضية وقت الفراغ ما بين: الزيارات، والرحلات الداخلية، الذهاب إلى الحدائق، التلفزيون، وألعاب الكمبيوتر.

للتحقق من صحة الفرض الأول من فروض البحث ونصه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات اللغوية (مهارة الاستماع).

لصالح التطبيق البعدي، قامت الباحثة بمقارنة أداء المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لاختبار المهارات اللغوية مستخدمة اختبار ت للمجموعات المرتبطة وكانت النتائج كما يلي:

جدول (1)

الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في مهارات الاستماع باستخدام اختبار (ت) و حجم التأثير (ن = 37)

المهارة	القياس	المتوسط	الانحراف المعيارى	ت قيمة	د.ح •	مستوى الدلالة	حجم التأثير
التمييز السمعى	قبلى	23,62	3,35	50,94	36	0,01	16,98
	بعدى	47,49	4,11				كبير

التذكر السمعى	قبلى	3,57	0,93	15,91	36	0,01	5,30
	بعدى	7,81	1,60				كبير
التكامل السمعى البصرى	قبلى	2,41	0,69	23,02	36	0,01	7,67
	بعدى	5,00	0,00				كبير
الفهم السماعى	قبلى	2,70	0,66	22,87	36	0,01	7,62
	بعدى	4,95	0,33				كبير
الاستيعاب	قبلى	4,22	1,18	20,19	36	0,01	6,73
	بعدى	12,70	2,76				كبير
المجموع الكلي	قبلى	36,51	4,71	65,37	36	0,01	21,79
	بعدى	77,95	7,09				كبير

- حيث د . ح درجات الحرية.

يتبين من الجدول (1) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,01 بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات اللغوية (مهارة الاستماع) ولكل مهارة على حدا لصالح التطبيق البعدي.

للتحقق من صحة الفرض الثاني من فروض البحث ونصه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات اللغوية (مهارة التحدث) لصالح التطبيق البعدي.

جدول (2)

الفروق بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في مهارات التحدث باستخدام اختبار (ت) و حجم التأثير (ن = 37)

المهارة	القياس	المتوسط	الانحراف المعيارى	ت قيمة	د.ح	مستوى الدلالة	حجم التأثير
التعرف	قبلى	20,08	2,92	21,97	36	0,01	7,32
	بعدى	45,03	8,65				كبير
التفاعل والتواصل	قبلى	12,32	2,87	20,09	36	0,01	6,70
	بعدى	26,38	4,76				كبير
المجموع الكلي	قبلى	32,41	5,26	26,44	36	0,01	8,81
	بعدى	71,41	11,85				كبير

يتضح من الجدول (2) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى 0,01 بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار المهارات اللغوية (مهارة التحدث) ولكل مهارة على حدة لصالح التطبيق البعدي.

للتحقق من صحة الفرض الثالث من فروض البحث ونصه : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في القياس البعدي لاختبار المهارات اللغوية (مهارة الاستماع).

جدول (3)

الفروق بين البنين والبنات باستخدام اختبار مان ويتنى في القياس البعدي لمهارات الاستماع

لمهارة	النوع	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة ى	مستوى الدلالة
التمييز السمعى بعدى	ولد	22	414,5	18,84	161,50	غير دال
	بنت	15	288,5	19,23		

التذكر السمعى بعدى	ولد	22	390,5	17,75	137,50	غير دال
	بنت	15	312,5	20,83		
التكامل السمعى البصرى بعدى	ولد	22	418	19	165,00	غير دال
	بنت	15	285	19		
الفهم السماعى بعدى	ولد	22	410,50	18,66	157,5	غير دال
	بنت	15	292,50	19,50		
الاستيعاب بعدى	ولد	22	388	17,64	135,00	غير دال
	بنت	15	315	21,00		
الاستماع الكلي بعدى	ولد	22	392	17,82	139,00	غير دال
	بنت	15	311	20,73		

يتضح من الجدول (3) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في القياس البعدي لاختبار المهارات اللغوية (مهارة الاستماع) ولكل مهارة على حده من مهارات الاستماع.

- للتحقق من صحة الفرض الرابع من فروض البحث ونصه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في القياس البعدي لاختبار المهارات اللغوية (مهارة التحدث)

جدول (4)

الفروق بين البنين والبنات باستخدام اختبار مان ويتنى في القياس البعدي لمهارات التحدث

المهارة	النوع	العدد	مجموع الرتب	متوسط الرتب	قيمة ى	مستوى الدلالة
التعرف بعدى	ولد	22	387,50	17,61	134,5	غير دال
	بنت	15	315,5	21,03		
التفاعل والتواصل بعدى	ولد	22	413	18,77	160,00	غير دال
	بنت	15	290	19,33		
التحدث الكلي بعدى	ولد	22	403	18,32	150,00	غير دال
	بنت	15	300	20,00		

يتضح من الجدول (4) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين البنين والبنات في القياس البعدي لاختبار المهارات اللغوية (مهارة التحدث الكلية) ولكل مهارة على حدة من مهارات التحدث.

تفسير النتائج ومناقشتها:

- أشارت نتائج البحث إلى حدوث نمو ملحوظ في مهارات اللغة (الاستماع والتحدث) وترجع الباحثة هذه النتائج إلى الأنشطة التي قدمها البرنامج، والتي تدعم نمو مهارات اللغة في جميع تفاصيلها، وفي كل عمل تقوم به المعلمة على مدار أنشطة البرنامج وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (فهمي، 2001) والتي أوضحت أن المهارات اللغوية لدى الطفل (الاستماع) لا تنمو إلا من تعلم مقصود، وأن الإعداد الجيد للمادة التعليمية في شكل أنشطة مشوقة وجذابة جعل عملية التعلم أكثر متعة وإثارة، فكان لها الأثر الأكبر في تحقق النتائج المرجوة .
- مما لاشك فيه أن تقديم الأنشطة اللغوية بشكل مبتكر، جديد على الأطفال، في إطار موسيقي غير تقليدي، وتقديم الألعاب الموسيقية واللغوية والحركية، مثل الغناء، والعزف على الآلات الموسيقية المختلفة، والأناشيد، والرقص الشعبي، والتعبير الحركي..الخ. واستخدام المثيرات الحسية المختلفة (السمعية، والبصرية)، جعل الأطفال أكثر إقدامًا، ومشاركة في تعليم وتعلم مهارات اللغة، فكان لذلك أثر كبير في إشباع الحاجات النفسية والانفعالية للطفل، كما ساهم في تنمية المهارات اللغوية في مناخ من المتعة والسعادة.
- تقديم المادة التعليمية في شكل أنشطة موسيقية، واستخدام مدى واسع من التنوع في المثيرات السمعية المقدمة للطفل كان له أثر إيجابي في زيادة دافعيه الطفل نحو مواقف التعليم والتعلم، من إثارة انتباهه، وشحذ حواسه نحو المادة المسموعة، واستخلاص المعاني والأفكار، وبالتالي نمو مهارة الاستماع وبالتالي مهارة التحدث، وتتفق هذه النتيجة مع كل من دراسة هاريس (Harris، 2011) والمتمثلة في تنمية المهارات الموسيقية لدى الأطفال وخاصة الغناء، وزيادة مستوى التركيز والتحسن في مهارات التحدث والاستماع لدى الأطفال، ودراسة (عبد الله، 2008) التي أشارت إلى فاعلية البرنامج الموسيقي المقترح في تحسين النمو اللغوي للأطفال، ودراسة سيمان (Seeman،2008) التي أوضحت فاعلية البرنامج الموسيقي المقترح في تحسن الوعي الصوتي لدى الأطفال.
- تقديم مواد تعليمية داعمة (CD تعليمي) كان له أثر فعال في تحقيق التواصل الإيجابي بين الأسرة والروضة، ومتابعة النمو الحادث في المهارات اللغوية للأطفال، وبالتالي تحقيق

التعاون بين المدرسة والأسرة في تعليم أطفالهم. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة هاريس (Harris، 2011) التي أشارت إلى دور التفاعل بين الطفل والراشدين والذي بدا كمفتاح في تنمية اللغة من خلال الموسيقى، وأن مشاركة الآباء والأطفال بصورة منتظمة في الأنشطة الموسيقية يمكن أن يؤثر على تعلم الطفل.

- كما وفر استخدام (CD تعليمي) الفرصة للطفل للتعلم الذاتي، وأن يسير كل طفل في عملية التعلم وفقًا لقدراته وإمكاناته، وجعل الأطفال أكثر استقلالية، ومسئولية عن عملية التعلم.
- ممارسة الألعاب الشعبية والأغاني التراثية، والمناقشة والحوار، وإتاحة الفرصة للأطفال للتعبير عن أنفسهم، والتواصل والتفاعل الاجتماعي فيما بينهم أثناء ممارسة ألوان النشاط المختلفة للبرنامج، كان له أثر كبير في تنمية مهارة التحدث لدى الأطفال، وكذلك قيم التحدث وآدابه كما أتاح الفرص لمعلمة الروضة لملاحظة سلوكيات الأطفال، ومعالجة بعض أنماط السلوك غير المرغوبة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة ليج (2009) حيث أوضح أن البرنامج القائم على إحدى الأغنيات كان أكثر فاعلية من الطرق التقليدية على المدى القصير في مساعدة التلاميذ على حفظ الكلمات وتنمية المهارات اللغوية، وتتفق مع دراسة (أيوب،2011) والتي أوضحت أن سماع الطفل للموسيقى يثير نشاط جهازه الصوتي للتعبير عن الأصوات، لذا تكون قابلية الطفل لحفظ الكلام المنغم، والتفاعل معه أكبر من قابليته لحفظ الكلام العادي المنطوق. كما تتفق مع دراسة سيمان (Seeman،2008) التي أشارت إلى دور البرنامج الموسيقي القائم على الغناء في انتقال أثر المعرفة من البيئة المدرسية إلى البيت، وزيادة في الهوية الموسيقية، وتقدير الذات، وممارسة متواصلة للأنشطة الموسيقية في حجرة الدراسة بعد نهاية البرنامج. وأوصت المعلمين بضرورة تنفيذ مثل هذه الأنشطة بهدف زيادة مهارات اللغة الاستقبالية لدى أطفال ما قبل المدرسة، كما تتفق مع دراسة (أبو لبن، 2008) والتي أكدت أيضا على أهمية استخدام الموسيقى والأغاني الهادفة، والمحادثة بين الأطفال لدعم مهارات الاستماع والحديث عند الأطفال.
- أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق في المهارات اللغوية بين البنين والبنات وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (عبد الباسط، 1995)، و(نواف،2003) حيث أشارا إلى عدم وجود فروق في الأداء اللغوي بين الجنسين، وترجع الباحثة هذه النتيجة إلى إقبال الأطفال (ذكورًا وإناثًا) على ممارسة أنشطة البرنامج، وأن التفاعل مع الأدوات والآلات الموسيقية، والوسائل التعليمية المتنوعة، التي وظفتها الباحثة في أنشطة البرنامج قد ساعد على نمو حواس الطفل، ومدركاته. وأن استخدام مواد تعليمية داعمة (CD تعليمي) قد ساهم في مواجهة

التنوع، والفروق الفردية بين الأطفال، فيسر لكل منهم السير في عملية التعلم وفقًا لقدراته، وإمكاناته. وتؤكد هذه النتائج على أن تنمية المهارات اللغوية للطفل أمر ممكن إذا ما توافرت له البيئة التربوية الغنية بالمثيرات والأنشطة التي تؤكد على تعليم هذه المهارات.

التوصيات:

في ضوء نتائج البحث التي تم التوصل إليها توصي الباحثة بما يلي:

1 – دراسة أثر البرنامج المطبق بالبحث على خفض أخطاء التهجي لدى أطفال الروضة.

2 – توعية معلمات الأنشطة الموسيقية بضرورة الاهتمام بتنويع الأنشطة الموسيقية المقدمة لأطفال الروضة من حيث الأناشيد والقصص المغناة والألعاب الشعبية والألعاب الموسيقية وغيرها من الأنشطة الموسيقية التي تدعم وتثري المنهج اللغوي في مرحلة رياض الأطفال.

3 – تشجيع معلمات الأنشطة الموسيقية على توجيه جهد واعٍ ومقصود لتنمية حاستي السمع والتحدث لدى أطفال الروضة، وذلك باستخدام اللغة العَربية الفصحى البسيطة القريبة من الطفل المحببة إلى نفسه، وتخطيط وتصميم الأنشطة التعليمية التي تفي بهذا الغرض.

4 – تقديم المادة التعليمية في شكل أنشطة موسيقية، واستخدام مدى واسع من التنوع في المثيرات السمعية المقدمة للطفل، مما يكون له أثر إيجابى في إثارة انتباه الطفل، وشحّذ حواسه نحو المادة المسموعة، واستخلاص المعاني والأفكار.

المقترحات:

في ضوء نتائج البحث وتوصياته تقترح الباحثة إجراء البحوث التالية:

1 – فاعلية برنامج في الأنشطة الموسيقية في تنمية الوعي الصحي لطفل الروضة.

2 – فاعلية برنامج في الأنشطة الموسيقية في تنمية الوعي البيئي لطفل الروضة.

3 – فاعلية برنامج في الأنشطة الموسيقية في تنمية القيم الدينية والأخلاقية لطفل الروضة.

4 – إعداد برنامج تعليمي قائم على الأنشطة الموسيقية وتعرف أثره على تنمية مهارتي القراءة والكتابة لطفل الروضة.

المراجع

اولاً: المراجع العربية

- إبراهيم، عواطف (2000). **الطرق الخاصة بتربية الطفل وتعليمه في الروضة**. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- الشدي، إبراهيم بن عبد العزيز (2008). **لغة الطفل والنظم الاجتماعية في العالم العربي**، المجلس العربي للطفولة والتنمية، مجموعة دراسات لغة الطفل العربي في عصر العولمة. ط 1 ، القاهرة : دار العلوم للنشر والتوزيع، 17 – 28 .
- الصايغ، منى رزيق (2003). إعداد الطفل للاستماع أساس التذوق الموسيقي.المجلس العربي للطفولة والتنمية، **مجلة خطوة، العدد (19)**.
- الضبع، ثناء يوسف (2007). **تعلم المفاهيم اللغوية والدينية لدى الأطفال**. ط2 ، القاهرة: دار الفكر العربي.
- الطحان، طاهرة أحمد (2002 .(**برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات الاستماع وأثرها على تنمية بعض مهارات التحدث لدى أطفال ما قبل المدرسة**. رسالة دكتوراه غير منشورة . كلية التربية جامعة طنطا.
- أبو لبن ، وجيه المرسي، و سنجي ، سيد محمد (2008). فاعلية برنامج مقترح قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية بعض مهارات الاستماع والاستعداد للقراءة لدى أطفال الرياض. **مجلة القراءة والمعرفة ،كلية التربية جامعة عين شمس، 78**، 177–226 .
- المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية (2008). **لغة الطفل وتنميتها في البحث العلمي** «دراسة مسحية تحليلية» تقديم «يسري الجمل» وزير التربية والتعليم.
- الناشف، هدى محمود (2007): **تنمية المهارات اللغوية لأطفال ما قبل المدرسة**، دار الفكر العربي: القاهرة، ط1 .
- الناقة، محمود كامل (2008). **اللغة والهوية ومرحلة الاستعداد لتعلم القراءة: رؤية تنظيرية و توجه تطبيقي**. المجلس العربي للطفولة والتنمية . لغة الطفل العربي في عصر العولمة. ط 1 ، القاهرة : دار العلوم للنشر والتوزيع، 649 – 664 .
- الهوارنة، معمر نواف (2003). **دراسة بعض المتغيرات المؤثرة في اكتساب اللغة لدى أطفال ما قبل المدرسة**. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- أيوب ، هدى حسن (2006). **فاعلية المنهج المطور لرياض الاطفال بدولة الإمارات**

العربية المتحدة في تنمية المهارات الاجتماعية للأطفال. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس.

- بدير، كريمان، وصادق، اميلي (2000). **تنمية المهارات اللغوية للطفل**، القاهرة: عالم الكتب.
- برعي، مرفت حسن (2006). برنامج مقترح لتنمية الوعي البيئي لدى الأطفال بتوظيف بعض الأنشطة الفنية والموسيقية مؤتمر التعليم النوعى ودوره فى التنمية البشرية فى عصر العولمة، **المؤتمر العلمى الأول لكلية التربية النوعية جامعة المنصورة** 12 – 13 أبريل.
- جميعان، إبراهيم فالح، والخوالدة، مصطفى فنخور، وحميدة، فتحي محمود (2011). دور المشرف التربوي في تحسين أداء معلمات رياض الأطفال في تنمية مهارات الأطفال اللغوية من وجهة نظر معلمات رياض الأطفال في الأردن. **مجلة جامعة دمشق، المجلد27، العدد1 ،2**، 731 – 774.
- حجازي، ايمن يوسف (2005). **أثر توظيف الألعاب التربوية في تنمية بعض مهارات اللغة لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي**. رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية الجامعة الإسلامية، فلسطين.
- خلاف، أسامة (2002). **فاعلية البناء اللحني للأغنية والنشيد في تنمية بعض القدرات اللغوية لطفل الروضة**. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة.
- خليل، إيمان أحمد (2003). **فاعلية برنامج في الانشطة التعبيرية لتنمية بعض المهارات اللغوية لطفل الروضة**. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- 2010). **فلسفة الموسيقى وعلاقتها بالفنون الجميلة (هيجل – شوبنهور- نيتشه – هانزلك – فاجنر)**. القاهرة :الهيئة العامة لقصور الثقافة.
- عبد الباسط، سنية محمد (1995). **مدى إتقان تلاميذ الصفوف الثلاثة الأخيرة من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي لمهارات القراءة الصامتة**. رسالة ماجستير غير منشورة، معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة.
- عبد اللطيف، شيرين (2009). بعض التقنيات التكنولوجية المستخدمة فى أغنية الطفل العربى الدينية الملحنة فى مقامات عربية. **المجلة الأردنية للفنون، مجلد 2، عدد1**، 83- 107.

- عبد الله، عادل، ومحمد، أشرف (2008). فعالية برنامج علاجي للأنشطة الموسيقية المتنوعة في تحسين مستوى النمو اللغوي للأطفال التوحديين. **مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، 24، العدد 1.** 84-126.
- عبد الفتاح، سهير (2008). **الموسيقى ودورها في تشكيل لغة الطفل العربي.** المجلس العربي للطفولة والتنمية. لغة الطفل العربي في عصر العولمة. ط 1 ، القاهرة : دار العلوم للنشر والتوزيع.
- عراقي، شيرين (2004). **فعالية برنامج في الانشطة العلمية في تنمية مهارات التفكير لدى أطفال مرحلة الرياض.** رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية جامعة عين شمس.
- علي، هبة (2010). **تنمية بعض المهارات اللغوية والإدراكية لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة.** رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية جامعة قناة السويس.
- فهمي، هالة عبد المنعم (2001). **فعالية التلفاز في تنمية بعض مهارات الاستماع لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.** رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية ببني سويف، جامعة القاهرة.
- قاسم، أمير (2008). **نمو اللغة عند الطفل**، المجلس العربي للطفولة والتنمية. لغة الطفل العربي في عصر العولمة. ط 1 ، القاهرة: دار العلوم للنشر والتوزيع.
- كرم الدين، ليلى (2004). **اللغة عند طفل ما قبل المدرسة نموها السليم وتنميتها**، ط1 ، القاهرة : دار الفكر العربي.
- نجم، بشرى سالم (2001). **دراسة تحليلية لأغاني وأناشيد أطفال الروضة في ضوء أهداف التربية اللغوية والموسيقية.** دراسة ماجستير غير منشورة. كلية التربية جامعة عين شمس.
- يونس، فتحي علي (2001). **مشكلات القراءة من الطفولة إلى المراهقة التشخيص والعلاج.** القاهرة: دار الفكر العربي.

ثانياً: المراجع الأجنبية

- Anvari, S. H., Trainor, L. J., Woodside, J., & Levy, B. A. (2002). Relations among musical skills, phonological processing, and early reading ability in preschool children. Journal of Experimental Child Psychology,83, 111-130

- Darrow, A. (2008). General music today. Music and Literacy, 21(2), 32-34.

- Fulya, Y. (2009). Effects of listening ability on speaking, writing and reading skills of children who were suspected of auditory processing difficulty. International Journal of Pediatric Otorhinolaryngology, 73,1137–1142.

- Harris, J. D. (2011). Shake, rattle and roll: Can music be used by parents and practitioners to support communication- Language and literacy within a pre-school setting. Education 39(2), 139-151.

- Ho, Y., Cheung, M., & Cha, A. S.2003)). Music training improves verbal but not visual memory: Cross-sectional and longitudinal explorations in children. Neuropsychology,17(3), 439-450.

- Humpal, M. E., & Wolf, J. (2003). Music in the inclusive classroom. Young Children,58(2),_103-107.

- Johnson, C. M., & Memmott, J. E. (2006). Examination of relationships between music programs of differing quality and standardized test results. Journal of Research in Music Education,54(4), 293-307.

Bolduc, J., & Fleuret, C. (2009). Placing music at the centre of lit-

eracy instruction. Research into Practice, Research Monograph # 19, Faculty of Education, University of Ottawa.

- Boonkit, K. (2010). Enhancing the development of speaking skills for non-native speakers of English, Procedia Social and Behavioral Sciences 2, 1305–1309.

- Kelli, R., Paquette, S. A., & Rieg, J. (2008). Using music to support the literacy development of young English language learners, Early Childhood Education, 36, 227–232.

- Legg, R . (2009). Using music to accelerate language learning: An experimental study. Research in Education, 82, 1-12._

- Lawrence, V. (2010). Music /language interrelations: Towards an evolutionary, semiotic and compositional perspective, Doctor of Musical Arts, Faculty of Music, University of Toronto.

- Tallal, P., & Gaab., N. (2006). Dynamic auditory processing, musical experience and language development. TRENDS in Neurosciences,29(7), 382-390.

- Pelliteri, J. (2000). Music therapy in the special education setting. Journal of Educational and Psychological Consultation, 11, 379-391.

- Register, D. (2001). The effects of an early intervention music curriculum on pre-reading/writing. Journal of Music Therapy, 38(3), 239-248.

- Seeman, E. (2008). Implementation of music activities to increase language skills in the at-risk early childhood population (Retrieved from ERIC database ED503314).

Smith, J. (2000). Singing and songwriting support early literacy in-

struction. The Reading Teacher, 53, 646-649.

- Sternberg, R. (2003). Cognitive Psychology. (3rd) Edition. Australia: Thomson- Wadsworth.

- Rosová, V. (2007): The use of music in teaching English. Diploma thesis, Faculty of Education, Masaryk University.

- Wiggins, D. G. (2007). Pre-k music and the emergent reader: Promoting literacy in a music-enhanced environment. Early Childhood Education Journal, 35(1), 55- 64.

الملاحق

ملحق رقم (1)
معايير بناء البرنامج

تعريفات البرنامج:

يعرف البرنامج إجرائيًا بأنه: «مجموعة من الأنشطة والألعاب الموسيقية والممارسات التعليمية المخطط لها، والتي يمارسها الأطفال تحت إشراف وتوجيه المعلمة بغرض تنمية مهارات الاستماع والتحدث لدى طفل الروضة»

المعايير التي يستند إليها البرنامج:

1. للأنشطة الموسيقية دور حيوي إذا ما استخدمت كوسيط تعليمي لتسهيل تعلم المواد الدراسية الأخرى.
2. النمو اللغوي أمر بالغ الأهمية لمواجهة متطلبات العصر.
3. تعليم المهارات اللغوية للطفل أمر ممكن إذا ما توافرت له خبرات تربوية أمدته برصيد من الأنشطة التي تؤكد على تعليم هذه المهارات.
4. تقديم بعض الأنشطة الموسيقية بشكل إلكتروني يسهم في تحقيق التعاون بين الأسرة والمدرسة، ومن ثم تحقيق الأهداف المنشودة.
5. تقديم بعض الأنشطة الموسيقية بشكل إلكتروني له دور كبير في تحقيق التعلم الذاتي للطفل.
6. تسهم أنشطة البرنامج في تحقيق المعايير القومية للغة العربية الصادرة عن مجلس أبوظبي للتعليم .
7. الأنشطة الموسيقية تسهم في تنمية حواس الطفل وتذوقه الفني وتواصله الاجتماعي.
8. الأنشطة الموسيقية القصصية تسهم بشكل كبير في إشباع حاجات الطفل المعرفية والانفعالية.
9. تسهم الأنشطة القصصية بشكل كبير في تنمية المهارات اللغوية للطفل وخاصة مهارة الاستماع.
10. النمو الشامل المتكامل للطفل أساس لكل نشاط يقدم للطفل، وذلك بتنويع الأنشطة والخبرات التي تسهم في تنمية الجوانب المعرفية والنفسية والحركية، والوجدانية.

الأهداف العامة للبرنامج :

يتمثل الهدف العام للبرنامج في تنمية بعض المهارات اللغوية (الاستماع والتحدث) لدى طفل الروضة من خلال برنامج في الأنشطة الموسيقية.

وينبثق من الهدف العام عدد من الأهداف الإجرائية للبرنامج والتي تتمثل فيما يلي:

أولاً : الأهداف الإجرائية لتنمية مهارة الاستماع :

- يتعرف على الأصوات.
- يتعرف على مصادر الأصوات.
- يميز بين شدة النغم وضعفه.
- يميز بين الصوت الحاد والصوت الغليظ.
- يميز بين أصوات البداية وأصوات النهاية في الكلمة المسموعة.
- يميز أصوات الكلمة المسجوعة.
- يتذكر سلاسل من الأصوات متدرجة في الطول.
- يتذكر الأصوات في نظام تتابعي معين.
- ينفذ تعليمات مسموعة .
- يلخص ما يسمعه.
- يستخلص الفكرة الرئيسية من موضوع مسموع.
- يستخلص أفكارًا فرعية من موضوع مسموع.
- يرتب الأفكار وفقًا لتسلسلها.
- يتعرف على العلاقات بين الأفكار المسموعة.
- يربط بين الصوت ورمزه.
- يستخدم اسم الإشارة (هذا، هذه) سماعيًا محاكيًا نمطًا.

ثانياً : الأهداف الإجرائية لتنمية مهارة التحدث:

- يعرف نفسه.
- يستجيب للتعليمات البسيطة المستخدمة في غرفة التعلم.
- يتواصل بالنظر مع المتحدث.
- يتقبل آراء الآخرين .
- لا يقاطع الآخرين في أثناء الحديث .
- يستخدم عبارات التحية والشكر والاعتذار .
- يذكر مسميات الأشياء.
- ينطق الحروف الهجائية بحركاتها الثلاثة الفتحة والضمة والكسرة.
- يعبر لفظيًا عن الأفعال التي يراها.

- يجيب باختصار عن أسئلة شفوية قصيرة وبسيطة .
- يحدد الشخصيات في قصة مسموعة .
- يقترح عنوانًا لقصة مسموعة .
- يشارك في حديث مع الآخرين .
- يتعرف على الصفات وعكسها.
- يتعرف على زمن ومكان وقوع الحدث.
- يعبر لفظيًا عن مواقف إجتماعية.
- يعبر بالإشارات والإيماءات عما يريد توصيله.
- يذكر رأيه في بعض المواقف.

محتوى البرنامج :

يتألف محتوى البرنامج من وحدتين أساسيتين هما (أنا وأصدقائي نذهب الى المدرسة في أبوظبي)، و(ألوان وأشكال الاحتفالات).

أساليب التدريس المستخدمة :

الأناشيد ،القصص الموسيقية، الألعاب الموسيقية، الحوار والمناقشة، لعب الأدوار.

الوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج :

آلات موسيقية إيقاعية (المثلثات، الدفوف، الطبول، الجلالجل، الكاستنيت)، آلات موسيقية تصدر أنغامًا مثل الإكسيليفون، البيانو أو الأورج، وسائل معينة أو إثرائية) مسرح خيال الظل، مسرح العرائ ، عرائس قفازية، اللوحة الوبرية، بطاقات مصورة ، كمبيوتر، CD.

وسائل تقويم البرنامج :

أولًا : التقويم البنائي: وهو تقويم الطفل بشكل مستمر منذ بداية البرنامج وحتى نهايته ويتم ذلك بشكل يومي أثناء أو بعد تقديم النشاط.

ثانيًا: تقويم ختامي : اختبار المهارات اللغوية لطفل الروضة (إعداد هبه فرحات ، 2010).

ملحق (2)
نموذج تدريسي لأنشطة البرنامج

الوحدة الأولى
أنا وأصدقائي نذهب الى المدرسة في أبوظبي

نشاط (1)

نشيد الترحيب يا هلا **(الزمن : نصف ساعة)**

الأهداف السلوكية :

يتوقع من الطفل في نهاية النشاط أن يكون قادرًا على أن:

1 . يغنى النشيد بالنطق السليم للكلمات

2 . يغنى النشيد بعد مقدمة موسيقية

3 . يستخدم عبارات التحية والترحيب

4 . يتواصل بالنظر مع المتحدث

5 . يتقبل آراء الآخرين

6 . لا يقاطع الآخرين في أثناء الحديث

7 . يصاحب موسيقى النشيد على آلة البند

8 . يميز بين الموسيقى السريعة و البطيئة والإحساس بالفرق بينهما

الوسائل التعليمية : ألة الأروج – آلات الباند

الأساليب التعليمية : الغناء – التمثيل

سير النشاط : في بداية النشاط تبدأ المعلمة بعمل تهيئة للنشيد عن طريق مناقشة الأطفال بكيفية استقبال الزائرين فى المنزل كذلك فى المدرسة أو في حجرة الدراسة.

- تطلب المعلمة من الأطفال عدم مقاطعة الآخرين في أثناء الحديث، والتواصل بالنظر مع المتحدث، ثم تثني على الممارسات الجيدة للحديث من قبل الاطفال.
- تطلب المعلمة من الأطفال أن يغنوا النشيد بمصاحبة الموسيقى كما يستمعون إليها.

نشيد ترحيبى

يا هلا يا هلا يا هلا يا هلا يا هلا يا هلا
يا هلا بيكم بنرحب فيكم
دق دق الباب عساكم من عواده
خليفة الخير أبونا و أحنا ولاده
ستة حروف ديرتى أم السلام ديرتى
اهيا و بس اهيا و بس اهيا

- يغني الأطفال النشيد بمصاحبة الموسيقى السريعة مرة ، والبطيئة مرة أخرى.
- تسأل المعلمة الأطفال عن الفرق بين اللحنين ثم غناؤه مرة بلحن سريع و أخرى بلحن بطيئ.

التقويم: تقسم المعلمة الأطفال إلى مجموعات وتطلب منهم أداء مشهد تمثيلي عن كيفية الترحيب بالضيف أو الزائر سواء كان في البيت أو المدرسة أو في أماكن مختلفة يقترحها الأطفال ، ثم يتبادل الأطفال الأدوار فيما بينهم ما بين زوار ومرحبين موضحين أهمية الترحيب بالزائرين.

نشاط (2)

نشيد التحية (الزمن : نصف ساعة)

الأهداف السلوكية :

يتوقع من الطفل في نهاية النشاط أن يكون قادرًا على أن:

1 . يغني النشيد بالنطق السليم للكلمات
2 . يغني النشيد بعد مقدمة موسيقية
3 . يستخدم عبارات التحية والترحيب
4 . يتواصل بالنظر مع المتحدث
5 . يتقبل آراء الآخرين
6 . لا يقاطع الآخرين في أثناء الحديث
7 . يتعرف على آلة الجلال من خلال الشكل والصوت وطريقة الآداء

8 . يصاحب موسيقى النشيد على آلة البند
9 . يميز بين الموسيقى السريعة و البطيئة والإحساس بالفرق بينهما

الوسائل التعليمية : (ألة الجلاجل - ألة الأروج – آلات الباند)
الأساليب التعليمية: ا لغناء - العزف – الحوار والمناقشة
سير النشاط: في بداية النشاط تقوم المعلمة بعمل تهيئة للنشيد عن طريق مناقشة الأطفال حول كيفية تحية الآخرين قائلة : مثلًا إذا قابلت الأصحاب سواء فى المنزل أو فى المدرسة أو في حجرة الدراسة فكيف نتبادل معًا التحية ؟
- تطلب المعلمة من الأطفال أن يغنوا النشيد بمصاحبة الموسيقى كما يستمعون إليها.

نشيد التحية

هل تعلمون تحيتى عند الحضور إليكم أنا إن رأيت جماعة قلت السلام عليكم

- توزع المعلمة ألة الجلاجل على الأطفال ثم تشرح لهم كيفيه الإمساك بالآلة و طريقة التوقيع عليها
- توضح المعلمة للأطفال الوقت المناسب لاستخدام الآلة أثناء العزف
التقويم : تطلب المعلمة من الأطفال أداء النشيد بلحن سريع مرة ، وبلحن بطيء مرة أخرى مع مصاحبة الإيقاع بألة الجلاجل

ملحق رقم (3)
اختبار مهارات الاستماع

الهدف من الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مهارات الاستماع لطفل مرحلة ما قبل المدرسة من سن (4 , 5 - 5 , 5) سنوات.

محتوى الاختبار:

يتكون هذا الاختبار من خمسة أجزاء وكل جزء يقيس مهارات فرعية كالتالي:

الجزء الأول :

اختبار التمييز السمعي وتقيسه المفردات من 1 – 40

ويشمل هذا الاختبار على الاختبارات الفرعية التالية :

1 - اختبار تقليد الأصوات

2 - اختبار التعرف على مصادر الأصوات

3 - اختبار التمييز بين الأصوات الحادة والأصوات الغليظة

4 - اختبار التمييز بين شدة النغم وضعفه

5 - اختبار التمييز بين أصوات البداية في الكلمة المسموعة

6 - اختبار التمييز بين أصوات النهاية في الكلمة المسموعة

7 - اختبار تمييز الكلمات المسجوعة

الجزء الثاني:

اختبار التذكر السمعي : تقيسه المفردات من 41 – 48

ويشمل هذا الاختبار على الاختبارات الفرعية التالية:

1 - اختبار سعة الذاكرة السمعية

2 - اختبار الذاكرة السمعية التتابعية

الجزء الثالث:

اختبار التكامل السمعي البصري :تقيسه المفردات من 49 – 53

الجزء الرابع:

اختبار الفهم السماعي: تقيسه المفردات من 54 – 58

الجزء الخامس:

اختبار مهارات الاستيعاب .تقيسه المفردات من59 الى 68

ويشمل هذا الاختبار الاختبارات الفرعية التالية:-

1- اختبار استخلاص الأفكار والتنبؤ بالنتائج

2- اختبار إدراك العلاقات بين الأفكار المسموعة

تصحيح الاختبار :

1- الدرجة الكليه للمقياس (85) درجة.

2- الدرجة المحددة لكل اختبار فرعى تختلف باختلاف الاختبار المستخدم ، وبداخل كل اختبار توجد الدرجة العظمى له .

ملحق رقم (4)
اختبار مهارات التحدث

الهدف من الاختبار:

يهدف هذا الاختبار إلى قياس مهارات التحدث اللازمة لطفل مرحلة ما قبل المدرسة من سن 4,5 – 5,5 سنة .

محتوى الاختبار:

يتكون الاختبار من جزأين ، وكل جزء يقيس مهارات فرعية كالتالى:

الجزء الأول:

اختبار مهارات التعرف ، تقيسه المفردات من 1 إلى 45

ويشمل هذا الاختبار الاختبارات الفرعية التالية :

1 – اختبار تحدث الطفل عن نفسه

2 – اختبار استدعاء كلمة عند مشاهدة صورة

3 – اختبار نطق الحروف الهجائية

4 – اختبار التعبير اللفظي عن الأفعال

5 – اختبار التعرف على الكلمات وعكسها

6 – اختبار التعرف على زمن وقوع الحدث

7 – اختبار التعرف على مكان وقوع الحدث

الجزء الثاني:

اختبار مهارات التفاعل والتواصل. تقيسه المفردات من 46 إلى 60

ويشمل هذا الاختبار الاختبارات الفرعية التالية:

1 – اختبار تفسير المواقف الاجتماعية

2 – اختبار التعبير غير اللفظي

3 – اختبار إبداء الرأي

تصحيح الاختبار:

1 – الدرجة الكلية للمقياس (85) درجة.

2 – الدرجة المحددة لكل اختبار فرعى تختلف باختلاف الاختبار المستخدم، وبداخل كل اختبار توجد الدرجة العظمى له.

تعليمات عامة:

1 – يطبق الاختبار بطريقة فردية

2 – توفير المكان المناسب لإجراء الاختبار بعيدًا عن أى مشتتات للانتباه

3 – تهيئة جو من الألفة بين الباحثة والطفل قبل إجراء الاختبار

4 – لابد من تبسيط أسلوب الأسئلة حتى يدركها الطفل ويفهمها فهمًا جيدًا

5 – لابد من فترة راحة خلال التطبيق حتى لايشعر الطفل بالملل

6 – ليس للاختبار زمن محدد ، ويمكن أن يجزأ الى أكثر من لقاء

7 – تستخدم الباحثة بطاقة تسجيل إجابات الأطفال.

ملحق (5)

استبيان الحالة الاجتماعية والاقتصادية والثقافية لأسرة الطفل

السيد الفاضل ولي أمر الطفل/

نرجو من سيادتكم التكرم بملىء بيانات هذه الاستمارة حيث إنه سوف يطبق على (ابن – ابنة) سيادتكم برنامج في الأنشطة الموسيقية لتنمية المهارات اللغوية، لذا كان من الضروري التعرف على بعض الجوانب في حياة الطفل ومنها الحالة الاجتماعية، والاقتصادية، والثقافية للأسرة.

نحيط علم سيادتكم بأن هذه البيانات سوف تحاط بالسرية التامة.

ولسيادتكم خالص الشكر

اسم الطفل/ تاريخ ميلاد الطفل/

عدد الإخوة والأخوات/ ترتيب الطفل في الاسرة/

جنسية الأب/ وظيفة الأب/

جنسية الأم/ وظيفة الأم/

أعلى شهادة حصل عليها الأب/ أعلى شهادة حصلت عليها الأم/

متوسط دخل الأسرة شهرياً/ الحي السكني للأسرة/

وسائل الترفيه التي تتبعها الأسرة مع أطفالها لقضاء أوقات الفراغ:

1 –

2 –

دمج تلاميذ الإعاقة العقلية البسيطة في المدارس العادية وأثره على تنمية السلوك التكيفي: دراسة تطبيقية

إبراهيم عبد العال سالم
موجه تربية خاصة
أبوظبي ـ مكتب العين التعليمي

بحث فائز في جائزة
حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز
فئة أفضل بحث تربوي تطبيقي
الدورة 16
2014 - 2013

ملخص الدراسة باللغة العربية

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على دمج تلاميذ الإعاقة العقلية البسيطة في المدارس العادية وأثره على تنمية السلوك التكيفي بأبعاده مستوى النمو اللغوي، الأداء الوظيفي المستقل، أداء الأدوار الاسرية والمنزلية، النشاط المهني – الاقتصادي والأداء الاجتماعي. تكونت العينة من (20) تلميذ تراوحت أعمارهم ما بين 10-12 عاماً ودرجة ذكائهم من (55-70) درجة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين الأولى تجريبية (تم دمجها بالمدارس العادية التابعة لمكتب العين التعليمي) والثانية ضابطة بمركز الواعدة لذوي الإحتياجات الخاصة بمدينة العين. وحددت الدراسة لعام دراسي كامل وهو العام الدراسي 2012 / 2013 ولتحقيق هدف الدراسة تم استخدام مقياس السلوك التكيفي بأبعاده.

وأظهرت الدراسة النتائج التالية :

1. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس السلوك التكيفي بأبعاده بعد الدمج بثلاثة شهور.
2. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل الدمج وأفراد نفس المجموعة بعد ثلاثة شهور من الدمج في مستوى مهارات السلوك التكيفي.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياس البعدي (بعد ثلاثة شهور من الدمج) والقياس التتبعي في نهاية العام الدراسي في مهارات السلوك التكيفي.

مقدمة

أعلى الإسلام شأن العلم والتعلم وجعله حقًا للجميع ولا يتميز به الأسوياء عن ذوي الاحتياجات الخاصة، وتعليم ورعاية الأفراد من ذوي الاحتياجات الخاصة لهو من المبادئ الإسلامية الحنيفة التي سبقت به جميع القوانين والتشريعات الوضعية، وحيث إن هذه الفئة يختلف بعضها عن بعض في النوع والشدة وطبيعة الحالات وكذلك الخدمات المقدمة إليهم، الأمر الذي حث على ضرورة تقديم التعليم والرعاية لجميع الأفراد على اعتبارهم جزءًا من المجتمع.

يعتبر الدمج من أهم الاتجاهات الحديثة في التربية الخاصة كما تعتبر عملية الدمج بمثابة خدمة مقدمة للأطفال المعاقين داخل البرنامج الدراسي العادي بحيث تحل المدرسة العادية المكونة من فصول مشتركة من الأطفال الأسوياء والأطفال المعاقين محل المدارس الخاصة بالمعاقين، وقد ظهرت أشكال متعددة من الدمج والتي تتمثل في الدمج الأكاديمي والمكاني والمجتمعي والاجتماعي، ومهما اختلفت الآراء والاتجاهات وتباينت وجهة النظر بين مؤيد ومعارض لعملية الدمج فلا شك أن الدمج يحقق أهدافا كثيرة منها التغير الواضح في الاتجاهات الاجتماعية نحو المعاقين من السلبية إلى الإيجابية، وتوفير الفرص الطبيعية للمعاقين للنمو الاجتماعي والتربوي مع أقرانهم من الأطفال الأسوياء، وتفجير الطاقات الكامنة لدى الطفل المعاق مع الشعور بالثقة في النفس، واكتساب مهارات جديدة والكفاح للوصول إلى إنجاز كبي (إليا نور لينش وآخرون، 2002). ويضيف (Salend,2003) أن التلاميذ المعاقين ذهنياً المشتركين في برامج الدمج بالمدارس العادية يكتسبون مهارات أكاديمية ووظيفية أسرع بكثير من تعليمهم في أماكن معزولة، بالإضافة إلى التحسن في السلوك وتقدير الذات والدافعية للتعلم. وتشير عبدالكريم (1995) إلى أن الأطفال المعاقين ذهنياً بسيطي الإعاقة (القابلين للتعلم) إذا ما تم تعليمهم بشكل جيد فهم متشابهون مع أقرانهم الأسوياء أكثر من اختلافهم عنهم، فحاجتهم الأساسية (اللعب والكفاية الحركية) ليست مختلفة كثيراً، فهم لا يظهرون تأخراً كبيراً في الحركة الطبيعية والتوافق.

ولقد شهد العالم تطورات كبيرة في تعليم الأطفال المعاقين وأصبح دمجهم في التعليم حقيقة على أرض الواقع إذ تغيرت النظرة السلبية إلى ذوي الإعاقة إلى نظرة مستقبلية جديدة تقوم على الدمج التعليمي لا العزل والفصل في مدارس خاصة، حيث تعد دولة الإمارات العربية المتحدة من الدول الرائدة في هذا المجال حيث أتاحت الفرصة للمعاقين للمشاركة في النهضة العلمية والرياضية والاجتماعية، وقد وفر هذا البلد جميع الإمكانات والخدمات التي تحتاجها هذه الفئة لدمجها في المجتمع والمدرسة ليصبح كل طفل على أرض الإمارات له الحق في التعليم

بناءً على خصائصه وقدراته واحتياجاته. وبناءً على ذلك فقد أصدرت الحكومة الرشيدة بدولة الإمارات العربية المتحدة القانون الإتحادي رقم 29 لسنة 2006 الخاص بالمعاقين وقد نصت المادة 12 على التالي:-

«تضمن الدولة لصاحب الاحتياجات الخاصة فرصاً متكافئة للتعليم ضمن جميع المؤسسات التربوية أو التعليمية أو التأهيل المهني وتعليم الكبار والتعليم المستمر وذلك ضمن الصفوف النظامية أو في صفوف خاصة إذا استدعى الأمر ذلك، مع توفير المنهج الدراسي بلغة الإشارة أو طريقة (برايل) أو بأي طرق أخرى حسب الإقتداء، ولا تشكل الاحتياجات الخاصة في حد ذاتها مانعاً دون طلب الانتساب أو الالتحاق أو الدخول إلى أي مؤسسة تربوية أو تعليمية من أى نوع حكومية أو خاصة »(القواعد العامة لبرامج التربية الخاصة للمدارس الحكومية والخاصة ،2010 :ص103 .

مشكلة الدراسة

لاشك أن دمج التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المدارس العادية له تأثيره الفعال على السلوك التكيفي، ومع تطور الخدمات المقدمة للتلاميذ المعاقين عقلياً في دولة الإمارات العربية المتحدة ظهرت الحاجة إلى التعرف على ما إذا كان دمجهم داخل المدارس العادية انعكس إيجابيًا على سلوكهم التكيفي، فالاختلاف في البيئة التعليمية وتأثيره على السلوك التكيفي من العوامل المهمة والمؤثرة في قياس مدى نجاح تجربة الدمج.

وشعور الباحث بمدى أهمية هذا الموضوع وأثره في الارتقاء بعملية الدمج وكذلك تقييم تجربة الدمج بدولة الإمارات العربية المتحدة بعد مرور سبع سنوات على صدور القانون الاتحادي رقم (29)، لذا جاءت هذه الدراسة لتقيس مهارات السلوك التكيفي في أبعاده، مستوى النمو اللغوي، الأداء الوظيفي المستقل، أداء الأدوار الأسرية والأعمال المنزلية، النشاط المهني- الاقتصادي، والأداء الاجتماعي من خلال تطبيق المقياس على عينة من التلاميذ الذين تم دمجهم في مدارس العين الحكومية كمجموعة تجريبية من فئة الإعاقة العقلية البسيطة وكذلك مجموعة أخرى ضابطة بمركز الواعدة لدراسة الفروق بين القياس القبلي والبعدي للمجموعتين، وذلك لمعرفة أثر الدمج في تنمية مهارات السلوك التكيفي في أبعاده عند التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

وعلى هذا يمكن أن تتبلور مشكلة الدراسة الحالية في السؤال التالي:

ما أثر دمج تلاميذ الإعاقة العقلية البسيطة في المدارس العادية على تنمية السلوك التكيفي

بأبعاده، مستوى النمو اللغوي الأداء الوظيفي المستقل، أداء الأدوار الأسرية والأعمال المنزلية، النشاط المهني – الاقتصادي ، والأداء الاجتماعي؟

أهمية الدراسة

الأهمية النظرية

- تكمن أهمية هذه الدراسة في الجانب الذي يتصدى لدراسته، إذ يحاول الكشف عن دمج التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المدارس العادية وأثره على نمو مهارات السلوك التكيفي في أبعاده.
- تنبع أهمية الدراسة الحالية في كونها أول دراسة حسب علم الباحث تطرقت إلى دمج التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة الملتحقين بالمدارس العادية وأثره على سلوكهم التكيفي في دولة الإمارات العربية المتحدة .

الأهمية التطبيقية

- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في معالجة جوانب القصور في السلوك التكيفي عند وضع البرامج التربوية الفردية للتلميذ المعاق عقليا.
- إمكانية التعرف على أساليب استراتجيات الدمج الهادفة والمنظمة والتي تقوم على أسس علمية مما يساعد على زيادة تفاعلهم.
- اتخاذ الإجراءات اللازمة لتطوير نظام الدمج المعمول به ليصبح أكثر فعالية وإيجابية.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة الحالية التعرف على دمج التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة في المدارس العادية وأثره على تنمية السلوك التكيفي.

فروض الدراسة

1 . لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس السلوك التكيفي بأبعاده بعد الدمج بثلاثة شهور.

2 . لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل الدمج وأفراد نفس المجموعة بعد ثلاثة شهور من الدمج في مستوى مهارات السلوك التكيفي.

3 . لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياس البعدي (بعد ثلاثة شهور من الدمج) والقياس التتبعي في نهاية العام الدراسي في مهارات السلوك التكيفي.

حدود الدراسة:

تتحدد عينة الدراسة في التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة الذين تم دمجهم في المدارس التابعة لمكتب العين التعليمي كعينة تجريبية وتلاميذ آخرين في مركز الواعدة كعينة ضابطة. ويمكن تعميم النتائج منطقياً على مستوى دولة الامارات العربية المتحدة بما أن مجتمع الدراسة يتميز بخصائص متشابهة في كل النواحي النفسية والجسمية والعقلية والاجتماعية وكذلك التشابه في أسلوب وبرامج الدمج في جميع أنحاء الدولة.

مصطلحات الدراسة

الدمج Integration

يقصد به مشاركة الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في العملية التربوية العامة ويعتبر هؤلاء الطلبة مدمجين إذا أتيحت لهم الفرصة لقضاء أي وقت من اليوم الدراسي مع الطلبة غير المعاقين.

أو هو تعليم الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في بيئة تربوية طبيعية قدر المستطاع شريطة تلبية حاجاتهم التربوية وحاجاتهم الأخرى بشكل مرضي في تلك البيئة (الخطيب، 2004).

ويقصد بالدمج في هذه الدراسة تلقي التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة والتي تتراوح نسبة ذكائهم بين (55-70 درجة) تعليمهم داخل الفصول العادية مع أقرانهم العاديين ضمن خطة فردية تتناسب مع قدراتهم واحتياجاتهم.

الإعاقة العقلية البسيطة (Mild Mental Retardation)

أي المعاقون القابلون للتعلم وتتراوح نسبة ذكاء أفراد هذه الفئة ما بين 50 -70 درجة والعمر العقلي ما بين 7 - 10 سنوات و أفراد هذه الفئة بحاجة إلى خدمات التربية الخاصة حيث أنهم لا يستطيعون متابعة الدراسة في الصفوف العادية مع أنهم قادرون على التعلم ببطء في مدارس خاصة بهم كما يمكن لأفراد هذه الفئة تعلم القراءة والكتابة و الحساب، ولا يستطيع أفراد هذه الفئة تجاوز مرحلة التعليم الأساسي بسبب تكرار فشلهم الدراسي كما أن أفراد هذه الفئة لديهم قدر معقول من القدرة على التكيف الاجتماعي بحيث يستطيع الفرد

تدبير شؤونه الاقتصادية وأن يكسب قوته من خلال تعلم حرفة ما، وتمثل هذه الفئة ما نسبته 75 ٪ من مجموع المتخلفين عقليا (العزة ،2001).

السلوك التكيفي (Adaptive Behavior)

يعرفه (الشخص،1992) بأنه الأسلوب الذي ينجز به الطفل الأعمال المختلفة المتوقعة من أقرانه في نفس العمر الزمني. ويعرفه (صادق، 1985) بأنه درجة الفاعلية التي يقابل بها الشخص المعايير الخاصة باستقلاله الشخصي، ومسئوليته الاجتماعية المتوقعة منه حسب عمره الزمني وثقافته. ويعرف السلوك التكيفي إجرائياً في الدراسة الحالية بأنه الدرجة التي يحصل عليها التلميذ في الأبعاد التي يتضمنها المقياس المستخدم لمهارات السلوك التكيفي والتي تتضمن مستوى النمو اللغوي، الأداء الوظيفي المستقل، أداء الأدوار الأسرية والأعمال المنزلية، النشاط المهني –الاقتصادي، والأداء الاجتماعي.

الإطار النظري

سيتم في هذا الجزء عرض الإطار النظري من خلال ثلاثة أبعاد تشمل :

أولا: الإعاقة العقلية:(مفهوم الإعاقة العقلية)

يستخدم مصطلح الإعاقة العقلية Handicap Mental كمفهوم شامل للدلالة على انخفاض الأداء الوظيفي العقلي بكافة درجاته، وأحيانا يختلط الأمر على القائمين بتدريب وتعليم المعاق عقلياً مع حالات واضطرابات أخرى كثيرة ترتبط كلها بخلل في الأداء الوظيفي والعقلي مثل حالات التأخر الدراسي وبطء التعلم، فالمعاق عقلياً يختلف عن الشخص العادي في الدرجة وليس في النوع، كما أن حالات الإعاقة العقلية غالباً ما تحدث في مرحلة الطفولة ولا تحدث في مرحلة المراهقة ويسوء التوافق النفسي والاجتماعي ولذلك يحتاج مساعدة نفسية واجتماعية مناسبة (شقير، 1999).

وتعددت تعريفات الإعاقة العقلية مابين التعريفات الطبية والعضوية والتعريفات النفسية والتعريفات التربوية:

فمن التعريفات الطبية والعضوية تعريف (زهران، 1999) وهو أن الإعاقة العقلية هي حالة نقص أو تأخر أو تخلف أو عدم النمو العقلي يولد بها الفرد وتحدث في سن مبكرة نتيجة لعوامل وراثية أو مرضية أو بيئية تؤثر على الجهاز العصبي للفرد مما يؤدى إلى نقص الذكاء،

وتتضح آثارها في ضعف أداء الفرد في المجالات التي ترتبط بالنضج والتعلم والتوافق النفسي في حدود معيارين سالبين.

ومن التعريفات النفسية فقد تم تصنيف الإعاقة العقلية من خلال الجمعيات الأمريكية المتخصصة والمهتمة بالإعاقة العقلية، فهناك تصنيف الجمعية الأمريكية للطب النفسي American Psychiatric Association Handicap كالتالي:

- إعاقة عقلية بسيطة: مستوى ذكاء هذه الفئة يتراوح بين 50-55 إلى 70 درجة
- إعاقة عقلية معتدلة: مستوى ذكاء هذه الفئة يتراوح بين 35-40 إلى50 -55 درجة
- إعاقة عقلية شديدة: مستوى ذكاء هذه الفئة يتراوح بين 20-25 إلى35-45 درجة
- إعاقة عقلية عميقة : مستوى ذكاء هذه الفئة يتراوح بين أقل من 20 أو 25 درجة (مرسى،1999)

ومن التعريفات التربوية ترى (شقير، 1999) أن الطفل المعاق عقلياً من الناحية التربوية هو ذلك الطفل الذي لا يستطيع التحصيل الدراسي في نفس مستوى زملائه فى الفصل الدراسيوفى نفس العمر الزمني وتقع نسبة ذكائه بين (50-70) درجة.

ومن أهم التصنيفات التربوية تصنيف كيرك Karek وهو:

- فئة بطيئي التعلم (slow Learner) وتبلغ نسبه الذكاء (70-90) درجة.
- فئة القابلين التعلم (Educable Mentally Retarded) وتبلغ نسبة الذكاء من (50-75) أو (55-79) ولا يستطيع أفراد هذه الفئة الإستفاده من البرامج التربوية العادية إلا أنه يبقى لديهم إمكانية الاستفادة من البرامج التعليمية إذا قدمت لهم فرصة التربية الخاصة المناسبة.
- فئة القابلين للتدريب (RetardedTrainableMentally) وتبلغ نسبة الذكاء من (30-50) أو(35-55) وهم غير قادرين على التعلم إلا أنهم قابلون للتدريب في مجالات المهارات اللازمة للاعتماد على النفس والتكيف الاجتماعيفي نطاق الأسرة والجيرة.
- فئة الاعتماديين (The Totally Dependent Child) وتبلغ نسبة الذكاء أقل من (25) أو(25-30) درجة وهم غير قادرين على الاستفادة من التعلم أو التدريب وهم بحاجة إلى رعاية وإشراف مستمرين (الزيودى، 1995).

وبعد التعريفات والتصنيفات السابقة يتضح وجود خلاف بين الباحثين والمختصين في تعريفهم للإعاقة العقلية كل حسب المجال الذي ينتمي إليه، ويتبنى الباحث التعريف التربوي التالي والذي يتماشي مع هدف الدراسة:-

أن الطفل المعاق عقلياً من الناحية التربوية هو ذلك الطفل الذي لا يستطيع التحصيل الدراسي في نفس مستوى زملائه في الفصل الدراسي وفى نفس العمر الزمني ، وتقع نسبه ذكائه بين (50-70) درجة (شقير،1999).

العوامل التي تسهم في حدوث الإعاقة العقلية:

يجد الدارس للإعاقة العقلية عدداً من الحقائق لابد من ذكرها وهى:

أن معظم أسباب الإعاقةالعقلية غير معروفة ، إذ تشير الأبحاث في هذا المجال إلى اكتشاف (25٪) من أسباب الإعاقة العقلية وأن ما نسبته (75٪) من هذه الأسباب غير معروفة حتى الآن. وقد بين كروين وجويثر وفسيفاين (Croen&Grether&Fseivin2001) بأن مانسبته (60٪) من حالات الإعاقة العقلية التي درسوها كان سببها مجهولاً كما أن هنالك أكثر من طريقة لتقسيم أسباب الإعاقة العقلية وذلك بهدف التعرف عليها وتفسيرها، ومنها الأسباب الوراثية، والأسباب البيئية وتقسيم الأسباب حسب عدد المراحل النمائية مثل: أسباب مرحلة ماقبل الولادة، مثل الوراثية والبيئية ،أسباب أثناء عملية الولادة، وأسباب مرحلة مابعد الولادة مثل الأسباب المتعلقة بسوء التغذية والحوادث والصدمات والأمراض والالتهابات والعقاقير والأدوية (البطاينة وآخرون2007). ومن الأسباب المؤدية للإعاقة العقلية قبل الولادة يذكر(العزة،2001) أن في معظمها ترجع لأسباب وراثية جينية وكروموسومية (Genetic) وهى مجموعة من الأسباب التي تؤثر في الجنين قبل قدومه لهذا العالم وتكون مسؤولة عن تخلفه العقلي، ويحدث ذلك عن طريق الموروثات والجينات التي تحملها كروموسات الخلية التناسلية وفقاً لقوانين الوراثة، كما أن للأمراض الجينية دوراً في حدوث التخلف العقلي وذلك أثناء انقسام هذه الخلايا، وقد يكون أحد الأسباب عائدًا إلى عوامل قد تحدث بعد عملية الإخصاب وتكوين الجنين سواء كان ذلك في بداية تكوينه أو أثناء فترة الحمل.

وهناك عوامل تؤدي إلى التخلف العقلى أثناء الولادة يذكرها (عبدالعزيز،2008) الإصابات والصعاب التي يتعرض لها المولود أثناء ولادته والتي تؤدى إلى تلف في بعض أجزاء المخ ممايُنشأ تخلف عقليمثل عسر الولادة والولادة الجافة، والاختناق حيث تنخفض أو تنقطع كمية الأكسجين عن الوصول إلى دم المولود لفترة قصيرة وتسمى هذه الحالة إسفكسيا.

وتشير (الهجرسي، 2008) إلى أن عملية الولادة لها تأثير بالغ على النمو الطبيعي للطفل بصفة عامة وعلى قدراته العقلية بصفة خاصة، ونجد أن حوالى 6 الى 10٪ من الذين يعانون من إعاقة عقلية قد أصيبوا بجراح أثناء عملية الولادة.

خصائص (مظاهر) الإعاقة العقلية:

إن التعرف على خصائص النمو عند الأطفال المتخلفين عقلياً أمر هام في إمكانية تزويد المعلم بالمعلومات الهامة عن جوانب النمو الأكاديمية والجسمية والاجتماعية والانفعالية والعقلية، فالتعرف على هذه الخصائص يساعدنا في إمكانية وضع وتصميم المناهج والبرامج اللازمة لإعداد هؤلاء المتخلفين إلى الحياة (سليمان،2000).

أ- الخصائص اللغوية:

تعتبر الخصائص اللغوية والمشكلات المرتبطة بها مظهراً مميزاً للإعاقة العقلية وعلى ذلك فليس من المستغرب أن نجد الأداء اللغوي للأطفال ذوي الإعاقة العقلية أقل بكثير من مستوى الأداء اللغوي للأطفال العاديين الذين يناظرونهم في العمر الزمني (عبيد،2007). وقد أشار هلهان وكوفمان (Hallahan& Kouffiman) إلى الخصائص التالية للنمو اللغوي للأشخاص المتخلفين عقلياً:-

- إن مدى انتشار المشكلات الكلامية واللغوية وشدة هذه المشكلات يرتبط بشدة التخلف العقلي الذي يعانى منة الفرد، فكلما ازدادت شدة التخلف العقلي ازدادت المشكلات الكلامية واللغوية وأصبحت أكثر انتشاراً.
- إن المشكلات الكلامية واللغوية تختلف باختلاف الفئات التصنيفية للتخلف العقلي.
- إن البنية اللغوية لدى المتخلفين عقليا تشبه البناء اللغوي لدى غير المتخلفين عقلياً فهي ليست شاذة، إنها لغة سوية ولكنها بدائية (الخطيب والحديدي، 1997).

ب - الخصائص الانفعالية والاجتماعية:

وعن الخصائص الانفعالية والاجتماعية لذوى الاعاقة العقلية يذكر(محمد، 1990) إن المتخلف عقليا يتصف بعدة خصائص اجتماعية وانفعالية قد تظهر بعضها لدى أفراد منهم وتظهر أخرى لدى أفراد آخرين وليس بالضرورة أن توجد الخصائص لديهم جميعاً ومن هذه الصفات :- الانعزال، العدوان، والتردد في بداية أي عمل، النشاط والحركة الزائدة بسبب الإصابة العضوية في المساحة الحركية في المخ وتلف الجهاز العصبي المركزي بحيث ينشأ عنه اضطراب وزيادة في معدل حركة الفرد، السلوك التكراري حيث المداومة على أداء حركة أو فعل معين، سرعة الانفعال، عدم القدرة على تصوير الذات، القلق البالغ والمخاوف الشديدة، ارتفاع نسبة الانحرافات السلوكية والسلوك المضاد للمجتمع.

وقد قام بولستر ومايو (Plosteerand&Mayo:1995) بدارسة السلوك النمطي لدى المتخلفين عقلياً، حيث وجد أن السلوك النمطي يمكن أن يكون أحد الأسباب في فشل محاولات التأهيل والتدريب كما وجد الباحثون أن هناك تنوعاً في مظاهر السلوك النمطي لدى المتخلفين عقلياً. ويمثل الإيذاء البدني مشكلة كبيرةللأفراد الذين يعانون من التخلف العقلي وتبدو هذه الظاهرة في الأفعالالنمطية مثل ضرب الرأس والجسد وبعض أعضاء الجسم (king:1993). وترى إحدى النظريات أن الطفل يؤذي ذاته لأنه يشعر بأنه غير محبوب أو لأنه يريد جذب انتباه الآخرين بينما يبدو أن أطفالاً آخرين يؤذون ذاتهم حين لايكونون مشغولين أو حين يستثارون بدرجة كبيرة أو أنهم يستمتعون بالإحساس الناتج عن ذلك (مليكة، 1998). ويري (الخطيب والحديدي، 1997) أن الأشخاص المتخلفين عقلياً لا يتطور لديهم الشعور بالثقة بالذات، وفي العادة يصف الباحثون ذلك بالقول أن المتخلفين عقليا يعتمدون على الآخرين لحل المشكلات (Outer-Directed) وأنهم يعزون سلوكهم لعوامل خارج نطاق سيطرتهم، وأنهم بسبب الإخفاق يتطور لديهم الخوف من الفشل وتوقع الفشل الأمر الذي يدفعهم غالباً إلى تجنب محاولة تأدية المهمات المختلفة وهذه المظاهر الانفعالية غير التكيفية أكثر انتشارًا لدى الأشخاص المتخلفين عقليا الملتحقين بمؤسسات التربية الخاصة، إذ أنها تعمل على عزلهم وعدم توفير فرص الدمج لهم في المجتمع.

جـ : الخصائص العقلية والمعرفية للإعاقة العقلية

في مجال الإدراك يذكر(كامل، 1999) من الأبحاث المتعددة في مجال الإدراك لدى المعاقين عقلياً لوحظ أن لديهم قصوراً في عمليات الإدراك المختلفة مثل عمليات التمييز، إلا أن هذه الفروق لم تجد من الدلائل التجريبية ما يجعلنا نقرر أنها تعتبر من الخصائص العامة للمعاقين عقلياً التي تميزهم عن الأسوياء، وقد أجمعت بعض الشواهد على اختلاف المعاقين عقلياً عن الأسوياء فيما يسمى بالأثر اللاحق على إدراك الأشكال البصرية وفي إدراك الأشكال المنعكسة، وكذلك احتمال زيادة اعتمادهم على العلاقات البعيدة وضعف استرشادهم بالعلاقات القريبة في المواقف ويكون القصور واضحاً في حالة تعدد المؤثرات، أيأن هناك فروقاً في الأداء بين المعاقين عقلياً والأسوياء في مجال الإدراك.

وفي مجال النمو العقلي يذكر (عبد الغفار والشيخ، 1985) أن الصفات العقلية من أهم الصفات التي تميز القاصر عقلياً عن الطفل العادي، فالطفل المعاق عقلياً لايصل نموه التعليمي إلى المستوى الذي يصل إليه العادي الذي يماثله في العمر الزمني، كما أن معدل نموه

يكون أقل من معدلات النمو العقلي للطفل العادي، وأقصى معدل للنمو العقلي للطفل المعاق عقلياً عند رشده يعادل مابين سبع سنوات إلى إحدى عشرة سنة، ومثل هذا المستوى لا يؤهله للتحصيل الدراسي إلى أكثر من الصف الخامس مهما بلغ من العمر ومهما تعرض لمثيرات وبرامج تربوية.

وفي مجال التذكر تذكر (الكاشف،2001) أنهم سريعوا النسيان لأنهم يحفظون المعلومات والخبرات في الذاكرة الحسية بعد جهد جهيد في تعلمها فإذا طلب المدرس من الطفل المعاق عقلياً إعادة مجموعة من الكلمات أو الصور أو الخبرات التي تعلمها منذ قليل يجده نسي معظمها ويبدو كأنه لم يتعلمها، وهذا ما يجعلهم في حاجة دائمة لإعادة تعلم ماتعلموه سابقاً، فالطفل المعاق عقليا يفتقر إلى القدرة على التذكر وخاصة تذكر الارتباطات المنطقية وضعف القدرة على التأمل الباطني.

وفي مجال الانتباه أشار زيمان Zeman إلى أن الأطفال المعاقين عقلياً يعانون من صعوبات في الانتباه أكثر من غيرهم كما أنهم أكثر إيجابية للاتجاهات والأبعاد.(Bergen and Mosley، 1994).

ثانيا: الدمج

أهمية الدمج

شغل هذا الموضوع الكثيرون من المهتمين والمتخصصين في تربية وتأهيل المعاقين في أمريكا إذ ظهر بظهور القانون الأمريكى 94 / 142 لسنه 1975 الذى نص على ضرورة توفير أفضل أساليب الرعاية التربوية والمهنية للمعاقين مع أقرانهم العاديين، ويرى كوفمان Kauffman أن الدمج أحد الاتجاهات الحديثة في التربية الخاصة وهو يتضمن وضع الأطفال المعوقين عقلياً بدرجة بسيطة في المدارس الابتدائية العادية مع اتخاذ الإجراءات التي تضمن استفادتهم من البرامج التربوية المقدمة في هذه المدارس ويرى مادن Maden وسلانين Slanin أن الدمج يعنى ضرورة أن يقضى المعوقون أطول وقت ممكن في الفصول العادية مع إمدادهم بالخدمات الخاصةإذا لزم الأمر(بطرس، 2009). ومن أهداف الدمج تذكر أشيلى (Ashley،1980) وهلهان وكوفمان (Hallhan&Kauffman، 1991) عددًا من الأهداف المتوقع تحقيقها نتيجة لتطبيق فكرة الدمج بأشكالها منها:

- زيادة فرص التفاعل الاجتماعي، ويقصد بذلك أن برامج الدمج تعمل بطريقة ما أو بأخرى إلى زيادة فرص التفاعل الاجتماعي بين الأطفال العاديين سواء كان ذلك في غرفة الصف

أو في مرافق المدرسةالأخرى وما تضمنه من نشاطات تعمل على زيادة تقبل الأطفال غير العاديين للأطفال العاديين.

- تعديل الاتجاهات نحو فئات التربية الخاصة، ويقصد بذلك أن برامج الدمج تعمل على تغير وتعديل اتجاهات العاملين في المدرسة العادية من السلبية إلى الايجابية نحو فئات التربية الخاصة.

- توفير التكلفة الاقتصادية اللازمة لفتح مراكز ومؤسسات التربية الخاصة، إذ يتطلب فتح هذه المراكز تكلفة اقتصادية عالية (الروسان،1998). وعن تأثيرات الدمج على التحصيل الأكاديمي ركزت العديد من الدراسات على العلاقة بين الدمج والتحصيل العام في المدارس الابتدائية ومن هذه الدراسات دراسة شارب – يورك ونايت (Sharpe،York&night) التي استخدمت لتقييم المجموعة الواحدة قبلي بعدى لبحث أثر الدمج على الأداء الأكاديمي للتلاميذ العاديين من غير ذوي الإعاقات مقارنة بالأداء الأكاديمي لعدد 35 طالبة من الذين التحقوا بفصول يضم كلٌ منها اثنين من ذوي الإعاقات، وأشارت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين في مواد القراءة والعلوم والرياضيات مما يشير إلى أن دمج ذوي الإعاقات في فصول العاديين ليس له تأثير سلبي دال على الأداء الأكاديمي لهم (الزيات، 2009). وعن تأثير الدمج على الاتجاه نحو الإعاقة قام بمبيان وساكس (Pumpian&Sax) بدراسة اتجاهات1413 من التلاميذ العاديين بمدرستين من المدارس العليا إحداهما دامجة (التجريبية) والثانية بمدرسة تقليدية للتربية العادية (الضابطة) وكان التركيز على اتجاهات طلاب المجموعتين نحو أقرانهم ذوي الإعاقات في ظل الدمج وقد أظهرت النتائج:

أن طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة لديهم اتجاهات موجبة نحو أقرانهم ذوي الاحتياجات الخاصة، ولم تكن الفروق بينهما في هذه الاتجاهات دالة، كما أبدي طلاب الدمج تقبلاً وفهماً أفضل لأقرانهم ذوي الإعاقات (الزيات ،2009). وفي دراسة فريدة من نوعها حاول هولوود وزملائه(1995) معرفة ما إذا كان وجود طلاب ذوي إعاقات شديدة في الصف الدراسي العادي يؤثر على مستوى انتباه والتزام الطلاب العاديين بالمهمات التعليمية، وبينت النتائج أن مستوى الانتباه والالتزام لم يختلف لدى الطلاب العادين الذين يوجد في صفوفهم أطفال ذو إعاقة شديدة عن مستوى انتباه والتزام الطلاب العاديين الذين لايوجد معهم طلاب معوقون في الصف (الخطيب،2004).

ويرى الباحث أن الدمج له مميزات وأهداف يمكن تلخيصها في التالي :

- تعديل الاتجاهات السلبية إلى الايجابية عند الطلبة العاديين نحو أقرانهم المعاقين عقلياً
- تخفيف الآثار السلبية والعمل على زيادة ثقة المعاق بنفسه
- تنمية التفاعلات الاجتماعية بين الأطفال المعاقين عقلياً وأقرانهم العاديين ومعلميهم
- تنمية مفهوم الذات لدى الأطفال المعاقين عقلياً
- تنمية الأداء اللفظي واللغوي لدى المعاقين عقلياً
- تنمية روح الحب وخلق لغة التفاهم
- اكتشاف القدرات والمواهب للطفل المعاق خلال تفاعله مع الطفل العادي
- تخفيف الأعباء عن أولياء الأمور.

العوامل التي تساعد على نجاح الدمج:

- توفير وسائل الدعم

أدى الاختلاف في احتياجات الطلاب في مدارس التعليم العام وفصوله إلى التطور في خدمات الدعم وفي وسائل توصيل هذه الخدمات لكل من الطلاب والمدرسين الذين هم في حاجة إلى تشجيع ومساعدة مثمرة، فالمدرسون الذين تنقصهم الخبرة في التعامل مع الاحتياجات الخاصة للطلاب المعوقين في مدارس التعليم العام وفصوله هم في حاجة ماسة إلى الدعم أكثر من الطلاب أنفسهم، ولهذا لابد أن يتكون فريق دعم في كل مدرسة وهذا الفريق يتكون من مجموعة من الأفراد ويجتمعون معاً للتفكير في إيجاد الحلول للمشكلات التي تطرأ في أثناء عملية تطبيق الدمج ويتبادلون الأفكار ويناقشون الأساليب والطرق والأنشطة المرتبطة بعملية الدمج وذلك لمساعدة المدرسين والطلاب على اكتساب الدعم اللازم لإنجاح عملهم ودورهم (سالم،2007). ويذكر ستيافنس وزملائه (1982) متطلبات تنفيذ برامج الدمج بنجاح:

- اشتراك وتعاون معلمي الصفوف العاديةومعلميالتربيةالخاصة والمديرين وأولياءالأمور في تخطيط وتنفيذ برامج تعليم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة
- الإعداد الجيد لجميع أعضاء الكادر المدرسي للقيام بأدوارهم بالتدريب وإعادة التدريب
- الإعداد الجيد لجميع الطلبة لبرامج الدمج
- الاطمئنان إلى ملائمة الوسائل والمواد والخدمات التربويةوالداعمة
- تعديل حجم الصف، وجدول الحصص اليومي، والمنهج بما يضمن تنفيذ برامج الدمج
- تطوير نظام موثوق لتقييم فاعلية البرنامج
- توفير الدعم المالي الكافي لبرنامج الدمج

- مشاركة معلمي الصفوف العادية في تحديد مكونات البرامج التربوية الفردية
- تجنب خفض عدد معلميالتربية الخاصة بدعوى التحاق الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في الصف العادي (الخطيب،2004).

ويذكر(بطرس، 2009) شروط نجاح عملية الدمج تتلخص في الآتي:

- معرفة التربويين والمعلمين لمفهوم الدمج قبل التطبيق
- ينظر للدمج على أنه تكامل اجتماعي وتعليم الأطفال المعوقين وليس فقط عبارة عن الحضور الجسدى
- وضع محك لوضع المكان المناسب للطفل المعاق
- التقبل الإيجابي من قبلمدرسي المدرسة لوجود الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة وتفاعلهم مع هذه الفئة
- تعاون المدرسين مع مدرسي التربية الخاصة
- القبول الاجتماعي من قبل أسرة الطفل السوي لوجود أطفال معاقين في مدرسة ابنهم
- تقبل الطفل السوي لزميله المعاق وتفاعله معه
- إحساس وتفاعل كل العاملين في المدرسة مع ذوي الاحتياجات الخاصة
- إعطاء حوافز مادية ومميزات للمدرسةالتي يوجد بها دمج من قبل الوزارة
- التوعيةالإعلامية المكثفة على مستوى المجتمع من خلال الوسائل الإعلامية المسموعة والمرئية والمقروءة.

ويرى الباحث أنه لنجاح برنامج الدمج يجب مراعاة الأمور التالية:-

- توفير الاحتياجات التعليمية للتلاميذ المعاقين
- ضرورة تعديل اتجاهات القائمين على تربية وتعليم الطلاب المعاقين
- إتاحة الفرص والبرامج والأنشطة المناسبة للتفاعل بين التلاميذ العاديين وأقرانهم المعاقين
- إعداد المناهج والبرامج التربوية المناسبة التي تتيح فرص التعليم وتنمية المهارات الاجتماعية والتربوية ومساعدتهم على التعليم والتوافق الاجتماعي مع أقرانهم العاديين
- مشاركة أولياء الأمور مع المدرسة في العملية التعليمية.

فلسفة الدمج في دولة الإمارات العربية المتحدة

إن تقديم الدعم وكافة البرامج والخدمات التربوية والتعليمية للطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة (فئة ذوي الاعاقة) هي من أولويات السياسة التعليمية في دولة الامارات العربية

المتحدة. ويكمن ذلك في تبني فلسفة الدمج القائمة بشكل أساسي على انخراط جميع الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة – بغض النظر عن نوع أو شدة الإعاقة التي لديهم – في فصول مناسبة لأعمارهم مع أقرانهم العاديين في مدرسة الحي إلى أقصى حد ممكن. وذلك ضمن أقل البيئات تقييداً مع توفير كافة سبل الدعم اللازم لهم في هذه المدارس، ويجب الأخذ في الحسبان أن الدمج لايعني تعليم الطلبة من ذوي الاحتياجات الخاصة في الصفوف العادية وحدها . وإنما يعني توفير فرص التعلم القائمة على المساواة وذلك من خلال إلحاقهم بالبيئة أو البنية التربوية (البيئة الأقل تقييداً) والأكثر ملائمة وقدرة على تلبية حاجاتهم وفي كثير من الحالات تتمثل هذه البيئة أو البنية التربوية في الصف الدراسي العادي إن لم يكن طوال الوقت فليكن جزء من الوقت على أقل تقدير، وهنا يجب الإشارة إلى أن هناك بدائل تربوية تتمثل في مستويات مختلفة للحضور إما في الفصل العادي أو الفصل الخاص إذا اقتضت الضرورة وذلك بشروط محددة (القواعد العامة لبرامج التربية الخاصة للمدارس الحكومية والخاصة ،2010 :ص103).

ثالثا: السلوك التكيفي

لقد استعير مصطلح التكيف من العلوم البيولوجية، حيث يشير التكيف إلى العمليات التى يحاول بها الكائن الحيأن يستجيب للتغيرات التي تقع في بيئته للمحافظة على حياته، أما في مجال العلوم الاجتماعية فإن المفهوم يتسع ليشمل التكيف المعرفي والاجتماعي للبيئة الاجتماعية لكي يحصل الكائن على معززات لسلوكه ويسمح له بالاستمرار كعضو في الوحدة الاجتماعية التي ينتمي إليها (الشناوى ،1997). ويعرفه (هنلي 1993) فيشير إلى أن السلوك التكيفي يعنى قدرة الفرد على الاستقلالية وتحمل المسئولية الاجتماعية، فالسلوك التكيفي هو السلوك الموجه للتغلب على عقبات البيئة أو صعوبات مواقفها، كما إن آليات توافقه التي يتعلمها هى استجاباته المعتادة التي يسير عليها لإشباع حاجاته وإرضاء دوافعه وتخفيف توتراته (دسوقي، 1985). ويري (بطرس، 1993) أن السلوك التكيفي يتحدد بدرجة الفاعلية التي يقابل بها الشخص المعايير الخاصة باستقلالية الشخص ومسئوليته الاجتماعية المتوقعة منه من خلال المرحلة العمرية التى يمر بها بالإضافة إلى ثقافته ولهذا يوجد مظهريين أساسين هى القدرة على التعلم والتدريب الوظيفى، والقدرة على مواجهة المطالب الاجتماعية.

ويري (عبدالله،2001) أن السلوك التكيفي هو قدرة الفرد على أن يسلك سلوكاً استقلالياً يقلل من اعتماده على الآخرين، كما يعكس سلوك المسؤولية الاجتماعية حيث من المتوقع أن

يظهر الأفراد سلوكا تفاعليا تعاونيا مع الآخرين ، وأن تتكون لديهم مهارات مهنية مناسبة خلال مراحل أعمارهم المختلفة تضمن نمو مهارات معرفية معينة كالقدرة على إتقان اللغة والتواصل وتحقيق مستوى معين من التحصيل الدراسي ويمكن تحديد السلوك التكيفي من خلال سياق اجتماعيأو موقف يحدث فيه.

السلوك التكيفي للطفل المعاق عقليا

إن البيئة الاجتماعية السليمة الغنية بالمثيرات والخبرات والمنبهات تؤثر على النمو العقلي السليم للطفل، ويظهر ذلك في سلوكه الاجتماعي وفي تكيفه مع الآخرين وحسن تصرفه في المواقف الاجتماعية، لكن افتقاد الطفل لهذه البيئة الاجتماعية المناسبة وخاصة في سنوات طفولته الأولى تؤثر تأثيرا سلبياً على نموه العقلي، فالتكوين العقلي لا يتحدد بفعل العوامل الوراثية فقط إنما يتحدد بفعل العوامل البيئية والظروف الاجتماعية المحيطة والتفاعل الاجتماعي بين الكبار والأطفال ويساعد على تنمية قدرات الأطفال وخصوصاً المعاقين عقلياً، فسوء الظروف الاجتماعية المحيطة بالطفل المعاق عقليا والتنشئة غير الملائمة تعد من عوامل سوء توافق الطفل المعاق، وكذلك الحماية الزائدة أو الرفض المقنع وكلها اتجاهات سلبية يترتب عليها مواقف سلبية تؤثر على سلوك الطفل المعاق عقليا كرد فعل لها ومن هذه الأنماطالسلوك الانسحابي،السلوك الدفاعي والسلوك التعويضي. فالطفل المعاق عقلياً يعانى من انخفاض في أداء بعض الوظائف أو المهارات التي تناسب عمره الزمنى وهذه الوظائف ترتبط بعمليات النضج والتعلم والتكيف (الهجرسي، 2002).

ويعتبر السلوك التكيفي لذوي الاحتياجات الخاصة هو أحد الأهداف الرئيسة لبرامج دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع الطلبة العاديين، وقد حظي مفهوم السلوك التكيفي باهتمام واسع في مجال التربية الخاصة وخاصة في مجال الدمج حيث صدر قانون (94-142) (التعليم لكل ذوي الاحتياجات الخاصة) في منتصف السبعينات والذي يقضي باعتماد السلوك التكيفي كمحك رئيسي في تعريف وتشخيص حالات الإعاقة العقلية وتحديد مستويات القبول في المؤسسات الخاصة بهم، ويعود هذا الاهتمام بالسلوك التكيفي إلى الرواد الذين ساهموا في ظهور مفهوم السلوك التكيفي في تعريف التخلف العقلي وقياسه، وأول من ساهم في ظهور مفهوم السلوك التكيفي تريد جولد (Tredgold،1937) وهيبر(Heber،1959) ودول (Doll،1965) وجروسمان (Grosman،1973) وميرسر (Mercer،1973) الذين أدخلوا السلوك التكيفي في مجال دمج ذوي الاحتياجات الخاصة مع العاديين(المالكي،2008).

ويوضح (بروما ن و ليفر Broman&Lefrver 1999،) أن الأطفال المعاقين عقلياً يعانون من قصور واضح ونقص حاد في المهارات الاجتماعية مما يترتب عليه الكثير من المشكلات والسلوكيات السلبية التى تحول بين هؤلاء الأطفال وبين إمكانية تعايشهم بشكل مقبول مع الآخرين مما يجعلهم يلجأون إلى أساليب السلوك العدواني نتيجة مايلاقونه من إحباطات وفشل في الحياة، وأصبح قياس السلوك التكيفي جانبا هاماً في عملية التشخيص لحالات الأطفال المعاقين، وكذلك تأهيل الأطفال وتدريبهم حتى لا يكونوا عالة على المجتمع بالإضافة إلى أنه أداة فعالة في وضع الخطط لتعديل السلوك وكذلك تقييم البرامج ووضع الخطط التعليمية والتدريبية والتعرف على نمو المهارات، ومعالجة نواحي القصور لدى هؤلاء الأطفال المعاقين عقلياً الذي يتمثل في أربعة مجالات هي:

1 – مجال التواصل

2 – مجال التفاعل الاجتماعي

3 – مجال اللعب

4 – مجال السلوكيات

الدراسات السابقة

تم تقسيم الدراسات السابقة إلى محورين:

المحور الأول: دراسات سابقة اهتمت بدمج المعاقين عقلياً في المدارس العادية

دراسة سنتروكوري (Center&Curry،1993) استهدفت بحث أثر الدمج الشامل المطور على التحصيل الأكاديمي والكفاءة الإجتماعية للأطفال ذوي الإعاقة العقلية البسيطة، وأسفرت النتائج إلى تحسن واضح للطلاب المعاقين في درجات الفهم اللفظي، واللغة الإستقبالية وكذلك المهارات الإجتماعية ولم تلاحظ أي تأثيرات سلبية للدمج. وهدفت دراسة فريكسل وكيندي (Fryxell & Kennedy،1995) إلى مقارنة التفاعلات الإجتماعية بين مجموعتين متناظرتين أحدهما لتحقت بالفصول العادية والأخرى بفصول التربية الخاصة، وأسفرت النتائج على أن التفاعلات الإجتماعية بين الطلاب ذوي الإعاقة وأقرانهم العاديين داخل المدرسة العادية كانت أعلى بما يعادل سبعة أمثال هذا التفاعل لدى أقرانهم الذين تعلموا داخل فصول التربية الخاصة المنفصلة.

كما هدفت دراسة هارون (1996) إلى التعرف على أثر الدمج في تنمية العلاقات الشخصية المتبادلة لدى الأطفال المعاقين عقلياً. وأسفرت النتائج عن استفادة الأطفال المعاقين عقلياً من

أساليب الدمج في الفصول العادية مع أقرانهم العاديين حيث نمّت لديهم القدرة على تكوين علاقات اجتماعية مناسبة مع الآخرين بشكل ملحوظ. كما أسفرت دراسة هيرشي فيلبس وآخرون (Hershey Phillips et.al،1996) إلى أن أفضل الأساليب والطرق التي تتيح للأطفال المعاقين عقلياً فرصاً أفضل للتكيف الشخصي والإجتماعي هو أسلوب الدمج. حيث تساعد الأنشطة الإجتماعية والرياضية والترويحية على تنمية قدرة هؤلاء الأطفال للتعامل بصورة طبيعية مع أقرانهم من الأطفال العاديين. وهدفت دراسة إنجمار إيمانولسون وآخرون (Ingemar Emanuelsson at.al،1997) إلى التعرف على أثر الدمج على مفهوم الذات وقد أسفرت النتائج إلى تحسين المفهوم والتقدير الذاتي ومستوى توافقهم الشخصي والإجتماعي لدى الأطفال المدمجين في المدارس العادية .

أما دراسة ماك كاب (1999) فقد فحصت فاعلية اللعب الجماعي لدى الأطفال المعاقين على المستوى المعرفي ونمو اللغة في نظامي العزل والدمج، وقد أسفرت النتائج إلى تأثير الدمج من خلال أنشطة اللعب الجماعي الأدائي في تحسن الأداء اللغوي والتفاعل الإجتماعي. وأما دراسة بخش (2000) فقد هدفت الى التعرف على إمكانية تعديل الاتجاهات السلبية للطلبة العاديين نحو الطلبة المعاقين عقلياً وذلك من خلال تطبيق برنامج إرشادي مقترح. وأسفرت النتائج إلى أن الاتجاهات كانت أكثر إيجابية نحو الطلبة المعاقين من قبل المجموعة التجريبية من الطلبة العاديين بعد تطبيق البرنامج. كما أمكن من خلال دراسة فيري وآخرون (2001) التعرف على الأماكن المناسبة لتنمية النواحي الإجتماعية والانفعالية والسلوكية ومفهوم الذات لدى الطلاب من ذوي الإعاقة، وقد أقرت النتائج إلى تقديم خدمات التربية الخاصة في أوضاع العزل يطور لديهم شعوراً بالخجل والوصم أما الإلتحاق بالتعليم العام يعمل تطوير صداقات لديهم وتوفير فرص لتحديات ذهنية وتطوير تقدير الذات والنجاح في مهنهم.

أما شاش (2002) فقد هدفت في دراستها إلى التعرف على مدى فعالية برنامج في تنمية المهارات الإجتماعية لمجموعة من الأطفال المعاقين عقلياً المدمجين بالمدارس العادية ومجموعة أخرى في نظام العزل، وأسفرت النتائج إلى تحسن المهارات الإجتماعية لدى مجموعة الدمج مقارنة بالمجموعة الأخرى (العزل). وهدفت دراسة الموسى وآخرون (2008) إلى تقييم دمج المعاقين في المدارس العادية بالمملكة العربية السعودية، وأسفرت النتائج إلى أن الدمج يوفر للتلاميذ ذوي الإعاقة بيئة أكاديمية واجتماعية طبيعية تعتبر أفضل البيئات التعليمية. واهتمت دراسة القحطاني (2010) بالصعوبات الإدارية والفنية التي تواجه تطبيق برامج ذوي الإعاقة العقلية في المرحلة الإبتدائية، وتوصلت إلى وجود صعوبات إدارية وفنية من وجهة

نظر معلمي التربية الخاصة ومديري مدارس الدمج وأوصت الدراسة بضرورة توجيه الاهتمام نحو العقبات التي تواجه موضوع دمج المعاقين عقلياً في المدرسة العادية.

وللتعرف على اتجاهات معلمي الصفوف الأولى نحو دمج الطلبة المعاقين مع الطلبة العاديين في الصفوف الثلاثة الأولى أجرى الصمادي (2010) دراسة أسفرت على أن هناك اتجاهات ايجابية من المعلمين في مدينة عرعر نحو دمج المعاقين في المدارس العادية. كما استهدفت دراسة سمبوك (Zsambok،2010) الى قياس اتجاهات أفراد المجتمع نحو دمج المعاقين عقلياً معهم وتوصلت الدراسة إلى نتائج منها: أن الأفراد الذين يعيشون في مجتمع الدمج (أي دمج المعوقين مع العاديين) كانت اتجاهاتهم إيجابية نحو عملية دمج المعاقين عقلياً مع العاديين أكثر من الأفراد الذين يعيشون في مجتمع ليس به دمج.

واهتمت دراسة السنجري (2011) بالكشف عن دور عملية التدخل المبكر في تحقيق عملية الدمج للأطفال المعاقين عقلياً وكذلك علاج اضطرابات النطق والكلام لديهم لتحقيق الدمج الاجتماعي لهم، وأسفرت النتائج أن التدخل المبكر لعينة الدراسة كان له تأثير إيجابي على دمجهم في المجتمع وأوصت الدراسة بضرورة وجود تدخل مبكر للأطفال المعاقين عقلياً دون السادسة لكي يندمجوا في المدرسة والمجتمع.

المحور الثاني: دراسات سابقة اهتمت بأثر الدمج على السلوك التكيفي للمعاقين عقلياً

استهدفت دراسة خضر والمفتي (1992) التعرف على أثر دمج المعاقين عقلياً في بعض الأنشطة المدرسية على سلوكهم التكيفي على عينة تراوحت أعمارهم بين (12-19 عاماً) ودرجة ذكائهم (25-55) وأسفرت النتائج على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في السلوك التكيفي بعد الدمج، وأرجع الباحثان عدم وجود فروق إلى أن عينة الدراسة كانت من فئة القابلين للتدريب وكذلك لكبر سن العينة. كذلك أجرى كافور مافرين وآخرون (Cavor Mavrin et.al,1992) دراسة لمقارنة السلوك التكيفي بين عينة من أطفال الإعاقة العقلية داخل مدارس الدمج وأقرانهم داخل مدارس العزل في كرواتيا وأسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الأطفال في مدارس الدمج ومدارس العزل لصالح أطفال مدارس الدمج.

وأسفرت نتائج دراسة بلاج (Blag،1992) إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى 0 , 01 في مكونات السلوك التكيفي والتوافق الإجتماعي لصالح مجموعة من الأطفال تم دمجهم في مدارس عادية.

كذلك أسفرت نتائج دراسة اليزابث كوزلسكي وآخرون (Elizabeth Kozleski et.al،1993) على قدرة الأطفال المعاقين عقلياً على تكوين علاقات وتفاعلات وصداقات مع أقرانهم العاديين وذلك من خلال الدمج الجزئي لمدة ثمانية عشر أسبوعاً وأسفرت النتائج عن تنمية السلوك التكيفي لدى عينة الدراسة. وهدفت دراسة الخشرمي (1995) إلى التعرف على تأثير الدمج في الجانب اللغوي ومفهوم الذات والسلوك التكيفي وتوصلت الباحثة إلى نتيجة مجداها أن دمج الأطفال المعاقين عقلياً مع أقرانهم العاديين تساعد على تنمية قدرتهم على تكوين علاقات سليمة مع الآخرين من العاديين. أما دراسة بخش (1998) فهدفت إلى الكشف عن فعالية الدمج وأثره على السلوك التكيفي وتنمية مفهوم الذات في رياض الأطفال على عينة تكونت من مجموعتين، وأسفرت النتائج على فعالية أسلوب الدمج في تحسين مفهوم الذات والسلوك التكيفي لدى مجموعة الدمج.

وأجرى فيشر ومايز (Fisher & Mayer،2002) مقارنة في نمو السلوك التكيفي والكفاءة الاجتماعية لدى مجموعتين متناظرتين ممن التحقوا وتعلموا في فصول مدرسية مستقلة خاصة والأخرى ممن تعلموا في فصول ومدارس التربية العادية، وأسفرت النتائج إلى إحراز المجموعة التي تعلمت في المدارس العادية تحسناً جوهرياً في السلوك التكيفي والمهارات الاجتماعية. وهدفت دراسة عبدالرازق (2003) إلى التعرف على مدى فاعلية الدمج في تنمية مهارا ت السلوك التكيفي وبعض الجوانب المعرفية لدى الطلاب المعاقين عقلياً على مجموعتين الأولى بمعاهد التربية الفكرية والثانية بالمدرسة العادية وأسفرت النتائج على تحسن السلوك التكيفي وكذلك الإرتقاء في اللغة للمجموعة التي تم دمجها بالمدرسة العادية. كذلك أكدت دراسة الدخيل(2006) على أن الدمج التربوي لفئة الإعاقة العقلية البسيطة يساعد على رفع مستوى السلوك التكيفي وأجرت الدراسة على عينة من الملتحقين بمعاهد وبرامج التربية الفكرية في التعليم العام وأسفرت النتائج على تنمية السلوك التكيفي.

وهدفت دراسة المالكي (2008) إلى التعرف على أهمية الدمج في تنمية السلوك التكيفي من خلال مقارنة بين مجموعة من الطلاب المعاقين عقلياً الملتحقين بمعاهد وبرامج التربية الفكرية في مدينة الرياض ومجموعة مناظرة أخرى تم إلحاقهم بمدارس التربية الفكرية الملحقة بالمدارس العادية ، وأسفرت النتائج عن تنمية السلوك التكيفي لدى المجموعة الملحقة بالمدارس العادية.

تعليق عام على الدراسات السابقة

من خلال عرض الدراسات السابقة والتي تناولت دمج المعاقين عقلياً في المدارس العادية، اتضح أن للدمج دوراً وأثراً هاماً في تحسن المهارات الاجتماعية لدى المعاقين عقلياً المدمجين مع أقرانهم العاديين داخل المدارس العادية، وهذا ما أكدته دراسة سنتروكوري (Center&Curry،1993) ودراسة فريكسل وكيندي (Fryxell & Kennedy،1995) ودراسة هارون (1996) ودراسة هيرشي فيلبس وآخرون (Hershey Phillips et.al،1996) ودراسة ماك كاب(1999).

في حين أكدت العديد من الدراسات السابقة كدراسة سمبوك (Zsambok،2010) ودراسة بخش (2000) ودراسة الصمادي (2010) أن أفراد المجتمع الذين يعيشون في مجتمع دمج تكون اتجاهاتهم إيجابية نحو الدمج أكثر من الأفراد الذين يعيشون في مجتمع ليس به دمج إضافة إلى دور البرامج الإرشادية والتي تساهم في تعديل الإتجاهات السلبية نحو دمج المعاقين عقلياً في المدارس العادية. أما من حيث الدراسات التي تناولت أثر الدمج على تنمية السلوك التكيفي لدى المعاقين عقلياً فقد اتفقت دراسة كل من كافور مافرين وآخرون (Cavor Mavrin et.al،1992) ودراسة فيشر وماير (Fisher & Mayer،2002) ودراسة بلاج (Blag،1992) ودراسة الخشرمي (1995) ودراسة الدخيل(2006) ودراسة المالكي (2008) على أن للدمج أثراً واضحاً في تنمية السلوك التكيفي والتوافق الاجتماعي إضافة لتنمية مفهوم الذات للمعاقين عقلياً المدمجين في المدارس العادية .

في حين أكدت دراسة خضر والمفتي(1992) على أن الدمج كان غير فعال في تنمية السلوك التكيفي وأرجع الباحثان ذلك على أن العينة كانت من فئة القابلين للتدريب وليس التعليم كذلك إضافة لكبر سن العينة ،في حين أكدت دراسة السنجري (2011) على أن التدخل المبكر يساهم في نجاح الدمج للمعاقين عقلياً.

إجراءات الدراسة

أولاً : منهج الدراسة

استخدم الباحث للدراسة الحالية المنهج التجريبي الذي يتضمن مجموعتين الأولى تجريبية والأخرى ضابطة وقد تم دمج المجموعة التجريبية في مدارس العين الحكومية والمجموعة الضابطة في مركز الواعدة لذوي الإحتياجات الخاصة.

ثانياً: عينه الدراسة

تكونت العينة في هذه الدراسة من 20 تلميذاً من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة الذين تراوحت أعمارهم الزمنية بين (10 :12)عاما والذين تراوحت درجة ذكائهم (55-70) درجة.
الجنس: اشتملت عينة التلاميذ على الذكور فقط.

ثالثاً: أداة الدراسة

مقياس السلوك التكيفي للأطفال (الشخص 1992)

هدف المقياس

يهدف هذا المقياس إلى إعطاء صورة شاملة عن السلوك التكيفي للأطفال سواء العاديين أو غير العاديين منذ الطفولة المبكرة وحتى الطفولة المتأخرة وذلك من خلال المواقف المختلفة المتعددة التي يتضمنها والتي غالبا ما يواجهها هؤلاء الأطفال في حياتهم اليومية، ويتكون المقياس من خمس مجموعات منفصلة من البنود يندرج كل منها تحت مجال معين يقيس الكفاءة في الأداء الوظيفي في ذلك المجال، ورغم اختلاف عدد البنود في كل مجموعة حيث يصل في إحداها إلى (16) بنداً بينما يصل في الآخر إلى (30) بنداً إلا أن الطفل يمكن أن يحصل علي درجة كلية واحدة في كل مجموعة تقيس مجالاً معيناً من المجالات الخمسة قدرها أربعون أما المجالات أو الأبعاد التي يتضمنها المقياس فهي:

- النمو اللغوي: ويهدف هذا البعد إلى التعرف على الأساس الاجتماعي لنمو المهارات اللغوية بدلا من التركيز على الأساس الأكاديمي المطلوب وصول الطفل إليه.
- الأداء الوظيفي المستقل: ويقيس مستوي العمر الذي يستطيع الطفل عنده تحمل المسئولية في مواجهة متطلبات الحياة اليومية في المواقف التي يتعرض لها عادة.
- أداء الأدوار الأسرية والأعمال المنزلية: ويقيس فاعلية الطفل في مواجهة الأعمال المنزلية والأدوار الأسرية الأساسية التي تتطلب أنماطاً سلوكية على درجة عالية من الدقة والكفاءة .
- النشاط المهني- الاقتصادي: ويقيس مستوي إدراك الطفل للمفاهيم المتضمنة في ميادين العمل ، والبيع والشراء التي تعد من المجالات الضرورية والهامة في حياة الفرد ، وكذلك قدرته على استخدامها.
- التطبيع الاجتماعي: ويقيس نمو المهارات المتصلة بتعاون الطفل مع الآخرين في نطاق واسع من البيئة ومهارته في تمييز المطالب الاجتماعية الهامة عن تلك المطالب البسيطة أو الأقل أهمية.

ثبات المقياس

وللتحقق من ثبات المقياس تم استخدام إعادة الاختبار على عينة (ن = 80) بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع، وتراوحت معاملات الثبات لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس بين0,65 -0,85 وهي قيم دالة عند0,01 ولحساب التجانس الداخلي تم حساب معامل الارتباط بين درجة بنود كل بعد والدرجة الكلية للبعد وكانت القيم دالة عند 0,05أما معاملات الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس فقد كانت القيم الخاصة به دالة عند 0,01 وتراوحت بين 0,95 -0,72 .

صدق المقياس

لحساب صدق المقياس وصلت قيمة (ت) للفرق بين الأطفال العاديين وأقرانهم المتخفين عقليا 15,75 وهي قيمة دالة عند 0,01 وقد بلغ عدد أعضاء كل مجموعة 50 طفلاً.

- **ثبات وصدق مقياس السلوك التكيفي للدراسة الحالية**

قام الباحث بتقنين مقياس السلوك التكيفي وذلك بحساب صدقه وثباته للبحث الحالي على عينة تبلغ (20) طفلا مما يعانون من الإعاقة العقلية البسيطة ويمكن تناول صدق وثبات مقياس السلوك التكيفي.

أولا : صدق المقياس:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس وذلك بعد تطبيقه على العينة الاستطلاعية والجدول التالي يوضح ذلك

جدول (1)

يوضح معاملات الارتباط بين الأبعاد والدرجة الكلية لمقياس السلوك التكيفي (ن = 20)

الأبعاد	النمو اللغوي	الأداء الوظيفي	الأدوار السرية	النشاط المهني	التطبيع الاجتماعي	الدرجة الكلية
النمو اللغوي	-	0,66	0,69	0,71	0,66	0,70

الأداء الوظيفي	–	–	0,65	0,75	0,62	0,62
الأدوار السرية	–	–	–	0,79	0,61	0,72
النشاط المهني	–	–	–	–	0,56	0,70
التطبيع الاجتماعي	–	–	–	–	–	0,73
الدرجة الكلية	–	–	–	–	–	–

يتضح من الجدول السابق ما يلي:
أن معاملات الارتباط بين درجة الأبعاد والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيا عند مستوي 0,01 ، مما يشير إلى صدق المقياس.

ثانيا:الثبات:

تم حساب ثبات المقياس باستخدام طريقة إعادة التطبيق وذلك بعد تطبيق المقياس مرتين على نفس العينة الاستطلاعية بفاصل زمني بين التطبيقين ثلاثة أسابيع والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط باستخدام إعادة التطبيق.

جدول (2)

يوضح معاملات الثبات لأبعاد مقياس السلوك التكيفي والدرجة الكلية باستخدام إعادة التطبيق

م	الأبعـــــاد	معامل الارتباط	مستوي الدلالة
1	النمو اللغوي	0,71	0,01
2	الأداء الوظيفي	0,72	0,01
3	الأدوار السرية	0,80	0,01

4	النشاط المهني	0,70	0,01
5	التطبيع الاجتماعي	0,79	0,01
6	الدرجة الكلية	0,84	0,01

يتضح من الجدول السابق أن معاملات ثبات المقياس بأبعاده المدروسة تراوحت بين (0,84 -0,70) وهي معاملات ثبات عالية مما يشير إلى ثبات المقياس.

رابعاً: الأساليب الإحصائية

للحصول على البيانات بهدف معرفة الفروق التي طرأت على المجموعتين التجريبية والضابطة قبل وبعد الدمج، وما إذا كانت هذه الفروق دالة إحصائيا، استخدم الباحث أساليب مان – ويتني Maan-Whitney وويلكوكسون Wilcoxon.

نتائج الدراسة وتفسيرها

يتناول الباحث نتائج التحليل الإحصائي وذلك لاختبار صحة فروض البحث والإجابة على تساؤلاته ومناقشة النتائج في ضوء الإطار النظري والبحوث السابقة وتقديم بعض التوصيات المقترحة في ضوء النتائج التي توصل إليها الباحث.

أولاً: عرض النتائج

للتحقق من فروض البحث الحالي قام الباحث بمعالجة البيانات إحصائيا باستخدام معادلة ويلكوكسون Wilcoxon ومان ـ ويتني Maan-Whitney وذلك لمعرفة الفروق بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

نتائج الفرض الأول:

ينص هذا الفرض على أنه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية وأفراد المجموعة الضابطة على مقياس السلوك التكيفي بأبعادهبعد الدمج بثلاث شهور(القياس البعدي).

ويلخص الجدول التالي هذه النتائج:

جدول (3)

قيمة (U) ودلالاتها للفرق بين متوسطات الرتب لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في السلوك التكيفي وأبعاده في القياس البعدي

الأبعاد	المجموعة	متوسط الرتب	U	مستوى الدلالة
النمو اللغوي	المجموعة التجريبية	14,95	5,500	0,01
	المجموعة الضابطة	6,05		
الأداء الوظيفي المستقل	المجموعة التجريبية	15,20	3,000	0,001
	المجموعة الضابطة	5,80		
اداء الأدوار الأسرية والأعمال المنزلية	المجموعة التجريبية	15,15	3,500	0,001
	المجموعة الضابطة	5,85		
النشاط المهني الإقتصادي	المجموعة التجريبية	12,80	27,000	0,79
	المجموعة الضابطة	8,20		
التطبيع الإجتماعي	المجموعة التجريبية	14,85	6,500	0,01
	المجموعة الضابطة	6,15		

يتضح من الجدول رقم (3) أن جميع قيم (U) داله عند مستوى 0,01 ويتضح أيضاً وجود فروق بين متوسطي الدرجات لصالح المجموعة التجريبية بإستثناء بعد النشاط المهني – الاقتصادي، مما يعني أن دمج تلاميذ الإعاقة العقلية البسيطة بالمدارس والذي تم تطبيقه على أفرادها كان له أثراً في تنمية السلوك التكيفي بأبعاده وهذا ما لايحقق صحة الفرض الأول ورفض الفرضية الصفرية.

نتائج الفرض الثاني:

ينص هذا الفرض على أنه (لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية قبل الدمج وأفراد نفس المجموعة بعد ثلاث شهور من الدمج في مستوى مهارات السلوك التكيفي).

ويلخص الجدول التالي هذه النتائج.

جدول (4)

نتائج إختبار ويلكوكسون Wilcoxon للفروق في أداء المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي للسلوك التكيفي

الأبعاد	المجموعة	متوسط الرتب	Z	مستوى الدلالة
النمو اللغوي	القياس القبلي	0,00	3,92	0,001
	القياس البعدي	10,50		
الأداء الوظيفي المستقل	القياس القبلي	4,00	2,81	0,05
	القياس البعدي	9,79		
اداء الأدوار الأسرية والأعمال المنزلية	القياس القبلي	00,2	2,26	0,05
	القياس البعدي	8,10		
النشاط المهني الإقتصادي	القياس القبلي	1,0	1,148	غيردال
	القياس البعدي	5,00		
التطبيع الإجتماعي	القياس القبلي	1,0	1,148	غير دال
	القياس البعدي	5,00		

ولإختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث اختبار ويلكوكسون Wilcoxon للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطات الرتب في أبعاد السلوك التكيفي للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي، وبالرجوع إلى متوسطي الدرجات في القياسين يتضح هذه الفروق لصالح القياس البعدي ،كذلك وجد أن جميع قيم (Z) داله عند مستوى دلالة 0,001 و0,05 ما عدا بعد النشاط المهني – الاقتصادي وبهذه النتيجة لا يتحقق صحة الفرض الثاني ورفض الفرض الصفري.

نتائج الفرض الثالث:

ينص هذا الفرض على (لا توجد فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية بين القياس البعدي(بعد ثلاثة شهور من الدمج) والقياس التتبعي في نهاية العام الدراسي في مهارات السلوك التكيفي. ولخص الجدول التالي هذه النتائج

جدول (5)

نتائج إختبار ويلكوكسون Wilcoxon للفروق في أداء المجموعة التجريبية في القياس البعدي والتتبعي للسلوك التكيفي

الأبعاد	المجموعة	متوسط الرتب	Z	مستوى الدلالة
النمو اللغوي	القياس البعدي	4,00	0,96	0,34
	القياس التتبعي	4,80		
الأداء الوظيفي المستقل	القياس البعدي	5,70	0,10	0,92
	القياس التتبعي	5,30		
اداء الأدوار الأسرية والأعمال المنزلية	القياس البعدي	2,17	0,56	0,58
	القياس التتبعي	3,50		
النشاط المهني الإقتصادي	القياس البعدي	5,70	0,72	0,48
	القياس التتبعي	4,13		
التطبيع الإجتماعي	القياس البعدي	6,25	0,26	0,79
	القياس التتبعي	5,00		

ولإختبار صحة هذا الفرض استخدم الباحث أيضاً اختبار ويلكوكسون Wilcoxon للتعرف على دلالة الفروق بين القياسين البعدي والتتبعي واتضح أن جميع قيم (Z) غير داله ومن ثم لم نتمكن من رفض الفرضية الصفرية.

ثانيا: مناقشة النتائج وتفسيرها:

أسفرت نتائج الدراسة الراهنة عن حدوث تحسن في السلوك التكيفي للتلاميذ المعاقين عقلياً أعضاء المجموعة التجريبية على أثر دمجهم في المدارس العادية ،كما يعكسه وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في السلوك التكيفي بأبعاده المختلفة باستثناء بعض النشاط المهني- الاقتصادي في القياس البعدي وكذلك وجود فروق دالة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية وهو ما كشفت عنه نتائج الفرضين الأول والثاني ،وتتفق هذه النتائج مع ما توصلت إليه دراسات كافور مافرين وآخرون (Cavor Mavrin et.al،1992) ودراسة فيشر ومايز (Fisher & Mayer،2002) ودراسة بلاج (Blag،1992) ودراسة الخشرمي (1995) ودراسة الدخيل (2006) ودراسة المالكي (2008).

ويفسر الباحث التوصل إلى النتيجة الحالية للدراسة إلى أن دمج المعاقين عقلياً في المدارس العادية يعمل على تنمية مهارات الحياة التي تعتبر في مجملها مهارات نمائية يمكن إكسابها لهذه الفئة عن طريق تعلمهم من خلال النمذجه والمحاكاة لسلوكيات مرغوبة عندما يكون الأطفال الآخرون حولهم ذويُ سلوك طبيعي وليسوا ذويٌ سلوك غير تكيفي ،كما يحدث في المراكز والمدارس الخاصة بهم، كذلك يساعد الدمج على فرص التفاعل الاجتماعي بين الأطفال المعاقين وأقرانهم من الأطفال العاديين نتيجة الاختلاط في الأنشطة المختلفة، كذلك يساعد على التخلص من ذلك الحاجز الذي يحول بينه وبين التفاعل مع الآخرين والاندماج معهم، ويصبح الطفل المعاق قادراً على إقامة علاقات اجتماعية وأن يتعلم السلوكيات المقبولة اجتماعياً وعلى هذا الأساس يصبح الدمج إلى حد كبير من الأهمية في تنمية السلوك التكيفي.

ومما لا شك فيه أن الدمج قد ساعد الأطفال المعاقين على إكسابهم التصرفات الاستقلالية مما يجعلهم يقومون ببعض المهارات من تلقاء أنفسهم دون مساعدة ،وذلك من خلال إكتساب هذه المهارات من زملائهم داخل الصف والأنشطة المختلفة ، وعن مستوى النمو اللغوي لدى هؤلاء الأطفال فقد ساعد الدمج على زيادة حصيلتهم اللغوية من خلال إشراكهم في حوارات ومحادثات مع أقرانهم ومعلميهم وتفاعلهم ومشاركتهم في الأنشطة الاجتماعية.

ومما هو جدير بالذكر فإن الدمج كان له دور في تعديل الاتجاهات من السلبية للأطفال العاديين إلى الإيجابية نحو أقرانهم من المعاقين ،إذ أن معرفة هذا الفئة وتقدير أدائها يعمل على تعديل الاتجاهات المتعلقة بالرفض وعدم التعاون إلى مشاركة إيجابية في المجالين الأكاديمي والاجتماعي ،وهذا من شأنه قد يساهم عل نجاح الدمج والنتائج المرجوه منه.

ثالثاً:التوصيات

بناء على ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية:

1- توظيف القانون رقم 29 لسنة 2006 في إصدار لائحة بمعايير الدمج لفئة الإعاقة العقلية البسيطة وتوضيح أدوار المشاركين في عملية الدمج.

2- إعداد مناهج خاصة أو موائمة وملائمة المناهج لفئة ذوي الإعاقة العقلية البسيطة لكي تتلاءم مع طبيعة واحتياجات الإعاقة التي يعانى منها الطالب.

3- إعداد برامج تدريبية لتنمية المهارات الاجتماعية والسلوك التكيفي للطلاب المدمجين من ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

4- مراعاة تعديل الامتحانات والاختبارات التقويمية بما يتناسب مع التلاميذ ذوي الإعاقة

العقلية البسيطة وبما تم دراسته من خلال الخطة الفردية.

5 – تدريب المعلمين والمعلمات على أساليب تعليم وتدريب وتقييم التلاميذ ذوي الإعاقة العقلية البسيطة.

6 – توفير الدعم اللازم لنجاح عملية الدمج.

رابعاً :التوصيات البحثية

1 – إجراء دراسة للتعرف على اتجاهات دمج ذوي الاحتياجات الخاصة من وجهة نظر المعلمين والمعلمات.

2 – إجراء دراسة للتعرف على أثر التحصيل الدراسي على التلاميذ المدمجين وكذلك الطلاب العاديين في مدارس الدمج.

3 – إجراء دراسة للتعرف على أثر الدمج في تنمية المهارات الاجتماعية ومهارات التواصل لدى الطلاب المدمجين.

4 – إجراء دراسة للتعرف على أثر تنمية مهارات السلوك التكيفي على فئات أخرى من ذوى الاحتياجات الخاصة الذين تم دمجهم في المدارس.

المراجع

المراجع العربية

- البطانية، أسامة محمد و الجراح، عبد الناصر ذياب و غوانمة، مأمون محمود (2007). **علم نفس الطفل غير العادي**. عمان، دار المسيرة.
- الخطيب، جمال (2004). **تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة فى المدرسة العادية** .عمان دار وائل للطباعة والنشر، السعودية.
- الخطيب، جمال والحديدي، منى (1997). **المدخل إلى التربية الخاصة**. الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- الخشرمى، سحر (1995). **أثر الدمج على الجانب اللغوي والسلوك التكيفي لدى الأطفال ذوى الحاجات الخاصة**. رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعه الملك سعود، الرياض، المملكة العربية السعودية.
- الدخيل، تغريد (2006). **مستوى السلوك الكيفي لذوى الإعاقة العقلية البسيطة المدموجين تربوياً**. رسالة ماجستير غير منشوره قسم علم النفس، كلية العلوم الاجتماعية جامعة الإيمان محمد بن سعود الإسلامية، المملكة العربية السعودية.
- الروسان، فاروق (1998). **قضايا ومشكلات في التربية الخاصة**. عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- الروسان، فاروق (2000). **الذكاء والسلوك التكيفي (الذكاء الاجتماعي)**. دار الزهراء للنشر والتوزيع، الرياض.
- الزيات، فتحي (2009). **دمج ذوى الاحتياجات الخاصة الفلسفة والمنهج**. القاهرة، دار النشر للجامعات.
- الزيودي ، نادر فهمي (1995). **تعليم الأطفال المتخلفين عقليا**. عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- السنجري، عبدالله عبدالنبي عبدالله(2011). **فاعلية التدخل المبكر في خفض وعلاج اضطرابات التخاطب والنطق والكلام لتحقيق عملية الدمج لدى الأفراد المعاقين ذهنياً**. موقع أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة ،www.gulfkids.com
- الشخص، عبد العزيز سيد (1992). **مقياس السلوك التكيفى للأطفال المعايير المصرية والسعودية**. القاهرة، الأنجلو المصرية.
- الشناوي، محمد (1997). التخلف العقلي ،الأسباب –التشخيص – البرامج . **سلسلة**

سيكولوجية ذوى الحاجات الخاصة. القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.
- الصمادي، علي محمد علي(2010). اتجاهات المعلمين حول دمج الطلبة المعاقين في الصفوف الثلاثة الأولى مع الطلبة العاديين بمحافظة عرعر، **مجلة الجامعة الإسلامية ، سلسلة الدراسات الإنسانية**، المجلد الثامن عشر،العدد الثاني، ص ص 804-785.
- العزة، سعيد حسني (2001). **الإعاقة العقلية**. عمان، الدار العلمية للنشر والتوزيع.
- القحطاني، فلاح بن شائع بن فالح (2010). **الصعوبات التي تواجه تطبيق برامج دمج ذوي الإعاقة العقلية في المرحلة الابتدائية بمدارس التعليم العام وسبل علاجها: دراسة ميدانية على مدارس التربية والتعليم بمنطقة عسير**. رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية، جامعة الملك خالد.
- القواعد العامة لبرامج التربية الخاصة للمدارس الحكومية والخاصة بدولة الإمارات العربية المتحدة .ط1 ،2010.
- الكاشف، إيمان فؤاد (1989). **أثر برنامج إرشادي لتعديل اتجاهات الوالدين نحو أبنائهم المعوقين عقليا**. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- المالكي، حسين بن علي (2008). **مهارات السلوك التكيفي عند تلاميذ معاهد وبرامج التربية الفكرية في مدينة الرياض**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، السعودية.
- الموسى، ناصر بن علي و آخرون (2007). **الدراسة الوطنية لتقييم تجربة المملكة العربية السعودية في مجال دمج التلاميذ ذوي الاحتياجات التربوية الخاصة في مدارس التعليم العام** . وزارة التربية والتعليم، الأمانة العامة للتربية الخاصة، مؤسسة الملك سلطان بن عبد العزيز آل سعود الخيرية، المملكة العربية السعودية.
- الهجرسي، أمل معوض (2002). **تربية الأطفال المعاقين**. القاهرة ، دار الفكر العربي.
- إليانورلينش، آخرون (2002). **دمج الأطفال المتخلفين عقليا في مرحلة ما قبل المدرسة**. ترجمة سمية طه، هالة لبجراوني، مكتبة النهضة المصرية، القاهرة.
- بخش، أميرة (1998). فاعلية أسلوب الدمج على مفهوم الذات والسلوك التكيفي لدى الأطفال المتخلفين عقلياً القابلين للتعلم. **مجلة كلية تربية**، جامعة الاسكندرية.
- بخش، اميرة (2000). فاعلية برنامج ارشادي اتعدي اتجاهات التلاميذ العاديين نحو المتخلفين عقلياً معهم بالمدرسه وأثره على السلوك التكيفي للتلاميذ المتخلفين عقلياً، **المجلة التربوية، العدد56** ، المجلد185 ،14-213.

- بطرس، بطرس حافظ (1993). **أثر برنامج لتنمية بعض جوانب النشاط المعرفي والمهارات الاجتماعية على السلوك التوافقى لدى أطفال ما قبل المدرسة الابتدائية.** رسالة دكتوراة غير منشورة، جامعة عين شمس.
- بطرس، بطرس حافظ (2009). **سيكلوجية الدمج والطفولة المبكرة** .عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- خضر، عادل و المفتى، مايسة (1992). إدماج التلاميذ المصابين بالتخلف العقلى والأطفال الأسوياء فى بعض الأنشطة المدرسية وأثره على ذكائهم وسلوكهم التكيفى. **دراسات نفسية**، رابطة الأخصائين النفسيين المصرية، العدد الثانى، ص 371 الى 390.
- دسوقى، كمال (1985). **زخيرة علوم النفس**. المجلد الأول، القاهرة، الدار الدولية للنشر والتوزيع.
- زهران، حامد عبد السلام (1999). **علم نفس النمو (الطفولة والمراهقة)**. القاهرة ، عالم الكتب.
- سليمان، أحمد السيد (2000). **مدي فاعلية برنامج تدريبي لزيادة السلوك التكيفي لدى الأطفال ذوي التخلف العقلي الخفيف**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.
- سالم، كمال سالم (2007). **الدمج فى مدارس التعليم العام**. العين، دار الكتاب الجامعي.
- شاش، سهير محمد سلامة (2002). **التربية الخاصة للمعوقين عقلياً بين العزل والدمج**، مكتبة زهراء الشرق، ط1.
- شقير، زينب (1999). **سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين الخصائص – صعوبات التعلم – التعليم – التأهيل – الدمج**. القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.
- صادق، فاروق (1985). **دليل المقياس التكيفى**. القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- عبدالحميد، محمد إبراهيم (2003). دمج الأطفال المتخلفين عقليا مع الأطفال الأسوياء في بعض الأنشطة وتنمية التوافق الشخصي والاجتماعي لديهم. **مجلة علم النفس، العددين (65،66)**، الهيئة المصرية للكتاب ، القاهرة.
- عبد الرازق، منى (2003). **مدى فاعلية نظام الدمج فى تنمية مهارات السلوك التوافقي وبعض الجوانب المعرفية لدى المعوقين عقليا**. رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة القاهرة، مصر.
- عبدالعزيز، رشاد على (2008). **علم نفس الإعاقة**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

- عبدالغفار، عبدالسلام و الشيخ، يوسف (1985). **سيكلوجية الطفل غير العادي واستراتيجيات التربية الخاصة**. القاهرة، دار النهضة.
- عبد الله، عادل و حسن، منى (2001) . **فاعلية التدريب على استخدام جداول النشاط فى تنمية السلوك التكيفى للأطفال التوحديين. دراسات تشخيصية وبرامجية**، القاهرة ، دار الرشاد، ص398 الى 426.
- عبيد، ماجدة بهاء الدين السيد (2007). **الإعاقة العقلية**، عمان، دار صفاء للنشر والتوزيع.
- عفاف، عبدالكريم (1995). **البرامج الحركية والتدريس للصغار**. منشأة المعارف، الاسكندرية.
- كامل، محمد على (1999). **من هم الأوتيزم؟ وكيف نعدهم للنضج**. القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.
- محمد، أحمد (1990). **ورقة عمل** . مؤتمر خدمة المعاق في مصر وخاصة المعاق عقلياً كريتاس مصر – مركز سيتى للتدريب والدراسات في الإعاقة العقلية.
- مرسى، كمال إبراهيم (1999) **مرجع في علم التخلف العقلي**، القاهرة ، دار الجامعات.
- مليكة، لويس (1998). **الإعاقات العقلية والاضطرابات الارتقائية**. القاهرة، دار النهضة العربية.
- هارون، صالح عبد الله (1996). أثر الدمج في تنمية العلاقات الشخصية المتبادلة لدى الأطفال المتخلفين عقلي، **مجلة التربية، جامعة عين شمس** ، العدد العشرون، جزء1 .

المراجع الأجنبية

- Bergen, A., & Mosley, J. (1994). Attention and attentional shift efficiency in individuals with and without mental retardation. American Journal on Mental Retardation, 98(6), 688-743.
- Blaag. D. E. (1992). Adaptive behaviour, social adjustment and academic achievement of children assigned to regular and special education. EDD Abstract: University of Georgia.
- Borman, B., & Lefever, J. (1999). What is autism? Autism society of American, Bethesda, AD.
- Center, Y., & Curry, C. (1993). A feasibility study of a full interaction model developed for group student classified as mildly intellectually disabled, International Journal of Disability a Development and Education, 40(3), 217-235.
- Caver, M., & others (1992). Adaptive behaviour of pupils with mental handicap settings in Croatia. International Journal of Rehabilitation Research, 15(1),33-37.
- Elizabith, K. (1993). Taylor›s story: Full inclusion in her neighborhood elementary school exceptionality: A Research Journal ,5(3), 153-175.
- Ferri, B. A., Keefe, C. H., & Gregg, N. (2001). Teachers with learning disabilities: A view from both sides of the desk. Journal of Learning Disabilities,43, 22-31.
- Fisher, M., & Meyer, L. (2002). Development and social competence after two years for students enrolled in inclusive and self-contained educational programs. Research and Practice for Persons with Severe Disabilities,27, 165-174.
- Fryxell, D., & Kennedy, C. H. (1995). Placement along the continuum of services and its impact on students social relationships. Journal of the Association for Persons with Severe Handicaps,20, 3-17.

- Hershey, P. (1996). Strategies for acceptance of diversity of students with mental retardation. Elementary School Guidance & Counselling, 30(4), 282-910.

- Ingemar, E., & others (1997). Mildly mentally retarded pupils in the ordinary Swedish school. Prevalence and school career. Paper presented at The Annual World Congrees of The International Association for The Scientific Study of Intellectual Disabilitis.

- King, B. (1993). Self- injury by people with mental retardation: Compulsive behaviour hypothesis. American Journal on Mental Retardation,98(1), 93-112.
- MacCabe, J. R., Jenkins , J. R., Mills, P. E., Dale, P. S, Philip, S., Colem, K, N. (1999). Effects of group composition, maternal and developmental level on play in preschool children with disabilities, Journal of Early Intervention, 22(2),164-178.

- Polster, M. L.,(1995). Stereotyped behaviour in preschool aged children with developmental disabilities: Analysis of a rating scale. Dissertation Abstract Interrogational, 56(9).

- Slend, R. (2003). Effective mainstreaming creating inclusive classrooms , 5th Ed . Prentice-Hall ,Inc. New Jersey, U.S.A

- Saint, L. (1991): Comparison of three educational moderate mental retardation Integrated in regular school : Preliminary results. Education and Training in Mental Retardation, 26(4).
- Shaw, J., Hammer, D. & Lleland, H. (1991): Adaptive behaviour of preschool children with develomopmental delays:parent versus teacher ratings, Mental Retardation, 29(1), 49-18.

- Zsambok, J.(2010). Attitudes of community residents towardgroup homes for people with mental retardation in their own neighbourhood m,easured behaviorally and with surveys, Dissertation Abstract International,57(5).

إستراتيجية الاستقصاء العادل وأثرها في تنمية مهارات الإلقاء الخطابي لدى طالبات الصف العاشر بدولة الإمارات العربية المتحدة

ياسمين محمد عزيز
مدرسة أم الإمارات للتعليم الثانوي
أبوظبي/ مجلس أبوظبي للتعليم

بحث فائز في جائزة
حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز
فئة أفضل بحث تربوي تطبيقي
الدورة 16
2014 - 2013

الملخص

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر إستراتيجية الاستقصاء العادل في تنمية مهارات الإلقاء الخطابي لمادة اللغة العربية لدى طالبات الصف العاشر بمدرسة أم الإمارات للتعليم الثانوي. تكونت عينة الدراسة التجريبية من (48 طالبة) تم تقسيمهن إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وتكونت العينة الاستطلاعية من 17 طالبة. استخدمت في الدراسة الأدوات التالية: اختبار مهارات الإلقاء الخطابي (من صورتين متكافئتين أ، ب) تتضمن كل صورة قسمين: تحريري وأدائي و إستراتيجية الاستقصاء العادل لتنمية مهارات الإلقاء الخطابي في صورة عدد من الخطب التي تناولت مهارات الإلقاء الخطابي (كتابياً وأدائياً). وبعد التأكد من شرط تجانس المجموعتين من حيث السن ومهارات الإلقاء الخطابي، خضعت طالبات المجموعة التجريبية للتعلم بالاستقصاء العادل بإجمالي 25 ساعة تدريبية في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي لسنة 2013 – 2014 ، بينما خضعت طالبات المجموعة الضابطة للطريقة التدريسية التقليدية، ثم قامت الباحثة بتحليل النتائج الكمية الخاصة بالفروق بين أداء مجموعتي الدراسة مستخدمة اختبار(ت) لدلالة فروق المتوسطات ومعتمدةً برنامج (SPSS). بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار مهارات الإلقاء الخطابي لصالح القياس البعدي. بينما لم تكن هناك فروقا دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على الاختبار نفسه. كذلك بينت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بالقياس البعدي في مهارات الإلقاء الخطابي في الجانب الأدائي والدرجة الكلية، بينما لم تتضح تلك الفروق في الجانب التحريري. أتضح من نتائج هذه الدراسة فاعلية إستراتيجية الاستقصاء العادل في تنمية مهارات الإلقاء الخطابي لدى طالبات الصف العاشر، وخاصة المهارات الأدائية. وقد تم تقديم بعض التوصيات في ضوء النتائج منها: أهمية تطبيق إستراتيجية الاستقصاء العادل في تنمية المهارات اللغوية وخاصة تلك التي تتضمن أداء صوتياً، وجسدياً، ضرورة تضمين مناهج اللغة العربية أسئلة تقوم على الاستقصاء والبحث حتى يتقن الطالب التعلم الذاتي. كذلك قدمت الباحثة بعض المقترحات منها دراسة استخدام استراتيجيه الاستقصاء العادل في تنمية مهارات التعبير الشفوي كأداة من أدوات الاتصال الشفوي، تنمية مهارات الاتصال الكتابي باستخدام إستراتيجية الاستقصاء الموجه، دراسة أثر متغير نوع الجنس على التعلم بإستراتيجية الاستقصاء العادل، حيث أن الدراسة الحالية اقتصرت على الطالبات فقط.

مقدمة

يقول الله تعالى في كتابه العزيز: «وَمَا أَرْسَلْنَا مِنْ رَسُولٍ إِلَّا بِلِسَانِ قَوْمِهِ لِيُبَيِّنَ لَهُمْ» (سورة إبراهيم: الآية4). تُعد اللغة العربية ـ أي لغة ـ أهم ما وصل إليه الإنسان من وسائل الاتصال والتواصل والتفاهم، فهي تؤدي لكل من الفرد والمجتمع عدداً من الوظائف المهمة في جميع أمور الحياة، وقد قال ابن تيمية في اللغة: اعلم أن اعتياد اللغة يؤثر في العقل والخلق تأثيراً واضحاً ويؤثر أيضاً في مشابهة صدر هذه الأمة من الصحابة والتابعين ومشابهتهم تزيد العقل والدين والخلق (ابن تيمية، 2000 (. وللغة العربية مهارات عدة إلا أن أهم تلك المهارات في عملية التواصل والتفاهم بين بني البشر هي مهارة التحدث وإذا كان لتلك المهارة شأن هام في التواصل اللغوي باعتبارها المهارة التي يتم من خلالها نقل الأفكار والمفاهيم من شخص لآخر فالإلقاء الخطابي يُعد ذروة سنام تلك المهارة. حيث إن الإلقاء الخطابي يعد من أهم مهارات وفنون اللغة منذ بدء الخليقة، فقد استعمله الرسل والأنبياء- صلوات الله وسلامه عليهم- في إقناع واستمالة قلوب البشر من أجل توصيل رسالتهم، فأصبحت الخطابة وسيلة لنشر الدين(عمارة، 1997).

وقد كان العرب قديماً يمارسون الخطابة في خطاب الجماعة من الناس، من أجل إذكاء مشاعرهم وإثارة حماسهم وبعث الهمم فيهم، وإقناعهم بما يريدون من أفكار، ولقد تطورت الخطابة مع تطور الحياة الفكرية والأحداث السياسية والاجتماعية، ولا زالت للخطابة أهمية كبيرة حتى يومنا هذا في تشكيل ثقافات الأمم وتوجيهها.

ولما كانت مهارات الخطابة تقوم على سلامة اللغة والتعبير الجسدي وتغيير نبرات الصوت بما يتناسب مع الموقف لأجل إقناع المستمعين والتأثير فيهم، وهذا ما تحتاجه طالبات الصف العاشر التي تقوم الباحثة بتدريسهن مهارات الاتصال الكتابي والشفوي؛ حيث وجدت الباحثة أن هذه المرحلة العمرية تعد مناسبة لإكساب هؤلاء الطالبات مهارات الإلقاء الخطابي بعد أن اكتسبن وأتقن الكثير من الأسس والمهارات اللغوية التي تؤهلهن لممارسة الخطابة بمهارة واقتدار، فيقدرن على إقناع الآخرين وحسن التأثير فيهم، من خلال استخدام لغة الجسد وتغيير نبرات الصوت واستخدام لغة سلمية معبرة، وكل هذا يؤهلهن لاجتياز الشروط الراهنة لمتطلبات سوق العمل، الذي لا يقبل سوى الشخصية القوية المؤثرة التي تجيد التحدث والإقناع، وللأسف فقد أغفلت أغلب المدارس والجامعات هذا الجانب في شخصية الطالب، والدليل على هذا الإهمال هو ما أسفرت عنه دراسة استطلاعية لرأي معلمات اللغة العربية من خلال استبانة (ملحق 1) أعدتها الباحثة؛ حيث جاءت النتائج لتشير أن 50٪ من طالبات المرحلة

الثانوية يعانين من ضعف في مهارات الإلقاء الخطابي، وتفصيل ذلك: مستوى مهارات الإلقاء الصوتي 49٪، ومستوى مهارات الإلقاء الجسدي 52٪، ومستوى مهارات الإلقاء اللغوي 48٪. كما أن هناك مؤشرًا يؤكد ذلك الضعف، حيث كشفت الباحثة من خلال سؤالها للقائمين على الجوائز التربوية بالدولة عن أهم العناصر التي تؤدي إلى حجب الجوائز التربوية بدولة الإمارات عن الطلبة المتقدمين لتلك الجوائز فكان أهم تلك العناصر هو جانب الطلاقة والتعبير عن الذات، والقدرة على التحدث بلغة سليمة، ويعد هذا الجانب شرطاً رئيساً من شروط تميز الطالب وفوزه بجائزة فئة الطالب المتميز.

لذا جدَّت الباحثة في البحث عن أسلوب أو طريقة أو استراتيجية تستطيع من خلالها تنمية مهارات الإلقاء الخطابي لدى طالبة الصف العاشر، شريطة أن تتناسب تلك الاستراتيجية مع كل من مهارات الإلقاء الخطابي من ناحية، والمرحلة العمرية لعينة بحثها من ناحية أخرى، ولقد وجدت الباحثة أن أغلب الدراسات تناولت الخطابة بأسلوب سردي استعراضي لقواعد الخطابة وتاريخها، ونماذج منها في العصور المختلفة، وصفات الخطيب ومقوماته، فكانت دراسات مسحية وصفية لا تعين الطلاب على تنمية مهارة الإلقاء الخطابي، كدراسة (العمري،2007) و(خنياب،2010) و(أبومخ،2011) و(قعدان،2011).

لذا لجأت الباحثة إلى توسيع مجال بحثها لتتوصل إلى استراتيجية تناسب مهارات الإلقاء الخطابي، فكانت تلك الاستراتيجية هي استراتيجية الاستقصاء العادل التي تقوم على تحديد موضوع ما وجمع المعلومات عنه، والاحتكام إلى الأدلة العقلية المنطقية لتدعيم وجهة نظر المتحدث، كما أن استراتيجية الاستقصاء العادل تتناسب مع احتياجات هؤلاء الطالبات في التعبير عن أنفسهن والاعتماد على الأدلة المبررة بشكل منطقي عند محاولة إقناع الآخرين، كل هذا دفع الباحثة لاستخدام تلك الاستراتيجية في تنمية مهارات الإلقاء الخطابي لدى طالبات الصف العاشر. هذا وقد توصلت الباحثة من خلال الاطلاع على نتائج الدراسات التي تناولت استراتيجيات الاستقصاء، أنها استراتيجيات فعالة في تنمية التحصيل والتفكير الناقد ومهارات التفكير العلمي كدراسة (أحمد، وعبد الكريم،2001)، و(الردادي،2002) و(بابطين،2006)، وفعالة أيضاً في تنمية مهارات التعبير الشفوي كما في دراسة (درويش،2007). وبما أن استراتيجية الاستقصاء كان لها أثر كبير في تنمية مهارات التعبير الشفوي كدراسة (درويش،2007)، فلمَ لا تسهم في تنمية مهارات الإلقاء الخطابي؟ فالخطابة جزء لا يتجزأ من مهارات الاتصال الشفوي والذي يعد التعبير الشفوي جزء منها أيضاً.

مشكلة الدراسة

من خلال عمل الباحثة معلمة لمادة اللغة العربية، وجدت ضعفاً واضحاً في مهارات الإلقاء الخطابي لدى الطالبات، ويتمثل هذا الضعف في التمييز بين القراءة العادية والإلقاء الخطابي، ولأن أغلب متطلبات سوق العمل الآن أصبحت تعتمد على التحدث والإقناع والحوار الذي يرتكز على الأدلة المنطقية، وجدت الباحثة أنه من الضروري علاج هذا الضعف، وللتعرف على طبيعة وحجم تلك المشكلة قامت الباحثة باستطلاع لرأي عينة من معلمات اللغة العربية، وأسفر هذا الاستطلاع عن: أن 50٪ من طالبات المرحلة الثانوية يعانين من ضعف في مهارات الإلقاء الخطابي، وتفصيل ذلك: مستوى مهارات الإلقاء الصوتي 49٪، ومستوى مهارات الإلقاء الجسدي 52٪، ومستوى مهارات الإلقاء اللغوي 48٪.

أسئلة الدراسة

تتحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما أثر استخدام إستراتيجية الاستقصاء العادل في تنمية مهارات الإلقاء الخطابي؟ ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الإحصائية التالية:

1- ما أثر إستراتيجية الاستقصاء العادل على المجموعة التجريبية في القياس البعدي لاختبار مهارات الإلقاء الخطابي (التحريري والأدائي والدرجة الكلية)؟

2- ما أثر طريقة التدريس التقليدية على المجموعة الضابطة في القياس البعدي لاختبار مهارات الإلقاء الخطابي (التحريري والأدائي والدرجة الكلية)؟

3- هل توجد فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بالقياس البعدي في مهارات الإلقاء الخطابي (التحريري والأدائي والدرجة الكلية)؟

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها لكونها دراسة إجرائية تطبيقية طبقت استراتيجية الاستقصاء العادل من أجل تنمية الجانب الأدائي (الشفوي) لمهارات الإلقاء الخطابي، حتى تكتسب الطالبات القدرة على إقناع الآخرين بوجهات نظرهن، والتعبير عن أفكارهن وأحاسيسهن، مما يزيد ثقتهن بأنفسهن، وهذا ما تحتاجه هذه الفئة العمرية قبل أن تخوض مجال العمل، بينما أغلب الدراسات التي أجريت في مجال الخطابة كلها دراسات مسحية وصفية نظرية لم تتطرق للجانب العملي، وبالتالي لا تسهم إلا بالقدر اليسير في تنمية مهارات الإلقاء الخطابي. ويمكن تحديد أهمية الدراسة فيما يلي:

أولاً- أهمية تطبيقية

1 - تفيد هذه الدراسة في معرفة أثر استخدام برنامج قائم على استراتيجية الاستقصاء العادل في تنمية مهارات الإلقاء الخطابي لدى طالبات الصف العاشر.

2 - تساعد في إكساب الطالبات القدرة على التعبير عن الأفكار والأحاسيس، وإقناع الآخرين بوجهات نظرهن، مما يسهم في زيادة ثقتهن بأنفسهن.

ثانياً- أهمية أكاديمية

1 - تسهم هذه الدراسة إذا طبقت في القضايا الجدلية في كافة التخصصات لطلبة المرحلة الثانوية في تنمية شخصية الطلبة وإكسابهم القدرة على إقناع الآخرين والتأثير فيهم، وتعويدهم النقد البناء المبرر القائم على الأدلة المنطقية.

2 - تساعد هذه الدراسة في الاتجاه نحو التعليم القائم على التطبيق بشكل عملي بدلاً من حفظ القواعد والإخفاق عند محاولة تطبيقها بشكل واقعي.

أهداف الدراسة

هدفت الدراسة إلى تنمية مهارات الإلقاء الخطابي لدى طالبات الصف العاشر- ودراسة الآثار التربوية المترتبة على استخدام استراتيجية الاستقصاء العادل- وإكساب الطالبات فرصة للاتصال المباشر مع الناس لبناء علاقات ناجحة مع البشر- إتقان مهارة التحدث وإقناع الآخرين والتي تحتاج إليها معظم المهن من أجل زيادة فرص النجاح في الحياة.

فروض الدراسة

1 - لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار مهارات الإلقاء الخطابي (التحريري والأدائي والدرجة الكلية) في القياس البعدي.

2 - لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على اختبار مهارات الإلقاء الخطابي (التحريري والأدائي والدرجة الكلية) في القياس البعدي.

3 - لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الإلقاء الخطابي (التحريري والأدائي والدرجة الكلية) كما يقيسها اختبار مهارات الإلقاء الخطابي في القياس البعدي.

مصطلحات الدراسة

أولا- الفاعلية: Effectiveness

أ- تعريف الفاعلية لغوياً: «هي وصف كل ما هو فاعل» (الوسيط،1989 ، ص695).

ب- تعريف الفاعلية اصطلاحيا: «مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة» (علي،1997 ، ص7).

ت- تعريف الفاعلية إجرائياً: الأثر الذي يحدثه البرنامج القائم على استراتيجية الاستقصاء العادل في تنمية مهارات الإلقاء الخطابي.

ثانيا- إستراتيجية: Strategy

تعريف الاستراتيجية تربوياً: الاستراتيجية هي مجموعة من الخطوات والممارسات التي يتبعها المعلم داخل الفصل بحيث تساعده على تحقيق أهداف الموضوع أو المقرر، وتشمل عدة عناصر من بينها تنظيم الدرس والتمهيد له بإثارة الدافعية، وتحديد الأنشطة التعليمية وتحديد نوع التفاعل الذي يمكن أن يحدث داخل الفصل، والطريقة التي سيتبعها المعلم أثناء التدريس وأساليب التقويم التي ستُتبع (جاد، 2003 ، ص21).

ثالثاً- الاستقصاء العادل: Jurisprudential Inquiry

أ- تعريف الاستقصاء العادل لغوياً: «استقصى الأمر بلغ أقصاه في البحث عنه». (الوسيط،1989 ،741)، عادل بين الشيئين أي وازن بين الشيء والشيء.

ب- الاستقصاء العادل اصطلاحياً: هو نموذج تدريسي يهتم بتربية المواطنة الصالحة، ويقوم على حل القضايا المعقدة الجدلية بطريقة استقصائية، تقود إلى المناقشة والمناظرة والاتفاق على رأي واحد يتسم بالعدل للتوصل إلى قرار حكيم بشأن القضية الجدلية المطروحة» (أحمد، وعبد الكريم،2001 ، ص754).

ت- تعريف الاستقصاء العادل إجرائياً: هي استراتيجية تبنتها الباحثة لإثارة ذهن الطالبات لتبني وجهة نظر معينة تجاه قضية ما أو مشكلة ما من أجل البحث والتقصي لجمع المعلومات ذاتياً مع تدعيم الرأي بالأدلة والبراهين المنطقية المساندة لوجهة نظرهن في تلك القضية.

رابعاً- مهارات الإلقاء الخطابي: public speaking Skills

أ- تعريف المهارة لغوياً: مهر بالشيء أي أتقنه (الوسيط، 1989 ، ص890).

ب- تعريف المهارة اصطلاحياً: « شيء يمكن تعلمه أو اكتسابه أو تكوينه لدى المتعلم عن طريق

المحاكاة أو التدريب، وإن ما يتعلمه يختلف باختلاف نوع المادة وطبيعتها وخصائصها والهدف منها» (القرني،2011 ، ص7).

ت- تعريف المهارة إجرائياً: هي تلك القدرات التي يجب على الطالب إتقانه حتى يتمكن من الإلقاء الخطابي بشكل مؤثر وفعال في المستمعين.

ث- تعريف مهارات الإلقاء الخطابي إجرائياً: هي تلك المهارات التي تسعى الباحثة لتنميتها لدى طالبات الصف العاشر من أجل إكسابهن القدرة على الإقناع والتأثير في الآخرين وإقناعهم بوجهات نظرهن.

خامساً- الخطابة: public speaking

أ- تعريف الخطابة لغوياً: «خطب الناس فيهم، أي ألقى عليهم خطبة» (الوسيط، 1989، 242).

ب- تعريف الخطابة اصطلاحياً: هي جملة من القول يقصد فيها إلى الترغيب فيما ينفع الناس من أمور معاشهم ومعادهم والتنفير مما يضرهم، وتلقى في المشاهد والمحافل والتفاخر والتشاجر ولدى الكبراء والأمراء وغير ذلك (الرصافي،1917). وتعرف الخطابة على أنها « فن إيصال خبرة أو فكرة ما لمجموعة من السامعين على نحو مقنع ومؤثر» (سويدان، 2003، 20).

ت- تعريف الخطابة إجرائياً: ترى الباحثة أن الخطابة هي: قول يراد به توصيل معلومة أو خبرة للناس من أجل التأثير فيهم وإقناعهم بوجهة نظر الخطيب.

منهج الدراسة

المنهج الوصفي: في مسح الدراسات السابقة وفي عرض الإطار النظري، وفي إعداد أدوات الدراسة، والمنهج التجريبي القائم على تقسيم الطالبات إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، وقد تم تطبيق الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (2013-2014).

الإطار النظري والدراسات السابقة

استراتيجية الاستقصاء العادل

مقدمة

نادى برونر (Bruner) بطريقة الاكتشاف (الاستقصاء) كأفضل الطرق لحصول تعلم قوامه الفهم. يعد الاستقصاء من أكثر أساليب واستراتيجيات التدريس الحديثة فاعلية في تنمية التفكير العلمي عند الطلبة، حيث أنها تتيح الفرصة للطلبة لممارسة طرق العلم وعملياته ومهارات الاستقصاء بأنفسهم، وهنا يسلك المتعلم سلوك العالم في بحثه وتوصله إلى النتائج. والاستقصاء كطريقة تدريسية نابعة من عناية ديننا الإسلامي الحنيف الذي يحض على الاستخدام السليم للعقل في كل مجالات الحياة ومن ذلك قوله تعالى:(قُلِ انْظُرُوا مَاذَا فِي السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ وَمَا تُغْنِي الْآيَاتُ وَالنُّذُرُ عَنْ قَوْمٍ لَا يُؤْمِنُونَ) سورة يونس، الآية101 (الرشايدة،2006).

ويهدف الاستقصاء إلى جعل المتعلم يفكر وينتج مستخدماً معلوماته وقابليته في عمليات عقلية. وهنا لم يعد دور المعلم التلقين أو مجيباً عن الأسئلة بل أصبح موجهاً، وملهماً ومرشداً ومثيراً للطلبة يساعدهم على البحث والتقصي من خلال مواقف معينة أو أسئلة تفكيرية مفتوحة تتحدى تفكيرهم، وتحثهم وتشجعهم على البحث (غباين، 2008).

مفهوم الاستقصاء

لقد اختلفت المدارس النفسية حول مفهوم الاستقصاء، إذ تناوله المعرفيون من منظور عمليات معالجة المعلومات وتنظيمها، بينما تناوله الإنسانيون من جانب تنمية شخصية المتعلم، أما الاجتماعيون فيرون أن التفاعلات الإنسانية والعلاقات الاجتماعية هي الطريقة إلى الاستقصاء، بينما يرى السلوكيون أن الاستقصاء يكون من خلال ضبط السلوك والتحكم فيه، كما أن الاختلاف لا يقتصر على المدارس النفسية بل تعداها للتربويين، فالبعض يطلق عليه الاكتشاف والبعض الآخر يطلق عليه حل المشكلات، وآخرون الاكتشاف الموجه، وغيرهم التفكير التأملي (الرشايدة، 2006)، ويعرفه (عطية، 2006 ،124) بأنه «نوع من التعلم يستخدم فيه المتعلم مهارات واتجاهات لتوليد المعلومات وتنظيمها وتقويمها».

مميزات إستراتيجية الاستقصاء

1 – تنمي قوى المتعلم الذهنية، وتشد انتباهه، وتثير الدافعية عنده، وتجعله متفاعلاً، نشطاً مع الموقف التعليمي.

2 – تتيح له فرصة الاستمتاع بالتعلم ذاته، وتمكنه من استرجاع المعلومات والخبرات بطريقة أسهل والاحتفاظ بها لمدة أطول لأنه يعيش تجربة الحصول عليها.
3 – تحفز الطلبة للتعلم وتثير دوافعهم له، وذلك من خلال مشاركتهم في عملية التعلم.
4 – تبني المفهوم الذاتي للطالب، وذلك بتوفير الفرص الكافية للمشاركة، إذ أنه يحصل على فهم واختبار لقدرات نفسه، مما يؤدي إلى تطوير المفاهيم الذاتية لديه.
5 – تمتع الطلبة أثناء التعلم مما يخلصهم من الملل الناتج عن التلقين.
6 – تعمل على مساعدة الطلبة في المقارنة بين الآراء المختلفة للوصول للرأي الصائب.
7 – تجعل الطلبة منهمكين في عملية حقيقية خالصة للوصول إلى الغرض، مما يقوي ملكة الإبداع والخيال لديهم (غباين، 2008).

أنواع الاستقصاء

للاستقصاء ثلاث صور، وهي:
1 – الاستقصاء الحر: يقوم فيه الطالب باختيار الطريقة والأسئلة والمواد والأدوات اللازمة، للوصول إلى حل المشكلة التي تواجهه (عطية،2006).
2 –الاستقصاء الموجه: يعمل المتعلم تحت إشراف المعلم وتوجيهه، أو ضمن خطة بحثية أعدت مقدماً (أبو زينة، 2010).
3 – الاستقصاء العادل: استراتيجية الاستقصاء العادل هي إحدى النماذج التي تقوم على الاستقصاء، وتقوم على تبني وجهة نظر تجاه قضية ما، ثم تدعيم الرأي بالأدلة المنطقية عبر استقصاء الحقائق بنفسه وتكوين المفاهيم والمبادئ العلمية، ليصبح عالماً مستقصياً للمعرفة، والاستقصاء العادل أكثر أنواع الاستقصاء شيوعاً (نمر،2010).

خطوات التدريس وفق إستراتيجية الاستقصاء العادل

تتلخص طريقة التدريس بنموذج الاستقصاء العادل في ست مراحل هي:

الخطوة الأولى: تحديد قضية أو مشكلة

وذلك عن طريق: قصة أو صور أو مقطع لفيلم أو شفافيات جهاز العرض، وإثارة ذهن الطلبة لتبني وجهات نظر مختلفة فيها. ويكون دور المعلمة هنا تحقيق ما يلي: (تقسيم الطالبات لمجموعات- تزويد الطالبات بكيفية العمل الجماعي- إرشاد الطالبات لمصادر التعلم- توزيع الأدوار داخل المجموعة الواحدة (قائدة، مشجعة، مقررة، مراقبة، ومفسرة).

الخطوة الثانية: مرحلة البحث

وفيها تستخدم الطالبات المكتبة ومصادر التعلم لجمع المعلومات، وتبدأ في طرح الأسئلة حول القضية الجدلية. وتقوم المعلمة بما يلي: (توفير الوقت الكافي للبحث، تشجيع الطالبات للانحياز نحو القضية إما بالتأييد أو المعارضة مع ذكر الأدلة والبراهين، تساعد الطالبات في التمييز بين الحقيقة والرأي).

الخطوة الثالثة: مرحلة المناقشة

وفيها تقوم المعلمة بما يلي:(ترشد كل مجموعة لعرض ما توصلت إليه من نتائج ومناقشتها، تصحيح النتائج الخطأ والتوجيه لإنشاء قاعدة مبنية على المعلومات الحقيقية).

الخطوة الرابعة: المناظرة بين الفريق المؤيد والمعارض للقضية

يتم تقسيم الطالبات لمجموعتين: مجموعة مؤيدة وأخرى معارضة للقضية، ومجموعة ثالثة تمثل الرأي المحايد، وتسمى لجنة الحكم.

الخطوة الخامسة: الاتفاق على الرأي وتدعيمه

بعد التوصل لنتائج الاستقصاء لمجموعات الطالبات، وباستخدام المفاهيم الأساسية الخاصة بالقضية، تتوصل المعلمة مع هيئة التحكيم إلى تلخيص النتائج المرغوبة وغير المرغوبة للتوصل لرأي واحد يدعم أهداف القضية، وتساعد المعلمة الطالبات على تغيير رأيهن في ضوء الأدلة والبراهين الجديدة.

الخطوة السادسة: مرحلة التطبيق

أي تطبيق الطالبات لما تم تعلمه في القضية عن طريق إعطاء واجب تقويمي مشابه للقضية التي تم طرحها. (Bonnstetter&Pederson،1993؛Joyca&Weil،1996)

دور المعلم في التدريس باستراتيجية الاستقصاء العادل

(المخطط- الضابط- الميسر- مولد الحيرة والتساؤل- المحاور- الموجه).

(Callison،2000،22،Hay&Foley،1998،112)

دور الطالب في التدريس باستراتيجية الاستقصاء العادل

(جمع المعلومات- تنظيم المعلومات- تبني وجهة نظر-استخدام منهج البحث العلمي- مناقشة صحة المعلومات- ممارسة التفكير الناقد- تقبل آراء الآخرين- الوصول للحقائق).

(Callison،2000،25 ، Hay & Foley،1998 ، 115)

الخطابة ومهاراتها

استُعملت الخطابة في المحاكم اليونانية كفن على يد كراكس (Corax) في القرن الخامس قبل الميلاد، وفي روما اشتهر سيسرو (Cicero) كأول خطيب لروما في القرن الأول قبل الميلاد. وقد اشتهر العرب بالخطابة حتى أنهم عدوّا القدرة على الخطابة مهارة عليا تحتاج إلى موهبة ومران، واستخدم الأنبياء الخطابة في الوعظ والإرشاد ودفع الناس عن عبادة غير الله، ولقد مارس رسولنا الكريم محمد (صلى الله عليه وسلم) الخطابة في دعوته للناس إلى دين الإسلام (جمل، وفيصل،2012).

مفهوم الخطابة

الخطابة إحدى الفنون اللغوية النثرية، وظيفتها الإقناع، تختلف عن غيرها من الفنون النثرية بحضور المتلقي ويحاول فيها الخطيب إدخال ما يؤمن به من أفكار في أذهان جمهوره بالأدلة الموضوعية المقنعة، ثم لابد من الاستمالة، والمراد بها:» أن يلهب الخطيب مشاعر سامعيه أو يهدئها، ويقبض على زمام عواطفهم ويتصرف بها كيف يشاء سروراً وحزنا وضحكاً وبكاءً، داعياً الى الحماسة أوالسكينة». (ونوس،2007 ، ص9). وتتمثل الخطابة في كونها تقوم على عنصرين أساسيين « حدة التصور، وقوة التصوير» (عمارة، 1997 ، ص6).

وبذلك تخلص الباحثة الحالية إلى مفهوم للخطابة في بحثها الحالي بكونها (أي الخطابة) فنًا من فنون اللغة النثرية يقوم على مشافهة الجمهور لإيصال فكرة أو خبر أو وجهة نظر لهذا الجمهور للتأثير عليهم واستمالتهم وإقناعهم بما يريد.

مهارات الخطابة

بعد اطلاع الباحثة على بعض المراجع التي تناولت مهارات الخطابة (سويدان،2003) و(كارنيجي، 2001)، قامت باختصار تلك المهارات لأهم ثلاث مهارات، نظراً لشيوعها عند أغلب من تناول تلك المهارات وهي:

1-الصوت: ويراعي فيه ما يلي:

- معدل السرعة: وقف قليلاً عند الإشارة (/) وتوقف لمدة أطول بقليل عند الإشارة (//).
- تغيرات طبقة الصوت: وذلك بتأكيد نبرة الصوت على الكلمات السميكة (الملونة بالأسود) أو رفع وخفض الصوت.

- نوعية الصوت: من حيث رقة أو حدة وخشونة.
- النطق للفظ: وذلك بالابتعاد عن الحذف والإضافة والقلب والإبدال.

2-الجسد: ويراعى فيه ما يلي:
- المظهر: يتوقف على (المناسبة، الجمهور، الموضوع، صورة المتكلم).
- الوقوف: ويكون بعدم الانثناء على المنضدة وإنما المحافظة على توازن الثقل على الساقين.
- تعبيرات الوجه: لابد من تنويعها حتى تعطي إمكانيات كبيرة في التواصل.
- الاتصال البصري: وهو النظر المباشر في أعين الجمهور، أي أننا نستخدم الاتصال البصري المباشر (النظر) كمعيار لمصداقية الشخص.
- الحركة: وهي حركة المتكلم من مكان لمكان أثناء الإلقاء، وتضيف الحركة الجسدية تنوعاً بصرياً إلى الإلقاء.
- الإيماءات: أي تحريك المتكلم ليديه وذراعيه ورأسه أثناء إلقائه.

3-اللغة: تراعى فيها مخارج الحروف، والقواعد النحوية والبلاغية والفهم والاستيعاب.

فوائد الخطابة

للخطابة فوائد جمة منها: (سويدان، 2003)

1- فوائد اجتماعية: (الحث على الأعمال التي تعود بالنفع على المستمعين- التنفير من الأعمال السيئة على الفرد والمجتمع- إثارة حماس الناس تجاه قضية معينة- إقناع المستمعين بمسألة معينة- التعليم والتثقيف.

2- فوائد شخصية: (فرصة للاتصال المباشر مع الناس- مجال لبناء العلاقات بين البشر- إتقان مهارة جديدة تحتاج إليها معظم المهن- زيادة فرص النجاح في الحياة).

أنواع الخطابة

1-الخطب الدينية، 2-خطب الجهاد، 3- خطب المحافل والوفود، 4-الخطب السياسية، 5-خطب الزواج، 6-خطب الإصلاح الاجتماعي (سويدان، 2003).

عناصر الخطبة

1- المقدمة: والغاية منها جذب انتباه السامعين وإعلامهم بالموضوع الداعي إلى الكلام لتهيئة

أذهانهم لما سوف يلقى عليهم. وقد جرت العادة أن تفتتح الخطبة بالبسملة والحمد لله، فإذا لم يتبع الخطيب هذه السنة سميت خطبته بالبتراء، كخطبة زياد بن أبيه في البصرة (جمل، 2012).

2-**المضمون**: ويشمل الموضوع الذي يرغب الخطيب معالجته، الذي يطرحه ويحاول إقناع المستمعين بوجهة نظره فيه.

3-**الإعداد المسبق للموضوع**: ويكون بالاستعداد للموضوع الذي يود طرحه، بعد جمع المعلومات والأدلة.

4-**خاتمة الخطبة**: وهي التي يختم بها الخطيب خطبته وغالبا ما تكون تلخيصاً لوجهة نظره (ونوس،2007).

ثالثًا: الدراسات السابقة

تعرض الباحثة فيما يلي ما توصلت إليه من دراسات ترتبط بمتغيرات دراستها مستهدفة من ذلك بيان موقع الدراسة الحالية من تلك الدراسات، والإفادة من أدواتها، ومناهجها، ونتائجها، لتقارن بين ما ستتوصل إليه من نتائج مع تلك الدراسات. وستتناول الباحثة تلك الدراسات وفقا لما يلي:

دراسات تناولت استراتيجيات الاستقصاء: كدراسة (Callison 2000)،: موضوعها: «أثر نموذج الاستقصاء العادل ودراسة الحالة في تنمية المواطنة لدى طلاب الصف السادس بولاية كارولينا»، هدفت الدراسة إلى استقصاء مدخل رئيسي يعتمد على الدمج بين نموذج الاستقصاء العادل ودراسة الحالة كوسيلة لمساعدة معلمي الجغرافيا في تنمية المواطنة لدى الصف السادس في ولاية كارولينا بأمريكا. ويتطلب المدخل اطلاع الطلاب على حالة تحتوي على مشكلة أخلاقية ومن ثم تقييم الحالة وفق معايير اجتماعية من أجل الوصول إلى قرار، ومن أهم نتائجها: أسهمت نموذج الاستقصاء العادل في تنمية المواطن الصالح. تلاحظ الباحثة أن هذه الدراسة الوحيدة التي استخدمت الاستقصاء العادل لفئة المرحلة الابتدائية، وتتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسة في أهمية استراتيجية الاستقصاء العادل، وأنها تحتوي على مشكلة يبحثون لها عن حل بشكل منطقي مبرر.

ودراسة الردادي (2002) وموضوعها: «فاعلية استخدام إستراتيجية الاستقصاء في تنمية مهارات التفكير العلمي والتحصيل والاحتفاظ لدى طالبات قسم التاريخ بكلية التربية للبنات بالمدينة المنورة». وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام استراتيجية الاستقصاء

في تنمية مهارات التفكير العلمي والتحصيل والاحتفاظ لدى طالبات قسم التاريخ، واستخدمت المنهج التجريبي. وكانت عينة الدراسة مكونة من مجموعتين تجريبيتين عدد كل منهما 70 طالبة، وقد أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً، ومقياساً للتفكير العلمي للمرحلة الجامعية. ومن أهم نتائجها تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في اختبار التفكير العلمي والاختبار التحصيلي، والاحتفاظ بالمعلومات. تلاحظ الباحثة أنه يتعذر تعميم نتائج هذه الدراسة لأنها لم تطبق إلا على الطالبات، وتأخذ الدراسة الحالية بالمنهج التجريبي المتبع في هذه الدراسة. أما دراسة بابطين (2007) وموضوعها: «فاعلية نموذج الاستقصاء العادل في تنمية فهم بعض قضايا مستحدثات التقنية الحيوية والتفكير الناقد والقيم لدى طالبات الفرقة الثالثة تخصص أحياء بكلية التربية بمكة المكرمة»، واستهدفت الدراسة استقصاء فاعلية نموذج الاستقصاء العادل في تنمية فهم بعض قضايا مستحدثات التقنية الحيوية والتفكير الناقد والقيم لدى طالبات الفرقة الثالثة (تخصص أحياء) بكلية التربية بمكة المكرمة. وقد استخدمت المنهج التجريبي. وتكونت عينة البحث من طالبات الفرقة الثالثة تخصص أحياء، بكلية التربية بمكة المكرمة، حيث تضمنت مجموعتين: التجريبية وعددها40 طالبة، والضابطة وعددها 40 طالبة. وكان من أهم نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسط البعدي لصالح المجموعة التجريبية التي تدرس وفق استراتيجية الاستقصاء العادل. تتفق الدراسة الحالية مع هذه الدراسة في الاستراتيجية المستخدمة، والنتائج التي توصلت إلى فعالية استراتيجية الاستقصاء العادل. وقد أفادت هذه الدراسة الباحثة في بناء استراتيجيتها، وتلاحظ الباحثة أن استراتيجيات الاستقصاء أكثر استخداماً في المواد العلمية لاعتمادها على الأدلة العقلية والمنطقية في تناول الحقائق، وهذا كان باعثاً للباحثة لمعرفة أثر استخدام هذه الاستراتيجية على مادة اللغة العربية تحديداً (الخطابة). ودراسة درويش (2007): موضوعها: «أثر استراتيجيتي الاستقصاء الحر والاستقصاء الموجه في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى طالبات المرحلة الأساسية بالأردن»، هدفت الدراسة التعرف على أثر استراتيجيتي الاستقصاء الحر والاستقصاء الموجه في تنمية مهارات التعبير الشفوي لدى طالبات المرحلة الأساسية بالأردن. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي. وكانت عينة الدراسة مكونة من 120 طالبة في الصف الثامن، تم تقسيم الطالبات إلى ثلاث شعب. جاءت النتائج لصالح استراتيجية الاستقصاء الموجه، يليها الاستقصاء الحر، أما التدريس بالطريقة التقليدية فقد حقق أدنى الدرجات على اختبار مهارات التعبير الشفوي. ودراسة (Singh،2010) موضوعها: «فاعلية نموذج الاستقصاء العادل في تعليم الحوار الاجتماعي لدى طلاب الصف التاسع»، هدفت

الدراسة التعرف على مدى فاعلية نموذج الاستقصاء العادل في تعليم الحوار الاجتماعي. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي. وقد شملت عينة الدراسة 40 طالباً تم تقسيمهم إلى 4 مجموعات، من حيث الذكاء والحالة الاجتماعية والاقتصادية. وأظهرت النتائج أن هناك أثراً إيجابياً لنموذج الاستقصاء العادل على الحوار الاجتماعي في كل المجموعات، وكان هذا التحسن أكثر ما يكون في المستوى الاقتصادي والاجتماعي المرتفع. تلاحظ الباحثة من خلال نتائج الدراسة السابقة أن استراتيجيات الاستقصاء الأكثر شيوعاً الموجه ثم العادل ثم الحر. كدراسة (درويش،2007)، (مدلاه،2008). دراسات تناولت الخطابة: إن أغلب الدراسات العربية التي تناولت الخطابة كانت دراسات مسحية وصفية لم تقدم أي برنامج لتنمية مهارات الخطابة- وذلك في حدود علم الباحثة- بل اكتفت بذكر مفهوم الخطابة وتاريخها، وقواعد الإلقاء الخطابي، وتطورها عبر التاريخ، وأشهر الخطباء. وقد كانت هذه الدراسات دافعاً قوياً للباحثة كي تقدم دراسة تهتم بالجانب التطبيقي علها تسهم من خلالها بتنمية مهارات الخطابة الكتابية والشفوية، ومن هذه الدراسات: دراسة (Ahlfeldt Sellnow،2005)،: موضوعها: «تعزيز مهارات التفكير النقدي والعمل الجماعي من خلال طريقة حل المشاكل، وتعلم المهارات الأساسية للخطابة». وتهدف الدراسة إلى تعزيز مهارات التفكير النقدي ومهارات الخطابة الأساسية، وطلب من أفراد العينة العمل في فرق لاكتشاف حلول غير معروفة لمجموعة من المشاكل من واقع الحياة. يوجه المدرب الطلاب للمصادر اللازمة لجمع المعلومات، وتدريبهم على الخطابة حيث يقسمهم لفرق لإعداد الخطب تركز على مشاكل واقعية، وبنهاية الدراسة يتعلم الطلاب أساسيات التحدث أمام الجمهور، وتعزيز التفكير النقدي ومهارات حل المشكلات من أجل تلبية احتياجات سوق العمل من الكفاءات. وتتشابه هذه الدراسة مع الدراسة الحالية حيث اعتبرت الباحثة تنمية مهارات الخطابة لدى الطالبات تسهم في بناء شخصية قوية تجيد فن التحدث مما يؤهلن لمتطلبات سوق العمل، وأيضا استخدام طرق حل المشكلات تتشابه مع الخطوة الأولى من خطوات الاستقصاء. ودراسة (Friend،Adams،Curry،2011): موضوعها: «أثر محاكاة الفيديو في تحسين مهارات الخطابة لدى القيادات التعليمية» وهدفت الدراسة إلى تدريب القيادات التعليمية على مهارات الخطابة وتطبيقها بشكل عملي عن طريق المحاكاة. وفي هذه الدراسة يرى الباحثون أن المعرفة تكتسب عن طريق القراءة والاطلاع وبالتالي يمكن نقلها بسهولة، بينما المهارة تحتاج إلى تطبيق مباشر أمام المدرب حتي يتمكن المتعلم من اكتسابها، ووضحوا مثال على ذلك القراءة عن مهارة السباحة حتى وإن أتقن المتعلم حفظ قواعدها فلن يتمكن من العوم إذا ما طلب منه ذلك، ولذا قرر الباحثون الثلاثة تدريب

القيادات التربوية بشكلي عملي تطبيقي على مهارات الخطابة عن طريق محاكاة فيديو يقومون بعرضه أمام تلك القيادات لكيفية إلقاء الخطابة، ويكونون قد طلبوا منهم مسبقاً اختيار موضوع للمناقشة فيما بينهم، بنفس أسلوب الفيديو الذي شاهدوه، مع تصويرهم أثناء النقاش من أجل توضيح مواطن الإخفاق والجودة في المحاكاة. تتشابه الدراسة الحالية مع هذه الدراسة في الموضوع من حيث تنمية مهارات الخطابة بشكل تطبيقي، وفي استخدام الفيديو من أجل تقييم المتعلمين ومعرفة مواطن الإخفاق والجودة، حيث قامت الباحثة باستخدام الفيديو لأجل التعرف على مدى تطبيق الطالبات لمهارات الخطابة ومن ثم تقييم تطورهن الأدائي.

تعقيب على الدراسات السابقة

نلاحظ أن أكثر المواد الدراسية التي استخدمت استراتيجية الاستقصاء العادل هي المواد العلمية. كما نلاحظ أيضاً أن أكثر استخدام الباحثين لاستراتيجات الاستقصاء العادل كانت بالمرحلة الثانوية يليها الجامعية، بينما كانت المرحلة الابتدائية أقل استخداماً لاستراتيجية الاستقصاء العادل. كما توصلت الباحثة إلى أن أكثر استراتيجات الاستقصاء شيوعاً هي: الموجه ثم العادل يليهما الحر. من خلال الدراسات السابقة أيضاً اتضح للباحثة أن أغلب الدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات الخطابة كان هدفها: تخريج طلاب يجيدون التفكير النقدي ومهارات العمل الجماعي من أجل إيجاد طرق جديدة للتعامل مع القضايا وحل المشكلات بهدف تأهيل خريجي الجامعات لمتطلبات سوق العمل، ومن أجل حل المشاكل المعقدة بطرق مبتكرة بأسلوب منطقي مبرر.

لاحظت الباحثة أن معظم الدراسات استخدمت الاستقصاء الموجه، وهناك ندرة في الدراسات التي استخدمت الاستقصاء العادل كدراسة (أحمد وعبد الكريم،2001)، ودراسة (بابطين،2007)، ودراسة (درويش،2007)، والدراسة الحالية تعد من الدراسات القليلة التي تناولت الاستقصاء العادل وخاصة مع مهارات الإلقاء الخطابي، كما وجدت الباحثة أن أغلب الدراسات العربية تناولت مهارات الخطابة بأسلوب وصفي مجرد بهدف الاحتكام للقواعد الضابطة للإلقاء الخطابي كدراسة (العمري،2007)، ودراسة (خنياب،2010)، ودراسة (قعيدان،2011)، ودراسة (أبومخ،2011)، بينما اهتمت الدراسات الأجنبية بالجانب التطبيقي لمهارات الخطابة فاستخدمت (الفيديو) والتسجيلات الصوتية من أجل تنمية مهارات الخطابة ومعالجة مواضع الإخفاق لدى المتعلمين كدراسة (Friend،Adams، Curry،2011)، وتتبع الدراسة الحالية المنهج الإجرائي التجريبي. ومن الملاحظ أيضاً في هذه الدراسات أنه لا

توجد دراسة واحدة في حدود علم الباحثة قامت بإعداد أداة لقياس مهارات الإلقاء الخطابي، لذا قامت الباحثة باستحداث أداة لقياس هذه المهارات.

منهج الدراسة وإجراءاتها

نقدم في هذا الجزء من الدراسة وصفاً دقيقاً للإجراءات التي اتبعت في تنفيذ هذه الدراسة من حيث: مجتمع الدراسة، وعينتها، وأدواتها وخصائصها السيكومترية، وكيفية تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية، كما نقدم وصفاً للمعالجات الإحصائية المستخدمة في تحليل البيانات للمجموعتين التجريبية والضابطة.

خطوات الدراسة

تم إتباع الخطوات التالية لتحقيق أهداف الدراسة:

- الإطلاع على الدراسات السابقة المتعلقة بموضوع الدراسة.
- إعداد اختبار(من صورتين متكافئتين: أ، ب) لمهارات الخطابة تضم كل صورة من صور الاختبار جزأين الأول تحريري والآخر أدائي.
- إعداد مجموعة من دروس الخطابة باستخدام استراتيجية الاستقصاء العادل تهدف إلى تنمية مهارات الإلقاء الخطابي لدى طالبات الصف العاشر.
- تحديد عينة الدراسة الأساسية، حيث تم تقسيم الطالبات إلى مجموعتين تجريبية وضابطة.
- القياس القبلي الاختبار (صورة أ) على مجموعتي الدراسة (التجريبية/الضابطة).
- تتعرض المجموعة التجريبية لخبرات البرنامج المعدّ باستخدام استراتيجية الاستقصاء العادل، بينما يتم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية.
- القياس البعدي الاختبار (صورة ب) على مجموعتي الدراسة (التجريبية/الضابطة).
- استخلاص النتائج الكمية من القياسين القبلي والبعدي ومعالجتها إحصائيًا.
- مناقشة النتائج وتقديم التوصيات والمقترحات.

منهج الدراسة

تتبع الدراسة الحالية المنهج التجريبي الذي يقوم على القياسين القبلي والبعدي لمتغيرات الدراسة على مجموعتين (تجريبية وضابطة)، بغرض التعرف على استراتيجية الاستقصاء العادل وأثرها (متغير مستقل) في تنمية مهارات الإلقاء الخطابي (متغير تابع).

ولقد قامت الباحثة بدراستين:

1- الأولى استطلاعية للتأكد من ملاءمة أدوات القياس لعينة الدراسة، ولتقنين أدوات الدراسة من حيث الصدق والثبات.

2- والأخرى أساسية أجريت على العينة الأساسية بغرض التأكد من أثر استراتيجية الاستقصاء العادل في تنمية مهارات الإلقاء الخطابي لدى طالبات الصف العاشر.

المجتمع والعينة

1- مجتمع الدراسة: ويضم طالبات الصف العاشر بالمدارس التابعة لمجلس أبوظبي للتعليم (2013-2014) وعددهن حوالي (2809) طالبة.

2- عينة الدراسة: تكونت عينة الدراسة من (48) طالبة من طالبات الصف العاشر بإحدى المدارس التابعة لمجلس أبوظبي للتعليم الإمارات للعام (2013-2014) وكان متوسط أعمارهن 15,45 سنة، واختارت الباحثة عينة الدراسة بطريقة قصدية من طالبات الصف العاشر اللاتي كن يدرسن مهارات الاتصال في مادة اللغة العربية، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة تجريبية تضم (25) طالبة من الصف العاشر خضعن للتدريس باستخدام استراتيجية الاستقصاء العادل، ومجموعة ضابطة (23) طالبة من الصف العاشر خضعن للتدريس بالطريقة المعتادة.

3- تجانس مجموعتي الدراسة

أولا: تجانس مجموعتي الدراسة من حيث متغير السن

للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة من حيث السن: استخدمت الباحثة اختبار T.Test لمجموعتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في السن قبل التجربة، ويوضح ذلك الجدول (1).

جدول (1)

تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث السن

المتغير المقاس	القياس القبلي				(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية	دلالة (ت) المحسوبة عند درجة حرية46
	تجريبية ن = 25		ضابطة ن = 23				
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري			
السن بالشهور	183,120	14,984	188,437	13,141	1,280	2,021 عند 0,05	غير دالة

يتضح من الجدول (1) أن قيمة (ت) غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,05) ودرجات حرية (د.ح= 46)، وهذا يدل على تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث السن.

ثانيًا: تجانس مجموعتي الدراسة من حيث مهارات الإلقاء الخطابي

للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة من حيث مهارات الإلقاء الخطابي: استخدمت الباحثة اختبار T.Test لمجموعتين مستقلتين للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين (التجريبية و الضابطة) في مهارات الإلقاء الخطابي كما تقاس باختبار مهارات الإلقاء التحريري والأدائي الصورة (أ)، ويوضح ذلك الجدول رقم (2).

جدول (2)

تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحريري للإلقاء الخطابي

المتغير المقاس	القياس القبلي				(ت) المحسوبة	(ت) الجدولية عند 0,05	دلالة (ت)
	تجريبية ن = 25		ضابطة ن = 23				
	متوسط	انحراف معياري	متوسط	انحراف معياري			
مهارات الإلقاء الخطابي بالاختبار التحريري	19,28	8,46	23,39	5,47	1,97	2,021	غير دالة
الأداء الخطابي	16,84	5,69	18,13	4,47	0,86	2,021	غير دالة
الدرجة الكلية لمهارات الإلقاء الخطابي	36,12	14,03	41,52	9,11	1,56	2,021	غير دالة

يتضح من الجدول (2) أن قيمة (ت) غير دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة (0,05) ودرجات حرية (د.ح= 46)، وهذا يدل على تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة من حيث مستوى

مهارات الإلقاء الخطابي التحريري حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة (1,97)، ومن حيث الأداء الخطابي حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة (0,86)، ومن حيث الدرجة الكلية لمهارات الإلقاء الخطابي حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة (1,56)، وجميع هذه القيم كانت أقل من قيمة (ت) الجدولية عند درجة حرية (46) ومستوى دلالة (0,05)، مما يدل على تجانس مجموعتي الدراسة من حيث مهارات الإلقاء الخطابي التحريرية والشفوية والدرجة الكلية.

أدوات الدراسة

لتحقيق أهداف الدراسة الحالية قامت الباحثة باستخدام الأدوات البحثية التالية:

اختبار مهارات الإلقاء الخطابي (ملحق 2) (من صورتين متكافئتين أ، ب) تتضمن كل صورة قسمين الأول تحريري والآخر أدائي.

استراتيجية الاستقصاء العادل: تدريس مجموعة من الخطب لطالبات الصف العاشر باستخدام استراتيجية الاستقصاء العادل، وتناولت تلك الخطب المهارات الخطابية الكتابية والشفوية التي تعد من مهارات الاتصال الشفوية المقررة بالمنهج على طالبات الصف العاشر.

أولاً: اختبار مهارات الإلقاء الخطابي وينقسم إلى اختبارين: (تحريري وأدائي)

الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس مهارات الخطابة لدى طالبات الصف العاشر بمدارس مجلس أبو ظبي للتعليم.

وصف الاختبار: لاختبار مهارات الإلقاء الخطابي صورتين (أ، ب) تشتمل كل صورة على جزأين: الجزء الأول تحريري، والآخر أدائي، واستخدمت الباحثة الصورة (أ) في القياس القبلي والصورة (ب) في القياس البعدي، وأعدت الباحثة كلتا الصورتين في نمط متكافئ من حيث الشكل (نمط الأسئلة) والمضمون (مهارات الإلقاء الخطابي)، وبنفس توزيع الدرجات، وذلك تفادياً لمتغير الألفة التي قد تكتسبها الطالبات في حالة تكرار الاختبار نفسه، وحرصت الباحثة أن يشمل التكافؤ بالنسبة لصورتي الاختبار ما يلي:

- عدد مهارات الإلقاء الخطابي التي يقيسها الاختبار
- نسبة الفقرات التي تخص كل مهارة
- مستوى صعوبة الفقرات
- طريقة صياغة الفقرات
- طول الاختبار وطريقة إجراؤه وتصحيحه وتوقيته

وفيما يلي وصف لقسمي الاختبار بصورتيه:

أولا: القسم التحريري

تنوعت طريقة أسئلة هذا القسم ما بين أسئلة فهم، واستخراج، واختيار من متعدد، ووضع علامة صح أو خطأ، وبيني رأيك في الخطبة، وهذا التنوع بغرض قياس كل مهارات الخطابة الكتابية، ومن أجل مراعاة جميع الفروق الفردية.

صياغة مفردات القسم التحريري: راعت الباحثة عند صياغتها للمفردات ما يلي: الدقة العلمية واللغوية ـ التحديد والوضوح والخلو من الغموض ـ تمثيل المحتوى والأهداف المستهدف قياسها ـ مناسبتها لمستوى الطالبات.

وضع تعليمات القسم التحريري: راعت الباحثة عند وضع تعليمات الاختبار ما يلي:

بيانات خاصة بالطالب (الاسم، والصف والشعبة)- تعليمات خاصة بالإجابة عن جميع الأسئلة.

ويتكون الاختبار من ستة أسئلة

الأول: عبارة عن سؤال فهم (اذكري)، وعليه درجة واحدة فقط.

الثاني: يتكون من سؤال فهم (وضحي)، بنقطتين لكل نقطة درجة فيصبح مجموعه درجتان.

الثالث: يتكون من ثلاثة أسئلة استخراج من الخطبة، لكل سؤال درجة فيصبح مجموعه3 درجات.

الرابع: يتكون من ثلاثة أسئلة اختيار من متعدد، لكل سؤال درجتان، فيصبح مجموعه 6 درجات.

الخامس: تضع فيها الطالبة علامة صح أو خطأ لكل سؤال درجة ليصبح مجموعه 6 درجات.

السؤال السادس: يتكون من خمسة أسئلة كل سؤال له درجة عدا السؤال (أ) له درجتان، فيصبح مجموع السؤال 6 درجات. وبهذا يصبح مجموع القسم التحريري يساوي 25 درجة.

ثانياً: القسم الأدائي

يهدف هذا القسم من الاختبار لتحديد مدى إتقان الطالبات لمهارات الإلقاء للأداء الخطابي الشفوية، ويتكون هذا القسم من خطبة تقوم كل طالبة بقراءتها مراعية مهارات الخطابة من إلقاء (صوتي ـ جسدي ـ لغوي) بعد أن وضعت الباحثة لهن رمزاً لكل مهارة من تلك المهارات، وهذا التنوع بغرض قياس كل مهارات الإلقاء الخطابي.

ولقد حددت الباحثة مهارات الإلقاء الخطابي من خلال اطلاعها على العديد من المراجع، ومن خلال إعدادها لاستبانة (ملحق 3) تم توزيعها على بعض من السادة خطباء المساجد،

وحصر المهارات الأكثر شيوعاً بينهم بعد تحليل استجاباتهم على تلك الاستبانة، واستعانت الباحثة بهذه الاستبانة في توزيع درجات الاختبار تبعاً لأهميتها من وجهة نظر السادة الخطباء.

وأسفر تحليل استبانة مهارات الإلقاء الخطابي من وجهة نظر خطباء المساجد عن النتائج التالية:

1 . عناصر الإلقاء الصوتي تأتي في مقدمة المهارات من حيث الأهمية بنسبة 36 ٪

2 . عناصر الإلقاء اللغوي تأتي في المرتبة الثانية من حيث الأهمية بنسبة 34 ٪

3 . عناصر الإلقاء الجسدي تأتي في المرتبة الأخيرة من حيث الأهمية وبنسبة 30 ٪

وبرغم هذا التفاوت بين نسب تلك العناصر من حيث أهميتها من وجهة نظر السادة الخطباء، إلا أن هذا التفاوت لا يعد تفاوتاً كبيراً، ولقد راعت الباحثة ذلك في إعدادها لمفردات الاختبار الأدائي.

صياغة مفردات الاختبار

راعت الباحثة اختيار خطبة تتناسب مع الفروق الفردية للطالبات، وقد وضحت لهن مهارة كل جملة برمز خاص بكل مهارة حتى يسهل على الطالبات تطبيقها عند الإلقاء.

وضع تعليمات الاختبار

قامت الباحثة بصياغة تعليمات الاختبار التي تهدف إلى شرح كيفية التطبيق والهدف من هذا الاختبار حتى تراعي كل طالبة تطبيق مهارات الإلقاء الخطابي الموجودة بالخطبة.

ويتكون الاختبار من خطبة تحتوي على عدد من المهارات وزعت الباحثة درجاتها كالتالي:

1- عناصر الإلقاء الصوتي: المجموع = 100 درجة

- عدد كلمات الوقف الطويل والقصير:31 = 31 درجة، ورمزه (//) و(/) .
- عدد كلمات رفع الصوت: 21 = 21 درجة. ورمزها (الكلمة السوداء)
- عدد كلمات أسلوب الرقة: 7 = 7 درجة ورمزها: (*)
- عدد كلمات أسلوب الخشونة: 6 = 6 درجات ورمزها: (**)

أي حرف يتم نطقه خطأ تنقص الطالبة عليه نصف درجة، المجموع يساوي 35

2- عناصر الإلقاء الجسدي: المجموع يساوي 20 ، بحيث يكون لكل عنصر 4 درجات

(المظهر- الوقوف- تعابير الوجه- اتصال بصري- حركة وإيماءات)

3- عناصر الإلقاء اللغوي: المجموع يساوي 80 درجة

- ضبط أواخر الكلمات: نصف درجة لكل كلمة تساوي 35 درجة
- همزة الوصل: 12 كلمة تساوي 12 درجة
- همزة القطع: 16 كلمة تساوي 16 درجة
- أل الشمسية: 8 كلمات تساوي 8 درجات
- أل القمرية: 4 كلمات تساوي 4 درجات
- أسلوب الاستفهام: 1 يساوي 1 درجة
- أسلوب الأمر: 4 يساوي 4 درجات

وبهذا يصبح مجموع الاختبار الأدائي يساوي 200 درجة.

شرح لكيفية تصحيح الجزء الأدائي

تم توزيع درجات الاختبار على شكل مستطيلات، وحين تقوم كل طالبة بتطبيق مهارة من المهارات المطلوبة تقوم الباحثة بتظليل المستطيل، ثم تجمع درجات المستطيلات التي تم تظليلها. ويتم تسجيل الخطبة لكل طالبة على حدة، لتتمكن من الاستماع والمشاهدة لطريقة الإلقاء أكثر من مرة وتظليل كل مهارة تطبقها الطالبة أثناء الإلقاء الخطابي في بطاقة الإجابة المقسمة لمستطيلات طبقاً لأنواع مهارات الخطابة، وتنتهي بكتابة مجموع كل المهارات.

الدراسة الاستطلاعية للتعرف على الخصائص السيكومترية لاختبار مهارات الإلقاء الخطابي

الهدف من تلك الدراسة التأكد من الخصائص السيكومترية للاختبار بصورتيه، وملاءمة الاختبار لعينة الدراسة ولمتغيراتها، ولقد تمثلت عينة الدراسة الاستطلاعية في طالبات الصف العاشر بمدارس مجلس أبو ظبي للتعليم وكان عدد أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية 17 طالبة، ومتوسط أعمارهن 15 , 6 سنة، وفيما يلي عرض للخصائص السيكومترية للاختبار.

أولاً: صدق الاختبار

تحققت الباحثة من صدق الاختبار من خلال صدق المحكمين (ملحق 4) بعرضه على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص في مجال المناهج وطرق التدريس ومعلمي اللغة العربية من ذوي الخبرة وذلك لاستطلاع رأيهم حول مدى:

1 – تمثيل فقرات الاختبار للأهداف المعرفية المراد قياسها.

2 – تغطية فقرات الاختبار للمحتوى.

3 – صحة فقرات الاختبار لغوياً وعلمياً.

جدول (3)

يوضح نسب اتفاق المحكمين على مفردات اختبار مهارات الإلقاء الخطابي (القسم التحريري)

رقم السؤال	جوانب تحكيم الاختبار								
	الصياغة			المحتوى			ملاءمة المستوى المعرفي		
	المحكمين		نسبة الاتفاق	المحكمين		نسبة الاتفاق	المحكمين		نسبة الاتفاق
	العدد	الموافقين	٪	العدد	الموافقين	٪	العدد	الموافقين	٪
1	8	8	100	8	8	100	8	8	100
2	8	8	100	8	8	100	8	8	100
3	8	8	100	8	7	88	8	8	100
4	8	8	100	8	8	100	8	8	100
5	8	8	100	8	8	100	8	8	100
6	8	8	100	8	8	100	8	8	100

جدول (4)

يوضح نسب اتفاق المحكمين على مفردات اختبار مهارات الإلقاء الخطابي (القسم الأدائي)

الأسئلة الخاصة بعناصر الإلقاء	جوانب تحكيم الاختبار								
	الصياغة			المحتوى			ملاءمة المستوى المعرفي		
	المحكمين		نسبة الاتفاق	المحكمين		نسبة الاتفاق	المحكمين		نسبة الاتفاق
	العدد	الموافقين	٪	العدد	الموافقين	٪	العدد	الموافقين	٪
الصوتي	8	8	100	8	8	100	8	8	100
الجسدي	8	8	100	8	8	100	8	8	100
اللغوي	8	8	100	8	8	100	8	8	100

يتضح من الجدولين رقم (3) و(4) أن الاختبار يتمتع بمستوى صدق مرتفع.

ثانياً: ثبات الاختبار

لحساب ثبات الاختبار أخذت الباحثة بطريقة الصور المتكافئة فطبقت الاختبار على عينة استطلاعية عددها (17) طالبة من طالبات الصف العاشر، حيث تم تطبيق صورتين متكافئتين متساويتين من الاختبار لقياس مهارات الإلقاء الخطابي علي نفس المجموعة، بمقارنة درجات الطالبات على الصورتين، تم حساب معامل الارتباط بين درجات الصورة (أ) ودرجات الصورة (ب)، وكان معامل ثبات الاختبار وفقاً لمعامل ارتباط (بيرسون) عند مستوى دلالة 0,01.

1. معامل ارتباط بيرسون بين الصورتين في الجزء التحريري وقدره 0,99
2. معامل ارتباط بيرسون بين الصورتين في الجزء الأدائي وقدره 0,98
3. معامل ارتباط بيرسون بين الصورتين في مجموع الجزأين وقدره 0,99

ويتضح من معاملات الارتباط تلك أن الاختبار يتمتع بمستوى ثبات مرتفع

تصحيح الاختبار:

حددت الباحثة للاختبار الأول (25) درجة تضاعفها الباحثة لتصبح (50) درجة، بينما كانت درجة الاختبار الثاني(200) درجة قسمتها الباحثة على 4 فتصبح (50)، فيصبح مجموع الاختبارين التحريري والأداء الشفوي يساوي(100) درجة.

زمن أداء الاختبار:

في ضوء أداء طالبات المجموعة الاستطلاعية وجدت الباحثة أن متوسط وقت أداء الجزء التحريري (جمعياً) كان (40) دقيقة بينما كان متوسط وقت أداء الجزء الأدائي (فردياً) كان (20) دقيقة.

إستراتيجية الاستقصاء العادل وإجراءاتها

وصف الاستراتيجية: هي إحدى النماذج التي تقوم على الاستقصاء، وتقوم على تبني وجهة نظر تجاه قضية ما، ثم تدعيم الرأي بالأدلة المنطقية عبر استقصاء الحقائق بنفسه وتكوين المفاهيم والمبادئ العلمية. (نمر،2010).

أهداف الاستراتيجية: تهدف الاستراتيجية إلى:

1. تنمية مهارات الخطابة لدى الطالبات باستخدام استراتيجية الاستقصاء العادل.

2 . ممارسة المتعلمين طرق العلم وعملياته بأنفسهم.
3 . جعل المتعلمة تفكر وتنتج مستخدمة ما لديها من معلومات وخبرة سابقة.
4 . جعل الطالبة أكثر فعالية ومشاركة في العملية التعليمة بل هي من توجه المعلمة.
5 . تعليم الطالبة كيف تفكر بشكل منطقي وتتبع خطوات منظمة لحل أي مشكلة تواجهها.
6 . تنمية قوى الطالبة الذهنية وإثارة دافعيتها، وجعلها أكثر تفاعلاً في العملية التعليمية.
7 . تنمية المفهوم الذاتي لدى الطالبات، ودفع الملل عنهن أثناء التعلم.

تحديد محتوى الاستراتيجية: قامت الباحثة بتحضير دروس الخطابة باستخدام استراتيجية الاستقصاء العادل لتنمية مهارات الخطابة لدى الطالبات. **وهذه الاستراتيجية تتكون من ست مراحل قامت الباحثة بتوضيحها في الإطار النظري، وتذكرها في هذا الموضع باختصار كما يلي:** (Pederson،1993؛Joyca&Weil،1996) المرحلة الأولى: تحديد المشكلة- المرحلة الثانية: مرحلة البحث ـ المرحلة الثالثة: مرحلة المناقشة- المرحلة الرابعة: مرحلة المناظرة- المرحلة الخامسة: الاتفاق على الرأي ـ المرحلة السادسة: التطبيق. وقد وضعت الباحثة نموذج تخطيط لدرس خطابة باستراتيجية الاستقصاء العادل في الملاحق.

التوزيع الزمني لجلسات البرنامج: تتكون جلسات البرنامج من 25 جلسة تنقسم إلى جلسة واحدة تمهيدية و24 جلسة تدريبية، وحيث أن زمن الجلسة 1 ساعة ـ الزمن المحدد للحصة بالمدرسة التي تم تطبيق البرنامج فيها- سيكون إجمالي ساعات التدريب 25 ساعة تدريبية، ويستمر هذا البرنامج لمدة شهرين من بداية شهر أكتوبر وحتى شهر نوفمبر2013 .

التحليل الإحصائي: وللتحقق من مدى صحة فروض الدراسة الحالية استخدمت الباحثة اختبار (ت) لدلالة فروق المتوسطات، وذلك باستخدام الحزمة الإحصائية للعلوم الإنسانية (SPSS) (أبو علام، 2003).

مناقشة وتفسير النتائج والتوصيات

تقدم الباحثة في هذا الفصل من الدراسة عرضاً لنتائجها الكمية بهدف التأكد من صحة فروضها، متبعةً ذلك بخلاصة لتلك النتائج مع التعقيب عليها.

النتائج المتعلقة بالفروض:

التحقق من صحة الفرض الأول:

لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0 ,05).بين متوسطات درجات المجموعة

التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار مهارات الإلقاء الخطابي (التحريري والأدائي والدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي. استخدمت الباحثة اختبار(ت) لمعرفة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي لدى المجموعة التجريبية في مهارات الإلقاء الخطابي(التحريري والأدائي والدرجة الكلية)، ويتضح ذلك من الجدول رقم (5).

جدول (5)

دلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة التجريبية فيما يتعلق بمهارات الإلقاء الخطابي بالاختبار التحريري، والأداء الخطابي والدرجة الكلية باستخدام اختبار(ت) لمجموعة واحدة

التطبيق / متغير الدراسة	التجريبية قبلي			التجريبية بعدي			(ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
	ن	م	ع	ن	م	ع		
التحريري	25	19,28	8,46	25	26,36	8,68	11,39	دالة
الأداء الخطابي	25	16,84	5,69	25	26,40	6,84	14,99	دالة
الدرجة الكلية	25	36,12	14,03	25	52,76	12,16	12,86	دالة

يتضح من الجدول رقم (5) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي فيما يتعلق بمهارات الإلقاء الخطابي بالاختبار التحريري والأداء الخطابي، والدرجة الكلية كما يقاس على اختبار مهارات الإلقاء الخطابي، وذلك عند مستوى0,05 ودرجات حرية (24) لصالح القياس البعدي، ولكن التحسن لدى هؤلاء الطالبات لم يصل للمستوى الذي كانت تتوقعه الباحثة، وذلك نظراً لقصر الفترة الزمنية التي طُبق فيها البرنامج والتي لم تتجاوز الشهرين، وهذا يرجع لكثرة الدروس المقررة بالمنهج والتزام الباحثة بوقت محدد للانتهاء من تلك الدورس، هذا إلى جانب عنصر الخجل الذي

تتسم به طبيعة الطالبة، والذي كان من الصعب التخلص منه في هذه الفترة الزمنية القصيرة، ولكن برغم كل هذا ظهر أثر استراتيجية الاستقصاء العادل في تنمية مهارات الإلقاء الخطابي الأدائية لدى طالبات المجموعة التجريبية، وتدل هذه النتيجة على أثر استراتيجية الاستقصاء العادل في تنمية مهارات الإلقاء الخطابي بالاختبار التحريري والأداء الخطابي، والدرجة الكلية لدى أفراد المجموعة التجريبية، وبذلك لم تتحقق صحة الفرض الأول، وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة (Callison،2000)، دراسة أحمد، وعبد الكريم (2001)، دراسة الردادي (2002)، دراسة بابطين (2007)، دراسة درويش(2007)، دراسة مدلاه (2008)، (Singh،2010).

التحقق من صحة الفرض الثاني:

لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على اختبار مهارات الإلقاء الخطابي (التحريري والأدائي والدرجة الكلية) لصالح القياس البعدي.

جدول (6)

يوضح دلالة الفروق بين القياس القبلي والقياس البعدي للمجموعة الضابطة فيما يتعلق بمهارات الإلقاء الخطابي بالاختبار التحريري، والأداء الخطابي والدرجة الكلية باستخدام اختبار(ت) لمجموعة واحدة

التطبيق / متغير الدراسة	الضابطة قبلي			الضابطة بعدي			(ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
	ن	م	ع	ن	م	ع		
التحريري	23	23,39	5,47	23	25,21	5,29	1,15	غير دالة
الأداء الخطابي	23	18,13	4,47	23	19,69	3,97	1,25	غير دالة
الدرجة الكلية	23	41,52	9,11	23	44,91	8. 27	1,32	غير دالة

يتضح من الجدول رقم (6) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي فيما يتعلق بمهارات الإلقاء الخطابي بالاختبار التحريري والأداء الخطابي، والدرجة الكلية كما تقاس على اختبار مهارات الإلقاء الخطابي، وذلك عند

مستوى0,05 ودرجات حرية (22)، وتدل هذه النتيجة على أن الأسلوب المتبع في تدريب الطالبات على مهارات الإلقاء الخطابي وفقاً للطريقة التقليدية المتبعة بالفصول الدراسية ذا أثر ضعيف في تحسين مهارات الإلقاء الخطابي، وبالرغم من عدم وجود فروق دالة بين القياسين القبلي والبعدي في مهارات الإلقاء الخطابي(التحريري والأدائي والدرجة الكلية) إلا أن هناك تحسناً طفيفاً يظهر في الفروق بين المتوسطات القبلية والبعدية؛ حيث كان متوسط درجات المجموعة الضابطة في الاختبار التحريري للقياس القبلي (23,39)، بينما كان في القياس البعدي (25,21)، وكان متوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي في اختبار الأداء التحريري (18,13) وفي القياس البعدي (19,69)، وكانت الدرجة الكلية في القياس القبلي (41,52) بينما وصلت في القياس البعدي إلى (44,91) وبذلك يكون الفرض الثاني قد تحقق.

التحقق من صحة الفرض الثالث

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (05 (0 .بين متوسطات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الإلقاء الخطابي (التحريري والأدائي والدرجة الكلية) كما يقيسها اختبار مهارات الإلقاء الخطابي الصورة (ب)، وذلك في القياس البعدي.

جدول رقم (7)

يوضح دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الإلقاء الخطابي كما يقيسها اختبار مهارات الإلقاء الخطابي (الصورة ب)، وذلك في القياس البعدي باستخدام اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين.

جدول (7) اختبار(ت) لمجموعتين مستقلتين

المجموعة / متغير الدراسة	التجريبية			الضابطة			(ت) المحسوبة	الدلالة الإحصائية
	ن	م	ع	ن	م	ع		
التحريري	25	26,36	6,75	23	23,34	5,62	1,68	غير دالة
الأداء الخطابي	25	26,40	6,84	23	18,08	4,58	4,90	دالة
الدرجة الكلية	25	52,76	12,16	23	41,43	9. 43	3,62	دالة

يتضح من الجدول رقم (7) ما يلي:
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الإلقاء الخطابي التحريرية (أي في الجزء التحريري من اختبار مهارات الإلقاء الخطابي)، وذلك رغم أنه قد ثبت وجود فروق بين أداء المجموعة التجريبية قبلياً وبعدياً فيما يخص الجانب التحريري من الاختبار، وتفسر الباحثة تلك النتيجة كون أن استراتيجية الاستقصاء العادل قد لا يكون لها الأثر الكبير في تنمية ذلك الجانب التحريري من مهارات الإلقاء الخطابي؛ حيث أنه يتضح من الجدول رقم (7) أيضاً أن هناك فروق دالة إحصائياً بين درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الإلقاء الخطابي الأدائية (أي في الجزء الأدائي من اختبار مهارات الإلقاء الخطابي)، مما يؤكد أن لاستراتيجية الاستقصاء العادل تأثيراً فعّالاً بدرجة كبيرة في تنمية مهارات الإلقاء الخطابي أدائياً، وهذا يظهر أيضاً في الدرجة الكلية للاختبار، وبذلك لم تتحقق صحة الفرض الثالث جزئياً. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (Callison 2000)، دراسة (أحمد، وعبد الكريم 2001)، دراسة (الردادي، 2002)، دراسة (بابطين 2007)، دراسة درويش (2007)، دراسة مدلاه (2008)، (Singh،2010).

مناقشة نتائج الدراسة

أجابت النتائج على السؤال الرئيس، حيث تأكدت فاعلية البرنامج القائم على استراتيجية الاستقصاء العادل في تنمية مهارات الخطابة وخاصة في الجانب الأدائي لدى طالبات الصف العاشر بدولة الإمارات العربية المتحدة، كما أجابت نتائج الدراسة على الأسئلة الفرعية.

1- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على اختبار مهارات الإلقاء الخطابي (التحريري والأدائي والدرجة الكلية).

2- عدم وجود فروق دالة إحصائياًعند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي على اختبار مهارات الإلقاء الخطابي (التحريري والأدائي والدرجة الكلية).

3- وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (0,05) بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة بالقياس البعدي في مهارات الإلقاء الخطابي في الجانب الأدائي والدرجة الكلية، بينما لم تتضح تلك الفروق في الجانب التحريري.

نخلص من هذا كله أن تحسن طالبات المجموعة التجريبية كان واضحاً في الجانب الأدائي عنه في الجانب التحريري، ولكن التحسن لدى هؤلاء الطالبات لم يصل للمستوى الذي كانت تتوقعه الباحثة، وذلك نظراً لقصر الفترة الزمنية التي طُبق فيها البرنامج والتي لم تتجاوز الشهرين، وهذا يرجع لكثرة الدروس المقررة بالمنهج والتزام الباحثة بوقت محدد للانتهاء من تلك الدورس، هذا إلى جانب عنصر الخجل الذي تتسم به طبيعة الطالبة، والذي كان من الصعب التخلص منه في هذه الفترة الزمنية القصيرة، ولكن برغم كل هذا ظهر أثر استراتيجية الاستقصاء العادل في تنمية مهارات الإلقاء الخطابي الأدائية لدى طالبات المجموعة التجريبية، وهذا يدل على أن هؤلاء الطالبات لديهن استعداد لتنمية المهارات الشفوية للخطابة إذا ما وجدن استراتيجيات تدريبية تساعدهن على ذلك، خصوصاً أن مثل هذه البرامج التي تهتم بالجانب الشفوي تتسم بالندرة.

وبرغم ظهور التحسن بشكل واضح في مهارات الإلقاء الخطابي الأدائية لدى طالبات المجموعة التجريبية، لم يكن تحسن المجموعة الضابطة دالاً أو واضحاً، وربما يرجع ذلك إلى طبيعة استراتيجية الاستقصاء العادل من حيث كونها استراتيجية قائمة على الحوار والجدل الخلاق، مما يجعل الطالبة تحاول دائماً عن طريق المهارات الأدائية كلغة الجسد واختلاف نبرة الصوت، لإقناع هيئة الحكم أو فريق التحكيم وأعضاء الفريق المنافس بوجهة نظرها فترتفع نبرة صوتها حيناً وتنخفض حيناً آخر على سبيل المثال لتجذب انتباههم لوجهة نظرها.

ونظراً لأن طالبات المجموعة الضابطة لم يمارسن الإلقاء الخطابي من خلال استراتيجية الاستقصاء العادل فترى الباحثة أن ذلك ربما يكون سبب عدم تحسن أداء طالبات المجموعة الضابطة في مهارات الالقاء الخطابي الأدائية. بينما ظهر أثر طريقة التدريس التقليدية في تنمية الجزء التحريري من مهارات الإلقاء الخطابي، وهذا يتطلب إجراء مزيد من الدراسات للتأكد من أهمية طريقة التدريس التقليدية في تنمية الجوانب التحريرية في البلاغة والنقد الأدبي.

ولقد لاحظت الباحثة من خلال سيرها في خطوات دراستها أن للبرنامج آثاراً تربوية تصاحب تطبيق استراتيجية الاستقصاء العادل على طالبات المجموعة التجريبية، وتبرز الباحثة أهم تلك الآثار فيما يلي: إدراك الطالبة أهمية فهم النص الأدبي (الخطبة) قبل الشروع في تحليله أو نقده. وتعلمت الطالبة أنه كي تصدر حكماً لابد أن تبتعد عن الأهواء الشخصية، وعليها أن تحتكم للأدلة والبراهين المنطقية الداعمة لرأيها. وتعلمت الطالبة أيضاً أن الاختلاف بالرأي لا يعني العداوة، وأن عليها أن تنصت لزميلتها لحين الانتهاء من حديثها ثم تقوم بالرد عليها

دون أي تعصب. وأصبحت الطالبات الخجولات أكثر جرأة وتحدثاً من خلال العمل التعاوني، مما يعني أن الاستراتيجية كان لها أثر في بناء شخصية قوية تجيد فن التحدث، وهذا ما تحتاجه سوق العمل في الوقت الحاضر. كما أدركت الطالبة أن الحوار المنظم القائم على النقاش والتفهم هو الوسيلة الناجحة للوصول للحقائق. وتعلمت الطالبة أن عليها أن تحتكم لرأي الآخرين دائماً، وأن هذا لا يعني أن رأيها خطأ أو ينقصه شيء، بل يعني الاستفادة من خبرات الآخرين. وتدربت الطالبات على التفكير النقدي ومهارات العمل الجماعي من أجل إيجاد طرق جديدة للتعامل مع القضايا وحل المشكلات.

التوصيات

1 – تطبيق إستراتيجية الاستقصاء العادل في تنمية المهارات اللغوية وخاصة تلك التي تتضمن أداء صوتياً، وجسدياً.

2 – دراسة نوع آخر من أنواع الاستقصاء قد يكون له الأثر الفعال في تنمية الجوانب التي يقيسها الاختبار التحريري لمهارات الإلقاء الخطابي.

3 – تضمين أدلة المعلمين بمهارات الاستقصاء وأنواعه، كي يتعرف معلمو اللغة العربية على كيفية استخدامه.

4 – ضرورة تضمين مناهج اللغة العربية أسئلة تقوم على الاستقصاء والبحث، حتى يتقن الطالب التعلم الذاتي.

دراسات مقترحة: في ضوء نتائج هذه الدراسة تقترح الباحثة ما يأتي:

1 – إجراء دراسة حول استخدام استراتيجية الاستقصاء العادل في تنمية مهارات التعبير الشفوي كأداة من أدوات الاتصال الشفوي.

2 – دراسات مقارنة حول مهارات الخطابة الشفوية والكتابية وكيفية تنمية كل منها باستخدام استراتيجات الاستقصاء.

3 – إجراء مزيد من الدراسات حول أثر التعلم بمحاكاة (الفيديو) في تنمية مهارات الخطابة الشفوية.

4 – دراسة أثر متغير نوع الجنس على التعلم باستراتيجية الاستقصاء العادل، حيث أن الدراسة الحالية اقتصرت على الطالبات فقط.

المراجع

المراجع العربية

- القرآن الكريم.
- أبو زينة، فريد (2010). **النموذج الاستقصائي في التدريس والبحث وحل المشكلات.** الأردن: دار وائل للنشر والتوزيع.
- أبو علام، رجاء (2003). **التحليل الإحصائي للبيانات.** القاهرة: دار النشر للجامعات. (ط1).
- أبومخ، زياد (2011). خطبة الجمعة بناء ومعنى. **بحث منشور بمجلة جامعة القاسمي الأكاديمية للتربية- العدد السادس-** دولة الإمارات العربية المتحدة.
- بن تيمية، أحمد. تحقيق ناصر بن عبد الكريم العقل (2000). **الصراط المستقيم لمخالفة أصحاب الجحيم.** الرياض: مكتبة الرشيد. (ط1).
- جاد، محمد (2003). فعالية استراتيجية مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي. **مجلة القراءة والمعرفة**، العدد (22) مايو 2003- **مصر.** كلية التربية. جامعة عين شمس.
- الجمل، إبراهيم (دخ). **الخطبة العصرية للجمعة والعيدين وعند القبر.** القاهرة: مكتبة القرآن للطباعة والنشر والتوزيع.
- جمل، جهاد، وفيصل، سمر(2012). **مهارات الاتصال في اللغة العربية.** الإمارات العربية المتحدة: دار الكتاب الجامعي بالعين.
- خنياب، لمى (2010). فن الإلقاء بين الخطابة والتمثيل المسرحي. كلية الآداب. **مجلة جامعة القادسية- العراق**، العدد3220-19-12-2012 .
- الرشايدة، محمد (2006). الكفايات **التعليمية لقراءة الخريطة والاستقصاء في الدراسات الاجتماعية.** الأدرن: دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.
- الرصافي، معروف (1917). **نفح الطيب في الخطابة والخطيب.** القاهرة: مطبعة الأوقاف الإسلامية.(ط1).
- سويدان، طارق (2003). **فن الإلقاء الرائع.** الكويت: شركة الإبداع الفكري. (ط1).
- عبد الكريم، نعيمة، وأحمد، سحر(2001). أثر التدريس بنموذج الاستقصاء العادل في تنمية التحصيل والتفكير الناقد والاتجاه نحو بعض القضايا البيئية لطلاب الصف الأول الثانوي. **المؤتمر العلمي الخامس: التربية العلمية للمواطنة.** الجمعية المصرية للتربية

العلمية. جامعة عين شمس. مجلد (2)، ص 747 : 791 .
- عطية، محسن (2006). **الكافي في أساليب تدريس اللغة العربية**. الأردن: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- علي، سعيد (1997). **فاعلية بعض الاستراتيجيات التعليمية على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية ومهاراتهم في حل المشكلة الفيزيائية**. رسالة دكتوراة غير منشورة. كلية التربية. جامعة الأزهر.
- عمارة، محمود (1997). **الخطابة بين النظرية والتطبيق**. القاهرة: مكتبة الإيمان للنشر والتوزيع. (ط1).
- العمري، عبد الله (2007).**آراء أفلاطون في الشعر والنثر**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. المملكة العربية السعودية.
- غباين، عمر (2008). **استراتيجيات حديثة في تعليم وتعلم الفكر**. الإمارات: مكتبة الجامعة الشارقة.
- القرني، حسن (2011).**مهارة استخدام الحاسب الآلي لدى مديري المدارس الابتدائية بمدينة جدة درجة أهميتها وانعكاسها على تطوير العمل الإداري**. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة أم القرى.السعودية.
- قعدان، أحمد (2011). الخطابة الإسلامية مفهومها وموضوعاتها. **مجلة جامعة القاسمي الأكاديمية للتربية**. دولة الإمارات العربية المتحدة. العدد السادس.
- كارنيجي، ديل(2001). **فن الخطابة واكتساب الثقة**.عمان: الوسام للخدمات المطبعية. (ط1).
- مجمع اللغة العربية (1995). **المعجم الوجيز**. مصر: الهيئة العامة لشؤون المطابع الأميرية.
- مجمع اللغة العربية (1989). **المعجم الوسيط**. مصر: دار الدعوة للطباعة والنشر والتوزيع.
- نمر، مصطفى (2010). **استراتيجيات التقويم التربوي الحديث وأدواته**. الأردن: دار غيداء للنشر والتوزيع
- ونوس، علي (2007). **فن الخطابة الدينية**. سوريا: دار النهضة للطباعة والنشر.

المراجع الانجليزية:

- Bonnstetter, R. J. , & Pedersen, J. E. (1993). The Jurisprudential Inquiry Model for STS. In Yager, R. E. (ed). *What research says to the science teacher* Volume 7. Washington, DC: National Science Teachers Association.
- Callison, D. (2000). School library media activities monthly. *Science Education,* 16(9), 3-34.
- Friend , J., Adams, A., & Curry, G., (2011). Utilizing video simulations to improve educational leaders' public speaking skills, *Journal of Research on Leadership Education*, 6(5).
- Hay , L ., & Foley , P. (1998) . Ethics, geography and responsible citizenship. *Journal of Geography in Higher Education*, *22*(2),169-183.
- Jackman, D., & Swan, M.(1996). Instructional models effective in distance education. Paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association
- Johnson, O. G. (1997). *Enhancing basic public speaking skills through the use of creative in-class activities that require thorough audience analysis & adaptation as a part of general speech preparation*. Paper presented at the Annual Meeting of the Southern States Communication Association. Savannah, GA,
- Mohardt , R. M. (1998). Facilitating science literacy in a rural school, *Bulletin of Science, Technology & Society*,*18*(1), 47-53.
- Sellnow, D. D., & Ahlfeldt, S. (2005). Fostering critical thinking and teamwork skills via a problem-based learning (PBL) approach to public speaking fundamentals. *Communication Teacher,19* (1), 33-38.
- Singh, V. (2010).Technology as it relates to special needs students learning community, *An International Journal of Education & Social Development*, *1(*1*)*,78-83.

الملاحق

الملحـق رقم (1):

استبانة مهارات الإلقاء الخطابي لمعلمات اللغة العربية

الملحـق رقم (2):

اختبار مهارات الإلقاء الخطابي (من صورتين متكافئتين أ، ب) تتضمن كل صورة قسمين الأول تحريري والآخر أدائي

الاختبار التحصيلي القبلي الصورة (أ) اختبار مهارات الإلقاء الخطابي

الجزء التحريري

الاسم:..... المادة: اللغة العربية

الصف: العاشر، الشعبة:..... فرع: الأدب (الخطابة)

المدرسة:

نموذج تسجيل الدرجات للجزء التحريري والجزء الأدائي الإلقائي للخطابة

أنواع المهارات	اختبار مهارات الإلقاء الخطابي الصورة (أ) أولا الجزء التحريري ثم أداء الإلقاء الخطابي			رقم السؤال	الدرجة
عناصر الإلقاء الصوتي	معدل الصوت	وقف طويل	يرمز له بالرمز (//)	من خلال قراءة الخطبة صورة (أ) لأداء الإلقاء الخطابي.	22
		وقف قصير	يرمز له بالرمز (/)		9
	طبقة الصوت	رفع الصوت	كلمة سوداء		21
		خفض الصوت	باقي الكلمات		
	نوعية الصوت	رقة الصوت	يرمز له بالرمز (*)		7
		خشونة الصوت	يرمز له بالرمز (**)		6
	النطق للفظ (خطأ لغوي)	عدم الحذف			35
		عدم الإضافة			
		عدم القلب			
		عدم الإبدال			
عناصر الإلقاء الجسدي	مظهر الخطيب ووقفته			من خلال قراءة الخطبة صورة (أ) لأداء الإلقاء الخطابي.	5
	تعابير الوجه				5
	الاتصال البصري				5
	الحركات والايماءات				5

عناصر الإلقاء اللغوي	مخارج الحروف وضبط الكلمات		من خلال قراءة الخطبة صورة (أ) لأداء الإلقاء الخطابي.	35
	القواعد النحوية		السؤال رقم 3 (ت) في الصورة (أ) الجزء التحريري	24
			السؤال رقم 4 (ب) في الصورة (أ) الجزء التحريري	
			السؤال رقم 4 (ت) في الصورة (أ) الجزء التحريري	
			السؤال رقم 5 (ح) في الصورة (أ) الجزء التحريري	
	القواعد الصرفية		السؤال رقم 3 (أ)) في الصورة (أ) الجزء التحريري	
			السؤال رقم 3 (ب)) في الصورة (أ) الجزء التحريري	

	القواعد البلاغية		السؤال رقم 2 في الصورة (أ) الجزء التحريري	13
			السؤال رقم 4 (أ) في الصورة (أ) الجزء التحريري	
			السؤال رقم 5 (ت) في الصورة (أ) الجزء التحريري	
			السؤال رقم 5 (ث) في الصورة (أ) الجزء التحريري	
			السؤال رقم 5 (ج) في الصورة (أ) الجزء التحريري	25
			السؤال رقم 6 (ث) في الصورة (أ) الجزء التحريري	
	الفهم والاستيعاب		السؤال رقم 1 في الصورة (أ) الجزء التحريري	8
			السؤال رقم 5 (أ)) في الصورة (أ) الجزء التحريري	
			السؤال رقم 5 (ب)) في الصورة (أ) الجزء التحريري	
			السؤال رقم 6 (أ) في الصورة (أ) الجزء التحريري	
			السؤال رقم 6 (ب) في الصورة (أ) الجزء التحريري	
			السؤال رقم 6 (ت) في الصورة (أ) الجزء التحريري	
			السؤال رقم 6 (ج) في الصورة (أ) الجزء التحريري	

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين

«أيها الناس، اسمعوا وعوا، وإذا سمعتم شيئا فانتفعوا، إنه من عاش مات، ومن مات فات، وكل ما هو آت آت. إن في السماء لخبرا، وإن في الأرض لعبرا. ليل داج، ونهار ساج، وسماء ذات أبراج، وأرض ذات فجاج، وبحار ذات أمواج. ما لي أرى الناس يذهبون ولا يرجعون؟ أرضوا بالمقام فأقاموا أم تركوا هناك فناموا؟ تبا لأرباب الغفلة والأمم الخالية والقرون الماضية. يا معشر إياد، أين ثمود وعاد، وأين الآباء والأجداد. أين المعروف الذي لم يشكر، والظلم الذي لم ينكر، أقسم قس بالله إن لله لدينا أرضى من دينكم هذا». يا معشر إياد، أين الآباء والأجداد؟ وأين المريض والعواد؟ وأين الفراعنة الشداد؟ أين من بنى وشيد، وزخرف ونجد؟ أين من بغى وطغى، وجمع فأوعى، وقال أنا ربكم الأعلى؟ ألم يكونوا أكثر منكم أموالا، وأطول منكم آجالا؟ طحنهم الثرى بكلكله، ومزقهم الدهر بطوله، فتلك عظامهم بالية، وبيوتهم خاوية، عمرتها الذئاب العاوية. كلا بل هو الله الواحد المعبود، ليس بوالد ولا مولود».

اقرئي خطبة قس بن ساعدة التي ألقاها على العرب أثناء اجتماعهم بسوق عكاظ، وأجيبي عن الأسئلة التي تليها:

1 – اذكري ثلاث صفات للخطيب قس بن ساعدة. 6

.....

2 – وضحي اثنين من الأساليب الإنشائية التي استخدمها الخطيب.

.....

3 – استخرجي من الخطبة ما يلي:

أ. اسم فاعل: .....

ب. اسم مفعول: .....

ت. فعلاً مجزوماً: .....

4 – **اختاري الإجابة الصحيحة:** 6

أ ـ « أين الآباء والأجداد؟ وأين الفراعنة الشداد؟ « أسلوب استفهام غرضه: (الاستنكار، النصح والإرشاد، التوكيد).

ب ـ « أقسم قس بالله إن لله لدينا أرضى من دينكم هذا» إعراب كلمة قس .....

(مبتدأ- فاعل- خبر)

ت ـ« ليس **بوالد** ولا مولود» إعراب كلمة بوالد اسم مجرور في محل ..... .

(رفع اسم ليس- نصب خبر ليس- جر مضاف إليه)

(5) ضعي علامة (√) أو علامة (×) أمام الجمل الآتية:

6

أ. الغرض من الخطبة هو حب العمل والحرص على الحياة. ( )

ب. لم يحاول قس بن ساعدة إقناع المستمعين بالأدلة المدعمة لرأيه. ( )

ت. « ليل داج، ونهار ساج، وسماء ذات أبراج» محسن بديعي نوعه جناس. ( )

ث. يغلب على الخطبة استخدام الخطيب للأساليب الخبرية. ( )

ج. « أيها الناس، اسمعوا وعوا» أسلوب نداء. ( )

ح. « هو الله الواحد المعبود» هو ضمير منفصل للمخاطب. ( )

7

(6) بيني رأيك في الخطبة من حيث:

أوجه الحكم	جيد	ممتاز
1 . وضوح الأفكار.		
2 . ترتيب الأفكار وعرضها بشكل منطقي.		
3 . فصاحة الألفاظ.		
4 . تنوع الأساليب بين الخبري والإنشائي.		
5 . صدق الخطيب في العاطفة المسيطرة عليه.		

اختبار مهارات الإلقاء الخطابي- الصورة (أ)
الجزء الأدائي الإلقائي للخطابة

الاسم: ..... المادة: اللغة العربية
الصف: العاشر، الشعبة: ..... فرع: الأدب (الخطابة)
المدرسة: .....

بسم الله الرحمن الرحيمالْحمدُ **لله** (\\) نحْمَدُهُ (\) ونسْتعينُه (\) ونسْتغفرُهُ، ونتوبُ إليه،(\) ونعوذُ **بالله** من شرورِ **أنْفسنا**(*)
ومنْ سيئات أعمالنا. (\\)من يهدِ اللّه (*) (\)فلا مُضلَ لهُ،(\\)ومَنْ يُضْللْ(\) (**) **فلا هادله.** (\\)
أمَا بعْد أيها **النّاسُ** (\) **اسْمَعوا** منّي أبيّنُ لكُمْ (\) فإنّي **لا أدْري** (\) **لعلي** لا ألْقاكُم بعدَ عامي هذا في موقفي هذا(*)
أيُّها النّاسُ(\\) إنَّ لنسائكم (*) عليكُم **حقاً**(\)، **ولكم** عليهُنّ حقاً(\) ألا يُوطِّئنَ فرشَكُم (\\) (**) ولا يُدخلنَ أحَداً تكْرَهونَهُ بيْتكُمْ(**) **إلا بإذنكُم**(\) ولا يأتينَ بفاحشة (**) (\) **فإنْ فعلنَ**(\) فإنَ اللّه قدْ أذنَ لكُم أنْ(\) **تعْضلوهُنَ**(\)، وتهْجروهُنَ في الْمضاجعِ(\)، **وتضْربوهُنَ** ضرباً( ) غير مبرح، (\)
فإنْ انْتهينَ وأطَعْنكُمْ(\) فعليكُمْ **رزْقهُن**(\)، **وكسوتْهُن** بالْمعروف. وإنّما **النّساءُ** عندكُم عَوانٌ(\) (*) **ولا يملكُنّ** لأنفُسهُنَ شيئاً(\)، أخذتُموهُنَ بأمانة الله(\)، **واسْتحْللتُمْ** فُروجَهُن بكلمة اللّه(*) **فاتّقوا الله** في النّساءِ(\\) **واسْتوصُوا** بهُن خيراً (**) (\\) ألا هل بلّغتَ؟ (\\) اللّهمَ فاشْهَد. (*)

ملحوظة:
الرمز (/): وقف قصير. ، الرمز (*): أسلوب رقة. ، الرمز (**كلمة سوداء**): تعني رفع الصوت.
الرمز (//): وقف طويل. ، الرمز (**): أسلوب خشونة.

جداول تصحيح الصورة (أ) الأداء الإلقائي الخطابي

200

وقف طويل	22
وقف قصير	9
رفع صوت	21
أسلوب رقــة	7
أسلوب خشونة	6
خطأ لغوي	35

عناصر الإلقاء الصوتي

100

المظهر والوقفة				
تعابير الوجه				
اتصال بصري				
حركة وإيماءات				

عناصر الإلقاء الجسدي

20

35

ضبط الكلمة	

12

همزة وصل												

16

همزة قطع															

8

أل الشمسية								

4

أل القمرية				

1

أسلوب استفهام	

4

أسلوب الأمر				

80

عناصر الإلقاء اللغوي

شرح لكيفية تصحيح اختبار مهارات الإلقاء الخطابي الأدائي:

قامت الباحثة بتوزيع درجات الاختبار على شكل مستطيلات كما هو موضح بالأعلى، وحين تقوم كل طالبة بتطبيق كل مهارة من المهارات المطلوبة تقوم الباحثة بتظليل المستطيل، ثم تجمع درجات المستطيلات التي تم تظليلها. ولكي تتحرى الباحثة دقة تصحيح اختبار مهارات الإلقاء الخطابي الأدائي قامت بتسجيل الخطبة لكل طالبة على حدة، حتى يتسنى لها التمكن من الاستماع والمشاهدة لطريقة الإلقاء أكثر من مرة وتظليل كل مهارة تطبقها الطالبة أثناء الإلقاء الخطابي في بطاقة الإجابة المقسمة لمستطيلات طبقاً لأنواع مهارات الإلقاء الخطابي من إلقاء صوتي جسدي ولغوي، ثم تقوم الباحثة بكتابة مجموع كل المهارات، وقد وزعت الباحثة الدرجات طبقاً لمهارات الإلقاء الصوتي والجسدي واللغوي التي تناولتها الخطبة، بعد أن قامت بعمل استبانة لخطباء المساجد بدولة الإمارات للوقوف على مهارات الإلقاء الخطائي الأكثر أهمية من وجهة نظرهم، ومن ثم قامت بتوزيع درجات مهارات الإلقاء الجسدي بـ (20) يتم ضربها في (5) فيصبح المجموع (200)، أما درجات مهارات الإلقاء اللغوي يتم ضربها في (1 وربع) فيصبح المجموع (200) بينما كانت مهارات الإلقاء الصوتي الموجودة بالخطبة تساوي (200) وبالتالي تكون الباحثة قد وزعت درجات مهارات الإلقاء الخطابي بالتساوي بين المهارات الصوتية والجسدية واللغوية تبعاً لنتائج الاستبانة التي أوضحت أنه لا يوجد فرق كبير بين الأوزان النسبية للمهارات الثلاثة ومن ثم تقوم بقسمة مجموع هذه المهارات على (3) فيصبح مجموع درجات الاختبار (200).

اختبار مهارات الإلقاء الخطابي- الصورة (ب)
الجزء التحريري

الاسم: ..... المادة: اللغة العربية
الصف: العاشر، الشعبة: ..... فرع: الأدب (الخطابة)
المدرسة: .....

نموذج تسجيل الدرجات للجزء التحريري والجزء الأدائي الإلقائي للخطابة

أنواع المهارات	اختبار مهارات الإلقاء الخطابي الصورة (ب) أولا الجزء التحريري ثم أداء الإلقاء الخطابي			رقم السؤال	الدرجة
عناصر الإلقاء الصوتي	معدل الصوت	وقف طويل	يرمز له بالرمز (//)	من خلال قراءة الخطبة صورة (ب) لأداء الإلقاء الخطابي.	22
		وقف قصير	يرمز له بالرمز (/)		9
	طبقة الصوت	رفع الصوت	كلمة سوداء		21
		خفض الصوت	باقي الكلمات		
	نوعية الصوت	رقة الصوت	يرمز له بالرمز (×)		7
		خشونة الصوت	يرمز له بالرمز (××)		6
	النطق للفظ (خطأ لغوي)	عدم الحذف			35
		عدم الإضافة			
		عدم القلب			
		عدم الإبدال			
عناصر الإلقاء الجسدي	مظهر الخطيب ووقفته			من خلال قراءة الخطبة صورة (ب) لأداء الإلقاء الخطابي.	5
	تعابير الوجه				5
	الاتصال البصري				5
	الحركات والايماءات				5

عناصر الإلقاء اللغوي	مخارج الحروف وضبط الكلمات		من خلال قراءة الخطبة صورة (ب) لأداء الإلقاء الخطابي.	35
	القواعد النحوية		السؤال رقم 3 (ت) في الصورة (ب) الجزء التحريري	24
			السؤال رقم 4 (ب) في الصورة (ب) الجزء التحريري	
			السؤال رقم 4 (ت) في الصورة (ب) الجزء التحريري	
			السؤال رقم 5 (ح) في الصورة (ب) الجزء التحريري	
	القواعد الصرفية		السؤال رقم 3 (أ) في الصورة (ب) الجزء التحريري	
			السؤال رقم 3 (ب) في الصورة (ب) الجزء التحريري	
	القواعد البلاغية		السؤال رقم 2 في الصورة (ب) الجزء التحريري	13
			السؤال رقم 4 (أ) في الصورة (ب) الجزء التحريري	
			السؤال رقم 5 (ت) في الصورة (ب) الجزء التحريري	
			السؤال رقم 5 (ث) في الصورة (ب) الجزء التحريري	
			السؤال رقم 5 (ج) في الصورة (ب) الجزء التحريري	
			السؤال رقم 6 (ث) في الصورة (ب) الجزء التحريري	

	الفهم والاستيعاب		السؤال رقم 1 في الصورة (ب) الجزء التحريري	25
			السؤال رقم 5 (أ) في الصورة (ب) الجزء التحريري	
			السؤال رقم 5 (ب) في الصورة (ب) الجزء التحريري	
			السؤال رقم 6 (أ) في الصورة (ب) الجزء التحريري	
			السؤال رقم 6 (ب) في الصورة (ب) الجزء التحريري	
			السؤال رقم 6 (ت) في الصورة (ب) الجزء التحريري	
			السؤال رقم 6 (ج) في الصورة (ب) الجزء التحريري	

بسم الله الرحمن الرحيم

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على أشرف المرسلين

«أوصيكم عباد الله مع نفسي بتقوى الله، ولزوم طاعته، وتقديم العمل وترك الأمل. فإنه من فرط في عمله لم ينتفع بشيء من أمله، أين التعب بالليل والنهار، المقتحم للبحار، ومفاوز القفار، يسير من وراء الجبال، يصل الغد بالرواح والمساء بالصباح، في طلب محقرات الأرباح، هجمت عليه منيته، فعظمت بنفسه رزيته، فصار ما جمع بورا، وما اكتسب غرورا، ووافى القيامة محسوراً.

أيها اللاهي الغار بنفسه كأني بكَ وقد أتاكَ رسول ربك لا يقرع لك باباً، ولا يهاب لك حجاباً، ولا يقبل منك بديلا، ولا يأخذ منك كفيلا، ولا يرحم لك صغيرا، ولا يوقر لكَ كبيرا، حتى يؤديك إلى قعر مظلمة، أرجاؤها موحشة، كفله بالأمم الخالية، والقرون الماضية.

أين من سعى واجتهد وجمع وعدد، وبنى وشيد وزخرف ونجد، وبالقليل لم يقنع، وبالكثير لم يمتع؟ ، أضحوا رفاتاً تحت الثرى أمواتاً، وأنتم بكأسهم شاربون.

عباد الله فاتقوا وراقبوا واعملوا لليوم الذي تُسيّرُ فيه الجبال، وتُشقق السماء بالغمام وتتطاير الكتب عن الإيمان والشمائل، فإلى لقاء يوم معلوم، تتناثر فيه النجوم».

اقرئي خطبة الإمام علي بن أبي طالب كرم الله وجهه التي ألقاها على جمع من الناس، وأجيبي عن الأسئلة التي تليها:

1 – اذكري ثلاث صفات للخطيب الإمام علي بن أبي طالب.

.....

6

2 – وضحي اثنين من الأساليب الإنشائية التي استخدمها الخطيب.

.....

3 – استخرجي من الخطبة ما يلي:

أ. اسم فاعل: .....

ب. اسم مفعول: .....

ت. فعلاً مجزوماً: .....

6

4- اختاري الإجابة الصحيحة:

أ. « أين من سعى واجتهد وجمع وعدد؟» أسلوب استفهام غرضه ..... .

(الاستنكار، النصح والإرشاد، التوكيد)

ب. « وتتطاير الكتب عن الإيمان والشمائل « إعراب كلمة الكتب ..... .
(مبتدأ- فاعل- خبر)

ت. « فاتقوا وراقبوا واعملوا لليوم الذي تُسيّرُ فيه الجبال» إعراب كلمة اتقوا ..... .
(فعل أمر مبني على حذف النون- فعل أمر مبني على السكون- فعل ماضٍ)

6

(5) ضعي علامة (√) أو علامة (×) أمام الجمل الآتية:

أ. الغرض من الخطبة هو حب العمل والحرص على الحياة. ( )

ب. لم يحاول الإمام علي إقناع المستمعين بالأدلة المدعمة لرأيه. ( )

ت. «وبالقليل لم يقنع، وبالكثير لم يمتع» محسن بديعي نوعه جناس. ( )

ث. لم يستخدم الخطيب الأساليب الإنشائية في خطبته. ( )

ج. «أيها اللاهي الغار بنفسه» أسلوب نداء. ( )

ح. «أوصيكم عباد الله مع نفسي بتقوى الله» الكاف ضمير منفصل للمخاطب. ( )

7

(6) بيني رأيك في الخطبة من حيث:

أوجه الحكم	جيد	ممتاز
وضوح الأفكار.		
ترتيب الأفكار وعرضها بشكل منطقي.		
فصاحة الألفاظ.		
تنوع الأساليب بين الخبري والإنشائي.		
صدق الخطيب في العاطفة المسيطرة عليه.		

اختبار مهارات الإلقاء الخطابي- الصورة (ب)
الجزء الأدائي الإلقائي للخطابة

الاسم: ..... المادة: اللغة العربية
الصف: العاشر، الشعبة: ..... فرع: الأدب (الخطابة)
المدرسة: .....

200

بسم الله الرحمن الرحيم

«إنّ الرّائدَ(/) لا يكذبُ أهلَه(*)، ((\\)) واللهِ (/) لو كذبتُ النّاسَ جميعاً (/) ما كذبْتكم،((\\)) ولو غررتُ النّاسَ جميعاً (/) ما غررتَكم، ((\\)) واللهِ الذي لا إله إلا هو (/) إنّي لرسولِ اللهِ إليكُم خاصةً(×)،((\\)) وإلى النّاسِ كافةً(*)،((\\)) واللهِ (/) لتموتنَ كما تنامونَ(**)،((\\)) ولتُبْعثنَ (/) كما تستيقظون، ولتُحاسبَنَّ (/) بما تعْلمون، ((\\)) ولتجْزون بالإحسان إحساناً (/) وبالسّوء سوءاً، وإنها للجنةِ(*) أبداً أو (/) للنار(**) أبداً".

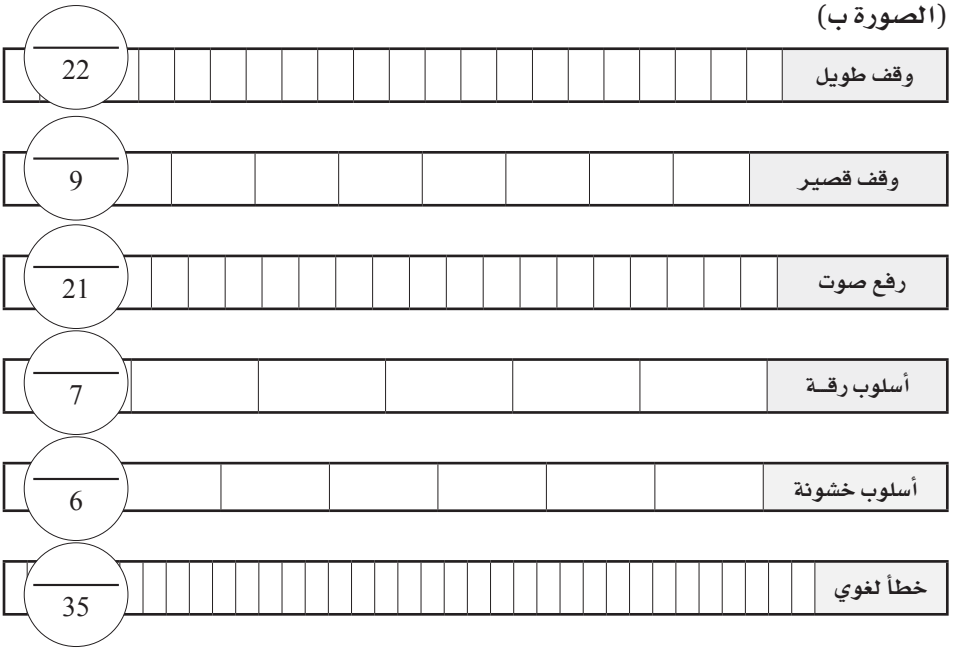
أيُّها النّاسُ(*): (/) إنّ لكُم معالمَ (/) فانتهوا إلى معالمِكُم،(*) وإن لكُم نهايةً(/) فانتهوا إلى نهايتكُم،(*) ((\\)) إنَّ المسلمَ بينَ مخافتين(/) بين أجل قد مضى(/) لا يدري ما اللهُ صانع فيه، وبين أجل قد بقى(/) لا يدري ما اللهُ قاضٍ فيه، فليأخذ العبدُ من نفسه (**) (/) لنفسه، ومن دنياه (/)لآخرته، ومن الشّبيبة قبل (/) الكبر(**)، ومن الحياة قبل(/) الموتِ(**)،((\\)) فو الذي نفس محمد بيدهِ (/) ما بعد الموت من مستعتبٍ، وما بعد الدّنيا من دارٍ إلا (/) الجنة أو النّار(**).

ملحوظة:

الرمز (/): وقف قصير. ، الرمز (*): أسلوب رقة. ، الرمز (كلمة سوداء): تعني رفع الصوت.
الرمز (//): وقف طويل. ، الرمز (**): أسلوب خشونة.

جداول تصحيح اختبار مهارات الأداء الإلقائي الخطابي

(الصورة ب)



عناصر الإلقاء الصوتي

100

المظهر				
الوقوف				
تعابير الوجه				
اتصال بصري				
حركة وإيماءات				

عناصر الإلقاء الجسدي

20

35

ضبط الكلمة	

12

همزة وصل												

16

همزة قطع															

8

أل الشمسية								

4

أل القمرية				

3

أسلوب نفي			

2

أسلوب الأمر		

80

عناصر الإلقاء اللغوي

الملحق رقم (3):

استبانة مهارات الإلقاء الخطابي للسادة خطباء المساجد

(استبانة تقييم مهارات الإلقاء الخطابي)

في إطار متطلبات دراسة تسعى لتقييم مهارات الإلقاء الخطابي نود الاستعانة بأرائكم كخطباء وباعتباركم -السادة الخطباء- معنيين بهذه المهارات، لما لها من تأثير إيجابي في جذب وإقناع المستمعين لما تسعون لغرسه في المجتمع من قيم ومبادئ ديننا الحنيف.

إذا كان إجمالي الدرجات لكل نقطة مما يلي تساوي عشر، فما تقييمك لكل مهارة من مهارات الإلقاء الخطابي التالية؟

مهارات الإلقاء الخطابي	م	ضع درجة لكل مهارة من عناصر الإلقاء الثلاثة حسب أهميتها من وجهة نظرك	الدرجة 10
عناصر الإلقاء الصوتي	1	مدى أهمية التزام الخطيب بالوقف الطويل والقصير أثناء الخطبة.	
	2	مدى أهمية رفع الخطيب لصوته وخفضه أثناء الخطبة.	
	3	مدى أهمية نطقه لبعض الألفاظ برقة أو خشونة وفقا للمواقف التي تطلبها الخطبة.	
	4	مدى أهمية تجنبه الوقوع في الأخطاء اللغوية أثناء الخطبة.	
عناصر الإلقاء الجسدي	5	مدى تأثير مظهر ووقفة الخطيب على إقناع المستمعين لخطبته.	
	6	مدى تأثير الخطيب حركات وإيماءات على التواصل مع المستمعين.	
	7	مدى تأثير تعابير وجه الخطيب على جذب المشاهدين له.	
	8	مدى تأثير التواصل البصري للخطيب مع المشاهدين على الاحتفاظ بتركيزهم نحوه.	
عناصر الإلقاء اللغوي	9	مدى أهمية إتقان الخطيب لمخارج الحروف.	
	10	مدى أهمية تجنب الخطيب الوقوع في الخطأ النحوي والصرفي، والتزامه بالقواعد النحوية.	
	11	مدى أهمية التزام الخطيب بالقواعد البلاغية.	
	12	مدى أهمية فهم واستيعاب الخطيب للخطبة قبل إلقائها.	

هل ترى هناك مهارات أخرى للإلقاء الخطابي لم تذكرها الاستبانة؟ اذكرها وأعطيها درجة مثل المهارات السابق توضيحها بالاستبانة. .....

الملحق رقم (4):

قائمة بأسماء السادة المحكمين لدروس الخطابة باستخدام إستراتيجية الاستقصاء العادل

أسماء المحكميـن	الوظيفـة
1 – د.محمد سعيد عبد النبي	دكتوراة مناهج وطرق تدريس لغة عربية رئيس قسم اللغة العربية بجامعة الحصن
2 – د.أمير صلاح الهواري	مدرس بقسم المناهج وطرق التدريس اللغة العربية– كلية التربية– جامعة الفيوم
3 – د.سامية محمد محمود	مدرس المناهج وطرق التدريس لغة عربية– كلية التربية– جامعة الفيوم
4 – د.أحمد عبد الفتاح المغربي	دكتوراة مناهج وطرق تدريس لغة عربية (موجه لغة عربية)
5 – د.وليد إبراهيم عبد المجيد	دكتوراة في الأدب العربي أستاذ بإحدى الجامعات الخاصة
6 – د. رأفت رخا السيد أبورخا	دكتوراة علم نفس– مجلس أبوظبي للتعليم
7 – د.جمال عبد الرحمن	دكتوراة في اللغة العربية– أستاذ بجامعة خاصة
8 – د.محمد محسن خليل	دكتوراة في اللغة العربية– أستاذ بجامعة خاصة

الملحق رقم (5):

دروس الخطابة باستخدام إستراتيجية الاستقصاء العادل

1 ـ وصف الإستراتيجية

تهدف استراتيجية الاستقصاء العادل إلى تنمية مهارات الإلقاء الخطابي لدى طالبات الصف العاشر بمدرسة أم الإمارات للتعليم الثانوي. مما يساعد الطالبات على إتقان مهارات الاتصال الشفوي وتحديداً الخطابة.

2 ـ أهداف الإستراتيجية:

1 . تنمية مهارات الخطابة لدى الطالبات باستخدام استراتيجية الاستقصاء العادل.
2 . ممارسة المتعلمون طرق العلم وعملياته بأنفسهم.
3 . تنمية قدرة الطلبة على توظيف الاستراتيجية في باقي المواد الدراسية وفي حياتهم عامة.
4 . جعل المتعلم يفكر وينتج مستخدما ما لديه من معلومات وخبرة سابقة.
5 . جعل الطالب أكثر فعالية ومشاركة في العملية التعليمة بل هو من يوجه المعلم.
6 . تعليم الطالب كيف يفكر بشكل منطقي ويتبع خطوات منظمة لحل أي مشكلة تواجهه.
7 . تنمية قوى الطالب الذهنية وإثارة دافعيته، وجعله أكثر تفاعلا في العملية التعليمية.
8 . تنمية المفهوم الذاتي لدى الطلبة، ودفع الملل عنهم أثناء التعلم.

3 ـ تحديد محتوى الاستراتيجية

قامت الباحثة بتحضير دروس الخطابة باستخدام استراتيجية الاستقصاء وتحديداً الاستقصاء العادل لتساعد الطالبات في تنمية مهارات الخطابة.

المرحلة الأولى: تحديد المشكلة

اختيار الموضوع أو المشكلة وتقديمها للطلاب وتقسيم الصف إلى فرق كل فرقة تتبنى وجهة نظر مختلفة، أو جانب معين من القضية توضح فيها وجهة نظرها، وتكون هناك فرقة من الطلاب مختارة تقوم مقام هيئة المحكمين.

المرحلة الثانية: مرحلة البحث

ويقصد بها البحث والتعرف على القضية محل الجدل، واستيضاح كافة جوانبها.

المرحلة الثالثة: مرحلة المناقشة

مرحلة مناقشة المعلومات والأراء المجمعة، ويحتاج فيها الطلاب إلى تخطيط استراتيجية يكون دور المعلم فيها إنشاء قاعدة من المعلومات الحقيقية، وتوجيه نظر الطلاب إلى وجهات النظر المرغوبة، وتوضيح القيم المتناقضة، والصراع مع المتشابهات والتأكيد على أولوية قيمة أكثر من أخرى، وتعريف الفروض المتوقعة، ومدى صلتها بالموضوع.

المرحلة الرابعة: مرحلة المناظرة

وتتم المناظرة بين الفريقين الفريق المؤيد والفريق المعارض للقضية، وعلى المعلم مساعدة الطلاب على جعل مناخ المناظرة مناخاً حضارياً نشطاً، وأن يكون محايداً ومشجعاً لكلا الفريقين، والتركيز على الخطوط العريضة للقضية أو الدرس، كما أن عليه وضع استراتيجية لإدارة المناظرة وترتيب المتحدثين والزمن الذي يستغرقه كلا الجانبين، وأن يقوم أحد الطلاب من كل مجموعة بعرض وجهة نظر الفريق الذي يتبع له بصورة ملخصة، ومدعمة بالأدلة، مع احترام آراء الطلاب الممثلين لهيئة المحكمين(الرأي المحايد).

المرحلة الخامسة: الاتفاق على الرأي

وفيها يقوم المعلم مع طلابه بتلخيص النتائج المرغوبة وغير المرغوبة من عملية الاستقصاء العادل لكل فريق حتى يتم التوصل إلى رأي واحد يدعم أهداف الدرس.

المرحلة السادسة: التطبيق

وفيها يطلب المعلم من الطلاب تبني وجهتي نظر في قضية ما وتدعيمها بالأدلة المنطقية.

4- الأنشطة والوسائل التعليمية المستخدمة في البرنامج:

اعتمدت الباحثة في تطبيق الاستراتيجية على الوسائل التالية:

- جهاز العرض فوق الرأس، والشفافيات- السبورة.
- برنامج يتضمن مجموعة من الخطب المناسبة للفئة العمرية (الصف العاشر) التي يطبق عليها هذا البرنامج لتنمية مهارات الإلقاء الخطابي والتي تعتبر جزءاً من مهارات الاتصال الشفوي في المنهج المقرر على طالبات الصف العاشر.

5 ـ أساليب التقويم المستخدمة في الإستراتيجية

وقد استخدمت الباحثة التقويم الختامي، حيث طرحت الباحثة قضية معينة، وطلبت من كل طالبة تبني تلك القضية والبحث عنها وجمع المعلومات وعرض وجهات النظر المختلفة، بحيث تتجمع الطالبات في فريقين: فريق مع وفريق ضد، على أن يدعم كل فريق رأيه بالأدلة المنطقية المبرهنة.

6 ـ تخطيط الدروس

أ ـ التخطيط لدرس تمهيـدي

الهدف: تستخدم الطالبة استراتيجية الاستقصاء العادل في تبني وجهات نظر متباينة للدروس المقررة عليهم من أجل تنمية مهارات الإلقاء الخطابي.

ب ـ تخطيط درس باستخدام استراتيجية الاستقصاء العادل

الدرس الأول: من خطبة الحجاج بن يوسف الثقفي بالعراق:

الأهداف التعليمية :

1- هدف معرفي:

ـ أن تتعرف الطالبة على أقسام الخطبة من مقدمة وعرض وخاتمة.

ـ أن تتعرف كيفية تحليل الخطبة ونقدها نقداً مبرراً.

2- هدف مهاري:

ـ أن تجيد الطالبة تقسيم الخطبة حسب تلك الأقسام.

ـ أن تجيد الطالبة إلقاء الخطبة بعد التعرف على عناصرها.

3- هدف وجداني:

ـ أن نغرس في نفوس الطالبات حب الآخرة والاستعداد لها بصالح الأعمال.

أولاً: المشكلة

اختلاف الطالبات حول مدى براعة وإتقان الحجاج بين يوسف الثقفي ومدى تأثيره بالمستمعين من وجهة نظرهن.

ثانياً: مرحلة البحث

تقسم الطالبات إلى مجموعتين بعد أن تكون الباحثة قد أخبرتهن سلفاً بتحضير خطبة للحجاج بن يوسف الثقفي، وتبنّي وجهة نظر والاستعداد بالأدلة والبراهين المدعمة لأرائهن.

1 - مجموعة ترى بأن الخطيب قد تمكن من توضيح عناصر الخطبة والأفكار الرئيسة، وأنه قد تمكن من التأثير بالمستمعين.

2 - ومجموعة أخرى ترى أنه لا يجيد التأثير بالمستمعين، وأن تصرفاته تبعث على الملل.

وتجمع كل الطالبات المعلومات ـ حسب وجهة النظر التي تبنتها كل مجموعة ـ من خلال الاطلاع على الكتاب المقرر، ومن خلال الأمثلة المعروضة على السبورة أو لوحة ورقية أو شفافيات، وتستعين ببعض الأدلة والحجج المدعمة لرأيها.

تعرض الباحثة على الطالبات الخطبة على جهاز العرض فوق الرأس:

«عندما قدم الحجاج أميراً على العراق، فإذا به يدخل المسجد يعتم بعمامة قد غطى بها أكثر وجهه، متقلداً سيفاً متنكباً قوساً، ثم مكث أكثر من ساعة لا يتكلم، حتى قال بعض الناس: قبّح الله بني أُمية إذ يستعملون مثل هذا على العراق.

فلما رأى الحجاج عيون الناس إليه حَسَر اللّثام ثم نهض وقال:

أنا ابن جلا وطلاع الثنايا متى أضع العمامة تعرفوني

يا أهل الكوفة، إني لأحمل الشر بحمله، وأحذوه بنعله، وأجزيه بمثله، وإني لأرى أبصاراً طامحة، وأعناقاً متطاولة، ورؤوساً قد أينعت وحان قطافها، وإني لصاحبها، وكأني أنظر إلى الدماء بين العمائم واللّحى تترقرق.

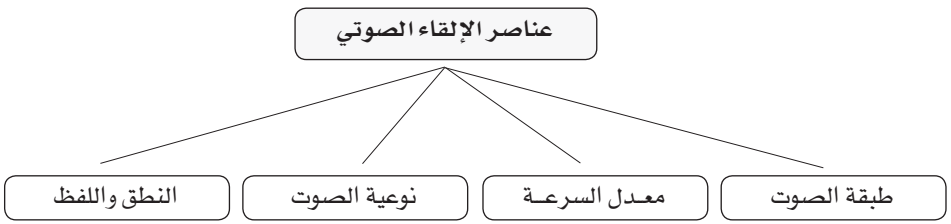
إني والله يا أهل العراق ومعدن الشقاق والنفاق ومساوئ الأخلاق، فُررتُ عن ذكاء، وفتشت عن تجربة لي، وجربت إلى الغاية القصوى.

وإن أمير المؤمنين- أطال الله بقاءه- نثر كنانته فوجدني أمرّها عوداً وأصلبها مكسرا فرماكم بي، لأنكم طالما أوضعتم في الفتن واضطجعتم في مراقد الضلال وسننتم سنن الغي.

وإن أمير المؤمنين أمرني بإعطائكم أُعطياتكم، وأن أوجهكم لمحاربة عدوكم مع المهلّب بن أبي صفرة، وإني أقسم بالله لا أجد رجلا تخلف بعد أخذ عطائه بثلاثة أيام إلا سفكت دمه وأنهبت ماله وهدمت منزله».

تطلب الباحثة من طالبات المجموعتين أن يستمعن للخطبة المسجلة (فيديو) بصوت خطيب ماهر، ثم يستمعن للخطبة بإلقاء الباحثة، وبعدها تقوم طالبة من كل مجموعة بإلقاء الخطبة، مراعية مهارات الإلقاء الثلاثة وهي:

1- الصوت: ويراعي فيه ما يلي:



شكل(1) يوضح عناصر الإلقاء الصوتي

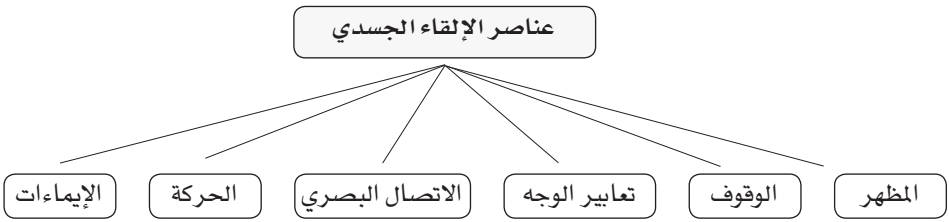
• **معدل السرعة:** وقف قليلاً عند الإشارة (/) وتوقف لمدة أطول بقليل عند الإشارة (//).

• **تغيرات طبقة الصوت:** وذلك بتأكيد نبرة الصوت على الكلمات السميكة (الملونة بالأسود) أو رفع وخفض الصوت.

• **نوعية الصوت:** من حيث رقة أو حدة وخشونة.

• **النطق للفظ:** وذلك بالابتعاد عن الحذف والإضافة والقلب والإبدال.

2- الجسد: ويراعى فيه ما يلي:



شكل (2) يوضح عناصر الإلقاء الجسدي

• **المظهر:** يتوقف على (المناسبة، الجمهور، الموضوع، صورة المتكلم).

• **الوقوف:** ويكون بعدم الإنثناء على المنضدة وإنما المحافظة على توازن الثقل على الساقين.

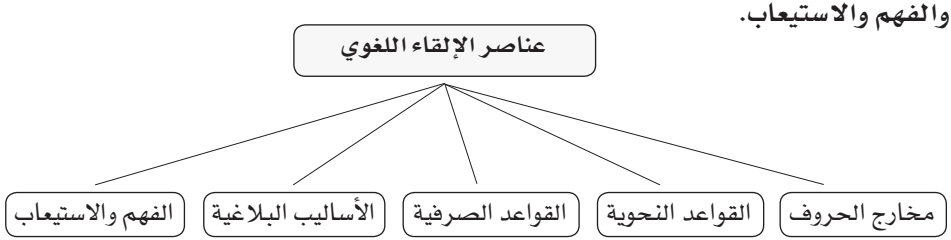
• **تعابير الوجه:** لابد من تنويعها حتى تعطي إمكانيات كبيرة في التواصل.

• **الاتصال البصري:** وهو النظر المباشر في أعين الجمهور، أي أننا نستخدم الاتصال البصري المباشر النظر كمعيار لمصداقية الشخص.

• **الحركة:** وهي حركة المتكلم من مكان لمكان أثناء الإلقاء، وتضيف الحركة الجسدية تنوعاً بصرياً إلى الإلقاء.

• **الإيماءات:** أي تحريك المتكلم ليديه وذراعيه ورأسه أثناء إلقائه.

3ـ اللغة: وفيها يجب مراعاة مخارج الحروف، والقواعد النحوية والصرفية والبلاغية والفهم والاستيعاب.



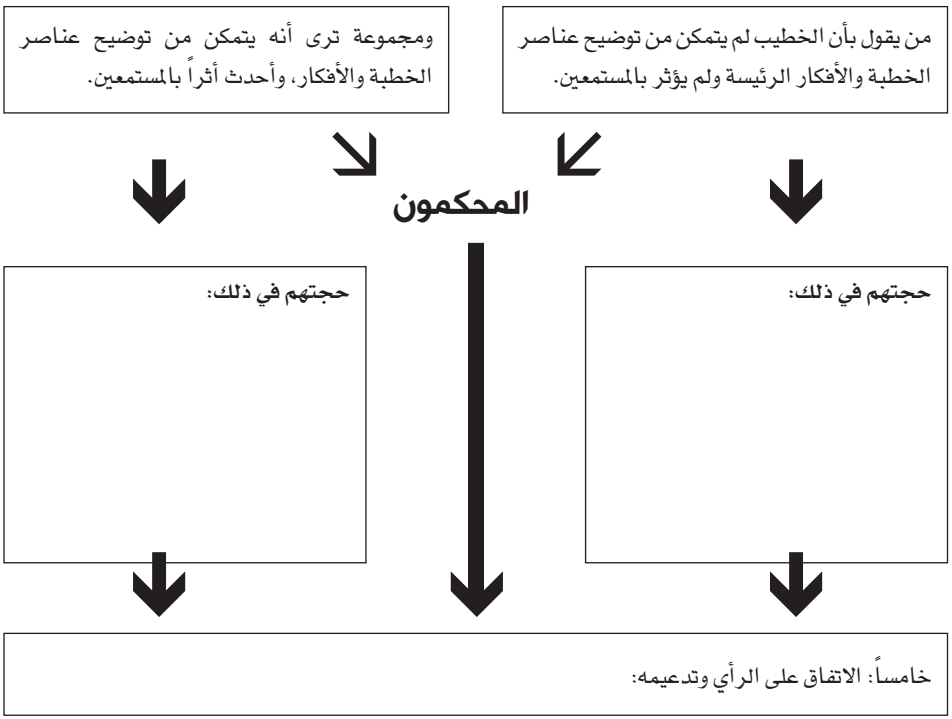
شكل (3) يوضح عناصر الإلقاء اللغوي

ثالثاً: المناقشة

تتناقش الباحثة مع طالباتها في العناصر السابقة، وتسعى مع الطالبات لتحديد عناصر الخطبة، والأفكار الرئيسة فيها.

رابعاً: المناظرة

وتكون بين المجموعة التي تقول بأن الخطيب قد تمكن من توضيح عناصر الخطبة والأفكار الرئيسة. وبين المجموعة التي ترى أنه لم يتمكن من توضيح عناصر الخطبة والأفكار. هذا إلى جانب المحكمين.



سادساً: التطبيق

من خلال دراستك للخطبة السابقة، قومي بتبني وجهتي نظر عن قضية الخدم مدعمة وجهة نظرك بالأدلة الكافية.

التوزيع الزمني لجلسات الاستراتيجية

تتكون جلسات الاستراتيجية من 25 جلسة تنقسم إلى جلسة واحدة تمهيدية و24 جلسة تدريبية، وحيث أن زمن الجلسة 1 ساعة سيكون إجمالي ساعات التدريب 25 ساعة تدريبية، ويستمر التطبيق لهذه الاستراتيجية لمدة شهرين من أكتوبر 2013 -2014 وحتى شهر نوفمبر

برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في مادة التاريخ للصف العاشر وأثره في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير الإبداعي

إبراهيم علي العوضي
مدرسة الاتحاد للتعليم الثانوي
أبوظبي ـ مجلس أبوظبي للتعليم

بحث فائز في جائزة
حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز
فئة أفضل بحث تربوي تطبيقي
الدورة 16
2014 - 2013

ملخص الدراسة

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في مادة التاريخ، واستقصاء أثره في تنمية التحصيل ومهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف العاشر، وصاغ الباحث هدفه بمستويين:

- ما فاعلية استخدام برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في تحصيل طلاب العاشر في مادة التاريخ؟
- ما فاعلية استخدام برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في تنمية التفكير الإبداعي لطلاب العاشر؟

ثم صاغ الباحث من خلال المستويين الآنفين فروض البحث الأساسية وذلك على النحو الآتي:

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0,05$) في التحصيل بين متوسطات درجات طلاب العاشر الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي والمجموعة الضابطة التي درّست بالطريقة المعتادة.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0,05$) على نمو الطلاقة في التفكير الإبداعي بين متوسطات درجات الطلاب الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي والمجموعة الضابطة التي درّست بالطريقة المعتادة.
3. لا توجد فروق دالة إحصائياً عند المستوى ($\alpha \leq 0,05$) على نمو المرونة في التفكير الإبداعي بين متوسطات درجات الطلاب الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي والمجموعة الضابطة التي درّست بالطريقة المعتادة.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0,05$) على نمو الأصالة في التفكير الإبداعي بين متوسطات درجات الطلاب الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي والمجموعة الضابطة التي درّست بالطريقة المعتادة.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0,05$) على نمو التفكير الإبداعي الكلي بين متوسطات درجات الطلاب الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي والمجموعة الضابطة التي درّست بالطريقة المعتادة.

تكونت عينة الدراسة من (50) طالباً من طلاب مدرسة ثانوية للذكور في أبو ظبي، فتم اختيار شعبة عشوائياً من شعب العاشر، بلغ عددها (24) طالباً لتكون المجموعة التجريبية، والشعبة الأخرى لتكون المجموعة الضابطة وبلغ عدد طلابها (26) طالباً، وتم التحقق من تكافؤ المجموعتين قبل تنفيذ البرنامج التدريبي، ثم طُبق على المجموعة التجريبية لمدة ثمانية

أسابيع، ولاختبار فرضيات الدراسة جمعت البيانات من خلال أداء الطلاب على الاختبارات قبل تطبيق البرنامج وبعده وتم تحليلها إحصائياً باستخدام برنامج (spss) وقد أظهرت الدراسة النتائج التالية:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \geq 0,05$) في التحصيل في مادة التاريخ لصالح المجموعة التجريبية، وعزا الباحث هذا الفرق في الدلالة إلى أثر البرنامج التدريبي في الطلاب.
- كما أظهرت النتائج الإحصائية أيضاً فروقاً ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \geq 0,05$) في التفكير الإبداعي ككل لصالح المجموعة التجريبية، وقد فسّر الباحث ذلك بأن الأنشطة والمهام والاستراتيجيات التي تضمنها البرنامج التدريبي انعكست آثارها على الطلاب وأثرت في أدائهم وكانت سبباً في تميّزهم.

الفصل الأول- خلفية الدراسة وأهميتها

المقدمة

تُعدُّ مهارات التفكير وتنميتها من أهم الجوانب التي تتناولها الدراسات الحديثة بالبحث والتجريب في مجال المناهج وطرائق التدريس لما لها من أثر على الطلاب في توسيع مجالات إدراكهم، وتأسيس منهجيات النظر لديهم كي تساعدهم على مرونة التفكير والتعاطي مع المشكلات التي تعترضهم، وكيفية الوصول إلى حلول عملية ممنهجة لحلها حينما لا يتمكن من معرفتها. إن وظيفة التعليم والهدف من التعلم – كما تم تحديدهما من الدوائر التربوية العالمية اليوم- هما إعداد الأجيال ليكونوا شيئاً في المستقبل وقد رفعت شعاراً لها «تعلم لتكون» وهو ينطوي على معنى إعداد الأجيال بالمنهجيات المطلوبة للمستقبل وليس بالمعرفة فحسب، ففي خضم هذا الواقع الهائل من التراكم الإشكالي والمشكلات التي ولّدها الانفجار المعرفي في المجالات المتعددة السياسية والاقتصادية والاجتماعية والتربوية وغيرها، أصبح المطلب الرئيس من التعليم هو تسليح المتعلم بالقدرة على التفكير والإبداع للتغلب على المشكلات التي تواجهه وإيجاد الحلول المناسبة لها، خاصة عندما لايبدو الحل ظاهراً أو حينما يكون عصيّاً (السرور، 2005).

إن الدراسة الحالية تقدم محاولة منهجية لوضع برنامج في التفكير موضع التنفيذ في الميدان التربوي من خلال بناء برنامج قائم على عادات العقل، يدرس لفترة زمنية محددة ثم قياس أثره بعد ذلك في تحصيل الطلاب وتفكيرهم الإبداعي، وذلك ضمن وقائع منهجية البحث التربوي.

هدف الدراسة

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة فاعلية استخدام برنامج تعليمي قائم على نظرية عادات العقل (المثابرة – التفكير والتوصيل بوضوح ودقة- الإصغاء بتفهم وتعاطف- الخلق والتصور والابتكار – التساؤل وطرح المشكلات– التفكير بمرونة) في التحصيل لدى طلاب الصف العاشر في مادة التاريخ وتنمية مهارات تفكيرهم الإبداعي، ومن ثمّ فإنها ستعمل على ما يأتي:

- بناء برنامج تدريبي قائم على عادات العقل التالية: (المثابرة – التفكير والتوصيل بوضوح ودقة - الإصغاء بتفهم وتعاطف - الخلق والتصور والابتكار – التساؤل وطرح المشكلات – التفكير بمرونة).

- بيان أثر البرنامج التدريبي المقترح لعادات العقل في تنمية التحصيل الدراسي لدى طلاب العاشر.
- بيان أثر البرنامج التدريبي المقترح لعادات العقل في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الثلاث لدى طلاب الصف العاشر.

فروض البحث الإحصائية

1. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0,05$) في التحصيل بين متوسطات درجات طلاب العاشر الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي والمجموعة الضابطة التي درّست بالطريقة المعتادة.
2. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0,05$) على نمو قدرة الطلاقة في التفكير الإبداعي بين متوسطات درجات طلاب الصف العاشر الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي والمجموعة الضابطة التي درّست بالطريقة المعتادة.
3. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0,05$) على نمو قدرة المرونة في التفكير الإبداعي بين متوسطات درجات طلاب الصف العاشر الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي والمجموعة الضابطة التي درّست بالطريقة المعتادة.
4. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0,05$) على نمو الأصالة في التفكير الإبداعي بين متوسطات درجات طلاب الصف العاشر الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي والمجموعة الضابطة التي درّست بالطريقة المعتادة.
5. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \leq 0,05$) على نمو التفكير الإبداعي الكلي بين متوسطات درجات طلاب الصف العاشر الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي والمجموعة الضابطة التي درّست بالطريقة المعتادة.

أهمية الدراسة

تكتسب هذه الدراسة أهميتها من أنها:

- تعدُّ الدراسة الأولى - في حدود علم الباحث- التي تناولت دمج بعض عادات العقل في برنامج تدريسي للطلاب في المرحلة الثانوية على مستوى الوطن العربي في مادة التاريخ، وقياس أثره في التحصيل والتفكير الإبداعي.
- تساعد المعلمين على استخدام طرائق تدريسية جديدة مبنية على عادات العقل لتنمية

التحصيل والتفكير لدى طلابهم.
- توفر إطاراً عاماً لعادات العقل ومعلومات حول كيفية استثمارها في بناء البرامج التي تنمي التفكير الإبداعي.
- تفيد المعنيين في مجلس أبو ظبي للتعليم من خلال وحدة البحوث في المجلس التي تأخذ نتائج وتوصيات البحوث الميدانية وتعمم نتائجها على الميدان التربوي.

مصطلحات الدراسة

- التحصيل: ويقصد به في هذا البحث الفرق بين درجات الطلاب عينة البحث في كل من الاختبار التحصيلي القبلي والبعدي لمادة التاريخ.
- التفكير الإبداعي: سمات استعدادية تضم الطلاقة في التفكير والمرونة والأصالة وإيضاحها بالتفصيلات (نوفل وسعيفان، 2011). ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه: نمط من أنماط التفكير أو النشاط العقلي له عدة مركبات، منها: الطلاقة، والمرونة، والأصالة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في اختبار تورانس للتفكير الإبداعي الصورتين اللفظيتين (أ) و(ب) المستخدمتين في البحث الحالي.

أ. الطلاقة: ويقصد بها القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار المناسبة واستدعائها في وحدة زمنية ثابتة، أو موقف مثير في اختبار «تورانس للتفكير الإبداعي» (الصورة اللفظية (أ) و(ب).

ب. المرونة: قدرة الطالب على تغيير الحالة الذهنية بتغير الموقف، وقدرته على التحرر من الأفكار النمطية وإنتاج استجابات تتسم بالتنوع في اختبار «تورانس» (الصورة اللفظية (أ) و(ب).

ج. الأصالة: القدرة على توليد أفكار جديدة، قليلة التكرار إحصائياً في ضوء الأفكار التي تبرز عند الآخرين في مواقف اختبار «تورانس» المثيرة للتفكير (الصورة اللفظية (أ) و(ب) (جروان، 1999).

- البرنامج التدريبي: مجموعة الأنشطة المنظمة أو المخططة القائمة على عادات العقل تهدف إلى تطوير معارف لطلاب وخبراتهم واتجاهاتهم، وتساعدهم في رفع تحصيلهم الدراسي وتنمية مهارات تفكيرهم الإبداعي.

حدود الدراسة ومحدداتها

تم تنفيذ البحث ضمن الحدود الآتية:

- اقتصر استخدام برنامج التدريبي القائم على عادات العقل في تعليم عينة من الطلاب الذكور في الفصل الدراسي الأول في مدرسة الاتحاد للتعليم الثانوي التابعة لمجلس أبو ظبي للتعليم.
- بُني البرنامج التدريبي على وحدة «حضارة الإسلام تشرق على العالم». من كتاب التاريخ للصف العاشر الذي تطبعه وزارة التربية والتعليم في دولة الإمارات الطبعة الخامسة عام (2012 / 2013).
- طُبق البحث على عينة من الصف العاشر بمدرسة الاتحاد للتعليم الثانوي بجزيرة أبوظبي، في الفصل الدراسي الأول من عام (2012 / 2013).
- اقتصر البرنامج التدريبي المقترح على ستٍّ من عادات العقل فقط.
- تتحدد نتائج الدراسة الحالية بمحددات صدق وثبات أدوات القياس المستخدمة، وهي اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بصورته اللفظية واختبارات التحصيل التي أعدها الباحث لطلابه.

الفصل الثاني- الإطار النظري والدراسات السابقة

أولاً: الإطار النظري

إن أسس التعليم الحالية اليوم بدأت تتآكل ولم تعد تصلح لزماننا؛ لأنها خلقت في زمن سابق، ولم تعد تتماشى مع عصرنا، وربما حريّ بنا أن ندرك كُنْهَ مقولة الإمام علي رضي الله عنه: «ربوا أبناءكم على غير ما درجتم عليه لأنهم مخلوقون لزمان غير زمانكم». لم يعد بإمكاننا أن نرضى بنظام مصمم على تصنيف الطلاب وتقسيمهم إلى فئات وفقاً لنتائج اختبار غير منظم، وعلينا تقع مسؤولية إحداث تغيير في مضمون التعليم في مجتمع يريد أن يُسبغ على المعرفة قيمة، ويريد صنع قرارات بناء على معلومات كافية ويود توفير فرص عمل متساوية والاستمتاع بأوقات الفراغ والهدف من عادات العقل هو تشجيع هذا التغيير ودعمه (كوستا وكاليك، 2003).

إن الزمان الذي نعيشه اليوم ونشهده يتطلب فهماً أوعب وتفكيراً أوسع مما يتطلب معرفةً، ففروع المعرفة اليوم لا تسمح بتكرار ظهور نماذج ابن خلدون وابن سينا والرازي فقد انتهى عهد الموسوعية العلمية، وظهر عصر التخصص الدقيق جداً، وأصبح المطلوب من المدارس اليوم أن تعد الطلاب لمستقبلهم الذي يحمل في وعوده مزيداً من الدقة والتفرّع، ويتطلب مهارات وتقنيات عقلية جديدة يتسلحون بها لمواجهة عوارض المستقبل (Campbell, 2006).

في هذا السياق انبثقت عادات العقل بوصفها نموذجاً جديداً مبتكراً في التعلم والتعليم بدأ يكتسب تأييداً واسعاً في منظمات التعليم حالياً، تقوم جاذبيته على تطبيقاته في التعلم مدى الحياة، والإبداع، والعمل الجماعي وتشكيل المهارات (Hargreaves, 2003). إن عادات العقل تمثل نظاماً يرتب شؤون التفكير وتشعباته وأنظمة العمل وأولوياته ويضعها ضمن السياق الذي يجب أن تكون عليه، وتظهر الحاجة إلى ضرورة تكوين نظام عقلي للتفكير في مجريات الأحداث، ومدى حاجة المتعلم للتدرب على هذا النظام ليصبح عادة يتم تنفيذها بطريقة آلية روتينية (عمور، 2005).

يعرض هذا الفصل الإطار النظري للدراسة حيث تم تقسيمه إلى محورين يتناول المحور الأول: عادات العقل، والمحور الثاني: التفكير والتفكير الإبداعي.

المحور الأول: عادات العقل

تم تطوير إطار تنظيري لعادات العقل بشكل أساسي من خلال عمل آرثر كوستا وبينا كاليك منذعام 1982 م، اللذين بدآ أفكارهما بمناقشات حول عادات العقل قبل أن يطوراها إلى خبرة داخل الغرف الصفية، التي شكلت مفاهيم عادات العقل الحالية (كوستا وكاليك، 2003) وتابعهم في ذلك روبرت مارزانو (1992) من خلال إبداعه المهم في نظرية أبعاد التعلم (Marzano et al.. 1997؛ حجات، 2008).

مفهوم عادات العقل

يعرف (كوستا) و(كاليك) عادات العقل على أنها سلوكات تتطلب انضباطاً للعقل تجري ممارستها لتصبح طريقة اعتيادية من العمل نحو أفعال أكثر انتباهاً وذكاءً (كوستا وكاليك، 2003)، ويعرفها بيركنز في تقديمه لكتاب كوستا وكاليك على أنها نمط من السلوكات الذكية تقود المتعلم إلى أعمالٍ إنتاجية تتكون نتيجة لاستجابات الفرد إلى أنماط معينة من المشكلات والتساؤلات التي تحتاج إلى تفكير وبحث وتأمل (Costa & Kalick, 1996).

ويعرفها نوفل وسعيفان على أنها مجموعة المهارات والاتجاهات والقيم التي تمكن الفرد من بناء تفضيلات من الأداءات، بناءً على مثيرات يتعرض لها، بحيث تقوده إلى انتقاء عملية ذهنية أو أداء سلوك من مجموعة خيارات متاحة أمامه، لمواجهة مشكلة ما والمداومة على هذا المنهج (نوفل وسعيفان، 2011).

وهذا التعريف يتناقض تماماً مع تعريف مارزانو وكوستا؛ فهما يشيران إلى أن العادات تصرّف الإنسان بذكاء عندما لا تكون الإجابة متوفرة في أبنيته المعرفية؛ في حين أن التعريف الثاني يفترض أن الإجابة متوفرة بخيارات متعددة، وماعلى الفرد سوى الاختيار.

وصف عادات العقل من منظور كوستا

طور كوستا وكاليك ست عشرة عادة عقلية تمثل قمة الأداءات المتميزة والشكل التالي يوضحها:

شكل (1)

العادات العقلية كما طورها كوستا

م	العادة العقلية	الوصف
1	المثابرة	مواصلة النشاط والفعلدون كلل أو ملل لغاية الوصول للهدف.
2	التحكم بالتهور	امتلاك القدرة على التأني والصبر والمصابرة.
3	الإصغاء بتفهم وتعاطف	الاستماع بكل الحواس وعدم اشغال الذهن بتحضير الردود.
4	التفكير بمرونة	فن معالجة معلومة بعينها على خلاف الطريقة التي اعتمدت سابقاً.
5	التفكير حول التفكير	معرفة حدود ما نعرف وما لا نعرف.
6	الكفاح من أجل الدقة	المواصلة في عمل الشيء حتى تصل الدقة إلى أعلى مستوياتها.
7	التساؤل وطرح المشكلات	صياغة المشكلةأو السؤال أو طرح السؤال الصحيح.
8	تطبيق معارف ماضية على أوضاع جديدة	توظيف المعرفة والاستفادة منها بشكل متقدم.
9	التفكير والتوصيل بوضوح ودقة	التوصيل الدقيق والجيد للمعرفة أو للأفكار للآخرين.
10	جمع البيانات باستخدام جميع الحواس	توظيف الحواس وتنمية القدرات الحسية للمرء في عملية بناء المعرفة.
11	الخلق والتصور والابتكار	تصور حلول للمشكلات بطريقة مختلفة وفحص الإمكانات البديلة
12	الاستجابة بدهشة ورهبة	القيام بتجربة ما يكتنفه الغموض والإبهام والاستمتاع بالقيام به.
13	الإقدام على مخاطر مسؤولة	الجرأة واستخدام العقل وعدم الخشية من المغامرة الخلاقة.
14	إيجاد الدعابة	البحث عن كل ما هو متنافر وغير متوقع في الحياة والضحك منه.
15	التفكير التبادلي	القدرة على التفكير بالاتساق مع الآخرين، وتقبل تغذيتهم الراجعة.
16	الاستعداد الدائم للتعلم المستمر	الرغبة الدائمة القائمة في النفس نحو التعلم.

(كوستا وكاليك، 2003)

مناظير عادات العقل

ثمة اتجاهات عديدة في الدراسات الغربية للتعاطي مع عادات العقل تختلف في فلسفاتها ومن ثمَّ في مضامينها النظرية وتطبيقاتها العملية في الميدان المدرسي ولعل أهمها ما يأتي:

- منظور (مارزانو) لعادات العقل: وضع مارزانو التعلم ضمن خمسة أبعاد: البعد الأول:

الاتجاهات والإدراكات الإيجابية نحو التعلم، والبعد الثاني: اكتساب المعرفة و تكاملها، والبعد الثالث: تعميق المعرفة و صقلها، والبعد الرابع: الاستخدام ذو المعنى للمعرفة، والبعد الخامس: عادات العقل المنتجة، وهو مايهمنا هنا؛ فالعادات العقلية الضعيفة حسبما يرى (مارزانو) تؤدي- عادة - إلى تعلم ضعيف بصرف النظر عن مستوانا في المهارة أو القدرة فيها، وأن أفضل الطرق التي يمكن استخدامها في اكتساب الطلاب للعادات العقلية هي تهيئة المواقف والأنشطة التي تتطلب منهم ممارسة مهارات التفكير المتعددة للتوصل إلى المعلومات الجديدة التي يمكن توظيفها في مواقف الحياة ومشكلاتها، وقد صنف عادات العقل على النحو الآتي:

أ. التنظيم الذاتي: يتضمن: (معرفة التفكير الذاتي- التخطيط – معرفة المصادر اللازمة – الحساسية تجاه التغذية الراجعة – وتقييم فاعلية العمل).

ب. التفكير الناقد: يتضمن: (الالتزام بالبحث عن الدقة- والبحث عن الوضوح– والانفتاح العقلي– ومقاومة التهور– واتخاذ المواقف والدفاع عنها– والحساسية تجاه الآخرين).

ج. التفكير الإبداعي: يتضمن: (الانخراط بقوة في المهمات حتى عندما لا تكون الحلول واضحة– توسيع حدود المعرفة والقدرة – توليد معايير التقييم الخاصة والثقة بها– والمحافظة عليها– توليد طرق جديدة للنظر خارج نطاق المعايير السائدة) (Marzano et al., 1997).

- منظور (هيرل) لعادات العقل: وفق هذا المنظور قسم هيرل العادات العقلية إلى ثلاثة أقسام رئيسة:

أ. خرائط عمليات التفكير: وتضم: (مهارة طرح الأسئلة– ما وراء المعرفة– الحواس المتعددة– المهارات العاطفية).

ب. العصف الذهني: وتضم: (الإبداع والمرونة– حب الاستطلاع– توسيع الخبرة).

ج. المنظمات الشكلية: وتضم: (المثابرة والتنظيم والضبط والدقة).

- منظور (كوفي) العادات السبع لأكثر الناس فاعلية: قام (كوفي) بتقصي تاريخ الناجحين خلال مائتي سنة ماضية منذ عام 1720 م، ومن خلال استقرائه للناجحين في هذه الحقبة استخلص السلوكات الذكية لهم وصنفها في العادات السبع التالية:

- كن مبادراً وسباقاً.
- ابدأ وعينك على النهاية.
- ضع المهم أولاً.

- فكر في المصلحة المشتركة للطرفين.
- تفهم الآخرين ثم اطلب منهم أن يفهموك.
- اعمل مع الجماعة (التعاون).
- اشحذ المنشار (التجديد) (نوفل، 2006).

- منظور الذكاءات المتعددة: يميز (كوستا) بين عادات العقل وبين الذكاءات المتعددة والاختلاف بينهما سيخلق نموذجاً تعليمياً قوياً، ويبين أن الذين يتفوقون في جانب واحد أو أكثر من مظاهر الذكاء المتعدد لديهم ميل للاستفادة أو الاعتماد على أكثر من عادة من عادات العقل (كوستا وكاليك، 2003).

تعليم عادات العقل

ركز (مارزانو) على أن تنمية عادات العقل وتعليمها لا بد أن يتعزز بصورة مباشرة (Marzano et al., 1997)، أما كوستا فيشير إلى أن تعليم عادات العقل بشكل مباشر من خلال غرسها في الوحدات والدروس والمهام التعلمية (كوستا، 2003). لقد أنتجت حركة تعليم التفكير أساساً لتحسين نوعية التفكير ووصفها سوارتز- الأب الروحي لدمج مهارات التفكير- بأنها المبادئ الأساسية لعملية دمج مهارات التفكير الإبداعي والناقد وهذه المبادئ تتلخص في:

- كلما كان تدريس التفكير أكثر وضوحاً كان تأثيره أكبر على الطلاب.
- كلما خيّم مناخ العقل على جو التدريس بات بمقدور الطلاب التفكير بشكل أفضل.
- كلما تم الدمج بين عملية تعليم التفكير وبين محتوى الدرس زاد تفكير الطلاب بالمادة المدروسة. (سوارتز وباركس، 2007).

إن المنهاج ليس موضوعات منفصلة عن الحياة بل هو في صميمها، وقد أورد (كوستا) في كتابه عن عادات العقل أمثلة من أعمال الدمج التي جعل محورها المهارات الحياتية والعمليات، ويكفي أن نشير هنا إلى أن نموذج التخطيط ومتطلباته الذي وضعه كوستا هو نموذج استفاده من بعض المدارس التي أشرف عليها، ووضعه مدخلاً لتصميم وتخطيط وحدة أو درس تدمج فيه عادات العقل.

شكل (2)

تخطيط كوستا لدرس من دروس دمج عادات العقل في المحتوى الدرسي

الموضوع:			
أسئلة أساسية:			
المحتوى	العمليات المهارات	عادات العقل	التقييم
المعارف والمفاهيم التي تريد أن يفهمها الطلاب	فردية: إدارة الذات جماعية: التعاون تفكيرية:التجريب ـ المقارنة	العادات التي نحتاج لإنجازها (2-3) عادات.	كيف يبين الطلاب إتقانهم - صف الأنشطة التي سيؤدي الطلاب من خلالها محتوى عادات العقل
قائمة بأهم المواضيع التي سيركز عليها الطلاب		قائمة بالعادات التي تناسب كل موضوع	ضع قائمة بالمؤشرات على الأداء وصف كيف ستتم مراقبتها وتسجيلها

المصدر: (كوستا وكاليك، 2003، ص. 63)

المحور الثاني: التفكير والتفكير الإبداعي

يعد التفكير أرقى النشاطات العقلية التي يمارسها الإنسان وهو من الأهمية بمكان حيث ركز القرآن على قضايا التفكر وامتداح فعل التفكير، وقد وردت تصريفاته (18) مرة في مواضع متعددة منه، وكان أكثرها ذكراً كلمة «يتفكرون». إن التفكير دعوة أزلية مستمر نداؤها في القرآن (أَفَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَا أَوْ آذَانٌ يَسْمَعُونَ بِهَا فَإِنَّهَا لَا تَعْمَى الْأَبْصَارُ وَلَكِنْ تَعْمَى الْقُلُوبُ الَّتِي فِي الصُّدُورِ (سورة الحج: 46)، ونظراً لأهمية ظاهرة التفكير فقد أولاها العلماء أهمية كبيرة واجتهدوا في تعريفها، بل إن بعضهم اختصر تعريف الإنسان فيها، فقال: «الإنسان هو كائن مفكر»، ومنهم من ربطه بسببية الوجود وحسب ديكارت: «أنا أفكر إذاً أنا موجود»، لقد تباين العلماء في إدراك التفكير بتباين مناظيرهم الفلسفية وخلفياتهم، غير أننا هنا نكتفي بالتأشير السريع على تعريفه وتصنيفاته وتعليمه.

تعريف التفكير

للتفكير تعاريف كثيرة بكثرة الدارسين له، ويشير ديبونو أنه لا يوجد تعريف واحد مرض تماماً، لأنه يكون مرضياً عند أحد المستويات فقط؛ فيعرفه (ستيرنبرج) بأنه معالجة المعلومات في

عقولنا متضمنة الإبداع والتنظيم للصور العقلية والجمل أو تقوم على المعاني الواردة في المعلومات (Sternberg. 2000)، ويعرفه (باير) على أنه عملية عقلية يستطيع المتعلم القيام بعمل شيء ذي معنى من خلال خبرته (Beyer, 2001).

ويرى (كوستا) أن التفكير هو المعالجة العقلية للمدخلات الحسية وذلك لتشكيل الأفكار من أجل إدراك المثيرات الحسية والحكم عليها (نوفل وسعيفان، 2011). أما (سولسو) فيعرف التفكير على أنه مفهوم يتضمن ثلاثة جوانب: التفكير باعتباره عقلية معرفية تتضمن مجموعة من عمليات المعالجة التي تتم داخل الدماغ، والتفكير باعتبار المسلكيات الدالة عليه، والتفكير باعتبار توجهه نحو حل المشكلات أو توليد البدائل (Solso, 1998)، وعرفه (ديبونو) على أنه المهارات العملية التي يمارس الذكاء من خلالها نشاطه على الخبرة (De Bono, 1991).

إن الملاحظة العامة على التعريفات السابقة أنها بالرغم من تباينها في تناول التفكير إلا أننا نستطيع من خلالها استخلاص ماهيته ولكننا نستطيع أن نحدد أطرافها وهي: المدخلات المدركة حسياً والعمليات التي تتم بها معالجة المدركات والمخرجات التي تفرزها العمليات لحل المشكلة أو وضع البدائل.

أما التفكير الإبداعي فيعرف على أنه نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول، أو التوصل إلى نتائج أصيلة لم تكن معروفة سابقاً. يتميز التفكير الإبداعي بالشمول والتعقيد، لأنه ينطوي على عناصر معرفية وانفعالية وأخلاقية متداخلة تشكل حالة ذهنية فريدة (قطامي، 2007).

تصنيف مهارات التفكير

اختلف الباحثون في التفكير وفي أنواع المهارات التي تتعلق به، وذلك تبعاً للنسق الفكري الذي تبناه كل واحد منهم ولعل أشهر التصنيفات هي:

أولاً: تصنيف بلوم

يعد تصنيف بلوم وتلاميذه (1956) من بين أوائل وأهم التصنيفات لمهارات التفكير، وقد اقترحوا تنظيماً هرمياً لمهارات التفكير من ست فئات هي: (سعادة وإبراهيم، 2004)

- المعرفة: الغرض منها فقط مجرد الحفظ.
- الفهم: تغيير شكل الرسالة أو محتوى المهمة على نحو يخص الفرد.
- التطبيق: استخدام القواعد والمبادئ والمعلومات والفروض والنظريات في مواقف حقيقية.

- التحليل: دراسة لتركيب محتوى التعلم من أجل تنظيم العناصر والتوقعات والطرق التي يقوم عليها.
- التركيب: مستوى من المهارة يتم من خلاله تكوين أفكار جديدة عن طريق دمج ببعضها ببعض.
- التقويم: الحكم على قيمة الأفكار باستخدام معايير الأداء والحكم على مستوى الدقة وتحقيق الهدف.

ثانياً: تصنيف فيشر

اقترح فيشر تصنيفاً خماسياً لمهارات التفكير يتمثل في: Westminster Institute of (Education) (WIE), 2001

1 . تنظيم المعلومات: جمع المعلومات وتفسيرها وتحليلها وترتيبها وتصنيفها ومقارنتها وفهم علاقاتها.

2 . الاستقصاء: طرح الأسئلة وتحديد المشكلات والتخطيط والتنبؤ واختبار الحلول وتطوير الأفكار.

3 . أسباب الأفكار ومسوغاتها: وتتمثل في الوصول للاستنتاج واستخدام لغة واضحة فيما نفكر فيه.

4 . التفكير الإبداعي: ويضم توليد الأفكار ودعم الخيال والبحث عن نواتج تعلم جديدة.

5 . التقييم: وهي تقييم المعلومات التي تعطي الحكم على قيمة ما يقرأ أو يسمع أو يشاهد.

ثالثاً: تصنيف ستيرنبرج

اقترح ستيرنبرج تصنيفاً آخر لمهارات التفكير وذلك على النحو الآتي:

- المكونات العليا الأسمى: ويقصد بها التحكم والمراقبة والتقييم للعملية المعرفية.
- مكونات اكتساب المعرفة: العمليات المستخدمة في جمع المعرفة الجديدة وتخزينها.

مهارات التفكير الإبداعي

إن مراجعة لأكثر اختبارات التفكير الإبداعي شيوعاً وهي اختبارات تورنس (Torrance, 1966) و جيلفورد (Guilford, 1967)، تشير إلى أهم مهارات التفكير الإبداعي التي حاول الباحثون قياسها، وهي:

- الطلاقة: توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو المشكلات.

- المرونة: توليد أفكار متنوعة غير متوقعة عادة، وتوجيه مسار التفكير أو تحويله مع تغير المثير.
- الأصالة: وهي أكثر الخصائص ارتباطاً بالإبداع، والأصالة هنا بمعنى الجدة والتفرد.
- الإفاضة: وهي القدرة على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة تساعد على تطويرها وإغنائها وتنفيذها. (جروان، 1999).

تعليم التفكير الإبداعي

حتى يحقق تعليم مهارات التفكير أهدافه التربوية لابد من وجود برنامج فعّال يشتمل على ما يلي:

1. وجود محتوى ذي علاقة بمهارات التفكير: لأن المحتوى هو الإطار المنظم والمسار الذي يحدد اتجاه التعلم، ويشير باير إلى أن اختيار المحتوى يجب أن يكون دقيقاً ليكون تطبيق مهارات التفكير واستراتيجياتها والتدريب عليها تطبيقاً كفوءاً راقياً، فهو الوسيلة لتفعيل العقل وتنشيطه (Beyer, 2001).
2. تفعيل مهارات التفكير: لا بد من التركيز على التدريس المنظم للمهارات باستخدام إجراءات محددة زمنياً.
3. المهام التعليمية المُدعّمةُ لمهارات التفكير: تعدُّ المهام التعليمية وعاء المحتوى، ولا يمكن أن تقدم المهارات بدون أوعية المهام، وهي كذلك المتعة التي تجعل الطالب متقبلاً للمادة التعليمية.
4. تكوين عادات العقل: إن الهدف من تعليم مهارات التفكير هو جعل هذه المهارات عادات عقلية دائماً، ويشير تيشمان إلى أن العادة العقلية لا تتطلب امتلاك المهارة فحسب بل لا بد من وجود الميل والرغبة لتطبيق كل ذلك في الأوقات والظروف والمواقف الملائمة (كوستا وكاليك،2003).

ثانياً: الدراسات السابقة

لم يتمكن الباحث من العثور على دراسات عربية مباشرة تتناول دمج العادات العقلية في مادة دراسية معينة من خلال برنامج محدد، وقياس أثره على التحصيل ومهارات التفكير الإبداعي، الأمر الذي يعزز من أصالة هذه الدراسة، لكن ثمة دراسات عديدة تتصل بجوانبها، فاختار الباحث الدراسات التي بنت برامج استندت إلى العادات العقلية عموماً، سواء أتصل بالتحصيل والتفكير الإبداعي أم لم يتصل فضلاً عن تضمين هذا الفصل جزءاً من الدراسات

التي تقيس درجة امتلاك الطلاب للعادات العقلية.

وقد أمكن الباحث هذا من تصنيف الدراسات السابقة إلى اتجاهين:

الاتجاه الأول: الدراسات التجريبية التي قامت ببناء برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل، ومن ثم قياس أثره في أحد جوانب التفكير أو التعلم، ومن الدراسات العربية التي اتخذت هذا المسار دراسة عمور (2005) التي قامت ببناء برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في مواقف حياتية ثم استقصت أثره في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السادس، ودراسة ثابت (2006) التي هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج مستند إلى عادات العقل في تنمية حب الاستطلاع المعرفي والذكاء الاجتماعي لدى أطفال الروضة، وكذلك دراسة الكركي (2007) التي استهدفت تقصي فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة جامعة مؤتة، وهناك دراسة طراد (2012) وهي دراسة قام الباحث من خلالها بقياس أثر برنامج (كوستا وكاليك) في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية الرياضية في جامعة بابل.

أما الدراسات الأجنبية التي اتخذت مسار التجريب فمنها دراسة دايمر (Dimmer, 1993) التي هدفت إلى البحث في تأثير الدعابة باعتبارها إحدى عادات العقل في التفكير لاإبداعي وحل المشكلات الشخصية. ودراسة بيرتون وهوروتز وأيلبز (Burton, Horrow-itz, & Abeles, 1999) التي استهدفت الكشف عن الآثار الإيجابية للفنون مع الطلبة وتحديد عادات العقل التي يمكن تنميتها من خلال تعلمها، وإذا ما كان لهذه العادات أثر على التعلم، وأما دراسة الهيئة التدريسية في مدرسة الملكة إليزابيث (Q. E .S. S., 2001) فقد قدمت دراسة بعنوان: «تشجيع عادات العقل» كان الهدف منها التعرف على مدى تأثير تكامل عادات العقل في قدرة الطلاب التحصيلية والتفكيرية وحل المشكلات بعقول إبداعية وناقدة، وكيفية تأثيرها على تغيير التدريس في المدرسة. وكذلك دراسة كون (Khoon, 2006) بعنوان: «تأثير عادات العقل على تحصيل الطلبة» التي هدفت إلى معرفة أثر عادات العقل في التحصيل لدى طلبة الثانوية في مدرسة (Xinmin) في سنغافورة.

وقد أظهرت نتائج جميع الدراسات السابقة آثار إيجابية للبرامج التي قدمت على التفكير سواء منه الإبداعي أم الناقد وحتى الذكاء الاجتماعي وحب الاستطلاع المعرفي، ماعدا دراسة دايمر (Dimmer, 1993) التي وجدت أن العادة العقلية لا تحسّن من التفكير الإبداعي، ودراسة كون (Khoon, 2006) التي أظهرت نتائجها أثراً محدوداً لعادات العقل في أداء الطلاب التحصيلي. ولم تظهر في الدراسات التي استخدمت متغير الجنس فروق تعزى له.

الاتجاه الثاني: الدراسات الوصفية التي توجهت نحو استقصاء درجة امتلاك عينة الدراسة من الطلبة لعادات العقل، وفق مقاييس محددة عينوها أو مدى قدرة عادات العقل في تنظيم المنهج والذكاء البشري باعتبارهما وسيلتين لامتلاك المعرفة وتحصيلها.

ومن أمثلة الدراسات العربية عليها دراسة نوفل (2006) التي هدفت إلى استقصاء عادات العقل الشائعة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث في الأردن، ودراسة حجات (2008) التي استهدفت استقصاء درجة امتلاك العادات العقلية والفاعلية الذاتية لدى طلبة الصفين السابع والعاشر في الأردن وارتباطهما ببعض المتغيرات الديمغرافية الطلبة في الأردن، ودراسة اللقماني (2012) التي تناولت الكشف عن درجة امتلاك وممارسة معلمات رياض الأطفال بمكة المكرمة لعادات العقل وفق عدد من المتغيرات. وقد أشارت جميع نتائج هذه الدراسات إلى درجة امتلاك مرتفعة لدى العينات التي حددتها كل دراسة.

أما الدراسات الأجنبية التي تناولت قدرة عادات العقل في تنظيم الذكاء البشري والمنهج، فدراسة دانيال (Daniel, 1990) التي هدفت إلى وضع الطرق لتطوير الخبرة في تعليم وتطوير الطلاب، لذلك تضمنت الدراسة مراجعة مختصرة لتاريخ الذكاء البشري واختباراته، ودعت إلى إعادة النظر في تشكيل مفهومه واختباراته، وذلك بوضع طرق لتنميته من خلال التركيز على تنمية عادات العقل التي تعمل على تسهيل هذه الخبرة.

أما دراسة جولدنبرغ (Goldenberg ,1996) فقد تناولت عادات العقل كمنظم للمنهج، وبينت شرحاً للأسلوب الذي يتم به تنظيم تعليم الرياضيات وفق عادات العقل، وهو أسلوب يشتمل على طرق خاصة للتفكير الجاد وإعطاء الأولوية لمختلف الأسس الضرورية لتنظيم المنهج، وتقديم المساعدة المباشرة لاكتساب مهارات التفكير المختارة والحقائق في حقل المحتوى الدراسي.

تعقيب على الدراسات السابقة:

بعد عرض الدراسات السابقة التي أمكن الوصول إليها، والتي تناولت البرامج والطرق المختلفة لتنمية عادات العقل، يمكن الخلوص إلى أن نتائج الدراسات السابقة أشارت إلى وجود أثر لعادة أو أكثر من عادات العقل في اكتساب مهارات التفكير الأساسية والمركبة وتنميتها، وتلتقي الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في أنها تناولت عادات العقل والتدريب على استراتيجياتها.

أما ما يميز هذه الدراسة عن غيرها من الدراسات السابقة ويجعلها أصيلة في مجالها فهي:

- أنها الدراسة الأولى – في حدود علم الباحث- من بين الدراسات العربية التي تدمج عادات العقل في المنهج وتقيس أثره على التفكير الإبداعي وعلى التحصيل الدراسي.
- انفردت هذه الدراسة أيضاً في أنها قُدمت لطلبة الصف العاشر في إطار منهج بحث تجريبي في حين كانت الدراسات السابقة المشابهة لها في إطار بحوث وصفية ارتباطية أو تدريس مستقل لعادات العقل بعيداً عن المنهج المدرسي كدراسة (Khoon, 2005) و(دراسة حجات، 2008).
- تميزت هذه الدراسة في أنها طورت برنامجاً تدريبياً في مادة التاريخ للصف العاشر في دولة الإمارات العربية المتحدة، حيث جاء البرنامج واضحاً في محتواه، وفي عرض طريقة التدريس التي اعتمدت في تعليم عادات العقل ليمكن النسج على منواله.

الفصل الثالث- الطريقة والإجراءات

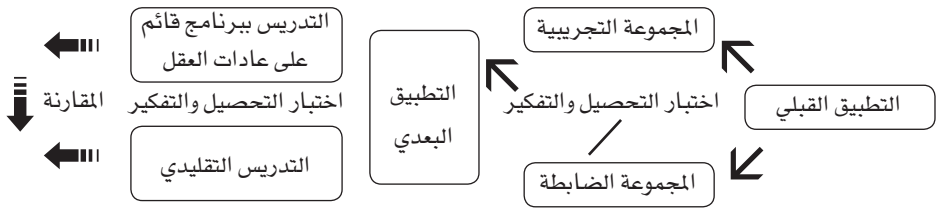
يحتوي هذا الفصل على الإجراءات التي قام بها الباحث تفصيلاً في دراسته للإجابة عن أسئلة الدراسة وافتراضاتها الأساسية.

أ- منهج الدراسة

اعتمد الباحث في دراسته المنهج شبه التجريبي تحقيقاً لأهداف الدراسة، وقد تم ذلك في ضوء التصميم التالي:

شكل (3)

نموذج تصميم المنهج شبه التجريبي للدراسة



ب- أفراد الدراسة

لأغراض البحث والدراسة ولاعتبارات تنظيمية تم اختيار مدرسة - بطريقة قصدية- تابعة لمجلس أبو ظبي للتعليم، تضم ضمن تشكيلاتها شُعباً للصف العاشر وهي مدرسة الاتحاد للتعليم الثانوي في أبو ظبي وذلك باعتبار الباحث عضو في هيئة التدريس فيها، وبالقرعة تم اختيار شعبتين الأولى تجريبية وأخرى ضابطة، وقد خضع أفراد المجموعتين للاختبار القبلي والبعدي.

أما البرنامج التدريبي فقد طبق على أفراد المجموعة التجريبية فقط، ولم يخضع أفراد المجموعة الضابطة لأي تدريب، وبلغ عدد أفراد الدراسة (50) طالباً من الصف العاشر، ويبين الجدول رقم (1) أفراد المجموعة التجريبية والضابطة.

جدول رقم (1)

أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في عينة الدراسة

المجموعة	العدد
التجريبية	24
الضابطة	26
المجموع	50

ج- أدوات الدراسة

لما كانت الدراسة الحالية تتطلب قياس فاعلية برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في التحصيل الدراسي والتفكير الإبداعي في مادة التاريخ للصف العاشر لذلك فقد استخدم الباحث فيها الأدوات التالية: أولاً: الاختبار التحصيلي ثانياً: اختبار تورانس للتفكير الإبداعي

أولاً: الاختبار التحصيلي

- تحليل محتوى الوحدة: تهدف عملية تحليل المحتوى إلى التعرف على موضوعات الوحدة الثانية من كتاب التاريخ للصف العاشر المعنونة بالحضارة الإسلامية تشرق على العالم، وذلك لاستخراج مكونات المعرفة التاريخية المراد تدريسها لأفراد عينة الدراسة، وبناء اختبار التحصيل الدراسي في ضوء إجراءات البرنامج التدريبي القائم على عادات العقل (زيتون، 2003).

- وصف الاختبار:

أ. الغرض من الاختبار: قياس التحصيل الدراسي لطلاب الصف العاشر في دروس الوحدة الثانية من كتاب تاريخ الصف العاشر في دولة الإمارات طبعة (2012- 2013) وفق تدريس باستراتيجيات قائمة على عادات العقل وتدريس تقليدي.

ب. تحديد الأوزان النسبية لموضوعات الوحدة: تم تحديدها وتوزيعها على محتوى الموضوعات (انظر الملحق رقم(1)).

ج. مواصفات الاختبار: قام الباحث بتحديد عدد الأسئلة في كل موضوع من الموضوعات لكل مستوى، ومن خلال ذلك تم إعداد مواصفات الاختبار التحصيلي (انظر الملحق رقم(2)).

د. صياغة الاختبار: تحقيقاً لغرض الدراسة صمم الباحث اختباراً موضوعياً للتحصيل

الدراسي في وحدة «حضارة الإسلام تشرق على العالم»، صيغت مفرداته في ضوء مستويات بلوم، وقد تكونت مفردات الاختبار من (30) فقرة من نوع الاختيار من متعدد؛ إذ يعد من أفضل أنواع الأسئلة الموضوعية وأكثرها مرونة، إذ يمكن استخدامها لقياس أي من الأهداف (الكيلاني، عدس، نقي، 2007).

ه. صدق الاختبار: لتحقيق صدق المحتوى للاختبار قام الباحث بعد كتابة فقرات الاختبار بمراجعة فقراته ومفرداته للتحقق من صدقه منطقياً وللتأكد من مدى تمثيل الاختبار لما وضع من أجله (زيتون، 2003). وأما الصدق الظاهري فقد تم عرضه على مجموعة محكمين متخصصين في الدراسات الاجتماعية والتاريخ، ومن ذوي الاختصاصات الأخرى (اللغة العربية، علم نفس، تقويم وقياس، مناهج وطرق التدريس، إلخ) (انظر ملحق رقم (3))، وفي ضوء آرائهم تم حذف بعض الفقرات، كما أعيدت صياغة فقرات أخرى، وفي النهاية حافظ الاختبار على عدد فقراته النهائي (30) فقرة.

و. التجربة الاستطلاعية: تم تجريب الاختبار على عينة استطلاعية مكونة من 26 طالباً من غير عينة التجريب من الطلاب الذين درسوا الوحدة نفسها في مادة التاريخ، ثم أعيد عليهم الاختبار نفسه بعد أسبوعين والهدف من هذه التجربة هو: 1) تحديد ثبات الاختبار إحصائياً. 2) تحديد معاملي التمييز والصعوبة. 3) تحديد زمن الاختبار.

1) تحديد ثبات الاختبار: وجد أن معامل الارتباط بين الاختبارين على العينة الاستطلاعية هو(0,93) وتعد هذه النسبة كافية لتأكيد ثبات الاختبار.

2) تحديد معاملي التمييز والصعوبة: تم تحليل مفردات الاختبار، بهدف تحديد خصائصها من حيث :1- معامل صعوبتها 2- ومعامل تمييزها (انظر ملحق رقم (4))

3) تحديد زمن الاختبار :تم حساب الزمن المناسب للإجابة على أسئلة الاختبار عند التطبيق الاستطلاعي وذلك على النحو التالي:

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{زمن الطالب الأول} + \text{زمن الطالب الأخير}}{2}$$

فكان الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار المكون من (30) فقرة هو(35) دقيقة. (انظر ملحق رقم (5))

ثانياً: اختبار تورانس للتفكير الإبداعي

هو اختبار ظهر في جامعة منيسوتا عام 1966 على يد العالم الأمريكي تورانس (Torrance)، وهو اختبار يقيس قدرة الفرد على التفكير الإبداعي، وهو عبارة عن بطاريتين متكافئتين (أ) و(ب) كل بطارية منه تتضمن صورة لفظية وأخرى شكلية (السرور، 2002).

وقد استخدم الباحث الصورتين اللفظيتين (أ) و(ب) لقياس التفكير الإبداعي في دراسته حيث تتكون الصورة اللفظية بشكل عام من ستة اختبارات فرعية (السرور، 2005؛ عطا الله، 2006).

- زمن الاختبار: تم تحديد زمن (5) دقائق للأنشطة الثلاثة الأولى في الاختبار والتي تتضمن (توجية الأسئلة على الصورة – تخمين الأسباب – والنتائج المحتملة) وللأنشطة الثلاثة الأخيرة خصصت عشر دقائق لكل واحد منها وهي على التوالي (تحسين المنتج – الاستخدامات البديلة – افترض أن)، وبالتالي فإن الزمن الكلي للاختبار هو (45) دقيقة وخصصت (5) دقائق أخرى لقراءة تعليماته فيكون الزمن الكلي له (50) دقيقة.

- صدق الصورة الأصلية لاختبار (تورانس): أجرى تورانس على اختباره أنواع الصدق التالية:

- صدق المحتوى: يعتمد صدق المحتوى على تمثيل الاختبار للجوانب التي يقيسها، وبما أن الاختبار صمم ليقيس القدرة الإبداعية فإن صدقه يتبين من خلال أفرعه التي تقيس بدقة (الطلاقة – والمرونة – والأصالة).
- الصدق التلازمي: أجراه تورانس على عينة من الطلاب تكونت من (800) طالب و(31) معلماً لمعرفة قدرة الاختبار على التمييز بين الطلبة ذوي المستوى المرتفع والمنخفض في التفكير الإبداعي، وقد توصلت دراسته إلى قدرة الاختبار على التمييز بين الفئتين (السرور، 2005).
- الصدق التنبؤي: توفر الصدق التنبؤي لهذا الاختبار بدراسة تتبعية قام بها (تورانس) استمرت 12 سنة على مجموعة بلغت (236) طالباً وطالبة، وعند استخراج معاملات الارتباط بين أدائهم حصل الطلاب على معامل ارتباط (59٪) والطالبات على (46٪) (عمور، 2005).

- ثبات الاختبار الأصلي: تحقق ثبات الاختبار من خلال نتائج الدراسة التي أجراها تورانس عام 1967م على عينة مكونة من(117) طالب يدرسون في صفوف الرابع والخامس والسادس، وبطريقة إعادة الاختبار على الطلبة بفارق زمني وبحساب معامل الثبات بين درجات الاختبار الأول والثاني أشارت معاملات الثبات إلى أن الدرجات الكلية للمفحوصين

تتمتع بمعامل ثبات قدره (0,71) على الصورة اللفظية، وقد أشار الخبراء إلى أن الاختبار يتمتع بقدر كاف من الثبات (عطا الله، 2006).

- صدق الصورة المترجمة من اختبار تورانس(الصورة اللفظية) وثباتها: قام (الشنطي) بترجمة الصورة اللفظية الأصلية للاختبار، وللتحقق من ثباتها أجرى الاختبار على عينة من المفحوصين بلغت (118) طالباً وطالبة وبعد فاصل زمني مدته أسبوع حصل على معامل ثبات قدره (0,70) واعتبرت معامل ثبات مناسب للاختبار(الشنطي، 1983).
- إجراءات التصحيح: بعد الانتهاء من تطبيق الاختبار على المجموعتين الضابطة والتجريبية، تم إعداد نماذج لتصحيح الاستجابات ونماذج لرصد الدرجات وذلك لضمان الحصول على أعلى درجة ممكنة من الدقة والموضوعية، وللتحقق من ثبات التصحيح للمقياس، تم تصحيح الاختبارين القبلي والبعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة ورصد العلامات على نماذج خاصة منفصلة عن أوراق الاختبار ذاتها وبعد ذلك تم اختيار عينة عشوائية مكونة من (10) كراسات تم تصحيحها بعد فاصل زمني مقداره أسبوعان. وقد كان معامل الارتباط بين التصحيحين على النحو التالي: في الطلاقة (1,00) وفي المرونة (0,94) وفي الأصالة (0,90)، واعتبرها الباحث عوامل ثبات مناسبة لإجراء التصحيح.
- احتساب الدرجات: ثمة ثلاثة أفرع يقيسها اختبار تورانس (الصورة اللفظية) وهي: الطلاقة، والمرونة، والأصالة وللحصول على الدرجة الكلية لأداء المفحوصين على الاختبار تجمع الدرجات جميعها التي حصل عليها الطالب في كل فرع منها.

- فتم تحديد درجة الطلاقة في كل اختبار فرعي بالعدد الكلي للاستجابات المنتمية لكل مهمة.
- وتم تحديد درجة المرونة بعدد الفئات التي توزعت عليها استجابات المفحوصين.
- وأما درجة الأصالة فتحددت في الاختبارات الفرعية من خلال تفريغ استجابات المفحوصين على نماذج خاصة، واستخراج نسب عدد الطلاب الذين تكررت لديهم الاستجابات واستبعدت الاستجابات التي زادت نسبة تكرارها عن (5٪) وأعطيت الدرجة صفراً في بُعد الأصالة، أما التي بلغت نسبة تكررها (5٪) أو أقل فقد اعتبرت أصيلة وأعطيت درجة واحدة.

د- البرنامج التدريبي

لتحقيق أغراض الدراسة تم تطوير برنامج تدريبي من خلال إعداد مجموعة من الدروس قائمة على عادات العقل لتنمية التحصيل والتفكير الإبداعي لدى الطلاب، وقد شملت هذه الدروس الوحدة الثانية في كتاب التاريخ للصف العاشر المعنونة بـ«حضارة الإسلام تشرق على

العالم» وذلك حسب الخطوات التالية:

- مراجعة شاملة لكل الأدب التربوي المتعلق بعادات العقل وأثرها في تنمية مهارات التفكير الإبداعي.
- الاطلاع على المحاولات التي جرت في بعض دول العالم لاستخدام عادات العقل في الدراسة والتدريس.
- مراجعة دروس الوحدة «حضارة الإسلام تشرق على العالم» بغرض تحديد عادات العقل التي يمكن أن تتبني عليها الدروس، وقد تم استخلاص ست عادات عقلية رئيسة وهي (المثابرة – التفكير والتوصيل بوضوح ودقة – التساؤل وطرح المشكلات – الخلق والتصور والابتكار- التفكير بمرونة – الإصغاء بتفهم وتعاطف).
- وضع تعريف خاص ومبسط لكل عادة من العادات لتعريف الطلاب بكل واحدة منها.
- وضع مقدمة قصصية تناسب العادة المختارة بهدف تقديم نموذج حيٍّ يمثل هذه العادة.
- اختيار بعض الممارسات الخاطئة التي يمارسها الطلاب والتي تناقض العادة المختارة والتركيز عليها لمحوها من الاستعمال لدى الطلاب المتدربين وعدم الوقوع فيها.
- اختيار استراتيجيات التدريس المناسبة لتعلم الطلاب ودمج عادات العقل في المحتوى الدرسي حيث تم التركيز على اسراتيجيات تعلم الأقران والعصف الذهني والتعلم التعاوني وطرح الأسئلة والحوار.
- وضع أوراق عمل تتضمن منظمات بيانية تساعد الطلاب على دمج العادات العقلية في المحتوى.
- الغلق والختام للدرس يهدف دائماً إلى مناقشة ماذا استفدنا اليوم من عادة العقل الرئيسة التي طرحناها؟ وكيف سنستفيد من هذه العادة في حياتنا مستقبلاً؟
- في ختام كل حصة تدريسية وضع الباحث فكرة «المشروع»، وهو أن يصف الطالب مواقف مارس فيها العادة العقلية المختارة، ومواقف أخرى أتيحت له الفرصة فيها لاستخدامها لكنه لم يستخدمها. والغاية من هذه الفكرة أن يراقب الطالب تصرفاته الاعتيادية، ويضعها موضع التقييم والنقد، فتتحقق بذلك عنده عادة يومية ليجري بعد ذلك النقاش حولها في أول الحصة التالية.
- وبعد بناء البرنامج التدريبي تم عرضه على مختص لغوي للتأكد من سلامة صياغته اللغوية، وعلى مجموعة من المختصين في المجال التربوي والدراسات الاجتماعية، ولا سيما

المتخصصون في مادة التاريخ للتأكد من الأمور التالية:

1- مدى ملاءمة البرنامج للأهداف المعرفية والتعلمية وأثرها في بناء العادات المختارة لكل درس.

2- درجة ملاءمة القصص والنصوص للعادات المختارة.

3- درجة ملاءمة القصص والنصوص المختارة للطلبة وتقدير أثرها في تنمية التحصيل و مهارات التفكير الإبداعي بأبعاده الثلاثة (الطلاقة – والمرونة – والأصالة).

4- مدى مناسبة المدة الزمنية من حيث زمن الحصة الذي يستغرق ساعة في مدرسة الاتحاد، وعدد الحصص المخصصة لتغطية دروس الوحدة جميعاً.

5- الوضوح في الألفاظ وخلوها من التعقيد.

وبعد تحكيم البرنامج تم الأخذ بالملحوظات الجوهرية وإجراء التعديلات التي اقترحها المختصون في المجال، والملحق رقم (6) يوضح نموذج حصة واحدة على البرنامج في صورته النهائية. وقد استغرق تطبيق البرنامج مدة شهرين تقريباً من (23/9 -23/11/2012م) بواقع حصتين دراسيتين في الأسبوع تخللهما بعض العطل (عيد الأضحى ورأس السنة الهجرية). وقد خصصت الحصة الأولى لتكون تمهيداً للبرنامج وتعريفاً بمضمونه لتتحقق به أكبر فائدة مرتجاة، وخصصت جلسة ختامية للبرنامج للإجابة عن أسئلة مفتوحة تهدف إلى استخلاص تغذية راجعة من الطلاب حول البرنامج، وكذلك شكرهم على جهد المشاركة والتعاون.

هـ- متغيرات الدراسة وضبطها

- المتغيرات المستقلة: وتتمثل في طريقة التدريس؛ إذ تمثلت بمستويين: بطريقة البرنامج التدريبي القائم على عادات العقل، وبطريقة التعليم التقليدي.
- المتغيرات التابعة: وتتمثل في 1- التحصيل الدراسي 2- التفكير الإبداعي

لغرض التأكد من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في التحصيل الدراسي القبلي قام الباحث بتطبيق اختبار التحصيل الدراسي تطبيقاً قبلياً على جميع أفراد العينة والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول رقم (2)

قيمة «ت» لأداء أفراد عينة الدراسة على الاختبار التحصيلي القبلي ودلالته الإحصائية

م	المجموعة	المستوى	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	الدلالة
1	التجريبية	التحصيل الكلي	16,08	2,55	1,84	غير دال
2	الضابطة		14,69	2,75		

من الجدول رقم (2) يتضح أن قيمة «ت» في الاختبار القبلي الكلي للتحصيل بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) كان (1,84) وهي غير دالة إحصائياً مما يؤكد تكافؤ المجموعتين في التحصيل القبلي. ولغرض التأكد من التكافؤ بين المجموعتين في التفكير الإبداعي تم إيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأداء أفراد عينة الدراسة عند تطبيق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بأبعاده الثلاثة كل على حدة وعلى الاختبار ككل، ولمعرفة ما إذا كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند المستوى (0,05) في متوسط أداء أفراد العينة على الاختبار، تم استخدام اختبار «ت» على الأداء القبلي لهم وكانت نتائجه الآتي:

جدول رقم (3)

نتائج اختبار «ت» لأداء أفراد عينة الدراسة على اختبار تورانس القبلي الصورة اللفظية ودلالاتها الإحصائية

المهارة	المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	الدلالة الإحصائية
الطلاقة	تجريبية	53,95	12,88	0,18	غير دال
	ضابطة	54,80	18,77		
المرونة	تجريبية	27,62	4,86	0,91	غير دال
	ضابطة	29,11	6,43		
الأصالة	تجريبية	2,87	2,13	0,50	غير دال
	ضابطة	3,30	3,70		
الكلي	تجريبية	84,45	17,23	0,44	غير دال
	ضابطة	87,23	25,79		

يتضح من الجدول (3) أن قيمة «ت» لمهارة الطلاقة (0,18) وهي غير دالة عند المستوى ($\alpha \geq 0,05$)، وتدل على تكافؤ المجموعتين في المهارة. وكانت قيمة «ت» لمهارة المرونة (0,91) وهي غير دالة أيضاً عند المستوى ($\alpha \geq 0,05$) وتدل على تكافؤ المجموعتين في المهارة، وكانت قيمة «ت» لمهارة الأصالة (0,50) وهي غير دالة عند المستوى ($\alpha \geq 0,05$) وتدل على تكافؤ المجموعتين في المهارة، وكانت قيمة «ت» لمهارات التفكير الإبداعي الكلي بأبعاده الثلاثة (0,44) وهذه القيمة ليست دالة إحصائياً عند المستوى ($\alpha \geq 0,05$)، وهذا يشير إلى تكافؤ المجموعتين في الصورة اللفظية من اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بأبعاده الثلاثة (الطلاقة- والمرونة- والأصالة) مما يسمح بإجراء المقارنات بين المجموعتين على الاختبار البعدي.

و- إجراءات تطبيق الدراسة

قبل البدء بتنفيذ الدراسة الحالية على الشعبة المختارة من طلاب الصف العاشر، قام الباحث بتنفيذ بعض حصص البرنامج التدريبي على عينة استطلاعية (شعبة أخرى) من طلاب العاشر عدد طلابها (26) طالباً للتحقق من بعض الإجراءات المتعلقة بالبرنامج التدريبي وذلك على النحو التالي:

1) تم تطبيق (3) مواقف تدريبية من البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية للتحقق من:
- مدى ملاءمة الزمن للموقف التدريبي المقترح.
- وضوح فكرة البرنامج للطلاب.
- مدى تفاعل الطلبة مع المواقف التدريبية.
- مدى مناسبة المفاهيم للطلاب.

2) تم تدريب الطلاب على الدروس الثلاثة الأولى لتلائم خطط التدريس للشعبة الاستطلاعية.

3) تم تطبيق البرنامج بجميع إجراءاته على العينة الاستطلاعية.

4) ثم طبقت الدراسة على الشعبة التجريبية.

ز- التصميم والتحليل الإحصائي

للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من فروضها تم اختبار التصميم التجريبي لمجموعتين متكافئتين، وفيه تم تطبيق القياس القبلي لمجموعات الدراسة التجريبية والضابطة، وطبق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية من مدرسة الاتحاد ثم جمعت البيانات التي تم رصدها وأدخلت إلى الحاسوب، وتم إجراء التحليل الإحصائي لها على برنامج (SPSS)، فاستخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وللمقارنة بين المجموعتين (التجريبية والضابطة)، استخدم الباحث اختبار «ت» Two-Sample-Test للتعرف على فاعلية البرنامج التدريبي في التحصيل الدراسي وتنمية التفكير الإبداعي.

الفصل الرابع- نتائج الدراسة ومناقشتها

هدفت هذه الدراسة إلى بناء برنامج تدريبي قائم على عادات العقل، وتقصي أثره في التحصيل الدراسي لطلاب العاشر، وتنمية مهارات تفكيرهم الإبداعي بمهاراته الثلاث (الطلاقة – المرونة – الأصالة)، وذلك من خلال الإجابة عن أسئلة الدراسة وفروضها، ويعرض هذا الفصل نتائج البحث التي تم التوصل إليها باستخدام أساليب المعالجة الإحصائية في برنامج الحزم الإحصائية (SPSS) ومناقشة نتائجها.

نتائج الدراسة ومناقشتها

- أولاً: النتائج الخاصة بالتحصيل الدراسي ومناقشتها.
- ثانياً: النتائج الخاصة بمهارات التفكير الإبداعي ومناقشتها.

أولاً: النتائج الخاصة بالتحصيل الدراسي ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الأول الذي ينص على: ما فاعلية استخدام برنامج تدريبي قائم على عادات العقل (المثابرة– التفكير والتوصيل بوضوح ودقة- الإصغاء بتفهم وتعاطف- الخلق والتصور والابتكار– التساؤل وطرح المشكلات– التفكير بمرونة) في تحصيل طلاب الصف العاشر في مادة التاريخ؟

قام الباحث بالتحقق من صحة الفرض الأول الذي وضعه إزاء هذا السؤال ومؤداه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) في التحصيل بين متوسطات درجات طلاب الصف العاشر الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي الذي يستند إلى عادات العقل، والمجموعة الضابطة منهم التي درست بالطريقة المعتادة. وحتى يتحقق ذلك تم إيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأداء أفراد عينة الدراسة (التجريبية والضابطة)، وذلك عند تطبيق الاختبار التحصيلي البعدي، ولمعرفة دلالة الفرق بين المجموعتين تم استخدام اختبار «ت»، والجدول التالي يوضح النتائج.

جدول رقم (4)

نتائج اختبار «ت» للمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في تحصيلهما البعدي

المتغير	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة «ت»	الدلالة
التحصيل - بعدي	التجريبية	24	24,75	2,78	3,64	دالة
	الضابطة	26	20,69	4,74		

يتضح من الجدول رقم (4) أن قيمة «ت» تساوي (3,64) وهي ذات دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \geq 0,05$) حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية (24,75) بانحراف معياري قدره (2,78) مما يؤدي إلى رفض الفرضية الصفرية، واستبدال الفرضية البديلة بها التي تنص على أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطي درجات الطلاب في المجموعة التجريبية التي درّست ببرنامج قائم على عادات العقل، ودرجات الطلاب في المجموعة الضابطة التي درّست بالطريقة المعتادة.

مناقشة نتائج السؤال الأول

أجابت نتيجة البحث عن الفرض الأول من فروض البحث الخاص بالتحصيل، وقد أظهرت نتائجه أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند المستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل لصالح المجموعة التجريبية.

ويعزو الباحث سبب الفرق إلى البرنامج التدريبي؛ حيث بناه على محتوى المادة الدراسية في التاريخ، وقُدم للمجموعة التجريبية متضمّناً تدريس المادة تدريساً مباشراً لمهارات واستراتيجيات تفكيرية رسّخت المعرفة لديهم، حيث تشير الدراسات إلى أن تعليم المحتوى الدراسي مقروناً بتعليم عمليات التفكير يترتب عليه تحصيل أعلى مقارنة مع تعليم المحتوى فقط (سوارتز وباركس، 2007).

كما أن طريقة التدريس في البرنامج غيّرت نظرة الطلاب لبيئة التعلم، وهي كما يشير مارزانو إلى أن اكتساب المعرفة يزداد بشكل ملحوظ إذا كانت نظرة الطالب إلى بيئة التعلم إيجابية (الرحيلي، 2007، ص.19) فضلاً عن أن المهمات التعليمية التي أعطيت للطلاب في ضوء البرنامج وسّعت لديهم مداخل التلقي وأكسبتهم ثقة عالية بالنفس، يمكن أن نشير هنا إلى استراتيجية تعلم الأقران، واستراتيجية الحوار- على وجه الخصوص- في هذا البرنامج، باعتبار أنهما أتاحتا فرصاً حقيقية لمناقشة ما تعلموه، وتبادله مع بعضهم البعض في مواقف تاريخية وردت في دروسهم في المنهج، ومواقف حياتية مارسوها حقيقة، جعلتهم يعرضون ما لديهم دون خشية من النقد أو السخرية التي قد يتعرض لها الأقران في مثل هذا السن، فالجميع سواسية في وقوف الموقف نفسه.

وتجدر الإشارة أيضاً إلى أن عمل المنظم البياني في كل حصة درسية يُقَدّرُ الطالبَ على استعمال خرائط ذهنية انسيابية تبني وتوجه شبكات المعرفة للوصول إلى المخرجات النهائية كما يشير هيرل (كوستا وكاليك، 2003)؛ فالدماغ يستطيع استيعاب (36000) صورة

في الدقيقة، واستثمار هذه القدرة الهائلة يأتي في جانب منه في هذه المنظمات والتمثيلات البيانية التي تلتصق بالذاكرة فيصبح الطالب أكثر طلاقة في التوصيل والتواصل، وتشكيل أنماط المعلومات. كل هذه المعطيات في البرنامج ساعدت المجموعة التجريبية في تسهيل تثبيت المعلومات واستظهارها فجاءت نتائجهم على الاختبار البعدي ذات دلالة إحصائية بفضلها.

وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (Q. E. S. S., 2001) التي هدفت إلى التعرف على مدى تأثير تكامل عادات العقل في قدرة الطلاب التحصيلية والتفكيرية وحل المشكلات بعقول إبداعية وناقدة، وكيف يؤثر فهم عادات العقل في تغيير التدريس في المدرسة، وكان من نتائجها أن عادات العقل تنعكس بوضوح في تحصيلهم وسلوكهم الدراسي، ودراسة (Burton et al., 1999) التي هدفت إلى الكشف عن الآثار الإيجابية للفنون مع الطلبة، وتحديد عادات العقل التي يمكن تنميتها من خلال تعلم الفنون، وكان من نتائجها أن لعادات العقل أثر إيجابي في تعلم الطلبة.

وتختلف نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كون (Khoon, 2006) التي كان هدفها معرفة أثر عادات العقل في التحصيل لدى طلبة الثانوية في مدرسة (Xinmin) في سنغافورة، وأظهرت أن برنامجاً مبنياً على عادات العقل ليس له أثر كبير في تحصيل الطلاب.

ثانياً: النتائج الخاصة بمهارات التفكير الإبداعي ومناقشتها

للإجابة عن السؤال الثاني الذي نص على: ما فاعلية استخدام برنامج تدريبي قائم على عادات العقل(المثابرة– التفكير والتوصيل بوضوح ودقة– الإصغاء بتفهم وتعاطف– الخلق والتصور والابتكار– التساؤل وطرح المشكلات– التفكير بمرونة) في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف العاشر؟ قام الباحث بإيجاد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأداء أفراد عينة الدراسة عند تطبيق اختبار (تورانس)، ولمعرفة ما إذا كان هناك فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) في متوسط أداء أفراد عينة الدراسة على أبعاد الاختبار الثلاثة والاختبار ككل تم استخدام اختبار«ت» وكانت نتائجه على النحو الآتي:

فيما يتعلق بالفرض الأول على هذا السؤال وهو: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) على نمو قدرة الطلاقة في التفكير الإبداعي بين متوسطات درجات طلاب الصف العاشر الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي الذي يستند إلى عادات العقل والمجموعة الضابطة منهم التي درّست بالطريقة المعتادة. كانت نتائجه كما هو مبين في الجدول رقم (5).

جدول رقم (5)

اختبار «ت» دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين على اختبار تورانس القبلي والبعدي في مهارة الطلاقة

المهارة	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة «ت»		الدلالة	
			قبلي	بعدي	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي
الطلاقة	التجريبية	24	53,95	70,45	18,77	14,48	0,18	-4,07	غير دال	دال
	الضابطة	26	54,80	55,84	12,88	10,70				

تشير النتائج المبينة في الجدول رقم (5) إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) لمتغير البرنامج التدريبي حيث بلغت قيمة «ت» الناتجة عن التحليل (-4,07) وهي دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطي الأداء البعدي لأفراد عينة الدراسة (التجريبية والضابطة) على مهارة الطلاقة في الصورة اللفظية من اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، وبالرجوع إلى هذه المتوسطات نلاحظ أن هذا الفرق جاء لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية؛ إذ كان المتوسط للأداء البعدي لدرجاتهم (70,45) في حين كان متوسط الأداء البعدي للمجموعة الضابطة (55,84) مما يعني أن للبرنامج أثراً فاعلاً في تنمية مهارة التفكير الإبداعي على مهارة الطلاقة في الصورة اللفظية من اختبار تورانس وهو ما يعني رفض الفرض الصفري وقبول البديل الذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) على نمو قدرة الطلاقة في التفكير الإبداعي بين متوسطات درجات طلاب الصف العاشر الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي الذي يستند إلى عادات العقل، والمجموعة الضابطة منهم التي درّست بالطريقة المعتادة لصالح المجموعة التجريبية.

أما الفرض الثاني على السؤال الثاني فكان نصه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) على نمو قدرة المرونة في التفكير الإبداعي بين متوسطات درجات طلاب الصف العاشر الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي الذي يستند إلى عادات العقل والمجموعة الضابطة منهم التي درست بالطريقة المعتادة، وكانت نتائجه كما هو مبين في الجدول رقم (6).

جدول رقم (6)

اختبار «ت» دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين على اختبار تورانس القبلي والبعدي في مهارة المرونة

المهارة	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة «ت»		الدلالة	
			قبلي	بعدي	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي
المرونة	التجريبية	24	29,11	35,50	4,86	5,14	0,91	-5,52	غير دال	دال
	الضابطة	26	27,62	27,88	6,43	4,59				

تشير النتائج المبينة في الجدول رقم (6) إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) لمتغير البرنامج التدريبي، إذ بلغت قيمة «ت» الناتجة عن التحليل (-5,52) وهي دالة إحصائيا عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطي الأداء البعدي لأفراد عينة الدراسة (التجريبية والضابطة) على مهارة المرونة في الصورة اللفظية من اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، وبالرجوع إلى هذه المتوسطات نلاحظ أن هذا الفرق جاء لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية إذ كان المتوسط للأداء البعدي لدرجات المجموعة التجريبية (35,50) في حين كان متوسط الأداء البعدي للمجموعة الضابطة (27,88) مما يعني أن للبرنامج أثراً فاعلاً في تنمية مهارة التفكير الإبداعي على مهارة المرونة في الصورة اللفظية من اختبار (تورانس).

وهو ما يعني رفض الفرض الصفري وقبول البديل الذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) على نمو قدرة المرونة في التفكير الإبداعي بين متوسطات درجات طلاب الصف العاشر الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي الذي يستند إلى عادات العقل، والمجموعة الضابطة منهم التي درّست بالطريقة المعتادة لصالح المجموعة التجريبية.

أما الفرض الثالث على هذا السؤال فكان نصه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) على نمو قدرة الأصالة في التفكير الإبداعي بين متوسطات درجات طلاب الصف العاشر الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي الذي يستند إلى عادات العقل والمجموعة الضابطة منهم التي درست بالطريقة المعتادة. وكانت نتائجه كما هو مبين في الجدول رقم (7).

جدول رقم (7)

اختبار «ت» دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين على اختبار تورانس القبلي والبعدي في مهارة الأصالة

المهارة	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة «ت»		الدلالة	
			قبلي	بعدي	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي
الأصالة	التجريبية	24	2,87	4,83	2,13	2,49	0,50	-3,04	غير دال	دال
	الضابطة	26	3,30	2,92	3,70	1,91				

تشير النتائج المبينة في الجدول رقم (7) إلى وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) لمتغير البرنامج التدريبي حيث بلغت قيمة «ت» الناتجة عن التحليل (-3,04) وهي دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) بين متوسطي الأداء البعدي لأفراد عينة الدراسة (التجريبية والضابطة) على مهارة الأصالة في الصورة اللفظية من اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، وبالرجوع إلى هذه المتوسطات نلاحظ أن هذا الفرق لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية إذ كان المتوسط للأداء البعدي لدرجات المجموعة التجريبية (4,83) في حين كان متوسط الأداء البعدي للمجموعة الضابطة (2,92) مما يعني أن للبرنامج أثراً فاعلاً في تنمية مهارة التفكير الإبداعي على مهارة الأصالة في الصورة اللفظية من اختبار (تورانس).

وهو ما يعني رفض الفرض الصفري وقبول البديل الذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) على نمو قدرة الأصالة في التفكير الإبداعي بين متوسطات درجات طلاب الصف العاشر الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي الذي يستند إلى عادات العقل والمجموعة الضابطة منهم التي درست بالطريقة المعتادة لصالح المجموعة التجريبية.

أما الفرض الرابع على هذا السؤال فكان نصه: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0,05$) على نمو التفكير الإبداعي بين متوسطات درجات طلاب الصف العاشر الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي الذي يستند إلى عادات العقل والمجموعة الضابطة منهم التي درست بالطريقة المعتادة. وكانت نتائجه كما هو مبين في الجدول رقم (8).

جدول رقم (8)

اختبار «ت» دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين على اختبار تورانس القبلي والبعدي

المهارة	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي		الانحراف المعياري		قيمة «ت»		الدلالة	
			قبلي	بعدي	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي	قبلي	بعدي
الكلي	التجريبية	24	84,45	110,79	17,23	19,70	0,44	-4,86	غير دال	دال
	الضابطة	26	87,23	86,65	25,79	15,25				

تشير النتائج المبينة في الجدول رقم (8) إلى أن متوسط الأداء البعدي الكلي على الصورة اللفظية من اختبار تورانس للتفكير الإبداعي لأفراد المجموعة التجريبية التي طبق عليها البرنامج بلغ (110,79) وهو أعلى من متوسط الأداء القبلي للمجموعة نفسها والبالغ (84,45)، كما يبين أن متوسط الأداء البعدي الكلي لأفراد المجموعة التجريبية (110,79) وهو أعلى أيضاً من متوسط الأداء البعدي الكلي لأفراد المجموعة الضابطة التي لم يطبق عليها البرنامج، ولمعرفة ما إذا كان الفرق بين المتوسطين ذا دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq$ 0,05). تم استخدام اختبار«ت» وكانت نتائجه على النحو الآتي:

وجود أثر ذي دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq$ 0,05) لمتغير البرنامج التدريبي حيث بلغت قيمة «ت» الناتجة عن التحليل (-4,86) وهي دالة إحصائياًعند مستوى ($\alpha \geq$ 0,05) بين متوسطي الأداء البعدي على الصورة اللفظية من اختبار تورانس للتفكير الإبداعي، وبالرجوع إلى هذه المتوسطات نلاحظ أن هذا الفرق لصالح أداء أفراد المجموعة التجريبية إذ كان المتوسط للأداء البعدي لدرجات المجموعة التجريبية (110,79) في حين كان متوسط الأداء البعدي للمجموعة الضابطة (86,65) مما يعني أن للبرنامج أثراً فاعلاً في تنمية مهارات التفكير الإبداعي ككل في الصورة اللفظية من اختبار (تورانس).

وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول البديل الذي ينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq$ 0,05) على نمو التفكير الإبداعي بين متوسطات درجات طلاب الصف العاشر الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي الذي يستند إلى عادات العقل والمجموعة الضابطة منهم التي درست بالطريقة المعتادة.

مناقشة نتائج السؤال الثاني:

أجابت نتائج البحث عن السؤال الثاني وفروضه الخاصة بالتفكير الإبداعي؛ حيث أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \leq 0,05$) على نمو قدرة الطلاقة والمرونة والأصالة في التفكير الإبداعي بين متوسطات درجات طلاب الصف العاشر الذين تعرضوا للبرنامج التدريبي الذي يستند إلى عادات العقل، والمجموعة الضابطة منهم التي درست بالطريقة المعتادة لصالح المجموعة التجريبية.

ويعزو الباحث سبب هذا الفرق إلى البرنامج التدريبي الذي يستند إلى عادات العقل، ويمكن أن تفسر هذه النتائج في ضوء الطبيعة الدينامكية للبرنامج الذي تضمن مواقف ومهمات أثارت دافعية الطلاب نحو الإبداع، حيث ارتبطت هذه النشاطات- التي يقوم عليها البرنامج- باهتماماتهم الشخصية، ومحبتهم للتعبير عن ذواتهم، كما سمحت لهم أيضاً بأن يتحدثوا عن مواقف حياتهم وتفضيلاتهم وعاداتهم اليومية بحريّة كبيرة، الأمر الذي يسهم في تكوين تشكيلات العقل واختلاط التجربة وتنوعها بين الطلاب، وهو ما يعمل على فتح آفاقهم الذهنية لا سيما حين تتعرض لمثيرات ومغامرات.

ولعل من المناسب هنا الإشارة إلى نشاط «المشروع» الذي أدرجه الباحث في البرنامج التدريبي، الذي يَعقُب كل حصة تدريبية؛ فيطلب من كل طالب أن يسجل مواقف مرت عليه في حياته اليومية كان من الممكن أن يستخدم العادة العقلية المعينة، وسواء عليه أستخدمها أم لم يستخدمها يسجلها ليجري مناقشتها داخل الصف اختياراً.

شكّل هذا المشروع تحدياً عقلياً للطلاب يتمثل في القدرة على تحديد المشكلة أولاً (بداية مهارة حل المشكلات)، ثم يبين لمَ لم يستخدم فيها العادة العقلية المناسبة له؟! وما هي خياراته في ذلك؟! وبفضل النقاش والحوَار مع الطلاب حول تلك المواقف صارت لديهم قدرات على نقد المواقف (تفكير ناقد)، وهي قمة مهارات التفكير.

يشير (جروان، 1999) في كتابه «تعليم التفكير» وفي فصل تحت عنوان « لماذا تعليم مهارات التفكير؟ « إلى أن التفكير الحاذق لا ينمو تلقائياً كما أنه ليس نتاجاً عرضياً للخبرة، أما بيركنز فيشير إلى أن التفكير الحاذق يشبه رياضات القدرة على تسلق الجبال أو الجري لمسافات طويلة، وهي جميعاً أداءات فنية قوامها الصنعة والمِران إضافة إلى القدرة الطبيعية في حين التفكير اليومي المعتاد الذي يكسبه الإنسان بصورة طبيعية يشبه «القدرة على المشي»، أي أنه نتيجة حتمية للتطور الفسيولوجي.

والمعنى المقصود هنا أن التفكير باعتباره عملية عقلية معرفية يتضمن مهارات منفصلة مثل

(إدخال البيانات- تشغيلها- المخرجات) واستراتيجيات تفكيرية تتضمن الربط بين مهارات التفكير المنفصلة (حل المشكلات- تفكير ناقد- المنطق- الاستدلال) وصولاً إلى التفكير بوصفه عملية إبداعية يستخدمها الفرد لإنتاج أنماط جديدة من التفكير باستخدام مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة- المرونة- الأصالة). ثم تأتي بعد ذلك الروح المعرفية التي تتمثل في قوة الإرادة والاستعداد والرغبة والالتزام (عمور، 2005).

إن المؤثرات المعرفية في التفكير الإبداعي قليلة جداً، وعلى المعلمين أن يكونوا حسّاسين لها من حيث الوعي بها أولاً، ثم الوعي بطريقة عرضها على الطلاب، ولعل أهم الوسائل التي اقترحها خبراء التربية في ذلك (القصة) كما يشير لذلك ويليامز في استراتيجياته الشهيرة (الفرا وقطامي، 2009).

ونتيجة لهذه الأهمية الكبرى للقصة فقد أدرجها الباحث باعتبارها إحدى المكونات الرئيسة في الحصة الدرسية؛ إذ تعد القصة هي التهيئة الحافزة للحصة والعادة العقلية، وقد اختار الباحث بعض القصص بعناية لتناسب العادة العقلية وموضوع الدرس معاً. وقد أشار غير باحث إلى أن القصة تلعب دوراً مهماً في توليد الصور الذهنية لدى الطلاب، كما تعد حاثة على مهارات التفكير العليا وركوب الأخطار، وبناء التعقيدات في الأشياء البسيطة، والميل إلى تبسيط المعقد، وتطوير الدافعية الداخلية، والتقدير الإيجابي للذات، والولادة الجديدة في كل وقت (الفرا وقطامي، 2009). وفضلاً عن ذلك كله فإن أوراق العمل التي قُدمت للطلاب في كثير من التدريبات والأسئلة التي تضمنتها توجه الطلاب نحو الطلاقة، كأن تتضمن سؤالاً مثل: «اكتب أكبر قدر تستطيعه من الأسباب التي أدت بالمسلمين إلى لإبداع في مجال الخط العربي أو بناء المدن». إن هذه التضمينات التي تنطوي على مهارات التفكير الإبداعي من شأنها أن تعزز طريقة تعاملهم معه خاصة أنها تُنَاقش داخل الصف وتشرح بمعيتها المرونة والأصالة، فتعزز جميع مهارات التفكير الإبداعي المقصودة، وتجعلهم يألفون هذا النمط فيمكنهم عندئذ التعاطي معه بأي كيفية ووقت. وتتطابق نتائج هذا السؤال مع ما جاء في دراسة جولدنبرغ (Goldenberg, 1996) التي هدفت إلى تقديم نموذج دراسة عن عادات العقل كمنظم للمنهج، وكان من النتائج التي توصلت إليها أن هذا الإطار المنهجي يقدم مساعدة مباشرة لاكتساب مهارات التفكير المختارة والحقائق في حقل المحتوى الدراسي.

كما تتفق مع نتائج دراسة (Burton et al., 1999) التي هدفت إلى الكشف عن الآثار الإيجابية للفنون مع الطلبة وتحديد عادات العقل التي يمكن تنميتها من خلال تعلم الفنون، وكان من نتائجها أن الطلبة ذوي الخبرة في الفنون حصلوا على أعلى النتائج في اختبارات الإبداع والتعبير وحل

المشكلات. كما تتفق نتائج الدراسة الحالية أيضاً مع دراسة عمور (2005) التي هدفت إلى بناء برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في مواقف حياتية واستقصاء أثره في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السادس، وأظهرت نتائجها وجود فروق دالة لصالح التجريبية الذين خضعوا للبرنامج التدريبي على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي (الصورة اللفظية).

ومن الدراسات التي تتفق معها أيضاً دراسة ثابت (2006) التي جاءت بهدف استقصاء فاعلية برنامج مستند إلى عادات العقل في تنمية حب الاستطلاع المعرفي والذكاء الاجتماعي لدى أطفال الروضة، وأظهرت نتائجها وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح التجريبية. واتفقت كذلك مع دراسة الكركي (2007) التي هدفت إلى تقصي فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة، وأظهرت النتائج وجود أثر ذي دلالة إحصائية للبرنامج في مهارات التفكير الناقد. كذلك تتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (طراد، 2012) التي هدفت إلى قياس أثر برنامج (كوستا وكاليك) في تنمية التفكير الإبداعي، وقد أسفرت دراسته عن أن البرنامج له تأثير إيجابي في تعليم التفكير الإبداعي وتنميته في التجربة التي أجريت على طلاب المرحلة الثالثة في كلية التربية في جامعة بابل.

إن النتائج التي توصلت إليها الدراسة في هذا السياق تكشف بعمق الفوائد التي يمكن تحصيلها من هكذا برنامج، إذا احتوى على أنشطة متنوعة ومهام موجهة واستراتيجيات تدريسية منوطة بالوعي التام لأهداف التعليم والتعلم.

التوصيات

من خلال النتائج التي أسفرت عنها الدراسة يوصي الباحث بما يلي:

- إجراء مزيد من الدراسات التي تدمج عادات العقل في المنهج واستقصاء آثارها على جوانب أخرى من مهارات التفكير.
- عقد ورش تدريبية وحلقات بحثية تعرف المعلمين بعادات العقل وكيفية دمجها في الدروس المنهجية.
- تطوير برامج مستقلة لتعليم الطلاب عادات العقل وقياس آثارها على التحصيل وتنمية مهارات التفكير العليا لديهم.
- التركيز على الجوانب الوجدانية للطلاب وتعزيز ثقتهم بأنفسهم من قبل المعلمين خلال الحصص الدراسية.
- تطوير نموذج القدوة وتعزيزه عند الطلاب ليكون لديهم أمثلة واقعية تحفزهم على تطوير عادات العقل كما فعل غيرهم.

المراجع العربية

- القرآن الكريم
- ثابت، فدوى (2006). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل في تنمية حب الاستطلاع المعرفي والذكاء الاجتماعي لدى أطفال الروضة. (أطروحة دكتوراة غير منشورة). كلية الدراسات التربوية العليا. جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- جروان، فتحي عبدالرحمن (1999). تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات. العين: دار الكتاب الجامعي.
- حجات، عبدالله ابراهيم محمد (2008). عادات العقل والفاعلية الذاتية لدى طلبة الصفين السابع والعاشر في الأردن وارتباطهما ببعض المتغيرات الديمغرافية. (أطروحة دكتوراة غير منشورة). كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- الرحيلي، مريم أحمد فائز (2007). أثر استخدام نموذج مارزانو لأبعاد التعلم في تدريس العلوم في التحصيل وتنمية الذكاءات المتعددة لدى طالبات الصف الثاني المتوسط بالمدينة المنورة. (أطروحة دكتوراة غير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- زيتون، كمال عبد الحميد (2003). التدريس نماذجه ومهاراته. القاهرة: عالم الكتب.
- السرور، ناديا هايل (2005). مقدمة في الإبداع. عمان: ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.
- سعادة، جودت؛ إبراهيم، عبدالله (2004). المنهج المدرسي المعاصر. عمان: دار الفكر
- سوارتز، روبرت؛ باركس، ساندرا (2005). دمج مهارات التفكير الناقد والإبداعي في التدريس: دليل تصميم الدروس. أبوظبي: مركز إدراك.
- الشنطي، راشد (1983). دلالات صدق وثبات اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي صورة معدلة للبيئة الأردنية الاختبار اللفظي والاختبار الشكلي (أ). (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، الجامعة الأردنية، الأردن.
- طراد، حيدر (2006). أثر برنامج (كوستا وكاليك) في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام عادات العقل لدى طلبة المرحلة الثالثة في كلية التربية الرياضية، مجلة علوم التربية الرياضية- بابل، 1 (5)، 225- 263.
- عطا الله، صلاح الدين فرح (2006). تقنين اختبار الدوائر من الصورة الشكلية (ب) لبطارية تورانس للتفكير الإبداعي على الأطفال في الأعمار من (8 - 12) سنة بمدارس القبس بولاية الخرطوم. مجلة دراسات تربوية- الخرطوم، 14، 102 – 137.

- عمور، أميمة محمد عبد الغني (2005). أثر برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في مواقف حياتية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة المرحلة الأساسية. (أطروحة دكتورة غير منشورة). كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- قطامي، نايفة (2007). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- الفرا، رلى؛ قطامي، يوسف (2009). التفكير الإبداعي القصصي للأطفال «ويليامز» : برنامج تدريبي تطبيقي. عمان: دار المسيرة.
- الكركي، وجدان (2007). فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى عادات العقل في تنمية التفكير الناقد لدى طلبة الجامعة. (أطروحة دكتوراة غير منشورة). كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، الأردن.
- كوستا، آرثر؛ كاليك، بينا (محررين). (2003). عادات العقل. (مدارس الظهران، مترجم). الدمام: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- الكيلاني، عبدالله؛ عدس، عبد الرحمن؛ النقي، عبد الله (2007). القياس والتقويم في التعليم والتعلم. عمان: جامعة القدس المفتوحة.
- اللقماني، إيمان (1983). عادات العقل لدى معلمات رياض الأطفال بمكة المكرمة وعلاقتها ببعض المتغيرات. (رسالة ماجستير غير منشورة). كلية التربية، جامعة أم القرى، المملكة العربية السعودية.
- نوفل، محمد (2006). عادات العقل الشائعة لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس وكالة الغوث الدولية في الأردن، مجلة المعلم/ الطالب- عمان، 1و2، 33 - 42.
- نوفل، محمد بكر؛ سعيفان، محمد قاسم (2011). دمج مهارات التفكير في المحتوى الدراسي. عمان: دار المسيرة.

المراجع الأجنبية

- Beyer, B. K. (2001). What research suggests about teaching thinking. In A. L. Costa (Ed.), Developing mind: A resource for teaching thinking. (pp. 275-283). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Burton, J., Horowitz, R., & Abeles, H. A. (March 2, 1999). Art and positive habits of mind. Retrieved: July 11, 2011, from: www.berksmusic.com/why music habits of mind.Html.
- Campbell, J. (2006). Theorising habits of mind as a framework for learning. Proceedings of the Australian Association for Research in Education Conference (pp.1-20). Adelaide, South Australia.
- Chambers, H. J. (1988). Teaching thinking throughout the curriculum. Educational Leadership, 45 (7), 3-31.
- Costa, A., & Kalick, B. (1996). Learning and leading with habits of mind: 16 essential characterstics for success. (Eds.). Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Cotton, K. (1991). Teaching thinking skills, OR, USA: School Improvement Research Serious (SIRS).
- Daniel P. K. (1990). Charting pathways to the development of expertise. Educational Psychologist, 2(394), 243-267.
- De Bono, E. (1991). The direct teaching of thinking in education and CoRT method. In S. Maclure & P. Davies (Eds.), Learning to think: Thinking to learn. (pp. 87-106). London: Pergamon.
- Dimmer, S. A. (1993). The effect of humor on creative thinking & personal problem solving in collage students. Dissertation Abstracts International, 54(J), 2791B.
- Goldenberg, E. P. (1996). Habits of mind as an organizer for the curriculum. Journal of Education, 178 (1), 13-22.
- Hargreaves, A. (2003). Teaching in the knowledge society: Education in the age of insecurity. New York: Open University Press.

- Isaksen, S. G., & Treffinger, D. J. (1985). Creative problem solving: The basic course. Buffalo, NY: Bearly Limited.
- Khoon, A. (2006). The impact of habits of mind on student achievement. National Institute of Education, Nanyang Technological University, LB1590.3 Ang.
- Queen Elizabeth School Staff. (2001). Encouraging habits of min:. Phase I. London: Dr. Stirling Mcdowell Foundation for Research into Teaching.
- Solso, R. L. (1998). Cognitive psychology. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Sternberg, R. (2000). Pathways to psychology. Belmont, CA: Wadsworth Thomson learning.
- Marzano, R. J., Pickering D. J., Arredondo, D. E., Blackburn, G. J., Brandt, R. S. Moffett, C. A. (1997). Dimensions of learning: Trainer's manual. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development (ASCD).
- Westminster Institute of Education (2001). Launch pad 11/thinking Skills. (June 2000) . Retrieved August 12, 2012 from: http://www.brookes.ac.uk/schools/education/rescon/cpdgifted/docs/primarylaunchpads/11thinkingskillspr.pdf

الملاحق

ملحق رقم (1)

جدول مجموع الأسئلة لكل موضوع من موضوعات الوحدة الدراسية وعدد الأسئلة فيه

مجموع الأسئلة لكل موضوع والمستوى المعرفي لها									
م	المحتوى	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم	المجموع	الحصص
1	العالم قبل الإسلام	1	1	1	–	–	–	3	1
2	العالم قبل الإسلام نظرية ابن خلدون	1	1	–	–	–	–	2	1
3	المظاهر السياسية والإدارية والدينية	1	2	–	1	–	–	4	2
4	المظاهر العلمية والفنية	1	1	–	–	–	–	2	1
5	اتساع الدولة و المظاهر السياسية	1	2	1	–	1	1	6	2
6	المظهر الإداري والاجتماعي	1	2	1	1	–	–	5	2
7	المظهر الفني	1	1	–	1	1	–	4	1
8	المظهر العلمي	2	2	–	–	–	–	4	2
	المجموع	**9**	**12**	**3**	**3**	**2**	**1**	**30**	**12**

ملحق رقم (2)
جدول مواصفات الاختبار التحصيلي

الموضوع	الأهداف السلوكية						مج. الاسئلة	مج	وزن نسبي للموضوعات
	دنيا80 ٪			عليا 20٪					
	تذكر	فهم	تطبيق	تحليل	تركيب	تقويم			
1	0,75	1	0,25	0,25	0,075	0,075	2,5		8,33
2	0,75	1	0,25	0,25	0,075	0,075	2,5		8,33
3	1,5	2	0,50	0,50	0,25	0,25	5		16,66
4	0,75	1	0,25	0,25	0,075	0,075	2,5		8,33
5	1,5	2	0,50	0,50	0,25	0,25	5		16,66
6	1,5	2	0,50	0,50	0,25	0,25	5		16,66
7	0,75	1	0,25	0,25	0,075	0,075	2,5		8,33
8	1,5	2	0,50	0,50	0,25	0,25	5		16,66
م. أسئلة	9	12	3	3	1,5	1,5		30	
الوزن النسبي	**٪30**	**٪40**	**٪10**	**٪10**	**٪5**	**٪5**			**٪100**

ملحق رقم (3)
أسماء المحكمين للاختبار التحصيلي والبرنامج التدريبي

م	اسم المحكم	التخصص
1	د . أكرم عبدالقادر ابو إسماعيل	دكتوراة مناهج وطرق تدريس
2	د. فراس شتات	دكتوراة مناهج وطرق تدريس رياضيات
3	د. احمد الكيلاني	دكتوراة تحليل مناهج وطرق تدريس
4	نعمان النتشة	ماجستير علم النفس التربوي
5	عبدالله نائل العرضان	ماجستير مناهج وطرق تدريس
6	يوسف الجيتاوي	ماجستير قياس وتقويم
7	أحمد طه البردويلي	مدرس تاريخ
8	محمد أحمد	دكتوراة تاريخ حديث
9	مراد قرالة	ماجستير لغة عربية

ملحق (4)

حساب معامل سهولة وصعوبة مفردات الاختبار ومعامل تمييزها

م	صح	خطأ	معامل السهولة	معامل الصعوبة	صح عليا	صح دنيا	معامل التمييز
1	12	14	46,16	53,84	8	4	0,24
2	14	12	53,85	46,15	7	2	0,19
3	23	3	88,47	11,53	14	9	0,25
4	20	4	76,92	23,07	14	6	0,5
5	19	5	73,08	26,92	13	6	0,43
6	21	3	80,77	19,23	13	8	0,26
7	21	3	80,77	19,23	13	8	0,26
8	21	3	80,77	19,23	12	9	0,11
9	19	5	73,08	26,92	12	7	0,27
10	21	3	80,77	19,23	14	7	0,42
11	24	1	92,31	7,69	14	10	0,17
12	21	3	80,77	19,23	14	7	0,42
13	21	3	80,77	19,23	14	7	0,42
14	19	5	73,08	26,92	13	6	0,43
15	21	3	80,77	19,23	14	7	0,42
16	19	5	73,08	26,92	12	7	0,27
17	21	3	80,77	19,23	13	8	0,26
18	20	4	76,93	23,07	13	7	0,35
19	21	3	80,77	19,23	14	7	0,42
20	21	3	80,77	19,23	14	7	0,42
21	20	4	76,93	23,07	13	7	0,35
22	20	4	76,93	23,07	13	7	0,35
23	21	3	80,77	19,23	14	7	0,42

0,27	7	12	26,92	73,08	5	19	24
0,04	6	7	50	50	11	13	25
0,12	8	11	26,92	73,08	5	19	26
0,21	6	10	38,46	61,54	8	16	27
0,26	8	13	19,23	80,77	3	21	28
0,26	8	13	19,23	80,77	3	21	29
0,19	8	12	23,07	76,93	4	20	30

السؤال الذي يصل معامل السهولة فيه إلى أقل من (0 ,1) يعد شديد الصعوبة والسؤال الذي يصل معامل السهولة فيه إلى أكبر من (0 ,9) يعد شديد السهولة.

ملحق رقم (5)
الاختبار التحصيلي

تعليمات الاختبار

- يتضمن الاختبار (30) سؤالاً من نوع الاختيار من متعدد.	- لكل سؤال أربعة بدائل يشار إليها بالحروف (أ- ب- ج- د) بينها إجابة واحدة فقط صحيحة.
- ضع دائرة حول الإجابة الصحيحة.	- يجب قراءة السؤال جيداً قبل الإجابة عليه.
- إذا أردت تغيير إحدى الإجابات تأكد من محو الإجابة السابقة.	- يرجى الإجابة عن جميع فقرات الاختبار.

اختر الاجابة الصحيحة من بين البدائل

1 - الجهد المعنوي الذي يقوم به الإنسان لتحسين ظروف حياته يصطلح على أنه:

أ- الحضارة

ب- المدنية

ج- المدينة

د- الثقافة

2 - من أمثلة الانتقال الحضاري كطريق من طرق التواصل الحضاري:

أ- انتقال حضارة اليونان للمسلمين عبر الرومان

ب- انتقال حضارة اليونان إلى الرومان عبر العلوم

ج- انتقال حضارة الرومان للمسلمين بعد هزيمتهم

د- انتقال العادات مع الحفاظ على هوية الأمم

3 - واحدة من الطرق التالية ليست من طرق الاتصال بين الحضارات:

أ- الحروب والفتوحات

ب- استخدام الحمام الزاجل

ج- الترجمة

د- الهجرة

4 - حسب نظرية ابن خلدون فإن أعمار الدول لا تعدو في مراحلها:

أ- أربعة أجيال

ب- خمسة أجيال
ج- ثلاثة أجيال
د- سبعة أجيال
5 - يعلل ابن خلدون سبب انقراض الدولة بأن:
أ- الدولة لا تعود تهتم بالجيش ولا بالفتح
ب- أفرادها ينغمسون في الترف فيصبحون عالة على الدولة
ج- حكامها يضعفون ولا يستطيعون إحكام سيطرتهم على مرافق الدولة
د- الحكام يمنحون ولاية العهد لأكثر من شخص
6 - أول من ابتكر النظام الديمقراطي في الحكم هم:
أ- الرومان
ب- الفرس
ج- المسلمون
د- اليونان
7 - سادت فكرة الاعتقاد بالموت عند القدماء بدليل أن:
أ- كل حضارة أرسل إليهم نبي
ب- بنوا المعابد الضخمة
ج- وضعوا مع الميت الطعام والحلي
د- عبدوا مظاهر الطبيعة
8 - لم تحظَ المراة بمكانة لائقة في الحضارات القديمة لأنهم اعتقدوا بأنها:
أ- شيطان
ب- تسكنها روح شريرة
ج- ليس لها عقل
د- أقل شأناً من الرجل
9 - العلاقة الكائنة بين التحنيط و بقاء الروح في اعتقاد المصريين القدامى هو أن:
أ- الروح لا تعود الا للجسم السليم (المحنط بعد موته)
ب- الروح تعذب إذا لم يكن الجسم محنطاً
ج- الكلمات التي تحفظ الروح من الضياع
د- لا علاقة له بالروح والغرض منه الإبقاء على الأموات

10 – ظهرت الكتابة الهيروغليفية في حضارة:

أ- بلاد الشام

ب- مصر الفرعونية

ج- بلاد الرافدين

د- الرومان

11 – ارتبط السحر بالطب عند القدماء لأنهم اعتقدوا:

أ- أن السحرة هم أفضل من الأطباء

ب- لا يمارس الطب سوى السحرة

ج- الروح الشريرة سبب المرض لا تخرج إلا بالسحر

د- السحرة يسببون الأمراض ولا يرفعها إلا هم

12 – الخليفة الأموي الذي أوجد مبدأ نظام الوراثة في الحكم هو:

أ- معاوية بن أبي سفيان

ب- عبد الملك بن مروان

ج- عمر بن عبد العزيز

د- الوليد بن عبد الملك

13 – دخلت شعوب البلدان المفتوحة في الإسلام:

أ- خوفاً من المسلمين

ب- رياء للمسلمين

ج- تحقيقاً لمصالحهم الاقتصادية

د- لما رأوه من عدالة المسلمين

14 – يمكن الحكم على نظام الشورى بأنه أفضل نظم الحكم لأنه يقوم على:

أ- رأي الأغلبية من عامة الناس في أمر محدد

ب- رأي الأغلبية من أهل الحل والعقد في أمر محدد

ج- توافق عامة الناس على أمر محدد

د- توافق أهل الحل والعقد على أمر محدد

15 – لو لم يقم الإسلام بتحقيق مبدأ المساواة ومبدأ العدالة في تعاليمه فالنتيجة ستكون:

أ- دولة الإسلام دولة غالبة صارمة

ب- خوف كل الناس منها

ج- زيادة هيبة المسلمين

د- لن يُقبل الناس والمستضعفون في الأرض على الإسلام

16 - تسمى الجماعة التي تختار الخليفة المكونة من كبار القوم أهل:

أ- الشورى

ب- الذمة

ج- الحل والعقد

د- الكتاب

17 - لو أن الحدود الشرعية (مثل قطع يد السارق ..) كانت في تاريخ المسلمين تطبق فقط على الضعفاء فإن الحال التي ستبدو عليه الدولة:

أ- قوية مهابة

ب- ضعيفة و مستضعفة

ج- عدم المساواة وبالتالي عدم الإقبال على الدين

د- عدم تطور العلوم

18 - أول من قام بدور المحتسب في الإسلام:

أ- الرسول صلى الله عليه وسلم

ب- عمر بن الخطاب

ج- سعد بن أبي وقاص

د- علي بن أبي طالب

19 - من الأمثلة التي أعاد الإسلام فيها للمرأة مكانتها:

أ- لم يسمح لها بالعمل

ب- فرض عليها الحجاب

ج- جعل لها استقلالية مالية والحق في الميراث

د- لم يسمح لها بمخالطة الرجال

20 - ما تؤشر عليه قصة عمر بن الخطاب مع اليهودي الذي كان يسأل الناس ليدفع الجزية فأعفاه منها بسبب سنّه وعماه وقرر له راتباً على

أ- مراقبة عمر للناس

ب- يجوز لليهود العيش مع المسلمين

ج- سماحة الإسلام وعدالته

د- فقر اليهود في المدينة

21 - الموقف الذي يعد من مهمات المحتسب في الحضارة الإسلامية:

أ- القضاء بين متخاصِمين في السوق على قطعة أرض

ب- جلد من شرب الخمر في السوق.

ج- منع غش تجار السوق في الميزان والمكيال.

د- كتابة أحكام القاضي التي تتعلق بالسوق.

22 - اختص المحتسب قديماً بمهمة الإشراف على إقامة صلاة الجمعة والجهة الرقابية التي تشرف عليها اليوم هي :

أ- دائرة القضاء

ب- الشرطة

ج- هيئة الأوقاف والشؤون الإسلامية

د- دائرة الإفتاء

23 - اهتم المسلمون بالزخرفة النباتية والهندسية ولم يهتموا برسم الإنسان والحيوان والنحت وذلك لأن:

أ- الفنان المسلم لا يتقن رسمها

ب- الفنان المسلم لم يعتبرها فناً

ج- الفنان المسلم اعتبر الزخارف اجمل

د- الإسلام حرم رسم ونحت كل ما له روح

24 - يعود بناء قصر عمرة في الأردن إلى عهد الخليفة:

أ- معاوية بن أبي سفيان

ب- عبد الملك بن مروان

ج- الوليد بن عبد الملك

د- عمر بن عبد العزيز

25 - السبب في تنوع طبيعة المدينة الإسلامية (اقتصادية، عسكرية..) في بداية الحضارة الإسلامية هو:

أ- كثرة عدد الناس

ب- إقامة المعسكرات ليستقربها الجنود

ج- الفصل بين المسلمين وأهل الأديان الأخرى

د- رغبة المسلمين بناء المدينة على النمط الإسلامي

26- ما يميز الفن الإسلامي القديم هو:

أ- اقتباسه من الحضارات الأخرى

ب- كثرة تفاصيله

ج- استناده للقرآن

د- بساطته

27- الطبيب المسلم صاحب كتاب القانون في الطب هو:

أ- ابن سينا

ب- الرازي

ج- الزهراوي

د- ابن رشد.

28- أعظم ما قدمه المسلمون للبشرية في مجال الرياضيات هو:

أ- حل المعادلات من الدرجة الثانية ب- اختراع الإحصاء

ج- اختراع الصفر

د- وضع الأرقام الحسابية

29- أعظم الصفات التي جعلت علماء المسلمين يصلون إلى قمة العلوم في عصورهم هي:

أ- الحرية

ب- العدالة

ج- الصبر والمثابرة

د- الرحلة في طلب العلم.

30- السبب الرئيس الذي ساعد المسلمين على الرُّقي باللغة العربية وآدابها هو:

أ- الترجمة من الآداب الأخرى

ب- دخول الفلسفة إلى النحو

ج- القرآن وعلومه

د- الشعر الجاهلي

ملحق رقم (6)
برنامج تدريبي قائم على عادات العقل في مادة التاريخ للصف العاشر وأثره في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات التفكير الإبداعي

اللقاء التمهيدي الأول

يلتقي المعلم مع طلابه لقاءهم الأول قبل بدأ فعاليات البرنامج ويشرح لهم فكرة البرنامج الذي يطبقه عليهم وذلك ضمن النقاط التالية:

1. يعطي المعلم قصة أو سيناريو (القصة الواردة في الحديث النبوي المشهور الذي رواه الإمام مسلم بسنده إلى أبي سعيد الخدري (الرجل الذي قتل تسعا وتسعين نفساً) الشاهد من القصة هو أن العالم طلب من الرجل أن يغير قريته ليغير من عقله وعاداته.
2. أهمية العادات العقلية كما وردت في الإطار النظري لهذه الدراسة ومقدمة هذا البرنامج.
3. يتكون هذا البرنامج من عدد من الحصص الدراسية المرتبطة بالمنهج وهي جزء منه، وسيتم تقييمكم على أساسه في اختبار بعدي يقيس نسبة تحصيلكم للمادة التاريخية التي درستموها ضمن البرنامج.
4. ثمة اختبار لقياس التفكير الإبداعي «تورانس TTCT » يهدف إلى قياس أثر البرنامج في مهارات التفكير الإبداعي لديكم.
5. على مستوى الحصة الدراسية الواحدة سوف يقوم كل طالب منكم بأداء أنشطة تعليمية مختلفة مرتبطة بالدروس المحددة في الوحدة الثانية للصف العاشر الفصل الدراسي الأول.
6. سوف يكون على كل طالب في نهاية كل عادة عقلية أن يقوم بمشروع صغير وهو كتابة المواقف الأسبوعية التي مر بها ومارس فيها العادة العقلية، والمواقف التي مرّ بها ولم يمارس بها العادة العقلية ثم مناقشة بعض هذه المواقف داخل الصف.

وكلي أمل أن تستمعوا فيما يعرض من معرفة جديدة بطريقة جديدة.

الدرس الأول: العالم قبل الإسلام

- العادة العقلية الرئيسة: المثابرة
- العادة العقلية الثانوية: التفكير بمرونة
- أهداف الدرس:

1 - أن يدرك الطالب أهمية المثابرة في بناء صرح الحضارة الإنسانية.

2 – أن يميز الطالب بين مفاهيم الحضارة –الثقافة– المدنية تمييزاً دقيقاً.
3 – أن يضع الطالب جملة من الآثار المختلفة على النشاط البشري في المدينة.
4 – أن يحدد الطالب طرق الاتصال بين الحضارات.
5 – أن يكتب الطالب آثاراً إيجابية مختلفة ناتجة عن الاتصال الحضاري بين الحضارات.
6 – أن يقدّر الطالب دور العلماء الذين أسهموا بمثابرتهم في إعلاء صرح البناء الحضاري الإنساني.

– الاستراتيجيات التعليمية: العرض– النقاش – الملاحظة – تعلم الأقران– المنظمات البيانية
– الأدوات اللازمة: أقلام السبورة – جهاز العارض لبرنامج البوبوينت (داتاشو Datashow)
– سير الحصة:

أ. التهيئة الحافزة: يوجه المعلم سؤالا للطلاب وهو:
ماهو الأساس الأهم في بناء الحضارات؟ ويدير نقاشاً لمدة(3) دقائق ليصل إلى كلمة جهد الإنسان (بمعنى مثابرة الإنسان).

ب. التعريف بعادة العقل الأولى: (المثابرة)

ج. وصف العادة :(عرض بوربوينت) (5 دقائق):– من طبيعة الأفراد الأكفاء انهم ملتزمون بالمهمة الموكولة إليهم إلى حين اكتمالها ولا يستسلمون بسهولة للصعوبات التي تعترضهم.

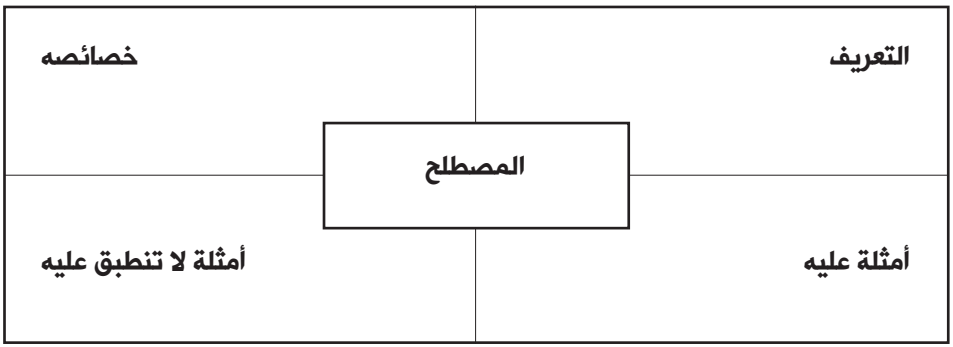
د. ممارسات خاطئة عند الطلاب تعمل ضد هذه العادة:
– يستسلم الطلاب عندما لا يعرفون جواب مسألة ما، يقولون باستمرار: «لا يمكنني عمل هذا».
– كتابة أي جواب لإنهاء المهمة بسرعة.
– لا يركز الطالب كثيراً أو طويلاً في المهمات أو الشرح.

ه. تحفيز الطلاب نحو العادة:
يسوق المعلم عدداً من المقولات تهدف إلى تعميق العادة في أذهانهم وشحذ هممهم بها مثل:
– قول عمر بن عبد العزيز: « خُلقت لي نفساً تواقة، تاقت للإمارة فلما نالتها تاقت للخلافة، فلما نالتها تاقت للجنة».
– ابن الجوزي: «لو كانت النّبوةُ بالسعي والنَّصب والجهد لسعيت إليها».
– مربية أمريكية لتلاميذها: «كن مثل طابع البريد تلتصق بالشيء حتى تصل الغاية».
– وفي المثل العربي: «قدم لحاجتك بعض لجاجتك».

ثم يجري المعلم حواراً تفاعلياً لمدة (5) دقائق ليستوضح فهم الطلاب للعادة ويجيب عن تساؤلاتهم.

ه. القراءة الصامتة: ثم يطلب المعلم من الطلاب قراءة الدرس قراءة صامتة وأن يحاولوا إيجاد ما يدل على عادة المثابرة في الدرس ويضعون خطاً تحته. يخصص لها (3) دقائق يطلب المعلم من الطلاب إغلاق كتبهم ويقسم الصف فرقاً ثلاثية بعدد المصطلحات وهي الثقافة – والحضارة – والمدنية (كل ثلاثة طلاب يشكلون فريقاً).

و. أوراق العمل: يوزع المعلم على كل فريق ثلاثة منظمات بيانية كل منظم يحمل مصطلحا مستقلاً (حضارة – ثقافة – مدنية) كما في الشكل التالي:



ز. توزيع أدوار الطلاب: كل طالب سيكون مُدوّن وكاتب لواحد من المصطلحات السابقة، ويكون دور بقية الفريق هو استخراج المعلومات من الكتاب ودور الجميع هو النقاش، يطلب المعلم من الطلاب أن يثابروا في استخراج الأمثلة من معارفهم السابقة وأن ينوعوا من نمط تفكيرهم (المرونة) فيما يتعلق بالأمثلة التي يوردونها عن الحضارة – والثقافة – والمدنية. ويخصص المعلم وقتاً محدداً يجب الالتزام به لإنجاز المهمة وهي (10) دقائق. ثم يطلب المعلم من كل طالب أن يشرح مصطلحه لزملائه ثم يتبادلوا الأوراق لإضافة أمثلة أو توضيحاً عليها. ثم يطلب من الطلاب أن يعرضوا عملهم على زملائهم في الصف.

ح. تدخل المعلم: في القسم الثاني من الحصة يتدخل المعلم من خلال:

- عرض المعلم لطرق الاتصال بين الحضارات ويطلب من الطلاب التفكير في بعض هذه الطرق وتفسيرها.
- توجد في الكتاب صفحة تتضمن سؤالاً يطلب من الطالب الآثار الإيجابية من جراء الاتصال الحضاري بين الدول يخصص المعلم جزءاً من الوقت ليملأها بأكبر قدر ممكن من الآثار الإيجابية (لنفحص هنا طلاقة الأفكار- ومرونتها– وأصالتها). (5 دقائق).
- يطلب منهم الإجابات علناً للمناقشة داخل الصف ثم يستخلص مرونتهم وأصالة أفكار

بعضهم.

- يسأل المعلم الطلاب أين نجد عادة المثابرة فيما درسنا أو عملنا اليوم.
- الغلق والختام بمراجعة سريعة لما تعلم الطلاب.

- مشروع الدرس:

- سجّل بعض المواقف الحياتية التي ترصدها في بيتك من نفسك وأهلك تنطوي على المثابرة ومواقف تنطوي على قلة المثابرة وأحضرها معك في اللقاء القادم.
- اذكر الكلمات والجمل والمرادفات التي استخدمتها في حياتك وتنطوي على فهمك للمثابرة .

www.ha.ae

حقوق الطبع محفوظة لجائزة حمدان بن راشد آل مكتوم للأداء التعليمي المتميز