



فعالية استراتيجية (فكر - زواج - شارك) في خفض السلوك الفوضوي والضجر
الدراسي وزيادة التحصيل في العلوم لدى تلاميذ الحلقة الثانية
من التعليم الأساسي

إعداد

د/ عصام جمعة نصار
أستاذ مساعد - علم النفس التربوي
كلية التربية - جامعة مدينة السادات

المجلد (٧١) العدد (الثالث) الجزء (الأول) يوليو ٢٠١٨م

الملخص:

استهدفت الدراسة إعداد دليل وفقاً لفنيات استراتيجية (فكر - زوج - شارك) لتدريس العلوم، والتحقق من مدى فعالية الاستراتيجية في خفض السلوك الفوضوي والضجر الدراسي وزيادة التحصيل في مادة العلوم لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي. وقد شارك في الدراسة (١٩) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصف الأول الإعدادي بمدارس إدارة أشمون التعليمية، تم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ الأولى تجريبية شملت عشر تلاميذ درسوا وحدة "التنوع والتكيف في الكائنات الحية" باستخدام استراتيجية (فكر - زوج - شارك)، والثانية ضابطة شملت تسع تلاميذ درسوا الوحدة ذاتها بالطريقة التقليدية، وأعد الباحث دليل المعلم لاستخدام استراتيجية (فكر - زوج - شارك)، ومقياس تقدير المعلم للسلوك الفوضوي، ومقياس الضجر الدراسي، واختبار تحصيلي في العلوم. وبعد التأكد من الخصائص السيكومترية للأدوات تم جمع البيانات وتحليلها باستخدام الحزمة الإحصائية SPSS باستخدام اختبار "مان ويتنى" واختبار "ويلكوكسون". وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة في كل من مقياس تقدير المعلم للسلوك الفوضوي، ومقياس الضجر الدراسي، والاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية، مما يُشير إلى فعالية استراتيجية (فكر - زوج - شارك) في خفض كل من السلوك الفوضوي والضجر الدراسي وزيادة التحصيل في العلوم.

الكلمات المفتاحية: استراتيجية (فكر - زوج - شارك)، السلوك الفوضوي، الضجر الدراسي، الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

Abstract

This study aimed to prepare a guide according to strategic techniques (Think-Pair-Share) to teach science, and verify the effectiveness of the strategy in reducing disruptive behavior, academic boredom and increasing achievement in science among students in the second stage of basic education. The study included (19) students from preparatory schools of Ashmoun Educational Administration. They were divided into two groups: Experimental (n=10) students who studied the unit "Diversity and Adaptation in Living Organisms" using the strategy, and control (n=9) students studied the same unit in the traditional way. The researcher prepared the teacher's guide to use the (Think-Pair –Share) strategy, the teacher's measure of disruptive behavior, academic boredom and the achievement test in science. Data were analyzed using SPSS statistical package. Mann Whitney test and the Wilcoxon test were employed. Findings indicated that there were statistically significant differences between the mean scores of the experimental group and the mean scores of the control group in the disruptive behavior, academic boredom and the achievement in science measure in favor of the experimental group, which indicates the effectiveness of the (Think-Pair –Share) strategy in reducing disruptive behavior, academic boredom and increasing achievement in science.

Keywords. (Think-Pair –Share) strategy, disruptive behavior, academic boredom, second stage of basic education.

إن العملية التعليمية والممارسات التربوية ترتبط ارتباطاً وثيقاً بحياة المجتمع أخلاقياً واقتصادياً وسياسياً، فهي تسعى إلى بناء وتكوين الجانب النفسي والاجتماعي والمعرفي والأخلاقي للمتعلم، مما يجعله مشاركاً في قوة المجتمع وتماسكه وتقدمه، ولا يُمكن تخيل أي مجتمع أو أي فرد يعيش دون أن يكون متمسكاً وملتزمًا بمجموعة من المعايير والمحددات التي يعمل للحفاظ عليها.

وتواجه المؤسسات التربوية (المدرسة) في الآونة الأخيرة الكثير من المشكلات والسلوكيات غير المرغوبة التي تؤثر سلباً على العمل التربوي وتُعيق تحقيق أهدافه، مما جعل المدرسة تبدو كبيئة غير ملائمة لتحقيق الأهداف التربوية المنوطة بها، ومن أهم هذه المشكلات ظاهرة السلوك الفوضوي Disruptive Behavior للتلاميذ، والتي باتت تُشكل عبئاً ثقیلاً على كاهل العاملين بالمدرسة لتعاملهم اليومي مع هذه المشكلة.

ولعل السلوك الفوضوي من أكثر المشكلات التي شغلت علماء النفس والتربية ودخلت في تصنيفات السلوكيات غير المرغوبة بل وغير السوية؛ مثل: العدوان، والعنف المدرسي والشغب وتخريب الأثاث، وعدم احترام الآخرين أو الانصياع لأوامر الإدارة المدرسية والمعلمين وضعف الانضباط والخروج على النظم والتعليمات المدرسية، وغيرها من الممارسات غير السوية مع الآخرين داخل المحيط المدرسي، وتعمل على إثارة الفوضى والاضطراب داخل بيئة المدرسة، وقد يمتد أثرها إلى البيئة المحيطة.

وتعاني المدارس في الوقت الحالي انتشاراً واضحاً للسلوك السلبي والفوضوي، ويُسبب هذا السلوك الذي يقوم به المتعلمون ولا سيما المراهقون من ذوى المشكلات السلوكية المتعددة، كالعدوان، والتخريب، والنشاط الزائد، وضعف الانتباه، معاناة شديدة وقد يمتد أثر تلك المعاناة إلى أقرانهم الذين ليس لديهم مثل تلك الممارسات (Terrance et al. 2000,51).

وتُشير (سهير التل وآخرون، ٢٠١٢، ١٥٢) إلى أن التلاميذ في المراحل التعليمية الأولية يُظهرون مستويات عالية من السلوك الفوضوي، مما قد يؤدي إلى مخاطر مختلفة تظهر في الصعوبات والتحديات الشخصية والاجتماعية والأكاديمية، مما يُظهر مشاكل سلوكية خطيرة في مراحل حياتهم المختلفة.

ويُعد السلوك الفوضوي داخل المحيط المدرسي من أكبر التحديات التي تواجه المدرسة والمجتمع في الآونة الأخيرة، ليس لأنه ينطوي على مجموعة متداخلة من المشكلات المعقدة، ولكن لأن آثاره تتجاوز الفرد لتشمل المجتمع، حيث إنه يُشكل إزعاجاً للآخرين، وقد يتعدى ذلك إلى خرق القواعد والمعايير الاجتماعية، ويمكن أن يدفع المتعلم للانحراف والجروح وهذا ما يمكن مشاهدته على الساحة التعليمية الآن (أنس الضلاعين، ٢٠١٥، ٩).

وفي ضوء المعايير السلوكية يُمكن تحديد المتعلم ذي السلوك الفوضوي بأنه هو الذي يكون كثير العناد والفوضى، ويُحاول جذب انتباه الآخرين إليه، ولديه ضعف في الدافعية للتعلّم، وغالباً ما يتحدى سلطة مُدرسيه، ويُسبب التوتر والإرباك لسير العملية التعليمية أثناء الدرس، كما أنه كثير الانفعال والمقاطعة للمدرسين، ويميل إلى الاستهزاء وإثارة الفوضى باستمرار، ويتعامل بعنف مع زملائه، وتكون استجابته فظة وغلظية، ويتميز بانحراف في السلوك والتغيب وعدم الانتظام في الدراسة، ويقوم بأعمال تخريبية داخل حجرة الدراسة، ولا يستطيع ضبط سلوكه الحركي واللفظي، ويعمل على إثارة المشكلات السلوكية مع أقرانه (محمود محمود وحسن سهيل، ٢٠٠٨، ٤٥٥).

ولا يقتصر تأثير الأشكال المختلفة للسلوك الفوضوي على المعلمين وإدارة المدرسة، بل يمتد إلى المتعلمين الآخرين، حيث يوجه المعلمون اهتمامهم للتركيز على ضبط السلوكيات الفوضوية التي تصدر من بعض المتعلمين، الأمر الذي يحول دون إتمام المهام التعليمية وتحقيق الأهداف التربوية، كما يتأثر المتعلمون الآخرون وينصرفون عن العملية التعليمية وينشغلون بمتابعة السلوكيات الفوضوية التي تصدر من أقرانهم (صهيب التخينة وعوني شاهين، ٢٠١٤، ١٣٥).

ويتطور السلوك الفوضوي لدى المتعلمين بفضل عوامل أسرية وتعليمية واجتماعية، ومن أهم هذه العوامل الطريقة التي يتعامل بها المتخصصون في المجتمع التعليمي والآليات التدريسية التي غالباً ما تفتقر إلى تنشيط المتعلم وانخراطه في العملية التعليمية من خلال أنشطة حقيقية هادفة ومشاركة فعالة تُتيح له تفريغ طاقاته وتجذب انتباهه وترفع من مستوى تحصيله في كافة المواد الدراسية، وعدم توفر هذه الأنشطة وطرائق التدريس التقليدية تُصيب المتعلمين بالملل أو الضجر الدراسي *academic boredom*، حيث

يُعد من أهم مظاهر الممارسات التعليمية غير الفعالة والتي تؤدي بالمتعلم إلى الشعور بحالة نفسية سلبية تُثير لديه الإحساس بالتعب والإنهاك، ويُصاحبها حالة من ضعف الاستثارة، ويرجع ذلك إلى عدم كفاءة المثيرات في البيئة التعليمية وارتباطها بالإضافة لتعرض المتعلم لها فترات طويلة (O'Brien, 2014, 237-241).

ويُشير كل من (Virginia; Lia & Klassen, 2015, 532; Tanju, 2016, 261;) وWeinerman & Kenner, (2016, 21) إلى أن الضجر من أكثر المشكلات النفسية شيوعاً وانتشاراً بين المتعلمين، والتي تُورقهم وتُفسد عليهم مزاجهم، وتُصيبهم بحالة من الخدر واللاوعي والسأم والملل والغضب؛ فالضجر هو أحد الأسباب الرئيسة في ضعف ارتباط المتعلم بالعملية التعليمية. ومستوى التأثير الانفعالي والمعرفي الذي يُحدثه الضجر قد يُهدد بشكل مباشر الأداء الأكاديمي ويُخفض مستوى التحصيل مما قد يكون له آثار سلبية على قدرات المتعلمين، لذا فمن المهم تحديد أسبابه واستخدام استراتيجيات تُقلل منه.

كما تُشير بعض الدراسات (Buck, 1992; Bargdill, 2000; Jervis, 2003;) و (Nett, 2010; Liu, 2015; Attik & Lhadj, 2017) إلى أن الملل أو الضجر والتعلم لا يجتمعان معاً؛ فالتعلم الفعال لا يتم إلا من خلال حماية المتعلم من التعرض للضجر، الذي يعتبر حالة من الغضب الموجه داخل الفرد ونوع من العدوان المخفي الذي ينتج من بيئة غير مثيرة والوسيط الرتيب والمحيط غير الممتع للتعلم. وتوجد علاقة موجبة دالة بين الضجر وكل من: الاندفاع أو التهور، والمماطلة والتسويق الأكاديمي، وانخفاض التحصيل، وعدم الرضا عن الدراسة، والعدوان والتخريب والغياب عن المدرسة والتشتت الذهني وسوء السلوك عموماً.

ولأسف الشديد يعتمد العديد من المعلمين بل الغالبية العظمى منهم على أساليب تدريسية تزيد من ضجر المتعلمين وتُسهم في تسربهم من حجات الدراسة وتجعلهم يسلكون سلوكيات فوضوية أو تخريبية، فهؤلاء المعلمون لا يهتمون بتنوع طرائقهم في التعليم بما يجذب انتباه المتعلمين ويُشجعهم على المشاركة الفعالة ويُحفزهم على تفريغ طاقاتهم وجعل عملية التعليم والتعلم ممتعة وجذابة.

ويُعتبر تبني استراتيجيات تعليمية تعتمد على المشاركة الفعالة للمتعلم من بين أهم الوسائل التي تُساعد في إشباع حاجات المتعلم، حيث يُشير كل من (محمد الديب وأسماء الجيري، ١٩٩٨، ٤٥؛ جابر جابر، ١٩٩٩، ١١٤-١١٥؛ وليد خليفة ومحمد الديب، ٢٠١٤، ١٦) إلى أن التعلُّم النشط واستراتيجيات التعلُّم التعاوني تُساعد في إشباع حاجات المتعلم مثل: الحاجة إلى مساعدة الآخرين (الحاجة إلى العطف)، والحاجة إلى المسانحة واتباع الآخرين وغيرها من الحاجات النفسية للمتعلم؛ فهذا النوع من التعلُّم يُساعد على اليقظة والانتباه والمودة والصدقة وتقدير الذات والبهجة، ويشعر المتعلم بالأمان والألفة والثقة المتبادلة بين الأقران، ويُقلل من التوتر والسلوك الفوضوي أثناء العملية التعليمية داخل حجرات الدراسة وخارجها، ويُقلل من الهدر التعليمي ويزيد من معدلات التحصيل الدراسي.

وتُعد استراتيجية (فكر- زوج- شارك) Think Pair Share (TPS) من بين الاستراتيجيات التعليمية التي تنتمي إلى استراتيجيات التعلُّم التعاوني Cooperative Learning التي تُسهم في تحسين مستوى التفاعل بين الأقران أثناء عملية التعلُّم وتُعزز الاتصال الشخصي والتفاهم، فهي بمثابة ترويض لسلوكيات المتعلمين فتبث فيهم روح الود والتعاون والاحترام والحوار المتبادل والمناقشات البناءة، وتزيد من دافعيتهم للتعلُّم وترفع مستوى التحصيل الدراسي (Hetika & Ifamuyiwa, 2013, 2; Sari, 2017, 126؛ فواز الرشيد، ٢٠١٦، ٣).

وعلى الرغم من أننا في القرن الحادي والعشرين؛ إلا أن أساليب التعليم والتعلُّم في مدارسنا تعتمد على استراتيجيات تقليدية لا تعمل على مشاركة المتعلم وتفعيله في العملية التعليمية، وذلك في شتى المراحل التعليمية ومختلف المواد الدراسية وعلى رأسها مادة العلوم. ومن بين الاستراتيجيات الحديثة التي انتشرت استخدامها في الآونة الأخيرة، والتي لا تتطلب تعديلات جوهرية في البيئة التعليمية أو الإمكانيات المادية، هي استراتيجية (فكر- زوج- شارك) والتي تُعد من بين الاستراتيجيات التي تسعى باستمرار إلى مشاركة المتعلم وتنشيطه وتحفيزه على التعاون والمشاركة وجذب انتباهه وجعل بيئة التعلُّم مثيرة وجذابة. وتُشير العديد من الدراسات إلى فعالية استراتيجيات التعلُّم التعاوني بعامتها واستراتيجية (فكر- زوج- شارك) بخاصة في زيادة التحصيل الدراسي والتغلب

على المشكلات السلوكية والمشاعر السلبية لدى المتعلمين، وخلق الإثارة والتعزيز في التعلّم (محمد حمادة، ٢٠٠٥، ٢٣٥؛ Eison, 2010, 2؛ عبد الملك المالكي، ٢٠١٢، ٦٦؛ وليد خليفة ومحمد الديب، ٢٠١٤، ١٦؛ Tint & Tyunt, 2015, 4؛ هند عوض، ٢٠١٦، ٢؛ Hetika & Sari, 2017, 125).

مشكلة الدراسة:

تعد مشكلة الفوضى والسلوك الفوضوي من المشكلات التربوية والاجتماعية والاضطرابات السلوكية التي تتحدد باستجابات وأنماط سلوكية متنوعة، وصعوبات متعددة يواجهها المعلمون والآباء وجميع المتعاملين مع المتعلمين على كافة المستويات التعليمية، والذين يُحاولون تركيز اهتمامهم نحو التعلّم والدراسة والمشاركة في أداء الواجبات في أغلب المواقف، بحيث تكون أولوياتهم في الاهتمام متجهة نحو السلوكيات غير الفوضوية، إلا أنهم يتجاهلون كل هذه التأكيدات ويتجهون نحو السلوكيات الفوضوية (حمدي محمود، ١٩٩٨، ٨٠).

أشار (Scavella, 2004, 145) إلى أن زيادة السلوك السلبي في الآونة الأخيرة، وبعد سحب الأساليب العقابية من المعلم، الذي يرى أن العقاب هو الوسيلة الوحيدة لضبط وانتظام المتعلمين والنجاح الدراسي، أصبح هو المشكلة السلوكية التي تأخذ الاهتمام الرئيس في المدارس وفي المجتمع ككل، ويبدو أن المتعلمين أصحاب المشكلات السلوكية هم المتعلمون الأقل نجاحاً وتكيفاً في المحيط المدرسي وأقل في مستوى التحصيل الدراسي.

كما تُشير العديد من الدراسات إلى أن فقد المتعة والجاذبية والتنوع في عملية التعليم والتعلّم يؤدي إلى الملل والسخط أو الضجر الدراسي، حيث أشار (يزيد السروطي، ٢٠٠٨، ٥٧) إلى أن هناك علاقة موجبة ودالة بين الضجر الدراسي وكل من الاندفاعية والأنانية، والقلق والاكتئاب، واليأس والغضب والعدوان والغياب عن المدرسة، والإنجاز والتحصيل الدراسي.

وترجع أسباب الإصابة بالضجر الدراسي في المواقف التعليمية إلى استخدام التدريس غير الفعال، والاعتماد على استراتيجيات لا تجذب انتباه المتعلمين للتعلّم وتُثير

دافعتهم، بالإضافة إلى أساليب تعامل المعلمين مع المتعلمين والبيئة غير المثيرة والوسيط الممل والمحيط غير الممتع للتعلّم (Liu & Lu, 2014, 2).

ويُشير (Thomas; Buane; Thompson & Powers, 2008, 518) إلى أن هناك بعض العوامل المدرسية وعوامل مرتبطة بالبيئة التعليمية واستراتيجيات التعلّم التي من الممكن أن تزيد من فرص ظهور السلوكيات الفوضوية والضجر الدراسي لدى المتعلمين في المواقف التعليمية داخل المدرسة والتي قد تؤثر على مستوى الالتزام بالتعليمات وعدم المحافظة على الانتباه داخل حجرات الدراسة، وضعف الاندماج الاجتماعي في البيئة الصفية والمدرسية مما يُسهم في زيادة النزاعات مع الأقران.

وتُشير (تحية عبد العال، ٢٠١٢، ٤٦٢؛ Al-Shara, 2015, 160-166) إلى أن الضجر ينشأ عندما تغشل المقررات الدراسية أو الأساليب التعليمية واستراتيجيات التعلّم التي يتلقاها المتعلم في تحقيق بعض من حاجاته وطموحاته، أو لا تستطيع جذب انتباهه، أو حينما يمر المتعلم بخبرات عاطفية تعليمية فاشلة لا تُشبع لديه احتياجات الروح، ولا تجعله قادرًا على تقدير ذاته وتحقيق طموحاته وتطلعاته، أو وجود اعتقادات وأفكار وتعبيرات ذاتية سلبية وتحريفات معرفية للموقف المثير للضجر.

كما تُشير دراسة (Auth, 2003, 4217) إلى أن عملية التعلّم وما تتضمنه من ممارسات وأنشطة داخل وخارج الحجرات الدراسية لها أثر كبير على حياة التلميذ وسلوكياته تجاه أقرانه والبيئة والمجتمع، فمن المؤكد أن الفشل وعدم جذب انتباه المتعلم له تأثير سلبي وخطير على جوانب الحياة المختلفة للمتعلّم وعلى سلوكياته، مما قد يولد بعض مشاعر القلق والإحباط والضجر، والتي قد تولد بدورها بعض السلوكيات غير المرغوبة مثل: العدوانية والفوضى والتخريب أو اللامبالاة وغيرها من السلوكيات غير المرغوبة.

إن السلوك الفوضوي والضجر الدراسي بأبعادهما المختلفة ومظاهرها المتنوعة يصدران عن عدد من المتعلمين، والآثار السلبية لكلاهما والعوامل المسهمة فيهما قد حظيا باهتمام العديد من الباحثين في مجال التربية وعلم النفس، إلا أن الدراسات لم تهتم بدراسة فعالية استراتيجيات تعليمية حديثة، تعتمد على أسلوب التعلّم التعاوني والنشط في حجرات الدراسة العادية، في خفض مثل هذه السلوكيات والمشاعر السالبة، الأمر الذي

يُبرز الحاجة الماسة إلى تبني استراتيجيات تعليمية حديثة بخلاف التقليدية التي تعتمد على المحاضرة والتلقين، تعمل على جذب انتباه المتعلم وتُشبع حاجاته النفسية والاجتماعية، وتُساعده في اكتساب الكثير من المهارات الاجتماعية والعقلية المعرفية وتُجنيه المشاعر السلبية المرتبطة بعملية التعليم والتعلم، وتُعد استراتيجية (فكر - زوج - شارك) من بين الاستراتيجيات الحديثة التي تسعى لتنشيط عملية التعلم وجعل المتعلم يُمارس مهارات التفكير الفردي ثم يتفاعل مع زميله القريب منه ثم يمتد ذلك للمشاركة الفعالة بينه وبين أقرانه، مما يُكسبه العديد من المهارات والقيم والسلوكيات والمشاعر المرغوبة ويزيد من تحصيله وخاصة في مادة العلوم التي تتسم بطبيعية تسمح بممارسة التعلم التعاوني بكافة استراتيجياته التعليمية، إلا أن هناك ندرة في الدراسات العربية والأجنبية التي سعت للتحقق من فعالية استراتيجية (فكر - زوج - شارك) في خفض السلوك الفوضوي والضجر الدراسي وزيادة التحصيل في العلوم لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية. وتحدد مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية :

- هل استراتيجية (فكر - زوج - شارك) فعالة في خفض السلوك الفوضوي بأبعاده لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي؟
 - هل استراتيجية (فكر - زوج - شارك) فعالة في خفض الضجر الدراسي بأبعاده لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي؟
 - هل استراتيجية (فكر - زوج - شارك) فعالة في زيادة التحصيل في مادة العلوم لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي؟
 - هل يستمر تأثير استخدام استراتيجية (فكر - زوج - شارك) وفعاليتها في خفض كل من السلوك الفوضوي والضجر الدراسي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي؟
- أهمية الدراسة :

- الدراسة تلفت النظر إلى أهمية استخدام استراتيجيات تعليم وتعلم حديثة في العلوم تعتمد على التعلم التعاوني والنشط، ويُمكن أن يستفيد منها القائمون على العملية التعليمية، وخاصة مع المتعلمين الذين يُعانون من انخفاض التحصيل الدراسي والسلوك الفوضوي ويشعرون بالضجر الدراسي.

- الدراسة تُساعد المعلمين على تعليم العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي باستراتيجيات تزيد فاعلية مشاركة المتعلم ونشاطه من خلال تقديم استراتيجية (فكر - زوج - شارك) التي تؤكد على مشاركة المتعلم في عملية التعلُّم، ووعيه بأهمية التعاون مع أقرانه في مجموعات محدودة صغيرة جداً ومجموعات كبيرة نسبياً، مما يُقلل من ظهور السلوكيات غير المرغوبة ويجعل التعلُّم ممتعاً ومثيراً وجذاباً، ويُقلل من ظهور المشاعر السالبة مثل الضجر الدراسي.
- تضع الدراسة بين يدي المعلمين والمهتمين بتعلُّم العلوم دليلاً لكيفية استخدام استراتيجية (فكر - زوج - شارك) في التعلُّم التي تتمركز حول نشاط المتعلم ومشاركته أقرانه في العملية التعليمية.
- تُقدم الدراسة بعض أدوات القياس والتقييم للعديد من المتغيرات التي تتمثل في بطاقة ملاحظة للسلوك الفوضوي، ومقياس الضجر الدراسي، واختبار تحصيلي في مادة العلوم.

أهداف الدراسة:

- تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق العديد من الأهداف يُمكن توضيحها فيما يلي:
١. إلقاء الضوء على بعض المتغيرات التي تؤثر في شخصية المتعلم وأدائه بصفة عامة والتي تتمثل في: السلوك الفوضوي، والضجر الدراسي والتحصيل الدراسي في العلوم وتأتى استراتيجية (فكر - زوج - شارك) لتعمل على خفض حدة السلوك الفوضوي والضجر الدراسي، وزيادة التحصيل لدى المتعلم.
 ٢. إعداد دليل المعلم وفقاً لفنيات استراتيجية (فكر - زوج - شارك) التي تتمركز حول مشاركة المتعلم بفاعلية في عملية التعلُّم والتعاون مع أقرانه في بيئة مثيرة وجذابة تُحقق التعلُّم الفعال وتزيد من التحصيل الدراسي ويُقلل من السلوكيات والمشاعر غير المرغوبة.
 ٣. خفض السلوك الفوضوي والشعور بالضجر الدراسي وزيادة التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من خلال استخدام استراتيجية (فكر - زوج - شارك).

٤. التحقُّق من فعالية استراتيجية (فكر - زوج - شارك) في خفض حدة السلوك الفوضوي والضجر الدراسي وزيادة التحصيل في العلوم لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

٥. التحقُّق من استمرار فعالية استراتيجية (فكر - زوج - شارك) في خفض حدة السلوك الفوضوي والضجر الدراسي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.

مصطلحات الدراسة:

تتضمن الدراسة الحالية مجموعة من المصطلحات التي يجب الإشارة إلى تعريفاتها النظرية والإجرائية على النحو التالي:

استراتيجية فكر - زوج - شارك Think - Pair - Share:

يتفق كل من (Farrajallah, 2017, 1654; Dol, 2014, 63) على أنها إحدى استراتيجيات التعلُّم التعاوني النشط التي تُتيح الفرصة للمناقشات التفاعلية التعاونية بين المتعلمين، وتُتيح الفرصة للتفكير واستخدام الخبرات السابقة وتبادلها مع الزملاء؛ وتعتمد على ثلاث خطوات؛ الأولى تتمثل في التفكير المنفرد من المتعلم؛ حيث يطرح المعلم على المتعلمين سؤالاً أو قضية أو مشكلة للتفكير فيها بإتاحة الوقت الكافي. والخطوة الثانية تتمثل المزوجة؛ حيث يطلب المعلم من المتعلمين مناقشة ما فكروا فيه منفردين مع أحد زملائهم في شكل أزواج أو التفكير الثنائي بحيث يتفقان على صياغة واحدة للفكرة، ويتحدد الوقت وفقاً لطبيعة السؤال المطروح. أما الخطوة الأخيرة فتتمثل في المشاركة؛ حيث يطلب المعلم من كل زوج من المتعلمين مشاركة ما توصلوا إليه من أفكار أو حلول مع زملائهم في الصف.

ويُمكن تعريفها إجرائياً بأنها استراتيجية تعليمية تعاونية نشطة تُستخدم في تدريس العلوم وتتضمن مجموعة خطوات وإجراءات منظمة تتمثل في التفاعل النشط من المتعلم منفرداً ومع أحد زملائه ثم مع جميع زملائه بتوجيه من المعلم، من خلال التفكير الفردي ثم المناقشة الثنائية ثم المشاركة والحوار الجماعي بين المتعلمين للوصول إلى حل مناسب للمشكلة أو فهم عميق لموضوع التعلُّم.

السلوك الفوضوي Disruptive Behavior :

هو مجموعة من الأعراض السلوكية التي تصدر من المتعلم تتضمن سلوكيات عدوانية وتخريب ولامبالاة وإزعاج، وتتصف بالأخلاقية الموجهة إلى سلطة المعلم وتهدف إلى عرقلة العملية التعليمية من خلال ممارسة التهريج غير المنضبط أو الشتم أو الضرب أو رمي الأشياء أو الخروج من المقعد أو تعمد التخريب أو إصدار أصوات غير مناسبة أو الاستفسارات غير المناسبة أو نقاشات المهارات وعدم الطاعة، وتمزيق الأوراق والعبث بمحتويات الأدراج، والحديث دون إذن مسبق، وغيرها من السلوكيات التي تُثير الفوضوي والارتباك في البيئة المحيطة (Veiga, 2008, 203 ؛ سهير التل وآخرون، ٢٠١٢، ١٥٢ ؛ Khasinah, 2017, 80-81).

ويُمكن تعريفه إجرائياً بأنه مجموعة من السلوكيات التي تصدر من المتعلمين داخل حجرات الدراسة وخارجها تتسم بالعدوان والتخريب واللامبالاة، والتي تتداخل مع الوظيفة التعليمية للمعلم وتُخرجها من مضمونها، وتؤثر على باقي المتعلمين، ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في بطاقة ملاحظة السلوك الفوضوي التي أعدها الباحث.

الضجر الدراسي Academic Boredom :

يُعرف الضجر Boredom بأنه حالة نفسية تنتج عن أية نشاط يشعر فيه الفرد بنقص الدافع أو الاستمرار في نشاط غير محبب له ومفروض عليه، ويتميز الضجر بالانتباه الراكد والنفور من الاستمرار في هذا النشاط وعدم الاهتمام بالدراسة والعزوف عنها (Nederkoorn; Vancleef; Wilkenhöner; Claes & Havermans, 2016, 127).

في حين يُعرف Academic Boredom بأنه حالة نفسية انفعالية غير سارة يشعر فيها المتعلم بفقدان الاهتمام بالمجال الدراسي وصعوبة التركيز فيه، والرغبة في الانصراف عنه، وتنشأ هذه الحالة عند ممارسته لأنشطة دراسية ينقصها الإثارة، أو نتيجة للاستمرار في موقف تعليمي لا يميل إليه (Daniels; Tze & Goetz, 2015, 255)؛ نهلة الشافعي، ٢٠١٦، ٣٧١ ؛ Attik & Lhadj, 2017, 176).

ويُمكن تعريف الضجر الدراسي إجرائياً بأنه مجموعة المشاعر السلبية التي يُعاني منها المتعلمون في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، والتي تظهر عليهم في صورة عدم

الاهتمام بالدراسة والانصراف عنها وعدم أداء الواجبات الدراسية، والهروب وقت الدراسة أو الانصراف عن شرح المعلم، وعدم الرغبة في استكمال مسيرة التعلّم. ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في مقياس الضجر الدراسي الذي أعده الباحث.

التحصيل:

يعرفه (أحمد اللقاني وعلى الجمل، ١٩٩٦، ٩٥) بأنه مدى استيعاب المتعلم لما تعلّمه من خبرات ومهارات خلال دراسته لمقرر أو موضوع دراسي معين، ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في الاختبار التحصيلي الذي يُعد لذلك. ويُعرفه الباحث إجرائياً بأنه مقدار المعرفة والفهم لما تعلّمه التلميذ من محتوى مادة العلوم، ويُقاس بالدرجة التي يحصل عليها المتعلم في الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحث.

الإطار النظري ودراسات سابقة ذات الصلة:

يتناول الباحث في هذا الجزء الإطار النظري وبعض الدراسات السابقة ذات الصلة بمتغيرات الدراسة الحالية، ومنها استراتيجية (فكر - زوج-شارك)، والسلوك الفوضوي، والضجر الدراسي. ويُمكن تناولها على النحو التالي:

أولاً: استراتيجية (فكر - زوج - شارك):

تُعد استراتيجية (فكر - زوج-شارك) من أبرز استراتيجيات التعلّم التعاوني النشط، والتي تم تقديمها في المرة الأولى على يد فرانك ليمان وزملائه عام ١٩٨١، وقد اشتق اسمها من مراحلها الثلاث، التي يشترك فيها المتعلم أثناء عملية التعلّم بهذه الاستراتيجية، وقد تطورت من خلال بحوث وقت الانتظار Wait-time Research، فهي تُعد نشاطاً متميزاً لإظهار المعرفة السابقة والقدرة على التفكير المنفرد خلال إتاحة الوقت الكافي للتفكير، والمناقشة والتعبير عن الأفكار، والتعاون مع الأقران ومساعدتهم والتواصل الفعال معهم.

ويشير كل من (ابتسام عبد الفتاح، ٢٠٠٩، ٥٨؛ سليم أبو غالي، ٢٠١٠، ٥٥؛ غازي المطرفي، ٢٠١٤، ١٤؛ Dol, 2014, 63 ; Tint & Nyunt, 2015, 3 ؛ محسن التميمي، ٢٠١٧، ٢٣٣؛ Gok, 2018, 70; Farrajallah, 2017, 1649) إلى أن استراتيجية (فكر - زوج-شارك) تتضمن ثلاث خطوات يُمكن توضيحها فيما يلي:

الخطوة الأولى: خطوة التفكير المنفرد Thinking : تبدأ هذه الخطوة بتقسيم المتعلمين إلى مجموعات أو فرق صغيرة يتألف كل منها من أربعة متعلمين، بحيث يجلس كل اثنين من الفريق وجها لوجه أو متجاورين، ويسعى المعلم إلى استثارة تفكير المتعلمين من خلال طرح سؤال معين أو قضية أو مشكلة ما مرتبطة بموضوع دراسي معين، ويطلب المعلم من المتعلمين أن يُفكر كل منهم بمفرده فيما طُرح عليهم للبحث عن إجابة أو حل لمدة دقيقة أو دقيقتين، ولا يسمح لهم بالتجول داخل الفصل أو إجراء الأحاديث الثنائية أثناء التفكير، ويجب أن يكون السؤال أو القضية أو المشكلة المطروحة على المتعلمين تُمثل تحدياً لهم أو سؤالاً مفتوحاً، ويتناسب مع قدراتهم ومهاراتهم واستعداداتهم، ويُمكن للمتعلمين استخدام بعض الأوراق لكتابة أفكارهم. فهذه الخطوة تُتيح الفرصة للمتعلمين لاسترجاع معلوماتهم وخبراتهم السابقة وتزيد من النشاط والاهتمام الشخصي بالموضوع الدراسي أو القضية والمشكلة.

الخطوة الثانية: خطوة المزوجة Pairing : وفيها يطلب المعلم من المتعلم أن يُناقش زميله فيما توصل إليه من أفكار حول الموضوع المطروح ويتعرف على أفكار زميله ويوضح كل منهما وجهة نظره للآخر، ففي هذه الخطوة يتحاور ويتناقش المتعلمون معاً ولكن في شكل أزواج ثنائية من أجل مقارنة أفكار كل منهما وتبادلها حتى يتفقا على إجابة واحدة أو رأي واحد هو الأكثر صحة وإقناعاً وإبداعاً من وجهة نظرهما معاً، مما يزيد من جودة الأفكار التي يُنتجها معاً قبل عرضها على المجموعة ككل، ويجب أن يتم إتاحة وقت مناسب لتبادل ومناقشة الأفكار ويمكن أن يصل هذا الوقت إلى خمس دقائق.

الخطوة الثالثة: خطوة المشاركة Sharing: تعتمد هذه الخطوة على نشر أو عرض الفكرة أو الحل الذي اتفق عليه الاثنان معاً على جميع زملائهم داخل حجرة الدراسة، ويكون ذلك عن طريق أحد طرفي عملية المزوجة السابقة والتي يجب أن يكونا قد اتفقا على من سيعرض وماذا سيعرض، ويجب أن يكونا على استعداد للإجابة على تساؤلات زملائهم وتقديم الأدلة والبراهين على صحة ما توصلوا إليه من إجابات أو حلول، وتتم عملية المشاركة بالتالي بين معظم الأزواج مع مراعاة عدم تكرار الأفكار أو تقليدها أو صياغتها بنفس الأسلوب.

مميزات استراتيجية (فكر - زوج - شارك):

يُشير العديد من الباحثين (صفاء سلطان، ٢٠٠٧، ٧٧-٧٨؛ ابتسام عبد الفتاح، ٢٠٠٩، ٦١؛ Eison, 2010, 7-15؛ عبد الملك المالكي، ٢٠١٢، ٧٥-٧٦؛ أحمد على، ٢٠١٦، ٤١-٤٢؛ محسن التميمي، ٢٠١٧، ٢٣٣-٢٣٤؛ Sumekto, 2018, 196؛ Lee; Li & Shahrill, 2018, 50) إلى أن استخدام استراتيجية (فكر - زوج - شارك) في التعلُّم يُحقِّق العديد من المزايا التي تنعكس على كل من المعلم والمتعلم والعملية التعليمية ويُمكن توضيحها فيما يلي:

١. تُتيح الفرصة للمتعلمين كي يتعاونوا ويتحاوروا ويتبادلوا الأفكار والمقترحات، فهي تتضمن استراتيجيات متنوعة للدراسة المستقلة والتفكير والعصف الذهني وتعلُّم الأقران والتعلُّم التعاوني.
٢. تُكسب المتعلمين التأمل الداخلي والخارجي والتعاون والحيوية والنشاط من خلال المزوجة والمشاركة والحرية في التعبير.
٣. تجعل المتعلمين يُمارسون مهارات ما وراء المعرفة من خلال المقارنات والمناقشات وتقييم الأفكار، وإتاحة الوقت الكافي للتفكير والتشجيع عليه، والتوصل إلى حلول مختلفة بأساليب مختلفة لنفس المشكلة.
٤. تزيد من مستويات الفهم والاستيعاب والتحصيل للمواد الدراسية من خلال ربطها بالمعرفة السابقة لدى المتعلمين.
٥. تُشبع رغبات واحتياجات المتعلمين من خلال التفاعل المتبادل والنشط مع الزملاء والاحتفاظ بعلاقات طيبة وإيجابية مع بعضهم البعض ومع المعلم.
٦. تجذب انتباه واهتمام المتعلمين نحو العملية التعليمية وتصرفهم عن السلوكيات غير المرغوبة وتُعزز مهارات التواصل الشخصي.
٧. تُتيح فرصة لجميع المتعلمين داخل حجرات الدراسة المكتظة للمشاركة بفاعلية في الأنشطة التعليمية، وتتغلب على الكثير من المشكلات السلوكية وتوفر بيئة تعليمية آمنة وخالية من المخاطر النفسية للمتعلم.
٨. تُساعد المتعلمين على اكتساب العديد من القيم والأخلاقيات التي تنعكس على سلوكياتهم؛ مثل: الاستماع لآراء الآخرين واحترامها، والتعبير عن الرأي بالطريقة

المناسبة، والتواصل الشخصي الجيد، وتقبل أفكار وقيم الآخر، والتعلم من الأخطاء، والتقليل من حساسية العزلة والعدوانية واللامبالاة.

٩. قد تُقلل من الضجر الدراسي والسلوكيات الفوضوية وتعمل على زيادة التحصيل في العلوم والمواد الدراسية الأخرى.

دور المعلم والمتعلم في الاستراتيجية:

يتفق كل من (محمد الديب، ٢٠٠٦، ١٤؛ عبد العزيز الحربي، ٢٠١٠، ٣١؛ سليم أبو غالي، ٢٠١٠، ٥٩؛ أسماء النجار، ٢٠١٣، ١٨-١٩؛ ماجدة الخالدي، ٢٠١٦، ٣٠-٣١؛ هالة يوسف، ٢٠١٧، ٢٠٦-٢٠٧؛) على مجموعة من الممارسات والأدوار التي يقوم بها كل من المعلم والمتعلم أثناء التعلم من خلال استراتيجية (فكر - زوج - شارك) ويُمكن توضيحها فيما يلي:

(أ) أدوار المعلم:

(١) تحديد الأهداف التعليمية في صورة إجرائية وإعداد وتجهيز الأدوات والوسائل التعليمية اللازمة لكل درس بما يتناسب مع المحتوى.

(٢) تكوين المجموعات، ويُفضل أن تكون غير متجانسة، بحيث لا يزيد عدد كل مجموعة عن أربعة متعلمين من ذوي المستويات التعليمية المختلفة.

(٣) تقديم تعليمات واضحة ومحددة عن الإجراءات والخطوات التي سوف يتبعها المتعلمون عند تنفيذ الاستراتيجية، وتوضيح ضرورة الالتزام بخطوات الاستراتيجية بكل دقة والتأكيد على أهمية التعاون والمشاركة بكل نشاط وحماس.

(٤) تحديد الأسئلة وطرحها بطريقة تكون مشوقة ومثيرة ومحفزة للمتعلمين، وتحديد الوقت الخاص بتنفيذ كل مرحلة، وتقديم العون للمتعلمين في أضييق الحدود ومراقبتهم وتشجيعهم أثناء المشاركة في كل مرحلة.

(٥) التدخل لحل أية مشكلة بين المتعلمين من الممكن أن تنشأ من الاختلاف في وجهات النظر والأراء، وتقديم التغذية الراجعة عن سلوك المتعلمين أثناء العمل.

(٦) عند مرحلة المشاركة ووصول كل مجموعة إلى منتج فكري معين سوف يُعرض على باقي المجموعات، ويُفضل أن يختار المعلم أحد المتعلمين بطريقة عشوائية للعرض مما

يجعل جميع المتعلمين على استعداد للعرض في أي وقت مما يضمن المشاركة الجادة من الجميع.

(٧) بعد الانتهاء من عرض المجموعات يهتم بتلخيص النقاط الرئيسية بالدرس، ويقوم بكل وضوح وحيادية أداء المجموعات ويُقدم التعزيز المادي والمعنوي المناسب.

(ب) أدوار المتعلم:

(١) يقع العبء الأكبر على المتعلم في الوصول للحقائق والمعلومات والتفكير، فهو متعلم مفكر في هذا الموقف التعليمي، فالتعلم هنا متمركز حول المتعلم، فهو نشط وفاعل ومفكر ومشارك.

(٢) التفكير الفردي في حل المشكلة أو السؤال المطروح من قبل المعلم، وكتابة ما فكر فيه حتى يسهل مزاجته مع زميله، مما يُكسبه القدرة على التعبير عن أفكاره.

(٣) تنشيط معرفته السابقة وتوظيفها بطريقة فعالة في المواقف التعليمية الجديدة، والمشاركة في المناقشات الثنائية البناء والسعي للوصول إلى اتفاق مناسب مع شريكه في الزوج .

(٤) الاهتمام بالاستماع الجيد المتقبل لأراء أقرانه والهدوء والانضباط والاستماع لتوجيهات المعلم والالتزام بضوابط العمل أثناء المراحل المختلفة للاستراتيجية.

وتوجد العديد من الدراسات السابقة التي تناولت استراتيجية (فكر - زوج - شارك) في تعلم العلوم وكان لها تأثير إيجابي في تنمية التحصيل والتفكير وتحسين الجوانب الشخصية للمتعلم، يمكن عرضها فيما يلي: حيث أجرت (فاطمة عبد الوهاب، ٢٠٠٥، ١٢٧- ١٨٤) دراسة هدفت للتعرف على فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط (فكر، زوج، شارك، والوسائل البصرية، والخرائط المعرفية) في تنمية بعض مهارات التعلم مدى الحياة والميول العلمية والتحصيل في العلوم، وتكونت عينة الدراسة من (٧٠) تلميذاً وتلميذة بالصف الخامس الابتدائي بإدارة بنها التعليمية، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: تجريبية وضابطة، تتكون كل منها من (٣٥) تلميذاً وتلميذة، وتم إعداد اختبار تحصيلي في العلوم، واختبار لمهارات التعلم مدى الحياة والميول العلمية، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في كل من التحصيل في العلوم ومهارات التعلم مدى الحياة والميول العلمية.

وأجري (Stuever, 2006, 1-81) دراسة هدفت للتعرف على أثر استخدام ما وراء المعرفة (فكر - زوج - شارك) في مشاركة المتعلمين التطوعية في المناقشات الجماعية في العلوم بحيوية وحماس، وأثرها في التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالمعرفة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٤) طالباً بالصف الثامن بالولايات المتحدة الأمريكية من أصول مختلفة في أحد الأحياء الفقيرة، (٢٤) طالباً درسوا باستراتيجية (فكر، زوج، شارك)، و(٢٠) طالباً درسوا بالطريقة العادية، وتم إعداد اختبار تحصيلي ومقياس التحليل الكمي للاحتفاظ بالتعلم وبطاقة ملاحظة للمشاركة في المناقشات بحيوية وحماس، وأشارت نتائج الدراسة إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أقرانهم بالمجموعة الضابطة في كل من التحصيل الدراسي والاحتفاظ بالتعلم والمناقشة التطوعية في العلوم.

أجرى (عبد العزيز الحربي، ٢٠٠٩، ٢٨١-٣١٣) دراسة هدفت للتعرف على فاعلية استراتيجية (فكر - زوج - شارك) لتعليم العلوم في تنمية العمليات المعرفية العليا والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٩) طالباً، تم تقسيمهم عشوائياً إلى مجموعتين؛ الأولى تجريبية (٣٢) طالباً، درسوا وحدة الأنظمة البيئية من كتاب العلوم بالصف الثاني المتوسط باستخدام استراتيجية (فكر-زوج-شارك)، والثانية ضابطة (٢٧) طالباً درسوا الوحدة نفسها بالطريقة العادية التي يُقدمها المعلمون داخل حجرات الدراسة، وتم تطبيق اختبار العمليات المعرفية العليا (التحليل، التركيب، التقويم)، ومقياس الاتجاه (نحو مادة العلوم، ومعلم العلوم، والعلوم وعلاقتها بالمجتمع)، كما تم إعداد دليل المعلم لاستخدام استراتيجية (فكر - زوج - شارك) في تدريس الوحدة المذكورة لمدة أسبوعين، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من العمليات المعرفية العليا والاتجاه لصالح المجموعة التجريبية، وأشارت الدراسة إلى أن هذا التأثير يرجع إلى استخدام استراتيجية (فكر - زوج - شارك).

كما أجرى (سليم أبو غالي، ٢٠١٠) دراسة هدفت للتعرف على أثر توظيف استراتيجية (فكر-زوج-شارك) على تنمية مهارات التفكير المنطقي في العلوم، وتكونت عينة الدراسة من (١٦١) طالباً وطالبة بالصف الثامن الأساسي تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات؛ اثنتين تجريبيتين إحداهما للطلاب والأخرى للطالبات، واثنتين ضابطتين

إحداهما للطلاب والأخرى للطالبات، وتم إعداد اختبار مهارات التفكير المنطقي، وإعداد دليل المعلم للتدريس باستراتيجية (فكر - زوج - شارك) في وحدة (الضوء والبصريات)، وقد أشارت النتائج المقارنة بين المجموعات المتشابهة في النوع إلى تفوق المجموعتين التجريبتين على المجموعتين الضابطين في مهارات التفكير المنطقي.

كما أجري (غازي المطرفي، ٢٠١٤، ١-٦٨) دراسة هدفت إلي التعرف على أثر استخدام استراتيجية (فكر - زوج - شارك) في تنمية فعالية الذات الأكاديمية والتحصيل في العلوم، وتكونت عينة الدراسة من (١٠٤) طالباً، منهم (٥٢) طالباً بالمجموعة التجريبية في حجرتي دراسة، و(٥٢) طالباً بالمجموعة الضابطة في حجرتي دراسة، وإعداد مقياس الفعالية الذاتية في العلوم، واختبار تحصيلي في وحدة (دراسة المادة- المخاليط والمحاليل)، كما تم إعداد دليل المعلم لتعلم الوحدة المذكورة وفقاً لاستراتيجية (فكر - زوج - شارك)، وبعد تطبيق أدوات الدراسة قليلاً تم تعلم الوحدة باستخدام الاستراتيجية المذكورة على مدار عشرين حصة بواقع أربع حصص في الأسبوع، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في كل من فعالية الذات الأكاديمية في العلوم والتحصيل الدراسي.

كما أجرى (Lowe, 2015) دراسة استهدفت التعرف على فعالية استخدام استراتيجية (TPS) للتعلم النشط في تعلم العلوم في المدرسة الثانوية والاتجاه نحو المادة الدراسية والتحصيل، وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالبا وطالبة، تم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ الأولى تجريبية تكونت من (٢٩) طالبا وطالبة درسوا محتوى وحدة الكيمياء بطريقة فكر - زوج - شارك، والثانية ضابطة تكونت من (٣١) طالبا وطالبة في المدرسة الثانوية الأسقفية درسوا المحتوى نفسه بالطريقة العادية، وتم استخدام اختبار تحصيلي في الكيمياء، ومقياس الاتجاه نحو مادة العلوم، وتم تصميم الوحدة بطريقة فكر - زوج - شارك، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق جوهرية بين المجموعتين التجريبية والضابط، مما يُشير إلى عدم اختلاف الطريقتين عن بعضهما في التأثير على كل من التحصيل والاتجاه العلوم.

وأجرى (Gok, 2018, 69-80) دراسة استهدفت التعرف على أثر استخدام استراتيجية (فكر - زوج - شارك) في تحسين مفاهيم المتعلمين ومعتقداتهم المعرفية حول تعلم

المفاهيم الفيزيائية في العلوم، وتكونت عينة الدراسة من (٧١) طالباً بالمرحلة المتوسطة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ الأولى تجريبية تكونت من (٣٥) طالباً درسوا باستخدام استراتيجية (TPS)، والثانية ضابطة تكونت من (٣٦) طالباً درسوا بالطريقة التقليدية المعتادة، وتم تطبيق اختبار كلورادوا لتعلم مفاهيم العلوم " Colorado Learning about Science Survey (CLASS)"، وقد أشارت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مفاهيم المتعلمين ومعتقداتهم المعرفية حول تعلم مفاهيم العلوم، وأرجعت الدراسة تفوق المجموعة التجريبية إلى استخدام استراتيجية (TPS).

كما أجرى (Ogunyebi, 2018, 59-66) دراسة هدفت إلى زيادة التحصيل في العلوم من خلال استخدام استراتيجية (TPS)، وتكونت عينة الدراسة من (٩٠) طالباً من طلاب كلية التربية شعب العلوم، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ التجريبية درست بطريقة استراتيجية (TPS)، والضابطة درست بالطريقة العادية، وتم إعداد المحتوى التعليمي وفقاً للاستراتيجية، وإعداد اختبار تحصيلي، وبعد الانتهاء من التجربة أشارت نتائج القياسات البعدية إلى تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابط في التحصيل، وقد أشارت الدراسة إلى أهمية تعميم استخدام استراتيجية (فكر - زوج - شارك) في تدريس العلوم بكلية التربية.

وأجرى (Tembang et al. 2018, 1371-1376) دراسة هدفت للتعرف على أثر استخدام استراتيجية (TPS) بمساعدة القرص المضغوط (CD) التفاعلي في تحسين تعلم العلوم، وتكونت العينة من (٣٣) تلميذاً بالمدرسة الابتدائية، واعتمد التعلم بهذه الاستراتيجية على ثلاث مراحل للتدريب على استخدام القرص المضغوط التفاعلي، واعتمدت جمع المعلومات على استخدام المقابلات والملاحظة واختبار تحصيلي في العلوم، وقد أشارت النتائج إلى تحسن تعلم العلوم باستخدام الاستراتيجية والقرص المضغوط، حيث تزايدت نسبة التحسن خلال المراحل الثلاث للتدريب على الاستراتيجية.

ثانياً: السلوك الفوضوي Disruptive Behavior :

إن السلوك الفوضوي مشكلة اجتماعية تربوية يُعاني منها التلاميذ، حيث تتسم سلوكياتهم باضطرابات تتمثل في العنف وإلحاق الضرر بالذات أو الآخرين والتصرفات المزعجة والتخريب، وضعف العلاقات الاجتماعية مع الأقران وعدم احترام النظم الاجتماعية. وتتعدد تعريفات السلوك الفوضوي التي أوردها الباحثون بتعدد مداخيل دراستهم للمشكلة، حيث يرى عدد من الباحثين أنه يظهر في العناد المتحدي واضطراب المسلك واضطراب في مجريات الأمور أي من خلال الآثار المترتبة عليه من تعطيل أو عرقلة نشاط الآخرين ويؤثر سلباً على البيئة والمحيطين (جمال الخطيب، ٢٠٠٤، ٦٦؛ Kutcher et al. 2004, 13)، والبعض يرى أنه يظهر في السلوك المضاد للمجتمع ومخالفة القانون وعدم الالتزام بالضوابط والعدوان ضد الذات والآخرين (جابر جابر وعلاء كفاي، ١٩٨٨، ١٨٢؛ أحمد أبو زيد وهبة عبد الحميد، ٢٠١٥، ٢٢٩؛ Marais & Meier, 2010, 43-44)، وهناك من ينظر إلى السلوك الفوضوي من خلال الدوافع الكامنة وراء هذا السلوك، سواء بدافع حب الاستطلاع أو التعبير عن العدوانية أو جذب الانتباه (عبد المطلب القريطي، ٢٠١١، ٦٧).

مما يُشير إلى أن السلوك الفوضوي هو سلوك متكرر ومستمر يثير الارتباك في البيئة التي يعيش فيها الفرد، وأنه سلوك معرقل يقوم به المتعلم الفرد ضد الآخرين في شكل يثير الفوضى، ويتمثل هذا السلوك من خلال سلوكيات فوضوية لفظية مثل: الصفير والصياح وإغاظة الآخرين والتحدث بصوت مرتفع خارج الموضوع ويهدف إلى إلحاق الضرر بالآخرين بصورة تنتهك فيها حقوقهم الشخصية، وهذا ما يؤثر سلباً على المحيطين (الآباء، الزملاء، المعلمين)، وتعود هذه السلوكيات تأدية المتعلم لوظائفه الاجتماعية والأكاديمية والمهنية بشكل أو بآخر.

أشكال ومظاهر السلوك الفوضوي:

يتفق كل من (أحمد أبو زيد وهبة عبد الحميد، ٢٠١٥، ٣٠؛ وليد خليفة ومحمد الديب، ٢٠١٤، ٢٨؛ لمياء بيومي، ٢٠١٤، ٣١٠؛ أشرف السيد، ٢٠١٨، ٥١-٥٢) على أن السلوك الفوضوي يأخذ أشكالاً ومظاهر متعددة يُمكن تصنيفها فيما يلي:

١. سلوكيات لفظية: تتمثل في الصياح وإصدار أصوات مزعجة وغير مناسبة، واستخدام ألفاظ غير لائقة مع الآخرين، والعدوان اللفظي على الأقران.
٢. سلوكيات حركية: تتمثل في الوقوف دون إذن أو الخروج من المقعد المخصص له أو خثرة الدراسة، أو تلويث الأثاث والحوائط بالكتابة عليها، أو التخريب المتعمد، أو الاعتداء على الأقران، أو العبث بالممتلكات الخاصة والعامة، والاستيلاء عليها وإفسادها، والعبث بالنوافذ والأشياء، وقد يصل الأمر إلى حد الاحتيال والسرقة.
٣. أفعال وردود أفعال: تتسم أفعال وردود أفعال التلميذ الفوضوي باللامبالاة، والعناد المتحدي، والاعتداء على أقرانه، والتخريب، والانفعال الشديد والغضب غير المبرر بهدف جذب الانتباه، وتجاهل التعليمات والقوانين أو المعايير والضوابط، والانتقام من الآخرين وإيذائهم، والسخرية الاستهزاء.
٤. سلوكيات نفسية: وتشمل سوء التوافق، وضعف مهارات التواصل، وضعف مفهوم الذات والفعالية الذاتية الأكاديمية.

خصائص المتعلمين ذوي السلوك الفوضوي:

يُشير (وليد خليفة ومحمد الديب، ٢٠١٤، ٢٩) إلى أن المتعلمين ذوي السلوك الفوضوي يتسمون بالعديد من الخصائص تتمثل في: العناد والفوضى، ومحاولة جذب انتباه الآخرين، ولديهم دافعية منخفضة للتعلّم ويشعرون بالملل الدراسي، وقد يكون التحصيل منخفض وهناك تأخر دراسي، وتحدي سلطة المدرسين، ويتعمدون تعطيل سير العملية التعليمية، ويميلون إلى الاستهزاء واللامبالاة، وتكون انفعالاتهم حادة وردودهم غليظة وفضة، ويستمتعون بالأعمال التخريبية ويتباهون بها وسط زملائهم، وليس لديهم قدرة على ضبط سلوكهم الحركي واللفظي.

أسباب السلوك الفوضوي:

أصبح من الواضح أن سلوكيات الإنسان لا تكون عشوائية أو تلقائية، ومحاولات فهم الدوافع أو الأسباب وراء هذه السلوكيات أمر مهم للوصول إلى الفهم والتنبؤ والتحكم، لذا يرجع ظهور السلوك الفوضوي لدى بعض المتعلمين إلى مجموعة من الأسباب انتق على معظمها معظم الباحثين في مجال التربية وعلم النفس (Calzada et al. 2004, 203؛ خولة قدومي، ٢٠٠٥، ٢٠؛ ماهر سواعد، ٢٠١١، ١٢-١٦؛ مجدي الدسوقي،

٢٠١٤، ٦٤-٦٥؛ لمياء بيومي، ٢٠١٤، ٤٠٩، McCart & Sheidow, 2017,

531-532؛ أشرف السيد، ٢٠١٨، ٥٣-٥٩)، يُمكن توضيحها فيما يلي:

١. أسباب وراثية: تتوافر العديد من الأدلة والشواهد التي رصدتها الدراسات على أن إصابة الأبناء ببعض الاضطرابات يكون نتيجة لتوارثها من الآباء، وأن واحداً على الأقل من آباء الأطفال ذوى السلوك الفوضوي يعانون من نفس الاضطراب.

٢. الأسباب النفسية: إن سوء الحالة المزاجية للمتعلمين أو تعرضهم للقلق أو بعض الضغوط أو المشكلات النفسية قد يؤدي في بعض الأحيان إلى ظهور السلوك الفوضوي كأحد الأساليب أو الحيل الدفاعية أو التنفيس، بالإضافة إلي أن بعض الصعوبات التي يواجهها المتعلمون في التعامل مع المشكلات الاجتماعية والاضطرابات قد تجعلهم يلجؤون للعنف أو العدوان أو التخريب، مما يُشير إلى أنهم يُعانون من قصور في المعالجة لما يتعرضون له.

٣. الأسباب المعرفية: إن نقص المهارات الإدراكية (الذكاء) المتعلقة بالمستقبلات الحسية المختلفة، ونموذج معالجة المعلومات الذي يعتمد المتعلم أثناء التعامل مع المعارف الاجتماعية والسياقات والمواقف الحياتية المختلفة تجعل المتعلم يستخدم هذه المعرفة والإدراكات بطريقة غير مناسبة يظهر تأثيرها في طريقة تصرفه في المواقف الاجتماعية، حيث تتوقف السلوكيات على طريقة تشفيره للمعلومات ودلالاتها الاجتماعية، كما أن طريقة تفسيره للمواقف الغامضة تكون مضطربة، وكذلك طريقته في البحث عن استجابات من ذاكرته لحل المشكلات، مما يدفعه لاختيار استجابات فوضوية.

٤. الأسباب التعليمية: توجد العديد من الأسباب التعليمية المرتبطة بالمناخ المدرسي التي تؤدي إلى السلوك الفوضوي، كضعف الدافعية للتعلم، والضجر الدراسي، ورتابة النشاطات التعليمية، وسرعة المعلم في تقديم المعارف والمعلومات دون إعطاء المتعلمين فرصة للراحة، وضعف القدرة على جذب انتباه المتعلم، ونقص القدرات الدراسية؛ أي أن المحتوى التعليمي عندما يكون مرتفعاً أو منخفضاً عن قدرات المتعلم، وضعف قدرة المعلمين على الاستمرار في جعل التعلم ممتعاً وجذاباً طوال فترات الدراسة، وعدم الاعتماد على الوسائل التعليمية، والاعتماد على أساليب

تدريسية تقليدية مملة كل ذلك يجعل المتعلم متلقياً سلبياً طوال الوقت، كما أن نشوب علاقات غير طبيعية بين المعلمين وطلابهم وعدم اهتمام المعلمين بالسلوكيات الشاذة التي تصدر عن المتعلمين، وفقد المتعلم القدوة في معلمه، كلها أسباب تجعل المعلمين غير قادرين على ضبط قاعات الدراسة.

٥. الأسباب الأسرية: للأسف الشديد توجد العديد من العوامل الأسرية التي تُساعد على ظهور السلوك الفوضوي لدى المتعلمين، فقد يُسهم في ذلك اضطراب شخصيتي الوالدين أو إحداها، أو وجود خلافات بينهما، والإهمال في رعاية الأبناء، وسوء معاملة الوالدين لأبنائهم، وتدني الجانب الاجتماعي، أو الاقتصادي والمستوى التعليمي.

وهناك العديد من الدراسات السابقة التي تناولت السلوك الفوضوي وأسبابه وتصورات المعلمين لأسبابه وأساليب وطريقة التعامل معه في المراحل التعليمية المختلفة، يمكن عرضها فيما يلي: حيث أجرت (خولة قدومي، ٢٠٠٥) دراسة هدفت للتعرف على أثر برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية في خفض السلوك الفوضوي لدى الطلبة المعرضين لخطر الفشل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالباً وطالبة بالصفين السادس والسابع الأساسيين بمنطقة إربد، تم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ الأولى تجريبية تدربت على أنشطة البرنامج، والثانية ضابطة لم تتلق أية تدريبات، وتم تطبيق مقياس تشخيص المعرضين لخطر الفشل الدراسي، ومقياس السلوك الفوضوي، واعتمد البرنامج على تنمية المهارات الاجتماعية والسلوكيات الشخصية والعلاقة بين الأقران، وأشارت نتائج الدراسة إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية في كل من المهارات الاجتماعية وانخفاض السلوك الفوضوي لديهم مقارنة بأقرانهم في المجموعة الضابطة.

وأجرى (فتحي عبد القادر ومراد عيسى، ٢٠٠٦، ٧٠-١١٦) دراسة هدفت للتعرف على أثر برنامج قائم على تفضيلات أساليب التعلم في كل من السلوك الفوضوي والتحصيل والاتجاه نحو مادة الرياضيات، وتكونت عينة الدراسة من (٦١) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلم بمدارس بلطيم، تم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ الأولى تجريبية تكونت من (٣١) تلميذاً وتلميذة درسوا البرنامج (المحتوى الدراسي في الرياضيات في ضوء نموذج "دن" لأساليب التعلم)، والمجموعة الثانية: ضابطة درست

نفس المحتوى بالطريقة التقليدية، واستخدمت الدراسة قائمة "دن" لأساليب التعلّم، ومقياس تقدير المعلم للسلوك الفوضوي للتلميذ، واختبار الاتجاه نحو مادة الرياضيات، واختبار تحصيلي في الرياضيات، وقد أشارت النتائج إلى تفوق المجموعة التجريبية في كل من التحصيل والاتجاه نحو الرياضيات وانخفاض السلوك الفوضوي مقارنة بالمجموعة الضابطة.

كما أجرى (محمود محمود وحسن سهيل، ٢٠٠٨، ٤٥٣-٤٨٦) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين فاعلية الذات والسلوك الفوضوي لدى طلاب المرحلة المتوسطة، وتكونت عينة الدراسة من (٢٧٨) طالباً بالصف الثاني المتوسط بالعاصمة بغداد، وتم تطبيق مقياس فاعلية الذات، ومقياس السلوك الفوضوي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ضعيفة وموجبة بين فاعلية الذات والسلوك الفوضوي، فأفراد العينة يتصفون بفاعلية ذات مرتفعة وفي نفس الوقت لديهم سلوك فوضوي مرتفع نظراً للظروف التي تمر بها البلاد.

وأجرى (Marais & Meier, 2010, 41-57) دراسة هدفت لدراسة السلوك الفوضوي في مرحلة التعليم الأساسي بجنوب أفريقيا، من حيث المظاهر والأسباب وطريقة التعامل من وجهة نظر المعلمين، وتكونت عينة الدراسة من (٩٠) معلماً ومعلمة تتراوح أعمارهم بين ٢٨: ٦٤ عاماً وخبرة لا تقل عن خمس سنوات في التدريس لهذه المرحلة، وتم تطبيق استبيان يتكون من ثلاثة أجزاء لتوضيح بعض الأمثلة على السلوك الفوضوي وأسباب السلوك وكيفية التعامل معه، وقد أشارت النتائج إلى أن هناك العديد من العوامل التي تُسهم في ظهور السلوك الفوضوي منها المدرسة والمتعلم والمعلم والأسرة والمجتمع الخارجي، وأشارت الدراسة إلى ضرورة تقليل النزعة الفردية لدى المتعلمين والاهتمام بتكوين علاقات جيدة بين المتعلمين وزيادة التقارب والتفاعل فيما بينهم من خلال أنشطة التعلّم والأنشطة المدرسية، وأن المتعلم هو محور العملية التعليمية فلا يجب إهماله أو جعله سلبياً متلقياً فقط.

وأجرت (آمال محمد، ٢٠١٣، ٤٠٣-٤١٠) دراسة هدفت للتعرف على فاعلية برنامج للحد من السلوك الفوضوي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي، وتكونت عينة الدراسة من (١٢) تلميذا وتلميذة تم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ الأولى تجريبية درست برنامجاً لتعديل

السلوك الفوضوي، والثانية ضابطة لم تتعرض للبرنامج، وتم تطبيق مقياس السلوك الفوضوي بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى انخفاض السلوك الفوضوي لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

وأجرى (وليد خليفة ومحمد الديب، ٢٠١٤، ١١-٦٤) دراسة هدفت للكشف عن مدى فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم التعاوني في خفض حدة السلوك الفوضوي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠) تلميذاً من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالطائف، تم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ الأولى: تجريبية والثانية: ضابطة، وتم تطبيق البرنامج المقترح الذي يعتمد على استراتيجيات التعلم التعاوني لمدة ستة أسابيع، وبعدها تم تطبيق مقياس السلوك الفوضوي الذي تضمن أبعاداً مثل: مخالفة النظام، والتعامل مع الزملاء بعنف، وإشاعة الفوضى في الفصل، وتحدي إدارة المدرسة بالشغب، وتم تطبيق مقياس التقييم الذاتي للمعالجة التجريبية، وقد أشارت النتائج إلى انخفاض مستوى السلوك الفوضوي لدى أفراد المجموعة التجريبية مقارنة بأقرانهم بالمجموعة الضابطة، مما يُشير إلى فعالية استراتيجيات التعلم التعاوني في خفض السلوك الفوضوي لدى المتعلمين.

وأجرى (O'Brennana; Bradshawa & Furlongb, 2015, 125-136) دراسة مسحية هدفت للتعرف على تأثير المناخ المدرسي والفصل الدراسي على المشكلات السلوكية لدى المتعلمين، وتكونت عينة الدراسة من طلاب (٣٧) مدرسة شملت (٤٦٧) فصلاً دراسياً ضموا (٨٧٥٠) طالباً من جنسيات وأصول عرقية مختلفة، وقد اهتمت الدراسة بمتغيري عدد المتعلمين بالفصل الدراسي وطريقة المعلم وتصوراته في التعامل مع المتعلمين في ضوء أساليب التدريس وطريقة المعلم في التعامل مع هذه المشكلات، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن خصائص المتعلمين السكانية والنوع والأصل العرقي وحجم الفصل أسباب لها تأثير سالب على المشكلات السلوكية لديهم، كما تبين أن تصورات المعلم وأساليب تدريسه التقليدية تؤثر سلباً على السلوك الفوضوي لدى المتعلمين.

كما أجرت (رغدة نعيمة، ٢٠١٥، ١٢٤-١٥٤) دراسة هدفت إلى كشف العلاقة بين السلوك الفوضوي والانتماء الأسري والمدرسي لدى طلبة الصف الأول الثانوي، وتكونت

عينة الدراسة من (٢٧٦) طالباً وطالبة بمحافظة دمشق، وتم تطبيق مقياس السلوك الفوضوي، ومقياس الانتماء الأسري والمدرسي، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين السلوك الفوضوي والانتماء الأسري والمدرسي، مما يُشير إلى أنه كلما قل الانتماء الأسري والمدرسي زاد السلوك الفوضوي لدى المتعلم.

كما أجرى (محسن الزهيري، ٢٠١٦، ٥٨٥-٦١٤) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين السلوك الفوضوي والفشل المعرفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية، تكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) طالب وطالبة بمدارس المرحلة الإعدادية بمحافظة بغداد، وتم إعداد مقياس السلوك الفوضوي، ومقياس الفشل الدراسي، وبعد تطبيق أدوات الدراسة تبين وجود علاقة ارتباطية سالبة بين السلوك الفوضوي والفشل المعرفي؛ فكلما انخفض السلوك الفوضوي لدى المتعلمين كلما قل الفشل الدراسي لديهم، مما يدل على أن السلوك الفوضوي يؤدي في الغالب إلى الفشل الدراسي.

وأجرى (Martino; Hernández; Pañeda; Mon & Mesa, 2016, 174-) دراسة استهدفت التعرف على تصورات المعلمين نحو التعامل مع السلوك الفوضوي داخل حجرات الدراسة، وقد شارك في الدراسة (٣٤٦) معلماً ومعلمة متوسط أعمارهم ٤٣،٤٧ سنة وتم تطبيق استبيان للتعرف على تصوراتهم نحو التعامل مع السلوك الفوضوي داخل حجرات الدراسة، وقد أشارت النتائج إلى أن معظم المشاركين يتخذون العديد من التدابير المقبولة على نطاق واسع، حيث تبين أن من أهم هذه التدابير الاعتماد على أساليب تعلم مثالية تتمركز حول المتعلم وتعتمد على العديد من الأنشطة التعاونية لتقليل المشكلات التي يصدرها المتعلمون للمعلم، بالإضافة إلى الدعم المؤسسي لتحسين العملية التعليمية.

كما أجرى (أشرف السيد، ٢٠١٨) دراسة هدفت للتعرف على العلاقة بين بعض المتغيرات الأسرية (أساليب المعاملة الوالدية)، والمدرسية (المناخ المدرسي) والسلوك الفوضوي، وقد شملت العينة (٥٠٠) طالب وطالبة بمدارس محافظتي القاهرة وسوهاج، وطبقت الدراسة مقياس أساليب المعاملة الوالدية ومقياس المناخ المدرسي ومقياس السلوك الفوضوي، وقد أشارت النتائج إلى وجود علاقة دالة وموجبة بين أساليب

المعاملة التي تعتمد على الدفء والمحبة المدركة والسلوك الفوضوي المنخفض، ووجود علاقة دالة إحصائياً سالبة بين أساليب المعاملة التي تعتمد على العدوان والعداء المدرك واللامبالاة والإهمال المدرك والرفض المدرك غير المحدد والسلوك الفوضوي المرتفع، كما تبين أن هناك علاقة سالبة دالة إحصائياً بين أبعاد المناخ المدرسي والسلوك الفوضوي، وأشارت الدراسة إلى أنه كلما قلت مشاركة المتعلم بالأنشطة الصفية وعملية التعلم كلما زاد احتمال ظهور السلوكيات الفوضوية، وكلما كانت الوسائل والتجهيزات المدرسية غير كافية كلما زاد احتمال فوضوية المتعلم، هذا بالإضافة إلى سوء العلاقة بين المتعلم والمعلم.

وأجرت (أمل عبد الغني، ٢٠١٨، ٢٠٥-٢١٢) دراسة هدفت للتعرف على بعض مظاهر السلوك الفوضوي لدى بعض عينات من المجتمع المصري، وتكونت عينة الدراسة من (٦٣٨) طالباً وطالبة منهم (٣٢١) ذكراً، و(٣١٧) أنثى من مختلف المراحل التعليمية (ابتدائي، إعدادي، ثانوي) من المدارس الحكومية بمحافظة كفر الشيخ، واستخدمت الدراسة مقياس السلوك الفوضوي، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الذكور أكثر فوضوية من الإناث، والمراهقين أكثر فوضوية من الأصغر منهم سناً، كما ان المقيمين في الريف أكثر فوضوية من المقيمين في الحضر.

ثالثاً: الضجر الدراسي Academic Boredom:

تتعدد تعريفات الضجر الدراسي التي أوردها الباحثون حيث اتفق كل من (جابر جابر وعلاء كفاي، ١٩٨٩، ٤٥٩؛ Alda et al. 2015, 2؛ نهلة الشافعي، ٢٠١٦، ٣٧١) على أنه حالة انفعالية غير سارة يشعر فيها المتعلم بالاستياء، ويفقد الدافعية للتعلم، ويشعر بالملل، وفقد الاهتمام بالدراسة والتعلم، وصعوبة التركيز في التعلم والانصراف عنه، وقد تنشأ هذه الحالة نتيجة لعدم ممارسته لأنشطة دراسية ممتعة ومثيرة ومشبعة للحاجات، ونتيجة للإرغام على الاستمرار في موقف تعليمي لا يميل إليه.

وقد أضاف عدد من الباحثين (آمال الفقي، ٢٠١٦، ٦٣؛ Zawodniak; Kruk & Raffaelli; Mills & Chumas, 2017, 426-427؛ إيهاب على، ٢٠١٨، ٩٥؛ Christoff, 2017, 2452) أنه حالة عاطفية تتسم بعدم الرضا والشعور بالإحباط والسلبية مصحوبة بإثارة منخفضة أثناء أداء المهام التعليمية الرتيبة وغير الشيقة، وهو

نتاج لبعض المعتقدات الخاطئة حول ما يتوقعه المتعلم من إشباع لحاجاته وتحقيق لأهدافه، واستخدام استراتيجيات تدريسية لا تتوافق معه، مما يُشعره بالرتابة وأن الوقت يمر ببطء شديد مما يجعله يُفضل التجنب والهروب من المواقف التعليمية.

خصائص المتعلم الذى يُعانى من الضجر الدراسي:

إن من الضروري التمييز بين مشاعر الضجر بوجه عام والضجر المرتبط بالتعلم والدراسة بوجه خاص، كي يتمكن القائمون على العملية التعليمية من اتخاذ التدابير اللازمة للتقليل من مشاعر الضجر لدى المتعلمين، بهدف تحقيق أفضل النواتج التعليمية المرجوة، حيث يُشير كل من (تحية عبد العال، ٢٠١٢، ٤٥٨-٤٥٩؛ O'Brien, 2014, 237؛ مصطفى مظلوم، ٢٠١٤، ٢٣٢؛ نهلة الشافعي، ٢٠١٦، ٣٧٤) إلى أن المتعلم الذى يُعانى من الضجر الدراسي يتسم ببعض الخصائص يُمكن توضيحها فيما يلي:

- أ- الميل إلى الاكتئاب والقلق والخوف والغضب والشعور بالاغتراب واليأس.
- ب- الأداء التعليمي المنخفض وصعوبات في التعلم في بعض المواد الدراسية.
- ج- انعدام الدافعية للتعلم والغفلة واللامبالاة والشعور بالفراغ والملل والغياب عن المدرسة.
- د- الشعور بالدونية وعدم الرضا عن الحياة وعدم وضوح الهدف من التعلم والحياة.
- هـ- عدم التوافق الدراسي وضعف القدرة على حل المشكلات وسوء السلوك داخل وخارج حجرات الدراسة.
- و- الانخراط في أحلام اليقظة وإدمان الانترنت وسوء العلاقات الاجتماعية بينه وبين المعلمين وأقرانه.
- ز- الميل إلى إعزاء حالته العقلية المزاجية إلى أسباب خارجية، ويكون أكثر عرضة للإحباط.

أسباب الضجر الدراسي:

توجد العديد من الأسباب والعوامل التي لا يُمكن إغفالها تؤدي إلى الضجر الدراسي، حيث أوضح كل من (يزيد السروطي، ٢٠٠٨، ٥٧-٥٨؛ خلدون بشايرة، ٢٠١١، ١٥-

١٨) أن السمات الشخصية للمتعلم تؤثر بشكل مباشر في الشعور بالضجر الدراسي، فأصحاب الذكاء المرتفع يملؤون الأعمال التكرارية، وبعض الصفات الموروثة كدرجة الحساسية الانفعالية والحيوية وسرعة التهيج ودرجة الثبات الانفعالي، وهناك بعض العوامل والأسباب الخارجية مثل: طبيعة المهام التعليمية وصعوبة المواد الدراسية وطبيعة المناخ الفيزيائي المحيط؛ مثل: درجة الحرارة والتهوية وأوقات الراحة والترفيه وطبيعة العلاقات الاجتماعية، وعدم وجود دافعية داخلية لدى المتعلم، وحدث الضجر كرد فعل على السيطرة الخارجية والتعبير عن رفض السلطة، وفرض بعض الأنشطة على المتعلم على غير رغبته.

وأضاف كل من (آمال الفقي، ٢٠١٦، ٦١؛ نهلة الشافعي، ٢٠١٦، ٣٧٤-٣٧٥) أن من بين الأسباب الرئيسة للضجر الدراسي لدى المتعلمين هو افتقار المقررات الدراسية والمهام التعليمية للمعنى لدى المتعلم، وعدم وضوح الهدف منها، وانخفاض قيمة الدراسة والتعلم لدى المتعلم، وشعوره بالكراهية والاتجاهات السالبة نحو المعلم والمواد الدراسية، ونقص المشاركة الفعالة للمتعلم في العملية التعليمية، والقصور في استخدام طرق وأساليب تعلم غير مناسبة مثل: الإلقاء والمحاضرة، وضعف قدرة العملية التعليمية على إشباع حاجات المتعلم وتحقيق طموحاته ولا تجعله قادراً على تحقيق ذاته.

أبعاد الضجر الدراسي:

يتفق بعض الباحثين (تحية عبد العال، ٢٠١٢، ٤٨٨ - ٤٨٩؛ مصطفى مظلوم، ٢٠١٤؛ Alda, et al., 2015, 6؛ Rosas & Esquive, 2016, 4) على أن للضجر الدراسي أربعة أبعاد هي:

١- **البُعد الانفعالي:** وهو حالة انفعالية يشعر بها المتعلم المضجر، قد ترتبط ببعض المشاعر مثل: التهيج، والإحباط، والاكتئاب، والغضب والقلق، والحزن، والاعتراب واليأس....

٢- **بُعد الاضطرار:** وهو حالة تظهر عندما يضطر المتعلم إلى القيام بأعمال وأنشطة لا يريد القيام بها، وترك فعل الأشياء المحببة إليه، فقد تفرض المواقف التعليمية على المتعلم الجلوس مكانه فترات طويلة سلبياً لا يشارك بفاعلية في هذه الأنشطة.

٣- **بُعد الافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية:** وهو إدراك المتعلم المضجر للنشاط أو الأعمال الدراسية على أنها غير جذابة وتفتقر إلى التنوع والاختلاف، مما يؤدي إلى انخفاض الطاقة والدافعية الذاتية لأدائه، وشعوره بعدم وجود شيء يستحق أن يسعى من أجله، ويُصاحب ذلك حالة من الشعور بعدم الرضا عن الحياة وأنشطتها المملة.

٤- **بُعد إدراك الوقت وعدم الانتباه:** وهو إدراك المتعلم المضجر أن الوقت يمر ببطء شديد، وعدم الحرص على الاستفادة منه وتوظيفه بما يعود بالنفع عليه، بالإضافة إلى إرجاء أو تسويف ومماطلة في أداء المهام وواجباته الدراسية المكلف بها، وعدم قدرته على ملاحقة ما يحدث حوله من أنشطة وممارسات تعليمية نتيجة ما يعانيه من صعوبة في التركيز.

ولقد أُجريت العديد من الدراسات السابقة التي تناولت الضجر الدراسي وأسبابه وعلاقته ببعض المتغيرات وكيفية التقليل منه في المراحل التعليمية المختلفة، حيث أجرى (يزيد السورطي، ٢٠٠٨، ٥٧-٦٦) دراسة هدفت للتعرف على درجة تعرض الطلاب للضجر الدراسي وعلاقته بجنسهم (ذكر - أنثى) ومعدل غيابهم (منخفض - مرتفع)، ونوع قبولهم (تنافسي - استثنائي) والفرقة الدراسية (الثانية - الثالثة - الرابعة)، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٦) طالباً وطالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية الطبقية من طلاب وطالبات معلم الصف بكلية التربية بالجامعة الهاشمية، وتم تطبيق مقياس الضجر الدراسي الذي تضمن ثلاثة أبعاد هي: طرق التدريس، والمناهج الدراسية، وأساليب التقويم، وقد أظهرت نتائج الدراسة إلى أن أفراد العينة يتعرضون لدرجة مرتفعة من الضجر الدراسي، كما أشارت النتائج إلى أن سبب الضجر يرجع لأساليب التقويم المستخدمة أولاً ثم طرق التدريس المستخدمة، وتبين ارتباط الضجر الدراسي لدى الإناث أكثر ضجراً من الذكور بأساليب التقويم، وأن هناك ارتباطاً بين الضجر الدراسي ومعدل الغياب المرتفع، كما تبين أن الضجر الدراسي يرتبط بكل من الفرق الدراسية دون استثناء والنوع والقبول في المجالات الثلاثة المناهج الدراسية وطرق التدريس وأساليب التقويم، نظراً لأنهم جميعاً يدرسون نفس المقررات بنفس الطرق ويتم تقويمهم بذات الأسلوب في التقويم.

وأجرت (تيسير الخوالدة، ٢٠١٣، ٧٩-١٠٥) دراسة استهدفت التعرف على مستوى الضجر الأكاديمي لدى طلبة الجامعة تبعاً لمتغير النوع (ذكر-أنثى) ومستوى الدراسة (الفرقة الأولى والثانية والثالثة والرابعة)، وتكونت عينة الدراسة من (٢٥٨) طالبا وطالبة (٩٤ ذكور، و١٦٤ إناث) من طلاب كلية العلوم التربوية بجامعة آل البيت، واستخدمت الدراسة مقياس الضجر الأكاديمي في المجالات الثلاثة (طرق التدريس، المناهج، التقويم)، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى أن مستوى الضجر الأكاديمي لدى الطلاب بشكل عام متوسط، أما فيما يخص المجالات الثلاثة فقد كان أعلى مستوى للضجر مرتبباً بمجال التقويم ثم يليه المناهج ثم يليه طرق التدريس، كما تبين أن أعلى مستوى للضجر الأكاديمي يكون لدى الإناث دون الذكور، وتبين أن طلاب الفرقة الأولى أقل في مستوى الضجر الأكاديمي عن باقي الفرق الأعلى بالكلية.

وأجرى (مصطفى مظلوم، ٢٠١٤، ٢٢٣-٢٤٦) التعرف على فعالية برنامج إرشادي في التخفيف من الضجر، وتكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالباً وطالبة بالفرقة الثالثة بكلية التربية جامعة بنها، تم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ ذكور وإناث شملت كل منهما عشرة طلاب، وتم استخدام مقياس الضجر الذي تضمن أربعة أبعاد هي: البعد الانفعالي، والبعد الاضطراري، والبعد الافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية، والبعد إدارة الوقت ودعم الانتباه. وتم إعداد برنامج إرشادي يتكون من (١٩) جلسة بواقع جلستين أسبوعياً، واستخدم فيها الباحث مجموعة من الفنيات تمثلت في: النمذجة والحاضرة ولعب الأدوار والتغذية الراجعة والتعزيز والتنفيس وحل المشكلات والواجب المنزلي، وتم تطبيق البرنامج على الذكور والإناث، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس الضجر، مما يُشير إلى فعالية البرنامج في تخفيف الضجر لدى عينة الدراسة، وتبين أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في مستوى الضجر بعد تطبيق البرنامج عليهم.

وأجرى (Al-Shara, 2015, 146-168) دراسة للتعرف على العوامل التي تؤثر على التمتع بالتعلم والتدريس، وتكونت عينة الدراسة من (٦٣٧) طالباً من طلاب المدارس المتوسطة، وتم تطوير أداة مكونة من (٤٥) مفردة تتضمن أبعاد مثل: تنفيذ

واستخدام مصادر التعلّم، وأسلوب تدريس المعلمين، ودور المعلم في استمتاع المتعلمين، ومستوى التحصيل، وقد أشارت النتائج إلى أن من العوامل الأكثر أهمية في الاستمتاع بالتعلّم هي أساليب التدريس التي يعتمد عليها المعلمون وتنفيذ عملية التعلّم بمصادر جذابة، بالإضافة إلى إعطاء دور أكبر للمتعلم في عملية التعلّم، مما يزيد من مستوى التحصيل والاستمتاع بالتعلّم. وقد أوصت الدراسة بأهمية انخراط المتعلمين بشكل أكبر في أنشطة التعلّم.

وأجرت (نهلة الشافعي، ٢٠١٦، ٣٦٥-٤١٤) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين الضجر الدراسي وبعض المتغيرات النفسية مثل: الإرجاء الأكاديمي، وقلق المستقبل المهني، وتنظيم الذات، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٠) طالباً وطالبة بكلية التربية جامعة المنيا، وتم تطبيق مقياس الضجر الدراسي ومقياس الإرجاء الأكاديمي وقلق المستقبل المهني، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى ارتفاع مستوى الضجر الدراسي لدى طلاب الجامعة، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الضجر الدراسي وكل من الإرجاء الأكاديمي وقلق المستقبل المهني، في حين تبين وجود علاقة سالبة بين الضجر الدراسي والتنظيم الذاتي.

كما أجرت (آمال الفقي، ٢٠١٦، ٥٠-١٠٥) دراسة استهدفت التعرف على فعالية الإرشاد التربوي في إدارة الضجر لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسياً، وتكونت عينة الدراسة من (١٦) طالباً وطالبة بكلية التربية ببها، تم تقسيمهم إلى مجموعتين؛ الأولى تجريبية تعرضت للبرنامج الذي تضمن (٢٧) جلسة تعتمد على العديد من الفنيات مثل: المناقشة والحوار والواجبات المنزلية والاسترخاء ودحض الأفكار الخطأ والقصد المتناقض، والثانية ضابطة لم تتعرض للبرنامج، واستخدمت الدراسة مقياس إدارة الضجر الذي تضمن (٤٩) مفردة موزعة على أربعة أبعاد هي: البعد الشخصي، والبعد الأسري، والبعد الأكاديمي، والبعد الاجتماعي، وطبقت عليهم برنامج الإرشاد التربوي. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية على أقرانهم بالمجموعة الضابطة في إدارة الضجر، مما يُشير إلى فعالية البرنامج المستخدم في الدراسة.

كما أجرى (Rosas & Esquive, 2016, 1-20) دراسة هدفت للتعرف على العلاقة بين الضجر الدراسي وكل من جودة الأساليب التدريسية وقيمة المهمة التعليمية والكفاءة الذاتية، بهدف الوصول إلى نموذج مناسب للانتباه داخل حجرات الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (٤٥٤) طالباً من طلاب الجامعة، وتم تطبيق مجموعة من المقاييس لقياس جودة الأساليب التدريسية وقيمة المهمة والضجر، وقد أشارت النتائج إلى أن هناك علاقة سالبة بين كل من الضجر وجودة أساليب التدريس وقيمة المهمة، فكلما كانت أساليب التدريس جيدة وجذابة ونشطة كلما كانت المهمة ذات قيمة للمتعلّم، وكلما زادت الفعالية الذاتية كلما قل الضجر لديهم، كما أشارت الدراسة إلى أهمية تقليل العوامل التي تؤدي إلى الضجر داخل البيئة التعليمية.

وأجرى (إيهاب على، ٢٠١٨، ٨١-١٢٨) دراسة استهدفت التعرف على مستوى كل من الضجر والدافع للإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة والعلاقة بينهما، وتكونت عينة الدراسة من (٣٦٤) طالباً وطالبة بكلية الخدمة الاجتماعية جامعة حلوان من الفرق الأولى والثانية والثالثة والرابعة ذوى التقديرات مقبول وجيد جداً وممتاز وبمواد تخلف وراسب، من الريف والحضر، وتم تطبيق مقياس الضجر (إعداد تحية عبد العال، ٢٠١٢) الذي يتضمن البعد الاجتماعي وعدم الرضا والرتابة وعدم الانتباه وإدارة الوقت، كما تم تطبيق مقياس الدافع للإنجاز الأكاديمي، وأشارت النتائج إلى ارتفاع مستوى الضجر وانخفاض مستوى الانجاز الأكاديمي لدى عينة الدراسة بشكل عام، كما تبين أن مستوى الضجر مرتفع لدى الذكور عن الإناث، في حين كان العكس فيما يخص الدافع للإنجاز، كما تبين وجود علاقة عكسية بين الضجر والإنجاز الأكاديمي لدى عينة الدراسة، فكلما ارتفع مستوى الضجر قل الإنجاز الأكاديمي.

وأجرى (Kogler & Gollner, 2018, 1-16) دراسة استهدفت التنبؤ بالضجر الدراسي من خلال التحكم بالذات وعوامل الشخصية، وتكونت عينة الدراسة من (٩٥) طالباً بالصف التاسع بالمدارس التجارية، وذلك خلال دراستهم لمقرر المحاسبة لمدة أسبوعين، وتم استخدام قياسات متكررة للضجر سواء كانت سلوكياته جماعية أو فردية، ومقياس عوامل الشخصية ومقياس التحكم فى الذات، وقد أشارت النتائج إلى وجود

بعض خصائص الشخصية التي تسعم في ظهور سلوكيات الضجر مثل العصائية، وتبين أنه كلما كان المتعلم يمتلك القدرة على التحكم في ذاته ينخفض مقدار الضجر وسلوكه لديه.

تعقيب على الإطار النظري والدراسات السابقة:

تبين من عرض الإطار النظري والدراسات أن استراتيجية (فكر - زوج-شارك) لها مفهوم وخطوات محددة تؤكد جميعها على الدور النشط للمتعم في العملية التعليمية، بالإضافة إلى فعاليتها في تنشيط المتعلم وجذب انتباهه وزيادة الاحتفاظ بالمعرفة أطول فترة ممكنة، وتُسمى العديد من مهارات التفكير والعمليات العليا لدى المتعلم، وتزيد من تحصيله وفاعليته الذاتية الأكاديمية، وتكون اتجاهات إيجابية نحو المواد الدراسية وخصوصاً العلوم.

كما أن السلوك الفوضوي يعتمد على مجموعة من الممارسات التي تُربك البيئة التعليمية وتحويل دون تحقيق أهدافها المرجوة، وتتشابك العديد من العوامل في إحداث هذه السلوكيات والتي من بينها الأسباب التعليمية التي تتمثل في ضعف قدرة الأساليب والاستراتيجيات التعليمية في جذب انتباه وتنشيط المتعلم وانخراطه في العماية التعليمية، والجدير بالذكر أن معظم المحاولات التي بُذلت للتخفيف من السلوك الفوضوي لدى المتعلمين قد حققت فعالية مناسبة، كما تبين أن استراتيجيات التعلم التعاوني بالعموم تُسهم في خفض معدل السلوك الفوضوي وتحسين المناخ التعليمي .

ويرتبط بما سبق مشاعر الضجر الدراسي وأسبابه وأشكاله، حيث تبين أن الضجر الدراسي يرتبط بالعديد من المتغيرات والعوامل من بينها: النوع، والمستوى الدراسي، وأساليب واستراتيجيات التعلُّم المستخدمة داخل حجرات الدراسة وقدرتها على توفير نوع من المتعة والسعادة في التعلُّم، كما يرتبط الضجر الدراسي بالإجراء الأكاديمي والقلق وتنظيم الذات والدافع للإنجاز والسمات الشخصية، كما تبين أن معظم المحاولات التي تم تجربتها للتخفيف منه حققت فعالية جيدة.

فروض الدراسة:

إن الدراسة الحالية تستهدف التعرف على فعالية استراتيجية (فكر - زوج-شارك) في خفض كل من السلوك الفوضوي والضجر الدراسي وزيادة التحصيل في العلوم، لذا فقد صاغ الباحث الفرض البحثي التالي:

"تختلف المجموعتان اللتان تعلمت إحداهما باستراتيجية (فكر - زوج-شارك) ولم تتعلم بها الأخرى في كل من السلوك الفوضوي والضجر الدراسي والتحصيل في العلوم" وللتحقق من هذا الفرض البحثي بالطرق الإحصائية المناسبة فقد تم صياغة مجموعة من الفروض الإحصائية المتعلقة بالفرض البحثي على النحو التالي:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب الدرجات الكلية، ورتب درجات أبعاد مقياس السلوك الفوضوي (التطبيق البعدي) للمجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية (فكر - زوج-شارك) والمتوسطات المناظرة للمجموعة الضابطة التي لم تدرس بالاستراتيجية.

٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب الدرجات الكلية، ورتب درجات أبعاد مقياس الضجر الدراسي (التطبيق البعدي) للمجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية (فكر - زوج-شارك) والمتوسطات المناظرة للمجموعة الضابطة التي لم تدرس بالاستراتيجية.

٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الاختبار التحصيلي (التطبيق البعدي) للمجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية (فكر - زوج-شارك) والمتوسطات المناظرة للمجموعة الضابطة التي لم تدرس بالاستراتيجية.

٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب الدرجات الكلية، ورتب درجات أبعاد مقياس السلوك الفوضوي للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتطبيق التتبعي.

٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب الدرجات الكلية، ورتب درجات أبعاد مقياس الضجر الدراسي للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتطبيق التتبعي.

إجراءات الدراسة:

اعتمدت الدراسة الحالية على عدة خطوات بدأت باختيار المشاركين، وإعداد أدوات الدراسة التي تضمنت إعداد مقياس تقدير المعلمين للسلوك الفوضوي، ومقياس الضجر الدراسي، واختبار تحصيلي في العلوم، والتحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات، وإعداد دليل المعلم للمحتوى التعليمي لوحدتي "التنوع والتكيف في الكائنات الحية" وفقاً لاستراتيجية (فكر، زوج، شارك)، وانتهت إجراءات الدراسة بتدريس الوحدة بالاستراتيجية وجمع البيانات وتحليلها وعرض النتائج ومناقشتها. ويمكن عرض هذه الإجراءات فيما يلي:

أولاً: المشاركون:

شارك في الدراسة (١٩) تلميذاً، من الصف الأول الإعدادي، وتتراوح أعمارهم بين (١٢): (١٣) عاماً بمتوسط عمري (١٢,٨) عام، وانحراف معياري (١,٦). وتم اختيارهم من أربعة فصول دراسية بمدرستين مختلفتين ممن حصلوا على درجات مرتفعة في كل من مقياس تقدير المعلم للسلوك الفوضوي، ومقياس الضجر الدراسي للتطبيق القبلي، علماً بأنه لم يتم عزل التلاميذ عينة الدراسة عن أقرانهم بالفصل، بل تم تركهم يدرسون بين زملائهم، وقد تضمنت المجموعة التجريبية (١٠) تلاميذ من فصلين؛ (٥) من فصل و(٥) من فصل آخر، كما شملت المجموعة الضابطة (٩) تلاميذ؛ (٥) من فصل و(٤) من آخر، وقد تم تدريس وحدة "التنوع والتكيف في الكائنات الحية" لجميع تلاميذ الفصلين الذين يشملون المجموعة التجريبية، وتم تدريس الوحدة ذاتها بالطريقة التقليدية. وقد حرص الباحث على التحقق من تكافؤ المجموعتين قبل بدء التجربة في كل من مقياس تقدير المعلم للسلوك الفوضوي، ومقياس الضجر الدراسي، والاختبار التحصيلي في العلوم. ويمكن توضيح النتائج في جدول (١) التالي:

جدول (١) نتائج اختبار "مان ويتني" للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلى لكل من مقياس السلوك الفوضوي، ومقياس الضجر الدراسي، والاختبار التحصيلي

الأداة	المجموعات	عدد الأفراد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	مستوى الدلالة	
مقياس سلوك الفوضوي	البعد الأول	التجريبية	١١,٣٥	١١٣,٣٥	٣١,٥٠	٧٦,٥٠	١,١٢٧	٠,٢٦٠	
		الضابطة	٨,٥٠	٧٦,٥٠					
	البعد الثاني	التجريبية	٨,٢٥	٨٢,٥٠	٢٧,٥٠	٨٢,٥٠	١,٤٨٥	٠,١٣٨	
		الضابطة	١١,٩٤	١٠٧,٥٠					
	البعد الثالث	التجريبية	٩,٠٠	٩٠,٠٠	٣٥,٠٠	٩٠,٠٠	٠,٨٤٥	٠,٣٩٨	
		الضابطة	١١,١١	١٠٠,٠٠					
	البعد الرابع	التجريبية	١٠,٢٠	١٠٢,٠٠	٤٣,٠٠	٨٨,٠٠	٠,١٦٨	٠,٨٦٦	
		الضابطة	٩,٧٨	٨٨,٠٠					
	الدرجة الكلية	التجريبية	٩,٥٥	٩٥,٥٠	٤٠,٥٠	٩٥,٥٠	٠,٣٧٢	٠,٧١٠	
		الضابطة	١٠,٥٠	٩٤,٥٠					
	مقياس الضجر الدراسي	البعد الأول	التجريبية	١١,٥٥	١١٥,٥٠	٢٩,٥٠	٧٤,٥٠	١,٢٩	٠,١٩٦
			الضابطة	٨,٢٨	٧٤,٥٠				
البعد الثاني		التجريبية	١٠,٦٥	١٠٦,٥٠	٣٨,٥٠	٨٣,٥٠	٠,٥٤٧	٠,٥٨٥	
		الضابطة	٩,٢٨	٨٣,٥٠					
البعد الثالث		التجريبية	١١,٧٠	١١٧,٠٠	٢٨,٠٠	٧٣,٠٠	١,٥٠٧	٠,١٣٢	
		الضابطة	٨,١١	٧٣,٠٠					
البعد الرابع		التجريبية	٩,٦٠	٩٦,٠٠	٤١,٠٠	٩٦,٠٠	٠,٣٤٣	٠,٧٣٢	
		الضابطة	١٠,٤٤	٩٤,٠٠					
الدرجة الكلية		التجريبية	١١,٤٠	٩٦,٠٠	٣١,٠٠	٧٦,٠٠	١,١٥٦	٠,٢٤٨	
		الضابطة	٨,٤٤	٩٤,٠٠					
الدرجة الكلية		التجريبية	٨,٠٥	٨٠,٥٠	٢٥,٥٠	٨٠,٥٠	١,٦١٣	٠,١٠٧	
		الضابطة	١٢,١٧	١٠٩,٥٠					

وقد أوضحت النتائج أن قيم "Z" غير دالة إحصائياً، مما يُشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعتين؛ التجريبية والضابطة سواء في مقياس السلوك الفوضوي، أو مقياس الضجر الدراسي، أو الاختبار التحصيلي، مما يُشير إلى تكافؤ المجموعتين قبل تطبيق الاستراتيجية.

ثالثاً: أدوات الدراسة:

لغايات تحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد أدوات قياس تُساعد في تحديد أثر المتغير المستقل على المتغيرات التابعة تتسم بالصدق وتتميز درجاتها بالثبات، حتى يُمكن الاستناد إلى نتائجها في التحقق من صحة فروض الدراسة، ويُمكن عرض هذه

الأدوات من حيث مراحل إعدادها والخصائص السيكومترية لكل منها. وتشمل الدراسة الأدوات التالية:

(١) مقياس تقدير المعلم للسلوك الفوضوي:

اهتم الباحث بمراجعة الأدبيات العربية والأجنبية المرتبطة بالسلوك الفوضوي بهدف تطوير مقياس يُناسب هدف الدراسة الحالية وعينتها، وتم بناء مقياس يتكون في صورته النهائية من (٣٣) فقرة، تتطلب من المعلم تقدير درجة ظهورها لدى المتعلم وفقاً لمقياس متدرج (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً)، وتتوزع فقرات المقياس على أربعة أبعاد هي:

- العدوان: ويُقصد به السلوك الذي يصدر من المتعلم ويتمثل في: تعمد إيذاء الآخرين سواء كان لفظياً أو بدنياً، كأن يتشاجر مع زملائه ويتعمد مضايقتهم ويُصدر ألفاظاً غير مناسبة، ويرفض الالتزام بالتعليمات والقوانين، وردود أفعاله عدوانية، ويصرخ ويهيج لآفته لأسباب. ويُقاس بالفقرات أرقام: ١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧، ٨، ٩.

- التخريب: ويُقصد به السلوك الذي يصدر من المتعلم ويتمثل في: تعمد إتلاف وتخريب الأشياء والممتلكات الخاصة به أو بزملائه، والنحت أو الكتابة على المقاعد والجدران، وتمزيق اللوحات والوسائل التعليمية، والتعامل بطريقة غير مناسبة مع كل ما هو موجود داخل الفصل، ويُسيئ استخدام الأجهزة والأدوات التي يُستعان بها داخل الفصل. ١٠، ١١، ١٢، ١٣، ١٤، ١٥، ١٦، ١٧.

- الإثارة والإزعاج: ويُقصد به ممارسة المتعلم لبعض السلوكيات غير المرغوب فيها تتمثل في: إحداث الفوضى داخل الفصل من خلال الصياح بدون سبب ويصدر أصواتاً غريبة أثناء شرح المعلم، وتعطيل الحصه من خلال الحديث بدون إذن ويقاطع المعلم باستمرار، ويثير المشاكل أثناء الحصه. ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٥، ٢٦.

- الإهمال واللامبالاة: ويُقصد به قيام المتعلم بمجموعة من السلوكيات التي تُظهر عدم الاهتمام وتحمل المسؤولية والحرص على تحقيق الهدف من خلال: تعمده تضييع وقت الحصه، وعدم الاهتمام بمتعلقاته الشخصية، وعدم الاهتمام بنظافة الفصل، ولا يهتم بالذاكرة وحضور الحصص داخل الفصل. ويُقاس بالفقرات أرقام: ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣١، ٣٢، ٣٣.

وصف المقياس وطريقة تصحيحه:

يتكون المقياس من (٣٣) فقرة يُقابل كل منها أربعة اختيارات هي: "دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً"، ويقوم المعلم بقراءة كل فقرة بعناية ويضع التقدير المناسب الذي يعبر عن مدى ممارسة المتعلم لهذا السلوك، ويكون تصحيح الفقرات بإعطاء (دائماً) أربع درجات، و(غالباً) ثلاث درجات، و(أحياناً) درجتين، و(نادراً) درجة واحدة، والدرجة الكلية للمقياس (١٣٢) درجة، وتُشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع من السلوك الفوضوي لدى المتعلم.

الصدق:

عرض الباحث المقياس في صورته الأولية على مجموعة من أساتذة علم النفس وخمسة معلمين من معلمي المرحلة الإعدادية، بهدف استطلاع آرائهم حول وضوح صياغة الفقرات ومناسبتها لأهداف الدراسة الحالية، وتحديد مدى كفايتها لقياس كل بُعد من أبعاد المقياس، وقد تبين مناسبته لأغراض الدراسة الحالية، علماً بأنه تم إجراء بعض التعديلات على بعض الفقرات.

الثبات:

تم حساب ثبات درجات المقياس بطريقتين هما: حساب معامل ألفا كرونباخ ومعامل اتفاق تقديرات المعلمين قيام المعلم بتقدير السلوك الفوضوي لعدد من المتعلمين (٢٠) تلميذاً بالصف الأول الإعدادي، وحساب معامل ألفا للمقياس بعد حذف درجة الفقرة، وحساب معامل ألفا للمقياس ككل جدول (٢).

جدول (٢) قيم معامل ألفا بحذف درجة الفقرة

رقم المفردة	قيمة معامل ألفا	رقم المفردة	قيمة معامل ألفا	رقم المفردة	قيمة معامل ألفا	رقم المفردة	قيمة معامل ألفا
١	٠,٧٤٣	١٠	٠,٧٢١	١٨	٠,٦٧٨	٢٦	٠,٦٨٩
٢	٠,٦٩٣	١١	٠,٧٤٩	١٩	٠,٦٧٨	٢٧	٠,٦٧٨
٣	٠,٦٨٧	١٢	٠,٦٨٩	٢٠	٠,٧٥٩	٢٨	٠,٦٦٥
٤	٠,٧١٢	١٣	٠,٦٩١	٢١	٠,٦٥٦	٢٩	٠,٧٠٩
٥	٠,٧٣١	١٤	٠,٦٨٨	٢٢	٠,٦٩١	٣٠	٠,٧٢١
٦	٠,٧١٩	١٥	٠,٦١٢	٢٣	٠,٧٦٠	٣١	٠,٦٩٩
٧	٠,٧٤٤	١٦	٠,٦٢٦	٢٤	٠,٧١٥	٣٢	٠,٧١٢
٨	٠,٧٠١	١٧	٠,٧١٤	٢٥	٠,٦٦٧	٣٣	٠,٧٥٣
٩	٠,٦٣٣						

وقد بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل = ٠,٧٦٥

يتبين من الجدول السابق أن قيم معامل ألفا كرونباخ لفقرات المقياس جميعها تُعبر عن ثباتها، حيث ينخفض معامل ألفا بحذف الفقرات، مما يُشير إلى أن جميع عبارات المقياس مهمة وحذفها يؤثر سلباً على ثبات المقياس ككل. كما تم حساب ثبات تقديرات المعلمين من خلال إيجاد نسبة الاتفاق بين تقديرات ثلاثة من المعلمين، وقد بلغت هذه النسبة ٨٥,٠% ، وهي تُشير إلى تمتع المقياس بدرجة ثبات مناسبة ويصلح لأغراض الدراسة الحالية ، المقياس في صورته النهائية ملحق ١.

(٢) مقياس الضجر الدراسي:

سعي الباحث إلى الرجوع للأدبيات العربية والأجنبية المرتبطة بالضجر الدراسي أمثال دراسة: تحية عبد العال، ٢٠١٢، ودراسة: مصطفى مظلوم، ٢٠١٤، ودراسة Alda, et al., 2015 ، ودراسة Rosas & Esquive, 2016 بهدف تطوير مقياس يتناسب وعينة الدراسة، وتم بناء مقياس يتكون في صورته النهائية من (٣٤) فقرة، تتطلب من التلميذ تحديد درجة انطباقها عليه وفقاً لمقياس متدرج (دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً)، ويشمل أربعة أبعاد هي:

- **البُعد الانفعالي:** ويُقصد به حالة انفعالية يشعر بها المتعلم المضجر تتمثل في: الشعور بالإجباط والضيق والعصبية أثناء تواجده داخل الفصل، والشعور بالاكنتاب والغضب ويتمني عدم حضور المعلم للحصة، وقد يثور ويهيج، ويشعر بعدم أهمية ما يدرسه. ويُقاس بالفقرات أرقام: ١، ٥، ٩، ١٣، ١٧، ٢١، ٢٥، ٢٩.

- **بُعد الاضطراب:** ويُقصد به حالة تظهر عندما يضطر المتعلم إلى القيام بأعمال وأنشطة لا يُريد القيام بها كالذهاب إلى المدرسة وحضور الحصة وأداء الواجب المنزلي، وترك فعل الأشياء المحببة إليه، فقد تفرض المواقف التعليمية على المتعلم الجلوس مكانه فترات طويلة سلبياً لا يشارك بفاعلية في هذه الأنشطة مما يقيد حريته، ويُجبر على المشاركة في أنشطة ومناقشات غير محببة له. ويُقاس بالفقرات أرقام: ٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢٢، ٢٦، ٣٠، ٣٣.

- **بُعد الافتقار إلى الاستثارة الخارجية والداخلية:** ويُقصد به إدراك المتعلم المضجر للأنشطة أو الأعمال الدراسية على أنها غير جذابة ويفتقر إلى التنوع والاختلاف، ويُفضل ممارسة الأعمال اليدوية عن الدراسة والتعلم، مما يؤدي إلى انخفاض

الطاقة والدافعية الذاتية لأدائه، وشعوره بعدم وجود شيء يستحق أن يسعى من أجله، ويرى أن الأنشطة والواجبات المدرسية ليس لها أهمية، ويُصاحب ذلك حاله من الشعور بعدم الرضا عن الحياة وأنشطتها المملة. ويُقاس بالفقرات أرقام: ٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩، ٢٣، ٢٧، ٣١، ٣٤.

- **بُعد إدراك الوقت وعدم الانتباه:** ويُقصد به إدراك المتعلم المضجر أن الوقت يمر ببطء شديد، وعدم الحرص على الاستفادة منه وتوظيفه بما يعود بالنفع عليه، بالإضافة إلى إرجاء أو تسويق ومماطلة في أداء المهام والواجبات الدراسية المكلف بها، وعدم قدرته على ملاحقة ما يحدث حوله من أنشطة وممارسات تعليمية نتيجة ما يعانيه من صعوبة في التركيز وتشتت في الانتباه، ويفضل اللعب ومشاهدة التلفزيون على الدراسة والتعلم. ويُقاس بالفقرات أرقام: ٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠، ٢٤، ٢٨، ٣٢.

وصف المقياس وطريقة تصحيحه:

يشمل المقياس (٣٤) فقرة يُقابل كل منها أربعة اختيارات هي: "دائماً، غالباً، أحياناً، نادراً"، وعلى المتعلم أن يقرأ كل فقرة بعناية ويضع علامة (٧) في الخانة التي تُعبر عن مدى انطباقها عليه، ويكون تصحيح الفقرات بإعطاء (دائماً) أربع درجات، و(غالباً) ثلاث درجات، و(أحياناً) درجتين، و(نادراً) درجة واحدة، والدرجة الكلية للمقياس (١٣٦) درجة، وتُشير الدرجة المرتفعة إلى مستوى مرتفع الضجر الدراسي.

الصدق:

(أ) صدق المضمون:

تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة أساتذة علم النفس وخمسة معلمين من معلمي المرحلة الإعدادية، بهدف استطلاع آرائهم حول وضوح صياغة الفقرات ومناسبتها لأهداف وعينة الدراسة الحالية، وتحديد مدى كفايتها لقياس كل بُعد من أبعاد المقياس، كما تم عرضه أيضاً على عدد من المتعلمين بالصف الأول الإعدادي بهدف التعرف على مدى وضوح ومناسبة صياغة الفقرات لهم، وقد تبين مناسبتها لأغراض الدراسة الحالية، علماً بأنه قد تم إجراء بعض التعديلات على بعض الفقرات.

(ب) التجانس الداخلي:

قام الباحث بالتحقق من التجانس الداخلي لمقياس الضجر الدراسي من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجة كل فقرة والبُعد الذى تنتمى إليه، وارتباط الدرجة الكلية لكل بُعد بالدرجة الكلية للمقياس، بعد تطبيقه على عينة استطلاعية (٢٠) متعلماً، جدول (٣).

جدول (٣) قيم معامل ارتباط بيرسون بين درجات الفقرات والأبعاد التى تنتمى إليها،

وبين الدرجة الكلية لكل بُعد والدرجة الكلية للمقياس

البُعد الأول		البُعد الثانى		البُعد الثالث		البُعد الرابع	
رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط	رقم الفقرة	معامل الارتباط
١	**٠,٦٣٤	٢	**٠,٦٥٩	٣	**٠,٦٢٢	٤	**٠,٦٨٠
٥	**٠,٦٧٢	٦	**٠,٦٧٩	٧	**٠,٦٥٩	٨	**٠,٦٥٤
٩	**٠,٦٥٩	١٠	**٠,٦٣٨	١١	**٠,٦٥٥	١٢	**٠,٦٥٧
١٣	**٠,٦٩٠	١٤	**٠,٦٤٩	١٥	**٠,٦٨١	١٦	**٠,٦٩٨
١٧	**٠,٦١٣	١٨	**٠,٦٨١	١٩	**٠,٦٥٨	٢٠	**٠,٦٥٢
٢١	**٠,٦٩٢	٢٢	**٠,٦٩٩	٢٣	**٠,٦٨٨	٢٤	**٠,٦٥٨
٢٥	**٠,٦٨٧	٢٦	**٠,٦٧١	٢٧	**٠,٦٩٠	٢٨	**٠,٦٦٦
٢٩	**٠,٦٤٩	٣٠	**٠,٦٢٦	٣١	**٠,٦٨٨	٣٢	**٠,٦٧٧
		٣٣	**٠,٦٩٠	٣٤	**٠,٦٢٨		
البُعد الأول	معامل الارتباط	البُعد الثانى	معامل الارتباط	البُعد الثالث	معامل الارتباط	البُعد الرابع	معامل الارتباط
	**٠,٦٨٩		**٠,٦٨٩		**٠,٦٨٨		**٠,٦٩٩

** دالة عند ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة والدرجة الكلية للبُعد الذى تنتمى إليه، وقيم معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية للمقياس، تتراوح بين (٠,٦١٣ - ٠,٧٠٢) ، وهى معاملات ارتباط مرتفعة ومناسبة ودالة عند مستوى ٠,٠١ ، مما يُشير إلى تجانس الفقرات مع الأبعاد التى تنتمى إليها، وتجانس الأبعاد مع الدرجة الكلية للمقياس. مما يُشير إلى تمتع المقياس بدرجة مناسبة من التجانس الداخلي.

النتائج:

اعتمد حساب ثبات درجات مقياس الضجر الدراسي على طريقتين هما: معامل الاستقرار بإعادة التطبيق ومعامل ألفا كرونباخ، حيث تم حساب معامل الاستقرار للمقياس بعد تطبيقه على (٢٠) تلميذاً بالصف الأول الإعدادى وإعادة تطبيقه بعد مرور فاصل زمنى

أسبوعين، ثم حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات التطبيقين، وقد كانت قيمته ٠,٦٨٥ وهي قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١. وتم حساب معامل ألفا للمقياس بعد حذف درجة المفردة، وحساب معامل ألفا للمقياس ككل، جدول(٤).

جدول (٤) قيم معامل ألفا بحذف درجة المفردة

رقم المفردة	قيمة معامل ألفا	رقم المفردة	قيمة معامل ألفا	رقم المفردة	قيمة معامل ألفا	رقم المفردة	قيمة معامل ألفا
١	٠,٦٢٥	١٠	٠,٦٩٢	١٩	٠,٧٦٥	٢٨	٠,٦٥١
٢	٠,٧٢٢	١١	٠,٦٠٩	٢٠	٠,٦٣٤	٢٩	٠,٦٤٣
٣	٠,٦٨٩	١٢	٠,٧٠٤	٢١	٠,٦٩١	٣٠	٠,٦٥٢
٤	٠,٦٩٦	١٣	٠,٧٥٠	٢٢	٠,٦٤٥	٣١	٠,٦٣٣
٥	٠,٦٧٧	١٤	٠,٦٧٩	٢٣	٠,٦٩٢	٣٢	٠,٦٥٩
٦	٠,٦٨٠	١٥	٠,٦٨٩	٢٤	٠,٦٧٦	٣٣	٠,٦٨٧
٧	٠,٦٧١	١٦	٠,٦٤٩	٢٥	٠,٧٠٩	٣٤	٠,٦٨٤
٨	٠,٦٨٢	١٧	٠,٦٥٠	٢٦	٠,٦٦٥		
٩	٠,٦٩٨	١٨	٠,٧٢١	٢٧	٠,٦٨٨		

وقد بلغت قيمة معامل ألفا كرونباخ للمقياس ككل (٠,٧٨٦).

يتبين أن قيم معامل ألفا كرونباخ بجدول (٤) تُشير جميعها إلى ثبات مقياس الضجر الدراسي، حيث انخفض معامل ألفا بعد حذف الفقرات، مما يُشير إلى أن حذف أي من فقرات المقياس يؤثر سلباً على ثباته، المقياس في صورته النهائية ملحق ٢.

(٣) اختبار تحصيلي في وحدة "التنوع والتكيف في الكائنات الحية":

تم إعداد الاختبار التحصيلي وفقاً لثلاثة مستويات معرفية (تذكر - فهم - تطبيق) على النحو التالي:

تحديد الهدف من الاختبار: إن الهدف من الاختبار هو قياس تحصيل المتعلمين في وحدة "التنوع والتكيف في الكائنات الحية".

تحليل محتوى الوحدة الدراسية: تم تحليل محتوى وحدة "التنوع والتكيف في الكائنات الحية" ضمن منهج العلوم للصف الأول الإعدادي، إلى وحدة من: معارف - تعميمات - قوانين - تطبيقات، وتم صياغة الأهداف العامة، الأهداف السلوكية الإجرائية وفق المستويات الثلاثة المحددة سلفاً.

جدول مواصفات الاختبار: حرص الباحث على إعداد جدول مواصفات الاختبار التحصيلي كي يشمل الاختبار جميع أجزاء الوحدة؛ المستويات المعرفية للمفردات (تذكر - فهم - تطبيق) والوزن النسبي لكل منها. كما هو موضح بجدول (٥) التالي:

جدول (٥) جدول مواصفات الاختبار التحصيلي في وحدة "التنوع والتكيف في الكائنات الحية"

توزيع المفردات على المستويات المعرفية								المستويات
النسبة المئوية		تطبيق		فهم		تذكر		
%	العدد	%	العدد	%	العدد	%	العدد	الموضوعات
٣٠,٨٨	٢١	٧,٣٥	٥	٨,٨٢	٦	١٤,٧٠	١٠	تنوع الكائنات الحية ومبادئ تصنيفها
٢٦,٤٧	١٨	٨,٨٢	٦	١٠,٣٠	٧	٧,٣٥	٥	التكيف وتنوع الكائنات الحية
٤٢,٦٥	٢٩	١١,٧٧	٨	١٤,٧٠	١٠	١٦,١٨	١١	التكيف واستمرار الحياة
١٠٠	٦٨	١٩		٢٣		٢٦		العدد الكلي
%١٠٠		% ٢٧,٩٥		% ٣٣,٨٢		% ٣٨,٢٣		النسبة المئوية

صياغة المفردات الاختبارية والتعليمات: تم صياغة المفردات الاختبارية في (٦٨) مفردة من نوع الاختيار من متعدد، ووضع تعليمات للاختبار قبل البدء في الإجابة عنه، مع إعطاء مثال توضيحي لكيفية الإجابة، كي يسهل على التلميذ استخدام الاختبار التحصيلي.

التطبيق الاستطلاعي للاختبار: تم تطبيق الاختبار على عينة استطلاعية (٢٠) تلميذاً بالصف الأول الاعدادي، بهدف تحديد زمن الاختبار، وحساب معامل الصعوبة والسهولة للمفردات، وكانت النتائج على النحو التالي:

- زمن الاختبار: تم حساب زمن الاختبار بحساب متوسط الزمن الذي استغرقه تلاميذ العينة الاستطلاعية للإجابة عن الاختبار وقد بلغ (٤٠) دقيقة.
- حساب معاملات الصعوبة والسهولة للمفردات: حيث يُعد من مؤشرات فاعلية المفردات الاختبارية وحساسيتها لعملية التعلم، وكان معامل الصعوبة والسهولة لمفردات الاختبار تتراوح بين ٠,٣٨ و ٠,٧٤ ، وهي قيم مناسبة تُشير إلى أن المفردات تتسم بالحساسية لعملية التعلم والتحصيل.

صدق الاختبار:

(أ) **صدق المحكمين:** تم عرض جدول مواصفات الاختبار والاختبار في صورته الأولية على مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بقسم المناهج وقسم علم النفس وبعض موجهي ومعلمي العلوم، بهدف التعرف على مدى شمول الاختبار لجميع عناصر

المحتوى العلمي للوحدة المذكورة، ومدى شموله للمستويات المعرفية المحددة، ووضوح الصياغة ومناسبتها لأفراد العينة، وقد تم إجراء بعض المهام وأصبح الاختبار في صورته النهائية يتكون من (٦٨) مفردة.

(ب) صدق المحك: طلب الباحث من المعلم إعداد اختبار شهر في الوحدة المذكورة، وتم حساب صدق المحك من خلال حساب معامل ارتباط بيرسون بين درجات الاختبار التحصيلي ودرجات اختبار الشهر الذي أعده المعلم لعينة استطلاعية (٢٠)، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط ٠,٥٤٩، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١ .

ثبات درجات الاختبار:

تم حساب معامل استقرار درجات الاختبار بعد تطبيقه على عينة استطلاعية (٢٠) من تلاميذ الصف الأول الإعدادي وإعادة تطبيقه على العينة نفسها بعد فاصل زمني أسبوعين، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين، وكانت قيمته ٠,٨١٢، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، الاختبار في صورته النهائية ملحق ٣ .

رابعاً: إعداد دليل المعلم:

تم إعداد دليل المعلم لاستخدام استراتيجية (فكر - زوج - شارك) في تعلم وحدة "التنوع والتكيف في الكائنات الحية" بكتاب الصف الأول الإعدادي، وتضمن الدليل نبذة عامة عن الاستراتيجية، والأهداف العامة للوحدة، وخطة السير في تدريس الوحدة تتضمن الأهداف الإجرائية ومصادر التعلم والوسائل التعليمية التي يمكن الاستعانة بها، ثم الخطوات الإجرائية لاستراتيجية (فكر - زوج - شارك) والاختبارات القبلية والبعده المستخدمة في التقويم، دليل المعلم في صورته النهائية ملحق ٤ .

خامساً: إجراءات تنفيذ الدراسة التجريبية:

بعد أن انتهى الباحث من تحديد المشاركين في الدراسة، وإعداد الأدوات المستخدمة فيها، تحقق من الخصائص السيكومترية لها، وبعد أن انتهى من إعداد دليل المعلم لاستخدام استراتيجية (فكر - زوج - شارك)، اتبع الباحث مجموعة من الخطوات والإجراءات لتنفيذ الدراسة التجريبية على النحو التالي:

(١) تطبيق أدوات الدراسة (مقياس تقدير المعلم للسلوك الفوضوي، ومقياس الضجر الدراسي، والاختبار التحصيلي) قبلياً على عينة الدراسة بهدف التحقق من تجانس أفراد المجموعتين؛ التجريبية والضابطة في متغيرات الدراسة.

(٢) تدريب أحد معلمي العلوم بالمدرسة على استخدام استراتيجية (فكر - زوج - شارك) في تدريس وحدة "التنوع والتكيف في الكائنات الحية" من خلال عرض دليل المعلم عليه ودراسته خلال ثلاث جلسات متتالية حتى اطمئن الباحث لفهم المعلم لجميع خطوات وفنيات استخدام الاستراتيجية. وتم تحديد معلم الفصل العادي دون توضيح أية تفاصيل له حتى يقوم بتدريس الوحدة المذكورة بالطريقة التقليدية.

(٣) تعلّمت المجموعة التجريبية الوحدة المذكورة وفقاً لخطوات الاستراتيجية المقترحة، واستغرقت دراسة الوحدة وفقاً لخطة الوزارة شهراً ونصف، وقد قام الباحث بمتابعة تنفيذ الاستراتيجية طوال فترة التجربة.

(٤) وبعد الانتهاء من التجربة تم تطبيق أدوات الدراسة (مقياس تقدير المعلم للسلوك الفوضوي، ومقياس الضجر الدراسي، والاختبار التحصيلي) بعدياً على المجموعتين التجريبية والضابطة.

(٥) وبعد مرور شهر من الانتهاء من التجربة تم إعادة تطبيق كل من (مقياس تقدير المعلم للسلوك الفوضوي، ومقياس الضجر الدراسي) من أدوات الدراسة تطبيقاً تتبعياً على المجموعتين التجريبية والضابطة.

(٦) استخدم الباحث البيانات الناتجة من التطبيق البعدي والتتبعي لأدوات الدراسة في التحقق من الفروض الإحصائية للدراسة تمهيداً للتحقق من الفرض البحثي لها، مستخدماً الأساليب الإحصائية المناسبة مثل: اختبار مان ويتي، واختبار ويلكوسون، ومعامل الارتباط الثنائي المتسلسل.

عرض ومناقشة نتائج الدراسة:

تسعي الدراسة الحالية إلى التحقق من الفرض البحثي الذي ينص على أنه: "تختلف المجموعتان اللتان تعلّمت إحداهما باستراتيجية (فكر - زوج - شارك) ولم تتعلم بها الأخرى في كل من السلوك الفوضوي والضجر الدراسي والتحصيل في العلوم"،

وللتحقق من هذا الفرض بالطرق الإحصائية المناسبة فقد تم صياغة مجموعة من الفروض الإحصائية المتعلقة بالفرض البحثي، ويُمكن عرض النتائج ومناقشتها على النحو التالي:

الفرض الإحصائي الأول:

وينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب الدرجات الكلية، ورتب درجات أبعاد مقياس السلوك الفوضوي (التطبيق البعدى) للمجموعة التجريبية التى درست باستراتيجية (فكر - زواج-شارك) والمتوسطات المناظرة للمجموعة الضابطة التى لم تدرس بالاستراتيجية. ولاختبار صحة هذا الفرض أجرى الباحث التحليل الإحصائي باستخدام اختبار "مان ويتني" وحساب حجم الأثر من خلال إيجاد قيمة "معامل الارتباط الثنائى المتسلسل للرتب" (صلاح علام، ٢٠٠٥، ٢٣٤-٢٣٥). النتائج جدول (٦).

جدول (٦) نتائج اختبار "مان ويتني" للفروق بين متوسطات رتب درجات مقياس

السلوك الفوضوي الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمجموعتين التجريبية والضابطة

التطبيق البعدى

حجم الأثر	Z	W	U	مجموع الرتب	المتوسط الرتب	عدد الأفراد	المجموعات	
١,٠٠	**٣,٦٩٧	٥٥,٠٠	٠,٠٠	٥٥,٠٠	٥,٥٠	١٠	التجريبية	البُعد الأول
				١٣٥,٠٠	١٥,٠٠	٩	الضابطة	
٠,٩٥	**٣,٥٥٦	٥٧,٠٠	٢,٠٠	٥٧,٠٠	٥,٧٠	١٠	التجريبية	البُعد الثانى
				١٣٣,٠٠	١٤,٧٨	٩	الضابطة	
١,٠٠	**٣,٥٧٣	٥٧,٠٠	٢,٠٠	٥٧,٠٠	٥,٠٠	١٠	التجريبية	البُعد الثالث
				١٣٣,٠٠	١٤,٧٨	٩	الضابطة	
٠,٧٠	**٢,٦٦٢	٦٨,٥٠٠	١٣,٥٠٠	٦٨,٥٠	٦,٨٥	١٠	التجريبية	البُعد الرابع
				١٢١,٥٠	١٣,٥٠	٩	الضابطة	
١,٠٠	**٣,٦٨٧	٥٥,٠٠	٠,٠٠	٥٥,٠٠	٥,٥٠	١٠	التجريبية	الدرجة الكلية
				١٣٥,٠٠	١٥,٠٠	٩	الضابطة	

**دالة عند ٠,٠١

يتضح من جدول (٦) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى الأبعاد الأربعة (العدوان، التخريب، الإزعاج،

الإهمال واللامبالاة) والدرجة الكلية لمقياس السلوك الفوضوي لصالح المجموعة الضابطة، حيث تراوحت قيمة "Z" بين ٢,٦٦٢ و ٣,٦٩٧ وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ أو أقل، مما يُشير إلى انخفاض السلوك الفوضوي؛ الأبعاد والدرجة الكلية، في حين ظل السلوك الفوضوي مرتفعاً لدى أفراد المجموعة الضابطة التي لم تدرس باستراتيجية (فكر - زواج - شارك). كما أن حجم الأثر بين المتغير المستقل استخدام استراتيجية (فكر - زواج - شارك) والمتغير التابع السلوك الفوضوي تراوح بين ٠,٧٠ و ١,٠٠ وهى قيم مرتفعة، مما يُشير إلى أن نسبة كبيرة من تباين درجات أبعاد مقياس السلوك الفوضوي والدرجة الكلية والتي تتراوح بين ٧٠% و ١٠٠% تُعزى إلى تأثير استخدام استراتيجية (فكر - زواج - شارك) فى التعلّم. وهذا يعنى رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

ويُمكن تفسير هذه النتيجة بأن استخدام استراتيجية (فكر - زواج - شارك) فى تعلّم العلوم تعتمد بشكل أساسى على المشاركة النشطة من جانب المتعلم ودوره الفعال فى عملية التعلّم، أى تتمركز حول المتعلم، وتُساعده فى تجهيز المعلومات وتنظيمها، وممارسة ألوان متعددة من عمليات التفكير بشكل منفرد من جانب المتعلم وتشجيعه على التفكير من جانب المعلم، ثم التعبير عن أفكاره لزميله مما يجعله يُمارس عمليات ما وراء المعرفة، ثم يتفقدان معاً على مفهوم واحد يتم مشاركته مع أقرانهم داخل الفصل، وكل ذلك يُساعد المتعلم على الانخراط فى عملية التعلم والتعاون بدلاً من التنافس مع زملائه، والتأمل الداخلى لنفسه وتفكيره، ويُشبع رغبته فى التفاعل والنشاط وتكوين علاقات طيبة مع أقرانه قائمة على الود والاحترام والتعاون والمشاركة، وأصبحت عملية التعلم نشطة وجذابة للمتعلم، وتُكسبه الكثير من المهارات الشخصية والقيم والأخلاقيات الجيدة (ابتسام عبد الفتاح، ٢٠٠٩، ٦١؛ 7-15، 2010، Eison؛ أحمد على، ٢٠١٦، ٤١-٤٢؛ Sumecko, 2018, 196؛ Lee, et al., 2018, 50).

بالإضافة إلى أن العبء الأكبر فى عملية التعلّم يقع على عاتق المتعلم فى جمع المعلومات والوصول إلى الحقائق والتفكير ما وراء المعرفي الفردي من خلال محاولاته الوصول إلى المعلومات أو حل المشكلة، مما يجعله ينهمك فى التعلّم ومن خلال الاهتمام بالاستماع الجيد والمتقبل لآراء أقرانه والهدوء والانضباط والاستماع لتوجيهات

المعلم والالتزام بضوابط العمل أثناء المراحل المختلفة للاستراتيجية، كل ذلك يُقلل من السلوك الفوضوي للمتعلم داخل حجرات الدراسة (محمد الديب، ٢٠٠٦، ١٤؛ عبد العزيز الحربي، ٢٠١٠، ٣١؛ سليم أبو غالي، ٢٠١٠، ٥٩؛ أسماء النجار، ٢٠١٣، ١٨-١٩؛ ماجدة الخالدي، ٢٠١٦، ٣٠-٣١؛ هالة يوسف، ٢٠١٧، ٢٠٦-٢٠٧).

وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات التي استخدمت استراتيجيات التعلّم النشط ومن بينها استراتيجية (فكر - زوج - شارك) مثل دراسة: فتحي عبد القادر ومراد عيسى، ٢٠٠٦؛ ودراسة وليد خليفة ومحمد الديب، ٢٠١٤؛ ودراسة آمال محمد، ٢٠١٣؛ ودراسة Martino, et al., 2016.

الفرض الإحصائي الثاني:

وينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب الدرجات الكلية، ورتب درجات أبعاد مقياس الضجر الدراسي (التطبيق البعدي) للمجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية (فكر - زوج - شارك) والمتوسطات المناظرة للمجموعة الضابطة التي لم تدرس بالاستراتيجية". ولاختبار صحة هذا الفرض أجرى الباحث التحليل الإحصائي باستخدام اختبار "مان ويتي" وحساب حجم الأثر من خلال إيجاد قيمة "معامل الارتباط الثنائي المتسلسل للرتب". النتائج جدول (٧).

جدول (٧) نتائج اختبار "مان ويتي" للفروق بين متوسطات رتب درجات مقياس

الضجر الدراسي الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للمجموعتين التجريبية

والضابطة التطبيق البعدي

حجم الأثر	Z	W	U	مجموع الرتب	متوسط الرتب	عدد الأفراد	المجموعات	
٠,٩٣	**٣,٤٨٥	٥٨,٠٠	٣,٠٠	٥٨,٠٠	٥,٨٠	١٠	التجريبية	البُعد الأول
				١٣٢,٠٠	١٤,٦٧	٩	الضابطة	
٠,٩٥	**٣,٥٧٧	٥٧,٠٠	٢,٠٠	٥٧,٠٠	٥,٧٠	١٠	التجريبية	البُعد الثاني
				١٣٣,٠٠	١٤,٧٨	٩	الضابطة	
٠,٧٣	**٢,٧٤٧	٦٧,٠٠	٢١,٠٠	٦٧,٠٠	٦,٧٠	١٠	التجريبية	البُعد الثالث
				١٢٣,٠٠	١٣,٦٧	٩	الضابطة	
٠,٩١	**٣,٣٩٤	٥٩,٠٠	٤,٥٠٠	٥٩,٠٠	٥,٩٠	١٠	التجريبية	البُعد الرابع
				١٣١,٠٠	١٤,٥٦	٩	الضابطة	
١,٠٠	**٣,٦٨٦	٥٥,٠٠	١,٠٠	٥٥,٠٠	٥,٥٠	١٠	التجريبية	الدرجة الكلية
				١٣٥,٠٠	١٥,٠٠	٩	الضابطة	

يتضح من جدول (٧) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الأبعاد الأربعة (البُعد الانفعالي، وُبعد الاضطرار، وُبعد الافتقار للاستشارة والدافعية الخارجية والداخلية، وُبعد إدارة الوقت وعدم الانتباه) والدرجة الكلية لمقياس الضجر الدراسي لصالح المجموعة الضابطة، حيث تراوحت قيمة "Z" بين ٢,٧٤٧ و ٣,٦٨٦ وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ أو أقل، مما يُشير إلى انخفاض الضجر الدراسي الأبعاد والدرجة الكلية، في حين ظل الضجر الدراسي مرتفعاً لدى أفراد المجموعة الضابطة التي لم تدرس باستراتيجية (فكر - زوج - شارك). كما أن حجم الأثر بين المتغير المستقل (استخدام استراتيجية فكر - زوج - شارك) والمتغير التابع الضجر الدراسي تراوح بين ٠,٧٣ و ١,٠٠ وهى قيم مرتفعة، مما يُشير إلى أن نسبة كبيرة من تباين درجات أبعاد مقياس الضجر الدراسي والدرجة الكلية والتي تتراوح بين ٧٣% و ١٠٠% تُعزى إلى تأثير استخدام استراتيجية (فكر - زوج - شارك) فى التعلُّم. وهذا يعنى رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

ويُمكن تفسير هذه النتيجة بأن من بين أسباب الضجر الدراسي لدى المتعلمين افتقار المهام التعليمية إلى المعنى لدى المتعلم، ونقص المشاركة الفعالة من جانب المتعلم فى العملية التعليمية، مما يُشعره بالملل والكراهية وتكوين اتجاهات سالبة نحو المادة الدراسية والعملية التعليمية بأسرها (آمال الفقي، ٢٠١٦، ٦١؛ نهلة الشافعي، ٢٠١٦، ٣٧٤-٣٧٥)، كما أن بعض المتعلمين يشعرون بالضجر كرد فعل على السيطرة الخارجية والتعبير عن رفض السلطة للمعلم على المتعلم، بالإضافة لرفض بعض الأنشطة التي يقوم بها المعلم والتي غالباً ما يشوبها الرتابة والتكرار الممل (يزيد السروطي، ٢٠٠٨، ٥٧-٥٨؛ خلدون بشايرة، ٢٠١١، ١٥-١٨).

وأمكن التغلب على مثل هذه الاتجاهات السالبة باستخدام استراتيجية (فكر - زوج - شارك) فى تعلُّم العلوم، حيث إنها تسعى في جميع مراحلها إلى تنشيط المتعلم داخل حجرة الدراسة وجعل عملية التعلُّم أكثر جاذبية وتثير تفكيره، وتجعله يتفاعل بإيجابية مه أقرانه، مما يُشعره بالسعادة والارتياح ويتولد لديه مشاعر إيجابية وحماس تجاه عملية التعلُّم، فاستراتيجية (فكر - زوج - شارك) تُحسن مستوى التفاعل بين الأقران أثناء التعلُّم

وتُعزز الاتصال الشخصي، وتزيد من الدافعية للتعلم، وتُساعده على تنظيم ذاته للتعلم (Ifamuyiwa & Onakoya, 2013, 2)؛ نهلة الشافعي، ٢٠١٦، ٣٦٥-٤١٤؛ (Hetika & Sari, 2017, 126)

وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات التي تناولت الضجر الدراسي وعلاقته ببعض المتغيرات مثل طرق التدريس والتعلم التي يعتمد عليها المعلمين داخل حجرات الدراسة أو التي استخدمت بعض البرامج لخفض الضجر لدى المتعلمين، ومن بين هذه الدراسات: دراسة يزيد السورطي، ٢٠٠٨؛ ودراسة تيسير الخوالدة، ٢٠١٣؛ ودراسة مصطفى مظلوم، ٢٠١٤؛ ودراسة Al-Shara, 2015؛ ودراسة Rosas & Esquive, 2016؛ ودراسة Kogler & Gollner, 2018.

الفرض الإحصائي الثالث:

وينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الاختبار التحصيلي (التطبيق البعدي) للمجموعة التجريبية التي درست باسراتيجية (فكر - زوج-شارك) والمتوسطات المناظرة للمجموعة الضابطة التي لم تدرس بالاستراتيجية". ولاختبار صحة هذا الفرض أجرى الباحث التحليل الإحصائي باستخدام اختبار "مان ويتني" وحساب حجم الأثر "معامل الارتباط الثنائي المتسلسل للرتب". النتائج جدول (٨).

جدول (٨) نتائج اختبار "مان ويتني" للفروق بين متوسطات رتب درجات الاختبار

التحصيلي للمجموعتين التجريبية والضابطة التطبيق البعدي

المجموعات	عدد الأفراد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	W	Z	حجم الأثر
التجريبية	١٠	١٣,٥٠	١٣٥,٠٠	١٠,٠٠	٥٥,٠٠	**٢,٨٧٤	٠,٧٧
الضابطة	٩	٦,١١	٥٥,٠٠				

**دالة عند ٠,٠١

يوضح جدول (٨) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي الدرجة الكلية لصالح المجموعة التحريبية، حيث كانت قيمة "Z" بين

٢,٨٧٤، وهي قيمة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠١ أو أقل، مما يُشير إلى زيادة التحصيل في العلوم. كما أن حجم الأثر بين المتغير المستقل (استخدام استراتيجية فكر-زواج-شارك) والمتغير التابع التحصيل الدراسي في العلوم هي ٠,٧٧ وهي قيمة مرتفعة، مما يُشير إلى أن نسبة كبيرة من تباين درجات الاختبار التحصيلي التي بلغت ٧٧% تُعزى إلى تأثير استخدام استراتيجية (فكر-زواج-شارك) في تعلّم العلوم. وهذا يعني رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

ويُمكن تفسير هذه النتيجة بأن استخدام استراتيجية (فكر-زواج-شارك) في تعلّم العلوم يُقلّل الهدر التعليمي ويزيد من معدلات التحصيل الدراسي، حيث إنها تخلق الإثارة والتعزيز لدى المتعلم تجاه عملية التعلّم، وممارسة أنواع مختلفة من التفكير والتفكير ما وراء المعرفي، فعندما يقوم المتعلم بالتفكير منفرداً ويصل للمعلومات والمعارف بطريقة ذاتية ويُمارس العصف الذهني، ثم يُزواج أفكاره مع زميله ويفكران بشكل مشترك ويتبادلان الأفكار والآراء، ويُعبر عما يُفكر فيه ويُحاول إقناع زميله وغير ذلك من الممارسات التي تتضمنها استراتيجية (فكر-زواج-شارك)، كل ذلك يجعل المتعلم يقوم بمعالجة متعمقة للمعلومات مما يزيد من تحصيله الدراسي ومستوي فهمه من خلال ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة لديه (جابر جابر، ١٩٩٩، ١١٤-١١٥؛ فواز الرشيد، ٢٠١٦، ٣؛ Eison, 2010, 7-15).

وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات التي اهتمت بالتعرف على أثر استخدام استراتيجيات التعلّم النشط ومن بينها استراتيجية (فكر-زواج-شارك) في زيادة التحصيل مثل دراسة: فاطمة عبد الوهاب، ٢٠٠٥؛ ودراسة Stuever, 2006؛ غازي المطرفي، ٢٠١٤؛ Lowe, 2015؛ Ogunyebi, 2018.

الفرض الإحصائي الرابع:

وينص على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب الدرجات الكلية، ورتب درجات أبعاد مقياس السلوك الفوضوي للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتطبيق التتبعي". ولاختبار صحة هذا الفرض أجرى الباحث التحليل الإحصائي باستخدام اختبار "ويلكوكسون". النتائج جدول (٩).

جدول (٩) نتائج اختبار "ويلكوكسون" للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي مقياس السلوك الفوضوي

أبعاد المقياس	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z
البعد الأول: العدوان	التتبعي > البعدي (سالبة)	١	٦,٠٠	٦,٠٠	*١,٩٩٧
	التتبعي < البعدي (موجبة)	٨	٤,٨٨	٣٩,٠٠	
	التتبعي = البعدي (متساوية)	١	-	-	
البعد الثاني: التخريب	التتبعي > البعدي (سالبة)	٠	٠,٠	٠,٠٠	*٢,٢٣٢
	التتبعي < البعدي (موجبة)	٦	٣,٥٠	٢١,٠٠	
	التتبعي = البعدي (متساوية)	٤	-	-	
البعد الثالث: الإزعاج	التتبعي > البعدي (سالبة)	٠	٠,٠	٠,٠٠	**٢,٤٥٦
	التتبعي < البعدي (موجبة)	٧	٤,٠٠	٢٨,٠٠	
	التتبعي = البعدي (متساوية)	٣	-	-	
البعد الرابع: الإهمال واللامبالاه	التتبعي > البعدي (سالبة)	٠	٠,٠	٠,٠٠	**٢,٥٦٥
	التتبعي < البعدي (موجبة)	٨	٤,٥٠	٣٦,٠٠	
	التتبعي = البعدي (متساوية)	٢	-	-	
الدرجة الكلية	التتبعي > البعدي (سالبة)	٠	٠,٠	٠,٠٠	**٢,٨١٢
	التتبعي < البعدي (موجبة)	١٠	٥,٥٠	٥٥,٠٠	
	التتبعي = البعدي (متساوية)	٠	-	-	

**دالة عند ٠,٠١ *دالة عند ٠,٠٥

يتبين من جدول (٩) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات التطبيق البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الأبعاد الأربعة (العدوان، التخريب، الإزعاج، الإهمال واللامبالاه) والدرجة الكلية لمقياس السلوك الفوضوي لصالح التطبيق التتبعي، حيث تراوحت قيمة "Z" بين ١,٩٩٧ و ٢,٨١٢ وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ و ٠,٠١، مما يُشير إلى ارتفاع السلوك الفوضوي الأبعاد والدرجة الكلية في التطبيق التتبعي عن التطبيق البعدي. وهذا يعني رفض الفرض الصفرى وقبول الفرض البديل.

ويُمكن تفسير هذه النتيجة بأنه بعد الانتهاء من التجربة العلمية التي اعتمدت على استخدام استراتيجية (فكر - زوج - شارك) في تعلُّم العلوم، والتي كانت تعتمد بشكل أساسي على المشاركة النشطة من جانب المتعلم ودوره الفعال في عملية التعلُّم، في الغالب عاد المعلم إلى التدريس بطريقته التقليدية التي تعتمد على المحاضرة والتلقين وعدم انخراط المتعلم في العملية التعليمية، وأصبح التعلم غير جذاب بالنسبة له، مما جعل المتعلمين يعودون إلى سلوكياتهم الفوضوية. وتتفق هذه النتائج مع نتائج جميع الدراسات التي أشارت إلى فعالية استراتيجية (فكر - زوج - شارك) في التخفيف من السلوك الفوضوي لدى المتعلمين، مثل دراسة: فتحي عبد القادر ومراد عيسى، ٢٠٠٦؛ ودراسة وليد خليفة ومجد الديب، ٢٠١٤؛ ودراسة آمال محمد، ٢٠١٣؛ ودراسة Martino, et al., 2016.

الفرض الإحصائي الخامس:

وينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب الدرجات الكلية، ورتب درجات أبعاد مقياس الضجر الدراسي للمجموعة التجريبية في التطبيق البعدي والتطبيق التتبعي". ولاختبار صحة هذا الفرض أجرى الباحث التحليل الإحصائي باستخدام اختبار " ويلكوكسون " النتائج جدول (١٠).

جدول (١٠) نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي مقياس السلوك الضجر الدراسي

أبعاد المقياس	الرتب	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z
البُعد الأول: الانفعال	التتبعي > البعدي (سالبة)	١	٢,٥٠	٢,٥٠	*١,٩٨٣
	التتبعي < البعدي (موجبة)	٦	٤,٢٥	٢٥,٥٠	
	التتبعي = البعدي (متساوية)	١	-	-	
البُعد الثاني: الاضطرار	التتبعي > البعدي (سالبة)	٢	٢,٠٠	٤,٠٠	*٢,٢١٩
	التتبعي < البعدي (موجبة)	٧	٥,٨٦	٤١,٠٠	
	التتبعي = البعدي (متساوية)	١	-	-	
البُعد الثالث: الاستشارة والدافعية	التتبعي > البعدي (سالبة)	٢	٢,٥٠	٥,٠٠	*٢,٠٩٩
	التتبعي < البعدي (موجبة)	٧	٥,٧١	٤٠,٠٠	
	التتبعي = البعدي (متساوية)	١	-	-	
البُعد الرابع: والوقت والانتباه	التتبعي > البعدي (سالبة)	١	٣,٠	٣,٠٠٠	**٢,٥٤٧
	التتبعي < البعدي (موجبة)	٩	٥,٧٨	٥٢,٠٠	
	التتبعي = البعدي (متساوية)	٠	-	-	
الدرجة الكلية	التتبعي > البعدي (سالبة)	٠	٠,٠	٠,٠٠	**٢,٦٦٨
	التتبعي < البعدي (موجبة)	٩	٥,٠٠	٤٥,٠٠	
	التتبعي = البعدي (متساوية)	١	-	-	

**دالة عند ٠,٠١ *دالة عند ٠,٠٥

يتبين من جدول (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات التطبيق البعدي والتتبعي للمجموعة التجريبية في الأبعاد الأربعة (البُعد الانفعالي، والبُعد الاضطرار، والبُعد الافتقار إلى الاستشارة الخارجية والداخلية، والبُعد إدراك الوقت وعدم الانتباه) والدرجة الكلية لمقياس الضجر الدراسي لصالح التطبيق التتبعي، حيث تراوحت قيمة "Z" بين ١,٩٨٣ و ٢,٦٦٨ وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥ و ٠,٠١، مما يُشير إلى ارتفاع الضجر الدراسي؛ الأبعاد والدرجة الكلية في التطبيق التتبعي عن التطبيق البعدي لدى أفراد المجموعة التجريبية. وهذا يعنى رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل.

ويُمكن تفسير هذه النتيجة بأنه بعد الانتهاء من التجربة العلمية في الغالب عاد المعلم إلى التدريس بطريقته التقليدية التي تعتمد على المحاضرة والتلقين وعدم انخراط المتعلم في العملية التعليمية، وأصبح التعلم غير جذاب بالنسبة له وممل، مما جعله يشعر مرة أخرى بالضجر الدراسي وفقد الرغبة في التعلُّم وأصبح يشعر أنه مضطر للجلوس في مكانه فترات طويلة، ويشعر أن وقت الحصة يمر ببطء شديد، وفقد عوامل الاستثارة والدافعية سواء الخارجية أو الداخلية، وأصبح انتباهه مشتتاً، مما جعله يشعر بالإكتئاب والضيق وعدم الرغبة في حضور الحصص. وتتفق هذه النتائج مع نتائج جميع الدراسات التي تناولت الضجر الدراسي وعلاقته بالمتغيرات التعليمية، مثل: طرائق التدريس والتعلُّم التي يعتمد عليها المعلمون داخل حجرات الدراسة، ومن بين هذه الدراسات: دراسة يزيد السورطي، ٢٠٠٨؛ ودراسة تيسير الخوالدة، ٢٠١٣؛ ودراسة مصطفى مظلوم، ٢٠١٤؛ ودراسة Al-Shara, 2015؛ ودراسة Rosas & Esquive, 2016؛ ودراسة Kogler & Gollner, 2018.

وبصفة عامة فإنه يُمكن قبول الفرض البحثي للدراسة الحالية الذي ينص على أنه "تختلف المجموعتان اللتان تعلّمت إحداهما باستراتيجية (فكر - زوج-شارك) ولم تتعلّم بها الأخرى في كل من السلوك الفوضوي والضجر الدراسي والتحصيل في العلوم"، حيث تبين وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات رتب درجات المجموعتين: التجريبية التي درست باستراتيجية (فكر - زوج-شارك)، والضابطة التي لم تدرس بالاستراتيجية ذاتها في كل من السلوك الفوضوي والضجر الدراسي والتحصيل في العلوم، مما يُشير إلى فعاليتها في خفض كل من السلوك الفوضوي والضجر الدراسي، وزيادة التحصيل في العلوم.

التطبيقات التربوية المقترحة للدراسة:

لقد توصلت الدراسة الحالية إلى مجموعة من النتائج التي يُمكن أن توجه نظر التربويين والمربين والمهتمين بتدريس العلوم في المرحلة الإعدادية بصفة عامة وتلاميذ الصف الأول الإعدادي بصفة خاصة إلى بعض التطبيقات التربوية المقترحة التي يُمكن عرضها فيما يلي:

- (١) ضرورة الاعتماد على بعض الاستراتيجيات التعليمية التي تتبنى التعلُّم النشط مثل استراتيجية (فكر - زوج - شارك) في تعلُّم العلوم والمواد الدراسية الأخرى، حيث إن هذه الاستراتيجيات تتمركز حول المتعلم وتُسهم في زيادة نشاطه ومشاركته في العملية التعليمية.
- (٢) تدريب المعلمين على استخدام استراتيجيات التعلُّم النشط ومن بينها استراتيجية (فكر - زوج - شارك) في التدريس لتلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بصفة عامة وتلاميذ الصف الأول الإعدادي بصفة خاصة، حيث إنها تُساعد المعلم على توفير بيئة تعليمية آمنة يتشارك فيها المعلم والمتعلم وأقرانه في تحقيق نواتج التعلُّم المرغوبة على المستوى المعرفي والوجداني والنفسي حركي.
- (٣) ضرورة الاهتمام بخفض مستوى الضجر الدراسي لدى المتعلمين، من خلال تبني استراتيجيات تعليمية قادرة على جذب انتباه المتعلم للعملية التعليمية، وجعل عملية التعلُّم ذات معنى بالنسبة للمتعلم.
- (٤) توجيه الأنظار نحو أهمية واستخدام استراتيجيات التعلم التعاوني وعلى رأسها استراتيجية (فكر - زوج - شارك)، وإنها تُساعد على تخفيف السلوك العدائي والتخريبي والإزعاج واللامبالاة لدى المتعلمين في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي.
- (٥) توجيه أنظار معلمى العلوم في الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بصفة عامة باستخدام استراتيجية (فكر - زوج - شارك) في تعلُّم العلوم، حيث ثبت فاعليتها في زيادة التحصيل الدراسي في العلوم.

المراجع العربية

- ابتسام عز الدين عبد الفتاح (٢٠٠٩): أثر استخدام استراتيجية (فكر - زوج - شارك) في تدريس الرياضيات على تنمية التواصل والإبداع الرياضي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- أحمد أبو زيد وهبة عبد الحميد (٢٠١٥): اضطراب السلوك الفوضوي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أحمد اللقاني وعلى الجمل (١٩٩٦): معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس. القاهرة، عالم الكتب .
- أحمد غانم أحمد على (٢٠١٦): مقارنة بين استراتيجيتين للتعلم النشط في أبعاد فاعلية الذات الأكاديمية والاتجاه نحو اللغة الفرنسية لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية جامعة الأزهر.
- أسماء محمود ياسين النجار (٢٠١٣): أثر توظيف استراتيجية (فكر، زوج، شارك) في تنمية التحصيل والتفكير التأملي في الجبر لدى طالبات التاسع الأساسي بمحافظة خان يونس. رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة الأزهر - غزة. library.iugaza.edu.ps/thesis/119524.pdf
- أشرف أحمد محمد السيد (٢٠١٨): بعض المتغيرات الأسرية والمدرسية وعلاقتها بالسلوك الفوضوي لدى طلاب المرحلة الثانوية (دراسة امبريقية- إكلينيكية). رسالة ماجستير، غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- آمال إبراهيم الفقي (٢٠١٦): فعالية الإرشاد التربوي في إدارة الضجر لدى طلاب الجامعة المتفوقين دراسياً. مجلة التربية الخاصة، كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد الرابع، ١٠٥-٥٠.
- آمال محمد عبد المولى محمد (٢٠١٣): مدى فاعلية برنامج للحد من السلوك الفوضوي لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه، غير منشورة. معهد الدراسات العليا للطفولة.
- أمل فوزي على عبد الغني (٢٠١٨): بعض مظاهر السلوك الفوضوي لدى بعض العينات من المجتمع المصري: دراسة ارتقائية. مجلة علم النفس، السنة ٣١، العدد ١١٦، ٢٠٥-٢١٢.
- أنس صالح الضلاعين (٢٠١٥): فاعلية برنامج الإرشاد باللعب في خفض السلوك الفوضوي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلم في المملكة الأردنية الهاشمية. مجلة العلوم التربوية، العدد الثاني، الجزء الثاني، ٢٦-١.
- إيهاب حامد سالم على (٢٠١٨): الضجر وعلاقته بدافعية الإنجاز الأكاديمي لطلاب الخدمة الاجتماعية: دراسة من منظور خدمة الفرد. مجلة الخدمة الاجتماعية، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، العدد ٦٠، الجزء الأول، ١٢٨-٨١.

- تحية عبد العال (٢٠١٢): الضجر وعلاقته بمعنى الحياة لدى طلاب الجامعة (دراسة في سيكولوجية المضجر). **مجلة كلية التربية، جامعة بنها، العدد ٢٣، (٩٢)، ٤٣٣-٥١٢.**
- تيسير الخوالدة (٢٠١٣): الملل الأكاديمي لدى طلبة كلية العلوم التربوية في جامعة آل البيت. **مجلة المنار، المجلد ١٩، العدد الأول، ٧٩-١٠٤.**
- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩): **استراتيجيات التدريس، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس، الكتاب العاشر. القاهرة: دار الفكر العربي.**
- جابر عبد الحميد جابر وعلاء الدين كفاقي (١٩٨٩): **معجم علم النفس والطب النفسي. الجزء الثاني، القاهرة: دار النهضة العربية.**
- جمال محمد الخطيب (٢٠٠٤): فاعلية تطوير معرفة المتعلمين بتعديل السلوك في خفض السلوك النمطي والعدواني والفوضوي لدى عينة من الأطفال المعوقين عقلياً في الأردن. **المجلة التربوية، العدد ٧٣، الجامعة الأردنية، ٥٩-٩١.**
- حمدي شاكر محمود (١٩٩٨): **التوجيه والإرشاد الطلابي للمرشدين والمعلمين، دار الأندلس للتوزيع والنشر، المملكة العربية السعودية.**
- خولة عزات قديمي (٢٠٠٥): أثر برنامج تدريبي لتنمية المهارات الاجتماعية في خفض السلوك الفوضوي لدى الطلبة المعرضين لخطر الفشل الدراسي. **رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة اليرموك.**
<http://search.mandumah.com/Record/743683>
- خلدون سعيد بشايرة (٢٠١١): الملل الأكاديمي لدى معلم المرحلة الثانوية وعلاقته بالاغتراب الاجتماعي والأداء الوظيفي. **رسالة دكتوراه، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.**
<http://search.mandumah.com/Record/636933>
- رغدة على نعيصة (٢٠١٥): السلوك الفوضوي وعلاقته بمستوى الانتماء الأسري والمدرسي لدى عينة من طلبة الأول الثانوي. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد ١٣، العدد الثالث، ١٢٤-١٥٤.**
- زكريا الشربيني (٢٠٠٠): **المشكلات النفسية عند الأطفال. القاهرة: دار الفكر العربي.**
- سليم محمد أبو غالي (٢٠١٠): أثر توظيف استراتيجية (فكر-زواج-شارك) على تنمية مهارات التفكير المنطقي في العلوم لدى طلبة الصف الثامن الأساسي. **رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية- غزة،**
<https://library.iugaza.edu.ps/thesis/92101.pdf>
- سهير ممدوح التل، وفؤاد عيد الجوالدة، وإبراهيم رزيفات (٢٠١٢): **العلاقة بين مستوى السلوك الفوضوي والمهارات الاجتماعية لدى الطلبة. جامعة بنها، مجلة كلية التربية، العدد ٢٣، ص: ١٤٩-١٨٠.**
- صفاء عبد العزيز محمد سلطان (٢٠٠٧): **تطوير استراتيجية (فكر-زواج-شارك) وأثرها في تنمية بعض مهارات التعبير الكتابي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. سلسلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، المجلد الأول، العدد الرابع، ٦٩-١١٨.**

صهيب خالد التخاينة وعوني شاهين(٢٠١٤): فاعلية برنامج إرشادي في خفض السلوك الفوضوي لدى طلبة ذوي صعوبات التعلّم في لواء المزار الجنوبي. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ١٥٩، الجزء الثاني، ١٢٧-١٥٥.*

عبد العزيز لافي الحربي(٢٠١٠)فاعلية استراتيجية (فكر- زوج- شارك) لتعلّم العلوم في تنمية العمليات المعرفية العليا والاتجاه نحو المادة لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة، رسالة ماجستير، كلية التربية والعلوم الإنسانية، جامعة طيبة.

<http://search.mandumah.com/Record/104517>

عبد الملك بن مسفر بن حسن المالكي(٢٠١٢): فاعلية استراتيجية فكر، زوج، شارك في تدريس وحدة من مقرر الرياضيات على التحصيل الدراسي والتفكير الرياضي لدى طلاب الصف السادس الابتدائي في مدينة جدة. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ١٤٧، الجزء الثاني، ١٠٢-٥٩.*

عبد المطلب أمين القريطي (٢٠١١). *سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم.* الطبعة الخامسة، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

غازي بن صلاح بن هليل المطرفي(٢٠١٤): أثر استخدام استراتيجية (فكر- زوج- شارك) في تنمية التحصيل وفعالية الذات الأكاديمية في العلوم لدى طلاب الصف الثاني المتوسط. *مجلة التربية العلمية، المجلد ١٧، العدد الأول، ١-٦٨.*

فاطمة محمد عبد الوهاب(٢٠٠٥): فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلّم النشط في تحصيل العلوم وتنمية بعض مهارات التعلّم مدى الحياة والميول العلمية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي، *مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس، المجلد الثامن، العدد الثاني، ١٢٧-١٨٤.*

فتحي عبد الحميد عبد القادر ومراد على عيسى(٢٠٠٦): أثر برنامج قائم على تفضيلات أساليب التعلّم في التحصيل الدراسي في مادة الرياضيات والاتجاه نحوها والسلوك الفوضوي لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ذوي صعوبات التعلّم. *مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، العدد ٣٥، المجلد الأول، ٧٠-١١٦.*

فواز بن عبيد الله بن عطا الله الرشيد(٢٠١٦): أثر استخدام استراتيجية (فكر- زوج- شارك) على تنمية التفكير الرياضي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة القصيم.

<https://search.mandumah.com/Record/769046>

لمياء عبد الحميد بيومي(٢٠١٤): فاعلية برنامج باللعب قائم على الضبط الذاتي لخفض السلوك الفوضوي لدى المعاقين عقلياً القابلين للتعلّم. *مجلة التربية الخاصة، كلية التربية جامعة الزقازيق، العدد السابع، ٣٩٦-٤٥٠.*

ماجدة موسى أحمد الخالدي (٢٠١٦): أثر توظيف استراتيجية (فكر - أكتب - زوج - شارك) في تدريس مبحث التربية الإسلامية على تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طلاب الصف الخامس الأساسي. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر - غزة.

library.iugaza.edu.ps/thesis/119545.pdf

ماهر يوسف سواعد (٢٠١١): السلوك الفوضوي وعلاقته بالمهارات الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير، كلية العلوم التربوية والنفسية، جامعة عمان العربية.

<http://search.mandumah.com/Record/637270>

مجدي محمد الدسوقي (٢٠١٤): اضطراب السلوك الفوضوي. القاهرة: دار جونا للنشر والتوزيع.

محسن صالح حسن الزهيري (٢٠١٦): السلوك الفوضوي وعلاقته بالفشل المعرفي لدى طلبة المرحلة الإعدادية. مجلة كلية الآداب، جامعة بغداد، العدد ١١٦، ٥٨٥-٦١٤.

<https://search.mandumah.com/Record/751003>

محسن علي محمد التميمي (٢٠١٧): فاعلية استعمال استراتيجية (فكر - زوج - شارك) في تحصيل طالبات الصف الثاني المتوسط وتفكيرهن الرياضي نحو مادة الرياضيات. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، العدد ٨٥، ٢٢٥-٢٤٦.

محمد محمود محمد حمادة (٢٠٠٥): فعالية استراتيجيتي (فكر - زوج - شارك) والاستقصاء القائمين على أسلوب التعلم النشط في نوادي الرياضيات المدرسية في تنمية مهارات التفكير الرياضي واختزال قلق الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. دراسات تربوية واجتماعية، كلية التربية، جامعة حلوان، المجلد ١١، العدد ٣، ٢٣١-٢٨٨.

محمد مصطفى الديب (٢٠٠٦): استراتيجيات معاصرة في التعليم التعاوني. القاهرة: عالم الكتب.

محمد مصطفى الديب وأسماء عبد العال الجيري (١٩٩٨): سيكولوجية التعاون والتنافس والفردية. القاهرة: عالم الكتب.

محمود كاظم محمود وحسن أحمد سهيل (٢٠٠٨): فاعلية الذات وعلاقتها بالسلوك الفوضوي لدى طلاب المرحلة المتوسطة. مجلة الأستاذ، كلية التربية أبن رشد، جامعة بغداد، العدد ٧٢، ٤٥٣-٤٨٦.

مصطفى على رمضان مظلوم (٢٠١٤): فعالية برنامج إرشادي لتخفيف الضجر لدي عينة من طلاب الجامعة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس، رابطة التربويين العرب، العدد ٥٢، الجزء الأول، ٢٢٣-٢٤٦.

نهلة فرج على الشافعي (٢٠١٦): الضجر الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية لدى طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، العدد ١٠٧، الجزء الثاني، ٣٦٥-٤١٤.

هالة الشحات عطية يوسف(٢٠١٧): فاعلية استراتيجية فكر زواج شارك في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية بعض المهارات الحياتية والميل نحو المادة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. *مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد ٣٣، العدد ٩، ١٩٠-٢٦٢.*

هند وجيه محمود عوض(٢٠١٦): فاعلية استراتيجية (فكر - زواج - شارك) في التحصيل وقواعد اللغة العربية وتحسين مهارات التواصل الشفهي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في الأردن. *رسالة ماجستير، كلية الدراسات العليا، الجامعة الهاشمية. <https://search.mandumah.com/Record/817989>*

وليد السيد خليفة ومحمد مصطفى الديب(٢٠١٤): فعالية برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التعلم التعاوني في خفض حدة السلوك الفوضوي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالطائف. *مجلة كلية التربية، جامعة الأزهر، العدد ١٥٨، الجزء الثاني، ١١-٦٤.*

يزيد عيسى السروطي(٢٠٠٨): درجة تعرض طلبة تخصص معلم صف في الجامعة الهاشمية للملل الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات. *مجلة دراسات العلوم التربوية، المجلد ٣٥، العدد الأول، ٥٧-٦٦.*

المراجع الأجنبية

Alda, M.; Minguéz, J.; Marin, M.; Gili, M.; Guedea, M.; Mercadal, P.; Gil, M. & Campayo, J.(2015): Validation of the Spanish version of the Multidimensional State Boredom Scale (MSBS). *Health and Quality of Life Outcomes*, 1-7. <https://www.researchgate.net/publication/276293406>

Al-Shara, I. (2015): Learning and Teaching Between Enjoyment and Boredom as Realized by the Students: A Survey From the Educational Field. *European Scientific Journal*, Vol. 11, No. 19, 146-168.

Attik, M.& Lhadj, K.(2017): Boredom in the Primary School-Case- Study of Algerian School Children. *International Interdisciplinary Journal of Education*, Vol. 6, No.8, 175-181.

Auth, J. (2003): Overcoming Failure: The role of student motivation, teacher support, and peer relatedness in coping successfully with early retention, Columbia university. *Dissertation Abstracts International*, 63/12A, 4217. AAC30742920.

Bargdill, R.W. 2000. The Study of Life Boredom. *Journal of Phenomenological Psychology*, 31(2). 188-219 .

Buck, G.H. 1992. Classroom Management and the Disruptive Child. *Music Educators Journal*, Vol. 79, No. (3), 36-42.

Calzada, J.; Eyberg, M.; Rich, B. & Querido, G. (2004). Parenting disruptive preschoolers: Experiences of mothers and fathers. *Journal of Abnormal Child Psychology*, Vol.32, (2), 203-213.

- Daniels L.; Tze, V.& Goetz, T. (2015): Examining boredom: Different causes for different coping profiles. *Learning and Individual Differences*, Vol. 37, 255–261.
- Dol, S. (2014): TPS(Think-Pair-Share) : An Active Learning Strategy to Teach Theory of Computation Course. *International Journal of Educational Research and Technology*, Vol. 5, No. 4, 62-67.
- Eison, J. (2010): Using Active Learning Instructional Strategies to Create Excitement and Enhance Learning. http://www.economia.unina2.it/images/didattica/FIT/1_strategie_di_active_learning_Izzo.pdf
- Farrajallah, A. (2017): The Impact of Employing the (Think - Pair - Share) Strategy to Gain Some Number Sense Skills and Mathematical Communication Skills Among Fifth Grade Students. *An - Najah Univ. J. Res. (Humanities)*. Vol. 31(9), 1647-1683.
- Gok, T. (2018): The Evaluation of Conceptual Learning and Epistemological Beliefs on Physics Learning by Think-Pair-Share. *Journal of Education in Science, Environment and Health*, Vol.4, No.1, 69-80.
- Hetika, I. & Sari, Y. (2017): Think Pair Share (TPS) as Method to Improve Student's Learning Motivation and Learning Achievement. *Dinamika Pendidikan*, Vol. 12, No. 2, 125-135.
- Ifamuyiwa, A. & Onakoya, S.(2013): Impact of Think-Pair-Share Instructional Strategy on Students' Achievement in Secondary School Mathematics. *Journal of Science. Teachers Association of Nigeria*, Vol. 48, 1-7.
- Jervis, L., Spicer, P., & Manson, M. (2003). Boredom, 'trouble,' and the realities of postcolonial reservation life. *ETHOS*, 31(1), 38-58.
- Kogler, K. & Gollner, R. (2018): Control-value appraisals predicting students' boredom in accounting classes: a continuous-state-sampling approach. *Empirical Research in Vocational Education and Training*, Vol. 10, (4), 1-16.
- Kutcher, S.; Aman, M.; Brooks, S.; Buitelaar, J.; Daalen, E.; Fegert, J.; Findling, R.; Fisman, S.; Greenhill, L.; Huss, M.; Kusumakar, V.; Pine, D.; Taylor, E. & Tyano, S.(2004): International consensus statement on attention-deficit/hyperactivity disorder (ADHD) and disruptive behaviour disorders (DBDs): clinical implications and treatment practice suggestions. *Eur Neuropsychopharmacol*. Vol. 14, (1), 11-28.
- Lee, C.; Li, H. & Shahrill, M. (2018): Utilising the Think-Pair-Share Technique in the Learning of Probability. *International Journal on Emerging Mathematics Education (IJEME)*, Vol. 2, No. 1, 49-64.
- Liu, Y.& Lu, Z. (2014): The Relationship Between Academic Self-Efficacy and Academic-Related Boredom: MAOA Gene as a Moderator. *Youth & Society*, 1–14.
- Liu, Y. (2015): International note: The relationship between achievement goals and academic-related boredom. *Journal of Adolescence*, Vol. 41, 53-55.

- Lowe, M. (2015): A Test of the Effectiveness of the Active Learning Technique Think-Pair-Share in a High School Science Classroom. *LSU Master's Theses*, https://digitalcommons.lsu.edu/gradschool_theses/1774
- Marais, P. & Meier, C. (2010): Disruptive behaviour in the Foundation Phase of schooling Petro Marais and Corinne Meier. *South African Journal of Education*, Vol. 30, 41-57.
- Martino, E.; Hernández, .; Pañeda, P.; Mon, M.& Mesa, C.(2016): Teachers' perception of disruptive behaviour in the classrooms. *Psicothema*, Vol. 28, No. 2, 174-180.
- McCart, M. & Sheidow, A. (2017): Evidence-Based Psychosocial Treatments for Adolescents with Disruptive Behavior. *J Clin Child Adolesc Psychol*, Vol. 45, No.5, 529–563
- Nederkoorn, C.; Vancleef, L.; Wilkenhöner, A.; Claes, L. & Havermans, R.(2016): Self-inflicted pain out of boredom. *Psychiatry Res*, Vol. 237, No. 30, 127-132.
- Nett, U. E., Goetz, T., & Daniels, L. M. (2010). What to do when feeling bored?: Students' strategies for coping with boredom. *Learning And Individual Differences*, Vol. 20, No. 6, 626-638.
- O'Brien, W.(2014): Boredom. *Analysis*, Vol. 74, No. 2, 236-244.
- O'Brennana, L.; Bradshawa, C. & Furlongb, M. (2015): Influence of Classroom and School Climate on Teacher Perceptions of Student Problem Behavior. *School Ment Health*, Vol. 6, No. 2, 125–136.
- Ogunyebi, T. (2018): Enhancing Science Performance through Think-Pair Strategies among College of Education Students in Integrated Science in Ekiti State, Nigeria. *International Journal of Education and Evaluation*, Vol. 4, No. 4, 59-66.
- Raffaelli, Q.; Mills, C. & Christoff, K.(2017): The knowns and unknowns of boredom: a review of the literature. *Exp Brain Res, Sep*, Vol. 236, No. 9, 2451-2462.
- Rosas, J. & Esquive, S.(2016): Instructional Teaching Quality, Task Value, Self-Efficacy, and Boredom: A Model of Attention in Class. *Revista de Psicología*, Vol. 25, No. (2), 1-20.
- Scavella, P. (2004): The effect of positive behavioral support on disruptive and defiant behavior of high school aged youth . *Diss*, Sbst, Int Union Ibstitute and University.
- Stadler, S. (2017): Child Disruptive Behaviour Problems, Problem Perception and Help-Seeking Behaviour. *Dissertation Masters*, Faculty of the Humanities, University of Cape Town. https://open.uct.ac.za/bitstream/handle/11427/26942/thesis_hum_2017_stadler_sophia.pdf?sequence=1
- Stuever, D.M. (2006). *The effect of metacognitive strategies on subsequent participation in the middle school science classroom*. Unpublished manuscript, Wichita State University. <https://soar.wichita.edu/bitstream/handle/10057/276/t06027.pdf?sequence=4>

- Sumekto, D. (2018): Investigating the Influence of Think-Pair –Share Approach Toward Students' Reading Achievement. *Lingua Cultura*, Vol. 12, No. 2, 195-202.
- Tembang, Y.; Purwanti, R.; Palobo, M.; Tahapary, R.; Hermansyah, A. & Dadi, O. (2018): The Implementation Of Think Pair Share Model With Interactive Cd Assistance To Improve The Learning Outcomes Of Natural Science Subject Of Elementary School Students. *Advances in Social Science, Education and Humanities Research*, Vol. 226, 1371-1376.
- Tanju, D. (2016): boredom among freshman engineering students in a communication course, *the journal of teaching english for specific and academic purposes* Vol. 4, No. 2, UDC 811.111'243/'366:159.953.
- Terrance, M.; Cecelia, D.; Whitney, f. & Elizabeth, W. (2000): Using functional Assessment to develop interventions for challenging behaviors in the classroom. three case study, *preventing, school failure*, Vol. 44, NO. 2, 51-53.
- Thomas, D.; Buane, K.; Thompson, C. & Powers, C. (2008): Child and School Charateristics that Predict Aggressive – Disruptive Behavior in First Grade. *Social Psychology Review* , Vol. 37, No. 4, 516 – 532.
- Tint, S. & Nyunt, E. (2015): Collaborative learning with think – pair – share technique. *Computer Applications: An International Journal (CAIJ)*, Vol.2, No.1, 1-11.
- Veiga, H., (2008): Disruptive Behavior Scale Professed by Students (DBS-S). Development and Validation. *International Journal of Psychology and Psychology and Psychological Therapy*, Vol. 8, No. 2, 203-216.
- Virginia, T.; Lia, D. & Klassen, R. (2015) : Evaluating the Relationship Between Boredom and Academic Outcomes: A Meta-Analysis , *Educational Psychology Review* · DOI: 10.1007/s10648-015-9301-y
- Weinerman, J. & Kenner, C. (2016): Boredom: That Which Shall not Be Named. *Journal of Developmental Education*, Vol. 40, No. 1, 18-23.
- Zawodniak, J.; Kruk, M. & Chumas, J.(2017): Towards conceptualizing boredom as an emotion in the EFL academic context. *Konin Language Studies*, Vol. 5, No. 4, 425-441. <http://ksj.pwsz.konin.edu.pl> doi: 10.30438/ksj.2017.5.4.3