فاعلية برنامج مقترح باستخدام إستراتيجية الصراع المعرفي لتصويب بعض المفاهيم الخاصة بصحة الأم والطفل لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية بسوهاج

د/ ليلى محمود محمد مزيد

مدرس المناهج وطرق تدريس الاقتصاد المنزلي

كلية التربية – جامعة سوهاج

ملخص البحث:

استهدف البحث التعرف على فاعلية برنامج مقترح باستخدام إستراتيجية الصراع المعرفي لتصويب بعض المفاهيم البديلة الخاصة بصحة الأم والطفل لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية بسوهاج، طبق البحث على عينة قوامها (٤٠) طالبة بالفرقة الرابعة (مجموعة ضابطة)، وأخرى قوامها (٤٠) طالبة (مجموعة تجريبية)، واستخدم البحث اختبارًا في التصورات البديلة لمفاهيم صحة الأم والطفل، وأسفرت النتائج عن وجود فروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية ت= ٢٤,٧٩٣ عند (٠,٠٥) لمفاهيم صحة الأم، ت = ٢٣,٦٥٤ عند (٠,٠٥) لمفاهيم صحة الطفل؛ مما يوضح فاعلية البرنامج المقترح في تعديل المفاهيم البديلة لدى مجموعة البحث. وأوصت الدراسة بأهمية استخدام إستراتيجية الصراع المعرفي في تعديل المفاهيم البديلة لدى طلاب الجامعة.

Summary of the study :

The study aimed researching the effectiveness of a suggested program using the strategy of knowledge conflict to correct some alternative concepts connected with the child and mother health for the female students in Sohag faculty of education. The study used a sample of 40 female students at grade four (a controlled group) and another group 40 female students (experimental group). It used a test in alternatives of some concepts for the child and mother health. The results showed the existence of some differences between the two groups: the controlled and the experimental T= 24,793 at 0,05 for concepts of mother health, T= 23,654 at 0,05 for concepts of the child health. This indicates the effectiveness of the suggested program in modifying the alternative concepts for the study sample. The study recommended the importance of using the strategy of knowledge conflict in modifying the alternative concepts for the university students.

مقدمة البحث:

نعيش اليوم في عصر تتسابق فيه الأمم لمواجهة التحديات التي أحدثتها الثورة المعلوماتية والانفجار المعرفي والتغيرات المتسارعة في شتى المجالات والميادين التي يشهدها العالم، أدت إلى الاهتمام بالتربية العلمية كونها تسعى بدورها إلى إعداد العقليات العلمية المتنورة القادرة على مواجهة مستجدات العصر.

فتحسين العملية التعليمية مرتبط بقدرتها على التحول من الصيغة التقليدية التي ترتكز على التلقين ونقل المعلومات إلى تعليم يستثير لدى المتعلمين والمتعلمات رغبة الاكتشاف من خلال المواقف والأنشطة المختلفة من جهة وكيفية تعلم المتعلمين والمتعلمات المفاهيم العلمية، التي تشكل أساسيات المعرفة الإنسانية بطريقة تؤكد على المعنى والكيف.

وقد أدى ذلك إلى ظهور بعض النظريات ومن بينها النظرية البنائية، التي تهتم بالمعرفة القبلية للمتعلم، وضرورة ربطها بالمعلومات الجديدة؛ حتى يكون التعلم تعلمًا فعالاً وذا معنى للمتعلم؛ حيث تؤكد تلك النظرية على أن الخبرة السابقة للمتعلمين والمتعلمات شرط أساسي لإحداث التعلم ذي المعنى، وأن هدف عملية التعلم هو إحداث تكيف يتلاءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد.

"فالمتعلمون يأتون إلى حجرة الدراسة وفي حوزتهم أفكار وتصورات خاطئة عن بعض المفاهيم، وتلك التصورات تتعارض مع التصور العلمي الصحيح، الذي يُفترض أن يكتسبه المتعلم؛ مما يُسهم في تكوين تصورات خاطئة عن تلك المفاهيم" (أسامة عبد الرحيم، ٢٠١٥: ٣).

"ويعتبر مجال التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) من المجالات التي تتضمن العديد من المفاهيم المرتبطة بالعديد من القضايا المعاصرة، مثل: القضايا الخاصة بالمرأة وحقوقها، وكذلك حقوق الطفل، البيئة والمحافظة عليها، حسن استخدام الموارد بنوعيها، والصحة بأبعادها المختلفة" (كوثر كوجك، ١٩٩٧: ٣٧٥).

وعلى ذلك ينبغي علينا أن نسعى إلى تعليم وتعلم تلك المفاهيم من خلال استخدام بعض الإستراتيجيات التي تجعل التعلم ذا معنى بالنسبة للمتعلم، ومن ثم تساعده في اكتساب المفاهيم بصورة صحيحة؛ حيث إن إستراتيجيات التدريس التقليدية قد تعجز في بعض الأحيان عن تعديل بعض المفاهيم الخاطئة في ذهن المتعلم.

ونظرًا لأهمية وضرورة تعديل تلك التصورات البديلة، فقد سعت عديد من الدراسات لتشخيص تلك التصورات؛ حيث أسفرت نتائج بعض هذه الدراسات عن أن وجود تلك التصورات يؤثر سلبيًا على فاعلية التعليم؛ لذا أوصت تلك الدراسات بضرورة استخدام وتوظيف بعض إستراتيجيات التدريس الحديثة القائمة على الفلسفة البنائية، بُغية تصحيح هذه المفاهيم والتصورات الخاطئة التي قد تنجم عن استخدام الإستراتيجيات التقليدية في التدريس، ومن هذه الدراسات:

دراسة (Rowell, J. 1979) التي استخدمت الإستراتيجية في تدريس العلوم، ودراسة (Dreyfus, A., Jungwirth, E., 1990) والتي استخدمت الإستراتيجية للتغير المفاهيمي، ودراسة (Limon, M., 2001) والتي أولت اهتمامًا لمعارف الطلاب السابقة وربطها بالمعارف الجديدة، ودراسة إيهاب جودة طلبة (٢٠٠٦)، وكان هدفها تصحيح التصورات البديلة لبعض المفاهيم وحل مسائل الفيزياء، ودراسة سمية عبد الوارث (٢٠١٢) لتعديل التصورات الخاطئة في الفيزياء، ودراسة سيد علي ريان (٢٠١٢) لمعرفة أثر الإستراتيجية على تعلم نماذج التصنيف الكيميائي للمواد، ودراسة عزة فتحي علي (٢٠١٢) لتصحيح المفاهيم السياسية الخاطئة وتجنب مغالطات التفكير السياسي، ودراسة سعيد محمد السعيد (٢٠١٣) لتنمية التحصيل ومهارات التفكير العلمي في العلوم، ودراسة أسامة عبد الرحيم (٢٠١٥) لتعديل التصورات الخطأ للمفاهيم الفيزيائية، ودراسة عبيد حسون الموسى (٢٠١٥) لإكساب المفاهيم الإحيائية واستبقائها لدى طالبات الصف الخامس، ودراسة هبة جمال ناصر وآخرين (٢٠١٥) لتعديل بعض المفاهيم الجغرافية الخاطئة، ودراسة محمد الهلالي أحمد (٢٠١٥) لمعرفة أثر الإستراتيجية على تنمية

المفاهيم في مادة الحديث والوعي بالقضايا المعاصرة، ودراسة جمال الدين يونس (٢٠١٦) لتصويب التصورات البديلة للمفاهيم العلمية في وحدة المادة وتركيبها، ودراسة إحسان الحلبي وآخرين (٢٠١٧) لتصحيح التصورات البديلة لبعض المفاهيم وتنمية عمليات العلم في الاقتصاد المنزلي.

إذ تعد إستراتيجية الصراع أو التعارض أو التناقض المعرفي إحدى الإستراتيجيات التي تستند إلى نظرية بياجيه للنمو المعرفي، وقد أسماها بياجيه الاتزان المعرفي، أو التناقض المعرفي، وتنطلق هذه الإستراتيجية من الفكرة القائلة إن التناقض في عقل المتعلم يمكن أن يقود إلى التعلم" (سمية عبد الوارث، ٢٠١٢: ٣١٠).

والتي طورها Tsai وعرفها بأنها تقنية تعليمية تعلُّمية تُستخدم لتنظيم محتوى الدرس أو تدريسه بقصد مساعدة المتعلمين والمتعلمات على تعديل وتصويب التصورات الخطأ وإحداث تغيير مفاهيمي باقي الأثر (Tsai, 2000, 308).

وفي ضوء ما سبق ونظرًا لطبيعة عمل الباحثة في مجال التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) بكلية التربية بسوهاج وما لاحظته من تداخل بعض المفاهيم الخاصة بصحة الأم والطفل لدى بعض الطالبات المعلمات بكلية التربية بسوهاج نمت فكرة الباحث الحالي؛ رغبةً منها في التصدي لهذه الظاهرة بالعلاج من خلال برنامج مقترح باستخدام إستراتيجية الصراع المعرفي لتصويب بعض المفاهيم الخاصة بصحة الأم والطفل لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية بسوهاج.

مشكلة البحث:

على الرغم مما يشهده المجتمع من تقدم علمي ومعرفي، وانفتاح معرفي على العالم عبر ثورة تكنولوجيا المعلومات وما يصاحبها من تعدد المفاهيم واختلافها، إلا أن هناك تناقضًا معرفيًا واضحًا بين أفراد المجتمع الواحد، وذلك نظرًا لاختلاف المرجعية الثقافية لبيئات المجتمعات الريفية والحضرية وانعكاس العادات والتقاليد على تكوين المفاهيم وتباينها من فرد لآخر.

وفي ضوء عمل الباحثة بالتدريس في مجال التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) لطالبات كلية التربية بسوهاج، حيث لاحظت وجود خلط واضح في عديد من المفاهيم التي يتم تداولها بين الطالبات؛ نظرًا لتراكم المفاهيم الخاطئة لديهن، خاصةً في مجال التربية الأسرية.

لذا قامت الباحثة بدراسة استطلاعية عن بعض المفاهيم الخاصة بمجال الأمومة والطفولة (موضوع البحث)، وبالتحديد ما يخص مرحلة الحمل والولادة، وما يوجد لدى الطالبات من تصورات بديلة في هذا المجال، وخاصةً أن عددًا ليس بالقليل منهن يأتين من القرى، وأن معظم هذه المعتقدات ما زالت موجودة حتى الآن.

كما أن لديهن بعض المعتقدات التي ليس لها علاقة بالبيئة، بل هي نتيجة عادات متوارثة من الأمهات والأجداد، وبذلك فقد توجد في بيئة الريف والحضر على السواء.

وبناءً على ذلك، فقد نمت فكرة البحث لدى الباحثة رغبة منها في دراسة فاعلية إستراتيجية الصراع (التناقض) المعرفي في تصويب بعض المفاهيم الخاصة بصحة الأم والطفل لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية، نظرًا لمكانة المعلمة ودورها في المجتمع الذي ينعكس بالضرورة والتبعية على المجتمع بأسره انطلاقًا من دورها التربوي والتنموي والتثقيفي لأجيال المستقبل.

أسئلة البحث:

وفي ضوء ما سبق عرضه، يمكن بلورة مشكلة البحث في الأسئلة الفرعية التالية:

١- ما فاعلية استخدام إستراتيجية الصراع المعرفي في تصويب التصورات البديلة لمفاهيم صحة الأم لدى الطالبات المعلمات؟

٢- ما فاعلية استخدام إستراتيجية الصراع المعرفي في تصويب التصورات البديلة لمفاهيم صحة الطفل لدى الطالبات المعلمات؟

٣- ما التصورات البديلة الموجودة لدى الطالبات المعلمات المتعلقة بصحة الأم؟

٤- ما التصورات البديلة الموجودة لدى الطالبات المعلمات المتعلقة بصحة الطفل؟

فرضا البحث:

يستهدف البحث الحالي اختبار صحة الفرضين الآتيين:

١- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التصورات البديلة لمفاهيم صحة الأم، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

٢- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التصورات البديلة لمفاهيم صحة الطفل، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

عينة البحث:

اقتصر البحث على عينة من الطالبات المعلمات بالفرقة الرابعة بكلية التربية، وعددهن (٤٠) طالبةً للمجموعة الضابطة، وكذلك للمجموعة التجريبية.

أهداف البحث:

يهدف البحث الحالي إلى:

١-الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية الصراع (التناقض) المعرفي في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم المرتبطة بصحة الأم لدى الطالبات المعلمات.

٢-الكشف عن أثر استخدام إستراتيجية الصراع (التناقض) المعرفي في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم المرتبطة بصحة الطفل لدى الطالبات المعلمات.

٣-تحديد أهم التصورات البديلة للمفاهيم المرتبطة بصحة الأم لدى الطالبات المعلمات.

٤-تحديد أهم التصورات البديلة للمفاهيم المرتبطة بصحة الطفل لدى الطالبات المعلمات.

أهمية البحث:

تأتي أهمية البحث من النقاط التالية:

١-يقدم البحث الحالي إستراتيجية قد تُسهم في علاج التصورات البديلة لدى الطالبات المعلمات.

٢-يقدم البحث الحالي نماذج لدروس تتضمن تدريس بعض المفاهيم الخاصة بالأم والطفل وفقًا لخطوات إستراتيجية الصراع المعرفي.

متغيرات البحث:

تضمن البحث المتغيرات التالية:

١-المتغير المستقل: وهو البرنامج المقترح باستخدام إستراتيجية الصراع المعرفي.

٢-المتغير التابع: المفاهيم الخاصة بصحة كل من الأم والطفل.

منهج البحث:

استخدم البحث الحالي المنهج شبه التجريبي ذا المجموعتين الضابطة والتجريبية؛ للتعرف على أثر استخدام إستراتيجية الصراع (التناقض) المعرفي في تدريس البرنامج المقترح.

حدود البحث:

التزم البحث بالحدود التالية:

١-التطبيق في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠١٦- ٢٠١٧م على عينة من طالبات كلية التربية بسوهاج.

٢-بعض المفاهيم الخاصة بصحة الأم لدى طالبات كلية التربية بسوهاج.

٣-بعض المفاهيم الخاصة بصحة الطفل لدى طالبات كلية التربية بسوهاج.

مواد البحث وأدواته:

استخدم البحث الحالي المواد والأدوات الآتية:

أولاً- مواد البحث:

[١] البرنامج المقترح باستخدام إستراتيجية الصراع المعرفي، واشتمل على:

أ- كُتيب الطالبة [إعداد الباحثة].

ب- دليل المعلمة [إعداد الباحثة].

ثانيًا- أدوات البحث:

أ- اختبار المفاهيم الخاصة بصحة الأم والطفل [إعداد الباحثة].

مصطلحات البحث:

ويعرفها البحث إجرائيًا كما يلي:

١- الصراع (التناقض) المعرفي:

هو اضطراب في ذهن الطالبات بين مفهوم قديم خاطئ ومفهوم سليم يسعى البحث للوصول إليه.

٢- إستراتيجية الصراع (التناقض) المعرفي:

وفيها يتم وضع الطالبات في حالة عدم اتزان معرفي من خلال مجموعة من المواقف التعليمية؛ وذلك لتصويب مفهوم خطأ لديهن.

٣- التصورات البديلة:

هي عبارة عن معلومات خطأ تكونت في ذهن الطالبات عن مفهوم معين يخالف حقيقة هذا المفهوم؛ وذلك بسبب خبراتهن السابقة.

إجراءات البحث:

لتحقيق أهداف البحث الحالي قامت الباحثة بالإجراءات التالية:

١- الاطلاع على الأدبيات المتعلقة بموضوع البحث.

٢- إعداد أدوات البحث في الصورة الأولية، وعرضها على السادة المحكمين، وإجراء التعديلات اللازمة للوصول إلى الصورة النهائية.

٣- إجراء التجربة الاستطلاعية؛ للتأكد من مدى مناسبة كتيب الطالبة ودليل المعلمة للتطبيق على طالبات كلية التربية.

٤- اختيار عينة البحث النهائية.

٥- التطبيق القبلي لأدوات البحث.

٦- تدريس البرنامج المقترح للمجموعة التجريبية باستخدام إستراتيجية الصراع المعرفي، وتدريس المجموعة الضابطة بالطريقة العادية.

٧- التطبيق البعدي لأدوات البحث.

٨- تصحيح أدوات البحث، ورصد الدرجات؛ تمهيدًا للمعالجة الإحصائية.

٩- استخدام البرنامج الإحصائي (SPSS, 24) في معالجة البيانات باستخدام اختبار (T)، ومعادلة ألفا كرونباخ لحساب ثبات الاختبار.

١٠- عرض النتائج وتحليلها وتفسيرها.

١١- تقديم التوصيات والمقترحات.

الإطار النظري:

يتسم العصر الذي نعيش فيه بالتطور والتغيير السريع في شتى مجالات الحياة، وبناءً على ذلك لم تعد الأدوات والوسائل التقليدية قادرة على مواكبة هذه التحديات والتغيرات؛ مما دعا إلى زيادة الحاجة إلى مساهمة الأفراد في هذا التقدم، وتهيئة الفرد للمشاركة في تعلم نشط لبناء المعرفة واستخدامها في ضوء التوجيه والإرشاد من قبل المعلم؛ مما يجعل التعلم ذا معنى بالنسبة للمتعلم.

وعلى ذلك نجد أن البنائية تقوم على أن المعرفة تُبنى من الخبرة، والتعلم هو تفسير شخصي للعالم، وهو عملية نشطة لعمل المعنى المبني على الخبرة، ويجب أن يحدث في موقف حقيقي، وهذا كله يتطلب ابتداع إستراتيجيات تدريس تتواءم مع عمليات التعلم والأفراد المتعلمين؛ لتنشيط المعرفة.

وفي هذا السياق، شهد البحث التربوي تحولاً جوهريًا في رؤيته لعملية التعليم عامة وعملية التعلم بشكل خاص، وقد تمثل ذلك التحول من التركيز على العوامل الخارجية المؤثرة في تعلم الطالب إلى العوامل الداخلية التي تؤثر في التعلم ذاته، وبخاصة ما يجري في عقل المتعلم، وكيفية اكتسابه للمعرفة، وقد واكب هذا التحول ظهور النظرية البنائية. وتقوم النظرية البنائية بوصفها نظرية معرفية على افتراضين، هما(عايش زيتون، ٢٠٠٧: ٣٧):

١- الفرض الأول يركز على المعرفة، فالمعرفة كما يراها البنائيون لا تكتسب بطريقة (سلبية)، بل يتم اكتسابها عن طريق (بنائها) من قبل (المتعلم) نفسه، ومن خلال نشاطه وتفاعله مع العالم من حوله.

٢- الفرض الثاني يركز على (وظيفة) عملية المعرفة، وتتضمن القدرة على (التكيف) مع عالم الخبرة ونفعيتها للمعلم، وليس من خلال مطابقتها للواقع.

"وفي هذا تعتبر البنائية التعلم (والتعليم) عبارة عن عملية اجتماعية، يتفاعل المتعلمون فيها مع الأشياء والأحداث من خلال حواسهم التي تساعد على ربط معرفتهم السابقة مع المعرفة الحالية، التي تتضمن الأفكار والمعتقدات والصور، ولأنه من غير الممكن الفصل بين هذه العناصر؛ لذلك فإن عملية التعليم والتعلم تتأثر بالبيئة المحيطة بالفرد، وتتطلب دورًا بنائيًا نشطًا من الطالب المتعلم" (عايش زيتون، ٢٠٠٧: ٤١).

وفي ضوء ذلك ترى الباحثة أنه لا ينبغي علينا أن نسكب المعلومات والأفكار في عقول المتعلمين والمتعلمات أو ننقلها إليهم نقلاً تقليديًا آليًا، وإنما يجب أن يبني المتعلمون معارفهم بأنفسهم؛ لأن الكائن المعرفي يفسر الخبرة، وبتفسيره هذا لها يشكل عالمًا منتظمًا؛ فالمتعلم لا يمكن أن يدرك أو يكون فهمًا للأشياء وللمعرفة الجديدة إلا عندما تكون المعرفة ملائمة للمعرفة الجديد؛ فالمتعلم يتعلم عن طريق تأسيس المعرفة الجديدة بشكل فاعل أكثر مما يتعلمه عن طريق تلقينه للمعلومات؛ ومن هنا كان لزامًا علينا في الميدان التربوي تطبيق إستراتيجيات حديثة في التعليم والتعلم.

خصائص النظرية البنائية:

ذكرت الغامدي (٢٠١٢) عدة خصائص لآراء البنائية، والتي يمكن أن يكون لها تأثير في المواقف التعليمية:

١- لا يُنظر للمتعلم على أنه سلبي، ولكن ينظر إليه على أنه مسئول مسئولية مطلقة عن تعلمه.

٢- تستلزم عملية التعلم عمليات نشطة يكون للمتعلم دور فيها؛ حيث يتطلب بناء المعنى.

٣- التدريس ليس نقلاً للمعرفة، ولكنه يتطلب تنظيم المواقف داخل الفصل.

٤-للمعلم دور جوهري في عملية التعلم، فهو يمكنه أن يتفاعل مع المتعلم، ويثير الأسئلة.

وفي ضوء الخصائص السابقة ترى الباحثة أن المتعلم هو المحور والمرتكز الأساس الذي تدور حوله العملية التعليمية؛ فهو المسئول الأول عن إحداث التعلم، وينبغي أن يكون له دور فاعل فيها، وأن الفهم شرط ضروري وأساسي للتعلم، كما أن التعليم يقترن مباشرة بالتجربة والخبرة وليس بالتلقين الأعمى الذي يكون فيه المتعلم سلبيًا، فالخطأ الذي قد يقع فيه المتعلم هو شرط للتعلم، وهو فرصة وموقف من خلال تجاوزه يتم بناء المعرفة التي نعتبرها صحيحة فيما بعد.

دور المعلم وفق النظرية البنائية:

يتمثل دور المعلم في الآتي (سالم، ٢٠٠٩):

- منظم لبيئة التعلم.
- مشجع للتلاميذ على المشاركة.
- مشارك في عملية إدارة التعلم وتقويمه.
- مشجع للمناقشات والأسئلة الصفية.
- مراجع لإجابات الطلاب لتشخيص وتصويب إجاباتهم.
- مهتم بالمتعلمين ومتابع لتحصيلهم.

دور المتعلم وفق النظرية البنائية:

ذكر القاسم والشرقي (٢٠٠٥) نقلاً عن أسامة عبد الرحيم محمود دور المتعلم في ضوء النظرية البنائية كالآتي:

- إن المتعلم يتحمل مسئولية تعلمه.
- يشارك المعلم في التخطيط للتعليم والتعلم.
- يتفاعل مع الخبرات والفرص التعليمية، ويقدم المبادرات.
- يبحث عن مصادر المعرفة والوصول إليها.

ولهذا ترى الباحثة أنه آن الأوان على المعلم لتغيير دوره التقليدي إلى دوره الفاعل؛ ليكون هو الموجه والميسر للتعلم وليس الملقين، وعليه أن يلعب أدوارًا إيجابية في إحداث التعلم والمعرفة لدى المتعلمين، فينبغي أن يحثهم على المبادرة والاستقلالية والبحث والاكتشاف والاستقصاء والإبداع، ومن خلال تلك الأدوار يصبح المتعلم إيجابيًا وليس سلبيًا يتحمل مسئولية تعلمه باحثًا عن المعرفة مكتشفًا لمصادرها.

- التصور البنائي لاكتساب المعرفة عند بياجيه (حسن زيتون، كمال زيتون، ٢٠٠٣ : ٨٥- ٩٠):

يمكن إيضاح ذلك من خلال إبراز المفاهيم في فكر **بياجيه، وهو:**

أ- المعرفة:

وفيها يميز بياجيه بين نوعين من المعرفة: الأول المعرفة الشكلية التي تشير إلى معرفة المثيرات بمعناها الحرفي، والتعرف على الشكل العام، ولا تتبع هذه المعرفة من المحاكاة العقلية، أما المعرفة التي تتبع من المحاكاة العقلية، فإن بياجيه يطلق عليها المعرفة الإجرائية، وهي التي تنطوي على التوصل إلى الاستدلال في أي مستوى من المستويات.

ب-التكيف:

يرى بياجيه أن تكيف الإنسان مع البيئة لا يشمل قيامه بمجموعة من الأفعال البيولوجية فقط، بل يشمل أيضًا قيامه بمجموعة من الأفعال العقلية، وأن تكيف الإنسان مع البيئة ليس تكيفًا بيولوجيًا بحتًا، ولكنه أيضًا تكيفٌ عقليٌ.

ج- التراكيب المعرفية:

يرى بياجيه أن الإنسان مثلما يتكيف بيولوجيًا مع البيئة، فهو أيضًا يتكيف عقليًا وذلك عن طريق وجود مجموعة من التراكيب المعرفية أو العقلية داخل جسم الإنسان، وتختلف التراكيب العقلية عن التراكيب الجسدية في أن الأولى لا يمكن ملاحظتها مباشرة، ولكن يستدل عليها من سلوك الإنسان، كما يرى بياجيه أن الطفل يولد بمجموعة من

التراكيب العقلية الفطرية، وهي تخضع لعملية تغير مستمرة؛ مما يؤدي إلى تكوين تراكيب عقلية جديدة.

د- عملية التنظيم الذاتي:

يُعد هذا العامل من أهم العوامل المسئولة عن التعلم المعرفي للطفل؛ إذ يلعب دورًا رئيسًا في النمو أو التعديل المستمر في التراكيب المعرفية. ويرى بياجيه أن الطفل عندما يتفاعل مع البيئة المحيطة، فإنه عادة ما يصادف مشكلة تتحدى فكره، ومن ثم يحاول أن يستخدم التراكيب المعرفية الموجودة في عقله من أجل حل هذه المشكلة، فإن لم تتوفر لديه التراكيب المعرفية اللازمة لذلك فإنه يصبح في حالة عدم اتزان، وقد يؤدي ذلك إلى أن ينسحب الطفل بعيدًا عن هذا المثير أو المشكلة، أو قيامه بمجموعة الأنشطة التي تحاول حل تلك المشكلة.

وقد قامت الباحثة بالأخذ بعين الاعتبار هذا التصور في بناء المفاهيم، ومساعدة الطالبات في اكتسابها بصورتها السليمة، وعدم نمو المفاهيم الخطأ في داخل عقل المتعلم، وتلاحظ الباحثة أن التصورات الخطأ تؤثر في التركيبات المعرفية للمتعلم، وتقاوم التغير، وأن هذه التصورات الخطأ تحتاج إلى جهد لكي يتم انتزاعها من التراكيب المعرفية لدى المتعلمين، لذلك لا بد من الأخذ بعين الاعتبار التصور البنائي لاكتساب المعرفة عند بياجيه.

وفيما يلي بعض إستراتيجيات ونماذج النظرية البنائية(أسامة عبد الرحيم، ٢٠١٥: ٢١):

- إستراتيجية التناقض المعرفي.
- نموذج التحليل البنائي.
- نموذج التعلم التوليدي.
- إستراتيجية المتشابهات.
- إستراتيجية خرائط المفاهيم.
- نموذج التدريس بخريطة الشكل V.

- نموذج التعلم البنائي.
- نموذج البنائية الإنسانية.
- نموذج التعلم المتمركز حول المشكلة.
- إستراتيجية التغير المفهومي.
- نموذج دورة التعلم الثلاثية.
- نموذج وتلي.

وترى الباحثة أن إستراتيجية الصراع (التناقض) المعرفي من الإستراتيجيات المنبثقة من الفكر البنائي، ويؤكد ذلك (Rowell, 1999) بأن هذه النظرية قائمة على نظريات برونر وبياجيه، ولذلك فهي تناسب أهداف البحث الحالي في تعديل التصورات الخطأ للمفاهيم المتضمنة في برنامج صحة الأسرة والطفل.

إستراتيجية التناقض المعرفي:

شهد البحث التربوي خلال العقود الماضية تطورًا جذريًا في رؤيته لعملية التعليم والتعلم؛ حيث ركز على جعل المتعلم محور العملية التعليمية، كما ركز على العوامل الخارجية التي تؤثر على تعلم المتعلم، فالمتعلم محور العملية التعليمية ومشارك نشط في النظرية البنائية، وهي التي تقوم على ربط المفاهيم العلمية الجديدة بالمفاهيم السابقة المتكونة لديه(Morgarita Limon, 2001: 357-380).

ومن هذه الفلسفة انبثقت عدة إستراتيجيات، منها إستراتيجية الصراع(التناقض) المعرفي.

يعرفها البياتي ومهدي (٢٠٠٩: ٣٤) أنها العملية التي يتم من خلالها وضع المتعلم في موقف تعليمي مثير يشككه في ظاهرة ما، فيدفعه ذلك لاستخدام خطوات حل المشكلة القائمة على الأسلوب العلمي، أي خطوات البحث العلمية؛ للوصول إلى تعميم أو مبدأ يمكن على أساسه اتخاذ قرار ما، ثم تطبيق هذا القرار في موقف جديد.

كما يعرفها عبد السلام مصطفى (٢٠٠٩: ١٩٧) بأنها أداة (أو تقنية) تعليمية وتطبيق لأفكار النظرية البنائية، وتستخدم في تنظيم محتوى العلوم وتدريس المفاهيم

العلمية لمساعدة التلاميذ على تصويب تصوراتهم البديلة أو الخطأ عن المفاهيم أو الظواهر العلمية.

أيضًا يعرفها شاي (Tsai, 2000: 285) بأنها أداة بصرية لتمثيل سلسلة من المكونات التعليمية المتتابعة، والتي تكون موجهة نحو التصورات البديلة لدى التلاميذ.

ويرى فريديل (Friedle, 1997) أن هذه الإستراتيجية تولد شعورًا داخليًا لدى الفرد المتعلم يكون نتيجة الرغبة الشديدة في المعرفة اللازمة لحل هذا التناقض، وبالتالي مساعدة المتعلم على فهم أفضل.

وتعرفها (Swan) بأنها مصطلح يستخدم لوصف الاضطراب النفسي الذي يحدث للفرد عندما لا تتوافق توقعاته عن ظاهرة ما مع خبراته السابقة.

مما سبق نجد أن النظرية البنائية بما تحويه من فلسفة تربوية تقدم تعلمًا أفضل، وحبذا تطبيقها في العلوم المختلفة الإنسانية والتطبيقية عامةً، وفي مجال التربية الأسرية خاصة، وهذا يحتم علينا كمعلمين عدم التسرع وتقديم المعلومات للطلاب والطالبات على أطباق من ذهب أو فضة، بل يجب تكليفهم بعمل ما للحصول على المعلومة، مثل البحث عنها في مصادر المعلومات المختلفة المتوفرة: المكتبة، البيت، الإنترنت، ومصادر وقنوات المعرفة المتنوعة، وعمل البحوث العلمية المناسبة لقدراتهم العقلية وأعمارهم الزمنية، ورفع مهاراتهم في مجال الاتصال بالآخرين بشتى أشكاله التقليدية اللفظية اللُغوية والإلكترونية لتبادل المعلومات والخبرات وتوفير بيئة ثرية بالمعلومات ومصادرها والعمل على إيجاد قدر من الدافعية لضمان استمرار المتعلمين في العمل، مع مراعاة مناسبة شتى الأنشطة لأعمارهم الزمنية واستعداداتهم الذهنية ومدركاتهم المعرفية والعقلية.

الأسس الفلسفية لإستراتيجية التناقض المعرفي:

تركز الفلسفة الخاصة بإستراتيجية التناقض المعرفي على الإطار المعرفي الخاص بالمتعلم، والذي يحمله معه إلى داخل الفصل الدراسي، ومدى تأثير هذا الإطار على

المواقف التعليمية التي تقدم للمتعلم، ولذلك فهي تقوم على الأسس التالية (Schulte, 1996: 25):

١- يحضر المتعلم إلى حجرة الدراسة وهو يحمل معه خبراته الشخصية ومعارفه ومهاراته المتنوعة، ويكون لهذه الخبرات والمعارف تأثير في تكوين رؤيته الخاصة.

٢- تتكون المعرفة المسبقة داخل المتعلمين وتنمو نتيجة لاحتكاكهم بالأصدقاء والمعلمين والبيئة المحيطة.

٣- يبني المتعلمون الفهم الخاص من خلال خبراتهم السابقة، ويستخدمون أفكارهم الخاصة كمعايير للحكم على مدى صحة ما توصلوا إليه من فهم للظواهر المختلفة.

٤- يُبنى المعنى ذاتيًا من قبل الجهاز المعرفي للمتعلم نفسه، ولا يتم نقله من المعلم إلى المتعلم، ولكن يتشكل المعنى داخل عقل المتعلم نتيجة لتفاعل حواسه مع العالم الخارجي.

٥- إن تشكيل المعاني عند المتعلم عملية نشطة تتطلب جهدًا عقليًا من قبل المتعلم.

٦- إن البنية المعرفية المتكونة لدى الطالب المتعلم تقاوم أي تغيير بشدة، إذ يتمسك الطالب بما لديه من المعرفة مع أنها قد تكون خاطئة، ولكنها تبدو مقنعة له فيما يتصل بمعطيات الخبرة.

٧- إن وضع المتعلم في موقف تعليمي يُقدم فيه ما يناقض ما لديه من معرفة مسبقة يحدث له نوعًا من عدم الاتزان في بنائه المعرفي، وعندئذ ينشط عقل المتعلم سعيًا وراء الاتزان، فيستخدم الأفكار السابقة في فهم المعلومات الجديدة، وإعادة تنظيم البناء المعرفي لديه(Debbie McCarson).

وتؤكد ذلك لوسي سايس(Lucy Sayece, 2009) حيث قالت إن الدروس التي تنطوي على الصراع المعرفي مثيرة للمتعلم، ويجب أن يعرف المعلم المعلومات التي لدى المتعلم؛ ليعلم من أين سيبدأ.

وفي ضوء ما سبق ترى الباحثة أنه ينبغي علينا في الميدان التربوي أن ندرب المتعلم على أن يكون باحثًا عن المعرفة قادرًا على استخدام المنهج العلمي في الوصول للحلول

المناسبة للمشكلات التي تقابله في حياته ومواقفه التعليمية اليومية، ننمي لديه الرؤية البصرية والذهنية التي تعينه على اكتشاف مفاهيمه الخاطئة وتصويبها عندما يصل للفهم الصحيح والتعلم الأفضل من خلال وضعه في مواقف تعليمية يستخدم فيها معلوماته السابقة في فهم المفاهيم الجديدة وتدريبه على إعادة تحقيق الاتزان المعرفي لديه وإعادة بنائه المعرفي.

وفي هذا الصدد تؤكد الباحثة أنه على المعلم أن يحترم ما لدى المتعلم من مفاهيم ومعلومات وخبرات سابقة، والتي ينبغي عليه أن ينطلق من خلالها لمساعدته على إحداث التعلم بطريقة إيجابية فاعلة يكون فيها المتعلم مسئولاً عن تعلمه، وتكون خبراته السابقة هي حجر الأساس لتعلمه.

مراحل إستراتيجية التناقض المعرفي:

يشير إليها (Friedl, 1995: 4) نقلاً عن: (أيمن سعيد، ١٩٩٩: ٣٣١) كما يلي:

١) مرحلة إحداث التناقض:

وفي هذه المرحلة:

أ- يتم جذب انتباه المتعلم وزيادة دافعيته للدراسة.

ب- تشجيع المتعلم على إلقاء الأسئلة حول التناقض المقدم.

ج- يمكن أن يُقدم الحدث المتناقض إما من خلال شرح المعلم، ويعقبه أسئلة من المتعلم، أو يُقدم مباشرة للمتعلم، ويتم مناقشته الحلول الممكنة في مجموعات صغيرة.

٢) مرحلة البحث عن حل التناقض:

وفي هذه المرحلة يكون المتعلمون شغوفين لإيجاد حل للحدث المتناقض، وفي محاولاتهم لحل هذا التناقض يكتسبون بعض عمليات العلم؛ مثل الملاحظة، وتسجيل البيانات، والتجريب، والتنبؤ، والتصنيف، ويتمكن المتعلمون من تعلم كثير من المضامين والمفاهيم العلمية للدرس.

٣) مرحلة التوصل إلى حل التناقض:

في هذه المرحلة ينجح المتعلمون في حل التناقض بأنفسهم نتيجة للأنشطة والتجارب التي يقومون بها، ويصلون إلى إجابات للعديد من الأسئلة التي أثارها التناقض، ويكونون مهتمين لسماع النتيجة التي سوف تُحفر في أذهانهم. وهذا ما تؤكده دراسة (Ercon Akpinar, 2009).

مخططات إستراتيجية التعارض المعرفي:

تتكون هذه المخططات من مجموعة من الخطوات تسعى لتحقيق الأهداف المرجوة، وقد حددها Tsai وذكرها طلبة (٢٠٠٦: ٦٩- ٧١) في هذه الخطوات:

أ- التصورات البديلة لدى المتعلمين (التصورات الخطأ).

ب- الحدث المتناقض لحل الصراع.

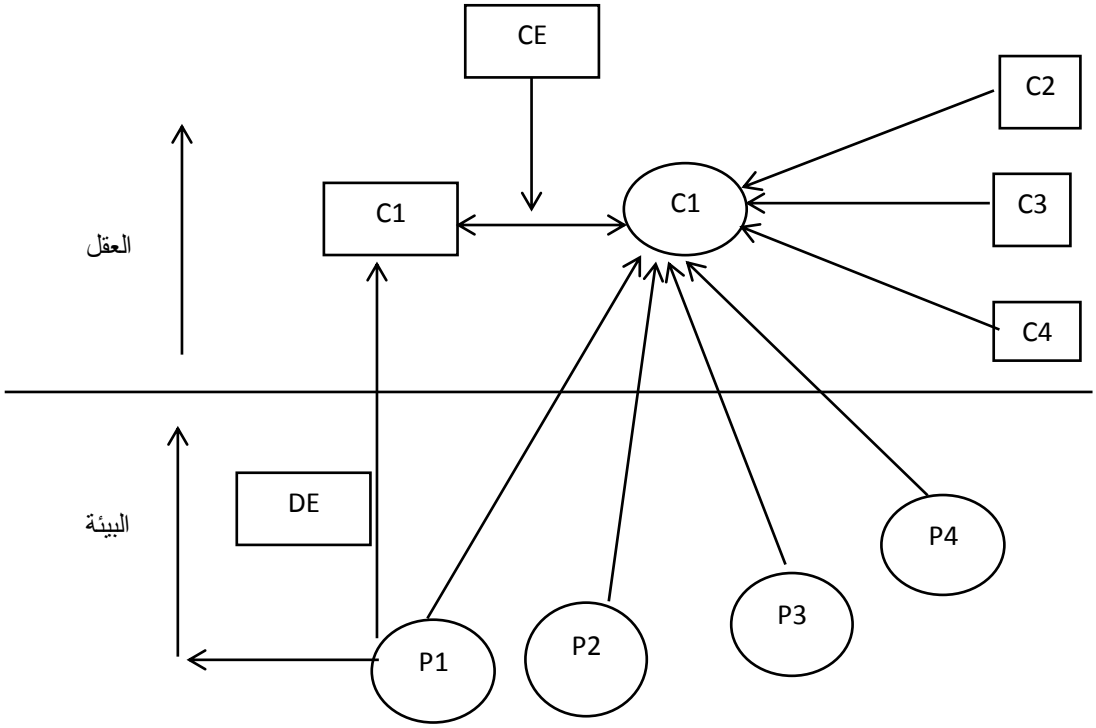
ت- المفهوم المراد تعلمه.

ث- الحدث الحرج أو التفسير.

ج-المفاهيم الأخرى المرتبطة بالمفهوم المراد تعلمه.

ح-المدعمات الإدراكية للمفهوم العلمي.

والشكل التالي يوضح مكونات خريطة الصراع النموذجية التي حددها Tsai : نقلاً عن: (إيمان حمدي ماضي، فتحية اللولو ٢٠١١: ٢٧):



شكل (١)

(P1) الإدراك المحفز للحدث المتناقض.

(DE) الحدث المتعارض أو المتناقض (والحادث بواسطة P1).

(C1) التصور البديل.

(C1) التصور المفاهيمي العلمي الذي يتم تعلمه.

(CE) الحدث أو التفسير الحرج.

(C2, C3, C4) المفاهيم العلمية المرتبطة بمفهوم الهدف.

(P2, P3, P4) الإدراكات المدعمة لمفهوم الهدف العلمي.

خطوات التدريس باستخدام مخططات التعارض المعرفي:

يتم التدريس باستخدام هذه المخططات، وتبعًا للخطوات التي حددها الحلفاوي (٢٠٠٨: ٦٦- ٦٧) نقلاً عن إيمان حمدي، فتحية اللولو (٢٠١١: ٢٨):

أولاً- التصورات الخطأ أو البديلة لدى المتعلمين:

يعرض المعلم المفهوم الجديد في صورة تساؤل، ومن هنا تظهر تصورات الطالبات الخطأ، ثم يكتب التصور الخطأ الأكثر شيوعًا في مكانه المخصص بالخريطة.

ثانيًا- الحدث المتناقض أو المتعارض:

يقوم المعلم بعرض الحدث المتعارض، ويكتبه في المكان المخصص له، ويبرز التعارض بينه وبين التصور الخطأ.

ثالثًا- المفهوم أو التصور العلمي الصحيح:

يقدم المعلم التصور العلمي الصحيح للمفهوم المراد تدريسه، ويضعه في المكان المخصص له بالخريطة.

رابعًا: الحدث الحرج أو الشرح:

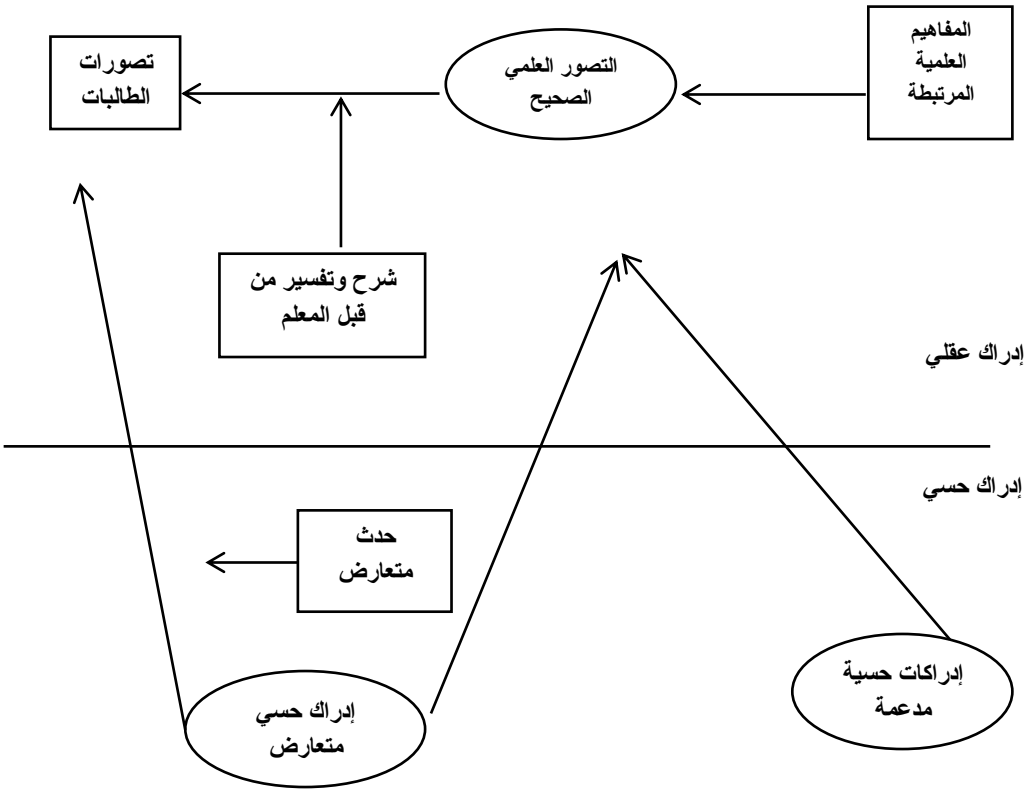
يقدم المعلم الحدث الحرج أو الشرح للتصور الصحيح للمفهوم المراد تعلمه، ويضعه في مكانه في الخريطة.

خامسًا: المفاهيم العلمية المرتبطة:

يعرض المعلم بعض المفاهيم العلمية المرتبطة بالتصور العلمي ثم يضعه في مكانه على الخريطة.

سادسًا- الإدراكات الحسية المدعمة:

يقدم المعلم الإدراكات الحسية المدعمة للمفهوم العلمي، ثم يضيفه للخريطة، وهذه الخطوات يمكن إيضاحها من خلال شكل (٢).



شكل (٢)

خطوات التدريس باستخدام مخططات التعارض المعرفي

وفي ضوء الشكل السابق ترى الباحثة أنه كلما ارتبط الحدث المتناقض مع ما يعارض البنية المعرفية السابقة للمتعلم، كانت عملية التعلم ذات معنى للمتعلم، كما أن تقديم الأحداث المتناقضة للمتعلمين يشكل حافزًا ومنبهًا يثير دافعيتهم وحب الاستطلاع لديهم للبحث عن المفهوم الصحيح، أيضًا تقديم الحدث الحرج أو الشرح، الذي يدعم صحة هذا المفهوم، وتقديم المفاهيم ذات الصلة التي تتيح للمتعلم إمكانية الربط الصحيح بين المفاهيم، واكتشاف العلاقات فيما بينها.

ويزخر علم الاقتصاد المنزلي (التربية الأسرية) بالعديد من المفاهيم التي تهم الأسرة من خلال مجالاتها المختلفة. "وتحتل تربية الأطفال ورعايتهم جانبًا مهمًا في هذا المجال

باعتبار أن الطفل هو نواة الأسرة وأمل المستقبل، والأسرة هي نواة المجتمع، فتتضمن الدراسة في هذا المجال معرفة طرق العناية بالطفل في مراحل نموه المختلفة؛ حتى ينمو نموًا سليمًا متكاملاً" (كوثر كوجك، لولو جيد، ١٩٩٥: ٢٨- ٢٩).

كما يهتم مجال الأمومة بدراسة نمو الطفل وتطوره وتقديم اقتراحات علمية لحل بعض المشاكل التي تعترض سير نموه وتطوره ورعايته.

"وتمثل مرحلة الطفولة قيمة وأهمية بالغة في أي مجتمع لأنها مرحلة أساسية من مراحل نمو الانسان بما تتضمنه من مظاهر نمو مختلفة جسمية وعقلية ونفسية واجتماعية تدفع الطفل الي التقدم نحو مراحل النمو التالية.

كما يمثل الاهتمام بالأم من الناحية النفسية والصحية خلال فترة الحمل وما بعدها، وتوعيتها بدورها المهم تجاه أفراد أسرتها ورعايتهم من الناحية الصحية والملبسية والنفسية مجالاً مهمًا في التربية الأسرية.

وتقع أغلب المشكلات التي تعاني منها الأم الحامل في حملها الأول نتيجة لعدم كفاية إلمامها بكل مايتعلق بالحمل: طبيعته، مشكلاته، أفضل طرق التعامل معه؛ فالمعرفة هي أحد أهم الوسائل التي تضمن لها الحصول علي حمل آمن وجنين معافى، كما أنها سلاحها الفعال الذي يساعدها في رصد أمراض ومشكلات فترة الحمل والإنجاب فور حدوثها والتغلب عليها (فاطمة عيسي،٢٠٠٦:٧).

ويحاول البحث الحالي عرض بعض المفاهيم الصحيحة المرتبطة بصحة الأم خلال أشهر الحمل المختلفة وما يقابلها من مفاهيم خطأ لدى الطالبات المعلمات من حيث الغذاء وبعض أعراض وأمراض الحمل، والمخاطر التي يمكن أن تتعرض لها المرأة الحامل، ودور الإستراتيجية في تعديل تلك المفاهيم. ثم بعد ذلك الطفل الرضيع منذ لحظة الولادة، وما يجب على الأم مراعاته، وكيفية العناية به من حيث الرضاعة، ومرحلة الفطام، وملابس الطفل، وحجرته وكيفية إعدادها.

مما سبق، ترى الباحثة أهمية استخدام إستراتيجية التناقض المعرفي في تحقيق أهداف مادة التربية الأسرية (الاقتصاد المنزلي) عامة، وفي هذا المجال (نمو الطفل والعلاقات الأسرية) خاصة.

التصورات البديلة:

يُعرفها كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٢: ٢٢٦) بأنها أفكار وتصورات عن المفاهيم العلمية المرتبطة بالظواهر الطبيعية؛ حيث تتعارض في كثير من الأحيان مع التصور العلمي، الذي اصطلح عليه حول هذه الظواهر.

ويعرفها الدسوقي (٢٠٠٣: ٤٤) بأنها الانطباعات التي يكونها المتعلم عن الأحداث والظواهر المختلفة نتيجة احتكاكهم المباشر بها، وذلك قبل تلقيهم تعليمًا مقصودًا متصلاً بها.

كما يعرفها مطر (٢٠١٠: ١٣) بأنها عبارة عن مفاهيم وأفكار موجودة في البنية المعرفية لدى المتعلمين، وذلك عن بعض المفاهيم التي تكون خطأ، ولا تتفق مع المفهوم العلمي الصحيح الذي وضعه العلماء.

وأشار مدحت النمر أن مصطلح التصورات الخطأ قد نال سيلاً من النقد ليحل محله التصورات البديلة، فمصطلح التصورات الخطأ يعني التصور الخطأ لوصف تفسير غير مقبول (ليس بالضرورة أن يكون تفسيرًا خطأ) لمفهوم بواسطة المتعلم بعد المرور بنشاط معين، وعند وجود هذه المفاهيم قبل المرور بخبرات التعلم، فإنها تكون مفاهيم قبلية لدى المتعلم (هناء عبده عباس، ٢٠١١: ١٠٧).

وقد عبر الباحثون بمصطلحات كثيرة ومختلفة عن هذه التصورات، ومنها ما ذكره الحربي (أسامة عبد الرحيم، ٢٠١٥: ٤٢):

- التصورات البديلة (Alternative Conceptions).
- المفاهيم القبلية (Preconceptions).
- التصورات الخطأ (Misconceptions).

- الأفكار الساذجة (Native Ideas).
- الأفكار الخاطئة (Erroneous Ideas).
- الفهم الخاطئ (Misunderstanding).
- الأفكار المتكونة جزئيًا (Partially Formed Ideas).

وتلاحظ الباحثة من التعريفات السابقة أنها على الرغم من اختلاف مسمياتها وتباينها إلا أنها تلتقي وتجتمع على أن الأفكار والمفاهيم الخاطئة أو التصورات البديلة لا تتفق مع المعرفة العلمية الصحيحة، وأن مصادر تلك التصورات متعددة تشمل تفاعل الفرد مع البيئة المحيطة به، كما أنها لا تتفق – سواء جزئيًا أو كليًا – مع التفسيرات المقبولة علميًا.

خصائص التصورات البديلة:

للتصورات البديلة خصائص أشارت إليها عديد من الدراسات: (Beasson, 1993, 587)، ماهر صبري وإبراهيم تاج الدين (٢٠٠٠، ٦١)، ناهد عبد الراضي نوبي (٢٠٠٣، ٦١)، (Parkinson, 2004, 92)، سلطان قاسم الفالح (٢٠٠٥، ١٤٣)، عبد الرازق مختار (٢٠٠٥، ٥١)، كما يلي:

١- إن المتعلم يأتي إلى المدرسة ولديه عديد من التصورات الخاطئة عن الأشياء والأحداث التي ترتبط بما يتعلمه.

٢- لا تقتصر هذه التصورات على سن معينة؛ حيث ثبت وجودها لدى كل الأعمار.

٣- قد يشترك المعلمون مع التلاميذ في نفس التصورات الخاطئة.

٤- تتكون المفاهيم لدى المتعلم قبل مروره بأية خبرات، أي قبل تلقيه في دراسته أية معلومات، وعند مروره بخبرات ومعلومات غير صحيحة يكتسب هذه التصورات الخطأ.

٥- التصورات الخاطئة ثابتة بدرجة كبيرة؛ مما يجعل من الصعب تغييرها، وخاصةً باستخدام طرق التدريس التقليدية.

٦- التصورات الخاطئة لا تتعلق بثقافة معينة، ولكنها ذات صبغة عالمية، بحيث إن طريقة تشكيل هذه التصورات وتكرار حدوثها في ذهن الطالب قد يتغير بالعوامل التي يعيشها.

٧- تساعد الإستراتيجيات الحديثة في تعديل التصورات الخاطئة، وخاصةً التي تُعنَى بالتغير المفهومي.

مصادر التصورات البديلة:

يُعد تحديد مصادر التصورات البديلة من الأمور المهمة التي تسهل مهمة تغيير تلك التصورات، وتتمثل التصورات البديلة في: الخلط بين مفهوم وآخر متقاربين في الألفاظ، أو النقص في التعريف، أو في الدلالة اللفظية.

وقد سعت عديد من الدراسات للكشف عن مصادر تلك التصورات، منها: إيهاب جودة أحمد (٢٠٠٦)، عزة فتحي علي (٢٠١٢)، أسامة عبد الرحيم (٢٠١٥)، هبة جمال ناصر وآخرين (٢٠١٥)، جمال الدين يونس (٢٠١٦)، ويمكن تصنيف هذه المصادر إلى:

مصادر خارجية، مثل:

أ. **المعلم:** حيث إن المعلم الذي لا يدقق في اللغة التي يعرض بها المفاهيم، أو تكون بنيته المعرفية مليئة بالتصورات الخطأ، ولا يراعي مستويات طلابه، كل هذا من الممكن أن يجعل المعلم ينقل المفاهيم الخطأ إلى طلابه.

ب. عناصر الثقافة السائدة التي يتناقلها الأفراد عبر الأسرة.

ج. **الكتاب المدرسي:** أحيانًا يرجع الفهم الخاطئ إلى الكتاب المدرسي، وذلك بسبب كثافة المعلومات وافتقارها أحيانًا للشرح الكامل للمفهوم.

مصادر داخلية:

أ- النمو العقلي للمتعلمين: قد يعود الفضل في اكتساب المفهوم العلمي السليم إلى المستوى العام للنمو العقلي للمتعلم، وما يتطلبه بعض المواد من عمليات عقلية خاصة.

ب-الميول والاستعدادات وقدرات المتعلم.

أهمية التعرف إلى التصورات البديلة لدى الطالبات:

أكدت عديد من الدراسات- مثل دراسة: فايز محمد عبده (٢٠٠٠)، رائد يوسف الأسمر (٢٠٠٨)، محمد بن أحمد (٢٠٠٨)، نجلاء إسماعيل (٢٠٠٨)، إيمان كامل (٢٠١١)، حسن رشاد رصرص (٢٠١١)، هناء عبده عباس (٢٠١١)، ألفة محمود قاسم (٢٠١٤)، ذكري علي محمد وآخران (٢٠١٤)- على أهمية تحديد المفاهيم الخاطئة لدى المتعلمين؛ للتعرف على التصورات الخطأ، ومحاولة تصحيحها.

ويرجع اهتمام التربويين إلى التعرف على التصورات الخطأ للأسباب التالية (هبة جمال ناصر وآخرون، ٢٠١٥، ٢١٣):

١- ضمان عدم إضافة تصورات خطأ إلى المفاهيم التي يدرسونها، وهذا يتطلب تغييرات جذرية لتصوراتهم؛ حتى لا تؤثر على التصورات الصحيحة.

٢- إن تشخيص وتعديل المفاهيم الخاطئة يُعد من أهم أهداف التعلم.

٣- إن التعرف إلى الخلفية العلمية للطالبات يساعد في فهم مصادر وأسباب التصورات الخاطئة، وبالتالي التغلب عليها.

وفي ضوء ما سبق تؤكد الباحثة على أهمية التصورات البديلة من خلال أنها تسهم في تسهيل عملية اختيار المفاهيم التي ينبغي تعلمها، كما أنها تسهل اختيار خبرة التعلم المناسبة للمفاهيم العلمية، وأيضًا تبرز الهدف من النشاط التعليمي بما يحقق الفهم السليم لدى المتعلمين، الأمر الذي يساعد على توظيف الأساليب التعليمية الحديثة المناسبة وغير التقليدية للتعامل مع تصورات المتعلمين، والتي تحافظ على سلامة المفاهيم العلمية لديهم، وتؤدي إلى المفاهيم العلمية الصحيحة.

مواد البحث وأدواته:

لتحقيق أهداف البحث، تم إعداد المواد والأدوات التالية:

أولاً- مواد البحث:

[١] برنامج مقترح باستخدام إستراتيجية الصراع المعرفي، ويتضمن:

أ- كُتيب الطالبة.

ب- دليل إرشادي للمعلمة لاستخدام الكُتيب.

ثانيًا- أدوات البحث:

أ- اختبار (تشخيصي/ تحصيلي) في التصورات البديلة الخاصة بالأم.

ب- اختبار (تشخيصي/ تحصيلي) في التصورات البديلة الخاصة بالطفل.

[١] البرنامج المقترح باستخدام إستراتيجية الصراع المعرفي:

لإعداد البرنامج المقترح، تم اتباع الآتي:

١- مراجعة أدبيات البحث التي تناولت ما يلي:

أ.مجال الأمومة والطفولة كأحد مجالات الاقتصاد المنزلي (التربية الأسرية).

ب.إستراتيجية الصراع (التناقض أو التعارض) المعرفي.

ج.التصورات البديلة [تصورات متعلقة بالأم في مرحلة الحمل- تصورات متعلقة بمرحلة الولادة – تصورات متعلقة بالطفل الوليد].

٢- مقابلة عدد من الطالبات (٤٠ طالبة)؛ للكشف عن بعض التصورات البديلة عن بعض المفاهيم المقترحة، وقد تم عرض هذه المفاهيم على كل طالبة، ثم تركها تتحدث عنه بحرية، ومن ثم تم رصد العديد من التصورات البديلة.

وبناءً على ما سبق، تم البدء في إعداد البرنامج المقترح باستخدام إستراتيجية الصراع المعرفي من خلال **ما يلي:**

أ. إعداد قائمة بالتصورات البديلة التي سوف يتم معالجتها من خلال البرنامج.

ب. تصميم البرنامج المقترح باستخدام إستراتيجية الصراع المعرفي.

ج. إعداد دليل المعلمة الإرشادي.

أولاً- إعداد قائمة بالتصورات البديلة:

تم إعداد قائمة بالتصورات البديلة الخاصة ببعض المفاهيم والمعلومات المرتبطة بصحة الأم والطفل وتضمينها بالبرنامج المقترح من خلال:

أ. خبرة الباحثة خلال فترة تدريسها للطالبات بالكلية.

ب. إجراء مقابلات مع الطالبات المعلمات ومن خلال هذه المقابلات قامت الباحثة بعرض بعض المفاهيم المقترحة على الطالبات ومناقشتهن فيها؛ للوصول إلى التصورات البديلة لديهن، كذلك من خلال سؤال الطالبات على ما يشغلهن ويهمهن في هذا المجال، وما يرسخ في بنيتهن المعرفية عن بعض المفاهيم التي تخص مجال الأمومة والطفولة.

ج. عرض القائمة على مجموعة من السادة المحكمين، وبعد تجميع آرائهم تم إجراء التعديلات المطلوبة.

ب- البرنامج المقترح [كُتيب الطالبة + دليل المعلمة]:

(١)كُتيب الطالبة:

اشتمل كُتيب الطالبة على (١٣) موضوعًا، منها (٦) موضوعات خاصة بصحة الأم، و(٧) موضوعات خاصة بصحة الطفل، وهي:

أولاً- الموضوعات الخاصة بصحة الأم:

١- رحلة الحمل والتغذية.

٢- آلام الحمل.

٣- أمراض الحمل ومتاعبه.

٤- مخاطر التدخين على الحامل.

٥- الحمل والرياضة.

٦- الولادة.

ثانيًا- الموضوعات الخاصة بصحة الطفل:

١- الرضيع والحبل السري.

٢- الرضاعة الطبيعية.

٣- الرضاعة الصناعية.

٤- الفطام.

٥- ملابس الطفل.

٦- حجرة الطفل.

٧- حمام الطفل.

(٢) دليل المعلمة:

تم إعداد دليل المعلمة بحيث تستعين به عند تقديم الموضوعات المقترحة باستخدام إستراتيجية الصراع المعرفي، وتكون من:

مقدمة الدليل:

وفيه تتعرف المعلمة على:

- أهمية الموضوعات المقدمة في هذا المجال.
- الخطة الزمنية لتدريس الموضوعات المقترحة.
- الأهداف المهمة للموضوعات ككل.
- الأهداف الإجرائية للبرنامج المقترح، وهي الأهداف التي وردت في موضوعات البرنامج.
- موضوعات البرنامج المقترح، وقد تم صياغتها باستخدام إستراتيجية الصراع المعرفي.
- طريقة العرض: تم استخدام إستراتيجية الصراع المعرفي في عرض الموضوعات المقترحة.
- التقويم.

عرض الدليل على السادة المحكمين:

تم عرض الدليل على السادة المحكمين، وبعد تجميع آرائهم تم إجراء التعديلات المطلوبة، ومن ثم أصبح الدليل في صورته النهائية صالحًا للتطبيق.

استطلاع آراء السادة المحكمين حول البرنامج المقترح [كُتيب الطالبة + دليل المعلمة] باستخدام إستراتيجية الصراع المعرفي: بعد إعداد البرنامج، تم عرضه على المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس ومجال الاقتصاد المنزلي؛ للتأكد من سلامة المفاهيم

المتضمنة في الكُتيب، ومدى صحة الدليل، وتم إجراء التعديلات اللازمة، وأصبح البرنامج جاهزًا في صورته النهائية للتطبيق.

ثانيًا- إعداد أدوات البحث:

[١] الاختبار (التشخيصي/ التحصيلي) للتصورات البديلة:

قامت الباحثة بإعداد الاختبار (التشخيصي/ التحصيلي)، وقد اتبعت الباحثة الخطوات التالية:

-الهدف من الاختبار:

حيث هدف الاختبار إلى الكشف عن التصورات البديلة الموجودة لدى الطالبات المعلمات حول المفاهيم المتضمنة بكتيب الطالبة، وذلك كجانب تشخيصي (قبلي)، وأيضًا كجانب تحصيلي؛ للمقارنة بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة؛ لمعرفة أثر الإستراتيجية.

-إعداد مفردات الاختبار:

تم إعداد مجموعة من الأسئلة الموضوعية؛ وذلك حتى يمكن رصد التصورات البديلة الموجودة لدى الطالبات.

وصف الاختبار:

تكون الاختبار من (٢٥) سؤالاً خاصًا بصحة الأم، و(٢٥) سؤالاً خاصًا بصحة الطفل.

تعليمات الاختبار:

بعد إتمام بنود الاختبار وضعت الباحثة مجموعة من التعليمات تهدف إلى تسهيل مهمة الطالبات للإجابة عن الأسئلة، وهي:

١- بيانات الطالبات: الاسم والشعبة.

٢- عدد أسئلة الاختبار.

٣- تعليمات خاصة بالإجابة.

صياغة مفردات الاختبار:

روعي عند صياغة المفردات ما يلي:

١- الدقة العلمية واللغوية.

٢- أن تكون خالية من الغموض.

٣- أن تكون ممثلة لمحتوى الكُتيب المقترح.

عرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين:

بعد الانتهاء من إعداد اختبار التصورات البديلة ووضع تعليماته، كان لا بد من التأكد من صلاحية الصورة الأولية للاختبار، ولذلك قامت الباحثة بعرضه على مجموعة من السادة المحكمين؛ للتأكد من صلاحيته من حيث مدى صحة المفردات من الناحية العلمية، ومدى دقة الصياغة، ووضوح اللغة، وقد تم إجراء التعديلات التي اقترحها السادة المحكمون، وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية.

التجربة الاستطلاعية للاختبار:

بعد تعديل الاختبار وفقًا لآراء السادة المحكمين، وظهوره في صورته النهائية، قامت الباحثة بتطبيقه على عينة استطلاعية تكونت من (٣٠) طالبة، وكان الهدف من هذه التجربة حساب ما يلي:

- صدق الاختبار.
- ثبات الاختبار.
- تحديد زمن الاختبار.

أولاً- صدق الاختبار:

تم عرض الاختبار على عدد من السادة المحكمين أعضاء هيئة التدريس؛ لإبداء الرأي حول ملاءمة الاختبار لما وضع لقياسه، وتم إجراء التعديلات التي اقترحها السادة المحكمون، وبذلك أصبح الاختبار صادقًا فيما يقيسه.

ثانيًا: حساب ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبار ككل عن طريق حساب معامل ألفا كرونباخ باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS 24)؛ حيث بلغ (٠,٧٩)، وهو معامل ثبات مرتفع، ويدل على أن الاختبار يتميز بدرجة عالية من الثبات.

ثالثًا- تحديد زمن الاختبار:

تم تحديد زمن الاختبار من خلال حساب الزمن الذي استغرقته كل طالبة في الإجابة عن أسئلة الاختبار، وبحساب المتوسط كان الزمن اللازم للإجابة على الاختبار (٤٠) دقيقة.

تطبيق تجربة البحث:

١-إجراء التطبيق القبلي لأداة البحث، وهو اختبار التصورات البديلة بشقيه [صحة الأم/ صحة الطفل] على طالبات المجموعة التجريبية والضابطة، وذلك قبل التدريس مباشرة [يوم ٢٠١٦/٩/٢٦م]، ثم تم تصحيح أوراق إجابة عينة البحث، وذلك لحساب التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة، وكانت النتائج كما يلي:

-نتائج التطبيق القبلي لاختبار التصورات البديلة:

لحساب التكافؤ بين المجموعتين التجريبية والضابطة، تم حساب قيم "ت" للمتوسطات غير المرتبطة ببرنامج (SPSS)، وجاءت النتائج كما بالجدول (١).

جدول (١)

قيمة "ت" للفروق بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار التصورات البديلة.

	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
الاختبار ككل	تجريبية	٤٠	١٦,٢٧٥٠	٢,٣٢٠٣٤	-١,١٤٨	٧٨	٠,٢٥٤
	ضابطة	٤٠	١٦,٨٥٠٠	٢,١٥٤٩٠	-١,١٤٨	٧٧,٥٧٧	٠,٢٥٤
صحة الأم	تجريبية	٤٠	٨,٠٥٠٠	١,٧٦٧٩٥	-٠,٩٠٠	٧٨	٠,٣٧١
	ضابطة	٤٠	٨,٣٧٥٠	١,٤٤٤٤٩	-٠,٩٠٠	٧٥,٠١٨	٠,٣٧١
صحة الطفل	تجريبية	٤٠	٨,٢٢٥٠	١,٧٣١٨٧	-٠,٦٩٣	٧٨	٠,٤٩٠
	ضابطة	٤٠	٨,٤٧٥٠	١,٤٨٤٧٥	-٠,٦٩٣	٧٦,٢٢٢	٠.٤٩٠

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي للاختبار ككل؛ حيث كانت قيمة "ت" (-١,١٤٨) عند مستوى دلالة (٠,٢٥٤)، أما في أجزاء الاختبار فكانت قيمة "ت" لمحور صحة الأم (-٠,٩٠٠) عند مستوى دلالة (٠,٣٧١)، وكانت قيمة "ت" لمحور صحة الطفل (-٠,٦٩٣) عند مستوى دلالة (٠,٤٩٠)، ومستوى الدلالة أعلى بكثير من مستوى (٠,٠٥)؛ مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث قبل تطبيق تجربة البحث في شيوع التصورات البديلة لديهن.

(٢) التدريس لمجموعتي البحث:

تم التدريس للمجموعتين بدايةً من ٢٠١٦/١٠/٣م إلى ٢٠١٦/١٢/٥م؛ حيث قامت الباحثة بالتدريس للمجموعة التجريبية باستخدام خرائط الصراع المعرفي، بينما قامت إحدى الزميلات في مجال التخصص بالتدريس للمجموعة الضابطة بالطريقة التقليدية المعتادة (المحاضرة).

(٣)التطبيق البعدي لأداة القياس:

بعد الانتهاء من تدريس موضوعات البرنامج المقترح، تم تطبيق اختبار التصورات البديلة (المفاهيم) بعديًا على مجموعتي البحث، ورصد الدرجات، كل مجموعة على حدة، وعمل المعالجة الإحصائية لها؛ للتأكد من صحة الفروض التي وضعت سلفًا.

(٤)نتائج البحث وتفسيرها في ضوء فروض البحث:

بعد الانتهاء من تجربة البحث الأساسية وإجراء التطبيق البعدي، تم رصد النتائج في جداول تمهيدًا لمناقشتها وتفسيرها في ضوء اختبار صحة فروض البحث عن طريق استخدام المعاملات الإحصائية المناسبة.

تمت الإجابة عن السؤالين الأول والثاني للبحث من خلال مقابلات مع مجموعة من الطالبات، وكذلك تم إعداد استبانة مفتوحة لتذكر فيها الطالبات تصوراتهن حول المفاهيم الخاصة بصحة الأم والطفل في فترة الحمل والولادة.

اختبار صحة الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على ما يلي: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التصورات البديلة لمفاهيم صحة الأم وذلك لصالح المجموعة التجريبية".

ولاختبار صحة هذا الفرض والإجابة عن السؤال الثالث للبحث تم حساب قيم "ت" لمتوسطات الدرجات غير المرتبطة، وتم تحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

جدول (٢)

نتائج طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التصورات الخطأ (صحة الأم)

	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
صحة الأم	تجريبية	٤٠	٢٤,٣٧٥٠	٠,٨٠٦٦٢	٢٤,٧٩٣	٧٨	٠,٠٠
	ضابطة	٤٠	١٧,١٥٠٠	١,٦٥٧١٥		٥٦,٤٩٨	٠,٠٠

يتضح من الجدول السابق الخاص بنتائج التطبيق البعدي لاختبار التصورات الخطأ لمفاهيم صحة الأم أن قيمة "ت" (٢٤,٧٩٣)، وقيمة الدلالة (٠,٠٠) وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، وهذا يعني وجود فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التصورات الخطأ، وذلك لصالح المجموعة التجريبية؛ حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية (٢٤,٣٧٥)، أما متوسط المجموعة الضابطة فقد بلغ (١٧,١٥٠).

اختبار صحة الفرض الثاني:

نص الفرض الثاني على ما يلي: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التصورات البديلة لمفاهيم صحة الطفل، وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

ولاختبار صحة هذا الفرض والاجابة علي السؤال الرابع ، تم حساب قيم "ت" لمتوسطات الدرجات غير المرتبطة، وتم تحليل البيانات باستخدام البرنامج الإحصائي (SPSS).

جدول (٣)

نتائج طالبات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التصورات الخطأ (صحة الطفل)

	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة
صحة الأم	تجريبية	٤٠	٢٤,١٧٥٠	٠,٨٧٣٧٦	٢٤,٦٥٤	٧٨	٠,٠٠
	ضابطة	٤٠	١٧,٠٧٥٠	١,٦٨٥٣٤		٥٨,٥٥٣	٠,٠٠

يتضح من الجدول (٣) الخاص بنتائج التطبيق البعدي لاختبار التصورات الخطأ لمفاهيم صحة الطفل، أن قيمة "ت" (٢٣,٦٥٤) وقيمة الدلالة (٠,٠٠)، وهي قيمة دالة إحصائيًا عند مستوى (٠,٠٥)، وهذا يعني وجود فرق دال إحصائيًا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التصورات الخطأ وذلك لصالح المجموعة

التجريبية؛ حيث بلغ متوسط المجموعة التجريبية (٢٤,١٧٥)، أما متوسط المجموعة الضابطة فقد بلغ (١٧,٠٧٥).

تفسير النتائج:

يمكن إرجاع تحقق تلك النتائج إلى الأسباب الآتية:

١- التدريس باستخدام خرائط الصراع المعرفي أوجد فرصة للطالبات لاختبار مفاهيمهن السابقة، وما تتضمنه من تصورات خاطئة حول المفاهيم التي تخص صحة الأم والطفل موضوع الدراسة.

٢- إن خرائط الصراع المعرفة جعلت الطالبات محور العملية التعليمية ومشاركات فيها من خلال قيامهن ببعض الأنشطة؛ مما أثمر عن تعديل للمفاهيم البديلة لديهن.

٣- خرائط الصراع المعرفي تواجه الطالبات بالمشكلات والأحداث التي تمر بحياتهن ويعجزن عن حلها، وهذا ما ساعد على جذب انتباههن، وأوجد الدافعية لديهن للوصول إلى المعرفة الصحيحة.

٤- التدريس باستخدام خرائط الصراع المعرفي شجع الطالبات على المناقشة والحوار، كما ساعدهن على طرح ما لديهن من أفكار؛ مما ساعد على التعرف على التصورات الخطأ الموجودة لديهن، والتركيز عليها وتعديلها.

٥- التفنيد الكامل للتصور الخطأ، وعرض المفاهيم الصحيحة وجميع ما يرتبط بها من مفاهيم أدى إلى التصويب بصورة ظاهرة برزت من خلال الفروق بين نتائج المجموعتين.

٦- التدريس باستخدام خرائط الصراع المعرفي جعل التعلم ذا معنى للطالبات، وأسهم في فرز المفاهيم المتناقضة، وتدعيم المفاهيم الصحيحة.

٧- اختيار البرنامج لموضوعات حيوية (صحة الأم والطفل) في حياة المرأة أثمر عن اهتمام الطالبات المعلمات عينة البحث، وهذا ما توضحه النتائج من فروق بين متوسطات الدرجات القبلية والبعدية لدى المجموعتين التجريبية والضابطة، بما يعكس اهتمام

الطالبات المعلمات بالموضوعات في حد ذاتها، ناهيك عن الاهتمام الأكبر في المجموعة التجريبية التي درست بخرائط الصراع المعرفي.

وتتفق هذه الدراسة مع دراسة (Mansoor Niaz, 1995)، والذي أوضح فيها تفوق المجموعة الضابطة واستفادتها من تطبيق الإستراتيجية، وكان لها أثر فعال في تحسن أداء المجموعة.

ودراسة سمية بنت علي عبد الوارث (٢٠١٢)، والتي كان من نتائج دراستها أن استخدام إستراتيجية التناقض المعرفي ساعد على عرض المحتوى العلمي لفصلي خواص المادة والحرارة بشكل مفصل ومختلف عن أسلوب عرضه في الكتاب المقرر.

وأما دراسة هبة جمال إسماعيل وآخرين (٢٠١٥)، فقد أثبتت أن التدريس باستخدام خرائط الصراع المعرفي أعطى للتلاميذ فرصة اختبار مفاهيمهم وأفكارهم السابقة وما تتضمنه من تصورات خطأ.

كذلك أثبتت دراسة سعيد محمد، شريفة صالح (٢٠١٣) أهمية إستراتيجية الصراع المعرفي في تنمية التحصيل ومهارات التفكير العلمي.

وتتفق هذه الدراسة أيضًا مع دراسة جمال الدين توفيق، إيمان عبد الفتاح (٢٠١٦)، التي أثبتت أن للإستراتيجية دورًا في تعديل التصورات البديلة المتضمنة في وحدة "المادة وتركيبها".

أيضًا تتفق مع دراسة إحسان محمود الحلبي وآخرين (٢٠١٧) في أهمية ودور الإستراتيجية في تصحيح التصورات البديلة، وتنمية عمليات العلم في الاقتصاد المنزلي.

ويرى (Zazkis, 2006) أيضا أن الإستراتيجية كان لها دور في تبسيط العمليات الحسابية.

وتتعارض هذه النتيجة مع دراسة (Gyoumgho, 2001) الذي يقول إن إستراتيجية الصراع المعرفي استخدمت كطريقة تدريس فعالة منذ الثمانينيات، وأنه يقول إن الصراع المعرفي لا يؤدي باستمرار إلى تغير مفاهيمي.

التوصيات والمقترحات:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية تقدم الباحثة بعض التوصيات التي يمكن أن تسهم في الوصول بنتائج الدراسة إلى التطبيق العملي في مجال الاقتصاد المنزلي والعلوم الأخرى، وفيما يلي عرض لأهم هذه **التوصيات:**

- ضرورة الاستفادة من البرنامج المقترح للدراسة الحالية في بناء برامج مقترحة مماثلة لتصويب التصورات البديلة والمفاهيم الخاطئة لدى طلاب كلية التربية في التخصصات الدراسية المتنوعة وذلك بالتنسيق مع أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية عامةً، وقسم المناهج وطرق التدريس خاصةً، ونقل هذه التجربة إلى كليات التربية بأنحاء وربوع المعمورة حتى تعم الفائدة على جميع الطلاب والطالبات بكليات التربية بجمهورية مصر العربية.
- ضرورة الحرص على أن يكون للطالبات المعلمات – في مقرر التربية الأسرية خاصةً والمقررات الدراسية الأخرى عامةً– دورٌ فاعلٌ في تصويب تصوراتهن بأنفسهن عن طريق بذلك مزيد من الجهد؛ لتشكيل بنيتهن المعرفية بناءً على المعرفة الجديدة.
- التأكيد المستمر على تفعيل استخدام مخططات التعارض (الصراع) المعرفي في تدريس مقررات التربية الأسرية كأحد أساليب التعلم الفعالة التي تُسهم في تحقيق أهداف تلك المقررات بإيجابية، تحت إشراف تربوي متكامل.
- تنظيم ورش تدريبية للطالبات المعلمات لمقررات التربية الأسرية للاستفادة من محتوى كتيب الطالبة المُعد وفقًا لإستراتيجية الصراع المعرفي؛ وذلك بغية الوصول إلى التصورات البديلة للمفاهيم المتعلقة بصحة الأم والطفل وعلاج وتصويب المفاهيم الخاطئة بهذا الجانب.
- ضرورة تبصير الطالبات المعلمات وطلاب الدراسات العليا في مجال الدراسة الحالية بنتائج الأبحاث والدراسات التي تناولت الإستراتيجيات البنائية للاستفادة منها وتوظيفها في تنمية المفاهيم العلمية الصحيحة وعلاج التصورات البديلة لديهن، خاصةً المفاهيم المتعلقة بالأمومة والطفولة عامةً وصحة الأم والطفل خاصةً وما يتعلق بمفاهيم النمو الجسمي والانفعالي والاجتماعي للطفل.

مراجع البحث

أولاً- المراجع العربية:

١-إحسان محمود إبراهيم الحلبي، دعاء محمدي أحمد، عاصم بحيري يوسف، صلاح عبد السميع مهدي باشا (٢٠١٧): فاعلية خرائط الصراع المعرفي في تصحيح التصورات البديلة لبعض المفاهيم وتنمية عمليات العلم في الاقتصاد المنزلي لدى تلميذات المرحلة الإعدادية، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، أبريل، العدد (١٨٦).

٢-أحمد أحمد الشاعر (٢٠١٧): موسوعة طب الأطفال والثقافة الطبية، الجزء الأول، القاهرة: الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٣-أحمد علي حيدرة سالم (٢٠٠٩): أثر استخدام إستراتيجية التعلم البنائي في تدريس الكيمياء على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٤-أسامة عبد الرحيم محمود خلة (٢٠١٥): أثر إستراتيجيتي التناقض المعرفي وبوسنر في تعديل التصورات الخطأ للمفاهيم الفيزيائية لدى طلاب الصف الثامن الأساسي، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

٥-ألفة محمود محمد قاسم (٢٠١٤): أثر استخدام إستراتيجية البيت الدائري في علاج التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية في مادة الثقافة العلمية لدى طالبات الصف الحادي عشر بغزة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الأزهر، غزة.

٦-إيزيس نوار (٢٠٠٨): مدخل إلى الاقتصاد المنزلي علم الأسرة وبناء الإنسان، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.

٧-إيمان حمدي محمد ماضي، فتحية صبحي سالم اللولو (٢٠١١): "أثر مخططات التعارض المعرفي في تنمية المفاهيم ومهارات حل المسألة الوراثية لدى طالبات الصف العاشر"، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

٨-إيمان عبد الفتاح كامل (٢٠١١): فاعلية خرائط الصراع العرفي في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية وتنمية التفكير الناقد لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.

٩-أيمن حبيب سعيد (١٩٩٩). أثر استخدام إستراتيجية المتناقضات على تنمية التفكير العلمي وبعض عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من خلال مادة العلوم. المؤتمر العلمي الثالث (مناهج العلوم للقرن الحادي والعشرين رؤية مستقبلية)، المجلد (١)، يوليو، مصر.

١٠-إيهاب جودة أحمد طلبة (٢٠٠٦). فعالية خرائط الصراع المعرفي في تصحيح التصورات البديلة لبعض المفاهيم وحل المسائل الفيزيائية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلد (٩)، العدد (١) مارس، مصر.

١١-جمال الدين توفيق يونس، إيمان عبد الفتاح كامل (٢٠١٦): أثر استخدام خرائط الصراع المعرفي في تصويب التصورات البديلة للمفاهيم العلمية في وحدة "المادة وتركيبها"، وتنمية مهارات التفكير الناقد لتلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، السعودية، العدد (٧٧) سبتمبر.

١٢-حسن حسين زيتون، كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٣): التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية، القاهرة: عالم الكتب.

١٣-حسن رشاد رصرص (٢٠١١): التصورات البديلة للمفاهيم الرياضية لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بغزة. مجلة جامعة الأزهر – سلسلة العلوم الإنسانية، مجلد (١٣)، العدد (٢)، غزة.

١٤-ذكرى علي محمد، عبد القوي نعمان، عبد الولي حسين الدهمش (٢٠١٤): أثر استخدام نموذج بايبي البنائي في تعديل التصورات البديلة لمادة لعلوم لدى تلميذات الصف الثامن الأساسي، المجلة العربية للتربية العلمية والتقنية، العدد الثاني.

١٥-رائد يوسف الأسمر (٢٠٠٨): أثر دورة التعلم في تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية لدى طلبة الصف السادس واتجاههم نحوها، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

١٦-زبيدة محمد قرني (٢٠١٧). إستراتيجيات التعليم وخرائط التعلم، القاهرة: المكتبة العصرية للنشر والتوزيع.

١٧-سعيد محمد محمد السعيد، شريفة صالح الزهراني (٢٠١٣): فاعلية استخدام إستراتيجية المتناقضات في تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير العلمي في مادة العلوم لدى طالبات الصف الثاني المتوسط في منطقة حائل، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (١٩٤).

١٨-سلطانة قاسم الفالح (٢٠٠٥): فاعلية النموذج الواقعي في تنمية التحصيل وعمليات العلم وتعديل الفهم الخطأ والاتجاه نحو العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط في مدينة الرياض، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد السادس، العدد الأول.

١٩-سمية بنت علي عبد الوارث، سميحة محمد سعيد (٢٠١٢): فاعلية إستراتيجية التناقض المعرفي في تعديل التصورات الخاطئة في الفيزياء وتنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف الأول الثانوي، مجلة العلوم التربوية والنفسية، مجلد (١٣)، العدد (٢)، يونيو، البحرين.

٢٠-سيد علي ريان (٢٠١٢): أثر إستراتيجية التناقض المعرفي على مدركات طلاب العلوم في تعلم نماذج التصنيف الكيميائي للمواد، مجلة البحوث التربوية والتعليمية، مخبر تعليم، تكوين، تعليمية، المدرسة العليا للأساتذة بوزريعة، الجزائر، العدد (١).

٢١-عايش محمود زيتون (٢٠٠٧): النظرية البنائية وإستراتيجيات تدريس العلوم، عمان: دار الشروق.

٢٢-عبد الرازق مختار محمود (٢٠٠٥): فعالية إستراتيجية مقترحة للتغيير المفهومي في تصويب التصورات الخطأ عن بعض المفاهيم النحوية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي، مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد الحادي والعشرون، العدد الأول.

٢٣-عبد السلام مصطفى عبد السلام (٢٠٠٩): الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، ط٣، القاهرة: دار الفكر العربي.

٢٤-عزة فتحي علي (٢٠١٢): تصحيح الفهم الخطأ للمفاهيم السياسية وأثره في تجنب مغالطات التفكير السياسي باستخدام إستراتيجية خرائط الصراع المعرفي، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (١٨٧)، أكتوبر.

٢٥-عيد الدسوقي (٢٠٠٣): دور التشبيهات العلمية في تعديل التصورات الخطأ لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي عن تصنيف الحيوانات، مجلة البحث التربوي، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، العدد الأول.

٢٦-فاطمة عيسى (٢٠٠٦): الحمل الأول، المنيا: دار الهدى للنشر والتوزيع.

٢٧-فايز محمد عبده (٢٠٠٠): تصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد (٣)، العدد (٣)، سبتمبر، مصر.

٢٨-فوزية خميس سعيد الغامدي (٢٠١٢): فاعلية التدريس وفقًا للنظرية البنائية الاجتماعية في تنمية بعض عمليات العلم ومهارات التفكير فوق المعرفي والتحصيل في مادة الأحياء لدى طالبات المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة، رسالة دكتوراه منشورة، جامعة أم القرى، مكة.

٢٩-كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٢): تدريس العلوم للفهم، رؤية بنائية، القاهرة: عالم الكتب.

٣٠-كوثر حسين كوجك (١٩٩٧): اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس، ط٢، القاهرة: عالم الكتب.

٣١-كوثر حسين كوجك، لولو جيد داوود (١٩٩٥). المرجع في التربية الأسرية، ط٢، القاهرة: عالم الكتب.

٣٢-ماجد البياتي، إيمان مهدي (٢٠٠٩). أثر استخدام طريقة الأحداث المتناقضة في تخيل طالبات الصف الثاني المتوسط وتفكيرهن العلمي، مجلة الفتح، العدد (٤٣)، محافظة ديالي، العراق.

٣٣-مارشال ليمتد (٢٠٠٦): الكتاب الشامل في نمو الطفل والعناية به تربية طفل مُعافًى، سعيد وواثق بنفسه، بيروت: مكتبة لبنان ناشرون.

٣٤-ماهر صبري إبراهيم تاج الدين (٢٠٠٠): فعالية إستراتيجية مقترحة على بعض نماذج التعليم البنائي وخرائط أساليب التعليم في تعديل الأفكار البديلة حول مفاهيم ميكانيكا الكم وأثرها على أساليب التعلم لدى معلمات العلوم قبل الخدمة في المملكة العربية السعودية، رسالة الخليج العربي، مجلة فيصل، مكتب التربية العربي لدول الخليج، العدد (٧٧).

٣٥-محمد الهلالي أحمد الخودي عسيري (٢٠١٥): أثر استخدام إستراتيجيتي (فراير) والتعارض المعرفي في تنمية المفاهيم في مادة الحديث والوعي بالقضايا المعاصرة لدى طلاب المرحلة الثانوية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٣٦-محمد بن أحمد بن محمد الناشري (٢٠٠٨): التصورات البديلة عن بعض مفاهيم الوراثة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط بمحافظة القنفذة، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أم القرى.

٣٧-محمد مصر (٢٠١٠): "فعالية مدونة إلكترونية في علاج التصورات الخطأ للمفاهيم العلمية لدى طلاب الصف التاسع الأساسي واتجاههم نحوها"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.

٣٨-مدحت النمر (١٩٩٢). دراسة تحليلية للمفاهيم العلمية البديلة في إطار دلالة الإشارة في المعادلة الكيميائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية والثانوية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (١٤)، مارس.

٣٩-ناهد عبد الراضي توني (٢٠٠٣): فعالية النموذج التوليدي في تدريس العلوم لتعديل التصورات البديلة حول الظواهر الطبيعية المخيفة واكتساب مهارات الاستقصاء العلمي والاتجاه نحو العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد السادس، العدد الثالث، سبتمبر.

٤٠-نجلاء إسماعيل (٢٠٠٨): فعالية نموذج شوشمان في تصويب التصورات البديلة وتنمية مهارات الاستقصاء العلمي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٤١-هبة جمال إسماعيل ناصر، مروة حسين إسماعيل طه، فكري حسن علي ريان (٢٠١٥): فاعلية خرائط الصراع المعرفي في تعديل بعض المفاهيم الجغرافية الخاطئة لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، مجلة البحث العلمي في التربية، العدد (١٦)، الجزء (١)، مصر.

٤٢-هناء عبده عباس، أماني فوزي الجمل (٢٠١١): برنامج لتصحيح الأخطاء المفاهيمية في الكيمياء العضوية وتنمية عمليات العلم لدى طالبات شعبة الاقتصاد المنزلي باستخدام الوسائط المتعددة، دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (١٦٨)، مارس، مصر.

٤٣-وجيه القاسم، محمد راشد الشرقي (١٤٢٦هـ): المنهج المدرسي المفاهيم، المكونات، الفلسفات، الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية.

ثانيًا- المراجع الأجنبية:

44- Akpinar, E., Erol, D., Aydogala, B., (2009). The role of cognitive conflict in constructivist theory: An implementative aimed at science teachers. Volume 1, Issue 1, pp. 2402 .

45- Benson, D., (1993): Students preconception of the nature of gases, Journal of Research in Science Teaching, Vol. (30), No. (6 .(

46- Debbie McCarson, "Examples of cognitive conflict ،" نقلاً عن: http://classrom.synonym.com/examples-cognitive-conflict-715611.html

47- Dreyfus, A., Jungwirth, E., Eliovitch, R. (1990). Applying the "Cognitive conflict" strategy for conceptual change- some implications, difficulties, and problems. Volume 74, Issue 5, September, pp. 555- 569 .

48- Friedl, Alfred (1995). Teaching Science to Children, 3rd Ed. New York.

49- Gyoungho, L., Jaesool, K. (2001). What do we know about students' cognitive conflict in science classroom: A theoretical Model of cognitive conflict process, ED. 472903, Jan .

50- J. A. Rowell, C. J. Dawson (1999), "Cognitive Conflict: Its Nature and Use in The Teaching of Science", Volume 9, Issue1, December 1999, pp. 169- 175.

51- Limon, M. (2001). On the Cognitive conflict as an instructional strategy for conceptual change: a critical appraisal, volume 11, Issues 4-5, August- October, pages, 357- 380 .

52- Lucy Sayce (2009): The route to cognitive conflict. Reading borough council .

53- Morgarita Limon (2001): "On The Cognitive Conflict as an Instructional Strategy for Conceptual Change: A critical Appraisal", Volume 11, Issues 4- 5, August- October.

54- Niaz, M. (1995). Cognitive Conflict as a teaching strategy in solving chemistry problems: a dialectic – constructivist perspective. Volume 32, Issue 9, November, pp. 959- 970 .

55- Parkinson, K. (2004): Conceptual change among students in science, International Journal, vol. (39), No. (7 .(

56- Rowell, J., Dowson, C., (1979): Cognitive conflict: Its nature and use in the teaching of science. Volume 9, Issue 1, December, pp. 169- 175 .

57- Schulte, L. (1996): A definition of constructivism, science scope, Nov., pp. 25- 27 .

58- Swan, M, Wak, G & Joubert, M (no date). Developing conceptual understanding through cognitive conflict and discussion in Mathematics and science education. FaSMEd position paper, pp. 1-6 .

59- Tsai, C. (2000): "Enhancing Science Instruction The use of "Conflict Maps", International Journal of Science Education, Vol. 22, No. 3, pp. 285- 302 .

60- Zazkis, R. (2006). Cognitive conflict and its resolution via pivotal/ bridging example, January, Simon, Frases University .