دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

فصلية دورية تصدر في أربعة أعداد سنويا

المجلد الرابع .. العدد الثالث .. يوليو ٢٠١٠م

((الناشر : مؤسسة الرشد ناشرون))

أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الأبجدي

- أ .د/أحمد محمود عبد المطلب . . كلية التربية سوهاج مصر.
- أ .د/الحسين بن محمد شواط . . الجمهورية العربية التونسية .
- أ . د/أمال مصطفى كمال . . كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ .د/ بوحفص بالعيد مباركي . . كلية التربية جامعة وهران الجزائر.
- أ . د/حمدي أبو الفتوح عطيفة . . كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ .د/ خليل يوسف الخليلي . . كلية التربية جامعة البحرين .
- أ .د/ مرشدي أحمد طعيمة . . كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ .د/ مرضا مسعد السعيد . . كلية التربية جامعة المنوفية مصر .
- أ .د/ زكريا يحي لال . . كلية التربية جامعة أم القرى مكة المكرمة .
- أ .د/ زينب محمود شقير . . كلية التربية جامعة طنطا مصر.
- أ .د/سامح جميل عبد الرحيم . .كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ .د/سامية لطفي الأنصاري. .كلية التربية جامعة الأسكندرية مصر
- أ .د/ سعيد محمد السعيد . .كلية التربية جامعة القصيم السعودية .
- أ .د/سهام محمد بدر . .رياض الأطفال جامعة الأسكندرية مصر.
- أ .د/ صفية محمد احمد سلام . . كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ .د/ عادل محمد عبد الله . . كلية التربية جامعة الزقازيق مصر.
- أ .د/ عايدة عبد الحميد سرور . . كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ . د/ عبد الرحمن أحمد الأحمد . . كلية التربية جامعة الكويت .
- أ .د/ عبد الله جمعة الكبيسي . . كلية التربية جامعة قطر.
- أ .د/ علياء عبد الله الجندي. .جامعة أم القرى مكة المكرمة .
- أ .د/ فوزية إبراهيم دمياطي. . جامعة طيبة بالمدينة المنورة .
- أ .د/ كاميمان عويضة منشار. . كلية التربية جامعة بنها مصر .
- أ .د/ محمد الشيخ حمود . . كلية التربية جامعة دمشق سوريا .
- أ .د/ محمود أبو النيل . . كلية الآداب جامعة عين شمس مصر.
- أ .د/محمود كامل الناقة . .كلية التربية جامعة عين شمس مصر.
- أ .د/ منصور أحمد غونى . . كلية التربية جامعة طيبة السعودية .

((هيئة تحرير المجلة)) :

رئيس هيئة التحرير:

- أ.د/ماهر إسماعيل صبري .. جامعة طيبة .

أعضاء هيئة التحرير

- أ.د/ناهد عبد الراضي نوبي .. جامعة الملك فيصل .
- أ.د/ محمد أبو الفتوح حامد خليل .. جامعة طيبة .
- أ.د/عبد الرحيم الهلالي .. جامعة الأميرة نـــورة.
- د/منى سالم زعـــــــزع .. جامعـــة الملك خالـد.
- د/صفاء عبد العزيز محمد .. جامعـــة حلوان.
- أ/فيصل عبد المطلب ..مدير النشر بمؤسسة الرشد
- أ/أحمد أنور السيد عبد المجيد .. سكرتير المجلة.

ثمن النسخة : ١٥ ريالا سعوديا أو ما يعادلها في الدول العربية ، ٥ دولار أمريكي أو ما يعادلها بجميع دول العالم.

الاشتراك السنوي : ٦٠ ريالا سعوديا للأفراد العرب ، ١٠٠ريالا للمؤسسات العربية. ٢٥دولارا للأفراد ، ٤٠ دولارا للمؤسسات بباقي دول العالم

((ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير))

محتويات العدد :

الباب الأول : مقالات وأوراق عمل الأساتذة :

- النموذج التوليدى لتدريس العلوم وتعديل التصورات البديلة حول الظواهر الطبيعية . . أ . د / ماهر إسماعيل صبري ، أ . د / ناهد عبدالراضي .

الباب الثاني : بحوث ودراسات محكمة :

- البحث الأول : التخطيط الإداري التربوي في المجال التعليمي في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة . . د / صباح إبراهيم عبد الحليم شمنودي .
- البحث الثاني : فعالية برنامج مسرحي مقترح لتنمية سلوكيات الهوية العربية دى طفل الروضة في عصر العولمة . . د / سحر توفيق نسيم محمد .
- البحث الثالث : فاعلية إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تكوين الصورة الفنية الكتابية وتنمية مهارات التفكير الابداعي في مادة التعبير لدى طالبات الثالث متوسط في مدينة حائل . . د / زينب حسن الشمري .
- البحث الرابع : دراسة تحليلية مقارنة لمحتوى كتب الأحياء بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير التربية العلمية . . د / يحيى فقيهي
- البحث الخامس : أنماط التعلق لدى الراشدين وعلاقتها بفاعلية الذات والمهارات الاجتماعية . . د / حنان عبد الرحيم المالكي .

الباب الثالث : بحوث محكمة مستلة من الرسائل العلمية :

- البحث الأول ١ : مستل من رسالة دكتوراه تربية إسلامية ومقارنة .
- البحث الثاني ٢ : مستل من رسالة دكتوراه علم نفس .
- البحث الثالث ٣ : مستل من رسالة دكتوراه قياس وتقويم .

تعريف بالمجلة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة مستقلة ... يصدرها قسم النشر العلمي **بمؤسسة الرشد للطباعة والنشر والتوزيع ((الرشد ناشرون))** بالمملكة العربية السعودية لصاحبها **الأستاذ/ أحمد فهد الحمدان رئيس جمعية الناشرين السعوديين** .. ويشرف على إصدارها نخبة من أساتذة التربية وعلم النفس بالوطن العربي.

تعنى المجلة بنشر كل ما هو جديد وأصيل من الدراسات والبحوث العربية في مجالات التربية وعلم النفس ، بشتى فروعها وتخصصاتها المتنوعة من جميع دول الوطن العربي ؛ حيث تخضع جميع الأعمال التي تنشر بالمجلة لعملية تحكيم دقيقة - مماثلة لتحكيم البحوث في لجان الترقيات - يقوم بها الخبراء في مجال كل دراسة.

تصدر المجلة في أربعة أعداد فصلية سنويا بشكل دوري خلال أشهر يناير ، ومارس ، ويوليو ، وأكتوبر ، بحيث تكون كل أربعة أعداد منها في مجلد يأخذ ترتيبا مسلسلا .. صدر العدد الأول من المجلة في يناير ٢٠٠٧م.. يطبع من كل عدد ١٠٠٠ نسخة كطبعة أولى توزع بجميع الدول العربية ويعاد طبع أعداد المجلة وفقا لحاجة السوق.

قواعد النشر بالمجلة :

- كل ما ينشر في أعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة تحرير المجلة ، أو هيئتها الاستشارية .
- تقبل المجلة للنشر جميع البحوث والدراسات - باللغة العربية واللغات الأخرى- الجديدة والأصيلة التي تجرى بجميع دول الوطن العربي في شتى مجالات التربية وعلم النفس بفروعها وتخصصاتها المختلفة .
- كما تقبل المجلة نشر البحوث في مجالات العلوم الإنسانية الأخرى ذات الصلة بمجال التعليم الجامعي وغير الجامعي للعاديين ، وذوي الاحتياجات الخاصة وذلك باللغة العربية وغيرها من اللغات الأخرى .
- كما تقبل المجلة إعادة نشر البحوث والدراسات المبتكرة في الموضوعات التربوية النادرة التي سبق نشرها في دوريات ومجلات مغمورة بناء على موافقة أصحابها وبعد إجراء التعديلات التي تراها هيئة تحرير المجلة على كل بحث أو دراسة .
- تقبل المجلة للنشر أيضا مستخلصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي يتم إجازتها من جميع كليات التربية وكليات إعداد المعلمين والمعلمات وكليات البنات وكليات الآداب وكليات الدراسات الإنسانية وغيرها من المؤسسات العلمية التربوية الجامعية ومراكز البحوث المعنية بالبحث في مجالات وفروع التربية وعلم النفس .

- تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس .
- تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من أعداد المجلة .
- تختار هيئة التحرير أفضل بحث أو دراسة في كل عدد من أعداد المجلة وفقا لتقارير المحكمين ؛ ليتم نشره مجانا .
- تمنح هيئة التحرير لصاحب البحث أو الدراسة المبتكرة ذات التفرد والتميز في موضوعها ومنهجيتها ونتائجها مكافأة مالية يتم تحديدها وفقا لمتوسط الدرجة التي يحصل عليها البحث أو الدراسة من السادة المحكمين على النموذج المعد خصيصا لهذا الغرض .
- تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال كل دراسة ؛ ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث وتحديد مدى صلاحيته للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق يحاكي نموذج تحكيم البحوث في لجان الترقيات وبنفس درجة الدقة ، حيث إن من بين أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- يجوز لصاحب البحث أن يقترح مجموعة من أسماء الأساتذة الذين يرغب في أن يحكموا بحثه ، حيث تختار هيئة التحرير اثنين من بين الأسماء المقترحة .
- في حال عدم الاتفاق في الرأي بين المحكمين يتم إحالة البحث أو الدراسة لمحكم ثالث تختاره هيئة التحرير ، ويكون تقريره عن البحث هو الفيصل في ترجيح كفة قبول البحث للنشر أو رفض نشره ، على أن يتحمل صاحب البحث مصروفات التحكيم .
- عند اتفاق المحكمين على نشر البحث أو الدراسة بعد إجراء تعديلات في الصياغات أو بعض الأمور المنهجية البسيطة تقوم هيئة تحرير المجلة بإجراء تلك التعديلات نيابة عن الباحث أو كاتب الدراسة إن رغب ذلك . وعند طلب المحكمين إجراء تعديلات جوهرية يتم إعادة البحث لصاحبه مرفقا به صورة من تقارير التحكيم لإجراء التعديلات بنفسه .
- عند اتفاق المحكمين على رفض نشر البحث يتم رد البحث للباحث مع إرفاق صورة من تقارير التحكيم ، على أن يتحمل الباحث فقط تكاليف التحكيم والمراسلة .
- يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها .
- ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة .

- كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة المرسلة تكلفة ذلك .
- يرسل صاحب البحث أو الدراسة مرفقا ببحثه مبلغا قدره ٢٠٠ ريالا سعوديا (نقدا أو بشيك مقبول الدفع أو بحوالة) ، أو ما يعادلها بالعملات العربية من أية دولة عربية أخرى كمصاريف تحكيم .
- عند قبول البحث أو الدراسة للنشر بالمجلة يرسل الباحث مبلغ ١٠٠ريالا سعوديا (نقدا أو بشيك مقبول الدفع أو بحوالة) كمصاريف إدارية في حال كان عدد صفحات البحث أو الدراسة لا تزيد عن ٢٥ صفحة ، وتحتسب كل صفحة زائدة عن هذا العدد بمبلغ ١٠ عشرة ريالات على أن تحدد عدد الصفحات بعد تنسيق البحث وفقا لقواعد التنسيق المعمول بها في المجلة .
- يعفى الباحث من ٥٠ ٪ من مصروفات التحكيم على البحث الثاني عندما يكون له بحثين منشورين في نفس العدد ، أو في عددين متتاليين من المجلة .
- يعفى الباحث من كامل المصروفات الإدارية عندما يكون بحثه متميزا وحاصلا على ٩٥٪ فأكثر من الدرجة الكلية في نموذج تقييم البحث وفقا لتقارير الأساتذة المحكمين .
- بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة . ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث .
- عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ٦ نسخ منها لصاحب كل بحث منشور بها.
- يتم إرسال نسخة من كل عدد في المجلة لكل محكم من السادة أعضاء الهيئة الاستشارية العلمية للمجلة الذين قاموا بتحكيم بحوث العدد .
- تمنح هيئة التحرير جائزة مالية سنوية لأفضل بحث ينشر في أعداد المجلة كل عام ، تتحدد قيمتها وفقا لقرار لجنة استشارية تختارها هيئة التحرير.

لجان التحكيم للمجلة :

نخبة كبيرة من أساتذة التربية وعلم النفس أعضاء اللجان العلمية لترقية أعضاء هيئة التدريس بمصر وبعض الدول العربية

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :
المملكة العربية السعودية – المدينة المنورة – كلية التربية جامعة طيبة
أو على مكتبنا بجمهورية مصر العربية - بنها – أتريب – ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي ت : ٠٠٢٠١٣/ ٣٢٣٦٦٣٣
أو الاتصال على موبايل ٠٥٦٥١٩٣٨٢٩ بالسعودية
أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني : mahersabry21@yahoo.com

• مقدمة المجلة :

يقول المولى تبارك وتعالى في كتابه الكريم الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه وهو أصدق القائلين : اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥) [العلق : ١ - ٥] .

وما أحوج أمتنا لأن تقرأ بعدما عز من يقرأ في أيامنا هذه ، وما أحوجنا لأن نتعلم ، ولأن نربي أنفسنا وأولادنا على حب العلم والتعلم .

ولأن كل تعليم وتعلم مبنيان في أساسهما على علم أكبر وأوسع يعرف بعلم التربية ، فحبذا لو تعلمنا عن التربية ، وقرأنا مايخطه التربويون .

وقد شهدت السنوات الأخيرة طفرة كبيرة في علم التربية ، فتعددت مجالات هذا العلم ، وتخصصاته الفرعية مابين : مناهج ، وطرق تدريس وأصول التربية والتربية المقارنة ، والإدارة التعليمية ، والتخطيط التربوي وعلم النفس التربوي والصحة النفسية والمدرسية ، وتكنولوجيا التعليم ...إلخ.

وصاحب هذا التعدد رغبة من كثيرين إلى الاستقلالية بشكل تام ، فتعامل هؤلاء مع تخصصاتهم ومجالات دراستهم بمعزل عن باقي فروع ومجالات علم التربية الأخرى ، ومع وجاهة هذا المنحى من وجهة نظر إتقان التخصص فإن المبالغة في ذلك قد يؤدي . عن قصد أو عن غير قصد . إلى مزيد من العزلة والتفتيت بين مجالات العلم الواحد ، الأمر الذي ينعكس بالسلب على وحدة علم التربية ورؤيته بمفهومه الشامل والمتكامل.

وتأكيدا لهذا المنحى قامت جمعيات تربوية غاية في التخصص تحمل مسميات ليس فقط مجالات رئيسة في علم التربية ، بل أيضا ظهرت جمعيات تحمل أسماء بعض المجالات تحت الفرعية لفرع رئيس من علوم التربية . وقد تبارت تلك الجمعيات في إصدار مجلات علمية محكمة لنشر بحوث ودراسات أعضائها كل في مجال اهتمامه.

وإيمانا بالوحدة والاتحاد في زمان سادت فيه الفرقة ، ورغبة في التعامل مع علم التربيه بمجالاته الفرعية بشكل متكامل جاء الهدف من إصدار تلك المجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس لتتيح نشر أي بحث أو دراسة في أي مجال فرعي أو رئيس من مجالات وتخصصات علم التربية في وطننا العربي العزيز.

- **مقدمة العدد** :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد الثالث في المجلد الرابع من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وهو العدد الخامس عشر وفقا لمسلسل أعداد المجلة .

وفي هذا العدد تسعة بحوث وأوراق عمل : أولها بعنوان : ***النموذج التوليدى لتدريس العلوم وتعديل التصورات البديلة حول الظواهر الطبيعية المخيفة لدى الأطفال*** .. بقلم : أ . د / ماهر إسماعيل صبري ، أ.د/ ناهد عبدالراضي ، وثانيها بعنوان: ***التخطيط الإداري التربوي في المجال التعليمي في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة*** .. إعداد : د / صباح إبراهيم عبد الحليم سمنودي . وثالثها بعنوان: ***فعالية برنامج مسرحي مقترح لتنمية سلوكيات الهوية العربية دى طفل الروضة في عصر العولمة*** . . إعداد : د / سحر توفيق نسيم محمد . ورابعها بعنوان : ***فاعلية إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تكوين الصورة الفنية الكتابية وتنمية مهارات التفكيرالابداعي في مادة التعبير لدى طالبات الثالث متوسط في مدينة حائل*** .. إعداد : د / زينب حسن الشمري . وخامسها بعنوان : ***دراسة تحليلية مقارنة لمحتوى كتب الأحياء بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير التربية العلمية*** .. إعداد : د/ يحيى فقيهي . وسادسها بعنوان : ***أنماط التعلق لدى الراشدين وعلاقتها بفاعلية الذات والمهارات الاجتماعية*** .. إعداد : د / حنان عبد الرحيم المالكي . وسابعها بعنوان : ***دراسة تقويمية لبعض برامج قناة المجد للأطفال في ضوء قيم تربية الطفولة في الإسلام*** .. إعداد : أ / ماجدة مرزوق حامد الصبحي . والبحث الثامن بعنوان : ***تشكل هوية الأنا وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة*** .. إعداد : أ / سلوى عبد المحسن عبد الله المجنوني . والبحث التاسع بعنوان : ***الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية ومدى توافرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة*** .. إعداد : أ / عيسى بن فرج المطيري .

وكعادة المجلة تم تحكيم كل بحث من تلك البحوث لدى اثنين من المحكمين الأساتذة البارزين في مجال التخصص الدقيق لكل بحث .. ونود أن نعتذر بداية للقارئ العربي الكريم عن أي نقص أو تقصير جاء عن غير قصد في هذا العدد ونرحب بأية ملاحظات أو اقتراحات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير لكي تظهر المجلة بالمستوى اللائق الذي يرضي الجميع ... والله أسأل التوفيق والسداد وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين ،،،

رئيس تحرير المجلة

الباب الأول:

مقالات وأوراق عمل وبحوث الأساتذة

المقال الأول :

" النموذج التوليدى لتدريس العلوم وتعديل التصورات البديلة حول الظواهر الطبيعية "

إعـــــداد :

أ. د/ماهر إسماعيل صبرى محمد
أستاذ تعليم العلوم بكلية التربية
جامعة طيبة بالمدينة المنورة

أ.د/ ناهد عبد الراضى نوبى محمد
أستاذ تعليم العلوم بكلية التربية
للبنات بالجبيل جامعة الدمام

" النموذج التوليدى لتدريس العلوم وتعديل التصورات البديلة حول الظواهر الطبيعية "

أ. د/ماهر إسماعيل صبرى محمد أ.د/ ناهد عبد الراضى نوبى محمد

• **مقدمة** :

تعد المفاهيم العلمية هى الأساس فى فهم العلم وتطوره ، ويُعد إكسابها للتلاميذ أحد أهم أهداف تدريس العلوم والتربية العلمية ، لكونها تزيد من قدرتهم على تفسير العديد من الظواهر الطبيعية ، وتساعدهم على تصنيف العديد من الأشياء والأحداث والمواقف وتجميعها فى فئات تسهل من دراستهم لمكونات البيئة .

والمفهوم عبارة عن علاقات تركيبية ومنطقية لمجموعة من المعلومات توجد بينها علاقات حول شئ معين تتكون فى الذهن وتشتمل على الصفات المشتركة والمميزة لهذا الشئ (يعقوب نشوان، ٢٠٠١ ، ص٤٠).

فى ضوء التعريف السابق يتضح أن تكون المفهوم وما يرتبط به من فهم ومعنى لدى المتعلم لا يتم بشكل فجائى ، بل يتكون ببطيء وفقا لنظام منطقى تبنى فيه الخبرات الجديدة المرتبطة بالمفهوم على خبرات سابقة لها ، وتمهد فى نفس الوقت لخبرات أخرى لاحقة (صبرى الدمرداش ، ١٩٨٧ ، ص٢٣) .

وهذا يعنى أن اكتساب الفرد لأى مفهوم علمى يتم على مراحل ، ومن ثم فإن أية خبرات خاطئة أو أفكار غير دقيقة علميا يكتسبها الفرد خلال تكوينه لهذا المفهوم ، تؤدى حتما إلى تكوين أطر ومفاهيم بديلة تنطوى على فهم خاطئ لهذا الفرد ليس فقط للمفهوم موضع التكوين فحسب ، بل أيضا لما يترتب عليه ، وما يرتبط به من خبرات وأفكار ومفاهيم أخرى لاحقة (ماهر إسماعيل ، إبراهيم محمد ، ٢٠٠٠ ، ص٥٠) .

وأكد Bruner على أهمية أن يمتلك التلاميذ مفاهيم علمية صحيحة تساعدهم على فهم المادة العلمية وتنقلهم من معرفة بدائية إلى معرفة صحيحة ومتطورة (عبد السلام مصطفى ، ٢٠٠١ ، ص١٤٦) .

وانطلاقاً من أن العلم هرمى البناء وأن المفاهيم ترتبط مع بعضها ، فإن تعلم المفهوم الجديد يحتاج إلى تعلم المفاهيم السابقة والتأكد من وضوحها فى ذهن المتعلم .

ويتفق هذا مع نظرية أوزوبل حيث إن الطفل يعيد بناء مفاهيمه وتطوير مستواها فى أثناء نموه ، وهذا يعنى أن الطفل تتغير لديه وباستمرار البنية المفاهيمية ، حيث تكون المعرفة الجديدة مع المعرفة القديمة بنى معرفية تتضمن إعادة تنظيم مستمر تبعا لما يستجد من مواقف (يعقوب نشوان ، ٢٠٠١ ، ص١١١)

وفى الإطار ذاته أكد Jones & Lynch (1989, p.417) أن الأطفال يكون لديهم مفاهيم وأفكار ومعتقدات عن المواد وسلوكها والظواهر العلمية والطبيعية المختلفة ، وعن الكيفية التى تحدث بها هذه الظواهر ، وذلك من خلال خبرتهم فى الحياة اليومية ولغتها ، وقد تتصادم مفاهيمهم وأفكارهم ومعتقداتهم مع جهودهم لفهم أفكار ومفاهيم العلماء ولغتهم .

كما أن معانى الكلمات لدى الأطفال وأفكارهم وتصوراتهم عن العالم تبقى معهم عندما يلتحقون بالمدارس ، ويأتون بها إلى دروس العلوم ، وبعضها يختلف إلى حد بعيد عن وجهات نظر العلماء ، ويكون لها تأثير كبير فى تعلم العلوم لأن بعضها صحيح وبعضها خطأ (عبد السلام مصطفى ، ٢٠٠١ ، ص١٤٧)

ويرى المنظور البنائى أن المعرفة التلقائية (أو الذاتية) Spontaneous Knowledge ، أو المعرفة الساذجة Naive Knowledge ، أو المعرفة الحدسية Intuitive Knowledge هى معرفة يكتسبها الأطفال ذاتياً من خلال تفاعلهم مع البيئة التى يعيشون فيها ، وذلك لإعطاء معنى لخبراتهم معها ، وهى تبنى على مر الوقت ، وأن بعضا من هذه المنظومات المعرفية التلقائية أو الذاتية ذات العلاقة بالظواهر الطبيعية قد تتعارض مع المنحنى العلمى السائد ، بمعنى أنها قد تتعارض مع معطيات العلم ، وهذه الظاهرة تعرف بالفهم الخطأ (المغاير) Misconception ، أو التصورات البديلة Alliterative Conceptions . وقد أكدت الأبحاث التربوية فى السنوات الأخيرة على هذه الظاهرة ، إذ عندما يدخل الأطفال المدرسة تكون لديهم مجموعة من المفاهيم البدائية Naïve Concepts أو المفاهيم القبلية Pre-Conception عن الظواهر الطبيعية ، والتى لا تتسق مع المعرفة العلمية التى أثبتها العلماء (حسن زيتون ، كمال زيتون ، ٢٠٠٣ ، ص١٠٣) .

ويؤدى وجود التصورات العلمية البديلة إلى التأثير السلبى على فعالية التعلم وصعوبته، وقد ينتج ذلك من تجاهل المعلمين للتصورات والتفسيرات البديلة لدى التلاميذ قبل دراستهم للمفاهيم العلمية (عايدة عبد الحميد ١٩٩١ ، ص٤٤٦) .

ولذلك ازداد اهتمام الباحثين والمتخصصين فى مجال التربية العلمية فى العقدين الآخرين بتشخيص أفكار الأطفال وتصوراتهم حول المفاهيم العلمية المتعلقة بالظواهر الطبيعية، وعليه أكدت غالبية الدراسات السابقة وجود تصورات علمية بديلة لدى تلاميذ وطلاب المراحل التعليمية المتتابعة فى مجالات العلوم الطبيعية المختلفة.

ونظراً لأهمية تعديل هذه التصورات والأفكار الخاطئة التى توجد لدى المتعلمين فى كافة مراحل التعليم ، والتى تعوق تعلمهم وفهمهم للمفاهيم العلمية والظواهر الطبيعية وتفسيراتها ، اقترحت الاستراتيجيات والنماذج لتعديلها وتغييرها .

وللفلسفة البنائية دور مهم فى محاولة فهم أصول التصورات البديلة التى تتكون لدى التلاميذ ، وتستند فى ذلك على ثلاثة مرتكزات أساسية هى : أن المعنى يبنى ذاتيا من قبل الجهاز المعرفى للمتعلم نفسه ، ولا يتم نقله من المعلم إلى المتعلم ، وأن تشكيل المعانى عند المتعلم عملية نفسية نشطة تتطلب جهدا عقليا ، وأن البنى المعرفية المتكونة لدى المتعلم تقاوم التغيير بشكل كبير (خليل الخليلى وآخرون ، ١٩٩٦ ، ص ص٤٣٦- ٤٣٧) .

وقد جرت محاولات عديدة لبلورة استراتيجيات تنفيذية يتبعها المعلم فى حجرة الصف الدراسى لإكساب تلاميذه المفاهيم العلمية والظواهر الطبيعية وتفسيراتها وفق المرتكزات الأساسية للفلسفة البنائية ، وتؤكد هذه الاستراتيجيات على المشاركة الفكرية العقلية للمتعلم فى نشاطات التعلم بحيث يحدث تعلم ذو معنى قائم على الفهم .

وفى مقدمة المداخل المستخدمة لتعليم وتعلم العلوم والتى أنتجتها حركة المفاهيم البديلة Alternative Conceptions Movement وتعكس مضامين الفلسفة البنائية المدخل البنائى Aconstructivist (Baxter, 1991, p.38) Approach .

وهناك العديد من الاستراتيجيات والنماذج التى اقترحت لتوظيف المدخل البنائى فى التدريس منها نموذج دورة التعلم Learning Cycle ونموذج الشكل"V" Vee Mapping ، ونموذج التغيير المفاهيمى Conceptualchange Model ، ونموذج التحليل البنائى Constructivist Analylicol Model والنموذج الواقعى Realistic Model ، استراتيجية التعلم التعاونى Cooperative Learning Strategy ، (خليل الخليلى ١٩٩٦، ص ص٤٣٨- ٤٨٦) ، (حسن زيتون ، كمال زيتون ، ٢٠٠٣ ، ص ص١٩٥- ٢٢٤) .

وتستخدم النماذج البنائية السابقة فى مجال التربية العلمية عموماً ، وفى مجال التغيير المفهومى لأنماط الفهم الخطأ بخاصة لدى المعلمين والمتعلمين على حد سواء .

ومن أبرز النماذج البنائية النموذج التوليدى فى تدريس العلوم Ahodel of Generative Science Teaching ، والذى يتضمن عمليات توليدية يقوم بها المتعلم لربط المعلومات الجديدة بالمعرفة والخبرات السابقة ، كما يؤكد على تشخيص وتصويب الخبرات الخاطئة لدى المتعلمين أثناء دراسة العلوم كما يهتم بتوليد المتعلم للعلاقات ذات المعنى بين أجزاء المعلومات التى يتم تعلمها (Fensham, et al, 1994, p.32).

وتعود أهمية النموذج التوليدى فى تدريس العلوم كأحد نماذج التعلم البنائى إلى الوصول بالمتعلم إلى ما بعد المعرفة ، ونقل الخبرة للاستفادة منها فى بناء خبرات مرتبطة بمواقف جديدة من خلال استراتيجيات عديدة تساعد المتعلم على استخدام مهاراته التفكيرية ليصبح أكثر قدرة على حل مشكلاته

اليومية (White & Gunston, 1989, p.94) ، (Wittrock, 1991, p.122) .

وتُعد المراجعة الجوهرية فى طرائق تفكير المتعلمين . أثناء دراسة وتعلم العلوم . من الجوانب الرئيسة لتدريس العلوم ، لمساعدتهم على اكتساب المعرفة العلمية السليمة والتى يستطيعون من خلالها تفسير الأحداث والظواهر الطبيعية من حولهم .

ومن هنا تتضح أهمية إكساب التلاميذ التفسير العلمى الدقيق للأحداث والظواهر المختلفة ، والذى قد لا يكون متفقا مع التصورات القبلية لديهم أو معتقداتهم أو خبراتهم السابقة التى اكتسبوها من مصادر مختلفة من البيئة المحيطة بهم .

ويذكر حمدى أبو الفتوح ، وعايدة عبد الحميد (١٩٩٤ ، ص١٥) أن تدريس العلوم قد يعجز أحيانا عن تثبيت التصورات العلمية السليمة فى أذهان التلاميذ ما لم يبذل الجهد للتعرف على تصورات هؤلاء التلاميذ قبل بداية تعلمهم تعليما مقصودا فى العلوم ، وكذلك تعديل التصورات البديلة لديهم ، حيث إن عمليات تطوير المناهج قد أغفلت التصورات التى يدخل بها التلاميذ إلى الفصول الدراسية عن الأحداث والظواهر الطبيعية المختلفة .

وأوضحت نتائج البحوث والدراسات السابقة أن التصورات البديلة للمفاهيم العلمية والظواهر الطبيعية موجودة بأذهان المتعلمين بجميع مراحل التعليم العام ، وبمختلف فروع العلوم الطبيعية ، وهى مقاومة للتغيير وتستمر فى بنيتهم المعرفية إلى مرحلة التعليم الجامعى كدراسة كل من (مدحت النمر ١٩٩٢) ، (Abraham, et al, 1992) ، (Trumper, 1993) ، (Potari & Spiliotopulou, 1996) (أيمن حبيب ، ١٩٩٧) ، (Sanger & Greenbow, 1997) ، (Haidar, 1997) ، (محب محمود ، ١٩٩٨) ، (Gatwill, et al, 1999) والتى أكدت جميعها وجود التصورات البديلة حول الأحداث والظواهر الطبيعية والمفاهيم لدى المتعلمين بجميع المراحل التعليمية ، وأنها مخالفة للتصورات والأفكار العلمية السليمة، كما أنها تعوق فهم المتعلمين للمعرفة العلمية الصحيحة.

فى ضوء ما سبق يتضح أن التصورات البديلة لدى التلاميذ عن الظواهر الطبيعية يصعب تعديلها أو تغييرها باستخدام أساليب التدريس المعتادة ، وهذا ما أكدته نتائج دراسة (Adams, 1998) التى توصلت نتائجها إلى تفوق الطريقة البنائية على الطريقة المعتادة فى إحداث التغيير المفهومى للمفاهيم الفيزيائية البديلة لدى الطلاب .

ولذلك اقترحت العديد من الاستراتيجيات التى تقوم على التعلم البنائى وقد أثبتت فعاليتها فى تعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية والظواهر الطبيعية وتفسيرها لدى المتعلمين بمراحل التعليم المختلفة ، ويؤكد ذلك

دراسة كل من (عايدة عبد الحميد ، ١٩٩١) ، (محمد سعيد ، قاسم محمد ١٩٩٤) ، (عبد السلام مصطفى ، ١٩٩٥) ، (Erilmas,1996) ، (Shymansky, 1997) ، (كمال زيتون، ١٩٩٨) ، (منى عبد الصبور، أمينة السيد ، ١٩٩٩) ، (آيات حسن ، ١٩٩٩) ، (إيمان سعيد ، ١٩٩٩) ، (ماهر إسماعيل، إبراهيم محمد، ٢٠٠٠) (فايز عبده ، ٢٠٠٠) ، (سلطانة قاسم ، ٢٠٠٣) .

ويمتاز النموذج التوليدى لتدريس العلوم كأحد النماذج التى ترتكز على الفلسفة البنائية بأنه يصل بالمتعلم إلى ما بعد تعديل التصور البديل للمفهوم والظاهرة قيد الدراسة ، وإلى ما وراء المعرفة من خلال ممارسة المتعلم لعمليات توليدية لتطبيق الخبرات فى مواقف جديدة (Fensham, et al, 1994, pp.29-36) .

وبالرغم من قلة الدراسات التى تناولت النموذج التوليدى فى تدريس العلوم وتعديل التصورات البديلة للمفاهيم العلمية فقد أثبتت دراسة (Shiland, 1997) فعالية هذا النموذج فى تعديل المفاهيم البديلة بموضوعات ميكانيكا الكم المتضمنة بكتب الكيمياء للمرحلة الثانوية ، وتغيير تلك المفاهيم لدى الطلاب الدارسين لتلك الكتب ، وكذلك دراسة(Harry, 1997) التى أكدت نتائجها فعالية النموذج التوليدى فى تغيير المفاهيم الخاصة بعلم التدريس وطرقه وأساليبه واستراتيجياته لدى معلمى المدرسة الابتدائية .

- **أولاً :النموذج التوليدى فى تدريس العلوم :**

يمثل النموذج التوليدى The Generative Model فى تدريس العلوم المتغير المستقل (المعالجة التدريسية) فى البحث الحالى ، وسيتم التعرف على ماهية النموذج ومكوناته تفصيليا .

لقد ركز تدريس العلوم لسنوات عديدة على الطرق التى تربط توليد المتعلمين للعمليات التفكيرية أثناء تعلم مفاهيم العلوم وحل المشكلات فى المواقف اليومية ، بينما يجب التأكيد على العمليات التوليدية الإنتاجية للمتعلم ،والمتضمنة فى معرفته وخبراته السابقة وربطها بالتعلم الحالى وذلك من خلال استخدام استراتيجيات معرفية وميتا معرفية أثناء التدريس ليصل المتعلم إلى تعلم ذى معنى (Renstrom, et al, 1990, p.123) .

وهذا ما تؤكده فروض النظرية البنائية ، حيث التركيز على البنية المعرفية للفرد ، وما يحدث فيها من عمليات بنائية Constructive Processes ، حيث يكون التعلم دائما بمثابة عملية تفسيرية تشمل البنايات الفردية للمعنى حول الأحداث والظواهر ، تلك البنايات الجديدة التى تقوم على ضوء المعرفة السابقة للمتعلم ، ومدى الاتفاق أو التناقض بين تلك المعرفة ، والمعارف الجديدة التى يتعرض لها هذا المتعلم ويقتضى تعلم العلوم وفقا للمدخل البنائى الاعتماد على خبرات واقعية مباشرة ذات صلة بالظواهر والأحداث العلمية ، كعملية توليدية للمعرفة يتم من خلالها تعديل ما لدى الفرد من أفكار بديلة ، لكى يعاد

بناؤها على معان جديدة وصحيحة يفهمها من خلال تعاونه مع أقرانه ومعلمه . ((Watts & Pently, 1991, p.171; Watts, 1994, p.199

ويأتى النموذج التوليدى فى تدريس العلوم كأحد نماذج التعليم والتعلم التى ظهرت حديثا ، وبنيت على أفكار الفلسفة البنائية وتطبيقاتها فى مجال العلوم ، تلك النماذج التى تعرف بأنها مجموعة المخططات التى ترسم مراحل وخطوات عمليتى التعليم والتعلم على ضوء أسس وفروض النظرية البنائية Constructive Theory ، أو المدخل البنائى Constructive Approach ويمكن لهذه النماذج أن تسهم بدور فعال فى تحقيق نواتج قائمة على المعنى والفهم واستبدال الأفكار البنائية (الخطأ) بما هو صحيح ودقيق (ماهر إسماعيل ، إبراهيم محمد ، ٢٠٠٠ ، ص ص١٠- ١١) .

- **مرتكزات النموذج التوليدى فى تدريس العلوم** :

على ضوء ما سبق اصبح من الواضح أن الأسس التى انطلق منها النموذج التوليدى فى تدريس العلوم لا تختلف عن الأسس التى يقوم عليها التعلم البنائى عموما ، حيث ينطلق من ضرورة أن يكون التعلم قائما على الفهم LearningForUnderstanding ، أو التعلم القائم على المعنى Meaningful Learning ، وذلك من خلال تكوين المتعلم للعلاقات بين الخبرات السابقة والتعلم الجديد ، وضرورة أن يبنى المتعلم المعرفة بنفسه من خلال عمليات توليدية يستخدمها لتعديل الأفكار والمعارف البديلة الساذجة حول الأحداث والظواهر إلى المعرفة العلمية الصحيحة (حسن زيتون ، كمال زيتون ، ١٩٩٢ ، ص٦٦) ، (Fensham, et al, 1994, p.33) .

ويلخص (White & Guston, 1989, p.89) , (Wittrock, 1991, p.85) الأسس الذى ارتكز عليها النموذج التوليدى فى تدريس العلوم فيما يأتى

- يبنى المتعلم المعنى عن طريق تكوين علاقات بين المفاهيم الجديدة والمفاهيم السابقة .
- لا يقتصر تدريس العلوم على الطرق المعتادة التى تغطى موضوعات المادة وعرضها فقط لوجهات نظر العلماء فى الظواهر العلمية . بل يبدأ تدريس العلوم مع نمو وتطور المفاهيم أثناء تعلم العلوم من خلال قيام المتعلم بتوليد المعانى لتغيير المفاهيم البديلة لديه .
- يستخدم المتعلم العمليات التفكيرية لفهم ومعرفة العلوم بمعنى أن يكون المتعلم نشطا ليكون العلاقات بين أجزاء المعرفة التى يتم تعلمها ، وتوليد المعنى بين معرفة المتعلم وخبراته السابقة .
- لابد وأن يتعدى تعلم الفرد حدود التعلم إلى ما فوق التعلم ، أو ما بعد التعلم Meat /earning ، كما ينبغى أن يعبر حدود المعرفة إلى ما فوق المعرفة ، أو ما بعد المعرفة Mearcognition وهذا يعنى استمرارية التعلم لتحقيق مزيد من التعلم .

• **عمليات ومراحل النموذج التوليدى** :

يتكون النموذج التوليدى فى تدريس العلوم من مجموعة من العمليات العقلية الوظيفية بيانها على النحو التالى : (Fensham, et al, 1994, pp.32-35)

١- **المعرفة والخبرة والمفاهيم** Knowledge, Experience and Conceptions :

يتم فى هذه المرحلة الكشف عن مفاهيم ومعتقدات وخبرات التلاميذ السابقة المرتبطة بالأحداث والظواهر الطبيعية ، وهنا ينبغى على المعلم تعرف وجهات نظر المتعلمين فى مفاهيم العلوم لتصحيح معتقداتهم السابقة من خلال استخدام مجموعة من الأسئلة للكشف عن التصورات البديلة لديهم . وهنا يؤكد يعقوب نشوان (٢٠٠١ ، ص١١٤) أنه يجب على معلم العلوم أن يحدد التعلم القبلى المتصل بالمعرفة الجديدة من خلال ربطة بالمعارف السابقة مستخدما فى ذلك طرح مجموعة من الأسئلة تظهر ما لدى التلاميذ من معرفة لازمة للتعلم الجديد ، ويتفق ذلك مع ما أورده حسن زيتون ، كما زيتون (٢٠٠٣ ، ص١٠٢) من أن معرفة المتعلم القبلية تُعد شرطا أساسيا لبناء المعنى ، حيث إن التفاعل بين معرفة التعلم الجديدة ومعرفته القبلية يُعد أحد المكونات المهمة فى عملية التعلم ذى المعنى .

- يوضح المعلم للتلاميذ أن التعلم القائم على الفهم هو عملية توليدية ، وأنه يختلف تماما عن القراءة السلبية وتذكر المعلومات .
- ضرورة أن يقدم المعلم للتلاميذ مفاهيم توضح معنى العلوم ، ومدى استفادتهم منها فى حياتهم اليومية ، بمعنى ربط العلوم بالواقع .
- يعرف التلاميذ فى هذه المرحلة ما يجب عمله لكى يتعلموا مفاهيم العلوم ويقترحوا الأنشطة المختلفة للوصول إلى تفسير علمى صحيح ودقيق حول الأحداث والظواهر الطبيعية .

٢- **الدافعية** Motivation :

يقوم المعلم فى هذه المرحلة تحفيز دافعية التلاميذ للتعلم من خلال توجيههم إلى تحمل مسؤولية التعلم أثناء إجراء الأنشطة المختلفة التى تقودهم إلى وضع التنافر بين ما يمتلكونه من معارف ومعتقدات ، وبين ما يتم التوصل إليه من خصائص للمفاهيم والأحداث والظواهر . والوجه الآخر للدافعية هو ثقة التلاميذ فى النجاح فى فهم مفاهيم العلوم من خلال اكتسابهم للفهم العميق حول خبرات الحياة اليومية المعقدة . أن يعمم المعلم تدريسا يساعد التلاميذ على تحقيق النجاح الدائم فى فهم العلوم من خلال استخدامهم إجراءات وخطوات التعلم التوليدى .

٣- **الانتباه** Attention :

- يوجه المعلم فى هذه المرحلة يوجه المعلم انتباه التلاميذ من خلال الأسئلة إلى أن يركزوا على بناء وشرح المعنى للمفاهيم العلمية التى تم التوصل إليها .

- يوجه المعلم التلاميذ أن يركزوا انتباههم على وصف الأحداث والظواهر كوسيلة لتوليد بنية المعلومات ، وعلى المشكلات المرتبطة بالعلوم ، والمرتبطة بالخبرات السابقة .

٤- **التوليد** Generation :

- تُعد هذه المرحلة من المراحل الأساسية فى النموذج التوليدى ، فعلى المعلم أن يعلم أن الهدف من تعليم العلوم ليس تغطية المادة العلمية ، أو عرض وجهات نظر العلماء فى الأحداث والظواهر الطبيعية ، أو كشف مفاهيم وتصورات التلاميذ الخاطئة ، ولكن الهدف الأساسى هو أن يدع المعلم التلاميذ يولدون المعنى لما تم التوصل إليه من مفاهيم ، ويتطلب هذا بذل الجهد والتفكير فيما هو أبعد من التعلم .

- يوجه المعلم التلاميذ إلى توليد نوعين من العلاقات كطريق لفهم العلوم : علاقات بين المفاهيم التى يتم تعلمها ، وعلاقات بين هذه المفاهيم ومعتقداتهم وخبراتهم حولها، وذلك من خلال استخدام خرائط المفاهيم والرسوم ، والصور ، والأشكال التوضيحية ، والعروض ، والبراهين ، وذلك لتسهيل التعلم التوليدى . يؤكد ميشيل كامل (٢٠٠١، ص٤٢٥) على أهمية استخدام خرائط المفاهيم لتعزيز التعلم وزيادة قدرة المتعلمين على بناء المعرفة العلمية الجديدة .

- ويتفق ما سبق مع ما أشارت إليه نتائج الدراسات من فعالية استخدام خرائط المفاهيم أثناء التعلم فى تعديل التصورات البديلة وإحداث تعلم ذى معنى لدى المتعلمين كدراسة (Okbukola, 1990) والتى أشارت نتائجها إلى أن بناء طلاب قسم البيولوجى لخرائط المفاهيم أثناء دراستهم لمفاهيم البيئة والوراثة يؤدى إلى تقدم إيجابي وتزيد دافعيتهم للنجاح ويصلون إلى تعلم ذى معنى ، ودراسة (Roth & Roychoudhury, 1993) توصلت إلى فعالية خرائط المفاهيم فى البناء التعاونى للخبرات المرتبطة بمفاهيم الفيزياء وتعديل التصورات البديلة حول هذه المفاهيم لدى طلاب المرحلة الثانوية . كما أثبتت نتائج دراسة (السيد الشيخ ، ١٩٩٥) فعالية استخدام خرائط المفاهيم كمنظم متقدم ومتأخر فى علاج الفهم الخاطئ للمفاهيم العلمية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى .

- يمكن للمعلم مساعدة التلاميذ فى توليد العلاقات من خلال استخدام الأمثلة (Examples) أو التشبيهات (Analogies) . وقد أشارت نتائج الدراسات إلى فعالية استخدام التشبيهات فى بناء المعنى وعلاج المفاهيم الخاطئة . فتوصلت دراسة (عبد المنعم أحمد ، ١٩٩٣) إلى فعالية التشبيهات العلمية فى تصويب التصورات الخاطئة حول مفاهيم القوة والحركة لدى طالبات المرحلة الثانوية والجامعية بالإمارات العربية المتحدة ، كما أشارت دراسة (Clement,1993) إلى فعالية التشبيهات المعبرية (الجسرية)

Anchoring والمدركات الحدسية التثبيتية Bridging Analogies ، Intuitions كاستراتيجية بنائية لتعديل بعض المفاهيم البديلة لدى الدارسين فى مجال الفيزياء .

٥- ما وراء المعرفة Meatagonition :

يستخدم المعلم فى هذه المرحلة استراتيجيات تعلم لمساعدة التلاميذ على استخدام عملياتهم العقلية ، وذلك لفهم وتطبيق واستخدام مفاهيم العلوم التى تم تعلمها ، ولكى يحققوا فهما واستيعابا لما يدور فى عالمهم المحيط وليكونوا أكثر قدرة على حل مشكلاتهم اليومية .

ومن الاستراتيجيات الميتا معرفية التى يمكن أن يستخدمها المعلم ليستطيع التلميذ من خلالها توليد العلاقات بين ما تم تعلمه فى العلوم وخبراتهم اليومية استراتيجية توليد الأسئلة Generative Questions (قبل – أثناء – بعد) ، استراتيجية (تنبأ – لاحظ – فسر) ، استراتيجية التخطيط (وضع خطة) وهذه الاستراتيجيات تسهم فى زيادة دافعية وقدرة واهتمامات التلاميذ لتعلم العلوم .

وفى الإطار ذاته تشير صفاء الأعسر (١٩٩٨ ، ص١٧٣) إلى أن توجيه المتعلم لنفسه مجموعة من الأسئلة قبل وأثناء وبعد عملية التعلم تساعده على التحكم فى عمليات التفكير وتيسر له الفهم ويصبح أكثر وعياً بتلك العمليات ، بحيث يدرك ما بين المفاهيم من علاقات وتطبيقات فى الحياة مما يجعل التعلم ذا معنى .

وتُعد استراتيجية تنبأ – لاحظ – فسر (Predict – Observe – Explain) من الاستراتيجيات التى تهتم بالتصورات القبلية للمتعلم ، حيث يتنبأ التلميذ عن الحدث أو الظاهرة ويشرح تنبؤه من خلال معرفته القبلية ، ثم يجرى النشاط ، ويقارن بين ما توصل إليه من ملاحظات ونتائج ، وما تنبأ به قبل العمل ، ليصل إلى تفسير للظاهرة قيد الدراسة ، ومن ثم يقيم مفاهيمه ويتأمل فيما توصل إليه من مفاهيم جديدة من حيث كونها مقبولة ومفيدة ليقرر إعادة عملية البناء أم لا (Rick & Stacy, 2000, p.919) .

ويتفق ما سبق مع نتائج دراسة (منى عبد الصبور ، ٢٠٠٠) فى إن استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة كاستراتيجية التساؤل الذاتى فى تدريس وحدة الصوت والضوء لتلاميذ الصف الثالث الإعدادى أدى إلى زيادة تحصيلهم وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الابتكارى لديهم ، وكذلك دراسة (نادية سمعان ، ٢٠٠٢) والتى أثبتت فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة فى زيادة تحصيل الطلاب المعلمين بكلية التربية فى مادة طرق تدريس العلوم وانتقال أثر التعلم إلى المواد الدراسية الأخرى التى يدرسونها .

• **ثانياً : التصورات البديلة :**

سبقت الإشارة إلى أن الأطفال يدخلون المدرسة ولديهم مجموعة من المفاهيم البدائية ، أو المعرفة القبلية ، أو التصورات البديلة أو الفهم الخاطئ حول الظواهر الطبيعية ، والتى لا تتفق مع المعرفة العلمية التى أثبتها العلماء ، هذا بالإضافة إلى أن وجود هذه التصورات البديلة له تأثير سلبى على عملية التعلم .

وعلى الرغم من المصطلحات العديدة التى أطلقت على التصورات فإن مصطلح التصورات البديلة قد أصبح المصطلح المفضل لدى الكثير من باحثى التربية العلمية المعاصرين ، وذلك لعدة أسباب أهمها أن الدعائم القوية لاستخدام مصطلح التصورات البديلة لا تقوم على التفسيرات التى كونها المتعلم – والمبنية على الخبرة – لجعل الظاهرة الطبيعية أكثر فهما بل تضفى تقديرا ذهنيا على المتعلم الذى استطاع أن يمتلك تلك الأفكار التى قادته لتكوين التصورات (كمال زيتون ، ٢٠٠٢ ، ص٢٢٧) .

ويعرف حمدى أبو الفتوح ، وعايدة عبد الحميد (١٩٩٤ ، ص ص٥- ١٠) التصورات البديلة بأنها نتاج جهود تخيلية يقوم بها التلاميذ لتفسير الأحداث والأشياء المجردة فى بيئتهم ، والتى يمكن أن تتسق مع خبرات التلاميذ ، وذلك بالرغم أنها تُعد تفسيرات جزئية وذات مدى محدود .

كما تُعرف التصورات البديلة بأنها ما يمتلكه المتعلم من معارف وأفكار فى بنيته المعرفية عن بعض المفاهيم والأحداث والظواهر الطبيعية ، والتى لا تتفق مع التفسيرات العلمية الصحيحة ، وتعوقه من تفسير الأحداث والظواهر الطبيعية بطريقة صحيحة ومقبولة (Chambers & Ander, 1997, 107)

ويعرف كاتبى المقالة التصورات البديلة حول الظواهر الطبيعية المخيفة: بأنها ما لدى التلاميذ من أفكار ومعتقدات ومعارف حول الظواهر الطبيعية وتتعارض مع التصور العلمى الصحيح ، كما أنها تعوق التلاميذ عن استقصاء التفسيرات العلمية الصحيحة لأسباب حدوث هذه الظواهر ، لذلك تبدو مخيفة لديهم .

• **خصائص وطبيعة التصورات البديلة :**

لقد توصل العديد من الباحثين إلى خصائص وطبيعة التصورات البديلة لدى المتعلمين وقد أورد عبد السلام مصطفى (٢٠٠١ ، ص ص١٥٦- ١٥٨) هذه الخصائص فيما يأتى :

- تتكون لدى التلاميذ مجموعة من الأفكار والمعتقدات حول عدد كبير من الأحداث والظواهر والمفاهيم العلمية المفسرة لها فى أثناء محاولتهم لفهم خبرات الحياة اليومية ، وهى التى تعطى للتلاميذ القدرة على التكيف مع الأحداث والظواهر والتنبؤ بحدوثها وعدم التعرض للصراعات .

- عندما يبدأ الطفل فى تعليمه النظامى يكون لديه مجموعة من الأفكار والمعتقدات حول نطاق واسع من الظواهر والمفاهيم العلمية ، وأحيانا تكون هذه الأفكار والمعتقدات متأصلة وراسخة فى أذهان الأطفال، وتتعارض مع النظريات العلمية المقبولة .
- عندما يبدأ التلاميذ تعلم العلوم فى المدرسة ، تكون أفكارهم ومعتقداتهم حول الظواهر والمفاهيم العلمية قد نمت بشكل يناسبهم ، وأحيانا تتعارض تصوراتهم القبلية وأفكارهم ومعتقداتهم مع النظريات العلمية التى تقدم لهم فى دروس العلوم ، فتؤثر هذه التصورات فى ملاحظاتهم وتفسيراتهم للخبرات المراد تعلمها فى حصص العلوم .
- إن التصورات البديلة للتلاميذ توجد فى مختلف الأعمار ومختلف الثقافات وغالبا ما تتعارض مع المتغيرات العلمية الصحيحة للأحداث والظواهر الطبيعية (Lynch, 1996, pp.745-750) ، وتمثل التصورات البديلة للتلاميذ عناصر ثابتة فى البنية المفاهيمية لهم ، وتكون متماسكة ، ومقاومة للتغيير ، وكثيرا ما يدافع عنها التلميذ قناعة منه أنها سليمة (محب الرافعى ، ١٩٩٨ ، ص٨٧) .

يتضح مما سبق ضرورة فهم طبيعة وخصائص التصورات البديلة حول الأحداث والظواهر الطبيعية لدى التلاميذ حتى يمكن تشخيصها ، وتصميم الأساليب التدريسية المناسبة لتعديلها .

• أهمية التعرف على التصورات البديلة ومصادر تكونها :

يُعد الكتاب المدرسى من المصادر الأساسية فى تكوين التصورات البديلة حول الأحداث والظواهر والمفاهيم ، ويؤكد ذلك نتائج دراسة (محمد نجيب ، ١٩٩٦) والتى أشارت إلى وجود بعض أنماط الفهم الخاطئ لدى طلاب الصف الأول الثانوى بكتاب البيولوجى حول مفهوم التنوع فى الكائنات الحية ، ومن المصادر الأخرى للتصورات البديلة لدى التلاميذ المعلم ذاته ، فقد أثبتت نتائج الدراسات أن المعلمين أنفسهم لديهم فهم خاطئ حول بعض المفاهيم العلمية ، فأشارت نتائج دراسة (صفاء الكيلانى ، ١٩٩٦) إلى وجود تصورات بديلة لدى معلمى المرحلة الابتدائية حول مفاهيم الحرارة والضغط والحجم ، وأكدت نتائج دراسة (كمال زيتون ، ١٩٩٨) على أن المعلم من أحد الأسباب الرئيسة لتكون التصورات العلمية البديلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، ويشير عبد السلام مصطفى (٢٠٠١ ، ص ص١٥٢- ١٥٤) إلى أن التلاميذ يمكن أن يكتسبوا المعرفة القبلية من التجارب الحسية ، والملاحظة المباشرة ، والاستخدام غير الواضح للغة ، والمحتوى وبعض الرسوم الموجودة فى الكتب المدرسية والنماذج (Models) الساذجة المستخدمة فى تدريس العلوم ، أو من طبيعة الإدراك البشرى ، كما يمكن أن يكون التعلم التقليدى المتبع فى المدارس سبباً فى تكوين التصورات البديلة لدى

التلاميذ ، فاختلاف اللغة العلمية ومعانى الكلمات لدى كل من المعلم والتلاميذ يؤدى إلى الفهم المشوه والناقص للمفهوم العلمى ، قد يؤدى هذا إلى إدخال مفاهيم علمية خاطئة داخل البنية المفاهيمية الخاصة بالتلاميذ ، مما يترتب عليه استخدامهم للمفاهيم البديلة الموجودة لديهم فى تفسير الظواهر الطبيعية .

ولقد أجريت العديد من الدراسات لاستقصاء التصورات البديلة لدى التلاميذ ، وتوصلت إلى وجود تصورات بديلة للمفاهيم العلمية ، وأنها تتعارض مع التصور العلمى السليم ، فأظهرت دراسة (مدحت النمر ، ١٩٩٢) إلى وجود أنماط من المفاهيم البديلة حول الإشارات المستخدمة فى العمليات الحسابية على فهم تلاميذ المرحلة الإعدادية والمرحلة الثانوية فى التعامل مع المعادلة الكيميائية ، كما أشارت نتائج دراسة (Abraham, et al., 1992) إلى وجود تصورات بديلة لدى تلاميذ الصف الثامن حول مفاهيم الكيمياء بكتاب التلميذ وهى التغير الكيميائى – الذوبانية – وزن المعادلات – دورية العناصر وفق لخصائصها – أشكال التغير . وتوصلت نتائج دراسة (Trumper, 1993) إلى وجود تصورات بديلة لدى الأطفال حول مفاهيم الطاقة ، ودراسة (Patari & Spiliotopoulou, 1996) التى كشفت عن وجود تصورات وأفكار بديلة لدى الأطفال عن مفهوم الحجم . كما أشارت نتائج دراسة (أيمن حبيب ، ١٩٩٧) إلى وجود مفاهيم علمية بديلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، وأوضحت نتائج دراسة (Sanger & Green Bowe, 1997) إلى وجود مفاهيم خاطئة شائعة بين طلاب الجامعة فى موضوعات الكيمياء الكهربية ، مثل خلية جلفانى – المحاليل الإلكترونية وخلايا التركيز ، وكشفت نتائج دراسة (Haider, 1997) عن الفهم الخاطئ لدى الطلاب المعلمين باليمن حول المفاهيم العلمية المتعلقة بالمادة مثل الذرة – الكتلة الذرية – الاتزان الكيميائى . وأشارت نتائج دراسة (محب محمود ، ١٩٩٨) إلى وجود تصورات بيئية خاطئة لدى طالبات قسم علم النبات والحيوان بكلية التربية بالمملكة العربية السعودية وشيوعها بنسبة كبيرة لديهن ، كما أوضحت نتائج دراسة (Gutwill, et al., 1999) وجود فهم خاطئ لدى طلاب المدرسة الثانوية فى موضوعات الكهربية الساكنة .

وفى ضوء ما سبق يتضح وجود التصورات البديلة للتلاميذ حول الأحداث والظواهر الطبيعية والمفاهيم بفروع العلوم الطبيعية المختلفة ، وبجميع مراحل التعليم العام والجامعى ، والتى قد يكون الكتاب المدرسى ، أو المعلم ، أو أسلوب التدريس المعتاد سببا فى تكونها لدى التلاميذ . الأمر الذى أدى إلى اقتراح الاستراتيجيات والمداخل التدريسية لتعديل تلك التصورات .

- **التصورات البديلة فى ضوء الفلسفة البنائية** :

لقد ركز المنحى البنائى على العوامل الداخلية التى تؤثر فى الموقف التعليمى ، مثل المعرفة السابقة للمتعلم وما يوجد من فهم ساذج سابق

للمفاهيم ، وقدرة المتعلم على التركيز ، ومعالجة المعلومات ، ودافعيته للتعلم وأنماط تفكيره ، وكل ما يجعل التعلم لديه ذا معنى (خليل يوسف ، ١٩٩٦ ص٤٣٥) .

ويعد بياجيه واضع اللبنات الأولى للبنائية ، فقد أكد على أن الفرد يبنى معرفته من خلال عملية التوازن نتيجة لتفاعل الفرد مع مؤثرات البيئة، وتحدث هذه العملية عندما يتمثل الفرد الخبرة المعرفية الجديدة، ويوائمها مع مالديه من خبرة سابقة فى بنيته المعرفية ، ومن ثم تحقيق التكيف واستعادة حالة التوازن المعرفى، وخلال عمليات التوازن وعدم التوازن تنمو وتتطور البنية المعرفية للفرد (حسن زيتون ، كمال زيتون ، ١٩٩٢ ، ص ص٣٣- ٣٩).

وترتكز البنائية باعتبارها نظرية فى التعلم المعرفى على مجموعة من الافتراضات الأساسية وهى : (حسن زيتون ، كمال زيتون ، ٢٠٠٣ ، ص ص ٩٦ - ١٠٦) .

- التعلم عملية بنائية نشطة ومستمرة وغرضية التوجه : إن البنائيين يؤكدون على التعلم ذى المعنى أو التعلم القائم على الفهم لذلك لابد من أن يبذل المتعلم جهدا عقليا للوصول إلى اكتشاف المعرفة بنفسه ، ويتم ذلك عندما يواجه مشكلة ما ، فإنه يقوم باقتراح فروض معينة ، ويختبر هذه الفروض ، وقد يصل إلى أخرى جديدة بمعنى أن يبنى المتعلم المعرفة بنفسه ، كما أن التعلم من وجهة نظر البنائية تعلم غرضى يسعى خلاله الفرد لتحقيق أغراض معينة تسهم فى حل مشكلة يواجهها ، أو تجيب عن أسئلة محيرة له ، أو تشبع نزعة داخلية لديه نحو تعلم موضوع ما .
- تتهيأ أفضل الظروف للتعلم عندما يواجه المتعلم بمشكلة أو مهمة حقيقية : تؤكد البنائية على أهمية التعلم القائم على حل المشكلات بمعنى أن يكون التعلم هو صناعة المعنى Meaning Making وليس مجرد حفظ معلومات لذلك ضرورة أن تكون مشكلات التعلم حقيقية أى ذات علاقة بخبرات الطفل الحياتية .
- تتضمن عملية التعلم إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعى مع الآخرين : يرى البنائيون أن الفرد لا يبنى معرفته عن طريقة أنشطته الذاتية مع العالم التجريبى المحس ، وإنما يبنيها أيضا من خلال مناقشة ما وصل إليه من معان مع الآخرين .
- المعرفة القبلية Prior Knowledge للمتعلم شرط أساسى لبناء التعلم ذى المعنى : تؤكد البنائية على أن معرفة المتعلم القبلية تُعد شرطا أساسا لبناء المعنى ، حيث إن التفاعل بين معرفة التعلم الجديدة ومعرفته القبلية يؤدى إلى التعلم ذى المعنى .

◄◄ الهدف الجوهرى من عملية التعلم هو إحداث تكيفات تتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد : يرى البنائيون أن المتعلم قد حل المشكلة (أى تكيف) عندما يحقق له الحل النتائج التى يتوقعها ، وبذلك فهم يرون أنه لا يوجد حل واحد صحيح للمشكلة ، وإنما توجد حلول خطأ هى التى لا تمكن الفرد من التغلب على الضغوط المتمثلة فى المشكلة ، ومن ثم فإن على الفرد أن يجرب عدة حلول ، ويعدل فيها حتى يصل إلى الحل الذى يحقق له النتائج المتوقعة .

ومن استقصاء افتراضات الفلسفة البنائية يتضح ضرورة أن يبنى المتعلم المعرفة بنفسه ، وأن اندماج المعرفة الجديدة مع المعرفة القبلية يؤدى إلى تعلم ذى معنى ، وأنه لكى يحدث تعلم لابد أن يواجه المتعلم بمشكلات لها علاقة بخبراته الحياتية ، وأن الفرد يبنى معرفته بالظواهر الطبيعية والاجتماعية من خلال تفاوض على معنى هذه الظواهر مع الآخرين ، إن وقوع المتعلم فى أخطاء أثناء التعلم أمر حتمى يصل إلى الحل الذى يحقق له النتائج المتوقعة.

وبناء على افتراضات الفلسفة البنائية اقترحت الاستراتيجيات التدريسية التى ترتكز على المنظور البنائى فى تعديل الفهم الخاطئ لدى التلاميذ حول الأحداث والظواهر الطبيعية والمفاهيم باعتباره صورة من صور المعرفة القبلية . وقد أثبتت نتائج الدراسات والبحوث فعالية النماذج والاستراتيجيات التى تقوم على الفلسفة البنائية فى تعديل التصورات البديلة والتغير المفاهيمى ، وتفوقت على أساليب التدريس التقليدية فى تغيير تصورات التلاميذ الخاطئة ، فأشارت نتائج دراسة (عايدة عبد الحميد ، ١٩٩١) إلى فعالية الصراع المعرفى كإستراتيجية ترتكز على الفلسفة البنائية فى تغيير التصورات البديلة لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى حول بعض المفاهيم العلمية ، ودراسة (محمد سعيد ، قاسم محمد ، ١٩٩٤) التى أشارت نتائجها إلى فعالية استراتيجية التغير المفهومى فى تصويب التصورات الخاطئة لدى طلاب الصف الأول الثانوى حول مفاهيم حركة الأجسام فى مجال الجاذبية الأرضية مقارنة بالطريقة المعتادة وكذلك أكدت نتائج دراسة (عبد السلام مصطفى ، ١٩٩٥) على فعالية الاستراتيجية البنائية فى تصويب التصورات الخاطئة لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادى حول مفاهيم المادة والجزيئات والتغيرات الفيزيائية للمادة . كما توصلت دراسة (Erilmas, 1996) إلى فعالية مناقشات التغيير المفهومى فى تعديل التصورات الخاطئة حول مفاهيم الفيزياء لدى طلاب المرحلة الثانوية ودراسة (Shymansky, 1997) التى أشارت نتائجها إلى فعالية نموذج التغيير المفهومى فى تعديل المفاهيم البديلة حول الميكانيكا الكلاسيكية ، وتغيير مستوى فهم الطلاب لتلك المفاهيم ، ودراسة (كمال زيتون ، ١٩٩٨) التى أثبتت نتائجها فعالية استراتيجية التحليل البنائى وفقا لنموذج " أبلتون Appleton" فى تصويب التصورات البديلة عن مفاهيم القوة والحركة لدى الطلاب دارسى الفيزياء بالمرحلة الثانوية ، ومعلمى العلوم قبل الخدمة ذوى أساليب التعلم

المختلفة . كما توصلت نتائج دراسة (منى عبد الصبور ، وأمنية السيد ، ١٩٩٩) إلى فعالية نموذجى ، التعلم البنائى والشكل "V" فى تعديل التصورات البديلة حول مفاهيم وحدة الطاقة الحرارية لدى طلاب الصف الأول الثانوى وتنمية اتجاهاتهم نحو الفيزياء ، ودراسة (آيات حسن، ١٩٩٩) التى توصلت نتائجها إلى فعالية كل من خرائط المفاهيم ، وخرائط الشكل "V" فى تصحيح تصورات تلاميذ الصف الأول الإعدادى عن بعض المفاهيم العلمية . كما توصلت نتائج (إيمان سعيد ، ١٩٩٩) إلى فعالية استخدام دورة التعلم كأحد نماذج التعليم والتعلم البنائى فى تصحيح الفهم الخاطئ لبعض المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى . وتوصلت نتائج دراسة (ماهر إسماعيل ، إبراهيم محمد ٢٠٠٠) إلى فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على بعض نماذج التعلم البنائى وخرائط أساليب التعلم فى تعديل الأفكار البديلة حول مفاهيم ميكانيكا الكم لدى معلمات العلوم قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية ، ودراسة (فايز محمد ، ٢٠٠٠) التى أشارت نتائجها إلى فعالية نموذجين للتغير المفاهيمى هما (نموذج ميرل – تينسون Merrill, Tennyson ، ونموذج دائرة التعلم) فى تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية المتضمنة بوحدة المادة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، ودراسة (سلطانة قاسم ، ٢٠٠٣) التى أثبتت فاعلية النموذج الواقعى فى تعديل الفهم الخاطئ فى وحدة (التغير فى سنن الله فى الطبيعة) لدى طالبات الصف الأول المتوسط فى مدينة الرياض .

فى ضوء ما سبق يتضح فعالية الاستراتيجيات والنماذج البنائية لتدريس العلوم في تصويب التصورات والأفكار البديلة حول الأحداث والظواهر الطبيعية والمفاهيم وإحداث التغيير المفاهيمى لدى المتعلمين مما ييسر لديهم اكتساب الأهداف الأخرى لتدريس العلوم .

- **نماذج تطبيقية مقترحة** :

لتعديل التصورات البديلة حول بعض الظواهر العلمية المخيفه لدى الأطفال باستخدام النموذج التوليدى:

• النموذج الأول : البراكين

- **الأهداف الإجرائية** :

بعد الانتهاء من دراسة ظاهرة البراكين يكون التلميذ قادراً على أن :

- يعرَّف اللزوجة .
- يثبت بالتجربة أن الغازات تتمدد بارتفاع درجة حرارتها .
- يفسر أسباب حدوث البراكين .
- يشرح المقصود بالجبل البركانى .
- يعرَّف البراكين .
- يقرأ أشكال توضيحية عن البراكين .
- يصمم خريطة مفاهيم توضح كيفية حدوث البراكين .

- يثبت بالتجربة كيفية إحداث تفاعل بركانى .

• **المرحلة الأولى : المعرفة والخبرة والمفاهيم :**

الأسئلة الكاشفة عن التصورات البديلة للمفاهيم .

- ما اللزوجة ؟
- ما تمدد الغازات ؟
- ما البركان ؟
- ما الجبل البركانى ؟
- ما سبب حدوث البراكين ؟
- هل يصاحب البراكين وقوع زلازل ؟
- هل للبركان فوائد ؟

يتعرف المعلم من خلال إجابات التلاميذ عن الأسئلة السابقة على التصورات البديلة للمفاهيم والتى بدورها تؤدى إلى تفسير خاطئ لأسباب حدوث ظاهرة " البراكين " ، وعليه يوجه إليهم السؤال التالى ؟ .. **ما الأنشطة التى يمكن اقتراحها لاستقصاء أسباب حدوث ظاهرة " البراكين "؟**

• **المرحلة الثانية : الدافعية :**

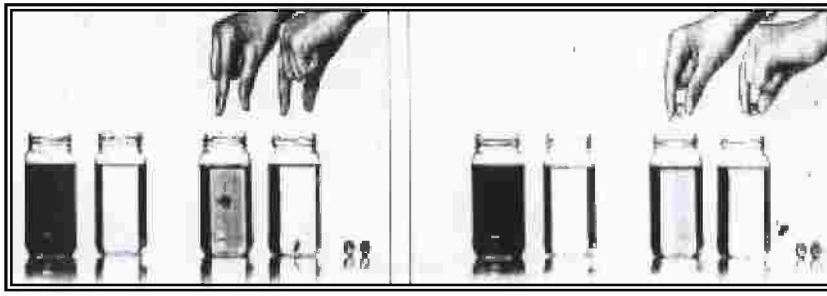
• **نشاط (١) :**

=الهدف : تعرّف ما اللزوجة .

=الأدوات : بلى – برطمانات شفافة متماثلة – سوائل للاختبار (حليب – زيت – عسل – ماء) .

=خطوات العمل :

- إملأ برطمانات شفافة متماثلة بكميات متساوية من السوائل ، وضعها أمام خلفية بيضاء لتشاهد ما يحدث بجلاء ، قرب برطمانين إلى بعضهما كما بالشكل التالى :



- امسك بليتين بكلتي يديك فوق البرطمانين ، اسقط البليتين معاً فى اللحظة نفسها يمكنك الاستعانة بزميلك لإسقاط البليتين ، بينما راقب أنت سرعة سقوطهما .

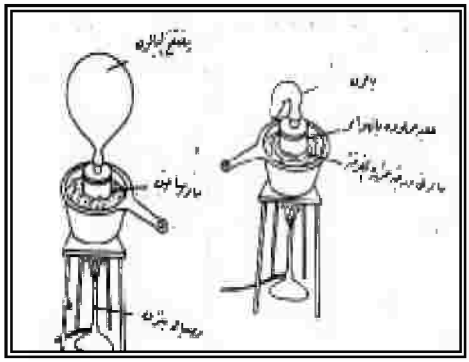
- لاحظ بدقة الكتلة التى تصل أولاً إلى قاع البرطمان .
- أعد الاختبار مغيراً أحد السائلين فى كل مرة .
- رتب السوائل وفقا لسرعة سقوط البلى بداخلها .
- سجل استنتاجاتك .

• **نشاط** (٢) :

=الهدف : الغازات تتمدد بارتفاع درجة حرارتها .

=الأدوات : موقد بنزين – حوض به ماء – علبة مملوءة بالهواء – بالون .

=خطوات العمل :



وجه التلاميذ إلى اتباع الخطوات التالية :

- أشعل موقد بنزين وضع حوض به ماء أعلاه
- ثبت البالون فوق عنق العلبة فى الماء الساخن .
- ماذا تلاحظ على البالون ؟
- سجل استنتاجاتك .

• **المرحلة الثالثة – الانتباه** :

وجه التلاميذ إلى أن يتوصلوا إلى بناء وشرح معنى للمفاهيم التى تم التوصل لخصائصها من خلال ملاحظاتهم واستنتاجاتهم ، وأن يضعوا صياغات علمية لها ، وعليه حاول إرشادهم إلى تصويب استفساراتهم بأن تقودهم خلال المفاهيم الآتية :

لاحظ التلاميذ فى النشاط الأول أن زمن وصول الكرات إلى قاع البرطمانات تختلف باختلاف السوائل ، فترتيب السوائل وفقاً لزمن سقوط الكرات فيها : ماء – حليب – زيت – عسل.

وضح للتلاميذ أن جميع السوائل تنساب لتأخذ أشكال الأوعية التى تتواجد فيها ، ولكن بعضها ينساب بسهولة أكثر من سواه ، فالزيت مثلا أبطأ انسيابا من الماء ، والعسل أبطأ انسيابا من كليهما ، ثم وجه التلاميذ أن يصيغوا مفهوم اللزوجة .

اللزوجة : هى مقاومة السائل للانسياب ، فالسائل الشديد اللزوجة ينساب ببطئ شديد ، كما يتم بذل جهدا أكثر لدفع الأجسام عبره .

وفى النشاط الثانى لاحظ التلاميذ انتفاخ البالون فوق عنق العلبة عند وضعها فى ماء ساخن ، وإن دل هذا يدل على أن الهواء يتمدد بارتفاع درجة حرارته ، وجميع الغازات يزداد حجمها بارتفاع درجة الحرارة .

يوجه المعلم للتلاميذ الأسئلة التالية :

١- ما البركان ؟

٢- ماذا تحتوى الحمم التى تتصاعد من البركان ؟

وجه التلاميذ إلى استخدام المفاهيم التى تم التوصل إليها للإجابة على الأسئلة السابقة :

وضح للتلاميذ أن البركان عبارة عن فتحة فى سطح الأرض تخرج منها الحمم الملتهبة من باطن الأرض (صخور منصهرة وبخار الماء والغازات) ، وعندما تكون الحمم رقيقة القوام اى مصهورة قليلة اللزوجة فإن فقاعات الغاز تتصاعد منها برفق وتنتشر الحمم على هيئة تيارات ساخنة حمراء ، وعندما تكون الحمم غليظة القوام عالية اللزوجة ، فإن الغازات لا تقوى على الإفلات منها ، ويؤدى تمدد الغازات الحبيسة فى باطن الحمم إلى تزايد الضغط مما يسبب انفجارا كبيرا يبعثر الحمم وتتدفق من فوهة البركان سحب كثيفة من الرماد والبخار والغازات .

وجه للتلاميذ الأسئلة التالية :

٣- ما سبب حدوث البراكين ؟

٤- ما هو الجبل البركانى ؟

وضح للتلاميذ أن الماجما (صخور سائلة ، وحجارة ساخنة) عادة توجد تحت ضغط عال أسفل الصخور تحت القشرة الأرضية ، يعمل هذا الضغط على تحريك الألواح (الصفائح) فتندفع الماجما لتشق لنفسها نفقاً ترتفع خلاله إلى أعلى عبر المناطق الضعيفة فى القشرة الأرضية ، وتصل إلى سطح الأرض عبر فتحاتٍ أنبوبيةِ الشكل ، تعرف باسم المخارج البركانية . وتتجمد الحمم إن عاجلاً أو آجلاً مكونة صخوراً صلبة ، ومع مرور الزمن وتكرار انفجار البركان وتراكم الحمم يتكون الجبل البركانى ، وتُعد البراكين مسئولة عن كثير من الأضرار .

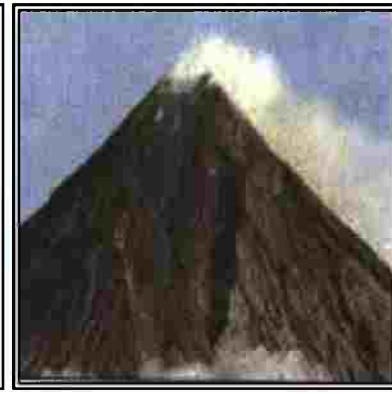
البركان : هو فتحة أو شق فى القشرة الأرضية تسمح للصخور المنصهرة والغازات المحبوسة تحتها بالخروج إلى سطح الأرض .

وضح للتلاميذ أنه بالرغم من أضرار البراكين ، ولكن لها بعض المنافع فى بعض الأحيان كخصوبة التربة الزراعية ، واستخدام الينابيع الحارة التى تنبثق نتيجة النشاطات البركانية فى العلاج ، وكمصدر للطاقة ، كما أنه كثيراً ما يصاحب البركان حدوث زلزال .

وجه انتباه التلاميذ إلى تقدير عظمة الله سبحانه وتعالى فى حدوث ظاهرة البراكين ، قال تعالى : " وأخرجت الأرض أثقالها " (سورة الزلزلة ، آية : ٢) .

• **المرحلة الرابعة – التوليد** :

يمكن الاستعانة بالأشكال التوضيحية التالية عن البراكين :



- اطلب من التلاميذ تسجيل ملاحظاتهم واستنتاجاتهم على الأشكال التوضيحية السابقة .
- وجه التلاميذ إلى تصميم خريطة مفاهيم عن البراكين وقارن مخططاتهم المفاهيمية هذه واختر معهم أفضل خريطة مفاهيمية لتكون النموذج المثالي

• **المرحلة الخامسة – ما وراء المعرفة** :

استراتيجية (تنبأ – لاحظ – فسر)

• **نشاط** (١) :

=الهدف : إثبات أن كمية معينة من الغاز تشغل حيزاً أكبر مما تشغله كمية متكافئة من الجوامد والسوائل.

=الأدوات : خل – مسحوق بيكربونات الصودا – بالون – ملعقة – قنينة ضيقة العنق .

=خطوات العمل :

اطلب من التلاميذ اتباع الإجراءات التالية :

- صب الخل بعناية فى قنينة ضيقة العنق حتى يمتلئ ربعها ، إن استخدام الخل ساخنا يسرع التفاعل الكيميائى قليلا .
- ادخل فوهة البالون فى قمع ، ثم صب بكربونات الصودا حتى تمتلئ بها كرة البالون ، انقر القمع من حين لآخر لمنع السدادة .
- ابق البالون متدليا وأنت تمط فوهته لتسد به فوهة القنينة .

- تنبأ بما يحدث عند قلب البالون بسرعة فوق القنينة لإسقاط الصودا مباشرة فيها ، مع رج القنينة لتسريع التفاعل .
- سجل ملاحظاتك .
- ما تفسيرك لانتفاخ البالون فوق فوهة القنينة ؟

• **نشاط** (٢) :

=الهدف : إحداث تفاعل بركانى .

=الأدوات : طبق واسع أو صينية – قمع – قنينة لدائنية – ملون طعام أحمر – خل – بيكربونات الصودا – رمل وحصى .

=خطوات العمل :

وجه التلاميذ لاتباع الخطوات التالية :

- لون الخل بملون طعام أحمر (فهذا يعطى اللافا المقذوفه لونها الأحمر المتوهج المثير.
- املأ القنينة اللدائنية إلى نصفها بيكربونات الصودا وأوقفها قائمة فى وسط الطبق .
- كوم الحصى ، ثم الرمل حول القنينة تاركاً فوهتها فقط مفتوحة .
- تنبأ بما يحدث عند صب كل الخل الأحمر فى القنينة بسرعة .
- راقب ما يحدث .
- ما تفسيرك لثورة البركان التى حدثت ؟

• النموذج الثاني : الرياح

• **الأهداف الإجرائية** :

بعد الانتهاء من دراسة ظاهرة الرياح يكون التلميذ قادراً على أن :

- يتعرف على مظاهر ضغط الهواء الجوى .
- يذكر العوامل التى يتوقف عليها ضغط الهواء الجوى .
- يجرى نشاطا يبين كيف تهب الرياح .
- يُعرِّف الرياح .
- يفسر أسباب حدوث الرياح .
- يصمم خريطةً مفاهيمٍ توضح ظاهرة الرياح .
- يصمم بارومترا بسيطا لقياس الضغط الجوى .
- يصمم دوارة الرياح (دليل اتجاه الرياح) .
- يُقدر عظمة الخالق سبحانه وتعالى فى حدوث الرياح .

• **المرحلة الأولى – المعرفة والخبرة والمفاهيم** :

الأسئلة الكاشفة عن التصورات البديلة للمفاهيم المتعلقة بالظاهرة :

- ما الرياح ؟
- ما الضغط الجوى ؟
- ما سبب هبوب الرياح ؟

- لماذا تكون بعض الرياح شديدة البرودة ؟
- لماذا تكون بعض الرياح ساخنة جدا ؟
- ما العلاقة بين الضغط الجوى والرياح ؟
- ما العلاقة بين الضغط الجوى ودرجة الحرارة ؟

يتعرف المعلم من خلال إجابات التلاميذ عن الأسئلة السابقة على التصورات البديلة للمفاهيم، والتى بدورها تؤدى إلى تفسير خاطئ لأسباب حدوث ظاهرة " الرياح " وعليه يوجه إليهم السؤال التالى: **ما الأنشطة التى يمكن اقتراحها لاستقصاء أسباب حدوث ظاهرة " الرياح " ؟**

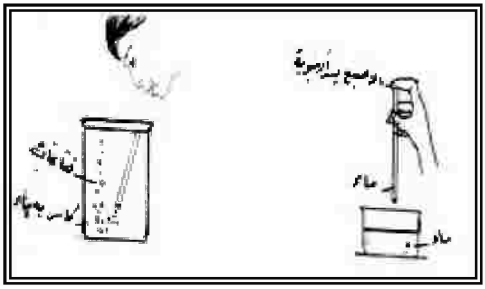
- **المرحلة الثانية – الدافعية** :

- يثير المعلم دافعية التلاميذ من خلال إجراء بعض الأنشطة لبحث واستقصاء أسباب حدوث الظاهرة قيد الدراسة ، فتثير لديهم التناقض المعرفى بين ما يمتلكونه من معارف وخبرات واعتقادات عن الظاهرة ، وما تم التوصل إليه من ملاحظات وخصائص عنها .
- يقسم المعلم التلاميذ إلى مجموعات متعاونة كل مجموعة بها من (٥- ٦) خمسة إلى ستة تلاميذ .

- **النشاط الأول** :

=الهدف : بيان بعض مظاهر ضغط الهواء .
=الأدوات : كأس به ماء – أنبوبة زجاجية .
=خطوات العمل :
وجه التلاميذ إلى اتباع تعليمات النشاط .

- اطلب من التلاميذ النفخ فى أنبوبة مغمورة فى ماء كأس ، مع تسجيل ملاحظاتهم واستنتاجاتهم .
- اطلب منهم سد الأنبوبة باللسان أو الإصبع ، وتسجيل ملاحظاتهم واستنتاجاتهم .
- وجه التلاميذ إلى ترك الأنبوبة مفتوحة مع تسجيل ملاحظاتهم واستنتاجاتهم .



- وجه للتلاميذ السؤال التالى : كيف يمكن رفع الماء داخل الأنبوبة ؟
- ناقش التلاميذ فى أنه يمكن بضغط الهواء أن يخرج الماء من الأنبوبة ، أو يبقى بداخلها وذلك عند توافر ظروف معينة
- ساعد التلاميذ فى التوصل إلى أن كوكب الأرض محاط بغلاف من الهواء الجوى ، وأن وزن هذا الغلاف الجوى يؤثر بقوة على سطح الأرض وبقسمة

وزن الغلاف الجوى على مساحة سطح الأرض ينتج ما يسمى بالضغط الجوى .

- ويقاس الضغط الجوى بأجهزة خاصة هى البارومترات وأبسط أنواعها هو بارومتر تورشيلى .
- اعرض على التلاميذ جهاز البارومتر .

• النشاط الثانى :

=الهدف : هل يتوقف ضغط الهواء الجوى على درجة الحرارة ؟

=الأدوات : شمعة – كوب ملئ بالثلج – عود بخور – عدد (٢) اسطوانة من الورق المقوى مفتوحة الطرفين (قطرها حوالى ١٠سم وطولها حوالى ٢٠سم) .

=خطوات العمل :

وجه التلاميذ إلى اتباع الخطوات التالية :

- وضع شمعة مشتعلة على المنضدة ، ووضع كوب من الثلج على بعد قليل منها .
- تعليق حول كل منهما ، اسطوانة مفتوحة الطرفين من الورق المقوى ، دون أن تلامس فوهتها السفلى سطح المنضدة كما بالشكل .
- تقريب عود بخور مدخن من الفوهة العليا لكل منهما .
- تسجيل ملاحظاتهم على الاتجاه الذى يتحرك فيه الدخان فى الحالتين ، فى حالة الشمعة المشتعلة، وفى حالة كوب الثلج وتسجيل استنتاجاتهم .

وجه للتلاميذ السؤال التالى : ما علاقة الضغط بدرجة الحرارة ؟

- شارك التلاميذ فى التوصل إلى أنه عندما ترتفع درجة حرارة الهواء فى منطقة ما يقل الضغط الجوى ، وعندما تنخفض يزداد الضغط الجوى وهذا سيساعدهم فى الاستنتاجات التى يتم التوصل إليها فى النشاط التالى عن علاقة الضغط الجوى بهبوب الرياح .

• النشاط الثالث :

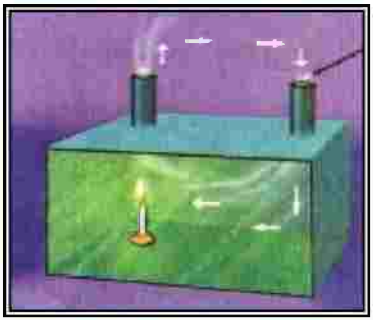
=الهدف : لماذا تهب الرياح ؟

=الأدوات : صندوق من الورق المقوى – ورق سلوفان شفاف ، مقص – شمعة – عود بخور – اسطوانتين من الورق المقوى .

=خطوات العمل :

وجه التلاميذ إلى اتباع تعليمات النشاط التالى :

- قص قطعة مستطيلة من أحد جوانب الصندوق ونزعها ، وتغطية الفتحة الناتجة بإحكام بقطعة من ورق السلوفان الشفاف حتى يمكن من خلالها رؤية ما يحدث فى الصندوق .



- عمل فتحتين متماثلتين قطر كل منهما حوالى ٤سم فى سطح الصندوق العلوى أحدهما بالقرب من أحد طرفى الصندوق والأخرى بالقرب من الطرف الثانى له .
- تثبيت فى كل فتحة اسطوانة قصيرة مجوفة من الورق المقوى كما بالشكل .
- إدخال شمعة مشتعلة فى الصندوق بحيث تقع الشمعة تحت إحدى الفتحتين مباشرة وقرب من الفوهة العليا للفتحة الأخرى مصدراً للدخان (عود بخور مدخن – قطعة قطن مدخنة) .
- تتبع المسار الذى يتخذه الدخان ، مع تسجيل ملاحظاتهم واستنتاجاتهم

• **المرحلة الثالثة – الانتباه** :

ساعد التلاميذ على أن يتوصلوا إلى بناء وشرح معنى للمفاهيم التى تم التوصل إلى خصائص عنها من خلال ملاحظاتهم واستنتاجاتهم وأن يضعوا صياغات علمية صحيحة لها .

- **الضغط الجوى** : هو وزن عمود الهواء فوق وحدة المساحات من سطح الأرض ، وهو يكافئ الضغط الناشئ بعن عمود زئبق ارتفاعه حوالى ٧٦سم ، لذلك يقال إن الضغط الجوى ٧٦سم / زئبق تقريبا .
- وجه إلى التلاميذ بعض التساؤلات التى تثير انتباههم إلى المفهوم الذى توصلوا إليه مثل : هل الضغط الجوى متساو عند كل نقطة على سطح الأرض ؟
- من خلال صياغة التلاميذ لمفهوم الضغط الجوى يمكن أن يستنتجوا أن ضغط الهواء الجوى عند سطح الأرض يقدر بوزن عمود الهواء فوق وحدة المساحات من هذا السطح وبالإرتفاع عن سطح الأرض فإن جزءا من عمود الهواء يتم اقتطاعه ، ويقل تبعا لذلك وزن الجزء المتبقى منه، فيقل ضغطه عند هذا الارتفاع، وبالتالى يقل الضغط الجوى كلما ارتفعنا إلى أعلى.
- وجه إلى التلاميذ السؤال التالى: ما العلاقة بين الضغط الجوى والرياح ؟

ومن خلال ما توصلوا إليه من مشاهدات واستنتاجات من الأنشطة السابقة يمكنهم أن يصيغوا تعريف للرياح .

- **الرياح** : هى حركة الهواء بسبب حدوث تغيرات فى الضغط الجوى ، ومن خلال صياغتهم للمفاهيم المختلفة يتوصلوا إلى أن التغيرات فى الضغط الجوى بتأثير درجة الحرارة تؤدى إلى حركة الهواء ، وبذلك تهب الرياح من مناطق الضغط المرتفع إلى مناطق الضغط المنخفض .

- وجه انتباه التلاميذ إلى تقدير عظمة الخالق سبحانه وتعالى فى حدوث ظاهرة الرياح قال تعالى : "وَاللَّهُ الَّذِي أَرْسَلَ الرِّيَاحَ فَتُثِيرُ سَحَابًا فَسُقْنَاهُ إِلَى بَلَدٍ مَّيِّتٍ فَأَحْيَيْنَا بِهِ الْأَرْضَ بَعْدَ مَوْتِهَا كَذَلِكَ النُّشُورُ". (سورة فاطر، آية : ٩)

• **المرحلة الرابعة – التوليد** :

- وجه التلاميذ إلى تكوين علاقات بين المفاهيم المرتبطة بالظاهرة والتى تم التوصل إليها وبين خبراتهم السابقة ومعتقداتهم حولها باستخدام خرائط المفاهيم ، أو الرسوم ، أو الصور ، وذلك لتسهيل توليد مفاهيم صحيحة علميا ، وربط معانى المفاهيم بعلاقات واضحة فى المحتوى العلمى ، وهذا بدوره يؤدى إلى تعلم ذى معنى .
- وجه التلاميذ إلى تصميم خريطة مفاهيم عن الرياح ، وذلك من خلال تحديد المفاهيم العامة ، والمفاهيم الأدنى ، والمفاهيم الخاصة والأمثلة المتعلقة بظاهرة " الرياح " والربط بينهم فى كلمات وصل فى صورة خريطة.
- قارن مخططات التلاميذ التى أعدوها واختر معهم الخريطة النموذج .

• **المرحلة الخامسة – ما وراء المعرفة** :

توجيه التلاميذ إلى استخدام ما لديهم من مهارات تفكيرية لوصف التصور الجديد الذى تم تعلمه ، وتعليقهم عليه إذا ما كان مثمرا ومقبولا لديهم وله قوة تفسيرية فى المواقف الجديدة ، ويساعدهم فى حل مشكلات لم يستطع التصور القديم أن يحلها ، بمعنى تطبيق ما تم تعلمه والتوصل إليه فى تفسير مواقف جديدة ، ويتطلب هذا استخدام استراتيجيات تدريسية لمساعدة التلاميذ على استخدام مهارات ما وراء المعرفة، وهى: (التخطيط – التحكم – التقييم) والتى تدل على وعى التلاميذ بالتفكير فى التصورات التى تم التوصل إليها وإدراك ما بينها من ارتباط ، وتطبيقات فى الحياة مما يجعل التعلم ذو معنى ومن هذه الاستراتيجيات : إستراتيجية (تنبأ – لاحظ – فسر)، واستراتيجية توليد الأسئلة (قبل – أثناء – بعد) إستراتيجية التخطيط (وضع خطة) وإستراتيجية (تنبأ – لاحظ – فسر):

• **نشاط (١)** :

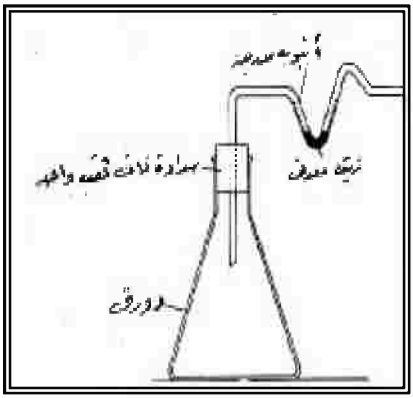
=الهدف : عمل بارومتر بسيط (لقياس الضغط الجوى) .

=الأدوات : دورق – سداد ذو ثقب واحد – زيت معدنى – قطارة – أنبوبة زجاجية على شكل حرف S .

=خطوات العمل :

- وجه التلاميذ إلى تركيب الجهاز مستخدمين الأدوات التى أمامهم كما بالشكل التالى :
- اطلب من أحد التلاميذ إدخال حوالى ١سم من الزيت المعدنى فى الأنبوبة حتى يكون محصورا فى جزء منها ، واقترح أن يقوم التلاميذ بتدريج هذا الجزء مع التنبؤ بما يحدث عند النفخ فى الأنبوبة بضغط خفيف ؟

- اطلب منهم تسجيل ملاحظاتهم ، ثم وجه إليهم الأسئلة التالية : بماذا يُفسر تحرك الزيت فى اتجاه الدورق ؟



- التنبؤ بما يحدث عند إخراج بعض الهواء (بالشفط) من الأنبوبة ؟
- بماذا يُفسر تحرك الزيت فى اتجاهك (التلميذ) .
- اترك الجهاز لعدة أيام واطلب من التلاميذ تنبؤاتهم بتغير الضغط الجوى على مكان الزيت – هل سيزيد الضغط الخارجى أم ينقص فى الأيام العاصفة ؟ وفى الأيام الصافية ؟ وتسجيل ملاحظاتهم .
- وجه إليهم السؤال التالى : بماذا يمكن تفسير اختلاف مكان الزيت فى الأيام العاصفة والأيام الصافية ؟
- وجه التلاميذ إلى أن يصمموا جدولاً لتسجيل ملاحظاتهم .
- لماذا يتغير مكان الزيت ؟ ما الذى يسبب ذلك ؟ ما أثر حالة الجو فى تغيير مكان الزيت ؟

• **نشاط (٢):**

=الهدف : تصميم دوارة الرياح (دليل اتجاه الرياح) .

=الأدوات : قضيب من الخشب– مثقاب – مسمار – دعامة – إناء من الصفيح – قطعة صفيح.

=خطوات العمل :

- اطلب من التلاميذ تحضير قطعة من الصفيح مثلثة الشكل وأخرى على شكل زعنفة ذيلية تعلق القطعتين فى قضيب من الخشب طوله ٣٠سم .
- اطلب منهم أن يثقبوا فتحة رأسية فى منتصف هذا القضيب ويضعونه على مسمار يخرج من دعامة قائمة تكون مرتفعة ليصبح فى مهب الريح كما بالشكل .
- وضع دعامة أسفل القضيب ، ما يشير إلى الاتجاهات الأصلية الشمال – الجنوب – الشرق – الغرب .
- التنبؤ بما يحدث إذا تحرك الدليل جهة الشمال ؟ أو الشمال الشرقى .
- تصميم خريطة للدلالة على اتجاه الرياح فى وقت معين كل يوم لعدة أسابيع ، وتسجيل ملاحظاتهم .

- مقارنة ملاحظاتهم بما نشر فى الجريدة اليومية ؟ وتسجيل استنتاجاتهم .

• النموذج الثالث : الزلازل

• الأهداف الإجرائية :

بعد الانتهاء من دراسة ظاهرة الزلازل يكون التلميذ قادراً على أن :

- يشرح كيفية تكون الجبال بالطى .
- يشرح كيفية تكون الجبال بالتصدع .
- يوضح العلاقة بين إزاحة الطبقات الأرضية وحدوث الزلازل .
- يعرِّف الزلازل .
- يفسر أسباب حدوث الزلازل .
- يوضح كيفية الكشف عن الهزات الزلزالية .
- يقرأ أشكال توضيحية عن الزلازل .
- يصمم خريطة مفاهيم توضح كيفية حدوث الزلازل .
- يشرح مدى استفادة العلماء من دراسة الآثار المترتبة على وقوع الزلازل .

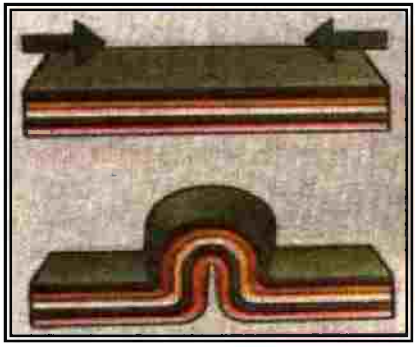
• المرحلة الأولى – المعرفة والخبرة والمفاهيم :

الأسئلة الكاشفة عن التصورات البديلة للمفاهيم .

- كيف تتكون الجبال ؟
- ما الزلازل ؟
- ما أسباب حدوث الزلزال ؟
- كيف يمكن الكشف عن الهزات الزلزالية ؟
- ما الأخطار التى تسببها الزلازل ؟

يتعرف المعلم من خلال إجابات التلاميذ عن الأسئلة السابقة على التصورات البديلة للمفاهيم والتى بدورها تؤدى إلى تفسير خاطئ لأسباب حدوث ظاهرة " الزلازل " ، وعليه يوجه إليهم السؤال التالى : **ما الأنشطة التى يمكن اقتراحها لاستقصاء أسباب حدوث ظاهرة " الزلازل "؟**

• المرحلة الثانية – الدافعية :



• نشاط (١) :

=الهدف : تعرف كيفية تكون الجبال بالطى .

=الأدوات : قطعة من الإسفنج متعددة الألوان .

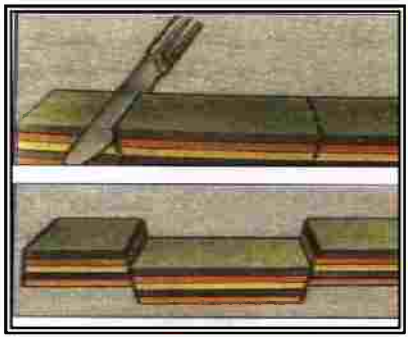
- وضح للتلاميذ أن العلماء من خلال دراستهم للصخور التى تتكون منها الجبال الحالية إنها جميعا لم تكن موجودة عندما كونت الأرض قشرتها الصلبة لأول مرة واكتشفوا أيضاً أن

هذه الجبال قد تكونت بطرق مختلفة سيتم التعرف على إحداها (الطى) من خلال النشاط التالى .

=خطوات العمل :

وجه التلاميذ لاتباع الخطوات التالية :

- امسك بقطعة الإسفنج متعددة الألوان ثم ادفع جانبيها بيديك بالكيفية الموضحة بالشكل .
- لاحظ ما يحدث وسجل استنتاجاتك .



• **نشاط (٢) :**

=الهدف : تكون الجبال بالتصدع .

=الأدوات : قطعة من الإسفنج متعددة الألوان – سكين صغيرة .

=خطوات العمل :

وجه التلاميذ إلى اتباع الخطوات التالية :

- خذ قطعة من الإسفنج متعددة الألوان .
- اقطع قطعة من الإسفنج بميل خفيف إلى ثلاثة أجزاء كما فى الشكل .

• **المرحلة الثالثة – الانتباه :**

- وجه التلاميذ إلى أن يتوصلوا إلى بناء وشرح معنى للمفاهيم التى تم التوصل إلى خصائص عنها من خلال ملاحظاتهم واستنتاجاتهم ، وأن يضعوا صياغات علمية لها ، وعليه حاول إرشادهم إلى تصويب استفساراتهم بأن تقودهم خلال المفاهيم التالية :
- وضح للتلاميذ أن الناس ساهموا فى تغيير سطح الأرض فهم يحفرون القنوات والمناجم وهم يجففون البحيرات والمستنقعات فيحصلون على أرض جديدة وهم يقيمون السدود على الأنهار فينشئون خلفها البحيرات ، ولكن التغيرات التى تحدث فى سطح الأرض ليست كلها من صنع الإنسان فأكبر التغيرات التى انتابت سطح الأرض تغيرات طبيعية نتجت عن حركة ألواح (صفائح) القشرة الأرضية ، فتكونت الجبال وحدثت الزلازل وتفجرت البراكين .
- لقد لاحظ التلاميذ فى النشاط الأول أن قطعة الإسفنج انطوت إلى أعلى مكونة ما يشبه الجبل ، وهذا ما يسمى تكوين الجبال بالطى .
- كما لاحظ التلاميذ فى النشاط الثانى أن كل من قطعتى الإسفنج ارتفع إلى أعلى مكونا ما يشبه الجبل ، وهذا ما يعرف بتكوين الجبال بالتصدع وهو عبارة عن كسر فى سطح الصخر يسمح بحركة أو انزلاق أحد الجانبين بالنسبة للآخر .
- وضح للتلاميذ إن تكوين الجبل من خلال الطى ، وعند فحص صخور معظم الجبال الحالية كالبحر الأحمر مثلا لوجد أن عينة الصخر تحتوى على

أصداف بحرية ، وذلك يعنى أن جبال البحر الأحمر لابد أنها كانت يوماً جزءا من قاع البحر .

- وجه انتباه التلاميذ من خلال الأسئلة التالية : هل يرتبط إزاحة الطبقات الأرضية بحدوث الزلازل ؟ ، وما أسباب حدوث الزلازل ؟

من خلال ما توصل إليه التلاميذ من مفاهيم عن تكوين الجبال بالتصدع ، يمكنهم أن يربطوا بين إزاحة الطبقات الأرضية نتيجة للتصدع الذى يمتد إلى مسافات كبيرة وبين حدوث الزلازل ، ويمكن توضيح الأسباب الأخرى التى تسبب فى حدوث الزلازل كما يلى : عندما تنزلق اللوائح (صفائح) القشرة الأرضية بمحاذاة بعضها لبعض أو ينزلق أحدها فوق الآخر تتقوس صخور القشرة لتتلائم مع الوضع الجديد ، أو عندما تعود الصخور إلى حالتها الأصلية بحركة مفاجئة فإنها تتسبب فى اهتزاز الأرض ، وتنتقل هذه الهزات المفاجئة إلى مسافات كبيرة على صورة ارتجاجات مدمرة قد تصدع المبانى مسببة دمارا كبيرا .

- وجه إلى التلاميذ السؤال التالى : ما الزلزال ؟

من خلال ملاحظات التلاميذ واستنتاجاتهم التى توصلوا إليها عن المفاهيم المتعلقة بحدوث الزلازل يمكنهم صياغة التعرف التالى :

الزلزال : هو عبارة عن هزة أرضية مفاجئة سريعة قصيرة تنشأ وتحدث فى صخور القشرة الأرضية .

- وضح للتلاميذ أنه يمكن لعلماء الزلازل تعيين أو تحديد بؤرة الزلزال (المركز الحقيقى للزلزال) كما يستطيعون تحديد المركز السطحى للزلزال (مكان) من سطح الأرض فوق بؤرة الزلزال ، كما يستطيعون أيضا تحديد شدة الزلزال .
- وجه للتلاميذ السؤال التالى : كيف يمكن الكشف عن الهزات الزلزالية وتسجيلها ؟ ، بماذا تقاس قوة الزلزال ؟

من خلال معرفة التلاميذ السابقة يمكن أن يجيبوا عن قوة الزلزال تقاس بمقياس ريختر Richer Scale ، وضح لهم أنه تم تسجيل الهزات الزلزالية بجهاز السيزموجراف Seismograph .

- وجه انتباه التلاميذ إلى تقدير عظمة الله سبحانه وتعالى فى حدوث ظاهرة الزلزال ، قال تعالى : " إذا زلزلت الأرض زلزالها " (سورة الزلزلة ، آية : ١) .

• **المرحلة الرابعة – التوليد** :

يمكن الاستعانة بالأشكال التوضيحية التالية عن الزلازل :

- وجه التلاميذ إلى تصميم خريطة مفاهيم عن الزلازل واختر معهم الخريطة النموذج.
- قارن بين مخططات التلاميذ وبين الخريطة النموذج ؟

• **المرحلة الخامسة – ما وراء المعرفة** :

استراتيجية توليد الأسئلة . يساعد المعلم التلاميذ على صياغة بعض الأسئلة عن الزلازل كظاهرة طبيعية تحدث ويجب دراستها ، قارن أسئلة التلاميذ بالأسئلة التالية :

- لماذا يتم دراسة هذه الظاهرة ؟
- ما المفاهيم التى تم تعلمها أثناء دراسة هذه الظاهرة ؟
- هل دراسة المفاهيم المتعلقة بها تساعد فى تفسير كيفية حدوثها ؟
- هل ستفيد بالتنبؤ فى قوة الزلزال عند حدوثه ؟
- ما هى احتياطات الأمان التى يجب اتباعها عند حدوث الزلزال ؟

وضح للتلاميذ أنه من الضرورى أن يكون كل تلميذ وجه إلى نفسه هذه الأسئلة قبل وأثناء وبعد التعلم ، وفيما يلى جدول يوضح مقياس ريختر لقوة الزلزال لكى يمكن التنبؤ بقوة الزلزال عند حدوثه من خلال ما يسببه من أضرار

مقياس ريختر لقوة الزلازل

مقدار الدرجة	مدى التأثير
٢،٥ : ٠	نادراً ما يمكن تسجيله ولا يمكن الإحساس به .
٤،٥ : ٣	نشعر به ويهتز زجاج النوافذ .
٥،٤ : ٥	يسبب دماراً وتتكسر الأشجار .
٦،٥ : ٥	تتهدم المنشآت القديمة وتتصدع الأرض .
٨ : ٦،٦	دمار وهدم ويسبب أضراراً فادحة فى الأرواح وتتهدم الجسور والطرق .
٩ : ٨،١	دمار شامل وكوارث رهيبة .

- وجه للتلاميذ السؤال التالى : **بماذا سيستفيد العلماء من دراسة الآثار المترتبة على وقوع الزلازل ؟**

بعد تجميع إجابات التلاميذ وتنبؤاتهم ، وضح لهم دراسة الآثار المترتبة على وقوع الزلازل من الأشياء التى تساعد العلماء على دراسة طبقات الصخور المكونة للقشرة الأرضية ونوع المعادن المكونة لها ، كما تساعد على وضع الفروض والنظريات عن تركيب باطن الأرض .

- وجه التلاميذ إلى قراءة كتيب احتياطات الأمان ضد الزلازل بالمكتبة .

المراجع :

١- إبراهيم بسيونى عميره ، فتحى الديب (١٩٩٤) : **تدريس العلوم والتربية العلمية** ، ط١٣ القاهرة ، دار المعارف .

٢- آيات حسن صالح (١٩٩٩) : " أثر استخدام كل من خرائط المفاهيم وخرائط الشكل V على تصحيح تصورات تلاميذ الصف الأول الإعدادى عن بعض المفاهيم العلمية "، **رسالة ماجستير** ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .

٣- إيمان سعيد عبد الباقى (١٩٩٩) : " أثر استخدام دورة التعلم فى تصحيح الفهم الخاطئ لبعض المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى "، **رسالة ماجستير** ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .

٤- أيمن حبيب سعيد (١٩٩٧) : " دراسة المفاهيم البديلة الموجودة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية عن بعض المفاهيم العلمية "، **مجلة البحث فى التربية وعلم النفس** ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، العدد٢، أكتوبر ، ص ص٢٦٧- ٢٨٥ .

- السيد محمد محمد الشيخ (١٩٩٥) : " فاعلية استخدام خريطة المفاهيم (كمنظم متقدم ومتأخر) فى علاج الفهم الخاطئ للمفاهيم العلمية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسى "، **رسالة دكتوراه** ، كلية التربية ، جامعة طنطا .

٦- حسن حسين زيتون ، كمال عبد الحميد زيتون (١٩٩٢) : **البنائية منظور ايستمولوجى وتربوى** ، الإسكندرية ، منشأة المعارف .

٧- حسن حسين زيتون ، كمال عبد الحميد زيتون (١٩٩٥) : **تصنيف الأهداف التربوية محاولة عربية** ، الإسكندرية ، دار المعارف .

٨- حسن حسين زيتون ، كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٣) : **التعلم والتدريس من منظور البنائية** ، ط١، القاهرة، عالم الكتب .

٩- حمدى أبو الفتوح عظيفة ، عايدة عبد الحميد سرور (١٩٩٤) : **تصورات الأطفال عن الظواهر ذات الصلة بالعلوم واقعها واستراتيجيات تدريسها** ، ط١ ، المنصورة ، دار الوفاء للطباعة والنشر والتوزيع .

١٠- خالد محمد سيد أحمد (٢٠٠٢) : " فعالية برنامج باستخدام الحاسوب والعروض العملية فى تدريس قوانين نيوتن على التحصيل واكتساب مهارات الاستقصاء العلمى والاتجاه نحو الفيزياء لطلاب الصف الأول الثانوى "، **رسالة دكتوراه** ، كلية التربية – جامعة المنيا .

١١- خليل يوسف الخليلى ، عبد اللطيف حسين حيدر ، محمد جمال الدين يونس (١٩٩٦) : **تدريس العلوم فى مراحل التعليم العام** ، ط١ ، دبى ، دار القلم للنشر والتوزيع

١٢- سلام سيد أحمد سلام (١٩٩٢) : " واقع اكتساب مهارات الاستقصاء العلمى لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة وطلبة الصف الأول الثانوى بمدارس مدينة الرياض "، **مجلة البحث فى التربية وعلم النفس** ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، المجلد ٦ ، العدد ١ .

١٣- سلام سيد أحمد سلام ، صفية محمد أحمد سلام (١٩٩٢) : **المرشد فى تدريس العلوم** ، الرياض ، دار العبيكان للطباعة .

١٤- سلطانه قاسم الفالح (٢٠٠٣) : " فعالية النموذج الواقعى فى تنمية التحصيل وعمليات العلم وتعديل الفهم الخاطئ والاتجاه نحو العلوم لدى طالبات الصف الأول المتوسط فى مدينة الرياض "، **مجلة التربية العلمية** ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد ٦ العدد١ ، ص ص٨٥- ١١٨ .

١٥- صبرى الدمرداش (١٩٩٤) : **مقدمة فى تدريس العلوم** ، ط٢ ، الكويت ، مكتبة الفلاح

١٦- صفاء زيد الكيلانى (١٩٩٦) : " دراسة اكتشافية عن المفاهيم البديلة التى فى حوزة معلمى المرحلة الابتدائية عن علاقة الحرارة بالضغط عند ثبوت الحجم "، **مجلة كلية التربية** ، جامعة المنصورة ، العدد ٣١ ، مايو ، ص ص٢٩- ٤٥ .

١٧- صفاء يوسف الأعسر (١٩٩٨) : **تعليم من أجل التفكير** ، القاهرة ، دار قباء للطباعة والنشر .

١٨- صفية محمد أحمد سلام (١٩٩٠) : " أثر استخدام الاكتشاف شبه الموجه فى تدريس العلوم على تنمية المفاهيم العلمية والمهارات العقلية والتفكير الابتكارى لتلاميذ التعليم الأساسى "، **مجلة البحث فى التربية وعلم النفس**، كلية التربية – جامعة المنيا، المجلد ٣ ، العدد ٣ ، ص ص٤٠١- ٤٤٨ .

١٩- صفية محمد أحمد سلام ، تمام إسماعيل تمام (١٩٩٠) : " مهارات التجريب العلمى لدى طلاب الجامعة الدارسين للعلوم "، **مجلة البحث فى التربية وعلم النفس**، كلية التربية – جامعة المنيا ، المجلد ٣ ، العدد ٣ ، ص ص٣٥٧- ٤٠٠ .

٢٠- عايدة عبد الحميد سرور (١٩٩١) : " دور الصراع المعرفى فى تغيير تصورات أطفال الصف الخامس الابتدائى عن بعض المفاهيم العلمية " ، **المؤتمر السنوى الرابع للطفل المصرى الطفل المصرى وتحديات القرن الحادى والعشرين** ، جامعة عين شمس ، مركز دراسات الطفولة ، ٢٧- ٣٠ أبريل ، ص ص٤٤٣- ٤٦٣ .

٢١- عايش زيتون (١٩٩٩) : **أساليب تدريس العلوم** ، عمان ، دار الشروق .

٢٢- عبد الرحيم أحمد سلامة (١٩٨٩) : " أثر استخدام المدخل الاستقصائى فى تدريس العلوم على تنمية بعض المفاهيم العلمية وعمليات العلم والتفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الأول الثانوى "، **رسالة دكتوراه** ، كلية التربية بقنا – جامعة أسيوط .

٢٣- عبد السلام مصطفى عبد السلام (١٩٩٥) : " تصورات تلاميذ المرحلة الإعدادية عن المادة والجزئيات والتغيرات الفيزيائية للمادة وفعالية استراتيجية بنائية مقترحة فى تغيير تصوراتهم " ، **مجلة كلية التربية بالزقازيق** ، العدد ٢٣ ، ص ص٢٨٣- ٣٤٣ .

٢٤- عبد السلام مصطفى عبد السلام (٢٠٠١) : **الاتجاهات الحديثة فى تدريس العلوم** ، ط١ ، القاهرة ، دار الفكر العربى .

٢٥- عبد المنعم أحمد حسن (١٩٩٣) : " تصويب التصورات الخاطئة لدى طالبات المرحلتين الثانوية والجامعية عن القوة والقانون الثالث لنيوتن "، **مجلة كلية التربية** ، جامعة الأزهر ، العدد ٣٦ ، ص ص٨١- ١٦٤ .

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 ، ص ص١٢٩- ١٦٤ .

٢٩- كمال عبد الحميد زيتون (١٩٩٢) : مستوى أداء معلمى العلوم لعمليات الاستقصاء البيولوجية وعلاقته بسلوكيات التدريس الاستقصائى " بحث تجريبى "، الإسكندرية **كلية التربية** .

٣٠- كمال عبد الحميد زيتون (١٩٩٨) : " تحليل التصورات العلمية البديلة وأسباب تكونها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية "، **المؤتمر العلمى الثانى للجمعية المصرية للتربية العلمية إعداد معلم العلوم للقرن الحادى والعشرين** ، فندق بالما أبو سلطان ، ٢٥- ٢٨ يوليو المجلد الثانى ، ص ص٦١٩- ٦٥٠ .

٣١- كمال عبد الحميد زيتون (١٩٩٨) : فعالية استراتيجية التحليل البنائى فى تصويب التصورات البديلة عن القوة والحركة لدى دارسى الفيزياء ذوى أساليب التعليم المختلفة ، **مجلة التربية العلمية** ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد ١ ، العدد ٤ ص ص٨٣- ١٤٠ .

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

٣٣- ماهر إسماعيل صبرى ، إبراهيم محمد تاج الدين (٢٠٠٠) : " فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على بعض نماذج التعلم البنائى وخرائط أساليب التعلم فى تعديل الأفكار البديلة حول مفاهيم ميكانيكا الكم وأثرها على أساليب التعلم لدى معلمات العلوم قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية " ، **رسالة الخليج العربى** ، مكتب التربية العربى لدول الخليج ، الرياض ، العدد ٧٧ ، السنة ٢١ ، ص ص٤٩- ١٣٧ .

٣٥- محب محمود كامل الرافعى (١٩٩٨) : " استراتيجية مقترحة لتعديل بعض التصورات البيئية الخاطئة لدى طالبات قسمى علم النبات والحيوان بكلية التربية الأقسام العلمية بالرياض "، **مجلة التربية العلمية** ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد ١، العدد ٣ أكتوبر ، ص ص٨١- ١١٥.

٣٦- محمد سعيد صبارينى ، قاسم محمد الخطيب (١٩٩٤) : " أثر استراتيجيات التغير المفهومى الصفية لبعض المفاهيم الفيزيائية لدى الطلاب فى الصف الأول الثانوى العلمى "، **رسالة الخليج العربى** ، مكتب التربية العربى لدول الخليج ، الرياض، العدد٤٩ السنة ١٤، ص ص١٥- ٥٢.

٣٧- محمد نجيب مصطفى (١٩٩٦) : " أنماط الفهم الخاطئ لدى طلاب الصف الأول الثانوى عن مفهوم التنوع فى الكائنات الحية ، **مجلة التربية** ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، العدد ٥٥ ، أبريل ، ص ص٣٣٩- ٣٦٩ .

٣٨- مدحت أحمد النمر (١٩٩٢) : " دلالة الإشارة فى المعادلة الكيميائية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية والثانوية ، دراسة تحليلية للمفاهيم العلمية البديلة "، **دراسات فى المناهج وطرق التدريس** ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، العدد١٤ ، مارس ، ص ص٧- ٣٦ .

٣٩- منى عبد الصبور شهاب ، وأمنية السيد الجندى (١٩٩٩) : " تصحيح التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية باستخدام نموذجى التعلم البنائى والشكل V لطلاب الصف الأول الثانوى فى مادة الفيزياء واتجاهاتهم نحوها "، **المؤتمر العلمى الثالث للجمعية المصرية للتربية العلمية ، مناهج العلوم للقرن الحادى والعشرين رؤية مستقبلية** ، فندق بالما أبو سلطان ، ٢٥- ٢٨ يوليو ، المجلد الثانى ، ص ص٤٨٧- ٥٤١ .

٤٠- منى عبد الصبور شهاب (٢٠٠٠) : " أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تحصيل العلوم وتنمية مهارات عمليات العلم التكاملية والتفكير الابتكارى لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادى"، **مجلة التربية العلمية**، الجمعية المصرية للتربية العلمية المجلد ٣، العدد ٤، ص ص١- ٤٠ .

٤١- ميشيل كامل عطا الله (٢٠٠١) : **طرق وأساليب تدريس العلوم** ، ط١ ، عمان ، دار المسيرة للطباعة والنشر.

٤٢- نادية سمعان لطف الله (٢٠٠٢) : " تنمية مهارات ما وراء المعرفة وأثرها فى التحصيل وانتقال أثر التعلم لدى الطالب المعلم خلال مادة طرق التدريس "، **المؤتمر العلمى السادس للجمعية المصرية للتربية العلمية ، التربية العلمية وثقافة المجتمع** ، فندق بالما أبو سلطان ، ٢٨- ٣١ يوليو ، المجلد الثانى ، ص ص٦٤٩- ٦٨٦ .

٤٣- يعقوب حسين نشوان (١٩٨٨) : " أثر استخدام طريقة التعلم الذاتى بالاستقصاء الموجه على تحصيل المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض "، **رسالة الخليج العربى** ، مكتب التربية العربى لدول الخليج ، الرياض ، العدد ٢٦ ، السنة

٤٤- يعقوب حسين نشوان (٢٠٠١) : **الجديد فى تعليم العلوم** ، عمان ، دار الفرقان للنشر والتوزيع .

45- Abraham, M.R., Grzybowski, E.B., Renner, J.W., & Marek, E.A. (1992): "Understanding and Misunderstanding of Eighth Graders of Five Chemistry Concepts Found in Textbooks", **Journal of Research in Science Teaching**, Vol.24, No.2, pp.105-120.

46-Adms, A.D. (1998): "Students, Beliefs, Attitudes and Conceptional Change in Traditional and Constructivstic High School Physics Classroom", **Diss. Abst. Inter**.,Vol.58, No.8, p.3069A.

47- Baxter, J. (1991): "A Constructivist Approach to Astrnomy in the National Curriculum", **Physics Education**, Vol.26, No.1, pp.38-45.

48-Carin, A. & Sund, R. (1989): **Teaching Science Through Discovery**, Fifth Ed. U. S. A, Ohio, Charles E. Merrill Publishing Co.

49-Chambers, S. & Andre, T. (1997): "Gender, Prior Knowledge, Interest, and Experience in Electricity Conceptual Change Text Manipulation in Learning about Direct Current", **Journal of Research in Science Teaching**, Vol.34, No.2, pp.107-123.

50-Clement, J. (1993): "Using Bridging Analogies and Anchoring Intuitions to Deal With Student Preconceptions in Physics", **Journal of Research in Science Teaching**, Vol.30, No.10, pp.1241-1257.

51-Eryilmaz, A. (1996): "The Effect of Conceptual Assignment Conceptual Change Discussion, and a C.A.L. Program Emphasizing Cognitive Conflict on Student Achievement and Misconceptions of Physics", **Diss. Abst. Inter**., Vol.57, No.4, p.1546A.

52- Fensham, P., Gunstone, R. & R. White (1994): **The Content of Science: A Constructivist Approach to its Teaching and Learning, London**, The Falmer Press.

53- Gutwill, J., Frederikson, K., & Whilte, B. (1999): "Making their Own Connections: Students Understanding of Multiple Model in

Basic Electricity**", Journal of Research in Cognition and Instruction**, Vol.17, No.3, pp.249-282.

54-Haidar, A.H. (1997): "Prospective Chemistry Teachers' Conceptions the Conservation of Matter and Related Concepts**", Journal of Research in Science Teaching**, Vol.34, No.2, pp.181-197.

55- Harry, V.D. (1997): "Volitional Change in Elementary Teachers' Conceptions Science Pedagogy Via A Generative Learning Model of Teaching", **Paper Presented at Annual International Conference of AETA**, on Line Internet a Vailable at ERIC ED, 421 363, pp.477-513.

56- Heron, L. (1997): "Using Constructivist Teaching Strategies in High School Science Classroom to Cultivate Positive Attitude Towards Science", **Diss. Abst**. Inter., Vol.58, No.5, p.1564.

57- Jones, B.L & Lynch , P.P. (1989): Children's understanding Notions of Solid and Liquid in Relations of Some Common Substances", **International Journal of Science Education**, Vol.11, Ho.4, pp.417-427.

58- Lynch, P. (1996): "Student's Alternative Frameworks for the Nature of Matter A Cross Cultural Study of Linguistics and Cultural Interpretations", **International Journal of Science Education**, Vol.18, No.6, pp.743-752.

59-Okebukola, P.A. (1990): "Attaining Meaningful Learning of Concepts in Genetics and Ecology: An Examination of the Potency of the Concept Mapping Technique", **Journal of Research in Science Teaching**, Vol.27, No.5, pp.493-504.

60- Potari, D. & Spiliotopoulou, V. (1996): "Children's Approaches to the Concept volume**", Journal of Research in Science Teaching**, Vol.80, No.3, pp.341-360.

61- Renstrom, L., Andersson, B., & Marton, F. (1990): "Students' Conceptions of Matter", **Journal of Educational Psychology**, Vol.82, No.21, pp.14-306.

62- Rick, D. & Stacy, M. (2000): "The Role of Metacognitive in Learning Chemistry", **Journal of Chemical Education**, Vol.77, No.7, pp.919-952.

63- Roth, W. & Roychoudhury, M. (1993): "Using Vee and Concept Map in Collaborative Settings: Elementary Education Majors Construct Meaning in Physical Science Courses", **School Science and Mathematics**, Vol.93, No.5, pp.237-244.

64- Sanger, M. & Gereenbowe, T. (1997): "Common student Misconception in Electrochemistry: Galvanic, Electrolytic, and Concentration Cells", **Journal of Research in Science Teaching**, Vol.34, No.4, pp.377-398.

65- Shiland, T.W. (1997): "Quantum Mechanics and Conceptual Change in High School Chemistry Textbooks", **Journal of Research in Science Teaching**, Vol.43, No.5, pp.535-545.

66- Shymansky, J.A. et al (1997): "Examining the Construction Process: A Study of Chang in Level 10 Student Understanding of Classical Mechanics", **Journal of Research in Science Teaching,** Vol.34, No.6, pp.511-593.

67- Swanson, H. L. (1990): "Influence of Meatacognitive Knowledge and Aptitude an Problem Solving**", Journal of Education Psychology**, Vol.82, No.9, pp.14-46.

68- Trumper, R. (1993): "Children's Energy Concepts: A Cross-Age Study", **International Journal of Science Education**, Vol.15, No.2, pp.139-148.

69- Watts, D. & Bentley, D. (1991): "Constructivism in the Curriculum can we Close the Gap Between the Strong Theoretical Version and the Weak Version of Theory of Action**", the Curriclum Journal**, Vol.2, No.2, pp.171-182.

70- Watts, D.M. (1994): "**Construdivism, Re-Constructivism and Task-Orientated Problem Solving**", In: Fensham, P. Funstone, R. and R. White (eds): the Content of Science A Constructivist Approach to its Teaching and Learning, London, the Falmer Press.

71- Whith, R. T & Gunstone, R.F. (1989): "Metal Learning and Conceptual Change**", International Journal of Science Education,** Vol.11, No.6, pp.86-577.

72-Wittrock,M.C. (1991) : "Generative Teaching of Comprehension**", Elementary School Journal**, Vol.8, No.92, pp.82-167.

****

الباب الثاني:

بحوث ودراسات محكمة

البحث الأول:

" التخطيط الإداري التربوي في المجال التعليمي في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة "

إعـــــداد :

دكتـــــورة / صباح إبراهيم عبدالحليم سمنودي

الحاصلة على دكتوراه : تخصص أصول التربية الإسلامية

كلية التربية جامعة أم القرى بمكة المكرمة

" التخطيط الإداري التربوي في المجال التعليمي في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة "

د/ صباح إبراهيم عبد الحليم سمنودي

• الملخص :

تتطور النظم التربوية في كافة أنحاء العالم طبقاً لخطط معينة تدخل فيها مجموعة من العوامل السياسية والاجتماعية والاقتصادية ، وهذه الخطط تنجح أحياناً وتخفق أحياناً في تطوير هذه النظم ، ولكن ما لا يمكن انكاره هو أن للتخطيط التربوي دوره في تحقيق هذا التطور ، وتستعرض هذه الدراسة دور التخطيط التربوي في تطوير النظام التعليمي بالمملكة العربية السعودية .

فلقد أنعم الله علينا بمورد طبيعي مكن الحكومة من المحافظة على التوازن بين النمو السكاني وتقدم التعليم بفضل ما أسهم به التخطيط التربوي في مجالات تتصل بصلب تطوير بعض جوانب النظم التربوي وتصب بشكل أساسي في النظام التعليمي ، ومن هذه المجالات :

- تنمية إدراك المسئولين ومتخذي القرارات منذ البداية بالعوامل السكانية والاقتصادية التي يتفاعل معها النظام التعليمي ، وتنمية مفاهيم العاملين في الحقل التعليمي حول تصميم الخطط التربوية وسبل تنفيذها .
- تخطيط وتوزيع الخدمات التعليمية على مختلف المناطق السكانية بالمملكة العربية السعودية ، معتمداً على المؤثرات الاحصائية للنمو السكاني .
- التعامل مع الكم والكيف والمضمون في تطوير النظام التعليمي في معظم قطاعاته مهتماً بمخرجاته والتوقعات المنتظرة لتدفق هذه المخرجات .
- العمل على تحقيق مبدأ الربط بين التربية وخطط التنمية الاقتصادية وتعميق فهم المسئولين عن التنفيذ حول أوجه العمل ومتطلباته من المهارات والخبرات العملية التي يجب تضمينها في البرامج التعليمية .
- توثيق العلاقة بين التدريب والتطوير في تهيئة الكوادر البشرية اللازمة للتعليم .
- إقامة علاقات مع أجهزة التخطيط الشامل على مستوى الدولة .

كما استعرضت الدراسة دور التخطيط التربوي في رفع الكفاءة المهنية للمعلمات واستعرضت أيضاً دور التخطيط التربوي في تنمية آليته ليواكب الاتجاهات الحديثة ، وتطرقت كذلك إلى المعوقات التي حدت من فاعليته والسبل إلى حل مثل هذه المشكلات .

• أولاً : المقدمة

يحتل النظام التعليمي في الدول المتقدمة والنامية مكانة خاصة يتفق على أهميتها كافة علماء التربية والاقتصاد والاجتماع وغيرهم ، وتنبع هذه الأهمية من قدرة هذا النظام على إحداث التغييرات التي ينشدها المجتمع في مكونات بنائه الديموجرافية والسياسية والاقتصادية ، بالإضافة إلى قدرة هذا النظام أيضا على ارساء القيم الاجتماعية ، والارتقاء بمستوى العلاقات التي تربط الفرد بالمجتمع ، والعمل على اشباع الحاجات الاجتماعية الأساسية عن طريق تعليم الأفراد وتمكينهم من المشاركة الإيجابية في برامج ومشروعات التنمية .

وتشارك المملكة العربية السعودية المجتمع الدولي في اهتمامه بالتعليم وتعول عليه كثيرا في مسيرة تنميتها بشريا واجتماعيا واقتصاديا ، ولذا فقد اعتمدت المملكة العربية السعودية أسلوب التخطيط كقاعدة أساسية تبني عليها صرح نهضتها الحديثة في مختلف مناحي الحياة ، وفي هذا الإطار أيضا اعتمدت على التخطيط التربوي بمعناه العلمي في ايجاد نظام تعليمي متجدد يخدم تنفيذ خطط التنمية الاجتماعية والاقتصادية التي تسعى المملكة العربية السعودية لتحقيقيها .

وقد اتجه التخطيط بدوره إلى وضع النظام التعليمي والعمل على نشره وتعميمه من جهة ، وعلى تجديده وتطويره من جهة أخرى .

وبعد الأخذ بمبدأ التخطيط الذي يعتبر من أهم الممارسات التي صاحبت تحديث وتطوير النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية ، وقد لازم تطبيق التخطيط التربوي تغييرات كثيرة شملت العديد من جوانب النظام التعليمي غير أن البحوث والدراسات التي أجريت حول النظام التربوي في المملكة العربية السعودية لم توثق دور التخطيط في تطوير هذا النظام وتجديده أو تبرز ما أسهم به التخطيط التربوي في النقلة النوعية للتعليم العام بعدما حقق النظام التعليمي نموه وانتشاره أفقيا في أرجاء البلاد ، وتحاول هذه الدراسة استجلاء مدى ما أمكن تقديمه من خلال عمل التخطيط التربوي لمواكبة حركة تطوير التعليم في ضوء الاتجاهات التربوية المعاصرة .

• ثانياً : مشكلة الدراسة

من يتأمل الواقع التربوي في المملكة العربية السعودية يلمح غياب الحديث عن التخطيط التربوي وجهوده في تطوير النظام التعليمي ، ومن يطلع على الأدبيات المتاحة حول النظام التربوي يجد أن كثيرا من البحوث والدراسات عنه قد تناولت التخطيط التربوي كجزئية صغيرة دون تتبع لمسيرته أو رصد لدوره أو تفسير جهوده في تطوير النظام التعليمي .

والحقيقة أن نمو التعليم وتطوره في المملكة العربية السعودية كانت نتيجة لسلسة من تطبيقات التخطيط التربوي وممارساته التي رأيت أن من واجبي كباحثة رصدها حفاظا على جهود علمية صاحبت مسيرة التربية وتطوير

نظامها وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الاجابة على عدة تساؤلات هي :

١- ما اسهامات التخطيط التربوي في :

أ / نشر التعليم وتعميمه ليخدم المجتمع السعودي .
ب/ التطوير النوعي للنظام التعليمي في المملكة العربية السعودية .
جـ/ رفع كفاءة النظام التعليمي .

٢- ما دور التخطيط التربوي في التنمية البشرية وتأهيل العناصر البشرية في المجال التعليمي التي احتاجتها التنمية الشاملة بالمملكة العربية السعودية؟ .

٣- كيف طور جهاز التخطيط التربوي من نفسه ليلتحم مع أجهزة التخطيط الأخرى على مستوى الدولة وإلى أي مدى تطورت آليته ليواكب الاتجاهات الحديثة في التخطيط؟ .

- **ثالثاً : هدف الدراسة**

تستهدف هذه الدراسة تتبع الدور البارز للتخطيط التربوي في بعض مجالات النظام التعليمي ، ورصد إسهاماته في تطوير هذا النظام ، وإلقاء الضوء على العقبات التي صادفت مسيرته وأعاقت تكامل جهوده وتحقيق رسالته من الناحية التعليمية .

- **رابعاً : أهمية الدراسة**

تأتي أهمية الدراسة من متابعة عدة جوانب هي :

- حاجة المجتمع السعودي إلى توثيق كل ما له علاقة بالنهضة التعليمية كجزء من تاريخه الحضاري .
- حاجة المجتمع التربوي إلى معرفة دور التخطيط في تحديث النظام التعليمي وتطويره خلال مسيرته .
- تبرز الدراسة دور التخطيط في تطوير النظام التعليمي بالمملكة العربية السعودية في ضوء ما قدمه الفكر التربوي من مفاهيم واتجاهات حديثة .
- ندرة الدراسات التي تناولت دور التخطيط التربوي بعمق في تطوير نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية .
- إثراء الأدبيات التربوية العربية بمصدر يرصد واقع التخطيط التربوي وجهوده الرامية إلى تطوير التربية في المملكة العربية السعودية .

- **خامساً : حدود الدراسة**

تتحرك هذه الدراسة في الحدود التالية :

- تقتصر على تقديم رصد لاسهامات التخطيط التربوي في تطوير بعض مكونات النظام التعليمي حيث كان دور التخطيط التربوي دورا ضمنيا في

إطار التخطيط الشامل غير المباشر للعمل التربوي وكان جزءاً من خطة وزارة التربية والتعليم .

- تقتصر على تقديم هذه الاسهامات في النظام التعليمي بالمملكة العربية السعودية كحدود مكانية .

• سادساً : مصطلحات الدراسة

• التخطيط التربوي :

الوسيلة التي تتيح وضع مخطط منهجي لأوجه النشاط التربوي التي ينبغي الاضطلاع بها بغية تحقيق الأهداف التربوية في حدود امكانات وتطلعات كل قطر في سبيله نحو التنمية المستمرة . (١)

• التنمية التربوية :

تنمية الموارد البشرية وامكانات استخدامها على الوجه الأمثل ، وهذا من شأنه أن ينتج عنه امكانات كبيرة تقضي إلى تأمين الربط بين نظم التعليم ومشكلات الأمية وتنمية المجتمعات المحلية بحيث يعزز هذا الربط ويدعم الكفاءات في مجالات التعليم مثل ترقية القيم الثقافية أو التفاعل الاجتماعي . (٢)

• النظام التعليمي :

يقصد به الجانب التنفيذي من النظام التربوي بدءاً من وضع الخطط التربوية وتنفيذها عن طريق المعلم وانعكاساتها على المتعلم .

• الإهدار التربوي :

حجم الفاقد في التعليم نتيجة الرسوب والتسرب وترك المدرسة في أي صف من الصفوف ولأي سبب من الأسباب . (٣)

• التسرب :

ترك المدرسة قبل انهاء مرحلة معينة من التعليم أو ترك المدرسة قبل انتهاء المرحلة الدراسية المقررة . (٤)

• الرسوب :

اخفاق المتعلم في الوصول إلى مستوى التحصيل الذي يؤهله للانتقال من صفه إلى الصف الأعلى . (٥)

• العمل المنتج :

كل نشاط تعليمي يسمح باكتساب مهارات الانتاج عبر ممارسة النشاط المنتج المعنى . (٦)

• الإطار النظري :

ترجع بداية النظام التعليمي الحديث من حيث توفير خدمات التعليم الرسمي لكل من يعيش على أرضها ، وتميز النظام التربوي في المملكة بالتطوير والنمو المستمر . وينقسم السلم التعليمي في المملكة إلى ثلاث مراحل : المرحلة الابتدائية - المرحلة المتوسطة (الاعدادية) - المرحلة الثانوية . حيث يتوجه

بعدها الطالب بحسب مستواه الدراسي وميله إلى إحدى الكليات الأكاديمية بالجامعة أو إحدى الكليات التطبيقية .

وتسبق مرحلة التعليم العام مرحلة التربية قبل المدرسية التي يقضي في رحابها كل طفل سعودي سنتين في رياض الأطفال . وقد صاحب التخطيط التربوي رحلة تطور النظام التعليمي في المملكة مرحلة بعد أخرى مرورا بالمفاهيم الإجمالية العامة لوظيفة التخطيط ووصولا إلى المحددات العلمية الحديثة له ، وذلك على النحو التالي :

- **أولاً : التوسع العمراني ونشر التعليم وتعميمه**

صاحب النمو العمراني التوسع في إنشاء المدارس طبقاً لتخطيط المملكة الذي تضمن انشاء مناطق سكنية متكاملة تضم كافة الخدمات ومن بينها الخدمات التعليمية التي تغطي كافة المراحل التعليمية في كل منطقة . وكان وراء هذا التخطيط العمراني مخططا آخرا يعني بنشر التعليم وتعميمه تحقيقا لمبدأ تكافؤ الفرص والتطوير الكمي للتعليم ونموه وانتشاره ليشمل جميع المواطنين والمقيمين على أرض المملكة العربية السعودية .

- **ثانياً : اسهامات التخطيط التربوي في التطوير النوعي للنظام التعليمي**

كان من الطبيعي أن يصحب نشر التعليم ، ونمو عدد المدارس واعداد المعلمين والطلبة في مراحل التعليم العام تطورا نوعيا مبني على البحوث والدراسات والمشورة والخبرة العربية والعالمية وبدأت المملكة العربية السعودية في وضع تصور واضح عن عملية التطوير الشامل التي يحتاجها نظام التعليم ينبع من اهتمامها بأهداف التعليم ومناهجه ، وبتنمية العلاقة بين التعليم والعمل المنتج ، وباعداد وتدريب المعلمين ، وبتطوير التخطيط التربوي وتحديث وسائله وكوادره حتى تتهيأ له سبل الالتقاء مع التخطيط الوطني ، وهذا يؤكد في إطاره الشامل على الأخذ بمبدأ التخطيط ، وعلى الرغبة في استخدامه لتحقيق أهداف التنمية الشاملة .

وقد سار تطوير نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية في خطوط متوازنة فرضتها الرغبة في مواكبة الاتجاهات والتجديدات التربوية التي ظهرت على الساحة العربية .

ونعرض فيما يلي أبرز مجالات التطوير النوعي التي كان للتخطيط التربوي دور ملموس في تحقيقها :

١- الاهداف التربوية :

- مر وضع الاهداف التربوية العامة بالمملكة العربية السعودية وتطويرها بمرحلتين أساسيتين حددت الأهداف العامة وأهداف المراحل ، ثم بدأت حركة ترجمة هذه الأهداف إلى أهداف إجرائية وسلوكية يمكن عن طريقها تقويم المنهج ومخرجاته في كل مرحلة تعليمية لتكون أساسا لعمليات التطوير المنشود عند تصميم المواقف التعليمية المحققة للأهداف .

- تم صياغة الأهداف العامة وأسس المناهج وصياغة أهداف المراحل التعليمية فيها فقد كان التخطيط التربوي وراء العمل الذي تم في هاتين المرحلتين : يضع المفاهيم والاحتياجات الخاصة بمطالب المجتمع من واقع الخطط الإنمائية للمملكة بين أيدي خبراء وضع الأهداف ، ويزودهم بالبيانات والمعلومات الصادرة عن المؤسسات التربوية التي سبقت المملكة في تجربة وضع الأهداف وتوجيهات المنظمات الدولية والتربوية في شأن اعادة صياغة الأهداف التربوية ، واضافة إلى هذا كله ، يشارك التخطيط هؤلاء الخبراء في وضع اجراءات تطبيق هذه الاهداف في مختلف مجالات المناهج .

٢- المناهج الدراسية

تعد عملية تخطيط المناهج عملية الانطلاق نحو التطوير النوعي للتعليم وتوالت بعد ذلك عمليات التطوير في ضوء ما يتم التخطيط له محلياً وعربياً وأنشأ مركز لتطوير المناهج التعليمية بمضمونها الواسع بدءاً بالأهداف الخاصة والخطط الدراسية ، وذلك في نطاق استراتيجية تطوير التربية في مجال المناهج وغيره من مجالات التعليم لتكون قادرة على تلبية احتياجات المجتمع التنموية والاجتماعية وقد تم التركيز على المهارات والخبرات العلمية والعملية عن طريق تضمين بعض الدراسات والتطبيقات العلمية والأنشطة الحرة التي تلائم مستوى الطلبة وحاجاتهم ، ويتم من خلال التطوير تعزيز الجانب الأدائي والسلوكي في صياغة الأهداف الخاصة بالمواد الدراسية .

وقد تضمن تطوير المناهج ما يلي :

- دراسة واقع المناهج الدراسية ومقارنتها بالاتجاهات الحديثة .
- تعميق المنحى البيئي لمحتوى المنهج والنشاطات .
- تعميق المنحى التطبيقي في جميع عناصر المنهج .
- ادخال مفاهيم حديثة في المنهج .
- ادخال العمل اليدوي في بعض المناهج .
- تطوير التقنيات التربوية وتدريب المعلمين على حسن استخدامها .
- تطوير اعداد المعلم ورفع مستوى كفاءة الأداء عن طريق الدورات التدريبية
- تحقيق التنسيق الافقي بين المجالات الدراسية في كل صف من الصفوف الدراسية والتنسيق الرأسي بين المجالات الدراسية في المراحل المختلفة وبين الصفوف الدراسية في كل مرحلة .

وقد صاحب تخطيط المناهج الجديدة تطوير نوعي آخر في مجال النشاط المدرسي والمكتبات المدرسية وادخال الحاسب الآلي . ولكن ورغم الجهود التي بذلت في تطوير المناهج الدراسية إلا أن ما تم عمله من قبل التخطيط التربوي لم يصل بهذه المناهج إلى معالجة جميع مشكلات تطويرها وإدخال تقنيات العصر في إطار مضمونها .

• ثالثاً : جهود التخطيط التربوي في رفع كفاءة النظام التعليمي

كان للتخطيط التربوي دورا بارزا في رفع كفاءة النظام التعليمي ومن هذه الجهود :

١- خفض معدلات الاهدار التربوي :

واجه النظام التعليمي بالمملكة العربية السعودية مشكلة الاهدار التربوي (الرسوب ، والتسرب) التي تواجهها كافة النظم التعليمية في دول المنطقة وقد عهد الى التخطيط التربوي بدراسة المشكلة وتحديد ابعادها ، وكان عليه ان يتصدى لها ، لما لهذه المشكلة من أثر سلبي على التنمية التربوية حيث تؤدي إلى انخفاض معدلات التدفق في صفوف ومراحل التعليم المختلفة ، واعاقة التوسع الكمي وتقليل المخرجات ومضاعفة المشكلات الناجمة عن فروق السن داخل المدرسة ، اضافة إلى مضاعفة تكلفة التعليم .

وقد اعتبر مواجهة مشكلة الهدر في التعليم احد مستهدفات الخطط التنموية المعتمدة بالإضافة إلى تحديد السياسات التربوية التالية :

- تحسين العملية التعليمية بما يزيد من تدفق التلاميذ .
- معالجة اسباب التسرب .
- ترشيد معدلات التلاميذ للمدرس وذلك بتعديل المعايير ومعدلات الأداء لهيئة التدريس .

وقد حدد التخطيط التربوي بعض الاجراءات التي يجب ان تتم حتى يتقلص الهدر في التعليم من مثل : توجيه لجان تطوير المناهج لأهمية الحرص على عمليات التطوير في إطار تحقيق التكامل بين المجالات الدراسية ، وإجراء بعض الدراسات التربوية ، من مثل : مشكلة الغش ، التعثر الدراسي ، جدوى الدراسات العملية .

٢- القضاء على مشكلة الأمية :

واجهت المملكة العربية السعودية مشكلة الأمية - كغيرها من دول العالم النامي- التي تعد بلا شك آفة اجتماعية تعيق المجتمع عن التقدم والتنمية حيث جاءت جهود المملكة ازاء مشكلة محو الأمية في إطار التنمية الشاملة التي يكون فيها الانسان هو الغاية وهو الوسيلة ، وانطلاقا من الشعور بأهمية الدور الكبير الذي يلعبه الكبار في مختلف مواقعهم الاجتماعية ، وقد بدئ في مواجهة الأمية فأصبح التعليم الزاميا مجانيا لجميع السعوديين من ذكور واناث .

وقد أكد التخطيط التربوي على ضرورة القضاء على الأمية واعتبار ذلك أحد أهم أهداف الخطط التنموية .

وكانت ابرز المشروعات والبرامج التي تضمنتها الخطة التربوية لهذا الغرض ما يلي :

تطوير برامج محو الأمية ومناهجها بما فيها اعداد مواد تعليمية متطورة :

تلبي الحجات التربوية والنفسية للأميين ، وبما يتلاءم مع ترغيبهم في الاستمرار بالتعليم ومنعهم من الارتداد إلى الأمية ، وقد تضمن التطوير الجوانب الآتية :

- انتاج مواد تربوية جديدة .

- اصدار أدلة عملية في مجال تدريس محو الأمية وتعليم الكبار .
- تزويد المراكز بأجهزة تقنيات جديدة .
- عمل دورات تدريبية خاصة بمعلمي الكبار .
- تعميم المنهج التطبيقي مثل الدروس العملية وتزويدهم بالخبرات الفنية والمهارات التي تعينهم على حل مشكلاتهم .
- تعزيز الدراسات والبحوث في مجال محو الأمية وتعليم الكبار .

اضافة إلى بعض الجهود مثل :

- العمل على خلق ارادة سياسية تجعل مشكلة الأمية قضية وطنية وذلك بتشكيل لجنة وطنية يرأسها وزير التربية تضم ممثلين عن بعض المؤسسات الحكومية والقطاعات الأهلية لرسم السياسات العامة لمحو الأمية واعتماد خطط العمل المعدة من التخطيط التربوي ومتابعة تنفيذها وتنسيق الجهود بين الجهات المشاركة .
- الحد من مشكلة التسرب في التعليم الأساسي لكي تسد أحد روافد الأمية .
- وضع برامج لمن محيت أميتهم للعمل على دفعهم إلى مواصلة التعليم لكي لا يرتدوا إلى الأمية مرة أخرى .
- زيادة الاستعانة بأجهزة الاعلام في محو الأمية وتوعية الرأي العام وتضمينها بعض البرامج التلفزيونية والاذاعية التي تحث الأميين على الالتحاق بالمدارس وبيان خطر الأمية على مستقبل الأمة .
- زيادة برامج الحملات الإعلامية وتكثيفها لجذب المواطنين إلى التعليم المستمر .

٣- تنمية العلاقات بين التعليم والعمل :

اتجهت المملكة في نظامها التعليمي منذ البداية إلى التنمية الوطنية التي هدفها محورها الأساسي الإنسان السعودي لذا تركز عمل التخطيط التربوي في ربط التعليم بالعمل وجعله ركيزة من ركائز التعليم مستمداً خطوط عمله من مصادر التحول العالمي في تطوير التربية وانعاكسها على التربية العربية التي تمثلت في :

- اكتشاف المبادئ الاساسية المتعلقة بالانتاج .
- فرض استخدام التقنيات الحديثة .
- تعويد الطلبة على دنيا العمل .
- اعطاء الطلبة المعارف والمهارات التي من شأنها تحسين الانتاج .
- تقارب العمل اليدوي مع العمل الفكري وازالة التعارض بينهما .
- تنمية المجتمع وذلك بزيادة الصلة بين المدرسة والمجتمع واشراك المتعلمين في خدمة المجتمع .
- اختصار البعد بين التعليم العملي والتعليم النظري .
- تعريف الطلبة بأساسيات العمل المنتج واحترام هذا العمل وتقدير القائمين عليه .
- تنمية شخصية المتعلم وعدم عزله عن الحياة وعن دنيا العمل .

فلا بد من إسهام التخطيط التربوي بدور مؤثر في هذا المجال وذلك من خلال :

- إدخال خبرة العمل في مناهج المدارس .
- تمهين مناهج التعليم الثانوي .
- نظام المقررات ووظيفة التعليم لإزالة الهوة التي تفصل المدرسة عن دنيا العمل .
- إسهام التربية في تبديل القيم وفي تعزيز أخلاقيات العمل . (٧)

كما يجب إسهام التخطيط التربوي في كثير من الدراسات والبحوث التي تستهدف وصل التربية بالعمل المنتج والتي لها أعمق الأثر في تأهيل جيل من الطلبة منطلقاً في تعلمهم نحو المجالات التي تخدم التنمية .

ولكن ما زال دور التخطيط قاصراً في هذا المجال ، لذا يمكن أن يكون للتخطيط دور أكثر فاعلية عن طريق وضع خطة متكاملة لتنويع التعليم الثانوي وفتح مسارات فنية كالتعليم الصناعي والزراعي والتجاري والتمريض والفندقة وغيرها ، وتكوين اللجان الفنية المتخصصة لوضع خطط عمل تحقق بموجبها الأهداف والسياسات وإعداد المناهج والبرامج وتحديد اللوائح والنظم .

٤- تطوير مخرجات العملية التعليمية :

درج الطلبة السعوديون على الاتجاه إلى الدراسات الإنسانية والاجتماعية كنتيجة لمسار ثقافة المجتمع العام . وكان الاستمرار في اتجاه الطلبة إلى هذه الدراسات دون تدخل التخطيط التربوي في تعديل اتجاهاتهم سيؤدي إلى خلل في مخرجات التعليم ويباعد بينها وبين احتياجات التنمية من جهة وبين الموازنة في الاحتياجات العلمية والنظرية من جهة أخرى . لذلك وجه التخطيط التربوي الطلبة إلى الدراسات العلمية والتقنية ووضع برامج تحث الطلبة على الالتحاق بالاقسام العلمية هذه البرامج هي :

- ارشاد الطلبة وتوجيههم لتكوين اتجاه ايجابي نحو الدراسة في المجال العلمي .
- توفير الطاقات البشرية والامكانات المادية والاجهزة التقنية لتسهيل العملية التعليمية في المجال العلمي .
- تشكيل لجان لتطوير المناهج العلمية وربطها بالحياة العملية والمواقف الحياتية لكي تصبح أكثر اتصالاً بالواقع الذي يعيش فيه الطالب ويمكن للتخطيط التربوي أن يكون له دور أكثر فاعلية في هذا المجال وذلك عن طريق وضع خطة محكمة للترغيب في القسم العلمي يشارك في وضعها وتنفيذها مختلف مؤسسات المجتمع مثل المؤسسات العلمية والصناعية والتجارية والزراعية والإعلامية .

• رابعاً : دور التخطيط في التنمية المهنية للمعلمين .

إن أي اصلاح للتربية وأي تعديل بمسارها ينطلق من المعلم فهو الأساس في بدء مرحلة الاصلاح ، فالعناية باعداده وتدريبه والعمل على حل مشكلاته

والارتفاع بمستواه الاقتصادي والاجتماعي هي الركائز الاساسية التي ينبغي أن يقوم عليها اصلاح النظام التعليمي بفلسفته ومناهجه ووسائله وبنيته وبالتالي اصلاح المجتمع وتطويره .(٨)

وقد كان توفير المعلم السعودي مطلباً حيوياً منذ بدء انتشار التعليم لأنه عنصر هام في استقرار القوى العاملة بهذا المجال ،كما أنه أحد المدخلات الرئيسية للنظام التعليمي . ومن هنا عمل التخطيط التربوي على تحقيق هذا المطلب الوطني والوفاء باحتياج المملكة من المعلمين والمعلمات الوطنيين ، كما عاد التخطيط التربوي مرة أخرى لينبه إلى ضرورة الارتفاع بمستوى اعداد المعلم.

وهكذا أصبح إعداد المعلم وتهيئته لمتطلبات المهنة وتدريبه على احدث المستجدات يحظى باهتمام متزايد من التخطيط التربوي ، وإصبح تطوير المؤسسات والنظم القائمة على اعداده وتدريبه مطلباً علمياً وهدفا رئيسا تسعى إليه المملكة العربية السعودية .

ولكن يؤخذ على برامج التنمية ا لمهنية للمعلم أنها ما زالت تنفذ بطرق تقليدية بسبب كثرة اعداد المتدربين وقلة عدد المدربين المتخصصين .

لذا يتحتم على التخطيط التربوي وضع خطة مطورة بالتعاون مع إدارة تنمية القوى البشرية وكليات التربية في إطار تنظيم برامج تدريبية أو الانتقال إلى أماكن العمل لتدريب المعلمين فيها .

• خامساً : الصعوبات المادية والبشرية التي واجهت عمليات التخطيط التربوي

واجهت العمليات التنفيذية للتخطيط التربوي بعض الصعوبات فيما يتعلق بالنواحي المادية والبشرية وقد حدت الصعوبات من فاعلية التخطيط التربوي في ميدان التطبيق لأنها تمس عن قرب الآثار الملموسة والنتائج المتوقعة من ورائه ومن أبرز هذه العقبات :

١- ضعف نظام المعلومات :

إن نقطة البداية في التخطيط التربوي هي المعلومات والاحصاءات التي تتوافر له عن حركة نمو المجتمع والقوى التي يتطلبها هذا النمو على المدى القريب والبعيد ولا بد من ضمان تدفقها بواسطة نظام آلي متقدم للمعلومات مستخدماً أحدث التقنيات في هذا المجال ، وعلى الرغم من وجود مركز آلي للمعلومات بوزارة التربية إلا أن امكانات هذا المركز كانت أبطأ من أن تتضمن النظم والبرامج التي تقوم على تحليل الاحصاءات والمعلومات الخام والخروج منها بالمؤشرات التربوية المطلوبة ، وأضعف من أن ترتبط بقواعد المعلومات والاحصاءات التي تملكها وزارة التخطيط التي تحتوي على الاحصاءات السكانية وما يتعلق بها من بيانات ديموجرافية .

٢- انخفاض مستوى كفاءة الجهاز الفني للتخطيط التربوي :

واجه الجهاز الفني للتخطيط مشكلة عدم توافر العنصر البشري المدرب والمستقر في العمل التخطيطي حيث أدى إلى عدم استقرار هذه العناصر إلى ضعف مستوى أدائها وعدم اكتسابها رصيد من الخبرات الذي يؤهلها لاستيعاب الأساليب الحديثة والتقنيات الجديدة واستخدامها بكفاءة . وواجه أيضا قلة توافر الأجهزة التقنية الحديثة التي تستخدم في العمليات المصاحبة للتخطيط فمعظم عملياته اعتمدت على النظم التقليدية اضافة إلى ضعف التنسيق الافقي ووجود الحواجز بين الجهاز الفني للتخطيط التربوي وبين الاجهزة التنفيذية في الوزارة ، مما وسع الهوة التي تفصل بين المخططين والمنفذين وذلك لعدم وجود دائرة اتصالات سليمة بين جهاز التخطيط التربوي ومتخذي القرارات من جهة ، وعدم وجود هذه الدائرة بينه وبين الأجهزة المنفذة للخطة التربوية من جهة أخرى .

وترى الباحثة أن لمعالجة هذا الضعف لا بد من دراسة احتياجات جهاز التخطيط التربوي فنياً وإدارياً والعمل على تطوير تجهيزاته الفنية ، واستقطاب بعض الكفاءات المتخصصة في التخطيط سواء بالعمل الدائم أو المؤقت وحفزهم ماديا ومعنويا وإرسال بعض الكفاءات إلى دورات خارجية وداخلية لاكتساب المزيد من الخبرات التخطيطية والوقوف على المستجدات في هذا المجال لتهيئة الكوادر البشرية اللازمة لهذا العمل ، إضافة إلى إبراز دور هذا الجهاز إعلامياً .

٣- ضعف دور مؤسسات المجتمع فى العملية التخطيطية :

إن مسار التخطيط التربوى المقترن بالنظام التربوى يحتم تنظيم العلاقات بين أجهزة التخطيط ومؤسسات المجتمع بحيث يبدأ التخطيط عمله من القاعدة الصحيحة التي تعود اليها مخرجات النظام التربوى . وفى ظل هذه الحقيقة واجهت المملكة مشكلة ضعف العلاقات القائمة بين التخطيط التربوى وبين مؤسسات المجتمع السعودى . فجهاز التخطيط اعتمد على ما يصله من معلومات واحصاءات جاهزة حول هذه المؤسسات ومن ثم جاءت محتويات التخطيط من مخرجات التعليم دون اتصال مباشر بهذه المؤسسات لمعرفة حقيقة الوضع التعليمي . وتعاني المملكة كغيرها من الدول النامية من ندرة الدراسات التى تتعلق باحتياجات السوق من القوى العاملة مما جعل التخطيط التربوى يقدر احتياجات السوق على أسس هى أقرب الى الحدس منها الى الاساليب العلمية ، أو هو يعمل على تخرج اعداد من الخريجين فى التخصصات المتوفرة لديه دون النظر الى الحاجات الاقتصادية للمجتمع . (٩)

وللتغلب على هذه المشكلة يمكن زيادة مشاركة مؤسسات المجتمع لوزارة التربية فى تخطيط العملية التعليمية والتمام العمل الميدانى فى التربية مع عمل هذه المؤسسات حتى تشارك فى اعداد المواطن الذى يلبى فعلا حاجة المجتمع.

٤- صعوبة تنفيذ المشروعات التربوية

مثلما واجهت عمليات التخطيط بعض المشكلات التى أشرنا اليها كان من الطبيعي أن تنعكس هذه المشكلات أيضا على تنفيذ مشروعات الخطة التربوية. وقد ازدادت هذه المشكلات عن سابقتها بأنها تمتد الى أطراف العلاقة المشتركة بين الأجهزة التى تقوم بتنفيذ هذه المشروعات ، ولعل أبرز هذه المشكلات مايلى:

أ / ضعف الارتباط بين المنفذين والمخططين:

نادت الاتجاهات الحديثة فى التخطيط التربوى بضرورة اشتراك منفذى الخطة فى وضعها ، لكى يستفاد بما لديهم من تغذية راجعة وملحوظات ميدانية لا تتوافر لغيرهم من المخططين وصانعى القرارات. وقد لوحظ أن فئات المنفذين لم يشاركوا مشاركة فعلية فى وضع الخطط وتحديد أهدافها نتيجة لعدم دعوتهم للمشاركة فى مثل هذه الأعمال حيث اتسم التخطيط بطابع مركزى تركز عند قمة الهرم التخطيطى مما حال دون الاستخدام الأمثل للعناصر البشرية فى قاعدة النظام التربوى . كما لوحظ أن الخطة نفذت بطريقة تقليدية ارتبطت بممارسة تربوية لدى المنفذين وقد لجأ هؤلاء الى اضافة بعض التغييرات الشكلية والمسميات الجديدة وبقيت الممارسات التقليدية كما هى مما أعاق العمل التخطيطي وحرمانه من الجدية والموضوعية.

ويمكن التغلب على هذه المشكلة عن طريق اشراك المنفذين فى وضع الخطة ورسم أهدافها، وتحديد سياستها حتى يشعروا بأنهم جزء منها ويعملون على تنفيذها بجهود عملية مخلصة.

ب / ضعف التنسيق بين الاجهزة المعنية بالتنفيذ :

لكى يؤدى التخطيط التربوى دوره فى خدمة المجتمع ملبيا الحاجات الفعلية لمؤسساته لابد وأن يكون هناك تنسيقا بين أجهزة الدولة المعنية بالتنفيذ . الا أنه لوحظ أن هذا التنسيق بين الأجهزة فى المملكة العربية السعودية اتسم بالضعف سواء داخل الوزارة أو خارجها وبخاصة تنفيذ المشروعات التربوية ، ويرجع ذلك لعدة أسباب من أهمها:

- تعدد مصادر البيانات أدى إلى وصول هذه البيانات متناقضة فى بعض الأحيان والحد من الاستفادة منها على النحو المطلوب.
- عدم وفاء البيانات المتصلة بحاجات القوى العاملة والمستمدة من الخطة الاقتصادية للدولة بجميع حاجات التخطيط التربوى.
- ضعف التنظيم والتنسيق بين تخطيط التعليم العام وتخطيط التعليم العالي فيما يختص بحاجات القوى العاملة ومتطلبات سوق العمل .

ويمكن التغلب على هذه المشكلة عن طريق التنسيق بين الجهات المعنية سواء داخل الوزارة أو خارجها من خلال وجود نظام يوضح العلاقة ويحددها كي تنساب المعلومات والأعمال وتتدفق بسهولة وتتوحد مصادر اتخاذ القرار وانسياب العمل بين مختلف الجهات.

ومما لاشك فيه أن لهذه المعوقات تأثيراته السلبية على مسار التخطيط التربوى ، ويعتقد أن هذه المعوقات أن ظلت على ما هى عليه فانها سوف تحد من فاعلية التخطيط وتمنعه من الاسهام الفاعل فى عملية التنمية. وليس المقصود بهذا بالطبع التماس المبررات لقصور التخطيط التربوى عن الوفاء بالآمال المعقودة عليه وإنما تسليط الضوء على هذه العقبات. (١٠)

- **توجهات السياسة التربوية** :

لم تخضع السياسات التربوية فى المناطق الفرعية المختلفة لتحولات كبيرة فالأهداف والمبادئ والسياسات قد حافظت على ثباتها النسبي وجرى التأكيد عليها ومتابعتها بوجه العموم .

ويمكن ملاحظة الاتجاهات الإيجابية التالية للتنمية التربوية من خلال :

- دعم تحقيق ديمقراطية التعليم.
- تعزيز الروابط بين تنمية التعليم والتنمية الاجتماعية الاقتصادية ، مع التركيز على العلاقات بين التعليم وعالم العمل.
- تطوير مضمون التعليم فى علاقته بالذاتية الثقافية والقومية ، والتربية الأخلاقية.
- النهوض بتعليم العلوم والتكنولوجيا فقد اتجهت المملكة نحو تعزيز البنى التربوية والتوسع بالتعليم الابتدائي واستبدال أطر النظام التعليمي بعناصر وطنية وتحسين نوعية التعليم.
- تكثيف برامج محو الأمية وتعزيز تعليم الكبار والتعليم غير النظامي.
- تعزيز التخطيط على مستوى الأقاليم والمستوى المحلي .
- تنمية التعليم التقني ، وتدريب المعلمين والإداريين والاستمرار في ضغط تكلفة الوحدات التعليمية.

- **البنى التربوية الحالية** :

- **التعليم النظامي**

وتتركز المشاغل والاهتمامات الحالية لدى المملكة حول هدف مزدوج : تعميم التعليم الابتدائي من جهة ، وتأمين إلحاق التلاميذ بمختلف فروع وقنوات التعليم الثانوي، من جهة ثانية .

- **التعليم غير النظامي**

محو امية الكبار فى أشكاله التقليدية والوظيفية والتوجيه الثقافي والتدريب المهنى والتربية المستديمة.

- **الأمية** :

نسبة الأمية فى المملكة العربية السعودية ليست كبيرة ويستمر هذا الوضع فى التحسن ولعل المملكة قد وصلت إلى عتبة مقاومة سوسيولوجية ، كما يوحي بذلك استقرار معدل الأمية بين النساء.

• **أولا: تنظيم مرافق الإدارة ومصالحها.**

• **تجارب اللامركزية :**

مازالت الإدارات التربوية خاضعة عموما لمركزية متشددة . وهى بذلك على صورة نظم الإدارة العامة . ولا تزال فى طور بناء سلطاتها .

ونجد فى الإدارة التربوية، بوجه العموم، مستويين إثنين : المستوى المركزى والمستوى المحلي. وثمة مستوى ثالث، هو مستوى (المنطقة) .

وتعهد الإدارة المركزية للمشكلات غالباً ما تشكل عقبة في وجه تحقيق لامركزيتها، خاصة بعد أن ترسخ في نفوس وأذهان المرؤوسين (بعد عقود لا بل قرون من النظام المركزي) أن الإدارة لا تعنيهم ولا شأن لهم بها .

• **(انفتاح أكبر علي القطاع الخاص)**

إن ضعف نصيب القطاع الخاص في معظم النظم التعليمية مرده إلى الإرث التاريخي حيث يبدو أن القطاع الخاص مدعو إلى لعب دور أكبر شأنا وقد تجسد ذلك بإنشاء أقسام متخصصة داخل الإدراة التربوية ، من أجل أخذ طاقات هذا القطاع فى الاعتبار على نحو أفضل فى الخطط وفي وضع السياسة التربوية .

فالمسئولين عن الإدارة العامة بدأوا يدركون حدود توسع التعليم الرسمي ويتجهون تدريجيا نحو الاعتراف بالدور المتزايد للقطاع الخاص على جميع المستويات. (١١)

• **ثانيا : الإدارة والإصلاحات والتدريب**

تتطور الإدارة التربوية في سياق إداري عام، بحيث أن إصلاحها يتوقف، في جزء منه ، على إصلاح النظام ككل . ومن يمسك بزمام هذا النظام يملك سلطة التأثير على الحياة الإجتماعية الاقتصادية والثقافية في البلد . فكل إصلاح للإدارة يفترض إذن حداً أدنى من الإدارة السياسية.

غير أن عدم الاستقرار الاقتصادي شكل في معظم البلدان العربية ، عقبة في وجه تحقيق إصلاحات إدارية واسعة النطاق. إذ كان المطلوب أولا تسيير ما هو قائم ، مما يوحي بأن التطوير الإداري لم يكن من الأولويات . ولكن الوضع المتأزم قد أثار ردات فعل متباينة. ويمكننا أن نميز هنا عدة مواقف:

- الإبقاء على الوضع الراهن ، وهو موقف ينعكس تردداً أو رفضاً لاتخاذ القرارات ، مما يعزز جمودية البنى والسياسات التربوية .
- إدارة الأزمة ، ويتجسد هذا الموقف بضغط الميزانيات (وقف تعيين واستخدام الخريجين) ،إلغاء الاستثمارات ، ترشيد سير النظام التربوي وتعديله بما يحقق الاقتصاد فى النفقات.
- تعديل جزئي لبنى النظام، إذا كان هذا التعديل يفضي بصورة غير مباشرة إلى تحقيق وفورات فى النفقات الجارية ، تخفيض معدلات الإعادة ، تشجيع

القطاع الخاص أو يتيح تحسين العمل الإداري (إدخال الحاسب الإلكتروني نظام المعلومات) .

كل هذه الاصلاحات لم تدخل في الواقع تغيرات عميقة إلى علاقات السلطة الداخلية بين الإدارة والنظم القيمية التقليدية. فالنهج الغالب يبقى للتراتبية الهرمية وللوظائف ، وليس للنشاط والمسئولية .

وعلاوة على ذلك ، مازالت الإدارات التربوية تتميز بثقلها وتمسكها المفرط بالشكليات الذي يتجسد فى تعقيدات إجرائية تشلُّ المبادرة وتعطل العمل.

- **ثالثا** : (**نشأة البنى التربوية وتطورها**) **للتخطيط التربوي**

كان للتخطيط مفهوما جديدا أما في بلدان الخليج فقد دخل التخطيط في وقت لاحق وتطورت بناه مع تطور النظام التعليمي بالذات .

- (**بنى التخطيط التربوي**)
- **مرجعية أجهزة التخطيط** :

ثمة نموذجان لربط أجهزة التخطيط التربوي داخل وزارة التربية والتعليم : في النموذج الأول تكون أجهزة التخطيط مرتبطة مباشرة بالوزير . فالربط المباشر بالوزير شخصيا قد يعكس إرادة السلطة لإيلاء هذه الوظيفة هذه أهمية خاصة، وبالتالي لتأكيد وتعزيز موقعها بالنسبة إلى سائر إدارات الوزارة . وبذلك تغدو الوظيفة التخطيطية خاصة من خصائص الإدارة السياسية .

- **تنسيق العمل التخطيطي**

على الرغم من اختلاف درجة تطور أجهزة التخطيط في المملكة ، يبدو أن إدارة التخطيط ، عدا دورها التوجيهي والتنسيقي، معنية خاصة بالعلاقات مع الهيئات الاستشارية فى وزارتي التربية والتخطيط. (١٢)

- **رابعا** : **التصميم المنطقي لعملية التخطيط ومراحلها المختلفة**

يبدو أن عملية التخطيط ، تسير وفق التصميم المنطقي التالي : نقطة الانطلاق تتمثل في تحليل أوضاع التربية في سنة الأساس المحددة للخطة الجديدة . ثم تأتي بعد ذلك معالجة الجوانب الديمغرافية والإحصائية : إسقاطات لأعداد التلاميذ بحسب الفئات العمرية أو بحسب المناطق. عند هذه المرحلة، تطرح العلاقة مع الواقع الاجتماعي الاقتصادي لكي تؤخذ في الاعتبار لدى تحديد أهداف النظام التعليمي، مجمل الاحتياجات القطاعية فى مجال العمالة مثلما تنبأت بها خطط التنمية الاقتصادية والإجتماعية . غير أن التنبؤ بالموارد البشرية مازال على ما يبدو عملية صعبة التحقيق بسبب ضآلة المعلومات المتاحة ونقص التقنيات المتطورة وابتعاد أهداف الخطة عن الواقعية . وقد شاع استعمال تقنيات الإسقاط ، مما يسمح بالمطابقة بين الأهداف والإسقاطات.

بعد إقرار مشروع الخطة من قبل السلطات السياسية ، يعمد إلى وضعها موضع التنفيذ . وغالبا ما تقسم الخطة إلى شرائح سنوية تشكل عموما هيكل

الميزانيات السنوية . ونادراً ما يتم هذا العمل بعناية وتعمق، فيأتي الربط بين الخطة والميزانية ضعيفا جدا في أغلب الأحيان .

إن مختلف أجهزة وزارات التربية ، سواء على المستوى المركزي أو المحلي تشارك ، نظريا، في تنفيذ الخطة. وكل شق منها يقابله جهاز تنفيذي محدد علما بأن بعض المهام تستلزم تعاون عدة أجهزة إدارية في داخل الوزارة أو ما بين الوزارات . وفي ما يتعلق بالتنفيذ، إذ نجد أجهزة خاصة مسؤولة عن المتابعة.

أما عملية التقييم ، فتتم عموماً بعد الانتهاء من تنفيذ الخطة. ويعتمد التقييم أساسا لأعمال تحضير الخطة الجديدة ، وهو يغطى ، بدرجات متفاوتة الجوانب الكمية والنوعية . كذلك يتم إبراز درجة التطابق مع الموارد والأهداف المرسومة.

ولكن يبدو أن التقييم لا يشكل بعد نشاطاً منهجياً على درجة كافية من التعمق . (١٣)

• **خامساً: تقنيات التخطيط التربوي**

إن الحسابات التي تُستخدم في الخطط التربوية غالباً ما تكون مقتضبة وبدائية ، لا تأخذ في الاعتبار سوى الآثار الأولية ، ولا تتطرق إلا نادرا لتحليل التكلفة / المنفعة .

من ناحية أخرى ، يُلاحظ بعض اللبس والغموض لدى معالجة الاستثمارات التربوية. وإذا كانت فكرة رأس المال البشري حاضرة في هذه المعالجة، إلا أنها نادرا ما تتجسد واقعا ملموسا . ثم إن الإدارة المعلنة لترشيد الاستثمارات . والنفقات التربوية لا تتحقق في الواقع بسبب انعدام التفاهم بين المربين والمخططين العائد إلى ترسُخ موقف يريد إبعاد التربية عن الاعتبارات الاقتصادية.

وتبقى تقنيات الإسقاط الكمي الأكثر انتشاراً ، وهى التي يتم بموجبها مد الاتجاهات الماضية في المستقبل ، مع بعض التكييفات والتعديلات. وفي بعض الأحيان ، تلجأ البلدان التي تمتلك ثقافة تخطيطية متقدمة نسبيا إلى تقنيات إحصائية متطورة وإلى نماذج المحاكاة ، وذلك في مجالات وميادين محددة .

• **سادساً : المشكلات القديمة والمسؤوليات الجديدة للتخطيط**

إن الأزمة الاقتصادية ، إذ تزيد من عوامل عدم الاستقرار، تبدل معطيات الواقع الراهن فعلى التخطيط التربوي أن يحقق مردودا أفضل بموارد ثابتة وأن يصون الأهداف المرسومة بوسائل متناقصة.

ولكن تحسين الإدارة يقتضي تحسين تدريب عناصرها وتجويد وتطوير نظام المعلومات فيها. ومن الضروري بالتالي أن تتوفر للإدارات كفاءات مدربة لهذه المهمة . وتفرض هذه القيود طلبات جديدة لتدريب أطر التخطيط التربوي على أساليب وتقنيات الإدراة الحديثة، والتقويم ، والمراقبة المالية ، ..... الخ .

كذلك ينبغي تزويد الإدارات بمعلومات مصممة ومنظمة تبعاً لأهداف التقويم والفعالية والمردود المرسومة . ونعرف أن نظم المعلومات الحالية تركز على احتياجات التوسع الكمي ونادرا ما تكون متكيفة مع الممارسة المنهجية لوظائف المراقبة الخاصة بفعالية استخدام عوامل الإنتاج التربوي . من هنا الحاجة إلى إنتاج بيانات ومعطيات جديدة تبعا لاحتياجات وأوضاع البلد . والمطلوب بوجه التحديد ، تصميم ووضع مؤشرات يمكن أن تخدم وظيفة التقويم والتسيير في الأمد القصير وتدريب الإداريين على استخدامها.

وباختصار ، فإن الحاجة إلى الاستقلالية، والحاجة إلى التشاور هما من المعطيات الجديدة التي ينبغي للتخطيط في المملكة التكيف معها والوفاء بها. (١٤)

• **سابعاً : إعداد وتدريب المسؤولين عن التخطيط والإدارة.**

نقص في تقدير احتياجات التدريب:

أن عدد الأطر المسؤولة عن التخطيط ضعيف جداً، وأن غالبية العاملين في هذا القطاع لا يملكون تأهيلا أوليا في هذا المجال ، وأن عدد الاختصاصيين الحائزين شهادة في التخطيط التربوي محدودا جدا . ولعلّ هذه النسبة المئوية الضعيفة من الأطر المؤهلة والمتخصصة تُعوّض باللجوء ، قدر المستطاع ، إلى المساعدة التقنية أو التدريب فى أثناء الخدمة .

إن الإعداد الأصلي قبل الخدمة يتم أساساً في الجامعات ، أما التدريب في أثناء الخدمة فيُعطى فى الوزارات وفي معاهد الإدارة العامة.

إن هذه المعلومات المتعلقة بإعداد وتدريب المخططين لا تغطي في الواقع سوى جزء من العاملين في مجال التخطيط . وينبغي أن نضيف إليهم المسؤولين في إدارات المحافظات وفي وحدات التخطيط التربوي في سائر الوزارات المعنية (التعليم العالي، الثقافة، الخ) . ويجب أن نذكر أيضا وحدات التخطيط للتعليم المتخصص المرتبطة في الغالب بوزارات تقنية (الصناعة ، الزراعة الأشغال العامة ، الصحة ، الدفاع) والتي تدير بعض معاهد أو مراكز الإعداد والتدريب.

وتجدر الإشارة كذلك إلى أن إمكانات توسع نظم التعليم لم تُستنفد بعد ثم إن تحسين النوعية سيستتبع بالضرورة زيادة عدد أفراد الهيئة الإدارية والتعليمية . من ناحية أخرى ، إذا وضع المشروع الرئيسي موضع التطبيق، فإنه سيستلزم حكما توسيع مهام التخطيط والإدارة ، لاسيما في قطاع التعليم غير النظامي، مفضيا بالتالي إلى طلب جديد على المخططين والإداريين .

وخلاصة القول، إن تحسين نوعية التربية ، وتعميم التعليم الأساسي، والسعي إلى القضاء على الأمية ، وضبط عمليات التنمية التربوية بالتخطيط والتسيير كلها عوامل مؤدية إلى نمو محتمل لقطاع التعليم .

مجالات جديدة أو مهملة :

على التخطيط التربوي في المملكة أن يوسع نظرته ليشمل بعض المجالات المهملة حتى الآن والاهتمامات الجديدة التي تبرز نتيجة التطور الاجتماعي وينبغي له ، بوجه التحديد، التفكير : في تنظيم التعليم غير النظامي بجميع أشكاله ودمجه في سياقات التعليم النظامي ، فى تلبية احتياجات اليد العاملة في القطاع (غير المنظم) الذي يشهد نموا مطردا في سياق الأزمة الحالي، في مشروعات القطاع الخاص ، على ضوء تطور حاجات السكان وطموحاتهم من جهة، وطاقات هذا القطاع وقدرته على الاستجابة من جهة ثانية، وبالتالي إقامة آليات اتصال وتشاور من أجل تأمين فعالية أكبر وانسجام أفضل بين القاعدة والمركز ، في التمدين السريع للمجتمع وفي انعكاساته على مضمون التعليم وعلى التكيف البيئ ، وعلى تنظيم الأسرة والنشاط الاقتصادي . (١٥)

- **المقترحات والتوصيات** :

إن التوجه العام في المملكة العربية السعودية بناء جيل من أبنائها ، واعتمادها على النظام التربوي في بناء هذا الجيل يزيد من مسؤولية واضعي السياسات التربوية والمخططين ولكي تكون انطلاقة النظام التعليمي على أساس سليم توصي الدراسة بما يلي:

- أن يكون التخطيط التربوي منهجاً علمياً لمتخذي القرار في عمليات التطوير في الحقل التربوي.
- توسيع قاعدة المشاركة بالنسبة للمنفذين في عمليات وضع الخطط التربوية ورسم أهدافها وتحديد سياستها .
- الاهتمام بنظم المعلومات التربوية وما تتضمنه من قواعد للبيانات والإحصاءات بحيث تكون على مستوى ملائم من الحداثة والشمول.
- زيادة الاهتمام بتنمية العناصر البشرية العاملة في مجال التخطيط التربوي، وكذلك الاهتمام بالتجهيزات الفنية باعتبارها إمكانات للتخطيط التربوي السليم .
- استخدام التقنيات الحديثة في مجال التخطيط التربوي وبخاصة الحاسوب.
- اعتماد أسلوب عمل الفريق أسلوباً لوضع سياسات وأطر الخطط التربوية .
- إشراك المؤسسات المجتمعية في العمليات التخطيطية التي تقوم بها وزارة التربية.
- التنسيق بين التخطيط التربوي والتخطيط العام على مستوى المملكة فيما يختص بتوفير احتياجات التنمية من القوى البشرية .

- **المراجع والهوامش** :

١- اليونسكو - قسم السياسة التربوية والتخطيط. **متطلبات التخطيط التربوي** . الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج . ص ٢٦

٢- شيفابه ، فينا ياغوم وآخرون . التنمية المتكاملة للموارد البشرية والتخطيط التربوي. **مستقبليات** ، مج ٩ ، عدد ١٩٨٩/١/٦٩ . ص ٩

٣- مكتب التربية العربي لدول الخليج. **الاهدار التربوي في التعليم العام بالدول الأعضاء.** إعداد مهني محمد إبراهيم . الرياض: المكتب ، ١٩٩٠ – ص١٧

٤- UNESCO- Evaluation of Wastage in Primary Education in the Worled1970 0 1980 . paris 1980 . P 0 53 .

٥- IBd, P- 64

٦- اليونسكو . ادخال العمل المنتج في التعليم / ترجمة انطوان خوري ، **التربية الجديدة** ، س٨ عدد ٢٣ ، مايو / أغسطس ١٩٨١ . ص٩١

٧- مكتب التربية العربي لدول الخليج . **ندوة إعداد المعلم في دول الخليج العربي** ، قطر ٧ - ٩ يناير ١٩٨٤ – الرياض : المكتب ، ١٩٨٥.

٨- يعقوب الشراح ، مستقبل التخطيط التربوي من منظور عربي – خليجي . (بحث مقدم **إلى المؤتمر التربوي الحادي والعشرون**، ابريل ١٩٩٢ ، الكويت : جمعية المعلمين الكويتية ١٩٩٢.

٩- مجلس التعاون لدول الخليج العربية . **بحوث ندوة التخطيط المتكامل بين دول مجلس التعاون الخليجي** ، دبي : ١٤ – ١٦ فبراير ١٩٨٧ . الكويت : المعهد العربي للتخطيط ١٩٨٨ ، ص ١٣٨- ١٤١ .

10- Men1 futur de l'education dans les pays arabes: reflexions sur la developpemen fulur de le lucation ta region arabe au cours des leux prochaines. Lecennies 1980-2000 ED/80/symparab/2 .

11- Document de travail principal. Reunion des hauts responables de l education des pays arabes en juin 1987 ED- 87 / SENIOR OFFICIALS/3

12- L'experience de l education de base en Egypte – EIPDAS, Research and STUDIES , N 3 , 1980, En Arabe UNEDBAS – EIPDAS, plan d aactivite pour 1989-1992, Koweit, 1988.

UNEDBAS, Survey of the training of the Arab States in the Areas of educational planning and administration and economics of education with a proposed program to meet these needs, Amman, Jordanie , May 1989.

UNESCO, Etude compare des systems administratifs arabes au Maghreb et au Moyen Orient, Chaker M., DED, reports. 1982 ss-83 / WS/53.

13- Forecasting skilled manpower needs : Retrospective evaluation of forecasting methods for qualified-manpower needs for Egypt . Mamdouh Saleh, 1985.

14- Methodological aspects of adaptation of public administration and management for development of socio-cultural contexts in the arab region, A.M. EI Salmi, De,D SS-81/WS/45,1982.

15- Repport final de la reunion preparatoire d'experts pour la Conference des Ministres de.

****

البحث الثاني :

" فعالية برنامج مسرحي مقترح لتنمية سلوكيات الهوية العربية لدى طفل الروضة في عصر العولمة "

إعـــــداد :

دكتورة / سحر توفيق نسيم محمد .

أستاذ مساعد كلية رياض الأطفال

جامعـــة المنصـــورة

" فعالية برنامج مسرحي مقترح لتنمية سلوكيات الهوية العربية لدى طفل الروضة في عصر العولمة "

د/ سحر توفيق نسيم

• **مقدمة** :

تعتبر مرحلة الطفولة من أهم مراحل النمو وأكثرها أثراً على حياة الإنسان وإن الاهتمام بهذه الشريحة هو ضمان لاستمرارية المجتمع وتطوره ،فإعداد الطفل للمستقبل إعدادا سليما سيعبد الطريق لأجيال الغد للمساهمة الفعالة في تنمية وتقدم المجتمع ٠

ولهذا فإن مرحلة الطفولة من أهم مراحل حياة الإنسان التي كثيرا ما تتوقف عليها صحته النفسية خلال مراحل نموه المختلفة ، ولقد اختصت مرحلة الطفولة بالعديد من الدراسات والبحوث العلمية في جميع الجوانب وهذا نظرا لقناعة الدول بأهمية تنمية مواهب ومعارف الطفل لأنه يعتبر ميدان الاستثمار لرأس المال البشري.

وتعتبر ثقافة الطفل من أهم المواضيع التي نالت الاهتمام في مجتمعنا المعاصر وهي قضية لايتم فصلها عن التغيرات العالمية التي يشهدها العالم . وأحد هذه التغيرات التي تواجه الأمة الإسلامية اليوم وأكثر من أي وقت مضى هي العولمة بتحدياتها المختلفة ، التي تحاول أن تدفع بها بعيدا عن أداء دورها في العطاء القيمي والثقافي، وتحول دون تحقيق رسالتها الخالدة ومشروعها الحضاري ذي الأبعاد الإنسانية والإسلامية والعربية، وتزداد هذه التحديات في ظل الهيمنة الأمريكية والقطب الواحد الذي ماانفك يحاول النيل من الإسلام حضارة ودولة وتربية وتعليما في ظل مفهوم العولمة على جميع أنواعها (مصطفى يوسف منصور ، ٢٠٠٧، ص ٥٩٥)

وقد أثرت العولمة على معظم الدول خاصة النامي منها، وحاولت تهديد ثقافتها وتهميش متعمد ضار للخصوصيات الحضارية المميزة لتاريخها ،حتى صارت هذه الدول في بؤرة الصراع رغم محاولاتها المستميتة للبعد عنها ، وقد انتقل هذا الصراع من المجالات العسكرية والاقتصادية إلى مجال أكثر حساسية هو مجال الهوية ومنظومة القيم، مما يعد خطرا يواجهه الإنسان لماله من تأثير مباشر وقوي في صياغة الذهنيات وبناء التصورات ٠

وأصبحت حياة الأمم والشعوب تتحدد بمدى قدرتها على الحفاظ على جوهر ثقافتها الأصيلة وتسحلها في آن واحد بأسلحة العصر وعوامل التقدم فيه، وهذا هو ما يجعلها تقاوم الثقافة الغازية وتتغلب عليها ٠

ولقد برع الغربيون في غزونا ثقافيا، بعد ما تيقنوا أن ذلك الغزو أشد فتكا وأطول أمدا وأصبحنا نقبل منهم كل شئ دون رؤية أو تدبر (مصطفى النشار ١٩٩٩، ص١٤)

وأمام سطوة دعاوي العولمة المشار إليها ،يخشى أن تتراجع قيم الانتماء والولاء ومن ثم يفرغ مفهوم الهوية من أركانه الرئيسية الدين ، اللغة ، القيم ، التراث التاريخ وحينئذ يصاب المجتمع بالفتور، وتتلاشى أواصر المحبة والتمسك الاجتماعي، وقد ظهرت هذه الأعراض وبدأت تتفشى وتعمل تأثيرها في الأجيال الحاضرة ،مما يستدعي النهوض بالبرامج التربوية للحفاظ على الهوية ،وهذا مادعا التربويين إلى دق ناقوس الخطر، والدعوة إلى العديد من المؤتمرات لمناقشة هذه التدخلات، وصياغة العديد من المواثيق الدولية لحماية الهوية العربية وكان منها ما يخص الطفل ومنها:-

- مؤتمر العولمة ولغة الطفل، والذي حث في توصياته على ضرورة الاهتمام بلغة الطفل العربي وهويته
- مؤتمر الطفل العربي في مهب التأثيرات الثقافية المختلفة ،والذي عقد في مكتبة الإسكندرية بالتعاون مع المنظمة الإسلامية للتربية والعلوم، وحث على ضرورة الاهتمام بهوية الطفل العربي ولغته
- مؤتمر الهوية الثقافية ٢٠٠٨ والذي عقدته الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بجامعة عين شمس، والذي حث في توصياته على ضرورة تعزيز الهوية لدى طفل الروضة .

ولم تقتصر الاهتمام على المؤتمرات بل أخذ صور أخرى منها :

- أعلن العقد العربي للتنمية الثقافية للطفل في الفترة ٢٠٠٥ - ٢٠١٤ والذي نص على ضرورة المحافظة على الهوية العربية في ضوء تحديات المستقبل والعولمة .
- إعلان الرياض ودمشق، واللذان أكدان على ضرورة المحافظة على الهوية العربية وتنميتها بدء من الطفولة، وذلك لمواجهة سطوة العولمة ذلك الخطر الذي يحدق بالأمة العربية ،حيث أن التربية هي الأمل لمواجهة العولمة فلا خوف من حدوث تشزرم لجيل يتربى متمسكا بدينه يثق بنفسه وبهويته بإذن الله

وهذا مادعا الباحثة إلى وضع برنامج لتنمية سلوكيات الهوية العربية لدى أطفال الروضة إيمانا منها بأن الخبرات التي سيتعرض لها الطفل في هذه المرحلة سيكون لها بالغ الأثر بعد ذلك

- **تساؤلات الدراسة** :

- ماهي سلوكيات أبعاد الهوية العربية التي يجب أن يمارسها طفل الروضة في عصر العولمة
- ما مدى أهمية سلوكيات الهوية العربية بالنسبة لطفل الروضة ؟
- ماالبرنامج المسرحي المقترح لتنمية سلوكيات الهوية العربية لدى طفل الروضة؟
- ما فعالية البرنامج المقترح في تنمية بعد الاهتمام بالغة العربية بسلوكياته؟
- ما فعالية البرنامج المقترح في تنمية بعد الاعتزاز بالمظهر العربي بسلوكياته؟

- ما فعالية البرنامج المقترح في تنمية بعد الالتزام بالقيم العربية بسلوكياته؟
- ما فعالية البرنامج المقترح في تنمية بعد الاعتزاز بالمناسبات الدينية بسلوكياته؟
- ما فعالية البرنامج المقترح في تنمية بعد الثقافة الاستهلاكية بسلوكياته؟
- ما فعالية البرنامج المقترح في تنمية بعد التكافل الاجتماعي بسلوكياته؟

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث الحالي إلى:

- تحديد سلوكيات أبعاد الهوية العربية التي يجب أن يمارسها طفل الروضة في عصر العولمة
- تحديد أهمية سلوكيات الهوية العربية بالنسبة لطفل الروضة
- تصميم برنامج المسرحي التنمية سلوكيات الهوية العربية لدى طفل الروضة
- قياس فعالية البرنامج المقترح في تنمية بعد الاهتمام بالغة العربية بسلوكياته
- قياس فعالية البرنامج المقترح في تنمية بعد الاعتزاز بالمظهر العربي بسلوكياته
- قياس فعالية البرنامج المقترح في تنمية بعد الالتزام بالقيم العربية بسلوكياته
- قياس فعالية البرنامج المقترح في تنمية بعد الاعتزاز بالمناسبات الدينية بسلوكياته
- قياس فعالية البرنامج المقترح في تنمية بعد الثقافة الاستهلاكية بسلوكياته
- قياس فعالية البرنامج المقترح في تنمية بعد التكافل الاجتماعي بسلوكياته

- **أهمية البحث**:

يتوقع أن يسهم البحث الحالي في:

- الاستفادة من أنشطة البرنامج الحالي في إعداد برنامج اعلامى يستخدم لتوعية أطفال الروضة بهويتهم العربية
- توجيه اهتمام القائمين على تطوير برنامج رياض الأطفال إلى أهمية تضمين معلومات عن الهوية العربية في أنشطة الروضة والبطاقات التي تحتويها كتب الطفل وذلك لما لها من أهمية في إكساب أطفال الرياض هويتهم العربية.
- توجيه نظر كتاب الأطفال بتأليف العديد من القصص التي تنمى سلوكيات الهوية العربية لدى الطفل.

• **عينة الدراسة** :

تم اختيار عينة الدراسة الحالية من أطفال المستوى الثاني بمرحلة الروضة وهي سندوب تمثل المجموعة التجريبية وروضة مدرسة الإمام محمد عبده تمثل المجموعة الضابطة في المرحلة العمرية من٥,٥ - ٦ سنوات . ويوضح الجدول التالي عدد الأطفال في كل مجموعة :

جدول رقم (١)

اسم الروضة	نوع المجموعة	العدد
سندوب النموذجية	تجريبية	٣٢
الإمام محمد عبده	ضابطة	٣٥

• **حدود البحث** :

من حيث العينة:

اقتصرت الدراسة الحالية على عينة من أطفال المستوى الثاني ٥,٥- ٦ سنوات من مرحلة رياض الأطفال

من حيث أبعاد الهوية:

اقتصرت الدراسة على الأبعاد الهوية التالية:

- الاهتمام باللغة العربية بسلوكياته
- الاعتزاز بالمظهر العربي بسلوكياته
- الالتزام بالقيم العربية بسلوكياته
- الاعتزاز بالمناسبات الدينية بسلوكياته
- الثقافة الاستهلاكية بسلوكياته
- التكافل الاجتماعي بسلوكياته

من حيث سلوكيات الهوية العربية :

اقتصرت الدراسة على سلوكيات الهوية العربية التي اجمع المحكمون على أهميتها ومناسبتها لطفل الروضة والمدرجة تحت كل بعد من أبعاد الهوية.

• **مصطلحات البحث** :

• **العولمة** :

لقد أخذ مفهوم العولمة عند الباحثين مناح متعددة وتعريفات عدة وهناك اتجاهين يعبران عن مفهوم العولمة: **الأول**: يرى العولمة ظاهرة طبيعية، مرتبطة بموازين القوى، وقوة الاقتصاد والتقدم التكنولوجي والتقني، وأنها لا تتضمن توجيهات استعمارية، كما أنها نتاج عصور ساهمت فيها الكثير من المجتمعات. **والثاني**: يرى أن العولمة استعمار جديد يقوم على الهيمنة الثقافية والاقتصادية وتذويب الثقافات المحلية للشعوب جميعها في ثقافة واحدة وإلغاء الفروق الدينية والقومية من أجل الهيمنة الكاملة. (لمياء أبو جلالة ، ٢٠٠٣، ٧٥- ٧٦) وستلتزم الباحثة بالتعريف الثاني لمناسبته للدراسة

• **الهوية العربية**:

يعرفها (علي أسعد وطفه) بأنها كيان يجمع بين انتماءات متكاملة. وهوية المجتمع تمنح أفراده مشاعر الأمن والاستقرار، وفي الوقت الذي يكون فيه المجتمع متعددا بانتماءات وجماعات عرقية أو دينية أو سياسية أو اجتماعية (علي أسعد وطفه،٢٠٠١،ص٣) . ويعرف عبد الوهاب المسيري الهوية العربية الإسلامية بأنها مجموعة من السمات الإنسانية المختلفة التي قد تتسم بها جماعات إنسانية أخرى، ولكنها توجد بشكل معين وبترتيب محدد يعطي الهوية العربية تفردها،.(عبد الوهاب المسيري ، ٢٠٠١،ص ١٧) . وتعرفها الباحثة إجرائيا بأنها مجموعة من السمات الإنسانية التي يتسم بها العرب والتي تميزهم عن غيرهم من شعوب الأرض

• **البرنامج** :

تعرفه سعدية بهادر بأنه مجموعة من الأنشطة والألعاب والممارسات العملية المتنوعة التي يقوم بها الطفل تحت إشراف وتوجيه من جانب المعلمة، التي تعمل على تذويده بالخبرات والمعلومات والمفاهيم والاتجاهات التي من شأنها تدريبه على أساليب التفكير السليمة وحل المشكلات التي ترغبه في البحث والاكتشاف (سعدية بهادر، ١٩٩٤،ص١٠٢) . ويعرفه قاموس التربية بأنة تنظيم الأنشطة والخبرات التعليمية حول موضوع أو مشكلة تطرح وتناقش بين مجموعة من التلاميذ تحت قيادة المعلمة (Good,1973,399) . ويعرفه الباحثة إجرائيا بأنه مجموعة متنوعة من الخبرات التربوية المتنوعة والتي تقدم في صورة مجموعة من المسرحيات الموجهة لطفل الروضة من سن ٥,٥- ٦ سنوات وتعمل على تنمية سلوكيات الهوية العربية لدية

• **سلوكيات الهوية العربية** :

تعرفها الباحثة إجرائيا: بأنها مجموعة من المظاهر والعادات السلوكية المعبرة عن الهوية العربية والتي إذا ماتم تدريب الطفل على الالتزام بها في سلوكه فسيحدث لها تجميع تكويني فيما بعد مُشَكلة الهوية العربية لدى الطفل.

• **الإطار النظري** :

• **العولمة** :

لم تحظ ظاهرة معاصرة باهتمام الباحثين كظاهرة العولمة من حيث مفهومها وآثارها، فالعولمة مصطلح حديث ويعود أصل العولمة إلى الكلمة الانجليزية "Global" وتعني عالمي أو دولي أو كروي، أما المصطلح الانجليزي "Globalization" فيترجم إلى الكوكبة أو الكونية أو العولمة. (مركز دراسات الوحدة العربية، ٢٠٠٣، ص١٢).

وعلى ذلك فالمجتمعات الإنسانية التي كان يعيش كل منها بطريقة مستقلة، ويتميز بهوية ثقافية تميزه مستمدة من تاريخه وتراثه، أصبح هذا

المجتمع يعيش مع المجتمعات الأخرى في لحظة تاريخية مشتركة وثقافة عالمية واحدة، وجعلتهم كأنهم يعيشون في " قرية كونية " واحدة تشكلت باندماج منظومات ثلاث في حياة الدول والشعوب منظومة المال والاقتصاد والمنظومة الإعلامية والاتصال، والمنظومة المعلوماتية. (احمد صبحي العيادى ، ٢٠٠٥، ٢٣٨)

وتعد العولمة طور من أطوار الحضارة الإنسانية المعاصرة تتجاوز الدول والقوميات والثقافات الوطنية لتحل بدلا منها منظومة واحدة ،ومن البديهي أنه كلما كانت الدول ضعيفة اقتصاديا وسياسيا ومعرفيا كلما كانت أكثر خضوعا لنظام العولمة ،وتضيعا لهويتها الثقافية وذلك لان أخطر ما في العولمة هو التوجه الثقافي الذي يؤدى إلى طمس هوية الأمم وتدمير شخصيتها الثقافية لصالح أمة معينة.(فلاح كاظم المحنة،٢٠٠٢،ص١٢)

وعلى ذلك فالدخول في عالم العولمة لم يعد خيارا بل ضرورة يفرضها الواقع والتطور العلمي والتكنولوجي،ويفرض في نفس الوقت أهمية الارتقاء بالتعليم والانفتاح على الفكر المستقبلي ووسائط المعرفة المادية والإلكترونية،فمن يملك ناصية العلم والتكنولوجيا هو من له حق البقاء في هذا العالم.(محمد عمارة،٢٠٠٠،ص٣٧)

وامتنا العربية بدولها المختلفة ليست بمعزل عن العولمة وأثارها المختلفة حيث تعيش الأمة الإسلامية أزمة العثور على ذاتها وسط طوفان الأفكار والمذاهب المعاصرة، مما أفقدها قدرتها وقوتها التي تمكنها من العيش مع الأقوياء من الأمم الأخرى، ودائما ينظر إلى النظم التربوية باعتبارها المسئولة عن بناء شخصية الأبناء، والحفاظ على هويتهم ووجه لها الاتهام حين تخلت عن جذورها وأصولها، وراحت تتقصى أثر المناهج الغربية فأصابها الضعف والهوان وغاب عنها أن التربية بنْت مجتمعها، وأن استعارة النظم من هنا وهناك لا يعود بالفائدة على الأمة وأبنائها بل يكمن في جعلها تابعا، والتبعية في مجال التربية والفكر والثقافة من أخطر أنواع التبعية على الأمة (سعيد حارب ، ٢٠٠٥ ص٢٣٥) إذ تلغي عقول أبنائها وتجعلهم يفكرون بعقل الآخرين وتفقدهم ثقتهم بأنفسهم وتجعلهم غير قادرين على إدارة شئونهم، وعلى المنافسة الحضارية. ومن هنا يجب التركيز على أهمية الموروث الثقافي للأمة وأهمية نقلة إلى البناء حيث سيساعد ذلك على تشكيل هويتهم القومية (بثينة عمارة ، ٢٠٠٠، ص٢١)

- **بذور الهوية العربية** :

كان الانتماء القبلي والتفاخر بالجذور والأنساب سمة الشعوب العربية القديمة ،ولعل ذلك كان من أهم الأسباب التي أدت لنشوب الحروب الطويلة بينهم آنذاك ولعل أبرزها حرب داحس والغبراء التي دامت قرابة الأربعين عاما ونادرا ما كانت تتجمع تحت لواء واحد إلا حين وقوع خطر خارجي كما جرى في حرب ذي قار (زبير سلطان ،٢٠٠٧ ، ص٨) واستمرت الصراعات بينهم على الكلأ والماء أو لأسباب متفرقة إلى أن جاء الإسلام، وبرزت معه بذور الهوية العربية

التي غلبت على الانتماءات القبلية ، فقد نزل القرآن الكريم بلسان عربي مبين وعلى نبي عربي كريم الأصل والنسب ومثل ذلك الإرهاصات الأولى لتجميع القبائل المتناحرة وإنهاء النزعات فيما بينهم ، فقد جمعهم ووحدهم على كلمة التوحيد وجعلهم دولة مؤسسات افتقدوها لقرون بعيدة وجعل منهم دولة من أعظم دول العالم في العصور الوسطى امتدت لعقود وانتشرت اللغة العربية في أرجاء المعمورة وتعززت الهوية العربية وسادوا العالم شرقا وغربا.(محمد سعيد ٢٠٠٢،ص٤)

إلا أنه بدأ الضعف والانحدار خاصة بعد خروج المسلمون من الأندلس وسيادة العناصر غير العربية ،وظل ذلك حتى منتصف القرن التاسع عشر، حين ظهر مفهوم الدولة القومية في الدولة العثمانية والتي مارست الاضطهاد لباقي القوميات ومنها القومية العربية ونتج عن ذلك قيام الثورة العربية (سلطان زبير،٢٠٠٧، ص١٠).

وبعد ذلك ولوقتنا هذا دأبت القوى الاستعمارية على السيطرة على الدول العربية أما بتقسيمهما لحدود جغرافية ولأيدلوجيات سياسية تجعل منها أقطارا مستقلة مجزئة ساهم في ذلك طبيعة الوطن العربي وأدى ذلك إلى حالة الانشطار والتمزق الداخلي التي تنخر في عظام الهوية العربية المعاصرة.

- **الهوية الثقافية العربية** :

إن الهوية الثقافية لأمة من الأمم أو دين من الأديان هي ذلك القدر الثابت والجوهري المشترك من السمات والقسمات العامة التي تميز حضارة هذه الأمة عن غيرها من الحضارات والتي تجعل للشخصية الوطنية أو القومية طابعا تتميز به عن الشخصيات الأخرى.وترى عزيزة عبد العزيز إنها العوامل الروحية والمادية التي تخلق نفسية مشتركة بين الجماعات والشعوب،وهي القيم الأكثر سموا والتي يعيش البشر من أجلها، ويناضلون دفاعا عن وجودها وحضارتنا العربية ذات تاريخ ممتد عبر جذور التاريخ (عزيزة عبد العزيز ،٢٠٠٣ ، ص٤٣)

هذه الحضارة ذات السمات المميزة والهوية الخاصة والتنوع الثقافي والجغرافي مابين بلاد الرافدين وبلاد اليمن ومصر وشبه الجزيرة والمغرب العربي ، حضارة أصالة وعراقة من الفنون والآداب والعادات والتقاليد وسائر أنماط الحياة الممتدة عبر كل الأقطار العربية .

فما هو حالها في زمن العولمة هل ضعفت واستكانت هل فرضت عليها اتجاهات العولمة الثقافية بقيمها وأفكارها هل ستسود هذه العولمة الثقافية على باقي الثقافات الأخرى وتهدد خصوصيات الثقافة العربية ومصيرهم وحريتهم ضمن انتماءات توحدهم، وتميزهم عن غيرهم

وتحدد الهُوية شخصيتنا، من نكون؟ وماذا نريد في المستقبل،وفيها نحدد طبيعة تفكيرنا،ومن خلالها نضع أسس مشروعنا للمستقبل، أما الأبعاد السياسة وبقية الأبعاد الأخرى، فهي وسائل لتحقيق الأهداف العامة التي يضعها فكرنا

وتحددها ثقافتنا، فإن استقامت استقام كل شيء، وإن فسدت وتشوهت تشوه كل أمل وكل مشروع إلى النهوضِ.حيث تعد الهوية الثقافية أداة القوة والتقدم،كما أنها تشكل عاملا أساسيا في الضعف والتفكك (حسن الكحلاوى ٢٠٠٨،ص١٩)

وفي ظل هذه الأجواء نجد امتنا العربية قد اخترقت ثقافيا في عصر العولمة مما يعنى التدخل في شئونها بقصد التأثير في ثقافتها ومعتقداتها بشتى الوسائل المتاحة ولهذا نجدها اليوم حائرة بين تجاذب القوى، وتعاني أيما معاناة من الازدواجية فأحد طرفي هذه الثقافة يحمل قيما ومعايير وأفكار الغرب ،وهم الذين تعرضوا لمختلف الوسائل السمعية والبصرية والمرئية وتربطهم بها مصالح وقوى ، والطرف الآخر يمثلون فئات عامة المجتمع أو الفئة التقليدية المتمسكة بتراثها التاريخي وقيمها العربية الإسلامية الأصيلة(حمود سمير ، ٢٠٠١ ،ص١١)

ولذلك سعى كثير من رجال التربية والسياسة في اللجوء إلى التعليم بما يتضمنه من أهداف ومقررات في الحفاظ على الهوية العربية، وأصبح ثاني أهم التشريعات التي تتضمن تحديد هوية الدولة والأمة،وتسعى لتفعيلها هي: تشريعات التربية والتعليم(فلسفة التربية والتعليم) فهي الوسيلة الأولى لتحقيق الفلسفة العامة للدولة خاصة والأمة عامة حيث يعد التعليم أول حق من حقوق الإنسان، وهو القاعدة الصلبة التي تبني عليها الأمم مشروعاتها وتحقق من خلاله مستقبلها الذي تنشده. يتم فيه تحقيق أهداف متعددة:أولها تنمية مكونات الهوية الثقافية الوطنية والعربية، وغرس القيم الدينية والخلقية والعلمية والمعرفية. وقد وضعت كل الدول العربية رؤيتها العامة، ضمن الأهداف التعليمية إلا انه على الرغم من أهمية التربية والتعليم في تعزيز الهوية العربية للطفل العربي؛ إلا أن تأثيرها لا يبدو بمستوى الدور المطلوب منها، وقد يكون هذا راجِع إلى إثقال كاهلها بالعلوم والمعارف المختلفة ولذا وعلينا أن نبذل جهودا أكبر لترسيخ الهوية العربية من خلال التربية والتعليم؛ لكونها هي المؤسسة التي لم تطلها اختراقات الثقافات الأخرى حتى الآنِ؛ نتيجة للأشراف المباشر من قبل الحكومات العربية.حيث يؤدي التعليم دورا هاما في التنشئة الاجتماعية والسياسية لكونه عملية تخضع للتوجيه من جانب الجماعة والتي تحرص على تربية أبنائها لكي يصبحوا مواطنين عاملين فيها، وفقا لأهداف الجماعة وفلسفتها، وهذا يسهم بالتالي في تشكيل هوية الطفل. فإلى أي مدي تسهم أهداف التعليم في المنظومة التربوية العربية إلى دعم الهوية الثقافية للطفل العربي وتعميق الإحساس بالانتماء للثقافة العربية الإسلامية؟(حسن الكحلاني ، ٢٠٠٨ ، ص٤٥)

هذا ويؤكد كنعان ٢٠٠١ على ضرورة تعزيز الهوية العربية من خلال التربية ومسؤليها وان عليها قهر كافة التحديات المعيقة لها حتى نبنى نشئ واع مثقف يفهم ماضيه وحاضرة ويسعى إلى مستقبل أفضل (احمد على كنعان ، ٢٠٠١ ص٣٣)

ونظرا لان مرحلة رياض الأطفال من المراحل الهامة التي يجب العناية ببث السلوكيات الإيجابية فيها منذ التحاق الطفل بها ومنها سلوكيات الهوية العربية بأبعادها المختلفة والسلوكيات التي يشتمل عليها كل بعد وفيما يلى عرض مبسط لهذه الأبعاد وسلوكياتها المختلفة

- **الاهتمام باللغة العربية** :

يعد اكتساب اللغة وتمكين الطفل من استخدامها أمر على درجة كبيرة من الأهمية والخطورة بالنسبة للطفل، إذا أنها ستكون الوسيلة التي ستساعده على تكوين عالمه بكافة أبعاده وعلى التعرف على الأشياء من حوله (ثناء يوسف الضبع ، ٢٠٠١ ، ص ، ٢٩)

وتعد اللغة العربية هي الهدف الأول للعولمة وذلك لأن هوية الفرد هي لغته وبوتقة تفكيره ومن هنا اهتمت كل شعوب العالم بلغاتها وحاولت إجهاد كل محاولة لطمسها٠ ويذكر حسن محمد ١٩٨٦ أن احد أسباب موت اللغات هو الغزو الأجنبي وتسمم اللغة والذي يعني رشح بطئ من مخدرات لغوية أجنبية ومن سموم لغوية أجنبية تحدث لكثرة وسرعة اتصال اللغات ببعضها البعض وكذا تعلم اللغات وهذا مافعلته العولمة(حسن محمد ١٩٨٦،ص١٣٧)

حيث تراجعت اللغة الأم في نفوس أطفالنا في القدرة على مواجهة اللغات الأكثر تداولا على المستوى العالمي وخصوصا الانجليزية (محمود عبد المجيد عساف، ٢٠٠٧ ،ص١٢)

ويضيف مجدي صلاح أن من الأثار المباشرة الملحوظة للعولمة في حياتنا اليومية هو استخدام كلمات ومصطلحات أصبحت تتداول بين الأطفال والكبار في الروضة والمدرسة والنادي والشارع وكذلك في وسائل الإعلام المختلفة التي ساهمت بشأن كبير سواء المسموع منها أو المرئي في بعد الأطفال عن القراءة والتفريط في استعمال اللغة العامية (مجدي صلاح ، ٢٠٠١ ، ص١١٣)

وقد ظهرت حالة من الولع بتعليم اللغات الأجنبية ،وبخاصة الانجليزية بين الأطفال فبدأ يحفظوها ويقلدوا نطقها وبشكل صحيح من خلال الشخصيات الكرتونية على شاشة التلفاز ومن خلال ممارستهم لتعلم اللغة الإنجليزية والتي أضيفت ككتاب مقرر في مرحلة الروضة وما يخشاه الكثيرين هو التأثير السلبي لهذه اللغات على اللغة العربية، وبخاصة ان طفل الروضة لم يتقن لغته الأصلية بعد. ولهذا حثت توصيات مؤتمر الطفل ولغة الأم والتواصل مع العصر والذي عقد في الدوحة ٢٠٠٧ بضرورة الاهتمام باللغة العربية وتفعيلها وبيان جمالها قياساً باللغات الأخرى .وعلينا أباء ورجال تربية أن نبث في أولادنا سلوك الاعتزاز باللغة العربية ونوضح لهم أن هذه اللغة هي لغة القران الكريم وهي لغة أهل الجنة حيث يلجأ الكثير من الآباء والأمهات وللأسف إلى تقمص لغات الآخرين والاعتزاز بها والتحدث مع أولادهم منذ نعومة أظفارهم بتلك اللغة بحجة أنها ضرورة ملحة له لكي يتميز ويجد له مكان ووظيفة في المستقبل .

ولم يقتصر أثار الغزو على وسائل الإعلام المسموع والمرئي فقط بل أمتد أيضا إلى لعب الأطفال، حيث أصبح أطفالنا مولعون بشراء الدمى المكتوب عليها عبارات انجليزية وعرائس لشخصيات أجنبية وامتدت الظاهرة إلى الجوال فبدأ التلاميذ والشباب في استحداث لغة لكتابة الرسائل عليه ماهي بالعربية ولا بالأجنبية وأصبح الأمر جد خطير فأينا نحن من هذا كله ؟

ويجيب عبد العزيز كامل أن علينا كتربويين أن نبحث عن الطرق التي تحبب أبناءنا في اللغة العربية وبالتالي يحبون تاريخهم وحضارتهم ودينهم (عبد العزيز كامل ، ١٩٨٦، ص١٠٥)

ويتفق على وافي وثناء الضبع في أنه يجب تشجيع الطفل على فهم معاني الكلمات التي لا يعرفها، وشرحها له بأسلوب مبسط وإعطاءه العديد من المفردات اللغوية المرادفة للمعنى حيث يساعد ذلك على تنمية مهاراته اللغوية (علي عبد الواحد وافي ١٩٨٩، ص٣٠)(ثناء الضبع ، ٢٠٠١، ص١٣)

كما تضيف الباحثة بأنه منذ سنوات قليلة بدء ظهور بعض العبارات الشائعة بين الشباب والأطفال والتي يغلب عليها الطابع السوقي ،كما أصبح الأطفال يطعمون حديثهم ببعض العبارات الأجنبية ولذلك يجب التنبه لتلك السلوكيات ومحاولة تعديلها لدى الأطفال علينا أن نبث فيهم اللغة السليمة وألا نتهاون في أخطاءهم اللغوية ونصححها لهم ونبتعد عن الملل من تكرار التصحيح حتى يستشعروا حلاوة لغتهم، ونبث فيهم أن هذه اللغة هي لغة القران الكريم وأنه نزل على الرسول صلى الله عليه وسلم وهو عربي الأصل، وأن لغتهم بها حروف لا توجد في اللغات الأخرى ولذلك تسمى لغة الضاض .. كل هذه السلوكيات ستتناولها الباحثة بإذن الله في البحث

- **الاعتزاز بالمظهر العربي** :

حاولت العولمة هدم العقائد والعادات الحسنة لدى المجتمعات الإسلامية وحاولت الترويج لأنماط معينة من الموسيقى والغناء والأزياء(محمود عبد المجيد عساف ، ٢٠٠٧، ص٨)

ويواجه أطفالنا خطر شديد نتيجة لتعرضهم لعدد لاحصر له من القنوات الفضائية، التي وللأسف الشديد أثرت تأثيرا لاحدود له على الصغار، وعلى شخصيتهم وذلك بسبب ما تتمتع به هذه القنوات من جاذبية الصوت والصورة علاوة على الانتشار غير المحدود للتلفاز والدش حيث يدخل كل بيت ،وبذلك لم يعد وسيلة إعلامية بل تجاوزه إلى تكوين المهارات وإثارة الدوافع وتكوين العادات (مي عبد الله سنو، ٢٠٠١ ، ص١١)

وما يزيد الأمر خطورة هو عدم قدرة الطفل على التميز في هذه المرحلة فنجده مبهورا بما يراه ويسمعه من إعلانات وكلبات وبرامج وبشخصيات مقدميها وما يرتدون من ملابس أقرب للعري، ولا تناسب مجتمعنا الإسلامي

وما تعودنا عليه من قيم إسلامية ،فنجد الكثير من البنات يحبون أن يرتدوا مثل هذه الملابس، ولما لا وهم يرونها من حولهم، في التلفاز والمجلات ولو أنها خطأ فلماذا يرتديها غيرهم ؟ ولماذا تعرض هكذا أمام الناس دون حياء

وهنا يتضح تأثير الإعلام الذي يرتدي القناع الثقافي في سلوكيات أطفالنا بفعل المحاكاة وتقليد كل ماهو عصري دون الأخذ بعين الاعتبار لثقافتنا وعاداتنا العربية

ولم يقتصر التأثير على الملابس بل أمتد أيضا إلى قصات الشعر وارتداء الإكسسوارات ،ودق النقوش والوشم على الأيدي والكتف لبعض الرموز الغربية والتي يغلب عليها العقرب.

كما تصف سمية عبد الحميد ٢٠٠٦ أن من مظاهر تأثير العولمة على أطفالنا ميلهم إلى استهلاك ملابس وأدوات مكتوب عليها حروف وكلمات أجنبية، دون أن يعي بمفهوم هذا المدلول . (سمية عبد الحميد ،،٢٠٠٦،ص١٢١)

وربما يرجع ذلك لوقوع الأطفال تحت تأثير وانبهار شاشات التلفاز وتغلغلها بأسلوب غير مباشر إلى نفوسهم دون روية أو تفكير، وهذا مادعا كثير من رجال الإعلام بالحث على إنشاء برامج محلية تخص مجتمعنا العربي وتراعي عاداته وتقاليده ولاتقع المسئولية فقط على رجال الإعلام بل إن وزارة التربية والتعليم يجب أن تتكاتف مع الأسرة في معالجة السلوكيات الخاطئة ،التي بدأت تتفشى بين الأطفال والكبار على السواء وذلك من خلال معالجة هذه السلوكيات المستوردة باستخدام برامج وأنشطة موجهة توضح للأطفال مايتميزبه مجتمعنا العربي من قيم وعاداتٍ وتقاليد ومما يزيد الأمر خطورة ،ويعجل بضرورة أن يكون للمناهج الدراسية دورا هاما في ذلك أن الأمر لم يعد يقتصر على رؤية المشاهد الغريبة للمظهر على وسائل الإعلام بل بدأ الأطفال يرونها في الشوارع دون حياء أو تدخل بالنصح من الكبار مما جعل مجتمعنا العربي يظهر به مصطلح جديد لم يكن مسموعا من قبل وهو مصطلح التهاون القيمي ولهذا حاول البحث الحالي بث العديد من السلوكيات الايجابية المرتبطة بضرورة المحافظة على المظهر العربي .

- **الالتزام بالقيم العربية**:

اعتبر علماء التربية المسلمون الأخلاق الفاضلة أساساً لنجاح المسلم والتعلم على السواء، فكل تربية لا تؤسس على الخلق الكامل تعد تربية فاشلة (محمدالأبراش، ٢٠٠٠ ،ص٥) وقد اهتم المربيون الغربيون بالبناء الأخلاقي ورأوا أن النقص الخلقي قد يكون أفدح من النقص العلمي، وأن الهدف من التعليم هو بناء الأخلاق (مقداد يالجن، ١٩٩٦: ص٥٧).

ونظرا لطبيعة العصر الذي نعيش فيه والغزو الثقافي من خلال وسائل الإعلام المختلفة أصبح الأبناء يعيشون حالة من الازدواجية في كل شيء حتى

في القيم فأصبحوا في صراع بين قيم ومثل وتراث الآباء والتقاليد وبين القيم المستوردة الموجهة له من الوسائل المختلفة (احمد كنعان ، ٢٠٠٤،ص٧٦) وتوكد عزيزة عبد العزيز أن علينا أن لانبقي الأبناء منغلقين عن ثقافات الآخرين فالانفلات سلوك مرفوض وسلبي أيضا، حيث يحرم الإنسان كثيرا من الخبرات النافعة التي لا تخلو منها ثقافة ما، "فالحكمة ضالة المؤمن(عزيزة عبد العزيز على ص٧٥٤).

كما علينا أن نبث في نفوس الأطفال القيم العربية الأصيلة ونوضح لهم أن ديننا حث على الخلق القويم وجاء حاثا على مكارم الأخلاق أمرا بالمعروف ناهيا عن المنكر ٠ علينا أن نوضح لأبنائنا أشهر القيم العربية الأصيلة سواء قبل ظهور الإسلام أو بعده وخير مثال لتلك القيم هي الشجاعة والكرم وخير ممثل لقيمة الكرم هو حاتم الطائي ونعلمه هذه السلوكيات ونقنعه بفائدتها سواء له أو لغيره وذلك لأن ترسيخ الهوية العربية والإسلامية في نفوس الناشئة بعمومياتها من عادات وتقاليد وأنماط سلوك وطرق تفكير ستميز أفراد المجتمع عن غيرهم من المجتمعات الأخرى ويضفي عليهم الاستقرار والخصوصية ويساعد أطفالهم على التعامل طواعية مع المحيط الذي ينتمون إليه فيتأثر بهم ويؤثرون فيه ويتكيفون معه مما يعمل على تجانس المجتمع وتقدمه (عثمان محمد عثمان ١٩٩٩ ، ص٤٦)

- **الثقافة الاستهلاكية** :

تأثرت السياسات الاقتصادية للدول العربية بمتغيرات العولمة حيث مارست ضغوطا مستمرة على الدول العربية للأخذ بالسياسات التي رسمتها القوى السياسية والاقتصادية للعولمة مما أوجد عدم تكافؤ واضحا بين الدول الغربية المتقدمة والدول العربية الأقل تقدما مما سيؤدي حتما إلى شكل من أشكال التبعية التي تتيح الفرصة للصناعات القادمة لنا من الخارج للرواج والنمو على حساب مفهوم التكامل العربي الساعي لإشباع الحاجات الأساسية للوطن العربي وبالتالي يسهم ذلك في تفاقم مشكلة البطالة وزيادة حد الفقر وتدعيم ثقافة الاستهلاك غير السوي السائد في الدول العربية (عبد الوهاب المسيري ، ٢٠٠١ ص٢٠)

وقد نفذ التنميط الثقافي الاستهلاكي عن طريق وسائل الإعلام الموجه إلى الطفل حيث يهدف هذا الغزو إلى تفتيت ثقافة الطفل وتشويش نظام القيم والذوق والوعي وإحلال ثقافة الاستهلاك المعتمدة على الصوت والصورة فيتشكل جيل جديد تتشابه أنماط حياته الاستهلاكية وثقافته فيظهر ذلك في عاداتهم وسلوكياتهم ونمط معيشتهم٠

وتعد ثقافة الاستهلاك إحدى الثقافات التي صاحبت العولمة لتعكس أنماطاً جديدة لدى الأطفال العرب حيث لم تقتصر على الاستهلاك المادي فقط بل استهلاك للتكنولوجيا العالمية .

وحددت سمية عبد الحميد السلوكيات الاستهلاكية لدى الأطفال التي حدثت نتيجة العولمة فيما يلي:

- ميل الأطفال إلى استهلاك الجاهز للوجبات إما في سيارات أسرهم أو محلات TaKE away
- استهلاك منتجات وأدوات أجنبية تحمل رموزا وكلمات وعبارات دون وعي وفهم بمدلول هذه الرموز
- الإقبال على المنتجات الأجنبية دون الوطني منها (سمية عبد الحميد ٢٠٠٦، ص١٢٢)

وتضيف الباحثة أن هناك إقبال بين الأطفال لشراء المعروض على شاشات التلفاز بصرف النظر عن حاجته إلى هذا الشئ بالإضافة إلى البحث عن الماركات العالمية للملابس والدمى وتناول المشروبات الغازية .

وسوف تتناول في البحث جميع هذه السلوكيات في محاولة لتعديلها وبيان أضرارها.

- **التكافل الاجتماعي** :

حثت الشريعة الإسلامية على ربط أواصر الأمة الإسلامية وتجميع أشتاتها بعد أن كانت قبائل متفرقة وشرع الله سبحانه وتعالى الزكاة وعدها سبحانه وتعالى ركنا من أركان الإسلام لا يكتمل إسلام المؤمن إلا به وهدف فرض الزكاة إلى تحقيق التكافل الاجتماعي بين المسلمين حيث يعطى الغنى من ماله للفقير حتى يسود الحب والمودة بين المسلمين هذا بالإضافة إلى الصدقة وما تلعبه من دورا هام في التكافل الاجتماعي .

وفى الوقت الحالي وبفعل الاستعمار نجد أن الوطن العربي قسم إلى دول وأصبح لكل دولة كيان مستقل في كافة الجوانب.

وكان لعصر العولمة تأثير كبير على المجتمع العربي المسلم حيث فقد المجتمع جزء كبير من حياته التي كانت تتسم بنظام معين يقوم على التكافل الاجتماعي بصورة المختلفة والتي كانت تتعدى حد الدولة إلى الأمة (على حمود على ، ٢٠٠٨، ص٢١)

ويؤكد السيد حسين أن سلوكيات التكافل الاجتماعي وما يرتبط بها من معاني بر وإحسان يربط الحياة الاجتماعية بعضها ببعض قد تغيبت في عصر العولمة (السيد حسين ،٢٠٠١)

وتضيف سمية عبد الحميد انه سادت فلسفة المصالح الخاصة في عصر العولمة والتي جعلت للأفراد داخل المجتمع ينظرون إلى كياناتهم الخاصة بعيدا عن الكيانات الاجتماعية مما أدى إلى شيوع عدم المسئولية والتقصير في أداء الواجبات نحو الآخرين (سمية عبد الحميد،٢٠٠٦، ص١٢٣)

ولذلك يجب على الأمة الإسلامية أن تنمى أواصر الترابط بين دولها بما يضمن وحدة الأمة العربية وبما يكفل التكافل بينها (محمد عمر الحاجى

٢٠٠٢،ص١٣١) وبخاصة أن هناك مزايا في كل دولة من الدول قد لا تتوافر في دولة أخرى ففي مصر وتونس أراضى خصبة يمكن زراعتها وفى دول الخليج العربي يوجد البترول وهكذا ....

ولذلك يجب أن نتكاتف كأمة واحدة لنحقق شكل من أشكال الاكتفاء الذاتي لسد حاجات الوطن العربي من المنتجات الزراعية فمن لايملك قوته لايملك حريته ولا يعنى ذلك أن نتكافل زراعيا فقط بل يجب أن يمتد إلى جميع المجالات وعلى ذلك فيجب أن نبث في أولادنا سلوكيات التكافل الاجتماعي منذ نعومة أظافرهم علينا أن نعلمهم أن الزكاة ركنا من أركان الإسلام ويا حبذا لو أشركناهم في توزيع الزكاة والصدقة علينا أن ننمى فيهم حب الخير والرغبة في معاونة المحتاج أيا ما كان موقعة من الوطن العربي في وسنتاول بإذن الله هذه السلوكيات في البرنامج

- **الوعي بالأعياد والمناسبات** :

في ثقافة كل أمة من الأمم جانب أصيل تتميز به هذه الثقافة، ويعد معلما من معالم شخصيتها القومية وهويتها الثقافية الخاصة المتميزة؛ ألا وهو تراثها الشعبي.

حيث ترى "هدى مصطفى" أن التراث الشعبي في كل مجتمع يعد أهم عناصر ثقافة هذا المجتمع؛ بما تشمله من أمثال وحكايات وأعياد وذلك لأن تأثيره لا يقف عند حد العوام بل يتعداه إلى فئة المثقفين. (احمد عبد الحفيظ ٢٠٠٠، ص١٢٨)

وتعد الأعياد والمناسبات المختلفة مناسبة للأفراح العامة والخاصة، وتتخذها الأمم والجماعات والدول سنويا لأهداف معينة وغايات مرسومة، حتى أصبحت الأعياد والمناسبات من طبائع وعادات الشعوب، ودخلت في عقائد الناس واحتفالاتهم . وتنوعت تلك الأعياد واختلفت مناسباتها من أمة إلى أخرى، ومن وطن إلى غيره، ومن عقيدة إلى ثانية إلا أن ما جاءت به الشريعة الإسلامية والسنة النبوية المباركة هما العيدان ، عيد الفطر وعيد الأضحى ، بالإضافة إلى يوم الجمعة ، والسبب في اتخاذ العيدين كعيدين إسلاميين رسميين ما رواه أبو داود في سننه عن أنس بن مالك رضي الله عنه أن رسول الله (ص) قدم المدينة ولأهلها يومان يلعبان فيهما فقالوا كنا نلعب فيهما في الجاهلية فقال رسول الله (ص): إن الله عز وجل قد أبدلكم خيرا منها يوم الأضحى وعيد الفطر. (سيد سايق،١٩٨٧،ص ٢٨٢)

- **عيد الأضحى:** يبدأ الاحتفال بعيد الأضحى من يوم ١٠- ١٣ من ذي الحجة وهو أول ما بدء من الأعياد فى السنة النبوية ثم تلاه عيد الفطر وقد شرع العيدان في سنة واحدة وهى سنة ٢هـ
- **عيد الفطر:** يكون هذا العيد بعد شهر رمضان المعظم، ويبدأ الاحتفال به بعد شهر الصوم ويكون في أخره أداء زكاه الفطر.

وهناك أهمية الاحتفال بالأعياد والمناسبات حيث تقوى الروابط بين المسلم وأخيه المسلم من خلال الاحتفال بالأعياد وبخاصة الدينية منها .كما تعلم الطفل الآداب حيث تعودهم على السلوك الحميد كما ان هناك بعض السلوكيات الهامة المرتبطة بهذا بالأعياد والمناسبات الدينية والتي يجب أن يتدرب الطفل عليها وهى:

- عبارات التهنئة مع الأهل ، الجيران ، الأخوة ، الأصدقاء سواء داخل مصر أو خارجها.
- التصدق على الفقراء.(بالنقود \الملابس) سواء داخل مصر أو خارجها
- المشاركة في توزيع اللحوم (إن وجدت) على الفقراء في عيد الأضحى . (سعيد الملط ،٢٠٠٢، ص١٨) (سيد سابق، ١٩٨٧، ص٢٨٢)

وبعد استعراض سلوكيات الهوية لدى طفل الروضة فالتساؤل الذي يطرح نفسه الآن هو مادور معلمة رياض الأطفال في تنمية تلك السلوكيات.

• دور معلمة رياض الأطفال في تنمية سلوكيات الهوية العربية لدى طفل الروضة في عصر العولمة :

العولمة هي إحدى مؤشرات المستقبل القريب ولابد من التعامل معها بمنهجيته تمكننا من الاستفادة منها ولا يمكن الدخول إلى ذلك إلا من باب التربية ويبقى السؤال بعد ذلك كيف يمكن أن يتحقق ذلك ؟ وما هو دور المعلم عندئذ ؟ إن دور المعلم في عصر العولمة هو صياغة الإنسان الجديد ولن يتحقق ذلك إلا من خلال التربية الجيدة فوراء كل أمة عظيمة تربية عظيمة ونظراً لأن الروضة هي أحدى المؤسسات الاجتماعية المنوط لها تنشئة الطفل في مرحلة من أهم مراحل حياته لذا فعلى معلمة رياض الأطفال أن تدرك أن متغيرات العصر قد أضافت إلى أدوارها كمعلمة أبعادا ذات خصائص معينة تنتج عنها بالحتمية صراعات وتناقضات بين مكان المعلمة وواقعه الحالي (p68/ jia nling/2000)

ولذا فعليها عبء كبير يتلخص فيما يلي :

- تنمية ملكات الإدراك والفهم لدى الأطفال حيث يجب أن تعمل الروضة على نقل الثقافة الوطنية المجتمعية وعلى المعلمة أن تدرك أن طفل الروضة أمام نظام سمعي وبصري متمثل في عشرات بل مئات من القنوات الفضائية التي أصبحت المصدر الجديد الأقوى لإنتاج قيمة وتشكيل وجدانه (عبد الاله بلقيريز ، ١٩٩٨ ، ص٣٥)
- تهتم بأطفالها ولا تمل من قضاء الوقت معهم وتعلمهم الالتزام وتوجههم سلوكيا وتفي باحتياجاتهم المختلفة (carolyn 1996)
- إن تقدم للأطفال نماذج واقعية ورمزية وعملية يحتذون بها (white , BryRe, 1993,p167)
- تترجم سلوكها الأخلاقي إلى سلوكيات فعلية تنعكس أثارها في التفاعلات اليومية داخل قاعة الأنشطة وخارجها (Blizer, 2000 ,p 21)

- تقاوم بذور الفساد الأخلاقي والانحلال السلوكي اللذين هما احد أركان صراعنا مع الغرب وذلك بالدعوة وبث القيم الدينية التي يحث عليها ديننا قولا وعملا مع أطفالها (مصطفى النشار،١٩٩٩ ، ص٢١٢)
- تشجع على إبراز القدرات الإبداعية التي تضيف إلى المعرفة الإنسانية وتدفع عملية التطور قدما إلى الإمام (بثينة عمارة ، ٢٠٠٠ ، ص١١٠)
- تقدم نماذج من علماء المسلمين في مجالات مختلفة مستخدمة الأنشطة المتنوعة وبخاصة الدرامي منها حتى يستشعر الطفل بعظمة هؤلاء العلماء وبدور المسلمين في نشر الثقافة والمعرفة.
- توضح للأطفال أهمية اللغة العربية وبأن بها حروف غير موجودة في لغات أخرى وتوضح لهم أنها لغة القران الكريم ولغة أهل الجنة . وتشجعهم على التعامل بها والبعد عن استخدام ألفاظ غير عربية وتصحح لهم أخطائهم المتكررة دون ملل أو ضجر وتشجع وتكافئ الأطفال عند عرضها للأنشطة اللغوية وبخاصة المتفوقين لغويا ليكونوا نموذجا ودافعا للآخرين للاحتذاء بهم
- تنمي ثقتهم بنفسهم وبقوميتهم وتبعد عنهم الإحساس بالتشزرم ويمكنها أن تسرد لهم العديد من القصص عن المعارك والبطولات العربية وبأننا شعب مقدام حارب في العديد من المعارك وتميزنا بالبسالة والشجاعة
- تحاول اختيار برامج أطفال متميزة بعيدة عن المستورد والتي تعمل على بث السلوكيات الايجابية لدى الأطفال ويمكنها أن تزود الأطفال وأسرهم بقائمة بهذه البرامج ومواعيدها
- تبث السلوكيات الاستهلاكية الصحيحة والتي تحد من تأثير العولمة لدى الطفل فعلينا أن لا نشتري إلا مانحتاجه وليس لمجرد الإعلان عنه في التليفزيون أو أن زميلنا هذا أو ذاك اشتراه كما يمكنها أن تستغل بعد الإعلانات الموجه للطفل إثناء مشاهدتهم لأحد البرامج فى الروضة وتعقد حلقة نقاش مع الأطفال عن لماذا تشتري هذه الأشياء وما فائدتها .....
- تلاحظ أطفالها وما يمكن أن يصدر منهم من ارتدائهم لبعض الملابس أو الإكسسوارات أو قصات شعر وترشدهم إلى السلوك القويم وأهمية المحافظة على المظهر. وإن لم يتوفر فيمكنها توجيه الأطفال من خلال برامج التلفزيون والإعلانات والفواصل التي يروها حيث ستكون نماذج حية أمامهم .
- كما عليها أن تهتم اهتماما شديدا بالأنشطة التعبيرية بمختلف أنواعها في تلافي تلك السلوكيات
- تواجه تحديات العولمة وان تتفاعل بكفاءة مع برامج الحاسوب والتعلم بالوسائط المتعددة حتى تصل إلى الأعمدة الأربعة للتربية وهي تعلم لتكون تعلم لتعرف ، تعلم لتعمل ، تعلم لتعيش (سعادة والسر طاوي ، ٢٠٠٣ ص١٢٨)

كما تؤكد نائلة البلوى ٢٠٠٠ على ضرورة أن يكون دور معلمة رياض الأطفال فاعلا وشاملا في عصر العولمة في عصر الانترنت وما طرا على المعلم من تغيرات ويجب أن تسعى إلى تعريف الطفل بوسائل الاتصال الحديثة وتعمل على تنمية شخصيته ليكون قادرا على الإبداع والابتكار .

• **البرامج والدراسات السابقة في مجال العولمة :**

١- **دراسة إلينا** (Elena, 1992) :

هدفت الدراسة إلى تعليم أطفال الروضة الهوية القومية في سنغافورة .كما هدفت إلى معرفة أثر مشاركة الآباء في تنمية الهوية.بلغت عينة الدراسة ١٣٩ طفل وطفلة من أطفال المستوى الثاني ثم اختبارهم عشوائيا من عدة مراكز تعليمية وقد تم وضع برنامج متكامل للأطفال جانب يطبق في الروضة والآخر يتم تطبيقه بمعرفة الأسرة . واشتمل البرنامج على عددا متنوعا من الأنشطة من ضمنها الاحتفال باليوم الوطني واستمر البرنامج شهر ونصف وتم قياس مستوى الهوية لدى الأطفال بعد انقضاء البرنامج باستخدام مقياس سلوك. وتوصلت الدراسة إلى فعالية الأنشطة في تنمية الهوية القومية لدى أطفال الروضة فى سنغافورة .

٢- **دراسة جولن** (Goalen. 1997)

هدفت هذه الدراسة إلى استكشاف الاتجاهات المرتبطة بالسن في تنمية الهوية وبلغ عدد العينة ٣٠٧ طفلا تتراوح أعمارهم من ٥ سنوات و٧ شهور إلى ١١ سنة من العمر ممن يعيشون منهم في مدينة لأسطول في جنوب انجلترا وبلغ عدد الذكور منهم ١٥١ طفلا و١٥٦ من الفتيات .وتم تقسيم العينة إلى ٣ فئات عمرية : الفئة الأولى متوسط العمر ٦،٨ ، والفئة الثانية متوسط العمر ٨،٩ ، والفئة الثالثة متوسط العمر ١٠،٦. وقد تم تطبيق عددا من المهام على الأطفال هي عبارة عن ٥ صناديق قياس ١٥×١٥×١٥ وكتبت على كل علبة الانجليزية ، الأمريكية الألمانية ، كلا أو لا . واشتملت المهام على ١٦ بطاقة كل بطاقة كتب عليها واحدة من الكلمات التالية : نظيف ، قذر ، سعيد ، حزين ، مسالم ، عدوانى ذكي ، غبي ، بجد ، كسالى ، صديق ، ودود ،جيد ، سيئ ، لطيف . ثم تم تطبيق المهام التي تصف الهوية على الأطفال من سن ٥، ٦، ٧، ٨، ٩، ١٠ ،١١ سنة ومنها ما يتعلق بالجنس والمكان واللون والديانة مثل فتاة ، أوروبا ، انجلترا ، أبيض أسود ، مسيحي ، هندوسي ، مسلم. وتم مقابلة كل طفل على حدة وطلب من الأطفال أن يختار إجابة واحدة على البطاقات الأولى وتوصلت الدراسة إلى:

- تزيد الهوية القومية لدى الأطفال مع تزايد العمر.
- تتطور الهوية القومية لدى الأطفال خلال السنوات الأولى من التعليم.
- تبرز الهوية القومية للطفل في علاقته مع غيرها من الهويات مع زيادة العمر.

٣- **دراسة ريم الشرقاوي** (٢٠٠٢) :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن آليات تعزيز الهوية العربية والإسلامية لمواجهة الهيمنة الثقافية في ضوء الرؤية المعاصرة للتعلم في زمن العولمة. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليل النقدي، وتوصلت الباحثة إلى نتائج منها:

- سيطرة أمريكا على الواقع الدولي، وتفردها بزعامة العالم، وتكثيف دعاياتها للقبول بهيمنة الحضارة الغربية من خلال النظام الجديد.

- كثيراً من القيم الثقافية في حاجة إلى تطوير وتجديد.
- مفهوم الثقافة والهوية الثقافية هما جزء أساسي من الهوية العربية

وفي ضوء تلك النتائج قدمت الباحثة مقترحات كان منها: على إدارة التعليم مسئولية الحفاظ على الهوية الثقافية العربية وتعزيزها من خلال الاهتمام بالمعلم وتنشئة أطفالنا على قيم وسلوكيات الجماعة من خلال المؤسسات التعليمية بدء من مرحلة رياض الأطفال كم يجب أن نهتم المناهج أكثر بالدين الإسلامي واللغة العربية باعتبارهما جوهر الهوية الثقافية

٤- دراسة هند خالد خليفة ٢٠٠٤ :

هدفت هذه الدراسة إلى العوامل التي تؤثر على الأعمال الإبداعية المقدمة للطفل في المجتمع العربي والتي تؤثر على الشخصية الكرتونية المقدمة للطفل وذلك للحفاظ على الهوية الثقافية العربية في عصر العولمة. وتلخصت العوامل المؤثرة في مجموعة من الإشكاليات التي تعانى منها الشخصية الكرتونية وهى إشكالية علاقة البالغ بالطفل . إشكالية المزاوجة بين الأصالة والمعاصرة. وإشكالية التركيز على الماضي أو المستقبل وتهميش حاضر الطفل . وقد توصلت الدراسة إلى :

- ظهر عدم توافق واضح بين رؤية الأطفال ورؤية البالغين للشخصيات الكرتونية انعكس في تفاوت إدراك الأطفال للأهداف التي وضعها المصممون للشخصيات الكرتونية .
- انعكست محاولة المزاوجة بين الأصالة والمعاصرة في كثير من الشخصيات الكرتونية وظهر ذلك في شكل الشخصية والاسم والدور المعطى لها .
- غالبية الشخصيات الكرتونية تعاملت مع الماضي أو المستقبل بينما همش واقع الطفل والمرحلة المعاصرة التي يعيشها
- ضرورة تبني شخصيات كرتونية عربية توفر حاجات الأطفال وتعايش اهتماماتهم وتحافظ على الهوية الثقافية العربية لديهم

٦- دراسة برينو ٢٠٠٨ :

هدفت هذه الدراسة إلى تحليل ومناقشة نمو الهوية العربية لدى الطفل العربي المسلم المقيم في الولايات المتحدة وتوصلت الدراسة إلى أن هناك عاملان أساسيان يلعبان دورا كبيرا في تنمية الهوية العربية لدى أطفال العرب في المهجر وهما المدارس وجماعات الأقران وحثت الدراسة إلى أهمية وتعزيز الهوية العربية لدى الأجيال القادمة بأمريكا .

٧- مشروع حسن محمد الكحلاوي ٢٠٠٨ :

هدفت الدراسة إلى إعداد مجموعة من المبادئ التوجيهية وذلك لدعم مقومات الهوية العربية لدى أطفال الروضة والشباب في الوطن العربي . وتحددت هذه المبادئ فيما يلى :

- دراسة الهوية العربية ومهمتها من فلسفة التعدد وليس النظرة الشمولية والوا حدية .

- دراسة الهوية من نزعة إنسانية وليس من نزعة عنصرية مغلقة
- رفض النظريات العنصرية التي تفرق بين الجماعات والشعوب على أسس عرقية أو على أساس الجنس واللون والدين ومن ثم التقليل من شان العرب
- دراسة الهوية يجب أن تنطلق من زاوية عربية تحمل أبعادا إنسانية .

وتوصلت الدراسة إلى :

- أن هناك بديهيات أساسية تقوم عليها هذه المبادئ وهي : التعليم . الديمقراطية . حقوق الإنسان . الوضع الاقتصادي
- إن ملامح الإشكالية في الهوية العربية التي تعاني منها الأمة العربية منذ ٧٠٠ عام لها بعدين هما : بعد داخلي : يتمثل في طبيعة التفكير المتمثل في هيمنة الثقافة التقليدية التي تتجاهل طبيعة العصر ومشكلاته ويستفيد الماضي بمشكلاته. وبعد خارجي: يتمثل في استمرار التدخلات والمؤامرات الاستعمارية ضد أمتنا العربية .
- إن هناك مجموعة من العوامل المؤثرة في الثقافة العربية تتمثل في . قصور المناهج التعليمية في تلبية ثقافة الهوية للطفل .
- تعرض أطفال العرب في المهجر إلى الانصهار في حضارات أخرى وفقدان لغتهم وهويتهم العربية .
- معاناة الأطفال العرب النازحين تحت الاحتلال من الممارسات العدوانية وفقدان حقوقهم الإنسانية .
- وحثت الدراسة الباحثين على وضع آلية لتجاوز التناقضات الفكرية لحل هذه التناقضات (حسن محمد الكحلاوي، ٢٠٠٨ ، ص٩٦) .

• التعليق على الدراسات السابقة :

اتفقت دراسة الينا وهارفن على إمكانية تنمية الهوية لدى الأطفال إلا أنهما تناولتا الهوية لقومية إلا أن الدراسة الحالية تنظر إلى الهوية بمفهوم أوسع حيث تتناول الهوية العربية بمفهومها العام بابعادة المختلفة وسلوكياته المحددة في البحث . وتتفق الدراسة الحالية مع دراسة ريم الشرقاوي٢٠٠٢، وهند خليفة ٢٠٠٤، وحسن الكحلاوى ٢٠٠٨ في تناولها وتأكيدها للهوية الثقافية باعتبارها جزء من الهوية العربية إلا أنها في البحث الحالي نحاول وضع برنامج عملي تطبيقي لتنمية سلوكيات الهوية لدى طفل الروضة

• فروض الدراسة :

نظرا لندرة الدراسات في موضوع البحث لذلك تبنت الدارسة الفرض الصفري الرئيسي التالي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدى لأطفال الروضة على مقياس سلوكيات الهوية العربية .. ويتفرع من هذا الفرض الرئيسي الفروض التالية :
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدى لأطفال الروضة على سلوكيات بعد الاهتمام باللغة العربية وكذلك الدرجة الكلية للبعد .

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدى لأطفال الروضة على سلوكيات بعد الاعتزاز بالمظهر العربي وكذلك الدرجة الكلية
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدى لأطفال الروضة على سلوكيات بعد الالتزام بالقيم العربية وكذلك الدرجة الكلية
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدى لأطفال الروضة على سلوكيات بعد الاعتزاز بالمناسبات الدينية وكذلك الدرجة الكلية
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدى لأطفال الروضة على سلوكيات بعد الثقافة الاستهلاكية وكذلك الدرجة الكلية
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدى لأطفال الروضة على سلوكيات بعد التكافل الاجتماعي وكذلك الدرجة الكلية

• **الاستبيان** :

للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على ما سلوكيات أبعاد الهوية العربية التي يجب أن يمارسها طفل الروضة ؟ .. تم تصميم استبيان وفقا للخطوات التالية :

١- الاطلاع على المراجع العربية والأجنبية التي اهتمت بالعولمة والهوية العربية وببرامج طفل الروضة والدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بمجال البحث الاستفادة

٢- في ضوء ماسبق تم إعداد قائمة مبدئية بالسلوكيات التي يحب أن يمارسها طفل الروضة ليكتسب هويته العربية واشتملت القائمة على (٦)محورا رئيسا يندرج تحت كل محور مجموعة من السلوكيات وهى :

- المحور الأول الاهتمام بالغة العربية بسلوكياته ويشمل عدد(٤) سلوك
- المحور الثاني الاعتزاز بالمظهر العربي ويشمل عدد (٤) سلوك
- المحور الثالث الالتزام بالقيم العربية ويشمل عدد (٢) سلوك
- المحور الرابع الاعتزاز بالمناسبات الدينية ويشمل عدد(٣) سلوك
- المحور الخامس الثقافة الاستهلاكية ويشمل عدد(٤) سلوك
- المحور السادس التكافل الاجتماعي ويشمل عدد(٢) سلوك

وبذلك يكون عدد المعارف التي تندرج تحت المحاور (١٩) سلوكا.

٣- تم تضمين القائمة السابقة في استبيان حيث وضعت المحاور والمعارف التي تندرج تحتها أمام مقياس من ثلاثة مستويات (هام – متوسط الأهمية – قليل الأهمية)

٤- تم عرض الاستبيان بصورته الأولية على مجموعة متنوعة من المحكمين في مجال الطفولة وذلك لمعرفة : مدى أهمية كل محور والعناصر المدرجة تحته ليتدرب طفل الروضة على سلوكيات الهوية العربية مع إضافة السلوكيات التي ترونها ضرورية ولم يتم تضمينها في الاستبيان أو القائمة

مدى إمكانية تنمية تلك السلوكيات لدى طفل الروضة مدى شمول القائمة على جميع السلوكيات التي يحتاجها طفل الروضة ليكتسب هويته العربية

٥- بعد تطبيق الاستبيان على مجموعة من المحكمين تم استخدام معادلة كا٢ لتحديد أهم السلوكيات التي يجب أن يمارسها طفل الروضة ليكتسب هويته العربية . وبالرجوع إلى الجداول الإحصائية الخاصة باختبار كا عند درجة حرية ٢ ومستوى دلالة 0,5 ووجد أنها دالة عند ٥,٩٩ مما يدل على أن جميع المعارف التي تحتويها القائمة هامة جدا وسيتم تضمينها.

بالنسبة لمدى شمول القائمة على العناصر الضرورية رأى المحكمون أن القائمة شملت جميع السلوكيات الهامة .

وفى ضوء أراء واقتراحات المحكمين تم تعديل القائمة وأصبحت في صورتها النهائية كما يتضح أن جميع السلوكيات التي احتوتها القائمة البالغ عددها (١٩) سلوكا ستؤخذ في الاعتبار عند تصميم البرنامج المقترح وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على ما مدى أهمية سلوكيات الهوية العربية لطفل الروضة؟

- **مقياس السلوك** :

هدف هذا المقياس إلى تحديد مهارة الطفل في تخير السلوك الصحيح الذي يتفق سلوكيات هويته العربية. فضلا عن ذكر سبب اختياره لهذا السلوك.وقد تم الاطلاع على بعض المراجع العربية والأجنبية والدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بإعداد مقاييس للسلوك لدى طفل الروضة .وتم تحديد مواقف المقياس في ضوء السلوكيات المرتبطة بكل موقف والتي أجمع عليها المحكمون.

وفي ضوء ما سبق تم وضع (١٩) موقف خاصا بالسلوكيات وقد صيغت المواقف في شكل عبارات، وكل عبارة أسفلها بديلين يختار الطفل منها السلوك الصحيح.وقد رُوعى عند صياغة مواقف مقياس السلوك ما يلي :

- أن تكون مرتبطة بالسلوكيات التي حددت.
- أن تكون مرتبطة بواقع الطفل.
- أن تكون البدائل التي يتضمنها كل موقف واضحة بالنسبة للطفل.
- أن يحتوى كل موقف على بديلين فقط وذلك لمراعاة خصائص الطفل في هذه المرحلة.

طريقة تصحيح المقياس :

قامت الباحثة بتحديد الإجابة على المقياس وطريقة التصحيح بحيث تلقى المعلمة الموقف على الطفل، وعليه أن يختار البديل المناسب لكل موقف ، ويتم تقدير درجات المقياس على النحو التالي:

- يحصل الطفل على درجة واحدة فقط إذا أجاب إجابة صحيحة عن الجزء الأول من السؤال ،وصفر إذا كانت إجابته خاطئة.
- يحصل الطفل على درجة واحدة فقط إذا أجاب إجابة صحيحة عن الجزء الثاني من السؤال، وصفرا إذا كانت إجابته خاطئة.

إعداد جدول للمواصفات :

بلغ العدد الكلى للأسئلة (١٩) موقفاً رئيسيا يتضمن (٣٨) مفردة فرعية.

حساب صدق المقياس:

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين بهدف التأكد مما يلي:

- مدى مناسبة كل المواقف لطفل الرياض من حيث (اللغة العمر الزمني).
- مدى ارتباط الأسئلة بالأهداف المحددة للمقياس.

وقد أجمع المحكمون على مناسبة المقياس للهدف الذي وضع من أجله.

حساب ثبات المقياس:

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من أطفال الرياض بلغ عددها (٣٠) طفلا وطفلة بحضانة شها؛ وذلك لحساب ثبات المقياس .وقد استخدمت الباحثة معادلة كودر ريتشارد سون٢١ لحساب معامل الثبات ووجد أن معامل الثبات للمقياس ككل = ٠,٩١

ومن خلال ما أسفرت عنه حساب معادلات الثبات يتضح أن المقياس يتسم بدرجة مقبولة من الثبات وبذلك أصبح المقياس صادقا وثابتا وصالحا للتطبيق على عينة البحث الأساسية.كما تم حساب معاملات السهولة لكل مفردة من مفردات المقياس وفى ضوء تلك القيم قامت الباحثة بإعادة ترتيب مفردات المقياس تصاعديا من الأسهل إلى الأصعب حسب قيم معاملات السهولة كما تم حساب قدرة كل مفردة على التميز(فؤاد البهي السيد، ١٩٧٩،ص ص ٦٣٧-٦٣٨

- **بناء البرنامج** :

مرت عملية إعداد البرنامج بالخطوات التالية:

- الاطلاع على المراجع العربية والأجنبية والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث.
- تحديد الهدف العامة للبرنامج وهى: تنمية سلوكيات الهوية العربية لدى طفل الروضة لمواجهة العولمة
- تحديد محتوى البرنامج: اشتمل البرنامج على جميع السلوكيات التي أجمع المحكمون على أهميتها بالنسبة لطفل الروضة لإكسابه سلوكيات الهوية العربية وقد تم تصميم البرنامج المسرحي محتويا على مسرحيات روعي عند كتابتها: مناسبتها للمرحلة العمرية محل اهتمام الدراسة حيث روعي طبيعة المرحلة العمرية لطفل الروضة وما تتسم به مكن صفات وخصائص . كما روعي عند اختيار شخصيات العروض المسرحية أن لاتتعدى ثلاث و أربع شخصيات على الأكثر وهو ما يتلائم وخصائص طفل الروضة الإدراكية حتى لا يتشتت انتباهه مع كثرة الشخصيات وتشعب الأحداث .

وقد اقتصرت العروض جميعا على العروض العرائسية نظراً لما يلي :

- طبيعة المرحلة العمرية التي نحن بصددها ، فالدراسة الحالية طبقت على أطفال الروضة في المرحلة العمرية من ٥,٥ : ٦ سنوات وتتسم هذه المرحلة بميلها الشديد لمسرح العرائس نظرا لبساطته وتقبلهم للإيحاء فضلا عن خلطهم بين الواقع والخيال
- اعتماد اللاعب في مسرح العرائس على حركات يديه وانفعالات صوته في إيصال انفعالات وأفكاره شخصيات المسرحية .
- روعي في مضمون النصوص المسرحية أن تتناسب مع : مستوى فهم وإدراك الطفل في المستوى الثاني لمرحلة الروضة ، وبساطة الفكرة ووضوحها وعدم احتوائها على أفكار فرعية متشابكة تثير البلبلة لدى الطفل ، وتتابع الأحداث دون ملل أو تعقيد حتى يستطيع الطفل متابعتها بسلاسة والربط بينها لإدراك المضمون ، وتشويق الطفل وإدخال السرور لنفسه دون إسفاف من خلال الحوار الجذاب وأسلوب أداء العروس الملفت للانتباه ، والتأكيد على المعلمات على نطق الكلمات بصورة واضحة وبتأني للتأكد من وصول المعنى ، وبساطة الكلمات والتراكيب اللفظية في حوار الشخصيات العرائسية .
- الأدوات والوسائل المستخدمة: تم تصميم مجموعة عرائس تناسب علاوة على تصميم الخلفيات والمستندة من الخبرات الحياتية المباشرة للطفل.
- إعداد مكان العرض : تم تخصيص مكان مستقل تم إعداده مسرحيا من حيث تركيب المسرح وتثبيت الخلفيات اللازمة لكل عرض مسرحي والإكسسوارات التي يحتاجها وقد أعد المكان لحضور أطفال المجموعة التجريبية فقط وفصلهم عن أي مصادر تشويش أو مؤثرات خارجية تفصلهم عن جو العرض المسرحي .
- الموسيقى والمؤثرات الصوتية : تم تأليف عدد من الأناشيد المعدة مسبقاً والتي تتناسب مع طبيعة العروض لعرضها في مواقع متعددة فبعضها عرض قبل بدء العرض وذلك للتمهيد له وبعضها صاحب العرض أثناء التنفيذ وبعضها عرض مع نهاية العرض ، كما استعين بالمؤثرات الصوتية كالطرق على الأبواب أو صوت الجرس فكل مؤثر صوتي في موقعه المناسب مع الأحداث
- التقويم: تمثلت أساليب التقويم للخبرات المقدمة في البرنامج فيما يلي:
- تقويم مستمر ويشمل على: المناقشات التي تثيرها المعلمة في بعض الأحيان للكشف عن مدى تحقق الاهداف. وتقويم نهائي لقياس فعالية البرنامج وذلك بالاستعانة بمقياس لقياس سلوكيات الهوية العربية لدى طفل الروضة.

- عرض البرنامج على المحكمين: قامت الباحثة بعرض البرنامج المقترح في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين؛ وذلك بغرض التعرف على أرائهم حول: مدى مناسبة البرنامج المقترح لتنمية سلوكيات الهوية العربية لدى طفل الروضة لمواجهة العولمة . ومدى صحة البرنامج من حيث : الأهداف العامة والإجرائية ، عناصر المحتوى، صياغة الأنشطة ، ووسائل التقويم) وتم إجراء التعديلات المطلوبة وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث والذي ينص على ما البرنامج المسرحي المقترح لتنمية سلوكيات الهوية العربية لدى طفل الروضة في عصر العولمة ؟

- **إجراءات البحث** :

تم تطبيق البحث وفقاً للخطوات التالية:

- الاطلاع على المراجع العربية والأجنبية التي تناولت برامج رياض الأطفال
- تحديد السلوكيات التي يحتاجها أن يمارسها طفل الروضة ليكتسب هويته العربية.
- إعداد قائمة السلوكيات التي يحتاجها طفل الرياض ليكتسب هويته العربية.
- تصميم أدوات البحث وهى كالتالي : (ا)- استبيان لتحديد سلوكيات الهوية العربية والتي ينبغي أن يمارسها طفل الروضة . (ب)مقياس لقياس سلوكيات الهوية العربية لدى طفل الروضة
- إعداد البرنامج المقترح في ضوء قائمة السلوكيات ومواجهتها وعرضه على مجموعة من المحكمين وتعديله وفقا لأرائهم.
- اختيار عينة الدراسة وتقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما تجريبية بلغ عددها(٣٣) طفلا وطفلة بروضة والأخرى ضابطة بلغ عددها (٣٠) طفلا وطفلة بروضة. وقد تم زيارة الروضتين قبل وتطبيق أدوات البحث قبليا لمعرفة معلوماتهم وسلوكياتهم السابقة ثم تم الاجتماع مع معلمة الروضة لشرح أبعاد البرنامج المسرحي وأهدافه وتوزيع الأدوار عليهن وأعداد ما يلزم البرنامج من مسرح العرائس وأنواع العرائس التي تستخدم في العروض العرائيسية ثم تم تدريس البرنامج المقترح لأطفال المجموعة التجريبية حيث تم تطبيق أنشطة البرنامج المقترح وعددها (١١) نشاط مسرحي بواقع نشاطين كل أسبوع واستمر التطبيق قرابة شهر ونصف وتم التطبيق في الفصل الدراسي الثانى٢٠٠٨ /٢٠٠٩
- تطبيق أدوات البحث بعديا.
- تحليل البيانات والمعالجات الإحصائية.
- تقديم التوصيات والمقترحات.

- **ملاحظات عامة أثناء تطبيق البرنامج المسرحي** :

- لوحظ شغف الأطفال وانتباههم الشديد أثناء عرض الأعمال المسرحية ذات العلاقة الوطيدة بحياتهم اليومية كعرض (تيك أوي) الذي يتناول خطورة الوجبات السريعة وأثارها السلبية على الصحة العامة وساعد العرض كثيرا . كما تروي المعلمة . في توصيل الطفل رسالة إلى والديه في المنزل بأهمية الغذاء الصحي حتى لا يصاب بالأمراض وبدا ذلك واضحا من خلال ردود أفعال أمهات الأطفال اللاتي نقلن ذلك إلى المعلمة في الروضة وكذلك بالنسبة لباقي العروض ذات العلاقة المباشرة بحياتهم وسلوكياتهم المعتادة .
- نقلت أمهات الأطفال إلى معلمة الروضة أثناء تنفيذ البرنامج المسرحي سعادة الأطفال وسرورهم بالتجربة وكثرة الحديث عن العروض المسرحية وما تحويه من قيم ايجابية كالكرم والشجاعة ومساعدة الغير في الأزمات والميل للالتزام بالوجبات الصحية وكثرة الأسئلة والاستفسارات حول لماذا ترتدي الفنانة هذا اللبس مما يعد مؤشرا ايجابيا على نجاح البرنامج المسرحي المعد في تحقيق أهدافه المنشودة .

وتمت المعالجة الإحصائية تحليل البيانات باستخدام حزم البرامج الإحصائيةspss.

- **نتائج البحث ومناقشتها** :
- **أولا** : **التطبيق القبلي** :
- **نتائج تطبيق مقياس الهوية العربية قبليا على أطفال الرياض**

تم تطبيق مقياس الهوية العربية قبليا على أطفال عينة الدراسة وتم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية كما يتضح من الجدول (٢) :

تشير نتائج جدول رقم (٢) إلى أن جميع قيم ت غير دالة إحصائيا مما يوضح تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة ويؤكد عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بينهما عند تطبيق مقياس سلوكيات الهوية العربية قبليا لكلا المجموعتين سواء لكل سلوك من السلوكيات أو لكل بعد من الأبعاد أو في الدرجة الكلية للمقياس وبذلك يتضح عدم ممارسة أطفال عينة الدراسة التجريبية والضابطة للغالبية العظمى من سلوكيات الهوية العربية والسبب في ذلك قد يرجع إلى عدم تدريب الطفل على هذه السلوكيات حيث تفتقر أنشطة الروضة(أنشطة المعلمة،الوحدات)إلى هذا البعد .

- **نتائج التطبيق البعدي وتفسيرها** :

للإجابة عن السؤال الرابع الخاص بفعالية البرنامج المقترح في تنمية بعد الاهتمام باللغة العربية بسلوكياته ؟ .. تم حساب المتوسط والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على بعد الاهتمام باللغة العربية وسلوكياته كما يتضح من الجدول (٣) :

جدول (٢) : قيمة ت ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة في نتائج القياس القبلي لمقياس سلوكيات الهوية العربية لطفل الروضة

السلوكيات	المجموعة	ن	م	ع	د.ح	" ت " ودلالتها الإحصائية
١	ت	٣١	٠.٤٨٣٩	٠.٥٦٩٩	٥٩	١.٢١٤
	ض	٣٠	٠.٦٦٦٧	٠.٦٠٦٥		
٢	ت	٣١	٠.٣٨٧١	٠.٤٩٥١	٥٩	٠.٥٨٢
	ض	٣٠	٠.٤٦٦٧	٠.٥٧١٣		
٣	ت	٣١	٠.٥٨٠٦	٠.٥٠١٦	٥٩	٠.٦٢٣
	ض	٣٠	٠.٥٠٠٠	٠.٥٠٨٥		
٤	ت	٣١	٠.٥١٦١	٠.٥٠٨٠	٥٩	٠.٦٣٩
	ض	٣٠	٠.٤٣٣٣	٠.٥٠٤٠		
المحور الاول ككل	ت	٣١	١.٩٣٥٥	١.٢٠٩٣	٥٩	٠.٣٢٦
	ض	٣٠	٢.٠٣٣٣	١.١٢٩٠		
١	ت	٣١	٠.٤١٩١	٠.٥٠١٦	٥٩	٠.١٠٩
	ض	٣٠	٠.٤٣٣٣	٠.٥٠٤٠		
٢	ت	٣١	٠.٣٥٤٨	٠.٤٨٦٤	٥٩	٠.٨٧٩
	ض	٣٠	٠.٤٦٦٧	٠.٥٠٧٤		
٣	ت	٣١	٠.٥١٦١	٠.٥٦٩٩	٥٩	٠.٣٤٧
	ض	٣٠	٠.٥٦٦٧	٠.٥٦٨٣		
٤	ت	٣١	٠.٥٨٠٦	٠.٥٠١٦	٥٩	٠.١٥١
	ض	٣٠	٠.٦٠٠٠	٠.٤٩٨٣		
المحور الثاني ككل	ت	٣١	١.٨٧١٠	٠.٨٤٦٢	٥٩	٠.٨٥٣
	ض	٣٠	٢.٠٦٦٧	٠.٩٤٤٤		
١	ت	٣١	٠.٢٥٨١	٠.٤٤٤٨	٥٩	١.٤٤١
	ض	٣٠	٠.٤٣٣٣	٠.٥٠٤٠		
٢	ت	٣١	٠.٤٥١٦	٠.٥٠٥٩	٥٩	٠.٦٣٠
	ض	٣٠	٠.٥٣٣٣	٠.٥٠٧٤		
المحور الثالث ككل	ت	٣١	٠.٦٧٧٤	٠.٥٩٩٣	٥٩	١.٦١٣
	ض	٣٠	٠.٩٣٣٣	٠.٦٣٩٧		
١	ت	٣١	٠.٥١٦١	٠.٥٦٩٩	٥٩	١.٥٥٢
	ض	٣٠	٠.٧٣٣٣	٠.٥٢٠٨		
٢	ت	٣١	٠.٣٨٧١	٠.٤٩٥١	٥٩	٠.٦٢
	ض	٣٠	٠.٤٦٦٧	٠.٥٠٧٤		
٣	ت	٣١	٠.٥٤٨٤	٠.٥٠٥٩	٥٩	٠.١٤١
	ض	٣٠	٠.٥٦٦٧	٠.٥٠٤٠		
المحور الرابع ككل	ت	٣١	١.٤٥١٦	٠.٧٢٢٩	٥٩	١.٥١٢
	ض	٣٠	١.٧٦٦٧	٠.٨٩٧٦		
١	ت	٣١	٠.٥٨٠٦	٠.٥٠١٦	٥٩	١.٦٨٤
	ض	٣٠	٠.٣٦٦٧	٠.٤٩٠١		
٢	ت	٣١	٠.٥٤٨٤	٠.٥٠٥٩	٥٩	١.١٥٤
	ض	٣٠	٠.٤٠٠٠	٠.٤٩٨٣		
٣	ت	٣١	٠.٤٥١٦	٠.٥٠٥٩	٥٩	٠.١١٦
	ض	٣٠	٠.٤٦٦٧	٠.٥٠٧٤		
٤	ت	٣١	٠.٤١٩٤	٠.٥٠١٦	٥٩	٠.٣٦٦
	ض	٣٠	٠.٤٦٦٧	٠.٥٠٧٤		
المحور الخامس ككل	ت	٣١	١.٩٦٧٧	٠.٧٥٢١	٥٩	١.٦٥٩
	ض	٣٠	١.٦٦٦٧	٠.٦٦٠٩		
١	ت	٣١	٠.٦٧٧٤	٠.٤٧٥٢	٥٩	١.٦٧٥
	ض	٣٠	٠.٤٦٦٧	٠.٥٠٧٤		
٢	ت	٣١	٠.٤٥١٦	٠.٥٠٥٩	٥٩	٠.٨٩
	ض	٣٠	٠.٥٦٦٧	٠.٥٠٤٠		
المحور السادس ككل	ت	٣١	١.١٢٩٠	٠.٤٩٩٥	٥٩	٠.٦٠٦
	ض	٣٠	١.٠٣٣٣	٠.٧١٨٤		
الدرجة الكلية	ت	٣١	٩.٠٣٢٣	١.٧٢٢١	٥٩	٠.٩٤٥
	ض	٣٠	٩.٥٠٠٠	٢.١٢٩٤		

جدول (٣) : قيمة ت ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة على بعد الاهتمام بالغة العربية وسلوكياته

بعد الاهتمام بالغة العربية بسلوكياته	المجموعة	ن	م	ع	د.ح	" ت " ودلالتها الإحصائية
سلوك التحدث باللغة العربية	ت ض	٣١ ٣٠	١.٩٠٣٢ ٠.٧٠٠٠	٠.٣٠٠٥ ٠.٥٩٦٠	٥٩	١٠.٠٠٥ *
سلوك تجنب الحديث بألفاظ سوقية	ت ض	٣١ ٣٠	١.٨٧١٠ ٠.٧٠٠٠	٠.٣٤٠٨ ٠.٥٩٦٠	٥٩	٩.٤٥٩ *
سلوك تجنب إدخال بعض ألكلمات الأجنبية مع العربية	ت ض	٣١ ٣٠	١.٨٠٦٥ ٠.٧٦٦٧	٠.٤٠١٦ ٠.٤٣٠٢	٥٩	٩.٧٦٢ *
سلوك السؤال عن معني كلمة لايعرفها	ت ض	٣١ ٣٠	١.٧٤١٩ ٠.٥٦٦٧	٠.٤٤٤٨ ٠.٥٦٨٣	٥٩	٩.٠١١ *
المحور الأول ككل	ت ض	٣١ ٣٠	٧.٣٢٢٦ ٢.٧٣٣٣	٠.٧٤٧٨ ١.٠٨٠٧	٥٩	١٩.٣٤٢ *

يتضح من الجدول (٣) أن قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة٠.٠٥ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على سلوكيات بعد الاهتمام باللغة العربية وكذلك الدرجة الكلية للبعد لصالح أطفال المجموعة التجريبية وبذلك تم رفض الفرض الأول من فروض الدراسة والذي ينص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدى لأطفال الروضة على سلوكيات بعد الاهتمام باللغة العربية وكذلك في الدرجة الكلية للبعد ويقبل الفرض البديل التالي. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدى لأطفال الروضة على سلوكيات بعد الاهتمام باللغة العربية وكذلك الدرجة الكلية للبعد لصالح أطفال المجموعة التجريبية . وفيما يلى تفسير لنتيجة كل سلوك من سلوكيات هذا البعد :

- أولا بالنسبة لسلوك التحدث باللغة العربية ساعد البرنامج في إثارة اهتمام أطفال المجموعة التجريبية باللغة العربية وإمكانية فهمهم وتعاملهم بها رغم صغر مستواه العمري حيث لعبت صياغة المسرحيات بلغة عربية مبسطة دافعا قويا لتعزيز هذا السلوك لدى الأطفال علاوة على التأكيد على المعلمة بضرورة التعامل قدر الإمكان بعبارات عربية صحيحة فى مناقشتها للأطفال بعد العروض المسرحية وفى ذلك دعم للغة العربية وتأكيد لمكانتها في نفوس الصغار وتشجيعا لهم على التحدث بها ٠
- ثانيا بالنسبة لسلوك تجنب الحديث بألفاظ سوقية يرجع السبب في هذا التحسن إلى اقتناع الأطفال بأهمية البعد عن هذه السلوكيات وحرصهم على التجمل أمام المعلمة وأقرانهم وظهورهم بالمظهر اللائق الذي لا يشوبه أي وجه من أوجه التقصير بالرغم من حدوث ذلك قبل البرنامج نظرا

لكثرة مشاهدة الصغار لبعض المواد الإعلامية أو الإعلانية عبر القنوات الفضائية التليفزيونية والتي كانت تدفعهم لترديد بعض العبارات الغير لائقة دون وعي .

- ثالثا بالنسبة لسلوك تجنب إدخال بعض الكلمات الأجنبية مع العربية يرجع التحسن في هذا السلوك إلى أن البرنامج الحالي لفت انتباه الصغار لأهمية اللغة العربية ومكانتها حيث أعتاد الصغار وخاصة بعد دراستهم المبدئية للغة الانجليزية إلى التحدث ببعض ألفاظها خارج حجرة الدراسة تباهيا بمعرفتهم لها كما أوضحت معلمتهم وبعد تطبيق البرنامج انحصرت هذه الظاهرة لدى أطفال المجموعة التجريبية
- رابعا بالنسبة لسؤال عن معنى كلمة لا يعرفها يرجع التحسن في هذا السلوك إلى نجاح البرنامج في تنمية اهتمام الأطفال بلغتهم العربية ويتوافق ذلك مع طبيعة طفل الروضة حيث تهتم بالسؤال عما لا تعرف من معان الأشياء والكلمات الجديدة فالتساؤل بالنسبة لهذه المرحلة هو مفتاح المعرفة ولذلك يجب أن تتجاوب المعلمة مع أسئلة واستفسارات الصغار وعدم الضجر من كثرتها وتكرارها لأنها سبيلهم لإدراك العالم من حولهم .

وللإجابة عن السؤال الخامس والذي ينص على ما فعالية البرنامج المقترح فى تنمية بعد الاعتزاز بالمظهر العربي .. ثم حساب المتوسط والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على بعد الاعتزاز بالمظهر العربي وسلوكياته كما يتضح من الجدول (٤):

جدول (٤) : قيمة ت ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة على بعد الاعتزاز بالمظهر العربي وسلوكياته

بعد الاعتزاز بالمظهر العربي	المجموعة	ن	م	ع	د.ح	" ت " ودلالتها الإحصائية
سلوك الحشمة وستر البدن	ت	٣١	١.٧٧٤٢	٠.٥٦٠٣	٥٩	* ٨.٨٣٩
	ض	٣٠	٠.٥٦٦٧	٠.٥٠٤٠		
تجنب حلاقة الرأس تشبها بالغير	ت	٣١	١.٦٧٧٤	٠.٤٧٥٢	٥٩	* ٩.٠٩٣
	ض	٣٠	٠.٥٣٣٣	٠.٥٠٧٤		
تجنب ارتداء الولد للإكسسوارات	ت	٣١	١.٧٤١٩	٠.٤٤٤٨	٥٩	* ٨.٢٨٢
	ض	٣٠	٠.٧٠٠٠	٠.٥٣٥٠		
سلوك تجنب ارتداء الملابس الشاذة	ت	٣١	١.٦٤٥٢	٠.٥٥٠٧	٥٩	* ٦.٢٣٢
	ض	٣٠	٠.٨٣٣٣	٠.٤٦١١		
الدرجة الكلية للبعد	ت	٣١	٦.٨٣٨٧	١.٠٦٧٦	٥٩	* ١٦.٣٩٨
	ض	٣٠	٢.٦٣٣٣	٠.٩٢٧٩		

يتضح من الجدول (٤) أن قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٥مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على سلوكيات بعد الالتزام بالمظهر العربي

وكذلك في الدرجة الكلية لصالح أطفال المجموعة التجريبية وبذلك تم رفض الفرض الثاني من فروض الدراسة والذي ينص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدى لأطفال الروضة على سلوكيات بعد الالتزام بالمظهر العربي وكذلك في الدرجة الكلية ويقبل الفرض البديل التالي. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدى لأطفال الروضة على سلوكيات بعد الالتزام بالمظهر العربي وكذلك في الدرجة الكلية لصالح أطفال المجموعة التجريبية و فيما يلى تفسير لنتيجة كل سلوك من سلوكيات هذا البعد .

- أولا: بالنسبة لسلوك الحشمة وستر البدن يفسر التحسن في هذا السلوك إلى فعالية البرنامج المسرحي في إلقاء الضوء على أهمية الاحتفاظ والاعتزاز بالمظهر العربي محاولا معالجة انبهار الأطفال بالمظاهر الغريبة عن مجتمعاتنا العربية.مثل ارتداء الملابس التي تكشف عن مساحات من الجسم وتوضيح للأطفال أن هناك أجزاء من الجسم قد حرم الله سبحانه وتعالى أن يراها الناس للرجل والمرأة وان من يطيع الله سبحانه وتعالى سينعم بالخير في الدنيا والآخرة

- ثانيا بالنسبة لسلوك تجنب ارتداء الملابس الشاذة يفسر التحسن في هذا السلوك إلى فعالية البرنامج المسرحي المطبق في تنمية قدرة الأطفال على مواجهة الإغراءات التي يتعرض لها الصغار نتيجة تعرضهم لوسائل الإعلام المرئية التي يشاهدون من خلالها أنماط من الملابس لا تتناسب في كثير من الأحيان مع ثقافتنا وتراثنا وعاداتنا وتقاليدنا المتوارثة سواء من حيث شكلها أو الرسومات المطبوعة عليها

- ثالثا : بالنسبة لحلاقة الرأس تشبهاً بالغير أعربت الأمهات عن تعديل في رغبات أطفالهن في قص هذه القصات التي كانوا يطلبون منهن أن يقصوها حيث للأسف انتشرت العديد من قصات الشعر الغريبة عن المجتمع العربي والتي حملت أسماء وأشكال مختلفة مثل كابوريا ، بنك ٠٠٠٠الخ وانبهر الأطفال الصغار وحاولن تقليدها ويرجع التحسن في هذا السلوك إلى تأكيد البرنامج التنويه عن هذه السلوكيات الخاطئة وضرورة تلافيها وحث الأطفال على الابتعاد عنها .

للإجابة عن السؤال السادس و الذي ينص على ما فعالية البرنامج المقترح في تنمية بعد الاعتزاز بالقيم العربية بسلوكياته ؟ ثم حساب المتوسط والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس السلوك كما يتضح من الجدول (٥)

جدول (٥): قيمة ت ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة على سلوكيات بعد الالتزام بأشهر القيم العربية وسلوكياته

الالتزام بأشهر القيم العربية	المجموعة	ن	م	ع	د.ح	" ت " ودلالتها الإحصائية
قيمة الشجاعة	ت	٣١	١.٧٧٤٢	٠.٤٢٥٠	٥٩	* ٨.٥٦٤
	ض	٣٠	٠.٧٣٣٣	٠.٥٢٠٨		
قيمة الكرم	ت	٣١	١.٨٠٦٥	٠.٤٠١٦	٥٩	* ١٠.٢٤
	ض	٣٠	٠.٦٣٣٣	٠.٤٩٠١		
الدرجة الكلية للبعد	ت	٣١	٣.٥٨٠٦	٠.٥٦٤٢	٥٩	* ١٤.٣٠
	ض	٣٠	١.٣٣٣٣	٠.٦٦٠٩		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٥مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على سلوكيات بعد التحلي بأشهر القيم العربية وكذلك الدرجة الكلية لصالح أطفال المجموعة التجريبية وبذلك تم رفض الفرض الثالث من فروض الدراسة والذي بنص على" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدى لأطفال الروضة على سلوكيات بعد التحلي بأشهر القيم العربية وكذلك الدرجة الكلية ويقبل الفرض البديل التالي. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدى لأطفال الروضة على سلوكيات بعد التحلي بأشهر القيم العربية وكذلك الدرجة الكلية لصالح أطفال المجموعة التجريبية . وفيما يلى تفسير لنتائج هذا البعد : صاغ البرنامج عدد من سلوكيات أشهر القيم العربية كالشجاعة والكرم في قالب درامي محبب إلى نفوس الصغار حيث حاول البرنامج بث تلك السلوكيات في نفوس الأطفال بأسلوب غير مباشر بعيد عن النصح والإرشاد والتلقين مما جعل الأطفال يقتنعون بتلك السلوكيات ويحاولون تقليد النموذج المقدم لهم في المسرحيات حيث أن هذا النموذج طفلا مثلهم ومن الطريف أن بعض الأطفال كانوا يصيحون عند تصرف أبطال المسرحية الذين كانوا يخبئون الحلوى واللعب عند زيارة الآخرين لهم قائلين مثليّ(زيّ)وذكروا أنهم لن يفعلوا ذلك بعد الآن .

وللإجابة عن السؤال السابع والذي ينص على ما فعالية البرنامج المقترح في تنمية بعد الاعتزاز بالمناسبات الدينية لسلوكياته. ثم حساب المتوسط والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على بعد الإعزاز بالمناسبات الدينية وسلوكياته كما يتضح من الجدول (٦)

جدول (٦): قيمة ت ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة على بعد الاعتزاز بالمناسبات الدينية وسلوكياته.

بعد الاهتمام الاعتزاز بالمناسبات الدينية	المجموعة	ن	م	ع	د.ح	" ت " ودلالتها الإحصائية
عبارات التهنئة	ت	٣١	١.٦١٢٩	٠.٥٥٨٤	٥٩	* ٥.٣٣٦
	ض	٣٠	٠.٩٠٠٠	٠.٤٨٠٧		
التصدق على الفقراء	ت	٣١	١.٨٣٨٧	٠.٣٧٣٩	٥٩	* ١٠.٨٢٢
	ض	٣٠	٠.٦٣٣٣	٠.٤٩٠١		
المشاركة في توزيع اللحوم	ت	٣١	١.٨٣٨٧	٠.٣٧٣٩	٥٩	* ٩.٥٤٦
	ض	٣٠	٠.٧٣٣٣	٠.٥٢٠٨		
الدرجة الكلية للبعد	ت	٣١	٥.٣٢٢٦	٠.٧٩١١	٥٩	* ١٥.١٤١
	ض	٣٠	٢.٢٦٦٧	٠.٧٨٤٩		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على سلوكيات بعد الاعتزاز بالمناسبات الدينية وكذلك الدرجة الكلية لصالح أطفال المجموعة التجريبية وبذلك تم رفض الفرض الرابع من فروض الدراسة والذي ينص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدى لأطفال الروضة على سلوكيات بعد الاعتزاز بالمناسبات الدينية وكذلك الدرجة الكلية ويقبل الفرض البديل التالي. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدى لأطفال الروضة على بعد التحلي بأشهر القيم العربية على سلوكيات بعد الاعتزاز بالمناسبات الدينية وكذلك الدرجة الكلية لصالح أطفال المجموعة التجريبية ، حيث حاول البرنامج الحالي تدريب الأطفال على سلوكيات الاعتزاز بالمناسبات الدينية حيث دربهم على استخدام عبارات التهنئة بأسلوب بسيط كم أثار البرنامج وجدان الأطفال للتصدق على الفقراء والقيام بدور ايجابي في تلك المناسبات التي تجمع المسلمين.

وللإجابة عن السؤال الثامن والذي ينص على ما فعالية البرنامج المقترح في تنمية بعد الثقافة الاستهلاكية

ثم حساب المتوسط والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على بعد الثقافة الاستهلاكية وسلوكياته كما يتضح من الجدول (٧):

جدول (٧) : قيمة ت ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة على بعد الثقافة الاستهلاكية و سلوكياته

الثقافة الاستهلاكية	المجموعة	ن	م	ع	د.ح	" ت " ودلالتها الإحصائية
البحث عن الملابس الجيدة	ت	٣١	١.٦١٢٩	٠.٦١٥٢	٥٩	* ٨.٤٤٥
	ض	٣٠	٠.٤٠٠٠	٠.٤٩٨٣		
شراء الأشياء الضرورية من المعلن عنها	ت	٣١	١.٧٧٤٢	٠.٤٢٥٠	٥٩	* ١٠.١٢٨
	ض	٣٠	٠.٥٦٦٧	٠.٥٠٤٠		
سلوك تجنب تناول الأطعمة السريعة	ت	٣١	١.٦٤٥٢	٠.٥٥٠٧	٥٩	* ٧.٣٩٢
	ض	٣٠	٠.٦٦٦٧	٠.٤٧٩٥		
سلوك تجنب تناول المشروبات الضارة	ت	٣١	١.٧٠٩٧	٠.٤٦١٤	٥٩	* ٩.٠٢٩
	ض	٣٠	٠.٦٠٠٠	٠.٤٩٨٣		
الدرجة الكلية للبعد	ت	٣١	٦.٦٤٥٢	١.٠٨١٦	٥٩	* ١٨.٢٦٨
	ض	٣٠	٢.٢٣٣٣	٠.٧٧٣٩		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على سلوكيات بعد الثقافة الاستهلاكية وكذلك الدرجة الكلية للبعد لصالح أطفال المجموعة التجريبية وبذلك تم رفض الفرض الخامس من فروض الدراسة والذي ينص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدى لأطفال الروضة على سلوكيات بعد الثقافة الاستهلاكية وكذلك الدرجة الكلية للبعد ويقبل الفرض البديل التالي. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدى لأطفال الروضة على سلوكيات بعد الثقافة الاستهلاكية وكذلك الدرجة الكلية للبعد لصالح أطفال المجموعة التجريبية

و فيما يلى تفسير لتلك النتائج :

- أولا : بالنسبة سلوك البحث عن الملابس الجيدة بصرف النظر عن ماركتها حاول البرنامج توضيح أن يجب علينا البحث عن الملابس الجيدة التي نحتاجها بصرف النظر عن تلك الماركة التي عرفها الأطفال من إعلانات التلفاز ومن الاختلاط بزملائهم ووضح لهم أن هناك ملابس محلية أيضا جيدة في الشكل والخامة ٠
- ثانيا : بالنسبة لسلوكي تجنب تناول الأطعمة السريعة و المشروبات الضارة يرجع السبب في هذا التحسن إلى حرص البرنامج المطبق على عرض عمل مسرحي يركز على الجوانب السلبية على الصحة العامة للطفل وما يمكن أن تسبب له من مشكلات صحية بصورة مباشرة أدت إلى تفعيل نتائج

البرنامج في معالجة هذين السلوكيين مما يؤكد نجاح البرنامج المسرحي المعد لذلك .

- ثالثا: سلوك شراء الأشياء الضرورية التي يحتاجها من المعلن عنها في ظل حصار الأطفال بكم هائل من المغريات الاستهلاكية سواء في الملابس أو الألعاب وغيرها مما يؤثر على التوجهات الشرائية الأطفال حيث جعلهم يرغبون في شراء كل المعلن عنه بصرف النظر عن مدى حاجته له حيث تجذبه الإعلانات بما لها من جاذبية الصوت والصورة لشراء أشياء هو ليس بحاجة إليها فهو يريد شراء عرائس كذا وكذا ولعب كذا وكذا وقد حاول البرنامج معالجة هذا السلوك وبيان أن الشراء فقط يكون للشئ الضروري الذي نحتاجه كما حثهم على مراعاة الظروف الاقتصادية للأسرة

وللإجابة عن السؤال الخاص بفعالية البرنامج المقترح في تنمية بعد التكافل الاجتماعي بسلوكياته تم حساب المتوسط والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على بعد التكافل الاجتماعي وسلوكياته كما يتضح من الجدول (٨)

جدول (٨): قيمة ت ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة في بعد التكافل الاجتماعي بسلوكياته

بعد التكافل الاجتماعي	المجموعة	ن	م	ع	د.ح	" ت " ودلالتها الإحصائية
المشاركة في توزيع الزكاة	ت	٣١	١.٧٤١٩	٠.٤٤٤٨	٥٩	* ٨.٨٠٥
	ض	٣٠	٠.٧٣٣٣	٠.٤٤٩٨		
المساهمة في تقديم المساعدة للدول المحتاجة	ت	٣١	١.٧٧٤٢	٠.٤٢٥٠	٥٩	* ٩.٠٢١
	ض	٣٠	٠.٦٣٣٣	٠.٥٥٦١		
الدرجة الكلية للبعد	ت	٣١	٣.٥١٦١	٠.٦٢٥٦	٥٩	* ١٢.٤٧٤
	ض	٣٠	١.٣٦٦٧	٠.٧١٨٤		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على سلوكيات بعد التكافل الاجتماعي وكذلك الدرجة الكلية لصالح أطفال المجموعة التجريبية وبذلك تم رفض الفرض السادس من فروض الدراسة والذي ينص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدى لأطفال الروضة على سلوكيات بعد التكافل الاجتماعي وكذلك الدرجة الكلية ويقبل الفرض البديل التالي. توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدى لأطفال الروضة على سلوكيات بعد التكافل الاجتماعي وكذلك الدرجة الكلية لصالح أطفال المجموعة التجريبية ويفسر نتائج هذا

البعد إلى محاولة البرنامج في إلقاء الضوء على أهمية التكافل الاجتماعي بين أبناء الأمة العربية والإسلامية في ظل الهجمة الشرسة على العرب والمسلمين في أرجاء متفرقة من العالم حيث ركز العرض المسرحي على أهمية التكافل بين جميع أرجاء الوطن العربي وتعريف الأطفال بصور التكافل الاجتماعي المختلفة وحثهم على ممارسة سلوكياته بما يتناسب مع سنهم كما وجههم إلى بعض المنظمات التي تساهم في تنظيم هذا التكافل ووضح لهم أن الزكاة هي صورة من صور التكافل الاجتماعي التي حث عليها الدين الاسلامى وجعلها ركنا من أركان الإسلام لا يكمل إيمان المرء إلا به كما حث الأطفال على أن يكون لهم دورا ايجابيا في مساعدة المحتاجين في البلاد العربية على الرغم من صغر سنهم وذلك بالتبرع لهم بالصور المختلفة

وبذلك يتم اختبار جميع فروض الدراسة الفرعية ولاختبار الفرض الرئيسي تم حساب المتوسط والانحراف المعياري والقيمة التائية لدرجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس السلوك كله بجميع أبعادة كما يتضح من الجدول (٩) :

جدول (٩): قيمة ت ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة في سلوكيات الهوية العربية

السلوكيات	المجموعة	ن	م	ع	د.ح	" ت " ودلالتها الإحصائية
المحور الاول ككل	ت	٣١	٧.٣٢٢٦	٠.٧٤٧٨	٥٩	* ١٩.٣٤٢
	ض	٣٠	٢.٧٣٣٣	١.٠٨٠٧		
المحور الثاني ككل	ت	٣١	٦.٨٣٨٧	١.٠٦٧٦	٥٩	* ١٦.٣٩٨
	ض	٣٠	٢.٦٣٣٣	٠.٩٢٧٩		
المحور الثالث ككل	ت	٣١	٣.٥٨٠٦	٠.٥٦٤٢	٥٩	* ١٤.٣٠
	ض	٣٠	١.٣٣٣٣	٠.٦٦٠٩		
المحور الرابع ككل	ت	٣١	٥.٣٢٢٦	٠.٧٩١١	٥٩	* ١٥.١٤١
	ض	٣٠	٢.٢٦٦٧	٠.٧٨٤٩		
المحور الخامس ككل	ت	٣١	٦.٦٤٥٢	١.٠٨١٦	٥٩	* ١٨.٢٦٨
	ض	٣٠	٢.٢٣٣٣	٠.٧٧٣٩		
المحور السادس ككل	ت	٣١	٣.٥١٦١	٠.٦٢٥٦	٥٩	* ١٢.٤٧٤
	ض	٣٠	١.٣٦٦٧	٠.٧١٨٤		
الدرجة الكلية	ت	٣١	٣٣.٢٢٥٨	٢.٢٠١٧	٥٩	* ٣٨.٠٧٧
	ض	٣٠	١٢.٥٦٦٧	٢.٠٢٨٨		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس سلوكيات الهوية العربية لصالح أطفال المجموعة التجريبية وبذلك تم رفض الفرض الرئيسي للدراسة والذي بنص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدى لأطفال الروضة على مقياس سلوكيات الهوية العربية ويقبل الفرض البديل التالي.

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدى لأطفال الروضة على مقياس سلوكيات الهوية العربية لصالح أطفال المجموعة التجريبية.

كما تم حساب دلالة الفروق بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية فى كل من الأداء البعدى والقبلي على مقياس السلوك وإيجاد قيمة ت كما يتضح من الجدول (١٠)

جدول (١٠) : قيمة "ت" ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات التطبيق القبلى والبعدى لأطفال للمجموعة التجريبية على مقياس السلوك

المحاور	المجموعة	ن	م	ع	د.ح	" ت " ودلالتها الإحصائية
المحور الأول	قبلي	٣١	١.٩٣٥٥	١.٢٠٩٣	٣٠	٢١.٣٢٤ *
	بعدي	٣١	٧.٣٢٢٦	٠.٧٤٧٨		
المحور الثاني	قبلي	٣١	١.٨٧١٠	٠.٨٤٦٢	٣٠	١٩.٤٠٢ *
	بعدي	٣١	٦.٨٣٨٧	١.٠٦٧٦		
المحور الثالث	قبلي	٣١	٠.٦٧٧٤	٠.٥٩٩٣	٣٠	٢٠.٤٦٩ *
	بعدي	٣١	٣.٥٨٠٦	٠.٥٦٤٢		
المحور الرابع	قبلي	٣١	١.٤٥١٦	٠.٧٢٢٩	٣٠	٢٠.٤٠١ *
	بعدي	٣١	٥.٣٢٢٦	٠.٧٩١١		
المحور الخامس	قبلي	٣١	١.٩٦٧٧	٠.٧٥٢١	٣٠	٢٣.٥٢٢ *
	بعدي	٣١	٦.٦٤٥٢	١.٠٨١٦		
المحور السادس	قبلي	٣١	١.١٢٩٠	٠.٤٩٩٥	٣٠	١٩.٩٢٠ *
	بعدي	٣١	٣.٥١٦١	٠.٦٢٥٦		
الدرجة الكلية	قبلي	٣١	٩.٠٣٢٣	١.٧٢٢١	٣٠	٤٧.٣٤٦ *
	بعدي	٣١	٣٣.٢٢٥٨	٢.٢٠١٧		

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ت دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠١ مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدى على مقياس السلوك (بجميع أبعاده)لصالح التطبيق البعدى.

وللتأكد من فعالية البرنامج في تنمية سلوكيات الهوية العربية لدى طفل الروضة ثم حساب الفعالية باستخدام إيتا٢ (❖) والجدول (١١) يوضح ذلك

جدول (١١): يوضح قيمة $\eta 2$ وحجم تأثير البرنامج على مقياس السلوك

المحاور	قيمة " إيتا٢ "	حجم التأثير
الأول	٠.٩٣٨	كبير
الثاني	٠.٩٢٦	كبير
الثالث	٠.٩٣٣	كبير
الرابع	٠.٩٣٢	كبير
الخامس	٠.٩٤٩	كبير
السادس	٠.٩٢٩	كبير
الدرجة الكلية	٠.٩٨٧	كبير

(*) $\eta^2 = \frac{t^2}{t^2 + df}$

جميع قيم أيتا٢ دالة وهى درجة عالية من الفعالية(*).

وتتفق تلك النتائج مع دراسة الينا (Elena, 1992)، جولن .(Goalen 1997) حيث توصلت الدراسة إلى فعالية البرنامج الحالي في تنمية سلوكيات الهوية العربية لدى طفل الروضة

- **المقترحات** :

في ضوء نتائج البحث فان الباحثتان توصيان بما يلي :-

- إضافة بعض البطاقات في كتب رياض الأطفال والتي تتعرض للهوية العربية كمفهوم وسلوك
- عقد بعض الدورات التدريبية للمعلمات لتدريبهن على أنشطة تنمية الهوية العربية
- تشجيع كتاب قصص الأطفال على تصميم قصص تعليمية لتنمية الهوية العربية لدى الأطفال
- حث معدي البرامج التليفزيونية على تصميم برامج كرتونية لتنمية سلوكيات الهوية العربية لدى الأطفال
- تفعيل أنشطة المسرح التربوي والتزامه باللغة العربية لتأكيد مكانتها وأصالتها في نفوس الأطفال
- إضافة وحدة تعليمية أو بطاقات عن رموز الأمة من العلماء والأدباء والقادة والأبطال لتأصيل الهوية العربية والإسلامية لدى الأطفال وتقديمها مسرحيا في صورة مشوقة

- **الدراسات والبحوث المقترحة** :

يوصى البحث الحالي بإجراء البحوث التالية

- فعالية برنامج متنوع من الأنشطة في تنمية الهوية العربية لدى أطفال المهجر
- تأثير القنوات الفضائية الغربية على مستوى الهوية العربية لدى أطفال الروضة
- تأثير أفلام الكرتون المد بلجة على سلوكيات الهوية العربية لدى طفل الروضة

- **المراجع** :

١- أحمد صبحي العبادي(٢٠٠٥) : المرتكزات الأساسية في الثقافة الإسلامية ، ط٢ ، دار الكتاب الجامعي ، الأردن .

٢- احمد عبد الحفيظ الجابرى (٢٠٠٠) الأعياد الدينية والقومية ،دار الهدى ،الإسكندرية

(*) التباين الذى يفسر حوالى ١٪ من التباين الكلى يدل على تأثير ضئيل والذى يفسر حوالى ٦٪ من التباين الكلى بعد تأثير متوسط والذى يفسر ١٥٪ فأكثر من التباين الكلى يعد تأثير كبير (فؤاد أبو حطب ، آمال صادق،١٩٩١،ص٤٤٣)

٣- أحمد علي كنعان (٢٠٠٤): دور التربية في مواجهة العولمة وتحديات الحادي والعشرين وتعزيز الهوية الحضارية والانتماء للأمة ، مؤتمر العولمة وأولويات التربية ، المنعقد في الفترة من ٢٠- ٢٢ ابريل .

٤- السيد حسين (٢٠٠١) : المعلوماتية وحضارة العولمة ، رؤية نقدية عربية ، دار النهضة مصر ، القاهرة.

٥- العقد العربي للتنمية الثقافية ٢٠٠٥/٢٠١٤ متاح على : http://www.alecso.org.tn/index.php?option=comcontent&task=view&id=111&ltemid=488&lang=ar

٦- إعلان دمشق لترسيخ مقومات الهوية العربية لدى الطفل: متاح على http://www.discovesyria.com/news/2407%20%20%20%20%20

٧- بثينة حسين عمارة (٢٠٠٠) : العولمة وتحديات العصر وانعكاساتها علي المجتمع المصري ، دار الأمين ، القاهرة

٨- توصيات مؤتمر الطفل العربي متاح على: http://www.informatics.gov.sa/ ebook/book/NabilMetwalliPaper.rtf

٩- ثناء يوسف الضبع (٢٠٠٠) : تعليم المفاهيم اللغوية والدينية لدي الأطفال ، دار الفكر العربي القاهرة .

١٠- حسن الكحلاوي(٢٠٠٨):مبادئ توجيهية حول ترسيخ الانتماء ودعم مقومات الهوية العربية لدى الأطفال ،مجلة ٢٦ سبتمبر ،العدد ٤١٦ ،اليمن

١١- حسن محمد توفيق (١٩٨٦) : وسائل الإعلام واللغة العربية ، وقائع ندوة ماذا يريد التربويون من الاعلامين ، ط٢ ، ج٣ ، مكتب التربية العربي لدول الخليج .

١٢- ريم إبراهيم الشرقاوي (٢٠٠٢) : أساليب تعزيز الهوية في مواجهة الهيمنة الثقافية رؤية معاصرة لإدارة التعليم في عصر العولمة ، مؤتمر التعليم وإداراته في مواجهة الهيمنة الثقافية ، المنعقد في الفترة من ٢٧- ٢٩ يناير .

١٣- سعاد جودة أحمد السرطاوي (٢٠٠٣) : استخدام الحاسوب والانترنت في ميادين التربية والتعليم ، دار الشروق ، غزة .

١٤- سعدية بهادر (١٩٩٤): المرجع في برامج تربية أطفال ما قبل المدرسة، القاهرة، الصدر لخدمات الطباعة

١٥- سعيد حارب (٢٠٠٥) : الثقافة والعولمة ، دار الكتاب الجامعي ، العين .

١٦- زبير سلطان الهوية والانتماء والولاء جريدة الأسبوع الأدبي العدد ١٠٥٢ تاريخ ٢٠٠٧/٤/٢١ متاح على- http://www.awu-dam.org/esbou1000/1052/isb1052-007.htm

١٧- زبير سلطان البدايات الأولى لظهور الهوية العربية ، مجلة الفرات ، العدد ١٤٣،مؤسسة الصحافة للنشر والتوزيع ،العراق

١٨- سعيد الملط(٢٠٠٢) : أعياد مصر بين الماضي والحاضر ،الهيئة المصرية العامة للكتاب ، القاهرة

١٩- سمية عبد الحميد (٢٠٠٦) : فعالية برنامج مقترح لتنمية سلوكيات المواطنة الصالحة لدي أطفال الرياض في ضوء متغيرات عصر العولمة ، ع٦٠ ، مجلة القراءة والمعرفة ، جامعة عين شمس .

٢٠- سيد سابق (١٩٨٧) : فقه السنة ، دار الوفاء ،القاهرة

٢١- عبد الإله بلقيريز(١٩٩٨) : العولمة والهوية الثقافية ، عولمة الثقافية أم ثقافة العولمة ، بحث منشور في ندوة العرب والعولمة المنعقدة في بيروت من ١١- ١٢ابريل ، مركز دراسات الوحدة العربية .

٢٢- عبد العزيز كامل (١٩٨٦) : وسائل الإعلام واللغة ، وقائع ندوة ماذا يريد التربويون من الاعلاميين ، ط٢ ، ج٣ ، مكتب التربية العربي لدول الخليج .

٢٣- عبد الوهاب المسيرى (٢٠٠١)العالم من منظور غربي ،دار الهلال ،القاهرة ٠

٢٤- علي حمود علي (٢٠٠٨) : رؤية حديثة لأدوار المعلم المتغيرة في ضوء تحديات العولمة متاح علىhttp://faculty.ksu.edu.sa/al/JarfResearch

٢٥- علي سعد وظفه (٢٠٠١) : العالم من منظور غربي ، دار الهلال ، القاهرة

٢٦- على عبد الواحد وافي(١٩٨٩):نشأة اللغة عند الإنسان والطفل ،دار النهضة، القاهرة

٢٧- عثمان محمد عثمان (١٩٩٩) : تقليد الغرب أشكاله وعواقبه ، دار الرشيد ، دمشق

٢٨- عزيزة عبد العزيز علي (٢٠٠٣) : الدور التربوي للأسرة في ضوء المعايير الإسلامية ومدي تمثله في الأسرة الفلسطينية من وجهه نظر أبنائها ،رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية ، غزة .

٢٩- فلاح كاظم المحنة (٢٠٠٢) : العولمة والجدل الدائر حولها ، الوراق ،عمان .

٣٠- فؤاد البهي السيد (١٩٧٩) : علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، ط ٣، القاهرة، دار الفكر العربي.

٣١- لمياء أبو جلالة (٢٠٠٣) : الدور التربوي لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في مواجهة تحديات العولمة وسبل تطويره من وجهه نظرهم ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية ، غزة .

٣٢- محمد الابراشي (٢٠٠٠) : التربية الإسلامية وفلاسفتها ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

٣٣- محمد توهيل سعيد(٢٠٠٢) : هذه هي العولمة ، المنطلقات – المعطيات – الآفاق ، مكتبة الفلاح ، الكويت .

٣٤- محمد سمير المنير (٢٠٠١)العولمة وعالم لا هوية ،دار الكلمة ،المنصورة ٠

٣٥- محمد عمارة (٢٠٠٠) : مخاطر العولمة علي الهوية الثقافية ، دار نهضة مصر، القاهرة .

٣٦- محمد عمر الحاجي(٢٠٠١) : العولمة أم عالمية الشريعة الإسلامية ، دار المكتبي ، دمشق .

٣٧- محمود عبد المجيد عساف (٢٠٠٧) : متطلبات تطبيق المنهاج الفلسطيني في ضوء تداعيات المتغيرات الحديثة ، مؤتمر المناهج الفلسطينية رؤية واقعية ، المنعقد في الفترة من ١١- ٢٣ابريل .

٣٨- مجدي صلاح (٢٠٠١) : المصاحبات الثقافية لظاهرة العولمة وانعكاساتها في الواقع التربوي العربي ، مجلة الدراسات التربوية والاجتماعية ، مج٧ ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .

٣٩- مركز دراسات الوحدة العربية (٢٠٠٣) : العولمة وتداعياتها علي الوطن العربي ، سلسلة كتب المستقبل ، بيروت .

٤٠- مصطفي النشار (١٩٩٩) ضد العولمة ، دار قباء القاهرة .

٤١- مصطفي يوسف منصور (٢٠٠٧) : تحديات العولمة التربوية المتعلقة بالمدرسة وسبل مواجهتها ، بحث مقدم إلي مؤتمر الإسلام والتحديات المعاصرة ، المنعقدة في الفترة من ٢- ٣ ابريل ، كلية أصول الدين بالجامعة الإسلامية .

٤٢- مقداد يالجن (١٩٩٦) : جوانب التربية الإسلامية ، دار الهدي ، الرياض .

٤٣- مي عبد الله سنو(٢٠٠٠) : الاتصال في عصر العولمة ، دار النهضة العربية، بيروت

٤٤- نائلة البلوي (٢٠٠٧) : دور المعلم في عصر الانترنيت http://www.najah.edu/arabic/articles

٤٥- هندخالد خليفة (٢٠٠٤)المؤثرات الاجتماعية على الأعمال الإبداعية المقدمة للطفل في المجتمع العربي دراسة استطلاعية تطبيقية على الشخصية الكرتونية المقترحة للطفل العربي مجلة الطفولة العربية ، المجلده ١٨

References :

1-Blizek,W.L.(2000): Ethics and the Educational community.studies in Philosophy and Education, V.19,N. 3,P. 241-251.

2-Carolyn, H .(1996): What makes a great teacher? Good Housekeeping, V.23,N.4,P.158-160 .

3-Goalen,p. 1997: History and National Identity in the Classroom . Magazine article History Today, Vol. 47,N.6,p.6-8.

4-Good, C.V. (1973): Dictionary of Education, 3rd ed., New York, McGrow-Hill Book Company, Inc.

5-Elena, L.H.W.(1992) : Children's Learning of National Identity in Singapore . Asia pacific journal of education,vol.12, N.2,p.59-63.

6-Jianling,L.(2000): Women Teachers Role Conflict and its Society Chinese Education Management, Vol.33,N.4,P.68-81.

7-Rebello,B.P.2008 : Who Am I? Ethnic Identity Formation of Arab Muslim Children in Contemporary U.S. Society Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, Vol.47, N.8, P.853-865.

8-Text Culture and National Identity in Children's Literature: International Seminar on Children's Literature, Pure and Applied, University of Worcester, England June 14-19, 1999

البحث الثالث :

" فاعلية إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تكوين الصورة الفنية الكتابية وتنمية مهارات التفكيرالابداعي في مادة التعبير لدى طالبات الثالث متوسط في مدينة حائل "

إعـــــداد :

دكتـــــــورة / زينـــب حـــسن الشمـــري

أستاذ مشارك مناهج وطرق تدريس اللغة العربية

كلية التربية جامعة حائل

" فاعلية إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تكوين الصورة الفنية الكتابية وتنمية مهارات التفكيرالابداعي في مادة التعبير لدى طالبات الثالث متوسط في مدينة حائل "

د / زينب حسن الشمري

• **ملخص البحث** :

هدف هذا البحث إلى الكشف عن فاعلية إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تكوين الصورة الفنية الكتابية وتنمية مهارات التفكيرالابداعي في مادة التعبير لدى طالبات الثالث متوسط في مدينة حائل . ولتحقيق هذا الهدف سعى البحث إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية :

- هل هناك فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥)في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وبناء الصورة الفنية الكتابية لدى طالبات الثالث متوسط في مادة التعبير تعزى إلى إستراتيجية الخرائط المفاهيمية ؟
- هل هناك فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥)في تنمية مهارة الطلاقة لدى طالبات الثالث متوسط وبناء الصورة الفنية الكتابية لمادة التعبير تعزى إلى نوع الإستراتيجية ؟
- هل هناك فروق ذو دلالة عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥)في تنمية المرونة لدى طالبات الثالث متوسط وبناء الصورة الفنية الكتابية لمادة التعبير تعزى إلى نوع الإستراتيجية ؟
- هل هناك فروق ذو دلالة عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥)في تنمية الأصالة لدى طالبات الثالث متوسط وبناء الصورة الفنية الكتابية لمادة التعبير تعزى إلى نوع الإستراتيجية ؟
- هل هناك فروق ذو دلالة عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥)في تنمية التفكير الإبداعي الكلي لدى طالبات الثالث متوسط وبناء الصورة الفنية الكتابية لمادة التعبير بين الاختبارين القبلي والبعدي تعزى إلى إستراتيجية الخرائط المفاهيمية ؟

وتكون أفراد البحث من (٦٥) طالبة من طالبات مدرستي ، المتوسطة (٣٧) والمتوسطة (٣٩) التابعتين لإدارة منطقة التعليم في مدينة حائل ، للعام الدراسي ٢٠٠٩- ٢٠١٠م موزعات على شعبتين تم اختيارها عشوائيا ، ولبلوغ هدف البحث أعدت الباحثة إستراتيجية خرائط المفاهيم ، تكونت من (٨) مواقف تدريبية عن إستراتيجية خرائط المفاهيم واختبارين متكافئين للصور الفنية الكتابية ،ومعيار تصحيح الصور الفنية الكتابية واعتماد اختبار تورانس للتفكير الإبداعي بصورته اللفظية .

وتم تطبيق اختباري الصور الفنية الكتابية القبلي والمكافئ للبعدي ، واختبار تورانس للتفكير الإبداعي قبل البدء بالدراسة ، للتأكد من تكافؤ المجموعتين واستغرق تنفيذ الدراسة (٤) أسابيع وبعدها طبق اختبار الصور الفنية الكتابية البعدي والمكافئ للقبلي واختبار تورانس للتفكير الإبداعي على المجموعتين الضابطة والتجريبية .

وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمجموعتي البحث ، واستخدم اختبار (ت) لاختبار علاقة إستراتيجية خرائط المفاهيم بالتفكير الإبداعي ، وأظهرت النتائج :

- وجود فرق ذا دلالة إحصائية في بناء الصور الفنية الكتابية لصالح المجموعة التي درست باستخدام خرائط المفاهيم .
- وجود فرق ذا دلالة إحصائية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي الطلاقة المرونة ،الأصالة ، لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم .

Abstract

The objective of this research is to reveal the effectiveness of strategic conceptual maps in building of the technical written picture and develop the skills of creative thinking in the composition of the third intermediate students in the city of Hail. To achieve this objective research sought to answer the following questions:

1. Are there differences statistically significant at the significance level (α = 0,05) in the development of creative thinking skills and build professional image written to the students in the third intermediate material expression attributable to a strategy of conceptual maps?
2. Are there differences statistically significant at the significance level (α = 0,05) in the development of fluency skills to students and the third intermediate image-building technical article written for the expression attributed to the type of strategy?
3. Are there differences significant at the significance level (α = 0,05) in the development of originality to the third intermediate students and building the technical picture for the article written expression due to the type of strategy?

4. Are there differences significant at the significance level (α = 0,05) in the development of originality to the third intermediate students and building the technical picture for the article written expression due to the type of strategy?

5. Are there differences significant at the significance level (α = 0,05) in the development of creative thinking in students overall and the third intermediate image-building technical article written for the expression between the two tests tribal distance due to the strategy of conceptual maps?

And the members of the research consist of (65) students of my school students Intermediate (37) and Intermediate (39) of the Department for Education Area in the city of Hail, for the academic year 2009 to 2010 were posted in two divisions were randomly selected, and to achieve the goal of the research the researcher prepared a strategy concept map, consist of (8) positions for the training strategy maps concepts and two equal tests of the technical written picture, technical standard correcting images written and adopted the Torrance Test of creative thinking as orally verbal.

Tribal art images, the written equivalent of the infring-ement, and Torrance Test of Creative thinking were applied before starting the study to ensure equality of the two groups, and the implementation of the study took (10) weeks and then the latter written test of art images which is equivalent to the aforementioned test and Torrance test of creative thinking were applied to on the control and experimental groups.

To answer the questions of the study averages and standard deviations for the two sets of research were calculated , and the test (T) was applied to test the strategic relationship between maps concepts and creativ- ity, and results showed:

- The presence of a statistically significant difference in building a professional image for the clerical group that studied using Concept Maps

- The presence of a statistically significant difference in the development of creative thinking skills of fluency, flexibility, originality, for the experimental group which studied the strategy of using Concept Maps

• **المقدمة** :

إن التفجر المعرفي الذي يشهده هذا القرن نبه العاملين في مجال التربية والتعليم إلى الاعتناء بمهارات التفكير الإبداعي للتواصل مع منجزات هذا العصر ، واستغلالها جيدا ، مما جعلوهم يلجئون إلى اللغة بمهاراتها الأربع للتعبير عن حركة التواصل هذه ، فكانت مهارة الكتابة من أنجعها في وصف هذه الحركة ، لذا بدأ التفكير لديهم بالاستراتيجيات المعينة للوصول إلى مرحلة الكتابة الإبداعية . فكانت إستراتيجية الخرائط المفاهيمية إحدى هذه الاستراتيجيات .

والمدرسة الحديثة في عنايتها بهذه الإستراتيجية لم تقصرها على مادة واحدة بعينها ، أو مرحلة عمرية بذاتها . فاستفادت من ذلك عملية الكتابة ، بوصفها عملية تفكير كبرى . وتكتسب أهميتها من كونها المحصلة النهائية لكل النشاطات المتعلقة باللغة ،فعن طريقها يحقق الفرد دوره الاجتماعي في التواصل مع الآخرين (الهاشمي ،٢٠٠٥، الملا والمطاوعة،١٩٩٧) .

وبما أن الكتابة " عملية ذهنية ، فإن الطالب يوظف أثناءها مجموعة من خبراته المختزنة في أبنيته المعرفية ،... هادفا من وراء ذلك إلى معالجة عناصر الموقف ومتغيراته ، ساعيا إلى حل المشكلة ، أو تنظيم خبرة حتى يقدم صورة تعكس استيعابه وتمثله لتلك الخبرة " (قطامي ، ٢٠٠٥، ص ٣٤٣) ، مع ضرورة لفت النظر إلى ما أورده مورا (Murrau,1992) المشار إليه في نصر (١٩٩٩) من أن الكتابة عملية تتسم بالتعقيد والصعوبة ، إذ يتم فيها تحويل الأفكار ، والمعاني والصور الذهنية المجردة لدى منشئها إلى رموز خطية ضمن عبارات فنية مؤثرة . وتُعد إستراتيجية الخرائط المفاهيمية إستراتيجية تخطيطية ذهنية معرفية تتطلبها الكتابة إلى جانب عمليات أخرى مثل : التذكر ، واستيعاب المعلومات والربط والاستنتاج ، والتصنيف ، والمقارنة ، والترتيب (مناصرة ، ٢٠٠٦) ، وهذا يكسب الطالبة خلال عملية الكتابة ممارسات ومهارات ذهنية متنوعة (نصر ١٩٩٩) ، ويتأثر العقل بتيارات مختلفة من الأفكار ، والمعارف ،و الخواطر والحالات الوجدانية . وفي هذه الحالة يرتبط كل تيار برموزه التي وضعتها اللغة ثم يبدأ العقل بالاختيار ، فيبقى على النافع ، ويستبعد غير النافع. بعد ذلك يعبر عن المعاني برموزها اللغوية ضمن نسق تعبيري جميل ، ويخرج إلى المتلقي على هيئة كلمات منطوقة ، أو مكتوبة (ظافر والحمادي ، ١٩٨٤) .

وخرائط المفهوم نشاط إبداعي يحتاج إلى عمق في التفكير ووضوح في المعاني وتكامل في التفاصيل ، والتفكير باتجاهات متعددة ،وبالمستويات كافة ، ويعتمد تصميم خريطة المفهوم على البنية المعرفية ، والتمايز التقدمي ،ويعني أن الطالب يميز بين المفاهيم كلما تعلّم عنها أكثر ، أو تقدم في تعلمها ، وهناك التوفيق التكاملي وفيه يربط المتعلم بين مفهومين أو أكثر ، وينظر إلى المفاهيم نظرة متكاملة ، بالربط بينها سواء أكانت عمومية أم أقل عمومية . (الدليمي ٢٠٠٩ م)

وللخرائط المفاهيمية فوائد كثيرة منها : تحديد مستوى التعلم الذي يكون عليه المتعلمون ، ومساعدة المعلمين والمتعلمين عل إدراك أهمية المعرفة السابقة في اكتساب معرفة جديدة ، وتمكين المتعلم من توسيع معرفته وتقدمه نحو الأحسن بوعي وقصد ، والمساعدة على عزل المعلومات المهمة عن المعلومات غير المهمة ، وتدعيم الإبداع ببروز أنماط التصور والتخيل والتذكر ، فما يسمى بالتوافق التكاملي هو من نتاج العقول المبدعة ، ومن الفوائد أيضا التأثير بقوة في توفير الدافعية للتعلم ، والتأثير الإيجابي في اتجاهات الطلبة نحو التعلم .... وما إلى ذلك (زيتون ، ١٩٨٧م) .

إن الصورة الفنية مهمة للعمل الأدبي وبخاصة الشعر . وقد قيل إن الشعر تفكير بالصور ، أي أن الشاعر يفكر بالصور . والفن بشكل عام تفكير بالصور (الولي ،١٩٩٥) . وتنقسم الصورة الفنية في العمل الأدبي إلى نوعين : الأولى صورة جزئية متنوعة تبنى غالبا بناء تشبيهيا . والثانية صورة كلية ، وهي لوحات عامة تؤدي فيها هذه الصور الشبيهة وظيفة بنائية بعينها ، إذ تتحول إلى لبنات في هذا البناء التصوري المتكامل ، وهي لوحات يبنيها المبدعون عادة من خلال سرد الأحداث، وحكاية المواقف (محمد ، ١٩٨٠) .

وخريطة المفهوم بوصفها تخطيطا لما قبل الكتابة تحتاج لإحداث صورة فنية ؛ حدوث التباعد بين الأشياء كأن تجعل الجامد ناطقا كالإنسان ، حتى تكون الصورة مؤثرة ومبدعة . يقول الأديب الفرنسي أندريه بروتون في عبارة شهيرة : " إن الصورة إبداع خالص للذهن ، ولا يمكن أن تنتج عن مجرد المقارنة أو التشبيه . إنها نتاج التقريب بين واقعين متباعدين ، قليلا أو كثيرا . وبقدر ما تكون علاقات الواقعتين المقربتين بعيدة وصادقة ، تكون الصورة قوية ، وقادرة على التأثير الانفعالي ".(الولي ، ١٩٩٥، ص١٦) .

لم يقف مفهوم الصورة في الدراسات الأدبية الحديثة عند الحدود التي وضعتها القواعد البلاغية ، بل اتسع وضم إليه الصورة البلاغية الجزئية ضمن المشهد الكامل ، فغدت الصورة الواحدة مشهدا يستوعب عدة أطراف ، وعدة علاقات ، وعدة أنواع من الصور الجزئية . ولم يعد الحكم الأخير على الصورة قائما على مجرد تفحص "المشهد الكامل" ، فيحكم على الصورة من خلال تلاحمها العضوي مع أجزاء هذه اللوحة . ولا يتحقق هذا التلاحم إذا لم تكن الإيحاءات الصادرة عن المشاهد العديدة التي تتكون فيها اللوحة العامة متقاربة وصادرة عن روح واحدة ، وشعور نفسي متكامل ، فمن الضروري أن تتآزر الصور الأخرى المكونة للنص الأدبي ، حتى تؤدي دورها في الصورة الجزئية مع مجموعة الصورة العامة . وهذا يكسبها الحيوية والخصب (إسماعيل ،١٩٨١ ؛ ساعي ١٩٨٤).

لقد لخص عبد القهر الجرجاني المتوفى سنة (٤٧١هجرية) أثر الصورة في العمل الأدبي ، ودورها في التعبير : " إنك لترى بها الجماد ناطقا ، والأعجم فصيحا ، ولأجسام الخرس مبينة ، والمعاني الخفية بادية جليلة ، إن شئت ارتأت المعاني اللطيفة التي هي ، من خبايا العقول ، كأنها جسمت حتى رأتها العيون " (الجرجاني ، ١٩٥٩، ص٣٠).

وعند التعامل مع درس الكتابة يهتم المعلمون بالمادة المنتجة ، وينصب اهتمامهم على تصحيح الأخطاء الإملائية ، والنحوية ، أو علامات الترقيم أو التفقير ، دون أن يعيروا اهتماما للعمليات التي يؤديها الطلبة عند كتابتهم موضوعا في التعبير ، مما يتطلب من المعلمين الاهتمام بالاستراتيجيات التي يستخدمها الطلبة عند الكتابة ، والابتعاد بهم عن القوالب المتداولة والعبارات الجاهزة ؛ نظرا أن التعبير عملية إبداعية تبرز فيها القدرة على استنطاق الخيال وإضفاء المشاعر الخاصة علية من خلال النسيج اللغوي المبتكر (مناصرة ،٢٠٠٦). ولأن المادة الكتابية المنمطة تكون ضمن قوالب جاهزة فإنها لا تسمح بالإبداع والتخيل ، بل تحث على التذكر واسترجاع ما تم اكتسابه في دروس اللغة العربية وغيرها ، وهذا يدعم حقيقة أن التذكر يربط بواقع تعلمها الطلبة في الماضي ، لكن خريطة المفهوم ترتبط بالمستقبل .

ثمة جانب أساس في استراتيجيات الكتابة غائب عن الاهتمام على المستويين التنظيري والتنفيذي ، وهو الاعتناء بالصورة الفنية القائمة على استراتيجيات الخريطة المفاهيمية ، إذ إن النتاجات العامة والخاصة لمادة اللغة العربية لمرحلتي التعليم الأساسي والثانوي التي وضعتها وزارة التربية والتعليم ونشرتها في كتاب صدر عام (٢٠٠٥م) قد خلت من الإشارة إلى هذا الجانب ، لذا قليلا ما يوجه المعلمون طلبتهم نحو تطوير الصور الفنية في كتاباتهم التي تعد بحق جوهر عملية الإبداع في الكتابة .

ولما كانت الكتابة عمليات عقلية غنية ومتعددة المراحل ، فأن هذه العمليات بحاجة إلى إستراتيجية فوق معرفية تعطي الفرصة للتفكير في التفكير . وهذه الإستراتيجية تعمل على تحقيق تعلم فعال ذي معنى ، فهي تساعد المتعلم على اكتشاف أخطائه المفاهيمية ، وتهيئ فرصة حقيقية لمعالجة تنظيم مخزوناته من المفاهيم والمعاني على نحو أكثر دقة . وهذه العمليات ضرورية عند التخطيط للتعبير . فنوفاك في كتابه (learning how to learn) يرى أننا بشئ من المعالجة الذهنية نرسم خريطة المفهوم لموضوع ما ، على نحو تترابط فيه المفاهيم بطريقة هرمية ، ثم نحيله إلى جمل وفقرات وموضوع متكامل بطريقة خطية .(الدليمي ، ٢٠٠٩ م)

أن عملية التأليف والبناء نتاج جملة من القدرات والمهارات العقلية واللغوية المتداخلة ، والتي تتطلب من الكاتب القدرة على انتقاء الألفاظ المناسبة ، وبناء التراكيب والجمل التي تكشف بوضوح عن المعاني والأفكار وتقديمها للقارئ بوحدات لغوية مترابطة ، مع الأخذ بنظر الاهتمام بالعوامل المتعلقة بالشكل والمضمون . (الدليمي، ٢٠٠٩ م)

يتبين من ذلك ضرورة إعادة النظر بطرائق تدريس الكتابة المستخدمة بتدريب الطالب على تكوين الصورة الفنية في إنتاجه التعبيري ، حتى يصل المعلم به إلى مرحلة الكتابة لإبداعية . وذلك عن طريق تعريض الطالب للصور

الفنية بأنواعها ، إذ على المعلم أن يجد فيها مجالاً للتذوق الأدبي الفني ، وفرصة طيبة لتجويد أساليب طلبته الكتابية (الدليمي و الوائلي ٢٠٠٥م)، وضرورة أن يعتمد المعلم إلى تدريب طلبته على تنسيق الأساليب ، وتعريفهم بكيفية استخدام الأسلوب الملائم للمعنى المناسب ؛ وتمكينهم من صياغة الكلام المتقن للوصول إلى النص المؤثر في المتلقين .وهو بذلك _أي المعلم_ يكون قد حقق وظيفة البلاغة في درس الكتابة التي تعني بإدراك ما في النص الأدبي من جمال وطرافة ، ومدى تمكن الأديب من صياغة أفكاره بعبارات موحية (الهاشمي والغزاوي ،٢٠٠٥م) .

إن ذلك قد يؤدي بالطلبة في درس التعبير بعد مرورهم بمراحل التخطيط والتنفيذ والمراجعة إلى مرحلة الانطلاق والاحتراف التي تبدأ فيها مواهب الطلاب بالنضج ، فتبرز إمكانياتهم الأدبية بوضوح ، وتتكون لديهم المهارة والدربة في درس التعبير ، كي ينتج نماذج تعبيرية تتصف بالإبداع والجودة (مناصرة ٢٠٠٦م) .

ويرتبط التفكير الإبداعي بخريطة المفهوم بوصفه تخطيطا لما قبل الكتابة حيث يستثمر مهارات التفكير الإبداعي في بناء الصور الفنية المنبثقة عن إستراتيجية خريطة المفهوم ، بأن يدرب الطلبة على مهارة الطلاقة بإنتاج أكبر عدد من الصور التي تشكلت في أذهانهم . ثم ينقلون إلى مرحلة الحرص على توزيع صورهم الفنية ، وعدم حصرها في جانب واحد ؛ كي تتحقق مهارة المرونة لديهم . ومن تدوينها في مادتهم الكتابية ، ويدعم هذه الفكرة أن كلارك (Clark,1992) المشار إليها في جروان (٢٠٠٤م) رأت أن الإبداع مظهر حدسي يعكس حالة متقدمة من الوعي والنشاط العقلي ، خاصة إن إستراتيجية خريطة المفهوم تسهل للكاتب استرجاع معظم مخزوناته من المفاهيم حول الموضوع ، أن لم يكن كلها . وبشئ من المعالجة الذهنية تولّد المعاني والأفكار . فهذه المعالجة تجعل السير في الكتابة أيسر ، وتقلل إلى درجة كبيرة ممن الصعوبة والتردد والاسترجاع والتذكر ، اللذين يعاني منهما الطلبة خاصة وذلك عندما يراجعون بين الحين والآخر مخططاتهم الذهنية المرسومة قبل الكتابة . أما أثناء الكتابة فأن هذه المعالجة تسهل عملية البحث والتأمل ، والغور في أعماق الذاكرة للعثور على ما يناسب المعنى أو الفكرة . وبذلك يتاح للكثير من العناصر اللغوية المختبئة في طيات الذاكرة أن تطفو على السطح فيجري استرجاعها. (الدليمي ، ٢٠٠٩ م)

الخرائط المفاهيمية تقانة فوق معرفية تحقق تنظيما متسلسلا واعيا للأفكار مدعما بتوليد المعاني وابتكارها ، وتعزيزها بالأدلة والبراهين . ولهذه الإستراتيجية أيضا إمكانية قوية في تعلم الطلبة ذاتيا . ويكون دور المعلم فيها مرتبطا بتنظيم مادة التعلم . (الدليمي ، ٢٠٠٩ م)

وبما أن خرائط المفهوم هو التصور العقلي للأفكار المراد الكتابة عنها ، فعندما تكوّن الصور الذهنية في العقل ، تبدأ محاولات الطلبة في إيجاد التعبيرات

الصحيحة لها ، والتي تشيع الحيوية في الفكرة المتخيلة ، ويستخدم مع الأطفال بصورة متدرجة وبسيطة ، على أنها أحلام مصطنعة ، إذ يطلب المعلم منهم استحضار هذه الصور ، ثم وصفها لفظيا (قطامي ،١٩٨٩؛Barber,2003؛ عصر ٢٠٠٥م).

وانطلاقا من ذلك كله فأن هذه الإستراتيجية يمكن أن توفر منحى جديدا لحل أصعب المشكلات التي يعاني منها الطلبة في التعبير الكتابي . وهي التي تكون في صعوبة توليد المعاني والأفكار ، وربطها في نسيج متماسك . ولا يجري ذلك إلا بمعالجة ذهنية يؤديها المتعلم بنفسه ، محددا كيف ومتى توضع الروابط بين المعاني ضمن عملية عقلية توليدية منظمة ، ويكون دور المعلم مراقبة عملية البناء هذه .(الدليمي ، ٢٠٠٩ م)

أما عن القيمة التربوية للصور الذهنية التي يتخيلها الطالب ، فيرى كوسلن وروبين (Kosslyn & Robin, 1999) المشار إليهما في (قطامي ،٢٠٠٥م) أنها تقوم بدور إثرائي للتعلم والتفكير لدى الطالب ، وذلك من جانبين : الأول يزود الطالب بصورة حسية تتركز في ذهنه . وتتصف هذه الصور بالحركة واللون. والثاني يجعله يعيش عالما من الرحلات الذهنية Mental Journey الدائمة في كل مهمة ذهنية يمارسها . وتتميز هذه الرحلات بالنشاط والاستمرار ويمكن إثراؤها بمزيد من التدريب .

- **مشكلة الدراسة** :

الغرض من هذه الدراسة قياس فاعلية إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في بناء الصور الفنية الكتابية لمادة التعبير، وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات المرحلة المتوسطة في مدينة حائل . ويمكن صياغة مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة التالية :

- هل هناك فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥)في تنمية مهارات التفكير الإبداعي وبناء الصورة الفنية الكتابية لدى طالبات الثالث متوسط في مادة التعبير تعزى إلى إستراتيجية الخرائط المفاهيمية ؟
- هل هناك فروق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥)في تنمية مهارة الطلاقة لدى طالبات الثالث متوسط وبناء الصورة الفنية الكتابية لمادة التعبير تعزى إلى نوع الإستراتيجية ؟
- هل هناك فروق ذو دلالة عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥)في تنمية المرونة لدى طالبات الثالث متوسط وبناء الصورة الفنية الكتابية لمادة التعبير تعزى إلى نوع الإستراتيجية ؟
- هل هناك فروق ذو دلالة عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥)في تنمية الأصالة لدى طالبات الثالث متوسط وبناء الصورة الفنية الكتابية لمادة التعبير تعزى إلى نوع الإستراتيجية ؟

- هل هناك فروق ذو دلالة عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥)في تنمية التفكير الإبداعي الكلي لدى طالبات الثالث متوسط وبناء الصورة الفنية الكتابية لمادة التعبير بين الاختبارين القبلي والبعدي تعزى إلى إستراتيجية الخرائط المفاهيمية ؟

• أهمية الدراسة :

تنبع أهمية هذه الدراسة من كونها تحاول معالجة الصور الفنية بنوعيها : الدرامية والفوتوغرافية ، ضمن الصورة المشهدية ، لاستثمارها في درس الكتابة حتى تأتي كتابات الطالبات مطبوعة بالإبداع ، وذلك من خلال دليل إستراتيجية الخرائط المفاهيمية . وتتمثل هذه الأهمية فيما يأتي :

- يمكن أن تعد هذه الدراسة من الدراسات القليلة التي عالجت الصور الفنية في الكتابة التعبيرية ضمن مجال النثر ، إذ إن معظم الدراسات المتعلقة بالصور الفنية في الدراسات الأدبية والنقدية جرت معالجتها في مجال الشعر ، وفي غير طرائق التدريس .
- يمكن أن تشكل هذه الدراسة أيضاً مرجعاً يستفيد منه المعلمون ، والمشرفون التربويون ، وواضعو المناهج في تطوير مناهج اللغة العربية ، وبخاصة مادة التعبير ، باستشراف العلاقة بين التعبير ومواد اللغة الأخرى وبخاصة البلاغة .
- تتضمن هذه الدراسة معياراً لتصحيح التعبير الكتابي المرتكز على الصور الفنية من إعداد الباحثة ، يمكن أن يستفيد منه المعلمون في تقويم أداء طلبتهم الكتابي .

• حدود الدراسة :

- **الحدود الزمانية :** كانت التجربة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٠هـ- ١٤٣١هـ حيث تم البدء بالتجربة من تاريخ ١٤٣٠/٩/٢٨هـ لغاية ١٤٣٠/١٠/٢٦ هـ أي بمعدل أربعة أسابيع .
- **الحدود المكانية :** اختارت الباحثة عينة من طالبات الصف الثالث متوسط في مدينة حائل هما المتوسطة (٣٧) ،المتوسطة (٣٩) .
- **الحدود الموضوعية :** اختارت الباحثة إستراتيجية خرائط المفاهيم في تكوين الصورة الفنية الكتابية ومقارنتها مع الطريقة الاعتيادية ، وكذلك تم اختيار موضوعات من كتاب التعبير للصف الثالث متوسط .

• التعريفات الإجرائية :

• خرائط المفاهيم :

عرفها (brain , 1998) بأنها رسم تخطيطي له بعدين أو ثلاثة ويستخدم لتمثيل المفاهيم وربطها بخطوط تمثل علاقات بين المفاهيم . وعرفها (barbar, 1990) بأنها تقنية تساعد الطلبة في تنظيم وتذكر المعلومات . وعرفها

(bartels , 1995) بأنها شكل تخطيطي يمثل المفاهيم الخاصة بموضوع ما ويوضح علاقات المفاهيم في الاتجاه الراسي والأفقي . وعرفها (wander,1990) بأنها رسم تخطيطي لتوضيح مجموعة المعاني المتضمنة في إطار من الاقتراحات ، وهذا الرسم يكون ثنائي البعد يمثل العلاقات بين المفاهيم وتبدأ الخريطة في قمتها بالمفاهيم الأكثر شمولية ، ثم تتبع المفاهيم الفرعية وكلما اتجهنا نحو القاعدة تكون المفاهيم الأكثر خصوصية وفي قاعدة الخريطة تأتي أمثلة لكل فرع من فروع الخريطة على أن توضع المفاهيم داخل إطارات يتم الربط بينها بخطوط موصوفة .

• **الطريقة الاعتيادية** :

طريقة تدريس أساسها اللفظي بين المعلم والطالب في درس التعبير ، ترتكز على تحديد الهدف العام للدرس ، ثم اشتقاق الأهداف الخاصة منه ، من أجل القيام بالعملية التدريسية المستندة على التمهيد والتهيئة الحافزة للدرس والإفصاح عن موضوع الدرس أمام الطلبة ، ثم مناقشة عناصر الموضوع وتوضيحها معهم ثم إفساح المجال أمام الطلبة لمباشرة الكتابة ، وأخيرا إخضاع أحد النماذج الكتابية لطالب ما للنقاش ؛ بغية تقويم مادته التعبيرية .

• **الصور الفنية** :

فقرات فنية يعبر فيها الطالب عن موقف أو منظر أو حدث ، ولا تعتمد فقط على فنون البيان كالتشبيه ، والاستعارة ، والكناية ، والمجاز ، ولكن ذلك لا يمنع من ظهور هذه الفنون ونثرها في البناء تعبيرا عن انفعال وشعور ، أو تشخيصا لحالة ، وتجسيما لمعنى ، وقيست باختباري الصور الفنية القبلي والبعدي والمعدين من الباحث ، وهي نوعان :

- **الصورة الدرامية (القصصية)** : نص قصصي يعتمد فيه الطالب على رصد الحركة في العاطفة والفعل بأساليب مختلفة من وصف ، وحوار ، وسرد بأن تجعل العاطفة ، والحدث ، والفعل ، ذات حضور موضوعي متحرك مشاهد أمام المتلقي . (قاسم ، ١٩٨٤) .
- **الصورة الفوتوغرافية** : عملية كتابية يعتمد بها الطالب في نقل المشهد على الاستقصاء ، والإحاطة مع رعاية المؤثرات البصرية ، والسمعية المتخيلة (الألوان والأصوات) .

• **المفاهيم الأساسية في الإطار النظري** :

يتناول الإطار النظري محورين مهمين هما المتغيرات والمفاهيم المرتبطة بالدراسة والمحور الثاني الدراسات والبحوث السابقة ، ويمكن تناولهما على النحو الآتي :

• **خرائط المفاهيم** :

لقد أظهرت نظريات التعلم أن هناك مدخلين رئيسيين لفهم عملية التعلم هما :

- **المدخل السلوكي :** والذي يركز على المظاهر الخارجية للتعلم مثل المثيرات الخارجية والاستجابات السلوكية للمتعلم والتعزيز الذي يسبق الاستجابة المناسبة ، وركزت على مداخل التدريس الشارحة التي يركز فيها المعلم على نقل المعلومات إلى التلاميذ بهدف تعلمهم لها .
- **المدخل المعرفي :** حيث تم تحول التركيز من العوامل الخارجية المؤثرة في التعلم للاهتمام بالعوامل الداخلية التي تؤثر في التعلم ، بما يحدث داخل عقل المتعلم وكيفية اكتساب المعرفة وتنظيمها وتخزينها في الذاكرة وكيفية استخدام المتعلم لهذه المعرفة في تحقيق مزيد من التعلم والتفكير ولذلك ركز على أن يكون المتعلم معالجا نشطا للمعلومات وليس مستقبلا سلبيا لها .(كمال زيتون ، ٢٠٠٢م) ، (Saunders W .L 1992) ومن النظريات التي تنتمي إلى هذا المدخل نظرية أوزوبل في التعلم اللفظي ذي المعنى ، حيث اهتم في نظريته بتمثيل المادة المتعلمة الجديدة وكيفية استيعابها في البنية المعرفية للمتعلم وما يوجد بها من تعلم سابق للمفاهيم. وقد أعطى لمفهوم البنية المعرفية عند التعلم أهمية خاصة حيث أكد على أن التعلم الكفء والاستبقاء الوظيفي للأفكار والمعلومات يعتمدان على كفاية البنية المعرفية ، فالتعلم السابق مفيد بقدر ما يضيفه للبنية المعرفية من مفاهيم وأفكار فرعية تتدرج تحت مفاهيم وأفكار أكثر عمومية وشمولا . (فوزي الشربيني ،عفت طنطاوي ، ٢٠٠١م). فالفكرة الرئيسة في نظرية أوزوبل هي مفهوم التعلم ذو المعنى ، والذي يتحقق عندما ترتبط المعلومات الجديدة بوعي وإدراك من المتعلم بالمفاهيم والمعرفة الموجودة لديه قبلا وذلك بناء على مبدأ أوزوبل الموحد للتعلم والذي ينص على أن أعظم عامل مؤثر في التعلم هو ما يعرفه المتعلم بالفعل فلنتحقق منه ولندرس له بناء على ذلك . (كمال زيتون ، ٢٠٠٢م)

- **افتراضات أوزوبل في التعلم ذي المعنى** :(يوسف قطامي ، نايفة القطامي ، ١٩٩٨م)
  - يتم تطوير أساليب التعلم لدى الطلاب عن طريق مساعدتهم على تهيئة المادة التعليمية المناسبة التي تسمح لهم باكتساب مواد جديدة .
  - أن المتعلم يمكنه السيطرة على الأفكار والمعلومات الأساسية التي تنمي البناء المعرفي .
  - إن التعلم ذو المعنى يصمم لتقوية البناء المعرفي لدى الطلاب في مادة دراسية معينة وفي وقت محدد ويتعلق البناء المعرفي بكيفية تنظيم المعلومات ومدى وضوحها وثبوتها .
  - البناء المعرفي الموجود لدى الطلاب هو المحدد الرئيسي الذي يحدد مدى المعنى المتوافر في المادة الجديدة ، ودرجة اكتساب المتعلم لها والاحتفاظ بها
  - البناء المعرفي لدى الطلاب يسهل اكتسابهم للمعلومات والاحتفاظ بها .
  - زيادة قوة المعرفة السابقة ووضوحها هام جدا لتقديم معلومات وخبرات جديدة.
  - طبيعة التنظيم في البناء المعرفي طبيعة هرمية متدرجة تكون فيها المفاهيم الأكثر شمولا في القمة والأكثر تخصيصا في القاعدة .

- إن إدراك المفاهيم وما بينها من علاقات يجعل التعلم ذا معنى .
- الطالب عضو نشيط ذو حيوية فاعلة ومولدة للخبرة وذلك عن طريق ما يقوم به من أنشطة كتنظيم المعلومات والربط بينها .

• **المفاهيم الرئيسة في نظرية أوزوبل** :

(Joseph W .C. 1990)، (جوزيف ، ترجمة الصفدي ، إبراهيم الشافعي ١٩٩٥م) ، (عامر الشهراني ، سعيد السعيد ،١٩٩٧م)(فؤاد قلادة ،١٩٩٧م) هي :

١- المعنى والتعلم ذو المعنى :

ويتحقق عن طريق ربط التعلم الجديد مع الأفكار التي توجد في بناء المتعلم المعرفي ، أي أنه ينبغي أن نربط ما نعرفه سابقا بما نتعلمه حاليا (صلاح عرف ٢٠٠٢م) ، فالجهد الذي يبذله المتعلم في ربط المعلومات الجديدة التي تدخل إلى المخ بالمعلومات التي تم إرساؤها من قبل في بنيته المعرفية يؤدي إلى احتفاظ المعلومات الجديدة بحالة من الثبات . أما عندما لا يبذل المتعلم جهدا في ربط المعلومات الجديدة بالمعلومات السابقة المناسبة ، فإن المعلومات الجديدة تصبح مفككة وأكثر عرضة للنسيان السريع ، وتكتسب المادة التعليمية معنى في ضوء معيارين هما :

- **المعنى المنطقي للمادة :** وتكتسب المادة التعليمية صفة المعنى إذا كانت هناك علاقات منطقية تربط بين المفاهيم والأفكار التي تتضمنها تلك المادة التعليمية والتي تم تمثيلها داخل التركيب المعرفي .
- **المعنى السيكولوجي :** ويتعلق بطبيعة البنية المعرفية للمتعلم ، فهو يعتمد على وجود الخلفية المرتبطة بالمادة الموجودة مسبقا في البنية المعرفية للمتعلم .

٢- البنية المعرفية أو التسلسل الهرمي :

فالذاكرة عند أوزوبل تنتظم الأفكار والمعرفة بها في صورة هرمية متسلسلة تبرز المفاهيم وتوضح ترتيبها وتنظيمها من الأكثر عمومية عند القمة إلى الأكثر تخصيصا إلى الأسفل ، ولذلك يجب تقديم المادة الدراسية بطريقة توازي ذلك أي أن ينظم المادة التعليمية بطريقة هرمية بحيث يقع في قمة المفاهيم الواسعة المجردة وتقع المفاهيم الأكثر حسية في المراحل الدنيا من التنظيم .

٣- المعرفة القبلية :

فيرى أوزوبل أن المعرفة السابقة تعد العامل الأهم في عملية التعلم حيث تتحكم في كون المادة الجديدة المقدمة سوف تكون ذات معنى كما أنها تتحكم في اكتساب المعلومات الجديدة والاحتفاظ بها جيدا حيث أنه لا يمكن تعلم الأفكار والمعلومات الجديدة ولاحتفاظ بها على نحو ذي معنى إلا إذا تواجدت هذه المعرفة القبلية .

٤- الاحتواء (التضمين) :

أو البناء الثانوي أو الدمج ويقصد به استيعاب مفهوم أقل شمولية بواسطة مفهوم أقل شمولية في معناه ولكي تتم عملية الاحتواء والدمج بطريقة صحيحة

يجب أن تتسم البنية المعرفية للمتعلم بالتنظيم والثبات والوضوح حتى تكون بمثابة جسر يساعد على حدوث عملية الاحتواء أو الدمج . فعملية الاحتواء ليست عملية إضافة مفاهيم ومعلومات جديدة إلى البنية المعرفية بل عملية تفاعل للمعلومات الجديدة مع المعلومات الموجودة في البنية المعرفية مما ينتج عنه مفهوما جديدا معدلا في صورته ، وقد عبر أوزوبل عن ذلك بالمعادلة الآتية : مفهوم موجود في البنية المعرفية (A)+ تعلم معلومات جديدة مفهوم معدل في البنية المعرفية(Aa).

٥ – التمايز التدريجي أو التقدمي :

يقصد به عرض الأفكار الرئيسة للمادة الدراسية أولا ثم يتم تحليلها بالتدريج إلى التفصيلات أي أفكار أقل فأقل عمومية ، فعندما تكتسب معرفة جديدة من خلال عملية التعلم القائم على المعنى فأن المفاهيم وما بينها من علاقات تصبح أكثر تفصيلا وبالتالي يحدث تعديل جزئي في كل المفاهيم المترابطة والتي تصنف تحتها المعرفة الجديدة .ويرى أوزوبل أن المفاهيم الموجودة في البنية المعرفية تزداد وضوحا وثباتا إذا ما بدأنا بالمفاهيم العامة ثم المفاهيم الفرعية .(Joyce B . wail M . 1996)

٦- التعلم الفوقي :

وهو التعلم ذو المعنى الذي يحدث عندما ترتبط المعلومات والمعارف الجديدة بالمفاهيم الموجودة في البنية المعرفية مما يساعد على نمو المفهوم وجعله على درجة عالية من الوضوح والفهم ، وينتج التعلم الفوقي كنتيجة لما يحدث للبنية المعرفية من تمايز تدريجي حيث تكتسب المفاهيم الأكثر شمولية وعمومية وهذا بحيث تتضح العلاقات بين المفاهيم .(Laine G .D. 1990)

٧- التوفيق التكاملي :

فينبغي ربط الأفكار الجديدة بوعي وليس بطريقة آلية مع المحتوى الذي تم تعلمه سابقا فالتوفيق التكاملي هو العملية التي يرتبط فيها مفهومان أو أكثر من المفاهيم الموجودة في البنية المعرفية من خلال مفهوم عام أكثر شمولا بحيث ينتج معاني جديدة لهذه المفاهيم .

- **نظرية أوزوبل وخرائط المفاهيم** :

استفاد نوفاك من الأفكار السابقة التي قدمها أوزوبل في نظريته حول فكرة اكتساب معاني جديدة للمفهوم من خلال التمثيل الحادث مع المفاهيم الموجودة قبلا وكذلك فكرة البنية المعرفية للتعلم والتي تنتظم في صورة هرمية وقد طور نوفاك فكرة التمثيل الهرمي التي قدمها أوزوبل إلى أسهم يكتب عليها كلمات تسمى بكلمات الربط لتوضيح العلاقة بين مفهوم الربط لتوضيح العلاقة بين مفهوم وآخر ويجب مراعاة وضع المفاهيم الأكثر عمومية في قمة الخريطة ثم تتدرج إلى المفاهيم الفرعية اقل عمومية .(عبد السلام مصطفى ٢٠٠١م) (كمال زيتون ،٢٠٠٢م)

ومن هنا نلاحظ الارتباط بين ما أقترحه أوزوبل وبين خرائط المفاهيم فقد ذكرأوزوبل أن البنية المعرفية ما هي إلا نظام مفاهيمي هرمي مكون من الأفكار

والمفاهيم والمبادئ والعلاقات بينها ، وان لكل فرد بنية عقلية تميزه عن غيره . وخرائط المفاهيم ما هي إلا صياغة هرمية للمفاهيم والعلاقات بينها حيث تبدأ الخريطة عادة بالمفاهيم العمومية ثم تندرج تحتها المفاهيم الأقل عمومية في مستويات هرمية متعاقبة حتى تصل في نهاية الخريطة إلى الأمثلة النوعية وهذا هو عملية التمايز التدريجي . كما أن العلاقات بين المفاهيم في مستوى واحد تمثل عملية توفيق تكاملي ، وعلى ذلك فإن خرائط المفاهيم تعبر عن المفاهيم وعن الطريقة التي ترتبط بها داخل البنية المعرفية للمتعلم (كما زيتون ، ٢٠٠٢م) . فخرائط المفاهيم استمدت أصولها وأسسها النفسية من نظرية أوزوبل في التعلم ذي المعنى من حيث تتخذ المفاهيم في تنظيمها الشكل الهرمي تحديد العلاقات بين المفاهيم وكيفية بناء المفاهيم ....الخ .

- **أهمية خرائط المفاهيم** :

(عادل سلامة ،٢٠٠٢م) (كمال زيتون ،٢٠٠٠م) (كوثر كوجك،١٩٩٧م) (محمد فرج وآخرون ،٢٠٠٣م) (John C . 2002)

- تنمي قدرات التصنيف والاصطفاء والربط لدى الطلاب وهذا جانب تربوي هام ومطلب عصري تلح عليه كثير من وجوه حياتنا المعاصرة الحديثة .
- أنها تجعل الطالب في موضع المستقرئ المستنتج والمصنف معا .
- أنها طريقة تعلم أكثر منها طريقة تعليم .
- أنها تعلم الطالب كيف تتكون المفاهيم ثم كيف تتكون من هذه المفاهيم المكتسبة سابقا سمات تشق طريقها إلى تحليل مفاهيم جديدة ، وهذا كله يعني أن خريطة المفاهيم تعلمنا توظيف المفاهيم واختصار الجهد والوقت بتوظيف مفاهيم سابقة .
- التمثيل الأمثل للمادة ولكل الحقائق والمعلومات مصنفة مترابطة بعلاقة السبب بالمسبب بعيدة عن شحن الذاكرة البشرية وإرهاقها (حورية الخياط ،١٩٩٦م)
- تقلل القلق عند المتعلمين وتغير اتجاهاتهم نحو المفاهيم الصعبة.
- تسمح للمتعلمين بالتعبير عن العلاقات الابتكارية التي تساعدهم على التفكير الابتكاري وتصحيح المفاهيم الخاطئة لديهم .(Novak J . D 1992)
- إعداد المتعلم خريطة المفاهيم لموضوع ما تجعله يربط الأفكار الجديدة بالأفكار القديمة لديه بصورة نشطة وبالتالي يتغلب على التعلم بالحفظ . (wood D . 1992)
- تساعد المتعلم على تعلم وفهم أفضل حيث أنها توضح بنية المادة المتعلمة .
- تساعد على جعل المعرفة منظمة تنظيما هرميا وبالتالي مساعدة المتعلم على استخدام المعلومات الموجودة لديه (فوزي الشربيني ، عفت طنطاوي ٢٠٠١م)
- تساعد على ربط المفاهيم الجديدة بالبنية المعرفية للمتعلم .
- تساعد المعلم والمتعلم على توضيح الأفكار الرئيسة التي ينبغي التركيز عليها عند استخدام أي مهمة تعليمية محددة . (يوسف قطامي ، ١٩٩٨م)

- تساعد المتعلم على البحث عن العلاقات بين المفاهيم (خليل الخليلي ١٩٩٦م)
- تساعد المتعلم في تعلم كيف يتعلم وتجعل المفاهيم المتعلمة أقوى في الاحتفاظ وأسرع في الاستدعاء .
- تساعد المتعلم في معالجة مواد التعلم المعقدة ومواجهة التحديات التي تواجهه عند تعلمها .
- تساعد المتعلم على تمييز الأفكار المفتاحية المرتبطة بالموضوع وترتيبها بشكل هرمي .
- تنمي لدى المتعلم المستويات العليا في التفكير .
- يزداد احتمال ملاحظة المتعلمين لكيفية ارتباط المفاهيم الجديدة بمعرفتهم السابقة .
- تساعد المتعلمين على أن يرمزوا ويشفروا المادة لفظيا وبصريا ويخزنوها في الذاكرة الطويلة الأمد . (جابر عبد الحميد ، ١٩٩٩م)
- تزودنا بتلخيص تخطيطي لما تم تعلمه . (نوفاك وجوين ،١٩٩٥م)

- **استخدامات خرائط المفاهيم** :

تستخدم خرائط المفاهيم في مجالات متعددة (فوزي الشربيني ، عفت الطنطاوي ، ٢٠٠١م) (كمال زيتون ، ٢٠٠٢م) (عبد السلام مصطفى ، ٢٠٠١م) منها :

- تستخدم كأداة منهجية في تخطيط وتنظيم محتوى أي منهج دراسي مما يزيد من فهم المتعلمين وتقدمهم ، حيث يتم تنظيم المعرفة المتضمنة في محتوى المنهج الدراسي من خلال استخراج المفاهيم من النص الدراسي وترتيبها وفقا لدرجة شموليتها وعموميتها ، فعند القمة تقع المفاهيم العامة ثم تتدرج المفاهيم ، وبالتالي يكون المنهج مترابط ومتكامل بالنسبة للمعلمين . ويمكن استخدام خرائط المفاهيم أيضا لإعطاء فكرة كلية عن المناهج في الصفوف المختلفة بشكل تتابعي بداية من الحضانة وحتى الصف الثالث ثانوي . (Lazing J . W 1997)
- تستخدم كأداة تعليمية لتوضيح العلاقات الهرمية بين المفاهيم المتضمنة في موضوع أو في وحدة أو في مقرر دراسي ويمكن استخدامها كأداة للتدريس تساعد المتعلمين على ربط المفاهيم الجديدة بالمفاهيم القبلية . (عبد السلام مصطفى ، ٢٠٠١م) . كما أنها تساعد على توضيح وإبراز المفاهيم والأفكار التي يتم تعلمها ويتم التركيز عليها في المناقشة بين المعلم والمتعلمين على أن يشارك المتعلمين في بناء خرائط المفاهيم حيث يقوموا باختبار المفاهيم وترتيبها مما يساعد على الدقة في التفكير وزيادة الفهم . فهي تساعد المعلم على توليد الأفكار عند المتعامين وتوصلها وخاصة الأفكار المعقدة .(JONASON , D& Grabowski , 1993)
- تستخدم كأداة تقويمية حيث تستخدم في تشخيص وتقويم تعلم الطلاب للموضوع أو الدرس الذي تعلموه بدلا من الاختبارات التقليدية المكتوبة

فباستخدامهما يمكن تقويم مدى تعلم الطالب للمفهوم والقدرة على ربط المفاهيم مع بعضها البعض في شكل هرمي . (فوزي الشربيني ، عفت طنطاوي ، ٢٠٠١م)

- **إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس التعبير الكتابي** :

الخرائط المفاهيمية إستراتيجية تخطيطية ذهنية معرفية تعرض فيها مجموعة من المفاهيم على شكل تركيب هرمي ، بحيث يكون المفهوم الرئيس في قمة الهرم ، ثم تتفرع عنه المفاهيم الأكثر عمومية إلى الأقل عمومية والأكثر تحديدا . ويربط بين تلك المفاهيم بخطوط وأسهم تكتب عليها جمل أوعبارات أو كلمات ذات معنى توضح العلاقات بين المفاهيم . وتسمى هذه الخطوط والأسهم روابط . والخرائط المفاهيمية طريق لتمثيل بنية المعرفة التي يمكن إدراكها بوصفها تركيب من المفاهيم والعلاقات بين هذه المفاهيم ، التي تدعى مبادئ تنظيم في بناء هرمي .(نوفاك وبوب جووين ، ١٩٩٥م)

- **خطوات إستراتيجية الخرائط المفاهيمية في تدريس التعبير الكتابي** :

تتضمن خطوات هذه الإستراتيجية خطوات رسم الخريطة المفاهيمية قبل الكتابة ، وخطوات الكتابة في ضوء هذه الإستراتيجية :

- **أولا** : **خطوات رسم الخريطة قبل الكتابة** :

لرسم خريطة المفهوم الخاصة بتدريس موضوع معين في التعبير الكتابي يجب تعليم الطالب بأن يسير على وفق الخطوات الآتية :

- كتابة عنوان الموضوع في أعلى وسط الصفحة .
- كتابة المفاهيم الرئيسة التي ستشكل الأفكار المحورية للموضوع ، وربطها بالعنوان بخطوط منتهية برؤوس أسهم تتجه من العنوان إلى المفاهيم الرئيسة .
- كتابة كلمات أو عبارات أو جمل تربط بين العنوان والمفاهيم الرئيسة بحيث تكون على الخطوط الواصلة .
- البدء بعد ذلك بالمفهوم الذي سيمثل الفكرة الرئيسة الأولى ، ثم عمل تفريع منبثق عنه (بعدد من الخطوط) ترتب فيه المفاهيم أو الأحداث الأقل عمومية ، ثم الربط بخطوط وأسهم وكلمات ، كما فعلنا في الخطوة آنفة الذكر .
- الانطلاق في تفريغ الأفكار والمفاهيم المسترجعة من الذاكرة والمتعلقة بالموضوع . وتُرسم الخطوط ، وتكتب الروابط من دون توقف أو تقويم ، حتى الانتهاء من تفريعات المفهوم الرئيس إلى المفاهيم المتفرعة عنه . فالتوقف في هذه الخطوة يعيق تدفق الأفكار.
- تكرر الخطوة الرابعة أنفة الذكر مع بقية المفاهيم .
- تأمُل الخريطة ووضع خطوط رابطة معترضة تكون ضرورية بين أي مفاهيم أو أحداث أو أسماء بين مفهوم رئيس ومفهوم آخر ، أو مفهوم فرعي ومفهوم آخر . ثم أسأل نفسك : ماذا أعرف من مفاهيم وخبرات أخرى لم أضعها ؟

(عصف ذهني) . حدد هذه المفاهيم والخبرات في ورقة خارجية ، ثم أدمجها في مواقعها المناسبة في الموضوع . وهل ربطت معلومات جميعها في الموضوع بأسهم ؟ هل يمكنني أن أحول المفهوم الرئيس الأول وما يتبعه من تفريعات إلى فقرة مكتوبة ؟ إذا استطعت الإجابة عن هذه التساؤلات فأنت جاهز للكتابة .

وحتى تتقدم بثقة نحو الكتابة ، فأنه من الضروري أن تعرف أين تقف . وهنا تسأل نفسك أسئلة أخرى : ماذا اعرف عن الموضوع ؟ هل وضعت في الخريطة كل ما أعرف ؟ ما الأسئلة الجوهرية التي تجيب عنها هذه الخريطة ؟ هل اشتملت الخريطة على المفاهيم والعلاقات والأسماء والإحداث كلها ؟ هل غطت الخريطة المواقف التي تحتاج إلى تفسير أو تمثيل أو استشهاد أو تضمين أو وجهة نظر ؟ هل تظهر الخريطة تسلسلا واضحا للأفكار والمعاني يسهّل عملية ربطها في أثناء الكتابة ؟ ما المواقع في الخريطة التي تمكن من ابتكار فكرة جديدة مثل : تفسير متميز ، تشبيه مثير ، تعبير مجازي ، تعبير جذاب ..؟(الدليمي ، ٢٠٠٩).

- **ثانيا : خطوات الكتابة في ضوء الخريطة المفاهيمية :**

تأخذ الكتابة بإتباع هذه الإستراتيجية الخطوات الآتية :

- البدء بالمفهوم الأول وما يتبعه من تفاصيل وكتابة الفكرة الأولى التي تكون مقدمة الموضوع ، ثم الشروع بالكتابة والانتباه إلى تحديد جملة تتركز فيها الفكرة الرئيسة في الفقرة الأولى .
- التحقق من الربط بين الجمل على وفق روابط الخريطة المفاهيمية ، وإعادة قراءة الفقرة ، ووضع علامات الترقيم . وأسأل نفسك : هل كتبتُ ما أعرفه كله (ما رسمته في الخريطة كله) ؟ هل وصفت بشكل كامل ؟ هل أضفت التفاصيل كلها التي في الخريطة؟
- البدء بالفقرة الثانية ، وكتابتها على وفق الخطوات أنفة الذكر . وعمل ذلك في فقرات الموضوع كلها . وعندما تنتهي من الكتابة ، أسأل نفسك : هل أعطيت تفسيرات ؟ هل وصفت مشاعري ؟ هل وضعت أفكاري ذات العلاقة كلها ؟ هل وضعت فقرة الخاتمة ؟ هل ربطت بين الفقرات ، بحيث بد متسلسلة ؟ هل هناك معلومات غير ضرورية يمكن حذفها ؟ هل ما كتبته خال من الأخطاء النحوية والصرفية والإملائية ؟ ثم يحرر الطالب ما كتبه في المسودة في صفحات أخرى . (الدليمي ،٢٠٠٩) .

- **الكتابة والإبداعية وإستراتيجية خريطة المفهوم :**

خريطة المفهوم هي أحد مصادر الإبداع في الكتابة، إذ إن الكاتب يكون صورا ذهنية رابطا العاطفة بالإحساس، وتمثل العاطفة ميلا ناتجا عن الإحساس بموضوع الكتابة. وتتحدد مهمة العقل في هذه العملية – رغم المعاناة- بتنظيم العمل الأدبي للسيطرة على الأفكار والعواطف وإدراك حيثياتهما ؛ من أجل الوصول إلى نفسيات القراء، وتوصيل الأفكار والخبرات عن طريق لغة مشتركة بين الكاتب والقارئ للمادة الإبداعية تحقق فيها المنفعة المشتركة، زيادة على تحقيق الانطباع الجمالي لديهما (Bardar,2003) .

إن الكتابة فن نقل الأفكار والآراء والمعتقدات والاتجاهات ، باستعمال لغة صحيحة ودقيقة . والقدرة على التعبير ليست بسيطة ، بل هي عملية فكرية لغوية إنتاجية إبداعية تتألف من عناصر مركبة أهمها الفكر والصياغة. والكتابة ليست عملية آلية ، وإنما هي عملية إرسال في مواقع الاتصال ، وتحتاج هذه العملية إلى جانب فكري ،وقالب لغوي يضع فيه المتحدث أو الكاتب ما يود أن يكتبه من أفكار فالكتابة تستند إلى التخيل من أجل الوصول إلى خيال أدبي مبدع، وهذا يحتاج من المبدع تحررا من واقعه المعاش؛ كي يضع نفسه أو يورطها في واقع جديد مستمد من التخيل حتى ينتج مادته الإبداعية، لارتكاز عملية الكتابة على عدة عناصر، إذ كل عنصر يتلقاه المبدع ويرعاه حتى يصل إلى نهاية العمل، وفي هذه المسيرة يحاول المبدع أن يمزج الواقع والخيال معا، مشكلا منهما عالما جديدا متسما بالإبداع (حنورة ،2003).

ولتبيان عناصر العمل الأدبي يرى ابن طباطبا (المتوفي سنة ٣٢٢هـ \ 934م) أن ذلك يحتم على منشئ النص الأدبي استقصاء كل جوانب المعنى والفكرة والعمل على حسن اختيار الألفاظ الملائمة لها، ثم المراجعة والتمحيص لما تمت كتابته بأن يعمد إلى التقديم والتأخير، والحذف أحيانا عند عدم مواءمة اللفظ للفكرة، مع اللجوء إلى حسن التخلص من غرض لآخر؛ كي يكتمل العمل الأدبي بصورة متقنة، ثم اللجوء إلى الألوان البلاغية المتعددة، والتأليف بينها؛ حتى تبرز الفكرة في أجمل هيئة، ويظهر النص كالبناء السامق الذي يصعب هدمه.

إن احد أهم الأجزاء صعوبة في تعليم الكتابة للطلبة هو القدرة على تحديد الموضوع الذي سيكتبون فيه، لأن البعض يعزو ذلك إلى أن حياتهم مملة، وليس هناك ما يهتمون به. وتضاف صعوبة أخرى تواجه المعلمين ألا وهي جعل الطلبة يشعرون بالأمان الكافي لوضع أفكارهم في نص كتابي، وإبقاء دافعيتهم مرتفعة إذ يتعلم الطلبة طرقا في زيادة تأثير استخدامهم للتخيل في الكتابة. فإذا استطاع المعلمون لفت أنظار طلبتهم إلى أنهم يتمتعون بإمكانات مرتفعة في اكتشاف قدرتهم التخيلية، وجعلهم يتكلمون عما تخيلوه، ثم كتابة ما تخيلوه، فإنهم يكونون اتجاها إيجابيا نحو التخيل. فإذا وصلوا مع تخيلاتهم إلى درجة الاندماج ، فإن ذلك يمكنهم من التركيز على أفكارهم التخيلية والارتقاء بها إلى درجة الاندماج ، فإن ذلك يمكنهم من التركيز على أفكارهم التخيلية والارتقاء بها نحو نتاجات وأعمال إبداعية (An-Arella,1999) .ويتطلب الكتابة الإبداعية الإكثار من القراءة ، فعن طريقها يستطيع الكاتب استعمال تخيله ، ويدخل إلى عوالم أخرى ، متعرفا ثقافات أناس آخرين ، عبر فترات زمنية عديدة ، وعندما يجد الكاتب مبتغاه في المادة المقروءة ، يبدأ في تحديد مضمون ما سيكتب عنه (Barber, 2003) .

إن تعامل المبدع مع آية مادة قرائية ، والاستمتاع بها ، تعرفه بنماذج إبداعية تمده بالصور الفنية الجميلة ، والأنماط والتراكيب الأدبية . ويمكن للمعلمين

أن يلفتوا أنظار طلبتهم نحو القراءة المتأملة ، وتفضيلها على مراجعة الحقائق الصرفة ، ويطلب منهم بعد ذلك التعبير عما تذوقوه من المادة المقروءة (ويليامز ١٩٨٧) .

وتتطلب الكتابة من شأنها تخيل اهتمامات القارئ ومشكلاته ، وأن يعرض مادته الكتابية على أقرانه ممن يجيدون الكتابة ، من أجل تكوين فكرة عن مستوى قراءتهم وحاجاتهم ، حتى يتمكن من إعداد مادة كتابية تلاءم مستوى القراء (Meese,1984).

ويطلب من الكتاب المبدعين في أثناء تجربتهم صهر أنفسهم في مواقف تخيلية لإنتاج صور عقلية ، أي دخول عالم آخر ، كأن يتصوروا الحدث المواد كتابته بكل جزئياته وحيثياته ... فالعاصفة الجياشة تسحب الكاتب المبدع للنص الكتابي لفهم الكثير من الأشياء (Barber,2005).

إن القدرة على كتابة نص يؤثر في القارئ تعد مهارة (Bailin,1991) عن طريق تحكم المبدع بالإبعاد العاطفية في النص ، ويشكل نظام الكتابة هذا بعدا تنظيميا لديه . ويتحقق ذلك عن طريق المران والممارسة لدى المبدع ، وتحدث تحديا لمستوى إدراك الكاتب لما يكتب عنه (Egan,1992).

يظهر مما سبق ، أن رسم الخريطة ينمو ويعبر عنه من خلال اللغة ، حيث تنقله إلى صور فنية مكتوبة أو منطوقة ، وهذا يؤدي التخيل عمله في الإبداع . وهذا ما يؤكده إيجان ودوفي (Egan 1992 ؛ دوفي ٢٠٠٦) بأن الإبداع والتخيل يستعملان غالبا بشكل تبادلي ، لكن التخيل يتمثل في القدرة على تصوير الأشياء غير الموجودة ، أما الإبداع فيعمد إلى تحويل الأشياء المتخيلة إلى واقع ملموس .

أما عن مكانة إستراتيجية خريطة المفهوم في الكتابة فتبدأ عندما يوجه المعلم طلبته ، أو يدربهم على رحلة ذهنية لرؤية عناصر محددة ، أو أن يستحضروا في عقولهم الصور مع تقدم الرحلة ، إذ يسمح للطالب أن يبني قصة ، في حين يعطيه المعلم مجرد اقتراحات أو يعرفه بقواعد القصة ، يتم التركيز عليها أثناء الإعداد لها ، فمعلم الكتابة يضع إطارا للقصة ، أو المادة الكتابية ، ويطلب من الطلبة إعطاء كل الخبرات والصور والتفاصيل الخاصة بالقصة . أي أن خرائط المفهوم طريقة تعليمية لتعليم الإبداع محورها الطالب ، وتقوم على التلقائية منه ومن المعلم على حد سواء . ويمكن استخدام الخريطة كنشاط قبلي للكتابة وكعصف ذهني أيضا يساعد الطلبة على اكتشاف طاقاتهم الكامنة في اختيار الموضوع والكتابة فيها ، فضلا عن تطوير قصصهم والارتباط بمضامينها ومراميها ، وإحكام حبكة الموضوع (An-Arella,1999) .

إن تمرير الطالب في خبرة رسم الخريطة قبل البدء بالكتابة يحقق له إرضاء ذاته ، ويشكل خصوصية له ، لذا يجب التركيز على التخيل في دروس الكتابة كي يجد الطالب فرصة للانطلاق نحو الكتابة (Cross,1999).

• **الصورة الفنية وإستراتيجية الخرائط المفاهيمية** :

اختلفت الآراء في تحديد مفهوم الصورة الفنية قديماً وحديثاً . إذ عمد النقاد القدماء عند تحليل الصور الفنية إلى تقطيعها إلى جزئيات محددة من مشبه ومشبه به ، واستعارة وكناية ومجاز مرسل ، ومجاز عقلي . أما النقاد المحدثون فقد نظروا إلى الصورة على أنها إبداع لعلاقات جديدة بثوب جديد ؛ كي تؤثر في متلقي العمل الأدبي ، إذ يعمل منشئ هذا العمل على الربط بين الصور الجزئية مكونا منها صورة فنية عامة ، أي كل صورة جزئية غير مجدية بمفردها ، مما يحتم عليها الدوران في فلك الفكرة العامة للصورة الكلية (عباس ،١٩٥٥).

لكن مفهوم الصورة الفنية تأثر في المرجعية العلمية لمن يعرفها ؛ إذ عرّفها بري المشار إليه في (الراغب ،٢٠٠١) ، بالذكر الواعي لمدرك حسي سابق . ثم نظر إليها (إسماعيل ،١٩٦٣) على أنها تركيبة ترتكز على الفكرة أكثر من اعتمادها على الواقع ، ثم تعامل معها (إبراهيم ،١٩٩٢) ، الموجود في (صالح ،١٩٩٤) ، على أنها ابتكار للمعاني الجديدة ، مع ضرورة تميزها وتفردها ، ثم انطلاقها وإنعتاقها من الصيغة التقريرية إلى الصيغة الإيحائية ، بقصد تحويل المعاني المجردة إلى محسوسة ، مركزا على إيجابية اللفظ ، فلم تعد الصور الجزئية هي المرتكز الوحيد للصورة الفنية ، بل اتسعت لتضعها ضمن الصورة الكلية للمشهد الكامل في العمل الأدبي (ساعي ،١٩٨٤) .

• **مرتكزات الصورة الفنية** :

تستند الصورة الفنية في بنائها على مجموعة من الأسس المهمة ، وهي على النحو الآتي :

- **انصهار بين اللفظ والمعنى والتخيل** : عند انصهار اللفظ والمعنى والتخيل في بوتقة الصورة الفنية ، تنبع مهارة منشئ العمل الكتابي بالمزاوجة بين اللفظ والمعنى ، دون أن يقصر جهده على اللفظ وحده ؛ لأن المعنى لا يتغير من صورة إلى أخرى ، ويثبت في كل المواقف ، ساعيا إلى عدم طغيان جانب على آخر ، كل ذلك يساعده على نقل المعنى المجرد إلى عالم الحس عبر مسار التخيل ، الذي يصبغه بالخبرة الحيوية والانطلاق . ولا يتحقق ذلك أيضا إلا بالإسناد إلى الصور الجزئية ، وهي التشبيه والاستعارة والكناية والمجاز ، حيث تتداخل معا لتشكيل الصورة الفنية الكلية للموضوع (البصرة ،١٩٨٧؛الراغب ،٢٠٠١) يضاف إلى ذلك البعد النفسي للوصول بالصورة الفنية إلى كنه العملية التصويرية في ثنايا الكتابة (الزبيدي ،٢٠٠٥).
- **الحواس** : تعد الحواس من أهم مرتكزات الصورة الفنية ؛ فبها يتم التقاط الموضوع الخارجي ، ليتم اختزانه في الذهن ، ثم بروزه على هيئة صور فنية مستثيرة خيال المتلقي لها (البطل ،١٩٨٠).
- **البعدان الشخصي والجماعي** : إن البعدين الشخصي والجماعي مرتكزان مهمان للصورة الفنية ، إذ يتحقق البعد الشخصي عن طريق ذاتية الأديب وتجربته ، وعاطفته ، وانفعالاته وأفكاره ، وخيالاته ، وذائقته الأدبية المميزة لشخصيته . أما الجانب الجماعي فيتحقق من بيئة الجماعة التي تهدف

إلى التأثير فيهم من أجل إفهامهم ، مبتعدة عن التقريرية والاستنساخ لصور الآخرين (البصير ،١٩٨٧).

- **أنواع الصور الفنية : للصورة الفنية نوعان :**

- **أولها : الصورة الفوتوغرافية :**

يلجأ المصور الفوتوغرافي إلى التقاط منظر ما ، بكل تفصيلاته ، وهكذا الكاتب فإنه يضع صورة مشابهة دون أن يعتمد على البيان من تشبيه ، واستعارة وكناية ، كونه يسعى لنقل الواقع كما هو راسما إياه بالكلمات الناطقة المنسقة والمتناسقة مع مضمون الصور المتقنة مستخدمة عبارات حقيقية غير مجازية (الزبيدي ،٢٠٠٥).

ترتكز الصورة الفوتوغرافية على الوصف . لذا يجب التفريق بين نوعين من الوصف ، إذ هناك وصف تصنيفي يحاول تجسيد الأشياء بكل حذافيرها ، بعيدا عن المتلقي أو إحساسه ، ووصف تعبيري يتناول واقع الشيء والإحساس الذي يثيره في نفس الذي تلقاه . أما النوع الأول فيلجأ إلى الاستقصاء ، في حين يلجأ الثاني إلى الإيحاء أو التلميح (قاسم ،١٩٨٤) . ويقتصر دور خريطة المفهوم في الصورة الفوتوغرافية على استحضار المشهد وتمثيله دون تدخل في تشكيل الصورة ، لاعتماد الوصف على تجربة واقعية ، يلجأ إلى وصفها بدقة (فضل ،١٩٨٥؛ الراغب ، ٢٠٠١).

ويتطلب من منشئ الصور الفوتوغرافية اختيار الكلمات الملائمة للموقف حاله حال الفنان التشكيلي الذي يختار للوحته الألوان المناسبة حتى تبرز بأبهى حلة ، لكن اعتماد الصدق الواقعية في الصورة لا يعنيان الابتذال والهبوط بالمستوى الفني للمادة المكتوبة ، فالصدق في الوصف والتصوير لدى منشئ الصورة الفوتوغرافية يعني الكتابة عن المنظر المشاهد أمامه مسترشدا بإحساسه وقناعاته دون زيف ونفاق ، فيكتب بلغة بسيطة ، لكنها راقية ، ليس فيها إسفاف أو ابتذال ، كونه ينقل واقعا ، لكن الواقعية ليست نسخا طبق الأصل لما يجري في الحياة دون انتخاب واصطفاء . ويركز الوصف في الصورة الفوتوغرافية إلى قواعد معينة منها : التركيز في الوصف على ما يميز المشهد ، ثم الانطلاق من العام إلى الخاص أو من الخاص إلى العام ،واستعمال بعض عناصر الوصف المحسوسة التي يحتاج إليها الكاتب في وصف مشهده (الخمار، ١٩٩٨).

- **والأخرى: الصورة الدرامية القصصية :**

هي بنية فنية تعتمد على رصد الحركة في العاطفة والحركة بأساليب مختلفة من الوصف ، والحوار ، والسرد ، والربط ، والدمج بألوان لغوية مختلفة تجعل الحدث متحركا ومشاهدا أمام المتلقي ، ويحدث التداخل بين الوصف والسرد أثناء الصورة المشهدية الدرامية القصصية ، إذ تبرز صور فوتوغرافية تعرض الأشياء في سكونها ، وصور سردية تعرض الأشياء متحركة (قاسم،١٩٨٤؛ عليان ، ٢٠٠٨) .

وعن طريق رسم الخريطة يتم تحريك عالم الشعور إذ إنه ينشأ عن حركة ذهنية خلاقة حرّة مفعمة بالمشاعر ، فهو العمود الفقري للصورة وعصبها ، فعن طريقه تنضج الفكرة ، وبه ينقد ذهن المنشئ للعمل الأدبي ، ويبرز موضوعه فيكون الواقع المشاهد صورة جميلة تروق للنفس ، وينشئ منظومة جديدة . أما إذا تصدعت أفكاره ، فتأتي التجربة كتابة سطحية هشة ، وتكون الصور الفنية الناتجة عن التخيل مفتعلة ركيكة ، غير منسجمة مع النسيج العام للنص . مع ضرورة التنبيه إلى أن التخيل المزدحم في العمل الأدبي ينتج نصا مشوها ، فتأتي الصورة الفنية باهتة ممجوجة عند المتلقي ؛ لأن التخيل المزدحم يبعد عن الصورة الفنية جمالية مهمة ، وهي التقاء الفكر والعاطفة في ثناياها (ياسوف،٢٠٠٢).

وعند التعامل مع رسم خريطة المفهوم في العمل الأدبي يجب التركيز على فكرة واحدة ، أي الاهتمام بالمسألة موضوع الكتابة والتركيز عليها ، كما تفعل العدسة في حالة تجميع الأشعة ، وهو تركز يخدم غرضا محددا بحيث يبدو هدفا واضحا لعملية التخيل (زكي ،٢٠٠٧) .

• **أهمية الصورة الفنية في العمل الأدبي** :

تحقق الصورة الفنية للعمل الأدبي النفاذ إلى كنه الأشياء ، وسبر أغواهما وتنظم انفعالات المنشئ ، وتبويبها حسب أهميتها وأولويتها ، إصدار الحكم على جمالية الصورة ، مخرجة العمل الأدبي من النظرة الجزئية إلى النظرة الكلية حيث ينظر المبدع للجزئيات من منظور كلي ، حتى يأتي العمل متكاملا ومحققا للإبداعي والأصالة (صالح ، ١٩٩٤ ؛ الزبيدي، ٢٠٠٥) . وتتطلب الصورة الفنية توليد الأفكار ، وتطويرها ، واشتقاق المعاني المتعددة من المعنى الواحد ، أي أن المنشئ للعمل الأدبي يشقق من المعنى الواحد معاني عديدة ، ربما كانت أبعد متناولا ، أي أنها تساعد في توليد المعاني ، مبتعدة بالعمل الأدبي عن البساطة والسذاجة ، مما يساعد في توضيح الفكرة وتعليلها ، وتحدث الصورة الفنية في المعنى خصوصية وتأثيرا ، لكن أيا كانت هذه الخصوصية ، أو ذلك التأثير ،فإن الصورة لا تغير من طبيعة المعنى في ذاته ، وإنما تغير من طريقة عرضة ، وكيفية تقديمه وإخراجه إلى المتلقي (الغريب ، ١٩٧١ ؛ ساعي ،١٩٨٤ ؛ عصفور ، ١٩٩٢).

تعد الصورة الفنية أساسا مهما في فهم الإبداع الأدبي ، لان المنشي والناقد لها يخضعان لمراجعة فنية مستمرة ، مع تأمل دقيق لها ، تدفعهما إلى تحليلها وإبراز مكوناتها وخفاياها البعيدة ، وإظهار مدى الإبداع والأصالة فيها ، وتحديد حدود النجاح والإخفاق في استخدام الصورة مقياسا نقديا لدراسة الإبداع الأدبي وتقويمه (صالح ، ١٩٩٨).

وتسهم الصورة الفنية في نقل العواطف والأفكار نقلا سريعا إلى المتلقين حيث إن تفاعل الصورة مجتمعة يؤدي إلى نقل العواطف الخاصة بالمبدع إلى المتلقين ، وتثبتها في نفوسهم (الغريب ،١٩٧١ ؛ساعي ،١٩٨٤)

• التفكير الإبداعي وتنميته :

• ما هو الإبداع ؟

لا يوجد تعريف مانع جامع لمفهوم الإبداع فقد عرفته الجمعية القومية الأمريكية للتربية الإبداعية والثقافية على أنه "نشاط تخيلي منظم ، يؤدي إلى نتائج أصيلة ولها قيمة " (حبيب ،٢٠٠٥).

والإبداع هو إيجاد حل جديد لمشكلة علمية أو عملية أو اجتماعية ، ويعرف أوزبل الإبداع بأنه موجة في مجال معين من مجالات الجهد الإنساني ، كما يعرف برونر العملية الإبداعية بأنها العمل أو الفعل الذي يؤدي إلى الدهشة والإعجاب ، أما جيلفورد فيعرفه بأنه تفكير في نسق مفتوح يتميز بالإنتاج (عبد الهادي ، ٢٠٠٤) .

ويعرف جروان (١٩٩٨) التفكير الإبداعي بأنه نشاط مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حول أو التواصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقا ويفسر جان بياجيه كلا من التفكير والقدرات العقلية المختلفة ، على أنها مجموعة من العمليات التي تتألف من ثلاث مستويات ، هي المحتوى والوظيفة والبيئة والتفاعل بينهما يؤدي إلى تشكيل عملية عقلية مميزة يطلق عليها الإبداع .

أن تحديد المفهوم الدقيق للإبداع يساعد المعلمين على التعرف إلى الطلاب المبدعين أو ذوي القدرات والاتجاهات الإبداعية ، ولقد أظهرت البحوث والدراسات التربوية والنفسية أن الإبداع متعدد المناحي ، ويمكن النظر إلية من خلال أربعة مناحي هي : (منتديات التربية والتعليم ، الإبداع في العملية التربوية ، ٢٠٠٤).

- **المنحى الأول :** مفهوم الإبداع بناء على سمات الشخص المبدع Creative persona: وهو المبادأة التي يبديها المتعلم في قدرته على التخلص من السياق العادي للتفكير وإتباع نمط جديد من التفكير وأن المتعلم المبدع يتسم بسمات عقلية أهمها الطلاقة والمرونة والأصالة .
- **المنحى الثاني :** مفهوم الإبداعي بناءً على أساس الإنتاج Creative product: وهو قدرة المتعلم على الإنتاج إنتاجا يتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية ، والمرونة التلقائية والأصالة وبالتداعيات البعيدة وذلك كاستجابة لمشكلة أو موقف مثير وهكذا يعبر التفكير الإبداعي عن نفسه في صورة إنتاج شيء جديد أو التفكير المغامر ، أو الخروج عن المألوف ، أو ميلاد شيء جديد سواء كان فكرة أو اكتشافا أو اختراعا بحيث يكون أصيلا وحديثا .ويؤكد بعض المربين على أن الفائدة شرط أساسي في التفكير والإنتاج الإبداعي وبالتالي فإن إطلاق مفهوم الإبداع لا يجوز على إنتاج غير مفيد ، أو إنتاج لا يحقق رضا مجموعة كبيرة من الناس في فترة معينة من الزمن .
- **المنحى الثالث :** مفهوم الإبداع بناءً على الموقف الإبداعي أو المبدعة (Creative (Situation) : يقصد بالبيئة المبدعة المناخ بما

يتضمنه من ظروف ومواقف تيسر الإبداع ، وتقسم هذه الظروف إلى قسمين هما :

أ- **ظروف عامة** : ترتبط بالمجتمع وثقافته ، فالإبداع ينمو ويترعرع في المجتمعات التي تتميز بأنها تهيئ الفرص لأبنائها للتجريب دون خوف أو تردد وتقدم نماذج مبدعة من أبنائها من الأجيال السابقة كنموذج يتلمس الجيل الحالي خطاها ، وبالتالي تشجع على نقد وتطوير الأفكار العلمية والرياضية والأدبية . وقد أعد تورانس تقريرا حول زيارته لليابان للمقارنة بين تأثير كل من الثقافتين الأمريكية واليابانية على الإنجاز الإبداعي ، وقد ذكر أنه وجد في اليابان ١١٥ مليونا من فائقي الإنجاز وهم معظم سكان اليابان ، بعكس الولايات المتحدة الأمريكية ، ويفسر تورانس ذلك في ضوء ثقافة المجتمع الياباني الميسر للإبداع والتفكير الإبداعي ومظاهر الجد والدقة والنظام والصرامة والجهد المكثف ، والتدريب على حل المشكلات بدءا من مرحلة رياض الأطفال .

ب- **ظروف خاصة**: وترتبط هذه الظروف بالمعلمين والمدربين والمشرفين التربويين وأدوارهم في تهئة الظروف والبيئة الصفية والمدرسية لتنمية الإبداع لدى الطلاب .

- **المنحى الرابع** : مفهوم الإبداع على أنه عملية Creative Process: عرف "تورانس" التفكير الإبداعي (Torrance,1962)بأنه عملية يصبح فيها الفرد "المتعلم" حساسا للمشكلات ، وبالتالي هو إدراك الثغرات والاختلال في المعلومات والعناصر المفقودة وعدم الاتساق الذي لا يوجد له حل متعلم ، ثم البحث عن دلائل ومؤشرات في الموقف وفيما لدى الفرد من معلومات ، ووضع الفروض حولها ، واختبار صحة هذه الفروض ، والربط بين النتائج ، وربما إجراء التعديلات وإعادة اختيار الفروض ، ثم يقدم نتائجه في آخر الأمر .

• **مهارات التفكير الإبداعي** :

على الرغم من اختلاف الباحثين في تحديد مهارات التفكير الإبداعي فإن مراجعة أدبيات الإبداع (الألوسي ،١٩٨٥؛ زيتون ١٩٨٧؛ جروان ،١٩٩٨؛ السرور ٢٠٠٠؛ قطامي ،٢٠٠١) تشير إلى أهم مهارات التفكير الإبداعي التي حاول الباحثون قياسها ، وهي :

١- **الطلاقة** (Fluency)

تتضمن الطلاقة الجانب الكمي في الإبداع وتعني القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو المشكلات أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين ، والسرعة والسهولة في توليدها . وتقاس الطلاقة بأساليب مختلفة منها :

- تنصيف الأفكار وفق متطلبات معينة .

- سرعة التفكير بإعطاء كلمات في نسق محدد .
- القدرة على وضع الكلمات في أكبر قدر ممكن من الجمل والعبارات ذات المعنى .
- القدرة على وضع الكلمات في أكبر قدر ممكن من الجمل والعبارات ذات المعنى .
- القدرة على إعطاء كلمات بكلمة معينة .

٢- **المرونة** (Flexibility) :

تتضمن المرونة الجانب النوعي في الإبداع وهي القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة ، وتوجيه أو تحويل مسار التفكير مع تغير المثير أو متطلبات الموقف .

٣- **الأصالة** (Originality)

يقصد بالأصالة التجريد أو الانفراد بالأفكار وهي أكثر الخصائص ارتباطا بالإبداع والتفكير الإبداعي ، والأصالة هنا بمعنى الخبرة والتفرد ، وهي العامل المشترك بين معظم التعريفات التي تركز على النواتج الإبداعية كمحك للحكم على مستوى الإبداع وتشير أيضا إلى قدرة الفرد على إنتاج استجابات أصلية أي قليلة التكرار بالمفهوم الإحصائي داخل المجموعة التي ينتمي إليها الفرد ، ولهذا كلما انخفضت درجة شيوع الفكرة زادت درجة أصالتها .

- **مرحلة العملية الإبداعية** :

لقد اختلف الباحثون وعلماء النفس في تحديد مراحل أو خطوات العملية الإبداعية فيعرف "موريس شتاين " الإبداع بأنه عملية تكوين الفرضيات واختيارها والتوصل إلى نتائج ، وظهور الإبداع في جميع الجوانب ، وأن هناك عدة مراحل لعملية الإبداع : (عبد الهادي ٢٠٠٤)

- مرحلة تكوين الفرضية :Hypothesis Formation تبدأ هذه المرحلة بعد الاستعداد ، وتنتهي بفكرة تكوين الفرضية التي تعرف بأنها قرار مؤقت يضعه الباحث في قرار نفسه حتى يصل إلى حل ، وتعتبر خطوة مهمة في مراحل الإبداع .
- مرحلة اختيار الفرضية Hypothesis Testing وتتضمن هذه المرحلة فحص واختبار الفكرة بدقة .
- مرحلة التوصل إلى النتائج Communication Of Results وهي المرحلة التي يستفاد من المعلومات والخبرات في التواصل إلى النتائج .

وبشكل عام فإن كثير من الدراسات تلخص خطوات عملية الإبداع في خمس نقاط هي : (عبد الهادي ٢٠٠٤).

- مرحلة الإحساس بالمشكلة .
- مرحلة تحديد المشكلة .
- مرحلة الفرضيات .
- مرحلة الولادة.
- مرحلة التقويم .

- **مستويات التفكير الإبداعي** :

اختلفت وجهات نظر الباحثين حول موضوع التفكير الإبداعي وقد حاول تايلور(Taylor,1993) تسوية الخلافات بين وجهات النظر تلك واقترح خمسة مستويات للتفكير الإبداعي ، وهي :

- الإبداع التعبيري Expressive Creativity : يشير هذا المستوى إلى تطوير أفكار فريدة لغض النظر عن نوعها .
- الإبداع المنتج Productive Creativity : توجد في هذا المستوى مؤشرات قوية على توافر بعض القيود التي تضبط الأداء الحر للأفراد .
- الإبداع الابتكاري Inventive Creativity : يشير هذا إلى إظهار البراعة في استخدام المواد لتطوير استخدامات جديدة ، دون وجود إسهامات جوهرية في تقديم أفكار أساسية .
- الإبداع التجديدي Innovativ Creativity : يمثل هذا المستوى قدرة على اختراق مبادئ فكرية ثابتة ، وتقديم منطلقات جديدة ، ويتضمن هذا المستوى كذلك إدخال تحسينات جوهرية من خلال إجراء التعديلات المتضمنة في المهارات المفاهيمية .
- الإبداع الانبثاقي Emergentive Creativity: يتضمن هذا المستوى مبادئ وافتراضات ، تستطيع تقديم مدارس وحركاتٍ فكرية جديدة ، ويعد هذا المستوى أعلى درجات الإبداع وأقلها حدوثا وتكرارا .

- **التفكير الإبداعي داخل غرفة الصف** :

يرى "تورانس" (Torrance ,1962) أن هناك بعض المبادئ يمكن مراعاتها في تدريب المعلمين على تنمية التفكير الإبداعي عند الطلاب ، كاحترام المعلم لأسئلة الطلاب الموجهة إليه ، وتوجيه خيالهم نحو موضوع معين ، والسماح لهم بالإجابة دون أي تهديد .وقد وضع روجرز (Rogers) شرطين عامين لتشجيع التفكير الإبداعي (عبد الهادي ،٢٠٠٤):

- السلامة النفسية : ثقة الفرد بنفسه .
- الحرية النفسية : احترام شخصية المتعلم .

ومن أهم خصائص الأنشطة الصفية التي تساعد في تنمية الإبداع عند الطلبة ما يأتي :

- التعرف على ذوي الإبداع المرتفع .
- التعرف على الإبداع في وقت مبكر .

- **طرق تعلم التفكير الإبداعي** :

يرى عبد الهادي (٢٠٠٤) أن هناك عدة طرق لتعلم التفكير الإبداعي من أهمها:

- **طريقة ذكر الخصائص** : تبدأ هذه الطريقة بتعداد الخصائص الأساسية لموضوع أو موقف أو فكرة ، وبعد ذلك يبدأ المتعلم بتحديد كل خاصية على حدة دون تدخل من جانب المعلم . وتركز هذه الطريقة على إنتاج الأفكار

دون نقدها إلا بعد الانتهاء من سردها بحيث تصبح الفكرة مقبولة ، ويراعى فيها عدم ممارسة أي لون من التقويم أو النقد أو الحكم إلا بعد انتهاء المتعلم من سرد جميع أفكاره ، بعدها يقوم بتقويمها في ضوء المواصفات ونواحي النقص والحاجات أو المطالب .

- **طريقة العلاقات القسرية** : وتعتمد هذه الطريقة على إنتاج الأفكار الجديدة عن طريق افتعال مواقف تحتاج إلى تفكير بشكل محدد وهذا يحتاج إلى التدريب على الإبداع .
- **طريقة القوائم** : تقوم هذه الطريقة على طرح مجموعة من الأسئلة التي لها مجال واسع من المعلومات ، بحيث يكون لكل سؤال إجابة في قائمة الإجابات وهذه الأسئلة تثير انتباه الطلاب وتؤدي بهم للوصول إلى مواضيع أخرى لها علاقة بالموضوع المطروح .
- **طريقة التحليل المورفولوجي (الشكلي)** : تحتوي هذه الطريقة على طريقتين هما ذكر الخصائص والقوائم وتبدأ بتحليل المشكلة إلى أبعادها الأساسية ، وتحديد الفئات المختلفة التي تنتمي إليها هذه الأبعاد ، وبعد ذلك يقوم المتعلم بربط هذه الفئات بالطرق المحتملة للحل ومن خلال ذلك يحصل على عدة طرق جديدة .
- **طريقة العصف الذهني** : وتستخدم هذه الطريقة للتدريب الجماعي والفردي وتعد من أبرز الطرق الشائعة في تنمية الإبداع ، ومن خلال استخدامها يطلب من المتعلمين أن يكتبوا ويصرحوا بما يجول في أذهانهم والهدف من ذلك هو تحرير الفكر والوصول به إلى الناحية الإبداعية حتى نتمكن من معرفة ما يجول بفكر المتعلم .
- **طريقة تآلف الأشتات** : تستند هذه الطريقة إلى موقف جماعي يؤدي إلى عملية التداعي الحر الطليق ، كما تصلح للاستخدام الفردي لا سيما أنها تقوم على عملية المناقشة للوصول إلى الحلول ، كما تسعى لتجميع الأفكار المختلفة في نسق واحد وتقوم على التوافق في إنتاج الأفكار .

- **التفكير الإبداعي وإستراتيجية خرائط المفاهيم** :

تميز هذا العصر بالكم الهائل من المعرفة ، والتسارع المتزايد لنمو هذه المعرفة التي يتلقاها الفرد ، مما حتم على المدرسة إعادة النظر في استراتيجيات التدريس المتبعة لديها ، وأوجب عليها إعداد طلبتها لامتلاك القدرة العقلية والتفكير الأصيل ، كي يحسنوا التعامل مع هذا الكم الهائل من المعرفة فالقدرة العقلية تحتاج إلى غنى في الخبرات المعرفية التي تمد عقول الطلبة ، أما التفكير الأصيل فينتج من نمو القدرات العقلية المودعة في العقل .

والتعلم من وجهة نظر إبداعية عملية تساعد الطلبة لكي يصبحوا أكثر حساسية للمشكلات ، وتحديد جوانب النقص والثغرات في المعرفة المقدمة لهم وتحديد عدم الانسجام ،وإبراز مواطن الصعوبة ،والبحث عن الحلول ، والتنبؤ وصياغة فرضيات واختبارها وإعادة صياغتها ، أو تعديلها من أجل التوصل إلى

إنتاج أفكار جديدة . وهذا يتحقق من خلال طرائق تدريس تتسم بالإبداع ضمن بيئة تعليمية تمهد الطريق لذلك، ومن ثم تنمية قدراتهم على التواصل والتعبير عن أفكارهم بوسائل مبتكرة، نظرا لحاجة المجتمع لأفراد يتسمون بالقدرة على استنباط حلول للمشكلات التي تواجههم، مستثمرين قدراتهم التخيلية في ربط الأفكار وتوحيدها بعد أن كانت متناثرة (جروان ، ٢٠٠٢ ؛ دوفي ٢٠٠٦) .

فالإبداع يتصف بطلاقة التفكير ومرونته ، وأصالته ،كما يتضمن حساسية للمشكلات وإعادة تعريفها ،وإيضاحها ، وهو قدرة يمكن تدريب الطلبة عليها عن طريق المواقف والنشاطات الصفية فقد عدّ بونو (١٩٩٧) الإبداع مدخلا للعلم يبحث الطلبة عبرها عن معلومات جديدة ، أو تطبيقات جديدة لمعرفة متوافرة بين أيديهم . وبناء على العلاقة الوثيقة بين الإبداع والتفكير ، فقد عرف جروان (٢٠٠٤، ص ٨٣) التفكير الإبداعي " بأنه نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة في البحث عن حلول أو التوصل إلى نواتج أصلية لم تكن معروفة من قبل ويتميز بالشمولية والتعقيد " ومن المهارات التي يعتمد عليها التفكير الإبداعي مهارة التخيل في رسم الخريطة المفاهيمية .

فالتخيل (التصور البصري) Visualization هو المعالجة العقلية للصور والأفكار ، والتوليف بينها من زوايا وجوانب متعددة داخلية وخارجية يخرجها الطلبة في صور وأشكال لا خبرة لهم من قبل . ويتم إخراج المواد المتخيلة في صورة لفظية ، أو رياضية ، أو موسيقية ، أو فنية (السرور ، ٢٠٠٢).

وهذا يتوافق مع رؤية جيلفورد المشار إليه في خليل (٢٠٠٧) من أن مهارات التفكير الإبداعي بوصفها المكون الرئيس للإبداع لم يتم قصرها على العلم والاختراع فحسب ، بل اتسعت لتشمل الفنون أيضا . فأي عملية إبداعية حتى تتسم بالاتفاق يفترض أن تستند إلى التخيل في إنتاجها ، إذ يرى أسبورن المشار إلية في جروان (٢٠٠٢) أن الحل الإبداعي لأي مشكلة يتطلب تفعيل القدرة على التخيل ، واستخدامه في مجريات التوصل إلى حل للمشكلة المعنية .

- **الدراسات السابقة** :

تناول البحث الحالي بعض الدراسات العربية والأجنبية ذات الصلة بالموضوع وذلك بغرض الإفادة منها ، وسيتم عرضها في مجالين الأول يتناول الدراسات العربية والآخر الدراسات الأجنبية التي أجريت باستخدام خرائط المفاهيم والآخر بعض الدراسات التي تناولت التفكير الإبداعي :

- **أولا : الدراسات التي تناولت الخرائط المفاهيمية**:

- **أجرى(عزو إسماعيل ١٩٩٩م) دراسة هدفت إلى** : التعرف على أثر استخدام استراتيجيات مخططات المفاهيم الإستراتيجية الأولى : تقديم مخططات المفاهيم قبل الدرس والإستراتيجية والأخرى : تقديم مخططات المفاهيم بعد الدرس والإستراتيجية الثالثة بناء الطلاب لمخططات بأنفسهم بعد تقسيمهم

على مجموعات متجانسة مقارنة بالطريقة المعتادة ، على تحصيل أفراد عينة البحث في مادة الرياضيات واتجاهاتهم نحوها ونحو الاستراتيجيات المستخدمة . وتوصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التي درست بإستراتيجية تصميم مخططات المفاهيم القائمة على العمل الجماعي تفوقا دالا على المجموعات الثلاث الأخرى .

- **هدفت دراسة (آيات صالح ١٩٩٩م) إلى التعرف** : على مدى فاعلية استخدام خرائط المفاهيم كمنظمات متقدمة على تحصيل تلاميذ الصف الخامس الابتدائي بصفة عامة وعلى مستويات التذكر والاستيعاب والتطبيق كلاً على حدة بصفة خاصة . وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا في اختبار التحصيل بصفة عامة وكذلك مستويات التذكر والاستيعاب والتطبيق كلاً على حدة بصفة خاصة لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام خرائط المفاهيم .

- **أجرت(عفت مصطفى ٢٠٠٢ م) دراسة هدفت إلى** : التعرف على فاعلية استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة (الاستجواب الذاتي وخرائط الشكل (V) وخرائط المفاهيم)في تدريس الكيمياء في زيادة التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الناقض وبعض مهارات عمليات العلم لدى طلاب الثانوية . وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجيات ما وراء المعرفة على طلاب المجموعة الضابطة والتي درست باستخدام الطريقة المعتادة بالنسبة لاختبار التحصيل ككل وبالنسبة لكل من مستوى الفهم والتطبيق الناقض ومهارات عمليات العلم .

- **أجرى (عادل سلامة ٢٠٠٢م) دراسة هدفت إلى** : معرفة أثر استخدام إستراتيجية قائمة على خرائط المفاهيم وحل المشكلات في تنمية الاتجاهات واستيعاب مفاهيم الطاقة النووية لدى طلاب المرحلة الثانوية . وأظهرت النتائج فاعلية الإستراتيجية في تنمية الاتجاه وتحصيل مفاهيم الطاقة النووية وعدم وجود فروق دالة بين الطلاب الذين درسوا بخرائط المفاهيم والذين درسوا بأسلوب حل المشكلات .

- **هدفت دراسة (أماني رجب ٢٠٠٣م) إلى** : معرفة مدى فاعلية التدريس باستخدام خرائط المفاهيم في تحصيل تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذوي الأسلوب المعرفي (الكلي / التحليلي) في الدراسات الاجتماعية واتجاهاتهم نحو المادة . وقد أظهرت النتائج تفوق تلميذات المجموعة التجريبية (تحليليات / كليات) على المجموعة الضابطة (تحليليات / كليات) في الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه ، وكذلك تفوق التلميذات ذوات الأسلوب المعرفي التحليلي على تلميذات ذوات الأسلوب المعرفي الكلي .

- **هدفت دراسة (Bartele,1995) إلى التعرف** : على أثر استخدام خراط المفاهيم بعد الدرس في تحصيل التلاميذ للعلاقات الرياضية القائمة بين

المفاهيم الرياضية المختلفة ، وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعة التجريبية التي أعطيت خرائط المفاهيم بعد الدرس تفوقا دالا على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة المعتادة في تحصيل العلاقات الرياضية

- **أجرى(Gladys,1997) دراسة هدفت إلى :** معرفة أثر استخدام كل من خرائط المفاهيم وخرائط الشكل(V) في التحصيل المعرفي لعلم البيئة والوراثة لدى طلاب المدارس الثانوية بولاية لاجوس بنيجيريا . وقد أظهرت النتائج تحسن أداء الطلاب الذين درسوا بخرائط المفاهيم وخرائط الشكل (V) في التحصيل المعرفي مما يدل على أنها تساعد المتعلم على الفهم .

- **دراسة (Risy p .& Richard, 1996) :** هدفت إلى معرفة أثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس العلوم ، وأظهرت النتائج فعالية خرائط المفاهيم في التدريس ، وكذلك أثرها الفعال في تحديد البيئة المعرفية للمتعلم

- **أجرى (Biter , 1996) دراسة هدفت إلى :** تحديد أثر كل من خرائط المفاهيم ودورة التعلم والطريقة المعتادة على التحصيل وبقاء أثر التعلم وأظهرت النتائج المجموعة التجريبية التي درست باستخدام خرائط المفاهيم مقارنة بالمجموعتين الأخريين ، والتي درست إحداهما بطريقة دورة التعلم الأخرى الضابطة والتي درست بالطريقة المعتادة في التحصيل وبقاء أثر التعلم .

- **هدفت دراسة (Lee ,1997:)إلى :** التعرف على فعالية التكامل بين الإستراتيجيات ما وراء المعرفة وخرائط المفاهيم في تعلم الطلاب لموضوع الجينات ، وقد أكد الباحث عل الأنشطة والتشبيهات وعمل الرسوم وأظهرت النتائج تحسن تعلم الطلاب .

- **هدفت دراسة (Lioyed ,1997) إلى :** معرفة مدى فعالية كل من خرائط المفاهيم وخرائط الشكل(V) في تدريس العلوم الجزء الخاص بالإشعاع الذري بالمعمل والفصل لطلاب الطب والتكنولوجيا . وقد أسفرت النتائج عن وجود تعلم ذي معنى واتجاهات إيجابية لدى الطلاب نحو استخدامها وأن هناك فروقا دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية .

- **أجرى (Bolte , 1997) دراسة هدفت إلى:** معرفة أثر الاستخدام الموحد لخرائط المفاهيم والتجارب المسفرة كطريقة لتغيير ارتباطها بمعرفة التلاميذ . وقد أظهرت النتائج أن اتحاد خرائط المفاهيم مع التجارب المفسّرة يمكنها تحسين وتقدير النية المعرفية للتلاميذ في الرياضيات .

- **أجرى (Trautman ,Nicoll& Franciso1998) دراسة :** كان الهدف منها دراسة أثر إستراتيجيات تدريسية متعددة خرائط المفاهيم ، والتعلم التعاوني ، والمناقشة) على تنمية مهارات ما وراء المعرفة اللازمة لتحصيل المفاهيم الكيميائية .

- **دراسة (Williams,1998) :** وقد هدفت إلى التعرف على أثر استخدام خرائط المفاهيم كأداة لتقييم مدى فهم التلاميذ للمفاهيم الرياضية ، حيث طلب من تلاميذ المجموعة التجريبية إعداد خرائط المفاهيم الخاصة بموضوعات الدوال ثم طلب عدد من الأساتذة المتخصصين في مجال تعلم الرياضيات تصميم خرائط المفاهيم الخاصة بموضوع الدوال واستخدامها كمحك للحكم على مدى كفاءة الخرائط التي أعدها التلاميذ بأنفسهم وقد أثبتت نتائج الدراسة فعالية خرائط المفاهيم في تقييم فهم التلاميذ للمفاهيم الرياضية .

- **دراسة (Wilox& Maria,1998)** : وهدفت إلى التعرف على أثر استخدام خرائط المفاهيم كأداة للتقييم والتحقق من فائدة ما تقدمه خرائط المفاهيم – والتي يقوم بإعدادها التلاميذ أنفسهم – من معلومات إضافية للمعلم تساعده على توجيه مسار الخطة التدريسية في المستقبل ، وقد أثبتت الدراسة فعالية خرائط المفاهيم كأداة لتقييم تحصيل التلاميذ ومساعدتهم على الحكم على خبرتهم الشخصية من حيث ماذا يعرفون ؟ وكيف يعرفونه ؟

- **ثانيا : الدراسات التي تناولت التفكير الإبداعي :**

- **أجرى " فرانكلين وريتشارد"(Franklin and Richards, 1977)** دراسة في بريطانيا هدفت إلى الكشف عن أثر أساليب التدريس المدعمة ببرنامج تشجيع التفكير المتشعب والمتمثل بالتفكير الإبداعي وتنمية قدرات التفكير الإبداعي عند الأطفال ،وتكونت عينة الدراسة من (١١٩) طفلا تراوحت أعمارهم بين (٩- ١٠) سنوات قسموا إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية ،وتعرضت المجموعة التجريبية لأسلوب تدريس مدعم ببرنامج تدريب على مهارات التفكير الإبداعي ،وتعرضت المجموعة الضابطة لنفس المبحث التعليمية بدون برامج لتدريب مهارات التفكير الإبداعي ، واستغرقت عملية التدريب ستة أسابيع واستخدمت سبعة اختبارات لقياس القدرات الإبداعية ، وبتحليل البيانات المتجمعة إحصائيا أظهرت نتائج الدراسة وجود أثر لأساليب التدريس المدعمة ببرامج مصممة لتنمية التفكير الإبداعي في تحسين القدرات الإبداعية وذلك لصالح المجموعة التجريبية .

- **في حين أجرى " تورانس (Torrance , 1978)** " دراسة في الولايات المتحدة الأمريكية هدفت إلى الكشف عن أثر برامج للتدريب على حل المشكلات المستقبلية في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الإلزامية والثانوية تم تطبيق البرنامج على مدارس المرحلة الإلزامية والثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية ويستند البرنامج على أساس مبادئ وقواعد (أوزبورن) في أسلوب العصف الذهني ، وتضمن البرنامج معلومات عن المستقبل في صورة مشكلات يمكن أن تواجه الناس في القرن الواحد والعشرين . وجرى التدريب على البرنامج على مبدأ نظام المجموعات الصغيرة ، أو التعلم التعاوني حيث يتكون كل فريق

من أربعة طلاب يتم اختيارهم بناءا على استجاباتهم إلى بعض اختبارات التفكير الإبداعي أو محكات أخرى مستخدمة في تقدير مستوى الاستعداد الإبداعي لدى الطلاب ، وذلك لإحداث نوع من التكافؤ المعقول بين أفراد المجموعة أو الفريق الواحد . بعد تطبيق البرنامج وإجراء التحليلات الإحصائية للبيانات المتجمعة خرجت الدراسة بالنتائج الآتية : إن قدرات التفكير الإبداعي هي نوع من المهارات القابلة للنمو والتطوير لدى الطلاب في المرحلة الإلزامية والثانوية عن طريق التدريب إذا ما توافرت الظروف الملائمة لذلك . أشارت الدراسة إلى فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية قدرات التفكير الإبداعي لدى طلاب مرحلتي التعليم الإلزامية والثانوية .

- **في حين قام" الآلوسي "** (١٩٨١م) بدراسة في العراق هدفت إلى الكشف عن أثر بعض الأنشطة والأساليب التعليمية في تدريس العلوم على تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الخامس الابتدائي ولتحقيق ذلك اختار الآلوسي عينة مكونة من (١٠٠) طالب وطالبة موزعين على أربعة شعب في مدرستين حكوميتين ، في كل مدرسة شعبة تمثل مجموعة تجريبية وأخرى تمثل المجموعة الضابطة ، وقد تضمنت الدراسة خمسة أساليب تدريسية لمعرفة أثرها في تنمية قدرات التفكير الإبداعي ، وهي الأسئلة المتشعبة والطريقة الاستكشافية وأسلوب حفز الدماغ والألغاز الصورية والألعاب العلمية ،وقد درست المجموعة الضابطة بالطريقة الاعتيادية وبعد تطبيق إجراءات الدراسة ومعالجة البيانات المتجمعة إحصائيا ، كشفت الدراسة عن النتائج الآتية :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية (α= ٠,٠٥) بين المجموعتين على الاختبار البعدي ولصالح المجموعة التجريبية ، وهذا يعني أن الأساليب الخمسة التي استخدمت في هذه الدراسة قد أسهمت في تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب المجموعة التجريبية بدلالة إحصائية.

– لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية على الاختبار البعدي بين المستوى المرتفع والمستوى المنخفض لطلاب المجموعة التجريبية ، وذلك في القدرة الكلية للتفكير الإبداعي وفي القدرات التي تكونه الطلاقة ،والمرونة والأصالة ، بينما كشفت الدراسة عن فرق ذي دلالة إحصائية في قدرة التفاصيل ولصالح المستوى المرتفع في الاختبار البعدي .

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار البعدي بين الذكور والإناث ضمن طلاب المجموعة التجريبية .

- **أما "اريكسون"** (Erickson,1990) فقد قام بدراسة في جنوب أفريقيا كان من ضمن أهدافها الكشف عن أثر برنامج الكورت لتعليم مهارات التفكير في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب . تكونت عينة الدراسة من (١٥٠) طالبا من الصف السادس وحتى الصف الثامن ،وتعرضت العينة لبرنامج الكورت لتعليم مهارات التفكير ،واستخدم اريكسون اختبارات تورانس للتفكير الإبداعي

(قبلي وبعدي) ،وبتحليل البيانات المتجمعة أظهرت النتائج وجود أثر للبرنامج في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب .

كما أجرى "جولدفن" (Golvin,1993) دراسة حول أثر التركيب الصفي ومستوى الأصالة في إيجاد الإبداع وخلقه ، وتكونت عينة الدراسة من (١٥٩) طالبا من الصف الخامس، وتم اختيارهم من ستة صفوف ، وتم تقسيم كل صف إلى ثلاث مجموعات ، مجموعتان تجريبيتان ، ومجموعة ضابطة ، أما المجموعتان التجريبيتان فقد خضعتا لطريقة التعلم التعاوني في حين خضعت المجموعة الضابطة للطريقة التقليدية ، واستغرقت التجربة أسبوعين بواقع ساعة يوميا . ومن المنظور العام للتعلم التعاوني شكلت الفرق لتكون مجموعات غير متجانسة مبنية على مستويات الأصالة . ثم تطبيق اختبار تورانس للتفكير الإبداعي على المجموعات الثلاث بصورة سريعة ،بعد قيام المجموعات بالعمل في ورشة إبداعية استغرقت ستين يوما ، وقد تم اختبار ثلاث فرضيات صفرية هي :

- لا تسهم العضوية في الجماعة بإحداث فروق مهمة في الدرجات التي يتم الحصول عليها في اختبارات تورانس بعد المعالجة مباشرة ، وبعد (٦٠) يوما في كلتا الحالتين .

- لا يسهم مستوى الأصالة في الفروق المهمة في الدرجات في اختبارات تورانس مباشرة ،بعد جلسات المعالجة والتجريب وبعد (٦٠) يوما وفي كلتا الحالتين .

- عدم وجود تفاعل أساسي في متوسط درجات الإبداع في اختبارات تورانس بعد جلسات المعالجة مباشرة ، وبع (٦٠) يوما وفي كلتا الحالتين ، وقد تم رفض الفرضيات الثلاث .

استخدم جولدفن تحليل التباين المتعدد الفروق لمعرفة أثر المجموعات الأساسية الدالة على جميع أمثلة الفحص ، والأثر الدال لمستوى الإبداعية ، ثم الكشف عنه بواسطة إجراء الفحص متأخرا ، والتفاعل بعد الفحص الفوري على أحد الاختبارات الفرعية من اختبارات تورانس الفرعية ، وتبين أن الاختبارات الفرعية الأكثر أهمية كانت الاختبارات التحريرية .

- **أما "البرت"(AIbert,1995)** فقد أجرى دراسة هدفت إلى التعرف إلى قدرة الطلاب وفهمهم قواعد تعلم الدراسات الاجتماعية بالتكامل مع الفنون ،وخاصة تلك الأشكال من الفنون المكملة والداعمة للأشكال التقليدية ، وإتاحة الفرصة للطلاب لممارسة طرق التفكير المختلفة وقد استخدمت البرت أسلوب البحث النوعي لاختبار استراتيجيات التدريس والنشاطات المستخدمة في وحدة منهاج الدراسات الاجتماعية المتكاملة مع الفنون. تكونت عينة الدراسة من طلاب الصف الثامن في مدرسة تعتمد على ربط المنهاج بالفنون وقد تم جمع البيانات بإجراء مقابلات مع المعلمين وتحليل أعمال الطلاب (مرئيات وسمعيات ،وتقويم ،واستجابات الطلاب على الاختبارات المقالية كما شملت الدراسة (٢٧) مشاهدة صفية في صف يقدم فيه المعلم برامج الفنون مع مبحث الدراسات الاجتماعية

من أجل تجزئة أهداف التعليم وتقييمها . وبعد تحليل البيانات تبين أن استخدام الأشكال التقليدية من التمثيل في تعلم وتعليم الدراسات الاجتماعية يعزز ممارسة التفكير البصري والتفكير الروائي ،والتفكير التشبيهي ،والتفكير التأملي ،والتفكير متعدد الإحساس. كما أوصت الدراسة بضرورة استخدام أساليب التفكير والعمليات والمهارات العملية بشكل أكبر في صفوف الدراسات الاجتماعية التقليدية ،مثل أساليب التفكير الناقد والتفكير الإبداعي،والتنظيم والتحليل .

- **وأجرت" مطالقة "(١٩٩٨م)** دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر أسلوب العصف الذهني في التفكير الإبداعي لدى الطلاب الصف الثامن والتاسع الأساسي ،وكما حاولت بيان أثر كل من جنس الطالب ونوع المدرسة على تأثر إبداعه بجلسات العصف الذهني ،تكونت عينة الدراسة من (٤٥٤) طالبا وطالبة من الصف الثامن والتاسع تم اختيارهم من المدارس الحكومية الأردنية في اربد كعينة متيسرة ،وطبقت مطالقة مقياس تورانس للتفكير الإبداعي لصورة الألفاظ (أ) وصورة الأشكال (أ)المعدلتين للبيئة الأردنية ،وبعد عقد جلسات العصف الذهني للعينة بواقع أربع جلسات لكل شعبة أعيد تطبيق اختبار تورانس بصورتيه اللفظية والشكلية على أفراد العينة نفسها وأظهرت الدراسة النتائج الآتية:

- وجود أثر دال إحصائيا لجلسات العصف الذهني في تنمية التفكير الإبداعي اللفظي والشكلي والكلي.

- إن درجات التحسن في التفكير الإبداعي (قبل وبعد جلسات العصف الذهني) عند الإناث كانت أعلى من الذكور في التفكير الإبداعي اللفظي والشكلي والكلي من الناحية الإحصائية وفي ضوء نتائج الدراسة أوصت الدراسة باستخدام أسلوب العصف الذهني في الغرفة الصفية ؛لما له من دور فعال في تنمية الأفكار الإبداعية عند الطلاب ،وبالتطبيق الدوري لاختبار التفكير الإبداعي عن القدرات الإبداعية لدى الطلاب .

- **تعليق عام على الدراسات السابقة** :

يتضح من استعراض الدراسات السابقة ما يلي :

- ندرة الدراسات التي اهتمت بأساليب تدريس التعبير الكتابي على وفق إستراتيجية خرائط المفاهيم .
- أن معظم الدراسات التي أجريت اهتمت بتقويم محتوى الكتب ولم تهتم بتبني إستراتيجيات تدريسية تساعد على استيعاب المفاهيم .
- معظم الدراسات التي استخدمت خرائط المفاهيم كانت في مجال العلوم والرياضيات.
- إن كثيرا من الصعوبات التعليمية التي تواجه الطلاب في دراسة مادة التعبير ترجع إلى الطريقة المقدم بها المحتوى وطريقة التدريس المستخدمة والتي قد لا تتناسب مع طبيعة المادة .

- بعض الدراسات اهتمت بتدريب الطلاب على إستراتيجية خرائط المفاهيم ومعرفة أثر ذلك على التحصيل ، وأهتم البعض الآخر باستخدام خرائط المفاهيم قبل أو بعد التدريس ، في حين أن دراسات محدودة استخدمت خرائط المفاهيم أثناء التدريس .
- إن نتائج الدراسات السابقة أظهرت أن خرائط المفاهيم يمكنها أن تسهم في تيسير التعلم .

وقد استفاد البحث الحالي من نتائج الدراسات السابقة في اختيار منهج البحث وتصميم أدواته ، وتأكيد فكرته ، حيث أن استخدام خرائط المفاهيم يمكنها أن تسهم في إعادة تنظيم محتوى مادة التعبير وبالتالي تيسير تعلمه .

- **إجراءات البحث** :

- **أولا** : **أفراد البحث** :

اختارت الباحثة مدرستين هما المتوسطة (٣٧) والمتوسطة التابعتين إلى إدارة التعليم في منطقة حائل (٣٩) قصديا وذلك لتوافر إمكانات التطبيق فيهما وكذلك تم اختيار شعبة في كل مدرسة عشوائيا ،تم اختيار احد المدارس للتدريس بإستراتيجية الخرائط المفاهيمية ، والأخرى وفق الطريقة الاعتيادية حيث تم اختيارها كالآتي : **الشعبة الأولى** : وبلغ عدد طالباتها (٣٢) طالبة من المتوسطة (٣٧) وتم تدريسهن وفق إستراتيجية الخرائط المفاهيمية . **والشعبة الثانية**: وبلغ عدد طالباتها (٣٣) طالبة من المتوسطة (٣٩) تم تدريسهن بالطريقة الاعتيادية .

- **ثانيا** : **تكافؤ المجموعتين في اختبار الصور الفني القبلي** :

استخدمت الباحثة اختبار (ت) والمتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية لمعرفة نتائج الاختبار القبلي للصور الفنية الذي طبق على المجموعتين الضابطة والتجريبية ،حيث وجدت عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في بناء الصور الفنية ، وهذا يعكس تجانس المجموعتين وتقارب المستوى بينهما والجدول (١) يوضح ذلك .

- **ثالثا** : **تكافؤ المجموعتين في اختبار تورانس القبلي** :

استخدمت الباحثة اختبار (ت) لتحليل البيانات لمعرفة ما إذا كانت درجات الطالبات ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) بين درجات الطالبات مجموعة إستراتيجية خرائط المفاهيم في تكوين الصورة الفنية والمجموعة الضابطة على الاختبار القبلي لكل مهارة من مهارات اختبار تورانس للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ (أ)، (طلاقة ، مرونة ، أصالة) والاختبار الكلي ويبين الجدول (٢) نتائج هذا التحليل .

الجدول (١) : نتائج اختبار (ت) لتكافؤ المجموعتين من خلال نتائج الاختبار القبلي للصورة الفنية

فقرات معيار تصحيح الصورة الفنية	الفقرة	المجموعة	لمتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمه (ت)	مستوى الدلالة
تنوع الصورة البيانيه (تشبيه، استعارة،كناية)	٢	التجريبية الضابطة	٠,٧٨ ٠,٨١	٠,٤٤ ٠,٢٣	-١,٧٣	٠,٠٦
تنويع الروابط بين الصور الفنيه وصحتها	٤	التجريبية الضابطة	٠,٧١ ٠,٧٢	٠,٥١ ٠,٥٥	-٢,١٩	٠,٣٢
تناسب الصور مع السياق العام للموضوع	٣	التجريبية الضابطة	٠,٧٦ ٠,٩١	٠,٥٤ ٠,٤٩	-٣,١٧	٠,٧
الاصاله في الصور الفنيه	٣	التجريبية الضابطة	٠,٣٩ ٠,٢٨	٠,٥٠ ٠,٦١	-٠,٨٧	٠,٥٨
تدفق الصور الفنيه (الحد الأدنى ٦، صور فنية	٢	التجريبية الضابطة	١,٣٦ ١,٥١	٠,٦١ ٠,٣٩	-٠,٨٨	٠,٣٨
النظاميه في عرض اجزاء الصور	١	التجريبية الضابطة	٠,٧١ ٠,٦٠	٠,٥٨ ٠,٦١	-١,١٣	٠,٢٥
دقه ترابط اللفظ في الصور مع المعنى	٤	التجريبية الضابطة	١,١٤ ١,١٤	٠,٥٠ ٠,٥٣	-٠,١١	٠,٨٢
الانطباع العام للصور	٣	التجريبية الضابطة	١,١٣ ١,٣٦	٠,٥٤ ١,٧٧	-٠,٠٦	٠,٠٦
الاداة ككل (معيار تصحيح الصور الفنية)	٢٥	التجريبية الضابطة	٦,٨٦ ٦,٧٠	١,٦٦ ١,٩٩	-١,٤٠	٠,١٤

جدول (٢): نتائج اختبار (ت) لمقارنة الأوساط الحسابية لطالبات المجموعة التجريبية (إستراتيجية خرائط المفاهيم في تكوين الصور الفنية الكتابية) والمجموعة الضابطة على عناصر اختبار تورانس للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ (أ) والاختبار الكلي والقبلي .

السمة المقايسة	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
طلاقة	التجريبية الضابطة	٣٢ ٣٣	٤١,١١ ٤١,١٠	١٢,٠٥ ١١,٥٦	٠,٠٢٣	٠,٩٠١
مرونة	التجريبية الضابطة	٣٢ ٣٣	٣٧,٤٠ ٣٥,٨١	٩,٥٠ ٩,١٢	٠,٨٢١	٠,٤١١
أصالة	التجريبية الضابطة	٣٢ ٣٣	٤١,٥١ ٤١,٥٠	١٣,٥٦ ١١,٧٠	٠,٨٠١	٠,٤٢١
الكلي	التجريبية الضابطة	٣٢ ٣٣	١٢٠,٢٥ ١١٧,١٨	٣٥,٠٥ ٣٢,٠٠	٠,٥١٩	٠,٥٨٠

يلاحظ من الجدول (٢) أن المجموعتين متكافئتان على كل مهارة من عناصر اختبار تورانس الإبداعي والاختبار الكلي حيث بلغت قيمة (ت) للطلاقة (٠,٠٢٣) والمرونة (٠,٨٢١) والأصالة (٠,٨٠١) والاختبار الكلي (٠,٥١٩) وجميعها غير دال إحصائيا مما يدل على تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق بالتفكير الإبداعي وعناصره .

- **أدوات البحث : تتمثل أدوات البحث في :**

١- إعداد دليل المعلم (ملحق رقم ١) :

تم إعداد دليل للمعلمة للاسترشاد به في عملية التدريس وتضمن الدليل الآتي

- مقدمة عامة : شملت النقاط الهامة التي يجب الانتباه إليها عند بناء خرائط المفاهيم وكيفية تدريب الطالبات عليها .

- الأهداف العامة .
- الأهداف السلوكية الخاصة بكل موضوع .
- الوسائل التعليمية التي يمكن الاستعانة بها .
- إجراءات التدريس باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم .
- خرائط المفاهيم التي يمكن الاستعانة بها .
- عرض موضوعات تدرس وفق إستراتيجية خرائط المفاهيم من كتاب التعبير للصف الثالث متوسط .

٢ - اختبار الصور الفنية القبلي والبعدي بصورتيه المتكافئتين :

أجرت الباحثة اختبارين متكافئين ،للتخلص من عنصر التذكر عند إنتاج صورة فنية جميلة . إذ تضمن السؤال الأول فرع (أ) في الاختبارين كتابة قصة درامية لرحلة قام بها الطلبة إلى إحدى المرتفعات الجبلية في الاختبار القبلي وإلى إحدى الهضاب في الاختبار البعدي . وقد تعرض الطلبة في كلا الموقفين إلى عاصفة جوية حملت معها الأمطار والثلوج ، أو عاصفة رملية حملت معا الخراب والدمار . أما الفرع (ب) من السؤال ذاته فقد تضمن كتابة رسالة لقائد غواصة بحرية عند وصوله إلى أعماق البحر . يبثان فيهما ما شاهداه من عجائب وغرائب تدل على عظمة الخالق. أما السؤال الثاني فرع (أ) فتم تخصيصه لكتابة صورة فوتوغرافية متخيلة لمنظر قرية جميلة أصبحت مغروزة بالأبنية الأسمنتية بعد عشرين عاما. أما الفرع(ب) من السؤال الثاني تضمن كتابة صورة فوتوغرافية لمنظر حديقة في فصل الخريف وقد تخلت عنها أوراقها في الاختبار القبلي ، وكتابة صورة فوتوغرافية لمنظر شجرة في فصل الربيع ، وقد ازدانت بالأزهار الجميلة في الاختبار البعدي ، ثم عرض الاختبار على المحكمين الذين أكدوا التكافؤ بدرجة تزيد عن ٨٥٪ وهي درجة مقبولة للصدق في البحث العلمي الملحق (٢) .

طبقت الباحثة الاختبار القبلي والبعدي على عينة استطلاعية ، خارج عينة البحث وذلك في المتوسطة (٢١) للصف الأول متوسط لشعبة عدد طالباتها (٣٠) طالبة بفترة زمنية بين الاختبارين مدتها أسبوعان وبلغ الثبات الكلي للعينة (٠.٨٦) وهي درجة مقبولة لإغراض البحث العلمي .

٣- معيار تصحيح الصور الفنية :

راجعت الباحثة مجموعة من المعايير التي وضعت لتصحيح التعبير عند بنائه فاعتمدت معيار تصحيح الصور الفنية (الهاشمي ،٢٠٠٤م ؛ عليان ، ١٩٩٨م) واستفادت الباحثة من القواعد والأسس التي بنوا معاييرهم عليها ، وللتحقق من صدق المعيار عرض على مجموعة من المحكمين (الملحق ٣) وفي ضوء آرائهم اعتمدت الفقرات التي نالت بالإجماع ٨٠٪ من أراء المحكمين وبلغت فقرات المعيار ثمانية وبمجموع كلي للدرجات بلغ (٣٠) درجة ، وللتعرف على ثبات التصحيح وفق المعيار ، تم تطبيقه على (١٥) ورقة استطلاعية ، صححت الباحثة الأوراق وفق المعيار ، ثم صححت زميلة متعاونة الأوراق ذاتها منفردة بناء على فقرات

المعيار ، بعد أن تم تدريبها على ذلك ، ثم جرت المقارنة بين التصحيحين فكانت درجة التوافق بينهما ٨٢٪ تقريبا وهي قيمة عالية تدل على الثبات ، ومناسبة لإغراض الدراسة .

٤- اختبار تورانس للتفكير الإبداعي :

تم استخدام اختبار تورانس (Torrance) للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ(أ) لقياس درجات التفكير الإبداعي لإفراد عينة البحث ، ويتكون اختبار تورانس من سبعة اختبارات فرعية ، يحتاج كل منها للإجابة عنه سبع دقائق (الملحق ٤) .

- الاختبار الأول: توجيه الأسئلة وهو يقدم للمفحوص أسئلة استفسارات عن حادث معين .
- الاختبار الثاني : تخمين الأسباب ، وهو أن يخمن المفحوص الأسباب المحتملة التي أدت إلى هذا الحادث .
- الاختبار الثالث : تخمين النتائج ، وهو أن يذكر المفحوص النتائج المترتبة والمتوقعة لهذا الحادث .
- الاختبار الرابع : تحسين الإنتاج ، وهو أن يقدم المفحوص الاقتراحات حول تطوير وتحسين شئ معين .
- الاختبار الخامس : الاستعمالات غير الشائعة ، وهو أن يذكر المفحوص الاستخدامات البديلة وغير المألوفة لشيء معين .
- الاختبار السادس : الأسئلة غير الشائعة ، وهو أن يقدم للمفحوص أسئلة شائعة حول شيء معين .
- الاختبار السابع : أفترض أن ، وهو أن يقدم المفحوص توقعات متعددة عن موقف مفترض وغير حقيقي .

والقدرات التي تقيسها هذه الاختبارات هي : الطلاقة ، المرونة ، الأصالة وتشكل هذه القدرات مهارات التفكير الإبداعي . قامت الباحثة بإيجاد دلالات صدق وثبات لاختبار تورانس للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ (أ) لمجتمع البحث من خلال تطبيقها على عينة مكونة من (٣٥) طالبة من خارج عينة البحث ، وقد خضعت البيانات للتحليل الإحصائي ، ودرجة الصدق على النحو الآتي :

الاتساق الداخلي :

تم إيجاد قيم معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة الفرعية (طلاقة مرونة ، أصالة) التي حصلت عليها الطالبات في كل اختبار مع الدرجة الكلية لكل مهارة من عناصر التفكير الإبداعي ، وتراوحت قيم المعاملات بين (٠.٧٤ و٠.٨٥) وجميعها ذات دلالة إحصائية عند (α= ٠.٠١) ، أما قيم معاملات الارتباط بين درجات المفحوصين الفرعية (طلاقة ، مرونة ، أصالة) التي حصلت عليها الطالبات في كل اختبار مع الدرجة الكلية لمقياس التفكير الإبداعي قد تراوحت قيم معاملات الارتباط بين (٠.٦٤ و ٠.٨٧) وكان لمهارة الطلاقة بين

(٠,٦٣ و ٠,٧٩) والمرونة بين (٠,٧٢ و ٠,٨٧) والأصالة (٠,٦٣ و ٠,٧٩) وجميعها ذات دلالة إحصائية عند (α= ٠,٠١) .

ثبات الأداة :

تم استخراج معامل ثبات اختبار تور انس للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ (أ) باستخدام معادلة كرونباخ ألفا لكل مهارة من عناصر التفكير الإبداعي (طلاقة مرونة ، أصالة) وللأداة ككل ، وقد تمتع الاختبار بمعامل ثبات مرتفع بلغ (٠,٩٤) كما أن معامل الثبات لكل مهارة من عناصر الإبداع كان أيضا مرتفعا حيث بلغ (٠,٩٣ ، ٠,٨٦ ، خ٨٧،) للطلاقة والمرونة والأصالة على الترتيب . وبناءا عليه فأن الاختبار يتمتع بدلالات صدق وثبات مناسبة وكافية لإغراض الدراسة

- **أجراء تجربة البحث** :

- **أولا : تم إجراء تجربة البحث تبعا للخطوات التالية** :

- الإطلاع على إستراتيجيات التدريس المنبثقة من النظرية المعرفية خصوصا ما يتعلق بإستراتيجية خرائط المفاهيم ومراجعة ما كتب حول الإبداع ، واعتماد اختبار تورانس الإبداعي بصورته اللفظية وتطبيقه على عينة البحث قبل البدء بالتجربة .
- تحديد موضوعات الكتابة من مقرر التعبير للصف الثالث متوسط الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٠ / ١٤٣١ هـ ، وإعداد الخطط التدريسية لكل درس .
- إعداد دليل إستراتيجية خرائط المفاهيم ، واعتماده بعد التأكد من صدقه وثباته .
- التدريس للمجموعة التجريبية وفق إستراتيجية خرائط المفاهيم بعد تدريب المعلمة القائمة على استخدام الإستراتيجية في تدريس التعبير ،ولفت انتباهها إلى أهمية استخدام الدليل والالتزام بكل ما جاء به ، وتم تدريس المجموعة الضابطة من قبل نفس المعلمة بالطريقة الاعتيادية . وتم كل ذلك بتاريخ من ٩/٢٨ /١٤٣٠هـ إلى ١٤٣٠/١٠/٢٦هـ بواقع ثلاث حصص أسبوعية ،واستغرقت الوحدة (١١) حصة ولمدة أربع أسابيع ، وكانت الباحثة خلالها متابعة لتطبيق الإستراتيجية حسب الخطة الموضوعة للاطمئنان على سلامة التجربة عند المجموعتين ، وقد جاء على لسان المعلمة ما يلي :
- أنها شعرت بحرص الطالبات على معرفة الطريقة الجديدة التي سوف يتم الكتابة بها مما يدل على أن الطريقة المتبعة تؤدي بالطالبات إلى الملل لاعتمادها على التلقين .
- أثناء شرحي لأسس وكيفية تطبيقها وكيفية عمل خراط المفاهيم لاحظت شغف الطالبات وإعجابهن بها واهتمامهن بتعلمها ، فوجدت الطالبات ينتبهن لي في صمت حتى إذا ما عرفن كيفية بناء الخرائط بدأن في الاشتراك في استخراج المفاهيم من الفقرة التي حددتها لهن ثم ما لبثوا أن بدأن في محاولة وضع المفاهيم على شكل خريطة .

- أخبرتني الطالبات بأنهن قمن برسم خرائط في مواد دراسية أخرى لأنها تساعدها على الفهم والاستيعاب .
- إعداد اختبار الصور الفنية القبلي والبعدي بصورتيه المتكافئتين ، مع التحقق من صدقهما وثباتهما .
- إعداد معيار تصحيح الصور الفنية واعتماده بعد التحكيم .
- تطبيق اختبار تورانس الإبداعي صورة الألفاظ (أ) بعد الانتهاء من التجربة .
- تصحيح إجابات الطالبات على اختبار تورانس الإبداعي وذلك حسب التعليمات الخاصة بتصحيح هذا الاختبار الملحق (٥)
- إعداد اختبار الصور الفني القبلي والبعدي بصورته المتكافئتين مع التحقق من صدقهما وثباتهما .
- تم تطبيق الاختبار بعديا على طالبات مجموعتي البحث .

• **ثانيا : تصميم البحث :**

صمم هذا البحث بهدف معرفة فاعلية إستراتيجية خرائط المفاهيم لتدريس التعبير في تكوين الصورة الفنية الكتابية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طالبات الثالث متوسط ، وقد أشتمل البحث على المتغيرات الآتية :

- المتغيرات المستقلة وهي : إستراتيجية خرائط المفاهيم في تكوين الصور الفنية الكتابية لتدريس التعبير .
- المتغيرات التابعة : مهارات التفكير الإبداعي (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة)

• **ثالثا : المعالجة الإحصائية :**

تم استخدام أساليب الإحصاء الوصفي القائم على حساب المتوسطين الحسابيين ، والانحرافات المعيارية لاستجابات أفراد عينة البحث على الأداة . كما تم استخدام اختبار (ت) للتأكد من تكافؤ المجموعتين قبل البدء بالتجربة ، وكذلك تم استخدام اختبار (ت) للكشف عن الفروق بين مجموعتي البحث على كل متغير من متغيراته .

• رصد النتائج وتفسيرها :

• **أولا : نتائج السؤال الأول :**

نص السؤال الأول على ما يلي : هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) في تنمية التفكير الإبداعي لدى طالبات الثالث متوسط في بناء الصورة الفنية الكتابية لمادة التعبير يعزى إلى نوع الإستراتيجية؟.. وللإجابة على هذا السؤال حسب المتوسطين الحسابيين والانحرافات المعيارية لأداء طالبات المجموعتين في الاختبار الكلي البعدي ، حسب المتغير المستقل إستراتيجية خرائط المفاهيم ، كما استخدم اختبار (ت) للمقارنة بين المجموعتين وبيان مستوى الدلالة لكل منهما ، ويبين الجدول رقم (٣) الإحصائيات الوصفية الاستدلالية لمجموعتي الدراسة على اختبار تور انس الإبداعي صورة الألفاظ (أ) البعدي .

جدول (٣) : نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطين الحسابيين لإستراتيجية خرائط المفاهيم بالنسبة للاختبار البعدي للتفكير الإبداعي الكلي .

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٢	٢٤,٥٠	٣,٩٦		
الضابطة	٣٣	٢٠,٦٠	٥,٤١	٤,٥	٠,٠٥

يلاحظ من الجدول (٣) إلى أن الإستراتيجية كان لها أثر إيجابي في تعزيز قدرة الطالبات في بناء الصورة الفنية الكتابية حيث بلغت قيمة (ت)، (٤,٥) ومستوى الدلالة ومقدارها (٠,٠٥) وبناء على هذه النتيجة ظهر أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المتوسطين لصالح المجموعة التي درست باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في بناء الصورة الفنية الكتابية ، وترى الباحثة تفاعل الطالبات مع إستراتيجية خرائط المفاهيم مما أثر على تنمية مهارات التفكير الإبداعي ، وأظهرت مستويات عالية من التفكير .

• **ثانيا : نص السؤال الثاني على أن :**

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α= ٠,٠٥) في تنمية الطلاقة لدى طالبات الثالث متوسط في بناء الصورة الفنية الكتابية لمادة التعبير تعزى إلى نوع الإستراتيجية ؟.. وللإجابة على هذا السؤال حسب المتوسطين الحسابيين والانحرافات المعيارية لأداء الطالبات في اختبار الطلاقة البعدي حسب المتغير المستقل إستراتيجية خراط المفاهيم ، كما استخدم اختبار (ت) للمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة وبيان مستوى الدلالة لكل منهما ويبين الجدول (٤) الإحصائيات الوصفية والاستدلالية لمجموعتي البحث على مهارة الطلاقة البعدي .

جدول (٤): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطين الحسابيين للمجموعتين التجريبية والضابطة بالنسبة للاختبار البعدي لمهارة الطلاقة .

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٢	٥٣,٤١	٢١,١٠		
الضابطة	٣٣	٤٤,٣٠	١٤,٧٧	٠,٠٨٣	٠,٨٢٣

يوضح الجدول (٤) أن هناك فرقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) بين المجموعتين حيث بلغت قيمة (ت) ، (٠,٠٨٣) ومستوى دلالة مقدارها (٠,٨٢٣) لصالح المجموعة التي درست باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في بناء الصورة الفنية الكتابية في تنمية مهارة في تنمية الطلاقة لدى طالبات الثالث متوسط وترى الباحثة أن مهارة الطلاقة ساعدت الطالبات في إطلاق صور ذهنية مخزنة في الذاكرة بعيدة المدى وقدرة هذه الإستراتيجية على الارتقاء بالتخيل الذي يعني في بؤرة الحدث وتكوين الفكرة عن طريق توجيه أذهان الطالبات إلى النقطة الرئيسة في الموضوع ، وعصف أذهانهن إلى الإتيان بأفكار جديدة . وتحقق عملية الارتقاء بالتخيل والانطلاق وتجعل التعلم عملية جذابة .

• **ثالثا : النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث :**

نص السؤال على ما يأتي : : هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α= ٠,٠٥) في تنمية المرونة لدى طالبات الثالث متوسط في بناء الصورة الفنية الكتابية لمادة التعبير تعزى إلى نوع الإستراتيجية ؟.. وللإجابة على هذا السؤال حسب المتوسطين الحسابيين ولانحرافات المعيارية لأداء طالبات المجموعتين في اختبار المرونة البعدي ، حسب المتغير المستقل إستراتيجية خرائط المفاهيم في بناء الصورة الفنية الكتابية ، كما استخدم اختبار (ت) للمقارنة بين المجموعتين وبيان مستوى الدلالة لكل منهما ، يبين الجدول (٥) الإحصائيات الوصفية والاستدلالية لمجموعتي البحث على مهارة المرونة البعدي .

جدول (٥): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطين الحسابيين للمجموعتين التجريبية والضابطة بالنسبة للاختبار البعدي لمهارة المرونة .

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٢	٤٧,١٢	١٨,٣٨		
الضابطة	٣٣	٢٠,٢٤	٥,٧٢	١,٣٣١	٠,١٤١

يوضح الجدول (٥) أن هناك فرقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) بين المجموعتين حيث بلغت قيمة (ت) ، (١,٣٣١) ومستوى دلالة مقدارها (٠,١٤١) لصالح المجموعة التي درست باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في بناء الصورة الفنية الكتابية في تنمية مهارة في تنمية المرونة لدى طالبات الثالث متوسط ، وترى الباحثة تفوق المجموعة التجريبية الذي أثر في استرسال الطالبات وإسهابهن في بناء الجمل عن طريق استدعاء أنماط تعبيرية من مخزونهن الذهني .

• **رابعا : النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع :**

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α= ٠,٠٥) في تنمية الأصالة لدى طالبات الثالث متوسط في بناء الصورة الفنية الكتابية لمادة التعبير تعزى إلى نوع الإستراتيجية ؟.. وللإجابة على هذا السؤال حسب المتوسطين الحسابيين والانحرافات المعيارية لأداء الطالبات في اختبار الأصالة البعدي حسب المتغير المستقل إستراتيجية خراط المفاهيم ، كما استخدم اختبار (ت) للمقارنة بين المجموعتين التجريبية والضابطة وبيان مستوى الدلالة لكل منهما ويبين الجدول (٦) الإحصائيات الوصفية والاستدلالية لمجموعتي البحث على مهارة الأصالة البعدي .

جدول (٦): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطين الحسابيين للمجموعتين التجريبية والضابطة بالنسبة للاختبار البعدي لمهارة الأصالة .

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٢	٥٩,٢٩	٢٧,٩١		
الضابطة	٣٣	٢٩,٤٥	٢٠,٨٠	١,٢٠١	٠,١٠١

يوضح الجدول (٦) أن هناك فرقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) بين المجموعتين حيث بلغت قيمة (ت) ، (٠,٢٠١) ومستوى دلالة مقدارها (٠,١٠١) لصالح المجموعة التي درست باستخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في بناء الصورة الفنية الكتابية في تنمية مهارة في تنمية الأصالة لدى طالبات الثالث متوسط ، ترى الباحثة أثر هذه الإستراتيجية واضح لدى الطالبات في إتيان صور جميلة تحمل طابع الجدة والأصالة ، والابتعاد عن الصور الباهتة التي يمجها الذوق الفني .

• **خامسا** : **النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس** :

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة(α= ٠,٠٥) في تنمية التفكير الإبداعي الكلي ومهارات الطلاقة والمرونة والأصالة لدى طالبات الثالث متوسط في بناء الصورة الفنية الكتابية لمادة التعبير بين الاختبارين القبلي والبعدي يعزى إلى نوع الإستراتيجية ؟.. وللإجابة على هذا السؤال حسب المتوسطين الحسابيين والانحرافات المعيارية لأداء طالبات المجموعتين في الاختبار القبلي والبعدي ، حسب المتغير المستقل إستراتيجية خراط المفاهيم كما استخدم اختبار (ت) للمقارنة بين الاختبارين وبيان مستوى الدلالة لكل منهما ، ويبين الجدول (٧) الإحصائيات الوصفية والاستدلالية لمجموعتي البحث على اختبار تورانس للتفكير الإبداعي صورة الألفاظ (أ) الكلي الطلاقة والمرونة والأصالة .

جدول (٧): نتائج اختبار (ت) لدلالة الفروق بين المتوسطين الحسابيين للمجموعتين التجريبية والضابطة بالنسبة للاختبار الكلي الطلاقة والمرونة والأصالة .

السمة المقاسة	المجموعة	نوع الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
طلاقة	تجريبية	قبلي	٣٢	٤٢,١٥	١٣,٠٢	٤,٧٩	٠,٠٠١
		بعدي	٣٣	٥٤,٠٥	١٨,٧٧		
	ضابطة	قبلي	٣٢	٤٢,٠١	١٢,٥٦	٣,٨٣	٠,٠٠١
		بعدي	٣٣	٤١,٠٢	٢١,١٠		
مرونة	تجريبية	قبلي	٣٢	٣٦,٥٠	٩,٥٥	٤,٥٠٠	٠,٠٩٨
		بعدي	٣٣	٤٠,٣٥	٩,٧٢		
	ضابطة	قبلي	٣٢	٣٣,٤٩	٩,٢٦	١,٧٤٠	٠,٠٠٠
		بعدي	٣٣	٣١,٤١	١٨,٣٨		
أصالة	تجريبية	قبلي	٣٢	٤٣,٦٠	١٤,٥٥	٣,٥٠٦	٠,١٥٣
		بعدي	٣٣	٤٩,٤٥	١٧,٦٠		
	ضابطة	قبلي	٣٢	٤٠,٥٩	١١,٧٧	١,٤٤٧	٠,٠٠٣
		بعدي	٣٣	٤٢,٢٠	٢٦,٨٠		
الكلي	تجريبية	قبلي	٣٢	١٢٢,٢٥	٣٦,٠٦	٢,٥٦٨	٠,٠١٨
		بعدي	٣٣	١٤٣,٨٥	٤٤,١٩		
	ضابطة	قبلي	٣٢	١١٦,٨	٣٢,٠٠	٣,٩٨٠	٠,٠٠١
		بعدي	٣٣	١٥٥,٧	٦٢,٥٣		

يلاحظ من الجدول (٧) أن هناك فروقا كبيرة بين المتوسطين الحسابيين للاختبارين القبلي والبعدي الكلي للمجموعة التجريبية حيث بلغ المتوسط الحسابي القبلي (١١٦,٨) والبعدي (١٥٥,٧) كما يوضح الجدول وجود فروقا

ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) بين المتوسطين الحسابيين حيث بلغت قيمة (ت)(٣,٩٨٠) ومستوى دلالة مقدارها (٠,٠٠١) وهذا يبين أن لإستراتيجية خرائط المفاهيم أثر واضح في تنمية التفكير الإبداعي الكلي عند مجموعة التجربة . كما يبين أن الجدول (٧) وجود فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) بين المتوسطين الحسابيين لاختبار المجموعة التجريبية القبلي والبعدي بالنسبة للأصالة حيث بلغت قيمة (٣,٥٠٦) ومستوى دلالة مقدارها (٠,١٥٣) وهذا يوضح أثر استرايجيية خرائط المفاهيم في تنمية مهارة الأصالة عند عينة البحث . ويلاحظ كذلك من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) بين المتوسطين الحسابيين لاختباري إستراتيجية خرائط المفاهيم القبلي والبعدي بالنسبة للمرونة حيث بلغت قيمة (ت) ، (٤,٥٠٠) ومستوى دلالة مقدارها (٠,٠٩٨) وهذا يبين أن لإستراتيجية خرائط المفاهيم أثرفي تنمية المرونة . ويلاحظ من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α= ٠,٠٥) بين المتوسطين الحسابيين للاختبار القبلي والبعدي بين المجموعة التجريبية والضابطة بالنسبة لمهارة الطلاقة ، حيث بلغت قيمة (ت) للمجموعة التجريبية (٤,٧٩) ومستوى دلالة مقدارها (٠,٠٠١) ، وبلغت قيمة (ت) للمجموعة الضابطة (٣,٨٣) ومستوى دلالة مقدارها (٠,٠٠١) وهذا يبين أن لإستراتيجية خرائط المفاهيم أثر في تنمية مهارة الطلاقة .

وتفسر الباحثة هذه النتائج بأن استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في تدريس التعبير الكتابي قد يسّر للطالبة تعلمها حيث أصبح التعلم مبني على المعنى بدل الحفظ ،حيث قدمت خرائط المفاهيم الموضوعات بصورة منظمة ومتسلسلة كما قدمت المفاهيم في صورة مرئية موضحة العلاقة بين مكوناتها بحيث تظهر مترابطة ومتكاملة . وكان للإستراتيجية أثر كبير على تنمية مهارات التفكير الإبداعي ، وقد يعزى السبب لكون إستراتيجية خرائط المفاهيم محركة لأذهان الطالبات، وهذا مكن الطالبات من الإتيان بأكبر عدد من الصور في الموضوع المحدد للكتابة فيه . وهذا يشير إلى أنهن حققن خاصية مهارة الطلاقة ، وحرصهن على تنوع الصور وعدم تكرارها ، وهذا يشير إلى أنهن حققن المرونة ، وتوصل الطالبات إلى الإتيان بالصور ذات الجدة والأصالة والمغايرة للصور المألوفة وهذا يشير إلى تحقق خاصية الأصالة .

فهناك علاقة تلازمية بين اختبار تورانس الإبداعي وإستراتيجية خرائط المفاهيم ، إذ كليهما يتطلب تخيلا لمواقف ،فاختبار تورانس يتطلب حلولا تخيلية للمشكلات التي يعرضها ، فالنتائج تشير إلى أن طبيعة الإستراتيجية التي تتضمن توليد الأفكار ، والمعاودة المستمرة لها في الكتابة ، والتي تعني توليدا جديدا لها ، كل ذلك كان ارتباطا بعملية التفكير الإبداعي لدى إستراتيجية خرائط المفاهيم من الطريقة الاعتيادية ، فكانت بمثابة المعرفة التي تعين على التفكير الإبداعي كما يقيسه اختبار تورانس ، لذا كان للإستراتيجية أثر دال

إحصائيا على تنمية مهارات التفكير الإبداعي . وتتفق نتائج البحث مع نتيجة دراسة (آيات صالح ١٩٩٩م) ودراسة (عزو إسماعيل ١٩٩٩م) والتي أظهرت نتائجها تفوق المجموعة التي درست بإستراتيجية تصميم مخططات المفاهيم بأنفسهم . وتتفق مع نتائج دراسة(عفت مصطفى ٢٠٠١م) والتي أظهرت نتائجها تفوق المجموعة التي درست بخرائط المفاهيم في الاختبار التحصيلي ككل وعند مستوى الفهم والتطبيق كل على حدة بصفة خاصة . وكذلك تتفق مع دراسة أماني رجب .

- **توصيات البحث ومقترحاته** :

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث يمكن تقديم التوصيات والمقترحات التالية :

- ضرورة استخدام خرائط المفاهيم في تكوين الصورة الفنية الكتابية لمادة التعبير لملائمتها لطبيعته ، ولما تشمل عليه من تفاعل بين المعلم وطلابه وجعل المتعلم نشط وفعال من أجل تحقيق الأهداف .
- تدريب المعلمين على استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في التدريس .
- عقد دورات للموجهين في مجال اللغة العربية لتعرفهم بأهمية استخدام إستراتيجية خرائط المفاهيم في التدريس وتوجيه نظر المعلمين لاستخدامها .
- ضرورة تدريب الطلاب على كيفية بناء خرائط المفاهيم لمساعدتهم على استيعاب المادة المقدمة .
- دراسة أثر إستراتيجية خرائط المفاهيم في التدريس لمستويات تعليمية مختلفة .
- دراسة مقارنة إستراتيجية خرائط المفاهيم وبعض الاستراتيجيات الأخرى .

- **المصادر العربية والأجنبية** :

- أماني،علي السيد رجب (٢٠٠٣م). فعالية التدريس باستخدام خرائط المفاهيم في تحصيل تلاميذ الصف الثاني الإعدادي ذو الأسلوب المعرفي ألكلي التحليلي في الدراسات الاجتماعية واتجاهاتهم نحو المادة ، ماجستير ،كلية التربية جامعة المنصورة .
- آيات حسن صالح (١٩٩٩م) . أثر استخدام كل من خرائط المفاهيم وخرائط الشكل (V) على تصحيح تصورات تلاميذ الصف الأول الإعدادي عن بعض المفاهيم العلمية ،ماجستير،كلية البنات،جامعة عين شمس.
- الآلوسي ،صائب أحمد (١٩٨١م) .أثر استخدام بعض الأنشطة والأساليب في تدريس العلوم على تنمية قدرات التفكير الابتكاري لتلاميذ المدرسة الابتدائية ، أطروحة دكتوراه غير منشورة ،بغداد :جامعة بغداد
- جابر عبد الحميد(١٩٩٩م). إستراتيجيات التدريس والتعليم ،ط١،القاهرة،دار الفكر العربي
- جوزيف،د.نوفاك،بوب جووين(١٩٩٥م) :ترجمة أحمد عصام الصفدي ،إبراهيم محمد الشافعي : تعلم كيف تتعلم ،المملكة العربية السعودية ،جامعة الملك سعود .،جامعة أم القرى،مركز البحوث العلمية.
- خليل يوسف الخليلي وعبد اللطيف حيدر ومحمد جمال الدين يونس (١٩٩٦م). تدريس العلوم في مراحل التعليم العام ،الإمارات العربية المتحدة ،دبي ،دار القلم للنشر والتوزيع .

- زيتون ،عايش محمد (١٩٨٧م) . تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي في تدريس العلوم ،الطبعة ط١ ، عمان : دار عمان للنشر والتوزيع .
- عادل أبو العز أحمد سلامة(٢٠٠٢م).أثر استخدام إستراتيجية قائمة على خرائط المفاهيم وحل المشكلات على تنمية الاتجاهات واستيعاب الطاقة النووية لدى طلاب المرحلة الثانوية ،مجلة القراءة والمعرفة ، العدد الثالث عشر .
- عامر عبد الله سليم الشهراني ،سعيد محمد سعيد (١٩٩٧م) . تدريس العلوم في التعليم العام ،المملكة العربية السعودية ،مطبعة الملك سعود .
- عبد السلام مصطفى عبد السلام (٢٠٠١م) . الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم ،ط١،القاهرة ،دار الفكر العربي .
- عبد الهادي ، نبيل أحمد(٢٠٠٤م) . نماذج تربوية معاصرة ،ط٢،عمان : دار وائل للنشر والتوزيع .
- عبد الهادي ، نبيل أحمد (٢٠٠٣م) . تقويم منهاج الجغرافية للمرحلة الأساسية العليا في ضوء المعايير العالمية . أطروحة دكتوراه غير منشورة ، جامعة اليرموك ، الأردن .
- عزو إسماعيل عفانة(١٩٩٩م) . أثر استخدام ثلاث إستراتيجيات لمخططات المفاهيم لتعليم الرياضيات على تحصيل طلاب الصف الثامن واتجاهاتهم نحو كل من الرياضيات والاستراتيجيات المستخدمة ،المؤتمر القومي لتدريس رياضيات القرن الحادي والعشرين ،الجزء ١، القاهرة (١٤- ١٨)نوفمبر .
- عفت مصطفى طنطاوي (٢٠٠١م) . استخدام إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الكيمياء لزيادة التحصيل المعرفي وتنمية التفكير الناقد وبعض مهارات عمليات العلم لدى طلاب المرحلة الثانوية ،مجلة البحوث التربوية والنفسية ، كلية التربية ،جامعة المنوفية ،العدد٢، السنة السادسة عشر .
- فوزي الشربيني، عفت طنطاوي(٢٠٠١م) . مداخل عالمية في تطوير المناهج التعليمية على ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين ، مكتبة الانجلو المصرية .
- قطامي ،نايفه(٢٠٠١م) . تعليم التفكير للمرحلة الأساسية ،ط١،عمان :دار الفكر .
- كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٢م). تدريس العلوم للفهم رؤية بنائية ،ط١،القاهرة،عالم الكتب .
- كوثر كوجك (١٩٩٧م) . اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس ط٢ ،القاهرة ،عالم الكتب.
- طه علي حسين ،الدليمي (٢٠٠٩). بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية،عالم الكتب الحديث،عمان ،الأردن .
- السرور، يعقوب هايل (٢٠٠٠م) . مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين ،ط٢ ، عمان : دار الفكر .
- صلاح الدين عرفة محمود (٢٠٠٢م) . المنهج المدرسي والألفية الجديدة مدخل إلى تنمية الإنسان ،القاهرة ،دار القاهرة للنشر .
- محمد فرج وآخرون (٢٠٠٣م). تعليم العلوم بين الواقع والمأمول ،الكويت ،مكتبة الفلاح .

- يوسف قطامي ونايفة قطامي (١٩٩٨م) . نماذج التدريس الصفي ،ط٢،الأردن، عمان ،دار الشروق

- Barbara L. S. and John L. (1991): **Effectively Educating Student with Hearing Impairments**, London, Longman Copyright.

- Bartels B.H. (1995): Promating Mathematics Connections with Concept mapping mathematie taching in the Middle School, Vol. 1, No. 7.

- Biter B. (1996): Instruction between Hemis – Phericity Learning Type and Concept Mapping Attributes of Preservice and Inservice Teachers, **Research in Science Teaching** Vol. 31.

- Bolte L.A. (1997): Assessing Mathematical Knowledge with Concept Maps and Interpretive Essays, Paper Presented at the Annual Meeting of the American Education Research Association, Chicago, March 24.

- Brain F., John H. Barry H. (1998): How to Prescience Teachers Use Concept Maps to Organize their Curriculum Content Knowledge?, **Journal of Interactive Learning Research**, Vol. 9, No. 1

- Carol B.& Sarah U. (1991): "Meaningful Learning in College **Biology Teacher**, Vol. 53, No. 4 April.

- Francisco J.S., Nicoll G. and Trautman M. (1998): Integrating Multiple Teaching Methods into a General Chemistry Classroom, **Journal of Chemical Education**, Vol. 95, No. 2

- Gladys O. E. (1995): Effects of Concept and Vee Mapping under Three Learning Modes in Students Cognitive Achievement in Ecology and Genetics, **Journal of Research in Science Teaching**, Vol. 32, No. 9.

- Jan W. A. (1997): The Concept Mapping Home Page", **Latest Update**, Feb. 28.

- Joseph W.C. (1990): " Concepts Maps to Promote Meaningful Learning", **Journal of College Science Teaching**, Feb.

- Joyce B.& Weil M. (1996): **Models of Teaching**, 5th Ed., Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall.

- Laine G.D. (1990): Concept Mapping Strategy to help Students Learning How to Learn, Conell University.

- Lazing J.W. (1997): The Concept Mapping and Curriculum, Available http:usebedte(utvente.nl/Lanzing/cm. home htm.)

- Lee P.L. (1997): Integrating Concept Mapping and Metacognition Methods in a Hyper-Media Environment for Learning Science, **D.A.I.** Vol. 59. No. 11.

- Lioyed M.B. (1997): The Effects of Gowin-S Vee Heuristic Diagraming and Pecnac Mapping Meaningful Learning in the Relation Science Classroom and Laboratory, **D.A.I**., Vol.58. No. 6.

- Michael J. B. (1994): " Student Science Knowledge Related Ecological Crises", International **Journal of Science Education**, Vol. 16. No. 4, August.

- Novak J.D. (1990): " Concept Mapping: A useful Tool for Science Education" **Journal of Research in Science Teaching**, Vol. 27, No. 10.

- Risy P. & Richard (1996): Problems and Issues in the Use of Concept Maps in Science Assessment UTM. **Journal of Research in Science Teaching**, Vol. 23, No. 6.

- Saunders W. L. (1992): "The Constructive Perspective: Implecation andTeaching Strategies for Science", **School Science and Mathematics**, Vol.92, No.3.

- Torrance ,E.P(1978).Hand Book for Training Future Problem Solving Team Progess in the Eduction Gifed and Talented studented students the University of G eorgia cogrhed, p,16.

- Wandersee J.N. (1990): Concept Mapping and the Cartography of Cognition, **Journal of Research in Science Teaching**, Vol. 27, No.10,1990.

- Williams C.G. (1998): Using Concept Maps to Assess Conceptual Knowlegde of Function, **Journal for Research in Mathematics Education**, Vol. 29, No. 4.

- Wilox S.K. and Maria S. (1998): Another Perspective on Concept Maps: Empowering Students, **Mathematics Teaching in the Middle School**, Vol.3, No.7.

****

البحث الرابع :

" دراسة تحليلية مقارنة لمحتوى كتب الأحياء بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير التربية العلمية"

إعـــــداد :

دكتـــور / يحيى علي أحمد فقيهـــي

مشرف تربوي بإدارة التربية والتعليم في جازان

دكتوراه مناهج وطرق تدريس العلوم

" دراسة تحليلية مقارنة لمحتوى كتب الأحياء بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير التربية العلمية"

د / يحيى علي أحمد فقيهي

• **ملخص الدراسة** :

تهدف هذه الدراسة إلى تقويم محتوى كتب الأحياء في مرحلة التعليم الثانوي العام ، ومقارنته بمحتوى منهج الأحياء في التعليم الثانوي نظام المقررات من خلال تطبيق معايير موحدة تشمل جوانب المحتوى العلمي لمواد التربية العلمية ،وقد أجريت الدراسة وفق المنهج الوصفي (تحليل المحتوى) حيث استخدمت بطاقة تحليل تتضمن مجموعة المعايير التي ينبغي تحققها في محتوى كتب الأحياء ، ويندرج تحت كل معيار مجموعة من المؤشرات التي تصف المعيار وتحلله إلى عناصر يمكن ملاحظتها وقياسها ، وتم تطبيق الأداة على جميع كتب الأحياء في المرحلة الثانوية (طبعة العام الدراسي ١٤٣١/٣٠هـ - ٢٠١٠م).

ولتحديد المعايير التي تتم في ضوئها عملية التقويم رجع الباحث إلى المشروعات العالمية في مجال بناء وتقويم محتوى علم الأحياء في التعليم الثانوي ومن أبرزها : مشروع لجنة دراسة مناهج علم الأحياء في الولايات المتحدة الأمريكية (BSCS) ،والمشروع البريطاني لتطوير تدريس علم الأحياء نافيلد Nuffield ، ومشروع اليونسكو UNESCO لتطوير تدريس علم الأحياء،ومشروع الرابطة الأمريكية لتقدم العلوم (AAAS) المعروف بمشروع (2061) ، إضافة إلى مراجعة فاحصة للعديد من قوائم المعايير خاصة تلك التي نالت قدرا كبيرا من النقد والتنقيح، وحظيت بإجماع نخبة من أبرز المختصين كمعايير التربية العلمية الأمريكية (NSES) ، والمعايير القومية للتعليم في مصر،ومعايير المناهج في قطر، مع الاستفادة من العديد من أدبيات التربية العلمية ،ونتائج الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية،كما استوفت الأداة شروط الصدق والثبات بدرجة كافية للوثوق بنتائجها.

وقد أظهرت النتائج أن محتوى كتب الأحياء بالمرحلة الثانوية يحقق معايير الاختيار والتنظيم بمتوسط يتراوح بين (٣.٦٧) و (٣.٩٢) ، أما على مستوى المعايير المشتركة لمواد العلوم الطبيعية فقد امتازت كتب الأحياء بتحقيق معيار العلم والإيمان بدرجة مرتفعه ،وبمتوسط (٣.٨٨) للصف الثاني و(٤) للصفين الأول والثالث ،بينما تدنى مستوى تحقق معايير : العلم والتقنية،والعلم من منظور شخصي واجتماعي،والبحث والتجريب مما يشير إلى أهمية إيلاء هذه الجوانب اهتماما أكبر في عملية تطوير محتوى منهج الأحياء بالمرحلة الثانوية، كما اتضح أن المحتوى لم يتناول(٣٥) موضوعا أي ما نسبته (٤٣.٢٠٪) بشكل كافٍ من التفصيل ،وأظهرت المقارنة تفوق محتوى الأحياء في التعليم العام على نظيره في نظام المقررات.

وبناء على ما توصلت إليه الدراسة من نتائج فإن الباحث يوصي بإجراء مراجعة شاملة لمنهج الأحياء في المرحلة الثانوية ،يتم خلالها توجيه مزيد من العناية بجوانب البحث العلمي والتجريب المخبري المتضمنة في أنشطة الاستقصاء العلمي الهادفة،في ضوء ما تنادي به فلسفة المعايير والاتجاهات الحديثة في التربية العلمية.

كما يوصي بأن يتم تطوير محتوى منهج الأحياء في المرحلة الثانوية في إطار مشروع وطني متكامل لبناء معايير لجميع جوانب تعليم العلوم في مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية.

• المقدمة :

تمتلك البشرية اليوم رصيداً ضخماً من المعرفة في كافة المجالات ، ومن ثم غدا من المستحيل على أي شخص أن يلم بالمعارف الخاصة بمجال واحد ، فضلا عن المجالات الأخرى ،وكان نتيجة للزيادة الهائلة في المعلومات أن تفرعت المعرفة تفرعات عدة ، وظهرت تخصصات دقيقة وضيقة ، وأصبح على العالم أن يختار أحدها ليستطيع متابعة ما تم فيها من أفكار ومعلومات إذا أمكنه ذلك وكذلك زادت الأنشطة والمواقف وتنوعت وأصبحت لها فروع وتخصصات دقيقة تبعًا لما حدث في مجال المعارف والمعلومات .

ومن المعروف أن لكل مادة دراسية حقائقها الأساسية ومنهجها في دراسة الظواهر التي تعنى بها وتقع في نطاق بحثها ، فللدارسة التاريخية منهجها الذي تختلف فيه عن الدراسة الأدبية ، ولهذه الأخيرة أسلوب يختلف عن أسلوب الدراسة العلمية التي تتناول الظواهر المادية . ولكل حقائقها الأساسية ومبادئها وقوانينها التي إذا تمكن المتعلم من الإلمام بها أمكنه أن يمضي في دراستها وحده مستقلا عن المعلم ومستعينا بهذه المبادئ والقوانين ، فالمنهج الجيد هو الذي يقتصر في محتواه على دراسة هذه المبادئ والقوانين والحقائق الأساسية والاتجاهات الرئيسة ، ولا يغرق المتعلم بتفاصيل وجزئيات لا تفيده في تنمية استقلاله بالتعلم.

ولكون المحتوى ركيزة أساسية في المنهج الدراسي فقد حظي باهتمام كبير لدى المعنيين بشؤون التربية والتعليم ،وتبرز أهمية تقويم محتوى مناهج العلوم الطبيعية بصورة أكثر إلحاحا في الوقت الحاضر بسبب ارتفاع وتيرة التطورات العلمية في مجالات العلوم الطبيعية المختلفة سواء على صعيد النظريات العلمية أم على صعيد التطبيقات التربوية لهذه النظريات ، فالتقويم في مجال مناهج العلوم أصبح ضرورة ملحة تتسم بالاستمرارية والحتمية لمواكبة التسارع القائم في كافة المجالات المعرفية العلمية والتربوية وتأثيرها المباشر على عمليات بناء وتطوير المناهج خاصة ما يتعلق بالمحتوى العلمي.

وتعد المعايير التربوية حركة رائدة في تقويم مناهج التعليم ؛ فقد انتشرت كثقافة وفلسفة بقوة في الآونة الأخيرة ، وحظيت بقبول المختصين على مستوى

العالم ؛ حتى أصبحت سمة العصر ،خاصة في العقد الحالي ،الذي يكاد أن يطلق عليه مسمى " عقد المعايير Era of Standards " (زيتون ، ٢٠٠٤)

ولعل من أبرز وأسبق ما أنجز من المشروعات في هذا الميدان،المعايير القومية للتربية العلمية التي أعدت في الولايات المتحدة الأمريكية (NSES) ، من خلال جهد مؤسسي شاركت فيه عدة هيئات قومية رائدة مثل : المؤسسة القومية للعلوم (NSF) ، والجمعية الأمريكية لتقدم العلوم (AAAS) ، والجمعية القومية لمدرسي العلوم (NSTA) ، وبذلك أصبح هذا المشروع أحد أهم المشروعات التي تمت خلال فترة التسعينات في الولايات المتحدة الأمريكية ، وقد أسهمت هذه المعايير بشكل فاعل في تطور التربية العلمية ، وكان لها صدىً واسعاً في أوساط المختصين بالتربية العلمية في جميع أنحاء العالم .(الشايع وشينان،٢٠٠٦)

وتبرز الأهمية التطبيقية والدور الذي تؤديه هذه المعايير في تطوير تدريس العلوم ، من خلال قيام مشروعات عالمية لتطوير تدريس العلوم في ضوء المعايير العالمية لتعليم العلوم مثل مشروع (٢٠٦١) الذي تشرف عليه الرابطة الأمريكية لتقدم العلوم (AAAS) ،وكذلك مشروع التوجهات العالمية لدراسة العلوم والرياضيات (Timss) الذي تشرف عليه الرابطة التربوية العالمية (IEA) وتشارك فيه (٤١) دولة إلى جانب (٢٦) ولاية أمريكية .(الباز ،٢٠٠٥)

وعلى صعيد الوطن العربي قامت مشاريع مشابهة للتجربة الأمريكية في بناء المعايير القومية في العديد من الدول ففي مصر صدرت المعايير القومية للتعليم عام ٢٠٠٣ ،وعلى مستوى دول الخليج العربية صدر في عام ٢٠٠٤عن هيئة التعليم بدولة قطر معايير العلوم التي تضمنت معايير المحتوى لمواد العلوم الطبيعية في جميع صفوف التعليم ، كما عقدت عدة مؤتمرات حول المعايير ،ولعل من أبرزها المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (٢٠٠٥) بعنوان: "مناهج التعليم والمستويات المعيارية".

وفي مجال الدراسات العلمية أكدت دراسة (Thorson,2001) الحاجة إلى تطبيق معايير تعليم العلوم في تخطيط وتنفيذ مداخل واستراتيجيات تدريس العلوم،وأبرزت دراسة (Audet,2000) أهمية إعداد وتنفيذ برامج التطوير المهني لمعلمي العلوم وفق معايير تعليم العلوم ،وأوصت دراسة (Spillana,2000) باستخدام المعايير في تقييم عمليات اتخاذ القرارات التربوية والسياسات التعليمية ،وأوضح (Leonard,2001) أهمية استخدام المعايير في تصميم وتنفيذ استراتيجيات تقييم الأداء في مناهج العلوم ، وعربيا أوصى حيدر (١٩٩٨) المعنيين بتعليم العلوم في الوطن العربي بالاستفادة من التجارب العالمية في وضع معايير تتناسب مع حاجات وطموحات المجتمع العربي ، وأكدت دراسة الحذيفي (٢٠٠٢)على دور معايير تعليم العلوم في تنسيق الرؤى المستقبلية وأهداف التربية العلمية بين دول الخليج العربية ،بينما أوصت دراسة المركز العربي للبحوث

التربوية (٢٠٠٠) باستخدام هذه المعايير في تطوير برامج تدريس العلوم بمراحل التعليم العام بدول مجلس التعاون الخليجي ، وعلى الصعيد المحلي أجريت العديد من الدراسات لتقويم بعض المناهج الدراسية باستخدام المعايير العالمية وذلك من خلال مطابقة محتوى بعض المناهج في المملكة العربية السعودية بالمعايير القومية للتربية العلمية في الولايات المتحدة الأمريكية (NSES) كدراسة الجبر (٢٠٠٥) ،ودراسة الشايع والعقيل (٢٠٠٦)، ودراسة الشايع وشينان(٢٠٠٦).

وتبرز أهمية المعايير في ارتباط توفرها واستخدامها بتحقيق الجودة الشاملة للتعليم من خلال مساعدة الأنظمة التعليمية على التجديد والتطوير المستمر المعتمد على أسس مشتركة لعملية التقويم التي تعد الركيزة الأساسية في عمليات التطوير ، كما أن المعايير تساعد على التميز في المتابعة والتقويم للبرامج والمشروعات التربوية ، وتسهم في تحقيق البيئة التعليمة الملائمة للعمل التربوي المثمر ، كما تسهم المعايير في دقة تحديد الاحتياجات التعليمية لجميع جوانب العملية التعليمية ويشمل ذلك حاجات المعلمين والمناهج الدراسية والطلاب ، مما يحقق جودة إعداد وتدريب المعلمين ، وفاعلية المناهج ، وكفاءة مخرجات التعليم ، إلا أن كل ذلك النتاج والدور الذي تؤديه المعايير الوطنية للتعليم مرهون بشكل قطعي بمدى جودة عملية بناء المعايير ؛ وهو ما يقتضي مشاركة مختلف فئات المجتمع ومؤسساته بشكل فاعل وإيجابي في مشروع بناء المعايير الوطنية للتعليم .

وتأتي الدراسة الحالية في هذا الإطار إذ تهدف إلى معرفة مدى تحقق المستويات المعيارية لمحتوى المنهج في كتب الأحياء بالمرحلة الثانوية،وذلك لإبراز جوانب القوة ومواطن الضعف في عمليات اختيار وتنظيم وعرض محتوى مادة علم الأحياء ، الأمر الذي يسهم في إرساء قاعدة صلبة لتطوير تعليم الأحياء في المرحلة الثانوية بتعزيز الإيجابيات ومعالجة السلبيات بما يحقق الأهداف المنشودة .

- **أسئلة الدراسة** :

تسعى الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما المعايير التي ينبغي تحققها في محتوى منهج الأحياء في المرحلة الثانوية؟
- ما مدى تحقق معايير اختيار المحتوى وتنظيمه في كتب مادة الأحياء في التعليم الثانوي العام ؟
- ما مدى تحقق معايير محتوى مواد العلوم الطبيعية في كتب مادة الأحياء في التعليم الثانوي العام ؟
- ما واقع تضمين معايير محتوى علم الأحياء في كتب الأحياء بالتعليم الثانوي العام ؟.
- ما مستوى تحقق معايير المحتوى في كتب الأحياء بالتعليم الثانوي بنوعيه العام ونظام المقررات؟

• **أهداف الدراسة** :

تتلخص أهداف الدراسة فيما يلي :

- تحديد المعايير التي يجب تحققها في محتوى منهج الأحياء بالمرحلة الثانوية.
- التعرف على مستوى تحقق معايير اختيار المحتوى وتنظيمه في كتب الأحياء في التعليم الثانوي العام.
- التعرف على مستوى تحقق معايير محتوى مواد العلوم الطبيعية في كتب الأحياء بالتعليم الثانوي العام.
- الكشف عن مستوى تضمين معايير محتوى علم الأحياء في كتب الأحياء في التعليم الثانوي العام.
- إجراء مقارنة بين محتوى كتب الأحياء في التعليم الثانوي العام ونظيره في نظام المقررات من حيث تحقق معايير التربية العلمية.

• **أهمية الدراسة** :

- تقدم هذه الدراسة قائمة بالمعايير اللازمة لمحتوى مواد العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية مبنية على أسس تربوية وعلمية معتمدة ، ومستمدة من نتاج جهود عدد من الخبراء والمختصين عالمياً وعربياً ومحلياً ، مما يجعلها صالحة لاستخدامات تربوية عديدة لعل من أبرزها : تقويم وتطوير مناهج العلوم في المراحل الدراسية المختلفة وفق أسس تربوية حديثة .
- تسهم هذه الدراسة في بناء معايير وطنية للتعليم في المملكة العربية السعودية من خلال بناء معايير لتعليم العلوم وفق الاتجاهات العالمية الحديثة ، بالاستفادة من الخبرات السابقة لبعض الدول العربية والأجنبية وبلورتها في صورة محلية بالاستنارة بالخبرات الوطنية المؤهلة في المؤسسات البحثية والتربوية .
- تواكب هذه الدراسة الاتجاهات المعاصرة في مجال التربية العلمية وتستجيب لتوصيات المؤتمرات العلمية العربية المعنية بشؤون تطوير مناهج العلوم في الوطن العربي .
- تكشف الدراسة عن واقع ما يتضمنه محتوى كتب الأحياء في مختلف صفوف المرحلة الثانوية مقارنة بما يجب أن يكون عليه المحتوى كما تنادي به فلسفة المعايير الحديثة.
- تلقي الضوء على نقاط الالتقاء والاختلاف بين محتوى علم الأحياء في التعليم الثانوي العام ونظيره في نظام المقررات،بما يسهم في تطوير كلا المحتويين للوصول إلى تحقيق معايير التربية العلمية.

• **حدود الدراسة** :

- شملت عملية تحليل المحتوى جميع كتب الأحياء بالمرحلة الثانوية .
- تم التحليل وفق بطاقة تتناول أبعاد المحتوى العلمي لمادة الأحياء في المرحلة الثانوية.
- طبقت أداة الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام ١٤٣٠/١٤٣١هـ (٢٠١٠م).

• **مصطلحات الدراسة** :

• **التقويم** : Evaluation

يعرف ستفلبيم Stufflebeam التقويم بأنه: " عملية تتضمن التخطيط والجمع لتوفير معلومات مفيدة للحكم على أشياء محددة لتحسين صناعة القرارات ". (علي ، ١٩٩٨ : ٤) . ويقصد بالتقويم في هذه الدراسة : إصدار حكم على جودة كتب الأحياء بالمرحلة الثانوية ، باستخدام معايير محددة للمحتوى العلمي لكتب مواد العلوم الطبيعية في المرحلة الثانوية عامة،وكتب الأحياء خاصة.

• **المحتوى** : Content

يعرف المحتوى بأنه: " جميع المعارف والاتجاهات والقيم والمهارات المراد إكسابها للمتعلمين ". (علي ، ٢٠٠٣م : ٩٤) . ويعرف الباحث المحتوى في هذه الدراسة أنه : كل ما تتضمنه صفحات كتب الأحياء في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية للعام الدراسي (١٤٣٠/١٤٣١هـ - ٢٠١٠م) من موضوعات ومعلومات أساسية أو إضافية (إثرائية) ومفاهيم وصور وأشكال وأنشطة تعليمية وأسئلة وتمارين.

• **المعايير** : Standards

يعرف المعيار لغويا بأنه :" نموذج متحقق أو متصور لما ينبغي أن يكون عليه الشيء ، وجمعه معايير ، والمعيار : كل ما تقدر به الأشياء من كيل أو وزن والعيار هو كل ما اتخذ أساسا للمقارنة." (مجمع اللغة العربية ، د..ت : ٦٣٩). ويعرف حمدان (١٩٨٦) المعيار بأنه " مستوى الكفاية أو الصحة أو الفاعلية التي يتقرر على أساسها نوع الحكم الصادر على شيء ما ". ص ٥٩ . كما تعرف المعايير (وتسمى أيضا المستويات المعيارية) بأنها : " عبارات تصف ما يجب أن يصل إليه المتعلم من معارف ومهارات وقيم نتيجة دراسته محتوى معين ". (وزارة التربية والتعليم المصرية ، ٢٠٠٣)

• **معايير المحتوى** : Content Standards

تعرف معايير تعليم العلوم بأنها : " مجموعة من المحكات التي تحدد ما ينبغي أن يعرفه ويفهمه الطالب ، وما يكون قادراً على القيام به خلال مادة العلوم " (الباز ، ٢٠٠٥ : ١١٦) . ويعرف الباحث معايير المحتوى المقترحة في هذه الدراسة بأنها: مجموعة من العبارات العامة التي تصف ما يجب أن يكون عليه محتوى كتب الأحياء في المرحلة الثانوية ، ويتم تحديد ملامح كل عبارة عامة من خلال مجموعة من المؤشرات التي تصف الأداء المتوقع أو المحتوى الدقيق الذي تتضمنه العبارة وتتصف صياغتها بأنها أكثر تحديداً وأكثر إجرائية.

• **نظام المقررات** Courses' System

تعرف وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٥) نظام المقررات بأنه: " هيكل جديد للتعليم الثانوي يتكون من برنامج مشترك يدرسه جميع الطلاب ومسارين تخصصيين أحدهما للعلوم الأدبية والآخر للعلوم الطبيعية ... وتتبنى هذه

الخطة في هيكلها الجديد جوانب عديدة من أهمها : نظام الساعات الدراسية المقننة التي يسجلها الطالب في كل فصل دراسي ، ونظام المعدلات الفصلية والتراكمية ". ص٥

- **الإطار النظري والدراسات السابقة** :

- **تحديد واختيار المحتوى**:

تتضمن عملية اختيار المحتوى انتقاء المعارف والخبرات المراد تضمينها في المنهج ،ويضع المختصون في مجال مناهج التعليم معايير أساسية وعامة عندما يتصدون لعملية اختيار وانتقاء المعرفة العلمية للمحتوى الدراسي ، وتتمثل هذه المعايير فيما يلي : (إبراهيم والكلزة، ١٩٨٦) (الخليفة،٢٠٠٣)

- الارتباط بأهداف المنهج : يجب اختيار المادة الدراسية بحيث تساعد على تحصيل الأهداف العامة والخاصة فينبغي عند اختيار محتوى المنهج وخبراته أن نضع في اعتبارنا الأهداف العامة للمدرسة ، والتي يمكن تحقيقها عن طريق هذا المحتوى . أي أنه كلما تنوعت وتعددت الخبرات التعليمية أمكن تحقيق الأهداف التربوية دون إهمال بعضها.
- الواقعية: عند اختيار محتوى المنهج لابد أن يختار على أساس النواتج التي ثبتت قيمتها العلمية ، وعلى أساس ارتباط هذا المحتوى بالحياة العامة للمتعلمين ، أي أن المحتوى لابد أن يكون صالحا للاستعمال ، وأن يكون واقعياً وبعيداً عن الخيال ، فالمعلومات التي يكتسبها المتعلم ستحقق هدفا معينا ،وينبغي أن يخدم هذا الهدف حاجات معينة في الحياة اليومية للمتعلم.
- مراعاة ميول التلاميذ وحاجاتهم: ينبغي أن تشبع المادة العلمية الميول الحالية للمتعلمين، ليس هذا فحسب بل يجب أن يساعد المحتوى أيضا على تطوير الميول وتنمية ميول جديدة تتصل بموضوع المادة الدراسية ، فما يهتم به المتعلم يعتبر عنصرا هاما في اختيار المحتوى .
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين : ينبغي أن يواجه محتوى المنهج وأوجه نشاطه الفروق الفردية بين المتعلمين، وذلك باختيار أنماط النشاط التعليمية التي تمثل درجات متنوعة من الصعوبة تتحدى قدرات المتعلمين وفى نفس الوقت تسمح لكل منهم بأن يحصل قدرا كافيا من النجاح .
- القابلية للتعلم : يجب أن يكون المحتوى مناسبا لمرحلة النمو التي يمر بها المتعلم ، فكل مرحلة من المراحل لها خصائصها الجسمية والانفعالية والاجتماعية والعقلية ، ولا يمكن للمحتوى أن يحقق أغراضه كاملة إلا إذا تمكن المتعلم من تعلمه حسب المستوى الذي توصل إليه نموه في كل من هذه الخصائص .
- الارتباط بمشكلات الفرد المتعلم والمجتمع: إن اختيار الموضوعات وأوجه النشاط التي ترتبط بالمشكلات الاجتماعية والثقافية الموجودة في المجتمع مثل مشكلة وقت الفراغ ومشكلات الشباب الصحية والنفسية ، ومساعدتهم

على حلها من خلال ممارسة أوجه النشاط المختلفة التي يحبونها ويرغبون في ممارستها ؛ كل ذلك يساعد على حسن تكيفهم مع المجتمع ، وعلى حل هذه المشكلات الأساسية لديهم ، كما يسهم في اتزانهم نفسيا واجتماعيا.

ولا يختلف المختصون في تعليم العلوم كثيراً في توصيفهم لمعايير اختيار محتوى مناهج العلوم ،فقد أورد تقرير العلم للجميع الصادر عن الرابطة الأمريكية لتقدم العلوم (AAAS,1989:xiii) المعايير التالية:

- المنفعة Utility : ويقصد بها مدى إفادة المحتوى المتعلمين في حياتهم الحاضرة والمستقبلة.
- المسؤولية الاجتماعية Social Responsibility: ويقصد بها قدرة المحتوى على إكساب المتعلم قيم المشاركة في اتخاذ القرارات الاجتماعية.
- القيمة الذاتية للمعرفة The Intrinsic Value of Knowledge : ويقصد بها علاقة المحتوى بالثقافة المحلية للبلد ،وثقافة الجنس البشري التاريخية .
- القيمة الفلسفية للمعرفة Philosophical Value: ويقصد بها قدرة المحتوى على تنمية روح التأمل في القضايا الإنسانية والفلسفية الكبرى مثل: الحياة والموت،واليقين والشك.
- إثراء الطفولة Childhood Enrichment : ويقصد بهذا المعيار قدرة المحتوى على جعل مرحلة الطفولة ممتعة وثرية بالخبرات التي تساعد على النمو السليم.

- **تنظيم المحتوى** :

تتضمن عملية تنظيم المحتوى ترتيب المعلومات في تتابع منطقي وسيكولوجي،وتقدم خلالها سلسلة المعارف والمعلومات والمهارات التي تم اختيارها وانتقاؤها من ضمن كم هائل من المعرفة العلمية في كل مادة دراسية ،وتتم هذه العملية وفق أنماط تنظيمية محددة ،وفي ضوء معايير علمية . ويمكن تلخيص مجمل المعايير اللازمة لتنظيم المحتوى على النحو التالي : (الخليفة ، ٢٠٠٣ ، ٣٠٣)

- الاستمرارية Continuity : تعني الاستمرارية أن تكون الخبرات التعليمية في الوحدة الدراسية مرتبطة ارتباط رأسيا ، بمعنى أن الخبرة الحاضرة تستند إلى خبرة ماضية ، كما أن الخبرة الحاضرة تؤدي إلى خبرة لاحقة وكذلك يطبق الاستمرار على مستوى الصفوف أو المراحل ، وقد يحدث في الصف الواحد، وفي المادة الواحدة ، فيستند محتوى كل مادة لمحتوى سابق ويمهد لمحتوى لاحق.
- التتابع Sequence : يتصل التتابع بالاستمرار ، حيث إن التتابع بوصفه معيارا للتنظيم يؤكد أهمية إن تكون كل خبرة تالية مبنية على الخبرة السابقة ، ولكنها في الوقت نفسه يجب أن تسعى إلى اتساع وتعمق أكبر للمعارف والمهارات والاتجاهات التي تتضمنها الخبرات .

- التكامل Integration : يشير التكامل إلى العلاقة الأفقية بين خبرات المنهج ، وتنظيم هذه الخبرات ينبغي أن يتم بطريقة تساعد التلميذ على تحقيق نظرة موحدة متسقة لمضمون الخبرات ، كما تساعده على توحيد سلوكه فيما يتعلق بالعناصر التي تتناولها الوحدة .
- التوازن Balance : يقصد به مراعاة التوافق بين الترتيب المنطقي والترتيب النفسي عند تنظيم محتوى المنهج ،بحيث يتفق مع خصائص المادة الدراسية وترتيبها المنطقي،كما يتفق مع خصائص نمو الطلبة ويراعي حاجاتهم وميولهم ،وهو ما يسمى الترتيب السيكولوجي (النفسي).
- المرونة Flexibility : يجب أن يتصف محتوى المنهج بالمرونة الكافية التي تجعله ملائما لاستخدام أكثر من طريقة للتدريس ،بحيث يكفل للمعلم حرية تنويع طرق واستراتيجيات تدريسه لمقابلة التنوع الكبير في قدرات المتعلمين على الفهم والاستيعاب ،ومواجهة الفروق الفردية بينهم.

• مشروعات تطوير تعليم الأحياء:

تعد المشروعات العالمية التي تستهدف تطوير مناهج العلوم الطبيعية مصدراً هاما لكل المهتمين والباحثين في مجال تقويم مناهج العلوم، وفي الدراسة الحالية تمثل هذه المشروعات رافدا هاما من روافد بناء معايير تعليم العلوم التي يتم في ضوئها تقويم محتوى منهج الأحياء في المرحلة الثانوية ، حيث تقدم هذه المشروعات مضامين عدة تتصل بجميع جوانب المناهج في صورتها المثلى أو المرجوة وذلك على نطاق عالمي وبجهود مشتركة لعدد كبير من المختصين ،فقد قامت بعض الهيئات والمنظمات الدولية بعدة مشروعات لتطوير مناهج الأحياء في العالم ، ونقدم فيما يلي لمحة موجزة عن أبرزها:

•أولاً : مشروع لجنة دراسة مناهج علم الأحياء في الولايات المتحدة BSCS :

أوضح السايح (١٩٨٧) ونشوان (٢٠٠١) أن مشروع Biological Science Curriculum Study جاء استجابة للنقد الذي وجهته لجنة دراسة مناهج علم الأحياء في الولايات المتحدة الأمريكية لمناهج الأحياء، فقد وجدت اللجنة أن هناك حاجة ماسة وضرورية إلى إصلاح مناهج الأحياء نظرا لأن المناهج القائمة في ذلك الوقت لا تعكس الصورة الصادقة لعلم الأحياء إذ يعاب عليها ما يلي:

- عدم مسايرة محتوى الكتب الدراسية للتطورات الحديثة في المادة العلمية .
- الحفظ الآلي للمعلومات الذي يؤدي إلى لفظية التعلم " Verbalism" ،ويعد ذلك من أبرز العيوب في تعليم المعلومات إذ يؤدي إلى ضعف في نوعية التعليم .
- تقديم المعلومات في صورة مجزأة ،مما يؤدي إلى حفظ آلي وصعوبة فهم وعدم مراعاة معايير الاستمرارية والتتابع والتكامل في اختيار الخبرات التعليمية وتنظيمها .
- تزويد التلاميذ بالمعلومات في صورة جاهزة معدة مسبقاً ، مما يشجع التلاميذ على التقبل السلبي للمعلومات ،ويقلل من ممارستهم النشاطات الإيجابية التي تنمي مهارات التعلم الذاتي لديهم.

- قصور الدراسة المعملية وحصرها كهدف تدريبي وليس تنقيبي ، فلا تتاح فرص البحث واكتساب مهارات حل المشكلة للطلاب .

• **ثانياً : المشروع البريطاني لتدريس العلوم " نافيلد "** Nuffield:

يذكر نشوان (١٩٩٢: ٢٩٧) أن هذا المشروع قدم بالاشتراك بين مؤسسة " نافيلد " الصناعية وقسم التربية الاسكتلندي ، ويركز المشروع على المدخل البيئي ، وتتلخص أهداف المشروع فيما يلي :

- تطوير قدرة التلاميذ على اكتشاف الحقائق من خلال الخبرات المباشرة وغير المباشرة .
- تدريب التلاميذ على استخدام الطريقة العلمية .
- تطوير مهارة التلاميذ في استخدام المعمل .
- تطوير مهارات التلاميذ في الملاحظة والتصنيف .
- توظيف الحقائق .

وقد صدرت عن المشروع خمسة كتب في الأحياء للمرحلة الثانوية ، شملت الموضوعات الأساسية التالية :

- مقدمة عن الكائنات الحية : ويتضمن التنوع بين الكائنات،التصنيف،الخلية التكاثر .
- الحياة والعمليات الحيوية : ويتضمن علاقة الإنسان بالميكروبات،خصائص الكائنات الحية،علاقة الإنسان بالبيئة
- المحافظة على الحياة : ويتضمن وظائف الكائنات الحية،توزيعها ، حركتها
- الكائنات الحية في بيئاتها : ويتناول موضوع علم وظائف الأعضاء المتقدم مع الربط بالبيئة .
- استمرارية الحياة : ويتناول موضوعات عن الوراثة،النمو ،التطور .

• **ثالثاً: مشروع اليونسكو** UNESCO **لتطوير علم الأحياء** :

اشترك أساتذة بعض الجامعات الأفريقية والأمريكية مع مدرسي علم الأحياء في بعض المدارس الثانوية الإفريقية، وكذلك بعض المختصين في التربية وطرق تدريس العلوم في إعداد (١٢) وحدة أو كتيباً وهي كالتالي: (العبد ، ٢٠٠٣: ١١٢)

- وحدات قائمة على أساس المدخل البيئي وهي : علم الحياة من حولنا النباتات كأحياء منتجة للغذاء ،
- الحيوانات كأحياء مستهلكة للغذاء ،الكائنات الحية وبيئتها ، الجماعات الحيوية،الإنسان وبيئته .
- وحدات قائمة على مداخل أخرى غير البيئة وهي : الغذاء كمصدر للطاقة والمواد اللازمة للنمو ، التغذية في الإنسان ،التكاثر في الكائنات الحية الأحياء الدقيقة ،الإنسان والمرض .

• **رابعاً : مشروع المجال ، التتابع والتناسق** (SS&C) :

يشير خطايبة (٢٠٠٥: ٨٢) أن هذا المشروع بدأ عام ١٩٨٨م بهدف زيادة الثقافة العلمية من خلال تقديم المفاهيم العلمية المهمة بالقدر الكافي وعلى مدى معين وبشكل متناسق بين المواد العلمية ،ويركز المشروع على تقليص كمية المحتوى

العلمي بحيث يساعد على تنمية فهم التلاميذ للعلوم واستخدامها لحل المشكلات اليومية والقضايا التي لها صفة علمية أو تكنولوجية،مع الأخذ بعين الاعتبار التدرج المناسب للمفاهيم والأفكار العلمية بناء على معرفة كيف يتعلم الطلبة .

وجاءت نشأة هذا المشروع بناء على اقتراح "بيل ألدريدج Bill Aldridge" فقد توصل من خلال تحليله مناهج العلوم ، ومقارنتها بمناهج عدة دول متقدمة أن هذه المناهج قاصرة عن تحقيق المدى والتتابع والتناسق ، ويمثل هذا المشروع مبادرة لإعادة بناء مناهج العلوم ، وقد تبنت هذه المبادرة الرابطة القومية لمعلمي العلوم في الولايات المتحدة الأمريكية (NSTA) عام ١٩٩٠م ،وبدعم كبير من المؤسسة القومية للعلوم(NSF) ، وتم تطبيق المشروع في عدد من الولايات الأمريكية بما يتفق مع أهداف كل ولاية وتوجهاتها الخاصة.

• **خامساً : مشروع ٢٠٦١:**

قدمت الرابطة الأمريكية لتقدم العلوم (AAAS) مبادرة شاملة لتحسين تعليم العلوم تمثلت في مشروع (٢٠٦١) الذي سمي بالعام الذي يتوقع أن مذنب هالي سيعود للظهور فيه ، وهو الموعد الذي يتزامن مع التاريخ الذي حدده القائمون بهذا المشروع للانتهاء من عملية التحول الجذرية التي يهدفون إليها ،ونتج عن هذا المشروع تقريران الأول : بعنوان " العلم للجميع " والآخر : بعنوان " الثقافة العلمية " ،ويتضمنان ملامح المعرفة العلمية التي يجب الوصول إليها كما يضعان التوصيات التعليمية للدراسة في التعليم قبل الجامعي.

ويلاحظ أن محتوى التعلم في مشروع (٢٠٦١) يؤكد على عدة مبادئ من أهمها: (نشأت ، ٢٠٠٥: ٩٠)

- اعتماد الاستقصاء العلمي كجزء من طبيعة العلم.
- اكتساب المتعلم المعرفة والمهارات الضرورية للتعامل بفاعلية مع القضايا المجتمعية.
- الفهم من خلال استخدام منهجية البحث العلمي.
- الاهتمام بخصائص المتعلم ،مع وضع محتوى يتناسب وهذه الخصائص.
- النظرة التكاملية بين العلوم المختلفة.
- تشجيع التعلم التعاوني ،والشك العلمي ،وحب الاستطلاع ، واستخدام التفكير الناقد.
- اكتساب المتعلم ثقافة علمية في العلوم والرياضيات والتكنولوجيا.
- الترابط والتواصل بين محتوى العلوم للمراحل الدراسية المختلفة.
- التركيز على الفهم والاستيعاب أكثر من التذكر والحفظ.
- استخدام الكتاب المدرسي كمرجع ،وليس كمصدر وحيد للمعلومات.

• **سادساً: مشروع تنمية الثقافة البيولوجية** (DBL) :

يعتبر مشروع تنمية الثقافة البيولوجية (Developing Biology Literacy) أن مفهوم الثقافة البيولوجية يمتد فيما وراء عمليات التذكر

للمصطلحات العلمية وتعريفاتها حيث أنها عملية مستمرة بامتداد الحياة ومسعى متواصل ، فهي ليست هدفا يحققه الفرد أو لا يحققه ، وبالتالي فإن مهمة المختصين في مجال التربية البيولوجية هي مساعدة الأفراد للحصول على قدرٍ كافٍ من المعرفة للمفاهيم العلمية الخاصة بعلم الأحياء.

ويقسم المشروع مستويات الثقافة البيولوجية لأربعة أقسام هي: (العبد ٢٠٠٣: ١٣١)

- الثقافة البيولوجية اللفظية : يمنح هذا المستوى من يتمتع به القدرة على التعرف على المصطلح البيولوجي كمصطلح يرتبط بالظاهرة الطبيعية الحيوية ،أي أنه يجعل المتعلم قادرا على تمييز المصطلح المنتمي لعلم البيولوجي عن المصطلحات المنتمية لعلوم أخرى .
- الثقافة البيولوجية الوظيفية : في هذا المستوى يستطيع الطلاب تذكر بعض التعريفات الصحيحة لبعض المصطلحات أو المفاهيم البيولوجية دون فهم المجال أو الإحساس به .
- الثقافة البيولوجية التركيبية : يمنح هذا المستوى من الثقافة البيولوجية فهماً أشمل للمنظومة المفاهيمية الكبرى،أو المبادئ الموحدة لعلم البيولوجي وتساعد على تنظيم ما يتعلق بالتفكير البيولوجي .
- الثقافة البيولوجية متعددة الأبعاد : يعبر هذا المستوى عن فهم واسع وتفصيلي ومترابط الجوانب لأحد موضوعات علم البيولوجي ويتصل هذا البعد أثناء نموه بالمنظومات المفاهيمية الأخرى باستمرار .

• **سابعاً : التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع** (STS)

تعد حركة التفاعل بين العلوم والتكنولوجيا والمجتمع (Science Technology Society) من أكثر حركات إصلاح مناهج العلوم وتطوير محتواها سعيا لتحقيق الثقافة العلمية ،وقد ظهرت هذه الحركة نتيجة للنقد الموجه لمناهج العلوم آنذاك،وتتمثل فيما يلي:(علي ،٢٠٠٣: ٢٨)

- عدم تركيز مناهج العلوم على العلاقة المتبادلة بين العلم والتكنولوجيا.
- عدم إظهار الجانب الاجتماعي للعلم.
- ظهور قضايا ومشكلات ذات صبغة علمية وتكنولوجية اتخذت طابعاً محلياً وعالمياً.
- وجود تعارض بين محتوى مناهج العلوم في المدارس ومعظم حاجات الطلاب.

ويقوم اتجاه العلم والتكنولوجيا والمجتمع على خمسة محاور هي : (العبد ٢٠٠٣: ١٣٣)

- الإطار الاجتماعي للعلوم والتكنولوجيا: ويستند إلى أن أكثر القضايا والمشكلات الملحة تنشأ من تداخل العلوم والتكنولوجيا والمجتمع .
- استخدام المعرفة : ويستند إلى أن تنمية المواطنة الجيدة يدخل ضمن تعلم العلوم ،وأن التحدي الذي يواجه المتعلم هو الاستفادة من العلوم باعتبارها جهازا لإنتاج المعرفة في مجتمع يستخدم المعرفة ، وتكون التكنولوجيا هي الرابط بينهما .

- التركيز على طريقة حل المشكلة : ويستند إلى أن استخدام المعرفة العلمية لإعداد المواطن يتطلب أن يتعلم الطلاب المشكلات الحقيقية التي تتضمن جوانب علمية وتقنية واجتماعية .
- التفكير المنطقي في صنع القرار : ويستند إلى أن استخدام المعرفة لأجل حل المشكلات الاجتماعية لا يتضمن عملية تجميع الحقائق والتفكير المنطقي في حلها فحسب ، وإنما يراعي القيم الفردية والاجتماعية.
- الأخلاق والقيم : ويستند إلى أن استخدام المعارف العلمية والتكنولوجية في إطار اجتماعي يطرح أسئلة ترتبط بالقيم والأخلاق ، ويظهر من خلالها التضارب في وجهات النظر المختلفة بين الأفراد والجماعات .

- **الخصائص المشتركة لمشروعات تطوير مناهج علم الأحياء** :

تتميز هذه المشاريع بصفات مشتركة أهمها: (الكثيري ،١٩٩٢: ٢٣- ٢٤) :

- التركيز على إيجابية التلميذ ونشاطه لتحقيق الأهداف التي ترمي لها دراسة علم الأحياء .
- تكامل دراسة علم الأحياء مع المواد الدراسية الأخرى .
- الاهتمام بالنشاط العلمي والدراسات المخبرية .
- تنشيط التفكير العلمي لدى التلاميذ وتدريبهم على حل المشكلات .
- تدريب التلاميذ على أساليب البحث .
- ارتباط الموضوعات بحاجات المجتمع .
- الاستفادة من التطور التقني في مجال تدريس علوم الحياة .

وبعد استعراض بعض أشهر مشاريع تطوير تعليم العلوم عامة وتعليم الأحياء خاصة،واستنباط خصائصها المشتركة،يتبادر إلى الذهن تساؤل عما يميز هذه المشاريع عن مشاريع الإصلاح المماثلة في الوطن العربي ،وفي هذا الصدد يشير بعض التربويين أن حركة الإصلاح الحالية في أمريكا تختلف عن محاولات الإصلاح في الوطن العربي لأنها تنظر للقضية بشمولية أكبر ، فلا تقتصر على تعديل أو تطوير المناهج فقط ، وإنما تشمل جميع مكونات تعليم العلوم ، كما تمتاز تلك المشاريع بالنظر إلى عملية الإصلاح بأنها عملية مؤسسية لا تقوم بها فئة واحدة ،وإنما تتم بمشاركة جميع المعنيين بتعليم العلوم من معلمين وطلبة ومشرفين،بالإضافة إلى المختصين في المناهج،ومراكز متخصصة في العلوم والتقنية ، وهذا قد يفسر سبب عدم فعالية معظم جهود تطوير مناهج العلوم في البلاد العربية. (فقيهي،١٤٣٠)

- **المعايير القومية الأمريكية للتربية العلمية**: National Science Education (NSES) Standards

تعد المعايير الوطنية لتعليم العلوم في الولايات المتحدة الأمريكية أقدم وأبرز مشروعات بناء المعايير التربوية على المستوى العالمي، ويرتبط تاريخها بجهود تطوير التعليم وحركة الإصلاح التربوي التي ألقت بظلالها على مختلف مجالات منظومة التربية والتعليم ، وعلى حياة المجتمع الأمريكي بكل جوانبها. ويذكر Trowbridge وآخرون (٢٠٠٤: ٨٥- ٨٧) أن مصطلح المعايير

Standards أصبح كلمة شائعة في الحوارات عن التدريس منذ عام ١٩٨٩م عندما أصدر المجلس الوطني لمدرسي الرياضيات (NCTM) "معايير التقييم والمناهج للرياضيات المدرسية" ،حيث تحدد المعايير الوطنية التوقعات والمستويات الدنيا للكفايات ،وتعمل كموجهات لما ينبغي أن يلم به المتعلم ،وتوصف معايير تعليم العلوم في أمريكا بأنها سياسات وليست مناهج ،وأنها وطنية وليست اتحادية (أي أنه متفق عليها في جميع أرجاء البلاد وليس في ولاية أو منطقة محددة) ، وطوعية وليست إلزامية،ودائمة التغير والتطور وليست جامدة. وتمثل المعايير الوطنية لتعليم العلوم رؤية وطموحا وإنجازا،ويمكن استخدامها وسائل قياس للحكم على تصميم برامج العلوم المدرسية،وتقدم رؤية واضحة لما يعنيه كون الفرد مثقفا علميا ،بحيث تصف ما يجب على الطلبة فهمه وما يمكنهم فعله كنتيجة لخبراتهم التعليمية المتراكمة،وتقدم أسسا للأحكام المتعلقة بالبرامج والتعليم والتقييم والسياسات والمبادرات التي توفر الفرص لجميع الطلبة للتعلم بطرق تتماشى مع هذه المعايير.

- **مراحل بناء معايير التربية العلمية الأمريكية** :

مرت عملية إنجاز معايير تعليم العلوم في الولايات المتحدة الأمريكية بعدة مراحل ،ونستعرض تلك المراحل بإيجاز فيما يلي : (النجدي وآخرون ، ٢٠٠٥: ٢٥- ٢٧) (الشايع وشينان ،٢٠٠٦: ١٦٤- ١٦٦)

- كان للمعايير القومية لتعليم العلوم بشائر عديدة ذات أهمية ، ففي عام ١٩٨٣م تم إصدار تقرير " أمة في خطر A Nation at Risk" الذي طالب بإعادة النظر في نظام التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية والعمل على إصلاحه .
- بدأ الاهتمام الفعلي بالمعايير القومية في عام ١٩٨٩م عندما وافقت رابطة الحكام القومية على أهداف التعليم ، وقد حظيت هذه الخطوة بتشجيع رئيس الولايات المتحدة الأمريكية (آنذاك) حيث أقر تشكيل " لجنة وضع أهداف التعليم القومي " .
- وفي عام ١٩٨٩م تم وضع مناهج علوم مطورة ومبتكرة ، حيث أصدرت الرابطة الأمريكية لتطوير العلوم (AAAS) مشروعها (Project 2061) " العلوم من أجل كل الأمريكيين Science for All Americans كما أصدرت الرابطة القومية لمعلمي العلوم (NSTA) مشروعها عن التنسيق والتتابع والمدى ، الذي تبنى تطوير محتوى العلوم .
- وفي عام ١٩٩١ وبتشجيع لجنة وضع الأهداف القومية للتعليم قام المجلس القومي للبحوث (NRC) بدور فعال ورئيس من أجل تحديد وتطوير المعايير القومية لتدريس العلوم من حيث : المحتوى ، وطرق التدريس والتقييم ، وقدموا دعما ماليا كبيرا لهذا المشروع .
- وفي عام ١٩٩٢ اجتمعت اللجنة المسئولة عن المعايير القومية مع مجموعات العمل الثلاث (المحتوى والتدريس والتقييم) وعقدت جلسات عمل مكثفة أسفرت عن الانتهاء من الشكل المبدئي لتطوير المعايير بنهاية عام ١٩٩٣م .

- خلال مدة ١٨ شهرًا تم عرض هذه المعايير على أعداد كبيرة من معلمي العلوم ، والعلماء ، ودراسي العلوم ، وكثير من المهتمين بتعليم العلوم ، و تم عرض أكثر من ١٥٠ عرضًا من العروض العامة تم خلالها مناقشة موضوعات عديدة حول إصلاح نظام التربية العلمية ، وطبيعة معايير تعليم العلوم .
- بعد ذلك بدأ العمل على إنتاج " مسودة أولية " كاملة لمعايير تعليم العلوم وتم عرض هذه المسودة الأولية في مايو ١٩٩٤ على فئة مختارة من مجموعات متخصصة Focus groups من أجل تعرف انتقاداتهم ،وملاحظاتهم على هذه المعايير ، وتقديم مقترحاتهم .
- وبعد أن تم فحص وتحليل العديد من المقترحات المقدمة لتحسين المسودة الأولية ، تم إعداد وثيقة المعايير في ديسمبر ١٩٩٤م،حيث تم توزيع أكثر من ٤٠،٠٠٠ نسخة من هذه الوثيقة على حوالي ١٨،٠٠٠ فردًا ، و ٢٥٠ مجموعة عمل ، وذلك بغرض مراجعة وتنقيح الوثيقة من خلال جمع و تحليل الملاحظات والتعليقات المقدمة من قبل الأفراد و المجموعات المشاركة في مراجعة هذه الوثيقة ، وتكللت الجهود المشتركة لكل هؤلاء بإعداد الصورة النهائية للمعايير القومية لتعليم العلوم في ديسمبر من عام ١٩٩٥م، ثم منحت حقوق طبعها حيث تم نشرها خلال عام ١٩٩٦م .

• تحليل المحتوى وتقويم المناهج :

• مفهوم تحليل المحتوى :

أورد طعيمة (٢٠٠٤: ٦٩- ٧٥) عدة تعريفات لتحليل المحتوى نذكر منها ما يلي:

- هولستي Holsti يعرف تحليل المحتوى بأنه : أسلوب بحثي يرمي إلى الخروج بإستدلالات عن طريق تشخيص صفات محددة للرسائل تشخيصا موضوعيا منظما.
- بيرسلون Berslon يعرف تحليل المحتوى بأنه: طريقة للبحث يتم تطبيقها للوصول إلى وصف كمي موضوعي هادف لظاهر المحتوى بطريقة منظمة .
- يعرفه سمير حسنين بأنه " أسلوب علمي لوصف المحتوى الظاهر والمضمون الصريح للمادة المراد تحليليها من حيث الشكل والمضمون " .
- ويعرفه ماهر صبري بأنه " أسلوب علمي إحصائي يهدف إلى تحويل المواد المكتوبة إلى بيانات عددية كمية قابلة للقياس ،وتستخدم نتائجه في مجال التعليم عند تقويم محتوى الكتب والمناهج الدراسية والحكم على مدى جودتها ".

• العلاقة بين التحليل والتقويم :

يقصد بالتقويم العملية التي تعنى بإصدار القرارات استنادًا إلى أدلة أو قرائن من خلال رصد السلبيات والإيجابيات والبحث عن الأسباب التي أدت إلى الضعف أو القصور الملاحظ تمهيدا لوضع العلاج المناسب . بينما التحليل هو : عملية استنباط يقوم فيها الفرد بتجزئة الكل إلى أجزاء بما يسهل فهم طبيعة المحتوى

المراد تحليله ، وبذلك فإن القائم بالتحليل يستند إلى معيار أو لعدة معايير محددة ويقتصر دوره على الوصف وليس مطالبا بإصدار حكم يؤهل لاتخاذ قرار بشأن المحتوى الذي تم تحليله .

ويشترك محلل المحتوى ومقومه في أنهما يقومان بجمع البيانات إلا أن لكل منهما هدف مختلف فالمحلل يقتصر هدفه على الوصف الموضوعي ولا يمتد إلى إصدار قرار. (طعيمة ،٢٠٠٤: ٩٦)

وفي هذا الصدد يذكر العساف (٢٠٠٣: ٢٣٧) أن الأغراض البحثية التي يستخدم فيها تحليل المحتوى هي : الوصف الكمي ،والمقارنة ،والتقويم ، وبذلك يمكن القول أن عملية التحليل قد تتضمن التقويم إذا كانت فئات التحليل أو المعيار الذي تتم عملية التحليل في ضوئه هو معيار معدٍ للتقويم ، بمعنى أن إصدار حكم على المحتوى يتم أثناء التحليل وليس منفصلا عنه .

- **أهداف تحليل محتوى الكتب المدرسية** :

يعد تحليل الكتب المدرسية من أبرز استخدامات أسلوب تحليل المحتوى في المجال التربوي ، وتتناول معظم الدراسات التحليلية الكتاب المدرسي لأهميته في مجال التعليم ، وتستهدف عملية تحليل محتوى الكتب الدراسية ما يلي : (طعيمة ، ٢٠٠٤: ٨١)

- استكشاف أوجه القوة والضعف وتقديم أساس لمراجعتها وتحسينها .
- مساعدة مؤلفي الكتب المدرسية وتزويدهم بتوجيهات وإرشادات إلى ما يجب تضمينه وما ينبغي تجنبه. ٣- تقديم مواد مساعدة لمراجعة برامج الدراسة وإعداد المعلمين والإداريين واختيار الكتب المدرسية .
- المساعدة في تقديم منهجية للبحث في تقويم الكتب المدرسية للاقتداء بها عند تأليف وتجريب الكتب قبل طباعتها وتعميمها .
- الكشف عن القيم والاتجاهات الشائعة في الكتاب المدرسي ،وتحديد مدى ملاءمتها لحاجات الطلاب والمجتمع المحلي .

- **محتوى منهج الأحياء في ضوء حركة المعايير** :

حظي جانب المحتوى في تعليم العلوم باهتمام بالغ لدى المعنيين ببناء المعايير فالمحتوى يمثل الصياغة العملية للأهداف المرجوة ،وتتحدد في ضوئه استراتيجيات التدريس وأساليب التقويم المناسبة ، ويرتبط المحتوى المقدم للمتعلم بعلاقة وثيقة بآلية عملٍ الدماغ البشري وقدرته على الاستيعاب ،إذ يعتبر المحتوى ذو المعنى عنصرا أساسا من عناصر نمو الدماغ وتيسير عمله،وليكون المحتوى العلمي ذا معنى للمتعلم فإنه يجب أن يتصف بما يلي: (عبيدات وأبو السميد،٢٠٠٩: ٩٥- ٩٦)

- أنه محتوى مرتبط بحاجات المتعلم وخبراته السابقة .
- أن يحتوي المحتوى خبرات تتسم بالقرب من معيشة المتعلم الحقيقية الملموسة والمحسوسة.
- أن تكون الخبرات المتضمنة في المحتوى مستندة إلى دراسة مفاهيم وعلاقات ،وليس دراسة حقائق ؛ فالمفاهيم تعمل على تنشيط الدماغ للبحث عن

روابط وعلاقات جديدة بشكل متواصل ،بينما تتصف الحقائق بالجمود مما يجعلها أقل قدرة على تنشيط الدماغ وإثارة التفكير.

- أن يسهل المحتوى عملية دمج المتعلم في الموقف التعليمي .

ومن خلال مطالعة أدبيات المناهج ،ومشروع المعايير القومية للتعليم في مصر،ومعايير التربية العلمية في الولايات المتحدة الأمريكية،ومعايير المناهج بدولة قطر،وبالاستنارة بآراء المختصين في مؤسسات التعليم والبحث العلمي المحلية استخلص الباحث قائمة بالمعايير التي ينبغي تحققها في محتوى منهج الأحياء بالمرحلة الثانوية،مصنفة إلى ثلاث فئات:

- معايير اختيار وتنظيم محتوى المنهج : وتمثل مواصفات أساسية لبناء وتطوير المحتوى الدراسي الجيد.
- معايير محتوى مواد العلوم الطبيعية : وتمثل مواصفات مشتركة لمحتوى مناهج العلوم الطبيعية.
- معايير محتوى علم الأحياء : وتتضمن موضوعات علم الأحياء التي ينبغي أن تُدرس في المرحلة الثانوية.

- **الدراسات السابقة** :

- **أولاً: دراسات تناولت محتوى كتب الأحياء:**

أجرى المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (٢٠٠٠) دراسة تقويمية لمناهج العلوم الموحدة في دول الخليج العربية شملت الدول المطبقة للمناهج الموحدة في العلوم وهي : الإمارات والكويت وسلطنة عمان وقطر،وطبقت على الصفين العاشر والحادي عشر (الثاني والثالث ثانوي)، وفيما يخص الأحياء فقد أظهرت النتائج بعض أوجه القصور من أهمها : أن طريقة العرض في كتاب الطالب لا تشجع على التعلم الذاتي ، وأن معينات الكتاب المدرسي لا تشجع على الابتكار بالقدر الكافي .

وقام خليل (٢٠٠١) بدراسة هدفت إلى معرفة واقع مناهج الأحياء في المرحلة الثانوية في مصر في ضوء الموضوعات والمفاهيم الحديثة الناتجة عن الثورات العلمية ، وإعداد برنامج لتطوير منهج الأحياء بجوانبه المختلفة ،وقد أظهرت النتائج أن المحتوى لا يتضمن كثيرا من الموضوعات والمفاهيم الحديثة في علم الأحياء،إضافة إلى قصور في الأنشطة والوسائل التعليمية.

وهدفت دراسة صافيناز غنيم (٢٠٠١) إلى تحديد مطالب التربية العلمية في القرن الحادي والعشرين في مجال علم الأحياء،والتعرف على مدى تضمين هذه المطالب في محتوى منهج الأحياء في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية وبتحليل كتب الأحياء توصلت الدراسة إلى أن منهج الأحياء يعد قاصرا عن تحقيق متطلبات التربية العلمية في مجال علم الأحياء للقرن الحادي والعشرين حيث بلغت نسبة تحقق هذه المطالب في المنهج (٢٥,٨٧ ٪) من حجم المقرر .

وقام الأمير (٢٠٠٣) بدراسة هدفت إلى التعرف على أهم الأسس التربوية الإسلامية لمقررات الأحياء بالمرحلة الثانوية للبنين في المملكة العربية السعودية

والتعرف على واقع بناء هذه المقررات في ضوء الأسس التربوية الإسلامية ، وقد أظهرت نتائج تحليل المحتوى أن درجة تضمين الأسس التربوية الإسلامية في مقررات الأحياء متوسطة بشكل عام .

وأجرى العبد (٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى تطوير محتوى منهج الأحياء للثانوية العامة في مصر في ضوء متطلبات التخصص الأكاديمي بالجامعة والثقافة العلمية ، حيث قام الباحث بتصميم وتجريب وحدة تفصيلية مبنية على المحتوى المفاهيمي المتطور لعلم البيولوجي والثقافة العلمية البيولوجية ، وقد أظهرت النتائج فاعلية الوحدة المقترحة في زيادة نمو الثقافة البيولوجية لدى الطلاب.

وقام آل أحمد (٢٠٠٥) بدراسة واقع التجارب المعملية في مقرر الأحياء للصف الثالث الثانوي في المملكة العربية السعودية وبعض الدول في ضوء الممارسات الواقعية ،حيث قارن الباحث بين محتوى التجارب العملية في كتب الأحياء في كل من السعودية والإمارات العربية المتحدة وماليزيا والمدارس البريطانية في جدة ،وقد اتضح من النتائج أن المعايير العلمية قد توفرت في الموضوعات المختارة للتجارب المعملية في الدول المشار إليها ، وتبين أن ماليزيا تقدمت من حيث الترتيب تلتها المدارس البريطانية في جدة،وجاءت السعودية ثالثاً متقدمة على الإمارات وذلك في مجال توفر المعايير المطلوبة والتجهيزات اللازمة لتنفيذ التجارب المعملية .

وهدفت دراسة نجوى شاهين (٢٠٠٥) إلى تطوير مناهج الأحياء بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات حاجات الطالبات وتنمية مهارات عمليات العلم ،حيث تم تقويم منهج الأحياء باستخدام أسلوب تحليل المحتوى في ضوء قائمة تتضمن الحاجات البيولوجية ومهارات عمليات العلم وقد أظهرت النتائج أن المحتوى لا يلبي حاجات الطالبات .

وتناولت دراسة الشهري (١٤٣٠) تحليل محتوى كتب الأحياء بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية بهدف التعرف على واقع معالجتها لمستحدثات علم الأحياء والأخلاقيات المرتبطة بها ،واتضح بتحليل المحتوى أن معظم القضايا عولجت كمعلومات إثرائية لا تدخل ضمن التقويم مما يقلل من الاهتمام بها، كما أغفلت بعض القضايا المهمة كالطب البديل،وتبين أن هناك تدنٍ شديد في الجوانب الأخلاقية المرتبطة بقضايا المستحدثات الحيوية.

- **ثانياً: دراسات تناولت معايير التربية العلمية** :

معظم الدراسات التي تمت وفق حركة المعايير التربوية هدفت إلى مطابقة المعايير القومية في الولايات المتحدة الأمريكية (NSES) بمحتوى المناهج الدراسية المقابلة لها في المملكة العربية السعودية كدراسة الجبر (٢٠٠٥) التي حلل فيها محتوى كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي في ضوء معايير ولاية إنديانا الأمريكية، ودراستي الشايع والعقيل (٢٠٠٦) والشايع وشينان (٢٠٠٦) اللتان جرى فيهما مطابقة محتوى كتب العلوم ،في الصفوف من رياض

الأطفال إلى الثاني المتوسط ،بالمعايير القومية للتربية العلمية في الولايات المتحدة الأمريكية (NSES) ،وجاءت النتائج مشيرة إلى ضعف تحقيق معايير العلم والتقنية.

وأجرى الباز (٢٠٠٥) دراسة بهدف تحديد معايير تعليم العلوم بالمرحلة الإعدادية ، وتجريب منهج مقترح في ضوء معايير تعليم العلوم للمرحلة الإعدادية في دولة البحرين ، حيث اعتمد الباحث بصورة أساسية على المعايير القومية الأمريكية للتربية العلمية NSES في تحديد معايير تعليم العلوم مع إضفاء بعض التعديلات في ضوء طبيعة وفلسفة المجتمع البحريني ،وكان من أبرز نتائج الدراسة ارتفاع مستوى التحصيل المعرفي لدى الطلاب ، وكذلك ارتفاع مستوى أدائهم في التجارب العلمية من خلال دراسة الوحدة المقترحة في ضوء معايير العلوم .

وقدم إسماعيل (٢٠٠٥) في دراسته نموذجاً لوحدة دراسية في العلوم للمرحلة الابتدائية في ضوء الأهداف المعززة للثقافة العلمية ووفقا لمعايير الجودة لتعليم العلوم ، حيث أعد الباحث مقياسا للثقافة العلمية بالرجوع إلى مشروع المعايير القومية للتربية العلمية في الولايات المتحدة الأمريكية ومشروع إعداد المعايير القومية للتعليم في مصر ، وقد خرجت النتائج مشيرة إلى فعالية الوحدة المقترحة في زيادة مستوى الثقافة العلمية لدى عينة الدراسة ووصوله إلى حد الكفاية المحدد مسبقا وهو(٧٥٪).

وقام العثمان (٢٠٠٧) ببناء معايير لمحتوى العلوم في المرحلة المتوسط وفق متطلبات الثقافة العلمية باستخدام أسلوب (دلفاي) ،كما قام بتحليل محتوى كتب العلوم في المرحلة المتوسطة لتقويم مدى تناولها المجالات والمعايير والمؤشرات اللازمة لتحقيق الثقافة العلمية،وطبق الباحث اختبارا لقياس مستوى طلاب وطالبات الصف الثالث المتوسط في الثقافة العلمية،ومن أبرز ما توصلت إليه الدراسة أن محتوى كتب العلوم في المرحلة المتوسطة يعد قاصرا عن تحقيق متطلبات الثقافة العلمية ؛ حيث بلغت المعايير والمؤشرات التي تم تناولها في كتب العلوم مجتمعة (٤٧٪) من المؤشرات المقترحة،وأن مستوى الثقافة العلمية لدى الطلاب منخفض .

وأجرى فقيهي (١٤٢٩) دراسة استهدفت تقويم منهج الأحياء المطبق في التعليم الثانوي بنظام المقررات بالمملكة العربية السعودية،حيث شملت عملية التقويم أهداف المنهج ،ومحتواه ،وعمليتي التدريس والتقويم،وتوصلت الدراسة إلى بناء قائمة بمعايير مناهج التربية العلمية ،وكشف تحليل المحتوى عن وجود قصور في تحقيق معايير التربية العلمية، على الرغم من تناول المحتوى (٧٧٪) من الموضوعات المقترحة.

- **ثالثاً: دراسات أجنبية** :

الدراسات الأجنبية اتجهت في خطين متمايزين أحدهما: مقارنة واقع بعض جوانب التعليم كالمحتوى والتدريس بالرؤية التي تحملها معايير تعليم العلوم

القومية (NSES)، فقد كشفت دراسات (Leonard , 2001) (Beeth,2003) (Michael,2003) أن استخدام معايير تعليم العلوم يساعد في تقويم مناهج علم الأحياء بالمرحلة الثانوية ،وأنها تسهم في تحديد أوجه الاستقصاء البحثي والأنشطة المهارية التي ينبغي أن يتضمنها منهج البيولوجي بالمرحلة الثانوية وأن محتوى منهج الأحياء قد تطور بشكل كبير باستخدام المعايير ،.وهو ما أكده (Bybee,2006) في دراسته الشاملة التي تناولت تأثير المعايير القومية الأمريكية للتربية العلمية على النظام التعليمي ،وبينت الأثر الإيجابي للمعايير على مكونات النظام التعليمي المتمثلة في محتوى المنهج ، وطرق التدريس وأساليب التقويم ، والتقنيات التعليمية .

أما الخط الآخر الذي نحاه الباحثون فهو : استخدام المعايير القومية في إحداث تغييرات مرغوبة في جوانب مقصودة من تعليم العلوم ،فقد استخدم مدخل معايير تعليم العلوم في دراسة (Seiler,2001) لزيادة تحصيل الطلبة،واستخدم في دراسة (Huber,2001) لتنمية قدرة الطلبة على حل المشكلات ،واستخدم في دراسة (Audet,2000) لتنمية المعلمين مهنيا ، وقد توصلت هذه الدراسات إلى فاعلية معايير تعليم العلوم في تحسين هذه الجوانب بدرجة كبيرة،وثبت فاعلية استخدام المعايير في تقويم منهج الأحياء كما أكدت ذلك دراسة (Leonard , 2001) .

وقد أظهرت نتائج مجمل الدراسات ذات العلاقة أن الحاجة إلى تقويم وتطوير مناهج الأحياء ما زالت قائمة نظرا لقصور المناهج الحالية في عدة جوانب منها عدم الوفاء بمطالب الثقافة العلمية ،وعدم توازن الاهتمام بين المعرفة النظرية والتطبيقات العملية،وإغفال بعض القضايا الصحية والبيئية الهامة.

وتبرز هذه الدراسات حاجة كثير من الدول العربية إلى بناء معايير وطنية للتعليم بشكل عام ،ولتعليم العلوم بشكل خاص ؛ حيث تعددت الرؤى التي تم من خلالها تقويم مناهج العلوم سواء على المستوى المحلي أم على مستوى الدول العربية ،ومن هنا يتضح أن (توطين المعايير) أصبح مطلبا ملحا ،وضرورة تربوية آن أوانها ،فلم يعد من المقبول تقويم مناهجنا المحلية وفق رؤية غير وطنية تحمل فكرا مختلفا وتستند إلى أسس مغايرة لواقع تعليمنا ،ورؤيتنا المستقبلية التي تنسجم مع غايات مجتمعنا وثوابته وقيمه الأصيلة.

- **إجراءات الدراسة** :
- **منهج الدراسة** :

أجريت الدراسة وفق المنهج الوصفي (تحليل المحتوى) الذي يقوم على التحليل الكمي لوحدة التحليل المختارة بهدف معرفة مقدار الظاهرة أو حجمها،والوصول إلى استنتاجات تساعد في تطوير المحتوى. ويستخدم هذا المنهج لتحقيق عدة أعراض من أهمها: الوصف الكمي لظاهرة ما،والمقارنة بين ظاهرتين أو أكثر، والتقويم لإصدار حكم حول قضية معينة. (عبيدات وآخرون،٢٠٠٢) (العساف ،٢٠٠٣)

• **مجتمع وعينة الدراسة**:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع كتب الأحياء للصفوف الأول والثاني والثالث الثانوي التي تدرس خلال العام الدراسي : ١٤٣٠/١٤٣١هـ- ٢٠٠٩/٢٠١٠م.

• **أداة الدراسة**:

استخدم الباحث بطاقة تحليل قام ببنائها في دراسة سابقة (فقيهي ،١٤٢٩) فقد أعدت البطاقة لتحليل محتوى مقررات الأحياء في التعليم الثانوي (نظام المقررات) ، ولغرض تطبيقها على مجتمع الدراسة الجديد أجريت عليها تعديلات طفيفة باستشارة بعض المختصين لتكون صالحة لتقويم محتوى كتب الأحياء في التعليم الثانوي العام (نظام السنوات الدراسية).

واختار الباحث وحدة الموضوع أو الفكرة (Theme) : وهي ، كما يذكر طعيمة (٢٠٠٤: ١٣٥)، إما جملة أو أكثر تدور حول مفهوم معين ، أو فكرة تدور حول قضية محددة،وقد اختيرت لتناسبها مع المفردات التي يتم التحليل في ضوئها وهي عبارة عن مؤشرات يتضمن كل مؤشر موضوعا أو فكرة محددة وبذلك فهي تناسب أهداف الدراسة ،وطبيعة أداة التحليل ،والمحتوى الذي يتم تحليله .

ويتم تحديد مستوى التحقق في المحورين الأول والثاني ،المتعلقان بمعايير اختيار وتنظيم المحتوى ومعايير محتوى مواد العلوم الطبيعية، وفق تدريج لدرجات التحقق: كبيرة،متوسطة،ضعيفة،غير متحقق،لكون المؤشرات هنا هي مفاهيم يمكن تحديد مدى توافرها وفق تدريج محدد، أما المحور الثالث الذي يتضمن الموضوعات التي ينبغي تناولها في المحتوى فتم اختيار تدريج ثنائي يصنف المعالجة إلى نوعين: **معالجة رئيسة**: عندما يتم التناول بصورة واضحة وصريحة وبمستوى كافٍ من التفصيل. **ومعالجة ثانوية**: عندما يتم التناول بصورة ضمنية أو موجزة.

• **صدق الأداة**:

سبق أن حققت الأداة شروط الصدق والثبات في دراسة سابقة (فقيهي ، ١٤٢٩) ونظرا لتقارب المحتويين المستهدفين بالتحليل ،رأى الباحث إجراء بعض التعديلات لتناسب أهداف الدراسة الحالية ،ثم عرضت بطاقة التحليل المعدلة على بعض المختصين لإبداء الرأي حول مناسبتها لمجتمع الدراسة الجديد،فأبدى المحكمون ملاحظات طفيفة تم الأخذ بها لتصبح البطاقة صالحة للاستخدام.

• **ثبات التحليل** :

للتأكد من ثبات نتائج التحليل تم حساب نسبة الاتفاق بالطريقتين التاليتين:

١- ثبات التحليل باختلاف الزمن :

قام الباحث بتحليل كتب الأحياء ،ثم أعاد التحليل مرة أخرى بعد مضي شهر على التحليل الأول ، وتم حساب نسبة الاتفاق بين مرتي التحليل باستخدام

معادلة هولستي (Holisty). C.R = 2M / N1 + N2 (معامل الثبات = ٢× عدد مرات الاتفاق /إجمالي عدد الفئات) (صبري والرافعي،٢٠٠١). وتم حساب معامل الاتفاق لكل محور على حدة ،ثم تم حساب إجمالي متوسط نسبة الاتفاق بين التحليلين ،حيث كانت قيمة معامل الثبات (٩٦٪) .

٢- ثبات التحليل باختلاف المحللين :

استعان الباحث بفاحص آخر، حيث قام بعملية تحليل مستقلة لجميع الكتب بعد الاتفاق على طريقة التحليل وضوابطه ،وتم حساب نسبة تطابق نتائج التحليل باستخدام معادلة هولستي (Holisty) وكانت نسبة الاتفاق بين التحليل الثاني للباحث وتحليل الفاحص (٩١ ٪). ويتضح من القيم السابقة أن معامل الثبات عالٍ بدرجة كافية للوثوق بنتائج التحليل .

- **الأساليب الإحصائية** :

- استخدمت معادلة معامل الثبات لحساب نسبة الاتفاق بين مرات التحليل والتحقق من ثبات التحليل.
- استخدم المتوسط الموزون لتقدير مدى توفر المعايير العامة للمحتوى والمعايير المشتركة لمواد العلوم.
- استخدمت التكرارات والنسب المئوية لتحديد مدى تناول الموضوعات المحددة كمحتوى لعلم الأحياء.

ويوضح الجدول (١) المقياس المستخدم في هذه الدراسة:

جدول رقم (١) : تقدير درجة التحقق وفق قيم المتوسط الموزون والنسبة المئوية

قيمة المتوسط الموزون	النسبة المئوية	القيمة	درجة التحقق
من ١ إلى أقل من ١.٧٥	من صفر إلى أقل من ٢٥%	١	غير متحقق
من ١.٧٥ إلى أقل من ٢.٥٠	من ٢٥% إلى أقل من ٥٠%	٢	ضعيفة
من ٢.٥٠ إلى أقل من ٣.٢٥	من ٥٠% إلى أقل من ٧٥%	٣	متوسطة
من ٣.٢٥ إلى ٤	من ٧٥% إلى ١٠٠%	٤	كبيرة

- **تحليل وتفسير النتائج** :

- **إجابة السؤال الأول** :

للإجابة عن السؤال الأول للدراسة الذي نصه: " ما المعايير التي ينبغي تحققها في محتوى منهج الأحياء في المرحلة الثانوية ؟" ، استخدم الباحث قائمة قام ببنائها وتقنينها في دراسة سابقة (فقيهي، ١٤٢٩) ،وتتضمن القائمة ثلاثة محاور: معايير عامة لاختيار وتنظيم محتوى المنهج الدراسي ،ومعايير مشتركة لمحتوى مواد العلوم الطبيعية ،ومعايير خاصة بمحتوى علم الأحياء بالمرحلة الثانوية،وتضم (٢٠) معيارا و (١٤١) مؤشرا .

• **إجابة السؤال الثاني:**

للإجابة عن السؤال الثاني ،ونصه: " ما مدى تحقق معايير الاختيار والتنظيم في كتب مادة الأحياء بالتعليم الثانوي العام ؟"، يمثل الجدول التالي قيم المتوسطات الموزونة ودرجة تحقق معايير الاختيار والتنظيم.

جدول رقم (٢) : المتوسطات الموزونة ودرجة تحقق معايير اختيار وتنظيم محتوى المنهج

المعايير	عدد المؤشرات	كتاب الصف الأول ثانوي					كتاب الصف الثاني ثانوي					كتاب الصف الثالث ثانوي					درجة تحقق المعيار
		توزع المؤشرات				المتوسط الموزون	توزع المؤشرات				المتوسط الموزون	توزع المؤشرات				المتوسط الموزون	
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير متحقق		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير متحقق		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير متحقق		
١) المفاهيم الأساسية.	٤	٤		-	-	٤	٣	١	-	-	٣.٧٥	٤	-	-	-	٤	كبيرة
٢) الارتباط بالأهداف.	٤	٣	١	-	-	٣.٧٥	٣	١	-	-	٣.٧٥	٤	-	-	-	٤	كبيرة
٣) الحداثة .	٣	٣	-	-	-	٤	٢	١	-	-	٣.٦٧	٣	-	-	-	٤	كبيرة
٤) المعرفة والاستقصاء.	٤	٣	١	-	-	٣.٧٥	-	٤	-	-	٣	٣	١	-	-	٣.٧٥	كبيرة
٥) التدرج.	٤	٤	-	-	-	٤	٤	-	-	-	٤	٤	-	-	-	٤	كبيرة
٦) الارتباط بالمجتمع.	٨	٨	-	-	-	٤	٦	٢	-	-	٣.٧٥	٧	١	-	-	٣.٨٨	كبيرة
المجموع	٢٧	٢٥	٢	-	-	٣.٩٢	١٨	٩	-	-	٣.٦٧	٢٥	٢	-	-	٣.٩٢	كبيرة

ويتضح من الجدول (٢) ما يلي :

- بلغت متوسطات تحقق معايير اختيار وتنظيم المحتوى لكتب الصفوف الثلاثة على الترتيب (٣.٩٢)،(٣.٦٧)،(٣.٩٢) وهو ما يدل على ارتفاع مستوى تحقق المعايير بشكل عام،ويلاحظ تساوي كتابي الصفين الأول والثالث في متوسطهما العام ،وارتفاع مستواهما مقارنةً بكتاب الصف الثاني ثانوي .
- يعد معيار (التدرج) أفضل المعايير تحققا على مستوى الصفوف الثلاثة حيث تحقق بمتوسط قدره (٤) في جميع الكتب ،مما يعني أن المفاهيم والمهارات والاتجاهات التي ضمنت في منهج الأحياء تم تنظيمها بتدرج مناسب لمستوى نمو الطلبة وقدراتهم واستعداداتهم.

- تحقق معيار (المفاهيم الأساسية) بمستوى مناسب في جميع الصفوف الثلاثة حيث تحققت مؤشراته بدرجة كبيرة بمتوسط (٤) في كتابي الصفين الأول والثالث ،بينما بلغ متوسطه في الصف الثاني (٣,٧٥) ؛ ويدل ذلك على عناية كتب الأحياء بالمفاهيم والمعارف الأساسية وأنه خال من الحشو والتكرار إلى حد كبير، كما يتسم بحداثة موضوعاته وارتباطها بالقضايا والمشكلات المعاصرة .
- تحقق معيار (الارتباط بالأهداف) بمتوسط (٣,٧٥) لكتابي الصفين الأول والثاني ،وبمتوسط (٤) للصف الثالث،مما يعني أن محتوى كتب الأحياء يرتبط بأهداف المنهج ارتباطا وثيقا .
- تحقق معيار (الحداثة) بمتوسط مرتفع قدره (٤) في كتابي الصفين الأول والثالث ، أما كتاب الصف الثاني فقد تحققت فيه مؤشرات الحداثة بمتوسط قدره (٣,٦٧) ، وبذلك تكون درجة التحقق كبيرة في جميع الكتب، مما يعني توافق موضوعات كتب الأحياء مع المستجدات والقضايا العلمية المعاصرة.
- انخفض مستوى تحقق معيار المعرفة والاستقصاء بمتوسط قدره (٣) في الصف الثاني،مقارنة بمستوى تحققه في الصفين الأول والثالث البالغ (٣,٧٥)،إلا أن المستوى العام للمعيار للكتب الثلاثة معا مرتفع بمتوسط قدره (٣,٥٠)،ويشير ذلك إلى حاجة المحتوى إلى تعزيز مهارات الاستقصاء العلمي.
- أكثر كتب الأحياء ارتباطاً بقضايا المجتمع هو كتاب الصف الأول ثانوي حيث تحققت مؤشرات معيار (الارتباط بالمجتمع) بمتوسط قدره (٤) وبلغت المتوسطات في كتابي الصفين الثاني والثالث (٣,٧٥) و (٣,٨٨) على التوالي ؛ مما يعني أن محتوى كتب الأحياء يرتبط بقضايا المجتمع ومشكلاته ويعالج الموضوعات المتصلة بحياة الطالب اليومية بمستوى جيد .

- **إجابة السؤال الثالث** :

يمثل الجدول التالي قيم المتوسطات الموزونة التي تجيب عن السؤال الثالث الذي ينص على الآتي: ما مدى تحقق معايير محتوى مواد العلوم الطبيعية في كتب مادة الأحياء بالتعليم الثانوي العام ؟."

من الجدول يتضح ما يلي :

- أكثر كتب الأحياء الثلاثة تحقيقاً لمعايير مواد العلوم الطبيعية هو كتاب الصف الأول بمتوسط (٣,٨٥) ،فيما كانت قيم المتوسط لكتاب الصف الثاني (٣,٢٧)،و (٣,٦٤) لكتاب الصف الثالث.
- يعد معيار (العلم والإيمان بالله تعالى) أكثر المعايير تحققاً في محتوى كتب الأحياء للصفوف الثلاثة بمتوسط (٤) للصفين الأول والثالث و(٣,٨٨) للصف الثاني ، مما يعني اتصاف المحتوى بإبراز العلاقة التكاملية بين المعرفة العلمية والإيمان بالله ، واهتمامه بترسيخ القيم الدينية وتحقيق الأهداف الوجدانية المتصلة بالجانب الروحي والعقدي ، ولا تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الأمير (٢٠٠٣) من أن درجة تضمين الأسس التربوية الإسلامية في مقررات الأحياء متوسطة بشكل عام ، مما

يدل على فاعلية تطوير المحتوى في هذا الجانب خلال الفترة بين الدراسة السابقة والدراسة الحالية.

جدول رقم (٣) : المتوسطات الموزونة ودرجة تحقق معايير محتوى مواد العلوم الطبيعية

المعايير	عدد المؤشرات	كتاب الصف الأول ثانوي					كتاب الصف الثاني ثانوي					كتاب الصف الثالث ثانوي					درجة تحقق المعيار
		توزع المؤشرات				المتوسط الموزون	توزع المؤشرات				المتوسط الموزون	توزع المؤشرات				المتوسط الموزون	
		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير متحقق		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير متحقق		كبيرة	متوسطة	ضعيفة	غير متحقق		
١) العلم والإيمان.	٨	٨	-	-	-	٤	٧	١	-	-	٣,٨٨	٨	-	-	-	٤	كبيرة
٢) العلم والتقنية.	٧	٤	٣	-	-	٢,٧١	١	٥	١	-	٣	٥	٢	-	-	٣,٧١	متوسطة
٣)العلم من منظور شخصي واجتماعي	٩	٨	١	-	-	٣,٨٩	٥	٢	٢	-	٣,٣٣	٦	١	٢	-	٣,٤٤	كبيرة
٤) البحث والتجريب.	٤	٤	-	-	-	٤	-	٢	٢	-	٢,٥٠	٢	٢	-	-	٣,٥٠	كبيرة
٥) تاريخ العلم وطبيعته.	٥	٤	-	١	-	٣,٦٠	٢	٢	١	-	٣,٢٠	٣	١	١	-	٣,٤٠	كبيرة
المجموع	٣٣	٢٨	٤	١	-	٣,٨٥	١٥	١٢	٦	-	٣,٢٧	٢٤	٦	٣	-	٣,٦٤	كبيرة

- المستوى العام لتحقق معيار (العلم والتقنية) جاء متوسطاً بمتوسط عام لجميع الصفوف قدره (٣,١٤) ، وتراوحت قيم المتوسط بين (٢,٧١) في كتاب الصف الأول و(٣) في كتاب الثاني و(٣,٧١) في كتاب الثالث الثانوي وبذلك يكون كتاب الصف الأول أقل الكتب تحقيقاً لمؤشرات العلم والتقنية ،كما يعد هذا المعيار أقل المعايير تحققاً على مستوى الصفوف الثلاثة مجتمعة .
- تحقق معيار (العلم من منظور شخصي واجتماعي) بمتوسط عام (٣,٥٥) لكتب الأحياء الثلاثة،وجاءت قيم المتوسط الموزون للصفوف المرحلة الثانوية كالتالي: (٣,٨٩)،(٣,٣٣)،(٣,٤٤) وهي تقع ضمن فئة التصنيف (مرتفع) ،ويبرز كتاب الصف الأول باعتباره أفضل الكتب تحقيقاً للمؤشرات المتصلة بعلاقة التكامل بين الفرد والمجتمع في القضايا العلمية المختلفة.
- تحقق معيار البحث والتجريب بمتوسط عام بلغ (٣,٣٣) ،ويتضح تميز كتاب الصف الأول بتحقيق المتوسط الأعلى (٤) ،بينما تراجعت قيم المتوسط إلى (٢,٥٠) للصف الثاني ،و(٣,٥٠) للصف الثالث ،مما يشير إلى ضرورة تدعيم الكتابين الأخيرين بمزيد من الأنشطة التجريبية والبحثية .

- حقق معيار (تاريخ العلم وطبيعته) متوسطاً عاماً قدره (٣,٤٠) وذلك على مستوى كتب الصفوف الثلاثة مجتمعة،وجاءت المتوسطات تفصيلا على النحو التالي : (٣,٦٠)،(٣,٢٠)،(٣,٤٠) ويبرز كتاب الصف الثاني باعتباره أقل الكتب إبرازا لتاريخ علم الأحياء وخصائصه المميزة حيث يصنف متوسطه ضمن درجة التحقق المتوسطة،فيما يمتاز كتاب الصف الأول بأعلى مستويات تحقيق هذا المعيار،ويرجع الباحث السبب في ذلك إلى تخصيص موضوع مستقل في الفصل الأول من الكتاب للتعريف بعلم الأحياء وبيان أهميته وخصائص دراسته ؛ وذلك لكونه بمثابة التمهيد لدراسة علم الأحياء في مستهل المرحلة الثانوية.

- **إجابة السؤال الرابع** :

للإجابة عن السؤال الرابع الذي نصه: " ما واقع تضمين معايير محتوى علم الأحياء في كتب الأحياء بالتعليم الثانوي العام ؟" ، فإن الجدول التالي يمثل توزيع المؤشرات ضمن فئتي المعالجة (رئيسة،ثانوية) ،والنسب المئوية لتحقق كل معيار من معايير محتوى علم الأحياء في كتب الأحياء الثلاثة.

جدول رقم (٤) : النسب المئوية لتضمين معايير محتوى علم الأحياء في كتب الأحياء بالتعليم الثانوي العام

المعايير	عدد المؤشرات	الصف الأول ثانوي				الصف الثاني ثانوي				الصف الثالث ثانوي			
		معالجة رئيسة		معالجة ثانوية		معالجة رئيسة		معالجة ثانوية		معالجة رئيسة		معالجة ثانوية	
		ع	%	ع	%	ع	%	ع	%	ع	%	ع	%
١) علم الأحياء الجزيئي	٥	٣	٦٠	١	٢٠	-	-	٣	٦٠	-	-	٤	٨٠
٢) التركيبات والعمليات الخلوية	٥	٣	٦٠	١	٢٠	١	٢٠	٢	٤٠	١	٢٠	-	-
٣) تنظيم الطاقة الحيوية	٩	١	١١	٢	٢٢	٥	٥٥	٢	٢٢	-	-	١	١١
٤) أنظمة النقل في المخلوقات الحية	١٠	٥	٥٠	٤	٤٠	٢	٢٠	٥	٥٠	٣	٣٠	-	-
٥) التحكم والتنسيق والاتزان الداخلي	١٥	٣	٢٠	٤	٦٦	٣	٢٠	٥	٣٣	١	٧	١	٧
٦) صحة الإنسان والأمراض	١٢	١	٣	٤	٣٣	٤	٣٣	٥	٦٦	-	-	١	٨
٧) الأساس الجزيئي للوراثة	١١	-	-	١	٩	٩	٨١	٢	١٨	-	-	-	-
٨) التنوع والانتقاء	٨	-	-	١	٥٠	-	-	١	٥٠	٣	٣٧	٣	٣٧
٩) الكائنات الدقيقة والتقنيات الحيوية	٦	-	-	١	٦٦	١	٦٦	١	٦٦	١	١٧٦	٢	٣٣
المجموع	٨١	١٦	٧٥	١٩	٤٥	٢٥	٨٦	٢٦	٩	٩	١١	١٢	١٥

يتضح من الجدول ما يلي:

- لم تتناول كتب الصفوف الثلاثة (٣٥) موضوعاً أي ما نسبته (٤٣,٢٠٪) بشكل كافٍ من التفصيل،فلم تتناول موضوعات هامة مثل: اتزان البيئة الداخلية للمخلوقات الحية،تأثير المخدرات على جسم الإنسان،دورة الكربون،دورة النيتروجين،دور مركبات الجبرلينات في تنظيم نمو النبات بالشكل المطلوب.
- تناولت كتب الأحياء في جميع صفوف المرحلة الثانوية(٤٦) موضوعاً أي ما نسبته (٥٦,٧٩ ٪) بصورة مفصلة ،وهي بشكلٍ عام نسبة جيدة حيث أن هذه الكتب تطرقت بإيجاز إلى (٢٨) موضوعاً أي ما يساوي (٣٤,٥٦٪) ،وبذلك يكون مجمل ما تناولته الكتب ضمن نوعي المعالجة (٧٣) موضوعا أي بنسبة قدرها (٩٠,١٢ ٪) من الموضوعات المقترحة.
- يعد كتاب الصف الثاني ثانوي أفضل الكتب تناولاً للمعايير حيث عالج (٣٠,٨٦ ٪) من الموضوعات بشكل مفصل و (٣٢,٠٩ ٪) بشكل موجز ، مما يعني وفرة المحتوى وتنوعه وشموله جميع المعايير بدرجات متفاوتة من حيث التفصيل،وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الشهري (١٤٣٠).
- يبرز معيار الأساس الجزيئي للوراثة بوصفه أكثر المعايير تناولاً بشكل مفصل على مستوى الكتب مجتمعة بنسبة بلغت (٨١,٨١ ٪) في الصف الثاني ثانوي.
- أقل الكتب تناولاً للمعايير هو كتاب الصف الثالث ثانوي حيث تناول(١١,١١٪) من الموضوعات بشكل مفصل،و(١٤,٨١٪) بشكل موجز.
- تم تناول جميع المعايير على مستوى محتوى المنهج في الصفوف الثلاثة بدرجات متفاوتة من الشمول والعمق،فقد تناول المحتوى بمجمله مختلف المعايير ضمن فئتي المعالجة رئيسة وثانوية.
- معيارا (التنوع والانتقاء) و (الكائنات الدقيقة والتقنيات الحيوية) هما أقل المعايير تناولاً في المحتوى العام لمنهج الأحياء بنسب معالجة رئيسة تراوحت بين (١٦,٦٦٪) و (٣٧,٥٠٪)، ويرجع الباحث سبب تدني مستوى تناول معيار التنوع والانتقاء إلى حساسية عرض الموضوعات المتعلقة بأسباب اختلاف المخلوقات الحية، وتنوعها وتطورها عبر العصور ،والقدرة على التوارث والميزات الانتقائية للمخلوقات الحية؛ وذلك لارتباط هذه الموضوعات بالجوانب الدينية المتصلة بالخلق ،ونشوء وتطور خصائص المخلوقات الحية.
- تدنى مستوى تحقق مؤشرات التقنيات الحيوية عدا قضية الاستنساخ ،كما يتضح وجود قصور في تناول القضايا المتعلقة بأخلاقيات العلم ،وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الشهري (١٤٣٠)

• إجابة السؤال الخامس :

للإجابة عن السؤال ونصه الآتي: " ما مستوى تحقق معايير المحتوى في كتب الأحياء بالتعليم الثانوي بنوعيه العام ونظام المقررات ؟ "قام الباحث بإجراء مقارنة بين نتائج تطبيق بطاقة تحليل المحتوى على كتب الأحياء في التعليم الثانوي العام ،الذي يقوم على نظام السنوات الدراسية،بما سبق أن توصلت إليه

دراسته السابقة عن منهج الأحياء في التعليم الثانوي نظام المقررات (فقيهي، ١٤٢٩). وتمثل الجداول التالية في مجملها الإجابة عن السؤال الخامس ،وذلك بأخذ كل محور من محاور الأداة على حدة لتسهيل عملية المقارنة واستجلاء الفروق.

أ) مقارنة المحتوى في التعليم الثانوي العام بنظيره في نظام المقررات من حيث تحقق معايير الاختيار والتنظيم.

جدول رقم (٥) : مقارنة معايير الاختيار والتنظيم لمحتوى كتب الأحياء في نوعي التعليم الثانوي

المعايير	التعليم الثانوي العام		التعليم الثانوي نظام المقررات	
	المتوسط الموزون	درجة التحقق	المتوسط الموزون	درجة التحقق
١) المفاهيم الاساسية.	٣.٩٢	كبيرة	٤	كبيرة
٢) الارتباط بالاهداف.	٣.٨٣	كبيرة	٣.٧٥	كبيرة
٣) الحداثه.	٣.٨٩	كبيرة	٤	كبيرة
٤) المعرفه والاستقصاء.	٣.٥٠	كبيرة	٣.٥٠	كبيرة
٥) التدرج.	٤	كبيرة	٤	كبيرة
٦) الارتباط بالمجتمع.	٣.٨٨	كبيرة	٣.١٣	متوسطه
المستوى العام	٣.٨٤	كبيرة	٣.٧٠	كبيرة

يتضح من الجدول ما يلي :

- المستوى العام لتحقق معايير الاختيار والتنظيم لمحتوى منهج الأحياء جاء مرتفعا ومتساويا في نوعي التعليم الثانوي بنظاميه العام والمقررات .
- انخفضت درجة تحقق معيار الارتباط بالمجتمع في نظام المقررات نسبياً عن بقية المعايير،ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى وجود مقرر منفصل في نظام المقررات يعنى بعلم البيئة والتربية البيئية ويتضمن معظم القضايا المتصلة بعلاقة الفرد المتعلم ببيئته .

ب) مقارنة المحتوى في التعليم الثانوي العام بنظيره في نظام المقررات من حيث تحقق المعايير المشتركة لمحتوى مواد العلوم الطبيعية.

جدول رقم (٦): مقارنة معايير مواد العلوم الطبيعية في محتوى الأحياء في نوعي التعليم الثانوي

المعايير	التعليم الثانوي العام		التعليم الثانوي نظام المقررات	
	المتوسط الموزون	درجة التحقق	المتوسط الموزون	درجة التحقق
١) العلم والإيمان.	٣.٩٦	كبيرة	٣.٧٥	كبيرة
٢) العلم والتقنية.	٣.١٤	متوسطة	٢.٤٣	ضعيفة
٣) العلم من منظور شخصي واجتماعي.	٣.٥٥	كبيرة	٢.٢٥	ضعيفة
٤) البحث والتجريب .	٣.٣٣	كبيرة	٢.٥٨	متوسطة
٥) تاريخ العلم وطبيعته.	٣.٤٠	كبيرة	١.٧٣	غير متحقق
المستوى العام	٣.٤٨	كبيرة	٢.٥٥	متوسطة

يتضح من الجدول ما يلي :

- المستوى العام لتحقق المعايير المشتركة لمواد العلوم الطبيعية في منهج الأحياء جاء متفاوتا نسبيا فقد امتاز التعليم الثانوي العام بارتفاع مستواه

العام بمتوسطٍ (٣,٤٨) ودرجة تحقق (كبيرة) مقارنة بنظام المقررات الذي حقق متوسطا قدره (٢,٥٥) ودرجة تحقق (متوسطة).

- تراوحت المتوسطات في التعليم العام بين (٣,١٤) و(٣,٩٦) ولم تنخفض درجة التحقق عن المستوى المتوسط.
- انخفضت درجة تحقق معظم المعايير في نظام المقررات عن المستوى الأعلى ،فقد تميز معيار العلم والإيمان بتحقيقه درجة (كبيرة) بمتوسط (٣,٧٥)،يليه معيار البحث والتجريب بدرجة (متوسطة) أقرب إلى حالة الضعف بمتوسط (٢,٥٨) .
- لم تتحقق في نظام المقررات معايير: العلم والتقنية،والعلم من منظور شخصي واجتماعي،وتاريخ العلم وطبيعته، بمستوى كافٍ ؛ فقد جاءت متوسطاتها (٢,٤٣)و(٢,٢٥)و(١,٧٣) على الترتيب ،أي بدرجة تحقق تراوحت بين (ضعيفة)و(غير متحقق)،ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى تقليص المحتوى العام لمنهج الأحياء من خمسة كتب موزعة على ستة فصول دراسية في التعليم الثانوي العام (نظام السنوات الدراسية) إلى ثلاثة كتب تدرس خلال ثلاثة فصول دراسية في نظام المقررات.

ج) مقارنة المحتوى في التعليم الثانوي العام بنظيره في نظام المقررات من حيث تحقق معايير علم الأحياء في المرحلة الثانوية.

جدول رقم (٧) : مقارنة معايير علم الأحياء في نوعي التعليم الثانوي

المعايير	التعليم الثانوي العام		التعليم الثانوي نظام المقررات	
	النسبة المئوية	درجة التحقق	النسبة المئوية	درجة التحقق
١) علم الاحياء الجزيئي.	٨٠% (١،٢،٣)	كبيرة	٨٠% (١)	كبيرة
٢) التركيبات والعمليات الخليويه.	١٠٠% (١،٢،٣)	كبيرة	١٠٠% (١)	كبيرة
٣) تنظيم الطاقه الحيويه.	٦٦% (٢،١)	متوسطه	٦٦% (١)	متوسطه
٤) انظمه النقل في الكائنات الحيه.	٨٠% (١،٢،٣)	كبيرة	٦٠% (١)	متوسطه
٥) التحكم والتنسيق والاتزان الداخلي.	٨٠% (٣،٢،١)	كبيرة	٨٠% (١،٢)	كبيرة
٦) صحه الإنسان والامراض.	٤٢% (٣،٢،١)	ضعيفه	٣٣% (١،٢)	ضعيفه
٧) الاساس الجزيئي للوراثه.	١٠٠% (٢،١)	كبيرة	١٠٠% (٢)	كبيرة
٨) التنوع والانتقاء.	٥٠% (٣،٢،١)	متوسطه	٢٥% (٣)	ضعيفه
٩) الكائنات الدقيقه والتقنيات الحيوية.	٦٦% (٣،٢،١)	متوسطه	٣٣% (٣)	ضعيفه
المستوى العام	٧٣.٧٨%	متوسطه	٦٤.١١%	متوسطه

يتضح من الجدول ما يلي:

- المستوى العام لتحقق معايير علم الأحياء جاء متوسطاً في كلا نوعي التعليم الثانوي ،إلا أن قيم المتوسط العام تظهر تفوق التعليم العام في تناوله الموضوعات المقترحة بالقدر المناسب من التفصيل ،فقد جاء المتوسط العام في التعليم العام (٧٣.٧٨٪) أعلى من نظيره في نظام المقررات (٦٤.١١٪).
- تدنى معيار واحد فقط في كتب الأحياء بالتعليم العام إلى درجة الضعف هو (صحة الإنسان والأمراض) بنسبة مئوية (٤٢٪) على الرغم من توزع الموضوعات المتناولة في جميع صفوف المرحلة الثانوية،أما في نظام المقررات فقد تدنت ثلاثة معايير إلى درجة الضعف هي: صحة الإنسان

والأمراض،والتنوع والانتقاء،والكائنات الدقيقة والتقنيات الحيوية،بنسب: (٣٣٪)،(٢٥٪)،(٣٣٪) على الترتيب.

- يبرز أثر تقليص المحتوى في نظام المقررات ، وأنه أدى إلى تدن واضح في تحقيق كثير من المعايير مما يشير إلى ضرورة إعادة النظر في محتوى كتب الأحياء في نظام المقررات ،وربط ذلك بتنسيق الخطة الدراسية لتدريس مقررات علم الأحياء في هذا النظام المستحدث.

• **ثالثاً : التوصيات :**

في ضوء نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي :

- إجراء مراجعة شاملة لمحتوى منهج الأحياء بالمرحلة الثانوية بحيث تولى الجوانب الخاصة بالبحث والتجريب ، والعلم والتقنية ، وتاريخ العلم وطبيعته ، والعلم من منظور شخصي واجتماعي ، الاهتمام اللازم الذي يتناسب وأهمية كل منها في منهج الأحياء الحديث.
- تدعيم جانب العلم والتقنية في محتوى كتب الأحياء بالمرحلة الثانوية من خلال بيان أهمية التقنيات الحيوية ،وتدريب الطلبة على استخدامها في تحصيل المعرفة العلمية .
- تحقيق التوازن بين كتب الأحياء الثلاثة في تناولها معايير علم الأحياء بحيث تتوزع المعايير المقترحة على فصول الكتب الثلاثة بقدر مناسب من حيث التعمق والتوسع .
- ربط المعارف والمعلومات التي يتناولها محتوى كتب الأحياء بالجانبين الشخصي والاجتماعي للمتعلم في إطار متساوٍ بحيث لا تتغلب النظرة الفردية على الاجتماعية أو العكس ، ويتم ذلك من خلال إبراز دور الفرد والمجتمع في مواجهة المشكلات الصحية والاجتماعية التي تتناولها موضوعات مقررات الأحياء المختلفة،وتوعية الطالب بدوره في مواجهة المشكلات الصحية والبيئية التي يتعرض لها مجتمعه .
- ضرورة الربط بين تاريخ علم الأحياء وطبيعته ودمجهما ضمن محتوى علم الأحياء ؛ من خلال تناول التطور التاريخي للحقائق والنظريات العلمية ،وتناول خصائص علم الأحياء في إطار توظيفي وليس بأسلوب السرد المباشر الذي يغلب استخدامه في المحتوى الحالي .
- تدريب الطلبة على ممارسة الاستقصاء العلمي من خلال صياغة بعض موضوعات محتوى منهج الأحياء على شكل مشكلات تثير اهتمام الطالب وتوفير مطالب الاستقصاء العلمي من أجهزة وأدوات وإتاحة الوقت الكافي لأداء أنشطة الاستقصاء بفاعلية .

• **المراجع :**

- إبراهيم، فوزي والكلزة،رجب (١٩٨٦) المناهج المعاصرة، مكتبة الطالب الجامعي، مكة المكرمة.

- إسماعيل ،مجدي رجب (٢٠٠٥) فعالية وحدة دراسية مقترحة في ضوء معايير الجودة لتعليم العلوم في تنمية الثقافة العلمية،المؤتمر العلمي السابع عشر: مناهج التعليم والمستويات المعيارية،الجمعية المصرية للتربية العلمية،مجلد (٢)،ص ص ٤٦٧-٤٩٨.

- الأمير ،عبدالله أحمد (٢٠٠٣) **الأسس التربوية الإسلامية لمقررات الأحياء بالمرحلة الثانوية للبنين في المملكة العربية السعودية** ،رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ،كلية العلوم الاجتماعية ، قسم التربية.

- آل أحمد ،عبد العزيز عبود(٢٠٠٥) **واقع موضوعات التجارب المعملية في مقرر الأحياء للصف الثالث الثانوي بالمملكة العربية السعودية وبعض الدول المختارة في ضوء بعض الممارسات الواقعية** ، رسالة ماجستير غير منشورة ،جامعة أم القرى،كلية التربية ،قسم المناهج وطرق التدريس.

- الباز ، خالد صلاح علي (٢٠٠٥) تطوير منهج العلوم بالمرحلة الإعدادية بالبحرين في ضوء معايير تعليم العلوم ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، **المؤتمر العلمي التاسع : معوقات التربية العلمية في الوطن العربي** ، المجلد الأول ، ص ص : ١١١ -١٣٥ .

- تروبرج وآخرون (٢٠٠٤) **تدريس العلوم في المدارس الثانوية..استراتيجيات تطوير الثقافة العلمية**،ترجمة:محمد عبدالحميد وآخرون،ط١،دار الكتاب الجامعي،العين-الإمارات العربية المتحدة.

- الجبر ، جبر محمد داود (٢٠٠٥) دراسة تحليلية لمحتوى كتاب العلوم للصف السادس الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء معايير تدريس العلوم ، **المؤتمر العلمي السابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس: مناهج التعليم والمستويات المعيارية** ،جامعة عين شمس ، المجلد الثالث ،ص ص ٨٨٥-٩٠٤.

- حسن،عبدالمنعم أحمد(١٩٩١) دراسة تحليلية لمحتوى مناهج العلوم بدولة الإمارات في ضوء اتجاه التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع،**المؤتمر العلمي الثالث للجمعية المصرية للتربية العلمية**،المجلد الرابع.

- الحذيفي،خالد فهد (٢٠٠٢) تفعيل دور التربية العلمية بمراحل التعليم العام ،**مجلة مستقبل التربية العربية**،مجلد (٨) ، عدد (٢٥)،ص ص ١٦٧-٢٠٦.

- حيدر ، عبد اللطيف (١٩٩٨) إصلاح تعليم العلوم : التجربة الأمريكية والاستفادة منها **المؤتمر العلمي الثاني : إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين** ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد الثاني ، ص ٥٩٣ – ٦١٥ .

- حمدان ،محمد زياد (١٩٨٦) **تقييم المنهج** ، دار التربية الحديثة – عمان.

- خليل، محمد أبو الفتوح (٢٠٠١) فاعلية برنامج مقترح لتطوير منهج الأحياء في المرحلة الثانوية ،**المؤتمر العلمي الخامس : التربية العلمية للمواطنة** ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، جامعة عين شمس .

- خطايبة ، عبدالله محمد (٢٠٠٥) **تعليم العلوم للجميع** ، ط١ ، دار المسيرة ، عمان الأردن .

- الخليفة،حسن جعفر (٢٠٠٣) **المنهج المدرسي المعاصر**،مكتبة الرشد،الرياض.

- زيتون،كمال عبدالحميد(٢٠٠٤) تحليل نقدي لمعايير إعداد المعلم المتضمنة في المعايير القومية للتعليم في مصر،**المؤتمر العلمي السادس عشر: تكوين المعلم**،الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ،جامعة عين شمس ،ص ١١٣-١٤١ .

- السايح ، السيد محمد (١٩٨٧) **تطوير منهج علم الأحياء بالمدرسة الثانوية العامة في ضوء متطلبات الثقافة البيولوجية** ، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عين شمس ، كلية التربية .

- شاهين ، نجوى عبد الرحيم (٢٠٠٣) تقويم مقررات العلوم للطالبات في التعليم العام المملكة العربية السعودية ،**المؤتمر العلمي السابع** للجمعية المصرية للتربية العلمية،المجلد الثاني،ص ص ٤١٧-٤٣٦.

- شاهين ، نجوى عبد الرحيم (٢٠٠٥) **تطوير مناهج الأحياء للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية في ضوء متطلبات حاجات الطالبات وتنمية مهارات عمليات العلم** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عين شمس ، كلية التربية ، قسم المناهج وطرق التدريس .

- الشايع ، فهد والعقيل ، محمد (٢٠٠٦) مدى تحقق معايير المحتوى من رياض الأطفال إلى الصف الرابع (K-4) بمشروع المعايير القومية للتربية العلمية الأمريكية (NSES) في محتوى كتب العلوم بالمملكة العربية السعودية ، **المؤتمر العلمي العاشر ، التربية العلمية : تحديات الحاضر ورؤى المستقبل** ، جامعة عين شمس ، المجلد الأول، ص ص ٣٢١-٣٤٥.

- الشايع ،فهد وشينان،علي(٢٠٠٦)مدى تحقق معايير المحتوى(٥-٨) بمشروع المعايير القومية للتربية العلمية الأمريكية (NSES)في محتوى كتب العلوم في المملكة العربية السعودية ،**دراسات في المناهج وطرق التدريس** ،الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس جامعة عين شمس،كلية التربية،العدد١١٧،ص ص١٦١-١٨٧.

- الشهري ،محمد صالح (١٤٣٠) تقويم منهج الأحياء بالمرحلة الثانوية في ضوء مستحدثات علم الأحياء وأخلاقياتها،رسالة دكتوراه غير منشورة،جامعة أم القرى ، كلية التربية ، قسم المناهج وطرق التدريس .

- صبري، ماهر والرافعي ،محب (٢٠٠١) **التقويم التربوي:أسسه وإجراءاته**، ط٢،مكتبة الرشد،الرياض.

- طعيمه ، رشدي أحمد (٢٠٠٤) **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية** ، دار الفكر العربي - القاهرة .

- العبد،محمد علي (٢٠٠٣) **تطوير محتوى منهج البيولوجي للثانوية العامة في ضوء كل من متطلبات التخصص الأكاديمي بالجامعة والثقافة العلمية**،رسالة دكتوراه غير منشورة،جامعة الإسكندرية،كلية التربية،قسم المناهج وطرق التدريس.

- عبيدات،ذوقان وآخرون (٢٠٠٢) **البحث العلمي ..مفهومه وأدواته وأساليبه**، ط٣،دار أسامة ،الرياض.

- عبيدات،ذوقان وأبو السميد ،سهيلة (٢٠٠٩) **استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين: دليل المعلم والمشرف التربوي**، ط٢،ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع: عمان – الأردن.

- العثمان،عبدالعزيز عبدالرحمن (٢٠٠٧) **معايير مقترحة لمحتوى منهج العلوم للمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية في ضوء مطالب الثقافة العلمية**،رسالة دكتوراه غير منشورة،جامعة الملك سعود.

- العساف،صالح حمد (٢٠٠٣) **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية**،ط٣،مكتبة العبيكان،الرياض.

- علي ، محمد السيد (٢٠٠٣) **التربية العلمية وتدريس العلوم** ، ط ١ ، دار المسيرة ، عمان – الأردن .

- غنيم ، صفيناز علي (٢٠٠١) **تقويم منهج علم الأحياء بالمرحلة الثانوية للبنات في ضوء متطلبات التربية العلمية في مجال علم الأحياء للقرن الحادي العشرين** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ،جامعة أم القرى ، كلية التربية ، قسم المناهج وطرق التدريس .

- فقيهي ،يحيى علي (١٤٢٩) **تقويم منهج الأحياء في التعليم الثانوي القائم على نظام المقررات في ضوء معايير مقترحة لتعليم العلوم**، رسالة دكتوراه، جامعة أم القرى ،كلية التربية-قسم المناهج .

- فقيهي ،يحيى علي (١٤٣٠) " برامج ومشاريع إصلاح تعليم العلوم العالمية" ،**مجلة المعرفة**،العدد (١٦٩)،ربيع الآخر ١٤٣٠هـ-إبريل ٢٠٠٩م.

- الكثيري ، راشد حمد (١٩٩٥) **التجديدات في مناهج العلوم والرياضيات ومدى الاستفادة منها في دول الخليج العربي** ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض .

- الكثيري ،راشد حمد(١٩٩٤) **اتجاهات حديثة في مناهج علوم الحياة وطرق تدريسها في دول الخليج العربية**،ندوة تدريس علم الأحياء في التعليم الثانوي في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج ،الرياض،ص ص ١١-٣٧ .

- مجمع اللغة العربية (د . ت) **المعجم الوسيط** ، مطابع قطر الوطنية : قطر .

- المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (٢٠٠٠) **دراسة تقويمية لمناهج العلوم الموحدة في دول الخليج العربية** ، مكتب التربي العربي لدول الخليج ، الرياض .

- النجدي ، أحمد وآخرون (٢٠٠٥) **اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية** ، ط١، دار الفكر العربي ، القاهرة.

- نشأت ،عفت يوسف (٢٠٠٥) **دراسة لأولويات معايير محتوى التربية العلمية في ضوء حركة المعايير والمشروعات العالمية والاحتياجات المعرفية لتلاميذ المرحلة الإعدادية**،رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة طنطا،كلية التربية ،قسم المناهج وطرق التدريس.

- نشوان ، يعقوب حسين (١٩٩٢) **المنهج التربوي من منظور إسلامي**،ط١،دار الفرقان،عمان –الأردن.

-نشوان ، يعقوب حسين (٢٠٠١) **الجديد في تعليم العلوم** ،ط ١ ، دار الفرقان ، عمان – الأردن

- وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية (٢٠٠٣) **المعايير القومية للتعليم المصري** ، مشروع إعداد المعايير القومية ، القاهرة .

- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٥) **دليل التعليم الثانوي وفق الخطة الدراسية الجديدة** ،ط٢، التطوير التربوي ، إدارة التعليم الثانوي ، الرياض .

-American Associaton for the Advancement of Scince "AAAS" (1989) Science for All Americans:Project 2061 Report on Literacy Goals in Science ,Mathematics,and Technology.***http://www. Project 2061.org***

-Beeth ,M. ,et a l(2003) The changing Face of Biology 101 with Regard to the Nation's Science Standards , Peper Presented at the

Annual Meeting of the Association for the Education of Teachers of Science , st.Louis,Mo.

- Bybee, R. (2006).The National Science Education Standards : Personal Reflections . ***School Science & Mathematics*** . 106,(2),57-63.

- Leonard W. . (2001).Performance Assessment of astandards-based High school biology Curriculum, ***American Biology Teacher*** ;63(5), PP310-316.

- Michael, E ;Adadan , E ; Gul, F & Kutay , H (2003) . the changing face of biolgy with regard to the regard to the Nation, Science Standar , ***ERIC Document Reproduction no ED 474716***.

- National Research Council, (1996) ***National Science Education Standards***, Washington DC, National Academy Press.

- Foraham Institude . (2005).Review of k-12 science standards in the United State : ***www .edexcellence .net/ institute/index.cfm***.

-Grumbine ,R. ;Alden ,p. (2006) Teaching Science to Students with Learning Disabilities , ***Science Teacher*** , v 73, n3, p26-31.

- Huber, R (2001). The Impact of Standards Guided Equity and Problem Solving Institute on Participating Science Teachers and their Students, ***School Science and mathematics***, 101(6), PP319-327.

- Johnson, C. (2006). Effective Professional Development and Change in Practice. ***School Science & Mathematics***. 106,(3), 150-161.

- Kimble , L., etal (2006) Success of a professional – Development Model in Assisting Teachers to change Their Teaching to Match the more Emphasis Conditions Urged in the National Science Education Standards , ***Journal of Science Teacher Education*** ,V17,n3,p309-322.

****

البحث الخامس :

" أنماط التعلق لدى الراشدين وعلاقتها بفاعلية الذات والمهارات الاجتماعية "

إعـــــداد :

دكتورة / حنـــــان عبـــد الرحيـــم المالكـي

أستاذ مساعد علم نفس (إرشاد نفسي)

قسم التربية وعلم النفس كلية الآداب والعلوم الإدارية

جامعة أم القرى بمكة المكرمة

" أنماط التعلق لدى الراشدين وعلاقتها بفاعلية الذات والمهارات الاجتماعية "

د / حنان عبد الرحيم المالكي

• **ملخص** :

هدفت هذه الدراسة إلى بحث علاقة أنماط تعلق الراشدين بفاعلية الذات والمهارات الاجتماعية وتكونت عينة الدراسة من١٤٧ طالبة إختيروا من طالبات كلية الآداب والعلوم الإدارية. وقد أظهرت النتائج أن كلا من نمطي التعلق القلِق والآمن، قد ارتبط بشكل دال بفاعلية الذات. ولم يتبين وجود علاقة دالة بين نمط التعلق التجنبي وفاعلية الذات، وبالمثل، فقد أظهر تحليل الانحدار أن كلا من نمطي التعلق القلِق والآمن، قد ساهم بشكل دال في التنبؤ بفاعلية الذات. كما أظهرت النتائج أن كلا من نمطي التعلقً التجنبي والآمن، قد ارتبط بشكل دال بالمهارات الاجتماعية . ولم يتبين وجود علاقة دالة بين نمط التعلق القلقً والمهارات الاجتماعية، وقد أظهر تحليل الانحدار أن نمط التعلق الآمن قد ساهم بشكل دال في التنبؤ بالمهارات الاجتماعية.كما أظهرت الدراسة انه لا توجد فروق في مُتوسطات درجات مقياس أنماط التعلق (الآمن- التجني) حسب المستوى الدراسي لعينة الدراسة بينما ظهرت فروق في متوسط درجة مقياس نمط التعلق(القلق) حسب المستوى الدراسي لعينة الدراسة لصالح الطلاب في المستوى الأول إضافة إلى ذلك، تبين أن نمط التعلق الآمن هو أكثر أنماط التعلق شيوعا. وقد نوقشت التضمينات الإرشادية والتربوية لهذه النتائج.

Abstract:

This study aims to explore the relationship between adult styles of attachment and self- efficacy and social skills. The study sample consists of 147 female students selected from the students of the faculty of arts& managerial sciences. Results show that the styles of anxious and secure attachment are statistically significant correlated with self-efficacy.There were no statistically significant correlations between avoidant attachment and self- efficacy.Regression analysis showed that anxious and secure attachment contributed in predicting self- efficacy. Results also showed that avoidant and secure attachment are statistically significant correlated with social skills. There were no statistically significant correlations between the styles of anxious attachment and social skills. Regression analysis also showed that secure attachment significantly contributed in predicting social skills. No differences were found in mean scores of the scale of (anxious /secure) attachment according to the academic level of the subjects while there were differences in mean scores of the scale of anxious attachment according to the academic level of the subjects for first level female students. Additionally, it was stated that the styles of secure attachment is the most common. Counseling and educational implications of these results were discussed.

• **مقدمة الدراسة و خلفيتها النظرية** :

تعتبر أنماط التعلق لدى الراشدين بشكل عام امتدادا لما كانت عليه في الطفولة حيث يتعرض الطفل إلى أشكال مختلفة من التنشئة الاجتماعية منها السوي وغير السوي و التي تؤثر في اتجاهاته نحو والديه ونفسه والآخرين، حيث تعتبر الأساس الذي تبنى عليه العلاقات الحميمة والاجتماعية بشكل عام فيما بعد، ويعد التعلق مظهراً من مظاهر السلوك الانفعالي والاجتماعي عند الأطفال في المراحل الأولى من العمر. ولعله لا توجد عملية أخرى أشد قوة وأهمية من التعلق بالنسبة للنمو في المراحل المقبلة، ويتمثل هذا النمط السلوكي في تعلق الطفل بشخص حاضنه الذي يحتل لديه المكانة الأولى وخاصة لو كان هذا الشخص هو أمه.

والتعلق ذو طبيعة نوعية كما يشير(Bowlby, 1973) إلى ذلك إذ يمكن للصغير أن يتعلق بأكثر من شخص واحد في نفس الوقت. ولا يحدث هذا إلا من خلال التوظيف الصحيح لتلك الارتباطات العاطفية، مما يكتسب معه التعلق مزيدا من القوة والفعالية الإيجابية في حياة الطفل. ويحدث هذا على الرغم من أن الصغير غالبا ما يكون مهيئا للتعلق بأول من يقوم برعايته وحضانته، وهو في أغلب الأحوال الأم.

ولقد أشار إسماعيل (١٤:١٩٨٦) إلى أهمية عملية التعلق حيث أن الفرد الذي لم ينجح في طفولته في تكوين علاقة انفعالية اجتماعية وثيقة آمنة مع بعض أفراد مجتمعة فسوف يستحيل عليه أن يكون الثقة والأمان اللازمين للنمو السوي في المراحل اللاحقة .

ويساهم كل من الطفل ومقدم الرعاية في شكل ونوعية التعلق كما أشار إلى ذلك كل من باباليا واولد وفلدمان (papalia, old and Feldman ,1999)

ويعرف (Lafreniere, 2000) التعلق بأنه رابطة انفعالية قوية تؤدي إلى شعور الطفل بالسعادة والفرح والأمن عندما يكون قريبا من مقدم الرعاية، والشعور بالتوتر والانزعاج عندما ينفصل عنه مقدم الرعاية مؤقتا. كما يعرف راتر (١٤:١٩٩٢) التعلق بأنه عملية تكوين الروابط الاجتماعية الوثيقة تجاه أشخاص بعينهم بوصفها عملية أساسية ترتبط بالطبيعة الإنسانية.

ويعرف كل من اينزوورث وبولبي (Ainsworth and Bowlby,1991) التعلق بأنه ارتباط انفعالي قوي يشكله الطفل مع مقدم الرعاية الأساسي وتصبح فيما بعد أساسا لعلاقات الحب المستقبلية وتؤثر في السلوك بأشكال لا يمكن حصرها.

ويبدو أن هناك اتفاق بين كل من (Ainsworth, 1979; Huffman; Vernoy& Williams,1987) على تعريف التعلق على انه رابطة انفعالية قوية بين شخص وآخر ، أو بين الناس وبعضهم البعض، وذلك تحت ظروف التواجد في إطار مكاني واحد و يتدعم هذا الارتباط عبر الزمن.

ويرى هيزرنجتون وباركي (Hetherington&Parke,1987:245) أن " بدايةٍ ظهور التعلق تبدأ في ابتسام الرضيع لأمه بصورة أكثر من الغرباء، وهذا غالبا ما يحدث في عمر الثلاثة شهور. وبعد ثلاثة شهور أخرى قد يبكي عندما تتركه أمه وبعد أشهر قليلة يتدرب على البقاء بجوارها في جميع الأوضاع ويعد هذا المظهر في النمو من أهم إنجازات تلك المرحلة، وهذا النمو النوعي هو ما يطلق عليه التعلق الاجتماعي، ولعل الاهتمام بظاهرة التعلق الاجتماعي لايرجع فقط إلى اتساع انتشارها، بل يعود أيضا إلى طبيعته كانفعال عاطفي ومن هنا يكتسب دوره المؤثر في عمليات التنشئة الاجتماعية."

هذا علاوة على أن "أهمية التعلق يمكن أن تعود أيضاً إلى ما أكدته نتائج الدراسات الطولية من أن مستوى التعلق الآمن في عمر السنة الأولى من حياة الطفل يضع أسس تكوين ونضج الشخصية " (Bowlby, 1973).

وقد ارجع بيرجر (Berger, 1987:136) جزءً كبيرا من أهمية التعلق كظاهرة نفسية مؤثرة وفعالة في سنوات الطفولة المبكرة، إلى جذور نظرية التحليل النفسي، التي أكدت على أهمية نمو هذه العلاقة الانفعالية العاطفية مبكرا بين الأم وطفلها.

وانطلاقا من هذه الأهمية التي اكتسبها التعلق كمظهر مؤثر وفعال من مظاهر النمو الانفعالي والاجتماعي، تعددت النظريات التي حاولت تغطية وشرح جذور نموه، فمثلا يرى أتباع نظرية التحليل النفسي كما يشير إلى ذلك (أبو غزال، جرادات ٢٠٠٩) أن العلاقة الانفعالية بين الرضيع ومقدم الرعاية تعد أساسًا للعلاقات المستقبلية اللاحقة، فإطعام الطفل وإشباع حاجاته البيولوجية يعدان السياق الرئيس لتشكيل رابطة التعلق. وهكذا، فإن نظرية التحليل النفسي ربطت التعلق بسلوك الرضاعة، الذي لا يشبع حاجة جسمية لدى الطفل فحسب، بل يلبي رغبة جنسية لديه أيضا، وفقا للمرحلة الأولى من مراحل النمو النفسي الجنسي في نظرية فرويد وهي" المرحلة الفمية"

ولم يستبعد أنصار المدرسة السلوكية أهمية آثار مواقف الرضاعة والتغذية على نمو التعلق كما بشير إلى ذلك هيزرنجتون وباركي (Hetherington & Barke, 1987:248-251) حيث تمثل عمليات إشباع الجوع الدافع الأول للتعلق. إلا أنهم يروا أن هذه المناشط تكتسب سمات تدعيم ثانوية، وتدريجيا تأخذ قيمة إيجابية مكتسبة . وبعبارة أخرى فإن وجود الأم في حد ذاته- وبعيدا عن وظائف التغذية – يصبح له قيمة إشباعية إيجابية في مسيرة نمو الطفل وبالتالي يكتسب الطفل الحجة الدائمة للاتصال بل والالتصاق بأمه، وهو ما يشير إلى بداية نشأة وظهور التعلق.

وتعد نظرية" بولبي (Bowlby)" الأخلاقية وجهة نظر مقبولة في الوقت الحاضر. إذ أنها أكدت فكرة أنصار مدرسة التحليل النفسي، من حيث أن نوع التعلق مع مقدم الرعاية له تضمينات عميقة ومهمة لشعور الطفل بالأمن

وقدرته على تشكيل علاقة مفعمة بالثقة. وتمتاز نظرية" بولبي" عن النظريات الأخرى، التي فسرت التعلق، بتركيزها على الدور النشط الذي يؤديه الطفل حديث الولادة في نشوء هذه العلاقة. (أبو غزال ، وجرادات ٢٠٠٩)

ويعتقد بولبي (Bowlby, 1982) أن هناك نظاماً سلوكياً تعلقياً يتضمن مجموعة من أنماط السلوك وردود الفعل الانفعالية التي تصدر من الطفل مثل سلوك الرضاعة والابتسام والإمساك بالأم والتحديق في وجهها وعيونها، تهدف إلى المحافظة على القرب من مقدم الرعاية الأولي ويرى أن لهذا النظام ثلاث وظائف أساسية هي: تحقيق القرب من مقدم الرعاية، وتوفير ملاذ آمن للطفل، إذ يهرع الطفل إلى الأم في مواقف الخطر والتهديد بحثا عن الدعم والشعور بالراحة، واتخاذ الأم قاعدة آمنه ينطلق منها الطفل للقيام بنشاطات استكشافية في بيئته المحيطة.

وأكد" بولبي (Bowlby, 1988)" أن الطفل عندما يتفاعل مع الآخرين يشكل ما يسمى بالنماذج العاملة الداخلية، وأن هذه النماذج تعمل على استمرارية أنماط التعلق وتحويلها إلى فروق فردية ثابتة.

وتعد هذه النماذج أبرز المفاهيم في نظرية " بولبي" من حيث أنها الحلقة النمائية التاريخية التي تفسر كيفية تأثير ظروف الماضي بظروف الحاضر والمستقبل. ولهذا السبب ظهرت نظرية بولبي في التعلق كإطار نظري لدراسة العلاقات الإنسانية في مرحلة الرشد (Hazan and Shaver, 1987; Collins an d Read, 1990).

وتُعرّف بيرك Berk, 1999 النماذج العاملة الداخلية بأنها مجموعة من التوقعات المشتقة من الخبرات المبكرة مع مقدم الرعاية، تتضمن مدى وجود مقدم الرعاية، واحتمالية تقديمه للدعم أوقات الضيق والتوتر، بحيث تصبح هذه التوقعات موجهات للعلاقات الحميمة مستقبلا أو هي تمثيل عقلي لعلاقة التعلق، التي تشكل أساسا للتوقعات في العلاقات الحميمة (أبو غزال ، جرادات ٢٠٠٩).

ويذهب" بولبي (Bowlby, 1 988)" للقول بوجود جانبين لهذه النماذج جانب يتعلق بالذات، ويتضمن تقديرا لمدى جدارة الذات. وآخر يتعلق بالآخرين ويتضمن تقديرا لمدى استجابتهم، والثقة بهم كشركاء اجتماعيين. فإذا كان مقدم الرعاية رافضا للطفل وساخرا منه وغير حساس لحاجاته، فإن الطفل سوف يطور نموذجا عاملا يُظهر فيه مقدم الرعاية على أنه شخص رافض وأن الطفل غير جدير بالمحبة. ومن جهة أخرى، إذا مر الطفل بخبرة شعر من خلالها أن مقدم الرعاية شخص مُحب حساس يمكن الوثوق به، فانه عندئذٍ يطور نموذجا عاملا يُظهر به أن ذلك الشخص جدير بالمحبة والثقة".

ويرى" بولبي" أنه بمجرد تشكل النماذج العاملة الداخلية لدى الطفل فإنها ستميل نحو الاستقرار والثبات و تقاوم التغيير لأنها تعمل خارج إدراك الطفل

ووعيه، ولأن المعلومات الجديدة سيتم تمثلها في النموذج الموجود لديه سلفا. وبذلك سيختار الطفل شركاءه ويشكل علاقاته الجديدة بطريقة تنسجم مع النموذج العامل الموجود لديه مسبقا. وهكذا فأن الطفل سيخضع جميع الخبرات والمواقف الجديدة للنموذج العامل الموجود لديه، متجاهلا بذلك الأدلة الواضحة التي تدحض هذا النموذج (Lafreniere, 2000) .

ومن الجدير ملاحظته أن الأفراد من ذوي التعلق الأمن يتميزون بالانفتاح أمام التعلم والتغيرات الجديدة أما ذوي التعلق غير الأمن فهو مغلقون نسبيا أمام المعلومات الجديدة حيث تميل نماذجهم الداخلية إلى التمثل بقواعد موجودة وتجاهل غيرها (Mikulincer, 1997).

وبناءا على افتراض استمرارية أنماط التعلق وتأثيرها على مشاعر وسلوك وأفكار الراشدين حين توجههم لبناء علاقات حميمة وضع كل من هازان وشيفر (Hazan and Shaver, 1987) مقياسا لأنماط تعلق الراشدين يعكس تصور ووجهة نظر باحثو التطور لدى الرضع حيث وضعا ثلاثة أنماط للتعلق وهي التعلق الآمن Secure Attachment يسهل على أفراد هذا النمط الاقتراب من الآخرين، والثقة بهم والاعتماد عليهم، ويشعرون بالارتياح لأن الآخرين يثقون بهم أيضا ويعتمدون عليهم، ولا يقلقون من أن الآخرين سيهجرونهم وسيتخلون عنهم، كما أنهم لا يقلقون من اقتراب الآخرين منهم؛ وتعلق تجنبي Avoidant Attachment، ويتميز هذا النمط بإقرار صاحبه بعدم شعوره بالارتياح لبقائه قريبا من الآخرين، ويصعب عليه الثقة بهم والاعتماد عليهم ويشعر بالقلق عندما يقترب منه شخص ما كثيرا؛ وتعلق قلق متناقض وجدانيا Anxious-Ambivalent Attachment ، ويشير أصحاب هذا النمط بأن الآخرين يرفضون الاقتراب منهم، ويشعرون بالقلق لأن نظراءهم لا يهتمون بهم، على الرغم من أن لديهم الرغبة بأن يكونوا قريبين جدا من نظرائهم.

وقد طور بارثولوميو وهوروفتز (Bartholomew and Horowitz, 1991) نموذجا متقدما لتعلق الراشدين يتضمن بعدين. وينسجم هذا النموذج مع النماذج العاملة الداخلية التي افترضها (بولبي) نموذج الذات ونموذج الآخرين. يتفرع منه أربعة أنماط لتعلق الراشدين وهي التعلق الآمن ، والتعلق المنشغل ، والتعلق الرافض ، والتعلق الخائف. إلا انه فضل النظر إلى تعلق الراشدين على انه متعدد الأنماط حيث كل فرد قد يظهر لديه أكثر من نمط.

وقد ارتبط تأثير أنماط التعلق مع الكثير من المتغيرات والتي تمثل أنماط السلوك الايجابي أو المشكل في حياة الأفراد والتي تسهل عملية التفاعل الاجتماعي والتمتع بالتوافق النفسي ومن هذه المتغيرات المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات حيث يشير كل من Ditommaso, et al., 2003; Wei, Russell, and Zakalik, 2005, Simpson, 1990) إلى أن لدى الأفراد

ذوي التعلق الآمن، مقارنة بالأفراد ذوي التعلق غير الآمن، مهارات اجتماعية وكفاية ذاتية اجتماعية أعلى كما يتميزون بمستويات عالية من الاعتمادية والثقة في علاقاتهم مع الآخرين، ويشعرون بالرضا تجاه هذه العلاقات مما يسهل عملية التفاعل الاجتماعي لديهم ويرتقي بها، وبالتالي يترك انطباعاً إيجابيا لدى الآخرين. ولا شك أن الصورة التي يكونها الآخرون عن الفرد لها أعمق الأثر في تطور تقدير الذات لديه. بالمقابل، يتميز الأفراد ذوو التعلق غير الآمن بضعف المهارات الاجتماعية والكفاية الذاتية الاجتماعية والشك والسخط في علاقاتهم، الأمر الذي يؤدي إلى عرقلة تفاعلهم الاجتماعي السليم ويؤثر على فاعلية الذات لديهم. ويرى (أبو غزال وجرادات،٢٠٠٩) أن الأفراد من ذوي التعلق الآمن لديهم نظرة إيجابية نحو ذواتهم، ونحو الآخرين وهذا يمكنهم من أن يؤسسوا بسهولة علاقات مع الآخرين وأن يحافظوا عليها، وأن يشعروا بالارتياح عند تفاعلهم معهم. أما الأفراد الذين تكون نظرتهم سلبية سواءً تجاه ذواتهم أو تجاه الآخرين، فتنقصهم المهارات الاجتماعية اللازمة لتأسيس العلاقات ومن ثم الحفاظ عليها، إذ أن أساس هذه العلاقات هو الثقة بالذات والثقة بالآخرين.

وهذا ما يؤكده جوزيف وآخرون (Joseph et all,2002) حيث يعتقد بأن أمان التعلق من شأنه أن يمثل مؤشرات على زيادة إيجابية في المهارات الاجتماعية مع تضاؤل في مستويات الجنوح مع مرور الوقت. وأن تكوين تعلق آمن يساعد المراهقين على معالجة وتكامل خبراتهم في المهارات الاجتماعية بدقة أكثر وتعقيدات أكبر . وهذا بدوره يسمح لهم بقراءة واعية للعواطف ولمفاتيح العلاقات مع الأقران والكبار من أجل تطوير علاقات اجتماعية ناجحة، أما العلاقات غير الآمنة في التعلق فتدفع إلى سوء فهم أو تبني معلومات واتجاهات دفاعية لاستبعاد خبرات التعلق. وهذا بدوره يؤدي إلى سوء تقدير الأمور وتوقعات سلبية عن الآخرين من شأنها أن ترتبط بمشاكل وتعقيدات في الوظائف.

وفي إشارة إلى الدور المركزي الذي تلعبه الفاعلية الذاتية الاجتماعية كما يشير إلى ذلك(Mallinckrodt and Wei, 2005) تبين أن الفاعلية الذاتية الاجتماعية، التي يقصد بها معتقدات الفرد حول قدرته على المبادرة في التواصل الاجتماعي وتشكيل صداقات جديدة، تقوم بدور توسطي في العلاقة بين التعلق القلق والشعور بالوحدة وانخفاض مستوى تقدير الذات فالأفراد ذوو التعلق القلق يشعرون بفاعلية ذاتية اجتماعية أقل، مما يؤدي إلى ظهور مستويات متدنية من الدعم الاجتماعي المدرك لديهم، وبالتالي إلى زيادة شعورهم بالوحدة. وهذا ينسجم فعليا مع نظرية التعلق، فلدى الأفراد ذوي المستويات المرتفعة من التعلق القلق نماذج عاملة داخلية سلبية نحو الذات، لذا فإنهم أكثر احتمالاً لأن يكون مستوى الفاعلية الذاتية الاجتماعية لديهم منخفضاً.

ونستنتج من ذلك أن الخدمات الإرشادية، التي تقدم للأفراد ذوي نمط التعلق القلق، ينبغي أن تركز على زيادة الفاعلية الذاتية الاجتماعية لديهم

بهدف تحسين مستوى الصحة النفسية وخفض الاضطرابات الناشئة عن اضطراب أنماط التعلق لديهم.

ومن هنا تبرز الحاجة إلى إجراء دراسات مستقبلا تبحث العلاقة المباشرة بين أنماط التعلق وكل من الفاعلية الذاتية الاجتماعية والمهارات الاجتماعية كما يشير إلى ذلك كل من (Mikulincer, Shave r and Pereg, 2003).

وهذا ما قامت به الباحثة في البحث الحالي حيث تناولت العلاقة بين كل من أنماط التعلق لدى الراشدين وفاعلية الذات والمهارات الاجتماعية. فنظرا لأهمية التعلق كمظهر مؤثر وفعال من مظاهر النمو النفسي، و لكونه مصدر حيوي من مصادر تكوين شخصية الفرد في المستقبل، حظيت أنماط تعلق الراشدين باهتمام واسع ومكثف من المختصين في أغلب ميادين علم النفس، لما لهذه الأنماط من صلة وثيقة بشخصية الإنسان وسماتها، وتفاعلاته الاجتماعية، وتوافقه النفسي بشكل عام وقد أجريت العديد من الدراسات في هذا المجال تنوعت أهدافها كدراسة التعلق في مراحل الرضاعة والطفولة المبكرة أمثال دراسات كل من (Shaw & Vondra, 1993; Booth, et. al., 1995) ودراسات تناولت التعلق وشخصية المراهق (Freeman; & Brown, 2001; Scharfe,2002; Simons; Paternite; & Shore,2000) ودراسات تحدثت عن التعلق والأسرة أمثال دراسة (Hamiltion,2000) ودراسات تناولت التعلق وبعض المتغيرات النفسية والسلوكية أمثال دراسة (Hazan and Shaver, 1990; Mitchell and Doumas, 2004). والعديد غيرها من الدراسات والتي تصب كلها في مصب واحد وهو التعرف على جوانب ذلك المظهر النمائي المهم ودوره في بنية الشخصية، مما يمكن معه سبر أغوار ظاهرة التعلق الفعالة والمؤثرة في تكوين شخصية الفرد.

- **مشكلة وتساؤلات البحث**:

يتعرض الطفل لأنواع مختلفة من أساليب التنشئة الاجتماعية وفي ظل ظروف مختلفة لها بالغ الأثر في تشكيل اتجاهاتهم نحو أنفسهم ونحو الآخرين وفي تحديد علاقاتهم الاجتماعية، ويمتد هذا الأثر فيما بعد ليؤثر على شخصياتهم ونظرتهم نحو ذاتهم ومدى ما يملكونه من فاعلية ذاتية ومهارات اجتماعية تمكنهم من التفاعل الاجتماعي الأمن والصحي مع كل أفراد المجتمع عموما وفي علاقاتهم الحميمة خصوصا. حيث يبدو أن الأفراد الذين يتمتعون بنمط تعلق آمن يتمتعون أيضا بفاعلية وكفأه ذاتية تمكنهم من استخدام مهاراتهم الاجتماعية بشكل صحيح وتؤدي إلى علاقات حميمة أمنه وصحية وهذا ما تؤكده دراسة دنز" و" هامارتا" و" آري (Deniz, Hamarta and Ari, 2005) و دراسة كل من ديتوماسو وبرنن- مكنلتي وروس وبورجس (Ditommaso, Brennen-McNulty, Ross and Burgess, 2003) ودراسة جوزيف وآخرون (Joseph et all,2002) ودراسة بايلسما وكوزارلي وسومر (Bylsma, Cozzarelli and Sumer, 1997)

التي أوضحت أن هناك علاقة دالة إحصائيا بين أنماط التعلق وكل من متغيري فاعلية الذات والمهارات الاجتماعية. إلا أن هذه العلاقة قد تختلف من أسرة لأسرة و وكذلك من مجتمع لأخر (Harwood an d Miller, 1995) وهذا يوضح الأساس المنطقي لإجراء الدراسة الحالية حيث أن مفهوم التعلق له أنماط متعددة وينبغي الكشف عنها وعن علاقتها بالمتغيرات الأخرى كفاعلية الذات والمهارات الاجتماعية. ومن هنا تحاول الدراسة الحالية الكشف عن طبيعة العلاقة بين أنماط التعلق وفاعلية الذات والمهارات الاجتماعية وذلك من خلال تساؤل عام مؤداه " ما هي طبيعة العلاقة بين أنماط التعلق وفاعلية الذات والمهارات الاجتماعية لدى الطالبات في كلية الآداب والعلوم الإدارية " ؟ ويتفرع عن هذا التساؤل العام التساؤلات المحددة التالية:

- ما هي أكثر أنماط التعلق شيوعا لدى الطالبات في كلية الآداب والعلوم الإدارية ؟
- هل توجد فروق دالة إحصائياً بين المستويات الدراسية على أي نمطٍ من أنماط التعلق لدى الطالبات في كلية الآداب والعلوم الإدارية ؟
- هل توجد علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين أنماط التعلق الآمن وفاعلية الذات لدى الطالبات في كلية الآداب والعلوم الإدارية ؟
- هل توجد علاقة إيجابية دالة إحصائيا بين أنماط التعلق الآمن والمهارات الاجتماعية لدى الطالبات في كلية الآداب والعلوم الإدارية ؟
- هل تساهم أنماط التعلق بشكل دال إحصائيا في التنبؤ بفاعلية الذات لدى الطالبات في كلية الآداب والعلوم الإدارية والعلوم الإدارية ؟
- هل تساهم أنماط التعلق بشكل دال إحصائيا في التنبؤ بالمهارات الاجتماعية لدى الطالبات في كلية الآداب والعلوم الإدارية ؟

• أهداف وأهمية البحث:

تهدف الدراسة الحالية إلى كشف العلاقة بين أنماط التعلق وفاعلية الذات والمهارات الاجتماعية لدى الطالبات في كلية الآداب والعلوم الإدارية وذلك من خلال ما يلي:

- الكشف عن أنماط التعلق السائدة لدى الطلبات في كلية الآداب والعلوم الإدارية .
- بحث العلاقة بين أنماط التعلق وكل من فاعلية الذات والمهارات الاجتماعية.
- معرفة مدى مساهمة كل نمط من أنماط التعلق في التنبؤ بفاعلية الذات والمهارات الاجتماعية.

وترتبط أهمية الدراسة بأهدافها، إذ تمثل - على حد علم الباحثة- الدراسة العربية الأولى التي تربط بين هذه الجوانب. ومن هنا فإن من المتوقع أن تساهم نتائجها في تقديم صورة أكثر وضوحا عن طبيعة العلاقة بين هذه الجوانب الهامة من جوانب النمو لدى الإناث السعوديات في مرحلة الرشد وبدايات الشباب، مما يعني المساهمة في إثراء الموضوع من وجهة النظر الثقافية. ومن الناحية العملية فانه يترتب على الكشف عن هذه العلاقة تضمينات تربوية

وإرشادية تزيد من تبصر المرشد النفسي بالعوامل التي تؤدي إلى سوء التوافق لدى مسترشديه من طلبة الجامعات، وترتقي بمهاراته الإرشادية، كما أنها تبين له أنه ينبغي تقديم المساعدة لمن لديهم أنماط تعلق غير آمنة، فهذه الأنماط ترتبط باضطرابات انفعالية عديدة. وقد أكدت العديد من الدراسات ضرورة تطبيق نظرية التعلق في الإرشاد، وحددت مهمات رئيسية للمرشد النفسي مثل تأسيس علاقة آمنة مع المسترشد، واستكشاف تاريخ تعلق المسترشد مع والديه والآخرين المهمين في حياته، وضرورة مساعدة المرشد للمسترشد في إعادة بناء نماذجه العاملة الداخلية بطريقة أكثر مرونة وتوافق(Lyddon and Sherry, 2001; Lyddon, 1995) كما يمكن أن تُقدم النتائج للوالدين العديد من الإرشادات ذات الصلة بالممارسات الأبويّة، التي تعزز التعلق الأمثل لأبنائهم فالممارسات الأبويّة هي العامل الحاسم في تمايز أنماط التعلق، وبالتالي فإن دور الوالدين يتمثل في توجيه الأبناء نحو أنماط تعلق أكثر أمنا. وبذلك فان البحث في علاقة أنماط التعلق بفاعلية الذات والمهارات الاجتماعية يعد ذا فائدة بالنسبة للآباء والتربويين والمرشدين في اتخاذ الإجراءات التي تهدف إلى تكوين أنماط تعلق آمن لدى الأبناء أو الطلبة تسهم في تحسين فاعليتهم الذاتية وتمكنهم من مهاراتهم الاجتماعية. وبذلك قد يكون هذا التصور النظري قاعدة من القواعد الأساسية لبناء برامج التربية الشخصية والاجتماعية والإرشاد النفسي في المؤسسات التربوية في المملكة.

• مصطلحات البحث :

١- **التعلق** Attachment :

يعرف شيفر (Shaffer) التعلق بأنه علاقة عاطفية قوية بين شخصين تتميز بالتبادل العاطفي والرغبة في المحافظة على القرب بينهما (Eysench, 2001)..

٢- **أنماط التعلق** Attachment Styles :-

يعرف كل من هازان وشيفر (Hazan and Shaver,1987) أنماط التعلق كما يلي

التعلق الآمن Secure Attachment :

يُظهر هذا النمط إلى أي درجة ينظر الفرد بشكل إيجابي إلى نفسه وإلى الآخرين حيث يسهل على أفراد هذا النمط الاقتراب مِّن الآخرين، والثقة بهم ولا يقلقون من اقتراب الآخرين منهم.

تعلق تجنبي Avoidant Attachment :

يُظهر هذا النمط إلى أي درجة ينظر الفرد بشكل إيجابي إلى نفسه وبشكل سلبي إلى الآخرين ويصعب عليهِ الثقة بهم والاعتمَّاد عليهم، ويشعر بالقلقً عندما يقترب منه شخص ما كثيرا.

تعلق قلق متناقض وجدانياً Anxious-Ambivalent Attachment :

يُظهر هذا النمط إلى أي درجة ينظر الفرد بشكل سلبي إلى نفسه وبشكل إيجابي إلى الآخر بحيث يشعر أصحاب هذا النمطً بأن الآخرين يرفضونً

الاقتراب منهم، ويشعرون بالقلق لأن نظراءهم لا يهتمون بهم، على الرغم من أن لديهم الرغبة بأن يكونوا قريبين جدا من نظرائهم.

وتعرف الباحثة أنماط التعلق إجرائيا بأنها الدرجة التي تحصل عليها الطالبة من إجابتها على مقياس أنماط التعلق المستخدم في هذه الدراسة.

٣- **فاعلية الذات** self – efficacy :

يعرف(العدل ،٢٠٠١م:١٣١) : فاعلية الذات بأنها ": ثقة الفرد الكامنة في قدراته خلال المواقف الجديدة، أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة، أو هي اعتقادات الفرد في قواه الشخصية، مع التركيز على الكفاءة في تفسير السلوك دون المصادر أو الأسباب الأخرى للتفاؤل". وتعرف الباحثة فاعلية الذات إجرائيا بأنها الدرجة التي تحصل عليها الطالبة من إجابتها على مقياس فاعلية الذات المستخدم في هذه الدراسة.

٤- **المهارات الاجتماعية** social skills :-

عرفت الجمعة (١٩٩٦) المهارات الاجتماعية بأنها قدرة الفرد على التعبير الانفعالي والاجتماعي واستقبال انفعالات الآخرين وتفسيرها، ووعيه بالقواعد المستترة وراء أشكال التفاعل الاجتماعي ومهاراته في ضبط وتنظيم تعبيراته غير اللفظية وقدرته على لعب الدور وتحضير الذات اجتماعيا. وتعرف الباحثة المهارات الاجتماعية إجرائيا بأنه الدرجة التي تحصل عليها الطالبة من إجابتها على مقياس المهارات الاجتماعية المستخدم في هذه الدراسة.

• **الدراسات السابقة** :

توفرت للباحثة العديد من الدراسات التي تحدثت عن موضوع التعلق لدى الأطفال والراشدين إلا أنها اكتفت بعرض ما يتعلق منها بأنماط التعلق لدى الراشدين وسوف تعرضها كما يلي:

١- دراسات تحدثت عن العلاقة بين أنماط التعلق وبعض المتغيرات :

أجرى (أبو غزال، جرادات،٢٠٠٩) دراسة هدفت إلى بحث علاقة أنماط تعلق الراشدين بتقدير الذات والشعور بالوحدة. وتكونت عينة الدراسة من 526 طالباً وطالبة اختيروا من جميع كليات جامعة اليرموك. أظهرت النتائج أن كلا من نمطي التعلق القلِق والآمن، قد ارتبط بشكل دال بتقدير الذات والشعور بالوحدة .ولم يتبين وجود علاقة دالة بين نمط التعلقً التَّجنبي وتقدير الذات، ولا بين هذا النمط من التعلق والشعور بالوحدة. وبالمثل فقد أظهر تحليل الانحدار أن كلا من نمطي التعلق القلِق والآمن، قد ساهم بشكل دال في التنبؤ بتقدير الذات والشعور بالوحدة. إضافة إلى ذلك، تبين أن نمط التَّعلقً الآمن هو أكثر أنماط التعلق شيوعا. وقد نوقشت التضمينات الإرشادية والتربوية لهذه النتائج.

وفي دراسة أجرتها (عبدالغني،٢٠٠٩) بعنوان أنماط التعلق وعلاقتها بالرضا عن الحياة وأساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى عينة في منتصف العمر في ضوء بعض المتغيرات الديموغرافية (العمر،والمستوى التعليمي، والعمل، وعدد

سنوات الزواج، وعدد الأبناء) ولتحقيق أهداف الدراسة، تم تطبيق كل من مقياس أنماط تعلق الراشدين لبيرنن وآخرون(Bernann et al., 1998)؛ ومقياس الرضا عن الحياة للدسوقي ١٩٩٩)؛ (ومقياس أساليب التعامل مع الضغوط النفسية للعنزي) حيث كشفت نتائجها عن وجود علاقة ايجابية بين نمط التعلق الآمن وكل من الرضا عن الحياة والأساليب الايجابية في التعامل مع ضغوط الحياة ولم تجد فروق بين أنماط التعلق وفق المستوى الأكاديمي.

وقام كل من" وايزمان" و" مايسلس" و" شرباني (Wiseman, Mayseless and Sharabany, 2006) دراسة هدفت إلى التحقق من العلاقة بين نوعية الرابطة الوالدية المبكرة المدركة والشعور بالوحدة، وبين أنماط التعلق والميول الشخصية الأولية Predispositions تألفت عينة الدراسة من ١٤٦ فردا من(الطلبة الجامعيين في مستوى السنة الأولى. وقد تم تطبيق أدوات الدراسة (مقياس الرابطة الوالدية، و استبانه أنماط التعلق واستبانه الخبرات الاكتئابية، ومقياس الشعور بالوحدة) في منتصف السنة الجامعية الأولى. وأشارت النتائج إلى أن كلا من الرعاية الوالدية والتعلق الآمن قد ارتبط سلبيا بشكل دال بالشعور بالوحدة، بينما ارتبط كل من التعلق المتناقض Ambivalent والتعلق التجنبي والنقد الذاتي إيجابيا بالشعور بالوحدة.

وأجرى ميشيل ودوماس (Mitchell and Doumas, 2004) دراسة هدفت إلى التحقق من العلاقة بين أنماط تعلق الراشدين والتوتر النفسي لدى عينة تألفت من(1058) طالبا جامعيا، تراوحت أعمارهم بين 16-55 سنة. طبقت عليهم مقاييس تعلق الراشدين والاكتئاب والقلق وتقدير الذات. وأشارت نتائج الدراسة أن لدى الأفراد ذوي النظرة السلبية للذات، وذوي نمط التعلق المنشغل ونمط التعلق الخائف، مستويات مرتفعة من الاكتئاب والقلق ومستويات متدنية من تقدير الذات، مقارنة بالأفراد ذوي النظرة الإيجابية للذات والأفراد ذوي نمط التعلق الآمن ونمط التعلق الرافض.

كما أجرى هونتسنجر ولوكن (Huntsinger an d Luecken, 2004) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أنماط التعلق والسلوك الصحي، والكشف عن الدور التوسطي لتقدير الذات(Health Behavior) في هذه العلاقة. وتألفت عينة الدراسة من (793) طالبا وطالبة من جامعة ولاية أريزونا، وقد كان متوسط أعمارهم ٤- ١٩ سنة. أظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة ذوي التعلق الآمن والتعلق الرافض شاركوا في سلوك صحي أكثر وكان تقدير الذات لديهم أعلى من ذوي التعلق غير الآمن، إذ كشفت نتائج الدراسة أن الأفراد ذوي التعلق الآمن والرافض كان لديهم تقدير ذات أعلى من ذوي التعلق الخائف والمنشغل، وأن الطلبة ذوي التعلق الآمن كان مستوى تقدير الذات لديهم أعلى من ذوي التعلق الرافض، وأن الطلبة ذوي التعلق الرافض كان لديهم تقدير ذات أعلى من ذوي التعلق الخائف والمنشغل. بالإضافة إلى

ذلك، أظهرت نتائج الدراسة أن تقدير الذات يتوسط جزئيا العلاقة بين أنماط التعلق والسلوك الصحي.

وقام كل من زيمرمان وبيكر ستول (Zimmerman;& Becker - Stoll,2002)بدراسة لتأثير مستويات هوية الأنا على ثبات مظاهر التعلق في المراهقة. حيث انصب اهتمام هذه الدراسة على فحص فرضين رئيسيين من فروض نظرية التعلق هما : ثبات نموذج التعلق خلال النمو في المراهقة والحلول التكيفية خلال عملية تشكيل الهوية. وقد أوضحت النتائج أن وجود مستوى مناسب من التعلق الآمن لدى المراهق قد ارتبط ارتباطاً إيجابيا وبشكل دال مع مستويات الطموح العالية.

وقد تبين أن لأنماط التعلق غير الآمن علاقة قوية باضطرابات الشخصي(Lyddon, 2001)

كما يتميز ذوي نمط التعلق الآمن عن ذوي أنماط التعلق الأخرى بتفاعلاتهم الاجتماعية من حيث كميتها ونوعيتها. وتقاس هذه التفاعلات من خلال قيمتها الشخصية، ومستوى كشف الذات الذي يتم فيها. وقد تميز الأفراد ذوو التعلق القلق بمستويات مرتفعة من الاكتئاب والقلق الاجتماعي مقارنة بذوي التعلق الآمن والتعلق الرافض (حداد، ٢٠٠٠)

وفي دراسة بوش (Bush,1993) التي انصب اهتمامها على بحث ذكريات الطفولة الأولى وخبرات التعلق فيها عند المراهقين في مرحلة المراهقة المتأخرة. أوضحت النتائج أن المراهقين ذوي التجارب والذكريات وخبرات التعلق الطفلية غير المحبوبة تميزت شخصياتهم بمستوى منخفض من التماسك، والتحديد، والتميز، وكذلك كانت شخصياتهم غير فعالة في مجالات عملهم أو صداقاتهم، وذلك بالمقارنة بالمراهقين ذوي التجارب وذكريات وخبرات التعلق الطفلية المحبوبة. كذلك وجدت الدراسة أن المراهقين الذين لم يحسموا موقفهم من خبرات وذكريات التعلق الطفلية تميز وصفهم لخبراتهم الطفلية في تفصيلات زائدة وشعور بالغضب أو النبذ، وانخفاض القيمة.

وفي مجال العمل، تميز أداء الموظفين ذوي التعلق الآمن بالثقة، وعدم الخوف من الفشل، وعدم السماح لعملهم بعرقلة علاقاتهم الحميمة، في حين أن الخوف من الرفض أدى إلى عرقلة العمل لدى الموظفين ذوي التعلق القلق المتناقض. أما الموظفون ذوو التعلق التجنبي، فقد استخدموا العمل وسيلة لتجنب العلاقات الاجتماعية (Hazan and Shaver, 1990).

حيث تميزت علاقات الراشدين من ذوي التعلق غير الآمن، بالاعتمادية والشك والسخط والتردد، بينما اتضح وجود مستويات عالية من الاعتمادية المتبادلة، والثقة والالتزام والرضا في علاقات الأفراد الموسومين بالتعلق الآمن(Simpson, 1990)

٢- دراسات تحدثت عن العلاقة بين أنماط التعلق وكل من فاعلية الذات والمهارات الاجتماعية :

أجرى" دنز" و" هامارتا" و" آري (Deniz, Hamarta and Ari, 2005) دراسة هدفت إلى التحقق من أثر أنماط التعلق في المهارات الاجتماعية ومستويات الشعور بالوحدة لدى عينة تألفت من (٣٨٣) طالبا وطالبة من جامعة "سلكوك (Selcuk)" في تركيا، متوسط أعمارهم (20) سنة. كشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ايجابية دالة إحصائيا بين نمط التعلق الآمن والمهارات الاجتماعية .

كما أجرى ديتوماسو وبرنن– مكنلتي وروس وبورجس (Ditommaso, Brennen-McNulty, Ross and Burgess, 2003) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أنماط التعلق من جهة، والمهارات الاجتماعية والشعور بالوحدة من جهة أخرى لدى عينة تألفت من١٨٣ طالبا جامعيا. أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين التعلق الآمن والمهارات الاجتماعية، وعلاقة عكسية بين نمط التعلق القلق وبين المهارات الاجتماعية.

وأجرى جوزيف وآخرون (Joseph P. Allen et al , 2002) دراسة بعنوان التعلق والاستقلالية كمؤثرات تنبؤية عن تطور المهارات الاجتماعية والجنوح أثناء الفترة المتوسطة من المراهقة حيث تناولت هذه الدراسة تعلق المراهقين كمؤشرات تنبؤية عن تطور المهارات الاجتماعية وسلوك الجنوح أثناء الفترة المتوسطة من المراهقة، وقد تم تقييم نشاط الجنوح ومستويات المهارات لدى ١١٧ من مراهقين عاديين ومهددين في أعمار من ١٦- ١٨ كما تم تقييم تعلق المراهقين بالأم وتقييم الاستقلالية في التفاعلات في سنة ١٦ سنة، ولقد مثل التعلق الآمن للمراهق مؤشرات قوية على زيادة نسبية في المهارات الاجتماعية من سن ١٦- ١٨ بينما مثل تعلق المراهقين غير الآمن زيادة ملحوظة في سلوك الجنوح أثناء تلك الفترة.

وفي دراسة لانجيلز وآخرون (Engels, 2001) هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين التعلق بالآباء والتوافق العاطفي لدى المراهقين، والعلاقات بالمهارات الاجتماعية وجودة العلاقات. حيث يتعلم الصغار والفتيان والفتيات من تفاعلاتهم مع أبويهم كيف يكونون صداقات ويحتفظون بروابط حميمة مع الأقران. والتعلق بالأبوين يلعب دورا هاما في توافق المراهقين اجتماعيا وعاطفيا. والنموذج الذي تم اختباره في هذه الدراسة يفترض أن العلاقة بين التعلق بالأبوين والتوافق الوجداني تتوطد من خلالها المهارات الاجتماعية وجودة العلاقات مع الآخرين. وقد تم استخدام معادلات بنائية لتقييم النماذج والمسارات بين المفاهيم باستخدام بيانات لتقييم النماذج والمسارات بين المفاهيم باستخدام بيانات مستقاة من عينة من ٤١٢ تتراوح أعمارها ما بين ١٢- ١٨سنة. وفي مجموعة الأعمار من ١٢–١٤ سنة لم نجد آثارا للتعلق الأبوي على المهارات

الاجتماعية وكفاءة العلاقات. ومع ذلك فقد وجدنا في أعمار ١٥–١٨ ارتباط ظواهر التعلق الأبوي (بدرجة متوسطة) بالمهارات الاجتماعية والتي بدورها أثرت في كفاءة المراهقين في الأعمار المتوسطة من المراهقة في الصداقات والعلاقات الرومانسية. وقد مثل التعلق بالوالدين وكفاءة العلاقات مؤشرات قوية للتوافق العاطفي لدى المراهقين في كلا المجموعتين.

كما أجرت بايلسما وكوزارلي وسومر (Bylsma, Cozzarelli and Sumer, 1997) دراسة هدفت إلى الكشف عن العلاقة بين أنماط تعلق الراشدين وتقدير الذات العام. وتألفت عينة الدراسة من 5071 طالبا جامعيا متوسط أعمارهم 19 سنة. وطبق على أفراد العينة ثلاثة مقاييس تناولت أنماط التعلق وتقدير الذات العام والفاعلية الذاتية المدركة في مجالات حياتية متنوعة، مثل الرياضة والمهارات الاجتماعية. أشارت نتائج الدراسة إلى أن الأفراد ذوي التعلق الآمن والأفراد ذوي التعلق الرافض اظهروا تقدير ذات أعلى وفاعلية ذاتية أعلى مقارنة بالأفراد ذوي التعلق الخائف والمنشغل. كما كشفت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا بين أنماط التعلق في الفاعلية الذاتية في المجالات الاجتماعية. إذ حصل كل من نمطي التعلق الآمن والرافض بشكل عام على مستويات أعلى من نمط التعلق الخائف ونمط التعلق المنشغل، مع وجود بعض الاستثناءات، مثل عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين نمط التعلق الرافض ونمط التعلق المنشغل في مجال المهارات الاجتماعية.

• التعليق على الدراسات:

لعل رصد واقع البحوث التي أجريت حول ظاهرة التعلق كأحد مظاهر نمو الشخصية، وخاصة في السنوات الأخيرة، يوضح مدى تنوع وحيوية تلك البحوث التي أجريت فهذا المجال. فبحوث التعلق اليوم لم تعد محصورة في مرحلة عمرية بعينها وإنما امتدت لتشمل كافة مراحل عمر الإنسان. حيث تطورت اهتمامات هذه البحوث من مرحلة الرضاعة ووظائف الأمومة التي اهتمت بها بحوث التعلق التقليدية، منذ بزوغ الاهتمام بهذا الجانب المهم من جوانب نمو الشخصية ضمن مسيرة دراسات النمو الإنساني عامة، وذلك في منتصف القرن الماضي تقريبا، إلى أن تعدت هذه الاهتمامات حديثا إلى مراحل المراهقة والعناصر الفاعلة في تكوين شخصية المراهقين، وكذلك مرحلة الرشد والعوامل والمتغيرات المؤثرة في شخصية الراشدين كما في دراسة (Simpson, 1990، و دراسة بوش (Bush,1993) . ودراسة هونتسنجر ولوكن (Huntsinger an d Luecken, 2004) ودراسة (عبدالغني، ٢٠٠٩) ودراسة (أبو غزال، جرادات،٢٠٠٩).

كما يتضح من الدراسات التي تم عرضها أن هناك علاقة دالة إحصائياً بين أنماط التعلق وفاعلية الذات والمهارات الاجتماعية كما في ودراسة دنز" وهامارتا و" آري (Deniz, Hamarta and Ari, 2005) . و دراسة كل من ديتوماسو وبرنن– مكنلتي وروس وبورجس (Ditommaso, Brennen-McNulty,

et al , 2002) ودراسة جوزيف وآخرون Ross and Burgess, 2003) (Joseph P. Allen) و دراسة إنجيلز وآخرون (Engels, 2001) ودراسة بايلسما وكوزارلي وسومر (Bylsma, Cozzarelli and Sumer, 1997)

إلا أن جميع هذه الدراسات أجريت في مجتمعات أخرى ولم تجد الباحثة على حد علمها أي دراسة عربية تناولت علاقة أنماط التعلق بفاعلية الذات والمهارات الاجتماعية بل إن الدراسات العربية التي اتخذت من أنماط التعلق موضوعا لها تعتبر قليلة ونادرة في المجتمع العربي كدراسة (حداد، ٢٠٠٠) ودراسة (أبو غزال، جرادات ، ٢٠٠٩) والتي اختلفت متغيراتها عن متغيرات الدراسة الحالية واختلفت أداتها عنها وعلى الصعيد المحلي دراسة (عبدالغني،٢٠٠٩). والتي اختلف أهدافها أيضا عن أهداف الدراسة الحالية كما اختلفت الأداة المستخدمة فيها عن الأداة المستخدمة في هذا البحث.

- **فرضيات الدراسة** :

سعت هذه الدراسة للتحقق من صحة الفرضيات التالية:

- تترتب أنماط التعلق من حيث درجة الشيوع لدى طالبات كلية الآداب والعلوم الإدارية كالتالي (الآمن ثم التجنبي ثم القلق).
- لا توجد فروق دالة إحصائيا ($P< 0.05$) بين المستويات الدراسية على أي نمطٍ من أنماط التعلق (الآمن، التجنبي، القلق) لدى الطالبات في كلية الآداب والعلوم الإدارية.
- توجد علاقات ارتباطيه متباينة دالة إحصائيا ($P< 0.05$) بين أنماط التعلق (الآمن، التجنبي، القلق) وفاعلية الذات.
- توجد علاقات ارتباطيه متباينة دالة إحصائيا ($P< 0.05$) بين أنماط التعلق (الآمن، التجنبي، القلق) والمهارات الاجتماعية.
- تساهم أنماط التعلق (الآمن- التجنبي- القلق) بشكلٍ دالٍ إحصائياً ($P< 0.05$) في التنبؤ بفاعلية الذات.
- تساهم أنماط التعلق (الآمن- التجنبي- القلق) بشكلٍ دالٍ إحصائياً ($P< 0.05$) في التنبؤ بالمهارات الاجتماعية.

- **إجراءات الدراسة** :

- **منهج الدراسة** :

للإجابة على تساؤلات الدراسة واستطلاع طبيعة العلاقة بين أنماط التعلق وفاعلية الذات والمهارات الاجتماعية لدى عينة الدراسة، قامت الباحثة باستخدام المنهج الوصفي الارتباطي والمقارن.

- **مجتمع وعينة الدراسة**:

يبلغ مجتمع الدراسة والمكون من جميع طالبات كلية الآداب والعلوم الإدارية بمكة المكرمة اللواتي يدرسن في الفرقة الأولى والرابعة (١٥٢٧) طالبة. وقد بلغت عينة الدراسة في حجمها النهائي (١٤٧) طالبة ، وذلك بعد استبعاد - ١٥٣ - استبانه لم تتوفر فيها شروط التمثيل الصادق. وقد تم اختيار العينة بطريقة

عشوائية ، من الفرقة الأولى والرابعة وتراوحت أعمارهم مابين ٢٠- ٢٣ سنة . ويوضح الجدول (١) خصائص العينة:

جدول رقم (١): الموضح للتوزيع التكراري لعينة الدراسة الكلية حسب المستوى الدراسي والفئات العمرية (١٤٧ = ن) :

المتغيرات	العينة الكلية					
المستوى الدراسي	ف١		ف٢		المجموع	
الفئات العمرية	ت	%	ت	%	ت	%
١ / ٢٠ سنة فاقل	٥	٣.٤	١٤	٩.٥	١٩	١٢.٩
٢١ – ٢٣ سنة	٢٢	١٥.٠	٨٠	٥٤.٤	١٠٢	٦٩.٤
أكبر من ٢٣ سنة	١٠	٦.٨	١٦	١٠.٩	٢٦	١٧.٧
المجموع الكلي	٣٧	٢٥.٢	١١٠	٧٤.٨	١٤٧	١٠٠.٠
متوسط العمر	٢٣.١٩		٢١.٨٦		٢٢.٢٠	
الانحراف المعياري	٤.٩٩٩		١.٨١٠		٢.٩٩٠	

- **الأدوات** :

١- مقياس أنماط التعلق من إعداد (الباحثة):

بعد أن اطلعت الباحثة على مقاييس تعلق الراشدين التي تضمنتها بعض الدراسات المنشورة (Hazan and Shaver, 1 987; Becker an d Billing, 1997 ; Bakker, Van Oudenhoven and Vander Zee, 2004; Huntsinger and Luecken, 2004) وضعت مقياسا عن أنماط التعلق لدى الراشدين يتكوّن هذا المقياس من (٣١) فقرة، تتم الإجابة عنها من خلال أسلوب ليكرت ذي التدريج الخماسي، بحيث يمثل الرقم (٠) لا تنطبق على الإطلاق، ويمثل الرقم (٤) تنطبق تماما. وتتوزع الفقرات على ثلاثة أنماط فيما يلي وصف لها:

أ- نمط التعلق الآمن Secure Attachment Style :

يُظهر هذا النمط إلى أي درجة ينظر الفرد بشكل إيجابي إلى نفسه وإلى الآخرين ويتكون هذا النمط من (١١) فقرات. وتتراوح الدرجات عليه من (٠) إلى (٤٤) ومن الأمثلة على فقرات هذا النمط ": طالما أحببت التقرب من الآخرين ".

ب. نمط التعلق القلق Anxious-Ambivalent Attachment Style

يُظهر هذا النمط إلى أي درجة ينظر الفرد بشكل سلبي إلى نفسه وبشكل إيجابي إلى الآخرين. ويتكون هذا النمط من (١٠) فقراتٍ. وتتراوح الدرجات عليهً من (٠)إلى (٤٠) ومن الأمثلة على فقرات هذا النمط(طالما وددت التقرب من الآخرين ولكنهم يفضلون البقاء بعيدين عني) ."

ج. نمط التعلق التجنبي Avoidant Attachment Style

يُظهر هذا النمط إلى أي درجة ينظر الفرد بشكل إيجابي إلى نفسه وبشكل سلبي إلى الآخرين. ويتكون هذا النمط من (٧) فقراتٍ. وتتراوح الدرجات عليهً

من (٠) إلى (٤٠) ومن الأمثلة على فقرات هذا (أفضل عدم تدخل الآخرون في شؤوني)

تناول مقياس التعلق المستخدم في الدراسة الحالية، التعلق بالأفراد بشكل عام أي لم يتم تحديد أشخاص مستهدفين كالوالدين أو الأصدقاء. و اختيرت عينة الدراسة من الطلبة الذين في مستوى البكالوريوس. وبالتالي، فإن تعميم النتائج يجب أن يقتصر على هذه الفئة من الطلبة.

إجراءات الصدق :

تم إجراء صدق محتوى لمقياس التعلق، بعرض المقياس على ستة محكمين من أعضاء هيئة التدريس في قسم علم النفس ام القرى . وقد أعيدت صياغة ثلاث فقرات بناءً على رأي بعض المحكمين، ولم يكن هناك ملاحظات لديهم حول انتماء كل فقرة لنمط التعلق الذي تمثله. إضافة إلى ذلك تم التأكد من قيم الاتساق الداخلي لعبارات مقياس أنماط التعلق والنتائج يوضحها الجدول (٢):

جدول رقم (٢) : يوضح نتائج قيم الاتساق الداخلي❖
لعبارات مقياس أنماط التعلق لعينة الدراسة الكلية (١٤٧ = ن) :

مسلسل العبارة	ارتباط درجات عبارات البعد بالدرجة الكلية لـ			مسلسل العبارة
	البعد١	البعد٢	البعد٣	
٠١	٠,٦٣٩**	٠,٣٤٦**	٠,٥٨٤**	٠١
٠٢	٠,٤٣٨**	٠,٥٦٢**	٠,٥٩٦**	٠٢
٠٣	٠,٦٤٥**	٠,٦٣٤**	٠,٥٨٩**	٠٣
٠٤	٠,٦٠٨**	٠,٥٩٤**	٠,٦١٦**	٠٤
٠٥	٠,٦٧٧**	٠,٤١٩**	٠,٦٥٩**	٠٥
٠٦	٠,٤٨٨**	٠,٦٤٠**	٠,٦٠٠**	٠٦
٠٧	٠,٥١٦**	٠,٥٧٣**	٠,٦٢٧**	٠٧
٠٨	٠,٥٥٤**	٠,٦٣٧**	٠,٧١٨**	٠٨
٠٩	٠,٥٠٠**	٠,٧١٦**	٠,٥٥٤**	٠٩
١٠	٠,٦٠٣**	٠,٤٩٨**	٠,٥٢٤**	١٠
١١	٠,٦٢٨**	–	–	١١
درجة البعد١	–	- ٠,٢١٢*	- ٠,١٨٦*	درجة البعد١
درجة البعد٢	–	–	٠,٣٤٢**	درجة البعد٢
درجة البعد٣	–	–	–	درجة البعد٣

ومن خلال الجدول السابق يتضح أن جميع قيم الارتباط ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) ومستوى (٠,٠٥) حيث تراوحت قيم الارتباط مابين ٠,٣٤ و٠,٧١.

ثبات المقياس:

تم التأكد من ثبات المقياس باستخدام طريقة (الفا كرونباخ) لعينة الدراسة الكلية والنتائج موضحه في الجدول التالي:

(* *) القيم الارتباطية الواردة في الجدول أعلاه ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) ، (*) القيم الارتباطية الواردة في الجدول أعلاه ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) .

جدول رقم (٣) : الموضح لقيم معاملات ثبات مقياس انماط التعلق بطريقة (آلفا كرونباخ) لعينة الدراسة الكلية (١٤٧ = ن) :

الأداة / البعد :	عدد البنود	قيمة الثبات
٠١ / مقياس أنماط التعلق – البعد١- (التعلق الآمن)	١١	٠,٧٨٦٤
٠٢ / مقياس أنماط التعلق – البعد٢- (التعلق التجنبي)	١٠	٠,٧٦٠٦
٠٣ / مقياس أنماط التعلق – البعد٣- (التعلق القلق)	١٠	٠,٨٠٥٣
٠٤ / الثبات الكلي لمقياس أنماط التعلق	٣١	٠,٧٢٩٢

ويتضح من الجدول السابق أن قيم الثبات تراوحت بين ٠,٧٢ و ٠,٨٠ وهي كما يظهر قيم ثبات جيدة.

٢- مقياس فاعلية الذات :

وصف المقياس:

أعد هذا المقياس العدل (٢٠٠١م) وهو يتضمن (٤٦) مفردة في صورة مواقف تصف كل منها موقفا اجتماعيا يوضح– بعد الإجابة عليه – قدرة الفرد على انجاز سلوك محدد في هذا الموقف، وقد تم تقنين المقياس على البيئة المصرية والمحلية وتم إضافة بعض الفقرات عليه ليصبح العدد الكلي لمفرداته (٥٠) وتم حساب صدق وثبات المقياس في دراسات سابقة حيث أظهرت النتائج قيم صدق وثبات جيدة .

صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية:

قامت الباحثة بحساب قيم الاتساق الداخلي لعبارات مقياس فاعلية الذات المقياس والنتائج يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٤) : يوضح نتائج قيم الاتساق الداخلي❖ لعبارات مقياس فاعلية الذات لعينة الدراسة الكلية (١٤٧ = ن) :

ارتباط درجات العبارة بالدرجة الكلية للمقياس :											
م العبارة	الارتباط	م العبارة	الارتباط	م العبارة	الارتباط	م العبارة	الارتباط	م العبارة	الارتباط	م العبارة	الارتباط
٠١	٠,٤١٦**	١١	٠,٤٣٣**	٢١	٠,٥٠٠**	٣١	٠,٤٣٠**	٤١	٠,١٧٤*
٠٢	٠,٥٦٢**	١٢	٠,٤٤٨**	٢٢	-٠,٢٠٩*	٣٢	٠,٥٠٩**	٤٢	٠,٣٩١**
٠٣	٠,٤٩٩**	١٣	٠,٤٧١**	٢٣	٠,١٨٩*	٣٣	٠,٤٦٣**	٤٣	٠,٤٣٦**
٠٤	-٠,٤١١**	١٤	٠,٣٣٠**	٢٤	٠,٤٥٨**	٣٤	٠,٢٦٣**	٤٤	٠,٣٧٠**
٠٥	٠,٣١٨**	١٥	-٠,٥٦٦**	٢٥	٠,٥٥٤**	٣٥	٠,٤٩١**	٤٥	٠,٤٨٠**
٠٦	٠,٣١٥**	١٦	٠,٦٠٢**	٢٦	٠,٣٨١**	٣٦	٠,٤٠٩**	٤٦	٠,٣٢٥**
٠٧	٠,٤٥٤**	١٧	٠,٣٨٥**	٢٧	٠,٤٣١**	٣٧	٠,٤٩٣**	٤٧	٠,٣٨٤**
٠٨	٠,٥٣٨**	١٨	٠,٤٩٧**	٢٨	٠,٤٨٠**	٣٨	٠,١٨٠*	٤٨	٠,٣١٨**
٠٩	٠,١٨٨*	١٩	٠,٢٣٠**	٢٩	٠,٥٠٦**	٣٩	٠,١٨٣*	٤٩	٠,٢٢٢**
١٠	٠,٤٩١**	٢٠	٠,١٨٥*	٣٠	٠,٣٢٣**	٤٠	٠,٤٦١**	٥٠	٠,٣٦٩**

(* *) القيم الارتباطية الواردة في الجدول أعلاه ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) ، (*) القيم الارتباطية الواردة في الجدول أعلاه ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) .

ويتضح من خلال النظر إلى الجدول السابق ان جميع قيم الارتباطات كانت دالة عند مستوى (٠,٠١) ومستوى (٠,٠٥) حيث تراوحت قيم الارتباط مابين ٠,١٧ و ٠,٥٥.

كما قامت الباحثة بالتأكد من ثبات المقياس بطريقة حساب (الفا كرونباخ) . والجدول (٥) يبين هذه النتائج :

جدول رقم (٥) : الموضح لقيم معاملات ثبات مقاييس الدراسة الثلاثة والمحسوبة بطريقة (آلفا كرونباخ) لعينة الدراسة الكلية (١٤٧ = ن) :

البعد	عدد البنود	قيمة الثبات
الثبات الكلي لمقياس فاعلية الذات	٥٠	٠,٨٣٨٤

ومن خلال الجدول السابق يتضح أن قيمة الثبات الكلي لمقياس فاعلية الذات بلغت٠,٨٣ وهي قيمة ثبات جيدة.

٣- مقياس المهارات الاجتماعية:

وضع هذا المقياس في الأصل ريجيو (Regeo,1986) وذلك بعد إجراء عدة بحوث في مجال الاتصال اللفظي وغير اللفظي، وقد صمم المقياس ليكون أداة سيكولوجية تستخدم في تقدير المهارات الاجتماعية أو مهارات الاتصال، وهو عبارة عن أداة للتقرير الذاتي، يتكون من (١٠٥)عبارة لكل مقياس فرعي، وتقيس تلك المقاييس الفرعية مهارات اجتماعية أساسية ومتنوعة، وتعكس الدرجة الكلية للمقياس مستوى شامل للمهارات الأساسية التي تكون مؤشرا للكفاءة الاجتماعية أو الذكاء الاجتماعي ، وهذه الأداة مناسبة للمراهقين والراشدين وقد قام السمادوني (١٩٩١) بتعريب هذا المقياس وتقنية في البيئة المصرية.

ويشتمل مقياس المهارات الاجتماعية – النسخة الأصلية – على سبعة مقاييس فرعية ، إلا أن الطبعات المختصرة اشتملت على ستة مقاييس فرعية وهذه المقاييس هي التعبير الانفعالي، الحساسية الانفعالية، الضبط الانفعالي التعبير الاجتماعي، الحساسية الاجتماعية ،الضبط الاجتماعي.

وتم الاعتماد في الدراسة الحالية على مقياس المهارات الاجتماعية الذي صممته الباحثة الجمعة (١٩٩٦) وتألف مقياس المهارات الاجتماعية عندها من (٧٤) فقرة ، موزعة على ستة أبعاد رئيسية، وهي (التعبير الانفعالي، الحساسية الانفعالية، الضبط الانفعالي ، التعبير الاجتماعي، الحساسية الاجتماعية الضبط الاجتماعي) وصيغت كل فقرة من هذه الفقرات بحيث تصف كل منها سلوك يمارسه الفرد في حياته، ويحدد المستجيب معدل حدوث السلوك ويستجاب لكل فقرة بتحديد مستوى ممارسة الفرد للسلوك الوارد في الفقرة حسب المقياس التالي (دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، أبدا) ، كما استخدمته الباحثة البلوي (١٤٢٥هـ) و (النفيعي،١٤٣٠هـ) على البيئة السعودية بقيم ثبات وصدق جيدة حيث لم تقل جميع معاملات الثبات لمقياس المهارات الاجتماعية وأبعادها عن (٠,٧٠).

صدق وثبات المقياس في الدراسة الحالية:

قامت الباحثة بالتأكد من صدق المقياس بطريقة حساب الصدق الاتساق الداخلي لعبارات مقياس المهارات الاجتماعية والجدول (٦) يوضح النتائج:

جدول رقم (٦) : يوضح نتائج قيم الاتساق الداخلي* لعبارات مقياس المهارات الاجتماعية لعينة الدراسة الكلية (١٤٧ = ن) :

م العبارة	ارتباط درجات عبارات البعد بالدرجة الكلية لـ												م العبارة
	البعد ١	المقياس كل	البعد ٢	المقياس كل	البعد ٣	المقياس كل	البعد ٤	المقياس كل	البعد ٥	المقياس كل	البعد ٦	المقياس كل	
٠١	٤٧٩** .٠	١٨٥ .٠*	٥٨٨ .٠**	٤٤٩ .٠**	٤٨٩ .٠**	٢٤٦- .٠**	٤٨٤ .٠**	٢١٥ .٠**	٣٥٨ .٠**	٢٩٠ .٠**	٤٣٧ .٠**	٥٦٩ .٠**	٠١
٠٢	٤٩١ .٠**	١٨٨ .٠*	٢٨٠ .٠**	٢٩٨ .٠**	٤١٥ .٠**	١٨٥- .٠*	٥٦٥ .٠**	٤٢٢ .٠**	٤٦٥ .٠**	١٩٨ .٠**	٤٤٤ .٠**	٤٨٧ .٠**	٠٢
٠٣	٤٣٣ .٠**	٢٧٩ .٠**	٥٩٨ .٠**	٤٠٤ .٠**	٥٥٢ .٠**	١٤٣- .٠*	٢٨٢ .٠**	٢٣٥ .٠**	٤٩٣ .٠**	٣٠٣ .٠**	٥٤٩ .٠**	١٩٤ .٠*	٠٣
٠٤	٤١٠ .٠**	٣٣٢ .٠**	٥٦٨ .٠**	٤٠٠ .٠**	٦٨٥ .٠**	٢٢٤ .٠**	٦٩٢ .٠**	٥٥٣ .٠**	٤١٦ .٠**	١٩١ .٠*	٥٥٣ .٠**	٢٩٨ .٠**	٠٤
٠٥	٤٨١ .٠**	٣٧٧ .٠**	٤٩٦ .٠**	٣٠٢ .٠**	٣٦١ .٠**	٢٣٣- .٠**	٥٠٩ .٠**	٣٢٠ .٠**	٥٨٤ .٠**	٣٩١ .٠**	٦٧٦ .٠**	٢١٨ .٠**	٠٥
٠٦	٤٠٠ .٠**	٣٢٤ .٠**	٥٣٧ .٠**	٣٩١ .٠**	٣٥٥ .٠**	٢١١- .٠**	٥١٧ .٠**	٥٥١ .٠**	١٩٤ .٠*	١٨٥- .٠*	٥٧٥ .٠**	٢٤٥ .٠**	٠٦
٠٧	٣٣٥ .٠**	١٩٧ .٠*	٤٠٩ .٠**	٤٤٠ .٠**	٥٧٢ .٠**	١٧٨- .٠*	٥٧٩ .٠**	٥٦٧ .٠**	٥٤١ .٠**	١٦٨ .٠*	٥٢١ .٠**	٥٣٣ .٠**	٠٧
٠٨	٥٧٣ .٠**	٣٩١ .٠**	٤٢٠ .٠**	١٩١ .٠*	٤٦٤ .٠**	١٩٥ .٠*	٦٩٦ .٠**	٥٥١ .٠**	٤٨٤ .٠**	٣٣٤ .٠**	٤٤٢ .٠**	٢٣٥ .٠**	٠٨
٠٩	٢٦٤ .٠**	٣٧٢ .٠**	٣٠٩ .٠**	٢٧٠ .٠**	١٥٢ .٠*	٤٥٨ .٠**	٢٣٨ .٠**	١٩٠ .٠*	٥٠٤ .٠**	٢٢١ .٠**	٥٣٤ .٠**	٢٢٦ .٠**	٠٩
١٠	٥١٨ .٠**	٣٩٤ .٠**	٤١٢ .٠**	٣٩١ .٠**	٥٨١ .٠**	٣٤٧ .٠**	٧١٧ .٠**	٥١٢ .٠**	٦١٢ .٠**	٢٣٢ .٠**	٤٨٥ .٠**	٢٢٢ .٠**	١٠
١١	-	-	٣٤٢ .٠**	١٩٠ .٠*	٢٥١ .٠**	٣٣٠ .٠**	١٩٥- .٠*	٣٠٤- .٠**	٥٣٢ .٠**	٥١١ .٠**	٢٢١ .٠**	٢٣٩- .٠**	١١
١٢	-	-	٣٨٩ .٠**	٤٠٤ .٠**	١٩٥- .٠*	٢٤٤ .٠**	٥٧٦ .٠**	٣٧٨ .٠**	٥٦٢ .٠**	٢٥٥ .٠**	٤٩٩ .٠**	٤٥١ .٠**	١٢
١٣	-	-	٥١٤ .٠**	٣٩٨ .٠**	-	-	٥١٣ .٠**	٤١٥ .٠**	٤٦٤ .٠**	٢٩٩ .٠**	-	-	١٣
١٤	-	-	-	-	-	-	-	٧١٨ .٠**	٥٩١ .٠**	٢٢٦ .٠**	-	-	١٤
البعد	-	٣٣٥ .٠**	-	٧٣٨ .٠**	-	٠٧٤ .٠**	-	٧١٨ .٠**	-	٥١٠ .٠**	-	٤٧٦ .٠**	البعد

ويتضح من خلال النظر إلى الجدول أن جميع الفقرات كانت مرتبطة ارتباطا ذا دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) ومستوى (٠,٠٥) حيث تراوحت ٠,١٦ و ٠,٧١ . كما قامت بالتأكد من ثبات المقياس بطريقة حساب (ألفا كرونباخ) لعينة الدراسة والجدول يوضح النتائج:

جدول رقم (٧) : الموضح لقيم معاملات ثبات مقياس المهارات الاجتماعية بطريقة (ألفا كرونباخ) لعينة الدراسة الكلية (١٤٧ = ن) :

البعد	عدد البنود	قيمة الثبات
١ / مقياس المهارات الاجتماعية – البعد (١) التعبير الانفعالي	١١	٠.٧٨٦٤
٢ / مقياس المهارات الاجتماعية – البعد (٢) الحساسية الانفعالية	١٠	٠.٧٦٠٦
٣ / مقياس المهارات الاجتماعية – البعد (٣) الضبط الانفعالي	١٠	٠.٨٠٥٣
٤/ مقياس المهارات الاجتماعية – البعد (٤) التعبير الاجتماعي	٣١	٠.٧٢٩٢
٥ / مقياس المهارات الاجتماعية – البعد (٥) الحساسية الاجتماعية	٥٠	٠.٨٣٨٤
٦ / مقياس المهارات الاجتماعية – البعد (٦) الضبط الاجتماعي	١٠	٠.٥٣٢٩
٧ / الثبات لمقياس المهارات الاجتماعية	١٣	٠.٦٦٩١

ومن خلال النظر إلى الجدول السابق يتضح أن قيم الثبات تراوحت ما بين ٠,٥٣ و ٠,٨٣ وهي قيم ثبات جيدة.

الأساليب الإحصائية:

تم استخدام الاحصائات الوصفية لتحقق من الفرض الأول كما تم استخدام اختبار T- test للتحقق من الفرض الثاني ، كما حسبت الارتباطات بين درجات أفراد العينة على كل نمط من أنماط التعلق ودرجاتهم على كل من مقياسي فاعلية الذات والمهارات الاجتماعية للتحقق من الفرض الثالث والرابع بينما استخدم تحليل الانحدار الخطي المتعدد المتدرج لمعرفة مدى مساهمة كل نمط من أنماط التعلق في التنبؤ بفاعلية الذات والمهارات الاجتماعية للتحقق من الفرض الخامس والسادس.

(* *) القيم الارتباطية الواردة في الجدول أعلاه ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) ، (*) القيم الارتباطية الواردة في الجدول أعلاه ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) .

• **نتائج الدراسة:**

حاولت الدراسة الحالية اختبار عدد من الفرضيات حول أنماط التعلق لدى عينة من طالبات كلية الآداب والعلوم الإدارية، وفيما يلي عرض النتائج المتعلقة بهذه الفرضيات.

• **للإجابة عن الفرض الأول** :

(تترتب أنماط التعلق من حيث درجة الشيوع لدى طالبات كلية الآداب والعلوم الإدارية كالتالي الآمن ثم التجنبي ثم القلق.) ، تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على كل نمط من أنماط التعلق وكانت النتائج كما هو واضح في الجدول التالي:

جدول رقم (٨) : يوضح الإحصائيات الوصفية لدرجات مقياس أنماط التعلق لع الدراسة الكلية من طالبات كلية الآداب والعلوم الادارية

أنماط مقياس التعلق	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	أقل درجة	أعلى درجة	المدى	ترتيب النمط حسب المتوسط
١ – التعلق الآمن	٣٩.٣٦٧٣	٦.٢٦١٥٢	٢٤.٠٠	٥٥.٠٠	٣١	١
٢ – التعلق التجنبي	٣٠.٢٦٥٣	٦.٧٦١٤٢	١٧.٠٠	٤٧.٠٠	٣٠	٢
٣ – التعلق القلق	٢٣.٩٩٣٢	٧.٢١٥٣٧	١٠.٠٠	٤٦.٠٠	٣٦	٣

يتضح من خلال الجدول السابق أن أكثر أنماط التعلق شيوعاً هو النمط الآمن (المتوسط= ٣٩.٣٦)، يتلوه التجنبي (المتوسط=٣٠.٢٦) ومن ثم القلِق (المتوسط =٢٣.٩٩) ، وهذا يؤكد صحة الفرضية الأولى.

• **للإجابة عن الفرض الثاني** :

(لا توجد فروق دالة إحصائياً عند (P<0.05) بين المستويات الدراسية على أي نمطٍ من أنماط التعلق(الآمن،التجنبي، القلق) لدى الطالبات في كلية الآداب والعلوم الإدارية .) ، تم إجراء اختبار T- test للعينات المستقلة لإظهار الفروق في متوسطات درجات مقياس أنماط التعلق حسب المستوى الدراسي لعينة الدراسة وكانت النتائج كما في الجدول (٩):

جدول رقم (٩) : المبين لنتائج اختبار " ت " للعينات المستقلة (Independent Samples Test) للفروق في متوسطات درجات مقياس أنماط التعلق حسب المستوى الدراسي لعينة الدراسة الكلية من طالبات كلية الآداب والعلوم الإدارية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة (١٤٧ = ن) :

النمط	المستوى الدراسي	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	اختبار ليفين لتجانس التباين		قيمة " ت " *	مستوى الدلالة	متوسط الاختلاف
					قيمة	دلالته			
١ - التعلق الأمن	الأول	٣٧	٣٨.٢٩٧٣	٦.٤٨٨٧٣	٠.٠٠٢	٠.٩٦١ غ.د	-١.٢٠٤	٠.٢٣١ غ.د	-١.٤٣٠٠
	الثاني	١١٠	٣٩.٧٢٧٣	٦.١٧١٧٢					
٢ – التعلق التجنبي	الأول	٣٧	٣٠.٤٣٢٤	٧.٢٦٦٩٠	٠.٩٢٣	٠.٣٣٨ غ.د	٠.١٧٣	٠.٨٦٣ غ.د	٠.٢٢٣٣
	الثاني	١١٠	٣٠.٢٠٩١	٦.٩١٩٧٦					
٣ – التعلق القلق	الأول	٣٧	٢٦.٦٧٥٧	٧.٧٧٨٣٧	١.٦٣٦	٠.٢٠١ غ.د	٢.٦٦٨	٠.٠١	٣.٥٨٤٨
	الثاني	١١٠	٢٣.٠٩٠٩	٦.٨١٨١٤					

* / جميع قيم اختبار (ت) الواردة في الجدول أعلاه بدرجة حرية (١٤٥)

وتظهر النتائج انه لا توجد فروق في متوسطات درجات مقياس أنماط التعلق (الآمن- التجني) حسب المستوى الدراسي لعينة الدراسة بينما ظهرت فروق في متوسط درجة مقياس نمط التعلق(القلق) حسب المستوى الدراسي لعينة الدراسة لصالح الطلاب في المستوى الأول.

• **للإجابة عن الفرضية الثالثة** :

(توجد علاقات ارتباطيه متباينة دالة إحصائيا (P< 0.05) بين أنماط التعلق (الآمن، التجنبي، القلق) وفاعلية الذات.) ، تم حساب قيم العلاقة الارتباطية بين أنماط مقياس التعلق كل على حده مع مقياس فاعلية الذات وكانت النتائج كما يظهر في الجدول (١٠):

جدول رقم (١٠): يوضح قيم العلاقة الارتباطية♦ بين أنماط مقياس التعلق كل على حده مع مقياس فاعلية الذات لعينة الدراسة الكلية من طالبات كلية الآداب والعلوم الإدارية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة (١٤٧ = ن) :

أنماط مقياس التعلق :	العلاقة الارتباطية مع فاعلية الذات :	التباين المفسر
١ – التعلق الآمن	٠.٣٦٩**	٠.١٤
٢ – التعلق التجنبى	– ٠.٠١١	٠.٠٠٠
٣ – التعلق القلق	– ٠.٣٠٩**	٠.١٠

يظهر في جدول رقم(١٠) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين نمط التعلق الآمن وفاعلية الذات بينما وجدت علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين نمط التعلق القلق وفاعلية الذات ، ولم توجد أي علاقة دالة إحصائيا بين نمط التعلق التجنبي وفاعلية الذات.

• **للإجابة عن الفرضية الرابعة** :

(توجد علاقات ارتباطيه متباينة دالة إحصائيا (P< 0.05) بين أنماط التعلق (الآمن، التجنبي، القلق) والمهارات الاجتماعية.) تم حساب قيم العلاقة الارتباطية بين أنماط مقياس التعلق كل على حده مع أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية وكانت النتائج كما يظهر في الجدول (١١):

جدول رقم (١١): يوضح قيم العلاقة الارتباطية بين أنماط مقياس التعلق كل على حده مع أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية لعينة الدراسة الكلية من طالبات كلية الآداب والعلوم الإدارية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة (١٤٧ = ن) :

أبعاد مقياس المهارات الاجتماعية	الارتباط مع أنماط مقياس التعلق :					
	١ – التعلق الآمن	التباين المفسر	٢ – التعلق التجنبى	التباين المفسر	٣ – التعلق القلق	التباين المفسر
١ – التعبير الانفعالى	٠.١٣٢	٠.٠٠٢	– ٠.١٠٨	٠.٠٠١	– ٠.٠٧٧	٠.٠٠١
٢ – الحساسية الانفعالية	٠.٢٦٢**	٠.٠٧	– ٠.٠٦٦	٠.٠٠٠	– ٠.٠٣١	٠.٠٠٠
٣ – الضبط الانفعالى	٠.٠٨٨	٠.٠٠١	٠.٠٤١	٠.٠٠٠	– ٠.٠٠٥	٠.٠٠٠
٤ – التعبير الاجتماعى	٠.٣٨٧**	٠.١٥	– ٠.٢٥٦**	٠.٠٧	– ٠.٠٦٤	٠.٠٠٠
٥ – الحساسية الاجتماعية	– ٠.٠٢٣	٠.٠٠٠	٠.٠٤٧	٠.٠٠٠	*٠.٢٠٢	٠.٠٤
٦ – الضبط الاجتماعى	٠.٣٣١**	٠.١١	– ٠.٢٣٨**	٠.٠٦	– ٠.٣٠٠**	٠.٠٩
٧ – المهارات الاجتماعية الكلية	٠.٣٩٧**	٠.١٦	– ٠.١٩٥*	٠.٠٤	– ٠.٠٣٧	٠.٠٠٠

/ (* *) القيم الارتباطية الواردة في الجداول أعلاه ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) ، (*) القيم الارتباطية الواردة في الجدول أعلاه ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) .

يتضح من الجدول رقم (١١) وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين كل من نمط التعلق الأمن وبعد (الحساسية الانفعالية . التعبير الاجتماعي . الضبط الاجتماعي) كما وجدت علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين كل من نمط التعلق التجنبي وبعد(التعبير الاجتماعي- الضبط الاجتماعي) ووجدت علاقة ارتباطيه سالبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين كل من نمط التعلق القلق وبعد الضبط الاجتماعي وعلاقة ايجابية دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين نمط التعلق القلق وبعد الحساسية الاجتماعية.

• **وللإجابة عن الفرضية الخامسة** :

(تساهم أنماط التعلق بشكل دال إحصائياً (P< 0.05) في التنبؤ بفاعلية الذات)استخدمت طريقة تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي لتحديد التنبؤ بفاعلية الذات من خلال علاقته بأنماط مقياس التعلق لعينة الدراسة ويوضح الجدول (١٢) النتائج:

جدول رقم (١٢): المبين لنتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Linear Regression) لتحديد التنبؤ بفاعلية الذات من خلال علاقته بأنماط مقياس التعلق لعينة الدراسة الكلية من طالبات كلية الآداب والعلوم الادارية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة (١٤٧ = ن) :

الموديل :		الارتباط البسيط	مستوى الدلالة	الارتباط المتعدد	معامل التحديد	التغيير في الارتباط	معامل الانحدار غير المعياري (B)	معامل الانحدار المعياري (Beta)
١	التعلق الآمن	٠.٣٦٩	٠.٠٠١	٠.١٣٦	٠.١٣٦	٠.١٣٦	٠.٨٨٣	٠.٣٦٩
٢	الآمن ، القلق	- ٠.٣٠٩	٠.٠٠١	٠.٤٤٣	٠.١٩٦	٠.٠٦٠	- ٠.٥١٧	- ٠.٢٤٩
معادلة التنبؤ	١ - التنبؤ (بفاعلية الذات) = الثابت (١٠.٣٨٧) + B (٠.٨٨٣) × درجة التعلق الآمن							
	٢ - التنبؤ (بفاعلية الذات) = الثابت (١٢٠.١٤٩) + B (٠.٧٧٢) × التعلق الآمن + B (- ٠.٥١٧) × التعلق القلق							

يتضح من الجدول السابق إن نمطي التعلق الأمن والقلق ساهما بشكل دال إحصائيا في التنبوء بفاعلية الذات ، ولم يساهم نمط التعلق التجنبي بشكل دال إحصائيا في التنبوء بفاعلية الذات.

• **وللإجابة عن الفرضية الخامسة** :

(تساهم أنماط التعلق بشكل دال إحصائياً (P< 0.05) في التنبؤ بالمهارات الاجتماعية) استخدمت طريقة تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي لتحديد التنبؤ بالمهارات الاجتماعية من خلال علاقته بأنماط مقياس التعلق لعينة الدراسة ويوضح الجدول (١٣) النتائج:

جدول رقم (١٣): المبين لنتائج تحليل الانحدار الخطي المتعدد التدريجي (Stepwise Multiple Linear Regression) لتحديد التنبؤ بالدرجة الكلية لمقياس المهارات الاجتماعية من خلال علاقتها بأنماط مقياس التعلق لعينة الدراسة الكلية من طالبات كلية الآداب والعلوم الإدارية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة (١٤٧ = ن) :

النموذج		الارتباط البسيط	مستوى الدلالة	الارتباط المتعدد	معامل التحديد	التغيير في الارتباط	معامل الانحدار غير المعياري (B)	معامل الانحدار المعياري (Beta)
١	التعلق الآمن	٠.٣٩٧	٠.٠٠١	٠.١٥٨	٠.١٥٨	٠.١٥٨	١.١٨١	٠.٣٩٧
معادلة التنبؤ		١ – التنبؤ (بالمهارة الاجتماعية الكلية) = (الثابت ١٨٧.٨٠٠) + (B ٠.١.١٨١) × درجة التعلق الآمن						

يتضح من الجدول السابق أن نمط التعلق الآمن ساهم بشكل دال إحصائيا في التنبوء بالمهارات الاجتماعية، بينما لم يساهم كل من نمطي التعلق التجنبي والقلق بشكل دال احصائيا في التنبؤ بالمهارات الاجتماعية.

• **المناقشة** :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أنماط التعلق الأكثر شيوعاً لدى الطالبات في كلية الآداب العلوم الإدارية، وما إذا كان هناك فروق على أنماط التعلق تعزى إلى متغير المستوى الدراسي، كما هدفت إلى بحث علاقة أنماط التعلق بفاعلية الذاتٍ والمهارات الاجتماعية . وأظهرت نتائج الدراسة أن أكثر أنماط التعلق شيوعا هو التعلق الآمن يتلوه التعلق التجنبي ومن ثم التعلق القلق، مما يشير إلى أن الطالبات يميلون أكثر في علاقاتهم الشخصية إلى النظر لأنفسهم وللآخرين نظرة إيجابية ويشعرون أكثر بالارتياح والطمأنينة وتتفق هذه النتائج مع تلك التي توصلت إليها الدراستان اللتان أجراهما هازان وشيفر (Hazan and Shaver, 1987, 1990) كما اتفقت مع نتائج دراسة (أبو غزال، جرادات ، ٢٠٠٩) وهذا يدل أن نسبة انتشار هذه الأنماط بهذا الترتيب تتشابه في العديد من الثقافات. كما أظهرت الدراسة انه لا توجد فروق في متوسطات درجات مقياس أنماط التعلق (الآمن . التجني) حسب المستوى الدراسي لعينة الدراسة بينما ظهرت فروق في متوسط درجة مقياس نمط التعلق(القلق) حسب المستوى الدراسي لعينة الدراسة لصالح الطلاب في المستوى الأول وتتفق هذه الدراسة جزئيا مع نتيجة دراستي كل من(أبو غزال جرادات ، ٢٠٠٩) و(عبدالغني،٢٠٠٩) .

وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين نمط التعلق الآمن وفاعلية الذات، وعلاقة سلبية دالة إحصائيا بين نمط التعلق القلق وفاعلية الذات، في حين لم يتبين وجود ارتباط دال إحصائيا بين نمط التعلق التجنبي وفاعلية الذات كما بينت نتائج تحليل الانحدار أن نمطي التعلق القلق والآمن متنبئان جيدان بفاعلية الذات . وتنسجم هذه النتائج مع نتائج دراسة بايلسما وكوزارلي وسومر (Bylsma, Cozzarelli and Sumer,

(1997التي أظهرت أن فاعلية الذات لدى الأفراد الآمنين أعلى مما هي لدى الأفراد القلقين.

وأشارت النتائج إلى وجود علاقة إيجابية دالة إحصائياً بين نمط التعلق الآمن والمهارات الاجتماعية، وعلاقة سلبية دالة إحصائيا بين نمط التعلق التجنبي والمهارات الاجتماعية ، في حين تبين وجود ارتباط سلبي غير دال إحصائيا بين نمط التعلق القلق والمهارات الاجتماعية كما بينت نتائج تحليل الانحدار أن نمط التعلق الآمن متنبئ جيد بالمهارات الاجتماعية وتنسجم هذه النتائج مع نتائج دراسة دنز" و" هامارتا" و" آري (Deniz, Hamarta and Ari, 2005)ودراسة ديتوماسو وبرنن– مكنلتي وروس وبورجس (Ditommaso, Brennen-McNulty, Ross and Burgess, 2003) ودراسة جوزيف وآخرون (Joseph P. Allen et al , 2002) و دراسة لإنجيلز وآخرون (2001 Engels,) التي أظهرت أن المهارات الاجتماعية لدى الأفراد الآمنين أعلى مما هي لدى الأفراد التجنبيين و القلقين. وهذا يؤكد ماذهب إليه كل من (Ditommaso, et al., 2003; Wei, Russell, and Zakalik, 2005) من أن لدى الأفراد ذوي التعلق الآمن، مقارنة بالأفراد ذوي التعلق غير الآمن، مهارات اجتماعية وكفاية ذاتية اجتماعية أعلى ولذلك لديهم نظرة رضا تجاه علاقاتهم والحياة وعلى النقيض من ذلك يتميز الأفراد ذوو التعلق غير الآمن بضعف المهارات الاجتماعية والفاعلية الذاتية.

وهذا ينسجم فعلياً مع نظرية التعلق، فلدى الأفراد ذوي المستويات المرتفعة من التعلق القلق نماذج عاملة داخلية سلبية نحو الذات، لذا فإنهم أكثر احتمالاً لأن يكون مستوى الفاعلية الذاتية الاجتماعية لديهم منخفضا وبالتالي مهاراتهم الاجتماعية ضعيفة. و إذا كانت نظرية بولبي ترى النماذج العاملة الداخلية تتألف من توقعات الفرد نحو ذاته ونحو الأشخاص المهمين له والعلاقة بين الاثنين، وأنها تتكون من خلال تفاعل الفرد، منذ طفولته، مع بيئته الاجتماعية، فإنها قابلة للتغير. وهنا يأتي دور الإرشاد والتوجيه الموجه للوالدين لتوعيتهم بمدى اثر تعزيزهم لبناء أساليب التعلق الآمنة على سعادة أبنائهم وصحتهم النفسية ورضاهم عن الحياة، كما يتعاظم دور الإرشاد والمرشدين في الجامعة للاعتناء بالطلبة الذين قد يعانون من سوء التوافق الاجتماعي والنفسي نظرا لنقص فاعليتهم الذاتية ونقص مهاراتهم الاجتماعية بناء على ما لديهم من أنماط تعلق غير آمنة ، كما أن الأنشطة الجامعية التي يشارك بها العديد من الطلبة بشكل تعاوني له دور كبير في تعزيز الثقة لدى الطلاب في بعضهم وإعطاء نظرة ايجابية عن النفس والآخر.

- **التوصيات**:

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية توصي الباحثة بما يلي:

- بحث أنماط التعلق لدى مجتمعات غير مجتمع الطلبة في دور الرعاية الاجتماعية على سبيل المثال.

- بحث العلاقة بين أنماط التعلق وبعض المتغيرات المعرفية والشخصية الأخرى.
- وضع برامج إرشادية تساعد على اكتساب أنماط التعلق الآمنة لدى الطلبة.

• المراجع :

١- إسماعيل ، محمد عماد الدين(١٩٨٦) .(**الأطفال مرآة المجتمع : النمو النفسي الاجتماعي للطفل) في سنواته التكوينية . علم المعرفة**، العدد(٩٩) الكويت: المجلس الوطني الثقافة والفنون والآداب.

٢- العدل، عادل(٢٠٠١م) **تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فعالية الذات والاتجاه نحو المخاطرة .** مجلة كلية التربية جامعة عين شمس ، الجزء الأول (٢٥) ص١٢١- ١٧٨.

٣- العتيبي، بندر محمد (١٤٢٩هـ) **اتخاذ القرار وعلاقته بكل من فاعلية الذات والمساندة الاجتماعية لدى عينه من المرشدين الطلابيين بمحافظة الطائف**.رسالة ماجستير كلية التربية قسم علم النفس .جامعة أم القرى.

٤- البلوي، خولة بنت سعد (٢٠٠٤) **الذكاء الانفعالي وعلاقته بالتوافق النفسي والمهارات الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بتبوك** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الرياض : كلية التربية بالرياض.

٥- الجمعة، موضي عايد (١٩٩٦) **المهارات الاجتماعية في علاقتها بدرجة الإحساس بالوحدة النفسية لدى عينة من طالبات جامعة الملك سعود**، رسالة ماجستير غير منشورة الرياض : كلية التربية، جامعة الملك سعود.

٦- السمادوني، السيد إبراهيم (١٩٩١) **مقياس المهارات الاجتماعية كراسة التعليمات.** القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

٧- النفيعي، فؤاد بن معتوق (١٤٣٠) **المهارات الاجتماعية وفاعلية الذات لدى عينة من المتفوقين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة.** رسالة ماجستير .كلية التربية .جامعة أم القرى.

٨- رُتر، مايكل (١٩٩٢) **الحرمان من الأم**، إعادة تقييم، ترجمة ممدوح سلامة، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٩- عبد الغني، رباب رشاد (١٤٣٠) **أنماط التعلق وعلاقتها بالرضا عن الحياة و أساليب التعامل مع الضغوط النفسية لدى عينة من الزوجات بمدينة مكة المكرمة.** كلية التربية. جامعة أم القرى.

• المراجع الانجليزية:

1- Ainsworth, M. an d Bowlby, J. (1991**). An ethological approach to personality development**. American Psychologist, 46, 333-341.

2- Berger, K.S , (1987): **The Developing Person Through Childhood and Adolescence**. 2nd Ed. N.Y. : Worth Pub., Inc.

3- Booth, C.L .; et.al., (1995): **Predicting social adjustment in middle**

4- **childhood : The role of preschool attachment security and maternal style. Special Issue: From family to peer group: Relations between relationships system Socia**l. Development; vol. 3 (3), p189-204.

5- Bowlby, J. (1973**). Attachment and Loss: Separation** (Vol. 2). New York: Basic Books.

6- Bowlby, J. (1982**). Attachment an d Loss**: Vol. 1. Attachment (2nd Ed.) New York: Basic books.

7- Bowlby, J. (1 988). **A secure Base: Clinical applications of attachment theory**. London: Rout ledge.

8- Bartholomew, K. and Horowitz, L. M. (1 991). **Attachment styles among young adults: A test of a four - category model**. Journal of Personality and Social Psychology, 61 (2) 226-244.

9- Bylsma, W ., Cozzarelli, C. and Sumer, C. (1997**). Relation between adult attachment style s an d global self - esteem**. Basic and Applied Social Psychology, 19, 1-16.

10- Collins, N. L. and Read, S. J. (1990). **Adult attachment, working models, and relationship quality in dating couples**. Journal o f Personality and Social Psychology, 58, 644-663.

11- Deniz, M ., Hamarta, E. and Ari, R. (2005**). An investigation of social skills an d loneliness levels of university students with respect t o t heir attachment styles in a sample of Turkish students** .Social Behavior and personality, 33, 19-32.

12- Ditommaso, E ., Brennen-McNulty, C. , Ross, L. and Burgess, M.(2003). **Attachment styles, social skills and loneliness in young adults**. Personality and Individual Differences, 35, 303-312.

13- Engels, Rutger C. M. E.; Finkenauer, Catrin; Meeus, Wim; Dekovic, Maja(2001). **Parental attachment and adolescents' emotional adjustment: The associations with social skills and relational competence**. Journal of Counseling Psychology. Vol 48(4), Oct 2001, 428-439.

14- Eysenck, M . W. (2001). **Psychology, a student handbook**. Psychology Press.

15- Freeman, H.;& Brown, B.B, (2001): primary Attachment to Patents and Peers during Adolescence: Differences by Attachment Style. J. of Youth and Adolescence; v30 n6 p653-74.

16- Joseph P. Allen, Penny Marsh, Christy McFarland, Kathleen Boykin McElhaney, and Deborah J. Land(2002) **Attachment and Autonomy as Predictors of the Development of Social Skills and Delinquency During Midadolescence.** Journal of Counseling and clinical Psychology. Vol 7o, No. 1, 65-66.

17- Harwood, R. and Miller, J.(1995). **Culture and attachment**. New York: Guilford Publication, Inc.

18- Hamilton, C.E., (2000): **Continuity and Discontinuity of Attachment Infancy through Adolescence.** Child Development; v71n3 p690-94.

19- Hazan, C. and Shaver, P. (1987). **Romantic love Conceptualized as an attachment process**. Journal of Personality and Social psychology, 52(3), 511-524.

20- Hazan, C. and Shaver, P. (1 990). **Love and work: An attachment-theoretical perspective.** Journal o f Personality and Social Psychology, 59, 270-280.

21- Huntsinger, E . and Luecken, L. (2 004). **Attachment relationships and health behavior: The meditational role o f self- eesteem**. Psychology and Health, 19,515-526

22- Hetherington, E.M. & Parke, R.D., (1987): **Child Psychology: A Contemporary Viewpoint**. 3ed., Mc Grow Hill. Inter. Ed.

23- Huffman, K.; Vernoy, M. & Williams, K. , (1987): **Psychology In Action.** N.Y. : J. wiley & Sone.

24- Lafreniere, P. (2 000**). Emotional development: A biosocial perspective**. London: Wadsworth.

25- Lyddon, W. an d Sherry, A. (2001). **Developmental Personality styles: An attachment theory conceptualization of personality disorders** Journal of Counseling and Development, 79, 405-414.

26- Lyddon, W. (1995**). Attachment theory: A met a perspective for counseling p psychology**. The Counseling Psychologist, 23, 479-483

27- Mikulincer, M . (1 997). **Adult attachment style and information processing: Individual differences in curiosity and cognitive closure.** Journal o f Personality an d Social Psychology, 72, 12 17-1230.

28- Mitchell, S. and Doumas, D.(2004). **The relationship between adult attachment style and depression, anxiety, an d self-esteem.** Poster presented at the annual meeting of t he Rocky Mountain Psychological Association, Reno.

29- Mikulincer, M ., Shaver, P . R., and Pereg, D. (2003**).Attachment theory and affect regulation: The dynamic development and cognitive consequences of attachment- related strategies.** Motivation and Emotion, 27, 77-102.

30- Mallinckrodt, B. and Wei, M. (2005**). Attachment, social competencies, social support, and psychological distress.** Journal of Counseling Psychology, 52, 358-367.

31- Papalia, D. , old S. an d Feldman, R . (1 999**). A child's world: infancy through adolescence.** New York: The McGraw-Hill company, Inc

32- Scharfe, E.,(2002): **Reliability and Validity of an Interview Assessment of Attachment Representations in a Clinical Sample of Adolescents**. J. of Adolescent Research; v17 n5 p532-51.

33- Shaw, D.S & Vondra, J.**I** ., (1993): **Chronic family adversity infant attachment security.** J.of Child Psychology-and-Psychiatry-and- Allied Disciplines; vol 34 (7), p1205-1215.

34- Simons,K. ;Patenite, C.E; Shore, C., (2001**): Quality of Parent**

35- **Adolescent Attachment and Aggression in Young Adolescents**. J. of Early Adolescence; v21 n2 p182-203.

36- Simpson, J. A. (1990). **Influence of attachment styles on romantic relationships.** Journal o f Personality and Social Psychology, 59, 971-980.

37- Wiseman, H., Mayseless, O. and sharabany, R. (2006**). Why are they lonely? Perceived quality o f early relationships with parents, attachment, personality predispositions an d loneliness in first-year university students.** Personality and Individual Differences, 40, 237-248.

38- Wei, M., Russell, D. an d Zakalik, R. (2005**) Adult attachment, social self efficacy, self disclosure, loneliness, and subsequent depression f or freshman college students: Longitudinal study** .Journal of Counseling Psychology, 52, 602-614.

39- Zimmermann, P ., Becker-stoll, F., (2002**): Stability of Attachment Representations during Adolescence: The influence of Ego –Identity Status**. J. of Adolescence; v25 n1 p107-24.

****

الباب الثالث :

بحوث محكمة مستلة من

رسائل الماجستير والدكتوراه

البحث الأول : ١

" دراسة تقويمية لبعض برامج قناة المجد للأطفال في ضوء قيم تربية الطفولة في الإسلام "

بحث مستل من رسالة دكتوراه في التربية

(تخصص تخصص تربية إسلامية ومقارنة)

كلية التربية جامعة أم القرى – مكة المكرمة

إعـــداد :

أ / ماجدة مرزوق حامد الصبحي

" دراسة تقويمية لبعض برامج قناة المجد للأطفال في ضوء قيم تربية الطفولة في الإسلام"

أ / ماجدة مرزوق حامد الصبحي

• **مستخلص** :

يهدف هذا البحث إلى إجراء دراسة تربوية علمية لتقويم بعض برامج قناة المجد للأطفال، والوقوف على جوانب القوة والضعف فيما تقدمه من برامج، وما تضطلع به من أهداف وما تغرسه من قيم تربوية في نفوس الأطفال، حيث من المتوقع أن تساعد هذه الدراسة في تحسين الأداء العالي للقناة، ومن ثم تحقيق الرسالة التربوية التي تتطلع إليها. وقد اهتمت هذه الدراسة بثلاث محاور وهي : الطفولة المبكرة ،القيم (الذاتية والاجتماعية)المخصصة لطفل ما قبل المدرسة قناة المجد للأطفال

• **المقدمة** :

أدى التطور السريع لوسائل الإعلام وتنوعها في المملكة إلى انتشارها بشكل واسع، وقد تعددت تلك الوسائل من حيث أنواعها، فمنها الصحف والمجلات، ومنها وسائل الإعلام المسموعة كالإذاعة، أو المرئية - كالتلفاز والسينما والإنترنت. ومع ظهور الفضائيات وتنوعها وانتشارها بشكل ملحوظ، أخذ كثير من التربويين والمفكرين والعلماء يهتمون بدراسة هذه الفضائيات وخاصة المخصصة للطفل، لما لها من دور كبير في غرس الأخلاق وتربية النشء. وتخصص الدول العربية مساحة زمنية للأطفال في تلفازها، حيث يتم عرض برامج خاصة بالأطفال باللغة الانجليزية أو العربية، تكون مترجمة أو مدبلجة،ضمن هذه الفترة الزمنية. وهناك بعض الفضائيات العربية التي خصصت قنوات خاصة بالأطفال تقوم ببث برامج خاصة بهم، من ساعات الصباح الباكر إلى ساعات متأخرة من الليل ومن أشهر هذه القنوات العاملة حاليا:

- قناة شباب المستقبل space toon (العربية والانجليزية) المخصصة للطفل وسبيس تون باور وهي خاصة بالشباب. وهي تبث مسلسلات كرتونية متنوعة وشهيرة، حيث يستمر بثها إلى ساعات متأخرة من الليل. وتتخلل هذه المسلسلات رسائل تحمل قيما وتحمل معانٍ علمية أو تاريخية أو رسائل سلوكية.
- قناة(mbc(3 : إحدى القنوات تابعة لمركز تلفاز الشرق الأوسط، وهي مختصة بعرض برامج الأطفال. وتمتاز هذه القناة بالتواصل المباشر مع الأطفال من خلال فقرات النشاطات والأسئلة وتقديم جوائز للأطفال.
- قناة art tenze : وهي قناة تابعة لشركة مذياع وتلفاز العرب، وتقدم برامج خاصة للأطفال. وتمتاز بعرض مسلسلات الكرتون الدينية والأدعية الإسلامية.(حوامدة وآخرون،١٤٢٦: ١١٦.١١٧).

وظهرت أيضا قنوات أخرى مثل : قناة الجزيرة للأطفال،وقناة طفلي الحبيب وقناتا يويا لاند وبراعم المتخصصتان بطفل ما قبل المدرسة. وهناك أيضا قنوات مخصصة لأناشيد الأطفال وتقدم بعض البرامج الخفيفة مثل : قناة طيور الجنة وقناة وسنا وقناة كراميش .وتتنوع أهداف قنوات الأطفال ، فمنها ما يسعى إلى الربح المادي عن طريق الدعاية والإعلان، ومنها ما يهتم بالتسلية والترفيه، وقد تهدف أحيانا إلى التربية والتعليم عن طريق بعض البرامج التعليمية والإرشادات التربوية كما تهدف أحيانا إلى التثقيف.

إلا أن هذه القنوات لا تخلو من محظورات شرعية، فمعظم هذه البرامج لا تخضع لمعايير إسلامية، فنجد في بعضها الموسيقى وظهور النساء بلباس غير ساتر. وتظهر في بعضها عقائد وثنية، في البرامج المستوردة من الصين واليابان خاصة، وبعضها يتحدث عن الصداقة بين الجنسين. وبعضها يروج للجريمة والانتقام، وغيرها من المخالفات التي تمس بالعقيدة .

"إن هذه البرامج لا تناسب أطفالنا، لأنها معدة في الأصل لمجتمعات تختلف عن مجتمعنا الإسلامي من ناحية العقيدة والمبادئ والعادات والتقاليد، وهي خالية من القيم الإسلامية والتقاليد العربية، بل تحتوي على قيم وأهداف تربوية معارضة وهادمة للقيم والأهداف الإسلامية". (مرسي، ١٤١٨، ١٤٠)

ويرى الأحمد أن الأطفال تسيطر عليهم قنوات محدده ذات خلفيات متعددة. فهناك قنوات تبث أفلام الكرتون المتعددة ذات الطابع الأجنبي وأهدافها لذلك بعيده عن الأهداف الإسلامية . وهناك قنوات معرفية جيدة. بينما نجد أن بعض تلك القنوات يقدم الغث والسمين. أما في الجانب الإسلامي فهناك قنوات استطاعت أن تسد فراغا لا بأس به، وتقدم مادة منوعة للأطفال، وهي أمنة إلى حد كبير، خصوصا في جانب المعتقدات. والفرصة ما زالت قائمة أمام القنوات المخصصة للأطفال كي تبث برامج تجمع بين المهنية والإبداع وبين الضوابط الإسلامية والمعرفة . (الغروي:١٤٣٠، ٣٦).

"إن توفير برامج أطفال بديلة، على قدر متساوٍ من الجاذبية، ومتماشية مع نظام القيم الإسلامي أمر مرغوب فيه". (صادق ، ١٤١٨: ١٤٦).

وكانت هناك محاولة وحيدة لإنتاج قناة تهتم بالطفل المسلم، هي قناة المجد للأطفال. " وهي قناة متخصصة بالطفل المسلم، وتتبع باقة قنوات المجد الفضائية. " وقد انطلقت في اليوم الأول من ذي الحجة لعام ١٤٢٤الموافق للثالث والعشرين من يناير عام ٢٠٠٤م. وهي تقدم مادة غزيرة ومتنوعة تستجيب للاحتياجات النفسية للأطفال حتى سن الثانية عشرة، وتواكب نموهم المعرفي والثقافي.(أ)

• **المحور الأول** : **الطفولة المبكرة(طفل ما قبل المدرسة من ٥-٦سنوات)**

• **تربية الأطفال في الإسلام** :

تعد التربية من أهم العوامل المؤثرة في سلوك الإنسان، فتربية الطفل تهذب سلوكه وتنمي شخصيته، فينمو نموا سليما من الناحية الجسمية والعقلية والخلقية، مما يجعله قادرا على التعايش مع نفسه ومع الآخرين.

ولقد اهتم الإسلام بمرحلة الطفولة وعظم من شانها، ففي هذه المرحلة يبدأ تشكيل الشخصية، وتعتبر بمثابة التأسيس الديني الذي قد ينبني عليه سلوك الفرد في المستقبل.

"أن تهذيب الأطفال يتم عن طريق تعليمهم الأخلاق الفاضلة والقيم الحسنة كما جاءت في القران الكريم والأحاديث النبوية الشريفة، وليكون الآباء والأمهات هم القدوة الحسنة. ذلك لأن للقدوة الحسنة دور كبير في تربية الطفل تربية سليمة، خاصة في مرحلة الطفولة المبكرة، لأن الطفل في هذه المرحلة يميل إلى التقليد والمحاكاة." (القايدي، ١٤٢٤: ١١٧).

" أن الطفل في هذه فترة يتقبل المفاهيم التي تعبر عن القيم، ولذلك ينبغي تشجيعهم على السلوكيات المبنية على هذه القيم المكتسبة عن طريق إعداد برامج متلفزة لأطفال الروضة تستهدف تنمية الشعور الديني والوعي الخلقي لغرس القيم الإسلامية، بالإضافة إلى إعداد قائمة معيارية على مستوي المملكة العربية السعودية بالقيم الإسلامية اللازمة للطفل، وتقويم البرامج الإعلامية في ضوئها." (بنجر، ١٤١٩: ١٦٣).

• **المحور الثاني**:**القيم (مفهومها وتصنيفاتها)**

إن للقيم أهمية كبري في حياة الفرد، ولها اثر كبير في تغيير سلوكه نحو الأفضل. وترتقي القيم بالإنسان إلى منزلة عالية.ومكانه رفيعة ، ومن الملاحظ أن السنوات الخمس الأولى من حياة الطفل تعتبر ذات أهمية كبري بالنسبة لاكتساب القيم، حيث تبدأ نشأة الضمير أو الذات العليا، ثم عن طريق تقليد الوالدين يكتسب الأطفال ما عند الوالدين من قيم واتجاهات ومعايير للسلوك. (أحمد وكوجك،١٤٠٤: ٣٥).

• **مصدر القيم عند الأطفال وطرق تنميتها** :

" يستمد الطفل قيمه عن طريق تقليد الأشخاص المقربين له والمحبوبين إليه مثل الوالدين أو المعلمة أو الأصدقاء أو الشخصيات التي يشاهدها في التلفاز. والطفل يولد وقد زوده الله عز وجل بوسائل شخصية تعينه على اكتساب القيم، مثل الإحساس وحب الاستطلاع والحدس والحاجات الاستكشافية والحركة والقدرة على التمثيل وعلى القيادة. و يحتاج الطفل إلى التربية والاهتمام من المجتمع، وأن يكون واعيا بالواجب التربوي الملقى على عاتقه اتجاه الطفل لتكوين السُلم القيمي وتكوين الوعي الخلقي لديه، والذي لابد أن يقوم على

الحرية والمسؤولية التي يجب أن يسير عليها طوال حياته". (تشنكويتي ،١٩٩٢: ٥٤)

"ويكتسب الطفل القيم الإيجابية من المؤسسات الاجتماعية كالأسرة وجماعة الرفاق والمدرسة والمؤسسات الدينية ووسائل الإعلام". (القواسمة ، ٢٠٠٦ :٢٢).

" إن الصغار يميزون بين الصواب والخطأ، ويدركون ما ينبغي أن يفعلوه وما ينبغي أن يتجنبوه، ويرجع ذلك إلى القدوة الحسنة، والى الحياة الجماعية التي يشتركون في مناشطها المختلفة. ولا يعد ذلك عن وعى حقيقي بالقيم، لأن معرفتهم بالمعايير الخلقية في هذه السن المبكرة بسيطة للغاية. و التربية الأخلاقية الحقة ليست هي الوعظ والإرشاد فقط، إنما هي ممارسة واقعية في الحياة القائمة على الأخذ والعطاء". (محمد د.ت:٦٧).

- **شروط إكساب الطفل القيم الإسلامية** :

لابد من شروط لإكساب الطفل القيم الإسلامية، وهي :

- نضج الطفل الجسمي والعقلي الانفعالي :" إن مراعاة مستوي النضج مع ما يكتسبه الطفل من معلومات أمر ضروري، وقد أرسى النبي صلى الله عليه وسلم قواعد المنهج السليم في التربية مراعيا الشخصية الإنسانية"(بنجر، ١٤١٩، ٣٦). لذا فإن البرامج التي توجه للطفل لابد أن تراعي في خطابها المرحلة العمرية له ومستوى نضجه، ليكون قادرا على استيعاب محتواها والتفاعل معها". (عبد المقصود، ١٤٢٣: ٤٩).
- الخبرة التي يكتسبها الطفل من خلال التربية التي يتلقاها من الأسرة والمدرسة والمجتمع بمؤسساته كافة، والتأثير السلبي للأسرة والمدرسة ولمختلف الأنظمة الاجتماعية على الطفل نتيجة الممارسات الخاطئة.
- مستوي ذكاء الطفل وحاجاته وميوله الطبيعية والاتجاهات وتحليه بروح المبادرة والإرادة.
- نوع المجتمع الذي يعيش فيه الطفل . بلده أو الحي . وما فيها من أسلوب للحياة والمثل التي تعكسها هذه البيئة، بالإضافة إلى خبراته الشخصية خلال حياته اليومية، وتتمثل في الثقة والتقليد والتعليم والقدوة. (تشتكويتي ،١٩٩٢: ٥٣).
- الممارسة العملية : " فالطفل يتعلم بالممارسة ويكتسب قيما أفضل و أكثر من خلال التفاعل مع البيئة والطبيعة والناس، فتربية الطفل هي تفاعل بين الطفل والبيئة". (حواشين ،١٩٩٥: ١١٩)
- التنمية والاكتشاف بالتجريب : "فيعتبر علماء النفس أن مرحلة الطفولة المبكرة هي مرحلة الاستكشاف، ذلك لأنه كثير الرغبة في التحكم بما يحيط به، ويحاول أن يدرك بيئته وكيف يكون جزءا منها عن طريق حواسه

الخمسة. ومن المعلوم أن الطفل يتعلق بالظواهر الطبيعية من حيوانات ونباتات بألوانها وأشكالها وأصواتها وحركاتها، مما يجعله يكثر من الأسئلة، كسؤاله : ما هذا..؟ وكيف حدث.. ؟" (مصلح ، ١٩٩٠: ١٢٤)

- توفر المواقف الاجتماعية الخصبة بالقيم وهو ما ينمي المسؤولية الاجتماعية عند الطفل،فيكتسب عن طريق الثواب والعقاب بعض القيم المرغوب فيها. (عبد المقصود،١٤٢٣:٤٩)

• **أساليب إكساب طفل ما قبل المدرسة للقيم** :

إن اختيار الأساليب المناسبة . للطفل . لغرس القيم والآداب يساعد ذلك الطفل على النمو السليم من الناحية الجسمية والنفسية والأخلاقية والدينية، ومن هذه الأساليب :

- إكساب القيم للطفل عن طريق الترويح عن النفس وإدخال البهجة والسرور إليها حتى لا تمل. (أبو رزق، ١٤١٦: ٢٤٥). كما أن تعليم القيم الطفل أثناء اللعب وعند مشاهدة التلفاز، يساعد على إكساب الطفل القيمة المراد تعلمها بطريقة محببة إلى النفس وترسيخها في ذاته، كونها أصبحت من خبراته الجيدة.

- إكساب القيم عن طريق القصة : فالتاريخ الإسلامي حافل بأنواع القصص.مثل قصص الأنبياء والصحابة.

- إكساب القيم عن طريق الاستفادة من الفرص والمناسبات : وذلك عن طريق غرس بعض القيم الإسلامية لطفل ما قبل المدرسة في المناسبات المهمة واللافتة،كرمضان والعيدين والحج (بنجر ،١٤١٩ :٤٦).

- إكساب القيم عن طريق التكرار : لتثبيت ما حفظه العقل، ولتسهيل استيعاب القيم. فكان رسول الله صلى الله عليه وسلم يستعمل طريقة التكرار مع أصحابه حتى يفهموا عنه. (أبو رزق، ١٤١٦: ٢٤٥). عن انس رضي الله عنه عن رسول الله صلى الله عليه وسلم أنه كان إذا تكلم بالكلمة أعادها ثلاثاً حتى يُفهم عنه، وإذا أتى على قوم فسلم عليهم سلم عليهم ثلاثا. (صحيح البخاري باب المعلم، ١٤١٦ :٣٢)

- إكساب القيم عن طريق التربية بالعمل والممارسة : ويجب هنا على المربي أو الشخصية التي تتمثل القيم، أن تمارس تلك القيم في أفعالها وسلوكها كي تغرس الثقة بينها وبين الطفل.

- إكساب القيم عن طريق القدوة الحسنة : فالأب والام في المنزل والمعلم في المدرسة خير قدوة للتحلي بالأخلاق الفاضلة التي أمرنا الله تعالى بها ورسوله صلى الله عليه وسلم. وقد كان رسول الله صلي الله عليه وسلم يدعوا أصحابه إلى الاقتداء به. (أبو رزق، ١٤١٦: ٢٤٥)

ولأهمية التعليم بالقدوة فإنه من الأهمية بمكان الحرص على أن تكون الشخصيات المعروضة في برامج الأطفال التلفزيونية شخصيات سوية وخلوقة لتكون قدوة لهم في حياتهم.

• **دور بعض برامج الأطفال في إكساب طفل ما قبل المدرسة القيم:**

إن تلقين الطفل القيم الأخلاقية والروحية، وتمكينه من أدوات المعرفة والإدراك والسلوك، ومراقبة وتقييم سلوكه من حين لآخر، أمر ضروري جدا. وما ذاك إلا لتصحيح ما يطرأ عليه من خلل وانحرافات، وإن من اخطر ما يهدد سلامة الطفل . من حيث التربية . هو ترك التربية للصدفة. ويعتبر التحضير المنهجي والوقاية أهم من الإصلاح والعلاج. فالطفل جبل على الغرائز والنزعات التي لم تهذب ولم تحصر في حجمها المطلوب، و قد تطغى على نفسيته وتصبح من صفاته. فالطفل مجبول على تحقيق الذات وقصر النظر والاستعجال واللامبالاة، كما أنه مفطور على الحرية والمساواة والتعاون والبذل، أي أنه قابل فطريا للحياة الاجتماعية والتكيف معها، شريطة ألا يشعر أن المجتمع يهينه ويقسو عليه.(عبد الهادي ، ١٩٩٦: ٢٨٣).

ولابد من توظيف الرسوم المتحركة في إكساب الطفل القيم المرغوبة، ذلك أن للرسوم المتحركة بناء تتظافر فيه عدة أبعاد : البعد الدرامي المتمثل في القصة، والبعد الفني المتمثل في تقنيات الصوت والصورة واللون والحركة وتقنيات الإخراج، و البعد التربوي؛ وهو البعد الذي تتجلى من خلاله القيم المنشودة. والأبعاد الثلاثة في حقيقتها أبعاد مترابطة، بحيث يؤثر إهمال احدها على الآخرين. لذا ينبغي تكوين فريق عمل من ذوي الخبرة في كل من الأبعاد الثلاثة. أي خبراء في التربية وعلم النفس وعلم الاجتماع، وخبراء في أدب الطفولة، وخبراء في الرسوم المتحركة، يعملون معا لانجاز أفلام رسوم متحركة على مستوى عال من الجودة يجتذب الطفل

ويعلمه ويرفه عنه في نفس الوقت، وتسهم تلك الأبعاد مجتمعة في إثارة انتباه الطفل بحيث يُقبل على ما يشاهده، ويتأثر به ولو إلى حد قليل، وربما قلده.(الجهني، ٢٠٠٤ :٦٧).

• **الشروط التي ينبغي أن تتوافر عند اختيار البرامج الموجهة للطفل** :

إن التلفاز وسيلة ميسورة ومشوقة للأطفال ومحببة إليهم بما تحمله من برامج علمية وتربوية متنوعة. لذا لا يجوز الاستهانة بها أو التقليل من فاعليتها لدى مشاهدة الأطفال لها. ولذلك فمن الأهمية بمكان أن تخضع برامج هذه الوسيلة للتخطيط الواعي من قبل القائمين على إدارتها،ومن ثم توظيفها بصورة صحيحة. من هنا تتضح عدة أمور ينبغي أن توضع ضمن الشروط التي تختار على أساسها البرامج، أو يتم في ضوئها إنتاجها، ومن هذه الشروط:

- أن تكون برامج الأطفال نابعة من ثقافتنا العربية الإسلامية والمحلية، مع التركيز على القيم والعادات والتقاليد المستمدة من التراث العربي

الإسلامي الأصيل، معتمدين في ذلك على الدراسات والأبحاث الميدانية لواقع الطفل العربي، واحتياجاته ومطالبة النمائية الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية والنفسية. (فليه، عبد المجيد : ١٤٢٤، ١٠٧)

- تجنب الحوادث أو المظاهر التي تنطوي على تهديد للأطفال، كالخطف والتنكيل والتعذيب، وما شاكلها من أنواع العنف ضد الأطفال.
- بالإضافة إلى تجنيب الأطفال البرامج التي تزخر بالعدوان والاعتداء على الآخرين لتحقيق مآرب خاصة، والتي تخلق لدى الأطفال ردود أفعال معادية للمجتمع. بالإضافة إلى الاختيار الجيد لمضامين برامج الأطفال والإتقان الفني التربوي في إعدادها ... و تنظيم مواعيد إرسال هذه البرامج إلى الأطفال. (الشمسي : ١٩٩٤، ٤٧)
- ويجب أن تكون برامج الأطفال انعكاساً لواقعهم المعاش، وفي الوقت ذاته تسهم في تطويره وتنميته في الاتجاه الإيجابي الهادف، كي يظل الأطفال مرتبطين بهذا الواقع والانتماء إليه. (فليه، عبد المجيد : ١٤٢٤، ١٠٨)
- أن يوضع البرنامج وفقاً لمدى حاجة الأفراد والمجتمع إليه (هندي، ١٩٩٠: ٦٤- ٦٦)
- وأن تصمم برامج الأطفال وفق معايير علمية تنمي الجانب الفكري العقلي والموضوعي والإبداعي لدى الأطفال، وتكافح الفكر الخرافي والشعوذة الفكرية التي تخرب شخصية الطفل. ولا تحتوي على العدوانية والعنف أو القيم السلبية الهدامة. (فليه، عبد المجيد :١٤٢٤، ١٠٨).
- مراعاة الفروق الفردية بين الأطفال، وكذلك الفروق الجنسية بين الذكور والإناث، والفروق في التحصيل الثقافي بين أفراد المجتمع الواحد، كي تلبي هذه البرامج الحاجات المختلفة للأطفال وتعمل على إشباعها بكافة الوسائل المتاحة.
- لابد من إشراك الوالدين، الأم خاصة، والمعلمة والمعلم عند القيام بتصميم برامج الطفل.
- أن تقدم المعلومات الثقافية والتاريخية والعلمية للأطفال بصورة بعيدة عن المبالغة أو التهويل، وبلا إفراط أو تفريط، بل في شكل موضوعي جذاب.
- ألا تكون مشاهدة التلفاز وسيلة لإدمانه، بل وسيلة لتحقيق أهداف اجتماعية ولبناء شخصية الطفل التي تكون قادرة على مواجهة التحديات وإزالة العقبات وحل المشكلات بطريقة علمية وموضوعية.
- أن توضع الآثار السلبية للتلفاز في الاعتبار، ومن ثم دراستها للعمل على إزالتها أو الحد منها. (فليه ،عبد المجيد ، ١٤٢٤: ١٠٨)

- أن يقوم متخصصون على قدر من العلم والثقافة والتدريب بإعداد البرنامج. وأن يكون شاملا ومتنوعا وله أهداف محددة يسعى إلى بلوغها. وأن ينمي البرنامج الاتجاهات والعادات الاجتماعية السليمة، مثل حب العمل والتعاون والإيثار والانتماء. وأن يساهم في بناء شخصية السوية للطفل. (هندي، ١٩٩٠: ٦٤- ٦٦)

- التأكيد على الأسلوب القصصي اللبق الشيق البسيط الجميل الجذاب من خلال قصص عربية إسلامية أو شعبية، تحث على الحب والعطاء والتضحية،وتدعو إلى القيم والمثل العربية الإسلامية الأصيلة. مع مراعاة المعالجة الفنية التي تناسب خيال الطفل وسعته العقلية وثقافته المحلية والعربية والإسلامية. (فليه ،عبد المجيد ، ١٤٢٤: ١٠٨- ١٠٩).

- **أهداف برامج الأطفال التلفزيونية الموجهة إلى طفل ما قبل المدرسة:**

هناك عدة أهداف لابد أن تحققها برامج الأطفال الموجهة لطفل ما قبل المدرسة، وهي:

- تدعيم التواصل الوجداني بين الطفل ووالديه وإخوته والمحيطين به.

- تنمية إحساسه بالثقة في الذات وفي الآخرين، وتعريف الطفل على جنسه (ذكر أو أنثي) وتوحده معه.

- مساعدته على تكوين مفاهيم بسيطة عن الواقع المادي، والواقع الاجتماعي، و استخدام القواعد البسيطة المتعلقة بالأمن والسلامة والصحة.

- تعليمه التمييز بين ما هو مقبول (صواب) وبين ما هو غير مقبول (خطأ) واحترام القواعد والنظام. والعمل على تنمية عواطف الطفل وتهذيب ضميره وانفعالاته ؛ (كالخوف ،والغضب) على أن يكون على مراحل متتابعة ابتداء من مرحلة ما قبل المدرسة. (الزيادي وآخرون،١٩٨٩: ٣٦- ٣٧)

- **الأسس والمبادئ العامة والضوابط السيكولوجية اللازم مراعاتها عند إعداد برامج الأطفال وتقديمها :**

هناك عدة أسس ومبادئ عامة يجب مراعاتها عند إعداد برامج الأطفال وهي :

- ضرورة مراعاة خصائص الأطفال ومراحل نموهم اللغوي والعقلي والاجتماعي والانفعالي وحاجاتهم وميولهم في مختلف المراحل والأعمار.

- ضرورة الحرص على إمتاع الطفل وإسعاده وإدخال البهجة إلى قلبه وتعليمه وتثقيفه كلما أمكن عن طريق : اللعب والمرح والفكاهة والبعد عن الوعظ المباشر. (قادوس ، ٢٠٠٢ :١٢٥ - ١٢٦).

- أن تكون البرامج هادفة وشاملة وتسهم في تنمية ثقافة الأطفال وتطوير قدراتهم اللغوية والاجتماعية والوجدانية والأخلاقية، وتشيع في نفوسهم

البهجة وتحفزهم على التفكير الإبداعي،وتنمي لديهم القيم الدينية والاجتماعية المطلوبة. (هندي،١٩٩٠:٤٦)

- ضرورة الحرص على أن يكون للطفل دور فعال، وان يشارك بنشاط فيما يقدم له من برامج، وألا يقتصر دوره فيما يقدم له من مواد على دور المتلقي السلبي إلا في أضيق الحدود.
- ضرورة أن تساعد البرامج التي تقدم وتعد للأطفال على استثارة الطفل، والاستفادة من حب الاستطلاع الفطري والطبيعي لدى الأطفال. (قادوس، ١٢٥:٢٠٠- ١٢٦).
- أن تعكس البرامج واقع حياة الأطفال، وأن تخدم متطلبات حاجاتهم كي يظلوا مرتبطين ببيئتهم، ويحملوا في نفوسهم واجب خدمتها والانتماء إليها. (هندي،١٩٩٠:٤٦)
- مراعاة الجوانب الشكلية والجمالية عند إعداد برامج الأطفال، بحيث تقدم لهم الألوان الجذابة والجميلة، والأصوات المبهجة الراقية التي تساعد على تنمية الحس الجمالي والتذوق الفني لدى الأطفال.
- ضرورة الحرص على عدم تقديم برامج تؤدي إلى العدوان والإفراط في النشاط.
- ضرورة الحرص على إعداد برامج خارجية، أي تخرج بالطفل إلى البيئة المحيطة به وبمجتمعه بشكل عام لزيادة خبراته وتوسيع مداركه. (قادوس ، ١٢٥:٢٠٠٢، ١٢٦).
- أن تراعي البرامج طبيعة جمهور الأطفال وخصائصهم العمرية والجنسية واللغوية والثقافية والمعرفية، وأن تراعي ما بينهم من فروق في الذكاء والقدرات والمتغيرات البيئية. (هندي،١٩٩٠:٤٦)
- ضرورة الحرص على إعداد برامج ومواد تمس حاجات ومشكلات وقضايا الأطفال في مختلف البيئات الحضارية والطبقات الاجتماعية والاقتصادية
- ضرورة الاهتمام بمعرفة أراء الأطفال فيما يقدم لهم من برامج، ومن ثم أخذها بعين الاعتبار عند تخطيط وإعداد وتقديم البرامج لهم. (قادوس، ٢٠٠٢ :١٢٥ ١٢٦).
- أن تكون البرامج عاملاً مساعداً على تنمية خيال الأطفال، مع الحرص على تجنب الخيال المدمر والعنف الخطير الذي يترك آثاره السلبية على سلوكهم في الحياة. (هندي، ١٩٩٠:٤٦)
- ضرورة الاهتمام بما يناسب الأطفال عند إعداد البرامج التلفزيونية لهم على أن تساعد هذه البرامج على إعداد الأطفال لعالم الغد، وتمكينهم من التعامل مع تكنولوجيا العصر .(قادوس ، ١٢٥:٢٠٠٢، ١٢٦).

- أن تستخدم تلك البرامج اللغة العربية الفصيحة بشكل يناسب قدرة الأطفال اللغوية، متجنبين استخدام اللهجة المحلية أو العامية إلا في المواقف الملزمة وحسب الضرورة .
- أن تتوفر في البرامج المواصفات والاعتبارات الفنية التالية :
  - التأكيد على الثقافة العالية لمعدي ومقدمي هذه البرامج، مع العناية بالنطق السليم والأداء لكوميدي والفكاهي الصريح، واستعمال الملابس التمثيلية والموسيقي التصويرية المعبرة.
  - الحرص على الدقة في العرض وتجنب التهويل والمبالغة .
  - عرض ما يناسب الصغار في فترة المساء المبكر، وتأخير ما يناسب الكبار في فترة المساء اللاحقة، والتي يكون الأطفال فيها قد أخلدوا إلى النوم غالبا.
  - التركيز على تقديم القصص الشعبي وقصص البطولات التاريخية والإسلامية من خلال معالجة فنية تتناسب مع خيال الطفل. (هندي، ٤٦ :١٩٩٠).

• **المعايير التي ينبغي توافرها في برامج الأطفال** :

يجب أن تتضمن برامج الأطفال، بشكل مباشر أو غير مباشر، عددا من المعايير التي أجمعت عليها برامج التلفاز في دول العالم المتقدم، وهي :

- إكساب الطفل المعرفة، مع توكيدها على احترام الطفل لذاته، وأن يكون جديرا باحترام الآخرين.
- مساعدة الطفل على تعلم المزيد من المهارات، وأن تقدم له العلم والتجربة بصورة مقنعة وجذابة. (معوض ، د.ت: ١٩٤- ١٩٥).
- تنمية الابتكار والإبداع لدى الأطفال، وتنمية الإحساس بالجمال، وتقديم التوعية الدينية المبسطة للأطفال. (قادوس، ٢٠٠٢: ١١٩ ،١٢٤)
- أن تكون نافذة يطل منها الطفل على عالم واسع من العلم والفن والمعرفة وأن تقدم له المتعة والترفيه المفيد.
- أن تنمي فيه الشعور بالانتماء، وتقدم له الاتجاهات والسلوكيات السوية نحو المجموعات الاجتماعية. (معوض ، د.ت: ١٩٤- ١٩٥).
- تزويد الأطفال بالقيم الدينية المناسبة للمرحلة العمرية التي يمرون بها بالإضافة إلى إكسابهم الممارسات السلوكية السليمة.
- أن تزيد من حبه لله، والوطن، والتمسك بالقيم الأصيلة، وتجعل الطفل يسير دائما على طريق الخير بعيدا عن الشر.
- أن تقدم له العلم والتجربة بصورة إمتاعيه جذابة ومشوقة، وأن تعلمه أن الحب بذل وعطاء كما هو أخذ. (قادوس، ٢٠٠٢: ١١٩ ،١٢٤).

- الحرص على الوقت، واحترام المواعيد والالتزام بها، والاهتمام بما يُشعر الطفل بقيمة الوقت الذي لا تقل قيمته أبدا عن قيمة المال، ويكون ذلك بصورة مبسطة تناسب المرحلة العمرية.
- تجنب المواد والفقرات التي تنطوي على عنف زائد أو خوف أو أية ردود فعل أخرى غير مرغوب فيها بالنسبة للأطفال. (معوض، د.ت: ١٩٤- ١٩٥)

• **استخدام التلفاز في رياض الأطفال** :

إن المرحلة التي يمر بها الطفل في سن ما قبل المدرسة يطلق عليها مرحلة الواقعية والخيال المحدود، والأطفال في هذه الفترة يميلون إلى القصص الخيالية ذات الشخصيات الحيوانية أو الجمادات الناطقة أو المتحركة، والتي تعتمد في معالجتها الفنية على الإيقاع والحركة السريعة واللون والصوت، والتي تهدف إلى توضيح الأمور علميا إن أمكن، وتعريف الأطفال بما ينفعهم وما يضرهم في البيئة الواقعية المحدودة المحسوسة والملموسة. ويرى هندي أن هناك عدة طرق لاستخدام التلفاز في رياض الأطفال والحضانة وهي :

- أن يستخدم الأسلوب القصصي في عرض برامج التلفاز، لأن هذا الأسلوب هو أفضل وسيلة لتقديم ما نريد للأطفال من قيم دينية وأخلاقية أو معلومات عامة وعلمية وتاريخية أو جغرافية.
- أن تستخدم المادة المقدمة كعامل مساعد في تنمية خيال الطفل.
- اختيار البرامج والقصص المناسبة لهذه المرحلة.
- مشاركة المعلمة للأطفال في الاستماع إلى البرامج والقصص وتوضيح بعض جوانبها.
- توجيه الأطفال أثناء مشاهدة التلفاز نحو العادات الصحيحة والآداب الجيدة. (هندي،١٩٩٠ :٥٦)

وهذا ما يسمي بالقراءة التلفزيونية، وهي تعطي للطفل حصانة في المستقبل ورؤى نقدية فاحصة ومدققة لكل ما يقدم له.

إن توفير أجهزة فيديو وتلفاز لعرض الأفلام الخاصة بالوضوء والصلاة والحج، وكذلك عرض بعض الأفلام القصيرة ذات الطابع الديني والمغزى الهادف البناء، وعرض مساهمات الأطفال مع أسرهم، والدور الإيجابي الذي يستطيعون القيام؛ يساعد كل ذلك على إكسابهم القيم الدينية. (عبد الصمد، ١٤١٣: ٢٤)

• **المحور الثالث** : (**قناة المجد للأطفال**) (**نشأتها،أهدافها، سياستها الإعلامية قنوات باقة المجد**)

وباقة المجد عبارة عن مجموعة متميزة من القنوات العامة والمتخصصة، تشمل ثلاث قنوات تخاطب أفراد الأسرة العربية بمادة إعلامية متنوعة مفتوحة، وأربع قنوات مشفرة (وقد زاد عددها حتى أصبحت ١٤قناة).

وتتميز باقة قنوات المجد بأنها من القنوات النادرة في العالم التي تنتج أو تعيد إنتاج ٩٠٪ من مادتها التلفزيونية، وهو ما جعلها ذات خصوصية فريدة للغاية بين القنوات العربية. حيث يتم إنتاج برامج قنوات المجد في استوديوهاتها للبث والإنتاج في دبي والرياض والقاهرة، وتتواجد مكاتبها في الرباط وبغداد ودمشق وبيروت، بالإضافة إلى عشرات الشركات الإنتاجية التابعة لها. كما تعد قنوات المجد رابع مشغل للتلفاز المدفوع في العالم العربي، حيث تضم شبكتها التلفزيونية مئات الآلاف من المشتركين في نظام استقبال المجد الذي يعمل بواسطة البطاقة الذكية، ويذكر الماجد أنه تم بيع أكثر من ٢٠٠الف جهاز متوسط من يستخدمونه ٦ أشخاص، أي حوالي مليون شخص يشاهدون المجد". (الماجد ،٢٠٠٧،٤٦)

- **"نشأة قناة المجد وأهم الأهداف التي تسعي إليها**:

بتاريخ ١- ٩- ١٤٢٢ ظهرت في سماء الفضائيات العربية شارة جديدة تقول : (قناة المجد، قناة عربية شاملة ذات رسالة جديدة) وبقيت هذه الإشارة الإعلانية معلقة عاماً كاملاً حتى بدأ البث التجريبي في ١- ٩- ١٤٢٣ حيث استمر ستة أشهر. (الحارثي ،١٤٢٨:١٠٩).

- **قنوات المجد المخصصة للطفل**:

- قناة المجد للأطفال :كانت برامج الأطفال تشغل حيزاً يومياً لمدة ساعة ونصف على قناة المجد. وفي اليوم الأول من شهر ذي الحجة لعام ١٤٢٤ هـ الموافق للثالث والعشرين من يناير لعام ٢٠٠٤ بدأ البث التجريبي لقناة المجد للأطفال، وهي تقدم مادة غزيرة و متنوعة تستجيب للاحتياجات النفسية للأطفال حتى سن الثانية عشرة، وتواكب نموهم المعرفي والثقافي
- قناة روضة : هي أول قناة عربية موجهة لأطفال ما قبل المدرسة. وقد انطلقت قناة روضة بفضل الله تعالى في ١٤٢٩/١٢/١٥الموافق ٢٠٠٨/١٢/١٣ لتكون أول قناة عربية تعليمية موجهة للأطفال في سن ما قبل المدرسة، من (٢- ٥)سنوات، لتزويدهم بالمعلومات الأساسية والمفاهيم التربوية الضرورية المناسبة لنموهم الفكري والنفسي والحركي في هذه المرحلة ضمن إطار محبب للأطفال. وقناة روضة تستفيد من التجارب العالمية الرائدة في مجال قنوات أطفال ما قبل المدرسة، مثل قناة baby tv مع تضمينها المحتوي التربوي والتعليمي المعتمد في مرحلة رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية.
- قناة بسمة : هي إحدى قنوات شبكة المجد الفضائية، وهي قناة متخصصة بالرسوم المتحركة بدأ بثها حديثا. وشعارها : "بسمة كلمة ورسمه".
- قناة العب وفكر :وهي متخصصة بالألعاب الكترونية للأطفال.
- قناة مجود التفاعلية: هي إحدى قنوات شبكة المجد الفضائية، وهي متخصصة بالألعاب التفاعلية، حيث يتصل الطفل بالقناة ويستخدم أزرار الهاتف للتحكم باللعبة وما تزال القناة في بثها التجريبي. (ب)

• **المنظومة القيمية التي تقدمها قناة المجد لطفل ما قبل المدرسة.**

الجدول رقم (١) يبين عدد القيم الواردة في المنظومة القيمية الواجب توفرها في برامج أطفال ما قبل المدرسة، والقيم الواردة في برامج قناة المجد للأطفال (عينة الدراسة) ونسبتها.

جدول (١) :

الرقم	نوع القيم	المنظومة القيمية الواجب توفرها في برامج أطفال ما قبل المدرسة	القيم الواردة في برامج قناة المجد للأطفال (عينة الدراسة)	النسبة %
١	القيم الذاتية	٣٥	٢٥	٧١,٤
٢	القيم الاجتماعية	٣٢	٢٧	٨٤,٤
	المجموع	٦٧	٥٢	٧٧,٦

وهذا يدل على ثراء برامج قناة المجد للأطفال (عينة الدراسة) بالقيم الاجتماعية والذاتية، بالإضافة إلى كونها مناسبة لطفل ما قبل المدرسة حيث كان عدد القيم (الذاتية والاجتماعية) في منظومة القيم حوالي ٦٧ قيمة بينما القيم التي تضمنتها برامج قناة المجد للأطفال (عينة الدراسة) ٥٢ قيمة. وبذلك تكون قد تحققت أغلب القيم . التي جاءت في منظومة القيم الواجب توافرها في بعض برامج فترة ما قبل المدرسة . في برامج قناة المجد للأطفال (عينة الدراسة) بنسبة ٧٧,٦٪. حيث كان عدد القيم الذاتية في المنظومة القيمية ٣٥قيمة ذاتية، وورد في برامج قناة المجد ٢٥ قيمة ذاتية، وبذلك تكون قد تحققت القيم الذاتية بنسبة ٧١,٤ ٪ من إجمالي القيم الذاتية التي وردت في منظومة القيم الواجب توافرها في برامج الأطفال لفترة ما قبل المدرسة، و كان عدد القيم الاجتماعية في المنظومة القيمية ٣٢ قيمة اجتماعية، وورد في برامج قناة المجد للأطفال (عينة الدراسة) ٢٧ قيمة اجتماعية، وبذلك تكون قد تحققت القيم الاجتماعية بنسبة ٨٤,٤٪ من إجمالي القيم الاجتماعية التي وردت في منظومة القيم الواجب توافرها في برامج الأطفال لفترة ما قبل المدرسة.

أما بالنسبة للمنظومة القيمية التي تقدمها برامج قناة المجد للأطفال لطفل ما قبل المدرسة..؟ فإن الإجابة عنه تنقسم إلى قسمين :

١- **قسم يتعلق بالقيم الذاتية التي تقدمها قناة المجد للأطفال في برامجها (عينة الدراسة) وترتيبها ويوضحها الجدول (٢)**:

يتضح من الجدول (٢) أن عدد القيم الذاتية التي ظهرت في برامج قناة المجد للأطفال (عينة الدراسة) حوالي ٢٥ قيمة من مجموع القيم الذاتية التي تضمنتها المنظومة القيمية للقيم الواجب توفرها في برامج الأطفال التلفزيونية لمرحلة ما قبل المدرسة والبالغ عددها٣٥ قيمة. وهذا يدل على أن ١٠ قيم لم تذكر، وهي : نظافة الملبس، ودعاء دخول المسجد، ودعاء الخروج من المسجد، ودعاء الدخول إلى المنزل، ودعاء الخروج من المنزل، ودعاء دخول الخلاء،

ودعاء لبس الملابس، (الملابس الجديدة) والبساطة والترتيب. أما عدد تكرارات القيم الذاتية فيبلغ ١٥٣٥قيمة ذاتية.

جدول (٢) يوضح القيم الذاتية المشاهدة في جميع البرامج (عينة الدراسة).

م	القيمه	التكرار	النسبه %
١	احترام الكتاب والمحافظه عليه	٧٣	٤,٨
٢	احترام الوقت	١٧	١,١
٣	الاعتراف بالخطا	٢٢	١,٤
٤	الاعتزاز بالدين الإسلامي	١٠	٠,٧
٥	الامانه	١	٠,١
٦	الإيمان بالله	٣١٤	٢٠,٥
٧	الترشيد	١٤	٠,٩
٨	التوكل على الله	٦	٠,٤
٩	ممارسه الرياضه	٣	٠,٢
١٠	السعادة والسرور والفرح	٤٨	٣,١
١١	السلام	٤	٠,٣
١٢	الصبر	٤٣	٢,٨
١٣	الصدق	١	٠,١
١٤	الصراحه	١	٠,١
١٥	المثابرة	١٤٥	٩,٤
١٦	المحافظه على البدن من الادى	٩٨	٦,٤
١٧	المحافظه على الجسم من التعب	٤	٠,٣
١٨	المحافظه على مقتنيات المنزل من العبث	١٠	٠,٧
١٩	تحمل المسؤوليه	١	٠,١
٢٠	النظام	٢	٠,١
٢١	اداب تناول الطعام	١١٢	٧,٣
٢٢	اداء العمل الموكل إليه	١٦	١,٠
٢٣	ذكر الله	٥٢٢	٣٤,٠
٢٤	نظافه الجسم	٤	٠,٣
٢٥	نظافه المكان	٦٤	٤,٢
	إجمالي تكرار القيم الذاتيه	١٥٣٥	١٠٠%

ونجد أن قيمة ذكر الله تعالى جاءت في المركز الأول من حيث عدد مرات ورودها في برامج قناة المجد، حيث جاءت بنسبة ٣٤,٠٪، بينما وردت قيمة الإيمان بالله في المركز الثاني بنسبة ٢٠,٥٪ ، في حين أتت قيمة المثابرة في المركز الثالث بنسبة ٩,٤٪، واحتلت قيمة آداب تناول الطعام المركز الرابع بنسبة ٧,٣٪، بينما جاءت قيمة المحافظة على البدن من الأذى في المركز الخامس بنسبة ٦,٤٪، واحترام الكتاب والمحافظة عليه في المركز السادس بنسبة ٤,٨٪، وجاءت قيمة نظافة المكان في المركز السابع بنسبة ٤,٢٪، وجاءت بعد ذلك قيمة السعادة والسرور والفرح في المركز الثامن بنسبة ٣,١٪، فقيمة الصبر في المركز التاسع بنسبة ٢,٨٪، وجاءت قيمة الاعتراف بالخطأ في المركز العاشر بنسبة ١,٤٪، أما قيمة احترام الوقت فجاءت في المركز الحادي عشر بنسبة ١,١٪، وجاءت قيمة أداء العمل في المركز الثاني عشر بنسبة ١,٠٪، وجاءت قيمة الترشيد في المركز الثالث عشر بنسبة ٠,٩٪، وجاءت قيمة الاعتزاز بالدين الإسلامي وقيمة المحافظة على مقتنيات المنزل من التلف في المركز الرابع عشر بنسبة ٠,٧٪، وجاءت قيمة التوكل على الله في المركز الخامس عشر بنسبة ٠,٤٪، وجاءت قيمة المحافظة

على الجسم من التعب وقيمة نظافة الجسم وقيمة السلام في المركز السادس عشر بنسبة ٠,٣٪، ثم جاءت قيمة ممارسة الرياضة في المركز السابع عشر بنسبة ٠,٢٪، وجاءت قيمة الأمانة وقيمة الصدق وقيمة الصراحة وقيمة تحمل المسؤولية وقيمة النظام في المركز الثامن عشر بنسبة ٠,١٪..

٢-القيم الاجتماعية التي تقدمها قناة المجد للأطفال في برامجها (عينة الدراسة) ونسبتها ويوضحها الجدول (٣):

جدول (٣) القيم الاجتماعية التي تقدمها قناة المجد للأطفال في برامجها (عينة الدراسة)

م	القيمه	التكرار	النسبه %
١	احترام الكبار	١١٥	٩,٥
٢	احترام الممتلكات (العامه)	٦٢	٥,١
٣	الاستئذان	٦	٠,٥
٤	الاعتذار من الخطا	٣٣	٢,٧
٥	الإحسان إلى المحتاجين	١٤	١,٢
٦	التبسم في وجوه الاخرين	١١٣	٩,٣
٧	التعاون مع الاسرة	٢٢	١,٨
٨	التعاون مع الاصدقاء	٤	٠,٣
٩	التواضع	١	٠,١
١٠	الرفق بالحيوان	٨٤	٦,٩
١١	الصداقه	٩٦	٧,٩
١٢	العطف على الصغار	٢٠	١,٧
١٣	ادب الحديث	٣٤	٢,٨
١٥	إلقاء السلام	٥٧	٤,٧
١٦	تبادل الهدايا	١٩	١,٦
١٧	حب الاخرين	٢٤	٢,٠
١٨	حب الرسول صل الله عليه وسلم	٥٥	٤,٥
١٩	حب الله	٣٦	٣,٠
٢٠	حب الوطن	١٦	١,٣
٢١	حسن المعامله	٢	٠,٢
٢٢	رد السلام	٣١	٢,٦
٢٣	شكر المحسن	١٦	١,٣
٢٤	صله الرحم	١	٠,١
٢٥	طاعه الوالدين	٣٢٩	٢٧,١
٢٦	عيادة المريض	١٥	١,٢
٢٧	مساعدة الاخرين	٧	٠,٦
	إجمالي تكرار القيم الإجتماعيه	١٢١٢	١٠٠%

ويتضح من الجدول التالي أن عدد القيم الاجتماعية التي ظهرت في برامج قناة المجد للأطفال (عينة الدراسة)حوالي ٢٧ قيمة من مجموع القيم الاجتماعية التي تضمنتها المنظومة القيمية للقيم الواجب توفرها في برامج الأطفال التلفزيونية لمرحلة ما قبل المدرسة، والبالغ عددها٣٢ قيمة. وهذا يدل على أن ٥ قيم لم تذكر، وهي: العدل والمساواة وآداب المناقشة والتسامح والاتحاد أو العمل التعاوني. أما عدد تكرارات القيم الاجتماعية فيبلغ ١٢١٢ قيمة اجتماعية. وقد جاءت قيمة طاعة الوالدين في المركز الأول، حيث جاءت بنسبة ٢٧,١٪، ثم قيمة احترام الكبار في المركز الثاني، بنسبة٩,٥٪، فقيمة التبسم في وجوه الآخرين في المركز الثالث، بنسبة ٩,٣٪، فقيمة الصداقة في

المركز الرابع، بنسبة ٧,٩٪، فقيمة الرفق بالحيوان في المركز الخامس، بنسبة ٦,٩٪، فقيمة احترام الممتلكات (العامة) في المركز السادس، بنسبة ٥,١٪، فقيمة إلقاء السلام في المركز السابع، بنسبة ٤,٧٪، فقيمة حب رسول الله صلى الله عليه وسلم في المركز الثامن، بنسبة ٤,٥٪، فقيمة أدب الحديث في المركز التاسع بنسبة ٢,٨٪، فقيمة الاعتذار من الخطأ في المركز العاشر، بنسبة٢,٧ ٪، فقيمة حب الله في المركز الحادي عشر، بنسبة ٣,٠٪، فقيمة رد السلام في المركز الثاني عشر، بنسبة٢,٦٪، فقيمة حب الآخرين في المركز الثالث عشر، بنسبة٢,٠ ٪ فقيمة التعاون مع الأسرة في المركز الرابع عشر بنسبة١,٨ ٪، فقيمة العطف على الصغار في المركز الخامس عشر، بنسبة ١,٧ ٪، فقيمة تبادل الهدايا في المركز السادس عشر، بنسبة ١,٦٪، فقيمة حب الوطن وقيمة شكر المحسن في المركز السابع عشر، بنسبة١,٣ ٪، فقيمة عيادة المريض وقيمة الإحسان إلى المحتاجين في المركز الثامن عشر، بنسبة ١,٢٪، فقيمة الاستئذان في المركز التاسع عشر، بنسبة ٠,٥ ٪، فقيمة مساعدة الآخرين في المركز العشرين بنسبة٠,٦ ٪، فقيمة التعاون مع الأصدقاء في المركز الحادي والعشرون بنسبة٠,٣٪، فقيمة حسن المعاملة في المركز الثاني والعشرون، بنسبة٠,٢ ٪ فقيمة التواضع وقيمة صلة الرحم في المركز الثالث والعشرون، بنسبة٠,١٪ .

- **برامج الأطفال وما تضمنته من قيم (ذاتية واجتماعية)ونسبتها.**

جدول رقم (٤) يوضح عدد القيم الذاتية والاجتماعية ونسبتها في كل برنامج إلي العدد الكلي من مجموع القيم

البرامج	القيم الذاتية		القيم الإجتماعية	
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %
أناشيد خلود	٨٤٣	٥٤,٩	٢٧٠	٢٢,٣
أحمر و أصفر	٩٧	٦,٣	٢	٠,٢
ماذا افعل	٨٢	٥,٣	١٤١	١١,٦
شطور الشطور	٢٢٠	١٤,٣	٥٠٧	٤١,٨
اداب الطعام والشراب	١٢٦	٨,٢	٦٠	٥,٠
قشور الموز	٢٤	١,٦	١٢	١,٠
انهض من نومي في الفجر	١٤٣	٩,٣	٢٢٠	١٨,٢
المجموع	١٥٣٥		١٢١٢	

في الجدول السابق يتضح لنا أن عدد القيم الذاتية في عينة الدراسة١٥٣٥ قيمة وكانت نسبة القيم الذاتية في برنامج أناشيد خلود ٥٤,٩٪ من مجموع القيم الذاتية في البرامج ككل، بينما جاءت القيم الذاتية في برنامج أحمر و أصفر بنسبة ٦,٣٪ من مجموع القيم الذاتية، بينما جاءت بنسبة ٥,٣٪ في برنامج ماذا افعل.. ؟ وجاءت بنسبة ١٤,٣٪ في برنامج شطور الشطور، وجاءت بنسبة ٨,٢٪ في برنامج آداب الطعام والشراب، وجاءت في برنامج قشور الموز بنسبة ١,٦٪، أما البرنامج السادس فجاءت القيم الذاتية بنسبة ٩,٣٪ من إجمالي القيم الذاتية في جميع البرامج . أما بالنسبة للقيم الاجتماعية، فقد بلغت القيم الاجتماعية في سلسلة أناشيد خلود ٢٢,٣٪ من إجمالي القيم الاجتماعية، وجاءت بنسبة ٠,٢٪

في برنامج أحمر وأصفر، وجاءت في برنامج ماذا افعل ..؟ بنسبة ١١,٦٪، بينما جاءت في برنامج شطور الشطور بنسبة ٤١,٨٪، وفي برنامج آداب الطعام والشراب جاءت بنسبة ٥,٠٪، وفي برنامج قشور الموز جاءت بنسبة ١,٠٪، أما برنامج أنهض من نومي في الفجر فبلغت نسبة القيم الاجتماعية حوالي١٨,٢٪ من مجموع القيم الاجتماعية في جميع البرامج (عينة الدراسة).

- **إجمالي القيم في كل برنامج ونسبة القيم الذاتية والاجتماعية فيه**

الجدول رقم (٥) إجمالي القيم في كل برنامج ونسبة القيم الذاتية والاجتماعية فيه.

البرامج	القيم الذاتية		القيم الاجتماعية		إجمالي القيم	
	التكرار	النسبة %%	التكرار	النسبة %%	التكرار	النسبة %%
أناشيد خلود	٨٤٣	٧٥,٧	٢٧٠	٢٤,٣	١١١٣	٤٠,٥
أحمر و أصفر	٩٧	٩٨	٢	٢	٩٩	٣,٦
ماذا أفعل.. ؟	٨٢	٣٦,٨	١٤١	٦٣,٢	٢٢٣	٨,١
شطور الشطور	٢٢٠	٣٠,٣	٥٠٧	٦٩,٧	٧٢٧	٢٦,٥
آداب الطعام والشراب	١٢٦	٦٧,٧	٦٠	٣٢,٣	١٨٦	٦,٨
قشور الموز	٢٤	٦٦,٧	١٢	٣٣,٣	٣٦	١,٣
أنهض من نومي في الفجر	١٤٣	٣٩,٤	٢٢٠	٦٠,٦	٣٦٣	١٣,٢
جميع البرامج	١٥٣٥	٥٥,٩	١٢١٢	٤٤,١	٢٧٤٧	

يتضح من الجدول رقم (٥) أن عدد القيم (الذاتية والاجتماعية) في برامج قناة المجد للأطفال عينة الدراسة، حوالي (٢٧٤٧) قيمة في ٦٥حلقة من برامج عينة الدراسة. حيث كانت نسبة القيم الذاتية ٥٥,٩٪ تفوق نسبة القيم الاجتماعية ٤٤,١٪ في إجمالي القيم المشاهدة.

كما يلاحظ أن برنامج " أناشيد خلود " نال المرتبة الأولى من ناحية البرامج التي تحتوي على القيم بنسبة ٤٠,٥٪ من إجمالي القيم المشاهدة، يليها برنامج " شطور الشطور " الذي يحتوي على ٢٦,٥٪ ، و " برنامج أنهض من نومي في الفجر " بنسبة ١٣,٢٪ ، وكانت نسبة القيم في برنامج " ماذا أفعل..؟ " ٨,١٪ ، وبلغت نسبة القيم في برنامج " آداب الطعام والشراب " ٦,٨٪ ، وبرنامج " أحمر و أصفر " بلغت نسبة القيم فيه ٣,٦٪ ، فيما بلغت نسبة القيم في برنامج " قشور الموز " ١,٣٪

الجدول رقم(٦) يوضح ترتيب كل برنامج حسب نسبة القيم فيه

الرقم	اسم البرنامج	نوع البرنامج	نسبة القيم في البرنامج	ترتيبها في البرنامج
١	أناشيد خلود	نشيد	٤٠.٥ %	الأول
٢	شطور الشطور	برنامج مسجل	٢٦.٥ %	الثاني
٣	أنهض من نومي في الفجر	نشيد	١٣.٢%	الثالث
٤	ماذا أفعل..؟	فاصل	٨.١%	الرابع
٥	آداب الطعام والشراب	نشيد	٦.٨%	الخامس
٦	أحمر و أصفر	رسوم متحركة	٣.٦%	السادس
٧	قشور الموز	نشيد	١.٣%	السابع

- **القيم الذاتية والاجتماعية ونسبتها في البرنامج الأول (سلسلة أناشيد خلود)**
- **أ- القيم الذاتية المشاهدة في البرنامج الأول (حلقات أناشيد خلود)**

الجدول رقم (٧) ترتب القيم الذاتية في برنامج أناشيد خلود بحسب نسبة القيم الذاتية فيه.

م	القيمة	التكرار	النسبة %	ترتيب القيم الذاتية
١	ذكر الله	٣٨١	٤٥.٢	الأول
٢	الإيمان بالله	١٧٢	٢٠.٤	الثاني
٣	المثابرة	١٣٢	١٥.٧	الثالث
٤	احترام الكتاب والمحافظة عليه	٦٥	٧.٧	الرابع
٥	الصبر	٣٣	٣.٩	الخامس
٦	اداء العمل	١٦	١.٩	السادس
٧	احترام الوقت	١٠	١.٢	السابع
٨	الاعتزاز بالدين الإسلامي	٦	٠.٧	الثامن
٩	السعادة	٥	٠.٦	التاسع
١٠	المحافظة على الجسم من التعب	٤	٠.٥	العاشر
١١	اداب تناول الطعام	٤	٠.٥	العاشر مكرر
١٢	الترشيد	٤	٠.٥	العاشر مكرر
١٣	السلام	٤	٠.٥	العاشر مكرر
١٤	المحافظة على مقتنيات المنزل	٣	٠.٤	الحادي عشر
١٥	نظافة الجسم	٢	٠.٢	الثاني عشر
١٦	نظافة المكان	٢	٠.٢	الثاني عشر
	إجمالي تكرار القيم الذاتية	٨٤٣		

يتضح في الجدول رقم (٧) أن إجمالي تكرار القيم الذاتية في البرنامج الأول سلسلة أناشيد خلود حوالي ٨٤٣ قيمة ذاتية، واحتلت ذكر الله المركز الأول من حيث تكرار القيم، حيث بلغت نسبتها ٤٥.٢٪ فقيمة الإيمان بالله حيث احتلت المركز الثاني بنسبة ٢٠.٤٪، فالمثابرة في المركز الثالث بنسبة ١٥.٧٪، وجاءت قيمة احترام الكتاب والمحافظة عليه في المركز الرابع بنسبة ٧.٧٪، وجاء في المركز الخامس الصبر بنسبة ٣.٩٪، فأداء العمل بنسبة ١.٩٪ في المركز السادس، فاحترام الوقت في المركز السابع بنسبة ١.٢٪، وجاءت قيمة الاعتزاز بالدين الإسلامي في المركز الثامن بنسبة ٠.٧٪، فقيمة السعادة بالمركز التاسع

بنسبة٠,٦٪، بينما جاءت قيمة كل من المحافظة على الجسم من التعب، وآداب تناول الطعام، والترشيد، والسلام في المركز العاشر بنسبة ٠,٥٪، أما نظافة الجسم، ونظافة المكان فجاءت في المركز الحادي عشر بنسبة ٠,٢٪.

• **ب- القيم الاجتماعية المشاهدة في البرنامج الأول (حلقات أناشيد خلود).**

يتضح في الجدول رقم (٨) أن إجمالي تكرار القيم الاجتماعية في البرنامج الأول سلسلة أناشيد خلود حوالي ٢٧٠ قيمة اجتماعية، واحتلت الصداقة المركز الأول من حيث تكرار القيم حيث بلغت نسبتها ٢٧,٤٪، فقيمة طاعة الوالدين حيث احتلت المركز الثاني بنسبة ٢٣,٣٪، فاحترام الممتلكات (العامة) في المركز الثالث بنسبة ٢٣,٠٪، فقيمة حب الله في المركز الرابع بنسبة ٦,٧٪، وجاء في المركز الخامس أدب الحديث بنسبة ٤,٨٪، فحب الوطن بنسبة ٤,١٪ في المركز السادس ، فاحترام الكبار في المركز السابع، فحب الآخرين في المركز الثامن بنسبة ٣,٠٪، وجاءت قيمة تبادل الهدايا وقيمة عيادة المريض في المركز التاسع بنسبة ١,٥٪، بينما جاءت قيمة حب الرسول صل الله عليه وسلم في المركز العشر بنسبة ٠,٥٪، وجاءت قيمة شكر المحسن في المركز الحادي عشر.

الجدول رقم (٨) ترتب القيم الاجتماعية في برنامج أناشيد خلود بحسب نسبة القيم الاجتماعية فيه

م	القيمه	التكرار	النسبه %	ترتيب القيم الاجتماعيه
١	الصداقه	٧٤	٢٧.٤	الأول
٢	طاعه الوالدين	٦٣	٢٣.٣	الثاني
٣	احترام الممتلكات (العامه)	٦٢	٢٣.٠	الثالث
٤	حب الله	١٨	٦.٧	الرابع
٥	ادب الحديث	١٣	٤.٨	الخامس
٦	حب الوطن	١١	٤.١	السادس
٧	احترام الكبار	٩	٣.٣	السابع
٨	حب الآخرين	٨	٣.٠	الثامن
٩	تبادل الهدايا	٤	١.٥	التاسع
١٠	عيادة المريض	٤	١.٥	التاسع مكرر
١١	حب الرسول صل الله عليه وسلم	٣	١.١	العاشر
١٢	شكر المحسن	١	٠.٤	الحادي عشر
	إجمالي تكرار القيم الاجتماعيه	٢٧٠		

• **القيم الذاتية والاجتماعية ونسبتها في البرنامج الثاني أحمر و أصفر.**

• **أ- القيم الذاتية في البرنامج الثاني(احمر واصفر)**

الجدول رقم (٩) ترتب القيم الذاتية في برنامج أحمر واصفر بحسب نسبة القيم الذاتية فيه.

م	القيمة	التكرار	النسبة %	ترتيب القيم الذاتية
١	المحافظة على البدن من الأذى	٦٤	٦٦.٠	الأول
٢	احترام الكتاب المحافظة عليه	٨	٨.٢	الثاني
٣	ذكر الله	٨	٨.٢	الثاني مكرر
٤	التوكل	٦	٦.٢	الثالث
٥	نظافة المكان	٤	٤.١	الرابع

٦	الترشيد	٣	٣.١	الخامس
٧	المثابرة	٢	٢.١	السادس
٨	الإيمان	١	١.٠	السابع
٩	المحافظة على مقتنيات المنزل	١	١.٠	السابع مكرر
	إجمالي تكرار القيم الذاتية	٩٧		

يتضح في الجدول رقم (٩) أن إجمالي تكرار القيم الذاتية في البرنامج الثاني أحمر وأصفر حوالي ٩٧ قيمة ذاتية، واحتلت المحافظة على البدن من الأذى المركز الأول من حيث تكرار القيم حيث بلغت نسبتها ٦٦.٠٪، فقيمة احترام الكتاب المحافظة عليه و ذكر الله في المركز الثاني بنسبة ٨.٢٪، فقيمة التوكل على الله في المركز الثالث بنسبة ٦.٢٪، وجاء في المركز الرابع نظافة المكان بنسبة ٤.١٪، فقيمة الترشيد بنسبة ٣.١٪ في المركز الخامس، فالمثابرة في المركز السادس بنسبة ٢.١٪، فقيمة الإيمان والمحافظة على مقتنيات المنزل في المركز السابع بنسبة ١.٠٪.

- **ب- القيم الاجتماعية المشاهدة في البرنامج الثاني (أحمر و أصفر).**

الجدول رقم (١٠) يرتب القيم الاجتماعية في برنامج أحمر وأصفر بحسب نسبة القيم الإجتماعية فيه

م	القيمه	التكرار	النسبه %	ترتيب القيم الاجتماعيه
١	صله الرحم	١	٥٠.٠	الاول
٢	عيادة المريض	١	٥٠.٠	الاول مكرر
	إجمالي تكرار القيم الاجتماعيه	٢		

يتضح في الجدول رقم (١٠) أن إجمالي تكرار القيم الاجتماعية في البرنامج الثاني أحمر وأصفر قيمتان، واحتلت صلة الرحم، و عيادة المريض المركز الأول من حيث تكرار القيم حيث بلغت نسبتها ٥٠.٠٪.

- **القيم الذاتية والاجتماعية ونسبتها في البرنامج الثالث ماذا افعل..؟**
- **أ- القيم الذاتية المشاهدة في البرنامج الثالث (ماذا أفعل..؟)**

الجدول رقم (١١) ترتب القيم الذاتية في برنامج ماذا افعل بحسب نسبة القيم الذاتية فيه.

م	القيمه	التكرار	النسبه %	ترتيب القيم الذاتيه
١	ذكر الله	٣٣	٤٠.٢	الاول
٢	الإيمان	٢٢	٢٦.٨	الثاني
٣	احترام الوقت	٧	٨.٥	الثالث
٤	المحافظه على الجسم من الاذى	٦	٧.٣	الرابع
٥	الترشيد	٦	٧.٣	الرابع مكرر
٦	المحافظه على مقتنيات المنزل من التلف	٢	٢.٤	الخامس
٧	النظام	٢	٢.٤	الخامس مكرر
٨	الصبر	٢	٢.٤	الخامس مكرر
٩	المثابرة	٢	٢.٤	الخامس مكرر
	إجمالي تكرار القيم الذاتيه	٨٢		

يتضح في الجدول رقم (١١) أن إجمالي تكرار القيم الذاتية في البرنامج الثاني (ماذا أفعل..؟)حوالي ٨٢ قيمة ذاتية، واحتلت قيمتا ذكر الله، والمحافظة على الجسم من الأذى المركز الأول من حيث تكرار القيم، حيث بلغت نسبتها ٤٠,٢٪، فقيمة الإيمان في المركز الثاني بنسبة ٢٦,٨٪، فقيمة احترام الوقت في المركز الثالث بنسبة ٨,٥٪، وجاءت في المركز الرابع قيمة المحافظة على الجسم من الأذى، والترشيد بنسبة ٧,٣٪، أما في المركز الخامس فقد جاءت كل من قيمة المحافظة على مقتنيات المنزل من التلف، وقيمة النظام،وقيمة الصبر وقيمة المثابرة بنسبة ٣,١٪ في المركز الخامس.

• **ب- القيم الاجتماعية المشاهدة في البرنامج الثالث (ماذا أفعل..؟)**

يتضح في الجدول رقم (١٢) أن إجمالي تكرار القيم الاجتماعية في البرنامج الثالث (ماذا أفعل..؟) ١٤١ قيمة اجتماعية، واحتلت قيمة الرفق بالحيوان المركز الأول من حيث تكرار القيم، حيث بلغت نسبتها ٢٧,٤٪، فقيمة رد السلام حيث احتلت المركز الثاني بنسبة ٢٣,٣٪، فإلقاء السلام في المركز الثالث بنسبة ٢٣,٠٪، فقيمة الإحسان إلى المحتاجين في المركز الرابع بنسبة ٦,٧٪، وجاء في المركز الخامس عيادة المريض بنسبة ٤,٨٪، فحب الرسول صلى الله عليه وسلم بنسبة ٤,١٪ في المركز السادس، فالاستئذان في المركز السابع، فالعطف على الصغار في المركز الثامن بنسبة ٣,٠٪، فقيم تبادل الهدايا، وطاعة الوالدين ومساعدة الآخرين في المركز التاسع بنسبة ١,٥٪، بينما جاءت قيم حسن المعاملة، والاعتذار من الخطأ، والصداقة، وشكر المحسن في المركز العاشر بنسبة ٠,٥٪، فقيمة احترام الكبار في المركز الحادي عشر.

الجدول رقم (١٢)ترتب القيم الاجتماعية في برنامج " ماذا افعل..؟ " بحسب نسبة القيم الاجتماعية فيه.

م	القيمة	التكرار	النسبة %	ترتيب القيم الاجتماعية
١	الرفق بالحيوان	٣٦	٢٥.٥	الاول
٢	رد السلام	٢٤	١٧.٠	الثاني
٣	إلقاء السلام	٢٢	١٥.٦	الثالث
٤	الإحسان إلي المحتاجين	١٤	٩.٩	الرابع
٥	عيادة المريض	١٠	٧.١	الخامس
٦	حب الرسول صل الله عليه وسلم	٦	٤.٣	السادس
٧	الاستئذان	٦	٤.٣	السادس مكرر
٨	العطف على الصغار	٦	٣.٥	السابع
٩	تبادل الهدايا	٣	٢.١	الثامن
١٠	طاعة الوالدين	٣	٢.١	الثامن مكرر
١١	مساعدة الاخرين	٣	٢.١	الثامن مكرر
١٢	حسن المعاملة	٢	١.٤	التاسع
١٣	الاعتذار من الخطأ	٢	١.٤	التاسع مكرر
١٤	الصداقة	٢	١.٤	التاسع مكرر
١٥	شكر المحسن	٢	١.٤	التاسع مكرر
١٦	احترام الكبار	١	٠.٧	العاشر
	إجمالي تكرار القيم الاجتماعية	١٤١		

- **القيم الذاتية والاجتماعية ونسبتها في البرنامج الرابع شطور الشطور.**

- **أ- القيم الذاتية المشاهدة في البرنامج الرابع (شطور الشطور)**

يتضح في الجدول رقم (١٣) أن إجمالي تكرار القيم الذاتية في البرنامج الرابع (شطور الشطور) حوالي ٢٢٠ قيمة ذاتية، واحتلت " ذكر الله " المركز الأول من حيث تكرار القيم، حيث بلغت نسبتها ٣٣,٦٪، فقيمة " نظافة المكان" حيث احتلت المركز الثاني بنسبة ١٩,١٪، فقيمة " المحافظة على البدن من الأذى " في المركز الثالث بنسبة ١٠,٠٪، فقيمة " الإيمان " في المركز الرابع بنسبة ٩,١٪، وجاء في المركز الخامس قيمة " الاعتراف بالخطأ " بنسبة ٨,٢٪، فقيمة السعادة، وقيمة " المثابرة " بنسبة ٤,١٪ في المركز السادس، فقيمة "الصبر" في المركز السابع بنسبة ٣,٦٪، فقيمة المحافظة على مقتنيات المنزل، وقيمة الاعتزاز بالدين في المركز الثامن بنسبة ١,٨٪، فقيمة ممارسة الرياضة بالمركز التاسع بنسبة١,٤٪، فقيمة نظافة الجسم في المركز العاشر بنسبة ٠,٩٪ ، بينما جاءت قيم الأمانة، والترشيد، والصدق، والصراحة، وتحمل المسؤولية في المركز الحادي عشر بنسبة ٠,٥٪.

الجدول رقم (١٣) ترتب القيم الذاتية في برنامج شطور الشطور بحسب نسبة القيم الذاتية فيه.

م	القيمة	التكرار	النسبة %	ترتيب القيم الذاتية
١	ذكر الله	٧٤	٣٣.٦	الاول
٢	نظافة المكان	٤٢	١٩.١	الثاني
٣	المحافظة على البدن من الأذى	٢٢	١٠.٠	الثالث
٤	الإيمان	٢٠	٩.١	الرابع
٥	الاعتراف بالخطأ	١٨	٨.٢	الخامس
٦	السعادة	٩	٤.١	السادس
٧	المثابرة	٩	٤.١	السادس مكرر
٨	الصبر	٨	٣.٦	السابع
٩	المحافظة على مقتنيات المنزل	٤	١.٨	الثامن
١٠	الاعتزاز بالدين	٤	١.٨	الثامن مكرر
١١	الرياضة	٣	١.٤	التاسع
١٢	نظافة الجسم	٢	٠.٩	العاشر
١٣	الأمانة	١	٠.٥	الحادي عشر
١٤	الترشيد	١	٠.٥	الحادي عشر مكرر
١٥	الصدق	١	٠.٥	الحادي عشر مكرر
١٦	الصراحة	١	٠.٥	الحادي عشر مكرر
١٧	المسؤولية	١	٠.٥	الحادي عشر مكرر
	إجمالي تكرار القيم الذاتية	٢٢٠		

- **ب - القيم الاجتماعية المشاهدة في البرنامج الرابع (شطور الشطور)**

الجدول رقم (١٤) ترتب القيم الاجتماعية في برنامج شطور الشطور بحسب نسبة القيم الاجتماعية فيه

م	القيمه	التكرار	النسبه %	ترتيب القيم الاجتماعيه
١	طاعه الوالدين	١٦٦	٣٢.٧	الأول
٢	احترام الكبار	٧٩	١٥.٦	الثاني

٣	الرفق بالحيوان	٤٨	٩.٥	الثالث
٤	حب الرسول صل الله عليه وسلم	٤٦	٩.١	الثالث مكرر
٥	إلقاء السلام	٢٩	٥.٧	الرابع
٦	الاعتذار من الخطا	٢٧	٥.٣	الخامس
٧	الصداقه	٢٠	٣.٩	السادس
٨	حب الله	١٨	٣.٦	السابع
٩	حب الاخرين	١٦	٣.٢	الثامن
١٠	شكر المحسن	١٣	٢.٦	التاسع
١١	تبادل الهدايا	١٢	٢.٤	العاشر
١٢	ادب الحديث	٩	١.٨	الحادي عشر
١٣	رد السلام	٧	١.٤	الثاني عشر
١٤	حب الوطن	٥	١.٠	الثالث عشر
١٥	التعاون مع الاصدقاء	٤	٠.٨	الرابع عشر
١٦	مساعدة الاخرين	٤	٠.٨	الرابع عشر
١٧	التبسم في وجوه الاخرين	٣	٠.٦	الخامس عشر
١٨	التواضع	١	٠.٢	السادس عشر
	إجمالي تكرار القيم الاجتماعيه	٥٠٧		

يتضح في الجدول رقم (١٤) أن إجمالي تكرار القيم الذاتية في البرنامج الرابع (شطور الشطور) حوالي ٥٠٧ قيمة ذاتية، واحتلت قيمة طاعة الوالدين المركز الأول من حيث تكرار القيم حيث بلغت نسبتها ٣٢,٧٪، فقيمة احترام الكبار في المركز الثاني بنسبة ١٥,٦٪، فقيمة الرفق بالحيوان في المركز الرابع بنسبة ٩,٥٪ فقيمة حب الرسول صل الله عليه وسلم في المركز الرابع بنسبة ٩,١٪، فقيمة إلقاء السلام بنسبة ٥,٧٪ في المركز الخامس، فقيمة الاعتذار من الخطأ في المركز الرابع بنسبة ٥,٣٪، فقيمة الصداقة في المركز السادس بنسبة ٣,٩٪ فقيمة حب الله في المركز السابع بنسبة ٣,٦٪، فقيمة حب الآخرين في المركز الثامن بنسبة ٣,٢٪، فقيمة شكر المحسن في المركز التاسع بنسبة ٢,٦٪، فقيمة تبادل الهدايا في المركز العاشر بنسبة ٢,٤٪، فقيمة أدب الحديث في المركز الحادي عشر بنسبة ١,٨٪، فقيمة رد السلام في المركز الثاني عشر بنسبة ١,٤٪ فقيمة حب الوطن في المركز الثالث عشر بنسبة ١,٠٪، فقيمة التعاون مع الأصدقاء، وقيمة مساعدة الآخرين في المركز الرابع عشر بنسبة ٠,٨٪، فقيمة التبسم في وجوه الآخرين في المركز الخامس عشر بنسبة ٠,٦٪ ، فقيمة التواضع في المركز السادس عشر بنسبة ٠,٢٪.

- **القيم الذاتية والاجتماعية ونسبتها في البرنامج الخامس آداب الطعام والشراب.**

- **أ- القيم الذاتية المشاهدة في البرنامج الخامس (أنشودة آداب الطعام والشراب)**

الجدول رقم (١٥) ترتب القيم الذاتية في برنامج آداب الطعام والشراب بحسب نسبة القيم الذاتية فيه.

م	القيمه	التكرار	النسبه %	ترتيب القيم الذاتيه
١	اداب تناول الطعام	١٠٨	٨٥.٧	الاول
٢	السعادة	١٢	٩.٥	الثاني
٣	المحافظه على الجسم من الأذى	٦	٤.٨	الثالث
	إجمالي تكرار القيم الذاتيه	١٢٦		

يتضح في الجدول رقم (١٥) أن إجمالي تكرار القيم الذاتية في البرنامج الخامس " أنشودة آداب الطعام والشراب " بلغ ١٢٦قيمة ذاتية، واحتلت قيمة آداب تناول الطعام المركز الأول بنسبة ٨٥,٧٪، فقيمة السعادة في المركز الثاني وجاءت بنسبة ٩,٥٪، فقيمة المحافظة على الجسم من الأذى بنسبة ٤,٨٪ في المركز الثالث.

- **ب- القيم الاجتماعية المشاهدة في البرنامج الخامس (أنشودة آداب الطعام والشراب)**

الجدول رقم (١٦) ترتيب القيم الاجتماعية في برنامج آداب الطعام والشراب بحسب نسبة القيم لاجتماعية فيه.

م	القيمة	التكرار	النسبة %	ترتيب القيم الاجتماعية
١	طاعة الوالدين	٤٢	٧٠.٠	الاول
٢	أدب الحديث	١٢	٢٠.٠	الثاني
٣	إلقاء السلام	٦	١٠.٠	الثالث
إجمالي تكرار القيم الاجتماعية		٦٠		

يتضح في الجدول رقم (١٦) أن إجمالي تكرار القيم الاجتماعية في البرنامج الخامس " أنشودة آداب الطعام والشراب " بلغ ٦٠قيمة اجتماعية، واحتلت قيمة طاعة الوالدين المركز الأول بنسبة ٧٠,٠٪، فقيمة أدب الحديث في المركز الثاني وجاءت بنسبة ٢٠,٠٪، فقيمة إلقاء السلام بنسبة ١٠,٠٪ في المركز الثالث.

- **القيم الذاتية والاجتماعية ونسبتها في البرنامج السادس قشور الموز.**

- **أ- القيم الذاتية المشاهدة في البرنامج السادس (أنشودة قشور الموز).**

الجدول رقم (١٧) ترتيب القيم الذاتية في برنامج قشور الموز بحسب نسبة القيم الذاتية فيه.

م	القيمه	التكرار	النسبه %	ترتيب القيم الذاتيه
١	نظافه المكان	١٦	٦٦.٧	الاول
٢	الاعتراف بالخطا	٤	١٦.٧	الثاني
٣	ذكر الله	٤	١٦.٧	الثاني مكرر
إجمالي تكرار القيم الذاتيه		٢٤		

يتضح في الجدول رقم (١٧) أن إجمالي تكرار القيم الذاتية في البرنامج السادس (أنشودة قشور الموز) بلغ ٢٤قيمة ذاتية، واحتلت قيمة نظافة المكان المركز الأول بنسبة ٦٦,٧٪، فقيمة الاعتراف في المركز الثاني بالخطأ، فقيمة ذكر الله التي جاءت بنسبة ١٦,٧٪.

- **ب- القيم الإجتماعية المشاهدة في البرنامج السادس (أنشودة قشور الموز).**

الجدول رقم(١٨) ترتيب القيم الاجتماعية في برنامج قشور الموز بحسب نسبة القيم الاجتماعية فيه.

م	القيمه	التكرار	النسبه %	ترتيب القيم الاجتماعيه
١	الاعتذار من الخطا	٤	٣٣.٣	الاول
٢	احترام الكبار	٤	٣٣.٣	الاول مكرر
٣	العطف على الصغار	٤	٣٣.٣	الاول مكرر

إجمالي تكرار القيم الإجتماعيه	١٢		

يتضح في الجدول التالي أن عدد تكرار الجدول رقم (١٨) القيم الاجتماعية ١٢ قيمة، وهي قيم الاعتذار من الخطأ و احترام الكبار والعطف على الصغار، حيث جاءت بنسبة ٣٣,٣٪.

- **القيم الذاتية والاجتماعية ونسبتها في البرنامج السابع أنهض من نومي في الفجر** :

- **أ- القيم الذاتية المشاهدة في البرنامج السابع (أنهض من نومي في الفجر)**..

الجدول رقم (١٩) ترتيب القيم الذاتية في برنامج أنهض من نومي في الفجر بحسب نسبة القيم الذاتية فيه.

م	القيمة	التكرار	النسبة %	ترتيب القيم الذاتية
١	الإيمان بالله	٩٩	٦٩.٢	الاول
٢	ذكر الله	٢٢	١٥.٤	الثاني
٣	السعادة والسرور والفرح	٢٢	١٥.٤	الثاني مكرر
إجمالي تكرار القيم الذاتية		١٤٣		

يتضح من الجدول (١٩) أن إجمالي تكرار القيم الذاتية في البرنامج السابع (انهض من نومي في الفجر) بلغ ١٤٣ قيمة ذاتية، حيث جاء الإيمان بالله في المركز الأول بنسبة تبلغ ٦٩,٢٪، وجاء في المركز الثاني كل من قيمة ذكر الله وقيمة السعادة والسرور والفرح بنسبة ١٥,٤٪.

- **ب- القيم الإجتماعية المشاهدة في البرنامج السابع (أنهض من نومي في الفجر)**

الجدول رقم (٢٠) ترتيب القيم الاجتماعية في برنامج أنهض من نومي في الفجر بحسب نسبة القيم الاجتماعية فيه

م	القيمة	التكرار	النسبة %	ترتيب القيم الاجتماعية
١	التبسم في وجوه الاخرين	١١٠	٥٠.٠	الاول
٢	طاعة الوالدين	٥٥	٢٥.٠	الثاني
٣	إحترام الكبار	٢٢	١٠.٠	الثالث
٤	التعاون مع الاسرة	٢٢	١٠.٠	الثالث مكرر
٥	العطف على الصغار	١١	٥.٠	الرابع
إجمالي تكرار القيم الإجتماعية		٢٢٠		

يتضح من الجدول (٢٠) أن إجمالي تكرار القيم الاجتماعية في البرنامج السابع (أنهض من نومي في الفجر) بلغ ٢٢٠ قيمة ذاتية، حيث جاء التبسم في وجوه الآخرين في المركز الأول بنسبة تبلغ ٥٠,٠٪، فطاعة الوالدين في المركز الثاني بنسبة ٢٥,٠٪، فقيمة إحترام الكبار في المركز الثالث، فقيمة التعاون مع الأسرة بنسبة ١٠,٠٪، فقيمة العطف على الصغار في المركز الرابع بنسبة ٥,٠٪.

- **مناقشة النتائج** :

- **المنظومة القيمية التي تقدم لطفل ما قبل المدرسة في قناة المجد**:

- بلغ عدد القيم في المنظومة القيمية الواجب توفرها في برامج أطفال ما قبل المدرسة ٦٧ قيمة، وبلغ عدد القيم الذاتية فيها حوالي ٣٥ قيمة، أما عدد القيم الاجتماعية بها فيبلغ حوالي ٣٢ قيمة .

- بلغ عدد القيم الواردة في برامج قناة المجد للأطفال (عينة الدراسة) ٥٢ قيمة، وبلغ عدد القيم الذاتية فيها حوالي ٢٥ قيمة، أما عدد القيم الاجتماعية بها فيبلغ حوالي ٢٧ قيمة. وهذا يدل على ثراء برامج قناة المجد للأطفال، (عينة الدراسة بالقيم الاجتماعية والذاتية)، بالإضافة إلى كونها مناسبة لطفل ما قبل المدرسة. وهذا يتفق مع دراسة(قادوس) حيث يرى ثراء مضمون برامج الأطفال الموجهة لطفل ما قبل المدرسة بالتلفاز بالقيم الأخلاقية. وأن أغلب القيم الأخلاقية المرغوب فيها المتضمنة ببرامج الأطفال بالتلفاز تلائم طفل ما قبل المدرسة. وبهذا تساهم برامج قناة المجد للأطفال بدرجة عالية في إكساب أطفال ما قبل المدرسة القيم (الذاتية والاجتماعية). وهذا يختلف مع دراسة علام التي ترى أن التلفاز يسهم بدرجة فوق المتوسطة في مساعدة الطفل على احترام التعاليم الدينية، والالتزام بالقيم والأخلاق المرغوبة، واحترام الآخرين والتعاون معهم، بعكس رياض الأطفال التي تسهم بدرجة مرتفعة في ذلك، مما يجعل التطابق بين إسهام المؤسستين بدرجة فوق المتوسطة، بينما تتفق مع دراسة (قادوس) حيث وجد أن برامج أطفال ما قبل المدرسة تضمنت أغلب القيم الأخلاقية التي تسعى معلمات رياض الأطفال لغرسها لدى الأطفال. ولقد وجدت الباحثة أن برامج الأطفال في قناة المجد للأطفال " عينة الدراسة " تضمنت أغلب القيم (الذاتية والاجتماعية) الموجودة في منظومة القيم الواجب توافرها في بعض برامج قناة المجد للأطفال (لمرحلة ما قبل المدرسة من ٥- ٦سنوات)

- كان عدد القيم الذاتية التي ظهرت في برامج قناة المجد للأطفال (عينة الدراسة) حوالي ٢٥ قيمة، وكان عدد القيم الذاتية المتكررة حوالي ١٥٣٥قيمة. وجاءت قيمة " ذكر الله " في المرتبة الأولي من حيث عدد مرات ورودها بنسبة ٣٤,٠٪، بينما وردت قيمة " الإيمان بالله " في المركز الثاني نسبة ٢٠,٥٪، وهي بذلك تتفق مع دراسة (قادوس)،بحيث وردت في المركز الثاني، أي أن كلاهما جاء في مركز متقدم.

- كان عدد القيم الاجتماعية التي ظهرت في برامج قناة المجد للأطفال (عينة الدراسة) حوالي ٢٧قيمة، وكان عدد القيم الاجتماعية المتكررة حوالي ١٢١٢ قيمة. وجاءت قيمة طاعة الوالدين في المركز الأول، حيث حصلت على بنسبة ٢٧,١٪، فقيمة احترام الكبار في المركز الثاني بنسبة ٩,٥٪، فقيمة التبسم في وجوه الآخرين في المركز الثالث بنسبة ٩,٣٪.

- بلغ عدد القيم التي ذكرت في المنظومة القيمية الواجب توفرها في برامج أطفال ما قبل المدرسة، ولم تذكر في برامج قناة المجد للأطفال، حوالي ١٥ قيمة، وهي عشرة قيم ذاتية وخمس قيم اجتماعية.

- تفوقت القيم الذاتية من حيث عدد مرات ورودها في برامج قناة المجد للأطفال (عينة الدراسة) على القيم الاجتماعية، حيث حصلت القيم الذاتية على نسبة٥٥.٩٪، بينما حصلت القيم الاجتماعية المشاهدة على نسبة ٤٤.١٪. وهذا يختلف عن دراسة (القواسمة)، حيث كان عدد المنظومة القيمية عنده، وكما جاءت في تحليل مضمون برامج الأطفال، (١٢٨٨) قيمة فرعية ونقيضها ناتجة من تحليل ٢٤٠حلقة من برامج الأطفال. حيث أن القيم ا(الذاتية الاجتماعية) في دراسة الباحثة أكبر عددا منها في دراسة القواسمة برغم أن الحلقات التي تناولها (القواسمة) أكثر من عدد حلقات هذه الدراسة، وهذا يدل على الاهتمام الكبير الذي توليه القناة بالقيم في برامجها، وأن برامجها تربوية أكثر من كونها ترفيهية. وهي بذلك تتفق مع دراسة (الخلاقي) حيث جاء فيها أن نسبة ٩٠٪ من مجتمع الدراسة يرون أن برامج الأطفال في قناة المجد ذات غرض تربوي. ويتفق مع دراسة (الحارثي) في كونها ترى أن قناة المجد من القنوات الرائدة في مجال العناية بالقيم الإسلامية وغرسها في نفوس المشاهدين.
- بلغت نسبة ورود القيم بأسلوب لفظي حوالي ٣٩.٢٪، وجاءت بأسلوب ممارسة مع الحث عليها بنسبة تبلغ حوالي ٥١.٩٪، وجاءت بأسلوب تم استنتاجه (غير مباشر) بنسبة تبلغ حوالي ٨.٨٪. ويظهر هنا أن قناة المجد للأطفال اعتمدت في عرضها أغلب القيم على أن تكون بشكل ممارسة مع الحث عليها. وترى الباحثة أن هذا الأسلوب يتلاءم مع طفل ما قبل المدرسة الذي يتقبل ويستجيب لما يعرض عليه بأسلوب الممارسة مع الحث عليه أكثر من الأسلوب اللفظي، حيث أن الطفل يتوحد مع الشخصية أو النموذج الذي يقدم القيم ويحبها ويقتدي بسلوكها. فالطفل يحب التقليد في هذه المرحلة من عمره، وهو ما ذكرته الباحثة سابقا من أن الطفل يكتسب القيم التي تأتي على شكل سلوك ممارس بصورة أفضل وأحسن مما لو كانت بشكل لفظي مجرد لصعوبتها عليه. وهي بذلك تتفق مع دراسة (قادوس)، حيث وردت القيم الأخلاقية عيانية (أي تمثلت بشكل سلوك ملموس قريب من مدارك الطفل) في برامج الأطفال أكثر من ورودها مجردة، حيث جاءت بنسبة ٧٢.٥٩٪ من إجمالي عدد تكرارات ظهور القيم الأخلاقية، بينما وردت القيم الأخلاقية في برامج الأطفال مجردة (بمعني عرضت لفظيا فقط)بما يمثل نسبة ٤٧.٤١٪. وتتفق مع دراسة (الدقناوي)، حيث جاءت أساليب عرض القيم الإيجابية لفظيا بشكل ممارسة في المرتبة الأولى بنسبة ٤٦.٥٠٪، تليها لفظيا فقط في المرتبة الثانية بنسبة ٣٣.١٧٪، وجاءت قيم تم استنتاجها في المرتبة الثالثة بنسبة ٢٠.٣٣٪. وتختلف مع دراسة (رضا)، حيث أن القيم التي عرضت بشكل لفظي أتت في مقدمة القيم، فتلتها القيم التي كانت بشكل وعظ وإرشاد مباشر.

• المراجع :

١- أبو رزق، حليمة علي (١٤١٦) **توجيهات تربوية من القرآن والسنة في تربية الطفل.** الدار السعودية للنشر والتوزيع الطبعة الثانية.

٢- أحمد، سعيد مرسي . كوجك ،كوثر حسين (١٤٠٤) **تربية طفل ما قبل المدرسة** عالمي الكتب مصر الجديدة.

٣- البخاري، الإمام الحافظ أبي عبد الله محمد بن إسماعيل (١٤١٦,١٩٩٦) **صحيح البخاري**، الجزء الثالث والرابع، الطبعة الثانية، المكتبة العصرية للطباعة والنشر بيروت لبنان.

٤- بنجر، آمنة.(١٤١٩).**القيم الإسلامية الواجب إكسابها للطفل وعلاقتها ببعض المتغيرات الخاصة بمعلمة رياض الأطفال**. رسالة دكتوراه(غير منشورة) قسم التربية وعلم النفس، كلية التربية للبنات:الرياض.

٥- تشنكويتى، بيو(١٩٩٢) **التربية الأخلاقية في رياض الأطفال نقد وفكر وآراء تربوية.** ترجمة فوزي عيسى دار الفكر العربي القاهرة مصر.

٦- صادق، أبو الحسن (١٤١٨) **الإسلام وقضايا العصر الاجتماعية (وسائل الإعلام والأطفال، من وجهة نظر إسلامية)** الدورة الحادية عشرة لمؤتمر المجمع الملكي لبحوث الحضارات الإسلامية مؤسسة آل البيت (مآب)، عمّان، الأردن.

٧- الحارثي، فائز (١٤٢٨) **القيم التربوية الإسلامية المتضمنة في برامج الشباب بقناة المجد الفضائية.** رسالة ماجستير(غير منشورة). قسم التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربية، جامعة أم القرى :مكة المكرمة.

٨- حواشين، زيدان - حواشين، ومفيد (١٤١٦) **اتجاهات حديثة في تربية الطفل.** دار الفكر الطبعة الثانية.

٩-الجهني، ليلي سعيد(٢٠٠٤) **دور الرسوم المتحركة في إكساب طفل ما قبل المدرسة بعض القيم المرغوب فيها.** مجلة الطفولة العربية، طباعة الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية، العدد التاسع عشر.

١٠-الزيادي، احمد محمد .الخطيب ،إبراهيم ياسين (٢٠٠٠) **صورة الطفولة في التربية الإسلامية**

١١-معوض، محمد (د.ت) **المدخل إلى فنون العمل التلفزيوني.** دار الفكر العربي- القاهرة.

١٢-مسلم، أبو الحسين مسلم ابن الحجاج (١٤١٧-١٩٩٦) **صحيح مسلم بشرح الإمام محي الدين النووي المسمي المنهاج شرح صحيح مسلم بن الحجاج.** دار المعرفة - بيروت لبنان.

١٣-الشمسي، إبراهيم (١٩٩٤).**دور الإعلام في تنمية ثقافة الطفل (ثقافة الطفل شهادات محلية وعربية)** دائرة الثقافة والإعلام، حكومة الشارقة، جامعة الإمارات.

١٤- مصلح، عدنان عارف (١٩٩٠) **التربية في رياض الأطفال.** الطبعة الأولى، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمان - الأردن.

١٥-عبد الصمد، محمد كامل (١٤١٣) **مرشد مشرفات الحضانة ورياض الأطفال في العقيدة والسلوكيات الإسلامية**. الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الأولى.

١٦- عبد المقصود، حُسنية غنيمي (١٤٢٣) **المسئولية الاجتماعية لطفل ما قبل المدرسة**. دليل عمل دار الفكر العربي، الطبعة الأولى، القاهرة مصر.

١٧-عبد الهادي، ناول (١٩٩٦)**الطفل والإعلام**. مجلة التربية، مجلة فصلية محكمة، تصدر كل ثلاثة شهور ميلادية، العدد الرابع عشر بعد المائة، السنة الخامسة والعشرون ديسمبر.

١٨- الغروي، محمد (١٤٣٠) دعاة ومهتمون : أفلام الكرتون ليست ترفاً بل ضرورة بضوابط. جريدة عكاظ، ملحق الدين والحياة، الخميس ٢٤صفر الموافق فبراير ٢٠٠٩م / السنة الحادية والخمسون / العدد ١٥٥١٧ .

١٩- فليه، فاروق عبده .عبد المجيد ،السيد محمد (١٤٢٤) **الطفل العربي، الواقع والطموح**. دار المسيرة،عمان الأردن.

٢٠-القايدي، عيسى.(١٤٢٤) **برامج الأطفال التلفزيونية في القنوات الفضائية لدول الخليج العربي دراسة تطبيقية وتحليلية**. المدينة المنورة، دار الزمان للنشر والتوزيع.

٢١-قادوس، أشرف إبراهيم عبد الرحمن. (٢٠٠٢) **(القيم الأخلاقية في برامج الأطفال بالتلفزيون المصري) دراسة تحليلية لعينة من برامج أطفال ما قبل المدرسة** .رسالة ماجستير (غير منشورة)معهد الدراسات العليا للطفولة ،قسم الإعلام وثقافة الطفل جامعة عين شمس،مصر.

٢٢-القواسمة ،احمد حسن صالح**(٢٠٠٦) دراسة تحليلية للمنظومة القيمة التي تتضمنها برامج الأطفال في التلفزيون الأردني -القناة الثالثة -لدى طفل المدرسة من (٦-٩)سنوات**. رسالة دكتوراه قسم التربية الإسلامية كلية الدراسات العليا الجامعة الأردنية .الأردن

٢٣- الماجد، حمد (١٤٢٧) **بين نجاح "المجد "وتدشين" الرسالة "والرهانات المقبلة**. جريدة الشرق الأوسط ٢٥٥ صفر / العدد .٩٩٧٩

٢٤-محمد، عواطف إبراهيم (د،ت) **وحدة التنمية، الشعور الديني عند الأطفال**. المكتب العربي الحديث

٢٥- مرسي، محمد عبد العليم (١٤١٨) **الطفل المسلم بين منافع التلفزيون ومضاره**. الطبعة الأولي، مكتبة العبيكان –الرياض.

٢٦-هندي، صالح ذياب (١٩٩٠) **أثر وسائل الإعلام على الطفل**. الطبعة الأولى، جمعية عمال المطابع التعاونية، عمان - الأردن.

أ- موقع قناة المجد على شبكة الانترنت www.almajdtv.net / index .asp

ب- شريط فيديو يتضمن لقاءً مفتوحا مع سعادة الأستاذ فهد بن عبد الرحمن الشميمري، رئيس مجلس إدارة قناة المجد الفضائية ومديرها العام، ضمن فعاليات اللجنة الثقافية في جامعة أم القرى بتاريخ ١٤٢٧/١١/٤

****

البحث الثاني : ٣

" تشكل هوية الأنا وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة "

بحث مستل من رسالة دكتوراه في التربية

(تخصص علم النفس)

كلية التربية جامعة أم القرى – مكة المكرمة

إعـــداد :

أ / سلوى عبد المحسن عبد الله المجنوني

" تشكل هوية الأنا وعلاقتها ببعض المتغيرات لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة "

أ/ سلوى عبد المحسن عبد الله المجنوني

• **مقدمة** :

تعتبر الأسرة من أهم المؤسسات الاجتماعية المؤثرة إيجاباً أو سلباً في نمو الفرد البيولوجي والنفسي والاجتماعي بصفة عامة، ونمو هوية الأنا Ego identity بصفة خاصة. ولعل من أهم النظريات التي ربطت بين هذه الجوانب نظرية أريكسون Erikson النفسية الاجتماعية، والتي ركز فيها على الجانب الاجتماعي بما فيه الأسرة وخاصة الوالدين، من ناحية التأثير على نمو الأنا عند الفرد بوجه خاص، ونموه الشخصي بوجه عام، وذلك من خلال عرض ثمان مراحل يظهر في كل منها أزمة يعتمد حلها على العوامل النفسية الاجتماعية إما بالسلب أو الإيجاب، ومن خلال الحل الناجح لمثل هذه الأزمات تكتسب الأنا فاعلية أو قوة جديدة في كل مرحلة.

ويعتبر تشكل هوية الأنا خلال المراهقة من أهم هذه المراحل، حيث افترض أريكسون مرور المراهق بأزمة الهوية Identity crisis المفضية إما إلى تحقيق الهوية Identity achievement أو اضطراب الدور Role confusion، مما يعني أن الفرد في نهاية المراهقة وبداية الشباب يكون إمّا قد حقق هويته، أو أنه مازال في طور التحديد، أو أنه تبنى هوية سلبية لا تتفق مع معايير المجتمع. وللتحقق من صدق نظرية أريكسون، قام مارشا Marcia بتطوير مقابلة شبه بنائية يصنف الفرد من خلالها إلى أربع رتب للهوية تشمل (تحقيق، تعليق انغلاق، تشتت)، وذلك حسب وجود أو غياب كل من الأزمة Crisis و الالتزام Commitment، وقام من بعده آدمز وزملاؤه .Adams et al بسلسلة من الدراسات بهدف تطوير مقياس موضوعي لرتب هوية الأنا.

وأظهرت بعض الدراسات الغربية وجود علاقة دالة ما بين المتغيرات الأسرية أو الديموقرافية وتشكل هوية الأنا، من هذه الدراسات على سبيل المثال لا الحصر (Lovie, 1976; Cote and Levine, 1988; Imbimbo, 1995). وعلى الرغم من أهمية كشف هذه العلاقة، إلا أن هناك قلة من الدراسات العربية والمحلية التي تناولت موضوع تشكل هوية الأنا بوجه عام، وعلاقته بأحد المتغيرات التالية (غياب الوالدين؛ الجنس؛ العمر؛ حجم الأسرة) بوجه خاص ومن الأمثلة على هذه الدراسات (عبدالمعطي، ١٩٩١؛ محمد، ١٩٩١؛ المنيزل، ١٩٩٤؛ الغامدي، ٢٠٠٠).

وانطلاقاً مما سبق، ونتيجة لأهمية موضوع تشكل هوية الأنا من الناحية النظرية كاختبار لمصداقية نظرية أريكسون Erikson بصفة عامة، ونموذج مارشا Marcia بصفة خاصة كأداة لتفسير النمو النفسي الاجتماعي وتشكل

الهوية على عينة سعودية، ونظراً لأهميته التربوية والإرشادية، ولقلة الدراسات العربية والمحلية فيه، حاولت الدراسة الحالية كشف طبيعة الفروق في رتب هوية الأنا تبعا لبعض المتغيرات (غياب الوالدين، الجنس، العمر، حجم الأسرة)، وقد انتهت الدراسة على وجه الإجمال إلى وجود فروق بين الجنسين في تشكل هوية الأنا، في حين لم تظهر مثل هذه الفروق بشكل واضح تبعا لمتغير غياب الوالدين العمر؛ حجم الأسرة، ويرجع ذلك إلى تأثير العوامل الثقافية الاجتماعية التي تعيق عملية الاستقلال الذاتي للمراهقين مما يؤدي إلى تقليل الفروق في تشكل الهوية بينهم وزيادة من نسبة الأفراد في رتبة التعليق منخفض التحديد.

• **مشكلة الدراسة** :

يعتبر تشكل هوية الأنا Ego identity واحداً من أهم جوانب النمو التي تحدث عنها أريكسون Erikson (1963, 1968) في نظرية النمو النفسي الاجتماعي Psychosocial development حيث تنمو الأنا من خلال ثمانٍ مراحل متتابعة يواجه الفرد في كل منها أزمة معينة، يتحدد مسار نموه تبعا لطبيعة حلها إيجابا أو سلبا، ومتأثرا بعدة عوامل بيولوجية واجتماعية ثقافية وشخصية نفسية. وفي مرحلة المراهقة يتعرض الفرد لأزمة الهوية (تحقيق هوية الأنا Ego identity achievement مقابل اضطراب الدور Role confusion). وقد أثارت هذه الأزمة اهتمام العديد من الباحثين والمنظرين ومنهم مارشا Marcia (1966) الذي حاول من خلال أبحاثه التحقق من صدق نظرية أريكسون Erikson وترجم هذا المفهوم من خلال نموذجه المعروف عن رتب الهوية (التحقيق، التعليق، الانغلاق، التشتت) في مجالين هما الهوية الأيديولوجية والهوية الاجتماعية.

وقد أظهرت كثير من الدراسات أهمية العوامل الأسرية والاجتماعية في تأثيرها على تشكل هوية الأنا بشكل مباشر أو غير مباشر. ومن هذا المنطلق فإن مشكلة البحث في هذه الدراسة تتحدد من خلال طرح السؤال العام التالي:

هل يوجد فروق دالة إحصائياً في تشكل هوية الأنا تبعاً لبعض المتغيرات (غياب الوالدين، الجنس، العمر، حجم الأسرة) لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة؟

ومن خلال السؤال العام يمكن طرح تساؤلات البحث كالتالي:

- هل يوجد فروق دالة إحصائيا في تشكل هوية الأنا (الأيديولوجية الاجتماعية، الكلية) تبعا للغياب الوالدي لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة؟
- هل يوجد فروق دالة إحصائياً في تشكل هوية الأنا (الأيديولوجية الاجتماعية، الكلية) بين طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة؟
- هل يوجد فروق دالة إحصائيا في تشكل هوية الأنا (الأيديولوجية الاجتماعية، الكلية) تبعا للعمر لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة؟

- هل يوجد فروق دالة إحصائياً تشكل هوية الأنا (الأيديولوجية، الاجتماعية الكلية) تبعا لحجم الأسرة لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة؟

• المصطلحات الإجرائية :

• هوية الأنا Ego Identity:

تحدث أريكسون Erikson (1963, 1968) عن مفهوم هوية الأنا في المرحلة الخامسة من نظريته النفسية الاجتماعية، والتي يواجه المراهق خلالها أزمة هوية الأنا. و يرى أريكسون أن مصطلح هوية الأنا يشير إلى "حالة داخلية تتضمن الإحساس بالتفرد Individuality والوحدة والتآلف الداخلي Inner Wholeness and Synthesis، والتماثل والاستمرارية Sameness and Continuity المتمثل في إحساس الفرد بارتباط ماضيه وحاضره ومستقبله الإحساس بالتماسك الداخلي والاجتماعي Inner and Social Solidarity ممثلا في الارتباط بالمثل والشعور الاجتماعي الناتج عن هذا الارتباط " (الغامدي، ٢٠٠٠).

وبناءً على نظرية أريكسون Erikson في الهوية، قام مارشا Marcia (1966) بوضع نموذج لرتب هوية الأنا يمكن أن يصنف الفرد من خلاله إلى إحدى أربع رتب تحقيق؛ تعليق؛ انغلاق؛ تشتت، ويتم ذلك من خلال مقابلته الشبه بنائية Semi-Structured Interview، وبناءً على هذه المقابلة قام آدمز وآخرون بسلسلة من الدراسات لبناء مقياس موضوعي لرتب هوية الأنا (Adams et al., 1979; Grotevant and Adams, 1984; Bennion and Adams, 1986). واعتماداً على الأبحاث السابقة والإطار النظري لمارشا تم بناء المقياس الموضوعي لتشكل هوية الأنا في صورته النهائية ليشمل ٦٤ فقرة تقيس مجالي الهوية الأساسية (عبدالرحمن، ١٩٩٨؛ الغامدي، ٢٠٠٠) وهما:

• أ. هوية الأنا الأيديولوجية Ideological Ego-Identity:

وهي خاصة باختيارات الفرد الأيديولوجية في مجالات الحياة المختلفة ويتفرع منها أربع مجالات هي الهوية الدينية؛ السياسية؛ المهنية؛ وفلسفة الحياة.

• ب. هوية الأنا الاجتماعية أو العلاقات المتبادلة Interpersonal Ego-Identity:

وهي خاصة باختيارات الفرد في مجال العلاقات الشخصية الاجتماعية لذلك يمكن أن نطلق عليها هوية الأنا الاجتماعية، ويتفرع منها أربع مجالات هي الصداقة؛ طريقة الاستجمام أو الترفيه؛ الدور الجنسي؛ والعلاقة بالجنس الآخر. ويتحدد تشكل هوية الأنا في المجالين السابقين من خلال تحديد أربع رتب للهوية بناءً على وجود أو غياب معيارين هما أزمة الهوية Identity crisis أو الاستكشاف Exploration من جانب ، والالتزام Commitment من جانب آخر. ويمكن توضيح الرتب الأربعة (Berk, 1991; Newman and Newman, 1987) من خلال التالي:

- تحقيق هوية الأنا Ego Identity Achievement: الأفراد في هذه الفئة عاشوا فترة أزمة حقيقية واتخذوا قرارات بالفعل تجاه بدائل معينة، وقاموا بالالتزام تجاه تلك الاختيارات.
- تعليق هوية الأنا Ego Identity Moratorium: يمر الأفراد في هذه الفئة بأزمة ويقوموا بالاستكشاف ولكن التزاماتهم تكون غير واضحة لأنهم في بحث مستمر من بين البدائل التي تناسبهم.
- انغلاق هوية الأنا Ego Identity Foreclosure: لا يمر الأفراد في هذه الفئة بأزمة ولايقوموا بالاستكشاف، وذلك لقيامهم بالتزامات مبكرة في مواقع محددة وجاهزة من قبل الآخرين المهمين في حياتهم مثل الوالدين.
- تشتت هوية الأنا Ego Identity Diffusion: هؤلاء الأفراد ليس لديهم التزامات محددة ولا يوجد لديهم رغبة في الوصول إلى ذلك، وربما لم يمروا بأزمة، أو أنهم مروا بها ولكنهم لم يستطيعوا حلها لعدم قدرتهم على التوافق مع البيئة التي ينتمون إليها، مثل النكوص الذي يحدث لبعض الأفراد في رتبة تعليق هوية الأنا إلى الرتب الأقل نضجا، والتي عندها يظل الأفراد في رتبة التعليق لفترة طويلة.

وتتحدد درجة تشكل هوية الأنا إجرائياً في هذه الدراسة بالدرجة الخام المتحصل عليها في كل رتبة من رتب الهوية بمجالاتها المختلفة، كما تتحدد رتبة هوية الأنا الأيديولوجية والاجتماعية والكلية بمقارنة الدرجة الخام للمفحوص بالدرجة الفاصلة والمساوية للدرجة المقابلة للانحراف المعياري الإيجابي الأول (متوسط الدرجات الخام للمجموعة + قيمة الانحراف المعياري) لكل رتبة من رتب هوية الأنا الكلية وجانبيها الأيديولوجي والاجتماعي، وفقا لمقياس رتب هوية الأنا الموضوعي (Adams et al., 1979; Grotevant and Adams, 1984; Bennion, 1986). وعلى هذا الأساس يصنف الفرد في مقياس هوية الأنا الموضوعي (الغامدي، ٢٠٠٠؛ ٢٠٠١؛ Adams et al., 1979) وفقا للمعيار التالي:

- الرتب الخالصة Pure Status: يقع فيها المفحوص إذا كانت درجته الخام أعلى من الدرجة الفاصلة في رتبة واحد، بينما الرتب الثلاثة المتبقية تكون أقل من الدرجة الفاصلة.
- رتبة التعليق منخفضة التحديد Low Profile Moratorium Status: ويقع فيها المفحوص إذا كانت درجته الخام أقل من الدرجة الفاصلة لكل الرتب الأربعة ، وتدل على عدم النضج في تشكل هوية الأنا.
- الرتب الانتقالية Transitional Status: يقع فيها المفحوص إذا كانت درجته الخام أكبر من الدرجة الفاصلة في رتبتين فقط، ولأغراض البحث فقد تم تقسيمها إلى ثلاث رتب فقط، هي رتب انتقالية إيجابية والتي يكون التحقيق طرفا فيها، ورتب انتقالية وسطية بين التعليق والانغلاق، ورتب انتقالية سلبية والتي يكون التشتت طرفا فيها.

- الحالات المستبعدة: يقع المفحوص في هذه الحالة إذا كانت درجته الخام أكبر من الدرجة الفاصلة في ثلاث رتب أو أكثر، ويشير هذا الوضع إلى فهم التعليمات أو العبارات بطريقة خاطئة، أو لعدم الاهتمام والإهمال عند الإجابة.

• **غياب الوالدين** Parents absent

تحدد الدراسة الحالية هذا المصطلح إجرائياً بمجموعة الطلاب والطالبات من أفراد العينة الذين ينتمون إلى أسر تعاني من غياب الوالدين أو أحدهما بسبب الوفاة أو الطلاق أو الزواج بأخرى أو السفر لمدة طويلة.

• **الجنس** Gender:

تحدد الدراسة مصطلح الجنس إجرائياً بمجموعة الذكور ومجموعة الإناث من أفراد العينة الخاصة بطلاب وطالبات جامعة أم القرى في مكة المكرمة.

• **مستوى العمر** Age Level:

يعرف بدوي (١٩٧٧) المصطلح بأنه "المدة التي انقضت منذ ميلاد الفرد وتسمى العمر الزمني Chronological Age وبه تقسم حياة الإنسان إلى مراحل، وفقا لنمو الأفراد كمرحلة الطفولة ومرحلة الشباب ومرحلة الشيخوخة". وتحدد الدراسة المصطلح إجرائيا من خلال تمييز فئتين ينتمي إليها الفرد من عينة البحث وهما:

- نهاية المراهقة: تقع ما بين ١٨- ٢١ سنة.
- بداية الشباب: تقع ما بين ٢٢- ٢٥ سنة.

• **حجم الأسرة** Family Size:

تحدد الدراسة هذا المصطلح إجرائياً بعدد الأفراد في الأسرة (الأخوة والأخوات) والتي ينتمي إليها الفرد من عينة البحث وهي عبارة عن أربع فئات:

- الأسرة المكونة من ٥ أفراد فأقل.
- الأسرة المكونة من ٦ إلى ٧ أفراد.
- الأسرة المكونة من ٨ إلى ١٠ أفراد.
- الأسرة المكونة من ١١ فردا فأكثر.

• **أهمية وأهداف الدراسة** :

تعتبر أزمة هوية الأنا من مطالب النمو المهمة في المراهقة والمؤثرة على شخصية المراهق، وعلى الرغم من أهمية مثل هذا الموضوع إلا أن الدراسات في العالم العربي مازالت قاصرة، مما دفع الباحثة إلى إجراء مثل هذه الدراسة وذلك باستخدام مقياس موضوعي Bennion and Adams (1986) لتشكل هوية الأنا والقائم على نموذج مارشا Marcia (1966) ومن هذا المنطلق تهدف الدراسة الحالية إلى كشف طبيعة تشكل هوية الأنا لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى، ومدى تأثرها ببعض المتغيرات، وبما أن أهمية الدراسة ترتبط بأهدافها فإنه يمكن توضيح أهمية الدراسة في التالي:

• ١. من الناحية النظرية:

تعتبر من الدراسات المحلية القليلة التي تناولت موضوع هوية الأنا بوجه عام وعلاقته ببعض المتغيرات (غياب الوالدين؛ الجنس؛ العمر؛ حجم الأسرة)، لذلك فإنه من المتوقع أنها تساهم في تقديم فهم نظري لطبيعة هذه العلاقة وما تشملها من فروق في مجتمع له خصوصيته مثل المجتمع السعودي، وعليه فإنها تساهم في إثراء وجهة النظر عبر الثقافية Cross-cultural. ومن جانب آخر فهي قد تفيد من ناحية التحقق من صدق نظرية أريكسون بوجود أزمة هوية في المراهقة يحاول الفرد اجتيازها وتحقيق هوية سوية، كذلك التحقق من صدق نموذج مارشا Marcia من وجود أربع رتب لهوية الأنا، ومنه تحديد مدى صلاحية مقياس آدمز Adams وموضوعيته وإمكانية تطبيقه على البيئة السعودية.

• ٢. من الناحية التطبيقية:

من المتوقع أن تفيد نتائج الدراسة رجال التربية والتعليم في مختلف المجالات التربوية والإرشادية، وذلك بما تقدمه من نتائج قد تساعد في معرفة تأثير بعض المتغيرات مثل غياب الوالدين؛ العمر؛ الجنس؛ حجم الأسرة على شخصية الفرد والتي قد تعيق أو تساعد في الوصول إلى هوية سليمة، ومن هذا المنطلق فإنها قد تزود الآباء والمعلمين بالبيانات التي تساعدهم في تفهم حاجات المراهق، كما قد تفسر بعض الظواهر أو المشكلات السلوكية والأخلاقية التي يعاني منها المراهق مثل الجناح وتعاطي المخدرات والانتحار ولاسيما ارتفاع نسبة هذه الظاهرة في السنوات الأخيرة، كما قد تزودهم بمعلومات عن مدى صلاحية مثل هذه النظريات على المجتمع الإسلامي بوجه عام والمجتمع السعودي بوجه خاص، مما يعني توضيح أوجه الشبه والاختلاف ما بين تلك المجتمعات الغربية والمجتمع الإسلامي السعودي، وبالتالي تساعدهم في عملية دعم هوية المراهق من جميع الجوانب الدينية والمهنية والاجتماعية مما يسهل على المراهقين تحقيق هويتهم الشخصية والاجتماعية.

• حدود الدراسة :

يتحدد البحث الحالي بدراسة الفروق في هوية الأنا وفقاً لنموذج مارشا المبني على نظرية أريكسون في النمو النفسي الاجتماعي، وذلك تبعا لبعض المتغيرات (غياب الوالدين، الجنس، العمر، حجم الأسرة)، وباستخدام مقياس تشكل هوية الأنا الموضوعي في النسخة المعدلة لبنيون وآدمز Bennion and Adams (1986) والذي قننه الغامدي (٢٠٠١) على البيئة السعودية، ويستند مثل هذا المقياس على نموذج مارشا Marcia (1966) لرتب هوية الأنا. وقد طبقت الدراسة على عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة وذلك خلال العام الدراسي ١٤٢١هـ الفصل الثاني، ومن هذا المنطلق فإن صلاحية هذه الدراسة وإمكانية تعميمها يرتبط بالمتغيرات السالفة الذكر. كما أن استخدام نتائج هذه الدراسة خارج حدودها يجب أن يكون بحذر.

• **الإطار النظري** :

• **تشكل هوية الأنا** Ego Identity Formation :

يرى أريكسون أن نمو الأنا في المراهقة يحدث من خلال مواجهة أزمة الهوية حيث يواجه المراهق مطالب متعددة وتكون لديه أفكار متناقضة و أيديولوجيات مختلفة، وخيارات متنوعة، ويقوم بتجريب العديد من الأدوار، فهو يتسم بعدم التأكد عما يبحث عنه، لذلك يشعر بالاضطراب والقلق في هذه الفترة ويسعى إلى التخفيف من حدة توتره ومعاناته، وذلك بوضع أفكار ومعتقدات وأهداف خاصة به (عقل، ١٩٩٤؛ الأشول، ١٩٨٢). وهو يحاول إيجاد تكامل ما بين دوافعه وأهدافه وحاجاته، كما أنه بحاجة إلى وقت كبير حتى يحقق ذلك، وقد يواجه الكثير من الصعوبات التي تهدد وتعرقل جهوده المبذولة في سبيل تحقيق هويته (مسن وآخرون، ١٩٨٦). ويكون لديه رغبة ذاتية في البحث والتعمق في البدائل العديدة والتي تتناسب مع ميوله وقدراته ومما يسهل ذلك تفاعله مع الآخرين ومعرفة وجهات النظر المختلفة حول المجالات التي يود معرفتها ومناقشتها، فهذا هو الاكتشاف الحقيقي لميولهم وقدراتهم، وبها يستطيعون التميز بين مقومات الهوية وتحقيقها، فالهدف ليس الاستكشاف في حد ذاته ولكن القضية في مدى الاستكشاف والتحديد الأفضل للبدائل، سواء الفكرية أو المهنية أو في العلاقات الشخصية المتبادلة (عبدالمعطي، ١٩٩١). إلا أنه في نهاية المراهقة المتأخرة يكون قادراً على خلق صورة متكاملة لهويته، والتي تعبر عن الاعتراف بقيم معينة وتستخدم كأساس لاتخاذ القرارات في حياته اللاحقة، فالبحث عن الهوية هي الخطوة الأخيرة في عملية استدماج Internalization القيم الثقافية الخاصة بالمجتمع (Newman and Newman, 1987).

ومما تقدم يتضح أن عملية تحديد الهوية ليست عملية نمو نمطية، و لا هي سابقة التحديد يختار المراهق منها ما يشاء، ولكنها عملية ديناميكية تتوقف نتيجتها على شكل ونوع العوامل المتعلقة بالماضي والحاضر والمستقبل (إسماعيل ١٩٨٩). أيضا يعتمد تشكل الهوية على التوحدات Identifications التي تمت في المراحل السابقة ولكنها ليست أياً من هذه التوحدات ولا مجموعها، إلا أنها تعتبر نتيجة لعملية دمج تلك التوحدات التي تتضمن تجاهلا انتقائيا وتمثيلا تبادليا Selective Repudiation Mutual Assimilation مكونة وحدة تكاملية جديدة (الغامدي، ٢٠٠٠؛ ٢٠٠١).

ويشير عبدالرحمن (١٩٩٨) إلى وجود أربع جوانب رئيسية للإحساس بالهوية من وجهة نظر أريكسون وهي:

- الفردية Individuation: هي وعي الفرد بالاستقلال الذاتي وتحقيق هويته بشكل مستقل وواضح.
- التكامل Wholeness: هو الإحساس بالكمال الداخلي بالنسبة للصور المتناقضة التي يكونها الفرد عن ذاته، وينتج مثل هذا الإحساس عن عمليات

الأنا اللاشعورية، فالأنا السوية هي التي تناضل في سبيل تحقيق مثل هذا التكامل ضد التناقضات المختلفة، وبالتالي يتحقق الانسجام الداخلي كلما تقدم الفرد في النمو.

- التماثل والاستمرارية Sameness and Continuity: هو بذل مجهود واعٍ من أجل تحقيق التماثل الداخلي، والربط ما بين ماضي الفرد و حاضره وما هو متوقع الحدوث في المستقبل، بحيث يشعر الفرد أن الحياة التي يعيشها ملائمة له وأنه يسير في اتجاه له معنى بالنسبة له.
- التماسك الاجتماعي Social Solidrity: هو إحساس الفرد الداخلي بالمثاليات والقيم السائدة في مجتمعه ومدى تمسكه بها ودعم المجتمع له لتحقيق هذا التماسك.

وبناءً على افتراض أريكسون حول وجود أزمة نمو في كل مرحلة من مراحل نظريته وارتباط كل مرحلة بما يسبقها من مراحل، فإن حل أزمة الهوية في هذه المرحلة يعتمد على حل الأزمات في المراحل السابقة، وعلى هذا الأساس فإن حل أزمات النمو في الطفولة يساعد على الإحساس الموجب بالهوية، فالطفل الذي استطاع أن يحقق الاستقلالية في المرحلة الثانية يستطيع تحقيق الاستقلال الذاتي، والانفصال النفسي عن الوالدين في المراهقة، وبالمقابل فإن الحل الناجح لأزمة الهوية في هذه المرحلة يؤثر على حل أزمات المراحل اللاحقة (المنيزل ١٩٩٤). كما أن حل أزمة الهوية في المراهقة لا يعني أنه سوف يكون هناك استقرار في الهوية خلال الفترات اللاحقة من حياة الإنسان، ذلك أن الشخص الذي استطاع تحقيق هوية سوية يكون مرنا متوافقا ومنفتحا لتغيرات المجتمع، هذه الانفتاحية تؤكد الحالات العديدة لإعادة تشكل الهوية وتغيرها خلال دورة حياة الفرد (Santrock and Yussen, 1992).

ويؤدي فشل المراهق في حل الأزمة إلى تشتت الهوية، بحيث إنه لا يعرف من يكون؟ وما هي أهدافه؟ كما لا يكون لديه قيم ومعتقدات وأفكار معينة تميزه عن الآخرين، ولا أهداف يسعى إلى تحقيقها (عقل، ١٩٩٤). ويرى أريكسون أن كل شخص يخفي بداخله هوية سلبية، أو أن هناك أجزاءً من الهوية يعمد إلى إخفائها بداخله كأشياء غير مرغوب فيها، تظل في اللاشعور وتعتبر خارجة عن سيطرة هويته العامة، وتظهر في صورة السلوكيات الجانحة والعابرة من قبله وقد يختار المراهق الهوية السلبية كمحاولة يائسة منه " ليكون شخص ما " خاصة إذا كانت البدائل الإيجابية بعيدة المنال أو مستحيلة (Atwater, 1988). ويشير الغامدي (٢٠٠٠، ٢٠٠١) إلى وجود شكلين أساسيين لاضطراب هوية الأنا من وجهة نظر أريكسون هما:

- اضطراب الدور Role Confusion: يحدث عندما يفشل المراهق في تحديد أهداف وقيم معينة خاصة به، ويفشل في تبني أدوار شخصية واجتماعية وذلك ناتج عن فشل المراهق في خلق تكامل بين توحدات الطفولة حيث تتحول فترة التعليق المسموح بها اجتماعيا إلى نوع من الاضطراب الذي

يعمل على إعاقة المراهق لحل أزمة الهوية، وتمنعه من القيام بالتزامات محددة نحو أدوار معينة.

- تبني هوية أنا سالبة The Adaptation of a Negative Ego Identity: تعبر عن إحساس المراهق بالتفكك الداخلي Inner-fragmentation وهذا الإحساس أخطر من مجرد فشل المراهق في تحديد أدواره وأهدافه الشخصيةٍ منها والاجتماعية، بل يتعداه إلى دفعه للقيام بأدوار غير مقبولة اجتماعيا ومرتبطة بالعديد من مشكلات المراهقة مثل الجنوح تعاطي المخدرات، والانتحار.

• **رتب هوية الأنا** Ego Identity Status:

قام مارشا Marcia (1966, 1967, 1970, 1988) بعدد من الأبحاث للتحقق من صدق نظرية أريكسون Erikson حول وجود أزمة هوية في المراهقة وقد أعد لذلك مقابلة نصف بنائية Semi-Structured Interview حدد من خلالها أربع رتب للهوية مصنفة حسب وجود أو غياب كل من الأزمة Crisis والالتزام Commitment في خمسة مجالات شملت مجال الهوية المهنية والدينية، و السياسية، وهوية الأدوار الجنسية، وهوية المواعدة، ويمكن توضيح هذين البعدين في التالي:

- الأزمة Crisis أو الاستكشاف Exploration: وهي فترة من البحث النشط السابق لعملية اتخاذ القرارات المهمة بالنسبة للفرد، وذلك بغرض الوصول إلى أهداف محددة، قيم معينة، معتقدات ثابتة، ومنها الوصول إلى هوية محددة (Waterman, 1993).

- الالتزام Commitment: يعرفه مارشا Marcia (1966) على أنه درجة الاستثمار الشخصي الذي يظهره الفرد في قيمه وأهدافه ومعتقداته. كما يضيف بيرزونسكي Berzonsky (1988) إلى ذلك أنه تركيب ذاتي ثابت للأنا، يعبر عن نوع من الاستقرار والتماسك النهائي لمسارات معينة من الأحداث بحيث تصبح تركيبة الهوية نفسها منظمة لتلك الالتزامات.

وفيما يلي توضيح لرتب هوية الأنا الأربعة والسمات الشخصية للأفراد المنتمين إليها:

- تحقيق هوية الأنا Ego Identity Achievement: يمر المراهق في هذه الرتبة بأزمة هوية وذلك من خلال محاولة استكشاف ما يناسبه من أدوار على المستوى الأيديولوجي والاجتماعي، ولكنه في نهاية الأمر يتجاوز هذه الأزمة ويصل إلى حلول مناسبة لها، ويلتزم بأيدلوجيات معينة، وأهداف محددة، ذلك أنه يبحث في العديد من الاختيارات المهنية وكذلك القيم والأفكار والأهداف والأدوار المختلفة، ثم يتخذ قراره تبعا للشروط التي وضعها، حتى لو كانت مخالفة لاختيارِ والديه ورغباتهما، كما أنه يعيد تقييم معتقدات الماضي، مما يوفر حلولا تسمح له بالتصرف بحرية، هؤلاء الأفراد لا يتأثرون بالتغيرات المفاجئة التي تحدث في البيئة المحيطة، ولا بالتحولات غير المتوقعة، لكنهم يكونون قادرين على التوافق، ولاسيما أن

هذه الرتبة هي الأكثر نضجاً من الناحية النمائية مقارنة بالرتب الأخرى (Marcia, 1966).

- تعليق هوية الأنا Ego Identity Moratorium: تستمر خبرة الفرد في هذه الرتبة للأزمة دون تحقيق الالتزام، فهو في حالة بحث مستمر وبشكل واسع وعادة ما يكون مثل هذا الشخص في حيرة وقلق بسبب الاهتمامات الداخلية والمتعلقة بالأسئلة والاستفسارات غير القابلة للحل من وجهة نظره (Marcia, 1966). ورغم أنها مرحلة انتقالية تسهل وصول الفرد إلى رتبة التحقيق وتسمح له بالتجريب بصورة أوسع إلا أن طول هذه الفترة قد تؤثر سلبا على المراهق وتجعله يرتد إلى مراتب أقل نضجا مثل رتبتي الانغلاق والتشتت (محمد، ٢٠٠٠؛ Lefrancois, 1993).
- انغلاق هوية الأنا Ego Identity Foreclosure: لا يمر الشخص في هذه الرتبة بفترة أزمة، إلا أنه يظهر التزاما بما حُدد له من أدوار وأهداف، وعادة ما تكون هذه الالتزامات مرتبطة بالوالدين، فالشخص في هذه الرتبة يصبح كما يريد الآخرون أن يكون منذ صغره، لذلك يعاني من قصور في وضع الأهداف وفي تبني القيم والمعتقدات بشكل ذاتي، ويتميز بنوع من الصلابة في أفكاره ويشعر بالتهديد في المواقف التي لا تتفق مع قيم الوالدين (Marcia, 1966). ويرجع ذلك لنقص خبرات الفرد وتجاربه، وإلى عدم الثقة بالنفس التي تعتبر من الأمور المهمة لتحقيق هوية أنا متماسكة (Atwater, 1988; Berzonsky, 1988).
- تشتت هوية الأنا Ego Identity Diffusion: لا يمر الشخص في هذه الرتبة بأزمة، ولا يقوم بأي التزام، ذلك أنه لا يقرر شيئا بشأن المهنة ولا يهتم كثيرا بذلك، ورغم أنه يفضل مهنة معينة إلا أنه لا يملك المعلومات المهمة الخاصة بها، وتتشابه هذه الرتبة مع رتبة تعليق الهوية بعدم وجود الالتزامات، إلا أنها تختلف معها في شكل الصراع المتعلق بهذه الالتزامات (Marcia, 1966). ويفترض آرشر و وترمان Archer and Waterman (1983) أن كل فرد يكون مشتتا بصورة أولية وهو بحاجة إلى تحقيق هويته، إلا أن التغيرات التي تحدث له عند البلوغ سواء الجسمية، أو النفسية، أو الاجتماعية، أو المعرفية، قد تساعد على استمرارية حالة التشتت لديه، وفي المراهقة المبكرة لا يكون لدى المراهق القدرة المعرفية للتفكير الإجرائي الشكلي، والذي يساعده في عملية البحث والاستكشاف للهوية، ذلك أنه غير قادر على عقد مقارنة بين البدائل على الرغم من توفر معلومات مناسبة لديه عنها، وغير قادر على مناقضة المعلومات من أجل عمل اختيارات، وغير قادر على تفعيل مهاراته وقدراته، لذلك يكون من الصعب عليه الوصول إلى تحقيق الهوية في فترة المراهقة المبكرة.

• الدراسات السابقة:

توجد العديد من الدراسات الغربية التي تناولت موضوع هوية الأنا وعلاقتها بالعديد من المتغيرات. ورغم ذلك فهناك قصور على حد علم الباحثة في مثل هذه الدراسات في بعض المتغيرات التي تناولتها الدراسة مثل حجم الأسرة

فبالرغم من البحث المستمر لهذه المتغير إلا أنه لم يتم الحصول إلا على دراسات قليلة جدا. ومن جانب آخر فهناك قصور في الدراسات العربية على حد علم الباحثة التي تناولت موضوع هوية الأنا خصوصا فيما يتعلق بنموذج مارشا لرتب هوية الأنا. ومن هذا المنطلق تعتبر هذه الدراسة تطويراً لفهم تشكل هوية الأنا في علاقتها ببعض المتغيرات مثل غياب الوالدين؛ الجنس؛ العمر؛ وحجم الأسرة. وفيما يلي عرض للدارسات السابقة في مجال متغيرات البحث:

• دراسات تناولت الغياب الوالدي وتشكل هوية الأنا:

دراسة امبيمبو Imbimbo (1995) على ٥٧ أنثى و٣٩ ذكراً، من سن ١٥ إلى ١٧ سنة ممن ينتمون إلى أسر تحت وصاية الأم غير المتزوجة، والتي انفصلت عن زوجها قبل أربع سنوات أو أكثر من وقت الدراسة، وبمتوسط عمري للمفحوصين وقت الانفصال أو الطلاق ٨ سنوات وشهر واحد، وقد تبين من نتائجها وجود فروق بين الجنسين في مجال العمل والعلاقة بالجنس الآخر، والاتجاه نحو الدور الجنسي لصالح الإناث إحصائيا، حيث تبين أنهن أكثر تحقيقا لهويتهن، وأكثر قدرة على الاستكشاف والالتزام العملي مقارنة بالذكور في هذه الدراسة وبالإناث في الدراسات الأخرى، ولقد فسر الباحث ذلك على أساس أن الأمهات في الأسر المطلقة نماذج قوية للدور بالنسبة لبناتهن وهذا يدفعهن إلى الاعتماد على النفس، والتفكير السليم في البدائل المهنية، ومما يشجعهن على ذلك تأمين مستقبلهن ودعم أمهاتهن، ذلك أنهن يحققن الآمان من خلال العمل بدل من الاعتماد على زوج يؤمن مستقبلهن، وعلى العكس من ذلك يكون الذكور أكثر انغلاقا وتعليقا من الإناث في مثل هذه الأسر، ومن الذكور في الأسر السليمة ذلك أن الذكور تحت وصاية الأمهات يتشككون في دورهم الجنسي وعلاقتهم مع الجنس الآخر، نتيجة لعدم وجود نموذج الأب للتوحد معه. وفي نتيجة مخالفة في دراسة كلير ودي Clair and Day (1979) على ٨٠ طالبة من المدارس الثانوية أعمارهن بين ١٧ و١٨ سنة، طبقت عليهن مقابلة مارشا لرتب هوية الأنا وجدا أن المراهقات المحققات للهوية ينتمين إلى أسر منهارة بشكل أكبر من المراهقات في الرتب الأخرى، حيث وجد أن ثلثي المحققات للهوية ينتمين إلى أسر ممزقة بالطلاق أو وفاة أحد الوالدين مقارنة بأقل من ٢٠٪ من المراهقات في الرتب الأخرى، وتبين هذه النتيجة أن تمزق الأسرة وتحطمها قد لا يمنع المراهقات من تحقيق الهوية وليس بالضرورة أن يكون له تأثيرات عكسية عليهن.

وقد وجد سترتميتر Streitmatter (1987) في دراسته على ٢٦٥ طالب في الصف السابع لدراسة العلاقة بين الجنس والوضع الأسري وهوية الأنا، وقوع نسبة كبيرة من المراهقين من أسر سليمة في رتبة انغلاق الهوية مقارنة بالمراهقين من أسر مفككة حيث سجلوا أعلى نسبة في رتبة تشتت الهوية. وقد وجدت نتائج مقاربة في دراسة أوسنفورت Ossenfort (1998) على ١٦٢ طالب جامعي بهدف كشف تأثير المتغيرات الأسرية والعرقية على نمو هوية الأنا، وجد أن الأفراد الذين حصلوا على درجات مرتفعة في نمو هوية الأنا يقيّمون أسرهم

على أنها أكثر توازناً مقارنة بالأفراد الذين حصلوا على درجات منخفضة في نمو هوية الأنا.

وفي العالم العربي وجد عبدالمعطي (١٩٩١) في دراسته على ٢٦٥ مفحوص من الجنسين وبمتوسط عمري ٢١.٤ وباستخدام مقابلة مارشا من تعريب الباحث، أن هناك فروقا دالة بين رتب الهوية تبعاً لأساليب المعاملة الوالدية، حيث تزداد نسبة الوقوع في رتبة تحقيق الهوية مع استخدام الأساليب الإيجابية، فالأفراد في رتبة تحقيق الهوية أكثر إحساسا بالتكافؤ مع الوالدين والتقبل الوالدي، أما الأفراد في رتبة تعليق الهوية يشعرون بالاستقلال والتحرر من السيطرة في علاقتهم مع الوالدين، بينما الأفراد في رتبة انغلاق الهوية فإنهم يشعرون بالحماية ونقص التقبل من والديهم، بينما الأفراد في رتبة تشتت الهوية يشعرون بالرفض والانفصال عن الوالدين وخاصة الأب، ومن جانب آخر وجدت الدراسة فروقا في رتب هوية الأنا تبعا لنوع الرعاية الوالدية (العيش مع الوالدين، وفاة أحدهما الطلاق)، حيث كانت أعلى نسبة للأفراد الذين يعيشون مع الوالدين في رتبتي تحقيق وتعليق الهوية، وعلى العكس من ذلك كانت أعلى نسبة للأفراد من أسر مطلقة في رتبتي تشتت وانغلاق الهوية فكلما زادت النسبة كان الاتجاه نحو الرتب الأقل نضجا.

- **دراسات تناولت الفروق بين الجنسين وتشكل هوية الأنا:**

هناك العديد من الأساليب و الطرق لدراسة الفروق بين الجنسين في تشكل الهوية، ومن هذه الأساليب طريقة الاستكشاف والالتزام، ودراسة الجوانب التي يحدث فيها نشاط للهوية، والوقت الذي يحدث فيه نشاط للهوية، ولقد أظهرت هذه الطرق وجود تشابهات بين الجنسين أكثر من الفروق بينهما في عملية تشكل الهوية (Archer, 1993).

ورغم وجود دراسات توضح الفروق بين الجنسين، إلا أنها تختلف من حيث تجاه هذه الفروق، فمن الدراسات التي تؤيد وجود فروق بين الجنسين تجاه مجموعة الإناث، دراسة جروتيفانت وآدمز Grotevant and Adams (1984) التي هدفت إلى تطوير مقياس موضوعي لتقييم هوية الأنا في المراهقة، وذلك بإجراء ثلاث دراسات متتابعة، الأولى والثانية تمت سويا في جامعة تكساس Texas على عينة قوامها ٣١٧ طالب (١١٣ ذكور، ٢٠٤ إناث) بينما تمت الدراسة الثالثة بشكل منفصل وطبقت على ٢٧٣ طالب (١٨٣ ذكر ١٣٥ أنثى) من جامعة أوته Utah، وقد بينت النتائج وجود فروق دالة بين الجنسين في رتب هوية الأنا، فقد كانت الإناث أكثر تحقيقا لهويتهن، وأقل تشتتا وتعليقا مقارنة بالذكور. هذا ما أيدته دراسة ديلايس و جرنيقان Dellas and Jernigan (1987) على طلاب السنة الأولى في كلية القوات الجوية، إذ دلت نتائجها على وجود فروق بين الجنسين في رتب هوية الأنا، حيث تبين أن الإناث أقل انغلاقا وتشتتا، وأكثر تعليقا في هويتهن مقارنة بالذكور إلا أنه لا يوجد فروق بين الجنسين في رتبة تحقيق الهوية، مثل هذه النتائج

تعكس إجابات الإناث على أسئلة المقابلة، التي من خلالها أوضحن سبب اختيارهن لهذه الوظيفة، فهن غير متأكدات من دخولهن الكلية فهذه الوظيفة غير متاحة لهن من قبل، بينما كان اختيار الذكور قائما على أساس أنها وظيفة مرموقة أو أنها تقليدية في العائلة. ومن أحدث الدراسات التي تؤيد مثل هذه النتائج دراسة بيرسون وورودجرز Pearson and Rodgers (1998) على ١٩٧ فرد من الجنسين، منهم ٤٩ طالبا مبتدئا من الصف الأول، ٨٥ طالبا من الصف ما قبل الأخير، و٦٣ طالبا في سنة التخرج، أعمارهم تتراوح ما بين ١٨-٢٣ سنة، حيث دلت النتائج على وجود فروق دالة بين الجنسين في رتب هوية الأنا سجل الإناث خلالها درجات أعلى في رتبتي تعليق و تحقيق الهوية مقارنة بالذكور، إلا أن نتائج التحليل الإحصائي للأبعاد الفرعية (الأيديولوجية الاجتماعية) لم توضح فروقا دالة بين الجنسين، ومع ذلك فإن الشكل الذي ظهرت به النتائج يوحي بأن الذكور يعملون على موضوعات الهوية الأيديولوجية والاجتماعية كل على حدة، بينما يعمل الإناث على كلا البعدين في وقت واحد.

وعلى العكس من ذلك تبين من نتائج العديد من الدراسات، وجود فروق بين الجنسين تجاه مجموعة الذكور من هذه الدراسات على سبيل المثال، دراسة آدمز وفيتش Adams and Fitch (1982) الطولية لرتب هوية الأنا ونمو الأنا أثناء المراهقة، وذلك لمعرفة الفروق بين الجنسين من جهة، والفروق بين الفئات العمرية من جهة أخرى، على ١٨٤ مفحوص (٦٥ذكرا، ١٨٣ أنثى) من طلاب السنة الأولى والثانية والثالثة في جامعة أوته Utah خلال العامي ١٩٧٦ و١٩٧٧ وباستخدام مقابلة مارشا لقياس رتب هوية الأنا، واختبار لوفنجر Loevinger لتكملة الجمل الناقصة لقياس نمو الأنا، وقد بينت النتائج وجود فروق بين الجنسين في تشكل هوية الأنا لصالح الذكور إحصائيا، ذلك أن الإناث يقعن في رتب الهوية الأقل نضجا، وهنا لابد من أخذ النتيجة في الاعتبار، ذلك أن مقابلة مارشا في هذه الدراسة تعتمد على المجال الأيديولوجي (المهنة، السياسة، الدين) فقط بينما تهمل مجال العلاقات المتبادلة.

كما أن هناك دراسات قد بينت فروقاً بين الجنسين في طبيعة النمو دون الإشارة لدرجة النضج بصفة عامة، هذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة قلقان Gilligan عام ١٩٨٢ (Cited in Papalia and Olds, 1990) من أن النساء في مجتمعات مختلفة يحققن هويتهن في المجال الاجتماعي بشكل أكبر من المجال الأيديولوجي، وذلك لإحساسهن بالمسئولية نحو رعاية الأشخاص الآخرين فهن يحققن هويتهن عن طريق التعاون بدلا من المنافسة. هذا ما أيدته دراسة ميوس وديكوفيتش Meeus and Dekovic (1995) بأن هناك فروقا بين الجنسين في الهوية الاجتماعية (العلاقات المتبادلة) والتي تعتبر أكثر أهمية للإناث من هوية الدراسة أو المهنة مقارنة بالذكور مما يعني أن الإناث يعتمدن في تحديد ذواتهن بشكل أكبر على العلاقات مثلما يحدث للأفراد في المراهقة

المتأخرة. وقد كانت هناك نتائج مشابهة باستخدام مقاييس مختلفة مثل مقياس MPD لقياس مراحل أريكسون الثمانية هذا ما أيدته دراسة لايتلي وآخرين Lytli et al. (1997) على ٣١٧ ذكر و ٣٣٢ أنثى من الصف السادس والثامن والعاشر من مدارس في مدن صغيرة ومتوسطة الحجم، وبينت النتائج وجود فروق بين الجنسين في تشكل الهوية، حيث يطور الإناث هوية الأنا الاجتماعية Interpersonal Ego Identity، وهوية الأنا الشخصية Intrapersonal Ego Identity، بينما أظهر الذكور هوية الأنا الشخصية فقط. ومن منظور آخر للفروق بين الجنسين في نضج الهوية، أجرى راسكن Raskin (1986) دراسة هدفت إلى كشف العلاقة ما بين رتب الهوية والألفة على عينة قوامها ٥٠ رجلا وامرأة من الراشدين تتراوح أعمارهم من ٢٢إلى٣٥ سنة، بمتوسط عمري ٢٩.٦٧، وذلك باستخدام مقابلة مارشا لقياس رتب هوية الأنا، ومقياس إكمال الجمل الناقصة، وكذلك مقياس يوفت Yufit للألفة والعزلة، وقد بينت النتائج وجود فروق بين الجنسين في مراحل النمو حسب نظرية أريكسون، حيث تنمو هوية الذكور أولا ثم يكون الإحساس بالألفة، بينما تنمو الألفة أولا عند الإناث ثم الهوية، أو أنهما ينموان معا، وتم التحقق من ذلك بإجراء مقارنة ما بين الجنسين في الفئة العمرية الأصغر سنا، حيث دلت نتائج الإناث على وجود أزمة ماضية أو حالية أكثر في المجال العائلي/ المهني وفي الدور الجنسي مقارنة بالذكور، إلا أن مثل هذه الفروق لم توجد في الأفراد الأكبر سنا.

ومن جهة أخرى هناك مجموعة من الدراسات التي لم تجد فروقاً بين الجنسين في رتب هوية الأنا. ومن هذه الدراسات دراسة بيرزونسكي Berzonsky (1985) لمعرفة إمكانية التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي المنخفض من خلال رتبة التشتت، وذلك على ٩٨ طالبا جامعيا (٥٥أنثى، ٤٣ ذكرا)، وبتطبيق مقابلة مارشا عليهم، أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الجنسين في رتب هوية الأنا الأربعة. وأيدت هذه النتيجة دراسة كروجر و هازلت Kroger and Haslett (1988) والتي هدفت إلى اختبار العلاقة المتوقعة بين أسلوب الارتباط الأولي ورتب هوية الأنا في المراهقة المتأخرة، وقد طبقت مقابلة مارشا على ٧٦ طالبا (٤١أنثى، ٣٥ ذكرا) من طلاب السنة الأولى في الجامعة، وقد دلت نتائجها على عدم وجود فروق بين الجنسين في رتب هوية الأنا. وباستخدام تكرارات الرتب للذكور والإناث المتحصل عليها من مقابلة مارشا وجد كوت وليفن Cote and Levine (1988) نفس النتيجة في دراستهما على ١٢٢ طالب جامعي (٥٧ ذكرا، ٥٦ أنثى) أعمارهم من ١٨إلى ٢٥ سنة وبمتوسط عمري ٢٢.٠٤. هذا ما أيدته أيضا دراسة كل من كريج براي و آدمز Craig-Bray and Adams (1988) بهدف اختبار فرض أريكسون الذي ينص على أن حل أزمة الهوية في المراهقة يسهل عملية تكوين علاقات الألفة في مرحلة الرشد المبكر، وقد أجريت الدراسة على ٨٤ طالبا (٢٣ ذكرا، ٢٥ أنثى) من السنة الأولى و النهائية في الجامعة، وبينت نتائجها عدم وجود فروق بين الجنسين في رتب هوية الأنا.

وفي البيئة العربية كانت هناك نتائج مشابهة بوجود تناقض في نتائج الفروق بين الجنسين، وذلك على الرغم من قلة الدراسات في مجال تشكل هوية الأنا بصفة عامة. فقد وجد عبدالمعطي (١٩٩١) في دراسته على ٢٦٥ طالب (١٣٩ ذكر، ١٢٦ أنثى) من السنة الثالثة بكلية التربية جامعة الزقازيق، أعمارهم من١٩ إلى ٢٢ سنة، عدم وجود فروق بين الجنسين في رتب هوية الأنا وفقا لمقابلة مارشا. هذا أيضا ما أيدته دراسة عبدالمعطي (١٩٩٣) والتي استخدم فيها المقياس الموضوعي المعدل لرتب هوية الأنا على عينة من طلاب الجامعة بلغت ٤٩٨ (٢٤٥ ذكر، ٢٥٣ أنثى)، وقد جاءت النتائج مؤيدة لسير نمو الهوية من التشتت إلى الانغلاق إلى التعليق وصولا إلى التحقيق لكلا الجنسين. وباستخدام مقياس مختلف عن ما استخدمه عبدالمعطي في الدراستين السابقتين، استخدم مرسي (١٩٩٧) في دراسته استبيانا لهوية الأنا من إعداده وفقا لنموذج مارشا بغرض القياس الكمي لمدى تحديد الشباب لهويتهم أو عدم تحديدهم لها، وذلك على عينة قوامها ١٦٤ مفحوص (٩٢ طالبا، ٧٢ طالبة) من السنة الثالثة والرابعة بكلية الآداب والعلوم في جامعة الزقازيق، وقد بينت النتائج عدم وجود فروق بين متوسط درجات الذكور ومتوسط درجات الإناث في درجة تحديد الهوية. وكنتيجة مخالفة لمثل هذه الدراسات، وجد محمد في دراسته (مذكورة في محمد، ٢٠٠٠) على ٣٠٣ مفحوص (١٨٥ ذكر، ١٤٥ أنثى) من طلاب السنة الأولى والرابعة في جامعة الزقازيق، أن هناك فروقا دالة عند مستوى ٠.٠١ بين الجنسين في رتب الهوية لصالح الذكور إحصائيا، حيث سجلوا نقاطا أكثر تكرارا في رتبة التعليق ثم الانغلاق، فالتحقيق و أقلها التشتت، بينما سجل الإناث درجات أكثر تكرارا في رتبة التعليق أولا ثم الانغلاق، فالتشتت وأقلها التحقيق، ومن جانب أخر كانت هناك فروق بين الجنسين في المفاهيم السياسية، والجنسية لصالح الذكور، بينما لم توجد فروق بين الجنسين في مجال الاختيار المهني والمفاهيم الدينية.

تظهر غالبية الدراسات نضج الإناث بشكل أسرع من الذكور في مجال العلاقات الشخصية المتبادلة، إذ يركز الذكور على جوهر العلاقات الشخصية المتبادلة وذلك فيما يقومون به، وليس مع من يكون ذلك (Kimmel and Weiner, 1995). وعلى العكس من ذلك يميل الذكور إلى تحقيق النضج في مجال الهوية الأيديولوجية خاصة في بعد المهنة في وقت مبكر مقارنة بالإناث وهذا يتفق بدرجة كبيرة مع ثقافة المجتمع الذي ينتمي إليه الأفراد (إسماعيل ١٩٨٩). هذا ما أيدته دراسة يلديريم Yildirim (1997) وذلك على ١٥٤مراهق و ١١٩مراهقة من طلاب المدارس الثانوية من مناطق ريفية ومدنية في تركيا فقد وجد أن الإناث لديهن ميل للأصدقاء والمدرسة في تأكيد هويتهن وهي تعكس اهتماماتهن بالعلاقات الشخصية والقيم التعليمية أكثر من الذكور كما وجد أن الإناث أكثر رمزية من الذكور في تأكيد الهوية الذاتية حيث إنهن يعطين أهمية للخبرات النفسية وكذلك العلاقات الاجتماعية بشكل أكبر من اهتمامهن بالمقتنيات المادية، وعلى الرغم من أن الذكور رمزيين بشكل

واضح إلا أنهم ينزعون بشكل أكبر إلى العناصر المادية والتي تلعب دوراً مهماً في عملية إثبات الذات لديهم.

• دراسات تناولت العمر وتشكل هوية الأنا:

أظهرت كثير من الدراسات الغربية نمو الأنا بوجه عام مع التقدم في العمر (Marten and Redmore, 1978; Redmore and Loevinger,1979). مما يعني نمو الهوية مع التقدم في العمر على اعتبار أن هوية الأنا أحد جوانب الشخصية المهمة في حياة الفرد، وقد أظهرت العديد من الدراسات مثل هذه العلاقة، ومن هذه الدراسات على سبيل المثال لا الحصر دراسة آدمز وفتيش Adams and Fitch (1982) على عينة قوامها ١٨٤ طالب وطالبة من السنة الأولى والثانية والثالثة بجامعة أوتو في عامي ١٩٧٦ و١٩٧٧ وباستخدام مقياس نمو الأنا ومقابلة مارشا، وقد دلت النتائج على وجود فروق دالة بين المجموعات في الصفوف المختلفة في النظام المدرسي الواحد، حيث أظهر نصف الأفراد تغيراً في مستوى الهوية، كما تبين أن نصف الطلاب المصنفين في رتبة الانغلاق قد تحولوا إلى الرتب الأكثر نضجا (تحقيق وتعليق) الهوية وذلك نتيجة لخلقهم موقفا تنافريا استطاعوا من خلاله إعادة تنظيم التفكير في الالتزامات.

كما قام كروجر وهازلت Kroger and Haslett (1988) بدراسة على ٧٦ طالباً وطالبة من السنة الأولى في الجامعة، ثم أعادا الاختبار مرة أخرى بعد عامين، وقد تبين من النتائج أن طلاب السنة الأولى الذين كانوا في رتبتي انغلاق أو تشتت هوية الأنا قد انتقلوا إلى الرتب الأكثر نضجا (تحقيق وتعليق) الهوية خلال التطبيق التالي في السنة الرابعة، وهذه النتائج تظهر وجود فروق عمرية بين الأفراد الأكبر سنا والأصغر سنا لصالح المجموعة الأولى. هذا أيضا ما أيدته دراسة كريج-براي و آدمز Craig-Bray and Adams (1988) في دراستهما على ٤٨ مراهقا من الجنسين أعمارهم تتراوح بين ١٨إلى ٢٢ سنة وبمتوسط عمري ١٩.٣١ سنة، حيث بينت النتائج وقوع أغلب طلاب السنة الرابعة في رتبتي (تحقيق، تعليق) هوية الأنا، بينما غالبية طلاب السنة الأولى يقعون في رتبتي (انغلاق، تشتت) هوية الأنا.

وفي البيئة العربية كانت النتائج مشابهة للدراسات الغربية. حيث وجد عبدالمعطي (١٩٩٣) في دراسته التي هدفت لكشف العلاقة ما بين بعض المتغيرات الأكاديمية وتشكل الهوية للشباب الجامعي، على ٤٩٨ طالب وطالبة من السنة الأولى والرابعة في الجامعة، وباستخدام المقياس الموضوعي المعدل لرتب هوية الأنا، أن غالبية طلاب السنة الأولى يقعون في رتبتي (انغلاق، تشتت) هوية الأنا بينما كان غالبية طلاب السنة الرابعة يقعون في رتبتي (تعليق، تحقيق) هوية الأنا. ونتائج مشابهة توصل إليها محمد (مذكورة في محمد، ٢٠٠٠) على عينة قوامها ٣٠٣ مفحوص من الجنسين، من طلاب السنة الأولى أعمارهم تتراوح ما بين ١٨- ١٩ سنة، وطلاب السنة الرابعة أعمارهم تتراوح ما بين ٢١- ٢٢ سنة في جامعة الزقازيق، وقد طبقت عليهم مقابلة مارشا لرتب هوية الأنا، ودلت النتائج

على وجود فروق بين المجموعتين في رتب هوية الأنا لصالح طلاب السنة الرابعة، ومن جانب آخر كان هناك فروق بين البنين في السنة الأولى ونظرائهم في السنة الرابعة، وفروق بين الإناث في السنة الأولى و نظيراتهن في السنة الرابعة، وذلك لصالح البنين والبنات في السنة الرابعة.

وفي البيئة المحلية وجدت نتائج مشابهة على الرغم من استخدام مقاييس تختلف عن المقاييس في الدراسات السابقة. فقد وجد المفدى في دراسته (١٩٩٢) على عينة قوامها ١٧٨ ذكر من مجموعات عمرية مختلفة (الطفولة، بداية المراهقة، نهاية المراهقة، الشباب) وذلك بهدف قياس عدم وضوح الهوية باستخدام اختبار العشرين جملة، ويتكون من سؤال واحد " من أنا؟ " يطلب من المفحوص الإجابة عنه بعشرين جملة مختلفة، وقد بينت النتائج أن هناك فروقا عمرية في وضوح الهوية وذلك بين الأفراد في بداية المراهقة ١٤- ١٥ سنة ونهاية المراهقة ١٨- ١٩ سنة لصالح الفئة الأكبر سنا، ذلك أن المراهقين في بداية المراهقة يعانون من عدم وضوح في الهوية، ومع التقدم في العمر والوصول إلى نهاية المراهقة يصبح الفرد قادرا على تحديد هويته. ورغم وجود مثل هذه النتائج إلا أنه يجب أخذ الحيطة والحذر عند التعامل معها، ذلك أن المقياس المستخدم في هذه الدراسة غير موضوعي وتصحيحه يعتمد على المصحح بدرجة كبيرة مما يعني احتمالية وجود أخطاء في النتائج، ومن جانب آخر فهذا المقياس لا يعتمد في إعداده على نموذج مارشا لرتب هوية الأنا مقارنة بالمقياس المستخدم في الدراسة الحالية.

• دراسات تناولت حجم الأسرة وتشكل هوية الأنا:

يوجد نقص في الدراسات التي تناولت حجم الأسرة وعلاقتها بتشكل الهوية إذ لم يتوفر للباحثة سوى دراستين هما دراسة هيث وجريجوري Heath and Gregory عام ١٩٧٥ على ٧٢ طالبا في الكلية حيث بينت النتائج أن الأسر كبيرة الحجم (أكثر من أربع أشخاص) يتميز الأفراد فيها بانعدام الاستكشاف والالتزام مما يعني وقوعهم في رتبة تشتت الهوية، بينما الأسر صغيرة الحجم (شخص أو اثنان) فلدى الأفراد فيها قدرة على الاستكشاف والالتزام، مما يعني وقوعهم في رتبة تحقيق الهوية، وأخيرا الأفراد في الأسر متوسطة الحجم (من ثلاثة إلى أربعة أفراد) فإنهم يقعون إما في رتبة انغلاق الهوية أو تعليق الهوية والدراسة الثانية أيدت هذه النتيجة حيث وجد فارجيس Varghese ١٩٨٢ على ٢٩٢ طالب من الجامعة، أنه بزيادة حجم الأسرة يقل اهتمام الوالدين بالطفل مما يقلل من فرص الاستكشاف، وهذا يعيق عملية تحقيق الهوية (عبدالمعطي ١٩٩١).

وفي البيئة العربية دلت نتائج دراسة عبدالمعطي (١٩٩١) على ٢٦٥ طالب وطالبة من الفرقة الثالثة في جامعة الزقازيق، طبقت عليهم مقابلة مارشا أن هناك فروقا في رتب الهوية تبعا لحجم الأسرة، حيث كانت نسبة كبيرة من متوقفي ومحققي الهوية من الأسر صغيرة الحجم، ونسبة كبيرة من منغلقي

ومشتتي الهوية في الأسر كبيرة الحجم، أما أبناء الأسر المتوسطة الحجم فقد كانت نسبهم متقاربة في رتب الهوية الأربعة.

رغم قلة الدراسات السابقة في هذا المجال إلا أنها تعبر بوجه عام عن وقوع الأفراد من الأسر كبيرة الحجم في رتب الهوية الأقل نضجا، بينما يقع الأفراد من الأسر صغيرة الحجم في رتب الهوية الأكثر نضجا، وأخيرا فإن الأفراد من الأسر متوسطة الحجم يعطون نتائج غير واضحة بالنسبة للوقوع في رتب الهوية.

- **فروض الدراسة** :

- لا توجد فروق دالة إحصائياً في تشكل هوية الأنا (الأيديولوجية الاجتماعية، الكلية) تبعا لغياب الوالدين لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً في تشكل هوية الأنا (الأيديولوجية الاجتماعية، الكلية) بين طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً في تشكل هوية الأنا (الأيديولوجية الاجتماعية، الكلية) تبعا للعمر لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة.
- لا توجد فروق دالة إحصائياً في تشكل هوية الأنا (الأيديولوجية الاجتماعية، الكلية) تبعا لحجم الأسرة لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

- **منهج الدراسة**:

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي المقارن في تصميم الدراسة وذلك لكشف طبيعة تشكل هوية الأنا لدى طلاب وطالبات جامعة أم القرى، ومنه تحديد الفروق بين المجموعات في تشكل هوية الأنا كمتغير مقاس في هذه الدراسة ومدى تأثير بعض المتغيرات (غياب الوالدين، الجنس، العمر، حجم الأسرة) على هذا التشكل. وتستخدم الباحثة هذا المنهج لمناسبة استخدامه عند المقارنة بين المجموعات.

- **مجتمع وعينة الدراسة**:

يتكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب وطالبات جامعة أم القرى في مكة المكرمة، وقد قامت الباحثة باختيار عينة عشوائية من هذا المجتمع لتطبيق مقياس هوية الأنا عليهم، حيث تم سحب عينة الإناث من مجاميع مادة القرآن الكريم بمستويات المختلفة (الأول والثاني والثالث والرابع)، كما تم سحب عينة الذكور من مجاميع مواد علم النفس على اختلافها، وقد بلغ عدد العينة النهائي ٤٧٤ فرد ٢٠٠ طالبة و٢٧٤ طالب وذلك بعد استبعاد الاستمارات التي لم تستكمل الإجابات أو الاستمارات التي حصلت على درجات أعلى من الدرجة الفاصلة في ثلاث رتب أو أكثر من رتب هوية الأنا.

• **أدوات الدراسة:**

• **مقياس هوية الأنا :**

استخدم الباحثة في هذه الدراسة المقياس الموضوعي لرتب هوية الأنا Objective Measure of Ego Identity Status (OM-EIS) والمبني على مقابلة مارشا النصف بنائية، وقد مر بسلسلة من الدراسات في سبيل تطويره وإخراجه في صورته النهائية. حيث قام آدمز وزملاؤه Adams et al. (1979) بأربع دراسات متتابعة لإخراج المقياس الموضوعي في صورته الأولية، ثم قام جروتيفانت وآدمز Grotevant and Adams (1984) بثلاث دراسات متتالية لتعديل المقياس عن صورته الأولى، وأخيرا قام بنيون وآدمز Bennion and Adams (1986) بدراسة على ١٠٦ طالب من الجنسين في جامعة أوته Utah أعمارهم مابين ١٨- ٤٥ سنة وبمتوسط عمري ٢٢.٦ سنة، وذلك بهدف التعديل اللغوي لعبارات مجال الهوية الاجتماعي لتكون أكثر مناسبة دون المساس ببناء المقياس، ومنها التحقق من صدق وثبات العبارات الجديدة، وقد دلت النتائج على تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الصدق والثبات.

• **تقويم الدرجات:**

يتم تقدير الدرجات الخام في مقياس رتب هوية الأنا الموضوعي (Grotevant and Adams, 1984; Bennion and Adams, 1986) عن طريق اجابة المفحوص على مفردات الاختبار وفق نظام لكرت Likert ذي المستويات الستة من "غير موافق" والتي يحصل عندها المفحوص على درجة واحدة إلى "موافق تماما" حيث يحصل على ست درجات، وتحسب الدرجة الكلية للرتبة الواحدة بجمع الدرجات للعبارات الخاصة بهذه الرتبة الأيديولوجية والاجتماعية، وبهذا يكون هناك أربع درجات خام للمفحوص لكل رتبة في كل مجال (أيديولوجي، اجتماعي، كلي)، وتتراوح الدرجات للرتبة في مجال معين ما بين ٨ درجات كحد أدنى إلى ٤٨ درجة كحد أعلى، ويتم تحديد رتب الهوية المختلفة من خلال مقارنة درجة المفحوص بالدرجة الفاصلة، وهي تساوي متوسط المجموعة مضاف إليها الانحراف المعياري.

ونتيجة لارتفاع قيمة الدرجة الفاصلة بحيث لا يتم تحقيقها في أي من الرتب، مما يعني وقوع كثير من الأفراد في رتبة تعليق الهوية منخفضة التحديد، قام جونز وآخرون Jones et al. (Cited in Adams, 1994) ببعض الدراسات لحل هذه المشكلة وذلك بإضافة نصف الانحراف المعياري إلى متوسط المجموعة للحصول على الدرجة الفاصلة التي تكون مطابقة أو مشابهة باستخدام انحراف معياري واحد، ورغم موافقة آدمز على هذه الطريقة إلا أنه ينصح بأخذ الحيطة والحذر عند استخدامها، وذلك لتجنب المبالغة في تصنيف الأفراد إلى رتب الهوية الخالصة على حساب الرتب الانتقالية المختلفة، ويرى الغامدي (٢٠٠٠) أن هذه الطريقة تؤدي إلى وقوع المفحوص في أكثر من رتبتين

مما يعني ارتفاعاً في نسبة الاستجابات المستبعدة وإضعاف الفروق بين المجموعات.

• **صدق المقياس** Validity:

تشير دراسة جروتيفانت وآدمز Grotevant and Adams (1984) إلى تمتع المقياس بدرجة من الصدق الظاهري Face V. حيث تم حسابه بواسطة عشرة خريجين قاموا بقراءة أوصاف رتب هوية الأنا، ثم قاموا بتصنيف الرتب على فئاتها الأربعة وكان المجموع الكلي لمن وافقوا على ٦٤ بنداً تقريباً ٩٦,٥٪. كما أنه يتمتع بدرجة مقبولة من صدق المحتوى Content V. حيث كان هناك ارتباط عال للمجالات الاجتماعية والأيديولوجية بين ٠,٧٨- ٠,٩٢مع المجال الكلي، وكان هناك ارتباط متوسط ما بين المجال الاجتماعي والمجال الأيديولوجي، وفي عينتي تكساس وأوته كان معامل الارتباط لرتبة تحقيق الهوية ما بين٠,٣٧- ٠,٣٨ أما رتبة تعليق الهوية ما بين ٠,٤٦- ٠,٥١ ورتبة انغلاق الهوية ما بين ٠,٦٣- ٠,٦٨ أما رتبة تشتت الهوية ما بين ٠,٤٦- ٠,٤٧، ومن جانب آخر تشير نتائج التحليل العاملي إلى وجود ستة عوامل مستقلة استوعبت ٨٨,١٪ من التباين في عينة تكساس؛ بينما كان هناك خمسة عوامل استوعبت ٨٤,٩٪ من التباين في عينة أوته، ويشير النقص في التمييز ما بين تعليق وتشتت الهوية في مجال السياسة بوجه خاص إلى أن غياب الالتزام السياسي يؤدي إلى استجابة متشابهة في هذه البنود الأربعة. كما يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق التلازمي Concurrent V. حيث تم حسابه عن طريق الدراسة الثالثة على ٤٤ مراهقا من المرحلة الثانوية وذلك بمقارنة نتائج تصنيف مقياس هوية الأنا الموضوعي المعدل مع معدلات الاستكشاف والالتزام المستمدة من مقابلة مارشا Marcia وقد أوضحت النتائج أن ستة من الارتباطات الثمانية والخاصة بالمجال الأيديولوجي دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فأقل وفي الاتجاه المتوقع، وكان اثنان من ثمان ارتباطات في المجال الاجتماعي دالا إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فأقل، وكان خمسة من الثمانية ارتباطات الخاصة بالمقياس الكلي دالة أيضا عند ٠,٠٥ فأقل، وكانت كل الارتباطات دالة في الاتجاه المتوقع، وبالنسبة للارتباطات غير الدالة، كان هناك اثنان فقط في الاتجاه المتوقع.

وتشير دراسة بنيون وآدمز Bennion and Adams (1986) من جانب آخر إلى تمتع المقياس بدرجة مقبولة من الصدق التميزي Discriminat V. حيث تم حسابه عن طريق معامل ارتباط بيرسون، الذي دل على الارتباط السلبي بين رتبتي تحقيق وتشتت هوية الأنا عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ للمجال الأيديولوجي وعند ٠,٠٥ للمجال الاجتماعي، وعند مستوى دلالة ٠,٠٠١ بالنسبة للعينة الكلية. كما يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق التقاربي Convergent V. حيث كان معامل ارتباط بيرسون بين المجال الأيديولوجي والاجتماعي لرتبة تحقيق الهوية موجب ودال، فقد بلغ بقيمة ٠,٤٦ للعينة الكلية، وبقيمة ٠,٥٤ لعينة الذكور وبقيمة ٠,٣٨ لعينة الإناث، وجميعها دالة عند مستوى ٠,٠٠١ ، كما بلغ معامل

الارتباط بين المجال الأيديولوجي والاجتماعي لرتبة تشتت الهوية ٠,٣٨ للعينة الكلية، و٠,٦١ لعينة الذكور، و٠,٢٢ لعينة الإناث وجميعها دالة عند مستوى دلالة ٠,٠٠١ في الغالب.

• **ثبات المقياس** Reliability:

تم حساب ثبات المقياس في دراسة جروتيفانت وآدمز Grotevant and Adams (1984) عن طريق إعادة الاختبار حيث كان الفرق بين التطبيقين أربعة أسابيع، وقد كان معامل الثبات للأبعاد الفرعية لكل من المجال الأيديولوجي والمجال الاجتماعي ما بين ٠,٨٢- ٠,٥٩ أما بالنسبة للهوية الكلية فقد كان معامل الثبات ما بين ٠,٦٣- ٠,٨٣. كما تم حساب الإتساق الداخلي و وجد أن معامل الثبات للابعاد الفرعية للمجال الأيديولوجي والاجتماعي في عينة جامعة تكساس Texas يتراوح ما بين ٠,٥١- ٠,٧٧، وفي عينة جامعة أوته Utah يتراوح ما بين ٠,٣٧ –٠,٧٧ ، أما بالنسبة لأبعاد الهوية الكلية فهي تتراوح ما بين ٠,٦٧ –٠,٨٤ في عينة تكساس، وما بين ٠,٤٢- ٠,٨٢ في عينة أوته.

وفي دراسة بنيون وآدمز Bennion and Adams (1986) تم حساب الاتساق الداخلي عن طريق معادلة آلفا كرونباخ وهو اتساق داخلي جيد إلى قوي لكل التدرجات الفرعية على أبعاد الهوية الأيديولوجية والاجتماعية، حيث تراوح معامل الثبات بين ٠,٦٢- ٠,٧٥ لأبعاد الهوية الأيديولوجية، بينما تراوح معامل الثبات بين ٠,٨٥- ٠,٨٠ لأبعاد الهوية الاجتماعية.

• **بعض مؤشرات الصدق والثبات للدراسة الحالية**:

أشارت الباحثة إلى صدق وثبات المقياس سواء كان ذلك في البيئة الأجنبية أو العربية أو المحلية، كما تم حساب الصدق والثبات للدراسة الحالية ووجد أنها مؤشرات جيدة، مما يعني مصداقية نظرية أريكسون ونموذج مارشا وإمكانية تطبيقها على عينة سعودية، وفيما يلي عرض لمؤشرات الصدق والثبات كما أظهرتها نتائج الدراسة الحالية:

• **١. صدق المحتوى**:

• **أ. العلاقات البينية كمؤشر لصدق المحتوى**:

تم قياس الارتباطات البينية بواسطة معامل ارتباط بيرسون، وقد كانت معاملات الارتباط التقاربية (والتي تشير إلى ارتباط رتبة في مجال ما مع نفس الرتبة في مجال آخر) موجبة ودالة عند مستوى دلالة ٠,٠٠٠١ ومتدرجة ما بين ٠,٨٨٢ كأعلى قيمة ارتباط و ٠,٣٧٣ كأدنى قيمة. ومن جانب آخر كانت معاملات الارتباط التباعدية (والتي تشير إلى ارتباط رتبة في مجال ما مع رتبة أخرى في نفس المجال أو في مجال آخر) على النحو التالي:

- تتسم العلاقات بين الدرجات الخام لرتبة تحقيق وتشتت الهوية في جميع المجالات بالسلبية، حيث تدرجت معاملات الارتباط بين - ٠,١٣٤ و- ٠,٣٢٣ وجميعها دالة عند ٠,٠٠٠١ في الغالب.

- تتسم العلاقات بين الدرجات الخام لرتبة تعليق وانغلاق الهوية في جميع المجالات بالإيجابية والضعف، حيث تدرجت معاملات الارتباط بين ٠,١١٧ و٠,٠٠٣ وهي قيم غير دالة إلا في معاملين فقط من معاملات الارتباط التسعة.
- رغم إيجابية ودلالة العلاقة بين الدرجات الخام لرتبة تحقيق الهوية في جميع مجالاتها مع الدرجات الخام لرتبة تعليق الهوية في مجاليها الاجتماعي والكلي والتي تدرجت معاملات الارتباط لها بين ٠,٣٢ و٠,٠٩٥ ودلالة متدرجة بين ٠,٠٠٠١ في الغالب و٠,٠٣٨، إلا أن ذلك لم يتحقق في المجال الأيديولوجي لرتبة التعليق مع رتبة التحقيق في جميع مجالاتها حيث كانت معاملات الارتباط سلبية وغير دالة.
- تتسم العلاقة بين الدرجات الخام لرتبة تحقيق وانغلاق الهوية في جميع المجالات بالإيجابية والميل إلى الضعف حيث تدرجت معاملات الارتباط بين ٠,١٣٩ و٠,٠٥٢ وقد تحققت الدلالة في ٦ ارتباطات من معاملات الارتباط التسعة.
- تميل الدرجات الخام لرتبة تشتت وتعليق الهوية في جميع المجالات للارتباط الإيجابي، حيث تدرجت معاملات الارتباط بين ٠,٣٩٢ و٠,٠٤٠، وقد تحققت الدلالة في ٧معاملات فقط عند مستوى دلالة ٠,٠٠٠١ في الغالب.
- تميل الدرجات الخام لرتبة تشتت وانغلاق الهوية في جميع المجالات للارتباط الإيجابي الدال، حيث تدرجت معاملات الارتباط ما بين ٠,٢٣٨ و٠,٠٢٠، وقد تحققت الدلالة في ٨ معاملات فقط عند مستوى دلالة ٠,٠٠٠١ في الغالب.

• ب. الصدق العاملي لرتب الهوية كمؤشر لصدق المحتوى:

تم استخدام التحليل العاملي للرتب بدلاً من المفردات وقد تبين إمكانية اختزالها إلى ٤ أبعاد بدلاً من ١٢ بعداً وهي (التحقيق؛ التعليق؛ الانغلاق التشتت)، وقد بلغ العامل الأول لرتب تحقيق الهوية في المجال الأيديولوجي ٠,٩٨ وفي المجال الاجتماعي ٠,٨٧ وفي الهوية الكلية ٠,٨٤، أما العامل الثاني لرتب انغلاق الهوية فقد بلغ في المجال الأيديولوجي ٠,٨٩ وفي المجال الاجتماعي ٠,٨٨ وفي الهوية الكلية ٠,٨٣ وقد بلغ العامل الثالث لرتب تعليق الهوية في المجال الأيديولوجي ٠,٩٨ وفي المجال الاجتماعي ٠,٨٤ وفي الهوية الكلية ٠,٨٢ أما العامل الرابع لرتبة تشتت الهوية فقد كان في المجال الأيديولوجي ٠,٩٧ وفي المجال الاجتماعي ٠,٨٣ وفي الهوية الكلية ٠,٧٧، كما بلغ مجموع نسبة المساهمة في التباين ٨٣٪.

• ٢. ثبات المقياس عن طريق التجزئة النصفية:

بحساب معامل الثبات في هذه الدراسة عن طريق التجزئة النصفية وذلك للعينة الكلية، وجد أنه يتمتع بمعامل ثبات عام يساوي ٠,٦٨ وبحساب معامل الثبات لعينة الذكور (٢٧٤ طالب) وجد أنه يتمتع بثبات يساوي ٠,٧١ ولعينة الإناث (٢٠٠ طالبة) وجد أنه يتمتع بمعامل ثبات يساوي ٠,٦٣.

• **٣. الاتساق الداخلي للمقياس:**

وبحساب الاتساق الداخلي للمقياس في هذه الدراسة، وجد أنه يتمتع باتساق عام بلغ ٠,٧٥ لكل الاختبار باستخدام آلفا كرونباخ على العينة الكلية (٤٧٤ ذكور وإناث)، وبلغ في عينة الذكور (٢٧٤) ٠,٧٦ وبلغ في عينة الإناث (٢٠٠) ٠,٧٤.

• **الدرجات الفاصلة للدراسة الحالية :**

تصنف الدرجات الفاصلة أفراد عينة الدراسة على أحد رتب الهوية تبعاً لقواعد التصنيف التالية:

- أ. الرتب الخالصة Pure Status: يقع فيها المفحوص إذا كانت درجته الخام أعلى من الدرجة الفاصلة في رتبة واحد، بينما الرتب الثلاثة المتبقية تكون أقل من الدرجة الفاصلة.
- ب. رتبة التعليق منخفضة التحديد Low Profile Moratorium Status: ويقع فيها المفحوص إذا كانت درجته الخام أقل من الدرجة الفاصلة لكل الرتب الأربعة، وتدل على عدم النضج في تشكل هوية الأنا.
- ج. الرتب الانتقالية Transitional Status: يقع فيها المفحوص إذا كانت درجته الخام أكبر من الدرجة الفاصلة في رتبتين فقط، ولأغراض البحث فقد تم تقسيمها إلى ثلاث رتب فقط، هي رتب انتقالية إيجابية والتي يكون التحقيق طرفا فيها، ورتب انتقالية وسطية بين التعليق والانغلاق، ورتب انتقالية سلبية والتي يكون التشتت طرفا فيها. ويتم حساب الدرجة الفاصلة من خلال القانون التالي: الدرجة الفاصلة = المتوسط + الانحراف المعياري. ويمكن توضيح الدرجات الفاصلة لرتب الهوية بمجالاتها المختلفة حسب عينة البحث الكلية (ن = ٤٧٤) من خلال الجدول التالي:

جدول (١) الدرجات الفاصلة لرتب الهوية (الأيديولوجية والاجتماعية).

أبعاد الهوية	المتوسط	الانحراف المعياري	الدرجة الفاصلة
تحقيق الهوية الأيديولوجي	٣٤.٢١	٥.٩٤٢	٤٠.١٥
تعليق الهوية الأيديولوجي	٢٧.٥	٦.٨٣٣	٣٤.٣٣
انغلاق الهوية الأيديولوجي	٢٤.٧٤٩	٦.٥٣٦	٣١.٢٨٥
تشتت الهوية الأيديولوجي	٢٢.٢٧	٥.٨٦٣	٢٨.١٤
تحقيق الهوية الاجتماعي	٣٤.٩٨	٦.٣١٦	٤١.٣
تعليق الهوية الاجتماعي	٣٠.١٣	٦.٢٨٨	٣٦.٤٢
انغلاق الهوية الاجتماعي	٢٤.٣٧	٦.٣١٩	٣٠.٦٩
تشتت الهوية الاجتماعي	٢٢.٨٧	٦.٧٢٣	٢٩.٥٩
تحقيق الهوية الكلية	٦٩.١٩	١٠.٧٧	٧٩.٩٦
تعليق الهوية الكلية	٥٧.٦٣	١١.٢٢	٦٨.٨٥
انغلاق الهوية الكلية	٤٩.١٢	١١.٢٧	٦٠.٣٩
تشتت الهوية الكلية	٤٥.١٤٢	١٠.٥٩٤	٥٥.٧٣٦

- **الأساليب الإحصائية** :

جدول (٢) الأساليب المستخدمة في الدراسة حسب الفرضيات.

رقم الفرض	هدف الاختبار	طبيعة العينة	الأسلوب الإحصائي
١	المقارنة بين الأفراد من أسر سليمة وأسر غير سليمة في تشكل هوية الأنا	عينتان مستقلتان	t-test لتحليل الفروق بين المجموعات في الدرجات الخام، واختبار كاي تربيع لتحليل الفروق بين المجموعات في رتب الهوية.
٢	المقارنة بين الطلاب والطالبات في تشكل هوية الأنا	عينتان مستقلتان	t-test لتحليل الفروق بين المجموعات في الدرجات الخام، واختبار كاي تربيع لتحليل الفروق بين المجموعات في رتب الهوية.
٣	المقارنة بين فئتين عمرية في تشكل هوية الأنا	عينتان مستقلتان	t-test لتحليل الفروق بين المجموعات في الدرجات الخام، واختبار كاي تربيع لتحليل الفروق بين المجموعات في رتب الهوية.
٤	المقارنة بين أربع فئات من حجم الأسرة في تشكل هوية الأنا	أربع عينات مستقلة	تحليل التباين أحادي الاتجاه لتحليل الفروق بين المجموعات في الدرجات الخام متبوعا باختبار شيفيه، واختبار كاي تربيع لتحليل الفروق بين المجموعات في رتب الهوية.

- **نتائج الدراسة وتفسيرها**:
- **الفرض الأول**:

لا توجد فروق في هوية الأنا (الأيديولوجية، الاجتماعية، الكلية) تبعاً لغياب الوالدين لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

- **نتيجة الفرض الأول**:
- أ. **الفروق في درجات هوية الأنا تبعاً لغياب الوالدين [نتائج اختبار "ت"]**:

جدول (٣) الفروق في درجات هوية الأنا الأيديولوجية تبعاً لغياب الوالدين.

رتب الهوية	المجموعات	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة
تحقيق الهوية	وجود الوالدين	٣٨٠	٣٣.٨	٥.٩	٤٦٨	- ٠.٠٦٣	٠.٩٥٠
	غياب الوالدين	٩٠	٣٣.٨	٥.٧			
تعليق الهوية	وجود الوالدين	٣٨٠	٢٦.٨	٦.٤	٤٦٨	٠.٨١١	٠.٤١٨
	غياب الوالدين	٩٠	٢٦.٢	٦.٩			
انغلاق الهوية	وجود الوالدين	٣٨٠	٢٤.١	٦.٢	٤٦٨	١.٩١٦	٠.٠٥٦
	غياب الوالدين	٩٠	٢٢.٧	٥.٨			
تشتت الهوية	وجود الوالدين	٣٨٠	٢١.٩	٥.٦	٤٦٨	١.٢٤٥	٠.٢١٤
	غياب الوالدين	٩٠	٢١.١	٥.٥			

يظهر الجدول (٣) نتائج اختبار "ت" للفروق في درجات هوية الأنا الأيديولوجية تبعا لغياب الوالدين، وقد دلت النتائج على عدم وجود فروق في درجة تحقيق وتعليق وانغلاق وتشتت هوية الأنا الأيديولوجية، حيث كانت جميع قيم "ت" غير دالة.

جدول (٤) الفروق في درجات هوية الأنا الاجتماعية تبعاً لغياب الوالدين.

رتب الهوية	المجموعات	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة
تحقيق الهوية	وجود الوالدين	٣٨٠	٣٤.٦	٦.٣	٤٦٨	-٠.٦٧٦	٠.٤٩٩
	غياب الوالدين	٩٠	٣٥.١	٦.٥			
تعليق الهوية	وجود الوالدين	٣٨٠	٢٩.٤	٥.٩	٤٦٨	-٠.٥٢٤	٠.٦٠١
	غياب الوالدين	٩٠	٢٩.٨	٦.٧			
انغلاق الهوية	وجود الوالدين	٣٨٠	٢٣.٧	٦.١	٤٦٨	-٠.١٢٣	٠.٩٠٣
	غياب الوالدين	٩٠	٢٣.٨	٦.٤			
تشتت الهوية	وجود الوالدين	٣٨٠	٢٢.١	٦.٦	٤٦٨	-١.٥٩	٠.١١٣
	غياب الوالدين	٩٠	٢٣.٣	٦.١			

يظهر الجدول (٤) اختبار "ت" للفروق في درجات هوية الأنا الاجتماعية تبعاً لغياب الوالدين، وقد دلت النتائج على عدم وجود فروق في درجة تحقيق وتعليق وانغلاق وتشتت هوية الأنا، حيث كانت جميع قيم "ت" غير دالة.

جدول (٥) الفروق في درجات هوية الأنا الكلية تبعاً لغياب الوالدين.

رتب الهوية	المجموعات	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة
تحقيق الهوية	وجود الوالدين	٣٨٠	٦٨.٤	١٠.٥	٤٦٨	-٠.٤٣٧	٠.٦٦٣
	غياب الوالدين	٩٠	٦٨.٩	١٠.٩			
تعليق الهوية	وجود الوالدين	٣٨٠	٥٦.٣	١٠.٤	٤٦٨	٠.١٩٤	٠.٨٤٦
	غياب الوالدين	٩٠	٥٦	١١.٤			
انغلاق الهوية	وجود الوالدين	٣٨٠	٤٧.٨	١٠.٦	٤٦٨	١.٠٢٧	٠.٣٠٥
	غياب الوالدين	٩٠	٤٦.٦	١٠.٧			
تشتت الهوية	وجود الوالدين	٣٨٠	٤٣.٩٦	١٠.٢	٤٦٨	-٠.٣٣٢	٠.٧٤٠
	غياب الوالدين	٩٠	٤٤.٤	٩.٣			

يظهر الجدول (٥) نتائج اختبار "ت" للفروق في درجات هوية الأنا الكلية تبعاً لغياب الوالدين، وقد دلت النتائج على عدم وجود فروق في درجة تحقيق وتعليق وانغلاق وتشتت هوية الأنا الكلية تبعاً، حيث كانت جميع قيم "ت" غير دالة.

- **ب. الفروق في رتب هوية الأنا تبعاً لغياب الوالدين [نتائج اختبار كاي تربيع]:**

جدول(٦) الفروق في رتب هوية الأنا الأيديولوجية تبعاً لغياب الوالدين.

		تحقيق الهوية	تعليق الهوية	انغلاق الهوية	تشتت الهوية	تعليق منخفض	انتقالية إيجابية	انتقالية وسطية	انتقالية سلبية	مجموع	درجة حرية	كا ٢	دلالة
وجود الوالدين	عدد	٤٥	٣٠	٣٠	٣٣	١٩٦	١٤	٥	٢٧	٣٨٠	٧	٦.٨٣٤	٠.٤٤٦
	نسبة	١١.٨	٧.٩	٧.٩	٨.٧	٥١.٦	٣.٧	١.٣	٧.١	١٠٠			
غياب الوالدين	عدد	١٢	٧	٥	٧	٤٦	٧	٣	٣	٩٠			
	نسبة	١٣.٣	٧.٨	٥.٦	٧.٨	٥١.١	٧.٨	٣.٣	٣.٣	١٠٠			
مجموع	عدد	٥٧	٣٧	٣٥	٤٠	٢٤٢	٢١	٨	٣٠	٤٧٠			
	نسبة	١٢.١	٧.٩	٧.٤	٨.٥	٥١.٥	٤.٥	١.٧	٦.٤	١٠٠			

جدول (٧) الفروق في رتب هوية الأنا الاجتماعية تبعاً لغياب الوالدين.

		تحقيق الهوية	تعليق الهوية	انغلاق الهوية	تشتت الهوية	تعليق منخفض	انتقالية إيجابية	انتقالية وسطية	انتقالية سلبية	مجموع	درجة الحرية	كا٢	دلالة
وجود الوالدين	عدد	٤١	٣٠	٣٥	٣٠	٢٠٢	٢٢	٣	١٧	٣٨٠	٧	٦٠٠٤١	٠٥٢٥
	نسبة	١٠.٨	٧.٩	٩.٢	٧.٩	٥٣.٢	٥.٨	٠.٨	٤.٥	١٠٠			
غياب الوالدين	عدد	١٣	١٠	٦	١٢	٤١	٤	١	٣	٩٠			
	نسبة	١٤.٤	١١.١	٦.٧	١٣.٣	٤٥.٦	٤.٤	١.١	٣.٣	١٠٠			
مجموع	عدد	٥٤	٤٠	٤١	٤٢	٢٤٣	٢٦	٤	٢٠	٤٧٠			
	نسبة	١١.٥	٨.٥	٨.٧	٨.٩	٥١.٧	٥.٥	٠.٩	٤.٣	١٠٠			

جدول (٨) الفروق في رتب هوية الأنا الكلية تبعاً لغياب الوالدين.

		تحقيق الهوية	تعليق الهوية	انغلاق الهوية	تشتت الهوية	تعليق منخفض	انتقالية إيجابية	انتقالية وسطية	انتقالية سلبية	مجموع	درجة حرية	كا٢	دلالة
وجود الوالدين	عدد	٤٠	٣٦	٣١	٣٠	١٨٧	١٧	٧	٣٢	٣٨٠	٧	٦٠٠٤١	٠٥٢٥
	نسبة	١٠.٥	٩.٥	٨.٢	٧.٩	٤٩.٢	٤.٥	١.٨	٨.٤	١٠٠			
غياب الوالدين	عدد	١٣	٦	٨	٩	٤٦	٤	٢	٢	٩٠			
	نسبة	١٤.٤	٦.٧	٨.٩	١٠	٥١.١	٤.٤	٢.٢	٢.٢	١٠٠			
المجموع	عدد	٥٣	٤٢	٣٩	٣٩	٢٣٣	٢١	٩	٣٤	٤٧٠			
	نسبة	١١.٣	٨.٩	٨.٣	٨.٣	٤٩.٦	٤.٥	١.٩	٧.٢	١٠٠			

تظهر الجداول (٦، ٧، ٨) نتائج اختبار كاي تربيع للفروق في رتب هوية الأنا بمجالاتها المختلفة تبعا لغياب الوالدين، وقد دلت النتائج على عدم وجود فروق في رتبة تحقيق وتعليق وانغلاق وتشتت هوية الأنا تبعاً، حيث كانت جميع قيم كاي تربيع غير دالة.

- **تفسير نتيجة الفرض الأول:**

تشير النتائج إلى عدم وجود فروق في درجات أو رتب هوية الأنا (الأيديولوجية، الاجتماعية، الكلية) بين مجموعة الأفراد المنتمين لأسر لا تعاني من غياب الوالدين، ومجموعة الأفراد المنتمين لأسر تعاني من غيابهما.

وتعتبر نتيجة هذا الفرض غير متوقعة حيث دلت عدة دراسات على أهمية وجود الوالدين في حياة الأبناء بالإضافة إلى أهمية المناخ الأسري لسير النمو النفسي بشكل سوي، وبالتالي التأثير على عملية تشكل الهوية، من هذه الدراسات على سبيل المثال (Lavoie, 1976; Imbimbo, 1995). ويرجع ذلك إلى أن غياب الأب في تلك المجتمعات ومنها بعض المجتمعات الغربية يؤدي إلى ضياع الأبناء بشكل كبير وإلى مواجهتهم لكثير من المشكلات، إلا أن ثقافة المجتمع السعودي المبنية على المنهج الإسلامي هذا من جانب، ولوجود نظام الارتباط الأسري وبقاء الأسرة الممتدة في هذا المجتمع من جانب آخر، تؤدي إلى توفير بدائل للتنشئة الاجتماعية والأسرية السليمة، وقد يدفع الغياب الوالدي أحيانا إلى درجة أكبر من الاستقلالية إذا ما توفرت الظروف المناسبة لذلك.

ومن جانب آخر يكون لمدة الطلاق بين الوالدين أو غيابهما دور في زيادة الاختلافات بين الأفراد في المجموعة الواحدة، فالشخص الذي ينتمي إلى أسرة

يكون فيها غياب الوالدين أو أحدهما لفترة طويلة منذ الطفولة، يختلف عن الشخص الذي يكون غياب الوالدين أو أحدهما لفترة قصيرة، خاصة إذا كان قد تجاوز فترة الطفولة والمراهقة، وبمعنى آخر فإن لسن الفرد عند فقد الوالدين أو أحدهما بشكل جزئي أو كلي دورا في زيادة الاختلافات بين الأفراد في المجموعة الواحدة.وبوجه عام فإن هناك نسبة كبيرة من الأفراد يقعون في رتبة التعليق منخفض التحديد والتي تعكس عدم وصول الفرد إلى الدرجة الفاصلة في أي من الرتب الأربعة، وهذا يقلل من حجم العينة في الرتب الخالصة مما يعني التقليل من الفروق بين المجموعتين.

- **الفرض الثاني**:

لا توجد فروق دالة إحصائياً في هوية الأنا (الأيديولوجية، الاجتماعية، الكلية) بين طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

- **نتيجة الفرض الثاني** :

- **أ. الفروق بين الجنسين في درجات هوية الأنا [نتائج اختبار "ت"]**:

جدول (٩) الفروق بين الجنسين في درجات هوية الأنا الأيديولوجية.

رتب الهوية	المجموعات	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة
تحقيق الهوية	إناث	٢٠٠	٣٣.٤	٦.٢	٤٧٢	-١.٢٩	٠.١٩٧
	ذكور	٢٧٤	٣٤.١	٥.٥			
تعليق الهوية	إناث	٢٠٠	٢٧.٩	٦.١	٤٧٢	٣.٣٤	٠.٠٠١
	ذكور	٢٧٤	٢٥.٩	٦.٦			
انغلاق الهوية	إناث	٢٠٠	٢٣.٦	٦.٣	٤٧٢	-٠.٨٢	٠.٤١٥
	ذكور	٢٧٤	٢٤	٥.٩٦			
تشتت الهوية	إناث	٢٠٠	٢١.٥	٥.٦	٤٧٢	-٠.٧٢	٠.٤٦٧
	ذكور	٢٧٤	٢١.٩	٥.٦			

يظهر الجدول (٩) نتائج اختبار "ت" للفروق بين الجنسين في درجات هوية الأنا الأيديولوجية، وقد دلت هذه النتائج على عدم وجود فروق بين الجنسين في درجات تحقيق و انغلاق وتشتت هوية الأنا الأيديولوجية، ووجود فروق بين الجنسين في درجة تعليق هوية الأنا الأيديولوجية عند قيمة "ت" ٣.٣٤ وبمستوى دلالة ٠,٠٠١ وذلك لصالح الإناث إحصائيا.

جدول (١٠) الفروق بين الجنسين في درجات هوية الأنا الاجتماعية.

رتب الهوية	المجموعات	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة
تحقيق الهوية	إناث	٢٠٠	٣٣.٩	٦.٥	٤٧٢	-٢.٢٨	٠.٠٢٣
	ذكور	٢٧٤	٣٥.٢	٦.١			
تعليق الهوية	إناث	٢٠٠	٣٠.٥	٦	٤٧٢	٣.٢١	٠.٠٠١
	ذكور	٢٧٤	٢٨.٨	٥.٩٩			
انغلاق الهوية	إناث	٢٠٠	٢٤.٨	٦.٥	٤٧٢	٣.٢٢	٠.٠٠١
	ذكور	٢٧٤	٢٢.٩٥	٥.٨			
تشتت الهوية	إناث	٢٠٠	٢٣.٣	٦.٤	٤٧٢	٢.٩٩٧	٠.٠٠٣
	ذكور	٢٧٤	٢١.٥	٦.٥			

يظهر الجدول (١٠) نتائج اختبار "ت" للفروق بين الجنسين في درجات هوية الأنا الاجتماعية، وقد دلت النتائج على وجود فروق بين الجنسين في درجة تحقيق هوية الأنا الاجتماعية عند قيمة ت - ٢.٢٨ وبمستوى دلالة ٠.٠٢٣ لصالح الذكور إحصائيا، وفروق في درجة تعليق هوية الأنا الاجتماعية عند قيمة ت ٣.٢١ وبمستوى دلالة ٠.٠٠١ لصالح مجموعة الإناث، وفروق في درجة انغلاق هوية الأنا الاجتماعية عند قيمة ٣.٢٢ وبمستوى دلالة ٠.٠٠١ لصالح مجموعة الإناث، وفروق في درجة تشتت هوية الأنا الاجتماعية عند قيمة ت ٢.٩٩٧ وبمستوى دلالة ٠.٠٠٣ لصالح الإناث إحصائيا.

جدول(١١) الفروق بين الجنسين في درجات هوية الأنا الكلية.

رتب الهوية	المجموعات	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة
تحقيق الهوية	إناث	٢٠٠	٦٧.٣	١١.٢	٤٧٢	٢.٠٧	٠.٠٣٩
	ذكور	٢٧٤	٦٩.٣	١٠.١			
تعليق الهوية	إناث	٢٠٠	٥٨.٤	١٠.١	٤٧٢	٣.٨٩٧	٠.٠٠٠
	ذكور	٢٧٤	٥٤.٦	١٠.٧			
انغلاق الهوية	إناث	٢٠٠	٤٨.٤	١١.٢	٤٧٢	١.٣٩	٠.١٦٦
	ذكور	٢٧٤	٤٧	١٠.١			
تشتت الهوية	إناث	٢٠٠	٤٤.٩	٩.٧	٤٧٢	١.٥٢	٠.١٢٩
	ذكور	٢٧٤	٤٣.٤	١٠.٢			

يظهر الجدول (١١) نتائج اختبار "ت" للفروق بين الجنسين في هوية الأنا الكلية، وقد دلت النتائج على وجود فروق في درجة تحقيق هوية الأنا الكلية عند قيمة ت ٢.٠٧ وبمستوى دلالة ٠.٠٣٩ لصالح مجموعة الذكور الأكثر دلالة إحصائيا، وفروق في درجة تعليق هوية الأنا الكلية عند قيمة ت ٣.٨٩٧ وبمستوى دلالة ٠.٠٠٠١ لصالح مجموعة الإناث، كما دلت النتائج على عدم وجود فروق في درجة انغلاق وتشتت هوية الأنا الكلية.

- **ب. الفروق بين الجنسين في رتب هوية الأنا [نتائج اختبار كاي تربيع]:**

جدول (١٢) الفروق بين الجنسين في رتب هوية الأنا الأيديولوجية.

		تحقيق الهوية	تعليق الهوية	انغلاق الهوية	تشتت الهوية	تعليق منخفض	انتقالية إيجابية	انتقالية وسطية	انتقالية سلبية	مجموع	درجة حرية	كا٢	دلالة
إناث	عدد	٢٦	٢٤	١٤	١٦	٩٢	٩	٥	١٤	٢٠٠	٧	١١.٨٧٧	٠.١٠٥
	نسبة	١٣	١٢	٧	٨	٤٦	٤.٥	٢.٥	٧	١٠٠			
ذكور	عدد	٣٢	١٣	٢١	٢٤	١٥٣	١٢	٣	١٦	٢٧٤			
	نسبة	١١.٧	٤.٧	٧.٧	٨.٨	٥٥.٨	٤.٤	١.١	٥.٨	١٠٠			
مجموع	عدد	٥٨	٣٧	٣٥	٤٠	٢٤٥	٢١	٨	٣٠	٤٧٤			
	نسبة	١٢.٢	٧.٨	٧.٤	٨.٤	٥١.٧	٤.٤	١.٧	٦.٣	١٠٠			

جدول (١٣) الفروق بين الجنسين في رتب هوية الأنا الاجتماعية.

		تحقيق الهوية	تعليق الهوية	انغلاق الهوية	تشتت الهوية	تعليق منخفض	انتقالية إيجابية	انتقالية وسطية	انتقالية سلبية	المجموع	درجة حرية	كا٢	دلالة
إناث	عدد	١٦	٢٠	٢٠	١٦	٩٦	١٣	٣	١٦	٢٠٠	٧	٢٠.٧٦٩	٠.٠٠٤
	نسبة	٨	١٠	١٠	٨	٤٨	٦.٥	١.٥	٨	١٠٠			
ذكور	عدد	٣٨	٢٠	٢١	٢٦	١٥١	١٣	١	٤	٢٧٤			
	نسبة	١٣.٩	٧.٣	٧.٧	٩.٥	٥٥.١	٤.٧	٤	١.٥	١٠٠			
مجموع	عدد	٥٤	٤٠	٤١	٤٢	٢٤٧	٢٦	٠.٤	٢٠	٤٧٤			
	نسبة	١١.٤	٨.٤	٨.٦	٨.٩	٥٢.١	٥.٥	٠.٨	٤.٢	١٠٠			

جدول (١٤) الفروق بين الجنسين في رتب هوية الأنا الكلية.

		تحقيق الهوية	تعليق الهوية	انغلاق الهوية	تشتت الهوية	تعليق منخفض	انتقالية إيجابية	انتقالية وسطية	انتقالية سلبية	مجموع	درجة حرية	كا٢	دلالة
إناث	عدد	١٦	٢٣	٢٣	١٦	٨٨	١١	٢	٢١	٢٠٠	٧	٢٠.٥٧١	٠.٠٠٤
	نسبة	٨	١١.٥	١١.٥	٨	٤٤	٥.٥	١	١٠.٥	١٠٠			
ذكور	عدد	٣٧	١٩	١٦	٢٣	١٤٩	١٠	٧	١٣	٢٧٤			
	نسبة	١٣.٥	٦.٩	٥.٨	٨.٤	٥٤.٤	٣.٦	٢.٦	٤.٧	١٠٠			
مجموع	عدد	٥٣	٤٢	٣٩	٣٩	٢٣٧	٢١	٩	٣٤	٤٧٤			
	نسبة	١١.٢	٨.٩	٨.٢	٨.٢	٥٠	٤.٤	١.٩	٧.٢	١٠٠			

تظهر الجداول (١٢؛ ١٣؛ ١٤) نتائج اختبار كاي تربيع للفروق بين الجنسين في رتب هوية الأنا بمجالاتها المختلفة، وقد دلت النتائج على عدم وجود فروق بين الجنسين في رتب هوية الأنا الأيديولوجية، ووجود فروق في رتب هوية الأنا الاجتماعية حيث بلغت درجة كاي تربيع ٢٠.٧٦٩ وبمستوى دلالة ٠.٠٠٤ ودرجة حرية ٧، وفروق في رتب هوية الأنا الكلية حيث بلغت قيمة كاي تربيع ٢٠.٥٧١ وبمستوى دلالة ٠.٠٠٤ ودرجة حرية ٧.

- **تفسير نتيجة الفرض الثاني:**

تشير النتائج إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في درجات هوية الأنا الأيديولوجية فيما عدا درجة تعليق الهوية لصالح الإناث إحصائيا، و وجود فروق بين الجنسين في هوية الأنا الاجتماعية حيث حصلت الإناث على درجات أعلى في التعليق والانغلاق والتشتت مقارنة بالذكور الذين حصلوا على درجات أعلى في تحقيق الهوية، و وجود فروق بين الجنسين في درجات هوية الأنا الكلية حيث حصل الذكور على درجات أعلى في تحقيق الهوية مقارنة بالإناث اللاتي حصلن على درجات أعلى في تعليق الهوية الكلية، بينما لم توجد فروق بين الجنسين في درجات انغلاق وتشتت الهوية الكلية. ومن جانب آخر يأتي تحليل الفروق على مستوى الرتب داعما لمثل هذه النتائج، حيث كانت هناك فروق بين الجنسين في رتب هوية الأنا الاجتماعية والكلية، في حين لم تظهر مثل هذه الفروق بين الجنسين في رتب هوية الأنا الأيديولوجية.

وتفسر مثل هذه النتائج في ظل التغيرات التي حدثت في المجتمع السعودي فبعد أن كان هذا المجتمع في فترة استقرار أصبح الآن في فترة تحول وانتقال وقد تبع هذا التحول تغييرات كثيرة في جميع جوانب الحياة، وتحت ظل هذه الظروف قلت الاختلافات بين الرجل والمرأة، وأصبحت أكثر تشابها.

وقد تكون رتبة تعليق الهوية هي الأكثر تكيفاً للإناث في المجتمع السعودي والتي تعكس نمو الأنا لديهن، وهذا يتفق مع ما توصل إليه جنسبرج وارولافسكي Ginsburg and Orlofsky (1981) من أن الفتيات في رتبة التعليق يقعن في مستوى أكثر تقدما من مستويات نمو الأنا مقارنة بالرتب الأخرى، ومنها تحقيق الهوية وذلك على أساس أن نمو الأنا لا يعكس نجاح الفرد في حل الصراعات ولكن في قدرته على التعامل مع المشكلات المعقدة. وقد تفسر هذه النتيجة على أساس أن المرأة تستغرق وقتا أطول في سعيها لتحقيق الهوية نتيجة لقضائها فترة أطول في تعليق الهوية مقارنة بالرجل الذي يقضي

فترة التعليق بسهولة، وهذا يعني أن المرأة تناضل من أجل تطوير وتنمية هويتها ويظهر ذلك في المصاعب التي تواجهها عند البدء بالعمل خلال الصراع إذا ما قورنت بالرجل وترجع مثل هذه الاختلافات إلى نماذج التنشئة الاجتماعية التي تدعم اشتراك الرجل في الصراع بشكل أكبر من المرأة، هذه البيئة تهيئ المرأة لتكون مرنة في المستقبل، ومن جهة أخرى تضغط عليها حتى تكون منفتحة على الاختيارات المتعددة من أجل ترسيخ أدوارها المختلفة كأم وزوجة وعاملة، هذا الوضع يجعلها تتجنب الالتزام بأي عمل (Morning, 1996).

ويمكن تفسير النتائج في ضوء التغيرات الحادثة في المجتمع السعودي والتي تؤكد وجود أزمة هوية لكلا الجنسين بحيث تخلق تشابهات في الرتب الأقل نضجاً واختلافات في الرتب الأكثر نضجا وذلك لكونها الأصعب والأكثر تعقيدا، وإذا كانت نسبة الفرص للاختيار من بين البدائل المختلفة وكذلك القدرة على الاستكشاف والتجريب متوفرة بشكل أكبر للذكور مقارنة بالإناث في فترة ما قبل النهضة في المجتمع السعودي، فإن هذه النسبة سوف ترتفع في فترة النهضة والتطور مما يعني وقوع نسبة أكبر من الذكور في تحقيق الهوية مقارنة بالإناث اللاتي تأثرن بهذا التطور مما ساعد على زيادة الفرص لديهن وهذا يؤدي إلى وقوع نسبة أكبر منهن في رتبة تعليق الهوية، ورغم تغير النظرة إلى المرأة ووظائفها، وكذلك طريقة تربية الآباء لبناتهم التي استبدلت فيها أساليب التسلط والحماية والسيطرة بأساليب أكثر مرونة للتعامل معها ساعد على استقلاليتها ومشاركتها في الآراء الخاصة بالأسرة، ورغم ذلك فمازالت المرأة متأثرة شخصيا بالنظرة التقليدية إليها مما ساعد على وقوعها في فترة التعليق. والذي يؤيد مثل هذه النتائج حصول الذكور على نسبة أعلى في رتبة تحقيق هوية الأنا الكلية حيث بلغت ١٣,٥٪ في مقابل ٨٪ للإناث اللاتي حصلن على نسبة أعلى في تعليق الهوية الكلية حيث بلغت ١١,٥٪ مقابل ٦,٩٪ للذكور.

- **الفرض الثالث**:

لا توجد فروق دالة إحصائياً في هوية الأنا (الأيديولوجية، الاجتماعية، الكلية) تبعاً للعمر لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

- **نتيجة الفرض الثالث** :

- أ. **الفروق بين فئتي العمر في درجات هوية الأنا [نتائج اختبار "ت"]**:

جدول (١٥) الفروق بين فئتي العمر في درجات هوية الأنا الأيديولوجية.

رتب الهوية	المجموعات	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة
تحقيق الهوية	١٨-٢١	١٨٦	٣٣.٣	٦.٤	٤٥٧	١.٦٥-	٠.١٠١
	٢٢-٢٥	٢٧٣	٣٤.٢	٥.٤			
تعليق الهوية	١٨-٢١	١٨٦	٢٧.٦	٦.٥	٤٥٧	٢.٣٠	٠.٠٢٢
	٢٢-٢٥	٢٧٣	٢٦.١	٦.٥			
انغلاق الهوية	١٨-٢١	١٨٦	٢٢.٩	٦.٢	٤٥٧	٢.٨٥-	٠.٠٠٥
	٢٢-٢٥	٢٧٣	٢٤.٥	٥.٨			
تشتت الهوية	١٨-٢١	١٨٦	٢١.٢	٥.٤	٤٥٧	١.٥٧-	٠.١١٨
	٢٢-٢٥	٢٧٣	٢٢	٥.٧			

يظهر الجدول (١٥) نتائج اختبار "ت" للفروق بين فئتي العمر في درجات هوية الأنا الأيديولوجية، حيث دلت النتائج على عدم وجود فروق بين فئتي العمر في درجة تحقيق وتشتت هوية الأنا الأيديولوجية، و وجود فروق بين فئتي العمر في درجة تعليق هوية الأنا الأيديولوجية بقيمة ت ٢,٣٠ وبمستوى دلالة ٠,٠٢٢ لصالح الفئة الأصغر سنا، وفروق في درجة انغلاق هوية الأنا الأيديولوجية بقيمة ت ٢,٨٥ وبمستوى دلالة ٠,٠٠٥ لصالح الفئة الأكبر سنا.

جدول (١٦) الفروق بين فئتي العمر في درجات هوية الأنا الاجتماعية.

رتب الهوية	المجموعات	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة
تحقيق الهوية	١٨-٢١	١٨٦	٣٣.٩	٦.٦	٤٥٧	-٢.٤٣	٠.٠١٥
	٢٢-٢٥	٢٧٣	٣٥.٤	٦			
تعليق الهوية	١٨-٢١	١٨٦	٢٩.٨	٦.٣	٤٥٧	٠.٥٥	٠.٥٨١
	٢٢-٢٥	٢٧٣	٢٩.٤	٥.٦			
انغلاق الهوية	١٨-٢١	١٨٦	٢٣.٩	٦.٥	٤٥٧	٠.٨٩	٠.٣٧٣
	٢٢-٢٥	٢٧٣	٢٣.٤	٥.٨			
تشتت الهوية	١٨-٢١	١٨٦	٢٢.٤	٦.٥	٤٥٧	٠.٦١	٠.٥٤٤
	٢٢-٢٥	٢٧٣	٢٢	٦.٥			

يظهر الجدول (١٦) نتائج اختبار "ت" للفروق بين فئتي العمر في درجات هوية الأنا الاجتماعية، وقد دلت النتائج على عدم وجود فروق بين فئتي العمر في درجة تعليق وانغلاق وتشتت هوية الأنا الاجتماعية، و وجود فروق بين فئتي العمر في درجة تحقيق هوية الأنا الاجتماعية عند قيمة "ت" - ٢,٤٣ و بمستوى دلالة ٠,٠١٥ لصالح الفئة الأكبر سنا.

جدول (١٧) الفروق بين فئتي العمر في درجات هوية الأنا الكلية.

رتب الهوية	المجموعات	حجم العينة	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	الدلالة
تحقيق الهوية	١٨-٢١	١٨٦	٦٧.٢	١١.٧	٤٥٧	-٢.٣٥	٠.٠١٩
	٢٢-٢٥	٢٧٣	٦٩.٥	٩			
تعليق الهوية	١٨-٢١	١٨٦	٥٧.٣	١٠.٧	٤٥٧	١.٧٢٠	٠.٠٨٦
	٢٢-٢٥	٢٧٣	٥٥.٦	١٠.٦			
انغلاق الهوية	١٨-٢١	١٨٦	٤٦.٨	١١.٣	٤٥٧	-١.١١	٠.٢٦٦
	٢٢-٢٥	٢٧٣	٤٧.٩	٩.٨			
تشتت الهوية	١٨-٢١	١٨٦	٤٣.٧	٩.٩	٤٥٧	-٠.٤٨	٠.٦٣٢
	٢٢-٢٥	٢٧٣	٤٤.١	١٠.١			

يظهر الجدول (١٧) نتائج اختبار "ت" للفروق بين فئتي العمر في درجات هوية الأنا الكلية، وقد دلت النتائج على عدم وجود فروق في درجة تعليق وانغلاق وتشتت هوية الأنا الكلية، و وجود فروق بين فئتي العمر في درجة تحقيق هوية الأنا عند قيمة "ت" - ٢,٣٥ وبمستوى دلالة ٠,٠١٩ لصالح الفئة الأكبر سنا.

• **ب. الفروق بين فئتي العمر في رتب هوية الأنا [نتائج اختبار كاي تربيع]:**

جدول (١٨) الفروق بين فئتي العمر في رتب هوية الأنا الأيديولوجية.

		تحقيق الهوية	تعليق الهوية	انغلاق الهوية	تشتت الهوية	تعليق منخفض	انتقالية إيجابية	انتقالية وسطية	انتقالية سلبية	المجموع	درجة حرية	كا٢	دلالة
١٨- ٢١	عدد	٢٢	٢٣	١١	١١	٩٦	٨	٣	١٢	١٨٦	٧	١٠.٤٣١	٠.١٦٥
	نسبة	١١.٨	١٢.٤	٥.٩	٥.٩	٥١.٦	٤.٣	١.٦	٦.٥	١٠٠			
٢٢- ٢٥	عدد	٣٥	١٤	٢٣	٢٧	١٣٩	١٣	٥	١٧	٢٧٣			
	نسبة	١٢.٨	٥.١	٨.٤	٩.٩	٥٠.٩	٤.٨	١.٨	٦.٢	١٠٠			
المجموع	عدد	٥٧	٣٧	٣٤	٣٨	٢٣٥	٢١	٨	٢٩	٤٥٩			
	نسبة	١٢.٤	٨.١	٧.٤	٨.٣	٥١.٢	٤.٦	١.٧	٦.٣	١٠٠			

جدول (١٩) الفروق بين فئتي العمر في رتب هوية الأنا الاجتماعية.

		تحقيق الهوية	تعليق الهوية	انغلاق الهوية	تشتت الهوية	تعليق منخفض	انتقالية إيجابية	انتقالية وسطية	انتقالية سلبية	المجموع	درجة حرية	كا٢	دلالة
١٨-٢١	عدد	١٧	١٩	١٨	١٤	٩٤	١٠	٢	١٢	١٨٦	٧	٨.٤١٦	٠.٢٩٧
	نسبة	٩.١	١٠.٢	٩.٧	٧.٥	٥٠.٥	٥.٤	١.١	٦.٥	١٠٠			
٢٢-٢٥	عدد	٣٧	٢١	١٩	٢٥	١٤٦	١٦	٢	٧	٢٧٣			
	نسبة	١٣.٦	٧.٧	٧	٩.٢	٥٣.٥	٥.٩	٠.٧	٢.٦	١٠٠			
المجموع	عدد	٥٤	٤٠	٣٧	٣٩	٢٤٠	٢٦	٤	١٩	٤٥٩			
	نسبة	١١.٨	٨.٧	٨.١	٨.٥	٥٢.٣	٥.٧	٠.٩	٤.١	١٠٠			

جدول (٢٠) الفروق بين فئتي العمر في رتب هوية الأنا الكلية.

		تحقيق الهوية	تعليق الهوية	انغلاق الهوية	تشتت الهوية	تعليق منخفض	انتقالية إيجابية	انتقالية وسطية	انتقالية سلبية	مجموع	درجة حرية	كا٢	دلالة
١٨-٢١	عدد	١٩	٢٣	١٢	١٣	٩٠	١١	٢	١٦	١٨٦	٧	٩.١٣٦	٠.٢٤٣
	نسبة	١٠.٢	١٢.٤	٦.٥	٧	٤٨.٤	٥.٩	١.١	٨.٦	١٠٠			
٢١-٢٤	عدد	٣٣	١٩	٢٥	٢٤	١٣٩	١٠	٧	١٦	٢٧٣			
	نسبة	١٢.١	٧	٩.٢	٨.٨	٥٠.٩	٣.٧	٢.٦	٥.٩	١٠٠			
المجموع	عدد	٥٢	٤٢	٣٧	٣٧	٢٢٩	٢١	٩	٣٢	٤٥٩			
	نسبة	١١.٣	٩.٢	٨.١	٨.١	٤٩.٩	٤.٦	٢	٧	١٠٠			

تظهر الجداول (١٨؛ ١٩؛ ٢٠) نتائج اختبار كاي تربيع للفروق بين فئتي العمر في رتب هوية الأنا بمجالاتها المختلفة، وقد دلت النتائج على عدم وجود فروق بين فئتي العمر في أي من رتب هوية الأنا بمجالاتها المختلفة. حيث كانت جميع قيم كاي تربيع غير دالة.

• **تفسير نتيجة الفرض الثالث:**

أظهر التحليل الإحصائي وجود فروق في درجات تعليق وانغلاق هوية الأنا الأيديولوجية، الأولى لصالح الفئة الأصغر سنا والثانية لصالح الفئة الأكبر سنا، كما كانت هناك فروق في درجات تحقيق هوية الأنا الاجتماعية والكلية لصالح الفئة الأكبر سنا، إلا أن تحليل الرتب لم يدعم هذه الفروق حيث أظهرت النتائج عدم وجود فروق بين فئتي العمر في رتب هوية الأنا الأيديولوجية والاجتماعية والكلية.

يشير تحليل البيانات إلى وجود نتائج غير متوقعة تسير في اتجاه معاكس لنتائج الفروق في درجات ورتب هوية الأنا بوجه عام، حيث حصل الأفراد الأكبر سنا على درجات عالية في انغلاق هوية الأنا الأيديولوجية، وفي مقابل ذلك حصل الأفراد الأصغر سنا على درجات مرتفعة في تعليق هوية الأنا

الأيديولوجية، وقد يرجع ذلك إلى حدوث تراجع لبعض الأفراد في الفئة الأكبر سنا من رتبة التعليق إلى الانغلاق، مما يعني زيادة لهذه الفئة في انغلاق الهوية وفي مقابل ذلك يحدث نقص في درجات الأفراد في تعليق الهوية مما يؤدي إلى سير الفروق في تجاه الفئة الأصغر سنا، وقد يكون سبب هذا التراجع فشل هؤلاء الأفراد في عبور أزمة الهوية أو عدم قدرتهم على الاستمرار في عملية الاستكشاف أو قد يعود إلى طول فترة التعليق بالنسبة لهم مما يؤدي إلى سهولة الرجوع إلى الخلف، حيث الرتب الأقل نضجا، أو لتأثرهم ببعض الأشخاص المهمين في حياتهم مثل الوالدين والأصدقاء. وعندها ينطبق عليهم ما ذكره مارشا Marcia (1988) من أن الفرد إذا تشكلت هويته بشكل سريع أو تمت اختياريا من قبل الآخرين فإنه يحتاج إلى صياغة هويته طوال فترة حياته. وقد يكون سبب هذا التراجع فشل الأفراد في الاختيار من بين البدائل المختلفة نتيجة الفحص الظاهري لها، أو قد يقوم هؤلاء الأفراد باستكشافات عديدة إلا أنهم يرون عدم مناسبة هذه البدائل في الوقت الحالي. كما تتفق هذه النتيجة مع ما ذكره ستيورات وزملاؤه Stewart et al. (1985) من أن كثيرا من طلاب الجامعة قرب تخرجهم يحققون معنى لهويتهم إلا أن بعضهم الآخر مازال في طور البحث، كما أن بعضهم من الذين ينتمون إلى رتبة التعليق إمّا أنهم ينتقلون إلى مواضع أكثر تحديدا، أو قد يرتدون إلى الخلف إلى الرتب الأقل نضجا.

ويمكن تفسير مثل هذه النتائج في ضوء المتغيرات النفسية والاجتماعية، حيث يمكن اعتبار انتماء أفراد العينة إلى فئة عمرية واحدة تتشابه في الخصائص النفسية والشخصية والاجتماعية، ذلك أن مرحلة نهاية المراهقة وبداية الشباب تتشابه في كثير من جوانب النمو، وحسب نظريات النمو فإن الخصائص الشخصية والنفسية والاجتماعية لنهاية مرحلة معينة تتشابه إلى حد ما مع خصائص بداية المرحلة التالية لها، وعلى اعتبار نمو الهوية أحد جوانب الشخصية التي يتميز بها الفرد فإنه يخضع لنفس هذه القاعدة، وبناءً على ذلك تقل الفروق بين الأفراد بين فئتي العمر المحددة في هذه الدراسة، مما يعني عدم وجود فروق بين الفئتين في رتب هوية الأنا (الأيديولوجية، الاجتماعية الكلية). ومن جانب آخر يمكن النظر إلى هذا التشابه على أساس إعطاء الجامعة فرصا متساوية تقريبا لجميع طلابها من ناحية تنظيمهم في جماعات تشعرهم بالانتماء، وتساعدهم على تحمل المسئولية وتحقيق الاستقلال الشخصي، كما توفر لهم فرصا متساوية لتأمين مستقبلهم ولتكوين علاقات اجتماعية عديدة (عبدالمعطي، ١٩٩٣).

- **الفرض الرابع**:

لا توجد فروق دالة إحصائياً في هوية الأنا (الأيديولوجية، الاجتماعية، الكلية) تبعا لحجم الأسرة لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

- **نتيجة الفرض الرابع**:

- **أ. الفروق في درجات هوية الأنا تبعاً لحجم الأسرة [نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه]**

جدول (٢١) الفروق في درجات هوية الأنا الأيديولوجية تبعاً لحجم الأسرة.

رتب الهوية	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة ف	الدلالة
تحقيق الهوية	بين المجموعات	٣	٧٧.١٧	٢٥.٧٢	٠.٧٢٧	٠.٥٣٦
	داخل المجموعات	٤٢٣	١٤٩٦٠.٧٥	٣٥.٣٧		
	المجموع	٤٢٦	١٥٠٣٧.٩٢			
تعليق الهوية	بين المجموعات	٣	٥٧.٢١	١٩.٠٧	٠.٤٦٤	٠.٧٠٨
	داخل المجموعات	٤٢٣	١٧٣٩٧.١٢	٤١.١٣		
	المجموع	٤٢٦	١٧٤٥٤.٣٢			
انغلاق الهوية	بين المجموعات	٣	٨٨.٤٩	٢٩.٥	٠.٧٨٤	٠.٥٠٣
	داخل المجموعات	٤٢٣	١٥٩١٩.٤٨	٣٧.٦٤		
	المجموع	٤٢٦	١٦٠٠٧.٩٧			
تشتت الهوية	بين المجموعات	٣	١١٧.١٥	٣٩.٠٥	١.٢٣١	٠.٢٩٨
	داخل المجموعات	٤٢٣	١٣٤١٥.٥٥	٣١.٧٢		
	المجموع	٤٢٦	١٣٥٣٢.٧٠			

يظهر الجدول (٢١) نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق في درجات هوية الأنا الأيديولوجية المختلفة تبعا لحجم الأسرة، وقد دلت النتائج على عدم وجود فروق في درجة تحقيق وتعليق وانغلاق وتشتت هوية الأنا الأيديولوجية، حيث كانت جميع قيم "ف" غير دالة.

جدول (٢٢) الفروق في درجات هوية الأنا الاجتماعية تبعاً لحجم الأسرة.

رتب الهوية	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة ف	الدلالة
تحقيق الهوية	بين المجموعات	٣	٤٦.٧٥	١٥.٥٨	٠.٣٧٦	٠.٧٧٠
	داخل المجموعات	٤٢٣	١٧٥١٤.٤٩	٤١.٤١		
	المجموع	٤٢٦	١٧٥٦١.٢٤			
تعليق الهوية	بين المجموعات	٣	١٦٠.٦١	٥٣.٥٤	١.٤٤٢	٠.٢٣٠
	داخل المجموعات	٤٢٣	١٥٧٠٤.٨٦	٣٧.١٣		
	المجموع	٤٢٦	١٥٨٦٥.٤٧			
انغلاق الهوية	بين المجموعات	٣	١٢٩.٦٦	٤٣.٢٢	١.١١٧	٠.٣٤٢
	داخل المجموعات	٤٢٣	١٦٣٧١.٩٨	٣٨.٧٠		
	المجموع	٤٢٦	١٦٥٠١.٦٤			
تشتت الهوية	بين المجموعات	٣	١٧٨.١٧	٥٩.٣٩	١.٣٧٧	٠.٢٤٩
	داخل المجموعات	٤٢٣	١٨٢٤٤.٥١	٤٣.١٣		
	المجموع	٤٢٦	١٨٤٢٢.٦٨			

يظهر الجدول (٢٢) نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق في درجات هوية الأنا الاجتماعية تبعا لحجم الأسرة، وقد دلت النتائج على عدم وجود فروق في درجة تحقيق وتعليق وانغلاق وتشتت هوية الأنا الاجتماعية، حيث كانت جميع قيم "ف" غير دالة.

جدول (٢٣) الفروق في درجات هوية الأنا الكلية تبعاً لحجم الأسرة.

رتب الهوية	مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة ف	الدلالة
تحقيق الهوية	بين المجموعات	٣	٢٣١.٤٨	٧٧.١٦١	٠.٦٥٧	٠.٥٧٩
	داخل المجموعات	٤٢٣	٤٩٦٩٩.١٧	١١٧.٤٩		
	المجموع	٤٢٦	٤٩٩٣٠.٦٥			
تعليق الهوية	بين المجموعات	٣	٣٤٧.٨٩	١١٥.٩٦	١.٠٣٩	٠.٣٧٥
	داخل المجموعات	٤٢٣	٤٧٢٠١.٤	١١١.٥٩		
	المجموع	٤٢٦	٤٧٥٤٩.٢٩			
انغلاق الهوية	بين المجموعات	٣	٤٢٩.٠٥	١٤٣.٠٢	١.٢٥٣	٠.٢٩٠
	داخل المجموعات	٤٢٣	٤٨٢٨٢.٥٨	١١٤.١٤		
	المجموع	٤٢٦	٤٨٧١١.٦٤			
تشتت الهوية	بين المجموعات	٣	٥٨٠.٤٥	١٩٣.٤٨	١.٨٧١	٠.١٣٤
	داخل المجموعات	٤٢٣	٤٣٧٣١.٨٠	١٠٣.٣٩		
	المجموع	٤٢٦	٤٤٣١٢.٢٥			

يظهر الجدول (٢٣) نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق في درجات هوية الأنا الكلية تبعا لحجم الأسرة، حيث دلت النتائج على عدم وجود فروق في درجة تحقيق وتعليق وانغلاق وتشتت هوية الأنا الكلية، حيث كانت جميع قيم "ف" غير دالة.

- **ب. الفروق في رتب هوية الأنا تبعاً لحجم الأسرة [نتائج اختبار كاي تربيع]:**

جدول (٢٤) الفروق في رتب هوية الأنا الأيديولوجية تبعاً لحجم الأسرة.

		تحقيق الهوية	تعليق الهوية	انغلاق الهوية	تشتت الهوية	تعليق منخفض	انتقالية إيجابية	انتقالية وسطية	انتقالية سلبية	مجموع	درجة حرية	كا٢	دلالة
٥ فأقل	عدد	١٨	٤	٧	٨	٥١	٣	١	٤	٩٦	٢١	١٣.٢٤٠	٠.٩٠٠
	نسبة	١٨.٨	٤.٢	٧.٣	٨.٣	٥٣.١	٣.١	١	٤.٢	١٠٠			
٦-٧	عدد	١٤	٧	١٠	٩	٥٣	٤	١	٨	١٠٦			
	نسبة	١٣.٢	٦.٦	٩.٤	٥.٨	٥٠	٣.٨	٠.٩	٧.٥	١٠٠			
٨-١٠	عدد	١٩	١٢	٩	١٣	٧٧	٦	٤	١٢	١٥٢			
	نسبة	١٢.٥	٧.٩	٥.٩	٨.٦	٥٠.٧	٣.٩	٢.٦	٧.٩	١٠٠			
١١ فأكثر	عدد	٥	٨	٦	٦	٣٧	٥	٢	٤	٧٣			
	نسبة	٦.٨	١١	٨.٢	٨.٢	٥٠.٧	٦.٨	٢.٧	٥.٥	١٠٠			
المجموع	عدد	٥٦	٣١	٣٢	٣٦	٢١٨	١٨	٨	٢٨	٤٢٧			
	نسبة	١٣.١	٧.٣	٧.٥	٨.٤	٥١.١	٤.٢	١.٩	٦.٦	١٠٠			

جدول (٢٥) الفروق في رتب هوية الأنا الاجتماعية تبعاً لحجم الأسرة.

		تحقيق الهوية	تعليق الهوية	انغلاق الهوية	تشتت الهوية	تعليق منخفض	انتقالية إيجابية	انتقالية وسطية	انتقالية سلبية	مجموع	درجة حرية	كا٢	دلالة
٥ فأقل	عدد	١٣	٨	٧	٣	٥٣	٧		٥	٩٦	٢١	٢٥.٦٤٦	٠.٢٢٠
	نسبة	١٣.٥	٨.٣	٧.٣	٣.١	٥٥.٢	٧.٣		٥.٢	١٠٠			
٦-٧	عدد	١٠	١١	٧	١٤	٥٠	٦	١	٧	١٠٦			
	نسبة	٩.٤	١٠.٤	٦.٦	١٣.٢	٤٧.٢	٥.٧	٠.٩	٦.٦	١٠٠			
٨-١٠	عدد	٢٠	١٢	١٤	١٢	٧٥	١٠	٢	٧	١٥٢			
	نسبة	١٣.٢	٧.٩	٩.٢	٧.٩	٤٩.٣	٦.٦	١.٣	٤.٦	١٠٠			
١١ فأكثر	عدد	٨	٢	١٠	٦	٤٦	١			٧٣			
	نسبة	١١	٢.٧	١٣.٧	٨.٢	٦٣	١.٤			١٠٠			
المجموع	عدد	٥١	٣٣	٣٨	٣٥	٢٢٤	٢٤	٣	١٩	٤٢٧			
	نسبة	١١.٩	٧.٧	٨.٩	٨.٢	٥٢.٥	٥.٦	٠.٧	٤.٤	١٠٠			

جدول (٢٦) الفروق في رتب هوية الأنا الكلية تبعاً لحجم الأسرة.

		تحقيق الهوية	تعليق الهوية	انغلاق الهوية	تشتت الهوية	تعليق منخفض	انتقالية إيجابية	انتقالية وسطية	انتقالية سلبية	مجموع	درجة حرية	كا٢	دلالة
٥ فأقل	عدد	١٦	٨	٦	٤	٥١	٦	١	٤	٩٦	٢١	١٥.٧٠٩	٠.٧٨٦
	نسبة	١٦.٧	٨.٣	٦.٣	٤.٢	٥٣.١	٦.٣	١	٤.٢	١٠٠			
٦-٧	عدد	١٢	٧	١٠	١٢	٤٨	٤	٢	١١	١٠٦			
	نسبة	١١.٣	٦.٦	٩.٤	١١.٣	٤٥.٣	٣.٨	١.٩	١٠.٤	١٠٠			
٨-١٠	عدد	١٩	١١	١١	١٣	٧٥	٦	٣	١٤	١٥٢			
	نسبة	١٢.٥	٧.٢	٧.٢	٨.٦	٤٩.٣	٣.٩	٢	٩.٢	١٠٠			
١١ فأكثر	عدد	٥	٦	٨	٤	٣٩	٣	٣	٥	٧٣			
	نسبة	٦.٨	٨.٢	١١	٥.٥	٥٣.٤	٤.١	٤.١	٦.٨	١٠٠			
المجموع	عدد	٥٢	٣٢	٣٥	٣٣	٢١٣	١٩	٩	٣٤	٤٢٧			
	نسبة	١٢.٢	٧.٥	٨.٢	٧.٧	٤٩.٩	٤.٤	٢.١	٨	١٠٠			

تظهر الجداول (٢٤؛ ٢٥؛ ٢٦) نتائج اختبار كاي تربيع للفروق في رتب هوية الأنا بمجالاتها المختلفة تبعا لحجم الأسرة، حيث دلت النتائج على عدم وجود فروق في رتب هوية الأنا الأيديولوجية والاجتماعية والكلية، حيث كانت جميع قيم كاي تربيع غير دالة.

• **تفسير نتيجة الفرض الرابع:**

يشير تحليل البيانات إلى عدم وجود فروق بين فئات حجم الأسرة في درجات ورتب هوية الأنا بمجالاتها المختلفة أيديولوجية واجتماعية وكلية.

ويمكن تفسير نتائج هذا الفرض بناءً على عدة جوانب مهمة، لعل من أهمها افتقاد الدراسة الحالية للأسر صغيرة الحجم، وذلك أن الفئة ١- ٥ من عينة البحث تعتبر أسرا كبيرة الحجم إذا ما قورنت بالأسر في البيئة الغربية، وقد لجأت الباحثة إلى هذا التقسيم لقلة العينة التي تتكون من فرد أو فردين وكذلك من ٣- ٤، ومن هذا المنطلق فقد يكون خمسة أفراد هو الحد الأقصى للتفاعل الأسري المتشابه والذي له تأثير مباشر وغير مباشر على تشكل هوية الأنا، مما يعني ثبات نسبة التفاعل بزيادة عدد الأفراد عن ٤أو٥ أفراد، وهذا يؤدي إلى تقليل الفروق بين المجموعات التي تم توزيعها في الدراسة والخاصة بحجم الأسرة.

كما أن هناك عوامل أخرى تقلل من تأثير هذا المتغير على تشكل الهوية، منها جنس الفرد، فقد ينتمي شخص ما إلى أسرة كبيرة الحجم أو متوسطة الحجم ولكنه الذكر الوحيد أو الأنثى الوحيدة بين اخوتها مما يعني حصولها أو حصوله على مكانة مختلفة في الأسرة قد تؤثر بشكل مباشر أو غير مباشر على تحديد الهوية.

ولعل من الجوانب المؤثرة على نتيجة الدراسة وجود ثلاث رتب انتقالية، ووقوع نسبة كبيرة من أفراد العينة تصل إلى النصف تقريبا في رتبة التعليق منخفض التحديد، مما يقلل من وقوع الأفراد في الرتب الخالصة، وبتفاعل هذا العامل مع العوامل السابقة الذكر، يزداد التشابه بين الأفراد من الفئات المختلفة لحجم الأسرة، وبالتالي تقل الفروق في رتب هوية الأنا بمجالاتها المختلفة.

• **خاتمة وتوصيات**

هدفت الدراسة إلى إجراء مقارنة في تشكل هوية الأنا لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة أم القرى تبعا لبعض المتغيرات الأسرية والديموقرافية والتي شملت التالي (غياب الوالدين، الجنس، العمر، حجم الأسرة).

وقد انتهت الدراسة إلى إظهار بعض الفروق بين المجموعات عند التحليل باستخدام الدرجات الخام للرتب، ومن ذلك وجود فروق بين الجنسين في درجة تعليق الهوية الأيديولوجية والاجتماعية والكلية وفي درجات انغلاق وتشتت الهوية الاجتماعية لصالح الإناث إحصائيا، وفروق في درجات تحقيق الهوية الكلية والاجتماعية لصالح الذكور، كذلك وجدت فروق بين فئتي العمر في درجات تعليق وانغلاق الهوية الأيديولوجية الأولى لصالح الفئة الأصغر سنا والثانية لصالح الفئة الأكبر سنا،

إلا أن مثل هذا التحليل لا يؤدي الغرض إذ أن تشكل هوية الأنا مرتبط بالرتبة المسيطرة في كل مجال وهنا فقد أظهرت الدراسة وجود فروق بين الجنسين في رتب هوية الأنا الاجتماعية والكلية فقط، في حين لم تظهر فروق في بقية المتغيرات الأخرى والتي شملت (غياب الوالدين، العمر، حجم الأسرة).

ورغم دلالة الفروق في الدرجات الخام لهوية الأنا بمجالاتها المختلفة، إلا أن مثل هذه النتائج لا تتسق مع الفروق في رتب هوية الأنا (الأيديولوجية الاجتماعية، الكلية) فيما عدا الفروق بين الجنسين في رتب هوية الأنا الاجتماعية والكلية. ويرجع مثل هذا التناقض في النتائج بين الدرجات الخام ورتب هوية الأنا إلى أن تصنيف الفرد في أحدٍ رتب الهوية الخالصة أو الانتقالية أو التعليق منخفض التحديد يعتمد أساسا على قانون الدرجة الفاصلة الذي يصنف أي فرد حسب أداء المجموعة التي ينتمي إليها (متوسط الدرجة الخام للمجموعة + قيمة الانحراف المعياري)، وعلى ذلك فإن وجود الفرد في رتبة معينة لا يعتمد على التناسب الطردي المباشر مع الدرجة الخام لنفس هذه الرتبة كدرجة مستقلة عن درجات الرتب الأخرى، فمثلا قد يصنف شخص على أنه في رتبة تعليق الهوية رغم ارتفاع درجته الخام في تحقيق الهوية، ويرجع ذلك إلى وصوله للدرجة الفاصلة في رتبة التعليق وعدم تحقيق ذلك في رتبة تحقيق الهوية، لذلك تقتصر جدوى الفروق بين الدرجات الخام على طبيعة أداء الفرد في كل رتبة بشكل مستقل عن الرتب الأخرى (الغامدي، ٢٠٠١). وهذا يعني إجمالا إلى تأكيد الفروق الجنسية على المستوى الاجتماعي والكلي والتقليل من قيمة غيرها من الفروق.

وترجع مثل هذه النتائج إلى وجود عامل أساسي يقلل من تأثير كثيرٍ من متغيرات البحث على تشكل هوية الأنا، وهو ميل نصف أفراد العينة تقريبا إلى الوقوع في رتبة التعليق منخفض التحديد، مما يعني عدم النضج في تشكل هوية الأنا، حيث بلغ المجموع الكلي لنسب الأفراد عند قياس متغير الجنس في المجال الأيديولوجي والاجتماعي والكلي (٥١,٧، ٥٢,١، ٥٠) على التوالي، وقد كانت نسبة الإناث إلى الذكور في هذه الرتبة في المجال الأيديولوجي والاجتماعي والكلي (٤٦: ٥٥,٨، ٤٨: ٥٥,١، ٤٤: ٥٤,٤) على التوالي، ويرجع ذلك من وجهة نظر الباحثة إلى قصور الفاعلية الوظيفية للبيئة الاجتماعية ومؤسساتها حيث لا تدعم استقلالية المراهق، ولا توفر المناخ الآمن الذي يسهل وصوله إلى ذلك، فالأسرة متمثلة في الوالدين، لا تشجع الأبناء خاصة في مرحلة المراهقة على الاستكشاف والاختيار من بين البدائل المختلفة، كما لا توفر لهم الفرص المناسبة لتجريب أدوارهم الاجتماعية، مما يسبب إعاقة جهود المراهق في سبيل الاستقلالية، التي لها دور مهم في عملية تشكل هوية الأنا.

ومن جهة أخرى يعتبر قصور النظام التربوي والتعليمي والذي يمثل جانباً آخر من جوانب المؤسسات الاجتماعية الأساسية من العوامل المهمة لظهور عدم النضج في تشكل الهوية حيث لا يساعد بشكل فاعل على تحقيق المراهقين والمراهقات للاستقلالية، ولا إلى تحديد هويتهم ويكون الحال أكثر سوءا بالنسبة للإناث، خاصة وأن مثل هذه الأنظمة تفتقر إلى البرامج الإرشادية التي تساعد المراهقين على تحقيق الاستقلال الذاتي، وتخطي أزمة الهوية بشكل سليم هذا من جهة، ومن جهة أخرى فإنها تفتقر إلى المرشدين والأخصائيين النفسيين والاجتماعيين الذين يقومون بتطبيق هذه البرامج، بالإضافة إلى عدم توفر النماذج السوية التي تدعم المراهقين وتوجههم لتحقيق الاستقلالية والقيام بالأدوار المنوطة إليهم ومن ثمّ تحقيق هويتهم، هذه العوامل بطبيعة الحال قد

تعيق تشكل الهوية بصفة عامة، وتؤدي إلى وقوع الأفراد في مرحلة من التعليق غير الناضج بصفة خاصة، وطول فترة هذا التعليق واستمراره قد يؤدي إلى وقوع كثير من الأفراد في رتبة تشتت الهوية والمرتبطة بالعديد من المشكلات السلوكية والأخلاقية منها الجنوح وتعاطي المخدرات والانتحار، وهذا قد يفسر ارتفاع نسبة هذه الانحرافات رغم محدوديتها في المجتمع السعودي.

وانطلاقاً مما سبق، وبناءً على نتائج البحث العامة، يتضح أن للعوامل الثقافية والتي تشكل طبيعة العلاقات الأسرية، وأسلوب التعامل الوالدي، وقيم هذه العلاقة خاصة فيما يتعلق بالجنسين، ذات أهمية كبيرة في التأثير على نتائج البحث، وذلك بغض النظر عن بناء الأسرة رغم أهميته النسبية، ذلك أن عدد الأبناء وترتيب ميلادهم يصبح أقل أهمية في مجتمع يسعى لتكوين أسر كبيرة، ويفضل الذكر بصرف النظر عن ترتيب الميلاد، ويقلل من فرص الأنثى كما أن القيم الاجتماعية العامة (الدين، الثقافة) والتي توفر بدائل مساندة للأسرة في حالة فقد الوالدين أو أحدهما، وتسعى لتعويض هذا الفقد لهي من أهم العوامل المسببة لعدم وجود فروق بين الأفراد في حالة غياب الوالدين أو أحدهما، كما أن تقارب أعمار أفراد العينة أدى إلى عدم وضوح الفروق في هذا الجانب.

وعلى أساس ما تقدم تؤيد هذه الدراسة افتراض أريكسون Erikson (1968) حول تأثير أهمية العوامل الاجتماعية والثقافية وكذلك حل أزمات النمو في المراحل السابقة على النمو النفسي الشخصي بصفة عامة وعلى نمو هوية الأنا بصفة خاصة.

ومن هذا المنطلق توصي الباحثة الآباء والتربويين توفير جو نفسي آمن للأبناء، بدءا بمرحلة الطفولة وذلك بمساعدتهم على الحل الإيجابي لأزمات النمو السابقة لأزمة الهوية والتي تعتبر مطلبا أساسيا لتحقيقها، ثم في مرحلة المراهقة بشكل خاص وذلك من خلال مساعدة المراهقين والمراهقات على تحقيق استقلالهم الذاتي والذي له دور فعال في بناء وتحقيق الهوية، ويتحقق ذلك عمليا بتوعية الآباء عبر وسائل الإعلام المختلفة، وفي المؤسسات التربوية المتنوعة مثل المدارس و الجامعات والمساجد ....الخ، بأهمية التنشئة الأسرية السليمة للأبناء في الطفولة والمراهقة، وذلك في جميع الجوانب الشخصية والاجتماعية والتركيز بصفة خاصة على تشجيع الأبناء لتحقيق استقلالهم الذاتي وتحمل المسئولية، ومساعدتهم على اتخاذ قراراتهم وتحديد أهدافهم ووضع خطط لمستقبلهم العلمي والعملي، أيضا تحذير الآباء من مخاطر وقوع الأبناء في رتبة التعليق أو التعليق منخفض التحديد أو تشتت الهوية أكثر من المدة المفترضة معياريا، لما لذلك من تأثير على شخصية المراهق وسلوكياته، لذلك لابد من تعريفهم بالعلاقة مابين هذه الرتب والعديد من المشكلات السلوكية والأخلاقية مثل الجنوح وتعاطي المخدرات والانتحار.

كما لاشك في أن للنظام التربوي الرسمي مثل المدارس والكليات والجامعات الدور الكبير في مساعدة الأبناء على تخطي أزمات النمو وتحقيق مطالبه ويتطلب ذلك تطوير المناهج وطرق التدريس، وإعداد الكوادر التعليمية المؤهلة

لمساعدة الطلاب والطالبات على تحقيق الاستقلال الذاتي وتحمل المسئولية ومنه تحقيق الهوية، كذلك العمل على وضع برامج إرشادية وتوفير كوادر بشرية من أخصائيين نفسيين ومرشدين لتطبيق هذه البرامج، خاصة فيما يتعلق بالتوجيه المهني وتحديد الأدوار الجنسية والاجتماعية، كذلك اختيار الأنشطة المدرسية المناسبة التي تدعم استقلال المراهق وتساعده على تحقيق هويته.

• قائمة المراجع:

- إسماعيل، محمد عماد الدين (١٩٨٩). الطفل من الحمل إلى الرشد، الجزء الثاني. الكويت: دار الفكر.
- الأشول، عادل عز الدين (١٩٨٢). علم نفس النمو. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الغامدي، حسين عبدالفتاح (٢٠٠٠). تشكل هوية الأنا لدى الأحداث الجانحين. المجلة العربية للدراسات الأمنية والتدريب، ٣٠، ٢٠٠٠: ١٨٣- ٢٤٦.
- الغامدي، حسين عبدالفتاح (٢٠٠١). التفكير الأخلاقي وتشكل هوية الأنا لدى عينة من الذكور في مرحلة المراهقة والشباب بالمنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ١١، ٢٩: ٢٢١- ٢٥٥.
- المفدى، عمر عبدالرحمن (١٩٩٢). أزمة الهوية في المراهقة: حقيقة نمائية أم ظاهرة ثقافية: دراسة مقارنة للطفولة، المراهقة، الشباب. مجلة جامعة الملك سعود للعلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ٤، ١: ٣١٩- ٣٣٤.
- المنيزل، عبدالله فلاح (١٩٩٤). أزمة الهوية: دراسة مقارنة بين الأحداث الجانحين وغير الجانحين. مجلة دراسات، ٢١، ١: ١٣٧- ١٧١.
- بدوي، أحمد زكي (١٩٧٧). مصطلحات العلوم الاجتماعية. بيروت: مكتبة لبنان.
- عبدالرحمن، محمد السيد (١٩٩٨). نظريات الشخصية. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر.
- عبدالمعطي، حسن مصطفى (١٩٩١). التنشئة الأسرية وأثرها علي تشكل الهوية لدى الشباب الجامعي. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ١٤: ٢٣٣- ٣٧٨.
- عقل، محمود عطا حسين (١٩٩٤). النمو الإنساني الطفولة والمراهقة. الرياض: دار الخريجي.
- محمد، عادل عبدالله (٢٠٠٠). أساليب مواجهة أزمة الهوية بين الشباب الجامعي. في عادل عبدالله (إعداد)، دراسات في الصحة النفسية. القاهرة: دار الرشاد.
- مرسي، أبوبكر مرسي (١٩٩٧). أزمة الهوية والاكتئاب النفسي لدى الشباب الجامعي. دراسات نفسية، ٧، ٣: ٣٢٣- ٣٥٢.
- Adams, G. R. et al. (1979). Toward the development of objective assessment of ego identity status. Journal of youth and Adolescence, 8, 2: 223- 237.

- Adams, G. R. & Fitch, S. A. (1982). Ego stage and identity status development: Across-sequential analysis. Journal of Personality and Social Psychology, 43, 3: 574- 583.

- Archer, S. L. & Waterman, A.S. (1983). Identity in early adolescence: A developmental perspective. Journal of Early Adolescence, 3, 3: 203- 214.

- Archer, S. L. (1993). Identity in relational contexts: A methodological proposal. In J. Kroger (Ed.), discussions on ego identity. New York: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Atwater, E. (1988). Adolescence. New Jersey: Prentice Hall.

- Berk, L. E. (1991). Child development. Boston: Allyn and Bacon.

- Berzonsky, M. D. (1988). Self-theorists, identity status, and social cognition. In D. K. Lapsley and F. C. Power (Ed.), self, ego, and identity. New York: Springer-Verlag

- Bennion, L. D. & Adams, G. R. (1986). A revision of the Extended Version of the Objective Measure of Ego Identity Status: An Identity Instrument for use with Late Adolescents. Journal of Adolescent Research, 1, 2: 183- 198.

- Clair, S. & Day, H. D. (1979). Ego identity status and values among high school females. Journal of Youth and Adolescence, 8, 3: 317- 326.

- Cote, J. E. & Levine, C. (1988). The relationship between ego identity status and Erikson's notions of institutionalized moratoria, value orientation stage and ego dominance. Journal of Youth and Adolescence, 17, 1: 81- 99.

- Craig-Bray, L. & Adams, G. R. (1988). Identity formation and social relations during late adolescence. Journal of Youth and Adolescence, 17, 2: 173- 187.

- Dellas, M. & Jernigan, L. P. (1987). Occupational identity status development, gender comparisons, and Internal-external control in first-year air force cadets. Journal of Youth and Adolescence, 16, 6: 587- 600. - Erikson, E. H. (1963). Childhood and society. New York: Norton.

- Erikson, E. H. (1968). Identity: youth and crisis. New York: Norton.

- Ginsburg, S. D. & Orlofsky, J. L. (1981). Ego identity status, ego development, and locus of control in college Women. Journal of Yoth and Adolescence, 10, 4: 297-307.

- Grotevant, H. D. & Adams, G. R. (1984). Development of an objective measure to assess ego identity in adolescence: Validation and replication. Journal of Youth and Adolescence, 13, 5: 419- 438.

- Imbimbo, P. V. (1995). Sex differences in the identity formation of college students from divorced families. Journal of Youth and Adolescence, 26, 6: Start Page 745.

- Kimmel, D. C. & Weiner, I. B. (1995). Adolescence: A developmental transition. New York: John Wilely & Sons, Inc.

- Kroger, J. & Haslett, S. J. (1988). Separation-individuation and ego identity status in late adolescent: A two-year longitudinal study. Journal of Youth and Adolescence, 1, 1: 59- 79.
- Lavoie, J. C. (1976). Ego identity formation in middle adolescence. Journal of Youth and Adolescence, 5, 4: 371- 385.

- Lefrancois, G. (1993). The life span. Belmont, California: Wadsworth Publishing Company. -- Lytle, L. J. et al. (1997). Adolescent female identity development. Sex Role, 37, 3-4: 175- 165.

- Marcia, J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. Journal of Personality and Social Psychology, 3, 5: 551- 558.

- Marcia, J. E. (1967). Ego identity status: relationship to change in self-esteem, general mal-adjustment and authoritarianism. Journal of personality, 35: 118-133. . Marcia, J. E. & Friedman, M. L. (1970). Ego Identity Status in College Women. Journal of Personality and Social Psychology, 38, 2: 251- 263.
- Marcia, J. E. (1988). Common processes underlying ego identity cognitive\ moral development, and individuation. In D. K. Lapsley and F. C. Power (Ed.), Self, ego, and identity. New York: Springer-Verlag.

- Martin, J. & Redmore, C. (1978). Longitudinal study of ego development. Development Psychology, 14, 2: 189- 190.

- Meeus, W. and Dakovic, M. (1995). Identity development, parental and peer support in adolescence: Results of a national dutch survey. Adolescence, 30, 120: Start Page 931.

- Newman, B. M. & Newman, P. R. (1987). Development through life. Chicago, Illinois: The Drosey Press. - Ossenfort, C. K. (1998). Effect of family and ethnic variables on identity development ego identity. Dissertation Abstracts: No: AAI9828331. Ph.D. dissertation: University of Houston.

- Papalia, D. E. & Olds, S. W. (1990). A child's world: infancy through adolescence. New York: McFraw-Hill Publishing Company.

- Pearson, F. G. & Rodgers, R. F. (1998). Cognitive and identity development: Gender effects. Initiatives (Washington, D. C.), 58, 3: 17-33.

- Raskin, P. M. (1986). The relationship between identity and intimacy in early adulthood. The Journal of Genetic Psychology, 147, 2: 167- 181.

- Redmore, C. D. & Loevinger, J. (1979). Ego development in adolescence: longitudinal studies. Journal of Youth and Adolescence, 8, 1: 1-20.

- Santrock, J. W. & Yussen, S. R. (1992). Child development. Dubuque, Iwa: Wm. C. Brown Publishers. - Streimatter, J. L. (1987). The effect of gender and family status on ego identity development among early adolescents. Sociological Abstracts: AN: 88T6421 (in Journal of Early Adolescence, 7, 2: 179-189). - Waterman, A. S. (1993). Finding something to do or someone to Be: A eudaemonist perspective on identity formation. In J. Kroger (Ed.), Discussions on Ego Identity. New York: Lawrence Erlbaum Associates, Publishers.

- Yildirim, A. (1997). Gender role influences on Turkish adolescents self-identity. Adolescence, 32, 125: 217- 231.

****

البحث الثالث : ٣

" الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية ومدى توافرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة "

بحث مستل من رسالة دكتوراه في التربية

(تخصص القياس والتقويم)

كلية التربية جامعة أم القرى بمكة المكرمة

إعـــداد :

أ / عيسى بن فرج المطيري

" الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية ومدى توافرها لدى معلمي منطقة المدينة المنورة "

أ/ عيسى فرج المطيري

• أولاً : مقدمة ومشكلة البحث :

يعتبر أسلوب التقويم المستمر نقله نوعية كبيرة في أسلوب تقويم الطالب بالمرحلة الابتدائية بالتعليم العام بالمملكة العربية السعودية بما تضمنه من إلغاء لنظام الاختبارات الدورية والنصفية والنهائية واستبدال ذلك بأسلوب التَّقويم المستمر من قبل المعلم لطلابه طوال العام الدراسي ومتابعته لهم وفق ضوابط دقيقة ومحددة ويعد التقويم المستمر (البنائي) Formative Evaluation هو أحد أنواع التقويم الذي يتم مواكبًا لعملية التدريس والهدف منه تعديل مسار عملية التعليم والتعلم من خلال التغذية الراجعة بناءً على ما يتم اكتشافه من نواحي قصور أو ضعف لدى التلاميذ ، ويتم تجميع نتائج التقويم في مختلف مراحل تنفيذه إضافة إلى ما يتم في نهاية العمل من أجل تحديد المستوى النهائي للطالب .

كما يركز أسلوب التقويم المستمر على إستراتيجية التعلم حتى التمكن والتي يقول عنها (كامل : ١٩٩٩م : ٥) بأنها تؤدي إلى تحقيق مخرجات تربوية مرغوب فيها بوجه عام كالتحصيل الدراسي . ويشير موات (Mowat ، ٢٠٠٧ : ٩) بأن التقويم البنائي أو المستمر هو شكل من أشكال التقويم التي يقصد بها تطوير الموقف ، و يتضمن تقويم النماذج Models، والمعالجات أو العمليات Processes، وتقويم النظريات Theories، فضلاً عن تقويم المخرجات التدريسية Instructional Products، وذلك بقصد تنميتها بشكل مستمر ومتتابع ، لتضمينها في العملية التعليمية .

كما حظي التقويم المستمر بالاهتمام من قبل الباحثين ، حيث اهتمت العديد من الدراسات به ، منها دراسة جونسون (Johnson، ٢٠٠٨م) بولاية بنسلفانيا والتي دعت إلي ضرورة تضمين إجراءات التقويم البنائي والمستمر لتنمية الطلاب مهنيًا وزيادة تحصيلهم . و دراسة نارشكين (Narishkin ،٢٠٠٨م) والتي كشفت أن برامج إعداد المعلمين لا تلبي احتياجاتهم من التقويم المستمر أو البنائي، لذا فهي لا تُغطي المفاهيم الأساسية والخبرات التي يحتاجون إليها بعد ذلك.

ولأن مهارات التقويم المستمر ما هي الإ جزءً لا يتجزأ من مهارات القياس والتقويم والتي يذكر stiggins (1991 م) أن المعلمين يقضون قرابة ٥٠٪من وقتهم التربوي في أنشطة تتعلق بالتقويم والقياس . وعليه فإنه لمن الأهمية بمكان أن يمتلك المعلم كفايات التقويم المختلفة المتعلقة باستخدام الاختبارات والمقاييس والقدرة على تحليلها، والإفادة من نتائجها وتقديم

التغذية الراجعة المناسبة في ضوء هذه النتائج . بالإضافة إلى أن آليات التقويم المستمر تحتاج إلى بعض الكفايات والمهارات الخاصة والتي يتوجب على كل من له صلة بطبيعة عمله بهذا البرنامج أن يمتلكها وتصبح مهارة من مهاراته .وكما يقول (علام ،٢٠٠٤م: ١٠) فالعبرة ليست بالأداة في حد ذاتها وإنما بالأسلوب المنهجي المنظم في جمع البيانات والمعلومات المناسبة للمجال المراد تقويمه وتفسير هذه البيانات المستمدة من أدوات قياس مختلفة تفسيرا موضوعيا دقيقا حتى لا تكون التفسيرات مظلله .

ويرى الباحث أن عملية التقويم بشكل عام يجب أن تُبنى على أساس متين يتكون من عناصر أساسية مثل الاعداد والتنفيذ والتحليل والتي يؤدي فقدان أحدها إلى ممارسات تقويمية ضعيفة وهشة ينتج عنها ضرر كبير في تعلم الطالب وتحصيله واتجاهاته حول التعليم والتعلم . كما أن القائم بعملية التقويم يجب أن يمتلك بعض المهارات والكفايات الخاصة التي تخوله للقيام بهذه المهمة وفي حالة عدم امتلاكه لهذه الكفايات والمهارات فإن النتيجة ستكون عملية تقويمية ضعيفة وهشة وينتج عنها ضرر كبير كذلك.

وتعد كفايات التقويم المستمر من الأمور المهمة للمعلمين، وهي تعني امتلاك الفرد لما يتطلبه عمل ما من معرفة ومهارات وقدرات، ويمكن حصر تعريفات الكفاية من وجهين الأول بشكلها الكامن فترى أنها القدرة التي تتضمن مجموعة المعارف والمفاهيم والمهارات والاتجاهات اللازمة لعمل ما بحيث يتم أداء هذا العمل بشكل مثالي، وتصاغ هذه القدرة على شكل أهداف تصف السلوك المطلوب ، وتحدد مطالب الأداء التي ينبغي أن يمتلكها الفرد ، أما الوجه الثاني فينظر إلي الكفاية بشكلها الظاهر، فيرى أنها الأداء الذي يمكن ملاحظته وتحليله وتفسيره وقياسه بمعنى أنها مقدار ما يحققه الفرد في عمله(صبري :٢٠٠٢م :٤٣٤) .

ولما للقرارات التي يتخذها المعلمون في ضوء عمليات التقويم المستمر داخل الحجرة الدراسية من أهمية بالغة فيما يخص سير العملية التعليمية بشكل عام ومستقبل الطالب بشكل خاص فقد أولى المختصون والباحثون التربويون تقويم كفاية المعلم في مجال القياس والتقويم بشكل عام وكفاية التقويم المستمر (الصفي) بشكل خاص عناية فائقة ، فأجريت العديد من الدراسات التي تهدف إلى الكشف عن مدى تمكن المعلمين من المعارف والمهارات والكفايات المتعلقة بهذا ومنها بحث (زانج Zhang، ١٩٩٦) والذي استهدف قياس كفاءة التقييم لدى المعلمين Teacher Assessment Competency ،وقدم لجمعية أبحاث التربية الامريكي بنيويورك ولتحقيق هدف البحث أعد (زانج) استمارة تضمنت ستة عناصر رئيسة تضم ٦٧مفردة خاصة بممارسة مهام (Assessment Practices Inventory) والتي اختصرت في (API) المستخدمة أثناء الخدمة ، وتوصلت الدراسة إلى أن المعلمين يمتلكون بعض كفايات الاختبارات المعيارية وكفايات التدريس وتركيب الاختبار وتفسير نتائجه بنسب تتراوح من ٣٥ ٪ إلي ٧٨ ٪ .

كما قام (روسبرج Rosberg، ٢٠٠١) بإجراء دراسة استهدفت تحديد كفاءات المعلم اللازمة للتعامل مع برنامج الأطفال في كلية أيوا مونت ، والتي ركزت علي التحقق من امتلاك المعلمين للكفايات عن طريق الزيارات الميدانية والملاحظات.والتسجيلات.و مقابلات مع أولياء أمور الأطفال .

وتؤكد أدبيات القياس والتقويم على جودة وفاعلية أسلوب التقويم المستمر في عملية التربية والتعليم حيث يرى (علام ، ٢٠٠٧ : ٢٩٢) " أنه في ظل التقويم (البنائي) المستمر فإن المعلمين يكونون في وضع أفضل لجمع معلومات من نوعية جيدة تتعلق بالطلاب عبر مدة زمنية ممتدة والاستخدام الأفضل لهذه المعلومات في التغذية الراجعة التي يقدمونها لطلابهم وعليه يمكن استخدام هذه الطريقة التقويمية الجديدة في حفز تعلم الطلاب وكذلك قياس نواتج التعلم بدرجة أكثر صدقا " الإ أن الممارسات الفعلية تناقض هذه المميزات حيث أظهرت بعض الدراسات والبحوث العلمية مثل بحث (العصيمي١٤٢٣هـ) الذي يشير فيه إلى " عدم وجود آلية تنفيذ موحدة للائحة التقويم المستمر على مستوى المملكة مما أدى إلى حدوث تفاوت في تنفيذها.بالإضافة إلى ضعف البرامج العلاجية المساندة وقلتها " كما أشار (الصعيدي: ١٤٢٥هـ) إلى " ضعف ممارسات المعلمين لخطوات التقويم المستمر ذات العلاقة بالتقويم القبلي والتقويم التشخيصي " وتوصل (الشهري: ١٤٢٧هـ) في بحثه إلى أن نتائج التقويم المستمر تتأثر بذاتية المعلم لعدم وجود أدلة تساعده على التطبيق الجيد لهذا النظام . وهو يؤكد ما توصل إليه (آل هادي ، ١٤٢٤ هـ) إلى أن أهم عوائق تطبيق التقويم المستمر بالشكل الصحيح عدم وجود معايير محددة ودقيقة لكيفية تطبيقه وعدم التنويع في أساليبه وتأثره بذاتية المعلم " بالإضافة إلى كون الباحث يعمل رئيسا لمشروع تطوير مهارات التقويم ويقوم بزيارات إشرافية على بعض المعلمين بالمرحلة الابتدائية ولكثرة الاستفسارات من بعض المعلمين عن كيفية تطبيق هذا النظام حتى أن بعض أسئلتهم توحي بعدم بعدم معرفتهم بالكفايات اللازمة للتعامل مع نظام التقويم المستمر ، هذا كله ولدّ لدى الباحث إحساس بأن هناك بعض الكفايات التي يجب على المعلم أن يمتلكها قبل لكي يطبق هذا الأسلوب بالشكل الصحيح . وعليه تكمن مشكلة البحث في الكفايات اللازمة للتقويم المستمر ومدى وجودها لدى عينة من معلمي المرحلة الابتدائية بمنطقة المدينة المنورة من خلال تقويم البُعد المعرفي و الممارسات الفعلية لهم عن طريق اختبارات و إستبانات تُبنى وتحكم لهذا الغرض .

- **ثانياً : تساؤلات البحث**

من خلال نتائج وتوصيات البحوث و الدراسات السابقة التي تناولت التقويم التربوي بعامة، والتقويم المستمر بخاصة فقد بدأت أن هناك حاجة ملحة لتحديد كفايات التقويم المستمر اللازمة لمعلمي المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية ولتحديد هذه المشكلة يطرح الباحث السؤال التالي :

ما كفايات التقويم المستمر اللازمة للمعلمين بالمرحلة الابتدائية ؟

• **ثالثاً : أهداف البحث:**

تمثل هدف البحث الحالي في: تحديد كفايات التقويم المستمر اللازمة للمعلمين بالمرحلة الابتدائية .

• **رابعاً : أهمية البحث:**

تتجلى أهمية البحث الحالي فيما يلي :

- تناولها تحديد الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية بخاصة لكون هذه المرحلة قاعدة التنشئة العلمية اللاحقة للتلاميذ مما يتوجب علي المعلمين استخدام نظام حديث من التقويم يحسّن عملية التعليم والتعلم ويطورها .
- يساعد هذا البحث المسؤلين و متخذي القرار بعامة و المعلمين بالمرحلة الابتدائية بخاصة لكونه يزودهم بالكفايات اللازمة للتقويم المستمر والمتوقع أن يمتلكها كل منهم وتحقق لهم ممارسته بكل إتقان .
- أهمية تقويم البرامج التربوية بصفة عامة وأساليب التقويم الحديثة بصفة خاصة حيث يقدم تغذية راجعة تساعد في عملية الإصلاح والتطوير .

• **خامساً : مصطلحات البحث :**

• **(١) الكفايات** Competencies:

يُعرفها (المتوكل ، ١٤١٦ هـ : ٨) بأنها جميع الأفعال والممارسات المختلفة التي يقوم بها المعلم داخل الفصل وخارجه بهدف إنجاز الدور المنوط عليه بيسر وسهولة مما يؤدي إلى تعلم أفضل لتلاميذه .

ويعرفها (طعيمة ،١٩٩٩م :٢٥) بأنها مختلف أشكال الأداء التي تمثل الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف ما ، أو هي مجموع الاتجاهات وأشكال الفهم والمهارات التي من شأنها أن تيسر للعملية التعليمية تحقيق أهدافها العقلية والوجدانية والنفس حركية .

وفي ضوء التعريفين السابقين يعرفها الباحث إجرائيًا بأنها مجمل المهارات والاتجاهات والمعارف التي يمتلكها المعلمون للمرحلة الابتدائية ، وتمثل هذه الأداءات الحد الأدنى الذي يلزم لتحقيق هدف من الأهداف التربوية ، وتقاس هذه الأداءات إجرائيًا من خلال بطاقة الملاحظة ، واختبار الجانب المعرفي و أخذ آراء عينة من معملي العينة حول مدى توفر هذه الكفايات لديهم من خلال أداة الاستبانة .

• **(٢) اللازمة :**

ورد في لسان العرب أن اللازمة من الفعل لزم ، ولزم الشئ أي يلزمه فلا يفارقه (ابن منظور ، ب.ت :٥٤١). واللازمة إصطلاحا أي الكفايات التي يتوجب على المعلم أن يمتلكها " ما يجب أن يكون " للتعامل مع نظام التقويم المستمر بكل كفاءة ، وكل نقص في امتلاك هذه الكفايات ينتج عنه نقص وتقصير في التعامل مع هذا النظام .

• (٤) **التقويم المستمر** Formative Evaluation :

عرفه (الدوسري :١٤٠٩هـ ١٦) بأنهٍ نوع من التقويم يحدث أثناء تكوين أو تشكل تعلم التلميذ ويكون تصحيحا لمسار العملية التدريسية ومعرفة تقدم التلميذ ويتم عن طريق تمارين صفية وامتحانات قصيرة ووظائف بيتية ".

كما يُعرف التقويم المستمر بأنه (دورات متعاقبة من التعليم والتقويم والمراجعة ومعاودة التعليم ثم التقويم وهكذا حتى يتأكد المعلم من تحقيق كل الطلاب لجميع المهارات الأساسية المرسومة لكل مادة) (لائحة تقويم الطالب:١٤٢٧هـ :٤)

ويعرف الباحث التقويم المستمر " بأنه أسلوب من أساليب التقويم التربوي الحديث وهو أسلوب تقويمي تدريسي يصاحب ويتداخل مع عملية التعلم والتعليم بشكل بنائي متزامن يهدف إلى إتقان المتعلم للمهارات المستهدفة

ويُعرفه الباحث إجرائيًا في هذا البحث بأنه مجموعة من الاساليب والممارسات التقويمية التي يبنيها ويمارسها المعلمون ، وتتم بشكل دوري أو غير دوري ، وتكون هذه الأساليب و الأدوات شفوية أو كتابية أو ملاحظة، وتلازم كافة مراحل الدرس قبل تنفيذه (تقويم قبلي) وفي أثناء تنفيذه تقويم (بنائي أو تكويني) أو لتحديد الصعوبات (تشخيصي)أو تتم في نهايته كتقويم (ختامي أو نهائي)

• (٥) **كفايات التقويم المستمر**:

من خلال التعريفين السابقين للكفايات وللتقويم المستمر فإن الباحث يعرفها إجرائيًا بأنها مجموعة من المعلومات والمعارف والمهارات التي ينبغي أن يتقنها معلمو المواد الدراسية المتنوعة في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية .

• **سادساً : حدود البحث**

اقتصر موضوع البحث على تحديد كفايات التقويم المستمر اللازمة للمعلمين في المرحلة الابتدائية بالتعليم العام بالمملكة العربية السعودية.

• **نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها** :.

للإجابة على تساؤل البحث والذي نصه " ما كفايات التقويم المستمر اللازمة للمعلمين بالمرحلة الابتدائية ؟ "

أعتمد الباحث في إجابته على هذا التساؤل على معامل إتفاق المحكمين والذي بلغ (٠,٩٣٩) على قائمة الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية وهذا يعتبر معامل إتفاق مرتفع يمكن الوثوق به .

وفيما يلي نوضح المراحل التي مرت بها عملية بناء قائمة الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية .

مرت عملية بناء أدوات البحث (قائمة الكفايات اللازمة للتقويم المستمر الاختبار) بعدة مراحل بدأت بمراجعة الإطار النظري للبحث والذي شمل الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الكفايات التعليمية بعامة وكفايات التقويم المستمر بخاصة. ودراسة وتحليل بنود لائحة تقويم الطالب الصادر عام ١٤٢٧هـ . ولأن الباحث يعمل مشرفا تربويا ويقوم بزيارة بعض المعلمين و مراقبة عملهم في المواقف التعليمية المختلفة واشتقاق الكفايات التي يظهرها هؤلاء المعلمون في هذه المواقف و ملاحظة سلوك معلمين أكفاء. فقام الباحث بتوجيه سؤال مقالي مفتوح إلى عدد من المعلمين بالمرحلة الابتدائية في مدارس منطقة المدينة المنورة وعددهم (١٠) بواقع معلمين لكل تخصص يحمل النص التالي (ما هي الكفايات اللازمة للتقويم المستمر ويفترض أن تتوفر في المعلم لكي يطبقه بالشكل الصحيح) . وقد أعطي المعلم فيه الحرية التامة لجيب كيفما شاء حيث يذكر (الدويش ،١٤٢٨هـ : ٥٥) أن من طرق إشتقاق الكفايات أخذ آراء المهتمين بالتربية من معلمين وموجهين ومتخصصين. و مراقبة عمل المعلم في الموقف التعليمي واشتقاق الكفايات التي يظهرها المعلم في هذا الموقف وملاحظة سلوك معلمين أكفاء " وكانت من أهم العبارات التي حصل عليها الباحث من خلال إجابات المعلمين ما يلي :

- أن يفهم المعلم مقصود التقويم المستمر.
- أن ينوع المعلم في أساليب التقويم المستمر (الاختبارات ، الملاحظة ، الأسئلة الشفوية).
- أن يغير المعلم في طريقة شرح المهارات .
- أن يراعي المعلم الفروق الفردية بين الطلاب .

وقد استخدم هذا الأسلوب (السرطاوي ،١٩٩٤ :٨٥) لبناء مقياس الكفايات التعليمية لمعلمي التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة كما يرى (الناقة ، ٢٠٠٨: ١٩) أن من مصادر إشتقاق الكفايات رصد الأداء النموذجي وتحليله وحاجات الميدان الفعلية . كما قام الباحث بالاطلاع على أهداف التقويم المستمر ومسلماته وطرق تطبيقه والتي ذكرها مفصله في الإطار النظري من هذا البحث . حيث يرى (هنتر Hunter، 2001، ١٨٥) أن من طرائق اشتقاق الكفايات تركيز التعلم على الأهداف المحددة سلفا . و بعد الرجوع إلى المصادر السابقة قام الباحث بصياغة عدد من العبارات التي تمثل الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية ملحق رقم (١) مراعيا شروط الصياغة وهي: أن تكون العبارات موضوعية، وبسيطة ومكتوبة بلغة سهلة ومفهومة وواضحة لا تحتمل اللبس، وأن يكون عددها مناسباً للغرض الذي وضعت من أجله، وأن تكون متقاربة في الطول، ومتسلسلة منطقيا.

ثم قام الباحث بتوزيع هذه الكفايات على خمسة محاور تشتمل على (٨٩) كفاية وهي :

- أولا : الكفايات المهنية لتنفيذ أهداف التقويم المستمر . تشتمل على (١١) كفاية

- ثانياً : كفايات بناء أدوات التقويم المستمر . تشتمل على (١٠) كفايات
- ثالثا : التفاعلات الصفية وتشمل وتشتمل على (١٥) كفاية وتضم أ) كفايات الأسئلة الاختبارية تشتمل على (١٠) كفايات ب) كفايات الملاحظة وتشتمل على (٩) كفايات جـ) الكفايات الخاصة بالواجبات المنزلية وتشتمل على (٦) كفايات د) الكفايات الخاصة باستخدام ملف الطالب (ملف الإنجاز) وتشتمل على (٧) كفايات
- رابعا) كفاية تحليل وتفسير النتائج والتغذية الراجعة وتشتمل على (١٢) كفاية .
- خامسا) كفايات وجدانية (الرقابة الذاتية) وتشتمل على (٨) كفايات .

بالإضافة إلى ذلك تم أخذ آراء مجموعة من الخبراء من أساتذة المناهج وطرق التدريس، وأساتذة القياس والتقويم التربوي ببعض الجامعات السعودية (جامعة أم القرى بمكة المكرمة وجامعة طيبة بالمدينة المنورة) و عدد من المشرفين التربويين والذين يشرفون على تطبيق أسلوب التقويم المستمر داخل المدارس الابتدائية في عدد من المناطق (مكة المكرمة ، المدينة المنورة ، جدة ، العلا القصيم ، وزارة التربية والتعليم) من خلال تحكيمهم للقائمة حيث بلغ عدد المحكمين (١٧) محكما . وطلب منهم تحديد (مدى إتساق الفقرة مع المحور مدى مناسبة الفقرة للمحور ، مدى أهميتها ، مدى صحة صياغتها) وتعديل ما يرون تعديله أو حذفه . ولأن الباحث قد قام بمقابلة جميع المحكمين أثناء التحكيم ما عدا أثنين فقد اخذ العديد من الملاحظات بصورة شفوية وتمت مناقشتهم فيها وبعضها كتبها المحكمون على هوامش أوراق الاستبانة والحواشي مما نتج عنه كم كبير من التوجيهات القيمة والتي أثرت القائمة وكان من أبرز هذه الملاحظات ما يلي :

- **تعديل محاور القائمة لتصبح على النحو التالي** :

- الكفايات المهنية لتنفيذ أهداف التقويم المستمر وتشتمل على (٨) كفايات
- تعديل المحور الثاني من كفايات بناء أدوات التقويم المستمر إلى كفايات التخطيط وبناء أدوات التقويم المستمر . وتشتمل على (١٦) كفاية
- تعديل المحور الثالث من كفايات التفاعلات الصفية إلى كفايات التطبيق والتفاعلات الصفية وتشتمل على (١٦) كفاية وحذف كفايات الأسئلة الاختبارية لكونها جزء من أدوات التقويم المستمر .
- وضع كفايات الملاحظة في محور مستقل يشتمل على (٩) كفايات .
- وضع كفايات الواجبات المنزلية في محور مستقل يشتمل على (٨)كفايات
- كفايات تحليل وتفسير النتائج والتغذية الراجعة وتشتمل على (١٧) كفاية .
- وضع كفايات استخدام ملف الإنجاز في محور مستقل يشتمل على (٨) كفايات .

وعليه فقد تم تعديل كفايات التقويم المستمر من خمسة محاور تشتمل على (٨٩) كفاية . إلى سبعة محاور تشتمل على (٨٢) كفاية .

وقد تم حساب معامل الاتفاق بين آراء المحكمين بحسب المعادلة التالية : (المهاجري ،١٤٢٥هـ : ٩٩) .

معامل الاتفاق = عدد المحكمين × عدد الكفايات المتفق عليها بين المحكمين / ن١ + ن٢ + ن٣ + ... + ن ١٧ حيث : ن١ عدد الكفايات التي صنفها المحكم الأول على أنها ملائمة . ون٢ عدد الكفايات التي صنفها المحكم الثاني على أنها ملائمة . وهكذا إلى ن ١٧ عدد الكفايات التي صنفها المحكم السابع عشر على أنها ملائمة . وكان معامل الاتفاق بين المحكمين كما بالجدول (١) :

جدول (١) : رقم المحكم وعدد الكفايات التي صنفها على أنها ملائمة

رقم المحكم	عدد الأهداف التي صنفها	رقم المحكم	عدد الأهداف التي صنفها	رقم المحكم	عدد الأهداف التي صنفها	رقم المحكم	عدد الأهداف التي صنفها
١	٨٠	٦	٧٨	١١	٧٧	١٦	٦٠
٢	٨٠	٧	٧٥	١٢	٧٨	١٧	٦٠
٣	٥٠	٨	٧٥	١٣	٨٠		
٤	٧٧	٩	٨٠	١٤	٧٥		
٥	٨٢	١٠	٨٠	١٥	٨٠		

وكانت قيمة معامل الاتفاق = ٠,٩٣٩وهو معامل اتفاق مرتفع يدل على أن مفردات الأداة تتمتع بمعامل اتفاق بين المحكمين .

وفيما يلي عرضاً لقائمة الكفايات اللازمة للتقويم المستمر بالمرحلة الابتدائية مرتبة وفق محاورها .

- **المحور الأول : الكفايات المهنية لتنفيذ أهداف التقويم المستمر :**

ويقصد بها تصّور وتوجه المعلم نحو التقويم المستمر وكيفية التفاعل والتعامل مع هذا النظام وتتضمن ما يلي :

- إدراك أن لائحة التقويم المستمر أحدثت تغيراً في ترتيب مكونات البيئة التربوية
- إدراك أهمية التقويم المستمر لتكامل شخصية الطالب
- استشعار الأمانة والمسؤولية تجاه إكساب الطلاب المهارات المطلوبة بالطرق الصحيحة
- إدراك أن أدوات التقويم ما هي الا وسائل لتحسين التعلم وليست غاية في حد ذاتها
- إيمان المعلم بأن جميع الطلاب قادرون على التعلم كل حسب ظروفه ومستواه
- عملية التقويم المستمر عملية تتابعيه ارتقائية
- استشعار أن لائحة التقويم المستمر أعطت هامش من الحرية للإبداع في طرائق التدريس
- استشعار أن لائحة التقويم المستمر أعطت هامش من الحرية للإبداع في استخدام وسائل التقويم وتوظيف وسائط التعليم

أشارة (اللجنة العليا لسياسة التعليم بالمملكة : ٢) إلى أن الطالب هو محور العملية التعليمة ومن هذه الكفايات ما ذكره (الحارثي ،١٤٣٠هـ : ٦) من أنه في ضوء نظام التقويم المستمر يتوجب على المعلم أن يركز على إنتاج الطالب لكونه محور العملية التعليمية . كما أضاف كل من (عايش زيتون ،٢٠٠٧: ٥٤) و (حسن زيتون و كمال زيتون :٢٠٠٣ : ١٠٢)إلى أنه في ضوء التعلم البنائي المستمر تم الانتقال من الاعتماد الكامل على المعلم إلى دور المعلم الميسر أو المساند لتعلم الطالب الذي أصبح هو محور التعلم . ومن هذه الكفايات ما أورده (دبور ، ١٤٠٠هـ : ٣٣) من أنه في ضوء التقويم الحديث يتوجب على المعلم الانتقال من الجزئية والتشتت في أسلوب التدريس إلى الشمولية والتكامل. ومن هذه الكفايات ما أشار إليه (الشهري :١٤٢٧: ٤٧) من أنه من مسلمات التقويم المستمر أن جميع التلاميذ قادرون على التعلم . وأن مهمة المعلم هي إحداث التعلم والتأكد من حصوله عند جميع المتعلمين . ومن هذه الكفايات ما أشارت إليه لأئحة تقويم الطالب (١٤٢٧هـ : ٤) من أنه في ضوء التقويم المستمر يتوجب على المعلم أن يتعامل مع الطالب المخفق في إتقان المهارة أو مجموعة مهارات بشكل دورات متعاقبة من التعليم والتقويم والمراجعة ثم معاودة التعليم والتقويم

- **المحور الثاني : كفايات التخطيط و بناء أدوات التقويم المستمر :**

ويقصد بها الإجراءات التي يقوم بها المعلم لبناء أدوات وأساليب التقويم المستمر وتتضمن ما يلي :

- تحديد الهدف من التقويم
- تحديد مهارات التعلم المراد قياسها
- تحديد مستوى الأداء المطلوب إنجازه (إجرائياً)
- تحديد معيار الإتقان المطلوب للمهارة
- اختيار أدوات وأساليب تقويمية مناسبة لقياس المهارات المستهدفة .
- بناء أدوات وأساليب تقويم محكية المرجع
- التحقق من مناسبة أداة أو أسلوب التقويم لمستوى الطالب
- تغطية مستويات المجال المعرفي (تذكر ، فهم، تطبيق ، تحليل ، تركيب تقويم) .
- تغطية مستويات المجال المهاري المرتبط بالمهارات المستهدفة .
- تغطية مستويات المجال الوجداني المرتبط بالمهارات المستهدفة .
- قياس جميع مهارات الدرس .
- تتوازن أدوات وأساليب التقويم بين قياس القدرات العليا والقدرات الدنيا
- الالتزام بمعايير تصميم كل نوع من أدوات التقويم المستخدمة
- تنويع أدوات وأساليب التقويم بين (الاختبارات ، الملاحظة ، الواجبات التدريبات ، المناقشة ، الأداء العملي) في الحكم على مستوى الطالب
- إشراك بعض الزملاء في التخصص في إعداد أدوات أو أساليب التقويم
- إشراك ولي الأمر في عملية التقويم من خلال إطلاعه على المهارات ومعايير إتقانها .

من هذه الكفايات ما أشارت إليه لائحة تقويم الطالب (١٤٢٧هـ : ١١) من استخدام المعلم لأدوات تقويم تناسب المهارة أو المهارات المستهدفة للتقويم . وأشار (زيتون ،٢٠٠٣ :٩٩) أن علمية التعلم البنائي المستمر لا بد أن تكون غرضية التوجه أي تحديد الهدف من عملية التقويم والتعلم . ومن هذه الكفايات ماذكره (هاشم :٢٠٠٥م : ١٥١) بقوله أن نقطة البداية اللازمة والضرورية لعملية التعلم هي تحديد الغايات والأهداف فبدون التحديد الجيد للاهداف المراد بلوغها تصبح عمليتي التعليم والتقويم بلا جدوى أو معنى . ومن هذه الكفايات ما ذكره (اللقاني وسليمان : ب ت :١٤٦) من أنه لا بد للمعلم أن يحدد جوانب التعلم المراد تقويمها تحديدا دقيقا والأداة المناسبة المستخدمه في هذا الشأن وعلاقة هذا كله بأهداف عملية التقويم التي يقوم بها . ويضيف (هاشم :٢٠٠٥ :٥١) من أنه لا بد للمعلم أن يحدد مستوى الأداء الذي يمكن إجرائه وقبوله وفق مستوى محك يقاس في ضوئه مدى بلوغ الهدف . ومن هذه الكفايات التنوع في طرق وأساليب القياس وكذلك طرق وتنوع الأسئلة المطروحة حيث يشير (هاشم :٢٠٠٥: ١٠٨) إلى أن على المعلم أن ينّوع في أسئلته حتى يشجع أكبر عدد من التلاميذ على المشاركة في الإجابة عنها . كما يشير (حسن زيتون وكمال زيتون : ٢٠٠٣: ٦٨) أنه على المعلم أن يستخدم مراحل التقويم الثلاث (التقويم المبدئي والتقويم الآني والتقويم الختامي) ومن هذه الكفايات ما ذكره (عرفان ، ٢٠٠٥م : ٩) من أن العلاقة بين التقويم وطرق التدريس علاقة قوية راسخة لا تنفصم عراها ، فمن وظائف التقويم مساعدة المعلم على تحسين تدريسه فهو ينبه المعلم إلى أخطاء وسلبيات طريقة تدريسه التي يتبعها والتي تؤدي إلى حدوث قصور لدى التلاميذ في تحقيق الأهداف التعليمية المرجوة . ويؤكد (اللقاني ، ب ت : ٢٧) أنه على المعلم أن يعمل على إشراك زملائه الآخرين في نفس التخصص في التخطيط للتدريس والتقويم . ومن كفايات التقويم ما حددته (وزارة التربية والتعليم في جمهورية مصر ، ٢٠٠٣ ، ٨٣) من إشراك الأسرة وولي الأمر في تقييم التلاميذ بهدف تحسين تعلمهم وأدائهم ومن خلال ما سبق في هذا المحور نجد أن هذه الكفايات تعمل متكاملة مع بعضها البعض بحيث ينبغي للمعلم أن يعمل بها كليا في بعض الدروس أو جزئيا في البعض الآخر إلا أنه لا غنى عن أن يعمل بها على مستوى المادة الدراسية كاملة .

- **المحور الثالث : الكفايات الخاصة بالتطبيق بالتفاعلات الصفية**

ويقصد بها قدر المعلم على استخدام أدوات وأساليب التقويم في وقتها المناسب وإدارة الموقف التقويمي

- إدارة البيئة الصفية بما يكفل تطبيق أدوات وأساليب التقويم المتنوعة بالشكل المناسب
- إدارة الوقت داخل حجرة الدراسة بما يكفل تطبيق أدوات وأساليب التقويم بالشكل المناسب
- تطبيق طرائق التدريس المناسبة لإكساب المهارات

- التحقق من إمكانية تطبيق أداة أو أسلوب التقويم
- إخبار الطلاب بمعايير الإتقان المطلوبة قبل تقويم المهارة لتقويم أنفسهم
- إشراك الطلاب في تقويم الأقران
- تطبيق كل نوع من أداوت وأساليب التقويم في الوقت المناسب له
- معايير الفروق الفردية بين الطلاب في اكتساب المهارات هو سرعة الإتقان ودقة الأداء
- صياغة أسئلة تقويمية (بمختلف الأنواع) تثير التحدي وتحرك الدافعية والإبداع لدى الطلاب
- توظيف جميع أنواع التقويم التوقيتية (مبدئي ، تكويني ، ختامي) .
- استخدام الاختبار التشخيصي للكشف عن الأخطاء التي يقع فيها الطلاب في موضوع معين .
- الربط بين طرائق التدريس المستخدمة وأسلوب التقويم المستمر
- توظيف عملية التقويم في تعديل طرائق التدريس .
- تعليم وتعلم الطالب حسب ظروفه وقدراته
- استثمار فرص التقدم لدى الطالب وتشجيعه
- توظيف سجل المتابعة التقويمي لتحسين تعلم الطالب

من الكفايات الأساسية التي يتوجب على المعلم امتلاكها حتى يمارس التقويم المستمر بشكل فعال ما ذكره (حسن زيتون وكمال زيتون :٢٠٠٣ :٢٠٠٣ : ٦٨) أنه على المعلم أن ينظم البيئة التعليمية بحيث يشيع فيها جو الانفتاح العقلي وديمقراطية التعبير عن الرأي . ومن هذه الكفايات ما حدده (دبور ١٤٠٠ : ٣٢) من أنه في ظل التقويم الحديث يتوجب على المعلم تفريد عملية التعليم والتقويم وفق حاجات المتعلم وظروفه الشخصية . ويتفق كل من (باهي والنمر ، ٢٠٠٤م ، ١٥) و (الشيخ وآخرون، ٢٠٠٤م :٣٧) على أن من الكفايات التي يجب على المعلم مراعاتها واستخدامها هي الاختبار التشخيصي والذي يهدف إلى الكشف عن الأخطاء التي يقع فيها الطلاب في موضوع معين . ويؤكد (زيتون :٢٠٠٣ :٩٨) على أن التعلم لا يكون بنائيا ما لم يكن المتعلم نشطا وعليه يتوجب على المعلم أن يستحث قدرات الطلاب حتى يبذلوا جهدا عقليا للوصول إلى إكتشاف المعرفة بأنفسهم .

- **المحور الرابع : الكفايات الخاصة بأسلوب الملاحظة :**

ويقصد بها قدرة المعلم على تقويم السلوك المستهدف لدى الطالب عن طريق ملاحظته في جو تربوي طبيعي الأمر الذي يجعل الطالب يسلك سلوكه العادي دون أي تكلف منه وتتضمن ما يلي

- تحديد السلوك المقصود ملاحظته.
- استخدام الملاحظة بشكل يبعد الطالب عن جو القلق والتوتر بحيث لا يشعر أنه ملاحظ
- تدوين الملاحظات عن الطالب أولا بأول لكي يتم التحقق من نموه معرفياً ومهاريا ووجدانيا
- الابتعاد عن التأثر بالعوامل الذاتية أثناء استخدام الملاحظة

- تحقيق الملاحظة لتكافئ الفرص بين التلاميذ .
- استخدام الملاحظة في التوجيه المباشر لتعلم الطالب .
- التركيز في كل ملاحظة على نوع أو نوعين من السلوك فقط.
- تكرار الملاحظة عدة مرات حرصا على الوصول إلى حد مقبول من الثبات.
- تجميد الأحكام على السلوك في حالة عدم تكراره.

من الكفايات التي يتوجب على المعلم امتلاكها في الملاحظة كما يشير (إسماعيل :١٤٣٠هـ :٨٥) أن يدخل المعلم الملاحظة كجزء من طرق التدريس أثناء إعداده للدروس وإلا فإن الملاحظة لن تكون صادقة . ومن الأدوات التي تستخدم للتقويم المستمر بشكل عام سواءً بالمرحلة الابتدائية أو غيرها أداة الملاحظة ، وحتى تكون الملاحظة ذات قيمة عالية يشترط فيها تحديد المهارات المستهدفة بالتقويم (الحليبي ، سالم ، ١٤١٦ هـ ، ٣٧٣) وذكر (حسن زيتون وكمال زيتون : ٢٠٠٣: ٩٢) أن الملاحظة من الأنشطة التي تؤدي إلى التعديل في التركيب المعرفي لدى المتعلم .

كما أشارت إدارة التوجيه التابعة لوزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة (٢٠٠٧ م) إلى أهمية تحديد المهارات المطلوب ملاحظتها وتقويمها وتحديد معايير التقويم بشكل دقيق . ومن الكفايات التي يجب أن يتقنها المعلم استخدامه للملاحظة في مكانها ووقتها المحدد ويمكن تكون هي الخيار الوحيد أمام المعلم في عملية التقويم كما يذكر (إسماعيل ، ١٤٣٠هـ : ٨٠) بقوله يمكن استخدام أساليب الملاحظة في المواقف التي ترتبط بمخرجات هامة للتعلم مثل المشاركة في مناقشات الفصل ، ولا يصلح لقياسها سوى الملاحظة في المواقف الطبيعية ، ولذلك فإن أدوات الملاحظة في مثل هذه المواقف تحل محل اختبارات الورقة والقلم

- **المحور الخامس : الكفايات الخاصة بالواجبات المنزلية**

ويقصد بها قدرة المعلم على توظيف الواجبات المنزلية في توجيه عملية التعلم

- ألا يستغرق حلها وقتا طويلا.
- تقويم بعض جوانب التعلم عن طريق الواجبات المنزلية
- مناسب الواجب لمعظم قدرات الطلاب.
- التنوع في الواجبات ولا تقتصر على الأعمال التحريرية وحدها.
- تقدير معيار محدد من الأداء لكل مهمة أو نشاط في الواجب
- تقييم الواجب في ضوء معايير موضوعية.
- التنوع في الواجبات بحيث تكون من الكتاب المدرسي و من بناء المعلم .
- إعطاء الطالب تغذية راجعة تتعلق بأدائه في الواجب المنزلي.

أشارت إدارة التوجيه التابعة لوزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات العربية المتحدة (٢٠٠٧ م) على أن من الكفايات الضرورية في استخدام المعلم للواجبات المنزلية أن يراعي أنها مرتبطة بنواتج تعلم محددة تثري خبرات المتعلم وتقيس مهاراته المكتسبة وأنها تقيس مستويات معرفية ومهارية متعددة . كما يتوجب

على المعلم أن يعطي عنها تغذية راجعة للمتعلم حال تقييمها للوقوف على مكامن الخطأ لدى الطالب ومن ثم معالجتها . ويذكر (اللقاني وسليمان : ب ت :١٣١) أن الواجب المنزلي إذا أحسن المعلم تخطيطه فهو يمكن التلاميذ من زيادة معلوماتهم ونمو معارفهم ويتيح لهم فرصة الاستجابة الذاتية في المجالات التي تعالجها الواجبات المنزلية كما أنها فرصة حقيقية لهم للتفكير المتأني والابتكار والتعلم الذاتي . ويذكر (يحي و المنوفي :١٤١٩ :٢٣٤) أنه على المعلم أن يوجه نقدا بناءا للواجبات التي يصححها وعليه ان يتذكر أن هذه العملية جزء من عملية التعلم .

- **المحور السادس : كفايات تحليل وتفسير نتائج التقويم والتغذية الراجعة :**

ويقصد بها قدرة معلمي المواد الدراسية على تصحيح وتحليل النتائج المستنبطة من أدوات وأساليب التقويم المستمر ؛ تمهيداً لتفسيرها واتخاذ الإجراءات الكفيلة بتفعيلها والاستفادة منها في عملية تعليم وتعلم الطالب وتتضمن ما يلي :

- الموضوعية في تصحيح أداة التقويم .
- الالتزام بمفتاح التصحيح لأداة التقويم المعدة .
- رصد النتائج الخاصة بأداة التقويم رصداً صحيحاً .
- تحليل نتائج أدوات التقويم تحليلاً موضوعياً
- تفسير نتائج أدوات التقويم تفسيراً صحيحاً
- إعادة أوراق أدوات التقويم للطلاب بعد تصحيحها لمناقشتها معهم .
- تشجيع الطلاب على اكتشاف أخطائهم في أداة التقويم ليعملوا على تصحيحها
- توظيف المعايير (٤،٣،٢،١) بكل دقة وموضوعية
- التعامل مع مهارات الحد الأدنى على أساس أنها كتلة واحدة لا يمكن تجزئتها .
- انتقال الطالب يعتمد على أدائه وإنجازاته
- مقارنة أداء الطالب بنفسه وليس بأداء الطلاب الآخرين
- إعانة الطالب على تأمل نتيجة عملية التقويم من خلال ملف الطالب
- إخبار أسر الطلاب بنتائج التقويم .
- بناء برامج علاجية للطلاب الذين لم يتقنوا المهارات المطلوبة
- تصميم أنشطة إثرائية لتدعيم نقاط القوة لدى الطلاب
- التواصل مع مركز الموهوبين لإثراء إبداعات الطلاب المتفوقين
- التواصل مع مركز صعوبات التعلم لحل مشاكل الطلاب المتأخرين

ومن الكفايات التي يتوجب على المعلم معرفتها دور لجنة التوجيه والإرشاد في ضوء التقويم المستمر والتي حددت (لائحة تقويم الطالب :١٤٢٧هـ :١١) دورها في دراسة وضع الطالب الذي لم يتمكن من تحقيق مهارات الحد الأدنى ، ويتخذ قرارا إما بترفيعه إذا أبدى تقدم ملحوظا أو إبقائه عاما آخر لمصلحته التعليمية أو تحويله إلى البرامج المساندة . ومن الكفايات الضرورية في مفهوم التقويم الحديث أن يقوّم الطالب في ضوء إنجازاته وتحصيله الدراسي (دبور،١٤٠٠هـ :٣٣)

ومن الكفايات الهامة التي يتوجب على المعلم التعامل معها في ضوء التقويم المستمر إتقان طريقة حساب معايير الأداء وفق مستوى التحصيل (الحارثي :١٤٣٠هـ : ٦٧) .ومن هذه الكفايات أن يعين المعلم الطالب على تأمل الطالب لإنتاجه من خلال ملف الانجاز الذي قام به (زيتون : ٢٠٠٧ : ٦١١ : ٦١٥). ويضيف أنه على المعلم أن يركز على نقاط القوة لدى الطلبة أكثر من أن يتم التركيز على نقاط (أخطائهم) أو سلبياتهم .

- **المحور السابع** : **(الكفايات الخاصة باستخدام ملف إنجازات الطالب)**

ويقصد بها قدرة المعلم في توظيف ملف الانجاز بالشكل الصحيح والاستفادة من محتوياته في تحسين التعلم . وتشتمل على الكفايات التالية :

- تنظيم وتبويب محتويات الملف بطريقة جميلة وسهلة الفهم .
- انتقاء أعمال الطالب بعناية استنادا إلى المستويات أو النواتج العلمية.
- مساعدة الطالب في انتقاء محتويات الملف وفقا لخطوط عريضة يقترحها المعلم أو الطالب .
- محتويات الملف تعكس جهد الطالب وتقدمه نحو تحقيق الأهداف والمستويات المطلوبة .
- محكات الحكم على محتويات الملف تحدد مسبقاً بمشاركة الطلاب.
- يتم الحكم على محتويات الملف بمحكات منها قدرة الطالب على التخطيط والتفكير الناقد وحل المشكلات.
- العرض المناسب لانعكاسات الطالب وتأملاته الذاتية، مثل اختيار مقال أو إعداد كلمة .
- استخدام ملف الانجاز(البورتفوليو) لحفظ وتوثيق أعمال وإنجازات الطلاب التقويمية

ومن هذه الكفايات التي يتوجب على المعلم اكتسابها كيفية استخدام ملف الانجاز والذي يعكس مستوى أداء الطالب وإنجازاته في وحده معينة أو مقرر دراسي كامل مما يعطي المعلم الثقة في حكمه على مستوى الطالب (عرفان ،٢٠٠٥ م :٨١) .ويضيف (زيتون :٢٠٠٧ :٦١٨) أن يشتمل ملف الانجاز الخاص بالطالب على مواد ومحتويات من عمل الطالب وصنعه وإنتاجات ذات معنى تعكس الأهداف والتجارب المتنوعة و المطلوبة في الدرس أو الوحدة الدراسية. ومن هذه الكفايات مساعدة الطالب ومشاركته في اختيار المحتويات وانتقائيها وفق خطوط عريضة متفق عليها يقترحها المعلم أو الطالب . والتي تعكس جهده نحو تحقيق الأهداف والمستويات المطلوبة . ويذكر (حسن وكمال:٢٠٠٣ :٦٨) بأنه على المعلم أن يدرب التلميذ على المشاركة في تقويم ذاته خلال جميع مراحل التقويم . كما أشارت (وزارة التربية والتعليم في جمهورية مصر ، ٢٠٠٣ ٨٣) إلى أن من أهم كفايات أداء المعلم أن يستخدم أساليب التقويم الأصيل (ملف أداء التلميذ) باستمرار؛ لمعرفة مستوى تلاميذه. وقد أشار (الشهري :١٤٢٧هـ :٤٧) إلى أن التقويم المستمر يستند على عدد من المسلمات الأساسية التي يجب على المعلم إدراكها وبدون الأهتمام بها لا يمكن تحقيق الاستفادة المرجوة من

هذا الأسلوب ومنها أن تقويم مهارات المتعلم تعني رصد درجة امتلاكه لها وإتقانه للمعارف والمهارات المطلوبة وليس مقارنة قدراته بقدرات زملائه أي مقارنة أداء الطالب بنفسه . فيما تشير (بشرى العنزي ،١٤٢٨هـ : ٢٢) إلى عدد من الكفايات اللازمة للمعلم للقيام بدوره في جانب التقويم الحديث منها أن يتمكن من تعليم التلاميذ التقويم الذاتي وإصدار الاحكام.

- **المراجع** :

- **المراجع العربية** :

١) الدويش، محمد بن عبدالله بن إبراهيم (١٤٢٨هـ) تقويم أداء معلم القرآن الكريم في مدارس تحفيظ القرآن الكريم الابتدائية بالرياض – بحث منشور – جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية – الرياض.

٢) زيتون ، حسن حسين و زيتون ، كمال عبدالحميد (٢٠٠٣م) " التعلُم والتدريس من منظور النظرية البنائية " عالم الكتب ، القاهرة .

٣) زيتون ،عايش محمود (٢٠٠٧م) " النظرية البنائية واستراتيجيات تدريس العلوم " ط١ ، دار الشروق ، عمان ، الاردن .

٤) السرطاوي ، عبدالعزيز مصطفى (١٩٩٤م) " بناء مقياس في الكفايات التعليمية لمعلمي التربية الخاصة " مجلة كلية التربية ، جامعة الإمارات العربية المتحدة ، العدد العاشر

٥) الشهري :بندر سالم (١٤٢٧هـ) "واقع التقويم المستمر في الصفوف المبكرة من المرحلة الابتدائية للبنين " رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.

٦) صبري ، ماهر إسماعيل ، الرفاعي ، محب محمود كامل (١٤٢٤ هـ) : التقويم التربوي :أسسه وإجراءاته. الرياض: مكتبة الرشد .

٧) عرفان ، خالد محمود (٢٠٠٥م) " التقويم التراكمي الشامل " عالم الكتب ، القاهرة

٨) علام ، صلاح الدين محمود (٢٠٠٧): القياس والتقويم في العملية التدريسية. الطبعة الاولى، دار المسيرة، عمان .

٩) كامل، مصطفى محمد (١٩٩٩) استخدام استراتيجية التعلم حتى التمكن في تدريس مقرر في التقويم التربوي لإكساب الطلاب المعلمين مهارات بناء الاختبارات التحصيلية: دراسة ميدانية . مجلة علم النفس، العدد الحادي والخمسون ، القاهرة : الهيئة المصرية العامة للكتاب .

١٠) الناقة، محمود كامل (٢٠٠٨): البرنامج التعليمي القائم علي الكفاءات أسسه وإجراءاته . القاهرة: مطبعة الطوبجي

١١) يحيى ، حسن بن عايل أحمد و المنوفي ، سعيد بن جابر (١٤١٩هـ)" المدخل إلى التدريس الفعال " الدار الصولتية للتربية ، ط ٥ ، الرياض .

١٢) يوسف، ماهر إسماعيل صبري محمد (٢٠٠٦): التدريس مبادؤه ومهاراته. الرياض مكتبة الرشد.

• **المراجع الأجنبية** :.

1) Johnson , K. A. (2008) : The Use of formative evaluation in professional developmental and student achievement . Unpublished Dissertation , Widener University .

2) Mowat , Jonne (2007) : Formative Evaluation of an objectives definition process . Unpublished Dissertation , Capella University .

3) Narishkin , Amy S. (2008) : A Formative evaluation of the beginning teacher assistance program : an andragogical approach . Unpublished Dissertation , University of Missouri-St. Louis

4) Hunter , Madeline (2001) : Teacher competency : Problem , Theory and Practice. University of California , Vol . xv , No. 2 , p.185

****