



دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

دورية تصدر شهريا بصفة مؤقتة

اعتبارا من يناير ٢٠١٢م

تصدرها : رابطة التربويين العرب

العدد الخامس والعشرون (جزء أول) .. مايو ٢٠١٢م

ISSN : 2090-7605

((أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الأبجدي))

- أ.د/ أحمد محمود عبد المطلب .. كلية التربية سوهاج مصر.
- أ.د / أحمد الضوى سعد.. كلية التربية جامعة الأزهر الشريف مصر.
- أ.د / الحسين بن محمد شواط .. كلية التربية تونس.
- أ.د / السيد محمد عبد المجيد .. كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز.
- أ.د/ أمال مصطفى كمال .. كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ.د / أمينة محمد مختار .. كلية التربية جامعة بنها مصر.
- أ.د / بو حفص بالعبد مباركي..كلية التربية جامعة وهران الجزائر.
- أ.د/ حسن مصطفى عبد المعطى..كلية التربية جامعة طيبة السعودية.
- أ.د / حمدي أبو الفتوح عطيفة .. كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ.د / حمدي عبد العظيم البنا .. كلية التربية جامعة الطائف.
- أ.د/ خديجة أحمد بخيت..كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بجدة.
- أ.د / خليل يوسف الخليلي .. كلية التربية جامعة البحرين.
- أ.د / رشدي أحمد طعيمة..كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ.د / رضا مسعد السعيد .. كلية التربية جامعة المنوفية مصر.
- أ.د/ زكريا يحيى 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 إسماعيل على أستاذ أصول التربية جامعة عين شمس مصر.
- أ.د/ سعيد محمد السعيد .. كلية التربية جامعة القصيم السعودية.
- أ.د/ سهام محمد بدر..كلية رياض الأطفال جامعة الأسكندرية مصر.
- أ.د / سهير كامل أحمد .. كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة مصر.
- أ.د / صفية محمد أحمد 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 / عبد الله سليمان إبراهيم سالم .. كلية التربية جامعة طيبة.
- أ.د / عبد الله محمد الخطايب .. كلية التربية جامعة اليرموك الأردن.
- أ.د/ علياء عبد الله الجندى .. جامعة أم القرى مكة المكرمة.
- أ.د/ فوزية إبراهيم دمياطي..جامعة طيبة بالمدينة المنورة.
- أ.د/ كريمان عويضة منشار.. كلية التربية جامعة بنها مصر.
- أ.د/ماجدة حبشي محمد سليمان..كلية التربيةجامعة الأسكندرية.
- أ.د / ماجدة إبراهيم الباي .. كلية التربية جامعة بغداد العراق.
- أ.د/ محمد الشيخ حمود .. كلية التربية جامعة دمشق سوريا.
- أ.د/محمد رجب فضل الله كلية التربية بالعريش جامعة القناة مصر.
- أ.د / محمود أبو النبل.. كلية الآداب جامعة عين شمس مصر.
- أ.د/ محمود كامل الناقة .. كلية التربية جامعة عين شمس مصر.
- أ.د/ منصور أحمد غوني .. كلية التربية جامعة طيبة السعودية.
- أ.د / نعمان سعيد نعمان الأسودى .. كلية التربية جامعة دمار اليمن.

((هيئة تحرير المجلة)) :

رئيس التحرير:

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

مدير التحرير:

- أ.د / ناهد عبد الراضي محمد .. جامعة الدمام

أعضاء هيئة التحرير:

- أ.د/ نجاح السعدي المرسي عرفات .. جامعة أم القرى
- د / عطيات محمد يس .. كلية التربية جامعة بنها
- د/ مآرب محمد المولى .. كلية التربية جامعة الموصل
- د/ سماح خالد زهران .. كلية البنات جامعة عين شمس
- د/ صفاء عبد العزيز سلطان .. جامعة حلوان
- د/ خولة عزات عبد الكريم القدومي .. جامعة إربد
- أ/ فيصل عبد المطلب .. مدير النشر بمؤسسة الرشد

سكرتيرة التحرير:

- أ / مروة محمد عبد العزيز .. جامعة بنها .

ثمن النسخة : ٢٥ ريالاً سعودياً أو ما يعادلها في الدول العربية ، ١٠ دولار أمريكي

أو ما يعادلها بجميع دول العالم .

الاشتراك السنوي : ٥٠٠ ريالاً سعودياً للأفراد العرب ، ٧٥٠ ريالاً للمؤسسات العربية .

٢٠٠ دولاراً للأفراد ، ٣٥٠ دولاراً للمؤسسات بباقي دول العالم

((ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير))

محتويات العدد (٢٥) الجزء الأول :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
(١)	تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في ضوء استراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب ومتطلباتها .. إعداد: د / برهان نمر إبراهيم بابية ، د / محمد نمر إبراهيم بابية.	١١ - ٤٠
(٢)	أثر تدريس مادة مهارات التفكير في اكتساب مهارات التفكير الناقد وتقدير الذات لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية بجامعة أم القرى .. إعداد: د / نوار بنت محمد سعد الحربي .	٤١ - ٨٠
(٣)	أنماط اللعب مع الأقران والطلاقة اللفظية كمنبئات بالقدرات الابتكارية لدى أطفال الروضة الموهوبين والعاديين .. إعداد: د / جابر محمد عبدالله عيسى ، د / أحمد محمد جاد الرب أبوزيد .	٨١ - ١٣٤
(٤)	أثر استراتيجية المنظم المتقدم في تدريس مادة البلاغة على التحصيل والتفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأدبي بالأردن .. إعداد: د / زياد أحمد سلامة البطاينة.	١٣٥ - ١٥٨
(٥)	فاعلية برنامج قائم على العلاج بالمعنى في تحسين مستوى الطموح لدى عينة من التلاميذ بطيئي التعلم .. إعداد: د / أيمن رمضان زهران.	١٥٩ - ١٧٨
(٦)	التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك في ضوء معايير الجودة والاعتماد .. إعداد: د / محمد يوسف مرسى نصر، د / محمد مسلم حسن على.	١٧٩ - ٢٢١
(٧)	أثر استخدام خريطة الشكل (v) في تدريس العلوم في تنمية بعض عمليات العلم الأساسية لدى طلاب الصف الأول متوسط .. أ. غرم الله علي الخثعمي.	٢٢٣ - ٢٤٢

تعريف بالمجلة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة مستقلة .. أسسها : أ. د / ماهر إسماعيل صبري أستاذ تعليم العلوم بجامعة بنيها بمصر وطيبة بالمدينة المنورة ، رئيس رابطة التربويين العرب .. المجلة تصدرها رابطة التربويين العرب المشهرة برقم ٢٠١١/١٦٢٠ بجمهورية مصر العربية .. ويشرف على إصدارها هيئة استشارية دولية من كبار 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.

بدأ صدور المجلة بصفة فصلية دورية منذ عددها الأول في يناير ٢٠٠٧ ومع زيادة الإقبال على النشر بها تقرر صدورها شهريا (بصفة مؤقتة) اعتبارا من يناير ٢٠١٢ م .. يطبع من كل عدد ١٠٠ 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 ، أو رابطة التربويين العرب .
- ◀◀ تقبل المجلة للنشر جميع البحوث والدراسات - باللغة العربية واللغات الأخرى - الجديدة والأصيلة التي تجرى بجميع دول الوطن العربي في شتى مجالات التربية وعلم النفس بفرعها 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 صلاحيتها للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق يحاكي نموذج تحكيم البحوث في لجان الترقيات وينفس 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 الفصل 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 عدد ٢ 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 المرسلّة تكلفته ذلك .
- يتم تحديد قيمة مصروفات التحكيم والنشر لكل بحث وفقا لعدد صفحاته .
- 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 ٥ 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 والدول العربية ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

جمهورية مصر العربية - بنها - أتريب - ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش

الشعراوي تليفون وفاكس : ٣٢٣٦٦٣٣ / ٢٠١٣

أو الاتصال على موبايل ٥٦٥١٩٣٨٢٩ بالسعودية

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير :

mahersabry21@yahoo.com

أو البريد الإلكتروني لسكرتيرة التحرير :

Aae9999@Gmail.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 الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ 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 ما يخطه التربويون .

وقد شهدت السنوات الأخيرة طفرة كبيرة في علم التربية ، فتعددت مجالات هذا العلم ، وتخصصاته الفرعية ما بين : 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 وجهة هذا المنحى من وجهة نظر إتقان التخصص فإن المبالغة في ذلك قد يؤدي . عن قصد أو عن غير قصد . إلى مزيد من العزلة والتفتت 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 رئيسية 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.

وإيماننا بالوحدة والاتحاد في زمان سادت فيه الفرقة ، ورغبة في التعامل مع علم التربية 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 الخامس والعشرون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وهو الخامس على التوالي في الإصدار الشهري للمجلة ، ويشمل هذا العدد جزءين .

وفي الجزء الأول من هذا العدد سبعة بحوث : أولها بعنوان : " تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في ضوء استراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب ومتطلباتها" .. إعداد : د / برهان نمر إبراهيم بابية ، د / محمد نمر إبراهيم بابية .

وثانيها بعنوان : " أثر تدريس مادة مهارات التفكير في اكتساب مهارات التفكير الناقد وتقدير الذات لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية بجامعة أم القرى" .. إعداد : د / نوار بنت محمد سعد الحربي .

وثالثها بعنوان : " أنماط اللعب مع الأقران والطلاقة اللفظية كمنبئات بالقدرات الابتكارية لدى أطفال الروضة الموهوبين والعاديين" .. إعداد : د / جابر محمد عبدالله عيسى ، د / أحمد محمد جاد الرب أبو زيد .

ورابعها بعنوان : " أثر استراتيجيات المنظم المتقدم في تدريس مادة البلاغة على التحصيل والتفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأدبي بالأردن" .. إعداد : د / زياد أحمد سلامة البطاينة .

وخامسها بعنوان : " فاعلية برنامج قائم على العلاج بالمعنى في تحسين مستوى الطموح لدى عينة من التلاميذ بطيئي التعلم" .. إعداد : د / أيمن رمضان زهران .

وسادسها بعنوان : " التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك في ضوء معايير الجودة والاعتماد" .. إعداد : د / محمد يوسف مرسى نصر ، د / محمد مسلم حسن على .

وسابعها بعنوان : " أثر استخدام خريطة الشكل (v) في تدريس العلوم في تنمية بعض عمليات العلم الأساسية لدى طلاب الصف الأول متوسط" .. أ. غرم الله علي الخثعمي .

وكعادة المجلة تم تحكيم كل بحث من تلك البحوث لدى أساتذة بارزين 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

بحوث ودراسات محكمة

obeikandi.com

البحث الأول:

”تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في ضوء استراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب ومتطلباتها وفق مرئياتهم“

إعداد

د / برهان نمر إبراهيم بابية (باحث رئيس)

د / محمد نمر إبراهيم بابية (باحث مشارك)

obeikandi.com

”تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في ضوء استراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب ومتطلباتها وفق مبادئهم“

د / برهان نمر إبراهيم بابية (باحث رئيس)
د / محمد نمر إبراهيم بابية (باحث مشارك)

• المستخلص :

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الطائف في ضوء استراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب ومتطلباتها ، وحاولت الإجابة عن الأسئلة التالية:

س١) ما مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب في جامعة الطائف؟

س٢) ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو ممارسة استراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب ؟

س٣) ما متطلبات استخدام استراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

وللكشف عن إجاباتها قام الباحثان بإعداد استبانة لجمع البيانات اللازمة بعد التأكد من صدقها وثباتها .ومن ثم تم تحليل البيانات وإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة، حيث توصلت إلى النتائج الآتية.

« إن ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمعظم الاستراتيجيات التدريسية المتمركزة حول الطالب كانت متدنية باستثناء استراتيجية المناقشة والتطبيق العملي .

« إن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو ممارسة استراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب في الجامعة كانت ايجابية ولديهم رغبة في تعلمها .

« وأن هناك مجموعة متطلبات لابد من توافرها ومنها توفير قاعات مجهزة ومناسبة لعدد الطلبة، ودعم وتشجيع إدارة الجامعة حضور ومشاركة أعضاء هيئة التدريس الندوات والدورات والمؤتمرات في تدريس التخصص.

« وأوصى الباحثان بضرورة إنشاء مركز يعنى بتطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس،

ويهتم بحل المشكلات الموجودة في الممارسات التدريسية، وكذلك إقامة برامج تدريبية متكاملة في استراتيجيات التدريس الجامعي بالتعاون مع خبراء قسم المناهج وطرائق التدريس في الجامعة بحسب التخصصات المختلفة.

abstract

The present study aimed at evaluating the teaching performance of Ta.f Faculty members in lights of Student- Centered Teaching Skills and their requirements. It attempts to answer the following questions:

- 1- To what extent do Ta.f , Faculty members practice Student-Centered Teaching skills?
- 2- what is the attitude of Ta.f , Faculty members towards Student-Centered Teaching skills?
- 3- What are the requirements of Student- Centered Teaching Skills from the perspectives of Ta.f FacultyMembers.

To answer the previous questions, the researchers prepared a questionnaire to collect the needed data. then they analyzed the data, and used the appropriate statistical.

Reached the following results:

- The practice of faculty members for most of Student-Centered Teaching skills was low except for a strategy discussion and practical application.
- The attitude of Taf, Faculty members towards Student-Centered Teaching skills were positive and they have a desire to learn.
- There are no set requirements must be met, including the provision of rooms equipped and suitable for the number of students and to support and encourage the presence of the university administration and the participation of faculty seminars, courses and conferences in the teaching specialty.

The researchers is recommended the need to establish a center for the development of teaching performance of faculty members, to solving problems in teaching practices, as well as the establishment of integrated training programs in the university teaching strategies in collaboration with experts of Curriculum and teaching methods at the university, according to the various disciplines.

• المقدمة :

يعد التعليم العالي بأنماطه المختلفة أحد الوسائل الرئيسة التي تعول عليها المجتمعات لمواجهة المتغيرات والمستجدات في مختلف مجالات الحياة والتعامل معها لإحداث التنمية المستدامة Sustainable Development. وذلك من خلال وظائف الجامعات ومؤسسات التعليم العالي وما تقدمه من برامج أكاديمية متخصصة متنوعة وأنشطة تدريسية وأبحاث علمية في مختلف المجالات. ولقد جاء في التقرير الذي قدمته اللجنة الدولية المعنية بالتربية في القرن الحادي والعشرين بعنوان (التعلم ذلك الكنز المكنون Learning the Treasure Within) أن مؤسسات التعليم العالي بوصفها مراكز مستقلة يمكن أن تسهم في التنمية المستدامة من خلال عدة وظائف منها: إعداد الطلبة للبحث العلمي والتعليم، وتحقيق مخرجات حقيقية متواءمة مع احتياجات الحياة الاقتصادية والاجتماعية. وأكد التقرير أن التربية لكي تفي بكل مهامها يجب أن تنتظم حول محاور أساسية للتعلم وهي: التعلم للمعرفة، والتعلم للعمل، والتعلم للعيش مع الآخرين، (اليونسكو، ١٩٩٦، ص ٧٧- ١٢١).

وجاء في الإعلان العالمي بشأن التعليم العالي للقرن الحادي والعشرين. الرؤية والعمل . في المادة الأولى بعنوان (مهمة التعليم والتدريب وإجراء البحوث (Mission to Educate, to Train, and to Undertake Research) التأكيد على ضرورة صون مهام وقيم التعليم العالي الأساسية وتوسيع نطاقها

خاصة مهمة الإسهام في التنمية والتطوير المستديمين للمجتمع من أجل إعداد كفاءات ذات مهارات عالية قادرة على تلبية كل قطاعات النشاط الإنساني. والإسهام في تطوير وتحسين التعلم بكافة مستوياته (Unesco, 1998).

وفي ضوء تلك التوجهات العالمية للتعليم العالي مع مطلع القرن الواحد والعشرين يات التحول الوظيفي النوعي للجامعات ومؤسسات التعليم العالي مطلباً ملحاً، ليس لتعميق وتطوير وظائفها فحسب بل ولتجسيد دورها الريادي والمؤثر في المجتمع ومواءمته مع إيقاع العصر المتسارع ومستجداته. وأضحت كثير من الجامعات ومؤسسات التعليم العالي العالمية بالمفهوم المعاصر للجامعة أحد أهم مقياس تقدم أي مجتمع من المجتمعات وقاطرة تقدمه ككل؛ باعتبارها مراكز أكاديمية منتجة وناقلة ومجددة للمعرفة. وبالتالي لم يعد مقبولا في الوقت الحاضر لدى كثير من الأوساط الاجتماعية والاقتصادية وحتى الأكاديمية أن تمارس مؤسسات التعليم العالي وظائفها الأساسية خاصة وظيفة التدريس في سياق الأنماط التقليدية، وذلك لما يكتسبه التدريس من أهمية باعتباره يأتي في مقدمة الوظائف الرئيسة لهذه المؤسسات التي تسهم في تكوين رأس المال المعرفي، وتنمية الموارد البشرية ومواءمتها مع المتطلبات التنموية وسوق العمل وبما يتلاقى مع التوجهات والمتغيرات المعاصرة لدورها الريادي للإسهام في التنمية المستدامة لمجتمع المعرفة وتحقيق الشراكة الحقيقية معه (فليه، ٢٠٠٣؛ باور، ٢٠٠١).

وتعتبر الجامعة مؤسسة للتعليم العالي التي تمثل آخر مراحل النظام التعليمي، معقل الفكر الإنساني في أرفع مستوياته، ومصدر ذلك الاستثمار وتنمية الثروة البشرية، وتتطلع لها كل الدول لتقديم عنصر القيادة في التصدي للمشكلات التي تؤرق حكوماتها مثل المشكلات الاقتصادية والتربوية والصحية والاجتماعية وذلك عن طريق انجاز عدة مهام رئيسة منها: توفير التعليم العام لتطوير الطلبة أخلاقيا وفكريا، وتقديم المهارات اللازمة للطلبة (بغارة، ٢٠٠٢).

ويتم تحقيق هاتين المهمتين من خلال التعليم الجامعي بقصد إتاحة الفرص التعليمية للطلاب وتوفير بيئة تعليمية مناسبة لمساعدتهم على النمو والتكيف وتطوير المعرفة، ولا شك أن ذلك لن يكون إلا عبر مجموعة طرائق تدريسية يتم من خلالها نقل المعارف والمهارات لإحداث عملية التعلم المقصودة في البيئة الجامعية (صقر، ٢٠٠٥).

• مشكلة الدراسة:

لما كان التدريس الجامعي يقع في مقدمة الوظائف الرئيسة للجامعات كان لا بد أن يكون كل عضو هيئة تدريس فيها أستاذاً فعالاً قبل أن يكون باحثاً متميزاً ولا شك أن التدريس الفعال يرتبط ارتباطاً وثيقاً بتنفيذ الأستاذ لطرائق واستراتيجيات تدريس والتي من شأنها تفعيل دور الطالب في الموقف التعليمي بحيث لا تقتصر طرائق وأساليب التدريس الجامعي على الطرائق

التقليدية فقط، بل يجب أن تتنوع وتتطور بحيث تتضمن استراتيجيات وبرامج وأنشطة فعالة تبرز دور الطالب من خلال مواقف مختلفة ومتنوعة تصقل شخصية الطالب وتنمي معارفه ومداركه ومهاراته وقدراته.

إلا أنه يلاحظ بشكل عام على طرائق التدريس المستخدمة في الجامعات . في مختلف مؤسسات التعليم العالي . غلبة الطابع التقليدي على معظمها . كما أشارت بعض أدبيات التعليم العالي أيضا إلى أن أساليب التدريس التقليدية هي الأكثر ممارسة لدى أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات العربية والأجنبية ومنها على سبيل المثال: دراسة السبيعي (١٤٢٧هـ) إلى أن أكثر الأساليب التدريسية الجامعية شيوعا التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود هي: أسلوب المحاضرة (الإلقاء) باستخدام السبورة، وأسلوب النقاش، وأسلوب الحوار والمناقشة. وأن أقل أساليب التدريس الجامعية شيوعا التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس بالجامعة هي: أسلوب الرحلات الميدانية وأسلوب التعليم المبرمج، وأسلوب العرض التوضيحي، وكذلك دراسة لي (Lei, 2007) التي توصلت إلى أن تركيز الأساتذة المتعاونين كان أكثر على أسلوب المحاضرة من الأساتذة العاملين بنظام الدوام الكامل الذين ركزوا في تدريسهم على أسلوب المناقشة والمشاركة ، وأسلوب العرض، وأسلوب المختبر، أما أسلوب الفيديو والكمبيوتر فلا توجد فروق بين الأساتذة العاملين بالدوام الجزئي أو الكامل.

كما كشفت دراسة وينج (Ewing, 2006) أن شرح الأستاذ في المحاضرة خلال التدريس كان هو الأغلب بنسبة (٦٢٪)، أي أنه في الغالب كان يستخدم طريقة المحاضرة ومن ثم المناقشة، وذلك في جميع الشعب عينة الدراسة وكشفت دراسة حبيب (١٩٩٦) إلى أن المحاضرة هي الطريقة الأكثر استخداما بجامعة الكويت وبخاصة في تدريس المقررات النظرية، كما يستخدم الأساتذة أساليب الحوار والمناقشة الجماعية في حلقات البحث حيث يكون عدد الطلاب أقل أو يستخدمونها في الدروس العملية، كما كشفت دراسة زيتون (١٩٩٥) إلى أن أكثر أساليب التدريس شيوعا في الجامعة الأردنية هي المحاضرة بأنماطها المختلفة المناقشة والحوار.

والمستقرى لواقع التدريس في الجامعة يجد الكثير من هذه الممارسات، ويظهر ذلك جيدا من شكاوى الطلبة حول استراتيجيات التدريس المستخدمة من قبل أعضاء هيئة التدريس ، ولذا ارتأى الباحثان القيام بدراسة علمية لتقييم واقع الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الطائف في ضوء استراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب، وذلك للوصول إلى الأهداف المنشودة وتحقيق التعلم المستدام، وللارتقاء بدور الطالب إلى المستوى المأمول. ومن هنا يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في السؤال المحوري التالي: ما واقع الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الطائف في ضوء استراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب؟ وما متطلباتها ؟

• أهمية الدراسة :

تستمد هذه الدراسة أهميتها من خلال الكشف عن واقع استخدام أعضاء هيئة التدريس في جامعة الطائف لاستراتيجيات التدريس الفعالة في العملية التعليمية والمتمركزة حول الطالب، للوقوف على جوانب القوة والضعف في الأداء التدريسي بما يبعث على تطوير العملية التعليمية في الجامعة بما يحقق أهدافها المنشودة في أعلى المستويات وبما يعود على تحسين المخرجات والمتصلة بالطالب الجامعي، ومن المؤمل أن تسهم هذه الدراسة في:

« التعرف على واقع الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس من خلال قياس درجة ممارستهم لاستراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب، وتقديم وصفا تقييما له لعمادة التطوير لاتخاذ اللازم من معالجة جوانب الضعف الموجودة وذلك بتقديم تصور علاجي من خلال اقتراح برنامج تدريبي لتطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس في الجامعة في ضوء استراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب ومتابعة تنفيذها وإدراجها في تقويم عضو هيئة التدريس.

« تقديم عدد من المتطلبات اللازمة لاستخدام استراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة للعمل على تحسين الأساليب المستخدمة وتفعيلها، ومحاولة تقديم هذه المتطلبات للجهات المعنية في الجامعة.

• أهداف الدراسة:

هدفت هذه الدراسة إلى تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب في جامعة الطائف ومتطلباتها وسيتم ذلك من خلال:

« التعرف على واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب في الجامعة.

« التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو ممارسة استراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب.

« تحديد متطلبات استخدام استراتيجيات التدريس الفعالة كما يراها أعضاء هيئة التدريس في جامعة الطائف.

• أسئلة الدراسة:

وقد حاولت هذه الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

« ما واقع ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب في جامعة الطائف؟

« ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو ممارسة استراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب في الجامعة؟

« ما متطلبات استخدام استراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب في جامعة الطائف؟

• قائمة المصطلحات العلمية الواردة في البحث:

• التدريس :

ويعرف على أنه : عملية تفاعل متبادل بين المعلم والمتعلم وعناصر البيئة المحلية التي يهيئها المعلم، لإكساب المتعلم الخبرات المقصودة من الدرس (خوالدة وعيد، ٢٠٠٣، ص ٢٣٤). وعرفه أبو جلالة وعليمات : أنها العملية التي بموجبها يتطور النشء في جميع النواحي، ليصبح قادراً على القيام بدوره في بناء شخصيته. (أبو جلالة وعليمات، ٢٠٠١، ص ٢٢). ويمكن تعريف التدريس الجامعي إجرائياً: بالتفاعل الناشئ عن عملية الاتصال التعليمي ضمن سلسلة الخطوات أو الإجراءات العملية المخطط لها والتي ينفذها عضو هيئة التدريس أو الطالب لتحقيق أهدافا خاصة ترتبط بإكساب الطالب معرفة أو مهارة أو قيمة في زمن محدد وهو المحاضرة في بيئة تعليمية جامعية خاصة.

• طريقة التدريس :

وتعرف بأنها: بأنها مجموعة من الإجراءات والأساليب التي يتبعها المعلم لتنظيم وتنفيذ عملية التعليم والتعلم للإسهام في تحقيق هدف إجرائي معين ويتم تحديد تلك الإجراءات في ضوء طبيعة المتعلمين والمادة العلمية والبيئية التعليمية (بلعاوي وجلبان، ٢٠٠٨).

• طريقة التدريس المتمركزة حول الطالب:

وهي تلك الطريقة التي يقوم الطالب بمعظم إجراءاتها التدريسية، بحيث يكون محور العملية التدريسية.

• أعضاء هيئة التدريس:

ويقصد بأعضاء هيئة التدريس في هذه الدراسة: الأعضاء الذين يمارسون العملية التعليمية والأكاديمية في التخصصات العلمية المختلفة المعيّنين على درجة أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد في جامعة الطائف.

• الإطار النظري:

يعد التدريس الجامعي عملية ذات طبيعة معقدة كونها تتأثر بعدد كبير من العوامل، منها ما يتصل بالأستاذ الجامعي من حيث: إعداده علمياً، تربوياً وسمات شخصيته، وصلاته البيئية مع الطلبة، ومنها ما يتصل بالطالب الجامعي، من حيث : خصائصه الشخصية، و قدراته، وميوله واستعداداته ومنها ما يتصل بالمنهج والخطط الدراسية والبرامج، من حيث: طبيعتها وأهدافها، ومحتواها، وتقويمها، ومتطلباتها. هذا بالإضافة إلى المناخ الجامعي الذي توفره الإدارة سلباً أو إيجاباً، و بقدر توفر متطلبات الجودة في كل هذه العوامل بقدر ما تكون جودة التدريس الجامعي. وقد أورد المتخصصون عدة تعريفات للتدريس ومنها:

« أنه نظام مخطط يؤدي إلى تعلم الطلاب، ينطوي على مجموعة من الإجراءات والأنشطة الهادفة المقصودة من قبل الأستاذ وطلابه، ويحوي هذا النظام عناصر ثلاثة هي: الأستاذ، والطالب، والمادة الدراسية وتتضمن هذه

العناصر نشاطاً لغوياً كوسيلة اتصال أساسية بالإضافة إلى العلاقة بين أطراف هذه العملية بحيث يستهدف هذا النظام إكساب الطلاب المعارف والمهارات والقيم والاتجاهات الإيجابية المناسبة (راشد، ١٤٠٨، ص ٩١).

« ومنهم من عرف التدريس على أنه : عملية تفاعل متبادل بين المعلم والمتعلم وعناصر البيئة المحلية التي يهيئها المعلم، لإكساب المتعلم الخبرات المقصودة من الدرس (خوالدة وعيد، ٢٠٠٣، ص ٢٣٤).

« وعرفه أبو جلاله وعليمات : أنها العملية التي بموجبها يتطور النشء في جميع النواحي، ليصبح قادراً على القيام بدوره في بناء شخصيته. (أبو جلاله وعليمات، ٢٠٠١، ص ٢٢)

« ويمكن تعريف التدريس الجامعي إجرائياً :ذلك التفاعل الناشئ عن عملية الاتصال التعليمي ضمن سلسلة الخطوات أو الإجراءات العملية المخطط لها، والتي ينفذها عضو هيئة التدريس أو الطالب لتحقيق أهدافا خاصة ترتبط بإكساب الطالب معرفة أو مهارة أو قيمة في زمن محدد وهو المحاضرة في بيئة تعليمية جامعية خاصة.

ويعد عضو هيئة التدريس أحد المكونات الرئيسية لمنظومة التعليم العالي لتفعيل هذا الدور، وبناء على مدى تأهيله وقدراته العلمية والمهنية في أدائه للوظائف الأساسية في هذه المنظومة من تدريس وبحث علمي وخدمة مجتمع ستكون المكانة والسمعة الأكاديمية للمؤسسة الأكاديمية التي ينتمي لها. وفي هذا السياق يجمع التربويون والمتخصصون في المناهج وطرق التدريس على أن نجاح الأستاذ الجامعي في أدائه يعتمد على أمرين أساسيين هما أولاً : مؤهلاته العلمية المتميزة وتمكنه من تخصصه العلمي، وثانياً : معرفته بالنظريات التربوية والممارسات المرتبطة بعمليات التعلم والتعليم، مع المهارة في استخدام التقنيات التعليمية (البكر، ١٤٢٢، ص ١٥) وحتى تتمكن الجامعة من تحقيق أبعادها يتوجب عليها القيام بوظائفها ، ومن أهمها تدريب القوى البشرية ذات المستوى الأعلى ، وتبني البحث النوعي، إذا ما أريد تبني وتشكيل سياسات تنموية صحيحة والتخطيط السليم للبرامج وتطبيق المشاريع بصورة فعالة. (بعارة ٢٠٠٢)

وتنمو هذه الفعالية عن طريق تفعيل عملية التدريس الجامعي ومنها طريقة التدريس، لأنها العنصر الذي يترجم الأهداف والمحتوى عملياً على أرض الواقع، وهي المترجم أيضاً للأهداف التعليمية والتربوية، ويوضح هذا أنه لا يمكن تصور منهج تتحقق أهدافه دون استخدام طريقة تدريس، كما تسهم في تقديم الخبرات الكاملة والشاملة في فروع المجال الواحد لدى المتعلم، بدلاً من إمداده بخبرة مجزأة ومنفصلة، والمدرس الجيد قادر على استخدام الطريقة التي تمكن الطالب من إدراك وحدة الخبرة في كل فرع من فروع مجالات المعرفة المختلفة كما أنها تسهم في إحداث النمو الشامل الجسمي والمعرفي والنفسي والاجتماعي لدى الطالب (شحاتة، ٢٠٠١).

ومنذ سبعينيات القرن الماضي والحديث في أروقة المؤسسات التعليمية والتربوية يتوجه لضرورة تقديم الطالب كعنصر فاعل في عملية التعلم بل ومحورا رئيسا للعملية التعليمية التعليمية لإنتاج جيل قادر على مواجهة تحديات الحياة وخصوصا مع ثورة المعلومات والاتصالات، بل لاح في الأفق شعار علمني كيف أتعلم بدلا من أن تلقني المعرفة، فالمعارف الآن لم تعد مقصودة بذاتها في عملية التعليم بل المطلوب تقديم تدريس حقيقي نشط فعال يتدرب فيه المتعلم على اكتشاف المعرفة وتوظيفها بما يتلاءم مع مستجدات عصره ومتغيرات زمانه، فكان لا بد من استراتيجيات تدريسية تتركز حول الطالب بحيث تركز بشكل كبير وواضح على احتياجات الطلبة واهتماماتهم ويتم التخطيط لها بناء على ذلك وفيها يقوم المعلم بدور المرشد والميسر والمسهل لعملية التعلم حيث يقوم بتقديم التوجيهات والإرشادات والتغذية الراجعة للطلبة المتعلمين بدلا من التلقين التقليدي. إن الاعتناء بالكيفية التي تمكن الطلاب من تحقيق هدف التعلم الذي نستشرفه توجب على التربويين في المجتمعات العربية الأخذ بالاتجاهات التي تركز على استراتيجيات التدريس المتمحورة حول المتعلم، ولقد بدا ذلك واضحا خلال العقود الثلاثة الأخيرة من القرن الماضي والتي شهدت اهتماما بالتدريس الجامعي وطرائقه في الأوساط الأكاديمية في المجتمعات الغربية لا سيما في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا وأستراليا، وبدأت كثير من الجامعات تعيد النظر في إجراءاتها وإعطاء مزيد من الدعم والتشجيع للتدريس الجامعي الفعال (الثبتي، ١٤١٧). خاصة من خلال تقديم استراتيجيات تدريسية تتضمن مهارات موجهة نحو إعداد المتعلم لما هو قادم، ومن أبرزها: التمييز بين الحقائق. التخطيط. التنبؤ. إجراء التجارب. جمع الأدلة. تحديد مصداقية مصادر المعلومات. الاتصال والتواصل. التقييم. التحليل. التخيل. الدقة. حل المشكلات. الإبداع.

ويرى كثير من المتخصصين في حقل التعليم العالي أن هناك عدداً من الأسس والقواعد التدريسية التي يجب أن يدركها الأستاذ الجامعي وهي: (زيتون، ١٩٩٥؛ راشد، ١٤٠٨)

- « أن التدريس عملية معقدة لها أصولها العلمية ومهاراتها الفنية.
- « أن عملية التدريس ليست مجرد إلقاء وتلقين المعارف فحسب بل هي عملية تتضمن التفاعل والأنشطة المناسبة لحدوث التعلم.
- « أن هدف عملية التدريس ليست مجرد الإحاطة بالمعلومات بل هي عملية تتضمن أهدافا تربوية عديدة تسعى لتحقيقها، فدور الأستاذ الجامعي ليس نقل المعلومات وتوصيلها بل أكثر من ذلك فهو موجه ومرشد للطلاب قادر على إثارة الفكرية والاستفسار والمناقشة والتساؤل والاستقصاء والبحث المستمر.
- « أن عملية التدريس تتطلب التخطيط والإعداد المسبق والوعي والمناسب لتحقيق الأهداف المنشودة، ولا شك أن كل ما سبق يرتبط ارتباطا وثيقا بطريقة التدريس.

• طرائق التدريس الجامعي:

تعرف طريقة التدريس بأنها مجموعة من الإجراءات والأساليب التي يتبعها المعلم لتنظيم وتنفيذ عملية التعليم والتعلم للإسهام في تحقيق هدف إجرائي معين ويتم تحديد تلك الإجراءات في ضوء طبيعة المتعلمين والمادة العلمية والبيئية التعليمية (بلعاوي وجلبان، ٢٠٠٨).

وعليه فإن طريقة التدريس المتمركزة حول الطالب: سواء أكانت طريقة التدريس لمرحلة جامعية أو غيرها، عبارة عن مجموعة إجراءات تقدم لتحقيق هدف ما، فإن المتعلم هنا يقوم بمعظم هذه الإجراءات. وعندها يقال طرائق تدريس فاعلة تحدث تدريساً فعالاً، أو التي تحدث تعلماً نشطاً في الموقف التعليمي بما يترك أثر التعلم حقيقة للمتعلم وقد صدقت العبارة التي تقول مايسمعه الطالب ينساه وما يراه قد يتعلمه وما يعمل به يتعلمه، فكلما تركزت طريقة التدريس الجامعي حول الطالب وكان محوراً بحيث يقوم بمعظم إجراءاتها كان التعليم حقيقياً، وهذه دعوة لتجاوز الطرائق التقليدية التي تقوم على الإلقاء الممل والذي لا يرتقي إلى إلقاء فعال!! ومع ذلك حتى طرائق التدريس الفعالة لا بد أن يتم اختيارها بعناية ووفق عدة أسس علمية .

• أسس اختيار طريقة التدريس:

إن اختيار عضو هيئة التدريس لإحدى طرق التدريس لا يتم بطريقة عشوائية بل وفق مجموعة من المحددات والأسس التي يمكن إجمالها في الآتي: (بلعاوي وجلبان، ٢٠٠٨؛ زيتون، ١٩٩٥؛ مرسى، ١٩٩١؛ راشد، ١٤٠٨)

« مستوى الطلاب وعدهم: من المسلم به أن مستوى الطلاب وقدراتهم العقلية والمعرفية والخلفية الثقافية تلعب دوراً كبيراً في تحديد طريقة التدريس في المحاضرة الجامعية وهذا يفرض على عضو هيئة التدريس أن يراعي ذلك من خلال التنويع في استخدام طرائق مختلفة. وكذلك عدد الطلبة في القاعة التدريسية له أثر كبير فكيف من الممكن أن يستخدم عضو هيئة التدريس مثلاً استراتيجية التعلم التعاوني مع قاعة تدريسية فيها ثمانين طالباً؟

« الهدف المنشود من الموقف التدريسي: فلا شك إن كان الهدف في موقف تعليمي ما هو إكساب الطلبة الحقائق أو المفاهيم أو القواعد أو القوانين أو النظريات، فإن طريقة التدريس ستختلف تماماً لو كان الهدف تمكين الطلاب من مهارة عملية وفق مستوى معين من الإتقان كما سيختلف الأمر لو كان عضو هيئة التدريس سيدور في فلك غرس قيمة أو إكساب المتعلمين مجموعة من الميول والاتجاهات الإيجابية، فلا شك إن الهدف الوجداني قد يحتاج لطريقة تدريس تختلف عن طريقة التدريس المتبعة لتحقيق الهدف المعرفي أو المهاري.

« المحتوى العلمي: فكل مادة علمية خصائصها وسماتها التي تستخدمها في تركيبها المعرفي ومهاراتها فمادة الرياضيات بطبيعتها تلجأ إلى التجريد والرموز والتفكير المنطقي ولهذا فهي تتطلب طرقاً تدريسية تراعي تلك

الطبيعة تختلف عن طريقة تدريس مادة الأدب مثلا في اللغة العربية أو تدريس قراءات القرآن الكريم في الشريعة أو مادة التشريح في الطب .. الخ

« الإمكانيات الفيزيائية والمادية المتاحة: فالخطيط للتدريس في المعمل الجامعي يختلف تماما عن التدريس في الفصل يختلف كلية عن التدريس في مكان مفتوح، فلكل مكان خصائصه التي تفرض طرائق تدريسية محددة كما أن الإمكانيات المادية التي ترتبط بالقيام بزيارات ورحلات علمية أو الحصول على معينات أو وسائل تعليمية أو تكنولوجيا تعليم مرتبطة بالحاسبات ومدى توافرها، كل ذلك وغيره مما يرتبط بالمنهاج الجامعي سيلعب دورا فعالا في تحديد طريقة التدريس الجامعي .

ومما لا شك فيه أن شخصية عضو هيئة التدريس وقدراته ومهاراته محدد مهم لتحديد طريقة التدريس، فمثلا كيف لمن لا يعرف شيئا عن الحاسوب أن يستخدم التعليم المبرمج في تدريسه ؟؟ وكيف لمن لا يتقن أسس التعلم التعاوني أن ينفذه!!

وعليه فإن هذه المهمة تتطلب من عضو هيئة التدريس العمل بمهارة في جمع المادة العلمية كما ونوعا بحيث تتناسب والمرحلة الجامعية ومستويات المتعلمين وقدراتهم وطبيعة المحتوى العلمي والمادة المقدمة وتقديمها بأسلوب مشوق وجذاب فيه إثارة لدافعتهم وينمي قدراتهم ويحفز ويعزز لأفكارهم ومشاركاتهم واستقصائهم ومناقشاتهم وبحوثهم. ولتحقيق ذلك لابد من استخدام أساليب التدريس المتنوعة والفعالة التي تهتم ليس فقط بالمستويات الدنيا من التفكير كالحفظ والتذكر بل تركز على الجوانب الأخرى لتنمية مهارات الطلاب على التفكير والإبداع والتفكير الناقد وحل المشكلات والاستقصاء وذلك لتتكامل جوانب عملية الإعداد للحياة .

• تقسيمات طرائق التدريس الجامعي:

يختلف المتخصصون في مجال التدريس الجامعي في طريقة تصنيف طرائق التدريس أو استراتيجيات التدريس وعددها، إلا أنهم يتفقون في أنها ضمن الفئات الأربعة التالية (دروزة، ٢٠٠٠، ص ١٨٣ - ١٩٩):

« طرائق التدريس المعتمدة على الأستاذ: وهي أساليب تأخذ عدة صور منها الإلقاء، والمحاضرة، والشرح، والوصف، والقصة، والعرض والتمثيل، وأسلوب خرائط المفاهيم. وفي هذه الأساليب يكون للأستاذ الدور الأكبر في عملية التدريس وعليه تقع مسؤولية توصيل المحتوى إلى المتعلمين.

« طرائق التدريس التي يتفاعل فيها الأستاذ وطلابه ويبرز فيها دور الطلاب وهذه الطرائق تأخذ عدة صور منها: المناقشة الصفية، العرض والمناقشة الجماعية (السيمنار) أو أسلوب الندوة، والاستقصاء والاكتشاف، وحل المشكلات، والتعليم التعاوني وفيها يشارك الأستاذ الطلاب في عملية التدريس ونشاطاتها.

« طرائق التدريس المعتمدة على المتعلم فقط، وهذه الأساليب تأخذ عدة صور منها: التعليم الذاتي من خلال الحقيبة التعليمية المبرمجة (التعلم المبرمج) والحاسب التعليمي. وفي هذه الأساليب يكون للمتعلم الدور الأكبر في عمليتي التعليم والتعلم وعليه تقع مسئولية تحصيل المادة الدراسية.

« طرائق التدريس الحقلية أو التجريبية بإشراف من الأستاذ، وهذه الطرائق تأخذ عدة صور منها، المختبر، الحقل الميداني، والزيارات العلمية، والمتحف. وهذه الطرائق أيضا يبرز دور الطالب فيها بحيث يكتسب المتعلم خبرة مباشرة من خلال انخراطه بالموقف التعليمي بشكل مباشر.

• بين الطريقة والاستراتيجية والأسلوب:

تعددت آراء التربويين حول حقيقة هذه المفاهيم وتداخلها والذي يراه الباحثان أن كلا من الطريقة والاستراتيجية تترادف في المعنى وذلك لأن كل منهما تقوم على مجموعة إجراءات مخطط لها في الموقف التعليمي لتحقيق هدف ما، لذا أشار الباحثان إلى الطرائق بلفظة استراتيجية عند الحديث عن أبرز طرائق التدريس الجامعي، أما الأسلوب فيتمحور حول نمط الأستاذ في تطبيق الطريقة بمعنى آخر ترتبط بشخصية الأستاذ في تنفيذ الطريقة.

• أبرز طرائق التدريس الجامعي المتمركزة حول الطالب:-

تعددت طرائق التدريس التي تتمركز حول الطالب، والتي تحقق ما يسمى بالتعلم النشط أو بالتدريس الجامعي الفعال، ومن أبرز هذه الطرائق أو الاستراتيجيات التدريسية ما يلي: (أبراهيم وبلعاوي، ٢٠٠٦؛ شحاتة، ٢٠٠١ العمر، ١٤٢٢؛ العيوني، ١٤٢٠؛ زيتون ١٩٩٥)

« استراتيجية حلقات المناقشة: وتقوم على توجيه الأستاذ أسئلة قابلة للحوار والمناقشة للطلاب لإبداء الرأي والمحاورة بما يراعي أسس الحوار وتقبل الرأي الآخر ومن ثم عرضها على المجموعة لتداول الرأي، ومنها طريقة المناقشة الجماعية (السيمنار) أو ما يطلق عليه البعض أسلوب الندوة: بحيث يكلف الأستاذ كل طالب بجزئية علمية ما من مفردات المقرر ومن ثم يقوم الطالب بعرضها أما زملائه ومن ثم يقوم الطلاب بمناقشة هذا الطالب في الأفكار التي تم عرضها.

« استراتيجية الاستقصاء: هي استراتيجية تدريسية يتعامل فيها الطلاب مع خطوات المنهج العلمي المتكامل، حيث يوضع الطالب في مواجهة مشكلة بحثية، فيخطط ويبحث ويعمل بنفسه على حلها. بحيث يقوم المعلم بتكليف الطلاب بالبحث بأنفسهم عن معرفة ما أو تقصي حقيقة علمية ما، ومن ثم عرضها ومناقشتها بهدف تنمية تفكيرهم وإكسابهم المهارات العلمية في الملاحظة والقياس والتفسير والتحليل.

« استراتيجية حل المشكلات: وهي استراتيجية تهدف إلى تدريب المتعلم على إيجاد الحلول للمواقف أو المشكلات، من خلال وضعه في مواقف ومشكلات تحاكي الواقع، وذلك من خلال مجموعة خطوات علمية تستند إلى عمليات العلم ويمكن تحديثها بالآتي:

- ✓ الشعور بالمشكلة .
- ✓ تحديدها بدقة .
- ✓ جمع البيانات حولها .
- ✓ اقتراح الحلول أو الفروض .
- ✓ اختبار هذه الحلول للتوصل إلى الحل الأمثل وفق أسس علمية منطقية .
- ✓ اختيار الحل الأمثل وتعميم الموقف .

وتماثلها استراتيجيات عمليات العلم : هي مجموعة من العمليات العقلية الأساسية، والتكاملية، التي تساعد الطالب على الوصول إلى المعارف وحل المشكلات عن طريق الملاحظة، وجمع البيانات، وفرض الفروض، وقياس العلاقات، وتفسيرها بطريقة علمية، باستخدام الحواس، والتفكير العلمي.

« طريقة التطبيق العملي (التجريبي): وفيه يقوم الطالب فيها بالتجريب العملي بنفسه ومن ثم تدوين النتائج والملاحظات العلمية ومناقشتها. وترتبط فيها المحاكاة العملية القائمة على إعادة ما نفذه الأستاذ من إجراءات من قبل الطالب.

« استراتيجية العصف الذهني: هي استراتيجية تدريسية، يتبع فيها الطلاب أسلوباً منظماً من أساليب التفكير الإبداعي، بحيث تستثار أذهانهم، لاستدراك واستمطار الأفكار، حول مشكلة محددة، بهدف توليد أكبر قدر ممكن من الأفكار لحلها، وتأجيل تقييم الأفكار، ونقدها والنظر في مدى واقعيته إلى مرحلة لاحقة.

« استراتيجية الاكتشاف : هي استراتيجية تدريسية تقوم على التعلم الذي يحدث نتيجة لمعالجة الطالب للمعلومات، وتركيبها، وتحويلها؛ حتى يصل لمعلومات جديدة تمكنه من تخمين، أو تكوين فرض، أو إيجاد حقيقة. وتظهر من خلال استقرار الطالب للأمثلة أو النماذج ومن ثم التوصل إلى القاعدة العلمية أو المفهوم الجديد.

« طريقة التعليم المبرمج: وتقوم هذه الطريقة على التعلم الذاتي وفيه تنظم المادة التعليمية بعناية من خلال سلسلة من الخطوات المعدة مسبقاً تسمح للمتعلمين بالتقدم بحسب سرعة تعلمهم.

« طريقة التدريس الحقل/الميداني: والذي يعرف بأنه نشاط تعليمي يقوم به الأستاذ وطلابه خارج القاعة الدراسية لتحقيق أهداف تعليمية وتربوية معينة سواء داخل المبنى التعليمي أو خارجه والتي يصعب تحقيقها داخل القاعات الدراسية مع ضرورة توفر عدد من الشروط من أهمها: أن تكون الرحلة العلمية ذات علاقة مباشرة بالموضوعات التي يدرسها الطلاب وفي حينها. وأن تكون الخبرات التي يتوقع أن يكتسبها المتعلمون من النوع الذي لا يمكن تحقيقها داخل القاعة الدراسية. وكذلك أن تكون الرحلة العلمية منسجمة مع التخطيط للبرنامج الدراسي.

« استراتيجية التعليم التعاوني : وفي هذه الطريقة يقسم عضو هيئة التدريس الطلاب إلى مجموعات بحيث يكون الطلاب مختلفين في قدراتهم

واستعداداتهم يعملون معاً بهدف رفع مستوى الخبرات التعليمية لكل واحد منهم إلى أقصى حد ممكن.

« استراتيجيات فكر زواج شارك: وتعد من أحدث أنماط السؤال ولجواب وتقوم على تقديم الأستاذ لسؤال ومن ثم يعطي الطلاب فرصة للتفكير بالإجابة ويعدها يطلب منهم أن يزواج كل طالب إجابته مع زميله لتفتيحها ومن ثم يشارك الطالب برأيه.

وهذه الاستراتيجيات بمجملها تنمي عدة مهارات للتفكير ومن أبرزها التفكير الإبداعي والتفكير الناقد، وتنمي مهارة حل المشكلات واتخاذ القرار ولا يخفى ما لهذه المهارات من أهمية في صناعة منهج الطالب الجامعي في التعامل مع الأحداث والأفكار، وبما يحقق مخرجات تعليمية واعية قادرة على مواكبة التطور ومستعدة لمواجهة متغيرات الحياة وتعقيداتها.

• الدراسات السابقة ذات الصلة :

تعددت الدراسات التي ارتبطت بطرائق التدريس الجامعي ، وقد أشارت بعضها إلى أن طرائق التدريس التقليدية والتي تعتمد بشكل كبير على عضو هيئة التدريس هي الأكثر ممارسة لدى أعضاء هيئة التدريس في بعض الجامعات العربية والأجنبية ومنها على سبيل المثال: دراسة لي (Lei, 2007) التي توصلت إلى أن تركيز الأساتذة المتعاونين كان أكثر على أسلوب المحاضرة من الأساتذة العاملين بنظام الدوام الكامل الذين ركزوا في تدريسهم على أسلوب المناقشة والمشاركة ، وأسلوب العرض، وأسلوب المختبر، أما أسلوب الفيديو والكمبيوتر فلا توجد فروق بين الأساتذة العاملين بالدوام الجزئي أو الكامل.

كما أجرى السبيعي (١٤٢٧هـ) دراسة هدفت التعرف الى الأساليب التدريسية التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود ووسائل تفعيلها، وإلى تحديد العوامل المؤثرة التي تؤدي إلى زيادة فاعلية استخدام الأساليب التدريسية المتنوعة، وقد طبقت الدراسة على عينة عشوائية طبقية من أعضاء هيئة التدريس في ثمان كليات بجامعة الملك سعود بالرياض بلغ عددهم (٧٣) عضواً في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٢٤/١٤٢٥هـ. ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة: أن أكثر الأساليب التدريسية الجامعية شيوعاً التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك سعود هي: أسلوب المحاضرة (الإلقاء) باستخدام السبورة، وأسلوب النقاش، وأسلوب الحوار والمناقشة، وأن أقل أساليب التدريس الجامعية شيوعاً التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس بالجامعة هي: أسلوب الرحلات الميدانية، وأسلوب التعليم المبرمج، وأسلوب العرض التوضيحي.

وبينت دراسة حمزة وفارو (Hamza and Farrow, 2000) أن الأساتذة يختلفون في شخصياتهم وفي أسلوب تدريسهم وكذلك في المناخ الذي يهيئونه وفي نفس الوقت يتقاسمون عدداً من النوعيات الشائعة والقيمة، وبعض الأساتذة يكون أكثر ميلاً للجانب التحليلي والمنطقي أكثر من غيرهم، والبعض الآخر

يظهر للجانب الاستطلاعي والاستكشافي ويشترك المعظم بالتركيز على طريقة الالتقاء المباشر.

أما دراسة زيتون (١٩٩٥) فهذفت التعرف على أساليب التدريس الشائعة التي يستخدمها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، والمبررات أو المسوغات التي يذكرها أعضاء هيئة التدريس في استخدامهم لأساليب التدريس في الجامعة ومدى اختلاف المبررات والأساليب التدريسية باختلاف متغيرات الدراسة الجنس والكلية والخبرة التدريسية، والرتبة الأكاديمية. وقد صمم الباحث استبانة لجمع المعلومات تم توزيعها على عينة عشوائية من أعضاء هيئة التدريس في ثمان كليات من كليات الجامعة الأردنية بلغ حجمها ١٦٧ عضواً. ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة ما يلي: أن أكثر أساليب التدريس شيوعاً التي استخدمها أعضاء هيئة التدريس في الجامعة هي على الترتيب: المحاضرة والنقاش في المرتبة الأولى والحوار والمناقشة المرتبة الثانية، والمحاضرة الإلقاء مع استخدام الطباشير في المرتبة الثالثة، والمحاضرة المباشرة الرسمية المرتبة الرابعة. وأن أساليب التدريس الأقل شيوعاً هي أساليب: الكمبيوتر التعليمي في المرتبة الأخيرة، يليه الرحلات الميدانية، ثم التعليم المبرمج وأخيراً أسلوب المختبر في المرتبة الحادية عشر. وأن أكثر المبررات التي ذكرها أفراد العينة كأسباب دفعتهم لاستخدام أساليب التدريس في الجامعة هي حسب ترتيبها: كثرة أعداد الطلاب في القاعة الدراسية، وطبيعة المواد الجامعية، ومناسبة الأسلوب التدريسي لقدرات الطلاب واستعداداتهم.

وتمشياً مع الاتجاه الرامي نحو استخدام استراتيجيات التدريس الجامعي المتمركزة حول الطالب فقد كشفت العديد من الدراسات العلمية الجادة التي أجريت في مختلف المجتمعات التربوية كشفت عن أثر استخدام طرائق التدريس غير التقليدية في زيادة التحصيل الدراسي لدى الطلاب في مختلف مراحل التعليم الجامعي وما دونه. ومنها على سبيل المثال:

دراسة أبو عراد وفصيل عام (١٤٢٧هـ) والتي هدفت التعرف على استخدام أعضاء هيئة التدريس للحاسوب في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية، استهدفت التعرف على الواقع الفعلي لاستخدامات الحاسوب في كليات المعلمين من قبل أعضاء هيئة التدريس، واتجاهاتهم نحو استخدام الحاسوب، ومعوقات استخدامه في كليات المعلمين في المملكة من وجهة نظرهم. وقد قاما الباحثان بتصميم استبانة لتحقيق أهداف الدراسة تضمنت ثلاث محاور هي واقع واتجاهات ومعوقات استخدام الحاسوب في كليات المعلمين حيث طبقت على عينة عشوائية مكونة من (١١٦) عضواً في ثلاث كليات للمعلمين في مناطق مختلفة من المملكة العربية السعودية. ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة: أن معظم أفراد العينة من المتوسطين والمبتدئين من حيث الخبرة في الحاسوب وافتقار كليات المعلمين إلى وجود شبكات حاسوبية تربط أقسام الكلية ببعضها وتيسر لأعضاء هيئة التدريس الاتصال بالإنترنت، وأن هناك اهتمام متوسط

لدى أعضاء هيئة التدريس باستخدام الحاسوب لأهدافهم الشخصية المتعلقة بالإنترنت والبريد الإلكتروني، واهتمامات مختلفة تتعلق بالعملية التعليمية وأن لدى أعضاء هيئة التدريس اتجاهات إيجابية نحو استخدام الحاسوب بشكل عام. وأن هناك بعض المعوقات التي تؤثر بدرجة كبيرة ومتوسطة على استخدام الحاسوب .

دراسة المقדادي (٢٠٠٣م) والتي هدفت معرفة مزايا التعلم التعاوني وأنماط التواصل اللفظي المستخدمة في التدريس الجامعي، وتمثلت عينة الدراسة ب ٤٠ طالبا وطالبة من شعب طلبة معلم الصف في الجامعة الأردنية ، وقد توصل الباحث إلى أن هناك تسع مزايا لاستخدام استراتيجيات التعلم التعاوني في تعليم الهندسة من أهمها: بناء الثقة بالنفس وتقدير الذات، وتبادل الآراء والأفكار وتحمل المتعلم لمسؤولية تعلمه، وجعل الطالب أكثر صبرا في سعيه للتعلم وعدم التسرع في طلب المساعدة من المعلم، كما أنها تساعد في تطوير مهام العمل بروح الفريق.

وكذلك قام السراني (١٤٢٣هـ) بدراسة أجراها على ٧٥ طالبا في مقرر الأحياء بكلية المعلمين بحائل، وتبين من خلال الدراسة ارتفاع تحصيل طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستراتيجية خرائط المفاهيم في اختبار التحصيل البعدي عند مستوى التذكر، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار التحصيل البعدي عند مستوى الفهم والتطبيق، وكذلك لم توجد فروق في الاتجاه نحو المادة. ولعل هذه النتيجة ترجع إلى أن الطلاب الذين أجريت عليهم الدراسة طلاب كلية، وربما يستطيعون تحقيق الأهداف التعليمية بأكثر من أسلوب.

وبينت الدراسة التي أجرتها ألفت فودة (١٤٢٢ هـ) على ٦٢٣ طالبة من طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض خلال دراستهن لمقرر الحاسب الآلي بأن مستوى تحصيل المجموعة التجريبية التي تستخدم التعلم التعاوني أعلى من تحصيل المجموعة الضابطة بمستوى دلالة عالية، كما أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين المجموعات في الثلاثة المحاور الأولى من مقياس الاتجاه، مما يدل على أن أسلوب التعليم كان له الأثر في الاتجاه نحو الحاسب من حيث الرأي بالتقنية، والقلق من الحاسب، والوعي بأهمية الحاسب، وقد كان هذا الفرق لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الأسلوب التعاوني، أما بالنسبة للمحور الرابع وهو "الخوف من دراسة المقرر" فلم يكن هناك فرق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية، أي أنه لم يتأثر بأسلوب التعلم، مما يدل على أن التخوف من الحاسب يزول أو يقل حينما يتعلم الفرد تقنية الحاسب بغض النظر عن نوع وأسلوب التعلم.

كما أجرى سو و وانج (Sou and Eng, 1999) دراسته التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام التعلم التعاوني في مادة الدراسات الاجتماعية بسنغافورة

على تنمية التحصيل والمهارات الاجتماعية، وكشفت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مستويات التحصيل واكتساب المهارات الاجتماعية بين المجموعتين التجريبية والضابطة ولصالح المجموعة التجريبية وفي دراسة تشارلز ونورمان (١٩٩٥) التي جاءت لتحديد العوامل المؤثرة في فعالية التدريس الجامعي، من خلال تحليل تقويم المحاضرين في جامعة ساوثيرن من قبل الطلبة، والزملاء، ورؤساء الأقسام، حيث تكونت عينة الدراسة من ٢٢٥ أستاذًا متفرغًا يعملون في ١٩ كلية مجتمع في كنساس، وأظهرت نتائج الدراسة أن الخبرة التدريسية، والتدريب على طرائق التدريس الفعالة، والمعرفة الأكاديمية ومهارات البحث هي عوامل حاسمة في فعالية التدريس كما يرى ذلك الطلبة والزملاء ورؤساء الأقسام.

أما دراسة (جودث وجين، ١٩٩٤) Judith and Geen، فهدفت إلى معرفة أثر استخدام التعلم التعاوني في مجال الدراسات الاجتماعية على اكتساب التوجيهات والمهارات الاجتماعية، وكشفت الدراسة عن نجاح عال حققه التعلم التعاوني وخاصة فيما يتعلق بالترابط بين أهداف الدراسات الاجتماعية وأهداف التعلم التعاوني. أما دراسة كاستون (١٩٩٤) Caston، فقد بينت أن معدلات الطلاب في مقررات العلوم الاجتماعية التي تستخدم الأساليب التدريسية المتنوعة كانت أكثر احتمالاً لإتمام النجاح من المقررات التي تعتمد على طريقة المحاضرة. وأن شعورهم كبير بأن لديهم الفرصة للنجاح مقارنة بالآخرين.

وجاءت بعض الدراسات لتبين اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو ضرورة التجديد في استراتيجيات التدريس بما يتمحور حول المتعلم، ومنها دراسة الموسى (١٤٢٨هـ) التي هدفت التعرف على اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو استخدام تقنية المعلومات والتدريب أثناء الخدمة، والصعوبات التي تقف أمام استخدام الحاسب والمعلوماتية في الجامعة، كما هدفت إلى معرفة تأثير الاختلافات في خصائص الديموغرافية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة (الرتبة العلمية، ومكان العمل، والتخصص الأكاديمي، والجنس). وقد استخدم الباحث منهج البحث الوصفي لتحقيق أهداف الدراسة، واستخدم استبانة لجمع المعلومات من أفراد عينة الدراسة أعضاء هيئة التدريس الذكور والإناث قوامها (٥٥٩) عضواً في كل من الرياض والإحساء. وقد توصلت الدراسة إلى عدد من النتائج من أهمها: أن هناك اتجاهًا إيجابيًا لدى أعضاء هيئة التدريس نحو تقنية المعلومات، وأن لديهم الرغبة الجادة في تعلم الحاسب والانترنت. وأن هناك عدداً من الصعوبات التي تقف أمامهم في استخدام تقنية المعلومات من أبرزها عدم وجود أجهزة وبرامج وكذلك عدم وجود دورات تدريبية.

وكذلك قام العرفج (١٤٢٧هـ) بدراسة استهدفت التعرف على مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس في كليات المعلمين للحاسب التعليمي

واتجاهاتهم نحو استخدام الحاسب التعليمي، والتعرف على الأهداف التعليمية من استخدامهم للحاسب التعليمي، والمشكلات والعوائق التي تواجههم عند استخدام الحاسب التعليمي. وقد طبقت الدراسة على جميع أعضاء هيئة التدريس بكليتي المعلمين في الإحساء والدمام حيث بلغ عدد المشاركين (١٥٤) عضواً من مختلف الأقسام. ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة: أن (٨٣.٨٪) من أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة لا يستخدمون الحاسب التعليمي، وأن لدى أعضاء هيئة التدريس اتجاهات إيجابية ذات دلالة إحصائية نحو استخدام الحاسب التعليمي.

وكذلك قام كل من تزي لنج و تز جنج (Tzy-Ling and Tzu-Jung, 2006) بدراسة عن الاتجاهات نحو تدريس المقررات عبر شبكة الإنترنت على أساس نظرية الفعل السببي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تايوان استهدفت فحص اتجاهات أعضاء هيئة التدريس في قسم الموارد البشرية بجامعة تايوان نحو المشاركة في تدريس مقررات عبر شبكة الإنترنت باستخدام نظرية الفعل السببي. وقد طبقت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس الذين يعملون بنظام الدوام الكامل بقسم الموارد البشرية بغض النظر عن خبرتهم في تدريس المقررات عبر شبكة الإنترنت مهما كان نوعها. وقد استخدم الباحثان منهج البحث المسحي وصممت الاستبانة لقياس اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بعد بالرجوع إلى الأدبيات ذات العلاقة حيث طبقت على (٢٧٨) عضواً. ومن أهم ماتوصلت إليه الدراسة: أن أعضاء هيئة التدريس عينة الدراسة أظهروا اتجاهات إيجابية نحو المشاركة في تدريس المقررات الدراسية عبر الإنترنت.

كما أجرى السيف (Al Saif, 2005) دراسة هدفت التعرف على العوامل الدافعة والمثبطة (المانعة) التي تؤثر على استخدام الإنترنت في التدريس في جامعة القصيم بالمملكة العربية السعودية، استهدفت تحديد العوامل التي تدفع أو تمنع من استخدام الإنترنت في التدريس في جامعة القصيم خاصة العوامل المرتبطة بالمنظمة (الجامعة)، والخصائص الشخصية، والمنهج، والتقنية، والثقافة. وقد استخدم الباحث أداة مسحية survey instrument مكونة من ثلاثة أجزاء هي: خصائص أعضاء هيئة التدريس، والعوامل الدافعة، والعوامل المثبطة (المانعة) حيث طبقت على (٥٠٠) عضواً. ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة: أن أعضاء هيئة التدريس يظهرون اتجاهات إيجابية نحو استخدام التقنية، وأن للعمر والرتبة العلمية تأثيراً على استخدام أعضاء هيئة التدريس للتقنية ودافعيتهم لاستخدام التدريس من خلال شبكة الإنترنت، وأن أعضاء هيئة التدريس الذكور يستخدمون الإنترنت لأهداف تدريسية أكثر من أعضاء هيئة التدريس الإناث، ومع ذلك فإن لديهم اتجاهات إيجابية نحو استخدام شبكة الإنترنت في التدريس، وعلاوة على ذلك فإن أعضاء هيئة التدريس يرغبون في استخدام شبكة الإنترنت في التدريس لاعتقادهم أنها تزيد من الاستراتيجيات الفعالة في التدريس ومرونة كبيرة في المقررات.

وأجرى السماري (Al-Asmari) (٢٠٠٥م) دراسة عن استخدام الإنترنت من قبل أساتذة (مدرسي) اللغة الإنجليزية في كليات التقنية في المملكة العربية السعودية، استهدفت التحقق من استخدام الإنترنت من قبل أساتذة اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في كليات التقنية بالمملكة العربية السعودية، والكشف عن علاقة استخدام الأساتذة للإنترنت بمتغيرات الدراسة والتي تتضمن خصائص الأساتذة، ومستوى دخولهم للإنترنت، وخبرتهم في الحاسب والإنترنت، وإدراكهم للإنترنت كأداة للتدريس. وقد طبق الباحث الطريقة الكمية والنوعية وتوظيفها لجمع البيانات من قبل أفراد الدراسة حيث استخدم الاستبانة التي وزعت على جميع أساتذة اللغة الإنجليزية وعددهم (٢٠٣) أستاذ في أربع كليات تقنية، في كل من الرياض، وجدة، والدمام، وأبها خلال العام الدراسي ٢٠٠٤/٢٠٠٥م. ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة: أن استخدام أفراد عينة الدراسة للإنترنت نادر، خاصة في الأغراض التدريسية، ولكنهم أظهروا استخدام أكثر للأغراض الشخصية؛ وأن المشاركين لديهم مستوى عاليا من استخدام خدمات الإنترنت مثل البريد الإلكتروني، كما أنهم يظهرون وجهة نظر إيجابية نحو استخدام الإنترنت كأداة تعليمية.

كما أجرى العيوني (١٤٢٠هـ) دراسة عن تحديد مستوى الاتجاه نحو الرحلات الميدانية العلمية ومعوقات استخدامها في تدريس العلوم لدى معلمي العلوم في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة، استهدفت التعرف مستوى الاتجاه نحو الرحلات الميدانية العلمية في تدريس العلوم لدى معلمي العلوم في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة في مدينة الرياض، والتعرف على المعوقات التي تحول دون استخدامها. ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة: أن معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية والمتوسطة يمتلكون اتجاها إيجابيا عاليا ومتوسطا نحو الرحلات الميدانية العلمية في تدريس العلوم، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية والمتوسطة في مستوى الاتجاه نحو الرحلات الميدانية العلمية في تدريس العلوم لصالح معلمي المرحلة المتوسطة، وأنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمي العلوم في المرحلة الابتدائية والمتوسطة في درجة معوقات استخدام الرحلات الميدانية العلمية في تدريس العلوم لصالح معلمي المرحلة الابتدائية حيث يعزى إلى عدم ملائمة هذا الأسلوب لتدريس موضوعات في المرحلة الابتدائية أو لنوعية تأهيل معلمي العلوم في هذه المرحلة.

• موقع هذه الدراسة بين الدراسات السابقة :

من خلال استعراض الدراسات السابقة يظهر جليا أن موضوع استخدام طرائق واستراتيجيات فعالة في التدريس شغل كثير من الباحثين في عدة بيئات تعليمية مختلفة وفي شتى المستويات وافقت نتائج معظم الدراسات السابقة على ضرورة استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التدريس الفعالة والمتمركزة حول الطالب لعظيم عوائدها على تحسين العملية التعليمية وكذلك أظهرت وجود اتجاهات إيجابية . في معظمها . لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات نحو استخدام هذه الاستراتيجيات.

وتتفق هذه الدراسات مع الدراسة الحالية في أن موضوع الدراسة يتمركز حول استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التدريس الفعالة والمتمركزة حول الطالب، واتجاهاتهم نحوها، وتختلف معها باختيار مجتمع الدراسة . وهو جامعة الطائف . وهي جامعة ناشئة تحتاج إلى دراسات علمية تقويمية للأداء التدريسي في السنوات الماضية بهدف رصد مواطن الضعف والقوة في الأداء التدريسي بغرض التطوير، وكذلك تتميز هذه الدراسة بتحديد متطلبات استخدام هذه الاستراتيجيات في هذه الجامعة.

وقد استفاد الباحثان من استعراض هذه الدراسات السابقة والتي تتباين في أهدافها ومنهجيتها ومناطق تطبيقها، وتعكس رؤى متنوعة حول موضوعها، في تحديد مشكلة الدراسة واختيار المنهجية المناسبة لها. كما كان لهذه الدراسات أثر طيب في تحديد كثير من الجوانب المهمة ذات العلاقة بالإطار النظري للدراسة، هذا إلى جانب الاستفادة من أدواتها المستخدمة في تصميم أداة جمع المعلومات وأساليب تحليلها، وبالتالي دعم نتائج الدراسة الحالية.

• منهج الدراسة وإجراءاتها:

اعتمدت هذه الدراسة على منهج البحث الوصفي المسحي، والذي يتم من خلاله استطلاع أفراد من مجتمع الدراسة . أو عينة منه . بهدف وصف الظاهرة محل الدراسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها وتفسيرها .

أ. مجتمع الدراسة وعينتها:

تحدد مجتمع هذه الدراسة بأعضاء هيئة التدريس في جامعة الطائف، ومنها تم اختيار عينة عشوائية بالطريقة الطباقية من أعضاء هيئة التدريس الذكور العاملين في كليات جامعة الطائف (العملية التطبيقية والإنسانية النظرية) لسهولة التواصل معهم ، وذلك في الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٢/١٤٣١هـ . حيث بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (١٣٥) عضواً تمثل حوالي مائتيه حوالى (١٩٪) من مجتمع الدراسة الأصلي والذي يقدر بحوالى (٧٣٥) عضواً ، والذين تم رصدتهم ممن استكملوا تسجيل بياناتهم في الحاسب الآلي في الجامعة، بعد أن تم استبعاد أعضاء هيئة التدريس العاملين في كليتي الطب والعلوم الطبية لعدم مناسبة استراتيجيات التدريس المختارة للتخصص . كما أوضح ذلك مستشار التطوير في الكليتين ..

ب. أداة الدراسة:

حيث تم تصميم استبانة بغرض جمع المعلومات من أفراد عينة الدراسة للإجابة عن تساؤلات الدراسة، وذلك بالرجوع إلى أدبيات التدريس الجامعي والتعليم العام، والدراسات ذات العلاقة المرتبطة بموضوع الدراسة. واشتملت على جزأين، الأول يتضمن معلومات عامة عن أفراد الدراسة (البيانات الأولية). أما الجزء الثاني فتضمن ثلاثة محاور؛ الأول: يحتوي عشرة بنود لمعرفة درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب . ويمثل عدد استراتيجيات التدريس الجامعي التي تم اختيارها ..وفق متدرج من

ثلاثة حقول لمعرفة درجة ممارسة أعضاء هيئة التدريس لأساليب التدريس الفعالة، حيث إن: (عالية = ٣، ومتوسطة = ٢، وضعيفة = ١).

أما المحور الثاني: أما المحور الثاني فقد اشتمل على ثمانية بنود وفق مقياس متدرج من ثلاثة حقول لمعرفة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام طرائق التدريس المتمركزة حول الطالب حيث رصدت الاتجاهات من خلال بنود مقياس ثلاثية هي: موافق وتعادل ٣ نقاط، ومحايد وتعادل (٢) نقطتان، وغير موافق وتعادل (١) نقطة واحدة بالنسبة للبنود التي تمثل الاتجاه الايجابي وعكسها بالنسبة للبنود التي تمثل الاتجاه السلبي.

وأما المحور الثالث فاشتمل تسعة بنود لمعرفة متطلبات استخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب من وجهة نظرهم وذلك من خلال بنود مقياس ثلاثية تمثل: موافق وتعادل ٣ نقاط، ومحايد وتعادل (٢) نقطتان، وغير موافق وتعادل (١) نقطة واحدة.

ج. صدق أداة الدراسة :

لحساب صدق الأداة تم عرض الاستبانة على عدد من المحكمين من المتخصصين والباحثين من أعضاء هيئة التدريس في قسم المناهج وطرائق التدريس في كلية التربية بجامعة الطائف، وكذلك بعض الباحثين العاملين في مجال التدريس للإطلاع عليها وإبداء الرأي حول مدى صلاحيتها لقياس ماصممت من أجله. وبعد جمع هذه الرؤى والملاحظات تمت إعادة صياغة بنود الاستبانة وفق المقترحات الواردة من المحكمين.

د. ثبات أداة الدراسة:

تم حساب معامل الثبات Reliability Analysis لجميع محاور استبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ Cronbach Alpha، وهي أحد الطرق المستخدمة لقياس ثبات الاتساق الداخلي لجميع بنود الاستبانة وأكثرها مناسبة في البحوث المسحية وفي الاستبانات التي لها مدى استجابة ممكن لكل بند. وتتراوح قيمة معامل الثبات بصفة عامة من (٠.٠٠ إلى ٠.٩٩)، والمدى المقبول لمعاملات الثبات في جميع الطرق بين (٠.٧٠ إلى ٠.٩٠) (McMillan and Schumacher, 1984, p129). والجدول التالي (٦) يوضح معاملات ثبات محاور الاستبانة، حيث تشير النتائج إلى أنها معاملات ثبات عالية تعزز الثقة بالاعتماد على النتائج التي تم التوصل إليها.

جدول رقم (١): معاملات ثبات ألفا كرونباخ لمحاور الاستبانة

معامل الثبات (معامل ألفا)	العبارة	محاور الاستبانة
٠.٨٣٥١	استراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب	المحور الأول
٠.٨٣٤٦	اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو أساليب التدريس الفعالة	المحور الثاني
٠.٩١٢٧	متطلبات استخدام أساليب التدريس الفعالة	المحور الثالث

٥. المعالجة الإحصائية التي تم استخدامها في الدراسة:

استخدم الباحثان الأساليب الإحصائية المناسبة في معالجة البيانات التي تم جمعها من أفراد عينة الدراسة، حيث تم حساب: التكرارات، والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية، والوزن النسبي. ومقاييس النزعة المركزية ومنها: الانحرافات المعيارية، والتباين. ومقاييس العلاقة لتحديد درجة العلاقة بين المتغيرات أو المجموعات ومنها: معامل ارتباط بيرسون (Pearson Correlation Coefficient). ومقاييس اختبار الفروق بين المتوسطات (Compare Means) للاستدلال على خصائص العينة أو المجتمع. واختبار كاي (مربع كاي) للكشف عن الفروق في تكرار استجابات أفراد عينة الدراسة. ومقاييس الثبات لتحديد درجة ثبات الأداة المستخدمة ومنها معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha).

• النتائج العلمية ومناقشتها:

السؤال الأول: ما مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب في جامعة الطائف؟

وللإجابة عن هذا السؤال وللتعرف إلى مدى ممارسة أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب في جامعة الطائف تم إيجاد المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية مرتبة من الأعلى إلى الأقل والجدول (٢) يوضح ذلك حيث تم الاعتماد على تصنيف المستويات الآتية لدرجة التطبيق:

◀ (١ - ٢) بدرجة متدنية

◀ (٢ - ٣) بدرجة عالية

الجدول رقم (٢) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمدى تطبيق الاستراتيجيات

الانحراف المعياري	المتوسط	الاستراتيجية	رقم الاستراتيجية
٠.٥٦	٢.٤	استراتيجية حلقات المناقشة	١
٠.٦٣	٢.٢	التطبيق العملي	٤
٠.٦٦	١.٩	التعليم التعاوني	٩
٠.٦١	١.٨٤	الاستقصاء	٢
٠.٦٠	١.٧٢	التدريس الحقل	٨
٠.٧٤	١.٦٨	الاكتشاف	٦
٠.٥٥	١.٦٨	العصف الذهني	٥
٠.٧٥	١.٦٤	حل المشكلات	٣
٠.٧٠	١.٦٠	فكر زواج شارك	١٠
٠.٥٧	١.٥٦	استراتيجية التعليم المبرمج	٧
٠.٧٢	١.٨	المتوسط العام	

من الجدول (٢) نجد أن ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمعظم الاستراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب في جامعة الطائف كانت متدنية باستثناء استراتيجيتي حلقات المناقشة و التطبيق العملي كانت تقع ضمن درجة الممارسة العالية، أما أن المتوسط العام كان يقع ضمن المستوى المتدني. كما يتبين من الجدول (٢) أيضا أن أدنى استراتيجيتين من حيث التطبيق كانتا على التوالي

استراتيجية فكر زواج وشارك و استراتيجية التعلم المبرمج. وبذلك يظهر جليا عدم استخدام أعضاء هيئة التدريس في الجامعة لمعظم استراتيجيات التدريس الموضحة أعلاه إلا بدرجة متدنية.

ويعزى ذلك على أن معظم أعضاء هيئة التدريس في الجامعات لم يتم إعدادهم إعدادا تربويا (مسلكيا) فأستاذ العلوم مثلا قد يكون ضالعا في تخصصه ولكنه لم يتعرض لدراسة لاستراتيجيات تدريس العلوم أو الأنشطة المتصلة بذلك، وكذا في معظم التخصصات، كما يزو الباحثان هذه النتيجة الى توارث طريقة المحاضرة التقليدية وعدم البحث عن التجديد، وكذلك قلة الخبرات التربوية . القائمة على مناهج علمية . التي تعرض لها أعضاء هيئة التدريس والاقتصار بالتعلم بالخبرة من خلال الممارسات الصفية.

السؤال الثاني: ما اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو ممارسة استراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب في جامعة الطائف؟

للإجابة عن هذا السؤال تم ايجاد المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية مرتبة من الأعلى إلى الأقل والجدول (٣) يوضح ذلك وقد اعتمد على المتوسط الحسابي (٢) كقيمة مرجعية في تفسير النتائج حيث تمثل المتوسطات الحسابية التي تزيد عن الدرجة (٢) درجات اتجاهات ايجابية والمتوسطات الحسابية التي تقل عن (٢) درجات اتجاهات سلبية:

الجدول رقم (٣) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو ممارسة استراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب في الجامعة

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	نوع الاتجاه
١	أرى أن استخدام أساليب التدريس الفعالة مهما في تطوير تدريس المقررات الجامعية.	٢.٩٧	١.٩٦	ايجابي
٢	أجد في نفسي الرغبة في استخدام أساليب التدريس المتمركزة حول الطالب.	٢.٧٦	٠.٥٢	ايجابي
٣	أعتقد أن استخدام أساليب التدريس المتمركزة حول الطالب تحقق النتائج بصورة فاعلة أكثر	٢.٦٠	٠.٦٤	ايجابي
٦	أرغب في الاشتراك في دورات تدريبية حول استخدام أساليب التدريس الفعالة.	٢.٤٠	٠.٧٥	ايجابي
٥	أعتقد أن استخدام أساليب التدريس الفعالة تزيد من كفاءة الأستاذ الجامعي.	٢.٣٢	٠.٦٨	ايجابي
٤	أرى أن يكون من بنود تقييم الأستاذ الجامعي درجة استخدامه لأساليب التدريس المتمركزة حول الطالب.	٢.١٢	٠.٨٢	ايجابي
٨	أرى أن استخدام أساليب التدريس الفعالة يقلل من وجود الأستاذ الجامعي في القاعة الدراسية.	١.٦٤	٠.٦٩	سلبى
٧	أشعر أنني لست بحاجة إلى استخدام أساليب تدريس تتركز حول الطالب.	١.٥٦	٠.٧٦	سلبى
المتوسط العام		٢.٢٩	٠.٥	ايجابي

يتضح من الجدول السابق (٣) أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو ممارسة استراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب في جامعة الطائف كانت ايجابية بمتوسط (٢.٢٩) كما يتبين الاتجاهات كانت ايجابية لجميع الفقرات باستثناء:

« أرى أن استخدام أساليب التدريس الفعالة يقلل من وجود الأستاذ الجامعي في القاعة الدراسية.

« أشعر أنني لست بحاجة إلى استخدام أساليب تدريس تتمركز حول الطالب.

« كما يتبين أن أعلى الفقرات إيجابية هي:

« أرى أن استخدام أساليب التدريس الفعالة مهماً في تطوير تدريس المقررات الجامعية.

« أجد في نفسي الرغبة في استخدام أساليب التدريس المتمركزة حول الطالب.

وبهذا يظهر أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو ممارسة استراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب في جامعة الطائف في المجمل كانت ايجابية ويعزو الباحثان ذلك لحاجة أعضاء هيئة التدريس إلى تطوير أدائهم التدريسية، وما ترقب على المحاضرة التقليدية من ملل وسآمة تظهر على وجوه المتعلمين، كما يعزى ذلك أيضاً لاعتبار استخدام استراتيجيات التدريس الجامعي الفعالة تعد واحدة من أبرز جوانب تقييم عضو هيئة التدريس في معظم الجامعات.

السؤال الثالث: ما متطلبات استخدام استراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم إيجاد المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية مرتبة من الأعلى إلى الأقل والجدول (٤) يوضح ذلك وقد اعتمد على المتوسط الحسابي (٢) كقيمة مرجعية في تفسير النتائج حيث تمثل المتوسطات الحسابية التي تزيد عن الدرجة (٢) كمتطلبات والمتوسطات الحسابية التي تقل عن (٢) درجات لا تعبر عن مطلب:

الجدول رقم (٤) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للمتطلبات

رقم الفقرة	الفقرة	المتوسط	الانحراف المعياري	نوع الحاجة
٦	توازن كمية ونوعية المادة العلمية للوقت المخصص للمقرر الدراسي.	٢.٩٢	٠.٢٧	مطلب
٢	مناسبة مساحة القاعات الدراسية لأعداد الطلبة	٢.٨٨	٠.٤٣	مطلب
٩	تخصيص إدارة الكلية جائزة سنوية لأعضاء هيئة التدريس المتميزين في تدريسهم.	٢.٨٤	٠.٣٦	مطلب
١	توفر الأجهزة والتقنيات الحديثة في القاعات الدراسية.	٢.٨٤	٠.٤٦	مطلب
٥	مناسبة عدد الطلبة المسجلين في المقرر الدراسي بحيث لا يزيد عن ثلاثين طالباً.	٢.٨٠	٠.٤٩	مطلب
٣	وضع خطة واضحة للمقررات الدراسية تتضمن أهدافها ومقرراتها واستراتيجيات تدريسها.	٢.٨٠	٠.٤٩	مطلب
٤	دعم وتشجيع إدارة الجامعة/الكلية حضور ومشاركة أعضاء هيئة التدريس الندوات والمحاضرات والمؤتمرات في تدريس التخصص	٢.٧٢	٠.٥٣	مطلب
٨	توفر دورات تدريبية مستمرة لأعضاء هيئة التدريس على استخدام التقنيات العلمية الحديثة في التعليم	٢.٦٠	٠.٦٩	مطلب
٧	إعداد عضو هيئة التدريس إعداداً تربوياً قبل مزولة مهنة التدريس في الجامعة.	٢.٤٨	٠.٧٥	مطلب
	المتوسط العام	٢.٨	٠.٩٨	مطلب

يتضح من الجدول السابق (٤) أن جميع المتطلبات التي تم اختيارها تقع كمتطلبات رئيسة لاستخدام استراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس، حيث كانت عالية بمتوسط (٢,٨) .

فلا شك أن المتطلبات السابقة تعد متطلبات رئيسة لاستخدام أعضاء هيئة التدريس لاستراتيجيات التدريس الجامعي الفعالة، فتوازن كمية ونوعية المادة العلمية للوقت المخصص للمقرر الدراسي، وكذلك مناسبة مساحة القاعات الدراسية لأعداد الطلبة، و مناسبة عدد الطلبة المسجلين في المقرر الدراسي سيزيد من فرصة ممارسة استراتيجيات التدريس الجامعي الفعالة في القاعة التدريسية. ولا يغيب ما للتخطيط التربوي لتدريس المساقات من دور فاعل وكبير في تنفيذ هذه الممارسات كما في بند وضع خطة واضحة للمقررات الدراسية تتضمن أهدافها ومفرداتها واستراتيجيات تدريسها، وطرق تقويمها.

و يبقى دعم وتشجيع إدارة الجامعة/الكلية مشاركة أعضاء هيئة التدريس الندوات والمحاضرات والمؤتمرات في تدريس التخصص، وتخصيص إدارة الكلية جائزة سنوية لأعضاء هيئة التدريس المتميزين في تدريسهم داعماً رئيساً لتطوير أداءات أعضاء هيئة التدريس التدريسية، وكذلك توفير الجامعة دورات تدريبية مستمرة لأعضاء هيئة التدريس على استخدام الوسائل والتقنيات العلمية الحديثة في التعليم والتعلم. ومع امتداد هذه الظاهرة تظهر الحاجة جلية للإعداد المسلكي من خلال إعداد عضو هيئة التدريس إعداداً تربوياً قبل مزاوله مهنة التدريس في الجامعة. ولعل أبرز ما يذكر في التصور العلاجي لهذا الخلل أنه لا بد من إنشاء مركز خاص لتطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس، يتولى استقراء الخلل والمشكلات الموجودة في الممارسات التدريسية في شتى الأقسام والتخصصات، ووضع الخطط اللازمة لتجاوزها وحلها، وإقامة برامج تدريبية متكاملة في استراتيجيات التدريس الجامعي بالتعاون مع خبراء قسم المناهج وطرائق التدريس في الجامعة بحسب التخصصات المختلفة فمتخصصو طرائق تدريس الدراسات الإسلامية مثلاً يقومون بتدريب أعضاء هيئة التدريس في كلية الشريعة. ومتخصصو طرائق تدريس اللغة العربية ينظمون دورات لأعضاء هيئة التدريس في كلية الآداب. والعلوم لكلية العلوم ... الخ.

أما الكليات التي لا يوجد تخصص دقيق في قسم المناهج لتدريسها مثل كلية الاقتصاد والعلوم الإدارية فيتم تدريبهم على استراتيجيات وطرائق التدريس الجامعي العامة ويتم إنشاء فريق من نفس الكلية لمحاولة تطوير طرائق خاصة بهم.

• خلاصة الدراسة :

بعد تحليل البيانات ومعالجتها والوصول إلى النتائج توصلت هذه الدراسة إلى الخلاصة الآتية:

- « أن ممارسة أعضاء هيئة التدريس لمعظم الاستراتيجيات التدريسية المتمركزة حول الطالب في جامعة الطائف كانت متدنية باستثناء استراتيجيتي حلقات المناقشة و التطبيق العملي كانت تقع ضمن درجة الممارسة العالية أما أن المتوسط العام كان يقع ضمن المستوى المتدني.
- « أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو ممارسة استراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب في جامعة الطائف كانت ايجابية ، وأن هناك رغبة في تعلمها.
- « أن جميع المتطلبات التي تم اختيارها تقع كمتطلبات رئيسة لاستخدام استراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة.

• التوصيات والمقترحات:

وعليه فيوصي الباحثان بالآتي:

- « ضرورة تبني إدارة الجامعة للمتطلبات اللازمة لتطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس وعلى وجه الخصوص توفر الأجهزة والتقنيات الحديثة في القاعات الدراسية، و مناسبة مساحة القاعات الدراسية لأعداد الطلبة، وكذلك مناسبة عدد الطلبة المسجلين في المقرر الدراسي بحيث لايزيد عن ثلاثين طالبا بما يحقق التفاعل المناسب ومشاركة جميع الطلاب في الموقف التعليمي.
- « ضرورة إنشاء مركز خاص بتطوير الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس يتولى استقراء الخلل المشكلات الموجودة في الممارسات التدريسية ووضع الخطط اللازمة لتجاوزها وحلها، وإقامة برامج تدريبية متكاملة في استراتيجيات التدريس الجامعي بالتعاون مع خبراء قسم المناهج وطرائق التدريس في الجامعة بحسب التخصصات المختلفة.
- « كما يقترح الباحثان تقديم دراسات أخرى تعنى بجوانب تربوية أخرى كاستخدام أعضاء هيئة لتدريس للممارسات التقويمية المناسبة، وكذلك استخدامهم الأنشطة التعليمية.

• قائمة المراجع:

- ١- إبراهيم، معتز أحمد و بلعوي برهان نمر.(٢٠٠٦). فن التدريس. دار حنين :الأزن.
- ٢- أبو جلاله،صبحي وعليمات، محمد. (٢٠٠١ م). أساليب التدريس العامة المعاصرة:دار الفلاح:العين.
- ٣- أبو عراد، صالح علي، وفصيل، عبد الرحمن محمد. "استخدام أعضاء هيئة التدريس للحاسوب في كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية (الواقع:الاتجاهات،المعوقات) رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية(جستن)،جامعة الملك سعود،الرياض،١٤٢٧هـ،ص ص ٢٤٣- ٢٩٨.
- ٤- الأمانة العامة.(٢٠٠٦). النشرة الإحصائية، مركز المعلومات . إدارة الإحصاء ، الأمانة

- ٥- باون، كولن. (٢٠٠١م). أدوار ووظائف جديدة للتعليم العالي". المؤتمر الدولي حول جامعة القرن الحادي والعشرين، وزارة التعليم العالي، سلطنة عمان، مسقط (١٧ - ١٩ مارس ١٤٤٠ - ١٥٦).
- ٦- بربار ماتيو وآخرون. (٢٠٠٢). الأساليب الإبداعية في التدريس الجامعي، ترجمة حسين عبد اللطيف بعارة وماجد محمد الخطيبية، دار الشروق: عمان الأردن.
- ٧- البكر، فوزية بكر. (١٤٢٢هـ)، النمو العلمي والمهني للمعلم الجامعي، الواقع والمعوقات دراسة مسحية لعضوات هيئة التدريس في بعض جامعات وكليات البنات بالرياض". رسالة الخليج العربي، العدد ٨١، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، ص ١٣ - ٥٢.
- ٨- بلعوي، برهان نمر وجلبان هاني. (٢٠٠٨). الاستراتيجيات الحديثة في تدريس التربية الإسلامية. دار حنين: الأردن.
- ٩- الثبتي، مليحان معيض. (١٤١٧هـ). التدريس كوظيفة أساسية من وظائف الجامعة". مجلة رسالة التربية وعلم النفس، العدد ٧، محرم، الرياض ص ١ - ٤٠.
- ١٠- الخطيبية، عبد الله محمد، والعريمي، باسمه عبد العزيز. (١٤٢٤هـ). فاعلية استخدام خرائط المفاهيم في تحصيل طالبات الصف الأول الثانوي للمفاهيم العلمية المتعلقة بوحدة تصنيف الكائنات الحية واحتفاظهن بها". رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، العدد ٨٨، ص ٤١ - ٩٤.
- ١١- خوالدة، ناصر وعيد يحيى. (٢٠٠٣م). طرائق تدريس التربية الإسلامية وتطبيقاتها العملية، دار الفلاح: العين.
- ١٢- دروزة، أفنان نظير. (٢٠٠٠). النظرية في التدريس وترجمتها عمليا، دار الشروق، ط١ عمان، الأردن.
- ١٣- راشد، علي. (١٤٠٨هـ). الجامعة والتدريس الجامعي، ط١، دار الشروق: جدة.
- ١٤- راشد، علي. (١٩٩٩). المعلم الناجح ومهاراته الأساسية، دار الفكر العربي: القاهرة.
- ١٥- زيتون، عايش. (١٩٩٥) أساليب التدريس الجامعي"، دار الشروق للنشر: عمان-الأردن.
- ١٦- السبيعي، خالد بن صالح المرزم. (١٤٢٧هـ). الأساليب التدريسية التي يمارسها أعضاء هيئة التدريس في جامعة الملك سعود ووسائل تفعيلها. رسالة التربية وعلم النفس، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)، جامعة الملك سعود: الرياض، ص ١٣٥ - ٢١٤.
- ١٧- شحاتة، حسن. (١٩٩٢). تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق، الدار المصرية اللبنانية: القاهرة.
- ١٨- شحاتة، حسن. (٢٠٠١). التعليم الجامعي والتقويم الجامعي، الدار العربية للكتاب: مصر.
- ١٩- صقر، عبد العزيز صقر. (٢٠٠٥). الجامعة والسلطة. الدار العالمية: القاهرة.
- ٢٠- العرفج، عبد الإله حسين. (١٤٢٧هـ) وجهات نظر أعضاء هيئة التدريس بكليتي المعلمين بالمنطقة الشرقية نحو استخدام الحاسب التعليمي". مجلة كليات المعلمين، وكالة وزارة التربية والتعليم، وزارة التربية والتعليم، المجلد السادس، العدد الثاني، رجب. ص ٣ - ٥٢.

- ٢١- العمر، عبد العزيز سعود.(١٤٢٢). أثر استخدام التعلم التعاوني على تحصيل طلاب العلوم في المرحلة الجامعية، رسالة الخليج العربي ، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، العدد ٨٠، ص ١٣ - ٣٨.
- ٢٢- العيوني، صالح محمد.(١٤٢٠هـ). تحديد مستوى الاتجاه نحو الرحلات الميدانية العلمية ومعوقات استخدامها في تدريس العلوم لدى معلمي العلوم في المرحلتين الابتدائية والمتوسطة. رسالة الخليج العربي ، مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، العدد ٧٤، ص ١٣٧ - ١٨٧.
- ٢٣- فليه، فاروق عبده.(٢٠٠٣م). اقتصاديات التعليم. دار المسيرة للنشر والتوزيع: عمان.
- ٢٤- فودة، الفت محمد.(١٤٢٣هـ). التعلم التعاوني وثرء على التحصيل والاتجاه نحو الحاسب الآلي عند طالبات كليات التربية بجامعة الملك سعود. رسالة الخليج العربي مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، العدد ٨٦، ص ٨٥ - ١٠٨.
- ٢٥- الموسى، عبد الله عبد العزيز.(١٤٢٨هـ) اتجاهات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية نحو استخدام تقنية المعلومات. مركز البحوث، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- ٢٦- نجيب، عاطف محمد، والسيد، محمد آدم أحمد.(١٤٢٥هـ). دراسة عن أثر استخدام برامج الوسائط المتعددة في فعالية تدريس إنتاج الصور التعليمية". مجلة كليات المعلمين، وكالة وزارة التربية والتعليم، وزارة التربية والتعليم، المجلد الرابع، العدد الثاني، رجب.
- ٢٧- اليونسكو.(١٩٩٦). التعلم ذلك الكنز المكنون. تقرير اللجنة الدولية المعنية بالتربية للقرن الحادي والعشرين. اليونسكو.
- 28- Al Saif, A Abdulkarim.(2005). The motivating and inhibiting factors affecting the use of web-based instruction at the University of Qassim in Saudi Arabia.ETD Collection for Wayne State University January 1, from:<http://digitalcommons.wayne.edu/dissertations/AAI3168482>
- 29- Al-Asmari, Ali M.(2005). The use of the internet among EFL teachers at the Colleges of Technology in Saudi Arabia, Doctor of Philosophy, Ohio State University, Teaching and Learning, 2005. <http://www.ohiolink.edu/etd/view.cgi?osu111908994>.
- 30- Caston,Janis . (1994).The Learning Experience: Impact on Measures of Institutional Effectiveness, Paper Presented at " Leadership 2000", the annual international conference of the League for Innovation in the Community College and the Community College Leadership Program(16th,San Diego,CA ,July 17-20.
- 31- Charles St; Norman Amant Jr(1995).Toward The Identification Of Effective Teaching Parameters: An Analysis Of Instructors

- Evaluations By Students, Peers And Department Heads At Southern University In Baton Rouge, Louisiana", **Phd, Dai**, Vol. 56-12a, No.
- 32- Ewing, John C.(2006) Teaching Techniques, and Cognitive Level of Discourse, Question, and Course Objective and Their Relationship to Student Cognitive in College of Agriculture Class sessions. **Ph.D. Dissertation**, Ohio State Un. .
- 33- Judith, Lamp and Geen, Rooze (1994) . Eenhancing social studies achievement Hispanic student using cooperative learning work Griups", **E D**. No ,38 PP.14-42 .
- 34- Hamza, Khalid and Vicky Farrow.(2000). Fostering Creativity and Problem Solving in the Classroom, **Kappa Delta Pi Record** 37 no1 33-5 Fall.
- 35- Lei, Simon A.(2007) Teaching Practices of Instructors in Two Community Colleges in A Western State. Education; Vol. 128 Issue 1, p148-160, 13p[http:// search .ebscohost .com/](http://search.ebscohost.com/).
- 36- Sou, Hing an Eng, Christine (1999) . Primary pupils cooperative Behaviours and perception of the use of cooperative Learning in social studies classes in Singapore , **E D**, No, 43, PP.40-71
- 37- Tzy-Ling Chen and Tzu-Jung Chen.(2006). Examination of attitudes towards teaching online courses based on theory of reasoned action of university faculty in Taiwan, British Journal of Educational Technology, Volume 37 Issue 5, Pages 683 – 693.
- 38- Unesco,(1996) Higher Education in The Twenty-first Century, world conference on Higher Education, paris,(5-9 oct) .

البحث الأول:

” تقويم الأداء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف في ضوء استراتيجيات التدريس المتمركزة حول الطالب ومتطلباتها وفق مرئياتهم ”

إعداد

د / برهان نمر إبراهيم بابية (باحث رئيس)

د / محمد نمر إبراهيم بابية (باحث مشارك)

obeikandi.com

” أثر تدريس مادة مهارات التفكير في اكتساب مهارات التفكير الناقد وتقدير الذات لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية بجامعة أم القرى ”

د / نوار بنت محمد سعد الحربي

• مستخلص الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية والتعرف على الفروق في مهارات التفكير الناقد حسب التخصص الدراسي، والتعرف على درجة تقدير الذات والتعرف على الفروق في مستوى تقدير الذات حسب التخصص الدراسي. استخدمت الباحثة اختبار كاليبورنيا لقياس التفكير الناقد ومقياس تقدير الذات من إعداد كوبر سميث، بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (١٠٠) طالبة موزعات على المجموعة التجريبية وعددها (٥٠) طالبة وعدد أفراد المجموعة الضابطة (٥٠) طالبة. توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن مادة مهارات التفكير ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي لم يدرسن المادة على مقياس التفكير الناقد بمهاراته الخمسة والدرجة الكلية لصالح طالبات المجموعة التجريبية ».

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية للتخصصات العلمية ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية للتخصصات النظرية اللاتي درسن مادة مهارات التفكير على مقياس التفكير الناقد بمهاراته الخمسة والدرجة الكلية لصالح طالبات التخصصات العلمية ».

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن مادة مهارات التفكير ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي لم يدرسن المادة على مقياس تقدير الذات لصالح طالبات المجموعة التجريبية ».

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية للتخصصات العلمية ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية للتخصصات النظرية اللاتي درسن مادة مهارات التفكير على مقياس تقدير الذات لصالح طالبات التخصصات العلمية ».

وعلى ضوء نتائجها أوصت الدراسة بما يلي:

« تطوير المناهج الدراسية وطرائق التدريس بحيث تشجع على الحوار والمناقشة ، مما يساعد على تطوير طرائق التفكير لدى الطالبات الجامعيات ».

« تأهيل وتدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعات على أساليب التدريس التي تنمي حرية التفكير والتعبير عن الرأي بصدق وموضوعية ».

The impact of teaching thinking skills in critical thinking skills and self-esteem Among a sample of undergraduate students at the University of Umm Al-Qura

By: Dr . Nawar Mohammed Saad Alharbi

*Assistant Professor at Department of Education and Psychology
Umm Al Qura University*

Abstract:

This study aimed to identify the critical thinking skills among a sample of female undergraduates and identify the differences in the

skills of critical thinking by area of study, and to identify the degree of self-esteem and to identify differences in the level of self-esteem by area of study. The test used in this research is the test of California to measure critical thinking and the measure of self-esteem prepared by Cooper Smith, The number of students involved in the study is (100) divided equally to the experimental group and the control group.

The study came up with the following results:

1 - There are significant differences between the average of the experimental group students who studied a course in thinking skills and the average-level students of the control group who were not studied the course on the scale of the five critical thinking skills and the total score in favor to the experimental group.

2 - There are significant differences between the average scores for the experimental group of scientific disciplines and the average scores for the experimental group of theoretical disciplines who studied a course in thinking skills on a scale of critical thinking his skills and the five-class college students for the benefit of scientific disciplines.

3 - There are significant differences between the average scores of the experimental group students who studied a course in thinking skills and the average-level students the control group who were not studying material on a scale of self-esteem for the experimental group

4 - There are significant differences between the average scores for the experimental group of scientific disciplines and the average scores for the experimental group theoretical disciplines who studied a course thinking skills on a scale of self-esteem for students of scientific disciplines.

Recommendations

1 - Development of curricula and teaching methods so as to promote dialogue and discussion which help to develop ways of thinking in university students.

2 - rehabilitation and training of faculty members in universities on the teaching methods that foster freedom of thought and expression of opinion honestly and objectively.

3 - Development of the feelings of self-confidence of female university students through programs and training courses, which have a positive impact on self-esteem.

• المقدمة

لقد أدى التطور العلمي الهائل والانفجار المعرفي والتقدم التقني الذي شمل جميع نواحي الحياة إلى ظهور اهتمام متزايد نحو تعليم مهارات التفكير لتمكين الفرد من مواجهة التحديات الجديدة والمتسارعة التي أوجدتها الثورة التكنولوجية، ولمساعدته في التعامل مع المواقف والمشكلات التي قد يتعرض لها في حياته، ولإكسابه القدرة على حل المشكلات، واتخاذ القرارات السليمة لمواجهة المستقبل وتحدياته (الحلاق، ٢٠٠٧)

وقد أصبحت مهارات التفكير والتفكير الناقد موضوعاً هاماً في التربية الحديثة، فقدرة الفرد على التفكير الناقد أصبح هدفاً حيويًا تسعى إليه المجتمعات الإنسانية. إذ أن الفرد الممتلك لمهارات التفكير الناقد يكون مستقلاً في تفكيره، وقادراً على اتخاذ قرارات صائبة في حياته، والتفكير الناقد يحول عملية اكتساب المعرفة من عملية خاملة إلى نشاط عقلي يؤدي إلى إتقان أفضل، ويكسب الطلبة القدرة على تقديم تفسيرات وتحليلات صحيحة ومقبولة للموضوعات المعروضة للمناقشة، ويؤدي إلى مراقبة الطلبة لتفكيرهم وضبطه فتصبح أفكارهم أكثر دقة وموضوعية، مما يساعدهم على صنع القرارات الصحيحة والبعيدة عن التفكير العاطفي الانفعالي. (عبدالعاطي، ٢٠٠٨)

يحتل تقدير الذات حيزاً بارزاً في مجال الدراسات النفسية والشخصية والتربوية والأكاديمية، فالذات تعد نواة الشخصية وجوهرها وهي تعكس جميع الأفكار والمشاعر التي يحملها الفرد عن نفسه وتعبّر عن خصائصه الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية وتتجلى في أنماط السلوك التكيفي لديه (Jourard, 1974: p53) فتقدير الذات تمثل ظاهرة سلوكية يفترض أنها قابلة للقياس، وبالتالي فإنه يمكن معالجتها وتناولها بطريقة علمية ويترتب على ذلك أنه يمكن رفض أو قبول أي من جوانبها أو صفاتها (الضيّدان، ١٤٢٤هـ)

ويضيف المقدادي (٢٠٠٠) أن تعليم مهارات التفكير الناقد يرفع من درجة أو مستوى تقدير الذات والثقة بالذات لدى المتعلم، ويحسن في مستوى ضبطه لذاته وتحكمه بصنع مستقبله ويزيد من اتزانه العاطفي، مما ينعكس على احترام الفرد لذاته. لذا لا نستطيع إغفال الصلة الوثيقة بين اكتساب مهارات التفكير الناقد وتقدير الذات، فالفرد ذو تقدير الذات المرتفع يكون صورة إيجابية نحو ذاته وتكون درجة الثقة بالنفس عالية لديه معتز بما يملكه من إمكانيات وقدرات تساعد على اتخاذ القرار الصحيح دون تدخل الآخرين، بينما الفرد ذو تقدير الذات المنخفض يميل إلى الانطواء والعزلة، ولديه شعور بالنقص والضعف في قدراته، مما يجعله دائماً الاعتماد على الآخرين في حل مشكلاته.

وعلى ذلك فإن الباحثة تتبنى الاتجاه الحديث الذي يدعو إلى تعليم مهارات التفكير، لما له من أهمية كبيرة في مساعدة المتعلم في اكتساب أساليب جديدة وفعالة في التعامل مع متطلبات الحياة، كما لا شك فيه أهمية التعرف على درجة تقدير الذات لدى المتعلم والتي تساعد في تقييم أفعاله وتصرفاته عند حل مشكلة ما تعترض طريقه.

• مشكلة الدراسة

يعتبر تعليم مهارات التفكير الناقد هدفاً حيويًا أساسياً من أهداف التربية الحديثة المعاصرة في كثيرة من الدول، وذلك ضمن توجه الجهود نحو تحسين عمليات التعلم والتعليم، تكمن أهمية تنمية مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة كونها تؤدي إلى فهم أعمق للمادة التعليمية وربط عناصرها ببعضها البعض وكذلك تمكن الطلبة من مواجهة متطلبات المستقبل المتجددة وتحرره من

التبعية والتمحور الضيق حول الذات والانطلاق إلى مجالات أوسع من خلال البحث والاستكشاف وعدم التسليم بالحقائق والاستقلال في التفكير (السليتي، ٢٠٠٦)

أهتم علماء النفس بدراسة تقدير الذات ، نظراً لأهمية تقدير الذات في توازن الشخصية، وفي انتظامها وتكيفها وعملوا على وضع مقاييس نفسية بهدف فهم الذات وكيفية تشكيلها وقياسها وتحديد العوامل المؤثرة فيها ودورها في السلوك . فالفرد الذي يتمتع بصحة نفسية جيدة يقدر نفسه تقديرًا إيجابيًا ويستطيع أن يتبين جوانب القوة في شخصيته وهو أقدر على تقبل النقد والاستفادة منه، أما الذي يكون تقبل الذات لديه منخفضاً فيتجنب عادة مواجهة الحقيقة . ويتضح لنا أهمية تقدير الذات في نمو شخصية الفرد من جوانبها المختلفة وأهمية النمو السوي للشخصية في بناء مفهوم ذات إيجابي. (Allen, 1994)

ولا نستطيع تجاهل الارتباط بين مهارات التفكير الناقد ودرجة تقدير الذات فالتفكير السليم يؤدي إلى تحسين مفهوم تقدير الذات لدى الفرد ، وإلى تكوين صورة إيجابية عن الذات ، والتفكير غير منظم يؤدي إلى تكوين صورة سلبية عن الذات ، فالمجتمعات البشرية لا تتقدم دون التفكير السليم ، وتعليم مهارات التفكير لا يأتي من فراغ بل يحتاج إلى الكثير من الجهد والتدريب (Sheppard, 1993) وانطلاقاً من أهمية الاستراتيجيات التدريسية التي تركز على الدور الإيجابي والفعال للمتعلم ، وكما لا نحاول التقليل من دور المعلم في العملية التعليمية ، فلم يعد هدف العملية التعليمية قاصراً على تزويد المتعلمين بالمعارف والحقائق ، بل تعداها إلى الاهتمام بعمليات تعليم مهارات التفكير التي يكتسبها المتعلم من خلال المناهج الدراسية ، مما يساعده على التعامل مع هذا الكم الهائل من المعرفة بفاعلية ، وتنمية التفكير يصبح المتعلم أكثر ثقة في إمكاناته وقدراته ويعزز من بناء تقدير للذات لديه (عبيدات أبوالمسميد، ٢٠٠٩) ويعتبر التعليم الجامعي في نطاق السياسة التربوية من الأدوات الأساسية التي تسهم في تكوين الفرد والمجتمع، وبلورة ملامحه نحو الحاضر والمستقبل معاً، وعلى الجامعات تقع مسئولية تعليم الطلبة كيف يفكرون وكيف يتصورون وكيف يتأملون (Benntt, 1998)

وقد دخلت كليات البنات التابعة لجامعة أم القرى مادة مهارات التفكير لطالبات الكليات ضمن المواد التي تدرس للطالبات المستوى الثالث والثاني في الكلية ، متزامن من الدعوات التي تدعو إلى توجيه الجهود نحو تعليم مهارات التفكير: مثل نتائج دراسة خضر (٢٠٠١) ويدران (٢٠٠٣) و Shiveley & Vanfossen 1999، وتسعى الباحثة من خلال تدريسها لهذه المادة إلى التعرف على أثر تدريس مادة مهارات التفكير في اكتساب الطالبات لمهارات التفكير الناقد وما هو مستوى تقدير الذات لديهن . وبذلك تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في السؤال

التالي: ما أثر تدريس مادة مهارات التفكير في اكتساب مهارات التفكير الناقد وتقدير الذات لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية في جامعة أم القرى؟

• تساؤلات الدراسة

- ١- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن مادة مهارات التفكير ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي لم يدرسن المادة على مقياس التفكير الناقد بمهاراته الخمسة والدرجة الكلية في القياس البعدي؟
- ٢- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية للتخصصات العلمية ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية للتخصصات النظرية اللاتي درسن مادة مهارات التفكير على مقياس التفكير الناقد بمهاراته الخمسة والدرجة الكلية في القياس البعدي؟
- ٣- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن مادة مهارات التفكير ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي لم يدرسن المادة على مقياس تقدير الذات في القياس البعدي؟
- ٤- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية للتخصصات العلمية ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية للتخصصات النظرية اللاتي درسن مادة مهارات التفكير على مقياس تقدير الذات في القياس البعدي؟

• أهداف الدراسة :

- ◀ التعرف على مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية .
- ◀ التعرف على الفروق في مهارات التفكير الناقد لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية حسب التخصص الدراسي .
- ◀ التعرف على تقدير الذات لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية .
- ◀ التعرف على الفروق في مستوى تقدير الذات لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية حسب التخصص الدراسي .

• أهمية الدراسة :

- تظهر أهمية الدراسة الحالية في :
- ◀ التعرف على أثر تدريس مادة مهارات التفكير في اكتساب مهارات التفكير الناقد وتحسين درجة تقدير الذات لدى عينة من طالبات المرحلة الجامعية بجامعة أم القرى .
- ◀ لفت نظر المربيات والمعلمات إلى أهمية الاهتمام بتعزيز تقدير الذات لدى الطالبات بصفة عامة وطالبات المرحلة الجامعية بصفة خاصة، لما له من دور فعال في تشكيل شخصية الطالبة التي تعد لأن تكون معلمة ومربية للجيل القادم .

« تساعد نتائج الدراسة الحالية المعلمات في التعرف درجات مهارات التفكير الناقد لدى طالبات المرحلة الجامعية من أجل توفير استراتيجيات تدريسية جديدة لتنمية مهارات التفكير الناقد لديهن .

« الدراسات والأبحاث التي جمعت بين مهارات التفكير وتقدير الذات قليلة (على حد علم الباحثة) بالتالي نجد أن هذه الدراسة تعد إضافة جديدة .

• مصطلحات الدراسة :

• مادة مهارات التفكير :

مادة تدرس للطالبات المستوى الثاني والثالث في كليات البنات التابعة لجامعة أم القرى حيث تدرس لمدة ثلاث عشر أسبوعاً موزعة على ساعتين جزء نظري وساعتين جزء عملي ، فالجزء النظري يتضمن معلومات عن تعريف التفكير وأنواعه وخصائصه ومهاراته ونظرياته ، أما الجزء العملي يتضمن التدريب على برامج تعليم التفكير مثل : برنامج الكورت لتعليم التفكير، برنامج قبعات التفكير الست ، وبرنامج تريز لحل المشكلات بطرق إبداعية وإستراتيجية العصف الذهني، وتتضمن استراتيجيات تدريسية تعتمد على أسلوب التعلم التعاوني، وعلى الحوار والمناقشة والتغذية الراجعة والواجبات المنزلية .

• التفكير الناقد

عرفه فهيم (٢٠٠٢:٢٤١) بأنه القدرة على الحكم على الأشياء وفهمها وتقويمها طبقاً لمعايير معينة من خلال طرح الأسئلة وعقد المقارنات ودراسة الحقائق دراسة دقيقة وتصنيف الأفكار والتمييز بينها والوصول إلى الاستنتاج الصحيح الذي يؤدي إلى حل المشكلة .

ويمكن تعريف التفكير الناقد إجرائياً : الدرجة التي تحصل عليها الطالبة من خلال الإجابة على أسئلة اختبار كاليفورنيا لتعليم مهارات التفكير الناقد .

• تقدير الذات

عرف كوبر سميث (١٩٦٧) تقدير الذات على أنه " تقييم يضعه الفرد لنفسه ويعمل على المحافظة عليه ويتضمن تقدير : اتجاهات الفرد الإيجابية وسلبية " (ليلي حافظ ، ١٩٨٤) . ويمكن تعريف تقدير الذات إجرائياً : الدرجة التي تحصل عليها الطالبة من خلال الإجابة على أسئلة مقياس تقدير الذات .

• حدود الدراسة :

تحدد الدراسة الحالية على: موضوع الدراسة الذي يتضمن أثر تدريس مادة مهارات التفكير في اكتساب مهارات التفكير الناقد وتقدير الذات ، طبقت الدراسة على عينة من طالبات المرحلة الجامعية في كلية التربية للبنات التابعة لجامعة أم القرى ، للفصل الدراسي الثاني لعام الجامعي ١٤٣١ - ١٤٣٢هـ

• التفكير الناقد Critical Thinking

يمثل التفكير أعقد نوع من أشكال السلوك الإنساني ، فهو يأتي في أعلى مستويات النشاط العقلي ، كما يعتبر من الخصائص التي تميز الإنسان عن غيره من المخلوقات ، وقد دعا القرآن الكريم في آيات قرآنية كثيرة إلى التأمل

والتفكير والتدبير في الكون كواجب ديني يتحمل الإنسان مسؤوليته في قوله تعالى (إن في خلق السماوات والأرض واختلاف الليل والنهار لآيات لأولي الأبصار الذين يذكرون الله قياما وقعودا وعلى جنوبهم ويتفكرون في خلق السماوات والأرض ربنا ما خلقت هذا بطلا) سورة آل عمران: ١٩١

فالتفكير Thinking يقصد به سلسلة من النشاطات العقلية إلى يقوم بها الدماغ عندما يتعرض لمثير واحد أو أكثر من الحواس الخمسة (جروان، ٢٠٠٥) وفي تعريف آخر للتفكير هو : عملية عقلية يتم فيها استخدام الخبرات المتراكمة لحل مشكلة معينة، أو إدراك علاقة جديدة لموضوع ما، والتعامل مع المتغيرات الخارجية لمعرفة المعاني التي تحملها المثيرات في الوسط الإدراكي أو البيئة المدركة (الصويدي: ٢٠٠٢) فالتفكير عملية ضرورية في حياتنا اليومية ، فالطريقة التي نفكر من خلالها تؤثر في طريقة تخطيطنا للحياة وفي أهدافنا وقراراتنا، بمعنى أنه الطريقة نوجه اهتماماتنا المفضلة نحوها سعيا لتحقيق أهدافنا، ويجب علينا النظر إلى التفكير الناقد على أنه مفهوم متكامل متعدد الأبعاد يتضمن أبعادا معرفية ، ووجدانية ، واجتماعية تساعد الفرد على اتخاذ القرار المناسب . (mentkowski, 1998: p286)

يشهد عصرنا الحاضر العديد من التطورات السريعة في مختلف مجالات الحياة ، كما ظهرت وسائل الاتصالات المتنوعة التي تعمل على نقل كم كبير وضخم من المعلومات والمعارف من عدة قنوات ، حتى أطلق على هذا العصر بالانفجار المعرفي . فأصبحت السمة الغالبة في هذا العصر هي سيطرة وسيادة قوة العقل ، لأن التميز الحضاري والاجتماعي بين الشعوب رهينا بقدرة المجتمعات على إكساب العقول البشرية المهارات التفكيرية العقلية اللازمة لمواجهة التغيرات والتحديات التي يشهدها عصرنا ، لذا أصبح التنافس بين المجتمعات البشرية في كيفية استثمار الطاقات البشرية وكيفية تعليمهم مهارات التفكير .

هناك تصنيفات كثيرة ومتنوعة للتفكير ، اختلف العلماء فيها ، فمنهم من صنف التفكير حسب المراحل العمرية مثل تصنيف بياجيه للعمليات العقلية ومنهم من صنف التفكير حسب العمليات الفعلية الموصلة إلى النتيجة ، ومنهم من صنف التفكير على أساسين هما : الأزواج المتناظرة والموضوعية والعقلانية وكذلك تم تصنيف التفكير حسب أنواعه مثل : التفكير العلمي والتفكير الإبداعي والتفكير الناقد ، والقدرة على المشكلات والقدرة على اتخاذ القرار (أبو جادو ونوفل، ٢٠٠٧)

نلاحظ اختلافات بين العلماء حول تصنيف التفكير، وقد يرجع ذلك إلى اختلاف المدارس الفكرية التي ينتمي إليها العلماء . وهذا البحث سيتم التركيز على التفكير الناقد باعتباره مهارة أساسية ومتداخلة مع مهارات التفكير الأخرى .

• تعريفات التفكير الناقد

بالرغم من الاهتمام الكبير بدراسة التفكير الناقد في المجتمعات الغربية والعربية ، إلا إنهم لم يتمكنوا من تحديد تعريف واحد شامل له ، وقد ارجع المتخصصين في مجال دراسة تعليم التفكير هذا الاختلاف إلى المدارس الفكرية التي ينتمي إليها الباحثين ، ومن هذه التعريفات ما يأتي:

عرفه منصور (١٩٨٦: ٨٣) بأنه التفكير الذي يعتمد على التحليل والفرز والاختيار والاختبار لما لدى الفرد من معلومات بهدف التمييز بين الأفكار السليمة والخطئة . كما عرفه خليفه (٢٠٠١: ١١) بأنه تفكير عقلاني وتأملي يركز على تقرير ما يجب القيام به أو الإيمان به . في حين يعرفه (جروان: ٢٠٠٥: ٧) بأنه عملية عقلية تضم مجموعة من مهارات التفكير التي يمكن أن تستخدم بصورة منفردة أو مجتمعة دون التزام بترتيب معين للتحقق من شيء أو موضوع وتقييمه بالاستناد إلى معايير معينة من أجل إصدار حكم حول الشيء أو الاستنتاج أو تعميم أو قرار أو حل للمشكلة موضوع الاهتمام .

ومن خلال كل ما سبق يمكن أن نستنتج أن التفكير الناقد هو عملية عقلية تعتمد على تحليل وتقييم الأفكار أو معلومات بهدف التأكد من صحتها في ضوء معايير لا تعتمد على التحيز والذاتية ، بل تعتمد على البراهين المقنعة من أجل التوصل إلى القرار السليم لحل مشكلة ما أو موقف معين .

• معايير التفكير الناقد

ذكر جروان (٢٠٠٥: ٨٧) المعايير التي يعتمد عليها التفكير الناقد والتي تظهر على النحو التالي:

- « الوضوح: أن تكون العبارة واضحة نستطيع فهمها ومعرفة مقاصد المتكلم .
- « الصحة: أن تكون العبارة صحيحة وموثوقة .
- « الدقة: أي استيفاء الموضوع حقه من المعالجة بلا زيادة أو نقصان .
- « الاتساع: أي الشمولية لجميع جوانب المشكلة .
- « المنطق: أي تنظيم الأفكار وتسلسلها وترابطها بطريقة تؤدي إلى معنى واضح .

• أهمية تعليم مهارات التفكير الناقد

يعد التفكير الناقد من أكثر أنواع التفكير التي يمارسها الإنسان في حياته اليومية ، يذكر البكر (٢٠٠٧) أنه بدأ الاهتمام بتعليم مهارات التفكير الناقد منذ منتصف القرن الماضي، وذلك لما له من إسهامات كبيرة في جعل المتعلم أكثر دقة وفهما في كافة مجالات الحياة ويكون أكثر قدرة على الدفاع عن وجهة نظره . أضاف ريان (٨٤- ٨٦: ٢٠١١) مجموعة من أسباب التي تدعا إلى الاهتمام بهذا النوع من التفكير وإدخاله في المؤسسات التعليمية والتي منها:

- « يزيد من قدرة الطالب على مجابهة المواقف الطارئة .
- « يؤدي إلى فهم أعمق لدى الطالب للمحتوى المعرفي الذي تعلمه .
- « يمكن الطالب من استخدام ما تعلمه في حل المشكلات التي تواجهه .

- ◀ يؤدي بالطالب إلى الاستقلال في تفكيره وتحرره من التبعية.
- ◀ يؤدي إلى مراقبة الطلبة لتفكيرهم وضبطه.
- ◀ يساهم في بناء شخصية موضوعية فعالة.
- ◀ القدرة على التفكير الناقد ضرورية بالنسبة للتفكير الابتكاري.

• مهارات التفكير الناقد

من خلال مراجعة الأدب التربوي والنفسي نجد أن هناك نماذج متعددة لمهارات التفكير الناقد ومنها: نموذج واتسون وجلاس (البكر، ٢٠٠٧: ٨٠) والذي يتكون من خمس مهارات هي:

- ◀ الاستنتاج.
 - ◀ تمييز الفرضيات.
 - ◀ القدرة على استخلاص النتائج.
 - ◀ تفسير النتائج.
 - ◀ القدرة على تقييم الحجج.
- حددت نايفة قطامي (٢٠٠٣: ١٨٨) مهارات التفكير الناقد على النحو التالي:
- ◀ صياغة الفكرة التي طورها المتعلم.
 - ◀ ملاحظة العناصر المختلفة في النص.
 - ◀ تحديد العناصر اللازمة وغير اللازمة وفق معايير مصاغة.
 - ◀ طرح أسئلة تحاكم العناصر اللازمة.
 - ◀ ربط العناصر بروابط وعلاقات.
 - ◀ وضع الأفكار المتضمنة على صورة تعميمات في صورة جمل خبرية.
 - ◀ وضع الأفكار في وحدات تضم: مقدمة وفرضية، واقتراح بدائل ممكنة وجديدة في النص.
 - ◀ صياغة استنتاجات، التمييز بين الاستنتاجات الصحيحة والخاطئة.
 - ◀ التريث في قبول الأحكام والتسليم بها، توليد معان جديدة اعتماداً على التعميمات.

أما (Mielke, 1999) حدد مهارات التفكير الناقد في مهارة التركيز وجع البيانات والتذكر والتنظيم والتحليل والإنتاج والتكامل والتقويم.

• سمات الفكر الناقد

تم تحديد سمات وخصائص متعددة يتميز بها من يفكر تفكيراً ناقداً والتي تظهر على النحو التالي:

- ذكر كل من سعادة (٢٠٠٦) وجروان (٢٠٠٥) وريان (٢٠١١)
- ◀ أن يكون متفتح الذهن نحو الأفكار الجديدة.
- ◀ يفرق بين الرأي والحقيقة.
- ◀ الموضوعية والبعد عن العوامل الذاتية.
- ◀ أن لا يجادل في أمر لا يعرف عنه شيئاً.

« التمييز بين المنطق الصحيح والمنطق غير الصحيح .

« رؤية الوجه الآخر للأحداث .

« أن يحاول تجنب الخطأ الشائعة في تحليل الأمور .

« أن يتسال عن كل شيء لا يفهمه .

« يحاول الفصل بين التفكير العاطفي الانفعالي والتفكير المنطقي .

وذكر الباحثان (Rice&Bagley, 2001: p83) أن الشخص الذي يفكر تفكيراً ناقداً ، يجب أن يتميز بالقدرة على محاولة الحصول على المعلومات الجيدة، والحكم على مصداقية المصدر، وتحديد النتائج والأسباب والفروض ، والحكم على نوعية المناقشة ، وتشمل القدرة على تقبل الأسباب والفروض والدلائل

• تعليم مهارات التفكير الناقد من خلال المناهج الدراسية

يذكر البكر (٢٠٠٧: ٧٨) اهتمام المسئولين التربويين بتدريب الطلبة على مهارات التفكير الناقد ، وذلك بعد ما أثبتت نتائج الدراسات التجريبية مثل دراسة (Rotta, 1998) ودراسة (Hawley, 1998) والمقداوي (٢٠٠٠) إمكانية إكساب الطلاب مهارات التفكير الناقد إذا دربوا عليها، وإذا توافرت لهم بيئات مربية حيث يستطيع الطلبة فيها أن يعلموا أنفسهم ويتمكنوا من تحسين معرفتهم ، وذلك بتعديلها وتنقيتها من خلال التدريب واستبعاد الأخطاء . والبيئة المربية المعلمة لهذا النوع من التفكير لها شروط تتمثل في :-

« يجب أن تكون مستجيبة وذلك بإتاحة تغذية راجعة ناقدة للطلاب .

« يجب أن تكون بيئة مدعمة ، أي أن يحاول الطالب مرة ثانية بعدما أن يكشف مواطن القصور، أن يعمل على تعديل أخطائه .

« يجب أن تكون بيئة مدعمة بعد الشعور بالأمن ، أي أن يأمن الطالب على نفسه من العقاب عندما يبدي وجهة نظره بصدق وموضوعية .

ويمكن أن نستنتج مما سبق أن تعليم مهارات التفكير الناقد أصبح هدف من أهداف التربية التي تسعى التربية الحديثة إلى تحقيقه لدى الطلبة في المؤسسات التعليمية بمختلف المراحل الدراسية ، وذلك من خلال نقل المفاهيم والمبادئ النظرية من المواد الدراسية إلى برامج تدريبية جديدة تشوق الطالب وتدفعه للتفاعل معها ، وتنمي لديه القدرة على الحوار والمناقشة، والرغبة في التعرف على كل جديد، والبحث عنه خارج المنهج الدراسي . وتجعله أكثر تقبلاً للتنوع المعرفي وتطبيقها في سلوكه اليومي خارج الدوام المدرسي .

ثانياً : تقدير الذات Self Esteem

ازداد اهتمام الباحثين بموضوع تقدير الذات في الآونة الأخيرة ، نظراً لأهميته في حياة الفرد فهو بمثابة القوة الدافعة نحو تأكيد ذاته وتحقيق إمكاناته كما يعتبره المتخصصين في مجال علم النفس مفتاح الشخصية السوية وطريق النجاح في مجال العلاقات الاجتماعية والتوافق الشخصي والمهني وفي مجال الإبداع والتفوق الدراسي والأكاديمي . ويحتل موضوع تقدير الذات مركزاً هاماً

في نظريات الشخصية لما له من تأثير كبير في السلوك الإنساني، فقد اهتم العلماء بعمليات نمو مفهوم الذات وتطوره لدى الأفراد عبر مراحل النمو المتعددة منذ الطفولة وحتى الرشد، والبحث عن أثر العوامل والمتغيرات ولاسيما الاجتماعية منها: في صياغة وتشكيل هذا المفهوم وأثره في بناء الشخصية الكلية للفرد. (McDaniel, 1973:p52)

وضعت تعريفات كثيرة ومتعددة حول موضوع تقدير الذات ، فتقدير الذات تعني التقييم الذي يضعه الفرد عن نفسه ، أو بمعنى نظرته حول ذاته من حيث فاعليتها ومقدرتها على الإنجاز. ويختلف تقدير الفرد لذاته في المواقف المختلفة تبعاً لتغير مفهومه عن ذاته من خلال علاقته الشخصية بالآخرين.

عرفت قطب (١٩٩٨: ٣٣) تقدير الذات بأنه (كل ما يعطيه الفرد من تقديرات للصفات الحسنة والسيئة من حيث درجة توافرها في ذاته ، أو مدى اعتزاز الفرد بذاته) بالتالي يمثل تقدير الذات التقييم الوجداني للفرد وما يملكه من خصائص وقدرات عقلية، والقدرة على الإنجاز بفعالية. ويذكر عكاشة (١٩٩٠) أن العلماء استخدموا مصطلح تقدير الذات على أنه " مجموعة من الأحكام الشخصية التي يراها الفرد عن نفسه " ونستنتج من هذا التعريف أن تقدير الذات تعني الأسلوب الذي يدرك الفرد به نفسه من خلال علاقاته مع المحيطين به. قدم كوبر سميث Cooper Smith تعريفاً لتقدير الذات بأنه " التقييم الذي يصنعه الفرد لنفسه وما يتمسك به من عادات مألوفة لديه " (ليلي حافظ، ١٩٨٢: ٣) بالتالي يرى كوبر سميث تقدير الذات تختص بعملية الحكم: بمعنى أن يختبر الفرد أدائه ومقدرته واتجاهاته طبقاً لمعايير وقيمه ويصل في النهاية إلى قرار لصلاحيته . والاتجاه المباشر نحو الذات يمكن تحديده أما أن يكون شعورياً أو لا شعورياً ويحمل تضمينات سلبية وموجبة تتضافر مع العملية العقلية والدافعية ، وهكذا حاجات الفرد لا يمكن عزلها عن اتجاهاته نحو ذاته (الماضي: ١٤١٤: ٦٢)

ونستنتج من تعريفات السابقة أن تقدير الذات هو كيفية شعور الآخرين نحو أنفسهم ، وأن ذلك يؤثر على أفعالهم تجاه الآخرين ، كما يؤثر على نتائج أحكامهم على أنفسهم، فالأفراد الذين يؤمنون بأنفسهم وبمقدراتهم سيكونون قادرين على العمل بجهد لتحقيق أهدافهم وإنجاز ما خططوا له.

• الفرق بين مفهوم الذات Self Concept وتقدير الذات Self Esteem

هناك تداخل بين مفهوم الذات وتقدير الذات ، من حيث أن مفهوم الذات يعني المعلومات التي يصف الفرد نفسه بها مثل أنا طالب ، أنا موظف وهكذا ، بينما تقدير الذات يعني تقييم الذات والحكم على مدى صلاحيتها وكفاءتها على الأداء والانجاز.

أشار الدوسري (١٤٢١هـ) نقلاً عن أبحاث التي قام بها فوكس (Fax, 1990) أن مفهوم الذات يقصد به المصطلح الوصفي ، بينما المصطلح العاطفي

الوجداني يقصد به تقدير الذات ، بمعنى أن مفهوم الذات يشير إلى وصف الذات من خلال استخدام سلسلة من الجمل الإخبارية مثل أنا طالب في مرحلة الجامعي ، أنا متزوج وهكذا، أما تقدير الذات فيهتم بالعنصر التقييم لمفهوم الذات.

أوضحت لبلي حافظ (١٩٨٤) أن مفهوم الذات عبارة عن معلومات عن صفات الذات، بينما تقدير الذات تقييم لهذه الصفات ، فمفهوم الذات يتضمن فهما موضوعيا أو معرفيا للذات ، بينما تقدير الذات فهم انفعالي للذات يعكس الثقة بالنفس . ونستنتج مما سبق أن هناك فرقا بين مفهوم الذات وتقدير الذات من حيث أن مفهوم الذات هو التعريف الوصفي الذي يضعه الفرد لذاته أو الفكرة التي يكونها الفرد عن ذاته، أما تقدير الذات فهو التقييم الذي يضعه الفرد لذاته بما فيها من صفات وخصائص.

• نظريات تقدير الذات :

ذكر (كفاي: ١٩٨٩ ، ١٠٣ - ١٠٥) النظريات التي تناولت نمو تقدير الذات لدى الفرد والتي منها :

• نظرية روزنبرج

اهتمت هذه النظرية بدراسة نمو وارتقاء تقييم الفرد لذاته وذلك من خلال المعايير السائدة في الوسط الاجتماعي المحيط به، كما ركزت هذه النظرية على صفات الفرد ذو التقدير المرتفع للذات ووصفته بأنه الفرد الذي يحترم ذاته ويقيمها بشكل مرتفع ، كما حددت صفات الفرد ذو التقدير المنخفض للذات ووصفته بأنه غير راض عن ذاته ويرفض قبولها، واعتبر روزنبرج تقدير الذات التقييم الذي يقوم به الفرد لنفسه ويحافظ عليه .

• نظرية كوبر سميث

اهتمت بدراسة تقدير الذات عند الأطفال ما قبل المدرسة ، ميز كوبر سميث بين نوعين من تقدير الذات : النوع الأول :تقدير الذات الحقيقي ويظهر بوضوح عند الفرد الذي يشعر أنه ذو قيمة وفاعلية ، والنوع الثاني تقدير الذات الدفاعي ويظهر بوضوح عند الفرد الذي يشعر أنه عديم الفائدة والقيمة . كما قسم تقدير الفرد عن ذاته إلى قسمين هما :التعبير الذاتي وهو إدراك الفرد لذاته ووصفه لها ، والقسم الثاني التعبير السلوكي ويعني الأسلوب السلوكي الذي يفصح به الفرد عن ذاته وهو قابل للملاحظة .

• نظرية زيلر

أكدت هذه النظرية على أن تقدير الذات ينمو وينشأ داخل الإطار الاجتماعي للمحيط الذي يعيش فيه الفرد ، كما نظر زيلر إلى تقدير الذات من خلال الشخصية، وافترض أن الشخصية التي تتمتع بدرجة عالية من التكامل تحظى بدرجة عالية من تقدير الذات ، وهذا يساعدها في أن تؤدي وظائفها بدرجة عالية من الكفاءة والجدية في الوسط الاجتماعي الذي يوجد فيه .

• دور الأسرة والمدرسة في نمو تقدير الذات

الأسرة البيئة الأولى والهامة لنمو تقدير الذات لدى الطفل من خلال دعم الوالدين والحب والحنان الذي يغمر جو المنزل الذي يحيط بالطفل ، فالتربية الاستقلالية وتعزيز الثقة داخل الطفل يدفعه إلى تكوين صورة ايجابية عن نفسه وعن قدراته وإمكاناته الداخلية ، بمعنى دعم الوالدين يعطي الطفل قاعدة الأمان والاستقلال التي يعمل من خلالها الطفل كشخص فعال وقادر على الانجاز،عكس التربية التي تعتمد على التسلط والاستبدادية أو الإسراف في الحماية والرعاية فهذا يؤدي إلى تكوين شخصية سلبية تعتمد على غيرها في اتخاذ القرارات وحل المشكلات التي قد تعترض طريقه، إضافة إلى ذلك شعوره بالنقص والضعف (الخضير، ١٤٢٠هـ)

ويضيف إن تفهم الوالدين لأمور طفلهم وتعاملهما القائم على الاحترام والثقة يترك أثرا في تكوين تقدير إيجابي ، فعندما تعجز البيئة الأسرية عن تلبية حاجة الطفل وتواجهه بالقمع فإن تكيفه الاجتماعي يكون ضعيفا ، وهذا ما يؤثر في مفهومه عن ذاته وتقديره لها (Johnson, 1964:p28)

المدرسة تحتل المرتبة الثانية بعد الأسرة في تكوين ونمو تقدير الذات لدى الأطفال ، وذلك من خلال النظام المدرسي وطبيعة العلاقة التي تربط بين المعلم والطالب . فقد أشار زهران (١٩٧٧) إلى أن المعلم له تأثير على مستوى مفهوم الطفل عن نفسه، إذ باستطاعة المعلم أن يخفض من هذا المستوى أو يرفع عنه ويؤثر بذلك في مستوى طموح الطفل وادائه . فالتكيف والنجاح في المدرسة يؤدي إلى زيادة تقدير الفرد لذاته ، بينما الفشل المدرسي يفقد الفرد الثقة في نفسه أولا ، ثم في الآخرين ، مما يؤدي انخفاض تقدير الفرد لذاته لديه .

وقد أشارت نتائج دراسة (Gurney, 1987) إلى أن خبرة التعليم المدرسي عندما تكون مرضية ومكافئة لأي خبرة ناجحة ، فإن الطالب يميل إلى الدخول في مواقف التعليم الجديدة وكله ثقة في نفسه في أن تلك المواقف ستكون خبرة ناجحة بالنسبة له، أما الطالب الذي يعتبر خبرة التعليم المدرسي خبرة فاشلة ومحبطة ، فإنه غالبا ما يميل إلى البحث عن تحقيق رضاه في أمور أخرى . أضاف (Erikson, 1963:p45) أن الفرد يواجه في مراحل نموه المختلفة أزمات نفسية عليه أن يحلها بنجاح، وتقدير الذات لدى الفرد مرهونة بنجاحه أو إخفاقه في حلها . أوصت نتائج دراسة (Marth, 2003) بأهمية الأنشطة التدريبية التي يقوم بها المعلم أثناء عرض الموضوع الدراسي على الطلبة في الحصة الدراسية ، فوجد أن تقدير الذات تتأثر بدرجة كبيرة بالأنشطة التي يشارك فيها الطلبة في المواقف التعليمية داخل الصف الدراسي ، من حيث أن خبرات النجاح والفشل تسهم في نمو تقدير الذات لديهم ، إذ إن خبرات النجاح تدفع بالطلبة إلى تطوير مشاعر واتجاهات إيجابية نحو الذات ونحو الآخرين ، في حين تدفع خبرات الفشل بهم إلى تطوير مشاعر السلبية نحو ذاتهم ونحو الآخرين .

• الخصائص المميزة لذوي تقدير الذات المرتفع و ذوي تقدير الذات المنخفض

توجد عدة صفات وخصائص تميز ذوي التقدير الذات المرتفع وذوي التقدير المنخفض كما أشار الضيدان (١٤٢٤هـ: ٣٢- ٣٣) والتي تتمثل في :

ذوي تقدير الذات المرتفع	ذوي تقدير الذات المنخفض
يؤكدون دائماً على قدراتهم وقوتهم وخصائصهم الطيبة.	تركيز على عيوبهم ونقائصهم وصفاتهم الغير جيدة.
أكثر ثقة بأرائهم وأفكارهم وأحكامهم.	يعانون من مشاعر العجز والنقص وعدم التقبل.
يحترمون أنفسهم ويعتبرونها ذات قيمة.	يعتقدون أنهم فاشلون غير جديرين بالاهتمام.
شعورهم العالي بالاعتزاز والثقة بالنفس.	يبدون عدم رضاهم عن مظهرهم الخارجي.
يتصفوا بالتحدي ولديهم الشجاعة للتعبير عن أفكارهم.	يشعرون بالخجل والانطواء والعزلة
مستقلون اجتماعياً ، ويميلون إلى تكوين علاقات اجتماعية وصدقات.	يشعرون دائماً بالإحباط ، وأنهم أقل ذكاء من الآخرين.
أقل عرضة للضغط النفسي الناتج عن الأحداث الخارجية	أكثر ميلاً للتأثر بضغط الجماعة والانصياع لأرائها وأحكامها.
لديهم الإمكانيات الداخلية العالية التي تعينهم في مواجهة المشكلات واتخاذ القرارات المناسبة.	يفتقدون الوسائل الداخلية التي تعينهم على مواجهة المشكلات واتخاذ القرار الصحيح.

• الدراسات السابقة:

• أولاً : الدراسات التي تناولت التفكير الناقد

أجرى هابوس (Haboush, 1990) دراسة بهدف التعرف على تأثير تدريس تقويم مخرجات التعليم بواسطة برنامج خاص للتعليم التفكير الناقد، على عينة مكونة من (٢٧١) طالباً من الصفوف السادس والسابع والثامن في منطقة ينوجرسي وتوصل إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية.

قام كل من أبو سريع ومحمد (١٩٩٤) بدراسة عنوانها " دراسة لأثر بيئة الفصل على التفكير الناقد والابتكاري والتحصيل الدراسي" تهدف الدراسة إلى التعرف على تأثير بيئة الفصل على اكتساب الطلاب لمهارات التفكير الناقد والابتكاري ، والتعرف على العلاقة بين الفصل والتحصيل الدراسي، استخدم الباحثان مقياس بيئة الفصل ومقياس التفكير الابتكاري واختبار التفكير الناقد تكونت العينة النهائية من (٢٥٦) طالباً وطالبة منهم (١٣٠) طالب و(١٢٦) طالبة من مدارس الثانوية العامة ، توصلت نتائج الدراسة: إلى أن بيئة الفصل تعتبر عاملاً هاماً في إكساب الطلاب أنماط التفكير الابتكاري والناقد ، وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التحصيل بين الطلبة ، كما وجدت فروق دالة إحصائية بين إدراك البنين والبنات لجوانب بيئة الفصل المختلفة لصالح البنات .

أعد سرحان (٢٠٠٠) دراسة بعنوان " مهارات التفكير الناقد وعلاقتها بحل المشكلات لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية" تهدف الدراسة إلى التعرف على مهارات التفكير الناقد والقدرة على حل المشكلات والفروق بين الطلاب والطالبات في مهارات التفكير الناقد والقدرة على حل المشكلات ، استخدم

الباحث اختبار كاليفورنيا لقياس مهارات التفكير الناقد ، ومقياس حل المشكلات ، بلغت عينة الدراسة (١٩٩) طالبا وطالبة من الجامعات الفلسطينية ، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين أفراد العينة في مستوى مهارات التفكير الناقد ، كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في حل المشكلات ، كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في مهارات التفكير الناقد .

أجري خليفة (٢٠٠١) دراسة بعنوان " أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في مادة العلوم " تهدف هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد ، والتعرف على أثر استخدام أسلوب حل المشكلات على تحصيل الطلاب ، استخدم الباحث اختبار واطسون - جليسر للتفكير الناقد واختبار لقياس تحصيل الطلاب ، بلغ عدد أفراد عينة الدراسة (٧٠) طالبا من طلاب الصف الثامن الأساسي ، وأظهرت نتائج الدراسة: تدني مستويات مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثامن تصل إلى ٦٠% ، كما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى استخدام أسلوب حل المشكلات في تدريس مادة العلوم وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلاب تعزى إلى استخدام أسلوب حل المشكلات .

قامت سهام الحنفي (٢٠٠٢) بدراسة عنوانها " أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني على تنمية مهارات التفكير الابتكاري والناقد لدى الطالب المعلم " هدفت الدراسة إلى بحث أثر التعلم كاستراتيجية تدريس في تنمية مهارات التفكير الابتكاري والناقد " واشتملت عينة الدراسة على (١٠٠) طالب وطالبة استخدمت الباحثة اختبار التفكير الابتكاري واختبار التفكير الناقد ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات الطلاب في المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية ، كما وجدت علاقة ارتباطية موجبة بين درجات الطلاب في اختبار التفكير الابتكاري واختبار التفكير الناقد .

أجرت فادية الخضراء (٢٠٠٥) دراسة بعنوان " فاعلية برنامج مقترح لتعليم مهارات التفكير لتلميذات الصف الثاني المتوسط في تنمية مهارتي التفكير الناقد والابتكاري والتحصيل لوحدة الدولة الأموية في مادة التاريخ " هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح لتعليم مهارات التفكير لتلميذات الصف الثاني المتوسط ، تكونت عينة البحث من (٧٠) تلميذة من تلميذات الصف الثاني المتوسط ، استخدمت الباحثة اختبار تورانس لقياس التفكير الابتكاري (أ) واختبار التفكير الناقد واختبار تحصيلي ، توصلت نتائج الدراسة إلى عدم ظهور فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية البرنامج المقترح لتنمية مهارات التفكير الابتكاري ، بينما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في فاعلية البرنامج لتنمية مهارات التفكير الناقد المدمجة في وحدة التاريخ .

أجرى الشرقي (٢٠٠٥) دراسة بعنوان " التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات " هدفت هذه الدراسة إلى قياس مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض ومعرفة العلاقة بين مستوى هذا التفكير وكل من الرغبة في الالتحاق بأحد الأقسام العلمية أو الأدبية والتحصيل الدراسي، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد اختبار مكون من (٦٩) فقرة وتطبيقه على عينة مقدارها (٢٨٨) طالب توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: مستوى التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض كان متوسطا ، وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد لدى الطلاب والرغبة في الالتحاق بأحد الأقسام العلمية أو الأدبية لصالح الأقسام العلمية ، كما وجدت فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الناقد لدى الطلاب تعزى إلى مستوى التحصيل الدراسي.

قام المقدادي (٢٠٠٠) بدراسة عنوانها " أثر برنامج تعليم التفكير الناقد على تطوير الخصائص الإبداعية وتقدير الذات لدى طلبة الصف الحادي عشر " استهدفت الدراسة استقصاء أثر برنامج تعليم التفكير الناقد في تنمية الخصائص الإبداعية وتقدير الذات لدى طلبة الصف الحادي عشر، تكونت عينة الدراسة من (٧٥) طالبا من الصف الحادي عشر، قسموا إلى مجموعة التجريبية وعددها (٣٦) طالبا و (٣٦) طالبا للمجموعة الضابطة ، استخدم الباحث برنامج تدريبي لتعليم التفكير الناقد وقائمة تقدير الذات ومقياس السمات الشخصية والعقلية للمبدعين ، أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في بعد المرونة في التفكير، والقدرة على النقد ، والانفتاح على الخبرة، والأصالة في التفكير والدرجة الكلية لمقياس السمات وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في بعد القدرة على تحمل الغموض وبعد الاستقلال في التفكير وكذلك توصل إلى وجود فرق واضح لبرنامج التفكير الناقد في تطوير الخصائص الإبداعية وتقدير الذات لدى طلبة الصف الحادي عشر.

ثانياً : الدراسات التي تناولت موضوع تقدير الذات

أجرى جبريل (١٩٨٧) دراسة بعنوان " تقدير الذات و التكيف المدرسي لدى الطلاب الذكور " بهدف التعرف على العلاقة بين تقدير الذات والتكيف المدرسي وكذلك التعرف على الفروق في مستوى تقدير الذات بين طلاب التخصص العلمي والتخصص الأدبي والصناعي والتجاري والتعرف على الفروق بين طلاب الصف السادس الثانوي حسب المرحلة الدراسي ، وشملت عينة الدراسة (١٣٤١) طالبا من طلاب الثانوي العام والصناعي والتجاري ، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إحصائية بين تقدير الذات والتكيف المدرسي لدى الطلاب ، كما وجدت فروق دالة إحصائية بين طلاب التخصص العلمي وطلاب التخصصات الأدبية والصناعية والتجارية لصالح طلاب التخصص العلمي ، كما أن مستوى تقدير الذات لدى طلاب الصف السادس الثانوي أعلي منه لدى طلاب الصفين الأول والثاني الثانوي.

قام شعيب (١٩٨٨) بدراسة بعنوان " نموذج العلاقة السببية بين تقدير الذات والقلق والتحصيل الدراسي لدى المراهقين من المجتمع السعودي " بهدف التعرف على الفروق بين الذكور والإناث في المجتمع السعودي في درجة تقديرهم للذات والتعرف على درجة ارتباط بين التحصيل الدراسي لدى المراهقين في المجتمع السعودي بدرجة القلق، بلغ عدد عينة الدراسة (٢٩٢) منهم (١٤٨ تلميذ) و (١٤٤ تلميذة) من مدارس المرحلة المتوسطة، استخدم الباحث مقياس تقدير الذات من إعداد رونالد شيني ومقياس القلق، توصلت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث من تلاميذ المرحلة المتوسطة في درجة تقديرهم للذات، كما وجد ارتباط بين التحصيل الدراسي لدى كل من الذكور والإناث في نهاية المرحلة المتوسطة سلبيا مع درجة القلق لديهم .

قام الهواري ومحروس (١٩٨٩) بدراسة عنوانها " تقدير الذات والتكيف المدرسي لدى الطلاب السعوديين (معايير ودراسات) بهدف تعريب مقياس تقدير الذات والتعرف على الفروق بين الذكور والإناث في مستوى تقدير الذات، والتعرف على العلاقة بين مستوى تقدير الذات، والتحصيل الدراسي، والتعرف على العلاقة بين معاناة بعض الطلاب من عجز (سمعي أو بصري) على مستوى تقدير الذات استخدم الباحثان قائمة تقدير الذات التي أعدها الباحثان عن الصورة المختصرة لقائمة كوبر سميث ، ومقياس الاتجاه نحو الاختبارات . بلغ عدد عينة الدراسة (١٠٠) طالب و (١٠٠) طالبة ، دلت نتائج الدراسة: إلى وجود فروق دالة إحصائية في تقدير الذات بين الطلاب الصم والطلاب المكفوفين لصالح الطلاب المكفوفين، كما لم توجد علاقة بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي ، وكذلك وجدت علاقة ارتباطيه بين تقدير الذات وقلق الاختبارات بين طلاب وطالبات الجامعة .

قام كلاً من إكليس وروتينيرغ (Eccles & Rotenberg 1989) بدراسة بهدف التعرف على مستوى تقدير الذات لدى الطلاب المتفوقين والعاديين استخدموا فيها عينة مكونة من (٥٤) طفلاً متفوقاً و (٦٨١) طفلاً عادياً تراوحت أعمارهم بين (٧- ١٤) سنة من الصف الثاني الابتدائي وحتى الصف الثامن الإعدادي ، طبقا فيها مقياس كوبر سميث لتقدير الذات، دلت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب المتفوقين حصلوا على درجات عالية في مقياس تقدير الذات عندما كانت الأسئلة تتعلق بالمجال الأكاديمي ، أما في المجال الرياضي فلم يكن هناك فرق بينهم وبين الأطفال العاديين في مستوى تقدير الذات .

أعد كلاً من ويفيلد وإكليس (Wigfield & Eccles 1991) دراسة بهدف التعرف على مستوى تقدير الذات والمرحلة الدراسية ، استخدموا فيها عينة مكونة من (١٨٥٠) طالبا وطالبة ، توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوى تقدير الذات قد انخفض عندما انتقل الطلاب من المرحلة الابتدائية إلى المرحلة الإعدادية، ولكنه عاد إلى الارتفاع بعد الصف السابع الإعدادي ، وقد أرجع الباحثان السبب في ذلك إلى التغييرات في بيئة الصف والمدرسة في المرحلة الابتدائية .

قامت جيهان العمران (١٩٩٥) بدراسة بعنوان "تقدير الذات في ضوء التحصيل والمرحلة الدراسية وعمل الأم وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من الطلبة البحرينيين" بهدف التعرف على تأثير المتغيرات مثل الجنس والمنطقة الجغرافية وترتيب الطفل في الأسرة والمرحلة الدراسية (ابتدائي والمتوسط) وعمل الأم في تقدير الذات وكذلك التعرف على العلاقة بين التحصيل الدراسي وتقدير الذات. تكونت العينة من (٣٨٠) طالبا وطالبة من المرحلة الابتدائية والمتوسطة بمدارس البحرين واستخدمت الباحثة مقياس كوبر سميث لقياس درجة تقدير الذات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى: وجود فروق دالة إحصائية على مقياس تقدير الذات بين الذكور والإناث لصالح الإناث، كما وجدت فروق دالة إحصائية بين طلبة المرحلة الابتدائية والمتوسطة لصالح طلاب المرحلة الابتدائية، كما وجد ارتباط موجب دال إحصائيا بين تقدير الذات والتحصيل الدراسي.

أجرى حمود (٢٠٠٠) دراسة بعنوان "تقدير الذات في السلوك الدراسي لدى تلاميذه المرحلة الابتدائية وعلاقته ببعض المتغيرات" تهدف هذه الدراسة إلى التعرف إلى مستوى تقدير الذات لدى تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس من المدرسة الابتدائية بدمشق، والتعرف على الفروق بين الذكور والإناث في مستوى تقدير الذات والتعرف على الفروق بين تلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس في مستوى تقدير الذات، والتعرف على العلاقة بين مستوى تقدير الذات والتحصيل الدراسي، اشتملت عينة الدراسة على (٦٠٠) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصفوف العليا من المدرسة الابتدائية، اعتمدت الباحثة على مقياس تقدير الذات في السلوك الأكاديمي لمؤلفه كوبر سميث ودلت نتائج الدراسة على وجود فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في مستوى تقدير الذات وذلك لصالح الإناث، وكذلك وجدت فروق بين تلاميذ الصف الرابع والخامس والسادس لصالح تلاميذ الصف السادس، ولم تظهر فروق دالة إحصائية بين التلاميذ في تقدير الذات حسب مستوى التحصيل الدراسي.

قام كل من عربيات والزعول (٢٠٠٨) بدراسة عنوانها "الفروق في مستوى تقدير الذات لدى عينة من طلبة جامعة مؤتة تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي" هدفت الدراسة إلى الكشف عن مستوى تقدير الذات لدى طلبة جامعة مؤتة، ومدى التباين فيه تبعا لمتغير الجنس ونوع التخصص الأكاديمي والمستوى الدراسي، اشتملت الدراسة على عينة بلغ عدد أفرادها (٦٦٢) منهم ٢٨٠ طالبا و٣٨٢ طالبة وكان من بين أفراد العينة ٢٥٠ طالبا من ذرا و٤١٢ من الطلبة غير المنذرين، وتم استخدام مقياس تقدير الذات من إعداد الباحثان، دلت نتائج الدراسة: على وجود تباين دال إحصائيا في مستوى تقدير الذات لدى كل من الطلبة العاديين والطلبة المنذرين، وكذلك وجود فروق في مستوى تقدير الذات يعزى إلى المستوى الدراسي، في حين لم تظهر أية فروق في

مستوى تقدير الذات لدى طلبة جامعة مؤتة تعزى إلى متغيري الجنس والتخصص الأكاديمي والتفاعل بينهما .

• تعقيب على الدراسات السابقة :

- « أكدت نتائج الدراسات السابقة على أهمية التدريب على مهارات التفكير الناقد باستخدام برامج تعليم التفكير المختلفة .
- « أكدت نتائج بعض الدراسات السابقة التي اعتمدت على تصميم برنامج تعليمي من خلال المنهج الدراسي يزيد من مستوى تحصيل الطلبة .
- « الاهتمام المتزايد بتطبيق برامج تعليم التفكير في مختلف المراحل الدراسية ابتداء من مرحلة ما قبل المدرسة والمرحلة الابتدائية والمتوسطة والثانوية والجامعية لما لها من دور فعال في تطوير القدرات التفكيرية وإكساب المتعلمين مهارات حل المشكلات .
- « استخدمت الدراسات السابقة المنهج شبه التجريبي عند دراسة مهارات التفكير الناقد .
- « اختلفت نتائج الدراسات السابقة حول الفروق بين الجنسين في مهارات التفكير الناقد وتقدير الذات .
- « اختلفت عينات الدراسة من حيث اقتصرت البعض على الطلاب فقط والبعض على طالبات والبعض الآخر الجمع بينهما .
- « ركزت الدراسات السابقة في نتائجها على متغير التحصيل الدراسي .
- « اختلفت الدراسات السابقة في استخدام اختبار كاليفورنيا لقياس التفكير الناقد ، فالبعض أعد مقياس خاص به لقياس درجة التفكير الناقد وكذلك بالنسبة لمقياس تقدير الذات البعض اعتمد مقياس كوبر سميث والبعض أعد مقياس خاص به .
- « قلة الدراسات المحلية على (حد علم الباحثة) التي درست هذه المتغيرات .

• فروض الدراسة :

- « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن مادة مهارات التفكير ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي لم يدرسن المادة على مقياس التفكير الناقد بمهاراته الخمسة والدرجة الكلية في القياس البعدي
- « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية للتخصصات العلمية ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية للتخصصات النظرية اللاتي درسن مادة مهارات التفكير على مقياس التفكير الناقد بمهاراته الخمسة والدرجة الكلية في القياس البعدي
- « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن مادة مهارات التفكير ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي لم يدرسن المادة على مقياس تقدير الذات في القياس البعدي

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية للتخصصات العلمية ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية للتخصصات النظرية اللاتي درسن مادة مهارات التفكير على مقياس تقدير الذات في القياس البعدي

• إجراءات الدراسة

• أولاً : منهج الدراسة

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي Quazi-Experimental Research ويعرفه عبيدات وآخرون (٢٠٠٢:٢١٠) بأنه " تغير معتمد ومضبوط للشروط المحددة للواقع أو للمظاهرة التي تكون موضوع الدراسة، وملاحظة ما ينتج عن هذا التغير من آثار في هذا الواقع، أو في هذه المظاهرة"

ونظراً لأن هدف الدراسة قياس أثر تدريس مادة مهارات التفكير في اكتساب مهارات التفكير الناقد وتقدير الذات ، فإن المنهج التجريبي هو الأكثر ملائمة للتحقيق هدف الدراسة، وفيه يتم تقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين هما: المجموعة التجريبية Experimental Group والمجموعة الضابطة Control Group حيث يتم ضبط المتغيرات المؤثرة فيهما ما عدا المتغير المستقل ، وبعد ذلك يتم إجراء القياس القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة ، ثم يتم تدريس المجموعة التجريبية فقط مادة مهارات التفكير ، وبعد ذلك يتم إجراء القياس البعدي على المجموعتين التجريبية والضابطة ، ثم تتم مقارنة النتائج لمعرفة أثر تدريس مادة مهارات التفكير في اكتساب مهارات التفكير الناقد وتقدير الذات .

• ثانياً : متغيرات الدراسة

• المتغير المستقل Independent Variables

عرف العساف (٢٠٠٣:٣٠٦) المتغير المستقل بأنه " العامل أو السبب الذي يطبق بغرض معرفة أثره على النتيجة" ويمثل المتغير المستقل مادة مهارات التفكير وكذلك متغير التخصص الدراسي .

• المتغير التابع Dependent Variables

عرف العساف (٢٠٠٣:٣٠٦) المتغير التابع بأنه " النتائج التي يقاس أثر تطبيق المتغير المستقل عليها" وفي الدراسة الحالية تمثل المتغيرات التابعة ما يلي : مهارات التفكير الناقد وهي (التحليل والتقويم والاستنتاج والاستدلال الاستنتاجي والاستدلال الاستقرائي) والدرجة الكلية لمقياس التفكير الناقد وكذلك الدرجة الكلية لمقياس تقدير الذات .

• ثالثاً : عينة الدراسة

تم إجراء هذه الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني (١٤٣١ - ١٤٣٢هـ) على عينة قوامها (١٠٠ طالبة) من المرحلة الجامعية ، تم اختيارهن بطريقة عشوائية من كلية التربية للبنات التابعة لجامعة أم القرى ، موزعة بين أفراد المجموعة

التجريبية وعددها (٥٠ طالبة) وعدد أفراد المجموعة الضابطة وعددها (٥٠ طالبة) وكان متوسط عمر العينة ٢٢ سنة بانحراف معياري ١,٤١

• أدوات الدراسة

استخدمت الباحثة الأدوات التالية :

١- اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد (CCTSI) تعريب وإعداد عبدالعال عوجة و عادل البنا (٢٠٠٠م)

• وصف المقياس

وضع اختبار كاليفورنيا لقياس المهارات الأساسية للتفكير الناقد في مستوى ما بعد المرحلة الثانوية ، يتكون الاختبار من (٣٤) فقرة ، وقد روعي في وضع هذه الفقرات ألا ترتبط بمقررات دراسية ، وهذه الفقرات يتم الإجابة عليها بطريقة الاختيار من متعدد ، ولكل فقرة إجابة صحيحة واحدة فقط ، وثلاث أو أربع إجابات خاطئة ، ويستغرق تطبيق الاختبار (٤٥) دقيقة لإتمام الإجابة على فقراته كله .

• ثبات المقياس :

تم حساب ثبات الاختبار بطريقتي : ألفا كرونباخ وطريقة إعادة التطبيق وذلك لعينة مكونة من (٢١٨) طالبا وطالبة بكلية التربية بدمنهور ، وقد تراوحت قيم معاملات الثبات تبعا لدرجات أبعاد الاختبار بالنسبة للدرجة الكلية ، كما يظهر في الجدول التالي :

جدول رقم (١) : قيم معاملات ثبات اختبار كاليفورنيا للتفكير الناقد

مهارات التفكير الناقد	طريقة إعادة التطبيق	الفا كرونباخ
التحليل	٠,٨١	٠,٧٨
التقويم	٠,٧٢	٠,٧٣
الاستنتاج	٠,٧٩	٠,٨٣
الاستدلال	٠,٨١	٠,٨٦
الاستنتاجي	٠,٧٧	٠,٧٦
الاستدلال	٠,٧٧	٠,٧٦
الاستقرائي	٠,٧٩	٠,٨٠
الدرجة الكلية	٠,٧٩	٠,٨٠

حيث يتضح من الجدول السابق قيم معاملات الثبات عالية يمكن الاعتماد عليها في قياس مهارات التفكير الناقد .

• صدق المقياس :

تم حساب صدق الاختبار باستخدام طريقة الاتساق الداخلي لفقراته وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة الفقرة وكل من درجة البعد الذي تنتمي إليه والدرجة الكلية للاختبار بعد تطبيقه على عينة مكونة من (٢١٨) طالبا وطالبة بكلية التربية بدمنهور ، كما يظهر في الجدول التالي :

جدول رقم (٢) : معامل الارتباط بين درجة كل المهارات الفرعية (أبعاد الاختبار) والدرجة الكلية لاختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد

المهارات التفكير الناقد	الارتباط بالدرجة الكلية على الاختبار
التحليل	٠,٧٦
التقويم	٠,٨١
الاستنتاج	٠,٧٤
الاستدلال الاستنتاجي	٠,٧٣
الاستدلال الاستقرائي	٠,٦٧

يتضح من الجدول السابق قيم معاملات الارتباط بين درجة كل المهارات الفرعية والدرجة الكلية لاختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد ما بين ٠,٦٧ إلى ٠,٨١ وهي جميعا دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة من الاتساق الداخلي، مما يمكن الوثوق إلى نتائجه في قياس مهارات التفكير الناقد بدرجة عالية من الصدق.

• ثبات وصدق اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد في الدراسة الحالية :

قامت الباحثة بحساب ثبات اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد بطريقة إعادة التطبيق على عينة مكونة من (٥٠) طالبة ، وبعد مرور أسبوعين تم إعادة التطبيق.

جدول رقم (٣) : قيم معاملات الثبات اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد بطريقة إعادة التطبيق

اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد	معامل الثبات
التحليل	٠,٧٤٠
التقويم	٠,٦٣٤
الاستنتاج	٠,٥٠٧
الاستدلال الاستنتاجي	٠,٥٢١
الاستدلال الاستقرائي	٠,٦٣٠

يلاحظ من نتائج الجدول السابق قيم معاملات الثبات عالية يمكن الاعتماد عليها في تطبيق الدراسة الحالية.

• حساب صدق اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد :

قامت الباحثة بحساب صدق الاتساق الداخلي بحساب معاملات الارتباط بين الدرجات الفرعية اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد والدرجة الكلية.

جدول رقم (٤) : يوضح معاملات ارتباط بين أبعاد اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد

مهارات التفكير الناقد	التحليل	التقويم	الاستنتاج	الاستدلال الاستنتاجي	الاستدلال الاستقرائي
التحليل	♦♦ ٠.٧٨٨	♦♦ ٠.٢٤٢	♦♦ ٠.٣١١	♦♦ ٠.٦١٦	
التقويم		♦♦ ٠.٢٩١	♦♦ ٠.٣٧٩	♦♦ ٠.٦٦٢	
الاستنتاج			♦♦ ٠.٢٩٨	♦♦ ٠.٧٤٤	
الاستدلال الاستنتاجي				♦♦ ٠.٩٠٢	
الاستدلال الاستقرائي					

♦♦ تعني عند مستوى الدلالة ٠.٠٠١

نلاحظ من مصفوفة الارتباط السابقة أن أبعاد اختبار كاليفورنيا لمهارات التفكير الناقد ترتبط فيما بينها، والمجموع الكلي ارتباطا دالا إحصائيا. إذن دلالة الصديق كافية ويمكن الوثوق بها عند التطبيق الدراسة الحالية.

٢- مقياس تقدير الذات من إعداد كوبر سميث ، وتعريب: ليلى عبد الحافظ (١٩٨٤)

• وصف المقياس :

صمم مقياس تقدير الذات لقياس اتجاه تقييمي نحو الذات في المجالات الاجتماعية والأكاديمية ، والشخصية ، ويمثل تقدير الذات التقييم الذي يضعه الفرد لذاته ، وبالتالي يكون تقدير الذات الكلي عبارة عن استجابات القبول أو الرفض للفرد تجاه ذاته ، ويمثل مدى اعتقاده عن صلاحيته ذاته ، فهو حكم شخصي عن صلاحيته معبرا عنها باتجاهاته نحو ذاته . ويتكون المقياس من (٣٢) عبارة ويمكن تطبيقه على الأفراد الذين تبلغ أعمارهم من ١٦ سنة فما فوق ، ويمكن تطبيقه بصورة فرديا أو جماعيا ، ويستغرق تطبيقه (١٠) دقائق .

• ثبات المقياس :

تم حساب ثبات المقياس بطريقتي : طريقة إعادة التطبيق ، بالتجزئة النصفية وذلك لعينة مكونة من (١٠٠) طالبا و (١٠٠) طالبة من طلبة المرحلة الجامعية ، وقد تراوحت قيم معاملات الثبات ، كما يظهر في الجدول التالي:

جدول رقم (٥) : قيم معاملات ثبات مقياس تقدير الذات

المقياس	طريقة إعادة التطبيق	التجزئة النصفية
تقدير الذات	٠.٨٢ لطلاب ٠.٧٩ لطالبات	٠.٨٠

حيث يتضح من الجدول السابق قيم معاملات الثبات عالية يمكن الاعتماد عليه في قياس تقدير الذات .

• صدق المقياس

تم حساب صدق الاختبار باستخدام طريقة المقارنة الطرفية للدلالة على صدق المقياس بمقارنة ٢٧٪ من أعلى الدرجات و ٢٧٪ من أقل الدرجات لعينة

قدرها (٦٠) طالباً وطالبة من طلبة المرحلة الجامعية ، وتستخدم هذه الطريقة لتوضيح مدي مقدرة المقياس على التمييز بين الأفراد المختلفين ، كما يظهر في الجدول التالي:

جدول رقم (٦) : الصدق بطريقة المقارنة الطرفية لمقياس تقدير الذات

المقياس	الفئات	المتوسط	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	مستوى الدلالة
تقدير الذات	أعلى من ٢٧٪	٨٦,٧٥	٣,٦٦	٢٢,٥٢	٠,٠١
	أقل من ٢٧٪	٤٨,٣	٥,٨٣		

يظهر من الجدول السابق أن المقياس يميز تمييزاً واضحاً بين المستويات العالية والمنخفضة في تقدير الذات ، ولذلك فهو صادق لمقياس تقدير الذات.

• ثبات وصدق مقياس تقدير الذات في الدراسة الحالية :

• حساب ثبات الاختبار

قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار بعدة طرق للتأكد من صلاحية تطبيقه على البيئة الحالية :

« طريقة إعادة التطبيق : تم تطبيق اختبار تقدير الذات على عينة مكونة من (٥٠) طالبة ثم إعادة التطبيق بفارق زمني قدره أسبوعين بلغ معامل الثبات (٠,٧٠)

« طريقة ألفا كرونباخ بلغ معامل الثبات (٠,٨٥)

« طريقة التجزئة النصفية باستخدام معادلة سبيرمان - براون بلغ معامل الثبات (٠,٧٩) وبطريقة جتمان (٠,٧٦)

كما يظهر معاملات الثبات عالية ويمكن الوثوق بها .

جدول رقم (٧) : معاملات الثبات لمقياس تقدير الذات

إعادة التطبيق	التجزئة النصفية		ألفا كرونباخ
	جتمان	سبيرمان - براون	
٠,٧٠	٠,٧٦	٠,٧٩١	٠,٨٥

• حساب صدق الاختبار

قامت الباحثة بحساب صدق الارتباطي لعبارات مقياس تقدير الذات على عينة مكونة من (٥٠) طالبة .

جدول رقم (٨): يوضح نتائج قيم معاملات الصدق الارتباطي لعبارات لمقياس تقدير الذات بالدرجة الكلية

رقم العبارة	الارتباط	رقم العبارة	الارتباط	رقم العبارة	الارتباط
١	٠.٦٢٥	١٢	٠.٢٨٨	٢٣	٠.٣٥٨
٢	*٠.٦٢٦	١٣	٠.٥٠٢	٢٤	٠.٣٨٩
٣	*٠.٥٨١	١٤	٠.٣٩٩	٢٥	٠.٣٧٩
٤	٠.٣١٢	١٥	٠.٦٣٤	٢٦	٠.٣٣٠
٥	٠.٤٢١	١٦	٠.٤٣١	٢٧	٠.٣٦٣
٦	٠.٦٨٢	١٧	٠.٤٦١	٢٨	٠.٣٩٢
٧	٠.٣٧٥	١٨	٠.٦١٣	٢٩	٠.٤٩٣
٨	٠.٥٩٢	١٩	٠.٥٨٥	٣٠	٠.٤٢٨
٩	٠.٣٤١	٢٠	٠.٤٥٠	٣١	٠.٥٢٧
١٠	٠.٥٢١	٢١	٠.٥٠٢	٣٢	٠.٤٧٤
١١	٠.٢٨٠	٢٢	٠.٣١٤		

❖ تعني عند مستوى الدلالة ٠.٠٠١

بالنظر إلى معاملات الارتباط السابقة نجد أن دلالة صدق كافية ويمكن الوثوق بها لتطبيق الدراسة الحالية.

• نتائج الدراسة وتفسيرها :

• الفرض الأول :

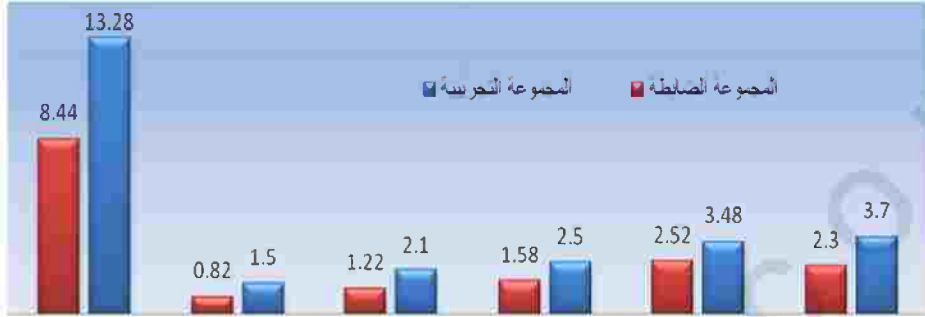
لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن مادة مهارات التفكير ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي لم يدرسن المادة على مقياس التفكير الناقد بمهارته الخمسة والدرجة الكلية في القياس البعدي.

لاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأداء مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) وذلك في كلا القياسين القبلي والبعدي والجدول رقم (٩) يوضح ذلك.

جدول رقم (٩) : قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في القياس القبلي والبعدي على مقياس التفكير الناقد

مهارات التفكير الناقد	القياس	المجموعة التجريبية ن = ٥٠ طالبة		المجموعة الضابطة ن = ٥٠ طالبة	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التحليل	القبلي	٢.٣٦	١.٠٣	٢.٣٦	١.٠٣
	البعدي	٣.٧٠	١.٧٩	٢.٣٠	٠.٩٩
التقويم	القبلي	٢.٤٠	٠.٦٩	٢.٤٠	٠.٦٩
	البعدي	٣.٤٨	١.٨٢	٢.٥٢	٠.٧١
الاستنتاج	القبلي	١.٤٠	٠.٩٠	١.٤٠	٠.٩٠
	البعدي	٢.٥٠	١.٥٢	١.٥٨	٠.٩٧
الاستدلال	القبلي	١.٢٠	١.٢٥	١.٢٠	١.٢٥
	البعدي	٢.١٠	٠.٩٩	١.٢٢	١.١١
الاستدلال	القبلي	٠.٦٨	٠.٦٢	٠.٦٨	٠.٦٢
	البعدي	١.٥٠	٠.٧٦	٠.٨٢	٠.٥٩
الدرجة الكلية	القبلي	٨.٠٤	٢.١١	٨.٠٤	٢.١١
	البعدي	١٣.٢٨	٤.٤٩	٨.٤٤	٢.٣٢

تشير نتائج الجدول السابق أن متوسط الأداء البعدي للمجموعة التجريبية أعلى من متوسط الأداء البعدي للمجموعة الضابطة في جميع مهارات التفكير الناقد والدرجة الكلية.



يتضح من الرسم البياني السابق أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية أعلى من متوسط درجات المجموعة الضابطة في جميع مهارات التفكير الناقد والدرجة الكلية، مما يعني عدم تجانس أفراد المجموعتين الدراسة (التجريبية والضابطة) في مهارات التفكير الناقد في القياس البعدي. ولعرفة ما إذا كان الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدي بعد ضبط أثر القياس القبلي هو فرق ذو دلالة إحصائية، تم استخدام اختبار "ت" للمزوجة (Paired-Samples T Test).

جدول رقم (١٠) : قيم اختبار (ت) والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في القياس القبلي والبعدي على مقياس التفكير الناقد

مهارات التفكير الناقد	المتوسطات الحسابية		اختبار التجانس لـ فينر		اختبار (ت)		
	المجموعة التجريبية ن=٥٠	المجموعة الضابطة ن=٥٠	ف	مستوى الدلالة	اختبار (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التحليل	٣.٧٠	٢.٣٠	٢٥.٩٣٠	٠.٠٥	٤.٨٤٠	٩٨	٠.٠٥
التقويم	٣.٤٨	٢.٥٢	٤٤.١٣٩	٠.٠٥	٣.٤٧٥	٩٨	٠.٠٥
الاستنتاج	٢.٥٠	١.٥٨	١٨.٤١٧	٠.٠٥	٣.٦١٥	٩٨	٠.٠٥
الاستدلال الاستنتاجي	٢.١٠	١.٢٢	٠.٤٥٥	٠.٠٥	٤.١٧١	٩٨	٠.٠٥
الاستدلال الاستقرائي	١.٥٠	٠.٨٢	٥.٣٩١	٠.٠٥	٤.٩٦٩	٩٨	٠.٠٥
الدرجة الكلية	١٣.٢٨	٨.٤٤	٣٣.٢٧٨	٠.٠٥	٦.٧٥٩	٩٨	٠.٠٥

يتضح من نتائج الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدي، حيث جاء المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة في القياس

البعدي ، كما بلغت قيمة (ت) لمهارة التحليل (٣.٧٠) وقيمة (ت) لمهارة التقويم (٣.٤٨) وبلغت قيمة (ت) لمهارة الاستنتاج (٢.٥٠) وقيمة (ت) الاستدلال الاستنتاجي (٢.١٠) وقيمة (ت) لمهارة الاستدلال الاستقرائي (١.٥٠) وبلغت قيمة (ت) للدرجة الكلية (١٣.٢٨) وتعزى الفروق إلى أثر تدريس مادة مهارات التفكير وتؤدي هذه النتيجة إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة والتي تنص على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن مادة مهارات التفكير ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي لم يدرسن المادة على مقياس التفكير الناقد بمهارته الخمسة والدرجة الكلية في القياس البعدي لصالح طالبات المجموعة التجريبية" وكما نلاحظ من الجدول السابق قيمة حجم تأثير مربع إيتا والتي بلغت على التوالي (٠.٦٤ - ٠.٩٢ - ٠.٩٣ - ٠.٧٢ - ٠.٩٠ - ٠.٩٤) وهي قيم عالية تدل على تأثير تدريس مادة مهارات التفكير في إكساب الطالبات مهارات التفكير الناقد بجميع مهاراته ويمكن تفسير هذه النتيجة أن تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طالبات المجموعة التجريبية عائدًا إلى البيئة التعليمية المشجعة على الحوار والمناقشة والتساؤل والمعارضة التي أسهمت في اكتساب سلوك الناقد لدى طالبات المرحلة الجامعية، وذلك من خلال تأثير مادة مهارات التفكير ما تحتويه من استراتيجيات تجذب انتباه الطالبات وتزيد من درجة دافعيتهن نحو التعلم.

جاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج دراسة أبو سريع ومحمد (١٩٩٤) والمقعدادي (٢٠٠٠) وسرحان (٢٠٠٠) وخليفة (٢٠٠١) والحنفي (٢٠٠٢) والخضراء (٢٠٠٥) والشرقي (٢٠٠٥)

وعليه فإن تعليم مهارات التفكير الناقد ينمي قدرات الطلبة، ويساعدهم في حياتهم المدرسية ، فيكونون أكثر قدرة على تحديد المشكلات التي تواجههم بكل بدقة ووضوح وتعويدهم على الموضوعية والبعد الذاتية في إصدار الأحكام واتخاذ القرارات الملائمة في ضوء المعلومات المتوافرة لديهم ، وهذه النتيجة من أهم أهداف العملية التعليمية التي تسعى المؤسسات التعليمية إلى تحقيقها على مختلف المراحل الدراسية. فقد أوصى المؤتمر الأول لوزراء التربية والتعليم والمعارف العرب الذي عقد في ليبيا عام ١٩٨٨ بضرورة تربية النشء على التفكير الناقد وذلك من خلال إعداد برامج جديدة وأتباع طرائق تدريسية وأساليب حديثة، والتي تثير التفكير عند الطلبة وتحفزهم على تكوين شخصيات قادرة على حل المشكلات التي تعترضهم وتحليل المعلومات والبيانات تحليلًا منطقيًا لتحديد مدى صدقها (إبراهيم، ٢٠٠١: ٤٢٧)

• الفرض الثاني :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التخصصات العلمية ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التخصصات النظرية اللاتي درسن مادة مهارات التفكير على مقياس التفكير الناقد بمهاراته الخمسة والدرجة الكلية في القياس البعدي .

لاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأداء المجموعة التجريبية (للتخصصات العلمية والتخصصات النظرية) وذلك في كلا القياسين القبلي والبعدي والجدول رقم (١١) يوضح ذلك.

جدول رقم (١١) : قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المجموعة التجريبية (التخصصات العلمية والتخصصات النظرية) في القياس القبلي والبعدي على مقياس

التفكير الناقد

مهارات التفكير الناقد	القياس	التخصصات العلمية ن = ٢٥ طالبة		التخصصات النظرية ن = ٢٥ طالبة	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
التحليل	القبلي	٢,٣٦	١,٠٤	٢,٣٦	١,٠٤
	البعدي	٤,٧٦	١,٤٢	٢,٦٤	١,٤٧
التقويم	القبلي	٢,٤٠	٠,٧١	٢,٤٠	٠,٧١
	البعدي	٤,٦٨	١,٢٨	٢,٢٨	١,٤٦
الاستنتاج	القبلي	١,٤٠	٠,٩١	١,٤٠	٠,٩١
	البعدي	٣,٥٦	١,١٩	١,٤٤	٠,٩٦
الاستدلال	القبلي	١,٢٠	١,٢٦	١,٢٠	١,٢٦
	البعدي	١,٨٤	٠,٨٠	٢,٣٦	١,١١
الاستدلال	القبلي	٠,٦٨	٠,٦٣	٠,٦٨	٠,٦٣
	البعدي	١,٨٤	٠,٦٩	١,١٦	٠,٦٩
الاستقرائي	القبلي	٨,٠٤	٢,١٣	٨,٠٤	٢,١٣
	البعدي	١٦,٦٨	٢,٩٤	٩,٨٨	٢,٩٣

تشير نتائج الجدول السابق أن متوسط الأداء البعدي للمجموعة التجريبية للتخصصات العلمية أعلى من متوسط الأداء البعدي لأفراد المجموعة التجريبية للتخصصات النظرية في جميع مهارات التفكير الناقد والدرجة الكلية.



يتضح من الرسم البياني السابق أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية للتخصصات العلمية أعلى من متوسط درجات المجموعة التجريبية للتخصصات النظرية في جميع مهارات التفكير الناقد والدرجة الكلية، مما يعني عدم تجانس أفراد المجموعة التجريبية (للتخصصات العلمية والتخصصات النظرية) في مهارات التفكير الناقد في القياس البعدي.

ولمعرفة ما إذا كان الفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية (للتخصصات العلمية والتخصصات النظرية) في القياس البعدي بعد ضبط أثر القياس القبلي هو فرق ذو دلالة إحصائية ، تم استخدام اختبار "ت" للمزوجة (Paired-Samples T Test)

جدول رقم (١٢): قيم اختبار (ت) والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المجموعة التجريبية (التخصصات العلمية والتخصصات النظرية) في القياس القبلي والبعدي على مقياس التفكير الناقد

مهارات التفكير الناقد	المتوسطات الحسابية		اختبار التجانس ليفنز		اختبار (ت)	
	التخصصات العلمية ن=٢٥	التخصصات النظرية ن=٢٥	ف	مستوى الدلالة	اختبار (ت)	درجة الحرية
التحليل	٤,٧٦	٢,٦٤	٠,٠٧٣	٠,٠٥	٥,١٨٥	٤٨
التقويم	٤,٦٨	٢,٢٨	٠,٩٦٠	٠,٠٥	٦,١٨٠	٤٨
الاستنتاج	٣,٥٦	١,٤٤	٠,٦٦٢	٠,٠٥	٦,٩٢٠	٤٨
الاستدلال الاستنتاجي	١,٨٤	٢,٣٦	٥,٠٩٠	٠,٠٥	١,٨٩٦	٤٨
الاستدلال الاستقرائي	١,٨٤	١,١٦	٠,٢٧٢	٠,٠٥	٣,٤٩٤	٤٨
الدرجة الكلية	١٦,٦٨	٩,٨٨	٠,٠٠٩	٠,٠٥	٨,١٨٥	٤٨

يتضح من نتائج الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التخصصات العلمية والتخصصات النظرية) في القياس البعدي ، حيث جاء المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية للتخصصات العلمية في القياس البعدي أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية للتخصصات النظرية، كما بلغت قيمة (ت) لمهارة التحليل (٤,٧٦) وقيمة (ت) لمهارة التقويم (٤,٦٨) وبلغت قيمة (ت) لمهارة الاستنتاج (٣,٥٦) وقيمة (ت) الاستدلال الاستنتاجي (١,٨٤) وقيمة (ت) لمهارة الاستدلال الاستقرائي (١,٨٤) وبلغت قيمة (ت) للدرجة الكلية (١٦,٦٨) وتعزى هذه الفروق إلى تأثير تدريس مادة مهارات التفكير ، وتؤدي هذه النتيجة إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة والتي تنص على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية للتخصصات العلمية ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية للتخصصات النظرية اللاتي درسن مادة مهارات التفكير على مقياس التفكير الناقد بمهاراته الخمسة والدرجة الكلية في القياس البعدي لصالح طالبات المجموعة التجريبية للتخصصات العلمية .

ويمكن تفسير هذه النتيجة يرجع إلى المناهج الدراسية العلمية التي يتوافر فيها التدريبات والأنشطة العملية اللازمة لكيفية استخدام مهارات التفكير الناقد ، وكذلك دور المعلمات في توجيه الأسئلة المحفزة إلى التساؤل والبحث والتقصي عن الحقيقة لدى الطالبات ، في حين تعتمد المناهج الدراسية الأدبية على الأنشطة التي تتطلب الحفظ والاستظهار ، وكما تعتمد المعلمات عند تدريس المواد الأدبية على طرائق التدريس التي تستند على تلقين المعلومات وحفظها واسترجاعها عند الحاجة إلى ذلك . وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتيجة دراسة الشرقي (٢٠٠٥) كما أوصت نتائج دراسة خليل (٢٠٠١) بضرورة العمل على تنمية وتعزيز القدرة النقدية وتوفير المواقف التدريسية التي تنشط مهارات التفكير الناقد لدى الطلبة مع ضرورة الإكثار من الحوارات والمناقشات فيما بينهم .

• الفرض الثالث :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن مادة مهارات التفكير ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي لم يدرسن المادة على مقياس تقدير الذات في القياس البعدي .

لاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأداء مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) وذلك في كلا القياسين القبلي والبعدي ، والجدول رقم (١٣) يوضح ذلك .

جدول رقم (١٣): قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في القياس القبلي والبعدي على مقياس تقدير الذات

تقدير الذات	القياس	المجموعة التجريبية ن = ٥٠ طالبة		المجموعة الضابطة ن = ٥٠ طالبة	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة	القبلي	٧٥,٠٤	٨,٦٢	٧٢,٨٠	٨,١٩
الكلية	البعدي	٨٣,٨٦	١٧,٩٦	٥٧,٩٤	١١,٠٤

تشير نتائج الجدول السابق أن متوسط الأداء البعدي للمجموعة التجريبية أعلى من متوسط الأداء البعدي للمجموعة الضابطة في مقياس تقدير الذات .



يتضح من الرسم البياني السابق أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية أعلى من متوسط درجات المجموعة الضابطة في مقياس تقدير الذات ، مما يعني

عدم تجانس أفراد المجموعتين الدراسة (التجريبية والضابطة) في مقياس تقدير الذات في القياس البعدي .

ومعرفة ما إذا كان الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدي بعد ضبط أثر القياس القبلي هو فرق ذو دلالة إحصائية ، تم استخدام اختبار "ت" للمزوجة (Paired-Samples T Test)

جدول رقم (١٤) : قيم اختبار (ت) والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) في القياس القبلي والبعدي على مقياس تقدير الذات

تقدير الذات	المتوسطات الحسابية		اختبار التجانس ليفنز		اختبار (ت)	
	المجموعة التجريبية ن=٥٠	المجموعة الضابطة ن=٥٠	ف	مستوى الدلالة	اختبار (ت)	درجة الحرية
الدرجة الكلية	٨٣,٨٤	٥٧,٩٤	٠,٠٣٠	٠,٩٢٤	٢,٩٧٨	٩٨
						٠,٠٥

يتضح من نتائج الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدي ، حيث جاء المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية في القياس البعدي (٨٣,٨٤) أعلى من المتوسط الحسابي للمجموعة الضابطة (٥٧,٩٤) في القياس البعدي ، كما بلغت قيمة ت (٢,٩٧٨) وتعزى الفروق إلى أثر تدريس مادة مهارات التفكير، وتؤدي هذه النتيجة إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة والتي تنص على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية اللاتي درسن مادة مهارات التفكير ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة اللاتي لم يدرسن المادة على مقياس تقدير الذات في القياس البعدي لصالح طالبات المجموعة التجريبية" وقد بلغ حجم تأثير مربع إيتا (٠,٧٧) وهي قيمة عالية .

ويمكن تفسير هذه النتيجة راجعاً إلى تأثير تدريس مادة مهارات التفكير وما تحتويه من أنشطة تدريبية ساهم في زيادة وعي طالبات المجموعة التجريبية بأنفسهن واستعداداهن واستقلالية تفكيرهن ، مما أدى إلى تغيير اتجاهات الطالبات نحو أنفسهن ونحو الآخرين ، إضافة إلى الأجواء النفسية الآمنة السائدة أثناء تدريس مادة مهارات التفكير من حيث توفير حرية التعبير عن أفكارهن ، وعدم السخرية منها أو انتقادها وكل ذلك ساعد على زيادة ثقة الطالبات بأنفسهن ورفع درجة تقدير الذات لديهن . وجاءت هذه النتيجة متفقة مع نتائج الدراسات التي درست تأثير تقدير الذات مثل دراسة جبريل (١٩٨٧) والهوري ومحروس (١٩٨٩) والعمران (١٩٩٥) وحمود (٢٠٠٠)

ويحتم على المدارس والجامعات زيادة الاهتمام بتوفير الأنشطة الملائمة لتطوير وتحسين درجات تقدير الذات لدى الطلاب والطالبات في المراحل

الدراسية المختلفة ، وذلك لأن الطالب ذو التقدير الذات المرتفع يشعر بأنه أكثر قدرة على التوافق مع الآخرين ويستحق الاحترام والتقدير، ويتمتع بالتحدي والجرأة على اتخاذ قراراته ، بينما الطالب ذو التقدير الذات المنخفض يعتبر نفسه غير مهم ولا يستطيع فعل أي شيء يريد أن يفعله ، فهو عديم النفع والفائدة ويشعر دائماً بالهزيمة والفشل والإحباط فيه تعامل مع المواقف التي يمر بها (رمضان، ٢٠٠٠) ويلعب المعلم دوراً فعالاً داخل الصف الدراسي من حيث بث الثقة في نفوس الطلبة وتوجيههم وإرشادهم للعمل على تعديل اتجاهاتهم نحو أنفسهم بما يشجعهم على الارتفاع بتقديرهم لذواتهم، مما يساعد على تحقيق أداء أفضل وتوافق دراسي ملائم . يضيف جروان (٢٠٠٥) تعليم مهارات التفكير قد يكون أهم عمل يمكن أن يقوم به المعلم والمعلمة ، لأن تعليم مهارات التفكير يعطي الطالب إحساساً بالسيطرة الواعية على تفكيره، وعندما يقترن هذا التعليم مع تحسين مستوى التحصيل ينمو لدى الطالب شعور بالثقة في ذاته .

• الفرض الرابع :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التخصصات العلمية ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التخصصات النظرية اللاتي درسن مادة مهارات التفكير على مقياس تقدير الذات في القياس البعدي .

لاختبار هذه الفرضية تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لأداء المجموعة التجريبية (للتخصصات العلمية والتخصصات النظرية) وذلك في كلا القياسين القبلي والبعدي والجدول رقم (١٥) يوضح ذلك .

جدول رقم (١٥): قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المجموعة التجريبية (التخصصات العلمية والتخصصات النظرية) في القياس القبلي والبعدي على مقياس تقدير الذات

تقدير الذات	القياس	التخصصات العلمية ن = ٢٥ طالبة		التخصصات النظرية ن = ٢٥ طالبة	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الدرجة الكلية	القبلي	٧٥,٠٤	٨,٧١	٧٥,٠٤	٨,٧١
	البعدي	٩٠,٨٠	١٦,٤٩	٧٦,٨٨	١٦,٩٢

تشير نتائج الجدول السابق أن متوسط الأداء البعدي للمجموعة التجريبية للتخصصات العلمية أعلى من متوسط الأداء البعدي لأفراد المجموعة التجريبية للتخصصات النظرية في مقياس تقدير الذات .



يتضح من الرسم البياني السابق أن متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية للتخصصات العلمية أعلى من متوسط درجات المجموعة التجريبية للتخصصات النظرية في مقياس تقدير الذات ، مما يعني عدم تجانس أفراد المجموعة التجريبية في مقياس تقدير الذات في القياس البعدي .

ومعرفة ما إذا كان الفرق بين متوسطي درجات أفراد المجموعة التجريبية (للتخصصات العلمية والتخصصات النظرية) في القياس البعدي بعد ضبط أثر القياس القبلي هو فرق ذو دلالة إحصائية ، تم استخدام اختبار "ت" للمزوجة (Paired-Samples T Test)

جدول رقم (١٦) : قيم اختبار(ت) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء المجموعة التجريبية (التخصصات العلمية والتخصصات النظرية) في القياس القبلي والبعدي على مقياس تقدير الذات

تقدير الذات	المتوسطات الحسابية		اختبار التجانس ليفنز		اختبار (ت)	
	التخصصات العلمية ن=٢٥	التخصصات النظرية ن=٢٥	ف	مستوى الدلالة	اختبار (ت) الحرية	مستوى الدلالة
الدرجة الكلية	٩٠.٨٠	٧٦.٨٨	٠.٠٠٢	٠.٠٥	٢.٩٤٥	٠.٠٥

يتضح من نتائج الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة (٠.٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية (التخصصات العلمية والتخصصات النظرية) في القياس البعدي ، حيث جاء المتوسط الحسابي للمجموعة التجريبية للتخصصات العلمية في القياس البعدي (٩٠.٨٠) أعلى من المتوسط الحسابي (٧٦.٨٨) للمجموعة التجريبية للتخصصات النظرية ، وتعزى هذه الفروق إلى تأثير تدريس مادة مهارات التفكير ، وتؤدي هذه النتيجة إلى رفض الفرضية الصفرية وقبول الفرضية البديلة والتي تنص على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية

التخصصات العلمية ومتوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية التخصصات النظرية الثلاثي درسن مادة مهارات التفكير على مقياس تقدير الذات في القياس البعدي لصالح طالبات المجموعة التجريبية للتخصصات العلمية" وقد بلغ حجم تأثير مربع إيتا (٠.٦٧) وهي قيمة عالية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة راجعاً إلى طبيعة المناهج الدراسية التي تدرس للتخصصات العلمية والمناهج الدراسية التي تدرس للتخصصات النظرية ، حيث يلعب أسلوب التدريس المستخدم أثناء الصف الدراسي دور هاماً ، من ناحية أن الأسلوب الذي يعتمد على التلقين والحفظ الصم والابتعاد عن التفكير الناقد والحوار والمناقشة ، يؤدي إلى تشجيع السلبية وتقبل الأمور دون مناقشة وهذا ما يحدث أثناء تدريس المواد النظرية أو الأدبية ، مما يجعل الطالبة ذات التخصص النظري أقل درجة في مقياس تقدير الذات، والعكس بالنسبة للطالبة ذات التخصص العلمي فإن درجتها أعلى في مقياس تقدير الذات. جاءت نتيجة هذه الدراسة متفقة مع نتائج دراسة جبريل (١٩٨٧) واختلفت مع نتائج دراسة عربيات والزعول (٢٠٠٨) التي لم تظهر وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين طلاب التخصص العلمي وطلاب التخصص الأدبي.

وكذلك فإن طبيعة المواد العلمية تحتوي على أنشطة وتدريبات تساعد الطالبة على البحث والاستكشاف وترفع من درجة الإثارة والجذب نحو الخبرات التعليمية ، وتجعل دور الطالبة إيجابياً وفعالاً ، فيزيد من درجة تقدير الذات لديها . لذلك فإن على المعلمين والمعلمات توفير فرص لطلاب والطالبات يجمعون من خلالها خبرات ناجحة في التفكير حتى تنمو ثقتهم بأنفسهم وتحسن قدراتهم ومهاراتهم التفكيرية. (الحلاق، ٢٠٠٧)

• توصيات الدراسة :

- انطلاقاً من الدراسة الحالية ونتائجها ، فإنه يمكن تقديم التوصيات التالية:
- « تطوير المناهج الدراسية وطرائق التدريس بحيث تشجع على الحوار والمناقشة والمبادرة ، مما يساعد على تطوير طرائق التفكير لدى الطالبات الجامعيات .
- « تأهيل وتدريب أعضاء هيئة التدريس في الجامعات على أساليب التدريس التي تنمي حرية التفكير والتعبير عن الرأي بصدق وموضوعية .
- « تنمية مشاعر الثقة في النفس لدى الطالبات الجامعيات من خلال برامج ودورات تدريبية ، لما لها من أثر إيجابي على تقدير الذات لديهن .
- « تدريب الطالبات على ممارسة التفكير الناقد من خلال المواقف التعليمية .
- « إجراء مزيد من الدراسات حول تقدير الذات في مراحل الدراسية أخرى في المجتمع السعودي .
- « إجراء مزيد من الدراسات حول علاقة التفكير الناقد بمتغيرات أخرى في المجتمع السعودي .

• المراجع:

- أبو جادو، صالح محمد ونوفل، محمد (٢٠٠٧) تعليم التفكير، الأردن، دار الميسرة ، الطبعة الأولى.
- أبو سريع، عبدالله ومحمد، حسانين (١٩٩٤) دراسة لأثر بيئة الفصل على التفكير الناقد والإبتكاري والتحصيل الدراسي جامعة الزقازيق، مجلة التربية، الجزء (٢)
- البكر، رشيد النوري (٢٠٠٧) تنمية التفكير من خلال المنهج المدرسي، الرياض، مكتبة الرشد، ط (٢)
- الحنفي، سهام حنفي (٢٠٠٢) أثر استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني على تنمية التفكير الابتكاري والناقد لدى الطالب المعلم، مجلة التربية ببنها المجلد (١٢) والعدد (٥٠) ص ص ٧١ - ٣٣
- الحلاق، علي سامي (٢٠٠٧) اللغة والتفكير الناقد، الأردن، دار المسيرة للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى
- الخضير، غادة عبدالله (١٤٢٠هـ) فاعلية برنامج تدريبي توكيدي في تنمية تقدير الذات لدى عينة من طالبات الجامعات مرتفعات الأعراس الاكثتائية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود
- الدوسري، سارة ناصر (١٤٢١هـ) إدراك القبول والتحكم الوالدي لدى طالبات الجامعة وعلاقتها بتقدير الذات والفعالية الذاتية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود.
- السليتي، فراس محمود (٢٠٠٦) التفكير الناقد والإبداعي واستراتيجيات التعلم التعاوني في تدريس المطالعة والنصوص الأدبية، الأردن، دار علم الكتاب العالمي، الطبعة الأولى.
- الشرقي، محمد راشد (٢٠٠٥) التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوي في مدينة الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد (٦) العدد (٢) ص ص ٩٠ - ١١٦
- الصويتي، رولا عمر (٢٠٠١) أثر استخدام الجزء الأول (التوسعة) والجزء الخامس (المعلومات والعواطف) من برنامج كورت لتعليم التفكير في تنمية التفكير الناقد لدى طالبات الصف العاشر الأساسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، الأردن
- الضيدان، الحميدي محمد (١٤٢٤هـ) تقدير الذات وعلاقته بالسلوك العدواني لدى الطلبة المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة، أكاديمية نايف العربية للعلوم الأمنية.
- الطواب، سيد محمود (١٩٨٦) أثر خبرة النجاح والفشل في الموقف التعليمي على تقدير الذات لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، القاهرة، التربية المعاصرة، لجنة اجتماعيات، ص ص ٢٥ - ٥٦
- العساف، صالح حمد (٢٠٠٣) المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، الرياض، مكتبة العبيكان، الطبعة الأولى.
- العمران، جيهان عيسى (١٩٩٥) تقدي الذات في ضوء التحصيل، والمرحلة الدراسية، وعمل الأم، وبعض المتغيرات الديمغرافية لدى عينة من الطلبة البحرينيين، المجلة التربوية، المجلد (٩) العدد (٣٥) ص ص ٢٧ - ٥٧

الماضي، وفاء محمد(١٤١٤هـ) بعض الخصائص النفسية المحددة للأفراد الأكثر عرضة لاستجابة الضغط النفسي، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود

المقدادي، قيس إبراهيم(٢٠٠٠) أثر برنامج تعليم التفكير الناقد على تطوير الخصائص الإبداعية وتقدير الذات لدى طلبة الصف الحادي عشر" رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، الجامعة الأردنية.

الهواري ، ماهر محمود؛ الشناوي ، محمد محروس (١٩٨٩)، تقدير الذات لدى الطلاب السعوديين : معايير ودراسات، دراسات تربوية - مصر، مج ٥، ج ٢٢، ص ٢٣٥ - ٢٧٠
بدران، شبل(٢٠٠٣) الجامعة وثقافة الذاكرة ، التربية المعاصرة، السنة(٢٠) ، العدد(٦٥) ص ٥- ٢٨

جبريل ، موسى عبد الخالق (١٩٨٤) تقدير الذات والتكيف المدرسي لدى الطلاب الذكور .
المجلة العربية لبحوث التعليم العالي - سوريا ، ع ١، ص ١١٧ - ١٢٤
جرعان، فتحي عبدالرحمن(٢٠٠٥) تعليم التفكير(مفاهيم وتطبيقات) الأردن: دار الفكر، الطبعة الثانية

حمود ، محمد الشيخ. (٢٠٠٠) تقدير الذات في السلوك الدراسي لدى تلامذة المرحلة الابتدائية وعلاقته ببعض المتغيرات . المجلة العربية للتربية - تونس ، مج ٢٠، ع ٢ ، ص ١٢٤ - ١٤٩

خضر، محسن(٢٠٠١) تطور سياسات التعليم والعمل والتدريب العربية في ضوء معطيات الثورة العلمية والتقنية المعاصرة، جامعة عين شمس ،مجلة التربية، الجزء(٣) العدد(٣٥) ص ٢٧٣ - ٣٠٧

خليفة، عبداللطيف محمد(٢٠٠٠) الحدس والإبداع، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر.
خليفة، أيمن علي(٢٠٠١) أثر استخدام أسلوب حل المشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد لدى طلاب الصف الثامن الأساسي في مادة العلوم، رسالة ماجستير غير منشورة، الدراسات العليا، جامعة القدس.

رمضان، رشيدة(٢٠٠٠) آفاق معاصرة في الصحة النفسية للآبناء، القاهرة، دار الكتب العلمية للنشر

ريان، محمد هاشم(٢٠١١) التفكير الناقد والتفكير الابتكاري وتعليمها وتعلمها، الأردن: مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الطبعة الأولى.

زهران، حامد عبدالسلام(١٩٧٧) الصحة النفسية والعلاج النفسي، القاهرة، عالم الكتب، الطبعة الأولى.

سرحان، محمد(٢٠٠٠) مهارات التفكير الناقد وعلاقته بحل المشكلات لدى عينة من طلبة الجامعات الفلسطينية، رسالة ماجستير، غير منشورة، الدراسات العليا، جامعة القدس

سعادة، جودت أحمد(٢٠٠٦) تدريس مهارات التفكير ، الأردن: دار الشروق، الطبعة الأولى

شعيب، علي محمود(١٩٨٨) نمذجة السببية بين تقدير الذات والقلق والتحصيل الدراسي لدى المراهقين في المجتمع السعودي، جامعة الكويت، مجلة العلوم الاجتماعية ، المجلد(١٦) العدد(٢)

عبد الحافظ، ليلى عبد الحميد (١٩٨٤) مقاييس تقدير الذات (كراصة التعليمات) القاهرة: دار النهضة العربية

عكاشة، محمود فتحي (١٩٩٠) تقدير الذات وعلاقته ببعض المتغيرات البيئية والشخصية لدى عينة من أطفال مدينة صنعاء، الكويت، الجمعية الكويتية لتقدم الطفولة العربية.

عجوة، عبدالعال وعادل البنا (٢٠٠٠) اختبار كالفورنيا لمهارات التفكير الناقد، القاهرة، المكتبة المصرية

عبيدات، زوقان وآخرين (٢٠٠٢) البحث العلمي (مفهومه - ودواته - أساليبه) عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع

عبيدات، ذوقان، أبو السميد، سهيلة (٢٠٠٩) استراتيجيات التدريس في القرن الحادي عشر: الأرن، الناشر دار ديونو للطباعة والنشر والتوزيع.

عبد العاطي، حسن الباتع (٢٠٠٨) التفكير الناقد في المعلوماتية، مجلة مؤتمر دراسات المعلومات، الرياض جمعية المكتبات والمعلومات السعودية، ص ص ١٤٩ - ١٨٠

عربيات، احمد عبد الحليم: الزغول، عماد عبد الرحيم (٢٠٠٨) الفرق في مستوى تقدير الذات لدى طلبة جامعة مؤتة تبعا لمتغيرات الجنس والتخصص والمستوى الدراسي. مجلة العلوم التربوية والنفسية - البحرين مج ٩، ع ١، ص ص ٥٣.٣٧

فهم، مصطفى (٢٠٠٢) مهارات التفكير في مراحل التعليم العام (رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي) القاهرة، دار الفكر العربي، الطبعة الأولى

فادية، عادل الخضراء (٢٠٠٥) تعليم التفكير الابتكاري والناقد، الأرن، مركز ديونو لتعليم التفكير.

قطب، رشيدة (١٩٩٨) المكونات العملية لتقدير الذات، مكتبة النهضة العربية، الطبعة الأولى

قطامي، نايفة (٢٠٠٣) تعليم التفكير للأطفال، الأرن: دار الفكر، الطبعة الأولى.

كفاية، علاء الدين (١٩٨٩) تقدير الذات في علاقته بالتنشئة الوالدية والأمن النفسي، مجلة العلوم الاجتماعية، المجلد (٩)، والعدد (٣٥)

منصور، أحمد حامد (١٩٨٦) تكنولوجيا التعليم وتنمية القدرة على التفكير الابتكاري، الكويت: ذات السلاسل، الطبعة الأولى.

Allen, B. (1994) personality theories. M.A: Allen & Bacon.

Benntt, L. & Pye, J. (1998) Technology: Creating Community of Thinkers. ERIC, NO: ED423822

Erikson, E. H. (1963) Childhood and society (2nd ed) New York: Norton.

Eccles, A. L., Bauman, E., Rotenberg, K. J. (1989) Peer acceptance and self-esteem in gifted children. Journal of social Behavior and Personality (4) 401-09

Gurney, P. (1987) Self-esteem enhancement in Children: review of research findings Educational Research, June 29 (2) 130-136

- Haboush,R,L,(1990) An evaluation of student learning outcomes under critical thinking –social studies program. Dissertation Abstracts International,50(10)3185
- Hawley,D,A(1998)The measurement of critical thinking Disposition Among Practicing Registered Nurses Dissertation Abstracts international,59:1042A
- Johnson and Medinus,G:Child Psychology, Behavior and Development New York
- Jourard,Sidney M:(1974) Healthy Personality, New York, Macmillan company:53
- Mc Daniel,E,L(1973)In ferried self concept:scale&manual.w.p.s Losangles .USA
- Mentkowski,m(1998)Higher Education Assessment and Notational Goal for Education :Issues, Reforming schools Through Learner centered Education Edited By Nadine.
- Mielke,D(1999)Effective Teaching in Distance Education ERIC:NO:ED436528
- Mareh E,(2003)The effects of extra curricular activities on self-esteem:Academic achievement and aggression in college student,publication,Journal,13(1)211-234
- Rotta,L,M(1998)Acontent Analysis of critical Thinking Activities in secondary literature Anthologies Dissertation abstracts international,59(4)
- Rice,M,Wilson,E&Bagley,w(2001) Transforming learning with Techology :lesson from the field.ERIC:EJ:637040
- Sheppard,c(1993)Astrategy for Incorporating critical Thinking into The conducting curriculum Dissertation Abstracts International,53:2086A
- Wigfield,A,Eccles,J(1991) Early adolescence:changes in childrens domain-specific-self-perception and general self-esteem across the transition to Junior High school.Developmental Psychology, July, 27(4)pp552-562

البحث الثالث :

” أنماط اللعب مع الأقران والطلاقة اللفظية كمنبئات بالقدرات الابتكارية لدى أطفال الروضة الموهوبين والعاديين.”

المصادر :

د / جابر محمد عبدالله عيسى
د / أحمد محمد جاد الرب أبوزيد

obeikandi.com

” أنماط اللعب مع الأقران والطلاقة اللفظية كمنبئات بالقدرات الابتكارية لدى أطفال الروضة الموهوبين والعاديين ”

د / جابر محمد عبدالله عيسى
د / أحمد محمد جاد الرب أبوزيد

• مستخلص البحث :

هدف البحث الحالي إلى تحديد إمكانية التنبؤ بالقدرات الابتكارية لدى أطفال الروضة من خلال أنماط اللعب مع الأقران والطلاقة اللفظية ، كما هدف إلى دراسة الفرق بين الموهوبين والعاديين في اللعب مع الأقران والطلاقة اللفظية. وتم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية من أطفال الروضة بمدينة الطائف في العام الدراسي ١٤٣١ / ١٤٣٢ هـ. وبلغ عددها ٣٢٩ طفلاً (١٥٠ ذكور ، ١٧٩ إناث) في المرحلة العمرية ٤ - ٦.٥ سنوات (م = ٥.٣١ عام ، ع = ٠.٧٠٤ عام). وتم تطبيق مقياس أنماط اللعب مع الأقران ، ومقياس سمات الأطفال الموهوبين واختبار رسم الرجل واختبار التفكير الابتكاري المصور (ب) لتورانس ، واختبار سرعة التسمية ومهام طلاقة الكلمات وطلاقة المعاني. نتائج البحث : أن أنماط اللعب مع الأقران والطلاقة اللفظية منبئات بقدرات التفكير الابتكاري . ولا توجد فروق بين الذكور والإناث في جميع متغيرات البحث ماعدا طلاقة الكلمات كانت الفرق لصالح الإناث. وتوجد فروق دالة إحصائية في " اللعب الفوضوي " و " عدم مواصلة اللعب " لصالح الأطفال الأصغر سناً فالأطفال الأصغر سناً أعلى في اللعب الفوضوي وعدم مواصلة اللعب ، وتوجد فروق دالة إحصائية بين الموهوبين والعاديين في متغيرات الدراسة وهي : طلاقة المعاني وطلاقة الكلمات والتفاعل أثناء اللعب لصالح الموهوبين ، بينما " اللعب الفوضوي " و " عدم مواصلة اللعب " لصالح العاديين ، ولكن لا توجد فروق دالة في سرعة التسمية .

Patterns of Play with peers and Verbal Fluency as Predictors of Creativity Abilities for Gifted and Normal Kindergarten Children.

Dr. Gaber Mohamed Abdallah

Dr. Ahmad Mohamed Gad

Abstract

These research aimed to determine the predictability of creative abilities in kindergarten children through the patterns of play with peers, and verbal fluency. The differences between the gifted and the normal in playing with peers, and verbal fluency. The sample selected randomly from kindergarten children in Taif in the academic year 1431 / 1432 H., which numbered 329 children (150 males, 179 females) in the age group 4-6.5 years ($M = 5.31$ year, $SD = 0.704$). Scale was applied patterns play with peers, and characteristics of gifted children scale, the test draw a man, test of creative thinking, figural of Torrance (form B), test the Rapid Naming, fluency of words tasks and meanings fluency. Search results indicated that : Patterns of play with peers, and verbal fluency predictors by abilities of creative thinking. There are no differences between males and females in all variables except words fluency the differences in favor of girls. There are significant differences in the " Play disruption " and " Play disconnection " in favor of younger children. There are significant differences between the gifted and ordinary in variables of the study, a fluent meanings and fluency of words and interaction during the play in favor of the gifted, while " Play disconnection " and " Play disruption " in favor of the normal but there is no significant differences in the rapid naming.

• مقدمة:

يتميز مجتمع اليوم بالتطور السريع فى جميع مجالاته الاجتماعية والاقتصادية والعلمية والتقنية ، وتبعا للتطور المتزايد الاهتمام بالتعليم ومؤسساته ، حيث إن هذه المؤسسات هي التي تعد أجيال المستقبل التي تقود هذا المجتمع للتطور ، لذا كان لزاما على المؤسسات التعليمية أن تكون ضمن هذا التطور ويتمثل تطور المؤسسات التعليمية بإعادة النظر فى مناهجها وطرائق التدريس ... الخ ، وأن يتم قياس مخرجات التعليم ، وبحث مدى تطابق هذه المخرجات مع الأهداف المخطط لها ، والاهتمام بمخرجات التعليم يشمل العاديين وذوى الاحتياجات الخاصة ومنهم الموهوبون . وفى ظل التقدم العلمى والاتصالات تتم الاستفادة من الدول المتقدمة فى كيفية الاهتمام بالموهوبين سواء كان فى الجانب التطبيقي أو فى الجانب البحثي ، ومن جوانب الاهتمام بالموهوبين اكتشافهم مبكرا ، وتحديد خصائصهم ، وكيفية عمل البرامج التي تنمى هذه الخصائص التي تعد مؤشرات منبئة بقدرات الأطفال على الإبداع فى جوانب الحياة المختلفة.

وتعد المرحلة العمرية ٤ - ٦ سنوات من أهم مراحل عمر الإنسان ، ولذا فالاهتمام بالطفل فى هذه المرحلة هو ضرورة حتمية ، واتجاه صحيح نحو تنمية شاملة للمجتمع ، فالتنمية الشاملة تهتم بأفراد المجتمع وبخاصة الأطفال.

ولقد حدث تغير مهم فى الروضة خلال العقدين الماضيين ، حيث يقضى الأطفال وقتا طويلا فى التعليم والاختبارات أكثر من التعلم من خلال اللعب والشرح والتمرينات الرياضية لأجسامهم واستخدام خيالهم ، ونظرا لزيادة أعداد التلاميذ فى مرحلة الروضة جعل من الضروري على معلميه اتباع الارشادات التي تقوم على أن لعب الطفل والتجريب هو أساس تعلمه وهذا يمثل القاعدة الأساسية للتعليم فى الروضة ولا بد أن يتم التأكد من أن الممارسات المناسبة أحدثت نمو متكامل فى جميع الجوانب لدى الأطفال من خلال استخدام اختبارات مقننة (Miller& Almon, 2009).

ولكى تحدث تنمية فى المجتمعات لابد أن يكون التركيز على الأفراد ، لذا يجب على المعلمين أن يبحثوا عن المواهب لدى كل تلميذ ، ولا يكون اهتمام المعلمين مركزا فقط على الجوانب الأكاديمية بل لابد أن يشمل التفكير والإبداع وتنمية الميول ، وفى الواقع يوجد تباين كبير بين ما يملكه الطفل وما تكشف عنه المدرسة أو تستثيره من إمكانيات لدى تلاميذها ، لذا ينبغي تنمية الميول وتنظيم الذات والإبداع مبكرا لدى الأطفال الصغار (Cohen, 1988).

• مشكلة البحث :

نالت مرحلة ما قبل المدرسة إهتمام كبير من المربين وذلك من خلال فتح مدارس الروضة لاستقبال الأطفال وتهينتهم للالتحاق بالمدرسة الابتدائية إلا أن هناك آراء متباينة من حيث ما يُدرس للأطفال فى هذه المرحلة ، وكيفية التدريس ، وما الأنشطة التي يتم إعدادها لكى يمارسها الأطفال ، وما هو الوقت

المخصص للجوانب الأكاديمية وما الوقت المخصص للعب ، فنجد كثيراً من أولياء أمور الأطفال يلقون باللوم على القائمين بإدارة الروضة على أن لديهم تقصيراً حيث أمضى أبناؤهم عدة شهور في الروضة ليلعبوا فقط ، إلا أن الأطفال في هذه المرحلة يتعلمون من خلال اللعب والحركة وقد يصعب أن نقدم لهم تعلماً أكاديمياً إلا من خلال اللعب والحركة والمرح ، كما أن اللعب مع الأقران يؤكد على جوانب وجدانية ومعرفية وحركية في آن واحد وهذا التفاعل مع الأقران له أبعاد عديدة فمنهم من يظهر التفاعل الإيجابي ، ويكون مرغوباً من قبل زملائه ، ويتصف بمهارات اجتماعية ، ومنهم من يتصف بالعدوان والكراهية لزملائه والبعض الآخر انسحابي ، وعلى الرغم من أهمية أنماط التفاعل مع الأقران وقدرات الطفل اللغوية لتنمية التفكير والقدرات الابتكارية إلا أن البحوث في البيئة العربية لم تول اهتماماً كافياً لعلاقة أنماط اللعب مع الأقران بالقدرات الابتكارية لدى أطفال الروضة بينما تناولت الدراسات الأجنبية على سبيل المثال لا الحصر جوانب متعددة منها : دراسات تناولت أساليب التفاعل أو التعاون بين الأقران أثناء اللعب وعلاقته بالابتكارية (Singer & Rummo, 1973; Mevarech & Kramaski, 1981; Lott , 1987 Graham et al., 1989; Meador, 1992; Farver et al., 2000 Mullineaux & , Kaugars & Russ, 2009; Wang, 2003; Zabelina & Robinson, 2010; Dilalla , 2009; . بينما تناولت دراسات أخرى تأثير نوعية الألعاب على الكمبيوتر وأثرها على الابتكارية لدى الأطفال (Hamlen, 2009; Tan, 1985) .

ودراسات تناولت علاقة الطلاقة اللفظية أو اللغة وعلاقتها بالابتكارية (Mills & Jackson, Lichtman, 1971; Gross & Marsh, 1970; Daugherty, et al., Meador, 1992; Maxwell, 1984 1990; Wright et al., 2008; Daugherty et al., 1995; 1994; .

بينما الدراسات العربية تناولت فاعلية برامج قائمة على اللعب وأدواته في تنمية التفكير الابتكاري لدى الأطفال (سوزان فراولة ، ١٩٨٩ ؛ نبيلة شراب ، ١٩٩٨ ؛ ونبوية شاهين ، ٢٠٠١ ؛ على دويدي ، ٢٠٠٤ ؛ وفاء طيبة ، ١٤٢٥ هـ ؛ نهاد الهزلي ، ٢٠٠٥ ؛ وفاء العامري ، ٢٠٠٧) ، وتناولت دراسة محمود منسي (١٩٨٧) نوعية اللعب (محبب - غير محبب) وزمنه وعلاقتهما بالتفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة. وفي حدود علم الباحثين لم توجد دراسة عربية تناولت أنماط اللعب مع الأقران والطلاقة اللفظية كمنبئات بالتفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة. وبالتالي يمكن صياغة مشكلة البحث في التساؤلات التالية :

- « هل أنماط اللعب مع الأقران والطلاقة اللفظية منبئات بالقدرات الابتكارية لدى أطفال الروضة؟
- « هل توجد فروق في أنماط اللعب مع الأقران والطلاقة اللفظية والقدرات الابتكارية بين الذكور والإناث لدى أطفال الروضة؟

« هل توجد فروق في أنماط اللعب مع الأقران والطلاقة اللفظية والقدرات الابتكارية بين الأطفال تبعاً للمرحلة العمرية طبقاً (٤-٥ سنوات ، ٦-٧ سنوات أقل من ٦ سنوات)؟

« هل توجد فروق في أنماط اللعب مع الأقران والطلاقة اللفظية بين الموهوبين والعاديين من أطفال الروضة؟

• أهمية البحث :

تنبع أهمية البحث الحالي من عدة اعتبارات هي :

« أهمية مرحلة الطفولة المبكرة وتحديدًا مرحلة ما قبل المدرسة حيث تعد المرحلة التي يكتسب فيها الطفل المعارف الأساسية والمفاهيم التي تمثل الأساس لتعلم القادم .

« أهمية التدخل المبكر وما يمثله من رعاية للموهبة وتنميتها بما يساعد في إعداد أطفال اليوم والذين يمثلون قادة المستقبل بحيث تكون لديهم المقدرة على حل مشكلات المجتمع.

« الاهتمام بالأطفال الموهوبين يزيد من توافقهم الاجتماعي ، وتحقيقهم لذواتهم ، وهذا يؤدي لتنمية مواهبهم والتي تعود بالنفع على أنفسهم ، وعلى المجتمع بصفة عامة ، وأيضاً ذات عائِد إقتصادي ، حيث أصبح يقدر إقتصاد الدول بما تملكه من عقول بشرية وليس فقط بما تملكه من ثروات طبيعية.

« يتم في هذا البحث إعداد وتقنين مقياس " أنماط اللعب مع الأقران " لأطفال الروضة والذي لم يتوفر في البيئة العربية ، بالإضافة إلى مقياس سمات الأطفال الموهوبين تقدير المعلمة.

« عندما يتعلم الأطفال من خلال اللعب فإن ذلك يمثل متعة لديهم مما يساعد على النمو النفسي السليم للطفل. ويذكر في أحد كتب التلاميذ المقررة على المرحلة الابتدائية "العمل بدون اللعب يجعل الطفل غيباً All work and no play makes Jack a dull boy" (Horsburgh, 2008, 60).

« تلقى نتائج البحث الضوء على أهمية ملاحظة الطفل أثناء اللعب مع الأقران ، وتحديد أنماط التفاعل السلبية ، والعمل على معالجتها وتحديد الأنماط الإيجابية وتنميتها لدى أطفال الروضة ، وتعد النتائج ذات أهمية للأباء والمعلمين لتحديد أسلوب تفاعل الأطفال أثناء اللعب مع الأقران.

• أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على :

« العلاقة بين أنماط التفاعل مع الأقران والطلاقة اللفظية بالقدرات الابتكارية لدى أطفال الروضة عينة البحث الحالي.

« إمكانية التنبؤ بالقدرات الابتكارية من خلال أنماط اللعب مع الأقران والطلاقة اللفظية لدى أطفال الروضة.

« الفروق بين الفئات العمرية في أساليب التفاعل مع الأقران أثناء اللعب والطلاقة اللفظية والقدرات الابتكارية لدى أطفال الروضة عينة البحث الحالي.

- « الفروق بين الذكور والإناث في أنماط اللعب مع الأقران والطلاقة اللفظية والقدرات الابتكارية لدى أطفال الروضة عينة البحث الحالي.
- « الفروق بين الموهوبين والعاديين في أنماط اللعب مع الأقران والطلاقة اللفظية لدى أطفال الروضة.

• مصطلحات البحث :

• اللعب مع الأقران Play with Peers

ويعرف اللعب إجرائياً في البحث الحالي " بأنه نشاط حر يمارسه الأطفال جماعياً مع أقرانهم ، ويرتبط بالدوافع الداخلية ومن خلاله يفهم الأطفال البيئة التي يعيشون فيها ، ويتفهمون المثيرات بها والذي يساعد الأطفال لاكتساب الكفاءة الاجتماعية والتعاون والتفاعل مع الأقران ، ويظهرون أنماطاً ثلاثة في التفاعل مع الأقران هي : اللعب الفوضوي ، وعدم مواصلة اللعب ، والتفاعل أثناء اللعب".

• الطلاقة اللفظية Verbal Fluency

وتعرف الطلاقة اللفظية بأنها قدرة الطفل على النطق بأكبر عدد من الكلمات في الدقيقة الواحدة" ، ويتم التعرف عليها من خلال :

« سرعة التسمية Rapid Naming وتعني الزمن المستغرق لتسمية صفحة كاملة مرسومة من الصور على أساس " السرعة الآلية في التسمية " Rapid Automatisised Naming .

« الطلاقة اللفظية : وتعني سرعة الطفل في النطق بكلمات تبدأ بالحرف " ب " أو " صوته " في دقيقة واحدة.

« طلاقة المعاني : وتعني سرعة الطفل في النطق بكلمات تدل على أشياء نأكلها ونشربها في دقيقة واحدة (عبد الرقيب البحيري ، وجابر عبدالله ٢٠٠٤; Hurks et al., 2004).

• الابتكار (الإبداع) Creativity

يعرف الابتكار بأنه : إنتاج شئ ما جديد في صياغته على الرغم من توفر عناصره من قبل (محمود غانم ، ١٩٩٥ ، ٢١٩). ويرى " ويليامز " أن الابتكار له جوانب متعددة يتكون منها ، وهي على النحو التالي :

« الطلاقة : وتعني القدرة على إنتاج عدد كبير من الأفكار أو الأسئلة .

« المرونة : وتعني القدرة على إنتاج عدد كبير متنوع من الأفكار والأسئلة والتحول من نوع معين من الفكر إلى نوع آخر.

« الأصالة : وهي القدرة على التفكير بطريقة جديدة أو التعبير الفريد والقدرة على إنتاج الأفكار الماهرة أكثر من الأفكار الشائعة أو الواضحة .

« إثراء التفاصيل : وهي القدرة على إضافة تفاصيل عديدة على فكرة أو إنتاج معين (محمود منسى ، ١٩٨٧ ، ٩).

• الطفل الموهوب Gifted Child

هو ذلك الطفل الذي يظهر أداءً متميزاً مقارنة مع المجموعة العمرية التي ينتمي إليها في واحدة أو أكثر من الأبعاد التالية :

- « القدرة العقلية العالية (حيث تزيد نسبة الذكاء عن إنحراف معياري واحد أو انحرافين معياريين عن المتوسط).
- « القدرة الإبداعية العالية .
- « القدرة على التحصيل الأكاديمي المرتفع.
- « القدرة على القيام بمهارات متميزة كالمهارات الفنية أو الرياضية أو اللغوية الخ.
- « القدرة على المثابرة والالتزام والدافعية العالية والمرونة والاستقلالية (فاروق الروسان ، ٢٠٠١ ، ٦٠ - ٦١). وفي الدراسة الحالية يتم تحديد الموهوبين بناء على ارتفاع درجاتهم في مقاييس القدرة الإبداعية (م + ع) من الدرجة الكلية وفي ذات الوقت درجات الذكاء أعلى من المتوسط (م + ع٢) وارتفاع الدرجة في سمات الأطفال الموهوبين (م + ع).

• الإطار النظري

• اللعب :

يعبر اللعب عن علاقة نشيطة وسارة بين اثنين أو أكثر من الناس ، كما يعد طريقة هامة للمشاهدة والملاحظة (إيرل ي بالثازار ، ١٩٩٩ ، ٣) .

ويعرف اللعب من الوجه النمائية بأنه : البيئة الطبيعية تنمو وتطور مختلف المهارات ، وتعلم التفاعل مع الآخرين (Jowsey, 1992, 1).

ويعرف بأنه : بناء شكلي تتم من خلاله عمليات التمثيل والتعرف والتعلم والتفاعل مع الأشياء والموضوعات في العالم الخارجي ، ويعتمد على الممارسة من خلال أدوات تمثل أنشطة اللعب (Fein & Witz , 1998, 37).

ويعرفه Webb (1999, 30) اللعب بأنه مجموعة متنوعة من الأنشطة التي تساعد في عملية نمو الطفل.

ويعرف اللعب من الناحية النفسية بأنه : نشاط دفاعي تعويضي ، وهو مخرج وعلاج لمواقف الإحباط في الحياة (سهير شاش ، ٢٠٠١ ، ٨٦).

ويشير فاروق عثمان (١٩٩٥ ، ٣٩ - ٤٠) إلى أن اللعب عبارة عن : جميع الأنشطة التي يقوم بها الطفل بقصد إشباع حاجاته النفسية ، وتفريغ طاقاته والطفل في اللعب يكون مدفوعاً بدوافع كثيرة مثل : حب الاستطلاع ، أو الاستكشاف.

ويرى إسماعيل عبد الكافي (١٩٩٨ ، ٨٤) أن اللعب هو : نشاط تنفيسي يعبر عن الصراعات النفسية ، أو على اعتبار أنه تفريغ للطاقة ، وهو ذو مراحل ارتقائية معينة مرتبطة بالارتقاء النفسي في كيان الطفل ككل.

ويعرف التعلم باللعب بأنه : نوع من النشاط الهادف الذي يتضمن أفعالاً يقوم بها المتعلم ، أو فريق من المتعلمين في ضوء قواعد محددة تتبع لغرض إنجاز هدف أو أهداف محددة (محسن عطية ، ٢٠٠٨ ، ١٨٢).

ويعرف بأنه : الطريقة التي يتعلم بها الأطفال معظم ما يكتسبونه من معارف ومهارات واتجاهات فى مرحلة ما قبل المدرسة (أحمد بلقيس ، وتوفيق مرعى ، ١٩٨٧ ، ٢١) .

وترى سهير شاش (٢٠٠١ ، ٥٨) أن اللعب التربوي يتيح الفرصة للطفل لاكتساب المعلومات التي ترسي أسس تعلم المزيد من المهارات : فمثلا يتعلم الطفل من خلال التعامل مع المكعبات مفهوم التكافؤ أو التبادل (اثنان من المكعبات الصغيرة تعادل مكعبا كبيرا) ، ومن خلال اللعب بالماء يكتسبون معرفة مفهوم الحجم الذى يؤدي فى النهاية إلى تطور مفهوم الانعكاسية .

ويعرف اللعب من الناحية الترفيهية بأنه نشاط حر موجه أو غير موجه ويكون على شكل حركة أو سلسلة من الحركات ، يمارس فرديا أو جماعيا ويتم فيه استغلال لطاقة الجسم الذهنية والطاقة الجسمية أيضا ويمتاز بالخفة والسرعة فى التعامل مع الأشياء ، ولا يتعب صاحبه ، وبه يتمثل الفرد المعلومات التي تصبح جزء لا يتجزأ من البيئة المعرفية للفرد ولا يهدف إلا إلى الاستمتاع وقد يؤدي وظيفة فى التعلم (محمد صوالحة ، ٢٠٠٤ ، ١٩) .

ويختلف اللعب عند الأطفال باختلاف مراحل النمو ، فطفل ما قبل المدرسة يميل إلى الألعاب الجماعية ، والتي تسمى اللعب الاجتماعي الألعاب التعاونية فاللعب الاجتماعي يبدو واضحا فى السنة الرابعة أو الخامسة من العمر فنشاهد الأطفال يخططون لأنفسهم فيختارون اللعبة التي يريدونها ويبحثون عن رفاق يشاركونهم اللعب ، ويلعبون على شكل مجموعات صغيرة (فخرية الطائي ، ١٩٨١ ، ٣٨) .

ويعرف اللعب بأنه نشاط تلقائي يقوم به الأطفال فى مناخ يسوده الحرية ليعبروا عن أفكارهم بغرض تحقيق السرور لهم ، وأنه يعد وسيلة للكشف عن الأمراض البدنية والعقلية للذين يعانون منها ، كما أنها وسيلة علاجية ووقائية للعديد من الأمراض النفسية والاجتماعية والعضوية (عبير إبراهيم ، وسلوى سعيد ، ٢٠٠٩ ، ٥٠) .

فاللعب جزء لا يتجزأ من حياة الطفل إذ يقضي طفل ما قبل المدرسة معظم وقته فى اللعب ، فهو ينمو ويتعلم من خلاله (هيلانة عبدالله العبيدي ، ١٩٩٧ ، ١٥) . وعن طريق اللعب يعبر الطفل عن طريقته فى التفكير ، والتدليل والاسترخاء ، والتذكر ، والإبداع ، وتمثيل العالم الخارجي وتفهمه ، إنه فى الواقع الحياة ذاتها (بيتر سيلد ، ١٩٨١ ، ١) .

• أنواع اللعب :

يتم تصنيف اللعب تبعاً للعديد من المتغيرات ، فمن وجهة النظر النمائية (بياجيه) تم تصنيف اللعب الى : اللعب التدرىي أو الوظيفى ، واللعب الرمزي واللعب وفقا لقواعد ، واللعب البنائى ؛ وتبعاً للتصنيف التربوي تم تصنيف

اللعب الى : اللعب الحركى ، والألعاب اللغوية ، والألعاب التمثيلية ، والألعاب التركيبية ، والألعاب التثقيفية التعليمية ؛ وتم تصنيف اللعب وفقا لتنظيم اللعب والإشراف عليه الى : اللعب الحر ، واللعب الموجه (فاروق عثمان ، ١٩٩٥ ، ٤٦ ؛ هدى الناشف ، ١٩٩٥ ، ٨٧ ؛ سهير شاش ، ٢٠٠١ ، ٩٤ ؛ عزة خليل ، ٢٠٠٢ ، ٥٠) . ومن حيث عدد الأفراد المشاركين فى اللعب تم تصنيف اللعب إلى اللعب الفردي واللعب الجماعي .

• اللعب الفردي

يسود هذا النوع من اللعب فى السنوات المبكرة من عمر الطفل ، وقد نلاحظ طفلا يلعب بجانب طفل آخر أو قريب منه ، ولكن كلا الطفلين مشغولان باللعب الفردي ، ويكون لكل طفل الرغبة فى اللعب بمفرده باستخدام الأدوات الخاصة به ، ولا توجد محاولات للاشتراك مع الآخرين أثناء اللعب (حسن مصطفى ، وهدى قناوى ، ٢٠٠٠ ، ٣٣١) .

• اللعب الجماعي

يشترك فى اللعب الجماعي أكثر من طفل مثل : المباريات الرياضية ، واللعب التمثيلي والمسرحي ، وعلى الأسرة والمدرسة أن تشجع هذا الطراز من اللعب ويستمر الطفل فى ممارسة اللعب الفردي حتى يصل إلى سن السادسة من عمره وهو العمر الذى يقابل التحاق الأطفال بمرحلة التعليم الأساسي . وحينما يتوقف الطفل عن ممارسة اللعب الفردي ، فإنه يمارس نوعا آخر من اللعب وهو اللعب الجماعي (محمد صوالحة ، ٢٠٠٤ ، ١٠٠) . ويتضمن اللعب الجماعي عدة أنواع منها ما يلي : اللعب الموازى ، واللعب التشاركى ، اللعب التعاوني ، لعب جماعات الرفاق ، اللعب الجماعي التنافسي ، اللعب الجماعي التعاوني ، واللعب الجماعي الحر .

• أهمية اللعب :

أوضح (Samuelsson & Carlsson 2008) أن الأطفال يتعلمون من خلال اللعب ، وخصوصا فى المراحل العمرية المبكرة فلا يوجد انفصال بين التعلم واللعب ، ولكى ننمى الابتكارية لدى الأطفال والأفكار الإبداعية لديهم مستقبلا لابد أن نهئى لهم التفاعل مع الأشياء للتعلم واللعب معا . كما يمكن استخدام اللعب فى تكوين استراتيجيات وأدوات تعليمية جديدة لتعليم التفكير فى المدارس (مجدي حبيب ، ٢٠٠٢ ، ٥٠) .

ويساهم اللعب فى تنمية القدرات العضلية الابتكارية والاجتماعية لدى الطفل ، حيث يلعب بعالم الكبار ويستعيز عن الواقع بموقف خيالي يشبع فيه رغباته الشخصية وأمنيته (Takhvar & Smith, 1990) . وللعب دور رئيس فى تنمية الوظائف العليا للنشاط العقلي ، وتحفيز الإبداع ، وذلك بأن له دورا كبيرا فى نمو النشاط العقلي المعرفي ، وله أهمية فى نمو الوظائف العليا كالإدراك والتفكير ، والذاكرة ، والخيال ، والاستطلاع ، والإبداع عند الطفل بدءاً من أبسط الوظائف إلى أكثرها تعقيدا ، وبالتالي يتفتح ذهن الطفل عندما يلعب وتنمو لديه الخاصية الإبداعية من خلال تفاعله مع الألعاب (عفاف اللبابيدي ، وعبدالكريم خلايله ، ١٩٩٣ ، ١٩) .

وأشار كل من Vygotsky, Piaget, and Bruner إلى أهمية اللعب في عملية النمو ، حيث إن اللعب يلبي حاجات الأطفال النفسية مثل الانتماء والقوة ، والحرية والسعادة ، وينمى اللعب المهارات الاجتماعية ، ويقلل التوتر والقلق ، ومن خلال تقديم المعلم للأدوات ، وتحديد الوقت ، وكيفية اللعب فإن ذلك يساعد الأطفال على مواجهة الضغوط Help children cope with stress ، ويساعدهم على تعلم مهارات مثل : الابتكار ، والتذكر ، والتعاون مع المجموعة ، واستقبال المفردات ، والتحكم في الاندفاع ، وأيضا يعلم اللعب الأطفال حل المشكلات ، ومهارات حل الصراع ، وينمى لديهم المهارات البدنية وينمى تقدير الذات ، ومعرفة الذات والثقة بالنفس والتعبير عن الذات (Patrick, 1996). ودلت العديد من الدراسات أن اتباع برنامج حركى لأطفال ما قبل المدرسة أدى إلى نمو العديد من المجالات منها الجانب الجسمى ، والعقلى ومهارات حل المشكلات ، والحركية ، والاجتماعية ، والانفعالية (Pica, 1990, 24; Pica, 1997).

وتؤكد الدراسات الحديثة أن لعب الأطفال من أفضل الوسائل لتحقيق النمو الشامل المتكامل للطفل ، ففي أثناء اللعب يتزود العقل بالمعلومات والمهارات والخبرات الجديدة من خلال أشكال اللعب المختلفة التي تشري إمكانياته العقلية والمعرفية ، وتكسبه مهارات التفكير المختلفة ، وتنمي الوظائف العقلية العليا كالذاكرة ، والتفكير ، والإدراك (نادية شريف ، ٢٠٠١ ، ١٠) .

ويمثل اللعب دور فعال فى نمو الأطفال ، ويحقق سبعة وظائف لدى الطفل منها النمو: المعرفى ، والابتكارى ، والاجتماعى ، والتعبيرى (Nowak-Fabrytkowski, 1994). ويعتبر اللعب وسيلة هامة فى تنفيس الرغبات المكبوتة ، وتفريغ الطاقات ، كما يتعرف الطفل من خلال اللعب على ذاته وعلى ما يحيط به فى العالم الخارجى ، وهو وسيلة هامة للتوافق بين الخبرات المتعارضة والمتصارعة التي يمر بها الطفل.

ولأهمية اللعب تم استخدام اللعب كأسلوب علاجى وأسلوب تدريسى فعال وكشفت الدراسات عن فاعلية اللعب فى خفض العدوان لدى الأطفال ، وكان فعال فى خفض بعض الاضطرابات النفسية (بيرفان عبدالله المفتى ، ٢٠٠٢ ، أحمد أبوزيد ، عبير أبو الوفا ، ٢٠١١).

وتوجد علاقة وثيقة بين لعب الطفل وتفكيره ، فليس من الصواب النظر للعب الطفل على أنه عبث ، ومضيعة للوقت ، فقد أكدت جميع النظريات الحديثة للنمو العقلي على أن أصل الذكاء والتفكير الإنسانى يكمن فيما يقوم به الطفل الصغير من نشاط وحركة ، ولعب حر (لىلى كرم الدين ، ٢٠٠١ ، ٨).

وتنمو الجوانب المعرفية والوجدانية والدافعية والتي بدورها تيسر وتنمى عملية الإبداع عندما يقوم الأطفال باللعب وتنظيم المهام (Mainemelis & Ronson, 2006). ويساعد لعب الأطفال الحر على التفكير الابتكارى حيث

أظهرت دراسة Lieberman وجود علاقة ايجابية بين روح اللعب والتفكير الابتكاري لدى الأطفال في عمر الخامسة ، ويقصد بروح اللعب لدى الطفل التلقائية الجسمية ، والاجتماعية ، والمعرفية (محمود منسى ، ١٩٨٧ ، ١٧). وإذا كان الهدف هو تعليم الأطفال فإن موقضى التعلم واللعب لا ينفصلان حيث يستثير أحدهما الآخر ، ويمثل اللعب جزء مهم من عملية التعلم ، وأن المعلم مسؤول عن التعلم واللعب ولذا عليه أن يطبق ذلك من خلال المناهج الجديدة ، ومن خلال تحليل الملاحظات فالتعلم واللعب مختلفين من حيث السمات إلا أن أبعاد لعب والتعلم توجد في كلاهما ؛ فمثلا موقف اللعب والتعلم كلاهما يحتاج إلى متابعة الطفل ، وإن كان موقف التعلم يحتاج إلى تعامل مع الطفل أكثر من موقف اللعب ولكن كلاهما يتطلب التفاعل والتحدث مع الأطفال والتركيز على اهتماماتهم ، واحتوائهم وتشجيعهم على التواصل ، والتقليد يشعروهم بالسعادة ، ويستطيعوا الابتكار ، وتوليد المعاني ، ويضعون أهدافهم ويسعون لتحقيق هذه الأهداف (Samuelsson & Johansson , 2006) .

وركزت بعض البحوث على اللعب ، وخلصت إلى أن اللعب فوائد كثيرة حيث يعطى الأطفال في المراحل المبكرة القوة والخبرة ، ويؤدي إلى النمو في كافة الجوانب وعلى سبيل المثال الجانب المعرفي ؛ مثل : تعلم أسماء الألوان ، والأرقام والأشكال ، كما أن اللعب في المراحل المبكرة ضروري للإنسان لكي يستغل كل طاقاته ، كما يؤدي إلى سعادة الأطفال والمجتمع ، حقيقة فإن الحاجة للعب ملحة ، كما يعد اللعب متطلب للأطفال لغرس القيم الأخلاقية ولذا يعد اللعب جزء من منهج الحياة اليومية واستراتيجيات التدريس (Stephens, 2009).

وركزت جميع التوجهات العلمية على أهمية السنوات الخمس الأولى من العمر في بناء الشخصية ، ، كما أكدت أيضا على ضرورة الاهتمام بحرية الطفل ، وتعليمه عن طريق النشاط الحر ، واللعب (عبد اللطيف دبور ، وعبد الحكيم الصافي ، ٢٠٠٧ ، ٢٤ - ٢٥).

ويعتبر اللعب عمل بالنسبة للأطفال ؛ فالألعاب هي الأدوات التي يستخدمها الأطفال لتنمية مهارات وقدرات لا حصر لها ، وقد تكون اللعبة بسيطة مثل عصا وجدت على قارعة الطريق إلى لعبة غاية في التعقيد مثل : لعبة على هيئة حاسوب وملحقاته ، ويمكن للأطفال أن يستفيدوا من خلال لعبهم في التعبير عن أحاسيسهم ومشاعرهم ، ويطورون وعيا حسيا حول محيطهم ، ويمارسون حل المشكلات من خلال الكشف عن أسرار عمل الأشياء ، ويتعلمون طرقا بديلة للتواصل ، ويطورون خيالهم وإبداعهم ، ويمارسون التركيز وزيادة طور الانتباه. ويعد اللعب تعلم مصحح لذاته حيث يخطأ الأطفال ويقوموا بتصحيح أخطائهم ، ويقوموا بعمل التعديلات الضرورية لنجاح لعبته مما يؤدي إلى ازدهار قدرات الأطفال أثناء ممارسة الألعاب التي تطلب منهم قدرا من التفكير (جاكين سوندرز ، وبامبلا إيسبلاند ، ٢٠٠٢ ، ١٥٧).

ويكون الشغل الشاغل للمدارس رفع درجات التحصيل للطلاب ، ومن أول الحلول وأقربها للإهتمام بالتحصيل يكون من خلال استقطاع الوقت المخصص للعب فى حين تؤكد الرابطة الأمريكية للأطفال أن من حق الأطفال اللعب. وتذكر فوائد اللعب فعند ممارسته يقاوم الجسم الأمراض ، وينمى لديهم المهارات الاجتماعية ، وكيفية التحكم فى العدوان ، ومعرفة أسباب السلوك العدواني ؛ كما أن نقص وقت اللعب يظهر مشكلات سلوكية لدى الأطفال مثل : عدم التحكم فى الاندفاع ، ونقص الانتباه المصحوب بالنشاط الزائد ADHD (Chmelynski, 2006). وذكر فى هذا الصدد Sternberg & Williams (1996) أنه يمكن تنمية الابداع من خلال إستراتيجية اللعب وعرض النماذج المبدعة (النمذجة) ، وتقييم الابداع ، وتقديم مكافأة للأفكار والمنتج الابداعى.

وأكد العديد من الباحثين أن اللعب يمثل الأساس فى تعلم الأطفال ، ويسهم فى نمو كافة الجوانب المعرفية ، والاجتماعية ، والانفعالية ، والبدنية والخلقية ، واللغة ، واللعب يشجع على التخيل ، والابداع ، وتنظيم الذات ، ونمو الجوانب الاجتماعية مع الأقران ، كما أن نقص الوقت المخصص للعب الأطفال له آثار سلبية (Oosthoek, 2000).

ويتيح اللعب لأطفال ما قبل المدرسة الفرصة لكى ينموا الابتكار ، وينمى خيالهم وبراعتهم dexterity ، وينمى الجانب الحركى ، والمعرفى ، واللغوى والقدرات الاجتماعية ، والوجدانية ، ويعطى اللعب الفرصة للأطفال لكى يكونوا مبتكرين ، وينمى مهاراتهم اللفظية ، ويتعلمون كيف يقفون جنباً إلى جنب مع أقرانهم ، والمهارات التى يتعلمها الأطفال أثناء اللعب تتمثل فى : المشاركة والمناقشة ، وحل الصراعات واتخاذ القرارات ، ويعمل لعب الكبار مع الأطفال على تشجيع ودعم الأطفال لكى يلعبوا ، ويشجع الأطفال على التفاعل مع الأقران (Stanton-Chapman & Hadden, 2011).

وأوضحت إحدى الدراسات التى تناولت تأثير البيئة (خارج المنزل) على الأطفال فى المرحلة العمرية من ٣- ٥ سنوات بانجلترا ، أن البيئة تؤثر على الطريقة التى يلعب بها الأطفال ، كما أن لعب الأطفال خارج المنزل بنجاح يتيح فرصة للأطفال لتنمية خيالهم ، وتنمية اللعب الإبداعي ، وينمى مهارات التواصل ، ويجعلهم يكونوا علاقات مع الأطفال الآخرين والبالغين (Canning, 2010).

فاللعب الحر يحرر الطفل من القيود ، ويتفتح به ذهنه ، وتنطلق خيالاته ويتدرب من خلاله على الأعمال الابتكارية ، كما أن استغراق الطفل فى اللعب "تدريباً على الابتكار" لأن فى اللعب فرصة العمل ، والإجادة ، والتجريب ، وفيه تنمية لإدراكات الطفل ، وتطوير ملكاته ، وحواسه فهو الطريق المؤدى إلى الابتكار (خالد السيد ، ٢٠٠٣ ، ٥٠).

ويتميز الطفل الموهوب بأنه أكثر تعاوناً مع الآخرين وأكثر اتزاناً وثباتاً إنفعالياً ، كما أنه يتميز بقدرته ومهاراته فى عمل اللعب وفى الحصيلة اللغوية والجانب الحركى (علاء حسن ، ٢٠٠٢ ، ٣٧٠).

وتعد العلاقات بين الأقران والكفاءة الاجتماعية من العوامل المهمة التى تعطى مؤشراً على توافق الطفل ، حيث توصلت العديد من الدراسات أن الأطفال الموهوبين أفضل من العاديين فى الكفاءة الاجتماعية والعلاقات مع الأقران كما أن العلاقات مع الأقران تختلف باختلاف نوع الموهبة (عبدالربيع البحيرى ٢٠٠٢).

• الطلاقة اللفظية :

تمثل الطلاقة اللفظية أساساً فى بناء الشخصية الناجحة ، وفى تكوين الروابط الاجتماعية القوية البناءة ، وفى إظهار القدرات الإبداعية والفكرية ولا وجود للطلاقة اللغوية دون ذخيرة لفظية وافية ، بل إن الطلاقة اللغوية والطلاقة الفكرية معا قائمتان أساساً على ذخيرة لغوية وافرة ، حيث إن اللغة وعاء الفكر وأداة الإرسال والاستقبال ، والأخذ والعطاء ، وهذا ما يجعل الإنتاج أو الإبداع الفكرى والفنى المدون أو المنطوق للإنسان مرهوناً بوجودها ، وقائم فى نموه وارتقائه ووفرته واتساعه على نموها واتساعها وعلى ما يكتسب من مهارات عالية فيها ، ومن رصيد ثرى من مفرداتها وصيغها (أحمد المعتوق ، ١٩٩٦ ، ١٩).

وتعنى الطلاقة القدرة على توليد عدد كبير من البدائل ، أو المترادفات ، أو الأفكار ، أو المشكلات ، أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين والسرعة والسهولة فى توليدها ، وتم التوصل إلى عدة أنواع من الطلاقة عن طريق التحليل العاملى حيث توصل ثيرستون وطلبته إلى ثلاثة أشكال من الطلاقة وكشف جيلفورد ثلاثة وعشرين نوعاً من قدرات الطلاقة ، ومن أبرز قدرات الطلاقة هى الطلاقة اللفظية ، وطلاقة المعانى ، وطلاقة الأشكال . والطلاقة اللفظية تعنى القدرة على الاتيان بأكثر عدد من الكلمات التى تبدأ بحرف معين وتنتهى بحرف معين ، أو أكبر عدد من الكلمات التى تضم حروف معينة (فتحى جروان ، ١٩٩٩ ، ٢٨٩ - ٢٩٠). وفى مرحلة إلحاق الطفل بالحضانة يجب التركيز على التفاعل الشفهى ، وأن تبنى حصيلة لغوية من المفردات للأطفال (زيدان السرطاوى ، وآخرون ، ٢٠٠١ ، ٣٧٣).

ويشير محمد على (٢٠١٠ ، ١٩٨) إلى أن طلاقة الكلمات والطلاقة الارتباطية من جوانب القدرة اللفظية ، وأن طلاقة الكلمات تشير إلى القدرة على إنتاج أكبر عدد من الكلمات تحت ظروف بنائية معينة . وتشير الطلاقة الارتباطية إلى القدرة على إنتاج أكبر عدد من الكلمات لتحقيق مطالب معينة من حيث المعنى.

وتعرف فاديه حمام وآخرون (٢٠١٠ ، ٢٨٥) الطلاقة اللفظية بأنها : القدرة على تكوين الكلمات ، وبمحصول الفرد منها ، وذكر كلمات معينة وبطريقة

سريعة ، وذلك عندما يطلب من الفرد أن يكون كلمة من حروف معينة أو يذكر كلمات تبدأ بحرف معين ، والقدرة على الطلاقة اللفظية تختلف عن القدرة اللغوية حيث أن القدرة اللغوية تعتمد أساسا على فهم الكلمات وعلى العلاقات التي بينها بينما الطلاقة اللفظية تعتمد على تكوين الكلمات نفسها فالمتفوقين في عامل الطلاقة اللفظية ليس بالضرورة أن يكونوا متفوقين في عامل الفهم اللغوي (القدرة اللغوية) والعكس صحيح.

وتنقسم القدرة اللفظية إلى قدرتين فرعيتين منفصلتين أو مستقلتين هما : قدرات الفهم اللفظي Verbal Comprehension ، وقدرات الطلاقة اللفظية Verbal Fluency Abilities ، ويقصد بالفهم اللفظي قدرة الفرد على فهم المادة اللغوية كمحتوى الصحف ، والمجلات والندوات سواء كانت مسموعة ، أو مطبوعة ، بينما يقصد بالطلاقة اللفظية قدرة الفرد على توليد الكلمات وإطلاق المعاني ، وإصدار التعميمات ، وصب الأفكار في وعائها اللفظي المناسب بسرعة ودقة (فتحى الزيات ، ٢٠٠٦ ، ٢٧٩).

وأظهرت بحوث جيلفورد Guilford وجود أربعة أنواع من الطلاقة هي : الطلاقة اللفظية ، الطلاقة الفكرية ، الطلاقة التعبيرية ، الطلاقة الترابطية (خليل المعايطة ، ومحمد البواليز ، ٢٠٠٠ ، ١٨٢).

واللغة في رأي بياجيه تساعد الطفل على تصنيف إدراكاته ، وعلى تثبيتها في ذهنه ، وعلى التفكير المستمر في العلاقات الدقيقة بينها ، كما أنها تدفعه بصورة مستمرة إلى الابتكار ، لأن الإنسان عندما يعبر عن الأفكار والمعارف التي اكتسبها ويلورها في ذهنه يستخدم عناصر اللغة بطريقته الخاصة ، ويركب جملة وينشئ عباراته ضمن عمليات ابتكارية ذهنية متميزة . وطبقا لذلك كله فإنه من الصعب أن ينمو الذكاء دون نمو اللغة (أحمد المعتوق ، ١٩٩٦ ، ٣٣ - ٣٤).

• الابتكارية Creativity

يرى حسن عيسى (١٥ ، ١٩٩٤) أن كلمة Creativity يفضل أن نطلق عليها الإبداع وليس الابتكار لأن الأخيرة أكثر تواضعا وأقل في المعنى من أن تعبر عن تلك المعاني المرتبطة بالخلق. ويرى مصري حنورة (١٩ ، ١٩٩٧) أن البعض يستخدم لفظ ابتكار في اللغة العربية مكان لفظ إبداع ، ولكن يبدو أن لفظ إبداع أكثر دلالة على السلوك المتعلق بالتفوق والحدق في الصنعة من لفظ ابتكار. بينما في تعريف سيد خير الله ، وممدوح الكنانى (٨٧ ، ١٩٩٠) التفكير الإبداعي بأنه عملية تواصل للفروض الابتكارية (الإبداعية) ، واتساع ، وامتداد بالفكرة الإبداعية وتنميتها وجعلها ملائمة حتى تصبح واقعا مقبولا. وهذا يؤكد على استخدام الابتكار كمترادف للإبداع ويوجد اختلاف بين العلماء في تعريف الإبداع أو الابتكار وهذا يرجع إلى اختلاف طبيعة دراساتهم . فهناك من الباحثين من ينظر إلى الإبداع كعملية Process والبعض الآخر ينظر لها كإنتاج Product وفي كل مفهوم يختلف التعريف للإبداع وأساليب التقويم وأدوات القياس المستخدمة (عبد المنعم الدردير ، ٢٠٠٤ ، ٢٧٦).

وتحدد الابتكارية باتحاد تفاعل الفرد مع مصادر البيئة والتي تؤدي إلى الحلول الممكنة ، والمناسبة للمشكلات (Mouchiroud & Bernoussi, 2008).

ويعرف الابتكار بأنه : مزيج من المرونة ، والطلاقة ، والأصالة للأفكار التي تجعل الطفل قادرا على أعمال عقله وتغيير طرق تفكيره المألوفة إلى طرق أخرى مختلفة ، استجابة لمشكلة أو موقف مثير (سمير عبدالوهاب ، ١٩٩٩ ، ٢٥).

ويمكن النظر إلى الابتكارية من زوايا متعددة ، فهي ظاهرة متعددة الأوجه فيمكن النظر إليها على أنها إنتاج ، أو عملية ، أو شخص مبتكر ، أو موقف ابتكاري ، ويمكن الربط بين الشخص والموقف الابتكاري ، لأن دراسة خصائص المبتكرين تكون من خلال مواقف (سيد خيرالله ، ب ت ، ٦).

ويعرف " تورانس " الابتكار بأنه : عملية إدراك الثغرات والاختلال في المعلومات والعناصر المفقودة وعدم الاتساق الذي لا يوجد له حل متعلم ، والبحث عن دلائل ومؤشرات في الموقف ، وفيما لدى الفرد من معلومات واختبار صحة الفروض والربط بين النتائج وربما إجراء تعديلات وإعادة اختبار الفروض والمكونات الرئيسية للابتكار هي الطلاقة الفكرية ، والمرونة التلقائية ، والأصالة والحساسية للمشكلات (فتحي الزيات ، ١٩٩٨ ، ٥٣٣ - ٥٣٤).

والتفكير الابتكاري نوع من التفكير يهدف إلى : اكتشاف علاقات جديدة أو طرائق غير مألوفة لحل مشكلة قائمة ، ويعرف إجرائيا بدلالة مجموعة من القدرات أو المهارات التي تشمل الطلاقة والمرونة والأصالة والإفاضة والحساسية للمشكلات (فتحي جروان ، ١٩٩٨ ، ٣٧).

وبمراجعة البحوث التي تناولت الابتكارية (الإبداع) في المجال المعرفي والشخصية أكدوا على خمسة عناصر أساسية هي: العوامل العقلية والأساليب المعرفية المرتبطة بالإبداع ، ارتباط أو عدم ارتباط الإبداع بالذكاء ، الجوانب الشخصية للمبدع ، الإبداع الكامن ، السمات الدافعية المرتبطة بالمبدع ، وعلى الرغم من إختلاف هذه العناصر باختلاف العمر والخلفية الثقافية ومجال الإبداع إلا أن الأفراد المبدعين يظهرهم تمايزا في الاهتمامات ، والاتجاهات والبواعث أكثر مما يظهرهم تمايزا في قدراتهم العقلية ، ولتقييم الإبداع الكامن يجب أن يشمل التقييم السمات العقلية ، والأساليب المعرفية ومتغيرات الشخصية (Dellas & Gaier, 1970).

ويؤكد تورانس أن الابتكار إذا لم يشجع في مرحلة الطفولة فإن تشجيعه بعد ذلك لا جدوى منه إذ سرعان ما يخبو بعد سن السابعة عشر (محمود منسى ، ١٩٨٧ ، ٢).

ويمكن الكشف عن الأطفال الموهوبين في رياض الأطفال عن طريق الملاحظة المباشرة للأداء لعدد من الأنشطة والفعاليات التي يقوم بها الأطفال وهم في ساحات اللعب أو حجرات الدراسة ، ويمكن ملاحظة بعض الصفات لدى الأطفال

الموهوبين وهى سرعة التعلم والدعابة وحب الفكاهة والقيادة وممارسة الألعاب بالإضافة إلى الجوانب الفنية الأخرى (عبدالرحمن سيد سليمان ، ١٤٢٣هـ - ١٥٨/١٥٧).

ولتنمية الابتكارية لدى الأطفال يجب أن توفر أدوات اللعب التى تستثير التجريب و الإكتشاف وتوفير الوقت المناسب والكافى للطفل حتى يتمكن من اللعب الحر (عاطف عدلى فهمى، ١٩٩٧).

• الأطفال الموهوبين :

تتعدد المصطلحات التى تعبر عن مفهوم الطفل الموهوب Gifted Child ومصطلح الطفل المتفوق Superior Child ، ومصطلح الطفل المبتكر ، أو المبدع Creative Child ، والطفل الموهوب Talented Child ومهما يكن من أمر هذه المصطلحات فإنها تعبر عن فئة من الأطفال غير العاديين والتى تندرج تحت مظلة التربية الخاصة (فاروق الروسان ، ٢٠٠١ ، ٥٧).

ويعرف فاروق الروسان (١٩٩٦ ، ١٢٥) الموهوب أو المتفوق بأنه : ذلك الفرد الذى يظهر أداء متميزا مقارنة مع المجموعة العمرية التى ينتمى إليها فى واحد أو أكثر من القدرات التالية :

« القدرة العقلية التى تزيد فيها نسب الذكاء على إنحرافيين معياريين موجبين عن المتوسط.

« القدرة الإبداعية العالية فى أى مجال من مجالات الحياة.

« القدرة على التحصيل الأكاديمى المرتفع التى تزيد عن المتوسط بثلاثة انحرافات معيارية.

« القدرة على القيام بمهارات متميزة مثل المهارات الفنية أو الرياضية أو اللغوية.

« القدرة على المثابرة والالتزام والدافعية العالية ، والمرونة ، والأصالة فى التفكير كسمات شخصية عقلية تميز الموهوب والمتفوق عن غيره من العاديين.

وتم تحديد الموهوبين بالولايات المتحدة الأمريكية (القانون العام ٩٥ - ٥٦١ نوفمبر ١٩٧٨) طبقا للتعريف الذى يحدد مصطلح الأطفال الموهوبين أو المتفوقين Gifted or Talented children يعنى الأطفال فى أى مرحلة سواء فى مرحلة ما قبل المدرسة أو الابتدائية أو الثانوية والتى يظهرون فيها أن لديهم القدرات سواء ظاهرة أو كامنة والتى تعطى دليل لإمكانية الأداء المرتفع فى المجالات العقلية والابداعية أو المجالات الأكاديمية الخاصة أو القدرة على القيادة أو الفنون وهذه الأسباب يحتاج هؤلاء الأفراد إلى خدمات وأنشطة غير عادية والتى تقدم بواسطة المدرسة (Kyker, 1983,9) . إن الأفراد الموهوبين والمتفوقون عقليا لديهم حاجات اجتماعية منها : أن يكون لديهم تفاعل اجتماعى طبيعى مع الآخرين ، كما أنهم يتأثرون بالمجموعات التى ينتمون إليها بالسلب والإيجاب (Coleman & Sadlers, 1993)

ولقد لخص دانيال جولمان (٢٠٠٠ ، ٢٧١-٢٧٢) الخصائص العاطفية للطفل الموهوب على النحو التالي : الثقة بالنفس ، وحب الاستطلاع ، والإصرار والمثابرة وضبط الذات ، والقدرة على تكوين علاقات شخصية بالآخرين ، والقدرة على الاتصال الفاعل بالآخرين ، والتعاون والتفاؤل .

وعرف Gallagher فى عام ١٩٨٥م الطفل الموهوب بأنه : الشخص الذى يمكن التعرف عليه بأنه من ذوى الأداء الرفيع ، ويحتاج إلى برامج تربوية خاصة وخدمات تربوية أخرى متلازمة مع هذه البرامج وهو ما يختلف عما يتم تقديمه فى البرامج التربوية العادية ، وهذه البرامج الخاصة تتيح الفرصة لتحقيق الفائدة للفرد والمجتمع ، ويقصد بالمستوى الرفيع فى هذا التعريف أى مجال من المجالات التالية : القدرة العقلية العامة ، والاستعداد الدراسى الخاص والسلوك القيادى ، والتفكير الابتكارى ، والفنون المختلفة ، والمهارات الحياتية النفسية والاجتماعية (محمود منسى ، وعادل السعيد ، ٢٠٠٢ ، ٣٥) .

وفى دراسة محمود منسى ، وعادل البنا (٢٠٠٢) بعنوان إعداد برنامج للكشف عن الموهوبين والمبدعين ورعايتهم من مرحلة التعليم قبل المدرسى حتى التعليم الجامعى وذلك بهدف تحديد الأساليب والمقاييس التى يمكن استخدامها فى الكشف عن الموهوبين والمبدعين من بين الطلاب المتميزين والمتفوقين فى مراحل التعليم ، وشملت عينة الدراسة ٣٤٠٠ طالبا من طلاب التعليم العام والجامعى وتم استخدام قوائم السمات السلوكية للمبدعين ، وكان من نتائجها أنه بالإمكان الكشف عن الموهوبين فى مراحل التعليم المختلفة من خلال السمات الدالة على الموهبة فى كل مرحلة عمرية . وهذا ما يتيح أن يتم استخدام قائمة السمات السلوكية فى تحديد الموهوبين .

وهذا ما يتفق مع تورانس (8, 1965) Torrance بأنه يمكن للمعلم أن يستخدم مقاييس التقدير للكشف عن أنماط قيمة من التفوق العقلي والتي قد لا يتم الكشف عنها من خلال الاختبارات العقلية . كما أكدت العديد من الدراسات أن من خصائص الأطفال الموهوبين والمتفوقين تقدمهم فى الرصيد اللغوى والاهتمام المبكر باللغة (عبد الحكيم رضوان ، وأشرف طه ، ٢٠٠٢ ، ٩٠) .

وإن اللغة مهمة فى التفكير ، فمثلاً الأطفال الموهوبين فى جوانب أخرى كالجوانب الرياضية والهندسية يحتاجون للتحفيز اللغوى المناسب كي يصبحوا مستخدمين فعالين لأدوات اللغة والكلام ، أما الأطفال الذين يميلون للتواصل الكلامى فإن المحيط اللغوى الفنى سيقدم شرارات المواهب الكامنة لديهم ، وتتصل اللغة بالفكر اتصالاً وثيقاً ، وهناك بعض الأفكار التى تأخذ شكلاً غير لغوى ولكن فى أغلب الأحيان تعتمد قوة الأفكار على اللغة التى استخدمت للتعبير عنها ، إن التمكن المحكم من اللغة يجلب معه متعة إيضاح المرء لأفكاره ونقلها للآخرين بأشكال دقيقة ومؤثرة وخيالية وبارعة (جاكين سوندرز ، وبامبلا إيسبلاند ، ٢٠٠٢ ، ٨٥ - ٨٦) .

• الدراسات السابقة : تنقسم الدراسات السابقة إلى مجموعتين :

• دراسات تناولت العلاقة بين اللعب والابتكارية

دراسة (1985) Tan التي هدفت إلى تحديد فاعلية ألعاب الأطفال على الكمبيوتر باستخدام لغة LOGO مع الأشكال البسيطة لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة ، ومن نتائج الدراسة أن ممارسة هذه الألعاب أدى إلى تحسن المهارات اللغوية والاجتماعية والمعرفية ، والقدرة على حل المشكلات ، والابتكارية .

و دراسة (1987) Lott والتي تناولت لعب الأطفال والتفاعل الاجتماعي والابتكارية ، وتكونت عينة الدراسة من ٧٢ طفلاً في مرحلة رياض الأطفال من الذكور والإناث ، وتمت ملاحظتهم أثناء اللعب في أماكن اللعب وأثناء التفاعل مع الأقران ، وتم تقدير سلوكياتهم من خلال ملاحظة الكبار ، وتم تطبيق مقياس الابتكارية ، وتمت المقارنة بين الذكور والإناث في عدة متغيرات منها : أماكن اللعب وطبيعة التفاعل ، ومن نتائج الدراسة لا توجد فروق بين الذكور والإناث في اللعب ، ولكن توجد فروق بين الذكور والإناث في التفاعل الاجتماعي ، وكان الأطفال غير المقيدون بدور الجنس أكثر طلاقة في الأفكار .

وهدفت دراسة محمود منسى (١٩٨٧) إلى التعرف على العلاقة بين الدفاعية والتفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة ، وبلغت عينة الدراسة ١٠٢ طفلاً وطفلة من المدينة المنورة ، وتم تطبيق اختبار رسم الرجل ، ومقياس المستوى الاقتصادي والاجتماعي ، واختبار التفكير الابتكاري ، وقائمة السمات الابتكارية ، وتم التوصل لعدد من النتائج منها : أن الأطفال الذين لعبوا بلعب محبة إليهم كانوا أعلى ابتكاراً من الأطفال الذين لعبوا بلعب غير محبة ، وأن البنين أعلى من البنات في التفكير الابتكاري ، كما توجد علاقة بين القدرات الابتكارية والسمات الابتكارية ، وتوجد فروق في السمات الابتكارية لصالح البنين .

وتناولت دراسة (1989) Graham et al. بحث العلاقة بين التفكير الابتكاري لدى المعلم واللعب ودرجة حساسية التفاعل مع أطفال ما قبل المدرسة أثناء اللعب ، وأوضحت نتائج الدراسة أنه توجد علاقة موجبة بين الابتكارية واللعب .

وهدفت دراسة سوزان فراويله (١٩٨٩) إلى تحديد أهمية استخدام أدوات لعب الأطفال في تنمية القدرة على التفكير الابتكاري لدى أطفال ما قبل المدرسة وتحديد أنواع اللعب المناسبة لتنمية الابتكار لدى أطفال ما قبل المدرسة وتكونت عينة الدراسة من ٤٠ طفلاً مجموعة ضابطة ، ٤٠ طفلاً مجموعة تجريبية ، وتراوح أعمارهم من ٤-٦ سنوات ، وتم استخدام اختبار تورانس للتفكير الابتكاري للأطفال ٤-٦ سنوات ، واختبار رسم الرجل ، وأدوات اللعب ومن نتائج الدراسة أن أنشطة اللعب أدت إلى تنمية قدرات التفكير الابتكاري ، وأن الألعاب التركيبية تنمي القدرات الابتكارية لدى البنين بدرجة أكبر من البنات .

وهدفت دراسة (Alter 1991) إلى تنمية التفكير الإبداعي لدى الأطفال باستخدام ١٠٠ لعبة بلاستيكية صغيرة ، وطلب من الأطفال تنفيذ أشكال وتصنيفات من اللعب البلاستيكية غير الأشكال المرسومة على كرتون اللعب وأوضح النتائج حدوث نمو في التفكير الإبداعي للأطفال من خلال وجود اختلاف بين الأطفال في تنفيذ الأشكال والتصنيفات المبتكرة من غير الأشكال المرسومة على كرتون اللعب.

وهدفت دراسة (Kaugars& Russ 2009) إلى وصف مقياس اللعب لأطفال ما قبل المدرسة A description of the development and preliminary validation of the Affect in Play Scale-Preschool version (APS-P) ، وهدفت إلى دراسة العلاقة بين لعب أطفال ما قبل المدرسة والابتكارية والسلوكيات اليومية ، وبلغت عينة الدراسة ٣٣ طفلاً من أطفال ما قبل المدرسة أكملوا مهمة لعب لمدة خمس دقائق ، واستخدمت الدراسة مقياس الابتكارية . ومقياس سلوك اللعب اليومي للأطفال ، ومقياس التعبيرات الانفعالية والكفاءة الاجتماعية والتكيف ، ومن نتائج الدراسة أن مقياس سلوك الأطفال في اللعب يقيس النمو لدى الأطفال في الجانبين المعرفي والوجداني (الابتكارية والسلوكيات اليومية) . وكشفت الدراسة عن وجود علاقة بين اللعب والابتكارية.

وتناولت دراسة (Meador 1992) الابتكارية في مرحلة ما قبل المدرسة ، وتم قياس عناصر الابتكارية وأهمية اللعب في الطفولة والعلاقة بينهما ، ومن نتائج الدراسة أن اللعب في الطفولة المبكرة له أهمية في الابتكارية ، وتأثير الابتكارية باللغة والتدريب الابتكاري والنوع (ذكور ، إناث).

وهدفت دراسة هدى راجح (١٩٩٨) إلى تصميم ألعاب تعليمية ضمت ست عشرة لعبة متنوعة لمعرفة أثر استخدامها في نمو القدرات الإبداعية (الأصالة، المرونة، الطلاقة) والسمات الإبداعية عند طفل الروضة بالقاهرة ، وتم تطبيق اختبار التفكير الابتكاري قبلها وبعدياً ، وكذلك تم تطبيق قائمة السمات الإبداعية وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعتين التجريبيتين في الأصالة ، والمرونة ، والطلاقة ، والقدرة العامة على التفكير الإبداعي ، وأظهرت النتائج أيضاً فروقاً دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين في السمات الإبداعية لصالح مجموعة اللعب الحر.

ودراسة نبيلة شراب (١٩٩٨) التي تناولت أثر بيئة اللعب الإثرائية في قدرات التفكير الابتكاري لدى أطفال الرياض بمدينة العريش ، وبلغت عينة الدراسة ٥٦ طفلاً وطفلة ، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين أحدهما تجريبية والثانية ضابطة ، والأولى تكون في بيئة اللعب الإثرائية ، والثانية تكون في بيئة اللعب العادية ، وتم استخدام اختبار تورايس للتفكير الابتكاري (الأفعال والحركات) واختبار رسم الرجل ، وبرنامج بيئة اللعب الإثرائية ، ومن نتائج الدراسة أنه

حدث تحسن للمجموعة التجريبية التي تستخدم بيئة اللعب الإثرائية في قدرات التفكير الابتكاري مقارنة بالمجموعة الضابطة .

وهدف دراسة (Farver et al. 2000) إلى بحث الفروق بين الكوريين والاوربيين والأمريكيين في سلوك اللعب ، واعتمد الباحثون على جمع البيانات من الآباء والمعلمين ، ومن خلال المقابلات والملاحظات ، ومن نتائج الدراسة أن درجات الابتكارية تم التنبؤ بها من خلال اللعب التمثيلي .

وقامت نبوية شاهين (٢٠١١) بدراسة تأثير اللعب باستخدام الكمبيوتر على تنمية الإبداع لدى عينة تكونت من (١٤) تلميذا وتلميذة في مرحلة الطفولة المتأخرة ، وقسمت العينة إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية ، وتم استخدام اختبارات تورانس للتفكير الابتكاري أو الإبداعي ، وتوصلت لنتائج منها : أنه حدث تحسن في جميع المهارات الإبداعية ، وأن أعلى درجات التحسن حدث في الأصالة .

وتناولت دراسة (Wang 2003) فاعلية برنامج حركي في تنمية الإبداع الحركي لدى أطفال ما قبل المدرسة ، وتكونت العينة من ٦٠ طفلا (٣٥ ذكر ، ٢٥ إناث) ، تتراوح أعمارهم بين ٣ - ٥ سنوات ، واستمر البرنامج لمدة ٦ أسابيع بواقع جلستين في الأسبوع ، ومن نتائج الدراسة : أنه حدث تحسن دال إحصائيا في الإبداع الحركي لدى المجموعة التجريبية .

ودراسة علي دويدي (٢٠٠٤) والتي تناولت أثر استخدام ألعاب الحاسب الآلي وبرامجه التعليمية في التحصيل ، ونمو التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي في مقرر القراءة والكتابة بالمدينة المنورة ، واستخدم الباحث المنهج التجريبي لدراسة هذا الأثر ، وتمثلت عينة البحث العشوائية في ٥٩ تلميذا تم توزيعهم إلى ثلاث مجموعات ، ومن نتائج الدراسة أن برنامج الألعاب أدى إلى نمو قدرات التفكير الإبداعي .

ودراسة وفاء طيبة (١٤٢٥ هـ) التي تناولت أثر اللعب على قدرات التفكير الابتكاري لأطفال ما قبل المدرسة بمنطقة الرياض ، واشتملت عينة البحث على ٣٢ طفلا سعوديا (١٨ ذكر ، ١٤ إناث) ، بمتوسط عمر قدره ٥.٣ سنة ، وانحراف معياري قدره ٣.٧٦ شهرا ، وتم تطبيق مقياس تورانس النسخة " ب " ، ومقاييس أنشطة اللعب ، ومقياس للذكاء ، ومن نتائج الدراسة أن للعب تأثير في تنمية بعض قدرات التفكير الابتكاري لدى أطفال ما قبل المدرسة .

ودراسة نهاد الهذيلي (٢٠٠٥) هدفت إلى استقصاء فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى اللعب في تنمية التفكير الابتكاري لدى الأطفال المعاقين سمعيا في مرحلة ما قبل المدرسة ، لدى عينة أردنية ، وتم اختيار عينة تجريبية بطريقة قصدية مكونة من (١٧) طفلا وطفلة ، وعينة ضابطة مكونة من (١٧) طفلا وطفلة . وتم تطبيق اختبار تورانس للتفكير الابتكاري الشكلي الصورة (ب) . ومن نتائج الدراسة أنه توجد فروقا ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي

والبعدي في أداء الأطفال على اختبار "تورانس" ومهاراته (الطلاقة، والمرونة والأصالة، والتفاصيل) لصالح التطبيق البعدي، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي أداء الذكور والإناث على اختبار "تورانس" للتفكير الابتكاري ومهاراته الأربعة.

ودراسة فؤاد العامري (٢٠٠٧) والتي تناولت أثر برنامج اللعب على تنمية التفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة باليمن، وتكونت عينة الدراسة من ٥٠ طفلاً من أطفال الروضة، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين إحداهما ضابطة (١٥ ذكور، ١٠ إناث)، والثانية تجريبية (١٢ ذكور، ١٣ إناث)، وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج في تحسين التفكير الابتكاري لدى المجموعة التجريبية بعد تطبيق برنامج اللعب. وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التفكير الابتكاري.

ودراسة (Hamlen 2009) والتي تناولت العلاقة بين ألعاب الفيديو والابتكارية، وبلغت عينة الدراسة ١١٨ تلميذاً من الصفوف الخامس والسادس استجابوا لبعض الأسئلة عن ألعاب الفيديو، وتم تطبيق اختبار تورانس للتفكير الابتكاري، ومن نتائج الدراسة أن الابتكارية تتأثر بالنوع والصف، ولكن لا ترتبط بالوقت الذي يقضيه التلميذ لممارسة الألعاب وعند عزل أثر الصف والنوع وجد ارتباط بين زمن اللعب والابتكارية ولكن لم يصل لمستوى الدلالة ولذا فإن ألعاب الفيديو ليس لها تأثير على مستويات الابتكارية.

ودراسة (Mullineaux & Dilalla 2009) والتي هدفت إلى التعرف على إمكانية التنبؤ بالابتكارية في مرحلة المراهقة المبكرة من خلال سلوكيات اللعب في مرحلة ما قبل المدرسة، وتم قياس السلوكيات أثناء اللعب لعدد ١٢٧ طفلاً والذين أكملوا فيما بعد مهام الأفكار الابتكارية، ومن نتائج الدراسة توجد فروق في كم اللعب بين الذكور والإناث، فالإناث اللاتي تقضين وقت أطول في اللعب درجتهن أعلى من الذكور في الابتكارية، كما أن سلوكيات اللعب في مرحلة ما قبل المدرسة تظهر الابتكارية مبكراً وتنمى جوانبها المختلفة.

ودراسة (Zabelina & Robinson 2010) والتي تناولت لعب الأطفال ودوره في الابتكارية، وبلغت عينة الدراسة ٧٦ طالباً تم اختيارهم عشوائياً، وتم تقسيمهم لمجموعتين ضابطة وتجريبية، وتم قياس السلوك الابتكاري باختبار تورانس للتفكير الابتكاري، ومن نتائج الدراسة أن لعب الأطفال يجعلهم أكثر أصالة في الأداء وكذلك ترتبط الابتكارية بسمات الشخصية.

ودراسة (Howe & Bruno 2010) والتي تناولت لعب الأشقاء والتعاون والإبداع سواء في تواجد الأم أو عدم وجود الأم، تم بحثه خلال ٢٤ يوماً في الطفولة المبكرة والمتوسطة حيث عمر الشقيق الأصغر ٥.٣ عام والأكبر ٨.٢ عام وتم رصد التفاعل بينهما والترابط بينهما واللغة المستخدمة، ومن نتائج الدراسة أن الإبداع يرتبط إيجابياً بكثرة اللعب.

ودراسة (Muhammad 2010) والتي تناولت معتقدات آباء أطفال الروضة عن علاقة اللعب بالنمو المعرفي ونمو اللغة لدى أطفال ما قبل المدرسة والمنضمين إلى برنامج Head Start program ، وتم اختيار عينة من أمهات أطفال الروضة بولاية فلوريدا الأمريكية ، ومن نتائج الدراسة أن وجهة نظر الأمهات إيجابية عن قيمة اللعب في النمو المعرفي ونمو اللغة ، ويعد اللعب أساسى لتنمية التفاعل الاجتماعي والابتكارية ، وحل المشكلات ، كما أنه ينمى جوانب أخرى ضرورية للاستعداد القرائى لأطفال الروضة .

ودراسة (Oncu & Unluer 2010) والتي تناولت تأثير استخدام أدوات اللعب على الابتكارية لأطفال ما قبل المدرسة ، وبلغت عينة الدراسة ٤٠ طفلا (٢٠ ذكور ، ٢٠ إناث) ، وتم اختيارهم من أربعة حضانات بتركيا ، وتتراوح أعمارهم بين (٦.٤ سنوات) ، ومن نتائج الدراسة أن الأطفال الذين أمضوا وقت أطول فى اللعب الحر أكثر ابتكارية ، وأن الأطفال يفضلون مواد اللعب الحقيقية وبخاصة الأطفال الأصغر سنا والإناث مقارنة بالأكبر سنا والذكور.

ودراسة (Tekin & Gullu 2010) والتي هدفت لبحث مستوى الابتكارية لدى طلاب المدارس الابتدائية الذين يقومون بالألعاب الرياضية والذين لا يقومون بالألعاب الرياضية ، وتكونت عينة الدراسة من ٣٠٠ طفل وطفلة من الصف السادس وحتى الثامن (٧٣ طفلا - ٧٧ طفلة يمارسون الألعاب الرياضية) ، (٧٨ طفلا ، ٧٢ طفلة لا يمارسون الألعاب الرياضية) ، ومن نتائج الدراسة أن التلاميذ الذين يمارسون الألعاب الرياضية أعلى فى مستوى الابتكارية ولا توجد فروق فى الابتكارية طبقا للصف .

ودراسة (Hyvonen 2011) والتي هدفت إلى تحديد دور اللعب فى التعلم والابتكارية لدى الأطفال ، وبلغت عينة الدراسة ١٤ معلما ، وتم عمل مقابلات معهم منهم ٨ يقوموا باللعب مع الأطفال بطرق محددة ، والبقية يلبعوا دون تحديد مع أطفالهم " التدريس باللعب " "Playful teaching" ، وقواعد للعب تحدد بواسطة المعلم والتلاميذ معا . ومن نتائج الدراسة أن تصميم عملية التعلم باللعب تنمى الابتكار لدى الأطفال ، وتنمى استخدامه ، وتنمى لدى المعلمين التفكير التربوى فى فهم اللعب والتعلم .

• دراسات تناولت الطلاقة اللفظية والابتكارية:

دراسة (Maxwell 1984) والتي هدفت إلى التعرف على العلاقة بين القدرات النفس لغوية والتفكير الابتكاري ، وبلغت عينة الدراسة ٤٠ تلميذا من تلاميذ الصف الثانى (٢٠ ذكور ، ٢٠ إناث) ، وتم استخدام اختبارات فرعية من اختبارات النيوز النفس لغوية ، واختبارات التفكير الابتكاري اللفظية والشكلية لتورانس ، ومن نتائج الدراسة أنه توجد علاقات ذات دلالة إحصائية بين الاختبارات النفس لغوية واختبارات التفكير الابتكاري وأن الاختبارات النفس لغوية منبئات بالقدرات الابتكارية.

ودراسة Mills & Jackson (1990) والتي هدفت لدراسة بعض القدرات المنبئة بالتحصيل فى القراءة والموهبة ، وبلغت عينة الدراسة ٥٩ طالبا ، تتراوح أعمارهم ١٠-١٢ سنة ، وتم أخذ بياناتهم عندما كانت أعمارهم ٦-٥ سنوات وباستخدام تحليل الانحدار تبين أن القدرة اللفظية لدى الأطفال فى المرحلة العمرية من ٦.٥ سنوات منبئة بالقدرة على القراءة والفهم القرائى والدقة فى القراءة ، كما أن القدرة على القراءة وسرعة القراءة وسرعة تسمية الحروف فى عمر ٦.٥ سنوات منبئ بالموهبة ونموها .

ودراسة Daugherty, et al. (1994) والتي هدفت إلى تحديد العلاقة بين درجات الابتكارية والكلام لدى أطفال ما قبل المدرسة ، وبلغت عينة الدراسة ٤٢ طفلا من أطفال ما قبل المدرسة ، ومن نتائج الدراسة أنه : توجد علاقة موجبة دالة إحصائيا بين درجات مقاييس الابتكارية ومهارات الكلام .

ودراسة عبد الوهاب مسعود (١٩٩٥) والتي هدفت إلى قياس بعض مهارات الإبداع من خلال الأداء الشفوى لأطفال مرحلة الرياض ، وتم تصميم اختبار لقياس بعض مهارات الإبداع عند الأطفال فى مرحلة الرياض بمحاظفة دمياط ، ومن نتائج الدراسة أن مهارات الإبداع عند أطفال العينة تقع فى مستوى متوسط ، لا توجد فروق بين الذكور والإناث فى القدرات الابتكارية (الطلاقة . المرونة . الأصالة) .

ودراسة Daugherty et al. (1995) والتي هدفت إلى دراسة علاقة الابتكارية والحديث (الكلام) - الذى يقصد به عمليات التفكير التى تظهر أثناء الكلام . لدى عينة من أطفال ما قبل المدرسة بلغ قوامها ٤٢ طفلا من أطفال الروضة ، وباستخدام تحليل الانحدار أوضحت نتائج الدراسة أن الحديث أو الكلام منبئ بالابتكارية .

ودراسة Russo(2004) والتي تناولت قدرات التفكير الابتكارى الطلاقة والمرونة ، والأصالة ، والتفاصيل للتلاميذ مرتفعي نسبة الذكاء ومتوسطي نسبة الذكاء ، وتكونت عينة الدراسة من ١٧ تلميذا مرتفعي الذكاء ٢٠ تلميذا من متوسطي الذكاء بالصفوف الخامس والسادس ، وتم تطبيق أربعة بطاريات من الاختبارات اللفظية والشكلية لتورانس (النسخة أ ، ب) ، وتم عرض مهام لمشكلات مستقبلية يقوموا بحلها لتقييم التفكير الابتكارى لديهم ، ومهارات حل المشكلات . ومن نتائج الدراسة يوجد تفاعل دال بين الأداء ونسبة الذكاء والذى ظهر فى الطلاقة اللفظية .

ودراسة Wright et al. (2008) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية حكاية قصة (مهارة لفظية) فى تنمية الابتكارية لدى أطفال ما قبل المدرسة وتوصلت الدراسة إلى فاعلية البرنامج فى تنمية التفكير الابتكارى ، وعمل البرنامج أيضا على خفض العدوان ، وأوصت الدراسة على ضرورة تضمين القصة فى الأنشطة والمناهج لأطفال مرحلة ما قبل المدرسة .

• تعقيب على الدراسات السابقة :

أهداف الدراسات : تباينت الدراسات من حيث أهدافها بعض الدراسات تناولت أساليب التفاعل أو التعاون بين الأقران أثناء اللعب وعلاقته بالابتكارية (Singer & Rummo, 1973; Lott, 1987; Mevarech & Kramaski, 1981; Graham et al., 1989; Meador, 1992; Farver et al., 2000; Wang, 2003; Kaugars & Russ, 2009; Mullineaux & Dilalla, 2009; Zabelina & Robinson, 2010; Tekin & Güllü, 2010; (Hyvonen, 2011). بينما تناولت دراسات أخرى تأثير نوعية الألعاب على الكومبيوتر وأثرها على الابتكارية لدى الأطفال (Hamlen, 2009; Tan, 1985). ودراسات تناولت علاقة الطلاقة اللفظية أو اللغة وعلاقتها بالابتكارية (Maxwell, 1984; Mills & Jackson, 1990; Meador, 1992; Daugherty, et al., 1994; Daugherty et al., 1995; Wright et al., 2008).

العينة والأدوات : معظم الدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية تم تطبيقها على عينات من أطفال الروضة أصغر من عمر ٦ سنوات ، والبحث الحالي يتفق مع معظم البحوث في العينة التي تم اختيارها من أطفال الروضة في المرحلة العمرية ٤ - ٦ سنوات تقريبا. أما من حيث الأدوات تباينت الدراسات في استخدامها للأدوات ما عدا فيما يتعلق بالابتكارية معظم الدراسات استخدمت اختبار تورانس للتفكير الابتكاري ، وقوائم تقدير المعلم لسمات الأطفال الموهوبين ، وهذا ما تم تطبيقه في البحث الحالي.

نتائج الدراسات : توصلت بعض الدراسات إلى وجود علاقة بين أساليب التفاعل بين الأطفال أثناء اللعب والابتكارية لديهم ، ووجود علاقة بين المهارات الاجتماعية والابتكارية ، وأيضا التدريب على اللعب الحركي يؤدي إلى زيادة الابتكارية. كما توصلت بعض الدراسات إلى وجود علاقة إيجابية بين الطلاقة اللفظية والابتكارية أو النمو المعرفي بوجه عام.

• فروض البحث :

- « يمكن التنبؤ بالابتكارية من خلال الطلاقة اللفظية وأنماط اللعب مع الأقران لدى أطفال الروضة.
- « لا توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في درجات الطلاقة اللفظية وأنماط اللعب مع الأقران والتفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة.
- « لا توجد فروق دالة إحصائية في أساليب تفاعل لعب الأطفال مع أقرانهم والطلاقة اللفظية والتفكير الابتكاري بين الأطفال تبعاً للمرحلة العمرية (٤.٥ سنوات ، ٦.٥ سنوات ، ٦ - ٧ سنوات).
- « توجد فروق دالة إحصائية في أنماط اللعب مع الأقران والطلاقة اللفظية بين الموهوبين والعاديين .

• إجراءات البحث :

• أولا : منهج البحث :

تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي والاستدلالي لأنه يتناسب مع أهداف البحث الحالي.

• **ثانيا : الأساليب الإحصائية :**

تم استخدام أسلوب تحليل الانحدار لاختبار فرض التنبؤ ، ومعاملات الارتباط ، وتحليل التباين ANOVA .

• **ثالثا : مجتمع البحث :**

يمثل مجتمع البحث أطفال الروضة والمقيدين بالمدارس الحكومية والأهلية بمدينة الطائف في العام الدراسي ١٤٣١ / ١٤٣٢ هـ في المرحلة العمرية (٤ - ٦,٥ سنوات).

• **رابعا : عينة البحث :**

تم اختيار عينة الدراسة بطريقة عشوائية - سواء الاستطلاعية أو الأساسية من أطفال الروضة بمدينة الطائف في العام الدراسي ١٤٣١ / ١٤٣٢ هـ ، وتكونت العينة الاستطلاعية من ١٢٠ طفلا وطفلة في المرحلة العمرية من (٤-٦,٥) وتكونت العينة الأساسية من ٣٢٩ طفلا (١٥٠ ذكور بنسبة ٤٥,٦ ٪ ، ١٧٩ إناث بنسبة ٥٤,٤ ٪) ، في المرحلة العمرية ٦,٥٤ سنوات (م = ٥,٣١ عام ، ع = ٠,٧٠٤ عام).

• **خامسا : أدوات البحث. تم استخدام الأدوات الآتية :**

« مقياس أنماط اللعب مع الأقران لأطفال ما قبل المدرسة (تعريب وتقنين : جابر محمد عبدالله)

« اختبار التفكير الابتكاري باستخدام الصور (النسخة ب) أ.بول تورنس (ترجمة وإعداد: عبدالله سليمان ، فؤاد أبوحطب ، ١٩٧١م).

« اختبارات قياس الطلاقة اللفظية : وتم استخدام الاختبارات الآتية :

✓ اختبار سرعة التسمية (إعداد : عبد الرقيب البحيري ، جابر عبدالله ٢٠٠٤).

✓ اختبار طلاقة الكلمات (إعداد : عبد الرقيب البحيري ، جابر عبدالله تحت النشر).

✓ اختبار طلاقة المعاني (إعداد : عبد الرقيب البحيري ، جابر عبدالله ، تحت النشر).

« مقياس تقدير السمات السلوكية للأطفال الموهوبين (إعداد : جابر محمد عبدالله).

« اختبار رسم الرجل (تقنين : فؤاد أبوحطب وآخرون ، ١٩٧٩).

ويوضح الباحثان أدوات البحث علي النحو التالي :

• **مقياس أنماط اللعب مع الأقران لأطفال ما قبل المدرسة "تعريب وتقنين : جابر عبدالله"**

تم إعداد مقياس أنماط اللعب مع الأقران لدى أطفال ما قبل المدرسة تحت مسمى (Penn Interactive Peer Play Scale (PIPPS بواسطة Fantuzzo, et al., 1998) بهدف قياس بعض السلوكيات خلال تفاعل أطفال ما قبل المدرسة أثناء اللعب . وفي بداية إعداد المقياس تكون من ٣٦ مفردة (Fantuzzo, et al., 1995) وتم تقنين المقياس واستقر عدد مفرداته على ٣٢ مفردة ثم تمت إعادة تقنين المقياس وأسفر عن بقاء ٢٩ مفردة موزعة على ثلاثة

أبعاد وهي : اللعب الفوضوي (تخريب اللعب) Play disruption ، عدم مواصلة اللعب (الانسحاب من اللعب) Play Disconnection ، التفاعل أثناء اللعب Play Interaction. ويقوم المعلمون بتقدير سلوكيات الأطفال على الأبعاد الثلاثة. وتم تطبيق المقياس على عدد ٥٢٣ طفلا من الأطفال الأمريكيين الأفارقة والمتحقيقين ببرنامج African American Head Start في مرحلة ما قبل المدرسة ، ويقوم المعلم أو المعلمة بتقدير سلوكيات الأطفال أثناء لعبهم وتم التأكد من صدق المقياس بإجراء التحليل العاملي الاستكشافي ، وكذلك تم إجراء التحليل العاملي التوكيدي ، وفي حالة التحليل العاملي الاستكشافي تم تنفيذه بطريقة التحليل المائل والمتعامد أيضا للمقياس الذي يحتوي ٣٢ مفردة فكانت نتائجه ثلاثة عوامل وثلاث مفردات كانت ذات تشبعات مزدوجة ، أي أنها توجد على عاملين وأيضاً معناها النفسي يضعها في عاملين لذا استقر العدد النهائي للمقياس على ٢٩ مفردة من ٣٢ مفردة والتي مثلت ٩١ % من البنود ، وتم التأكد أيضاً من صدق المقياس من خلال الصدق التلازمي Concurrent Validity وذلك من خلال تقدير سلوكيات ١٠٠ طفل من خلال تقرير المعلمين المساعدين ومعلمي الفصول الأساسيين وحساب معامل الارتباط بين تقديرات الفئتين من المعلمين بلغ ٠.٨٥ وتم حساب صدق المقياس من خلال الصدق التقاربي والتباعدي Convergent and Divergent Validity وذلك من خلال تطبيق مقياس المهارات الاجتماعية لأطفال ما قبل المدرسة وهو يتضمن ٣٠ مفردة للمهارات الاجتماعية ١٠ مفردات للمشكلات السلوكية ، وهذه القائمة تم حساب الثبات والصدق لها فالأطفال مرتفعي الكفاءة الاجتماعية (التحكم في الذات ، المهارات البينشخصية ، التوكيد اللفظي) يظهرون سلوكيات إيجابية وتفاعلية أثناء اللعب على العكس من الأطفال اللذين يظهرون مشكلات سلوكية. وهذا المقياس معد بطريقة ليكرت رباعي الاستجابة (أبداً ، نادراً ، غالباً ، دائماً) وتأخذ الدرجات ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ في المضاربات السلبية (من ١ إلى ٢١) ، والدرجة المرتفعة تدل على السمة السلبية ففى البعد الأول : اللعب الفوضوي " Play disruption ارتفاع الدرجة يمثل لعب فوضوي ، والبعد الثاني : عدم مواصلة اللعب Play Disconnection ارتفاع الدرجة يدل على عدم مواصلة اللعب مع الأقران ، والاستجابات (أبداً ، نادراً غالباً ، دائماً) تأخذ الدرجات ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ للمفردات الإيجابية وهي : (٢٢ ، ٢٣ ، ٢٤ ، ٢٥ ، ٢٦ ، ٢٧ ، ٢٨ ، ٢٩) ، وهو البعد الثالث : التفاعل أثناء اللعب Play Interaction ارتفاع الدرجة يدل على السمة الإيجابية يعنى التفاعل الإيجابي أثناء اللعب.

• ثبات المقياس :

تم حساب معاملات ثبات المقياس من خلال حساب معاملات الفا (α) للأبعاد الثلاثة اللعب الفوضوي ، عدم التواصل في اللعب ، اللعب التفاعلي فكانت ٠.٩٢ ، ٠.٩١ ، ٠.٨٩ على الترتيب .

• صدق وثبات المقياس في البحث الحالي :

تم تطبيق المقياس المكون من ٢٩ مفردة على عينة استطلاعية بلغ قوامها ١٢٠ طفلاً في المرحلة العمرية ٤ - ٦.٥ سنوات ، وباستخدام التحليل العاملي طريقة

المكونات الأساسية لهوتيلنج Hottelling ، وأديرت العوامل تدويراً متعامداً بطريقة الفاريماكس Varimax لكايزر Kaiser للوقوف على المكونات العاملية للمقياس ، وتم استخدام محك التشبع الجوهري للمفردة يساوي أو أكبر من ٠.٣ وفق محك جيلفورد ، وتم استخدام محك الجذر الكامن واحد صحيح وفق محك كايزر (فؤاد أبو حطب ، أمال صادق ، ١٩٩٦ ، ٦١٩ ، ٦٤١) ، وكان محك جوهري العامل هو أن يحتوي على ثلاثة تشبعات على الأقل (صفوت فرج ، ١٩٩١ ، ١١) . وقد أخذ الباحث بمبدأ التشبع الأعلى للمفردة إذ تم تشبعها على أكثر من عامل . وأسفر التحليل عن ثلاثة عوامل تشبع عليها ٢٧ مفردة وتم حذف مفردتين (١١ ، ١٢) ، وتغيرت المفردة رقم ٢٠ من العامل الثنى فى أصل المقياس الأجنبى إلى العامل الأول فى المقياس الحالى ، وبلغ مجموع تباين العوامل الثلاثة ٥١.٢٩٦ ٪ من التباين الكلى .

جدول (١) : العوامل المستخلصة من التحليل العاملى بطريقة المكونات الأساسية لمقياس اللعب مع الأقران.

م	أرقام المفردات فى الصورة الأولية	المفردات	العامل الأول	العامل الثانى	العامل الثالث
١	١	يبدأ الشجار والزراع.	٠.٨١٩		
٢	٢	يخطف أشياء الآخرين.	٠.٧٩٠		
٣	٣	قوضى فى اللعب .	٠.٧٥٥		
٤	٤	عدواني بنينا.	٠.٨٠٠		
٥	٥	يهاجم الآخرين لفظيا.	٠.٧٤٣		
٦	٦	يحطم ممتلكات الآخرين.	٠.٦٥٢		
٧	٧	لا يأخذ دوره فى الترتيب.	٠.٥٠٥		
٨	٨	يسعى بالنميمة والثرثرة.	٠.٤٩٧		
٩	٩	يبكى و ين و يظهر انفعالاته.	٠.٣٧٠		
١٠	١٠	لا يوافق الآخرين.	٠.٥٢٤		
١١	٢٠	يلخط فى اللعب.	٠.٥٥٥		
١٢	١٣	يتجاهله الآخرين.			٠.٦٩٦
١٣	١٤	يحوم أو يتردد حول المجموعة التى تلعب.			٠.٣٤٠
١٤	١٥	انسحابي.			٠.٨١٤
١٥	١٦	يحتاج مساعدة لكى يبدأ اللعب.			٠.٦١٩
١٦	١٧	يتجول بدون هدف.			٠.٥١٦
١٧	١٨	يبدو أنه غير سعيد.			٠.٧٣٤
١٨	١٩	يرفض عند دعوته للعب.			٠.٧٨١
١٩	٢١	يحتاج إلى توجيهات المعلم عند ممارسة اللعب.			٠.٣٧١
٢٠	٢٢	يسعد الآخرين و إن كان حزينا.	٠.٧٣٩		
٢١	٢٣	يساعد الأطفال الآخرين.	٠.٨٤٢		
٢٢	٢٤	مبدع أثناء اللعب.	٠.٧١١		
٢٣	٢٥	يسهم فى حل الصراعات بين أقرانه.	٠.٧١٩		
٢٤	٢٦	يحكى قصص.	٠.٧٢٢		
٢٥	٢٧	يشجع الآخرين للانضمام إلى اللعب.	٠.٧٦٣		
٢٦	٢٨	يوجه سلوكيات الآخرين بأدب.	٠.٦٩٠		
٢٧	٢٩	انفعالاته إيجابية أثناء اللعب.	٠.٤٧٣		
		الجزر الكامن	٥.٢٣٩	٤.٤١٩	٤.١٩٢
		التباين	١٩.٤٠٥	١٦.٣٦٧	١٥.٥٢٤
		التباين الكلى	٥١.٢٩٦		

• ثبات المقياس :

تم حساب معامل الثبات " الفا كرنباخ " لأبعاد المقياس حيث بلغ معامل الفا العامل الأول ٠,٨٨٥ ، العامل الثانى ٠,٨١٠ ، العامل الثالث ٠,٨٦٦ ، بينما معامل ثبات المقياس ككل ٠,٩١٤ .

• اختبار التفكير الابتكارى باستخدام الصور (النسخة ب) أ. بول تورنس (ترجمة وإعداد: عبدالله سليمان ، فؤاد أبو حطب ، ١٩٧١م).

يعد اختبار تورانس للتفكير الابتكارى منذ أن نشره عام ١٩٦٦م من الاختبارات الأكثر استخداما فى قياس القدرات الابتكارية وقام بترجمة هذا الاختبار إلى اللغة العربية فى مصر فؤاد أبو حطب وعبدالله محمود سليمان (١٩٧٣ ، ١٩٧٧). كما تم تقنينه على البيئة السعودية عبدالله النافع وآخرون (١٤١٦ هـ). ويتكون اختبار الأشكال الصورة (ب) من ثلاثة أنشطة وكل نشاط يستغرق تطبيقه عشرة دقائق ويستغرق الاختبار مع تقديم التعليمات جلسة واحدة لمدة ٤٥ دقيقة والأنشطة الثلاثة هى :-

أ- نشاط تكوين الصورة : ويهدف هذا النشاط إلى استثارة استجابات الأصالة ومعرفة التفاصيل ، حيث يطلب من المفحوص تكوين صورة من الشكل المنحنى المعطى له والمكون من ورقة ملونة يقوم بلصقها على الصفحة المقابلة البيضاء ويقوم المفحوص بعمل إضافات على هذا الشكل ليكون صورة تحكى قصة معينة ويتم تشجيع المفحوص على أن تكون الصورة معبرة عن قصة مدهشة وجديدة ومختلفة عن المألوف وعليه أن يضع لهذه القصة عنوانا غير مألوف يكتب تحت الصورة لابد أن يكون هذا العنوان معبرا عن الصورة التى رسمها المفحوص .

ب- نشاط تكملة الأشكال : ويهدف هذا النشاط إلى استثارة القدرات الأربع للتفكير الابتكارى وهى: الأصالة والطلاقة والمرونة والتفاصيل . ويتكون هذا النشاط من عشرة أشكال ناقصة مرسومة على صفحتين فى كتيب النشاط ويطلب من المفحوصين إكمال هذه الأشكال بإضافة ما يستطيع من تفاصيل إليها بحيث يجعل كل شكل يحكى قصة كاملة ومثيرة للإهتمام بقدر مايسطيع . ثم عليه أن يختار عنوانا لكل شكل يكمله ويكتب هذا العنوان أسفل المربع .

ج- نشاط الدوائر : ويهدف هذا النشاط إلى استثارة القدرات الأربع للتفكير الابتكارى ، وهى: الأصالة والطلاقة والمرونة والتفاصيل . ويتكون النشاط من عدد من الدوائر المكررة بنفس الحجم ويطلب من المفحوص أن يعمل من هذه الدوائر ما يستطيع من موضوعات أو صور فى حدود الوقت المتاح وهو عشر دقائق بحيث تكون الدوائر الجزء الأساسى مما يعمل به وذلك بإضافة خطوط بقلم الرصاص سواء داخل الدائرة أو خارجها أو داخلها وخارجها معا بهدف تكوين الصورة أو الشكل الذى يرغبه . ويمكن أن يدمج أو يجمع عددا من الدوائر فى شكل واحد ويعطى درجات تشجيعية للأصالة كما سيأتى تناوله فى طريقة تصحيح الاختبار .

• تصحيح اختبار تورانس الشكلى للتفكير الابتكارى النسخة (ب) :

تم اتباع دليل التصحيح المعتمد من وزارة التربية والتعليم السعودية لمقياس تورانس للتفكير الابتكارى الصورة " ب " . وهو المستخدم فى البحث الحالى . والذي أعده وقتنه فريق برنامج الكشف عن الموهوبين والموهوبات بالمملكة العربية السعودية والذي تم التوصل إلى دليل التصحيح من خلال تطبيق الاختبار على عينة تقنين بلغ قوامها ١٢٠٠ فرد من الذكور والإناث وشملت جميع مناطق المملكة العربية السعودية وتم استخراج الدرجات لكل قدرة من القدرات الأربعة وفق القواعد المحددة (عبدالله النافع وآخرون ، ١٤١٦هـ) . وفى البحث الحالى تم أخذ درجات الطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل لتمثل درجات القدرات الابتكارية ، ويتم التصحيح كما يلى :

الأصالة : فى نشاط تكملة الصورة تحتسب درجة الأصالة حسب درجة شيوع وتكرار الاستجابة وقدر المؤلف الدرجات من ١-٥ درجات ، أما بالنسبة لنشاط إكمال الأشكال فى نشاط تكملة الصورة تحتسب درجة الأصالة حسب درجة شيوع وتكرار الاستجابة وقد المؤلف الدرجات من صفر إلى درجتين ، ونشاط الدوائر فى نشاط تكملة الصورة تحتسب درجة الأصالة حسب درجة شيوع وتكرار الاستجابة وقد المؤلف الدرجات من ٠ - ٣ درجات .

المرونة : تحتسب درجة المرونة بجمع الفئات التى يمكن تصنيف الاستجابات فيها على أن يحتسب فى ذلك كل من الرسم والعنوان ولقد حدد المؤلف قائمة بفئات المرونة لاستجابات خمسمائة فرد من الروضة حتى الجامعة اعتبرت نموذجاً لاحتساب فئات المرونة .

الطلاقة : تحتسب درجة الطلاقة لنشاط إكمال الصورة بعدد الأشكال التى أكملت والحد الأعلى ١٠ درجات ، أما بالنسبة للنشاط الثالث (الدوائر) فتحسب درجة الطلاقة بعد جميع الاستجابات محذوفاً المكرر منها . وتوجد قواعد إضافية لإضافة وحذف درجات أخرى تم اتباعها ولم يتم ذكرها فى هذا الموضع .

التفاصيل : تحتسب درجة لكل تفصيل له معنى ويظهر فيه الخيال ويضيف تفصيلاً إلى الاستجابة الأصلية بشرط أن تكون الاستجابة الأصلية ذات معنى قبل أن تعطى درجة لتفاصيلها .

• الشروط السيكومترية للاختبار:

صدق الاختبار : أكد عبدالله النافع وآخرون (١٤١٦هـ ، ٢٠٦ - ٢٢٠) أن الاختبار له درجة عالية من الصدق بأنواعه المختلفة سواء فى البيئات العربية والاجنبية وتوصل سعيد الزهرانى (٢٠٠٢ ، ١٩٠) أن الصورة ب من اختبارات تورانس لها صدق الاتساق الداخلى بين القدرات الطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل والدرجة الكلية والتى تراوحت ما بين ٠.٥٢ - ٠.٩ ، وقام نفس الباحث بحساب الصدق التلازمى من خلال حساب معاملات الارتباط بالتحصيل المدرسى وكانت معاملات الارتباط دالة فى المرونة فقط وهذا يؤيد بأن العلاقة بين القدرات الابتكارية والتحصيل المدرسى ضعيفة . وفى دراسة موسى حسمى (١٤٣٢)

(هـ) حسب صدق الاختبار من خلال حساب معاملات الارتباط بالدرجة الكلية والتي تراوحت ما بين ٠.٧٥ إلى ٠.٩٠.

ثبات الاختبار : لقد أكد تورانس أن الاختبار له ثبات التصحيح مرتفع ويصل إلى ٠.٩ في العديد من الدراسات (في عبدالله النافع وآخرون ، ١٤١٦ هـ - ٢٠١) ، وتوصل سعيد الزهراني (٢٠٠٢) إلى معامل ثبات التصحيح لعينة من طلاب المرحلة الثانوية بالطائف بلغ ٠.٩٩ للدرجة الكلية والأبعاد الفرعية وأيضا الاختبار له معاملات ثبات عن طريق إعادة التطبيق فتراوحت ما بين ٠.٩٣ - ٠.٣٥.

• الشروط السيكومترية للاختبار في البحث الحالي :

تم حساب معاملات الارتباط بين القدرات الابتكارية (الطلاقة ، الأصالة المرونة ، التفاصيل) والدرجة الكلية من خلال تطبيق الاختبار على عينة قوامها ٥٠ طفلا (٢٦ ذكور ، ٢٤ إناث) ومتوسط أعمارهم ٥.١٨ عام ، $E = ٠.٨٠٣$ وكانت النتائج كما يلي :

جدول (٢) : معاملات الارتباط بين درجات القدرات الفرعية والدرجة الكلية للقدرات الابتكارية (ن = ٥٠ طفلا)

المجموع	التفاصيل	الأصالة	المرونة	الطلاقة	١
			١	**٠.٩٦١	الطلاقة
			**٠.٦٣٣	**٠.٦١٩	المرونة
		١	**٠.٨٤٠	**٠.٨٤٢	الأصالة
	١	**٠.٦٩٩	**٠.٩٤١	**٠.٩٣٠	التفاصيل
١	**٠.٩٥٢	**٠.٧٧٠			الدرجة الكلية

** دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول (٢) أن جميع معاملات الارتباط دالة عند ٠.٠١ مما يؤكد أن الاختبار له معاملات صدق مرتفعة مما يتيح استخدامه في البحث الحالي .

• ثبات الاختبار :

تم استخدام طريقة إعادة التطبيق في حساب ثبات الاختبار بفواصل زمنية ١٥ يوما وكانت معاملات الارتباط بين التطبيقين ٠.٦٧٥ ، ٠.٧٣٨ ، ٠.٦٥١ ، ٠.٧٣٥ ، ٠.٨٤٧ لكل من الطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل والدرجة الكلية بالترتيب . كما تم حساب ثبات المقدرين حيث قام باحث آخر بتصحيح نفس المجموعة من الأوراق وتم حساب معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقدين وبلغ معامل الارتباط ٠.٨١٧ وهذا يؤكد ثبات الاختبار مما يتيح استخدامه في البحث الحالي .

• اختبارات الطلاقة اللفظية : وهي :

• اختبار سرعة التسمية Rapid Naming (إعداد : عبد الرقيب البحيري ، وجابر عبدالله ، ٢٠٠٤).

تم إعداد هذا الاختبار ليتم تطبيقه على الأطفال ٤ - ٦.٥ سنوات لتحديد الأطفال مرتفعي الطلاقة والقدرة اللفظية والذين يتصفوا بالسرعة مع الدقة في التسمية للصور وتحديد من هم قد يقعون تحت خطر العسر القرائي عندما

يلتحقوا بالمدرسة ، و يوجد دليل بأنه توجد علاقة بين صعوبات القراءة والبطء في تسمية الصور المألوفة لدى الأطفال ، وهذا الاختبار يتم تطبيقه بأن يقوم الأطفال بتسمية سلاسل الصور الموجودة بالكارت . اختر كارت الصور وقم بتسمية النصف العلوى من الصور الموجودة فى الكارت الموجود بالاختبار وأسماء الصور كالتالى : سرير ، شجرة ، طائر ، سفينة (قارب) ، يد ، أتوبيس ، سمكة قطة ، كوب ، فأر ، كلب ، بنت ، ورقة شجرة ، كتاب ، ضفدعة ، قبة ، كرة حصان ، منضدة (ترابيزة) ، كيك . يقوم الفاحص بتسمية كل صورة فى النصف العلوى من كارت الصور بصورة سريعة ، مع الإشارة بالإصبع لكل صورة أمام الطفل عند نطق الاسم . وبعد الانتهاء يطلب من الطفل تسمية الصفحة كاملة بأقصى سرعة ويتم حساب الزمن المستغرق فى تسمية الصور وكل خطأ فى التسمية يضاف لها ٥ ثوانى لزمن تسمية الصور ، لو افتقد الطفل مكانه صححه له / لها حالا وذلك بالإشارة إلى المكان الصحيح دون توقف فى حساب الزمن المستغرق.

التدريب : الآن هل يمكنك أن تقول لى أسماء هذه الصور ؟ ابدأ من هنا . اعرض الصور على الطفل لى يقوم بتسميتها بالإشارة إلى الصورة الأولى ثم حرك إصبعك فى الخط من اليمين إلى اليسار حتى تصل إلى آخر صورة فى النصف العلوى ، إذا وقع فى خطأ أو تأخر لعدد من الثوانى ، أخبره بالاسم الصحيح .

التصحيح : يحسب الوقت النهائى من بداية التطبيق حتى الانتهاء كما سبق أن أوضحنا فى التطبيق الأساسى . ويضاف إلى هذا الوقت خمس ثوانى لكل خطأ يقع فيه الطفل فى التسمية عن كل صورة ، ويضاف أيضا عشر ثوانى عند فقد الطفل مكانه والرجوع مرة أخرى عن طريق الفاحص . سجل الزمن بالثوانى والأخطاء فى صفحة التسجيل . لو أحدث الطفل خطأ مقبولا ظاهريا Plausible error (بمعنى أنه قال عروسة على البنت) لا يعتبر ذلك خطأ .

صدق وثبات الاختبار : تم التأكد من صدق الاختبار من خلال صدق المحكمين وأيضا من خلال الصدق التكويني ، وتم التأكد من صدق الاختبار من خلال الصدق التنبؤي حيث تم تطبيق هذا الاختبار مع بقية بطارية الاختبارات الخاصة بالاكشاف المبكر للعسر القرائى فى مرحلة الروضة ومن خلال نتائج التطبيق فى مرحلة الروضة تم تتبع مجموعة من التلاميذ خلال أربع سنوات (٩٨) تلميذا وتم تسجيل تحصيلهم فى مادة اللغة العربية فى نهاية كل عام دراسى على مدار السنوات الأربع ومن نتائج الدراسة أن سرعة التسمية منبئ جيد بالتحصيل فى اللغة العربية على مدار السنوات الأربعة (جابر محمد عبدالله ، عصام على الطيب ، ٢٠٠٩). أما عن ثبات الاختبار تم التأكد من ثبات الاختبار عن طريق إعادة تطبيق الاختبار على عينة قوامها ٨٤ طفلا فى المرحلة العمرية ٤- ٦.٥ عام وكان معامل الارتباط ٠.٧٨١ .

• **اختبار طلاقة الكلمات (إعداد : عبد الرقيب البحيرى ، جابر عبدالله ، تحت النشر).**

ويطلب فيه من الطفل أن يذكر الكلمات التى تبدأ بالحرف " س " والتى يستطيع أن يفكر فيها الطفل خلال دقيقة.

التدريب : للتدريب دعنا نقول نبدأ بالحرف (ج) ولذلك يمكنك أن تقول جيد جرى ، جميل ... وهكذا وبغض النظر عن نوع الكلمات التي تأتي بها . ولكن أنها كلمات حقيقية إنك تحصل على درجة لكل كلمة مختلفة أنت تقولها في الزمن المحدد دعنا نبدأ بحرف (ج) هل يمكنك أن تقول مجموعة أخرى من الكلمات ، تأكد أن الطفل يقوم بالمهمة بطريقة صحيحة .

الاختبار الأساسي : بالنسبة للاختبار الأساسي المطلوب منك أن تقول أكبر عدد من الكلمات بقدر استطاعتك في دقيقة واحدة هذه الكلمات تبدأ بحرف "س" ومن المحتمل وجود صعوبة في تسجيل الكلمات إذا كان الطفل ذو طلاقة . ولكن لدى معظم الأفراد يمكن تدوين الكلمات مجرد نطقها . ولكن إذا كان الطفل سريع جدا فعلى الفاحص بوضع علامة بسرعة . كل واحد يبدأ في البطئ بعد حوالي ٣٠ ثانية تقريبا من البداية.

تسجيل الدرجات : سجل درجة واحدة لكل كلمة صحيحة . تقبل الأسماء الشائعة . لا تنقص الدرجة نظرا للأخطاء أو الإعادة .

صدق الاختبار : تم التأكد من صدق الاختبار من خلال تمييزه بين ذوى العسر القرائى للعدد ١٧ طفلا والعاديين لعدد ٢٠ تلميذا والذي يعد مؤشر للصدق وجميع الحالات التي تعاني من عسر قرائى أظهروا علامات تمثل القصور في الأداء على الطلاقة اللفظية .

ثبات الاختبار : تم حساب ثبات الاختبار عن طريق إعادة تطبيق الاختبار وكان معامل الثبات ٠.٨٠٦

• **اختبار طلاقة المعانى Semantic Fluency (عبدالربيب البحري وجابر عبدالله تحت النشر).**

هذا الاختبار مناظر بطريقة مباشرة لاختبار الطلاقة اللفظية ، يوجد دليل بأن الأطفال ذوى العسر القرائى يؤدون أداء أفضل نسبيا في مهمة طلاقة المعانى . وفى المقابل بطئ التعلم أدائهم سئ في كليهما (طلاقة المعانى ، الطلاقة اللفظية) . وتأكد أن الطفل لا يستطيع أن يستنتج أو يستوحى معلومات من حجرة الاختبار.

الإجراء : هذا شئ واحد متشابه مع أشياء أخرى أنا أطلب منك أن تفكر في العديد من الأمثلة لأنواع خاصة للشئ .

التدريب : للتدريب دعنا نقول العديد من الأسماء للطعام بقدر الإمكان . وإنك سوف تحصل على درجة لكل كلمة صحيحة ومختلفة تقولها في الزمن المخصص . ولذلك يمكنك أن تقول سمك ، شبسى ، بيض ، بسلة ، ، يمكنك أن تفكر في أي شئ آخر ، تأكد أن الطفل يؤدي المهمة بطريقة صحيحة لو من الضروري اذكر له بعض الأسماء مثل لحمة ، كفتة ،

الاختبار الأساسي : الجزء الأساسي ، أنا أطلب منك أن تقول العديد من الكلمات بقدر الإمكان في دقيقة واحدة مثلا أسماء الحيوانات. قد يكون من الصعب أن تضع درجات للطفل لو الطفل يتمتع بطلاقة عالية ، ولكن لدى أغلب الناس يمكنك أن تسجل علامات . كل فرد يبدأ في البطئ بعد حوالي ٣٠ ثانية.

لو الطفل بدأ يقول سمك ، كلب البحر ، .. أخبره بأنك تطلب أنواع مختلفة للحيوانات وليس أسمائها لو قال سمك قل نعم ، بكتريا .

تسجيل الدرجات : درجة واحدة لكل حيوان مختلف وصحيح تقبل أى شئ كائن حتى ولم يكن نبات. لو فيها شك أقبل الإجابة. لا تنقص الدرجات نظرا للأخطاء أو الإعادة .

صدق الاختبار : تم التأكد من صدق الاختبار من خلال تمييزه بين ذوى العسر القرائى للعدد ١٧ طفلا والعاديين لعدد ٢٠ تلميذا والذي يعد مؤشر للصدق وجميع الحالات التى تعانى من عسر قرائى أظهروا علامات تتمثل القصور فى الأداء على هذا الاختبار .

ثبات الاختبار : تم حساب ثبات الاختبار عن طريق إعادة تطبيق الاختبار وكان معامل الثبات ٠.٧٧٧.

• الخصائص السيكومترية فى البحث الحالى :

تم حساب صدق الاختبار من خلال تطبيق الاختبارات الفرعية وهى سرعة التسمية واختبار طلاقة المعانى واختبار طلاقة الكلمات وتم حساب معاملات الارتباط بينها حيث أنها من بطارية تقيس العسر القرائى للأطفال فى المرحلة العمرية ٤- ٦.٥ عام وكانت معاملات الارتباط كما هى موضحة بالجدول التالى :

جدول (٣) : معاملات الارتباط بين درجات اختبار سرعة التسمية وطلاقة الكلمات وطلاقة المعانى (ن = ٥٠)

طلاقة المعانى	طلاقة الكلمات	سرعة التسمية	
		١	سرعة التسمية
	١	٠.٣١١ *	طلاقة الكلمات
١	٠.٦٧٣ **	٠.٢٩٧ *	طلاقة المعانى

* دالة عند مستوى ٠.٠٥ ، ** دالة عند مستوى ٠.٠١

يتضح من الجدول (٣) أنه توجد معاملات ارتباط دالة بين مقاييس الطلاقة مما يدل على صدق الاختبارات ولكن الارتباطات السالبة بين سرعة التسمية وكلا من طلاقة المعانى وطلاقة الكلمات لأن سرعة التسمية يتم رصد الزمن المستغرق فى تسمية الصور وزيادة الزمن تعنى نقص فى الطلاقة لذا معاملات الارتباط لها ظهرت بالإشارة السالبة.

• ثبات الاختبار:

تم حساب ثبات الاختبارات الثلاثة من خلال إعادة التطبيق وكانت معاملات الارتباط بين التطبيق الأول والثانى بفاصل ١٥ يوما كالتالى : ٠.٨٥٦ ، ٠.٧٢٣ ، ٠.٦٣٥ لاختبارات سرعة التسمية وطلاقة المعانى وطلاقة الكلمات بالترتيب. ويتضح من ذلك أن الاختبارات لها معاملات ثبات مرتفعة مما يتيح استخدامها فى البحث الحالى.

• مقياس السمات السلوكية للأطفال الموهوبين (إعداد : جابر عبدالله)

تم إعداد هذا المقياس لتحقيق أهداف البحث الحالي بعد الإطلاع على العديد من الدراسات والبحوث في مجال سمات الأطفال الموهوبين أو الخصائص والسمات السلوكية للأطفال المبدعين ومنها على سبيل المثال دراسة Harkow (1996)، ودراسة محمود منسى وعادل البنا (٢٠٠٢)، ودراسة عبد الرحمن قصاص (٢٠٠٦)، وقائمة السمات الشخصية للشخصية المبتكرة (سيد خير الله دت، ٣٧.٣٩)، ومقياس تقدير الخصائص السلوكية للطلاب الموهوبين من إعداد رنزولي وآخرون (تعريب، أسامة معاجيني، محمد عبدالرازق هويدى، ١٩٩٥) وأكدت دراسة صلاح الدين عطا الله (٢٠٠٦) أن السمات السلوكية للموهوبين تحتل أهمية نسبية في انتقاء الموهوبين تمثل ٧٧٪، وقام الباحث بإعداد هذه القائمة لأن الأدوات المعدة لا تتناسب مع عمر العينة بالإضافة لأنها مقننة في بيئة مختلفة إلى حد ما. وتم إعداد المقياس في صورته الأولية ويتضمن ٢١ مفردة وجميع مفردات المقياس إيجابية وهو معد بطريقة "ليكرت" وهو سباعي الاستجابة حيث تقوم المعلمة باختيار استجابة من بين سبع بدائل "أبدا - غالبا لا - نادرا - أحيانا - مرارا - غالبا نعم - دائما"، وبعد عرضه على مجموعة من المحكمين تم تعديل بعض المفردات وحذف ٥ مفردات وبالتالي أصبح عدد مفردات المقياس ١٦ مفردة تقوم معلمة الروضة بتقدير سلوك الطفل، تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية قوامها ١٢٠ طفل تتراوح أعمارهم ٤ - ٦.٥ سنوات .

صدق المقياس : تم التأكد من صدق المقياس من خلال صدق المحكمين حيث تم عرض المقياس على ٣ محكمين في التربية الخاصة وتم حذف ٥ مفردات من الصورة الأولية للمقياس وتعديل البعض الآخر . كما تم حساب معاملات ارتباط المفردة بالدرجة الكلية بعد حذف درجة المفردة كما هو موضح في الجدول التالي:

جدول (٤) : معاملات ارتباط المفردات بالدرجة الكلية لمقياس الخصائص السلوكية للموهوبين

المفردة	١	٢	٣	٤	٥	٦
معامل الارتباط	٠.٧٣٤	٠.٧٣١	٠.٦٦٩	٠.٦٧٩	٠.٦٦٥	٠.٦٦٧
المفردة	٧	٨	٩	١٠	١١	١٢
معامل الارتباط	٠.٧٠٥	٠.٧٥٨	٠.٨٠١	٠.٦٧٨	٠.٧٨٦	٠.٧٩٧
المفردة	١٣	١٤	١٥	١٦		
معامل الارتباط	٠.٧٤٥	٠.٦٨٤	٠.٧٣٩	٠.٦٦٥		

** دالة عند مستوى ٠.٠١

ويتضح من خلال الجدول (٤) أن جميع مفردات المقياس ترتبط بالدرجة الكلية ارتباطاً دالاً إحصائياً عند مستوى أقل من ٠.٠١ مما يؤكد على تجانس مفردات المقياس، كما تم حساب الصدق المرتبط بالمحك حيث تم تطبيق اختبار تورانس للتفكير الابتكاري على عينة ٢٥ طفلاً وحساب معامل الارتباط بين درجات المقياس الحالي ودرجة مقياس تورانس (الطلاقة + الأصالة + المرونة + التفاصيل) فكان معامل الارتباط مساوياً ٠.٦٥٨ وهذا يؤكد على أن المقياس يتمتع بصدق مناسب مما يتيح استخدامه في البحث الحالي .

ثبات المقياس : تم حساب معامل ثبات المقياس من خلال حساب معامل الفا كرونباخ فكان مساويا ٠.٩٢٧ ، وبحساب معامل الثبات بالتجزئة النصفية فكان معامل ثبات المقياس مساويا ٠.٩٤٣ . وهذا يؤكد على ثبات المقياس مما يتيح استخدام المقياس في البحث الحالي . وتدل الدرجة المرتفعة على المقاس أن الطفل يتمتع بصفات الموهوبين بينما انخفاض الدرجة يدل على نقص تمتع الطفل بصفات الموهوبين .

• اختبار رسم الرجل (تقنين : فؤاد أبوحطب وآخرون ، ١٩٧٩ م) .

أعدت هذا الاختبار الباحثة الأمريكية جودانف Goodenough في عام ١٩٢٠ كاختبار للذكاء ، وهذا الاختبار لا يتطلب من الطفل أكثر من أن يرسم صورة لرجل، طبقته على عينة ٤٠٠٠ طفل أمريكي من تلاميذ رياض الأطفال والسنوات الأربع الأولى بالمدرسة الابتدائية بولاية نيوجرسي ، ومن خلال النتائج تم التوصل إلى أنه يمكن اتخاذ ٤٠ مفردة كمقياس للقدرة العقلية عند الأطفال ويعطى كل عنصر درجة واحدة ثم تجمع الدرجات ويتم حساب نسبة الذكاء المقابلة للدرجات ، ويؤكد هذا الاختبار على دقة الطفل في الملاحظة ونمو تفكيره المجرد وليس المهارة الفنية في الرسم . ولكن بعد ذلك أضافت مفردات جديد ووصل عدد المفردات ٥١ مفردة في عام ١٩٢٦ م ، وفي عام ١٩٦٣ م ظهر تعديل جديد لهذا الاختبار باسم رسم الرجل لجودانف وهاريس ، ووصل فيه عدد المفردات ٧٣ مفردة ، وتم ترجمة هذا الاختبار للعديد من اللغات والبلدان حيث تم تقنينه في البيئة المصرية (مصطفى فهمي ، د . ت) ، وقام فريق من الباحثين بتقنين المقياس على البيئة السعودية على المنطقة الغربية (فؤاد أبوحطب وآخرون ، ١٩٧٩ م) . وتم حساب صدق وثبات الاختبار بواسطة العديد من الباحثين في كل من مصر والأردن ، أما بالملكة العربية السعودية تم الاعتماد على عدد ٧٧ مفردة وذلك من خلال تطبيقه على عدد ٢٥١٦ طفلا وطفلة من دور الحضانة وبعض المدارس الابتدائية والذين تمتد أعمارهم من ٣- ١٥ عام وتم التأكد من صدق الاختبار في البيئة السعودية من خلال المقارنة الطولية واستخدام صدق التكوين الفرضي حيث تحدث زيادة في المتوسطات بالزيادة في العمر وأيضا تم حساب الصدق المرتبط بالمحكات حيث تم حساب معاملات الارتباط بدرجات اختبار مصفوفات رافن (فؤاد أبوحطب وآخرون ، ١٩٧٩ م) .

صدق وثبات الاختبار في الدراسة الحالية : تم تطبيق اختبار رسم الرجل واختبار ستانفورد - بينيه على عدد ١٥ طفلا وطفلة وبحساب معامل الارتباط بين نسب الذكاء من الاختبارين كانت ٠.٧٣٦ مما يؤكد صدق اختبار رسم الرجل . أما عن الثبات تم إعادة تطبيق اختبار رسم الرجل على عدد ١٥ طفلا وطفلة بفواصل زمنية ثلاثة أسابيع وتم حساب معامل الارتباط بين درجات التطبيقين وكان مساويا ٠.٨٢٧ .

• نتائج البحث ومناقشتها :

• نتائج الفرض الأول وتفسيرها :

والذي ينص على أنه " يمكن التنبؤ بالابتكارية من خلال الطلاقة اللفظية وأنماط اللعب مع الأقران لدى أطفال الروضة . ولاختبار صحة الفرض تم استخدام تحليل الانحدار المتعدد بطريقة Enter لكل من أنماط اللعب مع

الأقران والطلاقة اللفظية على القدرات الابتكارية ، كما هو موضح فى الجداول التالية :

جدول (٥) : معاملات الارتباط بين متغيرات الدراسة

المتغيرات	طلاقة الكلمات	طلاقة المعانى	سرعة التسمية	العامل الأول	العامل الثانى	العامل الثالث	قدرات التفكير الابتكارى
طلاقة الكلمات	١						
طلاقة المعانى	٠.٣٧٠**	١					
سرعة التسمية	٠.٠٨٠	٠.١٦٥**	١				
اللعب الفوضوى	٠.٣٠٦**	٠.٠٠٤	٠.١١٩*	١			
عدم مواصلة اللعب	٠.٣٦٧**	٠.٠٨٤-	٠.٠٦٣	٠.٠٦٠**	١		
التفاعل أثناء اللعب	٠.٣٥٧**	٠.٢٨٢**	٠.١١٨*	٠.٠٨٦-	٠.٢٣٢**	١	
قدرات التفكير الابتكارى	٠.٣٧٢**	٠.٣٧٠**	٠.١٦٥*	٠.٢٩٦**	٠.٣٥٢**	٠.٢٥٦**	١

*دالة عند مستوى ٠.٠٥ ، ** دالة عند مستوى ٠.٠١

جدول (٦) : تحليل تباين انحدار أنماط اللعب مع الأقران والطلاقة اللفظية على قدرات التفكير الابتكارى

R	R ²	الخطأ المعياري	مربع R
٠.٥٠٥	٠.٢٥٥	١١.٦٥٠	٠.٢٤١

ويتضح من خلال الجدول (٦) أن المتغيرات المستقلة والمتمثلة فى الطلاقة اللفظية ، وأنماط اللعب مع الأقران تفسر ٢٦ ٪ من التباين فى درجات التفكير الابتكارى .

جدول (٧) : تحليل تباين الانحدار

النموذج	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
الانحدار	١٤٩٢٩.٦٧٧	٦	٢٤٨٨.٢٨٠	١٨.٣٣٤	٠.٠٠١
البواقي	٤٣٧٠٠.٧٦٧	٣٢٢	١٣٥.٧١٧		
المجموع	٥٨٦٣٠.٤٤٤	٣٢٨			

ويتضح من جدول (٧) أن قيمة ف دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١ مما يؤكد أن معاملات الارتباط بين المتغيرات تختلف عن الصفر بدلالة إحصائية .

يتضح من الجدول (٨) أن جميع أبعاد أنماط اللعب مع الأقران وطلاقة الكلمات وطلاقة المعانى وسرعة التسمية منبئات بالقدرات الابتكارية ، وهذا يوضح أن الاهتمام بلعب الأطفال مع الأقران له تأثير فى القدرات الابتكارية ويؤكد ذلك تورانس Torrance بأنه يمكن تنمية الابداع لدى الأطفال من خلال الأدوار التى يمارسوها فى اللعب (فاروق عثمان ، ١٩٩٥ ، ٥٥) ، وتتفق هذه

النتيجة مع العديد من الدراسات التي توصلت لوجود علاقة بين التفكير الابتكاري وأنماط اللعب مع الأقران (Singer & Rummo, 1973 ; Graham et al., 1989 ; Lott , 1987 ; Mevarech & , Kramaski, 1981 Kaugars& ; Wang, 2003 ; Farver et al., 2000 ; Meador, 1992 Zabelina& Robinson, ; Mullineaux & Dilalla , 2009 ; Russ, 2009 .(Hyvonen , 2011 ; Tekin & Gullu , 2010 ; 2010

جدول (٨) : معاملات انحدار أنماط اللعب مع الأقران والطلاقة اللفظية على قدرات التفكير الابتكاري

المتغيرات	معاملات الانحدار غير المعيارية	الخطأ المعياري	معاملات الانحدار المعيارية (Beta)B	ت	الدلالة
الثابت	٣٧.٢٨٠	٤.٢٨٥		٨.٧٠١	٠.٠٠١
طلاقة الكلمات	٠.٦٦٧	٠.٢٣٠	٠.١٦٨	٢.٩٠١	٠.٠٠٤
طلاقة المعاني	٠.٧٩٧	٠.٢٦٧	٠.١٦١	٢.٩٨٤	٠.٠٠٣
سرعة التسمية	٠.٠٠٧-	٠.٠٢٧	٠.١٢٦-	-	٠.٠١١
اللعب الفوضوي	٠.٢٧٥-	٠.١١٤	٠.١٤٨-	-	٠.٠١٦
عدم مواصلة اللعب	٠.٥١٧-	٠.١٨٩	٠.١٧٢-	-	٠.٠٠٧
التفاعل أثناء اللعب	٠.٢٣٦	٠.١٢١	٠.١٠٤	٢.٧٣٨	٠.٠٥٢
				١.٩٥٤	

كما أكدت بعض الدراسات بأن برامج الألعاب تنمي حب الاستطلاع والابداع لدى الأطفال مما يؤكد علاقة اللعب بالابداع ومن هذه الدراسات دراسة: محمود منسى (١٩٨٧) ، ودراسة هدى راجح (١٩٩٨) ، ودراسة أشرف عبدالقادر ، (١٩٩٩) ، ودراسة نهاد الهذيلي (٢٠٠٥) .

وأيضاً اتاحة الفرصة أمام الأطفال للتحدث وإجراء حوارات هادفة لتنمية الطلاقة اللفظية من شأنه تنمية التفكير الابتكاري لدى أطفال ما قبل المدرسة كما أن درجات الاختبارات النفس لغوية منبئات بالقدرات الابتكارية (Maxwell, 1984). وتتفق أيضاً مع الدراسات التي توصلت إلى أن أى مهارة من المهارات الفرعية للطلاقة اللفظية ترتبط بالقدرات الابتكارية (Gross & Jackson, ; Maxwell, 1984 ; Lichtman, 1971 ; Marsh, 1970 ; Daugherty ; Daugherty, et al., 1994 ; Meador, 1992 ; 1990 ; Wright et al., 2008 et al., 1995).

• نتائج الفرض الثاني وتفسيرها :

والذي ينص على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث فى درجات أنماط اللعب مع الأقران والطلاقة اللفظية وقدرات التفكير الابتكاري. ولا اختبار صحة الفرض تم استخدام تحليل التباين أحادى الاتجاه لتحديد الفروق بين الذكور والإناث.

جدول (٩): الإحصاءات الوصفية لمتغيرات الدراسة تبعاً للنوع (ذكور، إناث)

المتغيرات	النوع	العدد	م	ع
طلاقة الكلمات	ذكور	١٥٠	٦.٤٩٣	٣.١٤٧
	إناث	١٧٩	٧.٢٧٩	٣.٥٠١
	المجموع	٣٢٩	٦.٩٢١	٣.٣٦٢
طلاقة المعاني	ذكور	١٥٠	٣.٣٨٠	١.٤٣٤
	إناث	١٧٩	٣.٩٢٢	١.٨٨٤
	المجموع	٣٢٩	٣.٦٧٥	١.٦٩٨
سرعة التسمية	ذكور	١٥٠	٥٢.٢٢٧	٢٤.٠٥٤
	إناث	١٧٩	٥٦.٢٦٨	٢٥.٠٦٩
	المجموع	٣٢٩	٥٤.٤٢٦	٢٤.٦٥٦
اللعب الفوضوى	ذكور	١٥٠	١٩.٥٤٧	٦.٧٣١
	إناث	١٧٩	١٨.٩٣٩	٧.٦٠٣
	المجموع	٣٢٩	١٩.٢١٦	٧.٢١٤
عدم مواصلة اللعب	ذكور	١٥٠	١٤.٨٠٧	٤.٣١٩
	إناث	١٧٩	١٤.٧٢٦	٤.٥٦٠
	المجموع	٣٢٩	١٤.٧٦٣	٤.٤٤٥
التواصل أثناء اللعب	ذكور	١٥٠	٢٠.٧٦٧	٥.٩٢٦
	إناث	١٧٩	٢١.٨٦٠	٥.٨٠٥
	المجموع	٣٢٩	٢١.٣٦٢	٥.٨٧٧
قدرات التفكير الابتكارى	ذكور	١٥٠	٣٢.٢٣٣	١٣.٠٥٣
	إناث	١٧٩	٣٤.٠٦٧	١٣.٦٠٩
	المجموع	٣٢٩	٣٣.٢٣١	١٣.٣٦٩

يتضح من خلال الجدول (١٠) أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث فى متغيرات الدراسة ماعدا طلاقة الكلمات حيث توجد فروق دالة عند مستوى ٠.٠٣٤ وهذه الفروق لصالح الإناث حيث أن الإناث أعلى من الذكور فى متوسط طلاقة الكلمات وعند حساب مربع إيتا فإنها تساوى ٠.٠١١ وهذه قيمة صغيرة توضح أن ١.١٪ من التباين فى طلاقة الكلمات ترجع لمتغير النوع (ذكور، إناث) . ودرجات الإناث أعلى من الذكور فى البعد الثالث من أنماط اللعب مع الأقران " التفاعل أثناء اللعب " ولكن لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية ، أما البعد الأول والبعد الثانى من أنماط اللعب " اللعب الفوضوى " ، " عدم مواصلة اللعب " يتفوق الذكور على الإناث ولكن لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية وأكدت البحوث بأن الذكور أكثر عدوانية وإنفعالاتهم أكثر حدة من الإناث أثناء اللعب (سوزانا ميلر ، ١٩٨٧ ، ١٧٣) . أيضا درجات الإناث أعلى من الذكور فى طلاقة المعانى ، وسرعة التسمية ولكن لم تصل إلى مستوى الدلالة الإحصائية . أما الفروق الدالة إحصائيا لطلاقة الكلمات قد يرجع إلى طبيعة النمو اللغوى لدى الإناث أسرع من الذكور فى هذه المرحلة العمرية وإن كان ذلك لم يظهر فى بقية الاختبارات مثل طلاقة المعانى وسرعة التسمية . وهذا قد يرجع إلى أن البنات أسرع من الأولاد فى البدء بالكلام (Maccoby & Jacklin 1974, 75-84) . وتذكر فوقية حسن (٢٠٠١ ، ١٩٨) أن كثير من الدراسات أثبتت أن النمو اللغوى عند البنات يكون أسرع منه عند البنين ، وهذا يبدو فى الخمس سنوات الأولى ولكن بين الخامسة والسادسة يتساوى فيه الذكور مع الإناث ، ويذكر " محمد الطيب وآخرون (١٩٨١ ، ٩٤ ، ٩٦) أن البنات أسرع من البنين وأكثر تساؤلا وأحسن نطقا وأكثر فى المفردات .

جدول (١٠) : تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق بين الذكور والإناث في متغيرات الدراسة

المتغيرات	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا
طلاقة الكلمات	بين المجموعات	٥٠.٤١٨	١	٥٠.٤١٨	٤.٥٠٨	٠.٠٣٤	٠.٠١١
	داخل المجموعات	٣٦٥٧.٥٢٧	٣٢٧	١١.١٨٥			
	المجموع	٣٧٠٧.٩٤٥	٣٢٨				
طلاقة المعاني	بين المجموعات	٢٣.٩٥٦	١	٢٣.٩٥٦	٣.٣١٣	٠.٠٧٠	----
	داخل المجموعات	٢٣٦٤.٢٤٥	٣٢٧	٧.٢٣٠			
	المجموع	٢٣٨٨.٢٠١	٣٢٨				
سرعة التسمية	بين المجموعات	١٢٢٤.٧٣٩	١	١٢٢٤.٧٣٩	٢.٠١٥	٠.١٥٧	---
	داخل المجموعات	١٩٨٧٤.٠٤٨٣	٣٢٧	٦٠٧.٧٦٩			
	المجموع	١٩٩٩٦٥.٢٢٢	٣٢٨				
اللعب الفوضى	بين المجموعات	٣٠.١٨٠	١	٣٠.١٨٠	٠.٥٧٩	٠.٤٤٧	----
	داخل المجموعات	١٧٠٤١.٤٩٧	٣٢٧	٥٢.١١٥			
	المجموع	١٧٠٧١.٦٧٨	٣٢٨				
عدم مواصلة اللعب	بين المجموعات	٠.٥٢٨	١	٠.٥٢٨	٠.٠٢٧	٠.٨٧٠	----
	داخل المجموعات	٦٤٨٠.٩٨٠	٣٢٧	١٩.٨٢٠			
	المجموع	٦٤٨١.٥٠٨	٣٢٨				
التفاعل أثناء اللعب	بين المجموعات	٩٧.٦١٦	١	٩٧.٦١٦	٢.٨٤٢	٠.٠٩٣	-----
	داخل المجموعات	١١٢٣٠.٣٤٢	٣٢٧	٣٤.٣٤٤			
	المجموع	١١٣٢٧.٩٥٧	٣٢٨				
قدرات التفكير الابتكاري	بين المجموعات	٢٧٤.٤١٥	١	٢٧٤.٤١٥	١.٥٣٨	٠.٢١٦	---
	داخل المجموعات	٥٨٣٥٦.٠٢٩	٣٢٧				
	المجموع	٥٨٦٣٠.٤٤٤	٣٢٨				

* يكون مربع إيتا صغيراً إذا كانت قيمته = ٠.٠١ ، ومتوسطاً إذا كانت قيمته = ٠.٠٦ ، وكبيراً إذا كانت قيمته = ٠.١٤ (رئسي قام منصور، ١٩٩٧، ٦٥) .

أما ما يتعلق بقدرات التفكير الابتكاري لا توجد فروق دالة إحصائية بين البنين والبنات. وهذا يتفق مع النتيجة التي توصل إليها أحمد عبادة (٢٠٠١) (٩٩) بأنه لا توجد فروق بين البنين والبنات في قدرات التفكير الابتكاري (المرونة والأصالة ، والقدرة الابتكارية) لدى عينات الصف الأول والثاني والخامس الابتدائي. وأيضاً توصلت دراسة نهاد الهذيلي (٢٠٠٥) عدم وجود فروق في قدرات التفكير الابتكاري (المرونة ، والأصالة ، الطلاقة والتفاصيل) لدى أطفال ما قبل المدرسة المعاقين سمعياً. وتتفق مع دراسة فؤاد العامري (٢٠٠٧) والتي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة ، وتتفق أيضاً مع دراسة (Gonen 1993) والتي توصلت لعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في التفكير الابتكاري لدى عينة مكونة من ٦٠ طفلاً من الروضة، وأيضاً تتفق مع أنور الشرقاوي (١٩٩٩، ٤٦٢) لعدم وجود فروق في التفكير الابتكاري بين الذكور والإناث في المرحلة العمرية ٧-٣ سنوات ، وإن كانت تتعارض مع دراسة محمود منسى (١٩٨٧) والتي أجريت على عينة من أطفال الروضة بالملكة العربية السعودية ، والتي توصلت إلى أن البنين أعلى في الابتكارية من البنات وقد يرجع هذا التناقض إلى التغير في طبيعة تربية البنين والبنات والاهتمام بالأبناء سواء كانوا ذكوراً أو إناث ، والتغير في سبل الحياة والتطور في الألعاب التكنولوجية والتي يتعرض لها الأطفال جميعاً مما يؤدي إلى عدم وجود فروق ترجع للنوع ذكور وإناث.

وكشفت نتائج البحث عن عدم وجود فروق بين البنين والبنات في أنماط اللعب مع الأقران ، وهذا يتفق مع دراسة (1987) Lott والتي توصلت إلى أنه لا توجد فروق بين الذكور والإناث في اللعب. ودراسة Benenson, et al. (1997) والتي توصلت لعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في اللعب في مجموعات في المرحلة العمرية ٤- ٦ سنوات ، وإن اختلفت أنماطه. وفي دراسة (2001) Nakamura والتي توصلت إلى عدم وجود فروق في التفاعل في اللعب لدى الأطفال مع نفس النوع لدى أطفال ما قبل المدرسة باليابان. ودراسة (2003) Anderson et al. والتي توصلت لعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في اللعب التعاوني. ودراسة (2010) Cherney Dempsey & والتي توصلت لعدم وجود فروق بين الذكور والإناث في اللعب والإبداع فيه أو الانضج في اللعب لدى عينة من أطفال ٣- ٥ سنوات.

• نتائج الفرض الثالث وتفسيرها:

والذي ينص على أنه " لا توجد فروق دالة إحصائية في أنماط اللعب مع الأقران والطلاقة اللفظية بين الأطفال تبعاً للمرحلة العمرية (٤-٥ سنوات ، ٦-٥ سنوات ، ٦-٧ سنوات). ولاختبار صحة الفرض تم استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه لتحديد الفروق بين الفئات العمرية الثلاثة في متغيرات الدراسة.

جدول (١١) : بعض الخواص الإحصائية لمتغيرات البحث

المتغيرات	الفئات العمرية	ن	م	ع
طلاقة الكلمات	٤-٥ سنوات	٤٦	٦.٧١٧	٣.٤٩٤
	٥-٦ سنوات	١٣٥	٦.٤٥٩	٣.٢١١
	٦ إلى أقل من ٧ سنوات	١٤٨	٧.٤٠٥	٣.٤١٢
طلاقة المعاني	٤-٥ سنوات	٤٦	٣.٢٦١	١.١٤٤
	٥-٦ سنوات	١٣٥	٣.٤٥٩	١.٤٧٩
	٦ إلى أقل من ٧ سنوات	١٤٨	٤.٠٠	١.٧٢٣
سرعة التسمية	٤-٥ سنوات	٤٦	٥٨.٣٧٠	٢٦.١٣٠
	٥-٦ سنوات	١٣٥	٥٣.٤٥٢	٢٤.٣٥١
	٦ إلى أقل من ٧ سنوات	١٤٨	٥٣.٨٨٥	٢٣.٥٣٨
اللعب الفوضوي	٤-٥ سنوات	٤٦	٢١.٩٥٧	٨.٣٨٢
	٥-٦ سنوات	١٣٥	١٩.٨١٨	٦.٢٩٧
	٦ إلى أقل من ٧ سنوات	١٤٨	١٧.٦٢٢	٧.٣١٠
عدم مواصلة اللعب	٤-٥ سنوات	٤٦	١٦.٨٢٦	٥.٢١٢
	٥-٦ سنوات	١٣٥	١٤.١٧٨	٤.١٣٠
	٦ إلى أقل من ٧ سنوات	١٤٨	١٤.٦٥٥	٤.٣٠٩
التفاعل أثناء اللعب	٤-٥ سنوات	٤٦	٢١.٥٨٧	٦.٢٨١
	٥-٦ سنوات	١٣٥	٢١.٥٣٣	٥.٨٩٨
	٦ إلى أقل من ٧ سنوات	١٤٨	٢١.١٣٥	٥.٧٦٠
قدرات التفكير الابتكاري	٤-٥ سنوات	٤٦	٢١.٣٦٢	٥.٨٧٧
	٥-٦ سنوات	١٣٥	٢٩.٨٢٦	١٢.٥٢١
	٦ إلى أقل من ٧ سنوات	١٤٨	٣٣.١٩٣	١٢.٥٣٥
المجموع	٤-٥ سنوات	١٤٨	٣٤.٣٢٤	١٣.٣٠٥
	٥-٦ سنوات	٣٢٩	٣٣.٢٣١	١٣.٣٦٩

جدول (١٢): تحليل التباين أحادي الاتجاه للفروق بين الفئات العمرية في متغيرات البحث

المتغيرات	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة	مربع إيتا η^2
طلاقة الكلمات	بين المجموعات	٦٥.٤١٨	٢	٣٢.٧٠٩	٢.٩٢٧	٠.٠٥٥	---
	داخل المجموعات	٣٦٤٢.٥٢٨	٣٢٦	١١.١٧٣			
	المجموع	٣٧٠٧.٩٤٥	٣٢٨				
طلاقة المعاني	بين المجموعات	٢٩.٨٠٥	٢	١٤.٩٠٣	٢.٠٦٠	٠.١٢٩	---
	داخل المجموعات	٢٣٥٨.٣٩٥	٣٢٦	٧.٢٣٤			
	المجموع	٢٣٨٨.٢٠١	٣٢٨				
سرعة التسمية	بين المجموعات	٨٨٤.٠٢٠	٢	٤٤٢.٠١٠	٠.٧٢٤	٠.٤٨٦	---
	داخل المجموعات	١٩٩٠.٨١.٢٠٢	٣٢٦	٦١٠.٦٧٩			
	المجموع	١٩٩٩٦٥.٢٢٢	٣٢٨				
اللعب الفوضوي	بين المجموعات	٧٤١.٩٥٧	٢	٣٧٠.٩٧٩	٧.٤٠٦	٠.٠٠١	٠.٠٤٥
	داخل المجموعات	١٦٣٢٩.٧٢١	٣٢٦	٥٠٠.٩١			
	المجموع	١٧٠٧١.٦٧٨	٣٢٨				
عدم مواصلة اللعب	بين المجموعات	٢٤٣.٧٤٠	٢	١٢١.٨٧٠	٦.٣٦٩	٠.٠٠٢	٠.٠٣٨
	داخل المجموعات	٦٢٣٧.٧٦٨	٣٢٦	١٩.١٣٤			
	المجموع	٦٤٨١.٥٠٨	٣٢٨				
التفاعل أثناء اللعب	بين المجموعات	١٣.٩٠٨	٢	٦.٩٥٤	٠.٢٠٠	٠.٨١٩	---
	داخل المجموعات	١١٣١٤.٠٤٩	٣٢٦	٣٤.٧٠٦			
	المجموع	١١٣٢٧.٩٥٧	٣٢٨				
قدرات التفكير الابتكاري	بين المجموعات	٦٢٥.٧٠٥	٢	٣١٢.٨٥٣	١.٧٥٨	٠.١٧٤	---
	داخل المجموعات	٥٨٠٠٤.٧٣٨	٣٢٦	١٧٧.٩٢٩			
	المجموع	٥٨٦٣٠.٤٤٤	٣٢٨				

* يكون مربع إيتا صغيراً إذا كانت قيمته = ٠.٠١ ، ومتوسطاً إذا كانت قيمته = ٠.٠٦ ، وكبيراً إذا كانت قيمته = ٠.١٤ (رشدي فام منصور، ١٩٩٧، ٦٥).

جدول (١٣): التحليلات البعدية باستخدام طريقة شيفيه Scheffe للفروق ذات الدلالة الإحصائية

المتغيرات	الفئات العمرية	٦-٥ سنوات	٦-أقل من ٧ سنوات
اللعب الفوضوي	٥-٤ سنوات	م = ٢١.٩٥٧	*
	٦-٥ سنوات	م = ١٩.٨١٨	*
	٦-٧ سنوات	م = ١٧.٦٢٢	*
عدم مواصلة اللعب	٥-٤ سنوات	م = ١٦.٨٢٦	*
	٦-٥ سنوات	م = ١٤.١٧٨	
	٦-٧ سنوات	م = ١٤.٦٥٥	

* الفروق دالة إحصائياً

يتضح من خلال الجدول (١٣) أنه توجد فروق دالة إحصائية في العامل الأول بين الفئة العمرية ٤- ٥ سنوات، والفئة العمرية ٥- ٦ سنوات لصالح الأصغر سناً، كذلك توجد فروق دالة إحصائية بين أطفال الفئة العمرية ٦-٥ سنوات وأطفال الفئة العمرية ٦- ٧ سنوات لصالح الفئة الأصغر سناً، كما توجد فروق دالة إحصائية في البعد الثاني بين الفئات العمرية ٤- ٥ سنوات وكل من : فئة ٥- ٦ سنوات، وفئة ٦- ٧ سنوات لصالح الفئة الأولى ٤- ٥ سنوات، والعامل الأول " اللعب الفوضوي" والعامل الثاني " عدم مواصلة اللعب". وهذه سمات سلوكية سلبية أثناء اللعب، وهذا يؤكد أن التفاعل مع الأقران يحدث له تحسن بالخبرة والزيادة في أعمار الأطفال ويقل التمرکز حول الذات والأعمال العدوانية لدى الأطفال مما يجعلهم أكثر تحكما وتنظيما للسلوك وأكثر قدرة على التعامل مع الآخرين. ومن خلال حساب مربع إيتا ٠.٣٨، ٠.٤٥ للبعدين الأول والثاني من أنماط اللعب مع الأقران، وهذا يوضح أن ٤٥٪ من التباين في البعد الأول يرجع إلى العمر الزمني، وأن ٤٪ تقريبا من التباين في البعد الثاني تفسر بواسطة العمر الزمني. وهذا يتفق مع ما توصلت له الدراسات وهو أن الأطفال في هذه المرحلة يحبون أن يلعبوا لعبا جماعيا وفي جماعات محدودة العدد على أن يكون لكل لعبته الخاصة به، وهذه المرحلة (٧.٤) سنوات يسميها "بياجية" مرحلة التفكير الحدسي والتي يكون فيها التفكير المتمركز حول الذات (محمد الطيب وآخرون، ١٩٨١، ٩٨).

أما ما يتعلق بالفروق في قدرات التفكير الابتكاري لا توجد فروق بين الأعمار وهذا قد يرجع إلى مدى الفئات العمرية صغير في حدود عام تقريبا، وهذا لا يتيح ظهور فروق بين الفئات بالقدر الكافي في مجال قدرات التفكير الابتكاري وهذا يتفق مع ما توصلت إليه دراسة (Tekin & Gullu (2010).

• نتائج الفرض الرابع وتفسيرها

والذي ينص على أنه " توجد فروق دالة إحصائية في أنماط اللعب مع الأقران والطلاقة اللفظية بين الموهوبين والعاديين ". ولاختبار صحة هذا الفرض تم تحديد التلاميذ الموهوبين بناء على معايير ثلاثة وهي سمات الموهوبين بشرط أن يحصل الطفل على درجة تزيد عن (م + ع) من درجات السمات السلوكية للموهوبين (م = ٧٧.٧١٩، ع = ١٧.٩٣٢) من تزيد درجته عن ٩٥ وأيضاً في نسبة الذكاء ما يزيد عن م + ٢٤ (أي ما يزيد عن ١٣٠) وأيضاً ما يزيد عن م + ع لدرجات التفكير الابتكاري طبقاً لنموذج (Kyker (1983,9 في تحديد الأطفال الموهوبين، وبلغ عددهم ١٠ أطفال موهوبين، وتم اختيار عينة من العاديين على الطرف الآخر من السمات السلوكية ونسبة الذكاء وعددهم ١٣ طفلاً، وتم استخدام اختبار " مان- ويتني" لاختبار صحة الفرض.

ويتضح من الجدول (١٥) توجد فروق دالة إحصائية بين الموهوبين والعاديين في متغيرات الدراسة ماعدا سرعة التسمية. حيث وجدت فروق في طلاقة المعاني وطلاقة الكلمات لصالح الموهوبين، وهذا يؤكد بأن الأطفال الموهوبين يتسمون بخصوبة في حصيلتهم اللغوية كما أن يبدون اهتماماً بالكلمات والأفكار (عبد الرحمن سيد سليمان، ١٤٢٣هـ، ٧٦)، وهذا قد يرجع إلى سمات الأطفال الموهوبين حيث من سماتهم الطلاقة اللفظية والمهارات الاجتماعية التي تجعلهم

يفضلون اللعب مع أقرانهم أكثر من كونهم يفضلوا الانعزال والوحدة. أما أنماط اللعب مع الأقران ففي البعد الأول "اللعب الفوضوي" والبعد الثاني "عدم مواصلة اللعب" كانت الفروق لصالح العاديين بينما في البعد الثالث "التفاعل أثناء اللعب" لصالح الموهوبين. وهذا يتفق مع الدراسات التي توصلت إلى: أن من سمات الأطفال الموهوبين جودة العلاقات الاجتماعية وتكوين علاقات مع الآخرين وقدرتهم على السيطرة والاتزان الانفعالي (سعيد الزهراني، ٢٠٠٢، ١٠٧)، ومن سمات الأطفال الموهوبين تكوين علاقات طيبة مع أقرانهم (عبدالربيع البحيري، ٢٠٠٢). وتوصل أيضا (Singer & Rummo 1973) إلى أن الأطفال الأعلى ابتكارية أي الموهوبين كثيري اللعب كما أنهم أكثر تفاعلا مع الأقران، وتوصلت أيضا دراسة Mevarech & Kramaski (1981) أن الأطفال الأكثر تعاونًا أعلى ابتكارية، وأكد كل من علي دويدي (٢٠٠٤)، ووفاء طيبة (١٤٢٥هـ)، وعبد الرحمن النملة (٢٠٠٥) على أنه توجد علاقة بين ممارسة الألعاب ونمو القدرات الابتكارية. ودراسة Hyvonen (2011) التي توصلت إلى أن التعليم باللعب ينمي الابتكار. وتوصلت دراسة Mullineaux & Dilalla (2009) إلى أن لعب الدور للأطفال في عمر الخامسة يعد منبئ بالابتكار لديهم والذي يظهر في مراحل قادمة.

جدول (١٤): المتوسطات والانحرافات المعيارية للأطفال الموهوبين والعاديين

المتغيرات	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
طلاقة الكلمات	الموهوبين	١٠	١٠.٨٠٠	١.١٣٥
	العاديين	١٣	٤.١٥٤	١.٨٦٤
طلاقة المعاني	الموهوبين	١٠	٤.٢٠٠	٢.٤٤٠
	العاديين	١٣	١.٦٩٢	١.٣٧٨
سرعة التسمية	الموهوبين	١٠	٥١.٢٠٠	١٩.٢٠٢
	العاديين	١٣	٧٦.٥٣٩	٣٣.٦٩٤
اللعب الفوضوي	الموهوبين	١٠	١٢.٣٠٠	١.٠٥٩
	العاديين	١٣	٢٢.٦٩٢	٩.٢٤١
عدم مواصلة اللعب	الموهوبين	١٠	٩.٥٠٠	٢.١٢١
	العاديين	١٣	١٧.٥٣٩	٥.١٩٠
التفاعل أثناء اللعب	الموهوبين	١٠	٢٧.٥٠٠	٤.٢٢٣
	العاديين	١٣	١٧.٩٢٣	٦.٧٧٦

جدول (١٥): الفروق بين رتب درجات الأطفال الموهوبين والعاديين في متغيرات الدراسة

المتغيرات	المجموعات	ن	متوسط الرتب	مجموع الرتب	U	Z	مستوى الدلالة
طلاقة الكلمات	الموهوبين	١٠	١٨.٥٠	١٨٥.٠٠	٠.٠٠٠	-	٠.٠٠١
	العاديين	١٣	٧.٠٠	٩١.٠٠	٠	٤.٠٦١	٠.٠٠١
طلاقة المعاني	الموهوبين	١٠	١٦.٥٠	١٦٥.٠٠	٢.٠٠٠	-	٠.٠٠٤
	العاديين	١٣	٨.٥٤	١١١.٠٠	٠	٢.٩٠٠	٠.٠٠٤
سرعة التسمية	الموهوبين	١٠	٩.٢٠	٩٢.٠٠	٣٧.٠٠	-	٠.٠٠٨١
	العاديين	١٣	١٤.١٥	١٨٤.٠٠	٠	١.٧٤٤	٠.٠٠٨١
اللعب الفوضوي	الموهوبين	١٠	٦.٧٥	٦٧.٥٠	١٢.٥	-	٠.٠٠١
	العاديين	١٣	١٦.٠٤	٢٠٨.٥٠	٠٠	٣.٢٨٠	٠.٠٠١
عدم مواصلة اللعب	الموهوبين	١٠	٦.٢٠	٦٢.٠٠	١١.٠٠	-	٠.٠٠١
	العاديين	١٣	١٦.١٥	٢١٠.٠٠	٠٠	٣.٣٨٧	٠.٠٠١
التفاعل أثناء اللعب	الموهوبين	١٠	١٧.٢٥	١٧٢.٥٠	١٢.٥	-	٠.٠٠١
	العاديين	١٣	٧.٩٦	١٠٣.٥٠	٠٠	٣.٢٨٥	٠.٠٠١

• التوصيات :

- « ينبغي أن تزود الروضة بالألعاب المحببة لدى الأطفال ، وتترك حرية اللعب لديهم ، وتقوم المعلمات بعملية المراقبة والملاحظة.
- « أن تنفذ معلمات رياض الأطفال البرامج التي تتيح للطفل أن يستمتع ويعبر عن ذاته لفظيا مما يساعده على تنمية شخصيته وقدراته اللغوية ، وأن تستخدم من البرامج ما ينمى قدرات الطفل الشفهية الاستقبالية والتعبيرية.
- « ينبغي أن يتم تزويد المعلمات برياض الأطفال بنتائج البحوث التي تناولت العوامل المسهمة في القدرات الابتكارية وكيفية تهيئة هذه العوامل في بيئة ملائمة لنمو الابتكار لدى أطفال الروضة.
- « ينبغي أن يكون المعلمين على وعى بأساليب التعامل مع الأطفال بالطرق التي تنمى الابتكار لدى الأطفال على أن يتم تعليمهم من خلال طرح أسئلة مفتوحة تنمى التفكير التباعدي.
- « عدم إبداء الاستياء لكثرة لعب الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة لأن تشجيع الطفل على اللعب ينمى الابتكار والمهارات الاجتماعية يل ينبغي زيادة الوقت المخصص للعب في مرحلة الروضة ، وأن يكون لعبا هادفا.
- « على مؤسسات رياض الأطفال أن تحدد طرق فعالة في تعليم الأطفال عن طريق اللعب وهذا يحتاج إلى توفير ألعاب هادفة وبرامج تقود الطفل إلى تكوين الاستعدادات ، وتطوير المهارات التي تسهم في تنمية تفكير الابتكاري وشخصية الأطفال.

• المراجع :

- أ. بول تورنس (١٩٧١). التفكير الابتكاري باستخدام الصور (الصورة ب) ترجمة وإعداد: عبدالله محمود سليمان ، وفؤاد أبو حطب. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- أحمد بلقيس : توفيق مرعى (١٩٨٧). سيكولوجية اللعب . الكويت: دار الفرقان.
- أحمد عبادة (٢٠٠١) . قدرات التفكير الابتكاري في مراحل التعليم المختلفة. ط١. القاهرة: مركز الكتاب للنشر.
- أحمد محمد المعتوق (١٩٩٦). الحصيلة اللغوية. أهميتها - مصدرها - وسائل تنميتها. سلسلة عالم المعرفة ، يصدرها مجلس الثقافة والفنون والآداب بالكويت ، العدد ٢١٢ .
- أحمد محمد جاد الرب أبوزيد ، وعبير أحمد أبو الوفا (٢٠١١). فاعلية العلاج الجماعي باللعب في خفض بعض الاضطرابات النفسية لدى الأطفال المتخلفين عقليا. المؤتمر السنوي السابع والعشرون لعلم النفس في مصر التاسع عشر العربي الذي تنظمه الجمعية المصرية للدراسات النفسية تحت رعاية شيوخ علم النفس في مصر والوطن العربي في الفترة من ٧ - ٨ مايو ، ٢٠١١ ، ٢١ ، ٧١ ، ٧٣ - ١٢٢ .
- أسامة حسن معاجيني ، ومحمد عبد الرزق هويدي (١٩٩٥). الفرق بين الطلبة المتفوقين والعاديين في المرحلة الإعدادية بدولة البحرين على مقياس الخصائص السلوكية للطلبة المتفوقين ، جامعة الكويت ، المجلة التربوية ، (٣٥) ، ١٠٥ - ١٤٢ .
- إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي (١٩٩٨). الذكاء وتنميته لدي أطفالنا. ط٢. القاهرة : مكتبة الدار العربية للكتاب .

أشرف أحمد عبد القادر (١٩٩٩). تأثير برنامج لألعاب الكمبيوتر على تنمية الخيال وحب الاستطلاع لدى الأطفال. مجلة كلية التربية بينها - جامعة الزقازيق ، ١٠ ، ٤٠ ، ٢٨٨ - ٣٤٣.

أنور محمد الشرقاوي (١٩٩٩). الابتكار وتطبيقاته، الجزء الثاني. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

إيرلى . بالناز (١٩٩٩). تدريب المتخلفين عقلياً في المنزل أو المدرسة دليل الوالدين والمدرسين ومدرسي الأطفال بالمنزل. ترجمة: عبد الرقيب أحمد البحيري ، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

بيتر سيلد (١٩٨١). مقدمة في دراما الطفل. ترجمة: كمال زخر لطيف. الإسكندرية: منشأة المعادن.

بيرقان عبدالله محمد سعيد المفتى (٢٠٠٢). فاعلية برنامج مقترح بالألعاب التعاونية في تقليل السلوك العدواني لدى أطفال ما قبل المدرسة . مجلة التربية الرياضية (الأكاديمية الرياضية العراقية) ، ١١ ، ٤ ، ١٣١ - ١٥٤.

جابر محمد عبدالله عيسى ، عصام على الطيب (٢٠٠٩). مدى إمكانية اختبار الاكتشاف المبكر للعسر القرائي لدى أطفال الرضة للتنبؤ بتحصيلهم في اللغة العربية في الصفوف من الأول حتى الرابع الابتدائي (دراسة طولية) ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ١٩ ، ٦٥ ، ٤٧ - ٩٩ .

جاكلين سوندوز ، باميلا إيسبلاند (٢٠٠٢). صقل المواهب. ترجمة: محي الدين حميدى . مراجعة إبراهيم أبو نيان . الرياض : أكاديمية التربية الخاصة .

حسن أحمد عيسى (١٩٩٤). قراءات في تنمية الابتكار. القاهرة: دار النهضة العربية.

حسن مصطفى عبد المعطي ، وهدي محمد قناوي (٢٠٠٠) . علم نفس النمو المظاهر والتطبيقات. ج٢ . القاهرة: دار لقاء الطباعة والنشر والتوزيع .

خالد عبد الرزق السيد (٢٠٠٣). سيكولوجية اللعب لدى الأطفال العاديين والمعاقين . الأردن: عمان : دار الفكر.

خليل عبد الرحمن المعايطة ، محمد عبدالسلام البوايز (٢٠٠٠). الموهبة والتفوق . دار الفكر: عمان .

دانييل جولان (٢٠٠٠). الذكاء العاطفي. ترجمة ليلى الجبالي ، مراجعة محمد يونس . الكويت : سلسلة عالم المعرفة تصدر عن المجلس الوطني للثقافة والفنون والآداب العدد ٢٦٢.

رشدى فام منصور (١٩٩٧) . حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية . المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ٧ (١٦) ، ٥٧ - ٧٥ .

زيدان أحمد السرطاوى ، عبدالعزيز مصطفى السرطاوى ، أيمن إبراهيم خشان ، وائل موسى أبو جودة (٢٠٠١). مدخل إلى صعوبات التعلم. الرياض: سلسلة إصدارات أكاديمية التربية الخاصة .

سعيد على الزهرنى (٢٠٠٢). مشكلات طلبة المرحلة الثانوية المتميزين وغير المتميزين في الذكاء والابتكار ومتطلباتهم الإرشادية . رسالة ماجستير ، كلية الدراسات العليا (مجال الدراسات التربوية) ، جامعة الخليج العربى ، البحرين.

سمير عبدالوهاب (١٩٩٩). فاعلية برنامج لتنمية قدرات الكتابة الإبداعية لدى طلاب المرحلة الثانوية الموهوبين في الشعر . مؤتمر أعلام دمياط ، كلية التربية بدمياط ، جامعة المنصورة.

سهير إبراهيم مهيوب (١٩٩٦). العلاقة بين ممارسة بعض الأنشطة وتنمية المهارات الاجتماعية لدى الأطفال المتخلفين عقليا. رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

سهير محمد سلامة شاش (٢٠٠١). اللعب وتنمية اللغة لدى الأطفال ذوي الإعاقات العقلية. القاهرة: دار القاهرة للكتاب.

سوزن يوسف فرويلة (١٩٨٩). أثر استخدام أدوات اللعب فى تنمية التفكير الابتكاري لدى أطفال الحضانة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

سوزنا ميلر (١٩٨٧). سيكولوجية اللعب. ترجمة. حسن عيسى مرّجعة: محمد عماد الدين إسماعيل. الكويت. سلسلة عالم المعرفة. ١٢٠.

سيد خير الله، ممدوح عبد المنعم الكنانى (١٩٩٠). الأسس النفسية للابتكار. الكويت: مكتبة الفلاح.

سيد خير الله (د ت). بحوث فى علم النفس. القاهرة: دار العالم العربي.

صفوت فرج (١٩٩١). التحليل العاملي في العلوم السلوكية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

صلاح الدين فرح عطا الله (٢٠٠٦). الإستراتيجية العاملية لانتقاء الموهوبين. القرى. المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة رعاية الموهبة. تربية من أجل المستقبل، تنظمه مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين فى الفترة ما بين ٢ - ٦ / ٨ / ١٤٢٧ هـ الموافق ٢٦ - ٣٠ / ٨ / ٢٠٠٦ م بجدة، المملكة العربية السعودية.

عاطف عدلى فهمى (١٩٩٧). كفايات الأدائية لدى معلمة الروضة اللازمة لتنمية ابتكارية الأطفال. المؤتمر الثانى للطفل العربى الموهوب (اكتشافه وتدريبه ورعايته). القاهرة، ص: ١٦١ - ١٨٥.

عبد الحكيم رضوان، أشرف محمد طه (٢٠٠٢). متطلبات إعداد وتأهيل معلم المتفوقين فى الحلقة الثانية من التعليم الأساسى. المؤتمر العلمى الخامس "تربية الموهوبين والمتفوقين المدخل إلى عصر التميز والإبداع". كلية التربية جامعة أسيوط ١٤ - ١٥ ديسمبر ٢٠٠٢، ٧٧ - ١٢٨.

عبد الرحمن سيد سليمان (١٤٢٣هـ). المتفوقون عقلياً. خصائصهم، اكتشافهم، رعايتهم، مشكلاتهم. القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.

عبد الله النافع آل شارع، عبد الله على القاطعى، صالح موسى الضبيان، مطلق طلق الحازمى، والجوهرة سليمان السليم (١٤١٦هـ) برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم، الجزء الأول: إعداد اختبارات ومقاييس للتعرف على الموهوبين والكشف عنهم، مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية، اللجنة الوطنية للتعليم، التقرير النهائي، الرياض.

عبد الوهاب مسعود (١٩٩٥). اللغة والإبداع، ندوة الإبداع والتعليم العام. القاهرة، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية.

عبد الرحمن بن جميل قصاص (٢٠٠٦). واقع التفكير الإبداعي لدى عينة من طلاب السنة الأولى والثالثة بكلية الطب والعلوم الطبية بجامعة أم القرى. المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة رعاية الموهبة. تربية من أجل المستقبل، تنظمه مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين فى الفترة ما بين ٢ - ٦ / ٨ / ١٤٢٧ هـ الموافق ٢٦ - ٣٠ / ٨ / ٢٠٠٦ م بجدة، المملكة العربية السعودية.

عبد الرحمن بن سليمان النملة (٢٠٠٥). برامج الحاسوب: تنمية المواهب بالألعاب. موهبة: مجلة تصدرها مؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله بالمملكة العربية السعودية. العدد ١٧، ص: ٢٢ - ٢٣.

عبدالرقيب أحمد البحيري (٢٠٠٢). الموهبة : أهى مشكلة ؟ دراسة من منظور الصحة النفسية . ورقة عمل فى المؤتمر العلمى الخامس " تربية الموهوبين والمتفوقين المدخل إلى عصر التميز والإبداع . كلية التربية جامعة أسيوط ١٤ - ١٥ ديسمبر ٢٠٠٢ ، ٢٩٣ - ٣١٨ .

عبدالرقيب أحمد البحيرى ، جابر محمد عبدالله . اختبار اكتشاف العسر القرائى . (تحت النشر) .

عبدالرقيب أحمد البحيرى ، جابر محمد عبدالله (٢٠٠٤) . اختبار الاكتشاف المبكر للعسر القرائى . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

عبداللطيف دبور ، عبدالحكيم الصافى (٢٠٠٧) . الإرشاد المدرسى بين النظرية والتطبيق . الأزرن ، عمان : دار الفكر .

عبدالله محمود سليمان ، وفؤاد أبو حطب (١٩٧٣) . اختبارات تورانس للتفكير الابتكارى (مقدمة نظرية) . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

عبد المنعم أحمد الدريز (٢٠٠٤) . دراسات معاصرة فى علم النفس المعرفى ، الجزء الأول . القاهرة : عالم الكتب .

عبير زهير إبراهيم ، سلوى أحمد سعيد (٢٠٠٩) . الحضانه ورياض الأطفال . الرياض : مكتبة الرشد .

عزة خليل عبد الفتاح (٢٠٠٢) . علم نفس اللعب فى الطفولة المبكرة . القاهرة : دار الفكر العربى .

عفاف اللبابيدي : عبد الكريم خاليله (١٩٩٣) . سيكولوجية اللعب ط.٢ . الأزرن ، عمان : دار الفكر .

علاء الدين محمد حسن (٢٠٠٢) . الأساليب اللازمة لاكتشاف الموهوبين والمتفوقين ودور كل من الأسرة والمدرسة والمجتمع فى اكتشافهم . المؤتمر العلمى الخامس " تربية الموهوبين والمتفوقين المدخل إلى عصر التميز والإبداع . كلية التربية جامعة أسيوط ١٤ - ١٥ ديسمبر ٢٠٠٢ ، ٣٦٣ - ٤٢٠ .

علي بن محمد جميل دويدي (٢٠٠٤) . أثر استخدام ألعاب الحاسب الآلى وبرامج التعليمية فى التحصيل ونمو التفكير الإبداعى لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائى فى مقرر القراءة والكتابة بالمدينة المنورة . كلية التربية ، رسالة الخليج ، العدد ٩٢ . www.uqu.edu.sa .

فادية كامل حمام ، فوزية سعد الصبحى ، ابتسام عبدالله الزعبي ، ريم سالم الكريديس ، فاطمة على ناصر الدوسرى (٢٠١٠) . علم النفس التربوى فى ضوء الإسلام . الرياض . مكتبة الرشد .

فارق الروسان (١٩٩٦) . أدوات قياس وتشخيص الموهوبين فى الأزرن ، الورشة الإقليمية حول تعليم الموهوبين والمتفوقين ، ١٢١ - ١٥٤ .

فارق الروسان (٢٠٠١) . سيكولوجية الأطفال غير العاديين ، مقدمة فى التربية الخاصة . الأزرن - عمان : دار الفكر .

فارق السيد عثمان (١٩٩٥) . سيكولوجية اللعب والتعلم . القاهرة : دار المعارف .

فتحى عبدالرحمن جروان (١٩٩٨) . الموهبة والتفوق والإبداع . الإمارات العربية المتحدة ، العين : دار الكتاب الجامعى .

فتحى عبدالرحمن جروان (١٩٩٩) . تعليم التفكير ، مفاهيم وتطبيقات . الأزرن ، عمان : دار الكتاب الجامعى .

فتحى مصطفى الزيات (١٩٩٨). الأسس البيولوجية والنفسية للنشاط العقلي ، المعرفة ، الذاكرة ، الابتكار. القاهرة : دار النشر للجامعات.

فتحى مصطفى الزيات (٢٠٠٦). الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات . القاهرة : دار النشر للجامعات.

فخرية جميل الطائي (١٩٨١). اللعب في دور الحضانة ورياض الأطفال، أنواعه، مستلزماته، وكيفية توجيهه. بغداد : مطبعة الأديب البغدادي.

فؤاد أبو حطب ، أمال صادق (١٩٩٦). مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية. القاهرة : الأنجلو المصرية.

فؤاد أبو حطب ، حامد زهران ، أمال صادق ، على خضر ، عواطف زمزمى ، محمد جميل يوسف ، إلهام وقاد ، عبدالله عبدالحى موسى ، يوسف محمود ، فائقة بدر (١٩٧٩). تقنين اختبار رسم الرجل على البيئة السعودية " المنطقة الغربية " . مركز البحوث التربوية والنفسية ، كلية التربية ، جامعة الملك عبدالعزيز.

فؤاد عبده مقبل غالب العامرى (٢٠٠٧). أثر استخدام برنامج في اللعب وأثره في تنمية التفكير الابتكاري لدى أطفال الروضة بمدينة تعز . رسالة ماجستير ، كلية التربية ، صنعاء ، اليمن.

فوقية حسن عبدالحميد (٢٠٠٠). كيف نعد طفل الروضة لتعلم القراءة . القاهرة : الأنجلو المصرية .

ليلى كرم الدين (٢٠٠١). ثقافة اللعب والطفل . مجلة الطفولة المبكرة ورياض الأطفال ، المجلس العربي للطفولة والتنمية ، ١٢ ، ١ - ١٣ .

مجدي عبد الكريم حبيب (٢٠٠٢). تعليم التفكير ، المداخل - الاستراتيجيات - النظريات. المؤتمر العلمي الخامس " تربية الموهوبين والمتفوقين المداخل إلى عصر التميز والإبداع . كلية التربية جامعة أسيوط ١٤ - ١٥ ديسمبر ٢٠٠٢ ، ٤٥ - ٧٥ .

محسن على عطية (٢٠٠٨). الإستراتيجيات الحديثة فى التدريس الفعال. عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع.

محمد أحمد صالحة (٢٠٠٤). علم نفس اللعب. عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة .

محمد عبدالظاهر الطيب ، رشدي عبده حنين ، محمود عبد الحليم منسي (١٩٨١). الطفل في مرحلة ما قبل المدرسة . سلسلة علم النفس المعاصر : أبناؤنا وبناتنا (٢). الإسكندرية : منشأة المعارف .

محمد محمود محمد على (٢٠١٠). علم النفس التربوي . الرياض : مكتبة الرشد.

محمود عبد الحليم منسي (١٩٨٧). الدافعية والابتكار لدى الأطفال دراسة تجريبية على تلاميذ رياض الأطفال بالمدينة المنورة . جدة مركز النشر العلمي بجامعة الملك عبدالعزيز .

محمود عبد الحليم منسي (١٩٩٤). الروضة وإبداع الأطفال. الإسكندرية : دار المعارف الجامعية .

محمود عبد الحليم منسي ، عادل السعيد البنا (٢٠٠٢). إعداد برامج للكشف عن الموهوبين والمبدعين ورعايتهم من مرحلة ما قبل المدرسة إلى مرحلة التعليم الجامعي. المجلة المصرية للدراسات النفسية ، ١٢ ، ٣٥ ، ٢٩ - ٦٦ .

محمود محمد غانم (١٩٩٥). التفكير عند الطفل ، تطوره وطرق تعلمه . عمان : دار الفكر.

مصرى عبد الحميد حنورة (١٩٩٧). الإبداع من منظور تكاملى . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

مصطفى فهمى (د . ت) . اختبار رسم الرجل : تطبيقه وتقنيته على بيئة ريفية مصرية . القاهرة : دار مصر للطباعة .

موسى محمد على حكيم (١٤٣٢ هـ) . أثر الأنشطة الطلابية غير الصفية فى تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الأول متوسط . رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود .

نادية محمود شريف (٢٠٠١) . اللعب كنشاط مسيطر فى حياة الطفل . مجلة الطفولة المبكرة ورياض الأطفال ، تصدر عن المجلس العربى للطفولة والتنمية ، (١٢) ، ١ - ٢٨ .

نبوية شاهين (٢٠٠١) . تنمية السلوك الإبداعي لدى أطفال المدارس فى مرحلة الطفولة المتأخرة من خلال اللعب باستخدام الكمبيوتر ، دراسة تجريبية . رسالة دكتوراه ، مجلة كلية الآداب جامعة القاهرة .

نبيلة عبد الرؤف شراب (١٩٩٨) . اختلاف بيئة اللعب وعلاقته بنمو التفكير الابتكاري لدى رياض الأطفال . رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة عين شمس .

نهاد صالح الهذيلي (٢٠٠٥) . فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى اللعب فى تنمية التفكير الابتكاري لدى الأطفال المعاقين سمعيا فى مرحلة ما قبل المدرسة فى عينة أرنية . دكتوراه فى التربية الخاصة . كلية الدراسات العليا الجامعة الأردنية ، الأردن .

هدى الناشف (١٩٩٥) . رياض الأطفال . ط٢ . القاهرة : دار الفكر العربى .

هدى راجح (١٩٩٨) . مقترح للألعاب التعليمية وأثره على تنمية الإبداع عند طفل الرضة ، رسالة ماجستير ، جامعة الإسكندرية : دمنهور .

هيلانة عبد الله صبر العبيدي (١٩٩٧) . اثر استخدام الألعاب والقصص فى تعديل السلوك العدوانى لدى أطفال الرياض التمهيدى . رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الموصل .

وفاء محمود طيبة (١٤٢٥ هـ) . التفكير الابتكاري عند أطفال ما قبل المدرسة . دراسة عن الإبداع واللعب . ندوة الطفولة المبكرة الرياض ٢٦ - ٢٨ من شعبان ، ١٤٢٥ هـ .

Alter, J.B. (1991) . Experiencing creating and creativity in the classroom. *The journal cf creative behavior*, 25 (2), 162-168.

Anderson, G. T.; Hilton, S. C.& Wouden-Miller, M. (2003). A gender comparison of the cooperation of 4-year-old children in classroom activity centers. *Early education and development*, 14 (4), 441-452.

Benenson, J. F. ; Apostoleris, N. H., & Parnass, J. (1997). Age and sex differences in dyadic and group interaction. *Develcpmental psychology*, 33 (3), 538-543.

Canning , N. (2010) . The influence of the outdoor environment: den-making in three different contexts. *European early childhood education research journal*, 18 (4) , 555-566

Cherney, I. D.; Dempsey, J. (2010). Young children's classification, stereotyping and play behaviour for gender neutral and ambiguous toys. *Educational psychology*, 30 (6), 651-669.

- Chmelynski, C. (2006). Play teaches what testing can't touch : Humanity. *Educational digest: Essential readings condensed for quick review*, 72 (3), 10-13.
- Cohen, L.M. (1988). Developing Children's Creativity, Thinking, and Interests. Strategies for the District, School, and Classroom. *OSSC Bulletin*, 31 (7), 1-71.
- Coleman, L.J. & Sadlers, M.D. (1993). Understanding the needs of gifted students : Social needs , social choices and masking one's giftedness. *Journal of secondary gifted education*, 5 (1), 22-25.
- Daugherty, M. ; White, C.S. & Manning, B. H.(1994). Relationships among Private and creativity measurements of young children. *Gifted children quarterly*, 38(1), 21-26.
- Daugherty, M.; White, C.S. & Manning, B.H.(1995). Private speech and creativity. *Contemporary educational psychology*, 20(2), 222-229.
- Dellas, M. & Gaier, E.L. (1970). Identification of creativity: The individual. *Psychological Bulletin* , 73 (1), 55-73 .
- Fantuzzo, J. ; Coolahan, K. C.; Mendez, J.; Mc Dermott, P. & Sutton-Smith, B. (1998). Contextually – Relevant validation of peer play constructs with African American head start children: Penn interactive peer play scale. *Early childhood research quarterly*, 13(3), 105-120.
- Fantuzzo, J. ; Sutton-Smith, B. ; Coolahan, K. C.; Manz, P.H.; Canning, S. & Debnam, D. (1995). Assessment of preschool play interaction behavior in young low income children : Penn interactive peer play scale. *Early childhood research quarterly*, 10, 105-120.
- Faver , J.M. ; Kim, Y.K. & Lee-shin, Y. (2000). Within cultural differences : Examining individual differences in Korean American and European American preschoolers' social pretend play. *Journal of cross- cultural psychology*, 31 (5) , 583-602.
- Fein, G. & Wiltz, N. (1998). Play as children seelt . New York : Garland publishing .
- Gonen, M. (1993). Creative thinking in five and six year old kindergarten children. *International journal of early years education*. 1(3), 81-87.
- Graham, B.C; Sawyers, J.K. & DeBord, K. B. (1989). Teachers' Creativity, Playfulness, and Style of Interaction with Children. *Creativity Research Journal*, 2 (1-2) , 41-50.
- Gross, R. B. & Marsh, M. (1970). An instrument for measuring creativity in young children: The Gross Geometric Forms . *Developmental psychology*, 3(2) , 267.
- Hamlen, K.R. (2009). Relationships between computer and video game play and creativity among upper elementary school students. *Journal of educational computing research*, 40 (1), 1-21.

- Harkow, R. M. (1996). Increasing creative thinking in second and third gifted students using imagery, computers, and creative problem solving. *Master degree* Nova Southeastern University.
- Horsburgh, N. (2008). *Social studies for Pakistan* (3). Oxford university press.
- Howe, N.& Bruno, A. (2010). Sibling pretend play in early and middle childhood: the role of creativity and maternal context. *Early education and development*, 21 (6), 940-962.
- Hurks, P.P.M. ; Hendriksen, J.G.M. ; Vles, J. S.H. ; Kalff, A. C. ; Feron, F.J.M. ; Kroes, M.; Van Zeven, T.M.C.B. ; Steyaert, J. & Jolles, J. (2004). Verbal fluency over time as a measure of automatic and controlled processing in children with ADHD. *Brain and cognition*, 55, 535-544.
- Hyvonen, P. T. (2011). Play in the school context?. The perspectives of Finnish teachers. *Australian journal of teacher education*, 36 (8), 65-83.
- Jowsey, S. (1992). Can I play too ? London : David Fulton Publisher.
- Kaugars, A.S. & Russ, S.W. (2009). Assessing preschool children's pretend play: preliminary validation of the affect in play scale-preschool version. *Early education and development*, 20(5), 733-755.
- Kyker, G. T. (1983). The development and validation of a model for assessment of gifted preschool minority and majority children. *Ph.D.* New Mexico State University
- Lichtman, M. (1971). An investigation of the relationship of three variables intelligence , creativity and language in disadvantage , preschool negroes. 8p. *Paper presented at the annual meeting of the American educational research association , New York. February 1971.*
- Lott ,B.(1987). Behavioral concordance with sex role ideology related to play areas, creativity, and parental sex typing of children. *Journal of personality and social psychology* , 10 , 1087-1100.
- Maccoby, E. E. & Jacklin, C. N. (1974). *The psychology of sex differences*. Stanford, California: Stanford University Press.
- Mainemelis, C. & Ronson, S. (2006). Ideas are born in fields of play: Towards a theory of play and creativity in organizational settings. *Research in organizational*, 27 , 81- 131.
- Maxwell, K. G. (1984). The relationship between psycholinguistic and creativities abilities of second grade children. *Available at Eric :ED09870*.
- Meador, K. (1992). Emerging rainbows: a review of the literature on creativity in preschoolers. *Journal for the education of the gifted*, 15 (2), 163-181.

- Mevarech, Z. R. & Kramarski, B. (1981). How and how much can cooperative logo environment enhance creativity and social relationships ? . *Learning instruction*, 2 (3) , 259-274.
- Miller, E.& Almon,J.(2009).Crisis in the kindergarten: why children need to play in school. *Available at Eric No. (ED504839)*.
- Mills, J.R. & Jackson, N.E. (1990). Predictive significance of early giftedness: the case of precocious reading. *Journal cf educational psychology* , 82 (3) , 410-419 .
- Mouchiroud, C. & Bernoussi,A. (2008). An empirical study of the construct validity of social creativity. *Learning and individual differences*, 18, 372-380.
- Muhammed, Y.J. (2010). Low-income African American parents' views about the value of play for their preschool age children in Head Start. *DAI-A 71/03*,732.
- Mullineaux, P.Y&Dilalla,L.F.(2009).Preschool pretend play behaviors and early adolescent creativity. *Journal cf creative behavior*, 43(1), 41-57.
- Nakamura,K(2001)Gender and language in Japanese preschool children. *Research on language and social interaction*,34(1),15-43
- Nowak-Fabrytkowski, K.(1994). Can symbolic play prepare children for their future?. *Early child development and care*, 102 ,63-71.
- Ogawa, Y. (2004). Childhood Trauma And Play Therapy Intervention For Traumatized Children. *Journal of professional, counseling Practice*, 32 (11), 926 – 966.
- Oncu, E. C. & Unluer, E. (2010). Preschool children's using of play materials creatively. *Procedia social and behavioral science*, 2 , 4457-4461.
- Oosthoek, S. (2000). The first rule is to forget all rules; Kids need unstructured playtime. [http:// Proquest.umi.com/pqdweb?](http://Proquest.umi.com/pqdweb?)
- Patrick, T. (1996). Play: An Important Component of Preventative Behavior Management. *Available at Eric (ED400951)*.
- Pica, R. (1990). Preschoolers moving & learning. Champaign, IL: Human Kinetics.
- Pica, R. (1997). Beyond physical development :Why young children need to move . *Young children*, 52(6) , 4-11.
- Russo , C.F.(2004). A comparative study of creativity and cognitive problem-solving strategies of high-IQ and average students. *G,fied child quarterly*, 48 (3) ,179.
- Samuelsson, I. P.& Johansson, E. (2006). Play and Learning--Inseparable Dimensions in Preschool Practice. *Early Child Development and Care*, 176 (1),47-65.

- Samuelsson, I.P.& Carlsson, M. A. (2008). The playing learning child: towards a pedagogy of early childhood. *Scandinavian journal of educational research*, 52 (6),623-641.
- Singer, D. L. & Rummo, J. (1973). Ideational creativity and behavioral style in kindergarten age children. *Developmental psychology*, 8 (2), 154-161.
- Stanton-Chapman, T. L. & Hadden, D. S. (2011). Encouraging peer interactions in preschool classrooms: the role of the teacher. *Young exceptional children*, 14 (1),17-28
- Stephens, K. (2009). Imaginative play during childhood : Required reaching full potential. Exchange : the early childhood. *Leaders' magazine since, 1978* (186), 53-56.
- Sternberg, R J.& Williams, W. M.(1996). How to develop student creativity. Available at Eric: (ED400059).
- Takhvar, M. & Smith, P. (1990). A review and critique of Smilansky's classification scheme and the nested hierarchy of play categories. *Journal of research in childhood education*, 4(2), 112-120.
- Tan, L. E. (1985). Computers in pre-school education. *Early child development and care*, 19 (4), 319-336.
- Tekin, M. & Güllü, M. (2010). Examined of creativity level of primary school students who make sports and do not make sports. *Procedia social and behavioral science*, 2, 3351-3357.
- Torrance, E. P. (1965). *Gifted children in the classroom*. New York: Macmillan Publishing.
- Wang, J.H. (2003). The Effects of a creative Movement Program on Motor Creativity of Children Ages Three to Five. 8P. *Paper Presented at the Annual Meeting of American Alliance for Health , Physical Education , Recreation and Dance (Philadelphia, PA, April 1-5, 2003)*.
- Webb, I. (1999). *Play therapy with children in crisis*. New York : Guilford Publications, Inc.
- Wright, C.; Bacigalupa, C.; Black, T.& Burton, M.(2008). Windows into children's thinking: a guide to storytelling and dramatization . *Early childhood education journal*, 35 (4),363-369.
- Zabelina, D.L. & Robinson, M.D. (2010). Child's play : Facilitating the originality of creative output by a priming manipulation. *Psychology of Aesthetics, creativity and the arts*, 4 (1), 57-65.

البحث الرابع :

” أثر استراتيجية المنظم المتقدم في تدريس مادة البلاغة على التحصيل
والتفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأدبي بالأردن ”

المصادر

د / زياد أحمد سلامة البطاينة

obeikandi.com

” أثر استراتيجية المنظم المتقدم في تدريس مادة البلاغة على التحصيل والتفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأدبي بالأردن“

د / زياد أحمد سلامة البطاينة

• المستخلص :

هدفت هذه الدراسة إلى تقصي أثر استراتيجية المنظم المتقدم على التحصيل والتفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأدبي في مادة البلاغة في الأردن، ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث أداتين تمثلتا في اختبار تحصيلي واختبار تورانس للتفكير الإبداعي قام الباحث بتعديله بما يتوافق مع مادة البلاغة والبيئة الأردنية، كما قام بحساب معامل ثبات الاختبار التحصيلي باستخدام معادلة كودر- ريتشاردسون (KR-20) وقد بلغت قيمته (0.88)، وحسب معامل ثبات التفكير الإبداعي باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار، ومعامل ارتباط بيرسون حيث بلغت قيمته (0.89). اقتضت عينة الدراسة على مدرسة النعيمة الثانوية وعلى شعبتين صفيتين من شعب الصف الأول الثانوي الأدبي تم اختيارهما وتوزيعهما عشوائياً إلى مجموعتين تجريبية وضابطة بلغ عدد أفراد كل منهما (25) طالباً. تمثلت المادة الدراسية بوحدة (المحسنات البيعية) من مادة البلاغة تم تدريسها في (12) حصة، وباستخدام تحليل التباين المصاحب أظهرت الدراسة تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام المنظم المتقدم في الاختبار التحصيلي، وكذلك تفوق المجموعة نفسها في اختبار التفكير الإبداعي.

The Effects of The Advanced Organizer Strategy on Developing Jordan First-Year, Secondary Stage, Literary Students' Achievement in Rhetoric's and on Their Creative Thinking

By: Dr: ziad AL- bataineh

Abstract

The present study aimed at investigating the effects of using the advanced organizer strategy on developing first-year, secondary stage, literary-based students' achievement in rhetoric's and on their creative thinking. To achieve the objectives of the present study, the two researchers have utilized two tools: an achievement test and a creative thinking test by Torrance which was adapted by the two researchers to cope up with the Jordan- environment for teaching rhetoric. KR-20 was calculated to achieve test stability and reliability that was (0.88). Test-retest and Person's correlative co-efficient were used to achieve the reliability of the creative thinking test. It was (0.89). Subjects of the present study were limited to Al-Naimah Secondary school. They were randomly chosen and randomly and equally assigned to two groups; one experimental and the second was a control one. Each group consisted of 25 students. The program represented a unit in rhetoric. It lasted for 12 classes. Using the appropriate statistical analysis, results revealed that the subjects of the experimental group who studied using the advanced organizer strategy surpassed their Counter partners of the control group in both the achievement in rhetoric and in the creative thinking test as well.

Key words:- Advanced Organizer, Achievement, Creative Thinking.

• مقدمة:

اللغة ، مكتوبة كانت أم مقروءة، منطوقة، أم مسموعة، من أرقى وسائل الاتصال الإنساني، ومن خلالها يستطيع الفرد التعبير عما يكنه من مشاعر وأحاسيس، وما يجول في خاطره من رؤى وأفكار، كما أنها تعد الوعاء الأمين لكل ما يتعلق بما في الأمم والشعوب وحاضرها من تراث ثقافي وحضاري.

واللغة سلوك بشري قديم قدم وجود الإنسان على البسيطة، فهي من أعرق مظاهر الحضارة البشرية، وقد سبقه إلى الوجود عصر الحجر والنار، وعُرف الإنسان بأنه متكلم قبل أن يُعرف بأنه صانع (الهلالات، 2006).

وقد أجمع المفكرون والباحثون على أهمية اللغة في حياة الفرد والمجتمع؛ لأنها الأداة المهمة للإنسان العصر الحديث، حيث تتحقق بها خبراته، ويتم تنقيضه وبالتالي يجد له مكانا بين عالم اليوم يتكيف من خلاله مع أحداثه، ويتفاعل مع مستجداته.

وليس من المستغرب أن تتجاوز آثار اللغة مجالات التربية والثقافة إلى المجالات السياسية والاقتصادية والتكنولوجية والعسكرية؛ فالتقدم الهائل في تكنولوجيا المعلومات جعل اللغة تحتل موضع الصدارة باعتبارها من أهم مقومات ذكاء الإنسان، ومصدر الذكاء الاصطناعي للحاسوب أداة هذا العصر الرئيسة (السقاف، 2005).

واللغة العربية لغة أعظم المعجزات، شرفها الله - سبحانه وتعالى - لتكون لغة للقرآن الكريم، وهي هوية الإنسان العربي، والركن الأساسي في بناء الأمة العربية، ومنهج تراثها، وعنوان حضارتها، وقد ضمنت لنفسها البقاء والنماء مادامت الدنيا.

ولعل من أهم ما يميز اللغة العربية أنها بحر واسع من العلوم المتنوعة، وهي بمثابة الرابطة الحقيقية التي توحد بين رغبات أفراد المجتمع ومطامحهم وتعيش في أذهانهم فكرا وحياة (الشوملي، 2000).

من هنا جاءت أهمية تعليم اللغة وتعلمها في مراحل التعليم المختلفة، وزادت هذه الأهمية بسبب تأثيرها في بقية المواد الدراسية، إذ يصعب بدون إتقان المهارات الأساسية للغة إحراز التقدم المنشود في هذه المواد. " لذا أصبح حريا بمخططي المناهج الدراسية ومطورها أن يلتفتوا إلى هذه الخصيصة للغة، فيعملوا على إعطاء برامجها العناية التي تستحقها والاهتمام الذي يجب أن تحظى به " (شحاته، 1992).

ومن المعروف أن إتقان أبناء اللغة لغتهم، تحدثاً، واستماعاً، وكتابةً، وقراءةً، هو السبيل الوحيد أمامهم لفتح آفاق الثقافة والمعرفة، وطرق أبواب الإبداع والابتكار لديهم، والطالب لا يمكن أن يحس بأهمية اللغة، أو يجد في دراستها وسبر أغوارها، ما لم تقدم إليه كجزء من الحياة، يتعايش معه، ولا يستطيع

الاستغناء عنه، وهذه النظرة الحضارية للغة أصبحت لدى الغرب المتقدم المنطلق الذي تبدأ منه عملية تدريس اللغة (إبراهيم، 2004).

والعرب قوم جُبلوا على الاعتزاز البالغ بأدبهم وبلاغتهم، حتى أن المعجزة التي جاءهم بها سيدنا محمد ﷺ لم تكن أحكاما وتشريعات فحسب، وإنما كانت إلى جانب ذلك بلاغة وأدب وإعجازا تحداهم بأن يأتوا بسورة من مثله، فوقفوا عاجزين، وتفتحت له قلوبهم وعقولهم (نشواتي، 2003).

ومن الاتجاهات الحديثة في تدريس اللغة النظر إليها باعتبارها مهارات أو فنونا وتشمل (الاستماع، والتحدث، والقراءة والكتابة)، وبالرغم من أن هذه الفنون تبدو وكأنها تتطور بصورة مستقلة عن بعضها البعض، إلا أنها في حقيقة الأمر دائما متداخلة وظيفيا، وتمضي يدا بيد مع تطور المعرفة اللغوية وبمجرد حدوث العلاقة الترابطية فيما بينها فإن كل مظهر يقوم بتعزيز الآخر بالتبادل دي بونو(De Bono,2001)).

حفَل العرب منذ العصر الجاهلي ببلاغة القول وروعة البيان، وقد حفظ لنا التاريخ صورا من ذلك، تمثل في حفظهم بليغ الشعر، وعكوفهم على بيان ما فيه من تفوق واقتدار. وكان نزول القرآن الكريم أهم حدث هزّ وجدان العرب، وحرك عقولهم، واستثار ما لديهم من خبرة في معرفة البيان، ومن قدرة في الاستجابة للطبقة الرفيعة، من التعبير إذ يروى أن الوليد بن المغيرة، أحد خصوم الرسول ﷺ استمع إليه وهو يتلو بعض آيات القرآن الكريم، فقال: " والله لقد سمعتُ من محمد كلاما، ما هو من كلام الإنس، ولا من كلام الجن، وإن له لحلاوة، وإن عليه لطلاوة، وإن أعلاه لمثمر، وإن أسفله لمغدق "، واتضح ذلك أيضا فيما وصفوا فيه بلغائهم وخطبائهم، وشعرائهم في بلاغة القول وفصل الخطاب، وفي التجويد والإحسان. وعملت أسواقهم الكبيرة على تربية ذوق عام لديهم وخاصة سوق عكاظ، حيث كانت مجالا يتبارى فيها الخطباء والشعراء، وينتظرون أحكام البلغاء، وأراء العلماء، بأساليب النثر والشعر.

وداع حديث الرسول ﷺ في صدر الإسلام الذي قال فيه الجاحظ: " لم ينطق إلا عن ميراث حكمه، ولم يتكلم إلا بكلام قد حُفّ بالعصمة.....وهو الكلام الذي ألقى الله عليه المحبة، وغشاه بالقبول، وجمع له بين المهابة والحلاوة، وبين حسن الإفهام وقلة عدد الكلام، مع استغنائه عن إعادته، وقلة حاجة السامع إلى معاودته..... ثم لم يسمع الناس بكلام قط أعم نفعاً، ولا أقصد لفظاً، ولا أعدل وزناً، ولا أجمل مذهبا، ولا أكرم مطلبا، ولا أحسم موقفا، ولا أفصح معنى في فحوى من كلام الرسول محمد ﷺ".

ولقد أسهم الكتاب في تطور النثر العربي فكانوا ذروة في الفصاحة والبلاغة وعدهم النقاد مدرسة مهمة في تاريخ الأدب العربي، وكانت لهم أراء مهمة وملاحظات قيمة في البيان. وتظهر أهمية البلاغة العربية من خلال اهتمام النقاد وعلماء اللغة والكتاب بالقرآن الكريم، حيث أدى ذلك إلى نشوء البلاغة

العربية، ويُعد الجاحظ مؤسس البلاغة العربية، فقد أفرد لها لأول مرة كتابه "البيان والتبيين"، نشر فيه كثيرا من ملاحظاته، وملاحظات معاصريه، التي تعمق ما جاء من ملاحظات سبقت عصره، وسجل آراء علماء من أمم أخرى وقدم تحليلات لبعض الصور البيانية في القرآن الكريم.

ثم ظهرت دراسات جديدة تجاوزت تسجيل الملاحظات، تمثلت في ما كتبه المبرد في كتابه "البلاغة"، وفيما كتبه ابن المعتز في كتابه "البديع"، ثم توالى كتب أخرى منها: "نقد الشعراء" للباقلاني، و"كتاب الصناعتين" لأبي هلال العسكري، و"أسرار البلاغة" و"دلائل الإعجاز" لعبد القاهر الجرجاني و"تلخيص المفتاح"، و"الإيضاح" للخطيب القزويني. وقد كان تأثير السكاكي والقزويني في الدراسات البلاغية ولا يزال تأثيرا كبيرا، يثير الجدل والنقد حول دورهما في تطور البلاغة العربية وجمودها.

ورغم هذه الدراسات إلا أن الباحث يشعر بالصعوبة التي يعاني منها كل من الطالب والمعلم، حيث أصبح تدريس البلاغة من المشكلات في واقع الميدان التربوي، وأصبحت الشكوى من اخفاقهم في تعلمها، وضعفهم في اكتساب مهاراتها.

ويعزو الباحث هذا الضعف لعدة عوامل منها: تدني مستوى معلمي اللغة العربية نتيجة ضعف إعدادهم، وعدم مراعاة الوظيفة في تدريس فنون البلاغة داخل المدرسة وخارجها (شحاته، 2000).

وإذا كان الباحث يرى أن طبيعة البلاغة، وضعف إعداد المعلمين هي التي يُعزى إليها السبب في ضعف الطلبة، وإن ازدهام المناهج بموضوعات بلاغية غير وظيفية يعدّ هو الآخر عاملا من عوامل الضعف، فإن ثمة آخرين يعزون سبب الضعف إلى طرائق التدريس (السيد، 1988).

فليست البلاغة ولا دراستها معضلة، ولكن المعضلة في أن تدرّس بطريقة ذات جدوى، ثم يتوقع من الطلاب أن يتقنوا فنون البلاغة دون أخطاء.

إن طرق تدريس البلاغة لها دخل كبير في صعوبتها، وسهولتها، فإذا درست بطريقة آلية جافة، لا تستثير الطلبة، ولا تحفزهم، رغبوا عنها، أما إذا اتبع في تدريسها طريقة حديثة تراعي اهتمامهم، مالوا إليها وألفوا دراستها (مرعي والحيلة، 2002)، خاصة وأن الطريقة المعتادة في تدريس البلاغة بالمدارس . في أغلبها على البدء بتقديم الأمثلة التوضيحية بعد تهيئة الطالب للموضوع بمراجعة الخبرات السابقة، ثم استخلاص القاعدة البلاغية.

وتشير نتائج بعض الدراسات إلى أن أسلوب التدريس من الممكن أن يكون عائقاً للتعليم، وإن الاعتماد على الأساليب التقليدية في التدريس لا جدوى منه، عبد السلام (عبد السلام، 2001). وكان لابد . إذن . من مواكبة كل جديد مثمر في عملية التدريس، ومحاولة الاستفادة منه في علاج المشكلات التي يعاني منها الميدان

التربوي، خاصة إذا ما ارتكز هذا الجديد على أسس قوية تضمن ثماراً أفضل في العملية التعليمية، حيث تطورت طرائق التدريس واستراتيجياته وتم ادخال الكثير من الأمور بهذا الجانب.

وتُعد طريقة المنظم المتقدم إحدى نتائج التطور في مجال العملية التعليمية، إذ انطلقت فكرتها من نظرية (أوزويل) القائمة على أن التعليم المدرسي يتم عادة بوساطة المادة الأكاديمية المكتوبة أو الملفوظة، وكل مادة دراسية - حسب رأيه - تتكون من مفاهيم ومبادئ أساسية يمكن للطالب أن يتعلمها؛ لتصبح فيما بعد جزءاً من بنائه الفكري الإدراكي، فمهمة التعليم عند (أوزويل) تتلخص في ايجاد مفاهيم واضحة للمواد الأكاديمية، وتقديمها للطالب بصيغ مفيدة وبناءة، ويعد هذا أساساً للمنظم المتقدم، ولا يمكن تحقيق هذا الأساس إلا بمراعاة المعلم لشروطين أساسيين، أولهما: الاعتماد على منظم وملاءمته لتفكير الطالب عند تقديم المفاهيم المعرفية، أي تقديم المفاهيم بشكل متدرج في عموميتها وشموليتها، والآخر: ربط المادة التعليمية ومفاهيمها بحياة الطالب، أي أن يكون لها معنى مفيد لديه.

وهذا يتفق مع مبادئ تدريس البلاغة، التي تقوم على أساس تقديم القواعد البلاغية بأسلوب متدرج، متناسب مع مستوى تفكير الطالب وغير بعيد عن واقع بيئته، وحياته اليومية.

ويهدف التعلم وفق استراتيجية المنظم المتقدم إلى مساعدة الطالب على تحقيق بنية معرفية تتصف بالثبات، والوضوح، والتنظيم، وربط المادة التعليمية بالخبرات السابقة للطالب، وتهيئة كل الظروف الممكنة التي تجعل التعلم ذا معنى، وتسهل مهمة نمو المفاهيم الوظيفية وايضاح المفاهيم الغامضة وربطها بالبنية المعرفية للمتعلم " (قطامي وقطامي، 1998).

ويرى (أوزويل) أن بنية المتعلم المعرفية الراهنة تشكل عاملاً أساسياً في تسهيل اكتساب المادة التعليمية الجديدة، والاحتفاظ بها؛ لذا يجب التركيز على معارف المتعلم السابقة واستثارتها، وتعزيزها، قبل تقديم أي مادة جديدة، الأمر الذي يؤدي إلى تقوية البنية المعرفية السابقة وتسهيل التمكن من المادة الجديدة، وتكوين بني معرفية جديدة (نشواتي، 2003).

وللمنظمات المتقدمة أهميتها في الوصول إلى نتائج فاعلة، ومؤثرة في عملية التعلم، وخاصة فيما يتعلق بالاحتفاظ في المادة المتعلمة، وانتقال أثر التعلم (زيتون، 2004). وقد أكدت ذلك الكثير من الدراسات، حيث أوضحت بعض الدراسات الفاعلية الايجابية لهذه الإستراتيجية في التحصيل، وبقاء أثر التعلم لدى الطلاب (عبد الحميد، 2000).

ويشكل التفكير الإبداعي جزءاً من أي موقف تعليمي يتضمن أسلوب حل المشكلات وتوليد الأفكار ولا يقتصر على تنمية مهارات الطلبة وزيادة إنتاجهم ولكن تشمل تنمية درجة الوعي عندهم، وتنمية إدراكهم . وتنمية خيالهم .

وتنمية شعورهم بقدراتهم وأنفسهم في جو تسوده الحرية ، وفي واقع الأمر لا يوجد تعريف محدد جامع لمفهوم الإبداع فقد عرفة كثير من الباحثين بتعريفات مختلفة ومتباينة ، وهذا الاختلاف جعل بعض الباحثين ينظر إلى الإبداع على أنه : عملية عقلية أو إنتاج ملموس ، وقد عرفه سعادة (2009) بأنه : نشاط عقلي يتجه لشخص بمقتضاه إلى أنواع جديدة ومبتكرة من التفكير أو الفن أو العمل أو النشاط اعتمادا على خبرات وعناصر محددة .

وفي ضوء ما سبق يرى الباحث أن تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلاب هي في الواقع تدريب للفرد على ابتكار أنماط تفكير جديدة بتنظيم المعارف ، كما أن تنمية هذه المهارات يساهم في زيادة وعي الفرد بقدراته ويكسبه الثقة بنفسه وهذا يعينه على التغلب على مشكلات الحياة في المستقبل ، وهذه إحدى غايات التربية .

ولم تقتصر الدراسات التي أجريت في هذا الجانب على مستوى تعليمي بعينه، بل أجريت في مراحل مختلفة، إذ أكدت بعض هذه الدراسات التي أجريت لتحديد فاعلية استخدام المنظمات المتقدمة في التدريس عند التخرج، وقد أشارت النتائج إلى تفوق الطلبة الذين درسوا بهذه الطريقة على أقرانهم في التحصيل العام، أبراهام ورنير (Abraham & Renner, 1986).

لذا، رأى الباحث . في الدراسة الحالية . أن يختبر استراتيجيات المنظم المتقدم في تدريس البلاغة، ومدى قدرتها على تحقيق نتائج ايجابية في تيسير تعلمها لدى الطالب، علما تسهم في علاج هذه المشكلة.

وكان الباحث قد قام بدراسة استطلاعية في بداية الفصل الأول من العام الدراسي 2011/ 2012م، حيث طبّق على (20) طالبا من طلاب الصف الأول الثانوي في مدرسة النعيمة الثانوية الشاملة للبنين التابعة لمديرية تربية اربد الثانية، و (10) معلمين ممن يدرسون مادة البلاغة في المرحلة الثانوية ؛ بهدف تعرف واقع تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية، ومدى تحصيل الطلاب واتقانهم لمفاهيمها ومهاراتها المختلفة.

وقد كشفت هذه الدراسة عن الضعف العام في مستوى طلاب المرحلة الثانوية في مادة البلاغة، حيث تراوحت علامات الطلاب (أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية) بين (15. % . 53. %).

كما كشفت نتائج هذه الدراسة عن تخبط المعلمين في طرائق تدريس البلاغة، تبين للباحثين قلة معرفة بعض المعلمين لطرائق تدريس البلاغة.

من هنا نشأت الحاجة إلى إجراء مثل هذه الدراسة.

• مشكلة الدراسة وأسئلتها:

باستعراض بعض الدراسات السابقة المتعلقة باستراتيجيات المنظم المتقدم في التدريس لوحظ أن هناك تعارضا في النتائج المتعلقة بهذه الإستراتيجية، فهناك

دراسات أشارت إلى عدم وجود فروق بين تحصيل الطلبة عند تطبيق استراتيجية المنظم المتقدم مقارنة بالطريقة التقليدية، وأشارت دراسات أخرى إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل عند تطبيق استراتيجية المنظم المتقدم ولصالح استراتيجية المنظم المتقدم مقارنة بالطريقة التقليدية، وأشارت كثير من أدبيات تدريس البلاغة إلى أن استراتيجية المنظم المتقدم في عملية التعلم والتعليم لا يزال ضعيفا ويتسم بالسلبية، وأن هناك حاجة لاستخدام أساليب ووسائل تعليم تساهم في تغيير هذا الدور، ليصبح أكثر إيجابية في تحصيله وتنمية تفكيره (الملكاوي، 2008).

ولتحقيق ما يفرضه هذا العصر بسماته وخصائصه المعرفية كان لا بد من التركيز على تطوير المناهج بما تتضمنه من عناصر المنهج (الأهداف، المحتوى، المنهاج، طرق التدريس، الأنشطة والتقييم) إلا أن الاهتمام قد انصب بشكل كبير على طرائق التدريس التي تعد ترجمة للأهداف، والوسيلة الأساسية لتحقيقها، والأداة التي ترسخ المحتوى في نفوس الطلبة (الظفيري، 2010)

وتتمثل مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن السؤالين التاليين:

- « هل يختلف تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي الأدبي في مادة البلاغة باختلاف استراتيجية التدريس (المنظم المتقدم والطريقة التقليدية) ؟
- « هل يختلف التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأدبي في مادة البلاغة باختلاف استراتيجية التدريس ؟

وللإجابة عن هذين السؤالين تم اختبار الفرضيتين الآتيتين:

- « لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ بين متوسط تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي الأدبي الذين درسوا مادة البلاغة باستخدام استراتيجية المنظم المتقدم، ومتوسط تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة التقليدية.
- « لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha = 0.05)$ بين متوسط تبين متوسط درجات طلاب الصف الأول الثانوي في اختبار التفكير الإبداعي الذين درسوا مادة البلاغة باستخدام استراتيجية المنظم المتقدم، ومتوسط درجات التفكير الإبداعي لطلاب الصف نفسه الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة التقليدية.

• أهمية الدراسة:

تعالج هذه الدراسة مشكلة أساسية تواجه أغلب العاملين في تدريس اللغة العربية (البلاغة) وهي البحث عن أفضل الطرائق والاستراتيجيات التدريسية لتقديم المفاهيم الأدبية والحقائق بطريقة تثير تفكير الطالب الإبداعي بحيث يستطيع الطلاب اكتساب هذه المفاهيم مما يعزز فهمهم لتلك المفاهيم.

ويتوقع أن تساهم الدراسة الحالية فيما يلي:

- « تزويد القائمين على تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية بخطوات تطبيق استراتيجية استخدام المنظم المتقدم في تدريس البلاغة بالمرحلة الثانوية.

- « زيادة فاعلية تدريس البلاغة في المرحلة الثانوية عن طريق تقديم استراتيجيات وأساليب وأنشطة حديثة لتدريس البلاغة بالمرحلة الثانوية.
- « تقديم اختبارات لقياس مستوى طلاب الصف الأول الثانوي في تحصيل البلاغة.
- « فتح المجال أمام الباحثين لإجراء دراسات في الطرائق المناسبة لتدريس البلاغة.

• حدود ومحددات الدراسة:

- تم إجراء هذه الدراسة ضمن الحدود الآتية :
- « الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي 2011/2012م.
- « مدارس الذكور الحكومية التي يتواجد فيها الصف الأول الثانوي الأدبي بمديرية التربية والتعليم لمنطقة اربد الثانية.
- « وحدة المحسنات البديعية الواردة في كتاب البلاغة للصف الأول الثانوي الأدبي.

• محددات الدراسة:

- يتحدد تعميم نتائج الدراسة بما يأتي:
- « الاختبار التحصيلي الذي أعده الباحث، وتحدد النتائج بدلالات صدقه وثباته.
- « اختبار تورنس (torance) للتفكير الإبداعي، وقد قام الباحث بتعديله وتنقيحه بما يتوافق مع مادة البلاغة والبيئة الأردنية، وتحدد النتائج بدلالات صدقه وثباته.

• مصطلحات الدراسة:

• المنظم المتقدم :

عرفه قطامي بأنه: " الحقائق، أو الكليات، أو القواعد العامة، أو النظريات التي ترتبط بموضوع أو مادة دراسية، وسمي بالمتقدم لأن هذه الكليات أو الحقائق العامة تعطي للتلاميذ في مقدمة الدرس قبل تعلمهم لشرح الموضوع، وتفاصيله " (قطامي وقطامي، 2001، ص 222). كما يرى جوزيف (Joseph, 2001)، أن المنظم المتقدم هو: مادة مدخلة تقدم في بداية عملية التدريس، وتمتاز بالتجريد والشمولية، وتهدف إلى تزويد المتعلمين بمجموعة من المعارف، والمفاهيم الشاملة التي تعينهم على اكتساب التعلم الجديد، ودمجه في البناء المعرفي. وفي هذه الدراسة، يعرف المنظم المتقدم بأنه: " مادة مدخلة تقدم لطالب الصف الأول الثانوي بعد عرض أهداف الدرس البلاغي، وقبل تعلمها له، تهدف إلى تسهيل عملية فهم القاعدة البلاغية.

• التحصيل الدراسي "

هو بلوغ مستوى معين من الكفاءة في الدراسة ويتحدد ذلك باختبارات التحصيل المقنن الذي صححه الباحث لهذه الغاية. كما يمكن تعريفه أيضا بالدرجة التي سيحصل عليها الطالب في الاختبار الذي أعده الباحث لهذا الغرض.

• التفكير الإبداعي :

عملية ذهنية يتفاعل فيها المتعلم مع الخبرات العديدة التي يواجهها بهدف استيعاب عناصر الموقف التعليمي من أجل الوصول إلى فهم جديد، أو إنتاج جديد يحقق حلا أصيلا لمشكلته، أو اكتشاف شيء جديد ذي قيمة بالنسبة له أو للمجتمع الذي يعيش فيه، ويتمثل في الدرجة الكلية التي سيحصل عليها الطالب عند اختبار " تورنس " للتفكير الإبداعي.

• متغيرات الدراسة:

- « المتغير المستقل: استراتيجيات التدريس (المنظم المتقدم، والطريقة التقليدية).
- « المتغير التابع: تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في البلاغة.
- « تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في التفكير الإبداعي.

• منهج الدراسة:

تتبع الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي القائم على تقسيم العينة إلى مجموعتين أحدهما تجريبية يتم تدريسها باستخدام أسلوب المنظم المتقدم، وأخرى ضابطة تدرس بالطريقة التقليدية.

• الدراسات السابقة:

قام القوابع (2007)، بدراسة هدفت معرفة أثر إستراتيجيتي المنظم المتقدم والخرائط المفاهيمية في التحصيل المباشر والمؤجل في مساق الثقافة الإسلامية لدى طلبة الكليات الجامعية المتوسطة في الأردن واتجاهاتهم نحوه، على عينة مؤلفة من (81) طالبا وطالبة من الكلية الجامعية المتوسطة التابعة لجامعة الطفيلة التقنية، قسمت إلى ثلاث مجموعات: مجموعتين تجريبيتين، درست الأولى باستخدام استراتيجيات المنظم المتقدم، وتم تدريس الثانية باستخدام استراتيجيات الخرائط المفاهيمية، ومجموعة ثالثة ضابطة درست بواسطة الطريقة التقليدية، وكان العدد في كل مجموعة (27) طالبا وطالبة، وبعد تحليل النتائج جاءت الفروق لصالح المجموعة التي درست بواسطة استراتيجيات المنظم المتقدم.

وأجرى الهلالات (2006)، دراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام دورة التعلم والمنظم المتقدم في اكتساب المفاهيم النحوية والتفكير الاستقرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس الثقافة العسكرية في الأردن. تكونت عينة الدراسة من (206) طالبا وطالبة من طلبة الصف العاشر في مدرستين الثورية العربية الكبرى/ ذكور، والحسين الثانوية/ إناث، موزعين عشوائيا على ست شعب: أربع شعب تجريبية (شعبتين للذكور، وشعبتين للإناث)، وشعبتين ضابطتين (شعبة للذكور، وشعبة للإناث). تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات طلبة مجموعات الدراسة، واستخدم تحليل التباين المشترك المصاحب (ANCOVA)، للكشف عن الفروق بين المتوسطات الحسابية في اختبار اكتساب المفاهيم النحوية واختبار التفكير الاستقرائي واستخدم اختبار (LSD) للمقارنات البعدية. وقد أظهرت نتائج الدراسة تفوق المجموعات التجريبية على المجموعات الضابطة والتي درست بالطريقة التقليدية.

أجرى حسن (2004)، دراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام المنظم المتقدم في التحصيل الفوري والمؤجل لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي في مادة الجغرافيا ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار مدرسة حمد الإعدادية في البحرين بالطريقة القصصية، حيث اختار شعبتين من شعب الصف الثالث الإعدادي بالطريقة العشوائية وزعوا على مجموعتين ضابطة وتجريبية، استخدم الباحث اختباراً قبلياً للتأكد من تكافؤ المجموعتين التجريبية والضابطة مستخدماً اختبار (t) (test)، وبعد ذلك قام بإجراء التجربة، وبعدها طبق اختباراً تحصيلياً (فورياً ومؤجلاً)، ثم حلل النتائج التي أظهرت وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي تحصيل طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة، ولصالح المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام المنظم المتقدم في الاختبار التحصيلي البعدي.

وأجرت سعيد (2002)، دراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام نمطي المنظم المتقدم والتفكير الاستنتاجي على التحصيل في قواعد اللغة العربية لدى طلبة الصف التاسع في مدارس قصبة المفرق. اختار عينة مؤلفة من (180) طالبة بالطريقة العشوائية، تم توزيعهن على ثلاث مجموعات: التجريبية الأولى درست حسب نمط المنظم المتقدم، والمجموعة الثانية درست حسب نمط التفكير الاستنتاجي (نموذج ميرل وتينيسون)، والمجموعة الثالثة درست بالطريقة التقليدية، طبقت الباحثة اختباراً قبلياً للتأكد من تكافؤ المجموعات، وبعد الانتهاء من التجربة تم تطبيق اختبار التحصيل المباشر، وبعد عشرة أيام تم تطبيق اختبار التحصيل المؤجل للكشف عن دلالة الفروق بين المجموعات. أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية في التحصيل المباشر تعزى لطريقة التدريس ولصالح نمط التفكير الاستنتاجي المؤجل.

وأجرى أندرهل (Underhill, 2001)، دراسة هدفت إلى تعرف أثر المنظم المتقدم والقدرة القرائية على التحصيل في العلوم لدى طلاب الصف السابع. تكونت عينة الدراسة من (57) طالبا، وزعوا على ثلاث مجموعات: المجموعة الأولى تجريبية درست باستخدام المنظم المتقدم مكتوباً، والمجموعة الثانية استخدمت المنظم المتقدم على شكل مادة مصورة، أما المجموعة الثالثة فاستخدمت الطريقة التقليدية، وبعد إكمال المادة أجرى اختباراً فورياً، وبعد أسبوعين أجرى الاختبار المؤجل، حيث أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين التذكر الفوري والتذكر المؤجل تعزى لطريقة التدريس كما لا يوجد أثر واضح لوقت الامتحان والقدرة القرائية لصالح المجموعة التي أعطيت المنظم المتقدم، ولا توجد علاقة بين المقدرة القرائية والتعلم السابق.

وقام القطاوي (1996)، بدراسة هدفت إلى المقارنة بين أثر كل من نمط التفكير الاستقرائي والمنظم المتقدم والدراسة التقليدية في تحسين طلبة الصف العاشر للمفاهيم التاريخية واتجاهاتهم نحو مادة التاريخ، وقد اشتملت عينة الدراسة على (6) شعب للذكور، و(6) شعب للإناث قسمت عشوائياً على

مجموعات الدراسة، وبعد تطبيق أدوات الدراسة أسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلبة للمفاهيم التاريخية بين الطلبة الذين درسوا بطريقة التفكير الاستقرائي، والطلبة الذين درسوا بطريقة المنظم المتقدم، والطلبة الذين درسوا بالطريقة التقليدية، ولصالح المنظم المتقدم والتفكير الاستقرائي.

وقامت حداد (1990)، بدراسة هدفت إلى تقصي أثر المنظم المتقدم في تعليم واحتفاظ الطالبات في المرحلة الثانوية في الأردن للمفاهيم الاجتماعية، على عينة مؤلفة من (138) طالبة، قسمت إلى ثلاث شعب متكافئة وفق تحصيلهن المدرسي العام بحيث أعطيت الشعبة (أ) مقدمة تاريخية لا تمت بصلة إلى المادة الدراسية قبل موعد الحصة بيوم واحد لقراءته، وأعطيت الشعبة (ب) منظماً متقدماً في مادة الفاشية والنازية قبل موعد الحصة بيوم واحد بدون مناقشة وأعطيت الشعبة (ج) منظماً متقدماً مقارنة في مادة الفاشية والنازية قبل موعد الحصة بيوم واحد تمت مناقشته في حصة واحدة بعد الانتهاء من تدريس المادة التعليمية وذلك خلال (4) حصص صفية للشعب الثلاث، وأعطى اختبار بعدي أتى سبقه اختبار بعدي مؤجل بعد أسبوعين، وعند تحليل البيانات تبين أن الطالبات اللواتي استخدمن المنظم المتقدم أكثر قدرة على التحصيل الأنّي والمؤجل من الطالبات اللواتي لم يستخدمن المنظم المتقدم.

وقام ديفس (Davis, 1990)، بدراسة هدفت إلى معرفة أثر المنظم المتقدم والإعادة الجهرية في التحصيل والتعلم لدى طلبة المرحلة الابتدائية في مادة التاريخ. قسم الباحث عينة الدراسة إلى ثلاث مجموعات: الأولى درست بالطريقة التقليدية، والثانية بطريقة المنظم المتقدم، والثالثة شارك فيها الطلاب بإعطاء محاضرات في المتحف التاريخي بطريقة الإعادة الجهرية. أظهرت النتائج تفوق أداء المجموعة الثانية التي درست بطريقة المنظم المتقدم على المجموعتين.

دراسة النجار (1988)، هدفت إلى معرفة أثر المنظم المتقدم في تعلم واحتفاظ طلبة الصف الثالث الإعدادي بمفاهيم نحوية، تم اختيار عينة مكونة من (255) طالبا وطالبة، ثم (129) طالبا موزعين على ثلاث شعب، (126) طالبة تم توزيعهن على ثلاث مجموعات تجريبية وأخرى ضابطة بلغ عدد طلبة المجموعة التجريبية الأولى التي استخدمت المنظم المتقدم مع الشرح والإشارة (85) طالبا وطالبة، والمجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت المنظم فقط (42) طالبة، و (43) طالبا، أما المجموعة التي تعلمت بالطريقة التقليدية فقد بلغ عددها كذلك (85) طالبا وطالبة، وعند تحليل النتائج تبين وجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط علامات الطلبة على الاختبار الفوري والمؤجل لصالح المجموعة التي قدم لها المنظم المتقدم مع المناقشة (قراءة فقط)، ووجود فرق ذي دلالة إحصائية بين متوسط علامات الطلبة على الاختبار الفوري والمؤجل، وبين متوسط علامات الطلبة الذين تعلموا بالطريقة التقليدية.

• عينة الدراسة:

تم اختيار مدرسة النعيمة الثانوية الشاملة للبنين قصدياً، وتم اختيار شعبتين من شعب الصف الأول الثانوي الأدبي بالطريقة العشوائية حيث كانت

إحدى الشعبتين ضابطة بلغ عدد الطلاب فيها (25) طالباً تم تدريسها بالطريقة التقليدية والشعبة الأخرى تجريبية بلغ عدد الطلاب فيها (25) طالباً تم تدريسها باستخدام استراتيجية المنظم المتقدم.

• أدوات الدراسة :

• الاختبار التحصيلي :

أعد الباحث اختباراً تحصيلياً من نوع الاختبار من متعدد في مادة البلاغة للصف الأول الثانوي الأدبي ضمن الخطوات الآتية:

أولاً: تحليل محتوى موضوع (المحسنات البديعية) المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي في مادة البلاغة لتحديد المفاهيم البلاغية المتضمنة بهذا الموضوع، وبعد أن قام الباحث بعملية التحليل قام بحساب ثبات وصدق التحليل كما يلي:

« تم حساب ثبات التحليل طبقاً للخطوات التالية:

✓ قام الباحث بالتحليل وتحديد المفاهيم البلاغية المتضمنة بموضوع (المحسنات البديعية)

✓ قام أحد المتخصصين في المناهج وطرق تدريس اللغة العربية بنفس التحليل ملتزماً بالتعريف الإجرائي للمفهوم البلاغي، ولنفس المفاهيم البلاغية التي تناولها الباحث من أجل ثبات التحليل.

« صدق التحليل: تم عرض نتائج تحليل المحتوى (المحسنات البديعية) على مجموعة من المحكمين تكونت من ثلاثة أعضاء هيئة تدريس مناهج وطرق تدريس اللغة العربية، وأربعة من مشرفي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية، وأربعة من معلمي اللغة العربية بهذه المرحلة، وذلك للتأكد من شمولية نتائج التحليل لجميع المفاهيم البلاغية المتضمنة بموضوع (المحسنات البديعية) لتؤكد على شمولية قائمة التحليل.

ثانياً: إعداد اختبار تحصيلي في المفاهيم البلاغية المتضمنة بموضوع (المحسنات البديعية) وتم في إعداده إتباع الخطوات الآتية:

« تحديد الهدف من الاختبار: هدف هذا الاختبار إلى قياس تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي في المفاهيم البلاغية المتضمنة بموضوع (المحسنات البديعية) ، والتي سبق تحديدها في الخطوة السابقة.

« أبعاد الاختبار: اهتم البحث الحالي بدراسة الجانب المعرفي، وخاصة المستويات الثلاثة الأولى في تصنيف (بلوم) للمجال المعرفي ذي المستويات الستة (التذكر، الفهم، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم)، وعند تحديد أبعاد الاختبار روعي تضمينه ثلاثة مستويات تمثل: التذكر، الفهم، التطبيق.

« نوع مفردات الاختبار: تم الاستقرار على أن يكون الاختبار في هذه الدراسة اختباراً موضوعياً، وأسئلته من نمط الاختيار من متعدد، وعند بناء الاختبار روعي عدة اختيارات أهمها:

✓ الالتزام بالمستويات الثلاثة التي يقيمها الاختبار وهي التذكر، والفهم، والتطبيق.

- ✓ التوزيع العشوائي للإجابات الصحيحة، أي أنها غير مرتبة بنظام معين يساعد على اكتشافها.
- ✓ الاستقرار على أربعة بدائل للإجابة في جميع الأسئلة، وذلك مما يقلل من عامل التخمين.
- ✓ عدم تضمين أحد الأسئلة إجابة سؤال سابق له.

ثالثاً: تم عرض الصورة الأولية من الاختبار الأولي على لجنة من المحكمين مكونة من (10) محكمين، و(4) من أساتذة مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في جامعة اليرموك، و(3) من مشرفي اللغة العربية للمرحلة الثانوية، و(3) من معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية.

رابعاً: التجربة الاستطلاعية: سيتم تطبيق الاختبار في صورته التجريبية على (20) طالباً من طلاب الصف الأول الثانوي من مجتمع الدراسة خلافاً لعينة الدراسة، ويمكن تحديد أهداف التجربة الاستطلاعية للاختبار في النقاط التالية:

- ◀ حساب معاملي: (أ) ثبات الاختبار. (ب) صدق الاختبار.
- ◀ حساب معاملي: (أ) السهولة لأسئلة الاختبار. (ب) التمييز لأسئلة الاختبار.
- ◀ التعرف على آراء وملاحظات المعلمين والطلاب عن الاختبار.
- ◀ إعداد جدول مواصفات للاختبار: (أ) معاملي ثبات وصدق الاختبار. (ب) معاملي التمييز: تم حسابه باستخدام جداول فلانجان Flanagan (السيد، 1979، ص 67-74)، التي أعدت لهذا الغرض.
- ◀ أخذ متوسط زمن إجابة (80%) من طلاب العينة الاستطلاعية على مفردات الاختبار لتحديد زمن إجابة الاختبار تجاه الزمن اللازم للإجابة على الاختبار.

خامساً: إعداد جدول المواصفات: في ضوء تحديد طول الاختبار التحصيلي ومستويات التحصيل (التذكر، الفهم، والتطبيق)، وسيتم عمل جدول المواصفات للاختبار في المفاهيم البلاغية الرئيسية للاختبار؛ لأن كل مفهوم رئيسي يحتوي على عدد من المفاهيم الفرعية.

سادساً: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الأول للعام الدراسي 2011 / 2012م، وتم تطبيق الاختبار التحصيلي المقرر على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة قبلياً، كما تم تدريس موضوع (المحسنات البديعية) لأفراد المجموعتين (عينة البحث)، وانتهت عملية التدريس بعد مرور (12) أسبوعاً من بداية الفصل الدراسي تم تطبيق الاختبار التحصيلي للمفاهيم البلاغية المتضمنة بموضوع (المحسنات البديعية) بعدياً.

• تصحيح الاختبار التحصيلي :

تكون الاختبار التحصيلي من (35) فقرة من نوع الاختيار من متعدد حيث احتسبت درجة واحدة لكل إجابة صحيحة، والدرجة (صفر) لكل إجابة خاطئة وبذلك تكون النهاية العظمى على اختبار (35) درجة.

• اختبار تورنس للتفكير الإبداعي:

قام الباحث باختبار النسخة اللفظية (اختبار تورنس للتفكير الإبداعي لقياس مستوى التفكير الإبداعي لدى عينة أفراد الدراسة وعملا لباحث على تطويره ليتفق مع مادة البلاغة للصف الأول الثانوي الأدبي، ويناسب البيئة الأردنية، وتكون الاختبار بالصورة التي أعدها من (6) ستة اختبارات فرعية.

• تصحيح اختبار التفكير الإبداعي:

تضمن اختبار التفكير الإبداعي مهارات: (الطلاقة، المرونة والأصالة) إذ تم حساب درجات الطلاب في هذه المهارات على النحو الآتي:

«الطلاقة: قيس بعدد الاستجابات الصحيحة التي استجاب لها الطالب في وحدة زمنية محددة.

«المرونة: قيس بعدد الفئات المختلفة للاستجابات التي استجاب لها الطالب خلال وحدة زمنية محددة.

«الأصالة: قيس بعدد الإجابات الجديدة غير الشائعة التي أعطاها الطالب خلال وحدة زمنية محددة، وذلك بناءً على تكرارها بالنسبة لاستجابات المفوضين الآخرين.

• صدق اختبار التفكير الإبداعي:

تأكد الباحث من صدقه بعرض محتواه على مجموعة من المحكمين المتخصصين لإبداء ملاحظاتهم ومقترحاتهم، وقد أخذ الباحث بكافة الملاحظات، ووضع الاختبار بصورته النهائية.

• ثبات اختبار التفكير الإبداعي:

للتأكد من ثبات الاختبار تم عرضه على عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة خلافا لعينة الدراسة بلغ عدد أفرادها (20) طالبا، وبعد أسبوعين من التطبيق الأول للاختبار قام الباحث بعرضه للمرة الثانية على أفراد العينة الاستطلاعية نفسها، ثم حسب الباحث معامل ارتباط بيرسن بين التطبيقين الأول والثاني للاختبار الإبداعي وقد بلغ معامل الارتباط (0.88) وهذا معامل ثبات مرتفع لأغراض هذه الدراسة.

• عرض النتائج:

• النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: هل يختلف تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي الأدبي في مادة البلاغة باختلاف استراتيجيات التدريس المنظم المتقدم والطريقة التقليدية؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية القبلية والبعدي والانحرافات المعيارية لتحصيل طلاب الصف الأول الثانوي الأدبي في مادة البلاغة باختلاف استراتيجيات التدريس (المنظم المتقدم، والطريقة التقليدية)، والجدول (١) يبين تلك النتائج.

جدول (١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتحصيل طلاب الصف الأول الثانوي القبلي والبعدي لمادة البلاغة حسب استراتيجيات التدريس المستخدمة

الاختبار القبلي		الاختبار البعدي		العدد	استراتيجية التدريس المستخدمة
الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي		
5.44	30.00	3.66	8.10	25	المنظم المتقدم
6.15	25.18	3.45	7.00	25	التقليدية

يتبين من الجدول (١) أن المتوسط الحسابي لأفراد الطلاب على الاختبار التحصيلي البعدي الذين درسوا البلاغة باستخدام استراتيجية المنظم المتقدم قد بلغ (30.00)، أما المتوسط الحسابي لأداء الطلاب الذين درسوا مادة البلاغة نفسها باستخدام الطريقة التقليدية (25.18)، ولمعرفة إذا ما كانت الفروق الظاهرة بين المتوسطين الحسابيين ذا دلالة عند مستوى $(\alpha=0.05)$ تم إجراء تحليل التباين المصاحب ثم إجراء تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) والجدول (٢) يوضح نتائج هذا التحليل.

جدول (٢): نتائج تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) للفرق بين متوسطي التحصيل البعدي لطلاب الصف الأول الثانوي الأدبي في مادة البلاغة حسب استراتيجية التدريس المستخدمة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة (ف) الجدولية	مستوى الدلالة
الاختبار القبلي	1322.252	1	1322.252	128.000		0.000
استراتيجية التدريس	184.282	1	١٨٤ و ٢٨٢	17.444	4.25	
الخطأ	456.11	47	١٠ و ٦٤			0.000
المجموع	1962.644	49				

يتبين من الجدول (٢) أن قيمة (ف) المحسوبة بالنسبة لاستراتيجية التدريس بلغت (17.444) وبمستوى دلالة يساوي (0.000) وهذه القيمة دالة عند مستوى لأنها أكبر من قيمة (ف) الجدولية التي بلغت (4.25)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي الأدبي في مادة البلاغة البعدي باختلاف استراتيجية التدريس، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الأولى التي نصت على أنه: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha=0.05)$ بين متوسط تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي الأدبي الذين درسوا مادة البلاغة باستخدام استراتيجية المنظم المتقدم، ومتوسط تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي الذين درسوا المادة نفسها بالطريقة التقليدية.

ومن أجل معرفة هذه الفروق فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة كما هي بالجدول رقم (٣).

جدول (٣): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لتحصيل طلاب الصف الأول الثانوي الأدبي في مادة البلاغة البعدي حسب استراتيجية التدريس المستخدمة

استراتيجية المستخدمة	التدريس	العدد	المتوسط الحسابي	الخطأ المعياري
استراتيجية المتقن	المنظم	25	29.80	0.68
التقليدية		25	25.22	0.67

يتبين من الجدول (٣) أن المتوسط الحسابي المعدل على اختبار التحصيل البعدي للطلاب الذين درسوا باستخدام استراتيجية المنظم المتقدم قد بلغ (29.80)، وهو أعلى من المتوسط الحسابي للطلاب الذين درسوا باستخدام

الطريقة التقليدية إذ بلغ (25.22)، مما يعني أن هذا الفرق بين المتوسطين كان لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية المنظم المتقدم عند مقارنة متوسطها مع متوسط المجموعة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية.

• النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على: هل يختلف التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأدبي في مادة البلاغة باختلاف استراتيجية التدريس؟

للإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية القبلية والبعديّة والانحرافات المعيارية للتفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأدبي في مادة البلاغة باختلاف استراتيجية التدريس (المنظم المتقدم)، والطريقة التقليدية . والجدول رقم (٤) يبين ذلك.

جدول (٤) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لمتوسطات أداء طلاب الصف الأول الثانوي الأدبي في مادة البلاغة على اختبار التفكير الإبداعي القبلي والبعدي حسب استراتيجية التدريس المستخدمة

استراتيجية التدريس المستخدمة	العدد	اختبار التفكير الإبداعي القبلي		اختبار التفكير الإبداعي البعدي	
		المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري
المنظم المتقدم	25	10.22	5.66	25.16	8.85
التقليدية	25	7.50	5.22	13.00	6.14

يتبين من الجدول (٤) أن المتوسط الحسابي لأداء طلاب الصف الأول الثانوي الذين درسوا مادة البلاغة باستخدام استراتيجية المنظم المتقدم على اختبار التفكير الإبداعي بعدد بلغ (25.16)، والمتوسط الحسابي لأداء الطلاب الذين درسوا المادة نفسها باستخدام الطريقة التقليدية قد بلغ (13.00) ولمعرفة إذا ما كان الفرق الظاهر بين المتوسطين الحسابيين ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) تم إجراء تحليل التباين المصاحب (ANCOVA) والجدول (٥) يبين نتائج ذلك التحليل.

جدول (٥): نتائج تحليل تباين المصاحب (ANCOVA) للفرق بين متوسطي أداء طلاب الصف الأول الثانوي الأدبي في مادة البلاغة على اختبار التفكير الإبداعي البعدي حسب استراتيجية التدريس المستخدمة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف) المحسوبة	قيمة (ف) الجدولية	مستوى الدلالة
اختبار التفكير الإبداعي القبلي	2866.882	1	2886.882	97.555	4.000	0.000
استراتيجية التدريس	910.652	1	910.652	32.143		0.000
الخطأ	1310.468	47	27.882			
المجموع	5088.002	49				

يتبين من الجدول (٥) أن قيمة (ف) المحسوبة بالنسبة لاستراتيجية التدريس بلغت (32.143)، إذ بلغ مستوى الدلالة (0.000)، وهذه القيمة دالة إحصائياً عند مستوى ($\alpha=0.05$) لأنها أكبر من قيمة (ف) الجدولية التي بلغت

(4.000)، مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات أداء طلاب الصف الأول الثانوي في مادة البلاغة على اختبار التفكير الإبداعي باختلاف استراتيجية التدريس، وهذا يعني رفض الفرضية الصفرية الثانية التي نصت على أنه لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha=0.05$) بين متوسطي التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأدبي الذين درسوا مادة البلاغة باستخدام استراتيجية المنظم المتقدم، والطلاب الذين درسوا المادة نفسها باستخدام الطريقة التقليدية، ولمعرفة الفرق تم استخراج المتوسطات الحسابية المعدلة، والجدول (٦) يوضح تلك المتوسطات.

جدول (٦): المتوسطات الحسابية المعدلة والأخطاء المعيارية لطلاب الصف الأول الثانوي الأدبي على اختبار التفكير الإبداعي البعدي حسب استراتيجية التدريس المستخدمة

الخطأ المعياري	المتوسط الحسابي	العدد	استراتيجية التدريس المستخدمة
1.23	25.20	25	المنظم المتقدم
1.60	13.88	25	الطريقة التقليدية

يتبين من الجدول (٦) أن متوسط الحسابي المعدل على اختبار التفكير الإبداعي البعدي للطلاب الذين درسوا باستخدام استراتيجية المنظم المتقدم قد بلغ (25.20)، في حين بلغ المتوسط الحسابي للطلاب الذين درسوا باستخدام الطريقة التقليدية (13.88)، وهذا يعني أن الفرق بين المتوسطين كان لصالح المجموعة التي درست باستخدام استراتيجية المنظم المتقدم عند مقارنة متوسطها مع متوسط المجموعة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية.

• مناقشة النتائج:

• مناقشة نتائج السؤال الأول:

ما تأثير استراتيجية المنظم المتقدم على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي الأدبي في مادة البلاغة؟ .. حيث كشفت نتائج الدراسة عن تفوق تأثير استراتيجية المنظم المتقدم على تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي الأدبي في مادة البلاغة مقارنة بالطريقة التقليدية، ويعزو الباحث تفوق المجموعة التجريبية (المنظم المتقدم) إلى:

« دوره في استشارة معارف الطلاب وخبراتهم السابقة حيث أن المنظم المتقدم كان يجعلهم في حالة انتباه واستثارة دائمة مما يسهل عليهم دمج المعلومات المراد نقلها مع المعلومات السابقة الموجودة في البنى المعرفية لديهم.

« إن استخدام المنظم المتقدم في بداية الحصة يساعد المتعلم بركيزة معرفية تكون أساسا للتعلم اللاحق، وفي الوقت نفسه تكون عامل ربط بين التعلم السابق واللاحق.

« إن التركيز على تقوية المنظم المعرفي بشكل جيد يؤدي إلى تركيز تثبيت المعرفة الجديدة حيث كانت كثرة الأمثلة المتنوعة على حصول قوي وواضح للتركيز ووضوح المادة الجديدة.

« ربط المعرفة الجديدة مع ما لدى المتعلم من مخزون معرفي سابق ساعده على تعديل الفهم الخاطئ للمفاهيم البلاغية من جهة أخرى.

وبمقارنة نتائج هذه الدراسة لاحظ الباحث أن نتائج الدراسة تتفق مع بعض نتائج الدراسات مثل: (القواعبة، 2007؛ العبيدات، 1985؛ القطاوي، 1996؛ و إبراهيم، 2004)، والتي أظهرت نتائجها بتفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام استراتيجية المنظم المتقدم على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

• مناقشة نتائج السؤال الثاني:

ما تأثير استراتيجية المنظم المتقدم على التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي الأدبي في مادة البلاغة؟ .. حيث كشفت نتائج الدراسة عن تفوق تأثير استراتيجية المنظم المتقدم على التفكير الإبداعي لطلاب الصف الأول الثانوي الأدبي في مادة البلاغة مقارنة بالطريقة التقليدية، ويرجع الباحث تفوق هذه الإستراتيجية (المنظم المتقدم) على الطريقة التقليدية في تنمية التفكير الإبداعي لدى الطلاب إلى أن استخدام المنظم المتقدم أسهم في تكوين بيئة صفية شجعت الطلاب على الحوار والإقناع من خلال طرح الأفكار وتقبل آراء بعضهم، كما أدى انخراط الطلاب في الأنشطة إلى ربط المتغيرات بعضها ببعض، والمأمهم بالموضوع المراد دراسته، من خلال جمع البيانات والمعلومات المتعلقة به والدقة في عرضها وتحليلها بطريقة منطقية وهذا بحد ذاته يشكل بيئة صفية ومحورا مهما للتفكير الإبداعي، مقابل ذلك وجد الباحث أن الطريقة التقليدية في التدريس تهتم بالمعلومات والأفكار الواردة في الكتاب المقرر وتلقينها للطلاب دون اهتمام كبير بالمناقشات والأنشطة التي تسهم في تحفيز تفكير أفضل لديهم.

كما يفسر الباحث سبب تفوق استراتيجية المنظم المتقدم على الطريقة التقليدية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي إلى أن مرحلة التفسير شجعت الطلاب على الحوار ومناقشة الفرضيات والبيئات، فإجراءات التدريس وفق استراتيجية المنظم المتقدم تهتم بتقديم المعلومات والأفكار في بداية كل درس مما شجع الطلاب على دراسة هذه الحثيات بعناية وتحليلها وتحديد أوجه الشبه والاختلاف بينها، ومقارنتها وربطها مما لديهم من أفكار ومعلومات.

إن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة حول التفكير الإبداعي تتفق وتنسجم مع ما ورد حول التفكير الإبداعي في الأدب النظري التربوي والاستراتيجيات الداعمة له كدراسة (سعادة، 2009؛ القواعبة، 2007) اللتان أثبتتا أن الطلاب من خلال عملية التفكير الإبداعي يتعلمون الكثير عن طريق استخدام كل من التجربة والاكتشاف والتطبيق وتعديل الأفكار المشتملة في استراتيجية المنظم المتقدم.

وعلى الرغم من أن الدراسات السابقة لم تبحث في تأثير استراتيجية المنظم المتقدم على التفكير الإبداعي بحدود علم الباحث، إلا أن بعض الدراسات بحثت في تأثير استراتيجية نمط التفكير الاستقرائي والمنظم المتقدم مثل: دراسة (القطاوي، 1996) وكذلك بحثت دراسة (سعيد، 2002) أثر استخدام نمطي المنظم المتقدم والتفكير الاستنتاجي.

• التوصيات:

- استناداً إلى نتائج الدراسة فإن الباحث يوصي بالآتي:
- « ضرورة تعريف معلم اللغة العربية أثناء فترة إعدادهِ وتدريبهِ في الكليات التربوية باستراتيجيات حديثة كإستراتيجية المنظم المتقدم، وكيفية إعداد خطط تدريسية في ضوء هذه الإستراتيجية.
 - « ضرورة استخدام استراتيجيات المنظم المتقدم في تدريس البلاغة للمرحلة الثانوية للارتقاء في تحصيل الطلاب وتنمية تفكيرهم الإبداعي.
 - « إجراء دراسات مماثلة حول استخدام استراتيجيات المنظم المتقدم وتطبيقها على مستويات مختلفة وتنوّل متغيرات أخرى غير التي تناولتها هذه الدراسة.

• قائمة المراجع العربية والأجنبية:

أ- المراجع العربية:

- ١- إبراهيم، مجدي عزيز (2004)، استراتيجيات التعليم وأساليب التعليم. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، مصر.
- ٢- أبو جلال، صبحي حمدان، (2001)، استراتيجيات التدريس العامة المعاصرة، الكويت، مكتبة النجاح.
- ٣- بني عطا، أحمد قاسم، (1995)، أثر استخدام المنظم المتقدم في تسهيل تعلم المفاهيم الاجتماعية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- ٤- جيبسون، ترجمة: عبد الله أبو نبعة، (2003)، استراتيجيات التعليم، الكويت: دار حنين للنشر والتوزيع.
- ٥- حداد، عفاف، (1990)، أثر المنظم المتقدم في تعليم واحتفاظ الطالبات في المرحلة الثانوية لمفاهيم اجتماعية في وحدة تعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة مؤتة، الكرك، الأردن.
- ٦- حسن، فؤاد جعفر محمد (2004). أثر استخدام المنظم المتقدم في التحصيل الفوري والمؤجل لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي في مادة الجغرافيا، مجلة العلوم التربوية والنفسية، جامعة البحرين، المجلد (5)، العدد (1)، مارس، ص 244.
- ٧- الحيلة، محمد محمود، (1999)، التصميم التعليمي _ نظرية وممارسة _، عمان: دار المسيرة للنشر.
- ٨- زيتون، حسن حسين، (1999)، تصميم التدريس - رؤية منظومية، الكتاب الثاني، المجلد الأول، الرياض: عالم الكتاب.
- ٩- زيتون، كمال عبد الحميد (2004)، تدريس العلوم للفهم، رؤية بنائية. ط2، القاهرة: عالم الكتب، مصر.
- ١٠- سعادة، جودت أحمد صالح (2009). تدريس مهارات التفكير. دار الشروق للنشر والتوزيع عمان، الأردن.

- ١١- سعادة، جودت أحمد، واليوسف، جمال، (1988)، **تدريس مفاهيم اللغة العربية والرياضيات والعلوم والتربية الاجتماعية**، بيروت، دار الجيل للنشر والتوزيع.
- ١٢- سعيد، صباح جبر (2002). **أثر استخدام نمطي المنظم المتقدم والتفكير الاستنتاجي على التحصيل في قواعد اللغة العربية مقارنة بالطريقة التقليدية لدى طلبة الصف التاسع في مدارس قصبة المفرق**. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية، عمان، الأردن.
- ١٣- السقا، خيرية إبراهيم (2005) **ضعف اللغة العربية الفصحى بين تعدد الأسباب وقصور مناهج البحث علمياً. مجلة الدراسات اللغوية، المجلد (7)، العدد (2)، مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية: الرياض، السعودية.**
- ١٤- السيد، محمود أحمد (1988)، **تعليم اللغة العربية بين الواقع والطموح**، دمشق: اطلاس للدراسات والترجمة والنشر، سوريا.
- ١٥- شحاتة، حسن (1992)، **تعليم اللغة العربية بين الواقع والطموح**، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- ١٦- شحاتة، حسن (2000)، **تعليم اللغة العربية بين النظرية والتطبيق**. الطبعة الرابعة القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- ١٧- الشمولي، علي (2000)، **أثر برنامج تدريبي لمعلمي اللغة العربية في تحصيل طلابها لقواعدها النحوية**. مجلة التربية، جامعة الكويت، العدد (25)، المجلد (14).
- ١٨- الظفيري، بشرى هباد (2010). **تأثير استراتيجيات دورة التعلم المعدلة (5 Es) على التحصيل والتفكير الإبداعي لدى طالبات الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم في دولة الكويت**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الشرق الأوسط، عمان، الأردن.
- ١٩- عبد الحميد، عبد الله (2000)، **فعالية استراتيجيات معرفية معينة في تنمية بعض المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلبة الصف الأول الثانوي**، مجلة القراءة المعرفية، عدد (231-232).
- ٢٠- عبد السلام، عبد السلام مصطفى (2001). **الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم**. ط١، القاهرة: دار الفكر العربي، مصر.
- ٢١- عبيدات، أحمد عارف سلامة (1985). **أثر كل من طريقة الاكتشاف وطريقة المنظم المتقدم الشارح والطريقة التقليدية في تحصيل طلبة الصف الأول الثانوي في مادة الجغرافيا**. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- ٢٢- فرحان، إسحاق، ومرعي، توفيق، وبلقيس، أحمد، (1984)، **تعليم المنهاج التربوي**، عمان، الأردن، دار الفرقان للطباعة والنشر، ودار البشير.
- ٢٣- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (1998). **نماذج التدريس الصفي**. عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع. الأردن.
- ٢٤- قطامي، يوسف وقطامي، نايفة (2001)، **سيكولوجية التدريس**، عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن.

- ٢٥- قطامي، يوسف، (1998)، سيكولوجية التعلم والتعليم الصفي الفعال، عمان، الأردن، دار الشروق للنشر والتوزيع.
- ٢٦- القطاوي، محمد إبراهيم سليمان، (1996)، مقارنة أثر كل من نمط التفكير الاستقرائي والمنظم المتقدم والطريقة التقليدية في تحصيل طلبة الصف العاشر للمفاهيم التاريخية رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.
- ٢٧- قلاّد، فؤاد سليمان، (1988)، استراتيجيات طرق التدريس والنماذج التدريسية، بيروت، لبنان، دار المعرفة للطباعة والنشر.
- ٢٨- قلاّد، ناصر، فخر الدين، ويونس، (1996)، أصول التدريس، دمشق، سورية، جامعة دمشق.
- ٢٩- القوابعة، بسام سالم أحمد، (2007)، أثر إستراتيجيتي المنظم المتقدم، والخرائط المفاهيمية في التحصيل المباشر والمؤجل في مساق الثقافة الإسلامية لدى طلبة الكليات الجامعية المتوسطة في الأردن واتجاهاتهم نحوه، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- ٣٠- مرعي، توفيق أحمد والحيلة، محمد محمود (2002). طرائق التدريس العامة. ط١، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- ٣١- الملكاوي، نهى محمود أحمد (2008). أثر استراتيجيّة تعلم قائمة على المشكلة باستخدام بيئة الوسائط المتفاعلة في التحصيل وتنمية مهارات التفكير الابتكاري والاتجاهات نحو العلم لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- ٣٢- النجار، عبد الرحيم (1988)، أثر استخدام المنظم المتقدم في تعلم واحتفاظ الطلبة بمفاهيم نحوية، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان، الأردن.
- ٣٣- نشواتي، عبد المجيد (2003)، علم النفس التربوي، الطبعة الرابعة، عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- ٣٤- الهلالات، محمد علي محمد (2006). أثر استخدام دورة التعلم والمنظم المتقدم في اكتساب المفاهيم النحوية والتفكير الاستقرائي لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدارس الثقافة العسكرية في الأردن. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.

• ب- المراجع الأجنبية:

- 1- Abraham, M & Renner, J. (1986). The sequence of Learning Cycle Activities in High School Chemistry, **Journal of Research in Science Teaching**. 23 (2) p 121-143.
- 2- Arthur L. (1993), **Developing minds, A resource book for teaching thinking**, revised edition, vol. (1), ascd, Alexandria, Virginia.
- 3- Barnnes, B.R and Claus, on E.U. (1975). " Do advance organizers facilitate learning ? Recommendation for further research based

on an analysis of 32 studies:", **Review of educational research**, 45, 637-659.

- 4- Davis, Pasty (1990). The Effects of Advance Organizers and Overt Rehearsal on Student's Intentional and Incidental Learning in Historic House Museum Educational Program. **Dissertation Abstract**.
- 5- De Bono, **Edward (1985). De Bono's Thinking Course. Facts on file Circle Craphige**, I.S.A.
- 6- Joseph, A et (2001). **The learning cycle**. www.project-instruction good-practices-Mark 12 Org s. 26-28 html 2001, A paper of 3-science-Better page.
- 7- Markham, K, M. and Jones M.G. (1994). The concept map as a research and evaluation tool, **Journal of research in Science Teaching**, 31 (1), 91-101.
- 8- Novak, J.D: and Musonda D. A, (1990), twelve year longitudinal study of science concept learning, **American Educational Research Journal** 28 (1), 117-153.
- 9- Ruiz-primo, M.M. Shultz, S.E and Shevalson. F. S. (2001), Comparison of the reliability and validity of scores from tow concept-mapping, **Journal of Research Science Teaching**, 38 (2), 260-278.
- 10- Underhill, Patricia Annett. (2001). A Test of the Effect of Advance Organizers and Reading Ability on Seventh-Grade Science Achievement, **DAI – A 62/05 P 1724**, No 2001.
- 11- Weinholtz, F. K, Diane T.R, (1996). **Concept mapping by pre service elementary teachers**: A case study of the effect in an intergerated methods course, D. A. I. , (56), 4362-2368.



البحث الخامس :

” فاعلية برنامج قائم على العلاج بالمعنى في تحسين مستوى الطموح لدى عينة من التلاميذ بطيحي التعلم ”

المصادر :

د / أيمن رمضان زهران

obeikandi.com

” فاعلية برنامج قائم على العلاج بالمعنى في تحسين مستوى الطموح لدى عينة من التلاميذ بطيئي التعلم ”

د / أيمن رمضان زهران

• مقدمة :

يبدأ الباحث بتحديد معنى بطيء التعلم حيث يطلق هذا المصطلح على الطفل الذي يجد صعوبة في مواكبة نفسه للمناهج الدراسية بسبب قصور في ذكائه أو قدرته على التعلم، وبطء التعلم يصف حالة التلميذ في التعلم من ناحية سرعته وقدرته على فهم ما يوكل إليه من واجبات وأعمال مقارنة بفهم وتعلم أقرانه على أداء نفس الواجبات والأعمال، وهذا يعني أنه بحاجة إلى رفع معدلاته الدراسية، فهم طلبة غير معاقين لكنهم يعانون من مشكلات دراسية وسلوكية، وقد يعود بطء التعلم لديهم لأسباب سيكولوجية أو اجتماعية أو عقلية، ولذا فهم بحاجة إلى برامج علاجية وتربوية تمكنهم من مجاراة زملائهم دراسيا (الضرا، ٢٠٠٥: ١٦).

ويشير مصطلح بطء التعلم بأنه انخفاض واضح في التحصيل الدراسي وينظر إليه من خلال قياس القدرة العقلية للطفل، حيث أن نسبة ذكاء تلك الفئة منخفضة، وبطيء التعلم يعاني من اضطرابات كثيرة، فيظهر لديهم صعوبات في الاستماع والقراءة والكتابة والكلام والتفكير، كما يشير بطء التعلم إلى انخفاض واضح في التحصيل الدراسي يشمل كل المهارات الدراسية الأساسية ويمكن التعرف عليه من خلال القدرة العقلية للفرد (Shaw, et.al: 2005:12).

ويطلق هذا المصطلح أحيانا على التأخر العقلي الخفيف في جميع مستوياته وأحيانا أخرى يطلق على الأشخاص القابلين للتعلم، ولذا فقد نالت مشكلة بطء التعلم اهتمام الباحثين بهدف وضع البرامج العلاجية والإرشادية للتغلب على الاضطرابات المصاحبة لها، وقد انصب اهتمام الباحثين على تلاميذ المرحلة الابتدائية أكثر من غيرهم، حيث تعددت البرامج العلاجية والإرشادية لهم تبعا للعوامل المسببة لها (بدر، ٢٠٠٣: ٨٢٣).

وقد يلحق بطيء التعلم بزملائه إذا كان سببه يرجع إلى نقص في المهارات أو عيب حسي يمكن التغلب عليه وعلاجه، أو أي مظهر آخر يمكن علاجه عن طريق التوجيه السليم، وعادة ما تكتسب تلك الفئة من التلاميذ المهارات والمعارف بنفس الطرق التي تصلح للعاديين، وإذا كان بطء التعلم يرجع إلى نقص طبيعي في قدرات الطفل العقلية والسلوكية والاجتماعية فإن الأمر يحتاج لبرامج تربوية وتوجيهية، فتقدم التلميذ في نواحي أخرى كالتكيف الاجتماعي أو القدرة الميكانيكية أو اللعب من الأمور التي تساعد في علاج بطء التعلم (منسي، ٢٠٠٤: ١١٨).

وتوجد مفردات مختلفة تعبر عن مصطلح بطء التعلم مثل: انخفاض مستوى التحصيل وانخفاض مستوى اكتساب الخبرات التعليمية، والتأخر الدراسي، والتعوق الدراسي، والتخلف الدراسي وتختلف التلميذ عن أقرانه

العاديين، وهذا التلميذ يعاني من اضطرابات في واحدة أو أكثر من العمليات المعرفية الأساسية التي قد تظهر في صعوبة القراءة والكتابة والاستماع أو التفكير أو الكلام (Hamzah, et.al: 2009:86).

ومن أهم المناحي العلاجية التي تهتم بمشكلات بطء التعلم العلاج بالمعنى وهو أحد مدارس العلاج الوجودي، حيث يركز على أن الحياة لا تتوقف أبداً عن الاحتفاظ بمعنى وأنها ستظل دائماً ذات معنى مهما حدث فيها من ظروف، حتى الأمور المأساوية التي يمر بها الفرد في حياته يمكن تحويلها إلى إنجاز ونجاح من خلال الاتجاه الذي يتبناه الفرد تجاه تلك المحنة، حيث تركز تلك الطريقة العلاجية على المستقبل، دون إهمال الماضي أو الحاضر، لتحقيق الأهداف التي من خلالها يتحقق للفرد معنى من وجوده (أبو زيد، ٢٠٠٨: ٢٥).

ويشير فرانكل مؤسس هذه الطريقة العلاجية بأن هذا الاتجاه يعتمد على مخاطبة العقل باعتباره المسئول عن التعلم والمعرفة، ويعتبر سعي الإنسان إلى البحث عن معنى بمثابة قوة تدفعه لكي يتعلم ويعرف كل ما يحيط به، والعلاج بالمعنى يركز على إيجاد معنى لحياة الفرد من خلال المعرفة، كما أن إرادة المعنى هي القوة الدافعة لتعلم الفرد، وضرورة مواجهة الفرد لما يقابله من مشكلات في حياته متحملاً مسئولية أفعاله (عبد الحليم، ٢٠٠٣: ٤٥).

ولا يمكن دراسة العلاج بالمعنى دون توضيح دور الفلسفة الوجودية فيه، حيث تقوم الوجودية على ثلاثة مبادئ هي أن كل منا له دور هام في الحياة، كل منا مسئول عن أفعاله وكل منا يتحكم في مصيره أياً كانت التأثيرات أو القوى التي يمكن أن تؤثر فيه؛ والعلاج بالمعنى يستخدم الفلسفة الوجودية ليساعد الفرد على اكتشاف المعنى لحياته، حيث يقول فرانكل "المستقبل هو بؤرة تركيز العلاج بالمعنى" (طنطاوي، ٢٠٠٤: ٦١).

وفي العلاج بالمعنى يحاول المعالج أن يجعل المريض واعياً بمسئوليته ويترك له الاختيار ويساعده على أن يفهم ذاته، ليس لتحقيق اللذة أو القوة ولكن لتحقيق معنى لحياته، إلا أنه وهو وحيد لا يكون له معنى، فأهمية الفردية ومعنى الشخصية الإنسانية مرتبط دائماً بالبيئة التي يحيا فيها، وبفضل هذا العلاج يكون الفرد واعياً بمسئوليته ومتحملاً لها (باترسون، ترجمة حامد الفقي، ١٩٩٠: ٤٦٢ - ٤٦٣).

ويرى فرانكل أن الإنسان إذا وجد في حياته معنى أو هدف، فهذا يعني أن وجوده له معناه ومغزاه، وأن حياته تستحق أن تعاش، وهي حياة يسعى صاحبها إلى استمرارها والاستمتاع بها، ومن أجل ذلك فإنه اعتبر أن أهم الركائز في نظريته العلاجية أن الإنسان يبحث عن معنى لحياته بإرادة المعنى، ويحدث الإحباط عندما تفشل إرادة المعنى، كما أن الفرد يشعر بالفراغ الوجودي عندما لا يكون لحياته معنى (صباحي، ٢٠٠٣: ١١٣). وجوهر العلاج بالمعنى هو اكتشاف ما نملك من معاني في الحياة، حيث يمكن اكتشاف المعنى في حياة الشخص

بالتفكير الإيجابي، واكتشاف المعنى من خلال الحب لكل من حول الفرد، فلا يمكن أن يصبح الفرد مدركاً لجوهر الشخص الذي يتعامل معه إلا إذا أحبه ويمكن اكتشاف المعنى من خلال اتجاه المريض نحو ضرورة عدم تجنب المعاناة أي لا بد وأن يدرك المريض بأن المعاناة التي يعانها ذات معنى في حياته يستطيع بعد الخروج منها والتغيير إلى الأفضل (Frankl, 1985:30).

ويتلخص الأساس النظري للعلاج بالمعنى في دافعية الشخص للبحث عن معنى لحياته، حيث يتم من خلاله مساعدة الفرد على إيجاد معنى للأشياء المقصر في أدائها، ومحاولة فهم مشكلاته من خلال إيجاد بديلاً لها ذات معنى، والعلاج بالمعنى علاج متزن يجمع بين مهارات الاستماع لروجرز والمهارات المؤثرة لبيرلز، ولا بد للمريض أن يكون لديه فهم لقدراته ولديه إرادة واستعداد للتحرك بنشاط لإنجاح التغيير والتغلب على مشكلاته (Das, 1998:2).

وصميم مشكلات الفرد تتضح في الفراغ الوجودي، وعدم وجود معنى وفائدة لحياته وما يقوم به، ويعزي فرانكل هذه المشكلة إلى أن الإنسان على العكس من الحيوان، لا تحدد له غرائزه ما يجب أن يفعله. هذا من ناحية. ومن ناحية أخرى فإنه الآن على العكس فالتقاليد والأعراف لم تعد الطرق الهادئة لحل مشكلاته نتيجة لتدخل عوامل ومتغيرات جديدة أدت لازدياد وتفاقم مشكلات الإنسان (الطيب، ١٩٨٩: ٣٢٦).

ومستوى الطموح من الأمور التي يجب أن يدرك معناها الفرد في حياته، حتى يستطيع أن ينجز أعماله بنجاح، ولذا يشير عبد الحميد وكفا في (١٩٨٨: ٢٦) بأن مستوى الطموح هو المعيار الذي يضعه الفرد لتحديد أهداف ذات مغزى له، حيث أنه مستوى الأداء الذي يتطلع الشخص لبلوغه، ومستوى الطموح مكون هام في صورة الشخص عن نفسه، ويعكس تقويمه معقولاً لذاته، وقد يرتفع جداً أو ينخفض جداً، حيث أوضح ليفين وزملاؤه بأن النجاح عادة يرجع إلى ارتفاع مستوى الطموح لدى الفرد، أما الفشل فيرجع لانخفاضه.

وقد فسر فرويد مستوى الطموح لدى الفرد بأنه يعتمد على التوفيق بين حاجات الهو والأنا والأنا الأعلى، ويحدث ذلك من خلال قدرة الأنا على مجابهة مستوى الطموحات غير الواقعية الناتجة عن زيادة رغبات الهو ومحاولة سيطرة الهو على مواقف الصراع النفسي، وكذلك فتنظيرية المجال لليفين تشير بأن سلوك الفرد يعتمد على المجال الذي يعيش فيه، وتبعاً لتفاعل مجال الفرد مع بيئته يكون سلوكه، وهو إزاء ذلك يسعى لتخطي العقبات التي تواجهه من خلال طموحه (Goldensn, 1984:459).

وقد أشارت العبد (٢٠٠٦: ٤٥: ٣٦) بأن مستوى الطموح لدى الفرد يتأثر بعدة عوامل من أهمها جنس الفرد، كما يتأثر بذكاء الفرد فمن الطبيعي أن يكون الشخص مرتفع الذكاء طموحه مرتفع عن الشخص منخفض الذكاء، كما يتأثر بمفهوم الشخص عن ذاته فتقبل الفرد لذاته ومفهومه عنها يحدد درجة

طموحه، وتقدير الفرد لذاته يعبر عن مستوى طموحه، فكلما استطاع الشخص الوصول إلى طموحه ازداد تقديره لذاته، كما يتأثر مستوى الطموح بعوامل أخرى مثل الخبرة والسمات الانفعالية والبيئة واتجاهات الوالدين ومستوى طموحهم وتعليمهم وحجم الأسرة.

• أهمية البحث

يعتبر بدء التعلم من أكثر المشكلات التي تقف حائلاً بالنسبة للطالب في تقدمه الدراسي، ولقد وجد أن تلك الفئة تعتبر من الأسوياء في معظم جوانب النمو النفسي والعاطفي والحسي والجسمي، لكنهم غير أسوياء في قدرتهم على التعلم وفهم واستيعاب المواد والرموز التعليمية التي تدرس لهم، حيث تنحصر معاناتهم في الصعوبات البالغة في التعلم واستيعاب الدروس التي تطرح عليهم من حساب وقراءة وكتابة وعلوم وغيرها (منسي، ٢٠٠٤: ١١٧).

وتأتي أهمية دراسة متغير مستوى الطموح بوصفه مطلباً حيوياً في تحقيق الإنجاز الدراسي، ونظراً للدور المهم للطموح في حياة الفرد والجماعة، حيث أن أغلب إنجازات الفرد وتقدمه فيها يرجع لوجود مستوى الطموح لديه، هذا فضلاً عن أن إنجاز أي عمل لا بد وأن يتطلب قدراً معيناً من مستوى الطموح فيه (عبدالفتاح، ١٩٩٠: ٥).

ولأهمية العلاج بالمعنى وما يتمتع به من فنيات يسهل تطبيقها على فئة بطيئي التعلم، إضافة لأن العلاج بالمعنى في الأصل يهتم بجعل الفرد يضع طموحاً له في الحياة بصفة عامة وفي الدراسة بصفة خاصة من حيث جعل الفرد يشعر بأن حياته لها معنى ووضع أهدافاً لا بد من تحقيقها من هنا تأتي أهمية الدراسة الحالية.

• مشكلة البحث

يشير عبدالهادي وزملاؤه (٢٠٠٠: ٥٦) إلى أن بدء التعلم يمكن النظر إليه من ثلاث جوانب مختلفة، تتمثل في:-

« الجانب النفسي: يشير الجانب النفسي بأن بدء التعلم يكون نتيجة للعوامل والمثيرات الخارجية والإضطرابات في شخصية الطفل فتسبب له القلق والخوف والانطواء.

« الجانب الاجتماعي: ويكون نتيجة أوضاع اجتماعية صعبة تنعكس سلباً على شخصية الطفل، كالطلاق والتفكك الأسري، وعدم انسجام الطفل مع طبيعة البيئة المدرسية التي ينتمي إليها.

« الجانب العقلي: يتضح في بدء التعلم وهو نتيجة لتدني القدرات العقلية للطفل وانخفاض معامل الذكاء لديه.

كما أن بطيئي التعلم يعانون من مشكلات واضطرابات نفسية كثيرة تحتاج إلى التدخل التربوي والنفسي والعلاجي للتخفيف منها، وهذا ما أشار إليه كل من فتحي وعزيز (٢٠٠٢)، ناجي (٢٠٠٥)، وجيتا وبالات (٢٠٠٦)، عبدالهادي (٢٠٠٧)، وماليك (2009) Malik، في حين أن دراسات كل من علي (١٩٩٨)

وأطميش (٢٠٠٥)، والشحات (٢٠٠٦) بأن انخفاض مستوى الطموح لدى الطالب يرتبط ببعض الاضطرابات والمشكلات النفسية والسلوكية، وهذا ما يؤكد حاجة تلك الفئة إلى تحسين مستوى الطموح لديهم.

وقد وضعت الدراسة الحالية برنامجاً علاجياً معتمداً على فنيات العلاج بالمعنى لتحسين أشكال مستوى الطموح لدى بطيئي التعلم، وبناءً على ذلك فقد تحددت مشكلة البحث في التساؤل التالي:

ما مدى فاعلية العلاج بالمعنى في تعديل مستويات مستوى الطموح (العام . الشخصي . الدراسي) لدى عينة من التلاميذ بطيئي التعلم؟ ويتفرع من هذا التساؤل الرئيسي عدة تساؤلات فرعية هي:

- « هل توجد فروق بين متوسطات رتب التطبيقين القبلي والبعدي بالنسبة لبعده مستوى الطموح العام بعد تطبيق جلسات العلاج بالمعنى؟ »
- « هل توجد فروق بين متوسطات رتب التطبيقين القبلي والبعدي بالنسبة لبعده مستوى الطموح الشخصي بعد تطبيق جلسات العلاج بالمعنى؟ »
- « هل توجد فروق بين متوسطات رتب التطبيقين القبلي والبعدي بالنسبة لبعده مستوى الطموح الدراسي بعد تطبيق جلسات العلاج بالمعنى؟ »

• أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى تحسين مستويات الطموح المختلفة لدى عينة من التلاميذ بطيئي التعلم وذلك من خلال برنامج علاجي يعتمد على فنيات العلاج بالمعنى الذي ابتكره فرانكل، إضافة لمحاولة تحسين مستواهم الدراسي وحصولهم على درجات دراسية مرتفعة تجعلهم يتكيفون في المجتمع والتغلب على العديد من المشكلات التي تواجههم نتيجة لبطء التعلم لديهم.

• مصطلحات البحث :

• العلاج بالمعنى Logo Therapy :

يتكون مصطلح العلاج بالمعنى Logo-Therapy من مقطعين المقطع الأول وهو Logo ويعني في اليونانية Meaning أي المعنى، وكلمة Therapy تشير إلى العلاج النفسي، ويعرف العلاج بالمعنى بأنه العلاج النفسي المرتكز على فهم معنى الشيء (Corsini, 1994:350)، وهو منحى علاجي يستند على مبادئ الفلسفة الوجودية والاتجاه الإنساني في علم النفس الذي أنشأه فرانكل (Lukas, 2003:333)

• مستوى الطموح Ambitious :

يعرف مستوى الطموح بأنه الهدف الذي يضعه الفرد لنفسه ليحقق من خلاله السعادة في مختلف مجالات الحياة ويحاول الوصول إليه بجد ومثابرة في حدود قدراته وإمكاناته والبيئة المحيطة (Enriksen, 2006:17).

• بطيء التعلم Slow Learning :

يعرف بطيء التعلم بأنه التلميذ الذي يواجه صعوبات في بعض أو كل العمليات التعليمية، ولا يكون قادراً على مجاراة زملائه في التحصيل الدراسي

لأسباب نفسية أو اجتماعية أو معرفية، وتتراوح نسبة ذكاؤه بين (٧٠ - ٩٠) درجة، ويحتاجون إلى خدمات التربية الخاصة (Malik, 2009:62).

• الدراسات السابقة

سوف يتعرض الباحث لما أتيج له من دراسات وبحوث سابقة وفقاً لما يلي:

• **أولاً: بحوث ودراسات اهتمت بدراسة مستوى الطموح لدى المعاقين والعاديين**
حاولت دراسة والكر (Walker, 1980) معرفة طبيعة العلاقة بين توقع المعلم لطموح الطلاب الدراسي والمهني والتحصيل الدراسي، وذلك في مدرستين للصم وتكونت العينة من (١٢٠) معلم ومعلمة، وطلب من كل طالب اختيار مهنة مناسبة له ومقارنة طلبه بتوقع المدرس، وخلصت الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين توقعات المعلم ومدى مستوى الطموح الوظيفي للطلاب الأصم في المدرسة، ووجود علاقة موجبة بين درجة طموح الطالب الأصم وقدرته على القراءة والاتصال ودرجة ذكائه وتحصيله الدراسي.

وقد اهتمت دراسة علي (١٩٩٨) بمناقشة مستوى الطموح لعينة من الأطفال المعوقين بدنيا وعلاقة ذلك بمستوى الطموح لدى آبائهم، وكذلك ما إذا كان هناك فروق بين الأبناء المعوقين من الذكور والإناث في مستوى الطموح واشتملت عينة الدراسة (٩٣) طالباً من الذكور والإناث من المصابين بشلل الأطفال، وقد توصلت الدراسة في نتائجها إلى وجود علاقة بين مستوى الطموح لدى الآباء والأبناء حيث أن ارتفاع وانخفاض مستوى الطموح لدى الآباء ارتبط بارتفاعه وانخفاضه لدى الأبناء، وكذلك وجد فروق في مستوى الطموح بين كل من الذكور والإناث.

كما تناولت دراسة أطميش (٢٠٠٥) القلق من المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح لدى الأطفال، وقد تكونت عينة الدراسة من طلبة المرحلة الإعدادية في مدارس مدينة بغداد بلغت (٧٢٠) طالباً وطالبة، وركزت الباحثة على بعدين هامين من أبعاد مستوى الطموح وهما مستوى الطموح المهني ومستوى الطموح الدراسي، وأعدت استبياناً لهما، وفي نهاية الدراسة توصلت الباحثة إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في مستوى الطموح في تلك المرحلة إضافة إلى وجود علاقة بين القلق من المستقبل ومستوى الطموح الدراسي والمهني لدى عينة الدراسة.

وهدفت دراسة الشحات (٢٠٠٦) إلى التعرف على الفروق بين العاديين وبطيئي التعلم في بعض المتغيرات المعرفية وغير المعرفية منها مستوى الطموح والإغلاق اللفظي والسرعة الإدراكية وتحمل الغموض، هذا وتكونت عينة الدراسة من ٥٠ طالب من العاديين و٥٠ طالب آخر من بطيئي التعلم، وقد اتضح من خلال النتائج وجود فروق بين المجموعتين في متغيرات الدراسة المعرفية وغير المعرفية لصالح العاديين، ومن هنا أشارت الدراسة بضرورة وضع البرامج التربوية والعلاجية لرفع معدلات مستوى الطموح وباقي متغيرات الدراسة.

• **ثانياً: بحوث ودراسات اهتمت بتطبيق العلاج بالمعنى للعاديين وغير العاديين**
قدمت دراسة الطنطاوي (٢٠٠٤) برنامجاً علاجياً معتمداً على فنيات العلاج بالمعنى لتحسين مستوى الانتماء والمسؤولية الاجتماعية لطلاب الثانوية واشتملت العينة على (٢٠) طالباً تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبيتين

وضابطة، هذا وتم تطبيق جلسات العلاج بالمعنى على المجموعة التجريبية وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياسي الانتماء والمسئولية الاجتماعية لصالح المجموعة التجريبية مما دل على وجود تأثير للعلاج بالمعنى على تحسين الانتماء والمسئولية الاجتماعية لدى المجموعة التجريبية.

وحاول الضبع (٢٠٠٦) تقديم برنامج علاجي معتمدا على فنيات العلاج بالمعنى لتخفيف أزمة الهوية وتحقيق المعنى الإيجابي للحياة لدى عينة من المعاقين بصريا، حيث تكونت من (١٨) طالبا وطالبة (٩ ذكور) و(٩ إناث) من مدرسة النور للمكفوفين بسوهاج، وقسمهم الباحث إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتعرضت المجموعة التجريبية لجلسات العلاج بالمعنى، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق لصالح المجموعة التجريبية في درجات الهوية ودرجات مقياس معنى الحياة مقارنة بدرجات المجموعة الضابطة.

واهتمت دراسة أبو زيد (٢٠٠٨) بوضع تقديم برنامج إرشادي علاجي لتنمية الهوية لدى عينة من المراهقين منخفضي الهوية باستخدام العلاج بالمعنى وقامت الباحثة بانتقاء عينة مكونة من ١٠٤ طالبا جامعيًا بجامعة المنوفية بمصر، قسمتهم إلى مجموعتين أحدهما تجريبية وأخرى ضابطة بعد تطبيق اختبار الهوية عليهم الذي أعدته الباحثة، وقامت الباحثة بتطبيق جلسات العلاج بالمعنى على المجموعة التجريبية، وفي النهاية توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية جلسات العلاج بالمعنى حيث اتضح وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح التجريبية في درجات الهوية بعد تطبيق الجلسات العلاجية.

• ثالثاً: بحوث ودراسات اهتمت بالأطفال بطيئي التعلم والبرامج الموجهة لهم

استهدفت دراسة فتوحي وعزيز (٢٠٠٢) التعرف على فاعلية برنامج إرشادي موجه لمعلمات التربية الخاصة لتخفيف مشكلة العدوانية لدى الأطفال بطيئي التعلم، واشتملت العينة على (٢٥) طالبا من الأطفال في مدارس الموصل للتربية الخاصة بالصف الرابع الابتدائي، وأعد الباحثان استمارة ملاحظة السلوك العدواني للطفل بطيء التعلم، وتم تطبيق البرنامج الإرشادي، وتكونت الجلسات العلاجية من (١٢) جلسة، وأوضحت النتائج وجود فروق لصالح المجموعات التجريبية، حيث انخفضت درجاتهم في العدوانية بعد تطبيق جلسات البرنامج الإرشادي.

وحاولت دراسة العطييات (٢٠٠٥) إلى معرفة تأثير برنامج إرشادي في استثارة دافعية الإنجاز ومستوى الطموح لدى طالب يعاني من تدني الدافعية في التحصيل حيث تلقى برنامجا إرشاديا تربويا لزيادة دافعية الإنجاز، وقد أظهر التحليل الكمي والنوعي أن الطالب يعاني من تدني دافعية الإنجاز، والتحصيل الدراسي، وافتقر إلى مفهوم واضح حول الذات، كما أظهرت الدراسة أن برنامج الإرشاد التربوي المطبق كان فاعلا في إثارة دافعية ورفع مستوى الطموح الطالب إضافة لتحصيله الدراسي.

ووضعت دراسة جيتا وبالات (2006) Geeta & Palat برنامج قائم على التعلم الفردي لدى عينة من بطيئي التعلم في المدارس الهندية لتحسين مستوى

التعلم لديهم، وقد اشتملت عينة البحث على (١٢) طالبا من بطيئي التعلم بمركز الصعوبات النمائية بمدينة كيرالا بالهند (Kerala)، وأوضحت النتائج التحسن الملحوظ لعينة الدراسة في درجات اختبار التحصيل الدراسي، مما يعني فاعلية العلاج التربوي الفردي، ولذا أوصت الدراسة بضرورة توفير غرف للتعليم الفردي داخل المدارس.

وقد اهتمت دراسة عبدالهادي (٢٠٠٧) بتقديم برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الاجتماعية وخفض السلوك العدواني لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات التعلم وبطيء التعلم واضطراب السلوك، واشتملت العينة على (٥٦) طالبا وطالبة موزعين إلى (٢٧) من الذكور، و(٢٩) من الإناث من أحد المدارس الحكومية بعمان ممن هم منخفضي الكفاءة الاجتماعية ومرتفعي العدوانية واعتمد البرنامج التدريبي على منحى تعديل السلوك المعرفي لديهم، هذا وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تحسين الكفاءة الاجتماعية وانخفاض السلوك العدواني لدى المجموعة التجريبية عند مقارنتها بالمجموعة الضابطة.

واهتمت دراسة ماليك (2009) Malik بالتأكد من دور برامج تدريبية لتحسين القدرات العقلية لعينة من بطيئي التعلم، وتم اختيار عينة مكونة من (٤٠) طالب صنفوا بأنهم بطيئي التعلم بأحد مدارس مدينة سانت بول Saint Paul بالولايات المتحدة الأمريكية، تراوحت أعمارهم من (٥ إلى ٦ سنوات)، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وتم تعريض المجموعة التجريبية لبرنامج تدريبي اعتمد على تنمية الجوانب اللفظية والإدراكية والذاكرة، وقد أوضحت النتائج تحسن ملحوظ للمجموعة التجريبية مقارنة بالضابطة في القدرات العقلية المختلفة بعد تعرضهم للبرنامج التدريبي.

• تعقيب على الدراسات والبحوث السابقة

من خلال العرض السابق للبحوث والدراسات السابقة يتضح اتفاق الدراسات في المحور الأول أن مستوى الطموح يتأثر عادة بوجود الاضطرابات والمشكلات النفسية سواء كان الشخص عاديا أم ذوي احتياجات خاصة، كما اتضح من ذلك المحور أهمية الطموح في العملية التعليمية وضرورة وجود الطموح لدى التلميذ حتى يحقق المستوى الدراسي المطلوب منه، وقد أوضحت الدراسات والبحوث في المحور الثاني مدى صلاحية العلاج بالمعنى في تخفيف العديد من الاضطرابات النفسية لدى ذوي صعوبات التعلم وذوي الاحتياجات الخاصة مثل المسؤولية والقلق والهوية والانتماء الاجتماعي، كما اتضح من خلال المحور الثالث أن بطء التعلم يكون سببا مباشرا في انخفاض التحصيل الدراسي إضافة إلى إصابة التلميذ بالعديد من الاضطرابات النفسية الأخرى، وهذا ما يتطلب وجود برامج علاجية وتربوية ونفسية للتخفيف من حدة الاضطرابات المصاحبة لبطء التعلم مثل انخفاض مستوى الطموح وبعد المشكلات النفسية الأخرى وهذا ما اهتم به البحث الحالي من خلال وضع برنامج علاجي معتمدا على بعض فنيات العلاج بالمعنى في تحسين مستوى الطموح لدى عينة من بطيئي التعلم.

• فروض البحث:

بناءً على الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة يمكن صياغة الفروض في الآتي:

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب التطبيقين القبلي والبعدي بالنسبة لبعده مستوى الطموح العام بعد تطبيق جلسات العلاج بالمعنى لصالح التطبيق البعدي.

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب التطبيقين القبلي والبعدي بالنسبة لبعده مستوى الطموح الشخصي بعد تطبيق جلسات العلاج بالمعنى لصالح التطبيق البعدي.

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب التطبيقين القبلي والبعدي بالنسبة لبعده مستوى الطموح الدراسي بعد تطبيق جلسات العلاج بالمعنى لصالح التطبيق البعدي.

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب التطبيقين البعدي والمتابعة للمجموعة التجريبية بالنسبة لأبعاد مقياس مستوى الطموح.

• عينة البحث

تكونت عينة البحث من (٣٠) طفلاً (٢١ ذكور - ٩ إناث) بمركز جدة لذوي الاحتياجات الخاصة بالملكة العربية السعودية، تراوحت أعمارهم ما بين (٨ أعوام إلى ١٢ عام) تقريباً بمتوسط عمري (١٠.٦) عام، وانحراف معياري (٧.٦)، حيث تم اختيارهم بعد أن تم إلحاقهم بالمركز على أنهم من فئة بطيئي التعلم، ويحتاجون إلى التدخلات التربوية والنفسية والعلاجية المتنوعة التي تقدم لهم في هذا المركز، وتم اختيارهم من مركز جدة لذوي الاحتياجات الخاصة بعد أخذ موافقة أولياء أمور العينة على تطبيق جلسات العلاج بالمعنى.

• أدوات البحث

لقد اشتملت أدوات البحث على الجلسات العلاجية المعتمدة على فنيات العلاج بالمعنى إضافة إلى مقياس مستوى الطموح للأطفال من إعداد الباحث وسوف يتم توضيحها كالتالي:-

• أولاً : برنامج العلاج بالمعنى

قام الباحث بإعداد برنامج علاجي معتمداً على فنيات العلاج بالمعنى بهدف تحسين مستوى الطموح لدى فئة من الأطفال بطيئي التعلم، إضافة لمساعدتهم في تحسين مستواهم الدراسي ومشاركة رفاقهم في الأنشطة المختلفة، وفيما يلي الأساس النظري للبرنامج العلاجي:-

• هدف البرنامج العلاجي

- « رفع معدلات مستوى الطموح المختلفة لدى عينة الدراسة
- « استبصار الطالب بمشكلاته السبب في انخفاض مستوى تحصيله الدراسي
- « الوصول إلى المعنى والذي من خلاله يستطيع الطفل تحديد أهدافه ومعرفة احتياجاته
- « تحديد هدف لكل فرد من أفراد العينة يرجو تحقيقه

« تعديل اتجاهات أفراد العينة نحو مستقبلهم ومستواهم الدراسي.

• تطبيق البرنامج العلاجي

تم تطبيق جلسات العلاج بالمعنى بأسلوب جماعي، بحيث يشترك جميع أفراد العينة في العديد من الخصائص، وتم التطبيق في مكان مخصص وموعد محدد لمدة ثلاثة أشهر تقريبا.

• الفنيات الأساسية للعلاج بالمعنى

اعتمدت الدراسة الحالية على فنيات مختلفة ترجع إلى العلاج بالمعنى وكان منها:

« فنية الجاذبية: وتهدف تلك الفنية إلى الاستماع لوجهة نظر الطالب حول طموحه ومستقبله ومستواه الدراسي، وتوقعاته للنجاح أو الفشل في الحياة
« فنية تعديل الاتجاهات: وتهدف تلك الفنية أن تعدل الاتجاهات الخاطئة لدى عينة الدراسة إلى اتجاهات صحيحة حول طموحاتهم المختلفة العامة والشخصية والدراسية.

« المسؤولية: وتعتمد تلك الفنية على تعويد أفراد العين تحمل مسؤولية أفعالهم وإدراك معنى ما يقومون به وما يطلب منه من واجبات أو أنشطة.

• مسلمات البرنامج العلاجي :

« حرية الإرادة .

« إرادة المعنى .

« معنى الحياة.

• مراحل البرنامج العلاجي

« مرحلة التعارف والتهيئة

« مرحلة التطبيق

« مرحلة تحليل النتائج

« مرحلة التطبيق المتتابعي

• مصادر بناء البرنامج العلاجي

« الأطر النظرية في مجال العلاج بالمعنى

« الدراسات السابقة عن العلاج بالمعنى للعاديين وذوي الاحتياجات الخاصة

« الفنيات العلاجية المعتمدة على العلاج بالمعنى التي يسهل تطبيقها على عينة الدراسة.

« خبرة الباحث في مجالي التربية الخاصة والصحة النفسية.

• بناء الجلسات العلاجية:

سارت كل جلسة علاجية وفق عدة نقاط هي:

« موضوع الجلسة: حيث ستشتمل كل جلسة على موضوع رئيسي تدور حوله.

« أهداف الجلسة: فكل جلسة لها هدف رئيسي وأهداف أخرى فرعية تتحقق أثناءها.

« الفنيات العلاجية: حيث أن لكل جلسة فنية أو أكثر يتم استخدامها حسب حالة العينة.

« زمن الجلسة: لكل جلسة زمن محدد وسوف يدور زمن كل جلسة ما بين ٣٠ إلى ٤٥ دقيقة.

« الواجب المنزلي: يتم لمراجعة الواجب المنزلي للتأكد من متابعة العينة للتقدم في العلاج.

• محتوى الجلسات العلاجية :

اشتمل البرنامج العلاجي على أربعة عشرة جلسة مستخدما فنيات متنوعة والجدول (١) يوضح سير الجلسات العلاجية كالتالي:

جدول (١) : يوضح ملخص جلسات البرنامج العلاجي

جلسة رقم	موضوع الجلسة	الهدف	الفنيات المستخدمة
١	التعارف	الترحيب بالعينة وتهيئتها وتحديد موعد الجلسات	المناقشة والحوار
٢	التهيئة للبرنامج العلاجي	إقامة علاقة علاجية جيدة مع العينة	المناقشة والحوار
٣	أسباب بطء التعلم	مناقشة مشكلة بطء التعلم وآثارها	الإفشاء عن الذات
٤	معرفة الذات	التعريف بمعنى الحياة لعينة الدراسة	تعديل الاتجاهات
٥	مستوى الطموح	التعريف بمعنى مستوى الطموح وبعده وأهميته في الحياة	الحوار
٦	الدافعية	زيادة دافعية الطالب نحو التعلم لرفع مستوى طموحه	المحاضرة وتعديل الاتجاهات
٧	إعادة النظر في الأهداف	إدراك العينة لأهدافها في الحياة وما هو المطلوب منهم عمله	القصة والتحليل بالمعنى
٨	معنى الحياة	جعل أفراد العينة يشعرون بأن لحياتهم معنى	المناقشة والجاذبية
٩	المستقبل	زيادة دافعية العينة لفهم معنى وجودهم وتدعيم مستوى الطموح لديهم	الجاذبية وتعديل الاتجاهات
١٠	الثرفيه	مراجعة ما تم في الجلسات السابقة	العمل الجماعي
١١	تعديل الأفكار	مساعدة الطفل على استبصار وفهم ذاته فهما صحيحا	تعديل الاتجاهات والحوار الجماعي
١٢	التخطيط للمستقبل	الإحساس بمعنى الحياة وأهمية مستوى الطموح في حياة الإنسان	تحمل المسؤولية
١٣	مستوى الطموح الآن	معرفة تخطيط كل فرد في العينة لمستقبله وطموحه العام والشخصي والدرسي	النمذجة والحوار الجماعي
١٤	التطبيق البعدي	تطبيق مقياس مستوى الطموح بعديا وشكر العينة	المحاضرة والتطبيق
١٥	التطبيق التتابعي	إعادة تطبيق المقياس على المجموعة التجريبية	التطبيق والمحاضرة

• ثانيا: مقياس مستوى الطموح للأطفال إعداد أيمن زهران ٢٠١١

أعد الباحث مقياس مستوى الطموح كأداة رئيسية من أدوات البحث كميالي:

• وصف المقياس

تم إعداد المقياس في صورته المبدئية مشتملا على عبارات تقيس أبعاد مستوى الطموح للأطفال التي اختارها الباحث الطموح العام والشخصي والأكاديمي) ووصلت عبارات المقياس النهائية إلى (٤٨) عبارة، وتم عمل الصدق والثبات للمقياس.

• صدق المقياس:

قام الباحث بحساب الصدق والثبات وفقاً لما يلي:

صدق المحكمين: تم عرض المقياس في الصورة المبدئية على عشرة من المحكمين المتخصصين في مجال الصحة النفسية والعلاج النفسي والتربية الخاصة وعلم النفس، لإبداء الآراء نحوه وتعديل وإضافة ما يرونه مناسباً، وقد اختار الباحث العبارات التي اتفق عليها المحكمون، والتي تخط نسبة الاتفاق حولها بأكثر من ٨٠٪ من نسبة المحكمين، إضافة لإجراء ما رآه المحكمون من تعديلات.

الاتساق الداخلي: هذا وقد تم حساب معاملات الارتباط بين كل عبارة والبعد الذي تنتمي إليه ثم تم بعد ذلك حساب معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس المختلفة والدرجة الكلية له كما هو موضح بالجدول رقم (٢):

جدول (٢): يوضح معاملات ارتباط درجات العبارات بالبعد الذي تنتمي إليه لاختبار مستوى الطموح

العبارة	الارتباط بالبعد	البعد	العبارة	الارتباط بالبعد	البعد	العبارة	الارتباط بالبعد	البعد
١	**٠.٥٥	الشخصي	١٧	**٠.٦٧	العام	٣٣	**٠.٧٧	الدراسي
٢	**٠.٧٦	شخصي	١٨	**٠.٨٤	شخصي	٣٤	**٠.٦٧	شخصي
٣	**٠.٧٥	شخصي	١٩	**٠.٧٦	شخصي	٣٥	**٠.٥٨	شخصي
٤	**٠.٥٣	شخصي	٢٠	**٠.٥٨	شخصي	٣٦	**٠.٥١	شخصي
٥	**٠.٥٧	شخصي	٢١	**٠.٨٦	شخصي	٣٧	**٠.٨٨	شخصي
٦	**٠.٧٠	شخصي	٢٢	**٠.٧٥	شخصي	٣٨	**٠.٧٠	شخصي
٧	**٠.٨١	شخصي	٢٣	**٠.٧٣	شخصي	٣٩	**٠.٩٠	شخصي
٨	**٠.٥٩	شخصي	٢٤	**٠.٥٢	شخصي	٤٠	**٠.٩٢	شخصي
٩	**٠.٦٦	شخصي	٢٥	**٠.٦٨	شخصي	٤١	**٠.٦٤	شخصي
١٠	**٠.٨٧	شخصي	٢٦	**٠.٧٣	شخصي	٤٢	**٠.٧٧	شخصي
١١	**٠.٧١	شخصي	٢٧	**٠.٧٨	شخصي	٤٣	**٠.٦٣	شخصي
١٢	**٠.٥٩	شخصي	٢٨	**٠.٨٧	شخصي	٤٤	**٠.٥٥	شخصي
١٣	**٠.٦٨	شخصي	٢٩	**٠.٩١	شخصي	٤٥	**٠.٨٧	شخصي
١٤	**٠.٧٧	شخصي	٣٠	**٠.٨٩	شخصي	٤٦	**٠.٨٠	شخصي
١٥	**٠.٧٢	شخصي	٣١	**٠.٧٥	شخصي	٤٧	**٠.٦٩	شخصي
١٦	**٠.٨٠	شخصي	٣٣	**٠.٨١	شخصي	٤٨	**٠.٧٦	شخصي

** دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول رقم (٢) أن معاملات الارتباط للمفردات بالنسبة لبعده مستوى الطموح العام تراوحت بين (٠.٥٣) إلى (٠.٨٧)، وبالنسبة لبعده مستوى الطموح الشخصي فتراوحت معاملات بين (٠.٥٢) إلى (٠.٩١)، بينما تراوحت معاملات الارتباط بالنسبة للطموح الدراسي بين (٠.٥١) إلى (٠.٩٢)، وبحساب معاملات ارتباط الأبعاد بالدرجة الكلية وجد أنه بالنسبة للطموح العام كان معامل الارتباط بطريقة بيرسون (٠.٨٧)، وبالنسبة للطموح الشخصي فكان (٠.٦٦)، وبالنسبة للطموح الدراسي فكان (٠.٨٧)، وهذه المعاملات دالة عند مستوى (٠.٠١) وهذا يشير إلى صدق المقياس.

• ثبات المقياس: اتبع الباحث ما يلي لحساب ثبات المقياس:-

إعادة التطبيق: تم حساب الثبات في مقياس مستوى الطموح عن طريق إعادة التطبيق، حيث كانت معاملات الارتباط عن طريق بيرسون بالنسبة للطموح العام (٠.٨٢)، وبالنسبة لبعده مستوى الطموح الشخصي (٠.٨٥)، وبالنسبة لبعده مستوى الطموح الدراسي (٠.٩٣)، وتلك المعاملات دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يؤكد ثبات المقياس.

معامل ألفا: وبحساب الثبات عن طريق معامل الفا اتضح كان دالا على مدى ثبات المقياس، حيث كان معامل ألفا بالنسبة لبعده مستوى الطموح العام (٠.٨٣)، وكان (٠.٩١) لبعده مستوى الطموح الشخصي، و (٠.٧٨) بالنسبة لبعده مستوى الطموح الدراسي، أما بالنسبة للدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح فكان معامل الارتباط (٠.٦٩)، وهذه المعاملات مرتفعة ودالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على ثبات مقياس مستوى الطموح.

التجزئة النصفية Split - Half Method: للتأكد من ثبات مقياس مستوى الطموح للأطفال المعاقين، تم حسابه عن طريق التجزئة النصفية، حيث كانت معاملات الارتباط دالة باستخدام هذه الطريقة، فكان معامل الارتباط بالنسبة لبعده مستوى الطموح العام (٠.٧٧)، وكان لبعده مستوى الطموح الشخصي (٠.٨١)، وبالنسبة لبعده مستوى الطموح الدراسي فكان (٠.٦٩) من خلال الارتباط بين النصفين، وتلك المعاملات دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على ثبات الاختبار.

• منهج البحث

تم استخدام المنهج التجريبي على عينة البحث حيث تم تطبيق مقياس مستوى الطموح بأبعاده المختلفة قبل تطبيق الجلسات العلاجية، ثم تم التطبيق البعدي لمناقشة مدى فاعلية الجلسات العلاجية في تعديل مستوى الطموح لدى عينة البحث.

• الأساليب الإحصائية

اعتمدت الدراسة الحالية على بعض الأساليب الإحصائية التالية:

- « معاملات الارتباط لبيرسون وألفا كرونباخ وجتمان
- « اختبار ويلكوكسون للعينات المترابطة (اختبار لابالامتري)
- « اختبار مان ويتيني للعينات غير المترابطة (اختبار لابالامتري)

• نتائج البحث

نصت فروض الدراسة الحالية على:-

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب التطبيقين القبلي والبعدي بالنسبة لبعدهم مستوى الطموح العام بعد تطبيق جلسات العلاج بالمعنى لصالح التطبيق البعدي.

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب التطبيقين القبلي والبعدي بالنسبة لبعدهم مستوى الطموح الشخصي بعد تطبيق جلسات العلاج بالمعنى لصالح التطبيق البعدي.

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب التطبيقين القبلي والبعدي بالنسبة لبعدهم مستوى الطموح الدراسي بعد تطبيق جلسات العلاج بالمعنى لصالح التطبيق البعدي.

« لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب التطبيقين البعدي والمتابعة للمجموعة التجريبية بالنسبة لأبعاد مقياس مستوى الطموح.

• أولاً: نتائج التجانس (التطبيق القبلي):

ويوضحها الجدول رقم (٣) لبيان التجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس مستوى الطموح قبل تطبيق جلسات العلاج بالمعنى:-

جدول (٣) : يوضح قيمة (Z) للفروق المجموعة التجريبية والضابطة قبل تطبيق مقياس مستوى الطموح

الأبعاد	التطبيق	ن	م الرتب	مج الرتب	Z
الطموح العام	تجريبية	١٥	٧.٦٥	٣٣.٥٠	٠.٤٣
	ضابطة	١٥	٨.٥٢	٤٥.٥٠	٠.٣٢
الطموح الشخصي	تجريبية	١٥	٧.٤١	٤٥.٥٠	٠.٢٢
	ضابطة	١٥	٨.٥٣	٥٤.٥٠	٠.٥٠
الطموح الدراسي	تجريبية	١٥	٦.٥٤	٣٤.٥٠	٠.٤٢
	ضابطة	١٥	٨.٦٤	٤٤.٥٠	٠.٤٤

يتضح من الجدول رقم (٣) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد مقياس مستوى الطموح قبل التطبيق القبلي، مما يؤكد التجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد المقياس، حيث أن قيمة Z كانت أكبر من ٠.٠٥ في جميع محاور المقياس وهذا يعني عدم وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين ويؤكد التجانس.

• ثانياً: نتائج التطبيق البعدي:

والجدول التالي يوضح نتائج الدراسة بعد تطبيق جلسات العلاج بالمعنى على المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة من حيث أبعاد مقياس مستوى الطموح لدى عينة الدراسة كالتالي:

جدول (٤): يوضح قيمة Z لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق جلسات العلاج بالمعنى

الأبعاد	المجموعة	ن	م	م	قيمة Z
الطموح العام	بعدي ضابطة	١٥ ١٥	٧.٠٠ ١٦.٠٠	١٢٢.٠٠ ٢٤٦.٠٠	٤.٣- *
الطموح الشخصي	بعدي ضابطة	١٥ ١٥	٦.٢٧ ١٥.٧٤	١٢٠.٠٠ ٢٤٧.٠٠	٤.٣- *
الطموح الدراسي	بعدي ضابطة	١٥ ١٥	٧.٠٣ ١٦.٥٧	١٢١.٥٠ ٢٤٣.٥٠	٤.٤- *
الدرجة الكلية	بعدي ضابطة	١٥ ١٥	٧.٦٢ ٢٦.١٤	١٢٢.٠٠ ٢٤٤.٠٠	٣.٤- *

* دالة عن مستوى ٠.٠٥ حيث قيمة $Z > ٠.٠٥$

يتضح من الجدول رقم (٤) وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق جلسات العلاج بالمعنى في أبعاد مقياس مستوى الطموح، حيث بلغت قيمة (Z) المحسوبة لأبعاد الاختبار كالتالي مستوى الطموح العام (٤.٣ -) الشخصي (٤.٣ -)، الشخصي (٤.٤ -)، والدرجة الكلية لمقياس مستوى الطموح (٣.٤ -)، وكلها أقل من قيمة (Z) الجدولية (٠.١١)، مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين بعد تطبيق البرنامج العلاجي بالنسبة لمقياس مستوى الطموح لعينة الدراسة الحالية، أي أن الفروق بين درجات المجموعتين بعد تطبيق جلسات العلاج بالمعنى كانت دالة ولصالح التطبيق البعدي، وهذا يؤكد فاعلية العلاج بالمعنى في تحسين مستوى الطموح لدى بطيئي التعلم.

• ثالثاً: نتائج التطبيق التتابعي:

والجدول (٥) يوضح عدم وجود فروق ذات دلالة في قيمة (Z) بالنسبة للتطبيقين البعدي والمتابعة للمجموعة التجريبية في مقياس مستوى الطموح كما يلي:

جدول رقم (٥): يوضح قيمة Z لدرجات التطبيقين البعدي والمتابعة للمجموعة التجريبية

الأبعاد	التطبيق	ن	الرتب الموجبة	الرتب السالبة	الرتب المتماثلة	م	م	قيمة Z
الطموح العام	بعدي متابعة	١٥ ١٥	٧ ٧	٣ ٣	٥ ٥	٦.٣ ٦.٠	٦٣.٠ ١٧.٠	٠.٢ *
الطموح الشخصي	بعدي متابعة	١٥ ١٥	٧ ٧	٢ ٢	٦ ٦	٧.٠ ٦.٢	٥٧.٠ ٢٥.٠	٠.٣ *
الطموح الدراسي	بعدي متابعة	١٥ ١٥	٥ ٥	٤ ٤	٦ ٦	٤.٩ ٥.٦	٢٠.٥ ٤٧.٥	٠.٤ *

* $Z < (٠.٠٥)$

يتضح من الجدول رقم (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات التطبيقين البعدي والمتابعة بالنسبة لأفراد المجموعة التجريبية في أبعاد مقياس مستوى الطموح، حيث كانت قيمة (Z) على التوالي مستوى الطموح العام (٠.٢)، الشخصي (٠.٣)، والدراسي (٠.٤)، والدرجة الكلية (٠.٢) وكلها أقل من (٠.٠٥) وذلك يؤكد استمرار التحسن لدى العينة التجريبية بعد تطبيق جلسات العلاج بالمعنى.

• مناقشة نتائج البحث

من خلال نتائج الدراسة يتضح فاعلية جلسات العلاج بالمعنى في تحسين أبعاد مستوى الطموح لدى عينة الدراسة، مما يؤكد صلاحية برنامج العلاج بالمعنى من خلال جلساته في تحسين مستوى الطموح لدى أفراد العينة، حيث اتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة في أبعاد مستوى الطموح العام والشخصي والدراسي.

وقد أوضحت نتائج الدراسة الحالية أن انخفاض مستوى الطموح لدى الطالب عادة ما يرتبط ببطء التعلم، مما ينتج عنه بعض الاضطرابات النفسية الأخرى كإنخفاض تقدير الذات والقلق، إضافة إلى انخفاض مستواه الدراسي وانخفاض توقعات المدرسين لديه، وهذا ما أشارت إليه دراسات كل من والكر (1980) Walker، وعبدالفتاح علي (1998)، وسناء أطميش (2005)، ومجدي الشحات (2006)، حيث أكدت تلك الدراسات على ارتباط انخفاض مستوى الطموح لدى الأشخاص ببعض الاضطرابات النفسية مثل القلق، وانخفاض توقعات الوالدين لمستقبل الطالب، وانخفاض القدرات العقلية والمعرفية المختلفة، إضافة لانخفاض مستوى الإنجاز الدراسي لديهم، حيث انخفضت درجات أفراد العينة في مستوى الطموح وذلك قبل تطبيق البرنامج، وقد اتصفوا بالقلق وعدم الرغبة في استكمال المقياس للنهاية، إضافة إلى انخفاض درجاتهم الدراسية، وبعد التطبيق على المجموعة التجريبية ارتفعت لديهم درجات الطموح العام والشخصي والأكاديمي مما يشير إلى استجابة أفراد العينة لجلسات برنامج العلاج بالمعنى، وتوقعات بالتخفيف من العديد من الاضطرابات المرتبطة بانخفاض مستوى الطموح لديهم. كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما أشارت إليه دراسات كل من طنطاوي (2004)، الضبع (2006)، وأبو زيد (2008) في وجود تحسن ملحوظ في كل من الهوية والانتماء والمسؤولية للعاديين وتحقيق المعنى الإيجابي للمعاقين بصريا من خلال جلسات العلاج بالمعنى وذلك يؤيد نتائج الدراسة الحالية حيث تحسن مستوى الطموح لدى المجموعة التجريبية وأوضحت فروقا دالة إحصائية مقارنة بالمجموعة الضابطة بعد تطبيق جلسات العلاج بالمعنى عليهم وهذا يؤيد صلاحية العلاج بالمعنى في التخفيف من الاضطرابات النفسية المختلفة. وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية أيضا مع ما أوضحه كل من فتحي وعزيز (2002)، وناجي (2005)، وجيتا وبالات (2006)، وعبدالهادي (2007)، وماليك (2009) Malik حيث أشارت تلك الدراسات إلى حاجة بطيئي التعلم إلى برامج إرشادية وتوجيهية وعلاجية للتخفيف من الاضطرابات المصاحبة لبطء التعلم مثل العدوانية والكفاءة الاجتماعية وانخفاض مستوى التعلم لديهم وانخفاض الدافعية للإنجاز وضعف القراءة وانخفاض القدرات العقلية، حيث طبقت تلك الدراسات برامج إرشادية لتحسين الاضطرابات المصاحبة لبطء التعلم، وقد أشارت نتائج تلك الدراسات فاعلية البرامج الإرشادية والعلاجية في التخفيف من حدة الاضطرابات التي يعاني منها بطيئي التعلم، وهذا ما اتفق مع نتائج الدراسة الحالية في تحسين مستوى الطموح بأبعاده المختلفة لدى بطيئي التعلم بعد تطبيق برنامج علاجي معتمدا على جلسات العلاج بالمعنى. كما تأكد للباحث استمرار التحسن في مستوى الطموح بأبعاده المختلفة من خلال نتائج التطبيق في فترة المتابعة، مما يؤكد

على نجاح برنامج العلاج بالمعنى وصلاحيته وتأثيره في أفراد العينة محل الدراسة، واستمرار هذا التأثير لفترة زمنية طويلة على المجموعة التجريبية وذلك لما يتمتع به البرنامج العلاجي من نظام وتنظيم إضافة إلى الفنيات المستخدمة حيث كانت ملائمة لأفراد العينة.

• مراجع البحث

- ١- أبو زيد، مي محمد فتح الباب (٢٠٠٨): فعالية برنامج إرشادي لتنمية الهوية لدى عينة من المراهقين منخفضي الهوية باستخدام العلاج بالمعنى. رسالة ماجستير، كلية التربية بشبين الكوم.
- ٢- أطميش، سناء نعيم بدر. (٢٠٠٥). القلق من المستقبل وعلاقته بمستوى الطموح لدى طلبة المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- ٣- الشحات، مجدي محمد أحمد. (٢٠٠٦). بعض المتغيرات الفارقة بين الطلاب العاديين وبطيئي التعلم. يوليو، كلية التربية بنها.
- ٤- الضبع، فتحي عبدالرحمن. (٢٠٠٦). فعالية العلاج بالمعنى في تخفيف أزمة الهوية وتحقيق المعنى الإيجابي للحياة لدى المراهقين المعاقين بصريا. رسالة دكتوراه، كلية التربية، سوهاج.
- ٥- الطيب، محمد. (١٩٨٩). تيارات جديدة في العلاج النفسي. دار المعرفة الجامعية، الأسكندرية.
- ٦- العبد، نبوية أحمد عزت. (٢٠٠٦). علاقة بعض خصائص الشخصية بمهارات إدارة الوقت لدى عينة من طلاب الجامعة. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة بنها.
- ٧- العطيات، باسلة ناجي. (٢٠٠٥). برنامج تعليم علاجي للتخلص من ضعف القراءة لدى طالب في الصف الثاني الأساسي (دراسة حالة). رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة العربية المفتوحة.
- ٨- الفر، اسماعيل صالح. (٢٠٠٥). التشخيص المبكر لصعوبات التعلم لدى طفل الرضة من وجهة نظر التربية الخاصة. مؤتمر التربية الخاصة العربي، كلية التربية، الجامعة الأردنية.
- ٩- بدر، إسماعيل إبراهيم. (٢٠٠٣). الاتجاهات المعاصرة في إعداد برامج علاجية لمشكلة التأخر الدراسي. مركز دراسات وبحوث المعوقين، ص ص ٨٢١ - ٨٤٧.
- ١٠- س ه باترسون. (١٩٩٠). نظريات الإرشاد والعلاج النفسي. ترجمة حامد عبدالعزيز الفقي، الجزء الثاني، الطبعة الأولى، دار القلم، الكويت.
- ١١- صبحي، سيد محمد. (٢٠٠٣). الإنسان وصحته النفسية. الدار المصرية اللبنانية القاهرة.
- ١٢- طنطاوي، وفاء أنور محمد. (٢٠٠٤). فاعلية العلاج بالمعنى في تحسين مستوى الانتماء والمسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية جامعة بنها.
- ١٣- عباس، كامل عبد الحميد. (١٩٩١). قياس مستوى الطموح لدى أبناء الشهداء في المرحلة المتوسطة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، بغداد.
- ١٤- عبد الحليم، أشرف محمد. (٢٠٠٣). فاعلية بعض فنيات العلاج الوجودي لخفض الاكتئاب لدى عينة من المسنين. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ١٥- عبد الحميد، جابر؛ الكفاي، علاء الدين. (١٩٩٥). موسوعة علم النفس والطب النفسي، الجزء الخامس، القاهرة، دار النهضة العربية.

- ١٦- عبدالفتاح، كاميليا. (١٩٩٠). دراسات سيكولوجية في مستوى الطموح والشخصية، نهضة مصر للطباعة والنشر، القاهرة.
- ١٧- عبدالهادي، سامر عدنان. (٢٠٠٧). برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الاجتماعية وخفض السلوك العدواني لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة صعوبات التعلم، ويطيء التعلم، واضطراب السلوك. مؤتمر التربية الخاصة بين الواقع والمأمول، كلية التربية، جامعة بنها، ١٥- ١٦ يوليو.
- ١٨- عبدالهادي، نبيل : نصر الله، عمر؛ وسيم شقر. (٢٠٠٠). بطء التعلم وصعوباته. دار وائل للنشر، عمان.
- ١٩- علي، عبدالفتاح رجب. (١٩٩٨): دراسة مستوى الطموح لدى المعوقين بدنيا وعلاقته بمستوى الطموح لدى الآباء. رسالة ماجستير كلية التربية جامعة بنها.
- ٢٠- فتوح، فاتح أبلحد؛ عزيز، تمار محمد. (٢٠٠٢). أثر برنامج إرشادي لمعلمات التربية الخاصة في تعديل السلوك العدواني لدى التلاميذ بطيئي التعلم. مجلة كلية التربية، الجامعة المستنصرية.
- ٢١- منسي، حسن. (٢٠٠٤). التربية الخاصة. دار الكندي، عمان، الأردن.
- 22-Corsini, Raymond. (1994). Encyclopedia of Psychology. Second Edition, vo(1), John Wiley& Sons, New York.
- 23- Das, Ajit K. (1998).Frankl and the realm of meaning. **Journal of Human Education& Development**, Vo1, 36 Issue 2- 199.
- 24- Enriksen, Line. (2006). Ambition and Anxiety. Rodopi, New York.
- 25- Frankl, Viktor (1985): "on logotherapy and existential analysis" paper before association for the advancement of psychology at New York academy of medicine at April, 17-19, **American Journal of Psycho-Analysis**, vo18.pp:22-34.
- 26- Geeta, P. Krishnakumar, M.G. R& Palat Ramakrishnan. (2006). Effectiveness of Individualized Education Program for Slow Learners. **Journal of Indian J Pediatr**, 73 (2) : 135-137.
- 27-Goldenson, R. M. (1984). Longman dictionary of psychology and phychatry. New York.
- 28- Hamzah, Sahandri Gani; Subrmaniam, Vijayaetchumy, A & Abdullah, Saifuddin Kumar. (2009). Effectiveness of the selected techniques in enhancing the achievement in science among the children with learning disabilities: sharing experiences. **US-China Review**, Vo 6, No.9, pp: 67-84.
- 29- Malik, Sangeeta. (2009). Effect of Intervention Training on Mental Abilities of Slow Learners. **Journal of Education Science**, Vo(1) issue(1), pp: 61-64.
- 30- Shaw, Steven; Grimes, Darlene& Bulman, Jodi. (2005). Educating Slow Learners: Are Charter Schools the Last, Best Hope for Their Educational Success?. **The Charter Schools Resource Journal**,Vo 1 No. 1, pp:10-19.



البحث السادس :

” التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك في ضوء
معايير الجودة والاعتماد ”

إعداد

د/ محمد مسلم حسن على

د/ محمد يوسف مرسي نصر

obeikandi.com

” التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك في ضوء معايير الجودة والاعتماد “

د/ محمد مسلم حسن على

د/ محمد يوسف مرسي نصر

• مستخلص البحث :

هدفت الدراسة التعرف علي واقع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك، التعرف على أهم أساليب التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة، التوصل إلي أهم أساليب التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك في ضوء معايير الجودة والاعتماد. واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي لم له من دور في فهم الظواهر التربوية ولم يوفره من حقائق دقيقة عن الظرف القائمة، ولم يسر من استنباط علاقات هامة بين الظواهر الجارية وتفسير البيانات، كما أن المنهج الوصفي يتلاءم ويتناسب بتقنياته وأدواته مع طبيعة البحث وموضوعه. واستخدمت الدراسة استبانة للكشف عن واقع ومتطلبات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك في ضوء معايير الجودة والاعتماد، وتم تطبيقها علي عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك بمختلف تخصصاتهم النظرية والعلمية بالجامعة. وكان من أهم نتائج الدراسة أن جاءت جميع العبارات غير دالة باستثناء العبارات أرقام (٤، ٧، ١٧)، مما يشير إلى اتفاق جميع أفراد عينة البحث وفقا لمتغير الخبرة على واقع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك بأنه متوسط وضعيف وفق ما هو موضح بالوزن النسبي، بينما تشير العبارات التي حصلت على دلالة بين أفراد العينة على اختلافهم حول توفير قاعدة بيانات متكاملة تساعد في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس وكذلك إنتاج حقائب تدريبية لأعضاء هيئة التدريس تساهم في التنمية الذاتية والمهنية لهم، وأيضا المشاركة في فعاليات المعارض العلمية والثقافية داخل المملكة.

Abstract

The study aimed to identify the reality of professional development for faculty members at the University of Tabuk, to identify the most important methods of professional development for university faculty members, and to find the most important ways to achieve the professional development of faculty at the University of Tabuk in the light of quality standards and accreditation. The study used a descriptive approach because of its role in the understanding of a fact of minutes from the circumstances, facilitating the development of important relationships between the phenomena under way and the interpretation of data, and because the descriptive approach is consistent and commensurate with the nature of research and subject matter. The study used a questionnaire to reveal the reality and the requirements of professional development for faculty members at the University of Tabuk in the light of quality standards and accreditation. It has been applied to a sample of members the University of Tabuk of various scientific and theoretical specializations. The most important results of the study were all expressions not function with the exception of phrases numbers (4, 7, 17), which refers to the agreement of all members of the research sample according to the variable of experience on the reality of professional development for faculty members at the University of Tabuk as shown by weight relative. While the significant data of the sample proves differences on the provision of an integrated database to help in professional development for faculty members, as well as the production of training packages for faculty members contribute to the self and professional development, and also participate in the activities of scientific exhibitions and cultural activities within the Kingdom.

• مقدمة البحث:

يشهد العصر الحديث اهتماما متزايدا بمهنة المعلم، فلم تعد مهنة المعلم قاصرة على نقل المعارف والمعلومات إلى المتعلمين، ولكنها أصبحت أعم وأشمل من ذلك بكثير، إذ أنها عملية أساسية في تكوين الأجيال وإعدادهم للحياة بمجالاتها المتنوعة من خلال تثقيف عقولهم وتنمية اتجاهاتهم وقيمهم.

والتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس من الموضوعات الهامة التي تحظى باهتمام المسؤولين عن النظام التعليمي، والباحثين والمشتغلين بالعلوم التربوية وهى بالفعل قضية تحتاج إلى مزيد من العناية والرعاية لأن عضو هيئة التدريس أحد أهم وسائل التطوير والإصلاح في المجتمع، فهو محور العملية التعليمية وعصبها الرئيس الذي يتوقف عليه نجاح التربية في تحقيق أهدافها.

وعلى هذا فعضو هيئة التدريس "أهم عنصر في منظومة التعليم، إذ أنه أداة التفاعل الحي الخلاق بين العقول المتعلمة، وأداة العملية التعليمية مهما تطورت تكنولوجيا التعليم، ومعنى هذا أنه لن يحقق التعليم غاياته المنشودة إلا بمعلم جيد أحسن إعداده". (1)

كما أن مهنة المعلم من المهن ذات المسؤوليات المتعددة، ومن ثم فإنها تتطلب فيمن يمارسها العديد من الإمكانيات والمهارات، خاصة وأن من يقوم بها لا يقتصر على فترة معينة، ولكنه يمارسها لسنوات عدة، يؤثر خلالها على الأجيال الناشئة "فللمعلم أيا كان تخصصه أو المرحلة التعليمية التي يعمل بها فضل الإسهام في هذا التكوين، وذلك البناء البشري، وإعادة تشكيل الأمم وتطوير قيمها يعتمد إلى حد كبير على المعلم، ويقدر ما لديه من علم ووعي وإدراك تزداد قدرته على إعادة تشكيل الأجيال الناشئة وتوجيهها.

وتمثل التنمية المهنية العملية التي يتم من خلالها إمداد الفرد بالمعرفة الهامة والمفيدة بالنسبة لمهنته ومساعدته على تطبيق هذه المعرفة بطرق مناسبة وفعالة تحت ظروف لها نفس الخصائص ولكنها تختلف في كل مرة يواجهها مما يجعلهم متعلمين ماهرين يختارون ويمارسون الأنشطة التعليمية التي يشعرون أنها تناسبهم وتكون هامة لممارسة المهنة.

والتنمية المهنية لعضو هيئة التدريس "تقوم على فكرة التعلم مدى الحياة، وأن المعلم لا يستطيع أن يعيش مدى حياته بمجموعة محدودة من المعارف والمهارات في عصر يتميز بسرعة التطور والتغير، ومن هنا فإن التنمية المهنية تساعد عضو هيئة التدريس على النمو المستمر طوال حياته". (2)

وإذا كانت تنمية الموارد البشرية في المجتمع تمثل أهمية وضرورة لا مناص منها للمهنيين بصفة عامة، فإن التنمية المهنية بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة تمثل أهمية أكبر؛ فأعضاء هيئة التدريس يمثلون الأساس الذي يقوم عليه التعليم الجامعي والذي يلعب الدور الأكبر في تقدم المجتمع ورقيه، حيث يمد المجتمع بالقوى العاملة اللازمة لحركة الحياة فيه.

ومن هنا تبرز أهمية التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس لم لها من أهمية خاصة في "تحسين ورفع كفاءتهم حيث تساعدهم على زيادة معلوماتهم وتحسين قدراتهم ومهاراتهم على أداء العمل المسند إليهم، وتعتبر التنمية المهنية أساس التغيير والتجديد في العملية التربوية، كما تعتبر الوجهة المكمل لعملية الإعداد قبل الخدمة، مما يجعل عضو هيئة التدريس متجددا ومتطورا في مهنته ومنسجما مع مجموعة المتغيرات التي تحيط به في المجتمع الذي يؤدي رسالته من أجله". (٣)

ولقد شهد السياق التربوي خلال العقدین الأخيرین تغيرات نوعية، وضعت أعضاء هيئة التدريس أمام أدوار ومسئوليات جديدة، لا سبيل للنجاح في الاضطلاع بها بكفاءة إلا من خلال نمو مستمر في المهارات والمعارف والاتجاهات والقيم، كما يواجه عضو هيئة التدريس "في الوقت الحاضر تحديات كثيرة - أكثر من أي وقت مضى - وذلك نتيجة لزيادة المعرفة وتراكمها، وزيادة التحديات التربوية، وظهور بعض الجوانب السلبية في المجتمع، وما تبثه وسائل الإعلام في برامجها من موضوعات قد تتعارض مع القيم المجتمعية". (٤)

ونظرا لأهمية الجامعة في العصر الحالي، وتزايد تلك الأهمية في المستقبل فإن التعليم الجامعي يشهد على الصعيد العالمي محاولات جادة لتطويره وتحديثه، ومن بين هذه المحاولات تحسين التعليم الجامعي من خلال ربطه بنظام الاعتماد الجامعي University Accreditation، باعتباره مدخلا للتطوير، ورفع مستويات الأداء، وتخريج القوى البشرية القادرة على مواكبة سوق العمل والتوافق معه.

كما أن جودة التعليم الجامعي تقاس من خلال كفاءة أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، وهذا يتطلب الارتقاء بكفايات عضو هيئة التدريس بالجامعة، والذي يعتبر أحد أهم العناصر التي يتوقف عليها "اعتماد" الجامعة. (٥)

ولا يقصد بكفاية عضو هيئة التدريس مقدار العلم لديه، وإنما يقصد بها أيضا تطوير أساليب التدريس، والقدرة على البحث العلمي والإشراف، وتوجيه الطلاب، والاشتراك في خدمة المجتمع والبيئة المحيطة بالجامعة، والالتزام بالقيم الأخلاقية والضوابط الاجتماعية. ومن هنا تظهر أهمية التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس لتحقيق الكفاية المطلوبة في العملية التعليمية، حيث تشير العديد من الدراسات (٦) إلى أهمية التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في هذه الحقبة من التاريخ والتي ترتبط بالعديد من المستجدات ومن ثم الدعوة إلى التمكن من استخدام تكنولوجيا المعلومات في قاعات الدراسة، ومواجهة المتغيرات المتوقعة ورصد الواقع وتقويمه، وتنمية مهارة التفكير الناقد.

وتظهر أهمية التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في الوقت الحالي نتيجة لظهور العديد من المتغيرات التي تُحتم هذه التنمية، فمنذ مطلع القرن الحادي

والعشرين تقف البشرية على أبواب عصر جديد تبدو بعض ملامحه واضحة من خلال سرعة وتيرة التغير، وتُفجر المعرفة الإنسانية، والتقدم المذهل في العلم وتطبيقاته، وفي مجال تقنية المعلومات، والفضاء الخارجي والتقنيات الحيوية وتقنيات الإنتاج، كما تبدو بعض ملامحه الأخرى من خلال العولمة وما ينتج عنها من زوال الحواجز والمسافات، وتأثير ذلك على النظم الاجتماعية، هذا فضلا عن التنافس على الموارد والأسواق، وغير ذلك من ثقافة هذا العصر التي تضع النظم التربوية والتعليمية أمام تحديات كبيرة لمواجهة هذه المتغيرات .

وهذه المتغيرات الحادثة في هذا العصر تلقي بالعديد من المسؤوليات والتحديات على العملية التعليمية التي يجب أن تطور من نفسها لتتلاءم وتتواءم مع تلك المتغيرات، حيث أصبح التحدي الأكبر الذي يواجه العملية التعليمية هو جودة إعداد المعلم بما يساعده على مواكبة المتغيرات الحادثة في مجال التربية والتعليم والتي تُثري جميع جوانب العملية التعليمية ، الأمر الذي يجعل عضو هيئة التدريس في حاجة ماسة إلى الحصول على مهارات ومعارف جديدة لملاحقة الجديد في مجال التربية.

كما أظهرت نتائج إحدى الدراسات (٧) التي تناولت موضوع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات أن الممارسات الحالية للتنمية المهنية لا تتسم بالتنوع بل تتمركز حول النظامية مما يجعلها تتقوّلَب في أطر ثابتة لا تراعي المرونة التي يجب أن يتسم بها عضو هيئة التدريس في عالم يتسم بالتغير والتجديد.

• مشكلة البحث:

مما سبق يتضح أن هناك متغيرات متعددة، وتحولات كبرى تؤثر على التعليم الجامعي، ولا سيما إذا وُضع في الاعتبار ما يواجه هذا التعليم من تحديات يمكن أن يزداد مداها في المستقبل، وتعتبر التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس واحدة من أولويات التطوير لتحقيق التوجه نحو تطوير التعليم الجامعي بصفة عامة .

وعلى الرغم من الضرورة التي تمثلها التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك، إلا أن جهود التطوير تلك مازالت متواضعة؛ حيث التركيز والاهتمام ينصبان على دورة إعداد المعلم الجامعي، مع جهود ضئيلة للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في أثناء الخدمة.

في ضوء ما سبق يمكن بلورة مشكلة البحث الحالي في التساؤل الرئيس التالي:

كيف يمكن تنمية أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك مهنيًا في ضوء معايير الجودة والاعتماد؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

« ما واقع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك ؟

- « ما أهم أساليب التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة ؟
- « ما متطلبات تنمية أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك مهنيًا في ضوء معايير الجودة والاعتماد ؟

• أهداف البحث:

- يهدف البحث الحالي إلي تحقيق ما يلي :
- « التعرف علي واقع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك.
- « التعرف على أهم أساليب التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة.
- « التوصل إلي أهم أساليب التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك في ضوء معايير الجودة والاعتماد

• أهمية البحث:

- تكتسب الدراسة أهميتها من خلال ما يلي:-
- « ندرة الدراسات التي اهتمت بالتنمية المهنية لعضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية في ضوء معايير الجودة والاعتماد، في الوقت الذي تعتبر فيه التنمية المهنية من المعايير الهامة في تطبيق نظام الاعتماد في التعليم الجامعي، ومن ثم تبرز أهمية الدراسة الحالية في كونها تتناول واحدة من أهم القضايا المحورية والحيوية في المجال التربوي حالياً.
- « التنمية المهنية من أكثر الموضوعات التربوية التي حازت على اهتمام العاملين في هذا المجال، وتزيد أهميتها في الوقت الحاضر نتيجة للمتغيرات المتلاحقة.
- « الأهمية الكبيرة لموضوع الجودة في تعليمنا المعاصر باعتباره مطلباً ملحاً في نظامنا التعليمي.
- ويمكن أن يستفيد من نتائج هذه الدراسة ما يلي:
- « المسئولون والمهتمون بتطوير التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية.
- « أعضاء هيئة التدريس الحريصون على تطوير أداءهم في التعليم الجامعي السعودي.
- « الباحثون المعنيون بتقويم العملية التعليمية في الجامعات السعودية وفق معايير الجودة والاعتماد.

• منهج البحث :

- استخدم البحث الحالي المنهج الوصفي لم له من دور في فهم الظواهر التربوية ولم يوفره من حقائق دقيقة عن الظروف القائمة، ولم ييسره من استنباط علاقات هامة بين الظواهر الجارية وتفسير البيانات، كما أن المنهج الوصفي يتلاءم ويتناسب بتقنياته وأدواته مع طبيعة البحث وموضوعه.

• أدوات البحث :

- استخدم البحث الحالي استبانة للكشف عن واقع ومتطلبات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك في ضوء معايير الجودة والاعتماد، وتم تطبيقها علي عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك بمختلف تخصصاتهم النظرية والعلمية بالجامعة.

• **حدود البحث:**

يقتصر البحث الحالي على أعضاء هيئة التدريس بشطري الطلاب والطالبات بجامعة تبوك.

• **مصطلحات البحث:**

١- **التنمية المهنية** Professional Development

تعرف التنمية المهنية بأنها "عملية مستمرة تبدأ من أول يوم للمعلم في عمله إلى آخر يوم له فيه، فهي عملية طويلة المدى على أن تكون التنمية الذاتية ضمن هذه العملية، بل تكون مركزها، لتدفع المعلم دائماً إلى تجديد معلوماته وتنمية مهاراته والعمل على حل مشكلاته، وتحضره للاستفادة من فرص التنمية المهنية". (٨)

كما تعرف بأنها "العملية التي تتضمن مجموعة من الإجراءات المخططة والمنظمة والتي ينتج عنها النمو المهني لعضو هيئة التدريس متمثلاً في زيادة وتحسين ما لديهم من معارف ومفاهيم ومهارات تتعلق بعملهم ومسئولياتهم المهنية". (٩)

وبالإضافة إلى ما سبق فإن هناك من يعرف التنمية المهنية في الجامعة بأنها "عملية أو برنامج تقوم به الجامعة لإكساب عضو هيئة التدريس مجموعة من المعارف والمهارات والاتجاهات والتقنيات المتصلة بممارسة أدواره المهنية وهي التدريس والبحث العلمي خدمة المجتمع لرفع مستوى أدائه لأدواره المهنية بصورة جيدة وبشكل أفضل" (١٠)

٢- **المعايير** Standards :

جاء في المعجم الوجيز "المعيار" ما اتخذ أساساً للمقارنة والتقدير، والمعيار مقياس للمقارنة والتقدير وجمعها معايير، أما المعيار في الاصطلاح فمعناه المقياس أو المحك الذي يمكن الرجوع إليه أو استخدامه أساساً للمقارنة أو التقدير". (١١)

٣- **الجودة** Quality :

الجودة معناها لغة "صيرورة الشيء جيداً، وهي بمعنى الحسن أو السخاء فيقال جود الثوب أي حسنه وأناقته ويقال فلان جواد أي سخي". (١٢)

وفي الاصطلاح "إخراج الشيء على أحسن وجه أو أداء العمل على أحسن صورة وابتقان، وضمان الجودة إذن معناه الالتزام بإخراج الشيء أو أداء العمل على خير وجه من الحسن والأناقة والابتقان". (١٣)

٤- **الاعتماد** Accreditation :

هو نشاط مؤسسي علمي موجّه نحو النهوض والارتقاء بمستوى مؤسسات التعليم والبرامج الدراسية وهو أداة فعالة ومؤثرة لضمان جودة العملية التعليمية ومخرجاتها واستمرارية تطويرها. ويعرف الاعتماد Accreditation بأنه "مقابلة واستيفاء البرنامج الأكاديمي لوحدة تعليمية أو كلية ما، لمعايير ومتطلبات الجودة المعتمدة لدى المنظمة المانحة للاعتماد" (١٤).

• الدراسات السابقة:

قام الباحثان بحصر عدد من الدراسات العربية والأجنبية التي تعرضت لجانب أو أكثر من موضوع البحث الحالي، وسيتم عرضها وفقاً لترتيبها الزمني من الأقدم للأحدث على النحو التالي:-

• المحور الأول : دراسات تناولت التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس:

• دراسة هند بنت ماجد (١٩٩٢) (١٥)

هدفت الدراسة إلى التعرف على واقع ومعوقات التنمية المهنية لعضوات هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي، واستعانت الباحثة باستبانة لجمع بياناتها من ثلاثة وتسعين من عضوات هيئة التدريس بجامعة الملك سعود، طبقاً لمتغيرات الدرجة الوظيفية والتخصص العام والجنسية. وكان من أهم نتائج الدراسة ندرة وجود مساعد باحث لتسهيل إجراءات البحث، وضعف تشجيع القيام ببحوث فرقية، ونقص مصادر المعرفة وصعوبة التطبيق الميداني للبحوث وقلة فرص التفاعل بين عضوات هيئة التدريس، بالإضافة إلى انشغال عضوات هيئة التدريس بتربية أطفالهن، وقلة تفهم الأزواج لمتطلبات البحث العلمي .

• دراسة محمد عبد السلام حامد (١٩٩٣) (١٦)

استهدفت الدراسة التعرف على واقع ومعوقات النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بمصر، ومدى اختلافه باختلاف متغيرات الدراسة وهي الدرجة العلمية وموقع الكلية إقليمية أو غير إقليمية. وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، مستعينة باستبانة لتحديد واقع النمو المهني لعضو هيئة التدريس، طبقت على عينة قوامها (١٧١) عضو هيئة تدريس بسبع كليات تربية. وقد توصلت الدراسة إلى أن ثمة نقص ملحوظ في توفر أساليب تحقيق النمو المهني، مثل إمكانية الحصول على إجازة التفرغ العلمي، وإتاحة فرص الانخراط في دورات تدريبية، وانخفاض فرص التنمية المهنية المتاحة للمدرسين مقارنة بمن هم أعلى منهم في الرتبة الوظيفية، وكذا انخفاضها بكليات الأقاليم مقارنة بكليات التربية بالقاهرة، وأوصت الدراسة بضرورة إنشاء مراكز لتطوير التعليم الجامعي بكل كلية من كليات التربية بمصر، مما يساهم في تحقيق النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس بهذه الكليات.

• دراسة محمد بشير (١٩٩٦) (١٧)

هدفت الدراسة إلى التعرف على أساليب التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة المملكة العربية السعودية ومصر وإنجلترا . واستخدمت الدراسة المنهج المقارن لبيان أوجه الشبه والاختلاف في عملية التنمية المهنية بين الدول الثلاث . وتوصلت الدراسة إلى قيام الجامعات المصرية بتقديم برامج تنمية مهنية لأعضاء هيئات التدريس عن طريق مركز تطوير التعليم الجامعي. وتركز تلك البرامج بصفة رئيسية على تنمية قدرة عضو هيئة التدريس على التدريس الجيد، دون أن تتسع لتشمل تنمية مهاراته في البحث العلمي وخدمة المجتمع. وتعد المحاضرات، وورش العمل، وحلقات البحث أهم الأساليب التي يعتمد عليها في تقديم البرامج . أما في المملكة العربية السعودية، فثمة اهتمام بالتركيز على التنمية المهنية من خلال تشجيع عضو هيئة التدريس على

الانخراط في إجراء البحوث لاسيما البحوث الممولة. كما تهتم برامج التنمية المهنية بإكساب المهارات الإدارية للقيادات الأكاديمية، ومن أساليب التنمية المهنية المحاضرات والمناقشات الحرة البناءة . وفى إنجلترا تشتمل برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات على تقديم مهارات البحث والتدريس وخدمة المجتمع عن طريق تقديم برامج تدريبية قصيرة وورش عمل وندوات. وأوصت الدراسة بإنشاء مراكز للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس داخل كل جامعة والاتصال المستمر بالشبكات العالمية للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات، ووضع دليل للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس وكذلك إيجاد مصادر تمويل من خارج الجامعات تسهم في استمرارية برامج التنمية المهنية، وتخصيص شعبة في الدراسات العليا للتربية المستمرة وتنمية الموارد البشرية .

• دراسة كمال حسنى وانتصار محمد (٢٠٠٠) (١٨)

هدفت الدراسة إلى تحديد واقع التنمية المهنية للأساتذة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية، ومدى ملاءمتها للاتجاهات الحديثة والخبرات العالمية في مجال التنمية المهنية للأستاذ الجامعي، ومعوقات الاستفادة منها. وقد استخدمت الدراسة المنهج المقارن، لمقارنة أساليب التنمية المهنية بالجامعات المصرية بالأساليب المتبعة في الدول المتقدمة. وتوصلت الدراسة إلى أنه من أهم أساليب تحقيق التنمية المهنية لأستاذ الجامعة تكمن في تبادل الخبرات بين أساتذة الجامعات وإقامة شبكة اتصالات بينهم والتركيز على احتياجات الطلاب وتحسين طرق التدريس. وأوصت الدراسة بأن يكون الهدف من التنمية المهنية أكثر شمولاً بحيث يعمل على تنمية قدرات ومهارات كل العاملين بالجامعة سواء الفنيين أو الإداريين أو أعضاء هيئات التدريس مع توفير وإتاحة الفرص لهم

• دراسة إبراهيم عبد الرافع (٢٠٠١) (١٩)

هدفت الدراسة إلى الكشف عن أهم المتطلبات المهنية لعضو هيئة التدريس بكلية التربية بمصر في ضوء التحديات التربوية المعاصرة، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، مستعينة باستبانة طبقت على عينة تتكون من ٣٦٥ عضواً من أعضاء هيئة التدريس من (١٥) كلية تربية بالجامعات المصرية. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: أكثر المتطلبات المهنية لعضو هيئة التدريس هو التدريب المستمر على استخدام الأساليب الحديثة في التدريس مثل الحاسب الآلي . ولم تختلف استجابات أفراد العينة تبعاً لمتغير النوع. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام ببرامج التنمية المهنية التي تقدم لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بمصر، وتركز هذه البرامج على استخدام الحاسب الآلي والأساليب الحديثة الأخرى بهدف مواكبة متغيرات التقدم العلمي والتكنولوجي المتسارع، والثورة المعلوماتية، والانضجار المعرفي.

• دراسة فوزية بكر (٢٠٠١) (٢٠)

استهدفت الدراسة معرفة واقع ومعوقات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بكلية البنات بالملكة العربية السعودية. واستخدمت المنهج الوصفي كما استعانت باستبانة طبقت على عينة من عضوات هيئة التدريس ببعض الجامعات بمدينة الرياض. وقد أوضحت نتائج الدراسة أن برامج التنمية المهنية

المقدمة تشمل ثلاث مجالات للمنخرطين بها وهي المجالات العلمية الأكاديمية والمهنية، والشخصية. وأوصت الدراسة بضرورة اهتمام برامج التنمية المهنية بالتركيز على المهارات الذاتية ومهارات الاتصال والعمل الجماعي، وكذلك بالاهتمام بالتدريب على الأساليب التكنولوجية الحديثة، ومهارات الإشراف العلمي، واستخدام أساليب التقويم المختلفة.

• دراسة نانسي ريتشارد Nancy Richard (٢٠٠٣) (٢١)

هدفت الدراسة إلى بحث قضية التشاورية والتعليم التعاوني Collaboration بين أعضاء هيئة التدريس في جامعة ولاية "كانساس" بالولايات المتحدة الأمريكية وتأثيرها على التنمية المهنية لهم واستخدمت الدراسة المنهج الاستكشافي مستعينة بأسلوب دراسة الحالة، والمقابلة الشخصية، وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة المذكورة، خلال ربيع عام ٢٠٠٢ م، وذلك بهدف الوقوف على المعلومات الأكاديمية المتاحة لأعضاء هيئة التدريس، وتحديد عوامل الرضا الوظيفي لديهم، والأساليب التي تتبعها الكلية لتحديد مصادر المعلومات. وتوصلت الدراسة إلى نتيجتين، أولاهما أن هناك اهتمام كبير بالتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بكلية الجامعة نظرا لأهمية تلك التنمية لرفع كفايات أعضاء هيئة التدريس من الناحيتين الأكاديمية والشخصية، وثانيهما أنه توجد معوقات تواجه التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، ومن أهم هذه المعوقات عدم توفر الوقت الكافي لأعضاء هيئة التدريس لحضور ورش العمل وبرامج التنمية المهنية التي توفرها الجامعة بالإضافة إلى عدم مناسبة أوقات بعض تلك البرامج لأعضاء هيئة التدريس. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بالتعاون بين كليات الجامعة بعضها وبعض في مجال التنمية المهنية مما يساعد على نجاحها، ووضع برامج للتدريب التحويلي، بما ينعكس إيجابيا على أعضاء هيئة التدريس.

• دراسة علي آل زهر (٢٠٠٤) (22)

هدفت الدراسة إلى بحث واقع التطوير المهني لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية ومعوقات تطبيق هذه البرامج، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي مستعينة باستبانة طبقت على عينة تتكون من (٢٩٨٥) عضو هيئة التدريس بثمان جامعات بالملكة. وتوصلت الدراسة إلى أن أهم مجالات التطوير المهني لعضو هيئة التدريس هي تنمية مهارات التفكير العلمي وطرق التدريس، وبناء وتطوير المناهج الدراسية، وأساليب إدارة الحوار والمناقشة العلمية، واستخدام الحاسب الآلي في التدريس.

• دراسة فليمنج وآخرون Fleming Etal (٢٠٠٤) (٢٣)

هدفت الدراسة إلى اقتراح أساليب لتطوير التنمية المهنية المستمرة التي تقدم لأعضاء هيئة التدريس بجامعة "جلوسسترشير" Gloucestershir، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة بأسلوب دراسة الحالة لعدد من المسؤولين عن برامج تطوير التعليم والتدريس داخل الجامعة، كما استخدمت الدراسة أسلوب تقييم الهياكل التنظيمية والإدارية بالجامعة لتحديد فاعلية برامج التنمية المهنية، واعتمدت الدراسة على استبانة طبقت على عينة من أعضاء هيئة

التدريس بهدف توفير مزيد من البيانات التي تساعد في البرنامج المقترح. وتوصلت الدراسة إلى إمكانية تفعيل برامج التنمية المهنية من خلال توفير الموارد المناسبة، وإعطاء عضو هيئة التدريس الحرية والاستقلالية لإبداء رأيه.

• **دراسة مريم إحسان الحلبي (٢٠٠٤) (٢٤)**

هدفت الدراسة إلى تنمية كفايات أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز بالملكة العربية السعودية في ضوء معايير الجودة الشاملة . واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانة طبقت على عينة تكونت من (١٢٠) عضو هيئة التدريس بالجامعة المذكورة. وتوصلت الدراسة إلى أن أهم الكفايات المطلوب توافرها لدى عضو هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة يتمثل في قدرة عضو هيئة التدريس على استخدام وتوظيف وسائل التقنية الحديثة في العملية التعليمية، وقيامه بالتدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع بكفاءة وتوازن. وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بإنشاء وتحديث المراكز العلمية والمهنية والتدريبية لأعضاء هيئة التدريس، وضع آلية لتفعيل برامج تدريب أعضاء هيئة التدريس من خلال تبني برنامج دوري لتنمية كفاءاتهم المهنية والشخصية، تحديد مدة الاعتماد المهني لعضو هيئة التدريس ولتكن خمس سنوات يعاد بعدها التقويم لتجديد الاعتماد.

• **دراسة بيل Pill (٢٠٠٥) (٢٥)**

حاولت الدراسة التعرف على أوجه القصور في برامج التنمية المهنية التي تقدم لأعضاء هيئة التدريس الجدد العاملين بجامعة الولايات المتحدة الأمريكية. واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي مستخدمة أسلوب المقابلة الشخصية لتسعة مديرين لتلك البرامج واستعانت الدراسة بأساليب كمية لفحص برامج التنمية المهنية التي تقدم للجامعات. وأظهرت الدراسة أن معرفة أعضاء هيئة التدريس بمحتويات برامج التنمية المهنية ومشاركتهم فيها مشاركة إيجابية يؤثر تأثيراً كبيراً على جودة هذه البرامج ونجاحها في تحقيق أهدافها، كما أظهرت الدراسة أن من أهم عوامل نجاح هذه البرامج هو تشجيعها على تنمية التفكير الإبداعي لدى عضو هيئة التدريس

• **دراسة بيلزر : Belzer (٢٠٠٥) (٢٦)**

هدفت الدراسة إلى تقييم برامج التنمية المهنية المقدمة لأعضاء هيئة التدريس بكليات ولاية بنسلفانيا الأمريكية ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي معتمدة على استبانة طبقت على عينة من أعضاء هيئة التدريس بهدف التعرف على أثر التنمية المهنية في تحسين أداء عضو هيئة التدريس وانعكاسها على العملية التعليمية بالجامعات. وتوصلت الدراسة إلى ضرورة تركيز برامج التنمية المهنية على تشكيل الثقافة العامة لأعضاء هيئة التدريس تجاه هذه البرامج، وتعزيز سبل المشاركة في فعاليتها ، والاستجابة لمتطلباتها، وعمل تقييم مستمر وشامل لبرامج التنمية المهنية، وبناء مجتمع مهني يقوم على وضع برامج مستمرة للتنمية المهنية.

• **دراسة والين وسميث Wallen & Smith (٢٠٠٥) (٢٧)**

هدفت الدراسة إلى تقييم برامج التنمية المهنية والتعرف على مدى فاعليتها لأعضاء هيئة التدريس بجامعة جورجيا بالولايات المتحدة الأمريكية،

واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي مستعينة باستبانة طبقت على عينة من أعضاء هيئة التدريس العاملين بنظام الوقت الكامل. وتوصلت الدراسة إلى وجود فجوة كبيرة بين متطلبات التنمية المهنية وما يقدم في برامج التنمية المهنية وتأتي هذه الفجوة لاعتماد هذه البرامج على آراء صانعي القرارات في الجامعات وعدم اهتمامها باحتياجات أعضاء هيئة التدريس وآرائهم حول هذه البرامج. وأوصت الدراسة القائمين على وضع برامج التنمية المهنية بضرورة إشراك أعضاء هيئة التدريس في وضع أهدافها، وممارسة أنشطتها بأنفسهم، كما أوصت بزيادة الميزانية المالية المخصصة لهذه البرامج لما لها من أثر كبير على جودة العملية التعليمية داخل الجامعة

• دراسة أمل عبد المطلب سعد عبد المطلب (٢٠١١) (٢٨)

هدف البحث الوقوف على الملامح اللازمة للتنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية في ضوء الخبرة الاستراتيجية، من خلال التعرف على مفهوم التنمية المهنية وأهم أهدافها، التعرف على ملامح الخبرة الاستراتيجية في مجال التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، التعرف على أوجه الاستفادة من الخبرة الاستراتيجية في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية. وكان ومن أهم النتائج توفير قدر من الحرية أمام أعضاء هيئة التدريس في اختيار عمليات التدريب والتنمية، وإتاحة فرص المشاركة لأعضاء هيئة التدريس في تنظيم عمليات التنمية المهنية، وتنوع برامج التنمية المهنية أمام أعضاء هيئة التدريس بحيث تتضمن الميادين التنظيمية والبنوية، وميدان خدمة المجتمع.

• المحور الثاني : دراسات تناولت تطبيق معايير الجودة والاعتماد في التعليم

• دراسة (Dill & William 1996) : (٢٩)

استهدفت الدراسة التعرف على نظام الاعتماد وضمان الجودة الأكاديمية في المؤسسات التعليمية بالولايات المتحدة الأمريكية ، مؤكدة على ضرورة تجويد عمليات التعلم والتعليم . واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتوصلت الدراسة إلى بعض النتائج منها تحديد بعض المجالات التي يمكن التغيير بها، كذلك إحداث تغيير في نظم الاعتماد المؤسسي الذاتي، وكذلك الكشف عن بعض أساليب وأدوات ضمان الجودة الفعالة، والقياس والتقييم والاعتماد والمراجعة الأكاديمية، كما توصلت الدراسة أيضا إلى أنه يجب إحداث نوع من تغيير قوانين الاعتماد وضمان الجودة داخل مؤسسات التعليم العالي بحيث يتضمن بعض المفاهيم مثل المحاسبية والمراجعة الشاملة، والتقويم المؤسسي.

• دراسة (Haakstad 2001) (٣٠)

استهدفت الدراسة توضيح مفهوم الاعتماد باعتباره الصيغة الجديدة لمفهوم ضمان الجودة ثم تقديم بعض المقترحات التي يمكن أن يستفيد منها النرويج لتحسين نظام ضمان الجودة وقد أرجعت الدراسة التركيز والاهتمام بنظام الاعتماد الأكاديمي نظرا لوجود عدة أسباب منها تحول دولة النرويج من دولة تعتمد في الاعتراف بمؤسساتها التعليمية من خلال وزارة التعليم إلى الاعتماد على مؤسسة مستقلة تعطي صلاحيات الاعتماد تقف خلف التحول من تحسين الجودة Quality enhancement إلى ضبط الجودة Quality Control ، ومن أهم

هذه الأسباب تأتي الرغبة العامة في أوروبا لزيادة الانسجام العام بينهم بالإضافة إلى زيادة الحراك الدولي للطلاب من خلال تطبيق نظام الاعتماد. وانتهت الدراسة إلى التأكيد على أهمية نظم الاعتماد والاستفادة منها على المستوى المؤسسي بناء على طرق المراجعة المرنة والسعي الدائم نحو تدعيمها وإثرائها.

• دراسة محمد مجاهد (٢٠٠٢) (٣١)

استهدفت الدراسة التعرف على نظام الاعتماد -المؤسسي والمهني - وأهدافه وفلسفته ومراحله، وعرض لبعض الخبرات الأجنبية في مجال الاعتماد المهني للمعلم، والوقوف على بعض الصعوبات التي قد تواجه تطبيق نظام الاعتماد المهني للمعلم في الواقع العملي ومتطلبات مواجهتها. وقد توصلت الدراسة إلى بعض النتائج منها أن الاعتماد الأكاديمي شرط ضروري لتطبيق الاعتماد المهني للمعلم، وأن الاعتماد المهني لا بد أن يكون شرطاً أساسياً لمزاولة العمل بالتدريس، وأنه يشترط لتجديد الترخيص أن يحقق المعلم تقدماً ملحوظاً في الجانب التخصصي والكفاءة في التدريس والتعامل مع تكنولوجيا التعليم، مع ضرورة أن تكون هناك رغبة حقيقية واقتناع من قبل القيادات التعليمية وجمهور المعلمين بتطبيق نظام الاعتماد المهني للمعلم وذلك حتى يتم التطبيق بنجاح وأحداث التغيير المنشود.

• دراسة محمود عز الدين (٢٠٠٥) (٣٢)

استهدفت الدراسة التعرف على مدى إمكانية تطبيق نظام الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة على المؤسسات التعليمية في مصر، والتعرف على كيفية تطبيق نظام الاعتماد في رومانيا وبريطانيا وسويسرا والولايات المتحدة الأمريكية، والتعرف على المشكلات التي يمكن أن تواجه تطبيق نظام الاعتماد في المؤسسات التعليمية. واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، وقدمت الدراسة بعض التوصيات منها أن الأخذ بنظام الاعتماد الأكاديمي كمدخل للإصلاح التعليمي في مصر في حاجة لتهيئة مناخ للتغيير، وجود مدخلات داعمة (تشريعات وتجهيزات) وبيئة داعمة (مناهج مناسبة ذات صلة وبيئة آمنة...) وأشخاص مدرّبين ولديهم الدوافع، مع ضرورة نشر ثقافة الاعتماد الأكاديمي ووضع التشريعات الضرورية لعملية الاعتماد للمؤسسات التعليمية.

• دراسة محمد زيدان (٢٠٠٧) (٣٣)

استهدفت الدراسة تطوير التعليم التكنولوجي بمصر في ضوء نظام الاعتماد وضمان الجودة، ونشر ثقافة الاعتماد وضمان الجودة داخل مؤسساته التعليمية وتبنيها للتعامل مع الهيئة القومية لضمان الجودة والاعتماد في التعليم تمهيداً لتحقيق ضمان جودة واعتماد هذا النوع من التعليم واستخدمت الدراسة منهج تحليل النظم. وتوصلت الدراسة لعدد من النتائج منها، أنه توجد ضرورة ملحة لتطوير التعليم التكنولوجي بمصر في ضوء نظام الاعتماد وضمان الجودة، ووضع رؤية لتأسيس هيئة اعتماد التعليم التكنولوجي والتي تُعنى بضمان جودة واعتماد التعليم التكنولوجي في مصر، وتصميم منظومة جديدة للتعليم التكنولوجي في مصر بحيث تتواءم مع المتطلبات الراهنة والمتوقعة من التعليم التكنولوجي بصفة عامة، ومتطلبات ضمان جودته واعتماده على وجه الخصوص، والتي يمكن أن تتم آنياً بتنفيذ متطلبات الهيئة القومية لضمان

الجودة والاعتماد في التعليم، أو مستقبلياً بتنفيذ متطلبات هيئة اعتماد التعليم التكنولوجي، وغيرها من الهيئات الدولية المتخصصة في اعتماد التعليم التكنولوجي.

• **دراسة أحمد فريد (٢٠٠٩): (٣٤)**

استهدفت التعرف على واقع الممارسات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية النوعية جامعة المنصورة في ضوء معايير ضمان الجودة والاعتماد، واستخدم الباحث المنهج الوصفي للوقوف على أهم الممارسات المهنية مستخدماً استبانة تم تطبيقها على عينة من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية النوعية جامعة المنصورة. وكان من أهم نتائج الدراسة في مجال التنمية المهنية أن عضو هيئة التدريس الآن أصبح مطالباً من ذي قبل باستدامة أنشطة النمو المهني، وأن يعمل على تطوير نفسه وتحديث إمكاناته ومهاراته، والاطلاع على أحدث ما يستجد في مجال تخصصه الدقيق وغيره.

• **تعليق علي الدراسات السابقة**

باستعراض الدراسات السابقة العربية والأجنبية يتضح ما يلي:

« عدم وجود دراسات عربية أو أجنبية تناولت موضوع الدراسة الراهن بشكل مباشر.

« تركيز بعض الدراسات السابقة علي تناول محور التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات عموماً.

« وتركز بعض الدراسات الأخرى علي تناول محور تطبيق معايير الجودة والاعتماد في التعليم قبل الجامعي والتعليم الجامعي بوجه عامز

« تتشابه الدراسة الحالية مع بعض الدراسات السابقة في تناولها بعض محاور الدراسة مثل التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس.

« وتختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في تناولها التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك، والتوصل لمجموعة من أساليب التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك في ضوء معايير الجودة والاعتماد

• **خطوات السير في البحث:**

عالج الباحثان موضوع البحث على النحو التالي:

• **أولاً : الإطار العام للبحث ويشمل:**

• **المحور الأول: واقع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك.**

التنمية المهنية هي كل جهد هادف ومنظم ومدعم يقوم به المهنيون بعد إكمالهم فترة تعليمهم النظامي، وذلك لتجديد أو لتوسيع نطاق تقدمهم في نواحي المعلومات المهارات أو الاتجاهات اللازمة لإنجاز أدوارهم المهنية بطريقة فعالة.(٣٥)

وهذا التعريف لمفهوم التنمية المهنية ركز على ما يقوم به عضو هيئة التدريس بنفسه كنوع من التعلم الذاتي، "فالتنمية المهنية مجموعة من البرامج والأساليب المخطط لها من قبل المؤسسات المهنية لتحقيق وظائفها

وتقديم وسائل تساعد على زيادة كفاءة المهني في مجالات المعرفة والمهارات والفهم الأكاديمي، والتقنيات المتصلة بممارسة الأدوار المهنية، وتصميم وتطبيق المعرفة والإدارة وخدمة المجتمع المحلي بما يمكن عضو هيئة التدريس من أداء دوره بفاعلية". (٣٦)

وهناك من يرى أن " التنمية المهنية هي مفهوم شامل يتسع ليضم أربعة جوانب متكاملة فيما بينها، هي التحسين أو التطوير Improvement المهني والإصلاح المهني Remediation، وإعادة التدريب المهني Retraining والتجديد المهني Innovation". ويرتبط هذا التعريف بكون التنمية المهنية عملية مخطط لها وغير عشوائية وأن لها أهدافا تسعى لتحقيقها من خلال مجموعة من الخطوات المتكاملة. (٣٧)

كما تعرف التنمية المهنية بأنها مكونة من ثلاثة عناصر رئيسية وهي: (٣٨)
« تدريب مهني: وتشتمل على دورات قصيرة، فيديو كونفرانس، وورش عمل تركز بشكل موسع على الممارسات والمهارات.
« تعليم مهني: ويشتمل على دورات طويلة تركز على المعرفة النظرية القائمة على البحث.
« دعم مهني: ويشتمل على إجراءات وترتيبات لتدعيم الوظيف.

وتجدر الإشارة إلى أن هناك مبررات تدعو إلى ضرورة النمو المهني لعضو هيئة التدريس باعتباره مقوما مهما من مقومات مهنة المعلم ومن أهمها:
« الانضجار المعرفي والتقدم التكنولوجي الهائل في عالم الاتصالات والمعلومات .
« تعدد أدوار عضو هيئة التدريس في الجامعة، وهو نتيجة طبيعة للتغيرات المتلاحقة عالميا، التي وضعت أعضاء هيئة التدريس أمام تحديات جديدة وأدوار متعددة، ولاسبيل أمامهم للنجاح في الاضطلاع بهذه الأدوار إلا من خلال النمو المهني المستمر والمتجدد في المعارف والمعلومات .

وتهتم المملكة العربية السعودية بإنشاء مراكز لتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، ويعد مركز تطوير التعليم الجامعي التابع لجامعة الملك عبد العزيز أهم هذه المراكز ويقوم بتقديم خدمات لأعضاء هيئة التدريس وللطلاب على حد سواء .

وقد تمت الموافقة على إنشاء هذا المركز في الاجتماع الثالث والثلاثين للمجلس الأعلى للجامعات في عام ١٩٨٧، وأصبح تابعا لوكالة الجامعة عام ٢٠٠٤م. (٣٩)

وتتركز رسالة المركز في تطوير العملية التعليمية بالجامعة من خلال تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس في مجال التدريس والبحث العلمي واستخدام التقنية والمهارات والإدارية وتنمية قدرات طلاب الجامعة، ويمكن تلخيص أهداف المركز في الآتي: (٤٠)

- « تنمية وتطوير مهارات التدريس والبحث العلمي لدى عضو هيئة التدريس .
- « تقويم جودة الأداء التعليمي للمعلم الجامعي.
- « تنمية المهارات الإدارية للقيادات الأكاديمية.
- وتفعيلاً للأهداف السابقة فإن المركز قد استخدم وسائل متنوعة منها: (٤١)
- « تقديم دورات وورش عمل لأعضاء هيئة التدريس لتطوير معارفهم التربوية وتدريبهم على مهارات وأساليب التدريس واستخدام التقنية في مجالات التعليم والتعلم .
- « بناء معايير أكاديمية لقياس جودة وفعالية التدريس لدى عضو هيئة التدريس .
- « تقديم برامج مناسبة للعمداء والوكلاء ورؤساء الأقسام لتطوير مهاراتهم الإدارية
- « إجراء البحوث التربوية والدراسات التطويرية في مجال تطوير التعليم الجامعي
- « إصدار وترجمة الكتيبات العامة التي تخدم أهداف المركز.
- « التعاون والتواصل مع المراكز المماثلة في الداخل والخارج لتبادل الخبرات.
- ويقدم المركز عدة برامج بهدف تطوير أعضاء هيئة التدريس وهي:
- « دورات قصيرة وأخرى طويلة المدى .
- « ورش عمل .
- « ندوات ومحاضرات .
- « بحوث ودراسات متخصصة .
- « إصدارات ودوريات .
- ويستفيد من برامج المركز كل من أعضاء هيئة التدريس والمحاضرون والمعيدون والفتيان وطلاب الجامعة، وذلك عن طريق عدة وحدات تابعة للمركز يمكن عرضها فيما يلي: (٤٢)
- « وحدة التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس: وتختص هذه الوحدة بتنسيق ومتابعة برامج التنمية المهنية عن طريق إعداد وتنفيذ ورش عمل في مجالات تنمية كفايات التدريس، واستخدام التقنية في التعليم، وتنمية القيادات الأكاديمية، والبحث العلمي، وتطوير المهارات الذاتية .
- « وحدة القياس والتقويم: وتختص بتقويم وتطوير العملية التعليمية بالجامعة من خلال بناء المعايير الأكاديمية ومتابعة جودة الأداء التدريسي وتقويم البنية التعليمية.
- « وحدة أصدقاء المركز: وتختص برعاية وتشجيع المهتمين بقضايا تطوير التعليم الجامعي والتواصل معهم من خلال عقد اللقاءات وحلقات النقاش .
- « وحدة طلاب الدراسات العليا: تختص بإعداد ومتابعة البرامج الخاصة بطلاب الدراسات العليا وتهدف إلى تزويدهم بالمهارات العلمية والبحثية وتعميق مفهوم الأمانة العلمية .
- « وحدة طلاب البكالوريوس : تختص بإعداد برامج لطلاب البكالوريوس وتهدف لتوعية الطلاب بخصائص ومتطلبات الدراسة الجامعية وتدريبهم على المهارات الأساسية وتنمية قدراتهم في استيعاب وتحصيل المعلومات.

« وحدة الإنترنت والدعم الفني: وتختص بدعم وتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس وطلاب الدراسات العليا في استخدام تقنية التعليم والبحث العلمي من خلال تقديم دورات وتوفير برمجيات لازمة لأستاذ الجامعة .

« وحدة الدراسات والإصدارات: وتهتم بإجراء دراسات وأبحاث متعلقة بتطوير العملية التعليمية داخل الجامعة، مثل تقويم واقع الإرشاد الطلابي بالجامعة، ودراسة أسباب التعثر الدراسي لدى الطلاب، وإصدار كتيبات تحقق أهداف المركز وتخدم عضو هيئة التدريس في مجال التدريس والبحث العلمي، وتنظيم المؤتمرات والندوات.

وقد قدم المركز عددا من الدورات التدريبية وصلت عام ٢٠٠٤ إلى (٣٣٥) دورة في مجالات كفايات التدريس، والبحث العلمي، والقيادات الأكاديمية واستخدام التقنية في التعليم، أما فيما يتعلق بتطوير المناهج فإن المركز يتعاون مع اللجنة الدائمة لتطوير المناهج وذلك عن طريق إعداد دورات تدريبية في تقويم وتطوير المناهج، وتم اعتماد تسع جوائز منذ عام ٢٠٠٣ تقدم لأفضل مواقع لمناهج دراسية على شبكة الإنترنت. (٤٣)

ويتضح من تجربة جامعة الملك عبد العزيز بالملكة العربية السعودية اهتمامها بتنمية كل من الطلاب وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة، كما يظهر استخدامها لأساليب متنوعة في التنمية المهنية مثل عقد المؤتمرات والندوات وتطوير المناهج وأساليب التقويم واعتمادها على التعلم الذاتي والتعلم عن بعد كما تتميز باهتمامها بالتدريب على التكنولوجيا الحديثة وتقنية المعلومات.

لكي تنجح برامج التنمية المهنية في تحقيق هدفها وهو تحسين أداء عضو هيئة التدريس ورفع مستوى العملية التعليمية لا بد أن تستند هذه البرامج إلى مجموعة من المعايير، ومن أهمها: (٤٤)

« الواقعية في بناء برامج التنمية المهنية، حيث يجب أن تُبنى البرامج على الاحتياجات الفعلية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات، ويمكن الكشف عن هذه الاحتياجات عن طريق إجراء البحوث العلمية أو عن طريق المشاهدات الميدانية أو ما تؤدي إليه المتغيرات المجتمعية والعالمية من انعكاسات، الأمر الذي يضمن واقعية برامج التنمية المهنية ويزيد من فاعليتها، كذلك استطلاع آراء أعضاء هيئة التدريس في هذا الصدد

« الاستمرارية في تطبيق برامج التنمية المهنية، بحيث لاقتصر تطبيق البرنامج على مدة زمنية قصيرة، ولكنه يكون مستمرا على مدار التاريخ الوظيفي لعضو هيئة التدريس من بداية تعيينه وحتى نهاية خدمته، وذلك لكي يستطيع عضو هيئة التدريس أن يتلاءم مع المتغيرات الحادثة من حوله ويستجيب للمستجدات التربوية التعليمية، ويطلع على الاكتشافات العلمية الحديثة، وبذلك يستطيع مواجهة المنافسة العالمية، مما يتطلب التطوير المستمر في هذه البرامج وتصنيفها إلى مستويات متدرجة.

« الشمول في مكونات برامج التنمية المهنية التي توجه لعضو هيئة التدريس فيجب عدم اقتصر تلك البرامج على الجانب التخصصي فقط بل لا بد أن تشمل الجوانب الثلاثة لوظيفة عضو هيئة التدريس بالجامعات، وهي

التدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع، كما يجب أن توجه تلك البرامج إلى مختلف التخصصات وليس لبعضها دون غيرها، فلا بد أن تشمل على برامج نظرية وأخرى عملية لتحقيق الهدف المرجو منها وهو تنمية عضو هيئة التدريس من كافة جوانبه، ومساعدته على أداء وظائفه المتعددة .

« التنوع في أساليب وإجراءات وأنشطة برامج التنمية المهنية، وعدم اقتصرها على نشاط محدد وأسلوب معين، بحيث تتلاءم هذه البرامج مع احتياجات عضو هيئة التدريس وميوله ومهاراته وتخصصه، وبحيث تتلافى الاقتصار على الأساليب التقليدية في التدريب والتي لم تعد تتناسب مع المتغيرات السريعة الحادثة منذ نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين .

« التكامل والتتابع في برامج التنمية المهنية الموجهة لأعضاء هيئة التدريس بالجامعات، بحيث يكمل كل برنامج ما انتهى عنده البرنامج السابق وبذلك تكون تلك البرامج متناسبة ومتكاملة ولا توجد بينها فواصل وأيضاً لا يوجد تكرار فيما بينها، وبذلك يقل الهدر الذي يحدث أحياناً في هذه البرامج من حيث إضاعة وقت عضو هيئة التدريس فيما لا يفيد وإضاعة الأموال التي يتم إنفاقها على تلك البرامج وتنفيذها، وحتى تزداد الاستفادة من برامج التنمية المهنية بالنسبة لعضو هيئة التدريس وللجامعة

« التقويم المستمر لبرامج التنمية المهنية، والوقوف على مدى نجاحها في تحقيق أهدافها، مما يساعد على الاستفادة من التغذية الراجعة في التطوير المستمر لبرامج التنمية المهنية، وتلافى الأخطاء التي قد تحدث أثناء تطبيقها على أعضاء هيئة التدريس بالجامعات، شريطة أن تكون عملية التقويم مرحلية وبنائية طوال فترة تطبيق البرنامج، وبهذا يتم الاستفادة من المتميزين من أعضاء هيئة التدريس، وإشراكهم في إعطاء برامج تدريبية لباقي زملائهم .

« أن تكون أهداف برامج التنمية المهنية واضحة ومعلومة لكل من عضو هيئة التدريس والقائمين على تنفيذ البرامج .

« مشاركة أعضاء هيئة التدريس في إعداد برامج التنمية المهنية، وتخطيط أساليب تطبيقها وتقويمها .

« أن يكون توقيت ومدة تنفيذ برامج التنمية المهنية مناسبين لعضو هيئة التدريس بحيث لا يؤثر البرنامج تأثيراً سلبياً على أدائه لوظائفه .

« اعتماد برامج التنمية المهنية على أساليب حديثة مثل استخدام الفيديو كونفرانس Video Conference ، والتلفزيون التعليمي، والفيديو التفاعلي، وشبكة المعلومات الدولية (الإنترنت)، وعدم اقتصر البرامج على الوسائل التقليدية مثل استخدام أسلوب المحاضرة والندوات، وذلك على اعتبار أن استخدام الأساليب الحديثة المتطورة في برامج التنمية المهنية يزيد من حماس أعضاء هيئة التدريس ورغبتهم في الاشتراك في هذه البرامج، وعدم شعورهم بالملل الذي يحدث عند استخدام الأساليب التقليدية في برامج التنمية المهنية، كما أن استخدام الأساليب الحديثة في هذه البرامج يضاعف من استفادة عضو هيئة التدريس، ويساعد على تنمية مهاراته وأفكاره وممارساته التدريسية.

• **الحدود الثاني : أساليب التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك.**

تعد التنمية المهنية الذاتية أهم أبعاد التنمية المهنية للمعلم ، كما يعد التدريب أثناء الخدمة ركنا أساسيا في تنمية المعلم فهو المدخل الرئيسي لها حيث يتم بصورة رسمية تلزم المعلمين المشاركة في برامج ودورات. والتنمية المهنية لعضو هيئة التدريس لا تقتصر على جانب واحد، وإنما تشمل جوانب عديدة، فعلى الرغم من أهمية الجانب الأكاديمي لعضو هيئة التدريس لإمداد طلابه بالمعلومات أو لتوجيههم إليها، فإنه يحتاج إلى الجانب التربوي لتوصيل تلك المعلومات بطريقة فعالة، ولا يقل الجانب الاجتماعي والشخصي في الأهمية عن تلك الجوانب، ويبدو ذلك أكثر وضوحا مع تزايد الاتجاه نحو اضطلاع عضو هيئة التدريس بأدوار جديدة . وتتنوع أساليب التنمية المهنية تبعا لطبيعتها ومجال المهنة، وكذلك تبعا للهدف والوقت المخصصين لبرنامجها وفيما يلي عرض لأهم أساليب التنمية المهنية ذات الصلة بموضوع الدراسة: (٤٥)

• **أسلوب الاستعانة بمستشار تعليمي :**

ويقصد به الأستاذ الأقدم في القسم، ويقوم بجمع المعلومات، والتركيز على نقاط القوة والضعف في أداء الزملاء، وقياس مدى نجاحه في تحقيق أهدافه وتحديد مميزاته وعيوبه، والعمل على تلافي تلك العيوب عند التخطيط لبرامج جديدة .

• **أسلوب عقد مناقشات بين أعضاء هيئة التدريس:**

يتم عن طريقها زيادة التفاعل بينهم باعتبارهم مجموعة للتعلم، ويساعد ذلك على فهم موضوع المناقشة وتبادل الخبرات والاقتراحات ، مما يساعدهم على تحسين الأداء، وهذا الأسلوب متبع بالفعل في كليات التربية من خلال حلقات المناقشة الأسبوعية (السمينار) حيث تبادل الخبرات إزاء الموضوعات المعروضة للمناقشة مما يثرى الأفكار ويزيد من الحماس العلمي. ونظرا لأهمية الجانب التربوي لعضو هيئة التدريس، يجب أن تعمل فرص التنمية المهنية المقدمة له على تنميته تربويا، وذلك لتأهيلهم تربويا، وإمدادهم بالمستحدثات التربوية التي تواجههم عن طريق أساليب التنمية المهنية التالية:

• **القراءة الحرة :**

تعد القراءة الحرة وسيلة هامة لتنمية عضو هيئة التدريس معرفيا وتربويا وثقافيا، فمن خلال الإطلاع المستمر يتعرف المعلم على كل ما هو جديد في مجال تخصصه، وطرق التدريس والتقنيات الحديثة، والمستحدثات التربوية في مجال التعليم، ويعمل ذلك على توسيع دائرة اهتمامات المعلم الفكرية والمعرفية، وتنمية معارفه، وينعكس ذلك إيجابيا على العملية التعليمية.(٤٦)

إلا أن توفير مصادر القراءة مكلف بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس، لذا يجب تزويد مكتبات الجامعة والكليات بهذه المصادر وتيسير حصوله عليها، وتنويعها ما بين مواد مطبوعة (الجرائد العامة، المجالات المتخصصة في مجال التعليم كتب في مواد التخصص . الدراسات والبحوث . النشرات)، وكذلك توفير

المصادر السمعية والبصرية، وأيضاً يجب تزويد المكتبة بأجهزة اتصال طرفية تتصل بالشبكات العالمية، والتي تعد بمثابة كنوز للمعرفة . ويتوقف نجاح هذا الأسلوب على الانفتاح والثقة والاحترام بين المعلم الخاص والمعلم الطالب، وكذلك توافر بعض المهارات في كل منهما ومن هذه المهارات: تقديم الدعم، والاستشارة، والتجديد والتأمل، والمشاركة، وحل المشكلات. (٤٧)

يتضح مما سبق أن التعلم بالعيشية، يتم داخل حجرة الدراسة وخارجها ويعتمد على التأمل، والتعاون، وحل المشكلات، أي أن معظم أساليب التنمية المهنية الفعالة تتوافر في هذا الأسلوب

• عقد الندوات :

التي تتكون من مقرر وعدد من أعضاء هيئة التدريس ويتم طرح موضوع لدراسته ومناقشته ويوجد ثلاثة أشكال للندوات العلمية، وهي:

« ندوة رسمية: وفيها يتحدث كل عضو من الأعضاء المشاركين بكلمات متتابعة عن الموضوع .

« ندوة غير رسمية: وفيها يتحدث عدد من الأعضاء عن الموضوع متى شاءوا دون إعداد مسبق وبطريقة غير منظمة.

« المناظرة: ويتبادل فيها الأعضاء الآراء والأفكار، ويُفيد هذا الأسلوب في نقل المعرفة من عضو إلى آخر ، كما أنه أسلوب مُشوق ومثير للاهتمام .

• العصف الذهني:

أسلوب العصف الذهني Brainstorming : وهو أسلوب تقني حديث يحاول فيه مجموعة من أعضاء هيئة التدريس التداول والتشارك لإيجاد حل لمشكلة ما من خلال تجميع الأفكار والآراء التلقائية لجميع الأعضاء، فهو عملية تتم لإفراز وابتكار أكبر عدد من الأفكار والآراء والحلول التي تخدم المجال التربوي ، وهذا الأسلوب يعتمد على العرض الصحيح للآراء والأفكار من مجموعة أفراد في وقت قصير . ويساعد هذا الأسلوب على إيجاد حلول للمشكلات التي تواجه عضو هيئة التدريس من خلال تبادل الأفكار والاطلاع على أحدث الخبرات. وأسلوب العصف الذهني أو إثارة الأفكار يتم تجميع مجموعة من الأفراد ويطلب منهم تقديم أفكار وآراء حول موضوع ما أو قضية ما، ويحكم هذا العصف عدة أمور منها: عدم نقد أي فكرة أثناء فترة العصف، وعدم مناقشة أي فكرة أثناء فترة العصف، وعرض الأفكار بوضوح واختصار. (٤٨) . ويتضمن العصف الذهني مشاركة المعلم من خلال عرض أفكاره، والمشاركة في تقويم أفكار الآخرين، وتقبل الأفكار بعد تقويمها تقويماً موضوعياً بناءً، وإذا استخدم هذا الأسلوب في تدريب المعلم فإنه قد يكتسب القدرة على حل المشكلات التي تواجهه من خلال إجراء العصف الذهني الفردي ثم تقويم الحلول المقترحة واختيار أفضل هذه الحلول.

• المؤتمرات التدريبية :

ويقصد بها اجتماع مجموعة من أعضاء هيئة التدريس يسهم كل منهم بخبراته ومقترحاته فيما يتعلق بمشكلة معينة، حيث يتعلم كل منهم من خبرات الآخرين. ويتبع بالفعل ما يشبه هذا الأسلوب في دورة إعداد المعلم الجامعي حيث نقل الخبرة التربوية إلى أعضاء هيئة التدريس حديثي الحصول على درجة الدكتوراه في الكليات المختلفة.

• **اللجان:**

وهي أسلوب يتم في ظل مناخ العمل الجماعي التعاوني، ففي هذا الأسلوب يتم تشكيل لجنة من مجموعة كبيرة من الأعضاء لدراسة جوانب موضوع ما أو مشكلة تعليمية معينة مع مراعاة ما لديهم من اهتمامات وحاجات وقدرات واستعدادات، وبعد تشكيل اللجان يعرض الأعضاء للعمل المطلوب منهم وخطة القيام به وطريقة تنفيذه، وتقسم اللجنة إلى أنواع متعددة حسب طبيعة عملها فبعض هذه اللجان تقوم بالوظائف الإدارية، والبعض الآخر يتمتع بسلطة اتخاذ القرار، وتقوم بعض اللجان بصياغة التوصيات.

• **التشخيص التعليمي:**

ويتميز هذا الأسلوب عن غيره من أساليب التنمية المهنية في تنوع أنشطته حيث يتكون من ثلاثة أنشطة أساسية هي، التعاقد Contracting وفيه يحدد عضو هيئة التدريس أهداف برنامج التنمية المهنية وتخطيط أنشطته والوقت والأموال اللازمة لتنفيذه، وبذلك فإن عضو هيئة التدريس يشعر بالمسئولية تجاه تنفيذ البرنامج المقدم له، وجمع البيانات Data collecting حيث يقوم الأعضاء بجمع البيانات اللازمة لتنفيذ البرنامج باستخدام أدوات هي الملاحظة وإدارة تحليل ردود الأفعال ، وأدوات تقييم البرنامج، ثم تأتي آخر أنشطة التشخيص التعليمي والمتمثلة في التغذية المرتدة Data Feedback لتحديد نقاط القوة والضعف في البرنامج وتعديل مساره .

• **التدريس المصغر:**

وفيه يقوم أحد الأعضاء بتنفيذ درس مصغر لا تزيد مدته عن عشر دقائق لعدد قليل من أعضاء هيئة التدريس، ويتلقى التغذية الراجعة من الزملاء ويتفق التدريس المصغر مع الموقف الحقيقي في كل شيء ماعدا الزمن المخصص لإلقاء المحاضرة وعدد الطلاب، ويعتبر هذا الأسلوب من الأساليب الهامة في تنمية الجانب التدريسي لعضو هيئة التدريس ومساعدته على التهيئة للدرس وتنويع المثيرات والتفاعل مع الطلاب، وإن كان يؤخذ عليه أنه يصب اهتمامه على الشكل التقليدي للمحاضرة دون الطرق الأخرى للتدريس الجامعي، إلا أنه قد يكون عظيم الفائدة لو أمكن إدخال تعديلات عليه تشمل طرقاً أخرى

• **التدريب على تطوير المناهج الدراسية :**

ويعتبر من أهم جوانب التنمية المهنية، والمقصود بتنمية المناهج ليس فقط اختيار المناسب والمثير للاهتمام، ولكن أيضا جعلها تستجيب بصورة ايجابية للمتغيرات الحادثة في زيادة أعداد الطلاب بالنسبة لأعداد هيئات التدريس وضرورة الإلمام بفلسفة التربية ونظريات التعليم، حيث يعد تحديث المناهج في التخصصات المختلفة كل خمس سنوات . على الأكثر . ضرورة ملحة في ظل هذا الانفجار المعرفي والثورة التكنولوجية . فلم يعد من المجدي استمرار تدريس نفس المقررات أو المراجع دون مراجعة وتجديد، إلا أنه تجدر الإشارة هنا إلى أن ثمة أساسيات في كل تخصص ينبغي تعريف الدارس بها ، مع أخذ مداخل جديدة في توظيفها .

• **التدريب على استخدام التكنولوجيا الحديثة :**

مما ينعكس على طريقة عضو هيئة التدريس في تعليم الطلاب وعلاقته بهم وتطوير أدائه وقدراته ومهاراته، ويرتبط التطور التكنولوجي بالتعلم الذاتي

والتعلم التخييري بما يسمح لعضو هيئة التدريس أن يتخير التكنولوجيا الملائمة سواء بالنسبة للطلاب أو لبيئات التعلم وصولاً لأهداف تعليمية محددة ويتطلب نجاح هذا الأسلوب وجود مدرّسين متخصصين في إنشاء نماذج محاكاة ووسائط تعليمية متعددة .

• ثانياً : الدراسة الميدانية:

قدمت الدراسة في جانبها النظري تحليلاً علمياً للمفاهيم الأساسية المرتبطة بالتنمية المهنية وأساليبها لأعضاء هيئة التدريس، لكن بقي السؤال مطروحاً حول واقع التنمية المهنية ومتطلباتها لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك وهذا ما تحاول الدراسة الميدانية الإجابة عنه. وتهدف الدراسة الميدانية "التوصل إلي أهم متطلبات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك في ضوء معايير الجودة والاعتماد بالجامعات السعودية " وأهم إجراءات الدراسة الميدانية ما يلي :

أ- إجراءات الدراسة الميدانية:

لتحقيق أهداف الدراسة الميدانية سارت الإجراءات علي النحو التالي:
« بناء وإعداد الاستبانة: من خلال الاطلاع علي أدبيات التربية في مجال التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس ومعايير الاعتماد الأكاديمي ومقالات بعض المسؤولين في إدارة الجامعة، تم بناء استبانة لمعرفة واقع التنمية المهنية ومتطلباتها لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي.

« صدق الاستبانة: تم إتباع أسلوب صدق المحكمين للتأكد من صدق الاستبانة لمعرفة مدى قياسها لما وضعت من أجله، وذلك بعرضها علي بعض المحكمين، وقد تم تعديلها في ضوء مقترحاتهم، وتم وضعها في صورتها النهائية وتطبيقها علي عينة الدراسة.

« عينة الدراسة: تم اختيار عينة الدراسة الميدانية من أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك بالطريقة العشوائية والتي تكونت من عدد (١١٠) عضو هيئة تدريس بجامعة تبوك من إجمالي (٥٨٢) (١) عضو هيئة تدريس بالجامعة بنسبة ١٨.٩% وهي موضحة وفقاً لمتغيرات الدراسة في الجدول التالي:

المتغير	العدد	النسبة المئوية للعينة من المجتمع الأصلي
النوع	ذكر	٨.٦
	أنثى	١٠.٣
	الجملة	١٨.٩%
الكلية	نظريه	١٠
	عملية	٨.٩
	الجملة	١٨.٩%
الدرجة العلمية	استاد مساعد	١٢.٧
	استاد مشارك واستاد	٦.٢
	الجملة	١٨.٩%
الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٨.٦
	خمس سنوات فأكثر	١٠.٣
	الجملة	١٨.٩%

ويتضح من الجدول السابق أن : عدد أفراد العينة بلغ (١١٠) عضو هيئة تدريس منهم (٥٠) من الذكور و(٦٠) من الإناث، بينما وصل عدد أعضاء هيئة التدريس من الكليات النظرية (٥٨) ومن الكليات العملية (٥٢)، وحسب الدرجة العلمية تكونت عينة الدراسة من (٧٤) أستاذ مساعد، و(٣٦) أستاذ مشارك وأستاذ(٢). وحسب الخبرة فكان عدد ذوى الخبرة الأقل من خمس سنوات (٥٠) عضواً، والخمس سنوات فأكثر (٦٠) عضواً من أعضاء هيئة التدريس.

• المعالجة الإحصائية:

بعد تفرغ البيانات وإدخالها إلى الحاسب الآلي باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للدراسات الاجتماعية (SPSS). وقد تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

- « معامل الثبات: تم حساب معامل الثبات باستخدام معامل ألفا كرونباخ للاستبانة وهو (٠.٩٥٨) ويعد معامل ثبات مرتفع ومقبول إحصائياً.
- « النسب المئوية: وذلك في حساب التكرارات، حيث تعتبر النسبة المئوية أكثر تعبيراً عن الأرقام الخام.
- « الوزن النسبي: حيث يتم من خلاله حساب متوسط استجابات أفراد العينة، وبالتالي يمكن ترتيب العبارات حسب المتوسط الأعلى لبيان مستوى درجة الموافقة عليها.
- « اختبار(t-Test): وذلك لمعرفة الفروق بين متوسطات استجابات أفراد العينة.

وفيما يلي عرضاً لنتائج الدراسة الميدانية.

ب- تحليل نتائج الدراسة الميدانية:

• أولاً: واقع التنمية المهنية ومتطلباتها لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك وفقاً لمتغير الخبرة:

ويهدف هذا المحور التعرف على الواقع الحالي للتنمية المهنية ومتطلباتها لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك وفقاً لمتغير الخبرة، وفيما يلي عرضاً لنتائج هذا المحور من خلال الجدول (٢) :

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

- « جاءت جميع العبارات غير دالة باستثناء العبارات أرقام (٤، ٧، ١٧)، مما يشير إلى اتفاق جميع أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير الخبرة على واقع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك بأنه متوسط وضعيف وفق ما هو موضح بالوزن النسبي، بينما تشير العبارات التي حصلت على دلالة بين أفراد العينة على اختلافهم حول توفير قاعدة بيانات متكاملة تساعد في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، وكذلك إنتاج حقائب تدريبية لأعضاء هيئة التدريس تساهم في التنمية الذاتية والمهنية لهم، وأيضاً المشاركة في فعاليات المعارض العلمية والثقافية داخل المملكة.

(٢) تم ضم الأساتذة إلى الأساتذة المشاركين في العينة نظراً لقلّة عدد الأساتذة في الجامعة.

جدول رقم (٧): يبين استجابات أفراد العينة حول واقع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك وفقاً لتغير الخبرة

م	العبارة	درجة الموافقة						الفرق النسبي لأفراد ذوي الخبرة من ذوي الخبرة	الفرق النسبي لأفراد ذوي الخبرة من ذوي الخبرة	الفرق النسبي لأفراد ذوي الخبرة من ذوي الخبرة	T test	النتيجة
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة						
		ك	%	ك	%	ك	%					
١	دعم وتوفير الجامعة للدورات التدريبية المتنوعة لأعضاء هيئة التدريس بها .	٣٢	٢٩,١	٦٢	٥٦,٤	١٦	١٤,٥	٢,٠٨	٢,٢٠	٢,١٤	٥	غير دالة
	إتاحة الفرصة أمام أعضاء هيئة التدريس للمشاركة الخارجية في المؤتمرات والسورات التدريبية وورش العمل.	٤٠	٣٦,٤	٤٨	٤٣,٦	٢٢	٢٠	٢,٢٠	٢,١٣	٢,١٦	٤	غير دالة
٣	توفير شبكات الإنترنت المحلية والعلمية للطلاب الخبرات مع الكليات والجامعات المماثلة.	٣٨	٣٤,٥	٤٤	٤٠	٢٨	٢٥,٥	٢,٠٤	٢,١٣	٢,٠٩	٦	غير دالة
٤	توفير قاعدة بيانات متكاملة تساعد في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس.	٣٠	٢٧,٣	٣٢	٢٩,١	٤٨	٤٣,٦	١,٧٦	١,٩٠	١,٨٣	١٣	٠,٠٥
٥	توفير أدبيات المؤتمرات والوريات العلمية التي تصدر عن الجهات الأكاديمية عربيا ودوليا.	٢٦	٢٣,٦	٣٦	٣٢,٧	٤٨	٤٣,٦	١,٨٠	١,٨٠	١,٨٠	١٤	غير دالة
٦	إنشاء دوريات علمية داخل الجامعة للنشر بحوث ودراسات أعضاء هيئة التدريس.	٢٨	٢٥,٥	١٦	١٤,٥	٦٦	٦٠	١,٦٤	١,٦٦	١,٦٥	١٥	غير دالة
٧	إنتاج فحلب تدريبية لأعضاء هيئة التدريس تساهم في التنمية الذاتية والمهنية لهم	٢٠	١٨,٢	٤٨	٤٣,٦	٤٢	٣٨,٢	١,٨٤	١,٧٦	١,٨٠	١٤	٠,٠٥
٨	التنسيق مع الجهات المجتمعية للاستفادة من أعضاء هيئة التدريس في تقديم البحوث والاستشارات لتلك الجهات .	٣٢	٢٩,١	٤٤	٤٠	٣٤	٣٠,٩	٢,١٢	١,٨٦	١,٩٨	١١	غير دالة
٩	دعم الجامعة البحوث والدراسات النوعية التي تخدم البيئة والمجتمع المحلي.	٤٨	٤٣,٦	٤٦	٤١,٨	١٦	١٤,٥	٢,٢٠	٢,٣٦	٢,٢٩	١	غير دالة
١٠	توفير الدعم المالي لإقامة ورش العمل والدورات والمؤتمرات داخل الجامعة.	٥٠	٤٥,٥	٣٨	٣٤,٥	٢٢	٢٠	٢,١٦	٢,٣٣	٢,٢٥	٢	غير دالة
١١	توفير الكتب والسوريات والمراجع المتخصصة الحديثة في مختلف التخصصات.	٢٨	٢٥,٥	٣٦	٣٢,٧	٤٦	٤١,٨	١,٨٠	١,٨٦	١,٨٣	١٣	غير دالة
١٢	إجراء البحوث البيئية مع زملاء في التخصصات الأخرى.	٣٤	٣٠,٩	٤٨	٤٣,٦	٢٨	٢٥,٥	١,٩٢	٢,١٦	٢,٠٥	٧	غير دالة
١٣	تبادل الآراء والمناقشات مع زملاء المهنة من خلال حلقات النقاش "السيمنار العلمي" داخل الأقسام.	٥٠	٤٥,٥	٣٨	٣٤,٥	٢٢	٢٠	٢,١٦	٢,٣٣	٢,٢٥	٢	غير دالة
١٤	دعم الباحثين للنشر في الدوريات العلمية المتخصصة خارج المملكة .	٣٦	٣٢,٧	٣٨	٣٤,٥	٣٦	٣٢,٧	١,٩٦	٢,٠٣	٢,٠٠	١٠	غير دالة
١٥	دعم وتنمية القدرات الإبداعية لدى أعضاء هيئة التدريس، من خلال المؤتمرات والدورات العلمية والدورات التدريبية.	٢٨	٢٥,٥	٥٠	٤٥,٥	٣٢	٢٩,١	٢,٠٤	٢,٠٣	٢,٠٣	٨	غير دالة
١٦	دعم وتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس في استخدام تقنيات التطيم والبحث العلمي.	٤٤	٤٠	٣٨	٣٤,٥	٢٨	٢٥,٥	٢,٠٤	٢,٢٣	٢,١٤	٥	غير دالة
١٧	المشاركة في فعاليات المعارض العلمية والثقافية داخل المملكة.	٣٨	٣٤,٥	٥٦	٥٠,٩	١٦	١٤,٥	٢,١٢	٢,٢٣	٢,٢٠	٣	٠,٠٥
١٨	المشاركة بالكتابات العامة والمخصصة في الصحف والمجلات المحلية والمنتديات العلمية.	٢٦	٢٣,٦	٦٠	٥٤,٥	٢٤	٢١,٨	١,٩٢	٢,١٠	٢,٠٢	٩	غير دالة
١٩	مساعدة أعضاء هيئة التدريس على الاشتراك في الجمعيات العلمية المهنية.	٢٨	٢٥,٥	٤٤	٤٠	٣٨	٣٤,٥	١,٨٨	١,٩٣	١,٩٠	١٢	غير دالة
٢٠	بناء معايير أكاديمية لقياس جودة وفعالية التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس.	٤٠	٣٦,٤	٤٨	٤٣,٦	٢٢	٢٠	١,٩٦	٢,٣٣	٢,١٦	٤	غير دالة

« تركّز مستوى موافقة أفراد العينة على العبارات بين المتوسط والضعيف، بينما لا توجد أي عبارة حصلت على مستوى عال من الموافقة.

« حصلت العبارة رقم (٩) "دعم الجامعة البحوث والدراسات النوعية التي تخدم البيئة والمجتمع المحلي" على الترتيب الأول من حيث درجة الموافقة مما يشير إلى أن الجامعة توفر الدعم للبحث العلمي.

جدول رقم (٣): يبين استجابات أفراد العينة حول طبيعة برامج التنمية المهنية كأحد متطلبات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك وفقاً لمتغير الخبرة

م	العبارة	درجة الموافقة						T test	النتيجة				
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة							
		ك	%	ك	%	ك	%						
١	مراعاة برامج التنمية المهنية لطبيعة المشاركين فيها من أعضاء هيئة التدريس.	٧٨	٧٠,٩	٢٨	٢٥,٥	٤	٣,٦	٢,٦٣	٢,٧	٢,٦٧	٤	٠,٨	غير دالة
٢	حظر دافعية أعضاء هيئة التدريس للانضمام في أنشطة التنمية المهنية.	٦٦	٦٠	٤٠	٣٦,٤	٤	٣,٦	٢,٤٠	٢,٧	٢,٥٦	٨	٣,٤	غير دالة
٣	ربط التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالترقية لدرجة أعلى.	٧٨	٧٠,٩	٢٢	٢٠	١	٩,١	٢,٥٦	٢,٦	٢,٦١	٦	٠,٩	غير دالة
٤	تنظيم برامج تستهدف إعادة أعضاء هيئة التدريس للغات الأجنبية.	٨٦	٧٨,٢	١٦	١٤,٥	٨	٧,٣	٢,٦٣	٢,٨	٢,٧١	٣	١,٥	
٥	تشجيع أعضاء هيئة التدريس على التطوع الذاتي والمستمر مدى الحياة.	٨٨	٨٠	٠	٠	٢	٢,٠	٢,٨٣	٢,٧	٢,٨٠	١	٠,٩	غير دالة
٦	مشاركة أعضاء هيئة التدريس في تحديد مدة برامج التنمية المهنية ومحتواها والوقت المناسب لتنفيذها.	٧٠	٦٣,٦	٣٦	٣٢,٧	٤	٣,٦	٢,٥٠	٢,٧	٢,٦٠	٧	٢,١	
٧	التنوع في أساليب التنمية المهنية وإجراءاتها وأنشطتها.	٨٦	٧٨,٢	٢٢	٢٠	٢	١,٨	٢,٦٠	٢,٩	٢,٧٦	٢	٤,٣	
٨	ربط برامج التنمية المهنية بالمشكلات الواقعية والاحتياجات الفعلية لأعضاء هيئة التدريس.	٨٤	٧٦,٤	٢٠	١٨,٢	٦	٥,٥	٢,٥٦	٢,٨	٢,٧١	٣	٣,٠	
٩	تفعيل برامج التنمية المهنية عن بُعد لأعضاء هيئة التدريس.	٧٦	٦٩,١	٢٨	٢٥,٥	٦	٥,٥	٢,٥٠	٢,٨	٢,٦٤	٥	٢,٨	

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

« جميع العبارات جاءت دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٥ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة وفقاً لمتغير الخبرة حول جميع عبارات هذا المحور.

« جاءت العبارة رقم (٨) وهي "تشجيع أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على إجراء خطط مستقبلية للمساهمة في تطوير مختلف جوانب العملية التعليمية" في المرتبة الأولى من حيث درجة الموافقة، مما يؤكد أهمية ذلك في التطوير سواء تطوير عضو هيئة التدريس لذاته أو تطوير العملية التعليمية بالجامعة بصفة عامة.

« كما جاءت العبارة رقم (٣) وهي "تسهيل الجامعة لنشر البحوث المتميزة لأعضاء هيئة التدريس" في الترتيب الثاني من حيث درجة الموافقة، ويؤكد ذلك على أهمية قيام الجامعة بنشر بحوث أعضاء هيئة التدريس خاصة

البحوث المتميزة دون تعقيدات وهذا يسهم في التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس.

جدول رقم (٦): يبين استجابات أفراد العينة حول التقدم العلمي والتكنولوجي كأحد متطلبات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك وفقا لمتغير الخبرة

م	العبارة	درجة الموافقة						الوزن النسبي أقل من ٥	الوزن النسبي خمس فأكثر	الوزن النسبي	الترتيب	t-test	الدلالة
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة							
		ك	%	ك	%	ك	%						
١	تجهيز مقار للتنمية المهنية بالأجهزة التكنولوجية الحديثة وتدريب عضو هيئة التدريس على استخدامها.	٩٦	٨٧,٣	٨	٧,٣	٦	٥,٥	٢,٩٢	٢,٧٣	٢,٨١	٢	١,٩	٠,٠٥
٢	تدريب عضو هيئة التدريس وحفز دافعيته على استخدام التكنولوجيا الحديثة في البحث العلمي.	٩٤	٨٥,٥	١٤	١٢,٧	٢	١,٨	٢,٩٢	٢,٧٦	٢,٨٣	١	١,٩	٠,٠٥
٣	تشجيع اتصال عضو هيئة التدريس بزملائه في الجامعات الأخرى داخل المملكة وخارجها من خلال وسائل الاتصال الحديثة.	٨٨	٨٠	١٨	١٦,٤	٤	٣,٦	٢,٨٤	٢,٧٠	٢,٧٦	٤	١,٥	٠,٠٥
٤	مواكبة عضو هيئة التدريس للثورة المعلوماتية والوقوف على التطورات العلمية النظرية والعملية المستحدثة.	٩٢	٨٣,٦	١٦	١٤,٥	٢	١,٨	٢,٩٦	٢,٧٠	٢,٨١	٢	٣,٣	٠,٠٥
٥	ربط برامج التنمية المهنية بالتوجهات العالمية المعاصرة في مجال التخصص	٨٨	٨٠	٢٠	١٨,٢	٢	١,٨	٢,٩٢	٢,٦٦	٢,٧٨	٣	٣,٠	٠,٠٥
٦	توسيع الجامعة في استخدام تكنولوجيا المعلومات.	٩٦	٨٧,٣	١٠	٩,١	٤	٣,٦	٢,٨٨	٢,٨٠	٢,٨٣	١	٠,٩١	٠,٠٥

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

« جميع العبارات جاءت دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٥ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة وفقاً لمتغير الخبرة حول جميع عبارات هذا المحور.

« جاءت العبارة رقم (٢) وهي "تدريب عضو هيئة التدريس وحفز دافعيته على استخدام التكنولوجيا الحديثة في البحث العلمي" في المرتبة الأولى من حيث درجة الموافقة مما يشير إلى أهمية تدريب عضو هيئة التدريس على استخدام التكنولوجيا الحديثة في البحث العلمي، حيث توفر هذه التكنولوجيا الوقت والجهد، كما توفر المصادر العلمية وتؤدي إلى سرعة الحصول على المعلومة وتنوعها وخاصة قواعد البيانات العالمية.

« جاءت العبارة رقم (١) وهي "تجهيز مقار للتنمية المهنية بالأجهزة التكنولوجية الحديثة وتدريب عضو هيئة التدريس على استخدامها" في المرتبة الثانية من حيث درجة الموافقة مما يدل على أهمية وجود أماكن مجهزة بالتكنولوجيا الحديثة لاستخدامها في التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس.

جدول رقم (٧): يبين استجابات أفراد العينة حول التقويم الذاتي لعضو هيئة التدريس كأحد متطلبات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك وفقا لمتغير الخبرة

م	العبارة	درجة الموافقة						الوزن النسبي أقل من ٥	الوزن النسبي خمس فأكثر	الوزن النسبي الترتيب	t-test	الدالة	
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة							
		ك	%	ك	%	ك	%						
١	إكساب عضو هيئة التدريس مهارة التقويم الذاتي.	٩٤	٨٥,٥	١٦	١٤,٥	٠	٠	٢,٩٢	٢,٨٠	٢,٨٥	٣	١,٨	٠,٠٥
٢	إكساب عضو هيئة التدريس أساليب التقويم الشامل للطلاب الجامعي	١٠٢	٩٢,٧	٨	٧,٣	٠	٠	٢,٩٦	٢,٩٠	٢,٩٣	١	١,٢	٠,٠٥
٣	تدريب عضو هيئة التدريس على تقويم المقررات الدراسية.	٩٤	٨٥,٥	١٤	١٢,٧	٢	١,٨	٢,٩٦	٢,٧٣	٢,٨٣	٤	٣,٠	٠,٠٥
٤	تدريب عضو هيئة التدريس على بناء الاختبارات التحصيلية المتنوعة.	١٠٤	٩٤,٥	٤	٣,٦	٢	١,٨	٣,٠٠	٢,٨٦	٢,٩٣	١	٢,٢	٠,٠٥
٥	إكساب عضو هيئة التدريس مهارات استخدام أساليب التغذية الراجعة.	٩٨	٨٩,١	١٠	٩,١	٢	١,٨	٣,٠٠	٢,٧٦	٢,٨٧	٢	٣,٣	٠,٠٥
٦	إكساب عضو هيئة التدريس القدرة على تقويم فاعلية تكنولوجيا التعليم المستخدمة	٩٨	٨٩,١	١٠	٩,١	٢	١,٨	٣,٠٠	٢,٧٦	٢,٨٧	٢	٣,٣	٠,٠٥
٧	مطالبة كل عضو هيئة تدريس بتقديم تقرير دوري عن نموه المهني.	٩٠	٨١,٨	١٦	١٤,٥	٤	٣,٦	٢,٨٨	٢,٧٠	٢,٧٨	٥	١,٩	غير دالة

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

« جميع العبارات جاءت دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٥ مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد العينة وفقاً لمتغير الخبرة حول عبارات هذا المحور، وذلك باستثناء العبارة رقم (٧) فكانت غير دالة.

« جاءت العبارة رقم (٢) وهي "إكساب عضو هيئة التدريس أساليب التقويم الشامل للطلاب الجامعي" في المرتبة الأولى من حيث درجة الموافقة، مما يشير إلى أهمية معرفة عضو هيئة التدريس لأساليب التقويم الشامل للطلاب فالتقويم يعتبر البداية لتطوير أي عمل حيث يتم من خلاله تحديد نقاط القوة والضعف والعمل على التطوير والإصلاح.

« جاءت العبارة رقم (٤) في المرتبة الأولى مكرر من حيث درجة الموافقة، مما يؤكد أهمية تدريب عضو هيئة التدريس على إعداد وبناء أنواع الاختبارات المختلفة بطريقة جيدة.

« جاءت العبارة رقم (٥) وهي "إكساب عضو هيئة التدريس مهارات استخدام أساليب التغذية الراجعة" في المرتبة الثانية من حيث درجة الموافقة، مما يشير إلى أهمية معرفة عضو هيئة التدريس بأساليب التغذية الراجعة، حيث إنها تبين اهتمام عضو هيئة التدريس بالطلاب، وكذلك جاءت العبارة رقم (٦) وهي "إكساب عضو هيئة التدريس القدرة على تقويم فاعلية تكنولوجيا التعليم المستخدمة" في المرتبة الثانية مكرر من حيث درجة الموافقة، مما يؤكد على ضرورة استخدام عضو هيئة التدريس لتكنولوجيا التعليم بكفاءة وفاعلية خاصة في الشرح وكيفية تقويم ذلك

جدول رقم (٨): يبين استجابات أفراد العينة حول أساليب التنمية المهنية كأحد متطلبات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك وفقا لمتغير الخبرة

م	العبارة	درجة الموافقة						الوزن النسبي أقل من ٥	الوزن النسبي خمس فأكثر	الترتيب	t-test	الدالة
		كبيرة		متوسطة		ضعيفة						
		ك	%	ك	%	ك	%					
١	عقد المناقشات بين أعضاء هيئة التدريس (السيمنار)	٨٦	٧٨,٢	٢٤	٢١,٨	٠	٠	٢,٨٨	٢,٧٠	٦	٢,٣	٠,٠٥
٢	الندوات والمؤتمرات وورش العمل في مجال التخصص.	٩٤	٨٥,٥	١٦	١٤,٥	٠	٠	٢,٨٨	٢,٨٣	٢	٠,٦٩	غير دالة
٣	التدريب على الأجهزة والوسائل التعليمية الحديثة في مجال التخصص.	٩٠	٨١,٨	١٨	١٦,٤	٢	١,٨	٢,٨٨	٢,٧٣	٥	١,٧	٠,٠٥
٤	استخدام الإنترنت لمتابعة كل ما هو جديد في مجال التخصص.	٩٨	٨٩,١	١٠	٩,١	٢	١,٨	٢,٨٨	٢,٨٦	١	٠,١٨	غير دالة
٥	الدورات التدريبية في مجال التخصص.	٩٤	٨٥,٢	١٦	١٤,٥	٠	٠	٢,٨٤	٢,٨٦	٢	٠,١٨	غير دالة
٦	القراءة الحرة والتنمية الذاتية لعضو هيئة التدريس.	٨٤	٧٦,٤	٢٦	٢٣,٦	٠	٠	٢,٨٠	٢,٧٣	٧	٠,٣٩	غير دالة
٧	الاشتراك في الجمعيات العلمية في مجال التخصص.	٩٠	٨١,٨	٢٠	١٨,٢	٠	٠	٢,٨٤	٢,٨٠	٤	٠,٥٣	غير دالة
٨	البعثات والمخج للدراسة إلى الجامعات المتقدمة	٨٨	٨٠	١٨	١٦,٤	٤	٣,٦	٢,٨٤	٢,٧٠	٧	١,٤	٠,٠٥
٩	التدريب عن بعد باستخدام الفيديوكونفرانس.	٨٠	٧٢,٧	٢٢	٢٠	٨	٧,٣	٢,٧٢	٢,٠	٨	١,٠	غير دالة
١٠	التبادل العلمي للاستاذة بين مؤسسات التعليم العالي داخل المملكة وخارجها.	٩٦	٨٧,٣	٨	٧,٣	٦	٥,٥	٢,٩٢	٢,٧٣	٣	١,٩	٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

« جاءت العبارات أرقام ١، ٣، ٨، ١٠ دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٥ ، بينما جاءت العبارات أرقام ٢، ٤، ٥، ٦، ٧، ٩، غير دالة إحصائياً، مما يشير إلى اختلاف استجابات أفراد العينة وفقاً لمتغير الخبرة على هذا المحور في الدلالة الإحصائية وقد جاءت جميع درجات الوزن النسبي في نطاق درجة الموافقة الكبيرة.

« جاءت العبارة رقم (٤) وهي " استخدام الإنترنت لمتابعة كل ما هو جديد في مجال التخصص" في المرتبة الأولى من حيث درجة الموافقة، مما يؤكد على أهمية استخدام الانترنت في متابعة الجديد في مجال التخصص، فالإنترنت وسيلة جيدة في متابعة الجديد في مجال التخصص وذلك إذا ما أحسن استخدامه وكان عضو هيئة التدريس على دراية جيدة في أساليب الحصول على المعلومات الحديثة من الإنترنت.

« جاءت العبارة رقم (٢) وهي " الحضور والمشاركة في الندوات والمؤتمرات وورش العمل في مجال التخصص" في المرتبة الثانية الأمر الذي يؤكد أهمية دعم عضو هيئة التدريس للمشاركة في هذه المؤتمرات، كما جاءت العبارة رقم (٥) وهي "الدورات التدريبية في مجال التخصص" في المرتبة الثانية مكرر ليشير ذلك إلى الأهمية الكبيرة للدورات التدريبية لعضو هيئة التدريس في مجال التخصص.

• **ثانياً : واقع التنمية المهنية ومتطلباتها لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك وفقاً لمتغير النوع**

يهدف هذا المحور إلى الوقوف على واقع التنمية المهنية ومتطلباتها لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك وفقاً لمتغير النوع .

جدول رقم (٩): يبين الوزن النسبي و t Test لواقع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك وفقاً لمتغير النوع

م	العبارة	توزن النسبي	النسبي الوزن	الوزن النسبي	توزن النسبي	T test	الدالة
١	دعم وتوفير الجامعة للدورات التدريبية المتنوعة لأعضاء هيئة التدريس بها.	٢.٢٤	٢.٠٦	٢.١٤	٥	١.٤٠	غير دالة
٢	إتاحة الفرصة أمام أعضاء هيئة التدريس للمشاركة الخارجية في المؤتمرات والدورات التدريبية وورش العمل.	١.٩٦	٢.٣٣	٢.١٦	٤	٢.٧٣	غير دالة
٣	توفير شبكات الإنترنت المحلية والعالمية لتبادل الخبرات مع الكليات والجامعات المماثلة.	٢.١٦	٢.٠٣	٢.٠٩	٦	٠.٨٥	٠.٠٥
٤	توفير قاعدة بيانات متكاملة تساعد في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس.	١.٨٤	١.٨٣	١.٨٣	١٣	٠.٨٧	غير دالة
٥	توفير أدبيات المؤتمرات والدوريات العلمية التي تصدر عن الجهات الأكاديمية عربياً ودولياً.	١.٧٢	١.٨٣	١.٨٠	١٤	٠.٩٦	غير دالة
٦	إستاء دوريات علمية داخل الجامعة لنشر بحوث ودراسات أعضاء هيئة التدريس.	١.٤٤	١.٨٦	١.٦٥	١٥	٢.٤٤	غير دالة
٧	إتاحة فرص تدريبية لأعضاء هيئة التدريس تساهم في التنمية الذاتية والمهنية لهم	١.٦٨	١.٨٣	١.٨٠	١٤	١.٥٩	غير دالة
٨	التنسيق مع الجهات المجتمعية للاستفادة من أعضاء هيئة التدريس في تقديم البحوث والاستشارات لتلك الجهات	١.٨٤	١.٩٠	١.٩٨	١١	١.٧٦	غير دالة
٩	دعم الجامعة البحوث والدراسات النوعية التي تخدم البيئة والمجتمع المحلي.	٢.٣٦	٢.١٠	٢.٢٩	١	٠.٩٣	غير دالة
١٠	توفير الدعم المالي لإقامة ورش العمل والشبكات والمؤتمرات داخل الجامعة	٢.٠٤	٢.٤٣	٢.٢٥	٢	٢.٧٤	٠.٠٥
١١	توفير الكتب والدوريات والمراجع المتخصصة الحديثة في مختلف التخصصات.	١.٧٢	١.٧٢	١.٨٣	١٣	١.٣٨	غير دالة
١٢	إجراء البحوث البيئية مع الزملاء في التخصصات الأخرى.	٢.٠٠	٢.٠٠	٢.٠٥	٧	٠.٦٩	غير دالة
١٣	تبادل الآراء والمناقشات مع زملاء المهنة من خلال حلقات النقاش "السيمنار العلمي" داخل الأقسام.	٢.١٦	٢.١٦	٢.٢٥	٢	١.١٧	غير دالة
١٤	دعم الباحثين للنشر في الدوريات العلمية المتخصصة خارج المملكة .	١.٨٠	١.٨٠	٢.٠٠	١٠	٢.٤٠	٠.٠٥
١٥	دعم وتنمية القدرات الإبداعية لدى أعضاء هيئة التدريس، من خلال المؤتمرات والندوات العلمية والدورات التدريبية.	٢.٠٠	٢.٠٠	٢.٠٣	٨	٠.٤٦	غير دالة
١٦	دعم وتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس في استخدام تقنيات التعليم والبحث العلمي.	٢.١٦	٢.١٦	٢.١٤	٥	٠.١٧	غير دالة
١٧	المشاركة في فعاليات المعارض العلمية والثقافية داخل المملكة.	٢.٠٠	٢.٠٠	٢.٢٠	٣	٢.٩٣	غير دالة
١٨	المشاركة بالكتابات العامة والمتخصصة في الصحف والمجلات المحلية والمنشورات العالمية.	١.٧٦	١.٧٦	٢.٠١	٩	٣.٨٨	غير دالة
١٩	مساعدة أعضاء هيئة التدريس على الاشتراك في الجمعيات العلمية المهنية.	١.٨٠	١.٨٠	١.٩٠	١٢	١.٣٥	غير دالة
٢٠	بناء معايير أكاديمية لقياس جودة وفعالية التدريس لدى أعضاء هيئة التدريس.	١.٨٨	١.٨٨	٢.١٦	٤	٣.٩٢	غير دالة

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

« جاءت العبارات أرقام ٣، ١٠، ١٤، دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ ، بينما باقي عبارات المحور فقد جاءت غير دالة.

« جاءت العبارة رقم (٩) وهى "دعم الجامعة البحوث والدراسات النوعية التي تخدم البيئة والمجتمع المحلي" في الترتيب الأول، مما يشير إلى أن الجامعة تقوم بدعم البحوث التي تخدم البيئة والمجتمع، بينما جاءت العبارة رقم (١٠) وهى "توفير الدعم المالي لإقامة ورش العمل والندوات والمؤتمرات داخل الجامعة" في المرتبة الثانية، لتشير إلى أن الجامعة تعمل على توفير الدعم المالي لإقامة ورش العمل والندوات، ورغم ذلك فإن هذه العبارة جاءت دالة ليشير ذلك إلى اختلاف أفراد العينة في توفير الجامعة للدعم المادي لعمل مؤتمرات، حيث إنه لم تقوم الجامعة حتى الآن بعمل مؤتمرات بحثية مثل الجامعات الكبرى في المملكة.

« جاءت العبارة رقم (٦) وهى "إنشاء دوريات علمية داخل الجامعة لنشر بحوث ودراسات أعضاء هيئة التدريس" في المرتبة الأخيرة مما يدل على أن الجامعة حتى الآن لم تقم بنشر دورية علمية لنشر بحوث أعضاء هيئة التدريس بها، مما يضطر أعضاء هيئة التدريس بها إلى البحث عن مجلات في جامعات أخرى عند نشر بحوثهم، هذا على الرغم من أن أوعية النشر بالجامعات من أساسيات حصولها على الاعتماد الأكاديمي

جدول رقم (١٠): يبين الوزن النسبي و t Test لطبيعة برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس كأحد متطلبات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك وفقا لمتغير النوع

م	العبارة	الترتيب النسبي	الترتيب النسبي	الترتيب النسبي	T test	الدالة
١	مراعاة برامج التنمية المهنية لطبيعة المشاركين فيها من أعضاء هيئة التدريس.	٢.٦٨	٢.٦٦	٢.٦٧	٠.١٢	غير دالة
٢	حفز دافعية أعضاء هيئة التدريس للاندماج في أنشطة التنمية المهنية.	٢.٤٨	٢.٦٣	٢.٥٦	١.٤٢	غير دالة
٣	ربط التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالترقية لدرجة أعلى.	٢.٦٤	٢.٦٠	٢.٦١	٠.٣٢	غير دالة
٤	تنظيم برامج تستهدف إجابة أعضاء هيئة التدريس للغات الأجنبية.	٢.٧٢	٢.٧٠	٢.٧٠	٠.١٧	غير دالة
٥	تشجيع أعضاء هيئة التدريس على التعلم الذاتي والمستمر مدى الحياة.	٢.٦٨	٢.٩٠	٢.٨٠	٢.٩٦	٠.٠٥
٦	مشاركة أعضاء هيئة التدريس في تحديد مدة برامج التنمية المهنية ومحتواها والوقت المناسب لتنفيذها.	٢.٥٢	٢.٦٦	٢.٦٠	١.٣٦	٠.٠٥
٧	التنوع في أساليب التنمية المهنية وإجراءاتها وأنشطتها.	٢.٨٠	٢.٧٣	٢.٧٦	٠.٧٤	غير دالة
٨	ربط برامج التنمية المهنية بالمشكلات الواقعية والاحتياجات الفعلية لأعضاء هيئة التدريس.	٢.٧٢	٢.٧٠	٢.٧٠	٠.١٨	غير دالة
٩	تفعيل برامج التنمية المهنية عن بُعد لأعضاء هيئة التدريس.	٢.٦٨	٢.٦٠	٢.٦٣	٠.٧١	غير دالة

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

« جاءت جميع العبارات غير دالة إحصائياً باستثناء العبارتين رقمي ٥، ٦ ليدل ذلك على اتفاق أفراد العينة على هذه المتطلبات وضرورتها.

« جاءت العبارة رقم (٥) وهى "تشجيع أعضاء هيئة التدريس على التعلم الذاتي والمستمر مدى الحياة" في المرتبة الأولى من حيث درجة الموافقة مما يشير إلى أهمية وضرورة تشجيع أعضاء هيئة التدريس على التعلم الذاتي والمستمر نظراً لأهميته في تطوير الجانب العلمي لدى عضو هيئة التدريس.

« بينما جاءت العبارة رقم (٤) وهى "تنظيم برامج تستهدف إجادة أعضاء هيئة التدريس للغات الأجنبية" في الترتيب الثاني من حيث درجة الموافقة، مما يشير إلى أهمية إجادة أعضاء هيئة التدريس للغة أجنبية واحدة على الأقل بجانب لغته الأم كتابة وتحدثاً.

« وعلى الرغم من أن العبارة رقم (٢) وهى "حضر دافعية أعضاء هيئة التدريس للاندماج في أنشطة التنمية المهنية" جاءت في المرتبة الأخيرة من حيث درجة الموافقة إلا أن ذلك لا يعنى عدم أهميتها، ولكنه من الأهمية بمكان أن يعمل عضو هيئة التدريس على الانخراط في جميع جوانب عملية التنمية المهنية مما يعود عليه بالفائدة خاصة من الناحية العلمية.

جدول رقم (١١): يبين الوزن النسبي و Test لمعايير الجودة والاعتماد كأحد متطلبات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك وفقاً لمختبر النوع

م	العبارة	الوزن النسبي	الوزن النسبي	الوزن النسبي	الوزن النسبي	T test	الدالة
١	أن يمتلك أعضاء هيئة التدريس مهارات التقييم الذاتي.	٢.٧٦	٢.٩٠	٢.٨٣	٤	١.٧٦	٠.٠٥
٢	أن يحدد أعضاء هيئة التدريس نقاط القوة والضعف في أدائهم الجامعي بمجالاته الثلاث (التدريس، البحث العلمي، خدمة المجتمع).	٢.٧٦	٢.٨٣	٢.٨٠	٦	٠.٧٩	غير دالة
٣	أن يحدد أعضاء هيئة التدريس أولويات نموهم المهني.	٢.٨٠	٢.٧٠	٢.٧٤	٧	١.٠٩	٠.٠٥
٤	أن يطور أعضاء هيئة التدريس معارفهم ومهاراتهم التخصصية والتربوية.	٢.٧٦	٢.٩٦	٢.٨٧	٤	٢.٨٩	٠.٠٥
٥	أن يتابعوا الندوات ويشاركوا في الدورات التدريبية والمؤتمرات العلمية.	٢.٨٨	٢.٩٠	٢.٨٩	٢	٠.٣٣	غير دالة
٦	أن يشارك أعضاء هيئة التدريس في تخطيط البرامج التدريبية.	٢.٨٨	٢.٧٦	٢.٨١	٥	١.٢٥	٠.٠٥
٧	أن يشارك أعضاء هيئة التدريس في تنفيذ البرامج التدريبية.	٢.٨٨	٢.٧٣	٢.٨٠	٦	١.٥٩	٠.٠٥
٨	أن يلتزموا بأخلاقيات المهنة في العمل الجامعي والاجتماعي.	٢.٩٦	٢.٩٦	٢.٩٦	١	٠.١٨	غير دالة

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

« جاءت العبارات أرقام ١، ٣، ٤، ٦، ٧، دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٥ بينما جاءت العبارات أرقام ٢، ٥، ٨ غير دالة إحصائياً.

« جاءت العبارة رقم (٨) وهي " أن يلتزموا بأخلاقيات المهنة في العمل الجامعي والاجتماعي " في الترتيب الأول من حيث درجة موافقة العينة عليها، مما يشير إلى أهمية الالتزام بأخلاق المهنة لأن الأستاذ الجامعي قدوة للطلاب.

« جاءت العبارة رقم (٥) وهي " أن يتابعوا الندوات ويشاركوا في الدورات التدريبية والمؤتمرات العلمية " في الترتيب الثاني من حيث درجة موافقة العينة، مما يشير إلى أهمية متابعة الندوات والمؤتمرات العلمية في مجال التخصص لما لها من أهمية كبرى في التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس.

« ورغم أن العبارة رقم (٣) وهي أن يحدد أعضاء هيئة التدريس أولويات نموهم المهني جاءت في الترتيب الأخير إلا أن وزنها النسبي ٢.٧٤ وهو مرتفع مما يبين أهمية تحديد عضو هيئة التدريس لأولوياته في نموه المهني.

جدول رقم (١٢): يبين الوزن النسبي و Test للبحث العلمي كأحد متطلبات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك وفقا لمتغير النوع

م	العبارة	الوزن النسبي	الوزن النسبي	الوزن النسبي	T test	الدالة
١	تيسير مشاركة أعضاء هيئة التدريس في المؤتمرات العلمية داخل المملكة وخارجها.	٢.٨٠	٢.٨٠	٢.٨٠	٠.٠٠	غير دالة
٢	حفز عضو هيئة التدريس على إجراء البحوث التي ترتبط بطبيعة عمله وتخصصه.	٢.٨٠	٢.٨٣	٢.٨١	٠.٤٤	غير دالة
٣	تسهيل الجامعة نشر البحوث المتميزة لأعضاء هيئة التدريس دون قيود.	٢.٨٨	٢.٨٠	٢.٨٣	١.١٢	٠.٠٥
٤	إصدار الجامعة دوريات علمية لنشر الأبحاث والأنشطة العلمية.	٢.٧٢	٢.٧٦	٢.٧٤	٠.٤١	غير دالة
٥	قيام الجامعة بوضع خريطة للبحوث التي تحتاجها وتساهم في النهوض بالعملية التعليمية داخل الجامعة.	٢.٧٢	٢.٧٣	٢.٧٢	٠.١٢	غير دالة
٦	توسع الجامعة في التمويل الذاتي لبحوث أعضاء هيئة التدريس لتشجيعهم على البحث العلمي في جميع الميادين.	٢.٨٤	٢.٧٠	٢.٧٦	١.٤٥	٠.٠٥
٧	التعريف بأساليب ومنهجية الدراسات المستقبلية.	٢.٧٦	٢.٧٦	٢.٧٦	٠.٠٨	غير دالة
٨	تشجيع أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على إجراء خطط مستقبلية للمساهمة في تطوير مختلف جوانب العملية التعليمية.	٢.٩٢	٢.٨٠	٢.٨٥	١.٧٨	٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

« جاءت العبارات أرقام ١، ٢، ٤، ٥، ٧، غير دالة إحصائياً، بينما جاءت العبارات أرقام ٣، ٦، ٨ دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٥، والوزن النسبي لجميع العبارات يقع في نطاق درجة الموافقة الكبيرة.

« جاءت العبارة رقم (٨) وهي "تشجيع أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على إجراء خطط مستقبلية للمساهمة في تطوير مختلف جوانب العملية التعليمية" في الترتيب الأول من حيث درجة موافقة العينة وفقا لمتغير النوع مما يبين أهمية تشجيع وضع عضو هيئة التدريس لخطط مستقبلية لتطوير العمل وقد تزامن ذلك مع قيام إدارة الجامعة متمثلة في عمادات الكليات والعمادات الأخرى بوضع خطط مستقبلية لكل عمادة لتطوير العمل في السنوات الخمس القادمة.

« جاءت العبارة رقم (٣) وهي "تسهيل الجامعة نشر البحوث المتميزة لأعضاء هيئة التدريس دون قيود" في الترتيب الثاني مما يبين الأهمية القصوى لأن تقوم الجامعة أولا بنشر مجلة علمية محكمة يستطيع عضو هيئة التدريس أن ينشر فيها بحوثه، ثم تسهيل نشر البحوث في مجلات أخرى من دون تعقيدات أو قيود وذلك مثلا من خلال مخاطبة الجامعات الأخرى في هذا الخصوص.

جدول رقم (١٣): يبين الوزن النسبي و Test t للتقدم العلمي والتكنولوجي كأحد متطلبات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك وفقا لمتغير النوع

م	العبارة	الترتيب النسبي	الترتيب النسبي	الترتيب النسبي	الترتيب النسبي	T test	الدالة
١	تجهيز مقار للتنمية المهنية بالأجهزة التكنولوجية الحديثة وتدريب عضو هيئة التدريس على استخدامها.	٢.٨٤	٢.٨٠	٢.٨١	٣	٠.٤١	غير دالة
٢	تدريب عضو هيئة التدريس وحفز دافعيته على استخدام التكنولوجيا الحديثة في البحث العلمي.	٢.٨٤	٢.٨٣	٢.٨٣	٢	٠.٠٨	غير دالة
٣	تشجيع اتصال عضو هيئة التدريس بزملائه في الجامعات الأخرى داخل المملكة وخارجها من خلال وسائل الاتصال الحديثة.	٢.٧٢	٢.٨٠	٢.٧٦	٥	٠.٨٢	غير دالة
٤	مواكبة عضو هيئة التدريس للثورة المعلوماتية والوقوف على التطورات العلمية النظرية والعملية المستحدثة.	٢.٨٠	٢.٨٣	٢.٨١	٣	٠.٤٠	غير دالة
٥	ربط برامج التنمية المهنية بالتوجهات العالمية المعاصرة في مجال التخصص	٢.٨٠	٢.٧٦	٢.٧٨	٤	٠.٣٨	غير دالة
٦	توسع الجامعة في استخدام تكنولوجيا المعلومات.	٢.٩٢	٢.٧٦	٢.٨٣	١	١.٧٥	٠.٠٥

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

« جاءت جميع العبارات غير دالة إحصائيا ما عدا العبارة رقم (٦) فقد جاءت دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٥، ويشير ذلك إلى اتفاق أفراد العينة على هذه الأساليب حيث إن الوزن النسبي لجميع العبارات يقع في نطاق درجة الموافقة الكبيرة.

« جاءت العبارة رقم (٦) وهي "توسع الجامعة في استخدام تكنولوجيا المعلومات" في الترتيب الأول من حيث درجة الموافقة، مما يدل على ضرورة أن تتوسع

الجامعة في استخدام تكنولوجيا المعلومات نظرا لأهميتها في العصر الحديث وعدم التضيق على أعضاء هيئة التدريس في استخدامها بأي حجة، فعوضو هيئة التدريس حتى الآن ليس لديه صلاحيات بتحميل أي ملف من الإنترنت الموجود بالجامعة.

« كذلك جاءت العبارة رقم (٢) وهي "تدريب عضو هيئة التدريس وحضر دافعيته على استخدام التكنولوجيا الحديثة في البحث العلمي" في الترتيب الثاني من وجهة نظر أفراد العينة، مما يبين أهمية تدريب أعضاء هيئة التدريس على استخدام التكنولوجيا الحديثة، حيث توجد الآن برامج بالجامعة مثل برنامج الانتساب المطور وغيرها والتي يستخدم فيها التعليم عن بعد.

جدول رقم (١٤): يبين الوزن النسبي و Test للتقويم الذاتي لعضو هيئة التدريس كاحد متطلبات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك وفقا لمتغير النوع

م	العبارة	الترتيب	الترتيب	الترتيب	الترتيب	T test	الدالة
١	إكساب عضو هيئة التدريس مهارة التقويم الذاتي.	٢.٧٦	٢.٩٣	٢.٨٥	٣	١.٧٥	٠.٠٥
٢	إكساب عضو هيئة التدريس أساليب التقويم الشامل للطالب الجامعي	٢.٨٨	٢.٩٦	٢.٩٢	١	١.٧٥	٠.٠٥
٣	تدريب عضو هيئة التدريس علي تقويم المقررات دراسية.	٢.٧٦	٢.٩٠	٢.٨٣	٤	١.٧٦	٠.٠٥
٤	تدريب عضو هيئة التدريس على بناء الاختبارات التحصيلية المتنوعة.	٢.٩٦	٢.٩٠	٢.٩٢	١	٠.٩٦	٠.٠٥
٥	إكساب عضو هيئة التدريس مهارات استخدام أساليب التغذية الراجعة.	٢.٩٢	٢.٨٣	٢.٨٧	٢	١.١٧	٠.٠٥
٦	إكساب عضو هيئة التدريس القدرة علي تقويم فاعلية تكنولوجيا التعليم المستخدمة	٢.٩٢	٢.٨٣	٢.٨٧	٢	١.١٧	٠.٠٥
٧	مطالبة كل عضو هيئة التدريس بتقديم تقرير دوري عن نموه المهني.	٢.٨٠	٢.٧٦	٢.٨٧	٥	٠.٣٥	غير دالة

ويتضح من الجدول السابق ما يلي:

« جاءت جميع العبارات دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٥ ما عدا العبارة رقم (٧) فقد جاءت غير دالة إحصائيا. والوزن النسبي لجميع العبارات يقع في نطاق درجة الموافقة الكبيرة. مما يبين أهمية أن يقوم عضو هيئة التدريس بتقويم نفسه ذاتيا للوقوف على مدى تقدمه وتطوره ولكن الأهم أن يحدد عضو هيئة التدريس لنفسه آليات معينة يرتضيها لنفسه ويسير عليها في ضوء واقعه وظروفه.

« جاءت العبارة رقم (٢) وهي "إكساب عضو هيئة التدريس أساليب التقويم الشامل للطالب الجامعي" في الترتيب الأول من حيث درجة الموافقة، مما يبين أهمية عمل دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في طرق تقويم الطلاب سواء الموضوعي أو الذاتي أو غيره، حتى ينمي عضو هيئة التدريس مهنيًا مما يعود بالفائدة على الطالب. كذلك جاءت العبارة رقم (٤) وهي "تدريب عضو

هيئة التدريس على بناء الاختبارات التحصيلية المتنوعة " في الترتيب الأول مكرر مما يشير أيضا إلى أهمية تدريب عضو هيئة التدريس على استخدام التقويم بطرقه المختلفة.

جدول رقم (١٥): يبين الوزن النسبي و Test الأساليب التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس كاحد متطلبات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك وفقا لمتغير النوع

م	العبارة	الترتيب الأول	الترتيب الثاني	الترتيب الثالث	T test	الدالة
١	عقد المناقشات بين أعضاء هيئة التدريس (السيمنار)	٢.٧٦	٢.٨٠	٢.٧٨	٠.٥٠	غير دالة
٢	الندوات والمؤتمرات وورش العمل في مجال التخصص.	٢.٨٤	٢.٨٦	٢.٨٥	٠.٣٩	غير دالة
٣	التدريب على الأجهزة والوسائل التعليمية الحديثة في مجال التخصص.	٢.٧٢	٢.٨٦	٢.٨٠	١.٧٣	٠.٠٥
٤	استخدام الإنترنت لمتابعة كل ما هو جديد في مجال التخصص.	٢.٨٨	٢.٨٦	٢.٨٧	٠.١٨	غير دالة
٥	الدورات التدريبية في مجال التخصص.	٢.٨٤	٢.٨٦	٢.٨٥	٠.٣٩	غير دالة
٦	القراءة الحرة والتنمية الذاتية لعضو هيئة التدريس .	٢.٦٨	٢.٨٣	٢.٧٦	١.٩٠	٠.٠٥
٧	الاشتراك في الجمعيات العلمية في مجال التخصص.	٢.٨٠	٢.٨٣	٢.٨١	٠.٤٤	غير دالة
٨	البعثات والمنح الدراسية إلى الجامعات المتقدمة.	٢.٨١	٢.٨٠	٢.٧٦	٠.٨٢	غير دالة
٩	التدريب عن بعد باستخدام الفيديو كونفرانس.	٢.٦٠	٢.٧٠	٢.٦٥	٠.٨٥	غير دالة
١٠	التبادل العلمي للأساتذة بين مؤسسات التعليم العالي داخل المملكة وخارجها.	٢.٨٤	٢.٨٠	٢.٨١	٠.٤١	غير دالة

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

« جاءت جميع العبارات غير دالة إحصائيا ما عدا العبارتان رقمي ٣، ٦ فقد جاءتا دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٥ ، ويشير ذلك إلى اتفاق أفراد العينة على هذه الأساليب حيث إن الوزن النسبي لجميع العبارات يقع في نطاق درجة الموافقة الكبيرة.

« جاءت العبارة رقم (٤) وهي " استخدام الإنترنت لمتابعة كل ما هو جديد في مجال التخصص " في الترتيب الأول من حيث درجة موافقة أفراد العينة، مما يشير إلى أهمية استخدام الوسائل التكنولوجية الحديثة خاصة الإنترنت في متابعة الجديد في مجال التخصص من خلال قواعد البيانات العالمية أو غيرها.

« بينما جاءت العبارة رقم (٥) وهي " الدورات التدريبية في مجال التخصص " في المرتبة الثانية، ليشير ذلك إلى ضرورة أن تقوم الجامعة بإقامة دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في جميع مجالات التخصصات المختلفة.

• نتائج البحث :

• أولاً : نتائج الدراسة النظرية :

« اتضح من الدراسة النظرية أن مهنة التدريس أحد الروافد المسؤولة عن التجديد والتغيير في المجتمع، ومن ثم فالأمر يقتضي من جميع القوى الفكرية والسياسية والاقتصادية في المجتمع أن تتضافر من أجل تدعيم هذه المهنة وتمكينها من تحمل مسئولياتها بنجاح.

« اهتمام الدول المتقدمة والنامية على حد سواء بإعداد عضو هيئة التدريس وتأهيله وتدريبه أثناء الخدمة لما له من دور مهم في تنشئة الأجيال ، ومن أجل ذلك أنشأت العديد من المعاهد والكليات المتخصصة لرفع كفايته العلمية والمهنية والأخلاقية.

« عدم وجود دراسات عربية أو أجنبية تناولت موضوع الدراسة الراهن بشكل مباشر.

« من أهم اساليب التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس، القراءة الحرة، التعلم بالمعايشة، الدراسات التكميلية والعليا، التدريب الذاتي، الإشراف التربوي العصف الذهني، ورش العمل.

• ثانياً : نتائج الدراسة الميدانية:

أسفرت الدراسة الميدانية التي قام بها الباحثان للتوصل إلي أهم متطلبات التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك عن بعض النتائج من أهمها ما يلي :

« جاءت جميع العبارات غير دالة باستثناء العبارات أرقام (٤، ٧، ١٧)، مما يشير إلى اتفاق جميع أفراد عينة البحث وفقاً لمتغير الخبرة على واقع التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك بأنه متوسط وضعيف وفق ما هو موضح بالوزن النسبي، بينما تشير العبارات التي حصلت على دلالة بين أفراد العينة على اختلافهم حول توفير قاعدة بيانات متكاملة تساعد في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس، وكذلك إنتاج حقائب تدريبية لأعضاء هيئة التدريس تساهم في التنمية الذاتية والمهنية لهم، وأيضاً المشاركة في فعاليات المعارض العلمية والثقافية داخل المملكة. كما جاءت العبارات أرقام (٣، ١٠، ١٤) دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٥ ، بينما باقي عبارات المحور فقد جاءت غير دالة، وفقاً لمتغير النوع.

« جاءت العبارة رقم (٩) وهي "دعم الجامعة البحوث والدراسات النوعية التي تخدم البيئة والمجتمع المحلي" في الترتيب الأول، مما يشير إلى أن الجامعة تقوم بدعم البحوث التي تخدم البيئة والمجتمع، بينما جاءت العبارة رقم (١٠) وهي "توفير الدعم المالي لإقامة ورش العمل والندوات والمؤتمرات داخل الجامعة" في المرتبة الثانية، لتشير إلى أن الجامعة تعمل على توفير الدعم المالي لإقامة ورش العمل والندوات، ورغم ذلك فإن هذه العبارة جاءت دالة ليشير ذلك إلى اختلاف أفراد العينة في توفير الجامعة للدعم المادي لعمل مؤتمرات، حيث إنه لم تقوم الجامعة حتى الآن بعمل مؤتمرات بحثية مثل الجامعات الكبرى في المملكة.

« جاءت العبارة رقم (٦) وهي "إنشاء دوريات علمية داخل الجامعة لنشر بحوث ودراسات أعضاء هيئة التدريس" في المرتبة الأخيرة مما يدل على أن الجامعة

حتى الآن لم تقم بنشر دورية علمية لنشر بحوث أعضاء هيئة التدريس بها، مما يضطر أعضاء هيئة التدريس بها إلى البحث عن مجلات في جامعات أخرى عند نشر بحوثهم، هذا على الرغم من أن أوعية النشر بالجامعات من أساسيات حصولها على الاعتماد الأكاديمي.

« جاءت العبارة رقم (٥) وهي "تشجيع أعضاء هيئة التدريس على التعليم الذاتي والمستمر مدى الحياة" في الترتيب الأول من حيث درجة الموافقة، وفقاً لمتغير الخبرة والنوع، حول طبيعة برامج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس كأحد متطلبات التنمية المهنية، مما يشير إلى ضرورة تشجيع أعضاء هيئة التدريس على التعلم الذاتي والمستمر نظراً لأهميته في ثقل شخصية عضو هيئة التدريس خاصة من الناحية العلمية والعملية، كما جاءت العبارة رقم (٧) في الترتيب الثاني من حيث درجة الموافقة وهي دالة إحصائياً، مما يبين أهمية التنوع في أساليب التنمية المهنية وإجراءاتها وأنشطتها الأمر الذي يعود على عضو هيئة التدريس بالفائدة العملية.

« جاءت العبارة رقم (٨) وهي "أن يلتزموا بأخلاقيات المهنة في العمل الجامعي والاجتماعي" في المرتبة الأولى من حيث درجة الموافقة، وفقاً لمتغير الخبرة والنوع، حول معايير الجودة والاعتماد كأحد متطلبات التنمية المهنية ويشير ذلك إلى أهمية الالتزام بأخلاقيات المهنة في العمل، بينما جاءت العبارة رقم (٥) وهي متابعة الندوات والمشاركة في الدورات التدريبية والمؤتمرات العلمية في المرتبة الثانية من حيث درجة الموافقة، مما يشير إلى أهمية اشتراك عضو هيئة التدريس في الندوات والمؤتمرات وأهمية دعمه في ذلك وهذه إحدى أهم متطلبات التنمية المهنية لعضو هيئة التدريس.

« جاءت العبارة رقم (٨) وهي "تشجيع أعضاء هيئة التدريس بالجامعة على إجراء خطط مستقبلية للمساهمة في تطوير مختلف جوانب العملية التعليمية" في المرتبة الأولى من حيث درجة الموافقة، وفقاً لمتغير الخبرة والنوع، حول البحث العلمي كأحد متطلبات التنمية المهنية، مما يؤكد أهمية ذلك في التطوير سواء تطوير عضو هيئة التدريس لذاته أو تطوير العملية التعليمية بالجامعة بصفة عامة، وتشجيع وضع عضو هيئة التدريس لخطط مستقبلية لتطوير العمل، وقد تزامن ذلك مع قيام إدارة الجامعة متمثلة في عمادات الكليات والعمادات الأخرى بوضع خطط مستقبلية لكل عمادة لتطوير العمل في السنوات الخمس القادمة.

« جاءت العبارة رقم (٢) وهي "تدريب عضو هيئة التدريس وحفز دافعيته على استخدام التكنولوجيا الحديثة في البحث العلمي" في المرتبة الأولى من حيث درجة الموافقة، وفقاً لمتغير الخبرة، وفي المرتبة الثانية وفقاً لمتغير النوع، حول التقدم العلمي والتكنولوجي كأحد متطلبات التنمية المهنية، مما يشير إلى أهمية تدريب عضو هيئة التدريس على استخدام التكنولوجيا الحديثة في البحث العلمي، حيث توفر هذه التكنولوجيا الوقت والجهد، كما توفر المصادر العلمية وتؤدي إلى سرعة الحصول على المعلومة وتنوعها وخاصة قواعد البيانات العالمية، كما جاءت العبارة رقم (٦) وهي "توسع الجامعة في استخدام تكنولوجيا المعلومات" في الترتيب الأول من حيث درجة الموافقة، وفقاً لمتغير النوع، مما يدل على ضرورة أن تتوسع الجامعة في استخدام تكنولوجيا

المعلومات نظرا لأهميتها في العصر الحديث وعدم التضييق على أعضاء هيئة التدريس في استخدامها بأي حجة، فعضو هيئة التدريس حتى الآن ليس لديه صلاحيات بتحميل أي ملف من الإنترنت الموجود بالجامعة.

« جاءت العبارة رقم (٢) وهي "إكساب عضو هيئة التدريس أساليب التقويم الشامل للطالب الجامعي" في المرتبة الأولى من حيث درجة الموافقة، وفقا لمتغير الخبرة والنوع، حول التقويم الذاتي لعضو هيئة التدريس كأحد متطلبات التنمية المهنية، مما يشير إلى أهمية معرفة عضو هيئة التدريس لأساليب التقويم الشامل للطلاب، فالتقويم يعتبر البداية لتطوير أي عمل حيث يتم من خلاله تحديد نقاط القوة والضعف والعمل على التطوير والإصلاح.

« جاءت العبارة رقم (٤) وهي "استخدام الإنترنت لمتابعة كل ما هو جديد في مجال التخصص" في المرتبة الأولى من حيث درجة الموافقة، وفقا لمتغير الخبرة والنوع، حول أساليب التنمية المهنية كأحد متطلبات التنمية المهنية، مما يؤكد على أهمية استخدام الإنترنت في متابعة الجديد في مجال التخصص، فالإنترنت وسيلة جيدة في متابعة الجديد في مجال التخصص وذلك إذا ما أحسن استخدامه وكان عضو هيئة التدريس على دراية جيدة في أساليب الحصول على المعلومات الحديثة من الإنترنت، بينما جاءت العبارة رقم (٥) وهي "الدورات التدريبية في مجال التخصص" في المرتبة الثانية، وفقا لمتغير النوع، ليشير ذلك إلى ضرورة أن تقوم الجامعة بإقامة دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس في جميع مجالات التخصصات المختلفة.

• ثالثا: التوصيات والمقترحات :

- في ضوء ما أسفرت عنه الدراسة النظرية والميدانية يقترح الباحثان ما يلي :
- « دعم وتوفير الجامعة للدورات التدريبية المتنوعة لأعضاء هيئة التدريس بها.
- « أن تكون التنمية المهنية جزءا من الحياة اليومية لعضو هيئة التدريس وأن تستمر باستمرار حياته المهنية وأن يتم إتاحة الوقت أمامه لذلك .
- « أن تتم التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك من خلال أنشطة وعمليات منظمة لضمان تحقيق التحسين المستمر في مهارات وكفايات عضو هيئة التدريس.
- « أن يتم وضع خطة التنمية المهنية بعد تحديد متطلبات واحتياجات أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك وفي ضوء المتغيرات المحلية والعالمية المحيطة بالجامعات السعودية.
- « أن تركز التنمية المهنية علي إحداث تغيرات في اتجاهات ومهارات ومعلومات عضو هيئة التدريس.
- « توفير الدعم المادي لبرامج التنمية المهنية لإمداد أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك بالخبرات المحلية والعالمية وتمكينهم من القيام بأدوارهم المستقبلية .
- « تشجيع أعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك على البحث العلمي بوسائل متعددة كالحوافز المادية والمعنوية، وتوفير المناخ المناسب لهم.
- « عقد برامج تدريبية طويلة المدى تنفذ على فترات زمنية متتالية .

« عقد دورات تدريبية تعتمد على أسلوب ورش العمل لتشجيع أعضاء هيئة التدريس على التفكير التأملي وتحليل وتفسير الممارسات المهنية داخل جامعتهم .

« زيادة الاهتمام بنظام ابتعاث المعيدين والمحاضرين للخارج .

« تزويد مكتبات الجامعة والكليات بالكتب والمراجع، وتوفير العديد من البدائل التي تساعد عضو هيئة التدريس على البحث عن المعرفة، مع توفير الأجهزة الحديثة التي تمكنه من الاتصال بمصادر المعلومات على المستوى المحلي والعالمي.

« تشجيع أعضاء هيئة التدريس على التعلم الذاتي والمستمر مدى الحياة.

• بحوث مقترحة:

« التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك بين النظرية والتطبيق.

« دراسة مقارنة لأساليب التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بجامعة تبوك وبعض الدول المتقدمة .

« تفعيل دور كلية التربية والآداب جامعة تبوك في التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة.

• مراجع البحث :

1- London: Route ledge, Chapman & Hall. Inc., 1989, p.129

٢- جمال محمود الخباز: الاتجاهات العالمية المعاصرة في التنمية المهنية للمعلمين في التعليم قبل الجامعي ، بحث مقدم للترقية لدرجة أستاذ مساعد بقسم الإدارة والتخطيط والدراسات المقارنة ، كلية التربية جامعة الأزهر ، ٢٠٠٣، ص٢.

٣- المرجع السابق : نفس الصفحة .

٤- احمد محمد عبد الحليم : أخلاقيات مهنة التعليم ، دراسة ميدانية على معلمي المرحلة الثانوية ، مجلة دراسات تربوية ، المجلد العاشر ، الجزء (٨٠) ١٩٩٥ م ، ص ١١٨ .

٥- محمود كامل الناقة : مقدمة مؤتمر التنمية المهنية لأستاذ الجامعة في عصر المعلوماتية، المؤتمر السنوي السادس لمركز تطوير التعليم الجامعي ، جامعة عين شمس الفترة من ٢٣ - ٢٤ نوفمبر ١٩٩٩ ، ص ١ - ٦ .

1- Brown University: Choices For The 21st Century: An Introduction To Choices Approach, Choices For The 21st Century. Education Project , Center For Foreign Policy , BrownUniversity : Providence , 2003 , p. 7.

2- Chery Roberts : Teachers Trainer As Models Of Effective Teaching , U.S.A. , TESOL , Alexandria , 2004, pp. 11 - 15.

٨- أحمد محمد غانم: تصور مقترح لدور كليات التربية في تنمية المعلمين مهنيًا ، مؤتمر كليات التربية في الوطن العربي في عالم متغير ، القاهرة ، الجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، في الفترة من ٢٣ - ٢٥ يناير، ١٩٩٣، ص٣٠٤.

٩- على أحمد مغربي: النمو المهني وحاجات الإشراف التربوي لمعلمي التعليم الابتدائي : دراسة ميدانية ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، المجلد الرابع عشر ، العدد الثاني، ٢٠٠٠، ص٢٠.

- ١٠- يمكن الرجوع إلى:
 - إمام مصطفى سيد و صلاح الدين حسين الشريف : الأداء الجامعي كما يدركه الطلاب وعلاقته بالنمو المهني وبعض المتغيرات النفسية وغير النفسية لدى أعضاء هيئة التدريس ، المؤتمر القومي السنوي السادس لمركز تطوير التعليم الجامعي ، مرجع سبق ذكره ، ص ١٧٦ .
 - سامح جميل عبد الرحيم : " خطة مقترحة لمتابعة المعلمين خريجي كلية التربية وتدريبهم أثناء الخدمة " ، مجلة البحث في التربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، المجلد الخامس ، العدد الثاني ، ١٩٩١ ، ص ص ٢٥٩ - ٣٠٩ .
 - ميشيل إندي : النمو المهني للمعلم والتغير التربوي ، ترجمة سامي نصار ، مجلة العلوم التربوية ، عدد خاص عن التعليم الجامعي السنة الأولى ، العدد الأول ، يوليو ١٩٩٣ ، ص ٢١٧ .
- ١١- جمهورية مصر العربية ، مجمع اللغة العربية ، المعجم الوجيز ، الهيئة العامة لشئون المطابع الأميرية ، القاهرة ، ٢٠٠٢ ، ص ١٢٤
- ١٢- المرجع السابق: ص ١٢٥ .
- ١٣- أحمد محمد عبد المطلب: بعض الأنماط الحديثة للتعليم الجامعي ، ومدي تحقيق معايير ضمان الجودة فيها ، المؤتمر التربوي الخامس ، جودة التعليم الجامعي ، كلية التربية ، جامعة البحرين ، مملكة البحرين ، ١١ - ١٣ إبريل ٢٠٠٥ ، ص ١٣٤
- 14- Quality Management And Accreditation Of Higher Education In The Arab World , The Middle East Education Market , Academia Egypt , The 3 rd International Convention Of Education And Training , 24 - 26 November 2004 , pp 2 - 4 .
- ١٥- هند بنت ماجد الخثيلة: المرأة والبحث العلمي في التعليم الجامعي بين الواقع والتحديات "دراسة استطلاعية " ، مجلة جامعة الملك سعود للعلوم والتربية والدراسات الإسلامية ، المملكة العربية السعودية ، المجلد الرابع ، ١٩٩٢ ، ص ص ٤٧٨ - ٥١٥ .
- ١٦- محمد عبد السلام حامد : النمو المهني لعضو هيئة التدريس بكليات التربية المصرية "دراسة تقويمية " ، بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي الأول للجمعية المصرية للتربية المقارنة والإدارة التعليمية ، كليات التربية في الوطن العربي في عالم متغير ، المنعقد في القاهرة - الفترة من ٢٢ - ٢٥ يناير ١٩٩٣ ، ص ص ٤٧٥ - ٥١٩ .
- ١٧- محمد بشير محمد عبد المحسن : التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة "دراسة مقارنة في المملكة العربية السعودية ومصر وإنجلترا" ، رسالة دكتوراه (غير منشورة) كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ١٩٩٦ .
- ١٨- كمال حسني بيومي وانتصار محمد على : " الاتجاهات الحديثة والخبرات العالمية في مجال التنمية المهنية للأستاذ الجامعي " ، مجلة عالم التربية ، رابطة التربية الحديثة ، العدد الأول ، السنة الأولى ، مايو (٢٠٠٠) ، ص ص ١١٧ - ١٤٥ .
- ١٩- إبراهيم عبد الرافع مصطفى : المتطلبات المهنية لعضو هيئة التدريس بكليات التربية بمصر في ضوء التحديات التربوية المعاصرة "دراسة ميدانية " ، رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية ، جامعة الأزهر ، ٢٠٠١ .
- ٢٠- فوزية بكر : النمو العلمي والمهني للمعلم الجامعي " الواقع والمعوقات " ، دراسة مسحية لعضوات هيئة التدريس في بعض جامعات وكليات البنات بالرياض ، العدد الثامن (الرياض ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ٢٠٠١) ، ص ص ١٣ - ٤٩
- 21- Nancy Marie Richard: University Faculty Collaboration And Its Impact Professional Development. (EDD) Kansas State University, 2003 , pp. 13 - 15.

٢٢- على آل زمر : برامج التطوير المهني لعضو هيئة التدريس في الجامعات السعودية مجالاتها وطرق تنفيذها ومعوقاتهما ومقومات نجاحها ، مكة المكرمة ، جامعة أم القرى ٢٠٠٤ .

23- Fleming , S. Etal : Continuing Professional Development : Suggestions For Effective Practice , Journal Of Further And Higher Education , Vol. 28 , No. 2 , 2004 , pp. 175 – 177.

٢٤- مريم إحسان سلامة الحلبي : تنمية الكفايات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظام الاعتماد الأكاديمي ، دراسة مقدمة في ورشة عمل طرق تفعيل وثيقة الآراء للأمير عبد الله بن عبد العزيز حول التعليم العالي ، الفترة من ١٨ – ٢١ نوفمبر ٢٠٠٤ .

25- Pill ,A.: Models Of Professional Development In The Educational And Practice Of New Teachers In Higher Education , Dis. Abs. Int. Vol. 10 , No. 2 , 2005 , pp. 175 – 188

26- Belzer,A.:Improving Professional Development Systems : Recommendation From Pennsylvania Adult Basic And Literacy Education Professional Development System Evaluation , Adult Basic Education ,Diss. Abs ,Vol. 153 ,NO.1,2005,pp. 33–35

27- Wallen , C. & Smith , C. : Professional Development Needs Of Full–Time Faculty In Technical Colleges , Community College Journal Of Research And Practice, Vol.29, 2005, pp. 87 –108

٢٨- أمل عبد المطلب سعد عبد المطلب: التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي في ضوء الخبرة الاسترالية ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، العدد ٧٥، ج ١ يناير ٢٠١١م.

29- Dill,D.&William M;Accreditation and Academic Quality Assurance ,Journal of Change , . (1996) Vol 28 , No ,5 pp 1–7.

30- Haakstad ,Jon; Accreditation the New Quality Assurance Formula ?some Reflections as Norway is about to reform its Quality Assurance system Quality in Higher Education ,Vol , 7 , No .1 , July , Taylor and Francis (2001). p.p 77 –82 .

٣١- محمد إبراهيم عطوة مجاهد: الاعتماد المهن للمعلم مدخل لتحقيق الجودة في التعليم ،مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة ، عدد (٤٨) ، يناير ٢٠٠٢ .

٣٢- محمود عز الدين عبد الهادي : نماذج عالمية في الاعتماد وضمان الجودة للمؤسسات التعليمية(دراسة حالة)، المؤتمر السنوي الثاني عشر، الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية ٢٤ – ٢٥ يناير ٢٠٠٥ ، الجمعية المصرية للتربية المقارنة و الإدارة التعليمية بالاشتراك مع كلية التربية، بني سويف – جامعة القاهرة، دار الفكر العربي، القاهرة ٢٠٠٥، ص ص١٤٦ – ١٨٩ .

٣٣- محمد السيد إبراهيم سالم زيدان: تطوير التعليم التكنولوجي بمصر في ضوء نظام الاعتماد وضمان الجودة:رسالة ماجستير ،غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الأزهر 2007

٣٤- أحمد فريد محمود عبد الشافي : الممارسات المهنية لأعضاء هيئة التدريس بكلية التربية النوعية جامعة المنصورة في ضوء معايير ضمان الجودة والاعتماد، بحث مقدم للمؤتمر السنوي (الدولي الأول – العربي الرابع) الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي" الواقع والمأمول" في الفترة من ٨ – ٩ إبريل ٢٠٠٩م.

35- Graigi Scongan : Encouraging Continuing Education For Professionals, New Directions For Continuing Education , 2001 , pp. 55 – 70 .

36- Brigitte Berendi : Staff Development In The Federal Republic Of Germany , University Of Bon , 2000 , p.7.

٣٧- ريث بيرد و جيمي هارغلي : التعليم والتعلم في الجامعات والمعاهد العليا ، ترجمة أحمد إبراهيم شكري ، (جدة ، مركز النشر العلمي بجامعة الملك عبد العزيز ، ١٩٩٢) ، ص ٢٥ .

38- Sonai Blandford and John Welton; Managing Professional Development in School. (London; Rout ledge,2000).PP. 6 – 7.

٣٩- علي بن ناصر آل زهر : برامج التطوير المهني لعضو هيئة التدريس السعودي : مجالاتها وطرق تنفيذها ومعوقات نجاحها ، رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية بمكة المكرمة ، جامعة أم القرى ، ٢٠٠١ . ص ٨٧ .

٤٠- سعد بركي السعودي : تقويم دور مركز تطوير التعليم الجامعي في تفعيل الأداء لأعضاء هيئة التدريس والطلاب بجامعة الملك عبد العزيز ، الملتقى العربي الأول للتربية والتعليم ، بيروت ٢٠٠٣ ، ص ١٧ – ١٩ .

٤١- عبد القادر عبد الغني بابكر : الإعداد المهني لأعضاء هيئة التدريس ، ندوة التدريب والتأهيل بالجامعة ، وزارة التعليم العالي ، السعودية ، ١٧ سبتمبر ١٩٩٨ ، ص ٢٢ – ٢٥ .

٤٢- هليل إبراهيم العويضي : عضو هيئة التدريس بجامعة دول التعاون الخليجي - تأهيله وتقويمه ، الرياض ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، ١٩٩٤ ، ص ٧ – ٩ .

٤٣- فاطمة بنت محمد : الكفايات المهنية للأستاذ الجامعي ، ندوة الجامعة وتحديات المستقبل، جامعة سيدي محمد بن عبد الله ، من ٢٥ – ٢٨ سبتمبر ٢٠٠٥ ، جامعة فاس ، المملكة المغربية، ص ٣٠ – ٣٧ .

44- A. Kapp. C. : University Policy For Staff Development And Training,(P.H.D.)University Of East Anglia,Dissertation Abstracts Inter National ,Vol. 1547, N. 60, 2004 , pp.17 – 19 .

45 - Suzette Jordan : Selected Aspects Of Diversity Training From The Perspective Of Organizational Human Resource Diversity Practitioner And External Diversity Consultants. Ph D University Of Cincinnati's ,Diss.,Abs.,Int.,Vol.59,No.5,2005,pp.116-130 .

٤٦ - حسن محمد عبد الشافي: المكتبة المدرسية ورسالتها، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية ٢٠٠١، ص ١٣٧

47-Bucher,J:Mentoring in Professional Development : the English AND Welsh Experience, in Leading Professional Development in Education , London ,routledge falmer 2000.p99

48-Aniscow , M (2000):special needs in the classroom a teacher education guide , Paris , Unesco publishing 2000.p79.



obeikandi.com

البحث السابع :

” أثر استخدام خريطة الشكل (V) في تدريس العلوم في تنمية بعض عمليات العلم الأساسية لدى طلاب الصف الأول متوسط ”

المصادر :

١. غرم الله علي الخنعمي

obeikandi.com

” أثر استخدام خريطة الشكل (V) في تدريس العلوم في تنمية بعض عمليات العلم الأساسية لدى طلاب الصف الأول متوسط ”

أ. عزم الله علي الخثعمي

• المقدمة :

يشهد العصر الذي نعيشه الآن تطوراً هائلاً في شتى مناحي الحياة، وهو ما ينعكس انعكاساً للتطور المعرفي الكبير في كل فروع العلم والتكنولوجيا، ونتيجة لذلك يواجه رجال التربية مشكلات تتعلق بكيفية إعداد الأجيال القادمة للتعامل مع العلم والتقنيات المرتبطة به لمواجهة تحديات هذا العصر، مما دفعهم إلى إحداث تغييرات جوهرية في أهداف تدريس العلوم للوصول بالطلاب إلى تفهم العلم كبناء معرفي منظم يمكن التوصل إليه من خلال الملاحظة الدقيقة والقياس والتجريب ومن ثم الطرق أو العمليات التي يمكن بها التوصل إليه والتي تعتبر جزءاً لا ينفصل عن العلم ذاته.

ومن هذا المنطلق وجهت الرابطة الأمريكية لتقدم العلوم American Association for the Advancement of Science (AAAS, 1993) اهتمامها لأهداف تدريس العلوم وإعادة صياغتها لتلائم متطلبات القرن الحالي وذلك أثناء التخطيط لمشروع (٢٠٦١) الذي بدأ عام ١٩٨٩، من خلال تدريب الطلاب على ممارسة مهارات التفكير والاستقصاء وعمليات العلم الأساسية والتكاملية.

وقد اتفقت آراء التربويين على ضرورة الاعتماد في تدريس العلوم على الطرق والعمليات العقلية التي يتم بواسطتها التوصل إلى المعرفة العلمية والتركيز على العلاقات بين الطالب وعملية التعلم والمادة المتعلمة، كما أكدوا على أن ممارسة مهارات عمليات العلم من المخرجات المهمة للتربية العلمية (شهاب والجندي، ١٩٩٨).

وفي هذا الصدد يشير الدمرداش (١٩٨٧، ٣) إلى أن ممارسة عمليات العلم تساعد الطالب على أن يسلك مسلك العالم في طريقة تفسيره للظواهر أو حله للمشكلات، كما أنها تنقل مركز العملية التعليمية من المعلم إلى الطالب وذلك عن طريق تهئية الظروف اللازمة التي تساعد الفرد في القيام بالبحث عن المعرفة بنفسه من خلال التقصي والاكتشاف، أي تهدف إلى أن يكون المتعلم منتجا للمعلومات لا مستهلكا لها.

كما يؤكد البعلي (٢٠٠٣) أن تعلم عمليات العلم يساعد الطالب في تعلم المفاهيم الجديدة وتطبيق ما تم تعلمه في مواقف جديدة، وتنمي لديه بعض العمليات العقلية مثل : الملاحظة الدقيقة، وجمع البيانات، وتحليلها، والخروج بتفسيرات منطقية للظواهر، وكذلك بعض الاتجاهات العلمية المرغوبة مثل : حب الاستطلاع، والدقة العلمية، والموضوعية.

وبناء على ما تقدم، فإن تنمية المهارات العقلية العليا، بما في ذلك مهارات عمليات العلم، وكذلك تزويد الطلاب بالمعرفة العلمية بصورة وظيفية ممثلة في الحقائق والمفاهيم والقوانين والنظريات والتعميمات العلمية، من أهم الأهداف التي يسعى تدريس العلوم إلى تحقيقها لدى الطلاب في كافة مراحل التعليم.

ولكن المتأمل لواقع تدريس العلوم اليوم في مدارسنا يلاحظ كثيرا من الممارسات غير المرغوبة مثل : التشجيع على حفظ الحقائق غير المترابطة، والقصور في ربط الحقائق بالمفاهيم العامة، وعدم التأكيد على عمليات العلم، وهذه الممارسات من شأنها القيادة إلى مردود سلبي يتمثل في حفظ مجموعة من المصطلحات والحقائق المعزولة، إلى جانب فهم بسيط للمفاهيم والعمليات العلمية، وندرة المواقف التعليمية التي تنمي مهارات عمليات العلم (عبد المجيد ، ٢٠٠٤).

لذلك واجه تدريس العلوم خلال العقدین الأخيرین من القرن العشرين العديد من الانتقادات التي أشارت في مجملها إلى إخفاق تدريس العلوم في تحقيق الأهداف المرجوة منه، كما يوجه النقد إلى تدريس العلوم بأنه لا يعطي للطلاب الفرصة لتعلم مهارات عمليات العلم في التوصل للمعرفة والتحقق من صحتها (صادق، ٢٠٠٣).

ولقد أدت التطورات التي حدثت في مجال تعليم العلوم في العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين إلى ظهور عدد من نظريات التعلم يمكن أن يفاد بها في تطوير مناهج العلوم وتدريسها، وتعد نظرية أوزابل في التعلم اللفظي ذي المعنى من أبرز النظريات المعرفية التي أفادت المناهج وطرق التدريس عامة، حيث قدمت تطبيقات تربويه هامة في مجال التعليم والتعلم منها الاهتمام بتنظيم المحتوى، واستخدام المنظمات المتقدمة، والتعلم الكشفي، والأنشطة التعليمية، وخرائط المفاهيم، وخريطة الشكل (V) (شهادة ، ١٩٩٤).

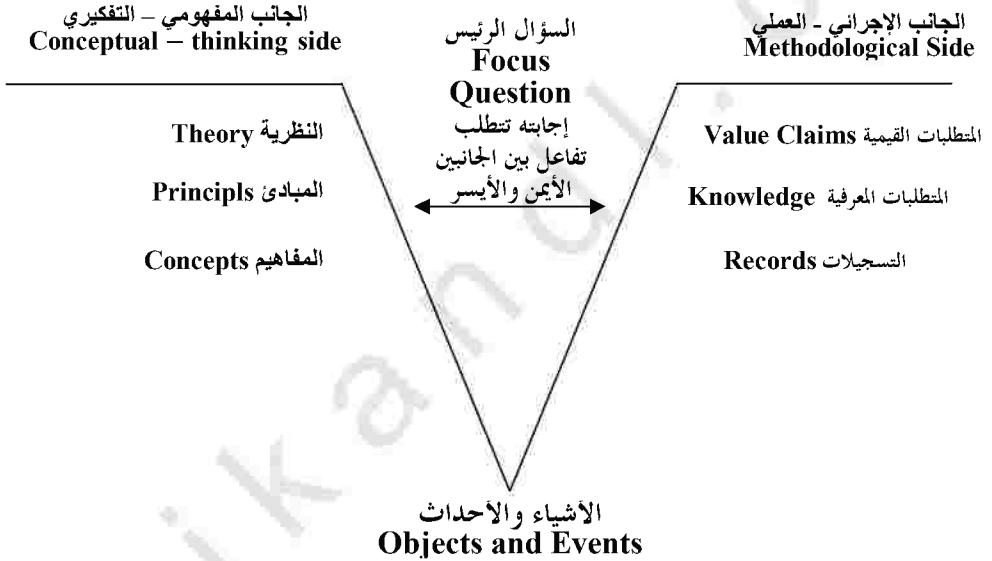
ونتيجة للدراسات في مجال التعلم ذي المعنى اقترح "جاون" Gowin طريقة تساعد الطالب على تحقيق التفاعل بين المفاهيم والمبادئ والنظريات مع ملاحظة الأحداث والأشياء، وكذلك الخطوات الإجرائية من تسجيل البيانات وتحويلها ومن ثم المتطلبات المعرفية. وعرفت هذه الطريقة المقترحة بخريطة الشكل (V) (Novak, et. al, 1983).

وقد تبنى استخدام خريطة الشكل (V) في تدريس العلوم بعض مناصري النظرية البنائية، لأنها تجسد بعض الأفكار الرئيسة في النظرية البنائية والتي تؤكد على التفاعل النشط بين جانبي العلم " الجانب المفهومي التفكيرى والجانب الإجرائى أو العملي " (زيتون و زيتون ، ١٩٩٢ ، ١١٦).

وتعد خريطة الشكل (V) إحدى الخرائط المهمة في التعلم المعرفي لما تسهم به في مساعدة الطلاب على بناء المعرفة بأنفسهم، بهدف تطوير وتحسين تدريس

الأنشطة والتجارب العملية في العلوم ومساعدة الطلاب على فهم الهدف من العمل العملي، وريط نتائجهم بمعارفهم السابقة، من خلال فهم بنية المعرفة والطرق التي يستخدمها الإنسان في التوصل للمعرفة.

وتتكون خريطة الشكل (V) من جانبين هما: الأول وهو الجانب الأيسر، ويعرف بالجانب المفهومي، ويشتمل على المفاهيم، والمبادئ، والنظريات. والثاني وهو الجانب الأيمن، ويعرف بالجانب العملي، ويشتمل على التسجيلات، وتحويلاتها، والمتطلبات المعرفية، والمتطلبات القيمية. ويربط الجانبين معا الأحداث، والأشياء التي توجد في بؤرة الشكل (V)، ويتم التفاعل بين هذين الجانبين من خلال السؤال الرئيس الذي يقع أعلى الشكل (V) (عليمات وأبو جلاله، ٢٠٠١، ٣٠٣)؛ (النجدي وآخرون، ٢٠٠٥، ٤٥٢)؛ (Gowin, Alvarez, 2005, 36)، وفيما يلي عرض لهذه المكونات كما في الشكل (١) التالي:



شكل (١): المكونات المختلفة لخريطة الشكل (V)

• الإحساس بالمشكلة:

نظرا لأهمية عمليات العلم والاهتمام بها فقد أكدت الاتجاهات العالمية المعاصرة في مجال التربية العلمية - مثل: الرابطة الأمريكية لتقدم العلوم (AAAS, 1993) على ضرورة تنمية المهارات المختلفة كمهارات عمليات العلم. وكذلك أكد المؤتمر العربي الإقليمي حول التعلم للجميع (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٠، ١٧ - ١٨) على أهمية تنمية مهارات عمليات العلم لدى المتعلمين في حياتهم وبيئاتهم باستخدام العمليات العقلية، كما أصدرت وزارة التربية والتعليم بالملكة العربية السعودية (٢٠٠٤) دليلا للمعلم لزيادة دوره في تنمية مهارات عمليات التفكير بصفة عامة، مما ينعكس على تنمية مهارات عمليات العلم.

وبناءً على ما سبق فقد أجريت العديد من البحوث والدراسات التي اهتمت بتنمية مهارات عمليات العلم في مراحل التعليم المختلفة ومنها دراسة روبين ونورمان (Rubin, Norman, 1992)؛ وروث ورويتودري (Roth, Roychoudhury, 1993)؛ وأحمد (١٩٩٨)؛ والجندي (٢٠٠٣)؛ ورفاعي (٢٠٠٣). وقد أشارت نتائج هذه الدراسات إلى فعالية البرامج والمواد التعليمية التي قدمتها كل دراسة سواء كانت أدلة معلم، أو أنشطة معملية، أو موديلات، أو طرائق تدريس في تنمية مهارات عمليات العلم لدى الطلاب عينة الدراسة.

إلا أن هناك العديد من الدراسات والبحوث التربوية على المستوى المحلي والإقليمي والعالمي أشارت إلى تدني مستويات أداء طلاب المرحلة المتوسطة في مهارات عمليات العلم، ومنها دراسة جيرمان وآرم (Germann, Aram, 1996) التي أشارت إلى تفاوت مستويات أداء طلاب عينة الدراسة في مهارات عمليات العلم واتفقت على أن الأدوات لم تتم بشكل فعال، أما دراسة شلبي (١٩٩٨) فقد أسفرت نتائجها عن ضعف مستوى فهم أبعاد طبيعة العلم وعملياته لدى طلاب عينة الدراسة، واتفقت معها نتائج دراسة فراج (٢٠٠٠) في هذه النتائج.

وقد أعزت هذه الدراسات وغيرها هذا التدني في مستوى الطلاب في مهارات عمليات العلم إلى عدة أسباب من أهمها أن طرق التدريس المتبعة في المدارس ما زالت تركز على الإلقاء والتلقين بشكل كبير، وتتطلب من الطالب حفظ المعرفة التي يلقيها المعلم دون أن يفهم كيف تم التوصل إليها، وتوظيفها لإيجاد حلول جديدة للمشكلات الحياتية المختلفة.

وفي ضوء ما تم الاطلاع عليه من دراسات وبحوث وثيقة الصلة بالدراسة الحالية اتضح للباحث قلة الدراسات التي استخدمت خريطة الشكل (V) في تدريس العلوم بصفه عامة على المستوى المحلي، حيث لا توجد إلا دراسة واحدة فقط وهي دراسة فراج (٢٠٠١) كما أنه لا توجد أية دراسة أخرى وفي حدود علم الباحث تهدف إلى تعرف أثر استخدام خريطة الشكل (V) في تدريس العلوم في تنمية عمليات العلم لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية.

• تحديد مشكلة الدراسة:

تحدد مشكلة الدراسة الحالية في تدني ممارسة عمليات العلم الأساسية لدى طلاب الصف الأول متوسط في مادة العلوم. لذا فإن الدراسة الحالية محاولة لبحث أثر استخدام خريطة الشكل (V) في تدريس العلوم في تنمية بعض عمليات العلم الأساسية لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

• هدف الدراسة:

هدفت الدراسة الحالية إلى : تعرف أثر استخدام خريطة الشكل (V) في تدريس العلوم في تنمية بعض عمليات العلم الأساسية لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

• حدود الدراسة:

اقتصرت الدراسة الحالية على:

« عينة من طلاب الصف الأول المتوسط بمدرستين متوسطتين للبنين بمحافظة سبت العليا. (مقر عمل الباحث).

« وحدة "طبيعة المادة" الواردة بكتاب العلوم للصف الأول المتوسط؛ لأنها تتضمن العديد من التجارب والأنشطة العلمية المناسبة لطبيعة التدريس بخريطة الشكل (V).

« الاقتصار على بعض عمليات العلم الأساسية التالية (الملاحظة، التصنيف القياس، التنبؤ، الاستنتاج) لأنها مناسبة مع المادة العلمية الخاصة بالوحدة الدراسية ، وكذلك مناسبة لمستوى طلاب هذه المرحلة .

• أهمية الدراسة:

تمثلت أهمية الدراسة فيما يلي:

« يمكن لمعلمي العلوم الاستفادة من دليل المعلم في تدريس وحدة "طبيعة المادة" باستخدام خريطة الشكل (V).

« يمكن لمعلمي العلوم والباحثين ومخططي المناهج الاسترشاد بدليل المعلم في إعداد وتصميم وحدات أخرى وفقاً لهذه الخريطة.

« إعداد اختبار في بعض عمليات العلم الأساسية قد يفيد خبراء التقويم ومعلمي العلوم في قياس هذه العمليات لدى الطلاب.

• منهج الدراسة:

تبنت الدراسة الحالية المنهج الوصفي التحليلي لتحديد أوجه التعلم المتضمنة وحدة "طبيعة المادة"، والمنهج التجريبي حيث قام الباحث بتدريس الوحدة نفسها باستخدام خريطة الشكل (V) كمتغير مستقل.

• أداة الدراسة:

اختبار عمليات العلم الأساسية (من إعداد الباحث).

• فروض الدراسة:

يمكن صياغة فروض الدراسة على النحو التالي:

« توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار عمليات العلم الأساسية لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

« لاستخدام خريطة الشكل (V) في تدريس العلوم أثر مقبول تربوياً في تنمية بعض عمليات العلم الأساسية لدى طلاب الصف الأول المتوسط.

• مصطلحات الدراسة:

• خريطة الشكل (V):

عرفها عبد السلام (٢٠٠١، ١٣٥) بأنها " استراتيجية، أو شكل تخطيطي يوضح العلاقة بين عناصر الجانب المفهومي التفكير، والجانب العملي الإجرائي بطريقة خلال الأشياء، والأحداث، والإجابة عن المشكلة، والسؤال الرئيس بطريقة متشابهة ومتداخلة (تكاملية) تعتمد على طبيعة المعرفة العلمية وبنيتها وخصائصها ". ويُعرف شهاب (١٩٩٦، ١١٩) خريطة الشكل (V) بأنها "شكل تخطيطي يبين العلاقة بين عناصر الجانب المفهومي التفكير والجانب العملي الإجرائي بطريقة تكاملية تعكس طبيعة العلم وخصائصه" . وقد تبني الباحث هذا التعريف لكونه يناسب موضوع الدراسة الحالية والهدف منها.

• عمليات العلم :

عرّفها زيتون (٢٠٠١ ، ١٠١) بأنها " مجموعة من العمليات العقلية الخاصة اللازمة لتطبيق طرق العلم، والتفكير العلمي بشكل صحيح " .

كما يعرفها النجدي وآخرون (٢٠٠٢ ، ٧٠) بأنها " الأنشطة، أو الأفعال، أو الممارسات التي يقوم بها العلماء في أثناء التوصل إلى النتائج الممكنة للعلم من جهة، وفي أثناء الحكم على هذه النتائج من جهة أخرى " .

ويُعرف الباحث عمليات العلم الأساسية إجرائياً في هذه الدراسة بأنها العمليات العقلية التي يقوم بها الطلاب أثناء أداء المهام والأنشطة وإجراء التجارب العملية المتضمنة " وحدة طبيعة المادة " بهدف ملاحظة الظواهر، والقدرة على إدراك العلاقات، وتصنيف الأشياء، واستخدام الأجهزة العملية في القياس، والتنبؤ بالأحداث، وتقاس هذه العمليات عن طريق اختبار في بعض عمليات العلم الأساسية الذي أعده الباحث.

• الدراسات السابقة :

أجرى لبيowitz (Lebowitz, 1998) دراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام خرائط الشكل (V) في معامل العلوم في تنمية التفكير، وتكونت عينة الدراسة من (٥٤) طالبا درسوا مادة " مقدمة علم المياه " وعملوا مع بعضهم البعض أثناء إجراء دراستهم للاسترشاد بخرائط الشكل (V) في أبحاثهم العلمية، وقد كان من بين نتائج الدراسة أن الطلاب في نهاية دراستهم استطاعوا الاستفادة من معامل العلوم مقارنة بالطريقة المعتادة، وأن استخدام خرائط الشكل (V) تشجع التفكير والتعلم أكثر من الطريقة المعتادة.

وجاءت دراسة كيز وآخرون (Keys, et. al, 1999) بهدف تقصي أثر استخدام خرائط الشكل (V) كأداة اكتشاف جديدة لتحسين التعلم من خلال النشاطات المخبرية، وتكونت عينة الدراسة من (١٩) طالبا من الصف الثامن في قرية في جنوب الولايات المتحدة الأمريكية، وجمعت المعلومات من خلال تقارير الطلاب، وأشرطة فيديو، وأشرطة تسجيل صوتية، واختبارات تحصيلية، وكان من بين نتائج الدراسة أن استخدام خرائط الشكل (V) أدى إلى حدوث تعلم ذو معنى لدى الطلاب، كما أدى إلى تنمية المفاهيم العلمية والتفكير العلمي لديهم.

وقام فراج (٢٠٠١) بدراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام نموذج الشكل (V) في تنمية مهارات التفكير المنطقي وتحصيل العلوم لدى طلاب المرحلة المتوسطة بالسلطنة، وتكونت عينة الدراسة من (٦٦) طالبا قسمت إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية درست باستخدام خريطة الشكل (V)، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة المعتادة، واستخدم الباحث اختبار تحصيلي في مستوى التذكر، والفهم، والتطبيق، والتحليل من إعدادة، وتم الاستعانة باختبار التفكير المنطقي بعد تقنيته ليلائم ظروف التطبيق، وأظهرت نتائج الدراسة ايجابية استخدام خريطة الشكل (V) في تنمية بعض مهارات التفكير المنطقي والتحصيل الدراسي لدى طلاب المجموعة التجريبية.

كما قام مايك وفرجينيا (Mike, Virginia, 2002) بدراسة تحليلية هدفت إلى تعرف أثر استخدام خرائط الشكل (V) في تنمية الاستقصاء العلمي لدى الطلاب المتدربين داخل مختبرات العلوم، وتكونت عينة الدراسة من (٥١) طالبا متدربا تم تقسيمهم إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية درست التجارب المخبرية باستخدام خرائط الشكل (V)، ومجموعة ضابطة درست التجارب المخبرية بالطريقة المعتادة، وأظهرت نتائج الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاستقصاء العلمي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

أما يوقو وسويبو (Ugwu, Soyibo, 2004) فقد أجريا دراسة هدفت إلى تعرف أثر استخدام خرائط المفاهيم وخرائط الشكل (V) في تحصيل طلاب الصف الثامن في مادة تكاثر وتغذية النبات، وتكونت عينة الدراسة من (٩٣٢) طالبا في دولة جاميكا قسمت إلى مجموعتين: مجموعة تجريبية درست باستخدام خرائط المفاهيم وخرائط الشكل (V) تحت ثلاث طرق تعليمية، ومجموعة ضابطة درست بالطريقة المعتادة، واستخدم الباحثان اختبار تحصيلي، ومقياس اتجاه نحو العلوم، وكان من بين نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التحصيل الدراسي لصالح طلاب المجموعة التجريبية.

في حين أجرى البلوشي (٢٠٠٦) دراسة هدفت إلى قياس فاعلية خريطة الشكل (V) في تدريس العلوم على تحصيل طلاب الصف التاسع من التعليم العام واتجاهاتهم نحوها، وتم تقسيم العينة بطريقة عشوائية إلى مجموعتين، الأولى تجريبية قوامها (٦٥) طالبا درست مادة العلوم باستخدام الشكل (V) والأخرى ضابطة قوامها (٧٣) طالبا درست المادة بالطريقة السائدة، وقد أشارت الدراسة إلى وجود فروق إحصائية بين المتوسطات الحسابية لأداء طلاب المجموعتين في التحصيل الكلي، وفي مستوياته المعرفية الثلاثة (التذكر - الفهم - التطبيق) لصالح المجموعة التجريبية، كما أشارت الدراسة إلى تكون اتجاهات ايجابية لدى الطلاب نحو استخدام الشكل (V) في دراسة العلوم.

كما قام أبو تابه (٢٠٠٨) بدراسة حول أثر استخدام خريطة الشكل (V) في تدريس الفيزياء في المختبر لتطوير البنية المفاهيمية وتنمية عمليات العلم لدى طلاب جامعة الحسين بن طلال، وتكونت عينة الدراسة من ثمانية وعشرين طالبا وطالبة تم تقسيمهم إلى شعبتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة، وقد تم اختيار العينة بصورة عشوائية، وأظهرت نتائج الدراسة تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي درست باستخدام خريطة الشكل (V) على المجموعة الضابطة التي درست بالطريقة الاعتيادية في اختبار استقصاء البنية المفاهيمية واختبار عمليات العلم.

أما شرف (٢٠٠٩) فقد أجرى دراسة هدفت إلى تعرف جدوى استخدام خريطة الشكل (V) في الجزء الرئيس من الدرس على مستوى الأداء المهاري وتنمية التفكير الإبداعي لتلميذات الصف الأول الثانوي، وقد بلغت عينة الدراسة (٦٠) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي تم تقسيمهن عشوائيا إلى مجموعتين

متساويتين، مجموعة تجريبية عددها (٣٠) طالبة درست باستخدام خريطة الشكل (V)، ومجموعة ضابطة عددها (٣٠) درست بطريقة العرض التوضيحي، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية في جميع الاختبارات المهارية، وجميع مهارات اختبار التفكير الإبداعي.

وأخيراً أجرى الخطيب وآخرون (٢٠١٠) إلى استقصاء أثر استخدام خريطة الشكل (V) في تحصيل المفاهيم الفقهية وتكوين بنية مفاهيمية متكاملة لدى طلاب جامعة الحسين بن طلال في الأردن، بلغ عدد أفراد العينة ثمانون طالباً درسوا مادة فقه العبادات، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة، وقد تم اختيار أفراد الدراسة بصورة قصديه، واستخدم في هذه الدراسة أداتين هما: اختبار تحصيل المفاهيم الفقهية، واختبار تكامل البنية المفاهيمية، وقد أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠.٥ في تحصيل الطلاب للمفاهيم الفقهية، وكذلك في تكوين بنية مفاهيمية متكاملة لتلك المفاهيم لصالح المجموعة التجريبية.

• تعقيب على الدراسات السابقة:

« أجمعت معظم الدراسات السابقة التي استخدمت خريطة الشكل (V) في التدريس على أن الخريطة تساعد في تعلم الطلاب تعلمًا ذا معنى، كما أنها تساعد في تنظيم البنية المعرفية عن طريق ترتيب المعرفة العلمية بصورة تسلسلية هرمية، وهذا يؤدي إلى تحسين أداء الطلاب في اكتساب المعرفة العلمية.

« هدفت بعض الدراسات السابقة إلى المقارنة بين خرائط الشكل (V)، وطرق أخرى في التدريس غير الطريقة المعتادة مثل خرائط المفاهيم، كما في دراسة يوقو وسويبو (Ugwu, Soyibo, 2004)،

« أثبتت معظم الدراسات السابقة فعالية التدريس باستخدام خريطة الشكل (V) في تحقيق بعض أهداف تدريس العلوم (التحصيل، التفكير، الاتجاه، عمليات العلم). كما في دراسة البلوشي (٢٠٠٦)، وأبو تايه (٢٠٠٨)، و شرف (٢٠٠٩)، والخطيب وآخرون (٢٠١٠).

« ندرة الدراسات التي استخدمت خريطة الشكل (V) في تدريس العلوم على المستوى المحلي، فلا يوجد في حدود علم الباحث إلا دراسة واحدة فقط وهي دراسة فراج (٢٠٠١).

• إجراءات الدراسة:

لاختبار فروض الدراسة، اتبع الباحث الإجراءات التالية :

أولاً: الاطلاع على الأدبيات، والبحوث، والدراسات السابقة العربية والأجنبية التي لها صلة بمجال الدراسة الحالية.

ثانياً: تحليل محتوى المادة العلمية لتحديد أوجه التعلم المتضمنة بها، وفقاً للخطوتين التاليتين:

أ- اختيار الوحدة الدراسية:

بعد اطلاع الباحث على محتوى كتاب العلوم المقرر على طلاب الصف الأول المتوسط ، تم اختيار وحدة " طبيعة المادة" ، ويرجع السبب في اختيار هذه الوحدة إلى:

- « اشتمالها على مفاهيم، وقوانين علمية أساسية تمثل جانبا أساسيا من البنية المعرفية لدراسة مناهج العلوم في المراحل الدراسية التالية.
- « غنى هذه الوحدة بالتجارب، والأنشطة العلمية المناسبة لطبيعة التدريس بخريطة الشكل (V).
- « احتوائها على العديد من المشاهدات الحياتية، مما يساعد الطلاب في تفسير بعض الظواهر العلمية، والطبيعية حولهم.
- « زمن تدريس هذه الوحدة كبير نسبيا (٢٠ حصة دراسية)، مما يتيح تنمية مهارات عمليات العلم لدى الطلاب.

ب- إجراء عملية التحليل لمحتوى المادة العلمية موضع الدراسة:

قام الباحث بتحليل محتوى وحدة " طبيعة المادة" في كتاب العلوم للصف الأول المتوسط، بهدف استخراج الحقائق، والمفاهيم، والتعميمات العلمية الواردة في الوحدة، وذلك في ضوء التعريفات التي تبناها الباحث للحقيقة، والمفهوم، والتعميم العلمي، وتم عرض هذه القائمة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في طرق تدريس العلوم ، لإبداء آرائهم، وتم إجراء التعديلات في ضوء ملاحظات المحكمين، وبذلك تم الحصول على القائمة النهائية لتحليل محتوى وحدة "طبيعة المادة" من مقرر العلوم للصف الأول متوسط.

ثالثاً: إعداد دليل المعلم الخاص بتدريس وحدة " طبيعة المادة" المقررة على طلاب الصف الأول المتوسط وفق خريطة الشكل (V) تبعا للخطوات التالية:

أ- الاطلاع على البحوث، والدراسات التي استخدمت خرائط الشكل (V) في تدريس العلوم.

ب- اعداد الدليل في صورته الأولية:

حيث تضمن الدليل ما يلي:

- « مقدمة توضح عناصر الدليل.
- « فكرة عن خرائط الشكل (V).
- « التدريس بخرائط الشكل (V).
- « الأهداف العامة للوحدة.
- « دروس الوحدة، والجدول الزمني لتدريسها.
- « إعداد دروس الوحدة باستخدام خريطة الشكل (V)

ج- وضع الدليل في صورته النهائية:

بعد إعداد الصورة الأولية لدليل المعلم، تم عرضه على مجموعة من المحكمين المتخصصين في طرق تدريس العلوم، وذلك للتعرف على آرائهم، وملاحظاتهم

وقد قام الباحث بإجراء التعديلات التي رأى المحكمون ضرورة إجرائها ليكون دليل المعلم في صورته النهائية ❖، قابلاً للتطبيق على عينة الدراسة.

رابعاً: إعداد أداة الدراسة

تم إعداد اختبار عمليات العلم الأساسية وفقاً للخطوات التالية:

« تحديد الهدف من الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس مدى اكتساب طلاب الصف الأول المتوسط لبعض عمليات العلم الأساسية (الملاحظة _ التصنيف _ القياس _ التنبؤ _ الاستنتاج) بعد دراستهم لوحدة "طبيعة المادة" باستخدام خريطة الشكل (V) .

« صياغة مفردات الاختبار: صيغت مفردات الاختبار على نمط الاختيار من متعدد رباعي البدائل، وقد تكون الاختبار من (٤٠) مفردة، ثم عُرض على مجموعة من المحكمين المتخصصين وذلك للتعرف على آرائهم، وفي ضوء ذلك تم إجراء التعديلات ليصبح الاختبار قابلاً للتطبيق في صورته الأولية.

« التجربة الاستطلاعية للاختبار: تم تجريب اختبار عمليات العلم الأساسية في صورته الأولية على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) طالب من طلاب الصف الأول المتوسط بمدرسة النعمان بن بشير المتوسطة بمحافظة سبت العليا، وذلك لحساب ثبات الاختبار والزمن اللازم لتطبيقه، وقد بلغ معامل الثبات للاختبار (٠.٨٠) وهو معامل ثبات مرتفع نسبياً، كما قدر زمن الاجابة عن جميع مفردات الاختبار بـ (٤٥) دقيقة.

« الصورة النهائية للاختبار: تكونت الصورة النهائية للاختبار من (٣٠) مفردة موزعة على عمليات العلم موضع الاهتمام في الدراسة الحالية. والجدول (١) التالي يوضح توزيع مفردات الاختبار

جدول (١): أرقام المفردات موزعة على عمليات العلم التي يتضمنها اختبار عمليات العلم الأساسية في صورته النهائية

المجموع	أرقام المفردات	العملية
٦	٢٦، ٢١، ١٦، ١١، ٦، ١	الملاحظة
٦	٢٧، ٢٢، ١٨، ١٢، ٧، ٢	التصنيف
٦	٢٨، ٢٣، ١٩، ١٣، ٨، ٣	القياس
٦	٢٩، ٢٤، ٢٠، ١٤، ٩، ٤	التنبؤ
٦	٣٠، ٢٥، ١٧، ١٥، ١٠، ٥	الاستنتاج
٣٠		المجموع

خامساً: اختيار مجتمع وعينة الدراسة:

يتكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع طلاب الصف الأول المتوسط بالمدارس المتوسطة الحكومية في محافظة سبت العليا التابعة لإدارة تربية وتعليم بيشة، وقد تم اختيار مدرستين حكوميتين عشوائياً من هذه المدارس يتوفر في كل منهما معمل للعلوم هما: متوسطة أبي ذر الغفاري، ومتوسطة المثنى بن حارثة. وفي كل مدرسة فصلان، تم اختيار إحدى المدرستين لتمثل فصليهما المجموعة التجريبية، والأخرى لتمثل المجموعة الضابطة، ويوضح جدول (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة.

جدول (٢): توزيع أفراد عينة الدراسة

المجموعة	المدرسة	رمز الفصل	عدد الطلاب	عدد المستعدين	المجموع	العدد الكلي	
التجريبية	المثنى بن حارثة المتوسطة	أ/١	٢٣	١	٤٤	٨٩	
		ب/١	٢٢	-			
الضابطة	أبي ذر الغفاري المتوسطة	أ/١	٢٣	-	٤٥		
		ب/١	٢٣	١			

يتضح من جدول (٢) أن عدد طلاب المجموعة التجريبية بلغ (٤٤) طالب، وعدد طلاب المجموعة الضابطة (٤٥) طالب، والمجموع الكلي لعينة الدراسة بلغ ٨٩ طالب.

سادساً: خطوات التطبيق الميداني:

مرت خطوات التطبيق الميداني بالمراحل التالية:

أ- المرحلة الأولى: التطبيق القبلي لأداتي الدراسة:

طبقت أداتي الدراسة على أفراد المجموعتين للتأكد من تكافؤهما قبل إجراء التجربة، ويوضح جدول (٣) قيمة "ت" لحساب الفرق بين متوسطات المجموعتين التجريبية، والضابطة، ومستوى الدلالة الإحصائية في التطبيق القبلي لاختبار عمليات العلم الأساسية.

جدول (٣): قيم "ت" ودلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار عمليات العلم الأساسية

الاختبار	الدرجة الكلية	المجموعة التجريبية ن = ٤٤		المجموعة الضابطة ن = ٤٥		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
		م	ع	م	ع		
اختبار عمليات العلم	٣٠	١١.٢٩	٤.٢٠	١٢.٢٤	٤.٧٢	١.٠٠	غير دالة عند مستوى ٠.١

يتضح من الجدول (٣) أن قيم "ت" غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية، والضابطة في اختبار عمليات العلم الأساسية قبل إجراء التجربة، مما يدل على تكافؤ، وتجانس المجموعتين.

ب- المرحلة الثانية: التدريس لعينة الدراسة:

قام الباحث بنفسه بتدريس المجموعة التجريبية، وتم التدريس باستخدام خريطة الشكل (V) وفق دليل المعلم المعد لهذا الغرض، وقد استغرقت مدة التدريس للمجموعة التجريبية ما يقارب خمسة أسابيع (٢٠) حصة بواقع أربع حصص في الأسبوع.

وكانت هناك بعض الملاحظات أثناء التدريس للمجموعة التجريبية قام الباحث برصدها يمكن الإشارة إليها فيما يلي:

- « واجه الطلاب في بداية دراستهم صعوبة عند بناء خريطة الشكل (V) بصورة صحيحة من أول مرة، ولكن بعد عدة محاولات تم التغلب على هذه المشكلة.
- « تباينت قدرة الطلاب من حيث القدرة على بناء خرائط الشكل (V) حيث إنها تعتمد على البنية المعرفية لكل طالب، ولكن المناقشة الجماعية أعانت على الوصول إلى خريطة شاملة كل العناصر الصحيحة للمعرفة.
- « ظهر تنافس بين الطلاب في بناء مكونات الخريطة، خاصة بعد أن اعتادوا على استخدامها، ومن ملامح هذا التنافس قيام الطلاب باقتراح الأشياء والأحداث، وتسجيل الأحداث، وإجراء التحويلات المطلوبة، واستنتاج المتطلبات المعرفية.
- « حدث تحسن ملحوظ في مستوى الطلاب خاصة بالنسبة لضعاف التحصيل منهم حيث كانوا أكثر إيجابية، ونشاطا، وحرصا على المشاركة في الدرس.
- « أبدى الطلاب اهتماما واضحا بخصص العلوم، ظهر هذا الاهتمام في حضورهم مبكرا إلى معمل العلوم، وندرة غيابهم، وكذلك حرصهم على أداء الواجبات المنزلية.

التدريس للمجموعة الضابطة:

قام معلم العلوم بمدرسة أبي ذر الغفاري المتوسطة بتدريس الوحدة نفسها لطلاب المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة، وهي طريقة الإلقاء، والمناقشة واستخدام العروض العملية، والوسائل التعليمية المساعدة، وتم التدريس للمجموعة الضابطة في الوقت نفسه الذي تم فيه التدريس للمجموعة التجريبية، وقد أطمئن الباحث إلى كفاءة وخبرة المعلم الذي قام بتدريس هذه المجموعة.

ج- المرحلة الثالثة: بعد التدريس لعينة الدراسة:

بعد انتهاء طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة من دراسة الوحدة، قام الباحث بتطبيق اختبار عمليات العلم الأساسية على طلاب المجموعتين بعديا ثم قام بتصحيح الاختبار، ورصد درجات طلاب المجموعتين تمهيدا لإجراء المعالجات الإحصائية المناسبة.

• نتائج الدراسة، تفسيرها ومناقشتها

أولاً : عرض نتائج الدراسة:

أ- النتائج المتعلقة بالفرض الأول:

ينص هذا الفرض على ما يلي: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار عمليات العلم الأساسية لصالح طلاب المجموعة التجريبية". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار (T-test)، ويوضح الجدول (٤) قيم "ت" ودلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية، والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار عمليات العلم الأساسية في أبعاده المختلفة والاختبار ككل.

جدول (٤): قيم "ت" ودلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار عمليات العلم الأساسية

أبعاد الاختبار	الدرجة الكلية	المجموعة التجريبية ٤٤ = ن		المجموعة الضابطة ٤٥ = ن		درجة الحرية	قيمة (ت)	قيمة (٢)
		م	ع	م	ع			
الملاحظة	٦	٤.٤٤	٠.٨٥	٣.٢٦	١.١٧	٨٧	٥.٣٤	٠.٢٤
التصنيف	٦	٤.٥٠	١.٠٢	٣.٢٨	١.٦٠	٨٧	٥.٢٣	٠.١٧
القياس	٦	٤.٥٤	١.٤٨	٣.٠٠	١.٢٩	٨٧	٥.٢٣	٠.٢٣
التنبؤ	٦	٤.٤٠	١.٤٣	٢.٢٥	١.٢٥	٨٧	٥.٤٩	٠.٣٩
الاستنتاج	٦	٤.٤٣	١.٦٣	٢.٤٠	١.٤٠	٨٧	٥.٢٩	٠.٣١
الاختبار ككل	٣٠	٢٢.٣٠	٤.٨٧	١٤.٢٩	٤.٣٣	٨٧	٥.١٥	٠.٤٣

♦♦ دالة عند مستوى ٠.١

تشير النتائج المبينة بالجدول (٤) إلى وجود فروق دالة إحصائية في متوسطات الدرجات بين أفراد المجموعة التجريبية والضابطة في نتيجة اختبار عمليات العلم ككل عند مستوى ٠.١ لصالح أفراد المجموعة التجريبية، وكذلك في أبعاد الاختبار: الملاحظة، والتصنيف، والقياس، والتنبؤ، والاستنتاج عند مستوى ٠.١ لصالح المجموعة التجريبية. كما يتضح من الجدول أن قيم مربع إيتا (٢) (٢) تراوحت بين ٠.١٧ - ٠.٤٣ وهي قيم مرتفعة تدل على أن للمتغير المستقل (خريطة الشكل (V)) تأثيراً كبيراً على المتغير التابع (عمليات العلم الأساسية) في عملية الملاحظة والتصنيف والقياس والتنبؤ والاستنتاج والاختبار ككل، ومن إجمالي النتائج السابقة يتضح تحقق الفرض الأول، وبذلك يتم قبول هذا الفرض.

ب- النتائج المتعلقة بالفرض الثاني:

ينص هذا الفرض على ما يلي: "لاستخدام خريطة الشكل (V) في تدريس العلوم أثمر مقبول تربوياً في تنمية بعض عمليات العلم الأساسية لدى طلاب الصف الأول المتوسط". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلبيك، والجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥): نسب الكسب المعدل لبلبيك في تنمية بعض عمليات العلم الأساسية لدى طلاب الصف الأول متوسط

المجموعة التجريبية = ٤٤ طالباً				
أبعاد الاختبار	التطبيق	المتوسط	الدرجة النهائية	نسبة الكسب المعدل لبلبيك
الملاحظة	القبلي	٢.٢٩	٦	١.٧٢
	البعدي	٤.٤٤		
التصنيف	القبلي	٢.٢٧	٦	١.٨٥
	البعدي	٤.٥٠		
القياس	القبلي	٢.٦١	٦	١.٦٤
	البعدي	٤.٥٤		
التنبؤ	القبلي	٢.٠٦	٦	١.٨٥
	البعدي	٤.٤٠		
الاستنتاج	القبلي	٢.٠٤	٦	١.٩١
	البعدي	٤.٤٣		
الاختبار ككل	القبلي	١١.٢٩	٣٠	١.٧٨
	البعدي	٢٢.٣٠		

يتضح من الجدول (٥) أن نسبة الكسب المعدل في المجموعة التجريبية لكل من عمليات العلم (الملاحظة، التصنيف، القياس، التنبؤ، الاستنتاج، الاختبار الكلي) تراوحت بين ١.٦٤ - ١.٩١، وهي نسب تقع في المدى الذي حدده بليك للفعالية (١- ٢)، مما يدل على أن لاستخدام خريطة الشكل (V) في تدريس العلوم أثر مقبول تريوبا في تنمية بعض عمليات العلم الأساسية لدى طلاب الصف الأول المتوسط، ومن هذه النتيجة يتضح تحقق الفرض الثاني، وبذلك يتم قبول هذا الفرض.

• ثانياً: مناقشة نتائج الدراسة وتفسيرها

أظهرت النتائج المتعلقة بالفرض الأول في الجدول (٤) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام خرائط الشكل (V)، ودرجات طلاب المجموعة الضابطة الذين درسوا بالطريقة المعتادة في التطبيق البعدي لاختبار عمليات العلم الأساسية لصالح طلاب المجموعة التجريبية، كما أظهرت النتائج المتعلقة بالفرض الثاني في الجدول (٥) أن لاستخدام خريطة الشكل (V) في تدريس العلوم أثر مقبول تريوبا في تنمية بعض عمليات العلم الأساسية لدى طلاب الصف الأول المتوسط، ويمكن تفسير هذه النتائج بما يلي:

« إن طلاب المجموعة التجريبية في أثناء مشاركتهم لبناء خريطة الشكل (V) يقومون بدور إيجابي في العملية التعليمية، فهم يتوصلون إلى المعلومات بأنفسهم من خلال ملاحظة الأشياء وعمل التسجيلات، والتحويلات، مما قد يؤدي إلى تنمية قدرتهم على التفكير بطريقة منظمة.

« بناء خريطة الشكل (V) يتطلب من الطلاب تحديد الأشياء، والأحداث وعمل التسجيلات، وتحويل هذه التسجيلات للاستفادة منها، وكل ذلك يستمد من ملاحظة الطلاب لجوانب الموقف التعليمي، مما قد يؤدي إلى تنمية عملية الملاحظة.

« تنظيم الجانِب المفهومي لخريطة الشكل (V) من المفاهيم الأكثر عمومية، وشمولية إلى مفاهيم أقل عمومية يعتبر إحدى الطرق التي تتبع في تصنيف المعرفة، وقد يؤدي ذلك إلى تنمية عملية التصنيف لدى الطلاب.

« التدريس بخريطة الشكل (V) قد يؤدي إلى تنمية عملية القياس من خلال وضع الطالب موضع الباحث للتوصل إلى المتطلبات المعرفية التي تعد إجابة عن السؤال الرئيس للدرس وما يصاحب ذلك من تناول الأدوات، والأجهزة، وأخذ القياسات، والتوصل إلى النتائج.

« قد يتطلب التدريس بخريطة الشكل (V) من الطلاب التخطيط، وجمع البيانات، واستخدام هذه البيانات في التوصل للمتطلبات المعرفية، مما يتيح للطالب استخدام معلومات سابقة في الوصول إلى معلومات جديدة، مما قد يؤدي إلى تنمية عملية التنبؤ.

« إن التدريس بخريطة الشكل (V) تتطلب من الطلاب عند بناء الجانِب الأيمن (الإجرائي) استنتاج المعلومات من تحويل البيانات الخام (التسجيلات)

التي سجلوها، كما يتطلب استنتاج المتطلبات المعرفية من خلال عمل التحويلات، وكل ذلك قد يؤدي إلى تنمية عملية الاستنتاج. وتنفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة أبو تايه (٢٠٠٨) حيث أشارت نتائج هذه الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في عمليات العلم لصالح طلاب المجموعة التجريبية الذين درسوا باستخدام خرائط الشكل (V).

• توصيات الدراسة:

- في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية، فإن الباحث يوصي بما يلي:
- تعميم استخدام خرائط الشكل (V) في تدريس العلوم قدر الإمكان، لأنها تربط الجانب العملي بالجانب النظري، وتتطلب من الطلاب القيام بالعديد من العمليات العقلية مما يؤدي إلى تحقيق أهداف التعلم ذي المعنى.
- على معلمي العلوم بصفة عامة الاهتمام بإجراء الأنشطة العملية المقررة على الطلاب في مناهج العلوم، ومحاولة استخدام خرائط الشكل (V) في أثناء إجراء الأنشطة العملية، كي يتمكن الطلاب من المشاركة الإيجابية في إجراء التجارب والوصول إلى المتطلبات المعرفية بأنفسهم.
- عقد برامج تدريبية فعالة قبل الخدمة للطلاب المعلمين أثناء التربية الميدانية، ودورات تدريبية لمعلمي العلوم بالمرحلة المتوسطة أثناء الخدمة، للتدريب على استخدام خرائط الشكل (V) في تدريس العلوم، لما لها من مزايا عديدة يمكن أن تسهم في تحقيق أهداف تدريس العلوم.
- المتابعة الجادة من جانب مشرفي العلوم للتعرف على مدى استخدام خرائط الشكل (V) في تدريس العلوم بمدارسنا ومحاولة تذليل المعوقات التي تعوق استخدامها، مثل توفير الأدوات والمواد اللازمة لتنفيذ الأنشطة العملية المتضمنة بخرائط الشكل (V).
- الاسترشاد بدليل المعلم من قبل معلمي العلوم لمحاولة تطبيق خرائط الشكل (V) أثناء تدريس العلوم.
- استعانة معلمي العلوم باختبار عمليات العلم الأساسية الذي أعده الباحث في هذه الدراسة، لتعرف مستوى فهم الطلاب لعمليات العلم، والعمل على تنميتها باستخدام استراتيجيات حديثة في تدريس العلوم.

• دراسات مقترحة:

- تنبثق من نتائج الدراسة الحالية بعض الدراسات المقترحة، منها:
- دراسة عن أثر استخدام خريطة الشكل (V) في تدريس العلوم في تنمية عمليات العلم التكاملية لدى طلاب المرحلة المتوسطة.
- دراسة عن أثر استخدام خريطة الشكل (V) في تدريس العلوم في تنمية متغيرات أخرى غير متغيرات البحث كالمهارات العملية، أو الاتجاهات العلمية لدى طلاب المرحلة المتوسطة
- دراسة تحليلية لمعوقات استخدام خرائط الشكل (V) في تدريس العلوم.
- دراسة مقارنة بين استخدام خرائط الشكل (V)، وبعض الطرق التدريسية الأخرى، مثل: التعلم الذاتي، أو المدخل الكشفي الموجه، أو أسلوب حل المشكلات في تحقيق بعض أهداف تدريس العلوم لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

- « دراسة عن أثر استخدام خريطة الشكل (V) في تنمية عمليات العلم لدى الطالبات في مراحل التعليم المختلفة.
- « دراسة لتعرف مستوى فهم مشرفي العلوم لعمليات العلم وأثر ذلك على ممارستهم الإشرافية.
- « دراسة أثر برنامج تدريبي في عمليات العلم للطلاب المعلمين بكلية التربية على أدائهم التدريسي.

• قائمة المراجع:

• أولا: المراجع العربية:

- ١) أبو تايه، خالد عاشق (٢٠٠٨): أثر استخدام خريطة الشكل (٧) في تدريس مختبر الفيزياء في فهم المفاهيم الفيزيائية ومهارات عمليات العلم لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال في الأردن، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان، الأردن.
- ٢) أحمد، أبو السعود محمد (١٩٩٨): تنمية مهارات عمليات العلم التكاملية ومهارات التفكير المنطقي في ضوء أبعاد بيئة الفصل المفضلة لتعلم العلوم بالمرحلة الإعدادية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلة التربية العلمية، المجلد (١)، العدد الرابع، ديسمبر، ص ص ٦٠ - ١.
- ٣) البعلي، إبراهيم عبد العزيز (٢٠٠٣): فعالية استخدام نموذج مارنوزو لأبعاد التعلم في تدريس العلوم في التحصيل وتنمية بعض عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلة التربية العلمية، المجلد (٦)، العدد الرابع، ديسمبر، ص ص ٦٥ - ٩٤.
- ٤) البلوشي، عبدالله خميس (٢٠٠٦): قياس فاعلية خريطة الشكل (٧) في تدريس العلوم على تحصيل طلاب الصف التاسع من التعليم العام واتجاهاتهم نحوها، مجلة التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، العدد ٢٣.
- ٥) الجندي، أمنية السيد (٢٠٠٣): أثر استخدام نموذج ويتلي في تنمية التحصيل ومهارات عمليات العلم الأساسية والتفكير العلمي لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي في مادة العلوم، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلة التربية العلمية، المجلد (٦)، العدد الأول، مارس، ص ص ١ - ٣٦.
- ٦) الخطيب، عمر سائل وآخرون (٢٠١٠): أثر استخدام خريطة الشكل (٧) في تحصيل المفاهيم الفقهية وتكوين بنية مفاهيمية متكاملة لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال في الأردن، مجلة اتحاد الجامعات العربية _ الأردن، ٥٥ع، ص ص ١٩٧ - ٢٣٠.
- ٧) الدمرداش، صبري (١٩٨٧): مقدمة في تدريس العلوم، القاهرة، دار المعارف.
- ٨) رفاعي، وفاء صابر (٢٠٠٣): أثر أسلوب التعلم بالاكشاف باستخدام المتناقضات على تنمية عمليات العلم واكتساب المفاهيم العلمية لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- ٩) زيتون، حسن حسين وزيتون، كمال عبد الحميد (١٩٩٢): البنائية، منظور ابستمولوجي وتربوي، ط١، الإسكندرية، منشأة المعارف.
- ١٠) زيتون، حسن حسين (٢٠٠١): تصميم التدريس رؤية منظومية، ط٢، القاهرة، عالم الكتب.
- ١١) شرف، سحر يس (٢٠٠٩): جدوى استخدام خريطة الشكل (٧) في الجزء الرئيس من الدرس على مستوى الأداء المهاري وتنمية التفكير الابداعي لتلميذات الصف الأول

- الثانوي. المؤتمر العلمي الرابع لكلية التربية الرياضية جامعة أسسوط (الاتجاهات الحديثة لعلوم الرياضة في ضوء سوق العمل) _ مصر، مج ٢، ص ص ٤٣٤ - ٤٨١.
- (١٢) شلبي، نوال (١٩٩٨): مستويات التمكن من عمليات العلم التكاملية لدى تلاميذ التعليم العام ومدى توافرها في كتب العلوم المقررة، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، ص ص ٢١١ - ٣٣٢.
- (١٣) شهاب، كوثر عبد الرحيم (١٩٩٦): فعالية استخدام استراتيجيه خريطة الشكل (V) في تدريس العلوم بالصف الأول الإعدادي، المجلة التربوية، كلية التربية بسوهاج، ص ص ١٠٧ - ١٤٤.
- (١٤) شهاب، منى والجندى، أمنية (١٩٩٨): استخدام الموديلات التعليمية لتنمية فهم الطالبة المعلمة بكلية البنات لطبيعة العلم وتعلم العلوم وطرق تدريسها، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمي الثاني، إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين، أبو سلطان - الإسماعيلية، ٢ - ٥ أغسطس، المجلد الأول، ص ص ٣٠٧ - ٣٥٧.
- (١٥) شهدة، السيد علي (١٩٩٤): أثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس قوانين الغازات على قلق الطلاب وتحصيلهم، المؤتمر العلمي السادس، مناهج التعليم بين الإيجابيات والسلبيات، (٨ - ١١ أغسطس) ص ص ١٥٧ - ١٦٥.
- (١٦) صادق، منير موسى (٢٠٠٣): فعالية نموذج Seven E's البنائي في تدريس العلوم في تنمية التحصيل وبعض مهارات عمليات العلم لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي بسلطنة عمان، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلة التربية العلمية، المجلد (٦)، العدد الثالث، سبتمبر، ص ص ١٤٥ - ١٩٠.
- (١٧) عبد السلام، عبد السلام مصطفى (٢٠٠١): الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، ط١ القاهرة، دار الفكر العربي.
- (١٨) عبد المجيد، ممدوح محمد (٢٠٠٤): مدى تناول منهج العلوم بالمرحلة الإعدادية لأبعاد طبيعة العلم وعملياته، وفهم الطلاب لها، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلة التربية العلمية، المجلد (٧)، العدد الثالث، سبتمبر ص ص ١٤٤.١٠٣.
- (١٩) عليجات، محمد مقبل وأبو جلاله، صبحي حمدان (٢٠٠١): أساليب تدريس العلوم لمرحلة التعليم الأساسي، ط١، الكويت، مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع.
- (٢٠) فراج، محسن حامد (٢٠٠٠): مدى تناول منهج العلوم بالمرحلة المتوسطة بالملكة العربية السعودية لأبعاد العلم وعملياته وفهم التلاميذ لها الجمعية المصرية للتربية العلمية مجلة التربية العلمية، المجلد (٣) العدد الثاني، يونية، ص ص ١ - ٤١.
- (٢١) — (٢٠٠١): أثر استخدام نموذج الشكل (V) المعرفي في تنمية مهارات التفكير المنطقي والتحصيل المعرفي في مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بالسعودية، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، دراسات في المناهج وطرق التدريس، كلية التربية بجامعة عين شمس، العدد (٦٨)، يناير، ص ص ١٠٣ - ١٣٣.
- (٢٢) النجدي، أحمد وعبد الهادي، منى ورشد، علي (٢٠٠٢): المدخل في تدريس العلوم، القاهرة، دار الفكر العربي.
- (٢٣) — (٢٠٠٥): اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية، ط١، القاهرة، دار الفكر العربي.
- (٢٤) وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٠): المؤتمر العربي الإقليمي حول التعليم للجميع، ٢٤ - ٢٧ يناير، القاهرة.

٢٥) وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٤): دليل المعلم بالصف الأول المتوسط، الرياض، مطابع الأوغست المحدودة.

• ثانيا : المراجع الأجنبية :

- 26) American Association for the Advancement of Science, (AAAS) (1993): *Benchmarks for Science Literacy*, New York: Oxford University Press.
- 27) Germann, P. Aram, R. (1996): Student Performances on the science process or recording data, analyzing data, drawing conclusions and proving evidence. *Journal of Educational Psychology*, 58 (2), 345-346.
- 28) Gowin, B. Alvarez, M. (2005): *The art of educating with Vee diagrams*. Cambridge University press.
- 29) Keys, C. Hand, B. Prain, V. Callins, S. (1999): Using the science writing heuristic as tool for learning from laboratory investigations in secondary science. *Journal of Research in Science Teaching*, 93 (10), 1065-1084.
- 30) Lebowitz, S. (1998): Use of vee maps in a college science laboratory. *Paper Presented at the Annual Meeting of the National Association for Research in Science Teaching (71st, San ego, CA, April 19-22, 1998)*, (An online ERIC database No. ED 419694).
- 31) Mike, N. Virginia, E. (2002): An analysis of elementary education majors progress with vee diagramming. <http://www.ed.psu.edu/CI/Journal/.htm>.
- 32) Novak, J. Gowin, D. Johansen, G. (1983): The use of concept mapping and knowledge Vee mapping with junior high school science students. *Science Education*, 67 (5), 625-645.
- 33) Roth, W. Rychoudhury, A. (1993): The development of science process skills in authentic contexts. *Journal of Research in Science Teaching*, 30 (2), 127-152.
- 34) Rubin, R. Norman, J. (1992): Systematic modeling versus the learning cycle: Comparative effects on integrated science process skills. *Journal of Research in Science Teaching*, 29 (7), 715- 727.
- 35) Ugwu, O. soyibo, K. (2004): The effects of concept and vee mappings under three learning modes on Jamaican eighth graders knowledge of nutrition and plant reproduction. *Research in Science Technological Education*, 22 (1), 41-58.



((نموذج اشتراك في مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

سعادة / الأستاذ الدكتور : رئيس تحرير مجلة دراسات عربية في التربية
وعلم النفس السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ،،

أرغب الاشتراك في المجلة لمدة : (سنة واحدة □)

على أن تصلني نسخ أعداد المجلة على عنواني البريدي الموضح بهذا النموذج.

الاسم
الوظيفة
جهة العمل
الجنسية
عنوان المراسلة
البريد الإلكتروني
الهاتف / الفاكس

اسم المشترك :

التوقيع :

- قيمة الاشتراك السنوي للأفراد بالدول العربية : (٥٠٠ ريالاً).
- قيمة الاشتراك للأفراد بباقي دول العالم : (٢٠٠ دولار).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بالدول العربية : (٧٥٠ ريالاً).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بباقي دول العالم : (٣٥٠ دولار).
- قيمة الاشتراكات هذه شاملة تكاليف البريد العادي ، ومن يرغب في البريد الممتاز يتحمل الفرق.
- تسدد قيمة الاشتراكات مباشرة أو بحوالة بنكية بالريال السعودي باسم رئيس تحرير المجلة (د / ماهر إسماعيل صبري) على بنك الرياض فرع حي أحد بالمدينة المنورة ، رقم أي بان :
SA1620000001070160599940
- يمكن سداد قيمة الاشتراكات بالجنيه المصري مباشرة لمكتب المجلة بجمهورية مصر العربية ، أو بحوالة بنكية باسم رئيس التحرير (د / ماهر إسماعيل صبري) على بنك فيصل الإسلامي المصري فرع بنها رقم الحساب ١٨٥٠٦
- ترسل صورة من قسيمة تحويل الاشتراكات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير
mahersabry21@yahoo.com
- يرسل هذا النموذج بعد تعبئة بياناته عبر البريد الإلكتروني لرئيس تحرير المجلة ، أو عبر البريد العادي على عنوان رئيس التحرير الحالي : المدينة المنورة ، جامعة طيبة ، كلية التربية ، قسم المناهج وطرق التدريس . أو على عنوان مكتبنا بمصر : ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي ، أتريب ، بنها .