٢٩

دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

دورية تصدر شهريا بصفة مؤقتة
اعتبارا من يناير ٢٠١٢م

تصدرها : رابطة التربويين العرب

العدد التاسع والعشرون (جزء أول) .. سبتمبر ٢٠١٢م

ISSN : 2090-7605

obeikandl.com

((اعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الابجدي))

- أ . د/ أحمد إسماعيل حجى .. كلية التربية جامعة حلوان مصر
- 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 بالعيد مباركى..كلية التربية جامعة وهران الجزائر.
- أ . د/حسن مصطفى عبد المعطى.كلية التربية جامعة طيبة السعودية.
- أ . د / حمدى أبو الفتوح عطيفة .. كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ . د / حمدى عبد العظيم البنا .. كلية التربية جامعة الطائف .
- أ . د/خديجة أحمد بخيت..كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بجدة.
- أ . د / خليل يوسف الخليلى .. كلية التربية جامعة البحرين .
- أ . د / رشدى أحمد طعيمة..كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ . د / رضا مسعد السعيد .. كلية التربية جامعة المنوفية مصر .
- أ . د/ زكريا يحى 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/سلام سيد أحمد سلام .. كلية التربية جامعة المنيا مصر .
- 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 احمد سلام .. كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ . د / عادل محمد عبد الله .. كلية التربية جامعة الزقازيق مصر.
- أ . د / عايدة عبد الحميد سرور.. كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ . د / عبد الرحمن أحمد الأحمد .. كلية التربية جامعة الكويت .
- أ . د / عبد الله جمعة الكبيسي .. كلية التربية جامعة قطر.
- أ . د / عبد الله سليمان إبراهيم سالم .. كلية التربية جامعة طيبة.
- أ . د / عبد الله محمد الخطايبة .. كلية التربية جامعة اليرموك الأردن.
- أ . د/ علياء عبد الله الجندى .. جامعة أم القرى مكة المكرمة .
- أ . د/ فوزية إبراهيم دمياطى.. جامعة طيبة بالمدينة المنورة .
- أ . د/ كريمان عويضة منشار.. كلية التربية جامعة بنها مصر .
- أ . د/ماجدة حبشى محمد سليمان..كلية التربيةجامعة الأسكندرية.
- أ . د / ماجدة إبراهيم الباوى .. 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 النيل.. كلية الآداب جامعة عين شمس مصر.
- أ . د/ محمود كامل الناقة .. كلية التربية جامعة عين شمس مصر.
- أ . د/ منصور أحمد غونى .. كلية التربية جامعة طيبة السعودية .
- أ . د / نعمان سعيد نعمان الأسودى .. كلية التربية جامعة ذمار اليمن .

((هيئة تحرير المجلة)) :

رئيس التحرير :

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

مدير التحرير :

- أ.د / ناهد عبد الراضي محمـــد .. جامعة المنيـــا

أعضاء هيئة التحرير :

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

سكرتيرة التحرير:

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

ثمن النسخة : ٢٥ ريالا سعوديا أو ما يعادلها في الدول العربية ، ١٠ دولار أمريكي أو ما يعادلها بجميع دول العالم.

الاشتراك السنوي : ٥٠٠ ريالا سعوديا للأفراد العرب ، ٧٥٠ ريالا للمؤسسات العربية. ٢٠٠ دولارا للأفراد ، ٣٥٠ دولارا للمؤسسات بباقي دول العالم

((ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير))

محتويات العدد (٢٩) الجزء الأول :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	" متطلبات تطوير الإدارة الإلكترونية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والعاملين " .. إعداد : د . أحمد إبراهيم عبد العليم إبراهيم ، د . خلف سليم سليم القرشي د . عوض الله سليمان عوض الله محمد .	١١ - ٥٤
٢)	" فعالية بعض النماذج الإعلامية المتمركزة حول الطفل في تنمية معارف وسلوكيات طفل الروضة بحقوقه الاتصالية " .. إعداد : د / نوره حمدي محمد أبوسنة (باحث رئيس) ، د / سحر توفيق نسيم . (باحث مشارك) ، د / فاطمة الزهراء محمود عثمان (باحث مشارك).	٥٥ - ٩٠
٣)	" فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في ضوء التعليم البنائي في تنمية التفكير الابتكاري لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي".. إعداد : د/ أحمد عبدالمجيد أبوالحمائل ،	٩١ - ١٣٤
٤)	" الذكاء الروحي وعلاقته بالسعادة النفسية لدى عينة من المراهقين والراشدين" .. إعداد : د / فتحى عبد الرحمن الضبع .	١٣٥ - ١٧٦
٥)	" مستوى الثقافة الجغرافية لدى طالبات كلية البنات " .. إعداد : د/ دعاء محمد محمود درويش .	١٧٧ - ٢١٤
٦)	" أثر نموذج التعلم البنائى فى الكيمياءالعملية على التحصيل وتنمية التفكير العلمى لدى طالبات جامعة أم القرى".. إعداد : أ / فايزة إبراهيم البدرى.	٢١٥ - ٢٤٤
٧)	*A Proposed Integrated Program Based on the Theories of Multiple Intelligences, Brain-Based Learning on the Achievement and Motivation of 1st Intermediate Students with Different Leaning styles. . Dr . Soad Mahmoud Nazer*	1 - 32

تعريف بالمجلـــة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة مستقلة .. أسسها : **أ . د / ماهر إسماعيل صبري** أستاذ تعليم العلوم بجامعتي بنها 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 ٢٠٠٧م ومع زيادة الإقبال على النشر بها تقرر صدورها شهريا (بصفة مؤقتة) اعتبارا من يناير ٢٠١٢م .. يطبع من كل عدد ١٠٠٠ نسخة كطبعة أولى توزع بجميع الدول العربية ويعاد طبع أعداد المجلة وفقا لحاجة السوق.

قواعد النشر بالمجلـــة :

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

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

- كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة المرسلة تكلفة ذلك .
- 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 و الدول 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 / ٠٠٢٠١٣

أو الاتصال على موبايل ٠٥٦٥١٩٣٨٢٩ 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 الْإِنسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥) [العلق : ١-٥] .

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

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

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

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

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

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

- **مقدمة العدد** :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد التاسع والعشرون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وهو التاسع على التوالي في الإصدار الشهري للمجلة ، ويشمل هذا العدد جزءين .

وفي الجزء الأول من هذا العدد **سبعة بحوث** : أولها بعنوان : " **متطلبات تطوير الإدارة الإلكترونية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والعاملين** " .. إعداد : د . أحمد إبراهيم عبد العليم إبراهيم ، د . خلف سليم سليم القرشي ، د . عوض الله سليمان عوض الله محمد .

وثانيها بعنوان : " **فعالية بعض النماذج الإعلامية . المتمركزة حول الطفل . في تنمية معارف وسلوكيات طفل الروضة بحقوقه الاتصالية** ".. إعداد : د / نوره حمدي محمد أبوسنة (باحث رئيس) ، د / سحر توفيق نسيم . (باحث مشارك) ، د / فاطمة الزهراء محمود عثمان (باحث مشارك).

وثالثها بعنوان : " **فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في ضوء التعليم البنائي في تنمية التفكير الابتكاري لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي** ".. إعداد : د/ أحمد عبدالمجيد أبوالحمائل .

ورابعها بعنوان : " **الذكاء الروحي وعلاقته بالسعادة النفسية لدى عينة من المراهقين والراشدين** " .. إعداد : د / فتحي عبد الرحمن الضبع .

وخامسها بعنوان : " **مستوى الثقافة الجغرافية لدى طالبات كلية البنات** " .. إعداد : د/ دعاء محمد محمود درويش .

وسادسها بعنوان : " **أثر نموذج التعلم البنائى فى الكيمياءالعملية على التحصيل وتنمية التفكير العلمى لدى طالبات جامعة أم القرى** ".. إعداد : أ / فايزة إبراهيم البدرى .

وسابعها بعنوان : " *A Proposed Integrated Program Based on the Theories of Multiple Intelligences, Brain-Based Learning on the Achievement and Motivation of 1st Intermediate Students with Different Leaning styles* " .. ***إعداد : د / سعاد محمود ناظر*** .

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

obeikandl.com

obeikandl.com

البحث الأول:

" متطلبات تطوير الإدارة الإلكترونية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والعاملين "

إعداد

د . أحمد إبراهيم عبد العليم إبراهيم د . خلف سليـــم سليـــم القرشي

. عوض الله سليمان عوض الله محمد

obeikandl.com

obeikandl.com

" متطلبات تطوير الإدارة الإلكترونية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والعاملين "

د . أحمد إبراهيم عبد العليم إبراهيم د . خلف سليم سليم القرشي
د . عوض الله سليمان عوض الله محمد

• **ملخص البحث** :

يهدف البحث الحالي إلى التعرف على متطلبات تطوير الإدارة الإلكترونية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والعاملين، واستخدم المنهج الوصفي من خلال تطبيق استبانتين على عينة قدرها (٢٤٠) فردا من أعضاء هيئة التدريس والعاملين، وتوصلت إلى وعي غالبية العينة بأهمية تطوير الإدارة الإلكترونية بجامعة الطائف حيث تراوح الوزن النسبي بين (٢٣٨,٣٣- ٢٩٧,٠٨)، كما تفاوتت العينة حول تصورهم لواقع تطبيق الإدارة الإلكترونية بالجامعة، وأخيرا انتهت إلى مجموعة من التوصيات والمقترحات الهامة التي تفيد العاملين في قطاع الجامعة في تطوير الإدارة الإلكترونية.

الكلمات المفتاحية: تطوير الإدارة الالكترونية - متطلبات الإدارة الإلكترونية.

Abstract

Electronic Management Reform- Requirements at Taif University from Faculty and Staff Members' Perspectives.The present study aims at identifying the requirements needed for reforming the electronic management at Taif university from the perspectives of Faculty and staff members. The researchers utilized the descriptive method through developing two questionnaires that were submitted to a sample of subjects that reached 240 members. Results of the study showed that the subjects have increased their awareness in their belief of the importance of developing electronic management system at Taif university as the weight proportion ranged from (238,33-297.08). Results have , also, shown that there were differences among subjects in their perspectives of the status –co of the application of the electronic management At Taif university. Finally, the present study has pointed out some significant recommendations and suggestions that can be of much benefit to all stakeholders at the university sectors in developing Electronic Management.

Key- words: Electronic Management Reform - Electronic Management requirements.

• **مقدمة** :

يشهد القرن الحادي والعشرون حركة علمية هائلة في جميع المجالات، وهى تحمل في طياتها متغيرات عديدة من أهمها الثورة التكنولوجية ، وخاصة في المجال التقني الرقمي وتقنية الاتصالات والمعلومات، حيث دخل العالم في حقبة جديدة من التغيير نتيجة إنتاج الكميات الكبيرة من المعلومات والمعارف القادرة على النمو والتزايد بشكل لم يسبق له مثيل ، وأصبح المستقبل مرهونا بالقدرة على اختزان المعلومات واسترجاعها وبثها بكفاءة عالية وفعالية مطلوبة. وقد كان لثورة المعلومات والاتصالات أثر كبير في التقريب بين دول العالم حيث أصبح العالم أشبه ما يكون بقرية صغيرة ، كما أنها أوجدت نوعا من التحدي للدول والمؤسسات المختلفة ، فرضت عليها حتمية التطوير والتحديث في جميع عناصرها ، وأصبحت تقنية المعلومات والاتصالات أهم دعائم تقدم الدول.

إن تطور تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتزاوجهما البديع جعل المؤسسات الحكومية تعيد النظر في علاقاتها ومعاملاتها الداخلية والخارجية من خلال استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة في أتمتة علاقاتها وتعاملاتها مع محيطها الداخلي والخارجي والمتمثل في عملائها وموردیها وموظفيها (أبو بكر الهوش ، ٢٠٠٦ :٢١) ، حيث توفر تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات للأجهزة الحكومية السرعة الفائقة في الحصول على احتياجاتها وكذلك السرعة والدقة والجودة في تقديم الخدمات للمواطنين ، مع انخفاض التكلفة نتيجة الكفاءة الأعلى ، فضلا عن إمكانية العمل وتقديم الخدمات لمن يطلبها في كل وقت وفي أي مكان .

ويواجه العالم الآن حركة نشاط كبيرة لاستثمار تقنية الاتصالات والمعلومات في تطوير المؤسسات الحكومية ومنظمات الأعمال لتصبح "مؤسسات إلكترونية" تستخدم شبكة الإنترنت في التعامل مع منسوبيها والعملاء لتقديم خدمات أفضل، وإنجاز كافة العمليات بسرعة فائقة وسهولة عالية.(علي السلمي، ٢٠٠٢ :٢٦٦)

وأصبح النجاح في مختلف المجالات مقترنا بمستوى استخدام الوسائط المعلوماتية، والتأخر في ذلك هو الذي يوسع الفجوة بين المجتمعات والمؤسسات وبين الأفراد ، وأصبحت المعلومات أهم عناصر القوة والسيطرة ، ولما كانت المؤسسات التقليدية لم تعد قادرة على أن تفي بدورها في ظل تحديات أيديولوجية وسياسية وسوسيولوجية وتقنية (Catherine, 2001 :27)؛ لذا فإن الدول الكبرى لم تأخذ حظها من التقدم والتطور إلا بفضل ما أحرزته من نجاح في تمكنها من التكنولوجيا المتقدمة مثل الإلكترونات الدقيقة وتكنولوجيا المعلومات ، والتي أدت إلى ظهور الإدارة الإلكترونية ؛ والتي ترجع أهميتها إلي تبسيط الإجراءات الإدارية في الحصول على الوثائق والقرارات وتقديم الخدمات للمواطنين، كما أنها تساعد صناع القرار على اتخاذه وتنفيذه في الوقت والمكان المناسبين، كما أنها تساهم في تقديم الخدمات لجميع المواطنين في مكان وجودهم بالسرعة والكفاءة المطلوبة. (طارق عبد الرءوف ، ٢٠٠٧ :٢٨)

وتتضمن الإدارة الإلكترونية جميع وظائف العملية الإدارية التي منها التخطيط والتنفيذ والمتابعة والتقييم والتحفيز، وتتميز بقدرتها على تخليق المعرفة بصورة مستمرة وتوظيفها من أجل تحقيق الأهداف (Lasen , 2000 16:) وهي تعني استخدام الأساليب الإلكترونية منهجا رئيسا لآليات تنفيذ سياسات المؤسسة والإشراف عليها.(Royeen , 2005 :1)

ومع صدور الأمر السامي الكريم رقم ٧ / ب /٣٣١٨١ وتاريخ ١٤٢٤/٧/١٠هـ المتضمن وضع خطة لتقديم الخدمات والمعاملات الحكومية إلكترونيًا من قبل وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات، إضافة إلى قرار مجلس الوزراء رقم (٢٣٥) وبتاريخ ١٤٢٥/٨/٢٠هـ الصادر بناء على توصيات ندوة " سبل تعزيز التعاون لتحقيق أهداف المراجعة الشاملة والرقابة على الأداء "التي نظمها ديوان المراقبة العام، للجهات الحكومية باستخدام الوسائل الإلكترونية بدلا من المستندات والوسائل التقليدية وسرعة تبني استخدام أنظمة الحاسب الآلي في

جميع العمليات المالية والمحاسبية، كما جاء في نص الفقرة الثالثة من القرار رقم (٣)على الجهات الحكومية تبني استخدام أنظمة الحاسب الآلي في جميع العمليات المالية والمحاسبية، والتحول من الوسائل التقليدية في إعداد السجلات الحسابات والبيانات المالية إلى الوسائل الإلكترونية وتقديم بياناتها للمراجعة على أقراص مدمجة بدلاً من المستندات الورقية.(محمد العريشى ، ٢٠٠٨ : ٣)

ومن هنا أصبح لزاماً على الإدارة الجامعية أن تواكب تلك التطورات والتقنيات ، ولكي يتم ذلك لابد من تحويل الإدارة الجامعية من إدارة تقليدية تعتمد على المعاملات الورقية وتداولها يدويا والإجراءات الروتينية إلى إدارة إلكترونية تعتمد على تكنولوجيا المعلومات كعنصر أساسي في إنجاز أعمالها، وتستخدم التقنيات الحديثة في عمليات تداول وأرشفة وتأمين المعاملات والإجراءات الإدارية من أجل الاستخدام الأمثل للطاقات البشرية وذلك عن طريق تبسيط وتطوير خطوات العمل الإدارية بالأنظمة، وخفضٍ تداول المعاملات الورقية من ملفات ووثائق إلى أقل حد ممكن، والتي تمثل عبئا سواء في أرشفتها أو توفير أماكن خاصة بها أو في البحث عنها أو استعادتها بالطرق اليدوية وما تحتويه من معلومات مكررة ونسخ متعددة منها مخزنةٍ في أماكن مختلفة وما إلى ذلك من تلك الأمور، مما ينعكس هذا إيجابيا على تبسيط الإجراءات وتقليل الكلفة والسرعة والدقة في الإنجاز، كما أن مسار العمل بوجود الإدارة الإلكترونية يُمَكنْ إدارة الجامعة بمختلف أقسامها وكافة فروعها من أداء أعمالها بشكل أفضل.

وإدراكاً من المسئولين عن وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية بصفة عامة، والقائمين على جامعة الطائف بصفة خاصة بأهمية تقنية المعلومات والاتصالات وضرورة الإفادة منها ارتأت وزارة التعليم العالي بضرورة توظيف تقنية المعلومات والاتصالات في الإدارة والخطط وغيرها من عناصر المنظومة الجامعية، من خلال توظيف الإدارة الإلكترونية التي تدار بالحواسيب الآلية والشبكات العالمية والمحلية للمعلومات بالجامعات السعودية، ومنها جامعة الطائف.

وتعد جامعة الطائف إحدى الجامعات التي تقوم بالعديد من الأدوار في التعليم والبحث العلمي وخدمة المجتمع والتي تتطلب تطوير الإدارة الإلكترونية بها، وبحكم هذه المسئوليات الكبيرة التي تتحملها في ظل المتغيرات العصرية يأتي هذا البحث ليركز على إمكانية تطوير الإدارة الإلكترونية بجامعة الطائف لتحديث العمل الإداري وتحسين ما تقدمه من خدمات، وتطوير الأداء واختصار الإجراءات، وإتاحة الفرصة للعاملين لاتخاذ القرار وتطوير التنظيمات الإدارية الداخلية لتتلاءم مع التقدم الحاصل على المستوى الخارجي، بما ينعكس إيجابيا على تحقيق أهداف الجامعة وأهداف التعليم بالمملكة العربية السعودية.

- **مشكلة البحث** :

إن مجرد امتلاك المؤسسة التعليمية موقعاً على الانترنت لا يعنى بالضرورة أن هذه المؤسسة تدير أعمالها بطريقة الكترونية وإنما الإدارة الإلكترونية لأعمالها تكون بإعادة هذه المؤسسة التفكير في أسلوب أداء أعمالها ، كما يجب أن

تكون لديها الرغبة والاستعداد الكاملين للسماح باستخدام التقنيات الإلكترونية المستحدثة في تحسين وتطوير وتحديث جميع الأعمال التقليدية وتحويلها إلى أعمال إلكترونية (أحمد غنيم ، ٢٠٠٤ :٣٢) ، فتطبيق الإدارة الإلكترونية يتطلب إمكانات مادية وبشرية غير تقليدية ، وتوفير شبكة اتصالات حديثة لها القدرة على نقل المعلومات بسرعة كبيرة ، إضافة إلى التعاون بين جميع القطاعات .

إن تطبيق الإدارة الإلكترونية يساهم في القضاء على ما تعاني منه الإدارة التقليدية من عيوب ومشكلات أسهمت ولفترات طويلة وممتدة في تقليص حجم وقيمة الإنجازات المستهدفة ، بل وأنتجت مشكلات وصلت لحد الكوارث في كثير من الأحيان، ولذلك فالاتجاه لاستخدام تقنيات الاتصالات والمعلومات ، ومن ثم التحول تدريجيا نحو المنظمة الإلكترونية يمثل أحد أهم المداخل المتاحة لتطوير الإدارة وتحديثها والقضاء على مشكلاتها ، ومن ثم تحسين مستوى الخدمات للمواطنين ورفع مستوى الكفاءة العامة في الأداء.(على السلمي : ٢٠٠١ :٢٦٧)

ولهذا يضيف دايير(Diaper ،٢٠٠٠ : ١) بأن تطبيق الجامعة للإدارة الإلكترونية يعد أمرا ضروريا فى تحقيق التنسيق الفعال بين الجامعة وسوق العمل ، والنهوض بالبيئة ومواكبتها لتطورات العصر والمستجدات على الساحة العالمية، وتحقيق الجودة الشاملة في الجامعة.

ولقد أكدت الدراسات أهمية الإدارة الإلكترونية ، حيث يرى باتس Bates (١٩٩٠) أن الإدارة الإلكترونية تعمل على تغيير دور الكليات التقليدية بالشكل الذي يسمح بمواكبة التطورات التكنولوجية المعاصرة، وجاءت دراسة توماس Thomas (١٩٨٨) تؤكد على أن الإدارة الإلكترونية لها القدرة على مواكبة ثورة المعلومات والآثار الناجمة عن العولمة وثورة الاتصالات ، كما أنها البديل الوحيد الذي لديه القدرة على تحقيق الأهداف المرجوة ، وبالرغم من الاهتمام بالجانب التكنولوجي والتقني بالجامعة إلا أن الإدارة لا تزال تؤدي غالبية أعمالها الإدارية بشكل تقليدي ، نظرا لوجود بعض المعوقات المادية والبشرية والإدارية والفنية .

وعلى الرغم من تطور البنية المعلوماتية في المملكة العربية السعودية، إلا أن استفادة المؤسسات الإدارية بصفة عامة، والإدارة الجامعية بصفة خاصة من ذلك التقدم المعلوماتى في المملكة لا ترقى إلى الطموحات المنشودة، إضافة إلى بطئها بمواكبة الثورة المعلوماتية .

وفى هذا الصدد يشير عبد الله العقيل (٢٠٠٥ : ٢٧٤) إلى أن تطبيق الإدارة الإلكترونية في المؤسسات التعليمية في الدول النامية عامة يواجه العديد من الصعوبات والمشكلات الناجمة عن عملية التغيير، والتي تحول دون مواكبتها للعصر والقيام بدورها في التنمية والبناء التي تنشدها هذه الدول في كافة المجالات.

وتسعى جامعة الطائف إلى تحقيق نقلة نوعية في تطويرها وتحديث أنظمتها وهياكلها، من خلال تطبيقها الإدارة الإلكترونية، حيث يعكس التطور الكبير في قطاع المعلومات والاتصالات بالمملكة العربية السعودية عامة اهتمامها بالتحول

نحو الإدارة الإلكترونية باعتبارها من وسائل رفع أداء وكفاءة الأفراد وتسهيل وصول التعليمات والمعاملات الإدارية للعاملين والمعنيين.

فالمتتبع لمسيرة التعليم الجامعي بالمملكة العربية السعودية يلاحظ أن إدارته قد تطورت كثيرا عما كانت عليه في السابق، غير أنها بحاجة إلى تحديث وتطوير، حيث إن التنسيق والتعاون بين أجهزته أقل من المطلوب، الأمر الذي أدى إلى زيادة النفقات، كما أدى إلى تبديد الجهود والخبرات البشرية هنا وهناك دون الاستفادة منها وتوظيفها بما يحقق المصلحة العامة، ويقلل كلفة التعليم، وهذا كله يرجع إلى قلة فعالية الإدارة بسبب مركزيتها الشديدة وأساليبها التقليدية.(عبد الله العقيل، ٢٠٠٥ ، ٢٧٣)

وعلى هذا، فإن معظم الدراسات التي تناولت الإدارة الإلكترونية، كما في دراسة سعيد آل مزهر(٢٠٠٠)، وأحمد غنيم (٢٠٠٦)، وفوزية الدعيلج (١٤٢٦هـ) وفوزية بخش (١٤٢٧هـ) ، قد ركزت على دراسة أهمية تطبيق الإدارة الإلكترونية وتحديد المعوقات التي تحول دون تطبيقها، كما تناولت دراسة عبد الله التمام (١٤٢٨هـ) الإدارة الإلكترونية كمدخل للتطوير الإداري من خلال التطبيق على الكليات التقنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية والتدريسية، كما ركزت دراسة خليفة المسعود (٢٠٠٨) على تحديد الإمكانات المادية والبشرية اللازم توافرها لتطبيق الإدارة الإلكترونية خصوصا في مجال الإدارة المدرسية، أما دراسة محمد العريشي (٢٠٠٨) فركزت على إمكانية ومعوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة للتربية والتعليم بالعاصمة المقدسة .

وبناءً على ما سبق، يتضح أن الدراسات التي تناولت الإدارة الإلكترونية قليلة ولا تتناسب وأهمية الموضوع خاصة في التعليم الجامعي ، كما أن المكتبة العربية لا تزال تفتقر إلى مثل هذه الموضوعات.

وانطلاقا من اهتمام جامعة الطائف بتطوير أنظمتها الإدارية وتحديثها، ومن إدراك الباحثين للحاجة الماسة للإدارة الإلكترونية كوسيلة لتطوير الأداء والحد من السلبيات الموجودة، ومن هنا كان البحث الحالي لتحديد متطلبات تطوير الإدارة الإلكترونية بجامعة الطائف.

لذا تنحصر مشكلة البحث في التعرف على متطلبات تطوير الإدارة الإلكترونية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والعاملين وذلك من خلال التساؤل الرئيسي التالي: ما متطلبات تطوير عمليات الإدارة الإلكترونية بجامعة الطائف؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية :

١. ما أهمية الإدارة الإلكترونية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والعاملين ؟
٢. ما واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والعاملين ؟
٣. ما التوصيات والمقترحات اللازمة لتطوير الإدارة الإلكترونية بجامعة الطائف؟

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث الحالي إلى :

- تحديد أهمية الإدارة الإلكترونية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والعاملين.
- التعرف على واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والعاملين.
- تشخيص المعوقات والمشكلات التي تحول دون تطوير الإدارة الإلكترونية بجامعة الطائف.
- وضع التوصيات والمقترحات اللازمة لتطوير الإدارة الإلكترونية بجامعة الطائف ، من خلال تحديد الإمكانات المادية والبشرية والإدارية اللازمة لتطوير عمليات الإدارة الإلكترونية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والعاملين.

- **أهمية البحث** :

(أ) **الأهمية النظرية** :

- يتضح من العرض السابق للإطار النظري والدراسات السابقة أهمية التعرف على متطلبات تطوير الإدارة الإلكترونية بجامعة الطائف من خلال كشف الواقع العملي لإمكانية تطوير الإدارة الإلكترونية بالجامعة كإحدى الجامعات الحديثة والحيوية بالمملكة العربية السعودية .
- يأتي هذا البحث تمشيا مع ما تبذله المملكة من جهود ضخمه فى تطور البنية المعلوماتية بمختلف مؤسسات المملكة ، وبتطوير الجامعات وتحديثها ، ولكى تكون هذه الجهود مثمرة كان لابد من دراسة إمكانية تطوير الإدارة الإلكترونية بجامعة الطائف لمعرفة الاحتياجات الفعلية لرفع كفاءة هذا النوع من الإدارة، لأن الجهود التي تبذل بدون واقع حقيقي لكفاءة المدراء والمتطلبات المادية والبشرية تعتبر إهدارا بمعناه الحقيقي .
- ندرة البحوث والدراسات التطبيقية في مجال الإدارة الإلكترونية بالمملكة العربية السعودية ، وخاصة التعليم الجامعي ، كما أن البحث يسهم في إيضاح مفهوم وأهداف وأهمية ومعوقات تطبيق وتطوير الإدارة الالكترونية، من خلال تقديم للإمكانات المتاحة والمأمولة بجامعة الطائف لتطوير الإدارة الإلكترونية.
- يأتي هذا البحث تلبية لتوصية كثير من الدراسات والبحوث ، والتي تؤكد على ضرورة إعادة النظر في الإدارة التقليدية ومحاولة تطويرها وتحسين أدائها لتتواكب مع التغيرات العالمية المعاصرة ، حيث تؤكد الاتجاهات العالمية في عصر الثورة العلمية والتكنولوجية على أهمية الإدارة الإلكترونية باعتبارها ضرورة تفرض نفسها لتحسين العمل الإداري وتطوير بيئة العمل من أجل تسهيل وتجويد الخدمات والمخرجات ..
- يساهم البحث الحالي في التعريف بأهمية توظيف التقنيات الحديثة في تطوير الإدارة وزيادة كفاءتها وفعاليتها ، الأمر الذي يتناسب مع التغيرات والتحديات المعاصرة .
- تعكس نتائج البحث الانتباه إلى ضرورة تطوير الإدارة الإلكترونية بالجامعة من خلال مساعدة المهتمين ببعض البيانات عن إمكانية استخدام تقنية

الاتصالات والمعلومات في إدارة الجامعة مما يسهم في تطوير الأداء وتحسين إنتاجية الجامعة.

- كما تكمن أهمية البحث في تأكيده الاهتمام بالعاملين بالجامعة لرفع مهاراتهم وصقل خبراتهم وتزويدهم بالوسائل والتقنيات الحديثة، وتدريبهم على توظيفها في الإدارة ، مما يؤدي إلى تقديم الخدمات والتعامل عن طريق شبكة الإنترنت بوسائل غاية في السهولة والانضباط والكفاءة ، مما يسهم في القضاء على مشكلات الإدارة التقليدية ، بالإضافة إلى تحقيق الدقة والشفافية في تنفيذ الأعمال والمعاملات المختلفة.

(ب) الأهمية التطبيقية :

- توفير أدوات مقننة على البيئة السعودية تفيد الباحثين السعوديين وتثرى البيئة السعودية.
- توفير قدر من البيانات عن الإدارة الإلكترونية بجامعة الطائف ومتطلبات تطويرها بفروعها المختلفة تفيد القائمين على إدارة الجامعة في توفير المناخ المناسبٍ لرفع كفاءة الإدارة الإلكترونية وتطويرها ، والذي ينعكس بدوره ايجابيا على جودة المخرج التعليمي.
- تحديد الإمكانات المادية والبشرية والإدارية اللازمة لتطوير الإدارة الإلكترونية بجامعة الطائف.
- تحديد معوقات تطوير الإدارة الإلكترونية بجامعة الطائف ، وبالتالي يقدم مقترحات تفيد فى التغلب على هذه المعوقات بأسلوب علمي.
- تفيد القائمين على تدريب أعضاء هيئة التدريس والعاملين بجامعة الطائف في مراجعة البرامج المقدمة لتدريبهم لتطوير هذا النوع من الإدارة .ٍ
- يساهم البحث الحالي في الكشف عن دراسات جديدة تتضمن أبعادا ومحاور أخرى مرتبطة بالإدارة الإلكترونية بجامعة الطائف.

- **منهج البحث :**

يعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي التحليلي، حيث إن هذا المنهج لايتوقف عند وصف الظاهرة أو المشكلة والعوامل المؤثرة فيها ، ولكنه يتجاوز ذلك إلى تفسير الظاهرة وتحليلها وتطويرها .

ويستخدم المنهج لتنفيذ خطوات البحث من جمع البيانات والمعلومات حول الإدارة الإلكترونية ، والكشف عن واقع تطبيقها بجامعة الطائف، وتحديد الأدوات المستخدمة في جمع البيانات وتحليل النتائج وتفسيرها .

- **حدود البحث :**

- الحدود الدراسية : يتناول البحث الحالي متطلبات تطوير الإدارة الإلكترونية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والعاملين
- الحدود البشرية : يقتصر البحث على عينة عشوائية من العاملين (أعضاء هيئة التدريس وأعضاء الجهاز الإداري) بجامعة الطائف .
- الحدود الزمانية: تم التطبيق خلال الفصل الدراسي الثانى من العام الجامعي ١٤٣٢/ ١٤٣٣هـ.
- الحدود المكانية : تم التطبيق الميداني على بعض كليات جامعة الطائف.

- **مصطلحات البحث** :
- **الإدارة الإلكترونية** :

تعرف الإدارة الإلكترونية إجرائيا بأنها : مدى استثمار جامعة الطائف لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تبسيط الإجراءات الإدارية وتسيير الأعمال اليومية وتقديم الخدمات وإنجاز كافة أنشطتها عبر وسائل إلكترونية بقصد تحسين وتطوير خدماتها وعملياتها ورفع كفاءة الأداء وفاعليته".

- **الدراسات السابقة** :

تضمن الدراسات السابقة بعض الدراسات العربية والأجنبية المرتبطة بموضوع البحث والتي يمكن الاستفادة منها في البحث الحالي وهي:

١- **دراسة مؤسسة ديلوت** Deloitte (٢٠٠٠):

تهدف الدراسة إلى التعرف على رؤية الإدارة العليا في عدد من المؤسسات الحكومية بلغت (٢٥٠) مؤسسة في خمس دول هي الولايات المتحدة ، استراليا كندا ، نيوزيلندا ، والمملكة المتحدة ، حول توقعاتهم وخططهم المستقبلية لمواجهة التغيرات في مفاهيم الحكومة الإلكترونية ، وتوصلت الدراسة إلى عدد من النتائج أهمها: أن الدول التي استخدمت أساليب الحكومة الإلكترونية في أداء أعمالها حققت العديد من الفوائد أهمها: توفير خدمات أسهل وأسرع، وتحقيق إنتاجية عالية، وتوفير معلومات أفضل، وتقليل شكاوى العاملين، كما أكدت الدراسة على ضرورة أن تقوم الدول التي ترغب في إدخال أساليب الإدارة الإلكترونية بتوسيع المشاركة بالمعلومات وتوفيرها للمستهلكين، وتبادل المعلومات والاتصالات بينها وبين المستفيدين ، وبينها وبين المؤسسات الأخرى.

٢- **دراسة هارت** Hart (٢٠٠٠):

تهدف الدراسة إلى التعرف على تطورات تقديم الخدمات الإلكترونية في مجموعة من دول الاتحاد الأوروبي والولايات المتحدة وكندا واستراليا وسنغافورة واليابان ، وتوصلت الدراسة إلى مجموعة نتائج أهمها : أن تقديم الخدمات الإلكترونية يحتاج إلى إعادة هندسة الأعمال الإدارية التي تقدمها المؤسسات من خلال أتمتتها واستغلالها بأفضل الطرق، وتؤكد الدراسة على ضرورة التوسع في تقديم الخدمات الإلكترونية ليشمل جميع المجالات ، كما أكدت الدراسة على ضرورة توفير المتطلبات اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية وضرورة توفير الحوافز التشجيعية لاستقطاب المواطنين والجمهور للتعامل مع الخدمات الإلكترونية.

٣-**دراسة هيد ستار وبول** Head S. & Bull (٢٠٠١):

تهدف الدراسة إلى معرفة أهمية مواكبة التقنيات الحديثة والتحولات الإلكترونية الرقمية في مختلف المجالات ، وتوصلت إلى عدة نتائج أهمها: أن تطبيق التقنيات الحديثة يساهم بشكل إيجابي في بناء وتطور المنظمات ورفع مستوى الأداء ، وأكدت الدراسة على أن مواكبة التحولات الإلكترونية يتطلب إجراء تغيرات جذرية في أساليب العمل داخل المنظمات لتحويلها من الشكل التقليدي إلى الشكل الالكتروني، وأن توظيف التقنيات الحديثة يؤثر على البناء التنظيمي للمؤسسة، كما أوصت بضرورة تطوير المعارف والمهارات اللازمة للأفراد لمواكبة المستجدات الحديثة.

٤-دراسة إليان Iulian (٢٠٠٢):

تهدف الدراسة إلى التعرف على فوائد تطبيق الإدارة الإلكترونية في المشروعات الصغيرة والمتوسطة الحجم ، وتوصلت إلى بعض النتائج أهمها : أن تطبيق الإدارة الإلكترونية يحقق العديد من الفوائد منها: توحد مراكز الاتصال بالإدارات، وأن الحركة اللازمة للمعاملات هي حركة الوثائق والمعلومات وليست حركة الأشخاص، كما تساهم في تقليل الوقت اللازم لتقديم الخدمات، وتخفف من حجم مشكلات الإدارة التقليدية، كما أن قواعد البيانات ستكون متاحة للجميع ، كما أكدت الدراسة على أن تطبيق الإدارة الإلكترونية ليس بالأمر السهل ولكنه يحتاج إلى بنية تحتية عالية المستوى، وإلى موظفين ذوي كفاءة، وعملاء على وعي بالإدارة الإلكترونية ولديهم مهارات التعامل معها.

٥- دراسة عبد الله Abdullah (٢٠٠٣):

تهدف الدراسة إلى التعرف على تطبيقات النظام الإلكتروني في إدارة الموارد البشرية وعلاقته بالأداء الوظيفي ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتوصلت إلى أن تطبيق النظام الإلكتروني في إدارة الموارد البشرية يؤثر بشكل إيجابي على الأداء الوظيفي والأداء العام، وأن معظم مجالات الموارد البشرية الإلكترونية تم تطبيقها بشكل متوسط في جميع الأقسام في الدوائر الحكومية بدبي، وتؤكد الدراسة على أن معظم الدوائر الحكومية بمدينة دبي تمتلك الإمكانات الكافية لتطبيق النظام الالكتروني، كما أن معظم موظفي الدوائر الحكومية لديهم الدراية الكاملة بأهمية النظام الالكتروني .

٦-دراسة كارل Carl (٢٠٠٣):

قامت بهذه الدراسة شركة ألكاتيل Alcatel العالمية ، وحاولت من خلالها الإجابة عن بعض الأسئلة مثل : كيف يمكن لشركة عالمية أن تقدم الاستجابة السريعة مع الحفاظ على الوقت والمرونة ؟ وكيف يمكنها المحافظة على الاتصال الدائم مع الزملاء والعملاء في كل مكان ؟ وكيف يمكنها أن تضاعف من حجم مبيعاتها مع خفض تكاليف السفر ؟ وتوصلت الدراسة إلى أن توظيف تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في الإدارة يعطي كثيرا من الفوائد مثل القدرة على التواصل مع مجموعات كبيرة بشكل فوري ، كما تعطي الفرصة للتركيز على احتياجات العملاء على نحو أفضل ، ويتم تبادل التجارب على الفور عبر الحدود الجغرافية، كما يمكن تقديم الحلول المتفق عليها وتسليمها بسرعة، وتؤكد الدراسة على أن في السنة الأولى من استخدام الإدارة الإلكترونية في منطقة آسيا والمحيط الهادي تضاعف حجم المبيعات في حين تم خفض الوقت الذي يستغرقه السفر بنسبة ٧٠٪ للإدارة العليا وخفض تكاليف السفر في جميع أنحاء المنطقة وأكدت الدراسة أن الإدارة الإلكترونية تحتاج إلى بنية تحتية قوية ونظام لحماية وأمن المعلومات وكفاءة عالية من قبل مقدمي الخدمات .

٧-دراسة رأفت رضوان (٢٠٠٤):

تهدف إلى التعرف على المتطلبات الواجب توافرها لتطبيق الإدارة الإلكترونية، وتشخيص المعوقات التي تحول دون تطبيق الإدارة الإلكترونية في المؤسسات الإدارية بجمهورية مصر العربية واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ،وتوصلت إلى نتائج أهمها: أن هناك العديد من المتطلبات الواجب

توافرها لتطبيق الإدارة الإلكترونية في تلك المؤسسات تتمثل في إعادة هندسة الوظائف الإدارية التقليدية وتحويلها إلى وظائف إلكترونية ، وتوفير أجهزة الاتصال الإلكترونية الحديثة ، وتدريب الكوادر البشرية المتخصصة في نظم المعلومات ، وأكدت الدراسة على أن من معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية افتقار القيادات الإدارية إلى أهمية الإحساس بالتقنية ، وقلة الإمكانات المخصصة لتطوير البنية التحتية لتطبيق الإدارة الإلكترونية ، وقلة الكوادر البشرية المؤهلة للعمل على الحاسب الآلي ، وانخفاض الحماس لتطوير التقنيات والبرمجيات الإلكترونية .

٨-دراسة شائع القحطاني (٢٠٠٦):

تهدف الدراسة إلى التعرف على مدى إدراك القيادات العاملة لأهمية تطبيق الإدارة الإلكترونية في مصلحة السجون بالمملكة العربية السعودية، والتعرف على مجالات توظيفها ومتطلباتها ومعوقات ذلك التطبيق ، وسبل مواجهة تلك المعوقات ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، وتوصلت إلى عدة نتائج أهمها: أن من إيجابيات تطبيق الإدارة الإلكترونية سرعة الرجوع للبيانات والمعلومات مع توفير الوقت للعاملين ، وزيادة كفاءة العمل الإداري،كما توصلت إلى أن من متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية تحقيق الربط الإلكتروني بين مديرية الأمن وفروعها، وتوفير نظام أمني لحماية المعلومات، وتعليم وتدريب الكوادر البشرية ، ووجود الفنيين المتخصصين، ومن معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية نقص الإمكانات الفنية ، وقلة التمويل ، ونقص الدورات التدريبية والخبرات ومهارات التعامل مع خدمات شبكة الإنترنت.

٩-دراسة على درويش (٢٠٠٤):

تهدف الدراسة إلى الكشف عن مجالات تطبيق الحكومة الإلكترونية في إدارة الجنسية والإقامة بمدينة دبي، والتعرف على البنية الإدارية والتنظيمية لتطبيقات الحكومة الإلكترونية والمعوقات التي تحول دون تطبيق ذلك، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي، وتوصلت إلى عدة نتائج أهمها: توفير برنامج الإدارة الافتراضية On-line ، وتوافر نماذج طلبات الخدمات E-form ، وكذلك سرعة الرد على استفسارات الجمهور عبر البريد الإلكتروني E-mail، إمكانية تقديم الخدمات العامة الكترونيا، وكذلك أكدت الدراسة على أن هناك معوقات فنية ومادية وبشرية تتعلق بتطبيق الإدارة.

١٠- دراسة فوزية الدعيلج (١٤٢٦هـ) :

تهدف إلى التعرف على الواقع العملي للرؤى المستقبلية لتطبيق الإدارة الالكترونية في المدارس الثانوية بمنطقة مكة المكرمة ، والتعرف على فاعلية تطبيق الإدارة الالكترونية بالمدارس الثانوية والمعوقات التي تحول دون تطبيق الإدارة الالكترونية بالمدارس الثانوية وطرق التغلب على تلك المعوقات واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، وتم تطبيق الاستبيان على عينة من المشرفات والإداريات العاملات بالمدارس الثانوية بلغ قوامها (٣٣) مشرفة وكانت أهم نتائج الدراسة: يوجد أثر فعال لتطبيق الإدارة الالكترونية يتمثل في سرعة الحصول على المعلومات المطلوبة بدقة عالية، وسهولة تخزين المعلومات، وصحة وتكامل المعلومات ، أن هناك معوقات تحول دون تطبيق الإدارة الالكترونية تتمثل في ضعف المخصصات المالية المطلوبة، ونقص الكوادر البشرية والقصور في عقد الدورات التدريبية.

١١- دراسة أحمد غنيم (٢٠٠٦) :

تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على مدى مساهمة الإدارة الالكترونية في تطوير العمل ، والكشف عن المعوقات التي تقف حجر عثرة أمام تطبيقها في مدارس التعليم العام للبنين بالمدينة المنورة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي التحليلي، وقد تم التطبيق على عينة بلغ قوامها (٢٢٧) فردا من مديري جميع مراحل التعليم العام مستخدمة الاستبيان، وكانت أهم نتائجها: أن جميع المديرين يرون أن الإدارة الالكترونية تساهم في تطوير العمل الإداري بدرجة عالية، وأنها أيضا تساهم في تطوير العمل الإداري وخاصة في اتخاذ القرارات، كما يرون أن هناك معوقات منها ما هو مادي وأخرى خاصة بالبرمجيات.

١٢- دراسة سو هيلدريث Sue Hildreth (٢٠٠٦):

تهدف الدراسة إلى بحث أنظمة البريد الكتروني في المراكز الطبية من خلال حالة مركز سيدار سيناي في لوس أنجلوس، وأوضحت الدراسة أن البريد الالكتروني يشكل جزءا متكاملا للعمل في المركز سواء لعمليات المستشفى بصفة عامة أو مركز الحالات الحرجة بها، ويعتمد المركز على البريد الالكتروني لنقل نتائج تحليلات المرضى إلى الأطباء ولتنسيق جداول المواعيد بين المرضى والمراجعين ولإرسال النداءات الصادرة من وحدة العناية المركزة وأهم نتائج هذه الدراسة: أن البريد الالكتروني تقابله بعض المشاكل مثل البريد التافه والفيروسات والرسائل المؤذية، والأخطر من ذلك بأنه قد يسبب انهياراً حقيقياً للمؤسسات حين يتمكن المنافسون من الدخول إلى الرسائل الالكترونية التي تحتوي على معلومات مهمة.

١٣- دراسة عبد الله التمام (١٤٢٨ هـ):

تهدف إلى التعرف على واقع تطبيق الإدارة الالكترونية في الكليات التقنية بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والتدريبية والتعرف على مدى إسهام تطبيق الإدارة الالكترونية في تحسين مستوى إدارة الكليات التقنية، الكشف عن الفروق بين واقع تطبيق الإدارة الالكترونية ومدى إسهام تطبيقها في تحسين مستوى إدارة الكليات التقنية، وقد استخدمت المنهج الوصفي المسحي التحليلي مستخدمة الاستبيان، وكانت أهم نتائج الدراسة: أن تطبيق الإدارة الالكترونية يسهم في تحسين مستوى إدارة الكليات التقنية بدرجة عالية، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين واقع التطبيق ودرجة الإسهام في تحسين مستوى إدارة الكليات لصالح درجة الإسهام.

١٤- دراسة إيهاب المير (٢٠٠٧) :

تهدف الدراسة إلى معرفة متطلبات تنمية الموارد البشرية لتطبيق الإدارة الإلكترونية في الإدارة العامة للمرور بوزارة الداخلية في مملكة البحرين واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، وتوصلت إلى العديد من النتائج أهمها : أن أفراد العينة توافق على متطلبات تنمية الموارد البشرية من أجل تطبيق الإدارة الإلكترونية بالإدارة العامة للمرور بوزارة الداخلية هناك، كما أكدوا على أن هناك تخطيطا يشمل الخطط والبرامج والموازنات المخصصة لتنمية الموارد البشرية لتهيئة تطبيق العمل بالإدارة العامة.

١٥-دراسة بدر المالك (٢٠٠٧):

تهدف الدراسة إلى التعرف على الأبعاد الإدارية والأمنية لتطبيقات الإدارة الإلكترونية في المصارف السعودية ، وكشف المعوقات التي تواجه تطبيقاتها واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، وتوصلت إلى عدة نتائج أهمها: أن اتجاهات أفراد العينة تميل إلى تأييد أهمية الإدارة الإلكترونية من خلال تنفيذ العمليات المصرفية من خلال شبكة الإنترنت وتطبيق أساليب التجارة الإلكترونية ، وأكدت الدراسة على أن الإدارة الإلكترونية تعمل على الاستخدام الأمثل للموارد ، وارتفاع مستوى الكفاءة، ودعم الإدارة العليا في إدارة الموارد البشرية وإدارة الموارد المالية والتخطيط.

١٦-دراسة عبد الرحمن القرني (٢٠٠٧):

تهدف الدراسة إلى التعرف على تطبيقات الإدارة الإلكترونية في الأجهزة الأمنية من وجهة نظر ضباط شرطة منطقة الرياض من خلال الوقوف على الإيجابيات والمزايا المترتبة على تطبيقات الإدارة الإلكترونية هناك ، وسبل تطوير تطبيقات الإدارة الإلكترونية مستقبلا ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، وتوصلت إلى نتائج أهمها : أن تطبيقات الإدارة الإلكترونية المتوافرة في شرطة منطقة الرياض هي خدمة الاستفسار الهاتفي ، وتوفير البنية الأساسية ، وتطوير نظم التعليم والتدريب ، وأن من مزايا تطبيقات الإدارة الإلكترونية تحسين مستوى الخدمات العامة والتعاملات ، وسرعة البحث عن البيانات والمعلومات ، ومن معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية نقص الحوافز المادية لتشجيع تطبيقات الإدارة الإلكترونية ، وغياب الخبراء والمختصين ، وقلة الإمكانات الفنية اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية .

١٧-دراسة عليان الرشيد (٢٠٠٧):

تهدف الدراسة إلى التعرف على مدى فعالية تنمية الموارد البشرية المستخدمة بإدارات العاملين في الأمن العام ، وبيان معوقات تنمية الموارد البشرية في الإدارة الإلكترونية ، والتعرف على دور جهود تنمية الموارد البشرية في إنجاح تفعيل الإدارة الالكترونية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، وتوصلت إلى العديد من النتائج أهمها: أن هناك مبررات تدعو إلى العمل بالإدارة الإلكترونية، كما أن هناك معوقات تحول دون تفعيل الإدارة الإلكترونية في الأمن العام، كما أنهم راضون عن التنمية المتبعة في ظل الإدارة الإلكترونية.

١٨- دراسة فوزية بخش (١٤٢٧ هـ) :

تهدف إلى معرفة كيفية تطبيق الإدارة الالكترونية لتطوير كليات التربية للبنات بالمملكة العربية السعودية في ضوء التحولات المعاصرة من خلال محاور الدراسة الخمس (المفهوم، الأهمية، الواقع، المتطلبات، المعوقات) مع إعداد خطة مقترحة لتطبيق الإدارة الالكترونية لتطوير كليات التربية للبنات . وتم استخدام استبيان تم تطبيقه على عينة مكونة من (٢٠٥) أفراد، وكانت أهم نتائج الدراسة: أن مفهوم الإدارة الالكترونية واضح لدى عينة الدراسة، وأن إدراك عينة الدراسة لمفهوم الإدارة الالكترونية يرتبط بالكفاية والفاعلية في أداء المهام الإدارية ، كما أن نجاح الإدارة الالكترونية مرتبط بالثقافة التنظيمية، واستخدام تقنيات المعلومات والاتصالات، واتفقت العينة على أهمية الإدارة الالكترونية في كافة النواحي الإدارية والفنية بالكليات وكشفت الدراسة عن

أهم معوقات تطبيق الإدارة الالكترونية يتمثل في : قلة المخصصات المالية وضعف الصيانة الدورية، وندرة الدورات في مجال الإدارة الالكترونية وقلة الدعم الفني وضعف الكفاية التقنية.

١٩-دراسة حسين Hussein (٢٠٠٨):

تهدف الدراسة إلى تشخيص المعوقات التي تقف حجر عثرة أمام تطبيق الإدارة الإلكترونية في إيران ، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي ، وتوصلت إلى العديد من النتائج أهمها: أن هناك حوالي ٢٥ معاقا تم تصنيفهم في (٦) مجالات رئيسة تعوق تطبيق الإدارة الإلكترونية وهذه المجالات هي : الإدارية الإنسانية، الثقافية، الاجتماعية ، التنظيمية والهيكلية ، التقنية والتكنولوجية وتؤكد الدراسة على أن من أكثر المعوقات تأثيرا عدم وجود الوعي التكنولوجي بين المديرين ، والافتقار إلى المتخصصين في تقنية المعلومات، ومقاومة العاملين للتغيير، ونقص الموارد المالية لتجهيز البرمجيات والمعدات، وعدم وجود سياسة واضحة لاستخدام تقنية المعلومات.

٢٠- دراسة خليفة المسعود (٢٠٠٨) :

تهدف الدراسة إلى معرفة المتطلبات البشرية والمادية اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية فى المدارس الحكومية من وجهة نظر مديرى المدارس ووكلائها في محافظة الرس بالمملكة العربية السعودية، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي وتوصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها : ضرورة توافر الهيئة الإدارية المدرسية المؤهلة لاستخدام تقنية المعلومات الإدارية ، والحاجة إلى تواجد المبرمجين القادرين على تصميم البرامج الالكترونية ، وأهمية توافر المدربين المؤهلين لتدريب الهيئة الإدارية المدرسية على استخدام تقنية المعلومات الإدارية والحاجة إلى تطبيق الربط الالكترونى بين إدارات التربية والتعليم والمدارس التابعة لها، مع تأمين أجهزة حواسب آلية حديثة وملحقاتها وشبكات اتصال.

٢١- دراسة محمد العريشى (٢٠٠٨) :

تهدف الدراسة إمكانية تطبيق الإدارة الالكترونية في الإدارة العامة للتربية والتعليم بالعاصمة المقدسة (بنين) ، واستخدمت المنهج الوصفي التحليلي وتوصلت الدراسة إلى: أهمية تطبيق الإدارة الالكترونية في الإدارة العامة للتربية والتعليم بمكة المكرمة ، كما أن هناك عوامل مساعدة على إمكانية تطبيق الإدارة الالكترونية تتضمن النواحي الإدارية والفنية وتوافر الخبرات.

٢٢- دراسة موسى حمدى (٢٠٠٨) :

تهدف الدراسة إلى الكشف عن الصعوبات الإدارية والبشرية والتقنية والبرمجية والمالية التي تحد من استخدام الإدارة الالكترونية في إدارة المدارس الثانوية بمنطقة مكة المكرمة من وجهة نظر مديري تلك المدارس ووكلائها واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي المسحي ، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن هناك صعوبات تتضمن جوانب إدارية منها : حاجة المدارس إلى موظف مختص في تشغيل وصيانة تقنيات الإدارة الالكترونية ، وندرة الدورات التدريبية وأن البنية التحتية للمدارس غير مهيأة لاستخدام الإدارة الالكترونية ، كما تضمنت جوانب بشرية منها: صعوبة التعامل مع البرمجيات الالكترونية المعتمدة على اللغة الإنجليزية، وضعف التأهيل التقني للمديرين والوكلاء

وكذلك جوانب تقنية منها: محدودية خطوط الهاتف ، التأخر في الدعم الفني ،وضعف الصيانة ، وقدم الأجهزة في المدارس ، وجوانب مالية : انعدام دور القطاع الخاص في الدعم المالي.

٢٣- دراسة جاسم الحمدان ، فهد العنزى (٢٠٠٩) :

تهدف إلى التعرف على أهمية الإدارة الإلكترونية فى عملية الاتصال الإدارى بالمدارس الابتدائية فى دولة الكويت ، وتشخيص المعوقات التي تعوق استخدامها تبعا لمتغيرات الدراسة ، وتكونت العينة من (١٨٠) مديرا ، وتوصلت الدراسة إلى : وجود أثر فعال لأهمية الإدارة الإلكترونية فى عملية الاتصال الإدارى تتمثل فى الاتصالات الرسمية ، والتغلب على البعد الجغرافى بين المناطق التعليمية ووجود معوقات تحول دون تطبيق هذه الإدارة بشكل فعال مثل استمرار العمل بنظام التسليم والتسلم اليدوى للمعاملات ، وقلة توافر الجهاز الإدارى المساعد للاتصال.

٢٤- دراسة عزة الغامدى (٢٠٠٩) :

تهدف الدراسة إلى التعرف على درجة تطبيق الإدارة الإلكترونية في مدارس تعليم البنين بمدينة ينبع الصناعية، ودرجة مساهمتها في تجويد العمل الإداري من وجهة نظر مديريها ووكلائها، وتم تطبيق الدراسة على عينة قوامها(٤٩) فردا، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: أن تطبيق الإدارة الإلكترونية يتم بدرجة عالية في مدارس تعليم البنين بمدينة ينبع الصناعية كما أن تطبيقها يساهم في تجويد العمل الإداري بدرجة عالية.

- **تعليق عام على الدراسات السابقة** :

تؤكد الدراسات السابقة على أهمية الإدارة الإلكترونية رغم اختلافها فى الأهداف ومجتمع الدراسة، كما يلاحظ أنها تناولت بعض جوانب الإدارة الإلكترونية من حيث معوقاتها ومجالاتها ، ويتضح من تحليل الدراسات السابقة أن هناك ندرة في دراسات تطوير الإدارة الإلكترونية في البيئة الجامعية على وجه التحديد، وأن غالبيتها ركزت على مدى إمكانية تطبيق الإدارة الإلكترونية ، إلا أنها لم تتناول تطوير الإدارة الإلكترونية بجامعة الطائف، ومن ثم يلاحظ عدم وجود أي دراسة تناولت موضوع البحث الحالي مباشرة ، وقد تم الاستفادة من هذه الدراسات من حيث:

- إثراء أدبيات البحث الحالي من حيث معرفة أبعاده وحدوده وأهميته فى ضوء الواقع والمأمول.
- بناء أدوات البحث الحالي.
- التركيز على إمكانية تطوير الإدارة الإلكترونية فى جامعة الطائف.

- **الإطار النظري** :

تتناول أدبيات البحث مجموعة من العناصر أهمها:

- **أولا : مفهوم الإدارة الإلكترونية** :

يعد مفهوم الإدارة الإلكترونية من المصطلحات العلمية الحديثة، ولم يتم حتى الآن الوصول إلى تعريف شامل يمكن أن يتفق عليه من قبل الخبراء المتخصصين في هذا المجال على مستوى دول العالم المتقدم ، والتى من بينها الولايات المتحدة الأمريكية التى تعد مركزا لظهور وانتشار الأعمال الإلكترونية في العالم.(هند حامد ، ٢٠٠٧ :٢٣)

وعرف على السلمي (٢٠٠١ : ٣٢٣) الإدارة الإلكترونية بأنها : منهجية إدارية جديدة تقوم على الاستيعاب والاستخدام الواعي لتقنيات المعلومات والاتصالات في ممارسة الوظائف الأساسية للإدارة في منظمات عصر العولمة والتغيير المستمرين.

أما Bellazzi (٢٠٠٣ :١) فيشير إلى أنها تعني : استخدام التقنيات الحديثة في تسهيل الخدمات وتحسين الأداء ليصبح أكثر كفاءة ، إلى جانب إنجاز المعاملات بسهولة ودقة.

ويرى عبد الفتاح مراد (٢٠٠٣ :١٢) أن الإدارة الإلكترونية تعرف بأنها : استغلال الإدارة لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات وتحسين وتطوير العمليات الإدارية المختلفة داخل المنظمات.

وعرفها أحمد غنيم (٢٠٠٦ :٣٠) بأنها : أداء العمليات بين مجموعة من الشركاء من خلال استخدام تقنية معلومات متقدمة من أجل زيادة كفاءة وفعالية الأداء.

كما تعرف من وجهة نظر Carles & Mike (٢٠٠٤ :٢) بأنها: استخدام نظم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وخاصة شبكة الانترنت في جميع العمليات الإدارية الخاصة بمنشأة ما بغرض تحسين العملية الإنتاجية وزيادة كفاءة وفاعلية الأداء بها.

أما رأفت رضوان (٢٠٠٤ :٢) فيشير إلى أنها : عبارة عن تكامل البيانات والمعلومات بين الإدارات المختلفة والمتعددة واستخدام تلك البيانات والمعلومات في توجيه سياسة وإجراءات عمل المؤسسة نحو تحقيق أهدافها، وتوفير المرونة اللازمة للاستجابة للمتغيرات المتلاحقة سواء الداخلية أو الخارجية.

وتعرفها جواهر قناديلى (٢٠٠٤) بأنها إدارة بدون أوراق أو زمان أو متطلبات جامدة، حيث إنها تعتمد على الأرشيف الإلكتروني ، والبريد الالكتروني، والأدلة والمفكرات الإلكترونية والرسائل الصوتية وهي مؤسسة شبكية ذكية تعتمد على عُمال المعرفة (knowledge worker).

أما سعد ياسين (٢٠٠٥ :٢٢) فيرى أنها : منظومة الأعمال والأنشطة التي يتم تنفيذها إلكترونيا عبر الشبكات .

إلا أن رسمي رستم ومحمد عباس (٢٠٠٧ :٣٩) يريان أنها : عملية ميكنة جميع مهام وعمليات الإدارة بالاعتماد على جميع تقنيات المعلومات الضرورية للوصول إلى تحقيق أهداف الإدارة الجديدة في تبسيط الإجراءات وتقليل استخدام الورق إلى أقل ما يمكن والقضاء على الروتين والإنجاز السريع والدقيق للمهام والمعاملات .

كما يعرفها محمد جاد ، وأشرف محمود (٢٠١٠ : ٢٣١) بأنها : استغلال المؤسسة التعليمية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات في تبسيط الإجراءات الإدارية وتسيير الأعمال اليومية وتقديم الخدمات وإنجاز كافة أنشطتها عبر

وسائل إلكترونية بقصد تحسين وتطوير خدماتها وعملياتها ورفع كفاءة الأداء وفاعليته

ومن ثم ، فإن الإدارة الإلكترونية تساعد على زيادة قدرة المؤسسة على تقديم كافة الخدمات والمعاملات للأفراد والمؤسسات عبر وسائل إلكترونية لتصبح أكثر كفاءة وسرعة.

كما يتضح من خلال التعريفات السابقة أن الإدارة الإلكترونية تنطوي على أنها:

- تهدف إلى زيادة كفاءة وفعالية الأداء بالمؤسسة .
- عملية إدارية تستند على الإمكانات التكنولوجية مثل شبكة الإنترنت وغيرها .
- لا تقتصر على العملية الإدارية داخل المنشأة ولكن تمتد خارجها .
- ترفع كفاءة الأداء باستخدام تقنية الاتصالات والمعلومات .
- تقدم خدمات متميزة للمستفيدين مع زمن قياسي
- تعمل على إعادة تصميم نماذج العمل بشكل آلي عبر شبكة الإنترنت (ميكنة كافة النشاطات الإدارية) .
- تحقق السرعة والكفاءة في تحقيق أهداف المؤسسة .
- تساعد على توفير الوقت والجهد والتكلفة والاستخدام الآمن .
- تربط تكنولوجيا المعلومات بمهام ومسئوليات الجهاز الإداري.

- **ثانيا : أهداف الإدارة الإلكترونية :**

إن اهتمام دول العالم بتوظيف تقنيات المعلومات في الإدارة لم يأت من فراغ ولكن لأن الأساليب الإلكترونية أصبحت محركا أساسيا لنهضة الأمم وتقدمها ، لأنها تؤدي إلى زيادة قدرات الأفراد والمؤسسات ، وبالتالي ارتفاع الكفاءة والفاعلية والإنتاجية ، كما تسعى الإدارة الإلكترونية إلى تغيير الأسلوب الذي تؤدي به المؤسسة أعمالها من خلال إدخال تكنولوجيا جديدة وأسلوب عمل جديد لمؤسسة منفتحة على المجتمع ، ومن الأهداف التي يمكن تحقيقها من خلال الإدارة الإلكترونية ما يلي:

- تطوير الإدارة بشكل عام باستخدام التقنيات الرقمية الحديثة من حلول وأنشطة والتي من شأنها تطوير العمل الإداري ورفع كفاءة وإنتاجية الموظف وخلق جيل جديد من الكوادر القادرة على التعامل مع التقنيات الحديثة .
- محاربة البيروقراطية والقضاء على تعقيدات العمل اليومية .
- توفير المعلومات والبيانات لأصحاب القرار بالسرعة وفي الوقت المناسبين ورفع مستوى العملية الرقابية .
- تقليل تكاليف التشغيل من خلال خفض كميات الملفات والخزائن لحفظها وكميات الأوراق المستخدمة،والإنجاز السريع للمعاملة.(طارق عبد الرءوف ٢٠٠٧ :٣٣)

وأشار أبوبكر الهوش (٢٠٠٦ :٣٢) إلى أنها تفيد في:

- رفع مستوى الأداء من حيث إمكانية انتقال المعلومات بدقة وانسيابية، مما يقلص الازدواجية في إدخال البيانات والحصول على المعلومات.
- زيادة دقة البيانات.

- تلخيص الإجراءات الإدارية.
- الاستخدام الأمثل للطاقات البشرية .
- زيادة الإنتاجية وخفض التكلفة في الأداء .
- رفع كفاءة العاملين باستخدام تكنولوجيا الاتصالات والمعلومات وتغيير ثقافة المؤسسة.
- مواكبة التطور التكنولوجي .
- دعم النمو الاقتصادي.

وأكد سعد بكري (٢٠٠١ :٤٦) أن هناك نوعين من الأهداف للإدارة الإلكترونية:

- أهداف مباشرة يمكن تحليلها وترجمتها إلى مكاسب مادية، ومنها:
  - ✓ الإنجاز السريع للأعمال واختصار زمن التنفيذ في مختلف الإجراءات .
  - ✓ إمكانية أداء الأعمال عن بعد مما ينعكس على تقليص الحاجة إلى التنقل.
  - ✓ تقليل مساحات العمل داخل المنظمات .
  - ✓ الحد من استخدام الأوراق في الأعمال الإدارية .
- أهداف عامة غير مباشرة يصعب ترجمتها إلى مكاسب مادية ملموسة، ومنها:
  - ✓ أن العمل الإلكتروني يساعد على التقليل من الأخطاء المرتبطة بالعامل الإنساني مما يكون لإدخال التقنية دور كبير في نجاحها.
  - ✓ أن العمل الإلكتروني هو الخيار الحتمي الذي يتيح التوافق مع بقية دول العالم الذي تتجه إليه بقوة خاصة المتقدمة منها.
  - ✓ أن العمل الإلكتروني يعمل على زيادة وتعزيز القدرة التنافسية للمؤسسات بمختلف أنواعها.

ويلخص خليفة المسعود (٢٠٠٨ :٣١) ، ومناحى السبيعى (٢٠٠٥ :١٧) ويحيى أبومعايض (٢٠٠٤ :٧٠) أهداف الإدارة الإلكترونية فى :

- تطوير عمليات الإدارة ، وتعزيز فعاليتها فى خدمة أهداف المؤسسة.
- تقليل معوقات اتخاذ القرارات الإدارية عن طريق توفير البيانات والمعلومات وربطها بمراكز اتخاذ القرار من خلال استخدام تقنية المعلومات الإدارية.
- تسهيل طريقة الحصول على الخدمات والمعلومات من المؤسسات فى أى وقت.
- إمكانية أداء الأعمال عن بعد سواء للموظفين العاملين فى الأجهزة الحكومية أو للمستفيدين من خدمات تلك الأجهزة ، وبالتالى تقليل الازدحام فى المدن وتخفيف الأعباء على الدولة والمواطن.
- الحد من استخدام الأوراق فى الأعمال الإدارية، من خلال تطبيق مصطلح إدارة بلا أوراق.
- توفير خدمات أفضل للمواطنين والمقيمين مبنية على أساس من الشفافية والمصداقية والمساواة .
- توظيف تكنولوجيا المعلومات فى دعم وبناء ثقافة المؤسسات الإيجابية لدى جميع العاملين.
- توفير نظام معلومات واتصالات يسمح للمستفيد بطلب الخدمات التى تقدمها المؤسسة مباشرة وبسرعة وسهولة فى أى مكان فى العالم من دون تعقيد.

- تحقيق أهداف إستراتيجية للإدارات العليا من خلال توفير المعلومات والبيانات الشاملة والدقيقة والصحيحة عن الأعمال التى تقدمها المؤسسات بكل يسر وسهولة وبالسرعة اللازمة .
- توفير البيئة المناسبة والمناخ التنظيمى الملائم للبحث والتطوير الإدارى الشامل والمستمر.
- مساعدة الإدارات العليا على إعادة تنظيم وهيكلة الأجهزة الإدارية ، وتغير المحيط الذى تعمل فيه ،وتشجيع مبادرات الإبداع والابتكار، وفتح قنوات جديدة لتقديم الخدمات ،وتحسين صورة المؤسسات وخدماتها، وإلغاء الازدواجية والوسطاء، وتحسين مستوى الخدمة وملاءمتها لاحتياجات المستفيدين.

- **ثالثا : أهمية الإدارة الإلكترونية :**

ترى دراسة Deloitte (٢٠٠٠) أن الدول التي استخدمت أساليب الحكومة الإلكترونية في أداء أعمالها حققت العديد من الفوائد أهمها: توفير خدمات أسهل وأسرع ، تحقيق إنتاجية عالية ، توفير معلومات أفضل ، تقليل شكاوى العاملين ، كما تحسنت الصورة العامة في المؤسسة .

أما دراسة كل من Head & Bull (٢٠٠١) فقد أكدا أن تطبيق التقنيات الحديثة يساهم بشكل إيجابي في بناء وتطور المؤسسات ورفع مستوى الأداء كما أن توظيف التقنيات الحديثة يؤثر على البناء الهيكلي للمؤسسة وعلى علاقاتها بالمستهلكين.

بينما يرى Iulian (٢٠٠٢) أن تطبيق الإدارة الإلكترونية يحقق العديد من الفوائد منها : توحيد مراكز الاتصال بالإدارات ، وأن الحركة اللازمة للمعاملات هي حركة الوثائق والمعلومات وليس حركة الأشخاص ، كما تسهم في تقليل الزمن اللازم لتقديم الخدمات ، وتخفف من حجم مشكلات الإدارة التقليدية ، كما أن قواعد البيانات ستكون متاحة للجميع ، أما Abdullah (٢٠٠٣) فيؤكد على أن تطبيق النظام الإلكتروني في إدارة الموارد البشرية يؤثر بشكل إيجابي في الأداء الوظيفي والأداء العام .

ويرى بدر المالك (٢٠٠٧) أن اتجاهات العاملين تميل إلى التأكيد على أهمية الإدارة الإلكترونية من خلال تنفيذ العمليات المصرفية من خلال شبكة الإنترنت وتطبيق أساليب التجارة الإلكترونية ، وأكد أن الإدارة الإلكترونية تعمل على الاستخدام الأمثل للموارد ، وارتفاع مستوى الكفاءة ، ودعم الإدارة العليا في إدارة الموارد البشرية وإدارة الموارد المالية والتخطيط .

ويرى عبد الرحمن القرنى (٢٠٠٧) أن من مزايا تطبيقات الإدارة الإلكترونية تحسين مستوى الخدمات العامة والتعاملات ، وسرعة البحث عن البيانات والمعلومات، أما شائع القحطانى (٢٠٠٦) فيؤكد على أن من أهم إيجابيات تطبيق الإدارة الإلكترونية: سرعة الرجوع للبيانات والمعلومات السابقة، وتوفير الكثير من الوقت للعاملين ، زيادة كفاءة العمل الإداري .

وبناءً على ما سبق ، فإن هناك عديداً من الفوائد لتطبيق الإدارة الإلكترونية منها :

- إدارة ومتابعة الإدارات المختلفة للمؤسسة وكأنها وحدة مركزية .
- تجميع البيانات من مصادرها الأصلية بصورة موحدة .
- التعلم المستمر وبناء المعرفة .
- زيادة الترابط بين العاملين والإدارة العليا ومتابعة وإدارة كافة الخطط (رأفت رضوان ،٢٠٠٤: ٤)
- تقليل تكاليف تقديم الخدمات والانتقالات في متابعة عمليات الإدارة المختلفة(Janet,1999 : 6).
- زيادة التواصل بين أعضاء المؤسسة وتقليل الوقت المستخدم في الإنجاز، وتزيد من كفاءة الأداء.(Tony,2000 :12) .
- الانتفاع بالخدمات في أي مكان دون التقيد بالموقع الجغرافي.(Eladio,2009 :1)
- اختصار وقت تنفيذ المعاملات الإدارية المختلفة .
- الدقة والوضوح في العمليات الإدارية المختلفة داخل المؤسسة .
- تسهيل إجراءات الاتصال بين دوائر المؤسسة المختلفة وكذلك مع المؤسسات والأجهزة المختلفة
- إن تقليل استخدام الأوراق سوف يعالج مشكلة تعاني منها أغلب المؤسسات والأجهزة في عملية الخطط والتوثيق ، مما يؤدي إلى عدم الحاجة إلى أماكن التخزين ويتم الاستفادة منها في أمور أخرى.(علاء السالمي ، ٢٠٠٣: ١٣٩) .
- تحسين أداء المؤسسة من خلال تقديم عدد محدود من العمالة الإدارية ذات كفاءة ومهارة خاصة في استخدام تكنولوجيا المعلومات ، كما أن عدم وجود مستويات إدارية متعددة يساعد على السرعة في صنع واتخاذ القرار وتقديم الخدمات.(Charles&Mike,2003 :.77)
- تقديم خدمات إلكترونية ذات طابع دولي من خلال شبكة الإنترنت.(King,2000 :244)
- القضاء على التزاحم بالمصالح الحكومية ، حيث يستطيع الفرد عن طريق شبكة الإنترنت أن يحصل على خدماته دون التردد على المصالح الحكومية والتزاحم أمامها.
- المرونة في تأدية الأعمال الإدارية بحيث يمكن للموظف سهولة الدخول إلى الشبكة الداخلية من أي مكان يتواجد فيه القيام بالعمل في الوقت والمكان الذي يرغب فيه.
- تحسين تقديم الخدمات الحكومية وتمكينها من زيادة مشاركة المواطنين .
- توفر المساءلة والشفافية.
- تطوير أنظمة الإنترنت وخلق الشراكة العامة /الخاصة.(Pauline, 2009:1)
- تقديم خدمات ذكية واتخاذ إجراءات مدروسة والحصول على المعلومات بسهولة ويسر.
- مساعدة الأفراد المعاقين على استقبال الخدمات في أماكنهم .
- يمكن من خلاله تحديث البيانات على شبكة الإنترنت بسهولة.(Oregons, 2009 :1)

- جعل المعلومات متاحة على نطاق واسع للمواطنين والحد من الفجوة الرقمية من خلال الفرص المتكافئة في الحصول على المعلومات .
- الربط بين المجتمعات محليا وعالميا من خلال شبكة الإنترنت .
- تمكين المواطنين.(Csetenyi, 2000 :.294)

• **رابعا : دواعي التحول نحو الإدارة الإلكترونية :**

يشكل التحول إلى التعامل إلكترونيا عاملا مهما في تحسين مستوى الخدمة للأفراد ، وترشيد استخدام الموارد ، وهو نتيجة للتقدم العلمي والتقني ، والمطالبة المستمرة برفع جودة المخرجات وضمان سلامة العمليات .

ومن ثم تقتضي عملية التحول هذه إجراء تعديل في النظم الإدارية من أجل القضاء على الروتين والكم المبالغ فيه من الإجراءات وتبسيط الهياكل التنظيمية ، وقد فرض التحول إلى الإدارة الإلكترونية العديد من المسببات تتمثل في:

- الإجراءات والعمليات المعقدة وأثرها على زيادة تكلفة الأعمال .
- ضرورة توحيد البيانات على مستوى المؤسسة .
- صعوبة الوقوف على معدلات قياس الأداء .
- ضرورة توفير البيانات المتداولة للعاملين في المؤسسة .
- التوجه نحو توظيف استخدام التطور التكنولوجي والاعتماد على المعلومات في اتخاذ القرارات.
- ازدياد المنافسة بين المؤسسات ، وضرورة وجود آليات للتميز داخل كل مؤسسة تسعى للتنافس.
- الاستجابة والتكيف مع متطلبات البيئة المحيطة : إن انتشار وتطبيق مفهوم أساليب الإدارة الإلكترونية في كثير من المؤسسات والمجتمعات يحتم على كل منظمة اللحاق بركب التطور تجنبا لاحتمالات العزلة والتخلف عن مواكبة عصر السرعة والمعلوماتية والتنافس في تقديم الخدمات بناء على معايير السهولة والفعالية والكفاية ، فلا يمكن لأي مؤسسة أن تعيش منعزلة عن التطور الطبيعي للحياة الإنسانية.(ستيفن وبراند كوهين، ١٩٩٧ :٢٣)
- حتمية تحقيق الاتصال المستمر بين العاملين على اتساع نطاق العمل.(رأفت رضوان،٢٠٠٤ :٦)
- كلفة الإجراءات الإدارية : ففي ظل الرغبة في تقليل كل ما يتعلق بها من عمليات ، وزيادة كفاءة عمل الإدارة من خلال تعاملها مع الموظفين والمؤسسات ، وكذلك استيعاب أكبر عدد من العملاء في آن واحد ، إذ أن قدرة الإدارة التقليدية بالنسبة إلى تخليص معاملات العملاء تبقى محدودة وتضطرهم في كثير من الأحيان إلى الانتظار في صفوف طويلة.(هيثم الرضوان ، ٢٠٠٣ :٦) .

كما أكد سعود النمر وآخرون (٢٠٠٦ : ٤٠) أن هناك العديد من التطورات التي مهدت للتحول نحو الإدارة الإلكترونية أهمها:

- التقدم الكبير في تقنيات الحاسب الآلي وتطبيقاته .
- العولمة التي ساعدت على دفع المؤسسات الحكومية وغير الحكومية إلى محاولة الاستفادة القصوى من التقنيات الحديثة من أجل تحسين الجودة وزيادة الإنتاجية وتخفيض التكلفة.

- انتشار الثقافة التكنولوجية ، فقد أصبح من السهولة بمكان التعامل مع التقنية الرقمية ، وبالتالي أصبح هناك ميل كبير من المواطنين في الدول المتقدمة والنامية نحو الإدارة الإلكترونية.

ولقد لخص برنامج التعاملات الالكترونية " يسر" (٢٠٠٧ : ١٥) أهم نتائج استخدام التقنيات الحديثة في مسار العمل داخل المؤسسة في :

- رفع أداء الموظف وإنتاجيته في العمل من خلال:
  - ✓ برامج وأدوات وأجهزة تساعده على القيام بالعمل بمهارة وفعالية.
  - ✓ قنوات اتصال حديثة لتبادل المعلومات مع الموظفين.
  - ✓ إمكانية الاطلاع على مختلف التطورات في مجال عمله عن طريق الانترنت.
  - ✓ إمكانية تطوير مهارات العمل لديه وزيادة معرفته العلمية والعملية.
- رفع كفاءة العمل المؤسسي من خلال:
  - ✓ اختصار الوقت باستخدام التقنيات الحديثة للقيام بالوظائف.
  - ✓ تنظيم وحفظ بيانات المؤسسة في قاعدة بيانات يسهل الرجوع إليها.
  - ✓ تنظيم عملية تبادل المعلومات والاتصال بين الجهات المختلفة.
  - ✓ تمكين الجهات من الاتصال بالعالم الخارجي ومتابعة التطورات المستمرة.
  - ✓ توفير برامج متخصصة لأصحاب القرار تساعدهم في تحديد أولويات العمل وتنظيمها.

- **خامسا : وظائف الإدارة الإلكترونية :**

يذكر البعض أن الإدارة الالكترونية تعد نمطاً جديداً ترك آثاره على المؤسسات ومجالات عملها وخاصة عمليات تهيئة أو إصلاح البنية التنظيمية مما يعكس عمق التغيير الجذري الذي تحمله تطبيقات الإدارة الالكترونية على استراتيجياتها ووظائفها الرئيسة ومنها:

- الانتقال من منظومة المعلومات المحوسبة المستقلة إلى منظومة المعلومات المحوسبة الشبكية.
- الانتقال من نظم المعلومات الإدارية التقليدية إلى نظم المعلومات الإدارية الذكية.
- الانتقال من نظم المعالجة بالدفعات إلى نظم المعالجة التحليلية الفورية تطوراً نوعياً لنظم المعالجة بالدفعات التقليدية التي لم تعد تناسب والطبيعة المتغيرة والسريعة للأعمال.
- العمل من خلال الشبكات ، حيث تعمل الإدارة الالكترونية في المنظمة الحديثة من خلال ربط نظم المعلومات بتقنيات الاتصالات المهمة مثل شبكة الانترانت Intranet والاكسترانت Extranet.
- تحول المنظمات من الهياكل المركزية إلى الهياكل المرنة البيئية ، وحدث جوهري في بيئة منظمات الأعمال حيث تحولت من المركزية الوظيفية إلى اللامركزية وإلى الهياكل التنظيمية المرنة المستندة إلى المعلومات والعمل من خلال فرق العمل لا من خلال الفرد مهما بلغ.(سلطان بخارى، ٢٠٠٩ :٥؛ سعد ياسين ، ٢٠٠٥ ؛ سيد الهوارى ، ١٩٩٩ :١٠٥)

- **سادساً : المهارات الواجب توافرها فى الهيئة الإدارية لتطبيق الإدارة الإلكترونية :**

توصل خليفة المسعود (٢٠٠٨ :٥٢- ٥٣) ، الخان بدر(٢٠٠٥ :١٩٦)، عبد الله الموسى (٢٠٠١ :١٤١) إلى مجموعة من المهارات التى ينبغى على الإدارة إتقانها لتطبيق الإدارة الإلكترونية ، منها :

- استخدام البريد الالكتروني من خلال تبادل الرسائل والوثائق والمعلومات والبيانات باستخدام الحاسب .
- استخدام نظامٍ مجموعات الأخبار والتى تعمل على ربط مجموعة من الأشخاص سويا من خلال قوائم مخصصة لتبادل وجهات النظر .
- استخدام برامج المحادثة على الانترنت والتى تساعد على التحدث مع الآخرين فى نفس الوقت .
- استخدام الشبكة العنكبوتية التى تمثل مركز المعلومات العالمية حيث يمكن من خلالها الحصول على معلومات نصية وسمعية ومرئية عن طريق التصفح.
- استخدام تطبيقات الحاسب الآلى (معالج النصوص ، قواعد البيانات ، الجداول الإلكترونية ، الناشر المكتبى ، برامج الرسوم ، الوسائط المتعددة).
- أن يكون لديهم القدرة على التطوير والتجديد والتعامل مع التقنية الحديثة.
- استخدام الماسحات الضوئية .
- استخدام الكاميرات الرقمية .
- استخدام ناسخ الأقراص المدمجة .
- أن يكون لديهم القدرة على نقل الملفات الإلكترونية وإرسالها وتلقيها .
- استخدام محركات البحث الإلكترونية .
- أن يكون لديهم القدرة على تصميم مخطط العمل ومراجعته باستخدام التقنية الحديثة .
- القدرة على تفعيل شبكات الاتصال المحلية فى تنفيذ الأساليب الإشرافية .
- أن يكون لديهم القدرة على تركيب وصيانة الأجهزة الحاسوبية وملحقاتها وشبكات الاتصال .

- **سابعا : تطبيقات الإدارة الإلكترونية :**

أما بالنسبة لتطبيقات الإدارة الإلكترونية فى إدارة المؤسسات الجامعية ، فقد صنفها (خليفة المسعود : ٥٣- ٥٤،٢٠٠٦ ؛ عبد الله الموسى :٤٥ ، ٢٠٠٢ ؛ هشام شريفى ، ١٤١٦ :٢٩ ؛ إبراهيم الفار ، ٢٠٠٢ :٥١) إلى:

- التطبيقات الطلابية : وتشمل تطبيقات الحاسب الآلى وبرمجياته، والشبكات فى تنظيم الجداول الدراسية ، والتقارير المختلفة للدرجات، الحضور اليومى وتصحيح الاختبارات، والسجلات الصحية، والتنظيم التعليمى، ومعلومات التوزيع الطلابى والبيانات الأولية للطلاب، والتواصل مع أولياء أمور الطلاب وملف إنجاز الطالب.
- أعضاء هيئة التدريس والموظفين : وتتضمن التطبيقات فى البيانات الأولية للأعضاء والموظفين، والبيانات الوظيفية وبيانات المؤهلات العلمية ومستحقاتهم، وتقارير الأداء الوظيفى، والحالة الصحية، وتقارير الأعمال اليومية، وتعييناتهم، ومتابعة الغياب والحضور، ومواعيد الاجتماعات وملفات الانجاز لعضو هيئة التدريس، الأجازات، المنظومة الجامعية.

- مصادر التعلم والمكتبات : وتشمل تطبيقات الحاسب الآلى وبرمجياته والشبكات فى توفير قاعدة بيانات للبحث عن الكتب والمصادر والمراجع وتنظيم الاستعارة والزيارة ، وإعداد العروض التقديمية للدروس والوسائل التعليمية وتنظيمها ، وربط الجامعة بالمكتبات العالمية.
- التخطيط والأبحاث: وتتضمن التطبيقات فى التحليلات الإحصائية والاختبارات والتقويم والتخطيط ومراقبة المشاريع وتحليل التوقعات لتسجيل الطلاب الجدد ، ووضع خطط إستراتيجية للجامعة والكليات.
- التطبيقات المكتبية : وتشمل التطبيقات فى معالجة النصوص، وأنظمة الملفات والوثائق، وقواعد البيانات، والبريد الالكتروني، والصوتي، والرسوم البيانية للتمثيل والنتائج الطلابية ، والجداول الإلكترونية ، وبرامج الناشر المكتبى ، والوسائط المتعددة .
- الاتصالات : وتتضمن تطبيقات الحاسب الآلى والبر مجيات والشبكات فى استخدام شبكات الاتصالات الداخلية والخارجية فى إدخال البيانات والمعلومات والملاحظات والتوجيهات التى ترتبط بأداء العمل اليومى داخل المدرسة ، والتواصل مع أولياء الأمور والطلبة ، وكذلك التواصل مع الإدارة والوزارة ، والجامعات الأخرى ، والدوائر الحكومية ، عن طريق البريد الإلكتروني وموقع المؤسسة على الإنترنت ، وتفعيل الرسائل الإخبارية والمكالمات الهاتفية ، والرسائل الصوتية والنصية .

- **ثامنا : عناصر الإدارة الإلكترونية :**

تتكون الإدارة الإلكترونية من أربعة عناصر أساسية هى:

- الحاسب الآلى ومكوناته المادية وملحقاتها : وتشمل المكونات المادية (وحدات إدخال Input Units مثل لوحة المفاتيح والكاميرات الرقمية – وحدة المعالجة Processor – وحدات تخزين Memory وتشمل الذاكرة الرئيسية والثانوية – وحدات إخراج Output Units مثل شاشات العرض والطابعات ....).
- برامج الحاسوب : مثل برمجيات التشغيل وبرمجيات الترجمة والبر مجيات التطبيقية والبر مجيات التعليمية .
- شبكات الاتصال : مثل الشبكات المحلية Local Area Networks (LAN) وهى مجموعة من الحواسيب تتصل بعضها في مساحة محدودة ، وشبكة المدن Metropolitan Area Network وتصل مساحة الاتصال بين الحواسيب إلى ١٠ كيلو مترات ، الشبكات الواسعة Wide Area Networks ويستخدم فيها الاتصال السلكى واللاسلكى ، شبكات الانترنت
- العنصر البشرى : ويشمل المديرين والخبراء والمساعدين ، والمبر مجين وضابط البيانات (يكون لديه القدرة على الاتصال بكل أجزاء المنظمة ووظيفته حفظ البيانات وإنشاء وسيلة تحكم على البيانات وتصميم ملف المعلومات وتحديد البيانات الناقصة) ، والمشغل أو المحرر وهو الذى يقوم باستخدام الحاسب ويكون على اتصال مباشر مع الإدارة والمبر مج ، ووظيفته إدخال وإخراج البيانات والمعلومات.(خليفة المسعود ، ٢٠٠٨ : ٥٩)

- **تاسعا : متطلبات تطبيق الإدارة الإلكترونية :**

يتطلب تطبيق الإدارة الإلكترونية إمكانات مادية وبشرية غير تقليدية وتوفير شبكة اتصالات حديثة لها القدرة على نقل المعلومات بسرعة ، فضلا عن التعاون بين جميع القطاعات .

ومن ثم ، يضيف محمد الصيرفى (٢٠٠٧) أن إنشاء مشروع الإدارة الالكترونية يجب أن يراعي عدة متطلبات ، هى :

- حل المشكلات القائمة في الواقع الحقيقي قبل الانتقال إلى البيئة الالكترونية.
- البنية التحتية، إذ أن الإدارة الالكترونية تتطلب وجود مستوى مناسب من البنية التحتية التي تتضمن شبكة حديثة للاتصالات والبيانات وبنية تحتية متطورة للاتصالات السلكية واللاسلكية.
- توافر الوسائل الالكترونية اللازمة للاستفادة من الخدمات التي تقدمها الإدارة الالكترونية والتي نستطيع بواسطتها التواصل معها.
- توافر عدد لا بأس به من مزودي الخدمة بالانترنت، ونشدد على أن تكون الأسعار معقولة قدر.
- التدريب وبناء القدرات، وهو يشمل تدريب كافة الموظفين على طرق استعمال أجهزة الكمبيوتر وإدارة الشبكات وقواعدِ المعلومات والبيانات.
- توافر مستوى مناسب من التمويل، بحيث يُمكن التمويل الحكومة من إجراء صيانة دورية وتدريب للكوادر والموظفين والحفاظ على مستوى عال من تقديم الخدمات.
- توفر الإرادة السياسية، بحيث يكون هناك مسئول أو لجنة محددة تتولى تطبيق هذا المشروع وتعمل على تهيئة البيئة اللازمة والمناسبة للعمل.
- وجود التشريعات والنصوص القانونية التي تسهل عمل الإدارة الالكترونية وتضفي عليها المشروعية والمصداقية وكافة النتائج القانونية المترتبة عليها.
- توفير الأمن الالكتروني والسرية الالكترونية على مستوى عال لحماية المعلومات الوطنية والشخصية.
- خطة تسويقية دعائية شاملة للترويج لاستخدام الإدارة الالكترونية وإبراز محاسنها و ضرورة مشاركة جميع المواطنين فيها والتفاعل معها ويشارك في هذه الحملة جميع وسائل الإعلام الوطنية.

ويمكن تفصيل ذلك في الآتي :

أ- بناء رؤية إلكترونية E-Vision **وصياغة إستراتيجية التغيير**:

إن توفير رؤية عن المعلوماتية وتكنولوجيا الاتصالات يضع المؤسسة الإلكترونية في موقعها داخل إطار الدولة ، وهذه الرؤية يجب أن تشمل الحاجات الحالية والمتغيرة للمؤسسة ، بما يخص تنمية الموارد البشرية وطرق وأساليب الحوكمة الأمثل ، ويجب أن تتضمن الرؤية ما يلي :

- اعتماد المؤسسة على إستراتيجية واضحة للتغلب على العوائق التي تعترض عملية التغيير ، وجزء هام من الإستراتيجية يعتمد على تقييم دقيق وشامل للوضع الراهن ، ودراسة الحقائق على أرض الواقع والمشروعات المستقبلية. (بسام الحمادى،٢٠٠٢ :٣)
- يجب أن تكون الرؤية الإلكترونية التي تتبناها المؤسسة عنصرا من عناصر إطار واسع لتكنولوجيا المعلومات في المجتمع تتبناه الدولة لوضع استراتيجياتها المستقبلية.(أبوبكر الهوش ،٢٠٠٦ :٩٨)

ب- توفير البنية التحتية اللازمة للإدارة الإلكترونية :

ولتوفير البنية التحتية للإدارة الإلكترونية يجب مراعاة ما يلي :

- إعادة النظر في البنية الأساسية للأجهزة والمعدات والبرمجيات لغرض تحديثها وترقيتها لكي تستجيب للتغير المنشود لتقديم الخدمة الإلكترونية .
- توفير التكنولوجيا الملائمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية ومواكبة مستحدثاتها.
- توفير العناصر البشرية المؤهلة في مجال تكنولوجيا المعلومات ومواصلة تدريبها باستمرار .
- التخطيط المالي الرشيد ورصد المخصصات الكافية لإجراء التحول المطلوب .
- بناء نظام معلومات متطور وتحديثه وفقا للمتغيرات.(نادية أيوب ، ٢٠٠٤ :٤)

ج- تطوير التنظيم الإداري والخدمات والمعاملات :

ولتطوير التنظيم الإداري لابد من ضمان مساندة المستويات الإدارية العليا وتهيئة الكوادر البشرية في جميع مستويات الإدارة ، ونشر الثقافة التنظيمية واستيعاب مفردات العمل الإلكتروني .

د- التعليم والتدريب للعاملين والتوعية والتثقيف للمتعاملين :

فالعنصر البشري له دور هام في الإدارة الإلكترونية ، فهو المغذي للمعلومات والمستقبل لها ، ولتطبيق الإدارة الإلكترونية لابد من تأهيل وتدريب العنصر البشري باستمرار وذلك لرفع مستوى ثقافتهم وتقليل مقاومتهم للتغير ، ويتم ذلك من خلال :

- عقد الندوات والمحاضرات عن تقنية المعلومات .
- إدخال التقنيات الإلكترونية كأحد المواد المقررة في المناهج التعليمية للطلاب.
- إجراء ودعم الدراسات والبحوث المتعلقة بالاستفادة من التقنيات المعلوماتية.
- إطلاق برامج إعلامية لتثقيف جميع أفراد المجتمع.(يحيى أبومعايض، ٢٠٠٤ :٦٠)

هـ- إصدار التشريعات الضرورية أو تعديل التشريعات الحالية وتحديثها :

فلابد من وجود بعض التشريعات والضوابط في تنفيذ أعمال الإدارة الإلكترونية والسيطرة على التجاوزات غير المرغوبة.(محمد نوفل ، ٢٠٠٣ :٦) حيث على المؤسسة أن تسعى قبل التعامل مع الإدارة الإلكترونية إلى خلق بيئة تشريعية ملائمة ومناخ قانوني يستجيب لمتطلبات الإدارة الإلكترونية ويسهل معاملاتها ويضعها موضع الاعتراف الوطني والدولي إضافة إلى ضمان القضايا الخاصة بتدابير الأمن والحماية والسرية.(محمد جبر، ٢٠٠٢ :٢٠٠)

• ٦) ضمان أمن وحماية المعلومات في الإدارة الإلكترونية :

تعد مسألة أمن المعلومات من أهم مشكلات الإدارة الإلكترونية بمعنى أنه يجب الحفاظ على أمن المعلومات والوثائق التي يجري حفظها ونقلها وإجراء المعالجة عليها ، حيث إن ضعف الأمن يعد ضعفا للثقة ،ولتحقيق أمن وحماية المعلومات لابد من توافر عدة عناصر مثل :

- التوثيق أو التحقق من المستخدم .
- التصديق : أي وصول المعلومات للأشخاص المحددين فقط .

- التكامل : أي التأكد من عدم إجراء أي تعديل في المعلومات أثناء نقلها حتى وصولها للمستقبل
- السرية : وهي عدم إفشاء المعلومات إلى الأطراف غير المصرح لها بالاطلاع عليها.(Ghoul, 2001 :4)

• **عاشرا : معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية :**

يشير Hussein (٢٠٠٨) أن هناك حوالي (٢٥) معاقا تم تصفينهم فى (٦) مجالات رئيسة تعوق تطبيق الإدارة الإلكترونية وهذه المجالات هي: الإدارية والإنسانية ، والثقافية ، والاجتماعية ، والتنظيمية والهيكلية ، والتقنية والتكنولوجية، وأكدت الدراسة أن من أكثر المعوقات تأثيرا عدم وجود الوعي التكنولوجي بين المديرين، الافتقار إلى المتخصصين في تقنية المعلومات، مقاومة العاملين للتغيير، نقص الموارد المالية لتجهيز البرمجيات والمعدات، عدم وجود سياسة واضحة لاستخدام تقنية المعلومات .

أما عبد الرحمن القرني (٢٠٠٧) فيرى أن من معوقات الإدارة الإلكترونية نقص الحوافز المادية لتشجيع تطبيقات الإدارة الإلكترونية ، وغياب الخبراء والمختصين ، ونقص الإمكانات الفنية اللازمة لتطبيق الإدارة الإلكترونية .

بينما يرى رأفت رضوان (٢٠٠٤) أن معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية تتمثل فى افتقار القيادات الإدارية إلى أهمية الإحساس بالتقنية ، وقلة الإمكانات المالية المخصصة لتطوير البنية التحتية لتطبيق الإدارة الإلكترونية ، وقلة الكوادر البشرية المؤهلة للعمل على الحاسب الآلي ، وانخفاض الحماس لتطوير التقنيات والبرمجيات الإلكترونية .

أما شائع القحطانى (٢٠٠٦) فيرى أن من معوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية: نقص الإمكانات الفنية ، وضعف الدعم المالي ، ونقص الدورات التدريبية والنقص في الخبرات ومهارات التعامل مع خدمات شبكة الإنترنت.

وأخيرا يؤكد على درويش (٢٠٠٥) وجود العديد من التطبيقات للإدارة الإلكترونية مثل : توفر برنامج الإدارة الافتراضية On-line ، توفر نماذج طلبات الخدمات E-form ، وتوفر الرد على استفسارات الجمهور عبر البريد الإلكتروني E-mail ، وإمكانية تقديم الخدمات العامة إلكترونيا ، وأن من أكثر معوقات الإدارة الإلكترونية المعوقات التشريعية ، ثم المعوقات الفنية ، ثم الإدارية وأخيرا المعوقات الخاصة بالموارد .

وبناءً عليه ، يمكن القول أن هناك بعض المعوقات التي تقف حجر عثرة أمام تطبيق الإدارة الإلكترونية منها ما هو إداري وما هو بشري وفني وتقني ومادي وفيما يلي عرض لهذه المعوقات:

أ- المعوقات الإدارية :

إن من أهم المعوقات المرتبطة بتطبيق الإدارة الإلكترونية ضعف التخطيط والتنسيق والرقابة على الأنشطة المتعلقة باستخدام التقنيات الحديثة ، وذلك لعدم وجود سياسة عامة موحدة على مستوى المنظمة ، ومن المعوقات الإدارية ما يلي:

- غموض المفهوم : ما زال الكثير من القيادات الإدارية يهمل موضوع الإدارة الإلكترونية
- مقاومة التغيير : فهذا المشروع يحمل في طياته الكثير من التغيرات، وإعادة توزيع المهام والصلاحيات مما يستلزم تغيرات في القيادات الإدارية والمراكز الوظيفية والتخصصات الجديدة التي يحتاجها ، لذا ستكون هناك مقاومة للتغيير (طارق عبد الرءوف ، ٢٠٧ :١٠٩) .
- اختلاف نظم الإدارة حتى داخل المؤسسة الواحدة .
- عدم اقتناع إدارة المؤسسة بدواعي الإدارة الإلكترونية ومتطلباتها (رأفت رضوان ٢٠٠٤ :٦)
- تحتاج الإدارة الإلكترونية إلى إعادة هندسة سير العمل لضمان كفاءة الأداء وجودة الخدمات ، وهذا قد يقابل بمقاومة التغيرات وعدم المرونة أو الخوف من التغيير(Kimberly,2005 :1)
- ضعف التخطيط والتنسيق على مستوى الإدارة العليا لبرامج الإدارة الإلكترونية ، وعدم تحديد الوقت الذي يلزم للبدء في تطبيق وتنفيذ الخدمات والمعلومات إلكترونيا.(Schol,2005 :92)
- غياب التنسيق في المؤسسات بين الأجهزة والإدارات التنفيذية .
- تعقد الإجراءات الإدارية وكذلك الافتقار للتشريعات واللوائح المنظمة لبرامج الإدارة الإلكترونية وما يتعلق كذلك بمستوى الأمان والخصوصية للمعلومات.(حسن عباس ، صلاح الفضيلي ،٢٠٠١ :٥٥)
- عدم وجود وعي معلوماتي وحاسوبي عند أفراد الجهاز الإداري ، وعدم وجود الدوافع لدى العاملين ، وتعقد الإجراءات الإدارية وانعدام مرونة الهياكل التنظيمية.(Hussein,2008) .
- غياب الرؤية الإستراتيجية الواضحة لدى معظم الدول وخاصة العربية بشأن استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات بما يخدم التحول نحو مؤسسات المستقبل الإلكترونية.
- فقدان الشفافية بمعنى أن حق المواطن ليس مضمونا للوصول إلى المعلومات ومعرفة آليات وضع واتخاذ القرارات المؤسسية.(محمد جبر، ٢٠٠٢ :٢٠١) .
- التشريع والمسائل التنظيمية غير كافية (Paulo,2006 :14)

ب- المعوقات التقنية والفنية :

تتمثل المعوقات التقنية والفنية في ضعف انتشار التقنية الحديثة في العديد من الدول ، كما أن المحتوى العربي على الإنترنت قليل نسبيا ، والتعامل مع أسماء المواقع باللغة الأجنبية، مما يمثل عائقا أمام بعض الأفراد الذين لايجيدون الإنجليزية . وهناك معوقات أخرى مثل :

- قضية تطوير وصيانة الأجهزة وما يكتنفها من صعوبات وارتفاع تكلفة تكوير النظم في ظل قلة بيوت الخبرة .
- حداثة التقنية المعلوماتية ، مما يثير التردد والخوف من التعامل معها وانتشار الأمية الرقمية بين أفراد المجتمع.(هيثم الرضوان ، ٢٠٠٣ :٥) .
- عدم وجود العدد الكافي من الخبراء في تقنية المعلومات ممن لديهم المهارات والقدرات الفنية
- ضعف البنية التحتية للاتصالات.(نائل العواملة، ٢٠٠٣ :٦٥) .

- عدم توفر التدريب المتخصص بشكل واسع في المواقع المرغوبة.(محمد مفتي ٢٠٠٤ :٢٣)
- السرعة الكبيرة لتقادم أجهزة الحاسبات الإلكترونية ، مما يؤدي في معظم الحالات إلى تغييرات كبيرة في الأنظمة القائمة ، حيث يتطلب ذلك موارد مالية وفترة زمنية كبيرة، الأمر الذي يؤدي إلى صعوبة إجراء تقييم صحيح أو دراسة حقيقية للجدوى.(عصام الدين على ، ٢٠٠٥ :٦).
- ارتفاع أسعار أجهزة الكمبيوتر وبرامجها التعليمية .
- ارتفاع تكلفة صيانة أجهزة الكمبيوتر بصفة دورية .
- ضعف برامج التدريب على الكمبيوتر بالمؤسسة يعيق من توظيفه في تطوير الإدارة.(الغريب زاهر ، ٢٠٠١ :٨٧) .

- **ج- المعوقات البشرية** :

إن العنصر البشري أهم العناصر في أي نظام ، حيث إن بدون هذا العنصر لايمكن لأي نظام أن يحقق أهدافه المرجوة ، فالمعدات والآلات والأجهزة وكل وسائل التقنية الحديثة ما هي إلا عناصر خاملة بدون العنصر البشري ، ومن المعوقات البشرية التي تعوق تطبيق الإدارة الإلكترونية ما يلي:

- حداثة التقنية المعلوماتية على المجتمع والتردد والخوف من التعامل معها.
- وجود الأمية الرقمية لدى المجتمعات بصفة عامة ومجتمعات الدول النامية بصفة خاصة نتيجة محدودية انتشار استخدام وسائل التقنية المعلوماتية بين غالبية أفراد المجتمعات .
- قلة الوعي الجماهيري بالفوائد والمميزات المرجوة من تطبيق الإدارة الإلكترونية.(محمد السويل ، ٢٠٠٢ :٧) .
- ضعف الوعي بمزايا وعائد الإدارة الإلكترونية.(Paulo,2006 :14)
- النقص المتزايد في المهارات اللازمة للإدارة الإلكترونية.(Janet,1999 :5)
- ضعف مهارات اللغة الإنجليزية لدى بعض الموظفين والرهبة من التعامل مع الأجهزة الإلكترونية.(مبروك المسفر ، ٢٠٠٣) .
- عدم توافر الأعداد المطلوبة من الموظفين الملمين بالمهارات الأساسية لاستخدامات الحاسوب والإنترنت ، وضعف الحوافز المادية والمعنوية لتشجيع العاملين بنظم المعلومات الإدارية على التطوير ومتابعة التعلم والتدريب. (بدر المالك ، ٢٠٠٧) .

- **د- المعوقات المادية** :

إن نقص مصادر التمويل والإنفاق يشكل مشكلة رئيسة أمام خلق بيئة عمل إلكترونية ، فالتقنيات الحديثة وتوظيفها تتطلب إنفاقا ماليا كبيرا حتى تحقق أهدافها المنشودة ، والوصول إلى النتائج المرجوة ، إلا أنها تقف حجر عثرة أمام تحقيق ذلك لعدم وجود أرصدة ومخصصات مالية لدعمها ، مما يستدعي التخلي عن بعضها أو عدم استكمالها رغم ما انفق عليها من أموال مما يضيع الوقت والجهد والمال دون فائدة، ولقد توصلت دراسة عبد الله حسن (٢٠٠٠) إلى أن المعوقات المالية تكمن في:

- قلة الموارد المالية اللازمة لتوفير البنية التحتية فيما يتعلق بشراء الأجهزة والبرامج التطبيقية وإنشاء المواقع وربط الشبكات .

- محدودية المخصصات المالية المخصصة لتدريب العاملين في مجال نظم المعلومات.
- ارتفاع تكاليف خدمة الصيانة لأجهزة الحاسبات الآلية ونقص الأيدي العاملة الماهرة في هذا المجال.
- الانتشار المحدود للحواسب الشخصية ، والانتشار المحدود للإنترنت.(Oates,2003 :55)

- **الدراسة الميدانية** :

تهدف الدراسة الميدانية إلى تحديد أهم متطلبات تطوير عمليات الإدارة الإلكترونية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والعاملين وذلك من خلال:

- تحديد أهمية تطوير عمليات الإدارة الإلكترونية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والعاملين.
- التعرف على واقع تطبيق عمليات الإدارة الإلكترونية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والعاملين.

- **أدوات الدراسة** :

لتحقيق أهداف الدراسة تم الاعتماد على الاستبيانين التالين:

- **(أولاً) استبيان أهمية تطوير عمليات الإدارة الإلكترونية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والعاملين.**

أ- صدق الاستبيان :

- **صدق المحكمين** :

ويسمى بالصدق الظاهري ، حيث تم عرض الاستبيان على مجموعة من السادة المحكمين التربويين ؛ بهدف الحكم على صلاحيته لتحقيق أهداف البحث وتم تعديل وصياغة بنود الاستبيان في ضوء الاستفادة من آراء ومقترحات السادة المحكمين ، وقد اتفقوا جميعا على أن الأداة بصورتها النهائية تعد صالحة لتحقيق الهدف منها ، وبذلك تم التأكد من صدق المحكمين.

- **صدق الاتساق الداخلي** :

تم تطبيق الاستبيان بصورته الأولية على عينة استطلاعية قوامها (١٥) فرداً من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الطائف ، وبعد تصحيح الاستبيان تم إيجاد صدق الاتساق الداخلي لكل فقرة مع الدرجة الكلية للمجال وارتباط كل مجال بالدرجة الكلية للاستبيان ، كما هو مبين في الجداول التالية :

جدول (١) : قيم معاملات ارتباط لدرجة كل عبارة من عبارات كل بعد من أبعاد الاستبيان بالدرجة الكلية لهذا البعد المنتمية إليه

رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط
١	**٠.٧١٥	٦	**٠.٥٦٤	١١	**٠.٥٨٤	١٦	**٠.٥١٦	٢١	**٠.٧٤٥
٢	**٠.٥٨٤	٧	**٠.٤٥٨	١٢	**٠.٥١٨	١٧	**٠.٧٠٥	٢٢	**٠.٤١١
٣	**٠.٦١٨	٨	**٠.٤٩٨	١٣	**٠.٥٤٧	١٨	**٠.٦٥٨	٢٣	**٠.٤١٩
٤	**٠.٥٩٧	٩	**٠.٧٤٨	١٤	**٠.٤٣٢	١٩	**٠.٥١١	٢٤	**٠.٥٤٨
٥	**٠.٧٤١	١٠	**٠.٦٥٠	١٥	**٠.٧١١	٢٠	**٠.٤٠٥	٢٥	**٠.١٨٧

يتضح من الجدول السابق أن جميع فقرات كل مجال من المجالات المكونة للاستبيان دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) ، مما يدل على تميز كل المجالات بالاتساق الداخلي.

ب- ثبات الاستبيان :

استخدم الباحثون طريقة التجزئة النصفية للتحقق من ثبات الاستبيان وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (١٥) فرداً من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الطائف ، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباك وكانت (٠.٧١٨) ، وطريقة التجزئة النصفية (٠.٧٢٠) على الترتيب. ، مما يدل على أن الاستبيان يتمتع درجة عالية من الثبات.

- **الصورة النهائية للاستبيان (١)**:

تكون الاستبيان فى صورته النهائية من (٢٥) بنداً تقيس أهمية الإدارة الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والعاملين.

- **(ثانيا) استبيان واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والعاملين**

أ- صدق الاستبيان :

- **صدق المحكمين** :

ويسمى بالصدق الظاهري ، وتمت فيه نفس الخطوات التى اتبعت فى الاستبيان السابق ، وتم تعديل وصياغة بنود الاستبيان في ضوء الاستفادة من آراء ومقترحات السادة المحكمين ، وقد اتفقوا جميعا على أن الأداة بصورتها النهائية تعد صالحة لتحقيق الهدف منها ، وبذلك تم التأكد من صدق المحكمين.

- **صدق الاتساق الداخلى** :

تم تطبيق الاستبيان بصورته الأولية على عينة استطلاعية قوامها (١٥) فرداً من أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة الطائف ، وبعد تصحيح الاستبيان تم إيجاد صدق الاتساق الداخلي لكل فقرة مع الدرجة الكلية للمجال وارتباط كل مجال بالدرجة الكلية للاستبيان، كما هو مبين في الجداول التالية :

جدول (٢) : قيم معاملات ارتباط لدرجة كل عبارة من عبارات كل بعد من أبعاد الاستبيان بالدرجة الكلية لهذا البعد المنتمية إليه

رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط	رقم العبارة	قيمة معامل الارتباط
١	٠.٦١٢**	٧	٠.٥١٨**	١٣	٠.٦٢١**	١٩	٠.٥٤٧**
٢	٠.٥٦٤**	٨	٠.٤٤٠**	١٤	٠.٤٧٨**	٢٠	٠.٧٤٨**
٣	٠.٤٨٧**	٩	٠.٤٥٨**	١٥	٠.٦٥٨**	٢١	٠.٦٨٥**
٤	٠.٥٦٧**	١٠	٠.٤٩٧**	١٦	٠.٤٧٠**	٢٢	٠.٥٢٨**
٥	٠.٥١٦**	١١	٠.٦٥٨**	١٧	٠.٦٢٥**		
٦	٠.٥٤٩**	١٢	٠.٥٢٠**	١٨	٠.٦٤٥**		

(١) ملحق ٢ .

يتضح من الجدول السابق أن جميع فقرات كل مجال من المجالات المكونة للاستبيان دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) ، مما يدل على تميز كل المجالات بالاتساق الداخلي.

وكذلك يمكن التعرف على الاتساق الداخلى للمقياس بحساب معاملات الارتباط لدرجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البعد من الدرجة الكلية للمقياس ، كما هو موضح للجدول التالى :

جدول (٣) : قيم معاملات الارتباط لدرجة كل بعد بكل من الدرجة الكلية للمقياس ودرجة البعد الرئيسى التابع له

م	البعد	قيمة معاملات الارتباط لدرجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس	م	البعد	قيمة معاملات الارتباط لدرجة كل بعد بالدرجة الكلية للمقياس
١	المتطلبات الإدارية	٠.٨١١**	٣	المتطلبات المادية والتقنية	٠.٩١٢**
٢	المتطلبات البشرية	٠.٧٤٥**			

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين كل مجال من مجالات المقياس موضع الدراسة والدرجة الكلية للمقياس دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) مما يؤكد على أن المقياس يتمتع بدرجة عالية من الصدق ،وصالح للتطبيق على عينة الدراسة.

- **ب- ثبات الاستبيان** :

استخدم الباحثون طريقة التجزئة النصفية للتحقق من ثبات المقياس وذلك بتطبيقه على عينة قوامها (١٥) فردا من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الطائف، كما تم حساب معامل الثبات بطريقة ألفا كرونباك ، ويوضح الجدول التالى (٤) معاملات الثبات لكل من التجزئة النصفية وألفاكرونباك :

جدول (٤): يوضح معاملات الثبات لأبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس بطريقتى التجزئة النصفية وألفاكرونباك

م	البعد	التجزئة النصفية	ألفاكرونباك	م	البعد	التجزئة النصفية	ألفاكرونباك
١	المتطلبات الإدارية	٠.٧٤٣	٠.٧٨٩	٣	المتطلبات المادية والتقنية	٠.٧٤٥	٠.٧٨٠
٢	المتطلبات البشرية	٠.٦٥٤	٠.٧٥٤				

ويتضح من الجدول السابق أن جميع معاملات الثبات لمجالات المقياس موضع الدراسة تراوحت بين (٠.٦٠٦ – ٠.٩١٥) ، مما يدل على أن المقياس يتمتع درجة عالية من الثبات.

- **الصورة النهائية للاستبيان (٢) :**

تكون الاستبيان فى صورته النهائية من (٢٢) بنداً تقيس واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والعاملين ، وتمثلت في الأبعاد الآتية :

- المتطلبات الإدارية : وشملت العبارات من (١، ٤ ، ٦ ، ٨ ، ١١ ، ١٢ ، ١٧ ، ٢٢).
- المتطلبات البشرية : وشملت العبارات(١٠ ،١٤ ، ١٦ ، ١٩، ٢١).
- المتطلبات المادية والتقنية : وشملت العبارات (٢،٣، ٥، ٧، ٩، ١٣، ١٥، ١٨، ٢٠).

- **عينة البحث :**

تم تطبيق الاستبيانات على عينة مكونة من (٣٠٠) عضو هيئة تدريس وإداري بالجامعة ، وباستبعاد الاستبيانات غير المكتملة أصبحت عينة البحث (٢٤٠) فردا وهى تمثل نسبة (١٢،٩٪) تقريبا من المجتمع الأصلي للدراسة والذي يتكون من(١٨٦٠) فردا ، وهى عينة عشوائية تمثل كل كليات وإدارات الجامعة ، بغرض التعرف على مدى أهمية وواقع ومعوقات تطوير الإدارة الالكترونية بالجامعة.

- **الأساليب الإحصائية :**

بعد الانتهاء من إعداد الاستبيان في صورته النهائية تم توزيع الاستبيان على أفراد العينة، وبعد قيام أفراد العينة بالإجابة على الاستبيان تم تجميع الاستمارات وتصنيفها وتصحيح الاستجابات وفقا لطريقة ليكرت وتم معالجتها إحصائيا من خلال الأساليب الآتية:

التقدير الرقمي = ٣ × التكرار بدرجة كبيرة + ٢ × التكرار بدرجة متوسطة + ١× التكرار بدرجة ضعيفة.

الوزن النسبي= $\frac{\text{التقدير الرقمي}}{\text{ن}}$ × ١٠٠ (غريب سيد أحمد،١٩٩٤ ، ٢١٨).

التقدير المئوي = $\frac{\text{الوزن النسبي}}{\text{عدد الاختيارات}}$

تم إعطاء أوزان نسبية للأفضلية حيث أخذت كبيرة وزن نسبي قدره(٣) وأخذت متوسطة وزن نسبي قدره (٢) ، بينما أعطيت ضعيفة وزن نسبي قدره (١) وذلك إذا كانت العبارة في الاتجاه الإيجابي، في حين أصبحت الأوزان النسبية (٣،٢،١) إذا كانت العبارات في الاتجاه السلبي لكل من كبيرة /متوسطة / ضعيفة على الترتيب ، وذلك حتى تكون كل العبارات لها نفس الاتجاه في القياس .

- **تحليل نتائج الدراسة الميدانية :**

جاءت نتائج الدراسة الميدانية للإجابة على تساؤلات الدراسة وذلك على النحو التالي:

(أ)للإجابة عن التساؤل الأول "ما أهمية الإدارة الالكترونية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والعاملين؟" جاءت نتائج تطبيق الاستبيان الخاص به وفقا للجدول التالي:

([٢]) ملحق ٢ .

جدول رقم (٥) يوضح أهمية تطوير الإدارة الالكترونية بجامعة الطائف

رقم العبارة	درجة الحدوث			التقدير الرقمي	الوزن النسبي	قوة العبارة	ترتيب العبارة
	كبيرة	متوسطة	ضعيفة				
١	٢٢١	١١	٨	٦٩٤	٢٨٩.١٧	قوية	٥
٢	٢٠٥	٢٨	٧	٦٧٩	٢٨٢.٩٢	قوية	١٠
٣	١٤٠	٧٠	٣٠	٥٩١	٢٤٦.٢٥	ضعيفة	٢٣
٤	١٤٩	٨٠	١١	٦١٩	٢٥٧.٩٢	متوسطة	١٨
٥	٢٢٦	١٢	٢	٧٠٥	٢٩٣.٧٥	قوية	٣
٦	٢١١	١٧	١٢	٦٨٠	٢٨٣.٣٣	قوية	٩
٧	٢٣٢	٦	٢	٧١١	٢٩٦.٢٥	قوية	٢
٨	٢٣٢	٨	–	٧١٣	٢٩٧.٠٨	قوية	١
٩	٢٢٣	١١	٦	٦٩٨	٢٩٠.٨٣	قوية	٤
١٠	١٥٨	٥١	٣١	٦٠٨	٢٥٣.٣٣	ضعيفة	٢٠
١١	١٩٨	٣٢	١٠	٦٦٩	٢٧٨.٧٥	قوية	١٢
١٢	٢١٦	١٩	٥	٦٩٣	٢٨٨.٧٥	قوية	٦
١٣	١٤٤	٧٧	١٩	٦٠٦	٢٥٢.٥٠	ضعيفة	٢١
١٤	١٣٨	٩٨	٤	٦١٥	٢٥٦.٢٥	متوسطة	١٩
١٥	١٤١	٨١	١٨	٦٠٤	٢٥١.٦٧	ضعيفة	٢٢
١٦	١٨٤	٤٧	٩	٦٥٦	٢٧٣.٣٣	متوسطة	١٤
١٧	١٦٩	٦٣	٨	٦٤٢	٢٦٧.٥٠	متوسطة	١٦
١٨	١٩٤	٣٧	٩	٦٦٦	٢٧٧.٥٠	قوية	١٣
١٩	٢٠٣	٢٩	٨	٦٧٦	٢٨١.٦٧	قوية	١١
٢٠	٢١٣	٢٣	٤	٦٩٠	٢٨٧.٥٠	قوية	٨
٢١	٢١٦	١٩	٥	٦٩٢	٢٨٨.٣٣	قوية	٧
٢٢	١٦٢	٤٩	١٩	٥٧٤	٢٣٩.١٧	ضعيفة	٢٤
٢٣	١٦٩	٤٣	١٨	٦٢٢	٢٥٩.١٧	متوسطة	١٧
٢٤	١٨٦	٤١	١٣	٦٥٤	٢٧٢.٥٠	متوسطة	١٥
٢٥	١٢٢	٨٧	٣١	٥٧٢	٢٣٨.٣٣	ضعيفة	٢٥

وبتحليل البيانات الواردة في الجدول رقم(٥) يتضح ما يلي:

- أظهرت نتائج تطبيق الاستبيان الخاص بهذا التساؤل أن عينة البحث يرون أنه توجد أهمية كبيرة للإدارة الإلكترونية، حيث جاءت نسبة وجود العبارات في الواقع العملي ما بين (٢٩٧.٠٨- ٢٧٧.٥٠) وهي العبارات (٨،٧،٥،٩،١،١٢،٢١،٢٠،٦،٢،١٩،١١،١٨) ، حيث إنها حققت أعلى نسبة وجود على الترتيب (١،٢،٣،٤،٥،٦،٧،٨،٩،١٠،١١،١٢،١٣)، وهذا يدل على مدى الأهمية الكبيرة التي تراها العينة حول أهمية الإدارة الإلكترونية، وهذا لدورها الفاعل في إنجاز الأعمال وتيسير الإجراءات داخل وخارج الجامعة، وكذلك في توفير الوقت والجهد في تبادل المعلومات ونقلها عبر أجهزة الاتصال المختلفة، كما أنها تساهم في عملية تسهيل الاتصال التربوي والإداري والعلاقات العامة بين كافة عناصر المجتمع الجامعي، كما تسهم في توفير المعلومات لصانع القرار بسهولة مما يؤدى إلي زيادة الترابط بين العاملين والإدارة العليا في متابعة الأعمال اليومية.
- كما أظهرت نتائج الاستبيان أيضاً أن العبارات (١٤،٤،٢٣،١٧،٢٤،١٦) جاءت نسبة وجودها في الواقع العملي ما بين (٢٧٣.٣٣ – ٢٥٦.٢٥) حيث جاءت على الترتيب (١٩،١٨،١٧،١٦،١٥،١٤) ، وهي نسبة متوسطة تؤكد أيضا أن أفراد

العينةٍ يرون أن هناك أهمية للإدارة الإلكترونية، وذلك للأسباب التي ذكرت سابقا، حيث يرون أن تطويرها يساهم في مسايرة التغيرات العالمية المعاصرة لأنها تعزز القدرة التنافسية للجامعة بمختلف إدارتها وأقسامها ، كما أنها توفر الاماكن والمساحات المستغلة في حفظ الملفات الورقية ، وتؤدى الي الدقة في البيانات والحد من أخطاء الأفراد مما ينعكس علي إنتاجية الجامعة ويجعلها قادرة مسايرة التطورات والمنافسة من الجامعات العالمية.

- أما العبارات ذات الأرقام (١٠،١٣،١٥،٣،٢٢،٢٥) والتي جاءت في الترتيب (٢٠،٢١،٢٢،٢٣،٢٤،٢٥) بالنسبة لعبارات الاستبيان ، وهى عبارات ضعيفة حيث إن أوزنها النسبية كانت تنحصر بين (٢٥٣.٣٣ - ٢٣٨.٣٣) ، وهذا يدل على أن هناك نسبة من أفراد العينة لا يدركون أهمية الإدارة الالكترونية وتأثيرها على زيادة الإنتاجية للعمل ، وليس لديهم وعي كاف بما تحققه الإدارة الالكترونية من الحد من مركزية الاتصال بين الإدارات والأقسام والكليات مما يقلل من التعقيدات الإدارية المرتبطة بالمعاملات الورقية مما يسهم في تحقيق الإبداع الإداري وانجاز الأعمال وتحقيق الأهداف الإستراتيجية للجامعة.

(ب) للإجابة عن التساؤل الثاني "ما واقع تطبيق الإدارة الالكترونية بجامعة الطائف من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والعاملين؟" تم تطبيق الاستبيان الثاني الذى تضمن ثلاثة محاور أساسية هي: الإمكانات الإدارية، والإمكانات البشرية، والإمكانات المادية والتقنية، وجاءت نتائج التطبيق وفقا للجداول التالية:

- **١- المحور الأول: الإمكانات الإدارية لتطبيق الإدارة الالكترونية بجامعة الطائف.**

جدول رقم (٦) يوضح الإمكانات الإدارية لتطبيق الإدارة الالكترونية بجامعة الطائف

رقم العبارة	درجة الحدوث			التقدير الرقمي	الوزن النسبي	قوة العبارة	ترتيب العبارة
	كبيرة	متوسطة	ضعيفة				
١	٢٣٠	٨	٢	٧٠٩	٢٩٥.٤٢	قوية	٢
٤	٢٢٨	١١	١	٧٠٨	٢٩٥	قوية	٣
٦	٢٣٣	٧	٠	٧١٤	٢٩٧.٥٠	قوية	١
٨	١٦٦	٢٢	٥٢	٥٩٥	٢٤٧.٩٢	ضعيفة	٨
١١	١٨٧	٤٢	١١	٦٥٧	٢٧٣.٧٥	متوسطة	٤
١٢	١٩٣	٢١	٢٦	٦٤٨	٢٧٠	متوسطة	٦
١٧	٢٠٠	١٣	٢٧	٦٥٤	٢٧٢.٥٠	متوسطة	٥
٢٢	١٨٢	١٤	٤٤	٦١٩	٢٥٧.٩٢	متوسطة	٧

ومن خلال الجدول السابق أظهرت نتائج الاستبيان أن أفراد العينة يرون أن هناك إمكانات إدارية موجودة بدرجة عالية ، حيث جاءت نسبة وجودها في الواقع العملي تتراوح ما بين (٢٩٧.٥٠ – ٢٩٥.٠٠) وهي نسبة عالية تؤكد على إدارة الجامعة بمختلف أقسامها لديها رؤية مستقبلية من أجل تطوير الإدارة الإلكترونية، ولديها حرص شديد على مواكبة المتغيرات العصرية والمستحدثات التقنية في المجال الإداري، إضافة إلى ذلك وجود الكوادر المتخصصة في هذا المجال، وهذا ما تؤكده العبارات (١،٦،٤) والتي جاءت على الترتيب (١،٢،٣) بالنسبة لعبارات المحور الأول.

كما أظهرت نتائج تطبيق الاستبيان بالنسبة للمحور الأول أن هناك عبارات جاءت بدرجة متوسطة وهي العبارات (١١،١٧،١٢،٢٢) ، والتي جاءت في الترتيب (٤،٥،٦،٧) بالنسبة لعبارات المحور الأول وكانت أوزنها النسبية تنحصر بين (٢٥٧.٩٢ – ٢٧٣.٧٥) ، وهى عبارات متوسطة حيث إن نسبة متوسطة من أفراد العينة أكدوا بوجود نظام فعال لتشجيع المتميزين في مجال الإدارة الالكترونية، كما أكدوا علي أنه يوجد تنسيق بين الوحدات الإدارية بالجامعة ، وتسعي الجامعة من خلال خطة لتدريب كافة الإدارات وأعضاء هيئة التدريس علي الإدارة الالكترونية ، وفي المقابل يوجد نسبة من أفراد العينة أكدوا بدرجة ضعيفة علي وجود التنسيق بين الإدارات المختلفة بالجامعة ، وكذلك وجود الخطة الإستراتيجية للتدريب بالجامعة علي الإدارة الالكترونية وتطبيقها بالجامعة لمسايرة المستجدات التقنية وتحقيق أهداف الجامعة.

أما بالنسبة للعبارة رقم (٨) والتي تختص بمدى توافق الهياكل التنظيمية الحالية مع تطبيق الإدارة الإلكترونية، فقد جاءت نسبة وجودها في الواقع العملي بدرجة ضعيفة بالنسبة لعبارات المحور الأول ، حيث حازت على وزن نسبي قدره (٢٤٧.٩٢) ، وقد يرجع ذلك إلى تعدد الإدارات والعمادات بالجامعة ، وكذلك تعدد الإدارات التي تظهر بين الحين الأخر في العمادات الجامعية المختلفة، وقلة دراية العينة بهذه الهياكل التي تتطلب توظيف جديد للإدارة الإلكترونية، كما أنه توجد أربع أقسام للجامعة في أماكن مختلفة بين الحوية وقروي والفيصلية والردف، إضافة إلى الفروع المختلفة بالخرمة وتربة ورانيا، مما يقلل تحقيق الاستفادة القصوى من الهياكل التنظيمية المختلفة وتمشيها مع متطلبات الإدارة الإلكترونية.

- **٢- المحور الثاني: الإمكانات البشرية لتطبيق الإدارة الالكترونية بجامعة الطائف.**

جدول رقم (٧) يوضح الإمكانات البشرية لتطبيق الإدارة الالكترونية بجامعة الطائف

رقم العبارة	درجة الحدوث			التقدير الرقمي	الوزن النسبي	قوة العبارة	ترتيب العبارة
	كبيرة	متوسطة	ضعيفة				
١٠	١٨٠	٢٩	٣١	٦٣٠	٢٦٢.٥٠	ضعيفة	٤
١٤	١٧٣	٢٦	٤١	٦٧٧	٢٥٥.٤٢	ضعيفة	٥
١٦	٢٠٣	٣٠	٧	٦٥٨	٢٨٢.٠٨	متوسطة	٢
١٩	١٩٤	٢٩	١٧	٦١٣	٢٧٤.١٧	متوسطة	٣
٢١	٢٢٩	١١	٠	٧١٠	٢٩٥.٨٣	قوية	١

ومن الجدول السابق يتبين أن العبارات (١٦، ١٩، ٢١) جاءت لتبين مدى وجود الإمكانات البشرية في الواقع العملي، وقد أظهرت نتائج التطبيق أنه توجد إمكانات بشرية ولكن بدرجة متوسطة باستثناء العبارة (٢١) حيث جاءت نسبة وجودها بدرجة عالية محققة وزنا نسبيا لها قدره (٢٩٥.٨٣) وهي عبارة تبين وجود كوادر مؤهلة لصيانة أعطال الحاسوب والشبكة على وجود كوادر مؤهلة لصيانة أعطال الحاسوب والشبكة الإلكترونية فور الإبلاغ عنها مما يدل علي حرص الجامعة علي توافر تلك الكوادر البشرية التي تساعد علي دعم الإدارة الالكترونية بالجامعة ، أما بقية العبارات السابقة فجاءت بدرجة متوسطة وانحصر الوزن النسبي لها ما بين (٢٨٢.٠٨- ٢٧٤.١٧)، وهي تدل على توافر الكوادر البشرية اللازمة لتطوير الإدارة الالكترونية وتجاوب منسوب الجامعة

للتطورات في مجال الإدارة الالكترونية بدرجة متوسطة ، وهذا قد يرجع إلى نقص بعض الخبرات لدى بعض أعضاء هيئة التدريس في استعمال المنظومة الجامعة، أو التعامل مع الحاسب بصفة عامة وذلك لقلة ورش التدريب المؤهلة لذلك، كما يوجد عدد من أعضاء هيئة التدريس ليست لديهم الدراية الكاملة التي تجيد ببراعة التعامل مع تطبيقات الحاسوب خاصة المستجدين الذين تم تعيينهم أو التعاقد معهم في العام الدراسي الحالي ١٤٣٢- ١٤٣٣هـ وهي أعداد كثيرة لا تتناسب مع عدد من يوفر الدعم لهم ، مما يدل علي ضرورة إعداد الكوادر البشرية التي تساعد في النهوض بالإدارة الالكترونية بالجامعة للارتقاء بالأداء وتحسين الإنتاجية بها.

أما العبارات أرقام (١٤،١٠) جاءت في الترتيب (٥،٤) بالنسبة لعبارات المحور الثاني وكان أوزنها النسبية تنحصر بين (٢٦٢.٥٠ - ٢٥٥.٤٢) ، وهي عبارات ضعيفة حيث إن توجد نسبة كبيرة من أفراد العينة يؤكدون بدرجة قليلة وجود العناصر البشرية التي تجيد ببراعة التعامل مع تطبيقات الحاسب الآلي ، كما أكدوا علي ضعف توافر مدربون متميزون لتدريب منسوبي الجامعة علي الإدارة الالكترونية، وفي المقابل توجد نسبة من أفراد العينة أكدوا علي ضرورة توافر تلك الكوادر البشرية التي تسهم في دعم وتدريب منسوبي الجامعة علي الإدارة الالكترونية بالجامعة، وهذا ما يؤكده تفسير العبارات السابقة.

- **٣- المحور الثالث : الإمكانات المادية والتقنية لتطبيق الإدارة الالكترونية بجامعة الطائف.**

جدول رقم (٨) يوضح الإمكانات المادية والتقنية لتطبيق الإدارة الالكترونية بجامعة الطائف

رقم العبارة	درجة الحدوث			التقدير الرقمي	الوزن النسبي	قوة العبارة	ترتيب العبارة
	كبيرة	متوسطة	ضعيفة				
٢	١٨٧	١٨	٣٥	٦٣٣	٢٦٣.٧٥	متوسطة	٥
٣	١٦٩	٢٥	٤٦	٦٠٤	٢٥١.٦٧	متوسطة	٦
٥	١٣٤	٥٤	٥٢	٥٦٣	٢٣٤.٥٨	ضعيفة	٨
٧	١٢٣	٣٨	٧٩	٥٢٥	٢١٨.٧٥	ضعيفة	٩
٩	٢٠٣	٢٧	١٠	٦٧٤	٢٨٠.٨٣	قوية	٢
١٣	٢١٧	١٦	٧	٦٩١	٢٨٧.٩٢	قوية	١
١٥	١٩٧	٢٦	١٧	٦٦١	٢٧٥.٤٢	قوية	٣
١٨	١٧١	١٨	٥١	٦٠١	٢٥٠.٤٢	متوسطة	٧
٢٠	١٩٨	٢٣	١٩	٦٦٠	٢٧٥.٠٠	قوية	٤

من الجدول السابق يتبين أن العبارات (١٣،٩،١٥،٢٠) تبين أنه توجد إمكانات مادية وتقنية في الواقع العملي بدرجة عالية، حيث إنحصر وزنها النسبي ما بين (٢٨٧.٩٢ . ٢٧٥.٠٠) واحتلت على الترتيب المواقع (١،٢،٣،٤) بالنسبة لعبارات المحور الثالث ، وهذه العبارات تدل على وجود روابط الكترونية بين الجامعات والمؤسسات البحثية والمكتبات العالمية ، وهذا يعزى إلى توافر وجود الانترنت بسرعة وجودة عالية في بعض الكليات والأقسام الإدارية ، وحرص الجامعة على تطوير البحث العلمي وربطه بالشبكات العالمية لتحتل الجامعة مكانا متميزا بين الجامعات السعودية والعربية والعالمية، كما أكدت العينة على أن غالبية المراسلات تتم بصورة الكترونية وتجديد الموقع الالكتروني باستمرار ، وهذا نظرا لحرص

الجامعة على تحقيق الاستفادة القصوى من تطبيقات الإدارة الالكترونية ، ونشر الجامعة على مختلف المستويات العالمية.

كما أظهرت نتائج الاستبيان أن بعض العبارات وهي (١٨،٣،٢) جاءت بنسبة متوسطة ، حيث احتلت المواقع (٧،٦،٥) على الترتيب بالنسبة لعبارات المحور الثالث وكانت أوزنها النسبية تنحصر بين (٢٦٣.٧٥ ـ ٢٥٠.٤٢) ، وهذا يعني أن هناك بعض الأفراد الذين يرون أنها تتحقق إلى حد ما ، وهذا ما يدل على أنه توجد معوقات أهمها قلة توافر نظام صيانة برامج وأجهزة الحاسوب، إضافة إلى أن الدعم الفني يعالج إلى حد ما مشكلات المستخدمين فور الإبلاغ عن تلك المشكلات.

أما بالنسبة للعبارات أرقام (٧،٥) جاءت في الترتيب (٩،٨) بالنسبة لعبارات المحور الثالث وكانت أوزنها النسبية تنحصر بين (٢٣٤.٥٨ . ٢١٨.٧٥) ، وهى عبارات ضعيفة التحقيق، وهذا يدل على ضعف الاهتمام بتوافر أدلة إرشادية لبرامج وآليات التعامل مع المنظومة الإلكترونية في ظل نقص برامج التدريب وتوافر انترنت عالي السرعة في بعض الكليات المنتشرة في أربعة مواقع للجامعة.

- **التوصيات والمقترحات** :

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي يمكن تقديم التوصيات التالية:

- وضع نظام حوافز جيد للمتميزين في مجال العمل الالكتروني.
- إعداد خطط فعالة لتدريب وتأهيل أعضاء هيئة التدريس والعاملين بالجامعة علي تطبيق الإدارة الالكترونية بمختلف مجالاتها .
- إعداد كتيبات وأدلة إرشادية ودورات تدريبيه لنشر ثقافة العمل الالكتروني بين مختلف منسوبي الجامعة.
- الاطلاع علي التجارب والخبرات المحلية والعالمية للمؤسسات الناجحة في تطبيق الإدارة الالكترونية .
- استقطاب الكفاءات البشرية المتميزة في مجال الإدارة الالكترونية من استشاريين وخبراء ومدربين والاستفادة منهم في تأهيل الكوادر بالجامعة.
- ضرورة وجود تشخيص دورى لواقع تطبيق الإدارة الالكترونية بالجامعة للتعرف علي كافة المعوقات التي تحول دون تطوير الإدارة الالكترونية ووضع الخطط المناسبة للتغلب عليها.
- ضرورة وجود تحديث دوري لكافة الأجهزة والبرمجيات والتقنيات المتوافرة بالجامعة وفقا لمعايير العالمية.
- ضرورة وجود نظام صيانة دورية لكافة الأجهزة والبرمجيات والتقنيات المتوافرة بالجامعة مع توافر الكوادر البشرية المؤهلة لعمل الصيانة للأجهزة بصفة مستمرة.
- ضرورة مشاركة كافة المستويات الإدارية في التخطيط ووضع البرامج والأهداف المتعلقة بسياسة استخدام الإدارة الالكترونية.
- ضرورة استخدام أحدث البرامج والطرق لحماية الخصوصية ومنع التعديات والمخلفات علي البيانات والمعلومات لزيادة الثقة في التعاملات الالكترونية.
- توفير كافة الإمكانات والتسهيلات والحوافز اللازمة لزيادة تفعيل القسم المختص بتطبيق وتطوير الإدارة الالكترونية بالجامعة.

• **قائمة المراجع** :

١- إبراهيم الفار (٢٠٠٢) : استخدام الحاسوب فى التعليم ، عمّان ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .

٢- أبو بكر الهوش (٢٠٠٦) : الحكومة الإلكترونية الواقع والآفاق ، القاهرة ، مجموعة النيل العربية .

٣- أحمد غنيم (٢٠٠٦) : دور الإدارة الإلكترونية فى تطوير العمل الإدارى ومعوقات استخدامها فى مدارس التعليم العام للبنين بالمدينة المنورة ، المجلة التربوية ، ع ٨١ مجلس النشر العلمى ، جامعة الكويت .

٤- الخان بدر (٢٠٠٥) : استراتيجيات التعلم الالكترونى ، ترجمة : الموسى وآخرون ، حلب دار شعاع للنشر والعلوم .

٥- الغريب زهر (٢٠٠١) : تكنولوجيا المعلومات وتحديث التعليم ، القاهرة ، عالم الكتب .

٦- إيهاب المير (٢٠٠٧) : متطلبات تنمية الموارد البشرية لتطبيق الإدارة الإلكترونية، دراسة تطبيقية على العاملين بالإدارة العامة للمرور بوزارة الداخلية في مملكة البحرين ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة نايف التربية للعلوم الإدارية، الرياض .

٧- بدر المالك (٢٠٠٧) : الأبعاد الإدارية والأمنية لتطبيقات الإدارة الإلكترونية في المصارف السعودية ، دراسة مسحية ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، الرياض.

٨- برنامج التعاملات الالكترونية " يسر " (٢٠٠٧) : الرياض ، وزارة الاتصالات وتقنية المعلومات .

٩- بسام الحمادي (٢٠٠٢) : مفاهيم ومتطلبات الحكومة الإلكترونية ، الرياض ، معهد الإدارة العامة.

١٠- جاسم الحمدان ، فهد العنزى (٢٠٠٩) : الإدارة الإلكترونية فى عملية الاتصال الإدارى بالمدارس الابتدائية فى دولة الكويت (أهميتها ومعوقاتها ومقترحات لتطويرها) ، مجلة رسالة الخليج العربى ، ع١١٥.

١١- جواهر قناديلى (٢٠٠٤) : التدريب والتعليم عن بعد باستخدام الإدارة الإلكترونية الرياض ، الملتقى الإدارى الثانى ، الإدارة والمتغيرات العالمية الجديدة.

١٢- حسن عباس، صلاح الفضيلي (٢٠٠١) : خصوصية تقنية المعلومات من منظور نظرية المنفعة ، المجلة العربية الإدارية ، مج ٨ ، ع ٣ .

١٣- خليفة المسعود (٢٠٠٨) : المتطلبات البشرية والمادية لتطبيق الإدارة الإلكترونية فى المدارس الحكومية من وجهة نظر مديرى المدارس ووكلائها بمحافظة الرس ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .

١٤- رأفت رضوان (٢٠٠٤) : الإدارة الإلكترونية ، القاهرة ، مركز المعلومات ودعم اتخاذ القرار

١٥- رسمي رستم ، محمد عباس (٢٠٠٧) : تفعيل إدارة المدرسة الثانوية باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتحقيق الجودة الشاملة ، القاهرة ، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية .

١٦- ستيفن وبراند كوهين (١٩٩٧) : إدارة الجودة الكلية في الحكومة ، ترجمة : عبد الرحمن بن أحمد هيجان ، الرياض ، معهد الإدارة العامة .

١٧- سعد بكري (٢٠٠١): المعلوماتية في خطة التنمية السعودية ، مجلة الفيصل ، ع ٣٠٩ الرياض ، دار الفيصل .

١٨- سعد ياسين (٢٠٠٥) : الإدارة الإلكترونية وآفاق تطبيقاتها العربية ، الرياض ، معهد الإدارة العامة .

١٩- سعود النمر وآخرون (٢٠٠٦) : الإدارة العامة ، الأسس والوظائف ، ط٦ ، الرياض مطبعة الفرزدق التجارية .

٢٠- سعيد آل مزهر (٢٠٠٠) :إدارة التعليم الإلكترونى فى التعليم العام بالمملكة العربية السعودية – نموذج تنظيمى مقترح ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود .

٢١- سلطان بخاري (٢٠٠٩) : ملامح نبوية في القيادة الإبداعية ، مجلة المعرفة، العدد ١٥٩ ، مايو ، الموقع على شبكة الانترنت: http://www.almarefh.org/news .php?action =show&id= "397 ،تم الرجوع إليه بتاريخ ٢٠١١/٨/١٥.

٢٢- سيد الهوارى (١٩٩٩) : منظمة القرن ٢١ ، القاهرة ، مكتبة عين شمس .

٢٣- شائع القحطاني (٢٠٠٦) : مجالات ومتطلبات ومعوقات تطبيق الإدارة الإلكترونية في السجون ، دراسة تطبيقية على المديرية العامة للسجون بالمملكة العربية السعودية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، الرياض.

٢٤- طارق عبد الرءوف (٢٠٠٧) : الإدارة الإلكترونية ، نماذج معاصرة ، القاهرة ، دار السحاب .

٢٥- عبد الرحمن القرني (٢٠٠٧) : تطبيقات الإدارة الإلكترونية في الأجهزة الأمنية، دراسة مسحية على ضباط شرطة منطقة الرياض، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، الرياض.

٢٦- عبد الفتاح مراد (٢٠٠٣): الحكومة الإلكترونية، القاهرة، دار المعارف.

٢٧- عبد الله التمام (٢٠٠٧) : الإدارة الإلكترونية كمدخل للتطوير الإدارى – دراسة تطبيقية على الكليات التقنية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التعليمية والتدريبية، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة أم القرى.

٢٨- عبد الله الموسى (٢٠٠١) : استخدام الحاسب الآلى فى التعليم ، الرياض ، مكتبة الشقيرى.

٢٩- عزلا الغامدى (٢٠٠٩) : واقع تطبيق الإدارة الإلكترونية فى مدارس تعليم البنين بمدينة ينبع الصناعية ودرجة مساهمتها فى تجويد العمل الإدارى ، كلية التربية ، جامعة أم القرى.

٣٠- عصام الدين علي (٢٠٠٥) : تأثير نظم المعلومات على الإدارة الحكومية في المدينة العربية في ظل الثورة الرقمية ، المؤتمر المعماري الدولي السادس (الثورة الرقمية وتأثيرها على العمارة والعمران) ، كلية الهندسة ، جامعة أسيوط ، ١٥- ١٧ مارس.

٣١- على درويش (٢٠٠٤) : تطبيقات الحكومة الإلكترونية ، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، الرياض.

٣٢- علي السلمي (٢٠٠٣) : إدارة التميز ، نماذج وتقنيات الإدارة في عصر المعرفة، القاهرة ، دار غريب.

٣٣- علي السلمي (٢٠٠١) : خواطر في الإدارة المعاصرة ، القاهرة ، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع .

٣٤- عليان الرشيد (٢٠٠٧) : تنمية الموارد البشرية ودورها في تفعيل الإدارة الإلكترونية ، دراسة تطبيقية على العاملين في الأمن العام بمدينة الرياض ، رسالة ماجستير غير منشورة جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية ، الرياض .

٣٥- عبد الله العقيل (٢٠٠٥) : سياسة التعليم ونظامه فى المملكة العربية السعودية ، الرياض ، مكتبة الرشد.

٣٦- علاء السالمي (٢٠٠٣) : نظم إدارة المعلومات ، القاهرة ، المنظمة العربية للتنمية الإدارية .

٣٧- فوزية الدعيلج (١٤٢٦هـ) : رؤية مستقبلية لتطبيق الإدارة الإلكترونية بالمرحلة الثانوية من وجهة نظر مشرفات الإدارة المدرسية بمكة المكرمة ، رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة أم القرى .

٣٨- فوزية بخش (١٤٢٧) : الإدارة الإلكترونية فى كليات التربية للبنات بالمملكة العربية السعودية فى ضوء التحولات المعاصرة – خطة مقترحة ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة أم القرى.
٣٩- مبروك المسفر (٢٠٠٣) : المعوقات الإدارية والتطبيقية لاستخدام الحاسب الآلي في الأجهزة الأمنية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية الرياض .
٤٠- محمد السويل (٢٠٠٢) : دور البنية التحتية للمفاتيح العمومية في دعم الحكومة الإلكترونية في المملكة العربية السعودية ، ندوة الحكومة الإلكترونية ، الرياض ، معهد الإدارة العامة.
٤١- محمد الصيرفى (٢٠٠٧) : الإدارة الالكترونية ، الإسكندرية ، دار الفكر الجامعي.
٤٢- محمد العريشى (٢٠٠٨) : إمكانية تطبيق الإدارة الإلكترونية فى الإدارة العامة للتربية والتعليم بالعاصمة المقدسة (بنين) ، رسالة ماجستير، كلية التربية ، جامعة أم القرى .
٤٣- محمد جاد ، أشرف محمود (٢٠١٠) : إمكانية تطبيق الإدارة الإلكترونية بجامعة جنوب الوادى ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ع٣٤،ج١.
٤٤- محمد جبر (٢٠٠٢) : الموجة الإلكترونية القادمة ، الحكومة الإلكترونية ، مجلة الإداري ع ٩١ ، معهد الإدارة العامة ، مسقط .
٤٥- محمد مفتي (٢٠٠٤) : الإدارة الإلكترونية وتطبيقاتها ، أنموذج إداري جديد ، المجلة العربية ، ع ٨٩ ، الرياض ، بدون دار نشر .
٤٦- محمد نوفل (٢٠٠٣): الحكومة الإلكترونية بالمدينة العربية بين الطموحات والمحاذير ندوة الحكومة الإلكترونية الواقع والتحديات ، مسقط.
٤٧- موسى حمدى (٢٠٠٨) : الصعوبات التي تواجه استخدام الإدارة الالكترونية في إدارة المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة ،رسالة ماجستير ،مكة المكرمة، كلية التربية جامعة أم القرى.
٤٨- مناحى السبيعى (٢٠٠٥) : إمكانية تطبيق الإدارة الإلكترونية فى الإدارة العامة للمرور من وجهة نظر العاملين فيها ، رسالة ماجستير ، كلية الدراسات العليا ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
٤٩- نائل العواملة (٢٠٠٣) : نوعية الإدارة والحكومة الإلكترونية في العالم الرقمي ، دراسة استطلاعية ، مجلة جامعة الملك سعود ، مجلة العلوم الإدارية، مج ١٥ ، ع ٢.
٥٠- هشام شريفى (١٤١٦هـ) : دراسة لواقع استخدام الحاسب الآلى فى إدارة المدارس التابعة لإدارة الثقافة والتعليم بوزارة الدفاع والطيران وسبل تطويره ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود .
٥١- هند حامد (٢٠٠٧) : الإدارة الإلكترونية والمجال السياحي ، القاهرة ، مطابع الشرطة للطباعة والنشر والتوزيع .
٥٢- يحيى أبومعايض (٢٠٠٤) : الحكومة الإلكترونية فى المؤسسات العامة بالمملكة العربية السعودية ، رسالة ماجستير ، كلية العلوم الإدارية ، جامعة الملك سعود.
٥٣- يحيى أبومعايض (٢٠٠٤) : الحكومة الإلكترونية ثورة على العمل الإدارى التقليدى الرياض.
54- Abdullah, A. (2003) : Application of E-Human Resources and its Relation to Performance, M.B.A., The American University in London , United Kingdom .
55- Bates, A. : (1990) :Towards an European Electronic University, European Association of Distance Teaching University, Herleen , U.S.A. .

56- Bellazzi, R. (2003) : Electronic Management Systems in Diabetes Mellitus : Impact on Patient Outcomes, Disease Management & Health Outcomes,11, 3, March.
57- Carl, S. (2009) : E-Management in Asia Pacific, Alcatel-Lucent Telecom Review,2003, Available at : http://www1.alcatel-lucent.com/doctypes/articlepaper library/html /ATR2003Q1/ART2, Retrieved at: 1/2/2009.
58- Catherine ,B. (2001): Governing Universities, Changing The Culture, Heather Egyins Inc.
59- Csarles K. & Mike F. (2003) : GIS Catalyst for E-Government Development, Washington.
60- Csetenyi A. (2000) : Electronic Government, Perspectives from E-Commerce, DEXA, , IEEE Press.
61- Diaper, D. (2000) : One Person and his Performing Electronic Lecturing, International Conference on Information Society and The 21st Century, Emerging Technologies and New Challenges, Japan.
62- Deloitte, R. (2000) : At The Dawn of E-Government, The Citizen as Customer, Washington, Jon.
63- Eladio, D. & Angel, D. &Beatriz, P. (2009) : Ubiquitous E-Management of Indicators, University of Saragossa.
64- Ghoul, T. (2001) : Trust Vs Security in Government Convergence, Symposium E-Government Experience and Applications, Addawha.
65- Hart, T. (2000) : Government, The Next American Government, 28, Revolution, The Council for Excellence In, Information age Government Benchmarking Electronics Service Delivery are Party the Central it Unit, UK, July .
66- Head S. & Bull R.(2001): Boosting The Net Economy, 2000 On Line Think Tank about The Impact The Net Economy, August 24.
67- Hussein, R. (2008) : E-Management : Barriers and Challenges in Iran , Ph.D. University of Shahid Charman , Iran .
68- Iulian, M. (2002) : Implementing E-Management in Small and Medium Enterprises, Romania , Bucurest Academic,,PP.1409-1413.
69- Janet, K. (1999) : The Quest for Electronic Government , A Definig Vision, Institute for Electronic Government, IBM Corporation July.
70- Kimberly P. (2005) : Electronic Management, Appian Corp, Vienna , December. Available At: http\\:www.govexec.com /dailyfed//205//2050501.htm, , Retrieved at : 6/8/2009.

71- King Abdullah (2000) : Jordan E-Government, Launching E-Government in Jordan , Readiness and Approach, An Implementation Plan, September.
72- Head ,s. & Bull, R. (2001): Boosting the net Economy ,2000 om line link tank about The impact the net Economy , August.
73- Lasen , A. (2000): Leading The Learning Organization-Albany , NY : State University of New York Press.
74- Oates, B. (2003) : The Potentail Contribution of Ict s to The Political Process , Electronic Journal of E-Government, 1,1 , Available At : http : //www.ejeg.com/volume1/volume1-issue1/issue1-ant3-oates.pdf, , Retrieved at : 6/4/2009.
75- Oregon's Government(2009) : E-Government Benefits, , Available At : http : //www.das.state.ov.us/DAS/EGov/ benefits.shtml, Retrieved at : 6/4/2009.
76- Pauline, K. (2009) : E-Government, The Honorable Minister of State for Science and Technology , Nigeria , Available At : http://www.american .edu/initeb/ko584 1a/nigeria.htm/E-Government.htm, Retrieved at : 12/4/2009.
77- Paulo, A.(2006) : Electronic Government in Brazil , Global E-Government for Development Conference, University of Maryland , USA , 22-23 March.
78- Royeen ,C. (2005) : E-Management, A Survival Guide, Academic Leader, 21, Issue 10, Oct.2005.
79- Thomas, T. (1998) : 3 Futures of The Electronic University, Education Review, 33 ,2, March, April.
80- Tony, A. (2000) : e-management for your e-business, UKCMG Annual Conference York, 11 May.

****

البحث الثاني :

" فعالية بعض النماذج الإعلامية ـ المتمركزة حول الطفل ـ في تنمية معارف وسلوكيات طفل الروضة بحقوقه الاتصالية "

إعداد :

د . نـــوره حمدي محمد أبوسنـــة (باحث رئيس)

د . سحـــر توفيـــق نسيـــم . (باحث مشارك)

د . فاطمة الزهراء محمود عثمان (باحث مشارك).

obeikandl.com

obeikandl.com

" فعالية بعض النماذج الإعلامية ـ المتمركزة حول الطفل ـ في تنمية معارف وسلوكيات طفل الروضة بحقوقه الاتصالية "

د . نـــوره حمدي محمد أبوسنـــة (باحث رئيس)
د . سحـــر توفيـــق نسيـــم . (باحث مشارك)
د . فاطمة الزهراء محمود عثمان (باحث مشارك).

- **مقدمة** :

تعد مرحلة الطفولة من أهم مراحل حياة الإنسان، فهي مرحلة تكوينية للفرد يتم فيها نموه الجسمي والعقلي والاجتماعي، وفيها تنمو وتتشكل شخصيته، وتتسع دائرة الاهتمام بالطفولة يوما بعد يوم علي مستوي العالم الأمر الذي يعكس تزايد الاهتمام بتوفير مقومات الحياة السليمة للأطفال حيث إن أطفال العالم أصبحوا يحتلون مكانهم الصحيح من الاهتمام العالمي، باعتبار أن قضيتهم تتقدم في الأهمية قضايا أخري كثيرة وتحظي بالمزيد من الاهتمام.

ويعد الاهتمام بالطفولة من المعايير المهمة التي يقاس بها تقدم المجتمع وتحضره بين غيره من المجتمعات، لأن الاهتمام بالطفولة في أي أمة هو اهتمام بالمجتمع ذاته (البياري، ٢٠٠٦)، ويؤكد (السيد، ٢٠٠١) أن رعاية الأطفال وإعدادهم للمستقبل حتمية ضرورية، فرضها التطور العلمي والتكنولوجي المعاصر ولا سيما التطور الذي شهدته وسائل الاتصال الجماهيرية والإعلام بوسائطه المختلفة، والتي يقع علي عاتقها المسؤلية المباشرة في طرح الموضوعات المتعلقة بالأطفال، التي تعمل علي بقائهم وحمايتهم وتسهم في توعيتهم ثقافيا واجتماعيا، وتعريفهم بحقوقهم وواجباتهم ومنها حقوقهم الاتصالية، وتسليط الضوء علي المواثيق الدولية والعربية المعنية بحقوقهم وقضاياهم.

ويمثل الاتصال أساس عملية تنمية معلومات الطفل وأفكاره في أي مجتمع إنساني، وهو ضرورة لا غني عنها لأي مجتمع؛ ومن هذا المنطلق أصبح الأطفال محل اهتمام المجتمع الدولي والعربي، الذي توج بإبرام اتفاقيات تتعلق وتنص علي حقوقهم بشكل عام، والحقوق الاتصالية بصفة خاصة، حيث أوصت عديد من المؤتمرات والندوات علي: نشر ثقافة التربية الحقوق الاتصالية وآلياتها؛ فقد أوصت ندوة حقوق الطفل بين القانون والممارسة علي استخدام كافة الموارد والبرامج الإعلامية في تقديم المعلومات والرسائل المتعلقة بحقوق الطفل، كما أوصت ندوة تشريعات حقوق الطفل والمنعقدة ٢٠١١ بمسقط علي ضرورة وضع استراتيجيات إعلامية لنشر ثقافة حقوق الطفل وعقد الندوات والدورات التدريبية للإعلاميين لتدريبهم علي ذلك وهذا ما اكدته حلقة عمل الإعلاميين من أجل نشر ثقافة حقوق الطفل.

وقد سبق ذلك كله تأكيد ندوة التربية علي حقوق الطفل ببيروت، علي ضرورة أن تحتوي بعض موضوعات المناهج المقدمة علي ثقافة حقوق الطفل ليس هذا فقط بل تفعيل إنشاء مختبر حقوق الطفل، وتحفيز المسئولين لإنشاء مرصد حقوق الطفل .

وعلي الرغم من أن إبرام اتفاقيات حقوق الطفل بدأت من إعلان صيف (١٩٢٤) الذي تطور لاحقا ليصدر عام (١٩٥٩) الإعلان العالمي لحقوق الطفل، ثم الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل عام (١٩٨٩) فضلا عن ميثاق حقوق الطفل العربي الذي أصدرته جامعة الدول العربية في عام (١٩٨٤) وصولا إلي إعلان القاهرة حول العالم الجديد للأطفال، ثم الخطة العربية للطفولة ٢٠٠٢- ٢٠١٥ . ومازالت المؤتمرات تؤكد علي أنه من حق الطفل العربي الحصول علي المعرفة والمعلومات (توصيات مؤتمر حق الطفل العربي في مجتمع التكنومعلوماتية ٢٠١٠).

وعلي الرغم من ذلك فإن الدراسات والبحوث تشير إلي أن مازال هناك قصوراً في نشر ثقافة حقوق الطفل (إسماعيل، ٢٠٠٧)، كما أظهرت نتائج أحدي الدراسات أن هناك علاقة ارتباطيه سالبة بين حق الطفل في التعبير عن رأيه وبعض سمات الشخصية، حيث يفتقدون أدق الحقوق التي ينبغي أن يتربوا في ظلها (محمد، ٢٠٠٩).

كما تشير نتائج عديد من الدراسات التي أجريت علي أطفال المرحلة الابتدائية، سواء الذين في بداية المرحلة منهم أو نهايتها، أن هؤلاء التلاميذ لاتوجد لديهم القيم الأخلاقية المهمة التي تعد ضرورة للحياة (كمال، ١٩٨٩) و(إسماعيل، ١٩٨٩)، و (وإبراهيم، ٢٠٠٢).

وقد توصلت دراسة (حسن، ٢٠٠٠) إلي أن هناك بعض المشكلات السلوكية المتعلقة بالتعامل مع الآخرين، والتي انتشرت بين أطفال الروضة، مثل كثرة الشكوى من الزملاء، استخدام أساليب غير مناسبة في التواصل معهم، الهياج والغضب وعدم القدرة علي التعبير عن آرائهم.

ولعل انتشار هذه السلوكيات تعد البذرة التي ستنبت فيما بعد وتؤثر في سلوك أطفالنا، وعلي ذلك فالقضاء عليها وتعريف الأطفال بحقوقهم الاتصالية وطرق ممارستها، باستخدام وسائل محببة إليهم وتتناسب مع خصائصهم سيكون لها بإذن الله بالغ الأثر في حياتهم فيما بعد، حيث إن ثقافة الطفل هو الطريق إلي تنشئة جيل من الأطفال قادر علي المشاركة في بناء مجتمعة وتطوره (عويس، ٢٠١٠) حيث لن يستطيع الطفل بدون تعليمه وإتاحة حرية التعبير لديه أن يمارس حقوقه.

هذا، وقد قام فريق البحث بدراسة استطلاعية، وذلك لمعرفة مدي اهتمام برامج الروضة الحالية بحقوق الطفل الاتصالية، سواء من خلال الأنشطة المقدمة من جانب المعلمة، أو المنصوص عليها في الوحدات التعليمية المقدمة، وقد وجد فريق البحث أن البرنامج الحالي لا يهتم بنشر الحقوق الاتصالية في أنشطته، وقد أرجعت المعلمات أسباب عدم تناول هذه الموضوعات في البرنامج الحالي للروضة إلي عدم تضمين تلك المفاهيم والسلوكيات في برامج الروضة القادمة من الوزارة، علاوة علي قلة خبراتهن في تصميم مثل هذه الأنشطة.

وفي ضوء هذا، وما سبق تتحدد مشكلة البحث في وجود انخفاض في وعي طفل الروضة بحقوقه الاتصالية، مما دعا فريق البحث إلي محاولة تجريب استخدام

بعض النماذج الإعلامية بهدف إكسابه معارف وسلوكيات بحقوقه الاتصالية حيث أثبتت نتائج بعض الدراسات(جاويش، ١٩٩٥) و(مبروك، ٢٠٠٧) و(إسماعيل ١٩٩٣) و (توماس، ١٩٨٧) أن وسائل اعلام الطفل لها دور فعال في تربية الطفل وتثقيفه، وهذا ما دعا الباحثات الى استخدامها فى البحث الحالى.

- **تساؤلات البحث** :

حاول البحث الإجابة علي التساؤلات التالية :

- ما الحقوق الاتصالية المراد اكساب طفل الروضة معارف وسلوكيات بها ؟
- ما أهمية المعارف المتعلقة بحقوق الطفل الاتصالية لأطفال الروضة ؟
- ما سلوكيات الحقوق لاتصاليه التي ينبغي أن يمارسها طفل الروضة ؟
- ما أهمية ممارسه السلوكيات المتعلقة بالحقوق الاتصالية لأطفال الروضة ؟
- ما مستوي معارف طفل الروضة بحقوقه الاتصالية ؟
- ما مستوي ممارسة طفل الروضة لحقوقه الاتصالية ؟
- ما محتوي النماذج الإعلامية التي تسهم في إكساب طفل الروضة معارف وسلوكيات بحقوقه الاتصالية ؟
- ما فعالية النماذج الإعلامية في إكساب طفل الروضة معارف بحقوقه الاتصالية ؟
- ما فعالية النماذج الإعلامية في إكساب طفل الروضة سلوكيات بحقوقه الاتصالية ؟

- **أهداف البحث**:

هدف البحث الحالي إلي :

- تحديد حقوق الطفل الاتصالية ومعارفها وسلوكياتها المراد إكسابها لطفل الروضة.
- تعرف المستوي الحالي لمعارف أطفال الروضة بحقوقهم الاتصالية.
- تعرف المستوي الحالي للسلوكيات التي تتفق مع حقوق الطفل الاتصالية.
- تحديد بعض النماذج الإعلامية المناسبة لطفل الروضة التي تساعد علي إكسابه المعارف والسلوكيات الخاصة بحقوقه الاتصالية.
- تعرف فعالية النماذج الإعلامية في تنمية معارف طفل الروضة بحقوقه الاتصالية.
- تعرف فعالية النماذج الإعلامية في تنمية سلوكيات طفل الروضة بحقوقه الاتصالية أهمية.

- **أهمية البحث** :

يتوقع أن يساهم البحث الحالي في :

- إعطاء صورة جلية عن نشر ثقافة وسلوكيات حقوق الطفل، وخاصة الاتصالية من خلال نتائج البحث، بحيث يستفيد منها ليس الإعلاميون فحسب، بل والتربويون أيضا في كيفية نشر هذه الثقافة عند الأطفال خاصة.
- بالإضافة إلي أنه استجابة تطبيقية لنشر ثقافة التربية علي حقوق الإنسان والطفل والتي تنادي لها كل المنظمات الحقوقية الرسمية والمدنية علي

مستوي دول العالم، يأتي هذا البحث تمشياً مع سياسة تطوير التعليم التي يجب أن تقوم على دراسة علمية لواقعة من أجل تطويره.

- يأتي هذا البحث استجابة لتوصيات الدراسات والأبحاث والندوات والمؤتمرات التي تنادي بضرورة جعل برامج رياض الأطفال تتمشى مع حاجات الأطفال النفسية والاجتماعية والمعرفية، والتي يعبر عنها البحث الحالي في إعداد نماذج إعلامية لتنمية معارف سلوكيات طفل الروضة المتعلقة بحقوقه الاتصالية.
- تساعد هذه الدراسة كثير من الدراسات التربوية والإعلامية في العالم العربي، نظرا لأنها تطرق مجالا جديدا في البحث، وهو استخدام النماذج الإعلامية لنشر نوع جديد من الثقافة وهو ثقافة حقوق الطفل الاتصالية.
- توجيه اهتمام الوالدين والمربيات في رياض الأطفال لحقوق الأطفال ليست المذكورة في الدراسة وحسب، ولكن يعطوا للأطفال كل حقوقهم التي نصت عليها المواثيق الدولية ومن قبلها الإسلام.

- **حدود البحث**:

- **من حيث العينة** : اقتصرت الدراسة الحالية علي عينة من أطفال المستوي الثاني من ٥- ٦ سنوات من رياض الأطفال بمحافظة الطائف بالمملكة العربية السعودية، وتم اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية، من أطفال روضتين، لتمثل أحدهما مجموعة تجريبية (روضه المنارات الأهلية)، والأخرى مجموعة ضابطة (روضة الرؤية الطيبة)، والجدول التالي يوضح عدد الأطفال في كل مجموعة :

جدول (١) يوضح عدد الأطفال في كل مجموعة

اسم الروضة	نوع المجموعة	العدد
المنارات الأهلية	تجريبية	٣٠
الرؤية الطيبة	ضابطة	٣٠

- **من حيث النماذج الإعلامية** : تقتصر الدراسة علي الصحف المصورة، والصحف المجسمة، والمجسمات، وقصص الأطفال المصحوبة برسوم.
- **من حيث حقوق الطفل الاتصالية والسلوكيات المتعلقة بها**: تم الاقتصار علي ما أجمع المحكمون علي صحته ومناسبته لطفل الروضة، ملحق (١)، وملحق (٢).

- **مصطلحات البحث** :

- **النماذج الإعلامية** :

ويعرفها فريق البحث إجرائيا بأنها: أشكال صحفية من الإعلام التربوي تتناسب مع طفل الروضة، صممت خصيصا لإكساب طفل الروضة معرفة بحقوقه الاتصالية وسلوكيات ممارستها، ويتم التعرض لها بمساعدة معلمة الروضة؛ كالصحف المصورة أو ألبوم صور مصحوب بتعليق يوضح الحقوق الاتصالية للطفل علي كل صورة أو رسمه، و الصحف المجسمة التي تمثل نماذج مجسمة تحرر عليها المادة التحريرية الخاصة بحقوق الطفل الاتصالية، من كلمات بسيطة وصور ورسوم مثل التلفاز، والكمبيوتر وغيرها، والمجسمات، علي

شكل عرائس وأجهزة إعلام كالتلفاز والمجلات...إلخ، ويتم تكوين مواقف اتصالية بها تعرض علي الطفل، هذا بالإضافه الى قصص الأطفال المصحوبة برسوم، وهي قصص مؤلفة خصيصا لأطفال الروضة تحتوي علي المعارف والسلوكيات الخاصة بحقوق الطفل الاتصالية مصحوبة بالرسوم المعبرة عن أحداث القصة.

- **الحقوق الاتصالية للطفل** :

ويعرفها فريق البحث إجرائيا بأنها : العملية التي يتم من خلالها الحصول علي كم من المعارف والأفكار التي تتناسب مع طبيعة المرحلة العمرية لطفل الروضة من سن ٥- ٦ سنوات، وتفي باحتياجاته المعرفية، وتتيح له حق الاستماع، وحرية الحصول علي المعلومات، والاستفسار عما لا يعرفه، وتلقي الإجابة عن استفساراته وإبداء رأيه والاستماع له، مما يحقق له النمو الشامل المعرفي والوجداني.

- **أدوات البحث** :

- استبيان لتحديد المعارف الاتصاليه التي يحتاجها طفل الروضة(من إعداد فريق البحث)
- استبيان لتحديد سلوكيات ممارسه الحقوق الاتصاليه طفل الروضة (من إعداد فريق البحث)
- اختبار تحصيلي في المعارف المرتبطه بالحقوق التصاليه (من إعداد فريق البحث)
- مقياس لقياس سلوكيات ممارسه الحقوق التصاليه (من إعداد فريق البحث)

- **الإطار النظري** :

- **طفل الروضة** :

تبدأ فترة الطفولة المبكرة بنهاية العام الثاني من حياة الطفل، وتستمر حتى بداية العام السادس أو نهاية العام الخامس (بهادر، ٢٠٠٢)، وتتضح أهمية التحاق الطفل برياض الأطفال، لما لذلك من تأثير بالغ على تقدمه في مراحل نموه التالية، فقد أوضحت بعض الدراسات أن الأطفال الذين يلتحقون بروضة الأطفال يكونون أكثر نجاحا في المراحل الدراسية التالية بنسبة تتراوح ما بين (٣١٪ - ٣٨٪)، كما أن نجاحهم في الوظائف العامة وشغلهم لها فيما بعد جاء بنسبة تتراوح ما بين (٢٩٪ - ٤٨٪) وكذلك كانوا أقل احتياجا لبرامج التعليم الخاصة خلال حياتهم الدراسية (Fontana, 1986).

وتتصف رياض الأطفال بالفاعالية؛ عندما توفر الظروف الملائمة لتحقيق وتلبية حاجات الطفل وتساعد علي نموه الشامل ولكي تقوم هذه المؤسسات بهذا الدور، يجب توافر عاملينن أساسيين هما : تهيئة البيئة الصالحة، وتوفير الهيئة المشرفة من المتخصصات اللواتي تم أعدادهن أكاديميا وتربويا لهذا الغرض(شريف، ٢٠١٠)، كما أن الأهداف الخاصة ببرنامج الروضة تسمح بالتنوع، وتتضمن الأهداف الأساسية لبرامج الروضة ما يأتي : (هير، ٢٠٠٦: ٣٥)

- احترام مساهمات الأطفال الآخرين وملكيتهم وحقوقهم.

- تنمية المشاعر الايجابية نحو المدرسة.
- تطوير مفهوم ذات ايجابي.
- تطوير في المهارات اللغوي والاجتماعية والجسدية والإبداعية.
- تنمية الاستقلالية، ويتضح من عمل الطفل وحده في مهمة ما.

ومما لا شك فيه أن تعليم حقوق الطفل لكل فرد وإدخالها في ثقافته وتحويلها إلي واقع، سيكون له مردود كبير في تعزيز فهم الطفل لحقوقه واحترامها، والحفاظ عليها والشعور بالكرامة والحرية، مما يدفعه إلي المشاركة بفعالية في تنمية وطنه ورفاهية مجتمعه وحفظ السلام به (الطرف، ٢٠١١) ويتضمن السلوك " كل ما يمارسه الشخص ويفكر فيه، فالسلوك يشتمل على ما يقوم به الفرد من أعمال، أو أنشطة، أو تعبيرات، أو استجابات، وحيث إن الشخص يحس ويدرك ويستجيب ويفكر ويعمل بطريقة تحددها عناصر الثقافة التي يحيا في حضنها، فيشكل سلوكه ليتلاءم معها، فالطفل على هذا الأساس يمتص أنماط السلوك المختلفة السائدة في المجتمع "(البسيوني، ٢٠٠٤: ٤٧) كما أن ما يحدث بين المعلمة وتلاميذها داخل حجرة الدرس، ما هو إلا عملية اتصال مباشر، تستخدم فيها وسائل إعلام جماهيرية، كالكتب والصحف وغيرها، وتقوم مع التلاميذ بإنجاح منظومة الاتصال في الروضة، عن طريق الصحافة والإذاعة المدرسية (عبد الكافي، ٢٠٠٣)، كما يعد أسلوب الحوار والمناقشة من أساليب التنشئة الاجتماعية، التي تستخدمها المعلمة في الروضة حيث يمثل فيه الطفل طرفا إيجابيا (شريف، ٢٠١٠)؛ لذلك فعلي معلمة الروضة أن تقوم بعدد من المهام والأدوار التي تجعل منها ميسرة أو منشطة لتعلم الطفل وتعليمه، حتى ينمو نموا متكاملا في الجوانب المعرفية والوجدانية والاجتماعية والحركية" (عويس، ٢٠١٠: ١٦٨)

- **الطفل والنماذج الإعلاميه** :

تداخلت تأثيرات الإعلام في كل المؤسسات الاجتماعية التقليدية، مثل المؤسسات التربوية والاقتصادية والسياسية والدينية وغيرها، ولعل وسائل الإعلام اليوم إحدى وسائل التربية المعاصرة اللازمة، فالإعلام يدخل حياة الأطفال بسهولة ويختلط معهم دون حائل، لذا كان من الضروري علي العاملين في مجال التربية عموما أن يمدوا أيديهم لوسائل الإعلام الجادة، حتى تتشابك معا لإخراج مواد تناسب الأطفال وتروق لهم (البكري، ٢٠٠٥)، ويجب في الوسائل المطبوعة التي تقدم للطفل أن تتميز من حيث الشكل، بالألوان والغلاف المشوق والرسومات، والتنوع في حجم الحروف، والعناوين والخطوط، بما يراعي جمهور القراء الصغار الذين يملون بسرعة إذا لم يكن التشويق مستمرا، بالشكل أولا دون إغفال المحتوي (البكري، ٢٠٠٥).

والنماذج الإعلامية : التي تقدم داخل المؤسسات التعليمية هذا النوع من الإعلام يهدف بشكل عام إلي بث الوعي الثقافي بين جماهير الطلاب وتبصيرها وتنويرها، ويعد أهم مصادر التوعية الثقافية، حيث إنه يساعد علي الإلمام بالحقائق، كما يسهم علي تنمية قدراتهم العقلية والإدراكية (مصطفي ١٩٩١)؛ لذلك فإن الإعلام للأطفال عامة ولفئة طفل الروضة خاصة يختلف عنه في المدارس الابتدائية وما يليها من مراحل دراسية أخري، حيث يتميز

بخصوصية في المظهر والشكل، وتتنوع تلك الأشكال الاعلاميه الموجهه للطفل فنجد منها الصحف المصورة أو(الألبوم) الذي يعتمد علي الصور الفوتوغرافية والصحف المجسمة، (أبو سمرة، ٢٠٠٩)، " والصحف المصورة، التي هي عبارة عن صحيفة حائط مصورة وتشمل الصور موضوع ما خاص(بالبيئة . النظافة . ...الخ)، أو ألبوم صغير مثبت به في كل صفحة صورة بالإضافة إلي تعليق عليها" (حسين، المتولي، ٢٠٠٤ :٩٤).

الصحف المجسمة، "وهي نوع من الإصدارات الصحفية في المؤسسات التعليمية، وتكون في صورة نماذج مجسمة تحرر عليها المادة التحريرية مثل الطائرة، القطار...الخ، وهذا الإصدار يتناسب مع خصائص مرحلة رياض الأطفال" (امبابي، ٢٠٠٦: ٢٥٢)، والتي يميل الطفل إلي التعلم من خلال المحسوس سواء كان هذا المحسوس صورة أو مجسم، حتى يحقق من خلال الإعلام التربوي هدفه في تلك المرحلة، وهو تزويد الأطفال بالحقائق والمعلومات والأنباء التي يحتاجونها في مرحلة تكوينهم وتنشئتهم، وتعاونهم على التكيف مع المجتمع الذي يعيشون فيه وفهمه ومواجهة المشكلات التي قد يواجهونها (معوض، ٢٠٠٢).

وعلي الرغم من أهمية وحاجة الطفل إلي تلك النماذج الإعلامية، فقد رأي البعض عدم حاجة الطفل إلى وسيلة مطبوعة إلا بعد دخوله المدرسة وتعلمه القراءة، وهذا الرأي غير صحيح لأن الطفل الذي يترك بغير مطبوعة حتى سن المدرسة سيواجه صعوبات في علاقته بالكلمة المطبوعة، فهو لا يتعلم المشي إلا بالحبو، ولا يتعلم الجري إلا باستعداده للجري، وكذلك فهو لا يتعلم القراءة إلا باستعداده لتعلمها، وهذه هي إحدى مهام المجلة في سن الروضة، يمكن أن تكون مجلة الطفل ما قبل المدرسة هي اللقاء الأول المباشر له مع القراءة، من خلال ما تقدمه من معارف عن طريق الصور والرسوم الملائمة له، فطفل ما قبل المدرسة يقرأ الصور والرسوم أولا، ثم يقرأ الكلمات (مبروك، ٢٠٠٧)، ولا تقتصر الرسائل الإعلامية المحببة لطفل الروضة علي المجلات، فقط بل تتعداها لتشمل أشكالا أدبية أخري ومنها القصة، وهنا تؤدي معلمة الروضة دورا كبير في عرض وتبسط هذه النماذج الإعلامية.

- **الأشكال الأدبية (القصة) موضع البحث الحالي** :

تعد القصة "عملا فنيا يمنح الطفل الشعور بالمتعة والبهجة، حيث تمتاز بالقدرة على جذب الانتباه والتشويق، وإثارة خيال الطفل، وقد تتضمن غرضا أخلاقيا أو علميا أو لغويا أو ترويحيا، وقد تشمل الأغراض كلها أو بعضها" (حطيبة، ٢٠٠٩: ٥٩)، كما تشمل القصة "مجموعة من الأحداث والصراع والعقدة والحل، والشخوص والزمان والمكان والهدف المنوط بها، وهي حدث أو مجموعة من الأحداث، لها بيئة زمانية ومكانية وموضوع وشخصيات وحبكة ونهاية" (حلاوة، ٢٠٠٠ : ٣٧).

وتمثل قصص الأطفال أحد فروع أدب الطفل، كما ينظر إليها علي أنها أحد أساليب التنشئة الاجتماعية التي تستخدمها المعلمة في الروضة، وهو من أهم الأساليب الفعالة في بناء شخصية الطفل نظرا لما توفره من فرص للنمو في

مجالات متعددة منها : النواحي الاجتماعية، النفسية، والجسمية، والحركية والثقافية، والجمالية، والترويحية، فالقصة الموجهة للطفل ليست هدفا في حد ذاتها، بل هي وسيلة فعالة لتحقيق الأهداف التربوية التي تساعد بدورها على تحقيق الشخصية المتكاملة للأطفال من جميع الجوانب العقلية والنفسية والاجتماعية والجسمانية (عبد الكافي، ٢٠٠٣).

ويحتاج الأطفال من عمر سنتين إلى سبع سنوات احتياجاً خاصاً إلى القصص، خاصة التي تركز في أحداثها على شخص أو عدد قليل من الأشخاص، أو على مشكلة أو حدث واحد، فالصغار يستمتعون بالقصة الجيدة سواء التي يقرئونها أو التي تقرأ لهم بصوت عال وتجعلهم يألفون الأحداث والأسماء التي يسمعونها في حياتهم اليومية (Southerland, Hill, 1991) وأصبحت الوسيلة التعليمية ضرورية وهامة للغاية، بل أضحت من أهم عوامل النجاح في تدريس القصة وفهمها، وهي كالصور والرسومات على لوحات من الورق المقوي، أو صور أو رسومات لأشخاص القصة وكذلك البيئة المكانية، على شفافيات عرض على اللوحة الضوئية (أوفرهيد بروجيكتور) لعرضها عند حكاية كل حدث من أحداث القصة (عبد الكافي، ٢٠٠٣).

ولكي تحقق الصور والرسوم أهدافها بفعالية ، فينبغي أن تتصف بعدة صفات منها أن تكون الصور والرسوم متنوعة و ملونة، وأن تكون الصورة في خدمة النص وإيضاحه وتعميقه، ويجب أن تقل الصور تدريجيا مع تقدم السن، وأن يكون عنوان القصة مناسبا لإدراك الطفل وموجزا ومثيرا لانتباهه، وأن تتميز صور القصة بالحركة والنشاط والبهجة والألوان الزاهية (محمد، ١٩٩٧) وقد حاول البحث الحالي تضمين هذه النماذج الإعلامية سواء كانت صحفا مصورة، أو صحفا مجسمة، أو مجسمات أو قصص في صورة مجموعة منوعة من الأنشطة التي يمارسها طفل الروضة لتنمية وعيه بحقوقه الاتصالية من حيث المعارف والسلوكيات والممارسة.

- **الحقوق الاتصالية للطفل**

بدأ الاهتمام بحقوق الطفل متأخراً سواء على المستوى الرسمي أو الاهلي، إلا أن تركيز المنظمات كان منصبا على الاهتمام بالأمور الصحية، والقانونية والمادية أكثر منها بالأمور المعنوية (إسماعيل، ٢٠٠٧)، وأحد هذه الحقوق المعنوية هي حقوق الطفل فى اللعب و حقوق الطفل الاتصالية، وحق الطفل الاتصالي في تلقى المعلومات والمشاركة و التعبير؛ حيث ضمنت العديد من الصكوك الدوليه حق الطفل فى الحصول على المعلومات، وهو حق يندرج فى الجيل الثاني لحقوق الإنسان، ويؤكد المبدأ القائل أن للطفل ذاتا مستقلة، وهو صاحب حقوق أهمها الحق في التعبير عن الرأى والحق في المشاركة، و هنا لابد من الإشارة إلى أن بناء آراء الطفل وإعمال حقه في المشاركة مرتبطان ارتباطا وثيقا بمدى نفاذه إلى المعلومات وبالمحيط الذى يعيش فيه، كما أنه لا يمكن لنا إغفال الأهمية التي أصبحت تكتسبها هذه المسألة في الوقت الراهن نظرا للتطور المضطرد علي مستوي التقنيات الحديثة للإعلام والاتصال. وبالرجوع للأدوات الدولية الضامنة لحق الطفل فى النفاذ إلى المعلومات، نذكر أهمها :

- الإعلان العالمي لحقوق الإنسان المادة ١٩.

- الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل لعام (١٩٨٩) حيث ركزت في كثير من بنودها علي موضوع ثقافة الطفل وحقوقه في إبداء الرأى والتعبير، والحصول علي المعلومات كجزء من منظومة متكاملة هدفها مصلحة الطفل الفضلي و المادة (٢) من الاتفاقية الدولية لحقوق الطفل وتنص علي: مبدأ عدم التمييز وهو مبدأ محورى لا يمكن الحديث عن الحق فى تلقي المعلومات دون الإشارة له.
- المادة – ١٢ / ١ / وتنص علي " تكفل الدول الأطراف في هذه الاتفاقية للطفل القادر علي تكوين آرائه الخاصة، حق التعبير عن تلك الآراء بحرية في جميع المسائل التى تمس الطفل، وتولي آراء الطفل الاعتبار الواجب وفقا لسن الطفل ونضجه "
- المادة – ١٣ / ١ / وتنص علي" يكون للطفل الحق في حرية التعبير، ويشمل هذا الحق حرية طلب جميع أنواع المعلومات والأفكار وتلقيها و إذاعتها دون أي اعتبار للحدود سواء بالقبول أو الكتابة أو الطباعة أو الفن أو بأي وسيلة أخري يختارها الطفل.
- المادة – ١٧ – وتنص علي " تعترف الدول الاطراف بالوظيفة الهامة التى تؤديها وسائل الإعلام، وتضمن إمكانية حصول الطفل علي المعلومات والمواد من شتي المصادر الوطنية والدولية، وبخاصة تلك التي تستهدف تعزيز رفاهيته الاجتماعية والروحية والمعنوية، وصحته الجسدية، والعقلية وتحقيقا لهذه الغاية تقوم الدول الأطراف بما يلى :
  - ✓ تشجيع وسائط الإعلام على نشر المعلومات، والمواد ذات المنفعة الاجتماعية والثقافية للطفل وفقا لروح المادة – ٢٩.
  - ✓ تشجيع التعاون الدولي في إنتاج وتبادل ونشر هذه المعلومات والمواد من شتي المصادر الثقافية الوطنية والدولية.
  - ✓ تشجيع إنتاج كتب الأطفال ونشرها.
  - ✓ تشجيع وسائط الإعلام من إيلاء عناية خاصة للاحتياجات اللغوية للطفل الذي ينتمي إلي مجموعة من مجموعات الأقليات أو إلي السكان الأصليين.
  - ✓ تشجيع وضع مبادئ توجيهية ملائمة لوقاية الطفل من المعلومات والمواد التي تضر بصالحه مع وضع أحكام المادتين – ١٣ و ٨ – في الاعتبار.
- المادة – ١٨ – تبذل كل الدول الأطراف قصارى جهدها؛ لضمان الاعتراف بالمبدأ القائل أن كلا الوالدين يتحمل مسؤوليات مشتركة عن تربية الطفل ونموه، وتقع على عاتق الوالدين أو الأوصياء القانونيين حسب الحالة المسئولية الأولى عن تربية الطفل ونموه، وتكون مصالح الطفل الفضلي موضوع اهتمامهم الأساسي (Manna, 2005).
- كما نصت المادة (٤٤) فيما يخص إنتاج المواد الإعلامية الخاصة بالأطفال فأوصت بإنشاء مؤسسة عربية لأدب الأطفال وصحافتهم وإنتاج البرامج الإذاعية والتليفزيونية الموجهه إليهم ، لما لهذا المجال من أهمية قصوى (إسماعيل، ٢٠٠٧).

وقد حاولت بعض الدول عمل مقترحات، ومنها ما قدمه الإئتلاف المصرى لحقوق الطفل ٢٠٠٨ ومن هذه الحقوق ما يتعلق بحريه تلقي المعلومات والمشاركة فى النقد حيث نص (قانون الطفل ١٢٦ لسنة ٢٠٠٨) علي:

- أن المعلومات والآراء المختلفة تعتبر إحدى الدعامات الهامة في بناء ونمو شخصية الطفل؛ ومن ثم لا يجوز ان تحجب المعلومات عن الطفل، والمتعلقة ببناء شخصية وتمكينه من معرفة حقوقه الأساسية وعلاقته بالآخرين.
- تلك المعلومات التي تمكنه من تكوين الآراء الخاصة به في شتي المجالات المعرفية.
- يجب علي القائمين علي الطفل سواء في المدرسة أو المنزل أو كافة المؤسسات أن تؤمن إتاحة الإصدارات والدوريات والكتب ذات الصلة، والتي تتناسب مع المراحل السنية والتعليمية المختلفة للطفل.
- حمايته من أية معلومات قد تعرض مستقبله وحياته للخطر.
- كما أكد القانون على إتاحه الفرصه أمام الطفل للاستماع إلي أقواله وآراءه وأن تأخذ بعين الاعتبار، وخصوصا في الفصل في النزاع (جويحات، ٢٠٠٩) اهتمت بعض الدول بدراسة متعمقة لمجال حقوق الطفل (MCR) وتقديم برامج دراسات عليا في مجاله بفتح معاهد متخصصة مثل المعهد الدولي لحقوق الطفل (IOE) بسويسرا، وذلك لإعداد كوادر بشرية مؤهله لنشر ثقافة التربية علي حقوق الطفل(برنامج دراسات عليا في مجال حقوق الطفلص/ww.childsrights.org/html/site_en). كما حاول الباحثون نشر ثقافة التربية علي الحقوق لفئات عمريه تبدأ من سن ٥- ١٠ سنوات(Colin, pettman, 1986) باستخدام أنشطة عمليه مبسطه تعزز سلوكيات الحقوق.
- كما حث (Murphy, Ruane, , 2003)، علي نشر ثقافة التربية علي حقوق الطفل بأنواعها داخل المؤسسات التعليمية المختلفة، بدءً من مرحلة رياض الأطفال ليشب الطفل واع بتلك الحقوق قادر علي ممارستها.
- و حثت دراسة (Cousins , milner, 2006) على تعريف الطفل بحقوقه وترجمتها إلي سلوكيات تمارس داخل المؤسسات التعليمية.
- كما حث (إسماعيل، ٢٠٠٢) علي الاهتمام بحقوق الطفل الاتصالية كأحد حقوقه الهامه التي يجب التشجيع علي ممارستها، وعلى تنميه سلوكيات المشاركة لدي الطفل في الإعلام، والحق في الحصول علي المعلومات، والانتفاع بمواد الاتصال.
- هذا ويؤكد (معوض، ٢٠٠٧) أن حق الطفل في الاتصال يشعره بالاستقلالية وحرية التعبير عن الرأي والحق في المشاركة ، وبالرجوع للأدوات الدولية الضامنة لحقوق الطفل في النفاذ إلي المعلومات ومن منطلق نشر ثقافة حقوق الطفل، كان من المهم نشر الوعي بحق الطفل في الاتصال من خلال وسيلة إعلامية وثيقة الصلة داخل روضته، وهي قصص الأطفال والصحف المصورة ، والصحف المجسمة ، و التي تراعي خصائصه، والحقوق الاتصالية التي أشار لها البعض، متمثلة في : حق الشخص في الكلام ، حق الشخص في الاستماع ، حق الشخص في أن يستمع إليه ، والحق في الحصول علي رد ، وحق الرد ، وأضاف آخرون : حق الإنسان في أن يري ، حق الإنسان في أن ينظر إليه الحق في التعبير عن النفس ، الحق في الخيار ، (عابدين، ١٩٩٤).

كما أشار البعض إلي أن مكونات الحق في الاتصال تتمثل في الحق في : المشاركة والمناقشة والاجتماع الحق في تكوين الجمعيات ، والحق في الثقافة

والحق في الخصوصية ، والحق في الحصول علي المعلومات والاستفسار عنها وإبلاغها للآخرين (المصمودي، ١٩٩٤) ، وفي وثيقة عالم جدير بالأطفال، والتي تعد وثيقة سياسات وآليات لتفعيل وتطبيق اتفاقية حقوق الطفل، والتي تؤكد علي أحد حقوق الأطفال وهو الاستماع إليهم، وكفالة مشاركتهم، واحترام حقوقهم في التعبير عن أنفسهم في الأمور التي تخصهم (حلمي، ٢٠٠٦)، كما توصلت العديد من الحلقات البحثية ومؤتمرات اليونيسكو إلي أن أبرز مقومات الحق في الاتصال تحدد في الحق في المشاركة ، الحق في الإعلام ، الحق في تلقي المعلومات ، والحق في الانتفاع بمواد الاتصال (عبد الرحمن، ١٩٩٤).

ويفسر بعض التربويين الحاجة الماسة إلي الاهتمام بحق الطفل في الاتصال والحصول علي المعرفة والمشاركة في التعبير، وذلك لأن لدى الأطفال رغبة في التعليم والتزود بإجابات عما يدور في أذهانهم من استفسارات. وهذا ما يؤكده رمزي حين يشير إلي أن علي المربين سواء أكانوا الوالدين أو المدرسين، أن يستجيبوا لتلك الرغبة، لأن عدم الاستجابة قد تدخل الطفل في حالة من عدم التوازن وتدفعه للبحث عن إجابات لدى مصادر أخري ، غالبا ما تكون ضارة، وهارون يقترح علي الأسر تزويد الأطفال بالمعرفة أيا كانت تساؤلاتهم لأن ذلك دليل علي التفكير، والإجابة عنها تؤدي لحث الطفل علي مواصلة التفكير وذلك، يشعر الطفل بأنه جزء مهم من الأسرة، أما إذا كان الطفل ممن يلوذ بالصمت فإن علي الأهل أن يطلبوا منه التعبير عن رايه في أي موضوع، وكذلك أن يسمحوا له باختيار ألعابه وملابسه بنفسه، ومعظم الأسر تقريبا تجمع علي أنها تضع حدودا لمعرفة الأطفال ، ومصادرها، فضلا عن علي حرية الأطفال في الحياة اليومية" (جويحات، ٢٠٠٩ : ١٢). هذا وقد أكد (Laresen, Jorgenes, 1992) علي مشاركة الطفل في إنتاج الصحف، وتخصيص بعض الأجزاء لمشاركتهم والتعبير حيث إنها موجهه لهم، كما أكدت (Kelly, 2011) علي ضرورة رفع مستوي الوعي بحقوق لطفل وبخاصة المادة ١٢حيث يجب أن يستمع إلي الطفل وأخذ أرائه علي محمل الجد.

وفضلا عما سبق ؛ فإن الشريعة الإسلامية لم تغفل الشريعة الاهتمام بحقوق الطفل الاتصالية، حيث يقول الله تعالي : (إن السمع والبصر والفؤاد كل أولئك كان عنه مسئولا) { الإسراء : ٢٦ }، وعن جابر بن عبد الله – رضي الله عنهما – قال : قال رسول الله (صلي الله عليه وسلم) " سلوا الله علما نافعا، وتعوذوا بالله من علم لا ينفع " { حديث صحيح، رواه ابن ماجة } وهذا ما يقابل المادة – ١٧ – من اتفاقية حقوق الطفل.(ميثاق الأسرة، متاح علي :http;//www.iicwc.org)، ولهذا يجب أن ننتقى المعلومات النافعة والمفيدة التي تقدم للطفل، سواء فى المؤسسات التعليمية أو في وسائل الأعلام المختلفة.

ومن العرض السابق لحقوق الطفل الاتصالية، فان البحث الحالى سيتناول في دراسته بعض المعارف والسلوكيات المرتبطة بحقوق الطفل الاتصالية، وهى كالتالي :

- **أولا : المعارف :**

◄◄ أن يعرف الطفل حقوقه الاتصالية، وهى :

- ✓ حق الطفل في الحصول علي المعلومات.
- ✓ حق الطفل في الاستفسار.
- ✓ حق الطفل في الحصول علي رد عن استفساراته.
- ✓ حق الطفل في أن يعبر عن رأيه ويستمع إليه.
- ✓ حق الطفل في الاستماع

◄◄ أن يعرف الطفل الحقوق الاتصالية لغيره من الأطفال، وهي نفس حقوقه :

- ✓ حق الطفل في الحصول علي المعلومات.
- ✓ حق الطفل في الاستفسار.
- ✓ حق الطفل في الحصول علي رد عن استفساراته.
- ✓ حق الطفل في أن يعبر عن رأيه ويستمع إليه.
- ✓ حق الطفل في الاستماع.

◄◄ أن يعدد مصادر المعلومات : الكتب – مجلات الأطفال – التليفزيون – الراديو – الانترنت – الاسطوانات CD – القصص – السينما – التسجيل وشرائط الكاسيت – الكبار.

◄◄ يستنتج الآثار المترتبة علي عدم ممارسته حقوقه الاتصالية : - انخفاض مستوي المعرفة لديه – عدم القدرة علي الحوار والتعبير عن الرأي.

- **ثانيا : السلوكيات : وهى كالتالي :**

◄◄ حق الطفل في الحصول علي المعلومات : السلوكيات المندرجة تحت هذا الحق

- ✓ يطلب من الكبار معلومة يريدها.
- ✓ البحث في القصص والكتب المصورة ومجلات الأطفال عن معلومات تهمه.
- ✓ طلب المساعدة من والدية للوصول لمعلومات تهمة من الانترنت.
- ✓ متابعة برامج التليفزيون للحصول علي معلومات تهمه.
- ✓ لطلب من المعلمة اسطوانة عن معلومات يريد أن يعرفها.

◄◄ حق الطفل في الاستفسار : السلوكيات المندرجة تحت هذا الحق :

- ✓ الاستفسار من والديه وأخوته الكبار عندما لا يعرف شيء.
- ✓ إرسال الاستفسار لمجلة الأطفال المفضلة إليه لترد عليه وتنشر ما كتبه.
- ✓ إرسال الاستفسار للبرنامج التليفزيوني المفضل إليه ليرد عليه وينشره.
- ✓ الاستفسار من معلمة الروضة.
- ✓ الاستفسار من زميل بالروضة.

◄◄ حق الطفل في الحصول علي رد عن استفساراته : السلوكيات المندرجة تحت هذا الحق :

- ✓ الطلب من الآخرين الرد علي استفساره.
- ✓ في حالة تجاهله يصر علي طلب الرد علي استفساراته.
- ✓ يستوضح مرة أخرى إذا لم يفهم الرد.
- ✓ في حالة رفض الكبار الرد علي استفساره لصغر سنه يطالب بتبسيط المعلومة.

◄◄ حق الطفل في أن يعبر عن رأيه ويستمع إليه : السلوكيات المندرجة تحت هذا الحق :

- ✓ الطلب من الآخرين أن يستمعوا لما يقول.
- ✓ عرض رأيه ولكن بأسلوب مناسب.

- ✓ لفت نظر المحيطين لاستماعه.
- ✓ إبداء استيائه في حالة عدم سماعه بطريقة مناسبة.
- ✓ استخدام الحوار لأداء الأنشطة المشتركة مع الزملاء.

◄◄ حق الطفل في الاستماع : السلوكيات المندرجة تحت هذا الحق :

- ✓ الاستماع عند عرض موضوع ما.
- ✓ الاستماع بوضوح إلي صوت المتحدث عندما يوجهه له الحديث.
- ✓ الاستماع إلي ما تريده من موضوعات عند الرغبة في ذلك.
- ✓ مطالبة الآخرين بحقه في الاستماع لما يعرض ودون مضايقات.

- **الدراسات السابقة** :

قام سميث بدراسه (Smith,1982) هدفت إلي شرح الحياة اليومية بعض أوجه استخدام الأطفال لثلاثة من وسائل الإعلام وهي السينما والمجلات والصورة والتلفزيون، وذلك لمعرفة رأي الأطفال في وسائل الإعلام كمصدر يمدهم بالمعلومات عن حقائق الحياة، وقام الباحث بتحليل البيانات المأخوذة من عينة الأطفال، وتوصلت الدراسه الى أهمية دور وسائل الإعلام في تقديم تفسيرات للحياة اليومية بالمعلومات عن العالم الخارجي لدى أفراد العينة.

كما أعد كولين برنامج (Colin, pettman, 1986) لتعليم حقوق الانسان، هدف هذا البرنامج إلي تأهيل معلمي الصفوف الأساسية الأولي وذلك لتعليم حقوق الانسان لتلك الفئة العمرية، ويقدم دليال للعديد من الأنشطة المتنوعة في نشر وممارسة تلك الثقافة، بدأت بأنشطة تدريجية محسوسة لإدراك تلك الحقوق والعمل علي ممارستها في الانشطة اليومية.

بينما هدفت دراسة (فهمي، ١٩٨٨) إلى التعرف على دور مجلات الأطفال في إمداد الطفل المصري بالمعلومات كأحد حقوقه الاتصالية، وكذلك التعرف على نوع القوالب الفنية المستخدمة في ذلك وهل تحقق أهدافها، وتوصلت الدراسة إلى أن : المجلات لها دور في إمداد الطفل المصري بالمعلومات.

وجاءت دراسة (Pan, Z,et al,1994) لتوضيح أثر تعرض الأطفال واعتمادهم علي الأخبار والتحليلات، والنشرات، والمقالات المنشورة بوسائل الإعلام المختلفة، من صحف وراديو وتلفزيون وشبكات إخبارية متخصصة علي حجم معرفتهم بحرب الخليج، وأيضا تأثير متغير التعليم علي حجم المعرفة، وكانت أهم النتائج: أن التلفزيون أدي دورا كبيرا في تزويد الأفراد بالمعلومات عن حرب الخليج أكثر من الصحف.

وتلا ذلك دراسة (السمرى، ٢٠٠٠) التي هدفت إلى التعرف على مشاركه الأطفال في برامج الأطفال لتلفيزيونيه كأحد الحقوق الاتصالية للطفل، ونوع المشاركة التي يقومون بها وفى أي البرامج، وتوصلت الدراسة إلى أن الأطفال عينه الدراسة يشاركون بنسبه ٨٠ ٪ في برامج الأطفال في القناة الأولى والثانية ولكن لا تتجاوز المساحة الزمنية لحديثهم ٧.٥ ٪ من هذه البرامج، كما استطاع ٢٩.٧ ٪ من الأطفال المشاركين في هذه البرامج التعبير عن أفكارهم بوضوح وأبدوا رغبتهم في المشاركة في برامج الأطفال مستقبلا.

وأعقبها دراسة (السيد، ٢٠٠١) التي هدفت إلى استقصاء مدى توافر الحقوق الاتصالية للطفل المصري كما تعكسها برامج التلفزيون المصري الموجهة للأطفال في إطار الضوابط التي أقرتها المواثيق والاتفاقات الدولية والتشريعية الوطنية بشأن حقوق الأطفال، وتوصلت الدراسة إلى انعكاس مقومات الاتصال للطفل بنسبه ٣٣.٩ ٪ من عدد الفقرات المذاعة خلال فترة معينه وجاءت مقدمه هذه المقومات مشاركه الطفل في طرح الأسئلة والاستفسارات والأجوبة بنسبه ٥٥.٩ ٪، يليها مشاركه بالإنتاج العلمي والأدبي بنسبه ٣١.٣ ٪، ثم أتاحه حرية التعبير للطفل دون ضغط أو أكراه بنسبه ٧.٧ ٪، وحق الطفل في الاختلاف في الرأي بسبه ٣.٦ ٪، وأخيرا التدريب على آداب الحوار مع الكبار.

وجاءت دراسة (الطرابيشي، ٢٠٠١) التي هدفت إلى التعرف على دور مجلات الأطفال في دعم الحقوق الاتصالية للطفل المصري بالتطبيق على مجلة علاء الدين، للتعرف على محددات الاتصال من جهة والعمل على تقويم فاعليته من جهة أخرى، وكانت أهم النتائج: أن الدراسة الميدانية أثبتت ازدياد اعتماد جمهور الطفل المصري على وسائل الإعلام المطبوعة في الحصول على المعلومات والمعارف التي تسهم في دعم حقوقه المعرفية.

ثم دراسة (إسماعيل، ٢٠٠٢) التي هدفت إلى استقصاء حق الطفل المصري في المشاركة في وسائل الإعلام كأحد حقوق الطفل في الاتصال، واقتصرت الدراسة على مجلتي الأطفال علاء الدين و بلبل الصادرة في الفترة من ١٩٩٩ – ٢٠٠١ (٩٦) عددا، وتم اختيار عينة الدراسة من أطفال المدرسة الابتدائية من سن ٩ ـ ١١ سنه، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية : أفردت المجلات ١٨.٤ ٪ من مساحتها لمشاركه الأطفال، وهى نسبه ضعيفة لا تتناسب مع كون تلك المجلات مخصصة للأطفال، عزوف نسبة كبيرة من الأطفال المصريين بنسبة ٨١ ٪ من عينه الدراسة عن المشاركة في مجلات الأطفال، ويرجع السبب في ذلك إلي مجموعه من الأسباب: منها غياب مفهوم المشاركة كأحد حقوق الطفل الاتصالية في مؤسساتنا التربوية والتعليمية الأمر الذي ينقص من حق الطفل المصري في الاتصال بصورة كبيره.

بينما سعت دراسه (عبد المطلب، ٢٠٠٣) إلى التعرف على أهم حقوق الطفل وأهم مظاهر الحماية الدولية لحقوق الطفل، وحجم الحماية الدولية لحقوق الطفل، والتعرف على دور التربية من خلال بعض مؤسساتهم في مصر في التوعية بأهم مظاهر الحماية الدولية لحقوق الطفل، وقد ركز على دور التربية من خلال مؤسسات التربية التالية الأسرة دور العبادة والمدارس والجامعات وبعض أجهزة الإعلام وتوصل إلي النتائج التالية : اهتمام معظم الشرائع الوضعية الدولية بحقوق الطفل، تعدد وتنوع مظاهر الحماية الدولية، وجود جهود لكل من الأسرة ودور العبادة والمدارس والجامعات في التوعية بمظاهر الحماية الدولية لحقوق الطفل وحماية هذه الحقوق. كما هدفت دراسة (أبوسنه،٢٠٠٤) إلي التعرف علي الدور الذي تقوم به مجلات الأطفال المصرية في إمداد الطفل بمعلومات عن العالم الخارجي باعتباره في عصر العولمة، وجاءت أهم النتائج كالآتي: جاءت معلومات عن العالم الخارجي في الترتيب الثاني بعد المعلومات الداخلية.

بينما قامت دراسة (إسماعيل، ٢٠٠٧) بمقارنه حقوق الطفل الاتصالية بين الدول المتقدمة والدول النامية في المشاركة في وسائل الإعلام من خلال التعرف على حقوق الطفل الاتصالية في الدول النامية والمتقدمة، وتوصلت الدراسة إلى أن هناك فجوه كبيره بين كم الوسائل المتاحة لإعلام وثقافة الطفل في الدول المتقدمة والدول النامية، وهو ما يعكس التفاوت بين الدول المتقدمة والنامية في تنفيذ حق الطفل في الاتصال، كما أن وسائل الأعلام والثقافة الخاصة بالأطفال في المجتمعات النامية يتميز بعضها إنتاجيا وبعضها الأخر توزيعيا.

وأخيرا جاءت دراسة (خفاجي، ٢٠٠٩) التي هدفت التعرف على درجة اهتمام الوالدين والمربين بالأطفال وإشباعهم لحقوقهم أم عدم إشباعهم لها، وعلاقة ذلك ببعض السمات الشخصية المنعكسة على الأطفال، وتوصلت نتائج الدراسة بأنه : توجد علاقة ارتباط سالبة بين حقوق الطفل في التعبير عن رأيه وبعض سماته الشخصية(كالعدوان، العناد، الانطواء)

- **تعليق عام على الدراسات السابقة** :

باستعراض الدراسات السابقه تبين أنها تناولت بعض الحقوق الاتصالية للطفل، مثل كل من دراسة (Smith,1982)، و (فهمي، ١٩٨٨)، و Pan, Z,et al,1994)، و (أبوسنه، ٢٠٠٤)، وجميعها تعرضوت لحقوق الأطفال في الإمداد بالمعلومات والحصول عليها، ويتفق ذلك مع الدراسة الحالية. أما دراسة كل من (السمرى، ٢٠٠٠)، و (السيد، ٢٠٠١)، و (الطرابيشي، ٢٠٠١)، و (إسماعيل، ٢٠٠٢)، فقد تعرضت لحق الطفل في المشاركة وإبداء الرأي، أما برنامج Colin, pettman, 1986)، ودراسة كل من (عبد المطلب، ٢٠٠٣)، و(إسماعيل ٢٠٠٧)، و (خفاجي، ٢٠٠٩)، فقد ركزت علي أهم مظاهر حماية حقوق الطفل ودور مؤسسات التربية في تفعيلها، وتختلف الدراسة الحالية في تناولها أكثر من نوع من أشكال الإعلام التربوي والأشكال الأدبية لتنميه معارف طفل الروضة بحقوقه الاتصالية وسلوكيات ممارستها، كما ركزت الدراسة الحالية على عينه مختلفة وهى مرحله الروضة من سن ٥ – ٦ سنوات، هذا بالاضافه إلى أنها تتعرض فى تناولها لعدد أخر من الحقوق هو حقه في الاستماع، حق الطفل في الاستفسار، حقه في الحصول علي رد استفساراته، حقه في أن يعبر عن رأيه ويستمع له. كما أنه بالنظر إلي تلك الدراسات يتضح أنه لم توجد دراسة في علم فريق البحث ربطت بين حقوق الطفل الاتصالية وإعلام الطفل داخل الروضة، وهو موضع البحث الحالي، وبناء عليه فقد تم صياغة فروض البحث الحالي بالصيغة الصفرية، كما أفادت الأبحاث السابقة البحث الحالي في بناء أدوات البحث، وبناء النماذج الإعلامية في ضوء خصائص طفل الروضة لتنمية معارفه وسلوكياته بحقوقه الاتصالية.

- **فروض البحث** :

يختبر البحث الفروض الصفرية التالية :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدى لأطفال الروضة على اختبار معارف طفل الروضة بحقوقه الاتصالية .

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدى لأطفال الروضة على مقياس سلوكيات طفل الروضة بحقوقه الاتصالية.

- **منهج البحث**:

استخدم البحث الحالي كلا من المنهج الوصفي التحليلي عند تحديد المعارف بالحقوق الاتصاليه التي يحتاجها طفل الروضة؛ وكذلك سلوكيات ممارستها، كما استخدم المنهج التجريبي وذلك بتجريب النماذج الإعلاميه المعدة فى البحث الحالى، وحساب فعاليتها في تنمية معارف طفل الروضة بحقوقه الاتصاليه وسلوكيات ممارستها مستخدمة أدوات البحث (الاختبار التحصيلى ومقياس السلوك). وقد تم اختيار عينة عشوائية من أطفال الروضة بمدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية، تم تقسيمها إلي مجموعتين: إحداهما تجريبية، والأخرى ضابطة، وتم تطبيق أدوات البحث قبليا على أطفال المجموعتين، ثم تم تطبيق التجربة بتعريض أطفال المجموعة التجريبية للنماذج الإعلامية من خلال عملية التدريس بالروضة بالتعاون مع معلمة الروضة، بينما درست المجموعة الضابطة بالطريقة العادية دون تعريضها للنماذج الإعلامية، ثم تم تطبيق ادوات البحث بعديا على اطفال المجموعتين.

وللإجابة عن السؤال الأول للبحث والذي ينص على : ما هي الحقوق لاتصاليه التي يجب أن يعرفها طفل الروضة ؟ تم تصميم استبيان وفقا للخطوات التالية :

- الإطلاع على المراجع العربية والأجنبية التي اهتمت بالحقوق الاتصالية وببرامج طفل الروضة والدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بمجال البحث، وفي ضوء ما سبق، تم تحديد عدد المعارف التي تندرج تحت المحاور الأربع (٢٤).
- تم إعداد قائمة مبدئية بالمعارف التي يحتاجها طفل الروضة ليتعرف على الحقوق الاتصالية، واشتملت القائمة على أربعه معارف رئيسيه هي :
  - ✓ المحور الأول : الحقوق الاتصالية للطفل وعددها خمس حقوق أساسية (٥).
  - ✓ المحور الثاني : الحقوق الاتصالية لغيره من الأطفال وهي نفس حقوقة (٥).
  - ✓ المحور الثالث : مصادر الحصول على المعلومات (١٢).
  - ✓ المحور الرابع : الآثار المترتبة على عدم معرفة الحقوق الاتصالية للطفل (٢).
- تم تضمين القائمة السابقة في استبيان، حيث وضعت المحاور والمعارف التي تندرج تحتها أمام مقياس من ثلاثة مستويات (هام – متوسط الأهمية – قليل الأهمية)، ملحق (١).
- تم عرض الاستبيان بصورته الأولية على مجموعة متنوعة من المحكمين في مجال الطفولة وذلك لمعرفة : مدى أهمية كل محور والعناصر المدرجة تحته، ليتعرف طفل الروضة على الحقوق الاتصالية، مع إضافة المعارف التي يرونها ضرورية ولم يتم تضمينها في الاستبيان، ومدى إمكانية تنمية تلك

المعارف لدى طفل الروضة، ومدى شمول الاستبيان على جميع المعلومات التي يحتاجها طفل الروضة عن الحقوق الاتصالية.

- بعد تطبيق الاستبيان على مجموعة من المحكمين، ملحق (٧)، تم استخدام معادلة كا٢ لتحديد أهم المعارف التي يحتاجها طفل الروضة عن حقوقه الاتصالية، وبالرجوع إلى الجداول الإحصائية الخاصة باختبار كا٢ عند درجة حرية ٢، ومستوى دلالة (٠,٠٥) ووجد أنها دالة عند ٩٩,٥، مما يدل على أن جميع المعارف التي تحتويها القائمة هامة جدا وسيتم تضمينها في النماذج الإعلامية.

وبالنسبة لمدى شمول القائمة على العناصر الضرورية رأى المحكمون أن القائمة شملت جميع العناصر الهامة والضرورية بالنسبة للطفل ليتعرف على حقوقه الاتصالية، كما أكد المحكمون على صحة المعلومات التي تحتويها القائمة، وفى ضوء آراء واقتراحات المحكمين أصبحت القائمة في صورتها النهائية كما يتضح أن جميع المعارف التي احتوتها القائمة البالغ عددها (٢٤) تؤخذ في الاعتبار عند تصميم النماذج الإعلامية، وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الثاني الذي ينص على : ما مدى أهمية تلك المعارف المتعلقة بحقوق الطفل الاتصالية لأطفال الروضة ؟

- **تصميم الاختبار التحصيلي : ملحق (٣)**

قام فريق البحث بإعداد اختبار لقياس معارف أطفال الرياض بحقوقهم الاتصالية، وذلك لمعرفه مدى ما اكتسبه الأطفال من معلومات عن هذه الحقوق، ويتم ذلك من خلال :

- (أ) استخدامه كاختبار قبلي Pre-test للتعرف على المستوى الحالي لمعلومات أطفال الروضة عن معارف الطفل بحقوقه الاتصالية.
- (ب) استخدامه كاختبار بعدى Post-test لتقييم مدى التحسن في معارف أطفال المجموعة التجريبية عن معارف الطفل بحقوقه الاتصالية بعد المرور بالنماذج الإعلامية موضع البحث.

وفيما يلي خطوات تصميم الاختبار:

أ- تحديد أهداف الاختبار : ملحق (٣)

ب- تحديد محتوى الاختبار :

تضمن الاختبار بعض المعارف المتعلقة بحقوق الطفل الاتصالية، التي تم تحديدها من قبل المحكمين، حيث تم وضع مجموعة متنوعة من الأسئلة تشمل كل المعارف التي سبق تحديدها بالاستبيان، والتي اتفق المحكمون على أهميتها وبلغ العدد الكلى لأسئلة الاختبار(٢٣) أسئلة رئيسية تنوعت بين صح وخطأ وأسئلة للمناقشة، وبلغت الدرجة الكلية للاختبار (٢٣) وتم التعامل إحصائيا مع كل مفردة أي سؤال على أنها مفردة مستقلة تعطى درجة للطفل عن كل إجابة صحيحة لذا كانت (ن) = ٢٣.

ج- تعليمات الاختبار :

تم مقابلة كل طفل على حده، حيث يلقى السؤال عليه ويطلب منه الإجابة عن السؤال شفهيا من قبل المعلمة أو فريق البحث، وذلك لعدم قدرة الطفل على

القراءة والكتابة، ووضحت تعليمات الاختبار طريقة الإجابة عن مفرداته وذلك بالطرق الآتية :

- إلقاء السؤال ومناقشة الطفل شفهيا لمعرفة مدى فهمه للموضوع.
- إلقاء العبارة على الأطفال لمعرفة هل العبارة صحيحة أم خاطئة.
- تسجيل الإجابات في الاستمارة من قبل المعلمة أو فريق البحث.

د- صدق الاختبار :

تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين في مجال الطفولة والمناهج وبعض موجهات رياض الأطفال ملحق (٧) وذلك بهدف تحديد:

- مدى وضوح تعليمات الاختبار.
- مدى مناسبة الأسئلة لمستوى طفل الروضة.
- مدى ارتباط أسئلة الاختبار بالأهداف التي وضعت لقياسها.
- طريقة تصحيح الاختبار.

وقد رأى المحكمون إن الاختبار مناسب لطفل الروضة

هـ- ثبات الاختبار :

تم تطبيق الاختبار على عينة الدراسة الاستطلاعية و قوامها (٣٠) طفلا ثم أعيد تطبيق الاختبار بفاصل زمني أسبوعين وبحساب معامل الارتباط بين درجات التطبيق الأول ودرجات التطبيق الثاني وجد أن معامل الارتباط ٠.٩٠ مما يدل على أن الاختبار التحصيلى يتسم بدرجة مقبولة من الثبات، وبذلك يكون صالحا للتطبيق على عينة الدراسة الأساسية، كما تم حساب زمن الاختبار من خلال التجربة الاستطلاعية، ووجدت أن متوسط الزمن ٢٥ دقيقة، كما تم حساب معاملات السهولة لكل مفردة من مفردات الاختبار، وتم حساب قدرة كل مفردة من المفردات على التمييز (السيد، ١٩٧٩ : ٦٤٥)

للإجابة عن السؤال الثالثوالذي ينص على : ما سلوكيات الحقوق الاتصالية التي يجب أن يمارسها طفل الروضة ؟

تم تصميم استبيان (سلوكيات الحقوق الاتصالية) :

وفقا للخطوات التالية :

- الإطلاع على المراجع العربية والأجنبية التي اهتمت بالحقوق الاتصالية وبخاصة في مرحله رياض الأطفال
- والدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بمجال البحث.
- إجراء مقابلات مع أساتذة الجامعة والموجهات العاملات في رياض الأطفال.
- وفي ضوء ما سبق تم تحديد خمس حقوق أساسية، وتم تحليل كل حق إلى مجموعة من المهام السلوكية التي يجب أن يمارسها ويتقنها طفل الرياض.

جدول (٢): يوضح الحقوق الأساسية والسلوكيات الفرعية المرتبطة بها

الحقوق الأساسية	السلوكيات الفرعية
حق الطفل في الحصول على المعلومات	٥
حق الطفل في الاستفسار	٥
حق الطفل في الرد عن استفساره	٤
حق الطفل في أن يعبر عن رأيه و يستمع إلية	٥
حق الطفل في الاستماع	٤

وبذلك يكون عدد السلوكيات التي تندرج تحت الحقوق الخمسة (٢٣) سلوكا.

- تم تضمين القائمة في استبيان، حيث وضعت الحقوق الخمسة، والمهام السلوكية التي تندرج تحتها أمام مقياس متدرج من ثلاثة مستويات (مهم – متوسط الأهمية – قليل الأهمية)، ملحق (٢).
- تم عرض الاستبيان بصورته الأولية على مجموعة متنوعة من المحكمين في مجال الطفولة والإعلام، ملحق (٧)، وذلك لمعرفة مدى أهمية تلك المهارات والمهام المدرجة تحت كل مهارة ليمارس الطفل حقوقه الاتصالية مع إضافة المهام التي يرونها ضرورية ولم يتم تضمينها في الاستبيان، ومدى إمكانية تنمية تلك المهارات لدى طفل الرياض، وبعد عرض الاستبيان على مجموعة من المحكمين، تم استخدام معادلة كا٢، وبالرجوع إلى الجداول الإحصائية باختبار كا٢ عند درجة حرية ٢ ومستوى دلالة ٠,٠٥ وجدت أن كا٢ أكبر من (٩٩,٥) وهى دالة عند (٠,٠٥) مما يدل على أن جميع المهارات والمهام السلوكية المرتبطة بها هامة جدا وسيتم تضمينها في المقياس.
- وبالنسبة لمدى شمول المقياس على المهام السلوكية، رأى المحكمون أن القائمة شملت جميع المهام السلوكية اللازمة ليمارس الطفل حقوقه الاتصالية بكفاءة، وفى ضوء آراء المحكمين يتضح أن جميع المهارات الخمس ومهامهم السلوكية البالغ عددها(٢٣) ستؤخذ في الاعتبار عند تصميم النماذج الإعلامية وكذلك عند تصميم مقياس السلوكيات.

وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الرابع الذي ينص على : ما مدى أهمية تلك السلوكيات لطفل الروضة؟

- **إعداد مقياس الحقوق لاتصاليه للطفل : ملحق (٤)**

قام فريق البحث بإعداد مقياس لقياس مدى إلمام طفل الروضة بالسلوكيات الاتصالية ويتم ذلك من خلال :

- استخدامه كاختبار قبلى Pre – Test للتعرف على المستوى الحالي لممارسة السلوكيات الاتصالية المتوفرة لدى طفل الرياض والتي تلزمه.
- استخدامه كاختبار بعدى (Post- test) لتقيم مدى التحسن في ممارسة السلوكيات الاتصالية لأطفال المجموعة التجريبية، بعد تطبيق النماذج الإعلامية عليهم.

وفيما يلي خطوات تصميم المقياس:

تم إعداد مجموعة من المواقف التي تدور حول الحقوق الخمس، والسلوكيات المرتبطة بكل حق من تلك الحقوق والتي أجمع المحكمون على أهميتها لطفل الرياض، حيث بلغ عدد المواقف المتضمنة في المقياس (٢٣) وقد روعي عند صياغة تلك المواقف ما يلي :

- أن ترتبط بالمهارات المحددة في المقياس.
- أن تكون مرتبطة بواقع الطفل وأحداث يمكن أن يعايشها طفل الرياض.
- أن تكون بسيطة حتى يفهم الطفل أحداثها.
- أن تراعى مستوى الطفل (اللغة – المستوى العقلى)

- **تعليمات المقياس** :

يقوم فريق البحث بمقابلة الطفل فرديا وتلقى عليه الموقف شفهيا وتناقشه في إجابته عن الموقف وتحسب درجة لكل طفل على كل سلوك إيجابي يصدر عن الطفل الذي يمتلك المهارة، وصفرا إذا كان السلوك ينم على أنه لا يمتلك المهارة، و بحساب درجة للإجابة ودرجة للتعليل يكون الدرجة النهائية للمقياس(٤٦) درجه.

تم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين بهدف التأكد من :

- مدى مناسبة المواقف التي يحتويها المقياس لطفل الرياض.
- مدى ارتباط الموقف بالأهداف المراد قياسها، وقد أجمع المحكمون على مناسبة المقياس للهدف الذي وضع من أجله، إلا أنهم قاموا بتعديل صياغة موقفين وقد تم تعديلهما.
- تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من أطفال الرياض بلغ عددهم (٣٠) طفلا بحضانة الجيل الجديد بالطائف، وذلك للتأكد من مدى فهم الطفل لعبارات المقياس، وحساب ثبات المقياس وزمن المقياس، وتم حساب ثبات المقياس بإعادة التطبيق مرة أخرى على نفس العينة، وبلغ معامل الثبات بعد مرور أسبوعين من التطبيق الأول، و بلغ متوسط الزمن اللازم للمقياس ٢٥ دقيقة.

- **تصميم النماذج الإعلامية** :

سار إعداد الأنشطة وفقا للخطوات الآتية :

- الإطلاع على المراجع العربية والأجنبية التي اهتمت بمجال البحث.
- في ضوء قائمة استطلاع الرأي الخاصة بتحديد حقوق الطفل، والمهام السلوكية المرتبطة بكل حق والتي أجمع عليها المحكمون تم تصميم النماذج الإعلامية الحالية كما يلي : الصحف المصورة، والصحف المجسمة والمجسمات، وقصص الأطفال وما لهذه الوسائل الإعلامية من خصائص تتسم بالبساطة بما يتلائم وخصائص طفل الروضة، كما أنه يمكن استعراضها داخل الفصل التدريسي بالروضة، ولا تحتل مساحة مكانية كبيرة، كما أن تكلفة عملها غير باهظة، كما تتلاءم مع البيئة السعودية.

- **(أولا) : النماذج الإعلامية كالتالي : ملحق (٦)**

١- لوحة حائط مجسمة :

حملت عنوان " حقوق الطفل الاتصالية " واشتملت علي نماذج مجسمة من الفوم لمصادر المعرفة، كالراديو : تم قص الفوم علي شكل راديو مجسم، وتم لصق صورة راديو علي الفوم مكتوب عليه سلوكيات اتصالية تتلائم مع الراديو وهو : من حقك الاستماع إلي ما تريده من موضوعات، ويندرج تحت [حق الطفل في الاستماع] لتقرأه المعلمة علي الأطفال حين تعرضهم للوحة، وبالمثل في كل الأشكال الأخرى كالكتاب والذي تم تجسيمه كالسابق، والكتابة عليه من حقك البحث في القصص والكتب المصورة ومجلات الأطفال عن المعلومات التي تهمك، ويندرج هذا السلوك تحت [حق الطفل في الحصول علي المعلومات] والحاسب الآلي : الذي تم تجسيمه والكتابة عليه من حقك طلب المساعدة من الكبار لتحصل علي معلومات من الانترنت، ويندرج تحت [حق الطفل في الحصول

علي المعلومات]، ومجلة أطفال : والتي تم تجسيمها والكتابة عليها من حقك إرسال الاستفسار لمجلة الأطفال المفضلة إليك لترد عليك وتنشر ما كتبه، ويندرج تحت [حق الطفل في الاستفسار]، وتليفزيون : الذي تم تجسيمه والكتابة عليه من حقك إرسال الاستفسار للبرنامج التليفزيوني المفضل إليك ليرد عليك وينشره، ويندرج تحت [حق الطفل في الاستفسار]، وأسطوانة كمبيوتر CD تم تجسيمها والكتابة عليها من حقك أن تطلب من المعلمة اسطوانة عن معلومات يريد أن تعرفها، ويندرج تحت [حق الطفل في الحصول علي المعلومات] والتليفون الذي تم تجسيده والكتابة عليه من حقك الاستماع بوضوح إلي صوت المتحدث عندما يوجهه له الحديث ويندرج تحت [حق الطفل في الاستماع].

٢- مجلة مجسمة :

تم رسم غلافين للمجلة علي ورق مقوي، ثم تم تفريغ الرسمة وتحديد معالمها بالألوان الخفيفة والقلم الرصاص لتعطي شكل مسجل صوت، وهو من مصادر المعلومات، ثم احتوي ما بين الغلافين ورق أبيض مقصوص أيضا ومفرغ علي نفس الشكل، وتم تثبيته في الغلافين بحيث في النهاية يعطي شكل مجلة مجسمة علي شكل مسجل يمكن تقليب صفحاتها، وفي الداخل تم وضع صور عن كل السلوكيات الفرعية للحقوق الاتصالية الخمسة الرئيسية، بحيث يقلب الطفل صفحات المجلة فيجد صور تم الحصول عليها من مجلات الأطفال أو الانترنت بحيث تكون متوافقة ومعبرة عن كل سلوك من السلوكيات الـ ٢٣ للحقوق الـ ٥ الرئيسية ومكتوبة لتقرئها المعلمة وتبسطها للطفل.

٣- ألبوم صور :

وهو عبارة عن ألبوم من الصور الفوتوغرافية الملتقطة لموقف من المواقف التي تعبر عن حقوق الطفل الاتصالية، وتم تثبيت صورة في كل صفحة، وأسفل منها تعليق يوضح السلوك وحق الطفل الاتصالي، وقد اشتملت علي ١٣ صورة وكانت مقسمة كالتالي : أربع منها تعبر عن السلوكيات الفرعية عن حق الطفل في الحصول علي المعلومات وهي (صورة طفل يبحث في مجلة الأطفال عن معلومات تهمه، صورة طفل يطلب المساعدة من والده للوصول لمعلومات تهمة من الانترنت، صورة طفل يتابع برامج التليفزيون للحصول علي معلومات تهمه صورة طفل يطلب من المعلمة اسطوانة عن معلومات يريد أن يعرفها) وهي أربع سلوكيات من خمسة [لحق الطفل في الحصول علي المعلومات]، ثم صور لأربع سلوكيات من خمسة [لحق الطفل في الاستفسار] وهي (صورة طفل يرسل بمساعدة والده استفسار لمجلة الأطفال المفضلة إليه لترد عليه وتنشر ما كتبه، صورة طفل وطفلة يرسلون استفسارهم عن طريق الانترنت للبرنامج التليفزيوني المفضل عندهم ليرد عليهم وينشر ما كتبوه، صورة طفل يستفسر من معلمة الروضة عن شيء، صورة طفلة وهي تستفسر عن الرسمة علي الحائط من زميلتها بالروضة)، ثم صورة لسلوك من أربعة [لحق الطفل في الحصول علي رد عن استفساره] وهي (صورة طفل يطلب من الآخرين الرد علي استفساره)، ثم صورتين تعبرا عن سلوكين من خمسة [لحق الطفل في أن يعبر عن رأيه ويستمع إليه] وهما (صورة أم تستمع إلي طفلتها وهي تتحدث، وصورة طفلة قامت من مقعدها ووقفت في مواجهة زميلاتها لتلفت نظرهم ويستمعون

إليها)، ثم صورتين تعبرا عن سلوكين من خمسة [لحق الطفل في الاستماع] وهما (صورة طفل يستمع بوضوح إلي صوت المتحدث الذي يوجهه له الحديث، وصورة طفل يستمع لشيء يريده ويحبه) .

٤- مجسمات لعرائس ومصادر المعلومات :

تم عمل مجسمات بالحجم الطبيعي لعروسة تمثل طفلة وعروسة أخري تمثل أم، ومجسم من الفوم علي شكل لاب توب به اسطوانة، وآخر عل شكل تليفزيون بالريموت وآخر علي شكل مجلة، وآخر علي شكل مسجل، وتم تجسيد مواقف تعبر عن سلوكيات حقوق الطفل الاتصالية (الطفلة تضع السماعات في إذنيها لتستمع إلي المسجل، ويعبر عن [حق الطفل في الاستماع] وموقف يعبر عن الطفلة والأم يشاهدان التلفاز، ويعبر عن [حق الطفل في الحصول علي المعلومات]، وموقف يعبر عن مساعدة الأم للطفلة في تشغيل اسطوانة علي الاب توب، ويعبر عن [حق الطفل في الحصول علي المعلومات]، وصورة للطفلة والأم وهما يقلبان صفحات المجلة، ويعبر عن [حق الطفل في الحصول علي المعلومات]، وموقف حواري بين الطفلة والأم تعرف فيه الأم الطفلة حقوقها الاتصالية الخمسة الرئيسية والسلوكيات الفرعية لها.

٥- القصص المصحوبة بالرسوم :

وقد تم تأليف عدد من القصص خصيصا تحتوي علي الحقوق الاتصالية للطفل الأساسية، والسلوكيات المتفرعة منها، ومصادر الحصول علي المعلومات، والآثار المترتبة علي عدم معرفة وممارسة الطفل لحقوقه الاتصالية، وعددها (١٢)، قصة وقد اشتملت كل قصة علي أهداف القصة، وتطبيقات تربوية متمثلة في أسئلة تسألها المعلمة بعد الانتهاء من سرد القصة ملحق القصص (٥) وكانت القصص كما هي موضحة بالجدول التالي :

جدول (٣): يوضح القصص وما تشمله علي حقوق وسلوكيات فرعية ومصادر الحصول علي المعلومات والآثار المترتبة علي عدم معرفة الطفل لحقوقه الاتصالية

م	اسم القصة	حقوق الطفل الاتصالية المتضمنة بالقصة	السلوكيات الفرعية المتضمنة بالقصة	مصادر الحصول علي المعلومات المتضمنة بالقصة	الآثار المترتبة علي عدم معرفة الحق
١	قصة سعيد يحب الحيوانات	حق الطفل في الحصول على المعلومات	- الطلب من الكبار معلومة يريدها. - متابعة برامج التليفزيون للحصول علي معلومات تهمه.	- التليفزيون - الانترنت	عدم الحصول علي المعلومات وانخفاض مستوي المعرفة لدي الطفل
٢	قصة فوز الأصدقاء	حق الطفل في أن يعبر عن رأيه يستمع إليه	- إبداء استياءه في حالة عدم سماعه بطريقة مناسبة. - استخدام الحوار لأداء الأنشطة المشتركة مع الزملاء. - لفت نظر المحيطين لاستماعه - عرض رأيه ولكن بأسلوب مناسب.	- التليفزيون	عدم القدرة علي الحوار والتعبير عن الرأي
٣	الأسماك الملونة	حق الطفل في الاستماع	- الاستماع عند عرض	- الكتب	انخفاض

		موضوع ما. - يسمع ما يحب من موضوعات دون مضايقات. - الاستماع إلى ما يريد من موضوعات	المصورة. - الكبار.		المعرفة
٤	أجازة مهند وأيلي	حق الطفل في أن يعبر عن رأيه يستمع إليه	- إبداء الاستياء في حاله عدم سماعه - الطلب من الآخرين الاستماع له	- المجلات - التليفزيون	عدم القدرة علي الحوار والتعبير عن الرأي
٥	مدرسة محمد	- حق الطفل في الاستماع - حق الطفل في أن يعبر عن رأيه ويستمع إليه	- يستمع عند عرض موضوع ما يهمه. - الاستماع بوضوح إلي صوت المتحدث عندما يوجهه له الحديث.	- الكبار	- عدم القدرة علي الحوار والتعبير عن الرأي - وانخفاض مستوي المعرفة لدي الطفل
٦	أسئلة سعاد وأمين	- حق الطفل في الاستفسار	الاستفسار من الوالدين - الاستفسار من الزملاء - الإصرار على تبسيط المعلومة	- الكبار	انخفاض مستوي المعرفة لدي الطفل
٧	الجائزة	- حق الطفل في الحصول علي المعلومات	- الطلب من الكبار معلومة يريدها. - متابعة برامج التليفزيون للحصول علي معلومات تهمه. - طلب المساعدة من والدية للوصول لمعلومات تهمة من الانترنت. - البحث في القصص والكتب المصورة ومجلات الأطفال عن معلومات تهمه - الطلب من المعلمة اسطوانة عن معلومات يريد أن يعرفها	- المجلات - التليفزيون - الكتب المصورة. - الكبار - الانترنت - الاسطوانات	عدم الحصول علي المعلومات وانخفاض مستوي المعرفة لدي الطفل
٨	مجلة وليد	- حق الطفل في الاستفسار - حق الطفل في الحصول علي رد عن استفساراته	- الاستفسار من زميل. - إرسال الاستفسار لمجلة الأطفال المفضلة إلية لترد علية. - الطلب من الآخرين الرد على الاستفسار - في حالة تجاهله يصر علي طلب الرد علي استفساراته	- مجلات الأطفال	وانخفاض مستوي المعرفة لدي الطفل
٩	المسابقة الكبرى	- حق الطفل في الحصول علي المعلومات - حق الطفل في الاستفسار	- متابعة برامج التليفزيون للحصول علي معلومات تهمه - الاستفسار من زميل - الاستفسار من معلمته - إرسال الاستفسار للبرنامج التليفزيوني المفضل إليه ليرد عليه وينشره.	- التليفزيون - الكبار	وانخفاض مستوي المعرفة لدي الطفل
١٠	محمد والأصدقاء	حق الطفل في أن يعبر عن رأيه يستمع إليه	- يعرض رأيه ولكن بأسلوب مناسب. - لفت نظر المحيطين لاستماعه. - إبداء استياءه في حالة	- التليفزيون - السينما	عدم القدرة علي الحوار والتعبير عن الرأي

		عدم سماعه بطريقة مناسبة. - الطلب من الآخرين أن يستمعوا لما يقول.			
١١	الزلزال	- يطلب من الكبار مساعدته في الحصول على المعلومات من الانترنت. - متابعة برامج التليفزيون للحصول علي معلومات تهمه. - يطلب اسطوانات تعليمية ليبحث عن معلومات تهمة. - الاستفسار من والديه وأخوته الكبار عندما لا يعرف شيء.	- حق الطفل في الحصول علي معلومات. - حق الطفل في الاستفسار.	- التليفزيون - الاسطوانات - الانترنت	وانخفاض مستوي المعرفة لدي الطفل
١٢	أكرم يعتذر	- الاستفسار من والديه وأخوته الكبار عندما لا يعرف شيء - لفت نظر الآخرين لسماعة - عرض الرأي ولكن بأسلوب مناسب في حالة تجاهله يصر علي طلب الرد علي استفساراته	- حق الطفل في الاستفسار - حق الطفل في الحصول علي رد عن استفساره - حق الطفل في الاستماع	- الكتب - القصص	عدم الحصول علي المعلومات وانخفاض مستوي المعرفة لدي الطفل

ونجد أن النماذج الإعلامية قد تكررت فيها الحقوق والممارسات الفرعية مرارا بشكل متفاوت، بين كل شكل وآخر ولكن نجد القصص المصحوبة برسوم، والمجلة المجسمة علي وجه التحديد قد اشتملتا علي كل الحقوق الأساسية والسلوكيات الفرعية، وبذلك نجد أن هذا التكرار في أكثر من وسيلة وشكل يحقق أكبر قدر من التأثير، وخاصة أن ذلك يتلائم مع الخصائص النمائيه لطفل الروضة.

وبذلك تكون تمت الاجابة عن السؤال السابع الذي ينص علي : ما محتوي النماذج الإعلامية التي تسعى لإكساب طفل الروضة معارف وسلوكيات بحقوقه الاتصالية والمتضمنة في البحث الحالي ؟

- **تحكيم النماذج الإعلامية**

تم عرض النماذج الإعلامية بعد تصميمها للتحكيم علي المتخصصين، ملحق (٧)، وذلك لتحديد مدي مناسبة كل من النماذج الإعلامية لسن الطفل وأهداف الدارسة، وتم إجراء بعض التعديلات في صياغة بعض العبارات في القصص وفقا لآراء المحكمين، وبذلك أصبحت الأنشطة الإعلامية في صورتها النهائية صالحة للتطبيق.

- **المعالجة الإحصائية للبيانات** :

تم استخدام البرنامج الإحصائي SPSS وعدد من المعاملات الإحصائية المناسبة للدراسة كالآتي :

- المتوسط والانحراف المعياري للمجموعات المختلفة.
- اختبار(ت) T – Test لمعرفة الفروق الإحصائية ذات الدلالة بين متوسطات متغيرات الدراسة.
- كا٢ لحساب معامل الصدق للأدوات.

- **نتائج التحليل الإحصائي** :
- **أولا : نتائج الاختبار التحصيلي قبليا** :
- **للإجابة عن السؤال الخامس الذي ينص على : ما مستوي معارف طفل الروضة بحقوقه الاتصالية؟**

تم تطبيق اختبار معارف طفل الرياض لحقوق الطفل الاتصالية على أطفال عينة الدراسة وتم استخدام اختبار" ت " للمجموعات المستقلة، لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار التحصيلي، بهدف التأكد من تكافؤ المجموعتين في التحصيل قبل استخدام المعالجة التجريبية، والجدول التالي يوضح نتائج ذلك :

جدول (٤): يوضح قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطى درجات كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي قبليا

المجموعة	ن	م	ع	د.ح	قيمة" ت"	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٠	٨.٥٠٠٠	٣.٤٧١٦	٥٨	١.٠٣٨	غير دالة
الضابطة	٣٠	٩.٤٣٣٣	٣.٤٩٠٧			

يتضح من جدول (٤) أن قيمة " ت " غير دالة عند مستوى ($p = 0.05$)، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل، مما يعنى تكافؤ مجموعتي البحث في التحصيل قبليا .كما تراوحت درجات الأطفال في المجموعة التجريبية ما بين ٢ إلي ١٤ بمتوسط ٨.٥٠ بينما في المجموعة الضابطة ٢ إلى ١٥ بمتوسط ٩.٤٣ وهذه المتوسطات تقل عن المتوسط النظري للاختبار كله (١١.٥)، وبذلك يتضح عدم إلمام أطفال عينة الدراسة التجريبية والضابطة بالمعارف المختلفة عن حقوق الطفل الاتصالية. والسبب في ذلك قد يرجع إلى عدم توافر المعلومات والخبرات الكافية عند تلك الفئات.

- **ثانياً : نتائج المقياس السلوكي قبليا** :
- **للإجابة عن السؤال السادس الذي ينص على : ما مستوي ممارسة طفل الروضة لحقوقه الاتصالية ؟**

تم تطبيق مقياس السلوك على أطفال المجموعتين فرديا، حيث كان يلقى الموقف عليهم ليختاروا منه السلوك المناسب للموقف المطروح عليهم، ثم نسألهم عن سبب الاختيار، وقد لوحظ أن بعض الأطفال أجاب بلا أدري، ومعظمهم اختاروا اختيارات غير صحيحة، وحتى الذين أعطوا استجابات صحيحة على الجزء الأول من السؤال والخاص باختبار السلوك، لم يستطيعوا تبرير سبب اختيارهم، والقليل منهم والذين برروا سبب اختيارهم كانت تلك التبريرات تدل على عدم إدراكهم لأهمية تلك السلوكيات أو اقتناعهم بها، والجدول التالي يوضح نتائج التطبيق القبلي لمقياس الحقوق الاتصالية.

جدول (٥): يوضح قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطى درجات كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المقياس السلوكي قبليا

المجموعة	ن	م	ع	د.ح	قيمة " ت"	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٠	١٣.٣٣٣٣	٦.٢٨٨١	٥٨	٠.٠٤٧	غير دالة
الضابطة	٣٠	١٣.٢٦٦٧	٤.٥٤٠٥			

يتضح من جدول (٥) أن جميع قيم " ت " غير دالةٍ عند مستوى (p = 0.05)، مما يدل على عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس السلوك، مما يعنى تكافؤ مجموعتي البحث في مقياس السلوك قبليا.

- **بعد تطبيق النماذج الإعلامية** :

تم تدريس الأنشطة والنماذج الإعلامية المعدة لأطفال المجموعة التجريبية، واستغرق التطبيق (٦) أسابيع، حيث كان يتم تقديم الأنشطة بالنماذج الإعلامية في ثلاث جلسات أسبوعيا، والتأكد في كل يوم على ما تعلمه الطفل من سلوكيات؛ لتنميتها عن طريق العادة في المواقف المختلفة، بينما درس أطفال المجموعة الضابطة البرنامج المعد من قبل الوزارة، وبعد الانتهاء من تدريس الأنشطة تم تطبيق الاختبار التحصيلي، ومقياس السلوك، على الأطفال بصورة فردية، وتمت المعالجة الإحصائية (تحليل البيانات) باستخدام حزم البرامج الإحصائية spss.

- **للإجابة عن السؤال الثامن الذي ينص على : ما فعالية النماذج الإعلامية في إكساب طفل الروضة معارف بحقوقه الاتصالية ؟**

تم استخدام اختبار " ت " للمجموعات المرتبطة لتحديد دلالة الفروق بين متوسطى درجات القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية، للتعرف علي مقدار النمو الحادث في التحصيل بعد استخدام المعالجة التجريبية، والجدول التالي يوضح هذه النتائج :

جدول (٦): يوضح قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي

القياس	ن	م	ع	د.ح	قيمة " ت"	مستوى الدلالة
قبلى	٣٠	٨.٥٠٠٠	٣.٤٧١٦	٢٩	٢٠.٠٣٤	دالة
بعدي	٣٠	٢١.٤٠٠٠	١.٨٣٠٨			

يتضح من جدول (٦) أن قيمةٍ " ت " دالة عند مستوى (p = 0.05)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، مما يوضح أن المعالجة التجريبية أدت إلى نمو في التحصيل لدى المجموعة التجريبية بعد استخدامها.

ولتحديد فاعلية المعالجة التجريبية في تنمية التحصيل : تم باستخدام اختبار " ت " للمجموعات المستقلة لتحديد دلالة الفروق بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التحصيل بعديا، تمهيدا لتحديد فاعلية المعالجة التجريبية في تنمية التحصيل، والجدول التالي يوضح هذه النتائج :

جدول (٧): يوضح قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي بعدياً

المجموعة	ن	م	ع	د.ح	قيمة " ت"	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٠	٢١.٤٠٠٠	١.٨٣٠٨	٥٨	١٨.٧٥٧	دالة
الضابطة	٣٠	٩.٠٣٣٣	٣.١١٢٦			

يتضح من جدول (٧) أن جميع قِيم " ت " دالة عند مستوى (p = 0.05)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية

والضابطة في التحصيل البعدى لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك تم رفض الفرض الأول من فروض الدراسة والذي ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدى لأطفال الروضة على اختبار معارف طفل الروضة بحقوقه الاتصالية "، ويقبل الفرض البديل التالي : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدى لأطفال الروضة على اختبار معارف طفل الروضة بحقوقه الاتصالية لصالح أطفال المجموعة التجريبية، مما يوضح أن المعالجة التجريبية أدت إلى نمو في التحصيل لدى المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة، ولحساب حجم تأثير المعالجة التجريبية في تنمية التحصيل: تم استخدام معادلة " ايتا٢ " معادلة " d " لتحديد حجم تأثير المعالجة التجريبية في تنمية التحصيل والجدول التالي يوضح هذه النتائج :

جدول (٨) : قيمة " ايتا٢ "، " d " وحجم تأثير المعالجة التجريبية في تنمية التحصيل

المتغير	ت	ايتا^2	D	حجم التأثير
التحصيل	18.757	0.86	4.93	كبير

يتضح من جدول (٨) أن قيمة " إيتا d " أكبر من ٠.١٥ وأن قيمة " ايتا^2 " أكبر من ٠.٨ مما يعنى أن حجم التأثير كبير، وان (٨٦٪) من التباين الكلى الحادث في التحصيل راجع لتأثير المعالجة التجريبية، مما يدل على فاعلية (النماذج الإعلامية) فى تنمية معارف أطفال المجموعة التجريبية بحقوقهم الاتصالية، وتتفق تلك النتائج مع نتائج دراسات كل من (Smith,1982) (فهمي، ١٩٨٨)، (Pan, Z,et al,1994)، (أبوسنه، ٢٠٠٤)، وجميعها تعرضت لحقوق الأطفال في الإمداد بالمعلومات والحصول عليها، أما دراسة كل من (السمرى، ٢٠٠٠)، (السيد، ٢٠٠١)، (الطرابيشي، ٢٠٠١)، (إسماعيل، ٢٠٠٢) فقد تعرضوت لحق الطفل في المشاركة وإبداء الرأي.

ويرجع فريق البحث نمو معارف أطفال الرياض عن الحقوق الاتصالية إلى الأسباب الآتية :

- الطريقة التي صممت بها النماذج الإعلامية المصورة والمجسمة، حيث ركزت على إثارة حواس الأطفال المختلفة واتخاذها كمدخل للتعلم، حيث إن الطفل من خلال حواسه يكتشف الأشياء من حوله.
- ساعدت القصص على تبسيط بعض المفاهيم عن الحقوق لاتصاليه للطفل، وتقديمها بأسلوب بسيط مشوق يثير انتباه الأطفال، ويقلل من سرعة نسيانهم.
- ساعد استخدام أسلوب الحوار والمناقشة في معظم أنشطه النماذج الإعلامية التي تناولها البحث إلى معرفه الأطفال بحقوقهم لاتصاليه وإقناعهم بفائدة تلك الحقوق، حيث تناقشت الباحثات مع الأطفال في ماهية هذه الحقوق وأهميتها بالنسبة لحياتنا، وهذا ما تؤكده التبريرات التي ذكرها الأطفال في سبب اختيارهم للسلوكيات التي اختاروها في مقياس السلوك، والتي كان منها لأني أعرف حقوقي ولا أتنازل عنها، ولأن هذا حقي أنا عرفته من القصص والالبومات، لأني لو لم استخدم حقي ستقل معرفتي،...إلخ.

- **ثانياً : نتائج المقياس السلوكي بعديا :**
- **للإجابة عن السؤال التاسع الذي ينص علي : ما فعالية النماذج الإعلامية في إكساب طفل الروضة سلوكيات بحقوقه الاتصالية ؟**

تم استخدام اختبار " ت " للمجموعات المرتبطة لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية، للتعرف علي مقدار النمو الحادث في مقياس السلوك بعد استخدام المعالجة التجريبية، والجدول التالي يوضح هذه النتائج :

جدول (٩) : قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لمقياس السلوك

القياس	ن	م	ع	د.ح	قيمة " ت"	مستوى الدلالة
قبلى	٣٠	١٣.٣٣٣٣	٦.٢٨٨١	٢٩	١٣.٢٠٨	دالة
بعدي	٣٠	٣١.٩٣٣٣	٨.٠٤٧٠			

يتضح من جدول (٩) أن جميع قيم " ت " دالة عند مستوى ($p = 0.05$)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، مما يوضح أن المعالجة التجريبية أدت إلى نمو في مقياس السلوك لدى المجموعة التجريبية بعد استخدامها. ولتحديد فاعلية المعالجة التجريبية فى تنمية السلوك : قام فريق البحث باستخدام اختبار " ت " للمجموعات المستقلة لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس السلوك بعديا، تمهيدا لتحديد فاعلية المعالجة التجريبية في تنمية السلوك، والجدول التالي يوضح هذه النتائج :

جدول (١٠): قيمة " ت " ودلالتها الإحصائية للفروق بين متوسطي درجات كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في المقياس السلوكي بعديا

المجموعة	ن	م	ع	د.ح	قيمة " ت"	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٠	٣١.٩٣٣٣	٨.٠٤٧٠	٥٨	١١.١٤٦	دالة
الضابطة	٣٠	١٣.١٣٣٣	٤.٥٣٩٠			

يتضح من جدول (١٠) أن جميع قيم " ت " دالة عند مستوى ($p = 0.05$)، مما يدل على وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى مقياس السلوك لصالح المجموعة التجريبية، وبذلك تم رفض الفرض الثاني من فروض الدراسة والذي ينص على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدى لأطفال الروضة على مقياس الحقوق الاتصالية، ويقبل الفرض البديل التالي : توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدى لأطفال الروضة على مقياس حقوق الطفل الاتصالية لصالح أطفال المجموعة التجريبية، مما يوضح أن المعالجة التجريبية أدت إلى تحسن سلوكيات أطفال المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة.

ولحساب حجم تأثير المعالجة التجريبية في تنمية السلوك: تم استخدام معادلة " ايتا٢ "، معادلة " d " لتحديد حجم تأثير المعالجة التجريبية في تنمية السلوك، والجدول التالي يوضح هذه النتائج :

جدول (١١) : قيمة " ايتا٢ "، " d " وحجم تأثير المعالجة التجريبية في تنمية السلوك

المتغير	ت	ايتا٢	D	حجم التأثير
السلوك	11.146	0.68	2.93	كبير

يتضح من جدول (١١) أن قيمة "ايتا٢" أكبر من ٠.١٥ وأن قيمة " d " أكبر من ٠.٨ مما يعنى أن حجم التأثير كبير، وأن (٦٨٪) من التباين الكلى الحادث في السلوك راجع لتأثير المعالجة التجريبية، مما يدل على فاعلية تلك المعالجة في تنمية السلوك لدى أطفال المجموعة التجريبية، وتتفق تلك النتائج مع كل من برنامج(Colin, pettman, 1986)، ودراسة كل من (عبد المطلب، ٢٠٠٣)، (إسماعيل، ٢٠٠٧)، (خفاجي، ٢٠٠٩)، التي ركزت علي أهم مظاهر حماية حقوق الطفل، وأهمية دور مؤسسات التربية في تفعيلها، ويدل ذلك على فاعلية النماذج الإعلامية في تحسين سلوكيات أطفال المجموعة التجريبية عند ممارستهم لسلوكيات الحقوق لاتصاليه.

ويفسر التحسن في سلوكيات الأطفال إلى سبب أو أكثر من الأسباب التالية:

- حاول البحث الحالي إثارة الأبعاد الثلاثة للحقوق الاتصالية لدى الأطفال من جوانب معرفية يتعرف الطفل من خلالها على ماهية الحقوق الاتصالية وجوانب مهارية حيث تدربه على تلك السلوكيات، وجوانب انفعالية حيث يحاول البحث تنمية سلوكيات الحقوق لاتصاليه لدية، وذلك لان الوعي بتلك الحقوق وممارستها يعتمد اعتمادا كبيرا على إشعار الطفل بتلك السلوكيات وبالنتائج المترتبة على عدم ممارستها.
- لعبت القصة دورا كبيرا في تعليم الأطفال سلوكيات الحقوق الاتصالية لدى الأطفال، فقد أظهرت القصص
- السلوكيات الاتصالية المرغوب فيها، والسلوكيات التي تتعارض مع حقوق الطفل الاتصالية الغير مرغوب فيها، حيث نفرته من تلك السلوكيات غير المرغوب فيها ووضحت لهم بعض الآثار السلبية المترتبة عليها.
- ساعد التدريب العملي الذي وفرته النماذج الإعلامية في تنمية مهارات الاتصال، حيث ساعد المران والممارسة في المواقف الحياتية التي يعايشها الأطفال في الروضة إلى تنمية تلك السلوكيات لدى الأطفال، فحرصوا على أدائها ليس فقط في الروضة ولكن أيضا في بيوتهم، وهذا ما أعربت عنه كثير من الأمهات من خلال ملاحظاتهم للتغيرات التي طرأت على أطفالهن.

- **التوصيات والبحوث المقترحة** :

في ضوء النتائج التي توصل البحث إليها فان فريق البحث يوصى بما يلي:

- إضافة وحدة تعليمية توجه اطفل الروضة، لتوعيتة بحقوقه الاتصالية ومهارات ممارستها، من خلال أنشطة الروضة والإعلام التربوي داخلها.
- عقد دورات تدريبية للمعلمات رياض الأطفال، وذلك لتعريفهن بالحقوق الاتصالية للطفل، ودورهن في تنميتها، و تذويدهن نماذج إعلاميه متنوعة مخصصه لذلك.
- إعداد برامج إعلامية تلفزيوني موجة للأطفال لتعريفهم بحقوقهم الاتصالية، وحثهم على ممارسه تلك الحقوق في كل موقف حياتي.

- توجيه نظر كتاب الأطفال على كتابة القصص التي تنمى لدى الأطفال المعرفة بحقوقهم الاتصالية.
- توجيه نظر الإعلاميين إلي إعداد بعض الأشكال الإعلامية سواء مطبوعة كالصحف، أو اليكترونية كمواقع الانترنت والصحف الاليكترونية الإرشادية المصورة للأطفال لتنمية معارف وسلوكيات الأطفال بحقوقهم الاتصالية.
- توجيه نظر الرسامين لإعداد بعض البوسترات التي تنمى وعي الأطفال بحقوق الطفل الاتصالية.

- **البحوث المقترحة** :

- فعالية الوسائط المتعددة في تنمية وعى طفل الروضة بحقوقه الاتصالية.
- برنامج مقترح لتدريب معلمات رياض الأطفال على إعداد أنشطه الحقوق الاتصالية لدى طفل الروضة.
- برنامج مقترح لتنمية الحقوق الاتصالية لدى أطفال الروضة ذوي الاحتياجات الخاصة القابلين للتعلم.
- تحليل رسوم أطفال الروضة السعوديين والمصريين عن حقوقهم الاتصالية.
- دراسة دور الإعلام البديل في إكساب الطفل معارف وسلوكيات بحقوقة الاتصالية.
- دراسة علاقة إعلام الطفل المطبوع والمرئي بحقوقة الاتصالية (دراسة مقارنة).
- تقييم دور الادب الالكتروني في نشر تقاقه التربيه على حقوق الطفل الاتصاليه.

- **المراجع العربية** :

١. أبوسنة، نور، حمدي (٢٠٠٤). دور مجلات الأطفال المصرية في امداد الطفل بمعلومات عن العالم الخارجي، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

٢. إبراهيم، معوض حسن (٢٠٠٢). أهداف التربية الخلقية ، أساليب تحقيقها من وجهة نظر المدرسين والموجهين بالمرحل الابتدائية في مصر ، المؤتمر العلمى الثالث لمركز طيبة (منظومة التربية الخلقية) في الفترة ١١- ١٢ مايو.

٣. أبو سمرة، محمد (٢٠٠٩). استراتيجيات الإعلام التربوي، ط١، الأردن، دار إسامة للنشر والتوزيع.

٤. إسماعيل، محمد حسن (١٩٩٣). صحافة الأطفال اليومية والتنشئة الثقافية للطفل المصري، المؤتمر العلمي الأول نحو مستقبل أفضل للطفل المصري، المعهد العالي لدراسات الطفولة، جامعة عين شمس.

٥. إسماعيل، محمود حسن (٢٠٠٢). حق الطفل المصري في المشاركة في وسائل الاعلام (دراسة تطبيقية علي مجلات الأطفال)، المجلة المصرية لبحوث الرأي العام ، بكلية الأعلام، جامعة القاهرة ، المجلد الثالث، يناير- مارس.

٦. إسماعيل، محمود حسن (٢٠٠٧). حقوق الطفل الاتصالية – دراسة مقارنة بين الدول المتقدمة والدول النامية، معوض، محمد، وآخرون، الاتجاهات الحديثة في إعلام الطفل ذوي الاحتياجات الخاصة، القاهرة، دار الكتاب الحديث.

٧. البسيوني، مها إبراهيم (٢٠٠٤). مجلة طفل الروضة ودورها في تنمية قدراته، ط١ القاهرة، دار الفكر العربي.

٨. البكري، طارق أحمد (٢٠٠٥). قراءات في التربية والطفل والإعلام، بيروت، دار الرقي للطباعة والنشر والتوزيع.

٩. البياري، أكرم (٢٠٠٦). دوافع استخدام الطفل الفلسطيني للقنوات الفضائية والإشباعات المحققة، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث العربية، القاهرة.

١٠. السمري، هبة (٢٠٠٠). مشاركة الأطفال في البرامج التليفزيونية، المجلة المصرية لبحوث الإعلام، العدد (٨).

١١. السيد، فؤاد البهي (١٩٧٩). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري، ط٣، القاهرة، دار الفكر العربي.

١٢. السيد، ليلي (٢٠٠١). حق الطفل في الاتصال كما تعكسه برامج الأطفال في التليفزيون المصري، المؤتمر العلمي السابع، الإعلام وحقوق الإنسان العربي، كلية الإعلام، القاهرة.

١٣. الطرابيشي، مرفت محمد كامل (٢٠٠١). مجلات الأطفال ودورها في دعم الحقوق الاتصالية للطفل المصري دراسة تحليلية وميدانية بالتطبيق على مجلة علاء الدين، المؤتمر العلمي السنوي السابع " الإعلام وحقوق الإنسان العربي"، القاهرة كلية الإعلام، في مايو.

١٤. الطرف، عبد الوهاب (٢٠١١). حقوق الطفل من خلال المقررات الدراسية، المسار في الاجتماعيات للسنة السادسة من التعليم الابتدائي نموذجا، متاح علي :http://www.bayt4/com (تم استرجاعه فى ٢٠١١/٥/١٨)

١٥. القاضي، سعيد إسماعيل (١٩٨٩). التنشئة الاخلاقية للطفل المصري ودورها في تنمية المجتمع ، المؤتمر السنوي الثاني للطفل المصري " تنشئته ورعايته " مركز الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس، في الفترة من ٢٥ – ٢٨ مارس.

١٦. المصمودي، مصطفي (١٩٩٤). الحق في الاتصال في ضوء النظام العالمي الجديد، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

١٧. امبابي، علي (٢٠٠٦). الإعلام التربوي المقروء في المؤسسة التعليمية – التحرير والإخراج – الإصدارات والمسابقات، دسوق، العلم والإيمان للنشر والتوزيع.

١٨. برامج دراسات عليا في مجال حقوق الطفل ٢٠١١- ٢٠١٢، متاح علي www.childsrights.or(تم استرجاعه فى ٢٠١٢/٣/٥)

١٩. بهادر، سعدية (٢٠٠٢). المرجع في تربية أطفال ما قبل المدرسة، ط٣، القاهرة، مطبعة المدني، ٢٠٠٢.

٢٠. توصيات (٢٠١٠). مؤتمر حق الطفل العربي في مجتمع التكنومعلوماتية، جامعة عين شمس، في الفترة من ٦- ٧ مارس.

٢١. توصيات(٢٠٠٨). مؤتمر حقوق الطفل بين القانون والممارسة : متاح علي http://www.ahewar.org (تم استرجاعه فى ٢٠١١/١٠/١٨).

٢٢. توصيات (٢٠٠٥) ندوة التربية على حقوق الانسان ببيروت، متاح علي:

٢٣. http://www.aihr-iadh.org (تم استرجاعه فى ٢٠١١/١١/١٣)

٢٤. توصيات (٢٠١١) حلقة عمل الإعلاميين من أجل نشر ثقافة حقوق الطفل : متاح علي : http://www.arabccd.org/page/905 (تم استرجاعه فى ٢٠١٢/١٢/٢٣)

٢٥. جاويش، فوزية زكريا الغنيمي (١٩٩٥). معايير اختيار المواد الأدبية المقدمة لأطفال الرياض ووسائل تقديمها، رسالة ماجستير، كلية تربية، جامعة المنصورة.

٢٦. هير، جودي (٢٠٠٦). ترجمة مركز إيمان للتعليم المبكر، العمل مع الأطفال الصغار، ط١ الأهلية للنشر والتوزيع، عمان.

٢٧. جويحات، بثنية (٢٠٠٩). عائلات تفرض قيوداً على مصادر معلومات أطفالها حق الطفل في المعرفة : تدريب على الحرية المسئولة، مجلة السجل، العدد ٦٦، الأردن.

٢٨. حسين، كمال الدين، و المتولي، آمال سعد (٢٠٠٤). مدخل لأنشطة الاتصال في المؤسسات التعليمية - صحافة، إذاعة، مسرح، المنصورة، المكتبة العصرية.

٢٩. حطيبة، ناهد فهمي (٢٠٠٩). منهج الأنشطة في رياض الأطفال، ط١، عمان، دار المسرة للنشر والتوزيع والطباعة.

٣٠. حلاوة، محمد السيد (٢٠٠٠). الأدب القصصي للطفل منظور اجتماعي نفسي، ط ٢، د. ن، الإسكندرية.

٣١. حلمي، كاميليا (٢٠٠٦). ميثاق الطفل في الإسلام، مؤتمر حقوق الطفل العربي بين المواثيق الدولية والرؤى الإقليمية، الشارقة، في الفترة من ٢٥- ٢٦ ابريل.

٣٢. خفاجي، رباب رشاد (٢٠٠٩). حقوق طفل الروضة وعلاقتها ببعض سماتهم الشخصية- دراسة ارتباطيه، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

٣٣. شريف، السيد عبد القادر (٢٠١٠). التنشئة الاجتماعية للطفل العربي في عصر العولمة القاهرة، دار الفكر العربي.

٣٤. عابدين، هبه جمال الدين (١٩٩٤). حق الاتصال في المجتمعات النامية – دراسة في طور المفهوم، في المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، حق الاتصال وارتباطه بمفهوم الحرية والديمقراطية، تونس.

٣٥. عبد الرحمن، عواطف (١٩٩٤). الحق في الاتصال وحماية الصحفيين، تونس، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

٣٦. عبد الكافي، إسماعيل عبد الفتاح عبد (٢٠٠٣). معلمة رياض الأطفال الابتكار – دراسات عن تنمية الابتكار ومهارات الاتصال، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب، ٢٠٠٣.

٣٧. عبد المطلب، أحمد محمود (٢٠٠٣). مظاهر الحماية الدولية لحقوق الطفل ودور التربية في التوعية بتلك المظاهر وحماية هذه الحقوق، المجلة التربوية، كلية التربية بسوهاج جامعة جنوب الوادي، العدد الثامن عشر.

٣٨. عويس، عفاف أحمد (١٩٨٥). دور القصة في النمو الأخلاقي للطفل ، الحلقة الدراسية الإقليمية حول القيم التربوية في ثقافة الطفل ، القاهرة ، الهيئة العامة للكتاب.

٣٩. عويس، عفاف أحمد (٢٠١٠). ثقافة طفل الروضة في ضوء المتغيرات التربوية الحديثة المؤتمر الدولي الثاني " رياض الأطفال في ضوء ثقافة الجودة " كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة.

٤٠. قانون الطفل ١٢٦ لسنة ٢٠٠٨- جمهورية مصر العربية، في مايو.

٤١. فهمي، نجوي (١٩٨٨). دور مجلات الأطفال في إمداد الطفل المصري بالمعلومات، رسالة ماجستير، كلية الإعلام، جامعة القاهرة.

٤٢. كمال، نادية يوسف ، (١٩٨٨). التربية الأخلاقية للطفل في الحلقة الأولي من التعليم الأساسي ، المؤتمر الأول للطفل المصري (تنشئته ورعايته)، مركز دراسات الطفولة جامعة عين شمس، في الفترة من ١٩- ٢٢ مارس.

٤٣. مبروك، عاطف عبد الرشيد (٢٠٠٧). تحرير مجلات طفل ما قبل المدرسة وإخراجها مع تقديم نموذج لمجلة الطفل المصري، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس.

٤٤. محمد، رباب رشاد (٢٠٠٩). حقوق طفل الروضة وعلاقتها ببعض سماتهم الشخصية دراسة ارتباطيه، رسالة ماجستير، معهد الدراسات العليا للطفولة، بجامعة عين شمس.

٤٥. محمد، فهيم مصطفي (١٩٩١). الطفل ومهارات التفكير، ط ٣، القاهرة، دار الفكر العربي.

٤٦. مصطفي، علي حسن (١٩٩١). الإعلام التربوي، القاهرة، دار الثقافة للنشر.

٤٧. معوض، سوسن عبد الحميد رسلان (٢٠٠٧). الإعلام وحقوق الطفل، رسالة الماجستير كلية الحقوق والعلوم السياسية، الجامعة اللبنانية، متاح علي :

٤٨. http://www.thara-sy.comr(تم استرجاعه فى ٢٠١٢/١/١٨)

٤٩. معوض، محمد (٢٠٠٢). الإعلام المدرسي وعلاقته بالمنهج في مدارس الكويت الواقع والمستقبل، دراسات في إعلام الطفل، جـ ٢، الكويت، دار الكتاب الحديث.

٥٠. ميثاق الأسرة في الإسلام (٢٠٠٦). اللجنة الإسلامية العالمية للمرأة والطفل، متاح علي : http;//www.iicwc.org/lagna/iicwc/iicwc.php?id=520 (تم استرجاعه فى ٢٠١٢/٢/١٠)

٥١. حسن، نبيل السيد (٢٠٠٠). اساءة معاملة الطفل وعلاقتها ببعض المشكلات السلوكية والذهنية لدى الأطفال ، المؤتمر العلمى السنوي طفل الروضة – تربيته ، رعايته مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين ، كلية رياض الأطفال ، جامعة القاهرة في الفترة من ٢- ٤ ابريل.

- **المراجع الأجنبية** :

1. Fontana, D. (1986). The education of young child , 2 nd edition , Basil Blak well m. u.k.

2. Colin,H.& pettman, R. (1986). teaching for human rights grades 5-10 , human rights commission education series, No.3 , on Retrieved August 25, 2010 from : www.hrea,org/erc/libary/display_doc.php.

3. Cousins, w. &Milner, S. (2006). children's rights: Across- border study of residential care , Irish gourd of psychology , 37.

4. Kelly, M.(2011). implementation of the UNCRC through education and training ,center for Rural childhood, Perth college UHI , opportunities and challenges : implementing the UN convention on rights of the child, Queen's university Belfast, 1 and2 June.

5. Laresen, H & Jorgenes, F.(1992). journalism for and children , Scandinavian public – Library – Quarterly ,NO. 25.
6. Manna, H.(2005).the rights of child, studies of Arab Commission for Human Rights, Raia Center & Eurabe.
7. Murphy, F, Ruane ,B.,(2003). Amnesty international and human rights education , child care in practice , vol.9,No.4.
8. Pan. Z, et al ,(1994). News media exposure and its learning effects during the persin Gulfw war ". Journalism Quarterly, vol. 71.
9. Smith,N.(1982). explaining everyday life: some aspects of children's use of mass-media for information, Gazette, vol.30.
10. Southerland , Z &Arbuthnot , M.. (1991).Children books , New York. Harper Collins.
11. Thomas, J. (1987). Magazines to use with children pre-school and primary Grades , Journal Announcement C.I.JaPR,.

****

البحث الثالث :

" فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في ضوء التعليم البنائي في تنمية التفكير الابتكاري لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي"

إعداد :

د/ أحمد عبدالمجيد أبوالحمائل

obeikandl.com

obeikandl.com

" فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في ضوء التعليم البنائي في تنمية التفكير الابتكاري لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي"

د/ أحمد عبدالمجيد أبوالحمائل

- **ملخص البحث** :

يهدف البحث إلي تحديد الإجراءات التدريبية بطريقة التعلم التعاوني في تدريس مادة العلوم؛ لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وكما يهدف الكشف عن فاعلية استخدام طريقة التعلم التعاوني في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير الابتكاري (الطلاقة – المرونة – الأصالة – التفاصيل) لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي، ويتطلب ذلك الإجابة علي التساؤلات التالية:

١- ما فاعلية إستراتجية التعلم التعاوني في ضوء التعليم البنائي علي تنمية مهارة الطلاقة، لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟

٢- ما فاعلية إستراتجية التعلم التعاوني في ضوء التعليم البنائي علي تنمية مهارة المرونة، لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟

٣- ما فاعلية إستراتجية التعلم التعاوني في ضوء التعليم البنائي علي تنمية مهارة الأصالة، لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟

٤- ما فاعلية إستراتجية التعلم التعاوني في ضوء التعليم البنائي علي تنمية مهارة التفاصيل، لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟

٥- ما فاعلية إستراتجية التعلم التعاوني في ضوء التعليم البنائي علي تنمية مهارات التفكير الابتكاري ككل، لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟

وقد اختبر البحث صحة الفروض التالية :

١. لا يوجد فرق دال إحصائيا، عند مستوي الدلالة ٠,٠٥ بين قيمة المتوسط البعدي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية (التي درست بطريقة التعلم التعاوني) وقيمة المتوسط البعدي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة التقليدية) في مهارة الطلاقة؛ بعد ضبط الاختبار القبلي.

٢. لا يوجد فرق دال إحصائيا، عند مستوي الدلالة ٠,٠٥ بين قيمة المتوسط البعدي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية (التي درست بطريقة التعلم التعاوني) وقيمة المتوسط البعدي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة التقليدية) في مهارة المرونة ، بعد ضبط الاختبار القبلي.

٣. لا يوجد فرق دال إحصائيا، عند مستوي الدلالة ٠,٠٥ بين قيمة المتوسط البعدي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية (التي درست بطريقة التعلم التعاوني) وقيمة المتوسط البعدي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة التقليدية) في مهارة الأصالة؛ بعد ضبط الاختبار القبلي.

٤. لا يوجد فرق دال إحصائيا، عند مستوي الدلالة ٠,٠٥ بين قيمة المتوسط البعدي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية (التي درست بطريقة التعلم التعاوني) وقيمة المتوسط البعدي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة التقليدية) في مهارة التفاصيل؛ بعد ضبط الاختبار القبلي.

٥. لا يوجد فرق دال إحصائيا، عند مستوي الدلالة ٠,٠٥ بين قيمة المتوسط البعدي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية (التي درست بطريقة التعلم التعاوني) وقيمة

المتوسط البعدي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة التقليدية) في مهارات التفكير الابتكاري ككل؛ بعد ضبط الاختبار القبلي.

وتمت الإجابة عن أسئلة البحث، والتأكد من صحة فروضه، سارت خطوات البحث وفق الخطوات التالية:

١. بناء برنامج تدريبي موديولي لمعلمي العلوم في إستراتيجية التعلم التعاوني.
٢. بناء دليل للمعلم تمكنه من استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس وحدة
٣. بناء مقياس التفكير الابتكاري في العلوم لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.
٤. تطبيق البرنامج التدريبي في استراتيجية التعلم التعاوني لمعلمي العلوم.
٥. توزيع دليل المعلم للمعلمين الذين سيطبقون التجربة.
٦. تطبيق المقياس القبلي لمقياس مهارات التفكير علي كل من المجموعتين الضابطة والتجريبية.
٧. تطبيق التجربة علي تلاميذ المجموعة التجريبية.
٨. تطبيق مقياس مهارات تطبيقا بعديا علي مجموعة البحث.
٩. استخراج النتائج وتفسيرها.
١٠. التوصيات والمقترحات.

وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي وذلك لتحليل الأدبيات وبناء الحقيبة التدريبية، كما استخدم المنهج شبة التجريبي لتعرف فعالية تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني في المرحلة المتوسطة في تحقيق بعض مهارات التفكير الابتكاري لدي التلاميذ.

وقد أشارت نتائج البحث إلي وجود فرق دال إحصائيا عند مستوي ٠,٠٥ بين قيمة المتوسط البعدي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية، وقيمة المتوسط البعدي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة في مهارات (الطلاقة، والمرونة، التفاصيل، وفي مهارات التفكير الابتكاري ككل) بعد ضبط الاختبار القبلي،

ولا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي الدلالة ٠,٠٥ بين قيمة المتوسط البعدي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية، وقيمة المتوسط البعدي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة في مهارة الأصالة ؛ بعد ضبط الاختبار القبلي.

ومن خلال النتائج التي توصل إليها البحث، تم الخروج بمجموعة من التوصيات، ثم مقترحات ببحوث أخري لاستكمال مسيرة البحث.

The effectiveness of cooperative learning strategy in the light of constructivist education in developing innovative thinking in the sixth grade primary pupils.

Dr. Ahmad Abdulmajeed Abu Alhamayel
Assistant professor of science education at king abdulaziz Univerisity in Jeddah, Collage of Education

Abstract

The research aims to :determine the training procedure using cooperative method in teaching science to sixth elementary students. It also aims to explore the effectiveness of using cooperative learning in teaching science to sixth elementary students to develop the skills of innovative thinking (fluency, flexibility, originality, details) . This all requires the answer to the following questions:

1- *What is the effectiveness of cooperative learning strategy in the light of constructivist education on the developing of the skill of "fluency" in the sixth primary pupils?*

2- *What is the effectiveness of cooperative learning strategy in the light of constructivist education on the developing of the skill of " flexibility" in the sixth primary pupils?*
3- *What is the effectiveness of cooperative learning strategy in the light of constructivist education on the developing of the skill of " originality" in the sixth primary pupils?*
4- *What is the effectiveness of cooperative learning strategy in the light of constructivist education on the developing of the skill of " details" in the sixth primary pupils?*
5- *What is the effectiveness of cooperative learning strategy in the light of constructivist education on the developing of innovative thinking skills in general in the sixth primary pupils?*

The research have tested the following hypothesis:

6- *There are no statistically significant differences at the level of significance 0.05 between the value of medium in the scores of the members of the experimental group (which learned by using cooperative learning) and the control group (which learned by using the traditional way) in the skill of fluency after the control of the pre – test.*
7- *There are no statistically significant differences at the level of significance 0.05 between the value of medium in the scores of the members of the experimental group (which learned by using cooperative learning) and the control group (which learned by using the traditional way) in the skill of flexibility after the control of the pre – test.*
8- *There are no statistically significant differences at the level of significance 0.05 between the value of medium in the scores of the members of the experimental group (which learned by using cooperative learning) and the control group (which learned by using the traditional way) in the skill of originality after the control of the pre – test.*
9- *There are no statistically significant differences at the level of significance 0.05 between the value of medium in the scores of the members of the experimental group (which learned by using cooperative learning) and the control group (which learned by using the traditional way) in the skills of details after the control of the pre – test.*
10- *There are no statistically significant differences at the level of significance 0.05 between the value of medium in the scores of the*

members of the experimental group (which learned by using cooperative learning) and the control group (which learned by using the traditional way) in the innovative thinking skills in general after the control of the pre – test.

The questions raised by the research were answered and the hypothesis were tested following these steps:

1- *Build modules of training program for science teachers in cooperative learning strategy.*
2- *Build a teachers' guide to help teachers with cooperative learning strategy in teaching a unit.*
3- *Build a scale for innovative thinking in science for sixth primary students.*
4- *Apply the training program in cooperative learning strategy with science teachers.*
5- *Distribute the teachers guide for the teachers who will apply the experiment.*
6- *Apply the pre measure of the scale of innovative thinking skills on both the experimental and controlling groups.*
7- *Apply the experiment on the pupils of the experimental group.*
8- *Apply the post measure of the scale of innovative thinking on the experimental group.*
9- *Extract and interpret the results.*
10- *Recommendations and suggestions.*

The descriptive analytical method was used to analyze the literature and building the training portfolio. The semi- experimental method was used to test the effectiveness of applying the cooperative learning strategy in the primary level to implement some of innovative thinking skills for the primary pupils. The results showed that there are statistically significant differences on the level of significance 0.05 between the medium of the scores of the members of the experimental group and the control group in the skill of (fluency – flexibility –details and the innovative thinking skills in general) after the control of the pre- test. There is no significant statistically difference on the level of significance 0.05 between the medium of scores of the experimental and controlling groups in the skill of originality after the controlling of the pre- test.Through the findings of this research, some of the suggestions and recommendations were proposed for new researches to take place in the future.

• **المقدمة** :

يتميز العصر الحالي بالتسارع المعلوماتي، والانفجار المعرفي الهائل، والثورة التكنولوجية، والتغيرات السريعة والمتلاحقة في كافة المجالات، والذي يعد تحديا كبيرا يواجه التربويين في مجال التربية والتعليم، ولا يكون مواجهة ذلك إلا بإيجاد طرق وأساليب تعلم حديثه ومناسبة.

وقد تنافس التربويون في إيجاد طرق حديثة ومتنوعة؛ لضمان جودة مخرجات التعليم، نظرا لأن مخرجات التعليم لا تتناسب مع مدخلاته، ومما يؤكد ذلك ما أورده (مرعي، والحيلة،٢٠٠٢م، ٢٤)" هذه المشكلة واضحة في مدارسنا، فالجهود المبذولة في مجال التعليم كبيرة، والوقت المخصص لها طويل، والنفقات باهظة، ولكن تأتي النتائج هزيلة "، ويعود ذلك إلي أن طرق التدريس المعتادة تركز علي المادة العلمية، وتهمل المتعلم؛ فيصبح التعلم عبارة عن حفظ مجموعة من المعارف، والمعلومات؛ مما يجعل المتعلم سلبيا يعتمد علي الحفظ الآلي، فيعطيه أهمية كبيرة، ويركز جهده علي السيطرة علي المادة؛ بهدف الاحتفاظ بها، واسترجاعها عند الحاجة إليها؛ هذا بصفة عامة وفي مجال تدريس العلوم بصفة خاصة كما ذكر كل من (سلامة ، ٢٠٠٢ م ١١)، و (جبران ، ٢٠٠٢م، ٦)، و(منسي ، ٢٠٠٣م ، ٦٥) ، و (الدريج ، ٢٠٠٤م ، ٤٤) علي أن المعلومات أصبحت المحور الذي ترتكز عليه عملية التعلم في ذاتها فاعتمد تدريسها علي الحفظ الآلي؛ حيث يتركز نشاط المعلم في الشرح والإلقاء، ونقل المعلومات وحفظها وترسيخها، في أذهان المتعلمين، وعمد المتعلمون علي تلخيص المواد الدراسية في مذكرات وملخصات؛ لتكون سهلة دون التفاعل معها أو تطبيقها في مواقف جديدة؛ مما يضعف لديهم الميل نحو مهارات التحليل والتركيب والإبداع، ويقلل لديهم الميل نحو البحث والتثقيف الذاتي والاستقلال في الرأي.

وعلي الرغم من الانتقاداتٍ الموجهة للأساليب التقليدية فإنها مازالت تستخدم، وهذا ما أكدته كلا من (الحسيني ، ٢٠٠٢م) و (جنبي ، ٢٠٠٢م) حيث أكدتا أن العديد من الدراسات والبحوث أوضحت شيوع هذه الأساليب في التدريس بشكل كبير. وواقع التدريس الحالي في العلوم في مدارسنا كما ذكر (البوهي،٢٠٠١م، ٢٤٠) لا يتماشي مع الأهداف، إذ مازالت طرق التدريس تعتمد علي التلقين بواسطة المعلم؛ الذي هو مركز الثقل في الصف، وتلاميذ سلبيين؛ يستمعون، ويحاولون حفظ كل ما يوجد في الكتاب المدرسي، فالمهم المعلومات، وليس طريقة التفكير والبحث والفهم الصحيح.

وقد أشار (سلامة ، ٢٠٠٢ م، ١١) إلى أن التربويين قد نادوا بضرورة توجيه تدريس العلوم بما يوفر خبرات متكاملة الجوانب للمتعلمين، ومناسبة لمستواهم وخصائص نموهم، ووثيقة الصلة بحاجاتهم ومشكلاتهم؛ حيث إنه لايمكن للمتعلم أن يبدع ما لم يكن متفتح الفكر، لديه المهارات والاتجاهات التي تمكنه من التفكير السليم، والعمل المستمر، ولا يكون ذلك إلا بممارسة التعلم؛ حيث يري (منسي، ٢٠٠٣م، ٣٨) و(عبد الله، ٢٠٠٥م، ٣٣٤) أن الإنسان لايتعلم إلا بما يمارسه بنفسه من مهارات، وأن أحد الأهداف الأساسية للتعلم

أن يتعلم الطلاب كيف يتعلمون، وكيف يكونون فاعلين ونشيطين بحيث يعتمد التعلم علي المتعلم نفسه، فيصبح محور العملية التعليمية؛ لذلك كان لابد من إيجاد طريقة تدريس تتوافق والتوجه التربوي نحو جعل المتعلم أكثر نشاطا، ويسعي إلي الحصول علي المعلومة، ويعلمه كيف يفكر، ويبدع ويحفز طاقاته الكامنة، وأيدت ذلك (عبد الوهاب ، ٢٠٠٤م، ١٢٨) حيث تري " ضرورة التحول من تدريس العلوم، إلي تعلم العلوم، وبالتالي التحول من التعلم بالحفظ والتكرار والذي يعني استقبال المعلومات وحفظها إلي التعلم النشط . ولذلك كان لابد من إشراك المتعلم في عملية التعلم، ويؤكد ذلك (الحيلة ، ٢٠٠٢م، ١١٧)، حيث ذكر إنه "مع بداية القرن الحادي والعشرين فقد تغير التركيز وتحول الاهتمام إلي مهمة إشراك الطلبة في عملية التعلم " .

ويؤيده (كوافحة ، ٢٠٠٤م ، ١١٠) الذي يري أن التعلم يكون فاعلاً عندما يكون المتعلم مشاركا ونشطا أثناء التعلم، فنشاط المتعلم يعد أمرا جوهريا في عملية التعلم. وأيدهما (زيتون ، وزيتون، ٢٠٠٦م ،٣) حيث يري " أن نشاط الذات العارفة يعد أمرا جوهريا لبناء المعرفة، حتي إن بعض منظري البنائية قد اعتبروا أن نشاط المتعلم والمعرفة شيئا واحدا؛ إذ يقول ان المعرفة هي نشاط المتعلم " .

وقد وضع بياجيه نظرية متكاملة ومتفردة حول النمو المعرفي، ولهذه النظرية جانبان أساسيان مترابطان أولهما: الحتمية المنطقية Logical determinism ويختص هذا الجانب بافتراضات بياجيه عن العمليات المنطقية، وبتصنيفه لمراحل النمو العقلي إلي أربع مراحل أساسية هي :

المرحلة الحسية الحركية Sensor- Motor stage، ومرحلة ما قبل العمليات Pre- Operational Stage، ومرحلة العمليات الحسية Concrete Operational Stage، ومرحلة العمليات المجردةFormal، وثانيهما البنائية constructivism، ويختص هذا الجانب من نظرية بياجيه ببناء المعرفة، إذ يري أن الفرد يقوم ببناء المعرفة من خلال تفاعله النشط مع البيئة التي يوجد فيها، ولا يكتسب تلك المعرفة من خلال التلقين والحفظ (زيتون، ٢٠٠٣م، ٨٤) واشتق التعليم البنائي من النظرية البنائية وقامت (سوزان لوكي) بتطويره وتعديله حتي أصبح علي صورته المعروفة الآن، وفيه يكون المتعلم محور عملية التعلم، فالتركيز منصب علي المتعلم بكونه مخلوقا قادرا علي بناء المعرفة بنفسه من خلال جمع المعلومات والبيانات وتكوين الفرضيات والوصول إلي النتائج والتعميمات ومناقشة الحلول والأفكار والمفاهيم، وتطويرها بالتفاعل مع الآخرين، ثم تطبيق ما توصل إليه في ظروف ومواقف تعلمية جديدة (سعودي،١٩٩٨م، ٧٨٤) .

وقد أولي التربويون اهتماماً متزايداً في السنوات الأخيرة للطرائق والأساليب والأنشطة والفعاليات التي تجعل من الطالب محورا للعملية التعليمية (جامل ٢٠٠٠، ٧) ، فقد أثبتت العديد من الدراسات أن الطلبة يتعلمون حوالي (٢٠٪) مما يسمعون، و(٣٠٪) مما يشاهدون، و(٥٠٪) مما يسمعون ويشاهدون، و(٧٠٪) مما يعملون ويقولون، لذلك علي المعلم الناجح جعل طلابه يعملون ويتكلمون

ويفكرون في الوقت نفسه (الزهيري، ٢٠٠٦، ٢١٣)، وقد لقيت طريقة التعلم التعاوني اهتماما متزايدا في السنوات الأخيرة من الباحثين التربويين، فظهر العديد من نماذج التعلم التعاوني، وتم إجراء العديد من الدراسات الميدانية للكشف عن فعاليتها في تحقيق أهداف العملية التعليمية، وجاءت النتائج مشجعة فكما يقول (الموسوي،١٩٩٢م، ٣): أظهرت الكثير من البحوث الحديثة في ميدان العلوم الإنسانية المتصلة بالتربية أهمية أنشطة التعلم التعاوني في تحقيق أهداف العملية التربوية، سواء داخل غرفة الدراسة، أو من خلال الأنشطة الحرة خارج الفصل الدراسي، أو في الأنشطة العملية أو خارج الإطار الدراسي. ورغم إن التلميذ في هذه الطريقة يعمل داخل المجموعة إلا أنه لايلغي شخصيته بل يراعي الفروق الفردية بين التلاميذ، لأنه الاستثمار الأمثل لإمكاناتهم وقدراتهم المختلفة، حيث تتكامل هذه القدرات بنسق يؤدي إلي نجاح المجموعة الذي هو نجاح لكل أفرادها. كما أكد (البغدادي وآخرون ٢٠٠٥م،٥٠٣) : إن طريقة التعلم التعاوني من الطرق التي تسعي لتنظيم عمل الجماعة بهدف تعزيز التعلم ، وتنمية التحصيل الدراسي؛ من خلال تنظيم بنائي دقيق لكيفية تعامل المتعلم مع غيره من المتعلمين، واشتراكهم معا من أجل تحقيق الأهداف، وقد وجد أن قيام التلميذ بالتدريس للآخرين يجعله أكثر قدرة علي تنظيم المعرفة، وأكثر فهما لها، كما أن قيام المتعلم بالمشاركة في عرض الدرس يجعله أكثر قدرة علي تحمل المسئولية، وأكثر ابتكارا من ناحية تنظيم الأفكار، وتعد عملية تنظيم الأفكار من أهم متطلبات حدوث السلوك الابتكاري، والابتكار هو نتيجة تنظيم الأفكار وترتيبها.. ولأهمية التعلم التعاوني وخصائصه كنظام تعليمي كان من الضروري معرفة دوره في تنمية السلوك الابتكاري ومهاراته لدي التلاميذ.

وتعد النظرية البنائية جزءاً من العمل الذي قام به المنظر التربوي (جان بياجيه) Jean Piaget ، فقد استخدم التربويون الملتزمون بالنظرية البنائية المبادئ الأساسية في نظريته، وأعدوا التعلم عملية ذاتية يقوم المتعلم خلالها بمعالجة المعرفة لتصبح جزءا من بنيته المعرفية، وذلك من خلال عمليات عقلية مختلفة، ويقوم المتعلم باستقبال المعرفة وإعادة بنائها من خلال التفاعل النشط مع الخبرة التعليمية، وأوضح ذلك (Cook,2001,5) عندما قال: "ينظر للمتعلمين علي أن لهم أثرا فاعلا في بناء معانيهم الخاصة إلي حد ما طالما أن الأفراد يقومون بذلك من منطلق معتقداتهم وخبراتهم الماضية، فالمعرفة لدي الإنسان تعد مؤقتة وغير نهائية وذاتية وغير موضوعية"، ويري (عاطف، ٢٠٠٤م ٢٣.٢٢)، إن التلميذ بهذه الطريقة يزداد ثقة بنفسه، ويكون قادرا علي مواجهة غيره ، وبالتالي مواجهة المشكلات التي يتعرض لها، ويمتلك القدرة علي حلها مستقبلا؛ باستخدام طرق التفكير المنطقي. وتؤكد (سالم، ١٩٩٤م،١٣) علي أن الابتكار ظاهرة قديمة ومرتبطة ارتباطا مباشرا ووثيقا بالإنسان لأن الذي يبتكر هو الإنسان دون سائر الموجودات والذي يساعده في ذلك الظروف المحيطة به. كما أكد (عبد النبي، ٢٠٠١م،١٦٢) علي أن التفكير الابتكاري يحتل مكانة مهمة بالنسبة للفرد والمجتمع فهو يساعد الفرد علي الوصول إلي حلول كثيرة ونواتج أصيلة للمشكلات التي تقابله، ويساعده أيضا علي التوافق والانسجام مع البيئة التي ينتمي إليها، وهذا الشعور يدفعه إلي الإحساس

بقيمته الذاتية داخل المجتمع الذي يعيش فيه ، وبالنسبة للمجتمع فإن قدرة أفراده علي التفكير الابتكاري تساعده علي التقدم والازدهار، وزيادة الإنتاج وتطوره، والخروج من الأزمات، وحل المشكلات، وقيادة الجماعات.

وازداد اهتمام العلماء والباحثين في مجال التربية بدراسة الابتكارية والمبتكرين، ولم تشهد حقبة من الزمن تحدث فيها العديد من الكتّاب والمفكرين وأصحاب الرأي عن حاجة هذا العصر إلي المبتكرين من الناس بمثل ما حدث في هذه الأيام التي نعيشها.

كما يري (عبد الله ، ٢٠٠٥ م ، ٣٣٤) أنه يجب أن يتعلم الطلاب كيف يفكرون ، وكيف يحللون ويجمعون قدرا كبيرا من البيانات.

ونظرا لما شعر به الباحث من خلال إشرافه بالتربية الميدانية وخبرته، أن بعض معلمي العلوم ليس لديهم القدرة علي التنوع في أساليب التدريس ، أو محاولة التجديد فيها أو الإطلاع علي الطرق الحديثة في الميدان التربوي، ومن ثم اعتمادهم علي الطرق التقليدية، كما إن الطريقة التي يتبعها المعلم لها أثر كبير في رسوخ المعلومات، ووضوح الفكرة في أذهان التلاميذ، وتوفير المناخ الملائم لنمو سمات الشخصية لدي تلاميذ المرحلة، لتساهم في خلق شخصيات مبتكرة، وذلك من خلال ربط الدروس بواقع التلميذ، ومادة العلوم من المواد التي يجب أن تقدم للتلاميذ بشكل مترابط ومتكامل؛ لأن جميع مجالاتها تعتبر مكملة لبعضها البعض.

ويتمتع تلميذ المرحلة الابتدائية بشكل خاص بخصائص نمو تميزه عن غيره، لاسيما في الصفوف الثلاثة المتأخرة، حيث ذكر(مخيمر،٢٠٠٠م، ١٢١) جملة من تلك الصفات، لعل من أبرزها رغبة تلميذ هذه المرحلة في تحقيق ذاته، وزيادة نشاطه، وامتلاكه الطاقة الزائدة، وأخذه الأمور بجدية، وسرعة الفهم والاستيعاب؛ مما يشعر بالحاجة الماسة إلي ضرورة تحسين الطرق والأساليب المستخدمة في تدريس العلوم، لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية بالتوجه نحو طرق فاعلة، مثل : التعلم التعاوني ولاسيما أن هذه الطريقة أثبتت نجاحها في تدريس المواد الأخري.

وقد ذكرت (عبدالوهاب ، ٢٠٠٤ م ، ١٣٠) أن مادة العلوم إحدي المواد المهمة التي زاد الاهتمام بها في الفترة الأخيرة ؛ باعتبارها إحدي المواد التي تسهم بشكل كبير في تنمية مهارات متعددة لدي التلاميذ ، مثل مهارات التفكير الابتكاري. حيث يري الباحث أن طلاب المستقبل يحتاجون إلي أن تكون لديهم القدرة علي التفكير، وليس فقط القدرة علي التذكر، لكي يتمكن المتعلم من الاستقلالية في التعلم، والقدرة علي حل المشكلات الحياتية، واتخاذ القرارات وتحمل مسئولياته. وأكد ذلك ما أشارت إليه (النوبي، ١٩٩٨م،٤١) إن تدريس المتعلمين علي اختلاف مستوياتهم التعليمية وتعليمهم مهارات التفكير الابتكاري وتنمية اتجاهاتهم الابتكارية من الأغراض الأساسية لتدريس العلوم.

وبناءً علي ذلك فإن الباحث اختار أسلوب التعلم التعاوني لتدريس مادة العلوم، وقياس فاعليته في تدريس هذه المادة، لتنمية مهارات التفكير الابتكاري

لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية، للمساهمة في إثراء الميدان، وإتاحة النشاط العقلي ، وتنمية الابتكار والإبداع، ومساعدة المعلم، وتعزيز دوره، ونقله من دور الملقن إلي المشارك والمناقش، ومن ثم تحقيق أهداف العملية التعليمية في تكوين مخرجات ذات مستوي جيد في العمل والأداء، بالإضافة إلي الشخصية المبدعة المتميزة.

كما أن وجود المعلم الحاذق في مهنته المعد إعدادا جيدا، القادر علي تنفيذ أفضل الأساليب التعليمية المبنية علي التعلم الذاتي والمستفيدة من البيئة المحلية، لا شك أنه سيحقق أفضل النتائج، فمدرسة اليوم لم تعد تلك المدرسة التقليدية ذات الأسوار، كما أن تعليم اليوم لا يميل إلي الحفظ المكبل للتفكير ولا إلي التلقين الذي يلغي ذاتية المتعلم، و بما أن طبيعة المواد العلمية بشكل عام ومادة العلوم بشكل خاص تهدف إلي دراسة الحياة بكل حالاتها ، فإن تدريب المعلمين علي استخدام طرق وأساليب ومداخل متعددة في تدريس مادة العلوم سيسهم و لا شك في مساعدة الطلاب علي التفاعل مع بيئتهم المحلية.

ويعد الموديول التعليمي أحد أساليب التعلم الذاتي، وهو عبارة عن نمط يُساير متطلبات تفريد التعليم، والتعلم الذاتي، وتستخدمه معظم برامج التربية القائمة علي الكفايات بعد أن أصبح من المتفق عليه بين رجال التربية أن من أهم أهداف التربية اليوم إعداد الفرد ليواصل تعليم نفسه بنفسه، نظرا لما تتصف به الحياة المعاصرة من سرعة التغير، والتجديد الذي يُحتم علي الفرد أن يستمر في مواصلة تعليمه مدي الحياة. (جامل، ٢٠٠٠م، ٤٣).

كما تُعتبر الموديولات التعليمية أحد أساليب التعلم الذاتي التي تقوم بتوظيف الوسائل التعليمية المتعددة المرتبطة بتنوع أهداف الموقف التعليمي، وخصوصية كل متعلم، وظروف بيئة التعلم، مع عدم الإخلال بأهداف الموقف التعليمي، (محمد، ٢٠٠١م، ٧).

فالتدريب بالوحدات التعليمية الصغيرة يتميز بأنه يوفر نظاما للتعليم أكثر شمولا ومراعاة للحاجات والتطورات التربوية الحديثة التي ظهرت خلال العقدين الأخيرين ، فمن أهم خصائصه ما يلي :

- يوفر المرونة للمتعلم والمعلم إذا يمكن تنظيم موضوعاته بأشكال وتصميمات متنوعة .
- الدراسة المستقلة والتعلم الذاتي للمتعلم في أي وقت مناسب له وفي أي مكان بما يتناسب مع قدراته وسرعته في التعلم .
- إيجابية المتعلم حيث تؤكد الموديولات علي نشاط المتعلم وليس نشاط المعلم.
- المتعلم لا ينتقل من دراسة موديول إلي آخر إلا بعد أن يحقق درجة عالية من التمكن والإجادة .
- توفير استراتيجيات تعلم متنوعة ووسائل تعليمية عديدة .
- تحرر المعلم من الكثير من الأعمال مما توفر وقت للمعلم أكثر من الطرق الأخري . (Weiss, 1998, p.42)
- والخلاصة أن الموديولات تمثل محاولات حديثة للتعلم الذاتي ، ومقابلة الفروق الفردية في التعلم بين الطلاب ؛ فهي توفر استراتيجيات متنوعة

للتعلم ، ومدي عريضا لاختيار الأدوات والوسائل التعليمية الأكثر مناسبة لتعلم المتدرب ، كما أنها توفر أسلوبا منظما للتدريب وتقويمه والعمل علي زيادة فاعلية التعليم . (David, 1999,p.42)

وعليه فقد وجد الباحث أن إعداد البرنامج التدريبي المقترح القائم علي أسلوب الموديولات التعليمية وهو الأسلوب الذي انتهج البحث الحالي من أجل تحسين أداء معلمي العلوم لاستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني.

- **مشكلة البحث وأسئلته** :

إن علماء التربية والتعليم أدركوا أهمية التعلم والعمل التعاوني؛ لما فيه من عمل مشترك يحقق نجاحا مثمرا، فتغيرت أساليب وطرق التدريس نحو العمل والتعاون الجماعي، وحث التلميذ علي التفاعل والمشاركة في إطار التعاون الجماعي، الذي تتطلبه الحياة المعاصرة ، والذي حل بديلا عن التعلم التنافسي أو الفردي، لما فيه من تفعيل لدور المتعلم وتحمله مسؤولية تعلمه وتعلم زملائه، والمساهمة في تحقيق إيجابية المتعلم في الموقف التعليمي وتحقيق الأهداف التعليمية المنشودة، وعلي الرغم من ذلك كله إلا أن الباحث تبين من خلال استقراء الأدبيات التربوية المتصلة بالموضوع . أن طريقة التعلم التعاوني لم تحظي بالاهتمام الكافي من قبل الباحثين في مجال مناهج وطرق تدريس مادة العلوم، لاسيما بالمملكة العربية السعودية، الأمر الذي حفز الباحث إلي إجراء دراسة شبه تجريبية، تتحدد بشكل رئيس في السؤال التالي : **ما فاعلية إستراتيجية التعلم التعاوني في ضوء التعليم البنائي في تنمية التفكير الابتكاري (الطلاقة – المرونة – الأصالة – التفاصيل) لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟**

ويتفرع منه الأسئلة الفرعية التالية :

- ما فاعلية إستراتجية التعلم التعاوني في ضوء التعليم البنائي علي تنمية مهارة الطلاقة، لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟
- ما فاعلية إستراتجية التعلم التعاوني في ضوء التعليم البنائي علي تنمية مهارة المرونة، لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟
- ما فاعلية إستراتجية التعلم التعاوني في ضوء التعليم البنائي علي تنمية مهارة الأصالة، لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟
- ما فاعلية إستراتجية التعلم التعاوني في ضوء التعليم البنائي علي تنمية مهارة التفاصيل، لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟
- ما فاعلية إستراتجية التعلم التعاوني في ضوء التعليم البنائي علي تنمية مهارات التفكير الابتكاري ككل، لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي؟

- **أهداف البحث** :

تتلخص أهداف البحث في تحقيق ما يلي:

- تحديد الإجراءات التدريبية بطريقة التعلم التعاوني في تدريس مادة العلوم؛ لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.
- الكشف عن فاعلية استخدام طريقة التعلم التعاوني في تدريس العلوم لتنمية مهارات التفكير الابتكاري (الطلاقة – المرونة – الأصالة – التفاصيل) لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي.

- **أهمية البحث** :

تكمن أهمية البحث الحالي في:

- تقدم طريقة تدريس تختلف عن الطرق المتبعة في تدريس العلوم حاليا في المدارس الابتدائية ، مما يساعد المعلمين علي تحسين أدائهم التدريسي؛ وذلك باستخدام التعلم التعاوني.
- تقديم مقياس للتفكير الابتكاري في العلوم لمساعدة الباحثين علي استخدامها.
- تقدم نموذجا إجرائيا مقترحا لكيفية استخدام وتطبيق طريقة التعلم التعاوني في تدريس العلوم، يفيد المعلمون ومن لهم علاقة بالمجال التربوي؛ من واضعي المناهج والقائمين علي برامج إعداد وتدريب المعلمين.
- مساعدة التلاميذ علي التعلم في بيئة يسودها التآلف والتعاون والمرح، بعيدة عن الفوضي والاستهتار بمادة العلوم؛ مما يزيد من كفاءة وفاعلية هذه المادة.

- **حدود البحث** :
- **الحدود المكانية**:

تم إجراء البحث في مدينة جدة بالمملكة العربية السعودية القسم الابتدائي بمجمع الأمير سلطان.

- **الحدود الزمانية**:

تم إجراء البحث في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٢ – ١٤٣٣ هـ

- **الحدود الموضوعية**:

- اقتصر البحث علي الكشف عن فاعلية استخدام التعلم التعاوني في تدريس العلوم علي تنمية مهارات التفكير الابتكاري، من خلال برنامج موديولي يتكون من ثلاثة موديولات (ماهية التعلم التعاوني . أدوار المعلم والطالب . التنفيذ).
- اقتصر المحتوي العملي علي وحدة "الأنظمة البيئية ومواردها" للصف السادس الابتدائي.

- **مصطلحات البحث** :

١. **التعلم التعاوني** :

عرفه البغدادي وآخرون علي أنه " مجموعة من استراتيجيات التدريس التي تضع المتعلم في موقف جماعي يقوم فيه بدوري التدريس والتعليم في آن واحد، وما يتطلبه ذلك من العمل في معية جماعة؛ لتحقيق أهداف مشتركة تشمل كلا من الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية ." (البغدادي، وآخرون ٢٠٠٥م ، ١٩٠). ويقصد به في البحث الحالي: أسلوب تعليمي داخل الصف يوزع فيه التلاميذ إلي مجموعات عمل صغيرة غير متجانسة في المستويات التحصيلية وفي السلوك، يتعاونون معا من أجل تحقيق هدف واحد مشترك بتوجيه من المعلم فينجزون المهمة التعليمية المحددة، ويكون كل منهم مسئولا عن نجاحه ونجاح جميع أعضاء المجموعة في تعلم وإتمام المهمة ، ويقوم أداءهم بمحاكاة لمهام موضوعة مسبقا.

٢. **التعلم البنائي** :

عرف (روجر بايبي) التعلم البنائي، بأنه عملية قائمة علي الفلسفة البنائية التي تؤكد أهمية أن يكون التعلم ذا معني، وللوصول إلي ذلك فان علي المتعلم

أن يستخدم كل معارفه وتجاربه السابقة الموجودة في بنيته المعرفية، ليتمكن من فهم المعارف الجديدة وبنائها، ويتم في هذا التعليم مساعدة الطلاب علي بناء مفاهيمهم ومعارفهم العلمية علي وفق مراحل متتالية هي:الاندماج(Engage) والاستكشاف (Explore)، والشرح (Explain) ، التوسّع (Elaborate) والتقويم).(Eval uation) (فهمي وعبد الصبور،٢٠٠١م، ١٢٠- ١٢١).

٣. التفكير الابتكاري

تعرفه (الخضراء ، ٢٠٠٥ م،٤٢) بأنه "مفهوم مركب يضم مزيجاً من القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية التي إذا ما وجدت بيئة مناسبة فإنها يمكن أن ترقي بالعمليات العقلية لتؤدي إلي نتاجات أصيلة وجديدة بالنسبة لخبرات الفرد أو خبرات الجماعة في أحد ميادين الحياة الإنسانية" ويقصد به في البحث الحالي: مفهوم يضم مزيجا من القدرات العقلية (الطلاقة . المرونة . الأصالة . التفاصيل) والاستعدادات والخصائص الشخصية، والتي في مجموعها تعطي ما يسمي بالتفكير الابتكاري، ويعبر عن التفكير الابتكاري بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب في اختبار"مقياس التفكير الابتكاري في العلوم".

٤. مهارات التفكير الابتكاري

يُعرفها (سعادة، ٢٠٠٣ م، ٤٥) بأنها "عمليات عقلية محددة نمارسها ونستخدمها عن قصد في معالجة المعلومات والبيانات؛ لتحقيق أهداف تربوية متنوعة، تتراوح بين تذكر المعلومات، ووصف الأشياء، وتدوين الملاحظات، إلي التنبؤ بالأمور، وتصنيف الأشياء، وتقييم الدليل، وحل المشكلات، والوصول إلي استنتاجات" . ويقصد به في البحث الحالي : مجموعة المهارات العقلية التي تُستخدم عند قيام الفرد بأي عملية من عمليات التفكير. ومن ضمن مهارات التفكير أربع مهارات أساسية للتفكير الابتكاري وهي:

أ. **الطلاقة Fluency .**

يُعرفها (الصوافطة ، ٢٠٠٨ م،٤٠) بأنها "مجموعة الاستجابات الخاصة بكمية الأفكار التي يمكن إنتاجها في وحدة زمن معينة، أي سهولة توليد الأفكار بسرعة ". ويقصد به في البحث الحالي : القدرة علي إعطاء أكبر عدد ممكن من البدائل، أو الأفكار، أو الاستعمالات في فترة زمنية معينة، وذلك عند مواجهة موقف ما، ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال الإجابة علي الاختبار الخاص بهذا الجزء من مقياس التفكير الابتكاري.

ب. **المرونة Flexibility**

تُعرفها(السرور ، ٢٠٠٥ م،٨١) بأنها "القدرة علي إنتاج أفكار جديدة تختلف عادة عن الأفكار المتوقعة، والقدرة علي إنتاج أفكار جديدة تتغير بشكل تصنيفي خلال عملية تكوين الأفكار "

ويقصد به في البحث الحالي: تنوع واختلاف الأفكار، مع تعديل التفكير عند تغير ذلك الموقف أو المثير، ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال الإجابة علي الاختبار الخاص بهذا الجزء من مقياس التفكير الابتكاري.

ج. **الأصالة Originality**

يعرفها (حسين وفخرو ، ٢٠٠٢ م،١٠٥) بأنها " القدرة علي عدم تكرار أفكار المحيطين، أو هي القدرة علي استخلاص استجابات، أو أفكار جديدة كانت، أو

غير مألوفة ". ويقصد به في البحث الحالي: عدم شيوع وتكرار الأفكار التي يعطيها الطالب، بمعني أنها أفكار غير مألوفة مقارنة بأفكار الطلاب داخل المجموعة، ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال الإجابة علي الاختبار الخاص بهذا الجزء من مقياس التفكير الابتكاري.

د. التفاصيل

يُعرفها (جروان، ٢٠٠٤ م،٨٦) بأنها "القدرة علي إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة، أو حل لمشكلة، أو لوحة من شأنها أن تساعد علي تطويرها وإغنائها وتنفيذها " . ويقصد به في البحث الحالي: قدرة الطالب علي إضافة تفاصيل لعمل ما، أو فكرة ما بحيث ينتج عن هذه الإضافة فكرة جديدة تمتاز بالوضوح، ويعبر عنها بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال الإجابة علي الاختبار الخاص بهذا الجزء من مقياس التفكير الابتكاري.

- **أدوات البحث ومواد معالجته التجريبية** :

- بناء برنامج تدريبي موديولي لتدريب معلمي العلوم علي استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني.
- بناء دليل للمعلم يمكنه من استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس وحدة "الأنظمة البيئية ومواردها" من مقرر العلوم بالصف السادس الابتدائي.
- بناء مقياس للتفكير الابتكاري في العلوم لتلاميذ الصف السادس الابتدائي.

- **مجتمع البحث** :

مجتمع البحث يتكون من جميع تلاميذ الصف السادس من المرحلة الابتدائية، في مدارس التعليم العام لتعليم البنين، بمحافظة جدة، في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٢ هـ / ١٤٣٣ هـ.

- **عينة البحث** :

اقتصر تطبيق البحث علي عينة تم اختيارها، بحيث تكون ممثلة للمجتمع الأصلي بقدر الإمكان، وتم اختيار العينة من القسم الابتدائي بمجمع الأمير سلطان بجدة، حيث البيئة التعليمية مناسبة لتطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني، وتم اختيار المجموعتين التجريبية والضابطة فتم اختيار تلاميذ الصف ٦/أ كمجموعة تجريبية، وعددهم ٣٢ تلميذا، وتلاميذ الصف ٦/ب كمجموعة ضابطة وعددهم ٣٢ تلميذا.

- **منهج البحث** :

استخدم الباحث المنهج شبه التجريبي وذلك لملائمته لطبيعة المشكلة، والذي عرفه (العساف، ١٩٩٥م،٣٠٦) بأنه : تطبيق عامل معين علي مجموعه دون أخري لمعرفة ما يحدثه من أثر ويعد المنهج شبه التجريبي هو الأنسب ، فهو يقوم علي التصميم القبلي والبعدي لمجموعتين، إحداهما ضابطة، والأخري تجريبية، ثم تتم المقارنة بين نتائج المجموعتين بعد تطبيق التجربة، بعد ضبط المتغيرات المؤثرة ما عدا المتغير المستقل وهو (التعلم التعاوني) ، وبعد إجراء الاختبار القبلي للمجموعتين تدرس المجموعة التجريبية بطريقة التعلم التعاوني والضابطة بالطريقة التقليدية، ثم يعاد تطبيق الأدوات للمجموعتين، واستخلاص النتائج.

- **تصميم البحث** :

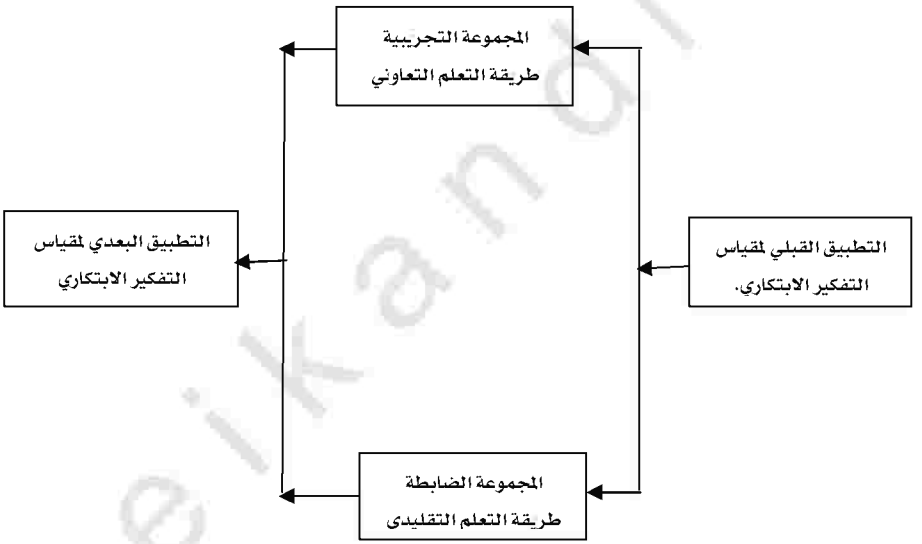
احتوي البحث علي المتغيرات التالية:

١. المتغيرات المستقلة : طريقة التدريس وهي بمستويين:
   - التقليدية.
   - التعاونية.

٢. المتغير التابع: التفكير الابتكاري

٣. المتغيرات المثبتة :
   - أسلوب المعلم : زود المعلم المشارك بتطبيق البحث بالمادة الدراسية دليل البرنامج التدريبي للمعلم وفق إستراتيجية التعلم التعاوني
   - الزمن : تمّ تطبيق الاختبارات والاستبانه وتقديم المادة الدراسية في توافق زمني لعينة البحث.

ويمكن تمثيل تصميم البحث، كما في الشكل الآتي:



مخطط (١) تصميم إجراء البحث

- **ثانياً : الإطار التنظيري للبحث ودراساته السابقة.**

يمكن تصنيف الإطار التنظيري للبحث الحالي ودراساته السابقة في محاور ثلاثة، يشمل الأول منها الأدبيات التي تناولت طريقة التعلم التعاوني، أما الثاني فيشمل أدبيات تناولت التعلم البنائي ، وتضمن الثالث أدبيات تناولت مهارات التفكير الابتكاري.

- **أولاً :الأدبيات التي تناولت طريقة التعلم التعاوني:**

يعد التعلم التعاوني من استراتيجيات التدريس التي أثبتت معظم الدراسات أهميته وفاعليته لكل أطراف العملية التعليمية، فقد أكدت (أبو عميرة ٢٠٠٠م، ٥٥) علي أهمية التعلم التعاوني في زيادة تحصيل الطلاب علي مختلف مستوياتهم الدراسية، وتشجيعه العمل والتفاعل الاجتماعي بين الطلاب وتعزيزه المشاركة الإيجابية بين الطلاب، وقد أشار (زيتون، وزيتون، ٢٠٠٦ م ٢٢٥) أن أهمية التعلم التعاوني تتمثل في أنه :

- ينمي لدي الفرد تحمل مسؤولية تعلمه؛ مما يجعله أكثر اندماجا في الموقف التعليمي، وينعكس ذلك علي تحصيله.
- ينمي لدي المتعلم مهارات التفكير العليا؛ حيث يقضي المتعلمون الوقت في تركيب ودمج المدركات والمفاهيم.
- يزيد من شعور المتعلم بالرضا عن الخبرة التعليمية التي حصل عليها وتنمو لديه اتجاهات إيجابية نحو بقية زملائه.

ويري الباحث أن التعلم التعاوني هو إحدي طرق التدريس الناجحة في عصرنا الحالي باعتباره :

- يعتمد علي دور المعلم في تنظيم الموقف التعليمي ، والإشراف عليه.
- يعتمد اعتمادا رئيسا علي التفاعل بين التلاميذ بعضهم البعض.
- يعتمد علي تكوين مجموعات صغيرة من التلاميذ متساوية العدد بقدر الإمكان، ومتفاوتة في القدرات والاستعدادات.
- يعتمد علي المسؤولية الجماعية للتلاميذ؛ لخلق جو من الانجاز، والتحصيل، والمتعة في أثناء التعلم.
- نشاط تعليمي منظم، يعتمد علي مجموعة من التلاميذ؛ لتبادل المعلومات وكل تلميذ مسئول عن تعلمه، ويتم تحفيزه لزيادة تعلم الآخرين.

- **عناصر التعلم التعاوني كإستراتيجية فعالة للتدريس**

لا يكفي تجميع الطلاب في مجموعات داخل الصف الدراسي وتبادل الكلام مع بعضهم؛ للقيام بدرس تعاوني. بل لابد أن يتضمن التفاعل بين الطلاب داخل المجموعة عناصر أو مبادئ أساسية يعتبر وجودها ضروريًا لتكون مجموعة التعلم مجموعة تعاونية ناجحة ومحققة للهدف.وقد اتفقت الكثير من الأدبيات علي وجود خمسة عناصر أو مبادئ أساسية، ويمكن حصرها فيما يلي: (القصيرين،١٩٩٨م، ١٦) و (الحيلة، ١٤٢٤هـ، ١٤٥) و(كوجك، ٢٠٠١م ، ٣١٨ ٣٢٠) و (زيتون، ٢٠٠٣م، ٢٤٨ – ٢٥٨) و (أبو النصر، وجمل، ٢٠٠٥م، ٣١ – ٣٤) و (المقبل، ١٤٢٥هـ، ١٧ – ٤٣)

- الاعتماد الإيجابي المتبادل.
- التفاعل وجهًا لوجه (التفاعل التقابلي) أو التفاعل المباشر المشجع .
- المسئولية الفردية (المحاسبة الفردية) .
- المهارات البينشخصية والزمرية" المهارات الاجتماعية.
- تقويم عمل المجموعة.

ويري الباحث أهمية توفر هذه العناصر مجتمعة في أي موقف للتعلم التعاوني، فالعلاقة بينها علاقة تكامل وارتباط، مع مراعاة التوازن فيما بينها

قدر الإمكان كل بحسب درجة تحققه في أي موقف تعليمي عند تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني ليؤتي ثماره ويحقق أهدافه.

وقد أثبتت العديد من الدراسات عن أهمية التعلم التعاوني فدراسة (فودة ، ٢٠٠٠م) هدفت إلي مقارنة أسلوب التعلم التعاوني بالأسلوب التقليدي في التحصيل الدراسي، وعلاقته بالاتجاه نحو الحاسب الآلي عند طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود خلال دراستهن لمقرر الحاسب الآلي، وقد تضمنت إجراءات البحث استخدام الأسلوب الشبه تجريبي، من خلال توزيع العينة علي مجموعتين ٧٦ طالبة تمثل المجموعة التجريبية و ٧٧ طالبة تمثل المجموعة الضابطة.وقد أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا في مستوي تحصيل الطالبات لصالح المجموعة التجريبية.

كما أجري (العيوني، ٢٠٠٣ م) دراسة هدفت إلي الكشف عن أثر استخدام أسلوب التعلم التعاوني مقارنة بالأسلوب التلقائي علي التحصيل في مادة العلوم والاتجاه نحوها لتلاميذ الصف السادس الابتدائي (بنين) وتكونت عينة الدراسة من (١٠٩) تلميذا .(٥٥) تلمىذٍ مجموعةٍ تجرىبىة و (٥٤) تلميذ مجموعة ضابطة، وطبق عليهم اختبارا تحصيليا ومقياس الاتجاه نحو مادةٍ العلوم، وباستخدام الباحث اختبار(T) والمتوسطات لمعالجة البيانات إحصائيا وتوصلت الدراسة إلي تفوق المجموعة التي درست باستخدام أسلوب التعلم التعاوني في التحصيل علي المجموعة التي درست باستخدام الطريقة التقليدية.

وقام (العتري، ١٤٢٧ ه) بإجراء دراسة بعنوان مقارنة أثر التدريس بأسلوبي المناقشة والتعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير العلمي في مقرر الأحياء الصف الأول الثانوي .وكانت عينة الدراسة (١٠٠) طالب يمثلون ثلاثة فصول دراسية تم تقسيمهم إلي ثلاث مجموعات، مجموعة درست بطريقة التعلم التعاوني وعددهم (٣٤)، والثانية بطريقة المناقشة وعدد طلابها (٣٤)، والثالثة بالطريقة التقليدية وكان عدد طلابها (٣٢) طالبًا .وطبق الباحث مقياس التفكير العلمي الذي أعده (الدغيم،١٤٢٢)، والمتضمن تحديد المشكلة، واختيار الفروض، وتفسير البيانات، والتعميم .وبتحليل النتائج بواسطة التباين الأحادي للمقارنة بين المجموعات، وخلصت الدراسة إلي أن التعلم التعاوني والمناقشة لهما أثر إيجابي في تنمية مهارات التفكير في مادة الأحياء.

- **ثانيا : الأدبيات التي تناولت البنائية :**

تعد النظرية البنائية جزءا من العمل الذي قام به المنظر التربوي (جان بياجيه (Jean Piaget،فقد استخدم التربويون الملتزمون بالنظرية البنائية المبادئ الأساسية في نظريتهٍ، واعدوا التعلم عملية ذاتية يقوم المتعلم خلالها بمعالجة المعرفة لتصبح جزءا من بنيته المعرفية، وذلك من خلال عمليات عقلية مختلفة، ويقوم المتعلم باستقبال المعرفة وإعادة بنائها من خلال التفاعل النشط مع الخبرة التعليمية، وأوضح ذلك (Cook,2001,5) عندما قال: "ينظر للمتعلمين علي أن لهم أثرا فاعلا في بناء معانيهم الخاصة إلي حد ما طالما أن الأفراد يقومون بذلك من منطلق معتقداتهم وخبراتهم السابقة، فالمعرفة لدي الإنسان تعد مؤقتة وغير نهائية وذاتية وغير موضوعية "، ويري (عاطف، ٢٠٠٤:

٢٢- ٢٣.) أن التلميذ بهذه الطريقة يزداد ثقة بنفسه، ويكون قادرا علي مواجهة غيره، وبالتالي مواجهة المشكلات التي يتعرض لها، ويمتلك القدرة علي حلها مستقبلا؛ باستخدام طرق التفكير المنطقي.

فأجري (عبد السلام ،٢٠٠٥م) دراسة هدفت إلي معرفة (فعالية أنموذج بنائي مقترح في تصويب تصورات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي عن مفهوم الطاقة) وتكونت عينة الدراسة من (٩٠) تلميذا وتلميذة، منها (٤٥) تلميذا وتلميذة تمثل المجموعة التجريبية، و(٤٥) تلميذا وتلميذة تمثل المجموعة الضابطة، وكافأ الباحث بين المجموعتين إحصائيا في متغيرات (العمر الزمني، والذكاء والاختبار القبلي).قام الباحث بنفسه بتدريس مجموعتي البحث، إذ استخدم أنموذج التدريس البنائي في تدريس المجموعة التجريبية، واستخدم الطريقة الاعتيادية في تدريس المجموعة الضابطة، واستمرت التجربة أربعة أسابيع واستغرق تدريس موضوع وحدة الطاقة(١٢) حصة بواقع (٣) حصص أسبوعيا. اعدّ الباحث اختبارا مكونا من (٢٠) فقرة من نوع (اختيار من متعدد)، وبعد إنهاء التجربة، طبق الباحث الاختبار البعدي علي مجموعتي البحث، وحللت نتائج البحث باستعمال اختبار (ت) (T-test)، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠١) بين متوسطي درجات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة بعد الانتهاء من دراسة موضوع الطاقة وذلك لصالح المجوعة التجريبية. وأوصي الباحث باستخدام أنموذج التدريس البنائي في تدريس مواد تعليمية أخري، وتدريب معلمي العلوم ومدرسيه علي كيفية استخدام أنموذج التدريس البنائي من خلال دورات تدريبية يقوم بالتدريب فيها متخصصون وأساتذة في طرائق تدريس العلوم في كليات التربية (عبد السلام،٢٠٠٥: ١. ١٨).

كما قام كلا من (الباوي وخاجي ،٢٠٠٦م) بإجراء دراسة هدفت إلي معرفة (أثر استخدام أنموذجي التعلم البنائي وبوسنر في تعديل التصورات الخاطئة لبعض المفاهيم الفيزيائية لدي طلاب معاهد إعداد المعلمين واتجاهاتهم نحو المادة).بلغت عينة الدراسة (٥٥) طالبا، بواقع (٢٨) طالبا للمجموعة التجريبية الأولي و(٢٧) طالبا للمجموعة التجريبية الثانية، وكافأ الباحثان بين المجموعتين إحصائيا في متغيرات (التحصيل الدراسي، واختبار المعلومات الفيزيائية السابقة، واختبار الذكاء، والعمر الزمني)، ودرّسَ احد الباحثين المجموعتين، واستخدم أنموذج التعلم البنائي في تدريس المجموعة التجريبية الأولي، وأنموذج بوسنر في تدريس المجموعة التجريبية الثانية. واستغرقت التجربة فصلا دراسيا كاملا هو(الفصل الدراسي الثاني). أعّد الباحثان أداتين هما اختبار بعدي للمفاهيم الفيزيائية مكون من (٤٠) فقرة موضوعية من نوع (اختيار من متعدد)، ومقياس الاتجاه نحو الفيزياء وتكون من (٣٨) فقرة، وقد تم التحقق من صدق الأداتين بعد عرضهما علي مجموعة من المحكمين، وقد تم حساب ثبات الاختبار البعدي للمفاهيم الفيزيائية باستخدام طريقة التجزئة النصفية، وتم رفع معامل ثبات نصف الاختبار باستخدام معادلة (سبيرمان . براون)، وبلغ معامل الثبات (٠.٨٨)، وتم حساب ثبات مقياس الاتجاه نحو الفيزياء باستخدام معادلة (رولون)، وبلغ معامل الثبات (٠.٩٥)، وطبق الباحثان الأداتين

علي عينة البحث، وحلّلا نتائج البحث باستخدام اختبار (ت) (T-test)، وأظهرت النتائج وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) في تعديل التصورات الخاطئة للمفاهيم الفيزيائية بين الاختبارين القبلي والبعدي في المتغيرين ولكلا المجموعتين ،ولم يظهر فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي البحث في تعديل التصورات الخاطئة للمفاهيم الفيزيائية. كما وجد فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطي درجات مجموعتي البحث ولصالح المجموعة التجريبية الأولي في الاتجاه نحو الفيزياء. وأوصي الباحثان باعتماد أنموذجي التعلم البنائي وبوسنر في تدريس مادة الفيزياء في معاهد إعداد المعلمين لدورهما المؤثر في تنمية الاتجاه نحو مادة الفيزياء وتعديل التصورات الخاطئة للمفاهيم الفيزيائية (الباوي وخاجي،٢٠٠٦م، ٧٢- ٨٩.)

كما أجري كلا من (الشعيلي والغافري ،٢٠٠٦م): دراسة هدفت إلي معرفة (فاعلية استخدام أنموذج التعلم البنائي علي تحصيل الصف الحادي عشر في الكيمياء). تكونت عينة الدراسة من (٢٠٣) طلاب من الجنسين، (١١٧) طالبا وطالبة يمثلون مجموعتين تجريبيتين، و(٨٦) طالبا وطالبة يمثلون مجموعتين ضابطتين، إذ تضم المجموعة التجريبية الأولي (٥٩) طالبا، وتضم المجموعة التجريبية الثانية (٥٨) طالبة، وتضم المجموعة الضابطة الأولي (٤٣) طالبا وتضم المجموعة الضابطة الثانية (٤٣) طالبة.كافأ الباحثان بين المجموعات الأربع إحصائيا في متغيرات (العمر الزمني، والتحصيل الدراسي للوالدين والذكاء). درّستْ المجموعات الأربع بوساطة مدرس المادة ومدرستها بعد ان قام الباحثان بتدريبهما، إذ درسا المجموعتين التجريبيتين باستعمال أنموذج التعلم البنائي، واستعملا الطريقة التقليدية في تدريس المجموعتين الضابطتين وكانت مدة الدراسة سبعة أسابيع بواقع(٤) حصص أسبوعيا. أعّد الباحثان اختبارا تحصيليا، وقد تم التحقق من صدقه بعرضه علي مجموعة من المحكمين، كما تم حساب الثبات باستعمال معامل(ألفا . كرونباخ) للاتساق الداخلي وبلغ (٠,٨٤).طبق الباحثان الاختبار التحصيلي علي مجموعات البحث الأربع، بعدها حللا نتائج البحث، وأظهرت النتائج: وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطات درجات تحصيل مجموعات البحث ولصالح المجموعتين التجريبيتين . وأوصي الباحثان باستعمال أنموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم لأهميته في دعم التحصيل الطلابي.(الشعيلي والغافري،٢٠٠٦م ٩٤.٧٦).

كما أجري كلا من (عفانة وأبو ملوح ،٢٠٠٧م) دراسة هدفت إلي معرفة ما (اثر بعض استراتيجيات النظرية البنائية في تنمية التفكير المنظومي لدي طلاب الصف التاسع الأساسي في موضوع وحدة الهندسة (الدائرة) في مادة الرياضيات). تكونت عينة البحث من (١٢٦) طالبا وزعوا بالتساوي علي ثلاث مجموعات مجموعتان منها تجريبيتان، والمجموعة الثالثة ضابطة تشمل كل منهم (٤٢) طالبا. درّستْ المجموعة التجريبية الأولي باستعمال إستراتيجية دورة التعلم، في حين درست المجموعة التجريبية الثانية باستعمال إستراتيجية أنموذج التعلم البنائي، أما الضابطة فدرّست بالطريقة التقليدية. وقد أجري الباحثان التكافؤ

بين المجموعات وذلك للتعرف علي اثر بعض استراتيجيات النظرية البنائية في تنمية التفكير المنظومي في الرياضيات. أعّد الباحثان اختبارا لقياس التفكير المنظومي لدي أفراد عينة الدراسة في وحدة الهندسة وقد تكون الاختبار من أربعة أسئلة يتضمن كل سؤال فرعين (أ، ب).استعمل الباحثان تحليل التباين الأحادي واختبار شيفيه للمقارنات الثنائية واختبار كروسكال . ويلس بوصفها وسائل إحصائية لتحليل نتائج البحث، وأظهرت النتائج:

١. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولي والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنظومي، ولصالح المجموعة التجريبية الأولي.

٢. يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الثانية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنظومي، ولصالح المجموعة التجريبية الثانية.

٣. لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوي(٠,٠٥) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولي والمجموعة التجريبية الثانية في التطبيق البعدي لاختبار التفكير المنظومي (عفانة، وأبو ملوح،٢٠٠٧م، ٣٧٥ - ٤٢٧).

- **ثالثاً :الأدبيات التي تناولت التفكير الابتكاري:**

تناول العلماء موضوع الابتكار من مناحي مختلفة علي أنه عملية أو ناتج أو خصائص شخصية أو ظروف بيئية، فقد تباينت رؤية العلماء حول تفسير ظاهرة الابتكار، حيث ركز جيلفورد (Guilford,1971) علي الخصائص الشخصية ، بينما تورانس(Torrance,2002) اعتبر الابتكار عملية، ويري آخرون أن الابتكار منتج.

وتعتبر تلك الخصائص بعداً مهماً للمبتكر ومجريات العملية الابتكارية من الإحساس بالمشكلة وفرض الفروض للوصول إلي حلول مناسبة للمشكلة، هي آلية بالإضافة لتهيئة الظروف المناسبة، فهي مطلب مهم، ولكن كل تلك الخصائص والآليات تقود بالنتيجة إلي أن العملية الابتكارية تتمثل بالمنتج Product وهو ما يشير إليه ألوود وسيلرت (Allwood &(Selart, 2001) من أنه من المهم أن نفرق بين ابتكارية المنتج (أو الناتج)، والعملية الابتكارية.

فالمنتج الابتكاري أكثر وضوحًا من العملية، كما يؤكد هيملن وآخرون (Hemlin, et al, 2006)، أنه ليس هناك صلة ضرورية بين عملية الابتكار وابتكارية المنتج، رغم أن العملية الابتكارية قد تؤتي نتائج ابتكارية، وهو الجانب المهم الذي تنتهي إليه العملية الابتكارية، ويشير بهذا الصدد بعض الباحثين مثل(Brown, 1986; Mooney, 1963) من أن اعتبار المنتج أحد أهم مكونات العملية الابتكارية، حيث أن الظاهرة الابتكارية معّقدة تشمل علي الأقل أربعة مكونات مستقلة :(أ) العملية الابتكارية،(ب) المنتج الابتكاري،(ج) الشخص المبتكر)، (د) البيئة الابتكارية،وبنفس الصدد يشترك التصور اليوناني للابتكار علي أن عملية الابتكار تتضمن العمل والمنتج (الابتكار = العمل + المنتج)، والدراسة الحالية تعتمد علي تفعيل الأنشطة والمشاريع التعليمية

القصيرة لتنفيذ التعليم بالصورة التطبيقية للوصول لمعلومة علمية يتحقق الطالب بنفسه منها.

ولما كان التفاعل بين المكونات المذكورة مهمة، فقد أضاف (البليهي ، ٢٠٠٠) أهمية التفاعل بين العوامل الذاتية(الشخصية) للمبتكر، والعوامل البيئية فالابتكار لا يمكن تلقينه، والمهارة العملية يستحيل حقنها، فالابتكار تعبير عن امتلاء المبتكر من الداخل، وإيجاد البيئة الخارجية المشجعة عملية مكملة. ولذا فإن الدافعية والاهتمام والرغبة يمكن توليدها في أعماق الطلاب من خلال؛ التشجيع، والاهتمام، وتهيئة البيئة المشجعة التي تساهم بشكل كبير في تحريك الطالب نحو المشاركة الفاعلة مع زملائه، من خلال إثارة الرغبة في الاستطلاع والمنافسة بينه وبين زملائه، وإشعاره بالتقدير والتقبل والاحترام كلها كفيلة في تقوية البواعث الداخلية مع الحوافز الخارجية، مع التغلب علي العقبات التي تعيق تكامل العملية المولدة للابتكار.

فقد أجرت (الخضر، ٢٠٠٠م) دراسة لمعرفة فاعلية استخدام الأنشطة الإثرائية في تدريس الرياضيات علي التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري لدي تلميذات الصف الأول المتوسط بمنطقة القصيم . وتم إتباع المنهج التجريبي القائم علي تصميم قبلي . بعدي في المجموعتين (تجريبية . ضابطة) وتكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذة من تلميذات الصف الأول المتوسط، وتم استخدام اختبار تحصيلي من إعداد الباحثة، لقياس مستوي التحصيل الدراسي، واختبار تورانس للتفكير الابتكاري المصور (الصورة أ)، وتوصلت الدراسة إلي عدة نتائج أهمها:

١. توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي دلالة (٠.٠١) بين متوسطات الدرجات المتحصلة لدي تلميذات المجموعة التجريبية وتلميذات المجموعة الضابطة في التفكير الابتكاري لصالح تلميذات المجموعة التجريبية.
٢. توجد علاقة ارتباطية موجبة بين الدرجات المتحصلة في التحصيل الدراسي في الرياضيات والدرجات المتحصلة في التفكير الابتكاري لصالح تلميذات المجموعة التجريبية.

وأجري لين وآخرون (Lin, et al ,2003) دراسة حول تأثير التسارع المعرفي في تعلم العلوم (CASE) وهو برنامج خاص بالابتكار العلمي لطلاب المدارس الثانوية. تم اختيار (١٠٨٧) طالبًا من ست مدارس من ضواحي انكلترا المختلفة . وتم تحديد ثلاث مدارس لكي تشارك في البرنامج المذكور بينما لم يطبق البرنامج علي المدارس الثلاث الأخري . وقد تم تطبيق اختبار الابتكار العلمي الخاص بطلاب المرحلة الثانوية، وهو اختبار مصمم لقياس مختلف جوانب الابتكار العلمي.وتوصلت الدراسة إلي النتائج التالية:

١. أن البرنامج لم يعزز تنمية شامله لمهارات الابتكار العلمي لطلاب المرحلة الثانوية، علي الرغم من ظهور آثار التغير علي مختلف جوانب الابتكار العلمي المختلفة.
٢. لم تظهر أي تغيرات علي التحصيل الدراسي لأفراد العينة، وتشير النتائج إلي أن آثار الابتكار لا تظهر بالضرورة بشكل فوري، وتم تفسير هذه

النتيجة من قبل الباحثين علي أن تطبيق البرنامج بحاجة لوقت كاف حتي يمكن قياس آثار نمو التفكير العلمي.

كما أجرت (عنيدة ، ٢٠٠٨م) دراسة عن فاعية الأنشطة العلمية المقترحة في تنمية قدرات التفكير الابتكاري (الطلاقة، المرونة، الأصالة) لدي عينة (٤٠) من أطفال الروضة (٥ – ٦) سنوات بمكة المكرمة، والتعرف علي الفروق في نمو التفكير الابتكاري لديهم نتيجة لاختلاف الجنس.

استخدمت الباحثة اختبار أبراهمام للتفكير الابتكاري، اختبارZ-A لذكاء أطفال ما قبل المدرسة الشربيني، والحشاش ١٩٩٢، والأنشطة العلمية التي أعدتها الباحثة لكل من (الصوت– الضوء -الهواء)، أعتمدت الباحثة علي تحليل التباين المصاحب، واختبار" ت" T-test

ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة:

١. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية للتفكير الابتكاري في القياس البعدي.
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في درجات قدرات اختبار التفكير الابتكاري منفصلة (الطلاقة، المرونة، الأصالة) في القياس البعدي.
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي ومتوسط درجات نفس المجموعة في القياس التتبعي بعد شهرين في الدرجة الكلية للتفكير الابتكاري.

- **التعليق علي الدراسات السابقة**:

١. من الملاحظ أن بعض الدراسات هدفت إلي استخدام طريقة التعلم التعاوني في تدريس مقررات دراسية مختلفة، وأثبتت فاعلية استخدام التعلم التعاوني في التحصيل الدراسي وتعليم التلاميذ في مراحل مختلفة، مثل دراسة (أبو عميرة، ٢٠٠٠م، ٥٥) .
٢. أثبتت العديد من الدراسات عن أهمية التعلم التعاوني مثل دراسة (فودة ، ٢٠٠٠م)، و(العتري، ١٤٢٧ ه)
٣. استخدمت الدراسات المنهج شبه التجرىبي، وقد استفاد الباحث من الدراسات السابقة في اختيار منهج البحث الحالي وهو شبه التجريبي.
٤. اتفق البحث الحالي مع الدراسات السابقة في اختيار المعالجات الإحصائية وهو تحليل التباين المصاحب .
٥. اختلف البحث الحالي مع الدراسات السابقة حيث استخدم البحث الحالي طريقة من طرق التدريس وهي التعلم التعاوني في ضوء البنائية.

- **ثالثا : إجراءات البحث**

- **أولا : بناء برنامج تدريبي لمعلمي العلوم**:

صمم البرنامج علي شكل برنامج موديولي تدريبي، وقد تضمن البرنامج الموديولي ثلاثة موديولات هي (ماهية التعلم التعاوني – أدوار المعلم والطالب –

التنفيذ)، حيث توجد مكونات أساسية للموديول لابد من العناية بها، ذلك أن الموديولات وسيلة من وسائل التعلم الذاتي التي تعتمد علي مدي قابلية كل موديول علي إثارة وتشويق المتعلم وإثارة اهتماماته للإقبال علي دراسته، ويتفق كثيرا من التربويين علي وجود خمسة مكونات أساسية، وإن كانوا يختلفون فيما يتعلق بترتيب أهمية هذه المكونات، ويمكن إيجاز هذه المكونات فيما يلي:

١. **العنوان:** غالبا ما يكون هناك غلاف للموديول ويكون واضحا ومعبرا عن مضمن الموديول، بحيث يستطيع المتعلم منذ البداية أن يصل إلي فكرة عامة وموجزة عن هذا المضمن، ويرتبط بهذا الأمر أن يكون العنوان والشكل متكاملين ويعطيان معا فكرة عن مجال الموديول وما يحتويه من معارف ومعلومات، وأن يكون مناسبا لسن المتعلم. كما يجب أن يراعي الزمن، مع أن الزمن في التعليم الذاتي لا يحدد، مراعاة للفروق الفردية بين المتعلمين في الإنجاز، إلا أنه يؤخذ عادة الزمن الذي يستغرقه المتعلم المتوسط في الدراسة حتي لا يترك المتعلمون بدون ضوابط تتعارض مع الخطة الزمنية.
٢. **مقدمة الموديول (التمهيد):** تعتني المقدمة بأن يعلم المتعلم منذ بداية اتصاله بالموديول ما سيتعلمه، ويتعرف علي موضوع الموديول وأهميته بشكل عام والأساليب التي تدعو إلي دراسته، وما يمكن أن يعود عليه من فوائد متمثلة في الأهداف الإجرائية للموديول، وفي كثير من الموديولات يجد المتعلم بعض الإرشادات الخاصة بكيفية دراسة الموديول والخطوات التي يجب إتباعها، وذلك تيسيرا للدراسة والتقدم في الموديول بشكل مناسب، وكيفية اختيار الأنشطة التي تساعده علي تحقيق أهداف الموديول .
٣. **أهداف الموديول التعليمية:** يتعرف المتعلم منذ بداية الدراسة بأسلوب الموديولات التعليمية علي الأهداف و يجتهد في فهمها ومتطلبات إنجازها، ولذا فإن الأهداف تكون مصاغة في عبارات واضحة ومحددة ودقيقة لا تحتمل أكثر من معني، بحيث تحدد الأداء الذي يفترض أن يحققه المتعلم عند الانتهاء من الدراسة.
٤. **المحتوي والأنشطة التعليمية المساعدة:** يعرض محتوي الموديول في أجزاء متتالية يعتمد كل منها علي الآخر، وتعتمد هذه الأجزاء علي الأهداف المحددة للموديول، والمواد التعليمية المتاحة، ويعتبر كل جزء من هذه الأجزاء متكاملا، وهو في نفس الوقت يعتمد علي الجزء السابق ويمهد للجزء التالي.

وتهدف الأنشطة التعليمية التي يحتوي عليها الموديول إلي تمكين المتعلم من متابعة عملية تعلمه للمحتوي، وهذه الأنشطة تتفق مع الأهداف وتسعي إلي تحقيقها، وتكون هذه الأنشطة متضمنة داخل الموديول أو خارجه وتكون مكتفية بذاتها ومتنوعة أي تشمل مواد مطبوعة وتسجيلات صوتية ومرئية، وبرامج كمبيوتر، وغيرها من الأنشطة الأخري بحيث يختار المتعلم ما يناسبه، كما تتضمن هذه الأنشطة توجيهات وإرشادات مناسبة للمتعلم حول كيفية ممارستها. ويشتمل المحتوي علي المواد التعليمية الآتية :

- ✓ مواد مرئية يقوم المتدرب بمشاهدتها في الأنشطة المتعلقة بها كالصور والأفلام والشرائح والشفافيات والأسطوانات المدمجة.
- ✓ مواد سمعية كالأسطوانات والتسجيلات الصوتية.

- ✓ مواد تجريبية أو معملية مثل التجارب، فحص العينات، الشرائح.
- ✓ مواد مطبوعة مثل القيام ببعض البحوث، القراءات المكتبية.

و الأنشطة التدريبية نوعان .

- ✓ أنشطة معينة: مثل قراءة كتب، الاستماع إلي محاضرة، دراسة مشكلات، صور، أبحاث .
- ✓ أنشطة تطبيقية: مثل كتابة بحوث، عمل لوحة، صنع نموذج معين تلخيص موضوع، إجابة أسئلة، طرح مقترحات. فهناك تنوع في الأنشطة والوسائل والخبرات يتم للمتدرب أن يختار حسب ما يناسبه .

٥ . الاختبارات : وتشتمل هذه الاختبارات علي :

- ✓ اختبار قبلي: يعطي قبل دراسة الموديول، ويهدف إلي الكشف عن الصعوبات التي قد يواجهها المتعلم، وهو يساعد المتعلم علي تشخيص ذاته وتعرف ما ينبغي أن يهتم به ويولي اهتمامه به أثناء دراسة الموديول وعادة ترتبط الفكرة الأساسية للموديول ارتباطا واضحا بالأهداف المحددة، وإذا اجتاز المتعلم هذا الاختبار بمستوي إتقان معين يسمح له بتخطي هذا الموديول والانتقال إلي الموديول التالي. أما إذا أخفق فعليه مواصلة دراسة الموديول .
- ✓ اختبارات ضمنية: وتستخدم أثناء دراسة المتعلم للموديول لمراقبة مدي تقدمه، وهي اختبارات قصيرة متكررة ترتبط بأهداف الوحدة بطريقة مباشرة وتعتبر اختبارات للتقويم الذاتي، حيث يقوم المتعلم بتصحيحها بنفسه، وتقدم له تغذية راجعة فورية توضح مدي تعلمه.
- ✓ اختبار بعدي: وهو اختبار تحصيلي ختامي يجيب عنه المتعلم بعد الانتهاء من دراسة الموديول، وقد يكون هو ذاته الاختبار القبلي، وعندئذ تقارن النتائج أو الدراسات التي حصل عليها المتعلم قبل دراسة الموديول بدرجاته في النهاية .

٦ . أنشطة إضافية: يتيح البرنامج للمتدرب فرصة المتابعة مثل قيامه بالكتابة في موضوع يتعلق بأحد موضوعات البرنامج .

٧ . قائمة بالمصادر و المراجع العلمية: التي يمكن للمتدرب الاستعانة بها للمزيد من المعلومات

أ. <u>دليل البرنامج الموديولي (طريقة السير في دراسة كل برنامج موديولي متضمن بالبرنامج التدريبي المقترح)</u>

- ✓ تستند البرامج الموديولية في تصميمها إلي فكرة التعلم الذاتي والذي يتيح للمتدرب التفاعل معها وفقا لقدراته الخاصة، وبالقدر الذي يسمح له بالإفادة الكاملة مما يعني أن مسئولية دراسة البرنامج الموديولي تقع بالدرجة الأولي علي المتدرب، ولكن يمكن الرجوع إلي المدرب أثناء حلقات المناقشة والحوار.
- ✓ يشتمل البرنامج الموديولي علي وحدات تعليمية مصغرة (موديولات) يتضمن كل موديول علي إرشادات توجه المتدرب لأهمية دراسة الموديول، وكيفية الدراسة، ومبررات دراسته، ثم الأهداف التي توجه المتدرب نحو

المطلوب، ومحتوي دراسي يتخلله أنشطة تساعده علي تحقيق الأهداف ووسائل وطرق تدريس وقراءات مفتوحة تتيح للمتدرب فرصة التعمق والتوسع والإثراء.

- ✓ قبل الإقدام علي دراسة كل موديول متضمن بالبرنامج الموديولي علي المتدرب الإجابة أولا علي أسئلة الاختبار القبلي ليتعرف علي مدي حاجته لدراسة الموديول من عدمها.
- ✓ يوجد في كل موديول اختبار ذاتي لمعرفة مكان المتدرب من تحقيق الأهداف فعلي المتدرب محاولة الإجابة علي الأسئلة الواردة به .
- ✓ عند البدء في دراسة الموديول علي المتدرب القيام بفحص الأهداف المطلوب تحقيقها وذلك لتوجيه جهوده نحو ما هو مطلوب تحقيقه ثم عليه قراءة المحتوي وممارسة الأنشطة التدريبية المتضمنة ويمكن للمتدرب اللجوء للمدرب في حالة التوضيحات والتفسيرات.
- ✓ يوجد في نهاية كل موديول عدد من المراجع العلمية للمزيد من الإطلاع حول النقاط التي يدور حولها الموديول.
- ✓ إذا ما انتهي المتدرب من دراسة الموديول عليه الإجابة علي أسئلة الاختبار البعدي فإذا حصل علي ٨٠٪ فما فوق يمكنه الانتقال إلي دراسة الموديول الذي يليه.
- ✓ يمكن للمتدرب أن يقوم أدائه من خلال مطابقة إجابته بمفتاح تصحيح الإجابات الذي سيجده مرفقا في نهاية كل وحدة تعليمية مصغرة.
- ✓ بعد انتهاء المتدرب من دراسة جميع الموديولات المتضمنة بالبرنامج الموديولي عليه بالاتصال بالمدرب ليزوده بالاختبار التحصيلي الخاص بالبرنامج الموديولي ككل وملاحظة أدائه التدريسي من خلال بطاقة الملاحظة المعدة لذلك .

ب. أنشطة البرنامج : تضمن البرنامج عددا من الأنشطة التدريبية في مجال مهارات التعلم التعاوني، كما يلي :

١. مواد مطبوعة شملت :
- ✓ المادة العلمية للموديولات (بديل تعليمي).
- ✓ دليل التدريب الميداني (إلزامي مع جميع البدائل).

٢. أقراص حاسوبيه مدمجة تشتمل علي :
- ✓ برنامج عرض محتوي المادة العلمية (بديل تعليمي).
- ✓ مواقع علي الإنترنت ذات صلة بمواضيع الموديولات (بديل تعليمي).

٣. قراءة المراجع و القراءات الإضافية (بديل تعليمي).

ويشترط في الوسائط المتعددة المستخدمة أن تحقق التكامل بين البرامج التي تعرضها، بحيث تكون جميعها مترابطة الأجزاء ويكمل كل منها عمل الآخر من حيث :

- ✓ تعدد الأساليب: تتميز البرامج الموديولية بتنوع أساليب التعلم وطرائقه فبالإضافة إلي عمل المتعلم منفردا، أو بتوجيه من المدرب فإن الموديولات تتيح له العمل مع الجماعة الصغيرة ، ومع المجموعة الكبيرة .

- ✓ تعدد مستويات المحتوي: ويتم تصميم البرامج الموديولية بحيث تكون متدرجة من حيث السهولة والعمق، ويجب أن تحتوي الحد الأدني من أساسيات المادة التعليمية والتي يتعين علي المتعلم إجادتها كحد أدني لتحقيق الأهداف الموضوعة، كما يمكن أن يشتمل الموديول علي مستويات أكثر تعمقا مما يتيح للمتعلم التقدم وإشباع فضوله العلمي.
- ✓ تعدد الأنشطة: تتعدد أنشطة المتعلمين وتتنوع لتحقيق الأهداف المطلوبة وقد تكون الأنشطة علي شكل تجارب يتم إجراؤها أو قراءة أو مشاهدة فيلم أو بحث في المكتبة أو الملاحظة أو العمل في مجموعات صغيرة .

- **ثانيا : بناء مقياس التفكير الابتكاري في العلوم**

تم بناء مقياس التفكير الابتكاري في العلوم، بما يتناسب مع محتوي وحدة الأنظمة البيئية ومواردها في مادة العلوم للصف السادس الابتدائي، الفصل الدراسي الأول، وذلك بإتباع الخطوات التالية :

١. **تحديد الهدف من المقياس :**

يهدف المقياس إلي قياس قدرة التلاميذ علي التفكير الابتكاري في مادة العلوم وهذه القدرات هي :

- ✓ الطلاقة Fluency
- ✓ المرونة Flexibility
- ✓ الأصالة Originality
- ✓ التفاصيل (الإكمال – أو التوسيع – أو الإفاضة) Elaboration

٢. **إعداد المقياس :**

قبل البدء في بناء المقياس تمت مراجعة عدد من مقاييس التفكير الابتكاري مثل مقياس تورانس للتفكير الابتكاري الصورة اللفظية (أ)، والذي قننه علي البيئة السعودية (أمير خان، ١٤١٠هـ)، ومقياس إبراهام للتفكير الابتكاري، ترجمة وإعداد (حبيب، ٢٠٠١م)، والمقياس الذي أعده (الجلاد، ٢٠٠٧م)، والمقياس الذي أعدته (العتيبي، ٢٠٠٩م)، وعدد من الأدبيات والمراجع المتضمنة لبعض المقاييس الابتكارية مثل (جروان، ٢٠٠٢م)، و(قطامي، ٢٠٠٧م)، و(أبوجادو، ونوفل، ٢٠٠٧م)، و(السرور، ٢٠٠٥م)، و(الطيطي، ٢٠٠١م) حول هذا الموضوع، وذلك للاسترشاد بها عند إعداد المقياس.

٣. **صياغة مفردات المقياس :**

تم بناء المقياس علي نسق مقياس تورانس للتفكير الابتكاري الصورة اللفظية (أ)، والذي تم تقنينه علي البيئة السعودية (أمير خان، ١٤١٠هـ)، حيث تم تضمين أنشطة تتناسب مع مادة العلوم للصف السادس الابتدائي، وقد تضمن المقياس سبعة أنشطة وهي:

- ✓ النشاط الأول : توجيه الأسئلة.
- ✓ النشاط الثاني : تخمين الأسباب.
- ✓ النشاط الثالث : تخمين النتائج.
- ✓ النشاط الرابع : تحسين الإنتاج.

- ✓ النشاط الخامس : الاستعمالات غير الشائعة.
- ✓ النشاط السادس : الأسئلة غير الشائعة.
- ✓ النشاط السابع : أفترض أن .

٤. **تعليمات المقياس :**

حددت التعليمات الهدف من المقياس ودعت كل تلميذ إلي قراءة كل مفردة من مفردات المقياس جيدا، وأن يجيب علي جميع المفردات دون استثناء.

٥. **صدق المقياس :**

تم عرض فقرات المقياس في صيغتها الأولية علي أساتذة متخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم وعلم النفس، وذلك للتأكد من الصدق الظاهري للمقياس، وصدق المحتوي، وفحص فقرات المقياس من حيث وضوحها وملاءمتها لتلاميذ الصف السادس الابتدائي، وبعد إجراء بعض التعديلات في الصياغة واللغة، تم إعداد المقياس في صيغته النهائية.

٦. **العينة الاستطلاعية :**

تم تطبيق المقياس علي عينة استطلاعية من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، من خارج عينة البحث، بلغ عددها (١٠) تلاميذ، وتم حساب ما يلي :

أ. الصدق الذاتي للمقياس : الصدق الذاتي = $\sqrt{0.93}$ = ٠,٩٦

ويعطي الصدق الذاتي مؤشر لصدق المقياس، ولا يمكن الاعتماد عليه كطريقة وحيدة لحساب الصدق، لذا لجأ الباحث إلي حساب الاتساق الداخلي لمجالات المقياس ودرجته الكلية.

ب. **صدق الاتساق الداخلي :** لمعرفة الاتساق الداخلي بين درجة كل مجال من مجالات مقياس القدرة علي التفكير الابتكاري في العلوم ودرجته الكلية، وبين مجالاته، تم حساب معامل ارتباط بيرسون (Pearson)، ويبين الجدول(١) نتائج معاملات الارتباط.

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجة مجالات مقياس التفكير الابتكاري ودرجته الكلية

م	المجالات	١	٢	٣	٤	٥
١	الطلاقة	–				
٢	المرونة	٠,٩٥٣	–			
٣	الأصالة	٠,٦٢٤	٠,٥٩٩	–		
٤	التفاصيل	٠,٩١١	٠,٩٤٦	٠,٦٤٠	–	
٥	الدرجة الكلية	٠,٩٥٥	٠,٩٦٩	٠,٦٩٣	٠,٩٨٨	–

دالة عند مستوي ٠,٠١

ويوضح الجدول (١) أن معاملات الارتباط بين درجة المجالات الفرعية لمقياس التفكير الابتكاري في العلوم، ودرجته الكلية تراوحت بين أعلي معامل ارتباط (٠,٩٨٨)، وأدني معامل ارتباط (٠,٦٩٣)، وبوسط مقداره (٠,٩٠١) وهي معاملات ارتباط دالة إحصائيا عند مستوي (٠,٠١). كما أن معاملات الارتباط البينية بين مجالات مقياس التفكير الابتكاري في العلوم تراوحت بين أعلي معامل ارتباط (٠,٩٥٣)، وأدني معامل ارتباط (٠,٥٩٩) وبوسط مقداره (٠,٧٧٩)، وهو ارتباط ذو دلالة إحصائية عند مستوي (٠,٠١)، وبذلك يمكن التأكد من صدق الاتساق الداخلي للمقياس.

ج. **ثبات المقياس :** تم حساب ثبات المقياس بطريقة إعادة الاختبار وبفاصل زمني (٢١يوم)، وبلغ معامل الثبات (٠,٩٣)، ومما يعطي مؤشرا للثقة في ثبات المقياس.

د. **زمن المقياس:** تم حساب الزمن عن طريق العينة الاستطلاعية، ووجد أن الزمن الكافي لكل نشاط هو (٧ دقائق)، فيصبح الزمن اللازم للمقياس هو (٤٩ دقيقة).

ه. **تصحيح المقياس :** يتضمن المقياس سبعة أنشطة كلها تصحح في ضوء مهارات (الطلاقة – المرونة – الأصالة – التفاصيل)، كما يلي:

أ. **الطلاقة:** تحسب كل درجة متصلة يقوم التلميذ بكتابتها بدرجة واحدة علي المقياس، تحدد الإجابة المتصلة في ضوء متطلبات كل نشاط (الإجابة الخارجة عن متطلب النشاط تحذف).

ب. **المرونة:** بعد تجريب المقياس علي العينة الاستطلاعية تم عرض الاستجابات علي مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم وعلم النفس، وذلك لتحديد الاستجابات ذات الصلة ومن ثم تصنيفها علي فئات المرونة كما يلي :

- ✓ النشاطات من (١ – ٣) تتكون من ثماني فئات هي : "نشاط بدني – مهنة – الأسرة – الحيوانات – الشخصيات في الصورة – مكان (يشمل موضع الشخص والموقف) – الزمن – طقس وطبيعة".
- ✓ النشاط (٤): يتكون من تسع فئات هي : "ماء – هواء – يابسة – إنسان – حيوان – نبات – ملوثات (تشمل النفايات، والغازات السامة والمبيدات ...الخ) – إعلام – تعليم".
- ✓ النشاط (٥): يتكون من سبع فئات هي: "أثاث – أدوات – استعمالات بيئية (مثل إعادة التصنيع – استخدامها في صناعات) – ألعاب – آنية أو علب – تخزين – فنون (الرسم والتلوين علي العلب)".
- ✓ النشاط (٦) : يتكون من ثلاث فئات "إنسان – حيوان – نبات".
- ✓ النشاط (٧): يتكون من سبع فئات " البيئة – وظائف الجسم – النوم – الراحة – العمل – الترفيه – العبادة".

ج. **تصحيح المرونة :** يعطي التلميذ درجة واحدة لكل فئة استخدمها في كل نشاط ولا يعطي درجات للاستجابات المتكررة.

د. **تصحيح الأصالة :** يعبر عن درجة الأصالة إحصائيا بالنسبة المئوية لتكرار الاستجابة بحيث تعطي الاستجابة التي تتكرر عند أقل من ١٪ من الطلاب أربع درجات ، وتلك التي تتكرر من ١٪ - ٢٪ تعطي ثلاث درجات، والاستجابة التي تتكرر من ٢٪ - ٥٪ تعطي درجتين والاستجابة التي تتكرر من ٥٪ - ١٠٪ تعطي درجة واحدة، أما الاستجابة التي تتكرر عند أكثر من ١٠٪ من التلاميذ لا تعطي أي درجة.

ه. **تصحيح التفاصيل :** يقصد بها عدد التفاصيل الإضافية المستخدمة في كل سؤال لتفصيل السؤال وتوضيحه بصورة أكثر وضوحا مما هو متصل بالفكرة الأساسية بشكل ضروري، وتعطي كل تفصيل إضافي درجة مثل :

- هل يعمل الأب والابن - طوال النهار – في الحقل؟ تحسب ثلاث درجات.
- هل سيحضرون الماء للزراعة – من البئر القريبة منهم؟ تحسب درجتان.
- هل يعمل الولد بجد – في الحقل؟ تحسب درجة واحدة.

٧. **الصورة النهائية لمقياس التفكير الابتكاري في العلوم :**

تضمنت الصورة النهائية لمقياس التفكير الابتكاري (سبعة نشاطات) كلها تتضمن قدرات (الطلاقة – المرونة – الأصالة – التفاصيل.(ملحق ١)

- **إجراءات تطبيق البحث**

اتبع في تنفيذ البحث الخطوات التالية:

- ✓ تحضير المادة الدراسية (حقيبة البرنامج التدريبي للمعلم لتطبيق إستراتيجية التعليم التعاوني).
- ✓ إعداد اختبار لقياس تكافؤ المجموعات.
- ✓ إعداد مقياس التفكير الابتكاري في العلوم.
- ✓ توزيع المادة التدريبية والاختبارات علي المحكمين لإجراء التعديل اللازم لها.
- ✓ زيارة المدارستين المشاركتين في البحث، والاجتماع مع مدير كل منهما، وأيضا مع معلمي العلوم للصف السادس الابتدائي فيهما، من أجل شرح أهداف وأهمية البحث، ومعرفة إمكانية التعاون، وتقديم التسهيلات اللازمة لإنجاح البحث.
- ✓ أثناء الزيارة الأولي تم إجراء اختبار قبلي، لعينة استطلاعية غير عينة البحث، في القسم الابتدائي بمجمع الأمير سلطان، وتمّ تصحيح الاختبار وحساب معامل الصعوبة ، والتحقق من الثبات.
- ✓ تمت زيارة القسم الابتدائي بمجمع الأمير سلطان، والقسم الابتدائي بمجمع النور، حيث يحتوي كل قسم علي أربع شعب للصف السادس الابتدائي، وتم القيام بإجراء الاختبار القبلي علي الشعب الثماني لغرض قياس التكافؤ بينهما في اليوم نفسه، وجمعت الأوراق، وصححت، ورصدت العلامات للشعب.

- **تحليل النتائج المتعلقة باختبار التكافؤ:**

تم تطبيق الاختبار علي أفراد المجموعتين الضابطة والتجريبية قبل البدء بإجراء المعالجة الصفية للتحقق من تكافؤ المجموعتين في الاختبار القبلي في موضوع "الأنظمة البيئية ومواردها"، ويبين الجدول (٤) نتائج تحليل التباين الأحادي للتكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية علي الاختبار القبلي.

جدول (٤) نتائج تحليل التباين الأحادي للتكافؤ بين المجموعتين الضابطة والتجريبية علي الاختبار القبلي

مصدر التباين	مجموع المربعات (SS)	عدد درجات الحرية (df)	متوسط مجموع المربعات (MS)	"F" المحسوبة	مستوي الدلالة
بين المجموعات(SSB)	٤٦.٧٨٨	١	٤٦.٧٨٨	٢.٧٣٧	٠.١
داخل المجموعات(SSW)	٢٢٩٠.٦١٦	١٣٤	١٧.٠٩٤		
الكلي(SST)	٢٣٣٧.٤٠٤	١٣٥			

يتضح من الجدول أن قيمة مستوي الدلالة (٠.١) أكبر من (٠.٠٥) أي أنه لايوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أفراد المجموعتين قبل تطبيق التجربة بمعني أن المجموعتين متكافئتان.

- ✓ تطبيق الاختبار القبلي للتفكير الابتكاري علي جميع الشعب في مدرسي الأمير سلطان والنور يهدف إلي تقدير تجانس المجموعات.
- ✓ عقد دورة قائمة علي التدريب الذاتي من خلال حقيبة تدريبية موديولية أعدها الباحث.
- ✓ تزويد معلمي العلوم بمدرستي الأمير سلطان والنور بالوحدة التجريبية بعد صياغتها، وتعريفها باستخدام إستراتيجية التعليم التعاوني (دليل البرنامج التدريبي للمعلم)، للاسترشاد به، والاستفادة منه وشرحه للتلاميذ في الشعب التجريبية.
- ✓ البدء بتطبيق التجربة.
- ✓ في نهاية التجربة تم تطبيق الاختبار التحصيلي الخاص بالتجربة وصححت الأوراق، ورصدت العلامات من أجل المعالجة الإحصائية واستخلاص النتائج.
- ✓ في نهاية التجربة تم تطبيق اختبار بعدي للتفكير الابتكاري، علي المجموعتين الضابطة والتجريبية، لإيجاد فاعلية طريقة التدريس بالتعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الابتكاري.

- **المعالجة الإحصائية** :

تم استخدم برنامج SPSS لتحليل البيانات، ومن المعالجات الإحصائية المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.

- ✓ تحليل التباين الأحادي للتأكد من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية علي الاختبار القبلي.
- ✓ تحليل التباين المصاحب أحادي المتغير لاختبار دلالة الفرق بين درجات مجموعتي البحث، في اختبار مقياس التفكير الابتكاري وذلك بعد ضبط الاختبار القبلي للمجموعتين؛ إذ أكد (العقيلي والشايب ١٩٩٨م،٢٣٩ - ٢٤٠) أن هذا النوع من التحليل هو الأنسب للتصميمات الشبه تجريبية المماثلة لتصميم البحث الحالي، والتي تتضمن وجود متغير مصاحب إلي جانب كل من المتغير المستقل والمتغير التابع.
- ✓ اختبار تحليل التباين المتعدد : لفحص دلالة الفروق بين متوسطي التحصيل في الاختبار البعدي الكلي، وفق متغير الطريقة.
- ✓ اختبار (ت) لعينتين مستقلتين :لاختبار الفروق بين متوسطي علامات المجموعتين في كل مهارة من مهارات التفكير الابتكاري في الاختبار البعدي.
- ✓ اختبار (ت) لعينة واحدة :لفحص دلالة الفروق بين تحصيل تلاميذ المجموعة التجريبية في كل مهارات التفكير الابتكاري في الاختبار البعدي.

- **رابعا :عرض النتائج وتحليل البحث وتفسيرها ومناقشتها**
- **أولا: عرض النتائج:**
- **نتائج الفرض الأول:**

ينص علي أنه "لا بوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي الدلالة ٠,٠٥بين قيمة المتوسط البعدي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية (التي درست بطريقة التعلم التعاوني) وقيمة المتوسط البعدي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة التقليدية) في مهارة الطلاقة؛ بعد ضبط الاختبار القبلي" . وللتأكد من صحة الفرض السابق قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي البعدي والانحراف المعياري للمجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة الطلاقة ، والجدول التالي يوضح النتائج الخاصة بذلك :

جدول (٥) متوسطي الأداء البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة الطلاقة

المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٢٤,٦	٧,٨	١٩,٤	٤,٦

يتضح من الجدول (٥) أن قيمة المتوسط الحسابي في الاختبار البعدي في مهارة الطلاقة للمجموعة التجريبية (٢٤,٦)، وهي قيمة أعلي من المتوسط الحسابي في الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة في نفس المهارة ، والذي بلغ (١٩,٤) ولإيضاح ما إذا كان الفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة دالا إحصائيا قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين المصاحب لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة للتلاميذ (عينة البحث) في مهارة الطلاقة، والجدول التالي يوضح النتائج الخاصة بذلك:

جدول (٦) تحليل التباين المصاحب لقياسات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة الطلاقة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة" ف"	الدلالة
المتغير المصاحب (الاختبار القبلي)	١٣٧٢,٧٥٩	١	١٣٧٢,٧٥٩	٥٩,٤٥١	٠,٠٠
العامل التجريبي (بين المجموعات)	٢١٣,٦٦٠	١	٢١٣,٦٦٠	٩,٢٤٦	٠,٠٠٣
الخطأ (داخل المجموعات)	١٠٤٩,٥٦٥	٦١	٢٣,١٠٨		
المجموع	٣٤٠١٧,٠٠٠	٦٤			
المجموع المصحح	٢٩٩٦,٩٨٤	٦٣			

يتضح من الجدول (٦) أن قيمة (ف) لاختبار دلالة الفرق بين المتوسطين البعديين للمجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة الطلاقة تساوي (٩,٢٤٦)، وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوي ٠,٠٥ ؛ مما يؤدي إلي رفض الفرض الصفري السابق ، وقبول الفرض البديل والذي ينص علي : **وجود فرق دال إحصائيا عند مستوي ٠,٠٥ بين قيمة المتوسط البعدي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية (التي درست بطريقة التعلم التعاوني) وقيمة المتوسط البعدي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة التقليدية) في مهارة الطلاقة؛ بعد ضبط الاختبار القبلي "**، مما يدل علي أن للتعلم التعاوني أثر

في تنمية مهارة الطلاقة ؛ لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي، الذين درسوا مادة العلوم بالتعلم التعاوني مقارنة بالمجموعة الضابطة، الذين درسوا نفس الوحدة بالطريقة التقليدية.

- **نتائج الفرض الثاني** :

ينص علي أنه " **لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي الدلالة ٠,٠٥ بين قيمة المتوسط البعدي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية (التي درست بطريقة التعلم التعاوني) وقيمة المتوسط البعدي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة (التي درست بالطرقة التقليدية) في مهارة المرونة ؛ بعد ضبط الاختبار القبلي**" . وللتأكد من صحة الفرض السابق قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي البعدي والانحراف المعياري للمجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة المرونة، والجدول التالي يوضح النتائج الخاصة بذلك :

جدول (٧) متوسطي الأداء البعدي للمجوعتين التجريبية والضابطة في مهارة المرونة.

المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٨,٧	٥,٥	١٦,٥	٣,٧

يتضح من الجدول (٧) أن قيمة المتوسط الحسابي في الاختبار البعدي في مهارة المرونة للمجموعة التجريبية (١٨,٧) ، وهي قيمة أعلي من قيمة المتوسط الحسابي في الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة في نفس المهارة، والذي بلغ (١٦,٥) ولإيضاح ما إذا كان الفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة دالا إحصائيا قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين المصاحب لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة للتلاميذ (عينة البحث) في مهارة المرونة، والجدول التالي يوضح النتائج الخاصة بذلك:

جدول (٨) تحليل التباين المصاحب لقياسات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة المرونة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة" ف"	الدلالة
المتغير المصاحب (الاختبار القبلي)	٨٥٠,٧٧٢	١	٨٥٠,٧٧٢	٩٣,٨١٠	٠,٠٠
العامل التجريبي (بين المجموعات)	٤٩,٢٤٥	١	٤٩,٢٤٥	٥,٤٣٠	٠,٠٢٣
الخطأ (داخل المجموعات)	٥٥٣,٢١٧	٦١	٩,٠٦٩		
المجموع	٢١٢٩٩	٦٤			
المجموع المصحح	١٤٥٣,٢٣٤	٦٣			

يتضح من الجدول (٨) أن قيمة (ف) لاختبار دلالة الفرق بين المتوسطين البعديين للمجموعتين التجريبية والضابطة تساوي (٥,٤٣٠) ، وهي قيمة دالة إحصائيا ٠,٠٥ ؛ مما يؤدي إلي رفض الفرض الصفري السابق، وقبول الفرض البديل والذي ينص علي "**وجود فرق دال إحصائيا عند مستوي ٠,٠٥بين قيمة المتوسط البعدي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية (التي درست بطريقة التعلم التعاوني) وقيمة المتوسط البعدي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة التقليدية) في مهارة المرونة ؛ بعد ضبط الاختبار القبلي**" مما يدل علي أن للتعلم التعاوني أثرا في تنمية مهارة المرونة ؛ لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي الذين درسوا مادة العلوم بالتعلم التعاوني مقارنة بالمجموعة الضابطة، الذي درسوا نفس الوحدة بالطريقة التقليدية.

- **نتائج الفرض الثالث** :

ينص علي أنه " **لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي الدلالة ٠,٠٥ بين قيمة المتوسط البعدي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية (التي درست بطريقة التعلم التعاوني) وقيمة المتوسط البعدي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة التقليدية) في مهارة الأصالة ؛ بعد ضبط الاختبار القبلي**". وللتأكد من صحة الفرض السابق قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي البعدي والانحراف المعياري؛ للمجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول التالي يوضح النتائج الخاصة بذلك :

جدول (٩) متوسطي الأداء البعدي للمجوعتين التجريبية والضابطة في مهارة الأصالة.

المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى
٥٣,٢	١٦,٥	٤٧,٨	١٦

يتضح من الجدول (٩) أن قيمة المتوسط الحسابي في الاختبار البعدي في مهارة الأصالة للمجموعة التجريبية (٥٣,٢)، وهي قيمة أعلي من قيمة المتوسط الحسابي في الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة في نفس المهارة، والذي بلغ (٤٧,٨) ولإيضاح ما إذا كان الفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة دالا إحصائيا قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين المصاحب لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة للتلاميذ (عينة البحث) في مهارة الأصالة، والجدول التالي يوضح النتائج الخاصة بذلك:

جدول (١٠) تحليل التباين المصاحب لقياسات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة الأصالة.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة" ف"	الدلالة
المتغير المصاحب (الاختبار القبلى)	٢٨٦٨,٨٦٩	١	٢٨٦٨,٨٦٩	١٢,٥٩٩	٠,٠٠١
العامل التجريبى (بين المجموعات)	١٧٣,٥٠٧	١	١٧٣,٥٠٧	٠,٧٦٢	٠,٣٨٦
الخطأ (داخل المجموعات)	١٣٨٨٩,٥٦٢	٦١	٢٢٧,٦٩٨		
المجموع	١٨٠٣٥٠	٦٤			
المجموع المصحح	١٦٩٣١,٩٣٨	٦٣			

يتضح من الجدول (١٠) أن قيمة (ف) لاختبار دلالة الفرق بين المتوسطين البعديين للمجموعتين التجريبية والضابطة تساوي (٠,٧٦٢) ، وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند ٠,٠٥ ؛ مما يؤدي إلي قبول الفرض الصفري السابق، مما يدل علي أن التعلم التعاوني لم يكن له أثرا في تنمية مهارة الأصالة؛ لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي الذين درسوا مادة العلوم بالتعلم التعاوني.

- **نتائج الفرض الرابع**:

ينص علي أنه " **لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي الدلالة ٠,٠٥ بين قيمة المتوسط البعدي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية (التي درست بطريقة التعلم التعاوني) وقيمة المتوسط البعدي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة التقليدية) في مهارة التفاصيل؛ بعد ضبط الاختبار القبلي**"

وللتأكد من صحة الفرض السابق قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي البعدي والانحراف المعياري؛ للمجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول التالي يوضح النتائج الخاصة بذلك :

جدول (١١) متوسطي الأداء البعدي للمجوعتين التجريبية والضابطة في مهارة التفاصيل.

المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
٧٥,٢	٣٨,٥	٦٩,٢	٢٥,٧

يتضح من الجدول (١١) أن قيمة المتوسط الحسابي في الاختبار البعدي في مهارة التفاصيل للمجموعة التجريبية (٧٥,٢) ، وهي قيمة أعلي من قيمة المتوسط الحسابي في الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة في نفس المهارة، والذي بلغ (٦٩,٢) ولإيضاح ما إذا كان الفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة دالا إحصائيا قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين المصاحب لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة للتلاميذ (عينة البحث) في مهارة التفاصيل، والجدول التالي يوضح النتائج الخاصة بذلك:

جدول (١٢) تحليل التباين المصاحب لقياسات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارة التفاصيل.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة" ف"	الدلالة
المتغير المصاحب (الاختبار القبلي)	٢٦٩٧٨,٣٣٣	١	٢٦٩٧٨,٣٣	٤٥,٢٢٣	٠,٠٠
العامل التجريبي (بين المجموعات)	٣٨٤٢,١٧٨	١	٣٨٤٢,١٧٨	٦,٤٤١	٠,٠١٤
الخطأ (داخل المجموعات)	٣٦٣٨٩,٩٨٤	٦١	٥٩٦,٥٥٧		
المجموع	٤٠١٤٣٩,٠٠	٦٤			
المجموع المصحح	٦٧٢١٠,٤٨٤	٦٣			

يتضح من الجدول (١٢) أن قيمة (ف) لاختبار دلالة الفرق بين المتوسطين البعديين للمجموعتين التجريبية والضابطة تساوي (٦,٤٤١) ، وهي قيمة دالة إحصائيا عند ٠,٠٥ ؛ مما يؤدي إلي رفض الفرض الصفري السابق، وقبول الفرض البديل والذي ينص علي : **وجود فرق دال إحصائيا عند مستوي ٠,٠٥بين قيمة المتوسط البعدي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية (التي درست بطريقة التعلم التعاوني) وقيمة المتوسط البعدي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة التقليدية) في مهارة التفاصيل ؛ بعد ضبط الاختبار القبلي "** ، مما يدل علي أن للتعلم التعاوني أثرا في تنمية مهارة التفاصيل ؛ لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي الذين درسوا مادة العلوم بالتعلم التعاوني مقارنة بالمجموعة الضابطة، الذي درسوا نفس الوحدة بالطريقة التقليدية.

- **نتائج الفرض الخامس**:

ينص علي أنه **" لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي الدلالة ٠,٠٥ بين قيمة المتوسط البعدي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية (التي درست بطريقة التعلم التعاوني) وقيمة المتوسط البعدي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة(التي درست بالطريقة التقليدية) في مهارات التفكير الابتكاري ككل ؛ بعد ضبط الاختبار القبلي"**

وللتأكد من صحة الفرض السابق قام الباحث بحساب المتوسط الحسابي البعدي والانحراف المعياري؛ للمجموعتين التجريبية والضابطة، والجدول التالي يوضح النتائج الخاصة بذلك :

جدول (١٣) متوسطي الأداء البعدي للمجوعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير الابتكاري ككل.

المجموعة التجريبية		المجموعة الضابطة	
المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١٦٦.٤	٦٠.٦	١٥٨.٣	٤١.٨

يتضح من الجدول (١٣) أن قيمة المتوسط الحسابي في الاختبار البعدي في مهارات التفكير الابتكاري ككل للمجموعة التجريبية (١٦٦.٤) ، وهي قيمة أعلي من قيمة المتوسط الحسابي في الاختبار البعدي للمجموعة الضابطة في نفس المهارة، والذي بلغ (١٥٨.٣) ولإيضاح ما إذا كان الفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة دالا إحصائيا قام الباحث باستخدام اختبار تحليل التباين المصاحب لمعرفة دلالة الفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة للتلاميذ (عينة البحث) في مهارات التفكير الابتكاري ككل ، والجدول التالي يوضح النتائج الخاصة بذلك:

جدول (١٤) تحليل التباين المصاحب لقياسات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات التفكير الابتكاري ككل.

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة" ف"	الدلالة
المتغير المصاحب (الاختبار القبلي)	٨٢٣٣٧.٣٧٦	١	٨٢٣٣٧.٣٧	٦١.٨٢٣	٠.٠٠
العامل التجريبي (بين المجموعات)	٥٨٤١.٠٨٦	١	٥٨٤١.٠٨٦	٤.٣٨٦	٠.٠٤٠
الخطأ (داخل المجموعات)	٨١٢٤١.١٤٦	٦١	١٣٣١.٨٢٢		
المجموع	١٨٥٧٧٩٥	٦٤			
المجموع المصحح	١٦٩٤١٩.٦١	٦٣			

يتضح من الجدول (١٤) أن قيمة (ف) لاختبار دلالة الفرق بين المتوسطين البعديين للمجموعتين التجريبية والضابطة تساوي (٤.٣٨٦) ، وهي قيمة دالة إحصائيا عند ٠.٠٥ ؛ مما يؤدي إلي رفض الفرض الصفري السابق، وقبول الفرض البديل والذي ينص علي : **وجود فرق دال إحصائيا عند مستوي ٠.٠٥بين قيمة المتوسط البعدي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية (التي درست بطريقة التعلم التعاوني) وقيمة المتوسط البعدي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة التقليدية) في مهارات التفكير الابتكاري ككل ؛ بعد ضبط الاختبار القبلي "** ، مما يدل علي أن للتعلم التعاوني أثرا في تنمية مهارات التفكير الابتكاري ككل ؛ لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي الذين درسوا مادة العلوم بالتعلم التعاوني مقارنة بالمجموعة الضابطة، الذي درسوا نفس الوحدة بالطريقة التقليدية.

- **ثانيا : مناقشة نتائج البحث وتفسيرها ومقارنتها بنتائج الدراسات السابقة:**

أثبتت النتائج تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية التي درست بطريقة التعلم التعاوني علي تلاميذ المجموعة الضابطة و الذين درسوا بالطريقة التقليدية وكانت الفروق دالة إحصائيا عند مستوي (٠.٠٥) في مهارات التفكير الابتكاري

(الطلاقة – المرونة – التفاصيل – المهارات ككل) . وتعزي نتيجة تفوق تلاميذ المجموعة التجريبية في هذه المهارات إلي استخدام طريقة التعلم التعاوني، الذي أدي إلي رفع مستوي أداء التلاميذ وساعدهم علي تقديم أصناف الوجبات بشكل مبتكر وجديد وجميل، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الشريف، ٢٠٠٠م)، للتعلم التعاوني في علاج ذوي (STAD) التي استخدمت إستراتيجية صعوبات تعلم الرياضيات، ودراسة (مداح ، ٢٠٠٣ م) التي استخدمت أسلوب التعلم التعاوني مقارنة بالأسلوب التقليدي في تنمية بعض المفاهيم الرياضية، ودراسة (العيوني ، ٢٠٠٣ م) التي استخدمت أسلوب التعلم التعاوني مقارنة بالأسلوب التلقائي علي التحصيل في مادة العلوم، ودراسة (الجهني، ٢٠٠٣ م) التي استخدمت طريقة التعلم التعاوني في تدريس مادة الفيزياء.أما بالنسبة لمهارة الأصالة والتي عرفها(حسين وفخرو ، ٢٠٠٢ م،١٠٥) بأنها " القدرة علي عدم تكرار أفكار المحيطين، أو هي القدرة علي استخلاص استجابات، أو أفكار جديدة كانت، أو غير مألوفة ". فقدٍ كان الفرق بين متوسطي المجموعتين التجريبية والضابطة غير دال إحصائيا، ويرجع إلي أن الوقت الذي تمت فيه التجربة كان غير كاف لإتقان هذه المهارة. ويري الباحث أن هذه النتائج في مجملها قد ترجع إلي طبيعة المعالجة التجريبية التي تعرضت لها كل من مجموعتي البحث، فعند دراسة المجموعة التجريبية بطريقة التعلم التعاوني أدي ذلك إلي زيادة إدراكهم لموقف التعلم، وبالتالي تحسن مهارات التفكير عند التلاميذ ، ويرجع ذلك إلي أن التعلم التعاوني جعل الموقف التعليمي أكثر تشويقا وحماسا لتلاميذ المجموعة التجريبية، مما جعلهم يتقبلوا دراسة الوحدة دون خوف من الفشل، فكل تلميذ ساعد زميله في المجموعة حتي أصبح مستوي جميع التلاميذ متقاربا، كما أتاح التعلم التعاوني للتلاميذ البحث في جو من المرح والسرور والألفة والتقارب والتعاون مع بعضهم البعض؛ مما أدي إلي إزالة حاجز الملل والسأم من مادة العلوم، فأصبحت من المواد المحببة لديهم، مما ساعد بعض التلاميذ في إدراك بعض الثغرات والحساسية للمشكلات . بعكس التلاميذ الذين درسوا نفس الوحدة بالطريقة التقليدية (المجموعة الضابطة) فكان إدراكهم لموقف التعلم أقل أثرا علي مهارات التفكير الابتكاري، وذلك يعزي إلي أن الطريقة التقليدية تتصف بالروتين والملل وعدم اشتراك جميع التلاميذ في العمل.

- **خامسا :خاتمة البحث** :

- **نتائج البحث**:

١. وجود فرق دال إحصائيا عند مستوي ٠.٠٥ بين قيمة المتوسط البعدي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية (التي درست بطريقة التعلم التعاوني) وقيمة المتوسط البعدي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة التقليدية) في مهارة الطلاقة؛ بعد ضبط الاختبار القبلي.
٢. وجود فرق دال إحصائيا عند مستوي ٠.٠٥بين قيمة المتوسط البعدي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية (التي درست بطريقة التعلم التعاوني) وقيمة المتوسط البعدي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة التقليدية) في مهارة المرونة ؛ بعد ضبط الاختبار القبلي .

٣. لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي الدلالة ٠.٠٥ بين قيمة المتوسط البعدي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية (التي درست بطريقة التعلم التعاوني) وقيمة المتوسط البعدي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة التقليدية) في مهارة الأصالة ؛ بعد ضبط الاختبار القبلي.
٤. وجود فرق دال إحصائيا عند مستوي ٠.٠٥بين قيمة المتوسط البعدي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية (التي درست بطريقة التعلم التعاوني) وقيمة المتوسط البعدي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة التقليدية) في مهارة التفاصيل ؛ بعد ضبط الاختبار القبلي .
٥. وجود فرق دال إحصائيا عند مستوي ٠.٠٥بين قيمة المتوسط البعدي لدرجات أفراد المجموعة التجريبية (التي درست بطريقة التعلم التعاوني) وقيمة المتوسط البعدي لدرجات أفراد المجموعة الضابطة (التي درست بالطريقة التقليدية) في مهارات التفكير الابتكاري ككل ؛ بعد ضبط الاختبار القبلي .

- **توصيات البحث** :

علي ضوء نتائج البحث يوصي الباحث بالتالي :

١. تضمين برامج إعداد المعلمين برامج لتدريبهم علي كيفية تنمية التفكير الابتكاري.
٢. الاهتمام بالدورات التدريبية للمعلم للإطلاع علي الجديد من طرائق التدريس التي تعمل علي تنمية التفكير الابتكاري.
٣. وضع دليل معلم يفسر خطوات الإستراتيجيات التي تعمل علي تنمية التفكير الابتكاري، وكيفية تنفيذها وتقويم أداء التلاميذ.
٤. أن يحتوي دليل المعلم علي عدد من نماذج الإجابات التي توضح للمعلم كيفية الإجابة علي الأسئلة مفتوحة النهاية مع ترك المجال للوصول إلي عدد أكبر من الإجابات المقبولة.
٥. اعتماد طرق تقويمية جديدة تسمح بقياس الابتكار لدي المتعلم في مراحل اتعليم العام.
٦. الاهتمام باستخدام طريقة التعلم التعاوني في التدريس لكي تساعد علي تنمية مهارات التفكير خاصة التفكير الابتكاري لدي تلاميذ الصف السادس الابتدائي.
٧. عمل دورات تدريبية وورش عمل لتدريب المعلمين علي استخدام الطرق الحديثة في تدريس مادة العلوم في المرحلة الابتدائية.
٨. إعادة تأهيل معلمين العلوم في مراحل التعليم العام المختلفة بحيث يعمل المعلم علي تنمية مهارة الابتكار وتنمية التذوق الجمالي والحسي للمادة.
٩. ضرورة توعية معلمين المرحلة الابتدائية بأهمية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير الابتكاري؛ لدي تلاميذ هذه المرحلة، الذين يمثلون بداية التعلم العام.

- **بحوث مقترحة** :

بعد الانتهاء من البحث يقترح الباحث القيام بالبحوث التالية :

١. دراسة فعالية المعمل في تدريس العلوم علي تنمية مهارات اتخاذ القرار في القضايا العلمية.

٢. إجراء دراسات تجريبية مماثلة في مادة العلوم في مراحل تعليمية أخري (المتوسط – الثانوي).
٣. إجراء دراسات مماثلة علي وحدات أخري من مقررات العلوم بمراحله المختلفة غير وحدة "الأنظمة البيئية ومواردها" ؛ للكشف عن مدي فعلية التعلم التعاوني علي مواضيع العلوم المختلفة.
٤. إجراء دراسة لمعرفة فعلية طريقة التعلم التعاوني علي تنمية مهارات التفكير العليا الأخري مثل : التفكير الناقد وحل المشكلات في مادة العلوم.
٥. استخدام أساليب وطرق أخري لتنمية مهارات التفكير، خاصة التفكير الابتكاري في مادة العلوم.

- **المراجع** :
- **أولاً : المصادر العربية** :

١) أبو النصر، حمزة حمزة، وجمل، محمد جهاد (٢٠٠٥م): **التعلم التعاوني الفلسفة والممارسة**، العين، دار الكتاب الجامعي.

٢) أبو جادو، صالح محمد ، ونوفل، محمد بكر(٢٠٠٧م): **تعليم التفكير النظرية والتطبيق** عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع.

٣) أبو عميرة، محبات(٢٠٠٠م): **تعليم الرياضيات بين النظرية والتطبيق**، الطبعة الأولي مصر :مكتبة الدار العربية للكتاب

٤) أمير خان، محمد حمزة (١٤١٠هـ): **تقنين اختبار تورانس للتفكير الابتكاري اللفظي النسخة (أ) علي المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية**، مجلة جامعة أم القري العدد الثالث، مكة المكرمة، جامعة أم القري، ١٧٤ – ٢٦٩.

٥) الباوي، ماجدة إبراهيم وخاجي، ثاني حسين (٢٠٠٦م): **أثر استخدام أنموذجي التعلم البنائي وبوسنر في تعديل التصورات الخاطئة لبعض المفاهيم الفيزيائية لدي طلاب معاهد إعداد المعلمين واتجاهاتهم نحو المادة**، مجلة الجندول السنة الثالثة، العدد (٢٧) مارس.

٦) البغدادي، محمود رضا، وآخرون (٢٠٠٥م): **التعلم التعاوني**، القاهرة، دار الفكر العربي.

٧) البليهي، إبراهيم (٢٠٠٠م): **وأد مقومات الإبداع** .سلسلة كتاب المعرفة .الرياض :وزرة المعارف بالمملكة العربية السعودية.

٨) البوهي ، فاروق (٢٠٠١م): **التخطيط التعليمي ، عملياته ، مراحله ، التنمية البشرية تطوير أداء المعلم** ، القاهرة : دار قباء للطباعة والنشر.

٩) جامل، عبد الرحمن عبد السلام (٢٠٠٠م): **التعلم الذاتي بالموديولات التعليمية**، دار المناهج للنشر والتوزيع الطبعة الأولي، عمان، الأردن.

١٠) جبران ، وحيد (٢٠٠٢م): **التعلم النشط الصفي كمركز تعلم حقيقي** ، فلسطين : رام الله منشورات مركز الإعلام والتنسيق.

١١) جروان، فتحي عبد الرحمن (٢٠٠٤م): **الموهبة والتفوق والإبداع**، ط ٢، عمان، دار الفكر ناشرون وموزعون.

١٢) جروان، فتحي عبدالرحمن(٢٠٠٢م): تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات، عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

١٣) الجلاد، ماجد زكي(٢٠٠٧م): **أثر استخدام العصف الذهني في تدريس مادة التربية الإسلامية علي التحصيل وتنمية مهارات التفكير الإبداعي لدي طلاب الصف الخامس في دولة الامارات**، مجلة جامعة أم القري للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية،المجلد التاسع عشر، العدد الثاني، مكة المكرمة، جامعة أم القري، ٥٧ – ١٠٤.

١٤) جنبي ، وفاء (٢٠٠٢م): **" فاعلية النموذج الواقعي في تنمية التحصيل الدراسي وتعديل الفهم الخطأ والاتجاه نحو دراسة العناصر الانتقالية لدي تلميذات الصف الثاني الثانوي العلمي بمحافظة جدة"** رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية : جامعة الملك سعود.

١٥) الجهني، خالد بن لافي فريج (٢٠٠٣م): **أثر استخدام طريقة التعلم التعاوني في تدريس مادة الفيزياء علي التحصيل الدراسي لطلاب الصف الثاني ثانوي بالمدينة المنورة** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس، جامعة أم القري، مكة المكرمة.

١٦) حبيب، مجدي عبدالكريم (٢٠٠١م): **اختبار ابراهام للتفكير الابتكاري**، القاهرة، دار النهضة المصرية.

١٧) حسين، ثائر وفخري، عبد الناصر (٢٠٠٢م): **دليل مهارات التفكير ١٠٠ مهارة في التفكير**، عمان، جهينة للنشر والتوزيع.

١٨) الحسيني ، جميلة (٢٠٠٢ م): **" أثر تدريس العلوم باستخدام التعلم التعاوني في تنمية التحصيل وعمليات العلم لدي تلميذات الصف الرابع الابتدائي "** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود : الرياض.

١٩) الحيلة ، محمد محمود (٢٠٠٢ م): **مهارات التدريس الصفي** ، الأردن : دار المسيرة.

٢٠) الحيلة، محمد محمود (١٤٢٤هـ): **طرائق التدريس واستراتيجياته** ، ط ٣، دار الكتاب الجامعي، العين، الإمارات.

٢١) الخضر، نوال سلطان (٢٠٠٠م): **" فاعلية استخدام بعض الأنشطة الإثرائية في تدريس الرياضيات علي التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري لدي تلميذات الصف الأول المتوسط بمنطقة القصيم "**رسالة ماجستير غير منشورة .كلية التربية للبنات ببريدة.

٢٢) الخضراء، فادية عادل (٢٠٠٥ م): **تنمية التفكير الابتكاري والناقد دراسة تجريبية** عمان، ديبونو لطباعة والنشر والتوزيع.

٢٣) الدريج، محمد (٢٠٠٤م): **التدريس الهادف من نموذج التدريس بالأهداف إلي نموذج التدريس بالكفايات** ، العين : دار الكتاب الجامعي.

٢٤) الزهيري، عبد الكريم محسن (٢٠٠٦): **المعلم مهندس المجتمعات**، مجلة العلوم الإنسانية والاقتصادية، العدد (٣)، جامعة الأنبار .

٢٥) زيتون ، كمال وحسن وزيتون (٢٠٠٦ م): **التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية** القاهرة : عالم الكتاب.

٢٦) زيتون، حسن حسين(٢٠٠٣ م): **استراتيجيات التدريس**، ط ١، عالم الكتب .القاهرة.

٢٧) سالم، يسرية محمد (١٩٩٤ م):" **العلاقة بين القدرات الابتكارية وبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية لطفل المدرسة الابتدائية** " ، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.

٢٨) السرور، ناديا هائل (٢٠٠٥ م): **تعليم التفكير في المنهج المدرسي**، عمان، دار وائل للنشر والتوزيع.

٢٩) سعادة، جودت أحمد (٢٠٠٣ م): **تدريس مهارات التفكير (مع مئات الأمثلة التطبيقية)** عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.

٣٠) سعودي، مني عبد الهادي (١٩٩٨): **فاعلية استخدام أنموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم علي تنمية التفكير الأبتكاري لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي**، المؤتمر العلمي الثاني، إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين، الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس، أغسطس، الإمارات.

٣١) سلامه ، عادل أبو العز (٢٠٠٢ م): **طرائق تدريس العلوم ودورها في تنمية التفكير** الأردن : دار الفكر.

٣٢) الشريف، صلاح الدين (٢٠٠٠ م) : **مدي فاعلية استراتيجية التعلم التعاوني في علاج صعوبات تعلم الرياضيات وتقدير الذات**، مجلة كلية التربية بأسيوط، المجلد ١٦ العدد ١.

٣٣) الشعيلي، علي بن هوشيل والغافري، علي بن سالم (٢٠٠٦): **فعالية استخدام أنموذج التعلم البنائي في تحصيل طلبة الثانوية في الكيمياء في سلطنة عمان**، المجلة التربوية جامعة الكويت، المجلد (٢٠)، العدد (٧٨).

٣٤) صوافطة، وليد عبد الكريم (٢٠٠٨ م): **تنمية مهارات التفكير الإبداعي واتجاهات الطلبة نحو العلوم**، عمان، دار الثقافة للنشر والتوزيع.

٣٥) الطيطي، محمد حمد(٢٠٠١م): **تنمية قدرات التفكير الإبداعي**، الأردن، دار المسيرة.

٣٦) عاطف، محمد سعيد(٢٠٠٤): **اثر استخدام مقترح لتدريس التاريخ وفقاً للنظرية البنائية علي التحصيل وتنمية مهارات التفكير التاريخي لدي طلاب الصف الأول الثانوي**، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، العدد الأول، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة.

٣٧) عبد السلام، مصطفي عبد السلام (٢٠٠٥): **فعالية أنموذج بنائي مقترح في تصويب تصورات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي عن مفهوم الطاقة**، كلية التربية، جامعة المنصورة، بحث مقدم للمؤتمر السنوي التاسع لمعلمي العلوم الرياضيات في الفترة ١٨- ١٩ تشرين الثاني/ نوفمبر، لبنان، الجامعة الأمريكية في بيروت، دائرة التربية، المركز التربوي للعلوم والرياضيات .

٣٨) عبد الله، محمد عثمان (٢٠٠٥م): " **فاعلية برنامج تدريبي قائم علي برنامج للتفكير في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والقدرة علي حل المشكلات لدي(CoRT) طلبة التمريض في كليات المجتمع في الأردن** " رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية : عمان.

٣٩) عبد الله ، ميسون يونس (٢٠٠٥ م) : **مترجم فن التدريس مستقبلك في مهنة التدريس** فلسطين : دار الكتاب الجامعي.

٤٠) عبد النبي، محسن محمد (٢٠٠١ م):" **العلاقات التفاعلية بين الذكاء الانفعالي والتفكير الابتكاري** " ، كلية التربية، جامعة المنوفية، ١٢٧ – ١٦٦.

٤١) عبد الوهاب، فاطمة محمد (٢٠٠٤م): "**فعالية استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط في تحصيل العلوم وتنمية بعض مهارات التعلم مدي الحياة والميول العلمية لدي تلاميذ الصف الخامس الابتدائي** " مجلة التربية العملية ، المجلد الثامن ، العدد (٢) ، يونيه ص ص ١٢٧ ١٨٤.

٤٢) العتري، مرزوق حمود (١٤٢٧ه): مقارنة أثر التدريس بأسلوبي المناقشة والتعلم التعاوني في تنمية مهارات التفكير العلمي في مقرر الأحياء بالمرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

٤٣) العتيبي، مها محمد بن حميد (٢٠٠٩م): **القدرة علي التفكير الاستدلالي والتفكير الابتكاري وحل المشكلات وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدي عينة من طالبات الصف السادس الابتدائي بمدينة مكة المكرمة**، دراسة دكتوراه غير منشورة، قسم المناهج، كلية التربية، جامعة أم القري، مكة المكرمة.

٤٤) العساف، صالح حمد (١٩٩٥م): **"المدخل إلي البحث في العلوم السلوكية"**، مكتبة العبيكان ، الرياض.

٤٥) عفانة، عزو إسماعيل وأبو ملوح، محمد سلمان (٢٠٠٧م): **أثر استخدام بعض استراتيجيات النظرية البنائية في تنمية التفكير المنظومي في الهندسة لدي طلاب الصف التاسع الأساسي بغزة**، المؤتمر العالمي الأول لكلية التربية التجربة الفلسطينية في إعداد المناهج، جامعة الأقصي، فلسطين.

٤٦) العقيلي، صالح أرشيد والشايب، سامر وحمد (١٩٩٨م): **"التحليل الاحصائي باستخدام البرنامج SPSS"**، ط١، دار الشروق، عمان، الأردن.

٤٧) عنيدة، عزو حسن (٢٠٠٨م): **فاعلية بعض الأنشطة العلمية في تنمية قدرات التفكير الابتكاري لدي عينة من أطفال الروضة في مدينة مكة المكرمة**. رسالة ماجستير غير منشورة .كلية التربية .جامعة أم القري.

٤٨) العيوني، صالح محمد (٢٠٠٣ م) : **أثر استخدام أسلوب التعلم التعاوني علي التحصيل في مادة العلوم والاتجاه نحوها لتلاميذ الصف السادس الابتدائي(بنين) بمدينة الرياض**، رسالة دكتورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية المعلمين، الرياض، المجلة التربوية، العدد ٦٦ ، مارس ٢٠٠٣ م، ص ص ١٠٦ – ١٤١.

٤٩) العيوني، صالح محمد (٢٠٠٣م): " **أثر استخدام أسلوب التعلم التعاوني علي التحصيل في مادة العلوم والاتجاه نحوها لتلاميذ الصف السادس الابتدائي (بنين)**

بمدينة الرياض " ، رسالة دكتورة، قسم المناهج وطرق التدريس، كلية المعلمين، الرياض، المجلة التربوية ، العدد ٦٦ ، مارس ٢٠٠٣ م، ١٠٦ – ١٤١.

٥٠) فهمي، فاروق وعبد الصبور، مني (٢٠٠١): **المدخل المنظومي في مواجهة التحديات التربوية المعاصرة والمستقبلية**، دار المعارف، القاهرة.

٥١) فودة، ألفت محمد (٢٠٠٠م): **التعلم التعاوني وأثره علي التحصيل والاتجاه نحو الحاسب الآلي عند طالبات كلية التربية بجامعة الملك سعود** .رسالة الخليج العربي،عدد (٨٦) ، مكتب التربية لدول الخليج العربية، الرياض .٨٥ – ١٠٨.

٥٢) القصيرين، بسما أرشيد أحمد (١٩٩٨م): **" أثر استخدام كل من التعلم التعاوني والتعليم الشخصي في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي للمفاهيم التاريخية "** رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد ، الأردن.

٥٣) قطامي، يوسف (٢٠٠٧م): **تعليم التفكير لجميع الأطفال**، الأردن، دار المسيرة.

٥٤) كوافحه ، تيسير مفلح (٢٠٠٤م): **علم النفس التربوي وتطبيقات في مجال التربية الخاصة** ، عمان : دار المسيرة

٥٥) كوجك، كوثر حسين(٢٠٠١ م): **اتجاهات حديثة في المناهج وطرق التدريس** .ط ٢، دار عالم الكتب .القاهرة.

٥٦) محمد، هناء رزق (٢٠٠١م): **برنامج تعلم ذاتي لتدريب المعلمين علي استخدام تكنولوجيا التعليم في مواقف التدريس**، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة .

٥٧) مخيمر، هشام محمد (٢٠٠٠ م): **" علم نفس النمو الطفولة والمراهقة "**، ط ١، إشبيليا للنشر والتوزيع والدعاية والإعلان، الرياض.

٥٨) مداح، سامية صدقة حمزة (٢٠٠١ م) : **فعالية استخدام التعلم التعاوني ومعمل الرياضيات في تنمية بعض المفاهيم الرياضية لدي تلميذات الصف السادس الابتدائي بالمدارس الحكومية بمدينة مكة المكرمة** ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بجامعة أم القري، قسم المناهج وطرق التدريس، مكة المكرمة.

٥٩) مرعي، توفيق أحمد والحيلة، محمد محمود (٢٠٠٢): **طرائق التدريس العامة**، ط١، دار المسيرة للنشر والتوزيع، عمان.

٦٠) المقبل، عبدالله (١٤٢٥ ه): **التعلم التعاوني بين الشكل والمضمون**، رسالة النشاط، وزارة التربية والتعليم، العدد :١٧ ، ٤٧ – ٤٩.

٦١) منسي، محمود عبد الحليم (٢٠٠٣م): **التعلم – المفهوم النماذج التطبيقات** ، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٦٢) الموسوي، علي شرف (١٩٩٢م): **التعلم التعاوني طرح تربوي حديث**، الطبعة الأولي.

٦٣) النوبي، ناهد عبدالراضي (١٩٩٨م): **"أنشطة إثرائية في العلوم للتلاميذ المتفوقين بالصف الأول الإعدادي وأثرها علي اكتسابهم بعض جوانب التعلم والاستدلال المنطقي"**، مجلة التربية العلمية، المجلد الأول، العدد الثالث، أكتوبر، ١٤٥ – ١٨١.

• **ثانياً : المصادر الأجنبية :**

64) Allwood, CM & Selart, M. (2001). Decision Making: Social and Creative Dimensions, Kluwer Academic Publishers, Dordrecht,pp.35-51.

65) Brown, A. D. (1986). Cherokee culture and school achievement, American Indian Culture and Research Journal, 4(3), 55-74.

66) Cook . Deirdre ,(2001), Understanding Learning : Influences and Outcomes, London, Paul Chapman Publishing Ltd . In association with The Open University.

67) David, S. (1999) :"Wired World" , Training , Vol.36, No .8, Aug,pp.40-46.

68) Guilford, J. P. & Hoepfiner, R, (1971). The Analysis of Intelligence, McGraw-Hill, New York.

69) Hemlin, S. & Carl, M. Allwood & Ben R. Martinc. (2006) Creative Knowledge Environments. Sussex.ac.uk. from http://www.sussex.ac.uk/cetl/documents/ben_martin_spru_creativ e_knowledge_environm ents_articlel.pdf. http://www.mmrwsjr.com/assessment.htm

70) Lin, C, Weiping Hu, Philip Adey & Jiliang Shen (2003)."The Influence of Case on Scientific Creativity" Research in Science Education,Vol.33,#2, pp 143-162. From: http://www.springerlink.com/content/k0686202x625477j/

71) Torrance, E. P. & Cramond, B. (2002). Needs of creativity programs, training and research in the school of the future. Research in the Schools, 9 (2). 5-14.

72) Weiss, I. r.(1998) : Assessment of a Competency Based Modular Instruction , Hunt Publishing Company ,Iowa.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الرابع :

" الذكاء الروحي وعلاقته بالسعادة النفسية لدى عينة من المراهقين والراشدين"

إعداد

د . فتحي عبد الرحمن الضبع

obeikandl.com

obeikandl.com

" الذكاء الروحي وعلاقته بالسعادة النفسية لدى عينة من المراهقين والراشدين"

د . فتحي عبد الرحمن الضبع

• **المستخلص**:

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الروحي والسعادة النفسية لدى عينة من المراهقين والراشدين. وتكونت عينة الدراسة من(١٨٠) طالبا من الذكور من طلاب جامعة الملك خالد بأبها، واختير المراهقون(٩٧) من طلاب البكالوريوس من كليات: الشريعة وأصول الدين، والعلوم الإنسانية، والهندسة. وبلغ متوسط أعمارهم الزمنية (١٩, ١٧)، وبانحراف معياري قدره (١١, ٣)، كما اختير الراشدون (٨٣) من طلاب الدراسات العليا بالدبلوم العام ودبلوم التوجيه والإرشاد بكلية التربية. وبلغ متوسط أعمارهم الزمنية (٩١, ٢٦)، وبانحراف معياري قدره(٢,٩٩). وللإجابة عن أسئلة الدراسة، استخدم الباحث مقياس الذكاء الروحي من إعداده، وقائمة أكسفورد للسعادة، وذلك بعد التحقق من صدقهما وثباتهما على أفراد العينة المقصودة. وقد أسفرت الدراسة عن النتائج التالية: ١- وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى(٠,٠١) بين الذكاء الروحي(الدرجة الكلية_الأبعاد الفرعية) والسعادة النفسية لدى المراهقين والراشدين. ٢- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى(٠,٠١) بين المراهقين والراشدين في الدرجة الكلية للذكاء الروحي، وبعدي: التأمل في الكون والطبيعة، ورؤية المعاناة كفرصة للإنجاز، وعند مستوى(٠,٠٥) في بعدي:التسامي بالذات، وإدراك معنى الحياة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بينهما في بعد الممارسة الروحية. ٣- أن هناك تأثيرا لنوع التعليم في الدرجة الكلية للذكاء الروحي، وفي أبعاده: التسامي بالذات، وإدراك معنى الحياة، والتأمل في الكون والطبيعة، وكانت هذه الفروق لصالح ذوي التعليم الديني والتعليم الإنساني، في مقابل ذوي التعليم العلمي. ٤- أنه يمكن التنبؤ بالسعادة النفسية من خلال أبعاد الذكاء الروحي، وجاء بعد "الممارسة الروحية" كأقوى الأبعاد أهمية في التنبؤ بالسعادة النفسية.

spiritual intelligence and Its Correlates with psychological well- being among Sample From Adolescences And Adults.

Dr. Fathy Abdel-Rahman Al- dabee

Abstract

The present study aimed to identify the relationship between spiritual intelligence and psychological well- being among Sample From Adolescences And Adults in Kink Khalid University. The sample consisted of (180) males students, the rate of (97) adolescence, Mean age was 17.19 years,(DS,3,11). and (83) adult., Mean age was 26.91 years,(DS,2,99). To answer on the study questions, researcher used: spiritual intelligence Scale(SIS), and Oxford Happiness Inventory (OHI), after confirmation of the these validity and reliability.1-There are statistically significant relationship(0.0 1) between spiritual intelligence and psychological well- being among Adolescences And Adults.2-There are statistically significant differences(0.0 5_ 0.0 1)between Adolescences And Adults on the total score of spiritual intelligence and sub_dimensions: Self-Transcendence, the meaning of life, Meditation in the nature and the universe, and perception of suffering as an opportunity. These differences in favor of Adults. And there are no statistically significant differences between them on Spiritual practice.3- There are impact to the type of learning in the overall degree of spiritual intelligence, and its dimensions: Self-Transcendence, and recognize the meaning of life, and meditation in the universe and nature, and these differences in favor of those with religious learning, humane learning, compared with a scientific learning.4- It is predictable psychological well- being through dimensions of intelligence spiritual, and came after a "spiritual practice" as the strongest dimensions of importance in predicting psychological well- being.

• **مقدمة** :

اهتم علم النفس الحديث بدراسة شخصية الإنسان والعوامل المؤثرة فيها سواء أكانت بيولوجية أواجتماعية أوثقافية أونفسية، لكنه أغفل جانبا مهما له حضوره القوي في التأثير على الشخصية والسلوك، وهو الجانب الروحي؛ مما أدى إلى قصور واضح في فهم الشخصية، ومعرفة العوامل المحددة للشخصية السوية وغير السوية.

وقد لاحظ "إريك فروم" قصور علم النفس الحديث وعجزه عن فهم الإنسان فهما صحيحا بسبب إغفاله دراسة الجانب الروحي في الإنسان. ويبدو ذلك واضحا من قوله في كتابه" الدين والتحليل النفسي": إن التقليد الذي يعد "السيكولوجيا" دراسة لروح الإنسان دراسة تهتم بفضائله وسعادته_هذا التقليد نبذ تماما، وأصبح علم النفس الأكاديمي في محاولته لمحاكاة العلوم الطبيعية والأساليب المعملية _أصبح هذا العلم يعالج كل شيء ماعدا الروح، إذ حاول أن يفهم مظاهر الإنسان التي يمكن فحصها في المعمل، وزعم أن الشعور وأحكام القيمة، ومعرفة الخير والشر، ما هي إلا تصورات ميتافيزيقية تقع خارج مشكلات علم النفس، وكان اهتمامه ينصب في أغلب الأحيان على مشكلات تافهة تتمشى مع منهج علمي مزعوم، وذلك بدلا من أن يضع مناهج جديدة لدراسة مشكلات الإنسان المهمة. وهكذا أصبح علم النفس علما يفتقر إلى موضوعه الرئيسي وهو الروح، وكان معنيا بالميكانيزمات، وتكوينات ردود الأفعال والغرائز، دون أن يعنى بالظواهر الإنسانية المميزة أشد التمييز للإنسان كالحب والعقل والشعور والقيم(إريك فروم،١٩٧٧: ١١).

وقد تأثر علم النفس بالفكر الوجودى حول الطبيعة الإنسانية، وظهر فيه اتجاه حديث يطلق عليه "علم النفس الوجودى"Existential psychology متأثرا بالاتجاه الإنسانى فى علم النفس الذى يتعامل مع الوجود الإنساني من حيث كونه قوة فاعلة وقادرة على استخلاص المعنى، وتفعيل ما لديه من إمكانات. وينظر علم النفس الوجودي إلى الإنسان على أنه وجود بيولوجى ونفسى، واجتماعى، وروحى Bio-psycho-social-spiritual being مهمته الأساسية البحث عن المعنى، وتحقيق هذا المعنى(Wong,2001). ومن ثم، فإن الطبيعة الإنسانية وحدة كلية wholeness تتكون من ائتلاف ثلاثة أبعاد هى: البعد البدنى Physical، والبعد النفسى Psychological، والبعد الروحي Spiritual، وهذه الأبعاد غير منفصلة عن بعضها البعض، بل متفاعلة مع بعضها، وأن الفرد كلٌ يستجيب إلى المجال الظاهرى وفق هذه الخاصية الكلية لشخصيته(Langle, 2004 : 2).

ويعد البعد الروحي أحد ثلاث خصائص تميز الإنسان عن الحيوان، وثانيهما الحرية، وثالثهما المسئولية. ويتصف البعد الروحي بالخصائص التالية: المسئولية، والاختيارات، والقيم، و الأصالة والابتكارية، والتسامي بالذات-Self Transcendence ، وإرادة المعنى، والضميرConscience، والحب، والمثل، والإيمان Faith، والحدس Intuition ، والإلهام Inspiration ، والهدف في الحياة، والترابطية Connectedness، الكلية Wholeness ، والسعادة (Luizcarlos, 2003: 16; Maralack, 2008:19).

ويؤكد "فرانكل"Frankl على أهمية البعد الروحي . كبعد مميز للكائن الإنسانى . والذى يختلف عن البعد البدنى أو النفسى ، فهو البعد الذى تتواجد فيه الظاهرات الإنسانية فى تميزها الفريد، وعلى سبيل المثال، فإن الحب والضمير هما من أكثر الظاهرات إنسانية، وهاتان الظاهرتان من أروع مظاهر القدرة الإنسانية الفريدة، والتى يطلق عليها "تجاوز الذات" فالإنسان يتخطى ذاته إما تجاه كائن بشرى آخر، أو تجاه معنى ما، ويكون الحب هو تلك المقدرة التى تمكن الإنسان من إدراك كائن بشرى آخر فى صميم تفرده، ويكون الضمير هو المقدرة التى تمكنه من إدراك وفهم معنى أي موقف(فرانكل، ٢٠٠٤ : ٢٥).

وهذا يعني أن الإنسان كائن روحي لدية قدرة روحية، هي أكبر قدراته وأشدها اتصالاً بحقائق الوجود، وأن الإنسان غير مدفوع بالحوافز البيولوجية والاجتماعية فقط، وإنما مدفوع بالقيم الروحية والحاجات الروحية لفهم أعمق لخبراته، وهدفه حشد أقصى إمكانياته الروحية لكى يستطيع تحقيق معنى ملموسا لوجوده الشخصى. وقد تزايدت في البيئة الأجنبية_ في الآونة الاخيرة_ الدراسات التي تهتم بالجانب الروحي وتأثير الروحانية في شخصية الإنسان، وقدمت الدراسات السابقة في هذا المجال دليلا ميدانيا ينهض بأهمية الروحانية كمنبئ قوي بمخرجات الصحة النفسية؛ وهذا ما أكدته نتائج دراسات كل من: (Carol,elal John,2009; ;Kirsi &Brandy,2010 ,2010; Arévalo,elal,2008 ; ;Rebecca,elal,2008 Purnell&Andersen,2009 Derwalt,2007 ; Finkelstein,elal,2007 ; ;Hayman,elal,2007; Fiorito & Ryan,2007;) ، فقد أشارت إلى أن هناك ارتباطا إيجابياً بين الروحانية وكل من: الإحساس بالتماسك، والرضا الوظيفي، والغرض في الحياة والتعاطف، والتوافق النفسي، والإحساس بالسعادة، وجودة الحياة، وتقدير الذات، ومواجهة الضغوط.

ومع بداية الألفية الثالثة، بدأ تاريخ جديد في دراسة الجانب الروحي في الشخصية الإنسانية، يتمثل في ظهور مفهوم الذكاء الروحي_ كامتداد لذكاءات جاردنر Gardaner المتعددة_على بساط البحث النفسي، وكأن ظهوره في هذا التوقيت بالذات بمثابة ردة فعل لأزمات روحية جديدة خلفتها أحداث الحادي عشر من سبتمبر ٢٠٠١، التي خلقت حالة من الرعب وفقدان الأمن والفراغ الروحي لدى بعض الأفراد أو المجتمعات، وماترتب على ذلك من معاناتهم من اضطرابات نفسية، تأتي في كثير من الأحيان كاستجابة لملء هذا الفراغ كالاكتئاب، والإحساس باليأس، والاغتراب، والإدمان، وتعاطى المخدرات. وهذا ما جعل "بوزان" Buzan يصف عالم اليوم بأنه"سقيم روحانيا " يحتاج أفراده الى التوجيه نحو الطريق المستقيم الذى افتقدوه فى خضم الحياة الدنيوية العادية(توني بوزان،٢٠٠٧ : ١٣).

وقد نشر"إيمونز" Emmons (٢٠٠٠) مقالاً في المجلة الدولية لعلم النفس الديني بعنوان:"هل الروحانية تعد ذكاءً؟، الدافعية_المعرفة_ علم نفس الاهتمام المطلق" أشار فيه إلى أن الروحانية تعد شكلاً من أشكال الذكاء أطلق عليه الذكاء الروحي، وعرفه بأنه مجموعة قدرات مختلفة تمكن الأفراد من حل المشكلات وتحقيق الأهداف في حياتهم(Emmons,2000:3). ويعرفه

سمبكينس Simpkins (٢٠٠٢) بأنه ذكاء إنساني فطري يمنحنا القدرة على التصرف بالحكمة والتعاطف ليحقق لنا السلام الداخلي والخارجي، وفي ذلك الشعور بالتوافق مع الذات والآخرين(مدثر أحمد،٢٠٠٤ : ٢٩٠).

وفي ضوء ما سبق، يمكن القول إن الذكاء الروحي يعد أحدث أنواع الذكاءات المتعددة، وهو أطروحة القرن الحادي والعشرين؛ فإذا كان الذكاء الوجداني هو الحلقة التى ربطت بين العقل و العاطفة أو الوجدان، التى كانت مفقودة من قبل " جولمان " ، فإن الذكاء الروحي هو الذى يفض الإشكالية بين مدارس علم النفس بدءا من التحليل النفسي وانتهاءً بالمعرفية. وينصف الإنسان ويحقق له الكمال الإنسانى ووحدته النظرية من حيث كونه يتكون من جسد وعقل ونفس وروح معا في تفاعل وتناغم(بشرى أحمد،٢٠٠٧ : ١٢٥).

ويشير كل من "زهار ومارشال" Zohar &MarshalL (٢٠٠٠) إلى أن الذكاء الروحي ومركزه النظام العصبي الثالث فى الدماغ ، أو ما يطلق عليها الذبذبات العصبية المتزامنة التى توحد بين العمليات العقلية المختلفة فى جميع أجزاء الدماغ ، يحدث تكاملا بين الفكر والانفعال؛ فهو يسهل إجراء حوار بين العقل والجسد، وبين الفكر والعاطفة، ويوفر نقطة ارتكاز للنمو، بشكل يثرى المعني(Selman, el al., 2005:24_25).

ويذكر "كوفي" Covey (١٩٩٩) أن منْ يظهر مستوى مرتفعاً من الذكاء الروحي، يتميز بالصدق في علاقته بالآخرين، والمحافظة على الصلاة والمناسك والفرائض، وأن الأشخاص الفاعلين يعلنون عن ذكائهم العقلي بوضع رؤية لحياتهم، كما أنهم يظهرون ذكائهم البدني في الالتزام بهذه الرؤية، ويعبرون عن ذكائهم الانفعالي بالحماس لتحقيق الرؤية، أما الذكاء الروحي فهم يعلنون عنه صراحة في ضميرهم الحي الذي يدلهم على الطريق السليم؛ ولهذا يعد الذكاء الروحي مركز ومصدر توجيه للذكاءات الأخرى لدى الانسان فهو البوصلة الموجهة للحياة، ولذلك يجب علينا الاهتمام بذكائنا الروحي اهتمام من سيموت غدا(بشرى أحمد،٢٠٠٨ : ٣١٥).

وعلى الرغم من التاريخ القصير لظهور مفهوم الذكاء الروحي في التراث النفسي على المستوى النظري، إلا أنه قد تزايدت الدراسات وبخاصة في البيئة الأجنبية التى تناولته في محاولة لقياسه والكشف عن مكوناته وأبعاده، وذلك من منطلق أنه قدرة قابلة للقياس شأنه شأن القدرتين: العقلية والانفعالية، وقد أشارت نتائج الدراسات في هذا المجال، ومنها دراسات كل من:(Fariborsa, et al, 2010; Saad, elal, 2010 ;Shabani,elal.,2010; Amaram & Dryer, 2008 ; Animasahun, 2010 ; Maximo, 2010; ; ; Nasel,2004; Powers,etal.,2007; بشرى أحمد،٢٠٠٧؛ مدثر أحمد،٢٠٠٤) إلى أنه مفهوم متعدد الأبعاد، وأنه يتزايد مع العمر الزمني، وأن له ارتباطات بمتغيرات عديدة، منها: جودة الحياة، وإدارة الضغوط، والصحة النفسية والتوافق النفسي والاجتماعي والمهني، والذكاء الوجداني، وسمات الشخصية والرضا الوظيفي. وعلى الرغم من أهمية الذكاء الروحي في تحقيق السلام الداخلي والخارجي، والوصول بالإنسان إلى حالة النفس المطمئنة الهادئة

البعيدة عن أية صراعات داخلية، لايراودها شك، ولا تداخلها وساوس وأن مجتمعاتنا العربية ذات طابع روحاني مستمد من الإيمان بالله تعالى، إلا أنه بالرجوع إلى الدراسات العربية، يلاحظ أن الذكاء الروحي لم يحظ بالاهتمام الذي يستحقه، حيث لم يعثر الباحث إلا على ثلاث دراسات عربية تناولته مع متغيرات: جودة الحياة(بشرى أحمد،٢٠٠٨)، وسمات الشخصية(بشرى أحمد،٢٠٠٧)، والتوافق النفسي والاجتماعي والمهني(مدثر أحمد،٢٠٠٤). ومن ثم جاءت الدراسة الحالية لتسد ثغرة في هذا المجال، محاولة استكشاف كنه هذا المفهوم وقياسه من واقع الثقافة العربية الإسلامية ومحدداتها، ومدى ارتباطه بالسعادة النفسية كمتغير إيجابي في الشخصية في ظل قلة الدراسات الأجنبية التي تناولت العلاقة بين هذين المتغيرين، وندرة الدراسات العربية التي تناولت العلاقة بينهما بشكل صريح.

- **مشكلة الدراسة** :

تحددت مشكلة الدراسة الحالية في الأسئلة التالية:

- هل توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الروحي والسعادة النفسية؟.
- هل توجد فروق دالة إحصائياً في الذكاء الروحي بين الفئات العمرية الأدنى سنا(طلاب البكالوريوس) والفئات العمرية الأكبر سنا (طلاب الدراسات العليا).
- هل توجد فروق في الذكاء الروحي ترجع إلى نوع الدراسة(ديني_إنساني_علمي).
- هل يمكن أن تتنبأ أبعاد الذكاء الروحي بالسعادة النفسية؟.

- **أهداف الدراسة** :

هدفت الدراسة الحالية إلى تحقيق الأهداف التالية:

- فحص العلاقة الارتباطية بين الذكاء الروحي والسعادة النفسية.
- التعرف على الفروق في الذكاء الروحي تبعا للتغير في العمر الزمني.
- التعرف على الفروق في الذكاء الروحي تبعا لنوع الدراسة(ديني ـ إنساني_علمي).
- التعرف على مدى قدرة أبعاد الذكاء الروحي على التنبؤ بالسعادة النفسية.

- **أهمية الدراسة** :

انبثقت أهمية الدراسة الحالية من الجوانب التالية:

- أهمية الجانب الروحي في الشخصية الإنسانية الذي يعد مدخلاً مهماً للتغيير والتحسين، ومن ثم، يجب الاهتمام به، والتأكيد عليه في ظل طغيان الجانب المادي على حياة الأفراد في عصر يتسم بافتقاد الأفراد للقيم الأصيلة والمعايير اللازمة لتوجيه السلوك في ظل ثقافة العولمة، وضياع الهويات. وذلك من أجل فهم الوجود الإنساني وتعميق الوعي به، وتأصيل الشعور بالحرية والمسئولية، واستثارة القيم الخيرة لديه التي تساعد الفرد على تجاوز ذاته والانفتاح على العالم بإيجابية، والتوجه نحو المستقبل بنظرة متفائلة.
- أهمية الذكاء الروحي الذي يعد من أهم أنواع الذكاء؛ لأننا عندما نمتلك الذكاء الروحي نصبح أكثر إدراكا للصورة الكاملة، ولأنفسنا

وللكون، ولغايتنا وأهدافنا. وأن كثيراً من الناس يؤمنون بقدرته على تغيير الحياة، وتغيير الحضارات، ومسار التاريخ؛ وذلك لأنه يساعدنا على رؤية الجانب المبهج للأشياء، وزيادة سلامنا الداخلي مع أنفسنا، مما يجعلنا أكثر قدرة على السيطرة على أنفسنا، وعلى تخفيف الضغوط التى نواجهها فى حياتنا المعاصرة التى تتميز بإيقاعها السريع(توني بوزان،٢٠٠٧ : ٣).

- قصور الدراسات في البيئة العربية التي اهتمت بالجانب الروحي في الشخصية، وعدم توافر دراسات عربية تناولت الذكاء الروحي ومدى إسهامه في السعادة النفسية.
- إعداد مقياس الذكاء الروحي، والتأكد من صدقه وثباته وصلاحيته للتطبيق في البيئة السعودية بحيث يكون نابعا من السياق الثقافي والأيديولوجي العربي.
- الاستفادة مما تسفر عنه نتائج الدراسة الحالية من نتائج في توجيه القائمين على مؤسسات رعاية المراهقين والشباب بأفضل الوسائل والبرامج الإرشادية التي تسهم في تنمية الذكاء الروحي لديهم.

- **التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة** :

- **الذكاء الروحي** Spiritual Intelligence

يعرف الباحث الحالي الذكاء الروحي بأنه:" قدرة فطرية يولد الإنسان مزوداً بها، وتنمو وتزداد مع التقدم في العمر، وتعكس مدى قدرة الفرد على الوعي بذاته والتسامي بها، والتوجه نحو الآخرين، والتأمل في الكون والطبيعة، وممارسة كافة الأنشطة الروحية، والتعامل مع المعاناة بشكل إيجابي واتخاذها كفرصة للنمو". ويُعرف_إجرائيا_ بأنه الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها الفرد على مقياس الذكاء الروحي المستخدم في الدراسة.

- **السعادة النفسية** Psychological Well-Being

تشير إلى مجموعة من المؤشرات والإدراكات التي تعكس إحساس الفرد بالاستقلالية ، والتحكم الذاتي، والنمو الشخصي، وتقبل الذات، وإقامة علاقات إيجابية مع الآخرين، والإحساس بقيمة الحياة ومعناها، ورضا الفرد عن حياته بشكل عام. وتتحدد السعادة النفسية _إجرائيا_ بمجموع الدرجات التي يحصل عليها الفرد على مقياس السعادة النفسية المستخدم في الدراسة الحالية.

- **حدود الدراسة** :

تحددت الدراسة الحالية موضوعياً بالتعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين الذكاء الروحي والسعادة النفسية لدى عينة من المراهقين والراشدين وزمانياً بالفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي:١٤٣٢/٣١هـ . ٢٠١١/١٠م ومكانياً بجامعة الملك خالد بأبها بالمملكة العربية السعودية.

- **الإطار النظري للدراسة الحالية** :

- **الذكاء الروحي**:

- **الذكاء الروحي في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة** :

إن مفهوم الذكاء الروحي من المفاهيم الحديثة التي فرضت نفسها بقوة في ميدان البحوث النفسية خلال السنوات العشرة الأخيرة، وإذا كان مطلع عقد

التسعينات من القرن العشرين يعد بداية توجه الباحثين نحو دراسة الذكاء الوجداني، فإن بداية العقد الأول من الألفية الثالثة تؤرخ لدراسة الذكاء الروحي الذي يعد أطروحة القرن الحادي والعشرين.

وتعد نظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر Gardaner مصدراً أساسياً في التمهيد لظهور مفهوم الذكاء الروحي؛ حيث قدّم "جاردنر" منظورا خاصا في فهم الذكاء مبني على أحدث ما توصل إليه البحث في علم الأعصاب وأبحاث الدماغ، بما يتناسب مع التغير المتنامي في المجتمع في نهاية القرن العشرين وبداية القرن الحادي والعشرين، فهو يعتبر أن الذكاء من الأهمية بمكان بحيث يجب عدم تركه لاختبارات الذكاء لتقرر كميته، وأن فهمنا للعقل الإنساني في الخمسين سنة الأخيرة أصبح يعكس فهمنا لبنية الدماغ المكون من عدة قوى أوإمكانات. ولذا، يعرف "جاردنر" الذكاء في كتابه (Intelligence Reframed,1999) بأنه إمكانية بيولوجية نفسية لمعالجة المعلومات التي تظهر في ثقافة معينة لحل المشكلات، أو خلق إنتاج له قيمة في هذه الثقافة. وهذا ينفي أن يكون الذكاء شيئا يمكن رؤيته أوحسابه، بل هو تكوين عصبي، يمكن أن يُفعّل أو لا يُفعّل، وذلك وفقا لقيم ثقافة معينة والفرص المتاحة فيها، والقررات الشخصية للأفراد أو العائلات أوالمعلمون.

وبذلك يكون "جاردنر" قد دحض فكرة التعامل مع الذكاء باعتباره عاملاً واحدا يدور حول مجموعة من المهارات اللغوية والرياضية التي تجعل اختبارات الذكاء التقليدية مناسبة كمؤشر للنجاح في الفصول الدراسية، لكنها لاتصلح كثيرا لأن يهتدى بها في سبل الحياة المختلفة عن البيئة الأكاديمية وأنه لابد من رؤية أوسع للذكاء يعاد فيها المحاولة لاكتشاف مفهوم الذكاء بحيث يكون متفقا مع مقتضيات النجاح في الحياة، ولذا، كان "جاردنر" أول من قدم كلمة الذكاء بصيغة الجمع، فنحن لا نملك ذكاء واحدا، وإنما عدة ذكاءات تتفاوت في قوتها لدى كل فرد. وقدم "جاردنر" في كتابه: أطر العقل (Frames of the Mind,1983) سبعة ذكاءات: الذكاء اللغوي، والمنطقي والموسيقي والحركي، والمكاني، والذكاءان الشخصيان: فهم الشخص لذاته وفهم الشخص للآخرين، وأضاف في كتبه اللاحقة ثلاثة ذكاءات أخرى: الذكاء الطبيعي Naturalist، والذكاء الوجودي Existential، والذكاء الروحي Spiritual(دانييل جولمان،٢٠٠٠ : ٦٧ ؛ عثمان فراج، ٢٠٠٧ : ٦٨٨- ٦٩٠ ؛ Tirri & Nokelainen,2008:208). ونظر"جاردنر" Gardner (١٩٩٩) إلى الذكاء الروحي كمفهوم يشير إلى ثلاثة معان: الاهتمام بالقضايا الوجودية المطلقة وكإنجاز لحالة الوجود وكتأثير في الآخرين (Bonner,2007:66). وإذا كان الذكاء الروحي امتدادا لذكاءات جاردنر المتعددة؛ إلا أنه يعد بمثابة مصدر توجيه للذكاءات الأخرى لدى الانسان، فقد أشار "زهار" Zohar (٢٠٠٥) إلى أن الاختلاف الرئيسي بين الذكاء الروحي عن كل من: الذكاء العقلي والذكاء الوجداني يتمثل في أن الذكاء العقلي يرتبط بـ: فيما أفكر what I think بينما يرتبط الذكاء الوجداني بـ: فيما أشعر what I feel ، أما الذكاء الروحي، فيرتبط بـ: فيما أكون what I am ، وأن الذكاء الروحي هو الذكاء الجوهري الذي يؤثر في الذكاءات الأخرى (Zohar,2005: 18).

وأشار"جولمان" Goleman إلى أن الذكاء الروحي يتناول بعض العناصر الأساسية للذكاء الوجداني، ولكن بمستوى أعمق، وأعطى مثالا لذلك بالتعاطف empathy أحد مكونات الذكاء الوجداني، فقد أصبح أساسا للإيثار، والاهتمام، والشفقة، وهم من مكونات الذكاء الروحي(Bonner,2007:67). وأشارت "بشرى أحمد" (٢٠٠٧: ١٣٤) _ بناءً على نتائج مجموعة من الدراسات الأجنبية _ إلى أن الذكاء الروحي نمط متميز للذكاء يتجاوز الاختلافات فى الوقت والثقافة والدين ، وأنه امتداد لذكاء جاردنر المتعدد، وله نفس المعايير التى تميز الذكاء، وهي: أنه يزداد بتقدم العمر ويعكس نمط الأداء العقلي لدى الفرد، ويتكون من مجموعة من القدرات المترابطة غير المستقلة interdependent ، كما أنه يشير الى تكامل كل أنواع الذكاءات الأخرى.

وللذكاء الروحي أساس فسيولوجي وبيولوجي شأنه في ذلك شأن الذكاءات الأخرى؛ فقد أكد " جاردنر " Gardner (١٩٩٩) على وجود أساس فسيولوجي وبيولوجي لأنواع الذكاء ، وأشار "ديتش وسبرنجر " Deutsch& Springer (١٩٩٧) إلى أن النظريات المعرفية الكلاسيكية في تفسير الذكاء أكدت علي ارتباط العمليات العقلية مثل اللغة والعمليات المنطقية بالنصف الأيسر من المخ ، أما إدراك الصورة الكلية و الحدس (وهما من المكونات الأساسية للذكاء الروحي) يرتبطان بالنصف الأيمن، كما وجد " دافيسون وآخرون,.Davison,etal (٢٠٠٣)أن الذين تلقوا تدريبات استرخاء لزيادة اليقظة والتأمل أظهروا نشاطا زائدا ملحوظا بالجزء الأمامي للقشرة الدماغية أثناء التدريب مقارنة بالأوقات الاخرى. ووجد "ليوتز وآخرون" ,.Lutz,etal (٢٠٠٤) أن تنمية مهارات الذكاء الروحي يرتبط بحدوث تغيرات طويلة وقصيرة المدى لمناطق معينة في المخ . وذكر "جاليز" Galles (٢٠٠٣ ، ٢٠٠٥) أن الاكتشافات والبحوث البيولوجية تؤكد على أن الجهاز العصبي يعد أساسا فسيولوجيا للقدرة على التعاطف وهو من مكونات الذكاء الروحي . كما وجد " هامر "Hamer (٢٠٠٣) ، و"كيرك وآخرون" Kirk,elal (١٩٩٩)أن الجينات تلعب دورا مهماً في تحديد القدرة على التسامي بالذات. وهذه النتائج تشير الى وجود صلة بين قدرات الذكاء الروحي، وأن هذه القدرات الروحية لها أساس بيولوجي يرتبط بحدوث عمليات خاصة في مناطق معينة فى المخ، ولها عوامل جينية وراثية(In: Amarm, 2009:50-51).

ومن جانب آخر، يختلف الذكاء الروحي عن الذكاء التقليدي ويذكر"ناسل" Nasel هذه الاختلافات في الجدول التالي: **(Nasel, 2004: 45)**

الذكاء التقليدي Traditional Intelligence		الذكاء الروحي Spiritual Intelligence	
specific	محدود	non-specific	مطلق
semantic	لفظي	symbolic	رمزي
discriminates	يميز بين الأفراد	unifies	يوجد بين الأفراد
self-control	ضبط الذات	self-actualisation	تحقيق الذات
quantitative	كمي	qualitative	كيفي
temporal	دنيوي	spiritual	روحي

- **مفهوم الذكاء الروحي** :

عـرّف " زوهـار ومارشـال " ZoharD&MarshalL (١٩٩٩ ، ٢٠٠٠ ، ٢٠٠٤) الذكاء الروحي بأنه الذكاء الأسمى الذى يمكننا من مناقشة وحل مشاكل المغزى والقيمة ، الذكاء الذى يمكننا من أن نضع أفعالنا وحياتنا في سياق أوسع وأثرى، سياق يعطى المغزى، الذكاء الذى يمكننا من من وضع خطة عمل واحدة أو رسم طريق واحد للحياة(بشرى أحمد، ٢٠٠٧: ١٣٣ ؛ مدثر أحمد،٢٠٠٤ : ٢٩٥).

وعرفه ولمان Wolman (٢٠٠١) بأنه قدرة الإنسان على طرح أسئلة نهائية تتعلق بمعنى الحياة، وعلى مواجهة الاتصال المستمر بين الفرد والعالم الذي نعيش فيه، ويطلق عليه التفكير بالروح(Wolman,2001:83).

وعرفه فوجهان Vaughan (٢٠٠٢) بأنه القدرة على الفهم العميق للقضايا الوجودية، والنظرة المتعددة المستويات للوعي، ذلك الوعي الذي يتضمن الوعي بالتسامي نحو الآخرين والكون، والموجودات بشكل عام (Vaughan,2002:19).

ويربط "كوفي" Covey (٢٠٠٢) بين الذكاء الروحي والضمير، ويحدد للضمير أربعة جوانب، وهي أن جوهر الضمير يكمن في التضحية، وأن الضمير يلهمنا الالتزام، وأن الضمير يعلمنا الأهداف والمعاني السامية، وأن الضمير يقدمنا للعالم الاجتماعي بكفاءة (Bonner,2007:65).

وعرفه "مدثر أحمد" بأنه مجموعة من السمات الفطرية التي يتسم بها الفرد وتدعمها بيئة طفولته؛ فتكسبه قدرات روحانية تمكنه من الدخول في حالات من السمو تساعده على التركيز والسيطرة على العمليات العقلية والجسمية بما يحقق له إمكانية توجيه علاقاته الاجتماعية ومواجهة الصدمات النفسية والعاطفية(مدثر أحمد، ٢٠٠٤ : ٢٩٧).

وعرفه "ناسيل"Nasel (٢٠٠٤) بأنه مفهوم يشير إلى قدرات الفرد وإمكانياته الروحية التي تجعله أكثر ثقة وإحساسا بمعنى الحياة، وتمكنه من مواجهة المشكلات الحياتية والوجودية والروحية وإيجاد الحلول الملائمة لها (Nasel,2004:42).

وعرفه فيجلسورث Wigglesworth (٢٠٠٦) بأنه" القدرة على التصرف بعاطفة وحكمة مع التأكيد على التوازن بين السلام الداخلي و الخارجي بغض النظر عن الظروف " . ومن خلال العاطفة والحكمة يظهرالحب. ويعد " التصرف " أمرا مهماً لأنه يركز على كيفية احتفاظنا بهدوئنا عندما نتعامل مع الآخرين من خلال العاطفة والحكمة، وأن نظهر سلوكيات الحب، تحت أية ضغوط. وهذا ما يتميز به القادة الروحانيين(Wigglesworth 2006:4-5).

وعرفه "أمرام Amram (٢٠٠٧) بأنه قدرة الفرد على تجسيد وتوظيف المصادر والمؤهلات الروحية في الأداء اليومي وتحقيق السعادة(Amram,2007:2).

ويرى "داهر وآخرون" Dhar elal (٢٠٠٨) أن الذكاء الروحي هو الذكاء المطلق، ويمكن فهمه في ضوء مستويات ثلاث:

- معرفي Cognitive : يتضمن البحث عن الأسئلة الأساسية في الوجود ومحاولة إيجاد إجابات للقضايا الوجودية، والغرض في الحياة، والتفكير في الاحتمالات غير المدركة، وتجاوز المواقف والأحداث والأفراد.
- سلوكي Behavioral : يتضمن ما يقوم به الفرد من ممارسة للأنشطة الروحية مثل: اليوجا، والتأمل، والتسامح، والصدق، والإيثار، استخدام المعاناة لفرص للنمو، والتفاؤل والابتعاد عن الأنظمة الجامدة، وممارسة الإجراءات والتدابير الصحية.
- وجداني Affective : يتعلق بإحساس الفرد بالسلام، والمرح، والرحمة والتعاطف، والغضب، والخوف، وحب الطبيعة، وقلق الموت، والاستمتاع بالفن والرسم والنحت والموسيقى(Dhar elal,2008:206).

- **النماذج المفسرة للذكاء الروحي**:

منذ ظهور مفهوم الذكاء الروحي كامتداد لنظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر، توالت النماذج والمداخل المفسرة لهذا المفهوم في محاولة من قبل الباحثين لسبر أغواره والتعرف على حقيقته واكتشاف أبعاده ومكوناته، فقد حدد زهار ومارشال Zohar&Marshall (٢٠٠٠) اثنا عشر مكونا للذكاء الروحي ، وهي:الوعي الذاتي، والتلقائية، والقيم، والكلية، والشفقة، والتنوع والاستقلال عن المجال، والسؤال عن السببية:لماذا، وإعادة التشكيل، والنظرة الإيجابية للمحن والشدائد، والتواضع، والإحساس بالمهنة (Zohar,2005:19).

وأشار روبرت إيمونز Emmons (٢٠٠٠) إلى أن الذكاء الروحي مفهوم متعدد الأبعاد، يتكون من عدة قدرات فرعية توجد بدرجات متفاوتة بين الأفراد، وهي:

- القدرة على التسامي بالذات.
- القدرة على الدخول في حالات روحانية عالية من الوعي.
- القدرة على استثمار الروحانية في أنشطة يومية.
- القدرة على استخدام الروحانيات في مواجهة المشكلات.
- القدرة على الاندماج في سلوك الفضيلة (Emmons, 2000:10) .

ويذكرنوبل Nobel (٢٠٠٠، ٢٠٠١) أن الخبرات الروحية لا تهدف إلى تسهيل تحقيق الذات فقط، بل تعد مؤشرا على الذكاء الروحي، ويجب على الفرد أن يبحث عن معنى هذه الخبرات بشكل يتكامل مع حياته الشخصية والاجتماعية لأن هذه الخبرات تؤثر على حياته البيولوجية والنفسية والعقلية والاجتماعية ويتفق مع ما ذكره إيمونز Emmons من أبعاد للذكاء الروحي، ويضيف بعدين آخرين هما:

- إدراك أن الواقع الفيزيقي يكون متضمناً داخل الواقع المتعدد الأبعاد، ومن خلاله يتفاعل الأفراد مع بعضهم البعض بقصد أو بدون قصد من حين لآخر.
- الوعي الروحي النفسي لتعزيز الصحة النفسية ليس فقط من أجل الذات ولكن من أجل المجتمع عامة(Green& Noble,2010:29).

ويشتمل الذكاء الروحي عند ولمان Wolman (٢٠٠١) على سبعة عوامل فرعية تتمثل فيما يلي:الشعور بمصدر أعلى للطاقة، واليقظة والقدرة على

الانتباه، والإدراك الحدسي، والاجتماعية، والطاقة الروحانية، والقدرة على تقبل الصدمات، والطفولة الروحانية (Wolman,2001:83).

ويرى "سيزك وتورانس" Sisk & Torrance (٢٠٠١) أن الذكاء الروحي يشير إلى القدرة على استخدام المنهج المتعدد الحواس multisensory approach ، والذي يتضمن: الحدس والتأمل والتصور، وذلك من أجل الحصول على المعرفة الداخلية التي تسهم في حل المشكلات ذات الطبيعة العالمية وأن الذكاء الروحي له ثلاثة أبعاد، وهي:

- القدرات الأساسية، وتشمل الاهتمام بالقضايا الوجودية المطلقة، ومهارات الحدس والتأمل والتصور.
- القيم الأساسية، وتشمل الارتباط والوحدة مع الآخر، والإحساس بالتوازن والشفقة والمسئولية والخدمة.
- الخبرات الأساسية، وتشمل الوعي بالقيم المطلقة ومعانيها، والإحساس بالتسامي، وخبرات القمة (Sisk,2008:24-25).

وحدد فوجان Vaughan (٢٠٠٢) ثلاثة مكونات للذكاء الروحي، وهي:

- القدرة على خلق المعنى اعتمادا على الفهم العميق للأسئلة الوجودية.
- القدرة على استخدام مستويات متعددة من الوعي في حل المشكلات.
- الوعي بالارتباط الداخلي لوجودنا مع بعضنا، والتسامي (Vaughan, 2002:19).

ووضع "فيجلسورث" Wigglesworth (٢٠٠٦) للذكاء الروحي قائمة من المهارات يعتقد أنها تشير إلى الذكاء الروحي، وهي:

- أولا: الوعي بالأنا الأعلى للذات Higher Self/Ego self Awareness ويتضمن: الوعى بوجهة نظرنا العالمية، والوعي بالغرض من الحياة، والوعى بهرم القيم، وتقييد التفكير الذاتي، والوعي بالأنا الاعلى للذات.
- ثانيا : الوعى الشامل Universal Awareness ، ويتضمن: الوعي بالارتباط بالحياة، والوعي بوجهات نظر الآخرين عامة، واتساع تصور الوقت والوعي بالقيود / قوة التصور الإنساني، والوعي بالقوانين الروحية، وتجربة الانفتاح.
- ثالثا: إجادة الذات العليا / الأنا Higher Self/Ego self Mastery وتتضمن: الالتزام بالنمو الروحي، والاحتفاظ بالذات العليا، ومعايشة القيم ومساندة العقيدة، والبحث عن التوجيه من الروح.
- رابعا : الإجادة الاجتماعية Social Mastery / Spiritual Presence وتتضمن: معلم / قائد حكيم وروحي فعال، وعامل تغيير حكيم وفعال، واتخاذ قرارات حكيمة، ووجود هادئ معالج، والاندماج مع تدفق مجريات الحياة(Wigglesworth 2006-8).

وصاغ كل من: أمرام ودرير Amram& Dryer (٢٠٠٧) نموذجهما من خلال دراستهما عن الخلفية العالمية للذكاء الروحي، والتي اعتمدت على مقابلة (٧١) فردا من المعالجين النفسيين، ومديري المؤسسات التجارية، وبواقع (٣٥) ذكرا ، و(٣٦) أنثى ، وينتمون إلى ديانات مختلفة: البوذية، والمسيحية

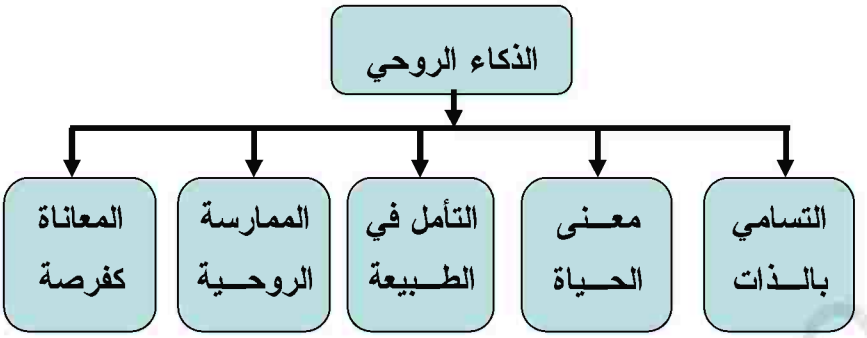
والهندوسية، والإسلام، واليهودية، ومن خلال منهج تحليل المقابلة، توصلت الدراسة إلى أن هناك سبعة أبعاد مشتركة وعامة بين جميع أفراد العينة، وهذه الأبعاد هي:

- الوعي Consciousness ، ويشمل ثلاثة قدرات فرعية هي:(الحدس Intuition ، واليقظة Mindfulness ، والتوفيق Synthesis).
- النعمة Grace ، ويشمل ستة قدرات فرعية هي:(الجمال Beauty ، والفطنة Discernment ، والحرية Freedom ، والامتنان Gratitude ، والالتزام Immanence والاستمتاع Enjoy).
- المعنى Meaning ، ويشمل قدرتين هما:(الغرض Purpose ، والخدمة Service).
- التسامي Transcendence، ويشمل خمسة قدرات فرعية هي: (علو الذات Higher self والكمال Holism ، والممارسة Practice ، والترابطية Relatedness ، والروحانية Sacredness).
- الحقيقة Truth ، ويشمل ست قدرات هي: (الإيثار(إنكار الذات) ، والرزانة Equanimity ، والتكامل الداخلي Inner – Wholeness ، وتفتح العقل Openness ، وحضور الذهن Presence ، والثقة Trust).
- ويعد نموذج "كينج" David King (٢٠٠٨) من أحدث نماذج الذكاء الروحي، وقد عرض نموذجه من خلال أطروحته للماجستير بجامعة ترنت بكندا: "إعادة النظر في الذكاء الروحي: التعريف- النموذج- القياس"، وتوصل إلى أربعة مكونات للذكاء الروحي، وهي: King & DeCicco, (2009; King, 2008).
- التفكير النقدي الوجودي Critical Existential Thinking.
- إنتاج المعنى الشخصي Personal Meaning Production.
- الوعي المتسامي Transcendental Awareness.
- اتساع حالة الوعي Conscious state expansion.

ويرى الباحث أن النماذج السابقة للذكاء الروحي وإن اختلفت فيما بينها إلا أنه يمكن ملاحظة أن هناك أبعادا مشتركة بين هذه النماذج، وهي: الوعي والتسامي بالذات، والإحساس بمعنى الحياة، وسلوك الفضيلة، الحكمة. ونظرا لأن الوعي الروحي قدرة أساسية للذكاء الروحي، يشير ماير Mayer الى أنه يتضمن مايلي:

- الانتباه لوحدة العالم وتجاوز حدود الشخص.
- الدخول بوعي في حالات روحية عالية من التفكير.
- الانتباه المقدس للأنشطة و الأحداث والعلاقات اليومية.
- بناء الوعي، والنظر إلى المشاكل الحياتية في سياق الاهتمامات النهائية للحياة.
- الرغبة في الأداء والتصرف بطرق ذات فضيلة لإظهارالتسامح، والامتنان والتواضع، والتعاطف(Mayer,2000:48).

ومن خلال عرض النماذج السابقة وتحليلها، توصل الباحث الحالي إلى نموذج للذكاء الروحي يتكون من خمسة أبعاد، يوضحها الشكل التالي:



نموذج الذكاء الروحي من إعداد الباحث

وفيما يلي يوضح الباحث المقصود بكل بعد من أبعاد الذكاء الروحي:

- التسامي بالذات Self-Transcendence : يشير إلى القدرة على البحث عن قيم وغايات سامية تتخطى الذات وتتجاوز المصالح والاهتمامات الشخصية وقدرة الفرد على الشعور بأنه جزء من ذلك العالم الكبير الذي يعيش فيه وأن وجوده يكون مؤثرا بمقدار العطاء للآخرين، وإيثاره وتضحيته من أجلهم.
- إدراك معنى الحياة perception the meaning of life : يشير إلى إدراك الفرد للهدف من حياته، ورسالته فى الحياة التى يعيش من أجلها، ويضحى فى سبيل تحقيقها، وإحساسه بقيمته وأهميته من خلال تحقيقه لمعنى حياته.
- التأمل في الطبيعة والكون Meditation in the nature and the universe : يشير إلى التفكر والتدبر في مخلوقات الله تعالى من أجل الوعي بالمعاني الجديدة للخبرات التي يتأملها في نفسه، وفي الطبيعة من حوله من أجل اشتقاق استدلالات تساعده على تعميق إيمانه بالله، وتساعده على الاستمتاع بحياته.
- الممارسة الروحية Spiritual practice : تشير إلى ممارسة العبادات والطقوس الدينية في إطار الهدي القرآني من صلاة وصيام وزكاة وحج وتلاوة للقرآن الكريم وذكر دائم لله جل وعلا مما يهذب النفس ويشعرها بالراحة والطمأنينة والسعادة وينعكس أثرها على السلوكيات والتفاعلات مع الآخرين.
- إدراك المعاناة كفرصة perception of suffering as an opportunity: يشير إلى قدرة الفرد على استخدام المصادر الروحية في التعايش مع خبرات المعاناة، وإدراك المشكلات التي تواجهه في حياته على أنها فرص للإنجاز، وتغيير النظرة السلبية لأحداث الحياة إلى نظرة إيجابية، والبحث عن الجوانب المشرقة فيها، والإيمان بأن الحياة لا تزال تحمل معنى رغم كل الظروف.

- **السعادة النفسية** :

تعد السعادة النفسية من المفاهيم التي تحظى باهتمام الباحثين في علم النفس والصحة النفسية في الآونة الأخيرة، وبخاصة في علم النفس الإيجابي. يشير سليجمان Seligman إلى أن مجال علم النفس الإيجابي يتمثل في

الخبرات الإيجابية سواء على المستوى الفردي، ومن بينها: السعادة النفسية والرضا، والتفاؤل، والأمل، والإيمان، والحب، والإحساس بالجمال، والمثابرة والأصالة، والحكمة. أو على المستوى الجماعي، ومن بينها: الحقوق المدنية civic virtues ، والمؤسسات التي تحرك الأفراد نحو مواطنة أفضل citizenship better ، والحنو، والإيثار، والتسامح، وأخلاقيات العمل(Seligman,M,2002:3). ويشير ميللر Miller إلى أن علم النفس الإيجابي هو العلم الجديد للسعادة new science of happiness الذي يجيب عن أسئلة تتعلق بمعنى الحياة وطيب الحياة النفسية ومسارات تحقيقها(Miller,2008:591). ويتوسع نودينجس Noddings (٢٠٠٣) في نظرته للسعادة، ويقترح أنه ينبغي أن تكون هدفا للتربية، ويؤكد على أن الأطفال يتعلمون بشكل أفضل عندما يكونوا سعداء(Eaude,2009:186).

وتعرف السعادة بأنها "خبرة إنفعالية سارة أو إيجابية، تتضمن الشعور بالبهجة والتفاؤل والسرور والفرح وحب الحياة والناس والإحساس بالقدرة على التأثير في الأحداث"(داليا عزت،٢٠٠٤: ٤٣٦). كما تعرف بأنها انفعال وجداني ثابت نسبيا يتمثل في إحساس الفرد بالبهجة والفرح والسرور وغياب المشاعر السلبية من خوف وقلق واكتئاب، والتمتع بصحة البدن، والعقل، بالإضافة إلى الشعور بالرضا الشامل في مجالات الحياة المختلفة"(سيد البهاص،٢٠٠٩: ٣٣٢).

وتذكر ريف وسنجر Ryff&Singer (٢٠٠٦) أن السعادة النفسية هي مجموعة من المؤشرات تدل على ارتفاع مستويات رضا الفرد عن حياته بشكل عام، وتتحدد بستة مكونات رئيسية، وهي:

- الاستقلالية Autonomy : استقلالية الفرد، وقدرته على اتخاذ القرار، ومقاومة الضغوط الاجتماعية، وضبط تنظيم السلوك الشخصي أثناء التفاعل مع الآخرين.
- التمكن البيئي Environment Mastery : قدرة الفرد على التمكن من تنظيم الظروف والتحكم في كثير من الأنشطة، والاستفادة بطريقة فعالة من الظروف المحيطة، وتوفير البيئة المناسبة والمرونة الشخصية.
- التطور الشخصي Personal Growth : قدرة الفرد على تنمية وتطوير قدراته، وزيادة فعاليته وكفاءته الشخصية في الجوانب المختلفة، والشعور بالتفاؤل.
- العلاقات الإيجابية مع الآخرين Positive Relations With Others : قدرة الفرد على تكوين وإقامة صداقات وعلاقات اجتماعية إيجابية متبادلة مع الآخرين على أساس من الود، والتعاطف، والثقة المتبادلة، والتفهم والتأثير والصداقة، والأخذ والعطاء.
- الحياة الهادفة Purpose in Life : قدرة الفرد على تحديد أهدافه في الحياة بشكل موضوعي، وأن يكون له هدف ورؤية واضحة توجه أفعاله وتصرفاته وسلوكياته مع المثابرة والإصرار على تحقيق أهدافه.
- تقبل الذات Self-Acceptance : قدرة الفرد على تحقيق الذات والاتجاهات الإيجابية نحو الذات والحياة الماضية، وتقبل المظاهر المختلفة للذات بما فيها من جوانب إيجابية وأخرى سلبية(السيد أبو هاشم،٢٠١٠: ٢٧٧).

ويفترض كثير الباحثين أن السعادة تشتمل على ثلاثة مكونات مترابطة معاً وهي: الوجدان الإيجابي positive affect ، وغياب الوجدان السلبي negative affect، والرضا عن الحياة Life Satisfaction بوجه عام، ويعزى المكونان الأولان إلى المظاهر الانفعالية، بينما يعزى المكون الثالث إلى المظاهر المعرفية(Cheng & Furnham,.2001:309).

ولعل التطور الملحوظ في فهم السعادة تمثل في توافق نتائج الدراسات النفسية حول مفهوم السعادة، والمتتبع للدراسات في هذا المجال لا يكاد يرصد تباينا بين الباحثين حول مفهوم السعادة وعلاماتها؛ فقد أجمعت درسات نفسية عديدة على أن للسعادة مكونين رئيسيين هما:

- المكون المعرفي، ويتمثل في الرضا عن الحياة، والتي تعد بمثابة التقدير العقلي للفرد لرضاه ونجاحه في مجالات حياته المختلفة(الإنجاز، تحقيق الذات تالدخل، الصحة، الأسرة، الأبناء، الزواج، الأصدقاء، الجيران، العلاقات).
- المكون الانفعالي، ويتمثل في مشاعر الفرح والابتهاج والسرور والاستمتاع واللذة. وقد تم تصميم العديد من المقاييس النفسية لتقدير السعادة لدى الأفراد طبقا لهذا المفهوم، وتوجد بعض المقاييس تم بناؤها بشكل مختلف مثل مقياس أكسفورد ومقياس مورس، إلا أن التحليل العاملي لهذين المقياسين كشف عن حقيقة أن العوامل المكونة لهام لم تخالف كثيرا عن المكونات الرئيسية للسعادة(عبد الله محمود، ٢٠١٠ : ١٩٧).

وهناك مداخل عديدة في تفسير السعادة النفسية، منها المدخل الاجتماعي الذي يفترض أن المتغيرات الاجتماعية المرتبطة بالخصائص الديموجرافية مثل: العمر، والجنس، والحالة الاجتماعية، والدخل هي التي تفسر الفروق الفردية في الشعور بالسعادة، وقد عرف هذا التوجه بحركة المؤشرات الاجتماعية Social Indicator Movement في بحوث السعادة والتي اعتبرت السعادة نتاجا لهذه المتغيرات. بينما يفترض المدخل البيئي أن السعادة تتأثر بأحداث الحياة الأساسية سواء أكانت إيجابية أو سلبية، وأن العوامل البيئية لها دور مهم في الشعور بالسعادة، ويقصد بالعوامل البيئية علاقات الفرد الاجتماعية؛ فالنجاح الذي يحققه الفرد في الأسرة والزواج والوظيفة والعلاقات الاجتماعية بوجه عام، إنما يترتب عليه شعور بالسعادة وينبئ بمستوى مرتفع من الشعور بالرضا عن الحياة. في حين يفترض المدخل الشخصي أن السعادة سمة ثابتة تعتمد أساسا على سمات الشخصية، ويؤكد على أن لدى كل فرد إمكانية فطرية للسعادة. ويؤكد المدخل متعدد العوامل على أن التفسير الدقيق للفروق الفردية في السعادة يتطلب ثلاثة عوامل، هي: العامل الشخصي، والعامل الاجتماعي، والعامل البيئي، وهذا أفضل من التركيز على عامل واحد(أماني عبد المقصود، ٢٠٠٦ ، أحمد عبد الخالق وآخرون،٢٠٠٣).

ويذكر جبر محمد(٢٠٠٤: ٢٩) أنه يمكن تفسير السعادة في ضوء نموذجين:

- نموذج القاع القمة Bottom-Up Model: يبنى هذا النموذج على أفكار ويلسون Welson عن إشباع الحاجات؛ فإشباع الحاجات الأساسية يؤدي إلى السعادة، ويفترض أنها ترتبط بالآثار المباشرة للظروف المعاشة وخصائص البناء الاجتماعي والأحداث الخارجية والحالة الجسمية والمزاجية للفرد.

- نموذج التوازن الدينامي The Dynamic Equilibrium Model: يركز على متغيرات الشخصية باعتبارها منبأ قويا بالسعادة، ويؤكد على أن الأفراد لديهم معدلات مختلفة من السعادة تتحدد في ضوء شخصياتهم.

ويذكر كل من: (Diener,2000,Lyubomirsky,2001) أن هناك نظريات عديدة في تفسير السعادة، منها:

- نظريات النشاط Activity Theories: تفترض أن السعادة ما هي إلا إحدى نتائج النشاط أو أداء السلوك أكثر من الوصول إلى نقطة النهاية، فمثلا قد يجلب نشاط رسم لوحة فنية سعادة أكثر من الانتهاء من رسمها. ومن النظريات التي تربط السعادة بالأنشطة هي نظرية التدفق theory of flow التي ترى أن الأنشطة تكون أكثر امتاعا عندما يتماشى التحدي مع مستوى مهارة الفرد. فإذا كان النشاط سهلا للغاية سينتج الملل، وإذا كان شديد الصعوبة ستكون النتيجة هي الشعور بالقلق، أما حين يندمج الفرد في نشاط يتطلب تركيزا شديدا، وتكون التحديات والمهارات المطلوبة لأداء المهمة متساوية تماما ينتج عن ذلك خبرة متدفقة ممتعة.
- النظريات الارتباطية Associationstic Theories: تركز على المبادئ المعرفية، ومبادئ الذاكرة، والتشريط، فالنظريات المعرفية تعتمد على الاسباب التي يذكرها الناس عن الأحداث التي تمر بهم، ذلك لأن الناس يستجيبون لنفس الظروف بطرق مختلفة. ويختلف الأفراد الذين يرون أنفسهم سعداء مقارنة بغير السعداء في الاساليب المعرفية والدافعية التي يستخدمونها، والتي تعمل على استمرار وزيادة السعادة. ومن هذه العمليات: نظرية المقارنة الاجتماعية التي تهتم بتأثير عمليات مقارنة سواء بظروف وأحداث خارجية مثل بدء عمل جديد على السعادة وكذلك مقارنة الفرد برفاقه. ونظرية التقدير التي ترى أن السعادة تنبع من المقارنة بين مستوى نموذجي والحالة الحقيقية، فإذا وصلت الحالة الحقيقية للفرد إلى المستوى النموذجي المطلوب تحقق السعادة. وأظهرت نظرية التشريط الكلاسيكي أن الافراد السعداء هم الذين لديهم خبرات وجدانية إيجابية مرتبطة بكم كبير من احداث الحياة اليومية المتكررة. وهناك الاتجاهات النظرية الخاصة بالتكيف مع الضغوط والصدمات، والتي ترى أن العمليات المعرفية والدافعية التي يستخدمها الناس _سواء عن عمد أو بالتعود_ تقلل الكرب وتزيد السعادة، فالأفراد الذين يشتقون معنى إيجابيا من الأحداث السالبة هم أكثر سعادة. (في: داليا عزت،٢٠٠٤ : ٤٣٠_٤٣١).

وبالرجوع إلى التراث النفسي البحثي السابق في هذا المجال، يُلاحظ أن هناك تأكيدا من جانب الدراسات السابقة على أن العلاقة الإيجابية بين السعادة والصحة النفسية، وهذه العلاقة يمكن أن تفهم بطريقة تبادلية من حيث تأثير كل منهما في الآخر. وهذا يعني أن الصحة النفسية يمكن أن تكون أحد مكونات الشعور بالسعادة وأحد عواملها، كما يمكن أن يكون الشعور بالسعادة مظهرا من مظاهر الصحة النفسية. وقد أشارت نتائج دراسة السيد أبو هاشم(٢٠١٠)، وسيد البهاص(٢٠٠٩) إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين السعادة وسمات الشخصية: الانفتاح على الخبرة، والمقبولية الاجتماعية، ويقظة الضمير، وعلاقة ارتباطية

سالبة بالعصابية. وارتبطت السعادة إيجابياً بأساليب التفكير الإيجابي في دراسة عبد الله محمود(٢٠١٠)، وبالتفاؤل والأمل في دراسة آمال جودة(٢٠١٠)، وبالتدين في دراسة أحمد عبد الخالق(٢٠١٠)، وبالرضا عن الحياة وتقدير الذات في دراسة أماني عبد المقصود(٢٠٠٦)، وبأحداث الحياة وأنشطتها السارة في دراسة داليا عزت(٢٠٠٤).

- **الدراسات السابقة** :

يعد البحث في موضوع الذكاء الروحي حديثاً في الدراسات العربية ، وحديثاً نسبياً في الدراسات الأجنبية، وهذا يبرر قلة الدراسات التي تناولته، وبخاصة في البيئة العربية. ويمكن عرض الدراسات السابقة في موضوع الدراسة تبعاً لمحورين:

- **أولاً : دراسات تناولت الذكاء الروحي وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية.**

هدفت دراسة عمري وآخرين(Amrai,elal.,2011) إلى فحص العلاقة بين الذكاء الروحي وسمات الشخصية لدى طلاب الجامعة. وتكونت عينة الدراسة من(٢٠٥) طالبا اختيروا بطريقة عشوائية من طلاب جامعة طهران، طبق عليهم مقياس الذكاء الروحي(spiritual intelligence scale (King, 2008 واستبيان سمات الشخصية personality traits questionnaire (Costa & McCrae, 1992). وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية سالبة ودالة إحصائيا بين الذكاء الروحي والعصابية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الذكاء الروحي وكل من: المقبولية والضمير الحي والانبساطية، ولم توجد فروق بين الذكاء الروحي والانفتاح على الخبرة.

وأجرى شباني وآخرون (Shabani,elal.,2010) دراسة هدفت إلى فحص قدرة كل من: الذكاء الروحي والذكاء الانفعالي على التنبؤ بالصحة النفسية، وتأثير العمر الزمني في العلاقة بين الذكاء الروحي والذكاء الانفعالي والصحة النفسية، وتكونت عينة الدراسة من(٢٤٧) طالباً من طلاب المرحلة الثانوية العليا بمدينة جورجان شمال إيران بواقع(١٢٤ ذكرا، ١٢٣ أنثى) وتراوحت أعمارهم مابين(١٤- ١٧) سنة، واستخدمت في الدراسة الأدوات التالية: مقياس الذكاء الروحي المتكامل (ISIS, Amram & Dryer, 2008) ومقياس الذكاء الانفعالي، واستبيان الصحة العامة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن يمكن التنبأ بالصحة النفسية من الذكاء الروحي والانفعالي، ولا يوجد تأثير للعمر الزمني في العلاقة بين الذكاء الروحي والانفعالي والصحة النفسية.

وتناولت دراسة سعد وآخرون(Saad,elal.,2010) أثر الذكاء الروحي على الصحة لدي كبار السن، وهدفت الدراسة إلى تحديد مستوى الذكاء الروحي لدى أفراد العينة من المسنين، وفحص العلاقة بين الذكاء الروحي والصحة العامة لديهم، ومدى التنبؤ بالصحةٍ العامة من خلال أبعاد الذكاء الروحي وتكونت عينة الدراسة من(٣٧٨) مسنا في ماليزيا، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن افراد العينة من المسنين أظهروا مستوى مرتفعا من الذكاء الروحي وارتباطا بالقيم الروحية، وقد ارتبط ذلك بحالة جيدة من الصحة العامة لديهم، وأن الذكاء الروحي لديه قدرة تنبؤية مرتفعة بالصحة العامة وحالة الرضا عن الحياة لديهم.

وتناولت دراسة ماكسيمو(Maximo,2010) الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الذكاء الروحي وإدارة الضغوط، وتأثير بعض المتغيرات الديموغرافية على الذكاء الروحي، وتكونت عينة الدراسة من(٢٢٥) موظفا من العاملين بجامعة سانت لويز بمدينة باجيو، واستخدمت في الدراسة الأدوات التالية: مقياس مؤشرات الذكاء الروحي (SIII)، ومقياس الالتزام الديني، ومقياس استراتيجيات إدارة الضغوط، وأشارت نتائج الدراسة أن الذكاء الروحي مفهوم متعدد الأبعاد، حيث أظهر التحليل العاملي تسعة أبعاد فرعية له هي: الحساسية للمعنى والغرض والقيمة Sensitiveness to meaning, Purpose and Value ، والإحساس بالتوافق والسلام Sense of harmony / Peace وطبيعة الإيمان خلال العلاقات الهادفة Nurturance of faith through Meaningful Encounter ، والانفتاح على الخبرات Receptivity Openness to experience/ ، والتسامي والقدرة على خبرات القمة Transcendence and the capacity for Peak Experiences وممارسة الفضائل الأخلاقية The Practice of Moral Virtues ، والعمل الهادف والاندماج في الحياة Meaningful Work and Involvement in Life ، والإحساس بالثبات Sense of Fortitude، والقدرة على التمييز الذاتي. وأظهرت النتائج أن هناك ارتباطا موجبا ودالا إحصائيا بين الذكاء الروحي وكل من: إدارة الضغوط، والالتزام الديني، وأظهرت الإناث مستويات أعلى من الذكور في بعض أبعاد الذكاء الروحي التي تتعلق بالاتصال والعلاقات مع الآخرين، ولم تظهر أية فروق بينهما في الدرجة الكلية للذكاء الوجداني، كما لم تظهر فروق في الذكاء الوجداني ترجع الى العمر الزمني (أقل من ٤٠ سنة، وأكبر منها، والدين(كاثوايك في مقابل غير كاثوليك) والمهنة(أعضاء هيئة التدريس- في مقابل المديرين)، والحالة الاجتماعية(المتزوجون في مقابل العزاب).

وهدفت دراسة أنيماشهون(Animasahun,2010) إلى فحص تاثير ثلاثة أنماط من الذكاء هي: الذكاء العام، والذكاء الانفعالي، والذكاء الروحي على التكيف لدى السجناء في نيجيريا، وتكونت عينة الدراسة من (٥٠٠) سجين بواقع (٤٥٨ ذكرا، ٤٨ أنثى)، اختيروا بطريقة عشوائية من خمسة سجون في نيجيريا، وتراوحت أعمارهم مابين(٢٠_٦٥) سنة بمتوسط عمري قدره(٣٢.٦٠) وانحراف معياري قدره(٣.٦٩)، واستخدمت في الدراسة الأدوات التالية: اختبار الذكاء العام GIT، واختبار الذكاء الانفعالي EIS ، واستبيان الذكاء الروحي SIQ ، ومقياس التوافق للسجناء PAS ، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية بين التوافق لدى السجناء وأنماط الذكاءات الثلاثة ويأتي تأثيرها على التوافق على الترتيب التالي: الذكاء الانفعالي(ر= ٠.٩٥) يليه الذكاء الروحي((ر= ٠.٨٣)، ثم الذكاء العام(ر= ٠.٧٩)، وأن هناك علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الذكاء الانفعالي والذكاء الروحي(ر= ٠.٢٣)، وبين الذكاء الانفعالي والذكاء العام(ر= ٠.١٤)، وبين الذكاء الذكاء الروحي والذكاء العام (ر= ٠.٢٧). وهدفت دراسة " أمرام و درايير " (Amram&Dryer,2008) إلى التحقق من صدق اختبار الذكاء الروحي المتكامل (النسخة الكاملة التى تتكون من ٨٣ عبارة، والنسخة المختصرة التى

تتكون من ٤٥ عبارة)، وفحص العلاقة بين الذكاء الروحي وكل من: الرضا عن الحياة والإلهام، وتكونت عينة الدراسة من (٢٦٣) فردا ، تراوحت أعمارهم مابين (١٨_٦٥) سنة، قسموا الى أربعة فئات عمرية، واستخدمت في الدراسة الأدوات التالية: مقياس الذكاء الروحي المتكامل (ISIS) ، وقائمة الخبرات الروحية الأساسية Experiences the Index of Core Spiritual لـ " Kass et al,1991)، ومقياس الرضا عن الحياة لـ " (Pavot & Diener,1993) . وأظهرت نتائج الدراسة تمتع مقياس الذكاء الروحي المتكامل، وكذلك الصورة المختصرة بدرجة مرتفعة من الصدق والثبات، وأن هناك تأثيرا للعمر الزمني على الذكاء الروحي، حيث كان متوسط درجات أفراد العينة الأكبر سنا أعلى من الأقل سنا، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الذكاء الروحي وكل من: الرضا عن الحياة، والخبرات الروحية.

وهدفت دراسة بشرى أحمد(٢٠٠٨) إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الروحي ومستوى جودة الحياة لدى عينة من موظفي بعض المؤسسات الحكومية (محاسبي بنوك . مهندسي كمبيوتر . معلمين . محامين)، وتراوحت أعمارهم مابين(٢٩- ٤٠سنة) بمتوسط عمري قدره(٣٨.٤٥)، وانحراف معياري قدره(٦.٢٠). واستخدمت الدراسة مقياس الذكاء الروحي المتكامل (٢٠٠٧) (تعريب وإعداد الباحثة)، ومقياس جودة الحياة المختصرة لمنظمة الصحة العالمية (WHO,1996) تعريب وإعداد الباحثة. وأظهرت نتائج الدراسة ارتباطا موجبا ودالا إحصائيا عند مستوى(٠.٠١) بين كل من الذكاء الروحي وجودة الحياة ووجود فروق بين الذكور والإناث في الأبعاد الفرعية والدرجة الكلية للذكاء الروحي وجودة الحياة، وذلك لصالح الإناث، وأن مرتفعي الذكاء الروحي أعلى في جودة الحياة من منخفضي الذكاء الروحي، ووجود أثر دال إحصائيا لتفاعل مستوى الذكاء الروحي(مرتفع- منخفض) مع الجنس(ذكور_إناث) وذلك على جودة الحياة، وأن أكثر أبعاد الذكاء الروحي قدرة على التنبؤ بمستوى جودة الحياة هي الدرجة الكلية على مقياس الذكاء الروحي يليها الحقيقة ثم النعمة.

وهدفت دراسة بشرى أحمد(٢٠٠٧) إلى فحص العلاقة بين الذكاء الروحي وعوامل الشخصية الخمسة الكبرى، وقد تكونت عينة الدراسة من ١٥٠ فردا تراوحت أعمارهم بين(١٨ – ٥٤) سنة بمتوسط عمري قدره(٢٧.٥٣) سنة وانحراف معياري ٠.١٨) من بين الموظفين بوزارات مختلفة بمحافظة الشرقية وطلبة جامعة الزقازيق من الفرق الدراسية المختلفة وطلبة الدراسات العليا بنفس الجامعة، واستخدمت الدراسة مقياس الذكاء الروحي لـ" Amram & Dryer" (٢٠٠٧) (تعريب وإعداد الباحثة) وقائمة العوامل الخمسة الكبرى للشخصية لـ "Goldberg (١٩٩٩). وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط موجب ودال إحصائيا بين الذكاء الروحي (الدرجة الكلية . الأبعاد) لدي أفراد عينة الدراسة وبين المقبولية والضمير الحي والانبساطية والانفتاح على الخبرة . بينما كان هذا الارتباط سالبا ودالا احصائيا مع العصابية. وأن عاملي الجنس و العمر لهما تأثير على الذكاء الروحي (الدرجة الكلية . الأبعاد) ، غير أن التفاعل بينهما ليس له تأثير على أي من أبعاد الذكاء الروحي أو الدرجة

الكلية . كما أوضحت نتائج الدراسة وجود فروق بين الموظفين و طلبة الدراسات العليا وطلبة الجامعة فى الذكاء الروحي لصالح طلبة الدراسات العليا . كما وجدت الدراسة فروق بين الذكور و الاناث في الذكاء الروحي(الدرجة الكلية . الأبعاد الفرعية)، وكانت الفروق لصالح الاناث. وأن سمات: الانفتاح على الخبرة و الضمير الحي و الانبساطية على الترتيب هي الأكثر تنبؤا بالذكاء الروحي.

وتناولت دراسة جين وبيوروهت (Jain&Purohit,2006) دراسة الذكاء الروحي لدى عينة من المسنين، وتكونت عينة الدراسة من(٢٠٠) مسن، بواقع(١٠٠) ممن يعيشون مع أسرهم، و(١٠٠) يعيشون في دار المسنين، واستخدمت في الدراسة الأدوات التالية: اختبار الذكاء الروحي (SQi-t)، ويشتمل على (٩٩) عبارة موزعة على (١٥) بعد، ولم تظهر نتائج الدراسة وجود فروق في الدرجة الكلية للذكاء الروحي بين المسنين الذين يعيشون مع أسرهم(م= ٢٨.٠٤)، والمسنين الذين يعيشون في دار إيواء المسنين(م= ٢٨.٢٨)، وظهرت فروق في أبعاد: التدين والعلاقات مع الآخرين، والروحية في القيادة، وسلوك المساعدة، والمرونة، والقدرة على التغلب على المعاناة، وكانت هذه الفروق في صالح المسنين الذين يعيشون في دار إيواء المسنين.

وتناولت دراسة مدثر أحمد(٢٠٠٤) التعرف على العلاقة بين الذكاء الروحي وكل من التوافق النفسي والاجتماعي والمهني في ضوء نوع الجنس والتخصص وتكونت عينة الدراسة من(٤٥٣) طالبا جامعيا بواقع (٢٧٣ من الذكور، ١٨٠ من الإناث) ، بمتوسط عمري قدره(٢٠.٢٣)، اختيروا من كليات: الآداب والعلوم والهندسة والخدمة الاجتماعية والدراسات الإسلامية بجامعة جنوب الوادي من الذكور والإناث، واستخدمت في الدراسة مقاييس الذكاء الروحي، والتوافق النفسي والاجتماعي، والتوافق المهني من إعداد الباحث، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق في كل أبعاد الذكاء الروحي بين الذكور والإناث فيما عدا البعد الخامس والخاص بالقدرة على الاندماج في سلوك الفضيلة، وكانت الفروق لصاح الذكور، ووجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين الذكاء الروحي وكل من التوافق النفسي والاجتماعي والمهني، وأن مرتفعي الذكاء الروحي أكثر توافقا نفسيا واجتماعيا ومهنيا من منخفضي الذكاء الروحي، وأن أكثر طلاب الجامعة ارتفاعا في الذكاء الروحي هم: طلاب الكليات الأزهرية يليهم طلاب الكليات الإنسانية ثم طلاب الكليات العلمية.

- **ثانياً : دراسات تناولت العلاقة بين الذكاء الروحي والسعادة النفسية .**

هدفت دراسة فاريبورزا وآخرين (Faribors, et al,2010) إلى فحص العلاقة بين الذكاء الروحي والسعادة النفسية، وتأثير بعض الخصائص الديموغرافية(العمر الزمني، والحالة الاجتماعية، وعدد سنوات الخبرة في العمل) على الذكاء الروحي، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٥) ممرضة، تم اختيارهن ممن يعملن ببعض مستشفيات بوشهر بإيران، وتراوحت اعمارهن مابين(٢١_٥٠)سنة بمتوسط عمري قدره((٣٢.٥٨)، وانحراف معياري قدره((٧.٣٥)، وبسنوات خبرة تراوحت مابين(٣_١٠)سنوات، واستخدم في الدراسة استبيان الذكاء الروحي من إعداد ناصري (Naseri,2008)، وقائمة أكسفور للسعادة

النفسية Oxford happiness inventory OHI، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الدرجة الكلية للذكاء الروحي وأبعاده الأربعة والسعادة النفسية، وكانت معاملات الارتباط على الترتيب كالتالي:(٠,٣٥٦ ، ٠,٢٨٨ ، ٠,٣٤٧ ، ٠,٢٥٧ ، ٠,١١٤)، كما أظهرت النتائج أيضا أن هناك تأثيرا للخبرة والعمر الزمني على الذكاء الروحي، لم يوجد تأثير للحالة الاجتماعية.

وهدفت دراسة بويرز وآخرين (Powers,etal.,2007) إلى فحص العلاقة بين كل من الروحية وأحداث الحياة الضاغطة والسعادة النفسية، وتكونت عينة الدراسة من(١٣٥) طالبا جامعيا، اختيروا من الكلية الكاثوليكية للفنون الحرة بولاية أتلانتا بأمريكا، وبواقع (٣٠ ذكرا، ١٠٥ أنثى)، تراوحت أعمارهم مابين(١٧_٢٢) سنة، بمتوسط عمري قدره(١٨,٨٢)، وانحراف معياري قدره(١,٠٧) واستخدمت في الدراسة الأدوات التالية: مقياس الاندماج الروحي SI ، قائمة بيك للاكتئاب BDI، واستبيان الضغوط لدى طلاب الجامعة USQ ، وقائمة الأحداث الإيجابية والسلبية PANAS ، واستمارة بيانات شملت الخصائص الديمغرافية التالية: (الجنس، العمر، السنة الدراسية، التوجه الديني، العرقية)، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي ودال إحصائيا بين أحداث الحياة الضاغطة والأعراض الاكتئابية، ووجود ارتباط سلبي ودال إحصائيا بين أحداث الحياة الضاغطة والسعادة النفسية والاندماج الروحي، ووجود ارتباط إيجابي ودال إحصائيا بين الاندماج الروحي والسعادة النفسية، وأن الروحية لها قدرة تنبؤية مرتفعة بالسعادة النفسية.

وهدفت دراسة ناسل (Nasel,2004) إلى التعرف على الفروق في الذكاء الروحي بين مرتفعي ومنخفضي الالتزام بالقيم الدينية المسيحية، وفحص العلاقة بين الذكاء الروحي والسعادة النفسية، وتكونت عينة الدراسة من (٢٢٤) فردا بواقع(٦٨ ذكرا، و١٥٦ أنثى)، اختيروا من مرحلتين عمريتين: الأولى(١٨_٢٤) سنةن والثانية(٤١_٥٥)سنة، وينتمون إلى طوائف مسيحية محتلفة، وكان عدد(٧٦) من أفراد العينة من الطلاب الذين يدرسون علم النفس بجامعة جنوب استراليا، واستخدمت في الدراسة الأدوات التالية: مقياس الأبعاد الروحية والدينية، ومقياس الذكاء الروحي، ومقياس السعادة النفسية، وكل هذه الأدوات من إعداد الباحث، وأظهرت نتائج الدراسة الارتباط الموجب والدال إحصائيا بين الذكاء الروحي والسعادة النفسية، وأن الالتزام بالقيم الدينية له ارتباط وثيق بالسعادة النفسية.

- **التعليق على الدراسات السابقة** :

من خلال استعراض نتائج الدراسة السابقة، يمكن الإشارة إلى النقاط التالية:

- أن مفهوم الذكاء الروحي مفهوم متعدد الأبعاد، وليس قدرة واحدة.
- أن الذكاء الروحي ينمو ويزداد مع التقدم في العمر الزمني، وأن الأفراد الأكبر سنا يظهرون مستويات مرتفعة من الذكاء الروحي.
- أن المقاييس المستخدمة لقياس الذكاء الروحي كلها تعتمد على التقدير الذاتي.

- أن العينات التي اعتمدت عليها الدراسات السابقة تنوعت، وشملت فئات مختلفة من طلاب الجامعة والمحاسبين والمهندسين والمعلمين والسجناء والممرضات كما شملت الجنسين(ذكور وإناث).
- قلة الدراسات التي تناولت الذكاء الروحي في البيئة العربية، حيث لم يعثر الباحث إلا على ثلاث دراسات فقط تمت في البيئة العربية وبخاصة في البيئة المصرية: اثنتان منهما للباحثة بشرى أحمد(٢٠٠٧،٢٠٠٨)، وتناولته مع متغيرات: جودة الحياة، وسمات الشخصية، والثالثة للباحث مدثر أحمد(٢٠٠٤) وتناوله مع التوافق النفسي والاجتماعي والمهني. وأشارت نتائج الدراسات السابقة إلى ارتباطات قوية بين الذكاء الروحي ومخرجات الصحة النفسية والتوافق. ومع ندرة الدراسات العربية التي ربطت بين الذكاء الروحي والسعادة النفسية، إلا أنه وجدت دراسات أجنبية تناولت العلاقة الارتباطية بينهما، ومنها دراسات كل من:(Fariborsa, et al,2010 ; Powers,etal.,2007).

- **فروض الدراسة** :

في ضوء الإطار النظري للدراسة ودراساتها السابقة، تمت صياغة فروضها فيما يلي:

- توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين الذكاء الروحي(الدرجة الكلية_ الأبعاد الفرعية)، والسعادة النفسية(الدرجة الكلية_ الأبعاد الفرعية).
- توجد فروق دالة إحصائيا في الذكاء الروحي(الدرجة الكلية_ الأبعاد الفرعية) بين الفئات العمرية الأدنى سنا(طلاب البكالوريوس)، والفئات العمرية الأكبر سنا (طلاب الدراسات العليا)، وذلك لصالح الفئات العمرية الأكبر سنا.
- لا توجد فروق في الذكاء الروحي(الدرجة الكلية_ الأبعاد الفرعية) ترجع إلى نوع التعليم(ديني- إنساني_علمي).
- يمكن أن تتنبأ بعض أبعاد الذكاء الروحي دون غيرها بالسعادة النفسية لدى أفراد عينة الدراسة.

- **منهج الدراسة وإجراءاتها** :

- **أولاً : المنهج** :

اعتمد الباحث على المنهج الوصفي الارتباطي المقارن نظراً لأن الدراسة تهدف إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الذكاء الروحي والسعادة النفسية لدى المراهقين والراشدين، والتأكد من وجود فروق في أبعاد الذكاء الروحي ودرجته الكلية وفقا لمتغير العمر الزمني، والتعرف على إمكانية التنبؤ بالسعادة النفسية من خلال أبعاد الذكاء الروحي.

- **ثانياً : العينة**:

شملت عينة الدراسة عينة استطلاعية، وأخرى أساسية، وقد بلغ قوام العينة الاستطلاعية(٥٠) مفحوصاً، وقد كان الهدف من هذه العينة التأكد من مدى صلاحية هذه الأدوات للاستخدام في الدراسة الحالية من حيث مدى مناسبتها لأفراد عينة الدراسة، وثباتها وصدقها. أما عينة الدراسة الأساسية فقد بلغ قوامها(١٨٠) من المراهقين والراشدين، من طلاب جامعة الملك خالد، واختير

المراهقون من طلاب البكالوريوس(المستوى الأول) من كليات: الشريعة وأصول الدين، والعلوم الإنسانية، والهندسة. وبلغ متوسط أعمارهم الزمنية (١٩, ١٧) وبانحراف معياري قدره (١١, ٣)، كما اختير الراشدون من طلاب الدراسات العليا بالدبلوم العام ودبلوم التوجيه والإرشاد بكلية التربية. وبلغ متوسط أعمارهم الزمنية (٩١, ٢٦)، وبانحراف معياري قدره(٩٩, ٢)، ويوضح جدول (١) توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيري: نوع التعليم، ومستواه.

جدول (١) : توزيع أفراد العينة وفقاً لمتغيري: نوع التعليم والعمر الزمني

نوع التعليم	العمر الزمني		الإجمالي
	بكالوريوس (مراهقون)	دراسات عليا (راشدون)	
ديني	٤٥	٢٣	٦٨
إنساني	٢٨	٣٥	٦٣
علمي	٢٤	٢٥	٤٩
الإجمالي	٩٧	٨٣	١٨٠

- **ثالثاً : الأدوات:**

- **١- مقياس الذكاء الروحي (إعداد الباحث).**

نظرا لأن مفهوم الذكاء الروحي مفهوم حديث سواء في الدراسات الأجنبية أو العربية، فقد تم إعداد المقياس الحالى بهدف توفير أداة سيكومترية مستمدة من البيئة العربية وبخاصة البيئة السعودية لتناسب أهداف الدراسة الحالية، وتراعى طبيعة أفراد عينتها، وخصائصهم السيكولوجية. وتم تحديد مفهوم الذكاء الروحي_إجرائيا_ بأنه:"الدرجة المرتفعة التي يحصل عليها الفرد على مقياس الذكاء الروحي".

وتم اشتقاق أبعاد المقياس وعباراته من خلال المصادر التالية:

- توجيه استبيان مفتوح لعدد من طلاب كلية الشريعة وأصول الدين، وقد تضمن أسئلة مفتوحة عن الجانب الروحي في الشخصية ومفهوم الذكاء الروحي.
- الاطلاع على التراث النظرى والبحثي السابق وثيق الصلة بنظرية الذكاءات المتعددة لجاردنر، والذكاء الروحي وأهم مكوناته وأبعاده كما ورد في الإطار النظري للدراسة الحالية ودراساتها السابقة.
- الاطلاع على المقاييس التي وردت في الدراسات الأجنبية لقياس الذكاء الروحي، ومنها: مقياس ماكسيمو Maximo (٢٠١٠)، واستبيان الذكاء الروحي Spiritual intelligence questionnaire من إعداد ناصري Naseri (٢٠٠٨)، واستبيان التقدير الذاتي للذكاء الروحي The Spiritual Intelligence Self-Report Inventory(SISRI) من إعداد ديفيد كينج David King(٢٠٠٨)، ومقياس الذكاء الروحي المتكامل The Integrated Spiritual Intelligence Scale من إعداد أمرام ودرير Amram& Dryer (٢٠٠٧).

وفي ضوء ما سبق، تم إعداد صورة أولية للمقياس، تكونت من(٤٠) عبارة لقياس الذكاء الروحي، وتوزعت على خمسة أبعاد، وهى: التسامي بالذات، وإدراك معنى الحياة، والتأمل في الكون والطبيعة، والممارسة الروحية، ورؤية

المعاناة كفرصة للإنجاز، وبحيث يشتمل كل بعد على(٨) عبارات. ثم عُرضَ المقياس على عدد من المحكمين من أساتذة علم النفس والصحة النفسية، وذلك لإبداء الرأي حول مدى ملاءمة المقياس للاستخدام فى الدراسة. وتم تطبيقه في صورته التجريبية على عينة الدراسة الاستطلاعية من طلاب الجامعة في مرحلتي البكالوريوس والدراسات العليا، وبعد تصحيح استجابات المفحوصين، تم التأكد من مدى صلاحية المقياس من خلال حساب صدقه وثباته على النحو التالي:

- **صدق المقياس** :

- **الصدق الظاهري:** يتمثل الصدق الظاهري في الحكم على عبارات المقياس ظاهريا من حيث وضوح ألفاظها ومدلولها في ضوء البعد المنتمية إليه، وقد تم عرض عبارات المقياس على عدد من المتخصصين في علم النفس والصحة النفسية، والذين أقروا ملاءمة العبارات المقترحة لقياس الذكاء الروحي في ضوء التعريف الإجرائي له مع تعديل صياغة بعض العبارات.
- **صدق المضمون:** يتمثل صدق المضمون في مدى تمثيل عبارات المقياس للجوانب المختلفة للظاهرة المقاسة، وقد اشتقت عبارات المقياس من الكتابات النظرية والدراسات السابقة. لذا يعد ما سبق ذكره دليلا علميا على صدق المقياس من حيث المضمون.
- صدق التعلق بمحك criterion- related validity : نظراً لما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة من وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الذكاء الروحي وجودة الحياة، فقد استخدم الباحث الحالي مقياس" جودة الحياة_الصورة المختصرة" من إعداد بشرى أحمد(٢٠٠٨) كمحك خارجي للتحقق من صدق اختبار الذكار الروحي، وقد تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب (ن=٥٠) على المقياس المقترح، ودرجاتهم على مقياس جودة الحياة، وقد بلغ(٧٤ .,.)، وهو معامل دال إحصائيا عند مستوى دلالة(١,.,).

- **ثبات المقياس**:

١. الاتساق الداخلي:

تم حساب معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد المنتمية إليه، وبين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل، ويوضح جدول (٣،٢) نتائج ذلك.

جدول (٢): معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية لكل بعد من أبعاد الذكاء الروحي

التسامي بالذات		معنى الحياة		التأمل في الكون		الممارسة الروحية		المعاناة كفرصة	
م	ر	م	ر	م	ر	م	ر	م	ر
١	٦١ ,.	٢	٧٣ ,.	٣	٥٩ ,.	٤	٧١ ,.	٥	٥٤ ,.
٦	٤٩ ,.	٧	٤٨ ,.	٨	٦٢ ,.	٩	٨٢ ,.	١٠	٣٩ ,.
١١	٧٣ ,.	١٢	٥٥ ,.	١٣	٦٦ ,.	١٤	٦٥ ,.	١٥	٦١ ,.
١٦	٥١ ,.	١٧	٣٣ ,.	١٨	٨١ ,.	١٩	٦٠ ,.	٢٠	٧٦ ,.
٢١	٧٤ ,.	٢٢	٥٩ ,.	٢٣	٦٥ ,.	٢٤	٤٦ ,.	٢٥	٦٣ ,.
٢٦	٤٥ ,.	٢٧	٤٤ ,.	٢٨	٤٩ ,.	٢٩	٣٩ ,.	٣٠	٤٨ ,.
٣١	٥٤ ,.	٣٢	٥٣ ,.	٣٣	٣٩ ,.	٣٤	٤٤ ,.	٣٥	٦٦ ,.
٣٦	٣٩ ,.	٣٧	٦٠ ,.	٣٨	٧٧ ,.	٣٩	٥٣ ,.	٤٠	٥٤ ,.

يتضح من جدول رقم (٢) أن جميع عبارات المقياس دالة عند مستوى (١. , .).

جدول (٣): معاملات الارتباط بين درجات كل بعد فرعي والدرجة الكلية لمقياس الذكاء الروحي

الأبعاد	التسامي بالذات	إدراك معنى الحياة	التأمل في الكون	الممارسة الروحية	المعاناة كفرصة	الدلالة
الذكاء الروحي الكلي	٠,٧٩	٠,٧٦	٠,٧٢	٠,٨١	٠,٦٩	٠,٠١

٢- طريقة إعادة التطبيق:

تم حساب ثباتٍ المقياس عن طريق إعادة تطبيقه على العينة الاستطلاعية المشار إليها سابقا، وبفاصل زمني قدره أسبوعين من التطبيق الأول، ويوضح جدول(٤) نتائج ذلك.

جدول (٤): معاملات الارتباط بين درجات التطبيقين:الأول والثاني لمقياس الذكاء الروحي

الدرجة الكلية	التسامي بالذات	إدراك معنى الحياة	التأمل في الكون	الممارسة الروحية	المعاناة كفرصة	الدلالة
٠,٨٤	٠,٧٤	٠,٨١	٠,٧٦	٠,٨٣	٠,٧١	٠,٠١

وهكذا يتضح أن معاملات ثبات وصدق مقياس الذكاء الروحي لدى افراد عينة الدراسة الاستطلاعية مما يعطي الثقة في استخدامه في الدراسة الحالية.

الصورة النهائية للمقياس:

تكونت الصورة النهائية للمقياس من (٤٠) عبارة موزعة على الأبعاد التي يحتويها المقياس، كما هو موضح في جدول(٥).

جدول (٥): توزيع البنود على المقياس في صورته النهائية

الأبعاد	أرقام العبارات							
التسامي بالذات	١	٦	١١	١٦	٢١	٢٦	٣١	٣٦
إدراك معنى الحياة	٢	٧	١٢	١٧	٢٢	٢٧	٣٢	٣٧
الممارسة الروحية	٣	٨	١٣	١٨	٢٣	٢٨	٣٣	٣٨
التامل في الكون والطبيعة	٤	٩	١٤	١٩	٢٤	٢٩	٣٤	٣٩
رؤية المعاناة كفرصة للإنجاز	٥	١٠	١٥	٢٠	٢٥	٣٠	٣٥	٤٠

تصحيح المقياس:

يُجاب عن كل بند من بنود المقياس تبعاً للاستجابات التالية: موافق بشدة، موافق أحيانا، موافق، غير موافق، غير موافق أحيانا، غير موافق بشدة، وتتدرج الاستجابات على بنود المقياس على النحو التالي:(٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) للعبارات الموجبة، (١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥) للعبارات السالبة، وبالتالي فإن أعلى درجة على كل بعد (٤٠)، وأقل درجة (٨)، ويتراوح مدى الدرجات على المقياس ككل مابين(٤٠_٢٠٠) درجة، وتشير الدرجة المرتفعة إلى تمتع الفرد بدرجة مرتفعة من الذكاء الروحي.

- **٢- قائمة أكسفورد للسعادة** :

أعدَّ كل من: أرجايل ومارتن ولو (Argyle, Martin & Lu,1995) قائمة أكسفورد للسعادة Oxford Happiness Inventory (OHI) ، وقام أحمد عبد الخالق (٢٠٠١) بتعريب القائمة، وإجراء بعض التعديلات عليها، وتشتمل القائمة على(٢٩) فقرة، أمام كل فقرة خمسة بدائل(كثيرا جدا، كثيرا متوسط، قليلا، لا)، تأخذ الدرجات من(٥_١)، وبالتالي يتراوح مدى الدرجات

على القائمة بين (١٤٥_٢٩). وقد قام معد القائمة بالتأكد من صدقها وثباتها في البيئة الكويتية، واستخدم مقياس التقدير الذاتي الذاتي للسعادة كمحكٍ خارجي، وتراوحت معاملات الارتباط بين(٥٦ _ ٧٠)، وكلها دالة إحصائيا وتحقق من ثبات القائمة بطريقة ألفاكرونباخ، وتراوحت معاملات الارتباط بين(٩١ _ ٩٤). واعتمدت الدراسة الحالية على نسخة مُعرَّبة حديثا من القائمة؛ فقد قامت نشوى كرم(٢٠١٠) بتعريب القائمة وتقنينها على عينة مصرية، واستخدمت صدق المحك من خلال حساب الارتباط بين القائمة ومقياس السعادة لسهير سالم، وتراوحت معاملات الارتباط بين((٤٢ _ ٦٦) وقامت بحساب ثبات المقياس من خلال حساب معامل ألفا كرونباخ، وبلغ (٧٥) وإعادة تطبيق الاختبار، وبلغ معامل الارتباط بين درجات القائمة في التطبيقين(٨٤).

وفي الدراسة الحالية، تم التأكد من مدى ملائمة القائمة للتطبيق على العينة المستهدفة من خلال الاتساق الداخلي؛ فقد تم حساب معاملات الارتباط بين درجات كل عبارة والدرجة الكلية للقائمة وانحصرت قيم معاملات الارتباط بين(٣٤ _ ٧٨)، كما تم حساب معامل ألفا كرونباخ، وبلغ(٨١)، كما تم حساب التجزئة النصفية، وبلغ معامل الارتباط (٧٦)، وجميعها قيم مرتفعة ودالة إحصائيا عند مستوى(١ ٠) مما يعطي الثقة لاستخدام قائمة السعادة في الدراسة الحالية.

- **نتائج الدراسة** :
- **نتائج الفرض الأول**:

ينص الفرض على الآتي: " توجد علاقة ارتباطية دالة إحصائياً بين درجات المراهقين والراشدين من أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الروحي (الدرجة الكلية_الأبعاد الفرعية)، ودرجاتهم على مقياس السعادة النفسية (الدرجة الكلية_الأبعاد الفرعية). ولاختبار مدى صحة هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط بطريقة "بيرسون" بين الدرجات الخام لأفراد عينة الدراسة من طلاب الجامعة في متغيري الذكاء الروحي والسعادة النفسية (الدرجة الكلية_الأبعاد)، ويوضح جدول(٦) نتائج ذلك.

جدول(٦): معامل الارتباط بين درجات أفراد العينة (ن=١٨٠) في الذكاء الروحي والسعادة النفسية

المتغيرات	السعادة النفسية	مستوى الدلالة
التسامي بالذات	٠,٦٣	٠,٠١
إدراك معنى الحياة	٠,٥١	٠,٠١
الممارسة الروحية	٠,٧٠	٠,٠١
التأمل في الكون والطبيعة	٠,٤٤	٠,٠١
رؤية المعاناة كفرصة للإنجاز	٠,٣٣	٠,٠١
الدرجة الكلية للذكاء الروحي	٠,٥٥	٠,٠١

يتضح من النتائج الواردة في جدول(٦) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى(٠,٠١) بين درجات المراهقين والراشدين من أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الروحي(الدرجة الكلية_الأبعاد الفرعية) ودرجاتهم على مقياس السعادة النفسية.

- **نتائج الفرض الثاني:**

ينص الفرض على الآتي:" توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطي درجات المراهقين والراشدين في الذكاء الروحي(الدرجة الكلية_الأبعاد الفرعية)".

ولاختبار مدى صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المراهقين والراشدين مقياس الذكاء الروحي(الدرجة الكلية_الأبعاد الفرعية)، واستخدم أسلوب (ت)، وذلك لتقدير مستوى دلالة الفروق بين متوسطي درجات المراهقين والراشدين في الذكاء الروحي(الدرجة الكلية_الأبعاد الفرعية). ويوضح جدول(٧) نتائج ذلك.

جدول(٧): الفروق بين متوسطي درجات المراهقين والراشدين في الذكاء الروحي باستخدام (ت)

الفئة / الأبعاد	المراهقون		الراشدون		قيمة (ت)	مستوى الدلالة
	م	ع	م	ع		
التسامي بالذات	٢٩,٩٤	٢,٧٦	٣١,١٩	٤,٠٨	٢,٤٤	٠,٠٥
إدراك معنى الحياة	٢٩,١١	٣,٣٨	٣٠,٢٧	٣,٥١	٢,٢٦	٠,٠٥
الممارسة الروحية	٣١,٩٦	٣,١٤	٣٢,٤٥	٣,٧٨	٠,٩٤	غ دالة
التأمل في الكون	٢٧,٤٩	٣,٨٨	٢٩,٨٠	٣,٥٥	٤,١٤	٠,٠١
المعاناة كفرصة	٣٠,٠٥	٣,١٥	٣١,٥٩	٢,٨١	٣,٤٣	٠,٠١
الدرجة الكلية	١٤٨,٥٦	١١,٧٩	١٥٥,٣١	١٥,٦٨	٣,٢٩	٠,٠١

يتضح من النتائج الواردة في جدول(٧) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى(٠,٠١) بين المراهقين والراشدين في الدرجة الكلية للذكاء الروحي، وأبعاده: التأمل في الكون، وإدراك المعاناة كفرصة للإنجاز، وعند مستوى(٠,٠٥) في بعدي:التسامي بالذات، وإدراك معنى الحياة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المراهقين والراشدين في بعد الممارسة الروحية.

- **نتائج الفرض الثالث** :

ينص الفرض على الآتي: " لا توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات أفراد عينة الدراسة من المراهقين والراشدين في الذكاء الروحي تعزى إلى نوع التعليم(ديني_إنساني_علمي).

ولاختبار مدى صحة هذا الفرض تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين الأحادي لدرجات أفراد عينة الدراسة من المراهقين والراشدين في الذكاء الروحي. ويوضح جدول(٨ ، ٩) نتائج ذلك.

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافت المعيارية لأثر نوع التعليم على الذكاء الروحي لدى المراهقين والراشدين من أفراد عينة الدراسة

الأبعاد	التعليم الديني		التعليم الإنساني		التعليم العلمي	
	م	ع	م	ع	م	ع
التسامي بالذات	٢٨,٦٨	٤,٠٩	٢٩,٢٧	٣,٠١	٢٧,٣١	٢,٨١
إدراك معنى الحياة	٢٨,٨٨	٣,٣٧	٢٧,١٩	٣,٠٨	٢٤,٨٣	٢,٦٢
الممارسة الروحية	٢٧,٩٩	٤,٠٦	٢٧,٩٢	٣,١١	٢٦,٨٣	٢,٩٩
التأمل في الكون	٢٨,٩٦	٣,٣١	٢٦,٤٨	٣,٢٤	٢٣,٢٩	٢,٩٥
المعاناة كفرصة	٢٩,٤٣	٢,٥٥	٢٨,٥٢	٣,٢٩	٢٨,١٧	٣,٤٠
الدرجة الكلية	١٤٣,٣١	١٤,٣١	١٣٩,٣٨	١٣,٥٣	١٣٠,٤٤	١٠,٥٢

جدول(٩): نتائج تحليل التباين الأحادي لاستجابات المراهقين والراشدين تبعاً لمتغير نوع التعليم

المتغيرات	مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
التسامي بالذات	بين المجموعات	٢	١٠٧,٢٣	٥٣,٦٢	٤,٥٩	٠,٠٥
	داخل المجموعات	١٧٧	٢٠٦٥,٦٨	١١,٦٧		
	المجموع	١٧٩	٢١٧٢,٩١			
إدراك معنى الحياة	بين المجموعات	٢	٤٦١,٣٣	٢٣٠,٦٦	٢٤,٤٠	٠,٠١
	داخل المجموعات	١٧٧	١٦٧٩,٤٨	٩,٤٩		
	المجموع	١٧٩	٢١٤٠,٨٠			
الممارسة الروحية	بين المجموعات	٢	٤٤,٣٨	٢٢,١٩	١,٨٤	غ دالة
	داخل المجموعات	١٧٧	٢١٣٤,٢٦	١٢,٠٦		
	المجموع	١٧٩	٢١٧٨,٦٤			
التأمل في الكون والطبيعة	بين المجموعات	٢	٩٠٣,٤٣	٤٥١,٧٢	٤٤,٣٠	٠,٠١
	داخل المجموعات	١٧٧	١٨٠٤,٧٧	٩,٤٩		
	المجموع	١٧٩	٢٧٠٨,٢٠			
رؤية المعاناة كفرصة للإنجاز	بين المجموعات	٢	٥٠,٩٢	٢٥,٤٦	٢,٧١	غ دالة
	داخل المجموعات	١٧٧	١٦٦٣,٢٨	٩,٤٠		
	المجموع	١٧٩	١٧١٤,٢٠			
الدرجة الكلية للذكاء الروحي	بين المجموعات	٢	٥١٦٣,٥٣	٢٥٨١,٧٧	١٥,٠٠	٠,٠١
	داخل المجموعات	١٧٧	٣٠٤٥٩,٤٥	١٧٢,٠٩		
	المجموع	١٧٩	٣٥٦٢٢,٩٨			

يتضح من جدول(٩) أن قيم (ف) دالة إحصائياً عند مستوى(٠,٠١) للدرجة الكلية على مقياس الذكاء الروحي وبعدين من أبعاده، هما: معنى الحياة والتأمل، أما بعد التسامي بالذات، فهو دال إحصائيا عند مستوى(٠,٠٥)، بينما جاءت قيم(ف) غير دالة إحصائيا لبعدين هما: الممارسة الروحية، والمعاناة كفرصة. وهذا يشير إلى وجود فروق بين المجموعات الثلاث في الذكاء الروحي وثلاثة أبعادٍ من أبعاده، مما يحتم إجراء اختبار إحصائي لبيان أي المجموعات كانت سببا لهذه الفروق، وقد استخدم اختبار "شيفيه" Scheffe للمقارنات البعدية، ويوضح جدول(١٠) نتائج ذلك.

جدول (١٠) : دلالة الفروق بين متوسط المجموعات باستخدام اختبارشيفيه

الذكاء الروحي	مجموعات المقارنة	متوسط الدرجات	فروق المتوسطات و دلالة شيفيه		
			ديني	إنساني	علمي
التسامي بالذات	تعليم ديني	٢٨,٦٨	.....	٠,٥٩	١,٣٦
	تعليم إنساني	٢٩,٢٧	.....	.....	١,٩٥◆
	تعليم علمي	٢٧,٣١	.....	.....	.....
إدراك معنى الحياة	تعليم ديني	٢٨,٨٨	.....	١,٦٩◆	٤,٠٥◆
	تعليم إنساني	٢٧,١٩	.....	.....	٢,٣٥◆
	تعليم علمي	٢٤,٨٣	.....	.....	.....
التأمل في الكون	تعليم ديني	٢٨,٩٦	.....	٢,٤٧◆	٥,٦٦◆
	تعليم إنساني	٢٦,٤٨	.....	.....	٣,١٩◆
	تعليم علمي	٢٣,٢٩	.....	.....	.....
الدرجة الكلية	تعليم ديني	١٤٣,٣١	.....	٤,٥٥	١٣,٤٩◆
	تعليم إنساني	١٣٩,٣٨	.....	.....	٨,٩٤◆
	تعليم علمي	١٣٠,٤٤	.....	.....	.....

ويوضح جدول(١٠) وجود فروق دالة إحصائياً في بعد التسامي بالذات عند مستوى (٠,٠٥) لصالح بين ذوي التعليم الإنساني مقارنة بذوي التعليم العلمي. ووجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى(٠,٠١) في بعدي: إدراك المعنى الحياة والتأمل في الكون والطبيعة لصالح ذوي ذوي التعليم الديني مقارنة بذوي التعليم الإنساني والعلمي، ولصالح ذوي التعليم الإنساني مقارنة بذوي التعليم العلمي. ووجود فروق في الدرجة الكلية للذكاء الروحي عند مستوى(٠,٠١) لصالح ذوي التعليم الديني مقارنة بذوي التعليم العلمي، ولصالح ذوي التعليم الإنساني مقارنة بذوي التعليم العلمي.

- **نتائج الفرض الرابع**:

ينص الفرض على الآتي: "يمكن التنبؤ بالسعادة النفسية من خلال أبعاد الذكاء الروحي ودرجته الكلية".

ولاختبار مدى صحة هذا الفرض تم حساب تحليل الانحدار متعدد الخطوات بطريقة Stepwise على اعتبار أن السعادة النفسية متغير تابع وأبعاد الذكاء الروحي متغير مستقل، وذلك بهدف معرفة أي من أبعاد الذكاء الروحي يمكن من خلالها التنبؤ بالسعادة النفسية لدى عينة الدراسة من المراهقين والراشدين. ويوضح جدول(١١) نتائج ذلك.

جدول (١١): معاملات الانحدار المتعدد للذكاء الروحي على السعادة النفسية

المتغير التابع	المتغيرات المستقلة المنبئة	الارتباط المتعدد R	نسبة المساهمة R^2	قيمة بيتا Beta	قيمة ت ودلالتها
السعادة النفسية	الممارسة الروحية	٨٠,	٦٤,	٤٥,	٤٦,٨❖
	المعاناة كفرصة للإنجاز	٨٦,	٧٤,	٢٨,	١٢,٤❖
	إدراك معنى الحياة	٨٧,	٧٥,	١٨,	٨٠,٢❖
	التسامي بالذات	٨٧,	٧٦,	١١,	٦٧,٢❖
	قيمة الثابت= ٠٤, ٣١				
	الدرجة الكلية للذكاء الروحي	٨٧,	٧٦,	٨٧,	٨٦,٢٣❖
	قيمة الثابت= ٣١, ٢٢				

❖ دالة عند مستوي ٠,٠١

تشير النتائج الواردة في جدول(١١) إلى أنه يمكن التنبؤ بالدرجة الكلية للسعادة النفسية من خلال الدرجة الكلية للذكاء الروحي، وأن الأبعاد الفرعية للذكاء الروحي الأكثر أهمية في التنبؤ بالسعادة النفسية هي على الترتيب: الممارسة الروحية، ثم إدراك المعاناة كفرصة للإنجاز، ثم إدراك معنى الحياة، ثم التسامي بالذات.

- **تفسير النتائج**:

- **١- علاقة الذكاء الروحي بالسعادة النفسية** :

توضح نتائج الفرض الأول الواردة في جدول(٦) وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين درجات المراهقين والراشدين من أفراد عينة الدراسة على مقياس الذكاء الروحي(الدرجة الكلية_الأبعاد الفرعية) ودرجاتهم على مقياس السعادة النفسية. وهذه النتيجة تحقق صحة الفرض الأول. وإجمالا، تتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات كل من:(Fariborsa, et;

(Nasel,2004; ; Powers,etal.,2007; Amram&Dryer,2008 al,2010 Fiorito & Ryan,2007) فقد أشارت نتائجها إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائياً بين الذكاء الروحي والسعادة النفسية.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن السعادة ترتبط بالقدرة على التسامي بالذات والتوجه بها نحو الآخرين، والإحساس بمشاعرهم في السراء والضراء وذلك من منطلق أن الفرد يوجد وسط الآخرين، يؤثر فيهم، ويتأثر بهم، وما يتبقى منه بعد الموت هو مقدار تأثيره فى الآخرين، وأن العطاء من صور الوصال الوجدانى مع الآخرين، خاصة إذا كان هذا العطاء ينطوي على نوع من الإيثار والتضحية. يقول الله تبارك وتعالى: { وَيُؤْثِرُونَ عَلَى أَنفُسِهِمْ وَلَوْ كَانَ بِهِمْ خَصَاصَةٌ وَمَن يُوقَ شُحَّ نَفْسِهِ فَأُوْلَئِكَ هُمُ الْمُفْلِحُونَ } الحشر٩. ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه نتائج دراسة(Birgitta,2011) من وجود علاقة ارتباطية ودالة إحصائية بين الإيثار والسعادة النفسية.

ومن جانب آخر، ترتبط السعادة بإدراك معنى الحياة؛ فالفرد لا يَشعُر بطعم السعادة إلا عندما يدرك معنى وهدفا لحياته، يعيش من أجله، ويعمل على تحقيقه. وهذا ما أكده ديباتس Debats في تعريفه لمعنى الحياة: "بأنه شعورعميق بمغزى الحياة يَدفع الإنسان إلى إدراك وتحقيق الأهداف ذات القيمة مع شعوره بالسعادة(Debats,1996:505). وبالتالي، فإن إدراك معنى الحياة يأتي على قمة الحاجات الروحية التي ينبغي إشباعها، وإغفالها يجعل حياة الإنسان خالية من المعاني السامية التي تجعل للحياة قيمة، وتفقده شعوره برسالته الكبرى في الحياة كخليفة الله تعالى في الأرض، فتضيع منه الرؤية الواضحة لأهدافه الكبرى في الحياة، وهي عبادة الله، والتقرب إليه، ومجاهدة النفس في سبيل بلوغ الكمال الإنساني. يقول الله تبارك وتعالى: {وَمَا خَلَقْتُ الجِنَّ وَالإِنسَ إِلا لِيَعْبُدُونِ } الذاريات٥٦.

وترتبط السعادة بالممارسة الروحية من منطلق أن الدين عبادات ومعاملات والعبادات تشمل علاقة الفرد بربه في إطار من التكليفات التي تعمل على تهذيب النفس والسمو بها وتعديل السلوك حسب منهج الله تعالى، مما ينعكس أثر ذلك في تعاملاته وتفاعلاته مع الآخر أفرادا وجماعات. واستحضار الجانب الروحي وممارسته في إطار الهدي القرآني يجلب للفرد طمأنينة النفس وراحة البال التي هي الشعور بالسعادة. يقول الله تبارك وتعالى: {الذِينَ آمَنُوا وَتَطْمَئِنُّ قُلُوبُهُم بِذِكْرِ اللهِ أَلا بِذِكْرِ اللهِ تَطْمَئِنُّ الْقُلُوبُ } الرعد٢٨. ويقول جل جلاله: {وَمَنْ أَعْرَضَ عَن ذِكْرِي فَإِنَّ لَهُ مَعِيشَةً ضَنكا وَنَحْشُرُهُ يَوْمَ القِيَامَةِ أَعْمَى} طه١٢٤. ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه نتائج الدراسات السابقة حول تأثير الجانب الروحي وممارسة العبادات في حياة الإنسان ومدى شعوره بالسعادة(Sanderson,2008; Hotson,2009).

ويأتي التأمل في الطبيعة والكون _كأحد أبعاد الذكاء الروحي_ ليضيف طريقا آخر للسعادة؛ "فالأشخاص ذوو الذكاء الروحي يميلون إلى تنمية إدراكهم لروعة الكائنات الحية من حولهم وجمال هذا الكون العملاق"(توني بوزان،٢٠٠٧ :٣٥). والفرد عندما يتأمل فيمن حوله يرى عجائب قدرة الله في

الصخور والجبال والنباتات والحيوانات والبشر، وقد حثنا الله تبارك وتعالى على التدبر والتأمل في آياته ومخلوقاته في مواضع كثيرة من كتابه العزيز. يقول الله جلَّ وعلا: {أفلا ينظرون إلى الإبل كيف خلقت وإلى السَّماء كيف رفعت وإلى الجبال كيف نصبت وإلى الأرض كيف سطحت} الغاشية ١٧_٢٠، ويقول جلَّ وعلا: {وفي أنفسكم أفلا تبصرون} الذاريات٢١. إن ذوي الذكاء الروحي يتمتعون بإدراكهم وإحساسهم للجمال في الطبيعة، وفي كل شئ من حولهم، مما يجعلهم يرون الحياة بصورة أفضل، وينعكس ذلك على سلوكياتهم وتصرفاتهم. وهذا يرتبط بجمال نفوسهم وحسهم الروحي الذي يرى في الوجود كل شئ جميلا. وقد أكدت نتائج الدراسات السابقة على أن التأمل Meditation ، يعمل على تهدئة النفس، ويقلل من التوتر والقلق، ويخفف من ضغوط الحياة، وينظم ضغط الدم، ويحسن جودة الحياة (Prasad, et al,2011) ، ويعالج الاكتئاب (Britton,2006) . وأشارت نتائج دراسة (Duncan& Weissenburger, 2003) إلى أن ممارسة التأمل لبعض الوقت يوميا يزيد من السعادة لدى الفرد ويخفف من إحساسة بالوحدة النفسية.

ويأتي البعد الأخير من أبعاد الذكاء الروحي ممثلاً في إدراك المعاناة كفرصة للإنجاز ليزيد من سعادة الفرد؛ وذلك من خلال قدرته على استخدام المصادر الروحية في مواجهة مشكلات الحياة اليومية، وإدراكه أن المعاناة حتمية في الحياة؛ فالحياة لا تسير على وتيرة واحدة، وإنما هى نجاحاتٍ وإخفاقات، ويجب على الفرد أن يتجاوز المواقف المؤلمة، ويسمو عليها بدلاً من ضعفه واستسلامه لها، ويمكنه أن يلتمس فيها سما يقويه من خلال تسليمه بأن لكل شئ وجها آخر، وعليه أن يبحث عن ذلك الوجه الآخر لمعاناته. ويستطيع الفرد أن يستشرف أسباب السعادة والابتهاج من بين ركام الأحزان، وذلك من خلال ذكائه الروحي، واستعداده النفسي والروحي والرضا بقضاء الله وقدره، وبما أنعم الله عليه من نعم جليلة فى جوانب حياته الأخرى؛ فالسعادة الحقيقية تكمن في التكيف مع أزمات الحياة والنظر إليها على أنها فرصة تربوية تدفعنا للإنجاز. وهذا يعني أن الذكاء الروحي يزيد من فاعلية الفرد في مواجهة الضغوط وخبرات المعاناة، وأن الأفراد ذوي الذكاء الروحي يعتقدون أن تلك الضغوط ماهي إلا اختبار لقوة إيمانهم، والاعتراف بأن ناصية الفرد في يد الله يصرفه كيف يشاء، وأنه ماض فيه حكمه، عدلٌ فيه قضاؤه.

ويتفق ذلك مع ما أشارت إليه نتائج دراسة:(Maximo,2010) من وجود علاقة ارتباطية بين الذكاء الروحي وإدارة الضغوط ومواجهتها. ومع ما ذكره (Lyubomirsky,2001) من أن الأفراد السعداء هم الذين لديهم خبرات وجدانية إيجابية مرتبطة بكم كبير من أحداث الحياة اليومية المتكررة، وأن العمليات المعرفية والدافعية التي يستخدمها الناس _سواء عن عمدٍ أو بالتعود_ تقلل الكرب وتزيد السعادة؛ فالأفراد الذين يشتقون معنى إيجابيا من الأحداث السالبة هم أكثر سعادة(في: داليا عزت،٢٠٠٤ : ٤٣١).

- **٢- الفروق بين المراهقين والراشدين في الذكاء الروحي:**

توضح نتائج الفرض الثاني الواردة في جدول(٧) وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى(٠.٠١) بين المراهقين والراشدين في الدرجة الكلية للذكاء الروحي

وأبعاده: التأمل في الكون، وإدراك المعاناة كفرصة للإنجاز، وعند مستوى(٠,٠٥) في بعدي:التسامي بالذات، وإدراك معنى الحياة، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المراهقين والراشدين في بعد الممارسة الروحية. وتشير هذه النتيجة إلى وجود تأثير للعمر الزمني على الذكاء الروحي بدرجته الكلية وأبعاده الفرعية باستثناء بعد الممارسة الروحية. وإجمالا، تتفق هذه النتيجة مع نتائج مع نتائج دراسات كل من:(Amram&Dryer,2008; Fariborsa, et al,2010; Wink&Dillon,2002; بشرى أحمد،٢٠٠٧)، وتختلف مع نتائج دراسات كل من:(Maximo,2010 ; Shabani,elal.,2010)، والتي أظهرت عدم وجود تأثير للعمر الزمني على الذكاء الروحي.

ويمكن تفسير ذلك في ضوء نظرية "إريكسون" عن النمو النفسي الاجتماعي، حيث ينتمي طلاب الجامعة إلى مرحلة المراهقة المتأخرة، والتي يطلق عليها إريكسون مرحلة الهوية في مقابل تشتت الهوية identity diffusion ، وفيها يتميز المراهقون بأنهم مازالوا في مرحلة اكتشاف ماهيتهم، واستكشاف لبدائل عديدة فى مجالات عديدة، وبالتالي فهم متمردون على واقعهم، ومترددين في اتخاذ قراراتهم، ومضطربين انفعاليا ، وينتابهم الشك في كل شئ حولهم، وقد يؤدي فشلهم في تحديد هويتهم إلى تبنيهم لهوية سلبية مضادة لِلمجتمع تعبر عن نفسها فى صورة ممارسة أدوار غير مقبولة اجتماعيا كالانسحاب الاجتماعى، والجريمة، والتطرف، والتعصب، والجنوح،والإدمان. وفي المقابل، فإن طلاب الدراسات العليا ينتمون إلى مرحلة الرشد، التي توصف بأنها مرحلة القوة والإيجابية والإنتاجية، وهذا يعني أنهم تجاوزوا مرحلة المراهقة بمشكلاتها، وحققوا هويتهم، وحققوا نوعا من الالتزام بأدوار اجتماعية محددة سواء في مجال العمل، أو في الأسرة، وارتضوا لأنفسهم فلسفة محددة للحياة، وتبلورت لديهم المبادئ الأخلاقية للمجتمع، وأنهم أكثر توجها نحو الآخرين وتعاطفا معهم، وأكثر إدراكا لمعنى الحياة من المراهقين. وهذا يتفق مع ما أشارت إليه كل من(آمال صادق وفؤاد أبو حطب:١٩٩٩: ٣٧٨) من أن الراشد يكون أكثر استقرارا ووضوحا في نمو شعوره بذاته، ولهذا يحدث مايسميه وايت White استقرار هوية الأنا، ويظهر الراشد وعيا متزايدا بالمعنى الإنساني للقيم وبالوظيفة التي تؤديها في المجتمع، وأصبح ينظر إلى القيم في ضوء أكثر إنسانية اعتمادا على خبرات الحياة، والنظام القيمي العام في المجتمع، وبخاصة النظام القيمي الإسلامي في المجتمعات الإسلامية.

كما يمكن تفسير ذلك في ضوء أن طلاب الدراسات العليا من العاملين. وهذا يعني أنهم حققوا ذواتهم بعد أن أكملوا تعليمهم الأساسي، وحققوا هويتهم المهنية من خلال انخراطهم في العمل. والعمل يعد مجالا لتوظيف الفرد لقيمه التى يؤمن بها، وأحد مصادر إدراكه لمعنى حياته. ويستند ذلك إلى ما افترضه "ماسلو" Maslow من أنه كلما أصبح الفرد أكثر تحقيقا للذات كلما أصبح الفرد حكيما، ويحدد بطريقة أوتوماتيكية ما يريد أن يفعله في المواقف المتنوعة دون تردد أو شك. وهذا ما جعل "بوزان" Buzan(٢٠٠١) يربط بين تحقيق الذات كما وصفها "ماسلو" والذكاء الروحي. حيث وصف "ماسلو" تحقيق الذات بأنها الحالة النهائية للإنجاز، وأنها حالة روحية يتدفق فيها إبداع

الفرد وتسامحه واستمتاعه بحياته، وتكريسها لمساعدة الآخرين حتى يصل إلى بلوغ الحكمة في هذه الحياة. ومن وجهة نظر "بوزان" أن كل هذه الصفات هى مقومات أساسية للذكاء الروحي(بشرى أحمد، ٢٠٠٧: ١٧٨).

كما يمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء عامل اكتساب الخبرات الحياتية لدى الفئة العمرية الأكبر سناً وهي فئة الراشدين، حيث إن زيادة الخبرة تؤدي إلى تنمية التفكير العقلاني والرؤية الموضوعية لجوانب الحياة المختلفة، وبخاصة خبرات الألم والمعاناة، وذلك بعكس المراهقين الذين تحكم تفكيرهم العاطفة وينهارون لأتفه المشكلات.

ولم تظهر هذه النتيجة فروقاً بين المراهقين والراشدين في بعد: الممارسة الروحية، ولعل ذلك يرجع إلى ثقافة المجتمع وعاداته وتقاليده المرتبطة بالقيم الدينية الإسلامية، والتي يتشبع بها الأفراد منذ الصغر، والتي تحث على ممارسة الأفراد لتعاليم الدين الإسلامي وقيمه منذ المراحل الأولى من العمر.

- **٣- تأثير التخصص الدراسي في الذكاء الروحي:**

توضح نتائج الفرض الثالث الواردة في جداول(٨ ، ٩، ١٠) وجود فروق في الدرجة الكلية للذكاء الروحي، وفي البعد الأول: التسامي بالذات، والبعد الثاني: إدراك معنى الحياة، البعد الرابع: التأمل في الكون والطبيعة، وكانت هذه الفروق لصالح ذوي التعليم الديني والتعليم الإنساني، في مقابل ذوي التعليم العلمي. وتتفق هذه النتيجة مع ما أشارت إليه نتائج دراسة مدثر أحمد(٢٠٠٤) من وجود فروق في الذكاء الروحي لصالح طلاب الكليات الأزهرية والإنسانية مقارنة بطلاب الكليات العلمية.

ويمكن تفسير هذه النتيجة في ضوء طبيعة التخصص، حيث إن مقررات كلية الشريعة وأصول الدين، وكلية العلوم الإنسانية تتناول قضايا وموضوعات تختص بالتعامل والعلاقات الإنسانية والمهارات الاجتماعية، وتشجع العلاقات الاجتماعية وتعزز الثقة بالنفس، وتتطلب هذه المقررات الاحتكاك والتعامل مع الآخرين أكثر من مقررات الكليات العلمية. بالإضافة إلى ذلك، تتطلب تلك المقررات التواصل الاجتماعي، وتعالج قضايا إنسانية تتطلب التعاطف الإنساني مع الآخرين والتوجه إليهم، ومراعاة مشاعرهم؛ في حين أن طلبة الكليات العلمية يتعاملون مع الأرقام والمعادلات الرياضية والقوانين بشكل عام.

- **٤- أبعاد الذكاء الروحي المنبئة بالسعادة النفسية:**

توضح نتائج الفرض الرابع الواردة في جدول(١١) أنه يمكن التنبؤ بالسعادة النفسية من بعض أبعاد الذكاء الروحي، وهي على الترتيب: الممارسة الروحية_رؤية المعاناة كفرصة للإنجاز_إدراك معنى الحياة_ التسامي بالذات. ويمكن صياغة المعادلة التنبؤية على النحو التالي: السعادة النفسية= ٤٥ ,. X المارسة الروحية + ٢٨ ,. X إدراك المعاناة كفرصة للإنجاز + ١٨ ,. X إدراك معنى الحياة + ١١ ,. X التسامي بالذات + ٠٤ ,٣١ . كما أظهرت النتائج أنه يمكن التنبؤ بالسعادة النفسية من خلال الدرجة الكلية للذكاء الروحي. ويمكن صياغة المعادلة التنبؤية على النحو التالي: السعادة النفسية= ٨٧ ,. X الدرجة الكلية للذكاء الروحي + ٨٦ ,٢٣

وتشير المعادلة السابقة إلى أنه كلما ارتفعت درجات أفراد عينة الدراسة من المراهقين والراشدين في الدرجة الكلية للذكاء الروحي، والأبعاد الأربعة: الممارسة الروحية، ورؤية المعاناة كفرصة للإنجاز، وإدراك معنى الحياة، والتسامي بالذات ارتفعت تبعا لذلك درجاتهم في السعادة النفسية. وترتيبهم في معادلة الانحدار المتعدد يعكس أهمية وقوة كل منهم في تأثيرهم علي المتغير التابع(السعادة النفسية). وتجدر الإشارة إلى أن بعد: التأمل في الكون والطبيعة لم يدرج في معادلة الانحدار المتعدد على اعتبار أن تأثيره على السعادة النفسية ضعيف، ولا يفسر إلا كمية ضئيلة جدا من التباين في درجات المتغير التابع(السعادة النفسية).

وتتفق هذه النتيجة مع ما أكدته نتائج دراسات كل من:(Powers,etal.,2007 ; Saad,elal.,2010 ;Shabani,elal.,2010 ; بشرى أحمد،٢٠٠٨)، والتي أظهرت أن للذكاء الروحي قدرة تنبؤية مرتفعة بمخرجات الصحة النفسية وجودة الحياة والرضا عن الحياة والسعادة النفسية.

- **توصيات الدراسة وبحوثها المقترحة** :

اتضح من الإطار النظري ونتائج الدراسة الحالية أهمية الذكاء الروحي في تحقيق السلام الداخلي والشعور بالسعادة النفسية. وفي ضوء ذلك توصي الدراسة الحالية بما يلي:

- ضرورة تركيز الدراسات النفسية على المتغيرات والجوانب الإيجابية لدى الفئات العمرية المختلفة؛ لما لهذه المتغيرات من تأثير إيجابي على مستوى الفرد والمجتمع، ومن هذه المتغيرات: الذكاء الروحي والسعادة النفسية.
- الاهتمام بتنمية قدرات الذكاء الروحي لدى أفراد المجتمع عامة؛ لما له من دور فاعل في تحقيق السعادة النفسية، والتوافق النفسي والاجتماعي والمهني.
- زيادة الاهتمام بالبحث في العوامل النفسية والخبرات الحياتية التي من شأنها تنمية الشعور بالسعادة لدى الأفراد.
- إعداد المناهج الدراسية بشكل يتيح للطلاب فرصة التفكير التأملي، ويزودهم بخبرات تساعدهم على اكتشاف ذواتهم وإدراك المعانى التى تستحق العيش من أجلها.
- ضرورة ممارسة التأمل في الكون والطبيعة وفي النفس وفي مخلوقات الله تعالى، ولو لبعض الوقت يوميا.
- ضرورة قيام الوالدين والمربين والمرشدين الطلابيين بمناقشة الأبناء في طموحاتهم وأهدافهم فى الحياة، وتوجيههم إلى كيفية تحديد أهدافهم وإرشادهم إلى كيفية تحقيقها بطريقة سليمة، مما يساهم فى إدراكهم لمعانى حياتهم.
- الاهتمام بالتنشئة الدينية والأخلاقية داخل المؤسسات التعليمية، ووضع برامج دينية هادفة تنمى الوعى الدينى لديهم، وتُكوِّن نسقا قيميا وأخلاقيا وفلسفة للحياة تساعدهم على تحديد أهدافهم وبحيث يمكن استغلال الوازع الدينى لديهم فى تكوين اتجاهات إيجابية نحو ظروفهم الحالية وتقبلهم لأنفسهم، والرضا عن حياتهم بشكل عام.

- ضرورة الاهتمام بتدريب الأبناء على التسامي بالذات، وغرس هذه القيمة الأخلاقية في نفوسهم منذ الصغر وذلك عن طريق تدريبهم على الحساسية تجاه مشاعر الآخرين والاهتمام بهم وتقديم المساعدة لهم عندما يطلبونها.
- عقد دورات إرشادية لطلاب الجامعة تعمل على تمكينهم من مهارات التفكير العلمي والعقلاني وحل المشكلات، وكيفية التعامل مع ضغوط الحياة وتكوين اتجاهات إيجابية نحو معوقاتهم والنظر إلى خبرات معاناتهم كفرص للإنجاز.

وفى ضوء ما أسفرت عنه الدراسة الحالية من نتائج، واستكمالاً لحلقة البحث في هذا المجال، يمكن القول إن الدراسة الحالية تمهد لدراسات لاحقة من أمثلتها ما يلى:

- الذكاء الروحي وعلاقته باستراتيجيات مواجهة الضغوط النفسية لدى طلاب الجامعة.
- العلاقة بين مكونات الذكاء الروحي ومكونات الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة.
- الذكاء الروحي لدى فئات متباينة من المعاقين وعلاقته بالاتجاه نحو الإعاقة.
- دراسة تطورية لنمو الذكاء الروحي عبر مراحل عمرية مختلفة.
- الذكاء الروحي وعلاقته بالاكتئاب وجودة الحياة لدى عينة من المسنين.
- دراسة عبر ثقافية للذكاء الروحي لدى عينات من أقطار مختلفة وعلاقته بالتوجه الديني.
- دراسة مقارنة للذكاء الروحي بين فئات مختلفة في المجتمع: المعلمون ـ الأطباء . ضباط الشرطة . المديرون . المدمنون . المعاقون . الموهوبون.

• المراجع :

آمال أحمد صادق،فؤاد عبد اللطيف أبو حطب(١٩٩٩).نمو الإنسان من مرحلة الجنين إلى مرحلة المسنين .ط٤.القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية.

آمال عبد القادر جودة(٢٠١٠). التفاؤل والأمل وعلاقتهما بالسعادة لدى عينة من المراهقين في محافظة غزة. المؤتمر الإقليمي الثاني لعلم النفس. رابطة الإخصائيين النفسيين المصرية. ص ص ٦٣٩_٦٧١.

أحمد عبد الخالق(٢٠١٠). التدين والحياة الطيبة والصحة النفسية لدى عينة من طلاب الجامعة الكويتيين. مجلة دراسات نفسية. رابطة الإخصائيين النفسيين المصرية. ع ٣. ص ص ٥٠٣_٥٢٠.

أحمد عبد الخالق وتغريد سليمان وسماح أحمد وسوسن عباس وشيماء يوسف ونادية محمد ونجاة غانم(٢٠٠٣). معدلات السعادة لدى عينات مختلفة من المجتمع الكويتي. مجلة دراسات نفسية. رابطة الإخصائيين النفسيين المصرية. ع ٤. ص ص ٥٨١_٦١٢.

أماني عبد المقصود عبد الوهاب(٢٠٠٦). السعادة النفسية وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية لدى عينة من المراهقين من الجنسين. مجلة البحوث النفسية والتربوية. كلية التربية. جامعة المنوفية. ع٢. ص ص ٢٥٤_٣٠٨.

إريك فروم(١٩٧٧). الدين والتحليل النفسي.ترجمة:فؤاد كامل.القاهرة: مكتبة غريب.

بشرى أحمد(٢٠٠٨). الذكاء الروحي وعلاقته جودة الحياة.مجلة رابطة التربية الحديثة. مجلد١. عدد٢، ص ص ٣١٣- ٣٨٩.

بشرى أحمد(٢٠٠٧). الذكاء الروحي وعلاقته بسمات الشخصية لدي عينات عمرية مختلفة. مجلة كلية التربية.جامعة بنها.مجلد ١٧. عدد٧٢، ص ص ١٢٤- ١٩٠.

توني بوزن(٢٠٠٧). قوة الذكاء الروحي. ترجمة: مكتبة جرير. الرياض.

جبر محمد جبر (٢٠٠٤) .تقدير الذات وعلاقته بالوجود الأفضل لدى مرضى السرطان مقارنة بالأصحاء. مجلة دراسات عربية في علم النفس. ع٣. ص ص ١١_٨٩.

سيد أحمد البهاص(٢٠٠٩). العفو كمتغير وسيط بين العوامل الخمسة الكبرى للشخصية والشعور بالسعادة لدى طلاب الجامعة. مجلة الإرشاد النفسي. مركز الإرشاد النفسي. جامعة عين شمس. العدد الثالث والعشرون. ص ص ٣٢٧- ٣٧٨.

داليا محمد عزت(٢٠٠٤): العلاقة بين السعادة وكل من الأفكار اللاعقلانية وأحداث الحياة السارة والضاغطة. المؤتمر السنوي الحادي عشر للإرشاد النفسي: جامعة عين شمس،٢٥- ٢٧ ديسمبر ص ٤٢٧- ٤٦١.

دانييل جولمان(٢٠٠٠).الذكاء العاطفي. ترجمة: ليلى الجبالي. الكويت. المجلس الاعلى الوطني للثقافة والفنون والآداب: عالم المعرفة.

السيد محمد أبوهاشم(٢٠١٠). النموذج البنائي للعلاقات بين السعادة النفسية والعوامل الخمسة الكبرى للشخصية وتقدير الذات والمساندة الاجتماعية لدى طلاب الجامعة . مجلة كلية التربية. جامعة بنها. ع ٨١. ص ص ٢٦٨_٣٥٠.

عبد الله جاد محمود(٢٠١٠). بعض المتغيرات المعرفية والشخصية المساهمة في السعادة. دراسات تربويه ونفسية: مجلة كلية التربية بالزقازيق.ع ٦٦. ص ص ١٩٥_٢٧١.

عثمان فراج(٢٠٠٧).إنجازات علم النفس في القرن العشرين.في:حصاد القرن المنجزات العلمية والإنسانية في القرن العشرين. الأردن.عمان: المؤسة العربية للدراسات والنشر.

فرانكل(٢٠٠٤). إرادة المعنى أسس وتطبيقات العلاج بالمعنى.ط ٣.(ترجمة).إيمان فوزى سعيد. القاهرة:دار زهراء الشرق.

مدثر سليم أحمد(٢٠٠٤). الذكاء الروحي لدى طلاب الجامعة وعلاقته بتوافقهم النفسي والاجتماعي وتوافقهم المهني(دراسة تطبيقية). المؤتمر السنوي الحادي عشر للإرشاد النفسي. مركز الإرشاد النفسي. جامعة عين شمس. ص ص ٢٨٩- ٣٣١.

نشوى كرم عمار(٢٠١٠). فاعلية برنامج إرشادي عقلانى انفعالي في تنمية أساليب مواجهة الضغوط الناتجة عن الأحداث الحياتية لدى طلبة الجامعة. رسالة دكتوراه. معهد الدراسات التربوية. جامعة القاهرة.

Amrai,K.,Farahani,A.,Ebrahimi,M.,&Bagherian.,V.(2011).Relationship between personality traits and spiritual intelligence among university students. Procedia Social and Behavioral Sciences 15 (2011) 609–612.

Amram, Y.(2009). The Contribution of Emotional and Spiritual Intelligences to Effective Business Leadership.(PDF) Unpublished doctoral dissertation, Institute of ranspersonal psychology, Palo Alto, CA.

Amram, Y. & Dryer, C.(2008). The Integrated Spiritual Intelligence Scale (ISIS): Development and Preliminary Validation (pdf). Paper presented at the 116th Annual (August 2008) Conference of the American Psychological Association, Boston, MA. Available on www.yosiamram.net/ papers/.

Amram, Y.(2007).The Seven Dimensions of Spiritual Intelligence: An Ecumenical Grounded Theory. (pdf) Paper presented at the 115th Annual (August 2007) Conference of the American Psychological Association, San.

Animasahun, R.(2010). Intelligent Quotient, Emotional Intelligence and Spiritual Intelligence as Correlates of Prison Adjustment among Inmates in Nigeria Prisons. J Soc Sci, 22, 2,121-128.

Arévalo, S., Prado, G., &Amaro, H. (2008).Spirituality, sense of coherence, and coping responses in women receiving treatment for alcohol and drug addiction. Evaluation and Program Planning, 31,1, 113-123.

Birgitta,P.(2011).Religiosity and Altruism: Exploring the Link and its Relation to Happiness. Journal of Contemporary Religion.26,1, 1.

Bonner,C.E.(2007). From Coercive to Spiritual: What Style of Leadership is Prevalent in K–12 Public Schools?. Thesis presented in partial fulfillment of the requirements for the degree of Doctor of Philosophy at Drexel University.

Britton,W.(2006).Meditation and Depression. A Dissertation Submitted to the Faculty of the Department of Psychology In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of DOCTOR OF PHILOSOPHY In the Graduate College the University of Arizona.

Carol,M., Erron,H., Morris,S.,& Amanda, L.(2010).Frameworks of Caring and Helping in Adolescence: Are Empathy, Religiosity, and Spirituality Related Constructs?.Youth & Society,42,1,59-80.

Cheng, H. & Furnham, A. (2001). Attributional style and personality as predictors of happiness and mental health. Journal of Happiness Studies, 2, 307-321.

Eaude,T.(2009).Happiness, emotional well-being and mental health – what has children's spirituality to offer?. International Journal of Children's Spirituality Vol. 14, No. 3, 185–196.

Emmons,R. (2000): Is Spirituality Intelligence? Motivation, Cognition and the Psychology of Ultimate Concern," International Journal for the Psychology of Religion, 10, 1, 3-26.

Debats, D. L.(1996). " Meaning in Life: Clinical Relevance and Predictive Power". British Journal of Clinical Psychology, Vol. 35, PP. 503-516.

Dhar, N., Datta, U. &Nandan, D. (2008). Importance of Spiritual Health in Public Health Systems of India. Health and Population-Perspectives and Issues, 31,3, 204-211.

Derwalt,F.(2007).The Relationship between Spirituality and Job Satisfaction. A Dissertation Submitted to the Faculty of the Department of Psychology In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of DOCTOR OF PHILOSOPHY In Organizational Behavior in the University of Pretoria..

Duncan,L.,&Weissenburger,D.,(2003). Effects of A brief Mediation Program on Well-being and Loneliness. Journal of Professional Counseling, Practice, Theory, & Research; Spring,31, 1, 4-14.

Fariborsa,B., Fatemehb,A.,&Hamidrezac,H.(2010). The relationship between nurses' spiritual intelligence and happiness in Iran. Procedia Social and Behavioral Sciences, 5, 1556–1561.

Fiorito, B. & Ryan, K. (2007). Spirituality and Psychology Well-Being: Mediator-Moderator Study. Review of Religious Research, 48,4, 341-368.

Finkelstein,F., West,W., Gobin,J., &Wuerth,D. (2007).Spirituality, quality of life and the dialysis patient. Nephrol Dial Transplant, 22, 2432–2434.

Hayman,J.W., Kurpius,S,R., Befort,C.,Nicpon,M.F.,Blanks,E.H., Sollenberger,S.,& Huser,L. (2007).Spirituality among College Freshmen: Relationships To Self-Esteem, Body Image, and Stress. Counseling and Values,52,1,55.

Hotson, G.(2009).Spiritual practices and mental health: Predictors of a positive relationship. A Dissertation Submitted to the Faculty of the Department of Psychology In Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of Doctor of Philosophy In the Graduate College the University of Manitoba Winnipeg.

Jain, M.& Purohit, P.(2006). Intelligence: A Contemporary Concern with Regard to Living Status of the Senior Citizens. Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 32, 3, 227 - 233.

John,W.F.(2009). Getting the Balance: Assessing Spirituality and Well-Being among Children and Youth .International Journal of Children's Spirituality, 14, 3,273-288.

King, D. B. & DeCicco, T.L. (2009). A Viable Model and Self-Report Measure of Spiritual Intelligence, International Journal of Transpersonal Studies, 28, 68-85,

King, D. B.(2008). Rethinking claims of spiritual intelligence: A definition, model, & measure. Unpublished master's thesis, Trent University, Peterborough, ON, Canada.

Kirsi, T.& Brandy.Q.(2010). Exploring the Role of Religion and Spirituality in the Development of Purpose: Case Studies of Purposeful Youth. British Journal of Religious Education, 32, 3,201-214.

Langle, A. (2004). "Existential Analysis, the Search for Approval of Life". Available at :www.existenzanalyse.org/international/ approval. htm.

Luizcarlos, C. (2003). "The 'Ultimate Meaning' of Viktor Frankl" . A Demonstration Project in Partial Fulfillment of Requirements for Diplomat Educator / Administrator Credential . Vienna : Viktor Frankl Institute of Logo therapy Press.

Mayer,J.(2000).Spiritual Intelligence or Spiritual Consciousness?, The International Journal for the Psychology of Religion, 10,1,47-56.

Maximo, S.(2010). The concept of Spiritual Intelligence, its correlates with Stress Management and Variation Across Selected Variables.(MA).Accrediting Institution, Address, REGION: Saint Louis University. Available online at: http://3pdf.com/download-free-spiritual-intelligence-quotient-pdf-ebook-2.htm.

Miller, A.(2008). A Critique of Positive Psychology or 'The New Science of Happiness'. Journal of Philosophy of Education, Vol. 42, No. 3-4, 591-608.

Nasel, D. (2004).Spiritual Orientation in Relation to Spiritual Intelligence: A consideration of traditional Christianity and New Age/individualistic spirituality. Doctoral Dissertation, University of South Australia: Australia.

Green,W.N.& Noble,K.D.(2010). Fostering Spiritual Intelligence: Undergraduates'Growth in a CourseAbout Consciousness. Advanced Development Journal.12,26_48.

Powers, D., Cramer, R., & Grubka, J.(2007).Life Stress, Spirituality, and Affective Well-being. Journal of Psychology and Theology, 35, 3, 235-243.

Prasad, K., Dietlind, L., Stephen, S.,& Amit, M.(2011). Effect of a Single-session Meditation Training to Reduce Stress and Improve Quality of Life Among Health Care Professionals: A "Dose-ranging" Feasibility Study. Alternative Therapies, 17, . 3,46_51.

Purnell, J.Q.& Andersen, B.L. (2009).Religious Practice and Spirituality in the Psychological Adjustment of Survivors of Breast Cancer. Counseling and Values, 53, 3,165-182.

Rebecca S,. Lee,P.L,. Roff, L, L., Ronald,C.,& Laura,D.(2008).Religiousness/Spirituality and Mental Health among Older Male Inmates Gerontologist,48,5,692-697.

Saad, Z. M., Hatta, Z. A. and Mohamad, N. (2010). The Impact of Spiritual Intelligence on the Health of the Elderly in Malaysia. Asian Social Work and Policy Review, 4, 84–97.

Sanderson,T,R.(2008).The Role of Spiritual/Religious Practices in Moderating Stress among Staff in an Adolescent Residential Treatment Facility. as a Dissertation for the PHD Degree. Graduate Department of Clinical Psychology George Fox University.

Selman,V.,Selman,R.,Selman,J.,&Selman,E.(2005).Spiritual-Intellige nce/-Quotient. College Teaching Methods & Styles Journal, 1, 3, 23_30.

Seligman,M.(2002). Positive Psychology, Positive Prevention, and Positive Therapy. In. Snyder,C.R&Lopez,S,J.(Ed).(2002).Editors Handbook of Positive Psychology.(PP.3– 13).New York: Oxford University Press, Inc.

Shabani,J., Hassan,S., Ahmad,A.,& Baba.(2010). Age as Moderated Influence on the Link of Spiritual and Emotional Intelligence with Mental Health in High School Students. Journal of American Science, 6, 11,394-400.

Sisk, D. (2008). Engaging the Spiritual Intelligence of Gifted Students to Build Global Awareness in the Classroom. Roeper. Review, 30, 24-30.

Tirri,k. & Nokelainen,p.(2008). Identification of multiple intelligences with the Multiple Intelligence Profiling Questionnaire III. Psychology Science Quarterly, Volume 50,2,206-221.

Wigglesworth,C.(2006).WhySpiritual Intelligence Is Essential to Mat-ure Leadership.http://www.Consciouspursuits.com /.htm.1-17.

Wink,P.&Dillon,M.(2002).Spiritual Development Across the Adult Life Course: Findings From a Longitudinal Study. Journal of Adult Development,9,1,79_94.

Wolman, R. (2001). Thinking with your soul: Spiritual intelligence and why it matters. New York: Harmony.

Wong, P. (2001) . "Triumph over Terror : Lessons from Logo therapy and Positive Psychology". Workshop presented at the Spirituality and Healing in medicine conference . Boston : MA. Available at :http://www.meaning.ca/articales/presidents.column/ .

Vaughan, F. (2002).What is spiritual intelligence? Journal of Humanistic Psychology,42(2), 16-33.

البحث الخامس :

" مستوى الثقافة الجغرافية لدى طالبات كلية البنات "

إعداد :

د/ دعاء محمد محمود درويش

obeikandl.com

obeikandl.com

" مستوى الثقافة الجغرافية لدى طالبات كلية البنات "

د/ دعاء محمد محمود درويش

- **مستخلص** :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مستوى الثقافة الجغرافية لدى طالبات كلية البنات جامعة عين شمس في العام الجامعي ٢٠٠٩/٢٠١٠،وإلى معرفة أثر متغيرات الشعبة(آداب، تربيـــة) ودراســـة الجغرافيـــا، والفرقـــة الدراســـية (الثانية،الرابعـــة)، والتقـــدير الدراسي(مرتفع،منخفض) في المستوى نفس .. لذلك تم تصميم اختبار من (100) فقرة وتركزت الفقرات في ستة محاور:التعريفات الجغرافية الأساسية،معرفة مواقع الأماكن علي الخريطـــة،قراءة الخريطـــة،الجغرافيا الطبيعيـــة،الجغرافيا البشـــرية،الأحداث والمشـــكلات الجغرافية،وقد تم التأكد من صدق وثبات الاختبار بالطرق العلمية والإحصائية المناسبة لذلك .وتم تطبيق الاختبار على (160) طالبة في كلية البنات جامعة عين شمس في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي ٢٠٠٩/٢٠١٠.وكانت النتيجة سلبية إذ انخفض المستوى بشكل عام إلى ٤٦ % عند أفراد العينة ، بمعنى أن الدرجة لم تصل إلى درجة حد الكفاية وهي ٧٥% ، وأظهرت نتائج الدراسة فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين أفراد العينة في مستوى الثقافة الجغرافية والتي ترجع إلى متغيري دراسة الجغرافيا والتقدير الدراسي(مرتفع،منخفض)، في حين أن متغيري الشعبة(آداب،تربية) والفرقة الدراسية(الثانية،والرابعة) لم تظهر بها الدلالة نفسها،وفي ضوء ذلك قدمت مجموعة من التوصيات.

The Level the Geographical Knowledge among Students in Girls College

Abstract:

This study sought to investigate the geographical Knowledge among the students of Girls College, Ain Shams University in the academic year 2009/2010.It also attempted to identify the impact of variables like specialization (Arts, Education), studying Geography, student level (second and fourth), and student rate (high and low) on that geographical Knowledge .Therefore, a test including (100) items was designed. It involved six major dimensions: (basic geographical definitions ,identifying places on the map, reading the map, physical geography, human geography, geographical events and problems). The test was checked for validity and reliability of. It was administered to (160) student at Grils'College, Ain Shams University during the first semester of the academic year 2009/2010. Results were negative as the assessment shows a low result of 46% which did not reach the degree of adequacy which is 75%. Results also showed significant differences at 0.05 level in geographical knowledge among the students, which were attributed to the study of Geography, and the academic rate (high and low), whereas the variables like specialization (Arts, Education) and the study level (second, and fourth) did not show the same significance. Based on the study results , recommendations were made.

• **المقدمة** :

تفرض الثورة المعلوماتية والتكنولوجية وتداعيات العولمة التي يشهدها عالمنا المعاصر، أن يمتلك المواطن حدا أدنى من الثقافة والمعرفة، فثقافة المواطن هي التي تحدد ممارساته وسلوكياته، وتبلور منطلقاته الفكرية، وترسخ قيمه ومسلماته ليعانق مستجدات العصر ويواجه تحولاته.

والجغرافيا من العلوم الاجتماعية المنبثقة أساسا من العلوم الإنسانية التي تسهم إسهاما فعالا في تكوين شخصية المواطن وثقافته ومعرفته في معظم مجالات الحياة، فمعظم المشكلات والأحداث والقضايا التي تواجهنا في الحاضر والمستقبل لها صلة وثيقة بالجغرافيا.

وفي هذا السياق يقول "Levin" أن الجغرافيا هي نقطة البداية لفهم العالم من حولنا؛ فالعالم يموج بالعديد من التغيرات والتطورات والمشكلات السياسية والمناخية والطبيعية.....وكلها أمور تحتاج إلى درجة عالية من الفهم والوعي الجغرافي، فمن الضروري أن نكون مثقفين بشكل جغرافي (Levin, 2005).

ويقول أيضا جمال حمدان"أن الجغرافيا قد لا تكون قمة العلوم ولكنها بالتأكيد قمة الثقافة، فالجغرافيا هي أعلى مراحل الثقافة، وهي علم الثقافة الأساسي، بدونها أنت غير مثقف مهما فعلت، وبها أنت مثقف مهما قصرت"(جمال حمدان،١٩٩٧،١٩).

ويشير "هاربر" إلى أن مهمة تعليم الجغرافيا في الوقت الحاضر هي الكشف عن الكيفية التي تستطيع بها الجغرافيا أن تزود الطلاب بأفضل فهم عن العالم المعاصر الذي يعيشون ويكبرون فيه، وأن الغاية الأساسية لتدريس الجغرافيا هي إعداد مواطنين لا متخصصين في الجغرافيا(نقلا عن سليمان الجبر،١٩٩٤،٦٥).

ومن أصدق الشواهد علي أهمية المعرفة والثقافة الجغرافية في حياة المواطن وإسهامها في تحليل وتفسير التعقيدات والمشكلات التي تتسم بها الحياة الإنسانية، أن مجال البحوث الجغرافية الحالية اتجه إلي مشكلات المناطق الحضرية، وتقدير المحاصيل الزراعية من الصور الجوية، وتخطيط أقاليم زراعية جديدة، وحل مشكلات النقل المقعدة في المناطق الحضرية الكثيفة، والبحث في تطوير صناعة السياحة، وتحجيم انتشار الأوبئة والأمراض الفتاكة.....،إضافة إلى ذلك فإن اختيار مواقع المستوطنات الإسرائيلية والمواقع العسكرية، والنقاط والمعابر، وخطوط سير الجدار العازل لم يحده إلا الجغرافيين، وهناك أمثلة عديدة أخري ولا غرابه في ذلك، فالجغرافيا ضرورية للسياسي، والعسكري، والمحارب،والبحار،والطيار،والقبطان،والمزارع .....فلا نهاية للمجالات التي يعني بها الجغرافي فهو يعني بكل ما يتأثر به الإنسان(بتركولد ، ترجمة عبده علي الخفاف، ومضر خليل العمر،١٩٩٧، ١٠٨: ١٥٠)(صلاح عبد السميع،٢٠٠٧،٢) .

وإذا كانت الثقافة الجغرافية مهمة لجميع أفراد المجتمع في هذا العصر، فإن هذه الأهمية تزداد بالنسبة للطلاب، فالطلاب جزء أساسي من المشهد الثقافي، لما لهم من دور في نشر المعرفة الإنسانية، وإنعاش الواقع الثقافي بسعة علمهم

وإطلاعهم، فما أحوجنا اليوم في عصر يسود فيه قصور فكري وتهميش للمواد ذات الصبغة الوطنية . الجغرافية والتاريخية – من طالب مطلعا علي أحداث المعلومات، قارئا للكتب والموسوعات، متابعا للقضايا والمشكلات، يحمل ثقافة عالية في كافة المجالات وخاصة في المجال الجغرافي.

فالجغرافيا هي التي تغرس الانتماء في نفوس الطلاب، ومن خلال دراستها يستطيعون التعرف على حدود أوطانهم لكي يحافظوا عليها، ويكفي أن دولة الكيان الصهيوني تضع الجغرافيا علي قمة مناهجها لتغرس في نفوس أجيالها حدودها المزعومة ليحافظ عليها أبناؤها (فتحي مصليحي،٢٠٠٨، ١).

ويعد كثير من الأهداف التي تسعى الجغرافيا إلى تحقيقها أهدافاً تثقيفية ومن هذه الأهداف التثقيفية لعلم الجغرافيا: فهم البيئة الطبيعية . معرفة طبيعة التفاعل بين الإنسان والبيئة . إدراك المشكلات الناجمة عن هذا التفاعل . إدراك التطور الذي شمل الحياة البشرية في شتي مناحي الحياة . معرفة أساليب الإنسان في مناهضة الظروف البيئية والمشكلات الطبيعية والبشرية . إدراك دور الشعوب في نمو الحضارة الإنسانية . تنمية الولاء للوطن والإحساس بمشكلاته والمساهمة في حلها . تنمية قيم التسامح ونبذ العنف واحترام حقوق الإنسان . التفاهم والتقارب والتواصل مع الشعوب والثقافات الأخرى .(أحمد شلبي ١٩٩٧،٤٩:٤٨)،(خيري عليابراهيم،١٩٩٠،٥٨:٥٧)

ومن منطلق تعدد الأهداف التثقيفية لعلم الجغرافيا، نجد تعدداً وتنوعاً في تعريفات الثقافة الجغرافية فعرفها" صبري حمدان" بأنها القدرة على فهم المسميات الطبيعية والبشرية، وتحديد الأماكن المختلفة، وقراءة وفهم الخرائط ، كل ذلك من أجل الوقوف على معرفة وتفسير العلاقات والأحداث الجارية على الواقع(صبري حمدان،٢٠١٠،١٢١٧) ، وتعرف أيضا بأنها قدرة الفرد علي قراءة الخريطة وتحديد مواقع الدول، ومواقع الكوارث الطبيعية، ومعرفة الأحداث والقضايا المهمة الواردة في نشرات الأخبار Geographic Literacy (Study,2006,4)، وعرفها أيضا "إدريس صالح" بأنها الوعي التام لطبيعة وأهداف الجغرافيا، وتطبيقاتها المختلفة، وما يترتب على ذلك من إدراك للحقائق والمفاهيم الجغرافية والقوانين والنظريات، والعلاقة بين الجغرافيا وتطبيقاتها والمجتمع، وكيفية تأثير كل منهم في الآخر، ويتطلب ذلك وجود اتجاهات إيجابية نحو الجغرافيا (إدريس صالح ،٢٠٠٨،٥).

واستنادا إلي التعريفات السابقة نستطيع القول أن الإنسان المثقف جغرافيا لديه خلفية علمية قوية عن الحقائق والمفاهيم الجغرافية، والقدرة على تطبيق مكونات هذه الخلفية الجغرافية، ولديه أيضا فهما واضحا لطبيعة الجغرافيا ويمتلك أيضا اتجاهات إيجابية نحو الجغرافيا وتطبيقاتها في الحياة، والقدرة على استخدام المهارات الجغرافية لحل المشكلات، واتخاذ القرارات اليومية المناسبة، والقدرة على اتخاذ القرارات الصائبة تجاه القضايا المتعلقة بالمجتمع (إدريس صالح،٢٠٠٨،٦).

وترى الباحثة أن الثقافة الجغرافية حقاً لكل مواطن في المجتمع، وضرورة لكل طالب . مهما كان تخصصه من أجل تأصيل الانتماء للأرض والمكان ومعرفة

طبيعة بلدنا ووطننا الجغرافية، وتعريف الناس بأنفسهم ومحيطهم وبلادهم، وفهم الأنظمة الطبيعية والبشرية، وتكوين فكرة واضحة عن مواقع الأماكن، وقراءة الخرائط، وفهم سياق الأحداث الجارية في العالم، وإدراك حجم الصراعات والمشكلات، والتعامل بفعالية مع قضايا العصر البيئية والاقتصادية والسياسية والمناخية على المستوى المحلي، والإقليمي، والعالمي. كما تتفق الباحثة مع "منصور أحمد" في أن الثقافة الجغرافية أمرا ضروريًا لتربية الشباب وإكسابهم منظور مبينا على الذكاء للعالم الذي يعيشون فيه، فالأمية الثقافية لا تقل بأسا ولا هي أهون خطرا من الأمية الأبجدية، وسوف يجد شبابنا أنفسهم في تيهٍ إذا لم يتحصنوا بالمعرفة والثقافة الجغرافية،والأمر هنا لايتطلب فقط مزيدا من المعرفة والمعلومات الجغرافية،ولكن يتطلب أيضا تقديما جغرافيا أكثر تطورا وارتباطا بمتغيرات المجتمع المحلي والعالمي(منصور أحمد،٢٠٠٧، ١٦:١٧)

ونظراً لأهمية الثقافة الجغرافية في هذا العصر، فقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث العربية والأجنبية، منها ما يلي:

- دراسة (Laura ,2011) والتي استهدفت التعرف علي أثر استخدام التكنولوجيا عبر برنامج "Google Earth" في تنمية الثقافة الجغرافية لدى طلاب المدارس المتوسطة في مادة الدراسات الاجتماعية، وتوصلت الدراسة إلى أن استخدام برنامج"Google Earth" يساعد في تحسين الثقافة الجغرافية والتكنولوجية للطلاب، وأوصي الباحث باستخدام هذا التكنولوجيا لتحقيق الثقافة في مواد دراسية أخرى كاللغات، والرياضيات.

- واستهدفت دراسة (صبري حمدان،٢٠١٠) التعرف على مستوى الثقافة بجغرافية فلسطين الطبيعية لدى طلاب وطالبات كليتي الآداب والتربية بالجامعة الإسلامية بغزة في العام الجامعي(٢٠٠٨/٢٠٠٩ ومعرفة أثر متغيرات الجنس،والكلية،ودراسة مساق جغرافية فلسطين،والمستوى الدراسي،والمعدل الأكاديمي على المستوى نفسه،وذلك من خلال تصميم اختبار مكون من (٢٧)فقرةٍ من نوع "الاختيار من متعدد" تم تطبيقه على عينة مكونة من (١٣٠١) طالبا وطالبة،وأشارت النتائج إلى انخفاض مستوى الثقافة بجغرافية فلسطين الطبيعية بشكل عام إلى (٥٦ %)عند أفراد العينة، والعوامل التي أثرت على النتيجة كانت الجنس، والكلية، ودراسة مساق جغرافية فلسطين والمستوى الدراسي، والمعدل الأكاديمي.

- واستهدفت دراسة (نجلاء النحاس،٢٠٠٨) التعرف على فاعلية برنامج مصاحب قائم على التطبيقات الجغرافية الحياتية في تنمية الحس المكاني والثقافة الجغرافية، وذلك على عينة مكونة من (٨٠) تلميذا، وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج المصاحب في تنمية الحس المكاني والثقافة الجغرافية لدى التلاميذ عينة الدراسة، كما وجدت علاقة ارتباطيه بين الثقافة الجغرافية والحس المكاني.

- واستهدفت دراسة (Kenneth & Michael,2007) التعرف علي مستوى الثقافة الجغرافية لدى الشباب في الولايات المتحدة ، وأشارت النتائج إلى أن شباب الولايات المتحدة يعانون من الأمية الجغرافية، وأن مستوى الثقافة

الجغرافية لديهم أقل من نظرائهم في الدول الصناعية الأخرى كاليابان وفرنسا.....، وأوصي الباحثان بالاهتمام بالعلوم الجغرافية، ومحو الأمية الجغرافية المعلوماتية عن طريق استخدام التكنولوجيا والمصادر الرقمية في تعليم الجغرافيا، وتدريس الجغرافيا من منظور عالمي، وجعل الجغرافيا جزءا من كل مادة ، وتكثيف عمليات التوعية بمراحل التعليم العام للتوعية بأهمية محو الأمية الجغرافية .

- واستهدفت دراسة (Miller et al,2005) إلى استطلاع آراء عينة مكونة من (٨٠) شاب علي الشبكة العنكبوتية (الانترنت)، وذلك للحصول علي المقترحات والمساهمات التي تساعد الخبراء في تحديد أبعاد الثقافة الجغرافية وهل هذه الأبعاد متضمنة في المناهج الدراسية أم لا ؟ وما هو الفرق بين محو الأمية الجغرافية التقليدية، ومحو الأمية الجغرافية الرقمية .

- واستهدفت دراسة (Oigara, 2006) التعرف على مستوى المعرفة الجغرافية عند طلاب السنة الأولي والثانية في جامعة "Binghamton" بمدنية نيويورك، وأثر متغيرات الجنس،والسفر الدولي على المستوى نفسه، وذلك من خلال تطبيق اختبار - معد من قبل الجمعية الجغرافية الوطنية National Geographic Society - على عينة مكونة من (١٦٥ طالبا وطالبة)،وأشارت النتائج إلى انخفاض مستوى المعرفة الجغرافية بشكل عام عند أفراد العينة، وجد ارتباط بين المعرفة الجغرافية والجنس، والسفر الدولي، وقدم الباحث مجموعة من الاقتراحات:منها تغيير أسلوب تدريس الجغرافيا في المدارس، ودمج التقنية الحديثة في تدريس الدراسات الاجتماعية، واستخدام الشبكة العنكبوتية (الانترنت) كوسيلة لتعزيز تعليم الجغرافيا في المدارس، كما ناشد الباحث الآباء والأمهات أهمية المشاركة في تعليم أطفالهم الجغرافيا،وجعل الجغرافيا نشاطا عائليا ولا سيما في سنوات عمرهم الأولى.

- واستهدفت دراسة (National Geography Society,2006) قياس مستوى الثقافة الجغرافية لدى عينة مكونة من (٥١٠) شاب في الفئة العمرية بين (١٨:٢٤ سنة) في الولايات المتحدة، ومعرفة اتجاهاتهم نحو مستواهم في المعرفة الجغرافية، وأشارت النتائج إلى انخفاض مستوى الثقافة الجغرافية بشكل عام إلى (٥٤٪) كما أظهر الشباب الأمريكي قدرة منخفضة علي تحديد مواقع بعض المدن الأمريكية على خريطة الولايات المتحدة بنسبة(٤٩٪)، وضعف في تحديد مواقع الدول العربية والإسلامية علي خريطة الشرق الأوسط بنسبة (٣١٪) ويعتقد الشباب في الولايات المتحدة أن معرفتهم الجغرافية أقل من اللازم بنسبة (٤١٪).

- واستهدفت دراسة (Jodi, 2004) قياس مستوى الثقافة الجغرافية والمعرفة بالأحداث العالمية، والعوامل المؤثرة، وذلك عينة مكونة من (٤٦٣طالبا وطالبة) في أحد المعاهد في ولاية "فيرجينيا " الأمريكية، وأشارت النتائج إلي ارتفاع مستوى الثقافة الجغرافية والمعرفة بالأحداث العالمية بشكل عام إلى (٨١) %عند أفراد العينة، والعوامل التي أثرت على النتيجة كانت

الجنس،والسفر،وسماع الأخبار، والبعض الآخر لا يوجد له تأثير مثل المستوى، والعمر، والمعدل الدراسي، وحالة السكن، والمعرفة باللغات.

- واستهدفت دراسة (Michalis, 2003) قياس مستوى المعرفة الجغرافية لدى طلاب جامعة "واشنطن" ، وذلك من خلال تطبيق اختبار علي عينة مكونة من (٣١٢) طالبا في مختلف التخصصات الجامعية في المرحلة العمرية من (١٨:٢٠سنة)، وتركزت فقرات الاختبار حول تحديد مواقع بلدان ومدن كبرى علي خرائط جغرافية اختارها الباحث بناء علي التغيرات الجيوسياسية (الجغرافية السياسية) الأخيرة في العالم، وأشارت النتائج إلي تحقق خطوات نجاح في مستوى المعرفة الجغرافية لدى طلاب الجامعة، ولكن لا تزال غير كافية لمواكبة التطورات والأحداث الجارية في العالم، وأوصي الباحث بأهمية تعليم الجغرافيا لدى جميع أفراد المجتمع ولا سيما الشباب لتحسين ثقافتهم الجغرافية.

- واستهدفت دراسة (فتحي مصيلحي،٢٠٠٣) تحديد مستوى الثقافة الجغرافية المكانية لدى طلاب الجامعات المصرية، وذلك من خلال تطبيق اختبار لبعض الأماكن العامة في مصر على عينة مكونة من (١٤٦) طالبا من طلاب جامعات القاهرة، وعين شمس، والمنوفية، والزقازيق في كليات عملية ونظرية وأشارت نتائج الدراسة إلى أن (٢٢.٣٧ ٪) من الطلاب ليس لديهم وعي مكاني و(٦٩.١٨٪) لا يعرفون شيئا عنها، و(٨.٤٥ ٪) يكتنفهم الغموض في تحديد الأماكن الحقيقية.

- وناقشت دراسة(Melinda,2002) المخاوف والقلق بشأن انتشار الأمية الجغرافية في الولايات المتحدة، والسعي نحو تحسين مستوى الثقافة الجغرافية من خلال تحسين تدريس الجغرافيا للأطفال، وذلك بالتركيز علي خمس موضوعات لتدريس الجغرافيا هي (الموقع، والمكان، والتفاعل بين الإنسان والبيئة، والحركة، والأقاليم) .

- وأكدت نتائج مسح الثقافة الجغرافية العالمية (Global Geographic Literacy Survey,2002)عن ارتفاع نسبة الأمية الجغرافية لدى الشباب في معظم دول العالم، فقد أجاب الشباب في السويد عن (٧١٪) من الأسئلة إجابة صحيحة، ثم ألمانيا وايطاليا بنسبة (٦٨٪)، ثم فرنسا حيث أجاب شبابها عن(٦١٪) من الأسئلة صوابا، ثم اليابانيين والبريطانيين بنسبة(٥٥٪ ،٥٠٪) على التوالي واحتل الشباب في الولايات المتحدة المرتبة قبل الأخير بنسبة(٤١٪) بعد المكسيك، كما توصلت الدراسة إلي ضعف اتجاه الشباب نحو أهمية مهارات الثقافة الجغرافية في معظم دول العالم.

- **تعقيب على الدراسات السابقة** :

ومن خلال ما تقدم من مراجعة لبعض الدراسات السابقة، وما أسفرت عنه من نتائج يمكن القول:

- أن الثقافة الجغرافية إحدى غايات التربية الجغرافية، وفي الوقت نفسه إحدى غايات أي مجتمع، وإن اختلفت درجة تمثيلها ووجودها لدى أفراد المجتمع، ولكن يبقى الاتفاق على ضرورتها من حيث المبدأ.

- أن الثقافة الجغرافية ضرورة ملحة لإعداد المواطن الصالح في عصر القنوات المفتوحة والغزو الثقافي، وسطوة العولمة، وبما تنطوي عليه من تأثيرات مختلفة تشكل الفكر والوجدان.
- أن مستوى الثقافة الجغرافية في النظم التعليمية ليست مسؤولية مقرر دراسي معين، بل أن تكوين الثقافة الجغرافية عند الطالبة الجامعية عملية متصلة ومستمرة مدى الحياة.
- الموضوعات الخمسة الرئيسة في تدريس الجغرافيا (الموقع، والمكان والتفاعل بين الإنسان والبيئة، والحركة، والأقاليم) يمكن أن تحقق الثقافة الجغرافية.
- تعارض نتائج هذه الدراسات، فبعضها أظهر قصور في مستوى الثقافة الجغرافية، والبعض الآخر أظهر تفوقا في مستوى الثقافة الجغرافية.
- أن الدراسات السابقة ركزت على اختيار عينات من طلاب المرحلة الثانوية والجامعية، في إشارة إلى ضرورة إلمام الطلاب في هاتين المرحلتين بالثقافة الجغرافية.
- أن معظم الدراسات السابقة استخدمت الاختبارات الموضوعية من نوع" الاختيار من متعدد" .
- أن معظم الدراسات السابقة اتبعت المنهج الوصفي في قياس الثقافة الجغرافية .
- وترى الباحثة أن التعارض في نتائج الدراسات السابقة، إضافة إلي ندرة الدراسات التي حاولت التعرف علي مستوى الثقافة الجغرافية لدى الطالبات، من ضمن المحفزات لإجراء هذا البحث

- **الإحساس بالمشكلة** :

تعد الثقافة الجغرافية جزءاً أساسياً من الثقافة العامة، وهي ضرورة بالغة الحيوية والأهمية خاصة في المجتمعات العربية التي تواجه محاولات لفرض ثقافة غربية عن طريق العولمة، بالإضافة إلى الثورة التكنولوجية والمعلوماتية التي يسيطر عليها الغرب، الأمر الذي يهدد الثقافات القومية،ويعمل علي زيادة التهميش الثقافي،وإضعاف الانتماء الوطني للأرض والمكان، وفقدان الوعي بالمكان وطبيعته وأهميته. فأي مجتمع دعامته الأساسية في مواجهة تحديات المستقبل هو أن يؤصل في نفوس أبنائه الانتماء للأرض والمكان، ويتأتي ذلك بدراسة الأرض وجغرافيتها ومواردها، وإمكانيتها، وسكانها، وثرواتها(صلاح عبد السميع،٢٠٠٨، ٢). ولقد أدركت الدول المتقدمة أهمية الثقافة الجغرافية لأبنائها، فقامت بإعداد العديد من البرامج والمشروعات بهدف نشر الثقافة الجغرافية بين جميع أفراد المجتمع ومحو الأمية الجغرافية، ولعل من أبرزها برنامج (2025) الذي قدمه المجلس الكندي لتعليم الجغرافية" Canadian Council for Geographic Education" ليقدم رؤية جديدة بعيدة المدى للإصلاح التربوي في مجال الجغرافيا، وقد رأى المجلس الكندي ضرورة التركيز في هذا البرنامج علي الثقافة الجغرافية،وقد تمثلت محاوره في:

- الاهتمام بتعليم الجغرافيا في المدارس الكندية، وتحسين أساليب وطرق تدريسها.
- رفع المستوى المهني لمعلمي الجغرافيا، وتطوير أدائهم بما يتناسب مع ثورة المعلومات الجغرافية.

- زيادة الوعي العام لأهمية محو الأمية الجغرافية خاصة في عصر العولمة .
- عقد دورات تدريبية تثقيفية لمعلمي الجغرافيا لتزويدهم بالمعارف والمهارات،والاتجاهات الجغرافية.
- نشر الثقافة الجغرافية إلي أكثر من (٨٠٪) بين شباب كندا بحلول عام ٢٠٢٥).(Canadian Council for Geographic Education , 2009)

إضافة إلى ذلك المشروع الأمريكي Goals 2000:Educate America Act الذي أصبح مشروعا وطنيا سياسيا نال كل المتابعة من جهات عدة، وتم تحديد الجغرافيا ضمن المواد الخمسة الأساسية التي ستواجه بها أمريكا القرن الحالي، واشترط حصول الطلاب على درجات عالية في الجغرافيا للالتحاق بالجامعات .(National Geographic Society,1994)

كما قدمت الجمعية الجغرافية الوطنية في الولايات المتحدة " National Geographic Society "مشروع معايير الجغرافيا القومية "National Geography Standards والتي ظهرت صياغته النهائية في كتاب الجغرافيا للحياة "Geography For Life" حيث أكدت المعايير على ضرورة أن ينال الطلاب الثقافة الجغرافية،وأن نحقق مجتمع مثقف جغرافيا (,2008,1)Matt Rosenberg

فضلاً عما سبق فقد قدمت العديد من الجمعيات والمنظمات الجغرافية في الولايات المتحدة كتاب "الجغرافيا التربوية" جاء فيه" من أجل أن تنجح الولايات المتحدة في حلّ مشاكلها الداخلية، وتشارك بفاعلية في الخدمات المقدمة للعالم ؛ فإنّه يجب على القادة والمواطنين فيها أن يفهموا أقاليم الأرض والناس الذين يعيشون عليها، وأن تتمّ مجموعة من التغيرات في البرامج التعليمية في مراحل التعليم العام لمواجهة الأمّية الجغرافية (حسن عايل،٢٧،٢٠٠٨) .

هذا وفي الوقت الذي يتزايد فيه اهتمام الأدبيات الأجنبية بقياس مستوى الثقافة الجغرافية في بلدانها ولدى طلابها، نجد ندرة في البحوث العربية، حيث اقتصرت الدراسات العربية علي عدد قليل . في حدود علم الباحثة . مثل دراسة (فتحي مصيلحي،٢٠٠٣) التي حاولت تحديد مستوى الثقافة الجغرافية المكانية لدى طلاب الجامعة، ودراسة (صبري حمدان،٢٠١٠) التي سعت إلى تحديد مستوى الثقافة بجغرافية فلسطين، ودراسة (نجلاء النحاس،٢٠٠٨) التي استهدفت التعرف على فاعلية برنامج مصاحب قائم على التطبيقات الجغرافية الحياتية في تنمية الحس المكاني والثقافة الجغرافية .

لذا فإن مجال الثقافة الجغرافية في البيئة العربية مازال في حاجة إلي مزيد من الدراسات والبحوث، وهذا ما نادت به المؤتمرات والندوات العلمية التي عقدت علي المستوى العربي، والتي كان محورها الأساسي هو "التربية الجغرافية والتثقيف الجغرافي للطلاب والأفراد "،حيث أوصت بالآتي:

- التعريف بأهمية العلوم الجغرافية، وإحياء علم الجغرافيا، وتحسين مستوى التعليم الجغرافي، ونشر الثقافة الجغرافية بين الطلاب، والتواصل بين الجغرافيين العرب، ووضع حلول للقضايا الجغرافية بالوطن العربي، وربط

الجغرافيا بالمجتمع، وإبراز لدور الجغرافي في حل مشكلات المجتمع، وطرح أبحاث ومواضيع جغرافية تهتم بقضايا الوطن العربي الجغرافية (زيد المنيفي، ٢٠٠٩).

- التأكيد على أهمية دور الجغرافيا كعلم في تنمية وترويج الثقافة الجغرافية التي تعتبر أحد المكونات الهامة في ثقافة المواطن الملتزم والمنتج والمتوجه دائما لخدمة قضايا وطنه، وبالتالي تعد الجغرافيا أحد روافد تشكيل الهوية القومية للشعب (إدريس صالح ،٢٠٠٨).
- ضرورة نشر الثقافة الجغرافية، والبحث عن مفاهيم جغرافية جديدة تستجيب لمتطلبات العصر، ونجعل من الجغرافيا علما يساعد الإنسان على العيش بذكاء مع الآخرين (المؤتمر الثالث عشر للاتحاد الجغرافي الدولي تونس، ٢٠٠٨).
- التأكيد على أهمية تدريب المعلمين لرفع ثقافتهم التخصصية والعامة وإثراء معلوماتهم ومعارفهم من خلال وجود خطة واضحة المعالم لتدريب المعلمين بصورة دورية وجادة (المؤتمر العلمي الثالث لإعداد معلم التعليم العام،١٤٢٢هـ،٣٨).
- أهمية نشر الثقافة الجغرافية ليس فقط بين الطلاب والمعلمين، وإنما بين قطاعات المجتمع المختلفة وضرورة العمل على الحد من مخاطر غياب الثقافة الجغرافية، والتي تعد أحد المكونات الهامة في ثقافة المواطن (المجلس الأعلى للثقافة ،٢٠٠٢) .
- التأكيد على أن التدريس لمعلم المستقبل الذي نرجو أن يكون متنورا في مجال الاجتماعيات ليس إلا نتاجا لتدريس متنور، وهو الأمر الذي يعني أساليب تدريس أكثر فعالية بحيث يستطيع الطالب المعلم أن يكتشف موقعه من عمليتي التعليم والتعلم، وكيف أنه شريك في هذا الإطار (الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،١٩٩٠ ،١١٨).
- تطوير المناهج والخروج عن النهج التقليدي في أقسام الجغرافيا وتنمية الحس الجغرافي والابتعاد عن التلقين، والعمل على تخريج كوادر جغرافية قادرة على مواجهة مشكلات العولمة بأسلوب علمي ومعرفي متميز،مع الاعتزاز بتخصص الجغرافيا التكاملي والذي يتقاطع مع بعض التخصصات التي ترتبط بالمشكلات المعاصرة. (كرسي الجزيرة للدراسات الحديثة بجامعة الأميرة نورة ،٢٠١١،١)

والمؤشرات المبدئية تشير إلى تردي وتراجع في مستوى الثقافة بصفة عامة والثقافة الجغرافية بصفة خاصة لدى الأجيال القادمة في المراحل الأساسية والجامعية، وجميع الأوساط تؤكد بأن الأجيال السابقة كانت أكثر ثقافة ومتابعة للأحداث والقضايا والموضوعات أكثر من أجيال اليوم . وتأكدت تلك المؤشرات من خلال عمل الباحثة في مجال التدريس الجامعي كما اتفقت تلك المؤشرات مع الدراسة الاستطلاعية التي طبقت فيه الباحثة اختبار لقياس مستوى الثقافة الجغرافية على عينة مكونة من(٣٠) طالبة في تخصصات مختلفة، وأظهرت النتائج ضعف مستوى الثقافة الجغرافية لدى الطالبات عينة الدراسة، حيث كانت النسبة المئوية لعدد الاستجابات الصحيحة التي حققتها الطالبات (٣٧٪) (ملحق١)

وفي ضوء ما سبق يتضح ما يلي:

- أهمية الثقافة الجغرافية في إعداد العقلية المتفتحة لدى طلاب الجامعة.
- وجود مؤشرات تفيد بضعف مستويات الثقافة الجغرافية لدى طلاب الجامعة.
- التعارض في النتائج التي توصلت إليها الدراسات السابقة.
- ندرة البحوث والدراسات التي تقيس مستوى الثقافة الجغرافية علي مستوى العالم العربي.
- ندرة المقاييس الموضوعية التي بنيت في صورة منهجية لتقيس مستوى الثقافة الجغرافية لدى طلاب الجامعة.

ومن ثم جاء هذا البحث ليلقي الضوء على مستوى الثقافة الجغرافية لدى الطالبات بكلية البنات جامعة عين شمس .

- **مشكلة البحث** :

تتمثل مشكلة البحث في التساؤل الرئيس : ما مستوى الثقافة الجغرافية لدي طالبات كلية البنات جامعة عين شمس ؟ ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة التالية:

١/ ما أبعاد الثقافة الجغرافية التي يجب أن تمتلكها الطالبة في المرحلة الجامعية؟

٢/ هل يختلف مستوى الثقافة الجغرافية لدى طالبات كلية البنات باختلاف الشعبة(آداب، تربوي) ؟

٣/ هل يختلف مستوى الثقافة الجغرافية لدى طالبات كلية البنات باختلاف (دراسة الجغرافيا،أم لا)؟

٤/ هل يختلف مستوى الثقافة الجغرافية لدى طالبات كلية البنات باختلاف الفرقة الدراسية (الثانية، الرابعة)؟

٥/ هل يختلف مستوى الثقافة الجغرافية لدى طالبات كلية البنات باختلاف التقدير الدراسي (مرتفع، منخفض) ؟

- **فروض البحث** :

يحاول البحث الحالي التحقق من صحة الفروض التالية :

١. مستوى الثقافة الجغرافية لدى طالبات كلية البنات جامعة عين شمس أقل من حد الكفاية وهو(٧٥٪) من الدرجة الكلية للاختبار .
٢. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في مستوى الثقافة الجغرافية لدى طالبات كلية البنات جامعة عين شمس تعزى لمتغير الشعبة (آداب، تربوي).
٣. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في مستوى الثقافة الجغرافية لدى طالبات كلية البنات جامعة عين شمس تعزى لمتغير (دراسة الجغرافيا أم لا).
٤. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في مستوى الثقافة الجغرافية لدى طالبات كلية البنات جامعة عين شمس تعزى لمتغير الفرقة الدراسية(الثانية، الرابعة) .

٥. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في مستوى الثقافة الجغرافية لدى طالبات كلية البنات جامعة عين شمس تعزى لمتغير التقدير الدراسي(مرتفع، منخفض).

- **حدود البحث** :

يقتصر البحث الحالي على ما يلي: عينة من طالبات كلية البنات جامعة عين شمس (آداب .تربوي) (الفرقة الثانية، الرابعة)، المسجلات في الفصل الدراسي الأول في العام الجامعي(2010/2009)

- **أهمية البحث** :

تتمثل أهمية البحث الحالي فيما يلي :

١. يعد هذا البحث استجابة للدعوات التي تنادى بتحقيق أهداف الثقافة الجغرافية لدى الطلاب .
٢. ما تتوقعه الباحثة من نتائج يسفر عنها هذا البحث تكون بمثابة مؤشرات على واقع الثقافة الجغرافية لدى طالبات الجامعة .
٣. يشكل مجتمع الدراسة طالبات كلية البنات، واللاتي يقع على عاتقهن نشر الثقافة الجغرافية لغرسها في نفوس الأجيال القادمة.
٤. يوفر هذا البحث أداوت بحثية متخصصة في معرفة مستوى الثقافة الجغرافية، والتي ربما تفيد في جمع بيانات من خلال أبحاث ودراسات أخر.
٥. قد ينجح البحث في لفت أنظار المهتمين بتدريب معلمي الجغرافيا إلى أهمية الثقافة الجغرافية وتضمينها في المقررات الدراسية.
٦. قد تؤدى نتائج هذا البحث إلى تقديم الآراء والمقترحات التي تساعد المهتمين في تحسين تدريس الجغرافيا.
٧. ما تتوقعه الباحثة من أن تثير نتائج هذا البحث وتوصياته لبعض القضايا البحثية التي يمكن تناولها في دراسات أخرى مستقبلية تتمركز حول الثقافة الجغرافية.

- **منهج البحث** :

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي الذي يركز على دراسة الظاهرة الراهنة كما هي في أرض الواقع ، دون تدخل من الباحثة، وهذا ما يناسب البحث الحالي في قياس مستوى الثقافة الجغرافية لدى طالبات كلية البنات جامعة عين شمس.

- **إجراءات الدراسة** :

تدرجت إجراءات البحث وفق للخطوات التالي:

١. الاطلاع علي الأدبيات والدراسات السابقة المرتبطة بمجال البحث الحالي.
٢. إعداد اختبار لاستقصاء مستوى الثقافة الجغرافية لدى الطالبات بكلية البنات وعرضه علي مجموعة من السادة المحكمين، و ضبطه على عينة استطلاعية لتحديد مدى صدقه وثباته .
٣. اختيار عينة البحث.
٤. تطبيق اختبار الثقافة الجغرافية علي عينة البحث.
٥. إجراء التحليل الإحصائي للبيانات وتفسير النتائج في ضوء فروض وتساؤلات البحث.

٦. تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء ما تسفر عنه نتائج البحث.

- **أداة البحث** :

تمثلت أداة البحث الحالي في اختبار لاستقصاء مستوى الثقافة الجغرافية لدى طالبات كلية البنات.

- **مصطلحات البحث** :
- **الثقافة الجغرافية** :

تعرف الثقافة الجغرافية : بأنها القدرة على فهم المسميات الطبيعية والبشرية، وتحديد الأماكن المختلفة وقراءة وفهم الخرائط، كل ذلك من أجل الوقوف على معرفة وتفسير العلاقات والأحداث الجارية على الواقع (صبري حمدان،١٢٧١،٢٠١٠) .

وتعرف الباحثة الثقافة الجغرافية "بأنها القدرة علي معرفة التعريفات الجغرافية الأساسية، وتحديد مواقع الأماكن، ومهارات قراءة الخريطة، وفهم الجغرافيا الطبيعية والبشرية، والمشكلات الجغرافية علي كافة المستويات المحلية،والإقليمية، والعالمية ".

حد الكفاية في مستوى الثقافة الجغرافية: هو المستوى الذي يمكن قبوله للحكم علي الطالبة بأنها مثقفة جغرافيا، ويستلزم الحصول علي (٧٥٪) من الدرجة الكلية للاختبار، وتم تحديد هذه النسبة بناء على آراء السادة المحكمين .

التقدير الدراسي: هو التقدير الدراسي للطالبة في الفرقة الدراسية السابقة وينقسم إلي فئتين:الفئة الأولي: مرتفع وهو الذي يزيد عن جيد أو يساويها والفئة الثانية: منخفض وهو الذي يقل عن جيد .

- **الإطار النظري** :

يتناول الإطار النظري للبحث عدد من المحاور الأساسية ،سيتم تناولها بالشرح و التحليل ، و هي :

- أولا: تعريف الثقافة الجغرافية.
- ثانيا: أهداف الثقافة الجغرافية .
- ثالثا : العوامل المؤثرة في الثقافة الجغرافية.
- رابعا : سمات الشخص المثقف جغرافيا.
- خامسا: أساليب تدعيم الثقافة الجغرافية .
- سادسا : أبعاد الثقافة الجغرافية.

الثقافة كلمة عريقة في اللغة العربيةٍ، فهي تعني صقل إلنفس والمنطق والفطانة، وفي القاموس المحيط:ثقف ثقفا وثقافة، صار حاذقا خفيفا فطنًا وثقّفه تثقيفا سوّاه، وهي تعني تثقيف الرمح، أي تسويته وتقويمه، واستعملت الثقافة في العصر الحديث للدلالة على الرقيّ الفكري والأدبي والاجتماعي للأفراد والجماعات (ويكيبيديا الموسوعة الحرة،١،٢٠٠٨). والثقافة هي منظومة متكاملة، تضم النتاج التراكمي لمجمل موجات الإبداع والابتكار التي تتناقلها أجيال الشعب الواحد، وتشمل بذلك كل مجالات الإبداع في الفنون، والآداب، والعقائد، والاقتصاد والعلاقات الإنسانية، وترسم الهوية المادية والروحية للأمة

لتحديد خصائصها، وقيمها ، وصورتها الحضارية، وتطلعاتها المستقبلية ومكانتها بين بقية الأمم"(محمد علي حوات، ١٧٤،٢٠٠٢).

والثقافة بهذا المعني هي روح الأمة وعنوان هويتها، وهى الأساس في بناء الأمم ونهضتها، وهي المعيار التي تتحدد به هوية كل مجتمع بشري، ولا يمكننا تصور مجتمع بلا ثقافة تحفظ عناصره، ومقوماته، وخصائصه، وتميزه عن غيره من المجتمعات.

كما أن الثقافة مطلب حضاري وقومي وضرورة ملحة، وبخاصة في المجتمع العربي الذي يواجه أخطار تذويب ثقافي وحضاري وغزو فكري، عبر وسائل مختلفة ومتعددة، تهدف إلى محاولة عولمة أو أمركة أفكار البشر وسلوكياتهم الفردية والجماعية (محمود عقل،٧٤،٢٠٠١).

فالعولمة في المجال الثقافي هو أخطر ما يواجه المؤسسات التعليمية في الوطن العربي، ويفرض علينا أن نعيد النظر في مفهوم الجامعة السائد،بحيث لا ينبغي حصر رسالتها علي إعداد المهنيين والمتخصصين فقط ،بل يجب تمتد إلي أبعاد أخرى من حياة الفرد والمجتمع،لنتمكن من إعداد جيل يستطيع أن يتجاوز الأزمات التي تجابه بروح الصبر وعقلية المثقف المدرك.ولعل هذا يتطلب من الجامعة أن توسعه أهدافها فإلي جانب اهتمامها بإعداد المهنيين والمتخصصين يجب أن تكون المكان المناسب لتربية العقل،وتقويم الغريزة،وتغذية الضمير.حتى تستطيع أن تصقل المواهب وتؤصل الأفكار والفلسفات التي تساهم في بناء الفرد والمجتمع.(كمال القيسي،٣٣٥:٣٣٣،١٩٨٢)

ونافلة القول هنا لابد أن تقوم الجامعة بدور مهم لرفع المستوي الثقافي لطلابها إلي جانب اهتماماتها بالتخصص حتى نحقق الوظيفة المتكاملة للجامعة.

- **أولا : تعريف الثقافة الجغرافية :**

تنطوي الأدبيات التربوية على كثير من التعريفات التي استهدفت تحديد معنى مصطلح الثقافة الجغرافية، وفيما يلي عرض لعدد من تعريفات الثقافة الجغرافية، والتي توضح إلى حد ما التباين في تحديد معنى هذا المصطلح:

حدد Alan Backer&Joseph Steoltman تعريف الثقافة الجغرافية في:

أولا : فهم الموضوعات الأساسية الخمسة في الجغرافيا:

- الموقع (المطلق أو النسبي) .
- المكان (السمات الطبيعية والبشرية).
- العلاقات داخل الأماكن (بين البشر والبيئات المختلفة) .
- الحركة (تأثير البشر علي سطح الأرض).
- المناطق (كيف تتشكل وتتغير المناطق نتيجة للتعديلات البشرية والطبيعية).

ثانيا : تنمية المهارات الجغرافية الأساسية :

- طرح أسئلة جغرافية.

- اكتساب معلومات جغرافية .
- عرض معلومات جغرافية .
- تفسير معلومات جغرافية.
- تنمية واختبار التعميمات الجغرافية. (Alan & Steoltman , 1986,1:4)

ويعرف "David" الثقافة الجغرافية بأنها توفير الفهم الأساسي والنظرة الشمولية لكوكب الأرض (David, 1989).

ويعرفها " Marran" بأنها معرفة مواقع الأماكن علي الخريطة (Marran , 1992,2).

كما يعرفها " Eve et. Al," بأنها القدرة على قراءة الخريطة، ومعرفة مواقع الأماكن، وفهم الناس وثقافتهم وعلاقتهم في الأقاليم المختلفة(408 Eve et. Al ,1994,).

ويعرفها "Henry " بأنها القدرة علي التصور البصري للأشكال والأشياء وتنظيمها وإدراك العلاقات المكانية داخلها (White, , 2000 ,1).

ويرى " Jodi "أن الثقافة الجغرافية هي معرفة مواقع الأماكن، وتوضيح مهارات قراءة الخريطة وفهم الأنظمة الطبيعية والبشرية(7 , 2004 , Jodi).

واستخدمت كل من "Melinda " & " Linda" نفس التعريف للثقافة الجغرافية بأنها "الإلمام بخمس موضوعات في مجال الجغرافيا وهي : الموقع والمكان، والتفاعل بين البشر، والحركة، والأقاليم (Melinda,2002,1) . &(Linda,2007,3)

وأشار"إدريس صالح" إلى أن الثقافة الجغرافية هو القدر من المعارف والمهارات الجغرافية والاتجاهات التي يجب أن يمتلكها الأفراد نحو المشكلات والقضايا الجغرافية، ومهارات التفكير الجغرافي اللازمة لإعداد الفرد للحياة اليومية التي تواجهه في بيئته ومجتمعه، ويشير أيضا إلي إنها الوعي التام لطبيعة وأهداف الجغرافيا وتطبيقاتها المختلفة، وما يترتب على ذلك من إدراك للحقائق والمفاهيم الجغرافية، والقوانين والنظريات، والعلاقة بين الجغرافيا وتطبيقاتها والمجتمع، وكيفية تأثير كلا منهما في الآخر، ويتطلب ذلك وجود اتجاهات إيجابية نحو الجغرافيا (إدريس صالح،٢٠٠٨،٥) .

واتفق كلا من (Edelson)،(CCGE)على أن الثقافة الجغرافية هي امتلاك المعارف والمهارات، وعادات العقل التي تساعد الفرد على فهم وتوظيف الجغرافيا في حياته الشخصية والمهنية (Canadian Council For Geographic Education,2009) (Edelson,2009).

أما أدورا "Edwards " فترى أن الثقافة الجغرافية "تمثل القدر المناسب من المعرفة الجغرافية التي تؤهل الفرد لفهم البيئات الطبيعة والبشرية من سطح الأرض علي كافة المستويات المحلية والإقليمية، والعالمية (Edwards,2007). وحدد "New Geographic Alliance " تعريف الثقافة الجغرافية في :

- المعرفة الجغرافية العامة:(أسماء القارات، والمسطحات المائية، والأنهار، والسلاسل الجبلية، ومواقع المدن الكبرى).
- مهارات الخرائط :(قياس المسافة بين مكانين، وقراءة وفهم الخريطة، وتفسير الأنماط المكانية).
- فهم التأثيرات الطبيعية على الأنشطة البشرية (New Geographic Alliance, 2009,1)

ويعرفها "صبري حمدان" بأنها القدرة على فهم المسميات الطبيعية والبشرية، وتحديد الأماكن المختلفة وقراءة وفهم الخرائط، كل ذلك من أجل الوقوف على معرفة وتفسير العلاقات والأحداث الجارية على الواقع (صبري حمدان،١٢١٧،٢٠١٠).

ويعرفها "Rosenberg " بأنها القدرة علي فهم العالم الذي نعيش فيه .(Rosenberg , 2011)

وبناء على ما تقدم يمكن القول:

استخدم مصطلح الثقافة الجغرافية بصورة متزايدة في السنوات الأخيرة، إلا أنه لا يزال هناك قدر كبير من عدم الاتفاق حول تحديد معنى هذا المصطلح.

أن مصطلح الثقافة الجغرافية يتطور بتطور الجغرافيا، وأهدافها وموضوعاتها.

انتظمت تعريفات الثقافة الجغرافية في أربع اتجاهات، الاتجاه الأول :ركز حول تحديد مواقع الأماكن علي الخريطة Places Locations Knowledge (PLK)، كما في تعريف (Marran , 1992). والاتجاه الثاني : اهتم بالموضوعات الخمسة الأساسية في الجغرافيا وهي: الموقع، والمكان والتفاعل بين البشر والحركة، والأقاليم كما في تعريف (Linda,2007) (Melinda,2002) (Alan &Joseph, 1986) والاتجاه الثالث: ركز حول معرفة الأماكن علي الخريطة ومكونات أخري للثقافة الجغرافية كما في تعريف (صبري حمدان،٢٠١٠) (Jodi , 2004) (Eve et. Al ,1994,)،والاتجاه الرابع دار حول المعارف والمهارات الجغرافية(Rosenberg , 2008) (CCFG E,2009) (Edelson,2009) (إدريس صالح،٢٠٠٨)

اتفقت التعريفات على أن معرفة مواقع الأماكن ،وقراءة الخريطة عنصران رئيسان للثقافة الجغرافية.

أظهرت التعريفات تنوع الجهات المهتمة بالثقافة الجغرافية ومنها (المؤسسات والهيئات التعليمية والإعلامية، والجمعيات الجغرافية العالمية... .....الخ) ولكل أسلوبه في تحقيق الثقافة الجغرافية.

ومن خلال العرض السابقة لتعريفات الثقافة الجغرافية يمكن للباحثة تعريف الثقافة الجغرافية :" بأنها القدرة علي معرفة التعريفات الجغرافية الأساسية، وتحديد مواقع الأماكن، ومهارات قراءة الخريطة، وفهم الجغرافية

الطبيعية والبشرية، والأحداث والمشكلات الجغرافية علي كافة المستويات المحلية والإقليمية، والعالمية ".

- **ثانيا أهمية الثقافة الجغرافية** :

تناولت بعض الأدبيات أهمية الثقافة الجغرافية ،فقد أشار كل من (Roland&Helena) إلى أهمية الثقافة الجغرافية كموجه للتربية الجغرافية يمكن أن يترجم إلي ما يلي:

- استخدام الطلاب للمعلومات الجغرافية في حياتهم اليومية.
- تنمية عناية الطلاب بالعالم الخارجي، وبمظاهره الطبيعية والبشرية .
- فهم الكثير من الأحداث الجارية ذات الأبعاد الجغرافية علي المستوى المحلي والقومي، والعالمي.
- تحسين فهم الطلاب للمفاهيم الجغرافية، والقدرة علي التمييز بينها وبين غيرها من المفاهيم.
- الوصول بالطلاب إلي حالة من الرضا عن بيئتهم التي يعيشون فيها . (نقلا عن نجلاء النحاس،٢٠٠٨،٧)

وحدد (غانم آمان) أهمية الثقافة الجغرافية في السلوكيات التالية:

- الاختيار الأمثل لمواقع الصناعات والأماكن السياحية في العالم اعتماد على الحس الجغرافي.
- الاختيار الأنسب لمواقع المنازل الخاصة وتصميماتها وفقا لاتجاهات الرياح وضوء الشمس.
- تحركات الأفراد اليومية على الطرق واختيار أقصرها وأقلها حركة للابتعاد عن الاختناقات المرورية. (غانم آمان،٢٠٠٨،٣).

وتوصل كل من "Levin" " Cochran "إلي أن أهمية الثقافة الجغرافية تتمثل في الأتي:

- إمداد المواطنين بالمفاهيم، والمهارات الجغرافية التي تساعدهم على فهم العالم من حولهم.
- اتخاذ قرارات صائبة عن أماكن السكن، والعمل، والتجارة، والسفر، وانتشار الأوبئة.....
- التقارب والتعايش مع الآخرين، والتواصل معهم.
- تكوين مواطنين صالحين لأمتهم وللعالم .
- القدرة علي المنافسة في عصر العولمة.
- كيفية مواجهة الكوارث الطبيعية. (Levin,2005 ,1) (Cochran ,2007 ,1)

وفي ضوء ما سبق ترى الباحثة أهمية الثقافة الجغرافية تكمن في الآتي:

- تساعد في تعزيز الانتماء الوطني للطلاب وربطهم بوطنهم ،وعالمهم العربي والإسلامي.
- تسهم في تثقيف الطلاب وصقل مهاراتهم الفكرية وقدراتهم الذهنية.
- تسهم في فتح أفاق معرفية جديدة للطلاب خارج نطاق تخصصهم.
- تساعد في تنمية قدرة الطلاب علي الاتصال بالثقافات والشعوب الأخرى.
- تنمي وعي الطلاب بالمشكلات الجغرافية المعاصرة.

- تنمي حب الاستطلاع الجغرافي لدي الطلاب.
- تساعد علي الارتقاء بالمستوي الثقافي للطلاب إلي جانب دراستهم التخصصية.
- تسهم في توسيع أهداف الجامعة وتكامل وتطوير رسالتها.
- تساعد في تعزيز مفهوم الترابط بين فروع المعرفة.
- تساعد في اتخاذ القرارات الشخصية والمهنية والعامة مثل : أماكن الإقامة،والسفر،والعمل،والتخطيط المروري وازدحام المواصلات،واختيار الطرق البديلة،وبناء المساكن .....

- **ثالثا : العوامل المؤثرة على الثقافة الجغرافية :**

توصل عدد من الباحثين إلى مجموعة من العوامل التي قد تؤثر على الثقافة الجغرافية وهي:

- الجنس: عامل الجنس سواء أكان ذكراً أم أنثي عاملاً مؤثراً في الثقافة الجغرافية، فالذكور أفضل من الإناث في معظم اختبارات الثقافة الجغرافية (صبري حمدان،٢٠١٠)(Jodi,2004) .Geographic Literacy (Bein,1990) (Donovan,1993) (Survey,2002).
- التعليم: يعد من أهم العوامل المؤثرة في الثقافة الجغرافية، فالطلاب المتفوقون دراسيا، سجلوا درجات أعلى في اختبارات الثقافة الجغرافية. Beach (2008,1,) (Geographic LiteracySurvey,2002) .
- استخدام الإنترنت ووسائل الإعلام: أشارت معظم الدراسات إلى أن الطلاب الذين يستخدمون الشبكة العنكبوتية(الإنترنت) ويتابعون الأخبار، والأحداث في وسائل الإعلام المختلفة،كان أدائهم أفضل في اختبارات الثقافة الجغرافية (Geographic Literacy Survey,2002) (Jodi,2004) (Donovan,1993).
- السفر الدولي: أشارت نتائج عدد من الدراسات أن عامل السفر كان عاملاً مؤثراً في تحسن الثقافة الجغرافية(Jodi, 2004) (Geographic) Literacy survey,2002) (Donovan,1993) (Bein,1990).
- السن: أظهرت عدد من الدراسات أن عامل السن كان له تأثير طفيف في اختبارات الثقافة الجغرافية (Jodi , 2004) (Geographic Literacy Survey,2002) .
- معرفة اللغات: أظهرت عدد من الدراسات السابقة أن إتقان الطالب أكثر من لغة له تأثير ملحوظ على الثقافة الجغرافية (Geographic Literacy Survey,2002).
- دراسة الجغرافية: أشارت معظم الدراسات السابقة أن الطلاب الذين درسوا الجغرافيا- كمادة اختيارية- كان أدائهم أفضل في اختبارات الثقافة الجغرافية.(صبري حمدان،٢٠١٠) (Jodi , 2004) (Geographic) Literacy Survey,2002) (Bein,1990) (Donovan,1993)
- الطبقة الاجتماعية والاقتصادية: أظهرت دراسة دونوفان (Donovan,1993) أن المستوى الاجتماعي والاقتصادي المرتفع للطلاب له تأثير إيجابي في مستوى الثقافة الجغرافية.

- الكلية: أشارت نتائج دراسة (Bein,1990) أن الطلاب الذين يدرسون في كليات علمية كان أدائهم أفضل في اختبارات الثقافة الجغرافية، من أولئك الذين يدرسون في الكليات النظرية.

وهكذا يتضح من العرض السابق تنوع العوامل المؤثرة في الثقافة الجغرافية واختلافها من دراسة لأخرى، وقد اقتصر البحث الحالي على العوامل التالية:

- الشعبة (آداب، تربوي).
- دراسة الجغرافيا في المرحلة الجامعية(نعم،لا).
- المستوي الأكاديمي(مرتفع، منخفض).
- الفرقة الدراسية(الثانية،الرابعة).

- **رابعا : صفات الشخص المثقف جغرافياً :**

جرت عدد من المحاولات لشرح ووصف سلوك وخصائص المثقف جغرافيا "Geographically Literate Person" لعل من أبرز هذه المحاولات ما يلي:

- محاولة " Brooks " ويرى أن الأشخاص المتنورين جغرافيا يكونوا أصحاب أهداف محددة، ولديهم القدرة علي اتخاذ قرارات مستنيرة سواء شخصية أو اجتماعية أواقتصادية ..... باعتبارهم مواطنين صالحين في مجتمع عالمي مترابط (Brooks,2008,1) .
- محاولة "إدريس صالح "الذي حدد سمات الشخص المثقف جغرافيا بأنه:
  - ✓ لديه خلفية علمية قوية في الحقائق والمفاهيم الجغرافية، والقدرة على تطبيق مكونات هذه الخلفية الجغرافية.
  - ✓ لديه فهم واضح لطبيعة الجغرافيا .
  - ✓ لديه اتجاه إيجابي نحو الجغرافيا وتطبيقاتها في الحياة .
  - ✓ يدرك قيمة الجغرافيا وتطبيقاتها في المجتمع، ومعرفة كيف تؤثر الجغرافيا وتطبيقاتها في المجتمع.
  - ✓ لديه القدرة على استخدام المهارات الجغرافية لحل المشكلات واتخاذ القرارات اليومية المناسبة.
  - ✓ لديه القدرة على اتخاذ القرارات الصائبة تجاه القضايا المتعلقة بالمجتمع(إدريس صالح،٢٠٠٨،٦)
- محاولة "Bliss " وفيها وصفت الشخص المثقف جغرافيا بأنه يمتلك المهارات التالية:
  - ✓ مهارات استخدام الخرائط الجغرافية، والرسوم البيانية، والجداول الإحصائية، والصور الفوتوغرافية، وصور الأقمار الصناعية.
  - ✓ مهارات العمل الجماعي، والتعلم التعاوني، ولعب الأدوار، والمحاكاة .
  - ✓ مهارات التفكير الناقد مثل الاستنتاج، والتعميم، وصياغة الفروض والاستدلال، واتخاذ القرارات
  - ✓ مهارات البحث والتقصي كتصميم واستخدام الاستبيانات لجمع البيانات وتبويبها، وتفسيرها، وتحليلها.
  - ✓ مهارات القراءة ،والكتابة، والتواصل،والمهارات العددية،ونظم المعلومات الجغرافية والكمبيوتر.
  - ✓ مهارات العمل الميداني. (Bliss,2005,3) .

- محاولة " Stoltman "التي أجمل سمات الشخص المثقف جغرافيا في أنه:
  - ✓ معرفة مواقع الأماكن الجغرافية المختلفة.
  - ✓ يفسر أسباب التعديلات البشرية على البيئة الطبيعية في مختلف أنحاء العالم.
  - ✓ يدرك تأثير التعديلات البشرية علي البيئة الطبيعية، وكيف جلبت الازدهار في مناطق والتلوث في مناطق أخري.
  - ✓ يستخدم المعرفة الجغرافية في حل مشكلات حياتية وفي اتخاذ قرارات يومية. (Stoltman , Joseph , 1991)

وتُجمل الباحثة صفات الطالب المثقف جغرافيا في:

- يفهم طبيعة المعرفة الجغرافية العامة.
- يحدد مواقع القارات، والمحيطات، والدول، والمدن الكبرى .....علي الخريطة.
- يستخدم مهارات الخرائط في تحديد الاتجاهات ،وخطوط الطول ودوائر العرض .....
- يستخدم الخرائط الجغرافية في حل الكثير من المشكلات، وفي اتخاذ أي قرارات.
- يستخدم مهارات التفكير الجغرافي في تفسير العديد من الظاهرات.
- يناقش بعض القضايا التي لها انعكاسات على الواقع الجغرافي .
- يترجم الفهم الجغرافي إلى سلوك واقعي .
- يطبق القيم الأخلاقية والبيئية عندما يتعامل مع البيئة المحيطة.
- يقدر أهمية التراث الجغرافي الإسلامي كمصدر للمعرفة الجغرافية العامة.
- يشعر بالراحة والمتعة في امتلاك المعرفة الجغرافية .

- **خامسا : الأساليب والأنشطة التي تدعم الثقافة الجغرافية :**

قدم عدد من الباحثين مجموعة من الأساليب والأنشطة التي تدعم الثقافة الجغرافية منها:

- حث الطلاب علي قراءة صحف يومية ومجلات أسبوعية لها انعكاسات جغرافية، وتحليلها، ونقدها وكتابة تقارير عنها، فربما يكون لها تأثير في اكتساب الثقافة الجغرافية علي المدى البعيد.
- تشجيع الطلاب علي قراءة قصص الرحلات، والكتب الجغرافية التاريخية وكتب التراث، وذلك لتزويدهم بخلفية جغرافية ممتعة ومسلية.
- تشجيع الطلاب علي القراءة يوميا أو ما بين يوم وآخر في مجال من المجالات الجغرافية مثل الجغرافيا الإقليمية، أو السياسية،أو الاقتصادية، أو حتى مقدمة كتاب مدرسي جغرافي.
- تعويد الطلاب علي التأمل يومياً لمنطقة جغرافية جديدة علي خريطة حائطية أو أطلس جغرافي، وطرح أسئلة جغرافية عنها، للتعرف علي أماكن جغرافية جديدة.
- حث الطلاب علي ضرورة توافر الأدوات الجغرافية في مكتبتهم الشخصية مثل:خرائط العالم والأطالس الجغرافية الشاملة، والكرات والمجسمات الجغرافية واستخدامها من حين لآخر.
- حث الطلاب علي سماع أو مشاهدة أحداث ومشكلات جارية في وسائل الإعلام وتشجيعهم علي تحديد المنطقة التي وقع فيها الحادث وتركزت فيه المشكلة

علي الخريطة، ربما يأخذ منهم ذلك وقتا في البداية، ولكن في النهاية سينسجم الموقع مع الحدث في عقولهم، ويصبحون أقدر على فهم أفضل للمشكلة مع تكوين صورة ذهنية لموقع الحدث .

- تشجيع الطلاب علي التحقق من صحة الأخبار الجغرافية الواردة في وسائل الإعلام، وذلك بمراجعة هذه الأخبار والتأكد من صحتها، فالبعض قد يحمل أخطاء جغرافية .
- تشجيع الطلاب علي استخدام بطاقات واطر ورقية لكتابة أسماء مدن وعواصم كبرى، ثم تدوين معلومات عنها في عرض جذاب شيق، وبذلك يزداد حماسهم للعمل الجغرافي.
- حث الطلاب علي الاشتراك في المواقع والروابط الجغرافية على الشبكة العنكبوتية (الإنترنت)، والتي تتضمن ألعاب ومسابقات جغرافية مسلية وممتعة، وذلك لبناء معرفتهم الجغرافية بطريقة سهلة وسريعة.
- تشجيع الطلاب علي صقل معلوماتهم الجغرافية واختبارها من حين لأخر، من خلال توجيههم إلى مجموعة من الاختبارات المتنوعة على الشبكة العنكبوتية(الإنترنت)، للتعرف علي مستوى ثقافتهم الجغرافية. (McDaniel ,2006)& (Pablomacd , 2009).

كما أوصت دراسة " Jodi " بالعديد من التوصيات لتدعيم الثقافة الجغرافية لدى الطلاب وهي:

- ترغيب الطلاب في دراسة الجغرافيا والأحداث العالمية في سن مبكر.
- تدريب المعلمين علي تدريس الجغرافيا.
- تنمية حب الاستطلاع الجغرافي لدي الطلاب.
- تشجيع الطلاب علي المتابعة المستمر لكل ما تقدمه وسائل الإعلام من أخبار.
- تدريب الطلاب علي فهم الموضوعات والقضايا الواردة في نشرات الأخبار وتحليلها.
- تشجيع الأنشطة الجغرافية خارج جدران المدرسة.
- تعاون المدرسين ،والمديرين ،والآباء في تحسين الثقافة الجغرافية لدى الطلاب (Jodi,2004,121-122)

- **سادسا أبعاد الثقافة الجغرافية**: Dimensions Of Geographic Literacy

تشير أبعاد أو مكونات الثقافة الجغرافية إلى نواتج التعلم التي ينبغي للمتعلم أن يكتسبها كي يكون مثقفا جغرافيا.حدد " McKinney,C & Others" أبعاد الثقافة الجغرافية في:

- معرفة المفاهيم الجغرافية الأساسية .
- فهم تغيرات الفصول.
- تحديد الاتجاهات الأصلية والفرعية.
- قياس المسافات والارتفاعات.
- معرفة مواقع الأماكن.
- تحديد طبيعة سطح الأرض.
- قراءة المسميات علي الخرائط . (McKinney,C & Others ,1989, 24 : 25) .

واستخدم " Bien " أربع مجالات لتكوين المعرفة الجغرافية تتمثل في :

- معرفة الخرائط.
- معرفة مواقع الأماكن.
- معرفة الجغرافية الطبيعية.
- معرفة الجغرافية البشرية (Bien ,1990, 261).

وحددت "الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس" أبعاد التنور الجغرافي في:

- تطور الفكر الجغرافي، وطبيعة الجغرافيا، وأهداف تدريسها.
- الجغرافيا الطبيعية .
- الجغرافيا البشرية.
- استخدام الخرائط والرسوم والأشكال .
- الأمم المتحدة ودورها في المشكلات العالمية.
- (المؤتمر العلمي الثاني إعداد المعلم التراكمات والتحديات١٩٩٠، ٨٦)

ولخصت دراسة National Geographic- Roper Survey Of "Geography Literacy" أبعاد الثقافة الجغرافية في الآتي:

- مهارات الخريطة.
- تحديد مواقع الدول علي خرائط العالم .
- الموضوعات العالمية والأحداث الجارية :مثل الاقتصاد والصحة،والسكان،والأسلحة النووية.. (Geographic Literacy Survey, 2002,16:24)

وأشار " Jodi " إلى أن أبعاد الثقافة الجغرافية تتمثل في بعدين هامين هما

- العالم والأحداث العالمية .
- الخرائط (Jodi M. winship. 2004).

كما تم تجميع أبعاد الثقافة الجغرافية في معايير الجغرافيا القوميةNational Geography Education Standards" "واشتملت علي ما يلي:

- العالم بمفردات مكانية:
  - ✓ استخدام الخرائط والأدوات الجغرافية.
  - ✓ استخدام الخرائط الذهنية لتنظيم معلومات عن الناس.
  - ✓ تحليل التنظيم المكاني للناس - والأماكن - والبيئات علي سطح الأرض
  - ✓ خصائص المكان الطبيعية والبشرية.
  - ✓ الأقاليم التي صنعها الإنسان لتفسير تعقد الأرض.
  - ✓ تأثير الثقافة والخبرة علي إدراك الناس للأماكن والمناطق.
- النظم الطبيعية :
  - ✓ العمليات الطبيعية التي شكلت الأنماط على سطح الأرض.
  - ✓ خصائص النظم البيئية على سطح الأرض.
- النظم البشرية:
  - ✓ خصائص السكان وتوزيعهم وهجرتهم على سطح الأرض.
  - ✓ خصائص وتوزيع وتعقد التركيب الحضاري.

- ✓ أنماط الاعتماد الاقتصادي المتبادل على سطح الأرض.
- ✓ أنماط الاستيطان البشري وأسبابها.
- ✓ كيفية تأثير قوى التعاون والصراع علي تقسيم سطح الأرض .
- ◄◄ البيئة والمجتمع :
- ✓ كيف تغير سلوكيات البشر البيئة الطبيعية.
- ✓ كيف تؤثر النظم الطبيعية علي النظم البشرية.
- ✓ التغييرات التي تحدث في توزيع واستخدام وأهمية الموارد.
- ◄◄ استعمالات المعرفة والخبرة الجغرافية:
- ✓ استخدام الجغرافيا لتفسير الماضي.
- ✓ استخدام الجغرافيا لتفسير الحاضر،والتخطيط للمستقبل. (2004, Geography Standards - Xpeditions- National Geographic)

كما عرض" صالح إدريس " أبعاد الثقافة الجغرافية في الآتي :

- ◄◄ طبيعة الجغرافيا .
- ◄◄ المفاهيم الجغرافية الأساسية (المعرفة الجغرافية) .
- ◄◄ العلاقة بين الجغرافيا وتطبيقاتها في المجتمع والبيئة .
- ◄◄ المهارات الجغرافية .
- ◄◄ الاتجاهات الجغرافية .
- ◄◄ القيم الجغرافية (صالح إدريس ،١٢،٢٠٠٨) .

وحدد " صبري حمدان " أبعاد الثقافة الجغرافية في:

- ◄◄ تعيين وقراءة المسميات على الخرائط..
- ◄◄ معرفة توزيع الأماكن والمسميات المختلفة.
- ◄◄ تحليل العلاقات القائمة بين الأماكن أو الدول أو الأقاليم (صبري حمدان ،١٢١٧، ٢٠١٠).

الجدول (١) : أبعاد الثقافة الجغرافية

الدراسات / الأبعاد	التعريفات الجغرافية	معرفة مواقع الأماكن	مهارات الخرائط	الجغرافيا الطبيعية	الجغرافيا البشرية	المشكلات الجغرافية
(McKinney,C,1989)	√	√	√	√	❖	❖
(Bien' ,1990)	❖	√	√	√	√	❖
(الجمعية المصرية للمناهج ،١٩٩٠)	❖	❖	√	√	√	√
Geographic Literacy Survey	❖	❖	√	❖	❖	√
(Jodi ,2004)	❖	❖	√	❖	❖	√
صالح إدريس،٢٠٠٨	√	❖	√	❖	❖	❖
صبري حمدان،٢٠١٠	❖	√	√	❖	❖	❖
Geography Standards,2004	❖	√	√	√	√	❖

(√)بعد تم تناوله في الدراسات السابقة

(❖)بعد لم يتم تناوله في الدراسات السابقة

وباستقراء الجدول السابق نلاحظ ما يلي:

- تباين الآراء حول تحديد أبعاد الثقافة الجغرافية.
- أن التعريفات الجغرافية الأساسية شكلت بعدا هاما في معظم الدراسات، كما في دراسة(صالح إدريس ، ٢٠٠٨)،ودراسة (McKinney,C & Others,1989) .
- أن معرفة مواقع الأماكن على الخريطة عنصر أساسي في كل الدراسات السابقة كما في دراسة (Geographic Literacy Survey,2002,) (Bien's, 1990)ودراسة(Jodi ,2004) ودراسة(صبري حمدان ،٢٠١٠) .
- أن قراءة الخريطة بعد أساسي من أبعاد الثقافة الجغرافية، فالخريطة هي وسيلة الجغرافي وعدته كما في دراسة (صبري حمدان ،٢٠١٠) و دراسة (Jodi , 2004) ودراسة (Bien's,1990).
- أن الجغرافيا الطبيعية شكلت بعدا رئيسا في جميع الدراسات السابقة كما في دراسة(الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،١٩٩٠) ودراسة (Bien's,1990) ودراسة (McKinney ,1989) .
- أن الجغرافيا البشرية شكلت بعدا أساسيا في معظم الدراسات السابقة كما في دراسة(الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،١٩٩٠)ودراسة (Bien's,1990) .
- الأحداث والمشكلات الجغرافية مثلت بعدا في الثقافة الجغرافية كما في دراسة (Geographic Literacy Survey,2002,)

وبناء على العرض السابق حدد البحث الحالي أبعاد الثقافة الجغرافية في ست أبعاد رئيسة،والتي ينبغي أن تكتسبها الطالبة . مهما كان تخصصها . في إطار تثقيفها الجغرافي، وهي:

- التعريفات الجغرافية الأساسية.
- معرفة مواقع الأماكن على الخريطة .
- قراءة الخريطة .
- الجغرافيا الطبيعية.
- الجغرافيا البشرية.
- الأحداث والمشكلات الجغرافية.

- **طريقة البحث : مجتمع البحث :**

اشتمل مجتمع الدراسة على جميع الطالبات المسجلات في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (٢٠٠٩/٢٠١٠) في كلية البنات جامعة عين شمس.

- **عينة البحث :**

تم اختيار عينة البحث من طالبات كلية البنات جامعة عين شمس، الفرقة الثانية والفرقة الرابعة شعبة(آداب . تربوي)،تخصص (الجغرافيا . واللغة العربية . واللغة الأجنبية . والفلسفة . والفلسفة والاجتماع). وقد تم اختيار عينة البحث في تخصص الجغرافيا من طالبات كلية البنات (آداب وتربية) قسم الجغرافيا ،وفي تخصص اللغة العربية من طالبات كلية البنات (آداب وتربية) قسم اللغة العربية، وفي تخصص اللغات الأجنبية من طالبات كلية البنات (آداب وتربية) قسم اللغة الانجليزية، وفي تخصص الفلسفة من طالبات كلية البنات (آداب) قسم الفلسفة، وفي تخصص الفلسفة والاجتماع من طالبات كلية البنات

(تربوي) قسم الفلسفة والاجتماع ، وقد بلغت عدد طالبات عينة البحث (١٦٠) طالبة.

- **متغيرات البحث** :

- الشعبة : ولها مستويان (الآداب، التربية)
- دراسة الجغرافيا : ولها مستويان (نعم ، لا).
- الفرقة الدراسية :ولها مستويان (الثانية ، والرابعة).
- التقدير الدراسي :هو التقدير الدراسي للطالبة في الفرقة الدراسية السابقة، وينقسم إلي فئتين الفئة الأولي :مرتفع وهو الذي يزيد عن جيد أو يساويها، والفئة الثانية:منخفض وهو الذي يقل عن جيد،والجدول التالي يوضح توزيع أفراد عينة البحث حسب متغيرات البحث .

جدول (٢) : توزيع أفراد عينة البحث حسب متغيرات البحث

المتغير	الشعبة		دراسة الجغرافيا		الفرقة الدراسية		التقدير الدراسي	
	آداب	تربوي	درس الجغرافيا	لم تدرس الجغرافيا	الثانية	الرابعة	منخفض	مرتفع
العدد	٨٦	٧٤	٩٠	٧٠	٨٥	٧٥	٨٤	٧٦

- **إعداد أداه البحث** :

تم إعداد الاختبار بالاعتماد على البنود التالية:

- الاطلاع علي الأدب العلمي القريب من مجال البحث، وذلك للتعرف علي طبيعة الأسئلة المتعلقة بالثقافة الجغرافية، والطرق المناسبة لصياغتها.
- الاطلاع علي مجموعة من الاختبارات التي استخدمت لقياس مستوى الثقافة الجغرافية. مثل (Geographic Literacy Survey , 2002) Geographic Literacy Society,2006 (صبري حمدان،٢٠١٠)،(Jodi.2004) .
- لاحظت الباحثة أن أسئلة الاختبارات السابقة اشتملت على: رسم الخرائط- وكتابة أسماء المدن والأماكن علي الخريطة- وأسئلة اختيار من متعدد - وأسئلة شخصية- وأسئلة تعليمية.
- الاستعانة بخبرات الزملاء من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة من قسم الجغرافيا، وقسم المناهج وطرق التدريس، وقد شكلت البنود السابقة خلفية مناسبة لإعداد أداة البحث .

محتويات الاختبار: تم تصميم الاختبار من أجل التعرف على مستوى الثقافة الجغرافية والعوامل المؤثرة فيها لدى طالبات كلية البنات جامعة عين شمس وقد اشتمل الاختبار على بعدين :

البعد الأول : خاص بتحديد العوامل المؤثرة في مستوى الثقافة الجغرافية وتمثلت في (الشعبة - ودراسة الجغرافيا في المرحلة الجامعية- والفرقة الدراسية - والتقدير الدراسي).

البعد الثاني:خاص بتحديد مستوى الثقافة الجغرافية لدى طالبات كلية البنات، وقد اعتمدت الباحثة في تحديد محاور الثقافة الجغرافية علي ما توصلت إليه في الإطار النظري، وتمثلت في:

- المحور الأول : التعريفات الجغرافية الأساسية، ويشمل هذا المحور عدد (١٠) أسئلة.
- المحور الثاني: معرفة مواقع الأماكن، ويشمل هذا المحور عدد (٢٠) سؤال .
- المحور الثالث: مهارات قراءة الخريطة ، ويشمل هذا المحور عدد (٢٠) سؤال .
- المحور الرابع: الجغرافيا الطبيعية ويشمل هذا المحور عدد (٢٠) سؤال.
- المحور الخامس: الجغرافية البشرية ويشمل هذا المحور عدد (٢٠) سؤال.
- المحور السادس: القضايا والمشكلات الجغرافية ويشمل هذا المحور علي (١٠) أسئلة.

وقد تنوعت فقرات الاختبار بين:أسئلة كتابة الأماكن والمدن علي الخريطة، وأسئلة "الاختيار من متعدد" رباعي البدائل، ورعي عند تصميم الأداة إنها لم تكن اختبار تحصيلي في الجغرافيا، بل صممت لتغطية مجالات الثقافة الجغرافية عامة، والتي يفترض أن تتسم بها الطالبة لتكون مثقفة جغرافيا، كما روعي أن تكون الأسئلة علي مستوى ثقافة أفراد العينة.

صدق الاختبار: بعد إعداد الصورة المبدئية للاختبار، تم عرضه علي مجموعة من السادة المحكمين في المجال التربوي والجغرافيا، وذلك للتأكد من ملائمة الاختبار للهدف الذي صمم من أجله، وسلامة صياغة أسئلته، ووضوح عباراته وتعليمات استخدامه، وتم إجراء التعديلات المناسبة بناء على ما أبداه السادة المحكمون من آراء.

ثبات الاختبار: تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام طريقة تحليل التباين لكورد- ريتشارد سون"Kuder-Richardson "،وبلغت (0,83) وهي نسبة تدل علي معامل ثبات مناسب.

تصحيح الاختبار: تم تصحيح الاختبار بإعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة، وصفر للإجابة الخاطئة، وبذلك تكون الدرجة القصوى للاختبار(١٠٠) والدرجة الدنيا (صفر).

زمن الاختبار: تم حساب الزمن المناسب للإجابة عن الاختبار باستخدام معادلة حساب الزمن (فؤاد البهي السيد،١٩٧٩،٤٦٧) وبلغ الزمن اللازم للإجابة عن الاختبار (ستون دقيقة).

- **الصورة النهائية لاختبار الثقافة الجغرافية**: (**ملحق رقم ٢**)

اشتملت الصورة النهائية للاختبار الثقافة الجغرافية على ما يلي:

- صفحة عنوان الاختبار.
- تعليمات الاختبار واشتملت الهدف من الاختبار ومكوناته وطريقة الإجابة.
- البيانات الشخصية والتعليمية، وذلك بغرض تحديد العوامل المؤثرة في الثقافة الجغرافية.
- أسئلة الاختبار وبلغت (١٠٠) سؤال، والجدول التالي يوضح توزيع مفردات اختبار الثقافة الجغرافية علي محاور الاختبار.

جدول(٣) يوضح توزيع مفردات اختبار الثقافة الجغرافية

محاور الاختبار	رقم السؤال	عدد الأسئلة
التعريفات الجغرافية	١- ٢- ٣- ٢٤- ٢٥- ٢٦- ٥١- ٥٢- ٨٠- ٨١	١٠
معرفة مواقع الأماكن	٤- ٥- ٦- ٧- ٨- ٩- ٢٧- ٢٨- ٢٩- ٣٠- ٣١- ٣٢- ٥٣- ٥٤- ٥٥- ٥٦- ٥٧- ٧٧- ٧٨- ٧٩	٢٠
مهارات قراءة الخريطة	١٠- ١١- ٣٣- ٣٤- ٤٨- ٤٩- ٥٠- ٧٣- ٧٤- ٧٥- ٧٦- ٨٢- ٨٣- ٨٤- ٨٧- ٨٨- ٨٩- ٩٠- ٩٩- ١٠٠	٢٠
الجغرافيا الطبيعية	١٢- ١٣- ١٤- ١٥- ١٦- ٣٥- ٣٦- ٣٧- ٣٨- ٣٩- ٥٨- ٥٩- ٦٠- ٦١- ٧٠- ٧١- ٧٢- ٩٦- ٩٧- ٩٨	٢٠
الجغرافية البشرية	١٧- ١٨- ١٩- ٢٠- ٢١- ٤٠- ٤١- ٤٢- ٤٣- ٤٤- ٦٢- ٦٣- ٦٤- ٦٧- ٦٨- ٦٩- ٩٢- ٩٣- ٩٤- ٩٥	٢٠
المشكلات الجغرافية	٢٢- ٢٣- ٤٥- ٤٦- ٤٧- ٦٥- ٦٦- ٨٥- ٨٦- ٩١	١٠

- **تطبيق أداة البحث** :

تم تطبيق الاختبار في الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي (٢٠٠٩/٢٠١٠) علي(١٦٠) طالبة من طالبات الفرقة الثانية والرابعة في كلية البنات جامعة عين شمس (آداب- تربوي) تخصص (جغرافيا - لغة عربية - لغة انجليزية- فلسفة- فلسفة واجتماع).

- **نتائج البحث** :

أولا : للتحقق من صحة الفرض الأول الذي ينص علي أنه" مستوى الثقافة الجغرافية لدى طالبات كلية البنات جامعة عين شمس أقل من حد الكفاية وهو(٧٥٪) من الدرجة الكلية للاختبار،قامت الباحثة بحساب اختبار(ت) لعينة واحدة، كما يتضح في جدول(٤).

جدول(٤) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت) لمستوى الثقافة الجغرافية والمستوى الافتراضي لدى طالبات كلية البنات

المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
الافتراضي	١٦٠	٧٥	٠٠,٠٠	٣٧,٢٩	دالة إحصائيا
الحقيقي		٤٦,٨٣	٩,٥٥		

❖ قيمة(ت) الجدولية عند درجات حرية (١٥٩) ومستوى دلالة (0.05) تبلغ (1.96) .
❖ قيمة (ت) الجدولية عند درجات حرية (١٥٩) ومستوى دلالة (0.01) تبلغ (2.58) .

يتضح من الجدول(٤) أن المتوسط الحقيقي لمستوى الثقافة الجغرافية لدى الطالبات (٤٦,٨٣) أي بنسبة مئوية (٤٦,٨٣ ٪) من الدرجة القصوى للاختبار وبانحراف معياري (٩,٥٥)، أي أن معظم درجات للطالبات كانت تتمركز حول المتوسط ،مما يشير إلي أن الضعف في مستوى الثقافة الجغرافية مشترك لدي عموم الطالبات،كما يشير أيضا إلي أن جميع طالبات عينة البحث لم تصل إلي حد الكفاية (٧٥٪)،وهذا يعني صحة الفرض الأول للبحث وقبوله. وقد تعود هذه النتيجة إلى غياب الاستعداد الثقافي لدى الطالبات،وعزوفهن عن القراءات الجغرافية والاكتفاء بقراءة ملخصات الكتب الجامعية،كما أن طرق التدريس المستخدمة تعتمد علي الإلقاء وتهمل الجانب البحثي، يضاف إلي ذلك أيضا عدم وجود مقرر خاص بالثقافة الجغرافية يساعد في إعداد الشخصية الجامعية المتكاملة التي تتفهم تخصصها،وذاتها،وإنسانيتها،وفي نفس الوقت تستعين

بالمعرفة والثقافة الجغرافية لحل مشكلاتها واتخاذ قراراتها. كل هذا أسهم في تدني الفكر وهامشية الثقافة الجغرافية لدى الطالبات عينة البحث.

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج مسح الثقافة الجغرافية العالمية (Global Geographic Literacy Survey,2002) والتي أكدت ارتفاع نسبة الأمية الجغرافية لدى الشباب في معظم دول العالم ، ونتيجة دراسة (صبري حمدان،٢٠١٠) والتي أشارت إلي انخفاض مستوى الثقافة الجغرافية لدى طلاب كليتي الآداب والتربية بالجامعة الإسلامية بغزة، ونتيجة دراسة National Geography Society,2006) والتي أشارت إلي انخفاض مستوى الثقافة الجغرافية بشكل عام إلي (٥٤٪) .

ثانيا: للتحقق من صحة الفرض الثاني الذي ينص على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في مستوى الثقافة الجغرافية لدى طالبات كلية البنات جامعة عين شمس تعزى لمتغير الشعبة (آداب، تربوي) قامت الباحثة بحساب اختبار "ت " لعينتين مستقلتين، كما يتضح في جدول (٥)

جدول (٥): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت) لمعرفة أثر اختلاف الشعبة (آداب- تربوي) في مستوى الثقافة الجغرافية

المستوى	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
آداب	٨٦	٤٧,٣٠	١٠,٥٣	٠,٦٨٣	غير دالة إحصائيا
تربوي	٧٤	٤٦,٢٨	٨,٣١		

- قيمة(ت) الجدولية عند درجات حرية (١٥٩) ومستوى دلالة (0.05) تبلغ(1.96) .
- قيمة (ت) الجدولية عند درجات حرية (١٥٩) ومستوى دلالة (0.01) تبلغ (2.58) .

يتضح من الجدول (٥) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) بين متوسطي درجات طالبات كلية البنات (آداب) ومتوسطي درجات طالبات كلية البنات (تربوي) في اختبار الثقافة الجغرافية،مما يدل علي أن متغير الشعبة (آداب،تربوي)عامل غير مؤثر في مستوى الثقافة الجغرافية لدى الطالبات، ومن هنا يتم قبول الفرض الثاني للبحث. وقد تفسر هذه النتيجة بأن مصادر المعلومات واحدة لدى طالبات كلية البنات شعبتي(آداب- تربية) فمعظم الطالبات تعرضن لنفس الخبرات والمواقف التعليمية سواء أكانت البرامج الجامعية أو المناهج الدراسية في المرحلة الثانوية لأن معظمهن خريجات القسم الأدبي ، كما أن المناخ الثقافي العام والمتمثل في وسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئية متشابه،يضاف إلي ذلك أيضا الأعباء الكثيرة الملقاة علي عاتق الأسرة المصرية لا يسمح لها بإتاحة الفرصة لأبنائها لزيارة المتاحف والمعارض والمراكز الثقافية،كل هذه الأمور تفسر هذه النتيجة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (صبري حمدان،٢٠١٠) والتي أشارت إلي عدم وجود فروق بين طلاب وطالبات كليتي التربية والآداب في مستوى الثقافة بجغرافية فلسطين.

ثالثا: للتحقق من صحة الفرض الثالث الذي ينص على أنه" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في مستوى الثقافة الجغرافية لدى طالبات كلية البنات جامعة عين شمس تعزى لمتغير (دراسة الجغرافيا أم

لا)، قامت الباحثة بحساب اختبار(ت) لعينتين مستقلتين، كما يتضح في جدول(٦)

جدول(٦): المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت) لأثر دراسة الجغرافيا في مستوى الثقافة الجغرافية

دراسة الجغرافيا	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"	الدلالة
درست الجغرافيا	٩٠	٤٩,٣٣	٩,٤٨	٣,٠٥٣	دالة إحصائيا
لم تدرس الجغرافيا	٧٠	٤٤,٧٤	٩,٣٩		

❖ قيمة (ت) الجدولية عند درجات حرية (١٥٨) ومستوى دلالة (0.05) تبلغ (1.96) .
❖ قيمة (ت) الجدولية عند درجات حرية (١٥٨) ومستوى دلالة (0.01) تبلغ (2.58) .

يتضح من الجدول (٦) أن هناك اختلافات كبيرة في المتوسطات فاقت المتغير السابق (الشعبة) وكانت هنا لصالح الطالبات اللاتي درسن الجغرافيا، وهذا يدل على مدى تأثير دراسة الجغرافية على مستوى أداء الطالبات لذا ترفض الفرضية الثالثة القائلة بعدم وجود فوارق ترجع إلى متغير دراسة الجغرافية وتقبل الفرضية البديلة القائلة بوجود فوارق وبدلالة إحصائية عالية في مستوى (0.05) لصالح الطالبات اللاتي درسن الجغرافيا. وقد تعود هذه النتيجة إلى أن دراسة الجغرافيا قد تؤدي إلى البحث عن المعلومات الجغرافية، وفهم التعريفات الجغرافية الأساسية، ومعرفة مواقع الأماكن والمعالم الجغرافية والأنماط البيئية ، وقراءة الخريطة، وتفسير الرسوم البيانية، والاهتمام بالمشكلات البيئية والقضايا الجغرافية،كل هذا أدى إلي إثراء ثقافة الطالبات وزيادة معرفتهن ومعلوماتهن الجغرافية، مما انعكس إيجابيا في أدائهن علي اختبار الثقافة الجغرافية. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Bein,1990) ودراسة(Donovan,1993) ودراسة (Jodi 2004) ،ودراسة (Geographic Literacy Survey,2002)

رابعا: للتحقق من صحة الفرض الرابع الذي ينص على أنه" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في مستوى الثقافة الجغرافية لدى طالبات كلية البنات جامعة عين شمس تعزى لمتغير الفرقة الدراسية (الثانية - الرابعة)، قامت الباحثة بحساب اختبار(ت) لعينتين مستقلتين، كما يتضح في الجدول(٧).

جدول(٧) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت) لأثر الفرقة الدراسية (الرابعة ،الثانية) في مستوى الثقافة الجغرافية

الفرقة الدراسية	العدد	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	قيمة "ت"	الدلالة
الثانية	٨٥	٤٦,٤٨	٩,٥١	٠,١٩٨	غير دالة إحصائيا
الرابعة	٧٥	٤٦ ,٧٩	٩,٨٣		

❖ قيمة (ت) الجدولية عند درجات حرية (١٥٨) ومستوى دلالة (0.05) تبلغ (1.96) .
❖ قيمة (ت) الجدولية عند درجات حرية (١٥٨) ومستوى دلالة (0.01) تبلغ (2.58) .

يتضح من الجدول (٧) عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠٥) بين متوسطات درجات طالبات الفرقة الدراسية الثانية، ومتوسطات درجات طالبات الفرقة الدراسية الرابعة في اختبار الثقافة الجغرافية،مما يدل علي أن عامل السن غير مؤثر في مستوى الثقافة الجغرافية، وهنا يتم قبول

الفرض الصفري للبحث. وقد تفسر هذه النتيجة بأن امتلاك مستوى من الثقافة الجغرافية لا يعتمد بالضرورة علي المرحلة العمرية للطالبة ،وإنما يعتمد علي مدى استعدادها ورغبتها في التعلم والاطلاع والبحث والتقصي،ويبدو أن معظم الطالبات بغض النظر عن الفرقة الدراسية لا يطلعن علي الكتب والمجلات ، ولا يبادرن إلي رفع مستوى ثقافتهن الجغرافية من خلال وسائل الإعلام المختلفة. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (Bein,1990) التي أظهرت أن عامل السن غير مؤثر في اختبارات الثقافة الجغرافية.

خامسا: للتحقق من صحة الفرض الخامس الذي ينص على أنه" لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (0,05) في مستوى الثقافة الجغرافية لدى طالبات كلية البنات جامعة عين شمس تعزى لمتغير التقدير الدراسي (مرتفع، منخفض)، قامت الباحثة بحساب اختبار(ت) لعينتين مستقلتين، كما يتضح في جدول(٨)

جدول(٨) المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة(ت) لأثر متغير المعدل الأكاديمي(مرتفع ،منخفض) في مستوى الثقافة الجغرافية.

المعدل الأكاديمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	الدلالة
مرتفع	٨٤	٤٨,٨٧	٨,٦٦	٤,٨٢	دالة إحصائيا
منخفض	٧٦	٤٢ ,٧٨	٧,٣٢		

- قيمة (ت) الجدولية عند درجات حرية (١٥٨) ومستوى دلالة (0.05) تبلغ (1.96) .
- قيمة (ت) الجدولية عند درجات حرية (١٥٨) ومستوى دلالة (0.01) تبلغ (2.58) .

يتضح من الجدول (٨) أن قيمة" ت "المحسوبة أكبر من قيمة " ت " الجدولية عند مستوى دلالة (٠,٠٥)، أي وجود فرق دال إحصائيا في اختبار الثقافة الجغرافية لدى الطالبات مرتفع ومنخفض التقدير الدراسي لصالح متوسط درجات الطالبات ذوي التقدير الدراسي المرتفع. وقد تعود هذه النتيجة إلى أن الطالبات مرتفعي التقدير الدراسي أكثر دافعية نحو التعلم والمعرفة والتحصيل بشكل عام، وأكثر قراءة للأخبار، ومتابعة للوسائل الإعلام المسموعة والمرئية والمقروءة، وبالتالي لديهن خلفية جغرافية ثقافية أكبر من زميلاتهن منخفضي التقدير الدراسي، اللاتي يهدفن إلى المعرفة بهدف الحصول علي درجة النجاح. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (صبري حمدان،٢٠١٠)،ودراسة (Jodi , 2004) .

- **تفسير النتائج** :

يمكن إرجاع انخفاض مستوى الثقافة الجغرافية لدى طالبات كلية البنات إلى الأسباب الآتية:

- عدم ميل الطالبات إلي القراءة بوجه عامة، وإهمالهن لوسائل التثقيف الأساسية كالكتب والمجلات والتراجم المتخصصة، والاهتمام بوسائط التثقيف كالراديو والتليفزيون والانترنت،وذلك لرغبتهن في المعلومة السريعة،كل هذا ساهم في هامشية الثقافة الجغرافية لدى الطالبات .
- طرائق التدريس المستخدمة تركز - في أغلب الأحيان - علي الطرائق التقليدية دون مشاركة تذكر من جانب الطالبات، إلا فيما ندر من إشراك

الطالبات في عمل بعض الأبحاث القصيرة ويلجأن في الغالب إلي أصحاب المكتبات ،أو شبكة الانترنت للقيام بهذا الدور.

- اعتماد الدراسة الجامعية- في أغلب الأحيان- علي الكتاب الجامعي الواحد لكل مقرر، الأمر الذي يقلل فرص البحث العلمي الحقيقي، ويحجم عملية الإبداع والثقافة.
- عدم توفير الأجواء المساعدة والتي من شأنها اجتذاب الطالبات لمختلف مصادر الثقافة والمعرفة، حيث نجد معظم الطالبات تفرغن لقراءة الكتب الجامعية ،وعدم الركون لقراءة أي كتاب خارجي غير الكتاب المقرر، مما ساهم في قتل روح الإبداع والفكر.
- الأعباء الملقاة على الطالبات لا تسمح لهن بإثراء معلوماتهن وثقافتهن الجغرافية،وينصب اهتمامهن على محتوى الكتب الجامعية وحفظ ما فيها وعدم التطرق إلى ما هو خارج الكتاب من ثقافة.
- برامج الإعداد الأكاديمي، والتربوي قبل الخدمة لا تعطي الاهتمام الكافي للثقافة عامة والثقافة الجغرافية، بحيث يتم التركيز علي تحصيل البنية المعرفية بهدف النجاح، دون الاهتمام بتوظيفها واستثمارها في شتي نواحي الحياة.

- **التوصيات** :

وفى ضوء النتائج التي تم التوصل إليها يوصي البحث الحالي بما يلي :

- تكاتف الجهود ما بين المنظمات الحكومية والمنظمات غير الحكومية في وضع خطة محكمة لتوجيه الشباب لأهمية القراءة كمدخل للثقافة.
- إعادة النظر في برامج الإعداد التربوي والأكاديمي قبل الخدمة من حيث الهدف والمضمون والتأكيد علي جوهر المعرفة الجغرافية في تفسير وتحليل المشكلات والتعقيدات التي يتسم بها كوكب.
- ضرورة الاهتمام بالثقافة عامة،والثقافة الجغرافية خاصة لدى طلاب الجامعات من خلال المقررات المختلفة التي يدرسونها، والأنشطة الجامعية التي يمارسونها.
- إعادة النظر في أساليب التدريس الجامعي، والكتاب الجامعي الواحد ، ونظام الامتحانات، وإطلاق
- العنان لأفكار الطالبات - داخل القاعات الدراسية- وتوفير الأطالس والكرات الأرضية
- والمجسمات والخرائط في الكليات والقاعات والطرقات التي تساعد الطالبات على استخدامها والاسترشاد بها
- اهتمام وسائل الإعلام المتنوعة بمناقشة موضوع الثقافة الجغرافية بأبعادها المختلفة في الجرائد اليومية، والبرامج الإذاعية، والتليفزيونية.
- التأكيد على دور الأسرة في هذا المجال، وذلك من خلال تشجيع الأبناء على قراءة الكتب الجغرافية، والتركيز علي مصادر ثقافية أخرى غير الكتب الدراسية لإثراء معلوماتهم، واستثمار إمكاناتهم ، وإدراكهم لدور الجغرافيا في خدمة المجتمع.
- إضافة مقرر لطلاب الجامعات باختلاف تخصصاتهم لتنمية الثقافة الجغرافية لديهم، ويمكن تسميته "التربية الجغرافية في خدمة المجتمع".

- بلورة استراتيجية تربوية لتنمية الثقافة الجغرافية، مما قد يسهم في تحسين مستوى الثقافة الجغرافية لدى الطلاب.
- تشجيع ترجمة كتاب جغرافي واحد سنوياً على الأقل من اللغات الأخرى إلى العربية وذلك من أجل فتح آفاق معرفية، وتوسيع المدارك الذهنية، وتعزيز التواصل مع الآخرين .
- العمل على تشجيع ونشر كل ما يساعد على الارتقاء بالثقافة الجغرافية عن طريق المحاضرات،
- والأبحاث، والندوات، والمسابقات.

- **المقترحات** :

واستكمالا للإفادة من البحث الحالي تقترح الباحثة إجراء ما يلي:

- دراسة لقياس مستوى الثقافة الجغرافية لدى المعلمين أثناء الخدمة في المراحل الدراسية المختلفة.
- دراسة لقياس مستوى الثقافة الجغرافية لدى الطلاب في مراحل تعليمية متنوعة،وعبر ثقافات مختلفة.
- تحليل مناهج الجغرافيا بمراحل التعليم العام لمعرفة مدى اشتمالها على أبعاد الثقافة الجغرافية.
- دراسة لتحديد مستوى الثقافة الجغرافية لدى طلاب المرحلة الثانوية وعلاقته بتحصيلهم الدراسي في الجغرافيا، وبمؤشرات الثقافة الجغرافية لأسرهم.

- **المراجع** :
- **أولا : المراجع العربية** :

١- أحمد إبراهيم شلبي(١٩٩٧): تدريس الدراسات الاجتماعية بين النظرية والتطبيق،القاهرة،المركز المصري للكتاب .

٢- إدريس سلطان صالح (٢٠٠٨):" الثقافة الجغرافية وكيفية تنميتها لدى معلمي الجغرافيا" متاح عبر شبكة الانترنت
http://dredrees.jeeran .com/geoculture.htm

٣- بتر كولد(١٩٩٧):"الجغرافي خارج قاعات التدريس"،ترجمة:عبد علي الخفاف،مضر خليل العمر،الأردن، دار الكندي.

٤- الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس (١٩٩٠): مستويات التنور لدي الطلاب المعلمين في مصر" المؤتمر العلمي الثاني إعداد المعلم التراكمات والتحديات ، الإسكندرية ، في الفترة ١٥ – ١٨ يوليو

٥- جمال حمدان (٢٠٠٩) : أسرار الأمم في أوراق جمال حمدان ، في" السيد حامد "محرر متاح عبر شبكة الانترنت:
http://www.egyscholars.com/vb/showthread.php?t=4030

٦- حسن عايل أحمد يحي(٢٠٠٨):"الجغرافية التربوية"عرض ونقد "ياسر محمد عمار

متاح عبر شبكة الانترنت:

http://swideg.jeeran.com/geography/archive/2008/11/721885.html

٧- خيري علي إبراهيم(١٩٩٠):"المواد الاجتماعية في مناهج التعليم بين النظرية والتطبيق ،الإسكندرية،دار المعرفة الجامعية.

٨- زيد عبد الرحمن المنيفي (٢٠٠٩):جمعية الجغرافيين تكرم شخصيات كويتية بارزة.في سميرة فريمش" محرر، متاح عبر شبكة الانترنت:

http://www.annaharkw.com/annahar/Article.aspx?id=133470&date=02042009

٩- سليمان بن محمد الجبر(١٩٩٤):واقع تدريس الجغرافيا في المدارس الثانوية السعودية من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين ،رسالة الخليج العربي،العدد(٥٠) ، ص٥١- ١٠٢.

١٠- صبري محمد حمدان(٢٠١٠): مستوى الثقافة بجغرافية فلسطين الطبيعية لدى طلبة كليتي الآداب والتربية بالجامعة الإسلامية- غزة، مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية) ،المجلد الثامن عشر،العدد الثاني.

١١- صلاح عبد السميع عبد الرازق (٢٠٠٧) : دراسة مادة الجغرافيا في العالم في التعليم العام ترفا أم ضرورة ، متاح عبر شبكة الانترنت:

http://slah.jeeran.com/12345678/archive/2007/5/232077.html

١٢- غانم سلطان آمان (٢٠٠٨) : كتب صناع القرار يلتقون إلى دراسات الجغرافيين حول الجزر الكويتية والمدن الجديدة والتلوث البيئي في" شرين صبري "محرر،متاح عبر شبكة الانترنت:

http://www. a law atonality al witan . com kiwi.

١٣- فتحي محمد مصيلحي (٢٠٠٣) :"غياب الثقافة الجغرافية وأثره في التشكيل الإنتمائي لدي الشباب المصري" ندوة الجغرافيا في التعليم العام،المجلس الأعلى للثقافة،لجنة الجغرافيا،القاهرة،من ١- ١٢ إبريل،ص ٥١ – ٦٣.

١٤- فتحي محمد مصيلحي (٢٠٠٨):المشروع الجديد للثانوية العامة – ضياع الهوية،في هاني صلاح الدين محرر متاح عبر شبكة الانترنت:
http://www.ikhwanonline.com/new/Article.aspx?ArtID=37125&SecID=230

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

١٦- كرسي الجزيرة للدراسات الحديثة بجامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن(٢٠١١):مستقبل الجغرافيا في ظل عصر العولمة متاح عبر شبكة الانترنت:

http://www.jazirah-chair.com/? "

١٧- كمال القيسي (١٩٨٢):الجامعة بين الفكر والتنمية "ووقائع الندوة الفكرية الأولي لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج "البحرين .

١٨- المجلس الأعلى للثقافة(٢٠٠٢):ندوة الجغرافيا في التعليم العام،القاهرة ، ١- ٢أبريل.

١٩- المؤتمر الدولي للاتحاد الجغرافي (٢٠٠٨): لنبن معا مجالاتنا الترابية،تونس من ٨ – ١٠.

٢٠- المؤتمر الثالث لإعداد معلم التعليم العام (١٤٢٢هـ):"المعلم تأمل الواقع واستشراف المستقبل" ٢٩محرم – ٢صفر ،الكتاب العلمي الأول،جامعة أم القرى،كلية التربية،مكة المكرمة.

٢١- محمد علي حوات (٢٠٠٢): العرب والعولمة،شجون الحاضر وغموض المستقبل، القاهرة ،مكتبة مدبولي.

٢٢- محمود عطا عقل(٢٠٠١):القيم السلوكية،مكتب التربية العربية لدول الخليج العربي،الرياض.

٢٣- منصور أحمد عبد المنعم (٢٠٠٧) الجغرافيا:"المكانة والمنظور وخطة إصلاح التعليم"،دراسات في المناهج وطرق التدريس،العدد١٢٤،مايو،ص١٣:ص٣٠ .

٢٤- نجلاء مجد النحاس(٢٠٠٨):فاعلية برنامج مصاحب قائم على التطبيقات الجغرافية الحياتية في تنمية الحس المكاني والثقافة الجغرافية لدي تلاميذ مرحلة التعليم الابتدائي،رسالة دكتوراه،غير منشورة ،كلية التربية،جامعة الإسكندرية.

٢٥- ويكيبيديا الموسوعة الحرة(٢٠٠٨) : http://ar.wikipedia.org/wiki

- **ثانياً : المراجع الأجنبية :**

26- Alan, B. & Joseph, S. (1986):The nature of Geographic Literacy" ERIC Digest No.35. (Bloomington: ERIC Clearing for social studies social science Education) .

27- Beach, M. (2008): "Geographically Helpless Americans" Available Online at: http://dailyuw.com/news/2008/dec/02/

28- Bein,Frederick L.(1990):Baseline Geography competency test:Administered in Indiana Universities."Journal of Geography.Vol. 89,No .6,pp260-265.

29- Bliss,S. (2005):Geographically Literacy Person : The U.S. Department of Labor Employment and Training Administration . Spring 2005.Occupational Outlook Quarterly http://www.bls.gov /opub/ooq/2005/spring/art01.pdf

30- Brooks ,B. (2008): The decline of geographical literacy among America's *high schools Students* http://www.helium.com/items /929639- the-decline-of-geographic

31- Canadian Council for Geographic Education(2009): "Geographic Literacy in Canada http://www.ccge.org/programs/ geoliteracy/. Available Online at

32- Cochran Thad. (2007): Introduce Legislation To Improve Geography Literacy. Available Online at: http://cochran.senate.gov/press/pr030107.html

33- David, L. (1989):"Achieving Geographic literacy" Louisiana Social Studies Journal, Vol.16, No.1, p24-29.

34- Donovan, I .(1993):"Geographic Literacy and ignorance:A survey of Dublin adults and schoolchildren "Geographical Viewpoints.Vol.21,pp73-92.

35- Edelson, Daniel C (2009): " Geographic Literacy in u.s. . by 2025"

Available Online at: http://www.esri.com/news/arcnews/ spring09 articles/geographic-literacy.html

36- Eve, R. A., and Monika, C. (1994):"Geographic illiteracy among collage students "Youth and Society Vol.25,No. 3,pp 408-427.

37-Geography Standards - Xpeditions- National Geographic(2004): "Geography Standards" Available Online at: http://www. nationalgeographic.com/xpeditions/standards

38- Jodi, M. W.(2004): " Geographic Literacy and world Knowledge Among undergraduate College Students Master of Science in geography .(Blacksburg: Virginia Polyechnic Institute and state university).

39- Kate, E.(2007): Cartography and Geo cultural Risks . Available Online at http://www.exploringgeopolitics.org

40- Kenneth, T. C. & Michael, B. J.(2007): " Breaking Stereotypes: Constructing Geographic Literacy and Cultural Awareness through Technology" Social Studies. Vol.98 ,No.2, p65-70 Mar-Apr . EJ767651.

41- Laura, G. & Neville, S. :(2011):"Utilizing Google Earth to Teach Students about Global Oil Spill Disasters" Science Activities: Science Activities;2011, Vol. 48 Issue 1, p1 http://connection.ebscohost.com/c/articles/55598037.

42- Levin, D. (2005):Geography has made us neighbors: The importance of geographic literacy in the 21st century ." .Available Online at: http://mediationblog.blogspot.com/2005/12/geography-has-made-us-neighbors.html

43- Linda. K. R. (2008) : "Shaped by the standards. Geographic literacy through children's literature" .Available Online at:www.teacherideaspress .com

44- Marran, J. F. (1992):"The World according to a grade 12 teacher-reflections on what students of Geography should know and be able to do ."Journal Of Geography.Vol.91, pp.139-142.

45- McKinney,C. W. & Mary, J. F. & Allison, G. And Guy,L.(1989): Preserves Elementary Education Majors Knowledge of World Geography .ERIC Document Reproduction Service(ED305313).

46- Mc Daniel, P. (2006):How to build geographic literacy.

Available Online at:http://www.ehow.com/how_23621_build-geographic-literacy.htm

47- Melinda, S. F. : (2001) " Geographic literacy and young Learners " Educational forum Vol . 66, No . 1, p26-31 fall .

48- Michalis , A. (2003): "Geographic Awareness at the University level - A Case Study at the University of Washington"March 26, 2003: Available Online at: http://students.washidtngton.edu/michalis/geographia/classes/mini-project.pdf

49- Miller , J. & other .(2005): Suggested Geographic Information Literacy fork-12." International Research in Geographical and Environmental Education,Vol .14 ,p243-250 . EJ839814 .

50- National Geography Education Foundation (NGEF) and Rober ASW (November 2002) National Geographic –Roper 2002 Global Geographic Literacy Survey .Available Online at :www.RoperASW.com

51- National Geography Education Foundation (NGEF) and National Geographic Society (NGS). (May 2006) .Final Report national Geographic -roper Public Affairs 2006 Geographic Literacy Study.Washington.Available Online at :www.gfkamerica .com

52- New York Geographic Alliance(2009):NYGA Defines Geographic Literacy .Available Online at: http://www. Nygeographicalliance.org/in-the-news/in-the-news.cfm?mode=display&article=55

53- Oigara, J.D. (2006): A multi-method study of background experiences influencing levels of geographic literacy "State University Of New York At Binghamton ,2006,321 pages,3210244: Available Online at: http://gradworks.umi.com/32/10/3210244.html

54- Pablomcd (2009) :" Fun ways to Build Geographic literacy and Knowledge. Available Online at: http://pablomcd.hubpages.com/hub/Build-Geographic-Literacy-and-Knowledge

55- Rosenberg, M. (2008): The National Geography Standards: Available Online at : http://geography.about.com/od/teachgeography/a/18standards.htm

56- Stoltman , J. P. (1991): Teaching Geography at School and Home, ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education Bloomington, ERIC Identifier: ED335284, Available Online at: http://www.ericdigests.org/1992-5/geography.htm

57- White, S. H.(2000): "Examining Geographic literacy through state performance assessment activities." Journal of Social Studies Research. . Available Online at..http://findarticles.com/p/articles/mi_qa3823/is_200004/ai_n8893652/

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السادس :

" أثر نموذج التعلم البنائى فى الكيمياء العملية على التحصيل وتنمية التفكير العلمى لدى طالبات جامعة أم القرى"

إعـــداد

أ / فايزة إبراهيم البدرى

obeikandl.com

obeikandl.com

" أثر نموذج التعلم البنائى فى الكيمياء العملية على التحصيل وتنمية التفكير العلمى لدى طالبات جامعة أم القرى"

أ / فايزة إبراهيم البدرى

• **المقدمة** :

من النظريات المعاصرة في التعلم التي أهتم بها البحث التربوي في العقدين الماضيين النظرية البنائية ، والتي يشتق منها عدة طرق تدريسية وتقوم عليها عدة نماذج تعليمية تهتم بنمط بناء المعرفة وخطوات اكتسابها ، والبنائية في أبسط توصيفاتها ،كما يذكر عبيد [٢٠٠٢م ، ص ١٣] هي أن يبني المتعلم معرفته بنفسه من خلال تفاعله المباشر مع مادة التعلم وربطها بما لديه من مفاهيم سابقة ، وإحداث تغييرات بها على أساس المعاني الجديدة بما يتحول إلى عملية توليد لمعرفة متجددة ، وعلى أن يدعم المتعلم ما بناه بحوارات بشأنه مع المعلمين والطلاب ، ويرى صادق [٢٠٠٣م ، ص ١٤٦] أن النظرية البنائية هي نظرية معرفية وتعليمية ، أو نظرية تكوين المعنى ، فهي تعرض تفسيرا لطبيعة المعرفة وكيفية تعلم الفرد ، بمعنى أن الأفراد يبنون فهمهم ومعرفتهم الجديدة من خلال ما لديهم فعلاً من معرفة ومعتقدات وأفكار وأحداث ، ومحور الارتكاز في النظرية البنائية ، كما يذكر كمال زيتون [١٩٩٨م ، ص ٨٤] هو استخدام الأفكار التي تستحوذ على لب المتعلم لتكوين خبرات جديدة والتوصل إلى معلومات جديدة ، ويحدث التعلم عند تعديل الأفكار التي بحوزة المتعلم أو إضافة معلومات جديدة إلى بنيته المعرفية ، أو بإعادة الأفكار الموجودة في تلك البنية وهذا يؤكد أن النظرية البنائية تركز على البنية المعرفية للفرد وما يحدث فيها من عمليات ، وتعتبر البحوث التي أجراها جان بياجيه في نمو المعرفة وتطورها عند الإنسان هي التي وضعت الأساس للفلسفة البنائية ، ومن التطبيقات المهمة لهذه النظرية هو نموذج التعليم البنائي .

يقوم نموذج التعليم البنائي على أربعة مراحل كما حددتها منى سعودي (١٩٩٨م : ٧٨٥ – ٧٨٨) في التالي :

- مرحلة الدعوة : يتم فيها دعوة الطلاب إلى التعلم من خلال عدة طرق .
- مرحلة الاستكشاف والابتكار : تتحدى هذه المرحلة قدرات الطلاب في البحث عن إجابات لأسئلتهم الخاصة التي تولدت لديهم من خلال الملاحظة والقياس والتجريب ، وتعمل المجموعات مع بعضها، ولكل مجموعة مهام محددة خاصة بها.
- مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول : يقدم فيها الطلاب اقتراحاتهم للمتغيرات والحلول من خلال مرورهم بخبرات جديدة من خلال أدائهم للتجارب الجديدة.
- مرحلة اتخاذ الإجراء : يتم فيها التطبيقات عملياً لما توصل إليه الطلاب من حلول واستنتاجات .

ويعتبر نموذج التعلم البنائي أحد نماذج التدريس البنائية الذي طبقته العديد من الدراسات العربية والأجنبية وأثبتت فاعليته في تدريس العلوم. ومن الدراسات العربية دراسة همام وسليمان (٢٠٠١م) ، الخوالدة (٢٠٠٣م)، أمة

الكريم أبو زيد (٢٠٠٣م) ، ملاك السليم (٢٠٠٤م) ، منـدور فتح الله (٢٠٠٧ م) غازي المطرفي (٢٠٠٧ م) ، جياش وعاتقة (٢٠٠٨ م) ، محمود محمدين (٢٠٠٩ م) مها العتيبي ٢٠٠٩ م) ، أحمد سالم (٢٠٠٩ م) ، نايف السفياني (٢٠١٠ م) ومن الدراسات الأجنبية دراسة رذرفورد Ruther Frod (1999) ، ودراسة لورد Loord (1999)، ودراسة انيانيشي Anyanechi (1996) ، دراسة سوفيجناير كرونبرجر souvignier & kronenberger (2010) ، دراسة بروكس Brooks (2010) ، دراسة بمبولا ، دانيال Bimbola ، Damiel (2010) دراسة كاكيسي ويا فاز Cakici and Yavuz (2011) ، دراسة ميلنر تيمبلن ، زيرنايك Templin and czerniak (2011) ، Milner . ومما سبق يتضح لنا أهمية استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم وأننا في حاجة ماسة إلى التعرف على أثر استخدامه .

ومن هُنا جاءت فكرة هذه الدراسة ومن ناحية أخرى فإنه على حد علم الباحثة أنه لا يوجد أية دراسة حول فاعلية استخدام نماذج التدريس المنبثقة عن النظرية البنائية بشكل عام ونموذج التعلم البنائي بشكل خاص في تعليم وتعلم الكيمياء في المرحلة الجامعية في المملكة العربية السعودية ، ومن هُنا نشأت فكرة هذه الدراسة كمحاولة للتعرف على أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس الكيمياء التحليلية الحجمية (العملية) على التحصيل الدراسي وتنمية التفكير العلمي لدى طالبات قسم الكيمياء بجامعة أم القرى بمكة المكرمة .

- **الاحساس بالمشكلة** :

من خلال عمل الباحثة في معامل الكيمياء لاحظت أن هناك تدني واضح في مستوى فهم الطالبات للمادة العلمية والتجارب العملية لذلك فكرت في عمل دراسة لتَبَني احدى الاستراتيجيات الحديثة في طرق التعليم والتعلم لمساعدة الطالبات على الفهم السليم . وفي ضوء ما تم عرضه سابقا حول توجهات التربويين إلى دراسة فاعلية الاستراتيجيات والنماذج الحديثة في تدريس العلوم ومنها الاستراتيجيات والنماذج المنبثقة عن النظرية البنائية كمحاولات للتغلب على مشكلات وسلبيات تعليم وتعلم العلوم ، وفي ضوء توصيات بعض الدراسات السابقة بإجراء دراسات وأبحاث للتعرف واكتشاف الطرق التدريسية الفعالة في تدريس العلوم في التعليم العام بوجه عام وفي التعليم الجامعي بشكل خاص والتي تساعد على تنمية مهارات التفكير العلمي .

- **أسئلة الدراسة** :

ما أثر استخدام نموذج التعلم النائي في تدريس وحدة الكيمياء التحليلية الحجمية (العملية) على التحصيل الدراسي ، وتنمية مهارات التفكير العلمي لدى طالبات قسم الكيمياء بجامعة ام القرى بمكة المكرمة ؟ ويتفرع من هذا السؤال الرئيسي الأسئلة التالية :

- ما أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس وحدة الكيمياء التحليلية الحجمية (العملية) على التحصيل لدى طالبات قسم الكيمياء بجامعة أم القرى ؟

- ما أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس وحدة الكيمياء التحليلية الحجمية (العملية) على التفكير العلمي لدى طالبات قسم الكيمياء بجامعة أم القرى ؟
- ما العلاقة الإرتباطية بين درجات طالبات قسم الكيمياء في الاختبار التحصيلي (البعدي) ودرجاتهم في اختبار التفكير العلمي البعدي ؟

- **فروض الدراسة** :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل عند مستويات التحصيل الدنيا والعليا، بعد ضبط التحصيل القبلي .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير العلمي بعد ضبط قياس التفكير العلمي القبلي .
- لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مهارات التفكير العلمي والتحصيل الدراسي البعدي في كل من المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة .

- **أهداف الدراسة** :

هدفت الدراسة إلى :

- التعرف على فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي على التحصيل الدراسي لدى طالبات قسم الكيمياء بجامعة أم القرى في مقرر الكيمياء التحليلية الحجمية (العملية) .
- التعرف على فاعلية استخدام نموذج التعلم البنائي في تنمية مهارات التفكير العلمي ككل والمتمثلة في (التعريف الإجرائي ، تحديد المتغيرات ، فرض الفروض ، التجريب ، تفسير البيانات) لدى طالبات قسم الكيمياء بجامعة أم القرى في مقرر الكيمياء التحليلية الحجمية (العملية) .
- إيجاد العلاقة الارتباطية بين مهارات التفكير العلمي والتحصيل الدراسي لدى طالبات جامعة أم القرى في مقررالكيمياء التحليلية الحجمية (العملي) عند استخدام نموذج التعلم البنائي مقابل الطريقة التقليدية في التدريس .

- **أهمية الدراسة** :

تتمثل أهمية الدراسة الحالية والحاجة إليها في النقاط التالية :

- تفيد هذه الدراسة العاملين في الحقل التربوي في تعريف أنماط ومهارات التفكير العلمي وبعض أساليب تنميته .
- تعد هذه الدراسة استجابة لما توصي به الدراسات وما ينادي به التربويون في الوقت الحاضر من ضرورة مسايرة الطرق التربوية الحديثة في التدريس وتجريب طرق ونماذج تدريسية قد تؤدي إلى نتائج إيجابية في العملية التعليمية .
- قد تفيد المعنيين بتطوير المناهج بحيث يحرصون على تحسين مناهج العلوم والسماح باستخدام نماذج التعليم البنائي .
- تحاول الدراسة الحالية تفعيل نموذج التعلم البنائي وإبراز ملامحه وتطبيق مراحله ، حيث تقدم إطارا نظريا ودليلا إجرائيا للمعيدة لتدريس الكيمياء التحليلية الحجمية (العملية) وفق مراحل النموذج البنائي .

- ٥) قد تفيد الدراسة الحالية في توجيه اهتمام القائمين على العملية التعليمية . وخاصة المعنيين بتعليم وتعلم العلوم إلى بعض الإستراتيجيات والنماذج التدريسية الحديثة المناسبة لتعليم وتعلم العلوم ، والإفادة منها عند تخطيط أو تطوير مناهج العلوم .

- **حدود الدراسة** :

- يقتصر تطبيق الدراسة على عينة من طالبات المستوى الثاني بقسم الكيمياء بجامعة أم القرى في مدينة مكة المكرمة في الفصل الدراسي الثاني ١٤٣١/ ١٤٣٢هـ .
- تجرى الدراسة على مادة الكيمياء التحليلية الحجمية (العملية) للمستوى الثاني لطالبات قسم الكيمياء بجامعة أم القرى .
- يتم قياس تحصيل الطالبات على المستويات الدنيا والعليا للمجال المعرفي (التذكر " المعرفة " ـ الفهم " الاستيعاب " ـ التطبيق . التحليل . التركيب . التقويم) لمستويات بلوم المعرفية .
- يقتصر اختبار مهارات التفكير العلمي على قياس بعض مظاهر التفكير العلمي (عمليات العلم الأساسيه و التكاملية) لدى الطالبات وهي : التعريف الإجرائي ، تحديد المتغيرات وضبطها ، فرض الفروض ، عملية التجريب تفسير البيانات .
- سيتم اختبار فروض الدراسة عند مستوى دلالة (٠,٠٥) .

- **مصطلحات الدراسة** :

- **نموذج التعلم البنائي** :

عرف زيتون (٢٠٠٣م) نموذج التعلم البنائي بأنه : " طريقة يتم من خلالها مساعده الطلاب على بناء معرفتهم (المفاهيم ، المبادئ ، القوانين) عن موضوع الدرس الجديد من خلال وضعهم في موقف ينضوي على مشكلة ، ثم يوجهون إلى إجراء نشاط استكشافي لاختبار صحة أفكارهم الأولية، ثم عرض ما توصلوا إليه من نتائج وتفسيرات وتلخيصها في صورة معلومات أساسية لاستخدامها في مواقف جديدة" ص٣٨٣ .

- **التحصيل الدراسي**:

عرف (Good ، 1973) التحصيل الدراسي بأنه : "المعلومات التي اكتسبها الطالب والمهارات التي نمت عنده خلال تعلم الموضوعات المدرسية ، ويقاس هذا التحصيل بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في أحد اختبارات التحصيل ، أو بالدرجة التي يضعها المعلم أو بكليهما" p7 . ويعرف التحصيل إجرائيا بأنه: مدى استيعاب الطلاب لما تعلموه من خبرات معينة في مفاهيم العلوم : ، مقدرا بالدرجات التي يحصلون عليها في الاختبار التحصيلي المعد من قبل الباحثة والذي يتميز بالصدق والثبات والموضوعية، وذلك عند المستويات المعرفية الدنيا والعليا للمجال والمعرفة وهي (التذكر . الفهم . التطبيق . التحليل . التركيب . التقويم) .

- **التفكير العلمي** :

عرفه أبو الفتوح (٢٠١٢م) بأنه : "عملية عقلية يقوم بها الفرد عندما يواجه مشكلة أو موقف معين تجعله يتصرف بشكل معين متبعا خطوات مثل : الملاحظة

التوقع ، جمع البيانات والمعلومات المتصلة بهذه المشكلة ، وفرض الفروض وتحديد المتغيرات وضبطها واختبار أنسبها من خلال أدلة وبراهين وتجارب عملية لإثبات صحة هذه الفروض ، ويهدف إلى : تفسير الظواهر الكونية والمواقف الحياتية وحل المشكلات" ص ٩ . ويعرف التفكير العلمي إجرائيا بأنه : في هذه المرحلة تقوم المعلمة بعمل سياق تستطيع الطالبة فيه التعبير عن مفهومها وذلك من خلال قيام المعلمة بوضع الخبرات المناسبة وإثارتها لمجموعة من الأسئلة ذات النهايات المفتوحة بينما تقوم الطالبات بمعرفة المواد التي يستخدمونها في الكشف والتفكير فيما سيحدث وطرح تساؤلات حول المفهوم وإخضاع أفكارهم الخاصة للمناقشة من خلال المفاوضات والحوار بين أفراد كل مجموعة . كما لو كانت المعلومات مفهومة ومستخدمة لأبعد مدى في الوسط أو خارجه فإن الطالبات يحتاجون إلى استخدام قرائن لها وهذا يتطلب تفكيرا . وهذا ما يجعل الطالبات يتصفون بظاهرة التفتح الذهني ومن ثم تتوفر فيهم الصفات التالية :

- تؤمن بأن الحقيقة العلمية قابلة للتعديل والتغيير .
- تراجع أفكارها وآراءها في ضوء البيانات الموثوق بها .
- تأخذ في اعتبارها الأدلة والأفكار التي يقدمها الآخرون وتقومها .
- توازن بين أوجه الرأي المتناقضة في الموقف .
- لا تقبل أي نتيجة على أنها نهائية أو مطلقة .

- **الإطار النظري** :

- **المحور الأول : بعض نماذج التدريس القائمة على النظرية البنائية** :

تتعدد نماذج التدريس القائمة على النظرية ويمكن تحديد أهم هذه النماذج كما ذكر زيتون وزيتون (٢٠٠٣م : ١٩٩٥م) ومنى سعودي (١٩٩٨م : ٧٨٣) ، محمد أبو الفتوح (٢٠١٢ م ، ١٠٤) في التالي :

- نموذج التغير المفهومي (بوسنر Posner Model) .
- نموذج التعلم البنائي (تروبردج وبايبي Trwobridge and Bybee M.).
- نموذج التعلم المرتكز المتمركز حول المشكلة (جريسون وتيلي Grayson Wheatly M.) .
- نموذج دورة التعلم (اتكن وكاربلس Atkin and Karplus M.) .
- نموذج التحليل البنائي (ابلتون Appleton M.) .
- النموذج التوليدي (Osborn and Wittrock M.) .
- نموذج جون زاهوريك البنائي (John A Zahoric M.) .
- نموذج وودز (Woods M.) .
- النموذج الواقعي (الخليلي) .

وجميع النماذج البنائية السابقة لا تخرج عن كونها إجراءات تمكن الطالب من القيام بالعديد من المناشط العلمية ومشاركتهم الفعالة فيها ليستنتج المعرفة بنفسه ، ويحدث عنده التعلم لمستويات متقدمة تؤدي إلى تنظيم البيئة المعرفية له .

- **نموذج التعلم البنائي** :
- **مراحل نموذج التعلم البنائي** :

ويقوم هذا النموذج على أربع مراحل أساسية أوردها كل من : ياجر (Yager,1991,56)، ومنى سعودي (١٩٩٨م :٧٨٦- ٧٨٧) ، ولبنى العجمي (٢٠٠٣م: ٢٤- ٢٧)، و مكسيموس (٢٠٠٣م : ٥٥- ٥٦) وجيهان السيد ، وفزية الدوسري (٢٠٠٣م : ٩٣- ٩٤) وتتمثل في التالي :

١- مرحلة الدعوة : في هذه المرحلة يتم دعوة التلاميذ إلى التعلم ، ويكون ذلك من خلال :

- عرض لبعض الأحداث المتناقضة، أو عرض بعض الصور الفوتوغرافية لبعض المشكلات المقترحة للدارسة ، أو التي تعرض بعض الأمور المحيرة ، أو قد يتم دعوة الطلاب للتعلم من خلال بعض الخبرات التي يمر بها الطلاب ، أو عن طريق طرح المعلم لبعض الأسئلة التي تدعو الطلاب للتفكير.
- قد يستخدم المعلم بعض القضايا البيئية المحسوسة بالنسبة للطلاب كمحور للتعلم ، كما يجب على المعلم الاهتمام بما لدى الطلاب من معلومات أو اعتقادات أو خبرات سابقة ، وكلما كانت للمشكلة المعروضة جذور لدى الطلاب كانت استجابة الطلاب لها وتفاعلهم معه سريعاً .
- يجب أن يعتمد المعلم على حب الاستطلاع الموجود لدى الطلاب ، وعليه أيضاً أن يحفزه لدى الطلاب ويشجعهم على استخدامه للحصول على المعرفة والمعلومات اللازمة للمشكلة، وكذلك لاكتشاف المشكلة من خلال ما يعرض عليهم من متناقضات أو صور أو غيرها .
- وفي نهاية هذه المرحلة يجب أن يكون الطلاب قد ركزوا على مشكلة واحدة أو أكثر ، كما يجب أن يشعروا بالحاجة إلى البحث والتنقيب للوصول إلى حل لهذه المشكلة .

٢- مرحلة الاستكشاف والابتكار : وهذه المرحلة تخاطب قدرات الطلاب في البحث عن إجابات لأسئلتهم الخاصة التي تولدت لديهم من خلال الملاحظة والقياس والتجريب، كما يقارن الطلاب أفكارهم ويختبرونها لتجميع ما يحتاجونه من بيانات ومعلومات خاصة بالمشكلة .

وفي بعض الدروس يستكشف المتعلمون المشكلة ويقومون بالبحث عن التفسيرات العلمية لها من خلال إجراء التجارب، والبعض الآخر يخترعون ويبدعون ، وفي هذه المرحلة يتم المزج بين العلم والتقنية التي تعتمد على استخدام العلم في خدمة المجتمع وحل مشاكله وابتكار واختراع الأجهزة المساعدة على ذلك .

٣- مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول : في هذه المرحلة يقدم الطلاب اقتراحاتهم للتفسيرات الحلول من خلال مرورهم بخبرات جديدة عليهم ومن خلال أدائهم للتجارب الجديدة، وفي هذه المرحلة أيضا يتم تعديل ما لدى المتعلمين من تصورات بديلة ، أو إحلال المفاهيم العلمية السليمة محل ما لديهم من مفاهيم خاطئة .

ويعمل المعلم على تشجيع المتعلمين على صياغة ما توصلوا إليه من خلال الملاحظة والتجريب ، ويجب إعطاء المتعلمين الوقت الكافي لإعداد اقتراحاتهم للتفسيرات والحول قبل مناقشتها .

٤- مرحلة اتخاذ الإجراء : تتحدى هذه المرحلة قدرات المتعلمين لإيجاد تطبيقات مناسبة لما توصوا إليه من حلول أو استنتاجات، وكذلك لتنفيذ هذه التطبيقات عمليا، فعلى سبيل المثال قد يتوصل المتعلمون إلى حل لمشكلة احتراق بعض الأجهزة الكهربائية عند توصيلها مباشرة بالتيار الكهربائي مما يؤدي إلى تلف هذه الأجهزة وجعلها عديمة الفائدة، فينفذون في هذه المرحلة ما توصلوا إليه عمليا وتجريبيا لإثبات ذلك، مثل معرفة شدة التيار الكهربائي، أو تركيب أجهزة تعمل على تنظيم شدة التيار الكهربائي وتوصل بالأجهزة حتى لا تحترق وتعد هذه صورة من صور مزج العلم بالتكنولوجيا .

- **شروط استخدام نموذج التعلم البنائي:**

هناك شروطا يجب أن يراعيها معلم العلوم عند استخدام نموذج التعلم البنائي حددها (Yager,1991,55-56) على النحو التالي :

- البحث عن أسئلة وأفكار المتعلمين واستخدامها في إعداد الدروس والوحدات التعليمية بشكل عام .
- تشجيع المتعلمين على تقديم أفكارهم وقبولها والتعبير عنها .
- تطوير روح القيادة والتعاون بين المتعلمين، واتخاذ القرارات الناتجة من عملية التفاوض الاجتماعي .
- التشجيع على استخدام مصادر بديلة للمعلومات من الخبراء والمصادر المختلفة.
- استخدام الأسئلة المفتوحة ، وتشجيع المتعلمين على عرض أسئلتهم وإجاباتهم .
- تشجيع المتعلمين على اقتراح مسببات الأحداث والمواقف ، وكذلك معرفة تنبؤاتهم بالنتائج .
- تشجيع المتعلمين على اختبار أفكارهم .
- البحث عن أفكار المتعلمين قبل أفكار المعلم أو أي مصادر أخرى .
- تشجيع المتعلمين على تحدي الأفكار والنظريات .
- استخدام طرق التعلم التعاوني التي تركز على التعاون وتحترم الفردية.
- توفير وقت كاف للتحليل مع احترام واستخدام جميع الأفكار المقدمة من المتعلمين.
- تشجيع التحليل الذاتي، وجمع الأدلة الحقيقية لدعم الأفكار وإعادة تكوينها في ضوء التجارب والأدلة الجديدة .

- **٥- مميزات نموذج التعلم البنائي :**

لنجاح نموذج التعلم البنائي في العملية التعليمية بما ينعكس إيجاباً على المتعلمين فإن هناك مميزات لهذا النموذج ينبغي توظيفها بشكل جيد في العملية التعليمية، حيث يتميز نموذج التعلم البنائي بعدة ميزات أوردها باتفاق كل من : زيتون وزيتون (١٩٩٢م : ٧٩ــ٨٢) ، ومنى سعودي (١٩٩٨م : ٧٨٨) ، وهمام

وسليمان (٢٠٠١م : ١١٦) ، ومكسيموس (٢٠٠٣م : ٥٨)، وجيهان السيد وفوزية الدوسري (٢٠٠٣م : ٩٥) ، ومنى عبد الهادي وآخرون (٢٠٠٥م : ٤٢٠.٤٢١) كما يلي :

- يجعل من المتعلم مركزا للعملية التعليمية، فهو مطالب بالبحث والتقصي لكي يصل إلى المفاهيم بنفسه .
- يتيح فرصة للمتعلمين للتفاعل الإيجابي مع قضايا ومشكلات المجتمع الذي يعيش فيه .
- يتيح فرصة أمام المتعلمين لممارسة عمليات العلم المختلفة مثل الملاحظة والاستنتاج وفرض الفروض واختبار صحتها وغيرها من عمليات العلم .
- يتم التعلم من خلاله في جو ديمقراطي يتيح الفرصة للتفاعل النشط بين الطلاب وبعضهم بعضا وبين الطلاب والمعلم .
- يربط النموذج بين العلم والتكنولوجيا ؛ مما يوضح الرؤية أمام المتعلمين إلى دور العلم في حل مشكلات المجتمع .
- يتم العمل من خلاله في مجموعات ؛ مما ينمي روح التعاون والعمل التعاوني الإيجابي.
- يتطلب من المتعلمين إعطاء أكبر قدر من الحلول للمشكلة الواحدة ؛ مما يجعل المتعلمون في حالة تفكير مستمر ؛ مما يؤدي إلى تنمية التفكير بأنواعه لدى المتعلمون.
- يتيح الفرصة أمام المتعلمين لتصحيح المفاهيم الخاطئة التي قد يصلون إليها من خلال جلسات الحوار التي يعقدها المعلم .
- تتوفر من خلاله الأسئلة التي تحفز المتعلمون للرجوع إلى المصادر المتنوعة للمعلومات للوصول إلى تدعيم للتفسيرات التي توصلوا إليها لظاهرة أو مشكلة معينة.
- يقتصر دور المعلم على تنظيم بيئة التعلم والتوجيه والإرشاد ومصدر للمعلومات في بعض الأحيان ومنسق لجلسات الحوار .
- يزود هذا النموذج التلاميذ بوسائل التقويم المختلفة من خلال مرحلة التقويم ، وذلك باستخدام اختبارات مقننة .
- يسمح هذا النموذج لاستخدام العديد من المناشط والتجارب وعرض الأفلام التعليمية واستخدام الوسائل المختلفة التي تساعد في تعلم الطلاب .
- يعتبر هذا النموذج شاملا للتعلم البنائي من خلال بناء الطلاب للمعرفة بأنفسهم، وذلك من خلال مراحله المختلفة .
- كذلك أثبتت العديد من الدراسات والبحوث أن هذا النموذج أكثر فاعلية في تنمية المفاهيم ، وكذلك الوعي البيئي لدى الطلاب ومن هذه الدراسات : دراسة لورد (1999) Lord ، ودراسة رذفورد (1999) Rutherford ودراسة الخوالدة (٢٠٠٣م) ، ودراسة أمة الكريم أبو زيد (٢٠٠٣م) .

- **٦- المشكلات التي تعترض استخدام نموذج التعلم البنائي :**

رغم الأهمية التربوية لنموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم والذي أكدت عليه عدة دراسات عربية وأجنبية ، إلا أن هناك بعض الصعوبات والمشكلات التي تواجه التدريس بهذا النموذج أوردها كل من : اللزام (٢٠٠٢م : ٥٣)، وزيتون وزيتون (٢٠٠٣م : ٢٨٢ – ٢٨٩) ، وزيتون (٢٠٠٣م : ٢٧- ٢٨) تتمثل في التالي:

- ليست كل المعرفة يمكن بناؤها بواسطة الطلاب.

- التعقد المعرفي في مهام التعلم
- مشكلة التقويم :
- مشكلة القبول الاجتماعي للنموذج البنائي في التعليم :
- مقاومة المعلمين للنموذج البنائي في التعلم :
- تقف كثافة الفصول في معظم مدارسنا عقبة أمام التدريس باستخدام نموذج التعلم البنائي:.
- إن التدريس باستخدام هذا النموذج يحتاج إلى وقت طويل نسبياً :
- يعتمد التدريس باستخدام النموذج البنائي على وجود معامل مهيأة

وبناء على ما سبق فإن هذا النموذج كغيره من نماذج التعليم المعرفي لاينبغي أن نستغنى عنه ، إذ أنه يمكن أن يكون نموذجا ناجحا وهذا رهين أمرين : **الأول :** أن يسعى رجال الفكر التربوي إلى حلول للمشكلات سابقة الذكر ، ودرء بعض الشكوك المثارة حولها ، وهو أمر ليس صعب المنال . **والثاني :** أن نضعه في مكانه الصحيح من التعليم المعرفي ، فنختاره حيث يكون هو أفضل بديل ممكن .

- **المحور الثانى : أ) التفكير العلمي** : Sciene Thinking

- . **تعريف التفكير العلمي** :

هو عملية عقلية يستطيع المتعلم عن طريقها عمل شيء ذي معنى من خلال الخبرة التي يمر بها.(بايرا٢٠٠١). والتفكير هو ما يحدث في الفاصل الزمني بين أن يرى المرء شيئا ما، وأن يهتدي إلى ما سيفعله تجاهه، وخلال هذا الفاصل تتتابع الأفكار، في محاولة لتحويل موقف جديد وغريب إلى موقف مألوف اعتدنا على التعامل معه، وفيما بعد يتعلم المرء هواية اللعب بالأفكار من قبيل التسلية، ولكن الهدف البيولوجي من التفكير هو تمكن الكائن الحي من الاقتراب مما يفيد بقاءه والابتعاد عن المخاطر، إذًا التفكير في النهاية هو أن يعرف الكائن المفكِّر ما عليه عمله: هل يقترب طمعًا، أم يهرب خوفا؟ وتُوجَد ثلاث عمليات أساسية تتيح للكائن الحي الإلمام بقدر كاف من المعرفة التي تساعد على التصرف السليم في كل المواقف .

- **خطوات التفكير العلمي** :
- تحديد المشكلة.
- جمع المعلومات والملاحظات ما أمكن.
- فرض حل للمشكلة اعتمادا علي المعلومات السابقة والخبرة الشخصية.
- تجربة الحل السابق.
- إن كان الحل صحيحا فيها ونعمة ؛ وان كان خاطئا فيجب الرجوع إلي الخطوة الثالثة ؛ وفي النهاية نصل إلي الحل الصحيح.

وتبرز براعة هذا النوع من التفكير في سهولته واحتوائه علي النقد الذاتي مما يميزه عن باقي الطرق الاخري.

- **ثانياً : الدراسات السابقة** :

تناولت الباحثه بعون الله تعالى الدراسات والأبحاث السابقة ذات العلاقة بموضوع البحث عبر المحاور التالية :

- **أولاً : الدراسات العربية والأجنبية التي استخدمت نماذج (طرق) تدريسية منبثقة عن النظرية البنائية في التحصيل الدراسي في تدريس العلوم .**

أ - الدراسات العربية التي استخدمت نماذج (طرق) تدريسية منبثقة عن النظرية البنائية في التحصيل الدراسي في تدريس العلوم .

- **دراسة ملاك السليم** (٢٠٠٤م) :

هدف البحث إلى دراسة فاعلية نموذج مقترح لتعليم البنائية باستخدام طريقة التغيير المفاهيمي ، في تعديل التصورات البديلة لمفاهيم التغيرات الكيميائية لدى طالبات الصف الأول المتوسط . وقد أسفرت نتائج البحث عن التالي : فاعلية النموذج المقترح في تنمية الممارسات التدريسية البنائية لدى معلمات العلوم.

- **دراسة بلعربي وناجمي** (٢٠٠٤م) :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة تعديل التصورات البديلة لمفاهيم بنية المادة باستخدام طريقة التغير المفاهيمي ، ، وقد بينت نتائج الدراسة أن تطبيق الطرق البنائية مثل اختبار الأفكار البديلة ، وطريقة خرائط المفاهيم في المختبر أعطى فعالية معتبرة لتعديل الأفكار البديلة

- **دراسة عبد السلام** (٢٠٠٥):

هدفت إلى معرفة (فعالية أنموذج بنائي مقترح في تصويب تصورات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي عن مفهوم الطاقة).

وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين متوسط درجات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة بعد الانتهاء من دراسة موضوع الطاقة وذلك لصالح المجوعة التجريبية.

- **دراسة الشعيلي والغافري** (٢٠٠٦) :

هدفت إلى معرفة (فاعلية استخدام أنموذج التعلم البنائي على تحصيل الصف الحادي عشر في الكيمياء). وأظهرت النتائج: وجود فرق ذي دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات تحصيل مجموعات البحث ولصالح المجموعتين التجريبيتين . وأوصى الباحثان باستخدام أنموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم لأهميته في دعم التحصيل الطلابي.(الشعيلي والغافري،٢٠٠٦: ٧٦- ٩٤).

- **دراسة أحمد علي حيدره سالم** (١٤٣٠هـ - ٢٠٠٩ م) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر إستراتيجية التعلم البنائي في تدريس الكيمياء على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية . وتوصلت نتائج الدراسة إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية التي استخدمت طريقة التدريس باستراتيجية التعلم البنائي على الطريقة التقليدية وذلك عند مستوى (التذكر ، الفهم ، التطبيق ، الثلاثة مجتمعة) .

ب- الدراسات الأجنبية التي استخدمت نماذج (طرق) تدريسية منبثقة عن النظرية البنائية في التحصيل الدراسي في تدريس العلوم .

- **دراسة براندي كوين** (Brandie Coin, 2000) :

هدفت الدراسة إلى مساعدة الطلاب الجامعيين في تعلم استخدام خمس طرق ناقدة : حقول المعنى ، إعادة بناء الصدق ، تحليل الدور ، تحليل القدرة ، تحليل

الأفق ، وإنشاء حزمة متعددة الوسائل لتدريس البحث العلمي الناقد ، وتصميم بيئة تعلم بنائية في التعليم . وقد تم استخدام نموذج التعلم البنائي الذي يقوم على النظرية البنائية في التعلم والنظرية المعرفية . ومن أهم نتائج الدراسة إنشاء حزمة تعلمية متعددة الوسائل صممت وطورت لتستخدم لتدريس مقررات البحث العلمي النوعي وفق نموذج التعلم البنائي ومبادئ النظرية البنائية، حيث يمثل برنامج الوسائل المتعددة الذي يعرف باسم دليل الباحثين الناقدين لإجراء البحث العلمي الذي على ثلاث عناصر رئيسة : حالات الفيديو لبيئات أو مواقع المدارس المتوسطة . تعريفات وتوصفيات للطرق النوعية . تطبيق الطرق النوعية . وقد تم مراجعة وإعادة صياغة الخدمة التعليمية طوال الفترة التي استغرقتها عملية التصميم التعليمي .

- **دراسة سوفيجناير ، كرونبرجر**(souvignier & kronenberger 2010) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام طرق التعلم البنائي بصفة عامة وطرق التعلم التعاوني بصفة خاصة حيث تم استخدام ثلاث طرق مثل الجيجسو، وطريقة الجيجسو المدعوم بتدريب الطلاب على مهارات طرح السؤال والتعليم المباشر من قبل المعلم . وأشارت النتائج إلى أنه في الوحدات الخاصة بالرياضيات لم يوجد فرق دال إحصائيا بين الثلاث طرق للتعلم التعاوني . أما في وحدة الفلك ظهرت فعالية طريقة التعليم المباشر والموجه من قبل المعلم . اشارت النتائج كذلك إلى تحسن مستويات الطلاب في كل من الرياضيات والفلك و الإختبارات كما أكدت على تفوق نتائج الطلاب في التحصيلات البعدية .

- **دراسة بمبولا ، دانيال** (Bimbola ، Damiel ، 2010) :

هدفت الدراسة إلى : دراسة مدى فعالية استخدام استراتيجيات التعليم البنائي في تدريس العلوم على الأداء الأكاديمي لدى طلاب المرحلة المتوسطة في جنوب غرب نيجيريا ، وأشارت نتائج مقارنة الأداء الأكاديمي والتحصيل لدى طلاب المجموعتين إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية في الإختبار البعدي التحصيلي في مادة العلوم على طلاب المجموعة الضابطة ، وكذلك تفوقهم في درجات الإختبار البعدي المؤجل على طلاب المجموعة الضابطة ، وأوصت الدراسة بضرورة تبني معلمي العلوم لإستراتيجيات التعليم البنائي الأمر الذي من شأنة أن يؤدي إلى الإرتقاء بمستوى التحصيل والأداء الأكاديمي لدى الطلاب .

- **دراسة كاكيسي ويا فاز** (Cakici and Yavuz ، 2011) :

هدفت دراسة كاكيسي ويا فاز (٢٠١١) إلى دراسة أثر تدريس العلوم بإستخدام استراتيجيات التعليم البنائي على فهم الطلاب لموضوع "المادة" Matter ومقارنة فعالية استخدام تلك الإستراتيجيات بالطرق التقليدية لتعليم العلوم في تركيا ، اشارت النتائج إلى وجود فرق دال احصائيا بين المجموعتين لصالح المجموعة التجريبية من حيث التحصيل الأمر الذي يبرهن على فعالية استراتيجيات التدريس القائمة على التعليم البنائي في معالجة المفاهيم الخاطئة وتنمية التحصيل لدى أفراد المجموعة الضابطة .

- **ثانيا : الدراسات العربية والأجنبية التي اهتمت بأثر نماذج (طرق) تدريس منبثقة عن النظرية البنائية على تنمية التفكير العلمي نحو العلوم .**

- **دراسة نعيمة أحمد** (٢٠٠٢م) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على أثر التدريس باستخدام نموذجين لدورات التعلم في التحصيل والتفكير العلمي نحو مادة الأحياء لدى طلاب

الصف الأول الثانوي ، ، وقد أظهرت نتائج الدراسة ما يلي : أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية بين أثر كل نموذج من نماذج دورة التعلم في التحصيل البعدي مقارنة نتائج تحصيل المجموعة الضابطة لصالح المجموعة التجريبية. وتفوق طالبات المجموعة التجريبية (١) والتي درست وفقاً لنموذج دورة التعلم القائمة على المناقشة / التنبؤ مقارنة بالمجموعة التي درست بنموذج دورة التقليدية (مجموعة تجريبية ٢) والمجموعة الضابطة التي درست بالطريقة التقليدية.

- **دراسة أمة الكريم أبو زيد** (٢٠٠٣م) :

هدفت الدراسة إلى معرفة أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس مادة البيولوجي في التحصيل واكتساب بعض مهارات عمليات العلم لدى طلاب ثاني ثانوي علمي ، وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية : وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية (التي درست باستخدام نموذج التعلم البنائي) والمجموعة الضابطة في كل من اختبار التحصيل البعدي ومقياس عمليات العلم البعدي لصالح المجموعة التجريبية ،

- **دراسة لبنى العجمي** (٢٠٠٣م) :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية نموذج التعلم البنائي ونموذج التعلم المعرفي ، مقارنة بطريقة التدريس المعتادة في تنمية التحصيل الدراسي وتعديل التصورات البديلة وتنمية عمليات العلم الأساسية والاتجاهات نحو دراسة مادة العلوم لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط، وقد بينت نتائج البحث ما يلي : وجود فروق ذي دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (١) والضابطة لصالح التجريبية (١) ، كما تبين أن لنموذج التعلم البنائي أثر في تنمية التحصيل وتعديل التصورات البديلة وتنمية عمليات العلم الأساسية والاتجاهات نحو دراسة مادة العلوم .

- **دراسة حسن** (٢٠٠٥م) :

هدف البحث إلى التعرف على أثر استخدام الطريقة البنائية في تدريس العلوم على تنمية التفكير المنظومي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بمدينة تعز اليمنية. أظهرت النتائج تفوق المجموعة التجريبية التي درست المادة بالطريقة البنائية في أدائها البعدي على الاختبار الكلي وكذا على جزئيه الممثلين لعمليتي التحليل والتركيب عن المجموعة الضابطة التي درست المادة بالطريقة المعتادة . ويعني ذلك أن الطريقة البنائية كان لها أثرا فاعلا في تنمية التفكير المنظومي لدى عينة البحث مقارنة بالأثر الذي أحدثته الطريقة المعتادة في تنميته .

- **دراسة أوريون وكالي** (Orion and Kali ، 2005)

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى فهم طلاب المرحلة الثانوية للمفاهيم الأساسية للتفكير العلمي مثل مفاهيم الملاحظة ، الفرضية والإستنتاج ، وهدفت كذلك إلى قياس أثر برنامج Rock Cycle على تنمية فهم الطلاب لتلك المفاهيم المتعلقة بالتفكير العلمي . أشارت نتائج مقارنة الإختبارات التحصيلية للطلاب قبل بدء البرنامج وبعد انتهائة. اشارت تحليل البيانات الكمية والنوعية إلى أن تأثير نمط المعلم في تنمية فهم الطلاب لهذه المفاهيم حيث وجد أن المعلم الذي يستخدم طرق تدريس ابتكارية عاملا مؤثرا في أداء الطلاب وزيادة دافعيتهم للإشتراك في برنامج Rock Cycle .

- **دراسة مندور عبد السلام فتح الله ٢٠٠٧ م :**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر إستراتيجية خرائط التفكير القائمة على الدمج في تنمية التحصيل في مادة العلوم والتفكير الناقد والإتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية. وتوصلت الدراسة إلى نتائج تؤكد تفوق طريقة التدريس بإستراتيجية خرائط التفكير القائمة على الدمج في تنمية التحصيل والتفكير الناقد والإتجاة نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ الصف الاول للمرحلة المتوسطة . وأوصت الدراسة بضرورة إستخدام إستراتيجيات خرائط التفكير القائمة على الدمج لما لها من أثر في زيادة مستويات التحصيل والتفكير الناقد والإتجاة نحو العمل التعاوني لدى التلاميذ فيما بينهم ، الأمر الذي من شأنه أن يخلق جيلا من المثقفين علميا المتعاونين فيما بينهم يستفيد منهم سوق العمل فيما بعد .

- **دراسة غازي بن صلاح بن هليل المطرفي ١٤٢٨ هـ - ٢٠٠٧ م :**

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على التحصيل والإتجاة نحو المادة لدى طلاب الصف الثالث المتوسط . وأوصت الدراسة بضرورة تبني استخدام نموذج التعلم البنائي من قبل المعلمين والمشرفين والمسؤولين في مجال تدريس العلوم كأحد الأساليب الفعالة لتحقيق أهداف العملية التعليمية وزيادة مستويات التحصيل لدى الطلاب الأمر الذي من شأنه تسهيل عملية التعلم وزيادة ثقافة الجيل الناشئ .

- **دراسة عاتقه محسن محمد (٢٠٠٨ م) :**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام نموذج التعليم البنائي في التحصيل وعمليات العلم لدى طلبة المرحلة الثانوية في الكيمياء بنين وبنات بأمانة العاصمة في اليمن . وقد أوصت الدراسة بعدد من التوصيات بناء على النتائج السابقة التي من أهمها : ضرورة تشجيع المعلمين على إستخدام نموذج التعلم البنائي في التدريس وعقد دورات تدريبية لهم من حين لآخر .

- **دراسة مها محمد بن حميد العتيبي ١٤٣٠هـ / ٢٠٠٩م :**

هدفت الدراسة إلى التعرف على قدرة طالبات الصف السادس الإبتدائي على التفكير الإستدلالي والتفكير الإبتكاري وحل المشكلات وعلاقتها بتحصيلهن الدراسي في مادة العلوم . وقد اوصت الدراسة بضرورة الإهتمام بتنمية أنواع التفكير الإستدلالي . الإبتكاري . وحل المشكلات من خلال المناهج الدراسية لمواد العلوم وإعادة النظر في آلية وتطبيق التقويم الدراسي المستمر بصيغته الحالية حيث أن التقويم بصورته الحالية يؤدي إلى نمطية المخرجات ولا يشجع على ظهور الفروق الفردية بين الطالبات . وركزت الدراسة على ضرورة الإهتمام بالتدريس من أجل التفكير لتنمية قدرات الطالبات الفكرية وذلك لمواجهة الحياة في عالم متغير .

- **دراسة محمود معروف محمدين ٢٠٠٩ م :**

هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية النموذج البنائي لتدريس مادة العلوم في تنمية التحصيل والتفكير العلمي لدى التلاميذ المعاقين سمعيا بالمرحلة الإبتدائية . وتوصلت الدراسه إلى العديد من التوصيات التي من أهمها ضرورة استخدام طرق وأساليب تدريس حديثة لتدريس العلوم للتلاميذ المعاقين سمعيا

وعدم الإعتماد على الطريقة التقليدية التي تعتمد على التلقين من جانب المعلم والسلبيه من جانب المتعلم ، والتركيز على الطرق التي تعطي دورا فعالا وإيجابيا ونشطا للمتعلم ، كما توفر قدرا من المرونة والحرية في عملية التعلم وتشجيع التلاميذ على ممارسة أنماط التفكير المختلفة بما فيها التفكير العلمي

- **دراسة نايف بن عتيق بن عبد الله السفياني ١٤٣١هـ / ٢٠١٠م :**

هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر استخدام دورة التعلم في تدريس الفيزياء على تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الإبتكاري لدى طلاب الصف الأول الثانوي . اوصت الدراسة بعدة توصيات ومن أهمها تدريب المعلمين على استخدام دورة التعلم في التدريس من خلال برامج الإعداد قبل الخدمة وأثناءها ، والإهتمام بتوظيف دورة التعلم في تدريس الفيزياء، ووضع حصة في الجدول المدرسي تتعلق بتنمية جوانب التفكير لدى الطلاب .

- **دراسة بروكس** (Brooks ،2010) :

هدفت دراسة بروكس إلى قياس فعالية استخدام طرق التعليم البنائي في تدريس العلوم على التحصيل والدافعيه لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وأوصت الدراسة بضرورة استخدام استراتيجيات تدريسية قائمة على التعليم البنائي في تدريس العلوم لما لها من فائدة تتمثل في زيادة مستويات التحصيل لدى الطلاب من ناحية وزيادة دافعية الطلاب لإكمال دراستهم الجامعية في تخصصات العلوم فيما بعد الأمر الذي من شأنة أن يخلق جيلا من المثقفين علميا يستفيد منه سوق العمل فيما بعد.

- **دراسة ميلنر ، تيمبلن ، زيرنايك** (Milner ، Templin and czerniak ، 2011) :

هدفت دراسة ميلنر وآخرون (٢٠١١) إلى دراسة أثر متغيرات التعليم البنائي في تدريس العلوم في المرحلة الثانوية على الدافعية وعلى نوعية الإستراتيجيات التي يستخدمها الطلاب في تعلم العلوم في إطار "معمل علوم الحياة. واشارت نتائج تحليل المقابلات الفردية مع الطلاب إلى زيادة دافعية الطلاب تجاه مادة "معمل علوم الحياة" واقبالهم عليه .

- **التعقيب على الدراسات السابقة ومدى الاستفادة منها في الدراسة الحالية :**

من خلال استعراض الباحثه للدراسات السابقة العربية والأجنبية سوف تلقي الباحثه الضوء على أهم الجوانب التي تفيد البحث، ويتضح ذلك في التالي :

- تعددت الدراسات وتنوعت أساليبها في مجال طرق تدريس العلوم مما يعطي سمات بارزة لهذا الموضوع نظرا للأهداف التي يحققها .
- أجريت الدراسات السابقة في بيئات مختلفة محليا وعربياً وعالمياً فعلى المستوى المحلي أجريت دراسة
- تناولت الدراسات السابقة جميع مراحل التعليم العام،
- هناك عدة دراسات تناولت التعليم الجامعي
- تنوعت عينة الدراسات السابقة وتدرجت من طلاب وطالبات
- تم استخدام أساليب إحصائية مختلفة
- تنوع استخدام منهج الدراسات السابقة.

وتأتي الدراسة الحالية لتسهم في تطوير التدريس عن طريق تقديم نموذج التعلم البنائي في تدريس مقرر الكيمياء التحليلية الحجمية (العملية)، ولتقدم

دليلاً آخر على فاعلية هذا النموذج في إكساب الطالبات للمفاهيم العلمية السليمة وزيادة التحصيل الدراسي لديهن . ومن جهة أخرى فإن هذه الدراسة تعتبر امتدادا للعديد من الدراسات السابقة ولعل ما يميزها عن غيرها أنها أجريت في بيئة جامعية مختلفة كما أنها تقدم رؤية خاصة لكيفية تطبيق النموذج البنائي في تدريس الكيمياء لطالبات الجامعات السعودية .

- **إجراءات الدراسة** :
- **منهج الدراسة** :

- اعتمدت الباحثة على المنهج الوصفي - تحليل المحتوى) .
- تم استخدم المنهج التجريبي حيث أنه المنهج المناسب لمثل هذا النوع من الدراسات بتصميمه شبه التجريبي

- **عينة الدراسة** :

جدول (١) : توزيع عينة الدراسة

المجموعة	قسم الكيمياء . الفصل الثاني لعام ١٤٣١ / ١٤٣٢هـ	العدد
الضابطة	مجموعة (١)	٢٩
التجريبية	مجموعة (٢)	٢٧

- **متغيرات الدراسة** :

- المتغير المستقل : ويتمثل في طريقة التدريس وتشمل:
  - ✓ التدريس باستخدام نموذج التعلم البنائي وذلك بالنسبة للمجموعة التجريبية .
  - ✓ التدريس بالطريقة التقليدية وذلك بالنسبة للمجموعة الضابطة .
- المتغيرات التابعة :
  - ✓ التحصيل الدراسي في مقرر الكيمياء التحليلية الحجمية العملية .
  - ✓ التفكير العلمي .

- **أدوات الدراسة ، وكيفية التحقق من صدقها وثباته** :

سوف تتضمن الدراسة الأدوات التالية :

- مادة تعليمية : مقرر الكيمياء التحليلية الحجمية (العملية) بقسم الكيمياء للمستوى الثاني بجامعة أم القرى أعيد صياغتها وفق نموذج التعلم البنائي ويتضمن :
  - ✓ دليل المعيدة لتدريس موضوعات المقرر وفق مراحل نموذج التعلم البنائي .
  - ✓ أوراق عمل الطالبات .
- أدوات بحثية (أدوات القياس) :
  - ✓ اختبار تحصيلي في مقرر الكيمياء التحليلية الحجمية (العملية) .
  - ✓ اختبار لقياس مهارات التفكير العلمي .

- **إعداد أدوات الدراسة** :
- **أولا : إعداد الكيمياء التحليلية الحجمية العملية وفق نموذج التعلم البنائي** :
- **أ ـ إعداد دليل المعيدة للتدريس** :

وقد تضمن دليل المعيدة للتدريس على ما يلي :

- مقدمة للمعيدة تتضمن عرضا موجزا للنظرية البنائية ولمراحل نموذج التعلم البنائي ، كما تضمنت المقدمة إرشادات وتوجيهات عامة للمعلمة بشأن تطبيق التعلم البنائي .

- الأهداف العامة لتدريس الكيمياء التحليلية الحجمية العملية .
- التوزيع الزمني المقترح لتدريس المنهج ككل والتوزيع الزمني الكلي لكل تجربة كما روعي أن يكون عدد المعامل متساويا بالنسبة لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة .
- شكلا تخطيطيا يوضح الخطوات المتبعة وطريقة السير في الدرس باستخدام نموذج التعلم البنائي.
- قائمة ببعض المراجع . كتب وبحوث تربوية . التي يمكن الاستفادة منها في توضيح طريقة وإجراءات التدريس وفق مراحل نموذج التعلم البنائي .
- عرض موضوعات مقرر الكيمياء التحليلية الحجمية العملية في صورة دروس حيث وزعت موضوعات المقرر إلى عشرة دروس (معامل) يستغرق تدريسها شهرين ونصف بواقع درس واحد لكل معمل وقد تضمن كل درس العناصر أو الجوانب الآتية :
  - ✓ عنوان الدرس .
  - ✓ أهداف الدرس مصاغة بطريقة سلوكية .
  - ✓ محتوي الدرس : المفاهيم . التعميمات . المهارات التي يتضمنها الدرس .
  - ✓ المتطلبات السابقة (الخبرات السابقة) .
  - ✓ الأدوات والوسائل التعليمية .
  - ✓ خطة السير في الدرس وفقا لمراحل نموذج التعلم البنائي وهي مرحلة الدعوة ، مرحلة الاستكشاف والابتكار ، مرحلة اقتراح التفسيرات والحلول ، مرحلة اتخاذ الإجراء (التطبيق) .

- **ب ـ إعداد أوراق عمل للطالبات** :

في ضوء فلسفة النظرية البنائية ، وفي ضوء مراحل نموذج التعلم البنائي وما تفرضه على الطالبة من مهام وإجراءات وممارسات تعليمية ، قامت الباحثة بإعداد أوراق عمل للطالبات ، بواقع ورقة عمل لكل معمل ، تستخدمها الطالبة أثناء دراستها لموضوعات الكيمياء التحليلية الحجمية (العملية) وفق نموذج التعلم البنائي ،

- **ثانيا : أ ـ إعداد الاختبار التحصيلي** :

تم إعداد الاختبار التحصيلي بعد تحديد المحتوى ووضع الأهداف في صورتها النهائية في المستويات المعرفية (التذكر ، الفهم ، التطبيق ، التحليل ، التركيب التقويم) المراد تحقيقها من كل معرفة أسفرت عملية التحليل عنها ثم بناء الاختبار التحصيلي من خلال :

يتضح أن أسئلة الاختبار التحصيلي عددها (٣٠) سؤالاً موزعة كما يلي :

- (٨) سؤالاً في مستوى التذكر .
- (٥) سؤالاً في مستوى الفهم .
- (٥) أسئلة في مستوى التطبيق .
- (٤) أسئلة في مستوى التحليل .
- (٤) أسئلة في مستوى التركيب .
- (٤) أسئلة في مستوى التقويم .

- **ب ـ صدق وثبات الاختبار التحصيلي** :

بعد الانتهاء من بناء الاختبار التحصيلي بصورته الأولية ، سوف يتم عرضه على عدد من المتخصصين في التربية في كل من تخصص مناهج وطرق تدريس العلوم ، وتخصص علم النفس ، وفي كلية العلوم التطبيقية قسم الكيمياء للتأكد من صدق الاختبار.

- **صدق المحكمين** :

تم التأكد من صدق المحتوى من خلال تحليل فقرات الاختبار وعرضه على المحكمين وتوجيه الأسئلة الآتية :

- هل صياغة الأسئلة واضحة ؟
- هل تقيس المفردة الهدف الذي وضعت لأجله ؟
- ما سلامة الاختبار لأهداف الدراسة الحالية ؟
- ما مناسبة مستوى الاختبار لمستوى الطالبات ؟
- ما مدى وضوح تعليمات الاختبار ؟
- هل العبارات صحيحة ودقيقة علمياً ولغوياً ؟
- هل لديك اقتراحات أفضل ؟ ما هي ؟

و (٤) أسئلة تقيس مستوى (التقويم) ملحق رقم (٤). كذلك أصبح عدد فقرات مقياس التفكير العلمي (٣٠) فقرة توزعت بالتساوي و بواقع (٦) فقرات لكل مهارة . وبعد إجراء بعض التعديلات على الاختبار بناءً على توجيهات المحكمين والتي كانت في الصورة الأولية ثم وضع الاختبار في صورته النهائية.

- **صدق المحتوى**

يمكن الإشارة إلى أن اختبار التحصيل الدراسي يتميز بصدق المحتوى، حيث أن الباحثة قامت بتحليل محتوى الجزء العملي للكيمياء التحليلية الحجمية وبالتالي تم بناء اسئلة الاختبار وفقا لصدق المحتوى.

- **ثبات الاختبار** :

وقد تم استخدام معادلة سبيرمان براون Sperman Brown وهي كالتالي

$$\text{ر ث} = \frac{٢ \text{ ر}}{١ + \text{ ر}}$$

حيث ر ث : معامل الثبات للاختبار ككل بكامل فقراته .

٢ ر : القيمة المحسوبة لمعامل الارتباط بين العلامات على نصفي الاختبار .

تم حساب الثبات باستخدام معامل الفا كرونباخ وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (٢): قيم معاملات الفا كرونباخ لاختبار التحصيل المعرفي

المستوى	قيمة الفا كرونباخ
المستويات الدنيا	٠,٩٣
المستويات العليا	٠,٩١
الدرجة الكلية	٠,٩٤

جميع قيم معامل الفا كرونباخ مرتفعة ، وتشير إلى تمتع الاختبار التحصيلي بالثبات.

- **ثالثاً : مقياس التفكير العلمي في العلوم من اعداد الباحثة :**
- **تحديد الهدف من المقياس :**

يهدف المقياس إلى قياس قدرة الطالبات على مدى تحقيق مهارات التفكير العلمي في مادة الكيمياء وقد

- **صياغة مفردات المقياس :**

تم صياغة مفردات المقياس ضمن ست مجموعات ، وكل مجموعة تتضمن خمسة مفردات من نوع الاختيار من متعدد ذي أربعة بدائل وبذلك تم صياغة (٣٠ مفردة للمقياس ككل) .

- **تعليمات المقياس :**

حددت التعليمات الهدف من المقياس ودعت كل طالبة إلى قراءة كل مفردة من مفردات المقياس جيدا ، وأن تجيب على جميع المفردات دون استثناء .

- **صدق المقياس :**

يذكر الجفري [١٤٢١هـ ، ص ٥٤] أنه يتحقق للمقياس صدق المحتوى ، إذا تم عرضه على مجموعة من المحكمين ، كما يتحقق له صدق البناء عن طريق تطبيقه على عينة استطلاعية غير عينة الدراسة .

- **العينة الاستطلاعية :**

تم تطبيق المقياس على عينة استطلاعية من طالبات المستوى الثاني بالمرحلة الجامعية خارج عينة الدراسة ممن درسن مقرر الكيمياء التحليلية الحجمية العملية الفصل الدراسي السابق ومن خلال العينة الاستطلاعية تم حساب مايلي :

- **ثبات المقياس :**

نظرا لأن المقياس يتضمن أسئلة موضوعية ، تكون إجاباتها إما صحيحة أو غير صحيحة ، فقد تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ لأنها الطريقة المناسبة لحساب معامل الثبات في مثل هذه الحالة ، فهي تستخدم كما يذكر الضريري [١٤١٨هـ ، ص ٢١٥] في حالة الاختبارات التي تصحح بصورة منفصلة مثل صحيح وغير صحيح ، أو بصورة متصلة كالأسئلة المقالية ولحساب معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ثم استخدام العلاقة الآتية :

$$\alpha = \frac{ن}{ن - ١} \left[١ - \frac{\text{مجـ ع}^{٢}\text{ س}}{\text{ع}^{٢}\text{ ك}} \right]$$

[الرافعي وصبري ، ١٤٢٤هـ ، ص ٢٨٨]

تم حساب الثبات للمقياس من خلال : استخدام معامل ألفا كرونباخ (Cronbach Alpha) ، لحساب ثبات المقياس ، ويبين الجدول التالي الثبات لمجالات المقياس .

- **الصدق الذاتي للمقياس :**

الصدق الذاتي = $\sqrt{0.92}$ = 0.95

- **الصورة النهائية لمقياس التفكير العلمي في الكيمياء** :

احتوى المقياس في صيغته النهائية على (٣٠ مفردة) ، تتوزع ستة محاور هي : تحديد المشكلة (تمثل ٥ مفردات) ، تحديد المتغيرات (الملاحظة) (تمثل ٥ مفردات) ، اختبار الفروض (تمثل ٥ مفردات) ، التخطيط للتجربة (تمثل ٥ مفردات) ، تفسير البيانات (تمثل ٥ مفردات) ، استخلاص النتائج (تمثل ٥ مفرادت) .

- **إجراءات تطبيق الدراسة** :

بعد أن تم إعداد الصورة النهائية لدليل المعيدة لتدريس مقرر الكيمياء التحليلية الحجمية (الجزء العملي) وفق نموذج التعلم البنائي . وأوراق عمل الطالبات . وبعد إعداد الأدوات والتحقق من صدقها وثباتها ، و إعتمادها من الأستاذة المشرفة ، تم تطبيق الدراسة على الطالبات عينة الدراسة . قبل نهاية الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٣١هـ . ١٤٣٢هـ

- **المعالجة الإحصائية** :

للتحقق من فروض الدراسة تم استخدام عدد من الطرق والأساليب الإحصائية لمعالجة وتحليل البيانات التي تم جمعها ، حيث تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية :

- معادلة هولستي (Holisti) لقياس معامل ثبات التحليل . [طعيمة ١٩٨٧م ص ١٧٨] .
- معادلة سبيرمان براون (Sperman Brown) لحساب معامل ثبات الاختبار التحصيلي : تم استخدام طريقة التجزئة النصفية Split - Half حيث تم حساب معامل الارتباط بين نصفي الاختبار باستخدام معادلة سبيرمان براون (Sperman Brown) . ر ث = ٢ ر/ ١ + ر
- معادلة ألفا كرونباخ لحساب معامل ثبات مقياس التفكير العلمي :

$$\alpha = \frac{\text{ن}}{\text{ن} - ١} \left[١ - \frac{\text{مجـ ع}^{٢}\text{ س}}{\text{ع}^{٢}\text{ ك}} \right]$$

[الرافعي وصبري ، ١٤٢٤هـ ، من ٢٨٨]

- معامل الاتساق الداخلي للصدق.
- ولاختبار فروض الدراسة ، سيتم إدخال البيانات في الحاسب الآلي ، ومن ثم استخدام برنامج التحليل الإحصائي SPSS .

- **عرض ومناقشة النتائج**

تناول الفصل الحالي عرض ومناقشة النتائج من خلال التحقق من صحة الفروض كالتالي:

- **الفرض الأول** :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة و التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل عند المستويات الدنيا والعليا بعد ضبط أثر الاختبار القبلي. وللتحقق من هذا الفرض تم أولا حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات

التطبيق البعدي لاختبار التحصيل عند المستويات الدنيا والعليا للمجموعتي الدراسة (الضابطة – التجريبية) في كلا الاختبارين (القبلي – البعدي) وعرضت النتائج في الجدول رقم (٣) كالتالي:

جدول رقم (٣) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التطبيق البعدي لاختبار التحصيل عند المستويات الدنيا لمجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي

المجموعة	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	٢٩	٣.٣١	١.٠.٩٦	١١.٤٥	٢.٩٨
التجريبية	٢٧	٣.٨٩	٠.٨٤	١٦.٤١	١.٢٧

تشير نتائج جدول رقم (٣) أن المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق البعدي لاختبار التحصيل عند المستويات الدنيا للمجموعة التجريبية يساوي (١٦.٤١) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق البعدي لاختبار التحصيل للمجموعة الضابطة وهو (١١.٤٥). ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين (الضابطة . التجريبية) لدرجات التطبيق البعدي لاختبار التحصيل هي فروق ذات دلالة إحصائية، تم استخدام تحليل التباين المصاحب، حيث أنّ هذا التصميم يعمل على ضبط أثر الاختبار القبلي. وتمّ عرض النتائج في الجدول رقم (٤) كالتالي :

جدول رقم (٤):نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل

مصادر الاختلاف	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة	حجم الأثر
المتغير المصاحب	30.82	1	30.82	6.26	0.02	
الأثر التجريبي	254.09	1	254.09	51.62	0.00	0.493
الباقي	260.87	53	4.92			
الكلي	545.78	55				

يتضح من نتائج جدول رقم (٤) ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ بين متوسطي درجات اختبار التحصيل عند المستويات الدنيا والعليا في القياس القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، حيث كانت قيمة (ف) للمتغير المصاحب (الاختبار القبلي) تساوي (٦.٢٦) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠.٠٥ ، وهذا يعني عدم وجود تجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بداية التجربة، وبالرغم من ذلك فإن أي أثر للقياس القبلي على القياس البعدي يتم ضبطه من خلال استخدام تحليل التباين المصاحب.
- بعد ضبط أثر القياس القبلي، لوحظ أن قيمة (ف) للأثر التجريبي (أثر استخدام نوذج التعليم البنائي في تدريس الكيمياء التحليلية) بين المجموعتين (الضابطة . التجريبية) تساوي (٥١.٦٢) وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠٥. وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيق البعدي لاختبار التحصيل للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بعد ضبط أثر الاختبار القبلي وهذه الفروق كانت لصالح المتوسط الحسابي الأعلى وهو متوسط المجموعة التجريبية (١٦.٤١)، مقارنةً بالمتوسط البعدي للمجموعة الضابطة (١١.٤٥) مما يعني وجود أثرا إيجابيا للمتغير المستقل (نوذج التعليم البنائي في تدريس الكيمياء التحليلية).

- حجم الأثر للمعالجة التجريبية (استخدام نوذج التعليم البنائي في تدريس الكيمياء التحليلية) على درجات التحصيل يساوي (٠,٤٩٣)، وهذه القيمة تشير . وفقا لمعيار كوهين . إلى وجود أثر كبير للمعالجة التجريبية (أثر استخدام نوذج التعليم البنائي في تدريس الكيمياء التحليلية) على درجات التطبيق البعدي لاختبار التحصيل.
- لذلك يرفض الفرض الذي نصّ على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار التحصيل بعد ضبط أثر الاختبار القبلي."

- **الفرض الثاني** :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير العلمي بعد ضبط قياس التفكير العلمي القبلي . وللتحقق من هذا الفرض تم أولاً حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات التطبيق البعدي لمقياس التفكير العلمي لمجموعتي الدراسة (الضابطة . التجريبية) في كلا الاختبارين (القبلي . البعدي) وعرضت النتائج في الجدول رقم (٥) كالتالي:

جدول رقم (٥) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للتطبيق البعدي لمقياس التفكير العلمي لمجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في الاختبارين القبلي والبعدي

المجموعة	العدد	الاختبار القبلي		الاختبار البعدي	
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
الضابطة	٢٩	١,٨٦	٠,٨٣	٤,١٧	٠,٩٢
التجريبية	٢٧	٢,٠٧	٠,٨٢	٥,١٩	٠,٧٣

تشير نتائج جدول رقم (٥) أن المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق البعدي لاختبار التحصيل لمقياس التفكير العلمي للمجموعة التجريبية يساوي (٥,١٩) وهو أعلى من المتوسط الحسابي لدرجات التطبيق البعدي لمقياس التفكير العلمي للمجموعة الضابطة وهو (٤,١٧). ولمعرفة ما إذا كانت الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين (الضابطة – التجريبية) لدرجات التطبيق البعدي لمقياس التفكير العلمي هي فروق ذات دلالة إحصائية، تم استخدام تحليل التباين المصاحب، حيث أنّ هذا التصميم يعمل على ضبط أثر الاختبار القبلي. وتمّ عرض النتائج في الجدول رقم (٦) كالتالي :

جدول رقم (٦):نتائج تحليل التباين المصاحب لدلالة الفروق بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التفكير العلمي في مهارة التعريف الإجرائي

مصادر الاختلاف	مجموع مربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة	حجم الأثر
المتغير المصاحب	13.36	1	13.36	28.48	0.00	
الأثر التجريبي	10.79	1	10.79	23.01	0.00	0.303
الباقي	24.86	53	0.47			
الكلي	49.00	55				

يتضح من نتائج جدول رقم (٦) ما يلي:

- وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين متوسطي درجات التفكير العلمي في القياس القبلي للمجموعتين الضابطة والتجريبية، حيث

كانت قيمة (ف) للمتغير المصاحب (الاختبار القبلي) تساوي (٢٨,٤٨) وهي دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ ، وهذا يعني عدم وجود تجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بداية التجربة، وبالرغم من ذلك فإن أي أثر للقياس القبلي على القياس البعدي يتم ضبطه من خلال استخدام تحليل التباين المصاحب.

- بعد ضبط أثر القياس القبلي، لوحظ أن قيمة (ف) للأثر التجريبي (أثر استخدام نوذج التعليم البنائي في تدريس الكيمياء التحليلية) بين المجموعتين (الضابطة – التجريبية) تساوي (٢٣,٠١) وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠,٠٥. وهذا يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيق البعدي لمقياس التفكير العلمي للمجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية بعد ضبط أثر الاختبار القبلي وهذه الفروق كانت لصالح المتوسط الحسابي الأعلى وهو متوسط المجموعة التجريبية (٥,١٩)، مقارنةً بالمتوسط البعدي للمجموعة الضابطة (٤,١٧)، مما يعني وجود أثرا إيجابيا للمتغير المستقل (نوذج التعليم البنائي في تدريس الكيمياء التحليلية).
- حجم الأثر للمعالجة التجريبية (استخدام نوذج التعليم البنائي في تدريس الكيمياء التحليلية) على درجات التطبيق البعدي لمقياس التفكير العلمي يساوي (٠,٣٠٣)، وهذه القيمة تشير – وفقا لمعيار كوهين - إلى وجود أثر كبير للمعالجة التجريبية (استخدام نوذج التعليم البنائي في تدريس الكيمياء التحليلية) على درجات التطبيق البعدي لمقياس التفكير العلمي.
- لذلك يرفض الفرض الذي نصّ على " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين متوسطي درجات المجموعتين الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لمقياس التفكير العلمي بعد ضبط أثر الاختبار القبلي."

- **الفرض الثالث** :

لا توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين درجات مهارات التفكير العلمي والتحصيل الدراسي في التطبيق البعدي في المجموعة التجريبية. وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون وكانت نتائجه كالتالي:

جدول رقم (٧): معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين درجات مهارة التفكير العلمي ودرجات التحصيل الدراسي في التطبيق البعدي في المجموعة التجريبية

	مستويات التحصيل الدنيا	مستويات التحصيل العليا	التحصيل ككل
التعريف الإجرائي	0.62	0.75	0.78
تحديد المتغيرات	0.82	0.86	0.77
فرض الفروض	0.77	0.75	0.86
تنفذ التجربة	0.85	0.86	0.78
تفسير البيانات	0.77	0.73	0.78
التفكير العلمى ككل	0.78	0.79	0.78

تشير نتائج الجدول السابق رقم (٧) ، أن هناك علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ٠,٠٥ بين درجات مهارات التفكير العلمي والتحصيل الدراسي في التطبيق البعدي في المجموعة التجريبية.

حيث كان معامل ارتباط بيرسون بين درجات مهارة التعريف الإجرائي ودرجات التحصيل عند المستويات الدنيا (٠,٦٢) والمستويات العليا (٠,٧٥) والتحصيل الدراسي ككل (٠,٧٨). وكانت قيم معامل ارتباط بيرسون بين درجات مهارة تحديد المتغيرات ودرجات التحصيل عند المستويات الدنيا (٠,٨٢) والمستويات العليا (٠,٨٦) والتحصيل الدراسي ككل (٠,٧٧). وكانت قيم معامل ارتباط بيرسون بين درجات مهارة فرض الفروض ودرجات التحصيل عند المستويات الدنيا (٠,٧٧) والمستويات العليا (٠,٧٥) والتحصيل الدراسي ككل (٠,٨٦). وكانت قيم معامل ارتباط بيرسون بين درجات مهارة تنفيذ التجربة ودرجات التحصيل عند المستويات الدنيا (٠,٨٥) والمستويات العليا (٠,٨٦) والتحصيل الدراسي ككل (٠,٧٨). وكانت قيم معامل ارتباط بيرسون بين درجات مهارة تفسير البيانات ودرجات التحصيل عند المستويات الدنيا (٠,٧٧) والمستويات العليا (٧٣٨٦) والتحصيل الدراسي ككل (٠,٧٨). وكانت قيم معامل ارتباط بيرسون بين درجات مهارات التفكير العلمي ككل ودرجات التحصيل عند المستويات الدنيا (٠,٧٨) والمستويات العليا (٠,٧٩) والتحصيل الدراسي ككل (٠,٧٨). وجميع القيم السابقة موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وهذا يعني أنه كلما زادت درجة التفكير العلمي لدى الطالب كلما زاد درجة التحصيل الدراسي.

- **نتائج الدراسة** :

أظهرت نتائج الدراسة بشكل عام تفوق طالبات المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة عند مستويات التحصيل الدنيا ، ومستويات التحصيل العليا وجميع المستويات مجتمعة ، وذلك في متوسط درجات التحصيل البعدي ، وهذا التفوق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) لجميع المستويات المعرفية السابقة . وتفوق طالباتٍ المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة عند مهارات التفكير العلمي كلا على حدة وفي جميع مهارات التفكير العلمي مجتمعة وذلك في متوسط مقياس التفكير العلمي البعدي ، وهذا التفوق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) لجميع مهارات التفكير العلمي .

- **التوصيات** :

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة ، يمكن تقديم التوصيات التالية :

- استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس الكيمياء لطالبات الكليات وطالبات المرحلة الجامعية ، لما له من أثر إيجابي في التحصيل الدراسي وتنمية التفكير العلمي لدى الطالبات .
- تدريب معلمات العلوم أثناء الخدمة ، من خلال الندوات والدورات والورش التربوية وغيرها من أساليب التدريب على استخدام نموذج التعلم البنائي في عملية التدريس .
- تعريف الطالبات المعلمات المتخصصين في الكيمياء في كليات التربية والجامعات ، ... إلخ ، من خلال مقررات مناهج وطرق تدريس العلوم بالإتجاهات والمداخل والنظريات الحديثة في تعليم وتعلم العلوم بشكل عام والنظرية البنائية وما يقوم عليها من استراتيجيات ونماذج تدريسية بشكل خاص ، وتدريبهم أثناء برنامج التربية العلمية على التدريس باستخدام الاستراتيجيات والنماذج التي ترتكز على النظرية البنائية .

- تدريب الطالبات وتشجيعهم على إقامة الحلول والإجابات وحل مشكلاتهم والتوصل إلى النتائج ، وإتاحة الفرصة لهم لتقديم آرائهم ومقترحاتهم وعرضها بطرقهم الخاصة ، مع توجيههم (وفق خطوات التفكير العلمي) .
- اتاحة الفرصة للطالبات لتقديم آرائهم ومقترحاتهم وعرضها بطرقهم الخاصة مع تدريبهم ، وتشجيعهم على أسلوب التفكير العلمي في جميع الحلول والإجابات .
- الاهتمام بتوظيف نموذج التعلم البنائي في بناء المعرفة العلمية (الكيميائية) لما له من أهمية في تفعيل عمليتي التعليم والتعلم .
- توجيه الاهتمام باستخدام نماذج التعلم البنائي في التدريس في المرحلة الجامعية في جميع التخصصات بصة عامة وفي تدريس الكيمياء بصة خاصة
- الاهتمام بتغيير البيئة الصفية الجامعية التقليدية إلى البيئة الجامعية البنائية من خلال مكوناتها المادية والمعنوية .
- الاهتمام ببرامج إعداد معلمات العلوم بحيث تشمل تلك البرامج تدريباً مكثفاً على استخدام نماذج التعلم البنائي المختلفة بصفة عامة ونموذج التعلم البنائي بصفة خاصة في التدريس
- الاهتمام بغيير دور المعلمة التقليدي نحو الدور البنائي لما يحققه من فاعلية في تعليم موضوعات الكيمياء .
- الاهتمام بتفعيل التعلم البنائي في المرحلة الجامعية من خلال تدريب الطالبات على بناء المعرفة الذاتية .

- **رابعاً : المقترحات :**

- إجراء دراسات مماثلة في تخصصات أخرى ، وفي جامعات أخرى ، لمعرفة أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في المرحلة الجامعية في تلك التخصصات .
- بحث أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على نواتج تعلم أخرى ، كالاتجاة ، والاحتفاظ بالتعلم ، وتنمية أنماط التفكير الأخرى كالتفكير الناقد والتفكير الإبداعي .
- بحث أثر استخدام الاستراتيجيات ونماذج التدريس الأخرى القائمة على النظرية البنائية في تدريس الكيمياء في المرحلة الجامعية .
- إجراء دراسات تجريبية للمقارنة بين اثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس الكيمياء وبعض استراتيجيات ونماذج التدريس الأخرى على بعض نواتج التعلم في الكيمياء في المرحلة الجامعية .
- إعداد برنامج لتدريب الطالبات المعلمات والمعيدات على استخدام الإستراتيجيات الحديثة ونماذج التدريس البنائية في عملية التدريس .
- تصميم برنامج لإعداد المعلمات تقوم على نماذج النظرية البنائية خاصة فيما يتعلق بنظريات التعلم والتعليم .
- توفير اختبارات محكية مقننة لجميع المهارات التي يحققها التعلم البنائي من التحصيل الدراسي ، ومهارات التفكير ، ومهارات العمل الجماعي ، ... إلخ

- **المراجع** :
- **أولاً : المراجع العربية** :

أبوزيد ، أمة الكريم طه (٢٠٠٣م) ، أثر المعرفة المسبقة والاستدلال العلمي في التحصيل وعمليات العلم باستخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس مادة البيولوجي لدى طلاب المرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية البنات القاهرة: جامعة عين شمس .

أحمد ، نعيمه حسن (٢٠٠٢م) ، أثر التدريس باستخدام نموذجين لدورات التعلم في التحصيل والتفكير العلمي والاتجاه نحو مادة الأحياء لدى طلاب الصف الأول الثانوي، المؤتمر العلمي السادس : التربية العلمية وثقافة المجتمع من ٢٨- ٣١ يوليو ، المجلد الثاني الجمعية المصرية للتربية العلمية ، القاهرة : جامعة عين شمس .

بلعربي ، طه ، ناجمي (٢٠٠٤م) ، تعديل التصورات البديلة لمفاهيم بنية المادة من خلال مد جسور بين النظرية البنائية والمقارنة المنظومية ، مجلة المبرز ، الجزائر ، العدد (٢١) .

تاج الدين إبراهيم محمد ، صبري ماهر إسماعيل (٢٠٠٠م) ، فعالية استراتيجية مقترحة قائمة على بعض نماذج التعلم البنائي وأساليب التعلم في تعديل الأفكار البديلة حول مفاهيم الكم وأثرها على أساليب التعلم لدى معلمات العلوم قبل الخدمة بالمملكة العربية السعودية ، مجلة رسالة الخليج العربي ، الرياض : مكتب التربية العربي لدول الخليج ، العدد (٧٧) .

خليل ، محمد أبو الفتوح حامد (٢٠١٢م) ، التفكير (العلمي – الابتكاري – الناقد – عمليات العلم) أساليب تنميته وطرق قياسه ، ط١ ، الرياض : دار تربية الغد للنشر والتوزيع .

زيتون ، حسن حسين (٢٠٠٣م) ، استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم ط١ ، القاهرة : عالم الكتب .

زيتون ، حسن حسين ، زيتون كمال عبدالحميد (٢٠٠٣م) ، التعلم والتدريس من منظور البنائية ، ط١ ، القاهرة : عالم الكتب .

سعودي ، منى عبدالهاي (١٩٩٨م) ، فعالية استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، المؤتمر العلمي الثاني : إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين من ٢ – ٥ أغسطس ، المجلد الثاني الجمعية المصرية للتربية العلمية ، القاهرة : جامعة عين شمس .

السليم ، ملاك محمد (٢٠٠٤م) ، فاعلية نموذج مقترح لتعليم البنائية في تنمية ممارسات التدريس البنائي لدى معلمات العلوم وأثرها في تعديل التصورات البديلة لمفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض ، مجلة جامعة الملك سعود ، الرياض ، كلية التربية : جامعة الملك سعود المجلد (١٦) .

السيد ، جيهان كمال ، الدوسري ، فوزية محمد (٢٠٠٣م) ، فاعلية نموذج التعلم البنائي في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى تلميذات الصف الأول من المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، القاهرة ، كلية التربية : جامعة عين شمس ، العدد (٩١) .

طعيمة ، رشدي أحمد (١٩٨٧م) ، تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية ، القاهرة : دار الفكر العربي .

عبد الهادي ، منى وآخرون (٢٠٠٥م) ، اتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية ، ط١ ، القاهرة : دار الفكر العربي .

العجمي ، لبنى حسين (٢٠٠٣م) ، فاعلية نموذجي التعلم البنائي والمعرفي في تنمية التحصيل الدراسي وتعديل التصورات البديلة وتنمية عمليات العلم الأساسية والاتجاهات نحو مادة العلوم لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات ، الرياض : وكالة كليات البنات .

اللزم ، إبراهيم محمد (٢٠٠٢م) ، فاعلة نموذج التعلم البنائي في تعليم العلوم وتعلمها بالمرحلة المتوسطة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية، الرياض ، جامعة الملك سعود .

مكسيموس ، وديع (٢٠٠٣م) ، البنائية في عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات ، المؤتمر العربي الثالث ، المدخل المنظومي في التدريس والتعلم ، القاهرة : جامعة عين شمس .

النجدي أحمد ، وآخرون (٢٠٠٣م) ، طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم ط١ ، القاهرة : دار الفكر العربي .

السفياني ، نايف بن عتيق بن عبد الله (٢٠١٠م) : أثر استخدام دورة التعلم في تدريس الفيزياء على تنمية التحصيل الدراسي ومهارات التفكير الابتكاري لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، مكة المكرمة : جامعة أم القرى .

محمدين ، محمود معروف (٢٠٠٩م) : فاعلية نموذج بنائي لتدريس مادة العلوم في تنمية التحصيل والتفكير العلمي لدى التلاميذ المعاقين سمعيا بالمرحلة الإبتدائية ، دراسات عليا دبلومة خاصة ، كلية التربية بقنا ، القاهرة : جامعة جنوب الوادي .

سالم ، أحمد علي حيدر، (٢٠٠٩م): أثر استخدام استراتيجية التعلم البنائي في تدريس الكيمياء على التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، مكة المكرمة : جامعة أم القرى .

جياش ، عاتقة محسن محمد (٢٠٠٨م) : أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في التحصيل وعمليات العلم لدى طلبة المرحلة الثانوية في الكيمياء بأمانة العاصمة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، اليمن : جامعة صنعاء .

فتح الله ، مندور عبد السلام (٢٠٠٧م) ، أثر استراتيجية خرائط التفكير القائمة على الدمج في تنمية التحصيل في مادة العلوم والتفكير الناقد والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة ، مجلة رسالة الخليج العربي ، القصيم : مكتب التربية لدول الخليج العربي ، العدد (١١١) .

عبد السلام (٢٠٠٥م) : فعالية النوذج البنائي في تصويب تصورات تلاميذ الصف الخامس الابتدائي عن مفهوم الطاقة .

الشعيلي والغافري (٢٠٠٦م) : فاعلية استخدام انموذج التعلم البنائي على تحصيل الصف الحادي عشر في الكيمياء .

منى سعودي (١٩٩٨م) : اثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتماري لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي .

اللزم (٢٠٠٢م) : فاعلية نموذج التعلم البنائي في تعليم العلوم في تنمية التحصيل الدراسي عند المستويات المعرفية الثلاثة (التذكر – الفهم – التطبيق) .

أمة الكريم أبو زيد (٢٠٠٣م) : أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس مادة البيولوجي في التحصيل واكتساب بعض مهارات عمليات العلم لدى طلاب ثانية ثانوي علمي .

الميهى (٢٠٠٣م) : أثر اختلاف نمط ممارسة المناشط التعليمية في نموذج تدريس مقترح قائم على المستحدثات تكنولوجية والنظرية البنائية على التحصيل وتنمية مهارات قراءة الصور والتفكير الابتكاري في العلوم لدى طلاب المرحلة الثانوية .

الخوالدة (٢٠٠٣م) : فاعلية نموذج التعلم البنائي في تحصيل طلاب الصف الأول الثانوي العلمي في مادة الأحياء واتجاهات الطلاب نحوها .

ملاك السليم (٢٠٠٤م) : نموذج مقترح لتعليم البنائية باستخدام طريقة تغير المفاهيم في تعديل التصورات البديلة لمفاهيم التغيرات الكيميائية لدى طالبات الصف الأول المتوسط.

حسن (٢٠٠٥م) : أثر استخدام الطريقة البنائية في تدريس العلوم على تنمية التفكير المنظومي لدى طالبات الصف الثامن الأساسي بمدينة تعز اليمنية .

لمياء أحمد (٢٠٠٣م) : إعداد برنامج مقترح لتصويب التصورات الخطأ لبعض المفاهيم وفقاً للمدخل البنائي وتعديل مفاهيم طالبات شعبة التعليم الإبتدائي بكلية التربية بسوهاج .

الحذيفي (٢٠٠٣م) : الكشف عن مدى فاعلية طريقة التعليم المرتكز على المشكلة كطريقة بنائية في تنمية التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلميذات المرحلة المتوسطة .

جيهان السيد (٢٠٠٣م) : الكشف عن مدى فاعلية نموذج التعلم البنائي في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى تلميذات الصف الاول من المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية .

لبنى العجمي (٢٠٠٣م) : فاعلية نموذج التعلم البنائي ونموذج التعلم المعرفي مقارنة بطريقة التدريس المعتادة في تنمية التحصيل الدراسي وتعديل التصورات البديلة وتنمية عمليات العلم الأساسية والاتجاهات نحو دراسة مادة العلوم لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط .

الباوي وخاجي (٢٠٠٦م) : أثر استخدام أنموذجي التعلم البنائي وبوسنر في تعديل التصورات الخاطئة لبعض المفاهيم الفيزيائية لدى طلاب معاهد إعداد المعلمين واتجاهاتهم نحو المادة .

لور: (١٩٩٩م) : اسكشاف أثر التدريس بالطريقة البنائية على التحصيل لمساق في علم البيئة تم فيه اتباع نموذج BYbee المكون من خمس مراحل هي : الانشغال ، الاستكشاف ، التفسير ، التوسع ، التقويم .

رزفور: (١٩٩٩م) : تقصي أثر استخدام ثلاث طرق تدريسية هي المحاكاة بالكمبيوتر والطريقة المفسرة (الشارحة) والطريقة البنائية على إدراك الطلاب لقوانين نيوتن في الحركة.

براندي. كوين (٢٠٠٠م) : مساعدة الطلاب الجامعيين في تعلم استخدام خمس طرق ناقلة : حقول المعنى ، اعادة بناء الصدق ، تحليل الدور ، تحليل القدرة ، تحليل الأفق ، وانشاء حزمة متعددة الوسائل لتدريس البحث العلمي الناقل ، وتصميم بيئة تعلم بنائية في التعليم .

- **ثانياً : المراجع الأجنبية :**

Souvignier, E. and kroneberger, J. (2010). Cooperative learning in third graders' jigsaw groups for mathematics and science with and without questioning training, british journal of educational psychology, 77(4) : 755-771.

Brooks, J. (2010). The effectiveness of constructivist science instructional methods on middle school students' achievement and motivation, Ed.D dissertation, walden university.

Bimbola, O. and Daniel, O.I.(2010). Effect of constructivist-based teaching strategy on academic performance of students in integrated science at the junior secondary school level, educational research and reviews, 5(7) : 347-353.

BCakici, y. and yavuz, G. (2010). The effect of constructivist science teaching on 4th grade students' understanding of matter, asia-pasihc forum on science learning and teaching, 11(2) : 1-19.

Ilner, A.R. Templin, M.A. and Czerniak, C.M.(2011), elementary science students' motivation and learning strategy use: constructivist classroom contextual factors in a life science laboratory and a traditional classroom, journal of science teacher education, 22(2): 151-170.

Orion, N. and Kali, Y. (2005). The effect of an earth-science learning program on students' scientific thinking skills. using a constructivist model. Doctoral Dissertation, Fordham University, DaI-58/04, p.1237, Oct 1997.

Brooks. J.G. (1990) : Teachers and Students : Constructivist forging new connections. Educational Leadership, 47 , p 61-68.

Lord, T.P. (1999). A comparison between traditional and constructivist teaching in environmental education. Journal of Environmental Education, 30 (3), 22028.

Morelli, Ralph (1990) : The student as Knowledge Engineer : A Constructivist Model for science education : Journal of computing in Higher Education Vol.2, No. 1 pp. 78-102.

Rutherford, P.M. (1999). The Effect of computer simulation and the learning cycle on students conceptual understanding of Newton's three laws of motion (Sir lsacc Newton, Concept Mapping). Doctoral Dissertation, University of Missouri, DAI-A 69105, p. 1505, Nov 1999.

Yager, R. E., The Constructivist Learning Model.; Science Teacher, Vol. 58, No. 6, 1991, p. 52-57.

****

A Proposed Integrated Program Based on the Theories of Multiple Intelligences, Brain-Based Learning on the Achievement and Motivation of 1st Intermediate Students with Different Leaning styles

Dr. Soad Mahmoud Nazer
Assistant Professor in Curriculum and Methods of Teaching English as a Foreign Language

obeikandl.com

A Proposed Integrated Program Based on the Theories of Multiple Intelligences, Brain-Based Learning on the Achievement and Motivation of 1st Intermediate Students with Different Leaning styles

Dr. Soad Mahmoud Nazer
Assistant Professor in Curriculum and Methods of Teaching English as a Foreign Language

Abstract

The current study aims at measuring the effectiveness of teaching through a proposed integrated program based on the Theories of Multiple Intelligences, Brain-Based Learning and Learning Styles on the Achievement and the motivation of first intermediate students. The study follows the experimental research that is represented in post control group design. The sample of the study consists of 40 first female intermediate students. Data are collected through Multiple Intelligences Questionnaire of First Intermediate Students in Learning English, Learning Styles Questionnaire of First Intermediate Students in Learning English, Motivation Questionnaire of First Intermediate Students towards English Learning, Evaluation Checklist of English Learning Skills and the achievement Test. Results indicate that there are statistically significant differences at level 0.05 in the effectiveness of teaching through the proposed instructional program on the development of multiple intelligences and learning styles of first intermediate students in learning English. There are also statistically significant differences at level 0.04 in the effectiveness of teaching through the proposed program on the achievement in English of first intermediate students. There are statistically significant differences at level 0.00 in the effectiveness of teaching through the proposed instructional program on the development of English skills of first intermediate students. There are statistically significant differences at level 0.03 in the effectiveness of teaching through the proposed instructional program on the motivation towards learning English of first intermediate students. It is recommended to use the Proposed Instructional program to designing curriculum. It is also recommended that the college students get trained to use this program during their practical training and it is recommended that the teachers and the supervisors get on-the-job training sessions on how to use this program in teaching. The study is concluded with some suggestions for further research.

Introduction and Theoretical Background:

Setting up a successful classroom is one of the most important tasks researchers and educators undertake (Prigge, 2002). Recent researches and theories in cognitive neuroscience (Fischer &Rose, 1996; Tachtcher, 1994; Case. 1993; as pointed in Fischer & Rose, 1998) have produced insight into how the development of the brain relates to the thinking and learning. These insights have important implications for educational practice and policy.

Cognitive neuroscience has also longstanding interest in the field of second and foreign language acquisition. Language learning is a natural phenomenon; it occurs even without intervention. By understanding how the brain naturally processes information, language teachers may be better able to enhance their effectiveness in the classroom (Genesee, 2006). They may also be able to consider the diverse range of students' abilities, learning needs as well as multiplicity of intelligences. These enable them to face the challenges to effectively preparing students for a technological and global society (Green, 1999; Genesee, 2006).

Extensive research over the past decade has shown that students' motivation and performance improve when instruction is adapted to the learning needs of students. In light of such evidence (Miller, 2001), teachers have the responsibility to understand the diversity of their students and to present information in a variety of ways in order to accommodate all learners' needs.

Recently, three educational theories, entitled as brain-based learning, multiple intelligences and learning styles have been put forward in an attempt to interpret students' diversity, and to design educational models around these diversities. These theories combine insight from biology, anthropology, psychology, neurophysiology and medical case studies (Danzi, 2008).

Specifically, brain-based learning is a comprehensive approach to instruction based on current research in neuroscience .Brain-based learning emphasizes how the brain naturally processes information in order to achieve learning, and bases on how we currently know about the actual structure and functions of human brain at a varying development stages. By using the latest neural researches, educational techniques, that are brain-friendly, provide a biological driven framework for creating effective instruction. The theory is "a meta-concept" that includes techniques allowing teachers to connect learning to students' real life and emotional experiences. It also encompasses educational concepts such as: mastery learning, learning styles, multiple intelligences, cooperative learning, experimental learning, problem-based learning, and movement education (Glasser, 2005).

A massive amount of studies (Fitzgerald, 1996; King-Friedrechs, 2001) in recent years shows that students' learning and retention can

be increased significantly through brain-based learning. As teachers gain awareness of the vastness, complexity and potential of human brains, they will grow exiting ideas about conditions and environment that can optimize learning (cain&cain, 2005). Neuroscience research foundation asserts that the brain can change its structure and functions in response to external experiences. Brain capacity to grow connections is maximized when a challenging and nurturing environment is provided (Caulfield et. al, 2006). Engineer et al (2004) also indicate that enriched environment increases brain thickness, the number of neurons, and the number of connections among neurons.

The theory of Multiple Intelligences; developed by Howard Gardner gains tremendous interest among researchers and educators. It brings a pragmatic approach to how intelligence is defined. It allows using students' strength to help them learn. Through multiple intelligences, classrooms become settings in which a variety of skills and abilities can be used to learn and solve problems. Being smart is no longer determined by a score on a test, being smart is determined by how well students learn in a variety of ways (Hoerr, 2006). According to Gardner (2009:33), he conceptualizes the theory of multiple intelligences as a "biopsychological potential to process information that can be activated in a cultural setting to solve problems or create products that are of value in a culture".

In his theory, Gardner, originally, proposes the existence of seven separate human intelligences. These are stated by Armstrong (2005) as follows:

1. *Linguistic intelligence; involves the capacity to use words effectively, whether orally or written.*
2. *Logical-mathematical intelligence; encompasses the capacity to use numbers effectively.*
3. *Spatial Intelligence; focuses on the ability to perceive the visual-spatial world accurately.*
4. *Bodily-Kinesthetic Intelligence; expertise in using one's whole body to express ideas and feelings.*
5. *Musical Intelligence; includes the capacity to perceive, discriminate, transform, and express musical forms.*
6. *Interpersonal Intelligence; encompasses the ability to perceive, make distinction in the moods and intentions, motivations, and feelings of other people.*
7. *Intrapersonal Intelligence; involves the ability to self-knowledge and the ability to act adaptively on the basis of the knowledge.*

Lately, Gardner introduces two intelligences as follows:

1. *Naturalist Intelligence; expertises in the recognition and classification of numerous species of an individual's environment. It is found in those who are highly attuned to the natural world of plants and animals, as well as natural geography and natural objects like rocks, clouds and stars.*
2. *Existential/Spiritual Intelligence; involves the capacity to locate oneself with respect to the existential features of human conditions as the significance of life, the meaning of death, and the ultimate fate of the physical and the psychological world.*

The theory of multiple intelligences has evidently been proven to be valid at raising students' motivation for learning (cialdella, 2002; Herbe, 2002; Cluck, 2003). It also stimulates students to accomplish their assigned tasks, and to participate in the classroom. Significant relationship is indicated as well between the use of multiple intelligences and students' achievement, especially in reading, speaking spelling, and grammar (Bednar, 2002; Hutchinson, 2002; Shah, 2002; Burman, 2003;;Uhlir, 2003; Walker,2005).

The theory of learning styles is determined by the combination of how one perceives and processes information (Kolb, 2006). People do this in a variety of ways. Jensen (2006) proposes that in order to accommodate this variety of learning styles, effective instruction must involve all the senses and must require teachers to immerse students in a variety of instruction. If this is not done, conflict may arise when the instructional style of teachers is different from the learning styles of their students. According to Giesen (2004) knowledge of learning styles could help teachers understand and appreciate individual differences among students. It is suggested that students will learn faster and easier when teachers accommodate instruction to the learning styles.

Oxford (2003:3-7) cites four major style dimensions. Each dimension consists of number of styles a follows:

1. *Sensory preference that can be broken down into four main areas: Visually, auditory, Kinesthetic and tactile.*
2. *Personality Types, consists of four strands: extroverted vs. introverted; intuitive random vs. sensing sequential; thinking vs. feeling; and closure-oriented/judging vs. open/perceiving.*
3. *Desired degree of generality, involves global students and analytic students.*
4. *Biological differences; encompasses biorhythm students that reveals the time of day when students feel good to perform their best, and sustenance students that refers to the need for food or drink while learning.*

Each student processes information in a different way. Identifying learning styles, and teaching to those learning styles can increase academic achievement, and improve attitudes towards learning (Lane, 2006).

Considerably, the three theories have areas of diverging; brain-based learning deals with classroom-relevant concern such as sensory perception, attention, memory, and how emotions affect learning. Learning as a brain function is "a biological process invented for survival. It is the organism responding to its environment. Indeed, learning is the formation of new synapses and dendrite branching." (Madrazo&Motz, 2005: P.56). Multiple intelligences, on the other hand, center on the content and products of learning. They also influence curriculum development and classroom methodology, and they are medium to understand how cultures and disciplines shape human potential (Snyder, 1999). Learning styles, on the other hand, concernwith the differences in the process of learning. They emphasize the different ways people think and feel as they solve problems, create products and interact (Hunte, 2006).

Although the theories of multiple intelligences, brain based learning, and learning styles have discrete theoretical constructs, research bases and applications, they share similar outcomes in practical classrooms environment. Guild (1997) indicates that students who believe in the concepts of learning styles, brain based learning, and multiple intelligences bring an approach and attitude to their teaching on how students learn and the unique qualities of each student. Each of these theories offers comprehensive approach to learning and teaching. Each can be a catalyst for positive students' learning. Each enthuses teachers to examine values about people, learning and education to make decisions that put beliefs into practice. Silver et al (2000) also negotiate that there are some commonalities among the three theories. They overlap in many aspects. Among these aspects is that each theory is learning and learner-centered, and each promotes diversity. Specifically, the theories of multiple intelligences and learning styles can be integrated at their focal points. In this sense, Silver et al (2000, 41) state that "Multiple intelligences theory is centered around the content of learning and the relationship between learning and eight fields of knowledge and disciplines of study. However, multiple intelligences pay little attention to how people perceive and process information. The converse is true for learning styles. Learning styles revolve around the individualized process of learning, but do not directly address the content of that learning. Clearly multiple intelligences and learning styles need one another.

Without Multiple intelligences, learning styles cannot fully account for the content of learning. Without learning styles, multiple intelligences is unable to account for different processes of thought and feeling. Each theory responds directly to the limitation of the other". Sprenger (2005) describes the process that is used to connect the three theories. This process includes three steps:

1. *Using multiple intelligences theory as a starting point, we divide each intelligence four ways according to each learning style. This means that for an intelligence four separate ways are described.*
2. *Identify and differentiate the teaching strategies and learning activities that suit each learning style within each intelligence.*
3. *Prepare the learning environment that aims to enrich learners' brain through principles such as comfort, challenge, depth and motivation.*

In accordance, Since many EFL students are not learning successfully in our schools, integrating the theories of multiple intelligences, brain-base learning, and learning styles into an instructional program would offer more students the opportunity to succeed by focusing attention to how they learn

Statement of the Problem:

First Intermediate Female Students in Jeddah demonstrate deficiencies in acquiring skills of English as a foreign language. Due to these deficiencies, students exhibit low achievement, and therefore difficulties in retaining information and communicating in English. There are various reasons that may cause these deficiencies including teaching style that is dominant in the classrooms. Students are taught English directly from textbooks as the only instructional resource. Teachers rely on traditional instructional methods.

In order to evidence the problem, a pilot study is conducted in purpose of evaluating students' achievement. The study is designed in a form of a test that consists of six questions, covering the English skills. Reliability of the test is computed. The test is reliable. It scores (.84) according Cronbach's Alpha. Validity of the test is considered through submitting it to ten English supervisors. The panels of jury suggest some comments that have been taken into consideration. The test is administered to thirty three EFL intermediate students. Results of the test are statistically analyzed by using frequencies, percentages and means of the gathered data as indicated in the table below:

Table (1) Statistical Analysis forthe Achievement in the Four English Skills

NO	TYPE OF QUESTIONS	LEVEL OF ACHIEVEMENT								MEAN	RANK
		HIGH		MODERATE		ACCEPTABLE		LOW			
		Freq	%	Freq	%	Freq	%	Freq	%		
1	Reading	1	3	1	3	6	18.2	25	75.8	1.2	4
2	Writing	1	3	0	0	2	6.1	30	90.9	0.5	6
3	Listening	33	100	0	0	0	0	0	0	4.7	1
4	Speaking	1	3	0	0	2	6.1	30	90.9	0.5	5
5	Grammar	3	9.1	2	6.1	6	18.2	22	66.7	1.7	3
6	Vocabulary	4	12.1	9	27.3	7	21.2	13	39.4	2.5	2
7	Total	1	3.1	1	3.1	9	27.3	22	66.7	11.0	

The table above indicates that listening skill is the most frequently used (n,4.7) in comparison to writing and speaking skills (n, 0.5) that are equally the least frequently used. Vocabulary is used in a moderate level of frequency (n, 2.5) while Grammar (n. 1.7) and reading skills (n,1.2) have both got low level of frequency use. In general, the total score of the test (n, 11.0) illustrates that student are low achievers in English. To sum up, The data analysis asserts the existence of the problem that must be addressed.

Questions of the Study:

The current study tends to answer the following questions:

1. *What is the effectiveness of teaching through the integrated programbased on the theories of Multiple Intelligences and brain-based learning on the Achievement of 1st intermediate students with different learning styles?*
2. *What is the effectiveness of teaching through the integrated program based on the theories of Multiple Intelligences and brain-based learning on the motivation of first intermediate students with different learning styles?*

Purpose of the Study:

The current study aims at:

1. *Measuring the effectiveness of teaching through the integrated program based on the theories of Multiple Intelligences and brain-based learning on the Achievement in English of first intermediate students with different learning styles.*
2. *Measuring the effectiveness of teaching through the integrated program based on the theories of Multiple Intelligences and brain-based learning on the motivation of first intermediate students with different learning styles.*

Significance of the Study:

Foreign language learning has longstanding relationship with the way the brain works (Deveci, 2002). It is also proposed that multiple intelligences theory as well as learning styles theory contribute to language learning (Denig, 2004). Accordingly, this study is significant for the following reasons:

1. *To the best knowledge of the researcher, this study is the only study that tempts to integrate the theories of multiple intelligences, brain-based learning and learning styles as a goal to increase achievement and motivation in learning English as a foreign language in Saudi Arabia.*
2. *It presents some pedagogical implications that give EFL teachers an insight into effective teaching and evaluating methods in order to teach effectively in a way to improve students' achievement.*
3. *The results of the study are beneficial for teachers and supervisors to develop teaching/learning strategies based on the theories of multiple intelligences, brain-based learning and learning styles in a way that suits students' needs and ability.*
4. *Teachers outside the field of language learning would benefit from the proposed program to improve their teaching strategies.*

Subject of the Study:

Population of the Study:

The populations of the current study are EFL first intermediate female students at the public schools in Jeddah.

Sample of the study:

EFL first intermediate female students in the 89th Intermediate School in north Jeddah represent the sample of the study. The school is selected intentionally because the school's administrators as well as the teachers offer remarkable readiness to cooperate with the researcher. Classes' selection is arranged by the vice principal of the school. Class (2) is selected as control group while class (3) is selected as experimental group.

Research Design:

The current study follows the experimental research. It bases on assessing the impact of the independent variable (the proposed instructional program) on the dependent one (students' achievement and motivation). The other extraneous variables, such as the teacher, the teaching time and the instructional environment, are controlled. In addition, the researcher implements group equivalence. Accordingly, posttest equivalent control group design (refer to Al-Qahtani, 2006) is

Table (3) Group Equivalence According to Students' Age Group

Age	Experimental group	Control group
12	3	3
13	10	10
14	7	7

The data in table 3 reveals that there are three students in the experimental group and three students in the control group that are within age group 12. It is also indicated that there are ten students in the experimental group and 10 students in the control group that are within age group 13. Also, there are 7 students in the experimental group and seven students in the control group that are within age group 14. Totally, there are 20 students in the experimental group and 20 students in the control group

Designing the Instructional Program:

The integrated Instructional program is an EFL model that is designed by the researcher to teach EFL intermediate students via the integration of the theories of multiple intelligences, brain-based learning and learning styles. Integration in this model is an approach to instruction and assessment designed to help teachers fuse the three theories in a meaningful practical way. According to Quetami et al (2006), designing an instructional program involves five sequenced stages. Theses stages are analysis, designing, developing, implementing and evaluation.These stages are applied in the current model as follows:

Analysis (Planning) stage:

This stage consists of three important steps. They are as follows:

Identifying Students' Characteristics:

In the current study, the subjects who are participating in this program consist of 38 female first intermediate students. They are ranged from ages 12-13. According to the results of the pilot study, the subjects demonstrate deficiencies in acquiring skills of English as a foreign language. Due to these deficiencies, students exhibit low achievement, and therefore difficulties in retaining information and communicating in English.

2-Identifying learners' Needs:

Many teachers tend to explore ways to encourage active learning and discourage students' passivity (Silver et al, 2006). Traditionally, EFL classrooms in our schools concentrate on the communicative trend along with verbal/linguistic intelligence. This gravitation towards specific style and intelligence makes it difficult for students with multiple styles and intelligences to relate to what they learnand therefore makes it difficult for teachers to manage diversity. So, it is required to create a classroom environment that allows students to

Table (4) Matrix of Identification of the objectives according to the integration of multiple intelligences and Bloom's taxonomy (Unit 14/1)

MI	Unit Fourteen /One					
	BLOOM'S TAXONOMY					
	Knowledge	COMPREHENSION	APPLICATION	ANALYSIS	SYNTHESIS	EVALUATION
V	Recognize names of food items	Discuss why some food are liked while others are disliked				
L			Classify countable and uncountable nouns	Categorize food items according to the use of a/an		
S					Compose a shopping list	
M						
B						
P					Formulate a conversation about food preference	Mention some recommendations about good eating habits
I						
N						

Table (5) Identification of the objectives according to the integration of multiple intelligences and Bloom's

MI	Unit Fourteen / Two					
	BLOOM'S TAXONOMY					
	Knowledge	COMPREHENSION	APPLICATION	ANALYSIS	SYNTHESIS	EVALUATION
V	Recognize places where food can be bought from	Discuss ideas related to the reading passage	Develop food items related to shops they are sold at			
L		Differentiate between the uses of some and any				
S					Create a list of balanced diet	Summarize the learned information in a concept map
M						
B						
P						
I						
N						

Table (6) Identification of the objectives according to the integration of multiple intelligences and Bloom's

MI	Unit Fourteen / Three					
	BLOOM'S TAXONOMY					
	Knowledge	COMPREHENSION	APPLICATION	ANALYSIS	SYNTHESIS	EVALUATION
V	Describe different eating habits				Write a paragraph about eating habits Synthesize phrases about some food items	
L			Form sentences with frequency adverbs			Decide the good and bad eating habits
S						
M						
B			Practice ordering from a menu			
P						
I						
N						

Table (7) Identification of the objectives according to the integration of multiple intelligences and Bloom's

MI	Unit Fifteen / One					
	BLOOM'S TAXONOMY					
	Knowledge	COMPREHENSION	APPLICATION	ANALYSIS	SYNTHESIS	EVALUATION
V	Identify names of countries and their capitalcities	Distinguish between countriesandcities				
L				Distinguishbetweenwhatquestions	Compose where-questions	
S			Apply information heard to the assigned chart	Outline countries to their locations, languages, capital cities and nationalities		
M						
B						
P						
I						
N						

Table (8) Identification of the objectives according to the integration of multiple intelligences and Bloom's taxonomy

MI	Unit Fifteen Lesson Two					
	BLOOM'S TAXONOMY					
	Knowledge	COMPREHENSION	APPLICATION	ANALYSIS	SYNTHESIS	EVALUATION
V	Label adjectives related to the weather	Interpret signs related to the seasons			Summarizethe detailsofthe reading passage	
L			Formquestionsaboutthewe ather			
S						Summarize the learned information through a concept map
M						
B						
P						
I						
N						

Table(9 Identification of the Objectives According to Integration of multiple intelligences and Bloom's taxonomy into Instructional Objectives

MI	Unit Fifteen Lesson Three					
	BLOOM'S TAXONOMY					
	Knowledge	COMPREHENSION	APPLICATION	ANALYSIS	SYNTHESIS	EVALUATION
V	Recite the Gregorian months					
L		Differentiate between the ordinal numbers and the cardinal numbers				
S			Relate the weather conditions to the Gregorian months	Fill in a chart with listened information about the weather in different countries		
M						
B						
P						
I					Write a paragraph about personal information	
N						

The outcomes that are expected to be achieved at the end of unit fourteen and fifteen are as follow:

Table (10) Outcomes of Unit fourteen

No	Outcomes
	At the end of unit fourteen students will be able to
1	Name some countries and their capital cities.
2	Ask and answer questions about language and nationalities
3	Understand the weather forecast.
4	Ask and answer questions related to the weather conditions.
5	Ask and answer where-questions.
6	Recognize the months of the Gregorian year.
7	Relate months of the year to the four seasons.
8	Name the four directions.
9	Answer questions through listening
10	Write a short paragraph.
11	Name some countries and their capital cities.

Table (11) Outcomes of Unit fifteen

No	Outcomes
	At the end of unit fourteen students will be able to
1	Name different kinds of food.
2	Classify food items into the correct categories (vegetables, fruits, meat)
3	Classify beverages to the correct categories (hot / cold beverages).
4	Discuss food liked and disliked.
5	Realize places where some food items are bought from.
6	Differentiate between countable and uncountable nouns.
7	Form questions and answers with some and any.
8	Use frequency adverbs in contexts.
9	Describe some good eating habits.
10	Order from a menu.
11	Answer questions through listening.
12	Write a short paragraph

2-Listing the assessment tasks, processing activities, and instructional episodes that students will engage in throughout the units; this isdemonstrated in the table below:

Table (12) Assessment Tasks, Processing Activities and instructional Episodes of Units 14-15

Assessment Tasks	Processing Activities	Instructional Episodes
▪ Construct a healthy diet list with moderate number of calories ▪ Synthesize a play about healthy diet ▪ Form a debate between junk and healthy food ▪ Compose a song ▪ Partseeds ofdifferentgamscrvegetables They aenespcrsbefrihepatshey gcw They cim five sentences about how to cirserve he gaen ervicrmert ▪ Form a diet list for kindergarten	▪ Match images of food and drink items to their names ▪ Identify food and drink items that have similar names in Arabic ▪ Classify food and drink items into the suitable categories ▪ Lost-in-the jungle game ▪ Cross-word game ▪ Word grid game ▪ Complete a word web by brainstorming the ingredients of a recipe	New American lecture: information are presented by using visual organizer, deep processing and style questions to maximize memory. This strategy reinforces verbal, logical and spatial intelligence Instructional game: Information are presented through instructional games which primarily reinforce interpersonal intelligence. Other intelligences and styles are reinforced according to the type of the game Drawing and Artwork: This strategy reinforces both spatial intelligence as well as bodily kinesthetic style
Assessment Tasks	**Processing Activities**	**Instructional episodes**
▪ Your father wants to spend the holiday outside the country. He did not choose a country yet. Present some information about one of the countries listed below: Britain- America- Egypt- China- Italy- Turkey- France- Japan ▪ Create a personal picture dictionary	▪ Play a jigsaw game ▪ about food pyramid ▪ Word cards ▪ Fill in eating habit questionnaire ▪ Complete a concept map about assigned countries ▪ Act roles through which some countries are represented ▪ Guessing game to identify countries ▪ Wheel of fortune game ▪ Fill in a chart to compare between assigned countries	Proceduralizing: A strategy used to teach the steps in a skill by breaking it down into step actions and then visualizing and practicing the skill until it becomes automatic. This strategy reinforces visual, spatial and bodily/ kinesthetic intelligences. It also reinforces kinesthetic and visual styles. **Do you hear what I hear:** Students listen to a text twice; to get the gist of the reading and to record notes students meet in groups to discuss the text. This strategy reinforces verbal, spatial, interpersonal and intrapersonal intelligences. It also reinforces auditory and read / write learning styles **Role playing:** Students act out roles to reflect a thought about an issue. This strategy
▪ Daily quizzes ▪ Self-test at the end of each unit	▪ Fill in chart about information in a map ▪ Scrambled letters game to identify names of the months ▪ Word-puzzle game to identify names of the months and weather conditions ▪ Compose a song about Gregorian months ▪ Prepare for the English magazine	reinforces verbal, interpersonal, intrapersonal and spatial intelligences. It also reinforces kinesthetic style **I teach you teach:** The class is broken into threes. One student is assigned as a teacher for each group. The student teachers meet with the leader teacher ,whointroduces the new learning. The student teacher returns to the groups and provide them with the information. Thestudents are given tasks to assess the mastery of learning. This strategy reinforces verbal, logical/ Spatial, interpersonal and intrapersonal intelligences. It also reinforces abstract reflective as well as active experimental learning styles **Visuals:** Information are visualized to facilitate their acquisition. This strategy reinforce spatial intelligence and visual learning style **Graphic organizer and semantic mappings:** This strategy reinforces logical and spatial intelligences. It also reinforces visual and kinesthetic styles. It is visual representations that benefits both left and right hemispheres of the brain **Brain storming:** This strategy reinforces verbal intelligence and auditory learning style **Story telling:** It reinforces verbal intelligence and auditory learning styles and abstract conceptualization **Cooperative learning:** It reinforces verbal, interpersonal intelligences. It also reinforces auditory learning styles **Reciprocal learning:** It reinforces verbal, interpersonal and intrapersonal intelligences. It also reinforces auditory styles **Extrapolation:** Students extracts the structure from one content and apply e to another

3-Using the Learning Styles, Multiple Intelligences and Brain based Matrix to analyze students learning styles and multiple intelligences, and to adapt the styles, the intelligences and brain-based principles to the processing activities, the instructional episodes and the assessment tasks. Some of the activities, the instructional episodes and the assessment tasks can be placed in more than one box. This can be seen in the matrix below:

Table (13) Multiple Intelligences, Learning Styles Matrix of Unit Fourteen

		Visual	Auditory	Read / Write	Kinesthetic
V	Teaching Strategie	New American Lecture . Proceduralizing	Do you hear what I hear. Brain Storming	Brain storming	
	Assessment	Identify food items that have similar names in Arabic. Synthesize a play about the importance of different types of fruit and vegetables		Form a debate about junk food and healthy food Write a paragraph about dinner meal	Synthesize a play about the importance of different types of fruit and vegetables
	Activities	Cross-word	A student reads the new vocabulary at the screen. The rest reiterate them.		
L	Teaching Strategies		I teach you teach Extrapolation Story telling		
	Assessment	Construct a healthy diet list with moderate number of calories Form a health diet list for kindergarten kids. Form an eating habit list with frequency adverbs			
	Activities	Word grid	Ask and answer questions about some / any		
	Teaching Strategies	Visuals Graphic organizer and semantic mapping Word web		Information search	Drawing and Artwork
	Assessment	Classifying food items to the correct category Form a shopping list Construct a concept map about information that students know as a way to present new information.	Fill in a shopping list through listening	Fill in a chart with information about food they like and dislike.	Creating a picture dictionary
	Activities	Lost-in-the jungle game. Matching food vocabulary to their pictures. Food-card game		forming sentences from the chart	Do a jigsaw game which aims at arranging jigsaw part of food pyramid

M	Teaching Strategies				
	Assessment	Create a song about good eating habits			
	Activities				
B	Teaching Strategies				Role playing
	Assessment				
	Activities				Acting a scene about food preference
P	Teaching Strategies		I teach you teach		Instructional games
	Assessment				
	Activities			Practice reading the conversations in pair	
	Teaching Strategies		I teach you teach		
	Assessment	Construct a healthy diet list with moderate number of calories			
	Activities				

arabikandi.com

N	Teaching strategies				
	Assessment			Write five sentences about how to conserve the green environment	
	Activities		Arrange the steps of taking care of the plants after the listening session		Plant seeds of grains or vegetables. Students are responsible for the plants they grow.

Table (14) Multiple Intelligences, Learning Styles Matrix (Unit Fifteen)

		Visual	Auditory	Read / Write	Kinesthetic
V	Teaching Strategies	Direct instruction Proceduralizing	Direct instruction Brain storming		
	Assessment	Your father wants to spend the holiday outside the country. He did not choose a country yet. Ask some information about one of the countries listed: Britain- America- Egypt- China- Italy- Turkey- France- Japan Ask and answer questions about the weather condition			Match the weather conditions to the seasons corresponding to them
	Activities				
	Teaching Strategies	Compare and contrast		Extract the main ideas of each paragraph in the reading passage	
	Assessment	Sort ordinal numbers in ascending and descending manners Arrange the Gregorian months according to the ordinal numbers		Form a graph that indicates temperature in Jeddah during different seasons	
	Activities		Sequenced-number game		

S	Teaching Strategies	Visuals Story telling	Instructional Game		Instructional Games
	Assessment	Form a diagram about animal residence, and form questions and answers about the homeland of these animals Fill in a chart with information about three multinational people	Fill in a chart with information of the homeland of two people chatting Fill in a chart about the weather conditions of specified seasons in assigned cities	Form a diagram about animal residence They form questions and answers about the homeland of these animals Write a paragraph about an imagery trip	Form a brochure about a specific city Complete concept maps with information about countries
	Activities	Give brief description of the countries that are displayed on the map Categorize the weather conditions to the Gregorian months Scrambled-letters game Word-puzzle game Scan maps of the specific countries and identify the location of the cities on the map	Guessing game		Wheel of fortune game
M	g Strategi				
	Assessment			Compose a song about the seasons and the weather conditions Compose a song about the Gregorian months	
	Activitie s				
					Role Playing
	Assessment				
	Activities				Act roles to represent countries
P	Teaching Strategies		Cooperative learning Peer assistance	Reciprocal strategy	
	Assessment				

	Activities				
I	Teaching Strategies				
	Assessment			Write a paragraph about personal information	
	Activities				
N	Teaching Strategies				
	Assessment	Fill in a chart with information about fruit and vegetables that some countries are famous at			
	Activities				

Table (15) the Integration of Brain-Based Learning, Multiple Intelligences and Learning Styles

	Assessment tasks	Processing activities	Instructional Episodes
The brain is parallel processor	Learning and teaching should be approached in a variety of ways Challenging the brain is the key point		
Learning engages the entire physiology	Stress management, nutrition, exercise and relaxation must be incorporated in the learning process		
The brain is a social brain	Synthesize a play about the importance of fruit and vegetables Form a debate between junk and healthy food	Practicing the conversations in pair a jigsaw game	Cooperative learning I teach you teach Instructional games Reciprocal learning Role playing Do you hear what I hear
The search of meaning is innate	Instructional objectives are presented in a written form They are discussed at the beginning of each lesson Students are informed of the importance of learning the topic assigned The brain wants to know that learning has purpose and value		
The search of meaning occurs though patterning	Summarize each lesson through a concept map	Complete a concept map about assigned countries Complete a word web by brainstorming the ingredients of a recipe	Graphic organizer, semantic maps and word web

		Form a diagram about animal residence Form a graph that indicates temperature in Jeddah during different seasons Form a brochure about a specific city	
Emotions are critical to patterning	Teachers should understand students' feeling and attitudes In EFL classrooms, a warm, supportive, encouraging educational climate is conductive to successful learning outcomes		
The brain processes parts and wholes	Construct a healthy diet list with moderate number of calories Plant seeds of different grains or vegetables They are responsible for the plants they grow They form five sentences about how to conserve the green environment Your father wants to spend the holiday outside the country He did not choose a country yet Present some information about one of the countries listed below Britain- America- Egypt- China- Italy- Turkey- France- Japan Form a healthy diet list for kindergarten It includes the three meals	Fill in eating habit questionnaire Talk about personal preference of food and drink Student draw a food pyramid They distribute their meals according the food groups They decide if their diet is health or not Practice ordering from a menu Write about their eating habits	Real story telling Proceduralizing Cooperative learning I teach you teach Reciprocal learning
	Assessment tasks	**Processing activities**	**Instructional Episodes**
Learning involves both focused attention and peripheral perception	As the brain processes direct information, it also pays attention to fringe thoughts Teachers organize materials that will be outside the focus of the students' attention In addition to noise and temperature, peripheral includes visuals such as posters and illustrations Teachers should arrange the classroom environment in a way that supports the direct information The classroom environment is changeable in accordance to the topic presented The inner state of the teacher has its own impact on the student learning Generally every aspect of students' life including the design and administration of the school, community, family and technology affects students' learning		
Learning involves conscious and unconscious processes	A great deal of the effort put into teaching and studying is wasted because students do not adequately process their experiences Active processing allows students to review what and how they learn so that they begin to take charge of learning and the development of personal meaning This principle refers to reflection metacognitive activities So, students become aware of their learning styles		
We have two ways to organize memory: spatial memory and a set for rote learning	Each individual possesses two memory systems taxon / local memory and spatial / autobiographical memory Teachers can attend to both types of memory by infusing learning styles and multiple intelligences into classroom practices		
Each brain is unique	Teaching should be multifaceted to allow students to express visual, auditory, kinesthetic / tactile or emotional learning styles Activities should also be varied to attract individual interests		
Learning is developmental	While the brain is hard-wired by genetic and environmental aspects, it is developed and enhanced by environmental enrichment Teachers must apply multiple teaching strategies , activities and assessments that achieve environmental enrichment		

4. Reviewing the program: The current design and its supplementary are evaluatedby panels of jury to indicate the validity.

Designing Stage:

This stage aims at preparing the instructional materials and identifying the instructional techniques through which the designed program is conveyed. It involves the following steps:

1- Identifying the Instructional Objective of the program:

The current program is twofold objectives. They are as follows:

1. *It aims at raising the achievement of 1stintermediate students in English.*
2. *It aims at increasing the motivation of 1stintermediate students in English.*

This stage also entails the identification of the specific objectives of the selected content. They are as follows:

Table (16) Instructional Objectives of Unit Fourteen

Unit Fourteen			
Students will be able to			
Lesson One	**Lesson Two**	**Lesson Three**	**Lesson Four**
Recognize names of food items	Recognize places where food can be bought from	Describe different eating habits	Differentiate between the long / ī/ and the short / ĭ/
Discuss why some food are liked while others are disliked	Discuss ideas related to the reading passage	Write a paragraph about eating habits	Generate words with long / ī/ and short / ĭ/
Classify countable and uncountable nouns	Develop food items related to shops they are sold at	Synthesize phrases about some food items	Review the grammatical rules presented through out the unit
Categorize food items according to the use of a/an	Differentiate between the uses of some and any	Form sentences with frequency adverbs	Practice reading for specified information
Compose a shopping list	Create a list of balanced diet	Decide if they are using good or bad eating habits	
Formulate a conversation about food preference	Summarize the learned information in a concept map	Practice ordering from a menu	
Mention some recommendations about good eating habits			

Table (17) Instructional Objectives of Unit Fifteen

Unit Fifteen			
Students will be able to			
Lesson One	**Lesson Two**	**Lesson Three**	**Lesson Four**
Identify names of some countries and their capital cities	Label adjectives related to the weather	Recite the Gregorian months	Define words with long / ŏ /
Distinguish between countries and cities	Interpret signs related to the seasons	Differentiate between the ordinal numbers and the serial numbers	Generate vocabulary with long / ŏ /
Apply information heard to the assigned chart	Summarize the data involved in the reading passage	Relate the weather conditions to the Gregorian months	Review functions and skills about the weather
Distinguish the uses of where-questions	Form questions about the weather	Fill in a chart with auditory information about the weather in different countries	Practice the self-test
Compose where-questions	Summarize the learned information through a concept map	Write a paragraph about personal information	
Outline countries to their locations, languages, capital cities and nationalities			

2-Designing the Instructional Materials:

the instructional materials of the current program cover the six English skills and sub-skills of units fourteen and fifteen from the first intermediate course "Say it in English". The principles of the theories of multiple intelligences, brain-based learning and learning styles are integrated into these designed instructional materials. They are as follows:

- *Teacher's Guide, that contains detailed suggestions on how to teach units fourteen and fifteen according to the Integrated Instructional Program.*
- *Student's Guide, that contains varied tasks in a form of exercises. It is divided into two sections. Classwork exercises and homework exercises. The goal of this division is to provide enrichment to the content and differentiation in the activities and the skills included and to give the students plenty of practice in applying the new skills independently.*
- *CD Rom for the Listening Activities, in addition to the audiotape accompanied with the course of "Say it in English", students are provided by an audio tape that is designed by the researcher to present the auditory materials.*

- *CD Rom for the Lessons' Presentation, where the presentations of units fourteen and fifteen are saved. The presentations are designed through the power point program. Words and sentences included in the presentations are recorded by Nero-Start Smarter Program from Golden Al-Wafi Translator. Each student is provided with a CD Rom that consists the presentations of the two units. Students can review the presentations visually and auditory whenever they need. This helps the students to recall the teaching points that are performed in the classroom.*

Identifying the Instructional Techniques:

Designing the current integrated model of multiple intelligences, brain-based learning and learning styles bases on differentiation of the instructional strategies and assessment methods as a primary rule. The current model utilizes various instructional strategies that correlate with the way the brain processes information. Applying these brain - compatible instructional strategies and assessments ease the construction of the required activities. These strategies are demonstrated as follows:New American Lecture - Instructional Games- Drawing and Artwork Proceduralization- Do you Hear What I hear- Role Playing- I Teach You Teach- Visuals- Concept Attainment- Graphic Organizer and Semantic Mapping- Brainstorming- Extrapolation- Information Search- Direct Teaching- Story Telling- Cooperative Learning

Identifying the assessment methods:

The kinds of changes in the instructional practices require an equivalent adjustment in the assessment methods to evaluate students' progress. It is unfair to ask students to participate in a multi spectrum experiences and then require them to show what they have learned through standardized tests that focus on verbal or logical domains. The current program suggests a system of assessment that relies far less on formal standardized tests and much more on authentic assessment. These methods are stated below:Portfolio- Checklist to assess EFL skills- Daily Quizzes- Self-Test Projects

Development and Production Stage:

In this stage the instructional materials are produced and converted into a written form. This stage also entails examining the instructional material by assessing them through the panel of jury. All suggestions are taken into consideration.

Implementation Stage:

This stage indicates the executive implementation of the current program through the use of the instructional materials. It goes through the following steps as follows:

Pre-teaching Step:

This step is processed through the following procedures:

- *Identifying students' readiness and abilities through diagnostic surveys. This is achieved through the application of the multiple intelligences questionnaire, the learning styles questionnaire and the motivation questionnaire. Students are distributed in cooperative groups according to their learning styles, multiple intelligences and motivation. The questionnaires also identify the most and the least developed intelligences and styles. This guides to create activities that function as a tool to meet students' needs and develop their styles and intelligences.*
- *Introducing the Integrated Instructional program to the students through direct explanation. The principles and objectives of the model are visually presented. Each student gets a booklet that includes all the information related to the model.*
- *The use of the instructional contract which aims at identifying the responsibilities of the students and the teacher.*
- *Educating Students and parents about the importance of healthy and balanced diet as well as drinking water, good sleeping and exercising and their positive relations to learning, retention and achievement. In this sense, the researcher arranges for a consultation with Dr, SaddahIshqui, the consultant and the director of the nutritional department at KingFaisalSpecialistHospital. He supplies the researcher with the required information.*
- *Using positive visual reminders of students' potential and achievement; such as posters, holding positive messages oriented to the students.*

2- During Teaching:

The practical implementation of the model lasts for four weeks. It covers the presentations of units fourteen and fifteen. Each lesson is given in two periods while the whole unit takes place within two weeks. According to the teaching plan, English subject is taught in four periods per week. Exceptionally, the experimental group is given extra period to assess their works. Presentations of the lessons and the activities included are all linked with students' previous knowledge and experiences. The presentation of each lesson lasts for fifteen minutes. The rest of the period is devoted to the classwork activities that can be achieved either individually or in groups. This enhances the learner-centered approach which is a main principle for the current model.

Evaluation Stage:

Evaluation is the most important stage in designing the current model. It is a continuous process that goes through two main phases:

Summative Evaluation:

which goes on throughout the implementation period. It is achieved through the following procedures:Assessing students' motivation, intelligences and learning styles through multiple intelligences questionnaires, learning styles questionnaires and motivation questionnaire.This helps the researcher to build up activities that meet students' need. Assessing students works including activities and projects.Daily quizzes that takes place at the beginning of the period. The daily quizzes diagnoses directly any weaknesses in students' learning. They also demonstrate how the students are learning and progressing.Self-tests at the end of each unit.This technique demonstrate students progression at the end of the unit. Students are ultimately responsible for correcting their answers and detecting the mistakes. This trains the students to become more self-control and more self-dependent.

2- Formative Evaluation:

which is achieved through the following procedures:Reassessing students' motivation, intelligences and learning styles by using the same motivation, multiple intelligences and learning styles questionnaires .Responses of pre / post applications of the questionnaires are compared to detect the development in students' motivation intelligences and learning styles.Applying the achievement test at the end of the implementation period. The test results of the experimental group are compared with the test results of controlled group.

Feedback Stage

This stage is quite important. It improves students' performance and raises their motivation. It supplies the students with quantitiveand qualitative information that are related to their learning. In the current model, an extra period is given for this task. Students' work, quizzes and tests are followed up and corrected as a way of feedback.

Instruments of the Study:

For the purpose of the current study, the following instruments are utilized.

- *The Multiple Intelligences Questionnaire of First Intermediate Students in Learning English.*
- *Learning Styles Questionnaire of First Intermediate Students in Learning English.*
- *Motivation Questionnaire of First Intermediate Students towards English Learning. The Evaluation Checklist of English Language Skills Evaluation Checklist. This instrument consists of three sections. The first section involves the instruction page. It illustrates how to use the checklist. The second section encompasses the criteria that are considered during the evaluation. The third section shows the evaluation checklist. Students are evaluated*

twice. The grades of the initial and the final evaluations are summed. The summing results are divided by two. This checklist aims at assessing the progression of the English skills and sub-skills.

The Achievement Test.

The Instruments' Reliability:

Cronbach's Alpha is used to estimate the reliability of the three questionnaires. The overall internal consistency of The Multiple Intelligences Questionnaire is reliable (0.81). Within each section of the questionnaire, Cronbach's Alpha indicates moderate reliability.

The overall internal consistency of learning Styles Questionnaire is found to be reliable (0.83) too. Within each item of the questionnaire, Cronbach's Alpha demonstrates high reliability except for the second statement which shows moderate reliability (0.171).

The overall internal consistency of Motivation Questionnaire is moderately reliable (0.79). Within each item of the questionnaire, Cronbach's Alpha demonstrates high reliability except for the fourth statement which shows moderate reliability (0.138).

Also, Cronbach's Alpha indicates that the overall internal consistency of the achievement test is (0.80). The value demonstrate that the test is relatively reliable.

Cronbach's Alpha also reveals that the English Skills Evaluation checklist is highly reliable in both the preliminary (0.96) and the final evaluation (0.72).

Instruments' Validity:

In order to estimate the instruments' validity, content validity and factor validity are utilized. Achieving the content validity, the instruments are submitted to fourteen professors and instructors to examine the accuracy and suitability of the items included. The panels of jury are also asked to find the relation of the items to the objectives of the study. They suggest some comments that have been taken into consideration.

Statistically, the Person Correlation coefficient is used to achieve factor validity. It is found that the correlation coefficients of the Multiple Intelligences Questionnaire are all significant at the levels of 0.01 and 0.05. Therefore, the questionnaire is valid except for Statements 1, 2, 4, 8, 12, 13, 14 from the verbal/ linguistic intelligence section, statements 19, 20, 25 from the logical intelligence section, statements 31, 32 from the spatial intelligence section, statements 33, 36 from the kinesthetic intelligence, statements 43, 47, 49 from the

musical intelligence section and statements 59, 60 from the intrapersonal intelligence section. These statements are excluded from the questionnaire to enhance its validity.

It is also found that Person correlation of the Learning Styles Questionnaire is significant at the level (0.01) and (0.05). This demonstrates that the questionnaire is statistically valid.

Person correlation of the Motivation Questionnaire is also significant at the levels (0.01, 0.05). This asserts the validity of the questionnaire except for statements 7, 8, 14, 15, 24 and 25. Accordingly, these statements are excluded in order to enhance validity.

Person correlation of the preliminary evaluation of English Language Skills Evaluation Checklist is also found significantly valid at level (0.01).

Also, Person correlation of the final evaluation of English Language Skills Evaluation Checklist is found significantly valid at level (0.01).

Data Analysis:

Data analyses are carried out by using the Statistical Package for the Social Science (SPSS) as follows:

- *Cronbach's Alpha to compute the reliability of the instruments.*
- *Person Correlation Coefficient to compute the validity of the instruments.*
- *Frequencies, means and standard deviation to compute the uses of the multiple intelligences and learning styles and to compute the degree of the motivation towards learning English.*
- *One way analysis of variance (ANOVA) to compute the differences of the learning styles and age group, the multiple intelligences and the age group, the motivation and the age group and the scores of the achievement test ANOVA is utilized to compute the differences in the uses of multiple intelligences and learning styles pre/post administration.*
- *Scheffe to compute the differences in the statistical significance.*
- *T-test to assess the difference in the English learning skill before and after the application of the proposed program.*

To verify the null hypotheses, the following statistical methods are considered:

- *Frequencies, means and standard deviation to compute the uses of the multiple intelligences and learning styles and to compute the degree of the motivation towards learning English.*
- *One way analysis of variance(ANOVA)to compute the differences in the multiple intelligences, the learning styles, the motivation and the achievement of the sample of the study pre/post the administration of the program.*

- *The Scheffe Measure to compute the differences in the statistical significance.*
- *T-test to assess the difference in the English learning skill pre/post the administration of the proposed program.*

Results of the Study:

Findings of the descriptive statistical analyses demonstrate the followings:

- *It is found that naturalist intelligence is the most used intelligence by 12-year-old intermediate students. However, musical intelligence is found to be the least used.*
- *It is detected that interpersonal intelligence is the most used intelligence by 13-year-old and 14-yer-old intermediate student. On the other hand, both groups use intrapersonal intelligence the least.*
- *Interpersonal intelligence is the most used intelligence by the whole subject of the study while intrapersonal is the least used.*
- *Visual learning style is the most used type of VARK learning style by 12-year-old and 14-year-old intermediate students. Read/write learning style is the least used style.*
- *Kinesthetic learning style is the most used type of VARK learning style by 13-year-old intermediate students. However, read/write is the least used.*
- *The whole subject use visual learning style the most. Yet, the use read/write learning style the least used learning style.*
- *Abstract conceptualization is the most used type of Kolb learning style by both12- year-old and 13-year-old intermediate students. Active experimentation is the least used.*
- *14-year-old intermediate student use reflective observation the most. They use concrete experience the least.*
- *The whole subject of the study use abstract conceptualization the most. The use concrete experiences the least.*
- *12-year-old intermediate students have more intrinsic motivation towards the needs for achievement than intrinsic motivation towards mastery orientation. They also have more extrinsic motivation towards fear of failure than extrinsic motivation towards authority expectation. Extrinsic motivation towards peer acceptance is the least experienced. Generally, 12-year –old intermediate students have more extrinsic motivation the intrinsic motivation towards English learning.*
- *13-year-old intermediate students have more intrinsic motivation towards the needs for achievement than intrinsic motivation towards mastery orientation. They also have more extrinsic motivation towards authority expectation than extrinsic motivation towards peer acceptance. Extrinsic motivation towards fear of failure is the least experienced. Generally, 13-*

year-old intermediate students have more intrinsic motivation than extrinsic motivation towards English learning.

- 14-year-old intermediate students have more intrinsic motivation towards the needs for achievement than intrinsic motivation towards mastery orientation. They also have more extrinsic motivation towards authority expectation than extrinsic motivation towards fear of failure. Extrinsic motivation towards peer acceptance is the least experienced. Generally, 14-year-old intermediate students have more intrinsic motivation than extrinsic motivation towards English learning.
- The whole subject of the study has more intrinsic motivation towards the needs for achievement than intrinsic motivation towards mastery orientation. They also have more extrinsic motivation towards authority expectation than extrinsic motivation towards peer acceptance. Extrinsic motivation towards fear of failure is the least experienced. Generally, the whole subject of the study has more intrinsic motivation than extrinsic motivation towards English learning.

Findings of the reasoning statistical analyses prove the followings:

- There are statistically significance differences in the use of logical/mathematical and intrapersonal intelligences only before the application of the program. However, there are no statistically significant differences in the use of the other multiple intelligences.
- There are statistically significant differences in the use of visual, auditory and active experiment learning styles before the application of the program. Yet, there are no statistically significant differences in the use of the other learning styles.
- There are no statistically significant differences in the existence of both extrinsic and intrinsic motivation before the application of the program.
- There are statistically significant differences at level 0.05 in the effectiveness of teaching through the integrated model based on the theories of multiple intelligences, brain-based learning and learning styles on the development of multiple intelligences in learning English of first intermediate students.
- There are statistically significant differences at level 0.05 in the effectiveness of teaching through the integrated program based on the theories of multiple intelligences, brain-based learning and learning styles on the development of learning styles in English by first intermediate students.
- There are statistically significant differences at level 0.04 in the effectiveness of teaching through the integrated program based on the theories of multiple intelligences, brain-based learning and learning styles on the achievement in English of first intermediate students.

- *There are statistically significant differences at level 0.00 in the effectiveness of teaching through the integrated program based on the theories of multiple intelligences, brain-based learning and learning styles on the development of English skills of first intermediate students.*
- *There are statistically significant differences at level 0.03 in the effectiveness of teaching through the integrated program based on the theories of multiple intelligences, brain-based learning and learning styles on the intrinsic and extrinsic motivation towards learning English of first intermediate students.*

Conclusions

The main findings of the current study lead to the following conclusions:

- *Teaching through the Integrated Instructional program of Multiple Intelligences, Brain-based Learning and Learning Styles helps to develop the multiple intelligences in learning English of first intermediate students with different learning styles.*
- *Teaching through the Integrated Instructional program of Multiple Intelligences, Brain-based Learning and Learning Styles helps to develop the learning styles in English of first intermediate students.*
- *Teaching through the Integrated Instructional program of Multiple Intelligences, Brain-based Learning and Learning Styles helps to raise the achievement in English of first intermediate students with different learning styles.*
- *Teaching through the Integrated Instructional program of Multiple Intelligences, Brain-based Learning and Learning Styles helps to develop the English skills of first intermediate students with different learning styles.*
- *Teaching through the Integrated Instructional program of Multiple Intelligences, Brain-based Learning and Learning Styles helps to develop the motivation towards English of first intermediate students with different learning styles.*

Recommendations:

The findings and the conclusions generate the following recommendations:

- *It is recommended that the Integrated Instructional program of Multiple Intelligences, Brain-Based Learning and Learning Styles is used as a model for designing curriculum.*
- *It is recommended that the college students get trained to use this integrated instructional program during their practical training.*
- *It is recommended that the teachers and the supervisors get on-the-job training sessions on how to use this model in teaching.*
- *It is recommended that the teachers build up authentic instructional situations and authentic assessment. It is found that*

authentic instructional situations as well as authentic assessment can support the function of the brain and they enhance learning.

- It is recommended that the teachers get educated with the effect of rich environment on the development of the brain and therefore on learning.
- It is recommended that teachers purposefully integrate movement activities such as role play, daily stretching and seat changing into everyday learning.
- It is recommended that the ministry of education takes in consideration the application of physical education curriculum in the girls' schools.
- It is recommended that the school management monitor the type of food that is served in the school canteen. Food rich with vitamins and minerals fosters that function of the brain and it enhances learning in return.
- It is recommended that the teachers with help of the social worker educate the parents with the effect of nutrition, exercise, relaxation and stress management on the function of the brain.

Suggestions for further Research:

The following topics are suggested for further research:

- Further research studies could repucate the program with larger sample from the same educational stage.
- Further research studies may be considered to generalize the integrated instructional program on other educational stages.
- Further research studies may be performed to assess the effectiveness of the program on the proficiency in learning English.
- Further research studies can be done to assess the effectiveness of the integrated instructional program on the development of the thinking skills.
- It is worthwhile to conduct longitudinal studies to investigate the validity of the program on the three grade of the intermediate stage.
- It is also worthwhile to conduct comparative studies in order to compare the effectiveness of the program on different educational stages.

References

Armstrong,T.(2005)."Special Education and the Concept of Neuro- diversity".New Horizon for Learning.

Bednar, J. ; Coughlin, J. ; Evans, E. ; Sievers, T. (2002). "Improving Student Motivation and Academic Achievement in Mathematics through Teaching to Multiple Intelligences". Eric Clearinghouse.

Bell, A.; Bell, M. (2003)."Developing Authentic Assessment Methods from a Multiple Intelligences Perspective". Eric Clearinhouse.

Burman, T.; Evans, D. (2003)." Improving Reading skills through Multiple Intelligencesand Increased Parental Involvement. Eric Clearinghouse.

Cain, R.; Cain,G; McClintic, C.; Klimek, K. (2005). 12 Brain/Mind Learning Principles in Action: The Fieldbook for Making Connections, Teaching, and the Human Brain. Corwin Press. Thousand Oaks, California: U.S.A.

Caulfield, J; Kidd,S; Kocher,T. (2000). "Brain Based Instruction in Action". Educational Leadership.Vol. 58. No. 3

Cialdella, K; Herlin, C; Hoefler, A. (2002)."Motivating Student Learning to Enhance Academic Progress". Eric Clearinghouse.

Cluck, M. ; Hess, D. (2003). "Improving Student Motivation through the Use of Multiple Intelligences". Eric Clearinghouse.

Danzi, J. ;Reul, K. ; Smith, R. (2008). Improving Student Motivation in Mixed Ability Classrooms Using Differentiated Instruction. ERIC.

Denig, S. (2004). "Multiple Intelligences and Learning Styles: Two complementary Dimensions". TCRecord.

Deveci, T. (2002) "The Brain-Based Approach to Teaching English as a Second Language" Developing Teacher.com.

Engineer, N.; Percaccio, C.; Kilgard, M. (2004)."Environment Shapes Auditory Processing".New Horizons for Learning.

Fischer, K.; Rose, S. (1998)."Growth Cycle of Brain and Mind".Educational Leadership.vol. 56.No. 3.

Fitzgerald, R. (1996). "Brain-Compatible Teaching in a Block Schedule".American Association of School Administrator.

Gardner, H. (2009). Five Minds for thr Future. Massachusetts: Boston. Harvard Buisiness School Press.

Genesee, F. (2000)."Brain Research: Implications for Second Language Learning".Center for Research on Education Diversity and Excellence.

Giesen, J. (2004). "Learning Styles of Elementary Preservice Teaching".College Student journal.

Glasser, W. (2005)."Overview of Brain-Based Education". Leslie Owen Wilson.

Guild, P. (1997). "Where Do the Learning Theories Overlap?".Educational Leadership.Vol. 55.No.1.Pp.30-32.

Herbe, R. ;Thielenhouse, M.; Wykert, T. (2002). "Improving Student Motivation in Reading through the Use of Multiple Intelligences". Eric Clearinghouse.

Hoerr, T. (2000).Becoming a Multiple Intelligences School. Alexandria. Virginia: ASCD.

Hunte, P. (2006). " Using Multiple Intelligences and Learning Styles to Enhance Teaching and Learning of science Education". Inter-American Committee of Education.

Hutchinson, D. ;McCavitt, S ; Rude, K. ; Vallow, D. (2002). " Improving Student Achievement through Grammar instruction". Eric Clearinghouse.

Jensen, E. (1998). Super Teaching.The Brain Store. San Diego: U.S.A.

Jensen, E. (2000). "Moving with the Brain in Mind".Educational Leadership.Vol. 58. Pp. 34-37.

Jensen, EW. (2000). Different Brains, Different Learners.Corwen Press. California: U.S.A.

Jensen, E. (2000). "Brain-Based Learning: A Reality Check". Educational Leadership. Vol.57. Pp 44-50.

Kallenbach, S; Viens, J. (2004)." Open to Interpretation: Multiple Intelligences Theory in Adult Literacy Education. Findings from the Adults Multiple Intelligences Study". National Center for the Study of Adult Learning and Literacy.

King-Friedrichs, J. (2001). "Brain-Friendly Techniques for Improving Memory".Educational Leadership.Vol. 59.No. 3. Pp. 76-79.

Kolb, D. (2006). "David Kolb's Learning Styles Model and Experiential Learning Theory".Business Balls.

Lane, C. (2000). "Implementing Multiple Intelligences and Learning styles in Distributed Learning/IMS Project". The Education Coalition.

Madrazo, G. &Motz, L. (2005). Brain Research: Implications to Diverse Learner" Science education. Vol.14. No. 1. Pp. 56-59.

Miller, A. (2001). "Brain-Base Learning with Technological Support".Dominican University.

Miller, P. (2001). "Learning styles: The Multimedia of the Mind". Eric Clearinghouse.

Oxford, R. (2003). Language Learning Styles and Strategies: an Overview. CALLA. U.S.A.

Prigge, D. (2002). "20 Ways to Promote Brain-Based Teaching and Learning".Intervention in School & Clinic.

Quitami, Y.; Abu-Jaber, M.; Quitami, N. (2002) Instructional Design. Amman: Dar Al-Fekr. (in Arabic).

Shah, T. ; Thomas, A. (2002). "Improving the Spelling of High Frequency Words in Daily Writing through the Use of Multiple Intelligence Center". Eric Clearinghouse.

Silver, H; Strong, R.; Perini, M. (2000).So Each May Learn: Integrating Learning styles and Multiple Intelligences. ASCD. Alexandria, Virginia: U.S.A.

Snyder, R. (2000). "Relationship Between Learning styles/Multiple Intelligences and Academic Achievement of High School Students". High School Journal.

Sprenger, M. (2005).Second Edition.Becoming a"Wiz" at Brain-Based Teaching: How to Make Every Year your Best Year. California. Corwin Press.

Uhlir, P. (2003). " Improving Student Academic reading Achievement through the Use of Multiple Intelligence Teaching Strategies. Eric Clearinghouse.

Walker, D. (2005). " Increasing Verbal participation of Gifted Female through the Utilization of Multiple Intelligence Theory. Eric Clearinghouse.

****