٣٣

دراسات عربية في ASEP التربية وعلم النفس

# دراسات عربية في التربية وعلم النفس

( مجلة عربية إقليمية محكمة )

دورية تصدر شهريا بصفة مؤقتة
اعتبارا من يناير ٢٠١٢م

تصدرها : رابطة التربويين العرب

العدد الثالث والثلاثون ( جزء ثان ) .. يناير ٢٠١٣م

ISSN : 2090-7605

## (( أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الأبجدي ))

- أ . د/ أحمد إسماعيل حجى .. كلية التربية جامعة حلوان 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 دمياط مصر.
- أ . د / بو حفص بالعيد مباركى..كلية التربية جامعة وهران الجزائر.
- أ . د / حسن سيد شحاته .. كلية التربية جامعة عين شمس .
- أ . د/حسن مصطفى عبد المعطى.كلية التربية جامعة طيبة السعودية.
- أ . د / حمدى أبو الفتوح عطيفة .. كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- 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 / عبد الرحمن أحمد الأحمد .. كلية التربية جامعة الكويت .
- أ . د / عبد العزيز محمد عبد العزيز كلية التربية جامعة الأزهر مصر.
- 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 / عواطف على شعير .. معهد البحوث التربوية جامعة القاهرة.
- 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 / محمد عبد المجيد حزين .. كلية التربية جامعة بنها مصر .
- أ . د / محمد نجيب مصطفى .. كلية التربية جامعة الأزهر مصر.
- أ . د / محمود أبو النيل.. كلية الآداب جامعة عين شمس مصر.
- أ . د / نعمان سعيد نعمان الأسودى .. كلية التربية جامعة ذمار اليمن .
- أ . د / وضيئة محمد أحمد إبراهيم أبو سعدة..كلية التربية جامعة بنها
- أ . د / يحى عطية سليمان .. كلية التربية جامعة عين شمس مصر .

(( هيئة تحرير المجلة )) :

رئيس التحرير :

- أ.د/ماهر إسماعيل صبري..جامعة بنها مصر.

مدير التحرير :

- أ.د / ناهد عبد الراضي محمد..جامعة المنيا مصر

أعضاء هيئة التحرير :

- أ.د/ نجاح السعدي المرسي عرفات.. جامعة أم القرى بمكة
- د/عماد الدين الوسيمي ..كلية التربية جامعة بني سويف
- د / عطيات محمد يس..كلية التربية جامعة بنها مصر
- د/مآرب محمد المولى..كلية التربية جامعة الموصل العراق
- د/صفاء عبد العزيز سلطان..كلية التربية جامعة حلوان مصر
- د/خولة عزات عبد الكريم القدومي .. جامعة إربد الأردن
- أ/فيصل عبد المطلب..مدير النشر بمؤسسة الرشد بالرياض

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 ريال سعودي للأفراد العرب ، ٧٥٠ ريالا للمؤسسات العربية.

٢٠٠ دولار للأفراد ، ٣٥٠ دولارا للمؤسسات بباقي دول العالم

(( ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير ))

# محتويات العدد (٣٣) الجزء الثاني :


| م | بحوث ودراسات محكمة : | الصفحات |
|---|---|---|
| ١) | " العلاقة بين الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي لدى معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية (دراسة مقارنة ) " .. إعداد : د / نجوى حسن علي حسن ، د / فوزية عبدالله الجلامدة | ١١ - ٤٦ |
| ٢) | " أثر برنامج مقترح قائم على مدخل التعلم المستند إلى الدماغ فى تصحيح التصورات البديلة وتنمية عمليات العلم والدافعية للانجاز لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط " .. إعداد : د / صفاء محمد على محمد أحمد | ٤٧ - ٩٦ |
| ٣) | " واقع ممارسة المشرفين التربويين لمهامهم الفنية بمنطقة الباحة التعليمية ".. إعداد : أحمد بن عبدالله عطيه قران الغامدي | ٩٧ - ١٤٢ |
| ٤) | " أثر استخدام الخرائط الذهنية علي المستويات المعرفية العليا لبلوم لدي عينة من طلاب قسم التربية الخاصة بجدة ".. إعداد : د/محمد عبدالستار أحمد سالم | ١٤٣ - ١٦٨ |
| ٥) | " فاعلية التجارب المعملية المعدلة في مادة الفيزياء على تنمية الاتجاه والتحصيل للطالبات الكفيفات بمحافظة الطائف " .. إعداد : د/ منى حلمى عبد الحميد طلبة ، د/ سهير محمد محمد توفيق | ١٦٩ - ٢٠٢ |
| ٦) | " مستوى معرفة طلبة جامعة طيبة بمفاهيم حقوق الإنسان وعلاقته باتجاهاتهم نحوها " .. إعداد : د / محمود جمعه بني فارس د / سمير عبد الباسط إبراهيم ، د / جعفر محمود الموسى | ٢٠٣ - ٢٣٢ |
| ٧) | " علاقة دافعية الإنجاز وحب الاستطلاع بالتفكير الابتكارى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة " .. إعداد : د /عبد الحميد عبد العظيم رجيعة ، د /محمود على احمد السيد | ٢٣٣ - ٢٦٨ |

## 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 عدد ٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة .

- كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة 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 الثالث والثلاثين من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وهو الثالث عشر على التوالي في الإصدار الشهري للمجلة ، وهو أول أعداد المجلة في عام ٢٠١٣م أعاده الله على الجميع بالخير والبركة .

وفي الجزء الثاني من هذا العدد **سبعة بحوث** : أولها بعنوان : " **العلاقة بين الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي لدى معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية (دراسة مقارنة )** " .. إعداد : د / نجوى حسن علي حسن د / فوزية عبدالله الجلامدة .

وثانيها بعنوان : " **أثر برنامج مقترح قائم على مدخل التعلم المستند إلى الدماغ فى تصحيح التصورات البديلة وتنمية عمليات العلم والدافعية للانجاز لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط** " .. إعداد : د / صفاء محمد على محمد أحمد.

وثالثها بعنوان : " **واقع ممارسة المشرفين التربويين لمهامهم الفنية بمنطقة الباحة التعليمية** ".. إعداد : أحمد بن عبدالله عطيه قران الغامدي .

ورابعها بعنوان : " **أثر استخدام الخرائط الذهنية علي المستويات المعرفية العليا لبلوم لدي عينة من طلاب قسم التربية الخاصة بجدة** ".. إعداد : د/محمد عبدالستار أحمد سالم.

وخامسها بعنوان : " **فاعلية التجارب المعملية المعدلة في مادة الفيزياء على تنمية الاتجاه والتحصيل للطالبات الكفيفات بمحافظة الطائف** " .. إعداد : د/ منى حلمي عبد الحميد طلبة ، د/ سهير محمد محمد توفيق .

وسادسها بعنوان : " **مستوى معرفة طلبة جامعة طيبة بمفاهيم حقوق الإنسان وعلاقته باتجاهاتهم نحوها** " .. إعداد : د / محمود جمعه بني فارس، د / سمير عبد الباسط إبراهيم ، د / جعفر محمود الموسى .

وسابعها بعنوان : " **علاقة دافعية الإنجاز وحب الاستطلاع بالتفكير الابتكارى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة** " .. إعداد : د /عبد الحميد عبد العظيم رجيعة ، د /محمود على احمد السيد .

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

# البحث الأول:

## " العلاقة بين الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي لدى معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية (دراسة مقارنة ) "

إعداد :


**د / نجوى حسن علي حسن**
أستاذ مساعد بقسم علم النفس
كلية التربية جامعة القصيم

**د / فوزية عبدالله الجلامـــدة**
أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة
كلية التربية جامعة القصيم

# " العلاقة بين الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي لدى معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية (دراسة مقارنة )"

د / نجوى حسن علي حسن  د / فوزية عبدالله الجلامدة


- **مستخلص البحث** :

هدفت الدراسة الى التعرف على نوع العلاقة بين الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي لدى معلمات التعليم العام، ومعلمات التربية الخاصة لمختلف مجال التخصص. بالإضافة الى المقارنة بين مستويات أبعاد الاحتراق النفسي لدى معلمات التربية الخاصة بمختلف التخصصات. وقد تكونت الدراسة من ( ٢٢٥) معلمة من معلمات التعليم العام ، ومعلمات التربية الخاصة . واستخدمت الباحثتان في هذه الدراسة مقياس ماسلاش وجاكسون للاحتراق النفسي، ومقياس الرضا الوظيفي لستمبن ولوب. وأشارت نتائج الدراسة الى وجود فروق دالة إحصائيا بين معلمات التعليم العام ، ومعلمات التربية الخاصة على مقياس الاحتراق النفسي ولصالح معلمات التعليم العام، كما وجدت فروق دالة إحصائيا بين معلمات التعليم العام ، ومعلمات التربية الخاصة على مقياس الرضا الوظيفي ولصالح معلمات التعليم العام. كما أسفرت نتائج الدراسة الى وجود فروق دالة إحصائيا بين معلمات التربية الخاصة باختلاف التخصص على مقياس الاحتراق النفسي، بينما لا توجد فروق دالة إحصائيا بين معلمات التربية الخاصة بمختلف التخصصات على أبعاد مقياس الرضا الوظيفي. كما أشارت النتائج الى وجود علاقة ارتباطيه عكسية بين الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي، أي كلما كان لدى المعلمات احتراق نفسي مرتفع، كلما قل الرضا الوظيفي لديهن، وكلما قل الاحتراق النفسي، كلما ارتفع معدل الرضا الوظيفي. وقد ناقشت الباحثتان في نهاية البحث مجموعة ن التوصيات المتعلقة بمعلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة المتعرضات للاحتراق النفسي.


**الكلمات المفتاحية ( الاحتراق النفسي- الرضا الوظيفي – معلمات التعليم العام – معلمات التربية الخاصة باختلاف التخصصات وهي الاعاقة العقلية ، متعددو الاعاقة، التوحد، الاعاقة السمعية، الاعاقة البصرية)**

## *The relationship between burnout and job satisfaction among the parameters of general education and special education teachers in the Kingdom of Saudi Arabia Comparative Study*


## *Abstract*

*The aim of the study is to identify the type of relationship between burnout and job satisfaction among the parameters of public education, and special education teachers to a different area of specialization. Also it aims to hold a comparison between the levels of burnout dimensions of special education teachers in various disciplines.The study consisted of (225) parameter of public school, and special education teachers. In the current study, the researchers used Maslash measure and psychological Jackson combustible, and a measure of job satisfaction to Stmben and Loeb. The results indicated that there were statistically significant differences between the parameters of public education, and teachers of special education on a scale burnout and for parameters of public education, also found*

*statistically sign،ficant d،،ferences between the parameters c،f public education, and teachers c،f special education on a scale c،f job satis،faction and bene،fit parameters c،f public education.The study also yielded results that there are sign،ficant d،،ferences between special education teachers in d،،ferent specialization on a scale burnout, while there are no statistically sign،ficant d،،ferences between the parameters c،f special education in various disciplines on the dimensions c،f a measure c،f job satis،faction. The results also indicate that there is an inverse correlation between burnout and job satis،faction, i.e. whenever the high combustion parameters myse،f, the less job satis،faction have, and the less burnout, the higher the rate c،f job satis،faction.The researchers discussed at the end c،f the research group c،f recommendations relating to public education parameters and special education teachers su،jected to psychological combustion.*

***Keywords (burnout - Job satis،faction - parameters c،f public education - special education teachers in d،،ferent disciplines which mental disability, polynomials disability, autism, hearing impairments, visual disability).***

- **مقدمة** :

يمثل المعلم ركيزة من أهم ركائز المؤسسة التربوية وقيامه بمهام وظيفته يتطلب تهيئة الظروف والإمكانيات المحيطة به بالرغم من الجهود التي يبذلها المعلم أثناء تأدية عمله، إلا أنه يواجه العديد من المشكلات التي تهدد مسار العملية التعليمية، كما أنه يواجه العديد من الضغوط النفسية التي تؤدي الى الاحتراق النفسي الذي لاشك أنه يؤثر على كفاءة المعلم في العملية التعليمي والتربوية المنوط بها المعلم .

إن الاحتراق النفسي من أهم الظواهر التي جذبت اهتمام الباحثين والعلماء على مدى الثلاثين عام الماضية حيث تناولت أبحاثهم الاحتراق النفسي بوصفه ناتجا عن الضغوط المهنية وبعض الأسباب الأخرى، كما وصف بأنه أكثر حدوثا لدى أصحاب المهن الخدمية، كما تركزت أبحاثهم على مهنة التدريس حيث وصفت بأنها أكثر المهن التي تسبب الضغوط النفسية، وقد تناول الباحثون أعراضها وأسبابها وتأثيرها على المعلم وعلى من يحيطون به من تلاميذ وزملاء وعلى العمل بصفة عامة، وبالتالي تعد دراسة مثل هذه الظاهرة ربما يعود بالنفع على المعلم والتلميذ والعملية التعليمية ككل انطلاقا من فلسفة النظرة الشاملة للتعليم(نشوة كرم، ٢٠٠٧:٦٤).

كما أن المعلم يواجه العديد من المعوقات والعقبات والصعوبات التي تقف في طريقه أثناء تأدية عمله رغم وجود رغبة صادقة من قبل المعلم في تذليل كل هذه العقبات وهذه العقبات تحول دون قيامه بمهامه المهنية بصورة كاملة ، منها الضغوط النفسية التي أصبح المعلم يتعرض لها في مجال مهنة التدريس في العصر الحاضر ،كما تعد مهنة التدريس من المهن الضاغطة وتتزايد ضغوطها على المعلم بشكل مستمر فضلا عن ذلك فإن الضغوط تهدد مهنة التدريس بسبب ما قد ينتج عنها من تأثيرات سلبية على المعلم والطالب وفعالية حجرة الدراسة وفعالية النظام التعليمي ككل( ليلي عبدالحافظ،١٩٩٣:٢٠١).

كما يشير كترين وآخرون (Quattrin &etal 2010) إلى أن التعليم أصبح أكثر تعقيدا وذلك بسبب تزايد الطلب على الجودة في مجال التعليم ، مما أدى إلى زيادة الضغوط النفسية على المعلمين ، حيث اعتبر التعليم من وجهة نظرهم عملية مجهدة للغاية .

إن ظاهرة الاحتراق النفسي يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار لدى القائمين على سياسة التعليم في المملكة ،حيث ازدادت معدلات الاحتراق النفسي عن المعدل المطلوب وقد ينتج عنهما أثار سلبية على الصحة النفسية للمعلم ،بالإضافة إلى تأثيرها على مسيرة التعليم ومستوى تحصيل الطلاب ،كما قد تؤثر سلبا على بقاء المعلمين في مهنة التدريس( العتيبي، ٢٠٠٤:٢١).

إن الانطلاق من فلسفة المدرسة الشاملة ومبدأ الدمج التربوي التي نادت به التربية الحديثة ، فلابد أن يكون المعلم قادرا على إحداث التغير والتعديل في سلوك التلاميذ وقادرا على التعامل مع الجميع بغض النظر عن خلفياتهم الثقافية وقدراتهم من أجل تحقيق أهداف العملية التعليمية والوصول الى مخرجات تعليمية يرضى عنهما ويرضى عنهما المجتمع ،وهذا الأمر يتطلب أن يتمتع المعلم بتوازن نفسي ويبتعد عن الضغوط النفسية ويؤمن بالرسالة التي يحملها حتى يشعر بالراحة والاستقرار النفسي والرضا الوظيفي . ( الحديدي،٢٠٠٤، الخطيب،٢٠٠٥، القريوتي،٢٠٠٨)

ويؤكد عبدالعزيز العبدالجبار(٢٠٠٤:٦٤) أن رضا المعلم عن مهنته وعن مستوى أدائه وعن البيئة التعليمية التي يعمل فيها تجعل منه معلماً محافظا على عمله ومساعداً للمدرسة في أداء رسالتها على أكمل وجه.

كما يضيف كلا من برونيل وسميث ومنكل إلى أن قرار المعلم بالبقاء في مهنة التدريس أو تركها يعتمد على عدة عناصر هي (عمر المعلم، عدد سنوات خبرته، الدعم الإداري ، وضوح الدور الذي يقوم به. أي أن عدم وضوح المهام التي يقوم بها المعلم وتداخلها يؤثر على انجازه وعلى مستوى الرضا الوظيفي لديه (Brownel, Smith, Marnel,2002:p.15).

ويشير آل ناجي(١٩٩٣: ٥٢) إلى أن طبيعة عمل المعلم تتطلب أن يتوفر فيه العديد من الخصائص النفسية مثل (الصبر، القدرة التحمل، المثابرة ) ،ويؤكد أيضا على أهمية البيئة التعليمية المحيطة بالمعلم من حيث إقامة العلاقات الاجتماعية مع الإدارة التعليمية ومع المعلمين .

ويضيف فينمانVeenman إلى أن هناك عوامل كثيرة تساهم في حدوث الضغوط النفسية لدى المعلمين والتي قد تؤدي الى حدوث الاحتراق النفسي وهي نتيجة تأثير أعباء أعمال التلاميذ، أي كثرة أعمال التقويم نتيجة تعدد الاختبارات وكثرة عدد التلاميذ داخل الصف الواحد .(Veenman,1984:p.134 )

ويتفق برونيل Brownll(١٩٩٥) مع آراء فينمان ويرى أن بقاء المعلم في التدريس يرتبط أيضا بالدعم الذي يلاقيه المعلم من إدارة المدرسة سواءً كان دعم معنوي أو مادي.

أن المعلمون يتعرضون للعديد من الضغوط النفسية والعقبات والمشكلات التي تصل بهم إلى الاحتراق النفسي ،وأن كلا من معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة يتعرضون للضغوط ولا شك أن هذه الضغوط قد تؤثر على أداءهم وعلى مستوى الرضا الوظيفي لديهم ،فالوظيفة بالنسبة لأي إنسان هي جانب هام من جوانب شخصيته، فالعمل هو المظهر الذي يعطي للإنسان مكانته ويربطه بالمجتمع ويجد من خلاله فرصة لتحقيق ميوله وطموحاته ولايستطيع الإنسان تحقيق ذلك إلا بتوفير الجو المناسب في العمل مما يهيئ له الظروف التي تكفل تحقيق تلك الأهداف والطموحات لذلك فالاهتمام بالرضا الوظيفي يعتبر عاملا رئيسيا إذا أردنا النهوض بمستوى العمل وبمستوى العملية التعليمية ككل(التويجري، ١٩٩٥: ٤٨).

ومما سبق يتضح أنه أصبح لزاما علينا إعادة النظر في حل المشكلات والتحديات التي تواجه المعلمين و تؤثر على كفاءتهم في العملية التعليمية حيث أن نجاح رسالة التربية مرهون بكفأة المعلم .

وتركز الدراسة الحالية على دراسة العلاقة بين الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي ،ومقارنة مستوى الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي لدى كلا من معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة بمختلف التخصصات.

- **مشكلة الدراسة** :

تعد مهنة التدريس من المهن ذات الطابع الضاغط فهي مهنة تكاد لا تخلو من المعوقات والضغوط والمشكلات التي تحول دون قيام المعلم بمهام وظيفته الأمر الذي يجعل المعلم يشعر بأنه غير قادر على أداء عمله بالمستوى المتوقع ،وعلى الرغم من وجود دراسات عديدة تناول الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي، إلا أن البحوث نادرة في تناول فئات الاعاقة المختلفة للمقارنة بين مستوى الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي لدى معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة بمختلف أنواع الاعاقة ، كما حاولت الدراسة الحالية بعد عقد المقارنة بين مجموعات الدراسة المختلفة أن تتعرف على الأسباب الرئيسية التي تؤدي الى حدوث الاحتراق النفسي، والتعرف على العلاقة بينه وبين الرضا الوظيفي.

وتتحدد مشكلة الدراسة الحالية في الإجابة عن التساؤلات الآتية :

- هل توجد فروق دالة إحصائيا في أبعاد الاحتراق النفسي( الإجهاد الانفعالي تبلد المشاعر ، ونقص الشعور بالانجاز و الدرجة الكلية ) بين متوسطي درجات معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة تخصص( إعاقة عقلية متعددو الاعاقة، توحد، إعاقة بصرية، إعاقة سمعية ) لصالح معلمات التعليم العام .
- هل توجد فروق دالة إحصائيا في أبعاد الرضا الوظيفي( الرضا ، عدم الرضا والدرجة الكلية ) بين متوسطي درجات معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة تخصص( إعاقة عقلية، متعددو الاعاقة، توحد، إعاقة بصرية، إعاقة سمعية ) لصالح معلمات التعليم العام .
- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين معلمات التربية الخاصة تخصص( إعاقة عقلية، متعددو الاعاقة، توحد، إعاقة بصرية، إعاقة سمعية ) على أبعاد مقياس الاحتراق النفسي.

- هل توجد فروق دالة إحصائيا بين معلمات التربية الخاصة تخصص( إعاقة عقلية، متعددو الاعاقة، توحد، إعاقة بصرية، إعاقة سمعية ) على أبعاد مقياس الرضا الوظيفي.
- هل توجد علاقة دالة إحصائيا بين الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي لدى معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة.

- **أهداف الدراسة** :

- التعرف على مستوى الاحتراق النفسي لدى معلمات التعليم العام ،ومعلمات التربية الخاصة بمختلف أنواع الإعاقات .
- التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات التعليم العام، ومعلمات التربية الخاصة بمختلف تخصصات الإعاقات.
- التعرف على العلاقة بين الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي لدى معلمات التعليم العام ،ومعلمات التربية الخاصة بمختلف تخصصات الإعاقات.
- المقارنة بين معلمات التربية الخاصة بمختلف فئات الإعاقات في مستوى الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي.

- **أهمية الدراسة** :

- تعد دراسة الاحتراق النفسي ضرورة من ضروريات الاهتمام بالصحة النفسية للأفراد بصفة عامة وللمعلمين بصفة خاصة.
- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تطوير برامج إرشادية للمعلمات المحترقات نفسيا مما يساعدهن على تحقيق تكيف مهني أفضل .
- الدراسة الحالية توجه نظر القائمين على سياسة التعليم الى التعرف على أهم أسباب الاحتراق النفسي وعدم الرضا الوظيفي لدى معلمات التعليم العام، ومعلمات التربية الخاصة بمختلف أنواع تخصصات الإعاقة من أجل مساعدة هذه الفئات ومحاولة تذليل العقبات التي تواجههن وتؤثر على كفاءتهن.

- **تحديد مصطلحات الدراسة** :

- **الاحتراق النفسي** Burnout:

هو حالة نفسية تؤرق الأفراد الذين يعملون في مهن تتطلب تقديم خدمات اجتماعية و إنسانية للآخرين(حرتاوي،١٩٩١:٢٢).

وعرفته ماسلاش(١٩٨٦) بأنه مجموعة الأعراض التي تتمثل في الإجهاد العصبي واستنفاذ الطاقة الانفعالية والتجرد من النواحي الشخصية والإحساس بعدم الرضا عن الانجاز في المجال المهني والتي تمكن أن تحدث لدى الأفراد الذين يقومون بأعمال تقضى طبيعتها تعاملهم مع الآخرين.

وتعرفه كلتا الباحثتان بأنه، حالة نفسية يشعر فيها الفرد بعدم قدرته على العمل ويشعر بتوتر وقلق وضغط نفسي وعصبي شديد.

- **الرضا الوظيفي** Job Satisfaction:

ويعتبر من المفاهيم التي يصعب تعريفها وقياسها وقد اختلفت النظريات في تحديد العوامل التي تسببه فهو ظاهرة معقدة.

عرفه مهنى(١٩٧٩) بأنه سواء الفرد النفسي كما يعبر عن تقبله او رفضه للعوامل المتعلقة بظروف عمله.

كما عرفه لوك Locke(١٩٨٠) بأنه حال انفعالية من السعادة و الشعور الايجابي ناتج عن تقييم الفرد لوظيفته او خبراته في تلك الوظيفة.

وتعرفه كلتا الباحثتان بأنه إحساس داخلي للفرد يتمثل في شعوره بالارتياح والتوافق النفسي نتيجة لإشباع حاجاته وأدائه لمهام وظيفته التي يعمل بها بالإضافة إلى رغبة الفرد في الانجاز وتحقيق أهدافه وطموحاته المستقبلية.والذي نتج عنه نوع من الرضا وتقبل ما تمليه عليه وظيفته من واجبات ومهام ، وتقاس بالدرجة التي يحصل عليها المعلم على مقياس الرضا الوظيفي

وتعرفه كلتا الباحثتان بأنه: حالة من الرضا والتوافق النفسي عند أداء الفرد لمهام وظيفته بالإضافة الى رغبة الفرد في الانجاز وتحقيق أهدافه وطموحاته المستقبلية.

- **معلمات التعليم العام** :

هن معلمات خريجات كلية التربية وإعداد المعلمات يعملن في مدارس التعليم العام المرحلة الابتدائية و الإعدادية ( المتوسطة ).

- **معلمات التربية الخاصة** :

هن معلمات خريجات كليات التربية تخصص تربية خاصة، وتتناول الدراسة معلمات تخصصات الإعاقات التالية:

- الاعاقة العقلية: تمثل الإعاقة العقلية مستوى من الأداء الوظيفي العقلي والذي يقل عن مستوى الذكاء بإنحرافين معياريين، ويصاحب ذلك خلل واضح في السلوك التكيفي، ويظهر في مراحل العمر النمائية منذ الميلاد وحتى سن ١٨ سنة.( الروسان ، 85 :٢٠١٠)
- التوحد: اضطراب أو متلازمة تعرف سلوكيا ، وان المظاهر الأساسية يجب أن تظهر قبل أن يصل الطفل سن (٣٠) شهرا من العمر، ويتضمن اضطرابا في سرعة أو تتابع النمو، واضطرابا حسيا في الاستجابة للمثيرات ، واضطرابا في الكلام واللغة، والسعة المعرفية ، واضطرابا في التعلق في والانتماء للأشياء والموضوعات والناس والأحداث. ( National Autistic Society – NAS, 1978-2008)
- تعدد العوق: هو الإعاقات المتلازمة مثل( إعاقة عقلية/ بصرية/سمعية) وهي تسبب مشاكل تعليمية شديدة للتلاميذ بحيث لا يستطيعون معها أن يتلقوا تعليمهم ضمن برامج التربية الخاصة التي تم إعدادها لإعاقة واحدة (IDEA, 79 Regulations).
- إعاقة سمعية:هي ضعف سمعي شديد يعوق عن اكتساب المعلومات اللغوية عن طريق حاسة السمع سواء باستخدام أدوات لتضخيم الصوت او بدون استخدامها (عادل عبدالله،٢٠٠٠:٣٣٧).
- إعاقة بصرية: هو فقدان القدرة على الإبصار كلياً أو جزئياً بحيث يكون الكف الجزئي بمثابة قصور بصري حاد يجعله غير قادر على القراءة بالطريقة العادية ومن ثم يعتمد على طريقة برايل وهي لغة للمكفوفين(عادل عبدالله/٢٠٠٠:٣٤١).

- **الإطار النظري للدراسة** :

تقدم الباحثتان في هذا الجزء خلاصة نظرية حول متغيرات موضوع الدراسة الحالية:

- **أولاً: الاحتراق النفسي** Burnout:

بدأت دراسة الاحتراق النفسي لدى المعلمين منذ السبيعينات من القرن العشرين ، كما ظهر الاهتمام به من خلال كتابات علماء النفس وعلماء الاجتماع عنه وطرحهم العديد من المؤتمرات العلمية، والندوات ووسائل الإعلام المختلفة (إبراهيم القريوتي،٢٠٠٨:١٧٥).

كما أشارت نشوة كرم (٢٠٠٧) الى أن بدايات دراسة مصطلح الاحتراق النفسي ترجع الى العالم هربرت فرندبرجر(١٩٧٤) من خلال دراساته وأبحاثه عن الاستجابة للضغوط التي يتعرض لها العاملون بقطاع الخدمات وخاصة الخدمات الاجتماعية والإنسانية.

أن تطور الاحتراق النفسي الذي يصيب المعلم هو عرض من الاعراض المرضية يبدأ بعدم الاتزان والاستقرار، وعدم القدرة على مواجهة متطلبات العمل مع ضعف القدرة على تنفيذ العمل، والانزعاج من التدريس وعدم الرغبة في مواكبة ما هو جديد في مجاله، مع عدم الرغبة في مناقشة أي اقتراحات ايجابية سواءً في التعامل مع التلاميذ او المادة التعليمية (Cherniss,1990:p120).

كما يضيف كل من بوتر Potter وماسلاش Maslash أن أعراض الاحتراق النفسي تتطور لدى المعلمين حيث يظهر عليهم أثر الإرهاق وعدم الراحة وعدم الرغبة في العمل، بالإضافة الى القلق والتوتر والندم على اختيارهم لمهنة التدريس، والميل للأعمال الإدارية هروبا من التفاعل ومواجهة التلاميذ، وقد يصل البعض الى الهروب من المواقف الاجتماعية ويتغيب باستمرار عن العمل وقد ينتهي الامر بتأثير الاحتراق النفسي على علاقتهم داخل أسرهم، كما تضطرب علاقاتهم مع زوجاتهم وأولادهم.( Potter, Maslash,1990: p25)

ويرى جمعة يوسف( ٢٠٠٦ : ٤٠) أن للاحتراق النفسي عدة أسباب أغلبها مرتبطة ببيئة العمل وهي على النحو التالي:

- عبء العمل الزائد.
- المهام البيروقراطية الزائدة .
- الأعمال الكتابية والادراية .
- التوصيل الضحل للتعليمات والتكاليف
- نقص المكافئات وغياب الدعم المادي والمعنوي.
- ضعف استعداد الفرد للتعامل مع الضغوط المهنية والنفسي.

كما يضيف زيد البتال (٢٠٠٣: ١٨) أن هناك عوامل أخرى تؤثر في نشئ الاحتراق النفسي لدى المعلم بشكل عام وعلى معلمي التربية الخاصة وهي على النحو التالي:

- عدم التكيف مع بيئة العمل .

- عدم فهم شخصية المعلم من قبل الإدارة المدرسية.
- كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلم

كما يتفق غولد وروث مع زيد البتال في العوامل التي تسبب الاحتراق النفسي، ويضيف لها أن التعرض لفترات طويلة لأعباء العمل ومشكلاته مع عدم وجود دعم معنوي من المقربين، يؤدي ذلك حدوث الضغط النفسي الذي يؤدي بالمعلم الى مستوى الاحتراق النفسي، كما لاستطيع أن يتكيف مع مهنة التدريس فيما بعد (Gold, Rpth, 1994:p.202).

كما يرى جرين بيرج وبارون( Greenberg, Baron, 1990) أن الضغوط النفسية تمر بثلاثة أطوار متتالية هي:

- الإنذار بالخطر: حيث يؤدي الضغط النفسي الى تنشيط آليات التوافق.
- المقاومة: حيث يؤدي الضغط النفسي الى استخدام آليات التوافق.
- الإجهاد والاستنزاف: حيث يؤدي الضغط النفسي الى إنهاك وإجهاد آليات التوافق وهي مرحلة الاحتراق النفسي.

ويضيف جمعة يوسف (٢٠٠٦: ٢٠) أن للاحتراق النفسي عدة أعراض هي على النحو التالي:

- أعراض عضوية (جسمية ) : وتتمثل في الاعياء والأرق وارتفاع ضغط الدم وكثرة التعرض للصداع، واللجوء احياناً للتدخين، والاحساس بالإنهاك.
- أعراض نفسية وانفعالية وتتمثل في الشعور في الملل وعدم الثقة بالنفس والتوتر وفقدان الحماس، وفتور الهمة والغضب والاستياء، وعدم الرغبة في الذهاب للعمل.
- أعراض اجتماعية: وهي متعلقة بالآخرين مثل الاتجاهات السلبية نحو العمل والزملاء والميل الى الانعزال، والميل الى الانسحاب من الجماعة.

وتعرف ما سلاش الاحتراق النفسي بأنه حالة من الإجهاد تصيب الفرد نتيجة لأعباء العمل التي تفوق طاقته، وينتج عنها مجموعة من الأعراض الجسمية والنفسية، والعقلية(Maslash,1997:p.211).

ويحدد بندر العتيبي(٢٠٠٤) عدة عوامل هي الأساس في ظهور الاحتراق النفسي لدى معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة وهي على النحو التالي:

- **أولا :البناء التنظيمي كمصدر للاحتراق النفسي** :

يعتبر البناء التنظيمي وطبيعة العمل من العوامل الهامة في نجاح المعلم او عدم نجاحه ويرى بيلينجسلي وبودكينز وهييون ديرك ( Billingsley, Bodkins,Hendric,1993 ) أن رغبة المعلمين في البقاء في مهنة التدريس تنتج من عدة أسباب أهمها عوامل مرتبطة بالدور الوظيفي الواضح للمعلم ،بالإضافة إلى مساعدة الإدارة وظروف العمل المتعلق بالتلاميذ ، بالإضافة الى وجود حوافز تشجيعية ومعنوية وتتفق هذه الآراء مع دراسة كلا من ميلر وبراونيل وسميث(١٩٩٩)، كما تشير دراسة كل من روس وشيانج وريلانس(Russ,Chiang,Rylance, 2000) أن هذه العوامل مجتمعة تخلق جو من الارتياح والشعور بالاستقرار، وعدم وجودها يؤدي إلى الإنهاك والاحتراق

النفسي، الأمر الذي يفضي إلى قرار المعلم في ترك مهنة التدريس أو الانتقال إلى الأعمال الإدارية ، كما أن هناك علامات متعلقة بطبيعة العمل لهما تأثير كبير في خلق الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة وهما :

- تعارض الأدوار: ويظهر هذا التعارض عندما تقوم المؤسسة بتقديم معلومات محددة للمعلم بشأن دوره ومسؤولياته ثم تتعارض هذه المسؤوليات مع الواقع في الحياة المهنية اليومية.
- عدم وضوح الدور: ويظهر عدم وضوح الدور حينما يكون لدى المعلم معلومات غير كافية في أداء مهمته المهنية بشكل مناسب فيسبب ذلك معوقات للمعلم تؤثر على كفاءته في العملية التعليمية ككل .

أما بالنسب لمعلمات التعليم العام فلديهن مشكلات ومعوقات في جانب البناء التنظيمي للمدرسة وهو عدم وجود حوافز مشجعة للمعلمين، وظروف العمل الضاغطة خلال اليوم الدراسي، وعدم المساعدة من خلال الإدارة المدرسية لحل مشاكل المعلمين وهذه العوامل تؤثر في كفاءة المعلم وتشعره بعدم الارتياح، وتؤدي إلى الاحتراق النفسي، ومحاولة الانتقال إلى أعمال إدارية للتخلص من التعب والإرهاق النفسي الذي يواجهه.

وجملة القول أن كلا من معلمات التربية الخاصة ومعلمات التعليم العام لديهن العديد من المشكلات والمعوقات التي تسبب لهن الاحتراق النفسي من جانب البناء التنظيمي.

- **ثانيا : التفاعل المهني كمصدر للاحتراق النفسي:**

إن التفاعل المهني الذي يمارسه المعلم في حياته اليومي مع من حوله من المعلمين ،والإداريين والتلاميذ، وأولياء الأمور يعتبر من العوامل الهامة التي تساعد المعلم على الاستقرار والنجاح في العمل، ومعلمات التربية الخاصة تواجههن بعض العقبات منها عدم التزام أولياء الأمور بحضور الاجتماعات ومتابعة تطور حالات أبناءهم، كما أن العديد من معلمات التربية الخاصة لايجدن دعم مستمر من إدارة المؤسسة لتطبيق المناهج المبتكرة، وكذلك لا يجدن تقدير للأعمال التي يقمن بها داخل الصف مع التلاميذ، ولاشك أن عدم التقدير يسبب لهن ضغوط نفسية، ويؤدي بهن إلى درجة الاحتراق النفسي، أما بالنسبة لمعلمات التعليم العام فليدهن مشكلات وعقبات أخرى مثل عدم قدرتهن على مسايرة ومواكبة التطورات العلمية في أساليب التعليم والتدريس للطلاب، ولديهن عقبة أخرى هي زيادة شكاوي أوليا الأمور من التلاميذ، ومن انخفاض مستوى تحصيلهم الدراسي بالإضافة إلى عدم حضور أولياء الأمور للمجالس والاجتماعات لاتخاذ القرارات اللازمة بشأن العملية التعليمية المناسبة .

وجملة القول أن كل معلمات التربية الخاصة ، ومعلمات التعليم العامة يواجهن العديد من المشكلات والمعوقات عند التفاعل المهني وتصب جميع المشكلات في عدم مرونة الإدارة التعليمية وعدم التعاون مع المعلمات في تطوير العملية التعليمية، بالإضافة إلى سلبية بعض أولياء الأمور مع المعلمات. ويتفق هذا الرأي دراسة كل من وينس ويسكي و جارجلو( Wisniewsky & Gargilo 1997,) التي أشارت إلى معاناة معلمات التربية الخاصة وعدم قدرتهن على اتخاذ القرارات العملية والتعليمية في العمل.

• **ثالثا : التدريب المهني كمصدر للاحتراق النفسي :**

لا زال هناك نوع من الغموض لدى العديد من الدراسات بشأن قدرة التدريب على حماية المعلم من التعرض للاحتراق النفسي، ويشير كل من بلات وويلسون (Plat & Olson, 1990) إلى أن التدريب الملائم يساعد في الإعداد المهني للمعلم، كما يساعد المعلم في فهم الأدوار المتعدد التي يقوم بها ويستطيع موجه مصادر الضغوط، إلا أنه من المهم الاستمرار في التدريب حتى لا يتعرض المعلم للاحتراق النفسي، كما يساعد التدريب المستمر على زيادة قدرة المعلمات على استخدام التكنولوجيا الحديث ومواكبة التقدم التقني.

ويضيف سنجر( Singer, 1993 ) أن معلمات التربية الخاصة لا يجدن فترات تدريب ملائمة تساعدهم على اكتساب المهارات المطلوبة، كما أنهن مطالبون باستخدام كل ما هو حديث بالوسائل وأساليب، وينعكس ذلك على أداءهم، لذلك من المهم تزويد معلمات التربية الخاصة بالتدريب المناسب لهن أثناء العمل لحمايتهن من الاحتراق النفسي، أما بالنسبة لمعلمات التدريب العام فلديهن أيضا عقبات ومعوقات في التدريب وهو تحدي الوقت المناسب فغالبا لاتتناسب مواعيد الدورات وورش العمل مع مواعيد المعلمات فتكون أثناء ساعات العمل، مما يقلل من مشاركاتهن، وعند تقييم أداء المعلمات يؤخذ بعين الاعتبار الدورات ، وورش العمل التي حضرتها فيقل بذلك تقدير المعلمة ، ومن ثم تشعر بعد التوفيق، وعدم القدرة على العطاء، مما يؤدي إلى الضغوط النفسية، والاضطرابات التي تؤدي بالمعلمات إلى الاحتراق النفسي.

وجملة القول أن كلا من معلمات التعليم العام ، والتربية الخاص يتعرضن للعديد من العقبات في طريق حضور الدورات، والندوات، وورش العمل، والمناقشات العلمية، مما يؤثر على أداءهن وكفاءتهن في العملية التعليمية، وحل هذه المشكلة هو المرونة في مواعيد مثل هذه الدورات، بالإضافة إلى اختيار الأماكن القريبة من المدارس والمعاهد، أو تعقد هذه الدورات داخل المدارس وفي خارج مواعيد العمل، أو في الإجازات الأسبوعية.

• **رابعا:المهام التعليمية والترتيبات كمصادر للاحتراق النفسي:**

يضيف بندر العتيبي(٢٠٠٤) المهام التعليمية والترتيبات كمصدر رابع من مصادر الاحتراق النفسي لدى المعلمات، ويقصد بالمهام التعليمية بأنها تصنيف الفئات التي يعمل معها المعلم مثل ( فئة الإعاقة العقلية ، أو الإعاقات النمائية أو الإعاقات البصرية ، أو الإعاقة السمعية ، أو متعددو الإعاقة ).

بالإضافة إلى أعمال أخرى تضاف للمعلم بجانب نوع الإعاقة التي يتعامل معها وهي العمل مع فريق متعدد التخصصات، أو في غرفة المصادر، أو الفصول الملحقة أو التدريس الدمج أو المبني على المجتمع، فتعدد المهام المطلوبة من المعلم يخلق نوع من عدم التركيز ويزيد في الأعباء الملقاة على عاتقه، بشكل يودي إلى الإحباط والضغط النفسي الذي يسبب له حالة من الاحتراق النفسي .

أما بالنسبة لمعلمات التعليم العام فلديهن عدة مهام بجانب الأعباء الوظيفية منها مشاركتهن في الأنشطة المدرسية والحفلات والرحلات وداخل غرف الوسائط، وفي المكتبة المدرسية، والإذاعة مع التلاميذ، بالإضافة إلى وحدة الجودة التعليمية، والمشاركة في اللجان الثقافية أو الاجتماعية في المدرسة لذلك كثيرا ما تشعر المعلمات بالضغط النفسي والعصبي في العمل، مما يؤدي إلى زيادة مستوى الاحتراق النفسي لديهن( بندر العتيبي، ٢٠٠٤: ١٦: ١٠).

وخلاصة القول أن كلا من معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة يواجهن عقبات ومعوقات في المهام التي يقمن بها داخل المدرسة أو المعهد أو المركز، وكل هذه العقبات تحتاج إلى حلول حتى تقلل من نسبة الاحتراق النفسي لدى المعلمات، حتى لا يتحولن إلى أعمال إدارية، أو يقررن ترك مهنة التدريس، فحل مشكلات المعلمات هو جزء أساسي من سير منظومة التعليم ومن فلسفة النظرة الشاملة لجودة العملية التعليمية.

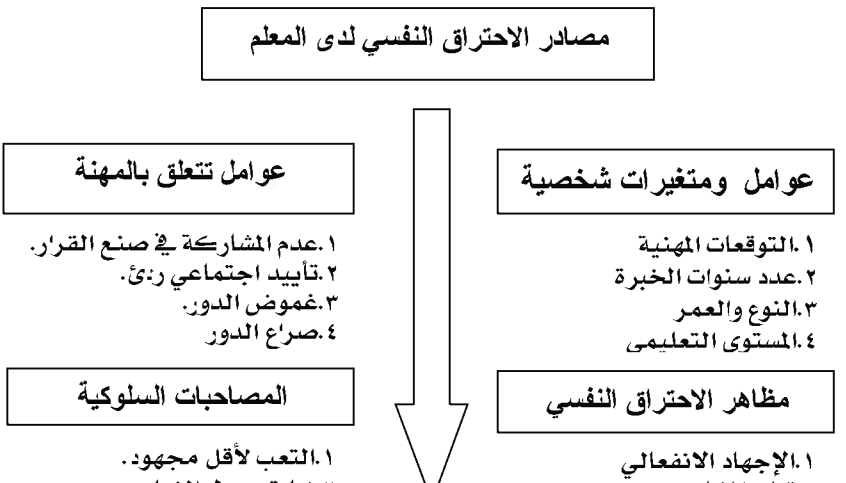
ويضيف شواب وآخرون نموذجا للاحتراق النفسي لدى المعلمين( Schwab, Jackson, Schuer, 1968) وهو نموذج يحدد مصادر الاحتراق النفسي والمظاهر المصاحبة له، حيث صنف شواب وآخرون مصادر وأسباب الاحتراق النفسي المتعلقة بالمدرسة والمتعلقة بشخصية المعلم ومن العوامل المتعلقة بالمدرسة هي :

- عدم مشاركة المعلم في اتخاذ القرارات.
- التأييد الاجتماعي الردئ.
- صراع الدور وغموضه.

**أما العوامل المتعلقة بالمعلم فهي:**

- عمر المعلم.
- النوع( الجنس) .
- عدد سنوات الخبرة.
- المستوى التعليمي.

كما أشار النموذج إلى أبعاد الاحتراق النفسي وهي تتمثل في الإجهاد النفسي، تبلد المشاعر، ونقص الشعور بالانجاز، ثم التأثيرات السلوكية الناتجة عن ذلك وهي التعب لأقل مجهود، وزيادة معدل الغياب، الذي قد يصل إلى ترك المهنة والشكل التالي يوضح ذلك :




*شكل رقم (١): يوضح نموذج شواب وآخرون . (إيمان زيدان، ١٩٩٨: ٦٤)*

ويحدث الاحتراق النفسي عندما لا يكون هناك توافق بين طبيعة العمل وطبيعة الانسان الذي ينخرط في أداء ذلك العمل. وكلما زاد التباين بين هاتين البيئتين زاد الاحتراق النفسي الذي يواجهه الموظف في مكان عمله. وأشارت ماسلاك الى أن جذور وأساس الاحتراق النفسي يكمن في مجموعة عوامل تتركز في الظروف الاقتصادية والتطورات التكنولوجية والفلسفة الادارية لتنظيم العمل.

و تضيف ماسلاش و وليتر Maslach & Leiter (٢٠٠٤) مجموعة عوامل تنظيمية مؤسسية تؤدي الى الاحتراق النفسي لدى الموظفين والعاملين في بعض الشركات والمؤسسات والهيئات على النحو التالي:

- ضغط العمل.. يشعر الموظف بأن لديه أعباء كثيرة مناطة به، وعليه تحقيقها في مدة قصيرة جدا ومن خلال مصادر محدودة وشحيحة we have to do too much in too little time with too few resources. وكثير من المؤسسات والشركات سعت في العقود الماضية الى الترشيد من خلال الاستغناء عن أعداد كبيرة من الموظفين والعمالة، مع زيادة الأعباء الوظيفية على الأشخاص الباقين في العمل، ومطالبتهم بتحسين أدائهم وزيادة انتاجيتهم.
- محدودية صلاحيات العمل.. إن احد المؤشرات التي تؤدي الاحتراق النفسي هو عدم وجود صلاحيات لاتخاذ قرارات لحل مشكلات العمل.. وتتاتى هذه الوضعية من خلال وجود سياسات وأنظمة صارمة لاتعطي مساحة من حرية التصرف واتخاذ الاجراء المناسب من قبل الموظف.
- قلة التعزيز الايجابي.. عندما يبذل الموظف جهدا كبيرا في العمل وما يستلزم ذلك من ساعت اضافية وأعمال ابداعية دون مقابل مادي او معنوي يكون ذلك مؤشرا آخر عن المعاناة والاحتراق الذي يعيشه الموظف.
- انعدام الاجتماعية.. يحتاج الموظف احيانا الى مشاركة الآخرين في بعض الهموم والأفراح والتنفيس، لكن بعض الأعمال تتطلب فصلا فيزيقيا في المكان وعزلة اجتماعية عن ألآخرين، حيث يكون التعامل أكثر مع الأجهزة والحاسبات وداخل المختبرات والمكاتب المغلقة.
- عدم الانصاف والعدل.. يتم احيانا تحميل الموظف مسئوليات لا يكون في مقدوره تحملها. وعند إخلاله بها يتم محاسبته. وقد يكون القصور في أداء العمل ليس تقاعسا من الموظف، ولكن بسبب رداءة الأجهزة وتواضع امكانياتها ومحدودية برامجها، اضافة الى امكانية عدم وجود كفاءات فنية مقتدرة لأداء الواجبات المطلوبة.
- صراع القيم.. يكون الموظف احيانا امام خيارات صعبة، فقد يتطلب منه العمل القيام بشيء ما والاضطلاع بدور ما ولا يكون ذلك متوافقا مع قيمه ومبادئه. فمثلا قد يضطر عامل المبيعات أن يكذب من أجل أن يمرر منتجا على عميل، او غير ذلك من الظروف والملابسات.

وجملة القول تكثر أعراض الاحتراق النفسي في اوساط المهن التي يكون فيها التعامل مع الجمهور، والتي عادة تتطلب مواجهة مباشرة او استيعابا دقيقا لآراء واتجاهات الناس، والتي تعد محكا أساسيا في تقييم أعمال المشتغلين بتلك

المهن. ولاشك أن الاعلام يمختلف وسائله وتخصصاته يقع ضمن هذه الشرائح المهنية التي قد يعاني أصحابها من درجات معينة من الاحتراق النفسي. ومن أهم السمات التي قد تؤدي الى المعاناة الاحتراقية في حقل الاعلام ارتباط العمليات الاعلامية بمواعيد محددة وتوقيتات ثابتة سواء للبرامج او نشرات الأخبار او مواعيد الصدور الصحافي والبث الإذاعي والتلفزيوني.

- **ثانيا: الرضا الوظيفي:**

أن الرضا الوظيفي يعتبر واحد من المفاهيم الهامة في مجال العمل، وقد كتب فيه العديد من الباحثين في تخصصات علمية مختلفة وفي فترات واكبت التغيرات الجذرية لنظرة العلماء تجاه الوظيفة وتجاه الموظف في مجال عمله. ويمثل الرضا الوظيفي رضا الموظف في عمله وهو عاملا هاما في النهوض بمستوى العمل، علما بأن الرضا الوظيفي ليس هدفا في حد ذاته إنما هو وسيلة تساعد في حل مشكلات كثيرة تعترض الأفراد في وظائفهم ، كما يتأثر الرضا الوظيفي بكثير من العوامل جزء منها يتعلق بالعمل ومتطلباته ومسؤولياته، وجزء آخر يتعلق بالفرد نفسه وبشخصيته، وجزء ثالث يتعلق بالجوانب الاجتماعية للوظيفة، وجزء أخير يتعلق بالجانب المادي( محمد التويجري،١٩٩٥:٤٨).

وهناك بعض الدراسات التي تناولت الرضا الوظيفي منها دراسة مايو (Mayo, 1995) التي درست اتجاهات الموظفين من اجل معرفة الأسباب المؤدية الى عدم الرضا الوظيفي، وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة الى أهمية العلاقة بين الموظف ورئيسه بالعمل.

وقد أشار كلا من وانس ولاولر(Wans, Lolr,1994) الى عدة تعريفات للرضا الوظيفي إلا أنهم أكدوا انه من الصعوبة الاتفاق على تعريف محدد للرضا الوظيفي، وذلك لأنه ظاهرة معقدة تتضمن عوامل عديدة هي:

- الراتب. .
- ظروف العمل.
- الإشراف على العمل.
- الدافعية الفردي.
- طبيعة العمل ذاته.

وقد عرف كلاً من شولتز وشولتز( Shultz, Shultz, 1980 ) الرضا الوظيفي بأنه تلك المشاعر والاتجاهات الموجبة والسالب التي نحملها نحو وظائفنا.

كما عرفه جرونبيرغ(Grunberg, 1990) بأنه عبارة عن رد فعل انفعالي لدى الفرد نحو وظيفة ما.

ويضيف عبدالعزيز العبد الجبار (٢٠٠٤) أن رضا المعلم عن عمله وعن البيئة التعليمية يجعله محافظا على عمله ومجاله، كما أن مساعدة المدرسة للمعلم تجعله يقوم بعمله على أكمل وجه، كما أشار كلاً من برونيل وسميث (٢٠٠٢) إلى أن قرار المعلم بالبقاء في مهنة التدريس مرتبط بعدة عوامل هي:

- عمر المعلم.
- عدد سنوات الخبرة.
- الدعم المعنوي والمادي.
- عدم وضوح الأدوار.
- تداخل الأدوار.

كما يرى آل ناجي (١٩٩٣) أن طبيعة عمل المعلمين تتطلب وجود عدة خصائص نفسية لدى المعلم، وهي الصبر، والقدرة على التحمل والمثابرة، وقد اتفقت العديد من الدراسات على الخصائص السابقة للمعلم، وأضافت لها خصائص أخرى منها المظهر العام الجيد، وحسن التكيف، والمرونة، والالتزام بمواعيد العمل ، والإخلاص، والصفات الإنسانية كالحب، والعطف والحنان، والتعاون، والصدق، والأمانة، والالتزامات بالكفايات المهنية مثل الحماس،والنشاط، والقدرة على ضبط الصف، ووضوح التعليمات.(تاج السر،٢٠٠٤:٢٨٠)

وتهتم الدراسة الحالية بالرضا الوظيفي لدى المعلم، وذلك لأن المعلم هو الركيزة الأساسية في العملية التعليمية ، وهو المسؤول عن نقل قيم وثقافة المجتمع إلى الأجيال الناشئة، ولذلك وجب الاهتمام بالمعلمين، والتعرف على المشكلات والمعوقات التي تواجههم أثناء العمل خاصة أن مهنة التدريس من المهن الضاغطة والتي قد تسبب الاحتراق النفسي للمعلمين، وإيمانا بأهمية رسالة التعليم وأنها من أسمى المهن التي آن الأوان للاهتمام بها وأن ينظر إليها والى معلميها نظرة تدل على الاحترام والتوقير للمعلم خاصة ونحن ننظر نظرة شاملة لجودة التعليم، لذلك تتناول الدراسة الحالية دراسة العلاقة بين الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي لدى المعلمات في مدار التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة بمختلف التخصصات مثل تخصص الإعاقة العقلية ، والتوحد ومتعددو الإعاقة، والإعاقة البصرية، والإعاقة السمعية بهدف المقارنة بين درجة الاحتراق النفسي لدى كل معلم من معلمات الفئات الخاصة، ومعلمات التعليم العام.

ويرى عويد مشعان( ١٩٩٣: ٧٥) أن للرضا الوظيفي أهمية كبيرة لدى الفرد لأنه يعد الأساس الأول لتحقيق الرضا النفسي لدى الفرد ومن ثم يسعى الفرد الى النجاح في عمله لتحقيق الرضا المهني.

وقد أشار هودتشيك(Hoodcheck,1984:54) أن للضغوط النفسية تأثيرا سلبيا عن رضا المعلمين عن عملهم، وتمثلت الضغوط في أعباء العمل الزائدة ونقص المكانة الاجتماعية للمعلم، ونقص الدعم والمساندة من قبل الإدارة المدرسية للمعلم.

ويضيف عبد الصمد الأغبري(٢٠٠٤: ٣٥ ) أن الرضا الوظيفي مطلباً أساسياً ينشده الجميع، لأن عدم توافر الحد الأدنى من الرضا لدى الفرد لاسيما في مجال التعليم قد يكون له انعكاسات خطيرة على مستوى العملية التعليمية بشكلٍ عام، وعلى مخرجاتها على وجه الخصوص، ولاشك أن المناخ المدرسي يؤثر سلبا أو إيجابا على مستوى الرضا الوظيفة، فكلما كان المناخ الذي يسود المدرس

قائما على التعاون والعلاقات الإنسانية الجيدة، كلما كان مستوى الرضا الوظيفي مرتفعا .

- **الدراسات السابقة** :

تم عرض الدراسات السابقة على ثلاثة محاور هي على النحو التالي:

- **المحور الأول** : **دراسات تناولت الاحتراق النفسي لدى المعلمين** :

أشارت دراسة ماسلاش وجاكسون ( Maslash & Jakson , 1989 ) :والتي هدفت إلى التعرف على أبعاد الاحتراق النفسي وأعراضه وأسفرت نتائج الدراسة عن تحديد ثلاثة أبعاد للاحتراق النفسي وهي الإجهاد الانفعالي ، وتبلد المشاعر ، ونقص الشعور بالإنجاز . كما أسفرت النتائج عن أن المعلمين هم أكثر الفئات تعرضا للاحتراق النفسي وذلك لعدة أسباب هي زيادة أعباء العمل، وعدم وجود وقت كافٍ للراحة، وضعف العلاقات الإنسانية والروتين المدرسي.

أشارت دراسة محمود الدبابسة (١٩٩٣) والتي هدفت إلى دراسة العلاقة بين الاحتراق النفسي وبعض المتغيرات الديموغرافية مثل الجنس ونوع الإعاقة التي يتعامل معها المتعلمين ، وعدد سنوات الخبرة بالتدريس ، ومعدل الدخل الشهري . وقد أجريت الدراسة على ( ٣٨٠ ) معلم ومعلمه في الأردن وجميعهم معلمين في مجال التربية الخاصة وقد طبق على العينة مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن معظم الفروق قد ظهرت في بعد الإجهاد الانفعالي . وقد وجد أن الفروق ترجع إلى متغير الجنس لصالح الذكور ولمتغير الخبرة لصالح ذوي الخبرة الكبيرة .

ودراسة زيدان السرطاوي ( ١٩٩٧ ) التي هدفت إلى دراسة مستويات الاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في مدينه الرياض وعلاقته ببعض المتغيرات وكشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية وفقا لمتغير التخصص على بعد تبلد المشاعر ، كما وجد فروق دالة إحصائيا لمتغير التخصص على بعد نقص الشعور بالإنجاز لصالح الذين يحملون مؤهلات في مجال التربية الخاصة

وأشارت دراسة سليمان الوابلي (١٩٩٩ ) التي هدفت إلى التعرف على مستويات الاحتراق النفسي لدى المعلمين في التعليم العام في منطقة مكة المكرمة ، وقد استخدم الباحث مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي على عينة بلغ قوامها ( ٤٥٧) معلم ومعلمه . وقد كشفت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المعلمين والمعلمات ترجع لمتغير العمر او المؤهل التعليمي ، كما أشارت النتائج إلى مستوى معتدل من الاحتراق النفسي في مختلف أبعاد المقياس .

كما أشارت دراسة محمد عادل ( ٢٠٠٢ ) وهي دراسة بعنوان السمات الشخصية والجنس ومدة الخبرة وأثرها في درجة الاحتراق النفسي لدى المعلمين. وقد هدفت الدراسة الى معرفة أثر السمات الشخصية والجنس والخبرة في مستوى الاحتراق النفسي وقد تكونت عينة الدراسة من ( ١٨٤ ) معلم ومعلمه وقد طبق الباحث مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي وقد كشفت النتائج عن أن المعلمين الأكثر خبرة هم الأقل تعرضا للاحتراق النفسي ولم تظهر أي فروق دالة إحصائيا بين المعلمين والمعلمات ترجع لمتغير الجنس او العمر .

أما دراسة محمد الزيودي ( ٢٠٠٧ ) وكانت بعنوان مصادر الضغوط النفسية والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة وعلاقته ببعض المتغيرات حيث هدفت إلى الكشف عن ظاهرة الضغط النفسي والاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة في محافظه الكرك بالأردن وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية مثل ( الجنس ، والعمر ، والحالة الاجتماعية ، والخبرة التدريسية والمؤهل العلمي ) . وقد تكونت عينة الدراسة من ( ١١٠ ) معلم ومعلمه اختيروا بطريقة عشوائية ،وقد طبق الباحث مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي، وأشارت النتائج إلى أن معلمي التربية الخاصة يعانون من مستويات مختلفة من الاحتراق النفسي تراوحت بين المتوسط والمرتفع، وأشارت النتائج أيضا إلى أن مصادر الضغوط النفسية هي : قلة الدخل الشهري ، والبرنامج الدراسي المكتظ . كما وأشارت النتائج أن المعلمين كانوا يعانون من الإجهاد الانفعالي أكثر من المعلمات ، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا تعزى لمتغير سنوات الخبرة في بعد تبلد المشاعر لصالح المعلمين .

وأشارت دراسة كترين وآخرون (Quattrin,&etal,2010) بعنوان الاحتراق النفسي لدى المعلمين الايطاليين ، والتي تهدف إلى استقصاء ظاهرة الاحتراق النفسي لدى المعلمين الايطاليين من حيث العوامل المسببة للاحتراق النفسي والاستراتيجيات المستخدمة من قبل المعلمين للحد منه وكيفية التعامل مع الضغوط. تكونت عينة الدراسة من (508) معلم، استخدم مقياس ماسلاش المكيف على البيئة الايطالية ، حيث يتكون المقياس من (٢٢) فقرة توزعت على ثلاثة أبعاد وهي الإجهاد العاطفي ، وتبدد الشخصية ، وانخفاض الانجاز الشخصي. أظهرت النتائج إلى وجود الإرهاق النفسي لدى الكثير من المعلمين وكانت نسبة الاحتراق النفسي لدى المعلمين (19.7% ) وهي نسبة قليلة مقارنة بباقي الدول الأوروبية التي تصل نسبة الاحتراق النفسي لدى المعلمين (٢٥٪ – ٣٥٪ ).

أما دراسة Rüyam, (2011) بعنوان مستوي متلازمة الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين في مدارس التربية الخاصة في تركيا هدفت الدراسة الى تحديد مستويات الاحتراق النفسي لمعلمي التربية التي تعمل مع الطلبة التي لديها مشكلات في العظام، والسمع والمعاقين عقليا في بورسا، تركيا ومدى اختلافها وفقا لبعض المتغيرات المستقلة مثل الجنس، والوضع العائلي، سنوات الخبرة في مجال التدريس، والخلفية التعليمية ونوع المدرسة. استخدمت المنهج الوصفي الكمي واعتمد الطرق النوعية في هذه الدراسة لجمع البيانات. تم تحليل البيانات الكمية باستخدام اختبارات مان ويتني- U واستخدمت التحليل الوصفي. وقد تم اختيار مجموعه مكونة من ٦٧ معلما من سبع مدارس من مدارس التربية الخاصة في مدينة بورصة، تركيا. أعطيت كل معلم مقياس ماسلاش Maslach ونموذج معلومات شخصية.و أربعة عشر مشاركا أجريت معهم مقابلات. كشفت نتائج الدراسة حقيقة أن المعلمين العاملين في مدارس التربية الخاصة كانت تعاني من مستويات عالية جدا من الاحتراق النفسي حسب نوع المدارسة التي يعمل بها المعلمين. اوصت الدراسة بتدريب المعلمين المؤهلين في مرحلة ما قبل الخدمة وأثناء الخدمة ليس فقط من الناحية النفسية ولكن أيضا من الناحية الفسيولوجية، للتغلب على مشكلة الاحتراق النفسي .

• **المحور الثاني : دراسات تناولت الرضا الوظيفي لدى المعلمين :**

أما دراسة عدلي فرج ( ١٩٨٦) وكانت بعنوان الرضا الوظيفي لدى معلمي العلوم في التعليم الثانوي وهدفت إلى دراسة الرضا عن العمل. وتكونت عينة الدراسة من (٤٦٢) معلم ومعلمة يعملون في مدارس بنين وبنات وكشفت النتائج عن عدم رضا شريحة كبيرة من عينة الدراسة عن مهنة التدريس بسبب كثرة الغياب عن العمل وعدم تقدير المجتمع للمهنة ، بالإضافة الى كثرة تنقل المعلم من مدرسة الى أخرى .

أشارت دراسة يونج (Young ١٩٨٨) التي هدفت إلى التعرف على العوامل التي تؤدي إلى الرضا الوظيفي للمعلمين بالمدارس الابتدائية بولاية كاليفورنيا واشتملت العينة على (١٦٠) معلما ، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن أكثر المتغيرات تأثيرا في رضا المعلمين هي: (القيادة الديمقراطية ، الرواتب ، الإمكانات المتوفرة للترقية ، توافر مكافآت الإنجاز ، اعتراف المدير بقيمة المعلم)

دراسة سلمان الشيخ ومحمد سلامة ( ١٩٨٩) ، وهي دراسة عن الرضا الوظيفي لدى المعلمين في المراحل الابتدائية والإعدادية والثانوية في المجتمع القطري ،وهدفت الدراسة إلى معرفة مدى رضا أولئك المعلمين والمعلمات عن عملهم، وكشفت النتائج عن نسبة جيدة من الرضا الوظيفي لدى المعلمين ٧٥٪ في مرحة ابتدائي ،و ٦٧.٥٪ في المرحلة الإعدادية ،و ٧٠٪ في المرحلة الثانوية ، ولدى المعلمات بلغت النسبة التالية : ٧٥٪ مرحلة الإبتدائي و ٥٧.٥ ٪ في مرحلة الإعدادي و ٦٠٪ في مرحلة الثانوي ، وكان من أسباب الرضا الوظيفي هو المركز الاجتماعي لمهنة التدريس في المجتمع القطري وشعور أفراد عينة الدراسة أن التعليم يساعد في تقدم المجتمع .

أشارت دراسة صلاح مصطفى( ١٩٨٩) التي هدفت إلى قياس الرضا الوظيفي لدى معلمي المدرسة الإعدادية الإمارات العربية المتحدة ، واشتملت العينة على (٣٢١) معلما ومعلمة من (٢٥) مدرسة إعدادية ، وأسفرت نتائج الدراسة عن:

- عدم وجود أثر للجنس في درجة الرضا الوظيفي لدى أفراد العينة
- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد العينة حسب المؤهل الدراسي ولصالح حملة الشهادات الأقل من مستوى الجامعة
- رضا أفراد العينة عن كل من: (الراتب ، الإدارة المدرسية ، المكانة الاجتماعية للمهنة ، الإشراف والعلاقات السائدة في المدرسة) .

وأشارت دراسة عبدالمعطي الصياد وأحلام عبدالغفار ( ١٩٩٣) وهي دراسة عن أبعاد الرضا الوظيفي للمعلم وعلاقتها بأنماط القيادة التربوية وبعض المتغيرات مثل الجنس، والمرحلة التعليمية ،والمؤهل الدراسي والمادة التي يقوم المعلم بتدريسها، وقد أشارت النتائج إلى أن الجنس ونوع المادة والمؤهل الدراسي ليس لهما تأثير في الرضا الوظيفي، في حين تأثر الرضا الوظيفي بسنوات الخبرة ونمط الإدارة الذي اجمع المعلمون على أفضلية أن تكون إدارة ديمقراطية .

أشارت دراسة خولة يحيى (١٩٩٤) التي هدفت إلى قياس الرضا الوظيفي لدى المعلمات العاملات في مراكز الإعاقة العقلية ، واشتملت العينة على (١١٢) معلمة ، وأسفرت نتائج الدراسة عن:

- عدم وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الرضا الوظيفي تعزى لكل من: (الحالة الاجتماعية ، العمر ، المستوى التعليمي)
- وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الرضا الوظيفي تعزى لكل من: (الدخل الحوافز)

أشارت دراسة عبدالعزيز العبدالغفار(٢٠٠٤) التي هدفت إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمي التعليم العام والتربية الخاصة وأثر متغير العمر، والخبرة،والدرجة العلمية على الرضا الوظيفي، وقد تكونت الدراسة من (٢٥١)معلم، وأسفرت النتائج عن وجود دالة إحصائيا بين استجابات معلمي التعليم العام والتربية الخاصة على بعد عدم الرضا لصالح معلمي التعليم العام. كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين استجابات معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام في كل أبعاد المقياس والدرجة العلمية.

أما دراسة سيملانسكي(Smilansky, 1994) وهي دراسة عن إدراك معنى الرضا الوظيفي والكفاية الذاتية لدى المعلمين، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين الرضا الوظيفي والشعور بالكفاية الذاتية المتمثلة في العوامل الداخلية والخارجية لدى المعلمين والعوامل الخارجية هي العلاقة مع الزملاء ومع أولياء الأمور ومشاعر المعلمين .

أما دراسة روس ريلانس وشينج ( Russ, Relance & Ching 2001) التي هدفت إلى التعرف على أسباب عدم الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة وتكونت عينة الدراسة من ( ١٣٩ ) معلم ومعلمة في التربية الخاصة ،حيث تم مقابلتهم بصورة شخصية وكشفت النتائج عن السبب الرئيسي في ترك المعلمين لمهنة التدريس وهو زيادة عدد التلاميذ داخل فصول التربية الخاصة مما يترتب عليه أعباء عمل ومجهود اكبر .

ودراسة فؤاد العاجز ، وجميل نشوان (٢٠٠٤) التي هدف إلى التعرف على العلاقة بين الرضا الوظيفي وتطوير فعالية أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٠٢) معلما ومعلمة ، وأسفرت نتائج الدراسة عن أن أكثر عوامل الرضا الوظيفي التي تسهم في تطوير فعالية أداء المعلمين كانت سلامة النظام والانضباط المدرسي، مراعاة احتياجات المعلمين المهنية في الجدول المدرسي، توفير الأمن والآمان والحرية والديمقراطية للمعلمين، استخدام أساليب متنوعة وحديثة في الإشراف التربوي، كما أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين عوامل الرضا الوظيفي وتطوير فعالية أداء المعلمين المدرسي لصالح الذكور، وطبقا للمرحلة التعليمية لصالح المرحلة الإعدادية، وطبقا للمؤهل ولصالح حملة الشهادات العليا، كما أنه لاتوجد فروق دالة إحصائيا بالنسبة لسنوات الخدمة

أشارت دراسة ستيمبن و لوب ( Stempien & loeb , 2006) التي هدفت إلى مقارنة مستوى الرضا الوظيفي بين معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العالي ،تكونت عينة الدراسة من ( ٢٠٠ ) معلم ومعلمة ،وكشفت النتائج أن معلمي التربية الخاصة يظهرون عدم الرضا بشكل اكبر من معلمي التعليم

العام، وقد تمثل عدم الرضا في شعور المعلمين بالإحباط والضغوط المهنية داخل الصف الدراسي وخارجه، وقد كان عدم الرضا بشكل اكبر لدى المعلمين الأصغر سنا والأقل خبرة بالتدريس.

أما دراسة المعيلي (٢٠٠٦) التي بعنوان الرضا الوظيفي لدى معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية"، هدفت الدراسة إلى استطلاع آراء معلمي العلوم في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية حول العوامل المؤثرة على رضاهم عن العمل، حيث طبقت الدراسة على عينة عشوائية تألفت من (٨٨) معلما من معلمي العلوم بالمدارس الثانوية بمدينة الدمام وتوابعها في المملكة العربية السعودية، باستخدام استبانه مكونة من (٤٤) عبارة تمثل العوامل التي يمكن أن تؤثر على الرضا الوظيفي للموظفين. أسفرت الدراسة عن وجود عوامل مؤثرة على الرضا أهمها : عدم تعاون أولياء الأمور مع المؤسسة، تعيينهم على مستوى أقل مما يستحقونه ، الأخذ برأي ولي الأمر دون الرجوع إليهم وضع حصصهم في أوقات متأخرة من اليوم الدراسي، تكليفهم بتدريس مواد خارجة عن تخصصاتهم، بعد المؤسسة عن المدينة التي يعيش بها أهل المعلم. كما أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) في درجة تأثير هذه العوامل على الرضا تبعا لجنسية المعلم، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا عند نفس المستوى في درجة تأثير هذه العوامل تبعا لاختلاف خبرة المعلم في التدريس؟ وبناء على هذه النتائج أوصى الباحث بمجموعة من التوصيات أهمها : ضرورة تفعيل دور مجالس الآباء، وإعادة النظر في المستوى الوظيفي للموظفين الذين عينوا على مستوى أقل مما يستحقون، والأخذ بملاحظات المعلم عند تطوير الكتب الدراسية.

أشارت دراسة جواد محمد الشيخ ، وعزيزة شرير(٢٠٠٨) التي هدفت إلى التعرف على ا لعلاقة بين الرضا الوظيفي وبعض المتغيرات الديموجرافية لدى المعلمين (الجنس ،المؤهل العلمي ، سنوات الخبرة ، المرحلة الدراسية) ، وقد تكونت عينة الدراسة من (٣٦٠) معلما ومعلمة ، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق دالة إحصائيا في الرضا الوظيفي ككل لصالح الإناث وحملة الدبلوم المتوسط والمرحلة الأساسية الدنيا، بينما لم توجد فروق في الرضا عن المادة، وبالنسبة لتحقيق المهنة للذات فكانت الفروق لصالح الإناث، حملة الدبلوم المتوسط والمرحلة الأساسية الدنيا، وبالنسبة لطبيعة العمل وظروفه، والعلاقة بالمسئولين كانت الفروق لصالح الإناث، حملة الدبلوم المتوسط والمرحلة الأساسية الدنيا، أما سنوات الخبرة فلا يوجد لها أي أثر على الرضا الوظيفي.

- **المحور الثالث : دراسات تناولت العلاقة بين الرضا الوظيفي والاحتراق النفسي لدى المعلمين**

وترى الباحثتان أن الدراسات الأجنبية قليله أما في حدود علمهما أما الدراسات العربية قد تكون نادرة .

أشارت دراسة ترايسين ( Triesen , 1996) التي هدفت للكشف عن العلاقة بين الضغوط النفسية والرضا الوظيفي كدالة للتنبؤ بالاحتراق النفسي وقد طبقت الدراسة على عينه من ( ٩٩١ ) معلم من مدارس التعليم العام ، و (١٩٠ ) معلم من مدارس التربية الخاصة، وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطيه موجبه بين الضغوط النفسية والإنهاك الانفعالي ، وكما أوضحت الدراسة عدم

وجود علاقة دالة بين مدة الخبرة والجنس ،وعدد السنوات في الوظيفة وبين حدوث الضغوط والاحتراق النفسي .

أشارت دراسة موراكو وآخرون ( Morako , et.al 1999 ) هدفت الدراسة إلى التعرف على العلاقة بين الضغوط النفسية والرضا الوظيفي وتكونت عينة الدراسة من ( ١٢٠ ) معلم ومعلمه في التعليم العام ،وأشارت النتائج إلى أن هناك علاقة ارتباطيه سلبية بين الضغوط النفسية والرضا عن العمل واتفقت مع نتائج هذه الدراسة ، دراسة كل من ستون (١٩٩٤ ) والين (١٩٩٥ ) ودراسة بيرمنجهام ( Birminghom 1995) .

- **تعقيب على الدراسات السابقة** :

- اتفاق معظم الدراسات على أهمية دراسة أبعاد الاحتراق النفسي لدى المعلمين.
- اعتماد معظم الدراسات السابقة على تطبيق مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي .
- ندرة البحوث في البيئة الأجنبية والعربية التي تناولت العلاقة بين الاحتراق النفسي والوظيفي.
- استفادت كلتا الباحثتان من الدراسات السابقة من صياغة فروض دراستهما الحالية ومن ثم في تحديد الأدوات المستخدمة في الدراسة الحالية.
- اتفقت معظم الدراسات العربية والأجنبية أن المعلمين يعانون الاحتراق النفسي أكثر من المعلمات كما أن متغير الخبرة والمؤهل الدراسي له دور في ظهور الاحتراق النفسي لدى المعلمين.
- اتفقت معظم الدراسات الأجنبية والعربية أن كثرة أعباء المعلمين ،وعدم وجود دعم معنوي ومادي ،ومناخ المدرسة الرديء كلها أسباب تؤدي الى عدم الرضا الوظيفي لدى المعلمين.

- **فروض الدراسة** :

- توجد فروق دالة إحصائيا في أبعاد الاحتراق النفسي ( الإجهاد الانفعالي تبلد المشاعر ، نقص الشعور بالإنجاز ، الدرجة الكلية ) بينما متوسطي درجات معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة تخصص ( إعاقة عقلية ، توحد ، متعددو الإعاقة ، إعاقة سمعية ، إعاقة بصرية ) لصالح معلمات التعليم العام .
- توجد فروق دالة إحصائيا في أبعاد الرضا الوظيفي ( الرضا ، عدم الرضا الدرجة الكلية ) بين متوسطي درجات معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة تخصص ( إعاقة عقلية ، توحد ، متعددو الإعاقة ، إعاقة سمعية إعاقة بصرية ) لصالح معلمات التعليم العام .
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات معلمات التربية الخاصة باختلاف مجال التخصص ( إعاقة عقلية، توحد، متعددو الإعاقة، إعاقة سمعية، إعاقة بصرية ) على أبعاد مقياس الاحتراق النفسي
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات معلمات التربية الخاصة باختلاف مجال التخصص ( إعاقة عقلية، توحد، متعددو الإعاقة، إعاقة سمعية، إعاقة بصرية ) على أبعاد مقياس الرضا الوظيفي.

- توجد علاقة دالة إحصائية بين الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي لدى معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة.

- **إجراءات الدراسة** :

- **أولاً : عينة الدراسة** :

تكون مجتمع الدراسة من (٢٢٥) معلمة من معلمات التعليم العام، ومعلمات التربية الخاصة بمختلف أنواع الاعاقة، وقد كان توزيع أفراد العينة على النحو التالي:

- (٥٠) معلمة التعليم العام (أساسي و متوسط).
- (٥٠) معلمة من مراكز الاعاقة العقلية.
- (٥٠) معلمة من مراكز التوحد.
- (٢٠) معلمة من معاهد النور للمكفوفات.
- (٣٠) معلمة من معاهد الاعاقة السمعية.
- (٢٥) معلمة من مراكز متعددي الاعاقة.

وقد اختير جميع أفراد عينة الدراسة بطريقة عشوائية من مدارس العاديين التابعة لوزارة التربية والتعليم، ومعاهد ومراكز تتبع الإدارة الاجتماعية وبالمناطق التالية: (منطقة القصيم ومنطقة حائل) وجميعها داخل المملكة العربية السعودية في المنطقة الوسطى، وقد تم تطبيق جميع أدوات الدراسة على المعلمات خلال الفصل الدراسي الأول عام ١٤٣٢- ١٤٣٣هـ، ولتحقيق أهداف الدراسة تمت مقابلة بعض المعلمات في مختلف التخصصات السابق ذكرها والجدول التالي رقم (١) يوضح خصائص العينة الديموغرافية .

*جدول رقم (١) يوضح خصائص العينة الديموغرافية*

| م | المتغير | المستوى | العدد | النسبة |
|---|---|---|---|---|
| ١ | المؤهل الدراسي | دبلوم | ٤٠ | %١٨ |
| | | بكالوريس | ١٨٠ | %٨٠ |
| | | ماجستير | ٥ | %٢ |
| ٢ | الخبرة في مجال التدريس | من ١-٥ سنوات | ١٢٠ | %٥٣ |
| | | من ٦-١٠سنوات | ٣٥ | %١٦ |
| | | أكثر من ١٠ سنوات | ٧٠ | %٣١ |
| ٣ | التخصص | عاديين | ٥٠ | %٢٢ |
| | | إعاقة عقلية | ٥٠ | %٢٢ |
| | | متعددو الاعاقة | ٢٥ | %١١ |
| | | توحد | ٥٠ | %٢٢ |
| | | إعاقة بصرية | ٢٠ | %٩ |
| | | إعاقة سمعية | ٣٠ | %١٤ |

- **ثانياً : منهج الدراسة** :

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج المقارن مع المنهج الوصفي الارتباطي الذي يهتم بوصف الظاهرة وتحليل المعلومات والبيانات الكافية عنها وتفسيرها في ضوء علاقتها بالمتغيرات الأخرى ذات العلاقة، ومن ثمن المقارنة ،وذلك بهدف الوصول الى تعميمات واستنتاجات وهذا المنهج هو الأكثر مناسبة لمثل هذه الدراسات.

- **ثالثا : أدوات الدراسة :**

تكونت أدوات الدراسة من الأدوات التالية:

- مقياس ماسلاش للاحتراق النفسي (١٩٩١) ترجمة نصري يوسف وآخرون.
- مقياس الرضا الوظيفي (٢٠٠٢) لاستمبن ولوب ترجمة بدر الرضا.
- المقابلة شبه المفتوحة مع بعض أفراد العينة من المعلمات.

- **أولاً: العرض التفصيلي والتحليلي لمقياس ماسلاش للاحتراق النفسي:**

ويتطلب من المفحوص أن يستجيب على المقياس وقد درج من (١:٧) حيث (١) درجة ضعيفة و (٧) درجة عالية، أما أبعاد المقياس الفرعية فهي على النحو التالي:

- الإجهاد الانفعالي Emotional Exhaustion ويقيس هذا البعد الإنهاك الذي يشعر به الفرد نتيجة الجهد المبذول لمساعدة الآخرين ويتكون من (٩) فقرات.
- تبلد المشاعر Depersonalization ويقيس هذا البعد الشعور السلبي لدى المعلمات نحو الطالبات ويتكون من ( ٥) فقرات.
- نقص الشعور بالانجاز Low Personal Accomplishment ويقيس هذا البعد نقص الشعور بالكفاءة لدى المعلمات وتطور الميل السلبي في أدائهن ويتكون من ( ٨) فقرات.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس :**

- **صدق المقياس:**

وللتأكد من صدق المقياس في الدراسات العربية قام عدد من الباحثين بقياس دلالات صدق المقياس من خلال عرضه على المحكمين للتأكد من صحة تعريبه ومناسبته لأهداف الدراسة مثل دراسة الوابلي ( ١٩٩٥)، ودراسة الدبابسة ( ١٩٩٣) .

وقد قامت كلتا الباحثتان للتأكد من صدق المقياس الحالي ومدى مناسبته للبيئة العربية، ولهدف الدراسة الحالية فقد عرضت كلتهما النسخة المترجمة مع النسخة الأصلية على مجموعة من المحكمين ممن يحملون درجة الدكتوراه والأستاذية في تخصص علم النفس والتقويم والقياس، والتربية الخاصة ، وذلك للتأكد من صدق المقياس، وقد اجمع المحكمين على مناسبة هذا المقياس لأهداف الدراسة، ولم يجمعوا على أية تعديلات.

وبالإضافة الى صدق المحكمين فقد قامت الباحثتان بحساب صدق المقارنة الطرفية، وهو حساب الإرباعي الأعلى لاستجابة أفراد العينة وحساب الإرباعي الأدنى، وقد بلغ الفارق بينهما (٢,٩٦) وهو ارتباط يدل على صدق المقياس.

- **ثبات المقياس :**

وقد قام الوابلي (١٩٩٥) بحساب ثبات المقياس عن طريق استخراج معاملات الثبات للمقياس باستخدام معادلة الفا- كرونباخ، وقد بلغت ( ٠,٨٣) لبعد الإجهاد الانفعالي، و(٠,٧٢) لبعد تبلد المشاعر ، و( ٠,٨٦) لبعد نقص الشعور بالانجاز. وقد قامت كلتا الباحثتان في الدراسة الحالية بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق بفاصل زمني ( ١٥) يوم بين التطبيقين الأول والثاني،

وكذلك باستخدام طريقة الفا كرونباخ والجدول رقم (٢) يوضح نتائج ثبات المقياس.

*جدول رقم(٢) يوضح قيم معاملات الثبات لمقياس الاحتراق النفسي باستخدام طريقتي إعادة التطبيق والفا- كرونباخ.*

| أبعاد المقياس | إعادة التطبيق | ألفا كرونباخ |
|---|---|---|
| ١.الإجهاد الانفعالي | ٠.٨٦ | ٠.٧٣ |
| ٢.تبلد المشاعر | ٠.٨٣ | ٠.٧٤ |
| ٣. نقص الشعور بالانجاز | ٠.٧٩ | ٠.٦٨ |
| ٤.الدرجة الكلية | ٠.٨١ | ٠.٧٢ |

والقيم الموضحة بالجدول مرتفعة وتدل على ثبات المقياس.

- **ثانياً: مقياس الرضا الوظيفي لستمبن ولوب (٢٠٠٢) تعريب بدر الرضا.**

يتكون المقياس من (١٨) فقرة للتحقق من مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين، وقد اختارت كلتا الباحثتان هذا المقياس لأنه يتميز بصدق وثبات مرتفع كما انه يتميز بشموليته وسهولة تطبيقه.

**الخصائص السيكومترية للمقياس** :

وللتحقق من صدق المقياس قام عدد من الباحثين بعرضه على المحكمين للتأكد من سلامة العبارات ومدى دقتها، كما تم حساب الصدق في طريقة حساب صدق الاتساق الداخلي للمقياس، وقد أشارت جميع المعاملات الى ارتفاع درجة الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك بحساب اتساق كل فقرة مع الدرجة الكلية للمقياس، وقد اكتفت الباحثتان بهذا الصدق نظرا لان العديد من الدراسات قد طبقته في البيئة السعودية و اشارات الى درجات صدق مرتفع للمقياس.

- **ثبات المقياس**:

وللتحقق من ثبات المقياس فقد كانت معاملات الثبات بمعادلة الفا كرونباخ هي ( ٠.٨٥) للعامل الأول، و (٠.٨٩) للعامل الثاني، و(٠.٩٠) للعامل الثالث، و(٠.٨٦) للدرجة الكلية للمقياس، وهي درجات ثبات مرتفعة، وفضلا على الثبات السابق فقد قامت الباحثتان الحاليتان بحساب ثبات المقياس الحالي عن طريق التجزئة النصفية للمقياس، فبلغ معامل الارتباط بين نصفي المقياس درجة (٠.٨٦) وهي درجة ثبات مرتفعة يمكن الوثوق بها والاعتماد عليها.

- **ثالثاً : المقابلة**.

ومن أدوات الدراسة الحالية المقابلة شبة المفتوحة مع بعض المعلمات وقد أتاحت هذه المقابلة معلومات وبيانات عديدة للباحثتان عن طريق طرح الأسئلة على المعلمات والحوار والمناقشة معهن عن مصادر الضغوط النفسية وفي أي الأوقات تظهر، وكيف تعاملن معها ، وقد ساعد ذلك الباحثتان في تحليل ومناقشة نتائج الدراسة.

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة** :

◄◄ استخدمت الباحثتان في دراستهما الأساليب الإحصائية الآتية:

◄◄ المتوسطات والانحرافات المعيارية.

- معامل الارتباط.
- اختبار(ت) لحساب دلالة الفروق.
- تحليل التباين أحادي الاتجاه.
- وتمت المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS).

- **تفسير النتائج ومناقشتها** :

- **الفرض الأول: وينص على الآتي** :

توجد فروق دالة إحصائيا في أبعاد الاحتراق النفسي وهي(الإجهاد الانفعالي تبلد المشاعر، نقص الشعور بالانجاز، الدرجة الكلية ) بين متوسطي درجات معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة تخصص( إعاقة عقلية، توحد متعددو الاعاقة ، إعاقة بصرية، إعاقة سمعية) لصالح معلمات التعليم العام.

*جدول رقم (٣) يوضح قيمة(ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة على أبعاد مقياس الاحتراق النفسي.*

| المتغيرات | المجموعات | ن | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الإجهاد الانفعالي | معلمات تعليم عام | ٥٠ | ١١.٣ | ١٠.٢٢ | ٤.٥٣ | ٠.٠٥دالة |
| | معلمات إعاقة عقلية | ٥٠ | ٢٢.١٨ | ١٣.٧٢ | ٤.٩٥ | ٠.٠٥دالة |
| | معلمات توحد | ٥٠ | ٣٣.٤ | ١٦.٦٠ | ٥.١٨ | ٠.٠٥دالة |
| | معلمات متعددو الاعاقة | ٢٥ | ١٨.٥٥ | ١١.١٦ | ٤.٩٢ | ٠.٠٥دالة |
| | معلمات إعاقة بصرية | ٢٠ | ١٤.٢٣ | ١٢.٧٥ | ٤.٦٢ | ٠.٠٥دالة |
| | معلمات إعاقة سمعية. | ٣٠ | ١٧.٢٢ | ١١.٨٩ | ٤.٩٦ | ٠.٠٥دالة |
| تبلد المشاعر | معلمات تعليم عام | ٥٠ | ٢.٤ | ٢.٥٢ | ١.٢٣ | ٠.٠٥ غير دالة |
| | معلمات إعاقة عقلية | ٥٠ | ٣.٧ | ٣.٩٦ | ٢.٠٨ | ٠.٠٥ دالة |
| | معلمات توحد | ٥٠ | ٤.٨ | ٤.٢٢ | ٣.٨٨ | ٠.٠٥ دالة |
| | معلمات متعددو الاعاقة | ٢٥ | ٢.٨ | ٣.١٦ | ١.١٦ | ٠.٠٥دالة |
| | معلمات إعاقة بصرية | ٢٠ | ٣.٥ | ٢.٧٨ | ١.٣٦ | ٠.٠٥دالة |
| | معلمات إعاقة سمعية. | ٣٠ | ٣.٨ | ٣.٨٧ | ٢.٠٧ | ٠.٠٥دالة |
| نقص الشعور بالانجاز | معلمات تعليم عام | ٥٠ | ٤٦.٢٥ | ٤.٤٥ | ٢.٨٧ | ٠.٠٥دالة |
| | معلمات إعاقة عقلية | ٥٠ | ٣٦.٤٢ | ٦.٢٢ | ٢.٩٦ | ٠.٠٥دالة |
| | معلمات توحد | ٥٠ | ٣٢.٧١ | ٦.٦٢ | ٣.٥٧ | ٠.٠٥دالة |
| | معلمات متعددو الاعاقة | ٢٥ | ٣٨.١ | ٧.٥٨ | ٢.١٨ | ٠.٠٥دالة |
| | معلمات إعاقة بصرية | ٢٠ | ٣٩.٢ | ٧.١٢ | ٢.٥٧ | ٠.٠٥دالة |
| | معلمات إعاقة سمعية | ٣٠ | ٣٤.١ | ٧.٧٨ | ٢.٨١ | ٠.٠٥دالة |
| الدرجة الكلية | معلمات تعليم عام | ٥٠ | ٥٩.٩ | ٢١.٠٥ | ٩.٠٤ | ٠.٠٥دالة |
| | معلمات إعاقة عقلية | ٥٠ | ٦٣.٧ | ١٦.٢٦ | ١٠.٦٢ | ٠.٠٥دالة |
| | معلمات توحد | ٥٠ | ٧٠.٨ | ٢٤.٢٥ | ١١.١٢ | ٠.٠٥دالة |
| | معلمات متعددو الاعاقة | ٢٥ | ٥٩.٤ | ٢٠.٩٦ | ٨.٥٣ | ٠.٠٥دالة |
| | معلمات إعاقة بصرية | ٢٠ | ٥٦.٧ | ١٣.٣٧ | ٤.٠٢ | ٠.٠٥دالة |
| | معلمات إعاقة سمعية. | ٣٠ | ٥٧.٤ | ١٤.٠١ | ٤.٣٢ | ٠.٠٥دالة |

يتضح من الجدول رقم(٣) أن هناك فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى ( ٠.٠٥) بين متوسطي درجات معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة على بعد الإجهاد الانفعالي، ولصالح معلمات التعليم العام، مما يدل على أن معلمات التربية الخاصة هم الأكثر معاناة في جانب الإجهاد الانفعالي، كما توجد فروق دالة إحصائيا في بعد تبلد المشاعر، حيث أن مستوى تبلد المشاعر

منخفض لدى معلمات التعليم العام مقارنة بمعلمات التربية الخاصة الذين يظهرون مستوى معتدل في تبلد المشاعر وبعض التخصصات مثل معلمات حالات التوحد يظهرن مستوى مرتفع في بعد تبلد المشاعر. أما بالنسبة لبعد نقص الشعور بالانجاز، فانه منخفض لدى معلمات التعليم العام، أما لدى معلمات التربية الخاصة فانه يظهر معتدل لدى معلمات الاعاقة العقلية، والإعاقة البصرية، والإعاقة السمعية، أما باقي الإعاقات مثل التوحد فهو مرتفع لدى المعلمات، أي انه من خلال عرض نتائج هذا الفرض يتضح انه فرض صحيح، لذلك تظهر فروق كبيرة في المتوسطات للدرجة الكلية للمقياس ، وتكون الفروق لصالح التعليم العام فهن أقل في الاحتراق النفسي بأبعاده الثلاثة من معلمات التربية الخاصة بمختلف التخصصات.

ويمكن القول أن نتائج هذا الفرض تتفق مع نتائج دراسة السرطاوي ( ١٩٩٧) ونتائج دراسة زابل وزابلZabel & Zabel, 1980 التي أكدت على أن معلمي العاديين معاناتهم أقل في الإجهاد الانفعالي، وتبلد المشاعر، ونقص الشعور بالانجاز من معلمات التربية الخاصة.

كما تتفق أيضاً نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة بندر العتيبي(٢٠٠٤) التي أشارت الى أن معلمات الرتبية الخاصة هن الأكثر تعرضاً للاحتراق النفسي من معلمات التعليم العام، وذلك لأن تحسن الحالات لديهم في مراكز الاعاقة يكون الاعاقة يكون بطئ جدا، مما يؤثر على المعلمات ويسبب لهن ضغوط نفسية تؤدي بهن الى مستوى مرتفع من الاحتراق النفسي مما يؤثر على بقائهن في المهن.

كما تتفق نتائج هذا الفرض مع المبادئ النظرية التي أشارت إليها دراسة كل من ماسلاش و بوتر أن الاحتراق النفسي يتزايد لدى المعلمين لأن أعمالهم أعمال خدمية لذا تتزايد نسبة الاحتراق النفسي لدى معلمات التربية الخاصة عن سائر المعلمات الأخريات.

كما تتفق نتائج هذا الفرض مع ما أشار إليه زيد البتال (٢٠٠٣)وبندر العتيبي (٢٠٠٤)وهو ان الاحتراق النفسي يتزايد لدى معلمات التربية الخاصة وذلك لزيادة أعباء العمل لديهن بالإضافة إلى التوصيل الضحل للتعليمات والتكاليف وهذه الأسباب لا تؤدي إلى الاحتراق النفسي فقط بل تصل إلى ترك المعلمات لمهنة التدريس .

كما تدعم نتائج هذا الفرض دراسة كلاً من روس و شيانج و ريلانس (RUSS,CHIANG,RYLANCE,2000)

ومما سبق نتأكد من صحة هذا الفرض وانه توجد بالفعل فروق ترجع لصالح معلمات التعليم العام.

- **أما الفرض الثاني : فهو ينص على الآتي:**

توجد فروق دالة إحصائيا في أبعاد (الرضا الوظيفي – عدم الرضا – الدرج الكلية) بين متوسطي درجات معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة تخصص ( إعاقة عقلية – توحد – متعددو الاعاقة – إعاقة سمعية – إعاقة بصرية) لصالح معلمات التعليم العام.

جدول رقم (٤) يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة على أبعاد مقياس الرضا الوظيفي.

| المتغيرات | المجموعات | ن | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الرضا الوظيفي | معلمات تعليم عام | ٥٠ | ٢٨.٥ | ٨.٦٠ | ٠.٣٢ | غير دالة إحصائيا |
| | معلمات إعاقة عقلية | ٥٠ | ٢٦.٩٢ | ٧.٨٤ | ٠.٣١ | |
| | معلمات توحد | ٥٠ | ٢٦.٨٠ | ٧.٨٠ | ٠.٣٥ | |
| | معلمات متعددو الاعاقة | ٢٥ | ٢٧.٢٨ | ٧.٩٦ | ٠.٣٤ | |
| | معلمات إعاقة بصرية | ٢٠ | ٢٧.٥٠ | ٧.٩٢ | ٠.٣٢ | |
| | معلمات إعاقة سمعية | ٣٠ | ٢٧.٢٥ | ٧.٨٩ | ٠.٣٣ | |
| عدم الرضا الوظيفي | معلمات تعليم عام | ٥٠ | ٢٣.٦٠ | ٦.٦٩ | ٠.١٢ | دالة ٠.٠٥ |
| | معلمات إعاقة عقلية | ٥٠ | ١٩.٨ | ٥.٥٠ | ٠.١٠ | ٠.٠٥ |
| | معلمات توحد | ٥٠ | ١٨.٦٢ | ٤.٩٦ | ٠.١٠ | ٠.٠٥ |
| | معلمات متعددو الاعاقة | ٢٥ | ٢٠.٦٥ | ٥.٨٣ | ٠.١١ | ٠.٠٥ |
| | معلمات إعاقة بصرية | ٢٠ | ٢٠.٢٤ | ٥.٨٩ | ٠.١١ | ٠.٠٥ |
| | معلمات إعاقة سمعية | ٣٠ | ٢٠.٨٢ | ٥.٨٤ | ٠.١١ | ٠.٠٥ |
| الدرجة الكلية | معلمات تعليم عام | ٥٠ | ٥٢.١٠ | ١٢.٢٤ | ٠.١٤ | دالة ٠.٠٥ |
| | معلمات إعاقة عقلية | ٥٠ | ٤٦.٧٤ | ٩.٥٤ | ٠.١١ | ٠.٠٥ |
| | معلمات توحد | ٥٠ | ٤٥.٤٢ | ٨.١٢ | ٠.١١ | ٠.٠٥ |
| | معلمات متعددو الاعاقة | ٢٥ | ٤٧.٩٣ | ٩.٩٦ | ٠.١٢ | ٠.٠٥ |
| | معلمات إعاقة بصرية | ٢٠ | ٤٧.٧٤ | ٩.٩٢ | ٠.١٢ | ٠.٠٥ |
| | معلمات إعاقة سمعية | ٣٠ | ٤٨.٢٠ | ١٠.٢٢ | ٠.١٣ | ٠.٠٥ |

يتضح من خلال جدول رقم( ٤) أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين معلمات التعليم العام ، ومعلمات التربية الخاصة على أبعاد مقياس الرضا الوظيفي ،وقد أوضحت نتائج اختبار(ت) لدرجات الرضا الوظيفي انه توجد فروق دالة إحصائيا في استجابات معلمات التعليم العالي ومعلمات التربية الخاصة في بعد عدم الرضا الوظيفي وعلى الدرجة الكلية للمقياس، أما في بعد الرضا الوظيفي فانه لا توجد فروق دالة إحصائيا أي أن الاختلافات كانت طفيفة ولم تعطي أية دلالة كما هو موضح بالجدول رقم (٤)، أما الاختلافات والفروق فتبدو واضحة في بعد عدم الرضا الوظيفي وفي الدرجة الكلية للمقياس وربما يرجع ذلك الى أن كلا من معلمات التعليم العام لديهن مشكلات وعقبات أثناء أداء عملهن وهي التي تقلل من درجة الرضا الوظيفي لديهن ،وكذلك بالنسبة لمعلمات التربية الخاصة فلديهن العديد من العقبات في العمل منها زيادة عدد الطلاب داخل الفصل، وعدم وجود مساعدة لكل معلمة وتحسن حالات الإعاقة تكاد تكون بطيئة ومنعدمة في بعض الحالات الأخرى ،مما يقلل من درجة الرضا الوظيفي لديهن مقارنة بمعلمات التعليم العام، كما أن معلمات التربية الخاصة يفتقدن الدعم النفسي والمعنوي من قبل الإدارة ،بالإضافة إلى عدم اهتمام بعض أولياء الأمور بمتابعة حالات أبنائهم والحضور والمشاركة في المجالس وكل ما يتعلق بأبنائهم، لذلك نجد أن بعد الرضا الوظيفي كانت لا توجد فروق دالة إحصائيا به ، بينما عدم الرضا الوظيفي والدرجة الكلية للمقياس هي التي أظهرت الفروق بين مجموعة معلمات التربية الخاصة ومعلمات التعليم العام ،وتتفق مع نتائج هذا الفرض دراسة كلا من عبدالعزيز الجبار(٢٠٠٤) و دراسة ستمبن ولوب Stempen & Loeb(2002) ودراسة واي Wai- Fun(1995) والتي أشارت الى أن مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات التعليم العام أعلى منه

لدى معلمي التربية الخاصة وتشير نتائج هذا الفرض إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين معلمات التعليم العام و التربية الخاصة في الرضا الوظيفي بأبعاده لصالح معلمات التعليم العام كما تتفق نتائج هذا الفرض مع دراسة هودشتيك التي أشارت إلى زيادة أعباء العمل ونقص الدعم والمساندة من قبل الإدارة تعتبر من أهم مسببات عدم الرضا الوظيفي لدى المعلمات كما تدعم نتائج هذا الفرض دراسة كل من خولة يحيى (١٩٩٤) وعبد العزيز العبد الجبار (٢٠٠٤) حيث أشار كل منهما أن معلمات التربية الخاصة يقل لديهن الرضا الوظيفي لقلة الحوافز المالية والمعنوية من قبل الإدارة.

كما تتفق نتائج هذا الفرد مع نتائج دراسة نجلاء القحطاني ٢٠١١ اللتي اشارت إلى الرضى الوظيفي لدى المعلمات التعليم العام أعلى من معلمات التربية الخاصة. ويرجع ذلك إلى المناخ المدرسي الذي يدل على الحرية و الديمقراطية ومما سبق نتأكد من صحة هذا الفرض وانه توجد بالفعل فروق ترجع لصالح معلمات التعليم العام.

- **الفرض الثالث وينص على التالي:**

توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات معلمات التربية الخاصة باختلاف التخصص( إعاقة عقلية، توحد ، متعددو الاعاقة ، إعاقة سمعية، إعاقة بصرية) على أبعاد مقياس الاحتراق النفسي .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه وذلك لإيجاد الفروق بين المعلمات ، والجدول رقم ( ٥) يوضح ذلك.

***جدول رقم(٥) يوضح نتاج تحليل التباين أحادي الاتجاه بين متوسطات درجات معلمات التربية الخاصة على أبعاد مقياس الاحتراق النفسي باختلاف التخصص.***

| أبعاد المقياس | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الإجهاد الانفعالي | بين المجموعات | ١٨٤٠.٣٢ | ٤ | ٤٦٠.٠٨ | ٣.٨ | ٠.٠١ |
| | داخل المجموعات | ٢٢٤٤٠.٦٤ | ١٧٠ | ١٣٢.٠٣ | | |
| | المجموع | ٢٤٢٨٠.٩٦ | ١٧٤ | | | |
| تبلد المشاعر | بين المجموعات | ١٦٤.١٦ | ٤ | ٤١.٠٤ | ٦.٧ | ٠.٠١ |
| | داخل المجموعات | ١٣٤٠.٦٨ | ١٧٠ | ٦.٨ | | |
| | المجموع | ١٥٠٤.٨٤ | ١٧٤ | | | |
| نقص الشعور بالانجاز | بين المجموعات | ٦٤٠.١٢ | ٤ | ١٦٠.٠٣ | ٧.٢ | ٠.٠١ |
| | داخل المجموعات | ٤٢٥٠.٤٨ | ١٧٠ | ٢٥.٠٢ | | |
| | المجموع | ٤٨٩٠.٦٠ | ١٧٤ | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | ٣٢٤٦.١٨ | ٤ | ٨١١.٥٤ | ٣.٢ | ٠.٠١ |
| | داخل المجموعات | ٥٨٤٠٠.٤٢ | ١٧٠ | ٣٤٣.٥٣ | | |
| | المجموع | ٦١٦٤٦.٦٠ | ١٧٤ | | | |

ويتضح من جدول رقم (٥) أنه توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات مجموعات المعلمات في أبعاد مقياس الاحتراق النفسي، وفي الدرجة الكلية للمقياس ومستوى الدلالة عند ٠.٠١ والجدول رقم (٦) يوضح الفروق بين التخصصات المختلفة للمعلمات.

جدول رقم(٦) يوضح الفروق بين تخصصات المعلمات في متوسط الاحتراق النفسي

| المجموعات | | معلمات إعاقة عقلية | معلمات متعددو الاعاقة | معلمات توحد | معلمات إعاقة سمعية | معلمات إعاقة بصرية | مدى شافيه |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| معلمات إعاقة عقلية | المتوسط | ٦٢.٧ | ٥٩.٣ | ٧٠.٨ | ٥٧.٥ | ٥٦.٥ | |
| | ٦٢.٧ | - | ٣.٤ | ٨.١ | ٥.٢ | ٤.٢ | ٠.٠١ |
| معلمات متعددو الاعاقة | ٥٩.٣ | ٣.٤ | - | ١١.٥ | ١.٨ | ٢.٨ | ٠.٠١ |
| معلمات توحد | ٧٠.٨ | ٨.١ | ١١.٥ | - | ١٣.٣ | ١٤.٣ | ٠.٠١ |
| معلمات إعاقة سمعية | ٥٧.٥ | ٥.٢ | ٢.٢ | ١٣.٣ | - | ١.٠٠ | ٠.٠١ |
| معلمات إعاقة بصرية | ٥٦.٥ | ٦.٢ | ٢.٨ | ١٤.٣ | ١.٠٠ | - | ٠.٠١ |

يتضح من الجدول رقم ( ٦) أن فروق المتوسطات اكبر من مدى شافيه اذن توجد فروق دال إحصائيا بين متوسطات درجات المعلمات في الاحتراق النفسي وتكون الفروق لصالح المتوسط الأدنى.

- توجد فروق بين معلمات الاعاقة العقلي، ومعلمات متعددو الاعاقة، و لصالح معلمات متعددو الاعاقة.
- توجد فروق بين معلمات الاعاقة السمعية ومعلمات الإعاقة البصرية ولصالح معلمات الاعاقة البصرية.
- توجد فروق بين معلمات التوحد، ومعلمات الاعاقة العقلية، ولصالح معلمات الاعاقة العقلية.

يتضح من نتائج جدول رقم (٦) أن أقل المعلمات تعرضاً للاحتراق النفسي هن معلمات الاعاقة البصرية، يليها الاعاقة السمعية، يليها معلمات متعددو الاعاقة ثم معلمات الاعاقة العقلية، في حين تشير النتائج الى أن أكثر المعلمات تعرضا للاحتراق النفسي هن معلمات التوحد وربما يرجع ذلك الى البطء الشديد في تحسن حالات التوحد وربما يرجع ايضا الى افتقاد هذ الفئة من المعلمات الى حضور دورات وورش عمل لتحسين كفاءتهن في التفاعل والتعامل مع حالات التوحد.

وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة بندر العتيبي(٢٠٠٤) التي أشارت الى أن معلمو التوحديين هم الأكثر تعرضا للاحتراق النفسي مقارنة مع معلمي متعددو الاعاقة، ومعلمي الاعاقة العقلية، حيث كان الترتيب على النحو التالي:

أن معلمات التوحد أكثر احتراقاً نفسيا ثم يليهم معلمات الاعاقة العقلية ثم معلمات متعددي الاعاقة. كما تتفق مع نتائج هذا الفرض دراسة ليش (Lech, 1977) والتي أكدت على أن درجة الاحتراق النفسي تزيد عند معلمي التوحد مقارنة بالمعلمين الآخرين كذلك تتفق مع نتائج دراسة سنجر(Singer, 1993) والذي يشير الى أن معدل الاحتراق النفسي لدى معلمي التلاميذ التوحديين أعلى من معدل الاحتراق النفسي عند معلمي متعددي العوق وتعزى الباحثتان هذه النتيجة الى أن طبيعة العمل مع تلاميذ

الفئات الخمسة من الاعاقة تختلف، الامر الذي يؤثر في درجة الاحتراق النفسي للمعلمات كذلك صعوبة التواصل، والتفاعل مع الطفل التوحدي، كل هذه العوامل تجعل معلمات التوحد هن الأكثر معاناة في درجة الاحتراق النفسي، يليها معلمات الاعاقة العقلية، ثم معلمات متعددي الاعاقة، ثم معلمات الاعاقة السمعية وأخيرا أقل معدل للاحتراق النفسي هن معلمات الاعاقة البصرية، وذلك لأنها غير مرتبطة بالقدرات العقلية، كما أنه من السهل التفاعل مع الطفل الكفيف، وتكوين صداقات واكتساب مهارات بطريقة سريعة أكثر من جميع الإعاقات الأخرى.

وجملة القول أن معلمات التربية الخاصة يختلفن في مستوى الاحتراق النفسي ويرجع ذلك لنوع الاعاقة و الفئة التي تتعامل معها المعلمة فقد أشارت نتائج هذا الفرض إلى أن أكثر المعلمات عرضة للاحتراق النفسي هن معلمات التوحديين ثم تليها معلمات الاعاقة العقلية ثم معلمات متعددي الاعاقة ثم معلمات الاعاقة السمعية واقل المعلمات معاناة هن معلمات الاعاقة البصرية.

- **نتائج الفرض الرابع : و ينص على الآتي:**

توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات معلمات التربية الخاصة باختلاف التخصص( إعاقة عقلية، متعددو الاعاقة، توحد، إعاقة سمعية، إعاقة بصرية ) على أبعاد مقياس الرضا الوظيفي.

وللتأكد من صحة هذا الفرض تم استخدام اسلوب تحليل التباين أحادي الاتجاه وذلك لإيجاد الفروق بين المعلمات والجدول رقم ( ٧) يوضح ذلك.

***جدول رقم (٧) يوضح نتائج تحليل التباين أحادي الاتجاه بين متوسطات درجات المعلمات باختلاف التخصص على مقياس الرضا الوظيفي.***

| أبعاد المقياس | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجة الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| عدم الرضا الوظيفي | بين المجموعات | ٢٢٠.٦٠ | ٤ | ٥٥.١٥ | ٠.١٤٥ | غير دال |
| | داخل المجموعات | ٦٥٦٠.٤٠ | ١٧٠ | ٣٨.٥٩ | | |
| | المجموع | ٦٧٨١ | ١٧٤ | | | |
| الرضا الوظيفي | بين المجموعات | ١٦٢.٣٠ | ٤ | ٤٠.٥٧ | ٠.١٢٤ | غير دالة |
| | داخل المجموعات | ٥٩٥٨.٤٠ | ١٧٠ | ٣٥.٤ | | |
| | المجموع | ٦١٢٠.٧٠ | ١٧٤ | | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | ٤٨٠.٠٩ | ٤ | ١٢٠.٠٢ | ٠.٢٣ | غير دالة |
| | داخل المجموعات | ٨٨٤٦.١٢ | ١٧٠ | ٥٢.٠٣ | | |
| | المجموع | ٩٣٢٦.٢١ | ١٧٤ | | | |

ومن خلا ل الجدول رقم (٧) يتضح انه لا توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات معلمات التربية الخاصة باختلاف التخصص على أبعاد مقياس الرضا الوظيفي، أي انه لم يكتشف باختبار تحليل التباين عن فروق إحصائية ذات دلالة بين استجابات معلمات التربية الخاصة باختلاف مجال التخصص، وهو مجال الاعاقة العقلية، ومتعددو الاعاقة، والتوحد، والإعاقة السمعية، والإعاقة البصرية لكل بعدي المقياس عدم الرضا الوظيفي، والرضا الوظيفي، وكذلك الدرجة الكلية للمقياس، أي انه لا يمكن أن نتوقع اختلافا في مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات التربية الخاصة باختلاف فئة الاعاقة

التي يعملون معها سواء كانت فئة إعاقة عقلية، او متعددو العوق. وتتفق نتائج هذا الفرض مع دراسة عبدالعزيز العبدالجبار (٢٠٠٤) التي أشارت الى عدم وجود اختلاف في الرضا الوظيفي بين فئات الاعاقة ترجع باختلاف مجال التخصص.

وجملة القول انه لا توجد فروق دالة إحصائيا في مستوى الرضا الوظيفي بين معلمات فئات الاعاقة المختلفة سواء في بعد الرضا الوظيفي او بعد عدم الرضا الوظيفي او الدرجة الكلية للمقياس وربما يرجع ذلك إلى تعرض جميع المعلمات لنفس الضغوط المهنية داخل مراكز الاعاقة بالإضافة الى عدم وجود المساندة والدعم المعنوي للمعلمات من قبل الإدارة وعدم تعاون أولياء الأمور وتدعم نتائج هذا الفرض دراسة ستمبن و لوب STEMPIEN,LOEB (2002)

- **نتائج الفرض الخامس و ينص على الآتي:**

توجد علاقة دالة إحصائيا بين الاحتراق النفسي، والرضا الوظيفي لدى معلمات التعليم العام، ومعلمات التربية الخاصة.

وللتحقق من هذا الفرض تم استخدام معامل الارتباط، وذلك للتوصل الى نوع وقوة العلاقة بين متغيرات الدراسة والجدول رقم (٨) يوضح ذلك.

*جدول رقم (٨) يوضح قيم معاملات الارتباط بين الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي.*

| المتغيرات | معلمات التعليم العام | | معلمات التربية الخاصة | |
|---|---|---|---|---|
| | معامل الارتباط بالرضا الوظيفي | مستوى الدلالة | معامل الارتباط بالرضا الوظيفي | مستوى الدلالة |
| الاحتراق النفسي | ٠.٤٠٨ | دالة عند مستوى ٠.٠١ | ٠.٣٢٠ | دالة عند مستوى ٠.٠١ |

ويتضح من الجدول رقم( ٨) أن هناك علاقة ارتباطيه عكسية بين كلا من الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي لدى كلا من معلمات التعليم العام ومعلمات التربية الخاصة، حيث كانت قيم معاملات الارتباط بين الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي لدى معلمات التعليم العام هي( ٠.٤٠٨) ولدى معلمات التربي الخاصة هي ( ٠.٣٢٠) وجميع هذه القيم ذات دلالة إحصائية عند المستوى ( ٠.٠١). وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج بعض الدراسات السابقة التي تناولت دراسة العلاقة بين الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي مثل دراسة ترايسين(Trisen, 1996) والتي كشفت عن العلاقة بين الضغوط النفسية والرضا الوظيفي كدالة للتنبؤ بالاحتراق النفسي، كما اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع دراسة موراكو وآخرون ( Morocco, & at al, 1990) والتي أشارت الى أن هناك علاقة سلبية بين الضغوط النفسية والرضا الوظيفي، ودراسة كلا من ستون( Ston, 1994 ) ودراسة آلن (Alan, 1995 )، ودراسة بيرمنجهام(Birmingham, 1995).

وقد أشارت نتائج هذا الفرض الى وجود علاقة ارتباطيه عكسية بين الاحتراق النفسي والرضا الوظيفي لدى كلا من معلمات التعليم العام و التربية الخاصة أي أن كلما كان مستوى الاحتراق النفسي مرتفع كلما كان الرضا الوظيفي منخفض ولتقليل مستوى الاحتراق النفسي يجب حل مشكلات المعلمين

وتحسين أوضاعهم المادية وتقليل أعباء العمل الملقاة على كاهلهن والقضاء على مسببات الاحتراق النفسي و إعادة تقدير المجتمع لمهنة التدريس وتوفير الإدارة الديمقراطية والأمن و الأمان للمعلمات وتتفق هذه الوصايا بالمعلمات مع ما أشارت إليه دراسة كلا من فؤاد العاجز وجميل نشوان (٢٠٠٤)و المعيلي (٢٠٠٦) ودراسة عبد المعطي وأحلام عبد الغفار (١٩٩٣) وسيملانسكي ( SMILANSKU) 1994.

- **التوصيات والمقترحات** :

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية يمكن وضع بعض التوصيات وهي على النحو التالي

- ضرورة الاهتمام بالبرامج الإرشادية التي تساعد على تخفيف الضغوط النفسية والاحتراق النفسي.
- تدريب المشرفين ومديري المدارس على كيفية تقديم المساعدة والعون للمعلمين المحترقين نفسيا.
- الاهتمام بالدعم المادي والمعنوي للمعلمين كخطوة أولى في خطوات الإنجاز المهني وحل مشكلات المعلمين.
- توعية المعلمين بالمشكلات والمعوقات التي قد تصادفهم في بيئة العمل من خلال مقررات إعدادهم أكاديميا في الكليات والجامعات.
- تحسين نظرة المجتمع لمهنة التدريس من خلال البرامج الإعلامية والبرامج التوعوية.
- العمل على عقد دورات تدريبية وورش عمل للمعلمين عن وسائل التعامل مع تحديات العمل التربوي مع تحسين مناخ وبيئة العمل .
- اجراء المزيد من الدراسات لمعرفة أسباب عدم الرضا الوظيفي لدى المعلمين والعمل على معالجتها وتحسين أوضاع المعلمين .
- مساعدة المعلمين حديثي التخرج على تخطي صدمه الواقع وإيجاد سبل لدمجهم في محيط العمل الميداني مع المزيد من الدراسات المسحية عن أسباب الشعور بالضغوط النفسية والاحتراق النفسي.
- اجراء دراسة على المستوى الوطني للتعرف على درجة الاحتراق النفسي لدى معلمي فئات الإعاقة المختلفة .
- اجراء دراسة مقارنه لمعرفة مستوى الرضا الوظيفي بين مديري مدارس التعليم العام والمدارس الأهلية في المملكة العربية السعودية ( دراسة مسحية )

- **المراجع العربية** :


- أمينة عباس العمادي (١٩٩٦). الرضا عن العمل لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بدولة قطر وعلاقته ببعض المتغيرات ، حولية كلية التربية – جامعة قطر ، العدد١٣
- آل ناجي ، محمد ، (١٩٩٣) . الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض العوامل الشخصية لدى معلمي ومعلمات التعليم العام بمنطقة الإحساء بالمملكة العربية السعودية ، مجلة كلية التربية بدمياط ، العدد ( ١٦) .
- البتال ، زيد ، ( ٢٠٠٠ ) الاحتراق النفسي وضغوط العمل لدى معلمي ومعلمات التربية الخاصة ، سلسلة أكاديمية التربية الخاصة ، الرياض
- التويجري ، محمد ، ( ١٩٩٥) . بعض أبعاد الرضا الوظيفي لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية بالرياض، مجلة الدراسات النفسية، العدد ( ٣ ).

- جواد محمد الشيخ خليل ، عزيزة عبد الله شرير (٢٠٠٨). الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموجرافية لدى المعلمين ، مجلة الجامعة الإسلامية ، سلسلة الدراسات الإنسانية ، المجلد السادس عشر، العدد الأول
- الحديدي ، منى والخطيب ، جمال ، (٢٠٠٥) . معنويات معلمي التربية الخاصة بالأردن مجلة دراسات، الجامعة الأردنية، العدد ( ١٨) .
- حرتاوي ، سليمان ، ( ١٩٩١ ) . الرضا المهني لدى المعلمين في دولة قطر، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية، العدد ( ٣٠ ).
- الخطيب ، جمال ، (٢٠٠٤) . تعليم الطلبة ذوي الإحتياجات الخاصة في المدارس العادية ، عمان ، دار وائل .
- خولة يحيى (١٩٩٤). الرضا الوظيفي عند العاملات في مراكز الإعاقة العقلية في مدينة عمان ، مجلة دراسات إنسانية ، مجلد ٢١ ، العدد ٣
- الدبابسة ، محمود ، (١٩٩٣) . مستويات الاستنفاذ النفسي لدى معلمي التربية الخاصة وعلاقتها ببعض المتغيرات، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان.
- الروسان ، فاروق ،(٢٠١٠). سيكولوجية الأطفال غير العاديين – مقدمة في التربية الخاصة ،ط٨، دار الفكر ، عمان ، الأردن.
- الزيودي ، محمد ، ( ٢٠٠٧). مصادر الضغوط النفسية للاحتراق النفسي لدى معلمي التربية الخاصة بمحافظة الكرك وعلاقتها بالمتغيرات الشخصية ، مجلة جامعة دمشق ، مجلد ( ٢٣ ) ، العدد الثاني .
- زيدان ، إيمان ، ( ١٩٨٨) . مدى فاعلية كل من الإرشاد النفسي الموجه وغير الموجه في التخفيف من حدة الاحتراق النفسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعه القاهرة، معهد البحوث.
- السرطاوي ، زيدان ، (١٩٩٧ ) . الاحتراق النفسي ومصادر، لدى معلمي التربية الخاصة، دراسة ميدانية، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٢١).
- سليمان الهويش (١٩٩٩). العلاقة بين ضغوط العمل والرضا الوظيفي لدى العاملين بمصانع الحديد والصلب بشركة الحديد سابك ، رسالة ماجستير ، كلية التربية – جامعة أم القرى .
- سوسن سالم الشيخ (١٩٩٧). دراسة النموذج الإسلامي للرضا الوظيفي "نموذج مقترح" ، المجلة العربية بكلية التجارة فرع جامعة الأزهر للبنات ، العدد ١٣
- شكري السيد أحمد (١٩٩١). الرضا عن العمل لدى معلمي ومعلمات الرياضيات وعلاقته بتأهيلهم العلمي وخبرتهم التدريسية، حولية كلية التربية - جامعة قطر، العدد ٨
- الشمعان ، عويد ، (١٩٩٣ ) . الشخصية وبعض اضطراباتها لدى طلاب جامعة الكويت أثناء العدوان العراقي ، مجلة عالم الفكر ، المجلد (٢٢ ) ، العدد الأول .
- الشيخ ، تاج السر ، (٢٠٠٤ ). القياس والتقويم التربوي ، الرياض ، دار اشبيليا.
- صلاح عبدالحميد مصطفى (١٩٨٩). الرضا الوظيفي لمعلمي المدرسة الإعدادية بالإمارات العربية المتحدة ، مجلة التربية الجديدة ، مجلد ١٦ ، العدد ٧.
- الظفري ، سعيد القريوتي ، ابراهيم ، ( ٢٠١٠) . الاحتراق النفسي لدى معلمات التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في سلطنة عمان، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٦.

- العبدالجبار ، عبدالعزيز ، ( ٢٠٠٤). الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام، المجلة العربية للتربية الخاصة، العدد (٥).
- عبدالحميد ، جابر والشيخ ، سليمان ، ( ١٩٨٨ ) . علم النفس الصناعي، القاهرة، دار النهضة العربية.
- عبدالحافظ ، ليلى ، (١٩٩٣ ) . مدى تعرض معلمات المراحل المختلفة بالمملكة العربية السعودية لضغوط العمل المتمثلة بالاحتراق النفسي، مجلة كلية التربية، جامعة سوهاج، العدد (٨).
- العتيبي ، بندر ، (٢٠٠٤) . الاحتراق النفسي لدى المعلمين العاملين في معاهد التربية الفكرية ، دراسة مقارنة ، المجلة العربية للتربية الخاصة ، العدد (٥) .
- علي محمد الوليدي (٢٠٠٣). الضغوط النفسية والرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة بمدينة أبها ، رسالة ماجستير ، كلية التربية – جامعة أم القرى.
- فؤاد العاجز ، وجميل نشوان (٢٠٠٤). عوامل الرضا وتطوير فاعلية أداء المعلمين بمدارس وكالة الغوث الدولية بغزة ، بحث مقدم إلى المؤتمر التربوي الأول ، كلية التربية - الجامعة الإسلامية.
- القريوتي ، ابراهيم ، ( ٢٠٠٨ ) . الاحتراق النفسي لدى عينة من معلمي الطلاب العاديين ومعلمي الطلاب ذوي الإحتياجات الخاصة بدولة الإمارات ، مجلة كلية التربية ، العدد ( ١٣ ).
- محمد ، عادل ، ( ١٩٩٥ ) . السمات الشخصية والجنس ومدة الخبرة وأثرها في درجة الاحتراق النفسي لدى المعلمين، مجلة الدراسات النفسية، العدد ( ١٠ ).
- محمد محسن علي أسعد ، نبيل علي رسلان (١٩٨٢). الرضا الوظيفي للقوى البشرية العاملة في المملكة العربية السعودية ، جدة: مركز البحوث والتنمية بجامعة الملك عبدالعزيز.
- ناصف عبدالخالق (١٩٨٦). الرضا الوظيفي وأثره على إنتاجية العمل ، المجلة العربية للإدارة ، مجلد ٦ ، العدد ١.
- نشوة كرم عماد ، (٢٠٠٧) . الاحتراق النفسي للمعلمين ذوي النمط ( أ ، ب ) وعلاقته بأساليب مواجهة المشكلات ، رسالة ماجستير ، جامعة الفيوم .
- نجلاء الهباشي القحطاني (٢٠١١) الاحتراق النفسي وعلاقته بالمناخ المدرسي و الرضى الوظيف دراسة ماجستير جامعة أم القرى .
- الوابلي ، سلمان ، ( ١٩٩٥ ) . الاحتراق النفسي لدى معلمي التعليم العام بمدينه مكة في ضوء مقياس ماسلاش المعرب ، مركز البحوث التربوية ، جامعه أم القرى.
- يوسف، جمعة، ( ٢٠٠٦ ). إدارة ضغوط العمل نموذج للتدريب والممارسة رؤية نفسية ، ط١ ، القاهرة

## • المراجع الأجنبية :

- Billings, B. & Bodkins, D. Hendrich, M. B. (1993). Why Special Education Leave Teaching: Implecations for Administrators. Case in Point.
- Brownell , M.T. ( 1995 ). Understanding Special Education Teacher Attrition A conceptual Model Implication for Teacher Educators. Teacher Education Special Education, 16,(3),270:280.

- Cherniss,c.t. (1990). Staff Burnout Stress in the Human Service Beverly Sage Publication Inc.

- Goldy, Y. Roth, R. (1994). Teachers Managing Stress & Preventing Burnout: The Profesional Health Solution 2ed Educational the Flamer Press London.

- Greenberg, M. & Baron. (1999). Understanding Job Satisfaction. London, MacMillan Press Ltd.

-Hoodchck, D. J. (1984). Occupational Stress of School Teacher in Four Rural Minesota School Districts Diss. Abc Vol. 43, 8,pp:2504

- Maslash, C. (1997). The Burnout Syndrome in the Day Care Setting Child Care Quarterly 6: 10:113.

- National Society for Autistic Children .(2008).Definition of Autistic . Available on : III. National Society for Autistic Children .(1981). National for Autistic Children Definition of the Syndrome of Autism . Journal of Autism & Children Schizophrenia,8,162-167.

-Plat, T. Olsan, J.(1990). Why Teachers Leaving Special Education. Teacher Education & Special Education. 13.

- Potter, B.Maslach,J.(1999). Overcoming Job Burnout how to Renew Enthusiasm for Work.

-Quattrin R, Ciano R, Saveri E, Balestrieri M, Biasin E, Calligaris L, Brusaferro S.(2010).Burnout in teachers: an Italian survey. Ann Ig. 2010 Jul-Aug;22(4):311-8.

- Rose, J. (1993). Stress & Staff in Residential Settings The Move from Hospital to Community. Mental Retardation Research. 312.

- Shlutz. Dp. & Shultz, S.E. (1990). Psychology & Work Today. New York Macmillan Pupation. Co. 192.

- Wisniewky, L. Gargilo, R.M. (1997). Occupational Stress & Burnout among Special Educators: A review of Literature Journal of Special Education, 31, (3).

- Ven man , s. ( 1984 ) . Perceived problems of beginning teachers review of Education research Vol . 45 . pp : 143 – 178 .

- Young J. (1988). Teacher job satisfaction: A study of the overall job satisfaction and work fact satisfaction of teachers, Dissertation Abstract International, 49 (7-A), 1665

- **Rüyam,** K.(2011). Burnout Syndrome Levels of Teachers in Speacial Education Schools in Turkey.International Journal of Special Education, 26(1), 53 – 63 .

❋❋❋❋❋❋❋

# البحث الثاني :

## " أثر برنامج مقترح قائم على مدخل التعلم المستند إلى الدماغ فى تصحيح التصورات البديلة وتنمية عمليات العلم والدافعية للانجاز لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط "


إعداد :

**د / صفاء محمد على محمد أحمد**

أستاذ مشارك المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية

كلية التربيـــة للبنات الأقسام الأدبيـــة جامعـــة الباحـــة

(أستاذ مساعد بكلية التربية بالوادى الجديد جامعة أسيوط)

# "أثر برنامج مقترح قائم على مدخل التعلم المستند إلى الدماغ فى تصحيح التصورات البديلة وتنمية عمليات العلم والدافعية للانجاز لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط "

دكتورة / صفاء محمد على محمد أحمد


• **مستخلص البحث** :

يهدف البحث إلى تعرف " أثر برنامج مقترح قائم على مدخل التعلم المستند إلى الدماغ في تصحيح التصورات البديلة وتنمية عمليات العلم والدافعية للانجاز لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط " . ولقد استخدم الباحث الأدوات التالية:

- أدوات تدريسية : وتتمثل في : برنامج مقترح قائم على مدخل التعلم المستند إلى الدماغ فى منهج الدراسات الاجتماعية ( إعداد الباحثة ) ، ودليل للمعلمة لتدريس وحدة من وحدات البرنامج المقترح - ( إعداد الباحثة ) .
- أدوات تقييميه ، وهى: اختبار التصورات البديلة عن المفاهيم التاريخية (إعداد الباحثة ) واختبار مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية ( إعداد الباحثة ) ، ومقياس الدافعية للإنجاز ( إعداد الباحثة ) .

ولقد استخدم الباحث عينة عشوائية من تلميذات الصف الأول المتوسط ( عددهن /٦٠ تلميذة ) بمدرسة أم المؤمنين السيدة عائشة بنت أبى بكر الصديق رضى الله عنهما بمنطقة الباحة ( المملكة العربية السعودية ) . وتوصل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لاختبار التصورات البديلة لصالح المجموعة التجريبية . كما توصل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لاختبار عمليات العلم الأساسية والتكاملية لصالح المجموعة التجريبية وكذا توصل البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات تلميذات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدى لمقياس الدافعية للإنجاز لصالح المجموعة التجريبية . وأخيرا توصل البحث إلى وجود علاقة ارتباطيه بين كل من تصحيح التصورات البديلة وتنمية عمليات العلم والدافعية للإنجاز مما يدل على أن التلميذة التى حصلت على درجات عالية في اختبار التصورات البديلة يحتمل أن تكون على درجة عالية في اختبار عمليات العلم ومقياس الدافعية للإنجاز ، والعكس صحيح . وذلك في حدود البحث وفى ضوء النتائج تم التوصل إلى التوصيات والمقترحات .

***Abstract***

*Research aims to identify" the effect of Proposal Program Based on Brain-Based Learning In Correcting Alternative Conceptions ,Developing Science Processes and Achievement Motivation among The Average First-Grade Pupils " .*

***Tools of the Research:***

***Teaching Tools:***

*Proposal Program Based on Brain-Based Learning in social studies curriculum .( prepared by the researchers), and teacher's guide for teaching one unit of Proposal program units.( prepared by the researchers)*

***Evaluative Tools:***

*Test of alternative conceptions . ( prepared by the researchers) , Test of Science Processes. ( prepared by the researchers) , scale of Achievement*

*Motivation ( prepared by the researchers) .*

***Research Group:***

*Random sample of The Average First-Grade Pupils ( N: 60 )in School of mother of believers Aisha bint Abu Bakr, may Allah be pleased with them , Baha ( K. S. A ).*

***Research Findings:***

*The research found out that there were statistically significant differences at (0.01) between the mean scores of the experimental group and the control group of the research in the post application of the alternative conceptions test favor of experimental group . and found that there were statistically significant differences at (0.01) between the mean scores of the experimental group and the control group of the research in the post application of the science processes test in favor of experimental group .and found that there were statistically significant differences at (0.01) between the mean scores of the experimental group and the control group of the research in the post application of Achievement Motivation scale in favor of experimental group . finally the research found that there were statistically significant correlation ( at 0,01 ) level between correcting alternative conceptions and develoing science processes , Achievement Motivation which shows that the pupils who have a high score in alternative conceptions test ,must have a high score in science processes test Achievement Motivation scale also, and vice versa . in the limited of the research , and so in the light of the results of the present research , recommendations and suggestions have been introduced .*

- **مشكلة البحث وإطارها العام** :

يهدف العرض التالى إلى تقديم تصور عام للبحث يبدأ بالحديث عن المفاهيم وأهمية تنميتها لدى التلاميذ من خلال منهج الدراسات الاجتماعية ، ثم التطرق إلى ظاهرة التصورات البديلة ، مع إلقاء الضوء على مهارات عمليات العلم وواقع تدريسها ، وعوامل استثارة الدافعية للإنجاز لدى المتعلم ، ودور التدريس وفقا لمدخل التعلم الدماغى فى تطوير أداء المتعلم ، ثم التعرض لمشكلة البحث التى يتبين من خلالها مصادر الإحساس بالمشكلة وأهم الدراسات المتعلقة بالموضوع والتعقيب عليها، وكذلك أسئلة البحث وأهميته وأهدافه والمنهج المتبع، وحدود البحث وأدواته، وأهم المصطلحات المتعلقة بالموضوع، وكذا الإجراءات المتبعة للإجابة عن أسئلة البحث ، وفيما يلى تفصيل لما تم ذكره.

- **مقدمة البحث** :

يشهد العالم اليوم انفجاراً معرفياً كبيراً وتقدماً واسعاً في جميع مجالات العلوم الإنسانية وتكنولوجيا المعلومات، واستجابة لذلك فإن تطوير التعليم والتعلم والتركيز على المتعلم بصفته محورا للعملية التعليمية والتعلمية والبحث عن طرق واستراتيجيات حديثة للتدريس أصبح متطلب أساسى.

ولما كانت مادة الدراسات الاجتماعية قد تبدو وكأنها أقل أهمية وأقل تشويقا لدى التلاميذ بالنسبة للمواد الأخرى ، كما قد تتكون لديهم اتجاهات

سلبيـــة نحوهـا نتيجـة لأنهـم يعتقـدون أن المحتـوى ممـــــل ، وغـير مترابـط ويشـمل تفصيـلات كـثيرة ، لـذا تـأتى أهميـةِ المفـاهيم في اختـزال تلـك التفاصيل(Jackson,1996,844- 845) ويعد تكون المفهوم وما يرتبطٍ به من فهم ومعنى لدى المتعلم لا يتم بشكل فجائي بل يتكون ببطء وفقا لنظام منطقي تبنى فيه الخبرات الجديدة المصاحبة بالمفهوم على خبرات سابقة وتبني في نفس الوقت لخبرات أخرى لاحقة (صبرى الدمرداش،٢٣،١٩٩٤)

وهذا يعني أن اكتساب المتعلم لأي مفهوم يتم على مراحل وخطوات، ومن ثم فإن أية خبرات خطأٍ أو أفكار غير دقيقة علميا يكتسبها الفرد خلال تكوينه لهذا المفهوم تؤدي حتما إلى تكوين مفاهيم بديلة بناء على فهم خاطئ لهذا المتعلم وليس هذا للمفهوم موضع التكوين فحسب، بل أيضا لما يترتب عليه ومايرتبط به من خبرات وأفكار ومفاهيم أخرى لاحقة .(ماهر صبرى وإبراهيم تاج الدين ، ٢٠٠٠ ، ١٤٦ ).

وقد أكدت الأبحاث التربوية في السنوات الأخيرة على هذه الظاهرة التصورات البديلة -إذ عندما يدخل المتعلمون المدرسة تكون لديهم مجموعة من المفاهيم البدائية أو المفاهيم القبلية، والتي لا تتفق ولا تتسق مع المعرفة العلمية التي أثبتها العلماء (حسن زيتون وكمال زيتون، ٢٠٠٣ ، ١٠٣ ) . ويؤدي وجود التصورات البديلة إلى التأثير السلبي على فعالية التعلم وصعوبته، وقد ينتج ذلك من تجاهل المعلمين للتصورات والتفسيرات البديلة لدي المتعلمين قبل دراستهم للمفاهيم (عايدة عبد الحميد ، ١٩٩١ ،٤٤٦ )

وهذا ما أكدته دراسة (Lane & Coutts , 2012, 205-222) التى أشارت إلى أن عنصرا مهما من عناصر فهم الطلاب لمحتوى الجغرافيا يعتمد على مدى فهم المعلمين للتصورات البديلة الشائعة بين الطلاب ، وأضافت أن طلاب الثانوى لديهم مجموعة من التصورات البديلة المتعلقة بالمبادئ العلمية الأساسية وكذلك المفاهيم الجغرافية. ودراسة ( Yalcinkaya et.al., 2012 ,151-172) التى هدفت إلى استكشاف أثر التعلم المعتمد على دراسة الحالة CBL فى علاج التصورات البديلة لدى الطلاب بإحدى المدارس الثانوية بتركيا وتوصلت إلى أن الطلاب لديهم مستويات منخفضة من الفهم النظري والعديد من التصورات البديلة ، وأن CBL هو أسلوب التدريس الفعال لعلاج المفاهيم البديلة لدى الطلاب.

ومما سبق يتضح أهمية تعديل هذه التصورات البديلةِ التي توجد لدى المتعلمين في كافة المراحل التعليمية والتي قد تكون سببا في عدم تعلمهم وفهمهم للمفاهيم ، وضرورة اختيار الاستراتيجيات اللازمة لتعديلها وتغييرها وتقديمها بالطريقة المناسبة لمرحلة النمو العقلي للمتعلم . خاصة وأن المفاهيم كما يرى (رجب الكلزة ،٢٠٠٢، ١٤٩ ) تعد أدوات للتفكير ، حيث إنه من خلال دراستها يتمكن المتعلم من ممارسة بعض العمليات العقلية ، مثل التفسير والتحليل والفهم والتنظيم والربط والتمييز والتنبؤ بالمستقبل وتحديد الخصائص المشتركة والتجريد .

ومما لا شك فيه أن الاهتمام بعمليات العلم وتنمية التفكير يحتلان مرتبة متقدمة من أهداف الدراسات الاجتماعية ، وهما مترابطان حيث أن هناك

علاقة بين عمليات العلم والتفكير فالمهارات العلمية والتواصل والملاحظة والمقارنة والتنظيم هي مهارات العلم الأساسية في كافة المواد الدراسية وهي الأساس الذي تبنى عليه المعرفة العلمية الشخصية والتفكير الشخصي .

فيرى (Aktamiş & Ergin ,2008,1) أن الغرض من التعليم ينبغى أن يتضمن على تمكين المتعلمين من استخدام مهارات عمليات العلم ليكونوا قادرين على التعرف على المشكلات المحيطة بهم ، والمراقبة والتحليل ، وفرض الفروض والتجربة، والتوصل إلى التعميمات من أجل زيادة جودة مستوى حياتهم ، كما يؤكد على أن هذه المهارات تؤثر على الحياة الشخصية والاجتماعية والعالمية للفرد . وتشير دراسة ( Aziz & Zain ,2010, 1-50) :إلى ضرورة إدراج مهارات عمليات العلم فى الكتب الدراسية بالمدارس الثانوية، نظرا لوجود نقاط ضعف في محتوى الكتب المدرسية لفقرها من مهارات عمليات العلم . وكذلك دراسة ( Ambross, 2011 ,1-91) التى أكدت على أنه وفقا لبيان المنهج الوطني (٢٠٠٢) (NCS) فإن استخدام وتطوير مهارات عمليات العلم فى المواد الدراسية أصبح جزءا مهما فى عمليتى التعليم والتعلم.

ويلاحظ أن الدافعية للإنجاز تمثل شرطاً أساسياً في عملية التعلم الجيد حيث توفر الرغبة في البحث عن المعرفة والمثابرة في المهمات التعليمية . فترى (نادية لطف الله ، ٢٠٠٥ ١٣٣- ١٦٢ ) أن الدافعية تعد مؤشراً ومؤثرا مباشرا على أداء التلاميذ وعلى تحصيلهم الدراسي، حيث أنه يمكن تفسير كثير من مظاهر السلوك الإنساني في ضوء دافعية الفرد نظرا لأن أداء الفرد وإصراره على القيام بأعمال معينة أو مواصلة هذه الأعمال يتوقف في معظم المواقف على ما لديه من دافعية .

وتشير الدراسات إلى أهمية استثارة الدافعية للتعلم والنهوض بها، وتهيئة بيئة أكثر إيجابية للتعلم بما يساعد على إقبال التلاميذ على الدراسة وإشباع حاجات النمو لديهم ومن الدراسات التي أكدت على ذلك دراسة (Brookhart&Durkin,2003,27–54) التى هدفت إلى تقييم الدافعية للإنجاز والتحصيل لدى تلاميذ المدارس الثانوية فى فصول الدراسات الاجتماعية وتوصلت إلى أن نوع المهمة التعليمية ، والكفاءة الذاتية ، والتوجيه للهدف واستخدام استراتيجية للتعلم ، واثارة الجهود العقلية المبتكرة من عوامل دعم الدافعية لدى المتعلم . ودراسة ( Bryan et.al. , 2011, 1049-1065) التى أكدت على أن الدافعية للإنجاز ترتبط بعمليات الكفاءة الذاتية، وتقرير المصير والإنجاز لدى الطلاب وأشارت إلى ضرورة استخدام المعلمين للنمذجة الاجتماعية والتعلم التعاوني لتعزيز الدافع للإنجاز لدى الطلاب .

وبالنظر إلى واقع التدريس في مدارسنا نجد أن الطريقة التقليدية مازالت تشغل حيزا كبيرا بين الطرق والأساليب التي يستخدمها المعلم داخل معظم الفصول الدراسية وهذا ما أكده كل من ( إحسان أحمد وعبد الرحيم محمد ٢٠٠٩ ، ٢٢٠- ٢٢١ ) حيث أشارا إلى أن وضعية المدارس فيما يتعلق بتنمية التفكير لا تقود المتعلمين إلى طريق الذكاء والتفكير والإيجابية ، حيث دور المتعلم يقتصر على حفظ المعلومات استعدادا للأسئلة والاختبارات التى سيخضع لها دون إعمال الفكر أو توظيف موهبة أو ذكاء فيها . وبذلك أصبح

التعلم نظرياً تلقينياً مما جعل التلاميذ أكثر سلبية واعتماداً في تحصيلهم على مساعدة الآخرين، وفشلهم فى تكوين المفاهيم الصحيحة ، ومهارات التفكير السليمة ، كما تزعزعت ثقتهم بأنفسهم وقلت دافعيتهم للإنجاز .

ولما كانت معرفة طريقة عمل الدماغ تسهل عملية تعلم التلاميذ للمعارف والمفاهيم وتنمي قدراتهم العقلية ، مما يؤدي بالعملية التدريسية والتربوية لأن تكون أكثر دقةٍ والقيام بمهام العملية التربوية أكثر سهولة، لذا فإن الاهتمام بالتدريس وفقا لمدخل التعلم الدماغى في مدارسنا أصبح ضرورة ملحة، فيرى (Duman , 2007 ,1- 5 ) أن التعلم المستند إلى الدماغ هو إطار للتفكير والتعلم من أجل التفكير والتعلم ، وقد تم تشكيل التعلم القائم الدماغ على ضوء البحوث العلمية العصبية المشتقة من البحث والاستكشاف من عدة التخصصات . ويرى (Willis , 2007 , 310) أن استراتيجيات التعلم القائم على الدماغ تستخدم لتحسين الذاكرة لدى الطلاب، وتعزيز التعلم، ووسيلة لتحقيق النجاح . كما يؤكد ( Shore , 2012 , 129-136 ) أن التعلم المستند إلى الدماغ أثبت نجاحه في مساعدة التلاميذ ومعلميهم للوصول إلى مستويات أعمق من التعلم في الفصول الدراسية وتنمية خبراتهم ، وكذلك أكد ( Saleh , 2011 , 1-10) على فاعلية مدخل التدريس المستند إلى الدماغ فى تنمية دافعية الطلاب للتعلم .

- **مشكلة البحث**:

هناك العديد من الأسباب التي دفعت الباحثة إلى القيام بهذا البحث ، ومنها:

- ما أسفرت عنه نتائج دراسة استطلاعية ومقابلات قامت بها الباحثة مع بعض الإداريات والمعلمات ( وعددهن ١٧ ) في المدارس المختلفة ( مدرسة شبرقة ، ومدرسة متوسطة أمامة بنت أبى العاص بالصغرة ، ومدرسة أم المؤمنين السيدة عائشة بنت أبى بكر الصديق رضى الله عنهما ) بمنطقة الباحة بالمملكة العربية السعودية ، وذلك فى ذو الحجة ١٤٣٢ هـ (نوفمبر ٢٠١١ م) ؛ وتضمنت العديد من الأسئلة، ومنها: ( ما طبيعة المداخل التدريسية التى تستخدمينها عند تدريسك لمادة الدراسات الاجتماعية ؟ وماذا تعرفى عن مدخل التعلم المستند إلى أبحاث الدماغ ؟ وما طبيعة التصورات الخاطئة للمفاهيم التاريخية عند تلميذاتك ؟ وما الأساليب التى تتبعينها لتعديل تلك التصورات ؟ وما دورك كمعلمة لتنمية مهارات عمليات العلم ؟ وما نوعية الأسئلة التى تطرحينها على تلميذاتك لتنمية مهارات عمليات العلم؟ وما الإجراءات التى تتبعينها لتنمية الدافعية لدى تلميذاتك من خلال مقرر الدراسات الاجتماعية ؟) وتوصلت الباحثة إلى أن معظم المعلمات بنسبة (٧٦,٤٧ ٪ ) يعتمدن على الطرق التقليدية فى العملية التدريسية ، كما أكد (٩٤,١١٪ ) من المعلمات على وجود تصورات بديلة لدى التلميذات عن العديد من المفاهيم التاريخية ، وأشارت جميع المعلمات (١٠٠٪) إلى أن مهارات عمليات العلم ينبغى تدريسها فى المواد العلمية فقط ، كما تبين وجود شكوى من بعض المعلمات (٧٠,٥٨ ٪) من انخفاض دافعية التلميذات وحاجتهن إلى معرفة استراتيجيات لاستثارة دافعية التلميذات .

- نتائج التطبيق القبلى لأدوات البحث ، والمتمثلة فى اختبار التصورات البديلة، واختبار عمليات العلم ، ومقياس الدافعية للإنجاز ، والتى أظهرت وجود تصورات خاطئة لدى معظم التلميذات عن العديد من المفاهيم التاريخية ، وافتقارهن لمهارات عمليات العلم وانخفاض مستوى الدافعية للإنجاز لديهن ٠ مما دفع الباحثة إلى بحث أثر برنامج مقترح قائم على مدخل التعلم المستند إلى الدماغ فى تصحيح التصورات البديلة لدى التلميذات ، وتنمية مهارات عمليات العلم والدافعية للإنجاز لديهن .
- رغم أهمية تطبيقات نظرية التعلم الدماغى ، وأهمية التدريس وفقا لمدخل التعلم المستند إلى الدماغ ، وضرورة تنمية مهارات عمليات العلم لدى التلميذات إلا أنه هناك بحوث تجريبية قليلة استخدمت هذا المدخل فى مجال تخصص الدراسات الاجتماعية .

وبناءً على ما سبق ، يمكن إيجاز مشكلة البحث الحالي في "انخفاض مستوى مهارات عمليات العلم والدافعية للانجاز لدى تلميذات الصف الأول المتوسط والحاجة إلى تصحيح التصورات البديلة لديهن باستخدام مدخل التعلم المستند إلى الدماغ " .

- **تساؤلات البحث**:

تحددت التساؤلات فى الآتى :

- ما التصورات البديلة عن المفاهيم التاريخية لدي تلميذات الصف الأول المتوسط ؟
- ما عمليات العلم التي يمكن تنميتها لدي تلميذات الصف الأول المتوسط؟
- ما البرنامج المقترح القائم على مدخل التعلم المستند إلى الدماغ ؟
- ما أثر برنامج مقترح قائم على مدخل التعلم المستند إلى الدماغ فى تصحيح التصورات البديلة للمفاهيم التاريخية لدى تلميذات الصف الأول المتوسط ؟
- ما أثر برنامج مقترح قائم على مدخل التعلم المستند إلى الدماغ فى تنمية مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية لدى تلميذات الصف الأول المتوسط ؟
- ما أثر برنامج مقترح قائم على مدخل التعلم المستند إلى الدماغ فى تنمية الدافعية للانجاز لدى تلميذات الصف الأول المتوسط ؟
- ما العلاقة الإرتباطية بين تصحيح التصورات البديلة وتنمية مهارات عمليات العلم والدافعية للإنجاز لدى تلميذات الصف الأول المتوسط ؟

- **أهداف البحث** :

يهدف هذا البحث إلى :

- تشخيص التصورات البديلة عن المفاهيم التاريخية لدي تلميذات الصف الأول المتوسط .
- تعرف طبيعة عمليات العلم التي يمكن تنميتها لدي تلميذات الصف الأول المتوسط .
- تحديد أسس بناء برنامج قائم على مدخل التعلم المستند إلى الدماغ .
- تعرف كيفية استخدام برنامج مقترح قائم على مدخل التعلم المستند إلى الدماغ فى تصحيح التصورات البديلة للمفاهيم التاريخية لدى تلميذات الصف الأول المتوسط ؟

- بيان كيفية استخدام برنامج مقترح قائم على مدخل التعلم المستند إلى الدماغ فى تنمية مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية لدى تلميذات الصف الأول المتوسط ؟
- تعرف كيفية استخدام برنامج مقترح قائم على مدخل التعلم المستند إلى الدماغ فى تنمية الدافعية للانجاز لدى تلميذات الصف الأول المتوسط ؟
- تعرف العلاقة الإرتباطية بين تصحيح التصورات البديلة وتنمية مهارات عمليات العلم والدافعية للإنجاز لدى تلميذات الصف الأول المتوسط ؟

- **أهمية البحث** :

- تفيد نتائج هذا البحث المسئولين عن برامج إعداد وتأهيل المعلمين بتزويد معلمي الدراسات الاجتماعية بمداخل واستراتيجيات التدريس الحديثة كمدخل التعلم المستند إلى الدماغ التي يمكن من خلالها علاج التصورات البديلة وتنمية مهارات عمليات العلم والدافعية للإنجاز لدى تلميذات الصف الأول المتوسط .
- تزويد المختصين والقائمين على تخطيط وتطوير وتنفيذ مقررات الدراسات الاجتماعية ببعض الأنشطة والاجراءات والدروس فى ضوء مدخل التعلم المستند إلى الدماغ محل البحث بما قد يفيد فى تدريس الدراسات الاجتماعية ، ولما له من أهمية في توفير بيئة تعليمية متحدية لعقول التلاميذ ، كما أنها تتمركز حول المتعلم وليس المعلم وتحترم قدرات واهتمامات التلاميذ ، وتشجع على استقلالية التلاميذ والاعتماد على ذواتهم في استكشاف المعرفة الجديدة ، مما يجعل التعلم ذو معنى .
- يوجه البحث الحالي العاملين بالمجال التربوي إلى أهمية إعداد برامج تدريسية وفقا لمداخل التعلم الحديثة كمدخل التعلم المستند إلى الدماغ وإلى ضرورة استخدام استراتيجيات تدريس حديثة قد تسهم فى استثارة دافعية المتعلمين وتنمية المفاهيم الصحيحة لديهم ،وتزويد محتوى الكتب الدراسية بمهارات عمليات العلم ، وجعلها هدفا رئيسا لكل المواد الدراسية .
- يسهم البحث الحالى في توجيه انتباه المعلمين إلى طبيعة التصورات البديلة لدى تلميذات الصف الأول المتوسط ، كما يقدم البحث اختبارا للتصورات البديلة عن المفاهيم التاريخية المتضمنة بالوحدة المختارة يمكن أن يستخدمه المعلمين فى تشخيص التصورات البديلة لدى التلميذات ، كما يمكن أن يكون بمثابة أنموذج يحتذي به المعلمين عند إعداد اختبارات مشابهه .
- يقدم البحث الحالى دليل للمعلمة وفقاً لمدخل التعلم المستند إلى الدماغ لتدريس وحدة " حياة النبى (صل الله عليه وسلم) فى المدينة " بكتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالفصل الدراسى الثانى للصف الأول المتوسط ، يمكن أن يسترشد به مخططى المناهج ومطوريها فى إعداد أدله مماثلة لتصحيح التصورات البديلة عن المفاهيم التاريخية وتنمية مهارات عمليات العلم والدافعية للإنجاز لدى التلميذات .
- الكشف عن مستوى مهارات عمليات العلم لدى التلميذات ، حيث أعد البحث الحالي اختبارا لمهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية يمكن أن يستخدمه المعلمون فى قياس تلك المهارات لدى تلميذات الصف الأول

المتوسط ، كما يمكن الإفادة منه في إعداد اختبارات مشابهه ، مما يعطينا صورة واضحة عن توجهات التعليم والتعلم لدى معلمي ومعلمات الدراسات الاجتماعية ، كما قد يساعد ذلك في التنبؤ بسلوكهم التدريسي بدرجة كبيرة ، ويزيد من فهمنا للواقع التعليمي داخل الفصول الدراسية ويدفعنا إلى التغيير من أساليبنا التدريسية ، وتبنى أخرى ذات معنى .

- الكشف عن مستوى الدافعية للإنجاز لدى التلميذات ، حيث أعد البحث الحالي مقياس الدافعية للإنجاز ، يمكن أن يستخدمه المعلمون في قياس الدافعية لدى تلميذات الصف الأول المتوسط ،ويمكن أن يسترشد به كل من يهدف إلى إعداد مقاييس مماثلة ، وحث القائمين على اتخاذ القرار في المجال التربوي على ضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمين قبل الخدمة وأثنائها للتوعية بأساليب ومداخل واستراتيجيات تنمية الدافعية للإنجاز لدى التلميذات بالفصول الدراسية المختلفة .
- يمكن الإفادة من التصورات البديلة ومهارات عمليات العلم والدافعية للإنجاز فى التعرف على قدرات المعلمين والمعلمات أنفسهم وإعداد دورات تدريبية لمساعدتهم على كشف التصورات البديلة ومستوى الدافعية للإنجاز لدى التلميذات ، وتعرف مهارات عمليات العلم المطلوب تنميتها والمناسبة للتلميذات فى المراحل التعليمية المختلفة .

- **حدود البحث** :

يقتصر البحث الحالي على الحدود التالية :

- عينة عشوائية من تلميذات الصف الأول المتوسط ( عددهن /٦٠ تلميذة ) بمدرسة أم المؤمنين السيدة عائشة بنت أبى بكر الصديق رضى الله عنهما بمنطقة الباحة ( المملكة العربية السعودية ) ، تم تقسيمهن إلى مجموعة تجريبية (٣٠) تلميذة تدرس وفقا لمدخل التعلم المستند إلى الدماغ ومجموعة ضابطة (٣٠) تلميذة تدرس وفقا للطريقة التقليدية ، وقد تم اختيار تلك المدرسة نظرا لقربها من محل عمل الباحثة،مما يسهل عملية متابعة إجراءات البحث والإشراف على سير التجربة،كما ييسر تجربة البحث.
- وحدة " حياة النبى (صل الله عليه وسلم) فى المدينة " بكتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالفصل الدراسى الثانى للصف الأول المتوسط للعام الدراسى ٢٠١١م/٢٠١٢م (١٤٣٢ هـ- ١٤٣٣ هـ) . وقد تم اختيار تلك الوحدة نظرا لشمولها لعدد (١٢) درس وتضمنها للعديد من المفاهيم التاريخية (٢٠ مفهوم) التى يمتلك التلميذات تصورات بديله عنها .
- المفاهيم التاريخية المتضمنة بالوحدة المختارة،وتصحيح التصورات البديلة المرتبطة بها
- بعض مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية المناسبة لتلميذات الصف الأول المتوسط.

- **مصطلحات البحث** :

- **البرنامج** : Program

يحدده البحث الحالى إجرائيا بأنه طريقة لتنظيم مادة الدراسات الاجتماعية والوطنية وإجراءات تدريسها ووسائل تقويمها ، كما يتضمن الأنشطة المساعدة على تحقيق أهدافها المتمثلة فى تصحيح التصورات البديلة

وتنمية مهارات عمليات العلم والدافعية للإنجاز لدى تلميذات الصف الأول المتوسط .

• **مدخل التعلم المستند إلى الدماغ** : Brain-Based Learning Approach

يحدده البحث الحالى اجرائيا بأنه : عملية متكاملة تعتمد على تهيئة مواقف وخبرات تعليمية متحدية وتشاركية تتوافق مع دماغ التلميذة ، وتوفر لها طرق تعلم مختلفة ، مما يشجعها على المعالجة النشطة لخبراتها ، وتكوين الترابطات ، وبناء المعرفة وتطبيقها ،وتمر بخمسة مراحل : الإعداد والاكتساب والتفصيل وتكوين الذاكرة والتكامل الوظيفى .

• **التصورات البديلة** : Alternative Conceptions

يحددها البحث الحالى اجرائيا بأنها : مجموعة المعارف والأفكار الخاطئة الموجودة في البنية المعرفية لدي تلميذات الصف الأول المتوسط عن المفاهيم التاريخية المتضمنة بالوحدة المختارة ، والتى تخالف معناها عند المتخصصين وتقاس بدرجات التلميذات في اختبار التصورات البديلة.

• **عمليات العلم** : Science Processes

يحددها البحث الحالى اجرائيا بأنها : مجموعة من المهارات العقلية الأساسية والتكاملية التي تسعى من خلالها التلميذة فى الصف الأول المتوسط لحل المشكلات التى تواجهها وصولا إلى النتائج ، وتقاس بالدرجة التي تحصل عليها التلميذة في اختبار مهارات عمليات العلم .

• **الدافعية للإنجاز** : Achievement Motivation

يحددها البحث الحالى اجرائيا بأنها: استجابة التلميذة واستعداداتها الإيجابية التى تبين رغبتها فى النجاح بمادة الدراسات الاجتماعية وتحقيق أداء أفضل ومرضى للذات ، وتحقيق الأهداف الكبرى والتفوق على الآخرى ، وتقاس دافعية الإنجاز إجرائيًا بالدرجة الكلية التي تحصل عليها التلميذة في الصف الأول المتوسط من خلال استجابتها على فقرات مقياس الدافعية للإنجاز .

• **الدراسات السابقة** :

انطلاقا من الأهمية المتزايدة لكل من مدخل التعلم المستند إلى الدماغ والتصورات البديلة وعمليات العلم والدافعية للإنجاز ، فإنه سيتم عرض مختصر لبعض الدراسات التى جعلت من تلك المجالات السابق ذكرها محورا لاهتمامها ، وأوجه التشابة والاختلاف معها ، ودرجة الاستفادة منها :

• **أولاً : دراسات تناولت مدخل التعلم المستند إلى الدماغ** :

تعددت الدراسات التى تناولت التعلم المستند إلى الدماغ ، ومنها: دراسة (Barbara, 2002 ) التى هفت إلى المقارنة بين مجموعة تعلمت باستخدام استراتيجية المجموعات التعاونية الصغيرة المستندة إلى نظرية التعلم الدماغي وبين مجموعة تعلمت نفس المادة بالطريقة التقليدية في مدرسة ماكينز الأمريكية، وبينت نتائج الدراسة ارتفاعا ملحوظا في نسبة التفوق مقداره (١٠٪) لدى أفراد المجموعة التي تعلمت بهذه الطريقة مقارنة بالمجموعة التي تعلمت بالطريقة التقليدية. ودراسة (Avci&Yağbasan,2006) : التى هدفت إلى بحث تأثير مدخل التعلم القائم على الدماغ على التحصيل واستبقاء المعرفة عن قضايا الطاقة لدى تلاميذ الصف السابع ، وتوصلت إلى أن أنشطة التعليم التي تقوم على مدخل التعلم القائم على الدماغ كان لها تأثير كبير على تحصيل

التلاميذ واستبقاء المعارف حول موضوع الطاقة وديمومة المعرفة . ودراسة (Duman,2006 ,1-6) : التى هدفت إلى بحث فاعلية التعلم القائم على الدماغ فى تحسين التحصيل الأكاديمى للطلاب فى الدراسات الاجتماعية وتوصلت إلى وجود فروق فى التحصيل بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح التجريبية . ودراسة ( Pociask , 2007 ,73): التى هدفت إلى تعرف تأثير التعلم المستند إلى الدماغ فى تعزيز التعلم الطلابى وتغيير مستوى مشاركة الطلاب من أجل زيادة تحصيلهم الدراسي من خلال دمج استراتيجيات الذكاءات المتعددة في الدروس اليومية ، وكشفت نتائج المسح والاستخبارات عن تحسن احترام الطلاب لذاوتهم ، وزيادة معدلات البقاء بالفصل الدراسى وزيادة الدافع المعزز للتعلم، إضافة إلى أن الطلاب كانوا أكثر تركيزا وتشاركا في عمليات التقييم في نهاية الدراسة . ودراسة ( جيهان يوسف ، ٢٠٠٩ ،١٤٠ ): التى هدفت إلى معرفة أثر برنامج محوسب في ضوء نظرية جانبي الدماغ على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طالبات الصف الحادي عشر بمادة تكنولوجيا المعلومات بمحافظات غزة ، وقد أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار مهارات التفكير فوق المعرفي بمادة تكنولوجيا المعلومات للصف الحادي عشر.ودراسة (Duman,2010,2077-2103) : التى هدفت إلى بحث أثر التعلم المستند إلى الدماغ على التحصيل الأكاديمى للطلاب ذوى أساليب التعلم المختلفة وكشفت النتائج عن أن استخدام التعلم المستند إلى الدماغ BBL في المجموعة التجريبية كان أكثر فعالية في زيادة التحصيل العلمي للطلاب مقارنة بالطريقة التقليدية المستخدمة في المجموعة الضابطة. ودراسة (Morris , 2010 , 141) : التى هدفت إلى تطبيق استراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ من قبل المعلمين الذين يعملون في المدارس الابتدائية والمتوسطة والعالية داخل المقاطعة المدرسية لمدينة ممفيس Memphis . وقد كشفت عن أن معلمي المرحلة الابتدائية يطبقون أكثر الممارسات المستندة إلى الدماغ مقارنة بمعلمي المدارس المتوسطة أو الثانوية وأن المعلمين ذوى الخبرات من (٠- ١٠) عاما أقل فى تطبيق الممارسات المستندة إلى الدماغ مقارنة بالمعلمين ذوى الخبرة الطويلة. ودراسة (McNamee, 2011,140 ) : التى هدفت إلى تعرف أثر التعلم الدماغى على التحصيل القرائى فى فصول المرحلة الثانوية وتوصلت إلى أن الإنجاز القرائى للمجموعة التجريبية لا يختلف كثيرا عن المجموعة الضابطة ودراسة (فاطمة الخليفة، ٢٠١٢ ، ١- ٣) : التى هدفت إلى بحث فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية الممارسة الصفية المتناغمة مع الدماغ لدى معلمات علوم الحلقة الثانية من التعليم الأساسي (٥- ١٠) أثناء الخدمة ، وقد أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائيا بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة الممارسة الصفية. ودراسة ( Saleh,2012,19-29): التى هدفت إلى تعرف فاعلية مدخل التدريس المعتمد على الدماغ فى التعامل مع قضايا الفهم المفاهيمى والدافعية للتعلم اتجاة الفيزياء وتوصلت إلى أن الطلاب الذين حصلوا على تعليم الفيزياء باستخدام BBTA يمتلكون أفضل فهم مفاهيمى لقوانين نيوتن في الفيزياء، وكذلك الدافع نحو التعليم .

• **ثانيا : دراسات تناولت التصورات البديلة :**

تعددت الدراسات التى تناولت التصورات البديلة ، ومنها: دراسة ( Abimbola & Baba,1996,14) : التى هدفت إلى التعرف على المفاهيم الخاطئة والتصورات البديلة في كتب العلوم المدرسية: ودور المعلمين ، وأوصت الدراسة بضرورة التقييم المستمر للكتب المدرسية لحل المشاكل المفاهيمية . ودراسة (جيهان السيد وفوزية الدوسرى ، ٢٠٠٣ ، ٨٧- ١١٧) : التى هدفت إلى بحث فعالية نموذج التعلم البنائي في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم الجغرافية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى تلميذات الصف الأول من المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية ، وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات درجات التلاميذ على الاختبار التحصيلى ومقياس الاتجاهات لصالح المجموعة التجريبية. ودراسة ( Afra & Zoubeir,2009 103-132) : التى هدفت إلى التعرف على التصورات البديلة لدى الطلاب فى مجال الكهرباء ، وتأثير استراتيجية تدريس معتمدة على الاستفسار وكشفت النتائج عن فاعلية الاستراتيجية القائمة على الاستفسار على تصحيح التصورات البديلة لدى الطلاب. ودراسة ( Caleon& Subramaniam, 2010,313-337):التى هدفت إلى استخدام اختبار تشخيصى لتقييم طبيعة التصورات البديلة لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية،وتوصلت الدراسة إلى ضعف قدرة الطلاب على التمييز بين ما يعرفون وما لا يعرفون.ودراسة ( Kazembe , 2010, 1) : التى هدفت إلى تعرف فاعلية الحوافظ التعليمية فى تصحيح التصورات البديلة وتعزيز التعلم لدى الطلاب المعلمين بالمرحلة الابتدائية (وعددهم أربعون ) فى كلية تدريب المعلمين بمقاطعة ماسفينجو Masvingo زيمبابوي ، وكشف أن التصورات البديلة تنبثق من المعلمين والأقران، والكتب المدرسية، وفشل الطلاب إلى فهم تفسيرات المعلمين . ودراسة ( Mangione , 2010 ,233) التى هدفت إلى تطوير والتحقق من اختبار اختيار من متعدد للتعرف على التصورات البديلة في علوم الأرض لدى معلمى قبل الخدمة ، وتوصلت النتائج إلى أن الاختبار يمكن أن يكون وسيلة موثوقة وصحيحة لتحديد التصورات البديلة . ودراسة ( Potgieter et.al., 2010,5) : التى هدفت إلى بحث الثقة مقابل الأداء كمؤشر على وجود التصورات البديلة، وعدم كفاية مهارات حل المشكلات في الميكانيكا ، وتوصلت إلى أن تذبذب الثقة لدى الطلاب بسبب التصورات البديلة أو بسبب مهارات حل المشاكل غير الكافية . ودراسة ( Ökunloye , 2012 , 1-9) : التى هدفت إلى بحث المفاهيم المتعارضة أو البديلة لأهداف منهج الدراسات الاجتماعية في المدارس النيجيرية الثانوية لدى عينة عشوائية ( ٧١ ) من معلمى الدراسات الاجتماعية ، وتوصلت إلى عدم وجود فهم واضح أو وجود مفاهيم خاطئة عن أغراض مناهج الدراسات الاجتماعية لدى المعلمين المؤهلين مهنيا .

• **ثالثاً : دراسات تناولت عمليات العلم :**

تعددت الدراسات التى تناولت عمليات العلم، ومنها :دراسة (Rambuda,2002,1-26):التى هدفت إلى تطبيق مهارات عمليات العلم فى تدريس الجغرافيا لدى المدارس الثانوية في مقاطعة فري ستيت Free State وقد أظهرت عمليات المسح أن مهارات عمليات العلم كانت مناسبة وفعالة

لتدريس الجغرافيا لمستوى المدارس الثانوية ، ودراسة (Temiz,et.al.,2006,1-21) : التى هدفت إلى تطوير اختبار متعدد الشكل لاختبار مهارات عمليات العلم ، وتوصلت النتائج إلى أن هذا الاختبار يعد أداة توجيه للباحثين الذين يعملون على تطوير اختبارات الأداء والأنشطة ، كما أنه يشكل إفادة لمطوري المناهج. ودراسة (Lan,2007,1-99):التى هدفت إلى تقييم كفاءة عمليات العلم المتكاملة وعلاقتها بالإنجاز العلمي ، وتوصلت إلى ارتفاع أداء التلاميذ في مهارة عملية العلم والتحصيل العلمي . ودراسة (Akinbobola et.al. , 2010 , 1-16) : التى هدفت إلى تحليل مهارات عمليات العلم في امتحانات شهادة الثانوية للفيزياء بنيجيريا لمدة ١٠ أعوام (١٩٩٨- ٢٠٠٧) بأثر رجعي ، وأظهرت النتائج ارتفاع معدل نسبة مهارات عمليات العلم الأساسية (أدنى الترتيب) (٦٣٪)، وذلك مقارنة بالمهارات المتكاملة (أعلى ترتيب) (٣٧٪) . ودراسة ( Žoldošová & Matejovičová , 2010 , 1-22) التى هدفت إلى تعرف كيف يتعامل أطفال المدارس الابتدائية مع المواد التجريبية ، وكيف يعالجون المعلومات التي يحصلون عليها ، كما يهدف البحث كمشكلة جزئية إلى تنمية مهارات عمليات العلم ،وتوصلت إلى أن التلاميذ يمكن أن يكون استعدادهم أفضل للموضوعات التى تتطلب معالجة مجردة وأن التلاميذ الذين شاركوا فى البحث حصلوا على درجات أفضل فى اختبار مهارات عمليات العلم . ودراسة (Karamustafaoğlu,2011,26 -35) : التى هدفت إلى تحسين مهارات عمليات العلم لدى الطلاب المعلمين باستخدام المخططات ، وقد كشفت النتائج عن تطور فى مهارات عمليات العلم لدى الطلاب المعلمين بعد دراستهم وفقا للمخططات. ودراسة (Ngoh , 2012 , 1-23) : التى هدفت إلى اختبار مدى إتقان الطلاب المعلمين لمهارات عمليات العلم وتوصلت الدراسة إلى أن ٦٨٪ (٣٨) من الطلاب المعلمين أظهروا زيادة في الدرجات ، مما يشير إلى أنهم تعلموا من التدريس ، وأظهر ١٨٪ (١٠) من الطلاب المعلمين انخفاض في درجاتهم ، في حين ١٤٪ (٨) قد أظهروا عدم وجود أي ارتفاع في درجاتهم ، مما يدل على أن الطلاب تعلموا القليل من التدريس .

- **رابعاً : دراسات تناولت الدافعية للانجاز :**

ومنها : دراسة (Abdel Khalek & El Nayal , 1992 , 167-203) التى هدفت إلى بحث الدافعية للإنجاز وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية كالقلق، والعصبية والانبساط لدى أطفال المدارس الابتدائية في دولة قطر وكشفت نتائج البحوث عن وجود اختلافات بين كلا الجنسين في القلق والعصبية ، ووجود ارتباط إيجابي بين الدافعية للإنجاز والعصابية وبين القلق والعصابية والسلبية وبين العصبية والانبساط . ودراسة (Tuckman,1999,1-3) التى قدمت نموذجا للدافع للإنجاز الذي يتضمن ثلاثة عوامل تحفيزية التي تؤثر على التحقيق ، نتيجة: (١) موقف أو معتقد عن قدرة المرء على تحقيق النتائج، (٢) محرك أو الرغبة في تحقيق نتائج، (٣) الاستراتيجية أو التقنيات المستخدمة لتحقيق هذه النتيجة.وعرضت الأدلة لتوضيح تأثير كل عامل من العوامل المقترحة على المشاركة والإنجاز الأكاديمي.ودراسة ( Shelly Bansal & Jaswal, 2006,253-257) التى هدفت إلى بحث العلاقة بين نوعية البيئة الرئيسة والدافعية للإنجاز بين ذوى التحصيل العالى من المراهقين الإناث في

المناطق الحضرية،وأظهرت النتائج أن نوعية جيدة من المنزل والبيئة لديها علاقة إيجابية مع الدافعية للإنجاز بين المتفوقات والعكس صحيح ، ودراسة ( Hart & Albarracín,2009,1129-1141) : التى هدفت إلى تعرف أثر الدافعية للإنجاز المزمنة والمصدر الرئيسي لتحقيق فاعلية الإنجاز والأهداف الممتعة، وقد تم قياس الاختلافات المزمنة في الدافعية للإنجاز، وأشارت النتائج إلى أن الدافعية وسيلة لتحقيق الهدف،وتحول دون تحقيق هدفا ممتعا لدى الأشخاص الذين يعانون بشكل مزمن من الدافعية العالية للإنجاز.ودراسة (Liu & Zhu,2009,1) : التى هدفت إلى بحث وتحليل الدافعية للانجاز لدى (٢٧٨) طالبا من طلاب المدارس الثانوية ، وتوصلت الدراسة إلى أنه ليس هناك فرق كبير بين الدافعية للإنجاز لدى طلاب المدرسة الثانوية العليا المشتركة ونظائرهم من المدرسة الثانوية العليا الرئيسة.ودراسة (Muola ,2010,213-217) : التى هدفت إلى معرفة العلاقة بين الدافعية للإنجاز الأكاديمي والبيئة المنزلية بين التلاميذ ، وتوصلت إلى وجود علاقة ايجابية بين ستة من العوامل البيئية ، وهى: مهنة الأم ومهنة الأم وتعليم الآباء وحجم الاسرة والمرافق التعليمية فى المنزل وتشجيع الوالدين. ودراسة (ياسرة أبو هدروس ومعمر الفرا،٨٩،٢٠١١-١٣٠) التى هدفت إلى التعرف على أثر استخدام بعض إستراتيجيات التعلم النشط على دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم ؛ وأسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية إيجابية بين مستوى التحصيل الدراسي وبين مستوى الثقة بالنفس .

- **التعقيب على الدراسات السابقة** :

- **أوجه التشابه** :
  - اتبعت معظم الدراسات السابقة المنهج شبه التجريبي ، ويتفق البحث مع هذا التوجه حيث يستخدم المنهج شبه التجريبي من خلال تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين تجريبية وأخرى ضابطة لمقارنة أثر مدخل التعلم المستند الى الدماغ فى تصحيح التصورات البديلة وتنمية مهارات عمليات العلم والدافعية للانجاز مقارنة بالطريقة التقليدية .
  - تنوعت المراحل التعليمية التى طبقت عليها الدراسات السابقة ما بين الابتدائى والمتوسط والثانوى والمعلمين أثناء الخدمة ، ويقوم البحث الحالى باجراءات التطبيق على المرحلة المتوسطة .

- **أوجه الاختلاف** :
  - وضع قائمة بالمفاهيم التاريخية المتضمنة بمنهج الدراسات الاجتماعية والوطنية بالفصل الدراسى الأول ، والتصورات البديلة عنها .
  - اعداد قائمة بمهارات عمليات العلم فى مادة الدراسات الاجتماعية والمناسبة لتلميذات الصف الأول المتوسط .
  - بناء برنامج قائم على مدخل التعلم المستند إلى الدماغ فى مجال الدراسات الاجتماعية.
  - اهتمت الدراسات السابقة بقياس أثر مدخل التعلم المستند إلى الدماغ على التحصيل والتفكير فوق المعرفى بينما البحث الحالى قام ببناء اختبار التصورات البديلة عن المفاهيم التاريخية المتضمنة بالوحدة المختارة

واختبار مهارات عمليات العلم فى مادة الدراسات الاجتماعية ، ومقياس الدافعية للإنجاز نحو مادة الدراسات الاجتماعية .

- ندرة الدراسات العربية التى استخدمت مدخل التعلم المستند إلى الدماغ فى تدريس الدراسات الاجتماعية – ندرة الدراسات التى بحثت أثر مدخل التعلم المستند إلى الدماغ فى تصحيح التصورات البديلة وتنمية مهارات عمليات العلم والدافعية للإنجاز .
- عدم وجود دراسات عربية لتنمية مهارات عمليات العلم من خلال منهج الدراسات الاجتماعية .

- **أوجه الاستفادة** :
  - بناء الإطار النظري حول مدخل التعلم الدماغى ومهارات عمليات العلم والتصورات البديلة والدافعية للإنجاز .
  - بناء أدوات البحث والمتمثلة فى اختبار التصورات البديلة واختبار عمليات العلم ومقياس الدافعية للإنجاز .
  - استخلاص اسس بناء ومكونات البرنامج المقترح القائم على مدخل التعلم المستند إلى الدماغ .
  - اختيار الأساليب الإحصائية المناسبة للبحث .
  - تفسير النتائج التي توصل إليها البحث بالإستفادة من الدراسات السابقة.

- **فروض البحث** :
  - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلميذات المجموعة التجريبية ومتوسطى درجات تلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلى لاختبار التصورات البديلة .
  - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلميذات المجموعة التجريبية ومتوسطى درجات تلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلى لاختبار عمليات العلم .
  - لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلميذات المجموعة التجريبية ومتوسطى درجات تلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلى لمقياس الدافعية للإنجاز .
  - يوجد فرق ذو دلاله إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية ومتوسطى درجات تلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التصورات البديلة لصالح المجموعة التجريبية ٠
  - يوجد فرق ذو دلاله إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية ومتوسطى درجات تلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار عمليات العلم لصالح المجموعة التجريبية ٠
  - يوجد فرق ذو دلاله إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية ومتوسطى درجات تلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز لصالح المجموعة التجريبية ٠
  - يوجد ارتباط دال احصائيا بين تصحيح التصورات البديلة ونمو مهارات عمليات العلم والدافعية للإنجاز لدى تلميذات المجموعة التجريبية .

- **منهج البحث** :

يعتمد البحث الحالي على المنهج الوصفي في الدراسة النظرية حول مدخل التعلم المستند إلى الدماغ ، والتصورات البديلة ، وعمليات العلم ، والدافعية

للإنجاز ، وفى إعداد أدوات البحث ، وعمل حصر للأدبيات التربوية ، والدراسات السابقة التي تناولت متغيرات البحث ، كما استخدم المنهج شبه التجريبى ؛ وذلك للتأكد من ثبات أدوات البحث وصدقها ، وكذلك في إجراء الدراسة الميدانية؛ وفي اختيار مجموعة البحث ، وتطبيق أدواتها .

- **أدوات البحث** :

- **أدوات تدريسية ، وتتمثل في** :
  - برنامج مقترح قائم على مدخل التعلم المستند إلى الدماغ فى منهج الدراسات الاجتماعية والوطنية بالفصل الدراسى الثانى للصف الأول المتوسط. إعداد الباحثة .
  - دليل للمعلمة لتدريس وحدة من وحدات البرنامج المقترح المعد وفقاً لمدخل التعلم المستند إلى الدماغ ، وهى وحدة " حياة النبى (صل الله عليه وسلم) فى المدينة " بكتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالفصل الدراسى الثانى للصف الأول المتوسط . إعداد الباحثة .

- **أدوات تقييميه ، وهى**:
  - اختبار التصورات البديلة عن المفاهيم التاريخية،وقد بلغ عدد أسئلته(٦٠ سؤالا)- إعداد الباحثة
  - اختبار مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية، وقد بلغ عدد أسئلته (٢٦ سؤالا) إعداد الباحثة
  - مقياس الدافعية للإنجاز ، وقد بلغ عدد عباراته (٣٤ مفردة ) - إعداد الباحثة .

- **إجراءات البحث**:

**لتحقيق أهداف البحث ، والإجابة عن أسئلته تم ما يلي :**
**تحديد مشكلة البحث ، وأهميته ، وخطوات دراسته ، ثم الإجابة عن أسئلته كما يلي :**

- **للإجابة عن السؤال الأول : ما التصورات البديلة عن المفاهيم التاريخية لدي تلميذات الصف الأول المتوسط ؟ تم ما يلى :**
  - الإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ، والتي تناولت موضوع التصورات البديلة عن المفاهيم التاريخية .
  - تحليل محتوى منهج الدراسات الاجتماعية والوطنية بالصف الأول المتوسط (الفصل الدراسى الثانى) واستخراج المفاهيم التاريخية المتضمنة به وحساب صدق وثبات التحليل .
  - إعداد قائمة بالمفاهيم التاريخية المتضمنة بكتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط، والتعريف الاجرائى لها ، وعرضها على المحكمين .
  - إجراء مقابلات مع بعض تلميذات الصف الأول المتوسط من غير مجموعة البحث للتعرف على التصورات البديلة لديهن عن المفاهيم التاريخية سابقة الذكر .
  - اعداد اختباراً تشخيصياً للتصورات البديلة عن المفاهيم التاريخية المتضمنة بوحدة حياة النبى صل الله عليه وسلم فى المدينة .

- إجراء الدراسة الاستطلاعية للاختبار على مجموعة من التلميذات من غير مجموعة البحث ، للتأكد من صدقه وثباته.

**• للإجابة عن السؤال الثانى: ما عمليات العلم التي يمكن تنميتها لدي تلميذات الصف الأول المتوسط ؟ تم ما يلى :**

- الإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ، والتي تناولت موضوع مهارات عمليات العلم .
- إعداد قائمة بمهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية المناسبة لتلميذات الصف الأول المتوسط ، والتعريف الاجرائى لها ، وعرضها على المحكمين .
- اعداد اختبار مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية .
- إجراء الدراسة الاستطلاعية للاختبار على مجموعة من التلميذات من غير مجموعة البحث ، للتأكد من صدقه وثباته.

**• للإجابة عن السؤال الثالث : ما البرنامج المقترح القائم على مدخل التعلم المستند إلى الدماغ ؟ تم ما يلى :**

- الإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ، والتي تناولت موضوع البرنامج التعليمى ومدخل التعلم المستند إلى الدماغ .
- تحديد فلسفة البرنامج المقترح القائم على مدخل التعلم المستند إلى الدماغ.
- تحديد أسس بناء برنامج مقترح قائم على مدخل التعلم المستند إلى الدماغ.
- بناء البرنامج المقترح القائم على مدخل التعلم المستند إلى الدماغ .
- ضبط البرنامج المقترح من خلال عرضه على المحكمين .
- إعداد دليل المعلمة لتدريس وحدة " حياة النبى (صلى الله عليه وسلم) فى المدينة من وحدات البرنامج المقترح المعد وفقا لمدخل التعلم المستند إلى الدماغ ، وعرضه على المحكمين

**• للإجابة عن السؤال الرابع : ما أثر برنامج مقترح قائم على مدخل التعلم المستند إلى الدماغ فى تصحيح التصورات البديلة للمفاهيم التاريخية لدى تلميذات الصف الأول المتوسط ؟**

- اختيار عينة البحث بطريقة عشوائية ، وهى مجموعة من تلميذات الصف الأول المتوسط بمدرسة أم المؤمنين السيدة عائشة بنت أبى بكر الصديق رضى الله عنهما بمنطقة الباحة ( المملكة العربية السعودية ) للعام الدراسى ٢٠١١ م/٢٠١٢ م (١٤٣٢ هـ- ١٤٣٣ هـ) واللاتى يمثلن التلميذات الأكثر انتظاما أثناء تنفيذ تجربة البحث فى الفترة من ٢٦ ٣ / ١٤٣٣ هـ (٢٠١٢/٢/١٨م) وحتى ٢٦/ ٥ / ١٤٣٣ هـ (٢٠١٢/٤/١٨م) .
- التطبيق القبلى لاختبار التصورات البديلة على مجموعتى البحث (التجريبية والضابطة)
- التدريس لمجموعة البحث التجريبية باستخدام البرنامج المقترح ودليل المعلمة المعدان فى ضوء مدخل التعلم المستند إلى الدماغ ، والتدريس للمجموعة الضابطة باستخدام الطريقة التقليدية .
- إعادة تطبيق اختبار التصورات البديلة ( بعد الإنتهاء من الدراسة التجريبية).

- **للإجابة عن السؤال الخامس : ما أثر برنامج مقترح قائم على مدخل التعلم المستند إلى الدماغ فى تنمية مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية لدى تلميذات الصف الأول المتوسط ؟**
  - التطبيق القبلى لاختبار مهارات عمليات العلم على مجموعتى البحث (التجريبية والضابطة)
  - التدريس لمجموعة البحث التجريبية باستخدام البرنامج المقترح ودليل المعلمة المعدان فى ضوء مدخل التعلم المستند إلى الدماغ ، والتدريس للمجموعة الضابطة باستخدام الطريقة التقليدية .
  - إعادة تطبيق اختبار عمليات العلم ( بعد الإنتهاء من الدراسة التجريبية ) .
- **للإجابة عن السؤال السادس: ما أثر برنامج مقترح قائم على مدخل التعلم المستند إلى الدماغ فى تنمية الدافعية للإنجاز لدى تلميذات الصف الأول المتوسط ؟**
  - التطبيق القبلى لمقياس الدافعية للانجاز على مجموعتى البحث (التجريبية والضابطة).
  - التدريس لمجموعة البحث التجريبية باستخدام البرنامج المقترح ودليل المعلمة المعدان فى ضوء مدخل التعلم المستند إلى الدماغ ، والتدريس للمجموعة الضابطة باستخدام الطريقة التقليدية .
  - إعادة تطبيق مقياس الدافعية للإنجاز ( بعد الإنتهاء من الدراسة التجريبية).
- **للإجابة عن السؤال السابع : ما العلاقة الإرتباطية بين تصحيح التصورات البديلة وتنمية مهارات عمليات العلم والدافعية للإنجاز لدى تلميذات الصف الأول المتوسط ؟**
  - حساب المتوسطات الحسابية لدرجات التلميذات فى التطبيق البعدى لأدوات البحث التقييمية .
  - حساب معاملات الارتباط بين المتوسطات الحسابية لدرجات التلميذات.
  - رصد النتائج وتحليلها وتفسيرها .
  - التوصيات والبحوث المقترحة .
- **الإطار النظرى : (التعلم الدماغى وعلاقته بالتصورات البديلة وتنمية عمليات العلم والدافعية للإنجاز)**

ويقدم الإطار النظرى للبحث عرضاً للإنتاج الفكري المبني على التصورات النظرية والانطباعات الذاتية للباحثين في ثلاثة محاور رئيسة (التعلم المستند إلى الدماغ ، التصورات البديلة ، عمليات العلم ، الدافعية للانجاز ) ، ، وفيما يلى عرض لتلك المحاور :

- **المحور الأول : مدخل التعلم المستند إلى الدماغ :**

يهدف هذا المحور إلى توضيح معنى مدخل التعلم المستند إلى الدماغ وأهميته لكونه يلعب دورا مهما في المجالات التعليمية المختلفة، نظرا لتركيزه على الجوانب العقلية والدماغية للمتعلم ، وكيفية التعامل مع المتعلم في ضوء خصائصه الدماغية والتفكيرية ، مع رصد تطبيقات التعلم الدماغى فى المراحل التعليمية المختلفة وفى المجالات الدراسية المختلفة وإلقاء الضوء على مبادئ

التعلم المستند إلى الدماغ ومراحل التعلم الدماغى والتى يمكن الاستفادة منها عند إعداد البرنامج المقترح ودليل المعلمة. ولهذا فإن المناهج الدراسية المعدة في ضوء هذا النوع من التعلم ينبغي أن تراعي الأمور التالية :

- **مفهوم مدخل التعلم المستند إلى الدماغ** :

يعرفه (Jensen , 2008 , 408) بأنه مدخل شامل للتعلم على أساس علم الأعصاب ويعرفه (Greenleaf , 2003, 14 ) بأنه التعليم الذي يجعل نظام التعلم القائم على الدماغ فى المقدمة ، وهو التعليم الذي يأخذ في اعتباره كيف يعمل الدماغ ، والعمليات ، وتفسير المعلومات ؛ وصنع الارتباطات ، وطرق التخزين للمعرفة ، والترميز، وبناء المصفوفات ، وعمليات التذكر . ويرى ( Caine et.al. , 1999 ,4 ) أن التعلم القائم على الدماغ هو تعلم محوره الطالب ، والذى يستخدم فيه الدماغ كله ، ويعترف بأنه ليس كل الطلاب يتعلمون بنفس الطريقة ، بل هو أيضا عملية نشطة حيث ينخرط الطلاب في بناء المعرفة الخاصة بهم في مواقف وسياقات تعلم متنوعة . ويشير ( Spears & Wilson , 2012 , 1-4) إلى أن التعلم المستند إلى الدماغ هو التعلم القائم على اتباع مدخل شامل يقوم على كيفية البحث في علم الأعصاب ، وتهيئة الدماغ للتعلم بشكل طبيعي، وهو يمثل إطارا للتعليم والتعلم، ويساعد على تفسير سلوكيات التعلم المتكررة ، ويؤكد للمعلمين على تعليم الطلاب خبرات من واقع الحياة.

- **أهمية التعلم المستند إلى الدماغ** :

- إن الهدف من مداخل التعلم والتدريس المستند إلى الدماغ هو المرور من عمليات التذكر إلى التعلم ذو المعنى ، وهى تتطلب ثلاثة عناصر تفاعلية : استرخاء اليقظة والغمر والمعالجة الفعالة ، وتؤكد على التعلم السياقي وتشرك المتعلمين في عملية صنع القرار وتشكيل مجموعات تعاونية، وتحديد المصادر ، وتطبيق المعرفة. (Duman, 2007,1- 5)
- إن التعلم القائم على الدماغ أصبح مجال اهتمام لمعلمي العلوم الابتدائية بالمدرسة ، وأن هناك ثلاثة آثار من أبحاث الدماغ : (١) فالإجهاد يحد من قدرة الأطفال على التعلم لذلك من المهم خلق والحفاظ على بيئة سليمة وآمنة للتعلم (٢) القيام بالأنشطة التي لديها اتصالات فورية بالعالم الحقيقي لزيادة التعلم يمكن أن يزيد من تطوير أو صيانة التشعبات المتضمنة بالدماغ، واستخدام المشاكل الحقيقية كأساس يعزز التفاهم وبالتالي توفير حافز للطلاب للتعلم (٣) الحفاظ على التعلم والاتصال وتعزيز الذاكرة ( Konecki R.& Schiller , 2003 , 21) .
- هناك دورا كبيرا يلعبه التعلم القائم على الدماغ فى التعليم الدينى وتوفير الفهم السليم للدين والنمو الروحي العميق ، وتشكيل العادات الصحية والتخلص من العادات غير المرغوبة.(Winings ,2011, 266-270 )
- يؤكد ( Bonnema, , 2009 , 81) على وجود علاقة بين التعلم القائم على الدماغ والتدريس في الفصول الدراسية ، وأن التعلم الدماغى يعزز من عمليات تعلم الطلاب .
- إن التعلم المستند إلى الدماغ يسهم فى تعزيز تعليم المعلمين ، ويمكن أيضا أن تستخدم هذه الاستراتيجيات لتعزيز قدرة الطلاب على تعلم استخدام

الطرق التي تشعر بالراحة ويوفر أساسا متينا للمعلمين في جميع أنحاء العالم لخلق التعلم الناجح ، ويساعد على خلق مناخ تعلم يتميز بالتقبل لجميع الدارسين ، كما أن البحث القائم على استراتيجيات BBL الأكاديمية يعزز تعلم الطلاب ، ويشجع المعلمين على تصميم الفصول الدراسية والمدارس والبيئات التي تتسع لمجموعة متزايدة متنوعة من المتعلمين ( Connell , 2009 , 28-39)

- هناك ارتباط إيجابي بين استراتيجيات التعلم القائم على الدماغ والتحصيل العلمي المتوقع للطلاب (Kiedinger , 2011 , 1-55)
- إن استخدام التعلم المستند إلى الدماغ ينمى قدرة الطلاب على حل المشكلات ، وتعلم المحتوى بطريقة مبتكرة ، وذات معنى ، مع خفض مستوى صعوبة الفهم ، وتعزيز الاعتماد على الذات بين المتعلمين. ( Rehman & Bokhari , 2011 ,5)
- إن علماء الدماغ يعرفون التعلم بأنه عملية تكوين ارتباطات بين مجموعة من العصبونات (الخلايا المختصة بالتعلم والتفكير) ، بالإضافة إلى أن اشتراك أكثر من حاسة في التعلم يسهم إلى حد كبير في تثبيت ذلك التعلم (ابراهيم الحارثي، ٢٠٠١).
- إن تطبيق استراتيجية التعلم المستند إلى الدماغ يتطلب خلق أنماطاً معينة وسياقات ومحتويات ذات أهمية بما يتم تعليمه ، وربط المعلومات بوحدات مفهومة ، والسماح للطلاب أن يكونوا مشاركين نشطين في خبرات التعلم وإدراك وحساب أنماط التعلم المفضل لجميع الطلاب داخل وخارج الفصل الدراسي ، وتطبيق التغاير فى أساليب التدريس ، والانتقال من تعلم محوره المعلم إلى تعليم يركز على الطالب. (Kaufman et.al. ,2008 , 52-53)

- **مبادئ التعلم المستند إلى الدماغ** :

يرى (Caine &Caine,2002,66-69) أن التعلم الدماغى يستند إلى مجموعة من المبادئ، وهى : أن الدماغ عملية متوازية ، والمخ جهاز حيوي، فالجسم والمخ والعقل وحدة ديناميه واحدة ، والمخ هو العقل الاجتماعي ، والبحث عن المعنى فطرى، والبحث عن المعنى يتم من خلال التنميط، والانفعالات هامه من أجل التنميط، ويدرك كل مخ/ عقل ويبتكر الأجزاء والكل بشكل متزامن، والتعلم تطورى، ويدعم التعلم المعقد بالتحدي ويكف بالتهديد، وكل مخ منظم بطريق فريدة (متفردة)، والمخ يفهم ويتذكر بطريقة جيدة عندما الحقائق والمهارات تكون جزءا لا يتجزأ من الذاكرة المكانية الطبيعية ، والتعلم دائما يشمل عمليات مستمرة وغير مستمرة ، ونحن نمتلك نمطين من الذاكرة : نظام الذاكرة المكانية ومجموعة أنظمة للتعلم الأصم .

بينما يرى (ايريك جنسن ، ٢٠٠٧، ١) ثمة ثلاث تكنيكات تعليمية ترتبط بالتعلم المستند إلى الدماغ هي :

- الغمر Orchestrated Immersion : تخليق بيئات التعلم التي تعمل على غمر الطلبة في الخبرة التربوية .
- الاسترخاء Relaxes Alertnes : محاولة إزالة الخوف لدى المتعلمين أثناء مجابهتهم للتحديات القوية الصادرة عن البيئة .

◄◄ المعالجة النشطة Active Processing : السماح للمتعلم بتذوق وتأكيد المعلومات بالمعالجة النشطة لها .

- **مراحل التعلم الدماغى** :

حيث أن التعلم الأفضل في تتال قابل للتنبؤ ويشتمل على خمس مراحل وهى: (ناديا السلطي ، 2004 ، 105 ) ( ايريك جنسن ، ٢٠٠٧ ) :

- **المرحلة الأولى :المرحلة الإعداد**:

توفر هذه المرحلة إطار عمل للتعلم الجديد ، وتجهز دماغ المتعلم بالترابطات الممكنة وتشتمل هذه المرحلة على فكرة عامة عن الموضوع وتصور ذهني للمواضيع ذات الصلة وكلما كان لدى المتعلم خلفية أكثر عن الموضوع كلما كان أسرع في تمثيل المعلومات الجديدة ومعالجتها.

- **المرحلة الثانية : الإكتساب**:

الإكتساب هو تكوين ترابطات أو تواصل الأعصاب بعضها مع البعض الآخر ومصادر الإكتساب غير محدودة فقد تشمل المنافسة والمحاضرة وأدوات بصرية ومثيرات بيئية وخبرات في كل مكان ولعب الدور والقراءة والفيديو والمشاريع الجماعية...، وتعتمد هذه الخطوة في تكوين الترابطـــــات بشكل كبير على الخبرة السابقة، وكلما كانت الخبرة القبلية أكبر زاد إحتمال حدوث لحظة الإكتشاف أو الإستبصار.

- **المرحلة الثالثة :التفصيل(الإسهاب)** :

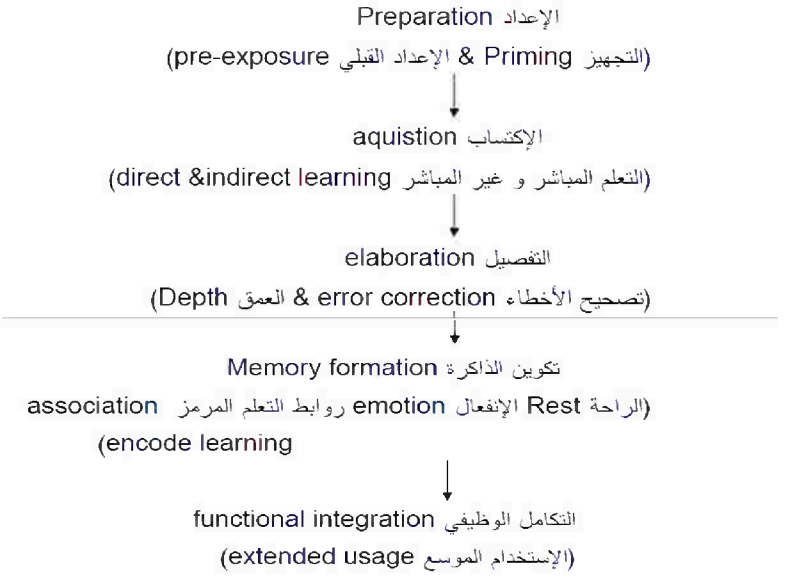
وهي تكشف عن ترابط المواضيع وتدعم تعميق الفهم، للتأكد من أن الدماغ يحافظ على الترابطات التشابكية التي تكونت نتيجة التعلم الجديد فهناك ضرورة للمعنى الإضافي من خلال التوسع حيث توجد فجوة هائلة بين ما يشرحه المعلم وبين ما يفهمه المتعلم، ومن أجل تقليل هذه الفجوة ، ويحتاج المعلمون إلى إدماج الطلبة في الأنشطة الصفية من أجل فهم أعمق وتغذية راجعة مع إستراتجية تعلم صريحة وضمنية، إذا كان المعلم لا يعرف ما الذي حصل عليه طلبته فكيف له أن يتوسع في مادته بشكل فعال؟ وتفيد الأساليب الصريحة والضمنية في مراحله التفصيل ومن أمثلة هذه الأساليب، مفاتيح الإجابة، وتدقيق الرفاق، أشرطة الفيديو، وجميعها توفر تغذية راجعة ذات قيمة بالنسبة للمتعلم، ويمكن أيضا توفير التغذية الراجعة بإستخدام الأساليب الضمنية مثل :لعب الأدوار والرحلات الميدانية والخبرات الحياتية الواقعية.... ويعطي" التفصيل "الدماغ فرصة ليقوم بالتصنيف والإنتقاء والتحليل والإختبار وتعميق التعلم.

- **المرحلة الرابعة :تكوين الذاكرة**:

يهدف تكوين الذاكرة إلى تقوية التعلم، فلا يعني إستخدام إستراتجية التفصيل أن دماغ المتعلم سيرمز ما تعلمه في ذلك اليوم بشكل دائم،فهناك عوامل أخرى تساهم في قضية الإسترجاع تشمل :الراحة الكافية، والحدة الإنفعالية، والسياق، والتغذية، ونوع الترابطات وكميتها، والمرحلة النهائية وحالات المتعلم، والتعلم القبلي. إذ يتم خلال هذه المرحلة الربط بين الأجزاء التي تم تعلمها لكي يتم استرجاعها في أوقات لاحقة .

**•المرحلة الخامسة :التكامل الوظيفي:**

في هذه المرحلة يتم إستخدام التعلم الجديد بهدف تعزيزه لاحقا والتوسع فيه ، وفي النهاية فإن الأساس في التعلم هو تطوير شبكات عصبية ذات هدف موجه، ويتم تطوير الشبكات العصبية الموسعة أو الممتدة عبر الزمن من خلال عمليات: تكوين ترابطات، و تطوير ترابطات صحيحة، و تقوية الترابطات إذ تهتم هذه المرحلة باستخدام التعلم الجديد في نطاقات واسعة؛ لكي يتم تعزيزه بشكل أكبر وتوسيعه والإضافة إليه. وبهذا يصبح التعلم الجديد متينا وعميقا وسهلا لوجود ترابطات عصبية متشعبة بشكل هائل بين الخلايا العصبية.




شكل (١) مراحل التعلم الدماغى

**•المحور الثانى : التصورات البديلة :**

يهدف هذا المحور إلى توضيح مفهوم التصورات البديلة ، وأهمية التعرف على التصورات البديلة عن المفاهيم لدى المتعلمين عند تدريس الدراسات الاجتماعية وتفصيل ملامح التصورات البديلة فى المدارس المصرية وتأثيراتها على أداء المتعلم ، خاصة وأن تنمية المفاهيم فى مجال الدراسات الاجتماعية أصبح يشكل ضرورة ملحة فيرى (أحمد شلبى،١٩٩٧، ١٣٥) أن تعلم المفاهيم يقرب بين المعرفة المتقدمة والمعرفة البسيطة ٠

ولما كان نمو المفاهيم يتم وفق نظام تتابعي ، فبعض المفاهيم تنمو مبكراً وبعضها يبدأ في الظهور متأخرا مع نمو مفاجئ وسريع،وبعضها ينمو بالتدريج خلال فترة طويلة نسبيا (إمام حميدة،٢٠٠٠،٥٨) ، فقد أشارت البحوث في مجال التربية خلال العقدين الأخيرين من القرن الحالي إلى أن التلاميذ يأتون إلى حجرات الدراسة ولديهم أفكارا عن المفاهيم،وتلك التصورات تتعارض في كثير

من الأحيان مع التصور العلمي الذي يقرره العلماء لتفسير هذه الظواهر، وتزداد المشكلة تعقيدا عندما تصبح هذه التصورات عميقة الجذور فتشكل عوامل مقاومة للتعليم ومعيقة لاكتساب المفاهيم الصحيحة، وهذه الظاهرة تعرف باسم الفهم البديل.

- **مفهوم التصورات البديلة** :

يعرفها ( فايز عبده ، ٢٠٠٠ ، ١٣٢) بأنها تصورات ومعارف في البنية المعرفية للتلاميذ لا تتفق مع المعرفة المقبولة علميًا ولا تمكنهم من شرح واستقصاء الظواهر العلمية بطريقة مقبولة. ويعرفها (عبد السلام عبد السلام ٢٠٠١ ، ١٥١) بأنها أفكار التلاميذ ومعتقداتهم عن المفاهيم والظواهر العلمية ولها معنى عند التلاميذ يخالف المعنى الذي يقبله المتخصصون .

- **أهمية التعرف على التصورات البديلة لدى المتعلمين عند تدريس الدراسات الاجتماعية** :

يعد تدريس الدراسات الاجتماعية على الوجه الصحيح من القضايا المهمة التي شغلت ولا زالت تشغل تفكير الباحثين والمهتمين بالتربية ، كما أن اكتساب المعرفة السليمة التي يستطيع الفرد أن يستخدمها لفهم الأشياء والظواهر من حوله من الأمور الرئيسة لتدريس الدراسات الاجتماعية،ولهذا يجب بذل الجهد ليكتسب التلاميذ المفاهيم الصحيحة ، والذي قد لا يكون متفقا مع التصورات القبلية للتلاميذ أو المعارف التي اكتسبوها من مصادر أخرى، كما أن تدريس الدراسات الاجتماعية قد يعجز أحيانًا عن تثبيت التصورات السليمة في أذهان التلاميذ ما لم يتم التعرف على تصورات هؤلاء التلاميذ قبل بداية تعليمهم تعليما مقصودا في الدراسات الاجتماعية ، وبما أن التصورات الخاطئة مقاومة للتغيير وتستمر أحيانًا في البنية المعرفية للطلاب حتى التعليم الجامعي فإن ذلك يوضح مدى تأثير التصورات الخاطئة باعتبارها صورة من صور المعرفة العقلية على اكتساب المعرفة الصحيحة.

ويجمل (عبد السلام عبد السلام ، ٢٠٠١ ،١٥١) أهمية التعرف على التصورات البديلة لدى التلاميذ عن المفاهيم فى : توجيه المداخل والأساليب المناسبة للتعامل مع تصورات وعلوم الأطفال وإحداث التغيرات المناسبة في محتوى المناهج ، واستخدام أساليب تعليمية حديثة وغير تقليدية تحافظ على سلامة اللغة العلمية ومعاني الكلمات لدى كل من المعلم والتلاميذ ، وتؤدي إلى فهم صحيح وإدخال مفاهيم علمية صحيحة، والتعرف على الخلفية العلمية للتلاميذ بما يساهم في فهم مصادر وأسباب التصورات البديلة، وبالتالي التغلب عليها من خلال تحسين طريقة التفاهم بين المعلمين والتلاميذ، وضمان عدم إضافة التصورات البديلة على المفاهيم التي يدرسونها .

- **خصائص التصورات البديلة**:

التصورات البديلة لها العديد من الخصائص والسمات التي تتصف بها ويمكن تحديد بعض خصائص التصورات البديلة فيما يلي : (سلطانة الفالح ٢٠٠٥ ، ١٤٣)

- أن المتعلم يأتي إلى المدرسة ولديه العديد من التصورات البديلة عن الأشياء والأحداث التي تربطه بما يتعلمه.

- أن التصورات البديلة لا تتكون فجأة لدى المتعلم، لكنها تحتاج لوقتٍ في بنائها ، كما أنها تتصف بصفة النمو والتي قد يبنى عليها مزيدا من التصور الخطأ.
- إن أنماط التصور الخطأ لا تكون منطقية من وجهة نظر العلم لأنها تناقض وتخالف التفسير العلمي ، لكنها في الوقت نفسه تكون منطقية من وجهة نظر المتعلم لأنها تتوافق مع بنيته المعرفية.
- التصورات البديلة ثابتة بدرجة كبيرة مما يجعل من الصعب تغييرها وخاصة باستخدام طرق التدريس التقليدية، وتكون متماسكة ومقاومة للتغيير.
- يشترك المعلمون مع التلاميذ في نفس التصورات البديلة .
- غالبًا ما تكتسب هذه التصورات في سن مبكرة ، كما أن وجودها لايقتصر على سن معين حيث أثبتت الدراسات وجودها لدى كل الأعمار ومن ثم فهي تتعدى حاجز العمر والمستوى التعليمي.
- التصورات البديلة لا تتعلق بثقافة معينة أو بجنس معين ولكنها ذات صبغة عالمية حيث أن مستوى وطريقة تشكل هذه التصورات وتكرار حدوثها في ذهن التلميذ قد يتغير بالعوامل التي يعيشها.
- يمكن استخدام استراتيجيات حديثة في تعديل التصورات البديلة داخل الفصل الدراسي والتي تعني بإحداث التغير المفهومي.
- التصورات البديلة للتلاميذ قد تؤثر في تفكيرهم حتى بعد فترة التدريس فيظل التلاميذ مقتنعون بأفكارهم ومفاهيمهم السابقة وتؤثر في تفسيراتهم للظواهر العلمية.
- هذه التصورات البديلة تؤثر سلبًا على تعلم المفاهيم الصحيحة، فهي تعوق الفهم الصحيح لدى المتعلم بل تدعم أنماط الفهم الخطأ وبالتالي تعيق تعلمه اللاحق.

- **المحور الثالث : عمليات العلم:**

يهدف هذا المحور إلى توضيح مفهوم عمليات العلم، وأهمية تنمية مهاراته خاصة وأن واحدة من أهم أهداف التعليم هو تعليم المتعلمين مهارات التفكير وأنه ينبغى على جميع المواد الدراسية المشاركة في تحقيق هذا الهدف العام وأهم هذه المهارات هى مهارات عمليات العلم التى تساعد صاحبها على مواجهة كافة التحديات والتغيرات المعاصرة ، كما يلقى الضوء على أهم مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية .

- **ماهية عمليات العلم:**

عرفها (Padilla,1990,1) على أنها مجموعة من القدرات الواسعة المناسبة للكثير من التخصصات ، والتى تعبر عن سلوك العلماء ، وصنفها إلى نوعين الأساسية والمتكاملة والمهارات الأساسية في العملية (أبسط) توفر أساسا لتعلم المتكاملة (أكثر تعقيدا) من المهارات. بينما يعرفها (أحمد النجدي وعبد الهادى راشد ، ١٩٩٩، ٧٠) على أنها "مجموعة من القدرات والمهارات العلمية والعملية اللازمة لتطبيق طرق العلم والتفكير بشكل صحيح" وعرفها ( Ambross , 2011 ,1-91) بأنها تشير إلى النشاط المعرفى للمتعلمين فى خلق المعنى وبناء المعلومات الجديدة والخبرات .

- **أهمية مهارات عمليات العلم** :

- إن تنمية القدرة على حل المشكلة يعتمد بشكل كبير على الاستخدام الفعال لمهارات عمليات العلم من قبل الطلاب لاستكمال البحث . ( Wetzel, 2008 , 1-2)
- إن تصميم المناهج الدراسية يلعب دوراً مهماً في اكتساب الطلاب لمهارات عمليات العلم كما أن المبادئ التوجيهية لتقييم وزارة التربية والتعليم توصى بضرورة التدريس الصريح لمهارات عمليات العلم ، وتشير إلى ضرورة دمج هذه المهارات من قبل الطلاب في تجريب أو تنفيذ مشاريع بحثية . ( Mei , et.al., 2007 , 3)
- يؤكد ( Roth & Roychoudhury , 2006 , 1) على ضرورة أن يتم تدريس مهارات عمليات العلم بشكل تدريجى وصولا إلى المستوى الأرقى في سياق ذي معنى .
- هناك ضرورة إلى تنمية مهارات عمليات العلم لدى الطلاب نظرا لتذبذب مستويات الطلاب في تلك المهارات ،وهذا ما أكدته دراسة (Demirbaş&Tanriverdi,2011,1-6) عن مستوى مهارات عمليات العلم لدى الطلاب من مختلف الجامعات فى تركيا ، وتوصلت إلى أن هناك تفاوت فى اكتساب الطلاب لتلك المهارات .
- إن تنمية مهارات عمليات العلم يمكن أن ينمى لدى الطلاب القدرة على ضبط النفس والتأني في التعامل مع أي موقف ، وبالتالي التأني في إصدار الحكم ، وينمي التفكير بأنواعه المختلفة مثل التفكير الناقد والتأملي والإبداعي لدى الطلاب. (أحمد النجدى ، وعبد الهادى راشد ، ١٩٩٩ ، ٦٦.٦٧)
- تندرج عمليات العلم ضمن طرق التفكير وذلك لأنها أساس التقصي والاكتشاف العلمي ولأنها مهارات عقلية محددة يستخدمها المتعلمون لفهم الظواهر الكونية ويمكن تعميمها ونقلها إلى الحياة اليومية (سعيد السيفي ،٢٠٠٢) .
- إن طرق التدريس لها الدور الأساسي في تنمية عمليات العلم ، فلا يمكن أن يكتسب المتعلم هذه القدرات من مجرد تلقيه للمعرفة، وإنما يجب أن يكون نشطا إيجابيا حتى يتمكن من اكتساب هذه القدرات وهذا ما تركز عليه الطرق والمداخل التدريسية الحديثة .

- **مهارات عمليات العلم الاساسية والتكاملية** :

يرى ( Padilla , 1990 , 1-2) أن عمليات العلم تتكون من مهارات أساسية وتشتمل على : الملاحظة والاستنتاج والقياس والتواصل والتصنيف والتوقع كما تتكون عمليات العلم من مهارات متكاملة، وهى: ضبط المتغيرات والتعريف الاجرائى وصياغة الفرضيات وتفسير البيانات والتجربة وصياغة النماذج.

ويرى ( Aziz & Zain , 2010 , 2) أن عمليات العلم (SPS) تتألف من مهارات أساسية ومتكاملة ، والتى توفر الأسس الفكرية في البحث العلمي ، مثل القدرة على ترتيب ووصف الأشياء والأحداث الطبيعية ، والمراقبة والتصنيف والقياس والتنبؤ ، وتحديد وتعريف المتغيرات، وجمع وتحويل البيانات، وبناء جداول البيانات والرسوم البيانية، ووصف العلاقات بين المتغيرات، وتفسير البيانات، والتعامل مع المواد ، وصياغة الفرضيات، والبحث واستخلاص الاستنتاجات والمعلومات والتعميم .

وأضاف (Lancour,2012,1-2) من مهارات عمليات العلم الاساسية المراقبة والإستنتاج والتصنيف والتوقع والتواصل،ومن المهارات المتكاملة:صياغة الفرضيات وتحديد المتغيرات ووصف العلاقات بين المتغيرات وتصميم التحقيقات والتجريب ، والحصول على البيانات وتنظيم البيانات في الجداول والرسوم البيانية ، وتحليل التحقيقات والبيانات الخاصة بهم وتفسير البيانات الإحصائية ، وتحديد الأخطاء البشرية وأخطاء التجربة، وتقييم هذه الفرضية، وصياغة الاستنتاجات، والتوصية وصياغة النماذج .

- **الدافعية للانجاز** :

يهدف هذا المحور إلى توضيح مفهوم الدافعية للإنجاز ، وأهمية تنمية الدافعية للإنجاز لدى المتعلم ، والعوامل التى قد تسهم فى استثارة دافعية المتعلم وإلقاء الضوء على طرائق واستراتيجيات التدريس المختلفة التى تسهم فى تنمية الدافعية للإنجاز مع التركيز على خطورة الدافعية المنخفضة والتى قد تكون عائقا أمام تحقيق الكثير من الأهداف التى ننشدها . خاصة وأن بعض الأفراد قد تكون لديهم حاجة للإنجاز فهم يريدوا أن يكونوا ناجحين فى كل محاولاتهم ، ولديهم اتجاهات نحو النجاح والعمل الصعب لتأكيد نجاحهم فإذا كانت دوافعهم داخلية ، فإنهم سيشاركون فى نشاط من أجل التعلم وذلك النشاط قد يسهم فى تحسين قدراتهم على النشاط ، وإذا كانت دوافعهم خارجية، فإنهم سيشاركون فى النشاط مع توقع الحصول على مكافأة.(Zenzen , 2002 , 1-46).

- **ماهية الدافعية للانجاز** :

الدافع للإنجاز هو الدافع للنجاح وتجاوز الصعوبات، ويتباين من شخص لآخر،ومن ثقافة لأخرى ، ويعتمد جزئيا على التنشئة الاجتماعية. (Sutherland , 1996 , 5).ويعرفه (صلاح مراد وأحمد عبد الخالق ، ٢٠٠٠ ، ١٠٣ ) بأنه يتضمن رغبة أو ميلا إلى الانجاز السريع للمهام والاتقان فى العمل واختيار أفضل الطرق للانجاز ، وهو يحث الفرد على التنافس وإتقان الأداء والتميز وتحمل المسئولية ، ويشمل الدافع للانجاز عددا من المكونات أهمها : معرفة الهدف، والسعي الجاد إلى تحقيقه، وجودة الأداء، وتعديل المسار والضبط الذاتي. ويعرفه (محرز الغنام ، ٢٠٠٢ ، ٤٠٧) بأنه استعداد الفرد لتحمل المسئولية والرغبة المستمرة في النجاح وانجاز أعمال صعبة ، والتغلب على العقبات بكفاءة وأقل قدر ممكن من الجهد وأفضل مستوى من الأداء. ويرى ( Rabideau, 2005,1-5 ) بأنه القوة الدافعة وراء كل الأحداث التي يقوم بها الفرد والحاجة إلى تحقيق النجاح والتفوق. بينما يؤكد (Awan, 2011,2) أنه السعي لتحقيق المكافآت، مثل الارتياح المادي، والثناء من الآخرين ومشاعر الاتقان الشخصي .

- **أهمية الدافعية للانجاز**:

- إن الدافعية للإنجاز وعوامل التحفيز مثل (الثقة بالنفس، والنجاح، والمثابرة، والمنافسة والسيطرة الذاتية، والمسؤولية،والطموح) تسهم فى تنمية الموهبة الفكرية لدى الطلاب،( Al-Shabatat, 2010 ,1-2)
- إن لبرامج التدريب فعالية فى تحقيق حافز للانجاز في عدد من المجالات البارزة : التفكير للإنجاز، والأداء في المدرسة،والرقابة الداخلية،والقدرة على تحديد وتحقيق الأهداف (Smith ,2011,1-9)

- توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين الدافعية للإنجاز وتقدير الذات وهذا ما أكدته دراسة ( Ajayi , 2002 , 221-230 )
- إن الدافعية للانجاز تتكون من خلال ثلاثة سياقات : الشخصية، ووصف المشاركين فيها ومفهوم الذات ، والكفاءة الذاتية للمتعلم في بنية السياق الاجتماعي والثقافي للأسرة فضلا عن أهمية العلاقات مع الأنداد في السياق الأكاديمي للتعلم (Truesdale,2007 , 2)
- إن الأشخاص ذوي الدافعية المرتفعة يتسمون بسمات شخصية تميزهم عن ذوي الدافعية المتدنية منها :أنهم يضعون لأنفسهم معايير ومستويات إنجازية، ويعتمدون على خبراتهم وأدائهم أكثر من اعتمادهم على خبرات الغير، كما أنهم يفضلون المهمات الصعبة ويميلون إلى وضع أهداف بعيدة التحقيق وقدرتهم التحصيلية عالية ( Nolen , 2003 ,347)

- **إعداد أدوات البحث** :
- **أولاً: إعداد البرنامج المقترح القائم على مدخل التعلم المستند إلى الدماغ** :
- **فلسفة البرنامج المقترح** :

تتحدد فلسفة البرنامج المقترح القائم على مدخل التعلم المستند إلى الدماغ فى كونه يلبى حاجة منهج الدراسات الاجتماعية إلى دمج مواقف وخبرات تعليمية متحدية وتشاركية تتوافق مع دماغ التلميذة ، وتوفر لها طرق تعلم مختلفة ، مما يشجعها على المعالجة النشطة لخبراتها ، وتكوين الترابطات وبناء المعرفة، بما ييسر على التلميذات الدراسة والفهم الصحيح للمنهج ، كما أن البرنامج يحل مشكلة التصورات البديلة لدى التلميذات عن بعض المفاهيم التاريخية الواردة بالكتاب والتى قد يواجهها المعلم في تدريسه للمادة ، ويدعم حاجة مناهج الدراسات الاجتماعية إلى تنمية مهارات عمليات العلم الاساسية والتكاملية لدى التلميذات ، ويقدم أنشطة متنوعة ومبتكرة بما يسهم فى استثارة دافعيتهم للإنجاز ، كما يساعد البرنامج في الإرتقاء بنوع العملية التعليمية وذلك بمساعدة المتعلمين على إعمال عقولهم وفكرهم في أثناء التعلم.

- **أسس بناء البرنامج**: وقد روعى الأسس التالية في بناء البرنامج:
- **الأسس المتعلقة بأهداف البرنامج** :
- **الهدف العام للبرنامج** :

يهدف البرنامج إلى تصحيح التصورات البديلة وتنمية مهارات عمليات العلم والدافعية للإنجاز لدى تلميذات الصف الأول المتوسط بمدرسة أم المؤمنين السيدة عائشة بنت أبى بكر الصديق رضى الله عنهما بمنطقة الباحة ( المملكة العربية السعودية للعام الدراسى (١٤٣٢ هـ - ١٤٣٣ هـ ) ، من خلال دراستهن لمنهج الدراسات الاجتماعية بالفصل الدراسى الثانى باستخدام مدخل التعلم المستند إلى الدماغ .

- **الأهداف الخاصة للبرنامج** :

حيث تم توضيح الأهداف الخاصة بالتفصيل في بداية كل درس ، وروعى فيها ما يلي :

- تحديد الأهداف قبل تدريس المحتوى.
- ملاءمتها للمرحلة العمرية للتلميذة .
- صياغتها بطريقة صحيحة وواضحة.
- تشمل جميع المفاهيم ومهارات عمليات العلم .
- تنوع الأهداف بما يتوافق مع دماغ التلميذة .

- **الأسس المتعلقة بمحتوى البرنامج** :

- **تحديد محتوى البرنامج** :

يتكون البرنامج الحالى من ثلاث وحدات أساسية ، والمتضمنة بكتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط – الفصل الدراسى الثانى - حيث تم تقسيمهم إلى (٣٢) درس ، وإعادة صياغتهم فى ضوء مدخل التعلم المستند إلى الدماغ بهدف تصحيح التصورات البديلة وتنمية مهارات عمليات العلم والدافعية للإنجاز لدى التلميذات ، وهى :

- حياة النبى صل الله عليه وسلم فى مكة : وتشمل ثلاثة عشر درس : الملامح الطبيعية لشبة جزيرة العرب،الحالة الدينية لشبه الجزيرة العربية قبل الاسلام ، الحالة السياسية لشبه الجزيرة العربية قبل الاسلام، الحالة الاجتماعية لشبه الجزيرة العربية قبل الاسلام، الحالة الاقتصادية لشبه الجزيرة العربية قبل الاسلام، موقع مكة وطبيعتها الجغرافية ، حياة النبى صلى الله عليه وسلم قبل البعثة ، حياة النبى صل الله عليه وسلم بعد البعثة ، نزول الوحى ، الدعوة السرية ، الدعوة الجهرية ، ايذاء قريش للنبى صل الله عليه وسلم وصبره على ذلك ، عرض النبى صل الله عليه وسلم النصرة على القبائل فى الحج ، بيعتا العقبة الأولى والثانية .
- حياة النبى صل الله عليه وسلم فى المدينة : وتشمل اثنتى عشر درس : وتشمل المدينة وطبيعتها الجغرافية ، أسباب الهجرة إلى المدينة ، أعمال النبى فى المدينة ، غزوة بدر غزوة أحد ، غزوة الخندق ، صلح الحديبية فتح خيبر ، فتح مكة ، غزوة حنين ، حجة الوداع ، قصص من حياة النبى صل الله عليه وسلم .
- الخلفاء الراشدون : وتشمل سبعة دروس: فضل الخلفاء الراشدين رضى الله عنهم صفات وأخلاق الخلفاء الراشدين رضى الله عنهم،خلافة الخلفاء الراشدين رضى الله عنهم ، أعمال الخلفاء الراشدين رضى الله عنهم ، جهاد الخلفاء الراشدين رضى الله عنهم لنشر الاسلام ، نماذج من الشورى فى عهد الخلفاء الراشدين رضى الله عنهم قصص من سير الخلفاء الراشدين رضى الله عنهم .

- **تحليل محتوى منهج الدراسات الاجتماعية** :

تم تحليل محتوى منهج الدراسات الاجتماعية والوطنية بالفصل الدراسى الثانى للصف الأول المتوسط للعام الدراسى٢٠١١ م/٢٠١٢ م (١٤٣٢ هـ- ١٤٣٣هـ) وقد اتخذت الكلمة كوحدة للتحليل ، وهى أصغر وحدات التحليل ، كما أنها تعبر عن معنى أو مفهوم معين والتي يشار إليها صراحة في النص ، كما تم اتباع ما يلى من إجراءات للتحليل :

- قراءة موضوعات الدراسات الاجتماعية المتضمنة بالكتاب المدرسى والمقررة على تلميذات الصف الأول المتوسط قراءة متأنية لعدة مرات .
- تقسيم الموضوعات إلى فقرات ؛ بحيث تمثل كل فقرة فكرة معينة ، ويحسب السؤال الوارد داخل المحتوى على أنه فقرة مستقلة ، وكذلك الرسوم

التوضيحية والبيانية داخل المحتوى ، تحسب وكأنها فقرة مستقلة ، أما الأسئلة التطبيقية ، والأنشطة المتعلقة بالدرس ، فلا تدخل ضمن نطاق التحليل .

- تحليل الفقرات واستخراج المفاهيم التاريخية المتضمنة بها ، مع الأخذ في الاعتبار التعريف الإجرائي لوحدات التحليل .

وكان من نتائج التحليل التوصل إلى عدد فقرات محتوى الموضوعات المتضمنة بكتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط . والجدول التالى يوضح ذلك :

جدول (١) نتائج تحليل المحتوى لمنهج الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط

| الوحدة موضع التحليل بكتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية | عدد فقرات التحليل الأول | عدد فقرات التحليل الثانى (فاصل زمنى شهر) | نسبة الاتفاق | عدد فقرات تحليل الزميل* | نسبة الاتفاق |
|---|---|---|---|---|---|
| الوحدة الأولى(حياة النبى صل الله عليه وسلم فى مكة ) | ٨١ | ٧٨ | %٩٦ | ٧٠ | %٨٦ |
| الوحدة الثانية (حياة النبى صل الله عليه وسلم فى المدينة) | ٨٧ | ٨٠ | %٩٢ | ٧٧ | % ٨٨.٥ |
| الوحدة الثالثة (الخلفاء الراشدون) | ٧٤ | ٦٩ | %٩٣ | ٦٢ | %٨٣ |

وقد نتج عن تحليل موضوعات منهج الدراسات الاجتماعية والوطنية عدد (١٠) مفهوما تاريخيا بوحدة "حياة النبى صل الله عليه وسلم فى مكة" ، وعدد (٢٠) مفهوم بوحدة "حياة النبى صل الله عليه وسلم فى المدينة" ، وعدد (١٥) مفهوم بوحدة " الخلفاء الراشدون " (ملحق/٢)

ويمكن تلخيص أسس إعداد محتوى البرنامج فيما يلي:

- أن يحتوي البرنامج على كافة الموضوعات المتضمنة بالكتاب المدرسى والتى قد تشكل صعوبة فى الفهم لدى التلميذات .
- أن يتضمن خبرات ومواقف تعليمية متحدية لتفكير التلميذة مما يحفزها على التعلم
- أن يشمل جميع الأهداف الموضوعة للبرنامج.
- أن يحث التلميذة على خلق الترابطات بين خبراتهم السابقة واللاحقة .
- أن يدعم تنمية المفاهيم التاريخية ومهارات عمليات العلم .
- أن يحتوي على تقويمات مستمرة مع خطوات البرنامج.

- **الأسس المتعلقة بالوسائل والأنشطة التعليمية** :

يتضمن البرنامج استخدام مجموعة متنوعة من الوسائل التعليمية لتحقيق أهداف البرنامج ، ومنها : جهاز كمبيوتر، وجهاز الداتا شو Datashow ولوحات تعليمية ورقية وخشبية وقلابة،وخرائط تاريخية ، وخرائط زمنية ونماذج تعليمية واسطوانات ممغنطة،وصور ورسوم تعليمية،كما تم تكليف التلميذات بالعديد من الأنشطة، ومنها :

- العمل التعاونى فى تنفيذ المهام المتضمنة بأوراق العمل المقدمة إليهم .
- تصفح شبكة الانترنت وتجميع معلومات تاريخية .

* سناء على ،مدرس بقسم الاجتماعيات ، كلية الآداب ، جامعة أسيوط .

- زيارة المكتبة المدرسية وإعداد بحوث تاريخية .
- رسم خرائط للمعلومات والمفاهيم المتضمنة بالدروس .
- إعداد ألبومات صور حول بعض معالم الحضارة الاسلامية .
- إعداد خرائط مجسمة لبعض المعارك التى خاضها المسلمين .
- إعداد مقالات حول مواقف وطرائف فى حياة الخلفاء الراشدين رضى الله عنهم .
- تكبير خرائط تاريخية للعالم الاسلامى .
- إعداد مسرحيات مختصرة ومواقف تمثيلية تناقش موضوعات الدراسة المختارة .
- إعداد لوحات تعليمية ومجلات حائط لعرض معلومات وصور تكشف عن معالم التاريخ الاسلامى .
- توجيه التلميذات للإطلاع على بعض النصوص التاريخية المتعلقة بالتاريخ الاسلامى

- **الأسس المتعلقة بأساليب التدريس المستخدمة** :

تم إعداد البرنامج فى ضوء مراحل التعلم الدماغى( الاعداد والاكتساب والتفصيل وتكوين الذاكرة والتكامل الوظيفى) ، كما تم استخدام بعض الأساليب التدريسية لتحقيق أهدافه : كالمناقشة والتعلم التعاونى والعصف الذهنى وحل المشكلات والخرائط الذهنية والتدريس التبادلى واستراتيجية KWL .

- **الأسس المتعلقة بأساليب التقويم المستخدمة فى البرنامج** :

تم تقويم البرنامج قبل تنفيذه ، وتمثل ذلك فى التطبيق القبلى لأدوات البحث ( اختبار التصورات البديلة ، واختبار عمليات العلم ، ومقياس الدافعية للإنجاز ) على مجموعة البحث التجريبية ، كما تم استخدام التقويم البنائى خلال فترة تنفيذ البرنامج ، والذى تمثلت أدواته فى تقديم المعلمة لبعض الأسئلة الشفوية والتغذية الراجعة للمتعلمين ، كما تحددت أساليب التقويم البعدى فى التطبيق البعدى للأدوات .

- **ضبط البرنامج المقترح** :

تم عرض البرنامج على مجموعة من المحكمين المتخصصين فى المناهج وطرق التدريس (ملحق١) ، للتأكد من مدى صلاحية محتواه وأهدافه ووسائله وأنشطته، وطريقة عرضه وتقويمه فى ضوء مدخل التعلم المستند إلى الدماغ ،حيث تم إجراء التعديلات وفقا لآرائهم كما تم تجربة بعض دروس البرنامج على مجموعة من التلميذات غير مجموعة البحث (٢٥ تلميذة من مدرسة شبرقة بالباحة) للتأكد من ملاءمة طريقة عرض دروس البرنامج للتلميذات الصف الأول المتوسط ، ومستوى تفاعل وتجاوب التلميذات معه ، وبذلك أصبح البرنامج فى صورته النهائية صالحا للتطبيق (ملحق –٤) .

- **ثالثا: إعداد دليل المعلمة لتدريس الوحدة الدراسية المختارة** :

- **أهداف الدليل** :

يهدف الدليل إلى تصحيح التصورات البديلة وتنمية مهارات عملياتٍ العلم والدافعية للإنجاز لدى تلميذات الصف الأول المتوسط بعد دراستهن وفقا لمدخل التعلم المستند إلى الدماغ .

- **محتوى الدليل** :

يشتمل هذا الدليل على وحدة " حياة النبى (صلى الله عليه وسلم) فى المدينة " من كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالفصل الدراسى الثانى للصف الأول المتوسط للعام الدراسى ٢٠١١ م /٢٠١٢ م (١٤٣٢ هـ - ١٤٣٣ هـ ). " وقد تم تقسيمه إلى (١٦) درس ، وإعادة صياغة موضوعاته (المدينة وطبيعتها الجغرافية ، أسباب الهجرة إلى المدينة ، أعمال النبى فى المدينة غزوة بدر ، غزوة أحد ، غزوة الخندق ، صلح الحديبية ، فتح خيبر ، فتح مكة ، غزوة حنين حجة الوداع ، قصص من حياة النبى صلى الله عليه وسلم ) تبعا لمدخل التعلم المستند إلى الدماغ .

- **عرض الدليل على السادة المحكمين** :

تم عرض الدليل على مجموعة من السادة المحكمين ( ملحق /١) ، وقد أسفرت نتائج التحكيم عن : صحة الصياغة اللغوية والعلمية للدليل ، ومناسبة الأهداف التدريسية والوسائل التعليمية ، والأنشطة التعليمية ، والمحتوى العلمي ، وقدرة الدليل على تصحيح التصورات البديلة وتنمية مهارات عمليات العلم والدافعية للإنجاز لدى تلميذات مجموعة البحث التجريبية . ( ملحق /٥)

- **ثالثا:اعداد اختبار التصورات البديلة**:

تم إعداد الاختبار وفقا للخطوات التالية :

- **تحديد الهدف من الإختبار** :

يهدف الإختبار إلى تشخيص التصورات البديلة عن المفاهيم التاريخية المتضمنة بوحدة "حياة النبى (صلى الله عليه وسلم) فى المدينة " من كتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية للصف الأول المتوسط .

- **صياغة مفردات الاختبار** :

تم صياغة مفردات الاختبار فى ضوء قائمة المفاهيم التاريخية المتضمنة بالوحدة المختارة وقد اعتمد البحث في صياغة مفردات الاختبار على الأسئلة الموضوعية (الاختيار من متعدد) والمقالية ، وتكون الاختبار فى صورته الأولية من (٦٠) سؤال ، كما تم بناء مفردات الاختبار وفق المستويات المعرفية ( التذكر والفهم والتطبيق ) لتصنيف بلوم (Bloom) ، وتضمن كل مستوى من المستويات الثلاثة (٢٠) سؤال ٠ وقد تم الاعتماد فى صياغة بنود الاختبار على :

- خبرة الباحثة السابقة في التدريس والإشراف بمدارس التدريب الميدانى .
- الاستعانة بمعلمات الدراسات الاجتماعية ذوي الخبرة .
- المقابلات الإكلينيكية :وتعتبر المقابلات من أساليب تحليل البنية المعرفية للتلاميذ وتبدأ المقابلة بسؤال مفتوح عن مفهوم تاريخى ، ويترك للتلميذة حرية التحدث عنه مع تتبع ما سيؤدي إليه تفكيرها من استنتاجات ومحاولة تحديد مسار أفكارها بمساعدتها على تقديم أسباب لما توصلت إليه من استدلالات أو ما قدمته من تبريرات وتنبؤات ، حيث تم مقابلة (١٥) تلميذة من تلميذات الصف الأول المتوسط الذين أنهوا دراسة الوحدة موضوع الدراسة، ومن خلال تسجيل وتحليل المقابلات تم رصد العديد من التصورات البديلة التى تم الاستعانة بها في تحديد البنود الاختبارية المتوقعة لاستجابات التلميذات.

◄◄ الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات والبحوث السابقة والاختبارات التشخيصية للمفاهيم البديلة.

- **تعليمات الاختبار** :

تم صياغة تعليمات اختبار التصورات البديلة ، بأسلوب سهل ومبسط ، لشرح الهدف الذي وضع من أجله الاختبار ، وطريقة الإجابة عن مفرداته ، أو كيفية تسجيل الاستجابة ، وبيان الزمن المسموح به للإجابة عن الاختبار ، وضرورة قراءة التعليمات بتأني ، والإجابة عن جميع الأسئلة ٠

- **تقدير درجات الاختبار**:

تم إعداد مفتاحا لتصحيح اختبار التصورات البديلة (ملحق/٧) ، وذلك ضمانا لسهولة وسرعة عملية التصحيح ، وتم تقدير الدرجات على أساس درجة واحدة للإجابة الصحيحة أي بواقع (٦٠) درجة للاختبار ككل.

- **التجربة الاستطلاعية للاختبار** :

تم عرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين من السادة أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية للتحقق من صلاحيته ومناسبته لتلميذات الصف الأول المتوسط ، كما تم تطبيق الاختبار على مجموعة استطلاعية (٣٠ تلميذة) من غير مجموعة البحث ، وأشارت النتائج ( ملحق / ١٢- ١٣ ) إلى أن زمن الاختبار (٦٥) دقيقة ، ومعامل الثبات (٠,٧٣) بعد حسابه باستخدام معادلة كرونباخ العامة للثبات (معامل ألفا) ، كما تم حساب الصدق الذاتي (٠,٨٥) ، ودرجة الصعوبة ( ٠,٤٧ — ٠,٨٣ ) . وبذلك يكون الاختبار فى صورته النهائية صالحا للتطبيق (ملحق / ٦) .

- **رابعا : بناء اختبار مهارات عمليات العلم** :

تم إعداد الاختبار وفقا للخطوات التالية :

- **تحديد أهداف الاختبار**:

يهدف الاختبار إلى تقويم مدى نمو مهارات عمليات العلم لدى تلميذات الصف الأول المتوسط ، وذلك بعد التدريس لهن وفقا لمدخل التعلم المستند إلى الدماغ٠

- **صياغة مفردات اختبار عمليات العلم وتعليماته** :

تم تحديد قائمة بمهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية بعد تحليل الدراسات والبحوث السابقة والأدبيات التربوية التي تناولت تلك المهارات ( ملحق/٣ ) ، كما تم عرضها على مجموعة من السادة المحكمين ، حيث أشاروا بحذف بعض المهارات ، وقد بلغ عددها فى شكلها النهائى (١٣) مهارة ، منها : (٨) مهارات أساسية ، (٥) مهارات تكاملية ، ثم تم صياغة مفردات الاختبار من النوع الموضوعى والمقالى ، فأصبح في صورته الأولية يتكون من (٢٦) سؤال ، كما تم صياغة تعليمات الاختبار الموضحة للهدف من الاختبار وكيفية الإجابة عنه .

- **تقدير درجات اختبار عمليات العلم** :

تم إعداد مفتاحا لتصحيح مفردات الاختبار (ملحق/٩) ، كما تم تقدير الدرجات بالنسبة للأسئلة على أساس درجة واحدة للإجابة الصحيحة ، أي بواقع (٢٦) درجة للاختبار ككل .

- **التجربة الاستطلاعية** :

تم عرض الاختبار على مجموعة من السادة المحكمين للتحقق من صدق المحتوى ، كما تم تطبيق الاختبار على مجموعة استطلاعية ، وأشارت النتائج (ملحق/١٤- ١٥) إلى أن زمن الاختبار (٦٠) دقيقة ، ومعامل الثبات (٠,٧٠) بعد حسابه باستخدام معادلة كرونباخ العامة للثبات (معامل ألفا) ، كما تم حساب الصدق الذاتي (٠,٨٣)، ودرجة الصعوبة (٠,٣٧– ٠,٧٠) وبذلك يكون الاختبار فى صورته النهائية صالحا للتطبيق (ملحق/ ٨) .

- **خامساً: إعداد مقياس الدافعية للإنجاز** :

- **الهدف من المقياس**:

قياس مستوى الدافعية للإنجاز لدى تلميذات الصف الأول المتوسط .

- **صياغة مفردات المقياس** :

روعي عند صياغة مفردات المقياس أن تكون مواقف واقعية وحقيقية ، ويتبع كل منها خمسة خيارات (موافق بشدة ، موافق ، إلى حد ما ، غير موافق ، غير موافق بشدة ) يقابلها من الدرجات (٥- ٤ - ٣- ٢- ١) ، وطلب من التلميذة اختيار الإستجابة التي تتفق مع وجهة نظرها ، وتم التأكيد على أنه لا توجد إجابة صحيحة وإجابة خطأ ، ولكن هي وجهات نظر لرأى شخصي لكل منهن فأصبح المقياس في صورته الأولية يتكون من (٣٤) مفردة بواقع (١٧٠) درجة منها : (١٦) عبارة تقيس مدى استعداد التلميذة لتحقيق أهدافها الكبرى ، (١٨) عبارة تقيس مدى استعداد التلميذة للتفوق على الآخرين .

- **التجربة الاستطلاعية للمقياس** :

توصلت نتائج التجربة الاستطلاعية (ملحق/١٦-١٧) إلى أن زمن المقياس (٦٠) دقيقة ومعامل الثبات (٠,٧٤) بعد حسابه باستخدام معادلة كرونباخ العامة للثبات (معامل ألفا) كما تم التحقق من صدق المحتوى من خلال عرض المقياس على المحكمين ، وحساب الصدق الذاتي (٠,٨٦)، ودرجة الصعوبة (٠,٣٠- ٠,٦٧). وبذلك يكون المقياس فى صورته النهائية صالحا للتطبيق (ملحق/ ١٠-١١)

- **تنفيذ تجربة البحث** :

- **مجموعة البحث** :

تم اختيار عينة البحث من تلميذات الصف الأول المتوسط (٦٠ تلميذة) بمدرسة أم المؤمنين السيدة عائشة بنت أبى بكر الصديق رضى الله عنهما بمنطقة الباحة ( المملكة العربية السعودية ) للعام الدراسى ( ١٤٣٢ هـ - ١٤٣٣ هـ ) وتقسيمهن إلى مجموعتين ،إحداهما تجريبية (٣٠ تلميذة) تدرس وفقا لمدخل التعلم المستند إلى الدماغ والأخرى ضابطة (٣٠ تلميذة) تدرس وفقا للطريقة التقليدية ، وذلك بعد أخذ موافقة وزارة التربية والتعليم فى منطقة الباحة (ملحق/٣١) على إجراء تجربة البحث .

- **التطبيق القبلي لأدوات البحث** :

وللتأكد من مستوى تلميذات مجموعتى البحث ومعرفة مستوياتهن العلمية التي يبدأ منها البحث ، تم تطبيق أدوات البحث والمتمثلة فى : اختبار التصورات البديلة ، واختبار مهارات عمليات العلم ، ومقياس الدافعية للإنجاز قبل التدريس لهن وفقا لدليل المعلمة المعد فى ضوء مدخل التعلم المستند إلى الدماغ خلال يوم (١٤٣٣/٣/٢٦هـ) ، وذلك للحصول على المعلومات القبلية التي تسهم في المعالجات الإحصائية ، والمقارنة بنتائج التطبيق البعدي لأدوات البحث .

- **تدريس الوحدة الدراسية المختارة وإعادة تطبيق أدوات البحث** :

فى الفترة من ٢٦/ ٣ / ١٤٣٣ هـ (٢٠١٢/٢/١٨) وحتى ٢٦/ ٥/ ١٤٣٣ هـ (٢٠١٢/٤/١٨) تم التدريس لمجموعة البحث التجريبية ( بواقع حصتان كل أسبوع ) باستخدام البرنامج المقترح ودليل المعلمة المعدان فى ضوء مدخل التعلم المستند إلى الدماغ بينما تم التدريس للمجموعة الضابطة باستخدام الطريقة التقليدية ، وبذلك استغرقت تجربة البحث عدد (٨) أسابيع بما يساوى (١٦) حصة (ويشمل ذلك التطبيق القبلي ، والتطبيق البعدي) ٠

- **التطبيق البعدي لأدوات البحث** :

بعد انتهاء مجموعتى البحث من الدراسة ، تم إعادة تطبيق أدوات البحث لدراسة " أثر البرنامج المقترح فى تصحيح التصورات البديلة وتنمية عمليات العلم والدافعية للانجاز لدى التلميذات " ٠

- **نتائج البحث والمعالجة الإحصائية لها وتفسيرها** :

استخدم في البحث اختبار"ت"للمجموعات المتكافئة فى عدد الأفراد، والغير مرتبطة فى المتوسطات ؛ لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي درجات تلميذات مجموعتى البحث فى كل من التطبيق القبلى والتطبيق البعدى، ولتحديد حجم تأثير البرنامج المقترح بعد استكمال تجربة البحث تم استخدام ما يسمى بمربع إيتا ($n^2$) . وفيما يلي تفصيل لإجراءات تطبيق البحث:

للإجابة عن الفرض الأول من فروض البحث والذي ينص على ما يلي :

" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية ، ومتوسطات درجات تلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلى لاختبار التصورات البديلة " . تم حساب المتوسطات الحسابية والإنحرافات المعيارية لدرجات تلميذات مجموعتى البحث في التطبيق القبلي والتطبيق البعدى ، وكذلك حساب قيمة "ت" T- Test لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات ٠ ويتضح ذلك فى الجدول التالى (٢) :

جدول (٢) " دلالة الفروق ومتوسطات الدرجات والانحرافات المعيارية ، وقيمة " ت " لمجموعتى البحث فى التطبيق القبلى لاختبار التصورات البديلة

| المستوى | التطبيق | ن | المتوسط | الانحراف المعيارى | الخطأ المعيارى | درجة الحرية | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| تذكر | تجريبية | ٦٠ | ٨.٩٣ | ٢.٠٨ | ٠.٣٨ | ٥٨ | ٠.٦٠٤ | غير دالة عند مستوى (٠.٠١) |
| | ضابطة | | ٨.٦ | ٢.١٩ | ٠.٤ | | | |
| فهم | تجريبية | ٦٠ | ٧.٥ | ٢.١٥ | ٠.٣٩ | ٥٨ | ١.١٤ - | |
| | ضابطة | | ٨.١٧ | ٢.٣٨ | ٠.٤٣ | | | |
| تطبيق | تجريبية | ٦٠ | ٨.٢٣ | ٢.٠٦ | ٠.٣٨ | ٥٨ | ٠.١٩ - | |
| | ضابطة | | ٨.٣٣ | ٢.٠١ | ٠.٣٧ | | | |
| الاختبار ككل | تجريبية | ٦٠ | ٢٤.٦٧ | ٣.١٨ | ٠.٥٨ | ٥٨ | ٠.٥١٥ - | |
| | ضابطة | | ٢٥.١ | ٣.٣٤ | ٠.٦١ | | | |

يتضح من الجدول السابق (٢) بأنه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات تلميذات مجموعتى البحث فى التطبيق القبلى لاختبار التصورات البديلة ككل وعند كل مستوياته ، حيث بلغت قيمة " ت " المحسوبة بالنسبة للاختبار ككل (- ٠.٥١٥) ، وعند مستوى التذكر (٠.٦٠٤) ، وعند مستوى الفهم (- ١.١٤) ، وعند مستوى التطبيق (- ٠.١٩) ٠

بينما قيمة " ت " الجدولية عند مستوى (٠.٠١) تساوى (٢.٦٦) لدلالة الطرفين درجة حرية (٥٨) ، وبذلك تم إثبات صحة الفرض الأول ، والذى ينص على " لايوجد فرق ذو دلاله إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات مجموعتى البحث في التطبيق القبلي للاختبار " .

**للإجابة عن الفرض الثانى من فروض البحث والذي ينص على ما يلي :**

" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات تلميذات المجموعة التجريبية ومتوسطى درجات تلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلى لاختبار عمليات العلم ." تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلميذات مجموعتى البحث في التطبيق القبلي،وكذلك حساب قيمة "ت" T- Test لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات ٠ ويتضح ذلك فى الجدول التالى (٣) :

جدول (٣) " دلالة الفروق ومتوسطات الدرجات والانحرافات المعيارية ، وقيمة " ت " لمجموعتى البحث فى التطبيق القبلى لاختبار مهارات عمليات العلم

| المستوى | التطبيق | ن | المتوسط | الانحراف المعيارى | الخطأ المعيارى | درجة الحرية | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المهارات الأساسية | تجريبية | ٦٠ | ٦.٩٠ | ١.٩٢ | ٠.٣٥ | ٥٨ | ٠.٢٧١ | غير دالة عند مستوى (٠.٠١) |
| | ضابطة | | ٦.٧٣ | ٢.٧٧ | ٠.٥٠ | | | |
| المهارات التكاملية | تجريبية | ٦٠ | ٤.١٠ | ١.٧١ | ٠.٣١ | ٥٨ | ٠.٠٧٧ - | |
| | ضابطة | | ٤.١٣ | ١.٦٣ | ٠.٣٠ | | | |
| الاختبار ككل | تجريبية | ٦٠ | ١١.٠٠ | ٢.٦٤ | ٠.٤٨ | ٥٨ | ٠.١٦٥ | |
| | ضابطة | | ١٠.٨٧ | ٣.٥٤ | ٠.٦٥ | | | |

يتضح من الجدول السابق (٣) بأنه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات تلميذات مجموعتى البحث فى التطبيق القبلى لاختبار عمليات العلم ككل حيث بلغت قيمة " ت " المحسوبة بالنسبة للاختبار ككل (٠.١٦٥) ، وعند مستوى المهارات الأساسية (٠.٢٧١) ، وعند مستوى المهارات التكاملية (- ٠.٠٧٧) ٠ بينما قيمة " ت " الجدولية عند مستوى (٠.٠١) تساوى (٢.٦٦) لدلالة الطرفين ، درجة حرية (٥٨) ، وبذلك تم إثبات صحة الفرض الثانى والذى ينص على " لا يوجد فرق ذو دلاله إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات مجموعتى البحث في التطبيق القبلي لاختبار عمليات العلم ".

**للإجابة عن الفرض الثالث من فروض البحث والذي ينص على ما يلي :**

" لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلميذات المجموعة التجريبية ومتوسطات درجات تلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلى لمقياس الدافعية للإنجاز "٠ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلميذات مجموعتى البحث في التطبيق القبلي ، وكذلك حساب قيمة "ت" T- Test لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات ٠ ويتضح ذلك فى الجدول التالى (٤) :

جدول (٤) " دلالة الفروق ومتوسطات الدرجات والانحرافات المعيارية ، وقيمة " ت " لمجموعتى البحث فى التطبيق القبلى لمقياس الدافعية للإنجاز

| المستوى | التطبيق | ن | المتوسط | الانحراف المعيارى | الخطأ المعيارى | درجة الحرية | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مدى استعداد التلميذة لتحقيق أهدافها الكبرى | تجريبية | ٦٠ | ٤٦.٥٧ | ٤.٠٤ | ٠.٧٤ | ٥٨ | ٠.٢٤١ | غير دالة عند مستوى (٠.٠١) |
| | ضابطة | | ٤٦.٣٠ | ٤.٥٢ | ٠.٨٣ | | | |
| مدى استعداد التلميذة للتفوق على الآخرين | تجريبية | ٦٠ | ٤٨.٢٧ | ٣.١٩ | ٠.٥٨ | ٥٨ | ٠.١٣١- | |
| | ضابطة | | ٤٨.٣٧ | ٢.٧١ | ٠.٤٩ | | | |
| الاختبار ككل | تجريبية | ٦٠ | ٩٤.٨٣ | ٥.٣٢ | ٠.٩٧ | ٥٨ | ٠.١٢٢ | |
| | ضابطة | | ٩٤.٦٧ | ٥.٢٢ | ٠.٩٥ | | | |

يتضح من الجدول السابق (٤) بأنه لا يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات تلميذات مجموعتى البحث فى التطبيق القبلى لمقياس الدافعية للإنجاز ككل حيث بلغت قيمة " ت " المحسوبة بالنسبة للمقياس ككل (٠.١٢٢) ، وعند محور مدى استعداد التلميذة لتحقيق أهدافها الكبرى (٠.٢٤١) ، وعند محور مدى استعداد التلميذة للتفوق على الآخرين (- ٠.١٣١) ، بينما قيمة " ت " الجدولية عند مستوى (٠.٠١) تساوى (٢.٦٦) لدلالة الطرفين ، درجة حرية (٥٨) ، وبذلك تم إثبات صحة الفرض الثالث من فروض البحث ، والذى ينص على " لا يوجد فرق ذو دلاله إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات مجموعتى البحث في التطبيق القبلي لمقياس الدافعية للإنجاز ".

**للإجابة عن الفرض الرابع من فروض البحث والذي ينص على ما يلي :**

" يوجد فرق ذو دلاله إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية ومتوسطى درجات تلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار التصورات البديلة لصالح المجموعة التجريبية "٠ تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلميذات مجموعتى البحث في التطبيق البعدى ، وكذلك حساب قيمة "ت" T- Test لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات٠ويتضح ذلك فى الجدول التالى (٥):

جدول (٥) " دلالة الفروق ومتوسطات الدرجات والانحرافات المعيارية ، وقيمة " ت " لمجموعتى البحث فى التطبيق البعدى لاختبار التصورات البديلة

| المستوى | التطبيق | ن | المتوسط | الانحراف المعيارى | الخطأ المعيارى | درجة الحرية | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| تذكر | تجريبية | ٦٠ | ١٨.٣٠ | ١.٨٦ | ٠.٣٤ | ٥٨ | ١٥.٨٥ | دالة عند مستوى (٠.٠١) |
| | ضابطة | | ١٠.٢٠ | ٢.٠٩ | ٠.٣٨ | | | |
| فهم | تجريبية | ٦٠ | ١٧.٣٣ | ١.٥٨ | ٠.٢٩ | ٥٨ | ١٤.٣٥ | |
| | ضابطة | | ٩.٤٠ | ٢.٥٨ | ٠.٤٧ | | | |
| تطبيق | تجريبية | ٦٠ | ١٨.١٣ | ١.٢٥ | ٠.٢٤ | ٥٨ | ١٦.٧١ | |
| | ضابطة | | ١٠.٤٧ | ٢.١٨ | ٠.٤٠ | | | |
| الاختبار ككل | تجريبية | ٦٠ | ٥٣.٧٧ | ٣.٧٣ | ٠.٦٨ | ٥٨ | ٢٣.١٠٧ | |
| | ضابطة | | ٣٠.٠٧ | ٤.٢٠ | ٠.٧٧ | | | |

يتضح من الجدول السابق (٥) بأنه يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات تلميذات مجموعتى البحث فى التطبيق البعدى لاختبار التصورات البديلة ككل وعند كل مستوياته ، حيث بلغت قيمة " ت " المحسوبة بالنسبة للاختبار ككل (٢٣,١٠٧) ، وعند مستوى التذكر (١٥,٨٥) وعند مستوى الفهم (١٤,٣٥) ، وعند مستوى التطبيق (١٦,٧١)٠ بينما قيمة " ت " الجدولية عند مستوى (٠,٠١) تساوى (٢,٦٦) لدلالة الطرفين ، درجة حرية (٥٨) وبذلك تم إثبات صحة الفرض الرابع من فروض البحث ، والذى ينص على " يوجد فرق ذو دلاله إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات مجموعتى البحث في التطبيق البعدى لاختبار التصورات البديلة". وبحساب حجم تأثير تدريس وحدة من وحدات البرنامج المقترح فى تصحيح التصورات البديلة لدى تلميذات مجموعة البحث التجريبية تم التوصل إلى كبر هذا الحجم، والجدول التالي (٦) يوضح ذلك :

جدول (٦) يوضح قيمة ( n2 ) وقيمة (d) المقابلة لها ومقدار حجم التأثير

| المتغير المستقل | المتغير التابع | مربع ايتا ($n^2$) | قيمة (d) | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|
| تدريس الوحدة المختارة من برنامج مقترح قائم على مدخل التعلم المستند إلى الدماغ | التذكر | ٠,٨١ | ٤,١٦ | كبير |
| | الفهم | ٠,٧٨ | ٣,٧٧ | كبير |
| | التطبيق | ٠,٨٣ | ٤,٣٩ | كبير |
| | الاختبار ككل | ٠,٩٠ | ٦,٠٧ | كبير |

وفى ضوء ما سبق من نتائج يتضح مدى التأثير الكبير للتدريس وفقاً لمدخل التعلم المستند إلى الدماغ فى تصحيح التصورات البديلة عن المفاهيم التاريخية لدى تلميذات المجموعةِ التجريبية ، ويمكن إرجاع تفوق التلميذات إلى ما يلي :

- إن التدريس وفقا لمدخل التعلم المستند إلى الدماغ شجع التلميذات على تكوين ارتباطات بين مجموعة من العصبونات (الخلايا المختصة بالتعلم والتفكير) ، بالإضافة إلى أن اشتراك أكثر من حاسة في التعلم ساهم إلى حد كبير في تثبيت ذلك التعلم .
- إن تقديم تطبيقات واسعة لما تم تعلمه من مفاهيم ، وتكوين ترابطات وتطوير ترابطات صحيحة، وتقوية الترابطات ، جعل من التعلم الجديد متينا وعميقا وسهلا لوجود ترابطات عصبية متشعبة بشكل هائل بين الخلايا العصبية.
- إن تعدد مصادر اكتساب التلميذات للمعلومات والحقائق والمفاهيم المتضمنة بكتاب الدراسات الاجتماعية للصف الأول المتوسط ، والذى تضمن استخدام وسائل للتعلم بصرية وسمعية ومثيرات بيئية ، وخبرات واقعية ولعب الدور ، والانخراط فى مشاريع جماعية.، كل هذا ساهم فى تصحيح التصورات البديلة وتنمية الفهم لدى التلميذات
- إن التعرف على التصورات البديلة للمفاهيم عند التلميذات ، وتقديم المعنى الصحيح لكل منها ، والذي قد لايكون متفقا مع التصورات القبلية للتلاميذ أو المعارف التي اكتسبوها من مصادر أخرى ، وتشجيعهم على اكتشاف المعنى ، وتطبيق ما تعلمنه كل هذا ساهم فى تنمية تصورات صحيحة وذات معنى لدى التلميذات .

**للإجابة عن الفرض الخامس من فروض البحث والذي ينص على ما يلي :**
" يوجد فرق ذو دلاله إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية ومتوسطى درجات تلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لاختبار عمليات العلم لصالح المجموعة التجريبية . " تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلميذات مجموعتى البحث في التطبيق البعدى ، وكذلك حساب قيمة "ت" T- Test لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات ٠ ويتضح ذلك فى الجدول التالى (٧) :

جدول (٧) " دلالة الفروق ومتوسطات الدرجات والانحرافات المعيارية ، وقيمة " ت " لمجموعتى البحث فى التطبيق البعدى لاختبار مهارات عمليات العلم

| المستوى | التطبيق | ن | المتوسط | الانحراف المعيارى | الخطأ المعيارى | درجة الحرية | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| المهارات الأساسية | تجريبية | ٦٠ | ١٤.٨٠ | ١.٣٢ | ٠.٢٤ | ٥٨ | ١٣.٠١١ | دالة عند مستوى (٠.٠١) |
| | ضابطة | | ٧.٣٠ | ٢.٨٧ | ٠.٥٢ | | | |
| المهارات التكاملية | تجريبية | ٦٠ | ٩.٥٧ | ٠.٧٣ | ٠.١٣ | ٥٨ | ١٦.٣٦ | |
| | ضابطة | | ٤.٢٧ | ١.٦٢ | ٠.٣٠ | | | |
| الاختبار ككل | تجريبية | ٦٠ | ٢٤.٣٧ | ١.٧٥ | ٠.٣٢ | ٥٨ | ١٧.٩٩ | |
| | ضابطة | | ١١.٥٧ | ٣.٤٨ | ٠.٦٤ | | | |

يتضح من الجدول السابق (٧) بأنه يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات تلميذات مجموعتى البحث فى التطبيق البعدى لاختبار عمليات العلم ككل حيث بلغت قيمة " ت " المحسوبة بالنسبة للاختبار ككل (١٧.٩٩) ، وعند مستوى المهارات الأساسية (١٣.٠١١) ، وعند مستوى المهارات التكاملية (١٦.٣٦) ٠ بينما قيمة " ت " الجدولية عند مستوى ( ٠.٠١) تساوى (٢.٦٦) لدلالة الطرفين ، درجة حرية (٥٨) ، وبذلك تم إثبات صحة الفرض الخامس ، والذى ينص على " يوجد فرق ذو دلاله إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات مجموعتى البحث في التطبيق البعدى لاختبار مهارات عمليات العلم ".

وبحساب حجم تأثير تدريس وحدة من وحدات البرنامج المقترح على تنمية مهارات عمليات العلم لدى تلميذات مجموعة البحث التجريبية تم التوصل إلى كبر هذا الحجم، والجدول التالي (٨) يوضح ذلك:

جدول (٨) يوضح قيمة ( n2 ) وقيمة (d) المقابلة لها ومقدار حجم التأثير

| المتغير المستقل | المتغير التابع | مربع ايتا ($n^2$) | قيمة (d) | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|
| تدريس الوحدة المختارة من برنامج مقترح قائم على مدخل التعلم المستند إلى الدماغ | المهارات الأساسية | ٠.٧٤ | ٣.٤٢ | كبير |
| | المهارات التكاملية | ٠.٨٢ | ٤.٣٠ | كبير |
| | الاختبار ككل | ٠.٨٥ | ٤.٧٢ | كبير |

وفى ضوء ما سبق من نتائج يتضح مدى التأثير الكبير للتدريس وفقاً لمدخل التعلم المستند إلى الدماغ فى تنمية مهارات عمليات العلم لدى تلميذات المجموعة التجريبية، ويمكن إرجاع تفوق التلميذات إلى ما يلي :

- إن استخدام التعلم المستند إلى الدماغ ساهم فى تنمية قدرة التلميذات على حل المشكلات ، وتعلم المحتوى بطريقة مبتكرة وذات معنى ، مع خفض مستوى صعوبة الفهم ، وتعزيز الاعتماد على الذات
- إن استخدام التعلم المستند إلى الدماغ وما يشتمله من مراحل للإعداد والاكتساب والتفصيل وتكوين الذاكرة والتكامل الوظيفى ، شجع على تجهيز دماغ التلميذة بالترابطات الممكنة ، وتكوين تصور ذهني للمواضيع ذات الصلة، وتمثيل المعلومات الجديدة ومعالجتها بسهولة ، وتكوين ترابطات صحيحة ومبتكرة .
- إن إدماج التلميذات في الأنشطة الصفية وتقديم تغذية راجعة مستمرة وتشجيع التلميذات على القيام بعمليات الاختيار والتصنيف والتحليل والتنبؤ والإختبار وغيرها ساهم فى تنمية فهم التلميذات ، وتعميق التعلم وتنمية مهارات عمليات العلم لديهن.

للإجابة عن الفرض السادس من فروض البحث والذي ينص على ما يلي :

" يوجد فرق ذو دلاله إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات المجموعة التجريبية ومتوسطى درجات تلميذات المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس الدافعية للإنجاز لصالح المجموعة التجريبية ٠ " تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات تلميذات مجموعتى البحث في التطبيق البعدى ، وكذلك حساب قيمة "ت" T- Test لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات الدرجات٠ويتضح ذلك فى الجدول التالى (٩) :

جدول (٩) " دلالة الفروق ومتوسطات الدرجات والانحرافات المعيارية ، وقيمة " ت " لمجموعتى البحث فى التطبيق البعدى لمقياس الدافعية للإنجاز

| المستوى | التطبيق | ن | المتوسط | الانحراف المعيارى | الخطأ المعيارى | درجة الحرية | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| مدى استعداد التلميذة لتحقيق أهدافها الكبرى | تجريبية | ٦٠ | ٧٤.٨٣ | ٥.١٩ | ٠.٩٥ | ٥٨ | ٢٢.١٢٣ | دالة عند مستوى (٠.٠١) |
| | ضابطة | | ٤٨.٣٧ | ٤.٠٠ | ٠.٧٣ | | | |
| مدى استعداد التلميذة للتفوق على الآخرين | تجريبية | ٦٠ | ٨٢.٧٣ | ٤.٢٧ | ٠.٧٨ | ٥٨ | ٣٥.٨١٥ | |
| | ضابطة | | ٥٢.٤٧ | ١.٧٨ | ٠.٣٢ | | | |
| الاختبار ككل | تجريبية | ٦٠ | ١٥٧.٥٧ | ٦.٧٩ | ١.٢٤ | ٥٨ | ٣٧.٨٠٣ | |
| | ضابطة | | ١٠٠.٨٣ | ٤.٦٤ | ٠.٨٥ | | | |

يتضح من الجدول السابق (٩) بأنه يوجد فرق ذو دلالة احصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطات درجات تلميذات مجموعتى البحث فى التطبيق البعدى لمقياس الدافعية للإنجاز ككل حيث بلغت قيمة " ت " المحسوبة بالنسبة للمقياس ككل (٣٧.٨٠٣) ، وعند محور مدى استعداد التلميذة لتحقيق أهدافها الكبرى (٢٢.١٢٣) ، وعند محور مدى استعداد التلميذة للتفوق على الآخرين (٣٥.٨١٥) ، بينما قيمة " ت " الجدولية عند مستوى (٠.٠١) تساوى (٢.٦٦) لدلالة الطرفين درجة حرية (٥٨) ، وبذلك تم إثبات صحة الفرض السادس من فروض البحث ، والذى ينص على " يوجد فرق ذو دلاله إحصائية بين متوسطي درجات تلميذات مجموعتى البحث في التطبيق البعدى لمقياس الدافعية للإنجاز لصالح المجموعة التجريبية ".

وبحساب حجم تأثير تدريس وحدة من وحدات البرنامج المقترح على تنمية الدافعية للإنجاز لدى تلميذات مجموعة البحث التجريبية تم التوصل إلى كبر هذا الحجم، والجدول التالي (١٠) يوضح ذلك :

جدول (١٠) يوضح قيمة ( n2 ) وقيمة (d) المقابلة لها ومقدار حجم التأثير

| المتغير المستقل | المتغير التابع | مربع ايتا ($n^2$) | قيمة (d) | حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|
| تدريس الوحدة المختارة من برنامج مقترح قائم على مدخل التعلم المستند إلى الدماغ | مدى استعداد التلميذة لتحقيق أهدافها الكبرى | ٠.٨٩ | ٥.٨١ | كبير |
| | مدى استعداد التلميذة للتفوق على الآخرين | ٠.٩٦ | ٩.٤١ | كبير |
| | الاختبار ككل | ٠.٩٦ | ٩.٩٣ | كبير |

وفى ضوء ما سبق من نتائج يتضح مدى التأثير الكبير للتدريس وفقاً لمدخل التعلم المستند إلى الدماغ فى تنمية الدافعية للإنجاز لدى تلميذات المجموعة التجريبية ،ويمكن إرجاع تفوق التلميذات إلى ما يلي :

- إن استخدام التعلم المستند إلى الدماغ جعل التعلم ذو المعنى ، واشرك التلميذات في عملية صنع القرار، والعمل فى مجموعات تعاونية، وتحديد المصادر ، وتطبيق المعرفة واستخدام مشاكل حقيقية ، وبالتالي توفير حافز للتلميذات للتعلم .
- إن التعلم المستند إلى الدماغ ساهم فى تعزيز قدرة التلميذات على التعلم باستخدام الطرق التي تشعر بالراحة ، وخلق مناخ تعلم يتميز بالتقبل لجميع الدارسين .
- إن التعلم المستند إلى الدماغ ساعد على خلق بيئة تعلم تتضمن أهداف محددة وخبراتٍ واقعية ومتحدية للتفكير ، وبعيدة عن التهديد والصراع مما شكل حافزا لدي التلميذات على الإنجاز المرتفع .

**وللتحقق من صحة الفرض السابع ، والذي ينص على ما يلي :**

" يوجد ارتباط دال احصائيا بين متوسطات درجات تلميذات مجموعتى البحث فى كل من اختبار التصورات البديلة واختبار مهارات عمليات العلم ومقياس الدافعية للإنجاز· تم ما يلى :

جدول (١١) معامل الارتباط بين متغيرات البحث

| المتغير المستقل | متوسط درجات التطبيق البعدى | المتغير التابع | متوسط درجات التطبيق البعدى | معامل الارتباط |
|---|---|---|---|---|
| اختبار التصورات البديلة | ٥٣.٧٧ | مقياس الدافعية للإنجاز | ١٥٧.٥٧ | ٠.٩٣ |
| | | اختبار مهارات عمليات العلم | ٢٤.٣٧ | ٠.٨٩ |
| مقياس الدافعية للإنجاز | ١٥٧.٥٧ | | | ٠.٨٩ |

ويتضح من نتائج الجدول السابق (١١) وجود علاقة ارتباطية موجبة بين كل من تصحيح التصورات البديلة ونمو مهارات عمليات العلم بنسبة (٠.٨٩) وهى دالة عند مستوى (٠.٠١) ، ووجود علاقة ارتباطيه بين تصحيح التصورات البديلة ونمو الدافعية للإنجاز بنسبة (٠.٩٣) وهى دالة عند مستوى (٠.٠١) ، وكذلك وجود علاقة ارتباطيه بين نمو الدافعية للإنجاز ومهارات عمليات العلم بنسبة (٠.٨٩) ، وذلك فى التطبيق البعدي وهى معاملات ارتباط مرتفعة ، وتدل على أن التلميذة التى حصلت على درجات عالية في اختبار تصحيح التصورات البديلة يحتمل احتمالاً كبيرا أن تكون على درجة عالية في كل من اختبار مهارات عمليات العلم واختبار الدافعية للإنجاز والعكس صحيح .

وتفسير وجود علاقة ارتباطية بين متغيرات البحث إنما يرجع إلى أن دراسة التلميذات وفقا لمدخل التعلم المستند إلى الدماغ جعل من التلميذة محورا لعمليتى التعليم والتعلم ، وساهم فى تشجيع التلميذات على الدراسة وفقا لطريقة عمل الدماغ كما ساعدهم على تفسير المعلومات ؛ وصنع الارتباطات ، والتخزين السليم للمعرفة ، والترميز، وتعلم خبرات من واقع الحياة ، وبناء المعرفة الخاصة بهم فى مواقف وسياقات تعلم متنوعة . مما أدى إلى تصحيح التصورات البديلة وتنمية مهارات عمليات العلم ، والدافعية للإنجاز لديهن ٠

- **التوصيات والبحوث** :
- **أولا: التوصيات** :

- في ظل الانفجار المعرفى والأهمية المتزايدة لتنمية قدرات المتعلمين على تكوين المفاهيم الصحيحة والتفكير بطريقة علمية في محتوى مادة الدراسات الاجتماعية ، تم استخدام مدخل التعلم المستند إلى الدماغ ، وتجريبه على مجموعة من تلميذات الصف الأول المتوسط ، والتأكد من فعاليته في تصحيح التصورات البديلة وتنمية مهارات عمليات العلم والدافعية للإنجاز لديهن ، وقد يستفيد من الاجراءات التدريسية المقترحة بالبحث وفقا لهذا المدخل كل من الباحثين والمعلمين والموجهين والمتخصصين في تحسين مستوى تدريس الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم المختلفة.
- تمكن البحث الحالى من إعداد برنامج مقترح فى ضوء مدخل التعلم المستند إلى الدماغ ، وقد أثبت فاعليته في تحقيق أهداف البحث ، مما يؤكد على ضرورة توجيه مخططى المناهج إلى إعادة النظر فى تخطيط البرامج والمناهج الدراسية لتتماشى مع المداخل الحديثة فى التدريس .
- تمكن البحث الحالى من إعداد دليل للمعلمة وفقا لمدخل التعلم المستند إلى الدماغ لتدريس وحدة " حياة النبى (صلى الله عليه وسلم) فى المدينة " بكتاب الدراسات الاجتماعية والوطنية بالفصل الدراسى الثانى للصف الأول المتوسط ، وقد أثبت فاعليته في تحقيق أهداف البحث ، وهو ما يتفق مع الاتجاهات التربوية المعاصرة فى التعليم ، والتي تنادى بضرورة مساعدة المتعلمين على تصحيح المفاهيم الخاطئة لديهم ، واستخدام الطريقة العلمية فى التفكير ، ويمكن للمعلمين الإفادة من هذا الدليل فى إعداد أدلة مماثلة فى مراحل دراسية أخرى ، أو فى مجالات أخرى ٠
- أعد البحث الحالي اختبارا لمهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية ، وهو ما يواكب التوجهات العالمية التي تنادى بضرورة تشجيع المتعلم على التفكير بطريقة علمية ،ويمكن أن يكون الاختبار بمثابة أنموذج يحتذي به المعلمين في إعداد اختبارا مماثلا أو قياس هذا النوع من المهارات ، لذا يوصى البحث بضرورة إعداد دورات تدريبية للمعلمين قبل الخدمة وأثنائها حول كيفية إعداد اختبارات تقيس مهارات عمليات العلم ٠
- أعد البحث الحالي اختبارا تشخيصيا للتصورات البديلة للمفاهيم التاريخية المتضمنة بوحدة "حياة النبى (صلى الله عليه وسلم) فى المدينة " يمكن أن يكون بمثابة أنموذج يحتذي به المعلمين فى قياس التصورات البديلة لدى المتعلمين بالصف الأول المتوسط ويمكن الإفادة منه في إعداد اختبار مشابه ، ولذا يوصى البحث بضرورة إعداد دورات تدريبية للمعلمين عن كيفية إعداد اختبارات مشابهه بطريقة علمية، وضرورة تصحيح التصورات البديلة لمفاهيم الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام ٠

- أعد البحث الحالي مقياساً للدافعية للإنجاز يمكن أن يكون بمثابة أنموذج يحتذي به المعلمين في قياس الدافعية للإنجاز لدى تلميذات الصف الأول المتوسط ، لذا يوصى البحث بضرورة إعداد دورات تدريبية للمعلمين قبل الخدمة وأثنائها حول كيفية إعداد مقاييس مشابهه .
- توجيه المسئولين إلى ضرورة الاهتمام بإعداد اختبارات تشخيصية للكشف عن أنماط التصورات البديلة للمفاهيم لدى دارسي الدراسات الاجتماعية في المراحل التعليمية المختلفة ، والعمل على عقد ورش عمل لمعلمي الدراسات الاجتماعية لتدريبهم على كيفية الكشف عن التصورات البديلة للمفاهيم لدى التلاميذ .
- حث القائمين على اتخاذ القرار فى المجال التربوى على ضرورة إعداد دورات تدريبية لمعلمى التاريخ والدراسات الاجتماعية ، والطلاب المعلمين داخل كليات التربية ، حول كيفية استخدام استراتيجيات ومداخل تدريس حديثة مواكبة لمتطلبات العصر ومنها مدخل التعلم المستند إلى الدماغ .
- حث مخططى المناهج الدراسية على ضرورة تضمين قدرا كافيا من مهارات عمليات العلم في سياق المحتوى المعرفي لمقررات الدراسات الاجتماعية ، وقدرا من الأنشطة التعليمية التى تشجع المتعلمين على التفكير بطريقة علمية .
- حث القائمين على تأهيل معلمى الدراسات الاجتماعية على ضرورة تضمين مساقات طرق التدريس بكليات التربية جزءا من التصورات البديلة لمفاهيم الدراسات الاجتماعية" تشخيصها – أساليب علاجها."

- **ثانيا : بحوث مقترحة :**

- فاعلية مدخل التعلم المستند إلى الدماغ فى تدريس الدراسات الاجتماعية على التحصيل وتنمية التفكير الإبداعى لدى تلاميذ الصف الثانى الثانوى
- برنامج مقترح قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ وأثره فى تنمية مهارات التدريس لدى معلمى الدراسات الاجتماعية بمراحل التعليم العام.
- فاعلية استخدام نموذج التعلم المستند إلى الدماغ فى تدريس التاريخ لتنمية الذكاءات المتعددة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .
- فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم المستند إلى الدماغ فى تطوير الكفايات المهنية للطلاب المعلمين بكليات التربية بالوادى الجديد.
- تطوير منهج الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية فى ضوء مهارات عمليات العلم الأساسية والتكاملية

- **المراجع :**

- **أولاً:المراجع العربية :**


- إبراهيم الحارثي، **التفكير والتعلم والذاكرة في ضوء أبحاث الدماغ**، الرياض:مكتبة الشقري، ، ٢٠٠١ .
- إحسان آدم الطيب أحمد وعبد الرحيم دفع السيد عبد الله محمد ، **تنمية مهارات التفكير** ط٢ ، الرياض : مكتبة الرشد ، ٢٠٠٩ .
- إمام مختار حميدة وصلاح الدين عرفة وحسن حسن القرش ومحمد رمضان شحات وأمير إبراهيم القرشى ، **تدريس الدراسات الاجتماعية فى التعليم العام** ،ج ٢ ، القاهرة : مكتبة زهراء الشرق ، ٢٠٠٠ .
- إيريك جنسن، **التعلم المبني على العقل: العلم الجديد للتعليم والتدريب**، ترجمة مكتبة جرير، الرياض: مكتبة جرير، ٢٠٠٧ .

- أحمد النجدي وعبد الهادي وراشد ، **المدخل في تدريس العلوم** ، القاهرة : دار الفكر العربي، ١٩٩٩ .
- أحمد إبراهيم شلبى،**تدريس الجغرافيا في مراحل التعليم العام**،القاهرة:مكتبة الدار العربية ، ١٩٩٧ .
- جيهان كمال السيد وفوزية محمد الدوسرى ، "فعالية نموذج التعلم البنائي في تعديل التصورات البديلة لبعض المفاهيم الجغرافية وتنمية الاتجاه نحو المادة لدى تلميذات الصف الأول من المرحلة المتوسطة، **دراسات في المناهج وطرق التدريس**، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس ، ع ٩١ ، ٢٠٠٣ .
- جيهان موسى اسماعيل يوسف ،" أثر برنامج محوسب في ضوء نظرية جانبي الدماغ على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طالبات الصف الحادي عشر بمادة تكنولوجيا المعلومات بمحافظات غزة"، رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الاسلامية،غزة ٢٠٠٩
- حسن زيتون وكمال زيتون،**التعليم والتدريس من منظور النظرية البنائية**،القاهرة :عالم الكتب،٢٠٠٣ .
- رجب أحمد الكلزة وحسن على مختار ، **المواد الاجتماعية بين النظرية والتطبيق** الإسكندرية : منشأة المعارف ، ٢٠٠٢ .
- سعيد بن عبدالله السيفي ، "قياس عمليات العلم لدى طلبة التعليم العام بسلطنة عمان" رسالة ماجستير غير منشورة - جامعة السلطان قابوس - ٢٠٠٢ .
- سلطانه الفالح ، فاعلية خرائط المفاهيم في تنمية القدرة على إدراك العلاقات وتعديل التصورات الخاطئة في مادة العلوم لدى طالبات الصف الثاني متوسط في مدينة الرياض، **المجلة التربوية** م ٢٠ ، ع ٧٧ ، ٢٠٠٥ .
- صبري الدمرداش ، **مقدمة في تدريس العلوم** ، ط ٢، الكويت :مكتبة الفلاح، ١٩٩٤ .
- صلاح مراد وأحمد عبد الخالق ، "الدافعية للإنجاز وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية في دراسة تنبؤية" ، **مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية**، م١١ ، ع٤ ، ٢٠٠٠ .
- عايدة سرور عبد الحميد، "دور الصراع المعرفي في تغيير تصورات أطفال الصف الخامس الابتدائي عن بعض المفاهيم العلمية"،**المؤتمر السنوي الرابع للطفل المصري**،**الطفل المصري وتحديات القرن الحادي والعشرين** ، مركز دراسات الطفولة ، جامعة عين شمس، ٢٧- ٣٠ ابريل ،١٩٩١ .
- عبد السلام عبد السلام ، **الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم**، القاهرة: دار الفكر العربي ، ٢٠٠١ .
- فاطمة محمد عبد الوهاب الخليفة ، "فعالية برنامج تدريبي قائم على نظرية التعلم المستند إلى الدماغ في تنمية الممارسة الصفية المتناغمة مع الدماغ لدى معلمات العلوم أثناء الخدمة وأثره على التنظيم الذاتي لتعلم تلميذاتهن" .

Available at: http://curriculumscience.blogspot.com/2012/07/blogpost.html , 5/7/2012

- فايز عبده ، تصويب التصورات البديلة لبعض المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس،م٣،ع٣ ، ٢٠٠٠
- ماهر إسماعيل صبري وإبراهيم محمد تاج الدين، "فعالية إستراتيجية مقترحة قائمة على بعض نماذج التعلم البنائي وخرائط أساليب التعلم في تعديل الأفكار البديلة حول مفاهيم ميكانيكا الكم وأثرها على أساليب التعلم لدى معلمات العلوم قبل الخدمة

بالمملكة السعودية"، رسالة الخليج العربي، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض ع ٧٧ ، ٢٠٠٠ .

- محرز عبده الغنام ، فعالية تدريس الكيمياء بمساعدة الحاسوب في التحصيل وتنمية الاتجاه نحو التعليم الذاتي والدافع للإنجاز لدى طلاب الصف الأول الثانوى، الجمعية المصرية للتربية العلمية، المؤتمر العلمي السادس التربية العلمية وثقافة المجتمع الاسماعيلية ٢٨- ٣١ يوليو ٢٠٠٢.
- ناديا سميح السلطي ، التعلم المستند إلى الدماغ ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع ٢٠٠٤ .
- نادية لطف الله ، "أثر استخدام إستراتيجية " فكر- زوج- شارك في التحصيل والتفكير الابتكاري ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي المعاقين بصرياً "، مجلة التربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية،كلية التربية جامعة عين شمس، م٨ ، ع٣، ٢٠٠٥ .
- ياسرة محمد أيوب أبو هدرس ومعمر ارحيم سليمان الفرا ، "أثر استخدام بعض استراتيجيات التعلم النشط على مستوى دافعية الإنجاز والثقة بالنفس والتحصيل الدراسي لدى التلاميذ بطيئي التعلم"، مجلة جامعة الأزهر بغزة ، سلسلة العلوم الإنسانية ، م ١٣ ، ع١ ، ٢٠١١ .

- **المراجع الأجنبية** :

- Abdel Khalek , Ahmed M. & Mayssah A. El Nayal, "Achievement Motivation and It's Relation with Some Personality Variables Among Children of Primary Schools in Qatar State "A **Comparitive Factorial Study** "", Journal of the E. R. C., , Vol. 1, No. 2, 1992 .
- Abimbola, Isaac Olakanmi & Salihu Baba ," Misconceptions & alternative conceptions in science textbooks: The role of teachers as filters ", **American Biology Teacher**; Vol. 58 Issue 1, Jan1996 .
- Afra, Nada Chatila& Iman Osta & Wassim Zoubeir, " Students' Alternative Conceptions about Electricity and Effect of Inquiry-Based Teaching Strategies" , **International Journal of Science and Mathematics Education**, Vol.7 ,No.1, Feb 2009.
- Ajayi , B Tayo , "Relationship between self-esteem and achievement motivation of women in colleges of education, Kwara State" , **The Nigerian Journal of Guidance and Counselling** ,Vol.8(1), 2002.
- Akinbobola ,Akinyemi Olufunminiyi & Folashade Afolabi , "Analysis of Science Process Skills in West African Senior Secondary School Certificate Physics Practical Examinations in Nigeria" , **Bulgarian Journal of Science and Education Policy (BJSEP),** Vol. 4, No. 1, 2010
- Aktamiş ,Hilal & Ömer Ergin ,"The Effect of Scientific Process Skills Education on Students' Scientific Creativity, Science Attitudes and Academic Achievements" , **Asia-Pacific Forum on Science Learning and Teaching,** Vol. 9, Issue 1, Article 4 ,June, 2008 .
- Ambross , J. N. , "A Case Study Of The Implementation Of Science Process Skills for Grades 4 to 7 learners in Natural Sciences in a South

African Primary School ", Dissertation of Master Education , Faculty of Education at the Nelson Mandela Metropolitan University, 2011 .

- Al-Shabatat, M. Ahmad & M. Abbas &, H. Nizam Ismail , "The Direct and Indirect Effects of the Achievement Motivation on Nurturing Intellectual Giftedness" , **International Journal of Human and Social Sciences** 5:9 2010 .
- Avci ,Dilek Erduran & Rahmi Yağbasan , "A Study On Impact Of Brain-Based Learning Approach On Students' Achievement And Retention Of Knowledge About "Work-Energy" Topic",2006 , available at:www.ffri.uniri.hr/GE2/Library/97_Erduran_Avc.doc .
- Awan , Riffat-Un-Nisa & Ghazala Noureen & Anjum Naz, "A Study of Relationship between Achievement Motivation, Self Concept and Achievement in English and Mathematics at Secondary Level ", **International Education Studies** , Vol. 4, No. 3, 2011 .
- Aziz ,Majed S. & Ahmad Nurulazam Md Zain , " the Inclusion of Science Process Skills in Yemeni Secondary School Physics Textbooks", **European J Of Physics Education** , EJPE 2010 / 01 - ISBN 1309 - 7202 | Zain.
- Barbara, Knight(2002):Inside the brain-based learning classroom,2002 available at : www.smp.gseis.ucla.edu/smp/publications/quarterly fram/v4/v4 n3/bb1.vl ass.htm.
- Bonnema, Ted R. , "Enhancing Student Learning with Brain-Based Research "Online Submission , **ED510039** , 2009 .
- Brookhart , Susan M.& Daniel T. Durkin , Classroom Assessment, Student Motivation, and Achievement in High School Social Studies Classes , **Applied Measurement In Education**, 16(1) , 2003 .
- Bryan, Robert R.& Shawn M.Glynn & Julie M. Kittleson , Motivation, Achievement, and Advanced Placement Intent of High School Students Learning Science , **Science Education**, Vol.95 ,No.6, Nov 2011 .
- Caine, G.& R.Nummela-Caine& & S.Crowell ," Mindshifts: A Brain-Based Process for Restructuring Schools and Renewing Education", 2nd edition. Tucson, AZ: Zephyr Press. ISBN: 1569760918 , 1999 .
- Caine , Renate Nummela & Geoffrey Caine , "Understanding A Brain – Based Approach to Learning and Teaching" , **Educational Leadership** ,2002 .
- Caleon, Imelda S.& , R. Subramaniam , "Do Students Know What They Know and What They Don't Know? Using a Four-Tier Diagnostic Test to Assess the Nature of Students' Alternative Conceptions" , **Research in Science Education**, Vol.40 ,No.3 , May 2010 .
- Connell, J. Diane ," The Global Aspects of Brain-Based Learning" , **Educational Horizons**, Vol.88 , No.1 ,Fall 2009 .

- Demirbaş , Murat & Gülşah Tanriverdi , "The Level of Science Process Skills of Science Students in Turkey" , 2011 , available at : http://www. pixel-online.net/science/ common/ download/ Paper_pdf/289-SSE19-FP-Tanriverdi-NPSE2012.pdf .
- Duman , Bilal , "The effect of brain-based instruction to improve on students' academic achievement in social studies instruction " , **9th International Conference on Engineering Education** , July 23 – 28, 2006 . available at: http://www .ineer.org/ Events/ ICEE2006/papers/3380.pdf .
- Duman, Bilal, Celebration of the Neurons": The Application of Brain Based Learning in Classroom Environment" , Online Submission, **Paper presented at the International Educational Technology (IETC) Conference (7th, Nicosia, Turkish Republic of Northern Cyprus, May 3-5, 2007) .**
- Duman, Bilal, "The Effects of Brain-Based Learning on the Academic Achievement of Students with Different Learning Styles" , **Educational Sciences:Theory and Practice**,Vol.10,No.4,2010 .
- Greenleaf, R , Motion and Emotion Academic Research ,**Library Prenciple** leadership , May 2003 .
- Hart ,W. & D. Albarracín, "The effects of chronic achievement motivation and achievement primes on the activation of achievement and fun goals**", J Pers Soc Psychol.**, 97(6) , 2009 .
- Jackson , Philip W. .Ed. . **Handbook of Research on Curriculum** . NeW York : Simon & Schuster Macmillan , 1996 .
- Jensen, E. P. , **Brain-Based Learning: The New Paradigm Of Teaching (2th ed).** San Diego, CA: Corwin Press , 2008 .
- Karamustafaoğlu , Sevilay ," Improving the Science Process Skills Ability of Science Student Teachers Using I Diagrams" , **Eurasian J. Phys. Chem**. Educ. 3(1):26-38, 2011 .
- Kaufman, Eric K.& J. Shane Robinson& Kinnberly A Beilah& Cindy Akers& Penny Haase-Witller& Lynn Martindale ," Engaging Students with Brain-Based Learning" ,2008, available at: http://kimberlysheppard.wiki.westga.edu/file/view/Engaging+Students+with+Brain-Based+Learning..pdf .
- Kazembe ,Takawira ,"Use of portfolios to correct alternative conceptions and enhance learning ", **Eurasian J. Phys. Chem. Educ**. 2(1): 2010 .
- Kiedinger , Rhonda , "Brain-based Learning and its Effects on Reading Outcome In Elementary Aged Students" , A Research Paper Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master of Science Degree III Education , University of Wisconsin-Stout ,May 2011 .

- Konecki, Loretta R.& Ellen Schiller , Brain-Based Learning and Standards-Based Elementary Science , **ED472624** , 2003 .
- Lan , Ong Saw , "Assessing Competency in Integrated Science Process S~i11 and its relation with Science Achievement !", 2007, available at : http://eprints.usm.my/5601/1/ Assessing _Competency _In _Integrated_Science_Process_Skill_And_Its_Relation_With_Science_Ach ievement.pdf
- Lane, Rod & Pamela Coutts , Students' Alternative Conceptions of Tropical Cyclone Causes and Processes , **International Research in Geographical and Environmental Education**, Vol.21 ,No.3, 2012 .
- Lancour , Karen L. , " Process Skills For Life Science (04) Training Guide ",available at : http://scioly.org/w/images/d/d6/ Pslsl training _hammond 04.pdf , 7L/7/2012 .
- Liu , Qizhen & Xiaojuan Zhu , "Investigation and Analysis on the Achievement Motivations of 278 Senior High School Students" , **International Journal of Psychological Studies** , ISSN 1918-7211 , Vol 1, No 1 , 2009 .
- Mangione, Katherine Anna , "The Development and Validation of a Two-Tiered Multiple-Choice Instrument to Identify Alternative Conceptions in Earth Science" , **ProQuest LLC, Ph.D. Dissertation, University of Arkansas ,** 2010 .
- McNamee, Merideth M. , "The Impact of Brain-Based Instruction on Reading Achievement in a Second-Grade Classroom ", ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, Walden University , **ED525320** , 2011 .
- Mei , Grace Teo Yew & Chan Kaling & charlene Seah Xinyi & Jessie Sim Kim Sing & Karine Nai Sok Khoon , "Promoting Science Process Skills And The Relevance Of Science Through Science Alive! Programme , Proceedings of the Redesigning Pedagogy: Culture, **Knowledge and Understanding Conference** , Singapore,2007
- Morris, Lajuana Trezette , "Brain-Based Learning and Classroom Practice: A Study Investigating Instructional Methodologies of Urban School Teachers" , ProQuest LLC, Ed.D. Dissertation, Arkansas State University , **ED514244** ,2010 .
- Muola , J. M. , "A Study Of The Relationship Between Academic Achievement Motivation And Home Environment Among Standard Eight Pupils , **Educational Research and Reviews**, Vol. 5(5), May 2010 .
- Ngoh ,Tan Juat , "Mastery of the Science Process Skills" , available at : http://www.medc.com.my/medc/journals/ volume 5/I)%20 Mastery %20Of%20The%20Science%20Process%20Skills.pdf , 7/7/2012 .
- Nelon , S, "Learning Of Environments Motivation &Achievement In High School Science"**, Journal of research in Science Teaching** , 40(4) , 2003.

- Okunloye , R. W. , "Conflicting Conceptions Of Social Studies Curriculum Goals In Nigerian Junior Secondary Schools" , available at : http://www.unilorin.edu.ng/Journals/Education/Ije/June2000/Conflicting%20conceptions%20of%20social%20studies%20curriculum%20goals%20in%20nigerian%20junior%20secondary%20schools.Pdf ,7/7/2012 .
- Padilla ,Michael J. , The Science Process Skills , **Research Matters - to the Science Teacher** ,No. 9004 , March 1, 1990. available at : http:// www.educ.sfu.ca/narstsite/publications/research/skill.htm
- Pociask, Amanda; Settles, Jeri , "Increasing Student Achievement through Brain-Based Strategies" ,Online Submission , **ED496097**, 2007 .
- Potgieter, Marietjie& Esther Malatje & Estelle Gaigher & Elsie Venter , "Confidence versus Performance as an Indicator of the Presence of Alternative Conceptions and Inadequate Problem-Solving Skills in Mechanics" , **International Journal of Science Education,** Vol.32 ,No.11 ,Jul 2010 .
- Rabideau ,Scott T. ," Effects of Achievement Motivation on Behavior" , 2005 , available at: ttp://www. personalityresearch.org /papers/ rabideau.html
- Rambuda , Awelani Melvin , "A Study of the Application of Science Process Skills to the Teaching of Geography in Secondary Schools in Free State Province , Dissertation of Doctor" , Faculty of Education , University of Pretoria Philosophiae, 2002 , available at : http://upetd.up.ac.za/ thesis/ submitted/etd-11022005-140018 / unrestricted/00front.pdf
- Rehman , Aziz-Ur & Maqsood Alam Bokhari , "Effectiveness Of Brain-Based Learning Theory At Secondary Level ", **International Journal Of Academic Research** ,Vol. 3, No. 4, July, 2011 .
- Roth , Wolff-Michael & Anita Roychoudhury , "The development of science process skills in authentic contexts ", **Journal of Research in Science Teaching** ,Vol 30, Issue 2 , 2006 .
- Saleh , Salmiza , The Effectiveness of the Brain-Based Teaching Approach in Generating Students' Learning Motivation Towards the Subject of Physics: A Qualitative Approach , **US-China Education Review** A 1, ISSN 1548-6613, 2011 .
- Saleh, Salmiza ," The Effectiveness of Brain-Based Teaching Approach in Dealing with the Problems of Students' Conceptual Understanding and Learning Motivation towards Physics",**Educational Studies**, Vol.38 , No.1 ,2012 .
- Shelly Bansal, S.K. Thind & S. Jaswal , "Relationship Between Quality of Home Environment, Locus of Control and Achievement Motivation Among High Achiever Urban Female Adolescents",**J.Hum.Ecol**.,19(4), 2006
- Shore, Rebecca Ann ," Profound Levels of Learning" through Brain-Based Teaching:ATribute to Roland Barth",**Educational Forum**,Vol.76, No1, 2012

- Smith , Robert L., Achievement Motivation Training: An Evidence-Based Approach to Enhancing Performance, 2011, available at: http://counseling outfitters.com/vistas/vistas11/Article_56.pdf
- Spears , Andrea and Leslie Wilson , Brain-Based Learning Highlights , available at: http://www.itari.in/categories/brainbasedlearning/ DefinitionofBrain-BasedLearning.pdf , 5/7/2012 .
- Sutherland, S. , **The international dictionary of psychology**, 2nd ed. ,New York: Crossroad Publish Co. , 1996 .
- Temiz ,Burak Kağan & Mehmet Fatih Taşar & Mustafa Tan , "Development and validation of a multiple format test of science process skills ", **International Education Journal**, 2006, 7(7), 1007-1027. ISSN 1443-1475 © 2006 Shannon Research Press. http://iej. com.au
- Truesdale , Althea Sample ," An Examination Of Achievement Motivation Among Middle Grade African American Males" ,available at : http://libres.uncg.edu/ir/listing.aspx?id=1227 , 5/1/2007 .
- Tuckman ,Bruce W. , "A Tripartite Model of Motivation for Achievement: Attitude/Drive/Strategy ", Paper **presented in the Symposium: Motivational Factors Affecting Student Achievement** – Current Perspectives. Annual Meeting of the American Psychological Association, Boston, August 1999.
- Wetzel ,David R. , "Problem Solving and Science Process Skills , Science Investigation Skills is Important for Problem Based Learning" , 2008 , available at : http://suite101.com/article/problem-solving-and-science-process-skills-a65807
- Winings, Kathy , Brain-Based Learning, Neuroscience, and Their Impact on One Religious Educator , **Religious Education**, Vol.106 ,No.3, 2011 .
- Willis, Judy, "Brain-Based Teaching Strategies for Improving Students' Memory, Learning, and Test-Taking Success" , **Childhood Education**, Vol.83 ,No.5 ,2007 .
- Yalcinkaya, Eylem& Ozgecan Tastan-Kirik & Yezdan Boz & Demet Yildiran, Is Case-Based Learning an Effective Teaching Strategy to Challenge Students' Alternative Conceptions regarding Chemical Kinetics?, **Research in Science & Technological Education,** Vol.30, No.2, 2012.
- Zenzen , Thomas G. , "Achievement Motivation", A Research Paper Submitted in Partial Fulfillment of the Requirements for the Master of Science Degree , The Graduate College University of Wisconsin-Stout August 2002 .
- Žoldošová ,Kristína & Iveta Matejovičová , "Finding out how the elementary school children manipulate with empirical material and how they process the obtained information ", **International Electronic Journal of Elementary Education ,**Vol. 2, Issue 3, July, 2010.


❋❋❋❋❋❋❋

# البحث الثالث :

## " واقع ممارسة المشرفين التربويين لمهامهم الفنية بمنطقة الباحة التعليمية "

إعداد :

**د/ أحمد بن عبدالله عطيه قران الغامدي**

وزارة التربية والتعليم بالرياض المملكة العربية السعودية

# " واقع ممارسة المشرفين التربويين لمهامهم الفنية بمنطقة الباحة التعليمية"

د / أحمد بن عبد الله عطية قران الغامدى


## • مستخلص الدراسة :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على واقع ممارسة المشرفين التربويين مهامهم الفنية بمنطقة الباحة التعليمية ، والكشف عن الصعوبات التي تحد من فاعلية ممارستهم لتلك المهام . وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مشرفي المواد الدراسية بمنطقة الباحة ماعدا (مشرفي التربية الرياضية ، ومشرفي التربية الفنية ) ،كذلك تكون من جميع المعلمين بمنطقة الباحة التعليمية ماعدا ( معلمي التربية الرياضية ، ومعلمي التربية الفنية ). واشتملت عينة الدراسة على جميع أفراد المجتمع الأصلي من المشرفين التربويين والبالغ عددهم ٦٤مشرفا تربويا ، وعلى عينة عشوائية طبقية من المعلمين ، بلغ عدد أفرادها ٧٢٣معلما ، يمثلون ما نسبته ٢٣.٥٪ من مجموع أفراد مجتمع الدراسة الأصلي البالغ ٣٠٧٧ معلما وللإجابة على تساؤلات الدراسة وتحقيق أهدافها قام الباحث بإعداد أداة الدراسة حيث تكونت من محورين رئيسين ،تناول الأول المهام الفنية للمشرف التربوي واشتمل على ٥٨ فقرة ، موزعة على ٤مجالات هي : مجال المناهج الدراسية ، ومجال حاجات الطلاب ورعايتهم ، ومجال التدريب ، ومجال تقويم المعلم . أما المحور الثاني فيتعلق بالصعوبات واشتمل على ٢٢ فقرة بالإضافة إلى سؤال مفتوح . واستخدم الباحث العديد من الأساليب الإحصائية لتحليل نتائج استجابات عينتي الدراسة منها : النسب المئوية ، و المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية ، لتوزيع فقرات الأداة والتعرف على درجة الممارسة ، كما استخدم معادلة (ألفا كرونباخ) لقياس ثبات الأداة ، واستخدم اختبار (ت) ، واختبار تحليل التباين الأحادي ، واختبار LSD ؛ للتعرف على الفروق الإحصائية . وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج من أهمها :

- يرى المشرفون التربويون أنهم يمارسون مهامهم الفنية بدرجة كبيرة ، حيث بلغت نسب المتوسطات الحسابية لنتائج استجاباتهم في كل مجال كما يلي : مجال المناهج الدراسية ٧٨.٤٪ ، مجال حاجات الطلاب ورعايتهم ٧٥.٦٪ ، مجال التدريب ٨٠.٤٪ ، مجال تقويم المعلم ٧٦.٨٪ .
- يرى المعلمون أن هناك قصوراً في مستوى تنفيذ المشرفين التربويين لمهامهم الفنية ، فهم يرون أن المشرفين يمارسون مهامهم الفنية بدرجة متوسطة، حيث بلغت نسب المتوسطات الحسابية لنتائج استجاباتهم في كل مجال كما يلي : مجال المناهج الدراسية ٦٢٪ مجال حاجات الطلاب ورعايتهم ٦١٪ ، مجال التدريب ٦١٪ ، مجال تقويم المعلم ٦١.٨٪
- يعاني المشرفون التربويون من وجود العديد من الصعوبات التي تحد من فاعلية ممارستهم للمهام الفنية ، و منها : (كبر حجم نصاب المشرف من المعلمين ، وقلة الدورات التدريبية للمشرفين التربويين ،وقلة الأجهزة والوسائل التعليمية المتصلة بالمواد الدراسية ، وكثرة المهام والمسؤوليات الإدارية الموكلة للمشرف، وعدم توفر وسائل رصد نشاطات الزيارة الصفية ) .

**وبناءً على النتائج السابقة يوصي الباحث بما يلي :**

- تكثيف الدورات التدريبية للمشرفين التربويين ، و تنمية مهاراتهم ،وقدراتهم ،لاسيما المتصلة بالمناهج الدراسية و الطلاب.
- المتابعة المستمرة لأعمال المشرفين التربويين (مشرفي المواد الدراسية) ، والتحقق من ممارستهم للمهام الفنية .
- العمل بفكرة المشرف التربوي المقيم بالمدرسة ، وذلك عن طريق تطوير نظام المعلم الأول للمادة الدراسية .
- وتقترح الدراسة إجراء عدد من الدراسات منها :
- دراسة تقويمية للأساليب المتبعة حاليا في تقويم أداء مشرفي المواد الدراسية .
- دراسة فاعلية الدورات التدريبية التي يقوم بها المشرفون التربويون في تحسين أداء المعلمين.

## Abstract of Study

*The study aims to the recognition of practicing reality of educational supervisors, their technical duties in AL-Baha Educational Directorate. To find out the difficulties which limit their practicing efficiency those duties. The study society was formed from all study subjects supervisors in Al-Baha Directorate except (sport education supervisors and arts education).*

*Also it was formed from all the teachers in AL-Baha Educational Directorate except (sport education teachers and arts education teachers) Study sample consisted of all original society persons from the educational supervisors, their pubescent figure 64 educational supervisors and of random class sample from the teachers, their pubescent figure 723 represent proportion of 23,5% from original study society persons pubescent figure 3077 teachers. To answer questions inquiry study and attainment its purposes, the researcher prepared the study tool, it was formed of two principal axises, the first tackled the technical duties of educational supervisor, it consists of 58 sections distributed upon 4 fields which are: curriculum study field, students' patronage and needs, training field and teacher's evaluation. The second axis relevant to the difficulties consisted of 22 sections in addition to an open question. The researcher used several statistical styles to analyze the results of the study samples percentage, arithmetical averages and deviation standard to distribute the performance sections and to recognize the practicing degree. He also used (alfakronbakh) equation to measure the stability of the tool. He used test (T) and mono contrast analyzing test. And LSD test to recognize the statistical differences.*

*The study reached to many results, the important ones: The educa- tional supervisors behold that they practice their technical duties with high degree, the arithmetical averages proportion reached to the response results of each field as following: - the study curriculum 78,4% the students' patronage and needs field 75,6%, training field 80,4 % and the teacher's evaluation field 76,8% The teachers behold there is shortage in educational supervisors of educational supervisors implementation to their technical duties. They behold that the supervisors practice their technical duties with medium degree. The proportions arithmetical averages to their response results in each field as following:- The study curriculum 62% , the students' patronage and needs field 61% , training field 61% and the teacher's evaluation field 61,8%.The educational supervisors suffer from many difficulties existence, which limit their practicing the technical duties. The big quorum of supervisor than the teachers. The fewness training courses of the educational supervisors, the fewness of devices and visual aids related to the study subjects and a lot of duties and administrative responsibilities authorized to the supervisor, the means count of class visits activities are not available.*

***the researcher recommends the following:***

- *Condensing training courses for educational supervisors, developing their skills & abilities countenance which relating to the curriculum study and students.*
- *The continuous following to the educational supervisors work (the study subjects supervisors) and verifying of their practicing to their technical duties.*
- *Work with idea of educational resident supervisor in the school through developing the first teacher's system to the study subject.*

***The study suggests doing many studies:***

- *Studying of the following styles evaluation now in evaluate the study subjects supervisors' work.*
- *Efficiency study the training courses, which are held by the educational supervisors to improve the teacher's work.*

• **مقدمة** :

تربية الأجيال من الأمور المهمة في حياة الأمم والشعوب، حيث يقول الحامد وآخرون (١٤٢٣هـ) " تكتسب قضايا التربية والتعليم أهمية بالغة في عالمنا المعاصر ، وهي تشغل بال المجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء، ويأتي هذا الاهتمام من كون النظام التعليمي هو أداة تحقيق الكفاية الاجتماعية ومقصد الساسة والمفكرين في ترجمة رؤاهم وتجسيدها من خلال تطوير كفايات الأفراد ، وشحذ قدراتهم واستثارة جوانب الإبداع لديهم "ص١١.

ويعتبر النظام التعليمي في المملكة العربية السعودية أحد أهم ركائز التنمية الأساسية والذي أولته الدولة عناية فائقة ، واهتمام كبير ، فعملت على تسخير كافة الإمكانات البشرية والمادية من أجل تحقيق الغايات الأساسية للتربية ، ويتكون ذلك النظام من حلقات مترابطة تتفاعل مع بعضها البعض في بوتقة واحدة ؛ للعمل على تكوين ثقافة أصيلة للأمة ، ينهل منها النشء ، ويتكيف بها مع متغيرات الحياة ، ويقاوم بها التحديات التي تعترض مسير حياته .

والإشراف التربوي واحدٌ من أهم حلقات النظام التعليمي؛ لارتباطه الوثيق بجميع الحلقات الأخرى المكونة لذلك النظام ، وقدرته على التأثير فيها وتكييفها بما يتلاءم مع احتياجات العصر ومتطلبات الحياة . ولإيمان القادة التربويين بأهمية الإشراف التربوي فقد تزايد الاهتمام به ، وعظمت المسؤولية الملقاة على عاتق رجاله ، في الأخذ بزمام المبادرة من أجل تحسين الأداء المهني لجميع العاملين في الميدان التربوي ، وبذل الجهود في سبيل تذليل الصعوبات وإزالة العقبات التي تواجه المعلم ، وإتاحة الفرصة لنمو مهاراته ، والمساعدة في تطوير طرائق التدريس والوسائل التعليمية والأنشطة ومحتوى المادة الدراسية وأهدافها والاختبارات ؛ لتحسين المخرجات التربوية ، وتكوين الشخصية المتكاملة للمتعلم ، تحقيقا لأهداف التربية ، وإنجاح السياسة التعليمية والوصول إلى التربية المثلى التي تنشدها الأمة .

وبوصف المشرف التربوي قائداً للعملية التعليمية ، وحلقة الوصل بين الإدارة التربوية العليا والإدارة التربوية الإجرائية المتمثلة في المدرسة، كان لزاما عليه أن يكون مؤهلا تأهيلا تربويا عاليا وذا خبرات واسعة ورؤية عميقة للأمور وقادرا على حل المشكلات ؛ لأن مجالات عمله كثيرة ومهامه ومسؤولياته متنوعة ، فأصبحت شاملة للعملية التعليمية بكافة جوانبها . ولعل من أولى مهامه والتي تمثل حجر الزاوية في الإشراف التربوي ، هو العمل مع المعلم لإحداث التفاعل في النظام التعليمي ككل .وقد بين نشوان (١٤٢١هـ ص ٢٠٨) أن التفاعل الذي يحدث بين المشرف التربوي والمعلم يعد من أهم التفاعلات التي تحدث في النظام الإشرافي بالإضافة إلى التفاعل مع المدخلات الأخرى في النظام كالتلميذ والمقرر الدراسي وطرق التدريس والوسائل والأنشطة والاختبارات ... ؛ فالتأثير الذي يحدثه المشرف التربوي من خلال قيامه بمهامه الفنية يعطي مخرجات تربوية جيدة وهي متمثلة في نمو المعلمين مهنيا وقدرتهم على حمل رسالة التغيير والتطوير ، وارتفاع أداء التلاميذ وإنجازاتهم ، وبذلك يتحقق الهدف الأسمى للعملية الإشرافية وهو تحسين العملية التربوية بمعناها الواسع.

ومن هذا المنطلق فإن المهام التي يقوم بها المشرف التربوي ، والمسؤوليات المنوطة به تجاه العناصر الرئيسة في العملية التعليمية : المعلم ، الطالب المنهج الدراسي ، هي أساس الدور الفاعل الذي يقوم به في تحسين العملية التعليمية التعلمية .

• **الإحساس بالمشكلة** :

إن التطور الذي حدث في مسيرة الإشراف التربوي بدءاً بمرحلة التفتيش مرورا بالتوجيه ووصولا إلى الإشراف التربوي ، لم يقتصر على تغيير المسمى فقط ، وإنما امتد ليشمل المهام والمسؤوليات الموكلة للمشرف التربوي.

ومن خلال التجارب التي مر بها الباحث في حقلي التدريس والإشراف التربوي لاحظ أن هناك فجوة بين الممارسات الفعلية للمشرفين التربويين وماينبغي أن يقوموا به ؛ فالسواد الأعظم منهم يولي المهام التي يغلب عليها الطابع الإداري جزءا كبيرا من ممارساته الإشرافية، مما يؤثر على ممارسته للمهام الفنية وعدم إيلائها حقها من الاهتمام ، لا سيما وأنها جوهر العملية التعليمية ومحورها الأساس .

وتؤكد الأحمدي (١٤١١هـ ) على ذلك بقولها " وقد أجمعت نتائج الحلقات والندوات والدراسات العلمية عن مهام الإشراف التربوي ، أنه يغلب عليها الطابع الإداري فيما تقتصر المهام الفنية على الزيارات الصفية والاعتماد على إجراءات خاطئة في تنفيذها " ص٥ .

وقد أظهرت نتائج دراسة القرشي(١٩٩٤م ،ص١٣٧) أن التوجيه التربوي في مدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية مازال أسيرا للمهام التقليدية القائمة على التفتيش ، دون مراعاة للنماذج التوجيهية الحديثة ويظهر ذلك فيما يلي : زيارة الموجه تتم بصورة مفاجئة ويرى المعلمون أن التوجيه الحالي يبحث عن العيوب .

ويؤكد المساد (١٩٨٦م ) ذلك بقوله : "إن أيدي المشرفين أصبحت تمتد إلى الأعمال الإدارية بشكل أخذ يطغى على أعمالهم الفنية والتي هي غاية عملهم في الأصل " ص٤٢ .

ونتيجة لتلك الممارسات التي يشوبها القصور ، ظهرت العديد من السلبيات في أداء المشرفين التربويين ، وقلت فاعلية الإشراف التربوي ، وضعف دوره في المدارس. ففي الدراسة التي أعدتها الإدارة العامة للإشراف التربوي بوزارة المعارف سابقا (وزارة التربية والتعليم حاليا ) للعام الدراسي ( ١٤١٩-١٤٢٠هـ ،ص ص٤٥-٤٦ ) عن التقارير السنوية للمشرفين التربويين ، أظهرت نتائجها أن هناك تدنيا في مستوى أداء بعض المشرفين وقصورا واضحا في ممارساتهم الإشرافية ، مما يجعل دور الإشراف التربوي في المدارس لا يتم بالصورة التي تحقق الأهداف المرجوة .

وقد أشار الثبيتي (١٤١٠هـ ، ص أ ) في نتائج دراسته إلى أن كثيراً من المشرفين التربويين ما زالوا يمارسون الإشراف التقليدي ، وقد عزى ذلك إلى كثرة المهام الموكلة للمشرف التربوي وكثرة أعداد المعلمين الذين يشرف عليهم .

وقد قام الباحث بإجراء دراسةٍ استطلاعيةٍ لعينة شملت عشرين معلماً يعملون في المرحلة الثانوية بمنطقة الباحة ، وزعت عليهم استبانة تشتمل على سؤال مفتوح لاستطلاع آرائهم حول مدى تقويمهم للخدمات الإشرافية التي يقدمها المشرفون التربويون في مجال الزيارة الصفية – النشاط المدرسي – الوسائل التعليمية – التدريب – الاختبارات – طرق التدريس. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة الاستطلاعية أن المشرفين التربويين يقومون بزيارة الصفوف بصورة مفاجئة ، ويتعمدون ترقب هفوات المعلمين وتصيد أخطائهم كذلك فإنهم لا يقومون بتحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة للمعلمين بطريقة علمية ، وأشارت الدراسة أن هناك قصورا في ممارسات المشرفين في مجال الأنشطة المدرسية ، وقلة مساعدة المشرفين للمعلمين على تجريب أساليب وطرق جديدة في التدريس .

وفي ضوء ما أجمعت عليه نتائج الدراسة الاستطلاعية السابقة ونتائج الدراسات والبحوث حول قصور المهام والممارسات الإشرافية لدى المشرفين التربويين على النحو الذي يحققون به الأهداف المرسومة ، وضرورة إعادة النظر فيها لاسيما المهام الفنية التي تكاد تكون غائبة عن الممارسة الفعلية وحيث إن موضوع المهام الفنية في الإشراف التربوي لم يحظ بنصيب من الدراسات والبحوث في منطقة الباحة التعليمية ، فقد رأى الباحث أن يقوم بدراسة ميدانية لواقع ممارسة المشرفين التربويين لمهامهم الفنية بتلك المنطقة . ومن هنا يمكن تحديد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي :

**ما واقع ممارسة المشرفين التربويين مهامهم الفنية بمنطقة الباحة التعليمية ؟**

ويتفرع عن السؤال السابق الأسئلة الفرعية التالية :

- ما درجة ممارسة المشرفين التربويين مهامهم الفنية في مجال المناهج الدراسية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين ؟
- ما درجة ممارسة المشرفين التربويين مهامهم الفنية في مجال حاجات الطلاب ورعايتهم من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين ؟
- ما درجة ممارسة المشرفين التربويين مهامهم الفنية في مجال التدريب من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين ؟
- ما درجة ممارسة المشرفين التربويين مهامهم الفنية في مجال تقويم المعلم من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين ؟
- ما الصعوبات التي تحد من فاعلية ممارسة المشرفين التربويين مهامهم الفنية من وجهة نظر المشرفين التربويين ؟

- **أهداف الدراسة** :

**هدفت هذه الدراسة لما يلي :**

- التعرف على واقع ممارسة المشرفين التربويين مهامهم الفنية .
- الكشف عن الصعوبات التي تحد من فاعلية ممارسة المشرفين التربويين مهامهم الفنية.

- **أهمية الدراسة** :

برزت أهمية هذه الدراسة من خلال الجوانب الآتية :

- تسهم الدراسة الحالية في تحديد مواطن القوة والضعف في أداء المشرفين التربويين لمهامهم الفنية .

- تفيد هذه الدراسة المسؤولين في الإدارة التعليمية والوزارة في العمل على تدعيم جوانب القوة ، ومعالجة جوانب القصور في أداء المشرفين من أجل تحسين فاعلية المشرف التربوي في الميدان التربوي .
- تتيح للمشرفين التربويين التعرف على مهامهم الفنية التي ينبغي أن يمارسوها للتمييز بينها وبين المهام الأخرى .
- تعطي المعلمين تصورا واقعيا عن المهام الفنية الموكلة للمشرف التربوي مما يجعل المعلمين أكثر تفهما لعملية الإشراف التربوي ، والعمل على مساعدة المشرفين التربويين في تحقيق أهدافها .

## • حدود الدراسة :

### • أولاً : الحدود الموضوعية :

- اقتصرت هذه الدراسة على دراسة المهام الفنية للمشرفين التربويين وبذلك تخرج المهام الإدارية والقيادية والإنسانية عن حدود هذه الدراسة .
- مجالات المهام الفنية المحددة في هذه الدراسة هي : المناهج الدراسية . حاجات الطلاب ورعايتهم . التدريب . تقويم المعلم .

### • ثانياً : الحدود المكانية :

- اقتصر تطبيق هذه الدراسة على المشرفين التربويين ، والمعلمين في المدارس الحكومية للبنين بمراحلها المختلفة (ابتدائي . متوسط . ثانوي ) بمنطقة الباحة التعليمية ، بما في ذلك القرى والهجر.
- اشتملت هذه الدراسة على جميع مشرفي المواد الدراسية بمنطقة الباحة التعليمية ما عدا ( مشرفي التربية الرياضية – ومشرفي التربية الفنية ) .
- اشتملت الدراسة الحالية على عينة من المعلمين بمنطقة الباحة التعليمية ما عدا (معلمي التربية الرياضية . ومعلمي التربية الفنية ) ، والذين يدرسون بالمراحل الثلاث (الابتدائي . المتوسط . الثانوي).

## • مصطلحات الدراسة :

### • واقع ممارسة المشرفين التربويين :

يقول مصطفى ، وآخرون (١٩٨٥م ، ص١٠٩٣) إن الواقع في اللغة هو : الحاصل، يقال الوقائع والأحوال والأحداث . والممارسة كما ذكر مصطفى وآخرون (١٩٨٥م ،ص٨٩٧) في مادة ( مرس ) أن ممارسة الأمر : تعني معالجته ومزاولته والشروع فيه. ويعرف الباحث واقع ممارسة المشرفين التربويين بأنها : حقيقة الأعمال والممارسات والأدوار التي يقوم بها المشرف التربوي داخل المدرسة وخارجها لتحقيق أهداف الإشراف التربوي .

### • المشرف التربوي :

كلمة مشرف : هي اسم فاعل من الفعل الرباعي (أشرف ) . وأورد الرازي (١٤١٧هـ ، ص١٦٤) في مادة (شرف) ، أن (أشرف) المكان : أعلاه وأشرف عليه يعني :اطلع عليه من فوق . وقد عرف الريس (١٤١٨هـ ) المشرف التربوي بأنه"ذلك الشخص الذي أنيطت إليه مهام ومسؤوليات الإشراف التربوي بعد أن تم تأهيله علمياً لهذا العمل بشكل متكامل يتضمن الإلمام التام بأصول التربية وعلم النفس وأساليبه وطرقه المختلفة "ص٥٥.

**ويمكن تعريفه إجرائياً في هذه الدراسة كما يلي :**

هو معلم خبير قضى زمنا طويلا في مجال تدريس مادة تخصصه ، وبعد اكتساب الخبرة الكافية في التدريس ، رأت الجهة التعليمية التي يعمل فيها بأنه يمكن الاستفادة من خبراته التعليمية للعمل كمشرف تربوي في مادة تخصصه ، وذلك للعمل على تحسين أداء المعلمين وتطوير نموهم المهني وتقويم أدائهم ومتابعة إنجازاتهم ، و دراسة المناهج الدراسية والمساهمة في تطويرها، وتحقيق الرعاية المثلى للتلاميذ من خلال التعرف على احتياجاتهم ورغباتهم .

- **المهام الفنية** :

عرف مكتب التربية العربي لدول الخليج(١٤٠٦هـ )المهام بأنها " نشاطات متنوعة ومتعددة الغرض منها تحقيق الأهداف المرجوة " ص٤٨. ويعرفها السعدي (١٩٨٤م ) بأنها " تلك الممارسات التوجيهية التي تهدف إلى تحسين عمليتي التعليم والتعلم ، وذلك من خلال مساعدة المعلمين على تفهم الأهداف التربوية على اختلاف مستوياتها، وإدراك العلاقات القائمة بينها وتوضيح دور المدرسة في تحقيقها وتوجيههم إلى تفهم المقررات الدراسية وأساليب تدريسها ومدى تقويمها وتنسيق جهودهم وتحسين العلاقات بينهم ومساعدتهم على النمو مهنيا وثقافيا".ص٤١

**ويمكن تعريفها في هذه الدراسة إجرائياً بأنها :** مجموعة من المسؤوليات والواجبات الموكلة للمشرف التربوي والتي تهتم بالعناصر الفنية في العملية التعليمية التربوية من معلمين وطلاب ومناهج دراسية وتدريب ، يهدف من خلالها إلى الارتقاء بالمؤسسة التربوية وتحقيق أهدافها.

- **الدراسات السابقة** :

هدفت دراسة القرني والرويلي (١٤١١) إلى تحديد مؤهلات ومهام المشرف التربوي في المملكة العربية السعودية، ولتحقيق أهداف هذه الدراسة قام الباحثان بتصميم استبانة جمع معلومات، احتوت على ٥٤ فقرة ، وقسمت فقراتها إلى قسمين هما : القسم الأول يحدد الشروط الواجب توافرها في المشرف التربوي ، والقسم الثاني يحدد مهام المشرف التربوي حيث صنفت المهام في أربعة مجالات هي : تنمية المعلم مهنيا تلبية حاجات الطلاب ، تطوير وتنفيذ المنهج الدراسي ، تقييم الخدمات داخل المدرسة . وتم استطلاع آراء مجتمع الدراسة الكلي البالغ عددهم أربعون من مديري التعليم في مختلف مناطق المملكة .وقد أظهرت الدراسة أهمية العمل بأولويات المهام التي حددها مديرو التعليم ضمن كل مجال من مجالات مهام المشرف التربوي الأربعة ومن تلك المهام ما يلي :

- مساعدة المعلم لتحسين مستوى أدائه المهني .
- مساعدة المعلم على التجديد في مجال عمله .
- المشاركة في تدريب المعلمين على طرق التدريس الحديثة أثناء الخدمة .
- مساعدة المعلمين في إعداد الوسائل التعليمية .
- إطلاع المعلمين عل كل جديد في تدريس مادته .
- مساعدة المعلم على تطوير طرق تقويم أداء الطلاب .
- حث المعلم على دراسة أحوال الطلاب الاجتماعية .

كما بينت دراسة الأحمدي ١٤١١هـ ، والتي كانت بعنوان : ( دراسة لمهام المشرفة الفنية بمدارس الرئاسة العامة لتعليم البنات بالمدينة المنورة ) أهمية التعرف على مهام المشرفة الفنية نظريا ،ومدى أهمية وتطبيق بعض المجالات الإشرافية ، والمهام المدرجة ضمنها ولتحقيق هذه الأهداف اتبعت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي ، و قامت الباحثة بإعداد استبانة ضمت ٨٠ فقره موزعة على ستة مجالات إشرافية هي : تطوير المناهج وتحسين تنفيذها ، تنمية المعلمات مهنيا ، تنمية مهارة رعاية التلميذات ، تنمية العلاقة مع المجتمع والاستفادة منها في العملية التربوية ، تطوير الأعمال الإدارية المدرسية ومتابعتها ، تنمية العلاقات الإنسانية في المجتمع المدرسي . واشتمل مجتمع الدراسة على جميع المشرفات الفنيات ، والمعلمات، والمديرات بمنطقة المدينة المنورة .وقامت الباحثة باختيار عينة الدراسة حيث شملت ٣٤ مشرفة فنية و ٧٥ مديرة مدرسة ، و ٥٠٠ معلمة . وقد توصلت الباحثة إلى مجموعة من النتائج منها : حصل مجال (تطوير المناهج وتحسين تنفيذها) على المركز الأول من حيث التطبيق عند أفراد العينة جميعهن . وأوضحت النتائج أن المجالات المتعلقة بـ (تطوير المناهج وتحسين تنفيذها) و(تنمية المعلمات مهنيا) و (تنمية العلاقات الإنسانية في المجتمع المدرسي) حصلت على المراكز الثلاث الأولى في بعدي الأهمية عند كل من : المشرفات الفنيات ، والمديرات والمعلمات . وبينت النتائج أن هناك اختلافات ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين آراء المشرفات والمعلمات ، والمشرفات والمديرات ، والمديرات والمعلمات حول تطبيق المجالات الإشرافية ؛ حيث أعطت المشرفات الفنيات درجة أعلى في التطبيق من تلك التي أعطتها المديرات والمعلمات ، في حين أعطت المديرات درجة أعلى للتطبيق من تلك التي أعطتها المعلمات .

وبينت دراسة الشلاش (١٤١٣هـ) أهمية تحديد درجة ممارسة وأهمية المهام الإدارية والفنية لمديري المدارس الثانوية، والمهام الإدارية لمشرفي الإدارة المدرسية والمهام الفنية لمشرفي المواد الدراسية ، ومقارنة المهام الفنية لمديري المدارس الثانوية بمهام مشرفي المواد الدراسية ولتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحث الاستبانة ، حيث احتوت على ٥٩ عبارة تصف مهام مدير المدرسة والمشرف التربوي ، وتم توزيعها على مجتمع الدراسة الذي تكون من ٥٩ مدير مدرسة ثانوية ، و ٧ مشرف إدارة مدرسية ، و ٨٨ مشرف مواد دراسية في منطقة الرياض التعليمية . وكشفت الدراسة عن العديد من النتائج منها : أن أكثر مهام مشرفي المواد الدراسية ممارسة هي : متابعة أعمال لجان الاختبارات وتوجيه المعلمين لاتباع أفضل طرق التدريس ، والإشراف على توزيع المعلمين للمناهج الدراسية . أما أقل المهام ممارسة من قبل مشرفي المواد الدراسية فهي تشجيع المعلمين على البحث العلمي التربوي ، وتزويد المعلمين بالجديد في مجال عملهم عن طريق النشرات التربوية ، وتقديم دروس نموذجية والمساهمة في تنفيذ برامج النشاط المدرسي وتنظيم المكتبة المدرسية.

كما هدفت دراسة منديلي (١٤١٦هـ) إلى تحديد المراحل الرئيسة المكونة لدورة الإشراف التربوي قبل وأثناء الزيارة المدرسية ، والتعرف على واقع مهام المشرف التربوي أثناء الزيارة المدرسية، كذلك التعرف على المعوقات التي تحول دون تنفيذ المهام ، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء استبانتين إحداهما للمشرفين التربويين والأخرى للمعلمين وتكونت الاستبانة من ثلاث وأربعين فقرة ، توزعت على خمسة مجالات هي : مجال الإعداد للزيارة المدرسية

مجال الزيارة المدرسية قبل الزيارة الصفية، مجال المهام أثناء الزيارة الصفية مجال تحليل معلومات الزيارة الصفية ،مجال تقويم أداء المعلم. وتم توزيعها على عينة الدراسة التي تكونت من جميع مشرفي مادة العلوم في مدينة مكة المكرمة ومدينة جدة والبالغ عددهم ٢٤ مشرفا تربويا ،وجميع معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية وعددهم ٢٨٠ معلما. وتوصلت هذه الدراسة إلى العديد من النتائج منها : وجود ممارسات إيجابية في تنفيذ مهام الزيارة المدرسية منها :(التخطيط والتنفيذ للزيارة المدرسية ، وتقويم المعلم) ، ووجود ممارسات سلبية "قصور" منها:(النمو المهني للمعلم ، والتقويم الذاتي للمعلم). ووجود العديد من المعوقات التي تعيق تنفيذ المهام منها :كثرة الأعمال التي يكلف بها المشرف التربوي ، وكثرة نصاب المعلمين الذين يشرف عليهم وضيق الوقت وقلة عدد المشرفين التربويين). وأن المشرفين التربويين يمارسون مهامهم في مجال تقويم أداء المعلم بدرجة دون المتوسطة وهي ٤٦٪ تقريبا.

وجاءت دراسة المغيدي ١٩٩٧م ، وعنوانها:( آراء المشرفين التربويين والمعلمين نحو مهام المشرف التربوي في محافظة الأحساء التعليمية ) .لتؤكد أهمية التعرف على مهام المشرف التربوي ، كما يراها المشرفون التربويون والمعلمون في محافظة الأحساء التعليمية بصورة عامة وفي ظل متغيرات المؤهل التربوي ، والخبرة ، والتخصص ، والمرحلة التعليمية . ولتحقيق هدف الدراسة ، قام الباحث بإعداد استبانة اشتملت على ٧٣ مهمة صنفها في تسعة مجالات هي : مجال العلاقات الإنسانية ، مجال القيادة مجال حاجات الطلاب وتقويمهم ، مجال المناهج ، مجال تطوير النمو المهني للمعلم ، مجال العملية التعليمية مجال علاقات المدرسة بالمجتمع مجال الاتصال التربوي،مجال التقويم ،وشملت عينة الدراسة ٩٢ مشرفا ومشرفة تربوية، و٥٤٠ معلمة ، و ٧٩ معلما ، تم اختيارهم بطريقة العينة الطبقية العشوائية . وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء المشرفين والمعلمين، لصالح المشرفين التربويين في جميع المجالات ، ما عدا النمط القيادي ، ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين في متغير المستوى التعليمي ، والخبرة ، والجنسية ، في معظم مجالات مهام المشرف التربوي .

كما أوردت دراسة الزايدي( ١٤٢٠هـ) ، وعنوانها : ( الكفايات الأدائية اللازمة للمشرفين التربويين بمراحل التعليم العام بمنطقة مكة المكرمة ) ضرورة الوقوف على الكفايات الأدائية الأساسية اللازمة للمشرفين التربويين بمراحل التعليم العام والتعرف على درجة أهميتها واستخدامها لدى المشرفين التربويين. ولتحقيق أهداف الدراسة أعد الباحث استبانة تتضمن ٤٩ كفاية موزعة على مجالات الدراسة التالية: ( التخطيط – والقيادة – والمناهج – والعلاقات الإنسانية والاتصالات – والنمو المهني للمعلمين – والتقويم )، وتكون مجتمع الدراسة من جميع المشرفين التربويين بمنطقة مكة المكرمة والبالغ عددهم ٤٢٦ . ومن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة: حصول ٤٢ كفاية على درجة أهمية (عالية جدا ) ، و ٧ كفايات على درجة أهمية (عالية )، ويمثل مجال القيادة أكثر المجالات أهمية ومجال التخطيط أقل المجالات أهمية . وحصول جميع الكفايات على درجة استخدام ( عالية ) ، ويمثل مجال الاتصالات أكثر المجالات استخداما ومجال المناهج أقل المجالات استخداما .

وخليجياً هدفت دراسة الطعجان(١٤٢١هـ) إلى معرفة درجة ممارسة المشرفين التربويين لمبادئ الإشراف التربوي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مدارس لواء البادية الشمالية.ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة طور الباحث استبانة تألفت من ٦٥ فقرة وزعت على سبعة مجالات هي : المناهج والكتاب المدرسي التخطيط التعليمي ، الزيارات الصفية ، النمو المعرفي للمعلمين و تطويرهم النشرات التربوية ، تطوير العلاقات العامة الجيدة وتقويم العملية التعليمية. وتكونت عينة الدراسة من ٢٣٤ معلما و معلمة . ومن أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة: جاءت مجالات درجة ممارسة المشرف التربوي للمبادئ الإشرافية مرتبة تنازليا كما يلي: الزيارات الصفية ، تقويم العملية التعليمية التخطيط التعليمي المناهج والكتاب المدرسي ، النمو المعرفي للمعلمين وتطويرهم ، تطوير العلاقات العامة الجيدة النشرات التربوية . ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تقييم المعلمين والمعلمات لدرجة ممارسة المشرفين التربويين لمبادئ الإشراف التربوي تعزى للجنس والخبرة في التعليم والمؤهل العلمي والمرحلة التعليمية .

كما استهدفت دراسة التميمي( ١٤٢٢هـ)التعرف على توقعات معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة الثانوية من الدور الفني للمشرف التربوي وتحقيقا لأغراض الدراسة استخدمت الباحثة أداة قياس تحتوي على ٧٤ فقرة تمثل مجالات العمل الإشرافي التسعة موضوع الدراسة وتم توزيعها على عينة مقدارها ١١٠ معلما و معلمة ، وهم يمثلون جميع أفراد المجتمع . وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها : كانت أعلى توقعات المعلمين من الدور الفني للمشرف التربوي في مجال الخدمات الفنية الموجهة نحو الاختبارات والقياس والتقويم ، والمناهج والكتاب المدرسي ، والنمو المهني و الأكاديمي وطرائق التدريس و أساليبه والإدارة الصفية . وتوجد فروق بين توقعات المعلمين من الدور الفني لمشرف اللغة العربية تعزى إلى متغير المؤهل العلمي في مجال المستوى التحصيلي للطلبة والوسائل التعليمية والتقنيات التربوية لصالح فئة حملة الشهادات الجامعية على سواهن من حملة مؤهل أعلى . وتوجد فروق بين توقعات المعلمين من الدور الفني لمشرف اللغة العربية تعزى إلى متغير الخبرة ، ولصالح الخبرة القصيرة (٥.١) .

ولتحديد المهام الفنية لموجهي اللغة العربية وتعرف مدى ممارستهم لها فقد استخدمت دراسة الخايفي (١٤٢٢هـ) استبانة لتحقيق أهداف الدراسة وقد بلغ عدد فقراتها بعد عرضها على مجموعة من المختصين ٤٥ فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي : المجال اللغوي المجال الثقافي ، المجال المهني ، وتم توزيعها على عينة الدراسة البالغ عددها ٢٢٤ معلما ومعلمة من معلمي اللغة العربية ومعلماتها في المرحلة الثانوية بسلطنة عمان . وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أهمها : أن هناك ٤٥ مهمة من المهام الفنية اللازمة لموجهي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بسلطنة عمان ، موزعة على المجالات التالية : المجال اللغوي ، المجال الثقافي المجال المهني . وأن الممارسات التوجيهية لموجهي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بسلطنة عمان دون المستوى المأمول وتقتصر في معظمها على أسلوب الزيارة الصفية .

وهدفت دراسة ريتشارد ميرس ١٩٨١م " Richard.K.Myers 1981" وعنوانها (كفايات المشرفين "من الطراز الأول " في التعليم الخاص ). إلى تحديد الكفايات الإشرافية التي اكتسبها مجموعة من مشرفي التعليم الخاص في

برنامج تدريبي لإعداد المشرفين التربويين ، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بتصميم استبانة تضمنت ٤٠ كفاية إشرافية ، وتم توزيعها على ٢٩شخصا من مديري التعليم الخاص في منطقة بنسلفانيا . وقد أظهرت نتائج الدراسة اكتساب المشرفين التربويين للكفايات التي تم تحديدها وأن أهم ثلاث كفايات تم اكتسابها كانت : الإشراف على تطبيق برامج التعليم الفردي تطوير التخطيط لدى الهيئة التدريسية ، العمل على تقديم العون والمساعدة المستمرة للمعلمين .

كما بينت دراسة سكويرز ١٩٨١م "Squires 1981" أهمية الوقوف على مسؤوليات المشرفين التربويين في ضوء ما هو قائم فعلا ، وتوقعات المشرفين لأدوارهم . واستخدم الباحث في دراسته المنهج الوصفي ، واستخدم المقابلة أداة لدراسته ، حيث أجرى أربع مقابلات ميدانية مع المشرفين المسؤولين عن التدريب وتقويم المعلمين . ومن النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة : أن مسؤوليات المشرفين التربويين لا تخرج عما يلي :( تطوير المناهج . تطوير المصادر التعليمية . التنظيم لأجل التدريس . العلاقات العامة . توفير وتقديم التسهيلات اللازمة ) . ونظرا لعدم تحديد مسؤوليات المشرفين من قبل السلطات التعليمية فهناك اختلاف بين ما يقوم به المشرفون التربويون من أدوار وبين توقعاتهم لها .

ولتحديد نوع السلوك الإشرافي قام سيسترنك ١٩٨١م "Sistrunk 1981" بتطوير أداتين لتقويم السلوك الإشرافي، تضمن الأولى عبارات موزعة في ثمانية مجالات هي تطوير المناهج- تنظيم التدريس – تعيين المعلمين توفير المصادر والتسهيلات – تنمية المعلمين – الخدمات الخاصة العلاقاتٍ الاجتماعية – تقويم التدريس والمعلمين .وتضمنت الأداة الأخرى مقياسا خماسيا لتقويم الممارسات الإشرافية في نفس المجالات السابقة . وتوصل الدارس إلى عدد من النتائج ، كان من أهمها : أن معظم المعلمين يفضلون النمط التوجيهي للسلوك الإشرافي . وأن النمط غير التوجيهي يحتل المرتبة الثانية من حيث تفضيل المعلمين . وأن النمط التعاوني يحتل المرتبة الأخيرة من الممارسات الفعلية للمشرفين التربويين.

**• إجراءات الدراسة :**

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على واقع ممارسة المشرفين التربويين مهامهم الفنية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين ، والتعرف على الصعوبات التي تحد من فاعلية ممارسة المشرف التربوي لمهامه الفنية من وجهة نظر المشرفين التربويين بمنطقة الباحة التعليمية، وللإجابة عن أسئلة الدراسة وتحقيق أهدافها ، اتبع الباحث الإجراءات التالية

**• منهج الدراسة :**

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي التحليلي (The Descriptive Analitical Method) ؛ للعمل نحو تحقيق أهداف الدراسة وذلك لوصف وتحليل نتائج استجابات المشرفين التربويين والمعلمين بمنطقة الباحة التعليمية حول واقع ممارسة المشرفين التربويين مهامهم الفنية والصعوبات التي تحد من فاعلية ممارستهم لتلك المهام. ويشير عبيدات

وآخرون (١٩٩٧م ، ص٢٢٠) إلى أن المنهج الوصفي يساعد الباحث في الوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساعد في تطوير الواقع ، وبذلك فإن الأسلوب الوصفي يتعدى مرحلة وصف الظواهر أو وصف الواقع إلى الوصول إلى استنتاجات تساهم في فهم ذلك الواقع وتطويره .

- **مجتمع الدراسة** :

اشتمل مجتمع الدراسة على ما يلي :

- جميع مشرفي المواد الدراسية بإدارة التربية والتعليم بمنطقة الباحة التعليمية ماعدا (مشرفي التربية الرياضية ومشرفي التربية الفنية ) والذين يعملون بمراكز الإشراف التربوي الخمسة (مركز إشراف الوسط - مركز الإشراف التربوي ببلجرشي . مركز الإشراف التربوي بالعقيق مركز الإشراف التربوي بالمندق مركز الإشراف التربوي بالأطاولة ) والبالغ عددهم ٦٤ مشرفا تربويا .
- جميع المعلمين الذين يعملون بالمراحل التعليمية الثلاث (الابتدائي المتوسط الثانوي) بمنطقة الباحة التعليمية ، ماعدا ( معلمي التربية الرياضية ومعلمي التربية الفنية)، والبالغ عددهم ٣٠٧٧ معلماً تقريبا. ويرجع السبب في عدم اشتمال مجتمع الدراسة على مشرفي ومعلمي التربية الرياضية والتربية الفنية لعدم توفر مقرر دراسي خاص بهذين التخصصين ، وبالتالي فسوف يصعب عليهم الحكم على بعض المهام المدرجة ضمن مجال المناهج الدراسية ، لا سيما في محوري المقررات الدراسية والاختبارات .

- **عينة الدراسة** :

قام الباحث باختيار عينة الدراسة باتباع الخطوات التالية :

**أولا**: اختيار عينة عشوائية طبقية من المعلمين الذين يعملون في المراحل التعليمية الثلاث (الابتدائي – المتوسط – الثانوي ) ، باستثناء معلمي التربية الرياضية ومعلمي التربية الفنية. وقد بلغت نسبة العينة الأولية المختارة ٢٣.٥٪من إجمالي عدد أفراد مجتمع الدراسة الكلي، حيث تم اختيارهم بواقع ثلاثة من معلمي كل مدرسة من مدارس منطقة الباحة التعليمية البالغ عددها (٢٤١) مدرسة تقريبا ، وبذلك يصبح عدد أفراد عينة الدراسة من المعلمين ٧٢٣ معلما. وتعتبر هذه النسبة كبيرة نوعا ما ، ولكن رغبة من الباحث في الحصول على أكبر قدر ممكن من استجابات المعلمين، وللتغلب على المشكلات التي قد تنجم من فقدان أو عدم اكتمال البيانات فالطبيعة الجغرافية، وصعوبة التضاريس، ووقوع غالبية المدارس في القرى والهجر جميعها عوامل قد تؤثر في فقدان أو إهمال الاستبانات من قبل المستجيبين مما يعيق الباحث في الوصول إلى استجابات تكفي للقيام بالدراسة .

**ثانياً**: اشتملت الدراسة على جميع أفراد المجتمع الأصلي من المشرفين التربويين والبالغ عددهم ٦٤ مشرفا تربويا .

- **صدق الأداة (الاستبانة)**

بعد أن قام الباحث بإعداد الاستبانة وبناء فقراتها ، قام بعرضها على سعادة المشرف على الرسالة والذي أوصى بإجراء بعض التعديلات على فقرات الاستبانة ، ثم قام الباحث بعد ذلك بعرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين ، وذلك للحكم على مدى مناسبة الاستبانة لأهداف

الدراسة ، ومدى صحة صياغة عباراتها . وقد بلغ عدد المحكمين ثمانية عشر محكما.

- **ثبات الأداة (الاستبانة)** :

تم حساب ثبات الاستبانة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ( Alpha Cronbach ) والذي يقيس مدى الارتباط بين فقرات الاستبانة ومدى انسجام فقراتها .

**جدول رقم ( ١ ) : معامل ثبات الاستبانة لجميع مجالات الدراسة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ**

| م | المجال | معامل الثبات في (استجابات المعلمين) | معامل الثبات في (استجابات المشرفين) | متوسط معامل الثبات |
|---|---|---|---|---|
| ١ | المناهج الدراسية | %٩٦ | %٩٤ | %٩٥ |
| ٢ | حاجات الطلاب ورعايتهم | %٩٢ | %٨٣ | %٨٧.٥ |
| ٣ | التدريب | %٨٥ | %٧٩ | %٨٢ |
| ٤ | تقويم المعلم | %٨٦ | %٧٨ | %٨٢ |
| معامل الثبات الكلي للاداة | | %٩٧ | %٩٥ | %٩٦ |
| معامل الثبات الخاص بالصعوبات | | | %٨٨ | |

يتضح من الجدول السابق أن معامل الثبات لاستجابات العينة في جميع المجالات مرتفع كذلك فإن معامل الثبات الكلي للأداة بلغ ٩٦٪ ، ومعامل ثبات استجابات المشرفين التربويين على الجزء الخاص بالصعوبات بلغ ٨٨ ٪ وهي قيمة تشجع على الوثوق في الأداة ومن ثم الوثوق في نتائج استجابات أفراد عينة الدراسة .

- **أساليب المعالجة الإحصائية** :

**وقد تم عن طريق البرنامج الإحصائيSPSS حساب مايلي :**

- التكرارات والنسب المئوية : لوصف مجتمع الدراسة وعينتها، وحساب توزيع آرائهم على كل مجال من مجالات الدراسة ، وعلى كل فقرة من الفقرات المكونة لها .
- المتوسط الحسابي ، والانحراف المعياري لاستجابات أفراد مجتمع الدراسة وعينتها لمعرفة المتوسط الحسابي لكل عبارة من عبارات كل مجال ، ولكل مجال من مجالات الدراسة المختلفة .
- معادلة ( ألفا كرونباخ ) : لقياس ثبات أداة الدراسة .
- اختبار ( ت ) (T-Test ) : لفحص الفروق في استجابات أفراد مجتمع الدراسة وعينتها بين مجموعتين (مشرفين تربويين ، معلمين ) في متغير نوع العمل .
- اختبار تحليل التباين الأحادي (Analysis of variance ) : وذلك لمعرفة مدى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختلاف استجابات أفراد الدراسة على محاور الاستبانة في المتغيرات التالية (المرحلة التعليمية– عدد سنوات الخبرة في العمل الحالي ) .
- اختبار LSD ( Least Significant difference ) : وهو أحد اختبارات المقارنة ، ويهدف إلى معرفة أي المتوسطات يختلف عن الآخر داخل كل متغير من متغيرات الدراسة في حال وجود فروق إحصائية .

- **عرض نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها** :
- **السؤال الأول** : **ما درجة ممارسة المشرفين التربويين مهامهم الفنية في مجال المناهج الدراسية من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين ؟**

تضمن مجال المناهج الدراسية في هذه الدراسة العديد من المحاور الفرعية والتي تمثل العناصر الرئيسة المكونة للمناهج الدراسية وهي : محور المقررات الدراسية . محور طرق التدريس . محور الوسائل التعليمية . محور الأنشطة المدرسية . محور الاختبارات .

وسوف يتناول الباحث فيما يلي عرض وتحليل نتائج استجابات المشرفين التربويين والمعلمين على فقرات المهام الفنية في كل محور على حده ، تلا ذلك عرض نتيجة ممارسة المشرفين التربويين لتلك المهام في مجال المناهج الدراسية ككل.

- **المحور الأول : المقررات الدراسية .**

يوضح الجدول رقم ( ٢ ) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة الممارسة لكل مهمة من المهام الواردة ضمن محور المقررات الدراسية . وبالنظر إلى البيانات الوصفية الواردة في الجدول (٢) يتضح الآتي : يرى المشرفون التربويون أنهم يمارسون مهامهم الفنية في محور المقررات الدراسية بدرجة كبيرة ، حيث بلغ متوسط استجاباتهم على المهام الواردة ٣,٩٤ ، بنسبة قدرها ٧٨,٨٪ . وتبرز البيانات الواردة في الجدول أن المشرفين التربويين يمارسون إحدى عشرة مهمة من المهام المدرجة ضمن هذا المحور بدرجة كبيرة وهي المهام ذات الأرقام ١ ، ٢ ، ٣ ، ٤ ، ٥ ، ٦ ، ٧ ، ٨ ، ٩ ، ١١ ، ١٢ ، وقد تراوحت قيمة المتوسطات الحسابية لتلك المهام بين ٣,٦٤ - ٤,٥ ، والمهام هي :

- تدريب المعلمين على صياغة أهداف إجرائية قابلة للقياس والملاحظة والتحقق بمتوسط قدره ٤,٥ .
- تعريف المعلمين بمجالات الأهداف السلوكية ومستوياتها . بمتوسط قدره ٤,٤٦ .
- متابعة تنفيذ موضوعات المقرر حسب الخطة الموضوعة . بمتوسط قدره ٤,٤ .
- مساعدة المعلمين على ربط موضوعات المقرر الدراسي بواقع الحياة . بمتوسط قدره ٤,٣٨ .
- تشجيع المعلمين على إبداء آرائهم ومقترحاتهم حول المقررات الدراسية . بمتوسط قدره ٤,٢٦ .
- توجيه المعلمين إلى طرق ترجمة الأهداف العامة إلى أهداف إجرائية . بمتوسط قدره ٤ .
- إطلاع المعلمين على الأهداف العامة للمقرر الدراسي . بمتوسط قدره ٣,٩٦ .
- إطلاع المعلمين على ما يتم من تطوير في المقررات الدراسية (الشكل - المضمون) بمتوسط قدره ٣,٨٦ .
- مساعدة المعلمين في تحليل محتوى المقرر الدراسي . بمتوسط قدره ٣,٧٦ .
- مشاركة المعلمين في مراجعة المقررات الدراسية للتأكد من مناسبتها علميا ومطبعيا . بمتوسط قدره ٣,٧٦ .
- إعداد نشرات إشرافية تشتمل على قائمة المراجع التي تخدم المادة الدراسية . بمتوسط قدره ٣,٦٤

**جدول رقم ( ٢ ) : نتائج استجابات المشرفين التربويين والمعلمين حول درجة ممارسة المشرفين مهامهم الفنية في مجال المناهج الدراسية (محور المقررات الدراسية)**

| نتائج استجابات المشرفين التربويين | | | | نتائج استجابات المعلمين | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| فقرات المهـــام | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الممارسة | فقرات المهـــام | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الممارسة |
| تـدريب المعلمـين علـى صـياغة أهداف إجرائيـة قابلـة للقيـاس والملاحظـة والتحقق | ٤.٥ | ٠.٧٤ | كبيرة | متابعة تنفيذ موضوعات المقـرر حسـب الخطـة الموضوعة . | ٤.١٤ | ٠.٩٦ | كبيرة |
| تعريف المعلمين بمجالات الأهـداف السـلوكية ومستوياتها. | ٤.٤٦ | ٠٧٩ | كبيرة | تعريـف المعلمـين بمجـالات الأهـداف السلوكية ومستوياتها. | ٣.٨١ | ١.٠٥ | كبيرة |
| متابعـة تنفيـذ موضـوعات المقـرر حسـب الخطـة الموضوعة. | ٤.٤ | ٠.٦٧ | كبيرة | إطـلاع المعلمـين علـى الأهداف العامة للمقرر الدراسي . | ٣.٦٩ | ١.١٠ | كبيرة |
| مسـاعدة المعلمـين علـى ربـط موضوعات المقرر الدراسي بواقع الحياة . | ٤.٣٨ | ٠.٦٧ | كبيرة | توجيـه المعلمـين إلـى طـرق ترجمة الأهداف العامـة إلـى أهـداف إجرائية . | ٣.٥٥ | ١.٠٨ | كبيرة |
| تشجيع المعلمين على إبداء آرائهم ومقترحاتهم حـول المقررات الدراسية . | ٤.٢٦ | ٠.٩٢ | كبيرة | تـدريب المعلمـين علـى صـياغة أهداف إجرائيـة قابلـة للقيـاس والملاحظـة والتحقق . | ٣.٤٩ | ١.١٤ | كبيرة |
| توجيه المعلمين إلى طرق ترجمة الأهداف العامة إلى أهداف إجرائية . | ٤ | ٠.٨٦ | كبيرة | مساعدة المعلمين على ربط موضوعات المقرر الدراسي بواقع الحياة . | ٣.٢٥ | ١.١٦ | متوسطة |
| إطـلاع المعلمـين علـى الأهـداف العامـة للمقـرر الدراسي. | ٣.٩٦ | ٠.٧٥ | كبيرة | إطـلاع المعلمـين علـى مـا يـتم مـن تطـوير فـي المقـررات الدراسـية (الشكل -المضمون) . | ٣.١٩ | ١.٣٣ | متوسطة |
| إطلاع المعلمين على مـا يـتم مـن تطـوير فـي المقررات الدراسية (الشكل -المضمون) . | ٣.٨٦ | ٠.٩٣ | كبيرة | تشجيع المعلمين على إبداء آرائهم ومقترحاتهم حـول المقـررات الدراسية | ٣.٠١ | ١.٢٤ | متوسطة |
| مساعدة المعلمين في تحليل محتوى المقرر الدراسي . | ٣.٧٦ | ١.١٣ | كبيرة | مساعدة المعلمين في تحليل محتوى المقرر الدراسي. | ٢.٩٦ | ١.١٤ | متوسطة |
| مشـاركة المعلمـين فـي مراجعـة المقـررات الدراسـية للتأكـد مـن مناسبتها علمياً ومطبعياً. | ٣.٧٦ | ٠.٩٦ | كبيرة | إعداد نشرات إشرافية تشـتمل علـى قائمـة المراجع التـي تخـدم المادة الدراسية . | ٢.٥٥ | ١.٢٣ | قليلة |
| إعـداد نشـرات إشـرافية تشتمل على قائمة المراجع التي تخدم المادة الدراسية . | ٣.٦٤ | ٠.٩٨ | كبيرة | مشـاركة المعلمـين فـي مراجعـة المقـررات الدراسـية للتأكـد مـن مناسبتها علمياً ومطبعياً | ٢.٤٥ | ١.٢٢ | قليلة |
| جمـع المعلومـات مـن الطلاب بطرق علمية حول مـدى ملاءمـة المقـررات الدراسية | ٢.٣ | ١.٠٥ | قليلة | جمـع المعلومـات مـن الطـلاب بطـرق علميـة حـول مـدى ملاءمـة المقررات الدراسية . | ١.٩٧ | ١.٠٧ | قليلة |
| المجموع | ٣.٩٤ | ١.٣٢ | كبيرة | المجموع | ٣.١٧ | ١.١٥ | متوسطة |

**وقد يرجع السبب في ممارسة المشرفين التربويين لهذه المهام بدرجة كبيرة - كما أشارت إليه تقديراتهم - إلى أنها من المهام الأساسية التي يشعر المشرفون التربويون بضرورة ممارستها لتحسين أداء المعلم يضاف إلى ذلك سهولة ممارستها وسهولة تقويمها ومتابعتها ، كذلك قد يرجع السبب إلى ملاحظات المشرفين أثناء زياراتهم الميدانية بوجود قصور من قبل المعلمين في الإلمام بتلك المهارات أو بالعمل بها وتطبيقها .**

كما يوضح الجدول السابق أن هناك مهمة واحدة أشار المشرفون التربويون أنهم يمارسونها بدرجة قليلة ، وهذه المهمة هي "جمع المعلومات من الطلاب بطرق علمية حول مدى ملاءمة المقررات الدراسية " بمتوسط قدره ٢,٣ . وقد يعود السبب في ممارسة المشرفين التربويين لهذه المهمة بدرجة ضعيفة - كما أشارت إليه تقديراتهم - إلى عدم توفر أدوات علمية لجمع المعلومات من الطلاب كذلك شعور المشرفين التربويين بعدم أهمية هذه المعلومات ، وبأنها لن تكون موضع اهتمام المسؤولين . وتشير نتائج استجابات المعلمين إلى أن المشرفين التربويين يمارسون مهامهم الفنية في محور المقررات الدراسية بدرجة متوسطة حيث بلغ متوسط استجاباتهم ٣,١٧ ، بنسبة مئوية قدرها ٦٣,٤٪ . وتبين نتائج الجدول أن المعلمين يرون أن المشرفين التربويين يمارسون خمس مهام في محور المقررات الدراسية بدرجة كبيرة ، والمهام هي :

- متابعة تنفيذ موضوعات المقرر حسب الخطة الموضوعة . بمتوسط قدره ٤,١٤ .
- تعريف المعلمين بمجالات الأهداف السلوكية ، ومستوياتها . بمتوسط قدره ٣,٨١.
- إطلاع المعلمين على الأهداف العامة للمقرر الدراسي . بمتوسط قدره ٣,٦٩
- توجيه المعلمين إلى طرق ترجمة الأهداف العامة إلى أهداف إجرائية . بمتوسط قدره ٣,٥٥ .
- تدريب المعلمين على صياغة أهداف إجرائية قابلة للقياس ، الملاحظة والتحقق بمتوسط قدره ٣,٤٩.

وقد يعود السبب في ممارسة المشرفين التربويين لهذه المهام بدرجة كبيرة - كما أشارت إليه تقديرات المعلمين - إلى إحساس المشرفين التربويين بأهمية هذه المهام في مساعدة المعلمين على أداء رسالتهم التدريسية ، كما أن ممارسة المشرفين التربويين لهذه المهام بدرجة كبيرة تشير إلى حاجة المعلمين إليها . كما تشير نتائج استجابات المعلمين الواردة في الجدول السابق رقم ( ٢ ) أن هناك أربع مهام تمارس بدرجة متوسطة من قبل المشرفين التربويين ، وهذه المهام هي :

- مساعدة المعلمين على ربط موضوعات المقرر الدراسي بواقع الحياة . بمتوسط قدره ٣,٢٥.
- إطلاع المعلمين على ما يتم من تطوير في المقررات الدراسية (الشكل - المضمون). بمتوسط قدره ٣,١٩ .
- تشجيع المعلمين على إبداء آرائهم ومقترحاتهم حول المقررات الدراسية . بمتوسط قدره ٣,٠١.
- مساعدة المعلمين في تحليل محتوى المقرر الدراسي . بمتوسط قدره ٢,٩٦.

وتشير الممارسة بدرجة متوسطة إلى أن ممارسات المشرفين التربويين دون المستوى المأمول وقد يرجع السبب في ذلك إلى ضعف الكفايات المهنية لدى بعض المشرفين التربويين بالإضافة إلى قلة خبرتهم في ميدان الإشراف التربوي ، لاسيما وأن تلك المهام تحتاج إلى توفر العديد من المهارات ، منها مهارات المتابعة والاطلاع المستمر على المقررات الدراسية ومهارات تحليل المحتوى ، ومهارات النقد البناء وإبداء الرأي .....وغيرها . كما أوضح المعلمون

أن هناك ثلاث مهام تمارس بدرجة قليلة من قبل المشرفين التربويين مشكلةٍ ما نسبته ٢٥٪ من مجموع المهام الواردة في هذا المحور ، وهي نسبة كبيرة نوعا ما وهذه المهام هي :

- إعداد نشرات إشرافية تشتمل على قائمة المراجع التي تخدم المادة الدراسية . بمتوسط قدره ٢.٥٥.
- مشاركة المعلمين في مراجعة المقررات الدراسية للتأكد من مناسبتها علميا ومطبعيا. بمتوسط قدره ٢.٤٥.
- جمع المعلومات من الطلاب بطرق علمية حول مدى ملاءمة المقررات الدراسية. بمتوسط قدره ١.٩٧.

وقد يعود السبب في ممارسة المشرفين التربويين لهذه المهام بدرجة قليلة - حسب ما أوردته تقديرات المعلمين . إلى ضعف التعاون بين بعض المشرفين التربويين والمعلمين وضعف العلاقات القائمة بينهم ، بالإضافة إلى كثرة الأعباء والمسؤوليات الملقاة على عاتق المشرفين والمعلمين ، وضعف كفايات بعض المشرفين التربويين في عملية إعداد النشرات الإشرافية ومن الأسباب كذلك ما سبقت الإشارة إليه من عدم توفر أدوات علمية يتم من خلالها جمع المعلومات من الطلاب .

يتضح من خلال النظر إلى الجدول رقم (٢)أن هناك اتفاقاً بين نتائج استجابات كل من المشرفين التربويين والمعلمين في الحكم على درجة ممارسة المشرفين التربويين للمهام الفنية في هذا المحور ، حيث اتفق المشرفون التربويون والمعلمون على أن المهام ذات الأرقام ١ ،٢، ٣ ،٤ ،٦ تمارس بدرجة كبيرة ، مما يدل على اهتمام المشرفين التربويين بتطوير مهارات المعلمين المتصلة بالأهداف وإسهامهم الفاعل في متابعة تنفيذ المعلمين لموضوعات المقرر الدراسي كذلك اتفقت وجهات نظر كل من المشرفين والمعلمين على أن المهمة (جمع المعلومات من الطلاب بطرق علمية حول مدى ملاءمة المقررات الدراسية ) تمارس بدرجة قليلة ، حيث بلغ متوسطٍ استجابات المشرفين على هذه الفقرة ٢.٣ ، وللمعلمين ١.٩٧ ، مما يوضح قصورا في ممارسة المشرفين التربويين لهذه المهمة ، وقد يعود السبب في ذلك لما سبقت الإشارة إليه من عدم توفر وسائل وأدوات جمع المعلومات من الطلاب. وقد اختلفت آراء كل من المشرفين التربويين والمعلمين في الحكم على درجة ممارسة المشرفين التربويين للمهام ذات الأرقام ٥ ،٧ ،٨ ،٩ ،١١ ،١٢ ، وبدرجات متفاوتة ، حيث أوضح المشرفون التربويون أنهم يمارسون تلك المهام بدرجة كبيرة ، فيما يرى المعلمون أن ممارسة المشرفين لتلك المهام تتراوح بين الدرجة المتوسطة والقليلة ، ويؤيد الباحث وجهات نظر المعلمين نظرا لأنهم الفئة المحايدة التي تستطيع إصدار الحكم على تلك الممارسات كذلك فإن آراء المشرفين التربويين قد تفتقد المصداقية كونهم يبالغون في وصف ممارساتهم لأدوارهم لاسيما وأن هذه الدراسة سوف تكشف طبيعة الممارسات الإشرافية التي يقوم بها المشرفون التربويون في هذه المنطقة .

- **المحور الثاني : طرق التدريس**

يوضح الجدول التالي رقم ( ٣ ) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة الممارسة لكل مهمة من المهام الواردة ضمن محور طرق التدريس .

جدول رقم ( ٣ ) : نتائج استجابات المشرفين التربويين والمعلمين حول درجة ممارسة المشرفين مهامهم الفنية في مجال المناهج الدراسية (محور طرق التدريس)

| نتائج استجابات المشرفين التربويين | | | | نتائج استجابات المعلمين | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| فقرات المهام | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الممارسة | فقرات المهام | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الممارسة |
| مساعدة المعلمين على التنويع في طرق التدريس بما يتلاءم وقدرات الطلاب | ٤.٤٨ | ٠.٧١ | كبيرة | مساعدة المعلمين على التنويع في طرق التدريس بما يتلاءم وقدرات الطلاب . | ٣.٤٤ | ١.١٧ | كبيرة |
| تبصير المعلمين بطرق التدريس الحديثة وإجراءات تنفيذها في غرفة الصف . | ٤.٣٦ | ٠.٧٢ | كبيرة | توجيه المعلمين إلى اختيار طرق التدريس المناسبة لكل درس أو وحدة أو مادة دراسية | ٣.٣٧ | ١.٢١ | متوسطة |
| توجيه المعلمين إلى اختيار طرق التدريس المناسبة لكل درس أو وحدة أو مادة دراسية | ٤.٣٢ | ٠.٨٢ | كبيرة | تبصير المعلمين بطرق التدريس الحديثة وإجراءات تنفيذها في غرفة الصف . | ٣.٢٩ | ١.٢٩ | متوسطة |
| مناقشة المعلمين في طرق التدريس المناسبة للمادة الدراسية . | ٤.٢٤ | ٠.٨٢ | كبيرة | مناقشة المعلمين في طرق التدريس المناسبة للمادة الدراسية | ٣.١٦ | ١.١٦ | متوسطة |
| تقديم دروس توضيحية للمعلمين لإطلاعهم على إجراءات تطبيق طريقة تدريس معينة | ٣.٨٦ | ١.٠١ | كبيرة | حث المعلمين على القيام بدراسات وبحوث في طرائق التدريس الحديثة . | ٢.٦٥ | ١.١٩ | متوسطة |
| حث المعلمين على القيام بدراسات وبحوث في طرائق التدريس الحديثة . | ٣.٢٦ | ١.٠٥ | متوسطة | تقديم دروس توضيحية للمعلمين لإطلاعهم على إجراءات تطبيق طريقة تدريس معينة | ٢.٥٧ | ١.١٧ | قليلة |
| المجموع | ٤.٠٩ | ١.٣١ | كبيرة | المجموع | ٣.٠٨ | ١.٢٠ | متوسطة |

**من خلال البيانات الوصفية الواردة في الجدول السابق يتضح الآتي :**

يرى المشرفون التربويون أنهم يمارسون مهامهم الفنية المتعلقة بطرق التدريس بدرجة كبيرة حيث بلغ متوسط استجاباتهم ٤.٠٩ بنسبة مئوية قدرها ٨١.٨٪ . وتبين النتائج السابقة أن المشرفين التربويين يرون أنهم يمارسون خمسا من المهام الواردة في هذا المحور بدرجة كبيرة حيث تراوحت قيمة متوسطاتها الحسابية بين ٣.٨٦ - ٤.٤٨ ، وهذه المهام هي

- مساعدة المعلمين على التنويع في طرق التدريس بما يتلاءم وقدرات الطلاب . بمتوسط قدره ٤.٤٨.
- تبصير المعلمين بطرق التدريس الحديثة وإجراءات تنفيذها في غرفة الصف . بمتوسط قدره ٤.٣٦ .
- توجيه المعلمين إلى اختيار طرق التدريس المناسبة لكل درس أو وحدة أو مادة دراسية بمتوسط قدره ٤.٣٢ .
- مناقشة المعلمين في طرق التدريس المناسبة للمادة الدراسية . بمتوسط قدره ٤.٢٤ .
- تقديم دروس توضيحية للمعلمين لإطلاعهم على إجراءات تطبيق طريقة تدريس معينة . بمتوسط قدره ٣.٨٦.

وتشير الممارسة بدرجة كبيرة -كما أشارت استجابات المشرفين- إلى حرص المشرفين التربويين واهتمامهم بتطوير وتحسين ممارسات المعلمين التدريسية. كما يتضح من البيانات الواردة في الجدول السابق أن المشرفين التربويين يرون أنهم يمارسون مهمة واحدة في هذا المحور بدرجة متوسطة ، وهذه المهمة هي :

- حث المعلمين على القيام بدراسات وبحوث في طرائق التدريس الحديثة. بمتوسط قدره ٣.٢٦. وقد يعود السبب في ممارسة المشرفين التربويين لهذه

المهمة بدرجة متوسطة إلى عدم إلمام المشرفين التربويين بمناهج البحث العلمي وأدواته ، وأساليبه ، مما يجعلهم عاجزين عن توجيه المعلمين لهذا العمل ، ففاقد الشيء لا يعطيه .

- يرى المعلمون أن المشرفين التربويين يمارسون مهامهم الفنية في محور طرق التدريس بدرجة متوسطة ، حيث بلغ متوسط استجاباتهم ٣,٠٨ بنسبة مئوية قدرها ٦١,٦٪ .

وبالنظر إلى الجدول يتضح أن نتائج استجابات المعلمين تشير إلى أن هناك مهمة واحدة من المهام الواردة في هذا المحور تمارس بدرجة كبيرة، وهذه المهمة هي "مساعدة المعلمين على التنويع في طرق التدريس ، بما يتلاءم وقدرات الطلاب"، وكان متوسطها الحسابي ٣,٤٤ وقد يعود السبب في ممارسة المشرفين التربويين لهذه المهمة بدرجة كبيرة- كما أشارت إليه تقديرات المعلمين- إلى شعور المشرفين التربويين بأهمية هذه المهمة في تحسين الممارسات التدريسية داخل الصف ، ولإيمانهم بضرورة مراعاة المعلمين للفروق الفردية بين الطلاب وكما يتضح من الجدول أن المعلمين يرون أن هناك أربع مهام في هذا المحور (طرق التدريس) تمارس بدجة متوسطة ، وهذه المهام هي :

- توجيه المعلمين إلى اختيار طرق التدريس المناسبة لكل درس أو وحدة أو مادة دراسية بمتوسط قدره ٣,٣٧.
- تبصير المعلمين بطرق التدريس الحديثة وإجراءات تنفيذها في غرفة الصف . بمتوسط قدره ٣,٢٩ .
- مناقشة المعلمين في طرق التدريس المناسبة للمادة الدراسية . بمتوسط قدره ٣,١٦.
- حث المعلمين على القيام بدراسات وبحوث في طرائق التدريس الحديثة. بمتوسط قدره ٢,٦٥.

وقد يعود السبب في ممارسة المشرفين التربويين لهذه المهام بدرجة متوسطة –كما أشارت إليه تقديرات المعلمين- إلى كثرة المهام والمسؤوليات الإدارية الموكلة للمشرف التربوي ، كما أن ممارسة هذه المهام تحتاج إلى توفر كفايات ومهارات معينة ، قد لا تكون متوفرة عند بعض المشرفين التربويين .ويرى المعلمون كذلك أن هناك مهمة واحدة تمارس من قبل المشرفين بدرجة قليلة وهذه المهمة هي :تقديم دروس توضيحية للمعلمين لإطلاعهم على إجراءات تطبيق طريقة تدريس معينة . بمتوسط قدره ٢,٥٧. وقد يعود السبب في ممارسة المشرفين التربويين لهذه المهمة بدرجة قليلة –كما أشارت تقديرات المعلمين –إلى أن المشرفين التربويين يخشون نقد المعلمين لهم ، بالإضافة إلى أن عدم إلمام المشرفين التربويين بطرق التدريس الحديثة ، وعدم اطلاعهم المستمر على كل جديد في مجال التربية الصفية قد يعيق ممارستهم لهذه المهمة بدرجة كبيرة .

هناك اتفاق بين نتائج استجابات كل من المشرفين التربويين والمعلمين في الحكم على درجة ممارسة المشرفين التربويين لبعض المهام الفنية الواردة في هذا المحور ، حيث اتفق المشرفون والمعلمون على أن المهمة (مساعدة المعلمين على التنويع في طرق التدريس بما يتلاءم وقدرات الطلاب ) تمارس بدرجة كبيرة ،

حيث بلغ متوسط استجابات المشرفين التربويين على هذه المهمة ٤.٤٨ ، وللمعلمين ٣.٤٤ ، كذلك اتفقت نتائج استجابات كل من المشرفين التربويين والمعلمين على أن المهمة (حث المعلمين على القيام بدراسات وبحوث في طرائق التدريس الحديثة ) تمارس بدرجة متوسطة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المشرفين على هذه المهمة ٣.٢٦ فيما كان متوسط استجابات المعلمين ٢.٦٥ .

اختلفت آراء كل من المشرفين التربويين والمعلمين في الحكم على درجة ممارسة المشرفين التربويين للمهام ذات الأرقام ١٣ ،١٥ ،١٧ ،١٨، وبدرجات متفاوتة ، حيث توضح البيانات الواردة في الجدول رقم (٣) أن المشرفين يرون أنهم يمارسون تلك المهام بدرجة كبيرة ، فيما يرى المعلمون أن المشرفين يمارسون تلك المهام بدرجة متوسطة أو قليلة . ويؤيد الباحث وجهات نظر المعلمين لأنهم هم المعنيون بتلك الممارسات ، ولديهم القدرة على إصدار حكم صحيح كون تلك المهام تمارس معهم مباشرة .

- **المحور الثالث : الوسائل التعليمية**

يوضح الجدول التالي رقم ( ٤ ) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة الممارسة لكل مهمة من المهام الواردة ضمن محور الوسائل التعليمية .

**جدول رقم (٤): نتائج استجابات المشرفين التربويين والمعلمين حول درجة ممارسة المشرفين مهامهم الفنية في مجال المناهج الدراسية (محور الوسائل التعليمية )**

| نتائج استجابات المشرفين التربويين | | | | نتائج استجابات المعلمين | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| فقرات المهام | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الممارسة | فقرات المهام | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الممارسة |
| مساعدة المعلمين على توظيف الوسائل التعليمية بفاعلية في الموقف التعليمي | ٤.١٨ | ٠.٨٥ | كبيرة | مساعدة المعلمين على توظيف الوسائل التعليمية بفاعلية في الموقف التعليمي. | ٣.٠٩ | ١.١٣ | متوسطة |
| مساعدة المعلمين على اختيار الوسائل التعليمية المناسبة لمحتوى المادة الدراسية . | ٣.٩٢ | ٠.٩٤ | كبيرة | مساعدة المعلمين على اختيار الوسائل التعليمية المناسبة لمحتوى المادة الدراسية . | ٢.٩٤ | ١.٢٠ | متوسطة |
| مساعدة المعلمين على إنتاج وسائل تعليمية في مواد تخصصهم | ٣.٨٢ | ٠.٩٨ | كبيرة | إطلاع المعلمين على ما يستجد في مجال تقنيات التعليم . | ٢.٩٢ | ١.٢٧ | متوسطة |
| إطلاع المعلمين على ما يستجد في مجال تقنيات التعليم . | ٣.٦ | ٠.٩٩ | كبيرة | تدريب المعلمين على استخدام الأجهزة والوسائل الحديثة (كمبيوتر -إنترنت- فيديو..) . | ٢.٧٢ | ١.٣٠ | متوسطة |
| تدريب المعلمين على استخدام الأجهزة والوسائل الحديثة (كمبيوتر -إنترنت-فيديو ) | ٣.٥٤ | ١.٢٢ | كبيرة | مساعدة المعلمين على إنتاج وسائل تعليمية في مواد تخصصهم . | ٢.٧٠ | ١.٢٨ | متوسطة |
| المجموع | ٣.٨١ | ١.٤١ | كبيرة | المجموع | ٢.٨٧ | ١.٢٤ | متوسطة |

**بالنظر إلى البيانات الوصفية الواردة في الجدول السابق يتضح الآتي :**

- يرى المشرفون التربويون أنهم يمارسون مهامهم الفنية في محور الوسائل التعليمية بدرجة كبيرة ، حيث بلغ متوسط استجاباتهم على فقرات هذا المحور ٣.٨١ ، وبنسبة مئوية قدرها ٧٦.٢٪ . ويتضح من خلال النظر إلى

الجدول أن جميع المهام الواردة ضمن هذا المحور تمارس بدرجة كبيرة من قبل المشرفين التربويين ، حيث شكلت ما نسبته ١٠٠٪ من مجموع عبارات هذا المحور ،وقد تراوحت قيمة المتوسطات الحسابية لتلك المهام بين ٣,٥٤ – ٤,١٨ وتشير الممارسة بدرجة كبيرة في هذا المحور ، إلى وجود تحسن كبير في ممارسات المشرفين التربويين لمهامهم الفنية المتعلقة بالوسائل التعليمية وهذا مؤشر على اهتمامهم بالوسائل التعليمية وضرورة تفعيلها في خدمة المادة العلمية .

- يرى المعلمون أن المشرفين التربويين يمارسون مهامهم الفنية المتعلقة بالوسائل التعليمية بدرجة متوسطة ، حيث بلغ متوسط استجاباتهم على فقرات هذا المحور ٢,٨٧

وقد أشار المعلمون إلى أن جميع المهام الواردة ضمن هذا المحور تمارس بدرجة متوسطة من قبل المشرفين التربويين ، حيث تراوحت قيمة متوسطاتها الحسابية بين ٢,٧٠ – ٣,٠٩ وتشير ممارسة المشرفين التربويين لمهامهم الفنية في هذا المحور بدرجة متوسطة إلى أن هناك قصورا في أداء المشرفين التربويين للمهام الفنية في هذا المحور.

وقد يعود السبب في ممارسة المشرفين التربويين لتلك المهام بدرجة متوسطة –حسب ما أشارت إليه تقديرات المعلمين – إلى كثرة أعداد المعلمين وقلة أعدد المشرفين التربويين مما يؤدي إلى أن يكون نصيب كل معلم من الزيارات محدودا ، وبالتالي عدم تمكن المشرف التربوي من تقديم جميع ما هو مطلوب منه ، أيضا قد يرجع السبب إلى عدم توفر الوسائل التعليمية في المدارس لا سيما الأجهزة الحديثة ، وعدم وجود دورات تدريبية للمشرفين التربويين يتم إطلاعهم فيها على طرق إنتاج الوسائل التعليمية ، وتدريبهم على توظيفها في الموقف التعليمي .

- تشير نتائج استجابات كل من المشرفين التربويين والمعلمين الواردة في الجدول السابق رقم (٤) إلى أنه لا يوجد اتفاق بين العينتين في الحكم على درجة ممارسة المشرفين التربويين للمهام الفنية المتعلقة بالوسائل التعليمية .
- كشفت نتائج استجابات المشرفين التربويين والمعلمين عن وجود اختلاف في وجهات نظر كل من المشرفين التربويين والمعلمين حول درجة ممارسة المشرفين التربويين للمهام الواردة في محور الوسائل التعليمية ، فيرى المشرفون التربويون أنهم يمارسون جميع المهام ذات الأرقام ١٩ ،٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣ بدرجة كبيرة ، حيث تراوحت قيمة متوسطاتها الحسابية بين ٣,٥٤ – ٤,١٨ ، فيما يرى المعلمون أن المشرفين التربويين يمارسون تلك المهام بدرجة متوسطة ، وتراحت قيمة متوسطات استجاباتهم على فقرات محور الوسائل التعليمية بين ٢,٧٠ – ٣,٠٩ .

ويرجح الباحث وجهة نظر المعلمين لأن هناك تحيزاً واضحاً من قبل المشرفين التربويين تجاه وصف أدائهم لأدوارهم ، فقد بالغوا في إعطاء أنفسهم تقديرا إيجابيا في وصف ممارساتهم للمهام الفنية في محور الوسائل التعليمية .

- **المحور الرابع : الأنشطة المدرسية**

**يوضح الجدول التالي رقم ( ٥ ) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة الممارسة لكل مهمة من المهام الواردة ضمن محور الأنشطة المدرسية.**

**جدول رقم (٥): نتائج استجابات المشرفين التربويين والمعلمين حول درجة ممارسة المشرفين مهامهم الفنية في مجال المناهج الدراسية (محور الأنشطة المدرسية )**

| نتائج استجابات المشرفين التربويين | | | | نتائج استجابات المعلمين | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| فقرات المهـــــام | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الممارسة | فقرات المهـــــام | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الممارسة |
| توجيه المعلمين إلى أهمية النشاط المدرسي في تحقيق النمو المتكامل لدى الطلاب | ٤.٠٨ | ٠.٧٢ | كبيرة | توجيه المعلمين إلى أهمية النشاط المدرسي في تحقيق النمو المتكامل لدى الطلاب . | ٣.٤١ | ١.١٥ | كبيرة |
| تبصير المعلمين بأهمية النشاطات المصاحبة للمقرر الدراسي . | ٤.٠٨ | ٠.٨٠ | كبيرة | تعريف المعلمين بأنواع الأنشطة المدرسية التي تقع ضمن المواد التي يدرسونها . | ٣.٠٧ | ١.٢١ | متوسطة |
| متابعة تفعيل برامج النشاط المدرسي المناسب للمادة الدراسية | ٣.٩٨ | ٠.٨٤ | كبيرة | تبصير المعلمين بأهمية النشاطات المصاحبة للمقرر الدراسي . | ٣.٠١ | ١.١٩ | متوسطة |
| تعريف المعلمين بأنواع الأنشطة المدرسية التي تقع ضمن المواد التي يدرسونها | ٣.٩ | ٠.٨٤ | كبيرة | متابعة تفعيل برامج النشاط المدرسي المناسب للمادة الدراسية . | ٢.٩٨ | ١.٢٣ | متوسطة |
| حث المعلمين على الاستفادة من الأنشطة غير الصفية في علاج مشكلات الطلاب | ٣.٥٨ | ١.٠١ | كبيرة | حث المعلمين على الاستفادة من الأنشطة غير الصفية في علاج مشكلات الطلاب . | ٢.٩١ | ١.٢٤ | متوسطة |
| المساهمة في تنفيذ برامج النشاط المدرسي (مسابقات –رحلات –زيارات .....) | ٣.٢ | ١.١١ | متوسطة | المساهمة في تنفيذ برامج النشاط المدرسي (مسابقات –رحلات –زيارات ....) | ٢.٧٠ | ١.٢٩ | متوسطة |
| المجمـــــوع | ٣.٨٠ | ١.٣٣ | كبيرة | المجمـــــوع | ٣.٠١ | ١.٢٢ | متوسطة |

**بالنظر إلى البيانات الوصفية الواردة في الجدول السابق يتضح الآتي :**

**تشير نتائج استجابات المشرفين التربويين أنهم يمارسون مهامهم الفنية في محور الأنشطة المدرسية بدرجة كبيرة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لها ٣.٨٠ ، بنسبة مئوية قدرها ٧٦٪. وقد أوضح الجدول السابق أن المشرفين التربويين يرون أنهم يمارسون خمسا من المهام بدرجة كبيرة ، حيث تراوحت متوسطاتها الحسابية بين ٣.٥٨ – ٤.٠٨ ، والمهام هي :**

- **توجيه المعلمين إلى أهمية النشاط المدرسي في تحقيق النمو المتكامل لدى الطلاب بمتوسط قدره ٤.٠٨.**
- **تبصير المعلمين بأهمية النشاطات المصاحبة للمقرر الدراسي . بمتوسط قدره ٤.٠٨**
- **متابعة تفعيل برامج النشاط المدرسي المناسب للمادة الدراسية . بمتوسط قدره ٣.٩٨.**
- **تعريف المعلمين بأنواع الأنشطة المدرسية التي تقع ضمن المواد التي يدرسونها . بمتوسط قدره ٣.٩.**
- **حث المعلمين على الاستفادة من الأنشطة غير الصفية في علاج مشكلات الطلاب. بمتوسط قدره ٣.٥٨.**

**وتدل الممارسة بدرجة كبيرة هنا على إيمان المشرفين التربويين بأهمية النشاط المدرسي وقدرته على حل كثير من المشكلات التعليمية التي يعجز**

المعلمون في علاجها أثناء الحصة الدراسية . كما توضح نتائج استجابات المشرفين التربويين أنهم يمارسون مهمة واحدة من المهام المضمنة في هذا المحور بدرجة متوسطة ، وهذه المهمة هي " المساهمة في تنفيذ برامج النشاط المدرسي (مسابقات- رحلات- زيارات...) " . وكان متوسطها الحسابي ٣,٢. وقد يعود السبب في ممارسة المشرفين التربويين لهذه المهمة بدرجة متوسطة – كما أشارت إليه تقديراتهم- إلى ضعف تعاون إدارات المدارس مع المشرفين التربويين ، وعدم التنسيق معهم كي يشاركوا في برامج النشاط المدرسي كذلك قد يعود السبب إلى اعتقاد الكثير من المشرفين التربويين بأن أدوارهم الإشرافية تقف عند حدود متابعة الجوانب المهنية والتخصصية لدى المعلمين وتطويرها فقط ، دون المشاركة في تنفيذ بعض البرامج المتعلقة بالنشاط المدرسي.

يرى المعلمون أن المشرفين التربويين يمارسون مهامهم الفنية في محور الأنشطة المدرسية بدرجة متوسطة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي العام ٣,٠١ بنسبة مئوية قدرها ٦٠,٢٪ وتوضح نتائج استجابات المعلمين أن المشرفين التربويين يمارسون مهمة واحدة من المهام المتعلقة بالأنشطة المدرسية بدرجة كبيرة ، وهذه المهمة هي " توجيه المعلمين إلى أهمية النشاط المدرسي في تحقيق النمو المتكامل لدى الطلاب " . وكان متوسطها الحسابي قدره ٣,٤١.

وقد يعود السبب في ممارسة المشرفين التربويين لهذه المهمة بدرجة كبيرة - حسب ما أشارت إليه تقديرات المعلمين . إلى أن هذه المهمة من المهام التي خوطب المشرف التربوي بأدائها يضاف إلى ذلك سهولة أداء هذه المهمة ، فهي لا تتطلب من المشرف التربوي أكثر من التوجيه والإرشاد. وكما أو ضحت البيانات الواردة في الجدول السابق أن المعلمين يرون أن هناك خمس مهام متعلقة بالأنشطة المدرسية تمارس بدرجة متوسطة ،حيث تراوحت قيمة متوسطاتها الحسابية بين ٢,٧٠ – ٣,٠٧ ، وهي المهام التالية :

- تعريف المعلمين بأنواع الأنشطة المدرسية التي تقع ضمن المواد التي يدرسونها بمتوسط قدره ٣,٠٧.
- تبصير المعلمين بأهمية النشاطات المصاحبة للمقرر الدراسي . بمتوسط قدره ٣,٠١ .
- متابعة تفعيل برامج النشاط المدرسي المناسب للمادة الدراسية .بمتوسط قدره ٢,٩٨
- حث المعلمين على الاستفادة من الأنشطة غير الصفية في علاج مشكلات الطلاب بمتوسط قدره ٢,٩١ .
- المساهمة في تنفيذ برامج النشاط المدرسي (مسابقات- رحلات- زيارات....) بمتوسط قدره ٢,٧٠.

وقد يرجع السبب في ممارسة المشرفين التربويين لهذه المهام بدرجة متوسطة . حسب ما أشارت إليه تقديرات المعلمين . إلى ما سبقت الإشارة إليه من كثرة المهام والمسؤوليات الموكلة للمشرف التربوي ، كذلك اعتقاد المشرفين التربويين أن دورهم يقف عند حد زيارة المعلمين في صفوفهم والعمل على تحسين مستواهم العلمي والمهني ، واعتبار أن هناك شعبة خاصة في كل إدارة تعليمية تعنى بالأنشطة المدرسية ، وتتابع تفعيل المدارس لهذه الأنشطة .

يتضح أن هناك اتفاق بين نتائج استجابات كل من المشرفين التربويين والمعلمين في الحكم على درجة ممارسة المشرفين التربويين للمهام الفنية في هذا المحور (الأنشطة المدرسية) حيث اتفقت وجهات نظر المشرفين التربويين والمعلمين على أن المهمة (توجيه المعلمين إلى أهمية النشاط المدرسي في تحقيق النمو المتكامل لدى الطلاب ) تمارس بدرجة كبيرة ، وقد بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المشرفين على هذه المهمة ٤.٠٨ ، وللمعلمين ٣.٤١ . كذلك اتفقت وجهات نظر المشرفين التربويين والمعلمين على أن المهمة (المساهمة في تنفيذ برامج النشاط المدرسي (مسابقات- رحلات- زيارات....) تمارس بدرجة متوسطة بمتوسط حسابي قدره ٣.٢ للمشرفين التربويين و ٢.٧٠ للمعلمين .

اختلفت آراء كل من المشرفين التربويين والمعلمين في الحكم على درجة ممارسة المشرفين التربويين للمهام ذات الأرقام ٢٥ ،٢٦ ،٢٨ ،٢٩ وبدرجات متفاوتة حيث اتضح أن المشرفين التربويين يرون أنهم يمارسون تلك المهام بدرجة كبيرة ، فيما يرى المعلمون أن المشرفين التربويين يمارسون تلك المهام بدرجة متوسطة . ويؤيد الباحث هنا وجهات نظر المعلمين فهم المعنيون بتلك الممارسات الإشرافية وعليهم يعود نفعها، والمعلمون هم الفئة المحايدة في هذه الدراسة ، والتي سوف تعطي حكما دقيقا بدرجة كبيرة .

- **المحور الخامس : الاختبارات**

يوضح الجدول التالي رقم ( ٦ ) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة الممارسة لكل مهمة من المهام الواردة ضمن محور الاختبارات.

**جدول رقم (٦) : نتائج استجابات المشرفين التربويين والمعلمين حول درجة ممارسة المشرفين مهامهم الفنية في مجال المناهج الدراسية (محور الاختبارات )**

| نتائج استجابات المشرفين التربويين | | | | نتائج استجابات المعلمين | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| فقرات المهام | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الممارسة | فقرات المهام | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الممارسة |
| توجيه المعلمين إلى ضرورة التنويع في أساليب تقويم الطلاب | ٤.٢٢ | ٠.٧٦ | كبيرة | متابعة سجلات التقويم المستمرة ونتائج الاختبارات الفصلية . | ٣.٧٨ | ١.١٣ | كبيرة |
| حث المعلمين على ضرورة تناسب الاختبارات اليومية والفصلية مع مستوى الطلاب | ٤.٢ | ٠.٨١ | كبيرة | توجيه المعلمين إلى ضرورة التنويع في أساليب تقويم الطلاب . | ٣.٦٦ | ١.٠٠ | كبيرة |
| الإشراف على الاختبارات المدرسية . | ٤.١٦ | ٠.٨٢ | كبيرة | إطلاع المعلمين على ما تتضمنه لائحة الاختبارات والمذكرة التفسيرية لها . | ٣.٦١ | ١.٢١ | كبيرة |
| متابعة سجلات التقويم المستمر ، ونتائج الاختبارات الفصلية . | ٤.١ | ٠.٧٩ | كبيرة | الإشراف على الاختبارات المدرسية . | ٣.٥٣ | ١.٢٦ | كبيرة |
| مساعدة المعلمين في بناء اختبارات موضوعية جيدة | ٤ | ٠.٨٣ | كبيرة | حث المعلمين على ضرورة تناسب الاختبارات اليومية والفصلية مع مستوى الطلاب | ٣.٤٧ | ١.١٧ | كبيرة |
| إطلاع المعلمين على ما تتضمنه لائحة الاختبارات والمذكرة التفسيرية لها . | ٣.٩ | ٠.٨٦ | كبيرة | مساعدة المعلمين في بناء اختبارات موضوعية جيدة. | ٢.٩٩ | ١.٢٤ | متوسطة |
| تحليل نتائج الاختبارات المدرسية مع المعلمين ؛ ووضع خطة علاجية للطلاب المقصرين . | ٣.٣٨ | ١.١٤ | متوسطة | تحليل نتائج الاختبارات المدرسية مع المعلمين ووضع خطة علاجية للطلاب المقصرين . | ٢.٦٧ | ١.٣٧ | متوسطة |
| المجموع | ٣.٩٩ | ١.٣١ | كبيرة | المجموع | ٣.٣٩ | ١.٢٠ | متوسطة |

**بالنظر إلى البيانات الواردة في الجدول السابق يتضح الآتي :**

يرى المشرفون التربويون أنهم يمارسون مهامهم الفنية الواردة في محور الاختبارات بدرجة كبيرة ، حيث بلغ متوسط استجاباتهم ٣.٩٩ ، بنسبة مئوية قدرها ٧٩.٨٪ .وقد أوضحت نتائج استجابات المشرفين التربويين أن هناك ستا

من المهام تمارس بدرجة كبيرة وقد تراوحت قيمة متوسطاتها الحسابية بين ٣,٩ - ٤,٢٢ ، وهذه المهام هي :

- توجيه المعلمين إلى ضرورة التنويع في أساليب تقويم الطلاب . بمتوسط قدره ٤,٢٢ .
- حث المعلمين على ضرورة تناسب الاختبارات اليومية والفصلية مع مستوى الطلاب. بمتوسط قدره ٤,٢ .
- الإشراف على الاختبارات المدرسية . بمتوسط قدره ٤,١٦ .
- متابعة سجلات التقويم المستمر ، ونتائج الاختبارات الفصلية . بمتوسط قدره ٤,١ .
- مساعدة المعلمين في بناء اختبارات موضوعية جيدة . بمتوسط قدره ٤ .
- إطلاع المعلمين على ما تتضمنه لائحة الاختبارات والمذكرة التفسيرية لها . بمتوسط قدره ٣,٩ .

وقد يعود السبب في ممارسة المشرفين التربويين لهذه المهام بدرجة كبيرة - كما أشارت إليه تقديراتهم - إلى أن هذه المهام هي من المهام الأساسية التي خوطب المشرف التربوي بأدائها والتي نصت عليها الوثائق الرسمية والتعاميم الصادرة من وزارة التربية والتعليم كما أن ممارسة المشرفين التربويين لهذه المهام بدرجة كبيرة يشير إلى نوع من القصور من قبل المعلمين في الاهتمام بها ، وحاجتهم الماسة إليها . كما أشار المشرفون التربويون أنهم يمارسون مهمة واحدة من مهام هذا المحور بدرجة متوسطة ، وهذه المهمة هي :

- تحليل نتائج الاختبارات المدرسية مع المعلمين ، ووضع خطة علاجية للطلاب المقصرين. بمتوسط قدره ٣,٣٨. وقد يعود السبب في ممارسة المشرفين التربويين لهذه المهمة بدرجة متوسطة –كما أشارت إليه تقديراتهم – إلى أن هذه المهمة تتطلب توفر قدر معين من مهارات التحليل والتشخيص والعلاج ، قد لا تكون متوفرة لدى كثير من المشرفين التربويين .
- يرى المعلمون أن المشرفين التربويين يمارسون مهامهم الفنية في محور الاختبارات بدرجة متوسطة ، حيث بلغ متوسط استجاباتهم ٣,٣٩ ، بنسبة مئوية قدرها ٦٧,٨٪ وتوضح نتائج استجابات المعلمين أن المشرفين التربويين يمارسون خمسا من المهام الفنية في هذا المحور بدرجة كبيرة وهي المهام ذات الأرقام ٣٠ ،٣١ ،٣٢ ،٣٤ ،٣٥ حيث تراوحت قيمة متوسطاتها الحسابية بين ٣,٤٧ - ٣,٧٨ ، ويشير ذلك إلى أن المشرفين التربويين يهتمون بالاختبارات المدرسية ، ويولونها اهتماما كبيرا أثناء ممارساتهم الإشرافية.

كما تشير النتائج المدرجة في الجدول أن المعلمين يرون أن هناك مهمتين في هذا المحور تمارسان بدرجة متوسطة من قبل المشرفين التربويين ، مشكلة مانسبته ٢٨,٦٪من مجموع المهام الواردة في هذا المحور ، وهاتين المهمتين هما :

- مساعدة المعلمين في بناء اختبارات موضوعية جيدة . بمتوسط قدره ٢,٩٩ .
- تحليل نتائج الاختبارات المدرسية مع المعلمين ، ووضع خطة علاجية للطلاب المقصرين . بمتوسط قدره ٢,٦٧ .

وقد يعود السبب في ممارسة المشرفين التربويين لهاتين المهمتين بدرجة متوسطة . كما أشارت إليه تقديرات المعلمين . إلى حاجة ممارسة هاتين المهمتين إلى كفايات ومهارات معينة تتلخص في مدى معرفة المشرفين التربويين لمهارات صياغة اختبار موضوعي جيد ومدى قدرتهم على تحليل نتائج الطلاب ، ومن ثم وضع العلاج المناسب لكل طالب مقصر وهذه المهارات قد لا تتوفر في بعض المشرفين التربويين ، وهذا مؤشر على ضعف الكفاءة المهنية عند بعض المشرفين التربويين .

- يتضح من البيانات الواردة في الجدول رقم ( ٦) أن هناك اتفاقاً بين نتائج استجابات كل من المشرفين التربويين والمعلمين في الحكم على درجة ممارسة المشرفين التربويين للمهام الفنية في محور الاختبارات ، حيث اتفقت وجهات نظر كل من المشرفين التربويين والمعلمين على أن المهام ذات الأرقام ٣٠ ،٣١ ،٣٢ ،٣٤ ،٣٥ تمارس بدرجة كبيرة وأن المهمة (تحليل نتائج الاختبارات المدرسية مع المعلمين ، ووضع خطة علاجية للطلاب المقصرين ) تمارس بدرجة متوسطة .
- اختلفت وجهات نظر كل من المشرفين التربويين والمعلمين في الحكم على درجة ممارسة المشرفين التربويين للمهمة (مساعدة المعلمين في بناء اختبارات موضوعية جيدة ) ، حيث أشار المشرفون التربويون أنهم يمارسونها بدرجة كبيرة ، وقد بلغ المتوسط الحسابي لاستجاباتهم ٤ ،فيما يرى المعلمون أن المشرفين يمارسون تلك المهمة بدرجة متوسطة حيث بلغ متوسط استجاباتهم ٢.٩٩ .وحيث أن الفارق بين الدرجتين كبيراً نوعا ما ، فإن الباحث يؤيد وجهة نظر المعلمين ، لأنهم معنيون بتلك الممارسات ، و قادرون على إصدار حكم صائب أكثر من الحكم الذي يطلقه المشرف التربوي على نفسه ، فالمشرف التربوي كغيره من البشر يمنح نفسه تقديراً عالياً عند تقييمه لذاته وأعماله .

وإجمالاً لما تم عرضه فيما سبق ، فيمكن تلخيص نتائج استجابات المشرفين التربويين والمعلمين حول درجة ممارسة المشرفين التربويين مهامهم الفنية في مجال المناهج الدراسية كما يلي : يوضح الجدول التالي رقم ( ٧ ) ملخصا لنتائج استجابات المشرفين التربويين والمعلمين في كل محور من محاور مجال المناهج الدراسية ، والدرجة الكلية لمتوسط تقديرات أفراد مجتمع الدراسة من المشرفين التربويين وعينتها من المعلمين في المجال ككل

**جدول رقم ( ٧ ) : ملخص نتائج استجابات المشرفين والمعلمين في كل محور من محاور مجال المناهج الدراسية**

| م | المحور | استجابات المشرفين(ن=٥٠) | | استجابات المعلمين(ن=٥٣٠) | |
|---|---|---|---|---|---|
| | | المتوسط الحسابي | درجة الممارسة | المتوسط الحسابي | درجة الممارسة |
| ١ | المقررات الدراسية | ٣.٩٤ | كبيرة | ٣.١٧ | متوسطة |
| ٢ | طرق التدريس | ٤.٠٩ | كبيرة | ٣.٠٨ | متوسطة |
| ٣ | الوسائل التعليمية | ٣.٨١ | كبيرة | ٢.٨٧ | متوسطة |
| ٤ | الأنشطة المدرسية | ٣.٨٠ | كبيرة | ٣.٠١ | متوسطة |
| ٥ | الاختبارات | ٣.٩٩ | كبيرة | ٣.٣٩ | متوسطة |
| | درجة الممارسة الكلية للمجال | ٣.٩٢ | كبيرة | ٣.١٠ | متوسطة |

**من خلال النظر إلى الجدول السابق يتضح ما يلي :**

- يرى المشرفون التربويون أنهم يمارسون مهامهم الفنية في مجال المناهج الدراسية بدرجة كبيرة ، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي الكلي لاستجاباتهم ٣.٩٢ .

- وتتفق نتائج استجابات المشرفين التربويين في هذا المجال مع نتائج دراسة (الأحمدي ١٤١١هـ) والتي أشارت نتائجها إلى أن مجال تطوير المناهج وتحسين تنفيذها قد حصل على المركز الأول من حيث الممارسة والتطبيق ، وتتفق أيضا مع نتائج دراسة (الشلاش١٤١٣ هـ) والتي أبانت أن أكثر مهام موجهي المواد الدراسية ممارسة هي :متابعة أعمال لجان الاختبارات توجيه المعلمين لاتباع أفضل طرق التدريس والإشراف على توزيع المعلمين للمناهج الدراسية ، كما تتفق النتيجة الحالية لاستجابات المشرفين التربويين مع نتائج دراسة (الأيوب ١٩٩٠م) ، والتي أوضحت أن مهام المشرفين التربويين في مجال المناهج الدراسية تمارس بدرجة عالية .
- يرى المعلمون أن المشرفين التربويين يمارسون مهامهم الفنية في مجال المناهج الدراسية بدرجة متوسطة ، حيث بلغت قيمة المتوسط الحسابي لاستجاباتهم ٣.١٠ مما يدل على وجود قصور في ممارسة المشرفين التربويين لمهامهم الفنية في هذا المجال وتعتبر هذه الدرجة المتوسطة مؤشرا على أن الممارسات الإشرافية التي يقوم بها المشرفون التربويون دون المستوى المأمول والذي معه يستطيع الإشراف التربوي تحقيق أهدافه .

وتتفق نتائج استجابات المعلمين في مجال المناهج الدراسية مع نتائج دراسة (الشلاش ١٤١٣هـ) والتي أشارت نتائجها إلى أن هناك قصورا في ممارسة المشرفين التربويين لبعض المهام الإشرافية ، منها (تقديم دروس نموذجية ) و (المساهمة في تنفيذ برامج النشاط المدرسي وتنظيم المكتبة ) .كذلك تتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة كل من (الحارثي ١٤١٣هـ) ، ودراسة (منديلي ١٤١٦هـ) ،ودراسة (سنبل ١٤١٧هـ) ، ودراسة (الثبيتي ١٩٩٩م) ودراسة (الخايفي١٤٢٢ هـ) ، ودراسة (النعمان ١٤٢٠هـ) والتي أشارت نتائجها إلى وجود قصور في ممارسة المشرفين التربويين لمهامهم في مجال المناهج الدراسية .

- **السؤال الثاني : ما درجة ممارسة المشرفين التربويين مهامهم الفنية في مجال حاجات الطلاب ورعايتهم من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين ؟**

يوضح الجدول التالي رقم ( ٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة الممارسة لكل مهمة من المهام الفنية الواردة ضمن مجال حاجات الطلاب ورعايتهم .

**بالنظر إلى البيانات الوصفية الواردة في الجدول (٨) يتضح الآتي :**

يرى المشرفون التربويون أنهم يمارسون مهامهم الفنية في مجال حاجات الطلاب ورعايتهم بدرجة كبيرة ، حيث بلغ متوسط استجابات المشرفين التربويين على فقرات المهام في هذا المجال ٣.٧٨ ، بنسبة مئوية ٧٥.٦٪ . ويتضح من خلال النظر إلى الجدول السابق أن المشرفين التربويين يرون أنهم يمارسون سبع مهام بدرجة كبيرة ، وقد تراوحت قيمة المتوسطات الحسابية لتلك المهام بين ٣.٤٤ - ٤.٤٦ ، و المهام هي :

- توجيه المعلمين إلى مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب . بمتوسط قدره ٤.٤٦ .
- مساعدة المعلمين في تحسين مستوى طلابهم العلمي . بمتوسط قدره ٤.٣٢

**جدول رقم (٨) : نتائج استجابات المشرفين التربويين والمعلمين حول درجة ممارسة المشرفين مهامهم الفنية في مجال حاجات الطلاب ورعايتهم**

| نتائج استجابات المشرفين التربويين | | | | نتائج استجابات المعلمين | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| فقرات المهـــام | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الممارسة | فقرات المهـــام | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الممارسة |
| توجيه المعلمين إلى مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب | ٤.٤٦ | ٠.٧٣ | كبيرة | توجيه المعلمين إلى مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب | ٣.٩١ | ١.٠٨ | كبيرة |
| مساعدة المعلمين على تحسين مستوى طلابهم العلمي. | ٤.٣٢ | ٠.٧١ | كبيرة | حث المعلمين على الالتزام بالأساليب التربوية في علاج سلوك الطلاب . | ٣.٥٩ | ١.٢١ | كبيرة |
| حث المعلمين على الالتزام بالأساليب التربوية في علاج سلوك الطلاب . | ٤.٠٢ | ٠.٨٤ | كبيرة | مساعدة المعلمين على تحسين مستوى طلابهم العلمي. | ٣.٢٣ | ١.٢٩ | متوسطة |
| المساهمة في تنمية العادات والاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب . | ٣.٨٨ | ٠.٩٤ | كبيرة | توجيه المعلمين إلى الاهتمام بنمو الطلاب من جميع الجوانب (العقلية-النفسية) | ٣.١٥ | ١.٢٥ | متوسطة |
| توجيه المعلمين إلى الاهتمام بنمو الطلاب من جميع الجوانب (العقلية -النفسية.) | ٣.٨٤ | ٠.٨٤ | كبيرة | مساعدة المعلمين في رعاية الطلاب (المتفوقين دراسيا -المتأخرين دراسيا) . | ٢.٩٦ | ١.٣٠ | متوسطة |
| مساعدة المعلمين في رعاية الطلاب (المتفوقين دراسيا – المتأخرين دراسيا) . | ٣.٧٢ | ٠.٨٨ | كبيرة | المشاركة في علاج مشكلات الطلاب المتعلقة بالنظام المدرسي (التأخر – الغياب ) | ٢.٨٦ | ١.٣٦ | متوسطة |
| مساعدة المعلمين في تشخيص حاجات الطلاب وقدراتهم . | ٣.٤٤ | ١.٠١ | كبيرة | المساهمة في تنمية العادات والاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب . | ٢.٧٩ | ١.٢٣ | متوسطة |
| المشاركة في علاج مشكلات الطلاب المتعلقة بالنظام المدرسي (التأخر – الغياب ) | ٣.٣٨ | ١.٠١ | متوسطة | المشاركة في الكشف عن الطلاب الموهوبين | ٢.٧١ | ١.٢٩ | متوسطة |
| تزويد المعلمين الخصائص النمائية للطلاب في كل مرحلة دراسية . | ٣.٣٨ | ١.١٠ | متوسطة | تزويد المعلمين الخصائص النمائية للطلاب في كل مرحلة دراسية . | ٢.٦٣ | ١.٢٤ | متوسطة |
| المشاركة في الكشف عن الطلاب الموهوبين | ٣.٣٢ | ٠.٩٨ | متوسطة | مساعدة المعلمين في تشخيص حاجات الطلاب وقدراتهم . | ٢.٦٢ | ١.٢٦ | متوسطة |
| المجمـــوع | ٣.٧٨ | ٠.٩١ | كبيرة | المجمـــوع | ٣.٠٥ | ١.٢٥ | متوسطة |

- حث المعلمين على الالتزام بالأساليب التربوية في علاج سلوك الطلاب . بمتوسط قدره ٤.٠٢ .
- المساهمة في تنمية العادات والاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب . بمتوسط قدره ٣.٨٨ .
- توجيه المعلمين إلى الاهتمام بنمو الطلاب من جميع الجوانب (العقلية والنفسية ...) بمتوسط قدره ٣.٨٤.
- مساعدة المعلمين في رعاية الطلاب (المتفوقين دراسياً- المتأخرين دراسياً) . بمتوسط قدره ٣.٧٢
- مساعدة المعلمين في تشخيص حاجات الطلاب وقدراتهم . بمتوسط قدره ٣.٤٤ .

وقد يعود السبب في ممارسة المشرفين التربويين لهذه المهام بدرجة كبيرة . كما أشارت إليه تقديراتهم . إلى إحساس المشرفين التربويين بأنه من واجبهم مشاركة المعلمين في توجيه سلوك الطلاب وتنمية اتجاهاتهم الإيجابية كذلك قد يرجع السبب في ذلك إلى سهولة ممارسة المشرفين التربويين لهذه المهام ، ومقدرتهم على مد يد العون والمساعدة للمعلمين على اعتبار أن الوظيفة الأساسية للمشرف التربوي مساعدة المعلمين وتشجيعهم ومشاركتهم في تحسين الممارسات التدريسية . كما يلاحظ من خلال النظر

إلى البيانات الواردة في الجدول السابق أن المشرفين التربويين يرون أنهم يمارسون ثلاث مهام في هذا المجال بدرجة متوسطة ، وهذه المهام هي :

- المشاركة في علاج مشكلات الطلاب المتعلقة بالنظام المدرسي (التأخر- الغياب) بمتوسط قدره ٣,٣٨ .
- تزويد المعلمين بالخصائص النمائية للطلاب في كل مرحلة دراسية . بمتوسط قدره ٣,٣٨ .
- المشاركة في الكشف عن الطلاب الموهوبين . بمتوسط قدره ٣,٣٢ .

وقد يعود السبب في ممارسة المشرفين التربويين لهذه المهام بدرجة متوسطة . كما أشارت إليه تقديراتهم . إلى أن هذه المهام تتطلب توفر مهارات معينة في المشرف التربوي كمهارة التعرف على الطلاب الموهوبين والكشف عنهم وقد تكون هذه المهارة غير متوفرة لدى بعض المشرفين التربويين ، كذلك فإن عدم توفر أدوات الكشف عن الطلاب الموهوبين قد يعيق مشاركة المشرفين للمعلمين في هذه المهمة ، يضاف إلى ما سبق وجود لبس لدى بعض المشرفين التربويين وتداخل في مهام بعضهم مع بعض ، فالكثير منهم يرى أن هذه المهام خاصة بمشرفي الإرشاد الطلابي دون غيرهم . ويرى المعلمون أن المشرفين التربويين يمارسون مهامهم الفنية في مجال حاجات الطلاب ورعايتهم بدرجة متوسطة حيث بلغ متوسط استجاباتهم ٣,٠٥ ، أي بنسبة ٦١٪من المجموع الكلي للمهام الواردة في هذا المجال .وتشير نتائج استجابات المعلمين أن المشرفين التربويين يمارسون مهمتين فقط من المهام الواردة ضمن هذا المجال بدرجة كبيرة ،وهاتين المهمتين هما : توجيه المعلمين إلى مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب . بمتوسط قدره ٣,٩١، وحث المعلمين على الالتزام بالأساليب التربوية في علاج سلوك الطلاب . بمتوسط قدره ٣,٥٩ .

وتشير ممارسة المشرفين التربويين لهاتين المهمتين بدرجة كبيرة –كما أشارت إليه تقديرات المعلمين – إلى شعور المشرفين التربويين بأهمية دورهم في العملية التعليمية من خلال خلق جو اجتماعي فعال بين المعلمين والطلاب وإيمانهم بفاعلية الأساليب التربوية وقدرتها على علاج مشكلات الطلاب السلوكية . كما توضح بيانات الجدول السابق أن المعلمين يرون أن هناك ثمان مهام تمارس بدرجة متوسطة من قبل المشرفين التربويين ، وقد تراوحت قيمة متوسطاتها الحسابية بين ٢,٦٢ – ٣,٢٣ ، والمهام هي :

- مساعدة المعلمين على تحسين مستوى طلابهم العلمي . بمتوسط قدره ٣,٢٣ .
- توجيه المعلمين إلى الاهتمام بنمو الطلاب من جميع الجوانب (العقلية- النفسية...) . بمتوسط قدره ٣,١٥.
- مساعدة المعلمين في رعاية الطلاب (المتفوقين دراسياً- المتأخرين دراسياً) . بمتوسط قدره ٢,٩٦
- المشاركة في علاج مشكلات الطلاب المتعلقة بالنظام المدرسي (التأخر- الغياب). بمتوسط قدره ٢,٨٦ .
- المساهمة في تنمية العادات والاتجاهات الإيجابية لدى الطلاب .بمتوسط قدره ٢,٧٩ .
- المشاركة في الكشف عن الطلاب الموهوبين . بمتوسط قدره ٢,٧١ .

- تزويد المعلمين بالخصائص النمائية للطلاب في كل مرحلة دراسية . بمتوسط قدره ٢.٦٣ .
- مساعدة المعلمين في تشخيص حاجات الطلاب وقدراتهم . بمتوسط قدره ٢.٦٢.
- وقد يعود السبب في ممارسة المشرفين التربويين لهذه المهام بدرجة متوسطة. كما أشارت إليه تقديرات المعلمين- إلى ضعف العلاقات القائمة بين المشرفين التربويين والمعلمين أو إلى ما سبقت الإشارة إليه من كثرة مهام ومسؤوليات المشرف التربوي بالإضافة إلى عدم وضوح دور المشرف التربوي في تحقيق المهام المحددة من قبل وزارة التربية والتعليم ، وقلة رضا أفراد العينة من المعلمين عن ممارسة المشرفين التربويين لهذه المهام تعكس وعيهم بأهميتها وحاجتهم إليها.
- فالمعلمون بحاجة إلى من يساعدهم في التعرف على حاجات الطلاب والكشف عن قدراتهم ، كما أنهم في حاجة إلى من يساعدهم على حل مشكلات الطلاب وإلى من يزودهم بخصائص نمو الطلاب في كل مرحلة تعليمية . وتتفق نتائج استجابات المعلمين في هذا المجال مع نتائج دراسة (النعمان ١٤٢٠هـ) والتي أشارت نتائجها إلى وجود قصور في مستوى تنفيذ المشرفين التربويين لمهامهم في مجال التلاميذ وحاجاتهم .

يوضح الجدول رقم ( ٨ ) وجود اتفاق في وجهات نظر كل من المشرفين التربويين والمعلمين في الحكم على درجة ممارسة المشرفين التربويين لبعض مهامهم الفنية في مجال حاجات الطلاب ورعايتهم ، حيث اتفقت آراء المشرفين التربويين والمعلمين على أن المهمة (توجيه المعلمين إلى مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب )تمارس بدرجة كبيرة ، فقد بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المشرفين التربويين على هذه المهمة ٤.٤٦ ، وللمعلمين ٣.٩١ وهذا مؤشر على اهتمام المشرفين التربويين بهذه المهمة وممارستهم لها بفاعلية . كذلك اتفقت وجهات نظر كل من المشرفين التربويين والمعلمين على أن المهام ذات الأرقام ٣٩ ،٤٢ ،٤٤ تمارس بدرجة متوسطة من قبل المشرفين التربويين ، وهذا دليل على أن تلك المهام لا تمارس بفاعلية وهو مؤشر على أن ممارسات المشرفين التربويين لتلك المهام دون المستوى المأمول . واختلفت آراء كل من المشرفين التربويين والمعلمين في الحكم على درجة ممارسة المشرفين التربويين للمهام ذات الأرقام ٣٧ ،٣٨ ،٤٠ ،٤٥ ،٤٦ وبدرجات متفاوتة ، حيث يتضح من الجدول السابق أن المشرفين التربويين يرون أنهم يمارسون تلك المهام بدرجة كبيرة، فيما يرى المعلمون أن المشرفين التربويين يمارسون تلك المهام بدرجة متوسطة . ويؤيد الباحث في ذلك وجهات نظر المعلمين ، والسبب في ذلك كما سبقت الإشارة إليه من عدم إعطاء المشرفين التربويين تقويما ذاتيا صادقا عن ممارساتهم الإشرافية ، لأن من طبيعة الإنسان أن يصف نفسه وأعماله بالكمال متى ما أعطي الفرصة لذلك .

- **السؤال الثالث : ما درجة ممارسة المشرفين التربويين مهامهم الفنية في مجال التدريب من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين ؟**

يوضح الجدول التالي رقم ( ٩ ) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة الممارسة لكل مهمة من المهام الواردة ضمن مجال التدريب.

**جدول رقم (٩): نتائج استجابات المشرفين التربويين والمعلمين حول درجة ممارسة المشرفين مهامهم الفنية في مجال التدريب**

| نتائج استجابات المشرفين التربويين | | | نتائج استجابات المعلمين | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| فقرات المهـــــام | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الممارسة | فقرات المهـــام | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الممارسة |
| المشاركة في تنفيذ البرامج التدريبية . | ٤.٥ | ٠.٧٦ | كبيرة | المشاركة في تنفيذ البرامج التدريبية . | ٣.٤٦ | ١.٢٤ | كبيرة |
| تشجيع المعلمين على الالتحاق بالدورات التدريبية اللازمة لنموهم المهني . | ٤.٢ | ٠.٨٨ | كبيرة | تشجيع المعلمين على الالتحاق بالدورات التدريبية اللازمة لنموهم المهني | ٣.٣٤ | ١.٢٤ | متوسطة |
| القيام بعملية تقويم للبرامج التدريبية التي يتم تنفيذها . | ٣.٩٤ | ٠.٩٨ | كبيرة | القيام بعملية تقويم للبرامج التدريبية التي يتم تنفيذها | ٣.٠٣ | ١.١٨ | متوسطة |
| متابعة أثر برامج التدريب على أداء المعلمين . | ٣.٧٦ | ١.٠٠ | كبيرة | متابعة أثر البرامج التدريبية على أداء المعلمين | ٢.٨٤ | ١.٢٢ | متوسطة |
| الاشتراك مع المعلمين في تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لنموهم المهني . | ٣.٧٢ | ١.٠٧ | كبيرة | الاشتراك مع المعلمين في تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لنموهم المهني | ٢.٥٩ | ١.٢٣ | قليلة |
| المجمـــــوع | ٤.٠٢ | ٠.٩٤ | كبيرة | المجمـــــوع | ٣.٠٥ | ١.٢٢ | متوسطة |

**من خلال البيانات الوصفية الواردة في الجدول السابق يتضح الآتي :**

- **يرى المشرفون التربويون أنهم يمارسون مهامهم الفنية في مجال التدريب بدرجة كبيرة حيث بلغ متوسط استجاباتهم على المهام ٤.٠٢ ، وبنسبة مئوية قدرها ٨٠.٤٪ وتوضح البيانات المجدولة مسبقا أن المشرفين التربويين يرون أنهم يمارسون جميع المهام الواردة في هذا المجال بدرجة كبيرة مشكلة بذلك ما نسبته ١٠٠٪ من مجموع المهام الواردة في هذا المجال وقد تراوحت قيمة المتوسطات الحسابية لاستجابات المشرفين على فقرات هذا المجال بين ٣.٧٢ - ٤.٥ ، وقد يعود السبب في ممارسة المشرفين التربويين لجميع مهام هذا المجال (التدريب) بدرجة كبيرة –حسب ما أشارت إليه تقديراتهم- إلى أن هذه المهام هي من المهام الأساسية التي خوطب المشرف التربوي بأدائها وممارستها من قبل الجهات المختصة، بالإضافة إلى إحساس المشرفين التربويين بأهمية هذه المهام في مساعدة المعلمين على أداء رسالتهم التدريسية ، كما أن كثرة ممارسة المشرفين التربويين لهذه المهام تدل على توجهات وزارة التربية والتعليم في جعل وظيفة المشرف التربوي الأساسية العمل على تدريب المعلمين وصقل مواهبهم وتنمية مهاراتهم من خلال الدورات التدريبية المستمرة .**
- **يرى المعلمون أن المشرفين التربويين يمارسون مهامهم الفنية في مجال التدريب بدرجة متوسطة ، حيث بلغ متوسط استجاباتهم على المهام ٣.٠٥ بنسبة مئوية قدرها ٦١٪ .**

**وتشير نتائج استجابات المعلمين الواردة في الجدول السابق أن هناك مهمة واحدة من المهام المدرجة ضمن هذا المجال تمارس بدرجة كبيرة ، وهذه المهمة هي : " المشاركة في تنفيذ البرامج التدريبية " ، وكان متوسطها ٣.٤٦. ويعود السبب في ممارسة المشرفين التربويين لهذه المهمة بدرجة كبيرة - حسب ما أشارت إليه تقديرات المعلمين - إلى ما سبقت الإشارة إليه من أن هذه المهمة هي من ضمن المهام الأساسية التي خوطب المشرف التربوي بأدائها . كما يرى المعلمون أن المشرفين التربويين يمارسون ثلاث مهام في مجال التدريب بدرجة متوسطة، وهذه المهام هي :**

- تشجيع المعلمين على الالتحاق بالدورات التدريبية اللازمة لنموهم المهني . بمتوسط قدره ٣,٣٤ .
- القيام بعملية تقويم للبرامج التدريبية التي يتم تنفيذها . بمتوسط قدره ٣,٠٣ .
- متابعة أثر برامج التدريب على أداء المعلمين . بمتوسط قدره ٢,٨٤.

وقد يعود السبب في ممارسة المشرفين التربويين لهذه المهام بدرجة متوسطة . حسب ما أشارت إليه تقديرات المعلمين . إلى وجود بعض المدارس في مناطق نائية مما يعيق مشاركة المعلمين في تلك البرامج ، كذلك قد يرجع السبب إلى عدم توفر الأماكن اللازمة لإقامة الدورات التدريبية ، وافتقارها إن وجدت للوسائل والأدوات والأجهزة اللازمة لعملية التدريب بالإضافة إلى أن هذه المهام تتطلب توفر مهارات معينة في المشرف التربوي ، قد لا تكون متوفرة عند بعض المشرفين التربويين .

كما أوضح المعلمون أن هناك مهمة واحدة تمارس بدرجة قليلة من قبل المشرفين التربويين وهذه المهمة هي " الاشتراك مع المعلمين في تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لنموهم المهني" وكان متوسطها الحسابي ٢,٥٩

وقد يعود السبب في ممارسة المشرفين التربويين لهذه المهمة بدرجة قليلة . كما أشارت إليه تقديرات المعلمين . إلى أن ممارسة هذه المهمة تحتاج إلى توفر بعض الأدوات اللازمة لجمع المعلومات من المعلمين ، وقد تكون هذه الأدوات غير متوفرة ، كما قد يعود السبب في ذلك إلى انشغال المشرفين التربويين بأداء العديد من المهام الإدارية لا سيما مع مطلع العام الدراسي الجديد وهو الوقت الذي يتزامن مع موعد جمع المعلومات من المعلمين وإعداد الأدوات اللازمة لذلك .

وتتفق نتائج استجابات المعلمين في هذا المجال مع نتائج دراسة (الثمالي١٤١٧هـ) والتي أشارت نتائجها إلى أن هناك قصورا في أداء المشرف التربوي في تنفيذ وظائف الإشراف التربوي لاسيما في وظيفة التدريب ، كما تتفق مع نتائج دراسة (الثبيتي ١٩٩٩م) ، والتي أشارت نتائجها إلى وجود قصور في توفر توجيهات المشرفين التربويين ، والمتعلقة بكتابة تقرير نهائي تحدد في ضوئه حاجات المعلمين للدورات التدريبية ، وتوضيح عدد تلك الدورات ونوعها.

- اتفقت وجهات نظر كل من المشرفين التربويين والمعلمين على أن المهمة (المشاركة في تنفيذ البرامج التدريبية ) تمارس بدرجة كبيرة من قبل المشرفين التربويين ، حيث بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المشرفين التربويين على هذه المهمة ٤,٥ ، فيما بلغ متوسط استجابات المعلمين ٣,٤٦ . ويعزى السبب في هذا الاتفاق إلى ما سبقت الإشارة إليه من أن هذه المهمة هي من المهام الأساسية التي خوطب المشرف التربوي بأدائها وممارستها .
- اختلفت آراء كل من المشرفين التربويين والمعلمين في الحكم على درجة ممارسة المشرفين التربويين للمهام ذات الأرقام ٤٧ ،٤٨ ،٥٠ ،٥١ وبدرجات مختلفة ، حيث اتضح أن المشرفين التربويين يرون أنهم يمارسون تلك المهام بدرجة كبيرة ، فيما يرى المعلمون أن المشرفين التربويين يمارسون

تلك المهام بدرجة متوسطة أو درجة قليلة ويرى الباحث أن آراء المعلمين أقرب إلى الصواب من آراء المشرفين التربويين ، وذلك لكثرة أعداد المستجيبين من المعلمين ، كذلك فإن المشرفين التربويين قد بالغوا في وصف ممارساتهم للمهام الموكلة لهم ، لا سيما وأن هذه الدراسة تعد مرآة للمسؤولين عن الجهاز الإشرافي في هذه المنطقة .

- **السؤال الرابع : ما درجة ممارسة المشرفين التربويين مهامهم الفنية في مجال تقويم المعلم من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين ؟**

يوضح الجدول التالي رقم ( ١٠ ) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة الممارسة لكل مهمة من المهام الواردة ضمن مجال تقويم المعلم .

**جدول رقم (١٠): نتائج استجابات المشرفين التربويين والمعلمين حول درجة ممارسة المشرفين مهامهم الفنية في مجال تقويم المعلم**

| نتائج استجابات المشرفين التربويين | | | | نتائج استجابات المعلمين | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| فقرات المهـــام | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الممارسة | فقرات المهـــام | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | درجة الممارسة |
| مراعاة النشاطات التي يقوم بها المعلم داخل الصف وخارجه في أثناء عملية التقويم . | ٤.٢٦ | ٠.٧٨ | كبيرة | الاشتراك مع مدير المدرسة في تقويم أداء المعلم . | ٣.٣٦ | ١.٣٧ | متوسطة |
| الاشتراك مع مدير المدرسة في تقويم أداء المعلم . | ٤.٢٢ | ٠.٩٥ | كبيرة | إطلاع المعلم على تقرير الزيارة الصفية . | ٣.٣١ | ١.٤١ | متوسطة |
| إطلاع المعلم على تقرير الزيارة الصفية . | ٤.٢ | ٠.٩٣ | كبيرة | مراعاة النشاطات التي يقوم بها المعلم داخل الصف وخارجه في أثناء عملية التقويم . | ٣.٢٤ | ١.١٧ | متوسطة |
| إطلاع المعلم على معايير تقويم الأداء الوظيفي . | ٣.٨٤ | ١.٠٩ | كبيرة | إطلاع المعلم على تقديرات الأداء الوظيفي التي حصل عليها . | ٣.٠٥ | ١.٣٩ | متوسطة |
| استخدام وسائل مختلفة لتقويم أداء المعلم . | ٣.٥٤ | ٠.٩٥ | كبيرة | إطلاع المعلم على معايير تقويم الأداء الوظيفي . | ٢.٩٥ | ١.٣٦ | متوسطة |
| إطلاع المعلم على تقديرات الأداء الوظيفي التي حصل عليها . | ٣.٤٢ | ١.٢٣ | كبيرة | استخدام وسائل مختلفة لتقويم أداء المعلم . | ٢.٩٠ | ١.٢٣ | متوسطة |
| تشجيع المعلمين على استخدام أسلوب التقويم الذاتي . | ٣.٣٨ | ١.٠٣ | متوسطة | تشجيع المعلمين على استخدام أسلوب التقويم الذاتي . | ٢.٨٣ | ١.١٩ | متوسطة |
| المجمـــوع | ٣.٨٤ | ١.٠٠ | كبيرة | المجمـــوع | ٣.٠٩ | ١.٣١ | متوسطة |

**بالنظر إلى البيانات الوصفية الواردة في الجدول يتضح الآتي :**

يرى المشرفون التربويون أنهم يمارسون مهامهم الفنية في مجال تقويم المعلم بدرجة كبيرة حيث بلغ متوسط استجاباتهم على المهام ٣.٨٤ ، بنسبة مئوية قدرها ٧٦.٨٪ . ويوضح الجدول السابق أن المشرفين التربويين يمارسون ست مهام في هذا المجال بدرجة كبيرة ، وقد تراوحت قيمة المتوسطات الحسابية لاستجابات المشرفين على تلك المهام بين ٣.٤٢- ٤.٢٦ وهذه المهام هي :

- مراعاة النشاطات التي يقوم بها المعلم داخل الصف وخارجه في أثناء عملية التقويم بمتوسط قدره ٤.٢٦ .
- الاشتراك مع مدير المدرسة في تقويم أداء المعلم . بمتوسط قدره ٤.٢٢.

- إطلاع المعلم على تقرير الزيارة الصفية . بمتوسط قدره ٤,٢ .
- إطلاع المعلم على معايير تقويم الأداء الوظيفي . بمتوسط قدره ٣,٨٤ .
- استخدام وسائل مختلفة لتقويم أداء المعلم ، بمتوسط قدره ٣,٥٤ .
- إطلاع المعلم على تقديرات الأداء الوظيفي التي حصل عليها . بمتوسط قدره ٣,٤٢.
- وقد يعود السبب في ممارسة المشرفين التربويين لهذه المهام بدرجة كبيرة - حسب ما أشارت إليه تقديراتهم - إلى اهتمامهم الكبير بالزيارات الصفية وممارستها أكثر من غيرها من الأساليب الإشرافية الأخرى .
- حرصهم على إعطاء المعلم صورة صادقة تعكس طبيعة عمله داخل الصف وخارجه.

بالإضافة إلى أن المهام السابقة لا تتطلب من المشرف التربوي بذل مزيد من الجهد فهي تمارس بسهولة ، كذلك فإن هذه المهام هي من المهام الأساسية التي ينبغي على المشرف التربوي ممارستها للتعرف على فاعلية المعلم ومدى تأثيره في طلابه، وقياس مستوى أدائه في الموقف التعليمي. وقد أشارت نتائج استجابات المشرفين التربويين الواردة في الجدول السابق أنهم يمارسون مهمة واحدة في هذا المجال بدرجة متوسطة ، وهذه المهمة هي تشجيع المعلمين على استخدام أسلوب التقويم الذاتي " ، وكان متوسطها الحسابي ٣,٣٨ وقد يعود السبب في ممارسة هذه المهمة بدرجة متوسطة إلى عدم توفر بطاقات التقويم الذاتي الخاصة بقياس أداء المعلمين ، كذلك اعتقاد المشرفين التربويين أن المعلمين متى ما قاموا بتقويم أعمالهم ذاتيا ، فإنهم سوف يمنحون أنفسهم درجات عالية ،قد لا يستطيع معها المشرف التربوي أن يوفق بين تقويمه لهم وبين تقويم المعلم لنفسه ، مما يوقع المشرف التربوي في حرج أو يسبب له مشاكل قد يكون في غنى عنها .

- يرى المعلمون أن المشرفين التربويين يمارسون مهامهم الفنية في مجال تقويم المعلم بدرجة متوسطة ، حيث بلغ متوسط استجاباتهم ٣,٠٩ بنسبة مئوية قدرها٦١,٨٪ .

وقد أوضحت نتائج استجابات المعلمين أن المشرفين التربويين يمارسون جميع المهام الواردة في هذا المجال بدرجة متوسطة ، حيث تراوحت قيمة المتوسطات الحسابية لاستجابات المعلمين بين ٢,٣٨ - ٣,٣٦ ، وهذه المهام هي :

- الاشتراك مع مدير المدرسة في تقويم أداء المعلم . بمتوسط قدره ٣,٣٦.
- إطلاع المعلم على تقرير الزيارة الصفية . بمتوسط قدره ٣,٣١.
- مراعاة النشاطات التي يقوم بها المعلم داخل الصف وخارجه في أثناء عملية التقويم بمتوسط قدره ٣,٢٤ .
- إطلاع المعلم على تقديرات الأداء الوظيفي التي حصل عليها . بمتوسط قدره ٣,٠٥.
- إطلاع المعلم على معايير تقويم الأداء الوظيفي . بمتوسط قدره ٢,٩٥ .
- استخدام وسائل مختلفة لتقويم أداء المعلم . بمتوسط قدره ٢,٩٠ .
- تشجيع المعلمين على استخدام أسلوب التقويم الذاتي . بمتوسط قدره ٢,٨٣.

وتدل ممارسة المشرفين التربويين لهذه المهام بدرجة متوسطة –كما أشارت إليه تقديرات المعلمين – إلى وجود قصور في أداء المشرفين التربويين وممارستهم لهذه المهام ، وتشير إلى أن هذا المستوى من الممارسة لا يتناسب مع الجهود التي تبذلها وزارة التربية والتعليم ،ولاتحقق الأهداف التي تم رسمها مسبقا فهي ممارسات يمكن وصفها بأنها دون المستوى المأمول .

وقد يعود السبب في ممارسة المشرفين التربويين لهذه المهام بدرجة متوسطة ـ كما أشارت إليه تقديرات المعلمين ـ إلى كثرة المهام والمسؤوليات المنوطة بالمشرف التربوي، وقلة عدد الزيارات الميدانية التي يقوم بها للمدارس ، والتي تيسر له رصد ومتابعة نشاطات المعلم وأعماله كذلك قد يعود السبب إلى اعتماد كثير من المشرفين التربويين على مدير المدرسة في تقويم المعلمين فهم يتوسمون فيهم القدرة على ممارسة كثير من المهام المتعلقة بتقويم المعلم. وتتفق نتائج استجابات المعلمين في مجال تقويم المعلم مع نتائج دراسة (منديلي ١٤١٦هـ) والتي أوضحت أن هناك قصورا في ممارسة المشرفين التربويين لمهامهم الفنية في مجال تقويم أداء المعلم .

- يتضح من خلال الجدول رقم ( ١٠ ) أن هناك اتفاقاً بين نتائج استجابات كل من المشرفين التربويين والمعلمين في الحكم على درجة ممارسة المشرفين التربويين لمهمة واحدة في هذا المجال ، حيث اتفقت وجهات نظر كل من المشرفين التربويين والمعلمين على أن المهمة (تشجيع المعلمين على استخدام أسلوب التقويم الذاتي ) تمارس بدرجة متوسطة ، فقد بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المشرفين التربويين في الحكم على هذه المهمة ٣.٣٨ ،بينما بلغ المتوسط الحسابي لاستجابات المعلمين ٢.٨٣ .
- اختلفت آراء كل من المشرفين التربويين والمعلمين في الحكم على درجة ممارسة المشرفين التربويين للمهام ذات الأرقام ٥٢ ،٥٤ ،٥٥ ،٥٦ ،٥٧ ،٥٨ وبدرجات متفاوتة حيث توضح البيانات الواردة في الجدول أن المشرفين التربويين يرون أنهم يمارسون تلك المهام بدرجة كبيرة ، في حين يرى المعلمون أن المشرفين التربويين يمارسون تلك المهام بدرجة متوسطة .

ويؤيد الباحث وجهات نظر المعلمين ، فالمشرفون التربويون بالغوا في إعطاء أنفسهم تقديرات عالية ، وتحيزوا في وصف وتقدير ممارستهم لتلك المهام كذلك فإن المعلمين هم الفئة الأكثر معرفة بالممارسات الإشرافية التي تمارس معهم ، فهم قادرون على إعطاء الحكم الصواب بدرجة كبيرة .

- **السؤال الخامس: ما الصعوبات التي تحد من فاعلية ممارسة المشرفين التربويين مهامهم الفنية من وجهة نظر المشرفين التربويين ؟**

للإجابة على هذا السؤال ، قام الباحث باستطلاع آراء المشرفين التربويين حول الصعوبات التي تحد من فاعلية ممارستهم للمهام الفنية ، وذلك باستخدام استبانة تشتمل على سؤال (مغلق – مفتوح ) . وحيث إن المفحوصين اكتفوا بالإجابة على الجزء الأول من الاستبانة والمتمثل في السؤال المغلق ولم يجيبوا على السؤال المفتوح ، لذا فإن الباحث سوف يقوم بعرض نتائج مفردات السؤال المغلق والاعتماد عليها في إجابة هذا السؤال .والجدول التالي رقم ( ١١) يوضح قيم المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية ودرجة تواجد الصعوبة لكل فقرة من فقرات السؤال المغلق .

**جدول رقم (١١): نتائج استجابات المشرفين التربويين حول الصعوبات التي تحد من فاعلية ممارستهم للمهام الفنية**

| رقم الفقرة | الترتيب | الفقـــــرات | استجابات المشرفين | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | النسبة % | درجة تواجد الصعوبة |
| | ١ | قلة الحوافز المالية المقدمة للمشرفين التربويين . | ٤.١٦ | ١.٠٢ | ٨٣.٢ | كبيرة |
| ٨ | ٢ | كثرة المهام والمسؤوليات الإدارية الموكلة للمشرف التربوي . | ٤.٠٤ | ٠.٧٥ | ٨٠.٨ | كبيرة |
| ١٣ | ٣ | ضعف متابعة بعض الإدارات المدرسية تنفيذ توجيهات المشرف التربوي . | ٤ | ٠.٨١ | ٨٠ | كبيرة |
| ٥ | ٤ | قلة الدورات التدريبية للمشرفين التربويين . | ٣.٩٦ | ١.٠٧ | ٧٩.٢ | كبيرة |
| ٦ | ٥ | قلة الأجهزة والوسائل التعليمية المتصلة بالمواد الدراسية . | ٣.٩٦ | ١.٠٧ | ٧٩.٢ | كبيرة |
| ٢١ | ٦ | تهاون بعض المعلمين في تنفيذ التوجيهات والتوصيات. | ٣.٨٨ | ٠.٧٥ | ٧٧.٦ | كبيرة |
| ١٠ | ٧ | عدم وجود الوعي الكافي لدى المعلمين بأهمية العملية الإشرافية | ٣.٨٤ | ٠.٨٧ | ٧٦.٨ | كبيرة |
| ١٨ | ٨ | تدريس المواد المختلفة من قبل معلمين غير متخصصين | ٣.٨٢ | ٠.٩٤ | ٧٦.٤ | كبيرة |
| ١٩ | ٩ | عدم توفر الأماكن اللازمة لعقد الاجتماعات والندوات وورش العمل في المدرسة . | ٣.٨ | ٠.٩٧ | ٧٦ | كبيرة |
| ٧ | ١٠ | ضعف الكفاءة المهنية لبعض المعلمين . | ٣.٧٨ | ٠.٨٢ | ٧٥.٦ | كبيرة |
| ١١ | ١١ | ضعف الرغبة في ممارسة مهنة التدريس لدى بعض المعلمين . | ٣.٧٨ | ٠.٨٦ | ٧٥.٦ | كبيرة |
| ٣ | ١٢ | كبر حجم نصاب المشرف التربوي من المدارس والمعلمين . | ٣.٦٦ | ١.١٤ | ٧٣.٢ | كبيرة |
| ١٦ | ١٣ | كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلم . | ٣.٦٦ | ٠.٨٠ | ٧٣.٢ | كبيرة |
| ١٧ | ١٤ | عدم توفر الوسائل اللازمة لرصد نشاطات الزيارة الصفية . | ٣.٥ | ٠.٨٤ | ٧٠ | كبيرة |
| ١٢ | ١٥ | وجود بعض المدارس في مناطق نائية . | ٣.٤ | ١.٠٧ | ٦٨ | كبيرة |
| ٢٢ | ١٦ | افتقار الأماكن التي تقام فيها الدورات التدريبية للوسائل والأجهزة اللازمة . | ٣.٣٦ | ١.١٧ | ٦٧.٢ | متوسطة |
| ١٤ | ١٧ | قلة الخبرة لدى بعض المشرفين . | ٣.٣٢ | ١.٠٦ | ٦٦.٤ | متوسطة |
| ٢ | ١٨ | قلة عدد المشرفين التربويين المتخصصين . | ٣.٢٤ | ١.١٥ | ٦٤.٨ | متوسطة |
| ١٥ | ١٩ | ضعف العلاقات القائمة بين بعض المشرفين والمعلمين . | ٣.١٦ | ٠.٩١ | ٦٣.٢ | متوسطة |
| ٤ | ٢٠ | ضعف الكفاءة المهنية لبعض المشرفين التربويين. | ٣.١٤ | ١.١٨ | ٦٢.٨ | متوسطة |
| ١ | ٢١ | قلة عدد زيارات المشرفين التربويين للمدارس . | ٣.٠٢ | ١.١٥ | ٦٠.٤ | متوسطة |
| ٢٠ | ٢٢ | غياب الوعي الكافي بمسؤوليات العمل التربوي لدى بعض المشرفين التربويين . | ٢.٩٢ | ٠.٩٤ | ٥٨.٤ | متوسطة |

**تشير البيانات المعروضة في الجدول السابق إلى أن المشرفين التربويين يواجهون عددا غير قليل من الصعوبات التي تحد من فاعليتهم وتأثيرهم الإيجابي أثناء ممارستهم للمهام الفنية. ويبدو من خلال النظر إلى تلك الاستجابات أن هناك صعوبات تحد من فاعلية ممارسة المشرفين التربويين للمهام الفنية بدرجة كبيرة ، ومن جهة أخرى أشارت نتائج استجابات المشرفين التربويين إلى وجود صعوبات أخرى تعيق ممارستهم للمهام الفنية بدرجة متوسطة . ويمكن توضيح ذلك كما يلي:**

**أشار المشرفون التربويون أن هناك خمس عشرة صعوبة تحد من فاعلية ممارستهم للمهام الفنية بدرجة كبيرة .وعند النظر إلى الجدول مرة أخرى يتضح أن قيمة المتوسطات الحسابية لاستجابات المشرفين التربويين على تلك الصعوبات تنحصر بين ٣.٤ - ٤.١٦ وتلك الصعوبات هي :**

- **قلة الحوافز المالية المقدمة للمشرفين التربويين . بمتوسط قدره ٤.١٦ .**
- **كثرة المهام والمسؤوليات الإدارية الموكلة للمشرف التربوي . بمتوسط قدره ٤.٠٤.**

- ضعف متابعة بعض الإدارات المدرسية تنفيذ توجيهات المشرف التربوي . بمتوسط قدره ٤ .
- قلة الدورات التدريبية للمشرفين التربويين . بمتوسط قدره ٣,٩٦.
- قلة الأجهزة والوسائل التعليمية المتصلة بالمواد الدراسية . بمتوسط قدره ٣,٩٦.
- تهاون بعض المعلمين في تنفيذ التوجيهات والتوصيات . بمتوسط قدره ٣,٨٨.
- عدم وجود الوعي الكافي لدى المعلمين بأهمية العملية الإشرافية . بمتوسط قدره ٣,٨٤ .
- تدريس المواد المختلفة من قبل معلمين غير متخصصين . بمتوسط قدره ٣,٨٢.
- عدم توفر الأماكن اللازمة لعقد الاجتماعات والندوات وورش العمل في المدرسة. بمتوسط قدره ٣,٨ .
- ضعف الكفاءة المهنية لبعض المعلمين . بمتوسط قدره ٣,٧٨.
- ضعف الرغبة في ممارسة مهنة التدريس لدى بعض المعلمين . بمتوسط قدره ٣,٧٨.
- كبر حجم نصاب المشرف التربوي من المدارس والمعلمين . بمتوسط قدره ٣,٦٦.
- كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلم . بمتوسط قدره ٣,٦٦ .
- عدم توفر الوسائل اللازمة لرصد نشاطات الزيارة الصفية . بمتوسط قدره ٣,٥
- وجود بعض المدارس في مناطق نائية . بمتوسط قدره ٣,٤.

ولعل من أبرز ما يمكن استنتاجه في ضوء هذه النتيجة ، هو أن المشرفين التربويين يشعرون بأن الأعباء الملقاة على عاتقهم والمهام التي يكلفون أداءها هي فوق طاقتهم ، مما يؤدي إلى عدم قيامهم بدورهم الأساس في الإشراف على عملية التدريس وتطويرها، كذلك فإنهم يشركون المعلمين في مسؤولية عدم قيامهم بالمهام الفنية على الوجه الأكمل ، حيث أوضحوا أن (ضعف الكفاءة المهنية ) و (تهاون بعض المعلمين في تنفيذ التوجيهات والتوصيات) و(ضعف الرغبة في ممارسة مهنة التدريس لدى بعض المعلمين ) ، تمثل عقبة أمام ممارستهم للمهام الفنية بفاعلية بالإضافة إلى إشراك المديرين في المسؤولية أيضا ، ويتمثل ذلك في (ضعف متابعتهم لتنفيذ توجيهات المشرف التربوي ) .

وتشير النتائج المعروضة في الجدول السابق إلى أن المشرفين التربويين يعترفون بأن هناك عددا من الصعوبات والمشكلات التعليمية التي يعاني منها المعلم وتؤثر مباشرة في العملية الإشرافية ، مثل : (قلة الأجهزة والوسائل التعليمية المتصلة بالمواد الدراسية )، و(كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلم ) و(تدريس المواد المختلفة من قبل معلمين غير متخصصين) و(عدم توفر الأماكن اللازمة لعقد الاجتماعات والندوات وورش العمل في المدرسة ) فجميع ما سبق ذكره يؤثر على عطاء المعلم ، وعلى العملية الإشرافية بشكل عام ، مما يعيق المشرف التربوي من ممارسته لمهامه الفنية .

توضح النتائج الواردة في الجدول رقم ( ١١) أن المشرفين التربويين يرون أن هناك سبع صعوبات تحد من فاعلية ممارستهم للمهام الفنية بدرجة متوسطة وقد انحصرت قيمة المتوسطات الحسابية لتلك الصعوبات بين ٢,٩٢ ـ ٣,٣٦ وتلك الصعوبات هي :

- افتقار الأماكن التي تقام فيها الدورات التدريبية للوسائل والأجهزة اللازمة بمتوسط قدره ٣,٣٦.
- قلة الخبرة لدى بعض المشرفين التربويين . بمتوسط قدره ٣,٣٢ .
- قلة عدد المشرفين التربويين المتخصصين . بمتوسط قدره ٣,٢٤ .
- ضعف العلاقات القائمة بين بعض المشرفين والمعلمين . بمتوسط قدره ٣,١٦ .
- ضعف الكفاءة المهنية لبعض المشرفين التربويين . بمتوسط قدره ٣,١٤ .
- قلة عدد زيارات المشرفين التربويين للمدارس . بمتوسط قدره ٣,٠٢ .
- غياب الوعي الكافي بمسؤوليات العمل التربوي لدى بعض المشرفين التربويين بمتوسط قدره ٢,٩٢ .

وتشير النتائج السابقة إلى أن بعض المشرفين التربويين يلقون بمسؤولية وجود بعض الصعوبات على عاتقهم ، ولكن تلك الصعوبات تعد صعوبات من الدرجة الثانية ، أي أنها تحد من فاعلية ممارسة المشرفين التربويين لمهامهم الفنية ولكن بدرجة متوسطة ، ومنها (ضعف الكفاءة المهنية لبعض المشرفين التربويين ) ، و(قلة خبرة بعض المشرفين التربويين) و (ضعف العلاقات القائمة بين بعض المشرفين التربويين و المعلمين ) ، و(غياب الوعي الكافي لدى المشرفين بمسؤوليات العمل التربوي ) . بالإضافة إلى أن هناك صعوبات يلقى بالمسؤولية فيها على المسؤولين عن الإشراف التربوي وتؤثر في العمل الإشرافي بدرجة متوسطة ، مثل : (قلة عدد زيارات المشرفين التربويين للمدارس )، و(قلة عدد المشرفين التربويين المتخصصين ) و(افتقار الأماكن التي تقام فيها الدورات التدريبية للوسائل والأجهزة اللازمة ) .

وتتفق نتيجة الدراسة الحالية مع نتائج دراسة (منديلي ١٤١٦هـ) ، ودراسة (النعمان ١٤٢٠هـ) ، وكذلك مع دراسة ( مكتب التربية العربي لدول الخليج ١٤٠٦ هـ) ، والتي أشارت نتائجها إلى وجود العديد من المعوقات والصعوبات التي تحد من فاعلية ممارسة المشرفين التربويين لمهامهم الفنية .

- **نتائج الدراسة وتوصياتها ومقترحاتها** :
- **أولاً : خلاصة بأهم نتائج الدراسة** :

بعد عرض وتفسير ومناقشة البيانات التي تم الحصول عليها عن طريق تطبيق أداة الدراسة اتضحت النتائج التالية :

- يرى المشرفون التربويون أنهم يمارسون مهامهم الفنية بدرجة كبيرة حيث بلغت قيم المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لنتائج استجاباتهم في كل مجال كما يلي: مجال المناهج الدراسية ٣,٩٢ بنسبة ٧٨,٤٪ مجال حاجات الطلاب ورعايتهم ٣,٧٨ بنسبة ٧٥,٦٪ ، مجال التدريب ٤,٠٢ بنسبة ٨٠,٤٪ ، مجال تقويم المعلم ٣,٨٤ بنسبة ٧٦,٨٪.

وتشير هذه النتيجة إلى أن هناك تحيزاً واضحاً من قبل المشرفين التربويين تجاه وصف ممارساتهم لأدوارهم الإشرافية ، ومبالغة في منح أنفسهم تقديرا إيجابيا في جانب ممارستهم للمهام الفنية التي هي صلب عملهم الإشرافي وذلك أمرٌ متوقعٌ وطبيعيّ، فمن طبع الإنسان أن يمنح نفسه تقديرا عاليا عند تقييمه لذاته .

- يرى المعلمون أن ممارسة المشرفين التربويين لمهامهم الفنية كانت بصفة عامة لا ترقى إلى المستوى المأمول ، حيث أظهرت نتائج استجاباتهم أن المشرفين التربويين يمارسون مهامهم الفنية بدرجة متوسطة ، وقد جاءت قيم المتوسطات الحسابية والنسب المئوية لنتائج استجاباتهم في كل مجال من مجالات الدراسة كما يلي : مجال المناهج الدراسية ٣,١٠بنسبة ٦٢٪ ، مجال حاجات الطلاب ورعايتهم ٣,٠٥ بنسبة ٦١٪ ، مجال التدريب ٣,٠٥ بنسبة ٦١٪ ، مجال تقويم المعلم ٣,٠٩ بنسبة ٦١,٨٪ .
- وتشير هذه النتيجة إلى عدم رضا المعلمين عن الممارسات الإشرافية للمشرفين التربويين ويتضح من ذلك أن هناك قصورا في مستوى تنفيذ المشرفين التربويين لمهامهم الفنية .
- أظهرت نتائج الدراسة الميدانية أن المشرفين التربويين يواجهون العديد من المشكلات والمعوقات التي تحد من فاعلية ممارستهم للمهام الفنية ، وتؤثر بالتالي في العملية التعليمية والتربوية بشكل عام ، ومن أهم تلك المعوقات ما يلي : (كبر حجم نصاب المشرف التربوي من المدارس والمعلمين ، قلة الدورات التدريبية للمشرفين التربويين قلة الأجهزة والوسائل التعليمية المتصلة بالمواد الدراسية ضعف الكفاءة المهنية لبعض المعلمين ، كثرة المهام والمسؤوليات الإدارية الموكلة للمشرف التربوي قلة الحوافز المالية المقدمة للمشرفين التربويين كثرة الأعباء الملقاة على عاتق المعلم عدم توفر الوسائل اللازمة لرصد نشاطات الزيارة الصفية ضعف الرغبة في ممارسة مهنة التدريس لدى بعض المعلمين ، عدم وجود الوعي الكافي لدى المعلمين بأهمية العملية الإشرافية ، ضعف متابعة بعض الإدارات المدرسية تنفيذ توجيهات المشرف التربوي ،تدريس المواد المختلفة من قبل معلمين غير متخصصين ) .

- **ثانياً : التوصيات**

في ضوء نتائج الدراسة الحالية، يمكن تقديم عدد من التوصيات والتي يمكن أن تسهم في تحسين الممارسات الإشرافية، ومن ثم تطوير العمل الإشرافي ومنها:

- أن تفيد الإدارة العامة للإشراف التربوي من قائمة المهام الفنية الواردة في هذه الدراسة، وأن تعممها على جميع إدارات التربية والتعليم ؛ للاستفادة منها في توجيه عمل المشرف التربوي.
- أن يعاد النظر في الأساليب التقويمية المتبعة في تقويم أداء مشرفي المواد الدراسية بحيث يتم تقويمهم في ضوء أدائهم للمهام الفنية التي هي صلب عملهم الإشرافي.
- تكثيف الدورات التدريبية للمشرفين التربويين ، والعمل على تنمية مهاراتهم وتطوير قدراتهم ، وتزويدهم بالمهارات الفنية اللازمة لعملية الإشراف في مختلف جوانب ممارساتهم الإشرافية ، خصوصا فيما يتعلق

بالمقررات الدراسية وطرائق تدريسها ، وما يتصل بحاجات الطلاب وطرق رعايتهم ، وتقويم المعلمين بالإضافة إلى تدريبهم على كيفية استخدام الأجهزة والوسائل التعليمية الحديثة .

- المتابعة المستمرة لأعمال المشرفين التربويين وإنجازاتهم ، والتحقق من مدى ممارستهم للمهام الفنية، لاسيما المتعلقة بالمناهج الدراسية والطلاب.
- أن يحرص المشرفون التربويون على ممارسة الأساليب الإشرافية بفاعلية ، وأن ينوعوا في ممارسة تلك الأساليب حسب ما يتطلبه الموقف الإشرافي ، وألا تقتصر ممارساتهم على أسلوب الزيارة الصفية فقط.
- أن يحرص المشرفون التربويون على تشجيع المعلمين على التعلم الذاتي والاستفادة من مصادر المعرفة المتنوعة ، ومواكبة التطورات ،وأن يعملوا على مساعدة المعلمين في تنويع أساليبهم التدريسية، والاهتمام بالأنشطة الصفية وغير الصفية أثناء ممارساتهم الإشرافية.
- توجيه الإدارات المدرسية بضرورة متابعة مدى تنفيذ المعلمين لتوجيهات المشرفين التربويين.
- أن تعمل الجهات المختصة على توفير بطاقات الملاحظة الصفية ، وأدوات جمع المعلومات من الطلاب حول المنهج الدراسي ، وبطاقات تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين.
- العمل بفكرة المشرف التربوي المقيم بالمدرسة ، وذلك عن طريق تطوير نظام المعلم الأول للمادة الدراسية ، واعتباره مشرفا تربويا مقيما على معلمي المادة الدراسية بالمدرسة طوال العام ، مع التخفيف من نصابه التدريسي ، وتدريبه على الكفايات اللازمة له كمشرف تربوي مقيم.
- تنمية مهارات المشرفين التربويين التدريبية ، وتعريفهم بأبرز الاتجاهات العالمية الحديثة في التدريب أثناء الخدمة.
- إتاحة الفرصة للمشرفين التربويين لإكمال دراساتهم العليا ، كي يستطيعوا مواكبة التطورات في المجال التربوي.
- تخفيض نصاب المعلم من الحصص الأسبوعية قدر الإمكان.
- العمل على توفير الأجهزة والوسائل التعليمية في المدارس.
- تقديم الحوافز المالية للمشرفين التربويين المتميزين في عملهم.
- تخفيض نصاب المشرف التربوي من المعلمين الذين يشرف عليهم ، كي يستطيع تأدية مهامه المنوطة به على أكمل وجه.

- **ثالثاً : المقترحات**

تقدم الدراسة الحالية مقترحات بمجموعة من الدراسات والبحوث في مجال الإشراف التربوي والتي لاحظ الباحث الحاجة إليها أثناء إجراء الدراسة ، ومن تلك المقترحات ما يلي :

- تطبيق هذه الدراسة على مناطق تعليمية أخرى ، وعلى مستوى كل مرحلة تعليمية على حده ، ومطابقة نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية .
- دراسة جدوى تطبيق فكرة المعلم الأول كمشرف تربوي مقيم .
- دراسة أثر استخدام المشرفين التربويين لشبكة المعلومات العالمية "الإنترنت" على تحسين أداء المعلمين.

- دراسة تقويمية للأساليب المتبعة حالياً في تقويم أداء المشرفين التربويين.
- دراسة تتناول مدى تحقيق المشرفين التربويين لأهداف الإشراف التربوي في المملكة العربية السعودية.
- دراسة تتناول تحديد الاحتياجات التدريبية اللازمة لمشرفي المواد الدراسية.
- دراسة تتناول فاعلية الدورات التدريبية التي يقوم بها المشرفون التربويون في تحسين أداء المعلمين.

## • المراجـــع :

## • القرآن الكـــريم .


- آل هادي ، عبدالله سليمان ( ١٤١٨هـ ) : واقع الممارسات الإشرافية في تخصص التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية في أبها ومحايل عسير ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية ، جامعة أم القرى .
- الإبراهيم ، عدنان بدري (٢٠٠٢م): الإشراف التربوي "أنماط وأساليب" أربد ، الأردن مؤسسة حمادة للدراسات الجامعية والنشر والتوزيع الطبعة الأولى.
- الأحمدي ، عائشة سيف صالح (١٤١١هـ): دراسة لمهام المشرفة الفنية بمدارس الرئاسة العامة لتعليم البنات بالمدينة المنورة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية جامعة الملك عبدالعزيز .
- الأسدي ، سعيد جاسم ، ومروان عبدالمجيد( ٢٠٠٣م ) : الإشراف التربوي ، عمان الأردن الدار العلمية الدولية ومكتبة دار الثقافة ، الطبعة الأولى .
- الأفندي ، محمد حامد ( ١٩٧٦م ): الإشراف التربوي ، القاهرة ، عالم الكتب الطبعة الثانية .
- إيزبيل ، فيفز ، و دنلاب جين (١٩٩٧م) : الإشراف التربوي على المعلمين دليل لتحسين التدريس ، ترجمة محمد عيد ديراني ، مراجعة عمر الشيخ ، روائع مجدولاي منشورات الجامعة الأردنية ، عمادة البحث العلمي ، الطبعة الثانية .
- الأيوب ، سالم عبد الله العلي (١٩٩٠م ) : درجة أهمية المهام الإشرافية كما يتصورها المشرفون التربويون في الأردن ودرجة ممارستهم لها ، رسالة ماجستير غير منشورة الجامعة الأردنية .
- البابطين ، عبدالعزيز بن عبدالوهاب (١٤١٤هـ) : واقع المهارات الإشرافية الفنية الممارسة في المدارس الثانوية بمدينة الرياض وسبل تطويرها في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة ، مركز البحوث التربوية بكلية التربية ، جامعة الملك سعود .
- بامشموس ،سعيد محمد ، وآخرون (١٤٠٥هـ) : التقويم التربوي ، جدة ، دار البلاد الطبعة الثانية .
- بدير ، سعيد عبدالرحمن ( ١٩٩٤هـ ): المهام الإشرافية لمدير المدرسة الثانوية الصناعية في الأردن تجاه معلمي التدريب العملي والصعوبات التي يواجهها أثناء أدائه لهذه المهام رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الأردنية .
- تشارلز وبورمان ، وآخرون (١٩٦٣م) : الإشراف الفني في التعليم ، ترجمة وهيب سمعان وآخرون ، القاهرة ، مكتبة النهضة المصرية.
- التميمي ، ميسون كامل (١٤٢٢هـ): توقعات معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية في محافظة الخليل من الدور الفني للمشرف التربوي المختص ، رسالة ماجستير ، جامعة القدس .

- الثبيتي ، ضيف الله عواض (١٤١٩هـ) : اتجاهات المشرفين التربويين ومديري المدارس والمعلمين نحو توجيهات المشرف التربوي ومتابعتها ، مجلة البحوث النفسية والتربوية كلية التربية ، جامعة المنوفية ، العدد (٣) ، المجلد (١٤) ص٢٢٩- ٢٦٧

- الثبيتي ، عيضة محمد (١٤١٠هـ ) : العوامل التي تؤدي بالمشرفين التربويين إلى ممارسة النمط التقليدي في الإشراف التربوي في المرحلة المتوسطة بمدينة الطائف رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .

- الثمالي ، عبدالرزاق عبدالرحيم ( ١٤١٧هـ ): وظائف الإشراف التربوي ومدى تنفيذ المشرف التربوي لها من وجهة نظر المشرفين التربويين والمعلمين بالمرحلة المتوسطة بمدينة الطائف ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى.

- الحارثي ، عبدالله رزه محمد ( ١٤١٣هـ ) : فاعلية المشرف التربوي في تطوير كفايات معلمي المواد الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة من وجهة نظر المعلمين بمنطقة الطائف التعليمية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى.

- الحامد ، محمد بن معجب ، وآخرون ( ١٤٢٣هـ ): التعليم في المملكة العربية السعودية "رؤية الحاضر واستشراف المستقبل"، الرياض ، مكتبة الرشد ، الطبعة الأولى.

- الحبيب ، فهد إبراهيم ( ١٤١٧هـ ): التوجيه والإشراف التربوي في دول الخليج العربية الرياض ، مكتب التربية العربي لدول الخليج.

- حيدر ، عبدالصمد سلام ( ١٩٩٣م ): درجة ممارسة المشرفين التربويين ومديري المدارس لمهامهم الإشرافية في أمانة العاصمة بالجمهورية اليمنية ، رسالة ماجستير الجامعة الأردنية.

- الخايفي ، سالم خلفان ( ١٤٢٢هـ ): المهام الفنية اللازمة لموجهي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بسلطنة عمان ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس.

- الخطيب ، رداح ، وآخرون ( ١٩٩٨م ) : الإدارة والإشراف التربوي "اتجاهات حديثة" عمان ، الأردن ،دار الأمل للنشر والتوزيع.

- دليل المشرف التربوي (١٤١٩هـ ) ، المملكة العربية السعودية ، وزارة المعارف الإدارة العامة للإشراف التربوي .

- الدويك ، تيسير ، وآخرون ( ١٤٢٢هـ): أسس الإدارة التربوية والمدرسية والإشراف التربوي ، عمان ، الأردن ، دار الفكر ، الطبعة الثالثة .

- الرازي ، محمد بن أبي بكر (١٤١٧هـ) : مختار الصحاح ، بيروت ، المكتبة العصرية الطبعة الثانية .

- الريس ، عبدالفتاح بن أحمد (١٤١٨هـ) : المعلم بين المشرف المقيم والمشرف الزائر الطبعة الأولى .

- الزيدي ، أحمد بن محمد (١٤٢٠هـ ): الكفايات الأدائية اللازمة للمشرفين التربويين بمراحل التعليم العام بمنطقة مكة المكرمة ، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية ، جامعة أم القرى .

- زيدان ، محمد مصطفى (بدون تاريخ ) : عوامل الكفاية الإنتاجية في التربية، جدة دار الشروق .

- سرحان ، الدمرداش عبدالمجيد (١٩٨٨م) : المناهج المعاصرة ، دار النهضة العربية .

- السعدي ، عبدالقادر وآخرون ( ١٤٠٤هـ): التوجيه الفني والنمو المهني للمعلمين الكويت شركة الربيعان للنشر والتوزيع .

- السعيد ، تغريد لطفي( ١٩٩٨م ) : الدور الفني للمشرف التربوي الفعال كما يقدر، معلمو الدراسات الاجتماعية في محافظة الزرقاء ، رسالة ماجستير ، جامعة اليرموك.
- سنبل ، خالد حمزة عثمان ( ١٤١٧هـ): وظيفة المشرف التربوي في تطوير الأداء المهني لمعلمي العلوم الإدارية بالمرحلة الثانوية بالمنطقة الغربية من وجهة نظر المعلمين رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .
- الشلاش ، عبدالرحمن بن سليمان (١٤١٣هـ): مهام مديري المدارس الثانوية والموجهين التربويين بمنطقة الرياض التعليمية ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة الملك سعود .
- الصمادي ، حسين فهد ( ٢٠٠٠هـ ): دراسة واقع الإشراف التكاملي من وجهة نظر المعلمين والقادة التربويين في محافظة عجلون ، رسالة ماجستير ، جامعة اليرموك.
- الطعجان ، خلف عايد (١٤٢١هـ ): درجة ممارسة المشرفين التربويين لمبادئ الإشراف التربوي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات في مدارس لواء البادية الشمالية ، رسالة ماجستير ، الجامعة الأردنية .
- طافش ، محمود (١٤٠٨هـ): قضايا في الإشراف التربوي ، عمان ، الأردن ، دار البشير الطبعة الأولى .
- عبدالهادي ، جودت عزت ( ٢٠٠٢م ): الإشراف التربوي مفاهيمه وأساليبه دليل لتحسين التدريس ، عمان ، الأردن ، الدار العلمية الدولية للنشر والتوزيع ودار الثقافة ، الطبعة الأولى.
- عبيدات ، ذوقان ، وآخرون (١٩٩٧م) : البحث العلمي ، مفهومه وأدواته وأساليبه ، الرياض دار أسامة للنشر والتوزيع ، الطبعة الثالثة .
- عدس ، محمد عبدالرحيم ، وآخرون (بدون تاريخ): الإدارة والإشراف التربوي عمان مطابع الإيمان .
- العيوني ، صالح محمد ( ١٩٩٢م ) : مهام موجه العلوم لتنمية النمو المهني لمعلمي العلوم في المرحلة المتوسطة ، المجلة التربوية ، العدد (٢٥) ، جامعة الكويت مجلس النشر العلمي . ص١٢٧- ١٧٨.
- الغامدي ، حاسن أحمد ( ١٤١٤هـ ): الممارسات الإشرافية الخاطئة ومدى تعويقها أداء المعلمين بالمرحلة المتوسطة بمنطقة مكة المكرمة التعليمية من وجهة نظر المعلمين رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .
- القرشي ، سالم خلف الله (١٩٩٤م ): التوجيه التربوي في المملكة العربية السعودية في ضوء بعض النماذج الحديثة ، رسالة الخليج العربي ، العدد (٤٩) الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج .ص١٣٧- ١٧٨
- القرني ، علي سعد ، وموافق فواز الرويلي (١٤١١هـ) : مؤهلات ومهام الموجه التربوي من وجهة نظر مديري التعليم في المملكة العربية السعودية، رسالة التربية وعلم النفس الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية ، العدد الثاني شعبان ص١١- ١٣٧.
- اللقاني ، أحمد حسن ، وعلي الجمل (١٤١٦هـ): معجم المصطلحات التربوية المعرّفة في المناهج وطرق التدريس ، القاهرة ، عالم الكتب ، الطبعة الأولى .
- المساد ، محمود أحمد (١٩٨٦م): الإشراف التربوي الحديث واقع وطموح ، إربد الأردن دار الأمل .
- مصطفى ، إبراهيم ، وآخرون (١٩٨٥م) : المعجم الوسيط ، المجمع اللغوي بالقاهرة ج٢ .

- المغيدي ، الحسن محمد ( ١٤٢١هـ ) : نحو إشراف تربوي أفضل ، الرياض ، مكتبة الرشد الطبعة الأولى .
- المغيدي ، الحسن أحمد ( ١٩٩٧م ): آراء المشرفين التربويين والمعلمين نحو مهام المشرف التربوي في محافظة الأحساء التعليمية ، المؤتمر التربوي الأول ، المجلد الثاني كلية التربية ، جامعة السلطان قابوس ص٢٩٩- ٤٦٣ .
- مكتب التربية العربي لدول الخليج ( ١٤٠٦هـ ): الإشراف التربوي بدول الخليج العربي واقعه وتطويره ، مطبعة مكتب التربية العربي لدول الخليج .
- مدانات ، أوجيني ، وبرزة كمال (١٤٢٣هـ) : الإشراف التربوي لتعليم أفضل عمان ، دار مجدولاي ، الطبعة الأولى .
- منديلي ، يونس حسن الدين ( ١٤١٦هـ ): مهام المشرف التربوي أثناء الزيارة المدرسية من وجهة نظر المشرفين التربويين ومعلمي العلوم بالمرحلة الثانوية بمنطقتي مكة المكرمة وجدة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى.
- نشوان ، يعقوب حسين ( ١٤٢١هـ ): الإدارة والإشراف التربوي ، إربد الأردن دار الفرقان للنشر والتوزيع ، الطبعة الخامسة .
- النعمان ، محمد محمود (١٤٢٠هـ) : مهام المشرف التربوي ومعوقات تنفيذها بمرحلة التعليم الأساسي في الجمهورية اليمنية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية جامعة صنعاء .
- وزارة المعارف ، الإدارة العامة للإشراف التربوي( ١٤٢٠هـ ): دراسة لتقارير المشرفين التربويين بمختلف المناطق والمحافظات التعليمية .
- وزارة المعارف ، مركز التطوير التربوي( ١٤٢٣هـ ): مجلة التوثيق التربوي ، العدد السادس والأربعون ، ص ص ١٦٢- ١٦٩ .
- يحيى ، أحمد عبدالله (١٤٠٨هـ) : أهمية التوجيه التربوي في تحقيق العملية التربوية مجلة التوثيق التربوي ، العدد التاسع والعشرون ، المملكة العربية السعودية ، وزارة المعارف ،ص٦١.

- **المراجع الأجنبية** :

- Dye Allen (1987): Supervision Competencies and a National Certification Program, ERIC Data base No ED: (346358) .
- Richard .K. Myers, (1981): Competencies of first line Supervisors special Education, ERIC Data base No ED: (213233).
- http://www.alswahg.virtualave.net/eshraf/maham. htm .
- http://www.khayma.com/ishraf/types.htm.
- http://www.makkahedu.gov.sa/ishraf/ahdaf.doc
- Squires David (1981): The meaning and Structure of a Positive Supervisory Experience From a Supervisor's Perspective, A paper presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association (ERIC Document Reproduction Service,NO. ED (206 - 066).
- Sistrunk, W, E, (1981): The Development of the Supervisory Behavior, A Paper Presented at the Annual Convention of the Mid-South Educational Research Association, (ERIC Document, NO ED:(212-967) Waite, D. (1994): Understanding Supervision: An exploration of aspiring supervisors definitions Journal of Curriculum and Supervision, 10. 60-76

# البحث الرابع :

## " أثر استخدام الخرائط الذهنية علي المستويات المعرفية العليا لبلوم لدي عينة من طلاب قسم التربية الخاصة بجدة "

إعداد :

**د/محمد عبدالستار أحمد سالم**

أستاذ التربية الخاصة المساعد

كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بجدة

# " أثر استخدام الخرائط الذهنية على المستويات المعرفية العليا لبلوم لدى عينة من طلاب قسم التربية الخاصة بجدة"

د / محمد عبد الستار أحمد سالم


- **مستلخص الدراسة** :

تم اختيار مجتمع الدراسة الحالية بصورة قصدية من طلاب السنة الثالثة للعام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ (الفصل الدراسي الثاني) مسار صعوبات التعلم بقسم التربية الخاصة كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بجدة بواقع ٤٨ طالب. وقد توصلت الدراسة لعدة نتائج من أهمها :

- بالنسبة لمستوي التطبيق: توجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.
- وبالنسبة لمستوي التحليل: توجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.
- وبالنسبة لمستوي التركيب: توجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.
- وبالنسبة لمستوي التقويم: توجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.
- وبالنسبة للدرجة الكلية للمستويات العليا لبلوم: توجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي،وتوجد فروق بين القياسين القبلي والمتابعة لصالح القياس المتابعة.

## *Abstract of Study*

*The study sample: society was chosen the current study are intentional third-year students for the academic year 1432/1433 AH (second semester) course learning difficulties, Department of Special Education - College of Education, University of King Abdul Aziz University in Jeddah at 48 students.*

*Results of the study: for the application level: there are differences between the pre and post measurements in favor of the past measurement And for the level of analysis: There are differences between the pre and post measurements in favor of the post measurement.*

*Measurements in favor of the post measurement, and for level of installation: there are differences between the pre and post measurement in favor of the post measurement.*

*For standard Calendar: There are differences between the pre and post measurements in favor of the post measurement.*

*For a college degree for the upper levels of Bloom: There are differences between the pre and post measurements in favor of the post measurement and there are differences between the two measurements tribal and follow-up for the follow-up measurement*

• **مقدمة** :

لعل قضية التعليم والتعلم من أكثر القضايا استقطابا للاهتمام لدي التربويين في الفترة الأخيرة ، من خلال تطوير الاستراتيجيات التعليمية ، وتشير الدراسات المرتبطة بهذا المجال الي أن إستراتيجية الخرائط الذهنية من أكثرها الاستراتيجيات استخداما في الآونة الأخيرة، فقد أشار Gilchrist (1993) إلي أهمية الخرائط الذهنية حيث تقدم مفتاحا للمفاهيم المتضمنة في موضوع معين من خلال العلاقات المرتبطة بها في تصميم تعليمي مثير وجذاب تساعد الطلاب علي الفهم الجيد لتلك المفاهيم وتيسر دمجها في البنية المعرفية له، ويري طلال الزعبي (٢٠٠٣) إلي أنها تساعد علي ربط المفاهيم الجديدة بالبنية المفاهيمية لدي المتعلم،كما تساعد في استقصاء أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم ،وتستخدم كوسيلة لتقويم الطالب،وأشار الي أنها تنمي مهارات التفكير العلمي مثل الملاحظة والتصنيف والتركيب. وأضاف زلوم(٢٠٠٠) إلي أن استخدام الخرائط الذهنية تساعد في رفع القدرات التحليلية وتعميق الصورة الذهنية ،ودعم العلاقات المتبادلة بينها،وأكد Buzan(2006) وهو مكتشف الخرائط الذهنية الي أنها تعمل علي تنمية الذكاءات المتعددة مثل الذكاء الحركي والذكاء اللغوي والذكاء المنطقي،كنتيجة لتعامل الطلاب مع معلومات مرتبة ودقيقة ومنطقية،وأكد علي أنها تعمل علي ربط جانبي الدماغ الأيمن والأيسر وتمايزهما .ويشير Gilchrist,(1993)الي ان الخرائط الذهنية تقدم مفتاحا للمفاهيم المتضمنة في الموضوعات الصعبة متسلسل منطقي للعلاقات المرتبطة بينها في تصميم تعليمي جذاب يوضح المستويات المختلفة لتلك المفاهيم من ناحية التجريد والشمول، وذلك بهدف مساعدة الطلاب للوصول الي الفهم العميق لتلك المفاهيم وتوظيفها في تجهيز المعلومات للمستويات المعرفية العليا كالتطبيق والتركيب والتقويم، وأشار ( الفارسي،٢٠٠٣) الي إن أغلب الطلاب يجدون في إعداد المقال شيئا من الصعوبة ويعود ذلك إلى أنهم غير قادرين على تجميع أفكارهم عندما يجلسون للكتابة وهنا يأتي دور خريطة المفاهيم فمن السهل على هذا المتعلم أن يضع قائمة لبعض المفاهيم التي سيتضمنها مقاله، وبعد ذلك يستطيع بناء ملخص لخريطة المفاهيم في بضع دقائق، ربما تكون غير كاملة إلا أنها سوف تقوده إلى كتابة الفقرة الأولى من بحثه وقد ينطلق منها إلى كتابة بقية فقرات المقال أو البحث.

وأضاف طه الدايمي(٢٠٠٩) الي أن الخرائط الذهنية نشاط ابداعي يحتاج الي عمق في التفكير،ووضوح في المعاني وتكامل في التفاصيل والتفكير باتجاهات متعددة ، وبكافة المستويات المعرفية، ويعتمد تصميم الخرائط الذهنية علي البنية المعرفية للفرد، والتمايز التقدمي والتكاملي أي الربط بين مفهومين أو أكثر.

أما عن القيمة التنبؤية للصور الذهنية فأكدت قطامي(٢٠٠٩) إلي انها تقوم بدور إثرائي للتعلم والتفكير لدي الطالب وذلك من خلال محورين هما: انها تزود الطالب بصورة حسية تتركز في ذهنه وذاكرته فترة طويلة، وتتصف بالحركة واللون والإثارة والمتعة،كما تجعله عالما من الرحلات الذهنية Mental

journey الدائمة في كل مهمة ذهنية يمارسها، وتتميز هذه الرحلات بالنشاط والاستمرار،ويمكن إثراؤها بمزيد من التدريب،وأشار(Chen,et.al(2011 الي (ارتفاع مستوي التحصيل الدراسي وفقا للمستويات المعرفية لبلوم،والخصائص المفاهيمية الأساسية،وعمليات التخيل المعرفي ،وارتفاع مستوي الإدراك البصري التمييزي مع استخدام الخرائط الذهنية في عمليات التدريس.

**ويمكن ايجاز مشكلة الدراسة الحالية في العديد من التساؤلات هي:**

- هل توجد فروق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية فى مستويات : التطبيق – التحليل - التركيب - التقويم الدرجة الكلية. فى التطبيق القبلي.
- هل توجد فروق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية فى مستويات : التطبيق- التحليل- التركيب –التقويم - الدرجة الكلية في التطبيقين البعدي والمتابعة.
- هل توجد فروق بين القياسات المتكررة (القبلى – البعدى – المتابعة) لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية عند مستويات بلوم العليا( التطبيق ، التحليل ، التركيب التقويم).
- هل توجد فروق بين القياسات المتكررة (القبلى – البعدى – المتابعة) لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى الدرجة الكلية لمستويات بلوم العليا.

- **أهمية الدراسة** :

- تقدم الدراسة الحالية نموذجا لاستخدام الخرائط الذهنية في تدريس أحد مقررات التربية الخاصة الأساسية يمكن أن يستخدمه أعضاء هيئة التدريس.
- تقديم اختبارا تحصيليا موضوعيا لنموذج للاختبارات المصممة طبقا لمستويات بلوم المعرفية العليا( تطبيق ، تحليل ، تركيب ، تقويم)، ويمكن استخدامه في دراسات أخري
- قد تساعد نتائج تلك الدراسة في معرفة أثر استخدام الخرائط الذهنية في التعليم والتعلم علي تطوير آليات واستراتيجيات التحصيل الفعال لدي طلاب الجامعة بمختلف التخصصات.
- تأتي تلك الدراسة في إطار توجيه عمليات التعليم والتعلم نحو تنمية مهارات التفكير العليا ، بدلا من التركيز السابق علي مستويي التذكر والفهم فقط في غالبية الاختبارات المطبقة حاليا.
- تصدت الدراسة الحالية إلي بناء برنامج تربوي لتنمية المستويات المعرفية العليا لدي عينة من الطلاب داخل موقف تجريبي فعلي، وتعتبر تلك الدراسة في جميع مراحلها خبرة حية عاشها الباحث مع طلابه ومارس فيها قدرا كبيرا من حرية التفاعل المباشر مع أفراد دراسته.
- تقدم الدراسة الحالية أسلوبا تدريسيا غير تقليدي قد يحقق إلي جانب سرعة وجودة عملية التعلم دورا إرشاديا يسهل من مهمة الطلاب في فهم أعمق وأكثر شمولية ويحسن العلاقة بين طرفي عملية التعلم.
- أن الدراسات الميدانية القائمة علي التجريب المباشر مطلب تربوي للتحقق من صدق البحوث والاستراتيجيات المرتبطة بهذا المجال التدريسي الواسع.

- **أهداف الدراسة** :

- التعرف علي الفروق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية فى مستويات : التطبيق –التحليل - التركيب - التقويم - الدرجة الكلية. فى التطبيق القبلي.
- التعرف علي الفروق بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية فى مستويات : التطبيق - التحليل - التركيب - التقويم - الدرجة الكلية.
- التعرف علي الفروق بين القياسات المتكررة (القبلى – البعدى – المتابعة) لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية عند مستويات بلوم العليا( التطبيق ، التحليل ، التركيب التقويم).
- التعرف علي الفروق بين القياسات المتكررة (القبلى – البعدى – المتابعة) لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى الدرجة الكلية لمستويات بلوم العليا.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **مفهوم الخرائط الذهنية** The Concept of mind maps:

عبارة عن أشكال تخطيطية تربط المفاهيم ببعضها البعض عن طريق خطوط أو أسهم يكتب عليها كلمات تسمى كلمات الربط لتوضيح العلاقة بين مفهوم وآخر ،كما إنها تمثل بنية هرمية متسلسلة توضع فيها المفاهيم الأكثر عمومية وشمولية عند قمة الخريطة والمفاهيم الأكثر تحديدا عند قاعدة الخريطة ، ويتم ذلك في صورة تفريعة تشير إلى مستوى التمايز بين المفاهيم أي مدى ارتباط المفاهيم الأكثر تحديدا بالمفاهيم الأكثر عمومية وتمثل العلاقات بين المفاهيم عن طريق كلمات أو عبارات وصل تكتب على الخطوط التي تربط بين أي مفهومين ويمكن استخدامها كأدوات منهجية وتعليمية بالإضافة إلى استخدامها كأسلوب للتقويم. . (2010),Aysegul&عبد السلام مصطفي (٢٠٠١) &Chen,et.al(2011)

- **المستويات العليا لبلوم** Higher Levels Bloom: Bloom(1956)

- **مستوي التطبيق** Application :

قدرة المتعلم على استخدام المواد المتعلمة في مواقف جديدة ، وتوظيف المعلومات والبيانات بصورة فاعلة؛ فهذه المهارة تشتمل على : توظيف الطرائق والمفاهيم المبادئ، والنظريات في أوضاع جديدة؛ واختيار المواقف والأساليب المناسبة لحل المشكلات.

- **مستوي التحليل** Analysis:

قدرة المتعلم على تجزئة المادة إلى عناصرها من أجل فهم بنائها التنظيمي والتعرف على الأجزاء، والافتراضات والأبعاد والتفصيلات، والتحقق منها.

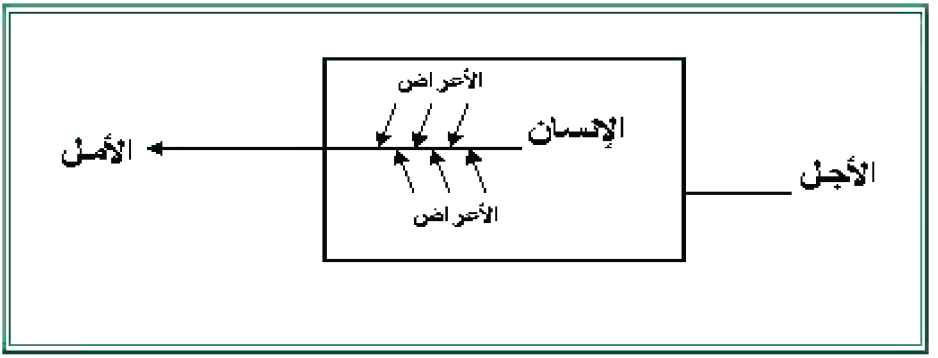
- **مستوي التركيب** Syntheses:

قدرة المتعلم على تجميع الأجزاء لتكوين بناء أو نمط جديد، واشتقاق العلاقات والتعميمات،و اقتراح الأهداف والوسائل، وتصميم الخطط والعمليات وتنظيم المفاهيم والنظريات مستوي التقويم Evaluation : قدرة المتعلم على

إصدار حكم على قيمة المادة بالنسبة لهدف معين،وتقويم الأخطاء والمغالطات والتنبؤات والوسائل والنهايات مع اختبار قيمة الفرضيات أو النظريات Aysegul,(2010) & عمر سالم الخطيب(٢٠١٠)& أفنان دروزة(٢٠١٠).

- **الاطار النظري والدراسات السابقة**:

لعلنا نبدأ مع المعلم الأول محمد بن عبد الله صلى الله عليه وسلم ومع مهارة من مهارات التدريس النبوية حيث:أخرج البخاري في صحيحه (8/164) عن عبد الله بن مسعود رضي الله عنه قال" : خط النبي خطا مربعا ، وخط خطا في الوسط خارجا منه والرسم التالي هو تخطيط مرسوم وشرح بصري يعكس ما ورد ذكره في الحديث السابق:




شكل (١) الخرائط الذهنية من السنة النبوية

هذه لفتة تربوية نبوية، واستخدام تربوي مبكر للوسائل التعليمية، وكشف عن أهمية التدريس البصري في إيصال مفهوم معين. وهذا ليس بعيدا عن خريطة المفاهيم. بل إن هذا الرسم هو عبارة عن تمثيل معرفي أو خريطة ذهنية مصغرة لمفهوم محدد عن الإنسان وعلاقته بالأجل والأمل .هذا مجرد مثال واحد من أمثلة كثيرة تعكس الطرق والأساليب النبوية التربويةٍ المتقدمة والفعالة "فبأبي هو وأمي، ما رأيت معلما قبله ولا بعده أحسن تعليما منه أخرجه مسلم من حديث معاوية بن الحكم السلمي.

- **التعريف بالخرائط الذهنية**:

**وردت العديد من التعريفات حول خريطة المفاهيم:**

- فذكر( الفارسي،٢٠٠٣) إلي أن هرتج يعرف الخرائط الذهنية بأنها" تمثيل لبنية المفاهيم في أي فرع من فروع المعرفة أو جزء منه" وذلك في بعدين هما: المفاهيم نفسها والعلاقة بين هذه المفاهيم.
- أما Cliburn J ;& Joseph W(2008) فإنه يشبه الخريطة الذهنية بخرائط المدن حيث يمكن تمثيل المفاهيم بالمدن ولكنه يرى أن هناك اختلافات بين خريطة المفاهيم وخريطة المدن حيث أن خريطة المدن تحتوي فقط على المدن وتوضح العلاقات الجغرافية العامة ولكنها لا تقدم أي معلومات تتعلق بكيفية السفر بين المدن بسهولة،أما خريطة المفاهيم " فأنها تمدنا بمعلومات عن العلاقات بين المفاهيم وتصنف هذة المفاهيم".

- ويعرف Chen,et.al(2011): الخرائط الذهنية بأنها "عبارة عن رسوم تخطيطية ثنائية الأبعاد توضح العلاقات بين المفاهيم في أي نوع من فروع المعرفة والمستمدة من البناء المفاهيمي لهذا الفرع".
- وأشارت Aysegul,(2010) إلي أن الخرائط الذهنية" عبارة عن شكل تخطيطي يربط المفاهيم ببعضها البعض عن طريق خطوط أو أسهم يكتب عليها كلمات تعرف بكلمات الربط تبين العلاقة بين مفهوم وآخر وعند إعداد هذه الخرائط يراعى وضع المفاهيم الأكثر عمومية في قمة الشكل ثم تتدرج إلى المفاهيم الأقل فالأقل".

- **تمثيل المعلومات من خلال المخططات العقلية:**

فقد أبدى علماء النفس المعرفيون بالذات اهتماما بموضوع التصور (أو التخيل) العقلي باعتباره نوعا من العمليات العقلية ذات العلاقة بالعديد من الأنشطة العقلية الأخرى مثل التفكير والتذكر وفهم اللغة وتكوين المفاهيم . ويتوفر الآن العديد من الاقتراحات والطرق لتمثيل المعلومات من خلال مخططات تنظيمية تساعد العقل على الفهم.فؤاد قلادة(٢٠٠٨) & Wang,v.&Farmer,L.,(2008) ( جدول ١)

**جدول(١) أمثلة لطرق تمثيل المعلومات من خلال المخططات العقلية**

| م | الترجمة العربية | الاسم الأصلي للطريقة | الباحث |
|---|---|---|---|
| ١ | الشبكات الدلالية | Semantic Networks | Collins Quillian |
| ٢ | شبكات المفهوم | Concept webs Spider maps | Hanf |
| ٣ | الرسوم التخطيطية الدائرية للمفهوم | Concept Circle Diagrams | Euler |
| ٤ | خريطة الشكلV | Vee Diagram | Gowin |
| ٥ | خرائط العقل / الذهنية | Mind Maps Mental maps | Buzan |
| ٦ | خريطة المفاهيم | Concepts Map | Novak |

*Cliburn & Joseph W(2008)&Someyeh(2012)*

والفرق بين خريطة المفاهيم وبين الخريطة الذهنية هو أن الخريطة الذهنية أكثر تبسيطا وتدور حول فكرة مركزية رئيسية واحدة، ويكون تصميمها بشكل عنكبوتي حيث تكون الفكرة الرئيسية في الوسط وتخرج منها التفريعات بشكل مشع radial من جميع الجهات وتأخذ الطابع البنائي الشجري tree structure بعكس خريطة المفاهيم التي تكون حول عدة مفاهيم في حيز قضية محددة في مجال معرفي ما، ويكون تصميمها بشكل هرمي hierarchy structure ، حيث تكون الفكرة الرئيسية في الأعلى ومن ثم تنظم فيه المفاهيم في مستويات هرمية (مرتبية) رأسية متعاقبة بداية من المفاهيم العامة الشاملة وانتهاء بالمفاهيم والأمثلة الفرعية ، ويجب أن تكون الخطوط الموصلة بين كل مفهوم ذا علاقة دالة بمعنى أن يتضمن كل خط كلمة رابطة توضح طبيعة ونوعية العلاقة بين مفهوم وآخر عبد السلام مصطفي( ٢٠٠١)&(2008)Wang,v.&Farmer,L., & محمد عابدين (٢٠٠٧)

- **الافتراضات التي تقوم عليها الخرائط الذهنية:**

أشار كل من Novack and Gwin(1989) ؛ طلال الزعبي (٢٠٠٣)، توني بوزان (٢٠٠٨) أن مصطلح خرائط المفاهيم كما هو من تطوير نوفاك Novak وجوين Gowin وهو ترجمة للأفكار التي اقترحها اوزوبل Ausubel في سنة ١٩٦٣ الخاصة بفكرة المنظمات المتقدمة Advance Organizers والتي يستهدف فيها مساعدة المتعلمين على ربط المعلومات الجديدة بما لديهم من تراكيب معرفية سابقة، وهذه المعارف السابقة التي يحملها التلاميذ في أذهانهم هي كماأشار اوزوبل العامل الهام والحاسم في التعلم، وبالتالي يمكن من خلال المنظم المتقدم احتواء حقائق المادة التعليمية الجديدة وتفصيلاتها باعتبار أن المنظم المتقدم يعمل على توجيه تعلم الطلبة وربط المعلومات الموجودة في البنية المعرفية بالمعلومات المراد تعلمها.

شكل(٢) الخلية العصبية وتفرعاته التي تشبه الخريطة الذهنية

هذه صورة للخلية العصبية في جسم الإنسان وكيف هي متشعبة ومتفرعة الاتجاهات فإذا استخدمت نفس هذه الطريقة في عملية ترتيب وإدارة العقل فإنك سوف تجد ارتياحا وتذكرا سريعا للمعلومات،لأنك بهذه الطريقة تعكس صورة لطريقة عمل العقل داخل الجسم فهذه هي صورة فعالة لتفعيل وظائف الدماغ خاصة الشق الأيمن والأيسر. نجيب الرفاعي(٢٠٠٩) & Buzan,Tony,B, (2008)

- **أهمية الخريطة الذهنية :**

- تقود المتعلم إلى المشاركة الفعلية في تكوين بنية معرفية متماسكة متكاملة مترابطة توني بوزان(٢٠٠٦).
- توفير قدر من التنظيم الذي يعتبر جوهر التدريس الفعال وذلك بمساعدة الطلاب على رؤية المعرفة المفاهيمية الهرمية الترابطية (رشوان ، ١٩٩٩) & توني بوزان(٢٠٠٨).
- تعمل على تنمية التفكير الإبتكاري لدى المتعلمين وتصحيح المفاهيم الخاطئة لديهم
- تساعد على توضيح بنية المادة المتعلمة في صورة شبكة مفاهيمية متكاملة.
- تساعد خرائط المفاهيم المتعلمين على مواجهة التحديات التي تواجههم عند تعلمهم مادة دراسية معينة وتكوين علاقات بين المفاهيم، ومعرفة كيف يتعلمون. توني بوزان (٢٠٠٦).
- تساعد خرائط المفاهيم على التنظيم الهرمي للمعرفة ومن ثم يتبعها تحسين في قدرة المتعلمين على استخدام المعلومات الموجودة لديهم. ( الشربيني و الطناوي ، ٢٠٠١)

- تساعد المعلم على قياس مستويات بلوم العليا( التطبيق، التحليل والتركيب، والتقويم) لأنه يتطلب من المتعلم مستوى عاليا من التجريد Cliburn J ;& Joseph W(2008)

- **التطبيقات التربوية لنظرية أوزوبل والخرائط الدهنية**:

لقد أسهمت نظرية أوزوبل في التعلم بشكل واضح في المجال التربوي وخاصة في التخطيط للدروس وتنفيذها وتقويمها ، حيث تركز نظرية أوزوبل على الاهتمام بناتج العلم وليس بعمليات العلم وتعتبر نظرية أوزوبل في التعلم اللفظي ذي المعنى من أبرز النظريات المعرفية التي أثرت على المناهج وطرق التدريس، حيث قدمت تطبيقات تربوية هامة في مجال التعليم والتعلم منها:الاهتمام بالأنشطة التعليمية وتنظيم المحتوى ، واستخدام المنظمات المتقدمة وخريطة الشكل(V) ، وخريطة المفاهيم، والخرائط الذهنية (عبد السلام مصطفي،٢٠٠١) طلال الزعبي (٢٠٠٩).

- **استخدامات خرائط المفاهيم**:

- **استخدام خرائط المفاهيم كأدوات تعليمية**:

تستخدم كأداة تعليمية لتوضح العلاقات الهرمية بين المفاهيم المتضمنة في موضوع أو في وحدة أو في مقرر دراسي، فهي تمثيلات مختصرة للأبنية المفاهيمية التي يدرسها الطالب ويمكن استخدامها كأداة للتدريس. توني بوزان (٢٠٠٨)

- **تستخدم كأداة تشخصية لتقويم تعلم الطلاب**:

ويتم هذا التقويم بأن يطلب من المتعلمين إنشاء خريطة لمفاهيم الموضوعات التي درسوهاثم يقوم المعلم بمقارنة خريطة الطالب بخريطة نموذجية معدة من قبل المعلم أو من قبل أحد الخبراء وهذه المقارنة تلقي الضوء على:

- مدى التماثل بين الخريطتين ويمكن إعطاء درجة وفقا لمدى التماثل بينهما ( عملية تشخصية).
- الفجوات الموجودة في خريطة الطالب أي الأجزاء المفقودة منها.عملية علاجية) ( حسن زيتون،١٩٩٩)& عبد السلام مصطفي (٢٠٠١)& طلال الزعبي (٢٠٠٩).

ومن ذلك نستطيع القول أن التعلم ذا المعنى يتطلب إدراكا واعيا للعلاقات الجديدة بين مجموعة من المفاهيم سبق تعلمها والمفاهيم التي يتم تعلمها وعلاوة على ذلك فإن الفهم الخاطئ للمفاهيم ينبغي اكتشافه بشكل واع ، وأن تحل محله العلاقات المفاهيمية الجديدة فالخرائط الذهنية يمكن أن تجسد أطر العلاقات المفاهيمية لدى المتعلمين وبالتالي يمكن استخدامها لتصحيح العلاقات الخاطئة أو لتوضيح المفاهيم المناسبة التي قد تكون مفقودة في البنية المعرفية للمتعلم.

- **معايير لتقييم الخريطة الذهنية** :

- **القضايا** :

هل معنى العلاقة بين مفهومين موضح بالخط الذي يصل بينهما وبين كلمة(كلمات) الوصل؟ وهل العلاقة صحيحة؟ عندئذ يمكن وضع درجة واحدة لكل مبدأ صحيح.

• **التسلسل الهرمي**:

هل توضح الخريطة التسلسل الهرمي؟ وهل كل مفهوم تال أقل عمومية وأكثر خصوصية من المفهوم الذي فوقه؟ عندئذ يمكن وضع خمس درجات لكل تسلسل هرمي صحيح.

• **الوصلات العرضية**:

هل توضح الخريطة توصيلات صحيحة بين جزء وآخر من التسلسل الهرمي للمفهوم وهل العلاقة المبينة مهمة وصحيحة؟ عندئذ يمكن وضع عشر درجات لكل وصلة عرضية صحيحة ومهمة. أو وضع درجتين لكل وصلة عرضية صحيحة ولكنها لا توضح تركيبا بين مجموعة من المفاهيم أو القضايا. توني بوزان(٢٠٠٧)& حنين حوراني ٢٠١١

• **الأمثلة**:

الأحداث أو الأفعال المحددة التي تعبر عن أمثلة للمفاهيم تعطي درجة، كما يجب أن لا تحاط بدائرة لأنها ليست بمفاهيم وإنما أسماء أعلام .

بالإضافة إلى ما سبق يمكن تصميم خريطة ذهنية من قبل المعلم لكي تستخدم كمعيار وتوضع لها علامة، ومن ثم تقسم درجات الطلاب على هذه الخريطة لإيجاد النسبة. ولابد من الإشارة هنا إلى أن بعض الطلاب قد يصمموا خريطة مفاهيم أفضل من الخريطة التي أعدها المعلم ، وبالتالي قد يحصلون على درجة نهائية فوق ألـ ١٠٠٪. Cliburn J ;& Joseph W(2008) & Wang,v. &Farmer, 2008) &Shujen(2008)

• **الدراسات السابقة**:

يتم استعراض الدراسات السابقة ،والتي تناولت الخرائط الذهنية وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموجرافية:

فقد قام غازي طاشمان وآخرون(٢٠١٢) بدراسة استهدفت التعرف علي أثر استخدام استراتيجيتي الذكاءات المتعددة والخرائط الذهنية في تنمية التفكير التأملي في مقرر الجغرافيا في جامعة الاسراء بالأردن على عينة قوامها ١٢١طالب وطالبة تخصص معلم صف،بواقع(٦٠ذكور)،(٦١ اناث)،وقد تم اختيار العينة بصورة قصدية حيث يعمل الباحثين بالجامعة مما سهل الإجراءات واستخدمت الدراسة الخرائط الذهنية واختبار التفكير التأملي، وتم تقسيم عينة الدراسة الي مجموعتين(ضابطة وتجريبية) وأشارت النتائج الي وجود فروق دالة احصائيا بين استراتيجيات الخرائط الذهنية والطريقة العادية من ناحية وبين استراتيجية الذكاءات المتعددة من ناحية أخري لصالح الذكاءات المتعددة ووجود فروق بين استراتيجية الخرائط الذهنية والطريقة العادية لصالح الخرائط الذهنية،ولم تظهر نتائج دالة احصائيا للتفاعل بين الجنس واستراتيجيات التدريس بأنواعها المختلفة.

وقامت زينب الشمري (٢٠١٢) بدراسة تجريبية حديثة استهدفت الكشف عن فاعلية استخدام الخرائط الذهنية في تكوين الصورة الفنية الكتابية وتنمية مهارات التفكير الابداعي في مادة التعبير علي عينة قوامها ٦٥ طالبة بالصف الثالث متوسط من مدارس مدينة حائل بالسعودية موزعة علي شعبتين تم

اختيارهما عشوائيا ،واستخدمت الدراسة ٨ مواقف تدريبية عن استراتيجية الخرائط الذهنية،واختبارين متكافئين للصورة الفنية الكتابية،ومعيار تصحيح الصور الفنية الكتابية ،واختبار تورانس للتفكير الابداعي بصورته اللفظية،وتوصلت نتائج الدراسة الي وجود فرق دالة احصائيا في بناء الصورة الكتابية التعبيرية لصالح المجموعة التي درست باستخدام الخرائط الذهنية، ووجود فروق دالة في تنمية مهارات التفكير الابداعي( الطلاقة والمرونة والاصالة) لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الخرائط الذهنية.

واستهدفت دراسة Chen,et.al(2011) التعرف علي مدي تأثير الخرائط المفاهيمية في مساعدة الدارسين منخفضي التحصيل الدراسي في العلوم والرياضيات، ومستخدمي إستراتيجية النانوتكنولوجي ،وتم استخدام مقياس النانو التكنولوجي علي عينة قوامها٢٧ دارس بمختلف الصفوف الدراسية،وتم عمل اختبار قبل تطبيق البرنامج،وتم تحليل النتائج باستخدام اختبار (ت)،وتحليل التباين الأحادي،وتوصلت الدراسة الي عدة نتائج منها(ارتفاع مستوي التحصيل الدراسي،والخصائص المفاهيمية الأساسية،وعمليات التخيل المعرفي ،وارتفاع مستوي الإدراك البصري التمييزي في التطبيق البعدي.

وفي دراسة تحليلية قامت Aysegul,(2010) بدراسة استهدفت التعرف علي وجهات النظر الخاصة بمعلمي المرحلة الابتدائية بمدينة اردیسن في تركيا في مقررات الدراسات الاجتماعية والاحياء وذلك في جميع الدروس المرتكزة علي المفاهيم البنائية علي عينة من ٢٠ معلم ومعلمة ممن يدرسون للصفوف (الثاني والثالث والرابع والخامس الابتدائي)،وتم تطبيق الدراسة بعد تدريب نظري وعملي للمعلمين والمعلمات علي كيفية استخدام الخرائط الذهنية، وبعد انتهاء عمليات التطبيق ،تم اعطاء المعلمين والمعلمات نماذج لابداء الرأي حول التدريس بالخرائط الذهنية ،وطرح ٧ أسئلة عليهم في مقابلات معهم استمرت ساعتين مع تسجيل المقابلات وتوصلت الدراسة الي مجمل لنتائج تلك الآراء هي( ان الخرائط الذهنية ملائمة لتقييم الطلاب ، ومفيدة في تلخيص الدروس المقررة، ويمكن استخدامها في مرحلة الاستكشاف، ومفيدة كمقدمة للدرس وفي التعلم البصري كوسيط ادراكي لانها تجمع بين الكلمات والالوان والرسومات واشار البعض الي انها تحتاج وقت ومجهود كبير في الاعداد والتجهيز).

وفي دراسة أخري قام Harkirat,et.al(2010) بدراسة استهدفت المقارنة بين تأثيرالخرائط الذهنية البنائية والمنهج التقليدي علي البنية المعرفية للطلاب الذين يدرسون بالخرائط الذهنية والذين يدرسون بالمنهج التقليدي والطرق العادية للتدريس،علي عينة قوامها١٤٠ طالب من ٦ صفوف ، علي ان تدرس المجموعة الاولي التجريبية(٢٩ طالبة ٤١طالب) باستخدام الخرائط الذهنية،والمجموعة الثانية الضابطة(٣٠طالبة،٤٠طالب بالطريقة التقليدية، وتم اختيار وحدة تدريسية بعنوان المغناطيسية وتوصلت الدراسة الي وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية فيما يتعلق بالبنية المعرفية ،كما ان طلاب مجموعة الخرائط الذهنية كانت تركيبتهم البنائية شاملة ومنظمة ومترابطة وأفضل من المجموعة الضابطة، وتوصلت ايضا الي عدم وجود فروق بين الذكور والإناث لكلا المجموعتين.

واستهدفت دراسة Mede,(2010) التعرف علي تأثير المخططات التنظيمية والخرائط الذهنية علي الطلاب الذين يدرسون مقرر اللغة الانجليزية في السنة الأولي بإحدي الجامعات الخاصة باسطنبول بتركيا علي عينة من ٣٣طالبة ،و٢١ طالب ،وتم استخدام استبانة مكونة من ١٥ فقرة تتعلق بقدرات الطلبة القرائية لمعرفة اتجاهات العينة نحو المنظمات التخطيطية والخرائط الذهنية وتوصلت الدراسة الي ان المنظمات التخطيطية والخرائط الذهنية لها تأثير ايجابي ملموس علي التحصيل الدراسي المرتبط بالمستويات المعرفية العليا لبلوم،وقام كل من Ijaya & Alabi(2010) بمراجعة أوراق الامتحانات علي مدار ٢٠ سنة بكلية التربية جامعة ألورين بنيجيريا في الفترة من (١٩٩٠:٢٠٠٩)،حيث تم تجميع ٤٠ اختبار تحصيلي وتلك الاختبارات غطت ٢٥١ سؤال علي المستوي الجامعي، ١٨٦ سؤال في ماقبل الجامعي،وتم تحليل تلك الاسئلة وفقا لتصنيف بلوم للمستويات المعرفية، حيث كانت النتائج هي:( ٣١.١٪ تركز علي مستوي الحفظ، ٦.٩٪ في مستوي الفهم، ٤٪ في مستوي التطبيق، ٤.٨٪ في مستوي التحليل٤،٠٠٪مستوي التركيب، ٢.٨٪ في مستوي التقويم.

وباستعراض الدراسات السابقة في هذا المجال يتضح العلاقة الوثيقة بين الخرائط الدهنية وبين الذكاءات المتعددة ومهارات التفكير الابداعي ، وعلي اتجاهاتهم نحو عمليات التدريس وجاذبيتها،والخصائص المفاهيمية ،وعمليات التخيل المعرفي،وارتفاع مستوي الإدراك البصري التمييزي، وتنمية الوسيط الإدراكي البصري ،والبنية المعرفية والتحصيل الدراسي المرتبط بالمستويات المعرفية الدنيا.

- **فروض الدراسة**:

- **الفرض الأول** :

توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية فى مستويات : التطبيق - التحليل - التركيب – التقويم- الدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية فى التطبيقين (البعدى – المتابعة).

- **الفرض الثاني** :

توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين القياسات المتكررة (القبلى – البعدى – المتابعة) لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية عند مستويات بلوم العليا ( التطبيق ، التحليل، التركيب ، التقويم ) لصالح التطبيقين البعدي والمتابعة.

- **الفرض الثالث** :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسات المتكررة (القبلى – البعدى – المتابعة لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية فى الدرجة الكلية لمستويات بلوم العليا لصالح التطبيقين البعدي والمتابعة.

- **منهجية وإجراءات الدراسة** :

- **أولا تحديد منهج الدراسة** :

استخدمت الدراسة الحالية المنهج شبه التجريبي للكشف عن أثر استخدام الخرائط الذهنية في عملية التدريس علي تنمية المستويات المعرفية العليا لبلوم

علي عينة من طلاب قسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بمدينة جدة.

- **ثانيا عينة الدراسة** :

تم اختيار مجتمع الدراسة الحالية بصورة قصدية من طلاب السنة الثالثة للعام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ (الفصل الدراسي الثاني) مسار صعوبات التعلم بقسم التربية الخاصة – كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بجدة بواقع ٤٨ طالب، وتم اختيار مقرر" صعوبات التعلم النمائية"ESPE323 لتطبيق برنامج التدريس بالخرائط الذهنية، باعتبار أن الباحث الحالي يقوم بتدريس هذا المقرر فعليا للطلاب ممثلة في شعبتين منفصلتين خلال ذلك العام ، وتم اعتبار الشعبة الأولي ESPE323FA" مجموعة ضابطة" وعددهم ٢٤طالب بمتوسط عمري ٢٤٠شهرا ويتم التدريس لهم بالطريقة التقليدية والتي تعتمد علي الالقاء والمناقشة وتم اعتبار الشعبة الثانية"ESPE323CA " مجموعة تجريبية" وعددهم ٢٤ طالب بمتوسط عمري ٢٣٩شهرا ويتم التدريس لهم بإستراتيجية الخرائط الذهنية في الموضوعات المختارة لتلك الفترة الزمنية من الخطة الدراسية (٢٢ساعة) علي مدار ١١ أسبوع وتم التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة" الضابطة والتجريبية" من خلال رصد درجاتهم في الاختبار التحصيلي القبلي ،وإجراء اختبار (ت) للمقارنة بين المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري للمجموعتين كما يتضح في جدول(٢)

جدول (٢) قيم ت ودلالتها للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي

| المستوى | المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التطبيق | ضابطة | ٢٤ | ٣.٨٨ | ١.٠٣٥ | ١.٧٧ | غير دالة |
| | تجريبية | ٢٤ | ٤.٣٨ | ٠.٩٢ | | |
| التحليل | ضابطة | ٢٤ | ٤.٢٥ | ١.٢٢ | ٠.١١ | غير دالة |
| | تجريبية | ٢٤ | ٤.٢٩ | ١.٤٠ | | |
| التركيب | ضابطة | ٢٤ | ٣.٥٠ | ١.٢٢ | ١.٦٠ | غير دالة |
| | تجريبية | ٢٤ | ٤.٠٠ | ٠.٩٣ | | |
| التقويم | ضابطة | ٢٤ | ٣.٧١ | ١.٠٨ | ٠.٤٣ | غير دالة |
| | تجريبية | ٢٤ | ٣.٨٣ | ٠.٩٢ | | |
| الدرجة الكلية | ضابطة | ٢٤ | ١٥.٣٣ | ١.٨١ | ١.٩٠ | غير دالة |
| | تجريبية | ٢٤ | ١٦.٥٠ | ٢.٤٠ | | |

ويتضح من جدول(١) أن قيمة (ت) للفروق بين المجموعتين غير دالة مما يعني انه لا توجد فروق بين المجموعتين أي أنهما متجانستان، ويوضح جدول (٣) عينة الدراسة.

جدول(٣) عينة الدراسة

| م | المجموعه | العدد | متوسط العمر الزمني | متوسط المعدل التحصيلي |
|---|---|---|---|---|
| ١ | المجموعة الضابطة("ESPE323FA) | ٢٤ | ٢٤٠ شهر | ٣.٨٦ |
| ٢ | المجموعة التجريبية "(ESPE323CA) | ٢٤ | ٢٣٩ شهر | ٣.٦٥ |
| ٣ | الإجمالي | ٤٨ | | |

- **ثالثا : أدوات الدراسة وتشمل**:
- **دليل التدريس بالخرائط الذهنية**:

وهو دليل ارشادي لعملية التدريس بالخرائط الذهنية ويضم المحاور التالية:

- التعريف بمفهوم استراتيجية الخرائط الذهنية، وخطوات التنفيذ.
- تحليل مفصل لكل موضوع تدريسي من حيث(الحقائق والمفاهيم والتعميمات والنظريات).
- خطوات السير في الدرس باستخدام الخرائط الذهنية.
- ارفاق كل درس بخريطة ذهنية تشمل (جمل مختصرة رسومات،ألوان ورموز).

يضم الدليل أربع وحدات تدريسية تشمل حوالي ٧٠٪من وحدات المقرر،وكل وحدة تضم عدد من الدروس مجموعها ٢٢درس موزعة علي ٢٢ محاضرة علي النحو التالي:

- الوحدة الأولي (اضطرابات الانتباه من المنظور السلوكي) وتضم ٥ دروس.
- الوحدة الثانية(اضطرابات الانتباه من المنظور المعرفي) وتضم ٦ دروس.
- الوحدة الثالثة ( طبيعة اضطرابات الإدراك) وتضم ٥ دروس.
- الوحدة الرابعة( أنشطة علاج اضطرابات الإدراك) وتضم ٦ دروس.
- قام الباحث باختيار مقرر صعوبات التعلم النمائية وهو أحد المقررات الدراسية لطلاب قسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بجدة "مسار صعوبات التعلم" ، ويضم اثني عشرة درس للشعبتين الأولي والثانية ، ويقوم الباحث بتدريس هذا المقرر، فقد كانت خبرة تدريسية تجريبية واقعية عاشها الباحث مع طلابه ، تفاعل معهم وناقشهم واستمع منهم كافة أفكارهم وتطلعاتهم ، وكلفهم بواجبات تدريبية تتعلق بإستراتيجية الخرائط الذهنية المرتبطة بالمقرر التدريسي، وقد ساهمت خبرة الباحث التدريبية لتلك الإستراتيجية في التعرف علي كيفية إعدادها،وتحليل محتوي الدروس، وتحديد الأهداف المتوقع تحقيقها لدي الطلاب، ثم تم تحديد المفاهيم المتعلقة بالدروس المحددة، مع ترتيبها بطريقة متسلسلة، ثم صممت الخرائط المطلوبة لكل درس علي حدة بعد سلسلة من اللقاءات وورش العمل مع طلاب المجموعة التجريبية ، حيث كان لهم الدور الرئيس في إعداد وتصميم تلك الدروس باستخدام الخرائط الذهنية.

وللتأكد من سلامة تلك الدروس وصحة المعلومات ودقتها الفنية والأكاديمية تم عرض الدليل بجميع عناصره ومحاوره بما في ذلك الخرائط الذهنية لكل درس بالتفصيل علي (٨) محكمين من المتخصصين في مجال التربية الخاصة والمناهج وطرق التدريس وقد طلب منهم الباحث ابداء الرأي في كل مما يلي من حيث مدي:

- عمق وتركيز دروس الخرائط الذهنية وتغطيتها للتفاصيل.
- تطبيق ضوابط الخرائط الذهنية من حيث( الالوان،الرموز،الاسهم ،الافكار).
- تغطيتها للمستويات العليا لبلوم (تطبيق، تحليل،تركيب،تقويم)،وقدرتها علي تقييم الطلاب.
- تم اجراء التعديلات التي أشار بها المحكمون، وقد أسهمت ملاحظاتهم في تحسينها.

- تم تطبيق الدليل علي عينة استطلاعية من الطلاب عددهم(١٥طالب) من قسم التربية الخاصة مسار صعوبات التعلم، للتحقق من مدي( وضوح الافكار الخاصة بالدروس وفهم الطلاب لصيغة وشكل الخرائط الذهنية،وأصبح الدليل في صورته النهائية جاهز كما بملحق ( ١ ).

- **الاختبار التحصيلي طبقا لمستويات بلوم المعرفية العليا** :

تم إعداد اختبار تحصيلي في مقرر صعوبات التعلم النمائية ESPE323 لطلاب السنة الثالثة للعام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ " الفصل الدراسي الثاني"طبق لمستويات بلوم المعرفية العليا( التطبيق ، التحليل ،التركيب ، التقويم) باستخدام جدول المواصفات، وقد مر إعداد الاختبار بعدة مراحل هي:

- تحليل محتوي مقرر صعوبات التعلم النمائية والذي يتم تدريسه وفقا للخطة الدراسية بقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بجدة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ، ثم إعداد قائمة بالأهداف التعليمية للمفاهيم والمبادئ والنظريات والتعميمات المرتبطة بمقرر صعوبات التعلم النمائية، والتي تستهدف قياس تحصيل الطلاب في المجموعتين " الضابطة والتجريبية"حسب تصنيف بلوم للمستويات المعرفية العليا.
- إعداد جدول المواصفات لاختبار صعوبات التعلم النمائية ويتضمن المحتويات التالية:
  - الوحدة الأولي (اضطرابات الانتباه من المنظور السلوكي) وتضم ٥ دروس.
  - الوحدة الثانية(اضطرابات الانتباه من المنظور المعرفي) وتضم ٦ دروس.
  - الوحدة الثالثة ( طبيعة اضطرابات الإدراك) وتضم ٥ دروس.
  - الوحدة الرابعة( أنشطة علاج اضطرابات الإدراك) وتضم ٦ دروس.
- تم صياغة فقرات الاختبار بواقع ٤٠ سؤال متنوع( ١٥ سؤال "اختيار من متعدد"، ١٠ أسئلة "صواب وخطأ مع تصحيح الخطأ"، ٨ أسئلة من الإجابات القصيرة، ٧ أسئلة التفسير)
- تم عرض الاختبار علي مجموعة من المحكمين(عدد ٨) من المتخصصين في مجال التربية الخاصة ، وقاموا بتدريس هذا المقرر في سنوات سابقة وطلب منهم الباحث التحقق من مدي:
  - وضوح وسهولة تعليمات الاختبار.
  - قياس كل سؤال للمستويات المعرفية العليا المحددة .
  - ملائمة الاختبار لمستوي الطلاب.
  - الدقة العلمية لصياغة مفردات الاختبار.
  - دقة توزيع الأسئلة طبقا لجدول المواصفات.
- وفي ضوء الآراء التي قدمها كل منهم ، تم تعديل صياغة عدد من المفردات وحذف عد آخر غير ملائم للمستوي المراد قياسه ، وأصبح الاختبار في صورته شبه النهائية مكون من ٢٥ سؤال.
- تم تطبيق الاختبار علي عينة استطلاعية من (١٥ ) طالب من نفس مسار صعوبات التعلم.
- تم تصحيح اجابات الطلاب وتقسيمهم الي مجموعتين حسب درجاتهم هما"المجموعة الدنيا في الدرجات، والمجموعة العليا،ثم تم استخراج معامل التمييز ،واستبعاد الفقرات الأقل من ٢٠٪، وبناءا علي ذلك تم اعداد الصيغة النهائية للاختبار والذي أصبح (٢٢) سؤال كما بملحق (٢).

- تم اعداد جدول المواصفات للاختبار التحصيلي كما بجدول (٤):

جدول (٤) جدول المواصفات للاختبار التحصيلي

| م | الموضوعات | تذكر | فهم | المستويات العليا | | | | مج | محض | الوزن النسبي |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | | | تطبيق | تحليل | تركيب | تقويم | | | |
| ١ | اضطرابات الانتباه من المنظور السلوكي | -- | - | ٢ | ١ | ١ | ١ | ٥ | ٥ | %٢٢.٧٣ |
| ٢ | اضطرابات الانتباه من المنظور المعرفي | -- | - | ٢ | ٢ | ١ | ١ | ٦ | ٦ | %٢٧.٢٧ |
| ٣ | اضطرابات الإدراك | -- | - | ٢ | ١ | ١ | ١ | ٥ | ٥ | %٢٢.٧٣ |
| ٤ | الانشطة العلاجية لاضطرابات الإدراك | -- | - | ١ | ٢ | ٢ | ١ | ٦ | ٦ | %٢٧.٢٧ |
| ٥ | المجموع | -- | - | ٧ | ٦ | ٥ | ٤ | ٢٢ | ٢٢ | %١٠٠ |
| | النسبة المئوية | -- | - | ٣١.٨ %٢ | ٢٧.٢ %٧ | ٢٢.٧٣ % | ١٨.١٩ % | %١٠٠ | | |

- تم حساب صدق الاختبار اعتمادا علي صدق المحكمين(عدد٨) بالدرجة الاولي.
- تم حساب ثبات الاختبار(بطريقة اعادة الاختبار) وذلك بتطبيقه علي عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة(٣٠طالب) من نفس الشعب ولكن خارج أفراد العينة،وتم تسجيل النتائج وأعيد تطبيق الاختبار مرة أخري علي نفس العينة بعد (١٤ يوما)، بغرض حساب ثبات الاختبار باستخدام معامل ارتباط بيرسون،حيث كان معامل الارتباط بين درجات التطبيقين ٠٠,٨٩ مما يشير الي أن الاختبار يتمتع بدرجة جيدة من الثبات،و تم حساب ثبات الاختبار(بطريقة التجزئة النصفية) وذلك بتطبيقه علي عينة استطلاعية من مجتمع الدراسة(٣٠طالب) من نفس الشعب ولكن خارج أفراد العينة،وتم تسجيل النتائج ،حيث كان معامل الارتباط بين درجات التطبيقين لنصفي الاختبار ٠٠,٨٥ مما يشير الي أن الاختبار يتمتع بدرجة عالية من الثبات ويصلح للتطبيق علي عينة الدراسة.
- قام الباحث بحساب معامل الصعوبة لفقرات الاختبارالتحصيلي بعد تطبيقه علي عينة استطلاعية من (٢٨) طالب، وقد تراوحت معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار بين ٣٦,٦٦٪:٦٣,٣٣٪ وهي نسب مقبولة حيث أشارت (Allen,Yen,(1985، رمزية الغريب(١٩٨٨)، صلاح مراد(٢٠٠٠) الي أن معامل الصعوبة يعتبر مقبولا من الناحية المنهجية اذا تراوحت قيمته بين ٢٠:٨٠٪. ويوضح جدول(٥) معاملات الصعوبة لفقرات الاختبار، وقام الباحث بحساب معامل التمييز لفقرات الاختبار التحصيلي بعدتطبيقه علي عينة(٢٨)طالب ، وقد تراوحت معاملات التمييز لفقرات الاختباربين ٢٦,٦٦ : ٥٠٪،حيث يعتبر معامل التمييز مقبولا من الناحية المنهجية اذا بلغت قيمته ٢٥٪ فأعلي صلاح علام(٢٠٠٥)، الكبيسي(٢٠٠٧)، كما بجدول (٥)

جدول(٥) معاملات الصعوبة والتمييز لفقرات الاختبار التحصيلي( ن=٣٠)

| رقم السؤال | عدد الإجابات الصحيحة | | معامل الصعوبة % | معامل التمييز % | رقم السؤال | عدد الإجابات الصحيحة | | معامل الصعوبة % | معامل التمييز % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | الفئة العليا | الفئة الدنيا | | | | الفئة العليا | الفئة الدنيا | | |
| ١ | ١٧ | ٤ | ٣٥ | ٤٣.٣٣ | ١٢ | ١٤ | ٤ | ٣٠ | ٣٣.٣٣ |
| ٢ | ١٥ | ٣ | ٣٠ | ٤٨ | ١٣ | ١١ | ٢ | ٢١.٦٦ | ٣٠ |
| ٣ | ١٤ | ٣ | ٢٨.٣٣ | ٣٦.٦٦ | ١٤ | ١٨ | ٤ | ٣٦.٦٦ | ٤٦.٦٦ |
| ٤ | ١٢ | ٣ | ٢٥ | ٣٠ | ١٥ | ١٣ | ٢ | ٢٥ | ٣٦.٦٦ |
| ٥ | ١٦ | ٦ | ٣٦.٦٦ | ٣٣.٣٣ | ١٦ | ١٢ | ٢ | ٢٣.٣٣ | ٣٣.٣٣ |
| ٦ | ١٢ | ٢ | ٢٣.٣٣ | ٣٣.٣٣ | ١٧ | ١٩ | ٦ | ٤١.٦٦ | ٥٠ |
| ٧ | ١١ | ٢ | ٢١.٦٦ | ٣٠ | ١٨ | ١٤ | ٤ | ٣٠ | ٣٣.٣٣ |
| ٨ | ١٨ | ٤ | ٣٦.٦٦ | ٤٦.٦٦ | ١٩ | ١١ | ٢ | ٢١.٦٦ | ٣٠ |
| ٩ | ١٣ | ٣ | ٢٦.٦٦ | ٣٣.٣٣ | ٢٠ | ١٥ | ٣ | ٣٠ | ٤٠ |
| ١٠ | ١٩ | ٥ | ٤٠ | ٤٦.٦٦ | ٢١ | ١٧ | ٤ | ٣٥ | ٤٣.٣٣ |
| ١١ | ١٤ | ٦ | ٣٣.٣٣ | ٢٦.٦٦ | ٢٢ | ١٣ | ٢ | ٢٥ | ٣٦.٦٦ |

معامل الصعوبة: يقصد به النسبة المئوية للطلاب الذين أجابوا علي كل سؤال من أسئلة الاختبار إجابة خاطئة."م ص"= ع + د /٢ن X ١٠٠ &

معامل التمييز"م ت"= ع - د / ن X ١٠٠ حيث:

- ع: عدد الطلاب الذين أجابوا علي أسئلة الاختبار إجابة صحيحة في المجموعة العليا
- د: عدد الطلاب الذين أجابوا علي أسئلة الاختبار إجابة صحيحة في المجموعة الدنيا
- ٢ن : عدد الطلاب في المجموعتين. صلاح الدين علام(٢٠٠٥)
- ولم يتم استبعاد أية أسئلة حيث كانت معاملات الصعوبة والتمييز مطابقة للمعايير
- وبذلك أصبح الاختبار التحصيلي في صورته النهائية مكون من(٢٢) سؤال موزعة علي موضوعات المقرر الدراسي وفقا لمستويات بلوم العليا(تطبيق تحليل ،تركيب تقويم)،ويتكون الاختبار من جزءين:
  - الجزء الأول ويشمل تعليمات الاختبار.
  - الجزء الثاني ويشمل مكونات الاختبار ويضم(٧ أسئلة من نوع الاختيار من متعدد، ٦ أسئلة من نوع الصواب والخطأ، ٥ أسئلة من نوع المطابقة والمزاوجة، ٤ أسئلة من نوع الإجابات القصيرة، ويبن جدول( ٦) تفاصيل الاختبار التحصيلي ومستوياته.

جدول(٦) المستويات المعرفية للاختبار التحصيلي

| م | المستويات المعرفية العليا | أرقام الأسئلة | الوزن النسبي |
|---|---|---|---|
| ١ | التطبيق | ١-٤-٧-١٠-١٣-١٦-١٩ | %٣١.٨٢ |
| ٢ | التحليل | ٢-٥-٨-١١-١٤-٢٠ | %٢٧.٢٧ |
| ٣ | التركيب | ٣-٦-٩-١٢-١٥ | %٢٢.٧٢ |
| ٤ | التقويم | ١٧-١٨-٢١-٢٢ | %١٨.١٨ |

## • رابعا الخطوات الاجرائية للدراسة :

- تم اختيار عينة الدراسة من شعبتين لطلاب التربية الخاصة مسار صعوبات التعلم مقرر صعوبات التعلم النمائية بواقع مجموعتين "ضابطة وتجريبية" حيث يقوم الباحث الحالي بالتدريس للمجموعتين خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ.

- تم تقدير أداء الطلاب علي الاختبار التحصيلي المعد باستخدام جدول المواصفات ملحق( ٣) لكلا المجموعتين الضابطة والتجريبية بواقع ثلاث مرات " الاولي قبل تنفيذ البرنامج ، والثانية بعد التنفيذ، والثالثة للمتابعة بعد ٣ أسابيع من التطبيق البعدي.
- تم اعداد المحتوي التدريسي وتحويله الي خرائط ذهنية من خلال لقاءات مكثفة مع الطلاب وتكليفات خاصة لهم بشأن تحويل دروسهم الي خرائط ذهنية بعد عرض المحتوي علي لجنة التحكيم .
- قام الباحث بتخصيص ١٠ دقائق في بداية كل محاضرة للمناقشة مع الطلاب في محتوي الدرس بالخرائط الذهنية، وطرح مجموعة من الأسئلة للتدريب تتضمن المستويات العليا لبلوم وهي أسئلة تتضمن ( التطبيق، التحليل ، التركيب ، التقويم).
- وتعتبر تلك الدراسة في جميع مراحلها خبرة حية عاشها الباحث مع طلابه ، ولا يدعي الباحث الحالي أنه أتي بما لم يسبقه غيره، ولكن ماينسب لتلك الدراسة من أصالة أنها خبرة تجريبية عايشها صاحب الدراسة مع أفراد دراسته علي مدار ١٢ أسبوع ، حيث سمع منهم ولاحظ سلوكهم عن قرب ، وناقش أفكارهم وتفاعل معهم، حتي إذا جاء دوره في تفسير النتائج لم تكن وظيفته فقط تجميع علامات ورصد أرقام، فالباحث الذي يعيش خبرات تجريبية بنفسه قد لا يقبل كل ماهو مكتوب علي انه صحيح، بل يستطيع أن يناقش بحرية أكبر وثقة أشد، وفوق كل هذا تتغير عنده الأولويات فلا يصبح ملتصقا بقضية أو متشبسا برأي ، ولكن تكون منطلقاته في نطاق ماوعته حواسه ،واستوعبه عقله ،وقام علي صدقه دليل من الواقع الذي تفاعل معه.

## • نتائج الدراسة ( وصفها و تحليلها وتفسيرها )

**يتضمن هذا الفصل عرضاً لنتائج الدراسة الحالية وفقاً للترتيب التالي :**

- الفرض الأول : لا توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية فى مستويات : التطبيق - التحليل- التركيب التقويم- الدرجة الكلية. فى التطبيق القبلي.
- ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار(ت) للمجموعات المستقلة كما بجدول (٧)

**جدول (٧) قيم ت ودلالتها للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس القبلي**

| المستوى | المجموعه | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التطبيق | ضابطه | ٢٤ | ٣.٨٨ | ١.٠٣٥ | ١.٧٧ | غير دالة |
| | تجريبيه | ٢٤ | ٤.٣٨ | ٠.٩٢ | | |
| التحليل | ضابطه | ٢٤ | ٤.٢٥ | ١.٢٢ | ٠.١١ | غير دالة |
| | تجريبيه | ٢٤ | ٤.٢٩ | ١.٤٠ | | |
| التركيب | ضابطه | ٢٤ | ٣.٥٠ | ١.٢٢ | ١.٦٠ | غير دالة |
| | تجريبيه | ٢٤ | ٤.٠٠ | ٠.٩٣ | | |
| التقويم | ضابطه | ٢٤ | ٣.٧١ | ١.٠٨ | ٠.٤٣ | غير دالة |
| | تجريبيه | ٢٤ | ٣.٨٣ | ٠.٩٢ | | |
| الدرجه الكلية | ضابطه | ٢٤ | ١٥.٣٣ | ١.٨١ | ١.٩٠ | غير دالة |
| | تجريبيه | ٢٤ | ١٦.٥٠ | ٢.٤٠ | | |

يتضح من جدول(٧) أن قيمة (ت) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة غير دالة مما يعني انه لا توجد فروق بين المجموعتين أي أنهما

متجانستان، ويمكن تفسير ذلك: في ضوء أن استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية في التدريس،يحدث لدي الطلاب تعلما ذا معني ومن خصائصه الاستمرارية في الاحتفاظ بما تعلمه الطالب لمدة أطول مما جعل احتفاظ طلاب المجموعة التجريبية بالمعلومات التي وردت من خلال مستويات التفكير العليا لبلوم، وهذا يشير إلي فاعلية استخدام التدريس المبني علي الخرائط الذهنية في الإبقاء علي المعلومات لمدة أطول ، أي أصبح لديهم فهم وتحليل للمعلومات وليس مجرد حفظها، كما أنهم تعلموا بطريقة فيها ترجمة وتشفير دائم للمعلومات والأفكار والرموز،حيث تم تحويلها إلي صورة ذهنية تساعدهم علي التأمل في كل جانب من جوانبها بشكل تحليلي وتطبيقي وتقويمي.أما المجموعة الضابطة فقد تعلموا بطريقة تقليدية تم التركيز فيها علي الحفظ والاستظهار للمعلومات والحقائق دون التأمل التحليلي فيها، ولم يربطوا المعلومات الحديثة بالمعلومات السابقة،وهذا يساعد علي سهولة نسيانها وعدم القدرة علي تحليلها وهذا يتفق مع ما أشار به كل من:( توني بوزان٢٠٠٨& وطلال الزعبي ٢٠٠٩&Samayeh,2012.

- **الفرض الثاني** :

توجد فروق ذات دالة إحصائية بين متوسطى درجات تلاميذ المجموعتين الضابطة والتجريبية فى مستويات : التطبيق – التحليل- التركيب – التقويم - الدرجة الكلية لصالح المجموعة التجريبية فى التطبيقين (البعدى – المتابعة).

ولاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار(ت) للمجموعات المستقلة كما بجدول (٨):

**جدول (٨) قيم ت ودلالتها للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي**

| المستوى | المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التطبيق | ضابطة | ٢٤ | ٤.٤٦ | ١.٢٥ | ٣٦.٩ | ٠.٠١ |
| | تجريبية | ٢٤ | ٢٠.٠٠ | ١.٦٤ | | |
| التحليل | ضابطة | ٢٤ | ٣.٨٣ | ١.٤٩ | ٣٦.٩ | ٠.٠١ |
| | تجريبية | ٢٤ | ٢٠.٠٨ | ١.٥٦ | | |
| التركيب | ضابطة | ٢٤ | ٣.٦٧ | ١.٢٠ | ٤٥.٣ | ٠.٠١ |
| | تجريبية | ٢٤ | ١٩.٥٠ | ١.٢٢ | | |
| التقويم | ضابطة | ٢٤ | ٣.٧١ | ٠.٩١ | ٢٩.٣ | ٠.٠١ |
| | تجريبية | ٢٤ | ١٧.٨٣ | ٢.١٨ | | |
| الدرجة الكلية | ضابطة | ٢٤ | ١٥.٤٦ | ٢.٩٢ | ٥٨.٨ | ٠.٠١ |
| | تجريبية | ٢٤ | ٧٧.٤٢ | ٤.٢٦ | | |

يتضح من جدول(٨) أن قيمة (ت) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي دالة في اتجاه المجموعة التجريبية حيث جاء متوسطات درجات المجموعة التجريبية أكبر في كل المستويات والدرجة الكلية،كما تم حساب قيم (ت)بين المجموعتين في القياس المتابعة كما بجدول(٩)

جدول (٩) قيم ت ودلالتها للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس المتابعة

| المستوى | المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة ت | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التطبيق | ضابطة | ٢٤ | ٤.٥٤ | ١.٤٧ | ٣٥.٩ | ٠.٠١ |
| | تجريبية | ٢٤ | ١٨.٨٣ | ١.٢٧ | | |
| التحليل | ضابطة | ٢٤ | ٣.٨٨ | ١.٤٥ | ٣٥.٣ | ٠.٠١ |
| | تجريبية | ٢٤ | ١٨.٩٢ | ١.٥٠١ | | |
| التركيب | ضابطة | ٢٤ | ٣.٧١ | ١.٣٣٧ | ٤١.١ | ٠.٠١ |
| | تجريبية | ٢٤ | ١٨.٤٢ | ١.١٤ | | |
| التقويم | ضابطة | ٢٤ | ٤.٤٢ | ١.٤٤ | ٢٢.٩ | ٠.٠١ |
| | تجريبية | ٢٤ | ١٦.٨٣ | ٢.٢٢ | | |
| الدرجة الكلية | ضابطة | ٢٤ | ١٦.٣٨ | ٢.٨١ | ٥٧.٤ | ٠.٠١ |
| | تجريبية | ٢٤ | ٧٣.٢٥ | ٣.٩٦ | | |

يتضح من جدول(٩) أن قيمة (ت) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس المتابعة دالة في اتجاه المجموعة التجريبية حيث جاء متوسطات درجات المجموعة التجريبية أكبر في كل المستويات والدرجة الكلية، ويمكن تفسير ذلك في ضوء أن استخدام هذا الاسلوب في عمليات التدريس يزيد من اهتمام الطلاب ورغبتهم في التعلم بشكل جذاب ومستمر،كما ان استخدام الخرائط الذهنية أحدث نوعا من التطور النوعي في القدرات العقلية التحليلية لطلاب المجموعة التجريبية،وظهر ذلك جليا في الاحتفاظ بالمفاهيم بصورة أفضل واستجابتهم علي الاختبار التحصيلي المرتبط بالمستويات العليا لبلوم.

كما أن تدريس المجموعة الضابطة للمحتوي بالطريقة التقليدية المتعارف عليها في عمليات التدريس تجعله متلقي للمادة وليس مشارك فيها،حيث لم تتم استثارة قدراته الكامنة بصورتها الحقيقية، أما المجموعة التجريبية فقد تعرضت في موقف تجريبي فعلي إلي العديد من أساليب التشويق والاستثارة العقلية،وأصبح الحصول علي المعلومات وتخزينها بالذاكرة ليس هو الهدف،بل أصبح السعي نحو المزيد من المعلومات القابلة للمعالجة والتجهيز هو هدف رئيس، مما خلق نوعا من الحماسة للدراسة وارتفاعا للمعنويات والاحتفاظ بالمادة العلمية،كما أن الطالب الذي يدرس باستخدام الخرائط الذهنية،يسعي دائما إلي ترتيب أفكاره وجدولتها بصورة منهجية، الأمر الذي يؤدي إلي جعلها جزءا من البنية المعرفية الذاتية للطالب،مما يساعد علي استنباط الأفكار الجديدة والتنبؤ بالعلاقات المعرفية،وتنشيط البني المعرفية لديه،وزيادة القدرة علي التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم في مواقف فعلية جديدة،ويتفق هذا التفسير مع ما أشار به: غازي طاشان ٢٠١٢&زينب الشمري ٢٠١٢& Shujen,2008& Ijaya,2010&أفنان دروزة ٢٠١١

- **الفرض الثالث** :

توجد فروق ذات دلالة إحصائيا بين القياسات المتكررة (القبلى – البعدى – المتابعة) لدرجات تلاميذ المجموعة التجريبية عند مستويات بلوم العليا ( التطبيق ، التحليل ، التركيب ، التقويم ) والدرجة الكلية لصالح التطبيقين البعدي والمتابعة، وجدول(٤) تحليل التباين للقياسات المتكررة كما بجدول(١٠):

جدول (١٠) قيمة (ف) ودلالتها للفروق بين القياسات المتكررة (قبلي- بعدي- متابعة)

| المستوى | مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| التطبيق | بين المجموعات | ٣٦٣٦.٣٦١ | ٢ | ١٨١٨.١٨١ | ٢٠٧٥.٠٥٧ | ٠.٠١ |
| | الخطأ | ٤٠.٣٠٦ | ٤٦ | ٠.٨٧٦ | | |
| التحليل | بين المجموعات | ٣٧١٧.٠٢٨ | ٢ | ١٨٥٨.٥١٤ | ١٠٦٤.٥٧٩ | ٠.٠١ |
| | الخطأ | ٨٠.٣٠٦ | ٤٦ | ١.٧٤٦ | | |
| التركيب | بين المجموعات | ٣٥٩٤.١١١ | ٢ | ١٧٩٧.٠٥٦ | ٢٠٧٢.٣٧٠ | ٠.٠١ |
| | الخطأ | ٣٩.٨٨٩ | ٤٦ | ٠.٨٦٧ | | |
| التقويم | بين المجموعات | ٢٩٢٨.٠٠٠ | ٢ | ١٤٦٤.٠٠٠ | ٥٦٧.٥٠٦ | ٠.٠١ |
| | الخطأ | ١١٨.٦٦٧ | ٤٦ | ٢.٥٨٠ | | |
| الدرجة الكلية | بين المجموعات | ٥٥٥٩٠.١١١ | ٢ | ٢٧٧٩٥.٠٥٦ | ٢٤١٨.٩٩٤ | ٠.٠١ |
| | الخطأ | ٥٢٨.٥٥٦ | ٤٦ | ١١.٤٩٠ | | |

يتضح من جدول(١٠) أن قيمة ف للفروق بين القياسات الثلاث دالة مما يعني وجود فروق بين القياسات الثلاث وللتعرف علي اتجاه الفروق تم استخدام اختبار توكي للمقارنات البعدية للمتوسطات الثلاث وجاءت النتائج كما بجدول(١١):

جدول (١١) اتجاه الفروق بين القياسات الثلاث باستخدام اختبار توكي

| المستوي | القياس | المتوسط | البعدي | المتابعة | المستوي | القياس | المتوسط | البعدي | المتابعة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| التطبيق | قبلي | ٤.٣٧٥ | ١٥.٦٠* | ١٤.٥٠* | التقويم | قبلي | ٣.٨٣٣ | ١٤.٠٠* | ١٣.٠٠* |
| | بعدي | ٢٠.٠٠ | - | ١.١٧ | | بعدي | ١٧.٨٣٣ | - | ١.٠٠ |
| | متابعة | ١٨.٨٣٣ | - | - | | متابعة | ١٦.٨٣٣ | - | - |
| التحليل | قبلي | ٤.٢٩٢ | ١٥.٨٠* | ١٤.٦٠* | الدرجة الكلية | قبلي | ١٦.٥٠٠ | ٦٠.٩٠* | ٥٦.٨٠* |
| | بعدي | ٢٠.٠٨٣ | - | ١.٢٠ | | بعدي | ٧٧.٤١٧ | - | ٤.٢٠ |
| | متابعة | ١٨.٩١٧ | - | - | | متابعة | ٧٣.٢٥٠ | - | - |
| التركيب | قبلي | ٤.٠٠٠ | ١٥.٥٠* | ١٤.٤٠* | | | | | |
| | بعدي | ١٩.٥٠٠ | - | ١.١٠ | | | | | |
| | متابعة | ١٨.٤١٧ | - | - | | | | | |

***دالة عند مستوي ٠.٠١***

يتضح من جدول(١١) ما يلي:

- بالنسبة لمستوي التطبيق: توجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق بين القياسين القبلي والمتابعة لصالح القياس المتابعة، ولا توجد فروق بين القياسين البعدي والمتابعة،وبالنسبة لمستوي التحليل: توجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق بين القياسين القبلي والمتابعة لصالح القياس المتابعة،ولا توجد فروق بين القياسين البعدي والمتابعة،وبالنسبة لمستوي التركيب: توجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق بين القياسين القبلي والمتابعة لصالح القياس المتابعة، ولا توجد فروق بين القياسين البعدي والمتابعة، وبالنسبة لمستوي التقويم: توجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي.
- توجد فروق بين القياسين القبلي والمتابعة لصالح القياس المتابعة،لا توجد فروق بين القياسين البعدي والمتابعة، وبالنسبة للدرجة الكلية للمستويات العليا لبلوم: توجد فروق بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي،وتوجد فروق بين القياسين القبلي والمتابعة لصالح القياس المتابعة.

- لا توجد فروق بين القياسين البعدي والمتابعة، ويمكن تفسير ذلك في ضوء:أن الخرائط الذهنية تساعد الطلاب علي استقصاء المفاهيم واستحضارها،والربط بينها وبين المفاهيم الجديدة،وتركيز انتباه الطلاب علي أفكارهم والتأمل فيها مما يساعد علي الاحتفاظ بتلك المفاهيم بالذاكرة طويلة المدي وبالتالي تندمج في البنية المعرفية لهم ،وتصبح سهلة الاستحضار والتجهيز ربطا بالخبرات السابقة، وتجعل الطالب أكثر نشاطا وايجابية في عملية التعلم بدلا من التلقي السلبي للمعلومات من قبل المعلم،وذلك لان بناء الخرائط الذهنية يتطلب من الطالب استدعاء المعلومات الجديدة وربطها بالمعلومات السابقة من خلال عمليات الملاحظة والفحص والتحليل والتركيب والتطبيق والتقويم ،كما تساعد علي الربط النظري بالجانب العملي فهي تعمل علي تجميع المبادئ والمفاهيم،وتنظيمها كما هي بالبنية المعرفية وتقدم له هيكلا تنظيميا لما سبق أن تعلمه، وهو بمثابة ممر للمعلومات الجديدة،وتؤكد علي الدور النشط للمتعلم مما يتيح للطالب فرصة البحث والاستقصاء ،واكتشاف وسائل لربط المعرفة العلمية مع المعرفة التجريبية،وهذا يساعد علي اكتساب مهارات الملاحظة ومعالجة البيانات وتحليلها وتفسيرها .ويتفق هذا التفسير مع ما أشار به: (الخطيب وآخرون٢٠١٠&وحنين حوراني ٢٠١١&Shujen2008 &Gilchrist,1993)

- **التوصيات والبحوث المقترحة** :

بناءا علي ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يوصي الباحث بما يلي:

- ضرورة تدريب المعلمين وأعضاء هيئة التدريس علي الاستراتيجيات التدريسية الحديثة والتي تراعي المستويات العليا لبلوم(التطبيق ، التحليل ، التركيب ، التقويم).
- ضرورة التنوع في أساليب التقويم والاختبارات بحيث يتم تعويد الطلاب علي نمط الأسئلة التي تقيس المستويات العليا لبلوم.
- ضرورة تطوير المناهج والمقررات بحيث تحتوي علي أنماط متعددة من آليات واستراتيجيات التدريس وخاصة الخرائط الذهنية،مع تطويع المقررات من حيث التصميم والإخراج في صور الخرائط الذهنية.
- عمل دورات تدريبية متتالية ومنهجية لأعضاء هيئة التدريس والمعلمين علي الخرائط الذهنية، لان نجاح هذه الاستراتيجية في التدريس يتوقف علي نجاح المعلم في إعداد وبناء تلك الخرائط والتي ترتبط بمحتوي المقررات بحيث تكون في مستوي المتعلمين وتتعدي قدراتهم وتستحوذ علي اهتماماتهم.
- إجراء دراسات أخري مماثلة بحيث تضم عينات أكبروا كثر تنوعا حتي يتم تعميم النتائج.

- **المقترحات البحثية** :

- نمذجة العلاقة بين استراتيجيات التدريس الحديثة والتحصيل الدراسي لدي تلاميذ المرحلة الابتدائية.
- الخرائط الذهنية وعلاقتها بمهارات حل المشكلات.

## • المراجع العربية :


- أفنان دروزة (٢٠١١): درجة مراعاة المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية لمستويات بلوم للأهداف المعرفية لدي تخطيطهم للدرس مجلة جامعة النجاح للأبحاث في العلوم الإنسانية المجلد(٢٥) ، العدد(١٠).
- توني بوزن(٢٠٠٦): خريطة العقل، ترجمة مكتبة جرير، الرياض، ط١.
- توني بوزن(٢٠٠٧): استخدم عقلك، ترجمة مكتبة جرير، الرياض، ط٧.
- توني بوزن(٢٠٠٨): تحكم بذاكرتك، ترجمة مكتبة جرير، الرياض، ط٤.
- حسن حسين زيتون(١٩٩٩). تصميم التدريس رؤية منظومة- المجلد٢- عالم الكتب.
- حنين سمير حوراني(٢٠١١) : أثر استخدام الخرائط الذهنية في تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة العلوم وفي اتجاهاتهم نحو العلوم في المدارس الحكومية في مدينة قلقيلية رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية الدراسات العليا جامعة النجاح بنابلس، فلسطين.
- خديجة الفارسي(٢٠٠٣).أثر استخدام خرائط المفاهيم في تدريس طالبات المرحلة الإعدادية في مادة الجغرافيا رسالة ماجستير غير منشور، كلية التربية: جامعة السلطان قابوس .
- خليل شبر ( ١٩٩٧) فاعلية استخدام خريطة المفاهيم كمنظم متقدم في تعلّم مادة العلوم، المجلة التربوية ع/٤٤، جامعة الكويت .
- رمزية الغريب(١٩٨٨): التقويم والقياس النفسي والتربوي، الانجلو المصرية، القاهرة.
- (١٠) زينب حسن الشمري (٢٠١٢): فاعلية استخدام الخرائط المفاهيمية في تكوين الصورة الفنية الكتابية وتنمية مهارات التفكير الابداعي في مادة التعبير لدي طالبات الصف الثالث متوسط في المملكة العربية السعودية،مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية (٢٠)، العدد الثاني.
- (١١) صلاح أحمد مراد(٢٠٠٠): الأساليب الاحصائية في العلوم الانسانية والنفسية والاجتماعية، الانجلو المصرية ، القاهرة.
- (١٢) صلاح الدين محمود علام(٢٠٠٥): الأساليب الاحصائية الاستدلالية في تحليل البيانات، دار الفكر العربي، القاهرة.
- (١٣) طلال عبد الله الزعبي (٢٠٠٣):العلاقة بين استخدام أسلوب الخرائط المفاهيمية في تدريس مادة مناهج البحث في التربية وعلم النفس لطلبة دبلوم التربية،مجلة دراسات العلوم التربوية،٣٠،(٢).
- طلال عبدالله الزعبي، وردة سليمان(٢٠٠٩): أثر استخدام الخرائط المفاهيمية في تدريس مفاهيم القواعد والتطبيقات اللغوية في التحصيل ومستوي البنية المفاهيمية، مجلة دراسات في المناهج والإشراف التربوي، المجلد الاول ، العدد الاول.
- طه علي الدايمي(٢٠٠٩): بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية، عالم الكتب الحديث،عمان ، الاردن.
- عبد السلام مصطفى.(٢٠٠١). الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم القاهرة دار الفكر العربي.

- عبد الواحد حميد الكبيسي(٢٠٠٧): القياس والتقويم، دار جرير للطباعة والنشر والتوزيع.
- عزيزة زلوم(٢٠٠٠):استخدام خرائط الشكل (V) لتدريس الفيزياء العملية لطلاب السنة الأولي في الجامعة في تنمية مهارات التفكير العلمي، مجلة دراسات في العلوم التربوية ٣١،(٢).
- عمر سالم الخطيب (٢٠١٠):اثر استخدام خريطة الشكل (V) في تحصيل المفاهيم الفقهية وتكوين بنية مفاهيمية متكاملة لدي طلبة جامعة الحسين بن طلال ، مجلة علوم انسانية ، العدد(٢٥).
- غازي طاشمان (٢٠١٢):أثر استخدام استراتيجيتي الذكاءات المتعددة والخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير الابتكاري في مبحث الجغرافية للوطن العربي لدي طلبة معلم الصف في جامعة الاسراء بالأردن ، مجلة الجامعة الاسلامية للدراسات التربوية والنفسية(٢٠) ، العدد الأول.
- فؤاد سليمان قلادة(٢٠٠٨):النماذج التدريسية وتفعيل وظائف المخ، دار المعرفة الاسكندرية.
- فوزي الشربيني وعفت الطناني(٢٠٠١). مداخل عالمية في تطوير المناهج التعليمية على ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين- القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.
- محمد القزويني(٢٠٠٨): سنن ابن ماجه،مكتبة المعارف للنشر والتوزيع،الرياض ، ط٢.
- محمد عبد القادر عابدين (٢٠٠٧): تحليل الأهداف السلوكية في خطط دروس الطلبة المعلمين في أكاديمية القاسمي لإعداد المعلمين،مجلة جامعة القدس المفتوحة للأبحاث والدراسات ، العدد(١٢).
- ممدوح عبد المنعم الكنانى (٢٠٠٢) : الاحصاء الوصفى والاستدلالى فى العلوم السلوكية والاجتماعية ، دار النشر للجامعات ، القاهرة ، ط ٢
- ميشيل عطا الله(٢٠٠١): خرائط المفاهيم ،عمان- دار الميسرة للنشر والتوزيع.
- نايفة قطامي(٢٠٠٩): تعليم التفكير للمرحلة الأساسية، دار الفكر،عمان ،الاردن، ط٣.
- نجيب الرفاعي(٢٠٠٩): الخريطة الدهنية خطوة خطوة،مطابع الخط، الكويت ،ط٢.

## • المراجع الأجنبية:

- Gilchrist,K.(1993):An analysis of concept mapping for teaching advanced technology concept.DAI,5(53).
- Allen,Mary,J.,Yen wendy,M.(1985):Introduction to measurement theory.Books Cole publishing company,Monterey,California.
- Bloom,B.,S.(1956):Taxonomies of educational objectives.Handboo1.Cognitive Domain,NY:MCKay.www.nwlink.com.
- Buzan,Tony,B,(2006):Mind Mapping kick start your creativity and Transform your life.Spin,Mateu,Cromo.
- Buzan,Tony,B,(2008):The mind map book.BB.BOOKS-London2

- Chen,T.Y&Huang,T.C&Su,S.T&Hsieh,P.Y&Lin,J.F&Chung,M.LThe effect of concept map and teaching aid on the learning achievements of students having different background in teaching white- light interferometry.Annual international conference on education &E-Learning"Eel",GSTF,TAIWAN.
- Cliburn J ;& Joseph W(2008); Concept Maps TO Promote Meaningful Learning ;Journal Of College science Teaching; Vol (xix ); No(4) :1990 ; PP212-217.
- Harkirat,S,D,M,K,A,R,(2010):Constructivist visual mind map teaching approach and the quality of students cognitive structure.Journal of science education and technology,20 , (2).
- Ijaiya,N.Y&Alabi,A.T.,(2010):Teacher education in Afica and critical thinking skills:Need and strategies.Depertment of educational management university of Ilorin Nigeria.
- Mode,Emisa,(2010):The effect of graphic organizers in terms of students attitudes towards reading in English.Science Direct,32(2).
- Novak,.DM.Gowin,D,B(1995):Learning how to learn.Cambridge UniversityPress,New York,U.S.A.
- Shujen,L.Chang&Yegmin Chang(2008):Using online concept mapping with peer learning to enhance concept application, The Quarterly Review of distance education,vol.9(1).
- Somayeh,N,(2012):The effect of teaching vocabulary through semantic mapping on(EFL) learners awareness of the effective dimensions of dep vocabulary knowledge, English language teaching.vol.(5) no.(10).
- Wang,v.&Farmer,L.,(2008): Adult teaching methods in China and Bloom Taxonomy international. Journal for scholarship of teaching and learning (2),2.

*******

# البحث الخامس :

## " فاعلية التجارب المعملية المعدلة في مادة الفيزياء على تنمية الاتجاه والتحصيل للطالبات الكفيفات بمحافظة الطائف "

إعداد :


**د/ منى حلمي عبد الحميد طلبة**
أستاذ مساعد بكلية التربية
جامعة الطائف

**د/ سهير محمد محمد توفيق**
أستاذ مساعد بكلية التربية
جامعة الطائف

# " فاعلية التجارب المعملية المعدلة فى مادة الفيزياء على تنمية الاتجاه والتحصيل للطالبات الكفيفات بمحافظة الطائف"

د / منى حلمى عبد الحميد طلبة  د/ سهير محمد محمد توفيق

• **مستخلص الدراسة** :

يهدف البحث إلى التعرف على فعالية وحدة فيزياء مطورة في ضوء احتياجات المواقف الحياتية على تحصيل الطالبات الكفيفات بالصف الأول الثانوي و على اتجاهاتهم نحو مادة الفيزياء، وقياس تأثير الوحدة المطورة في الفيزياء على تنمية المهارات العملية للطالبات الكفيفات بالصف الأول الثانوي، يعتمد البحث على المنهج التجريبي ويتم استخدامه في تدريس مجموعتين بمنهجين مختلفين في طريقة التقديم ، ومتساويين في المحتوى وملاحظة فاعلية ذلك الاختلاف في التقديم على التحصيل وتنمية المهارات العملية ، وكذلك تنمية اتجاهاتهم نحو دراسة الفيزياء.وأظهرت نتائج البحث أن الوحدة المقترحة في الفيزياء وتدريسها عن طريق إجراء التجارب المعملية لها تأثير فعال في تنمية الاتجاه نحو الفيزياء لدى الطالبات الكفيفات في ضوء احتياجاتهن الخاصة ، توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة٠,٠٥ بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية و متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية ، توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة٠,٠٥ بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة للوحدة المقترحة في مقياس الاتجاه نحو دراسة الفيزياء لصالح المجموعة التجريبية .

**الكلمات المفتاحية : التجارب المعملية المعدلة - الكفيف.**

***Abstract:***

*The research aims to identify the effectiveness of a developed physics unit in the light of life situations needs which blind students in the first grade secondary school and on their attitudes towards physics and it also aims to measure the impact of the developed in physics unit on the development of practical skills for blind students in the first grade secondary school. The research depends on the experimental method that used in teaching two groups with different ways of presentation, and some syllabus we observe, the effectiveness of the difference in presentation on the achievement and development of practical skills, as well as the development of students attitudes towards studying physics. Research results showed that the proposed unit in physics and its laboratory presentation have significant influence in the development of towards physics students blind in the light of their own needs, There are indication statistically preference signalman differences at the 0.05 level between the average scores experimental group of students, the average level for the control group students in the achievement test for the experimental group. There are statistically significant differences at the 0.05 level between the averages scores of students in the experimental group and the average level students in the control group of the unit proposed in the measurement of the preference for studying physics in favor of the experimental group. Keywords: Modified laboratory experiments - the blind*

• **مقدمة** :

التطور الحقيقي لأي دولة مرهون بأسلوب التربية وطريقة التعليم ، فبعد إطلاق الاتحاد السوفيتي للقمر الصناعي "سبوتنك "عام ١٩٥٧م تنبهت الولايات المتحدة الأمريكية إلى أهمية التعليم وبخاصة تعليم العلوم .

فلقد شهدت السنوات الأخيرة مشروعات وجهود متعددة لتطوير وتدريس العلوم ، فعقدت المؤتمرات وكثرت الندوات ونشطت الحلقات على المستوى القومي والعربي والعالمي ، وكان الأساس الذي ارتكز عليه هذا النشاط أن واقع تدريس العلوم لا يزال متخلفا عن ملاحقة التطورات العلمية والاتجاهات والأساليب التربوية الحديثة في عملية التعليم والتعلم وبالتالي فان العامل العلمي والمستمر لرفع كفاءة العلوم وتدريسها أمر حتمي ولا غنى عنه إذا أردنا أن نجعلها متمشية مع طبيعة العصر ومقتضياته .( احمد خيري كاظم ، سعد يس زكي ، ١٩٧٣)

ولذلك يجب أن تعتبر الدولة التعليم من أهم وظائفها التي يجب عليها أن تعمل على تطويرها باستمرار لتنمية أفراد قادرين على التوافق مع البيئة ومتطلبات الحياة المعاصرة وثورة المعلومات بالإعداد المناسب للقوى البشرية الذي يمكن من استثمار جميع الإمكانيات الاقتصادية والاجتماعية .

ومع بداية القرن الحادي والعشرين ، وما صاحب ذلك من تطورات علمية وتكنولوجية هائلة ، ازداد الاهتمام بتطوير وتحديث وسائل الرعاية والتأهيل لذوي الاحتياجات الخاصة .

ولذلك فلابد من اهتمام القائمين على تربية وتعليم الأطفال غير المبصرين بالجانب الخاص بتنمية المهارات المركبة لدى هؤلاء الأطفال حيث أن هذا الطفل يعتمد على الصوت كمصدر للحصول على المعلومات ، كما يعتمد على اللمس لتمييز شكل وحجم الأشياء وينبغي أن توضع أدوات تقويمية مناسبة للكشف عن استعدادات الأطفال المعوقين بصريا باستخدام هذين المحكين ،السمع واللمس . ( احمد السعيد يونس ،مصري عبد الحميد حنورة ،١٩٩١)

وفي عام ١٩٩٠صدر قرار ٣٧ لعام ١٩٩٠ يتضمن العمل على أساس أن يستمر تدريس المواد العملية حتى نهاية الصف الثاني الثانوي ، بالنسبة لتعليم المبصرين ، ولما كانت مدارس المبصرين تطبق نفس المنهج ،فأصبح لزاما تطبيق هذا المنهج على مدارس المكفوفين تطبيقا لمبدأ المساواة . ( سميرة أبو زيد عبده نجدي،١٩٩١)

وفي هذا الصدد يرى ( Hammond ) انه إذا كان كثير من موضوعات العلوم تعتمد في دراستها على الملاحظة البصرية بصورة أساسية فان ذلك لايعد مبررا لحرمان الطلاب المكفوفين من هذا الكم الكبير من المعلومات التي تتعلق بمظاهر الحياة المختلفة ، وإنما يستوجب ذلك التوجه نحو توفير البدائل الفعالة التي تمكن من التغلب على مشكلات تدريس العلوم للمكفوفين بدلا من اللجوء إلى حذف كل ما يتطلب حاسة البصر (Hammond,1996:4-10)

فلقد أثبتت التجارب والدراسات أن توفر البرامج الدراسية المعدلة التي تراعي طبيعة الإعاقة البصرية ، وتوفير ما تتطلبه تلك البرامج العلمية من مواد وأدوات وأجهزة معدلة تعتمد على ما يمتلكه الكفيف من حواس ن فانه يمكن إكسابه الكثير من الحقائق والمفاهيم المرتبطة بدراسة العلوم والتي يستفيد منها في مواقفه الحياتية المختلفة ، ومن أمثلة ذلك دراسة ( إبراهيم شعير ١٩٨٨) ، ( سميرة أبو زيد ١٩٩١) ، ( حنان محمود ١٩٩١) ،( ستفينيك ١٩٩٤) ،( وأستون ١٩٩٤) ، ( هيندرسون ١٩٩٨) ،(أيمن حبيب ٢٠٠٠) ،( حنان محمود ٢٠٠١) ،(دروسي٢٠٠١) ، ( منى طلبة ٢٠٠٥)

فلقد أشارت الدراسات السابقة إلى أهمية استخدام الأدوات والأجهزة المعدلة والوسائل التعليمية الحديثة ، وتعديل المحتوى وبعض الأنشطة لتلاءم كف البصر ، مما يزيد من كفاءة وفاعلية العملية التعليمية ، كما اتفقت هذه الدراسات على وجود قصور في المناهج الخاصة بالمكفوفين ، حيث لا يوجد اختلاف بينها وبين مناهج زملائهم المبصرين ، وليست المساواة مشكلة في حد ذاتها ولكن ترجع إلى :

- عدم توافر الأجهزة والوسائل .
- عدم ملائمة الأنشطة .
- عدم إلمام المعلمين بالوسائل والأجهزة الحديثة والمعدلة ، والطرق الحديثة في تعليم المكفوفين ونقص الخبرة لتعديل الأنشطة وإعداد الأدوات المعدلة اللازمة لتدريس العلوم للمكفوفين .

- **مشكلة البحث** :

بالرغم من ظهور العديد من الاتجاهات التربوية التي تنادي بضرورة توفير ظروف جديدة لتربية وتعليم ورعاية فئة المكفوفين إلا أن واقع تدريس الفيزياء للطالبات الكفيفات بالصف الأول الثانوي لا يزال يعتمد على طرق تقليدية ونظرا لان مادة الفيزياء تعتمد على الأنشطة والتجارب المعملية بدرجة كبيرة مما لا يتيح للطالبات الكفيفات الاستفادة منها فقد أدى ذلك إلى انخفاض تحصيلهن إضافة إلى عدم إكسابهن المهارات العملية .

وينبثق من المشكلة التساؤلات التالية :

- ما مدى فاعلية وحدة فيزياء مطورة في ضوء احتياجات المواقف الحياتية على تحصيل الطالبات الكفيفات بالصف الأول الثانوي ( المندمجات مع العاديات) ؟
- ما مدى فاعلية وحدة الفيزياء المطورة على اتجاهات الطالبات الكفيفات نحو مادة الفيزياء ؟
- ما مدى تأثير الوحدة المطورة على تنمية المهارات العملية للطالبات الكفيفات بالصف الأول الثانوي ؟

- **أهداف البحث** :

**يهدف البحث إلى :**

- تعرف فعالية وحدة فيزياء مطورة في ضوء احتياجات المواقف الحياتية على تحصيل الطالبات الكفيفات بالصف الأول الثانوي .

- تعرف فعالية وحدة الفيزياء المطورة على اتجاهات الطالبات الكفيفات نحو مادة الفيزياء
- قياس تأثير الوحدة المطورة في الفيزياء على تنمية المهارات العملية للطالبات الكفيفات بالصف الأول الثانوي .

- **أهمية البحث** :

**يمكن أن يفيد هذه البحث :**

- معلمي الفيزياء للطالبات الكفيفات وذلك من خلال استخدام التجارب المعملية المعدلة في ضوء احتياجات الطلاب المكفوفين .
- المسئولون عن بناء تطوير مناهج الفيزياء بمدارس النور للمكفوفين وذلك من خلال تعديل تجارب الفيزياء بما يتلاءم واحتياجات الطالبات الكفيفات
- الباحثون والمتخصصون في مجال رعاية وتأهيل الفئات ذوي الاحتياجات الخاصة عامة والمكفوفين خاصة والمهتمين بتطوير المناهج الخاصة بالطلاب المكفوفين .
- معلمي الفيزياء في كيفية تنمية الاتجاه الايجابي نحو مادة الفيزياء لدى الطلاب المكفوفين .

- **حدود البحث** :

يقتصر البحث الحالي على :

- **من حيث العينة** :

طالبات الصف الأول الثانوي الكفيفات المدمجات مع الطالبات العاديات لتمثل مجموعة الدراسة (الضابطة والتجريبية) بمدينة الطائف .

- **من حيث المحتوى** :

- تدريس وحدة " الحركة " المقررة على الصف الأول الثانوي على أن تشمل على التجارب المعملية المعدلة .
- قياس التحصيل الدراسي على المستويات المعرفية التالية
- ( التذكر – الاستيعاب – التطبيق ).
- قياس اداءات الطالبات الكفيفات بالصف الأول الثانوي للمهارات العملية المتضمنة بالوحدة .
- قياس مدى اتجاه الطالبات الكفيفات بالصف الأول الثانوي نحو مادة الفيزياء .

- **من حيث المجال الزمني** :

طبق البحث في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٣٣- ١٤٣٤هـ) وقد استغرق التطبيق حوالي ٨ أسابيع .

- **فروض البحث** :

يسعى البحث الحالي للتحقق من صحة الفروض التالية :

- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٥) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسطي رتب درجات طالبات المجموعة الضابطة في تحصيل مفاهيم وحدة الحركة لصالح المجموعة التجريبية .
- يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى الدلالة (٠,٥) بين متوسطي رتب درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسطي رتب درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاتجاه نحو دراسة الفيزياء لصالح المجموعة التجريبية .

- تتعدى النسبة المئوية لأداء الطالبات الكفيفات بالصف الأول الثانوي من بطاقة الملاحظة التي تقيس المهارات العملية نسبة ٧٥٪بالنسبة للمجموعة التجريبية

- **منهج البحث** :

يعتمد البحث على المنهج التجريبي Experimental method ويتم استخدامه في تدريس مجموعتين بمنهجين مختلفين في طريقة التقديم ومتساويين في المحتوى وملاحظة فاعلية ذلك الاختلاف في التقديم على التحصيل وتنمية المهارات العملية وكذلك تنمية اتجاهاتهم نحو دراسة الفيزياء .

- **متغيرات البحث** :

تتحدد متغيرات الدراسة فيما يلي :

- المتغيرات المستقلة Independent variables وتشمل : متغير مستقل واحد وهو الوحدة المقترحة في الفيزياء
- المتغيرات التابعة Dependent variables وتشمل :
  - ✓ التحصيل في وحدة ( الحركة )
  - ✓ الاتجاه نحو مادة ( الفيزياء )
  - ✓ المهارات العملية

- **التصميم التجريبي للبحث** :

التصميم شبه التجريبي المعروف بتصميم القياس القبلي والبعدي للمجموعة الضابطة غير المتكافئة Pre - Posttest Nonequivalent Design (Rosnow & Rosemthal,1996)Control Group

| | التطبيق القبلي O1 | | المعالجة التجريبية x | | التطبيق البعدي O2 |
|---|---|---|---|---|---|
| التجريبية | الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه نحو دراسة الفيزياء | ⇐ التجريبية | تدريس الوحدة المقترحة | ⇐ التجريبية | الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه نحو دراسة الفيزياء |
| الضابطة | الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه نحو دراسة الفيزياء | ⇐ الضابطة | لم تتعرض للوحدة المقترحة | ⇐ الضابطة | الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاه نحو دراسة الفيزياء |

بناء على التصميم التجريبي فان الباحثة استخدمت معادلة مان – وتني Man whiteny وذلك للتأكد مما يلي :

- أن خلفية المجموعتين ( التجريبية والضابطة ) متكافئة في موضوعات وحدة (الحركة) قبل بدء التجربة .
- تجانس الاتجاه نحو دراسة الفيزياء لدى المجموعتين قبل تطبيق التجربة .
- وقامت الباحثة كذلك بإعداد بطاقة ملاحظة لقياس أداء الطالبات الكفيفات للمهارات العملية المتضمنة بوحدة ( الحركة ) بالنسبة للمجموعة التجريبية .

- **مواد المعالجة التجريبية** :

وتشمل تصميم مجموعة من التجارب المعملية المعدلة في مقرر الفيزياء بما يتلاءم مع محتوى وحدة ( الحركة) المقررة على الطالبات الكفيفات بالصف الأول الثانوي بمحافظة الطائف .

- **أدوات القياس : وتشمل :**
  - اختبار تحصيلي في وحدة ( الحركة ) (إعداد الباحثتان)
  - بطاقة ملاحظة لقياس أداء الطلاب للمهارات العملية (إعداد الباحثتان)
  - مقياس الاتجاه نحو مادة الفيزياء (إعداد الباحثتان)

- **إجراءات البحث :**

للإجابة على أسئلة البحث ، قامت الباحثتان بالخطوات التالية :

- مراجعة الأدبيات والدراسات العربية والأجنبية المرتبطة بموضوع البحث .
- إجراء دراسة نظرية عن المكفوفين تتضمن خصائصهم وقدراتهم وحاجاتهم والأساليب المستخدمة في تدريسهم .
- إعداد إجراءات البحث والتي اشتملت على : اختيار العينة والمحتوى الدراسي وإعداد أدوات البحث .

- **مصطلحات البحث :**

**الكفيف :** Blind : هو كل من تصل حدة إبصاره مع استخدام العدسات إلى ٢٠/٢٠٠ أي ٦ /٦٠ أو اقل بالعينين معا أو بالعين الأقوى بعد العلاج والتصحيح بالنظارة الطبية ( وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٠، : Dunn, 1992 414 )

- **التعريف الإجرائي للكفيف :**

والتي ترى الباحثة انه يمثل مجموعة الدراسة : هو ذلك الفرد الذي يعاني عجزا بصريا كليا أو جزئيا بدرجة يحتاج معها إلى أساليب تعليمية تنمي حاسة السمع واللمس والشم والتذوق لديه وتوجيهه تربويا لتنمية المفاهيم العلمية والمهارات العملية وذلك بالاستعانة بالتجارب العملية المعدلة .

- **الاتجاه نحو الفيزياء** : Attitude Towards physical

**يعرف الاتجاه إجرائيا في هذه الدراسة :** بأنه مجموع استجابات الطالب بالرفض أو القبول أو الحياد تجاه بنود مقياس الاتجاه والتي أعدته الباحثة ويقاس بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب علي المقياس .

- **التجارب المعملية المعدلة** :Modified Laboratory Experiments

برامج دراسية معدلة تراعي طبيعة الإعاقة البصرية ، وتوفير تلك البرامج العملية من مواد وأدوات وأجهزة معدلة تعتمد على ما يمتلكه الكفيف من حواس، فانه يمكن إكسابه الكثير من الحقائق والمفاهيم المرتبطة بدراسة العلوم،والتي يستفيد منها في مواقفه الحياتية المختلفة .

- **التحصيل** :Achievement

هو ناتج ما يتعلمه الطالب بعد إجراء عملية التعلم ، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار الذي أعدته الباحثة وطبقته بعد الانتهاء من تدريس الوحدة.

- **الإطار النظري للبحث والدراسات المرتبطة :**

الكفيف طبقا لما أقرته هيئة اليونسكو التابعة للأمم المتحدة بأنه الشخص الذي يعجز عن استخدام بصره في الحصول على المعرفة ومن الواضح أن الكفيف في ضوء هذا التعريف يمكنه الاستفادة من حواسه الأخرى ليحصل على المعرفة ولهذا كانت للحواس أهمية كبيرة في عملية تربية وتعليم المكفوفين واهم هذه

الحواس السمع واللمس وتتفاوت حالات كف البصر بشدة ، فبعض العميان يعيشون في ظلمة تامة ، بينما آخرون يتمتعون بدرجة ضعيفة من الرؤية ، إلا إنها ليست بالقدر الذي يفي بمطالب الحصول على المعرفة ، وفي حالات أخرى يستطيع المكفوفون رؤية الحجم والأجسام بالدرجة التي تمكنهم من التمييز بين الأشياء الكبيرة إلا أن الاستفادة من حاسة البصر في عملية التعلم معدومة . ويعرف جيمس الكفيف تربويا بأنه فرد عاجز عن القدرة على الإبصار ، وتقاس هذه القدرة البصرية عن طريق الحروف وإدراكها (سميرة أبو زيد ، ١٩٩١، ١٣٢٩) ( سمير عقل ، ٢٠١٢، ٢٩)

- **قدرات الطالبات الكفيفات بالمرحلة الثانوية العامة** :

تختلف قدرات الطالبات الكفيفات فيما بينهم لعوامل كثيرة منها زمن الإصابة بفقدان البصر، هل الإصابة كلية أو جزئية ،هل توفرت خدمات الرعاية المختلفة منذ المراحل المبكرة هل توجد إعاقات مصاحبة لفقد البصر مثل عيوب الكلام ، الحركة ، صعوبات مختلفة في السمع ، وهذه العوامل تؤدي إلي مفهوم الفروق الفردية وهذا يتيح لمعلمة الفيزياء مراعاة الفروق الفردية بين الطالبات الكفيفات و بخاصة عند التدريس العملي حيث يجب أن يكون التدريس فرديا ويتطلب هذا معرفة بعض البيانات عن كل طالبة مثل أسباب كف البصر زمن الإصابة ، الحالة الاجتماعية علاقتها بزميلاتها وقدرتها علي التحصيل ، ثم بعد ذلك يخطط لكيفية التعامل مع كل طالبة على حدة .

- **أهمية حواس الطلاب المكفوفين في تعليم الفيزياء** .

يري البعض أن فقدان البصر يعني نقصا عقليا..لا ، فالكفيف شخص كامل العقل فهو شخص عادي فقد بصره ،وفقد البصر ربما يغير من شكل الخبرة، ولكن هذا لا يعني عدم فهما رئيسيا لها ، وتشير بعض الدراسات الحديثة إلى أن الأطفال المكفوفين ولاديا اللذين يفرض عليهم استخدام معلومات مستمدة من الحواس الاخري عن الشكل والحجم والوزن ودرجة الحرارة ، وغير ذلك يتساوون مع زملائهم من المبصرين في الإدراك واللمس وقد استخلصت الدراسات أن الأطفال المكفوفين لا يعانون من قصور في العمليات الفكرية ، وأنهم فقط يتوصلون إلي نتائج بطرق تختلف عما يحدث مع المبصرين . (شحاته عبد الله ، ٢٠٠٠ ١٦١- ١٦٢ )

والطلاب المكفوفين في أمس الحاجة إلي تنمية حواسهم وذلك لما تفرضه طبيعة الإعاقة البصرية للوصول إلي الحواس المتبقية إلي أقصي درجة من الحدة والتركيز ، فالتعليم الهادف بالنسبة للكفيف لا يحدث تلقائيا ، وهذا يتطلب من معلم الفيزياء توفير الخبرة المربية البديلة والاستعانة بالأجهزة والأدوات والوسائل المعدلة حتى يتمكن الطلاب المكفوفين من الحصول علي ثقافة تتساوي درجتها مع تلك التي للطلاب المبصرين وهذا ما تهدف إليه تربية وتعليم المكفوفين مع مراعاة أن قابلية تنمية وتدريب الحواس تختلف من شخص إلي أخر تبعا لمبدأ الفروق الفردية .

هذا ويعتمد الطالب الكفيف اعتمادا كليا علي الحواس (اللمس . الشم التذوق) في إدراك البيئة المحيطة به وفي الاستفادة من الخبرات التعليمية التي

تقدمها له المؤسسات التعليمية والتي تعني بتربية وتعليم المكفوفين ، ولقد أشارت نتائج الدراسات التي تناولت التدريب الحسي للطلاب المكفوفين إلي ضرورة توفير الخبرات الحسية للأطفال المكفوفين من صغار السن حيث يساعد ذلك على تعويض ما يفرضه فقد البصر من نقص الخبرات المتاحة .

- **الآثار المترتبة على الإعاقة البصرية ودور معلم الفيزياء في التغلب على هذه الآثار** :
تؤثر الإعاقة البصرية في حياة الكفيف تأثيرات متنوعة ، ومن هذه التأثرات

- **الآثار الحسية** :

تزداد لدى الكفيف قدراته على حاسة اللمس ، على أن الأشياء التي يمكن لمسها والتجاوب معها هي الأشياء القريبة ، ولان جسم الكفيف هو اقرب الأشياء إليه فانه يصبح مثار اهتمامه (هانم صلاح ، ١٩٩٨،٣٠)

ولمنع اهتمامه الزائد بنفسه يجب إمداده بعوامل أخرى تكون مثار اهتمامه ولخوفه من الأخطار ، فهو لا يستطيع أن يستطلع البيئة ، وعلى ذلك يجب عند تدريس مادة الفيزياء أن يقوم المعلم بجلب العوامل البيئية المتنوعة إليه بدلا من السعي إليها .

- **الآثار الحركية** :

لا يستطيع الكفيف الحركة بنفس الخفة والمهارة التي يستطيعها المبصر كما أن الانتقال من بيئة إلي بيئة أخرى يتحدى قدرة الكفيف على الحركة كما أن الكفيف يعاني من عدم رؤية أفعال الآخرين وتقليدها ، لذلك تتأخر مهارة التحكم في الأشياء مثل أدوات المائدة والكتابة والأدوات العلمية ، وأيضا تعلم تعبيرات الوجه للتواصل مع الآخرين (لندا هابر وآخرون ، ١٩٨٤ :١٢) ولذلك يجب عند تدريس مادة الفيزياء أن يقوم المعلم بتعريف الطالب الكفيف على ما حوله من أدوات ، وان يضعها بانتظام في أماكنها حيث يمكن العثور عليها بسهولة ويسر ، مما يؤدي إلى اكتساب الثقة والحرية في الحركة وان يعد الأماكن التي يجلس عليها وذلك لضمان سلامة تحركاته وكذلك عمل النماذج المماثلة لما هو موجود من أجهزة .

- **الآثار النفسية** :

إن التأثير النفسي للإعاقة البصرية أمر في غاية الخطورة ، وقد اجمع كثير من المتخصصين في مجال رعاية المعوقين ، أن نفسية الكفيف تؤثر تأثيرا كبيرا على تقدمه العلمي وهناك مجموعة من الآثار النفسية التي تسببها الإعاقة البصرية منها :

- الإحباط الشديد– كراهية النفس – الإحساس بالنقص – الإحساس بالخجل من مواجهة الناس
- كراهية الأهل – الحقد على الأخوة الأكبر خاصة الأكبر منه – الإحساس بالظلم.
- الشعور بكراهية المماثلين له في السن وخاصة لدى الأطفال .(فوزية جاويش ١٩٨٨ :٢٠٩ ) ولذلك يجب عند تدريس مادة الفيزياء إن يراعي المعلم حاجة المكفوفين النفسية والصحية وإشعارهم بأنهم أفراد نافعين في المجتمع ، وعدم الجهل بالأعمال التي يؤدوها وعدم مبالغة المعلم في الشفقة والعطف السلبي وإعطائهم فرصة كافية ليقوموا بعمل استقصاءات فردية، وذلك حتى تزيد

من إحساس الطالب الكفيف الاستقلالية ،وهذا يتم عمله في بيئة تقل فيها المخاطر ، وتيسر فيها الأنشطة ، وفيها يشترك جميع الأفراد في العمل كأفراد متساويين ، وهذا يمكن أن يتحقق إذا تم تزويد المدارس بالأدوات المعدلة التي تتناسب مع احتياجات الطلاب المكفوفين .

- **الآثار الاجتماعية** :

تتنوع الآثار الاجتماعية السلبية على الكفيف ومن أهم هذه الآثار ما يلي :

- الانعزال والبعد عن الآخرين .
- الاتكاليه في كثير من الأحيان .
- عدم المرونة أو التجاوب مع اقرب الناس إليه .
- البعد من مشاركة الآخرين في أوقات التسلية والفراغ .

وعموما يتميز دوره الاجتماعي بسوء التكيف مع البيئة الاجتماعية والأسرية وعلى المدرسة أن تعيد توازنه الاجتماعي ، ومشاركته الاجتماعية الفعالة وذلك من خلال ما تقدمه له من مقررات دراسية ، وكذلك طرق التدريس المستخدمة في التدريس لهم (عبد الله عبد الرحمن ، ١٥٢،١٩٩٥ )

ولذلك يجب عند تدريس مادة الفيزياء ضرورة تحدث المعلم بصوت مسموع ولغة مفهومة حتى يتجنب الطالب الكفيف الانعزال ، وتعديل التدريبات والأنشطة لتصبح في صورة تمكن الطالب الكفيف من المشاركة فيها ، فمثلا تصنيف الأشياء وفقا لبنيتها أو رائحتها أو لملمسها بدلا من لونها ، وكتابة لوحات إرشادية بالبرايل ، وذلك حتى تجنبه الاتكالية والاعتماد على الآخرين والمشاركة في الألعاب والأنشطة الاجتماعية مع زملائه كشريك مساو لهم وعلى المدرسة أن تعيد توازنه الاجتماعي ، وذلك من خلال ما تقدمه له من مقررات دراسية .

وفيما يلي عرض لبعض الموضوعات الفيزيائية التي تم تعديلها بطريقة تتلائم وطبيعة إعاقات الطلاب البصرية بما يتماشى مع خصائص نموهم ، وما صاحب ذلك من تعديل للأجهزة والمواد والأدوات اللازمة لتدريس هذه الموضوعات والتي تسمح للطلاب المكفوفين بالاستفادة من الحواس المتبقية لديهم في اكتساب الخبرات العملية ، ومن أمثلة تلك الموضوعات :

**مفهوم الانتشار** : يمكن للطلاب المكفوفين تقدير معدل الانتشار ، وذلك بوضع قرص "سكارين" في قاع كاس كبير به ماء وتذوق الماء على فترات مختلفة.

(Cooperman.s, p 1980 .293 )

- **أجهزة القياس**:
- **أجهزة القياس الخطية** :

يمكن استخدام مساطر لمسية ( tactile velars ) مدرجة بعلامات مرئية ولمسية (بارز غائر ) فبعضها له حافتان ، إحداهما مستقيمة يمكن استخدامها في القياس أو الرسم والحافة الأخرى مسننة ( Notched edge ) ومصممة للمساعدة في وضع الدبابيس في أماكنها ، عند تصميم اللوحات والرسوم

البيانية ، ولتحديد نصف القطر بواسطة الفرجار وبعضها الأخر مزود بنقاط بارزة ، نقطة واحدة تشير إلى كل ربع بوصة ، نقطتين لكل نصف بوصة ، ثلاث نقاط تشير إلى بوصة كاملة ، بالإضافة إلى رقم البرايل المقابل . (Royal Notional , 1996 ,p.161)

ولقياس نصف القطر الداخلي يمكن الاستعانة بمسطرة صوتية ، ولقياس السمك يمكن الاستعانة بميكرومتر ذو مخرج صوتي ، ويمكن استخدام فولتاميتر للقياسات الكهربية Talking Digital Voltmeter

- **ترمومتر ناطق** :

يمكن للتلاميذ المكفوفين استخدامه سواء في المعمل ، داخل وخارج المنزل المطبخ ، قياس درجة حرارة الجسم ، حيث انه مزود بمجسات مختلفة ، تناسب هذا التنوع في الاستخدام ويشترط أن يلامس طرف المجس الجسم أو المادة لعدة ثوان لتحديد درجة الحرارة ، ويتميز بأنه يصدر صوتا للتنبيه عندما يحتاج لإعادة شحنه ، ويمكن استخدام السماعات للتعرف على درجة الحرارة . ( Dorothy Tombaugh , 1981, p . 225 )

- **الأدوات البسيطة** :

في دراسة أجراها فرانكس (١٩٧٧) تمكن التلاميذ المكفوفين من التعرف على بعض الآلات البسيطة المعدلة وتناول فحص أجزائها مثل الرافع ، السطح المائل البكرات . Frank L. Franks& LH. J. Butter Filed ,1971,pp51-55.

- **الحركة والصوت** :

يمكن استخدام أنشطة صفية بسيطة تركز على المشاركة الفعالة النشطة للتلاميذ المكفوفين ،حيث يقوم التلميذ الكفيف بإلقاء الكرة ثم التقاطها و الإمساك بها ، لتوضيح مفاهيم طاقة الوضع والحركة ،كما يمكن تغطية موضوع الصوت باستخدام الأجهزة والآلات الوترية والشوكة الرنانة ، ويمكن للتلميذ الكفيف تميز الصوت ،وأن يشعر بالذبذبات الناتجة من اهتزاز الوتر أو الشوكة الرنانة ،كما يتضح أن الصوت لا ينتقل في الفراغ بالتجربة المعروفة (الجرس الكهربائي) يوضح داخل ناقوس من الهواء. Margated M. cetera ( ,1983,P387.)

- **الرسوم البيانية**:

يمكن للتلميذ الكفيف أن يعبر عن العلاقة بين متغيرين وذلك بالاستعانة بلوحة بها ثقوب تفصلها مسافات متساوية ، وقطعة كرتون متعرجة يوضع خلف هذه اللوحة المثقبة،وعدد من دبابيس في ضغط بلاستيكية قصيرة ،وتعطى المعلومات مسجلة صوتيا للتلميذ الكفيف ،ثم يقوم بوضع الدبابيس في قطعة الكرتون نافذة من اللوحة المثقبة بناء على المعلومات المعطاه ،ثم يوصل هذه التقاط (الدبابيس) بواسطة خيط أو رباط من المطاط أو سلك حلزوني معين ليتعرف التلميذ على طبيعة العلاقة بين المتغيرين موضع الدراسة ( Eichenbereer R.j , 1974, p .53)

- **جهاز حساس للضوء** LIGHT SEMSOR

عبارة عن خلية ضوئية توجد داخل حافظة لحمايتها،ويوجد بالحافظة فتحة من جهة واحدة لتسمح بدخول الضوء، وفكرة عملة تتخلص في أن درجة الصوت

الصادرة عنة تتأثر بشدة الاستضاءة ، ويستخدم في التمييز بين المحاليل الرائقة والمحاليل المعكرة ، وكذلك لتحديد نقطة نهاية المعايرة بصدور نغمة مختلفة كدليل على التغير في اللون ، ونظرا لعدم وجود أو توافر أجهزة بسيطة لقراءة لون المحلول ، لذا فان استخدام هذا الجهاز يعتمد على قدرة تمييز الفرد للنغمات، ويتوقف ذلك على كم التدريب وعوامل شخصية أخرى يتطلب التعامل معها كأنها حالة فردية (Dorothy Tombaugh, 1981,p225.)

- **الكثافة** :

يمكن للتلاميذ المكفوفين تعين الكثافة باستخدام مسطرة ذات تدريج بارز وميزان ناطق ويتم تعين كثافة جسم غير منتظم باستخدام كأس إزاحة ويتم إسقاط الجسم داخله بحرص، مزيدا حجما من الماء يعادل الجسم ، ثم يتم وزن الماء المزاح وتحويله إلى جسم بدلالة كثافة الماء . ( Judy L ,1997,p 710 Rottif)

- **الوزن** :

يمكن للتلاميذ المكفوفين تقدير الكتلة باستخدام الميزان الناطق (A talking analytical balance ) أو باستخدام الميزان ذو الكفتين المعدل والذي يعمل بواسطة عين كهربائية (Electric eye) الذي يمكن للتلميذ الكفيف من تقدير الكتلة بواسطة ( إشارات صوتية تصدر عنه ) (Billings stet .al 1980 , p 29, Gillbert w)

- **دراسات في مجال الفيزياء للمكفوفين** :

- دراسة هندرسون Henderson والتي هدفت إلى تطوير منهج الفيزياء بما يتلاءم مع طبيعة التلاميذ المكفوفين ..( Henderson , 1995,p77)
- دراسة كوريك ومارسال " Corrick & Marshall " والتي أوضحت نتائجها أن تقديم الخبرات الحسية البديلة والتي تتيح تفاعلا مباشرا بين الكفيف والمواد التي توجد بمعامل العلوم يساعد على فهم التلاميذ المكفوفين وتعلمهم لفروع العلوم المختلفة (كيمياء فيزياء- أحياء) ( Corrick & Marshall E, 1981, pp. 174-176)
- دراسة فرانكس ( Franks ) عن مفاهيم القياس الأساسية التي تتضمنها كتب العلوم الخاصة بالتلاميذ المكفوفين ، والأدوات اللازمة لإجرائها ، ومدى قدرة التلاميذ المكفوفين على استخدام هذه الأدوات ، وتمكنهم من مفاهيم القياس التي تتضمنها كتب العلوم واستخدم فرانكس في الدراسة أدوات قياس معدلة ، الترمومترات ، والمساطر ذات التدريج البارز أو الغائر ، وموازين معدلة ، ومخابير ذات تدريج بارز ، ومكعبات من أحجام متماثلة وقد أوضحت الدراسة أن ( ٦٨٪) من القياسات والتجارب المرتبطة بمفاهيم القياس قد أداها التلاميذ المكفوفين بدرجة كبيرة وزاد فهم التلاميذ لخواص الأشياء عند إضافة سطح بارز يسمح لهم بقراءة التدريج بأصبعهم . ( Franks , F : , 1970 .p13 .)
- قام ويمز ( Weems ) بدراسة لتطوير منهج الفيزياء بما تلاءم مع طبيعة إعاقة التلاميذ البصرية كي يستطيعوا دراسة الفيزياء مساواة بأقرانهم المبصرين بمشاركتهم مشاركة كاملة في الأنشطة المصاحبة لدراسة المادة

،وتم توفير الأجهزة والمواد المعدلة التي تتيح للتلميذ الكفيف أن يجرى التجارب المعدلة المرتبطة بدراسة مقرر الفيزياء مثل تجارب الحركة والطاقة وقياس سرعة الموجات الصوتية ودراسة مفاهيم الانعكاس والانحراف وتجارب الكهربية –وأوضحت الدراسة أن التلاميذ المكفوفين ،استطاعوا أن يستخدموا التجارب والأجهزة المعدلة التي تتطلبها دراسة مقرر الفيزياء ،مثلهم في ذلك مثل أقرانهم المبصرين ،إلا إنهم اختلفوا عنهم في طول الفترة الزمنية اللازمة لإجراء التجارب واستخدام الأجهزة وقراءة البيانات. ( Weems, B,1966. pp333 -338)

- وقام كل من بوفمان وزولمان ( Baughman and zollman,1977 ) بتعديل مجموعة من أجهزة القياس المستخدمة في دراسة مقرر الفيزياء مثل الموازيين المعدلة ومساطر مزودة بتدريجات بارزة ، وساعات معدلة يمكن استخدامها بحاسة اللمس وخلايا كهر وضوئية تعطي إشارات صوتية تستخدم في تدريس مفهوم السرعة ، ولاختيار فاعلية هذه الأجهزة ، قام الباحثان بتدريس بعض المفاهيم الفيزيائية باستخدام تلك التجارب وكان ذلك في إحدى مدارس كنساس Kansas والتي تضم تلاميذ مكفوفين يدرسون في الفصول العادية ، وجربت هذه الأدوات على تلاميذ الصف الأول الثانوي من المكفوفين كليا ، وقد استغرق تدريس المفاهيم الفيزيائية المختارة أربع أسابيع تم خلالها إجراء التجارب وإجراء اختبارات ، وكتابة التقارير .وأشارت الدراسة أن هذه الأجهزة حققت أهدافها بدرجة عالية ، وأصبح التلاميذ المكفوفين قادرين على استخدامها بكفاءة بعد التدريب عليها . ( Baysics Teacher, 1977, PP.339-342.) وقد اتفق بوفمان وزولمان (Baughman and zollman) مع ويمز(Weems) في أن هذه الاجهزة المعدلة لتتلاءم مع التلاميذ المكفوفين تستغرق وقتا أطول في استخدامها وقراءة بياناتها مقارنة بالوقت الذي تستغرقه التلاميذ المبصرين عند استخدام هذه الأجهزة .
- دراسة واستون "Waston " لتعديل بعض دروس الفيزياء والأنشطة المصاحبة لها لتناسب خصائص وطبيعة التلاميذ المكفوفين ، ولاستخدام بعض موضوعات العلوم مثل (الماء الأرض –الهواء ) وكيف تتكامل مع بعضها في الكيمياء الحديثة .وتشير نتائج الدراسة إلى انه بتوظيف التكنولوجيا واستخدامها في تعديل الموارد والأجهزة لتتناسب مع طبيعة إعاقة التلاميذ البصرية ، وقد يصبح هؤلاء التلاميذ طاقة بشرية علمية يمكن الاستفادة منها . (Waston ,T: 1994, PP.25-27)
- وقام توبن واخرون ( Tobin.et., ) أيضا بدراسة للتعرف على فاعلية التعلم البرنامجي في تدريب العلوم للتلاميذ المكفوفين من خلال إعداد برنامج في الفيزياء مكتوب بطريقة برايل ، وتم تقديم حقائب تعليمية للوحدة المبرمجة ، ومواد تتيح للتلميذ الكفيف أن يقوم بأجراء التجارب المعملية ، وجربت الوحدة المبرمجة على مجموعة من التلاميذ المبصرين ومجموعة أخرى من التلاميذ المكفوفين ، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين الاختبارات القبلية والبعديه لكلتا المجموعتين ، مما يؤكد أن التلاميذ المكفوفين أداؤهم عند استخدام أسلوب التعلم البرنامجي في التدريس لهم . (Tobin,M,et .,al.., 1970,19-23.)

- دراسة ويندلبون ( Windeborn,1999) : وقد تم فيها تدريس الفيزياء لذوي الإعاقة البصرية باستخدام الأنشطة الحسية اللمسة في إطار التعلم التعاوني باستخدام مجموعات العمل التعاوني . (Windelborn A . 1999 )
- تبين من الدراسات السابقة الإشارة إلى أهمية استخدام الأدوات والأجهزة المعدلة والوسائل التعليمية الحديثة ، وتعديل المحتوى وبعض الأنشطة لتلائم طبيعة كف البصر ، مما يزيد من كفاءة وفاعلية العملية التعليمية

وقد استفادت الباحثة من تلك الدراسات في عمل النماذج والمجسمات المصاحبة للوحدة المراد تدريسها للطلاب المكفوفين بالصف الأول الثانوي .

- **أدوت القياس وإجراء الدراسة التجريبية** :
- **إعداد أدوات القياس وتشمل** :

يتناول هذا الجزء كيفية إعداد الاختبار التحصيلى وبطاقة الملاحظة ومقياس الاتجاهات نحو منهج الفيزياء المطور للطالبات الكفيفات كوسائل لتقويم الوحدة المقترحة للتجريب .

- **أولا: الاختبار التحصيلي** :

- الهدف من الاختبار: يهدف هذا الاختبار إلى قياس تحصيل طالبات الصف الأول من المرحلة الثانوية العامة للمفاهيم الفيزيائية المتضمنة في وحدة (الحركة) عند مستويات التذكر والاستيعاب والتطبيق .
- بناء الاختبار:اعد الاختبار من نوع فقرات الاختيار من متعدد ، وقد اختير هذا النوع من الاختبارات الموضوعية للأسباب التالية :
  - ✓ لا يحتاج إلى كتابة أو تعبير لفظي ولكن يشير الطالب إلى الإجابة الصحيحة وذلك بوضع علامة أمامها .
  - ✓ يقل فيها عامل التخمين كلما زاد عدد البدائل ( الاختيارات ) .
  - ✓ يتميز بمعدلات صدق وثبات عالية .
  - ✓ يغطي عينة كبيرة من محتويات الوحدة نظرا للعدد الكبير من الأسئلة التي يمكن أن يشملها.
  - ✓ يتميز بسهولة تقدير الدرجات وخلوه من ذاتية التصحيح .

  (حلمي الوكيل ، محمد المفتي ، ١٩٩٩: ٢٠٧- ٢١٠) ، (عبد العاطي الصياد ، ٢٠٠٠ ١٠٩- ١١٥)
- تم عمل جدول مواصفات الاختبار التحصيلي يتكون من بعدين : بعد المحتوى وشمل على المعارف والمهارات التي اشتقت من الأهداف السلوكية والبعد الثاني هو الأهداف مقسمة وفقا لتصنيف بلوم إلي أهداف قياس التذكر وأهداف قياس الاستيعاب وأهداف التطبيق ، ويظهر ذلك في الجدول (١) :

- **صدق الاختبار** :

للتأكد من صلاحية الصورة المبدئية للاختبار التحصيلي تم عرضها على مجموعة من المتخصصين في تدريس الفيزياء وكذلك تدريس العلوم للطلاب المكفوفين ، وبناء الاختبارات للتأكد من السلامة العلمية للأسئلة المختلفة وملائمة لغة الاختبار لمستوى طالبات المرحلة الثانوية العامة للصف الأول

الثانوي ، وهل يقيس كل سؤال المستوى الذي وضع لقياسه ، وتحديد الأسئلة التي تحتمل أن تكون لها أكثر من إجابة ، وقد تم تعديل الاختبار في ضوء أراء المحكمين كما يلي :

- تعديل صياغة بعض عبارات مقدمة الأسئلة .
- تعديل صياغة بعض البدائل المرتبطة بمقدمة السؤال .
- تبسيط بعض المفردات وإزالة بعض المصطلحات التي لا تتلاءم مع العمر الزمني للطالبات
- إعادة ترتيب بعض البدائل حتى لا توحي بالإجابة الصحيحة .

جدول ( ١ ) : جدول مواصفات الاختبار التحصيلي

| م | موضوعات الوحدة المحتوى | مستويات الاهداف | | | مجموع المفردات | الاوزان النسبية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | | تذكر | استيعاب | تطبيق | | |
| ١ | انواع الحركه | ١ | - | - | ١ | %٦.٧ |
| ٢ | الإزاحه | ٢ | ١ | ١ | ٤ | %٢٦.٧ |
| ٣ | السرعه | ٣ | ٢ | ١ | ٦ | %٤٠ |
| ٤ | العجله | - | ١ | ١ | ٢ | %١٣.٣ |
| ٥ | السقوط الحر | ١ | ١ | - | ٢ | %١٣.٣ |
| | المجموع الكلي للمفردات | ٧ | ٥ | ٣ | ١٥ | - |
| | الاوزان النسبيه | %٤٦.٧ | %٣٣.٣ | %٢٠ | | %١٠٠ |

- **الصدق التجريبي** :

تم تطبيق الاختبار على العينة الأولى من طلاب الصف الأول الثانوي للكفيفات بلغ عددها (٧) طالبات وذلك للتأكد من وضوح مفردات الاختبار علميا ولغويا وكذلك لتحديد الزمن المناسب للإجابة على فقرات الاختبار . وقد تم التأكد من وضوح مفردات الاختبار وخلوها من الغموض والتكرار .

- **تقدير زمن الاختبار** :

تم حساب الزمن المناسب للاختبار في ضوء المعادلة التالية : (جابر عبد الحميد ، خيري كاظم ، ١٩٧٣: ٢٨٧ )

$$\text{زمن الاختبار} = \frac{\text{الزمن الذي استغرقه أسرع طالب} + \text{الزمن الذي استغرقه أبطأ طالب}}{٢}$$

وبتطبيق الاختبار على العينة الأولى لقياس الصدق التجريبي ، استغرقت أسرع طالبة في الإجابة على الاختبار (٢٥ ) دقيقة ، واستغرقت أبطأ طالبة في الإجابة على الاختبار (٣٥ ) دقيقة وبتطبيق المعادلة السابقة يكون رمن الإجابة على الاختبار (٣٠) دقيقة ، زمن الاختبار = (٢٥+ ٣٥ )/ ٢ = ٣٠ دقيقة

- **ثبات الاختبار** :

تم حساب ثبات الاختبار باستخدام طريقة ألفا كرونباخ Alpha Cronbach والتي تسمى بمعامل الثبات ألفا ، استخدمت المعادلة التالية:

$$\alpha = \frac{n}{n-1}\left(1 - \frac{\Sigma Si^2}{\Sigma St^2}\right)$$

- حيث n : عدد عبارات المقياس
- $\Sigma Si2$ : مجموع تباينات مفردات المقياس
- $\Sigma St2$ : تباين المجموع الكلي

وبلغ معامل الثبات (٠.٨٨) مما يدل على أن الاختبار على درجة عالية من الثبات .

( عبد العاطي الصياد ، ٢٠٠٠: ٦٠- ٦١) ، (مجدي عبد الكريم ، ١٩٩٦) ، (Wiersma & Jurs, 1990: 162)

- **الصورة النهائية للاختبار** :

وقد تكون الاختبار في صورته النهائية من :

**أ - كراسة الأسئلة** :

تتكون من صفحة التعليمات ومفردات الاختبار التي بلغ عددها (١٥) مفردة يعقب كل مفردة ثلاث استجابات ، وجدول ( ٢ ) يوضح توزيع مفردات الاختبار التحصيلي على المستويات المعرفية الثلاثة ( تذكر . استيعاب . تطبيق ) .

**جدول ( ٢ )**: توزيع مفردات الاختبار التحصيلي على المستويات المعرفية الثلاثة

| المستوى المعرفي | أرقام المفردات | عدد المفردات |
|---|---|---|
| التذكر | ٢، ٣، ٥، ٨، ١٠، ١٢، ١٥ | ٧ |
| الاستيعاب | ١، ٦، ٩، ١١، ١٤ | ٥ |
| التطبيق | ٤، ١٣،٧ | ٣ |
| المجموع | | ١٥ |

- **ورقة الإجابة** :

وبها بيانات الطالبة وأرقام المفردات وأمام كل رقم ثلاث خانات تشمل ( أ، ب ج ) وعلى الطالبة أن تختار منها استجابة واحدة بكتابة كلمة (صح) أمام الخانة المناسبة.

- **طباعة الاختبار بطريقة برايل** :

بعد أن أصبح الاختبار في صورته النهائية ، قامت الباحثة بكتابة الاختبار بطريقة برايل وبذلك أصبح الاختبار صالحا للتطبيق على عينة الدراسة التجريبية

- **طريقة التصحيح** :

تصحح الإجابات برصد درجة واحدة للإجابة الصحيحة ، وصفر للإجابة الخاطئة ، وعليه يصبح المجموع الكلي للدرجات (١٥) ووضع مفتاح لتصحيح الاختبار

- **بطاقة الملاحظة** :

وقد مرت إعداد بطاقة الملاحظة بالمراحل التالية :

- **الهدف من إعداد البطاقة** :

يتحدد الهدف من هذه البطاقة في ملاحظة أداء الطالبات الكفيفات وذلك للوقوف على الصعوبات التي تواجههم أثناء إجراء التجارب العملية وكذلك تقويم أداء الطالبات للمهارات التي تشتمل عليها الوحدة " الحركة "

- **الصياغة الإجرائية لمكونات جوانب البطاقة** :

ولصياغة مكونات كل جانب من الجوانب التي تشملها بطاقة الملاحظة والتي تتمثل في صياغة العبارات التي تشملها البطاقة صياغة إجرائية سليمة تم إتباع في هذا الصدد وهي Medley خطوات( ميدلي)

- أن يكون الفعل في العبارة في حالة المفرد و في زمن الحاضر (المضارع ) .
- أن تستخدم عبارات قصيرة ومباشرة عند التعريف .
- أن تصف العبارة أداء أو سلوك واحد .

- ألا يكون للعبارة أكثر من تفسير للحكم علي الأداء الملاحظ .
- إتاحة تسجيل الأداء فور حدوثه حتى لا يحدث تداخل للاداءات المسجلة .
- ألا تحتوي العبارة علي حروف النفي (أحمد اللقاني، محمد المفتي، ١٩٨٢: ١٣) (حلمي الوكيل ، محمد المفتي ، ١٩٩٩: ٢٣٨)

- **طريقة استخدام بطاقة الملاحظة ، أسلوب تسجيل الملاحظة :**

تم تنظيم البطاقة في ضوء الجوانب الأساسية التي تم تحديدها ومكونات كل جانب والعناصر التي تمت صياغتها في صورة اداءات إجرائية ، ومن ثم تحديد تعليمات استخدام البطاقة في ضوء الأخذ بنظام العلامات وتتلخص هذه التعليمات فيم يلي :

- تستخدم البطاقة من بداية الحصة إلى نهايتها .
- توضع علامة ( صح ) في الخانة التي تمثل مستوى الأداء .
- الدرجة ٣ تمثل الوزن النسبي لمستوى الأداء بدرجة ( جيد )
- الدرجة ٢ تمثل الوزن النسبي لمستوى الأداء بدرجة ( متوسط )
- الدرجة ١ تمثل الوزن النسبي لمستوى الأداء بدرجة( ضعيف )
- تترك الخانة خالية إذا لم يؤد الطالب الأداء المطلوب ملاحظته

وفي ضوء إتباع هذه التعليمات يتم تجميع الدرجات التي حصلت عليها كل طالبة والتي يمكن في ضوئها الحكم على أدائها وذلك للوقوف على بعض الصعوبات والمشكلات التي تواجه الطالبات الكفيفات أثناء قيامهن بإجراء التجارب المعملية وتقويم أداء الطالبات للمهارات التي تشتمل عليها الوحدة المقترحة .

- **وضع بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية :**

بعد الانتهاء من المراحل السابقة تم إعداد بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية مع كتابة التعليمات التي توضح كيفية استخدامها لتحديد الصعوبات التي تواجه الطالبات الكفيفات أثناء إجراء التجارب المعملية ولتقويم أداء الطالبات الكفيفات للمهارات التي تشتمل عليها الوحدة .

- **صدق بطاقة الملاحظة :**

في هذه المرحلة تم عرض بطاقة الملاحظة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مجال المناهج وطرق تدريس العلوم ، وتربية وتعليم المكفوفين وعلم النفس وخبير في توجيه العلوم وذلك بهدف :

- التأكد من استيفاء البطاقة لجميع الاداءات الحركية .
- التأكد من اشتمال البطاقة على الاداءات الحركية التي يجب على الطالبات الكفيفات أن يقمن بها أثناء إجراء التجارب العملية .
- التأكد من سلامة العبارات الإجرائية التي تضمنها البطاقة .
- التأكد من مدى ملائمة العبارات للهدف الذي وضعت من اجله .

**وفيما يلي عرض موجز لملاحظات السادة المحكمين :**

- حذف بعض العبارات المتشابهة والمكررة .
- إعادة صياغة بعض العبارات لتصبح في صورة إجرائية سليمة حتى يمكن ملاحظتها
- إضافة بعض الاداءات الحركية التي لم تتضمنها بطاقة الملاحظة والتي تعد من المكونات الأساسية للجوانب التي تشملها البطاقة .

- تحليل بعض العبارات التي تصف أكثر من أداء حركي واحد .

وقد تم إجراء التعديلات اللازمة في ضوء اقتراحات السادة المحكمين ، وبذلك يمكن القول أن بطاقة الملاحظة تعتبر أداء صادقة لقياس جوانب مهارات التدريس التي تضمنتها البطاقة

- **الدراسة الاستطلاعية وتجريب البطاقة** :

**وقد تم ذلك بهدف :**

- التأكد من إمكانية استخدام البطاقة في ملاحظة الأداء الحركي للطالبات الكفيفات داخل المعمل بكل ما تشتمل عليه من جوانب .
- التأكد من اشتمالها على أشكال الاداءات المراد تقويمها .
- إضافة اى عناصر يتضح أهميتها ولم تكن واردة بالبطاقة .

وفى سبيل ذلك تم تجريب بطاقة الملاحظة في صورتها الأولية على عدد مكون من ( ٣ ) طالبات وقد أتضح من خلال التجريب الاستطلاعي إمكانية استخدام البطاقة في ملاحظة الأداء الحركي للطالبات الكفيفات بكل ما تشتمل عليه من جوانب ، حيث تم التأكد من أن الجوانب الأساسية للبطاقة وما يندرج تحتها من مكونات وعناصر لها القدرة الإجرائية على قياس الأداء الحركي للطالبات الكفيفات بدلالة عباراتها الإجرائية .

- **ثبات بطاقة الملاحظة** :

تم استخدام طريقة اتفاق الملاحظين في حساب ثبات النظام ، كما ذكر Medly1963) ميدلى) (حلمي الوكيل ، محمد ١٩٩٩: ٢٤٠- ٢٤١)

إن استخدام هذه الطريقة يتطلب أن يلاحظ أكثر من ملاحظ مدرب ( عادة اثنين ) الأداء الحركي للطالبات الكفيفات في نفس الوقت وذلك باستخدام نظام الملاحظة المراد حساب ثباته ، ويجب استخدام التعليمات الآتية أثناء استخدام البطاقة .

- عدم السماح للطالبات بمعرفة ما يوجد داخل البطاقة حتى لا يؤثر ذلك على أداؤهن الطبيعي أثناء القيام بإجراء التجارب .
- تستخدم البطاقة من بداية الحصة إلى نهايتها .
- يجب التواجد مع الطالبات في كل حصة للتمكن من ملاحظة ولمزيد من صدق وموضوعية الملاحظة .
- يجب مراعاة الدقة والموضوعية عند تقويم أداء الطالبات .
- ينبغي تسجيل الملاحظة وذلك بوضع علامة ( صح ) أمام ما يتفق ودرجة أداء الطالبة فإذا أدت الطالبة الأداء بدرجة عالية توضع علامة تحت مستوى جيد وإذا أدت الطالبة الأداء بدرجة مقبولة فتوضع علامة تحت مستوى متوسط وإذا لم تؤد الطالبة الأداء فتوضع علامة تحت مستوى الأداء ضعيف .
- يجب تسجيل العلامات أثناء الملاحظة فإذا لم يتيسر ذلك فيكون التسجيل بعد الملاحظة مباشرة

وقد تم استخدام طريقة اتفاق الملاحظين لحساب معامل الثبات ، حيث قامت الباحثة ومعها ملاحظة أخرى بعد تدريبها على استخدام بطاقة الملاحظة نفسها وفى الوقت نفسه وقد روعي أثناء ذلك ما يلي :

- تخصيص بطاقتين أحداهما للباحثة والأخرى للمعلمة المشاركة في عملية الملاحظة .

- تعمل الملاحظتان منذ بداية الحصة وحتى نهايتها بحيث يكون كل منهما مستقلا عن الأخر .
- تستخدم الملاحظتان نفس تعليمات التسجيل أثناء فترة الملاحظة .

بعد الانتهاء من الملاحظة تقوم كل ملاحظة بتفريغ وجدولة بياناتها مستقلة عن الأخرى ثم يتم حساب نسبة الاتفاق ، وتم حساب عدد مرات الاتفاق وعدد مرات عدم الاتفاق بينهما، وقد استخدمت الباحثة معادلة كوبر (Cooper,1974 ) وهي :

نسبة الاتفاق = عدد مرات الاتفاق / عدد مرات الاتفاق × عدد مرات عدم الاتفاق ×١٠٠

وقد حدد كوبر مستوى الثبات بدلالة نسبة الاتفاق اى انه إذا كانت نسبة الاتفاق ٨٥٪ فأكثر فهذا يدل على ارتفاع الثبات وإذا كانت اقل من ٧٠٪ فهذا يعبر عن انخفاض ثبات أداة الملاحظة. (حلمي الوكيل ، محمد المفتي ، ١٩٩٩: ٢٤١)

جدول (٣): نسبة الاتفاق بين الملاحظين لحساب ثبات بطاقة الملاحظة

| الطالب | الاول | الثاني | الثالث |
|---|---|---|---|
| نسبة الاتفاق | ٩٠% | ٨٥% | ٩٠% |

- **تطبيق بطاقة ملاحظة أداء الطالبات الكفيفات بالصف الأول الثانوي** :
- **أ - العينة**:

اشتملت العينة على (٣) ثلاث طالبات (١) واحدة منهن مكفوفة كليا و (٢) اثنان كف جزئي ، وهى العينة التي تم القيام بتدريس الوحدة لها وملاحظاتهم أثناء أداء التجارب العملية

- **ب- إجراءات التطبيق** :
- تم تطبيق بطاقة الملاحظة وأثناء تطبيق الوحدة للعام الدراسي ١٤٣٣-١٤٣٤هـ .
- تم ملاحظة كل طالبة على حدة وملاحظة أداؤها أثناء القيام بإجراء التجارب المعملية
- التواجد مع كل طالبة من أفراد العينة وذلك للتمكن من ملاحظتها وذلك لمزيد من صدق وموضوعية الملاحظة.
- تسجيل العلامات أثناء الملاحظة وان لم يتيسر يتم التسجيل بعد الملاحظة مباشرة .
- تم إعطاء الطالبة ثلاثة درجات إذا قامت بالأداء " الهدف الحركي " بدرجة جيدة ودرجتان إذا أدت بدرجة متوسطة ، ودرجة واحدة إذا أدت بدرجة ضعيفة وترك الخانة إذا لم تؤدها الطالبة
- لم تطلع الباحثة الطالبة على بطاقة الملاحظة ولم تشعرها بأنها في موقف ملاحظة حتى لا يؤثر ذلك على أداؤها داخل المعمل .
- أعطت الباحثة بطاقة الملاحظة لقياس الأداء الحركي للطالبات الكفيفات "لمدرسة الفيزياء " بمدرسة الثانوية الرابعة بالطائف وذلك لتقدير درجات كل طالبة في المهارات المتضمنة في البطاقة وذلك في نفس الوقت الذي تقوم به الباحثة بتقدير درجات كل طالبة ، وتم حساب ثبات المقدرين عن طريق معامل ارتباط بيرسون وقد بلغ معامل الارتباط ٠.٩٨

- **ثالثا : مقياس الاتجاهات :**
- **إعداد مقياس اتجاه الطالبات الكفيفات نحو دراسة الفيزياء .**

**مرت عملية إعداد مقياس الاتجاه نحو دراسة الفيزياء بالخطوات التالية :**

- الإطلاع على بعض مقاييس الاتجاه وكيفية بناؤها ونظرا لندرة مقاييس الاتجاه في هذا المجال وفي حدود علم الباحثة لا توجد مقاييس خاصة باتجاه الطلاب المكفوفين نحو دراسة الفيزياء . لذا فقد قامت الباحثة بالإطلاع على بعض الأدبيات التي تناولت بعض مقاييس الاتجاهات بشكل عام ، والاتجاه نحو مادة العلوم بشكل خاص ، ومنها : ماجدة حبشي سليمان ( ١٩٨٧) ومحمد صقر (١٩٩٠) وعايش زيتون (١٩٩٤) و سمية احمد و نجاح المرسى (١٩٩٨) و ماجدة إمام ( ١٩٩٨) ومحمد مهران (١٩٩٨) و احمد النجدي وآخرون (١٩٩٩) فتحية هاشم ( ١٩٩٩) و محمد بيومي (١٩٩٩) و أيمن حبيب ( ٢٠٠٠) وكمال زيتون (٢٠٠٠) وحنان عبده (٢٠٠١) ومنى طلبة (٢٠٠٥)
- **صياغة عبارات المقياس** : صيغت عبارات المقياس بصورة إجرائية ، وروعي في صياغتها الشروط التالية:
  - ✓ صياغة المفردات في صورة الحاضر ، وتجنب صياغتها في الماضي ، حيث أن المطلوب هو اتجاه الطالبات في الوقت الحاضر ( وقت إجراء التجارب ) .
  - ✓ صياغة العبارات في لغة واضحة في حدود فهم أفراد العينة .
  - ✓ صياغة العبارات بحيث لا تتضمن حقائق ثابتة .
  - ✓ يجب أن تغطي المفردات الموضوع المراد قياس الاتجاه نحوه .
  - ✓ يجب أن تصاغ المفردات بصورة محددة وسلوكية قدر الإمكان .
  - ✓ يجب في صياغة العبارة ألا تحتوي على أكثر من فكرة واحدة .
  - ✓ يجب أن تستبعد العبارات التي يمكن أن تفسر بأكثر من طريقة .
  - ✓ يجب أن تخلو العبارات من الغموض أو اللبس ، وان تكون في مستوى الطالبات اللاتي يطبق عليهن المقياس .
  - ✓ يجب تجنب استخدام نفي النفي في صياغة العبارات .
  - ✓ يجب ألا تكون العبارة المستخدمة موجبة الاستجابة .
  - ✓ يجب عدم استخدام ألفاظ مثل ( دائما . كل . لا احد . قط ) عند صياغة العبارات .
- تحديد نوع المقياس : رأت الباحثة أن تكون الاستجابات على عبارات المقياس ثلاث وهي (موافق . متردد . غير موافق ) وذلك لتناسب طالبات الصف الأول الثانوي الكفيفات وتحدد استجاباتهم على عبارات المقياس الجدلية .
- إعداد المقياس في صورته المبدئية : قامت الباحثة بصياغة عبارات المقياس بحيث تدور حول قضايا جدلية ترتبط باتجاه الطالبات الكفيفات نحو مادة الفيزياء ، وروعي أن تكون حوالي نصف عبارات المقياس موجبة ونصفها سالبة ( من وجهة نظر الاتجاه ) ، ويتكون المقياس من ثلاث محاور هي :
  - ✓ الاتجاه نحو قيمة وأهمية مادة الفيزياء .
  - ✓ الاتجاه نحو تقدير العلم والعلماء .
  - ✓ الاتجاه نحو معلم الفيزياء .
- التأكد من صدق المقياس : بعد إعداد المقياس في صورته المبدئية ، تم عرضه على مجموعة من المحكمين للتعرف على أرائهم من حيث :
  - ✓ صياغة المفردات ومدى مناسبتها لطالبات الصف الأول الثانوي الكفيفات.

✓ نظام تقدير الدرجات والتعرف الإجرائي لمكونات المقياس .

- وقد أجريت التعديلات اللازمة في ضوء أرائهم والتي أسفرت عن حذف (٦) عبارات من عبارات المقياس لصعوبة فهمها بالنسبة للطالبات الكفيفات ، أو لكونها مكررة مع عبارات أخرى في المقياس أو تحمل نفس المعنى تقريبا ، وبعد إجراء التعديلات التي أبداها السادة المحكمون ، بلغ عدد عبارات المقياس (٢٤) عبارة .
- تجربة المقياس استطلاعيا : بعد تعديل بعض عبارات المقياس في ضوء الآراء التي أبداها المحكمون ، تم تطبيق المقياس على عينة من طالبات الصف الأول الثانوي بالطائف وذلك للتعرف على مدى وضوح عبارات المقياس وقدرته على التمييز بين أفراد العينة . وطلبت الباحثة من الطالبات أثناء تطبيق المقياس استطلاعيا ذكر أي تعليقات أو إضافة أية مقررات يرونها .
- تحديد قدرة العبارات على التمييز : تهدف هذه الخطوة إلى التأكد من أن عبارات المقياس جدلية ، بمعنى أن كل عبارة ستؤدي إلى اختلاف استجابات الطالبات الكفيفات وللتعرف على مدى قدرة العبارات على التمييز ، تم حساب النسب المئوية لاستجابات طالبات العينة الاستطلاعية على كل عبارة وذلك لحذف العبارة التي يجمع ( ٩٠٪) من أفراد العينة على استجابة واحدة لها ، حيث تعتبر هذه العبارة غير مميزة . ( عنايات زكي ، ١٩٧٤: ١٩) ودلت النتائج على قدرة جميع عبارات المقياس على التمييز بين أفراد العينة .
- حساب ثبات المقياس : طبقت الباحثة المقياس فرديا على الطالبات الكفيفات عينة الدراسة التجريبية بعد توضيح الهدف من المقياس ، وطريقة الإجابة عنها ، ثم قراءة عبارات المقياس وتسجيل استجابة الطالبات المباشرة ، ولجأت الباحثة إلى هذه الطريقة لصعوبة طباعة المقياس بطريقة البرايل لما يحتويه من خانات تمثل صعوبة في طباعتها

وتم استخدام طريقة ألفا كرونباخ Alpha Cronbach ، لحساب ثبات المقياس والتي تسمى بمعامل الثبات ألفا وذلك لأنها اعم واشمل فهي تعطي الحد الأدنى لمعامل ثبات المقياس ، كما أنها تستخدم كل عبارات المقياس وقد استخدمت المعادلة التالية: ( Wiersma & Jurs, 1990: 162) و( عبد العاطي الصياد ، ٢٠٠٠: ٦٠- ٦١)

$$\alpha = \frac{n}{n-1}\left(1 - \frac{\Sigma Si^2}{\Sigma St^2}\right)$$

- حيث n : عدد عبارات المقياس
- ΣSi2 : مجموع تباينات مفردات المقياس
- ΣSt2 : تباين المجموع الكلي

وبلغ معامل الثبات (٠,٨٣) وبذلك يمكن الوثوق في صلاحية المقياس وهذا يشير إلى أن المقياس على درجة عالية من الثبات .

- **المقياس في صورته النهائية** :
- **أ - كراسة العبارات** :

يتكون من صفحة التعليمات وعبارات المقياس التي بلغ عددها (٢٤) عبارة ، منها (١٢) عبارة موجبة و (١٢) عبارة سالبة ، يعقب كل عبارة ثلاث استجابات ، وجدول ( ٤ ) يوضح توزيع عبارات مقياس الاتجاه نحو مادة الفيزياء على أبعاده الفرعية الثلاثة.

توزيع عبارات مقياس الاتجاه نحو مادة الكيمياء على أبعاده الثلاثة الفرعية

| أبعاد المقياس | أرقام العبارات | | العدد الكلي للعبارات |
|---|---|---|---|
| | السالبة | الموجبة | |
| ١- الاتجاه نحو قيمة وأهمية مادة الفيزياء<br>٢- الاتجاه نحو تقدير العلم والعلماء<br>٣- الاتجاه نحو معلم الفيزياء | ١-٤-٥-١٧-١٨-١٩-٢٤<br>٩-٢١<br>٢-٣-١٤ | ٧-١٠-١٢-١٣-١٥-١٦-٢٠<br>٨-١١-٢٢-٢٣<br>٦ | ٢٤ |
| العدد الكلي | ١٢ | ١٢ | ٢٤ |

- **ب- ورقة الإجابة** :

وبها بيانات الطالبة وأرقام العبارات وأمام كل رقم ثلاث خانات للاستجابات ( موافق مترددد . غير موافق ) وعلى الطالب أن يختار منها استجابة واحدة .

- **ج- طريقة التقدير** :

يتم تقدير الدرجات على مقياس مكون من ثلاث نقاط أمام كل عبارة ، فيبدأ بأقل تقدير (١) إذا كان الاتجاه سالب ، وينتهي بأعلى تقدير (٣) إذا كان الاتجاه موجب ، وتعكس التقديرات في حالة العبارات السالبة وبذلك تكون الدرجة العليا للمقياس (٧٢) الدرجة الدنيا للمقياس (٢٤)

- **زمن المقياس** :

حدد زمن الإجابة على المقياس عشرون دقيقة ، وتم حساب الزمن على أساس متوسط زمن إجابات الطلاب على المقياس بما فيها قراءة تعليمات المقياس .

- **إجراءات الدراسة التجريبية** :

تتناول الباحثة في هذا الجزء إجراءات الدراسة التجريبية ، وذلك من خلال تحديد الهدف من الدراسة التجريبية ، ونوع التصميم التجريبي المستخدم وعينة البحث ، واجراءت التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة ومقياس الاتجاهات ، واجراءت تدريس الوحدة ، واجراءت التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة ومقياس الاتجاهات

- **أولا : الهدف من الدراسة التجريبية** :

استهدفت الدراسة التجريبية للبحث الحالي التعرف على مدى كفاءة الوحدة المقترحة في تنمية المعارف والمهارات والاتجاهات نحو بعض المفاهيم الفيزيائية وعرضها بطريقة تتناسب مع الطالبات الكفيفات بالصف الأول الثانوي في ضوء احتياجاتهم الفعلية ، وذلك من خلال دراستهم لوحدة " الحركة "وما تحتويه من مفاهيم وكيفية عرضها .

- **ثانيا : اختيار عينة الدراسة** :

بعد الانتهاء من إعداد الوحدة التجريبية ، والاختبار التحصيلي وبطاقة الملاحظة ومقياس الاتجاه . قامت الباحثة باختيار المدرسة الثانوية الرابعة بالطائف وتكونت عينة البحث التجريبية من ( ٣) طالبات هم مجموع طلاب الصف الأول الثانوي بالمدرسة ، (٢) اثنان منهم مكفوفات جزئيا ( لديهم بقايا إبصار ولكن غير وظيفي حيث يعتمدان على طريقة برايل في القراءة والكتابة و(١) واحدة مكفوفة كليا وجميعهم مكفوفات في ضوء التعريف الذي أخذته الباحثة. وتكونت العينة الضابطة من (٤) طالبات (٢) اثنان منهم مكفوفات كليا و(٢) اثنان مكفوفات جزئيا ، وبذلك يكون العدد الكلي لعينة البحث (٧) سبعة طالبات.

- **ثالثا : التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاهات :**

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاهات قبليا وذلك قبل تدريس موضوعات الوحدة ، بهدف التأكد من تجانس مجموعتي البحث في مستوى التحصيل السابق و مستوى الاتجاه نحو مادة الفيزياء . وقد راعت الباحثة ما يلي عند التطبيق :

- شرح وتوضيح تعليمات الاختبار التحصيلي ومقياس الاتجاهات .
- محاولة الرد على جميع استفسارات الطالبات أثناء عملية التطبيق .
- استخدام مفتاح التصحيح عند تصحيح أوراق الإجابة .

وللتأكد من أن خلفية مجموعتي متكافئة في موضوعات( الحركة ) قبل بدء التجربة تم تطبيق الاختبار التحصيلي قبليا على المجموعتين التجريبية والضابطة .

وتم حساب قيمة ( u ) Mann Whiteny واستخدمت الباحثة معادلة مان وتنى لتحديد دلالة الفروق بين المجموعتين في التحصيل السابق Dennis (E.Hinkle,1994,pp )

$$U1=n1n2+\frac{n1\,(n1+1)}{2}-R1$$

$$U2=n1n2+\frac{n2\,(n21+1)}{2}-R2$$

**where**

*n1=Number cf observation in group 1*
*n2=Number cf observation in group 2*
*R1=Sum cf the ranks assigned to group 1*
*R21=Sum cf the ranks assigned to group2*

**جدول (٥) : الفروق بين متوسطي رتب ودرجات المجموعتين التجريبية والضابطة ودلالتها الإحصائية في الاختبار القبلي**

| المجموعة | ن | متوسط الرتب | قيمة u | متوسط الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| التجريبية | ٣ | ٣ | ٩ | غير دالة |
| الضابطة | ٤ | ١ | ١٨ | |

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية و الضابطة في الاختبار ككل ، وذلك عند مستوى دلالة ( P=0.05) حيث إنها اكبر من قيمة (u) الجدولية مما يدل أن خلفية مجموعتي البحث التجريبية والضابطة متكافئة وان مستواها في موضوعات وحدة ( الحركة ) متقاربا قبل بدء التجربة. وتجانس الاتجاه نحو دارسة الفيزياء لدى المجموعتين التجريبية والضابطة قبل تطبيق التجربة للتأكد من تجانس اتجاه مجموعتي البحث التجريبية والضابطة نحو دراسة الفيزياء قبل البدء في التجربة ، تم تطبيق مقياس الاتجاه على المجموعتين وذلك للتعرف على اتجاهاتهم نحو دراسة الفيزياء .

وتم حساب قيمة ( u ) Mann Whiteny واستخدمت الباحثة معادلة مان وتنى لتحديد دلالة الفروق بين المجموعتين على مقياس الاتجاه نحو دراسة الفيزياء قبل بدء التجربة ويتضح ذلك من الجدول التالي :

جدول (٦) : الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة ودلالتها الإحصائية على مقياس الاتجاه نحو دراسة الفيزياء قبل تطبيق التجربة

| المجموعة | ن | متوسط الرتب | قيمة ى | متوسط الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| التجريبية | ٣ | ٥ | ٣ | غير دالة |
| الضابطة | ٤ | ١ | ١٨ | |

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس الاتجاه نحو دراسة الفيزياء وذلك عند مستوى دلالة p= ( 0.05 ) حيث أنها اكبر من قيمة (u) الجدولية مما يدل على تجانس اتجاه المجموعتين التجريبية والضابطة نحو دراسة الفيزياء قبل بدء التجربة .

- **تطبيق أدوات البحث** :

- في بداية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي (١٤٣٣- ١٤٣٤هـ) تم تطبيق الاختبار التحصيلي على العينة مجموعة البحث .
- تم تطبيق مقياس الاتجاه قبل بدء التجربة على المجموعتين التجريبية والضابطة للتعرف على مدى اتجاهاتهم نحو دراسة الفيزياء .
- بعد التأكد من تكافؤ المجموعتين في الاختبار التحصيلي والاتجاه نحو دراسة الفيزياء قبل بدء التجربة ، تم تدريس الوحدة المطورة .

وقد قامت الباحثة بتدريس الوحدة ❖، مع مراعاة ضبط المتغيرات المتعلقة بالبحث وتحديد مدة التجربة وهي (١٢) حصة ، وذلك لمدة ثمانية أسابيع بواقع (2) حصتان أسبوعيا و درست المجموعة الضابطة الوحدة المقررة لمدة شهر أيضا بواقع (٢) حصتان أسبوعيا وذلك حسب الخطة الزمنية المقررة لمادة الفيزياء بالصف الأول الثانوي ، وقد تابعت الباحثة تدريس الوحدة للمجموعة التجريبية طوال فترة تدريسها ( وقامت الباحثة بتدريس معظم أجزاء الوحدة بنفسها ) وذلك للتعرف على الصعوبات التي تواجهها الطالبات أثناء القيام بإجراء التجارب المعملية ، فضلا عن الاجتماع الدوري الذي يتم أسبوعيا ، وقد خرجت الباحثة بعدة انطباعات وملاحظات أثناء تدريس الوحدة ، بالإضافة إلى الصعوبات والمشكلات التي واجهتها في أثناء القيام بالتجارب وكيفية التغلب عليها .

- **ملاحظات الباحثة خلال تطبيق التجربة**:

**لاحظت الباحثة ما يلي :**

- في أثناء تدريس الوحدة كثرة أسئلة الطالبات حول موضوعات الوحدة وأسئلة أخرى غير مرتبطة بموضوعات الوحدة ، مما يجدر بمعلم الفيزياء أن يكون ملما بمادته العلمية
- أن التمهيد للتجربة بأسلوب تربوي ، يساعد الطالبات على التفهم لكثير من الحقائق والمفاهيم والمقصود بذلك هو التقديم العلمي ، وأسلوب الاستخدام السليم للأدوات .
- أبدى بعض الطالبات ملاحظات على طول الاختبار ( ١٥ سؤال ) ، ولكن ساعدهم على الإجابة أن أسئلة الاختبار من نوع الأسئلة الموضوعية (الاختيار من متعدد ) التي يسهل الإجابة عليها، ولقد راعت الباحثة عدم التطويل في اختيار البدائل نظرا لظروف العينة .
- اهتمام معلمات الفيزياء بشرح ما هو موجود بالكتاب فقط دون توفير المواقف التي يمكن أن تستفيد منها الطالبات الكفيفات في حياتهن اليومية.

- عدم توافر كتب بارزة ( مطبوعة بالبرايل ) عدا الكتب الدراسية لتساعد على تنمية ميول الطالبات الكفيفات نحو دراسة الفيزياء .
- أن معلمي الفيزياء لا يوجهون الطالبات للقيام ببعض الأنشطة التي تساعدهم في فهم موضوعات الوحدة موضع التجريب .
- أن الكتاب المدرسي المطبوع بالبرايل لا يجذب انتباه الطالبات وخصوصا انه يخاطبهم بنفس الطريقة التي يخاطب بها أقرانهم المبصرات .
- انتظار الطالبات بشوق لحصة الفيزياء .
- رغبة جميع الطالبات في المشاركة أثناء تنفيذ إجراء التجارب العملية .
- شعور الطالبات بمتعة وتشوق أثناء القيام بإجراء التجارب العملية.
- اهتمام الطالبات بالعرض والاستفسار عن كل ما هو معروض باستخدام حاسة اللمس والشم والسمع والتذوق ، وفي نفس الوقت كانت الباحثة تقوم بتوضيح وشرح كل ما هو معروض أمامهم وقد ساعد على ذلك تنظيم المعمل والتنسيق الجيد للأدوات مما ساعد الطالبات على التجول وزاد إحساسهم بالسعادة .

وخلصت الباحثة من ذلك عن " الصلة بين الخبرات البصرية التي تحصل عليها الطالبة الكفيفة بتفاعلها مع البيئة وبين التعامل مع الأدوات المعملية المعدلة" وذلك بان متوسط الدرجات ككل يزداد كلما توافرت الخبرة البصرية . فقد تفوقت الطالبات الكفيفات جزئيا حيث ساعد على ذلك الخبرات البصرية والقدر المتبقي من الإبصار .

**أما بالنسبة للصعوبات التي واجهت الباحثة :**

- عدم توفر الأجهزة البديلة والتي قامت الباحثة بإعدادها .

- **خامسا : الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث :**

- استخدمت الباحثة معادلة Mann-Whiteny للتأكد من أن خلفية المجموعتين (التجريبية و الضابطة ) متكافئة في موضوعات وحدة ( الحركة ) قبل بدء التجربة .
- استخدمت الباحثة معادلة Mann-Whiteny للتأكد من تجانس الاتجاه نحو دراسة الفيزياء لدى المجموعتين قبل تطبيق التجربة .
- استخدمت الباحثة معادلة Mann-Whiteny لحساب دلالة الفرق بين المجموعتين غير المرتبطتين على مقياس الاتجاه نحو دراسة الفيزياء بعد تطبيق التجربة وذلك باستخدام المعادلة التالية : (سعد عبد الرحمن ١٩٩٨: ١٠٥) ( زكريا الشربيني ، ١٩٩٠ ١٨٧- ١٩٢)

  - ✓ ى١ = ن١ن٢+ ن١(ن١+١)/٢- مج رت١( للمجموعة الأولى )
  - ✓ ى٢ = ن١ن٢+ ن٢(ن٢+١)/٢- مج رت٢( للمجموعة الثانية )

حيث أن :

- ✓ ن١= حجم المجموعة الأولى
- ✓ ن٢= حجم المجموعة الثانية
- ✓ مج رت١ = مجموع رتب درجات المجموعة الأولى
- ✓ مج رت٢ = مجموع رتب درجات المجموعة الثانية

- للتعرف على الدلالة العملية وحجم تأثير الوحدة المقترحة في الفيزياء (الحركة) على التحصيل الدراسي ، والاتجاه نحو الفيزياء، تم الحصول على

قيم r المدونة بجدول(٨ ) وجدول (٩) من خلال المعادلة الآتية :
$r = Z / N$

*(Cohen's, 1988)*
*z-score for Mann - Whitney* حيث تمثل Z
*total number of participants in the study* حيث تمثل N

- **نتائج الدراسة التجريبية** :

يتناول هذا المحور عرضا وتحليلا إحصائيا لنتائج كل من التطبيق القبلي والبعدى للاختبار التحصيلي وكذلك مقياس الاتجاه ة نحو دراسة الفيزياء لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة ، وذلك بهدف تحديد تأثير الوحدة المطورة ( الحركة ) في ضوء الاحتياجات الخاصة للطالبات الكفيفات بالصف الأول الثانوي على التحصيل والاتجاه نحو دراسة الفيزياء .

وقد استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية اللابارامترية في تحليل البيانات وذلك لصغر حجم عينة البحث بالمجموعتين التجريبية وعددها ( ٣) طالبات والضابطة وعددها ( ٤) طالبات . ولذا تم استخدام معادلة مان وتنى Mann Whiteny ( اختبار يو) U –Test ( سعد عبد الرحمن ، ١٩٩٨ :١٠٥) ، ( زكريا الشربيني، ١٨٧ :١٩٩٠- ١٩٢)

يتناول هذا المحور عرض وتفسير النتائج الخاصة بالدراسة التجريبية مما يتبعه من تحقق من صحة فروض الدراسة الحالية والتي تتلخص فيما يلي :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة٠,٠٥ بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ، متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة٠,٠٥ بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ، متوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة للوحدة المقترحة في مقياس الاتجاه نحو دراسة الفيزياء لصالح المجموعة التجريبية .

- **أولا: عرض وتفسير النتائج الخاصة بالاختبار التحصيلى والتأكد من صحة الفرض الاول** .

**جدول (٧) : الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة ودلالتها الإحصائية في الاختبار البعدي**

| المجموعة | ن | متوسط الرتب | قيمة ى | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| التجريبية | ٣ | ٧و٥ | ١ | دالة |
| الضابطة | ٤ | ٢٥و٢ | ١٣ | عند مستوى٠,٠٥ |

**جدول (٨) : الدلالة العملية ومقدار حجم التأثير (r) قيمة**

| م | المتغيرات التابعة | Z قيمة | الدلالة العملية r قيمة | مقدار حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|
| ١ | التحصيل الدراسي | -٢٩٩٤.٢ | ٠.٧ | كبير |

**يتضح من الجدول (٧) انه:**

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تطبيق الاختبار التحصيلي بعديا على كل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية .

مما سبق نستنتج صحة الفرض الأول من فروض البحث ويتفق هذا مع النتيجة التي وردت بالجدول رقم (٨) الذي أوضح حجم تأثير العامل المستقل ( الوحدة المقترحة في الفيزياء) على العامل التابع ( التحصيل الدراسي ) كبيرا

وذلك نظرا لان قيمة r كبيرة إذ تبلغ ٠.٧ وهذا يدل على تأثير الوحدة المقترحة في الفيزياء من خلال عرض موضوعات الوحدة والتي تناسب مستوى وحاجات الطالبات الكفيفات ويعزى هذا التأثير إلى ملائمة التعديلات التي تم أجراؤها على الوحدة بالنسبة للطالبات الكفيفات بالصف الأول الثانوي والإجراءات التي استخدمت عند عروض دروس الوحدة وكذلك السلوك التدريسي الذي اتبعته المعلمة مسترشدة بالدليل المصاحب ، بالإضافة إلى طرق التدريس والتجارب المعملية المعدلة والوسائل التعليمية المتنوعة والأنشطة المصاحبة للدرس بالإضافة إلى أساليب التقويم المتنوعة وكذلك التقويم الذاتي مما أدى إلى هذا التقدم في القياس البعدي في الاختبار التحصيلي للوحدة التدريسية ( الحركة) .

- **ثانيا : عرض وتفسير النتائج الخاصة بمقياس الاتجاه والتأكد من صحة الفرض الثاني :**

ينص الفرض الثاني على " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طالبات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات طالبات المجموعة الضابطة في الاتجاه نحو دراسة الفيزياء لصالح المجموعة التجريبية . وللتأكد من صحة هذا الفرض تم مقارنة اتجاه الطالبات الكفيفات نحو دراسة الفيزياء بعد الانتهاء من التجربة، وحساب قيمة (ي) لتحديد دلالة الفروق بين المجموعتين Mann -Whitney وذلك باستخدام( معادلة مان وتنى) على مقياس الاتجاه نحو دراسة الفيزياء بعد تطبيق التجربة ويتضح ذلك من الجدول التالي:

**جدول (٩) : الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة ودلالتها الإحصائية على مقياس الاتجاه نحو دراسة الكيمياء بعد تطبيق التجربة**

| المجموعة | ن | متوسط الرتب | قيمة ى | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|
| التجريبية | ٣ | ٦ | صفر | دالة عند مستوى٠.٠٥ |
| الضابطة | ٤ | ١.٧٥ | | |

**جدول (١٠) : الدلالة العملية ومقدار حجم التأثير r قيمة**

| م | المتغيرات التابعة | Z قيمة | الدلالة العملية r قيمة | مقدار حجم التأثير |
|---|---|---|---|---|
| ١ | الاتجاه نحو الفيزياء | -٦٧٠١.٢ | ٠.٨ | كبير |

**يتضح من الجدول السابق ما يلي :**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين تطبيق مقياس الاتجاه بعديا على كل من المجموعة الضابطة والمجوعة التجريبية لصالح المجموعة التجريبية ، وهذا يؤكد صحة الفرض الثاني للبحث .

ويتفق هذا مع نتيجة ما ورد بالجدول رقم (١٠) الذي أوضح حجم تأثير المتغير المستقل (الحركة) على المتغير التابع ( الاتجاه نحو الفيزياء نظرا لان قيمة r كبيرة إذ تبلغ ٠.٨ وهذا يدل على تأثير الوحدة المقترحة في اتجاه الدارسين نحو الفيزياء ويرجع هذا التأثير لما تتضمنه موضوعات الوحدة المقترحة من المواقف التي تتعرض لها الطالبات الكفيفات في حياتهن اليومية كما أن ممارسة الطالبات للتجارب المعملية المعدلة ومناقشة المعلمة فيها وبيان فائدتها لهن في حياتهن الخاصة ، أي أن الوحدة المقترحة في الفيزياء وتدريسها عن طريق إجراء التجارب المعملية لها تأثير فعال في تنمية الاتجاه نحو الفيزياء لدى الطالبات الكفيفات في ضوء احتياجاتهن الخاصة .

- **نتائج بطاقة الملاحظة** :

ترتبط نتائج هذا المحور للتأكيد من صحة الفرض الثالث من فروض الدراسة ونصه تتعدى النسبة المئوية لأداء الطالبات الكفيفات بالصف الأول الثانوي لبطاقة الملاحظة نسبة ٧٥٪

**جدول (١١) : النسب المئوية لمستوى أداء الطالبات الكفيفات بالصف الأول الثانوي للمهارات المحتوية عليها الوحدة التدريسية**

| م | الأداء | مستوى الأداء % | | | | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | جيد | | متوسط | | ضعيف | |
| | | العدد | % | العدد | % | العدد | % |
| ١ | تتعرف على الأدوات الموجودة أمامها باستخدام الحواس الأخرى. | ٣ | ١٠٠ | - | - | - | - |
| ٢ | تدير القطار باستخدام الزنبرك . | ٣ | ١٠٠ | - | - | - | - |
| ٣ | تجعل القطار يسير في خط مستقيم | ٢ | ٦٦و٦٦ | ١ | ٣٣و٣٣ | - | - |
| ٤ | تحدد نوع الحركة . | ٢ | ٦٦و٦٦ | ١ | ٣٣و٣٣ | - | - |
| ٥ | تضع القذيفة في العلبة . | ٣ | ١٠٠ | - | - | - | - |
| ٦ | تحرك السلك الزنبركي . | ٣ | - | - | - | - | - |
| ٧ | تذكر نوع الحركة . | ٣ | - | - | - | - | - |
| ٨ | تحرك البندول . | ٣ | ١٠٠ | - | - | - | - |
| ٩ | تذكر نوع الحركة . | ٣ | - | - | - | - | - |
| ١٠ | تقدر المسافة بين الطائف وجدة . | ٢ | ٦٦و٦٦ | ١ | ٣٣و٣٣ | - | - |
| ١١ | تعين الإزاحة من الطائف إلى جدة على الرسم | ٢ | ٦٦و٦٦ | - | - | ١ | ٣٣و٣٣ |
| ١٢ | تقذف الكرة الى أسفل . | ٣ | ١٠٠ | - | - | - | - |
| ١٣ | تفحص الشكل والورقة البارزة الذي أمامه ويمثل العلاقة البيانية للإزاحة مع الزمن . | ٣ | ١٠٠ | - | - | - | - |
| ١٤ | تسجيل الزمن بعد سماع صوت المنبه. | ٢ | ٦٦و٦ | - | - | ١ | ٣٣و٣ |
| ١٥ | تضع الكرة المعدنية عند النقطة A | ٣ | ١٠٠ | - | - | - | - |
| ١٦ | تعين الزمن عند دخول الكرة من النقطة Aالى النقطة B. | ٢ | ٦٦و٦٦ | ١ | ٣٣و٣٣ | - | - |
| ١٧ | تقيس المسافة بالمسطرة بين AB,AC,AD | ١ | ٣٣و٣٣ | ٢ | ٦٦و٦٦ | - | - |
| ١٨ | تسمع صوت قطرة الماء أثناء الارتطام بسطح الطبق . | ٣ | ١٠٠ | - | - | - | - |
| ١٩ | تقيس المسافة بين فوهة الصنبور وسطح الطبق | ٢ | ٦٦و٦٦ | ١ | ٣٣و٣٣ | - | - |
| ٢٠ | تجعل المسافة بين فوهة الصنبور وسطح الطبق 1m. | ١ | ٣٣و٣٣ | ١ | ٣٣و٣٣ | ١ | ٣٣و٣٣ |
| | متوسط النسب | ٨٢ | | ١٣ | | ٥ | |

**يتضح من الجدول السابق ما يأتي :**

- ارتفاع مستوى أداء أفراد العينة في معظم المهارات المحتوية عليها الوحدة وذلك من حساب النسب المئوية لمستوى أداء الطالبات الكفيفات للمهارات المحتوية عليها الوحدة التدريسية
- أن المتوسط العام للنسب المئوية في المستوى( جيد ) وجد انه يساوي ٨٢٪ تقريبا وهي نسب عالية وبهذا تم التأكد من الفرض الثالث من فروض البحث ، بينما المتوسط العام للنسب المئوية في المستوى (متوسط ) وجد انه يساوي ١٣٪ تقريبا، أما المتوسط العام للنسب المئوية في المستوى( ضعيف ) وجد انه يساوي ٥ ٪ تقريبا .

- **التوصيات** :

بناء على ما تم التوصل إليه من نتائج في الدراسة الحالية ، فان الباحثة توصي بما يلي :

- توجيه نظر خبراء تطوير المناهج بالمرحلة الثانوية " تطوير مناهج ذوي الاحتياجات الخاصة" المكفوفين" إلى ضرورة تطوير منهج الفيزياء المقرر على طلاب الصف الأول الثانوي في ضوء احتياجاتهم الفعلية .
- الاهتمام بتطوير أهداف منهج الفيزياء الطالبات الكفيفات بالمرحلة الثانوية العامة.
- الاهتمام بإعداد المعلمات وتدريبهن حتى يتمكن من تجديد الطرق التي يتبعهن في تدريسهن للموضوعات المختلفة في مادة الفيزياء للطالبات الكفيفات.
- الاهتمام عند إعداد دليل المعلم بضرورة تطويره بصفة مستمرة حتى يقوم بدوره على أكمل وجه ويكون دليلا ومرشدا للمعلم يعتمد عليه كمرجع أساسي.
- الاهتمام بتوفر الأدوات والمعينات والوسائل التعليمية والتي تساهم بصورة مباشرة في تحقيق أهداف المنهج المنشود .
- الاهتمام بعملية التقويم بصورة موضوعية واستخدام أحدث أساليب التقويم من تقويم نهائي وتقويم مرحلي حتى تكون عملية بناء وتطوير المنهج ذات فائدة .
- ضرورة الاهتمام باتجاهات الطلاب نحو أي فرع من فروع العلم حتى يتمكن أي منهج من تحقيق أهدافه المنشودة .
- ضرورة اهتمام كليات التربية بأقسامها المختلفة بإعداد أعضاء هيئة التدريس المتخصصين في مجال تربية ذوي الحاجات الخاصة لكي يقوموا بمهمة إعداد المعلمين القادرين على القيام بمهام التدريس لهذا النوع من الطلاب .
- ضرورة وضع برامج تدريبية أثناء الخدمة لمعلمي الفيزياء الجدد العاملين بمدارس النور أو بمدارس الدمج للمكفوفين للتدريب على ما هو مستحدث في تعليم المكفوفين .

- **البحوث المقترحة** :

في ضوء نتائج البحث الحالي والتوصيات السابقة ، تقترح الباحثتان إجراء البحوث التالية :

- دراسة تقويمية لمناهج العلوم ( فيزياء - كيمياء - أحياء ) الخاصة بالطلاب المكفوفين بالمرحلة الثانوية العامة .
- أثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الفيزياء للطلاب المكفوفين بالمرحلة الثانوية العامة على التحصيل والاتجاه نحو دراسة الفيزياء .
- تقويم مناهج العلوم ( فيزياء - كيمياء - أحياء ) المقررة للطلاب المكفوفين بالمرحلة الثانوية في ضوء الاحتياجات العصرية للدارسين .
- برنامج تدريبي لإعداد معلمي الفيزياء للطلاب المكفوفين في ضوء احتياجاتهم الخاصة
- تطوير منهج الفيزياء للطلاب المكفوفين بالصف الأول الثانوي في ضوء احتياجاتهم الخاصة .
- تطوير منهج البيولوجي للطلاب المكفوفين بالصف الأول الثانوي في ضوء احتياجاتهم الخاصة .

- **مراجع البحث** :
- **أولا : المراجع العربية** :


- إبراهيم محمد محمد شعير ( ١٩٨٨ ) : **دراسة تقويمية لمناهج العلوم الخاصة بالمعاقين بصريا بمرحلة التعليم الأساسي** ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .
- احمد خيري كاظم،وسعد يس زكي (١٩٧٣) : **تدريس العلوم** ، القاهرة، دار النهضة العربية.
- احمد اللقاني ،محمد المفتي (١٩٨٢) : **قائمة ملاحظة لتقويم طلاب التربية العملية** القاهرة ،الانجلو المصرية
- أيمن حبيب سعد (٢٠٠٠) : استخدام استراتيجية مقترحة في تدريس العلوم لتنمية الخيال العلمي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى التلاميذ المكفوفين ، **الجمعية المصرية للتربية العلمية** ، المؤتمر العلمي الرابع، التربية العلمية للجميع ، المجلد الثاني ، ٣١ يوليو – ٣ أغسطس .
- احمد السعيد يونس ، مصري عبد الحميد حنورة ( ١٩٩١ ) : **رعاية الطفل المعوق صحيا ونفسيا واجتماعي** ، القاهرة ، دار الفكر العربي .
- احمد النجدي وآخرون ( ١٩٩٩ ) : **تدريس العلوم في العالم المعاصر : المدخل في تدريس العلوم ، سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس** ، المجلد ٤ ، القاهرة ، دار الفكر العربي
- جابر عبد الحميد ، احمد خيري كاظم( ١٩٧٣ ) : **مناهج البحث في التربية وعلم النفس** القاهرة دار النهضة العربية .
- حلمي الوكيل ، محمد أمين المفتي ( ١٩٩٦ ) : **المناهج- المفهوم- العناصر- الأسس-التطبيقات - التطوير**، القاهرة الأنجلو المصرية .
- حنان محمود محمد عبده (٢٠٠١) اثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس العلوم للطلاب المكفوفين بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي وتنمية اتجاهاتهم نحو دراسة العلوم ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، **المؤتمر العلمي الخامس في التربية العلمية للمواطنة**، ٢٩ – يوليو – ١ أغسطس ، الإسكندرية .
- ( ٩ ) حنان محمود محمد عبده ( ١٩٩٤ ) : **برنامج للعلوم لتلبية احتياجات التربية الصحية للطلاب المكفوفين بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي** ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة قناة السويس .
- (١٠)زكريا الشربيني (١٩٩٣) : الاحصاء اللابارمتري في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية ، القاهرة ،الانجلو المصرية .
- سعد عبد الرحمن (١٩٩٨) : **القياس النفسي النظري والتطبيق** ،ط٣،القاهرة ، دار الفكر العربي .
- سميرة ابو زيد عبده ( ١٩٩١ ) : تقويم منهج المرحلة الثانوية للمكفوفين ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، **المؤتمر العلمي الثالث ، رؤية مستقبلية ، للمناهج في الوطن العربي** ، المجلد الثالث، الإسكندرية ،٤- ٨ أغسطس، محرم ١٤١٢هـ صص١٣٢٩- ١٣٤٨.
- سمير محمد عقل (٢٠١٢) : **طريقة برايل في تعليم القراءة والكتابة للمكفوفين ( دليل التعليم والتدريب تعليم اللغة العربية والانجليزية** ، ط١، عمان ، الأردن .

- سمية عبد الحميد احمد ونجاح السعدي المرسى (١٩٩٨) : فعالية استخدام الألعاب التعليمية في تنمية التحصيل والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية **مجلة التربية العلمية** ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، العدد ٣ ،المجلد ١.
- شحاته عبد الله ( ٢٠٠٢ ) : **محاضرات في مناهج التربية الخاصة**، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، دار حبيب للطباعة .
- عايش محمد زيتون (١٩٩٤) : **أساليب تدريس العلوم** ، دار الشرق للنشر والتوزيع ، عمان
- عبد العاطي احمد الصياد (٢٠٠٠) : **محاضرات في قياس وإحصاء وتقويم الفروق الفردية** ، كلية التربية بالإسماعيلية ، جامعة قناة السويس .
- عبد الله عبد الرحمن ( ١٩٩٥ ) : **سياسة الرعاية الاجتماعية للمعوقين في المجتمعات النامية** ، القاهرة ، دار المعرفة الجامعية .
- عنايات زكي (١٩٧٤) : **اتجاهات طلاب كليات إعداد المدرسين نحو مهنة التدريس** القاهرة ، مطبعة التقدم
- فتحية مصطفى عبد الحميد هاشم ( ١٩٩٩ ) : **الصعوبات التي تواجه معلمي العلوم بمدارس النور للمكفوفين ، وكيفية التغلب عليها** ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- فوزية زكريا جاويش ( ١٩٨٨ ) : الأثر النفسي للإعاقة البدنية وكيفية الحد منه ، **المؤتمر الرابع ، الحد من الإعاقة**
- كمال عبد الحميد زيتون (٢٠٠٠) : **تدريس العلوم من منظور البنائية ، الإسكندرية** المكتب العلمي للكمبيوتر والنشر والتوزيع .
- (22) لندهابر جروف وآخرون ( ١٩٨٤) : **التعلم في التربية الخاصة والتقويم التربوي** ترجمة عبد العزيز السر طاوي ، الرياض ، المذهبية .
- ماجدة حبشي محمد محمد سليمان (١٩٨٧) : **اثر تدريس مادة العلوم العامة على اكتساب الاتجاهات العلمية لدى طلاب الشعب الأدبية بكليات التربية** ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الإسكندرية .
- ماجدة محمد إبراهيم الإمام (١٩٩٨) : **التفاعل بين الأسلوب المعرفي واستخدام بعض الوسائط التعليمية وعلاقته بتحصيل تلاميذ المرحلة الإعدادية واتجاهاتهم نحو العلوم** رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .
- مجدي عبد الكريم حبيب (١٩٩٦) : **التقويم والقياس في التربية وعلم النفس** ، الطبعة الأولى ، مكتبة النهضة المصرية .
- محمد احمد مهران (١٩٩٨) : اثر تدريس مقرر طرق تدريس العلوم على تنمية الاتجاهات نحو العلوم وتدريسها لدى طلاب كليات التربية للمعلمين والمعلمات بسلطنة عمان **مجلة كلية التربية بأسيوط** ، العدد ١٤، الجزء ٢ ، يونيو.
- محمد حسين سالم صقر (١٩٩٠) : **اثر استخدام طريقتين من الطرق التشخيصية العلاجية في إطار نظرية التعلم حتى التمكن على تحصيل واتجاهات تلاميذ الفرقة الثانية من المرحلة الإعدادية لمقرر العلوم** ، رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية جامعة طنطا.

- محمد عبد الحميد السعيد بيومي (١٩٩٩) : **فعالية وحدة علوم مطورة للصف الخامس بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء احتياجات المواقف الحياتية للتلميذ الكفيف على التحصيل والاتجاه نحو دراسة العلوم** ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة حلوان ،

- منى طلبة (٢٠٠٥) : **تطوير منهج الكيمياء للطلاب المكفوفين بالمرحلة الثانوية العامة في ضوء احتياجاتهم الخاصة** ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة قناة السويس .

- هانم صلاح توفيلس ( ١٩٩٨) : **فاعلية برنامج إرشادي لتعديل اتجاهات المعلمين تجاه الإعاقة البصرية** ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق فرع بنها

- وزارة التربية والتعليم ( ١٩٩٠ ) : قرار وزري رقم ٣٧ بشأن اللائحة التنفيذية لمدارس وفصول التربية الخاصة

- **ثانيا : المراجع الأجنبية**

- Baughman, J and Zoilman ( 1977) : Physics labs for the blinds , **physics teacher,** vol .15, No.6 .

- Cooper,J.(1974) **: Measurement and Analysis of Behavior and Teaching** Colmbs , Ohio ,Bell .

- Cooperman, S. (1980 ) : Biology for the Visually Impaired Student, **the American Biology Teacher,** Vol. 42 , No.5, May.

- corrick, Marshall E (1981) : teaching handicapped students science , national education association.

- Dorothy Tombaugh. (1981) : **"Chemistry and the visually impaired Available teaching Aids, journal of chemical education vol.58, No.3 March 1981.**

- Dorothy,I.&et.al.(2001)**:Teaching Chemistry to Students with Disabilities:A Manual for High Schools, Colleges,and Graduate Programs**,4th Edition , the America Chemical Society,ISBN 0-8412-3817-0

- Dunn, L.(1992) : **Exceptional Children in the Schools "Special Educations in Transition** " Chicago , U.S.A, Rine Hart & Winston , INC. (39) Eichenberger,R.j (1974) : Teaching Science to the Blind Student ,**Science Teacher** , Vol .41,No.9.

- Gilbert w.Billings &et .al :( 1980) : " the science teacher , vol.47,No.28.jan –Dec,1980.

- Frank L.Franks &L.H.J (1977: Butterfiled " educationl materials development in primary science : simple machines " Education of the visually handicapped .vol.9.No.2.

- Franks, F (1970) : Measurement in science for blind student ,in Dean, R : **AfB Practs Report** .
- Hammond, D.(1996) : the Quiet Revolution : Revolution: RethinkingTeacher Development, **Educational Leadership**, Vol.53, No.6.
- Henderson, D. (1995): **Laboratory Methods in Physics for the Blind**.
- Judy, L. ( 1997) : " Chemistry for the Visually Impaired " , **Journal of Chemical Education** , Vol.74,No.6, June
- Margaret M. cetra " Laboratory Adapation for visually Impaired student thirty years in Review " **Journal of college science teaching** , vol.xᴛ,No.6,May.
- Royel National Institute for the Blind (RNIB) , catalogue of products, 1996: exports'peterborough, UK
- Rosnow R & Rosemthal ,R (1996) :**Beginning Behavioral Research : A Conceptual Primer** , 2nd , New Jersy :: prentice.Hall ,In.c.
- Stefanich, Greg P. ( 1994 ) : A futures Agenda : Proceeding of A working Conference on Science for Persons with Disabilities Kansacity , March 30 – 31 , **ASK Eric .**
- Tobin,M,& et al. (1970) : programmed learning for the Blind ., **Education of the Visually Handicapped** , Vol.2, No.1. .
- Watson, t., (1994 ) : Foundation for the Future, **National Science Foundation,** Washington .
- Wandomelen,D. (1999) : Artificail Right Hand Rule Device, **physics teacher** (48), (8)
- Weems, B (1966) :" physical science course for the visually impaired ," **Physics teacher** ,vol.15,No6..
- Windelborn A .(1999) : Doing physics Blind , , **physics teacher** (37), (6) .
- Wiersma , W & Jurs , S. (1990) : **Education Measurement and testing**, 2nd Edition, London : Allyn and Bacon.

********

# البحث السادس :

## " مستوى معرفة طلبة جامعة طيبة بمفاهيم حقوق الإنسان وعلاقته باتجاهاتهم نحوها "

إعـــداد :


**د / محمود جمعه بني فارس**

أستاذ مساعد المناهج وطرق تدريس العلوم الاجتماعية

كلية التربية جامعة طيبة ( باحث رئيس )

**د / سمير عبد الباسط إبراهيم**

أستاذ مشارك لمناهج وطرق تدريس العلوم الاجتماعية

كلية التربية جامعة طيبة ( باحث مشارك )

**د / جعفر محمود الموسى**

أستاذ مساعد المناهج وطرق تدريس العلوم الاجتماعية

كلية التربية جامعة طيبة (باحث مشارك )

# " مستوى معرفة طلبة جامعة طيبة بمفاهيم حقوق الإنسان وعلاقته باتجاهاتهم نحوها"

د/ محمود جمعه بني فارس  د / سمير عبدالباسط ابراهيم

د / جعفر محمود الموسى

• **مستخلص الدراسة**

هدفت الدراسة معرفة مستوى طلبة جامعة طيبة بمفاهيم حقوق الإنسان ، وعلاقته باتجاهاتهم نحوها . وقياس ذلك في ضوء متغيرات الكلية، الجنس، والمستوى الدراسي. وتكونت عينة الدراسة من (١٥٠٠) طالب وطالبة من الكليات العلمية والإنسانية بجامعة طيبة. وتم اعداد اختبار لقياس معرفة الطلبة بمفاهيم حقوق الإنسان ومقياس اتجاه نحوها وروعي في ذلك التحقق من صدقهما وثباتهما احصائيا. أظهرت نتائج الدراسة ارتفاع مستوى المعرفة بحقوق الانسان لدى عينة البحث ووجود فروق ذو دلالة احصائية لصالح الإناث، ولصالح الكليات الانسانية على اختبار المعرفة. ولم تظهر النتائج فروقا دالة احصائيا لدرجات الطلبة بالاختبار تبعا لمتغير المستوى الدراسي. وأوضحت النتائج ارتفاع مستوى الاتجاه نحو حقوق الانسان لدى افراد العينة، ووجود فروق ذو دلالة احصائية يعزى لمتغير الجنس ولصالح الاناث على مقياس الاتجاه، ولصالح متغير الكليات الإنسانية، ولم تظهر النتائج فرق دال احصائيا لدرجات عينة البحث على مقياس الاتجاه نحو حقوق الانسان يعزى لمتغير المستوى الدراسي. وكشفت النتائج عن وجود علاقة موجبة بين المعرفة بحقوق الانسان والاتجاه نحوها. فزيادة المعرفة بمفاهيم حقوق الانسان تزيد من الاتجاهات الموجبة نحو حقوق الانسان.

**الكلمات المفتاحية:حقوق الإنسان ، مفاهيم حقوق الإنسان ، الاتجاهات نحو حقوق الانسان طلبة الجامعة.**

***ABSTRACT***

*Taibah University students' level of awareness about human rights and its relation to their attitudes towards these rights.The present study aimed at identifying the levels of Taibah University students' level of acquaintance with the concepts related to human rights, and the relation between their awareness and their attitudes towards these concepts. These variables were measured in the light of gender, college specialization and academic level. The sample consisted of 1500 male and female students from scientific and humanistic colleges in Taibah University (TU). A knowledge test and an attitudes scale were developed to be used with TU students. The validity and reliability of these tools were established.Results showed that TU students' knowledge about human right was of a high level. There were statistically significant mean differences favoring the female students, and favoring the humanistic colleges in the knowledge test. There were no significant differences based on academic specialization. Results showed a high attitude towards human rights, and significant difference in favor of the female students, and the humanistic colleges. There were no significant differences in the attitudes scale based on the academic level. Results also showed a positive correlation between knowledge about human rights and attitudes towards them. The more knowledgeable a student is about human rights, the higher attitude s/he has towards them.*

***Keywords: human rights, concept human rights, attitudes towards human rights. University students'.***

• **مقدمة** :

تعد قضية حقوق الإنسان من القضايا التربوية والاجتماعية والسياسية الهامة، باعتبارها قضية حضارية ، وأضحى مفهوم حقوق الإنسان من المفاهيم الشائعة في الأدبيات السياسية والتربوية الحديثة، ومن هنا اتجهت كثير من الدول إلى زيادة الاهتمام بتعليم قيم ومبادئ ومفاهيم حقوق الإنسان.

وأصبحت حقوق الانسان قضية عالمية تهم كل إنسان في أي مكان بالعالم فقد تجاوز الاهتمام بها حدود الدول ودساتيرها إلى الاهتمام العالمي بتكريس هذه الحقوق ليس فقط في دساتير دول العالم (عبد العال،٢٠٠٥، ١٧٥). بل السعي لتدويلها ووضعها في حماية القانون الدولي، وأصبحت في السنوات الأخيرة محط اهتمام كل دولة تسعى إلى تحقيق مكانة لها وتوفير الضمانات القانونية والعملية لها(الأحمدي،٢٠١٠).

فظهرت هيئات ومنظمات المجتمع الدولي المعنية بحقوق الإنسان وحرياته الأساسية، والتي انبثقت عنها العديد من الإعلانات والاتفاقيات الدولية في شتى مجالات الحقوق الإنسانية، والتي كان من أهمها الإعلان العالمي لحقوق الإنسان (بني فارس،٢٠١١). وقد لوحظ في السنوات الأخيرة محاولات متعددة من قبل منظمات دولية وغيرها لتوسيع إطار حقوق الإنسان؛ فبالإضافة إلى الحق في ابدأ الرأي وحرية التعبير، والمساواة أمام القانون، حاولت هذه المنظمات التأكيد على الحق في العمل والحق في التعليم، والحق في التمتع بالثقافة الخاصة التي ينتمي إليها المواطنين (السيد ،٢٠٠٧).

وعلى الصعيد العربي، يأتي قرار مجلس جامعة الدول العربية على مستوى القمة بالرياض رقم ٣٩١د.ع بتاريخ ٢٠٠٧/٣/٢٩ القاضي بوضع خطة عربية نموذجية للتربية على مبادئ حقوق الإنسان للفترة ما بين (١٤- ٢٠- ٢٠٠٩) لينسجم مع حرص جامعة الدول العربية لإنشاء منظومة إقليمية عربية لحقوق الإنسان تضمن حماية حقوق الإنسان والنهوض بها والتربية عليها(ال فهيد ١٤٣٠، ١٠).

واستجابة لذلك تم عقدت ورشة العمل الإقليمية حول حقوق الإنسان في المنهج التعليمي في دول مجلس التعاون الخليجي في الدوحة بدولة قطر والتي نظمتها مفوضية الأمم المتحدة السامية لحقوق الإنسان ومنظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة(اليونسكو) وصندوق الأمم المتحدة للطفولة(اليونيسيف) والتي تعد دليلا على الاهتمام الدولي والخليجي بحقوق الإنسان(الزهراني،٢٠٠٤).

وعلى الصعيد الوطني، تؤكد سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية على احترام حقوق الإنسان ، وتضمنت الأسس العامة التي يقوم عليها التعليم في المملكة مجموعة من مبادئ حقوق الإنسان التي تهدف إلى تزويد المتعلمين بالمعلومات والخبرات والاتجاهات المتنوعة التي تجعل منهم أعضاء صالحين لمجتمعهم،وقد أولت الحكومة اهتماما خاصا بحقوق الإنسان فقد قامت جمعيات وهيئات تعنى بهذه الحقوق منها: الجمعية الوطنية لحقوق الإنسان: تأسست في (١٤٢٥/١/١٩هـ) وهي جمعية وطنية أهلية مستقلة تعنى بحقوق الإنسان ومقرها

بمدينة الرياض، وتهدف إلى العمل على حماية حقوق الإنسان(الجمعية الوطنية لحقوق الإنسان،٢٠٠٦، ٢٣- ٢٤)، وهيئة حقوق الإنسان التي أنشئت بناء على موافقة مجلس الوزراء بالمملكة العربية السعودية في ١٤٢٦/٨/٨ وهي هيئة حكومية ترتبط مباشرة برئيس مجلس الوزراء، وتهدف إلى حماية حقوق الإنسان وتعزيزها ونشر الوعي وفقا لمعايير حقوق الإنسان الدولية في جميع المجالات، والإسهام في ضمان تطبيق ذلك في ضوء أحكام الشريعة الإسلامية، وتكون هي الجهة الحكومية المختصة بإبداء الرأي والمشورة فيما يتعلق بمسائل حقوق الإنسان ( الأحمدي، ٢٠١٠).

هذا بالإضافة الى انضمام المملكة العربية السعودية إلى عدد من الاتفاقيات الدولية المتعلقة بحماية حقوق الإنسان، ومن بينها الاتفاقية الدولية للقضاء على جميع أشكال التمييز العنصري، والميثاق العربي لحقوق الإنسان، وإعلان القاهرة، واتفاقية مناهضة التعذيب وغيره من ضروب المعاملة أو العقوبة القاسية أو اللاإنسانية أو المهينة، واتفاقية حقوق الطفل، واتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة( حافظ، ٢٠١٠).

وقد عبرت نصوص القرآن الكريم والسنة النبوية الشريفة عن هذه الحقوق صراحة أو ضمنا نذكر منها قوله تعالى: ( وَلَقَدْ كَرَّمْنَا بَنِي آدَمَ وَحَمَلْنَاهُمْ فِي الْبَرِّ وَالْبَحْرِ وَرَزَقْنَاهُمْ مِنَ الطَّيِّبَاتِ وَفَضَّلْنَاهُمْ عَلَى كَثِيرٍ مِمَّنْ خَلَقْنَا تَفْضِيلًا " الايه (٧٠) من سورة الإسراء. والتي تشير إلى حق الإنسان ومقامه في الكرامة الإنسانية في أعلى درجاتها ، وقوله تعالى (يَا أَيُّهَا النَّاسُ اتَّقُوا رَبَّكُمُ الَّذِي خَلَقَكُم مِّن نَّفْسٍ وَاحِدَةٍ وَخَلَقَ مِنْهَا زَوْجَهَا وَبَثَّ مِنْهُمَا رِجَالًا كَثِيرًا وَنِسَاءً) سورة النساء: الآية ١، والتي تشير إلا أن الجنس البشري كله خُلق من تراب، ومن نفس واحدة ،وقوله تعالى( مَنْ عَمِلَ صَالِحًا مِنْ ذَكَرٍ أَوْ أُنْثَى وَهُوَ مُؤْمِنٌ فَلَنُحْيِيَنَّهُ حَيَاةً طَيِّبَةً وَلَنَجْزِيَنَّهُمْ أَجْرَهُمْ بِأَحْسَنِ مَا كَانُوا يَعْمَلُونَ).التي تشير الى مبدأ المساواة بين المرأة والرجل الآية(٩٧) من سورة النحل. وتوضح الآية (٩٠) من سورة النحل( إن الله يأمر بالعدل والإحسان وإيتاء ذي القربى وينهى عن الفحشاء والمنكر والبغي يعظكم لعلكم تذكرون) ,والتي تدعو الى إرساء مبدأ العدالة بين الجميع ، وتبين الآية(١٥) من سورة الملك (هُوَ الَّذِي جَعَلَ لَكُمُ الْأَرْضَ ذَلُولًا فَامْشُوا فِي مَنَاكِبِهَا وَكُلُوا مِنْ رِزْقِهِ وَإِلَيْهِ النُّشُورُ ) ، والآيات (٢٧، ٢٨،٢٩ ) من سورة النور حق الإنسان في التنقل بحرية في حصانة مسكنه وعدم تحريمه دون بينة ظاهرة ، (يا أيها الذين آمنوا لا تدخلوا بيوتا غير بيوتكم حتى تستأنسوا وتسلموا على أهلها ذلكم خير لكم لعلكم تذكرون (٢٧) فإن لم تجدوا فيها أحدا فلا تدخلوها حتى يؤذن لكم وإن قيل لكم ارجعوا فارجعوا هو أزكى لكم والله بما تعملون عليم (٢٨) ليس عليكم جناح أن تدخلوا بيوتا غير مسكونة فيها متاع لكم والله يعلم ما تبدون وما تكتمون (٢٩) ). والتأكيد على مبادئ الإسلام في حفظ حق الحياة للإنسان بعدم قتل الأبناء خشية الفقر والإملاق في الآية (٢١) من سورة النساء قوله تعالى : ( ولا تقتلوا أولادكم خشية إملاق نحن نرزقهم وإياكم إن قتلهم كان خطئا كبيرا ) ، والآيتين (٨،٩) من سورة التكوير( وإذا الموؤدة سئلت (٨) بأي ذنب قتلت (٩)) وتحريم قتل النفس بغير حق في كثير من الآيات منها الآية (٣٣) من سورة النساء( ولا تقتلوا النفس التي حرم الله إلا بالحق ومن قتل مظلوما فقد جعلنا لوليه سلطانا فلا يسرف في القتل إنه كان منصورا).

والآيتين (١٧٨، ١٧٩) من سورة البقرة ( يَا أَيُّهَا الَّذِينَ آمَنُواْ كُتِبَ عَلَيْكُمُ الْقِصَاصُ فِي الْقَتْلَى الْحُرُّ بِالْحُرِّ وَالْعَبْدُ بِالْعَبْدِ وَالأُنثَى بِالأُنثَى فَمَنْ عُفِيَ لَهُ مِنْ أَخِيهِ شَيْءٌ فَاتِّبَاعٌ بِالْمَعْرُوفِ وَأَدَاء إِلَيْهِ بِإِحْسَانٍ ذَلِكَ تَخْفِيفٌ مِّن رَّبِّكُمْ وَرَحْمَةٌ فَمَنِ اعْتَدَى بَعْدَ ذَلِكَ فَلَهُ عَذَابٌ أَلِيمٌ وَلَكُمْ فِي الْقِصَاصِ حَيَاةٌ يَا أُولِي الأَلْبَابِ لَعَلَّكُمْ تَتَّقُونَ ". وحق الوالدين في الرعاية والتكريم حتى ولو كانا كافرين في الآيتين (٢٣ ،٢٤)من سورة الإسراء (وَقَضَى رَبُّكَ أَلاَّ تَعْبُدُوا إِلاَّ إِيَّاهُ وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا إِمَّا يَبْلُغَنَّ عِنْدَكَ الْكِبَرَ أَحَدُهُمَا أَوْ كِلاهُمَا فَلا تَقُلْ لَهُمَا أُفٍّ وَلا تَنْهَرْهُمَا وَقُلْ لَهُمَا قَوْلا كَرِيمًا ❖ وَاخْفِضْ لَهُمَا جَنَاحَ الذُّلِّ مِنَ الرَّحْمَةِ وَقُلْ رَبِّ ارْحَمْهُمَا كَمَا رَبَّيَانِي صَغِيرًا).والايتين (١٤، ١٥) من سورة لقمان (وَوَصَّيْنَا الإِنْسَانَ بِوَالِدَيْهِ حَمَلَتْهُ أُمُّهُ وَهْنًا عَلَى وَهْنٍ وَفِصَالُهُ فِي عَامَيْنِ أَنِ اشْكُرْ لِي وَلِوَالِدَيْكَ إِلَيَّ الْمَصِيرُ (١٤) وَإِنْ جَاهَدَاكَ عَلَى أَنْ تُشْرِكَ بِي مَا لَيْسَ لَكَ بِهِ عِلْمٌ فَلا تُطِعْهُمَا وَصَاحِبْهُمَا فِي الدُّنْيَا مَعْرُوفًا وَاتَّبِعْ سَبِيلَ مَنْ أَنَابَ إِلَيَّ ثُمَّ إِلَيَّ مَرْجِعُكُمْ فَأُنَبِّئُكُمْ بِمَا كُنْتُمْ تَعْمَلُونَ (١٥).( والاية(٣٤) من سورة النساء (الرِّجَالُ قَوَّامُونَ عَلَى النِّسَاءِ بِمَا فَضَّلَ اللَّهُ بَعْضَهُمْ عَلَى بَعْضٍ وَبِمَا أَنفَقُوا مِنْ أَمْوَالِهِمْ فَالصَّالِحَاتُ قَانِتَاتٌ حَافِظَاتٌ لِّلْغَيْبِ بِمَا حَفِظَ اللَّهُ وَاللاَّتِي تَخَافُونَ نُشُوزَهُنَّ فَعِظُوهُنَّ وَاهْجُرُوهُنَّ فِي الْمَضَاجِعِ وَاضْرِبُوهُنَّ فَإِنْ أَطَعْنَكُمْ فَلا تَبْغُوا عَلَيْهِنَّ سَبِيلا إِنَّ اللَّهَ كَانَ عَلِيًّا كَبِيرًا). وحفظ حق اليتيم ورد في آيات كثيرة منها الآية (٣٦) من سورة النساء وَاعْبُدُوا اللَّهَ وَلا تُشْرِكُوا بِهِ شَيْئًا وَبِالْوَالِدَيْنِ إِحْسَانًا وَبِذِي الْقُرْبَى وَالْيَتَامَى وَالْمَسَاكِينِ ) ، والآية (٦) من سورة النساء ، وَابْتَلُوا الْيَتَامَى حَتَّى إِذَا بَلَغُوا النِّكَاحَ فَإِنْ آنَسْتُمْ مِنْهُمْ رُشْدًا فَادْفَعُوا إِلَيْهِمْ أَمْوَالَهُمْ وَلا تَأْكُلُوهَا إِسْرَافًا وَبِدَارًا أَنْ يَكْبَرُوا وَمَنْ كَانَ غَنِيًّا فَلْيَسْتَعْفِفْ وَمَنْ كَانَ فَقِيرًا فَلْيَأْكُلْ بِالْمَعْرُوفِ فَإِذَا دَفَعْتُمْ إِلَيْهِمْ أَمْوَالَهُمْ فَأَشْهِدُوا عَلَيْهِمْ وَكَفَى بِاللَّهِ حَسِيبًا . كما انها ترتبط ارتباطاً مباشرا بمقاصد الشريعة الإسلامية ، " فانعدام تقرير حق الحياة هو على خلاف حفظ النفس ، وانعدام تقرير حق حرية التعبير والرأي على خلاف حفظ العقل وانعدام تقرير حق الأسرة يؤدي إلى إهدار حفظ النسل ، وانعدام تقرير الملكية وحق العمل يؤدي إلى إهدار حفظ المال وحفظ النفس ، وانعدام تقرير حق التقاضي يؤدي إلى إهدار حفظ الدين والنفس والمال . وهكذا (شمس الدين ، ٢٠٠١، ١٥٠، الطعيمات ، ٢٠٠١، ٣٤).

وفي السنة النبوية الأحاديث الكثيرة التي تضمنت حقوق الناس لا يتسع المقام هنا لذكرها ويكفي أن نشير إلى خطبة حجة الوداع في هذا الأمر والتي منها قول الرسول صلى الله عليه وسلم: إن دماءكم وأعراضكم عليكم حرام ، إلى أن تلقوا ربكم ، كحرمة يومكم هذا في بلدكم هذا . ألا هل بلغت ؟ اللهم اشهد. إن ربكم واحد ، وإن أباكم واحد ، كلكم لآدم وآدم من تراب ، إن أكرمكم عند الله أتقاكم . وليس لعربي على عجمي فضل إلا بالتقوى. وقد وضعت حقوق اساسية للإنسان في هذه الخطبة منها: المساواة الإنسانية، الوحدة الإنسانية بين البشر، احترام الملكية الشخصية ، وتحريم أموال المسلمين على بعضهم ( راضي وعبدالهادي، ٢٠٠٧، ص٤٤).

ومن منظور مقارن يلاحظ ان الفكر الغربي ربط مصدر الحقوق وتشريعاتها بمبدأ الحرية وترك الأمر للناس لنيل حقوقهم بناء على مصلحتهم، ثم قيدها

بقيود خيالية عند الاضطرار لذلك، كالتأكيد على أنّ الحقوق والحرية الفردية تنتهي حيث تبدأ حقوق الآخرين أو التأكيد على عدم تدخل الدولة إلا عند انتهاك الحريات، وذلك لأنها لا تستند إلى عقيدة أو مبدأ، وبالتالي يتخلون عنها إذا تعارضت مع مصالحهم، مما يجعل الحقوق في الغالب أمراً نظريا لا أثر له في الواقع، لعدم إمكانية الاتفاق بين المصلحة الفردية والجماعية مما يؤدي في النهاية إلى سيطرة القوي على الضعيف ووضع التشريعات الخاصة لخدمة مصالح طبقة دون مراعاة لحقوق المجتمع(عوض،٢٠١٠). ففي التشريعات الغربية الخاصة بالحقوق يرى بعضها حماية القاتل من عقوبة القصاص بالإعدام دفاعاً عن حقوق الإنسان دون اعتبار لحقوق افراد المجتمع، كما ظهرت تشريعات أباحت للأفراد مزاولة كل ما يُحقق مصالحهم دون اعتبار أخلاقي فظهرت الإباحية الجنسية دون اعتبار لنتائجها المروعة على حاضر الإنسانية ومستقبلها ( العليان،٢٠١٢ ).

إنّ المؤسسات التعليمية لها دور كبير في تعليم الطلبة حقوق الإنسان وتنشئتهم على معرفتها واحترامها ، حيث تسهم في خلق الوعي بضرورة التمسك بهذه الحقوق والدفاع عنها بإتباع كافة السبل المشروعة للوصول إلى هذا الهدف( موسى،٢٠٠٦).

ويرى طعيمة (٢٠٠٣ ، ٢٢) أن مسئولية تدريس حقوق الإنسان هي التي تحدد كيف نعد المعلم ( قبل الخدمة ) وكيف ندربه ( أثناء الخدمة ) ، مقترحاً مقرراً لحقوق الإنسان يدرس بالكليات والتخصصات التي يتخرج منها المعلم ، على أن يشتمل هذا المقرر على مادة متنوعة منها ما هو تاريخي يعني بتاريخ التفكير في حقوق الإنسان ، ومنها ما هو ديني يبين سبق الإسلام لمواثيق حقوق الإنسان ومنها ما هو سياسي يبين أنواع حقوق الإنسان ومواثيقها ومنها ما هو قانوني يبين أساليب انتهاك حقوق الإنسان وكيفية الدفاع عنها ، ومنها ماهو أدبي يعني ببيان حقوق الإنسان في الشعر والنثر على مدى العصور الأدبية .

وتعليم حقوق الإنسان في الجامعات ضرورة لا بد منها، لأنه يطور المعرفة والمهارات والقيم الخاصة بحقوق الإنسان ويساهم بدوره في بناء الحريات والمجتمع المدني (Banks, 2001) ولعل المدخل التربوي لنشر ثقافة حقوق الإنسان والقيم السلوكية المنبثقة عنها بمثابة إستراتيجية متينة لتحقيق أهداف هذا المشروع الرامية إلى تأسيس هذه الحقوق كقيم على مستوى الوعي والوجدان والمشاعر، وسلوكيات عملية على مستوى الممارسة، مما يؤدي لتكوين المواطن المتشبع بقيم ومبادئ حقوق الإنسان القادر على ممارستها في سلوكه اليومي من خلال تمسكه بحقوقه واحترامه لحقوق غيره" (الانتصار، ٢٠٠٥ ص٣).

ومن المؤشرات على اهتمام جامعة طيبة بحقوق الانسان : قامت الجامعة بعقد ندوة بعنوان" ثقافة حقوق الانسان في المملكة العربية السعودية" شارك فيها رئيس هيئة حقوق الانسان ونائب رئيس الجمعية الوطنية لحقوق الانسان والتي عقدت بتاريخ ١٤٢٩/١٢/٢٣هـ ومحاضرة بعنوان" حقوق المرأة في الانظمة المحلية والاتفاقيات الدولية" قامت بإلقائها رئيسة القسم النسائي بمكتب الجمعية الوطنية لحقوق الانسان. وعقد عدة لقاءات متتالية من اهل الاختصاص لصياغة لائحة نظامية تحدد حقوق الطلبة وواجباتهم وقد تم اعتمادها من

مجلس الجامعة بقرار رقم(١٤) بالجلسة الثانية المنعقدة بتاريخ ١٤٣١/٧/٢٥ وتأسيس لجان فرعية من جميع كليات الجامعة للنظر في شكاوى الطلبة والبت فيها خلال ثلاثين يوما وإنشاء اللجنة الدائمة لحماية حقوق الطلبة، التي تمثل جهة قضائية داخل الجامعة للنظر في شكاوى الطلبة ضد ادارات الجامعة او كلياتها او اعضاء هيئة التدريس فيها،وتقوم اللجنة بنشر ثقافة العدل والإنصاف وتوعيه الطلبة بحقوقهم الجامعية وطرق الحصول عليها عبر القنوات النظامية في اطار القواعد والأنظمة المعمول بها داخل الجامعة، وحماية الحقوق دون محاباة لأحد،وتهدف الى انصاف المظلومين من الطلبة عبر مجالس التحقيق والاستماع للشكاوى وتوفير الحماية القانونية لحقوق الطلبة، وقامت الجامعة بإنشاء موقع الكتروني على الشبكة يختص بحقوق الطلبة بحيث يستطيع الطلبة الوقوف على اللوائح النظامية وتقديم الشكوى بصورة ميسرة وتم وضع برنامج تعريفي اعلامي يشمل جميع الطلية وإعداد نشرات تعريفية توضح للطلبة حقوقهم وواجباتهم، والإجراءات الادارية التي يتخذونها للتظلم وتم انشاء المجلس الاستشاري للطلاب بهف فتح المجال امامهم للمشاركة بابدا الرأي وإيصال صوت الطلاب الى ادارة الجامعة، ويتم اختيار اعضائه بالاختيار والتصويت الحر الذي يختار الطلاب من خلاله اثني عشر عضوا يرأسهم رئيس ونائبه من اعضاء هيئة التدريس، ويهدف المجلس الى بث الوعي الوطني، وإتاحة فرصة التعبير بالرأي، واحترام الرأي والرأي الاخر،التوعية بواجباتهم وحقوقهم وتم انشاء لجنة التقويم الاداري بقرار من مدير الجامعة للاستماع الى الشكاوى التي تقدم من منسوبي الجامعة ضد الموظفين . وتم البدء في انشاء كلية الحقوق في الجامعة في بداية هذا العام ١٤٣٢/١٤٣٣ واستقبال طلابها في السنة التحضيرية(مخدوم،١٤٣٢، ٢- ٨) .

واستكمالاً لتلك الجهود المبذولة تم تنظيم اللقاء التعريفي الاول للجنة حماية حقوق الطالب بتاريخ ١٤٣٣/٦/٧ في جامعة طيبة،مشتملا على كلمة من معالي مدير الجامعة ورئيس اللجنة الدائمة لحقوق الطالب ، والذي تم به تدشين الموقع الالكتروني بصورة رسمية وتم في هذا اللقاء استعراض حقوق الطلبة في المجال الاكاديمي كالحصول على المادة العلمية ، والاستفسار والمناقشة العلمية مع اعضاء هيئة التدريس، دون رقابة او عقوبة في ذلك عليه والمجال الغير اكاديمي كحقه في الرعاية الاجتماعية والصحية والاستفادة من خدمات ومرافق الجامعة، والترشح للدورات التدريبية والرحلات الداخلية والخارجية وان الطالب له حق الدفاع عن نفسه امام اية جهة في الجامعة وعدم صدور أي عقوبة الا بعد سماع أقواله، واستعراض واجبات الطالب الاكاديمية وغي الاكاديمية(لجنة حماية حقوق الطالب،١٤٣٣).

ويعد تعليم حقوق الإنسان ذا أهمية كبيرة للوجود الإنساني، إذ إن الطلبة إذا فشلوا في فهم مبادئ حقوق الإنسان فسوف يكون بناءهم الديمقراطي فاشلا لذلك يجب أن تُضمّن هذه الحقوق في المناهج الدراسية ليتم مناقشتها في الغرف الصفية (Frazier, 1981 Patrick,1999 ).

وقد بدأت السياسات التربوية في العديد من الدول بتوجيه عناية خاصة نحو إدخال حقوق الإنسان وقيم السلام والتسامح واحترام الأخر في البرامج الجامعية، الأمر الذي أعطى هذا الاهتمام طابعاً كونيا نظرا لما للتربية على حقوق الإنسان وتشكيل الوعي التربوي المتكامل بأهمية الإنسان من قيمة قصوى(وطفة والرميضي،٢٠٠٦). ويلاحظ انه في السنوات الأخيرة حدث نوع من

الاهتمام ببرامج إعداد الطالب الجامعي وان هذا الاهتمام نتج عن التغيرات والتطورات الدولية التي فرضت على مؤسسات إعداد المعلم في الوطن العربي إعادة النظر في برامج إعداد المعلم وتطويرها في ضوء التطورات والتحديات التي تفرضها على الواقع العربي وليس أدل من ذلك عقد مؤتمرين دوليين لا يفصل بينهما سوى بضعة اشهر عن أهمية الاعداد للطالب الجامعي، الاول عقد في جامعة الامارات العربية المتحدة اكتوبر ( ٢٠٠٣) والثاني بعنوان " نحو اعداد افضل لمعلم المستقبل الذي نظمته جامعة السلطان قابوس في مارس( ٢٠٠٤) وتوالى مؤتمرات اخرى اهتمت بهذا الامر مثل المؤتمر السنوي السادس عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس بعنوان" تكوين المعلم: اعداد وتدريب" (٢٠٠٤ ) والإهتمام بالمعلم في مجال تعليم ونشر ثقافة حقوق الانسان، بعد ان صارت واقعا لا مفر منها،( ابراهيم،٢٠٠٤).

ويرى (بدوي،٢٠٠٣) أن الأستاذ الجامعي له تأثير يفوق المناهج الدراسية في تنمية الوعي بحقوق الإنسان وذلك لترسيخ القيم وتنمية الوعي في مجال حقوق الإنسان، فعن طريقه تتولد القيم وتنشط المواهب والقدرات، ويزداد الوعي لدى الطلبة بحقوقهم وحقوق غيرهم وذلك من خلال الحوارات البناءة داخل وخارج قاعات الدراسة وأثناء ممارسة الأنشطة الثقافية.

وفي ضوء ما سبق تتضح أهمية وحجم المسؤولية التي تقع على عاتق المؤسسات التعليمية و التربوية في المجتمع في التأثير في شخصية الطلبة وتوجهاته المستقبلية، وتعميق الوعي بمفاهيم حقوق الإنسان ، واحترامها واكتسابها وتمثّلها في سلوكياتهم. ومن هنا اتجهت كثير من الدول إلى توجيه عناية خاصة في برامجها التعليمية في الجامعات نحو الاهتمام بتعليم مفاهيم حقوق الإنسان.

وقد جاءت هذه الدراسة للوقوف على مستوى معرفة طلبة جامعة طيبة بمفاهيم حقوق الإنسان وعلاقته باتجاهاتهم نحوها.

- **الدراسات السابقة**:

**قام لابييز بدراسه (Lapayese, , 2002)** حول دور المربين في تعليم حقوق الإنسان قام الباحث بإجراء دراسة على ستة مربين لديهم خبرة في حقوق الإنسان في ولاية كاليفورنيا مستخدما أدوات الدراسة التالية كمصدر للبيانات الصفية : المقابلات الملاحظات ومنهاج تعليم حقوق الإنسان، وقد كشفت الدراسة أن العائلة والجنس وعنصر الهوية والمنظمات الحقوقية أثرت على المعلمين ليصبحوا معلمي حقوق الإنسان كما أن تربية حقوق الإنسان أثرت في كيفية إدراكهم لأنفسهم وقد رأوا في أنفسهم كعناصر تغيير وعناصر دفاع عن طلبتهم ومعلميهم، وقد ألقت الدراسة الضوء على تعليم حقوق الإنسان في الصف وبعد تحليل المقابلات والمشاهدات الصفية والمنهاج، توصل الباحث بان هناك أربعة مكونات أساسية لحقوق الإنسان في الصف وهي: التنوع الثقافي خبرة التلميذ، المشاركة، والنشاط الاجتماعي، كما توصل الباحث إلى أن المربين أشاروا إلى أن تطبيق حقوق الإنسان في التعليم الصفي وتضمينها في التعليم يزيد من وعي الطلبة نحو حقوقهم ويسمح لهم بمناقشة قضايا غير عادلة.

دراسة **تيرفو وآخرون (Tervo,2002)** هدفت إلى معرفة اتجاهات طلبة الجامعة في السنة الأولى من كلية الطب نحو الأشخاص ذوي الإعاقة(دراسة

مقارنة) في الولايات المتحدة الأمريكية وكندا، وشملت عينة الدراسة (٤٦) طالب من أمريكا، و(٤٤) من كندا وتوصلت النتائج إلى انه لا توجد فروق بين اتجاهات طلبة الطب من أمريكا وكندا نحو الأشخاص ذوي الإعاقة، وان الطالبات الإناث أكثر اتجاهات ايجابية نحو الأشخاص ذوي الإعاقة من الذكور، ولا يوجد فروق تعزى إلى متغير الخبرة بين الجنسين.

وهدفت دراسة **شويحات (٢٠٠٣)** إلى معرفة درجة تمثّل طلبة الجامعات الأردنية لمفاهيم المواطنة الصالحة، وأثر كل من المتغيرات التالية على درجة التمثّل وهي: "جنس الطالب ومستوى تعليم والديه، ومكان إقامته، ونوع المدرسة التي تخرج منها الطالب". وكذلك تقييم دور الجامعات الأردنية في تطوير درجة تمثّل طلبتها لمفاهيم المواطنة الصالحة، وأثر كل من المتغيرات في تحديد درجة إسهام الجامعات في تطوير درجة تمثّل طلبتها لمفاهيم المواطنة الصالحة وهي : "المستوى الدراسي الجامعي للطالب، وتخصصه الدراسي الجامعي، ونوع الجامعة التي يتعلم فيها الطالب".وأظهرت النتائج أنّ الطلبة لم يحددوا موقفهم من قضايا المساواة أمام القانون، والمشاركة في برامج خدمة المجتمع ومساعدة الفقراء، والتسامح الديني والعرقي، وتكافؤ الفرص، والمساواة بين الجنسين. وأنّ هناك فروقا دالة إحصائيا في درجة تمثّل أفراد العينة لمفاهيم المواطنة تبعا لجميع متغيرات الدراسة لصالح كل من : الطلبة من جنس الذكور، ولصالح الطلبة الذين يتصف آباؤهم بالمستوى التعليمي الأعلى والطلبة من أبناء المدن، والطلبة من خريجي المدارس الخاصة، والطلبة من خارج تخصصات العلوم الإنسانية.

**ودراسة طربية ( ٢٠٠٣ )** والتي هدفت إلى تحديد المفاهيم السياسية المتضمنة في مقررات المرحلة الثانوية في الأردن، ومدى مراعاة وعي طلبة السنة الجامعية الأولى لهذه المفاهيم ودرجة تمثّلهم لها. كما سعت الدراسة إلى الكشف عن درجة الوعي بهذه المفاهيم السياسية وتمثّلها باختلاف الجنس أو موقع الجامعة أو التخصص أو التفاعلات الثنائية أو التفاعل الثلاثي بين متغيرات التخصص والموقع والجنس.وقد تكونت عينة الدراسة (الكتب) من كتب الثقافة العامة والثقافة الإسلامية والثقافة الأدبية والتاريخ للصفين الأول والثاني الثانوي وتكونت عينة الطلبة من طلبة جامعة البلقاء التطبيقية، وجامعة مؤتة، وجامعة اليرموك وقد أظهرت نتائج دراسته الى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الوعي السياسي لطلبة السنة الجامعية الأولى تُعزى إلى تخصص الطالب أو موقع الجامعة أو جنس الطالب أو التفاعلات الثنائية أو التفاعل الثلاثي بين متغيرات التخصص والموقع والجنس.كما أظهرت النتائج أنّ (٧٠٪) من هذه المفاهيم تمثّلها الطلبة بدرجة مرتفعة، وأنّ (٢٠٪) من المفاهيم يتمثّلها الطلبة بدرجة متوسطة، وأنّ (١٠٪) من المفاهيم يتمثّلها الطلبة بدرجة منخفضة. وأوضحت الدراسة أنّ هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في تمثّل الطلبة بالمفاهيم السياسية تُعزى إلى جنس الطالب ولصالح الذكور.

**قام بنسيا (Benicia, 2004)** بدراسة حول اتجاهات معلمي قبل الخدمة نحو حقوق الإنسان بتعريض ( 118 ) معلما لأساليب تعليم حقوق الإنسان بهدف إيجاد وعي عندهم حول انتهاكات حقوق الإنسان وظروف العمال في

جامعة اوتاه (Utaho) في الولايات المتحدة حيث أخضعهم لمواقف في حقوق الإنسان وبعد إجراء معالجات إحصائية على المجموعتين الضابطة والتجريبية قام باستخدام اختبارات بعدية لستة من المشاركين للحصول على بصيرة إضافية حول موقفهم من حقوق الإنسان,وبعد تحليل النتائج أفادت نتائج الدراسة أن المشاركين حققوا مكاسب صغيرة في المعرفة والاتجاهات العامة نحو حقوق الإنسان دون أن يكون لها تأثير عام على المواقف نحو حقوق الإنسان وظروف العمال واقترحت الدراسة أن يكون للمدارس و الجامعات دور في إعداد الطلبة، كما أوصت أن تكون هناك حاجة واضحة للمربين في مجال حقوق لإنسان في تطوير معلمين مؤهلين.

أجرى المركز الوطني لحقوق الانسان(٢٠٠٤) دراسة هدفت الى الكشف عن وعي طلبة الجامعة الاردنية بحقوق الانسان الواقع والتطلعات، وتكونت عينة الدراسة (١٠٩) طالب وطالبة واستخدمت الدراسة الاستبانة كاداة لها، اظهرت نتائج الدراسة وعي الطلبة بمواضيع ومفاهيم حقوق الانسان وان الطلبة الذكور اكثر وعيا بحقوق الانسان من الطالبات.

وهدفت **دراسة جوابرة (٢٠٠٥)** للتعرف إلى مفهوم الحرية المسؤولة كما يراها المعلمون والطلبة في مدارس المملكة الأردنية الهاشمية، ولإيجاد العلاقة بين درجة ممارسة الحرية المسؤولة وبين " الجنس، الإقليم المؤهل العلمي، الخبرة في التدريس لدى المعلمين، ومتغيرات الجنس، الإقليم، المستوى العلمي، التخصص لدى الطلبة. وقد بينت نتائج دراسة جوابرة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى للمتغيرين "الجنس، التخصص" على المجالات ككل لدى المعلمين. ولأثر متغيرات الإقليم والمؤهل العلمي والخبرة في التدريس وكانت لصالح إقليم الشمال والجنوب، والدراسات العليا، والخبرة من (١٥) سنة فما فوق للمعلمين. وبينت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لأثر متغيرات الجنس والإقليم، والتخصص على مجال مفهوم الحرية المسؤولة ومجال الالتزام بالعمل والنظام والمجال الأخلاقي والإنساني لدى الطلبة. وكذلك عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تُعزى لمتغير المستوى العلمي على المجالات لدى عينة الطلبة.

وأجرى **البقمي (٢٠٠٦)** دراسة بعنوان حقوق الإنسان المدنية في النظام الأساسي للحكم في المملكة العربية السعودية" دراسة تطبيقية تاصيلية مقارنة" . وهدفت إلى تحقيق بيان المقصود بحقوق الإنسان والفرق بين حقوق الإنسان المدنية وبين الحقوق الأخرى . وبيان اهتمام الإسلام بالمحافظة على حقوق الإنسان باعتباره دستور المملكة وجهودها في سبيل المحافظة على حقوق الإنسان مع إجراء المقارنة بين ما اتخذته المملكة في مجال حقوق الإنسان وبين المواثيق والعهود الدولية ذات العلاقة ، ومدى المحافظة على ذلك.وتوصلت إلى أن الحقوق المدنية في المملكة تستند إلى أحكام الشريعة الإسلامية وإقرار اهتمام ولاة الأمر بحقوق الإنسان المدنية وإقرار المملكة مجموعة من الضمانات الموضوعية والإجرائية لحقوق الإنسان ومحافظة المحاكم في السعودية على حقوق الإنسان المدنية.

أجرت **كارمان( Karaman,2006 )** دراسة هدفت إلى معرفة اتجاهات طلبة الجامعة نحو حقوق الطفل في تركيا. شملت الدراسة(٣٥٠) من طلبة

الجامعة في ضوء متغيرات الجنس، الكلية، مقررات حقوق الإنسان، وتوصلت إلا أن الطالبات لديهم اتجاهات ايجابية أكثر من الذكور، وطلبة كلية العلوم التربوية لديهم اتجاهات ايجابية أكثر من غيرها من الكليات نحو حقوق الطفل، بالإضافة إلى الطلبة الذين درسوا مقررات تتعلق بحقوق الإنسان لديهم اتجاهات ايجابية نحو حقوق الطفل أكثر من الطلبة الذين لم يدرسوا مقررات مشابهة.

بينما اهتمت **دراسة بنجر (٢٠٠٧)**. بموقف أعضاء هيئة التدريس الجامعية حيال قضايا حقوق المرأة في المجتمع السعودي" دراسة ميدانية". بمعرفة وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس الجامعي حيال الصعوبات التي تقف عثرة أمام الجهود التي تبذلها المملكة لتعزيز حقوق المرأة المسلمة ومن بينها حقها في التعليم والعمل والإجراءات والسياسات التي يمكن الأخذ بها على مدى المستقبل المنظور . وتوصلت إلى أن معظم أفراد العينة يوافقون على العبارات التي تدعم وتعزز حقوق المرأة في المجتمع السعودي. وان معظم أفراد العينة يوافقون على الجهود المبذولة في مجال تعزيز حقوق المرأة.

وسعت **دراسة الحسين(٢٠٠٧)** بعنوان تدريس مقرر حقوق الإنسان في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية وأثره في ثقافة الطالب إلى استقصاء مقررات الثقافة الإسلامية في جامعات المملكة وكلياتها المدنية والعسكرية وما احتوته من حقوق الإنسان في الإسلام وتوصلت إلى أن جامعات وكليات أفرزت مقررا لحقوق الإنسان بصورة خاصة وان هناك جامعات وكليات أخرى ضمنته في المنهج بشكل جزئي في مفرداته بصورة عامة وبالمقابل هناك بعض الكليات لم تتطرق إلى قضايا حقوق الإنسان في مقررات الثقافة الإسلامية.

أجرت **سمان ( ٢٠٠٨)** دراسة بعنوان نحو آلية لتأصيل التربية على حقوق الإنسان في نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية. هدفت إلى وضع آلية مقترحة لتأصيل التربية على حقوق الإنسان في نظام التعليم بالمملكة من خلال رؤية أعضاء هيئة التدريس بكليات إعداد المعلم بالمدنية المنورة. وتكون مجتمع الدراسة من (٢٩٨) عضو هيئة تدريس وتوصلت إلى موافقة أعضاء هيئة التدريس على جميع الإجراءات المقترحة لتأصيل التربية على حقوق الإنسان وموافقة أعضاء هيئة التدريس على جميع الإجراءات المقترحة لتقديم المادة العلمية لحقوق الإنسان. وموافقة أعضاء هيئة التدريس على الأساليب المقترحة لمعالجة الصعوبات التي تحول دون تحقيق التربية على حقوق الإنسان. وتوصلت إلى وجود فروق بين أعضاء هيئة التدريس حول دمج موضوع حقوق الإنسان ضمن مقررات دراسية متعددة.

اجرى **عبد المقصود(٢٠٠٨)** دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى وعى طلاب كلية التربية جامعة المنوفية شعبتي الجغرافيا والعلوم الزراعية لمفهوم المواطنة وتوصلت الى تدني مستوى وعى الطلاب المعلمين(عينة الدراسة) لمفهوم المواطنة نظرا لعدم وجود برامج يمكن من خلالها تنمية وعى الطلاب المعلمين بمفهوم وأبعاد المواطنة ولذا فقد اوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتنمية المواطنة بدءا من عملية التدريس للطلاب في كلية التربية وفي فترة التدريب العملي على التدريس حتى ممارسة مهنة التدريس.

**اجرى (ابو سنينة،٢٠٠٨)** دراسة بعنوان درجة فهم طلبة كلية العلوم التربوية في وكالة الغوث الدولية(الاونروا) لمبادئ حقوق الانسان والديمقراطية كما نص عليها الاعلان العالمي لحقوق الانسان.وذلك في ضوء بعض المتغيرات المستقلة: الجنس،التخصص في الثانوية العامة، مكان السكن، توفر جهاز استقبال لمحطات فضائية في المنزل ومتابعتها،المستوى الأكاديمي دراسة مساق حقوق الانسان المعتمد في الكلية.وتوصلت الدراسة الى ان جميع درجات الطلبة لمبادئ حقوق الانسان والديمقراطية كانت إيجابية وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير الجنس ولصالح الاناث على درجة فهم الطلبة لمبادئ حقوق الانسان ولمتغير المستوى الاكاديمي جاءت بين طلبة السنة الاولى والرابعة لصالح السنة الاولى ولمتغير دراسة مساق حقوق الانسان المعتمد في الكلية ولصالح من درسوا مساق حقوق الانسان. وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية تعزى لمتغير اختلاف التخصص في الثانوية العامة ولمتغير مكان السكن، ولتغير توفير جهاز استقبال لمحطات فضائية ومتابعتها.

**اجرى جان دوجو(Gundogdu,2010)** دراسة هدفت الى الكشف عن تأثير استخدام الاساليب والمواد البنائية على اتجاهات الطلبة المعلمين(طلاب الارشاد النفسي) نحو التثقيف في مجال حقوق الانسان ، واستخدمت الدراسة المنهج شبة التجريبي ، تكونت العينة من مجموعة تجريبية بلغت ٢٣ من الذكور و من الاناث ، وتم استخدام مقياس اتجاهات نحو حقوق الانسان وتوصلت النتائج الى: ارتقاء اتجاهات الطلبة المعلمين نحو التثقيف في مجال حقوق الانسان لدى المجموعة التجريبية. وان اتجاهات الطلبة نحو الوعي بحقوق الانسان اكثر من المجموعة الضابطة، وان التعليم بالأنشطة لها تأثير طويل الامد على المتعلمين نحو حقوق الانسان.

- **التعليق على الدراسات السابقة** :

حاولت بعض الدراسات التعرف على المستوى المعرفي للطلبة الجامعيين في مجال حقوق الانسان كدراسة كل من (المركز الوطني لحقوق الإنسان، ٢٠٠٤،ودراسة شويحات،٢٠٠٣،ودراسة ابوسنينة ،٢٠٠٨، وعبدالمقصود،٢٠٠٨). بينما تناولت دراسات اخرى الاتجاهات نحو حقوق الانسان كدراسة كل من (Gundogdn,2010) ودراسة(Benicia,2004)، ودراسة(Karaman,2006) ودراسة (Tervo,2002).

اختلفت الدراسات السابقة من حيث العينة فبعض الدراسات اجريت على المربين كدراسة (**Lapayese**, 2002) في حين اجريت دراسة (Gundogdn,2010) على الطلبة المعلمين بينما اجريت كل من الدراسات الاتية:المركز الوطني ٢٠٠٤، شويحات،٢٠٠٣، ابو سنينة،٢٠٠٨،الحسين،٢٠٠٧، عبدالمقصود،٢٠٠٦، Karmen ,2006، Tarvo,2002) على طلبة الجامعة. في حين تناولت دراسة كل من (بنجر،٢٠٠٧، سمان،٢٠٠٨) اعضاء هيئة التدريس.

تعددت الدول التي اجريت فيها الدراسات ما بين دول عربية كدراسة كل من (بنجر،٢٠٠٧ البقمي،٢٠٠٦، الحسين،٢٠٠٧، سمان،٢٠٠٨) في المملكة العربية السعودية، بينما كان هناك دراسة واحدة اجريت في مصر وهي دراسة (عبد

المقصود،٢٠٠٨)، في حين اجريت دراسة كل من (ابو سنينة،٢٠٠٨، والمركز الوطني،٢٠٠٤، وجوابره،٢٠٠٥، وشويحات،٢٠٠٣) في الاردن اما الدراسات الاجنبية فقد اجريت في كل من الولايات المتحدة الامريكية (كدراسة Benicia,2009;Tervo,2002) في حين اجريت دراسة ,(Kermen 2006) في تركيا.

حاولت بعض الدراسات التعرف على اثر كل من الجنس والتخصص والسنة الدراسية في معرفة الطلاب لحقوق الانسان واتجاهاتهم نحوها. كدراسة(المركز الوطني،٢٠٠٤ ابو سنينة،٢٠٠٨، جوابرة،٢٠٠٥، شويحات،٢٠٠٣).

اكدت بعض الدراسات ان دراسة الطلبة لمقرر في حقوق الانسان كان له اثر ايجابي في مستوى معرفتهم بحقوق الانسان واتجاهاتهم نحوها كدراسة (Karmen,2008 الحسين،٢٠٠٧، ابو سنينة،٢٠٠٨، Gundogdn,2010).

نادت بعض الدراسات بضرورة تنمية المعرفة والاتجاهات نحو حقوق الانسان كدراسة(Benicia,2009).

وتتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة من حيث تناولها للمستوى المعرفي لطلبة الجامعات بحقوق الانسان واتجاهاتهم نحوها، ولكنها تنفرد عن الدراسات السابقة في حدود علم الباحثين- انها الدراسة الوحيدة التي هدفت التعرف على المستوى المعرفي لطلبة الجامعة بحقوق الانسان واتجاهاتهم نحو هذه الحقوق ومحاولة الكشف عن ما اذا كان هناك علاقة بين المستوى المعرفي والاتجاهات نحو حقوق الانسان.

- **مشكلة الدراسة**:

بما أن التعليم الجامعي يتطلب إعداد مواطن واعي يتواكب مع فكر وفلسفة ومفاهيم المستقبل التي تعنى بحقوق الإنسان ومن اجل خلق جيل واعي ومدرك لهذه الحقوق وهو ما اكدت عليه العديد من الدراسات السابقة كدراسة كل من : شويحات(٢٠٠٣) طربية(٢٠٠٣)، الحسين(٢٠٠٧)، (Lapayese,2002) جوابرة (٢٠٠٥)،البقمي(٢٠٠٦) بنجر(٢٠٠٧)،( Karaman, 2006)، والتي اشارت الى ضرورة الاهتمام بتعليم حقوق الانسان ومن هذا المنطلق جاءت هذه الدراسة للتعرف على مستوى معرفة طلبة جامعة طيبة لمفاهيم حقوق الإنسان وقياس اتجاهاتهم نحوها.

- **أسئلة الدراسة**:

**" ما مستوى معرفة طلبة جامعة طيبة بمفاهيم حقوق الإنسان وعلاقته باتجاهاتهم نحوها"؟**

**ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة الفرعية التالية:**

- السؤال الاول:ما مستوى معرفة طلبة جامعة طيبة بمفاهيم حقوق الإنسان؟
- السؤال الثاني:هل يختلف مستوى معرفة طلبة جامعة طيبة باختلاف (الكلية،السنة الدراسية،الجنس)؟
- السؤال الثالث:ما اتجاهات طلبة جامعة طيبة نحو حقوق الإنسان ؟
- السؤال الرابع:هل تختلف اتجاهات طلبة جامعة طيبة نحو حقوق الإنسان باختلاف(الكلية، السنة الدراسية، الجنس)؟

- السؤال الخامس:ما طبيعة العلاقة بين مستوى معرفة طلبة جامعة طيبة بمفاهيم حقوق الإنسان واتجاهاتهم نحوها ؟

- **فروض الدراسة**:

**في ضوء مشكلة البحث وأسئلته تم صياغة الفروض التالية:**

- مستوى معرفة طلبة جامعة طيبة بمفاهيم حقوق الإنسان مرتفعة .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha = 0.05$) في مستوى معرفة طلبة جامعة طيبة بمفاهيم حقوق الإنسان تعزى لمتغير ( الكلية،السنة الدراسية، الجنس).
- اتجاهات طلبة جامعة طيبة نحو حقوق الإنسان مرتفعة.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة($\alpha = 0.05$) في اتجاهات طلبة جامعة طيبة بمفاهيم حقوق الإنسان تعزى لمتغير (الكلية، السنة الدراسية،الجنس).
- لا توجد علاقة ارتباطيه بين المستوى المعرفي بمفاهيم حقوق الإنسان لدى طلبة جامعة طيبة واتجاهاتهم نحوها.

- **أهداف الدراسة**: **هدفت هذه الدراسة إلى**:

- التعرف إلى المستوى المعرفي عند طلبة جامعة طيبة بالمدينة المنورة بمفاهيم حقوق الإنسان.
- التعرف إلى اتجاهات طلبة جامعة طيبة نحو حقوق الإنسان.
- الكشف عن طبيعة العلاقة بين المستوى المعرفي بمفاهيم حقوق الإنسان لدى طلبة جامعة طيبة واتجاهاتهم نحوها.
- التوصل إلى مقترحات وتوصيات يمكن أن تفيد في تعزيز مفاهيم ومبادئ حقوق الإنسان في المقررات الدراسية الجامعية وتنمية اتجاهات ايجابية لدى الطلبة نحوها.

- **حدود الدراسة**:

**تم الالتزام بالحدود التالية:**

- **الحد الموضوعي**: مستوى معرفة طلبة جامعة طيبة بمفاهيم حقوق الإنسان وعلاقته باتجاهاتهم نحوها.
- **الحد البشري**: طلبة جامعة طيبة في كلياتها المختلفة.
- **الحد المكاني**: جامعة طيبة بالمدينة المنورة.
- **الحد الزماني**: السنة الدراسية ١٤٣١/١٤٣٢هـ.

- **أهمية الدراسة**:

**تنبع اهمية هذه الدراسة من الاعتبارات الاتية:**

- قلة الدراسات في مجال حقوق الإنسان على المستوى الجامعي بالمملكة العربية السعودية.
- تأتي هذه الدراسة استجابة للدعوات الهادفة إلى الكشف عن واقع الاهتمام بحقوق الإنسان في البرامج والمقررات الدراسية الجامعية وتزايد الاهتمام الوطني والخليجي والعربي والعالمي بحقوق الإنسان.
- تقدم الدراسة أداتين لقياس المستوى المعرفي لحقوق الإنسان والاتجاه نحوها تتوافر فيهما الشروط العلمية المتعارف عليها من حيث الصدق والثبات مما يسهم في إثراء أدوات البحث المتعلقة بمجال حقوق الإنسان ويمكن الاستفادة منهما في دراسات لاحقة.

- قد تسهم نتائج هذه الدراسة في تزويد المهتمين بالجامعة ببيانات يمكن في ضوءها تطوير البرامج والخطط التي تنمي معرفة الطلاب بحقوق الإنسان والاتجاهات الايجابية نحوها.
- قد تفتح هذه الدراسة المجال لإجراء بحوث أخرى حول حقوق الإنسان في البرامج والمقررات الأكاديمية في التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية.

- **مصطلحات الدراسة**:

- **حقوق الإنسان** :

هي مجموعة الحقوق الاجتماعية والثقافية والسياسية والاقتصادية التي قررها الإسلام للإنسان والقائمة على التوازن بين حقوق الفرد وحقوق الجماعة، المتضمنة في القوانين المحلية، والمواثيق الدولية التي لا تتعارض بنودها مع الشريعة الإسلامية.

- **المستوى المعرفي** :

ويعبر عنه بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال إجابته على الاختبار المعرفي لحقوق الإنسان الذي أعد لهذه الدراسة، ويقاس بالعلامة التي يحصل عليها الطالب حسب المستويات الآتية: من ٧٠- ١٠٠ مرتفع من ٤٠- ٦٩ متوسط اقل من ٣٩ متدني.

- **الاتجاه**:

هو محصلة مشاعر الطلبة نحو حقوق الإنسان، والتي تتكون من خلال تفاعلهم مع ما يقدم لهم من معارف وخبرات وأنشطة تتصل بحقوق الإنسان وتعمل على توجيه سلوكياتهم إما سلبا أو إيجابا نحوها. ويقاس الاتجاه بالدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته لمقياس الاتجاهات نحو حقوق الإنسان الذي أعد لهذه الدراسة.وتقاس بالعلامة التي يحصل عليها الطالب حسب المستويات الآنية: من ٧٠- ١٠٠ مرتفع من ٤٠- ٦٩ متوسط اقل من ٣٩ متدني.

- **الطريقة والإجراءات**:

- **منهج الدراسة**:

التزمت الدراسة بالمنهج الوصفي التحليلي الذي يهدف إلى توضيح طبيعة الظاهرة موضع الدراسة ويشمل ذلك تحليل نتائجها وبيان العلاقة بين مكوناتها والآراء التي تتضمنها.

- **أدوات الدراسة** :

- اختبار لقياس مستوى معرفة الطلبة بحقوق الإنسان.
- مقياس اتجاه طلبة الجامعة نحو حقوق الإنسان.

- **خطوات الدراسة**:

**للإجابة عن أسئلة الدراسة والتحقق من صحة فروضها، أتبع ما يلي:**

- الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع حقوق الانسان.
- إعداد أدوات البحث وهي اختبار تحصيلي لمفاهيم حقوق الإنسان ومقياس اتجاهات نحو حقوق الانسان.
- اختيار عينة البحث.
- تطبيق أدوات البحث على عينة البحث.

- رصد البيانات ومعالجتها إحصائياً وتفسيرها.
- تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات.

- **بناء أدوات البحث** :

- **أولا: اختبارات تحصيلي في مفاهيم حقوق الإنسان**:
  - نوع الأسئلة: اختيار من متعدد.
  - اسئلة للاختبار ٤٠ سؤال.

- **صدق الاختبار**:

للتحقق من صدق الاختبار تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين من أساتذة كلية التربية وكلية القانون في جامعة طيبة وعلم القياس والتقويم، وفي ضوء ملاحظات وآراء المحكمين تم التعديل والإضافة والحذف حتى ظهر الاختبار في صورته النهائية، بحيث أصبح يتكون من (٤٠) فقرة وبذلك أصبح جاهزا للتطبيق كما هو موضح في ملحق ملحق رقم (١).

- **ثبات الاختبار**:

بعد التحقق من إجراءات صدق اختبار المعرفة لحقوق الإنسان ، اتبعت الإجراءات الآتية للتأكد من ثبات الاختبار:

- اختيار عينة استطلاعية مكونة من (٣٠) طالباً وطالبة من خارج عينة الدراسة ومن مجتمع الدراسة نفسه.
- تطبيق اختبار المعرفة على أفراد العينة الاستطلاعية للمرة الأولى وبعد (٣) أسابيع، أعيد تطبيق الاختبار مرة أخرى عليهم باستخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار واستخدم معامل ارتباط بيرسون لتحليل نتائج الاختبار حيث بلغ معامل الثبات (٠,٨٧) وعد ذلك كافيا لأغراض الدراسة.

- **تعليمات تصحيح الاختبار**:

- يتكون الاختبار من (٤٠) فقرة، يتبع كل فقرة (٤) بدائل واحد منها صحيح.
- يخصص لكل فقرة علامة واحدة، وبذلك يكون مجموع علامات الاختبار (٤٠) علامة.
- تعطى كل إجابة صحيحة (علامة واحدة) وتعطى كل إجابة خاطئة (صفرا) وبذلك تكون أعلى علامة يمكن أن يحصل عليها الطالب (٤٠) علامة وأدنى علامة يمكن أن يحصل عليها الطالب (صفرا).
- تعامل الفقرات التي لا يجيب عنها الطالب معاملة الفقرات التي يجيب عنها الطالب إجابة خاطئة (صفرا).
- ترصد العلامة التي يحصل عليها الطالب في نموذج الإجابة.

- **ثانيا: إعداد مقياس الاتجاهات نحو حقوق الإنسان**:

- **خطوات بناء المقياس**:

عدد الفقرات : ٣٦ فقرة. مستويات الإجابة : ٥ مستويات

- **صدق المقياس**:

وللتأكد من صدق مقياس الاتجاه نحو حقوق الانسان جرى عرض المقياس على لجنة المحكمين من أساتذة كلية التربية والحقوق وعلم النفس والقياس والتقويم، وفي ضوء ملاحظات واقتراحات لجنة المحكمين تم تعديل فقرات

المقياس. وقد أسفر ذلك عن استبعاد بعض الفقرات وتعديل البعض الآخر، ليخرج المقياس بصورته النهائية كما هو موضح في الملحق رقم ( ٢ ).

- **ثبات المقياس**:

لحساب معامل ثبات مقياس الاتجاه نحو حقوق الانسان، تم استخدام طريقة الاختبار وإعادة الاختبار (Test – Re Test) حيث تم تطبيق المقياس على عينة مكونة من (٣٠) طالبا وطالبة من خارج عينة الدراسة من طلبة الجامعة بواقع ثلاثة أسابيع بين المرتين، وتم استخدام معامل كرونباخ ألفا لتحليل نتائج الاختبار حيث بلغ معامل الثبات(٠.٨٩). وفي ضوء الإجراءات السابقة لمقياس الاتجاهات نحو حقوق الإنسان من صدق وثبات، اعتبر المقياس مناسبا وصالحا للاستخدام في هذه الدراسة.

**وقد قسمت استجابات كل فقرة من فقرات المقياس إلى خمسة مستويات هي:**

| موافق جداً | موافق | غير متأكد | غير موافق | لا وافق مطلقاً |
|---|---|---|---|---|

- **أوافق جدا**: وأعطيت (٥) علامات.
- **موافق**: وأعطيت (٤) علامات.
- **غير متأكد**: وأعطيت (٣) علامات.
- **غير موافق**: وأعطيت (٢) علامتان.
- **لا أوافق مطلقا**: وأعطيت (١) علامة

- **مجتمع الدراسة**:

تكون مجتمع الدراسة من ( جميع طلبة جامعة طيبة في المدينة المنورة) في العام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ.

- **عينة الدراسة** :

تم اختيار عينة عشوائية من طلبة الجامعة من مختلف الكليات والمستويات الدراسية للوقوف على مستوى معرفتهم بحقوق الإنسان واتجاهاتهم نحوها.

**جدول (١) : توزيع أفراد عينة الدراسة حسب الكلية والجنس والسنة الدراسية**

| | | الذكور | | | الإناث | | | المجموع | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| | | المجتمع | العينة | % | المجتمع | العينة | % | المجتمع | العينة | % |
| الكليات العلمية | الطب | ٣٧٤ | ٥٠ | %١٣.٣ | ٤٤٥ | ٥٠ | %١١.٢ | ٨١٩ | ١٠٠ | %١٢.٢ |
| | الهندسة | ٣٤٢ | ٥٠ | %١٤.٦ | ٠٠٠ | ٠٠ | -- | ٣٤٢ | ٥٠ | %١٤.٦ |
| | العلوم | ٩٤٩ | ١٢٥ | %١٣.٢ | ٩١١ | ١٢٥ | %١٣.٧ | ١٨٦٠ | ٢٥٠ | %١٣.٤ |
| الكليات الإنسانية | التربية | ١٠٩٨ | ١٠٠ | %١٠ | ١١٨١ | ١٠٠ | %٨ | ٢٢٧٩ | ٢٠٠ | %٩ |
| | الآداب والعلوم الإنسانية | ١٦٣٧ | ١٠٠ | %٧ | ٥٤٥٧ | ٥٠٠ | %٩ | ٧٠٩٤ | ٦٠٠ | %٨ |
| | التربية والعلوم الإنسانية | ٧٥٠ | ٨٠ | %١١ | ١٤٢٢ | ١٢٠ | %٨ | ٢١٧٢ | ٢٠٠ | %٩ |
| المجموع | | ٥١٥٠ | ٥٠٠ | %٩.٧ | ٩٤١٦ | ١٠٠٠ | %١٠.٦ | ١٤٥٦٦ | ١٥٠٠ | ١٠.٣ |

- **إجراءات التطبيق** :

قام فريق البحث بتطبيق أدوات البحث على عينة من طلبة جامعة طيبة داخل المدينة بالتعاون من احد الطلاب في عملية توزيعها وتجميعها.

- قام فريق البحث باستلام أوراق الإجابة من الطلبة وبفحصها تبين أن هناك مجموعة من أوراق الإجابة غير مكتملة والبعض الاخر لم يتم استرجاعها فتم استبعاد(٥٠٠) من أوراق الإجابة التي لم تخضع للتحليل الإحصائي.
- استخدمت الأساليب الإحصائية التالية في معالجة البيانات:
  - ✓ المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والنسب المئوية للمتوسطات الحسابية.
  - ✓ تحليل التباين الاحادي.
  - ✓ معامل الارتباط بيرسون
  - ✓ معادلة خط الانحدار.

## • نتائج البحث ومناقشتها:

### • أولاً: النتائج المتعلقة بالتعرف على مستوى معرفة طلبة جامعة طيبة بمفاهيم حقوق الإنسان.

الجدول ( ٢ ) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات عينة الدراسة من الطلاب والطالبات على اختبار حقوق الانسان

| الجنس | الكلية | السنة الدراسية | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي % |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكور | علمية ١٥٠ | ١ | ٤٥ | ١٨.٧٦ | ٣.٦ | 0.47 |
| | | ٢ | ٣٥ | ٢١.٨٦ | ٤.١٥ | 0.55 |
| | | ٣ | ٣٥ | ٢٥.٦٦ | ٣.٨٥ | 0.64 |
| | | ٤ | ٢٠ | ٢٤.١ | ٤.٢٧ | 0.60 |
| | | ٥ | ١٥ | ٢٤.٧ | ٤.٦٨ | 0.62 |
| | انسانية ٣٥٠ | ١ | ٨٠ | ٢٧.٩٧ | ٥.٢٠ | 0.70 |
| | | ٢ | ٧٠ | ٢٦.١ | ٤.٢٧ | 0.65 |
| | | ٣ | ٧٠ | ٢٧.٩٧ | ٥.٠٢ | 0.70 |
| | | ٤ | ٧٠ | ٢٦.٤ | ٤.٥٣ | 0.66 |
| | | ٥ | ٦٠ | ٢٦.٥ | ٤.٤٧ | 0.66 |
| إناث | علمية ٢٥٠ | ١ | ٧٠ | ٢٧.٥ | ٤.٤٣ | 0.69 |
| | | ٢ | ٦٠ | ٢٩.٢ | ٤.١٥ | 0.73 |
| | | ٣ | ٤٠ | ٢٦.٧٥ | ٤.٤٠ | 0.67 |
| | | ٤ | ٤٠ | ٢٧.٩٥ | ٥.٣٠ | 0.70 |
| | | ٥ | ٤٠ | ٢٥.٧٩ | ٥.٤٢ | 0.64 |
| | انسانية ٧٥٠ | ١ | ٢٠٠ | ٣٠.٧٩ | ٥.٠٤ | 0.77 |
| | | ٢ | ٢٠٠ | ٣٠.٣٢ | ٤.٩٦ | 0.76 |
| | | ٣ | ١٥٠ | ٣٢.٧٨ | ٣.٤٦ | 0.82 |
| | | ٤ | ١٠٠ | ٣٢.٤٨ | ٤.٠٦ | 0.81 |
| | | ٥ | ١٠٠ | ٣٢.٥٨ | ٤.٠٧ | 0.81 |
| | المجموع | | ١٥٠٠ | ٢٨.٧٥ | ٤.١ | 0.72 |

يلاحظ من الجدول (٢) أن المتوسط الحسابي للطلبة ككل بلغ (٧٢٪) وهو أعلى من العلامة (٧٠٪) ، وهي العلامة المحك التي اقترحها المحكمون، وهذا يعني ارتفاع مستوى المعرفة بحقوق الانسان لدى الطلبة بشكل عام . إذ بلغ عدد الطلبة الذين حصلوا على علامات أعلى من العلامة المحك على أداة استقصاء مستوى المعرفة بحقوق الانسان (٩٢٠) طالبا وطالبة شكلوا ما نسبته ٦٢٪ من عينة الدراسة.

ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى ان سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية تضمنت التأكيد على احترام حقوق الانسان في الاسلام ، وتتضمن الاسس العامه التي يقوم عليها التعليم في المملكة مجموعة من مبادئ حقوق الانسان ومنها الايمان بالكرامة الانسانية التي قررها القران الكريم والسنة النبوية المطهرة.

ويولي النظام الاساسي للحكم في المملكة مواضيع حقوق الانسان الاهتمام والرعاية والمتابعة، حيث أكد على حماية حقوق الانسان التي نصت عليها

المواثيق الدولية وفي اكثر من (٢٠) مادة من مواده ،والسعي الى التعاون مع المنظمات الدولية والمحلية المعنية بحقوق الإنسان بالإضافة الى ان فلسفة ومنطلقات الدولة الاسلامية والتربوية ترتكز على مبادئ الشريعة الاسلامية والتي تنعكس بالتالي على مناهجها في التدريس الجامعي ساهم بمعرفة الطلبة بحقوق الإنسان، والى اهتمام الجامعة في برامجها الثقافية بعقد الندوات المتخصصة عن حقوق الانسان ودعوة المسئولين في هيئات حقوق الانسان بالمملكة للتحدث في هذا الموضوع امام طلبة الجامعة. واهتمام الجامعة في تعريف الطالب بحقوقه وواجباته من خلال دليل حقوق الطالب ، ووجود مقررات الثقافة الاسلامية في المستويات المختلفة بدراسة الطلبة والتي ترتبط بشكل او بأخر بحقوق وواجبات الانسان المسلم التي لا تنفصل عن حقوقه الانسانية،ودور وسائل الاعلام على اختلاف انواعها المسموعه والمقرؤة والمرئية في نشر المعرفة ،بالإضافة الى ان نظرة الطلبة نحو حقوق الانسان باعتبارها حاجات ثابتة لديهم منسجمة مع فطرتهم الإنسانية فهي جزء ثابت من مجموعة افكارهم ومعرفتهم نحو انفسهم.

**السؤال الثاني: هل يختلف مستوى معرفة طلبة جامعة طيبة باختلاف (الكلية،السنة الدراسية،الجنس)؟**

- **متغير الجنس** :

**الجدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة على اختبار المعرفة بحقوق الانسان**

| الجنس | اختبـــار | | |
|---|---|---|---|
| | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| ذكر | ٥٠٠ | ٢٥.١٥ | ٥.١٥٤٠٩ |
| انثى | ١٠٠٠ | ٣٠.٥٥ | ٤.٩٤٥٦٨ |
| المجموع | ١٥٠٠ | ٢٨.٧٥١٣ | ٥.٦٢٤٣٤ |

يبين الجدول (٣) أن المتوسط الحسابي لعلامات الذكور كان (٢٥.١٥)، وأن المتوسط الحسابي الاناث كان (٣٠.٥٥)، على اختبار المعرفة بحقوق الانسان، علما بأن العلامة القصوى للاختبار هي (٤٠)، ولمعرفة ما إذا كان هذا الفرق ذا دلالة إحصائية أستخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لتحليل علامات طلبة ( ذكور واناث) على اختبار المعرفة بحقوق الانسان ، والجدول (٤) يبين هذه النتائج.

**الجدول (٤): نتائج تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطي الذكور والاناث على اختبار المعرفة بحقوق الانسان**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | ٩٧٢٧.٢٠١ | ١ | ٩٧٢٧.٢٠١ | ٣٨٦.٥٩ | ٠.٠٠ |
| الخطأ | ٣٧٦٩١.٠٤٦ | ١٤٩٨ | ٢٥.١٦١ | | |
| المجموع | ٤٧٤١٨.٢٤٧ | ١٤٩٩ | | | |

يبين الجدول (٤) وجود فرق ذو دلالة احصائية ($\alpha$ = ٠.٠٥) بين المتوسط الحسابي لعلامات الطلبة على اختبار المعرفة بحقوق الانسان يعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة ( ف= ٣٨٦.٥٩) والدلالة الاحصائية ( $\alpha$ = ٠.٠٠) ولصالح الإناث ويمكن ان تعزى هذه النتيجة إلا اهتمام الاناث بقضايا حقوق الطفل والإنسان بوجه عام،فضلا على ان تحصيل الطالبات ودرجاتهن عادة ما تكون أعلى من درجات الطلاب في الاختبارات التحصيلية الجامعية.والى ان الاناث تسعى الى تكوين الهوية الذاتية مقارنة بالذكور(عدس، ١٤٢،١٩٩٤) من خلال التأكيد على حقوقهن الفكرية من تعليم وحرية رأي.

- **متغير الكلية:**

**الجدول (٥): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة على اختبار المعرفة بحقوق الانسان**

| الكلية | اختبار | | |
|---|---|---|---|
| | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| علميه | ٤٠٠ | ٢٥.٦٤ | ٥.٤١٣٩٦ |
| انسانيه | ١١٠٠ | ٢٩.٨٨ | ٥.٢٦٥٣٠ |
| المجموع | ١٥٠٠ | ٢٨.٧٥١٣ | ٥.٦٢٤٣٤ |

يبين الجدول (٥) أن المتوسط الحسابي لعلامات الكليات العلمية كان (٢٥.٦٤) وأن المتوسط الحسابي للكليات الانسانية كان (٢٩.٨٨)، على اختبار المعرفة بحقوق الانسان، علما بأن العلامة القصوى للاختبار هي (٤٠)، ولمعرفة ما إذا كان هذا الفرق ذا دلالة إحصائية أستخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لتحليل علامات طلبة ( الكليات العلمية والانسانية) على اختبار المعرفة بحقوق الانسان ، والجدول (٦) يبين هذه النتائج.

**الجدول (٦) : نتائج تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطي درجات الكليات العلمية والانسانية على اختبار المعرفة بحقوق الانسان**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| الكلية | ٥٢٥٦.٨٠٧ | ١ | ٥٢٥٦.٨٠٧ | ١٨٦.٧٧ | ٠.٠٠ |
| الخطأ | ٤٢١٦١.٤٤١ | ١٤٩٨ | ٢٨.١٤٥ | | |
| المجموع | ٤٧٤١٨.٢٤٧ | ١٤٩٩ | ٥٢٥٦.٨٠٧ | | |

يبين الجدول (٦) وجود فرق ذو دلالة احصائية ($\alpha$ = ٠.٠٥) بين المتوسط الحسابي لعلامات الطلبة على اختبار المعرفة بحقوق الانسان يعزى لمتغير الكلية حيث كانت قيمة ( ف= ١٨٦.٧٧) والدلالة الاحصائية ( $\alpha$ = ٠.٠٠) ولصالح الكليات الإنسانية ويمكن تبرير ذلك بتنوع حقولها الدراسية من تاريخ جغرافيا،لغة،اجتماع، اقتصاد...الخ وتمحورها حول الانسان وقضاياه وتطور المجتمعات الانسانية ونظمها المختلفة السياسية والاجتماعية والاقتصادية والثقافية بالمقارنة بالعلوم الطبيعية.

- **متغير السنة الدراسية :**

**الجدول (٧) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة على اختبار المعرفة بحقوق الانسان**

| السنة الدراسية | اختبار | | |
|---|---|---|---|
| | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| ١ | ٣٩٤ | ٢٨.٢٧ | ٦.٠٧٥٧٥ |
| ٢ | ٣٦٥ | ٢٨.٥٢ | ٥.٣٥١٦٩ |
| ٣ | ٢٩٥ | ٢٩.١٦ | ٥.٥٠٧٤٢ |
| ٤ | ٢٣٠ | ٢٩.١١ | ٥.٤١٢٦٩ |
| ٥ | ٢١٦ | ٢٩.١ | ٥.٥٥٨٧١ |
| مجموع | ١٥٠٠ | ٢٨.٧٥ | ٥.٦٢٤٣٤ |

يبين الجدول (٧) أن المتوسط الحسابي لعلامات السنة الاولى كان (٢٨.٢٧) أن المتوسط الحسابي لعلامات السنة الثانية كان (٢٨.٥٢)، أن المتوسط الحسابي لعلامات السنة الثالثة كان (٢٩.١٦)، أن المتوسط الحسابي لعلامات السنة الرابعة كان (٢٩.١١)، أن المتوسط الحسابي لعلامات السنة الخامسة كان (٢٩.١)، على اختبار المعرفة بحقوق الانسان، علما بأن العلامة القصوى للاختبار هي (٤٠)، ولمعرفة ما إذا كان هذا الفرق ذا دلالة إحصائية أستخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لتحليل علامات طلبة ( حسب السنوات الدراسية) على اختبار المعرفة بحقوق الانسان ، والجدول (٨) يبين هذه النتائج.

الجدول (٨) : نتائج تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطي درجات السنوات الدراسية على اختبار المعرفة بحقوق الانسان

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| السنة الدراسية | ٢١٥.٦٩٧ | ٤ | ٥٣.٩٢٤ | ١.٧٠٨ | ٠.١٥ |
| الخطأ | ٤٧٢٠٢.٥٥١ | ١٤٩٥ | ٣١.٥٧٤ | | |
| المجموع | ٤٧٤١٨.٢٤٧ | ١٤٩٩ | | | |

يبين الجدول (٨) عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية ($\alpha$ = ٠.٠٥) بين المتوسط الحسابي لعلامات الطلبة على اختبار المعرفة بحقوق الانسان يعزى لمتغير السنة الدراسية، حيث كانت قيمة ( ف= ١.٧) والدلالة الاحصائية ( $\alpha$ = ٠.١٥) ، ويمكن تبرير ذلك من ان حقوق الانسان قد كفلها النظام الاساسي للحكم في المملكة والذي اكد على حمايتها كما اكدتها الشريعة الاسلامية التي تعتبر الاطار المرجعي لثقافة طلبة الجامعة، كما ان معظم الطلبة قد تخرجوا من مدارس وزارة التربية والتعليم في المملكة والتي تعمل باستمرار على الاهتمام بحقوق الانسان بين طلبتها. وإلا ان جميع الطلبة يدرسون مواد الثقافة الاسلامية في مستويات دراسية متنوعة وليس في مستوى محدد، بالاضافة الى الدور الذي تقوم به جامعة طيبة في مجال توعية الطلبة بمبادئ حقوق الانسان من خلال الانشطة المختلفة كالدورات التدريبية والمحاضرات والتي يدعى جميع الطلبة دون النظر الى المستوى الدراسي وان الانفتاح المعرفي والتكنولوجي يستفيد منه الجميع وتوفر وسائل الاتصال متاحة للجميع من المكتبة ، والانترنت وغيرها.

- **السؤال الثالث: ما اتجاهات طلبة جامعة طيبة نحو حقوق الإنسان ؟**

الجدول (٩) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعلامات عينة الدراسة من الطلاب والطالبات على مقياس الاتجاهات نحو حقوق الانسان

| الجنس | الكلية | السنة الدراسية | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري | المتوسط الحسابي % |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ذكور | علمية ١٥٠ | ١ | ٤٥ | ١٢٨.١٦ | ٦.٥٥ | 0.71 |
| | | ٢ | ٣٥ | ١٢٤.١٧ | ٢.٦١ | 0.69 |
| | | ٣ | ٣٥ | ١٢٣.٨٠ | ٢.٩٨ | 0.69 |
| | | ٤ | ٢٠ | ١٢٢.٦٠ | ٣.٠٥ | 0.68 |
| | | ٥ | ١٥ | ١٢٢.٩٣ | ٣.٣٣ | 0.68 |
| | انسانية ٣٥٠ | ١ | ٨٠ | ١٢٩.٣٤ | ٧.٣٨ | 0.72 |
| | | ٢ | ٧٠ | ١٣٣.١٩ | ٩.٨٢ | 0.74 |
| | | ٣ | ٧٠ | ١٣٧.٧٠ | ١٤.٧٨ | 0.77 |
| | | ٤ | ٧٠ | ١٢٨.٦٦ | ٧.٩٢ | 0.71 |
| | | ٥ | ٦٠ | ١٣٠.١٥ | ٩.٩٨ | 0.72 |
| إناث | علمية ٢٥٠ | ١ | ٧٠ | ١٢٦.٠١ | ٧.٢٦ | 0.70 |
| | | ٢ | ٦٠ | ١٢٥.٧٠ | ٧.٨٣ | 0.70 |
| | | ٣ | ٤٠ | ١٢٧.٧٨ | ١٠.٥٣ | 0.71 |
| | | ٤ | ٤٠ | ١٢٤.٦٥ | ٤.٦٥ | 0.69 |
| | | ٥ | ٤٠ | ١٢٢.٩٢ | ٨.٧٧ | 0.68 |
| | انسانية ٧٥٠ | ١ | ٢٠٠ | ١٣٢.٤٣ | ١٤.٠١ | 0.74 |
| | | ٢ | ٢٠٠ | ١٣٢.١٥ | ١٤.٤٩ | 0.73 |
| | | ٣ | ١٥٠ | ١٣١.٣٣ | ١٤.٧٩ | 0.73 |
| | | ٤ | ١٠٠ | ١٣٧.٤١ | ١٤.٨٠ | 0.76 |
| | | ٥ | ١٠٠ | ١٣٦.٤٢ | ١٨.٢٢ | 0.76 |
| المجموع | | | ١٥٠٠ | ١٣٠.٨٤ | ١٢.٨ | 0.73 |

يلاحظ من الجدول (٩) أن المتوسط الحسابي للطلبة ككل بلغ (73٪) وهو أعلى من العلامة (٧٠٪) ، وهي العلامة المحك التي اقترحها المحكمون، وهذا يعني ارتفاع مستوى **الاتجاهات نحو حقوق الانسان** لدى الطلبة بشكل عام . إذ بلغ عدد الطلبة الذين حصلوا على علامات أعلى من العلامة المحك على أداة استقصاء مستوى **الاتجاهات نحو حقوق الانسان** (١٢٤٥) طالبا وطالبة شكلوا ما نسبته ٨٣٪ من عينة الدراسة.

ويمكن أن تُعزى هذه النتيجة إلى أن الى تأثير وسائل الاعلام في المملكة العربية السعودية بنشر ثقافة حقوق الانسان ومناقشة قضاياها وإبراز المنظور الاسلامي لها.

- **السؤال الرابع: هل تختلف اتجاهات طلبة جامعة طيبة نحو حقوق الإنسان باختلاف(الكلية،السنة الدراسية،الجنس)؟**
- **متغير الجنس**

الجدول (١٠) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو حقوق الانسان

| الجنس | مقياس الاتجاهات نحو حقوق الانسان | | |
|---|---|---|---|
| | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| ذكر | ٥٠٠ | ١٢٩.٧٣ | ٩.٨٦ |
| انثى | ١٠٠٠ | ١٣١.٣٨ | ١٤.١٢ |
| المجموع | ١٥٠٠ | ١٣٠.٨٣ | ١٢.٨٨ |

يبين الجدول (١٠) أن المتوسط الحسابي لعلامات الذكور كان (١٢٩.٧٣)، وأن المتوسط الحسابي الاناث كان (١٣١.٣٨)، على **مقياس الاتجاهات نحو حقوق الانسان** ، علما بأن العلامة القصوى لمقياس هي (١٨٠)، ولمعرفة ما إذا كان هذا الفرق ذا دلالة إحصائية أستخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لتحليل علامات طلبة ( ذكور واناث) على **مقياس الاتجاهات نحو حقوق الانسان** والجدول (١١) يبين هذه النتائج.

الجدول (١١) : نتائج تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطي الذكور والاناث على مقياس الاتجاهات نحو حقوق الانسان

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| الجنس | ٩١٠.٨٠٣ | ١ | ٩١٠.٨٠٣ | ٥.٥٠٦ | ٠.٠١٩ |
| الخطأ | ٢٤٧٨٠٤.٨٥٣ | ١٤٩٨ | ١٦٥.٤٢٤ | | |
| المجموع | ٢٤٨٧١٥.٦٥٦ | ١٤٩٩ | | | |

يبين الجدول (١١) وجود فرق ذو دلالة احصائية ($\alpha$ = ٠.٠٥) بين المتوسط الحسابي لعلامات الطلبة على **مقياس الاتجاهات نحو حقوق الانسان** يعزى لمتغير الجنس، حيث كانت قيمة ( ف= ٥.٥٠٦) والدلالة الاحصائية ( $\alpha$ = ٠.٠١٩) ولصالح الإناث ويمكن تبرير هذه النتيجة الى ان الاناث وبحكم تكوينهم والذي يغلب فيه جانب العاطفة اكبر من غيره وكونهم الاقرب الى الاحساس بقضايا الطفولة والأمومة والمشاعر الانسانية جاءت اتجاهاتهن نحو حقوق الانسان اعلى من الذكور.

- **متغير الكلية** :

الجدول (١٢) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو حقوق الانسان

| الكلية | مقياس الاتجاهات نحو حقوق الانسان | | |
|---|---|---|---|
| | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| علمية | ٤٠٠ | ١٢٥.٣ | ٦.٩٧ |
| انسانية | ١١٠٠ | ١٣٢.٨٤ | ١٣.٩ |
| المجموع | ١٥٠٠ | ١٣٠.٨٤ | ١٢.٩ |

يبين الجدول (١٢) أن المتوسط الحسابي لعلامات الكليات العلمية كان (١٢٥,٣)، وأن المتوسط الحسابي للكليات الانسانية كان (١٣٢,٨٤)، على **مقياس الاتجاهات نحو حقوق الانسان** ، علما بأن العلامة القصوى للمقياس هي (١٨٠)، ولمعرفة ما إذا كان هذا الفرق ذا دلالة إحصائية أستخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لتحليل علامات طلبة (الكليات العلمية والإنسانية) على **مقياس الاتجاهات نحو حقوق الإنسان** ، والجدول ( ١٣ ) يبين هذه النتائج.

**الجدول (١٣) : نتائج تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطي درجات الكليات العلمية والانسانية على مقياس الاتجاهات نحو حقوق الانسان**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| الكلية | ١٦٦٤٠.١٦٦ | ١ | ١٦٦٤٠.١٦٦ | ١٠٧.٤١ | ٠.٠٠٠ |
| الخطأ | ٢٣٢٠٧٥.٤٩٠ | ١٤٩٨ | ١٥٤.٩٢٤ | | |
| المجموع | ٢٤٨٧١٥.٦٥٦ | ١٤٩٩ | | | |

يبين الجدول (١٣) وجود فرق ذو دلالة احصائية ($\alpha$ = ٠,٠٥) بين المتوسط الحسابي لعلامات الطلبة على مقياس الاتجاهات نحو حقوق الانسان يعزى لمتغير الكلية، حيث كانت قيمة ( ف= ١٠٧.٤) والدلالة الاحصائية ( $\alpha$ = ٠,٠٠) ولصالح الكليات الإنسانية، ويمكن تبرير ذلك الى تنوع طبيعة المباحث التي تدرس في الكليات الإنسانية، وان الانسان هو جوهر دراستها، فضلا ن انها كاشفه لتطور حقوق الانسان في المجتمعات الانسانية عبر التاريخ.

- **متغير السنة الدراسية**

**الجدول (١٤ ) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لأداء عينة الدراسة على مقياس الاتجاهات نحو حقوق الانسان**

| السنة الدراسية | اختبـــار | | |
|---|---|---|---|
| | العدد | المتوسط الحسابي | الانحراف المعياري |
| ١ | ٣٩٤ | ١٣٠.١٨ | ١١.٤٢ |
| ٢ | ٣٦٥ | ١٣٠.٥٢ | ١٢.٤١ |
| ٣ | ٢٩٥ | ١٣١.٤٦ | ١٤.٠٠ |
| ٤ | ٢٣٠ | ١٣١.٢٤ | ١٢.٢٨ |
| ٥ | ٢١٦ | ١٣١.٢٧ | ١٥.٠٦ |
| مجموع | ١٥٠٠ | ١٣٠.٨٤ | ١٢.٨٨ |

يبين الجدول (١٤) أن المتوسط الحسابي لعلامات السنة الاولى كان (١٣٠.١٨)، أن المتوسط الحسابي لعلامات السنة الثانية كان (١٣٠.٥٢)، أن المتوسط الحسابي لعلامات السنة الثالثة كان (١٣١.٤٦)، أن المتوسط الحسابي لعلامات السنة الرابعة كان (١٣١.٢٤)، أن المتوسط الحسابي لعلامات السنة الخامسة كان (١٣١.٢٧)، مقياس الاتجاهات نحو حقوق الانسانعلما بأن العلامة القصوى للاختبار هي (١٨٠)، ولمعرفة ما إذا كان هذا الفرق ذا دلالة إحصائية أستخدم تحليل التباين الأحادي (ANOVA) لتحليل علامات الطلبة ( حسب السنوات الدراسية) على مقياس الاتجاهات نحو حقوق **الانسان** والجدول (١٥) يبين هذه النتائج.

**الجدول (١٥) : نتائج تحليل التباين الأحادي للمقارنة بين متوسطي درجات السنوات الدراسية على مقياس الاتجاهات نحو حقوق الانسان**

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة ف | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|---|---|
| السنة الدراسية | ٤٠٠.٢٩٠ | ٤ | ١٠٠.٠٧٣ | ٠.٦٠٢ | ٠.٦٦١ |
| الخطأ | ٢٤٨٣١٥.٣٦٦ | ١٤٩٥ | ١٦٦.٠٩٧ | | |
| المجموع | ٢٤٨٧١٥.٦٥٦ | ١٤٩٩ | | | |

يبين الجدول (١٥) عدم وجود فرق ذو دلالة احصائية ($\alpha$ = ٠,٠٥) بين المتوسط الحسابي لعلامات الطلبة على مقياس الاتجاهات نحو حقوق الانسان يعزى لمتغير السنة الدراسية، حيث كانت قيمة ( ف= ٠,٦٠٢) والدلالة الاحصائية ( $\alpha$ = ٠,٦٦) ، ويمكن تبرير ذلك بتعرض الطلبة لنفس الظروف والمواقف والخبرات داخل الحرم الجامعي.

- **السؤال الخامس: ما طبيعة العلاقة بين مستوى معرفة طلبة جامعة طيبة بمفاهيم حقوق الإنسان واتجاهاتهم نحوها ؟**

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام تحليل الانحدار الخطي بين علامات الطلاب على اختبار المعرفة بحقوق الانسان وعلى مقياس الاتجاهات نحو حقوق الانسان، ويظهر الجدول (١٦) معامل الارتباط بين اختبار المعرفة بحقوق الانسان ومقياس الاتجاهات نحو حقوق الانسان ، الذي بلغ(٠,٢٠) مما يدل على أن العلاقة بين المعرفة بحقوق الانسان الاتجاهات نحو حقوق الانسان كانت موجبة، بمعنى أن زيادة المعرفة تزيد من الاتجاهات نحو حقوق الانسان.وتبدو هذه النتيجة منطقية حيث ان الجانب المعرفي مكون هام من مكونات بنية الاتجاه ومن الصعوبة الفصل بين الجوانب المعرفية والجوانب الوجدانية.

الجدول(١٦) : معاملات الارتباط بين المعرفة بحقوق الانسان الاتجاهات نحو حقوق الانسان

| | اختبار المعرفه بحقوق الانسان | مقياس الاتجاهات نحو حقوق الانسان |
|---|---|---|
| معامل الارتباط اختبار المعرفه بحقوق الانسان | ١ | ٠,٢٠ |
| مقياس الاتجاهات نحو حقوق الانسان | ٠,٢٠ | ١ |
| الدلاله الإحصائيه | ٠,٠٠١ | ٠,٠٠١ |

كما يظهر الجدول (١٧) قيمة ($R^2$) البالغة (٠,٠١٤) التي تدل على قدرة متغير المعرفة بحقوق الانسان في التنبؤ بالاتجاهات نحو حقوق الانسان ، وقد بينت دلالة هذه القيمة في الجدول (٦ ) تحليل التباين الأحادي من خلال اختبار (F) الذي بين أن مقدرة متغير المعرفة بحقوق الانسان في التنبؤ الاتجاهات نحو حقوق الانسان مقبولة إحصائيا حيث كانت قيمة (ف =٢١,٣٨) وهي ذات دلالة عند مستوى (٠,٠٠).

الجدول(١٧) : قيمة (R2 ) للتنبؤ بالاتجاهات من خلال المعرفة بحقوق الانسان وتحليل التباين الأحادي

| قيمة (R) | قيمة ($R^2$ ) | قيمة (ف) | الدلالة الإحصائية |
|---|---|---|---|
| ٠,٢٠ | ٠,٠١٤ | ٢١,٣٨ | ٠,٠٠ |

كما يظهر الجدول (٧ ) قيمتي ($\alpha$) و ($\beta$) والتي تدل على شكل معادلة التنبؤ

الجدول (١٨) ك قيمة ($\alpha$) و ($\beta$ ) في معادلة التنبؤ

| قيمة ( $\alpha$ ) | قيمة ( $\beta$ ) | العلامة المعيارية |
|---|---|---|
| ١٣٢,٠٣ | ٠,٢٧٢ | ٠,٢٠ |

الاتجاهات نحو حقوق الانسان = ١٣٢,٠٣+ ٠,٢٧٢ X المعرفة بحقوق الانسان

وهذه المعادلة تدل على أن الزيادة في المعرفة بحقوق الانسان يرافقها زيادة في الاتجاهات نحو حقوق الانسان ، ولكن ليس من السهل تفسير أثر متغير المعرفة بحقوق الانسان من خلال معامله ($\beta$) البالغ (٠,٢٧٢)، ويكون هذا التفسير أسهل عندما يتم حساب المعامل بعد استخدام العلامة المعيارية Z- Scores لكل من المتغيرين التابع والمستقل، ويكون هذا المعامل مساويا لقيمة معامل الارتباط بين المتغيرين:

القيمة المعيارية لاتجاهات نحو حقوق الانسان = ٠,٢٠ X القيمة المعيارية المعرفة بحقوق الانسان

وهذا يعني أن زيادة المعرفة بحقوق الانسان درجة واحدة يرافقه زيادة في الاتجاهات نحو حقوق الانسان بمقدار ( ٠,٢٠ )

- **توصيات البحث:**

وفي ضوء النتائج السابقة، يمكن تقديم التوصيات التالية:

- اجراء دراسة مماثلة على عينات مختلفة من كليات الجامعة داخل المدينة المنورة وبالمحافظات.
- اجراء دراسة مقارنه بي طلبة جامعة طيبة. وطلبة الجامعات السعودية الاخرى في مجال الوعي بحقوق الانسان والاتجاه نحوها.
- تحليل المقررات الدراسية الجامعية في ضوء مفاهيم حقوق الانسان.

- **المصـــادر :**
- **القران الكريم.**
- **المراجع العربية :**


- ابراهيم ، مصطفى عبدالله(٢٠٠٤). تصور مقترح لتضمين قضايا حقوق الانسان من المنظور الاسلامي في برامج اعداد المعلم بكليات التربية وأثره على تنمية الوعي المعرفي والاتجاهات نحو تعلمها لدى المعلمين، المؤتمر العلمي السادس عشر(تكوين المعلم). الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ٢١- ٢٢ يوليو.انسان.
- ابو سنينة، عوده(٢٠٠٤). درجة فهم طلبة كلية العلوم التربوية في وكالة الغوث الدولية لمبادئ حقوق الانسان والديمقراطية كما نص عليها الاعلان العالمي لحقوق الانسان. مجلة اربد للبحوث والدراسات، جامعة اربد، المجلد(١٢)، العدد(١)، ١٢١- ١٦٥.
- آل فهيد، سعد بن سعود(١٤٣٠). مشروع الخطة العربية للتربية على حقوق الإنسان. مجلة المعرفة، العدد،١٧١،الرياض.
- الأحمدي، عبدالله مسلم(٢٠١٠). حقوق الانسان في محتوى مقررات المواد الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة في المملكة العربية السعودية (دراسة تحليلية). رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة طيبة.
- الانتصار، عبدالمجيد(٢٠٠٥).التربيةعلى حقوق الإنسان. ٢٠١١/١٠/٥ http://www.amanjordan.org-
- الأنصاري، لبنى عبد الرحمن (٢٠٠٥). حول تعلم حقوق الإنسان . مركز الدراسات أمان
- البقمي، ناصر بن محمد مجول(٢٠٠٦). حقوق الإنسان المدنية في النظام الأساسي للحكم في المملكة العربية السعودية دراسة تطبيقية تاصيلية مقارنة.رسالة دكتوراه، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية- الرياض.
- بدوي، عبد الرؤف محمد(٢٠٠٧). الجامعة وإشكالية الآخر. ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الحادي عشر لكلية التربية ، جامعة طنطا، التربية وحقوق الإنسان، الفترة من ٧- ٨، مايو.
- بنت حاج دولة، حاجة سري رحايو ( ٢٠٠٣). حقوق الإنسان بين القرآن الكريم والعهد القديم "دراسة مقارنة". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة آل البيت: المفرق، الأردن.

- بنجر، أمنة ارشد (٢٠٠٧). موقف أعضاء هيئة التدريس الجامعية حيال قضايا حقوق المرأة في المجتمع السعودي(دراسة ميدانية) في مستقبل التعليم الجامعي العربي" رؤى تنموية" أبحاث علمية وفعاليات أكاديمية. الجزء الثاني. المركز العربي للتعليم والتنمية، جامعة عين شمس، القاهرة.
- بني فارس، محمود جمعه(٢٠١١).القيم ذات الصلة بحقوق الإنسان المتضمنة في كتب التربية الوطنية والمدنية للمرحلة الأساسية في الأردن." دراسة تحليلية". الجامعة الأردنية مجلة دراسات، العلوم التربوية – المجلد(٣٨). ملحق(٦)، كانون أول ، ٢٠٦٤- ٢٠٧٦.
- الجمعية الوطنية لحقوق الإنسان( ٢٠٠٨). تعليم حقوق الانسان في مؤسسات التعليم العالي، ورشة عمل نظمتها الجمعية الوطنية لحقوق الانسان، المملكة العربية السعودية السبت ١٤٢٨/١٢/٢٦.
- الجمعية الوطنية لحقوق الإنسان(٢٠٠٦). ٢٤- ٢٣- http//:nshr.org.sa.
- لجنة حماية حقوق الطالب(١٤٣٣). اللقاء التعريفي الاول للجنة حماية حقوق الطالب.٧/٦/١٤٣٣ه.جامعة طيبة.
- جوابرة، محمد حسين (٢٠٠٥). الحرية المسؤولة كما يراها المعلمون والطلبة في المدارس الثانوية في المملكة الأردنية الهاشمية. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية عمان، الأردن.
- حافظ، طلعت(٢٠١٠). جهود سعودية لحماية حقوق الإنسان. http://www.aleqt.com/article_479423.html
- الحسين، عبد اللطيف إبراهيم(٢٠٠٧). تدريس مقرر حقوق الإنسان في مؤسسات التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية وأثره في ثقافة الطالب، مجلة البحوث الأمنية، المجلد ١٦، العدد،٣٧، الرياض.
- الزهراني،سعود(٢٠٠٤). تعليم حقوق الإنسان في المناهج التعليمية للتعليم العام. http://dr- saudalzahrani.com/pages.php?pid=110
- ساري، حلمي (١٩٩٥). مفاهيم حقوق الإنسان "دراسة اجتماعية تحليلة لمادة كتب اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن". مجلة دراسات الجامعة الأردنية، المجلد (٢٢/أ)، العدد (٦)، ص ص ٢٧٦١- ٢٦٨٨.
- السعيدي، عبد السلام (٢٠٠١). تدريس مفاهيم حقوق الإنسان ضمن المناهج التعليمية مع دراسة تطبيقية. دار الثقافة: الدار البيضاء.
- السكران، محمد(٢٠٠٧). التربية وحقوق الإنسان، ورقة عمل مقدمة للمؤتمر العلمي الحادي عشر لكلية التربية، جامعة طنطا" التربية وحقوق الإنسان" الفترة من ٧- ٨ مايو المجلد الأول.
- سمان، رويدة عبد الحميد(٢٠٠٨).نحو آلية لتأصيل التربية على حقوق الإنسان في نظام التعليم بالمملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه، جامعة طيبة، المدينة المنورة.
- السيد يسين، الديموقراطية وحوار الثقافات : تحليل للأزمة وتفكيك للخطاب، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٠٠٧ ص ٣٢.

- السيد، يسين ،(٢٠٠٧). الديموقراطية وحوار الثقافات : تحليل للأزمة وتفكيك للخطاب، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة، ٢٠٠٧ ص ٣٢.
- الشرعبي، لنا (٢٠٠٥). ندوة حول تقييم عقد الأمم المتحدة للتربية على حقوق الإنسان بتونس. تقارير وأنشطة خاصة بوزارة حقوق الإنسان باليمن.
http://www.mhryemen.org/activities/detail1_a
- شمس الدين، محمد (٢٠٠١) : " الحقوق في الشريعة الإسلامية " مقال في كتاب العربي " رؤى إسلامية معاصرة " الكتاب الخامس والأربعون ، يوليو ، ص ص ١٥٠ – ١٥٢ .
- شويحات، صفاء نعمة (٢٠٠٣). درجة تمثّل طلبة الجامعات الأردنية لمفاهيم المواطنة الصالحة. أطروحة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن.
- صويص، سليمان(٢٠٠٦).واقع تعليم حقوق الإنسان في الأردن. مركز الدراسات امان.
http://www.amanjordan. Org/aman_studies/wmview.php?Art ID=1090
- طربية ، محمد عصام (٢٠٠٣). المفاهيم السياسية المتضمنة في مقررات المرحلة الثانوية في الأردن ومدى وعي طلبة السنة الجامعة الأولى بهذه المفاهيم ودرجة تمثلهم لها. أطروحة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية للدراسات العليا: عمان، الأردن.
- الطعيمات، هاني (٢٠٠١) : حقوق الإنسان وحرياته الأساسية ، عمان ، دار الشروق للنشر والتوزيع
- عبد اللطيف، خيري، يعقوب،حسين والشامي،محمد(2006). المدرسة والتربية الديمقراطية في إطار مشروع تعزيز التسامح ومهارات حل النزع ومفاهيم حقوق الإنسان في مدارس وكالة الغوث(الأردن، سوريا، لبنان). الرئاسة العامة في وكالة الغوث الدولية: عمان، الأردن.
- عبدالعال، حسن(٢٠٠٥).التعليم وأزمة حقوق الإنسان وحرياته(الواقع والمأمول)، بحيث مقدم إلى ندوة اليوم الواحد بعنوان التعليم المصري: تحديات الواقع ورؤى المستقبل . قسم أصول التربية، كلية التربية، جامعة طنطا، الثلاثاء ١٩/٤/٢٠٠٥.
- عدس،عبدالرحمن(١٩٩٤). علم النفس التربوي.نظرة معاصرة. عمان. دار الفكر.
- عطية، علي حسين ، عبد المقصود، عاطف (٢٠٠٨). مدى وعي طلاب كلية التربية شعبة(الجغرافيا/ العلوم الزراعية) لمفهوم المواطنة، " المؤتمر العلمي الأول للجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية" تربية المواطنة ومناهج الدراسات الاجتماعية" ١٩- ٢٠ يوليو ، المجلد(٢)، ٦٥٥- ٧١٨.
- العليان،عبدالله(٢٠١٢). الإسلام وحقوق الإنسان. ٢٥ سبتمبر ،صحيفة عمان.
http://main.omandaily.om/node/105167
- عوض،عبده(٢٠١٠).حقوق الانسان بين الاسلام والغرب.
http://www.google.com.sa/ur
- الغنوشي، راشد (١٩٩٣). حقوق المواطنة "حقوق غير المسلم في المجتمع الإسلامي". المعهد العالمي للفكر الإسلامي: فيرجينيا، الولايات المتحدة الأمريكية.
- تيبيتيز، فيليسيا (٢٠٠٢) : نماذج من طور البروز لتعليم حقوق الإنسان ، مقال منشور بالعربية على صفحة قضايا الديمقراطية
http://usinfo.state.gov/journals/itdhr/0302/ijda/tibbitts.htm

- مركز السلطان قابوس للثقافة الإسلامية (٢٠٠٣). حلقة العمل الإقليمية لمسئولي مناهج التربية الإسلامية والدراسات الاجتماعية.
http://www.alwatan.com/graphics/2003

- مخدوم،مصطفى(١٤٣٢). جهود جامعة طيبة في التربية على حقوق الانسان وحمايتها.جامعة طيبة. لجنة حماية حقوق الطالب.

- المركز الوطني لحقوق الانسان(٢٠٠٤). وعي طلبة الجامعة الاردنية بحقوق الإنسان الواقع والتطلعات، عمان : منشورات وحدة الابحاث والتوثيق.

- راضي، مازن ليلو؛ وعبد الهادي، حيدر أدهم (٢٠٠٧). المدخل لدراسة حقوق الإنسان دار قنديل للنشر: عمان.

- مشاقبة، امين وزياض الصبح(٢٠٠٣)."نمط ثقافة حقوق الانسان في المجتمع الاردني دراسة ميدانية"مجلة دراسات، العدد(٣) المجلد ٣٠.

- موسى، محمد فتحي(٢٠٠٦). التربية وحقوق الانسان في الاسلام . دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية.

- هيئة حقوق الإنسان في المملكة العربية السعودية . ورشة عمل إقليمية بالدوحة حول إدماج حقوق الإنسان في المناهج الدراسية بدول مجلس التعاون الخليجي(٢٠٠٤). مجلة التربية. ١٤٨، (٣٣) ص٣٦ – ٢٤.
http://hrc.gov.sa/Human_Rights/Site/News_Details.aspx?Type=Ne

- وطفة، علي، الرميضي، خالد( 2006 ). إشكالية التربية على حقوق الإنسان في النظام التعليمي الكويتي–آراء وتطلعات الهيئة التعليمية مجلة دراسات الخليج والجزيرة، ١٢٣، 359- ٢١٩.

- **المراجع الاجنبية** :

- Banks, n (2001). What is the state of human rights education? The United State in (2000)، Preliminary look at the paper presented at the Annual meeting of American Education Research Association (settle, WA, April 10-14 – 2001 an: Ed 4541324.

- Barson, sue.(2007).Tools fare Citizenship & Life Using The it Lifelong Guidelines & Life Skills in your classroom, Available at www. Lemoyne. edue/ty/35 tseptemper,htm,v,32,n,2,sep.

- Benicia,D,(2004)." A study of preservice teachers' attitudes toward human rights and unfair labor conditions: A comparison of the influence of two teaching methods ". Utah State University. ERIC.-

- Christpher,C(2007). Determinants of Human Rights Attitudes and Behavior: A Comparison and Integration of psychological perspectives, Political psychology,vol.28,No.4.441-470.

- Frazier, L. (1981). Social studies: elementary school guide For teaching about human rights. Detroit public school, mi, dep. of Curriculum development services. An: Ed 295876.

- Glaude, P. (2001) .Methodologies for human rights Education. Independent commission for human rights education, Arisen publishing company.

- Gundogdu,Kerim(2010). The Effect of Constructivist Instruction on prospective Teachers, Attitudes toward Human Right Education, Electronic Journal of kesearch in Educational psychology.v 8.n.1.ERIC,EJ8g0540.

- Karaman, Yasemin(2006). A Study of University Students' Attitudes Towards Children's Rights in Turkey. The International Journal of Children's Rights, Volume 14, Number 3, 2006 , pp. 307-318(12).

- Lapayese, Yvette, (2002)." The work of human rights educators: critical pedagogy in action". University of-California, Los-Angeles. ERIC.

- Patrik, j (1999). Two concepts at the care of education for Democratic citizenship: constitutionalism and human rights. Paper Presented at the cavities summer institute (Budapest, Hungry, July 5-9 an: Ed 32504.

- Tervo RC, Azuma S, Palmer G, Redinius P(2002). Medical students' attitudes toward persons with disability: A comparative study. Archives of Physical Medicine and Rehabilitation. Volume 83, Issue 11, November 2002, Pages 1537–1542.

*******

# البحث السابع :

## " علاقة دافعية الإنجاز وحب الاستطلاع بالتفكير الابتكارى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة "

## إعداد :


**د /عبد الحميد عبد العظيم رجيعة**

استاذ الصحة النفسية المشارك

كلية التربية جامعة طيبة ( **باحث رئيس** )

كلية التربية بالسويس جامعة قناة السويس

**د /محمـــود علـى احمـــد السيـــد**

استاذ علم النفس التربوي المشارك

كلية التربية جامعة طيبة ( **باحث مشارك** )

كلية التربية بالعريش جامعة قناة السويس

# " علاقة دافعية الإنجاز وحب الاستطلاع بالتفكير الابتكارى لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة"

د /عبد الحميد عبد العظيم رجيعة  د / محمـــود علـــى احمـــد السيـــد


- **مستخلص الدراسة** :

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن العلاقة بين كل من : الدافع للإنجاز ، و حب الاستطلاع ( شكلي ، لفظي ، درجة كلية ) بالتفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة ومعرفة امكانية التنبؤ بالقدرة على التفكير الابتكاري من خلال متغيرات حب الاستطلاع ، و دافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية. وتكونت عينة الدراسة من ( ٢٨٥ ) تلميذ بالصف الرابع الابتدائى بالمدارس الابتدائية بالمدينة المنورة بالمملكة العربية السعودية وبلغ متوسط العمر الزمني للعينة الكلية (٩.٢٥) وانحراف معياري قدر، (١.٠٣) . وتم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقاييس الاتية وتطبيقها : مقياس حب الاستطلاع المصور (الشكلي) من إعداد ( ماو وماو والذى نقله للعربية محمد احمد سلامة ١٩٨٥) ومقياس حب الاستطلاع اللفظي( من إعداد محمد احمد سلامة (١٩٨٥) واختبار الدافع للانجاز للأطفال من إعداد فاروق عبد الفتاح موسى (١٩٨١) واختبار التفكير الابتكارى "الجزء الثاني "(٩- ١٢) (من إعداد سيد خير الله ومحمود منسي ،١٩٩٨) . وتوصلت الدراسة الى النتائج التالية : توجد علاقة ارتباطيه دالة بين الدافع للإنجاز والتفكير الإبتكاري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة. وتوجد معاملات ارتباط موجبة دالة إحصائيا بين كل من حب الاستطلاع اللفظي ،الشكلي، الدرجة الكلية ، والتفكير الإبتكاري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة. وتساهم المتغيرات المستقلة ( دافعية الإنجاز، وحب الاستطلاع الشكلي ) في التنبؤ بالقدرة على التفكير الإبتكاري بنسبة ٣٢ ٪ ويتم حذف أثر كل من حب الاستطلاع اللفظي وحب الاستطلاع كدرجة كلية، حيث ثبت عدم قدرتها على التنبؤ بالتفكير الإبتكاري بدرجة مقبولة .


## *Relationship of Drive to Achievement and Curiosity to Creative Thinking for Primary School Pupils in Al-Madinah Al-Munawarah*


***Abstract***

*This study aimed to assess the relationship of the drive to achievement and curiosity to Creative Thinking for Primary School Pupils in Al-Madinah Al-Munawarah. It also aimed to assess the possibility to predict the ability to think creatively through curiosity-related variables and the primary school pupils' drive for achievement.The study sample consisted of a number 285 grade four primary school pupils whose average age group was 9.25 years. Date collected made use of a set of instruments whose psychometrics features were assessed. These were a translated version of "Formal Pictorial Curiosity Scale(Maw and Maw, 1985)"; the Verbal Curiosity Scale (Salamah, 1985);Drive for Achievement Test for Children (Mousa, 1981;and Creative Thinking Test (2nd Part)(Khairallah and Mansi,1998).Results of data analysis indicated a significant correlation between drive for achievement and creative thinking. Results also indicated positive statistically significant correlation between verbal and pictorial curiosity in addition to overall mark and pupils' creative thinking. Besides, results showed that the independent variables(i.e.drive for achievement and formal curiosity) helped to predict pupils' ability to think creatively with the exclusion of the impact of verbal curiosity, overall curiosity mark since their proved to be unable to predict pupils' creative thinking ability to an acceptable degree.*


***Keywords:Drive to Achievement, Curiosity, Creative Thinking and Primary School Pupils***

• **مقدمة** :

تمثل مرحلة الطفولة أهم المراحل في حياة الإنسان نظراً لما تتميز به من مرونة وقابلية للتعلم ونمو للمهارات والقدرات المختلفة ، ومنها أن الأطفال في هذه المرحلة يميلون للتخمين والاستكشاف والتجريب . وللطفل قدرة على التخيل والابتكار والتفكير اللامحدود . ولتحقيق طفولة آمنة ، وسعيدة ومتطورة ، و ذلك لاعتباراتٍ إنسانية يحض عليها ديننا الحنيف وكذا لأن التنمية في الطفولة تعد جيلا يساهم في تنمية أمته ، وتحقيق أملها في النهوض والتقدم.ومن هنا أولت الدولة عناية كبيرة بالفائقين ، والمبتكرين في شتى المجالات ، ذلك أننا على أعتاب نهاية قرن وبداية قرن جديد نحتاج إلى مراجعة شاملة بهدف إعادة تشكيل وتنظيم مختلف الأنظمة والرؤى ، وكذا أساليب حياتنا الحالية لمواجهة التحديات التي سوف تسفر عنها الألفية الثالثة للميلاد حيث يسود اعتقاد مؤكد بأن التحدي الحقيقي للأجيال القادمة هو الكشف عن المبتكرين ، والموهوبين ، ودفع الأفراد ، وشحذ هممهم نحو الإنجاز والعمل الدؤب . إن التقدم الذي تشهده أمتنا مرهون بالاهتمام بالناشئة ، وتربيتهم منذ الصغر ، والكشف عن مواهبهم ، وفي المقدمة يأتي التفكير الابتكاري ، ذلك أن التأخير في اكتشاف المبتكرين ينعكس في معاناتهم من مشكلات سلوكية في محيط الأسرة وإحباطات نفسية بالإضافة إلى انخفاض مستويات دافعيتهم للإنجاز(Voss Keller,1983:11) . كما أن هذا التأخير يمثل إهدارا لطاقات بشرية ، وثروات نحن في أمس الحاجة إلى الاهتمام بها ، وحسن استثمارها ، وأن يأتي اليوم الذي نقف فيه على أقدامنا ، ولن يأتي هذا اليوم إلا إذا بذلنا الاهتمام ، ووفرنا الرعاية ، والعناية ، بطاقاتنا المختلفة ومنها طاقاتنا البشرية ، حيث القدرة الإنتاجية للابتكار ، حيث تمثل تلك القدرة التي تكمن وراء التطور الثقافي للإنسان بصفه عامة. ( عبد السلام عبد الغفار ، ١٩٧٧ : ٢٤ )

ويتميز عصرنا الحاضر بأنه عصر الثورة العلمية التكنولوجية ، والفضاء والإلكترونيات والحاسوب ، والأقمار الصناعية وتفجير المعرفة والتطور السريع في مختلف المجالات الاجتماعية والثقافية والعسكرية وفي هذه الظروف تبرز الحاجة إلى مبتكرين يقدمون إضافات إلى المعرفة الإنسانية ويدفعون عملية التطوير قدما إلى الأمام وتصبح العملية الابتكارية واستثارة الأفكار الجديدة بمثابة الأمل للمجتمعات التي تطمح إلى الوصول إلى مركز مرموق على الصعيد الدولي . ( فهيم مصطفى محمد : ٢٠٠١ : ١٥ ) .

ويعتبر التفكير الابتكارى من ضرورات الحياة المعاصرة وما يراه العالم اليوم من تقدم وتغيير سريع في مجالات العلوم والتكنولوجيا والفنون هو تعبير عن تلك الظواهر الإنسانية التي يترتب عنها ذلك الناتج الابتكاري الذي يسهم في تقدم الإنسان ورفاهيته . ويتسم الشخص المبتكر بالثقة بالنفس والمرونة والقدرة على الإقناع والمثابرة والطموح وسرعة التعلم والقدرة على حل المشكلات والاستكشاف والبحث وحب الاستطلاع والتحرر من القيود وتعدد الميول والاهتمامات وتحمل المسئولية والاتزان الانفعالي ( أحمد عبادة ١٩٩٢،٢٥).

ويرى احمد عبادة (٢٠٠١) في تحديده للابتكارية كسمة من سمات الشخصية أنها صفة أو خاصية ذات دوام نسبى يتميز بها المبتكرين بدرجة تفوق العاديين

ومن أهم هذه الصفات أو الخصائص: المرونة،العلاقات الو الدية ، المثابرة الاستقلالية.

وقد بات من المسلم به أن القدرة على التفكير الابتكاري شأنها في ذلك شأن أي قدرة على أنواع التفكير الأخرى تحددها عوامل بعضها معرفي ، وبعضها الآخر مزاجي ، وبعضها الثالث وجداني ، كما تحددها أيضا عوامل اجتماعية تبرز في ظلها العوامل الأولية للتفكير الابتكاري الذي يمثل ظاهرة تحدث في سياق اجتماعي (محي الدين حسين ، ١٩٨٧ : ١٢١ ١٢٢ ) . وقد احتل كل من مفهومى حب الاستطلاع Curiosity ودافعية الإنجاز Achievement Motive مكانة بارزة في سياق دراسة التفكير الابتكاري لما لهما به من علاقة وثيقة ، وصلة أكدتها العديد من البحوث الأمبيريقية ، وذلك أن البحث الدائم عن الجديد هو جوهر التفكير الابتكاري ، و يلعب كل من : حب الاستطلاع ، والدافع للإنجاز دور المحركات والروافد للتفكير الإبتكاري، وقد أشار كل من (Lowenfled & Brittain ) إلى أن الابتكار يتكشف ، ويظهر لدى الأفراد الذين تتوافر لديهم الدافعية ، وحب الاستطلاع والخيال (Lowenfled & Brittain 1982: 69) وقد اعتبر كل من (Maw & Maw, 1970) ان حب الاستطلاع مكونا أساسيا من مكونات الإبداع ، وسلوك حل المشكلات ، وأنه له صلاته القوية بالمكونات الدافعية للسلوك الإبداعي بكل ما تشتمل عليه هذه المكونات من صلات بالواجبات الذهنية ، و بالاهتمامات ، و عمليات الإدراك . ( شاكر عبد الحميد ، ٢٠٠٠ : ١١٧ ) وأشارت نتائج دراسة (Siegle ,2008) إلى أن تشجيع حب الاستطلاع يسهم في زيادة الابتكارية . وأشارت دراسة (Loan,2009) للتعرف هل هناك علاقة بين الابتكار وحب الاستطلاع وأكدت نتائج الدراسة أن هناك علاقة بين الابتكار وحب الاستطلاع . وأظهرت دراسة (Thoresen.et al,2003) أن الاستقرار العاطفي يعتبر مؤشر لحب الاستطلاع وأشارت دراسة (DeYoung,et al,2005) أن الأفراد الذين لديهم ميل اكبر نحو الاستكشاف وحب الاستطلاع المعرفي يتحلوا بمستويات أعلى من المعرفة وأنماط التفكير المتنوعة ، وبينت دراسة (Brunstein&Heckhausen,2008) أن الشخص المتمتع بالتفكير الابتكارى لابد أن يتسم بالدافعية للانجاز .

وتلعب المدرسة دوراً محورياً في الكشف عن : حب الاستطلاع ، ودافعية الإنجاز ومن ثم الابتكارية إذ لا تقف جهود المدرسة عند حد الكشف ، بل تتعداها إلى تنمية هذه القدرات إلى أقصى حد ممكن ، حيث ساهمت بحوث متعددة في إظهار دور المدرسة ، والتأكيد على مساهمتها الفعالة في تنمية التفكير الابتكاري حيث أشار كل من : (Raw&de banks) إلى تفوق تأثير البيئة المدرسية على تأثير البيئة الأسرية لا سيما في مجال الابتكار ، كما تناغمت هذه النتيجة مع نتائج دراسة(Torrance&Mourad,1978) . هذا الدور قد نما في ظل تراجع مساهمة الأسرة في ظل الظروف الحالية من : انشغال الأب و الأم .

والمرحلة الابتدائية في التعليم تمثل أهمية خاصة حيث أن الملامح الأساسية لشخصية التلاميذ ، و من ثم مستوى الابتكارية لديهم تتم في هذه المرحلة و لذا فإن الكشف عن المبتكرين من التلاميذ يعد ضرورة في سنوات حياتهم الأولى .

ومن المسلم به الآن أن البحث في كل من : دافعية الإنجاز ، وحب الاستطلاع والابتكار ليس بالأمر المستحدث ، إذ أن تاريخ الدراسات في علم النفس يشهد بوجود عدد كبير من البحوث في هذه المجالات الثلاثية ، وإنما الجدة في الدراسة الحالية فى تناولها هذه الثلاثة معا في دراسة واحدة .

ولعل هدف التنبؤ في حد ذاته يعد من الأهداف ذات الأهمية بعد أن تجاوزنا مرحلة دراسة العلاقات ، ذلك أن الكشف عن الظواهر مثل الابتكارية يحتاج إلى تعدد الزوايا ، والرؤى للمتغيرات التي يمكن أن تساهم في هذه الظاهرة ، ومن ثم تسلط الضوء عليها وتؤخذ بعين الاعتبار كركائز رئيسة عند إعداد أدوات للاكتشاف ، ومن ثم تحديد المداخل المقترحة لتنمية القدرة على التفكير الابتكاري .

في ضوء العرض السابق يمكن تحديد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية :

- ماعلاقة كل من حب الاستطلاع والدافع للإنجاز بالتفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة ؟
- هل يمكن التنبؤ بالقدرة على التفكير الابتكاري من خلال حب الاستطلاع ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة ؟ وما مدى مساهمة كل من المتغيرين في هذا التنبؤ ؟

- **أهداف الدراسة :**

**تتحدد أهداف الدراسة فيما يلي :**

- دراسة علاقة كل من : الدافع للإنجاز ، و حب الاستطلاع ( شكلي ، لفظي درجة كلية ) بالتفكير الابتكاري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة.
- دراسة مدى إمكانية التنبؤ بالقدرة على التفكير الابتكاري من خلال متغيرات حب الاستطلاع ، و دافعية الإنجاز لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة .

- **أهمية الدراسة :**

**تتمثل أهمية الدراسة فيما يلى:**

- أنها تلقي الضوء على متغيرين ذوي أهمية في مجال التفكير الابتكاري هما: حب الاستطلاع ، و دافعية الإنجاز معا مع التفكير الابتكاري .
- أن الدراسة الحالية تعاضد المداخل التنموية لا سيما في مجال القدرة الابتكارية و ترسم بخطى ثابتة معالم التدخل للبرامج السيكولوجية من خلال تعظيم دور دافعية الإنجاز و حب الاستطلاع كي يتم تضمينهما في أي محاولة لتنمية التفكير الابتكاري حيث من اللازم أن تتضمن هذه المداخل أنشطة تعتمد على حفز دافعية الإنجاز ، و استثمار حب الاستطلاع لدى المبتكرين لا سيما في المرحلة الابتدائية من التعليم .
- أنها تعلي من قيمة التنبؤ، و تحديد الأثر النسبي لكل من هذين المتغيرين ( حب الاستطلاع ، و دافعية الإنجاز) على التفكير الابتكاري .

- **الإطار النظري والدراسات السابقة:**

لقد أظهرت البحوث والدراسات أن الدافعية للانجاز تنمو لدى الفرد منذ الصغر وتعتمد على استخدام أساليب معينة في التنشئة الاجتماعية من أهمها مدى الاستقلال الذي يعطيه الآباء لأبنائهم ، وكذلك مدى مكافأة وإثابة الأمهات للأسلوب الانجازى لأولادهن .
( فتحي الزيات ، ١٩٩٠ )

ومن خصائص الدافع للانجاز انه ينمى لدى الفرد قدرات عديدة هي : السعي نحو الإتقان والتميز ، القدرة على تحقيق الهدف ، القدرة على تحمل المسئولية القدرة على استكشاف البيئة ، القدرة على التخطيط لتحقيق الهدف ، القدرة على تعديل المسار ، القدرة على التنافس . ( صفاء الأعسر ، ١٩٨٨).

أكدت دراسة(Tuckmn,2002) على أن يبذل المعلمين جهدا كبيرا في تعزيز اتجاهات تلاميذهم وتوقعاتهم حول قدراته لزيادة دافعيتهم للتعلم خاصة أن الدافعية لها دور في الأعمال الابتكارية لدى المتعلمين ، كما وجدت دراسة(Stenmark,2002) أن الدافعية تزيد من توجه التلميذ نحو اقتراحات أكثر ابتكاريه في مجال العمل ، وتزيد أيضا من اتجاهات المناقشة وأنشطة المبادة الذاتية اى التوجه نحو المتطلبات والمهام الأكثر فائدة للعمل.( زبيدة محمد ٢٠٠٦)

قام الباحثين بدراسة ثلاثة أنواع من المعلومات الخاصة بحب الاستطلاع هي : المعرفة الفكرية ، المثيرات الحسية ، الخبرات والمغامرات المثيرة . وبينت الدراسات التاريخية أن الدراسات الخاصة بحب الاستطلاع تناولته أيضا من عدة طرق : التصرفات الخاصة والعامة بالأفراد ، المشاعر والأفكار ، العالم الاجتماعي والمقارنات الاجتماعية ، وتناولت دراسة (Litman&Pezzo,2007) أربعة أنواع من حب الاستطلاع هي : العلاقات الشخصية ، حب الاستطلاع المعرفي الحسي الإدراك الحسي ، حب الاستطلاع الشخصي مثل المعلومات حول حياة الأفراد العامة والخاصة ومعرفة مشاعر الآخرين .

وبينت (تحية محمد عبد العال ، ٢٠٠٧ ، ١٤٨) صفات الشخص المنجز بأنه " ذلك الفرد الذي يكون أكثر إيمانا بذاته ، بقدراته على كسر الحواجز ، تخطى الصعاب ، ركوب المخاطر ، ارتياد المجهول ، رغبة منه في أن يحقق ذاته من خلال عمل انجازي خلاق يضفى على الذات عمق التسامي ، وحب التوظيف ، والثراء الداخلي لهذه الذات الخلاقة ، بما يتيح للذات وللمجتمع النمو والتقدم " .

وبينت دراسة (Kashden&Fincham,2004) أن الجوانب الايجابية في حب الاستطلاع تمثل آلية هامة لنمو الشخصية السوية ، ويمثل حب الاستطلاع (Peterson& Seligman ,2004) مؤشر ايجابي للصحة النفسية السوية للفرد .

ويعتبر حب الاستطلاع هو الميل إلى البحث عن الجديد من خلال الاقتراب من المواقف والمنبهات الجديدة أو غير المتجانسة نسبيا والاستكشاف لها أو التساؤل حولها ويرى (محمد احمد سلامة ، ١٩٨٥ ، ٥٢٢ ) أن حب الاستطلاع هو

الرغبة في المعرفة ويؤكد على انه قوى للتعلم الاستكشافي وقد ميز بعض الباحثين بين حب الاستطلاع النوعي Specific Exploration والذى يعنى بالحصول على المعلومات حول موضوع معين ، مقابل الاستكشاف المتنوع Divertive Exploration والذى يعنى بالاستجابات التي تقوم بتوجيه الفرد للتزود بالمعلومات بصرف النظر عن المجال (شاكر عبد الحميد ،٥١٦، ٢٠٠٠) ويرى البعض ان الابتكار ينكشف ويظهر لدى الأفراد الذين تتوافر لديهم الدافعية وحب الاستطلاع والخيال وقد اعتبر (Maw&Maw,1970) حب الاستطلاع مكونا أساسيا من مكونات الإبداع وسلوك حل المشكلة وانه له صلاته القوية بالمكونات الدافعية للسلوك الابداعى بكل ما تشتمل عليه هذه المكونات من صلات بالوجهات الذهنية وعمليات الإدراك (مجدى حبيب ١٩٩٧،٥١).

ويعد الدافع للانجاز واحدا من الدوافع الهامة التي توجه سلوك الفرد نحو تحقيق التقبل او تجنب الرفض من الآخرين ، ويصبح الدافع للانجاز قوة مسيطرة فى حياة الطلاب حيث ان قبول المعلمين للطلاب يعتمد أساسا على استمرارهم فى تحقيق مستوى مرتفع من الانجاز والدافعية للانجاز دافع يتولد لدى الفرد يحثه على التنافس في مواقف تتضمن مستويات من الامتياز والتفوق فضلا عن الأداء الدى تحثه الرغبة في النجاح ويتضمن الدافع للانجاز أنماط وأنواعا متباينة من السلوك ويتدخل فيه عنصر التحدي ، الدافع إلى انجاز شي ذي شان فضلا عن كونه الحافز لحل مشكلات ذات طبيعة ابتكارية تتحدى الفرد وتعترض طريقة (Mark,2002)، كما افترض (Amabile, 1993 , 93) أن تفكير الفرد الابتكارى يرتبط بأسلوب الفرد في التعامل مع الأشياء التي تدفعه إلى توليد أفكار تباعديه جديدة ، وتشير الدافعية في العمل على المهمة الابتكارية إلى دافعية الفرد للعمل بحماس ومثابرة وفى نفس الوقت تعتبر الدافعية في العمل على المهمة وظيفة أو نتاجا للاهتمام الداخلي المتولد لدى الفرد تجاه العمل على المهمة ووجود القدرة على تقليل أهمية المعززات الخارجية في مقابل أهمية المعززات الداخلية الذاتية للفرد .

كان هناك عدة مناقشات عن ماهية الابتكار، لكن باختصار يمكن القول بأن التفكير الإبتكارى هو نوع من التفكير لديه أفكاره الأصيلة، ويسعى لشئ جديد ويقترح حلولا جديدة لمشاكل قديمة، ويقدم مظهرا لأفكاره الأصيلة هذه. "الابتكار" هو الإمكانية لإنتاج أفكار وأشياء التي تعد رواية للمنتج. ويتألف الابتكار من أربع جوانب مختلفة ولكنها مترابطة وهى:العملية الإبتكارية وشخص مبتكر ، ومنتج مبتكر، وحالة البيئة الإبتكارية . هذه الجوانب الأربع تكمل بعضها البعض عند استخدامها للتنبؤ بإمكانية الشخص كي يبتكر .

وأشارت الدراسات التي تناولت علاقة الابتكار بدافعية الانجاز إلى أن الفرد الذي يتمتع بسمات شخصية المبتكر لديه القدرة على الانجاز فى شتى المجالات إذ يستطيع في حالات كثيرة بانجازاته ان يطور الواقع المحيط به ويحاول جاهدا الكشف عن العلاقات بين الأشياء بطريقة غير مألوفة وأصيلة ويستطيع الوصول لمعايير التفوق والتغلب على الصعوبات التي تواجهه من اجل تحقيق ما يصبو إليه من نتائج مبتكرة .(رشا على ، سهام الحطاب ، ٢٠٠٤)

وهناك فروق بين ذوي دافعية الإنجاز المنخفضة والمرتفعة. فقد بينت نتائج البحوث في هذا المجال أن ذوي الدافعية المرتفعة يكونون أكثر نجاحا في المدرسة ويحصلون على ترقيات في وظائفهم وعلى نجاحات في إدارة أعمالهم أكثر من ذوي الدافعية المنخفضة. كذلك فإن ذوي الدافعية العالية يميلون إلى اختيار مهام متوسطة الصعوبة وفيها تحدٍ، ويتجنبون المهام السهلة جدا لعدم توفر عنصر التحدي فيها. كما يتجنبون المهام الصعبة جدا، ربما لارتفاع احتمالات الفشل فيها. ومن الخصائص الأخرى المميزة لذوي الدافعية المرتفعة أن لديهم رغبة قوية في الحصول على تغذية راجعة حول أدائهم، وبناء على ذلك فإنهم يفضلون المهام والوظائف التي تبنى فيها المكافآت على الإنجاز الفردي.

وبينت دراسة ( Todd et al, 2011) أن حب الاستطلاع واحدا من احد الجوانب القوية من الدوافع البشرية وواحد من نقاط القوة الأساسية والسمات الشخصية التي قام علماء علم النفس بدراستها وبينت دراسة Peterson & (Seligman, 2004; Reiss, 2000) أن حب الاستطلاع له أهمية بالغة في كثير من العمليات العقلية العليا مثل الذاكرة والتفكير الابتكارى ، وأن عدم وجود حب الاستطلاع وعدم ممارسته من قبل الأفراد يمثل خطرا على التنمية الفكرية للفرد واقلها تدمير أنسجة المخ .

وهدفت دراسة (in: Chua,2010 ) إلى التعرف على العقبات التي تحول دون التفكير الإبتكارى الداخلي وأنماط التفكير لمجموعة من المتعلمين (ن=٢٣٢) واستخدمت ثلاث اختبارات نفسية ذات صلة بالمواضيع. وأشارت النتيجة إلى أن ما يعوق القدرة على التفكير الابتكارى بالنسبة لغالبية المتعلمين (٨٧,٥٠٪ ) من جانب واحد هي عقبات داخلية تحول دون التفكير الإبتكارى ، ومنها ثبات التحفيز ، ودافعية الانجاز . وتتضمن النتيجة أن ينبغي إرشاد المتعلمين للتغلب على الحاجز الداخلي قبل محاولة تشجيعهم على التفكير الإبتكارى.

ووجدت دراسة كل من (Almeida, Prieto, Ferrando, Oliveira, Ferrándiz, 2008) أن التفكير بحرية وبعقل مفتوح عند مواجهة مواقف الغموض هو مؤشر على التفكير الإبتكارى.

وهدفت دراسة محمود منسي (١٩٨١) إلى تحديد العوامل المختلفة التي تتشبع بقدرات التفكير الابتكارى وسمات الشخصية ومحاولة تفسير هذه العوامل تفسيرا سيكولوجيا مناسبا ، وتكونت عينة الدراسة من ١٠٨ تلميذ من تلاميذ الصف الثالث الاعدادى ، وتوصلت الدراسة إلى وجود معاملات ارتباط بين الطلاقة اللفظية وكل من المرونة اللفظية والأصالة اللفظية والتفاصيل الشكلية وجميعها دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١ .

هدفت دراسة ( Yan, 2005) الى التحقق إلى أي مدى يتم منح التلاميذ الفرص لاستكشاف المعلومات من خلال الدروس العلمية والتكنولوجية للتلاميذ وذلك لتحسين تفكيرهم الابداعى. ولتحقيق ذلك، تم تحليل الأنشطة في كتب التلاميذ الدراسية. وقد استخدمت طريقة البحث النوعي في هذا البحث. وحددت البيانات من خلال تحليل المحتوى وللتحقق من أسئلة الدراسة. استخدمت الدرجة العلمية والتكنولوجية وحب الاستكشاف والاستطلاع لكتب

التلاميذ المدرسية. إذ تبين أن هناك عدد هائل من الأنشطة المنغلقة نهائياً والتي لا تثير حب الاستطلاع لدى التلاميذ ؛ فهم لم يجعلوا التلاميذ يفكروا بطريقة تبادلية وعندما قيمت الأنشطة المختارة ، لوحظ أن معظمها تعطى فرصة للتحرك بطرق متفاوتة ومتخيلة .

وذكر (yager,2005) أن معظم البرامج العلمية تعرض برنامج علمي بما يجب القيام بشئ ما للتلاميذ لمساعدتهم على تعلم مجموعة معينة من المعلومات، وإعطائهم اهتمام رسمي ضئيل في البرامج العلمية لتطوير خيال التلاميذ و التفكير الإبتكارى لديهم . ووفقا له ، هذه هي بعض من القدرات البشرية في هذا المجال: التصور المنتج للصور الذهنية ، والجمع بين الأشياء والأفكار بطرق جديدة ، وإنتاج الاستخدامات البديلة وغير العادية للكائنات، حل المشاكل و الألغاز، اقتراح تفسيرات حية للأشياء والأحداث في الطبيعة ، تصميم الإختبارت للتحقق من تصور هذه التفسيرات، تصميم الأجهزة و الآلات، إنتاج أفكار غير عادية، توصيل المعلومات التي تم وضحتها الأدلة للآخرين. وكثيرا ما يقال في مجال تعليم العلوم أنه من خلال الانخراط فى النشاط العملي للتلاميذ الذي يطور إمكانيات قدراتهم على التفكير وقدرات حل المشكلات (in:Haigh,2007) .

وبينت دراسة كل من Berg& Sternberg, 1985; Silvia,2008; (Spielberger &starr, 1994) أن حب الاستطلاع يتضمن بعض المعاني الضمنية الهامة التي يجب أن يتمتع بها الإنسان ويشعروا بها وهى أن لديهم القدرة على التعامل بشكل فعال ومؤثر مع المعاني الغامضة وأيضا الجدة وكذلك عدم التأثر بالمشكلات التي تواجههم أثناء الاستكشاف وان الرغبة أو الاستعداد عند التلاميذ تمثل سمة من السمات الأساسية لحب الاستطلاع .

وهدفت دراسة(Veljko&Dragana,2012)لاستكشاف العلاقات بين سمة حب الاستطلاع والرفاهية لدى المراهقين والاختلافات بين المراهقين في سمة حب الاستطلاع المرتفعة والمتوسطة والمنخفضة ، وتكونت عينة الدراسة من ٤٠٨ طالب (٢٥٠ أنثى و ١٥٨ ذكر) من المدارس الثانوية بمتوسط عمري(١٦.٦) ، واستعان بنموذج(Kashdan,et al,2009) لحب الاستطلاع والذي أشتمل على بعدى الاستكشاف والاستعداد ، وأظهرت النتائج أن حب الاستطلاع المرتفع مرتبط بمستويات عالية من الرضا عن الحياة ويؤثر فيه ايجابيا ويشعر الفرد بالإحساس بالاستمتاع بالحياة والقدرة على الانجاز .

هدفت دراسة (Todd, et al,2011) إلى أن حب الاستطلاع من شأنه أن يعزز العقل للحد من الاستجابات الدفاعية لمواجهة التهديدات ، واستخدمت الدراسة نموذج إدارة الخوف أو الرعب وذلك لتقييم الأفراد في مواقفهم تجاه حب الاستطلاع وفي المواقف التي تتطلب ردود أفعالهم على الأهداف التي تهدد رؤيتهم ونظرتهم للحياة ، وأجريت الدراسة على ١١٨ طالب (٩٥ طالبة و٢٣ طالب ) بالمرحلة الثانوية وبمتوسط عمري ١٩.٨١ . وأشارت النتائج إلى أن حب الاستطلاع يلعب دورا هاما في سلوك الأفراد وخاصة في الجانب العقلي ، وأشارت النتائج إلى أهمية انتباه أفراد العينة إلى يكونوا يقظين للدفاع ورفض الأفكار التي تعيق أو تحد من حب الاستطلاع لديهم .

وهدفت دراسة(Todd,et al,2008) إلى دراسة القلق الاجتماعي والمنع وتحليل حب الاستطلاع وتقييمات الطبقة الاجتماعية ، وطبقت الدراسة على ٢٨٠ طالب ( ١٨٠ طالبة و١٠٠ طالب ) وتراوحت أعمارهم بين ١٨- ٤٣ عام بمتوسط ٢٢.٨٢ وأوضحت النتائج أن القلق الاجتماعي يرتبط مع التوترات بين الرغبات المتناقضة لتجنب القلق وان التباين في السلوك التنظيمي والميول والرفاهية عن أفراد العينة والقلق الاجتماعي وأشارت إلى أن القلق الاجتماعي يؤثر سلبيا فى الخلافات القائمة فى التنظيم الذاتي التوجه والاستراتيجيات المصاحبة له .

هدفت دراسة (Wu-jing He,wan-chi whong.2011) إلى التحقق من الفروق بين الجنسين في التفكير الابتكارى وأجريت الدراسة على ٩٨٥ تلميذ وتلميذة (٤٩٩ تلميذ ٤٨٦ تلميذة ) وتراوحت أعمارهم بين ٩- ١٥وبمتوسط عمري ١١.٨ وبينت النتائج فرضية التشابه بين الجنسين وان تحليل التباين كشف أن كلا الجنسين له من القوة النسبية والضعف في التفكير الابتكارى في حين تفوق الإناث على الذكور في دقة التفكير وتفوق الذكور على البنات في التفكير المرتبط بالفك والتركيب .

وبينت نتائج دراسة (Furnham, et al,2009) الى وجود فروق بين الذكور والإناث في قدرات التفكير الابتكارى وكانت الفروق لصالح الذكور. وبينت دراسة (Cheung&Lau,2010) الى وجود فروق بين الذكور والإناث فى قدرات التفكير الابتكارى وكانت الفروق لصالح الإناث ، بينما توصلت دراسة (Hyde,2005) أن الذكور والإناث بينهم اختلاف كبير من الناحية النفسية وبينت دراسة (Harris,2004) (Matud, et al ,2007) الى وجود فروق فى سمات الشخصيات الابتكارية والمنتجات الابتكارية والعمليات الابتكارية .

وأسفرت دراسات(Marie,2011,Baas et al.2008,Beedie 2005) عن العلاقة بين التفكير الابتكارى والبيئة المحيطة وأسفرت النتائج عن أن العواطف الايجابية القصيرة فضلا عن الحالة المزاجية الأكثر دوما فإنهما يعززان التفكير الابتكارى لدى الأبناء ، وأشارت النتائج إلى أن تأثير العاطفة والحالة المزاجية يعززان لدى الأبناء الابتكار .

وهدفت دراسة (Saskia,et al,2012) إلى دراسة التفكير الابتكارى عبر مستويات عمرية مختلفة " التشابه والاختلاف في حل المشكلات " وأجريت الدراسة على ٢٠٥ تلميذ من تلاميذ المرحلة الابتدائية من الصف الأول الابتدائي وحتى الصف الرابع الابتدائي ، وتراوحت أعمارهم بين ( ٧- ١٠ سنوات ) وتوزعت العينة على النحو التالي : (٥١) تلميذ من الصف الأول الابتدائي ،(٤٣) تلميذ من الصف الثاني الابتدائي ، و(٥١) تلميذ من الصف الثالث الابتدائي ، و(٦٠) تلميذ من الصف الرابع الابتدائي . وتم استبعاد (٢٧ ) تلميذ من اجمالى العينة على النحو التالي : (١٦) تلميذ تم استبعادهم من الصف الأول الابتدائي ، و(٥) تلاميذ من الصف الثاني الابتدائي ، وتلميذان من الصف الثالث الابتدائي ، وأربعة تلاميذ من الصف الرابع الابتدائي . وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن قدرات التفكير الابتكارى التقاربى والتباعدى يمكن تقييمها بشكل مستقل وذلك في نطاق المعرفة التقليدية لإيجاد حلول إبداعية للمشكلة.

أما عن العلاقة بين الابتكار والذكاء فقد وجدت دراسة (Runco,2007)علاقة ايجابية دالة بين الذكاء والابتكار ، في حين أشارت دراسة كل من (Kim,2005) (Preckel,et al,2006)) إلى عدم وجود علاقة بين الذكاء والابتكار، وأشارت دراسة (Silvia,2008) إلى وجود علاقة خطية بين الذكاء والابتكار .

وبينت دراسة كل من (Gray&Watson,2002) (Higgins, et al, 2007) أن الأفراد الذين يتميزون بالوعي وضبط النفس هم أكثر الأفراد على الأرجح في النجاح في المجال الاكاديمى والقدرة على الانجاز .

وهدفت دراسة (Jacob&Jordan,2008) إلى معرفة التوقع الاكاديمى وعلاقته بالعوامل الخمسة الكبرى للشخصية ،وبينت الدراسة أن العوامل الخمسة العصابية الانبساطية ، الانفتاح على الخبرة ، المقبولية ويقظة الضمير وبينت النتائج أن العوامل الخمسة الكبرى للشخصية مستقرة بشكل نسبى عبر العمر وتستخدم بشكل موثوق للتنبؤ بالنتائج وأنها تعتبر مؤشر كبير على النجاح الاكاديمى .

هدفت دراسة (Jörn&Detlef,2011) إلى تقييم دافعية الانجاز لدى عينة من التلاميذ تكونت من (١٠٨٤) تلميذ في المستوى التاسع والعاشر بمتوسط عمري(١٥)عام وطبق عليهم مقياس الدافع للانجاز"الأمل في النجاح" و "الخوف من الفشل" وتم تقييم النجاح والخوف من الفشل في المواد الدراسية المختلفة(الرياضيات ، فيزياء ، اللغة الألمانية ، اللغة الانجليزية) وأكدت نتائج الدراسة من خلال التحليل العاملى مظهري الانجاز( الأمل في النجاح ، الخوف من الفشل) لدى كل المستويات وضمن كل المواد الدراسية والتي أشارت إلى أن هناك علاقة بين الدوافع وانجاز الموضوعات الخاصة بالمواد المختلفة .

وهدفت دراسة سالم محمد المفرجى(٢٠٠٨) إلى التعرف على الثقة بالنفس وحب الاستطلاع ( الحالة –السمة ) ودافعية الابتكار، وكشف العلاقة بين كل من الثقة بالنفس وحب الاستطلاع (الحالة- السمة) ، والثقة بالنفس ودافعية الابتكار، وحب الاستطلاع (الحالة – السمة) ودافعية الابتكار، وحب الاستطلاع الحالة وحب الاستطلاع السمة ، ومعرفة الفروق بين عينة الدراسة فى الثقة بالنفس وحب الاستطلاع (الحالة–السمة) ، ودافعية الابتكار تبعا لمتغير( الجنس العمر، الصف الدراسي ، التخصص ، التحصيل ، المدينة الجنسية) .

هدفت دراسة بندر الشريف (٢٠١١) إلى التحقق من العلاقة بين حب الاستطلاع والتفكير الابتكارى من خلال تدريب أفراد المجموعة التجريبية على بعض أبعاد حب الاستطلاع لبيان مدى فاعلية التدريب على بعض أبعاد حب الاستطلاع في تأثيرها على قدرات التفكير الابتكارى ، وتكونت العينة النهائية من مجتمع الدراسة من(٦٠) طالب من طلاب الصف الأول المتوسط من محافظة الطائف موزعين على مجموعتين ، حيث بلغ أفراد العينة التجريبية(٣٠) طالب وأفراد المجموعة الضابطة (٣٠ ) طالب . وقد تراوح المدى العمري لأفراد العينة بين ١٢- ١٣ عام ، وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية التي تلقى أفرادها تدريبا على بعض أبعاد حب الاستطلاع

وعلى أفراد العينة الضابطة التي لم يتلقى أفرادها اى تدريب ، مما يشير إلى أن للتدريب على بعض أبعاد حب الاستطلاع إسهام فى استثارة قدرات التفكير الابتكارى .

ويرى (Silvia,2006) أن حب الاستطلاع والابتكار يعملان سويا وبشكل طبيعي وتشير دراسة (Kashden&Fincham,2004) إلى انه في مجال الابتكار لابد من حب الاستطلاع ويرى المعلمين والآباء أن حب الاستطلاع مؤشر سلوكي للابتكار، ولتحديد الناتج ابتكاريا تم استخدام تعريف حب الاستطلاع كما أن الذين تم تحديدهم على أنهم أكثر حبا للاستطلاع قد حققوا درجات أعلى في اختبارات التفكير الابتكارى ، لذا يمكن القول بان حب الاستطلاع يعد الدافع الأول إلى المعرفة والفهم من خلال السؤال والاكتشاف والتعرف على كل ما هو جديد .

حاولت دراسة (Vlad,2011) الإجابة عن سؤال متعلق بابتكار الأطفال ونظروا إلى ابتكار الأطفال من أربعة زوايا : المنتج والعملية والشخص المبتكر والعوامل الاجتماعية المحيطة بالشخص المبتكر ، ويفسر ابتكار الأطفال من خلال القراءة والكتابة والرسم والتفاعل والنشاط الذي يقوم به الطفل المبتكر في المحيط الاجتماعي الذي يعيش فيه .

هدفت دراسة (Deniz Özcan,2010) إلى فحص مساهمات سلوكيات معلمي اللغة الإنجليزية على قدرات التفكير الإبداعي للتلاميذ والعلاقات بين هذه الآثار وخصائص المعلمين مثل القدرة على الانجاز والمثابرة وحب الاستطلاع والتي قد تكون ذات صلة بهم وتتكون عينة الدراسة من (١١٠) من معلمي اللغة الإنجليزية الذين يعملون بنيقوسيا بقبرص وتجمع البيانات بواسطة استبيان " مساهمات سلوكيات معلمي اللغة الإنجليزية على قدرات التفكير الإبداعي للتلاميذ" ونموذج المعلومات الديموجرافية ، ويمكن تعلم وتحسين التفكير الإبتكارى مثل القواعد المنطقية. ويتحقق ذلك من خلال التعليم فى المدارس وبمساعدة المعلمين . وللأوساط التعليمية تأثير كبير على تحسين مهارات التفكير الإبتكارى . والأمور المتوقعة من المعلمين للمساهمة في تدريب الأفراد الذين يمكن أن يفكروا بشكل مستقل- يمكنها حل المشاكل- لديها القدرة على اتخاذ القرارات، ويمكنها التفكير بشكل خلاق، وأظهرت نتائج الدراسة إلى أن مساهمات سلوكيات معلمي اللغة الإنجليزية تقدم مساهمات إيجابية على قدرات التفكير الإبداعي للتلاميذ وحب الاستطلاع لديهم .

هدفت دراسة كل من شاكر عبد الحميد و عبد اللطيف خليفة (٢٠٠٠) إلى الكشف عن طبيعة التغيرات الارتقائية لمتغيرات حب الاستطلاع والإبداع عبر مستويات دراسية تمتد من الصف الثالث الابتدائي وحتى الصف الثالث الاعدادى ، وكذلك فحص العلاقات الارتباطية بين هذه المتغيرات خلال هذه المستويات أو المراحل العمرية ، واشتملت عينة الدراسة على(٥٦٠) تلميذ وتلميذة يمثلون كل من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي والسادس الابتدائي ، والثالث الاعدادى ، وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود تغيرات ارتقائية واضحة الدلالة في اتجاه التزايد عبر العمر في متغيرات حب الاستطلاع والإبداع . كما تبين أيضا

انه مع تزايد العمر تتزايد الارتباطات الدالة بين حب الاستطلاع والإبداع ( خاصة فدرتي المرونة والأصالة) ، وأظهرت النتائج أيضا انه لا توجد فروق جوهرية بين المرتفعين والمنخفضين في حب الاستطلاع فيما يتعلق بدرجاتهم على قدرات الإبداع في الصف الثالث الابتدائي . هذا في حين توجد فروق جوهرية في هذا الجانب لدى تلاميذ الصفين السادس الابتدائي والثالث الاعدادى .

هدفت دراسة شاكر عبد الحميد(٢٠٠٠) إلى الكشف عن علاقة الخيال بكل من حب الاستطلاع والإبداع وطبيعة التغيرات الارتقائية التي تطرأ على متغير الخيال فيما بين تلاميذ الصف الثالث الابتدائي والصف السادس الابتدائي ، وتكونت عينة الدراسة من(٣٦٦) تلميذ وتلميذة من تلاميذ الصفين الثالث الابتدائي (ن=١٥٥) وتلاميذ الصف السادس الابتدائي (ن=٢١١) . وكشفت نتائج الدراسة عن انه لا توجد ارتباطات جوهرية بين الخيال من ناحية ، ومتغيرات حب الاستطلاع اللفظي أو الشكلي والمرونة من ناحية أخرى لدى تلاميذ الصفين الثالث والسادس الابتدائي . وهناك أيضا ارتباطات جوهرية بين الخيال والدرجة الكلية لحب الاستطلاع لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي فقط . ووجود علاقة ارتباطيه بين الخيال وحب الاستطلاع في مستوى التلاميذ الأكبر سنا فقط .

وهدفت دراسة هشام عبد الحميد(٢٠٠٧) إلى الكشف عن علاقة الخيال بكل من حب الاستطلاع والإبداع وطبيعة التغيرات التي تطرأ على متغير الخيال بين الصفين الأول والثالث الاعدادى، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) تلميذا من تلاميذ الصفين الأول(٧٠) تلميذ والثالث (٥٠) تلميذا ، وكشفت نتائج الدراسة عن انه لا توجد ارتباطات دالة بين الخيال من ناحية ومتغيرات حب الاستطلاع اللفظي الشكلي والمرونة من ناحية أخرى ، وذلك بالنسبة للصفين الأول والثالث الاعدادى ، وبينت النتائج وجود ارتباطات دالة بين متغيري الخيال ومتغيري الطلاقة والأصالة لدى تلاميذ الصفين الأول والثالث الاعدادى .

وهدفت دراسة احمد حسنين (٢٠٠٧) إلى دراسة علاقة المعلمين كما يدركها التلاميذ ودافعية الانجاز لديهم ، وأجريت الدراسة على عينة مكونة من (٤١٧) تلميذ وتلميذة من تلاميذ وتلميذات الصف الثاني الاعدادى ممن تتراوح أعمارهم الزمنية بين (١٣.١٥) سنة بواقع(١٧١) تلميذ ، و(٢٤٦) تلميذة في كل من بيئة الريف وبيئة الحضر، كما هدفت الدراسة إلى معرفة الفروق بين الذكور والإناث من حيث درجة إدراكهم لاتجاهات معلميهم ومستوى الدافع للانجاز لدى هؤلاء التلاميذ ، وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث من حيث إدراك اتجاهات معلميهم لصالح الإناث ، ووجدت فروق دالة بين التلاميذ المقيمين في بيئة الريف وتلاميذ بيئة الحضر لصالح تلاميذ بيئة الحضر .

وهدفت دراسة محمد السمير وآخرون(٢٠٠٧)إلى التعرف على اثر برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الابداعى على تنمية مهارات التفكير الابداعى لدى طلبة الصف العاشر الاساسى . والتعرف على اثر بعض المتغيرات المستقلة ( الجنس، مستوى التحصيل)على تنمية مهارات التفكير الابداعى ، وتكونت عينة

الدراسة من مجموعتين تجريبيتين ومجموعتين ضابطتين تم اختيارهما بطريقة عشوائية ، وكان عدد أفراد كل مجموعة ٣٠ طالبا وطالبة وأظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية في مستوى التفكير الابداعى تعزى إلى البرنامج ، وكانت الفروق لصالح المجموعتين التجريبيتين ، وأظهرت النتائج أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية فى مستوى التفكير الابداعى تعزى لمستوى التحصيل ولصالح المستوى العالي من التحصيل .

هدفت دراسة(Galand&Gregoire,2000)إلى التعرف على دافعية الانجاز لهم وتقديرهم لذواتهم وهدفت إلى التعرف على مدى تأثير عملية التقييم للتلاميذ من خلال المعلمين وذلك على دافعية الانجاز للتلاميذ وتكونت عينة الدراسة من(٢٤٠) تلميذ من تلاميذ الصف الخامس والسادس الابتدائي . وأظهرت النتائج أن تقييم المعلمين للتلاميذ له تأثير على مستوى دافعيتهم للانجاز ومفهومهم عن ذواتهم .

هدفت دراسة ولاء رجب (٢٠٠٩) إلى معرفة مدى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية دافعية الانجاز وأثره على التحصيل والتوافق الدراسيين لدى عينة من طلاب المرحلة الإعدادية ؟ وتم تطبيق الدراسة على عينة من طلاب الصف الأول الاعدادى وعددهم (٢٨) طالب وطالبة وبلغ متوسط أعمارهم (١٣) سنة ، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين : المجموعة التجريبية وعددها (١٤) طالب وطالبة والمجموعة الضابطة عددها (١٤) طالب وطالبة . وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أفراد المجموعة التجريبية ودرجات أفراد المجموعة الضابطة لصالح أفراد المجموعة التجريبية ولصالح القياس التتبعى للمجموعة التجريبية وذلك على مقياس دافعية الانجاز .

وهدفت دراسة تورانس(Torrance,1969)إلى دراسة حب الاستطلاع لدى الأطفال المبتكرين ، و قياس كفاءتهم على اختبار موقوت و آخر غير موقوت لقياس الابتكارية ، حيث تكونت العينة من (٧٥ ) من تلاميذ الصف السادس نسبة ذكائهم تزيد عن(١٣٠) درجة : حيث أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة دالة بين الابتكار ( الاختبار غير الموقوت ) و حب الاستطلاع حيث ر=٠.٢٣ في حين أن معامل الارتباط في حالة الاختبار الموقوت لم يكن ذا دلالة .

وأجريت دراسة تورانس(Torrance&Morad,1978) على(١٩٢٩) طالبا يقع العمر الزمني لهم بين ( ٨ ـ ١٨ ) سنة من(٢٤ ) ولاية أمريكية من الموهوبين ، حيث كان الهدف هو تدريب هؤلاء التلاميذ على حل المشكلات ، و تنمية الاستعداد للقراءة . و قد أشارت النتائج إلى أنه توجد علاقة ارتباطيه داله بين التفكير الابتكاري كما يقاس باختبار تورانس المختصر و كل من : حب الاستطلاع العام، وبين دافعية الإنجاز وعلى وبعد الاصالة فقط في التفكير الابتكاري. و قد فسر الباحثان عدم وجود معاملات ارتباط ذات دلالة بين الأبعاد الأخرى للتفكير الابتكاري مع دافعية الإنجاز إلى ضعف الإجراءات التجريبية الضابطة للمتغيرات.

وأشارت نتائج دراسة كل من (Voss&Keller,1983) إلى أنه توجد علاقة دالة بين الإبتكار ، و حب الاستطلاع لدى تلاميذ المرحلة الأولى.

وأجريت دراسة محمد أحمد سلامة (١٩٨٥) على عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية من الجنسين من تلاميذ الصف الخامس حيث ن(٣٢٥) ، ومتوسط عمرهم الزمني هو(١١.١) سنة وتوصلت النتائج إلى أنه يوجد معامل ارتباط موجب دال إحصائيا بين حب الاستطلاع والتفكير الابتكاري و أن هذا المعامل لدى الذكور أكبر منه لدى الإناث. كما أن هناك علاقة دالة بين دافعية الإنجاز، والتفكير الابتكاري.

وأجريت دراسة(Alencar et.al,1987) من خلال تطبيق برنامج التدريب على التفكير الابتكاري على عينة من مدرسات المدرسة الابتدائية ، و دراسة أثر هذا البرنامج على كل من الابتكارية وحب الاستطلاع لدى تلاميذ هؤلاء المدرسات ، حيث تكونت العينة من(٢٣) معلمة راشدة ، برازيلية الجنسية وبمتوسط عمري (٣٥.٢) سنة ، و متوسط سنوات الخبرة لديهن (١٠.٦) سنة ، وهي المجموعة التجريبية ، و(١٩) معلمة بنفس المحددات هن المجموعة الضابطة وتم تطبيق البرنامج لمدة عشرة أسابيع ، و تم تطبيق الأدوات على كل من المدرسات وتلاميذ فصولهن ( ن = ٢٠٠ من تلاميذ الصفوف من الأول إلى السادس ) قبل وبعد البرنامج ، و قد أشارت النتائج فيما يتعلق باهتماماتنا في الدراسة الحالية إلى أن تنمية التفكير الابتكاري يساهم فيها بدرجة كبيرة فى تنمية حب الاستطلاع لدى عينة المعلمات وتفوق المجموعة التجريبية على الضابطة في جميع المتغيرات .

وقام كل من شاكر عبد الحميد وعبد اللطيف خليفة ( ١٩٩٠ ) بدراسة علاقة حب الاستطلاع بالإبداع لدى الأطفال من الجنسين من تلاميذ الصفين :الثالث والسادس الابتدائي حيث ( ن=٢٦٦ ) و قد أشارت النتائج إلى أن : عينة الصف الثالث : لم تصل قيمة معامل الارتباط بين حب الاستطلاع و الإبداع [ أبعاد فرعية ] ، إلى مستوى الدلالة المقبول (ذكور و إناث ) أما عينة الصف السادس : فتوجد علاقة إرتباطية طردية دالة عند ٠.٠٥ بين حب الاستطلاع والمرونة لدى عينة الإناث فقط ( حب استطلاع شكلي ، و لفظي و درجة كلية) كما توجد علاقة ارتباطية طردية دالة عند ٠.٠١ بين حب الاستطلاع ( شكلي لفظي درجة كلية ) والأصالة لدى عينة الإناث فقط ، حيث أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين حب الاستطلاع ( شكلي، لفظي ، درجة كليه ) و الإبداع بأبعاده الفرعية لدى عينة الذكور .

أجريت دراسة (Purcell,1993) بهدف عقد مقارنة بين ، أراء كل من التلاميذ و آبائهم قبل ، و بعد تطبيق برنامج لرعاية الموهوبين ، حيث تم اختبار تلاميذ موهوبين وآباءهم حيث تم تطبيق برنامج للأبناء و برنامج مواز للآباء لرعاية الموهوبين حيث تكونت العينة من(٤٩) تلميذا و(٤٩) والدا وقد أشارت النتائج إلى أن تقييم الآباء لأبنائهم قد اختلف عما كان عليه قبل تطبيق البرنامج حيث لم يكن يدرك الآباء أن أبنائهم متفوقون من خلال فحص التقارير وسجلات المقابلات الفردية كما أن البرنامج قد ساهم في رفع مستوى التفكير الإبتكاري وحب الاستطلاع، ودافعية الإنجاز، كما توجد علاقة ارتباطيه طرديه دالة بين كل من: حب الاستطلاع، ودافعية الإنجاز والتفكير الإبتكاري لدى أفراد العينة من التلاميذ الموهوبين.

أجريت دراسة (JingaHeet.al,1997) بهدف دراسة التفكير الإبتكاري والميل الإبتكاري لدى الأطفال من سن(١٠ - ١٢) سنة من تلاميذ الصفين الرابع ، والسادس من منطقتين مختلفتين في الصين حيث تم تطبيق مقياسين للابتكار(المصور ، واللفظي ) وكذا مقياس لحب الاستطلاع و والتخيل حيث ن =(١٣١ ) من تلاميذ الصف الرابع (٢٠٤ ) من تلاميذ الصف السادس وقد أشارت النتائج إلى أنه توجد علاقة ارتباطيه موجبة داله عند ٠.٠١ بين التفكير الإبتكاري ( المرونة، الطلاقة ، الأصالة ، والتفصيلات ، درجةٍ كلية ) وحب الاستطلاع والخيال كما كان تلاميذ الصف الرابع أكثر حبا للاستطلاع من تلاميذ الصف السادس .

وأجريت دراسة مصطفى محمد الصفطي ( ١٩٩٧ ) بهدف تحديد نمط العلاقة بين القدرة الإبتكارية وبعض المتغيرات النفسية والاجتماعية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي من الجنسين ، وكذا دراسة مدى إمكانية التنبؤ بالقدرة الابتكارية من خلال علاقتها بكل من (القلق ، مفهوم الذات ، التوافق النفسي ، الاستقلال ، والمستوى الاجتماعي والثقافي ) ، حيث تكونت العينة من(٣٤٣) تلميذا وتلميذة ، وقد أشارت النتائج فيما يتعلق بالتنبؤ إلى أنه يساهم كل من القلق ، ومفهوم الذات، والتوافق، والمستوى الاجتماعي والثقافي في التنبؤ بالإبتكارية بنسبة ٣٩ ٪ .في حين لم يكن لكل من الاستقلال ، والترتيب الميلادي مساهمة فعالة في هذا التنبؤ .

- **تعقيب على الدراسات السابقة**:

يتضح من العرض السابق أن الدراسات التى تناولت متغيرات الدراسة الثلاثة قليلة العدد وأن اهتمامات الدراسات السابقة ركزت على دراسة علاقة حب الاستطلاع بالتفكير الإبتكاري ومنها دراسة (بندر الشريف ، ٢٠١١) ودراسة (siliva, 2006 & Kashden& Fincham, 2004) وانه توجد علاقة دالة بين حب الاستطلاع والتفكير الإبتكاري (Peterson & Seligman, 2004; Reiss, 2000, Todd et al, 2008) أن حب الاستطلاع احد الجوانب القوية في شخصية الفرد والتي تؤثر في التفكير الابتكارى(Kashden& Fincham, 2004 silivia,2006) والتي بينت علاقة حب الاستطلاع بالتفكير الابتكارى وأنهم يعملان سويا لإظهار السلوك الابتكارى وكذلك دراسة (jingah et al,1997) والتى هدفت الى دراسة التفكير الابتكارى وحب الاستطلاع وبينت وجود علاقة ارتباطيه بينهما في حين لم تحظ دافعية الإنجاز بنفس القدر من الاهتمام والعناية في علاقته بالتفكير الإبتكاري ، فإذا كانت الدراسات في مجال علاقة حب الاستطلاع مع التفكير الإبتكاري قليلة ،. فإن الدراسات في مجال دافعية الإنجاز في علاقتها بالابتكار ايضا قليلة جدا ولكن هناك دراسات تناولت متغير دافعية الانجاز وعلاقته ببعض المتغيرات ومنهادراسة (Jörn&Detlef,2011) إلى تقييم دافعية الانجاز لدى عينة من التلاميذ من خلال النجاح والفشل . وهذا يبرر قيام الباحثين الحاليين بدراستهما ، كما أن الدراسات تقريبا تشير إلى وجود علاقة ارتباطية طردية بين حب الاستطلاع والتفكير الإبتكاري إلا دراسة (Torrance&Mourad,1978)، ودراسة ( شاكر عبد الحميد وعبد اللطيف خليفة،١٩٩٠) وهذا يستدعى قيام دراسات أخرى لا تدعى حسم الموقف بقدر

ماتدعى المساهمة في استجلاء كنه هذه العلاقة وهذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية. اما من حيث الدراسات التي عنيت بدراسة مدى إمكانية التنبؤ بالقدرة الابتكارية حيث ركزت معظم الدراسات التنبؤية في مجال الابتكار على التنبؤ بالقدرة الابتكارية في ضوء مكوناتها ، أو في ضوء العوامل العقلية والمعرفية فقط المرتبطة بها ( مصطفى الصفطي ، ١٩٩٧ : ٤٨ ) وهذا يمثل دافعا للقيام بهذه الدراسة التنبؤية من خلال عدة متغيرات لها علاقة بالفترة على التفكير الإبتكاري كما هو واضح من خلال الدراسات السابقة .

- **مصطلحات الدراسة**:

- **دافعية الإنجاز**: Achievement Motive:

الدافع للانجاز : في لسان العرب يدل على معنى الإتمام ، يقال "أنجزت الحاجة إذا قضيت وانجازك إياها اى قضاؤها واهتمامها (ابن منظور ١٩٩٤،٢٨١) ، وفى المعجم الوجيز : نجز الشئ –نجزاً : تم وقضى (أنجزا الشئ : أتمه وقضاه) (المعجم الوجيز،٢٠٠٠،٦٠٣) ، ويرى اتكنسون أنه "استعداد الفرد، أو ميله، أو اهتمامه بالاجتهاد، والتنافس في أداء عمل غير روتيني، أو غير مألوف ، أو بلوغ هدف إنجازي بعيد المدى وفقا لمستوى محدد للامتياز أو الجودة (حسن على حسن، ١٩٨٩: ٥٨) بل إن دافعية الإنجاز تقترب من أن تكون بمثابة الحافز للسعي إلى النجاح، أو تحقيق نهاية غير مرغوبة ، أو الدافع للتغلب على العوائق أو للانتهاء بسرعة من أداء الأعمال على خير وجه (عبد المنعم الحفني، ١٩٧٥: ١١) في حين يرى ماك كيلاند Mack Clleland أن الدافع للإنجاز هو استعداد ثابت نسبيا في الشخصية يحدد مدى سعي الفرد ، ومثابرته في سبيل تحقيق ، أو بلوغ نجاح يترتب عليه نوع من الرضا ، وذلك في المواقف التي تتضمن تقسيم الأداء في ضوء مستوى محدد للامتياز (محمد المرى إسماعيل ، ١٩٨٩ ٤٤٢) ويرى فاروق عبد الفتاح ان الدافع للإنجاز يقصد به الرغبة في الأداء الجيد ، وتحقيق النجاح وهو هدف ذاتي ينشط ويوجه السلوك ، ويعتبر من المكونات المهمة للنجاح المدرسي لدى الأطفال (فاروق عبد الفتاح ، ١٩٨١ : ٥) . وهذا التعريف هو الذي يأخذ به الباحثان لا سيما وأنهما استعانا باختبار الدافع للإنجاز لدى الأطفال والراشدين من إعداد فاروق عبد الفتاح ( ١٩٨١ ) .

- **حب الاستطلاع**: Curiosity:

عرف(Litman,2005,2008) حب الاستطلاع المعرفي بأنه الرغبة فى المعرفة والتى تحفز الأفراد على تعلم الأفكار الجديدة والقضاء على الفجوات المعرفية وحل المشكلات الفكرية وبين ان هذه الخطوات حاسمة وفاصلة في كافة مجالات الحياة ، وبينت دراسة (Patrick,2010) والتي درست ثلاثة من التركيبات هى : الحاجة للمعرفة ، والمشاركة الفكرية النموذجية والانفتاح على الأفكار.

وعرف **(Loewenstein,1994)**حب الاستطلاع المعرفي: بأنه الرغبة في المعرفة التى تحفز الأفراد لمعرفة الجديد وتطوير أدائهن والقضاء على الثغرات والفجوات المعلوماتية (المعرفية) وحل المشكلات الثقافية ، وعرف (Litman&Spielberger,2003) حب الاستطلاع بأنه يتضمن استكشاف

مواضيع غريبة ويتمتع الفرد باستكشاف الأفكار الجديدة والتمتع بتخيل الحلول الجديدة .

و يعرف بأنه هو الميل إلى البحث عن الجديد من خلال الاقتراب من المواقف والمنبهات الجديدة ، أو غير المتجانسة نسبيا، والاستكشاف لها، أو التساؤل حولها. ويرى محمد احمد سلامة أن حب الاستطلاع هو " الرغبة في المعرفة ، ويذكر على أنه دافع قوي للتعلم الاستكشافي، ويعرف كذلك – وعلى نطاق واسع – على أنه الرغبة في اكتشاف، وفهم بيئة الشخص، والبحث عن مثيرات جديدة للسلوك ( محمد أحمد سلامة، ١٩٨٥: ٥٢٢ ) : وقد ميز بعض : الباحثين في مجال حب الاستطلاع بين حب الاستطلاع النوعي .Exploration specific والذي يعني بالحصول على المعلومات حول موضوع بعينة في مقابل الاستكشاف المتنوع . Divisive Exploration والذي يعني بالاستجابات التي تقوم بتوجيه الفرد للتزود بالمعلومات بصرف النظر عن المجال ( شاكر عبد الحميد ٢٠٠٠ )

- **التفكير الإبتكاري**:Creative Thinking

ويعرف السلوك الابتكارى بأنه القدرة على توليد أفكار كثيرة لحل مشكلة ما وان تكون هذه الأفكار جديدة وواضحة وملائمة. ويحتاج التفكير الابتكارى للتخطيط والانتباه والقدرات العقلية ويلعب دورا في السلوك الذكي . ويعرف التفكير الابتكارى بأنه القدرة على تحديد الجوانب الإشكالية في حالة معينة أو موقف ما والقدرة على تنظيم المعارف في الذاكرة ويمتد التفكير الابتكارى إلى ما وراء الذاكرة .

وترى سوسن شاكر(٢٠٠٨) أن مفهوم التفكير الابتكارى على أساس الفرد المبدع يعنى المبادأة التي يبديها الشخص في قدرته على التخلص من النسق العادي للتفكير بإتباعه نمطا جديدا من التفكير،وترى أن المبتكرين يحبون الاستطلاع ولا يكفون عن طرح التساؤلات .

ويشير صالح الداهرى (٢٠٠٨) أن المبتكرين يخضعون إلى دافعية خاصة في السلوك ، هي التي توظف إمكاناتهم العقلية والمعرفية ، وهذه الدافعية تشبه دافع حب الاستطلاع . والتفكير الابتكارى هو التفكير الذي يسعى إلى توليد شئ ما جديد ، ويعتمد على مبادئ محتملة ،والمبتكر لابد أن يكون أكثر حبا للاستطلاع وأكثر شغفا بالأشياء .

ويرى سيد خير الله أن الابتكار هو العملية التي ينتج عنها حلول ، أو أفكار تخرج عن الإطار المعرفي المعلوم لدينا سواء بالنسبة لمعلومات الفرد الذي يفكر أو للمعلومات السائدة في البيئة وذلك بهدف ظهور الجديد من الأفكار" (سيد خير الله ، ١٩٧٨ : ٢٢٠ )

ويعرف (Torrance,1993) التفكير الابتكارى بأنه إدراك الفجوات والاختلال فى المعلومات والعناصر المفقودة وعدم الاتساق الذي لا يوجد له حل متعلم ، وهى عملية إحساس بالمشكلات ، ومواطن الضعف وأوجه النقص وفجوات المعرفة والمبادئ الناقصة ، وعدم الانسجام وغير ذلك . وتحدد الصعوبة والبحث

عن الحلول ، ووضع التخمينات والتنبؤ وصياغة فروض جديدة واختيار صحة الفروض وإعادة صياغتها أو تعديلها من اجل التوصل إلى حلول وارتباطات جديدة باستخدام المعطيات المتوافرة وتوصيل النتائج للآخرين . وبين تورانس من خلال هذا التعريف أن التفكير الابتكارى واقعيا حقيقا وقابلا للعمومية ، ومثير للدهشة في ضوء ماهو معروف في وقت الحل ، وينظر تورانس إلى الابتكار على انه عملية عقلية تشتمل لجوانب أخرى كالإنتاج والشخصية والبيئة .

ويعرف وليامز (Williams) التفكير الابتكارى بأنه مجموعة من المواهب والقدرات والمهارات المعرفية . وهذه القدرات موجودة لدى جميع الأفراد ولاتقتصر على فئة دون أخرى إلا أنها تختلف في الدرجة والنوع بين الأفراد فالجميع لديهم قدرات ومهارات ابتكاريه (الطلاقة المرونة ، الأصالة ، والحساسية للمشكلات )، إلا أن بعضهم بقدرة ودرجة اكبر من البعض الأخر ، كما أن المبتكر يكون مبتكرا فى مجال ما ، وليس بالضرورة يكون مبتكرا في مجال أخر ( فى: صلاح علام ،٢٠٠٢)

- **مكونات التفكير الابتكارى** :
- **الطلاقة** Fluency

بأنواعها (اللفظية ، الفكرية ، الأشكال ) ونعنى بها القدرة على توليد عدد كبير من البدائل او المترادفات أو الأفكار أو الاستعمالات عند الاستجابة لمثير معين والسرعة والسهولة فى توليدها .

- **المرونة** Flexibility

بأشكالها (التلقائية ، التكيفية ، الإعادة) وهى القدرة على توليد أفكار متنوعة وليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة ، وتوجيه أو تحويل مسار التفكير مع تغير المثير او متطلبات الموقف والاهتمام فى المرونة ينصب على تنوع الأفكار أو الاستجابات بينما يتركز الاهتمام بالنسبة للطلاقة على الكم دون الكيف والتنوع ، وهذا هو الفرق بينهما .

- **الأصالة** Originality

الأصالة هى أكثر الخصائص ارتباطا بالابتكار ، والأصالة هنا بمعنى الجدة والتفرد وهى العامل المشترك بين معظم التعريفات التى تركز على النواتج الابتكارية ، كمحك للحكم على مستوى الابتكار، والأصالة ليست صفة مطلقة ولكنها محدودة فى إطار الخبرة الذاتية للفرد .

- **الحساسية للمشكلات** Sensitivity to the problems

ويقصد بها الوعي بوجود مشكلات أو حاجات أو عناصر ضعف في البيئة أو الموقف ، ويعنى ذلك أن بعض الأفراد أسرع من غيرهم في ملاحظة المشكلة والتحقق من وجودها فى الموقف .(فتحي جراون ،١٩٩٨). ولاشك أن اكتشاف المشكلة واستشعارها لا يعتمد على التفكير ومكوناته بقدر ما يعتمد على عوامل أخرى مثل الحالة الوجدانية للفرد في الموقف واتجاه الموقف وملامساته والوعي بوجود حاجات . وتقاس الابتكارية باعتبارها مجموع درجات أربع هي الطلاقة : ويقصد بها القدرة على أنتاج أكبر قدر ممكن من الأفكار " والأصالة وهي القدرة

على تطوير الفكرة ، وتحسينها بإضافة خطط مفصلة ، في حين يقصد بالقدرة على التفكير الإبتكاري أنها القدرة على أنتاج أفكار جديدة تتميز بالطلاقة والمرونة ، والأصالة كاستجابة لموقف مثير ، ويعبر المجموع الكلي لدرجات : الطلاقة ، والمرونة ، والأصالة عن القدرة الأبتكارية ( مصطفى الصفطي ١٩٩٧ : ٥٠ ) وهو التعريف الذي يأخذ به الباحثان الحاليان في هذه الدراسة .

- **فروض الدراسة** :

**في ضوء ما سبق فإن الدراسة الحالية تسعي إلي التحقق من الفروض التالية:**

- توجد علاقة ارتباطيه دالة بين الدافع للإنجاز والتفكير الإبتكاري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة .
- توجد علاقة ارتباطيه دالة بين حب الاستطلاع ( لفظي، شكلي درجة كلية ) والتفكير الإبتكاري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة .
- يمكن التنبؤ بالقدرة على التفكير الإبتكاري في ضوء كل من: دافعية الإنجاز، وحب الاستطلاع ( لفظي، شكلي، درجة كلية ) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة .

- **إجراءات الدراسة** :

- **اولا : عينة الدراسة :**

**تكونت عينة الدراسة من:**

- عينة التحقق من الخصائص السيكومترية للأدوات حيث طبقت الأدوات على عدد(١٠٠) تلميذا من تلاميذ الصف الرابع الابتدائى بمتوسط عمر زمني قدره(٩،٠٣) سنة وانحراف معياري قدره (٠،٥٧٥) وذلك بغرض التأكد من صدق وثبات الادوات.
- العينة ألأساسية حيث تكونت العينة من(٢٨٥) تلميذا من تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة (جميعهم من الذكور) وكان متوسط العمر الزمني لهم(٩،٢٥) سنه وانحراف معياري مقداره (١،٠٣) موزعين على المدارس الابتدائية كما هو موضح فى الجدول التالي .

**جدول(١) : يوضح توزيع عينة الدراسة على مدارس المدينة المنورة**

| المدرسة | العدد |
|---|---|
| المقداد بن عمر | ٧٣ |
| الشيخ محمد بن صالح بن عثيمين | ١١١ |
| المنصورية | ٤٤ |
| مالك بن انس | ٥٧ |
| اجمالى العينة | ٢٨٥ |

- **ثانيا : أدوات الدراسة :**

**وشملت المقاييس الاتية :**

**١- مقياس حب الاستطلاع المصور ( الشكلي ) :**

وهو مقياس وضعه ( ماو ، وماو ، ١٩٦٤ ) وقد نقله إلى العربية محمد أحمد سلامة (١٩٨٥ ) وهو عبارة عن ٤٠ مجموعة من الأشكال الهندسية ، وكل مجموعة مكونة من شكلين ويطلب من المفحوص أن يختار من بينها الشكل الذي يلفت انتباه أكثر من الشكل الآخر وقد أجريت له معالجات للتأكد من الصدق والثبات من قبل عديد من الباحثين منهم (محمد أحمد سلامة ١٩٨٥

وشاكر عبد الحميد وعبد اللطيف خليفة،١٩٩٠). ولن نعرض كل ما قاموا به ولكن نكتفي بعرض ما قام به الباحثان الحاليان تحديدا حيث تأكد كل الباحثين السابقين من صدقه وثباته. وقد قام الباحثان الحاليان بحساب الصدق من خلال حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ على مقياس حب الاستطلاع المصور (الشكلي) ودرجاتهم على مقياس حب الاستطلاع اللفظي على عينة مكونة من (١٠٠) تلميذا من تلاميذ الرابع الابتدائي حيث كان معامل الارتباط هو ٠,٦٥ لدى العينة الكلية . وفيما يخص الثبات قام الباحثان بحساب معامل الثبات من خلال : إعداد التطبيق بفاصل زمني قدره ١٥ يوما وعلى نفس العينة (ن =١٠٠) حيث كان معامل الارتباط بين درجتي التلاميذ في مرتي التطبيق هو٠,٧٣ كما تم حساب الثبات من خلال التجزئة النصفية حيث أشارت النتائج إلى أن معامل الارتباط بين الجزأين هو ٠,٧٤ بعد التصحيح .

### ٢- مقياس حب الاستطلاع اللفظي:

وهو من إعداد محمد أحمد سلامة (١٩٨٥) ويتكون من ٤٠ عبارة يجاب عنها من خلال اختبار متدرج يبدأ من جيد جدا ، وينتهي بسيئ جدا ، ومحتوى العبارات يعبر عن سلوكيات يطلب من الفحوص أن يحدد رأيه وموقفه منها . وقد أجريت له محاولات لحساب صدقه وثباته ، تم التأكد منها خلال ما قام به كل من (محمد أحمد سلامة ،١٩٨٥) . وقد قام الباحثان الحاليان بحساب الصدق : من خلال : صدق المقارنة الطرفية : حيث تم تطبيق مقياس حب الاستطلاع الشكلي أولا بعد التأكد من صدقه ، وثباته ، ثم تم ترتيب التلاميذ ( ن = ١٠٠ ) تنازليا ثم حدد الإ رباعيان : الأعلى ، والأدنى ، ثم تم تطبيق مقياس حب الاستطلاع اللفظي عليهما ، وتم حساب قيمة ( ت ) لدلالة الفروق بينهما ، والجدول التالي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج .

جدول رقم ( ٢ ) : قيمة(ت)لدلالة الفروق بين متوسطي درجات الإ رباعي الأعلى والأدنى في حب الاستطلاع اللفظي

| | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | مربع الانحراف المعياري | قيمة ( ت) |
|---|---|---|---|---|---|
| الإ رباعي الأعلى | ٢٥ | ٢٨.٠ | ١.٢٥ | ١.٥٦٢٥ | *٣٦.٩ |
| الإ رباعي الأدنى | ٢٥ | ١١.٣٥ | ١.٢٣ | ١.٥١٢٩ | |

*دال عند مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيمة ( ت ) دالة عند مستوى ٠,٠٠١ بين المرتفعين والمنخفضين في حب الاستطلاع اللفظي . حيث استطاع المقياس التمييز وبكفاءة بين مستويي حب الاستطلاع بنفس الكفاءة تقريبا التي استطاع بها المقياس الثابت ، والصادق الذي صنفوا على أساسه . كما قام الباحثان بالتحقق من الثبات من خلال إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره(١٥) يوما ، وعلى نفس العينة ( ن = ١٠٠ ) حيث تم حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في مرتي التطبيق فكانت قيمة ر = ٠,٧٩ .

### ٣- اختبار الدافع للإنجاز للأطفال ، والراشدين :

إعداد فاروق عبد الفتاح موسى ( ١٩٨١ ) : وهو من تأليف هيرمانز Hermans, H. حيث يتكون من(٢٨)فقرة حيث تتكون كل فقرة من جملة ناقصة يليها خمس عبارات ( أ ، ب ، ج ، د هـ ) وأمام كل عبارة زوجان من الأقواس على

المفحوص أن يختار العبارة ، التي يرى أنها تكمل الفقرة على النحو الذي يراه مناسبا من وجهة نظره بوضع علامة ( × ) بين القوسين . وتعطي الدرجة حسب اتجاه الإجابة : ففي الاتجاه الموجب تكون الدرجات ( ١،٢،٣،٤،٥ ) وفي الدرجات السالبة تكون الدرجات( ٥،٤،٣،٢،١ ) وكذلك الحال مع الفقرات ذات الأربع جمل . وعلى ذلك تكون أقصى درجة هي(١٣٠) ، وأدنى درجة هي(١٨) . وقد تأكد معد الاختبار في صورته العربية من صدق الاختبار من خلال : صدق المحكمين والصدق التجريبي ، كما قام هو بحساب الثبات من خلال معامل ألفا كرونباخ ، فكان يتراوح ما بين ٠,٨ ، ٠,٦٤ كما تم حساب الثبات من خلال التجزئة النصفية حيث كان قيمة ر بين جزئي الاختبار هي ٠,٧٧ بعد اجراء التصحيح . وقد قام الباحثان الحاليان بحساب الصدق من خلال حساب الاتساق الداخلي بين درجات التلاميذ على كل مفردة والدرجة الكلية للاختبار بعد استبعاد درجة المفردة. والجدول الثاني يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج :

**جدول رقم ( ٣ ) : معامل ارتباط درجة كل فقرة مع الدرجة الكلية بعد استبعاد درجة الفقرة على اختبار الدافع للإنجاز**

| م | ر | م | ر | م | ر | م | ر | م | ر | م | ر | م | ر |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٠,٣** | ٥ | ٠,٢** | ٩ | ٠,٣** | ١٣ | ٠,٣** | ١٧ | ٠,٢** | ٢١ | ٠,٣** | ٢٥ | ٠,٣** |
| ٢ | ٠,٣** | ٦ | ٠,٣** | ١٠ | ٠,٢** | ١٤ | ٠,٣** | ١٨ | ٠,٢** | ٢٢ | ٠,٢** | ٢٦ | ٠,٣** |
| ٣ | ٠,٣** | ٧ | ٠,٣** | ١١ | ٠,٣** | ١٥ | ٠,٣** | ١٩ | ٠,٣** | ٢٣ | ٠,٢** | ٢٧ | ٠,٣** |
| ٤ | ٠,٢** | ٨ | ٠,٣** | ١٢ | ٠,٣** | ١٦ | ٠,٢** | ٢٠ | ٠,٣** | ٢٤ | ٠,٣** | ٢٨ | ٠,٣** |

( ن = ١٠٠ ) ** دال عن مستوى ٠,٠١

يتضح من الجدول السابق أن الاختبار يتمتع بالاتساق الداخلي. حيث كانت جميع معاملات الارتباط ذات دلالة إحصائية عند ٠,٠١ كما قام الباحثان بحساب معامل الثبات من خلال التجزئة النصفية حيث كان معامل الارتباط بين نصفي الاختبار هو ٠,٨٩ بعد التصحيح.

**٤- اختبار التفكير الإبتكاري " الجزء الثاني " (٩- ١٢ سنة):**

إعداد سيد خير الله ، ومحمود منسي ، ١٩٩٨ : وهو اختبار يقيس القدرة على التفكير الإبتكاري لدى الأطفال من ( ٩-١٢ ) سنة . وقد تم تقنية على البيئة المصرية : ويتضمن هذا الاختبار جزء مصور مستمد من اختبارات تورانس ( الدوائر ، والمربعات ، وجزء لفظيا ( الاستعمالات ) وقام معدا الاختبار بحساب الصدق من خلال حساب معامل ارتباط الدرجة الممنوحة للطالب من قبل المعلمين ، والدرجة التي حصل عليها الطالب فعليا على الاختبار وقد تراوحت قيم معامل الارتباط بين ٠,٤٣ و ٠,٧٦ كما قام معدا الاختبار بحساب الثبات من خلال إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع حيث كانت قيم معامل الارتباط بين درجات التلاميذ في مرتي التطبيق تتراوح بين ٠,٥١ و ٠,٨٣ كما قام الباحثان الحاليان بحساب الثبات من خلال إعادة التطبيق بفاصل زمني قدره ١٥ يوما و تم حساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ ( ن = ١٠٠ ) في مرتي التطبيق حيث كانت قيمة ر = ٠,٧٥

- **التحليلات الإحصائية:**

**قام الباحثان بالاستعانة بالأساليب الإحصائية الآتية:**

- معامل الارتباط المستقيم بين كل من حب الاستطلاع ( لفظي . شكلي . درجة كلية ) ودافعية الإ نجاز من ناحية والتفكير الإبتكاري ( درجة كلية ) من ناحية أخرى.

- تحليل الانحدار لدراسة مدى إمكانية التنبؤ بالتفكير الإبتكاري كمتغير تابع من خلال تحديد نسبة. مساهمة كل من دافعية الإنجاز وحب الاستطلاع (اللفظى ، الشكلى الكلى) في التنبؤ بالتفكير الإبتكاري.

- **نتائج الدراسة:**

- **الفرض الأول:**

وينص على أنه : توجد علاقة ارتباطيه بين الدافع للإنجاز ، والتفكير الإبتكاري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة : ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحثان بحساب معامل الارتباط بين درجات التلاميذ على اختبار الدافع للإنجاز ، ودرجاتهم على اختبار التفكير الإبتكاري . والجدول التالي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج :

جدول ( ٤) : معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ على كل من اختباري : الدافع للإنجاز والتفكير الإبتكاري

| | ن | قيمة (ر) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| ذكور | ٢٨٥ | ٠٠.٣ | ٠.٠٠١ |

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط بين درجات التلاميذ على الدافع للإنجاز ودرجاتهم على التفكير الإبتكاري ذات دلالة إحصائية ، وهذه النتيجة تؤدي إلى قبول الفرض الأول حيث توجد علاقة ارتباطية دالة بين الدافع للإنجاز والتفكير الإبتكاري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة.

- **الفرض الثاني:**

وينص على أنه : توجد علاقة ارتباطية بين حب الاستطلاع ( لفظي . شكلي درجة كلية) والتفكير الإبتكاري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة . أي انه توجد علاقة ارتباطية بين درجات التلاميذ على حب الاستطلاع : ( لفظي شكلي ، درجة كلية ) ودرجاتهم على التفكير الإبتكاري وقد قام الباحثان بحساب معامل الارتباط " لبيرسون " بين كل من درجات التلاميذ على اختباري: حب الاستطلاع اللفظي والشكلي وكذلك الدرجة الكلية مع درجاتهم على اختبار التفكير الإبتكاري. والجدول التالي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج.

جدول رقم ( ٥ ) : معاملات الارتباط بين : حب الاستطلاع ( اللفظي ، والشكلي ،والدرجة الكلية) والتفكير الإبتكاري

| | ن | حب استطلاع لفظي | حب استطلاع شكلي | حب استطلاع درجة كلية |
|---|---|---|---|---|
| عينة الذكور | ٢٨٥ | **٠.٢ | **٠.٢٥ | **٠.٢٣ |

** دال عند ٠.٠٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط جميعها كانت ذات دلالة إحصائية، وأن مستويات الدلالة عند، ٠.٠٠١ ، أو على مستوى العينة الكلية. وهذه النتيجة تؤدي إلى قبول الفرض الثاني حيث توجد معاملات ارتباط موجبة دالة إحصائيا بين حب الاستطلاع اللفظي والشكلي، الدرجة الكلية، والتفكير الإبتكاري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة.

• **الفرض الثالث:**

وينص على أنه: يمكن التنبؤ بالقدرة على التفكير الإبتكاري في ضوء كل من : دافعية الإنجاز ، وحب الاستطلاع ( لفظي ، شكلي ، درجة كلية ) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة: أي أنه يوجد معامل ارتباط متعدد ( R2 ) ذي دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ على المتغيرات المستقلة ، والمتغير التابع ، ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحثان باستخدام الأسلوب الإحصائي المعروف بالانحدار الخطي المتعددMultiple Regression وباستخدام معادلة الانحدار الخطي المتعدد Regression Equation Multiple ومن خلال نتائج هذا الأسلوب يمكن التحقق من وجود علاقة ارتباطيه ذات دلالة بين المتغيرات المستقلة ( دافعية الإنجاز ، حب الاستطلاع لفظي ، شكلي ، درجة كلية ) من ناحية ، والقدرة على التفكير الإبتكاري من ناحية أخرى . وكذلك تحديد الأهمية النسبية لكل متغير من هذه المتغيرات في إمكانية التنبؤ بالقدرة على التفكير الإبتكاري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة : وفي سبيل ذلك تم حساب معامل الارتباط المتعدد ( R2 ) أو ما يسمى معامل التقدير التمييزى Coefficient of Determination والذي تعبر قيمته عن مدى إسهام المتغيرات المستقلة عموما في تفسير الدرجة المتوقعة على المتغير التابع حيث بلغت قيمته ٠.٣١٩ = R2 وهو معامل دال إحصائيا عند مستوى ٠.٠٠١ معنى ذلك أن المتغيرات المستقلة تساهم بقدر مقبول في التنبؤ بالقدرة على التفكير الإبتكاري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة بنسبة ٣٢ ٪. وهذه النتيجة تؤكد على إمكانية التنبؤ بالقدرة على التفكير الإبتكاري من خلال الاعتماد – وبدرجة مقبولة من الثقة – على درجات التلاميذ هؤلاء على المتغيرات المستقلة موضوع الاهتمام وهي ( دافعية الإنجاز – وحب الاستطلاع لفظي، شكلي درجة كلية ) ولتحديد الأهمية النسبية لكل متغير من المتغيرات المستقلة في مجال التنبؤ بالقدرة على التفكير الإبتكاري، ترتيب المتغيرات حسب درجة الأهمية وفي سبيل ذلك قام الباحثان بحساب قيمة ( بيتا ) لاختبار الدلالة الإحصائية لمعاملات الانحدار الجزئي، والجدول التالي يوضح ما تم التوصل إليه من نتائج .

**جدول ( ٦ ) : قيم بيتا لدلالة معاملات الانحدار الجزئي للمتغيرات المستقلة على المتغير التابع**

| المتغير | معاملات الانحدار الجزئي | قيمة ( بيتا ) | مستوى الدلالة | ترتيب المتغيرات حسب الأهمية |
|---|---|---|---|---|
| حب الاستطلاع درجة كلية | ٠.٠٧٣ | ٠.٠٩٢ | غير دالة | ٤ |
| دافعية الإنجاز | ٠.٣١ | ٥.٤٩ | ٠.٠٠١ | ١ |
| حب الاستطلاع الشكلي | ٠.٢١ | ٣.٣٩٨ | ٠.٠١ | ٢ |
| حب الاستطلاع اللفظي | ٠.١٣ | ١.٢٩٨ | غير دالة | ٣ |

من الجدول السابق يتضح أن قيم ( بيتا ) لمعاملات الإنجاز الجزئي لكل من: دافعية الإنجاز وحب الاستطلاع الشكلي كانت ذات دلالة عند مستوى ( ٠.٠٠١ ، ٠.٠١ ) على الترتيب بينما لم تصل هذه القيم لمستوى الدلالة المقبول فيما يتعلق بكل من حب الاستطلاع اللفظي والدرجة الكلية على حب الاستطلاع. بناء على ذلك فإن النتيجة النهائية لتحليل الانحدار المتعدد هي:

- تساهم المتغيرات المستقلة ( دافعية الإنجاز وحب الاستطلاع الشكلي ) في التنبؤ بالقدرة على التفكير الإبتكاري بنسبة ٣٢ ٪ ويتم حذف أثر كل من حب الاستطلاع اللفظي وحب الاستطلاع كدرجة كليه حيث ثبت عدم

قدرتها على التنبؤ بالتفكير الإبتكاري بدرجة مقبولة ويتم حذفهما من معادلة الانحدار. وعلى ذلك تكون معادلة الانحدار الخطي هي ص=أ+٠ب١ ٠س١+ب٢ ٠س٢ ٠أي أن: درجة التفكير الإبتكاري المتنبأ بها (ص)= ١٩+١.٨ ٠درجة حب الاستطلاع (س١) + ٢.٨ ٠درجة الدافع للإنجاز(س٢)

- وحسب درجة الأهمية يأتي متغير دافعية الإنجاز في المرتبة الأولى من الأهمية يليه حب الاستطلاع الشكلي.

- **تفسير النتائج** :

- **الفرض الأول** :

وينص على أنه توجد علاقة ارتباطيه دالة بين الدافع للإنجاز والتفكير الإبتكاري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة : وقد أشارت النتائج إلى قبول هذا الفرض حيث كانت قيم معامل الارتباط هي(٠.٣٢) للعينة . وتعد هذه النتيجة طبيعية لذلك التوجه النظري الذي ساد أخيرا في مجال دافعية الإنجاز حيث تم إدخال المتغيرات المعرفية في مجال تفسير عمل دافعية الإنجاز ذلك أن الفرد الذي يكون أكثر إيمانا بذاته ، بقدراته على كسر الحواجز تخطى الصعاب واجتياز الصعاب، ارتياد المجهول ، رغبة منه في أن يحقق ذاته من خلال عمل انجازي خلاق يضفى على الذات عمق التسامي ، وحب التوظيف والثراء الداخلي لهذه الذات الخلاقة ، بما يتيح للذات وللمجتمع النمو والتقدم حيث ظهرت سلسلة من البحوث ذات التوجه المعرفي أن البواعث الداخلية والخارجية لسلوك ما إنما تصدر عن النظام المعرفي للفرد. ذلك أن الإنسان مدفوع بدوافع ذاتية تهدف إلى تحقيق توازن معرفي تحقق للفرد إنجازا هاما في محيط حياته. ومن هنا فإن تحقيق الذات هو الهدف الأسمى لغالبية البشر ومعيار تحقيق الذات هو النجاح، والإنجاز والابتكار، وهنا تظهر أهمية دافعية الإنجاز حيث يتم تعبئة إمكانات الفرد لتحقيق هدفه، ومن ثم تميزه . وهذا النتيجة تتفق مع دراسة كل من ولاء رجب(٢٠٠٩) والتي أظهرت وجود فروق ذات دلالة لصالح أفراد المجموعة التجريبية ولصالح القياس التتبعى للمجموعة التجريبية وذلك على مقياس دافعية الانجاز ومع ما يراه ماكيلاند من أنه " من الضروري الاهتمام بوضع مقررات للتربية النفسية تخصص لتعزيز، وتقوية دافعية الإنجاز في هذا البلد أو ذلك، مما يترتب عليه استثارة جانب كبير مما يوجد لدى هؤلاء الراشدين من نشاطات إبتكارية، وإنتاجية فعالة"(صفاء الأعصر وآخرون ، ١٩٨٣: ٨ ) ونتائج الدراسة الحالية فيما يتعلق بعلاقة دافعية الإنجاز والتفكير الإبتكاري تتفق مع نتائج دراسة كل من (Torrance,1969)(محمد أحمد سلامة،١٩٨٥) (Purcell,1993) والتي كشفت عن وجود علاقة بين كل من حب الاستطلاع ودافعية الانجاز والتفكير الابتكارى لدى أفراد العينة من التلاميذ الموهوبين واشارات إلى وجود هذه العلاقة سواء على مستوى القدرة على التفكير الإبتكاري كدرجة كلية أو درجات فرعية لأبعاد التفكير الإبتكاري : الأصالة ، والمرونة ، والتفصيلات وكشفت دراسة (Torrance,1969) عن وجود علاقة ارتباطيه دالة بين دافعية الإنجاز وسمة الأصالة ، وقد علل الباحثان عدم وجود علاقة مع الأبعاد الأخرى من القدرة على التفكير الإبتكاري بضعف الإجراءات التجريبية . ونحن هنا في الدراسة الحالية

أثرنا التعامل مع التفكير الإبتكاري كدرجة كلية جريا على الأصل حيث أن تقسيم الظاهرة لا يلغي مطلقا تكاملها إلا إذا كانت هناك متطلبات أصيلة تستدعي التعامل مع الإبعاد الفرعية المكونة لظاهرة ما ولتكن التفكير الإبتكاري باعتباره ظاهرة .

- **الفرض الثاني:**

وينص على أنه توجد علاقة ارتباطيه دالة بين حب الاستطلاع ( لفظي شكلي، درجة كلية) **والتفكير الإبتكاري لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية** : وقد أشارت النتائج إلى قبول هذا الفرض ، وحيث أن قيم معاملات الارتباط بين حب الاستطلاع والتفكير الإبتكاري كانت ذات دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ ، ٠ وقد تراوحت قيم معامل الارتباط ما بين ٠,٢ ، ٠,٣٩ وانه توجد علاقة دالة بين حب الاستطلاع الشكلي أو الدرجة الكلية أو اللفظي والتفكير الإبتكاري وهده النتيجة تتفق مع دراسة كل من Peterson & Seligman, 2004; Reiss, (2000,Todd et al,2008)

أن حب الاستطلاع احد الجوانب القوية في شخصية الفرد والتي تؤثر في التفكير الابتكارى وان حب الاستطلاع له أهمية بالغة في التفكير الابتكارى واتفقت أيضا مع دراسة (بندر الشريف ،٢٠١١) والتي أظهرت أن التدريب على بعض أبعاد حب الاستطلاع يساهم في استثارة القدرات الخاصة بالتفكير الابتكارى ، واتفقت مع دراسة (silivia,2006 Kashden&Fincham,2004)والتي بينت علاقة حب الاستطلاع بالتفكير الابتكارى وأنهم يعملان سويا لإظهار السلوك الابتكارى وانه في مجال الابتكار لابد من حب الاستطلاع وان حب الاستطلاع مؤشر سلوكي للابتكار وان التلاميذ الأكثر حبا للاستطلاع حققوا درجات اعلي في التفكير الابتكارى . هذه النتيجة تتفق مع دراسة(JingaHe et al,1997) والتي بينت وجود علاقة ارتباطيه دالة بين التفكير الابتكارى وحب الاستطلاع والخيال وان تلاميذ الصف الرابع الابتدائي أكثر حبا للاستطلاع من تلاميذ الصف السادس الابتدائي ، وتتفق أيضا مع يراه ( Maslow،1971)من أن حب الاستطلاع هو بمثابة نمط من أنماط الابتكارية الأولية primary Creative حيث تأتي هذه الأبتكارية الأولية من اللاشعور وهي مصدر الاكتشاف لكل ما هو جديد، حيث يوجد مع الإنسان منذ ميلاده إلا أن الأغلبية تفقده مع التقدم في العمر. وهذه الابتكارية الأولية تختلف عن الابتكارية الثانوية والتي تنصرف إلى الإنتاج لابتكاري ، وانه " يجب علينا أن نهتم في بحثنا عن المبتكرين بنمط العقول التي: تبحث ، وتركب ، وتؤلف . كما اعتبر مصطلحات مثل حب الاستطلاع ، والخيال والاكتشاف، والاختراع هي مصطلحات أساسية في مناقشة معنى الابتكار ( Torrance,1969 وقد اعتبر كل من: ماو، وماو" حب الإستطلاع جانبا هاما من جوانب الإبداع وحل المشكلات واعتبراه مكونا دافعيا هاما في الإدراك. ( شاكر عبد الحميد ٢٠٠٠) وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات التي أجريت في هذا المجال حيث أشارت إلى وجود هذه العلاقة الموجبة مثل دراسات كل من (Torrance& Mourad,1978:Torrance,1969:Jinga et al , 1997) (محمد أحمد سلامة ١٩٨٥) أما دراسة (شاكر عبد الحميد، وعبد اللطيف خليفة ،١٩٩٠) فقد

أشارت نتائجها إلى أنه لا توجد علاقة ذات دلالة بين حب الاستطلاع، والأبعاد الفرعية للابتكار لدى الذكور بالصف الثالث الابتدائي. أما تلاميذ الصف السادس الابتدائي فقد كانت هناك علاقة طرديه دالة بين المرونة وحب الاستطلاع ( لفظي، شكلي، درجة كلية ) . أما الأصالة فقد كانت هناك علاقة طرديه دالة بينها وبين حب الاستطلاع ولكن لدى عينة الذكور لم تصل العلاقة لديهم بين حب الاستطلاع، والابتكار إلى مستوى الدلالة المقبول كما هو واضح فإن العلاقة بين حب الاستطلاع والتفكير الإبتكاري أحيانا تكون واضحة وذات دلالة، وأحيانا تختفي ولا تكون ذات دلالة. وربما يرجع ذلك إلى حداثة سن أفراد العينة بحيث تكون مظاهر حب الاستطلاع لم تتحدد بعد، ومن ثم يمكن تقسيمها إلى لفظي وشكلي و ودرجة كلية: كما أن الارتباط بين حب الاستطلاع اللفظي و والابتكار ضئيل كما كشفت عنه دراسات سابقة والدراسة الحالية، كما أن التعامل مع التفكير الإبتكاري كإبعاد ربما لم تظهر قدرة الأطفال على التعامل معها في مثل هذه السن: مثل التفصيلات مثلا .على الرغم من وضع مقاييس للإبتكارية تناسب مثل هذه الأعمار: ألا أن المؤكد هو أن حب الاستطلاع هو رافد من روافد الابتكار. وأن نقطة الانطلاق لتنمية الابتكار لدى الأفراد إنما تبدأ من تنمية حب الاستطلاع والخيال. واختلفت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج دراسة هشام عبد الحميد(٢٠٠٧) والتي أظهرت عدم وجود ارتباطات دالة بين الخيال من ناحية ومتغيرات حب الاستطلاع اللفظي والشكلي والمرونة من ناحية أخرى ودلك بالنسبة للصفين الأول والثالث الاعدادى . واختلفت كذلك مع دراسة شاكر عبد الحميد (٢٠٠٠) والتي أظهرت عدم وجود ارتباطات جوهرية بين الخيال من ناحية ومتغيرات حب الاستطلاع اللفظي والشكلي والمرونة من ناحية أخرى لدى تلاميذ الصفين الثالث والسادس الابتدائي .

- **الفرض الثالث :**

**وينص على انه يمكن التنبؤ بالقدرة على التفكير الإبتكاري في ضوء كل من: دافعية الإنجاز، وحب الاستطلاع ( لفظي، شكلي، درجة كلية ) لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالمدينة المنورة أي أنه :** يوجد معامل ارتباط ($R2$) ذي دلالة إحصائية بين درجات التلاميذ على المتغيرات المستقلة والمتغير التابع . وقد أشارت النتائج المستخلصة من تحليل الانحدار المتعدد إلى قبول هذا الفرض حيث كانت قيمة ( ف) للانحدار = ١١.١٤ وهي قيمة دالة عند ٠.٠٠١ أي أن : المتغيرات المستقلة تساهم بدرجة عالية من الثقة في التنبؤ بالمتغير التابع وهو التفكير الإبتكاري، كما أن قيمة ($R2$) = ٠.٣٢ أي أن هذه المتغيرات المستقلة تساهم بنسبة ٣٢٪ في التنبؤ بالمتغير التابع وهو التفكير الإبتكاري ، كما أن دافعية الإنجاز تأتي في المرتبة الأولى في مدى المساهمة بالتنبؤ بالتفكير الإبتكاري ويأتي في المرتبة الثانية حب الاستطلاع الشكلي أم حب الاستطلاع اللفظي ، والدرجة الكلية في حب الاستطلاع فلم يساهما مساهمتا مقبولة في التنبؤ بالتفكير الإبتكاري . هذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة قام بها توارنس ( Torrance,1969) حيث كان من بين النتائج المتحققة أن : حب الاستطلاع ودافعية الإنجاز المدرسي في مجال التحصيل الدراسي قد ساهما بنسبة ٣٠٪ في التنبؤ بالقدرة على التفكير الإبتكاري لدى تلاميذ الصف السادس من الموهوبين . وهذه الدراسة

عنيت بالتنبؤ بالقدرة على التفكير الإبتكاري من خلال هذين المتغيرين تحديدا وهما : دافعية إنجاز وحب الاستطلاع . ومن خلال عرض الدراسات السابقة تبين أن الدراسات التي تناولت التنبؤ بالنسبة لمتغيرات البحث الحالي قليلة جدا ومما يتطلب إجراء دراسات أخرى تقوم بالتركيز على التنبؤ بالنسبة لمتغيرات البحث وفي هذا الصدد قام مصطفى محمد الصفطي (١٩٩٧) بدراسة كان من بين أهدافها اختبار مدى إمكانية التنبؤ بالقدرة على التفكير الإبتكاري من خلال متغيرات ( القلق ، مفهوم الذات ، التوافق النفسي ، والاستقلال ، المستوى الاجتماعي والثقافي ) لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي ، حيث أشارت النتائج إلى أن متغيرات ( القلق ، مفهوم الذات ، المستوى الاجتماعي والثقافي . والتوافق ) على الترتيب حسب درجة الأهمية ساهمت بنسبة ٣٩٪ في التنبؤ بالقدرة على التفكير الإبتكاري وكما سبق القول : هذه النتيجة تحتاج إلى ما يعاضدها من دراسات لعلها ترسم صورة أكثر دقة ، وثقة لمدى إمكانية التنبؤ بالقدرة على التفكير الإبتكاري .

- **توصيات** :

- الكشف عن التلاميذ المبتكرين حيث إنهم ثروة بشرية فى المجتمع .
- إعداد برامج تتناسب والتلاميذ المبتكرين بحيث تتناسب وقدراتهم العقلية وتعمل على تنمية قدراتهم الابتكارية .
- دعوة الآباء والأمهات إلى العناية والاهتمام بتوفير المثيرات الحسية والفكرية داخل المنزل ومساعدتهم على تحقيق ذلك لأهميتها في تهيئة مناخ نفسي اجتماعي داخل الأسرة يسهم بزيادة الدافعية للانجاز وحب الاستطلاع وذلك للإثارة العقلية التي قد تعمل على تنمية قدرات التفكير الابتكارى لدى الأبناء،لان الابتكار وظاهرة فى سياق فلابد ان يحدث السياق لتحدث الظاهرة .
- تصميم برنامج مقترح لتنمية دافع الاستطلاع لدى أطفال المرحلة الابتدائية
- يجب أن يتحلى الوالدين بالصبر للاستماع الى أسئلة الطفل وتحفيزه على ايجاد الاجابة عليها هو بنفسه ، ولا يقدم الحلول والأجوبة الجاهزة .
- تهيئة الفرص أمام الأطفال للقيام بالرحلات البيئية والاهتمام خلالها بإثارة دافع الاستطلاع لدى الاطفال وتحفيزهم لجمع المعلومات حول هذه الاشياء وتحفيزهم لجمع المعلومات حول هذه الاشياء .
- على الوالدين أن يوجهوا انتباه أطفالهم الى ما هو غريب أو غامض ، أو جديد و تشجيعهم بالسؤال عن ذلك .
- الاهتمام بالتعرف على الأطفال المستكشفين وإثراء البرامج المقدمة لهم ، وتعريف الوالدين بأهمية الاهتمام بالطفل من هذه الناحية .
- ضرورة التعرف على التلاميذ ذوي القدرة على التفكير الابتكاري ، وذلك من خلال استخدام الأدوات والاختبارات التي تتيح ذلك على نطاق واسع ، وهذا عن طريق تدريب المدرسين والأخصائيين الاجتماعيين بالمدارس .
- وضع برامج لتوعية أسر ذوي القدرة علي التفكير الابتكاري ، وذلك من أجل تهيئة المناخ الأسري حتى يصبح عاملا مساعدا على نمو قدراتهم الشخصية والعقلية .

- **المراجع العربية**:
- أبو الفضل بن منظور (١٩٩٤). لسان العرب ، القاهرة ، دار المعارف .

- أحمد عباده (١٩٩٢). أسلوب العصف الذهني والحلول الابتكارية للمشكلات دراسة نظرية وتطبيقات متنوعة في مجالات الخدمات والإنتاج مجلة البحث في التربية وعلم النفس، ع١ جامعة المنيا، مصر، كلية التربية.

- احمد عبد اللطيف عبادة(٢٠٠١). حب الاستطلاع والابتكار لدى الأطفال، القاهرة ،مركز الكتاب للنشر .

- احمد حسنين احمد (٢٠٠٧). اتجاهات المعلمين كما يدركها تلاميذ المرحلة الإعدادية وعلاقتها بدافعية الانجاز لديهم ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ،القاهرة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

- بندرعبد الله الشريف (٢٠١١). فعالية التدريب على بعض أبعاد حب الاستطلاع فى زيادة قدرات التفكير الابتكارى لدى طلاب المرحلة المتوسطة بمحافظة الطائف ، الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية ، رسالة التربية وعلم النفس ،العدد٣٦ ،ص ص١ - ٢٩٠ الرياض.

- تحية محمد عبد العال(٢٠٠٧). تقدير الذات وقضية الانجاز الفائق، قراءة جديدة فى سيكولوجية المبدع ، المؤتمر العلمي الأول من التربية الخاصة بين الواقع والمأمول ، كلية التربية ، جامعة بنها ، المجلد الأول ، ص ص : ١١٧- ١٧٢ .

- حسن على حسن (١٩٨٩) . ضعف التوجه الإ نجازي العام لدى أفراد المجتمع المصري محاولة تفسيرية في ضوء خمسة نماذج نظرية معاصرة في علم النفس . مجلة علم النفس ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، العدد٩(٥٧. ٦٦).

- رشا على موسى، سهير الحطاب (٢٠٠٤). الابتكار ، القاهرة، دار الفكر العربى .

- زبيدة محمد قرني محمد(٢٠٠٦).فاعلية برنامج مقترح متعدد الوسائط قائم على نظرية الذكاءات المتعددة على التحصيل وتنمية بعض مهارات التفكير والدافعية للانجاز لدى تلاميذ الصف الأول الاعدادى ذوى صعوبات التعلم في مادة العلوم. مجلة كلية التربية- جامعة المنصورة- العدد ٦٢- الجزء الثاني سبتمبر ٢٠٠٦ .

- سالم محمد المفرجى(٢٠٠٨).الثقة بالنفس وحب الاستطلاع (الحالة- السمة)ودافعية الابتكار لدى عينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية بمنطقة مكة المكرمة. رسالة دكتوراة ،غير منشورة ،حولية كلية المعلمين بابها ، العدد ١٣ .

- سيد خير الله (١٩٧٨).سلوك الإنسان: أسسه النظرية والتجريبية .القاهرة ، الأنجلو المصرية.

- سوسن شاكر مجيد(٢٠٠٨). تنمية مهارات التفكير الابداعى الناقد ، القاهرة ، دار صفاء للنشر والتوزيع .

- شاكر عبد الحميد و عبد اللطيف خليفة(٢٠٠٠ ). حب الاستطلاع والإبداع ، دراسة ارتقائية على تلاميذ المرحلتين الابتدائية والإعدادية ، دراسات في حب الاستطلاع والإبداع والخيال دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة .

- شاكر عبد الحميد (٢٠٠٠). علاقة الخيال بكل من حب الاستطلاع والإبداع فى المرحلة الابتدائية ، دراسات في حب الاستطلاع والإبداع والخيال، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع ، القاهرة .

- شاكر عبد الحميد وعبد اللطيف خليفة(١٩٩٠): العلاقة بين حب الاستطلاع والإبداع في المرحلة الابتدائية : دراسة مقارنة بين الجنسين. مؤتمر علم النفس السادس في مصر الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، الجزء الثاني ( ٥١٥. ٥٤٢).

- صلاح الدين محمود علام (٢٠٠٢). القياس والتقويم التربوي والنفسي لأساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

- صفاء الأعسر وإبراهيم قشقوش ومحمد أحمد سلامة( ١٩٨٣). دراسات في دافعية الإنجاز جامعة قطر ، مركز البحوث التربوية ، المجلد الثاني .

- صفاء الأعسر (١٩٨٨). برنامج في تنمية دافعية الانجاز . دراسات في علم النفس ، مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، مجلد ٢٤ ، ص ص ١٦١- ٢٠٠ .

- صالح حسن الداهرى(٢٠٠٨). سيكولوجية الإبداع والشخصية ، دار صفاء للنشر والتوزيع

- عبد السلام عبد الغفار (١٩٧٧). التفوق العقلي ، والابتكار . القاهرة ، النهضة العربية .

- عبد المنعم الحفني (١٩٧٥). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي . بغداد. دار مأمون للطباعة.

- فاروق عبد الفتاح موسى(١٩٨١). اختبار الدافع للإنجاز للأطفال والراشدين .كراسة التعليمات. القاهرة النهضة المصرية.

- فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٠) . العلاقة بين النسق القيمي، ووجهة الضبط ودافعية الإنجاز لدى عينة من طلاب جامعتي المنصورة وأم القرى دراسة تحليلية . المؤتمر السادس لعلم النفس في مصر. الجمعية المصرية لدراسات النفسية الجزء الثاني .

- فتحي مصطفى الزيات (١٩٩٠). اثر نمط العلاقة بين دوافع النجاح ودوافع الخوف من الفشل على التحصيل الدراسي والذكاء لدى طلاب المرحلة الثانوية . دراسات تربوية مجلد ٥ ، جزء ٢٧ .

- فتحى عبد الرحمن جراون (١٩٩٨). الموهبة والتفوق والإبداع ، الإمارات ، دار الكتاب الجامعي.

- فهيم مصطفى محمد (٢٠٠١). الطفل ومهارات التفكير في رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية رؤية مستقبلية للتعليم في الوطن العربي، القاهرة، دار الفكر العربي.

- محمد السمير،محمد حسن جرادات ، باسم حوا مدة (٢٠٠٧) . فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات التفكير الابداعى لدى عينة من طلبة الصف العاشر الاساسى ، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية ، المجلد التاسع عشر ، العدد الأول .

- محمد أحمد سلامة (١٩٨٥) . حب الاستطلاع عند الأطفال . المؤتمر الأول لعلم النفس في مصر الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ص ص:٥٢١- ٥٥٣.

- محمد المرسى إسماعيل (١٩٨٩) . الغش الدراسي ، وعلاقته بالدافع للإنجاز. المؤتمر الخامس لعلم النفس في مصر ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية، ص ص:٤٣٨- ٤٦١ .

- مجمع اللغة العربية ، المعجم الوجيز(٢٠٠٠). طبعة خاصة بالتربية والتعليم ، القاهرة الهيئة العامةلشؤون المطابع الأميرية .

- مجدي عبد الكريم حبيب(١٩٩٧).التفكير الذاتى والسمات الابتكارية المصاحبة للتفكير متعدد الأبعاد لدى طلاب المرحلة الجامعية ، مجلة علم النفس ، العدد (٤٠،٤١) السنة الحادية عشر ، القاهرة ، الهيئة العامة للكتاب .

- محمود عبد الحليم منسي (١٩٨١) . التفكير الابتكارى وسمات الشخصية(لدى عينة) من تلاميذ الصف الثالث الاعدادى بالإسكندرية (دراسة عامليه) .رسالة دكتوراة ، غير منشورة

- محي الدين أحمد حسين (١٩٨٧).التنشئة الأسرية والأبناء الصغارالقاهرة.الهيئة المصرية العامة للكتاب .

- مصطفى محمد الصفطي (١٩٩٧). التنبؤ بالقدرة الإبتكارية في ضوء بعض المتغيرات النفسية والاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية . المجلة المصرية للدراسات النفسية الأنجلو المصرية . المجلد ٧، العدد١٧ .

- هشام عبد الحميد محمود محمد (٢٠٠٧). الخيال وعلاقته بكل من حب الاستطلاع والإبداع لدى عينة من تلاميذ المرحلة الإعدادية ."مجلة دراسات مستقبلية" العدد الثالث عشر،مركز دراسات المستقبل ، جامعة أسيوط .

- ولاء رجب عبد الرحيم (٢٠٠٩). فاعلية برنامج تدريبي لتنمية دافعية الانجاز وأثره على التحصيل والتوافق الدراسيين لدى عينة من طلاب الصف الأول الاعدادى . مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد الثالث والثلاثون ( الجزء الثالث) .

- **المراجع الأجنبية**:

- Alencar,H.F.(1987): Effects of a creativity training program for elementary school teachers on their pupils,creative thinking abilities .Revisit interamericana depsicologia,vol.21(1-2)pp:56-71.

- Almeida, L.S, Prieto, L.P, Ferrando, M,Oliveira, E, &Ferrándiz,C.(2008).

- Torrance Test of Creative Thinking: The question of its construct validity. Thinking Skills and Creativity, 3(1), 53–58.

- Amabile,T.(1993).Thesocial psychology of creativity .A consequsd assessment technique , Journal of personality and social psychology.43 , 997-1013.

- Baas, M., DeDreu, C. K. W, & Nijstad, B. A. (2008). A meta-analysis of 25 years of mood-creativity research: Hedonic tone, activation, or Psychological Bulletin, 134,779–806.

- Berg, C. A, & Sternberg, R. J.(1985). Response to novelty: Continuity versus discontinuity in the developmental course of intelligence. Advances in Child Development, 19, 1–47.

- Beedie, C. J., Terry, P. C., & Lane, A. M. (2005). Distinction between emotion and mood. Cognition and Emotion, 19, 847–878.

- Brunstein, J. C., & Heckhausen, H. (2008). Achievement motivation. In J.

- H. Heckhausen (Eds.), Cambridge Cambridge University Press Motivation and action (pp. 137–183).

- Cheung, P. C, & Lau, S. (2010). Gender differences in the creativity of Hong Kong school children: Comparison by using the new electronic Wallach–Kogan creativity tests. Creativity Research Journal, 22(2), 194–199.

- Chua, Y. P. (2010). The use of the concept test study in writing a series of bestselling academic books. International Journal of Market Research, 52(6), 715-730.

- DeYoung, C. G., Peterson, J. B., & Higgins, D. (2005). Sources of Openness/Intellect: Cognitive and neuropsychological correlates of the fifth factor of personality. Journal of Personality, 73, 825–858.
- Deniz Özcan.(2010).Contributions of English teachers' behaviours on students' creative thinking abilities,Personality and Individual Differences 47 (2010) 446–485.
- Furnham, A., Crump, J., Batey, M., & Chamorro-Premuzic, T. (2009). Personality and ability predictors of the ''Consequences'' Test of divergent hinking in a large non-student sample. Personality and Individual Differences, 46(4), 536–540.
- Galand,B&Gregoire,J.(2000).The impact of student Evaluation practices on achievement motivation and self concept among students ,orientation scalier professionally ,vol.29,no.3.
- Gray, E. K., & Watson, D. (2002). General and specific traits of personality and their relation to sleep and academic performance. Journal of Personality, 70,177-206.
- Harris, J. A. (2004). Measured intelligence, achievement, openness to experience and creativity. Personality and Individual Differences, 36(4), 913–929.
- Higgins, D. M., Peterson, J. B., Pihl, R. O., & Lee, A. G. M. (2007). Prefrontal cognitive ability, intelligence, Big Five personality, and the prediction of advanced academic and workplace performance. Journal of Personality and Social Psychology, 93, 298–319.
- Haigh, M. (2007). Can Investigative Practical Work in High School Biology Foster Creativity? Reserach in Science Education. 37, 123–140
- Hyde, J. S. (2005). The gender similarities hypothesis. American Psychologist, 60(6). 581-592.
- Jacob .B&Jordan.B.(2008). Predicting creativity and academic success with a ''Fake-Proof '' measure of the Big Five. Journal of Research in Personality 42 (2008) 1323–1333.
- Jörn R. S&Detlef.H.(2011). Content-specific achievement motives, Personality and Individual Differences 50 (2011) 496–501.
- Jinga He & Dansr,G,Mitcel,D (1997): A research on creative thinking and tendency of creation in lo nad 12-yr – old children (Chinese) Psychological science(china.) vol 20 (2) pp: (176-198)
- Kashdan, T. B., Gallagher,M.W., Silvia, P. J.,Winterstein, B. P., Breen,W. E., Terhar, et al. (2009). The Curiosity and Exploration Inventory-II:

Development, factor structure, and psychometrics. Journal of Research in Personality, 43, 987–998.

- Kashdan, T. B., Rose, P., & Fincham, F. D. (2004). Curiosity and exploration Facilitating positive subjective experiences and personal growth opportunities Journal of Personality Assessment, 82, 291–305
- Kim, K. H. (2005). Can only intelligent people be creative? A meta-analysis. Journal of Secondary Gifted Education, 16,57–66.
- Loewenstein, G. (1994). The psychology of curiosity: A review and reinterpretation. Psychological Bulletin, 116, 75–98.
- Loan,G.(2009).Creativity As A Reflexive Tran disciplinary language in the Mechatronical Knowledge.Emmanual university Oradea ,Romania problems of Education,volume.13.
- Litman, J. A., & Pezzo, M. V. (2007). Dimensionality of interpersonal curiosity Personality and Individual Differences, 43, 1448–1459.
- Litman, J. A., & Spielberger, C. D. (2003). Measuring epistemic curiosity and its diversive and specific components .Journal of Personality Assessment,80, 75–86.
- Litman, J. A. (2005). Curiosity and the pleasures of learning: Wanting and liking new information. Cognition and Emotion, 19, 793–814.
- Litman, J. A. (2008). Interest and deprivation factors of epistemic curiosity. Personality and Individual Differences, 44, 1585–1595.
- Lowenfeld. V. & Brittain. L. (1982): Creative and Mental Growth. N.Y. Mac Millan
- Maw. W.H & Maw. E.W. (1970) : Nature of creativity in High and low curiosity Boys. Developmental psychology. No.2.pp:325-329.
- Mark,H.(2002).Student engagement in instruational activity .patterns in the elementary, middle and high school years.american educational research journal,37,153-184.
- Matud, M.,Rodríguez,C,&Grande,J.(2007).Gender differences in creative thinking. Personality and Individual Differences,43(5),1137–1147.
- Marie J.C.(2011).Happy people thrive on adversity: Pre-existing mood moderates the effect of emotion inductions on creative thinking Personality and Individual Differences 51 ,904–909.
- Patrick,M.A.(2010). Epistemic curiosity and related constructs :Lacking evidence of discriminant validity. Personality and Individual Differences 49 (2010) 506–510

- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). Character strengths and virtues: A handbook and classification. Washington, DC: American Psychological Association..125-141.

- Preckel, F., Holling, H., & Wiese, M. (2006). Relation of intelligence and creativity in gifted and nongifted students: An investigation of threshold theory. Personality and Individual Differences, 40, 159–170.

o Purcell. Jeanne H. (1993): the effects of the elimination of gifted and /talented programs on participating students and their parents. Gifted child.quarterly vol. 37 . (4) Fab. (177-187).

- Reiss, S. (2000). Who am I? The 16 basic desires that motivate our actions and define our personalities. New York: Tarcher/Putnum.

- Runco, M. A. (2007). Creativity. Theories and themes: Research, development,and practice. Amsterdam, New York: Elsevier.

- Saskia,J & Thomas,L & Cees,v.(2012). Creative reasoning across developmental levels: Convergence and divergence in problem creation. Intelligence xxx , xxx–xxx. articale in press.

- Silvia, P. J. (2008). Creativity and intelligence revisited: A latent variable analysis of Wallach and Kogan (1965). Creativity Research Journal, 20,34–39.

- Silvia, P. J. (2008). Appraisal components and emotion traits:Examining the appraisal basis of trait curiosity.Cognition and Emotion,22,94–113.

- Silvia,P.J.(2006).Exploring the psychology of interest,New York:Oxford university press.

- Siegle,D.(2008).Promating Creativity Through Curiosity and engagement ;wonder is not enough city Greater Gee Long Family Day Care Resource Manual Appendixes,pp;100-102.

- Spielberger, C, &Starr,L.(1994).Curiosity and exploratory behavior. In H.

- F O'Neil & M. Drillings (Eds.), Motivation:Theory and research (pp. 221–243). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.

- Torrance E. paul. (1969) .Curiosity of gifted children and performance on Timed and untimed test of creativity. Gifted and quarterly. 14 (3) (155-158):

- Torrance E. paul & Mourad S. (1978): Self directed learning Readiness skills of gifted students and their relationship to thinking creatively bout the future.

- Torrance,E.P.(1993)."The Nature Of Manifest Lesting" .In R.j. Sternberg (ED) pp (43-73). New York :Press Syndicate Of The University Of Cambrhdge .

- Kirk,W,Melissa,B,Maria,D.(2011).Curiosity enhances Todd B.K, Alex, Athe role of mindfulness in reducing defensive responses to existential threat. Personality and Individual Differences 50 ,1227–1232.

- Todd B., Jon.D,William.E.(2008). Social anxiety and disinhibition: An analysis of curiosity and social rank appraisals, approach–avoidance conflicts and disruptive risk-taking behavior. Journal of Anxiety Disorders 22 .925–939.

- Thoresen, C. J., Kaplan, S. A., Barsky, A. P., Warren, C. R., & de Chermont, K. (2003). The affective underpinnings of job perceptions and attitudes: A meta analytic review and integration. Psychological Bulletin, 129, 914–94.

- Vlad,P.A.(2011). Children and creativity :A most (un)likely pair? Thinking Skills and Creativity.vol.6..122–131

- Veljko,J& Dragana,B(2012).Did curiosity kill the cat? Evidence from subjective well-being in adolescents.Personality and Individual Differences 52 .380–384.

- Voss. H. & keller. H.. (1983): Curiosity and exploration theories and result.N.Y. Academic. press.

- Wu-jing He,wan-chi whong.(2011).Gender differences in creative thinking revisited: Findings from analysis of variability. Personality and Individual Differences 51 . 807–811.

- Yan, L. (2005). An investigation of the relationship between the open-endedness of activities and the creativity of young children. University of New Orleans, PhD thesis. (UMI Number: 3175836)

## (( نموذج اشتراك في مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ))

سعادة / الأستاذ الدكتور : رئيس تحرير مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ،،

أرغب الاشتراك في المجلة لمدة : ( سنة واحدة ☐ )

على أن تصلني نسخ أعداد المجلة على عنواني البريدي الموضح بهذا النموذج.

الاســـــــــم .....

الوظيفـــــــــة .....

جهـــــة العمـــل .....

الجنسيـــــــــة .....

عنوان المراسلـــة .....

البريد الإلكتروني .....

الهاتف/ الفاكس .....

**اسم المشترك : .....**

**التوقيـــــع : .....**

---

- قيمة الاشتراك السنوي للأفراد بالدول العربية : ( ٥٠٠ ريالا ).
- قيمة الاشتراك للأفراد بباقي دول العالم: ( ٢٠٠ دولار).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بالدول العربية: ( ٧٥٠ ريالا).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بباقي دول العالم: (٣٥٠ دولار).
- قيمة الاشتراكات هذه شاملة تكاليف البريد العادي ، ومن يرغب في البريد الممتاز يتحمل الفرق.
- تسدد قيمة الاشتراكات مباشرة أو بحوالة بنكية بالريال السعودي باسم رئيس تحرير المجلة (أ. د / ماهر إسماعيل صبري ) على بنك الرياض فرع حي أحد بالمدينة المنورة ، رقم آي بان : SA1620000001070160599940
- يمكن سداد قيمة الاشتراكات بالجنيه المصري مباشرة لمكتب المجلة بجمهورية مصر العربية، أو بحوالة بنكية باسم رئيس التحرير (أ. د / ماهر إسماعيل صبري )على بنك فيصل الإسلامي المصري فرع بنها رقم الحساب ١٨٥٠٦
- ترسل صورة من قسيمة تحويل الاشتراكات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير mahersabry21@yahoo.com
- يرسل هذا النموذج بعد تعبأة بياناته عبر البريد الإلكتروني لرئيس تحرير المجلة، أو عبر البريد العادي على عنوان رئيس التحرير الحالي : المدينة المنورة ، جامعة طيبة ، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس. أو على عنوان مكتبنا بمصر : ١ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي، أتريب ، بنها .