دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

العدد الخامس والثلاثون (جزء أول) .. مارس ٢٠١٣م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

الموقع الإلكتروني للمجلة : http://aae999.blogspot.com

((أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الأبجدي))

- أ . د/ أحمد إسماعيل حجى .. كليـة التربيـة جامعة حلوان مصـر
- أ . د / أحمد الضوى سعد.. كلية التربية جامعة الأزهر الشريف مصر.
- أ . د / الحسين بن محمد شواط .. كليـة التربيـة تونـس.
- أ . د / السيد محمد عبد المجيد .. كليـة التربيـة جامعة دمياط مصر.
- أ . د / بو حفص بالعيد مباركى..كلية التربية جامعة وهران الجزائر.
- أ . د / حسـن سيـد شحاتـه .. كلية التربيـة جامعـة 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 .. كليـة التربيـة جامعـة البحريـن .
- أ . د / رشدى أحمد طعيمة..كليـة التربيـة جامعة المنصورة مصـر.
- أ . د / رضا مسعد السعيد .. كليـة التربيـة جامعة المنوفيـة مصـر .
- أ . د/ زكريا يحى لال..كلية التربية جامعـة أم القرى مكـة المكرمـة.
- أ . د/ زينب محمود شقير .. كليـة التربيـة جامعـة طنطـا مصـر .
- أ . د/سامح جميل عبد الرحيم .. كلية التربيـة جامعة المنيا مصـر .
- 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 جامعـة القصيم السعودية .
- أ . د/سلام سيد أحمد سلام .. كليـة التربيـة جامعـة المنيا مصـر .
- 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 .. كليـة التربية جامعـة المنيا مصـر.
- أ . د / عادل محمد عبد الله .. كلية التربية جامعـة الزقازيق مصـر.
- أ . د / عبد الرحمن أحمد الأحمد .. كليـة التربيـة جامعـة الكويت .
- أ . د / عبد العزيز محمد عبد العزيز كلية التربية جامعة الأزهر مصر.
- أ . د / عبد الله جمعة الكبيسي .. كليـة التربيـة جامعـة قطـر.
- أ . د / عبد الله سليمان إبراهيم سالم .. كلية التربية جامعة طيبـة.
- أ . د / عبد الله محمد الخطايبة .. كلية التربية جامعة اليرموك الأردن.
- أ . د/ علياء عبد الله الجندى .. جامعـة أم القـرى مكـة المكرمـة .
- أ . د / عواطف على شعير .. معهد البحوث التربويـة جامعـة القاهـرة.
- أ . د/ كريمان عويضة منشار.. كليـة التربيـة جامعـة بنها مصـر .
- أ . د/ماجدة حبشى محمد سليمان..كلية التربيةجامعة الأسكندريـة.
- أ . د / ماجـدة إبراهيم البـاوى .. كلية التربية جامعة بغداد العـراق .
- أ . د/ محمد الشيخ حمود .. كليـة التربيـة جامعـة دمشق سوريـا .
- أ . د/محمد رجب فضل الله كلية التربية بالعريش جامعة القناة مصر.
- أ . د / محمد عبد المجيد حزين .. كليـة التربيـة جامعـة بنها مصر .
- أ . د / محمد نجيب مصطفى .. كليـة التربيـة جامعة الأزهر مصر.
- أ . د / محمود أبو النيل.. كليـة الآداب جامعـة عيـن شمس مصـر.
- 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 التربيـة جامعـة عين شمس مصـر .

((**هيئة تحرير المجلة**)) :

رئيـــس التحريـــــر :

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

مديـــر التحريـــــر :

- **أ.د / ناهد عبد الراضي محمـد..جامعـة المنيا مصـــر**

أعضاء هيئة التحرير :

- **أ.د/ نجاح السعدي المرسي عرفات.. جامعة أم القرى بمكـــة**
- **د/عماد الدين الوسيمي ..كلية التربية جامعـــة بني سويف**
- **د / عطيات محمد يس..كلية التربيـــة جامعـة بنهـا مصـر**
- **د/مآرب محمد المولى..كلية التربيـــة جامعة الموصل العراق**
- **د/صفاء عبد العزيز سلطان..كلية التربية جامعة حلوان مصر**
- **د/خولة عزات عبد الكريم القدومي .. جامعـــة إربـد الأردن**
- **أ/فيصل عبد المطلب..مدير النشر بمؤسسة الرشـد 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 (٣٥) الجزء الأول :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	فاعلية بعض استراتيجيات الحل الابتكاري للمشكلات "تريز" في تعلم العلوم على تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى تلميذات المرحلة الابتدائية الموهوبات بالمدينة المنورة ".. إعداد : أ . د/ ماهر إسماعيل صبري ، أ/ ريم بنت سليمان الحازمي .	١١ - ٤٧
٢)	" مدى توافر معايير تطوير المحتوى بمنهج العلوم بالصف العاشر في سلطنة عُمان من وجهه نظر معلمي العلوم في ضوء بعض المشروعات العالمية لتدريس العلوم ".. إعداد : د / أحمد بن حميد البادري ، د / أحمد بن إبراهيم الكندي .	٤٩ - ٧٠
٣)	" الكفايات الواجب توافرها ضمن برنامج إعداد معلم العلوم التجارية بكلية التربية بسوهاج من وجهة نظر المتخصصين " تصور مقترح " إعداد : د/محمد محمود عبد الوهاب.	٧١ - ١٠٠
٤)	" آراء المتعلمين في التعليم الالكتروني البنائي الاجتماعي عبر المنتديات التعليمية لتدريس المقررات بأسلوب التعلم عن بعد " إعداد : د / طلال بن حسن حمزة كابلي .	١٠١ - ١١٦
٥)	" أثر برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في الدافعية للتعلم ووجهة الضبط وقلق الاختبار لدى الطلاب المتلكئين أكاديميا بكلية التربية جامعة الطائف ".. إعداد : أ . د / محمد مصطفى الديب ، د / وليد السيد أحمد خليفة .	١١٧ - ١٧٨
٦)	" أثر برنامج تدريبي باستخدام حُب الاستطلاع في تعديل اتجاهات طلاب المدارس نحو العادات الغذائية الصحية ".. إعداد : أ. د/ حسن أحمد حسن شحاته ، أ. د / عيد عبد الواحد علي درويش ، د / أحمد عفت مصطفى قرشم .	١٧٩ - ٢٣٤

تعريف بالمجلــة :

((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 بالمجلــة :

- 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 الإنسانيــة 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 ٠٠٢٠١٠٠٢٨٩٢٩٠٩ بمصر

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير :
mahersabry21@yahoo.com

يمكنكم متابعة أخبار المجلة وقواعد النشر على موقعها الإلكتروني بجوجل على الرابط :
http://aae999.blogspot.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 الخامس والثلاثين من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وهو الخامس عشر على التوالي في الإصدار الشهري للمجلة .

وفي الجزء الأول من هذا العدد **ستة بحوث** : أولها بعنوان : **"فاعلية بعض استراتيجيات الحل الابتكاري للمشكلات "تريز" في تعلم العلوم على تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى تلميذات المرحلة الابتدائية الموهوبات بالمدينة المنورة "** إعداد : أ. د/ ماهر إسماعيل صبري ، أ/ ريم بنت سليمان الحازمي .

وثانيها بعنوان : **" مدى توافر معايير تطوير المحتوى بمنهج العلوم بالصف العاشر في سلطنة عُمان من وجهه نظر معلمي العلوم في ضوء بعض المشروعات العالمية لتدريس العلوم "**.. إعداد : د / أحمد بن حميد البادري ، د / أحمد بن إبراهيم الكندي.

وثالثها بعنوان : **الكفايات الواجب توافرها ضمن برنامج إعداد معلم العلوم التجارية بكلية التربية بسوهاج من وجهة نظر المتخصصين " تصور مقترح "**.. إعداد : د/محمد محمود عبد الوهاب .

ورابعها بعنوان : **" فاعلية التعليم الالكتروني البنائي الاجتماعي عبر المنتديات التعليمية لتدريس مقرر التعلم عن بعد لطلاب الجامعة حسب أراء المتعلمين "**.. إعداد : د / طلال بن حسن حمزة كابلي .

وخامسها بعنوان : **" أثر برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في الدافعية للتعلم ووجهة الضبط وقلق الاختبار لدى الطلاب المتلكئين أكاديميا بكلية التربية جامعة الطائف "**.. إعداد : أ . د / محمد مصطفى الديب ، د / وليد السيد أحمد خليفة .

وسادسها بعنوان : **" أثر برنامج تدريبي باستخدام حُب الاستطلاع في تعديل اتجاهات طلاب المدارس نحو العادات الغذائية الصحية "**.. إعداد : أ. د/ حسن أحمد حسن شحاته ، أ. د / عيد عبد الواحد علي درويش ، د / أحمد عفت مصطفي قرشم .

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:

"فاعلية بعض استراتيجيات الحل الابتكاري للمشكلات "تريز" في تعلم العلوم على تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى تلميذات المرحلة الابتدائية الموهوبات بالمدينة المنورة "

إعداد :

أ . د / ماهر إسماعيل صبـــري
أستاذ تعليم العلوم بجامعة بنهـــا
رئيس رابطة التربويين العرب

أ / ريم بنت سليمان الحازمي .
حاصلة على ماجستير تعليم العلوم
كلية التربية جامعة طيبة

"فاعلية بعض استراتيجيات الحل الابتكاري للمشكلات "تريز" في تعلم العلوم على تنمية مهارات التفكير الابتكاري لدى تلميذات المرحلة الابتدائية الموهوبات بالمدينة المنورة "

أ. د/ ماهر إسماعيل صبري *أ/ ريم بنت سليمان الحازمي*

- **المقدمة** :

إن معظم الانجازات العلمية والتكنولوجية التي حققتها البشرية في القرن العشرين هي نتاجات أفكار المبتكرين ، فمجتمعنا يعيش في عالم سريع التغير تحيطه كثير من التحديات لعل أهمها الانفجار المعرفي ، والتطور التكنولوجي والانفتاح على العالم نتيجة سرعة الاتصالات بحيث أصبح العالم قرية صغيرة ؛كل ذلك يتطلب منا السرعة في تنمية العقول المفكرة القادرة على حل المشكلات.

وهذا يقتضي أن يعد الإنسان في هذا القرن عدته لمواجهة هذه التحديات وعلى صناع القرار في عالم التربية والتعليم أن يضعوا الخطط المبنية على أسس علمية وفق معطيات تساعد على مواكبة هذا التقدم والتطور الملحوظ، وأن يعوا أهمية تمكين الطلبة من مواكبة مستجدات العصر،من حيث تمكينهم من التصدي لهذه المتغيرات المتسارعة من خلال التنمية الشاملة التي يعد التفكير والابتكار من أهم مرتكزاتها (حنورة،٢٠٠٣).

إن الثروة البشرية من أهم المرتكزات التي تقوم عليها حضارة الأمم إذا ما أحسن إعدادها وتوجيهها،ومما لاشك فيه أن الموهوبين هم الثروة الحقيقية في أي مجتمع،بل كنوزه الفعلية، فعن طريقهم يتوافر للدولة ما تحتاج إليه من رواد الفكر والعلم والفن الذين يفيدونها في شتى مجالات التطور والحياة، وبخاصة إذا ما استثمرت هذه الموهبة على الوجه المطلوب ؛ وفي ظل هذه المعطيات بات من الضروري لكل أمة متقدمة العناية بالموهوبين ورعايتهم وتطوير مواهبهم الكامنة ، وتوفير برامج للتلاميذ والطلاب الموهوبين تؤدي إلى تنميتهم في مجال العلوم والتكنولوجيا وتفجر طاقاتهم وقدراتهم الابتكارية بأقصى ما يمكن (محمود،٢٠٠٤).

وفي الآونة الأخيرة نشطت البحوث في مجال تعليم التفكير الابتكاري في مختلف بلدان العالم نتيجة التقدم الهائل في كافة مجالات الحياة، ولإيمان هؤلاء الباحثين والمنظرين بأن حل المشكلات التي يتوقع أن تواجهها المجتمعات البشرية في القرن الحادي والعشرين يتطلب مزيداً من القدرات الابتكارية ؛ حيث يعد التفكير الابتكاري أساسا من الأساسيات التي تقوم عليها العلوم الحديثة وهذا ما أكدته نتائج دراسة (Jo, 2009) التي أشارت إلى أن الكفاية العلمية والكفاءة الابتكارية يساعدان معا على تعزيز عملية الابتكار العلمي.

وتعد القدرة على الابتكار والتفكير المنتج من أهم معايير اختيار الطلبة الموهوبين وترشيحهم وتصنيفهم من ذوي الموهبة ، وهذا التعريف هو الذي تبناه مكتب التربية الأمريكي، كما اقترح رينزولي Renzulli سنة ١٩٧٨م بأن الموهبة

هي حصيلة التفاعل بين ثلاث من الخصائص التالية:قدرة عقلية عامة فوق المتوسط،ومستوى عال من الالتزام بالمهمة،ومستوى عال من الابتكار(القريوتي وآخرون،١٩٩٨).

ويشير الأدب التربوي إلى عدد من المحاولات التي استهدفت تطوير أدوات وبرامج وتقنيات لتنمية التفكير الابتكاري ، ولعل من أبرز تلك المحاولات ، التي قام بها عدد من الباحثين ، وعلى رأسهم أسبورن Osborn ونموذجه المعروف بالعصف الذهني Brain Storming ، و بارنس Parnes ، واساكسن Isaksen اللذان قدما نموذجا عرف باسم نموذج الحل الابتكاري للمشكلات ومن النماذج المعاصرة تلك النماذج التي قدمها دي بونو De Bono ؛ ومنها برامج الكورت CORT ، وبرنامج المفكر المبتكر Master Thinking ، وبرنامج القبعات الست Six Thinking Hats (أبو جادو،نوفل،٢٠٠٧).

وفي ظل هذه النظريات التي اهتمت بتفسير التفكير وتعليمه ظهرت نظرية جديدة نسبيا في الابتكار ، التي لم تعرف على نطاق واسع في العالم إلا في العقد الأخير من القرن العشرين بعد انهيار الاتحاد السوفيتي وهجرة أعداد كبيرة من علمائه إلى مختلف دول العالم ، وقد عرفت باسم نظرية الحل الابتكاري للمشكلات (Teoria Resheniqy Izobreatatelskikh Zadatch) ؛ وذلك باللغة الروسية ، ويرمز لها بالرمز (TRIZ) ، ويقابلها باللغة الإنجليزية Theory of Inventive Problem ، ويرمز لها بالرمز (TIPS).

وتشكل هذه النظرية نموذجا "عمليا" للنظم المستندة إلى قاعدة معرفية تستخدم طرائق وعمليات لاستيعاب المعرفة وتوظيفها في حل المشكلات ، وتستند هذه النظرية إلى إجراءات محددة وأدوات واستراتيجيات تمكن مستخدميها من تطبيق قاعدة المعرفة في توليد حلول جديدة (Lopez et al,2002,PP1-13).

وأهم ما يميز هذه النظرية انتقالها من جذورها وأصولها الهندسية والتكنولوجية التي نشأت فيها إلى مجالات غير تقنية وهندسية أخرى مثل إمكانية الاستفادة من مبادئ هذه النظرية واستراتيجياتها في تعزيز التعلم المدرسي ، وعدها طريقة في التفكير تزود الفرد بالوسائل المناسبة لتعزيز قدراته على التفكير ؛ حيث إن التربية هي مفتاح الأعمال الابتكارية ، وبناء الإنسان المبتكر القادر على تأمل الواقع وكشف المشكلات والسعي الحثيث لحل هذه المشكلات لخلق جيل جديد ، قادر على التكيف مع مشكلات عصره ومواجهة التحديات المترتبة عليها (أبوجادو،نوفل،٢٠٠٧).

وأثبتت هذه النظرية فاعليتها في تنمية التفكير بمختلف أنواعه في كثير من الدراسات مثل دراسة (Zoltin et al، ١٩٩٤م) ، و(Zakarov،١٩٩٨)، و(Sokol. 2000) ، و(أبوجادو،٢٠٠٣) الذي يعد أول من طبق نظرية تريز (TRIZ) في العالم العربي ودراسة كل من (الرافعي،٢٠٠٨) ،(آل عامر، ٢٠٠٨) (عبده، ٢٠٠٨) (الشيخ،العنزي، ٢٠٠٩) و(الشاهي، ٢٠٠٩).

وتعد مناهج العلوم بما تتضمنه من خبرات ، وما تكسبه للتلميذات من مفاهيم ومهارات مجالا خصبا لتنمية القدرة على التفكير لديهن ؛ حيث تقوم

فلسفة تدريس العلوم على الاهتمام بالأسلوب العلمي في التفكير بأنواعه المختلفة ؛ ومنها التفكير الابتكاري ، وهذه المناهج يفترض أن تؤهل التلميذات لمواجهة مشكلات البيئة المحيطة بهن ، وبخاصة في المرحلة الابتدائية التي هي القاعدة الأساسية في التعليم ، وأكد ذلك ما أشارت إليه (النوبي،١٩٨٩) من كون تدريس المتعلمين على اختلاف مستوياتهم التعليمية ، وتعليمهم مهارات التفكير الابتكاري ، وتنمية اتجاهاتهم الابتكارية من الأغراض الأساسية لتدريس العلوم .

والموهوبات بما يمتلكنه من قدرات وطاقات واستعدادات هائلة يحتجن إلى منهج علوم ثري وغني بالمعلومات المناسبة والمهارات المختلفة ، كما يحتاجون إلى طرائق واستراتيجيات تدريس متنوعة ومتميزة ، غنية بالأنشطة والخبرات والمهارات التي ترتبط بالمحتوى ، كما يحتجن إلى مشكلات تتحدى قدراتهن وتجعلهن يمارسن عمليات البحث والاستقصاء بأنفسهن وصولا إلى حلول مناسبة لها بطريقة ابتكارية ، وعلى الرغم من ذلك نجد أن مادة العلوم لا تزال قاصرة عن تحقيق أهم أهدافها وهو إثارة التفكير المبتكر الذي يساعد في تطوير العلم والحياة. فإذا أردنا لتلاميذنا أن يكونوا مبتكرين فعلينا أن نبدأ أولا بتعليمهم كيف يفكرون تفكيرا ابتكاريا ؟ ، ويقتضي ذلك البحث عن أساليب وطرق تدريس مبتكرة ، وتطويع المقررات ، وابتكار وسائل تعليمية جديدة ؛ لتسهم في تنمية التفكير الابتكاري.

وقد شهد العالم العربي في الفترة الأخيرة حركة متزايدة في مجال الاهتمام بالموهوبين ، وعقد الكثير من المؤتمرات والندوات وورش العمل ؛ ومن أبرز هذه المؤتمرات مؤتمر عمَّان (٢٠٠٣) تحت شعار رعاية الموهوبين والمبتكرين أولوية عربية في عصر العولمة ، حيث ورد في توصياته ضرورة الاهتمام بقضايا تنمية التفكير الابتكاري بكافة أنواعه التي تعد أهم عامل في تنمية المواهب وتطورها ودعوة الحكومات العربية ومراكز البحث العلمي إلى التوسع في الإنفاق على قضايا البحث العلمي الذي يلعب دورا مهما في صقل الموهبة والإبداع (المجلس العربي للموهوبين والمتفوقين بعمَّان،٢٠٠٣).

ولكن نجد أن البحوث العلمية التي أجريت عن الموهوبين في العالم العربي مازالت دون المستوى المأمول ؛ حيث إن النسبة العظمى من هذه البحوث ركزت على جانب واحد من الموضوعات وهو الخصائص الشخصية للموهوبين ؛ حيث يمثل هذا الجانب ما يقارب ٤٨,٢٪ من إجمالي البحوث المتعلقة بهذه الفئة أما الموضوعات الأخرى فنالت نسبة قليلة جدا من إجمالي البحوث ، ومعظم هذه البحوث العلمية عن الموهوبين في العالم العربي تمت باستخدام المنهج الوصفي التحليلي ، وذلك بنسبة ٦٧٪ أما البحوث التي استخدمت المنهج شبه التجريبي نالت النسبة الأقل وهي ١٥٪ (سليمان،٢٠٠٦).

لذا نجد مما سبق أن حاجتنا لتنمية التفكير الابتكاري أمر بالغ الأهمية ؛ إذ يحقق المنفعة الذاتية للمتعلم نفسه والمنفعة الاجتماعية العامة ؛ لذلك كان لابد من توظيف استراتيجيات التفكير وبرامجه وأساليبه في تدريس العلوم لتحقق الفائدة المرجوة منها وهي إثارة التفكير الابتكاري لدى المتعلم.

- **مشكلة الدراسة وأسئلتها** :

معظم استراتيجيات التدريس في مدارسنا تقلل من الاهتمام بتطوير مهارات التفكير الابتكاري لدى الموهوبات ، وتستخدم معلمات العلوم الاستراتيجيات التقليدية في التدريس مثل المحاضرة والإلقاء والعروض العملية مما يؤدي إلى تدني مستوى مهارات التفكير الابتكاري لدى التلميذات الموهوبات ، ويرى (الشخص،١٩٩٠،ص١١٧) أن مقررات التعليم ومنها مقررات العلوم وأنشطة التعلم في البرامج التقليدية لا تفي بحاجات الموهوبين ولاتحثهم على التفكير الابتكاري ، ولا تستثمر إمكاناتهم واستعداداتهم المتميزة ، حيث أثبتت دراسة (الراجحي، ٢٠٠٥) و (آل عامر،٢٠٠٨) التي نفذت في المملكة العربية السعودية أن الطلبة الموهوبين يحتاجون إلى رعاية تربوية متمايزة ، وإلى توفير خبرات تعليمية تناسب حاجاتهم وميولهم ورغباتهم ، واستخدام طرق تدريس جديدة في الرياضيات والعلوم تهدف إلى تعليم مهارات التفكير، وترى (السرور، ٢٠٠٠،ص ١٠٩) أن الطرق والأساليب التعليمية التي تقوم بها العديد من المدارس لرعاية الموهوبين لا تعمل على دفع هذا الطالب نحو الإنتاج المبتكر؛ لذا فإن إعداد برامج تعليمية متميزة ، واستخدام استراتيجيات تدريسية في العلوم يعد مطلبا أساسيا للموهوبات ، وأمرا ضروريا لاستثمار طاقاتهم ، وفي إطار السعي لحل هذه المشكلة حاولت الدراسة الإجابة عن السؤال : **ما فاعلية بعض استراتيجيات الحل الابتكاري للمشكلات "تريز" في تعلم العلوم على تنمية مهارات التفكير الابتكاري (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة ، المهارات ككل) لدى التلميذات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية؟**

- **أهداف الدراسة** :

هدفت الدراسة إلى تعرف فاعلية بعض استراتيجيات الحل الابتكاري للمشكلات "تريز" في تعلم العلوم في تنمية مهارات التفكير الابتكاري (الطلاقة المرونة ، الأصالة ، المهارات ككل) لدى التلميذات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية.

- **أهمية الدراسة** :

يمكن تحديد أهمية الدراسة في النقاط التالية:

- إثراء الميدان التربوي بالمزيد من البحوث والدراسات التي تتناول استراتيجيات وطرق تدريس للموهوبين.
- الاستجابة للاتجاهات العالمية الحديثة التي تنادي بضرورة تنمية مهارات التفكير بمختلف أنواعه (التعليم من أجل التفكير).
- تقديم نموذج إجرائي لمعلمات الموهوبات يوضح كيفية استخدام استراتيجيات "تريز" في تعلم العلوم والمواد الدراسية الأخرى.
- تزويد مخططي المناهج الدراسية بكيفية استخدام استراتيجيات "تريز" وتضمينها في مقررات العلوم المطورة.
- إثراء الميدان التربوي باختبار مقنن ومحكم لقياس مهارات التفكير الابتكاري.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **تريز** (TRIZ) :

تتبنى الدراسة تعريف سميون سافرانسكي(Semyon Savransky,2000) لتريز بأنها منهجية منتظمة ذات توجه إنساني تستند إلى قاعدة معرفية تهدف إلى حل المشكلات بطريقة ابتكارية.

- **التفكير الابتكاري** Creative Thinking :

عرف تورانس (Torrance,1977) التفكير الابتكاري بأنه عملية الإحساس بالمشكلات أو الثغرات في المعلومات ، وصياغة الأفكار أو الفروض واختبار هذه الفروض وتعديلها ، وإيصال النتائج ، وهذه العملية تقود إلى العديد من الإنتاج المتنوع اللفظي وغير اللفظي الحسي منها والمجرد ، ويعرفه جروان (٢٠١١) بأنه" نشاط عقلي مركب وهادف توجهه رغبة قوية في البحث عن حلول ، أو التوصل إلى نواتج أصيلة لم تكن معروفة سابقا"(ص٧٦). ويُعرف اجرائيا: بأنه الدرجة الكلية التي تحصل عليها التلميذة في مقياس التفكير الابتكاري في العلوم ، التي تعبر عن حاصل جمع الدرجات في مهارات الطلاقة والمرونة والأصالة.

- **مهارات التفكير الابتكاري** :

يتكون التفكير الابتكاري من عدة مهارات أساسية هي: الطلاقة ، المرونة ، الأصالة إدراك التفاصيل، الحساسية للمشكلات. وتناولت الدراسة المهارات الثلاثة (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة) فقط .

- **الطلاقة** Fluency:

هي القدرة على إنتاج أكبر عدد من الأفكار الجديدة لمشكلة ما استجابة لسؤال ما (السرور،٢٠٠٢). وتُعرف إجرائيا: بأنها الدرجة التي تحصل عليها التلميذة في اختبار الطلاقة في مقياس التفكير الابتكاري في العلوم ، التي تعبر عن عدد الاستجابات التي تذكرها التلميذة في المهارات.

- **المرونة** Flexibility:

هي القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من نوع الأفكار المتوقعة عادة وتوجيه أو تحويل مسار التفكير مع تغير المثير أو متطلبات الموقف (جروان،٢٠١١). وتُعرف إجرائيا: بأنها الدرجة التي تحصل عليها التلميذة في اختبار المرونة في مقياس التفكير الابتكاري في العلوم ، وتعبر عن عدد الاستجابات المتنوعة التي يحددها الانتقال من فئة إلى أخرى من فئات الاستجابة للمهارات.

- **الأصالة** Originalty :

هي القدرة على الإتيان بالأفكار الجديدة والنادرة والمفيدة ، وغير المرتبطة بتكرار أفكار سابقة ، وهي إنتاج غير المألوف وبعيد المدى (السرور،٢٠٠٢). وتُعرف إجرائيا: بأنها الدرجة التي تحصل عليها التلميذة في إختبار الأصالة في مقياس التفكير الابتكاري في العلوم ، وتعطى الاستجابة تبعا لنسب تكرارها بين أفراد المجموعة .

- **الموهوبات** Gifted :

تتبنى الدراسة تعريف آل شارع وآخرون (٢٠٠١.) للموهوبات ؛ الذي يرى أنها "من تتوفر لديها قدرات واستعدادات غير عادية ، أو أداء متميز عن بقية قريناتها في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع ، وبخاصة في مجال التفوق العقلي والابتكار والتحصيل العلمي ، والمهارات والقدرات الخاصة ، التي يتم تصنيفها وفق الأسس والمقاييس العلمية ، وتحتاج إلى رعاية تعليمية وتربوية خاصة ، لا تستطيع الدراسة تقديمها لها في منهج الدراسة العادية"(ص١٨).

- **حدود الدراسة** :

- **حدود الموضوع** :

◄◄ اختيار ست (٦) استراتيجيات . فقط . من الاستراتيجيات الأربعين (٤٠) لتريز (TRIZ) كأساس لبناء دليل المعلم ؛ وهي (استراتيجية الفصل /

الاستخلاص ، استراتيجية العمل التمهيدي / القبلي ، استراتيجية تحويل الضار إلى نافع ، استراتيجية العمل التمهيدي المضاد ، استراتيجية النبذ والتجديد ، استراتيجية النسخ) ، وتم اختيار هذه الاستراتيجيات للمبررات الاتية:

- ✓ صعوبة تطبيق الاستراتيجيات الأربعين من قبل باحث واحد ؛ لأنها تحتاج إلى فترة زمنية طويلة ، وإلى إمكانيات مادية وفريق بحث.
- ✓ الاستراتيجيات التي تم اختيارها هي أكثر ملاءمة وتطبيقا في المواقف التربوية والتعليمية.
- ✓ الاستراتيجيات التي تم اختيارها هي الأنسب لوحدة الأنظمة البيئية وموارها بمقرر العلوم للصف السادس الابتدائي.
- ✓ بعض الاستراتيجيات لا تناسب أفراد العينة لكونها تطبق في مجالات تكنولوجية وهندسية وتقنية .
- ◄◄ مهارات التفكير الابتكاري (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة).
- ◄◄ وحدة الأنظمة البيئية وموارها بمقرر العلوم المطور للصف السادس الابتدائي.

- **الحدود البشرية**:

عينة من التلميذات الموهوبات بالصف السادس الابتدائي والمنتظمات بمركز رعاية الموهوبات بالمدينة المنورة.

- **الحدود الزمانية**:

الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ.

- **الحدود المكانية**:

الابتدائية (٣٠) التابعة لمركز رعاية الموهوبات بالمدينة المنورة.

- **المحور الأول** : **الموهبة والموهوبون**

- **مفهوم الموهبة** :

إن المعنى اللغوي للموهبة كما ورد في المعجم الوسيط ولسان العرب مأخوذ من الفعل (وَهَبَ) له الشيء . (يَهَبُه) وَهْبا، وَهِبَة :أعطاه إياه بلا عوض و(الموهبة):الاستعداد الفطري لدى المرء للبراعة في فن أو نحوه، ويقال لهذا الطفل موهبة في الرسم،وجمعه مواهب ،وتتفق المعاجم العربية والإنجليزية من الناحية اللغوية على أن الموهبة Giftedness تعني قدرة استثنائية أو استعدادا فطريا غير عادي لدى الفرد. بينما ترد كلمة التفوق Talent إما كمرادفة في المعنى لكلمة الموهبة،وإما بمعنى قدرة موروثة أو مكتسبة سواء أكانت قدرة عقلية أم قدرة بدنية.

ويفرق الشخص بين مصطلح الموهوب والمتفوق ؛ حيث يرى أن الموهوب مصطلح يقصد به الفرد ذو الذكاء العالي أو التحصيل الدراسي المتقدم ، أما الموهوب هو الفرد الذي يظهر مستوى أداء أو استعداد متميز في بعض المجالات التي تحتاج إلى قدرات خاصة سواء علمية أو فنية أو عملية ، وليس بالضرورة أن يتميز الفرد بمستوى مرتفع ؛ من حيث الذكاء ، ولا يشترط أن يتميز بمستوى تحصيل دراسي مرتفع بصورة ملحوظة (الشخص،١٩٩٠، ص٤٤).

أما من الناحية الاصطلاحية والتربوية اختلف الباحثون في تعريفهم للموهبة اختلافا واضحا ، ويعود ذلك إلى اختلافهم في الاتجاهات النظرية والخبرات العملية التي ينطلقون منها ومن أشهر هذه التعريفات:

- عرف رينزولي Renzulli (١٩٩٤) الموهبة بأنها "تتكون من تفاعل ثلاث مجموعات من السمات الإنسانية وهي: قدرات عامة فوق المتوسط ، مستويات مرتفعة من الالتزام بالمهمات (الدافعية) ومستويات مرتفعة من القدرات الابتكارية" (p214).
- كما تعرف الموهبة بأنها سمات معقدة تؤهل الفرد للإنجاز المرتفع في بعض المهارات والوظائف ؛ وبذلك فالموهوب هو ذلك الفرد الذي يملك استعدادا فطريا وتصقله البيئة الملائمة. (أبو نواس، ١٤٢٧هـ ،ص ٧)
- ويعرف آل شارع وآخرون (٢٠٠١) التلميذ الموهوب بأنه "التلميذ الذي لديه استعداد أو قدرة غير عادية ، أو أداء متميز عن بقية أقرانه ، في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع ، وبخاصة في مجالات التفوق العقلي والتفكير الابتكاري والتحصيل الأكاديمي ، والمهارات والقدرات الخاصة والطلاب الموهوبون يحتاجون إلى رعاية تعليمية خاصة لا تستطيع المدرسة تقديمها لهم في منهج الدراسة العادية" (ص١٨).
- ويعرف الخديدي (١٤٢٩هـ) الموهوبين بأنهم "الأفراد الذين توجد لديهم إمكانات وقدرات غير عادية أو تقليدية تميزهم عمن هم في عمرهم ؛ تميزا عقليا أو معرفيا أو قياديا أو علميا أو فنيا ويحتاجون إلى برامج رعاية خاصة ؛ نفسية ومعرفية ومهارية"(ص٦).

- **خصائص الموهوبين في العلوم** :

يمكن القول بأن هناك العديد من الخصائص والسمات المميزة للطلاب الموهوبين في العلوم التي يمكن سردها في النقاط التالية:

- الفضول الشديد تجاه الأشياء المجردة والأشياء الموجودة في البيئة الخارجية.
- الاهتمام الشديد ببحث الظاهرة العلمية.
- الاتجاه الدائم نحو الملاحظة وطرح الأسئلة.
- القدرة الهائلة على الربط ما بين المفاهيم العلمية والظاهرة موضع الملاحظة.
- القدرة غير العادية على توليد التفسير السليم للظواهر العلمية.
- الاهتمام الشديد بجمع الأشياء الموجودة في البيئة الخارجية وفرزها وتصنيفها(Stepanek , 1999 , p8)

ويذكر كونسوجرا (Consuegra,1982) أن من خصائص التلميذ الموهوب (المبتكر) في العلوم أنه :

- يمتلك عقلا استقصائيا.
- يقرأ كتب العلوم.
- يحب الموضوعات العلمية.
- يقوم بمشاريع علمية عديدة.
- يستخدم البرهان في اتخاذ القرارات.
- يبحث عن العلاقة بين السبب والنتيجة.
- يحب الأرقام ،ويصوغ الفرضيات ويفهم النسب.
- يقوم بالتجارب العلمية بدقة وإتقان.

- يمتلك اتجاهات نحو العلوم بدرجة أفضل من زملائه الآخرين (Harty and Beall,1984

- **مناهج العلوم للموهوبين** :

ذكر شكاخوة (٢٠٠١، ص ١٧) المعايير الأساسية لمناهج العلوم للموهوبين على النحو التالي:

- أن تضم تركيزا كبيرا على النشاطات المبنية على البحث والاستقصاء.
- أن تضم تركيزا كبيرا على نشاطات تجريبية مستقلة من قبل الطالب وتركيزا على القراءة المكثفة ومهارات استخدام المكتبة.
- أن تزود الطالب بمحتوى عميق ومتقدم من المادة العلمية في المجالات المختلفة بما في ذلك الطريقة العلمية ذاتها.
- أن تتضمن تفاعلا مع العلماء المحترفين، وذلك بهدف وضع المتعلم في جو الممارسة العلمية الحقيقية.
- أن تعكس المناهج آخر التطورات في المعرفة العلمية في المجالات المختلفة وكذلك التقدم التكنولوجي المتحقق في المجالات التطبيقية للعلوم.
- أن تشمل المناهج الأبعاد المعنوية والاجتماعية والخلقية للعلم ؛ وذلك بهدف تأكيد البعد الإنساني للعلم.

ومن ثم يمكن القول بأن هناك العديد من الشروط الواجب توافرها في المناهج المقدمة للطلاب الموهوبين في العلوم وهي كما يلي:

- يجب أن يكون المحتوى المقدم يتمتع بالعمق الذي يتلاءم مع استثارة قدرات الطلاب.
- التركيز وبصورة كبيرة على عملية فهم المصطلحات العلمية المختلفة أكثر من مجرد التركيز على حفظ الحقائق المرتبطة بموضوع التعلم.
- التركيز على أهمية التعلم القائم على المناقشة الذي يجعل الطلاب مشاركين إيجابيين نشيطين في عملية التعلم.
- توفير فرص حقيقية لعملية التواصل بين التخصصات المتعددة في عملية التعلم.
- أن تناقش المناهج موضوعات ومواقف حقيقية في العالم الخارجي.
- مساعدة الطلاب على اكتساب العديد من المهارات والعادات العلمية في التفكير (Stepanek, 1999, p24)
- وبالإضافة إلى المناهج وطرق التدريس المستخدمة ينبغي تأكيد أهمية الأنشطة غير الصفية في رعاية الطلاب الموهوبون وتدعيمهم في العلوم ؛ حيث أن لها العديد من الفوائد الأكاديمية سواء كان ذلك على المدى الطويل أم على المدى القصير، وهناك العديد من استراتيجيات الأنشطة غير الصفية للطلاب الموهوبين ؛ مثل المعسكرات الصيفية والمسابقات العلمية التي قد تقام في داخل البيئة المدرسية أو في البيئات الجامعية التي تقوم باستضافة هؤلاء الطلاب (Singh, 2008, p39).

- **خصائص معلم الطلبة الموهوبين** :

أشارت العديد من الدراسات إلى شروط خاصة بمعلم الطلبة الموهوبين ومنها: (المحارمة،٢٠٠٩ ، ص٣٦)

- التفوق المهني ؛ وذلك حتى يسهل عليه التفاعل مع الطلبة الموهوبين والمتفوقين وتحقيق فرص النمو الفضل لهم.
- النضج الانفعالي بما يمكنه من تفهم التساؤلات الغريبة وتقبلها من الطلبة الموهوبين و الفائقين.
- تفهم المعلم للحاجات الانفعالية والاجتماعية الخاصة بالطلبة الموهوبين والفائقين.
- أن يكون المعلم قادرا على تلبية حاجات الطلبة الموهوبين والمتفوقين التي حددها كيري وهي مساعدة المتفوق على تطوير مهاراته الدراسية ، وتنمية تفكيره وتحقيق النجاح المدرسي ، مع المحافظة على توافقه الاجتماعي مع الآخرين.
- المعرفة بأساليب الكشف عن الموهوبين والفائقين ، والتدرب عليها.
- قدرة المعلم على وضع خطط فردية لتلبية الحاجات الفردية لكل طالب.
- أن يوفر المعلم مناخا صفيا متسامحا مرنا ومثيرا للإبداع والابتكار لدى الطلبة.

- **المحور الثاني : التفكير الابتكاري**

- **مفهوم التفكير الابتكاري :**

يشير الأدب النفسي والتربوي إلى العديد من التعريفات للتفكير الابتكاري ومن أكثر هذه التعريفات شيوعا ذلك التعريف الذي قدمه تورانس (Torrance) الذي يرى أنه عملية تحسس للمشكلات وإدراك مواطن الضعف والثغرات ، وعدم الانسجام والنقص في المعلومات،والبحث عن الحلول التي يمكن التنبؤ بها،وصياغة فرضيات جديدة، واختبار الفرضيات وإعادة صياغتها وتعديلها ؛ من أجل التوصل إلى حلول أو ارتباطات جديدة باستخدام المعطيات المتوافرة؛ ومن ثم نشر النتائج وعرضها على الآخرين (Torrance,1993). ويعرفه العصيمي(٢٠١٠) بأنه" عملية الإحساس بالمشكلات أو الثغرات في المعلومات ، وصياغة للأفكار أو الفروض ، واختبار هذه الفروض وتعديلها ،وإيصال النتائج ، وهذه العملية تقود إلى العديد من النتائج المتنوعة ؛ اللفظية وغير اللفظية ؛ الحسية والمجردة، مع عدم إغفال بقية التعريفات ؛ بحيث تتم مراعاة القدرات والسمات الابتكارية والناتج الابتكاري ، وعدها أساسا لدعم عملية الابتكار ورعايته لدى طلاب المدرسة" (ص١٨٥).

- **مهارات التفكير الابتكاري :**

الابتكار ليس بالعامل الواحد، ولكنه مجموعة من القدرات، أو المهارات، وإذا ما استطعنا تنمية هذه المهارات لدى التلاميذ، وتدريبهم على استخدامها يمكننا تنمية التفكير الابتكارى لديهم، لذلك فمعرفة المهارات الأساسية للتفكير الابتكارى مهم جدا ؛ حتى يمكن توظيفها بصورة عملية في التدريس، وأهم هذه المهارات ما يلي:

- الطلاقة Fluency: عرفها جروان(٢٠١١) بأنها" القدرة على توليد عدد كبير من البدائل أو المترادفات أو الأفكار أو المشكلات ؛ عند الاستجابة لمثير معين،والسرعة والسهولة في توليدها ، وهي في جوهرها عملية تذكر واستدعاء اختيارية لمعلومات أو خبرات أو مفاهيم سبق تعلمها"(ص ٧٧) ، وقد

أسفرت دراسات التحليل العاملي التي أجريت على مهارة الطلاقة عن وجود خمسة أنواع للطلاقة كما أوردها (أبو جادو ، نوفل ، ٢٠٠٧) ، (المعايطة البواليز ، ٢٠٠٧) ؛ وهي:

- ✓ طلاقة الكلمات أو الطلاقة اللفظية (Verbal Fluency): ويقصد بها قدرة الفرد (التلميذ) المبتكر على إنتاج أكبر عدد ممكن من الألفاظ أو المعاني بشرط أن يتوفر في تركيب اللفظ خصائص معينة.
- ✓ طلاقة الأفكار(Ideational Fluency):وهي قدرة الفرد (التلميذ) المبتكر على ذكر أكبر عدد ممكن من الأفكار في وقت محدد بغض النظر عن نوع هذه الأفكار أو مستواها أو جوانب الجدة أو الطرافة فيها.
- ✓ الطلاقة التعبيرية(Expressional Fluency): وهي قدرة الفرد (التلميذ) على التعبير عن الأفكار بسهولة ، وإمكانية صوغها في كلمات أو صور للتعبير عنها بطريقة تكون فيها متصلة بغيرها وملائمة لها.
- ✓ طلاقة الأشكال Figural Fluency: وتعني القدرة على الرسم السريع لعدد من الأمثلة والتفصيلات أو التعديلات في الاستجابة لمثير وضعي أو بصري.
- ✓ الطلاقة الحركية :وتعرف بأنها القدرة على توليد أكبر عدد ممكن من الاستجابات الحركية المناسبة في وحدة زمنية معينة.

- ◄◄ المرونة Flexibility: عرفها جروان(٢٠١١)بأنها" القدرة على توليد أفكار متنوعة ليست من الأفكار المتوقعة عادة ، وتوجيه أو تحويل مسار التفكير مع تغير المثير أو متطلبات الموقف"(ص٧٨) ، وتشير البحوث التربوية والنفسية إلى وجود عاملين للمرونة (قطامي،٢٠١٠) ،(المعايطة،البواليز،٢٠٠٧):
- ✓ المرونة التلقائية (Spontaneous Flexibility): وتتضمن في معناها إصدار أكبر عدد من الأنواع المختلفة من اتجاهات الأفكار التي ترتبط بمشكلة أو موقف مثير.
- ✓ المرونة التكيفية (Adapive Flexibility): وتشير إلى قدرة الفرد على تغيير الوجهة الذهنية (العقلية) التي ينظر من خلالها إلى حل مشكلة محددة.

- ◄◄ الأصالة Originality: ينظر إلى مهارة الأصالة على أنها مرادفة للابتكار نفسه ، ويقصد بها تلك القدرة التي تبدو في سلوك الفرد عندما يبتكر بالفعل إنتاجا جديدا، فالأصالة - بهذا المعنى - الجدة أو الندرة ، بيد أن هناك شرطا آخر لابد من توافره إلى جانب الجدة كي يعد الإنتاج أصيلا ، وهو أن يكون مناسبا للهدف أو الوظيفة التي سيؤديها العمل المبتكر (أبوجادو،نوفل ،٢٠٠٧).
- ◄◄ التفاصيل (الإكمال) Elaboration: عرفها (جروان،٢٠١١)بأنها "القدرة على إضافة تفاصيل جديدة ومتنوعة لفكرة أو حل لمشكلة أو لوحة من شأنها أن تساعد على تطويرها وغنائها وتنفيذها" (ص٧٩) ، ويرى جليفورد (Guilford) أن هذه القدرة الابتكارية تشمل إضافة عناصر ومكونات للأشكال الأولية ؛ حيث يطلب من المفحوصين توسيع المخططات التي أعطيت لهم.
- ◄◄ الحساسية للمشكلات (Sensitivity to Problems):يعرفها جليفورد (Guilford) بأنها قدرة الفرد على رؤية المشكلات في أشياء أو أدوات أو نظم اجتماعية قد لا يراها الآخرون ، أو التفكير في إدخال تحسينات يمكن إدخالها على هذه النظم،ويضيف (جروان،٢٠١١) أن هذه القدرة تعبر عن الوعي بوجود

مشكلات أو حاجات أو عناصر ضعف في البيئة أو الموقف، ويعني ذلك أن بعض الأفراد أسرع من غيرهم في ملاحظة المشكلة والتحقق من وجودها في الموقف (ص ٧٩).

- **متطلبات التفكير الابتكاري في العلوم** :

تشير (شنودة،١٩٩٧،ص٥٥) إلى متطلبات التفكير الابتكاري ومقتضيات ذلك في تدريس العلوم ؛ وهي:

- الانفتاح على الخبرة: بمعنى أن التفكير الابتكاري يلزمه مستوى معين ؛ من حيث استعداد الفرد لاستقبال المثيرات ؛ لذا يجب على معلم العلوم أن ينمي هذا الاستعداد لدى التلاميذ ؛ وذلك عن طريق الأنشطة التعليمية التي يقدمها لهم من خلال مادته.
- الضبط الداخلي:يجب على المبتكر أن يستند في تقويم نتائجه إلى قدرة معينة ، ومحكات داخلية يقيم في ضوئها نتاجه. فالمبتكر يستطيع أن يستمر في عمله معتمدا على ما يدركه ، مستمدا التدعيم اللازم لاستمرارية عمله مما يراه ، ومما يصل إليه من أحكام أو تقويم لجهده ؛ لذا يجب على معلم العلوم أن ينمي هذه الخاصية لدى التلاميذ من خلال دراسة مادة العلوم ؛ بحيث يستطيع التلميذ أن يقيم إنتاجه ، أي يحكم عليه في ضوء أحكام يصل إليها هو بنفسه.
- القدرة على التفاهم الحر مع المفاهيم:يؤدي التعامل الحر التلقائي على اكتشاف الجديد أثناء إعادة التكوين ، أو إعادة التشكيل والتنظيم لما يوجد في المجال ؛ لذا يجب على معلم العلوم أن يعود التلاميذ على التعامل التلقائي الحر مع ما يوجد في مجالهم من أفكار ومفاهيم.

- **دور مناهج العلوم في تنمية التفكير الابتكاري لدى الموهوبين**:

لكي تحقق مادة العلوم تنمية المهارات الابتكارية ، فإنه يجب أن تتسم مناهج العلوم بعدة مواصفات أهمها:

- تنظيم محتوى المنهج أو طريقة صياغته ؛ حيث إن المحتوى العلمي المكتوب بطريقة مرنة يتيح للمتعلم حرية انطلاق الفكر.
- ارتكاز المنهج عند صياغة المحتوى على تأكيد ظاهرة التفكير التباعدي المفتوح ، والبعد عن أسلوب التفكير التقاربي المغلق.
- تزويد المنهج بمناشط ابتكارية تستند في اختيارها إلى معايير اختيار محتوى المنهج نفسه، بمعنى أنها تشبع حاجات المتعلم وتنمي ميوله وقدراته ، وتعكس ثقافة المجتمع ومتطلباته.
- تستخدم فيها طرق واستراتيجيات تدريس توظف الأساليب الفكرية الابتكارية (قنديل،١٩٩٧،ص١٢٨).

ولكي تقوم مناهج العلوم بتعزيز التفكير الابتكاري بين الطلاب الموهوبين ينبغي أن يتوافر بها عدد من الشروط منها:

- عدم الاعتماد فقط على الشرح والسرد ، بل الاعتماد أيضا على العنصر البصري.
- عرض أكبر عدد من الأفكار في داخل المحتوى الدراسي.
- الاعتماد على الأسئلة المفتوحة.

- مناقشة الأفكار البديلة.
- توليد أفكار جديدة غير تقليدية.
- تنمية مهارات القدرة على حل المشكلات.
- تصميم العديد من الأدوات والآلات التي تدعم عملية الاتصال الفعال.
- التركيز . بشكل أساسي . على الأنشطة التي تعمل على تنمية مهارات التفكير العليا مثل التحليل والتركيب والتقييم
- تتسم بقدرات من العمق والبعد بقدر الإمكان عن السطحية في معالجة الأمور (Ramirez& Ganaden, 2008,pp 25-26).

- **استراتيجيات وبرامج التفكير الابتكاري في العلوم لدى الموهوبين** :

نشطت الجهود العلمية لبحث الأسس والطرق والاستراتيجيات ودراستها تلك التي تساعد الأفراد بعامة ، والطلبة بخاصة ، على تطوير مهاراتهم الابتكارية ، وتكوين روح البحث لديهم ؛ حيث يرى مالتزمان (Maltzman) أنه يمكن تدريب الطلبة على السلوك الابتكاري الذي يتسم بالأصالة ، أما ماير(Maier) فيرى أنه يمكن تدريب الطلبة على إعطاء حلول ابتكارية للمشكلات التي تعرض عليهم ، وعلى المعلمين توفير الفرص التعليمية المناسبة لاستثارة السلوك الابتكاري ، وفيما يلي عرض لهذه الاستراتيجيات والنماذج والبرامج التي أثبتت فعاليتها في تمنية مهارات التفكير الابتكاري لدى الموهوبين ؛ وهي استراتيجية العصف الذهني Brain storming، نموذج الحل الابتكاري للمشكلات CPS Sloving Problem Creative ، استراتيجية تآلف الأشتات Synectics ، استراتيجية تمثيل الأدوار Role Playing ، استراتيجية القبعات الستة Six Thinking Hats ، برنامج الكورت للتفكير The CORT Thinking Program ، البرامج الإثرائية Enrichment programs ، استراتيجيات سكامبر SCAMPER ، استراتيجيات" تريز" TRIZ

- **أهمية استراتيجيات وبرامج التفكير الابتكاري في تعليم العلوم** :

تشير نتائج الدراسات السابقة ، وبالذات التجريبية منها ، إلى أن الجهود المبذولة لتعليم التفكير ومهاراته قد تكللت في معظمها بالنجاح ؛ حيث أثبتت نتائجها أن التفكير مهارة يمكن تعلمها من خلال التدريب والممارسة والمران وأشارت العديد من الدراسات إلى فاعلية استراتيجيات وبرامج التفكير الابتكاري في تعليم العلوم لدى التلاميذ سواء كانوا عاديين أو موهوبين ؛ ومن الدراسات في هذا المجال: دراسة كلينر (Kleiner,1991)التي هدفت إلى التعرف على تأثير استخدام طريقة تآلف الأشتات على الفهم ، والتفكير الابتكاري وقدرات الكتابة لدى طلاب الصف الرابع والخامس الابتدائي في مادةالعلوم.

ودراسة بيسيت (Bisset, 1996) التي حاول من خلالها الكشف عن فاعلية تدريس العلوم بطريقة حل المشكلات في تحصيل طلبة المرحلة المتوسطة وقدرتهم على الابتكار.

ودراسة ريتشي، ادواردز (Ritchie, Edwards ، ١٩٩٦) التي هدفت إلى تنمية التفكير الابتكاري وحل المشكلات وتنمية الذات والتحصيل الدراسي في العلوم باستخدام برنامج الكورت لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي بمدينة "كوين لايد".

ودراسة (العتيبي،٢٠٠٢) التي هدفت إلى تعرف فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تنمية قدرات التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى طالبات الصف الأول متوسط بمدينة الرياض.

ودراسة (إسماعيل،٢٠٠٣) التي هدفت إلى قياس فعالية مجموعة من الأنشطة الإثرائية المقترحة في تنمية مهارات التفكير الابتكاري وحل المشكلات لدى التلميذات الفائقات في مادة العلوم .

ودراسة تشنج ورو(Chung , Ro ،٢٠٠٤) التي حاولت الكشف عن أثر تعلم أطفال المدرسة الابتدائية مهارات حل المشكلات في مجال التطبيقات العملية على تطور ابتكارات الأطفال وكفاءتهم الذاتية بكوريا.

ودراسة (شبيب،٢٠٠٤) التي هدفت إلى بناء برنامج إثرائي باستراتيجية حل المشكلة الابتكاري (CPS) ؛ لتنمية أبعاد التفكير الابتكاري اللفظي والشكلي في العلوم لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي بدولة الكويت.

ودراسة (عبدالجليل، ٢٠٠٥)التي هدفت إلى تعرف أثر فاعلية الوحدات الإثرائية في تطوير القدرات الابتكارية لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة.

ودراسة (هندي،٢٠٠٥) التي هدفت إلى الكشف عن فعالية الأنشطة المقدمة بنوادي العلوم المطور في تنمية مهارات الابتكار .

ودراسة (جرادات،٢٠٠٦) التي هدفت إلى تقصي أثر برنامج قائم على المشكلات في تنمية مهارات التفكير الابتكاري والناقد لدى الطلبة الفائقين بالمراكز الريادية.

ودراسة (العنزي،٢٠٠٦) هدفت إلى معرفة أثر طريقة العصف الذهني في تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني متوسط في مقرر العلوم بمدينة عرعر.

ودراسة (القاضي،٢٠٠٦) التي هدفت إلى معرفة فاعلية برنامج حل المشكلات المستقبلية المعدل والمطور للبيئة العربية البحرينية في تطوير القدرات الابتكارية ومهارات التفكير العليا ، لدى عينة من الطلاب الموهوبين بالمرحلة الإعدادية بمملكة البحرين.

ودراسة (نوفل،٢٠٠٦) هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج كورت (الوحدات الثلاثة:توسيع الإدراك والتنظيم والإبداع) في تنمية التفكير الابتكاري بأبعاده الثلاثة: الطلاقة والمرونة والأصالة لدى عينة من الطلاب والطالبات الفائقين تحصيليا في كلية العلوم التربوية الجامعية (الأونورا).

ودراسة هووي،وسينج لاي(Hui, Lau ،٢٠٠٦) التي هدفت إلى تعليم الدراما لتنمية التفكير الابتكاري وزيادة المهارات التعبيرية في العلوم لأطفال المدرسة الابتدائية.

ودراسة (الحموري،٢٠٠٩) التي هدفت إلى تعرف أثر برنامج إثرائي في التربية البيئية لتنمية مهارات التفكير الابتكاري والتحصيل لدى الطلبة الموهوبين بمنطقة القصيم.

- **المحور الثالث** : **استراتيجيات الحل الابتكاري للمشكلات "تريز"**
- **نشأة نظرية تريز وتطورها** :

تعد نظرية "تريز" المعروفة باسم نظرية الحل الابتكاري للمشكلات "تريز" Teoria Resheiqy Izobreatatelskikh Zadatch ويرمز لها بالرمز (TRIZ) وتعني باللغة الروسية نظرية الحل الابتكاري للمشكلات ، ويقابلها باللغة الإنجليزية Theory of Inventive Problem Solving ، ويرمز لها بالرمز (TIPS) ؛ وهي من النظريات الحديثة بالمنطقة العربية التي يتنبأ المختصون بأنه سيكون لها مستقبل واعد، نظرا لما حققته النظرية من نتائج مذهلة في دول العالم الغربي التي أفردت لها آلاف المواقع على شبكة الانترنت كدليل قاطع على أهميتها. وتنسب هذه النظرية إلى العالم الروسي هنري التشلر (H.Ahshuller) الذي ولد في روسيا عام ١٩٢٦م ؛ حيث تمكن هذا العالم من إنجاز أول اختراعاته عندما كان في الرابعة عشر من عمره ، وقد أنهى دراسته الجامعية وحصل على درجة الماجستير في الهندسة الميكانيكية ، وبدأ العمل في هذه النظرية عام ١٩٤٦م وتمكن من تأليف أربعة عشر (١٤) كتابا حول نظرية تريز ، فضلا عن الأوراق البحثية التي تضمنت الكثير من الموضوعات في مجال الاختراعات الابتكارية وشارك في تعليم الآلاف من الطلبة لمنهجية هذه النظرية وأسسها ومبادئها التي يعد الأب الروحي لها (Rantaneen,1999)

وقد تم تقسيم التاريخ التطوري لهذه النظرية إلى مرحلتين رئيستين هما:

- **مرحلة تريز التقليدية** Classical TRIZ

امتدت هذه المرحلة من عام ١٩٤٦م ؛ حيث بدأ "التشلر" دراساته وأبحاثه على هذه النظرية حتى عام ١٩٨٥م ،وتميزت هذه المرحلة بتطوير طريقة تساعد الأفراد في التعامل مع المشكلات التقنية الصعبة ،واكتشف النماذج الأساسية ومبادئ التطور والابتكار القابلة للتطبيق في مختلف مجالات النشاط الإنساني التي تتطلب حلولا ابتكارية ،وقد نجح أيضا في جعل هذه النماذج والمبادئ منتظمة ومتوافرة للاستخدام على نطاق واسع(الرافعي،١٤٢٨هـ).

- **مرحلة تريز المعاصرة** Contemporary TRIZ

تم تقسيم هذه المرحلة إلى مرحلتين فرعيتين هما:

- **المرحلة الفرعية الأولى:** امتدت في الفترة ما بين عام ١٩٨٥م حتى عام ١٩٩٠م ؛ حيث تركزت أولوية العمل في هذه المرحلة من قبل المهتمين بنظرية تريز TRIZ على تطوير هذه النظرية ؛ بحيث تعمل على استيعاب أفضل ما يوجد في أساليب تنمية الابتكار الأخرى، وتوفير الفرصة لكل فرد ؛ لكي يتعلم كيفية حل المشكلات ابتكاريا (Zusman et .al,1999).
- المرحلة الفرعية الثانية: هي المرحلة التي انتقلت فيها النظرية إلى العالم الغربي، وامتدت هذه المرحلة من بداية التسعينات حتى الآن ؛ حيث تم طرح نظرية تريز خارج حدود الاتحاد السوفيتي وعلى وجه التحديد في الولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا واليابان وغيرها من دول العالم (Rantaneen,1999).

- **تعريف نظرية تريز** :

يرى سميون سافرانسكي (Semyon Savransky) أن "تريز" منهجية منتظمة ذات توجه إنساني تستند إلى قاعدة معرفية،تهدف إلى حل المشكلات بطريقة ابتكارية ، وتشير المنهجية المنتظمة في هذا التعريف إلى تلك النماذج العامة

التي تمت دراستها وتحليلها في النظم والعمليات،كما تشير كلمة . منتظمة . الواردة في هذا التعريف إلى وجود منهجية محددة ذات خطوات واضحة تستخدم في حل المشكلات، ويبين هذا التعريف أيضا التوجه الإنساني لهذه النظرية ؛ حيث إن الإنسان هو الهدف الأساسي لهذه النظرية من خلال مساعدته على حل المشكلات التي تواجهه في مختلف المجالات،ويتضمن هذا التعريف أيضا القاعدة المعرفية الضخمة التي استندت إليها استراتيجيات هذه النظرية (Savransky, 2000).

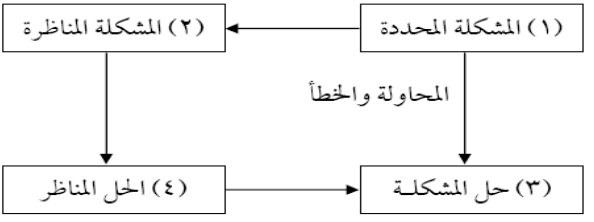
- **الافتراضات الأساسية في نظرية "تريز" :**

يرى أنصار هذه النظرية أنها تقوم على الافتراضات الرئيسة التالية:

- التصميم المثالي هو النتيجة النهائية التي يتم السعي والعمل على الوصول إليها وتحقيقها.
- تلعب التناقضات التقنية والمادية دورا أساسيا في حل المشكلات بطريقة ابتكارية.
- الابتكار عملية منهجية منتظمة ، تسير وفق سلسلة محددة من الخطوات. (Kunsl & Clapp,2000).

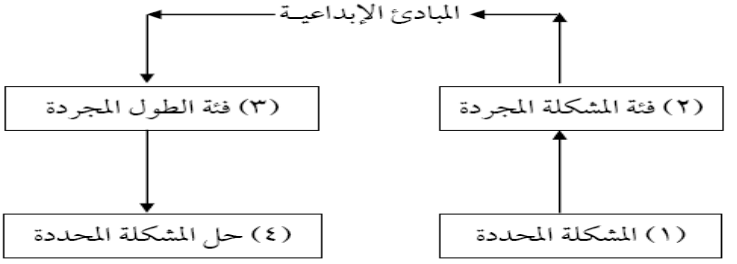
- **منهجية نظرية "تريز" في حل المشكلات :**

يواجه الناس نوعين من المشكلات يتضمن النوع الأول مشكلات يوجد لها حلول معروفة، ويتبع في حل هذه المشكلات نموذجا عاما كما هو موضح في الشكل التالي (النموذج العام في حل المشكلات) (Mazur,1996)



في حين يتطلب النوع الثاني مشكلات تحوي متطلبات متناقضة، ولا توجد لها حلول معروفة، وتستخدم طرائق مختلفة ؛ مثل العصف الذهني والمحاولة والخطأ في حلها، ويتباين عدد المحاولات اللازمة للوصول إلى الحل بناءً على درجة التعقيد الخاص بالمشكلة، فإذا كانت الحلول تقع ضمن خبرة الفرد فإن عدد المحاولات يكون أقل، أما إذا كانت الحلول تقع خارج حدود خبرة الفرد فإن عدد المحاولات يصبح أكثر(Mazur,1996)، ولقد كان التشلر مهتما بالمشكلات التي تتطلب حلولا إبداعية، التي عرفها بتلك المشكلات التي لا يوجد لها حلول معروفة، أو أن لها حلولا معروفة ولكن يترتب عليها مشكلات أخرى (Schweizer, 2002).

ولتطوير نظرية حل المشكلات بطريقة إبداعية، وضع تشلر نظما لتصنيف هذه المشكلات، وحدد لكل مشكلة مبدأ أو أكثر لحلها، وبذلك فإن حل المشكلات بطريقة إبداعية يتبع الإجراءات ، كما في النموذج التالي :



(النموذج الأساسي في حل المشكلات بنظرية "تريز") المصدر: ((Kaplan, 1996))

ويتضح من الشكل أننا نبدأ بالمشكلة التي يتم تحديدها ، وهي المشكلة المراد حلها في موقف معين، ومن ثم نقوم بتجريد المشكلة (تحويلها إلى مشكلة عامة) ؛ كي يتسنى لنا وضعها ضمن إحدى فئات المشكلة المجردة رقم (٢)، وباستخدام إحدى الاستراتيجيات الإبداعية يتم البحث عن الحلول المناسبة لهذه المشكلة رقم (٣) في الشكل، وأخيرا يتم استخدام الاستراتيجية المناسبة وننتقل إلى رقم (٤) في الشكل المتمثل في الانتقال من الحلول المجردة العامة إلى البحث عن حل أو حلول خاصة للمشكلة المراد حلها ؛ أي إنه يمكن القول بأن استراتيجية تريز تتضمن في حلها للمشكلات المتعددة إيجاد عدد من الحلول الابتكارية ، وتصنيف تلك الحلول وفقا لما يتلاءم مع طبيعة المشكلة، وطبيعة الاستراتيجيات التي يمكن استخدامها في حلها (Liou&Chen, 2011, 12)، (Kaplan,1996).

- **الاستراتيجيات الابتكارية** Creative Strategies

أدرك "التشلر" من خلال قاعدة البيانات الضخمة التي قام بدراستها وتحليلها أن هناك عددا صغيرا من المبادئ التي تتكرر عبر العديد من المجالات المختلفة في الهندسة والتكنولوجيا، وبعد دراسة عميقة لهذه النماذج العامة تبين أن هناك أربعين (٤٠) استراتيجية استخدمت بشكل متكرر في حل هذه المشكلات ، وتتمثل المهارة في استخدام هذه الاستراتيجيات في القدرة على تعميم المشكلة عن طريق تجريدها ؛ومن ثم تحديد الاستراتيجية المناسبة للاستخدام (Hipele,2000) وفيما يلي عرض لهذه الاستراتيجيات الأربعين التي اكتشفها "التشلر" كما وردت بالترتيب في كافة المراجع التي تناولتها(Hooper & Domb,2002)، (Terninko,2001)،(Santaneen,1998)، (Savransky,2000)، (Winkless&Clarke,1997) (أبو جادو،٢٠٠٧):

- استراتيجية التقسيم / التجزئة Segmentation
- استراتيجية الفصل/ الاستخلاص Seperation(Taking out,Exrrachion)
- استراتيجية النوعية المكانية Local Quality
- استراتيجية عدم التماثل /عدم التناسق Asymmetny
- استراتيجية الربط/ الدمج Combining
- استراتيجية العمومية/ الشمولية Universality
- استراتيجية التعشيش (الاحتواء أو التداخل) Nesting
- استراتيجية الوزن المضاد (القوة الموازنة) Counter-Weight
- استراتيجية الإجراءات التمهيدية المضادة Preliminary anti-action
- استراتيجية الإجراءات التمهيدية (القبلية)Preliminary action

- استراتيجية المواجهة المسبقة للاختلالات Cushion in advance
- استراتيجية التساوي في الجهد (تقليل التباين) Equipotentiality
- استراتيجية القلب أو العكس Inversion
- استراتيجية التكوير(الانحناء) Spheroidality(Curvature)
- استراتيجية الديناميكية (المرونة) Dynamics
- استراتيجية الأعمال الجزئية أو المبالغ فيها(المفرطة) Partial or Excessive Actions
- استراتيجية البعد الآخر Another Dimension
- استراتيجية الاهتزاز(التردد) الميكانيكي Mechanical Vibration
- استراتيجية العمل الفتري (الدوري) Periodic action
- استراتيجية العمل المفيد Continuity of Useful action
- استراتيجية القفز أو الاندفاع السريع Skipping
- استراتيجية تحويل الضار إلى نافع Blessing in Disguise
- استراتيجية التغذية الراجعة Feedback
- استراتيجية الوسيط (الوساطة) Intermediary
- استراتيجية الخدمة الذاتية Self-Service
- استراتيجية النسخ Copying
- استراتيجية استخدام البدائل الرخيصة Use Cheap Replacement Events
- استراتيجية استبدال النظم الميكانيكية Replacement of Mechanical System
- استراتيجية استخدام البناء الهوائي أو الهيدروليكي Use apneumatic or hydraulic construction
- استراتيجية الأغشية المرنة والرقيقة Flexible Shells and thin Flims
- استراتيجية المواد النفاذة (المسامية) Porous Materials
- استراتيجية تغيير اللون Color Changes
- استراتيجية التجانس Homogeneity
- استراتيجية النبذ وتجديد الحياة Discarding and recovering
- استراتيجية تغيير الخصائص Parameters changes
- استراتيجية الانتقال من مرحلة إلى أخرى Phase transitions
- استراتيجية التمدد الحراري Thermal expansion
- استراتيجية المؤكسدات القوية Strong Oxidant
- استراتيجية الجو الخامل Inert atmosphere
- استراتيجية المواد المركبة Composite materials

وهناك بعض الاستراتيجيات التي يمكن الاستفادة منها في تعليم وتعلم العلوم ؛ بحيث تكون أكثر قابلية واستيعابا وتطبيقا في المجالات التربوية وتم توظيفها بهذه الدراسة ؛ مثل (استراتيجية الفصل/الاستخلاص،استراتيجية العمل القبلي/التمهيدي،استراتيجية العمل التمهيدي المضاد، استراتيجية تحويل الضار إلى نافع،استراتيجية النسخ،استراتيجية النبذ وتجديد الحياة) وفيما يلي تفصيل لهذه الاستراتيجيات التي تم توظيفها بالدراسة:

- **استراتيجية الفصل/ الاستخلاص** Seperation(Taking out,Exrrachion)

يتم حل المشكلات باستخدام هذه الاستراتيجية عن طريق تحديد المكونات التي تعمل بشكل جيد والعمل على استبقائها، وتحديد المكونات التي تؤدي إلى

حدوث أضرار في النظام أو لا تعمل جيدا وفصلها والتخلص منها ، ومن أمثلة المشكلات التي تم حلها باستخدام هذه الاستراتيجية:

- الفصل بين أماكن توليد الطاقة وأماكن استهلاكها، والفصل بين أجهزة تكييف الهواء التي تصدر صوتا مزعجا والهواء البارد الذي يحتاجه الإنسان في المرافق المختلفة.
- يقوم الأطباء بإزالة الخلايا المسرطنة واستئصالها ، التي تصيب المرضى الذين يعانون من أورام خبيثة ؛ وذلك ضمانا لعدم انتشار تلك الخلايا في أجسامهم.

• **استراتيجية العمل التمهيدي المضاد** Preliminary anti-action

تستخدم هذه الاستراتيجية في حل المشكلة عندما يكون من الضروري القيام بعمل له آثار إيجابية مفيدة وأخرى سلبية ضارة؛ حيث يصبح مهما في هذه الحالة القيام بإجراءات مضادة لضبط الآثار الضارة والسلبية والتحكم فيها ومن أمثلة المشكلات التي تم حلها باستخدام هذه الاستراتيجية:

- يعاني العاملون في مجال صناعة الإسمنت والبتروكيماويات من مخاطر التعرض للإصابة بالأمراض الناتجة عن التلوث؛لذا كانت الحاجة لاتخاذ الإجراءات التمهيدية لمواجهة ذلك كاستخدام الأقنعة الواقية، والتطعيمات ؛للوقاية من مخاطر الإصابة بهذه الأمراض ؛ولتحقيق الأمان الصناعي.
- قد يلجأ بعض الأطباء إلى علاج المرضى ببعض الأدوية التي قد ينشأ عن التداوي بها آثار جانبية ضارة ؛ولمراعاة ذلك يقوم الأطباء بإعطائهم أدوية مكملة ؛بحيث تتلاشى تلك الآثار الجانبية.

• **استراتيجية العمل التمهيدي (القبلي)** Preliminary action

وتشير إلى القيام بتنفيذ التغييرات المطلوبة في النظام جزئيا أو كليا قبل ظهور الحاجة فعليا لذلك، وترتيب الأشياء مسبقا ؛ بحيث يمكن استخدامها في أكثر المواقف ملاءمة ؛ وتحقيق الأهداف وتجنب هدر الوقت الذي يمكن أن يحدث بسبب عدم وجود هذه الأشياء في المكان المناسب ، ومن أمثلة المشكلات التي تم حلها باستخدام هذه الاستراتيجية:

- تعاني دول العالم من تضاعف معدل انقراض الكائنات الحية كل عام ولحل هذه المشكلة بهذه الاستراتيجية يتم سن القوانين التي تمنع صيد هذه الكائنات الحية.
- هناك مناطق حارة جدا في العالم كما هو الحال في دول الخليج العربي ولحل المشكلة بهذه الاستراتيجية يتم تصميم البيوت بنوافذ كبيرة مطلة على مهب الريح إضافة إلى تركيب مكيفات الهواء.

• **استراتيجية تحويل الضار إلى نافع** Blessing in Disguise

عبارة عن حل المشكلة باستخدام العناصر أو الآثار الضارة في البيئة للحصول على آثار إيجابية، والتخلص من العناصر الضارة عن طريق إضافتها إلى عناصر ضارة أخرى ،وفي بعض الأحيان يمكن زيادة الضرر أو الآثار الناجمة عنه إلى أن تصبح مفيدة ، ومن أمثلة المشكلات التي تم حلها باستخدام هذه الاستراتيجية:

- تعد القمامة والقاذورات مظهرًا من مظاهر التلوث البيئي الذي يؤثر بشكل سلبي على حياة الإنسان ، إلا أنه يمكن استعمالها في إنتاج غاز "البيوجاز"

(بديل طبيعي لغاز البوتاجاز) ،كما أنه يمكن الاستفادة منها في عملية تدوير المخلفات (إعادة استخدامها من جديد).

- تعد السموم التي تفرزها الأفاعي ضارة بطبيعتها وقد تؤدي إلى وفاة الإنسان ،ولكن يمكن الاستفادة منها في إنتاج العقاقير الطبية التي تستخدم في إكساب الأطفال أو البالغين المناعة ضد مخاطر لدغ الأفاعي وغيرها من الحشرات السامة.

- **استراتيجية النسخ** Copying

عبارة عن حل المشكلة باستخدام نسخة بسيطة ورخيصة بدلا من استخدام أشياء ثمينة ومعقدة وهشة قابلة للكسر، واستبدال الشيء بصورة عنه ؛بحيث يمكن تصغير الحجم أو تكبيره حسب مقتضيات الموقف ، ومن أمثلة المشكلات التي تم حلها باستخدام هذه الاستراتيجية:

- يعاني مهندسو المساحة صعوبة كبيرة في قياس الأبراج شاهقة الارتفاع أو مآذن المساجد بالطرق القياسية التقليدية ،ولكن يمكن حل المشكلة باستخدام هذه الاستراتيجية عن طريق قياس الظل بدلا من قياس الارتفاع الداخلي (Mazur,G.,2006,19).
- يتعذر تعامل الطلبة والمعلمين مع بعض الخبرات التي يمكن أن تلحق بهم الضرر كإجراء بعض التجارب الكيماوية الخطيرة، أو تعرف بعض حيوانات الغابة ؛كالفيلة والأسود ؛لذا يستعاض عنها بصور أو أفلام مصورة تعرض التجاري الكيماوية أو الحيوانات.

- **استراتيجية النبذ وتجديد الحياة** Discarding and recovering

عبارة عن العمل على التخلص من الأشياء أو النظم الرئيسة أو الفرعية التي انتهت من القيام بدورها ،أو تعديل هذه الأشياء أثناء القيام بالعمليات المسندة لها، كما يمكن أن تتضمن هذه الاستراتيجية المحافظة على الأشياء المستنفدة التي أتمت مهمتها ،وإعادتها للاستفادة منها مرة أخرى ، ومن أمثلة المشكلات التي تم حلها باستخدام هذه الاستراتيجية:

- يتم تصنيع أغطية الصواريخ التي تحمل الأقمار الصناعية إلى الفضاء ؛ بحيث يسهل انفصالها عندما تؤدي وظيفتها (Mazur,G.,2006,20).
- يتعرض مرضى الأسنان في الماضي لآلام كثيرة أثناء خلع الأسنان التي أصابها التسويس ، أما الآن باستخدام هذه الاستراتيجية فقد تمكن الأطباء من إزالة الأجزاء التي وصل إليها التسويس وتجديدها بحشو مواد بلاتينية أو كلسية أو تركيبات ثابتة أو متحركة في أصعب الحالات.

- **أهمية نظرية "تريز" في المجال التربوي**:

بدأ الاهتمام بتوظيف نظرية تريز في المجال التربوي في السبعينات من القرن الماضي ، وبالرغم من أن هذه المحاولات كانت نادرة ومحدودة إلا أنها أثبتت فاعلية استراتيجات الحل الابتكاري للمشكلات "تريز" في ميدان التربية والتعليم وأوصت هذه الدراسات بضرورة توظيف استراتيجيات "تريز" الابتكارية بالمناهج الدراسية ، ومن خلال الاطلاع على الدراسات السابقة نجد أن لاستراتيجيات "تريز" أهمية في تنمية مهارات التفكير الابتكاري ، ومهارات حل المشكلات ومهارات التواصل الرياضي ، وكانت أولى المحاولات بهذا المجال ؛ دراسة

نسترنكو(Nesterenko،١٩٩٤) وقام فيها بمحاولتين الأولى بعنوان "تطوير التفكير الابتكاري باستخدام نظرية تريز" ؛ وفيها طبق البرنامج على مجموعة من الأطفال تتراوح أعمارهم من (٦-٩) سنوات ، والثانية كانت عبارة عن دورة تدريبية استمرت ثلاث سنوات،واعتمد هذا البرنامج على ثماني استراتيجيات في نظرية تريز ،وكانت نتائج التجربتين السابقة إيجابية.

ودراسة بوريس زلوتن وآخرون (Zoltin et al، ١٩٩٤م) وهدفت إلى تعليم مبادئ "تريز" لأطفال الصفوف الأولى بالمرحلة الابتدائية ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الأطفال صغار السن يمكن تعليمهم مبادئ الابتكار بنجاح حتى في هذا السن الصغير.

ودراسة كواليك (Kowalick،١٩٩٥) وكان عنوانها" الابتكارية لدى أطفال يستخدمون مستويات التفكير العليا" وهدفت الدراسة إلى إعداد برنامج تنمية الابتكار يستند لنظرية الحل الابتكاري للمشكلات "تريز" أطلق عليه الباحث "برنامج حل المشكلات الموجه (Gded Problem Solving,GPS) Gui).

ودراسة زاخروف (Zakarov، ١٩٩٨) وكانت بعنوان "تعليم مبادئ تريز لطلاب من خلفيات متباينة" وهدفت إلى معرفة أثر برنامج لتطوير الخيال المبتكر في القدرات الذهنية للأطفال ومقارنة الأداء الابتكاري لدى تلاميذ الروضة وتلاميذ الصف الرابع ابتدائي.

ودراسة سكول(Sokol.2000) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام نظرية تريز في تعلم اللغة الإنجليزية.

ودراسة (أبو جادو،٢٠٠٣) التي هدفت إلى استقصاء أثر استخدام برنامج تدريبي مستند إلى نظرية الحل الابتكاري للمشكلات (TRIZ) ، في تنمية التفكير الابتكاري لدى عينة من طلبة الصف العاشر الأساسي في مدارس الغوث الدولية في الأردن.

ودراسة (الرافعي،٢٠٠٨) التي هدفت إلى تعرف فاعلية استراتيجيات تريز في تنمية التفكير الابتكاري لدى الموهوبين في الصف الأول الثانوي.

ودراسة (آل عامر،٢٠٠٨) التي هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى تريز في تنمية حل المشكلات الرياضية إبداعيا وبعض مهارات التفكير الإبداعي ومهارات التواصل الرياضي لدى المتفوقات بالمرحلة المتوسطة.

ودراسة (الشاهي،٢٠٠٩) التي هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج في التربية البيئية في ضوء نظرية تريز(TRIZ) في تنمية التفكير الإبداعي لدى طفل ما قبل المدرسة في رياض الأطفال.

ودراسة (الشيخ،العنزي،٢٠١٠) التي هدفت إلى الكشف عن أثر برنامج تريز التدريبي في تنمية التفكير الابتكاري لدى طلاب كلية المجتمع بالجوف.

- **أهمية استراتيجيات الحل الابتكاري للمشكلات "تريز" في تعليم العلوم** :

يعتبر التدريس باستخدام استراتيجيات الحل الابتكاري للمشكلات "تريز" ذا أهمية حيث يسهم في اكتساب المعرفة الضرورية لحل المشكلات بطريقة ابتكارية في مجال الفيزياء والكيمياء والأحياء ، وتطوير قدرات التفكير وتوسيع

إدراكهم،وتنمية مهارات التفكير الابتكاري ، ومهارات التفكير عالي الرتبة ومهارات الإبداع العلمي ،والاتجاه نحو العلوم وثبتت فاعلية ذلك من خلال نتائج الدراسات السابقة والتي توصلت إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعات التي طبقت عليها استراتيجيات "تريز" والتي لم تطبق عليهم هذه الاستراتيجيات ؛ مما يؤكد فعاليتها في عملية تعليم وتعلم العلوم،وأوصت هذه الدراسات بضرورة استخدام منهجية "تريز" في تدريس جميع مواد العلوم بدءا من مرحلة رياض الأطفال وحتى مرحلة التعليم الجامعي ومن أبرز هذه الدراسات:

دراسة زولتن وزسمان (Zlotin,Zusman,1999) ، وكان موضوعها برنامج لتفعيل مبادئ تريز في تدريس العلوم ، وهدفت الدراسة إلى استخدام نظرية "تريز" في تعليم مواد دراسية في مجال الفيزياء والكيمياء، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن الطلاب الذين تعلموا هذه الموضوعات باستخدام منهجية "تريز" قد حققوا نجاحا كبيرا في التحصيل الدراسي،وأعطوا تفسيرات مفصلة حول قواعد البصريات وقواعد الانكسار في العدسات،كما أعطوا تفسيرات علمية لبعض المفاهيم الرياضية.

ودراسة فنست ومان (Vincint,Mann,2000) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام نظرية "تريز" في حل مشكلات علم الأحياء بوصفه جزء من مشروع لدمج نظرية "تريز" في تعليم العلوم البيولوجية ،وأشارت نتائج الدراسة إلى أن البرنامج قد أدى إلى تطوير قدرات التفكير وتوسيع إدراكهم.

ودراسة (عبد الهادي،٢٠٠٨) التي هدفت إلى تعرف فاعلية برنامج تدريبي لحل مشكلات العلوم باستخدام بعض مبادىء "تريز" (TRIZ) في تنمية مهارات الإبداع العلمي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ودراسة (عبده،٢٠٠٩) التي هدفت إلى تعرف فاعلية استراتيجيات تريز في تدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة والاتجاه نحو استخدامها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي .

- **فروض الدراسة** :

سعت الدراسة للتحقق من الفروض التالية :

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠،٠٥ بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق ما بعد التجريب لمهارة (الطلاقة).
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠،٠٥ بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق ما بعد التجريب لمهارة (المرونة).
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠،٠٥ بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق ما بعد التجريب لمهارة (الأصالة).
- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠،٠٥ بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق ما بعد التجريب لمقياس مهارات التفكير الابتكاري ككل.

- **مجتمع الدراسة والعينة** :

يتكون مجتمع الدراسة من جميع التلميذات الموهوبات المنتظمات بالصف السادس الابتدائي بالمدينة المنورة وعددهن مئة وثلاث وستون (١٦٣) تلميذة موهوبة تم اختيارهن وترشيحهن من قبل مركز رعاية الموهوبات وفق محكات معيارية معينة ، أما عينة الدراسة تكونت من اثنتين وأربعين (٤٢) تلميذة موهوبة بالصف السادس الابتدائي بالابتدائية الثلاثين (٣٠) ، حيث تم اختيارهن بطريقة عشوائية من مركز رعاية الموهوبات ، وتم تقسيم العينة إلى مجموعتين ؛ مجموعة تجريبية تشمل إحدى وعشرين (٢١) تلميذة موهوبة ومجموعة مماثلة لها.

- **إعداد دليل المعلمة وسجل نشاط التلميذة** :

- **دليل المعلمة** :

تضمن دليل المعلمة العناصر التالية:

- مقدمة: وتضمنت تعريف المعلمة بالدليل والهدف منه وتوضيح فلسفة الوحدة وطريقة التدريس المناسبة .
- نبذة عن استراتيجيات الحل الابتكاري للمشكلات "تريز" وذكر الاستراتيجيات الستة التي تم اختيارها لتدريس الوحدة الدراسية ، مع وضع أمثلة لها.
- توجيهات وإرشادات عامة للمعلمة التي ينبغي مراعاتها عند التدريس باستخدام استراتيجيات "تريز" .
- الخطة الزمنية لتدريس الوحدة الدراسية "الأنظمة البيئية ومواردها" ؛ حيث تم تحديد عدد الحصص اللازمة لتدريس كل درس من دروس الوحدة باستخدام استراتيجيات "تريز" ؛ حيث كان عدد الحصص اللازمة لتدريس الوحدة اثنتي عشرة (١٢) حصة دراسية ، لمدة أربعة (٤) أسابيع ، بواقع خمس وأربعين (٤٥) دقيقة بكل حصة.
- الوسائل والأدوات التعليمية التي تستعين بها المعلمة لتدريس الوحدة.
- كيفية التدريس الموضوعات باستخدام استراتيجيات "تريز" ، وقد تكونت كل خطة تدريسية مما يلي:
  - ✓ الأهداف الإجرائية السلوكية.
  - ✓ خطة السير في تدريس الموضوع وتشمل:
  - ✓ تعريف بالاستراتيجية المستخدمة.
  - ✓ تقديم أمثلة على مشكلات تم حلها باستخدام هذه الاستراتيجية.
  - ✓ تقديم الموقف المشكل.
  - ✓ مناقشة التلميذات في المشكلة الحالية.
  - ✓ تقسيم التلميذات إلى مجموعات عمل.
  - ✓ تنفيذ التلميذات من خلال العمل في مجموعات المهام التالية، وهي تمثل خطوات حل المشكلة بطريقة ابتكارية حسب نظرية "تريز":
    - صياغة المشكلة وإبراز جوانب التناقض.
    - صياغة الحل النهائي للمشكلة.
    - اقتراح الحلول المناسبة للمشكلة باستخدام الاستراتيجية المحددة مسبقا.

- مناقشة الحلول التي توصلت إليها مجموعات العمل وعرضها ؛ ومن ثم تقويمها وتعرف فعاليتها.

✓ تقديم موقف مشكل جديد في صورة واجب منزلي تقوم التلميذات باقتراح الحلول المناسبة له باستخدام نفس الاستراتيجية السابقة.

- **٢- سجل نشاط التلميذة** :

تم إعداد سجل نشاط التلميذة ؛ بحيث اشتمل على مايلي:

- مقدمة
- نبذة عن استراتيجيات "تريز"
- أوراق العمل والأنشطة الخاصة بكل درس .

وعقب الانتهاء من دليل المعلمة وسجل نشاط التلميذة تم عرضه على مجموعة من المحكمين المختصين بالمناهج وطرق تدريس العلوم،والمختصين في مجال العلوم ؛ لإضافة أي ملاحظات يرونها. وفي ضوء آراء الأساتذة المحكمين وملاحظاتهم تم إجراء التعديلات اللازمة ليصبح في صورته النهائية.

- **أداة الدراسة** :

- **مقياس التفكير الابتكاري في العلوم** :

- تحديد الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى قياس مهارات التفكير الابتكاري (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة ، المهارات ككل) في العلوم لدى التلميذات الموهوبات بالمرحلة الابتدائية.
- تحديد مكونات مقياس التفكير الابتكاري :تم الإطلاع على بعض الأدبيات والدراسات السابقة التي اهتمت بالتفكير الابتكاري في مجال العلوم ، وبعض المقاييس العربية في التفكير الابتكاري عامة التي أعدت لصلاحية تطبيقها في البيئة العربية ؛ وذلك لصياغة مفردات المقياس في مجال العلوم على ضوئها ، ،وأيضا دراسة الأدبيات الخاصة بمهارات التفكير الابتكاري ؛ وذلك لتعرف المتطلبات اللازمة لإعداد هذا النوع من المقياس بعامة ، وفي مجال العلوم بخاصة،ويتناول المقياس قياس المهارات الأساسية المكونة للتفكير الابتكاري وهي (الطلاقة، المرونة الأصالة،مهارات التفكير الابتكاري ككل) ، وتم وضع تعريف إجرائي لكل مهارة من المهارات المراد قياسها على النحو التالي:
- صياغة أسئلة المقياس : تمت صياغة مفردات المقياس بناء على عدد من الأسئلة التي تحقق كل مهارة من المهارات المحددة سابقا،وقد رُوعي عند إعداد المقياس أن تكون مفرداته من نوع أسئلة المقال التي تتميز بالنهايات المفتوحة متضمنة أنشطة تتناسب مع مادة العلوم ؛حيث تتفق طبيعة هذه الأسئلة والوصف الذي قدمه كل من تورانس،جليفورد للاختبارات الابتكارية ، وقد تضمن المقياس ست مهارات كما يلي:

✓ **أولاً:** مهارة طرح الأسئلة"تتطلب من التلميذة توجيه أكبر عدد ممكن من الأسئلة ذات العلاقة بالظاهرة المحددة".

✓ **ثانياً:** مهارة تخمين الأسباب : "يتطلب من التلميذة تخمين أكبر عدد ممكن من الأسباب التي كانت سببا في حدوث الظاهرة أو المشكلة أو الموقف المحدد".

- ✓ **ثالثاً:** مهارة تنبؤ المترتبات (النتائج) : "تتطلب من التلميذة التفكير في أكبر عدد ممكن من النتائج المترتبة على حدوث شيء غير عادي ، أو الجديدة بالنسبة إليها"
- ✓ **رابعا:** مهارة الاستعمالات الشائعة ، وغير المعتادة : "تتطلب من التلميذة التفكير في أكبر عدد ممكن من الاستعمالات الشائعة لشيء ما،والاستعمالات غير المعتادة والمألوفة إليها".
- ✓ **خامسا:** مهارة التعديلات (تحسين الإنتاج) : "يطلب من التلميذة اقتراح عدة طرق ؛ لتصبح بعض الأشياء المألوفة لديها على نحو أفضل مما هي عليه من خلال الطرق المقترحة لتحسين الشيء المحدد وتطويره ".
- ✓ **سادسا:** مهارة تكوين الكلمات : "يطلب من التلميذة تكوين أكبر عدد من الكلمات من خلال الحروف المعطاة ذات الكلمات المحددة".

وتتضمن كل مهارة نشاطين من نوع الأسئلة المقالية ذات النهايات المفتوحة ليكون إجمالي عدد الأنشطة اثني عشر (١٢) سؤال ، موزعة على ست المهارات بمعدل اثنين لكل مهارة ؛ ليقيس كل منها مهارة من مهارات التفكير الابتكاري إضافة إلى الدرجة الكلية ككل للمقياس.

- ◄◄ إعداد صورتين متكافئتين للمقياس:تم إعداد مقياس مكافئ للمقياس الذي يستخدم للتطبيق بحيث تتوافر فيه المواصفات نفسها من حيث عدد الأسئلة،الصياغة،مستوى الصعوبة،والأهداف،الدرجات،كذلك تعليمات الاختبارين متشابهة ؛ والزمن موحد ، وأمثلة توضيحية متشابهة.
- ◄◄ تصحيح مقياس التفكير الابتكاري في العلوم : تم التقدير الكمي للدرجات بالصورة التالية:
- ◄◄ الطلاقة: تحسب درجة الطلاقة لكل سؤال من عدد الاستجابات التي تذكرها التلميذة في المهارات (طرح الأسئلة ،تخمين الأسباب،الاستعمالات الشائعة ،تكوين الكلمات).
- ◄◄ المرونة :تحسب درجة المرونة لكل سؤال بعدد الاستجابات المتنوعة التي يحددها الانتقال من فئة إلى أخرى من فئات الاستجابة للمهارات التالية(طرح الأسئلة،تخمين الأسباب ،الاستعمالات الشائعة ،الاستعمالات غير المعتادة).
- ◄◄ الأصالة : تحسب الدرجة التي تعطى للاستجابة تبعاً لنسب تكرارها بين أفراد المجموعة ؛ حيث تقاس بقدرة التلميذة في أسئلة المهارات التالية (تنبؤ النتائج ، الاستعمالات غير المعتادة ، تحسين النتائج ، تكوين الكلمات) ؛ حيث يعبر عنها إحصائيا بالنسبة المئوية لتكرار الاستجابة كما يلي :

جدول رقم (١) توزيع درجات الأصالة حسب تكرار الاستجابة (تقدير تورانس)

النسبة المئوية لتكرار (الاستجابة)	أقل من ٢٠٪	من ٢١- ٤٠ ٪	٤١- ٦٠٪	٦١- ٨٠٪	أكثر من ٨٠٪
الدرجة	٤	٣	٢	١	٠

- ◄◄ الدرجة الكلية للمقياس:تحسب الدرجة الكلية للمقياس لكل تلميذة من مجموع درجات الطلاقة والمرونة والأصالة في وحدات المقياس ككل.
- ◄◄ عرض الصورة الأولية للمقياس على المحكمين : تم عرض مقياس التفكير الابتكاري في صورته الأولية على الأساتذة المحكمين بهدف تعرف آرائهم

وملاحظاتهم حولها،وأجريت التعديلات التي أشاروا إليها ؛ وبالتالي أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (١٢)مهارة موزعة على (١٢)نشاط في صورة أسئلة مقالية بصورتين متكافئتين.

- التجريب الاستطلاعي للمقياس: تم تطبيق الصورة (أ) من المقياس على عينة استطلاعية مختلفة عن العينة السابقة قوامها عشرون (٢٠) تلميذة ،ثم أعيد تطبيق الصورة المكافئة (ب) بعد ثلاثة أسابيع ، وإذا طبقت هاتان الصيغتان بهذه الصورة فإنه يقال عن معامل الارتباط الناتج (معامل الاستقرار والتكافؤ) ؛ وبالتالي تمثل جمعا بين ثبات إعادة الاختبار وثبات الصيغتين المتكافئتين (جابر،١٩٩٣) ، (أبوعلام،٢٠٠٧).
- حساب ثبات المقياس : تم حساب معامل الثبات بطريقة (إعادة التطبيق) وكانت قيمته تساوي ٠,٩٥ وتم حسابه بطريقة ألفا كرونباخ وكانت قيمته ٠,٨٣ .
- تحديد الزمن اللازم للمقياس: وجد أن الزمن اللازم للإجابة عن أسئلة المقياس هو خمس وعشرون "٢٥" دقيقة بما فيها التعليمات.

- **إجراءات الدراسة** :
- **التطبيق ما قبل التجريب لأداة الدراسة** :

للتأكد من تكافؤ مجموعتي الدراسة في مهارات التفكير الابتكاري تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لمقارنة متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق (ما قبل التجريب) لمقياس مهارات التفكير الابتكاري ، وكانت النتائج على التالي:

جدول رقم (٢) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Samples T test) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق ما قبل التجريب

مهارات التفكير الابتكاري	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية Df	قيمة Sig	الدلالة الاحصائية
الطلاقة	التجريبية	٢١	٢٣,٧١	٧,٧٠٨	٠,٣٤٥	٤٠	٠,٧٣٢	غير دالةٍ إحصائيا
	الضابطة	٢١	٢٢,٩٠	٧,٥٠٣				
المرونة	التجريبية	٢١	١٨,٨٦	٣,١٣٤	٠,١٥٣	٣٢,٧٤٩	٠,٨٨٠	غير دالةٍ إحصائيا
	الضابطة	٢١	١٨,٦٢	٣,٦٨١				
الأصالة	التجريبية	٢١	٤٦,٩٥	٧,٥٢٠	٠,٤٦٥	٢٩,٨٦٨	٠,٦٤٥	غير دالةٍ إحصائيا
	الضابطة	٢١	٤٥,٥٢	٦,٤٣١				
المهارات ككل	التجريبية	٢١	٨٩,٧١	١٣,٢٩٣	٠,٤٤٠	٢٧,٨٤٢	٠,٦٦٣	غير دالةٍ إحصائيا
	الضابطة	٢١	٨٧,٠٥	١١,٤٣٠				

يوضح الجدول رقم (٢) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل مجموعة، ومستوى دلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق ما قبل التجريب لمهارات التفكير الابتكاري حيث كانت قيمة (ت) غير دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠٥، أي عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق ما قبل التجريب لمهارات التفكير الابتكاري (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة المهارات ككل) ؛ وهذا يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة في مهارات التفكير الابتكاري قبل تطبيق التجربة.

- **تدريس الوحدة الدراسية** :

قامت الباحثة بتدريس المجموعة التجريبية وحدة الأنظمة البيئية ومواردها في مقرر العلوم للصف السادس الابتدائي للفصل الدراسي الأول ؛ وفق استراتيجيات الحل الابتكاري للمشكلات "تريز" لمدة أربعة أسابيع ، بواقع ثلاث حصص بالأسبوع ، وكانت كل حصة تبدأ بالتعريف بالاستراتيجية الابتكارية وإعطاء أمثلة توضيحية لهذه الاستراتيجية حتى يتم استيعابها وفهمها ، ثم عرض مواقف يتم حلها ؛ من خلال استخدام الاستراتيجية المحددة مسبقا بواسطة المناقشة والحوار والعصف الذهني ثم التقويم عن طريق الواجب والتغذية الراجعة ،أما المجموعة الضابطة فتم تدريسها من قبل معلمة العلوم حسب الطريقة التقليدية ، بواقع ثلاث حصص بالأسبوع.

- **التطبيق ما بعد التجريب لأداة الدراسة** :

بعد الانتهاء من تدريس المجموعتين التجريبية والضابطة تم تطبيق مقياس التفكير الابتكاري بعديا في العلوم على كل من المجموعتين التجريبية والضابطة ، وتم جمع البيانات وتحليلها بواسطة اختبار (ت) للعينات المستقلة.

- **أولا** :**عرض نتائج الدراسة** :

- **النتائج المتعلقة بالفرض الأول** :

ينص الفرض الأول على مايلي: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠،٠٥ بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق ما بعد التجريب لمهارة الطلاقة". ولاختبار صحة الفرض ، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لمقارنة متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق ما بعد التجريب لمهارة الطلاقة ، وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (٣) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Samples T test) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق ما بعد التجريب لمهارة الطلاقة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	قيمة μ^2	حجم التأثير
التجريبية	٢١	٣٥،٥٢	٥،٨٧٩	٩،١٣	٤٠	٠،٠٠٠	0.6	كبير
الضابطة	٢١	٢٠،٤٣	٤،٧٨١					

يوضح الجدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق ما بعد التجريب لمهارة الطلاقة باستخدام اختبار (ت) عند مستوى (٠،٠٥) ؛ حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (٠،٠٠) وهي دالة إحصائيا ؛ أي يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق ما بعد التجريب لمهارة الطلاقة لصالح المجموعة التجريبية ؛ وبذلك يتم قبول الفرض الأول . ولحساب حجم الأثر تم حساب مربع ايتا μ^2 ووُجد أن قيمته تساوي (٠،٦) ، أي أن حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع كبير ، وأن ٦٠٪ من التباين الكلي في المتغير التابع يرجع إلى تأثير المتغير المستقل (استراتيجيات "تريز") على مهارة الطلاقة موضع القياس ،حيث يرى كوهين (Cohen,1977) أن التاثير الذي يفسر حوالي ١٦٪ فأكثر من التباين الكلي لأي متغير مستقل على المتغيرات التابعة يعد تأثير كبيرا (أبو حطب وصادق،٢٠١٠،ص٤٤٥).

- **النتائج المتعلقة بالفرض الثاني**:

ينص الفرض الثاني على ما يلي:" يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠،٠٥ بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق ما بعد التجريب لمهارة المرونة". ولاختبار صحة الفرض ، استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لمقارنة متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق ما بعد التجريب لمهارة المرونة ؛ وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (٤) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Samples T test) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق ما بعد التجريب لمهارة المرونة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	قيمة μ^2	حجم التأثير
التجريبية	٢١	٣٢,٤٣	٧,٩٩١	٣,٩٧٤	٤٠	٠,٠٠٠	٠,٢٨	كبير
الضابطة	٢١	٢٣,٥٢	٦,٤٤٧					

يوضح الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق ما بعد التجريب لمهارة المرونة باستخدام اختبار (ت) عند مستوى (٠,٠٥) ؛ حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٠) وهي دالة إحصائيا ؛ بمعنى أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق ما بعد التجريب لمهارة المرونة لصالح المجموعة التجريبية ؛ وبذلك يتم قبول الفرض الثاني. ولحساب حجم الأثر تم حساب مربع ايتا $\mu 2$ ووجد أن قيمته تساوي (٠,٢٨) ، أي أن حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع كبير ، وأن ٢٨٪ من التباين الكلي في المتغير التابع يرجع إلى تأثير المتغير المستقل (استراتيجيات "تريز") على مهارة المرونة موضع القياس.

- **النتائج المتعلقة بالفرض الثالث** :

ينص فرض البحث الثالث على ما يلي: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠،٠٥ بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق ما بعد التجريب لمهارة الأصالة". ولاختبار صحة الفرض، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لمقارنة متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق ما بعد التجريب لمهارة الأصالة ، وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (٥) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Samples T test) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق ما بعد التجريب لمهارة الأصالة

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	قيمة μ^2	حجم التأثير
التجريبية	٢١	٥٧,٩٥	١٠,٠٤٧	٤,٣٥٣	٤٠	٠,٠٠٠	٠,٣٢	كبير
الضابطة	٢١	٤٦,٨١	٦,٠٥٥					

يوضح الجدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق ما بعد التجريب لمهارة الأصالة باستخدام اختبار (ت) عند مستوى (٠,٠٥) ؛ حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٠) وهي دالة إحصائيا، بمعنى أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق ما بعد التجريب لمهارة

الأصالة لصالح المجموعة التجريبية ؛ وبذلك يتم قبول الفرض الثالث. ولحساب حجم الأثر تم استخدام مربع ايتا μ٢ ووجد أن قيمته تساوي (٠,٣٢) أي أن حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع كبير ، وأن ٣٢٪ من التباين الكلي في المتغير التابع (الأصالة) يرجع إلى تأثير المتغير المستقل (استراتيجيات "تريز").

- **النتائج المتعلقة بالفرض الرابع** :

ينص الفرض الرابع على ما يلي: "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٥ بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق ما بعد التجريب لمقياس مهارات التفكير الابتكاري ككل". ولاختبار صحة الفرض ، تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لمقارنة متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق ما بعد التجريب لمقياس مهارات التفكير الابتكاري ككل ، وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (٦) نتائج اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent-Samples T test) للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق ما بعد التجريب لمقياس مهارات التفكير الابتكاري ككل

المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	مستوى الدلالة	قيمة μ^2	حجم التأثير
التجريبية	٢١	١١٩,٧١	١٤,٠٠٤	٧,٨٠٤	٤٠	٠,٠٠٠	٠,٦٠	كبير
الضابطة	٢١	٩٠,٧٦	٩,٦٣٨					

يوضح الجدول رقم (٦) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق ما بعد التجريب لمقياس مهارات التفكير الابتكاري ككل باستخدام اختبار (ت) عند مستوى (٠,٠٥) ؛ حيث كانت قيمة مستوى الدلالة (٠,٠٠) وهي دالة إحصائيا، بمعنى أنه يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق مابعد التجريب لمقياس مهارات التفكير الابتكاري ككل لصالح المجموعة التجريبية ؛ وبذلك يتم قبول الفرض الرابع. ولحساب حجم الأثر تم استخدام مربع ايتا ووجد أن قيمته تساوي (٠,٦٠) ؛ أي أن حجم تأثير المتغير المستقل على المتغير التابع كبير ، وأن ٦٠٪ من التباين الكلي في المتغير التابع يرجع إلى تأثير المتغير المستقل(استراتيجيات "تريز").

- **ثانيا: تفسير نتائج الدراسة** :

أظهرت النتائج السابقة فاعلية بعض استراتيجيات الحل الابتكاري للمشكلات "تريز" في تنمية مهارات التفكير الابتكاري (الطلاقة ،المرونة والأصالة) لدى التلميذات الموهوبات ،وقد اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج الدراسات العربية والأجنبية السابقة ومنها دراسة كل من (Nesterenko،١٩٩٤) و(Kowalick،١٩٩٥)،(Zakarov،١٩٩٨)،(أبوجادو،٢٠٠٣)،و(الرافعي،٢٠٠٨)،(العامر ٢٠٠٨) (الشيخ،العنزي،٢٠١٠) ، ويمكن تفسير هذه النتائج الإيجابية على النحو التالي:

- إن المواقف التعليمية تم تصميمها على شكل مشكلات يتم تدريب التلميذات عليها من خلال صياغة المشكلة وإبراز جوانب التناقضات فيها والعمل على التخلص من هذه التناقضات ؛ من خلال منهجية عصف ذهني موجه تساعد

في التوصل إلى حلول مناسبة وابتكارية باستخدام مجموعة من الاستراتيجيات التي هي أدوات وآلية جيدة لإنماء التفكير لدى المتعلم من خلال اندماجه في مجموعة من حلقات العمل والبحث والأنشطة التفاعلية التي تجعل منه إيجابيًا ونشطًا طول الوقت،فيبني معارفه بنفسه وفق قدراته واستعداداته ؛مما يزيد من دافعيته وحماسه نحو التعلم ،وإظهار طاقاته الكامنة في إيجاد حلول للموقف المشكل بما يتفق مع طبيعة الاستراتيجية المستخدمة ؛وبذلك يتحول المتعلم من حدود التذكر والاستظهار إلى حدود الإدراك والفهم والتفاعل وإنماء التفكير.

- كذلك نجد أن المواقف التعليمية تناولت عددًا كبيرًا من المشكلات الحياتية المختلفة والمعاصرة المرتبطة بالتلاميذ وبيئاتهم التي يعيشون فيها ؛مثل مشكلات التلوث البيئي وانقراض الكائنات الحية وغيرها،وتعد المعرفة المتراكمة حول هذه المشكلات من العوامل ذات العلاقة بموضوع الابتكار ؛ لذا فإن تعريف التلاميذ بهذا الكم من المشكلات ذات الارتباط بحياتهم ومجتمعهم ،ومناقشتها بطريقة مستفيضة بأسلوب مجموعات العمل من خلال المناقشة والحوار والبحث والاستقصاء،أسهم في توسيع البنى المعرفية (الإدراكية) للتلاميذ ؛ مما انعكس إيجابا مع مستوى المشاركة والتفاعل بين التلاميذ ؛ وساعد في الخروج بأفكار وحلول جديدة ومبتكرة للمشكلات.
- إن الدراسة تضمنت ست (٦) استراتيجيات ابتكارية تعد من أهم أدوات نظرية تريز التي ساعدت على اعتماد عدد كبير من الطرق ؛ للتفكير والبحث عن بدائل لحلول المشكلات التي واجهتهم وتعد محركات تدفع التلاميذ وتحثهم على الخروج من دائرة الأفكار النمطية ،وتوجههم إلى إنتاج أفكار جديدة وغير مألوفة ، وتساعدهم على المرونة في طرح البدائل وتخيل أشياء غير مألوفة وإعداد أشياء جديدة وتصميمها بطرق مبتكرة،بالإضافة إلى استخدام الأشياء والأدوات المحيطة بمنظور جديد ؛ وبالتالي فإن هذه الاستراتيجيات قد ساعدت التلاميذ على زيادة عدد الحلول التي يمكن توليدها ؛ مما أدى إلى تنمية مهارة الطلاقة، كما أن وجود هذا التعدد من الاستراتيجيات أتاح لهم إمكانية الانتقال من فئة من الحلول إلى فئة أخرى ووجههم إلى إنتاج أفكار جديدة وغير مألوفة وساعدهم على المرونة في طرح البدائل وتخيل أشياء غير مألوفة ، ولعل هذا أسهم في تحسين مهارة المرونة لديهم،وأخيرا فإن هذه الاستراتيجيات فتحت أمام التلميذات آفاقا جديدة لم تكن معروفة لديهم على نحو مسبق وساعدتهم على إعداد وتصميم أشياء جديدة بطرق مبتكرة بالإضافة إلى استخدام الأشياء والأدوات المحيطة بمنظور جديد ؛ الأمر الذي ساعدهم على الوصول إلى نواتج تميزت بالأصالة والجدة.

- **توصيات الدراسة** :

من خلال نتائج الدراسة يُوصى بما يأتي:

- ضرورة أن تهدف البرامج المقدمة للموهوبين إلى تنمية التفكير لديهم من خلال استراتيجيات تنمية التفكير الابتكاري ومن أهمها استراتيجيات "تريز".
- عقد دورات تدريبية لمعلمات الموهوبات لكيفية استخدام استراتيجيات الحل الابتكاري للمشكلات "تريز" في مناهج العلوم .

- الاهتمام بتوظيف استراتيجيات الحل الابتكاري للمشكلات "تريز" في مناهج العلوم.
- متابعة الموهوبات المبتكرات من خريجات التعليم العام للاستفادة منهن في التعليم العالي ومراكز البحوث التطبيقية.
- التوسع في افتتاح أقسام بجامعات المملكة تعني بفئة الموهبة وتخريج المعلم المتخصص في مجال الموهبة كما في الدول الأخرى.

- **مقترحات الدراسة** :

تقترح الباحثة القيام بإجراء الدراسات التالية:

- فاعلية استراتيجيات الحل الابتكاري للمشكلات "تريز" في تنمية مهارات التفكير الناقد ، أو التفكير الاستدلالي ، أو التفكير المنطقي.
- فاعلية استراتيجيات الحل الابتكاري للمشكلات "تريز" في تنمية مهارات ماوراء المعرفة.
- فاعلية استراتيجيات الحل الابتكاري للمشكلات "تريز" في تنمية العمليات المعرفية العليا.
- إجراء المزيد من الدراسات حول الاستراتيجيات الابتكارية التي لم تستخدم في هذه الدراسة.
- إجراء نفس الدراسة الحالية على فئات أخرى من الطلبة (العاديين) أو (الموهوبين) وفي مراحل تعليمية مختلفة ومقارنة نتائجها مع نتائج الدراسة الحالية.

- **المراجع** :

- **المراجع العربية** :

أبو نواس ، لينا عبد الرحمن أحمد (١٤٢٧هـ). **برامج إدارات ومؤسسات رعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية**، رسالة ماجستير(غير منشورة) ،كلية التربية، جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

أبو جادو،صالح محمد (٢٠٠٣). **أثر برنامج مستند إلى نظرية الحل الإبداعي للمشكلات في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من طلاب الصف العاشر الأساسي** ،رسالة دكتوراة (غير منشورة) ،جامعة عمّان للدراسات العليا ،الأردن.

أبو جادو،صالح محمد (٢٠٠٥). **برنامج TRIZ لتنمية التفكير الإبداعي**،عمّان،ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

أبو جادو،صالح محمد(٢٠٠٧). **تطبيقات عملية في تنمية التفكير الإبداعي باستخدام نظرية الحل الابتكاري للمشكلات**.(ط٢)،عمّان،دار الشروق للنشر والتوزيع.

أبو جادو،صالح ؛ونوفل،محمد (٢٠٠٧) .**تعليم التفكير النظرية والتطبيق**.(ط٥)،عمّان ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.

أحمد،آمال محمد (١٩٩٩). فعالية استخدام بعض الأنشطة التعليمية الإثرائية في تدريس وحدة "الفضاء الخارجي الكواكب والنجوم" في تنمية الابتكارية والتحصيل لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي،العباسية،**مجلة التربية العلمية.**

إسماعيل،حمدان علي (٢٠٠٣). **فعالية بعض الأنشطة العلمية الإثرائية في تنمية الإبداع وحل المشكلات لدى المتفوقين بمادة العلوم**،رسالة ماجستير (غير منشورة) ،كلية التربية،جامعة حلوان.

آل شارع، عبد الله النافع،وآخرون (٢٠٠١). **برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم**. مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية،الرياض.

آل عامر، حنان سالم. (٢٠٠٩). **نظرية الحل الإبداعي للمشكلات تريز TRIZ**. ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع.

آل عامر،حنان سالم .(٢٠٠٨). **فاعلية برنامج تدريبي مستند إلى نظرية تريز في تنمية حل المشكلات الرياضية إبداعيا وبعض مهارات التفكير الإبداعي ومهارات التواصل الرياضي لمتفوقات الصف الثالث متوسط**، رسالة دكتوراة (غير منشورة). جامعة الملك عبد العزيز.

جرادات،عبد الله مصطفى(٢٠٠٦).**أثر برنامج إثرائي قائم على المشكلات في تنمية مهارات التفكير الناقد والابتكاري لدى الطلبة المتفوقين في المراكز الريادية بالأردن**،رسالة دكتوراة (غير منشورة).جامعة عمّان العربية للدراسات العليا.

جروان،فتحي عبد الرحمن(٢٠٠٨).**الموهبة والتفوق والإبداع**،عمّان،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

جروان،فتحي عبدالرحمن.(٢٠٠٩).**الابداع**،عمّان،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

جروان،فتحي عبدالرحمن (٢٠١١).**تعليم التفكير مفاهيم وتطبيقات**،(ط٦).عمان،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

الحسيني،عبد الناصر الأشعل (٢٠٠٧).**تنمية التفكير الإبداعي لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي في المملكة العربية السعودية باستخدام برنامج سكامبر**،رسالة ماجستير (غير منشورة).كلية الدراسات العليا،جامعة الخليج العربي، البحرين.

الحموري،خالد عبد الله(٢٠٠٩).أثر برنامج إثرائي في التربية البيئية في تنمية مهارات التفكير الابتكاري والتحصيل لدى الطلبة الموهوبين في منطقة القصيم،**مجلة الجامعة الإسلامية (سلسلة الدراسات الإنسانية)** المدينة المنورة :الجامعة الإسلامية،م١٧(١) ،ص ص ٦١١- ٦٣٧.

الخديدي ، فيصل بن خالد بن محمد (١٤٢٩). **رعاية الموهوبين في التربية الفنية من وجهة نظر مشرفي ومعلمي مراكز الموهوبين بمنطقة مكة المكرمة**، رسالة ماجستير (غير منشورة).كلية التربية، جامعة أم القرى. مكة المكرمة.

الخليلي، خليل ؛وحيدر، عبد اللطيف؛ويونس، محمد (1996).**تدريس العلوم في مراحل التعليم العام**.دبي دار القلم للنشر والتوزيع.

الراجحي،نور شرف (٢٠٠٥).**أثر استخدام الأنشطة الإثرائية في تحصيل المفاهيم العلمية لدى التلميذات الموهوبات في العلوم بالصف السادس الابتدائي** ،رسالة ماجستير (غير منشورة).كلية التربية،جامعة أم القرى.

الرافعي ، يحيى بن عبد الله بن يحيى (٢٠٠٨). **أثر بعض مبادئ الحلول الابتكارية للمشكلات وفق نظرية تريز في تنمية التفكير الابتكاري لدى عينة من الموهوبين بالصف الأول الثانوي العام بمنطقة عسير** ، رسالة دكتوراه (غير منشورة).كلية التربية،جامعة أم القرى .مكة المكرمة .

الزهراني ، صالح بن يحيى (٢٠١٠). **رؤية مستقبلية لرعاية الموهوبين في ضوء نظرية تريز**. المؤتمر العلمي الدولي الثاني العربي الخامس (التعليم والازمات المعاصرة - الفرص والتحديات) مصر، ص ص ١٤١ - ١٤٨.

الزهراني ، صالح يحيى (٢٠١٠). التأصيل الإسلامي لاستراتيجيات التفكير الإبداعي في نظرية تريز. **مجلة كلية التربية (جامعة بنها)** - مصر ، م ٢١ (٨٤) ،ص ص ١ - ٤١

السرور،ناديا هايل(٢٠٠٢). **مقدمة في الإبداع**. عمّان،دار وائل للنشر والتوزيع.

سليمان،السر أحمد محمد (٢٠٠٦).**البحث العلمي عن الموهوبين في العالم العربي اتجاهاته والصعوبات التي تواجهه**،الدراسات العلمية المحكمة المقدمة للمؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة- جدة، ص ص ٥- ٢٩.

الشاهي،لطيفة (٢٠٠٩).**فاعلية برنامج في التربية البيئية في ضوء نظرية تريز(TRIZ) في تنمية التفكير الإبداعي لدى طفل ما قبل المدرسة في رياض الأطفال بمحافظة جدة** رسالة دكتوراة (غير منشورة).كلية التربية،جامعة أم القرى.مكة المكرمة.

شبيب،بدر محمد (٢٠٠٤).**أثر برنامج إثرائي في تنمية استراتيجية حل المشكلات الإبداعي (CPS) لدى تلميذات الصف الرابع الابتدائي في دولة الكويت**،رسالة ماجستير (غير منشورة). معهد الدراسات والبحوث التربوية،جامعة القاهرة.

الشخص،عبد العزيز السيد (١٩٩٠).**الطلبة الموهوبون في التعليم العام بدول الخليج العربي:أساليب اكتشافهم وسبل رعايتهم**،مكتب التربية لدول الخليج العربي،الرياض.
شكاخوة،محمد سامي (٢٠٠١).**مراجعة لبعض الأدبيات الدولية المتعلقة بتطوير مناهج العلوم للطلبة الموهوبين (مرحلة التعليم الأساسي)**.عمَّان ،دار الفكر.
شنودة،نجوى فانوس (١٩٩٧).**أثر استخدام كلا من نموذجي هيلدا تابا وميرل تنسون في تدريس العلوم على تنمية التفكير الإبداعي لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي**،رسالة ماجستير (غير منشورة)،كلية البنات،جامعة عين شمس.
الشيخ ، سليمان الخضري؛ والعنزي ، عبد الله بن عبد الهادي. (٢٠١٠) أثر برنامج تريز التدريبي في تنمية التفكير الابتكاري لدى طلاب كلية المجتمع بالجوف. **مجلة القراءة والمعرفة - مصر** ،(١٠٥) ، ص ص ١١٠ – ١٤٦.
صالح،ماهر (٢٠٠٦).**مهارات الموهوبين ووسائل تنمية قدراتهم الإبداعية**،عمَّان،دار أسامة للنشر والتوزيع.
الطناوي،عفت مصطفى (٢٠٠٠).**فاعلية برنامج إثرائي مقترح في الكيمياء للطلاب المتفوقين بالمرحلة الثانوية في تنمية مهارات التفكير المنطقي**،المؤتمر العلمي الرابع،التربية العلمية للجميع،(٢)،الاسكندرية.
الطيطي، محمد (٢٠٠٤).**تنمية قدرات التفكير الإبداعي**.(ط٢)،عمَّان،دار المسيرة للنشر والتوزيع.
العبادي،زين حسن (٢٠٠٨).**أثر برنامج تعليمي قائم على نموذج حل المشكلات الإبداعي في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى الطلبة الموهوبين ذوي صعوبات التعلم** ،رسالة دكتوراة (غير منشورة).كلية الدراسات التربوية العليا،جامعة عمَّان العربية للدراسات العليا.
عبد الجليل،صلاح يحي (٢٠٠٥).**أثر فاعلية الوحدات الإثرائية في تطوير القدرات الإبداعية لدى الطلاب الموهوبين بالمرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة**،المؤتمر العلمي التاسع عشر "تطوير مناهج التعليم في ضوء معايير الجودة،جامعة عين شمس،٢٥- ٢٦ يوليو ٢٠٠٧،م١(٣)،ص ص ٨٦- ١٩٩.
عبده، ياسر(٢٠٠٨). فعالية استراتيجيات نظرية تريز في تدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير عالي الرتبة والاتجاه نحو استخدامها لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي،**مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس**،(١٣٨)،ص١٦٦ - ٢٠٣.
العتيبي،وضحى (٢٠٠٢). **فاعلية استراتيجية العصف الذهني في تنمية قدرات التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي في مادة العلوم لدى طالبات الصف الأول متوسط بمدينة الرياض**،رسالة ماجستير (غير منشورة).كلية التربية،جامعة الملك سعود.
العقيل، محمد عبد العزيز (٢٠١١).**أثر استخدام أنشطة علمية إثرائية مقترحة في تنمية عمليات العلم التكاملية والتفكير الابداعي لدى التلاميذ الموهوبين بالمرحلة الابتدائية**،رسالة دكتوراة (غير منشورة).كلية التربية،جامعة الملك سعود.
العنزي،مبارك غدير (١٤٢٧).**أثر طريقة العصف الذهني في تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثاني متوسط في مدينة عرعر**،رسالة ماجستير (غير منشورة).كلية التربية،جامعة أم القرى.
القاضي،عدنان محمد (٢٠٠٧).فاعلية برنامج حل المشكلات المستقبلية في تطوير القدرات الإبداعية ومهارات التفكير العليا لدى عينة من الطلاب الموهوبين بالمرحلة الإعدادية بمملكة البحرين،**مجلة التربية- جامعة البحرين**،(٢٢)،ص ص ١٠٠- ١١١
قطامي،نايفة (٢٠١٠).**مناهج وأساليب تدريس الموهوبين والمتفوقين**.عمَّان،دار المسيرة للنشر والتوزيع.
قنديل،شاكر (١٩٩٧).**برنامج لتنمية القدرات الابتكارية لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي دراسة تجريبية** ، ندوة أساليب اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في التعليم الأساسي بدول الخليج العربي ، الرياض ،مكتب التربية لدول الخليج العربي ،ص ص ٧١- ١٦٦
محمود،يسرية علي (١٩٩٧).الاتجاهات العالمية المعاصرة في تعليم الموهوبين.**مجلة العلوم التربوية**،م٢ (٤)،ص ص ١٤٣- ١٨٥.

المعايطة،خليل ؛و البواليز،محمد (٢٠٠٧).**الموهبة والتفوق**.عمَّان،دار الفكر للطباعة والنشر.
نوبي،ناهد عبد الراضي (١٩٩٧).أنشطة إثرائية في العلوم للتلاميذ المتفوقين بالصف الأول الإعدادي وأثرها على اكتسابهم بعض جوانب التعلم والاستدلال المنطقي،**مجلة التربية العلمية**،(٣)،الاسكندرية.
نوفل،محمد بكر (٢٠٠٦).**أثر برنامج كورت في تنمية التفكير الإبداعي لدى عينة من الطلبة المتفوقين تحصيليا في كلية العلوم التربوية**.أوراق عمل اللقاء العربي الأول لخبراء الكورت، عمَّان،ص ص ١١- ٤٨.
هندي،منى عبد المقصود (٢٠٠٥).**فعالية نوادي العلوم المطورة في تنمية الإبداع لدى أطفال المرحلة الابتدائية** ،رسالة ماجستير (غير منشورة). معهد البحوث والدراسات التربوية جامعة القاهرة.
يحيى،سعيد حامد (١٩٩٨).الأنشطة العلمية الإثرائية للتلاميذ المتفوقين بمحتوى كتب العلوم بالمرحلة الإعدادية،**مجلة التربية العلمية**،(١)،الاسكندرية.

• المراجع الأجنبية :

Alexander, K.D.(2007).**Effect of instruction Creative Problem Solving on cognition.creativity,and satisfaction among ninth Grade Student in an introducation to world agricultural science and technology course** .Unpublished doctoral dissertation the Graduate Faculty of Texas Tech University.

Bisset, D. (1996). Relation of Creativity and Achievement to Performance of Middle School Students in Solving Real-World Science Problem. **DAI-A**, 57(6), p3803.

Boddum, H. N. (2010). **A Framework for Individual Creative Problem Solving Based on CPS, TRIZ and Lateral Thinking**. Master Thesis. Aalborg University.

Chang, C. & Weng, Y. (2002). An exploratory study on students' problem- solving Ability in earth science. **International Journal of Science Education**, 24(5),pp 441– 451

Chung ,N. & Ro , S. (2004).The Effect of Problem Solving instruction on children's creativity and self efficacy in the teaching of the partical arts subject,**The Journal of Technology Studies**, 4 (2), pp 116-122

Feldhusin, J. & Wood,B. & Dai, D. (1997) **Gifted Students Perception of Their Talents** . Gifted and Talented International , (12), pp42 -45.

Guilford,J.P. (1997).**Creative talents:Their nature uses and development**,Buffal,New York:Bearly Cimited.

Hui,A. & Lau,S. (2006).Drama education:Atouch of the creative mind and communicative-expressive ability of elementary school children in Hong Kong,**Journal of Thinking skills and creativity**, 1(1),pp34 -40

Kaplan,S.(1996).**An Introduction to TRIZ:The Russian Theory of Inventive Problem Solving**.USA:Ideation International Inc.

Kelley, J. M. (2002). **A Delphi study: Practitioners' perceptions of how the science curriculum is differentiated for academically gifted students at the middle school level**. Doctor of education. Baylor University.

Liou, Y. & Chen, M. (2011). Using collaborative technology for triz innovation methodology. **International Journal of Electronic Business Management**,(9), pp 12-23 .

Ramirez, R. P. B. & Ganaden, M. S. (2008). Creative Activities and Students' Higher Order Thinking Skills. **Education Quarterly**.1 (66), pp22-33.

Renzully , J. S . (1994). **Schools for Talent Development** :**A practicalPlan for Total School Improvement** . CT :Creative Learning press , Inc

Ritchie,S. & Edwards, J. (1996).Creative Thinking Instruction for Abnormal children, **Journal of Learning and Instrucation**, (6), pp59-75

Savransky,S .D.(2000).**Engineering of creativity:Introduction to TRIZ methodology of inventive problem solving**.Boca Ranton.Florida:CRC press LLC.

Singh, A. (2008). **Professional development and perspectives of science teachers: An extracurricular science program for gifted middle school students**. Doctor of Philosophy. Graduate College of The University of Iowa.

Stepanek, J. (1999). **The Inclusive Classroom Meeting the Needs of Gifted Students: Differentiating Mathematics and Science Instruction**. Northwest Regional Educational Laboratory.

Terninko,J.; &Zusman,A ;& Zlotin,B.(1998).**Systematic lnnova-tion:An introducation to (TRIZ) Theory of Inventive Problem Solving**.New York:St,Lucie Press.

Zusman,A. & Zainier,G. & Clarke,D. (1999).**TRIZ in progress:Transactions of the Ideation Research Group**.USA:Ideation Inter-national Inc.

- **المراجع الالكترونية**:

Hipple, J. (2002).How TRIZ will affect the future of forecasting **and problem solving**, retrieved Oct 26.2011, from:http://www. innovation-triz.com.

Hooper,D. & Domb,E. (2002).**TRIZ in School District Administra-tion**, retrieved Oct 26.2011, from:file://A:TRI2 in School District Administration.htm.

Kowalick,A.K.(1998). **Creativity Breakthroughs With Children Using Higher Level Thinking**, retrieved Dec28.2011,from: http://www.triz-journal.com/archives/1998/02/1998-01f/index.htm.

Mazur,K. G.(1996).**Theory of Inventive Problem Solving (TRIZ)**, retrieved Oct 23.2011, from:http://www.personal.engin,umich.edu/-gmazur/triz/

Nesterenko, A.(1994).**Program of creative imagination development (CID) course based on The Theory of Invention Problem Solving**, retrieved Oct 20.2011,from:http//:www.triz-minsk.org/eng/rtv1.htm

Rantanen, K. (1999).**Genrich Altshuller (1962-1998)**, retrieved Oct 20.2011,from: http://www.kolumbus.fi/karan/altshuller.htm

Schweizer,T.P.(2002). **Integrating TRIZ into the curriculum: An educational imperative**, retrieved Oct 23.2011, from: http://www.triz-journal.com/archives/2002/11/a/index.htm

Sokol, A. (2002).**Integrated OTSM-TRIZ English course**, retrieved Oct 23.2011,from:http//www.trizminsk.org/e/sok/013/htm.

Souchkov,V. (1999).**Four view on TRIZ**, retrieved Oct 23.2011,from:http//www.trisexperts.net/souchkov/papa.htm

Terninko,J.(2001). **40 Inventive principles with social examples**, retrieved Oct 23.2011, from: http://www.triz-journal.com/archives/2001/06/a/index.htm

Vincent,J.F.&Mann,D.(2000). **TRIZ in biology teaching**, retrieved Oct 23.2011, from: http://www.triz-journal.com/archives/2000/09/a/index.htm

Vincent,J.F.&Mann,D.(2002). **TRIZ in Biology Teaching**, retrieved Dec28.2010,from: http://www.triz-journal.com/archives/2000/09/a/index.htm.

Winkless,B. & Mann,D. (2001). **Food Product Development and the 40 Inventive Principles**, retrieved Oct 23.2011, from: http://www.triz-journal.com/archives/2001/05/e/index.htm

Zlotin,B.& Zusman,A.(1991). **TRIZ and pedagogy**, retrieved Oct 23.2011, from: http://www.triz-journal.com/archives/1999/10/g/index.htm

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثاني:

" مدى توافر معايير تطوير المحتوى بمنهج العلوم بالصف العاشر في سلطنة عُمان من وجهه نظر معلمي العلوم في ضوء بعض المشروعات العالمية لتدريس العلوم "

إعداد :

د / أحمد بن حميد البادري

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد

كلية العلوم التطبيقية بالرستاق سلطنة عُمان

د / أحمد بن إبراهيم الكندي

أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد

كلية العلوم التطبيقية بنزوى سلطنة عُمان

" مدى توافر معايير تطوير المحتوى بمنهج العلوم بالصف العاشر في سلطنة عُمان من وجهه نظر معلمي العلوم في ضوء بعض المشروعات العالمية لتدريس العلوم "

د / أحمد بن حميد البادري(١) د / أحمد بن إبراهيم الكندي (٢)

• **المستخلص**:

هدفت هذه الدراسة إلى بحث وتحديد مدى توافر معايير تطوير المحتوى بمنهج العلوم بالصف العاشر في سلطنة عمان من وجهه نظر معلمي العلوم في ضوء بعض المشروعات العالمية لتدريس العلوم، وقامت الدراسة على دراسة المشروعات العالمية في تدريس العلوم وتحليلها، ومن ثم الخروج بالعديد من المعايير الضرورية لتطوير محتوى مناهج العلوم بسلطنة عُمان. ولتحقيق أهداف الدراسة تم بناء قائمة معايير تطوير مناهج العلوم في ضوء بعض المشروعات العالمية، وتكونت (أداة التحليل) في صورتها النهائية من(٢٩) معيارا. وتم إيجاد صدق المحكمين للقائمة، وكما تم حساب الثبات عن طريق معادلة كرونباخ الفا للاتساق الداخلي، وكان معامل الثبات هو (٠,٨٢)، ويعد ذلك مؤشرا على صلاحية الأداة لتحقيق هدف الدراسة. وتكونت عينة الدراسة من جميع دروس العلوم بمنهج العلوم بالصف العاشر بالتعليم الأساسي وبلغ عددها (٤٧) درس. وكما أن بلغ عدد معلمي العلوم الذين استجابوا لأداة الدراسة (٢٢) معلم من محافظتي مسقط والشرقية شمال بسلطنة عُمان، وأشارت النتائج إلى أن درجة توافر معايير تطوير المحتوى بلغت نسبة (٦٦٪) وهي نسبة جيدة، ولكنها أقل من المستويات المقبولة تربويا(٨٠٪). وكما أشارت النتائج إلى أن المتوسط الحسابي لأداء معلمي العلوم على قائمة المعايير كان (٦٦,٤) أي ما يعادل نسبة (٧٦,٣٪) وهي نسبة مرتفعة. وكما أشارت النتائج إلى أن معظم المعايير وقعت ما بين الوسط الحسابي المرجح (٢- ٢,٩)، وهذا يؤكد توافر بعض هذه المعايير بمحتوى منهج العلوم بالصف العاشر في ضوء بعض المشروعات العالمية، وحيث جاء في المرتبة الأولى معيار(تنمية المناهج لمهارات البحث والتقصي والاكتشاف) بدرجة (٢,٩)، وهذا يؤكد تضمين محتوى منهج العلوم المطورة لتجارب ومشروعات علمية تطبيقية تنمي مهارات الاستقصاء، والبحث، والتفكير العلمي للمتعلمين. وأوصت الدراسة بضرورة تضمين محتوى منهج العلوم بالصف العاشر المفاهيم، والقضايا، والمهارات التي تؤكد عليها المشروعات العالمية لتدريس العلوم، وكما أوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بتطوير مناهج العلوم في ضوء مستحدثات العلم والمعايير العالمية لتدريس العلوم.

The Availability Extent of Standards to Develop Content in Science Curriculum for the Tenth Grade in Oman from the Perspective of Science Teachers in the light of some Global Projects on Science Teaching

Dr Ahmed Humaid Al-Badri & Dr Ahmed ALKindy

Abstract

The aim of this study is to examine and determine the availability extent of the criteria necessary for the development Content in science curriculum for Grade Ten in the Sultanate of Oman from the perspective of science teachers in the light of some global projects on the teaching of sciences. The study has been based on the study and analysis of previous global projects on the teaching of sciences. Then the study has come up with a number of

(١) أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد بكلية العلوم التطبيقية بالرستاق- سلطنة عُمان.
(٢) أستاذ المناهج وطرق تدريس العلوم المساعد بكلية العلوم التطبيقية بنزوى- سلطنة عُمان.

criteria necessary for the development of science curriculum in Oman.To achieve the objectives of this study a list of criteria was prepared to improve the content of science curriculum in the light of some global projects. The revised form of the list comprises 29 criteria. The validity of the list was confirmed by the members of the jury. The reliability was also confirmed using Cronbach Alpha for internal consistency. The coefficient was 0.82. This is an indicator of the reliability of the tool used to achieve the objective of the study.The study sample consisted of all science lessons science approach the tenth grade in primary education, and numbered (47) studied and the study sample consisted of 22 teachers who replied to the list of the criteria. The results showed that the Mean of the performance of teachers regarding the list of the criteria was 66.4 which is equivalent to 76.3%. This is a high percentage and even higher than the educationally accepted levels.. The results also indicated that most of the criteria were between 2 -2.9 thus highlighting the significance of these criteria for the development of the science curriculum content for the Tenth Grade in the light of some global projects. The criteria on (The curriculum development of the skills of research, investigation and discovery" ranked no one with a degree of 2.9. This shows the awareness of science teachers of the importance of incorporating practical scientific experiments in the developed science curriculum with the aim of enhancing the skills of research, investigation and scientific thinking of the learners.The study recommends the importance of incorporating the concepts, issues and the skills highlighted by the global projects on science teaching in the Tenth Grade Science Curriculum. The study also recommends that the science curricula should be further developed in the light of the most up-dated developments and the internationally recognized criteria for science teaching.

- **المقدمة** :

يحتم الانفجار المعرفي الذي يعد من أبرز سمات هذا العصر إلى تطوير محتوى مناهج العلوم الدراسية بما يتواكب مع مستحداث العلم والتكنولوجيا وتطبيقاتها في المجتمع، فتنظيمات المناهج، ومفاهيمها، ومكوناتها المعرفية تحتاج إلى تعزيز بما يتناسب مع المشروعات العالمية الحديثة، وكما أن تطوير مناهج العلوم وفقا للتغيرات الاجتماعية، والسيكولوجية، والاقتصادية التي يمر بها المجتمع، يتطلب إعادة دراسة هذه المناهج، وتحليلها، وإعادة بنائها بشكل مستمر، وأن عملية تطوير المناهج تعد مشكلة في بعض الأحيان لواضعي المناهج؛ وذلك نظرا لكثرة البرامج والمشروعات والمتطلبات في هذا المجال، وهذا يدعو لطرح التساؤل أي البرامج والمشروعات أكثر مناسبة لتطوير مناهج العلوم؟.

والمستطلع لبعض المشروعات العالمية يجد أنها أكدت على تطوير محتوى المادة العلمية والبنية المفاهيمية بمناهج العلوم، وكما أنها ركزت على المهارات العقلية والاتجاهات اللازمة لاكتشاف الأشياء، والتصدي للمشكلات بطرق علمية، وما يسمى بمناهج موجهه نحو المضمون Content Oriented Curriculum (أحمد، ١٩٩٥).

وأن تطوير محتوى مناهج العلوم في ضوء المشروعات العالمية يعتبر من الاتجاهات العالمية، والتي تناشد بها المؤسسات والجمعيات العلمية، مع وجود مواقف فلسفية متباينة في كيفيه توظيفها بالمناهج على الرغم من الاتفاق على قضية تحديث مضمون المناهج أو تحديث المهارات والاستراتيجيات اللازمة

لتنفيذ هذه المناهج، وهذا ما أكدت عليه دراسة مكتب التربية العربي لدول الخليج (٢٠٠٣) والتي هدفت بدراسة مشروع لتطوير محتوى مناهج العلوم والرياضيات في دول الخليج. ولذلك فتطوير محتوى مناهج العلوم في ضوء بعض المشروعات العالمية قائم على فلسفة معاصرة تركز على بعض الجوانب العلمية والنقاشية وعدد من القضايا المرتبطة بها.

وكما ركزت بعض المشروعات العلمية على معايير تطوير محتوى مناهج العلوم من خلال التركيز على دراسة قضايا معينة أو ظواهر علمية، ومع التأكيد على تهيئة البيئة التعليمية من خلال توفير تطبيقات للمشروعات(Richard, 2007). ولذلك فأن من أهم المشروعات العالمية في تدريس العلوم هو مشروع (٢٠٦١)، والذي قدمته الرابطة الأمريكية لتقدم العلوم، كمبادرة شاملة لتحسين تعليم العلوم، وأوصي المشروع بعدد من المعايير والمبادئ لتطوير محتوى مناهج العلوم، وتحقيق تدريس فعال في العلوم(AAAS,1993) ولذلك فعملية التطوير ينبغي أن يشارك بها جميع عناصر المنظومة التعليمية وبالتحديد معلمي العلوم؛ وذلك نظرا لأن معلمي العلوم هم من يتعاملوا مع هذه المناهج ومكوناتها.

وكما أن المشروعات العالمية لتدريس العلوم تؤكد على أهمية تطوير محتوى مناهج العلوم في ضوء مكونات العلم، والتكنولوجيا، والمجتمع والتي تؤكد عليها المشروعات العالمية، وذلك من خلال تضمينها عدد من القضايا والمفاهيم المرتبطة بهذه المجالات، وهذا ما أكدت علية دراسة (سليمان عبدة،٢٠٠٧)، حيث أشارت نتائجها إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح منهج الفيزياء المطور في ضوء هذا المدخل، وأوصت الدراسة بعمل المزيد من الدراسات حول تطوير محتوى مناهج العلوم في ضوء المشروعات العالمية لتدريس العلوم.

ويرى الباحثان أن المشروعات العالمية لتدريس العلوم في فلسفتها تحقق التكامل بين عناصر المنهج، وتنظم آليات التفاعل بين جميع هذه المكونات. ويتفق مع ذلك دراسة روجر ورونالدو(Roger & Ronald,1996)، حول مشروعات التكامل بين الجانب العلمي والتكنولوجي في مناهج العلوم، ومدى أهمية هذا التكامل في تقديم حلول وتفسيرات علمية لمختلف القضايا المعاصرة. وحيث أوصت الدراسة بأهمية تضمين محتوى مناهج العلوم للمهارات الاستقصائية التي تساعد المتعلمين على تفسير العمليات التكاملية بين العلم والتكنولوجيا لتفسير القضايا العلمية.

- **بعض المشروعات العالمية لتدريس العلوم** :

في عام ١٩٩٥م وضعت الأكاديمية القومية للعلوم (National Academy of Science, 1995) معايير وطنية للتربية العلمية بالولايات المتحدة الأمريكية وهو يعد مشروعا عالميا متكاملا لتطوير التربية العلمية، وقد اهتم بتحديد معايير تدريس العلوم، ومعايير التطوير المهني لمعلمي العلوم، ومعايير التقييم في التربية العلمية، ومعايير محتوى العلوم، ومعايير برنامج التربية العلمية ومعايير نظام التربية العلمية(زيزفون وآخرون،١٩٩٨). ولذلك تم اشتقاق هذه المعايير من بعض المشروعات العالمية، واستخدمت في تطوير مناهج العلوم في كثير من الدول، ومن هذه المشروعات: مشروع التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع (STS)، وحيث حدد بول جاردنر (Cajas,2001) العلاقة بهذا المشروع

على أنها علاقة بين العلم والتكنولوجيا أثناء تطوير المنهج، وأن العلم يسبق التكنولوجيا، وأن كل من العلم والتكنولوجيا يعتمد كل منهما على الآخر. ولذلك ينبغي أن يكون هناك تفاعل ثنائي الاتجاه أثناء تصميم مكونات المحتوى المعرفي بمناهج العلوم مع التركيز على تنمية مهارات عمليات العلم، والوعي المهني للمتعلمين، وتأثير العلم والتكنولوجيا على المجتمع.

ومن أبرز هذه المشروعات العالمية بالولايات المتحدة الأمريكية، مشروع (٢٠٦١) العلوم لكل الأمريكيين (Project 2061- Science for All Americans)، الذي قام به الاتحاد الأمريكي لتقدم العلوم عام ١٩٨٩م، وركز المشروع على أنه أثناء تطوير مناهج العلوم لابد من تحديد المعرفة، والمهارات، والاتجاهات العلمية التي ينبغي للطلاب اكتسابها من خلال دراستهم لهذه المناهج، وكما ركز على أهمية وجود نماذج متباينة للمنهج لمراعاة قدرات الطلاب، ومع التأكيد على أهمية تضمين محتوى مناهج العلوم موضوعات تتعلق بتركيب المادة، والوظائف الأساسية للخلية، والوقاية من الأمراض، وتكنولوجيا الاتصالات، وطبيعة العلم والتكنولوجيا(AAAS, 1993).

وفي حين ركز مشروع المجال، والتتابع، والتناسق (Scope, Sequence and Coordination)، على بناء وتطوير مناهج العلوم في الولايات المتحدة الأمريكية في أربعة مجالات رئيسية وهي: البيولوجي، والكيمياء، والفيزياء، وعلوم الأرض بما يتواكب مع متطلبات العصر، ومع التركيز على تتابع محتويات مناهج العلوم، والتركيز على التعلم من الخبرات الحسية، والتعبيرات الوصفية، والرموز المجردة، والتعبيرات الكمية، وتنقيح المفاهيم، والمبادئ، والنظريات على أساس التجريد، وربط التعلم بمجالات التاريخ والدين والفلسفة، والتأكيد على عمق فهم المحتوى، وأن يتضمن مناهج العلوم أدوات قياس مناسبة لقياس التحصيل، ومهارات التعلم، والاتجاهات نحو العلوم (علي، ٢٠٠٣).

وأكد مشروع دراسة تحسين منهج العلوم Science Curriculum Improvement Study(SCIS) على ضرورة تنمية حب الاستطلاع، وتنمية الاتجاهات نحو التقصي، والبحث مع التركيز على مكونات المحتوى المعرفي في موضوعات المادة، والطاقة، والكائنات الحية، والنظام البيئي(أحمد، ١٩٩٥). وكما تناول برنامج العلوم مدخل للعمليات Science A Process Approach الذي أعدته الرابطة الأمريكية لتقدم العلوم American Association for the Advancement of Science (AAAS) تنظيم محتوى مناهج العلوم مع التركيز على عمليات العلم الأساسية والمتكاملة، وكما أكد البرنامج على ضرورة وجود خريطة هرمية مفاهيمية لتنمية أي مهارة من خلال هذه المناهج (زيزفون وآخرون، ١٩٩٨).

- **أهداف المشروعات العالمية في تدريس العلوم** :

من خلال اطلاع الباحثان على الأدب التربوي المرتبط بالمشروعات العالمية في تدريس العلوم، يلاحظ أن هذه المشروعات سعت إلى تحقيق العديد من الأهداف(AAAS,1993 ؛ زيزفون وآخرون،١٩٩٨ ؛ سليمان عبدة،٢٠٠٧)، وهي كمايلي:

- تعزيز المعارف العلمية لدى المتعلمين في مختلف جوانب حياتهم العلمية والشخصية.

- تعزيز دور العلوم في التطور العلمي للمتعلمين من خلال مناهج العلوم المطورة.
- تنمية مهارات المتعلمين في اتخاذ القرار اتجاه القضايا العلمية المختلفة من خلال التطبيقات العلمية بمنهج العلوم.
- تنمية العلاقات التكاملية بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع والبيئة لدى المتعلمين.
- تطوير مهارات المتعلمين العلمية والاكاديمية من خلال العديد من الأنشطة العلمية بمحتوى منهج العلوم.
- توسيع الوعى المهني للمتعلمين، مما ينعكس ذلك إيجاباً على إدراكهم بالمهن والمجالات المرتبطة بها.
- ربط المتعلمين بتاريخ العلوم وطبيعتها، وتقدير دور العلم والعلماء في مختلف المجالات العلمية.

- **معايير محتوى مناهج العلوم بالمشروعات العالمية** :

من خلال اطلاع الباحثان على الأدب التربوي المتعلق بمعايير المحتوى في المشروعات العالمية لتدريس العلوم، يلاحظ أنها تباينت في تحديدها للمعايير ومداخلها لتطوير محتوى مناهج العلوم في ضوء بعض المشروعات العالمية (Cairn &Sund,1985 ؛ زيزفون وآخرون، ١٩٩٨ ؛ Cajas,2001؛ علي، ٢٠٠٣ ؛ عبد الحميد وآخرون، ٢٠٠٤)، ولذا يلخص الباحثان أهم الملامح التي ركزت عليها هذه المشروعات، وهي:

- ركزت معظم المشروعات على التعلم ذي المعنى، وبناء المفاهيم لدى المتعلمين، وذلك من خلال تقديم موضوعات ذات محتوى أقل ومضمون أعلى ومناسب.
- أن كل مشروع من هذه المشروعات ركز على الأنشطة الصفية واللاصفية، وتقديم المحتوى الذي يتطلب إيجابية المتعلم، والمشاركة الإيجابية في الأنشطة العلمية.
- أن معظم المشروعات ركزت على تكامل موضوعات مناهج العلوم مع موضوعات أخرى ومنهاج أخرى.
- التركيز على الجانب الكمي أكثر من التركيز على الجانب الكيفي.
- ركزت المشروعات على عمليات العلم، وتنمية المهارات، والاتجاهات، والقيم.
- ركزت المشروعات على الجوانب العلمية والعملية في مناهج العلوم.
- ركزت معظم المشروعات على أهمية دور المعلم في بناء المفاهيم لدى المتعلمين وتحقيق إيجابية عملية التعلم، والتنفيذ السليم لمناهج العلوم.

وكما يلخص الباحثان أهم المعايير التي ركزت عليها المشروعات العالمية لتطوير محتوى مناهج العلوم(AAAS,1993؛ زيزفون وآخرون، ١٩٩٨ ؛ Cajas,2001؛ Richard,2007)، وهي:

- تنويع الموضوعات والقضايا بمنهج العلوم.
- توعية الطلاب بالعادات الصحية.
- مساعدة الطلاب على تفسير الظواهر العلمية المختلفة.
- تنمية التفكير العلمي، وتنمية مهارات البحث والتقصي والاكتشاف، وتنمية مهارات التحليل العلمي لدى الطلبة.

- الانتقال بعملية التعلم بين المحسوس والمجرد، مع وجود الوسائل التعليمية لتنفيذ المنهج.
- وجود بنية مفاهيمية واضحة لمكونات المحتوى المعرفي.
- توظيف المعرفة العلمية في تنمية الاتجاهات، والقيم، والميول للمتعلمين.
- اكتساب المهارات من خلال الأنشطة العلمية.
- التعلم من خلال المشروعات العلمية وإيجابية المتعلم.
- الاهتمام بتنمية عمليات العلم للمتعلمين.
- تنويع مصادر المعرفة للمتعلمين.
- تزويد الطلاب بمهارات لمساعدتهم في حل القضايا والمشكلات المرتبطة بالبيئة والمجتمع.
- الاهتمام بحل المشكلات العلمية من خلال التجارب العملية.
- وجود تجارب ذات ارتباط مباشر بالمنهج.
- الاهتمام بالبيئة المحيطة وتنمية الوعي البيئي لدى المتعلمين.
- تتكامل موضوعات العلوم بالمنهج الدراسي الواحد.
- تنوع موضوعات المحتوى بما يتمشى مع اهتمامات التلاميذ المعاصرة للعلم.
- تنمية اتجاهات الطلاب نحو القضايا العلمية.
- تأكيد المفاهيم على قضايا الغذاء، والطاقة، والبيئة والتكنولوجيا، وصحة الإنسان.
- تأكيد المفاهيم على المصادر المعدنية، والمصادر المائية، والمواد الخطرة، والمفاعلات النووية، وتكنولوجيا الاتصالات.
- تأكيد المفاهيم على الهندسة الوراثية، والنمو السكاني، وانقراض النباتات والحيوانات، والتلوث، والمصادر الطبيعية والصناعية.

واستفاد الباحثان من هذه المعايير والقضايا والموضوعات والأساليب التي تؤكد عليها المشروعات العالمية لتدريس العلوم في إعداد أداة الدراسة.

- **الدراسات السابقة** :

أجرى جون وآخرون(John G, et.at,2011) دراسة هدفت إلى معرفة آراء معلمي العلوم في تطوير محتوى مناهج العلوم في ضوء المعايير الوطنية بإنكلترا. وتم استجابة المعلمين عينة الدراسة على استبيان حول مدى أهمية تطوير هذه المناهج في ضوء المشروعات العلمية والمعايير الوطنية. وأشارت النتائج إلى تأكيد المعلمين بضرورة وجود خطط استراتيجية بعيدة المدى لتطوير محتوى هذه المناهج ومكوناتها المفاهيمية، وربطها بما هو جديد في عالم العلم والمعرفة.

وقام سليمان عبدة (٢٠٠٧) بدراسة هدفت لتقويم منهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية في الجمهورية اليمنية في ضوء مدخل التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع(STS)، وتكونت عينة البحث من وثيقة منهج الفيزياء بعناصره الأربعة، وبعد إعداد قائمة المعايير تم تحليل المنهج في ضوئها. وأشارت النتائج إلى أن محتوى منهج الفيزياء تضمن عدد قليل من المفاهيم، والقضايا الرئيسية ذات الارتباط بالتكامل بين العلم، والتكنولوجيا، والمجتمع والمشروعات العالمية. وتوصلت الدراسة أيضا إلى تفوق طلاب المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في مقياس الاتجاهات نحو العلاقة التكاملية بين العلم والتكنولوجيا

والمجتمع. وأوصت الدراسة بضرورة تحليل مختلف محتوى مناهج العلوم في ضوء المشروعات العالمية لتدريس العلوم.

وكما أجرى (Marc & Philip,2007) دراسة لتطوير وحدة بمنهج العلوم في ضوء المشروعات العالمية، وتم تطوير محتوي وحدة الكهرومغناطيسية بالصفي السابع والثامن. وبعد تطبيق الدراسة التجريبية أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح المجموعة التجريبية في المستوى التحصيلي، وكما توجد فروق دالة احصائيا ايضا على مستوى اكتساب الطلاب للمهارات العلمية وأوصت الدراسة بضرورة تطوير مناهج العلوم في ضوء المشروعات العالمية.

وكما قام ريشارد (Richard, 2007) بدراسة حول أهمية استخدام بعض المشروعات العلمية القائمة على المناظير في تدريس الظواهر العلمية بمادة العلوم، وبحثت الدراسة مدى أثارة هذا الأسلوب في التدريس في زيادة دافعية الطلاب للتعلم، وبعد تطبيق استبانة على عينة من الطلاب في " هاواي" بالولايات المتحدة الأمريكية، أشارت النتائج إلى أهمية المشروعات العلمية في تدريس محتوى منهج العلوم. وأوصت الدراسة بضرورة تضمين مناهج العلوم المطورة للقضايا العلمية الحديثة ذات الارتباط المباشر بالمشروعات العالمية لتدريس العلوم.

وأجرى مكتب التربية العربي لدول الخليج (٢٠٠٣) دراسة هدفت بدراسة مشروع لتطوير محتوى مناهج العلوم والرياضيات في دول الخليج، وشاركت بها عدد من المؤسسات العلمية، وأوصت الدراسة بضرورة الاستفادة من المشروعات الخاصة في مجالات العلوم والرياضيات في تطوير مناهجنا من خلال التركيز على ثلاثة أجزاء أساسية وهي مصفوفة المدى والتتابع، والجزء الثاني المواد التعليمية الأساسية، وكتاب الطالب، وكراس النشاط، ودليل المعلم، والمواد التعليمية الاختيارية، وأما الجزء الثالث فيتعلق بتدريب المعلمين المختصين في المناهج، وأوصت الدراسة بضرورة تقويم وتطوير معايير خاصة لمحتوى منهج العلوم في ضوء المشروعات العالمية لتدريس العلوم.

وأكدت (Kolstoe,2000) حول أهمية المشروعات العلمية الاجتماعية في تدريس العلوم على ضرورة استخدام أسلوب المناقشة، والنقد، والتقييم في تدريس العلوم، مع التأكيد على تدريب المتعلمين على تفسير البيانات، ومناقشة القضايا العلمية، والاجتماعية العالمية. وكما قدمت الدراسة نموذجا لتقييم العلاقة بين الجوانب العلمية والاجتماعية في تدريس العلوم، وأوصت الدراسة على ضرورة الاستفادة من المشروعات العالمية في تدريس العلوم.

- **التعقيب على الدراسات السابقة** :

- دراسات اهتمت بمشروعات العلوم بشكل عام مثل مشروع العلوم لجميع الأمريكيين (AAAS, 1993).
- دراسات اهتمت بتطوير مناهج العلوم من خلال التركيز على تحقيق التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع (Cajas,2001؛ سليمان عبده،٢٠٠٧).
- دراسات اهتمت بتطوير مناهج العلوم من خلال التركيز على القضايا العلمية (Roger & Ronald,1996؛ Richard, 2007).
- دراسات اهتمت بتطوير محتوى مناهج العلوم من خلال الدارسات التجريبية وآراء معلمي العلوم في اهمية هذا التطوير في ضوء المعايير الوطنية

والمشروعات العالمية لتدريس العلوم(John G., et at,2001؛ Marc S & Philip M,2007)

- دراسات اهتمت بتطوير مناهج العلوم من خلال التركيز على الجوانب الاجتماعية(Kolstoe,2000).
- دراسات اهتمت بتطوير مناهج العلوم من خلال التركيز على تطوير مهارات الطلاب(National Academy of Science, 1995؛AAAS, 1993؛ أحمد ١٩٩٥).
- دراسات اهتمت بتطوير البنية المفاهيمية للمناهج العلوم(Cairn & Sund 1985,؛ زيزفون وآخرون، ١٩٩٨؛Cajas,2001؛ علي، ٢٠٠٣؛ عبد الحميد وآخرون ٢٠٠٤).

- **مشكلة الدراسة** :

إن الاهتمام بتقويم وتطوير مناهج العلوم يتطلب الاطلاع على التجارب والمشروعات العالمية في هذا المجال والاستفادة منها، واعتمادا على مؤتمر الرؤية المستقبلية للاقتصاد العماني(٢٠٢٠)، والذي يركز على أهمية تطوير مناهج العلوم الدراسية، وتنمية قدرات الطلاب، ومواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية المتسارعة، وأشارت نتائج بعض الدراسات إلى أن مناهج العلوم بشكل عام ومنهج العلوم بالصف العاشر بشكل خاص بسلطنة عُمان ما زالت تحتاج لتطوير مستمر في ضوء المشروعات العالمية. ومن هذه الدراسات، دراسة (وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٨؛ الضامري،٢٠٠٥؛ وزارة الاقتصاد الوطني،١٩٩٦)، والتي أكدت على وجود نقص في تطوير المناهج بسلطنة عُمان في ضوء المشروعات العالمية، وكما أن المؤتمر الدولي السابع للعلوم والرياضيات وتكنولوجيا التعليم(٢٠١٢)، وندوة المناهج الدراسية– رؤية مستقبلية(٢٠٠٩) أكدا في توصياتهم بضرورة الأخذ بالبرامج والمشروعات العالمية أثناء تأليف وتطوير محتوى مناهج العلوم الحديثة بسلطنة عُمان.

وكما يرى الباحثان من خلال خبرتهما في تحليل منهج العلوم بالصف العاشر أن هناك قصورا في الاستفادة من المشروعات العالمية في تطوير محتوى مناهج العلوم، ومن خلال الدراسة الاستطلاعية التي قام بها الباحثان تبرز لنا الفجوة الموجودة بين هذه المناهج وما تطمح إلية المشروعات العالمية في تدريس العلوم كمشكلة تحتاج إلى دراسة وتقصي الأسباب والمعوقات لمعرفة قلة تطوير هذه المناهج في ضوء المشروعات العالمية، ومما شكل ذلك مبررا للقيام بهذه الدراسة.

ولذلك تحاول الدراسة الحالية أن تحدد مدى توافر معايير تطوير منهج العلوم بالصف العاشر بسلطنة عُمان من وجهه نظر معلمي العلوم في ضوء بعض المشروعات العالمية، كحاجة ملحة لمواجهه متغيرات العصر، وتطوير هذا المنهج في ضوء المشروعات والاتجاهات العالمية في تدريس العلوم.

- **أسئلة الدراسة** :

تحددت مشكلة الدراسة بالاسئلة الآتية:

السؤال الرئيسي: ما واقع توافر معايير تطوير المحتوى بمنهج العلوم بالصف العاشر بسلطنة عمان في ضوء بعض المشروعات العالمية لتدريس العلوم؟

ويتفرع منه التساؤلين الآتين:

- ما هي قائمة معايير تطوير المحتوى بمنهج العلوم بالصف العاشر في سلطنة عُمان في ضوء بعض المشروعات العالمية لتدريس العلوم؟
- ما مدى توافر معايير تطوير المحتوى بمنهج العلوم بالصف العاشر في سلطنة عُمان من وجهه نظر معلمي العلوم في ضوء بعض المشروعات العالمية لتدريس العلوم؟

- **أهداف الدراسة** :

جاءت هذه الدراسة استجابة لندوة " المناهج الدراسية– رؤية مستقبلية "(٢٠٠٩)، والتي أكدت على أهمية تطوير محتوى مناهج العلوم في ضوء المشروعات العالمية لتدريس العلوم، ولذلك تحددت أهداف هذه الدراسة كمايلي:

- تحديد قائمة معايير تطوير المحتوى بمنهج العلوم بالصف العاشر في ضوء بعض المشروعات العالمية، وهذا سيسهم في إفادة مطوري مناهج العلوم في الاستفادة من خصائص تلك المشروعات بالتعليم الأساسي.
- إعداد أداة لقياس مدى توافر معايير تطوير المحتوى بمنهج العلوم في ضوء بعض المشروعات العالمية بمنهج العلوم للصف العاشر من وجهه نظر معلمي العلوم.

- **حدود الدراسة** :

تحددت حدود هذه الدراسة كما يلي:

- إعداد قائمة معايير تطوير المحتوى بمنهج العلوم بالصف العاشر بالتعليم الأساسي في ضوء بعض المشروعات العالمية لتدريس العلوم، واشتملت الصورة النهائية على (٢٩) معيارا.
- تحليل محتوى منهج العلوم بالصف العاشر في سلطنة عمان للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١م.
- اقتصرت عملية التحليل على كتاب الطالب دون دليل المعلم أو غيره من المواد المنهجية.
- تطبيق الأداة على (٢٢) من معلمي العلوم، وطلب استجابتهم وتحليلهم لمدى توافر هذه المعايير في منهج العلوم بالصف العاشر بالتعليم الأساسي من وجهه نظرهم، في ضوء القائمة المعدة لذلك.
- تحديد محتوى منهج العلوم بالصف العاشر؛ وذلك لأن هذا المنهج هو أخر صف بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عُمان.
- إجراء الدراسة في الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١م.

- **منهج الدراسة** :

اعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي الوصفي الذي يعنى بوصف الظاهرة كما هي بالواقع (سامي ملحم،٢٠٠٠، ٤٢)، ومن ثم تحليل مدى توافر معايير تطوير المحتوى في ضوء المشروعات العالمية بمنهج العلوم بالصف العاشر من وجهه نظر معلمي العلوم في ضوء الأداة المعدة لذلك.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **المحتوى** :

يقصد به المادة العلمية التي يتضمنها منهج العلوم بالصف العاشر من الحلقة الثانية بسلطنة عُمان.

- **التطوير** :

إن مفهوم التطوير لا ينفصل عن مفهوم المنهج بحد ذاته، فالمنهج الحديث يشمل جميع المعلومات، والحقائق، والمفاهيم، والأفكار التي يدرسها الطلاب بالمناهج، وكما هو جميع الخبرات المربية التي تهيئها المدرسة لتعلم الطلاب بهدف مساعدتهم على النمو الشامل، والتعديل في سلوكهم (الوكيل ومحمود، ٢٠٠١ ، ص١٦٩).

- **المعايير** :

هي عبارة عن مجموعة كاملة من النتائج التي يجب أن يصل إليها الطلاب وهي محكات للحكم على الجودة، من حيث جودة ما يعرفه الطلاب (النجدي وآخرون،٢٠٠٥، ٢٤).

- **مدى توافر معايير محتوى منهج العلوم** :

ويعرفها الباحثان في هذه الدراسة: هي مجموعة من المعايير التي ينبغي أن تتوافر بمنهج العلوم بالصف العاشر، والتي تم اشتقاقها من بعض المشروعات العالمية لتدريس العلوم، ويمكن وصفها بأنها عبارات عامة تصف ما يجب أن يصل إليه المتعلم من معارف، ومهارات، وقيم من خلال دراسته لمنهج العلوم بالصف العاشر، وكما يعرفها الباحثان إجرائيا هي: هي درجة توافر معايير تطوير المحتوى بمنهج العلوم بالصف العاشر في ضوء المشروعات العالمية لتدريس العلوم وفقا للمعايير التي تضمنتها القائمة (أداة التحليل)، ويتم قياسها والتعرف عليها من خلال تحليل معلمي العلوم لمحتوى المنهج في ضوء القائمة التي تم أعدادها لأغراض هذه الدراسة.

- **إجراءات الدراسة** :

- **أولا** : **مجتمع الدراسة** :

يتألف مُجتمع الدراسة من منهج العلوم الذى أقرته وزارة التربية والتعليم للصف العاشر في سلطنة عُمان بالعام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢م.

- **ثانيا** : **عينة الدراسة** :

تحددت عينة الدراسة بجميع دروس العلوم بمنهج العلوم بالصف العاشر بالتعليم الأساسي، وبلغ عددها (٤٧) درس. وكما أن بلغ عدد معلمي العلوم الذين قاموا بالتحليل واستجابوا لأداة الدراسة (٢٢) معلم من محافظتي مسقط والشرقية شمال بسلطنة عُمان. ولذلك فتكونت عينة الدراسة من جميع الموضوعات الواردة بالمنهج، وبلغ عددها (وحدات التحليل) (٤٧) موضوعا، وكما يوضحها جدول رقم (١):

*جدول رقم (١) : عدد الموضوعات المقررة في منهج العلوم بالصف العاشر بالعام الدراسي٢٠١١/٢٠١٢م**

الفصل	العدد	عنوان الفصل	الفصل	العدد	عنوان الفصل
الأول	٤	أجهزة الدعامة والحركة	السادس	٣	الطاقة الحرارية والشغل
الثاني	٤	أجهزة التبادل مع البيئة	السابع	٥	الطاقة والحركة
الثالث	٥	بنية المادة والتركيب الإلكتروني	الثامن	٤	تحول الطاقة والكفاءة
الرابع	٨	التركيب الإلكتروني والروابط الكيميائية	التاسع	٤	الطاقة الشمسية والمناخ
الخامس	٥	التفاعلات الكيميائية	العاشر	٥	المناخ والمناطق الحيوية

* *المصدر: منهج العلوم بالصف العاشر الذي أقرته وزارة التربية والتعليم بسلطنة عُمان للعام الدراسي ٢٠١١/٢٠١٢م.*

- **ثالثاً : أداة الدراسة** :

نظراً لعدم وجود أداة مناسبة لقياس مدى توافر المعايير بمحتوى منهج العلوم بالصف العاشر في ضوء المشروعات العالمية من وجهه نظر المعلمين، قام الباحثان بإعداد قائمة معايير لذلك من خلال إتباع الخطوات الآتية:

- مراجعة الاتجاهات العامة للمشروعات العالمية في تدرس العلوم بالتعليم الأساسي، كما بالإطار النظري.
- مراجعة الدراسات السابقة التي أجريت في مجال تطوير المحتوى بمناهج العلوم بشكل عام، ومنهج الصف العاشر الأساسي بشكل خاص في ضوء البرامج والمشروعات العالمية لتدريس العلوم.

وفي ضوءٍ ما سبق قام الباحثان بإعداد القائمة بصورتها الأولية مكونة من (٣٣) معياراً أساسيا لتطوير محتوى منهج العلوم بالصف العاشر في ضوء المشروعات العالمية، وتم صياغة الفقرات في صورة عبارات إجرائية واضحة، وكما راعى الباحثان في إعداد الأداة ما يلي:

- اشتقاق المعايير من المشروعات العالمية في تدريس العلوم.
- الدقة والوضوح في صياغة المعايير.
- تجنب استخدام معايير غامضة أو معقدة.
- توافر السلامة اللغوية بصياغة المعايير.

- **رابعاً : صدق قائمة المعايير** :

لحساب صدق الأداة أعتمد الباحثان على صدق المحكمين، حيث تم عرض القائمة في صورتها الأولية على عدد من أعضاء هيئة التدريس، للتأكد من مدى وضوح فقراتها، ومدى ارتباطها بهدف الدراسة، وتم إجراء التعديلات، وإعادة صياغة بعض المعايير في ضوء آراء المحكمين، وبلغ عدد معايير القائمة النهائية (٢٩) معيارا.

- **خامساً : ثبات أداة الدراسة** :

تم حساب ثبات القائمة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية، بلغ عددها(١٢) من معلمي العلوم بمحافظة مسقط بسلطنة عُمان، ثم رصدت درجات استجابتهم وتحليلهم للوحدة الأولى من منهج العلوم بالصف العاشر وثم حساب الثبات عن طريق معادلة كرونباخ الفا للأ تساق الداخلي، وكان معامل الثبات كما هو واضح بالجدول الأتي:

جدول رقم (٢) : معامل الثبات لأداة الدراسة

معايير المحتوى	معامل الثبات	مستوى الدلالة
	٠.٨٢	٠.٠٥

♦مستوى الدلالة (α=٠.٠٥)

ويتضح مما سبق أن معامل الثبات كان مرتفعا ومناسبا لتحقيق هدف الدراسة، وبالتالي أصبحت الأداة في صورتها النهائية مكونة من (٢٩) معيارا.

- **سادساً : الحكم على مدى توافر معايير تطوير المحتوى بمنهج العلوم بالصف العاشر وفقا للخطوات الآتية** :

- تحديد الهدف من التحليل وهو الحكم على مدى توافر معايير تطوير المحتوى بمنهج العلوم بالصف العاشر بالتعليم الأساسي بسلطنة عمان وفقا لأداة الدراسة.

- تحديد فئات التحليل ويقصد بها العناصر الرئيسية أو الثانوية التي يمكن وضع فيها كل معيار من معايير تطوير المحتوى وتصنيفها على أساسها (رشدي طعيمة،١٩٨٧). وبلغت فئات التحليل بهذه الدراسة (٢٩) معيارا.
- تحديد وحدت التحليل بحيث يكون كل درس يمثل وحدة تحليل، ولذلك بلغت عدد وحدات التحليل (٤٧) وحدة تحليلية.

• **سابعاً : تصحيح الأداة :**

ولتصحيح درجة تحليل معلمي العلوم لقائمة مدى توافر معايير تطوير المحتوى بمنهج العلوم بالصف العاشر الأساسي في ضوء المشروعات العالمية، تم استخدام سلم ثلاثي متدرج (متوافر المعيار بشكل صريح، ومتوافر المعيار بشكل ضمني، وغير متوافر)، وتم احتساب عدد التكرارات والنسب المئوية لمدى تضمين هذا المحتوى للمعايير الواردة بالقائمة وفقا لتحليل معلمي العلوم واستجاباتهم للقائمة.

• **ثامناً : تطبيق الدراسة :**

قام الباحثان بتوزيع القائمة على معلمي العلوم، والبالغ عددهم (٢٢) معلم علوم، وطلب منهم الاستجابة على قائمة المعايير من خلال تحليل محتوى منهج العلوم بالصف العاشر الأساسي، وفقا للخطوات الآتية:

- قراءة جميع المعايير الواردة في الأداة.
- قراءة المواضيع الواردة في كل وحدة دراسية من وحدات منهج العلوم بالصف العاشر، حيث اعتمد الباحثان الموضوع كوحدة للتحليل.
- اعتبر المعيار متوافر في حال إظهار الموضوع له في شكل صريح، أو ضمني.
- تم جمع الاستمارات(أداة التحليل) وفرزها، واستبعاد الاستمارات غير الصحيحة، وبلغ عدد الاستمارات الصحيحة (٢٢) استمارة.
- المعالجة الإحصائية للنتائج وتفسيرها.

• **عرض النتائج وتفسيرها :**

• **النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :**

ما هي قائمة معايير تطوير المحتوى بمنهج العلوم بالصف العاشر في سلطنة عُمان في ضوء بعض المشروعات العالمية لتدريس العلوم؟. وبإعداد الباحثان لأداة الدراسة، يكون قد أجابا عن السؤال الأول بالدراسة، وحيث تكونت القائمة بصورتها الأولية من (٢٩) معيارا.

• **النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :**

ما مدى توافر معايير تطوير المحتوى بمنهج العلوم بالصف العاشر في سلطنة عُمان من وجهه نظر معلمي العلوم في ضوء بعض المشروعات العالمية لتدريس العلوم؟

وأظهرت نتائج التحليل أن (٣١) موضوعاً من المجموع الكلي للمواضيع الواردة في منهج العلوم بالصف العاشر توافرت فيها المعايير، وهذا العدد يُشكل نسبة(٦٦٪)، من العدد الكلي للمواضيع الواردة في المنهج، وقد توزعت هذه المواضيع على فصول المنهج، كما يوضحها الجدول رقم (٣) فيما يلي:

جدول رقم (٣) : النسب المئوية لتوافر معايير تطوير المحتوى بمنهج العلوم بالصف العاشر في ضوء المشروعات العالمية

الفصل	الموضوعات	عدد الموضوعات ذات العلاقة	النسبة المئوية %
الأول	٤	٣	%٧٥
الثانى	٤	٣	%٧٥
الثالث	٥	٢	%٨٠
الرابع	٨	٤	%٥٠
الخامس	٥	٣	%٦٠
السادس	٣	٢	%٦٦.٦
السابع	٥	٣	%٦٠
الثامن	٤	٤	%٥٠
التاسع	٤	٣	%٧٥
العاشر	٥	٤	%٨٠
المجموع	٤٧	٣١	%٦٦

ويبين الجدول السابق رقم (٣)، أن هذه النسبة جيدة (٦٦٪) إذا ما قورنت بنتائج الدراسات التي هدفت في بعض جوانبها إلى الكشف عن درجة توافر معايير تطوير المحتوى بمناهج العلوم في ضوء المشروعات العالمية، والتي أشارت نتائجها إلى تدني توافر هذه المعايير في مناهج العلوم، ومنها دراسة كلا من(Cajas,2001؛ سليمان عبده،٢٠٠٧)؛ ويُمكن أن تُعزى أسباب هذه الفروق في النتائج إلى اختلاف كل من المناهج المحللة، وطبيعة الموضوعات المتضمنة بتلك المناهج، واختلاف فئة معلمي العلوم الذين قاموا بالاستجابة على القائمة وتحليل المنهج، وأيضا إلى إختلاف أداة التحليل حسب طبيعة كل دراسة. وكما تتفق هذه النتيجة تقريبا مع دراسة (Roger & Ronald, 1996 ؛ Richard, 2007)، والتي توصلت إلى نسبة مرتفعة لتوافر هذه المعايير بمناهج العلوم بالتعليم الأساسي.

وكما يُلاحظ من الجدول السابق، أن الفصل الثالث (تحول الطاقة والكفاءة)، والفصل العاشر(المناخ والمناطق الحيوية)، كانت أكثر الفصول إظهارا للمعايير، إذ بلغت نسبة المواضيع ذات العلاقة (٨٠٪) من العدد الكلي للمواضيع الواردة لكل فصل بالمنهج، في حين كان الفصل الرابع(التركيب الإلكتروني والروابط الكيميائية)، والفصل الثامن(بنية المادة والتركيب الإلكتروني) هي أقل الفصول إظهارا للمعايير، إذ بلغت نسبة المواضيع ذات العلاقة (٥٠٪)؛ ويُعزى ذلك لطبيعة المواضيع التي تعالجها هذه الفصول، والتي ابتعدت في محتواها عن المفاهيم والقضايا المرتبطة بالمشروعات العالمية في تدريس العلوم. وتتفق نتائج هذه الدراسة مع دراسة (John G., et at,2001؛Marc S & Philip M,2007)، والتي أكدت بإمكانية توافر بعض معايير تطوير مناهج العلوم بالمناهج الدراسية.

وكما قام الباحثان باستخراج النسب المئوية، والوسط الحسابي لمدى توافر معايير تطوير المحتوى بمنهج العلوم بالصف العاشر من وجهه نظر معلمي العلوم في ضوء بعض المشروعات العالمية، وكما هي موضحة بالجدول رقم (٤):

جدول رقم (٤) : النسب المئوية والوسط الحسابي والرتبة لمدى توافر معايير تطوير المحتوى بمنهج العلوم بالصف العاشر في سلطنة عمان من وجهه نظر معلمي العلوم في ضوء المشروعات العالمية (ن=٢٢)

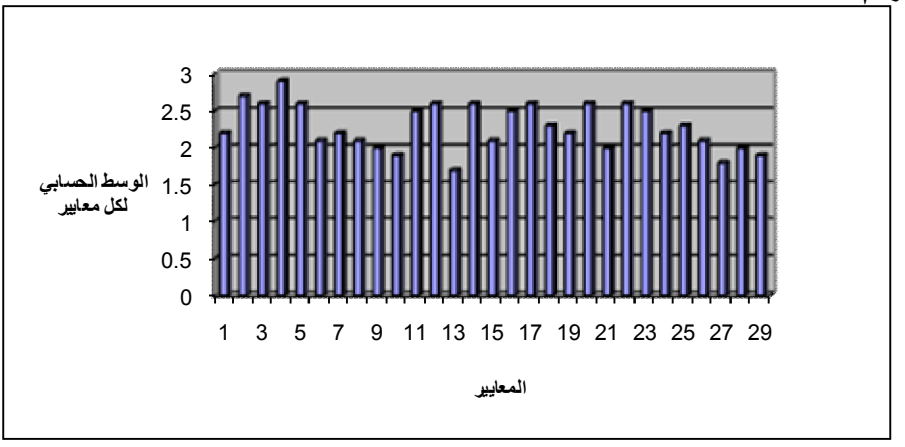
م	المعايير	متوافر بشكل صريح		متوافر بشكل ضمني		غير متوافر المعيار		الوسط الحسابي المرجح	الترتيب
		عدد	نسبة %	عدد	نسبة %	عدد	نسبة %		
١	يساعد المحتوى على توعية الطلاب بالعادات الصحية	٨	٣٦.٤	١١	٥٠	٣	١٣.٦	٢.٢	٦
٢	يساعد المحتوى الطلاب على تفسير الظواهر العلمية والطبيعية المختلفة	١٧	٧٧.٣	٥	٢٢.٧	-	-	٢.٧	٢
٣	تنمية المحتوى لعمليات التفكير العلمي للطلاب	١٣	٥٩.١	٩	٤٠.٩	-	-	٢.٦	٣
٤	تنمية المحتوى لمهارات البحث والتقصي والاكتشاف	٢٠	٩٠.٩	٢	٩.١	-	-	٢.٩	١
٥	تنمية المحتوى لمهارات الاستقصاء العلمي	١٤	٦٣.٦	٨	٣٦.٤	-	-	٢.٦	٣
٦	وجود موضوعات وأنشطة لتحقيق التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع بالمحتوى	٩	٤٠.٩	٦	٢٧.٣	٧	٣١.٨	٢.١	٧
٧	اهتمام المحتوى بتنمية الوعي البيني للطلاب	٦	٢٧.٣	١٥	٦٨.٢	١	٤.٥	٢.٢	٦
٨	تكامل الموضوعات العلمية وترابطها بالكلية	٨	٣٦.٤	٧	٣١.٨	٧	٣١.٨	٢.١	٧
٩	تركيز المحتوى على عملية التعلم من خلال التطبيقات التكنولوجية	٥	٢٢.٧	١١	٥٠	٦	٢٧.٣	٢	٨
١٠	تساعد المحتوى الطلاب على تحقيق التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع	٨	٣٦.٤	٤	١٨.٢	١٠	٤٥.٥	١.٩	٩
١١	يوظف المحتوى المعرفة العلمية في تنمية الاتجاهات والقيم والميول للمتعلمين	١٤	٦٣.٦	٥	٢٢.٧	٣	١٣.٦	٢.٥	٤
١٢	يساعد المحتوى الطلاب على الربط بين طبيعة العلوم وتاريخها	١٣	٥٩.١	٩	٤٠.٩	-	-	٢.٦	٣
١٣	تركيز المحتوى على التعلم من خلال التطبيقات العلمية للمشروعات العالمية	٤	١٨.٢	٧	٣١.٨	١١	٥٠	١.٧	١١
١٤	اهتمام المحتوى بتنمية عمليات العلم	١٥	٦٨.٢	٦	٢٧.٣	١	٤.٥	٢.٦	٣
١٥	تنويع المحتوى المفاهيم والقضايا العلمية	٩	٤٠.٩	٦	٢٧.٣	٧	٣١.٨	٢.١	٧
١٦	يزود المحتوى الطلاب بمهارات لمساعدتهم في حل القضايا والمشكلات المرتبطة بالبيئة والمجتمع	١٢	٥٤.٥	١٠	٤٥.٥	-	-	٢.٥	٤
١٧	اهتمام محتوى المنهج بمساعدة الطلاب بحل المشكلات العلمية من خلال التجارب العملية	١٦	٧٢.٧	٤	١٨.٢	٢	٩.١	٢.٦	٣
١٨	اهتمام محتوى المنهج بقضايا الغذاء والطاقة والبيئة والتكنولوجيا.	١١	٥٠	٧	٣١.٨	٤	١٨.٢	٢.٣	٥
١٩	يساعد المحتوى على توعية الطلاب بأهمية العلم وتقدير جهود العلماء	٥	٢٢.٧	١٦	٧٢.٧	١	٤.٥	٢.٢	٦
٢٠	اهتمام بقضايا المصادر المعدنية، والمصادر المائية، والمواد الخطرة، والمفاعلات النووية، وتكنولوجيا الاتصالات	١٤	٦٣.٦	٨	٣٦.٤	-	-	٢.٦	٣
٢١	اهتمام المحتوى بقضايا الهندسة الوراثية، والنمو السكاني، وانقراض النباتات والحيوانات، والتلوث	٧	٣١.٨	٨	٣٦.٤	٧	٣١.٨	٢	٨
٢٢	تركيز المحتوى على إيجابية المتعلم في القيام بالمشروعات العلمية	١٥	٦٨.٢	٦	٢٧.٣	١	٤.٥	٢.٦	٣
٢٣	تركيز المحتوى على استخدام أدوات القياس العملية بمختلف التجارب العلمية	١٣	٥٩.١	٦	٢٧.٣	٣	١٣.٦	٢.٥	٤
٢٤	تركيز المحتوى على تنمية مهارات التعلم الذاتي للمتعلمين	١٠	٤٥.٥	٧	٣١.٨	٥	٢٢.٧	٢.٢	٦
٢٥	يركز المحتوى على تنمية الوعي المهني للطلاب	١٢	٤٥.٥	٥	٢٢.٧	٥	٢٢.٧	٢.٣	٥
٢٦	تركيز المحتوى على تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى المتعلمين	٦	٢٧.٣	١٣	٥٩.١	٣	١٣.٦	٢.١	٧
٢٧	يعرض المحتوى أمثلة واقعية لمختلف المفاهيم العلمية بمناهج العلوم وربطها بحياة الطلاب	٥	٢٢.٧	٨	٣٦.٤	٩	٤٠.٩	١.٨	١٠
٢٨	ينمي المحتوى مهارات التفكير الناقد للطلاب	٨	٣٦.٤	٧	٣١.٨	٧	٣١.٨	٢	٨
٢٩	تركيز المحتوى على توعية الطلاب باحتياطيات الأمان في استخدام التكنولوجيا	٦	٢٧.٣	٩	٤٠.٩	٧	٣١.٨	١.٩	٩
متوسط النسب			٤٧.٣		٣٥.٤		١٧.٣	٦٦.٤	

ن=عدد معلمي العلوم الذين استجابوا على الأداة وقاموا بتحليل محتوى المنهج.

وبالنظر في الجدول السابق رقم(٤) نلاحظ ما يلي:

- أن المتوسط الحسابي للنسب المئوية في الاستجابة (متوافر بشكل صريح) يساوي (٤٧,٣)، وهي نسبة متوسطة، وتعطي مؤشرا جيد لتناول محتوى هذا المنهج للموضوعات المرتبطة بالمشروعات العالمية في تدريس العلوم بشكل صريح، ومما يعزز ذلك تطور المعارف والمهارات العلمية لدى الطلاب، ومع الإشارة إلى أن هذه النسبة أقل من المستويات المقبولة تربويا.
- أن المتوسط الحسابي للنسب المئوية في الاستجابة (متوافر بشكل ضمني) يساوي (٣٥,٤)، وهي نسبة جيدة لتناول هذا المنهج للمفاهيم والقضايا ومعالجتها ضمنيا في ضوء المشروعات العالمية في تدريس العلوم.
- أن المتوسط الحسابي للنسب المئوية في الاستجابة (غير متوافر) يساوي (١٧,٣) وهي نسبة متدنية، وتتطلب معالجه محتويات المنهج وتطويرها في ضوء المشروعات العالمية لتدريس العلوم من خلال تضمينها القضايا المرتبطة بها.
- وكما يشير متوسط الوسط الحسابي المرجح إلى (٦٦,٤) على جميع المعايير وهي نسبة جيدة، وتشير إلى مدى توافر معايير تطوير محتوى منهج العلوم بالصف العاشر في سلطنة عُمان من وجهه نظر معلمي العلوم في ضوء بعض المشروعات العالمية لتدريس العلوم.

ويمثل الباحثان النتائج السابقة بالجدول رقم (٤) كما يلي بالرسم البياني رقم (١):



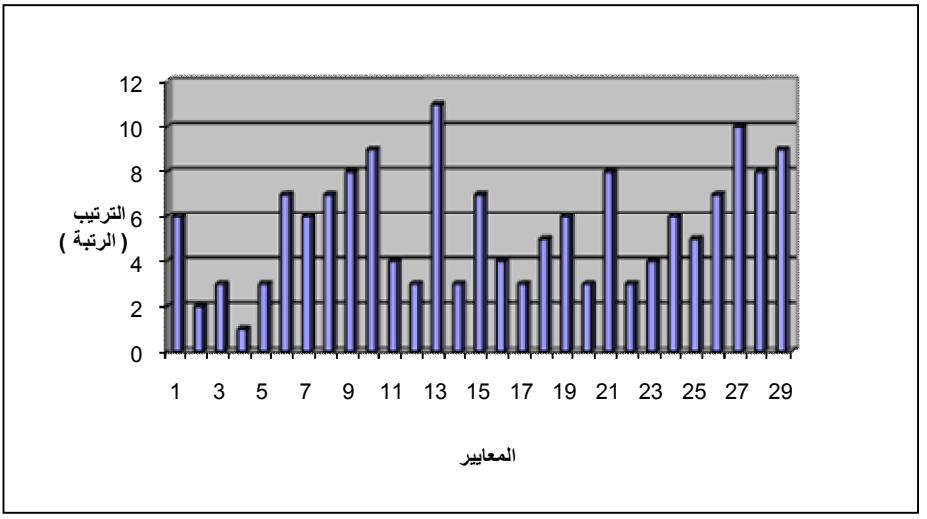
رسم بياني رقم (١): الوسط الحسابي لمدى توافر معايير تطوير المحتوى بمنهج العلوم بالصف العاشر في ضوء بعض المشروعات العالمية لتدريس العلوم من وجهه نظر معلمي العلوم

ويلاحظ من النتائج بالجدول السابق رقم (٤) والرسم البياني رقم (١) ما يلي:

- أن معظم المعايير وقعت ما بين (٢- ٢,٩) أثناء الاستجابة للقائمة وتحليل منهج العلوم بالصف العاشر، وهذا يؤكد على توافر معظم المعايير لتطوير منهج العلوم بالصف العاشر في ضوء بعض المشروعات العالمية، ويتوافق هذا مع الأدبيات التربوية التى تؤكد على أنه ينبغي أن يكون المتوسط الحسابي المرجح لكل معايير ما بين (٣- ١)، حيث يكون المعيار الذي درجته أكثر من (٢) معيارا ضروريا، ويجب الأخذ به أثناء تطوير محتوى مناهج العلوم في ضوء المشروعات العالمية(سامي ملحم،٢٠٠٠).

- جاء في المرتبة الأولى المعيار رقم(٤) والذي ينص على (تنمية المحتوى لمهارات البحث والتقصي والاكتشاف)، حيث حصل على درجة (٢,٩) وهذا يؤكد تناول هذا المحتوى بمنهج العلوم بالصف العاشر لتجارب ومشروعات علمية وتطبيقية تنمي مهارات الاستقصاء، والبحث والتفكير العلمي للمتعلمين وهذا يتوافق مع جميع الاتجاهات العالمية لتطوير مناهج العلوم، والتي تؤكد أهمية تنمية مهارات البحث والتفكير لدى الطلاب. وتتفق النتيجة السابقة مع دراسة (Marc S & Philip M,2007).
- جاء في المرتبة الثانية معيار (يساعد المحتوى الطلاب على تفسير الظواهر العلمية والطبيعية المختلفة) بدرجة (٢,٧)، وهذا يؤكد ضرورة تنمية هذا المنهج لقدرات الطلاب في تطبيق المفاهيم النظرية، وتفسير الظواهر العلمية الطبيعية المختلفة على أسس علمية سليمة.
- كما حصل المعيار رقم (١٠) والذي ينص على (يساعد المحتوى الطلاب على تحقيق التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع) على درجة هي (١,٩)، وهي أقل من (٢) كمتوسط حسابي مرجح؛ ويفسر الباحثان ذلك بسبب قلة تضمين المنهج للمفاهيم والقضايا المرتبطة بالتكامل بين مكونات العلم والتكنولوجيا والمجتمع بالصف العاشر بسلطنة عُمان؛ وابتعاد محتوى هذا المنهج عن المنهج التكاملي، وانتقاء موضوعات مختلفة بالمنهج الواحد. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (John G, et at.,2011).
- أيضا حصل المعيار رقم (٢٧)، والذي ينص على (يعرض المحتوى أمثلة واقعية لمختلف المفاهيم العلمية بمناهج العلوم وربطها بحياة الطلاب)، حيث حصل على درجة هي (١,٨)، وهي أقل من المقبولة تربويا؛ ويفسر الباحثان ذلك بسبب قلة ارتباط كل درس من منهج العلوم بأمثلة واقعية من حياة الطلاب، لما تحتاج من إمكانيات مادية لتنفيذها، ووقت إضافي لعملية التدريس.
- كما حصل المعيار رقم (٢٩)، والذي ينص على (تركيز المحتوى على توعية الطلاب باحتياطيات الأمان في استخدام التكنولوجيا)، حيث حصل على درجة هي (١,٩)، وهي أقل من المقبولة تربويا؛ ويفسر الباحثان ذلك بسبب قلة القضايا والمفاهيم التي يتناولها هذا المنهج والمرتبطة بشكل مباشر بتطبيقات التكنولوجيا. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (سليمان عبدة،٢٠٠٧).
- وأخيراً جاء المعيار رقم (١٨)، والذي ينص على (اهتمام محتوى المنهج بقضايا الغذاء والطاقة والبيئة والتكنولوجيا.)، حيث حصل على درجة هي (٢,٣) وهي درجة جيدة، وتؤكد هذه النتيجة أهمية المفاهيم، والموضوعات العلمية الجديدة، والتي ينبغي تضمينها بمنهج العلوم بالصف العاشر. وتتفق هذه النتيجة مع معظم الدراسات السابقة والتي تؤكد أهمية تضمين القضايا العلمية الجديدة بمناهج العلوم، ومنها دراسة (مكتب التربية العربي لدول الخليج،٢٠٠٣؛ وإسماعيل،٢٠٠٠؛ وAdams,1995).

وكما يوضح الباحثان الترتيب لكل معيار بالقائمة حسب مدى توافرهم بمحتوى منهج العلوم بالصف العاشر بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي بسلطنة عُمان، كما هو بالرسم البياني رقم (٢):



رسم بياني رقم (٢) :الرتبة لكل معيار بالقائمة حسب مدى توافرها بمحتوى منهج العلوم بالصف العاشر

وفي ضوء النتائج السابقة نستخلص أن توافر معايير تطوير المحتوى بمنهج العلوم بالصف العاشر بسلطنة عُمان جيدة، حيث توافرت في بعض الموضوعات بشكل صريح، وفي بعضها بشكل ضمني، وكما أنها لم ترد في بعض الموضوعات. ويشكل هذا التوافر نسبة مقبولة (٦٦٪) ولكنها أقل من المحكات المقبولة تربويا. ولذا يحتاج هذا المنهج مزيد من التطوير وربط مكوناته المفاهيمية وقضاياه بمستحدثات العلم والمشروعات العالمية في تدريس العلوم. وكما نستخلص من النتائج أيضاء تركيز محتوى منهج العلوم بالصف العاشر على أهمية تنمية المحتوى للقيم، والاتجاهات والميول، وحيث جاءت في المرتبة الرابعة، وهذا يؤكد أهمية الاهتمام بالجانب الوجداني من خلال تدريس العلوم.

وبشكل عام يتضح مما سبق أنه توجد ضرورة ملحة لتطوير محتوى مناهج العلوم بشكل عام، ومنهج العلوم بالصف العاشر بشكل خاص من خلال الاستفادة من الخبرات الدولية، والمعايير الدولية، والتجارب والمشروعات العالمية في تصميم وتطوير مناهج العلوم؛ وذلك نظرا لأن هذه المشروعات تتناول عناصر المنهج من جوانب كثيرة، بالإضافة إلى التطبيقات العملية لكيفية تطوير هذه المناهج، ونظرا لأن هذه المشروعات العالمية قد خضعت لعدد كبير من التجارب. فالاستفادة منها في سلطنة عُمان سيشكل نقلة نوعية في تطوير التعليم الأساسي وتحسين نوعية المخرجات وتعزيز ارتباطها بتطور العلم ومستحدثات المشروعات العالمية في تدريس العلوم. وكما أن نتائج هذه الدراسة يمكن الاستفادة منها وتعميمها على باقي مناهج العلوم بالتعليم الأساسي بسلطنة عُمان.

- **التوصيات** :

وخلصت الدراسة إلى العديد من التوصيات كما يلي:

- ضرورة الاستفادة من المعايير المشتقة من المشروعات العالمية لتدريس العلوم في تطوير مكونات محتوى منهج العلوم بالصف العاشر بالتعليم الأساسي بسلطنة عُمان.

- التغلب على أوجه القصور بمحتوى مناهج العلوم بالتعليم الأساسي، من خلال تضمينها للمفاهيم الأساسية والقضايا العلمية والتطبيقات المرتبطة بالمشروعات العالمية.
- عقد المزيد من الورش التدريبية لمعلمي العلوم حول كيفية توظيف منهجية المشروعات العالمية في تدريس دروس العلوم.
- التركيز على تطوير مناهج العلوم بسلطنة عُمان في ضوء أهداف المشروعات العالمية لتدريس العلوم.

- **بحوث ودراسات مقترحة** :

في ضوء نتائج الدراسة يقترح الباحثان عدد من البحوث والدراسات كما يلي:

- إجراء دراسات تتناول تقويم وتطوير عناصر منهج العلوم بالصف العاشر في ضوء بعض المشروعات العالمية لتدريس العلوم.
- إجراء دراسات تجريبية لمناهج في العلوم مطورة في ضوء المشروعات العالمية، وقياس أثر ذلك على المستوى التحصيلي للطلاب واتجاهاتهم نحو العلوم.
- عمل دراسات أخرى في مجال بحث مدى توافر المعايير الضرورية لتطوير مناهج العلوم بسلطنة عُمان في مختلف المراحل التعليمية في ضوء المشروعات العالمية أو المعايير الدولية لتدريس العلوم.
- عمل دراسات مماثلة لتحديد أوجه الاستفادة من البرامج الدولية الحديثة لتدريس العلوم في تطوير مناهج العلوم بسلطنة عُمان.

- **المراجع** :

- **أولاً : الدراسات والدوريات العربية** :

أحمد، أبو السعود محمد (١٩٩٣). منهج العلوم بالصف الخامس الابتدائي في ضوء بعض المشروعات العالمية وأراء الموجهين، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد(٣٣)، أكتوبر(١٩٩٥)، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ص.ص(٢٨- ٦٥).

إسماعيل ، مجدي(٢٠٠٠). تصور مقترح لمناهج العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء مستحدثات التربية العلمية وتدريس العلوم للقرن الحادي والعشرين، المؤتمر العلمي الرابع(التربية العلمية للجميع)، المجلد الثاني، الجمعية المصرية للتربية العلمية، جامعة عين شمس، القاهرة، ص.ص(٥٠٠- ٥٢٥)

الضامري، مبارك بن عبدالله (٢٠٠٥). مستوى الثقافة العلمية لدى طلبة الصف الثاني عشر من التعليم العام بسلطنة عُمان وعلاقته باتجاهاتهم نحو العلوم، " رسالة ماجستير غير منشورة " ، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عُمان.

عبدة، سليمان (٢٠٠٧). تقويم منهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية بالجمهورية اليمنية في ضوء مدخل التكامل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع، رسالة دكتوراه غير منشورة – جامعة القاهرة.

نصر، محمد(٢٠٠٠). رؤية مستقبلية للتربية العلمية في عصر المعلوماتية والمستحدثات التكنولوجية، المؤتمر العلمي الرابع(التربية العلمية للجميع)، ٣١- يوليو- ٣ أغسطس٢٠٠٠، الجمعية المصرية للتربية العلمية – جامعة عين شمس، القاهرة.

مكتب التربية العربي لدول الخليج(٢٠٠٣). مشروع تطوير مناهج العلوم والرياضيات بدول المجلس، الرياض.

وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٨). مشروع التنمية المعرفية (خطوة نحو المستقبل)، رسالة التربية، سلطنة عُمان، ص.ص (٨٩- ٩٥).

اللولو، فتحي صبحي(٢٠٠٤). تقويم محتوى مناهج العلوم الفلسطينية للمرحلة العليا من التعليم الأساسي في ضوء المستحدثات المعاصرة، بحث منشور بالمؤتمر التربوي الأول التربية في فلسطين وتغيرات العصر، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، فلسطين.

- **ثانياً : الكتب :**

الأمانة العامة لدول مجلس التعاون الخليج (٢٠٠٣). وثيقة التطوير الشامل للتعلم في دول المجلس، الكويت.

الأمانة العامة لدول مجلس التعاون الخليج العربي(٢٠٠١). الخطة المشتركة لتطوير مناهج التعليم العام، المنامة.

جامعة السلطان قابوس(٢٠١٢). المؤتمر الدولي السابع للعلوم والرياضيات وتكنولوجيا التعليم، مسقط، ٤- ٧ نوفمبر ٢٠١٢، سلطنة عُمان.

زيزفون، غدير وإبراهيم، هاشم وخطايبة، عبدالله (١٩٩٨). تعليم العلوم لجميع الأطفال، تأليف: رالف مارتن، وكولين سكستون، وكي ريجبيز و جاك جيرلوفيش، دمشق المركز العربي للتعريب والترجمة والتأليف والنشر.

طعيمة ، رشدي (١٩٨٧). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية (مفهومة – أسسه – واستخداماته)، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، جمهورية مصر العربية، ص ١٧٨.

عبد الحميد، محمد جمال الدين وحسن، عبد المنعم أحمد والسنهوري، نادر عبد العزيز وتيراب، حسن حامد (٢٠٠٤). تدريس العلوم في المدارس الثانوية (استراتيجيات تطوير الثقافة العلمية). العين، دار الكتاب الجامعي، الأمارات العربية المتحدة .

عبد السلام، مصطفى عبدالسلام (٢٠٠١).الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم، القاهرة، دار الفكر العربي، مصر، ص ٣١٦- ٣٢٣.

علي، محمد السيد(٢٠٠٣). التربية العلمية وتدريس العلوم، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن،

كلية التربية (٢٠٠٩): توصيات ندوة المناهج الدراسية – رؤية مستقبلية، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، مسقط، سلطنة عُمان.

المجلس الأعلى للتعليم (٢٠٠٨). المعايير الوطنية للتعليم بدولة قطر.

ملحم، سامي (٢٠٠٠)، مناهج البحث في التربية وعلم النفس، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، الأردن.

وزارة الاقتصاد الوطني (١٩٩٦).الرؤية المستقبلية للاقتصاد العماني ٢٠٢٠.

الوكيل، حلمي أحمد و محمد، حسين بشير(٢٠٠١). الاتجاهات الحديثة في تخطيط وتطوير مناهج المرحلة الأولى، القاهرة، دار الفكر العربي.

- **ثالثاً : المراجع الأجنبية :**

AAAS(American Association for the Advancent of Science), (1993): Benchmarks for Scientific Literacy, Oxford University Press, New york, U.S.A.

Adams, Pal',(1995)': Why Research in the Service of Science Teacher Education is needed', Journal of Research un Science Teaching , V 32, No 5.

Cajas, Fernando, (2001): The Science / Technology Interaction : Implications for Science Literacy , Journal of Research in Science Teaching , V 38, No 7, pp. (715-729) .

Cairn, Arthar A. and Sund, Robert B,(1985) : Teaching Modern Science, Fourth Edition, Charles E. Merrill Publishing Company, Columbia, p. 134 .

Cho, Jungil, (2002) : The Develoment of an Alternative in- Service Programme for Korean Science Teachers with an Emphasis on, Science Technology and Society, International Journal of Science Education, V(24), No(10),p.p(1021-1035).

John G. Sharp, Rebecca. Hopkins, Brian Lewhwaite., (2011): Teacher Perceptions of Science in the National Curriculum: Findings from an application of the Science Curriculum Implementation Questionnaire in English Primary school, International Journal of Science Education, V33,Issue 17,pp 2407-2436.

Kalad AK Khzafi(2003): Preparation Retrieved April, 20,2005, from World Wide Web, www://.middle- east-online.com/pictures/big/11175 Education/3-1-2009. jpg.

Kolstoe S.D,(2000) : Consensus Projects – Teaching Science for citizenship, International Journal of Science Education, V 241, No 6, 1 June , pp. 645-664(20).

Marc S. Schwartz & Philip M. Sadler., (2007): Empowerment in Science Curriculum Development: A micro developmental approach, International Journal of Science Education, V29. Issue 8, pp987-1017.

National Academy of Science,(1995): National Science Education Standards, Washington, D.C.

Richard Bearer,(2007) : Investigation in to the Potential of Investigative Projects Involing Powerful Robotic Telescopes to Inspire Interest in Science, International Journal of Science Education, V(29), No(Issue3), February, p.p (279-306).

Roger T. Cross, Ronald F. Price,(1996) : Issues in the Ttacing of Science, Graduate School of Education, La Trobe University, Bundara, Victoria 3083,Australia

البحث الثالث :

الكفايات الواجب توافرها ضمن برنامج إعداد معلم العلوم التجارية بكلية التربية بسوهاج من وجهة نظر المتخصصين " تصور مقترح "

إعداد :

د/محمد محمود عبد الوهاب

مدرس المناهج وطرق التدريس

كلية التربية جامعة سوهاج

الكفايات الواجب توافرها ضمن برنامج إعداد معلم العلوم التجارية بكلية التربية بسوهاج من وجهة نظر المتخصصين " تصور مقترح "

د/محمد محمود عبد الوهاب (*)

- **مستخلص الدراسة** :

هدفت الدراسة إلى التعرف على الكفايات الواجب توافرها لإعداد معلمي العلوم التجارية بكلية التربية بسوهاج من وجه نظر المتخصصين. وحاولت الدراسة الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي: ما الكفايات الواجب توافرها لإعداد معلمي العلوم التجارية بكلية التربية بسوهاج؟ . واتبعت الدراسة الخطوات التالية:

- تحديد الكفايات اللازمة لعينة البحث، وذلك بإتباع ما يلي:
  - الاطلاع على الدراسات والبحوث التربوية وأيضا الكفايات التربوية في هذا المجال.
  - الاطلاع على القوائم التي حددت الكفايات اللازمة للمعلمين .
  - عرض القائمة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين فى مجال العلوم التجارية.
  - تعديل القائمة في ضوء أراء المحكمين.
- تصميم استبانه تحتوى على كفايات عامة وكفايات تربوية علمية وكفايات تكنولوجية
- عرض الاستبانة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم التجارية .
- تعديل الاستبانة في ضوء أراء المحكمين.
- اختيار عينة عشوائية من المتخصصين فى مجال العلوم التجاري .
- تطبيق قائمة على المتخصيين من المعلمين والموجهين وأعضاء هيئة التدريس المتخصصين فى العلوم التجارية.
- المعالجة الإحصائية.
- تفسير النتائج وتقديم التوصيات والمقترحات.

واستخدم الباحث المنهج الوصفي لوصف وتحليل الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة ، والإفادة من وجهة نظر المختصين في الوصول إلي تصور حول الكفايات الواجب توافرها لإعداد معلمي العلوم التجارية بكلية التربية بسوهاج. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٠) متخصص فى العلوم التجارية بمحافظة سوهاج. وتوصلت الدراسة إلي قائمة بالكفايات تمثلت فى ثلاث قوائم على النحو التالي:

- قائمة الكفايات العامة واشتملت على (٥٨) كفاية.
- قائمة بالكفايات العلمية والتربوية واشتملت علي (٥٩) كفاية.
- قائمة بالكفايات التكنولوجية واشتملت على علي (٤٦) كفاية .

(Competencies to be met within the teacher preparation program of commercial sciences at Sohag Faculty of Education from the perspective of specialists)"Suggested proposal"

Abstract

Problem of the study*: the study has tried to answer the following main question:"What are the necessary competencies for preparing the teachers of the commercial sciences at Sohag Faculty of Education?"*

Steps of the study*: To achieve the objectives of the study, the researcher has followed the following steps:*

* - مدرس المناهج وطرق التدريس- كلية التربية-جامعة سوهاج

1.Determining the competencies required for the research sample through the following procedures:
- Reading the Educational Studies and Researches and also the educational competencies in this area
-Taking into consideration the lists that identified the required competencies for teachers.
- Showing the list to a group of experts and specialists in the field of commercial sciences.
- Elaborating the list in the light of the views of arbitrators.
2.Designing a questionnaire which contains general, educational, and technological competencies.
3.Referring the questionnaire to a group of experts and specialists in the field of commercial sciences methodology.
4. Modifying the questionnaire in the light of the views of the arbitrators.
5. Selecting a random sample of specialists in the field of commercial sciences.
6. Application List on teachers, mentors and faculty members who are specializedin commercial sciences.
7.Statisticaltreatment.
8. Interpretation of the results and making recommendations and proposals
***Study Methodology**: The researcher has used the descriptive method to describe and analyze previous literature, research, and studies, and benefit from the specialists' points of view in order to reach a vision about the competencies which should be present in preparing the teachers of commercial sciences at Sohag Faculty of Education.*
***The study sample**: The study sample consisted of (200) individuals specialized in commercial sciences in Sohag Governorate*
***Study results**: The study found a list of competencies divided into three lists as follows:*
- A list of general competencies including (58) competencies.
- A list of scientific and educational competencies including Ali (59) competencies.
- A list of technological competencies including(46) competencies.

- **مقدمة** :

يحتل المعلم مركزًا رئيساً في أي نظام تعليمي، بوصفه أحد العناصر الفاعلة والمؤثرة في تحقيق أهداف العملية التعليمية ، وتبقى باقى العناصر محدودة التأثير إذا لم يوجد المعلم الكفء الذي تم اختياره وفقا لشروط وكفاءات محددة ،وكذلك إعداده إعداداً تربوياً وتخصُصياً جيداً ، بالإضافة إلى تمتعه بقدرات خلاقة تمكنه من التكيف مع المستحدثات التربوية، وتنمية ذاته وتحديث معلوماته باستمرار

ويحتاج إصلاح وتطوير عملية التعليم إلى جهود حثيثة وجادة. فالمعلم الناجح هو المعلم الذي يستطيع أن يعالج الكثير من الأخطاء التي يمكن أن

تظهر في عناصر العملية التعليمية ، بفاعلية وكفاءة ، مع معرفة المعلم بمجال تخصصه العلمي والتربوي، وتمكنه من الكفايات اللازمة التي يجب إتقانها ليكون قادرا على أداء مهامه التعليمية والمهنية من الأمور المسلم بها في التربية والتعليم ، وتعنى الكفاءة هنا أن يكون الفرد مؤهلا تأهيلا جيدا للقيام بنشاط ما، أو إنجاز مهام وظيفية محددة وفقا لمعايير التدريب والأداء وكذلك شروط القبول والإلتحاق.(*Richey ,Dennes&Foxon ,2001*) .

ويعتبر إعداد برامج لتأهيل المعلمين معتمدة على الكفاية الفعالة التي تناسب متطلبات العصر، وتلبي حاجات الطلبة/ المعلمين، تعتبر من أبرز التحديات التي تواجه الكثير من الدول في العصر الحديث . (شوق، ومحمود ١٤١٧هـ).

فتربية المعلمين القائمة على الكفايات تهدف إلى تعليم كل فرد المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لجعله قادرا على إتقان التعلم وفقا للنتاجات المحددة مسبقا.(هاشم، ١٩٩١). وتهدف كذلك إلى التأكيد على قدرات المعلم في أدائه لمهارات وقدرات واتجاهات تعليمية مرتبطة بدورها في الموقف التعليمي.(السنيدي، ٢٠٠٠). وهي بذلك تدعو إلى ربط برامج إعداد المعلمين في أهدافها ومحتواها وموادها التدريبية وأساليب التدريس والتقويم بالمهام المهنية للفئة المستهدفة وبمتطلبات تلك المهام من كفايات. (سرحان، ١٩٩٩).

وتعد برامج إعداد المعلم على أساس الكفاية من أهم الفلسفات والاستراتيجيات التي ظهرت في هذا المجال،وقد ارتبط ظهورها بالعديد من المصطلحات السيكولوجية والتربوية الحديثة،كالاهتمام بالأهداف السلوكية واستخدام أساليب ومفاهيم المنحى النظامي في عمليتي التعليم والتعلم، وتطور التكنولوجيا التربوية وانعكاساتها على التعلم، وظهور التعلم الإتقاني وغيرها .وتعمل برامج إعداد المعلم القائمة على الكفايات على إيجاد نوع من العلاقة بين برامج الإعداد من ناحية، والمهام ،والمسؤوليات، والواجبات التي سوف يواجهها المعلم في الميدان من ناحية أخرى (غادة عيد ،٢٠٠٤).

ولقد أجريت دراسات عدة في مجال الكفايات اللازمة للمعلم، إلا أنه وجد هنالك اختلاف في وجهات نظرالعلماء حول الكفايات الضرورية للمعلم ، فقد اقترح (الغافرى، ١٤١٥هـ) ١٣٠ كفاية، واقترح (المرجي، ١٤١٨هـ) ٤٧ كفاية واقترح (شوق، ومحمود، ١٤١٦هـ) ٩ كفايات، وعند الاطلاع على هذه الكفايات نلاحظ أن هنالك اختلافا بين هذه الكفايات من حيث المحتوى، والوسائل والأساليب، والأنشطة، والخبرات، وطرق التدريس، والتقويم، وإدارة الصف والتخطيط للتدريس، وهذا يعود لطبيعة التخصص واختلاف المرحلة الدراسية. فمعلمو الدراسات الاجتماعية على سبيل المثال يحتاجون إلى كفايات تختلف إلى حد ما عن الكفايات التي يحتاج إليها معلمو العلوم أو الرياضيات، كما أن معلم المرحلة الثانوية بحاجة إلى كفايات تختلف إلى حد ما عن الكفايات التي يحتاج إليها معلم المرحلة الأساسية، من حيث طرق التعزيز والأنشطة وطرق التقويم وطرق التدريس.

وقد أشار (الحارثي، ١٤١٩هـ) إلى أن أهم الكفايات التي يحتاج إليها الطالب/ المعلم : معرفة أهداف التربية، ومعرفة التلاميذ من حيث ظروفهم ومستوياتهم العلمية، ومعرفة المحتوى العلمي للمنهاج، والتمكن من إدارة الصف بشكل فاعل.

وأشار (أبو جابر وبعارة، ١٤٢٠هـ) إلى بعض الكفايات التي يجب أن يمتلكها الطالب/ المعلم، منها على سبيل المثال: التمكن من المنهاج وأهدافه ومحتواه وطرق التدريس، والتقويم، وإدراك أهمية التخطيط الجيد، وإدارة الصف بشكل فعال، والقدرة على توظيف الوسائل التعليمية في الموقف الصفي.

وأكدت أيضا غادة عيد (٢٠٠٤) أنه" لا يمكن تطوير أداء المعلم دون معايير تحدد وبشكل واضح الكفايات التي يفترض توافرها في المعلم حتى يصبح قادراً على أداء مهام عمله بالشكل المطلوب".

ويرى إسماعيل حسن (٢٠١٠) أن المدخل التعليمي القائم على الكفايات *Competencies*، والذي يعتبر أحد الاتجاهات في إعداد المعلم وأكثرها شيوعا وانتشارا، هو مدخل يهدف إلى إعداد المعلم وتأهيله على أسس تربوية ونفسية تهدف إلى رفع مستوى أداء المعلم مهنيا، وتوظيف كفاءته، وتوجيه مهاراته لمساعدة الطلاب على تحقيق أهدافهم.

كما أشار كثير من التربويين إلى أن الكفايات التدريسية تحتل مكانة مهمة في الأدب التربوي الحديث، وذلك لاهتمامها بفاعلية التدريس، وقدرة المعلم على القيام بواجباته على أكمل وجه، فإكساب الطالب/ المعلم الكفايات اللازمة يؤدي إلى تحسين العملية التعليمية التعلمية في المدارس، وبالتالي ينعكس على أداء التلاميذ بشكل إيجابي. لذا كان من الطبيعي أن تأخذ مجموعة من الباحثين على عاتقها إجراء دراسات عديدة لمعرفة أهمية هذه الكفايات، ومدى ممارستها من قبل المعلمين، ولمعرفة الكفايات ذات الأهمية والتي تؤثر في تطوير وتحسين التدريس الصفي، قد قام الباحث بمراجعة عدد من الدراسات التي لها صلة بموضوع الدراسة، وكانت على النحو التالي: دراسة الغامدي (١٤٠٠هـ) ودراسة ديفز (*Davis, 1404*) ، ودراسة (الصبيحي، ١٤٠٨هـ) ، ودراسة (مرعي ١٤١١هـ) ، ودراسة (عفاش، ١٤١٣هـ) ، ودراسة العيثم (١٤١٣هـ) ، ودراسة برديسي(١٤١٤هـ) ، دراسة الحلواني (١٤٢٢هـ). وقد أثبت هذه الدراسات أهمية البرامج القائمة على الكفايات فى تصميم برامج إعداد وتأهيل المعلمين.

وبناءً على ما سبق من الدراسات السابقة ؛ فقد لمس الباحث حاجة مجال العلوم التجارية إلى إعداد قائمة بالكفايات الضرورية اللازمة لإعداد معلمي العلوم التجارية بكلية التربية قبل مزاولتهم مهنة التدريس، بهدف تطوير وتحسين عملية التدريس والرفع من مستوى أدائهم ، وكذلك تماشى هذه الكفايات مع التطور الحادث فى التعليم.

- **مشكلة الدراسة وأسئلتها** :

يتبين مما سبق أهمية الكفايات وضرورتها لكل معلم في الموقف التعليمي خاصة وأنها تهدف إلى اختيار معلمين أكفاء ، ووضع برنامج لتنمية المهارات والمعارف والاتجاهات اللازمة لجعل المعلمين قادرين على إتقان التعلم وفقا لنتاجات محددة مسبقا. وقد أشارت بعض الدراسات إلى وجود نسبة كبيرة من المعلمين تنقصها الخبرة والكفاية فى المجال التعليمي، ومن هذه الدراسات: دراسة (السنيدي ٢٠٠٠) ، ودراسة (محمد حمادة ، ٢٠٠١) ، ودراسة (منال نجم ٢٠١٠) . وقد أشار هاشم (١٩٩١) إلى أن عددا من معلمي التعليم التجاري

تنقصهم الكفايات التعليمية . ومن هنا تمثلت مشكلة الدراسة الحالية في وضع تصور للكفايات اللازمة لإعداد معلمي العلوم التجارية بكلية التربية بسوهاج والوقوف على مدى أهمية هذه الكفايات من وجه نظر المختصين فى المجال التجاري ، وبالتحديد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما الكفايات العامة الواجب توافرها لدى لمعلمي العلوم التجارية بكلية التربية بسوهاج؟
- ما الكفايات التربوية والعلمية الواجب توافرها لدى معلمي العلوم التجارية بكلية التربية بسوهاج ؟
- ما الكفايات المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات والتعلم الإلكتروني الواجب توافرها لدى معلمي العلوم التجارية ؟
- ما درجة أهمية الكفايات المقترحة لإعداد معلمي العلوم التجارية من وجهة نظر المتخصصين ؟

- **أهداف الدراسة** :

- إعداد قائمة بالكفايات العامة اللازمة لمعلم العلوم التجارية بكلية التربية بسوهاج.
- إعداد قائمة بالكفايات التربوية والعلمية اللازمة لمعلم العلوم التجارية بكلية التربية بسوهاج.
- إعداد قائمة بالكفايات المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات والتعلم الإلكتروني اللازمة لمعلم العلوم التجارية بكلية التربية بسوهاج.
- التعرف على درجة أهمية الكفايات اللازمة ضمن إعداد برنامج معلمي العلوم التجارية بكلية التربية بسوهاج من وجهة نظر المتخصصين.

- **أهمية الدراسة** :

تنبع أهمية الدراسة الحالية من كونها قد تفيد فى التالي:

- وضع قائمة لتحديد الكفايات اللازم توافرها لدى معلمي العلوم التجارية.
- مساعدة معلمي العلوم التجارية على تحسين أدائهم التعليمي في ضوء الكفايات التي يجب أن تتوفر لديهم ويمارسونها.
- إثراء البحث التربوي في مجال الكفايات الواجب توافرها لدى معلمي العلوم التجارية.
- مساعدة المسئولين والقائمين على العملية التربوية في كليات التربية في تطوير تلك العملية من خلال النتائج التي ستتوصل إليها في هذه الدراسة.
- قد تفتح هذه الدراسة مجالا أمام باحثين آخرين لدراسات تربوية أخرى ومحاولة تناول كفايات لم تتناولها هذه الدراسة.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **الكفاية** :

يعرفها محمد خميس (٢٠٠٣) بأنها" القدرة على عمل شئ بمستوى معين من الأداء يتسم بالكفاءة والفعالية". ويعرفها ابستبى *(IBSTPI,2006)* بأنها"مجموعة متكاملة من المعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكن الفرد من تأدية أنشطة مهنية محددة بفاعلية، وفقا لمعايير الأداء المتوقعة للوظيفة ". ويعرفها الباحث إجرائيا بأنها: المهارات والقدرات والشروط الواجب توافرها عند

إعداد برنامج معلمي العلوم التجارية بكلية التربية بسوهاج لتؤهلهم إلى إنجاز مهامهم التعليمية والمهنية المستقبلية كمعلمين أكفاء فى مجال تدريس تخصصهم التجاري بالمدارس الثانوية التجارية .

- **خطوات الدراسة** :

لتحقيق أهداف البحث اتبع الباحث الخطوات التالية:

- تحديد الكفايات اللازمة لعينة البحث، وذلك باتباع ما يلي:
  - ✓ الاطلاع على الدراسات والبحوث التربوية وأيضا الكفايات التربوية في هذا المجال.
  - ✓ الاطلاع على القوائم التي حددت الكفايات اللازمة للمعلمين .
- تصميم استبانة تحتوى على كفايات عامة وكفايات تربوية علمية وكفايات تكنولوجية .
- عرض الاستبانة على مجموعة من الخبراء والمتخصصين في المناهج وطرق تدريس العلوم التجارية .
- تعديل الاستبانة في ضوء آراء المحكمين.
- اختيار عينة عشوائية من المتخصصين فى مجال العلوم التجاري .
- تطبيق قائمة على المتخصصين من المعلمين والموجهين وأعضاء هيئة التدريس المتخصصين فى العلوم التجارية.
- المعالجة الإحصائية.
- تفسير النتائج وتقديم التوصيات والمقترحات.

- **منهج الدراسة** :

تعتمد هذه الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، إذ تقوم بوصف وتحليل للبحوث والدراسات السابقة ، وكذلك الاتجاهات الحديثة فى مجال الدراسة الحالية، وكذلك استطلاع الآراء للمتخصصين من أجل التوصل إلى قائمة بالكفايات "العامة " والكفايات " التربوية والعلمية " والكفايات " التكنولوجية "

- **حدود الدراسة** :

للدراسة الحالية حدود موضوعية، تمثلت في تحديد الكفايات العامة والتربوية والعلمية والتكنولوجية اللازمة لمعلمي التعليم التجاري، وحدود مكانية تمثلت في محافظة سوهاج حيث عمل الباحث ، وحدود زمانية حيث تم تطبيقها خلال الفصل الدراسي الثاني للعام الجامعي ٢٠١٢/٢٠١١م

- **الإطار النظري للدراسة** :
- **نظم إعداد المعلم** :

إن المعلم هو حجر الزاوية في العملية التعليمية ، بل هو القلب النابض في جسد الحياة المدرسية وما حولها ، وإذا سلمنا بأن التربية في جوهرها هندسة بشرية ، فإن المعلم بناء على ذلك يصبح أهم مهندس بشري ؛ لأنه يبني العقول البشرية وعلى أكتافه تقع المسؤوليات الكبرى في بناء أفرادا الأمة ؛ لذا لابد من الاهتمام بإعداد المعلم إعدادا يجعله رمز قوة الأمة وعنوان حضارتها. ويتم إعداد المعلم في كليات للتربية مهمتها تقديم برامج لتكوينه التكوين المناسب لمهنته،ومن خلالها نجد أن هناك نظامين أساسيين لإعداد معلمي جميع المرحل

في المستوى الجامعي هما: النظام التكاملي: حيث تتكامل فيه جميع أنواع الخبرات الخاصة بكل من التكوين التخصصي والمهني والثقافي في برنامج موحد يدرسه الطالب الذي يعد لمهنة التعليم،حيث يبدأ ببداية المرحلة الجامعية وينتهي بنهايتها. والنظام التتابعي: حيث يبدأ الإعداد المهني بعد الانتهاء من الإعداد التخصصي في الجامعة والحصول على الدرجة الجامعية الأولى . البكالوريوس أو الليسانس - ويتلوها لإعداد المهني بعد ذلك (شوق ومحمود ١٩٩٥).

- **أساسيات ينبغي مراعاتها في برامج إعداد المعلم** :

من خلال الندوات والبحوث والمناقشات أوصى (المؤتمر العلمي التاسع للجمعية المصرية العامة للمناهج وطرق التدريس ، ١٩٩٧) أنه ينبغي مراعاة مايلي في أساسيات برنامج إعداد المعلم:

- الاهتمام بشروط واختيار الملتحقين بكليات المعلمين.
- الاهتمام بالتربية العملية مع مراعاة استخدام التكنولوجيا الحديثة في تدريب الطلاب .
- الاهتمام بالموضوعية في بطاقة الملاحظة .
- الاهتمام بتعليم المواد الثقافية العامة، وبالذات اللغات الأجنبية .
- أن يقوم الطلبة المعلمون بمشروعات بحثية يشرف عليها الأساتذة في التخصصات المختلفة .
- الربط بين المواد التربوية التي تدرس والتربية العملية .
- إعادة النظر باستمرار في برنامج إعداد المعلم، إذ أثبتت معظم الدراسات أن المستجدات التربوية تتطلب دائما إعادة النظر فيما هو موجود.
- يراعي في المواد التربوية التكامل والوظيفية مع تقليل نسبتها في البرنامج.
- الاهتمام بالبرامج القائمة على الكفايات لإعداد المعلمين الأكفاء.

ويرى الباحث أن من أهم الأسس التي ينبغي أن تراعى فى برامج إعداد معلمي العلوم التجارية بكلية التربية أن يتم إعداد برنامج تعليمي قائم على الكفايات فى ضوء دراسة علمية تحدد الكفايات تحديدا علميا ؛ مما ينعكس هذا الإعداد على رفع كفاءة المعلمين ، وبطبيعة الحال سينعكس هذا الأداء على المتعلمين مما يؤدى إلى رفع المستوى التعليمي لهم.

- **الأساليب والاتجاهات التربوية الحديثة في مجال إعداد المعلم**

لقد تعددت الاتجاهات والفلسفات التي ارتكزت عليها برامج إعداد المعلم المختلفة،وذلك لتعدد الفلسفات التربوية التي تتبناها تلك الدول ، والتباين في درجات تطورها وإمكاناتها وظروفها ، ونتيجة ذلك فقد حظي موضوع إعداد المعلم وتدريبه قبل الخدمة ، وتنبع أهمية هذا الاهتمام من أهمية المعلم ومكانته،فهو مركز العملية التعليمية والمصدر الأساسي للمعرفة،وهو المسهم في تطوير المجتمع،كما أنه منظم وميسر للعملية التعليمية؛لذا فإن قضية إعداد المعلم تمثل أولوية خاصة في الوقت الحاضر لأنها تمثل طبيعة ونوعية الأجيال القادمة. وساعدت الثورة الهائلة في المعلومات على ظهور أساليب وتوجهات تربوية جديدة في مجال إعداد المعلم وتدريبه، منها ما ركز على الخصائص اللازمة للمعلم الجيد،ومنها ما ركز على السلوك التدريسي لدى ا لمعلم،ومنها ما ركز

على التفاعل اللفظي وغير اللفظي بين المعلم والطالب،كما أن منها ما ركز على الكفايات التدريسية للمعلم ، ولكن غالبية الأساليب ركزت على أهمية البرامج القائمة على الكفايات لما لها من دور إيجابي فى رفع كفاءة الملتحقين بمهنة التعليم (محمد، وحوالة ،٢٠٠٥).

يتبين للباحث من خلال مراجعته لأدبيات البحوث التي تناولت الاتجاهات الحديثة في نظم تربية المعلم بعض أهم تلك الاتجاهات من حيث ملاءمتها للتطبيق في واقعنا، ومن حيث إمكانية استخدامها في التربية. ومن تلك الاتجاهات. دون الدخول في تفصيلاتها . ما يلي:

- النظر إلى تربية المعلم في إطار نظام موحد مع الأخذ بمبدأ التعلم مدى الحياة.
- رفع مستوى برامج تربية المعلم وتكاملها وتنوع خبراتها.
- تربية المعلم على أساس الكفايات.
- تطبيق النموذج الإنساني في تربية المعلم، وهو اتجاه يهدف إلى إمداد المتعلم بخبرات تشعره بالمكافأة الداخلية وتسهم في تحرره وتنميته.
- اتساع قاعدة المشاركة في اتخاذ القرارات الخاصة بتربية المعلم.

- **البرامج القائمة على الكفايات** :

لقد حظي القرن الحادي والعشرون باهتمام واسع من قبل جميع الفئات وخاصة التربويين، إذ يتميز هذا العصر الذي نحياه بالتسارع المعرفي، والتطور التكنولوجي في شتى المجالات وهو الشيء الذي دفع الكثير من الدول لمراجعة برامجها التربوية، ومحاولة النهوض بها، واعتبارها استثمارا استراتيجيا، حيث ظهرت حركة قوية تدعو إلى إعداد المعلم وتدريبه على أساس الكفايات وخاصة معلم الصفوف الأولى وذلك نظرا للمسؤوليات والأعباء التي تقع على عاتقه فلابد من إعداده الإعداد المناسب وإكسابه المعرفة المهنية، والكفايات اللازمة للقيام بالدور الإيجابي الذي يؤمل منه تحقيقه، وتهيئة البيئة التعليمية التي يتفاعل معها التلاميذ لاستثمار إمكاناتهم وطاقاتهم الكامنة إلى أقصي ماتستطيعه قدراتهم.

إن متطلبات مجتمع القرن الحادي والعشرين، الذي يقوم على التكنولوجيا والتقنيات الحديثة، بحاجة إلى معلم مستوعب لمتطلبات العصر قادر على استيعاب الحقائق والمعارف والمتغيرات الجديدة، ومنجزات الثورة العلمية والتكنولوجية التي تعتمد على المعارف العلمية الدقيقة، واستخدام المعلومات المنظمة، كما أن التغير الاجتماعي المتسارع الذي يشمل جميع المؤسسات الاجتماعية والقيم والعلاقات المختلفة، يحتاج إلى معلم متسلح بالتفكير العلمي المنظم والمعرفة الشاملة والانفتاح الإعلامي في حدود الشريعة الإسلامية السمحة، فالحدود مفتوحة أمام وسائل الاتصال الحديثة والمتنوعة التي تصل إلى جميع بقاع العالم (يوسف ومحمد ،٢٠٠٣)

وإذا ما تم لنا تحديد أدوار المعلم ومسئولياته وشروط قبوله واختياره والخصائص الشخصية، والكفايات المهنية المتصلة بتلك الأدوار، وطريقة إعداد المعلم وتأهيله، وأساليب تدريبه أثناء الخدمة، فإنه يمكنا على ضوء ما تقدم وضع معايير وقواعد لمهنة التعليم تميزها عن غيرها من المهن، ويشترط في صاحبها مواصفات لا يمكنه اكتسابها إلا إذا تلقى إعدادا وتدريبا خاصين

وبذلك تختص مهنة التعليم بالمزيد من اعتراف المجتمع وتقديره (المقوسى ٢٠٠٠).

- **مفهوم الكفاية** :

رغم وفرة الدراسات العربية والأجنبية في مجال الكفايات إلا أن تحديد مصطلح الكفاية لم يتفق عليه في أي من هذه الدراسات ،وانما كان تحديد هذا المصطلح يختلف من باحث إلى آخر تبعا لهدفٍ الدراسةٍ التي يجريها الباحث، إذ يعتمد كل باحث على تعريفها إجرائيا مستفيدا من تعريفات الباحثين، وما أجمعوا عليه من مدلول للكفاية.

ولا تفرق الكثير من الدراسات بين لفظي الكفاية والكفاءة رغم أن الكفاية تمثل الحد الأدنى الذي ينبغي توفره في شيء كشرط لقبوله، بينما الكفاءة تمثل الحد الأقصى للأداء في عمل ما (طعيمة وغريب ،١٩٨٩)

وقد عرفتها نشوان والشعوان ،١٩٩٠) بانها القدرة على تنفيذ النشاطات التعليمية، والتي تستند إلي مجموعة الحقائق والتعليمات والمبادئ، وتتضح من خلال السلوك التعليمي.

وعرفتها (سهيلة الفتلاوى ، ٢٠٠٣) "بأنها قدرات تعبر عنها بعبارات سلوكية وتشمل مجموعة مهام معرفية، مهارية، وجدانية تكون الأداء النهائي المتوقع إنجازه بمستوى معين مرض من ناحية الفاعلية، والتي يمكن ملاحظتها وتقويمها بوسائل الملاحظة المختلفة".

كما يعرفها خطابية (٢٠٠٢م) بأنها : "قدرة المعلم على القيام بعمله بمهارة وسرعة وإتقان".

ويعرفها الدريج (٢٠٠٥) بأنها قدرات مكتسبة تسمح بالسلوك و العمل في سياق معين، ويتكون محتواها من معارف و مهارات و قدرات و اتجاهات مندمجة بشكل مركب. كما يقوم الفرد الذي اكتسبها، بإثارتها و تجنيدها و توظيفها بقصد مواجهة مشكلة ما و حلها في وضعية محددة .

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها: المهارات والقدرات والشروط الواجب توافرها لإعداد معلمي العلوم التجارية بكلية التربية بسوهاج لتؤهلهم إلى إنجاز مهامهم التعليمية والمهنية المستقبلية كمعلمين أكفاء فى مجال تدريس تخصصهم التجاري بالمدارس الثانوية التجارية .

- **مصادر تحديد الكفايات اللازمة لإعداد المعلم**.

تعددت وتنوعت مصادر تحديد الكفايات ، ويري زين الدين(٢٠٠٧) أنها تختلف من حيث نوعيتها وطبيعتها تبعا لطبيعية الكفايات اللازمة لموضوع الدراسة والتي تختلف من موضوع لآخر تبعا للمعارف والقدرات والمهارات المطلوب الوصول بها إلى مستوي التمكن. ويذكر كل من عبدالسميع وحوالة (٢٠٠٥) المصادر التالية لتحديد الكفايات:

- الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات ذات الصلة فى وضع تصور محدد للكفايات.
- دراسة احتياجات الطلاب وترجمتها إلى كفايات يجب توافرها لدى معلميهم.

- استطلاعات آراء المتخصصين حول الكفايات الواجب توافرها للمعلمين من معلمين وأولياء أمور وأعضاء هيئات التدريس ... الخ

كما ذكر الهرمة (١٩٩٦م) المصادر التالية :

- فحص المقررات الدراسية وترجمتها إلى كفايات : ويتم إعادة تشكيل المقررات الموجودة وتحويلها إلى عبارات تقوم على الكفاية .
- قوائم الكفايات: تعد القوائم الجاهزة للكفايات الكثيرة العدد مصدراً مهما للاشتقاق ؛ لكونها تنتقى من عدد كبير من الكفايات التربوية والتعليمية المراجعة والمعدة سلفا والمطورة باستمرار؛ وهنا يجب وضع استراتيجية واضحة ومحددة للاختيار ويبرز دورا لمحكمين والخبراء كثيرا.
- استطلاع آراء العاملين في الميدان: يعتمد على الآراء الموضوعية النابعة من دافع العمل الميداني بمشاكله واحتياجاته.

وقد أعتمد الباحث على المصادر التالية فى تحديد الكفايات اللازمة لإعداد معلمي العلوم التجارية:

- طريقة الاستقراء بالاعتماد على آراء مجموعة من المختصين فى المجال.
- الارتكاز إلى نظرية تربوية معينة فى اشتقاق الكفايات الواجب توافرها لدى المعلم.
- رصد الأداء النموذجي للمعلم داخل الفصل ، وفى ضوء تحليله نستطيع تحديد الكفايات.
- القوائم والاستبانات الجاهزة فى ميدان التعليم القائم على الكفايات .
- حاجات الميدان التي تستدعي توفر مطالب معينة لإعداد الفرد الذي سيعمل فيه ، والتي يمكن تحديدها علي شكل كفايات .
- الطريقة التحليلية وتستند هذه الطريقة علي :
  - ✓ تحليل المهام والأدوار التي ينبغي على المعلم القيام بها وترجمتها فى صورة كفايات.
  - ✓ تحليل مهارات التدريس عن طريق حصر الأنشطة التدريسية ، ووصفها فى صورة مهارات أساسية تترجم إلى كفايات.
  - ✓ تحليل شروط القبول بالكليات والتي فى ضوئها تترجم إلى كفايات ينغى أن تتوافر فى المعلم.
- الاستفادة من نتائج البحوث والدراسات ذات الصلة ، في وضع تصور محدد للكفايات المتعلقة بمعلمي العلوم التجارية.

- **إجراءات الدراسة الميدانية** :
- **خطة الدراسة** :

تكاملا مع ما سبق، فقد جاءت الإجابة عن تساؤلات الدراسة فى شقين هما:

- الأول: الإطار النظري: وحاول إلقاء الضوء على كل نظم إعداد المعلم ،وطريق إعداد معلم العلوم التجارية ، والأساسيات التي ينبغي مراعاتها فى إعداد المعلم ، والتعرف على مفهوم الكفاية ، ومصادر تحديد الكفايات اللازمة للمعلم.
- الثاني: الدراسة الميدانية: وهدفت إلى التعرف أهم الكفايات الواجب توافراها لإعداد معلمي العلوم التجارية .

- **مجتمع الدراسة** :

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم التجارية بمحافظة سوهاج.

- **عينة الدراسة** :

تم اختيار عينة الدراسة بالطريقة الطبقية العشوائية من مجتمع الدراسة وتكونت العينة من(٥٠) عضوا من هيئة التدريس، و(١٥٠) معلم ومعلمة، و (٥٠) موجها للتعليم التجاري حيث تم توزيع الاستبانة عليهم خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ٢٠١٢/٢٠١١، عاد منها (٤٢) استبانة عضو هيئة تدريس، و(١٣٥) استبانه معلم ومعلمة ، (٤٢) موجه تعليم تجاري ، الصالح منها لأغراض البحث العلمي(٢٠٠) استبانة منها(٤٠) استبانة عضو هيئة تدريس، و(١٢٠) استبانه معلم ومعلمة ، و(٤٠) موجه.

وقد راعت الدراسة فى اختيار العينة عدة اعتبارات أهمها أن تشتمل العينة على أعضاء هيئة تدريس ومعلمين وموجهين من الجنسين، وأن تتوزع العينة على مراكز المحافظة ، والجدول التالي رقم (١) يبين توزيع أفراد العينة وعدد نسخ الاستبانة الموزعة والمستبعدة والصالحة

جدول(١) توصيف العينة وعدد نسخ الاستبانة الموزعة والمستبعدة والصالحة

الفئة	عدد أفراد العينة	عدد نسخ الاستبانة الموزعة والمستبعدة والصالحة				
		الموزع	المستلم	المستبعد	الصالح	نسبة الصالح%
أعضاء هيئة التدريس	٥٠	٥٠	٤٢	٢	٤٠	٩٥
المعلمين	١٥٠	١٥٠	١٣٥	١٥	١٢٠	٨٨.٩
الموجهين	٥٠	٥٠	٤٢	٢	٤٠	٩٥
الإجمالى	٢٥٠	٢٥٠	٢١٩	١٩	٢٠٠	٩١.٣

- **أداة الدراسة** :

هدفت هذه الدراسة إلى وضع تصور لأهم الكفايات اللازمة لإعداد معلمي العلوم التجارية بكلية التربية بجامعة سوهاج ، من خلال استطلاع رأى المتخصصين فى مجال العلوم التجارية من أعضاء هيئة التدريس والمعلمين والموجهين المشرفين على مدارس العلوم التجارية بمحافظة سوهاج ، ولجمع البيانات اللازمة لموضوع الدراسة قام الباحث ببناء استبانة تضمنت ثلاثة مجالات ، يندرج تحت كل مجال قائمة من الكفايات اللازمة لمعلمى العلوم التجارية ، حيث اشتمل المحور الأول على (٥٨) كفاية ، والمحور الثانى على (٥٩) كفاية ، والمحور الثالث على (٤٦) كفاية ، وتم تصميم أداة الدراسة اعتمادا على الدراسات التالية : (النجار ، ١٩٩٧) ،و(الغامدي ، ١٤١٠هـ) ، و (مرعي، ١٤١١هـ) و(الصبيحي، ١٤٠٨هـ)، و(ديفز، ١٤٠٤هـ)، (عفاش، ١٤١٣هـ)،و (مرعى ،١٤١٣) و(بدريسي ، ١٤١٤هـ) ،و (الغافري ،١٤١٥ هـ) ، و(العويناني، ١٤١٦هـ)، و(حمادي ١٤١٨هـ) ، (الشيخي، ١٤٢١) ، (حلواني ، ١٤٢٣) وبناءً على ذلك قام الباحث ببناء أداة الدراسة على شكل استبانة تمثل فقراتها الكفايات اللازمة لإعداد معلمى العلوم التجارية بكلية التربية بسوهاج ، وفق مقياس (ليكرت) الثلاثي (مهمة، متوسطة، غير مهمة)، وقد أعطيت الأرقام (٣، ٢، ١) على التوالي، ويمثل الرقم (٣) العلامة العظمى للفقرة (٣) والرقم (١) العلامة الدنيا لها.

- **صدق الأداة وثباتها** :

تم التأكد من صدق الأداة بعرضها على مجموعة من المحكمين المختصين في مجال التعليم التجاري في الجامعات المصرية ، ومدارس التعليم الثانوي ، وقد طلب من المحكمين إبداء رأيهم في الاستبانة من حيث: مدى أهمية الكفايات ومدى انتماء كل كفاية لكل محور من محاور الاستبانة ، ومدى دقة الصياغة اللغوية للكفايات، ومدى وضوحها، وأية مقترحات أخرى.

وأعتمد الباحث موافقة أغلبية المحكمين على الأداة في صورتها النهائية دليلاً ومؤشرا على صدق محتوى هذه الفقرات.ولقياس ثبات الاستبانة فقد تم استخدام معامل الاتساق الداخلي (كورنباخ ألفا) على فقرات الاستبانة، حيث بلغ هذا المعامل (٩٣و٠) وهذه قيمة مقبولة لمعامل الاتساق الداخلي في حدود أغراض هذه الدراسة.

- **المعالجة الإحصائية** :

تم إجراء مجموعة من المعالجات الإحصائية بناء على طبيعة السؤال وللإجابة عن السؤالين الأول والثاني والثالث، قام الباحث بحساب التكرارات والمتوسط الحسابي على مستوى المحاور الثلاثة للاستبانة. حيث تم اعتماد المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتعرف على درجة أهمية الكفايات لاعداد معلمي العلوم التجارية .

- **نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها** :

السؤال الأول: " ما الكفايات العامة الواجب توافرها ضمن برنامج إعداد معلمي العلوم التجارية بكلية التربية بسوهاج ؟ وللإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات عينة الدراسة . وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم(٢)التالي:

جدول (٢) : الكفايات العامة الواجب توافرها لإعداد معلمي العلوم التجارية

رقم الكفاية	العبـــارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتب	درجة الأهمية
المحور الاول: كفايات متعلقه بالقبول والالتحاق بالكليه					
١٦	ان يكون المتقدم لديه الرغبه والميل الطبيعي لمهنه التدريس.	٢.٧٦	.٦	١	عاليه
٨	سلامه حواس وبنيه جسم المتقدم بما لا يعيقه عن التدريس الفعال.	٢.٧١	.٥٨	٢	عاليه
١٨	ان يقدم المتقدم خطاب تزكيه من ٥ مدرسين قاموا بالتدريس بالمراحل الدراسية السابقة له يثبت حسن سير وسلوك المتقدم.	٢.٦٦	.٥٩	٣	عالية
٧	ان يتمتع المتقدم بثقته في نفسه.	٢.٦٢	.٦٢	٤	عاليه
١١	ان يتمتع المتقدم بالذكاء الاجتماعي والعلمي.	٢.٥٩	.٦٧	٥	عاليه
١	حصول المتقدم على شهادة الثانويه التجاريه بنسبه ٩٠%.	٢.٥٧	.٦٩	٦	عاليه
٢	ان يكون المتقدم ممن حصلوا على الثانويه التجاريه نظام الثلاث سنوات أو الخمس سنوات في السنة الحالية والسنة السابقة التي تقدم بأوراقه للجهة المسئولة عن التنسيق.	٢.٥٤	.٦١	٧	عالية
٣	وضوح مخارج الحروف والالفاظ بما لا يحتمل اللبس في فهمها.	٢.٥٤	.٦١	٨	عالية
١٠	القدرة على التعامل مع المواقف المختلفه والتصرف حسب ما يفرضه الحدث أو الموقف .	٢.٥٤	.٧١	٩	عالية
١٧	ان يتمتع المتقدم بالقدرة على القيادة وتحمل المسئوليه واتخاذ القرار .	٢.٥٠	.٧١	١٠	عاليه
١٥	ان يكون المتقدم متزنا انفعاليا.	٢.٥٠	.٧١	١١	عاليه
٩	اجادة اللغه العربيه تحدثا وكتابه.	٢.٤٨	.٧١	١٢	عاليه
٤	قدرة المتقدم على عرض افكاره بصورة واضحه.	٢.٤٦	.٧٤	١٣	عاليه
٦	عنايه المتقدم – في حدود المقبول – بمظهره العام.	٢.٤٣	.٧٩	١٤	عاليه
٥	تناسق وترابط الافكار التي يعرضها المتقدم.	٢.٤٣	.٧٢	١٥	عاليه
١٢	ان يكون المتقدم سريع البديهه.	٢.٣٣	.٧١	١٦	متوسطه
١٤	ان يتمتع المتقدم بذاكرة قويه.	٢.٢٩	.٧١	١٧	متوسطه

١٣	القدرة على إدراك العلاقات بين الاشياء.	٢.٢٨	.٧٩	١٨	متوسطه
١٩	إجادة اللغة الانجليزيه تحدثا وكتابه	٢.١٨	.٨٣	١٩	متوسطه
المحور الثاني:كفايات متعلقه بالثقافه العامه					
٢٢	الإلمام بقدر من العلوم التجاريه والاقتصاديه والمحاسبيه.	٢.٦٨	.٥٢	٢٠	عاليه
٢٠	لديه قدر عام من العلوم الإنسانيه فى مجال التاريخ والجغرافيا والادب والسياسة والتربية الوطنية.	٢.٦٧	.٦١	٢١	عالية
٢١	الإلمام بتراثنا العلمى وإسهامات العلماء العرب.	٢.٥٤	.٦٣	٢٢	عاليه
٢٣	الوعي بمشكلات المجتمع.	٢.٣٩	.٧٢	٢٣	عاليه
المحور الثالث: كفايات متعلقه بالشخصيه					
٢٥	الاتزان الانفعالى.	٢.٧٢	.٥٦	٢٤	عاليه
٢٨	حسن إدارة الحوار.	٢.٧٢	.٥٥	٢٥	عاليه
٢٧	تقبل النقد .	٢.٥٥	.٦٥	٢٦	عاليه
٣٢	القدرة على اتخاذ القرار السليم فى الوقت المناسب.	٢.٤٠	.٧٥	٢٧	عاليه
٢٩	النقد البناء للمتعلمين.	٢.٤٠	.٨٠	٢٨	عاليه
٢٦	التمتع بروح المرح والبشاشه.	٢.٣٤	.٧٤	٢٩	عاليه
٢٤	الإلمام بقدر من الثقافه الدينيه.	٣.٣٤	.٨٣	٣٠	عاليه
٣٠	حب العمل الجماعي والتفاني من اجل الفريق.	٢.٣٣	.٧٦	٣١	متوسطه
٣١	احترام القيادة وتنفيذ القرارات الإداريه التى تخدم مصلحه العمل.	٢.٣٢	.٨١	٣٢	متوسطه
٣٣	البساطه فى التعامل داخل المجتمع المدرسى.	٢.٣٠	.٧٩	٣٣	متوسطه
٣٤	الحرص على الالتزام بالوقت ومواعيد العمل.	٢.٢٩	.٨٤	٣٤	متوسطه
٣٥	الظهور بمظر لائق امام المتعلمين باعتباره القدوة والمثل الاعلى.	٢.١٠	.٧١	٣٥	متوسطه
٣٦	نقل خبراته إلى زملائه فى المهنه لتحسين عمليه التعليم والتعلم.	١.٧٦	.٨٤	٣٦	متوسطه
٣٧	تقبل وجهات النظر الإرشاديه من الموجه التربوي.	١.٧٥	.٨٣	٣٧	متوسطه
المحور الرابع: كفايات متعلقه بالعلاقات الانسانيه					
٣٩	القدرة على فهم الخصائص النفسيه لافراد المجتمع المدرسى.	٢.٦٧	.٦١	٣٨	عاليه
٣٨	يسهم فى تكوين المناخ الديمقراطى داخل المدرسه.	٢.٦٠	.٦٥	٣٩	عاليه
٤٠	القدرة على توثيق الروابط بين افراد المجتمع المدرسى.	٢.٥٤	.٦٣	٤٠	عاليه
٤١	العمل على تحقيق الرضا الوظيفي لدى افراد المجتمع المدرسى.	٢.٤٨	.٥٩	٤١	عاليه
٤٢	إقامه علاقات انسانيه مع الطلبه قائمه على التعاون والاحترام المتبادل.	٢.٤٦	.٦٥	٤٢	عاليه
٤٧	توفير جو من الامان داخل الفصول الدراسيه	٢.٤٣	.٧٢	٤٣	عاليه
٤٥	خلق جو من الحريه بين المتعلمين.	٢.٣٩	.٧٣	٤٤	عاليه
٤٣	إقامه علاقات حسنه مع الإدارة وزملائه المعلمين.	٢.٣٥	.٧٤	٤٥	عاليه
٤٦	مراعاة مشاعر المتعلمين واحاسيسهم.	٢.٣٤	.٧٢	٤٦	عاليه
٤٤	الإسهام فى اتخاذ قرارات متعلقه بمعالجه المشكلات التي تواجه المدرسة وتقديم المقترحات المناسبة.	٢.١٠	.٧٨	٤٧	متوسطة
٤٨	التعامل مع المشكلات الصفيه بمنطقيه.	٢.٠١	.٧٣	٤٨	متوسطه
المحور الخامس: كفايات متعلقه بالتواصل الاجتماعى					
٥٣	خلق بيئه جيدة للتواصل بين المتعلمين.	٢.٧١	.٥٨	٤٩	عاليه
٥١	توثيق الصله بين المنزل والمدرسه بما يخدم نمو المتعلمين وتقدمهم.	٢.٦٦	.٥٩	٥٠	عاليه
٤٩	تهيئه البيئه الطبيعيه داخل حجرة الدراسه بحيث تتصف بالسلامه والتواصل الجيد.	٢.٦٢	.٦٢	٥١	عالية
٥٠	التفاعل الإيجابي مع المتعلمين الذين يتفاعلون بايجابيه مع زملائهم.	٢.٥٩	.٦٧	٥٢	عاليه
٥٤	إقامه ندوات ثقافيه وعلميه للمجتمع المحلى بما يسهم فى التواصل بين المدرسة والبيئة المحيطة.	٢.٥٧	.٦٩	٥٣	عالية
٥٢	اطلاع اولياء الامور بصفه مستمرة على المستوى التعليمى لابنائهم.	٢.٥٤	.٧١	٥٤	عاليه
٥٧	التواصل مع كليات التربيه للوصول إلى احدث الدراسات العلميه والتربوية.	٢.٥٠	.٧١	٥٥	عالية
٥٦	التواصل الفعال مع الاخصائين الاجتماعين لحل المشكلات السلوكيه للمتعلمين.	٢.٢٩	.٧١	٥٦	متوسطة
٥٥	التواصل الفعال مع الموجهين التربويين لمناقشه المشكلات التعليميه للمتعلمين.	٢.٢٨	.٧٩	٥٧	متوسطة
٥٨	خلق بيئه من التواصل مع مؤسسات المجتمع الميدانى والمدرسه.	٢.١٨	.٨٣	٥٨	متوسطه
المتوسط العام والانحراف المعياري		٢.٤٥	٠.٦٩		

وباستقراء الجدول رقم (٢) يتضح أن:

- المتوسط العام للكفايات اللازمة لإعداد معلمي العلوم التجارية للصعوبات جاء بدرجة عالية (٢,٤٥).
- متوسطات استجابة أفراد العينة تتراوح ما بين ١,٧٥ إلي ٢,٧٦ وهو يمثل تراوح استجابات أفراد العينة على درجة أهمية الكفايات ما بين (متوسطة) إلي (عالية).
- العبارة "أن يكون المتقدم لديه الرغبة والميل الطبيعي لمهنة التدريس " حققت أعلى متوسط (٢,٧٦) ، وهى تقع ضمن فئة موافقة أفراد العينة على درجة أهمية الكفاية بموافقة (عالية). وقد يرجع ذلك إلى أهمية الالتحاق بمهنة

التدريس لابد أن يكون نابعاً من رغبة وميول المتعلم حتى يمكنه الإنجاز بكفاءة فى هذه المهنة ويتفق هذا مع ما أكدته دراسة :الدمنهورى ، ومحمد (٢٠٠٩) ، ودراسة Allen,2002, ، ودراسة الصائغ (١٤٢٣هـ) .

- العبارة "تقبل وجهات النظر الإرشادية من الموجه التربوي حققت" أقل متوسط (١,٧٥) ، وهى تقع ضمن الفئة (متوسطة)، وقد يرجع ذلك إلى ضعف إعداد موجهي العلوم التجارية ، نظرا لان غالبيتهم لم يتم إعدادهم إعدادا تربويا حيث غالبيتهم من خريجي كليات التجارة ولم يحصلوا على دبلومات تربوية ، ولذا فإنهم لا يمتلكون التأثير التربوي على المعلمين.

هناك كفايات جاءت أهميتها متوسطة وهى:

- أن يكون المتقدم سريع البديهة وجاءت بنسبة (٢,٣٣).
- أن يتمتع المتقدم بذاكرة قوية (٢,٢٩).
- القدرة على إدراك العلاقات بين الأشياء (٢,٢٨).
- إجادة اللغة الانجليزية تحدثا وكتابتة (٢,١٨)
- حب العمل الجماعي والتفاني من اجل الفريق (٢,٣٣).
- احترام القيادة وتنفيذ القرارات الإدارية التي تخدم مصلحة العمل (٢,٣٢).
- البساطة فى التعامل داخل المجتمع المدرسي (٢,٣٠).
- الحرص على الالتزام بالوقت ومواعيد العمل (٢,٢٩.
- الظهور بمظر لائق أمام المتعلمين باعتباره القدوة والمثل الأعلى (٢,١٠).
- نقل خبراته إلى زملائه فى المهنة لتحسين عملية التعليم والتعلم (١,٧٦).
- الإسهام فى اتخاذ قرارات متعلقة بمعالجة المشكلات التي تواجه المدرسة وتقديم المقترحات المناسبة (٢,١٠).
- التعامل مع المشكلات الصفية بمنطقية (٢,٠١).
- التواصل الفعال مع الاخصائين الاجتماعين لحل المشكلات السلوكية للمتعلمين (٢,٢٩).
- التواصل الفعال مع الموجهين التربويين لمناقشة المشكلات التعليمية للمتعلمين (٢,٢٨).
- خلق بيئة من التواصل مع مؤسسات المجتمع الميداني والمدرسة (٢,١٨).
- باقي العبارات والتي شكلت درجة عالية من الكفايات والقدرات والشروط الواجب توافرها لدى معلمي العلوم التجارية قبل مزاولة المهنة وتمثلت هذه الكفايات والشروط على النحو الآتي :

- **أولا : شروط الالتحاق والقبول بكلية التربية وتمثلت بضرورة توافر الكفايات التالية وفقا لاستجابات أفراد العينة:**

- أن يكون المتقدم لديه الرغبة والميل الطبيعي لمهنة التدريس.
- سلامة حواس وبنية جسم المتقدم بما لا يعيقه عن التدريس الفعال.
- أن يقدم المتقدم خطاب تزكية من ٥ مدرسين قاموا بالتدريس بالمراحل الدراسية السابقة له يثبت حسن سير وسلوك المتقدم.
- أن يتمتع المتقدم بثقته فى نفسه.
- أن يتمتع المتقدم بالذكاء الاجتماعي والعلمي.
- حصول المتقدم على شهادة الثانوية التجارية بنسبة ٩٠٪.
- أن يكون المتقدم ممن حصلوا على الثانوية التجارية نظام الثلاث سنوات أو الخمس سنوات فى السنة الحالية والسنة السابقة الذي تقدم بأوراقه للجهة المسئولة عن التنسيق.

- وضوح مخارج الحروف والألفاظ بما لا يحتمل اللبس فى فهمها.
- القدرة على التعامل مع المواقف المختلفة والتصرف حسب ما يفرضه الحدث أو الموقف .
- أن يتمتع المتقدم بالقدرة على القيادة وتحمل المسئولية واتخاذ القرار .
- أن يكون المتقدم متزن انفعاليا.
- إجادة اللغة العربية تحدثا وكتابتاً
- قدرة المتقدم على عرض أفكاره بصورة واضحة.
- عناية المتقدم – فى حدود المقبول – بمظهره العام.
- تناسق وترابط الأفكار التي يعرضها المتقدم.

- **ثانيا : الكفايات المتعلقة بالثقافة العامة وفقا لاستجابات أفراد العينة.**
- الإلمام بقدر من العلوم التجارية والاقتصادية والمحاسبية.
- لديه قدر عام من العلوم الإنسانية فى مجال التاريخ والجغرافيا والأدب والسياسة والتربية الوطنية
- الإلمام بتراثنا العلمي وإسهامات العلماء العرب.
- الوعي بمشكلات المجتمع.

- **ثالثا : الكفايات المتعلقة بالشخصية وفقا لاستجابات أفراد العينة.**
- الاتزان الانفعالي.
- حسن إدارة الحوار.
- تقبل النقد .
- القدرة على اتخاذ القرار السليم فى الوقت المناسب.
- النقد البناء للمتعلمين.
- التمتع بروح المرح والبشاشة.
- الإلمام بقدر من الثقافة الدينية.

- **رابعا : كفايات متعلقة بالعلاقات الإنسانية وفقا لاستجابات أفراد العينة**
- القدرة على فهم الخصائص النفسية للأفراد المجتمع المدرسي.
- يسهم فى تكوين المناخ الديمقراطي داخل المدرسة.
- القدرة علي توثيق الروابط بين أفراد المجتمع المدرسي.
- العمل على تحقيق الرضا الوظيفي لدى أفراد المجتمع المدرسي.
- إقامة علاقات إنسانية مع الطلبة قائمة على التعاون والاحترام المتبادل.
- توفير جو من الأمان داخل الفصول الدراسية
- خلق جو من الحرية بين المتعلمين.
- إقامة علاقات حسنة مع الإدارة وزملاءه المعلمين.
- مراعاة مشاعر المتعلمين وأحاسيسهم.

- **خامسا : كفايات متعلقة بالتواصل الاجتماعي وفقا لاستجابات أفراد العينة.**
- خلق بيئة جيدة للتواصل بين المتعلمين.
- توثيق الصلة بين المنزل والمدرسة بما يخدم نمو المتعلمين وتقدمهم.
- تهيئة البيئة الطبيعية داخل حجرة الدراسة بحيث تتصف بالسلامة والتواصل الجيد.
- التفاعل الايجابي مع المتعلمين الذين يتفاعلون بإيجابية مع زملائهم.

- إقامة ندوات ثقافية وعلمية للمجتمع المحلى بما يسهم فى التواصل بين المدرسة والبيئة المحيطة.
- إطلاع أولياء الأمور بصفة مستمرة على المستوى التعليمي لأبنائهم.
- التواصل مع كليات التربية للوصول إلى احدث الدراسات العلمية والتربوية.

السؤال الثاني: " ما الكفايات التربوية والعلمية الواجب توافرها ضمن برنامج إعداد معلمي العلوم التجارية بكلية التربية بسوهاج ؟ وللإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لإستجابات عينة الدراسة . وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم(٣)التالي:

جدول (٣) : الكفايات التربوية والعلمية الواجب توافرها لدى معلمي العلوم التجارية

رقم الكفاية	العبـــــارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتب	درجة الأهمية
المحور الأول: كفايات متعلقه بالإعداد العلمي					
٤	الإلمام بالمواد التجاريه إلماما جيدا.	٢.٧٧	.٦	١	عاليه
١	التمكن من المفاهيم العلميه للمرحلة التى يعد للتدريس فيها.	٢.٧٢	.٥٥	٢	عاليه
٣	ان يتسم الإعداد العلمي بالحداثه .	٢.٥٩	.٦٨	٣	عاليه
٢	كسب خبرات مباشرة فى المجالات الماليه والمحاسبيه.	٢.٥٤	.٦٥	٤	عاليه
٦	تناسب الإعداد العلمى مع المرحله التى يعد للتدريس فيها.	٢.٤٠	.٧٥	٥	عاليه
٧	الاهتمام الجيد باستخدام المعمل التجاري فى تدريس العلوم التجاريه.	٢.٤٠	.٨	٦	عاليه
٨	تطوير الخبرات العلميه بحضور المؤتمرات والندوات فى التخصص العلمى.	٢.٣٤	.٧٤	٧	عاليه
٥	تطبيق العلوم التجاريه فى الحياة.	٢.٣٣	.٧٦	٨	متوسطه
٩	متابعه الجديد باستمرار فى مجال العلوم التجاريه وتطبيقاتها المختلفه.	٢.٣١	٨١	٩	متوسطه
المحور الثاني:كفايات متعلقه بالبحث العلمى					
١٠	الإلمام بخطوات البحث العلمي.	٢.٦٨	.٥٢	١٠	عاليه
١١	القدرة على إجراء البحوث والدراسات العلميه فى مجال العلوم التجاريه.	٢.٦٧	.٦١	١١	عاليه
١٢	القدرة على توظيف نتائج البحوث العلميه فى حل مشاكل التعليم التجارى.	٢.٦٠	.٦٥	١٢	عاليه
المحور الثالث: كفايات متعلقه بالإعداد التدريسى					
١٥	الإلمام بالاهداف التربويه للمواد التجاريه.	٢.٧١	.٥٨	١٣	عاليه
١٦	الصياغه الجيدة للاهداف السلوكيه للمواد التجاريه.	٢.٦٦	.٥٩	١٤	عاليه
١٣	الإلمام بالاهداف التربويه العامه للدوله.	٢.٦٥	.٦٠	١٥	عاليه
١٨	القدرة على ربط محتوى الدروس بالدروس السابقه.	٢.٦٢	.٦٢	١٦	عاليه
٢٢	الإلمام بعناصر الخطط التدريسيه.	٢.٥٩	.٦٧	١٧	عاليه
١٩	القدرة على التمهيد والتهيئة للدروس.	٢.٥٧	.٦٩	١٨	عاليه
١٧	القدرة على وضع اهداف قابله للقياس والملاحظه.	٢.٥٤	.٦١	١٩	عاليه
٢٦	استخدام اساليب تدريس حديثه ومتنوعه.	٢.٥٤	.٧١	٢٠	عاليه
٢٨	القدرة على تقديم المادة بشكل واضح وبتسلسل منطقى.	٢.٤٨	.٧١	٢١	عاليه
٢٥	القدرة على التحضير الكتابي للدرس.	٢.٤٦	.٧٤	٢٢	عاليه
٣٤	استخدام الاساليب المناسبه لتحقيق الانضباط داخل غرف الدراسه.	٢.٤٣	.٧٩	٢٣	عاليه
٣٠	توزيع الاهتمام على جميع المتعلمين داخل الفصل .	٢.٤٣	.٧٢	٢٤	عاليه
٢٤	القدرة على تحديد الأنشطه التعليميه المناسبه للدرس.	٢.٤٠	.٧٥	٢٥	عاليه
٣٨	القدرة على تشخيص نقاط القوى والضعف لدى المتعلمين	٢.٤٠	.٧٣	٢٦	عاليه
٣٥	التنويع فى اساليب التقويم بما يحقق اهداف الدرس.	٢.٣٩	.٧٢	٢٧	عاليه
٢٩	المحافظه على اهتمام المتعلمين وانتباههم فى الفصل.	٢.٣٩	.٧٢	٢٨	عاليه
٢٣	القدرة على تحليل محتوى الدروس الى مكوناته الرئيسيه .	٢.٣٥	.٧٤	٢٩	عاليه
٢١	القدرة على تحقيق جوانب الترابط والتكامل بين مختلف المواد التجاريه.	٢.٣٤	.٧٥	٣٠	عاليه
٢٧	القدرة على تنظيم وإدارة الصف بفاعليه.	٢.١٣	.٨١	٣١	متوسطه
٢٠	اختيار الوسائل التعليميه المناسبه لتحقيق الاهداف التدريسيه.	٢.١٠	.٧٨	٣٢	متوسطه
١٤	الإلمام بالاهداف التربويه العامه للمرحله التجاريه.	٢.٠١	.٧٣	٣٣	متوسطه
٣١	طرح اسئله مرتبطه باهداف الدرس.	١.٩٨	.٧٩	٣٤	متوسطه
٣٦	تطبيق الاساليب التقويميه المناسبه لتحقيق اهداف الدرس.	١.٨٤	.٨٧	٣٥	متوسطه
٣٢	مراعاة الفروق الفرديه بين المتعلمين.	١.٧٦	.٨٤	٣٦	متوسطه
٣٣	تحفيز اذهان المتعلمين للمشاركه فى الدرس.	١.٧٥	.٨٤	٣٧	متوسطه
٣٧	تعزيز استجابات المتعلمين.	١.٧٤	.٨١	٣٨	متوسطه
المحور الرابع: كفايات متعلقه بالقيم والاتجاهات					
٤١	بناء إتجاهات إيجابيه نحو تقبل المتعلمين والاهتمام بهم.	٢.٧٤	.٥٦	٣٩	عاليه
٤٣	التفاعل الايجابى بين زملاء المهنه.	٢.٦١	.٥٦	٤٠	عاليه
٤٥	إكساب اتجاهات ايجابيه نحو مهنه التعليم.	٢.٦٠	.٦٤	٤١	عاليه
٣٩	التركيز على التقيد باخلاقيات مهنه التعليم.	٢.٥٥	.٦٣	٤٢	عاليه
٤٢	التعويد على الاهتمام بالانضباطيه فى العمل.	٢.٥٠	.٧١	٤٣	عاليه
٤٠	بناء الشخصيه المعتدله السويه.	٢.٥٠	.٧١	٤٤	عاليه

٤٤	غرس حب القراءة والاطلاع على كل ما هو جديد فى العلوم التجاريه وسائر مجالات المعرفة.	٢.٣٠	.٨٣	٤٥	متوسطة
المحور الخامس: كفايات متعلقه بالتعرف على خصائص المتعلمين					
٤٩	الوعي باهميه الكشف عن خصائص المتعلمين ومرحله النمو العقلى لديهم.	٢.٦١	.٥٦	٤٦	عاليه
٥١	القدرة على تشخيص ومراعاة المواهب المتعددة بين المتعلمين.	٢.٥٥	.٦٣	٤٧	عاليه
٥٠	الكشف عن الفروق الفرديه بين المتعلمين واساليب مراعاتها.	٢.٥٠	.٧١	٤٨	عاليه
٤٦	التمكن من نظريات النمو المعرفى.	٢.٤٨	.٧١	٤٩	عاليه
٤٧	القدرة على توظيف نظريات النمو المعرفي داخل الفصول الدراسيه.	٢.٤٠	.٧٣	٥٠	عاليه
٤٨	الوعي باهميه الدرايه بالمستوى العلمي للمتعلمين.	٢.٣٠	٨٨.	٥١	متوسطه
٥٢	القدرة على حل المشكلات التى تواجه المتعلمين.	٢.٢٩	.٧٧	٥٢	متوسطه
المحور السادس: كفايات متعلقه بالتدريب الميدانى					
٥٤	الاستفادة من الدروس النموذجيه قبل التدريب الميدانى.	٢.٧٦	.٥٦	٥٣	عاليه
٥٣	إعطاء الطالب المعلم الفرصه الفعليه للتدريس.	٢.٧٢	.٥٥	٥٤	عاليه
٥٦	التواصل مع إدارة المدرسه اثناء التدريب للتعرف على مشكلات المتعلمين وتقديم الحلول لحلها.	٢.٦٤	.٧١	٥٥	عالية
٥٥	مزاولة كافية للانشطه التعليميه داخل المدرسه.	٢.٥٩	.٦٨	٥٦	عاليه
٥٨	الاشتراك فى اسرة الاذاعه المدرسيه والجواله بالمدرسه.	٢.٥٥	.٦٥	٥٧	عاليه
٥٧	تصميم بحث ميداني عن المتعلمين للتعرف على السلوكيات السيئه وطرق معالجتها.	٢.٤٠	.٧٥	٥٨	عالية
٥٩	تبادل المقترحات والاستفادة من خبرات الزملاء بالمدرسه.	٢.٢٩	.٨٤	٥٩	متوسطه
المتوسط العام والانحراف المعياري		٢.٤٣	٠.٦٧		

وباستقراء الجدول رقم (٣) يتضح أن:

- المتوسط العام للكفايات والشروط اللازمة لإعداد معلمي العلوم التجارية جاء بدرجة عالية (٢,٤٣).
- متوسطات استجابة أفراد العينة تراوحت ما بين ١,٧٤ إلي ٢,٧٧ وهو يمثل تراوح استجابات أفراد العينة على درجة أهمية الكفايات ما بين (متوسطة) إلي (عالية).
- العبارة "الإلمام بالمواد التجارية إلماما جيداً " حققت أعلى متوسط (٢,٧٧) ، وهى تقع ضمن فئة موافقة أفراد العينة على درجة أهمية الكفاية بموافقة (عالية). وقد يرجع ذلك إلى أهمية التمكن والإلمام بمواد التخصص .
- العبارة "تعزيز استجابات المتعلمين" أقل متوسط (١,٧٤) ، وهى تقع ضمن الفئة (متوسطة)، وقد يرجع ذلك إلى قلة اهتمام أفراد العينة بأهمية التعزيز للمتعلمين.

هناك كفايات جاءت أهميتها متوسطة وهى:

- تطبيق العلوم التجارية فى الحياة جاءت بمتوسط (٢,٣٣).
- متابعة الجديد باستمرار فى مجال العلوم التجارية وتطبيقاتها المختلفة جاءت بمتوسط (٢,٣١).
- القدرة على تنظيم وإدارة الصف بفاعلية جاءت بمتوسط (٢,١٣).
- اختيار الوسائل التعليمية المناسبة لتحقيق الأهداف التدريسية جاءت بمتوسط(٢,١٠).
- الإلمام بالأهداف التربوية العامة للمرحلة التجارية جاءت بمتوسط (٢,٠١) .
- طرح أسئلة مرتبطة بأهداف الدرس جاءت بمتوسط (١,٩٨).
- تطبيق الأساليب التقويمية المناسبة لتحقيق أهداف الدرس جاءت بمتوسط (١,٨٤).
- مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين جاءت بمتوسط (١,٧٦).
- تحفيز أذهان المتعلمين للمشاركة فى الدرس جاءت بمتوسط (١,٧٥).
- تعزيز استجابات المتعلمين جاءت بمتوسط (١,٧٤).
- غرس حب القراءة والاطلاع على كل ما هو جديد فى العلوم التجارية وسائر مجالات المعرفة جاءت بمتوسط (٢,٣٠).
- الوعي بأهمية الدراية بالمستوى العلمي للمتعلمين جاءت بمتوسط (٢,٣٠).

- القدرة على حل المشكلات التي تواجه المتعلمين جاءت بمتوسط (٢,٢٩) .
- تبادل المقترحات والاستفادة من خبرات الزملاء بالمدرسة جاءت بمتوسط (٢,٣٩).
- باقي العبارات والتي شكلت درجة عالية من الكفايات الواجب توافرها ضمن برنامج إعداد معلمي العلوم التجارية قبل مزاولة المهنة وتمثلت هذه الكفايات والشروط على النحو الاتى :

- **أولا : كفايات الإعداد العلمي وفقا لاستجابات أفراد العينة:**
  - الإلمام بالمواد التجارية الماما جيدا.
  - التمكن من المفاهيم العلمية للمرحلة التي يعد للتدريس فيها.
  - أن يتسم الإعداد العلمي بالحداثة .
  - كسب خبرات مباشرة فى المجالات المالية والمحاسبية.
  - تناسب الإعداد العلمي مع المرحلة التي يعد للتدريس فيها.
  - الاهتمام الجيد باستخدام المعمل التجاري فى تدريس العلوم التجارية.
  - التطوير من الخبرات العلمية بحضور المؤتمرات والندوات فى التخصص العلمي.
- **ثانيا : كفايات متعلقة بالبحث العلمي.**
  - الإلمام بخطوات البحث العلمي.
  - القدرة على إجراء البحوث والدراسات العلمية فى مجال العلوم التجارية.
  - القدرة على توظيف نتائج البحوث العلمية فى حل مشاكل التعليم التجاري.
- **ثالثا : كفايات متعلقة بالإعداد التدريسي.**
  - الإلمام بالأهداف التربوية للمواد التجارية.
  - الصياغة الجيدة للأهداف السلوكية للمواد التجارية.
  - الإلمام بالأهداف التربوية العامة للدولة.
  - القدرة على ربط محتوى الدروس بالدروس السابقة.
  - الإلمام بعناصر الخطط التدريسية.
  - القدرة على التمهيد والتهيئة للدروس.
  - القدرة علي وضع أهداف قابلة للقياس والملاحظة.
  - استخدام أساليب تدريس حديثة ومتنوعة.
  - القدرة على تقديم المادة بشكل واضح وبتسلسل منطقي.
  - القدرة على التحضير الكتابي للدرس.
  - استخدام الأساليب المناسبة لتحقيق الانضباط داخل غرف الدراسة.
  - توزيع اهتمامه على جميع المتعلمين.
  - القدرة على تحديد الأنشطة التعليمة المناسبة للدرس.
  - القدرة على تشخيص نقاط القوة والضعف لدى المتعلمين.
  - التنويع فى أساليب التقويم بما يحقق أهداف الدرس.
  - المحافظة علي اهتمام المتعلمين وانتباههم فى الفصل.
  - القدرة على تحليل محتوى الدروس إلى مكوناته الرئيسة .
  - القدرة على تحقيق جوانب الترابط والتكامل بين مختلف المواد التجارية.
- **رابعا : كفايات متعلقة بالقيم والاتجاهات.**
  - بناء إتجاهات إيجابية نحو تقبل المتعلمين والاهتمام بهم.
  - التفاعل الإيجابي مع زملاء المهنة.

- إكساب اتجاهات ايجابية نحو مهنة التعليم.
- التركيز على التقيد بأخلاقيات مهنة التعليم.
- التعود على الاهتمام بالانضباطية فى العمل.
- بناء الشخصية المعتدلة السوية.

- **خامسا : كفايات متعلقة بالتعرف على خصائص المتعلمين.**

- الوعي بأهمية الكشف عن خصائص المتعلمين ومرحلة النمو العقلي لديهم.
- التمكن من القدرة علي تشخيص ومراعاة المواهب المتعددة بين المتعلمين.
- القدرة فى الكشف عن الفروق الفردية بين المتعلمين وأساليب مراعاتها.
- التمكن من نظريات النمو المعرفي.
- القدرة على توظيف نظريات النمو المعرفي داخل الفصول الدراسية.

- **سادسا : كفايات متعلقة بالتدريب الميداني**

- الاستفادة من الدروس النموذجية قبل التدريب الميداني.
- إعطاء الطالب المعلم الفرصة الفعلية للتدريس.
- التواصل مع إدارة المدرسة أثناء التدريب للتعرف على مشكلات المتعلمين وتقديم الحلول لحلها.
- مزاولة كافية للأنشطة التعليمية داخل المدرسة.
- الاشتراك فى أسرة الإذاعة المدرسية والجوالة بالمدرسة.
- تصميم بحث ميداني عن المتعلمين للتعرف على السلوكيات السيئة وطرق معالجتها.

السؤال الثالث: " ما الكفايات المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات والتعلم الإلكتروني الواجب توافرها ضمن برنامج إعداد معلمي العلوم التجارية بكلية التربية بسوهاج ؟ وللإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات، والمتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والرتب لاستجابات عينة الدراسة . وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم(٤)التالي:

وباستقراء الجدول رقم (٤) يتضح أن:

- المتوسط العام للكفايات والشروط اللازمة لإعداد معلمي العلوم التجارية جاء بدرجة عالية (٢,٤٦).
- متوسطات استجابة أفراد العينة تتراوح ما بين ٢,١٠ إلي ٢,٧٥ وهو يمثل تراوح استجابات أفراد العينة على درجة أهمية الكفايات ما بين (متوسطة) إلي (عالية).
- العبارة "الإلمام بخطوات التحول من التعلم التقليدي إلي التعلم الإلكتروني " حققت أعلى متوسط (٢,٧٥) ، وهى تقع ضمن فئة موافقة أفراد العينة على درجة أهمية الكفاية بموافقة (عالية). وقد يرجع ذلك إلى أهمية التمكن الخطوات الضرورية للتحول من التعلم التقليدي إلى التعلم الإلكتروني .
- العبارة "التعامل مع برنامج النوافذ وندوز" أقل متوسط (٢,١٠) ، وهى تقع ضمن الفئة (متوسطة)، وقد يرجع ذلك إلى أن هذه الكفاية أصبح يعرفونها غالبية المتعلمين .

هناك كفايات جاءت أهميتها متوسطة وهى:

- استخدام برامج الحماية لتفحص وإزالة الفيروسات جاءت بمتوسط (٢,١٣).
- التعامل مع برنامج النوافذ وندوز جاءت بمتوسط (٢,١٠).

جدول (٤) : الكفايات المتعلقة بتكنولوجيا المعلومات والتعلم الإلكتروني الواجب توافرها لدى معلمي العلوم التجارية

رقم الكفاية	العبـــارة	المتوسط	الانحراف المعياري	الرتب	درجة الأهمية
	المحور الاول: كفايات متعلقه بالثقافه الحاسوبيه				
٧	استخدام الحاسب الآلي في مجال تعليم العلوم التجاريه.	٢.٤٥	.٧٤	١	عالية
١١	استخدام الحاسب الالي فى مجالات البحث العلمي.	٢.٤٤	.٧٩	٢	عالية
٤	استخدام برامج الاوفس.	٢.٤٣	.٧٢	٣	عالية
١٠	استخدام وحدات الإدخال والإخراج بكفاءة.	٢.٤٠	.٧٥	٤	عالية
٢	التعامل مع إدارة الملفات من إنشاء وحفظ ونسخ وتعديل.	٢.٤٠	.٧٣	٥	عالية
٨	التغلب على المشكلات الفنيه اثناء استخدام الحاسب الالي.	٢.٣٩	.٧٢	٦	عالية
١	التعامل مع برامج الوسائط المتعددة.	٢.٣٩	.٧٢	٧	عالية
٣	التعامل مع الاجهزة الملحقه بالحاسب كالطابعه والماسح الضوئي	٢.٣٥	.٧٤	٨	عالية
٩	المقدرة على تثبيت البرامج التطبيقيه على جهاز الحاسب.	٢.٣٤	.٧٥	٩	عالية
٥	استخدام برامج الحمايه لتفحص وإزاله الفيروسات .	٢.١٣	.٨١	١٠	متوسطه
٦	التعامل مع برنامج النوافذ ونوز.	٢.١٠	.٧٨	١١	متوسطة
	المحور الثاني:كفايات متعلقه بثقافه التعلم الإلكتروني				
١٩	الإلمام بخطوات التحول من التعلم التقليدي إلى التعلم الإلكتروني.	٢.٧٥	.٦١	١٢	عالية
١٣	الإلمام بماهيه التعلم الإلكتروني.	٢.٧٤	.٥٥	١٣	عالية
١٦	الإلمام بالصعوبات التي تواجه تطبيق واستخدام التعلم الإلكتروني بالتعليم التجاري.	٢.٦٢	.٦٨	١٤	عالية
١٧	الإلمام بأنماط التعلم الإلكتروني الواجب استخدامها بالتعليم التجاري.	٢.٥٥	.٦٥	١٥	عالية
٢٠	الإلمام بصفات الطالب المتعلم إلكترونيا.	٢.٤٠	.٧٥	١٦	عالية
١٤	الإلمام باهداف وخصائص التعلم الإلكتروني.	٢.٤٠	.٨	١٧	عالية
١٥	الإلمام بمهام وادوار المعلم في التعلم الإلكتروني.	٢.٣٤	.٧٤	١٨	عالية
١٨	الإلمام بمواصفات الاجهزة والبرامج فى التعلم الإلكتروني.	٢.٣٣	.٧٦	١٩	متوسطة
١٢	الإلمام بفوائد التعلم الإلكتروني.	٢.٣٢	.٨١	٢٠	متوسطة
	المحور الثالث : كفايات باستخدام شبكة الانترنت ومواقع التواصل الاجتماعي				
٢٢	التعامل مع محركات البحث لتصفح المواقع المتعلقه بالتعليم التجاري.	٢.٦٣	.٦٢	٢١	عالية
٢٦	القدرة علي تنزيل الكتب والبرامج المتعلقه بالتعليم التجاري من مواقع الانترنت.	٢.٥٩	.٦٧	٢٢	عالية
٣١	الدخول إلى المكتبات العالميه والاشتراك بها عبر الانترنت.	٢.٥٨	.٦٩	٢٣	عالية
٣٣	إنشاء صفحه عبر الفيس بوك مختصه بتدريس المواد التجاريه والتفاعل مع المتعلمين.	٢.٥٤	.٦١	٢٤	عالية
٢٤	التعامل مع المنتديات والمشاركه الفعاله فيها.	٢.٥٤	.٦١	٢٥	عالية
٢٩	التعامل مع المكتبات الإلكترونيه عبر المواقع المختلفه.	٢.٥٤	.٧١	٢٦	عالية
٣٢	استخدام مواقع الفيس بوك وتويتر في التواصل مع المتعلمين.	٢.٥٢	.٧١	٢٧	عالية
٢٥	استخدام الدروس المتاحه عبر الانترنت فى تدريس المواد.	٢.٥٠	.٧١	٢٨	عالية
٢٣	التعامل مع البريد الإلكتروني .	٢.٤٨	.٧١	٢٩	عالية
٢٨	التواصل بالصوت والصورة عبر برامج المحادثه مع الاخرين عبر الانترنت.	٢.٤٦	.٧٤	٣٠	عالية
٢١	الإلمام بكيفيه توصيل الحاسب بشبكه الانترنت.	٢.٤٣	.٧٩	٣١	عالية
٣٠	تحديد انواع شبكات الانترنت	٢.٤٣	.٧٢	٣٢	عالية
٢٧	تفحص الخلل في الاتصال بالشبكه والمقدرة على إصلاحها.	٢.٣٧	.٧١	٣٣	عالية
	المحور الرابع : كفايات متعلقه بتصميم المقررات الإلكترونيه				
٣٩	تحديد المعايير الفنيه والتربويه فى المقررات الإلكترونيه.	٢.٧٠	.٦٢	٣٤	عالية
٣٥	تحديد المتطلبات الماديه والبشريه لإعداد المقرر إلكترونيا.	٢.٦٢	.٦٧	٣٥	عالية
٣٧	تحديد اساليب التفاعل الإلكتروني بين المتعلمين بعضهم البعض وبينهم وبين المعلم.	٢.٥٧	.٦٩	٣٦	عالية
٤٦	القدرة على إدارة المقرر عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني.	٢.٥٤	.٦١	٣٧	عالية
٤٠	استخدام برامج التاليف الإلكتروني السهله فى التصميم مثل برنامج الكورس لاب.	٢.٥٤	.٦١	٣٨	عالية
٣٦	تحديد جدول زمني لإنجاز المقرر إلكترونيا .	٢.٥٤	.٧١	٣٩	عالية
٣٤	وضع السيناريو المناسب للمقرر الإلكتروني.	٢.٥٠	.٧١	٤٠	عالية
٤٣	دمج موثرات النص والصور والاصوات واللقطات في عرض متوافق.	٢.٥٠	.٧١	٤١	عالية
٤٠	استخدام برامج التاليف الإلكتروني السهله فى التصميم مثل برنامج الكورس لاب.	٢.٤٨	.٧١	٤٢	عالية
٤٥	استخدام اساليب مختلفه للتقويم الإلكترونى من خلال الشبكه.	٢.٤٦	.٧٤	٤٣	عالية
٤٢	تحديد شاشات البرمجيه.	٢.٤٣	.٧٩	٤٥	عالية
٣٨	القدرة على تحديد اساليب التغذيه الراجعه.	٢.٤٣	.٧٢	٤٥	عالية
٤١	تضمين الانشطه المناسبه للدروس التعليميه الإلكترونيه.	٢.٤٠	.٧١	٤٦	عالية
	المتوسط العام والانحراف المعياري	٢.٤٦	.٠.٦٩		

- الإلمام بمواصفات الأجهزة والبرامج فى التعلم الإلكتروني جاءت بمتوسط (٢,٣٣).
- الإلمام بفوائد التعلم الإلكتروني جاءت بمتوسط (٢,٣٢).
- باقي العبارات والتي شكلت درجة عالية من الكفايات الواجب توافرها ضمن برنامج إعداد معلمي العلوم التجارية قبل مزاولة المهنة وتمثلت هذه الكفايات والشروط على النحو الآتى :

- **أولا : كفايات بالثقافة الحاسوبية وفقا لاستجابات أفراد العينة:**
  - استخدام الحاسب الآلي في مجال تعليم العلوم التجارية.
  - استخدام الحاسب الآلي فى مجالات البحث العلمي.
  - استخدام برامج الأوفس.
  - استخدام وحدات الإدخال والإخراج بكفاءة.
  - التعامل مع إدارة الملفات من إنشاء وحفظ ونسخ وتعديل.
  - التغلب على المشكلات الفنية أثناء استخدام الحاسب الآلي.
  - التعامل مع برامج الوسائط المتعددة.
  - التعامل مع الأجهزة الملحقة بالحاسب كالطابعة والماسح الضوئي .
  - القدرة على تثبيت البرامج التطبيقية على جهاز الحاسب.
- **ثانيا : كفايات متعلقة بثقافة التعلم الإلكتروني وفقا لاستجابات أفراد العينة:**
  - الإلمام بخطوات التحول من التعلم التقليدي إلى التعلم الإلكتروني.
  - الإلمام بماهية التعلم الإلكتروني.
  - الإلمام بالصعوبات التي تواجه تطبيق واستخدام التعلم الإلكتروني بالتعليم التجاري.
  - الإلمام بأنماط التعلم الإلكتروني الواجب استخدامها بالتعليم التجاري.
  - الإلمام بصفات الطالب المتعلم إلكترونيا.
  - الإلمام بأهداف وخصائص التعلم الإلكتروني.
  - الإلمام بمهام وأدوار المعلم فى التعلم الإلكتروني.
- **ثالثا : كفايات متعلقة باستخدام شبكة الانترنت ومواقع التواصل الاجتماعي وفقا لاستجابات أفراد العينة:**
  - التعامل مع محركات البحث لتصفح المواقع المتعلقة بالتعليم التجاري.
  - القدرة فى تنزيل الكتب والبرامج المتعلقة بالتعليم التجاري من مواقع الانترنت.
  - الدخول إلى المكتبات العالمية والاشتراك بها عبر الانترنت.
  - إنشاء صفحة عبر الفيس بوك مختصة بتدريس المواد التجارية والتفاعل مع المتعلمين.
  - التعامل مع المنتديات والمشاركة الفعالة فيها.
  - التعامل مع المكتبات الإلكترونية عبر المواقع المختلفة.
  - استخدام مواقع الفيس بوك وتويتر فى التواصل مع المتعلمين.
  - استخدام الدروس المتاحة عبر الانترنت فى تدريس المواد.
  - التعامل مع البريد الإلكتروني .
  - التواصل بالصوت والصورة عبر برامج المحادثة مع الآخرين عبر الانترنت.
  - الإلمام بكيفية توصيل الحاسب بشبكة الانترنت.

- تحديد أنواع شبكات الانترنت
- تفحص الخلل فى الاتصال بالشبكة والمقدرة على إصلاحها.

- **رابعا : كفايات متعلقة بتصميم المقررات الإلكترونية وفقا لاستجابات أفراد العينة .**
- تحديد المعايير الفنية والتربوية فى المقررات الإلكترونية.
- تحديد المتطلبات المادية والبشرية لإعداد المقرر إلكترونيا.
- تحديد أساليب التفاعل الإلكتروني بين المتعلمين بعضهم البعض وبينهم وبين المعلم.
- القدرة علي إدارة المقرر عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني.
- استخدام برامج التأليف الإلكتروني السهلة فى التصميم مثل برنامج الكورس لاب.
- تحديد جدول زمني لانجاز المقرر إلكترونياً
- وضع السيناريو المناسب للمقرر الإلكتروني.
- دمج مؤثرات النص والصور والأصوات واللقطات فى عرض متوافق.
- استخدام أساليب مختلفة للتقويم الإلكتروني من خلال الشبكة.
- تحديد شاشات البر مجية.
- القدرة علي تحديد أساليب التغذية الراجعة.

السؤال الرابع: ما الكفايات الضرورية الواجب توافرها لإعداد معلمي العلوم التجارية بكلية التربية بسوهاج؟

تأسيساً على النتائج السابقة وتفسيراتها، وفى ضوء ما أبداه أفراد العينة من استجابات، أمكن التوصل إلى عدد من التوصيات والمقترحات التي يمكن أن تفيد فى تطوير هذا النوع من التعلم ومن أهمها:

- **أولا: كفايات وشروط متعلقة بالالتحاق بشعبة العلوم التجارية بكلية التربية.**
- الرغبة والميل الطبيعي من قبل المتقدم لمهنة التدريس.
- سلامة حواس وبنية جسم المتقدم بما لا يعيقه عن التدريس الفعال.
- أن يقدم المتقدم خطاب تزكية من ٥ مدرسين قاموا بالتدريس بالمراحل الدراسية السابقة له يثبت حسن سير وسلوك المتقدم.
- أن يتمتع المتقدم بثقته فى نفسه.
- أن يتمتع المتقدم بالذكاء الاجتماعي والعلمي.
- حصول المتقدم على شهادة الثانوية التجارية بنسبة ٩٠٪.
- أن يكون المتقدم ممن حصلوا على الثانوية التجارية نظام الثلاث سنوات أو الخمس سنوات فى السنة الحالية والسنة السابقة الذي تقدم بأوراقه للجهة المسئولة عن قبول أوراق التقدم.
- وضوح مخارج الحروف والألفاظ بما لا يحتمل اللبس فى فهمها.
- القدرة على التعامل مع المواقف المختلفة والتصرف حسب ما يفرضه الحدث أو الموقف .
- أن يتمتع المتقدم بالقدرة على القيادة وتحمل المسئولية واتخاذ القرار .
- أن يكون المتقدم متزن انفعالياً.
- إجادة اللغة العربية تحدثا وكتابتاً
- قدرة المتقدم على عرض أفكاره بصورة واضحة.

- عناية المتقدم – فى حدود المقبول – بمظهره العام.
- تناسق وترابط الأفكار التي يعرضها المتقدم.

• **ثانياً : الكفايات المتعلقة بالثقافة العامة.**

- الإلمام بقدر من العلوم التجارية والاقتصادية والمحاسبية.
- لديه قدر عام من العلوم الإنسانية فى مجال التاريخ والجغرافيا والأدب والسياسة والتربية الوطنية
- الإلمام بتراثنا العلمي وإسهامات العلماء العرب.
- الوعي بمشكلات المجتمع.

• **ثالثا : الكفايات المتعلقة بالشخصية**

- الاتزان الانفعالي.
- حسن إدارة الحوار.
- تقبل النقد .
- القدرة على اتخاذ القرار السليم فى الوقت المناسب.
- النقد البناء للمتعلمين.
- التمتع بروح المرح والبشاشة.
- الإلمام بقدر من الثقافة الدينية.

• **رابعاً : كفايات متعلقة بالعلاقات الإنسانية**

- القدرة على فهم الخصائص النفسية لأفراد المجتمع المدرسي.
- الأسهام فى تكوين المناخ الديمقراطي داخل المدرسة.
- القدرة علي توثيق الروابط بين أفراد المجتمع المدرسي.
- العمل على تحقيق الرضا الوظيفي لدى أفراد المجتمع المدرسي.
- إقامة علاقات إنسانية مع الطلبة قائمة على التعاون والاحترام المتبادل.
- توفير جو من الأمان داخل الفصول الدراسية
- خلق جو من الحرية بين المتعلمين.
- إقامة علاقات حسنة مع الإدارة وزملاءه المعلمين.
- مراعاة مشاعر وأحاسيس المتعلمين.

• **خامساً : كفايات متعلقة بالتواصل الاجتماعي.**

- خلق بيئة جيدة للتواصل بين المتعلمين.
- توثيق الصلة بين المنزل والمدرسة بما يخدم نمو المتعلمين وتقدمهم.
- تهيئة البيئة الطبيعية داخل حجرة الدراسة بحيث تتصف بالسلامة والتواصل الجيد.
- التفاعل الإيجابي مع المتعلمين الذين يتفاعلون بإيجابية مع زملائهم.
- إقامة ندوات ثقافية وعلمية للمجتمع المحلى بما يسهم فى التواصل بين المدرسة والبيئة المحيطة.
- إطلاع أولياء الأمور بصفة مستمرة على المستوى التعليمي لأبنائهم.
- التواصل مع كليات التربية للوصول إلى احدث الدراسات العلمية والتربوية.

• **سادساً : كفايات الإعداد العلمي وفقا لاستجابات أفراد العينة:**

- الإلمام بالمواد التجارية الماما جيدا.
- التمكن من المفاهيم العلمية للمرحلة التي يعد للتدريس فيها.

- أن يتسم الإعداد العلمي بالحداثة .
- اكتساب خبرات مباشرة فى المجالات المالية والمحاسبية.
- تناسب الإعداد العلمي مع المرحلة التي يعد للتدريس فيها.
- الاهتمام الجيد باستخدام المعمل التجاري فى تدريس العلوم التجارية.
- التطوير من الخبرات العلمية بحضور المؤتمرات والندوات فى التخصص العلمي.

• **سابعاً : كفايات متعلقة بالبحث العلمي.**

- الإلمام بخطوات البحث العلمي.
- القدرة على إجراء البحوث والدراسات العلمية فى مجال العلوم التجارية.
- القدرة على توظيف نتائج البحوث العلمية فى حل مشاكل التعليم التجاري.

• **ثامناً : كفايات متعلقة بالإعداد التدريسي.**

- الإلمام بالأهداف التربوية للمواد التجارية.
- الصياغة الجيدة للأهداف السلوكية للمواد التجارية.
- الإلمام بالأهداف التربوية العامة للدولة.
- القدرة على ربط محتوى الدروس بالدروس السابقة.
- الإلمام بعناصر الخطط التدريسية.
- القدرة على التمهيد والتهيئة للدروس.
- القدرة علي وضع أهداف قابلة للقياس والملاحظة.
- استخدام أساليب تدريس حديثة ومتنوعة.
- القدرة على تقديم المادة بشكل واضح وبتسلسل منطقي.
- القدرة على التحضير الكتابي للدرس.
- استخدام الأساليب المناسبة لتحقيق الانضباط داخل غرف الدراسة.
- توزيع اهتمامه على جميع المتعلمين.
- القدرة على تحديد الأنشطة التعليمة المناسبة للدرس.
- القدرة على تشخيص نقاط القوى والضعف لدى المتعلمين
- التنويع فى أساليب التقويم بما يحقق أهداف الدرس.
- المحافظة علي اهتمام المتعلمين وانتباههم فى الفصل.
- القدرة على تحليل محتوى الدروس إلى مكوناتها الرئيسية .
- القدرة على تحقيق جوانب الترابط والتكامل بين مختلف المواد التجارية.

• **تاسعاً : كفايات متعلقة بالقيم والاتجاهات.**

- بناء اتجاهات إيجابية نحو تقبل المتعلمين والاهتمام بهم.
- التفاعل الإيجابي بين زملاء المهنة.
- اكتساب اتجاهات ايجابية نحو مهنة التعليم.
- التركيز على التقيد بأخلاقيات مهنة التعليم.
- التعود على الاهتمام بالانضباطية فى العمل.
- بناء الشخصية المعتدلة السوية.

• **عاشراً : كفايات متعلقة بالتعرف على خصائص المتعلمين.**

- الوعي بأهمية الكشف عن خصائص المتعلمين ومرحلة النمو العقلي لديهم.
- القدرة علي تشخيص ومراعاة المواهب المتعددة بين المتعلمين.
- القدرة فى الكشف عن الفروق الفردية بين المتعلمين وأساليب مراعاتها.

- التمكن من نظريات النمو المعرفي.
- القدرة على توظيف نظريات النمو المعرفي داخل الفصول الدراسية.

• **الحادي عشر: كفايات متعلقة بالتدريب الميداني**

- الاستفادة من الدروس النموذجية قبل التدريب الميداني.
- إعطاء الطالب المعلم الفرصة الفعلية للتدريس.
- التواصل مع إدارة المدرسة أثناء التدريب للتعرف على مشكلات المتعلمين وتقديم الحلول لحلها.
- مزاولة كافة للأنشطة التعليمية داخل المدرسة.
- الاشتراك فى أسرة الإذاعة المدرسية والجوالة بالمدرسة.
- تصميم بحث ميداني عن المتعلمين للتعرف على السلوكيات السيئة وطرق معالجتها.

• **الثاني عشر: كفايات بالثقافة الحاسوبية وفقا لاستجابات أفراد العينة:**

- استخدام الحاسب الآلي في مجال تعليم العلوم التجارية.
- استخدام الحاسب الآلي فى مجالات البحث العلمي.
- استخدام برامج الأوفس.
- استخدام وحدات الإدخال والإخراج بكفاءة.
- التعامل مع إدارة الملفات من إنشاء وحفظ ونسخ وتعديل.
- التغلب على المشكلات الفنية أثناء استخدام الحاسب الآلي.
- التعامل مع برامج الوسائط المتعددة.
- التعامل مع الأجهزة الملحقة بالحاسب كالطابعة والماسح الضوئي .
- القدرة على تثبيت البرامج التطبيقية على جهاز الحاسب.

• **الثالث عشر : كفايات متعلقة بثقافة التعلم الإلكتروني وفقا لاستجابات أفراد العينة:**

- الإلمام بخطوات التحول من التعلم التقليدي إلى التعلم الإلكتروني.
- الإلمام بماهية التعلم الإلكتروني.
- الإلمام بالصعوبات التي تواجه تطبيق واستخدام التعلم الإلكتروني بالتعليم التجاري.
- الإلمام بأنماط التعلم الإلكتروني الواجب استخدامها بالتعليم التجاري.
- الإلمام بصفات الطالب المتعلم إلكترونيا.
- الإلمام بأهداف التعلم الإلكتروني وخصائصه.
- الإلمام بمهام وادوار المعلم فى التعلم الإلكتروني.

• **الرابع عشر : كفايات متعلقة باستخدام شبكة الانترنت ومواقع التواصل الاجتماعي وفقا لاستجابات أفراد العينة:**

- التعامل مع محركات البحث لتصفح المواقع المتعلقة بالتعليم التجاري.
- القدرة على تنزيل الكتب والبرامج المتعلقة بالتعليم التجاري من مواقع الانترنت.
- الدخول إلى المكتبات العالمية والاشتراك بها عبر الانترنت.
- إنشاء صفحة عبر الفيس بوك مختصة بتدريس المواد التجارية والتفاعل مع المتعلمين.
- التعامل مع المنتديات والمشاركة الفعالة فيها.
- التعامل مع المكتبات الإلكترونية عبر المواقع المختلفة.

- استخدام مواقع الفيس بوك وتويتر فى التواصل مع المتعلمين.
- استخدام الدروس المتاحة عبر الانترنت فى تدريس المواد.
- التعامل مع البريد الإلكتروني .
- التواصل بالصوت والصورة عبر برامج المحادثة مع الآخرين عبر الانترنت.
- الإلمام بكيفية توصيل الحاسب بشبكة الانترنت.
- تحديد أنواع شبكات الانترنت
- تفحص الخلل فى الاتصال بالشبكة والقدرة على إصلاحها.

- **الخامس عشر** : **كفايات متعلقة بتصميم المقررات الإلكترونية وفقا لاستجابات أفراد العينة** .
- تحديد المعايير الفنية والتربوية فى المقررات الإلكترونية.
- تحديد المتطلبات المادية والبشرية لإعداد المقرر إلكترونيا.
- تحديد أساليب التفاعل الإلكتروني بين المتعلمين بعضهم البعض وبينهم وبين المعلم.
- القدرة علي إدارة المقرر عبر نظام إدارة التعلم الإلكتروني.
- استخدام برامج التأليف الإلكتروني السهلة فى التصميم مثل برنامج الكورس لاب.
- تحديد جدول زمني لانجاز المقرر إلكترونياً
- وضع السيناريو المناسب للمقرر الإلكتروني.
- دمج مؤثرات النص والصور والأصوات واللقطات فى عرض متوافق.
- استخدام أساليب مختلفة للتقويم الإلكتروني من خلال الشبكة.
- تحديد شاشات البرمجية.
- المقدرة فى تحديد أساليب التغذية الراجعة.
- تضمين الأنشطة المناسبة للدروس التعليمية الإلكتروني

• مراجع البحث :

• المراجع العربية :

أبو جابر، ماجد، وبعارة، حسين (١٤٢٠هـ) ، التربية العملية الميدانية لطلبة كلية العلوم التربوية.عمان : دار الضياء.

أحمد المقوسي .(2000) ، محاضرات في طرائق التدريس العامة والتربية العملية.كلية التربية. جامعة الأزهر.غزة.

الحارثي، إبراهم (١٤١٨)،تخطيط المناهج وتطويرها من منظور واقعي. الرياض: مكتبة الشقري.

الحمادي، عبد الله (١٤١٨هـ) . المهارات التدريسية اللازمة للمعلمين من وجهة نظر المعلمين والموجهين في المرحلة الثانوية بدولة قطر. حولية كلية التربية.العدد (٣١).

الدمنهوري ومحمد (٢٠٠٠٩) .تصور مقترح لنظام القبول بكليات التربية بمصر ، المؤتمر العلمي الثاني بعنوان " الدور المتغير للمعلم العربي في مجتمع الغد ، جامعة أسيوط ،١٨- ٢٠ إبريل، المجلد الأول .

السنيدي، سعيد بن راشد بن سليم. (٢٠٠٠) .الكفايات التقنية التعليمية لدى أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية في جامعة السلطان قابوس ومدى ممارستهم لها. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة اليرموك. إربد . الأردن.

الشيخي ، إبراهيم بن محمد (١٤٢١هـ) الكفايات التربوية والتخصصية اللازمة للمشرفين التربويين على تعليم اللغة العربية .رسالة ماجستير .كلية التربية. جامعة أم القرى.

الصائغ ، محمد بن حسن (١٤٢٣هـ) . اختيار المعلم وإعداده بالمملكة العربية السعودية " رؤية مستقبلية " . دراسة مقدمة للقاء الحادي عشر لقادة العمل التربوي . الرياض . منشور على الموقع التالي http://kenanaonline.com/users/azazystudy/posts

الصبيحي، محمد، علي (١٤٠٨هـ) . أثر الخبرة التعليمية والدرجة العملية في ممارسة معلمي الدراسات الاجتماعية للكفايات التعليمية، وأثر ذلك في تحصيل طلابهم. رسالة ماجستير . جامعة اليرموك. أربد .
الغافري، هاشم (١٤١٥هـ) . الكفايات اللازمة لمعلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الأساسية في منطقة القاهرة. رسالة ماجستير . جامعة السلطان قابوس.
الغامدي ، أحمد عثمان (١٤١٠هـ). الكفايات اللازمة لمدرسي اللغة الإنجليزية في المرحلتين المتوسطة والثانوية من وجهة نظر مدرس اللغة الإنجليزية بمدينة مكة المكرمة . رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية . جامعة أم القرى.
الغزيوات، محمد، والراسبي، خميس، والجفوت، وفاء.(١٤٢١هـ) . تحليل القيم في محتويات كتب التربية الوطنية للمرحلة الإعدادية في سلطنة عمان . مجلة جامعة الملك سعود، العدد (٤١) (٢). عمان.
النجار، حسن عبد الله محمد. (١٩٩٧). مدى توافر الكفايات التقنية التعليمية لدى معلمي مرحلة التعليم الأساسي في الأردن وممارستهم من وجهة نظر المعلمين أنفسهم. رسالة ماجستير. جامعة اليرموك، إربد . الأردن.
الهرمة ، محمد سالم (١٩٩٦م) . برنامج مقترح لتنمية بعض الكفايات اللازمة لمعلمي اللغة العربية بالمرحلة الثانوية بالجماهيرية الليبية .رسالة دكتوراه.جامعة الفاتح.طرابلس.
بدريسي ، إكرام عقيل (١٤١٤هـ) . تحديد الكفايات التربوية والتعليمية اللازمة لمعلمة اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية . رسالة دكتوراه . كلية التربية . جامعة أم القرى.
حسن ، إسماعيل محمد حسن (٢٠١٠) . الكفايات اللازمة للمعلم في مجال التعلم الإلكتروني Available At: http://www.qu.edu.qa/home/publications/edu-newsletter/issue17/edu_week.
حلواني ، وفاء هاشم محمد (١٤٢٣هـ). دراسة وصفية لتحديد الكفايات اللازمة لمعلماتاللغة العربية عند تدريسهن النحو في المرحلة المتوسطة في العاصمة المقدسة ،رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة ام القري.
زين الدين ، محمد محمود .(٢٠٠٧).كفايات التعلم الإلكتروني . الرياض . خورزام العلمية.
سرحان، محمد عمر موسى (١٩٩٩) . فعالية إستراتيجية مقترحة قائمة على مدخل الكفايات لتطوير برامج تدريب العاملين في مراكز مصادر التعلم في الأردن في ضوء حاجاتهم التدريبية. رسالة دكتوراه . جامعة القاهرة، القاهرة.
سهيلة الفتلاوي (2003) .الكفايات التدريسية .مفهومه -تدريب -أداء،الطبعة الأولى:دار الشروق للتوزيع والنشر .الأردن.
شوق محمود، ومحمود محمد (١٤١٧هـ). تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين. الرياض: مكتبة العبيكان .
عبدالوهاب النجار (2007) .الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام،ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية .كلية التربية للبنات بالباحة.القصيم.المملكة العربية السعودية.
عبدالسميع ، مصطفى ، وحوالة ، سهير (٢٠٠٥) . إعداد المعلم تنميته وتدريبه : دار الفكر.عمان.
عفاش، يحيى(١٤١٣هـ) الكفايات التعليمية التي يحتاج إليها المعلمون والمعلمات في برنامج التأهيل التربوي كما يراها الملتحقون بهذه البرامج في الأردن، المجلة العربية للتربية (١).
غادة خالد عيد (٢٠٠٤) .قياس الكفايات المعرفية لمعلمي الرياضيات بالمرحلة الثانوية بدولة الكويت"دراسة تشخيصية باستخدام اختبار تكسيس .مجلة العلوم التربوية والنفسية.جامعة الكويت.المجلد.5 العدد.3 سبتمبر .
محمد حمادة (2002) .فعالية إستراتيجية الأقران في تنمية مهارات تخطيط وتنفيذ وتقويم دروس مادة الرياضيات وفي انتقال وبقاء أثر تعلمها لدى الطلاب المعلمين بكلية

التربيـة جامعـة حلـوان،دراسـات في المنـاهج وطـرق التدريس،العـدد 83 ،كليـة التربية،جامعة عين شمس،القاهرة، مصر.
محمد خميس (٢٠٠٣) . الكفايات التعليمية الادائية الأساسية لدى معلمي المرحلة الأساسية الأولى اللازمة لتدريس التربية الرياضية . مجلة جامعة النجاح للأبحاث . المجلد ١٧ (٢) . عمان . الأردن.
محمود شوق،ومحمد محمود (1995) . تربية المعلم لقرن الحادي والعشرين، مرجع سابق.
المرجي، أحمد (١٤١٨هـ). درجة ممارسة معلمي التاريخ للمرحلة الثانوية في الأردن لبعض الكفايات لتدريس مادة تخصصهم. رسالة ماجستير . جامعة اليرموك، أربد .
مرعي ، توفيق أحمد (١٤١٣هـ) . الكفايات التعليمية الأدائيه الأساسية عن معلم المدرسة الابتدائية في الأردن في ضوء تحليل النظر واقتراح برامج لتطويرها . رسالة دكتوراه.كلية التربية . عين شمس.
مرعي، توفيق(١٤١١هـ) . الكفايات التعليمية في ضوء النظم التربوية. عمان: دار الفرقان .
مصطفى محمد وسهير حوالة .(2005) إعداد المعلم تنميته وتدريبه،الطبعة الأولى:دار الفكر للنشر والتوزيع.عمان.
منال نجم .(2010) .فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات التربية العملية لدى طلبة قسم الدراسات الإسلامية في جامعة الأزهر بغزة،رسالة ماجستير.غزة،فلسطين.
هاشم، كمال الدين محمد. (١٩٩١) .برنامج مقترح لتنمية بعض الكفايات التعليمية لدى معلم المواد التجارية بالمرحلة الثانوية بالسودان في أثناء الخدمة. رسالة ماجستير . جامعة عين شمس، القاهرة.
يعقوب ،نشوان وعبدالرحمن الشعوان .(1990) الكفايات التعليمية لطلبة كليات التربية بالمملكة العربية السعودية،مجلة جامعة الملك سعود،المجلد الثاني،العدد201 .كلية التربية. جامعة الملك سعود.
يوسف،الكساسبة ومحمد الكساسبة .(2003) تقويم أداء معلمي التربية الإسلامية في المرحلة الأساسية العليا في ضوء الكفاءات التعليمية وبناء نموذج تدريبي لتطويره، رسالة دكتوراه.جامعة عمان العربية للدراسات العليا .المملكة الأردنية الهاشمية. عمان.

- **المراجع الأجنبية** :

Allen, M. (2002). Improving Teacher Preparation, Recruitment, and Retention. Spectrum: the Journal of State Government, (summer issue).
Davis, D,(2005) Teachers and Principals Perception of Teachers InserviceNeeds. Dissertation AbstractIntern-ational,45,3,815-A.
IBSTPI, International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (2006). Instructor competencies. Retrieved anddownloadedJune 25, 2006. From www.ibstpi. org/ Competencies/instruct_ design_ competencies. htm.
Pristor, V. ; Kinzer, S. ; Lapp, S. ; Ridener, B. (2002).Teacher Education Alliance: A Model Teacher Preparation Program for the 21st Century. Education, 122(4).
Richey R.C. Dennes, F.C. &Foxon, M. (2001). Instructionaldesign competencies: New York: The standards. Clearinghouse on information & technology. Syracuse University, Syracuse.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الرابع :

" آراء المتعلمين في التعليم الالكتروني البنائي الاجتماعي عبر المنتديات التعليمية لتدريس المقررات بأسلوب التعلم عن بعد "

إعداد :

د / طلال بن حسن حمزة كابلي
استاذ مشارك ورئيس قسم تقنيات التعليم
كلية التربية جامعة طيبة بالمدينة المنورة

" آراء المتعلمين في التعليم الالكتروني البنائي الاجتماعي عبر المنتديات التعليمية لتدريس المقررات بأسلوب التعلم عن بعد "

د / طلال بن حسن حمزة كابلي

• **المستخلص** :

تطرح الدراسة الحالية آراء عينة من متعلمي جامعة طيبة في التعليم الالكتروني البنائي الاجتماعي عبر المنتديات التعليمية المعتمدة علي التواصل الاجتماعي بين المتعلمين للنظر في إمكانية استخدام هذا النوع من التعليم في العمليات التعليمية في المستقبل لتدريس مقرر التعليم الالكتروني للطلاب عن بعد. في السنة الدراسية 1432- 1433هـ، قام الباحث بتطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في عينة تتكون من ١٥١ طالب من طلاب جامعة طيبة للتعرف على آراء المتعلمين التعلم الجماعي عبر المنتديات التعليمية المدمجة في المنظومة الالكترونية. و قد قام الباحث بتجميع البيانات بالاعتماد علي استبانه تم التأكد من صدقيتها و ثباتها. وقد أثبتت النتائج التي تم تجميعها والمعتمدة علي آراء الطلاب أن 61,60٪ يوافقون بشدة علي أن البحث عن المعلومة يعتبر سهل عبر التعلم الجماعي. كما تظهر النتائج أن 58,90٪ من طلاب العينة يوافقون بشده علي سهولة التعلم القائم علي التعلم الجماعي. وتظهر النتائج كذالك أن 54,30٪ من أفراد العينة يوافقون بشدة أن المحتوي التعليمي يعتبر واضح معرفيا للمتعلمين عبر التعلم القائم علي التفاعلات الاجتماعية بين المتعلمين للحصول عن المعلومات اللازمة للعملية التعليمية.

Abstract

The present study aims to know students point of view in the collabora- tive e-learning based designing constructivist e-learning environment from learner's points of views in Taibah University in order to use this type of e-learning process for teaching and learning the course "Distance learning". At the academic year 2011-2012, The researcher applied the e-learning process based on social learning between learners for teaching a group of 151 students in Taibah University in order to know their point of views about the e-learning process for teaching the online course "Distance learning". The researcher used a questionnaire method after a content validity to know the point of views of students about the social e-learning process. Results of the experimentation shows clearly that 61.6% of learners of the sample strongly agree that finding the information utile for learning is easy through the social e-learning process. Results show also that 58.9% of learners of the sample strongly agree that learning based social collaboration between students is easy. Also, 54.3% of learners of the sample considered that learning content is legible cognitively.

• **مقدمة** :

تعتبر خدمة الانترنت من أهم وسائل توفير مصادر التعلم و المعلومات اللازمة للعملية التعليمية للطلاب و خاصة منهم المتعلمين عن بعد عبر المنظومات التعليمية الالكترونية، كما توفر خدمات الانترنت الحصول على المعلومة بسهولة وتبادلها عبر أدوات التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين عن بعد (Richard and haya 2009). كما توفر الانترنت التواصل بين الطلاب في العملية التعليمية بطريقة متزامنة و غير متزامنة (Zengin, Arikan & Dogan 2011).

وترتكز العملية التعليمية للطلاب في الجامعة على استخدام التقنيات الحديثة في عمليتي التعليم و التعلم، حيث أنهم اعتادوا على استخدام أجهزة الحاسوب في العملية التعليمية، كما أن هذه التكنولوجيات التعليمية الحديثة والهواتف الجوالة والإنترنت ساهمت بشكل فعال في النهوض بالتعلم عن بعد (Prensky, 2001).

التعليم الالكتروني هو التعلم باستخدام الحاسبات الآلية و الوسائط المتعددة وبرمجياتها المختلفة سواء على شبكات مغلقة أو شبكات مشتركة أو الشبكة العالمية للمعلومات (الغراب، 2003). وهو الاستخدام الرئيسي لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات لتسهيل الوصول إلى مصادر التعلم و التعليم عبر استخدام شبكة الانترنت وتزويد الطلاب بالمعلومات بالاعتماد علي البيئات التعليمية الالكترونية والوسائل التعليمية الحديثة (تطبيقات الويب ٢,٠ مثل ما يتعلق بالدردشة، ومنتديات المناقشة، الخ.). في هذا المجال يعتبر استخدام المنتديات التعليمية عبر الانترنت، وتطبيقات الويب ٢,٠ والخدمات التعليمية من اهم الوسائل التعليمية التي تؤثر مباشرة بصفة ايجابية علي التواصل بين الطلاب في العملية التعليمية (Rossi, 2009).

في هذا السياق، فإن نظريات ووسائل التعليم يتم اختيارها من قبل المدرس المختص في المادة التعليمية لتميز أي عمل تعليمي عن بعد وتحدد العلاقة بين المعلمين والطلاب في إطار التعليم الالكتروني الفعال. وتعتبر عملية التعلم في سياق التعلم التعاوني نتيجة للتفاعلات الاجتماعية بين المتعلمين من أجل تحصيل و بناء المعرفة اللازمة للعملية التعليمية. كما تتأثر عملية التعلم في سياق التعليم الإلكتروني بالحالة النفسية للمتعلم ومدي تقبله للتعلم الكترونيا وكذالك الكفاءة المهنية للمعلم، الخ.

إن اختيار التعليم الإلكتروني من قبل المتعلم الذي يفضل التعلم عبر الإنترنت للحصول على وحدة تعليمية له قيمة مضافة على كفاءة التعلم وأثر إيجابي على بناء المعرفة من قبل المتعلمين. و في هذا الإطار، ومن أجل معرفة فاعلية التعليم، لابد من الأخذ بعين الاعتبار آراء المتعلمين عبر المسار التعليمي و لا بد كذالك من تجربة هذا المسار التعليمي الالكتروني القائم علي التعلم الجماعي و التفاعلات الاجتماعية بين المتعلمين مع عينة من الطلاب لمعرفة مدي فاعلية التعلم عبر هذا النوع من المسارات التعليمية الالكترونية وللاستفادة منها في المستقبل مع المتعلمين الكترونيا عن بعد.

لمعرفة فاعلية المسار التعليمي المبني علي التعلم الجماعي، قام الباحث بتحديد مجموعة من المعايير اللازمة لتقييم فاعلية التعلم عبر هذا النوع من المسارات التعليمية الالكترونية مثل سهولة التعلم، وضوح مصادر التعلم المعرفية مدي قدرة المتعلم علي حل المشكلات التعليمية، الخ.

التعلم الجماعي هو طريقة تعلم مبنية أساسا علي تصميم المسار التعليمي البنائي الاجتماعي و وأيضا التواصل و التفاعل بين المتعلمين و في هذا الإطار كانت أبحاث Jonassen(Jonassen,1991) و كذالك أبحاث Siemens (Siemens, 2005).

و قد أكد Jonassen في نظرياته لتصميم التعليم المعتمد علي بيئات التعليم الالكتروني البنائي الاجتماعي علي فاعلية هذا التعليم و دوره في تمكين المتعلمين من بناء المعلومات بطريقة جماعية، فيها مشاركة فعالة للفرد داخل المجموعة(Duffy and Jonassen, 1992; Jonassen, 1991; Jonassen, 1995; Jonassen, 1996a; Jonassen, Campbell and Davidson, 1994; Jonassen, Peck and Wilson, 1998). ويري بعض الباحثون أن التعلم هو نتيجة التفاعلات الاجتماعية بين المتعلمين لتحصيل وبناء المعرفة في إطار التعلم البنائي الاجتماعي (Vygotsky, 1978). كما يعتبر تفاعل المتعلمين مع مصادر

التعلم فعال في بناء المعارف في إطار التعلم البنائي (Piaget, 1967) و بذالك يكون هناك تفاعل للمتعلمين في العملية التعليمية و بناء للمعلومات، كما يمكن للمتعلمين إلكترونيا عن بعد التفاعل في آن واحد مع بعضهم البعض و مع مصادر التعلم. و تتاثر العملية التعليمة ببعض المتغيرات الأخري التي يمكن أن تؤثر علي تحصيل و بناء المعارف مثل الحالة النفسية للمتعلم و الكفاءة المهنية للمعلمين ونوع ودرجة تعقيد المنهج و المسار التعليمي المعتمد.

تعتبر معرفة آراء الطلاب في المسار التعليمي عن بعد لتدريس مقرر التعليم الالكتروني كمقرر عام لبعض أقسام جامعة طيبة عبر منظومة تعليمية الكترونية مهمة لإيجاد حلول لبعض المشكلات التعليمية المطروحة لدى المتعلمين عن بعد و لتفادى الوقوع في هذه المشكلات في الوضعيات التعليمية مستقبلا و التعرف على أهمية المسار التعليمي الالكتروني البنائي الاجتماعي من وجهة نظر الطلاب . و لإيجاد حلول لهذه المشكلة المطروحة، قام الباحث بتحليل آراء الطلاب في المسار التعليمي الالكتروني البنائي الاجتماعي عبر مجموعة من المعايير التي تمثل الاختبارات، سهولة التعلم عبر المسار التعليمي التعاوني، والوضوح المعرفي لمصادر التعلم، مدي إيجاد حلول للمشكلات التعليمية لمعرفة مدي ملائمة المسار التعليمي التعاوني للمتعلمين.

- **الإطار النظري** :
- **نظرية التعليم البنائي** :

تعتبر نظرية التعلم البنائية أو التكوينية من أهم النظريات التي أحدثت ثورة عميقة في الأدبيات التربوية الحديثة خصوصا مع jean piaget ، الذي حاول انطلاقا من دراساته المتميزة في علم النفس للطفل أن يمدنا بعدة مبادئ ومفاهيم معرفية علمية وحديثة طورت الممارسة التربوية. كما أنه طبق النتائج المعرفية لعلم النفس ألنمائي للطفل على مشروعه الابستمولوجيا التكوينية، ولمقاربة هذه النظرية البنائية في التعلم سيتم أولا التعرف على أهم المفاهيم المركزية المؤطرة لها، ثم أهم مبادئها، وبعد ذلك سيتم التعرف على الأبعاد التطبيقية لهذه النظرية في حقل التربية.

هناك بعض الكتابات التي حاولت صياغة تعريفٍ لنظرية التعليم البنائيةٍ وأفادت بأنها :"رؤية في نظرية التعلم ونمو الطفل قوامها أن الطفل يكون نشطا في بناء أنماط التفكير لديه نتيجة تفاعل قدراته الفطرية مع الخبرة ".

ويرى معظم منظري النظرية البنائية الحديثين وهم الذين نظروا لهذه النظرية بعد Jean Piaget هو واضع اللبنات الأولى لها فقد وضع نظرية متكاملة حول النمو المعرفي.

حسب jean piaget التعلم هو شكل من أشكال التكيف من حيث اعتباره توازن بين استيعاب الوقائع ضمن نشاط الذات وتلاؤم خطاطات الاستيعاب مع الوقائع والمعطيات التجريبية باستمرار. فالتعلم هو سيرورة استيعاب الوقائع ذهنيا والتلاؤم معها في نفس الوقت. كما أنه وحسب النظرية البنائية مادام الذكاء العملي الإجرائي يسبق عند الطفل الذكاء الصوري، فإنه لا يمكن بيداغوجيا بناء المفاهيم والعلاقات والتصورات والمعلومات ومنطق القضايا إلا بعد تفعيل هذه البناءات على أسس الذكاء الإجرائي.

وحسب piaget ، يجب تبني الضوابط التالية في العمل التربوي والتعليمي مثل جعل المتعلم يكون المفاهيم ويضبط العلاقات بين الظواهر بدل استقبالها عن طريق التلقين؛ و جعل المتعلم يكتسب السيرورات الإجرائية للمواضيع قبل بنائها رمزيا؛ و جعل المتعلم يضبط بالمحسوس الأجسام والعلاقات الرياضية، ثم الانتقال به إلى تجريدها عن طريق الاستدلال الاستنباطي؛ إكساب المتعلم مناهج وطرائق التعامل مع المشكلات التعليمية؛ تدريب المتعلمين على التعامل مع الخطأ كخطوة في اتجاه المعرفة الصحيحة؛ إكساب المتعلم الاقتناع بأهمية التعلم الذاتي في بناء المعلومات. إلا أن النظرية الحديثة تقول بأن التعلم الحقيقي لن يتم بناء على ما سمعه المتعلم حتى ولو حفظه وكرره أمام المعلم. وتؤكد النظرية البنائية أن الشخص يبني معلوماته داخليا متأثرا بالبيئة المحيطة به والمجتمع واللغة وأن لكل متعلم طريقة وخصوصية في فهم المعلومة وليس بالضرورة أن تكون كما يريد المعلم الخ، إذن فانهماك المعلم في إرسال المعلومات للمتعلم وتأكيدها وتكرارها لن يكون مجديا في بناء المعلومة كما يريدها في عقل المتعلم.

المطلوب من المعلم في النظرية البنائية التركيز على تهيئة بيئة التعلم والمساعدة في الوصول لمصادر التعلم, إذن فالفرق الجوهري أن النظرية التقليدية السلوكية تعتبر التعلم هو نقل المعلومات من المعلم إلى المتعلم فحسب بينما النظرية المعتمدة على التعلم البنائي تعتبر أن التعلم عند هذه النقطة لم يبدأ بعد وإنما يبدأ بعدها فالتعلم هو ما يحدث بعد وصول المعلومات إلى المتعلم الذي يقوم بصناعة المعنى الشخصي الذاتي الناتج عن المعرفة و يتفاعل مع المحتوى التعليمي و يسعى إلي بناء المعلومة نفسه بنفسه.

وقد حدث على إثر تطبيق هذه النظرية تغير كبير في طرق وأساليب التعلم والتعليم وطرق التدريس وبيئته وكذلك في تقويمه والإشراف عليه و أصبح دور المتعلم يرتكز علي السعي إلى بناء المعلومات عبر التفاعل المباشر مع المحتويات و الأنشطة التعليمية. و يعتبر المتعلم حسب هذه النظرية المسئول الأول علي تحصيله و بنائه للمعلومات بنفسه عبر تفاعله مع مصادر التعلم و بذلك يجب أن يكون دور المتعلم فعال و مركزي في اكتساب المعرفة.

و من ابرز المفاهيم المركزية لنظرية التعلم البنائية:

- مفهوم التكيف: التعلم هو تكيف عضوية الفرد مع معطيات وخصائص المحيط المادي والاجتماعي عن طريق إدماجها في مقولات وتحويلات وظيفية والتكيف هو غاية عملية الموازنة بين الجهاز العضوي ومختلف حالات الاضطراب واللاإنتظام الموضوعية أو المتوقعة والموجود في الواقع، وذلك من خلال آليتي التلاؤم Accommodation والاستيعاب: Assimilation .
- التلاؤم هو تغيير في استجابات الذات بعد استيعاب معطيات الموقف أو الموضوع باتجاه تحقيق التوازن.
- الاستيعاب هو إدماج للموضوع في بنيات الذات، والملائمة هي تلاؤم الذات مع معطيات الموضوع الخارجي.
- مفهوم الموازنة والضبط الذاتي: الضبط الذاتي هو نشاط الذات باتجاه تجاوز الاضطراب، والتوازن هو غاية اتساقه.
- مفهوم السيرورات الإجرائية: إن كل درجات التطور والتجريد في المعرفة وكل أشكال التكيف، تنمو في تلازم جدلي، وتتأسس كلها على قاعدة العمليات الإجرائية أي الأنشطة العملية الملموسة.

- مفهوم التمثل والوظيفة الرمزية: التمثل، عند Jean Piaget، ما هو سوى الخريطة المعرفية التي يبنيها الفكر عن عالم الناس والأشياء، وذلك بواسطة الوظيفة الترميزية، كاللغة والتقليد المميز واللعب الرمزي الخ. والرمز يتحدد برابط التشابه بين الدال والمدلول أما التمثل فهو إعادة بناء الموضوع في الفكر بعد أن يكون غائبا.

تقوم النظرية البنائية على الأسس التالية:
- ترتكز اساسا على عملية التعلم و ليس على عملية التعليم.
- تهتم بمبادرة المتعلمين في بناء المعلومة.
- تخلق من المتعلم متفاعلا و مبدعا في العملية التعليمية.
- تدفع المتعلمين علي البحث عن المعلومة.
- تاخذ بعين الاعتبار النموذج العقلي للمتعلم.
- تؤسس على مبادئ النظرية المعرفية.
- تهتم بكيفية تعلم الطالب عبر التفاعلات الممكنة في العملية التعليمية.
- تشجع المتعلمين على الاشتراك في المناقشة مع المعلم أو فيما بينهم.
- تهتم بالتفاعل الاجتماعي بين المتعلمين من اجل بناء المعلومات.
- تضع الطالب في موقف ايجاد حلول للمشكلات التعليمية المطروحة.

- **التعليم الالكتروني البنائي الاجتماعي** :

نظرية التعليم البنائية الاجتماعية هي نظرية تنحدر من النظرية البنائية حيث أنها تشدد على دور المتعلمين في بناء المعارف و تؤكد خاصة على النمو الفردي و الاجتماعي للمتعلم . و هي معتمدة علي أبحاث Vygotsky (Vygotsky, 1978). يشير Vygotsky إلى أن بناء المعارف يكون عبر التفاعل الاجتماعي بين المتعلمين.

يتعلم المتعلم المفاهيم اليومية داخل النظام المفاهيمي الذي يعلم في المدرسة وفي الوقت نفسه لابد أن يفهم المفاهيم العلمية من خلال التطبيق بأمثلة محسوسة في ضوء خبراته و من خلال تفاعله مع زملائه في بناء المعلومات بطريقة جماعية يغلب فيها المجهود الجماعي و هذه النظرية ضرورية للفهم (عبد السلام مصطفي ،٢٠٠١، ص١١٦)٠

يمكن النظر إلي الآراء المتباينة لعلماء البنائية في اتجاهين أساسين (حسن حسين زيتون ، كمال عبد الحميد زيتون ،2003، ص ٥٩- ٦٠) هما:

الاتجاه الأول : آراء علماء البنائية المعرفية ويشتق من نظرية Piaget وهو يركز علي النشاط البنائي للفرد في محاولة منه لفهم العالم الخارجي.
الاتجاه الثاني : آراء علماء البنائية الثقافية الاجتماعية ويشتق من نظرية Vygotsky وهو يركز علي الأنشطة المجتمعية ، كما يركز علي السياق الاجتماعي والثقافي للمعرفة٠

تؤكد البنائية الاجتماعية على أن أنظمة المعرفة المتعددة، ليست إلا تركيبات ذهنية إنسانية Human Constructs وأن الصورة التي صيغت . ولا تزال تصاغ . فيها المعارف في أنظمة المعرفة جميعها تمت وفقا لمقتضيات أو قيود كثيرة، منها: سياسات الحكم السائدة في المجتمع، والقيم الدينية والخلقية التي يؤمن بها من تصدوا . ويتصدون . لصنع المعارف وتوليدها، والنزوع إلى فرض القوة، وصيانة المصالح الاقتصادية الذاتية لمن صاغوا المعرفة أو يصوغونها والحفاظ على مكانتهم الاجتماعية (أحمد المهدى عبد الحليم ،2003) .

فهذه النظرية تؤكد على حصول تبادلات مثمرة بين الأفراد بعضهم البعض و التقدم الحاصل عن طريق التفاعلات الاجتماعية يتحدد بكفايات الفرد عند الانطلاق و من هنا يساعد هذا التفاعل على نمو البنية المعرفية للفرد وتطوره باستمرار. و من أهم منظري البنائية الاجتماعية Vygotsky الذي اعتبر أن النمو الفكري ذو طبيعة اجتماعية و ليس بيولوجية فقط كما يراها Jean Piaget ، و أن التعلم يمكن أن يكون عاملا من عوامل النمو الفكري والمعرفة لها صبغة اجتماعية و النشاط الفكري للفرد لا يمكن فصله عن النشاط الفكري للمجموعة التي ينتمي إليها.

تتضمن البيئة الاجتماعية للمتعلم الأفراد الذين يؤثرون بشكل مباشر علي المتعلم بما فيهم المعلم، والأصدقاء ، وكل الأفراد الذين يتعامل معهم من خلال الأنشطة المختلفة التي يمارسها٠ أي أننا نأخذ في الاعتبار البيئة الاجتماعية للمتعلم، وتهتم البنائية الاجتماعية بالتعلم التعاوني أكثر من غيره ويرجع الكثيرون الفضل إلي "Vygotski" الذي ركز علي الأدوار التي يلعبها المجتمع في العملية التعليمية. كما تؤكد البنائية الاجتماعية علي التربية من أجل التحول الاجتماعي وهي انعكاس لنظرية التطور الإنساني التي تقوم علي الفردية في إطار السياق الثقافي – الاجتماعي ، أي أن تطور الفرد يُستمد من التفاعلات الاجتماعية في إطار من المعاني الثقافية المستمدة من المجموعة وتفاعلها مع الفرد. وحاول بعض الباحثون تفسير ذلك بأن تعلم الأفراد كمجموعة يفوق بالطبع تعلم كل منهم علي حدة، وأن تعاون الأفراد يجعل الأفراد تعلم كل منهم أفضل وأكثر فاعلية ، حيث يشكل التفاعل بينهم علاقة تبادلية٠(عبد الرحمن السعدي، ثناء مليجي عودة ، ٢٠٠٦ ، ص١١٧)٠

وقد جاء ذلك نتيجة للانتقادات التي وجهها عدد من الباحثين للبنائية الفردية لإهمالها الجانب الاجتماعي في عملية التعلم ، حيث أوضحوا أن عملية التعلم تتضمن عوامل عدة مثل : العوامل الثقافية . والعوامل اللغوية . التفاعلات مع الآخرين – التفاعل مع المعلم، لذلك طالبوا بضرورة أن تتضمن البنائية وضع الجانب الاجتماعي موضعا مهما في عملية التعلم ، وأن يكون تعلم الفرد في إطار الطبيعة الاجتماعية (أحمد جابر أحمد السيد،٢٠٠٠، ص٢٥)٠

تقوم النظرية البنائية الاجتماعية ل Vygotskiعلي عدة نقاط منها :

- تؤكد على توسيع مداركنا للطريقة التي يتعلم بها الطالب من اجل الحصول على المعلومات عبر التفاعلات الاجتماعية ودمج التعلم الجماعي في التعليم المدرسي. (Burden&Williams,1998,pp153-154).
- تركز على الدور الاجتماعي للمتعلم داخل المجموعة.
- تركز علي اللغة و اهميتها في نقل الخبرة الاجتماعية إلي المتعلمين عبر التفاعلات الاجتماعية.
- تهتم بتنمية ذهن المتعلم و تعويده علي ايجاد حلول للمشكلات التعليمية.
- تركز علي تأثير العوامل غير المعرفية في التعلم و خاصة منها الجوانب الاجتماعية و النفسية وتنمية استراتيجيات التدريس التي تستخدم في سياقات الفصول الحقيقة وبناء المعني من خلال التفاوض الاجتماعي في بيئة التعلم بين المتعلمين (عبد السلام مصطفي ،٢٠٠١، ص١٠٤).

وقد زاد الاهتمام في الفترة الأخيرة بوجهات النظر المعرفية للثقافة الاجتماعية وأدرك الباحثون أن التعلم يكون في المقام الأول عملية اجتماعية

معقدة تأتي بجانب نقل المعرفة ونتيجة لذلك بدأ الباحثون يستكشفون كيف تسهم اللغة والتفاعلات الاجتماعية والسياقات الاجتماعية في التنمية المعرفية للمتعلم، فلا يمكن فهم المعني ما لم يتم ربطه بالسياق الثقافي الاجتماعي المحيط.(عبد السلام مصطفي ،٢٠٠١، ص١٠٥).

- **السؤال الرئيسي** :

ما آراء المتعلمين في عملية التعليم الالكترونية التي تعتمد علي المنتديات التعليمية و التواصل الاجتماعي من أجل بناء المعلومات لتعليم وتعلم مقرر "التعليم الالكتروني" عن بعد عبر منظومة تعليمية الكترونية؟

- **الأسئلة الفرعية** :

- هل يعتبر التعلم عبر المسار التعليمي الالكتروني التعاوني سهل حسب آراء الطلاب ؟
- هل تم إيجاد حلول للمشكلات التعليمية حسب آراء الطلاب؟
- هل يعتبر المحتوي التعليمي واضح معرفيا حسب آراء الطلاب ؟
- يعتبر وقت انجاز الأنشطة التعليمية كافي حسب آراء الطلاب ؟
- هل يعتبر البحث عن المعلومة اللازمة في العملية التعليمية سهل حسب آراء الطلاب ؟

- **هدف الدراسة** :

هدفت الدراسة الحالية إلي معرفة آراء الطلاب في المسار التعليمي الالكتروني المعتمد علي تصميم بيئات التعلم البنائي الاجتماعي المعتمد علي التفاعلات الاجتماعية بين المتعلمين لبناء المعلومات و المعارف في مجال العملية التعليمية سواء في ما يتعلق بسهولة التعلم و إيجاد حلول للمشكلات التعليمية ووضوح المحتوى التعليمي وكفاية وقت انجاز الأنشطة التعليمية و سهولة البحث عن المعلومات.

- **حدود الدراسة** :

تقتصر الدراسة الحالية على طلبة البكالوريوس الذين سبق لهم دراسة مقرر التعليم الالكتروني في كلية التربية بجامعة طيبة في العام الدراسي الأول من العام ١٤٣٢.١٤٣٣هـ.

- **منهج الدراسة** :

اعتمد الباحث المنهج الوصفي التحليلي لتحقيق أهداف الدراسة، واشتمل مجتمع الدراسة على جميع الطلاب الذين سبق لهم دراسة مقرر التعليم الالكتروني، وتم اختيار عينة البحث بالطريقة القصدية وبلغت مائة وواحد وخمسون طالبا.

- **أداة الدراسة** :

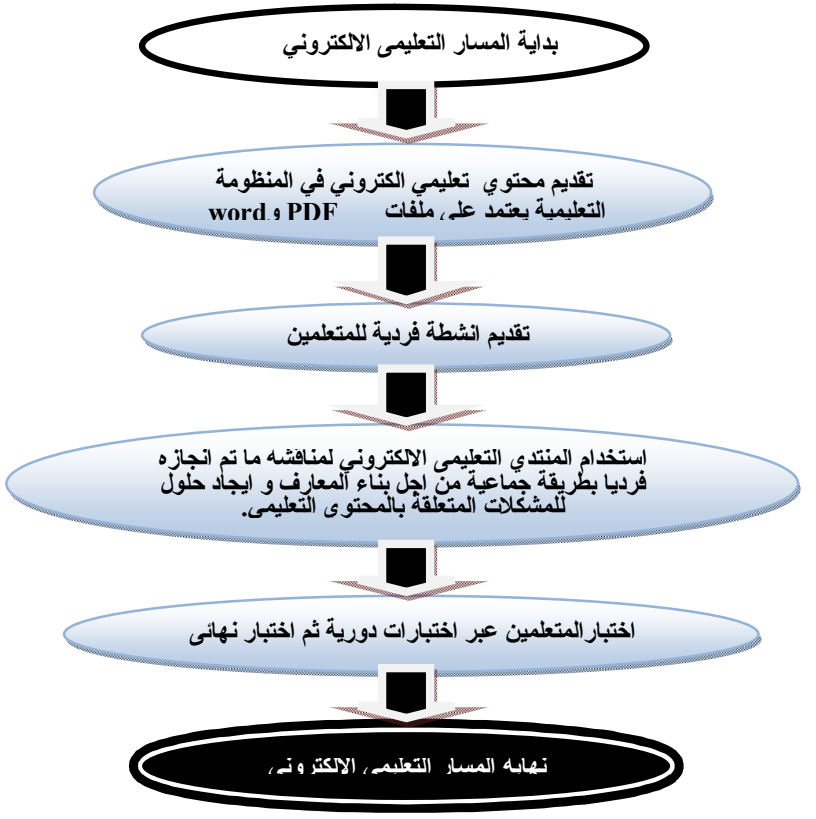
تمثلت أداة الدراسة في استبانه تم التأكد من صدقيتها من خلال تحكيمها من طرف بعض أعضاء هيئة التدريس بقسم تقنيات التعليم بجامعة طيبة تحتوي على 5 متغيرات و هي سهولة التعلم و إيجاد حلول للمشكلات التعليمية ووضوح المحتوى التعليمي وكفاية وقت انجاز الأنشطة التعليمية و سهولة البحث عن المعلومات. و قد استخدم مقياس Likert الخماسي في انجاز الاستبانة و يحتوى هذا المقياس على 5 مستويات (أوافق بشدة، أوافق، محايد لا أوافق لا أوافق بشدة) و قد وزعت الاستبانة على المتعلمين وجه لوجه.

- **نموذج المسار التعليمي الإلكتروني المعتمد في المنظومة التعليمية** :

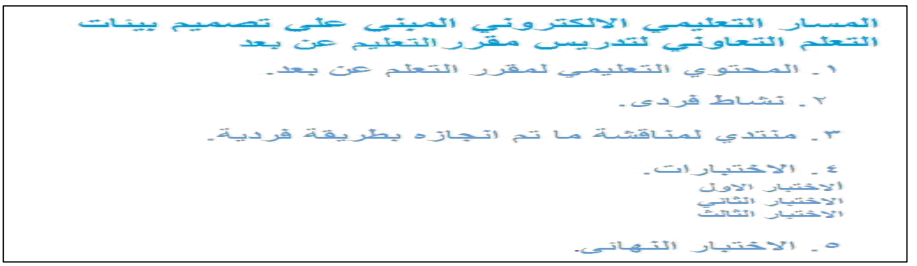
يوضح الرسم رقم 1 هيكل المسار التعليمي الالكتروني المعتمد علي تصميم بيئات التعلم البنائي التعاوني و الذي هو أساس تفاوض المتعلمين و تفاعلهم مع بعضهم البعض من أجل بناء و تحصيل المعلومات الازمة للعملية التعلمية. ويبدأ المسار التعليمي تقديم محتوي تعليمي الكتروني في المنظومة التعليمية يعتمد علي ملفات PDF و word ثم بعد ذالك تقديم أنشطة فردية للمتعلمين تمكنهم من إيجاد حلول فردية لبعض المشكلات التعليمية ثم استخدام المنتدى التعليمي الالكتروني لمناقشة ما تم إنجازه فرديا بطريقة جماعية من أجل بناء المعارف و إيجاد حلول للمشكلات المتعلقة بالمحتوي التعليمية ثم اختبار المتعلمين عبر اختبارات دورية ثم اختبار نهائي.

- **تطبيق المسار التعليمي في بيئة التعليم الالكتروني** :

يوضح الرسم التالي رقم 2 تطبيق المسار التعليمي الالكتروني المبني علي تصميم بيئات التعلم التعاوني المعتمد علي دور المنتديات التعليمية في تمكين المتعلمين من التفاعل الاجتماعي مع بعظهم بعض من اجل بناء و تحصيل المعلومات في العملية التعليمية .



الشكل1 نموذج المسار التعليمي الإلكتروني المعتمد في المنظومة التعليمية



الشكل ٢ تطبيق المسار التعليمى فى بيئة التعلم الإلكتروني

- **نتائج الدراسة** :

يظهر الجدول التالي نتائج الدراسة التي حصل عنها الباحث عن طريق الاستبانة الموزعة إلي 151 طالب في مقرر التعليم عن بعد قصد معرفة آراء المتعلمين في المسار التعليمي المعتمد علي تصميم بيئات التعليم الالكتروني البنائي الاجتماعي. و قد اعتمدت الاستبانة علي 5 متغيرات و هي (سهولة التعلم، مدي إيجاد حلول للمشكلات التعليمية، وضوح المحتوي التعليمي معرفيا، كفاية الوقت المخصص لانجاز الأنشطة التعليمية، سهولة البحث عن المعلومة).

جدول رقم ١ . نتائج الدراسة

المتغيرات / عدد طلاب العينة 151		النسبة المئوية	التكرارات
يعتبر التعلم عبر المسار التعليمى الالكترونى التعاوني سهل	أوافق بشدة	11,9	18
	أوافق	55,60	84
	محايد	2,60	4
	لا أوافق	19,20	29
	لا أوافق بشدة	10,60	16
الوسط الحسابى المرجح النسبة المئوية المقبولة			2,61 52%
تم ايجاد حلول للمشكلات التعليمية	أوافق بشدة	23,80	36
	أوافق	29,10	44
	محايد	3,30	5
	لا أوافق	25,80	39
	لا أوافق بشدة	17,90	27
الوسط الحسابى المرجح النسبة المئوية المقبولة			2,85 56,9
يعتبر المحتوى التعليمى واضح معرفيا	اوافق بشدة	24,50	37
	اوافق	54,30	82
	محايد	1,30	2
	لا أوافق	9,30	14
	لا أوافق بشدة	10,60	16
الوسط الحسابى المرجح النسبة المئوية المقبولة			2,27 45,43
يعتبر وقت انجاز الانشطة التعليمية كافى	أوافق بشدة	11,3	17
	أوافق	55	83
	محايد	6,0	9
	لا أوافق	17,90	27
	لا أوافق بشدة	9,9	15
الوسط الحسابى المرجح النسبة المئوية المقبولة			2,45 49,1%
البحث عن المعلومة اللازمة فى العملية التعليمية سهلة	اوافق بشدة	49,70	75
	اوافق	19,20	29
	محايد	4,60	7
	لا اوافق	14,60	22
	لا اوافق بشدة		18 11,90
الوسط الحسابى المرجح النسبة المئوية المقبولة			2,2 43,97%

جدول رقم٢. تصنيف الوسط الحسابى المرجح ترتيبا تنازليا

ترتيب المتغيرات	المتغير	الوسط الحسابي المرجح
1	ايجاد حلول للمشكلات التعليمية	2,85
2	يعتبر التعلم عبر المسار التعليمي الالكتروني التعاوني سهل	2,61
3	يعتبر وقت انجاز الانشطة التعليمية كافي	2,45
4	يعتبر المحتوي التعليمي واضح معرفيا	2,27
5	البحث عن المعلومة اللازمة في العملية التعليمية سهلة	2,2
وسط الاوساط الحسابية		2.47

- **المدي**= 5/(5-1) = 0.8

- اوافق بشدة: المجال رقم 1 من 1 الى 1.8
- اوافق: المجال رقم 2 من 1.81 الى 2.61
- محايد: المجال رقم 3 من 2.62 الى 3.42
- لا اوافق: المجال رقم 4 من 3.43 الى 4.23
- لا اوافق بشدة: المجال رقم 5 من 1 الى 5.03

- **تحليل النتائج** :

- **سهولة التعلم** :

تظهر النتائج الحاصل عليها عبر الاستبانة أن 11,90٪ من طلاب العينة يوافقون بشدة أن التعلم عبر المسار التعليمي الاجتماعي المعتمد علي تصميم بيئات التعليم الالكتروني الاجتماعي يعتبر سهل. كما تظهر النتائج كذالك أن 55,60٪ من طلاب العينة يوافقون علي أن التعلم عبر هذا المسار التعليمي يسهل العملية التعليمية. كما تظهر النتائج الحاصل عليها عبر أداة الدراسة أن 19,20٪ من طلاب العينة فقط لا يوافقون على أن العملية التعليمية سهلة عبر هذا النوع من المسارات التعليمية الالكترونية و فقط 10,60 ٪ من طلاب العينة لا يوافقون بشدة على أن المسار التعليمي الالكتروني البنائي الاجتماعي يوفر سهولة التعلم.

تتماشي النتائج الحاصل عليها مع أفكار Jonassen الذي يؤكد في نظريته لتصميم التعليم البنائي الجماعي على أهمية التفاعلات الاجتماعية عبر المنتديات التعليمية و غيرها من وسائل التفاوض الاجتماعي في تيسير العملية التعليمية و تسهيل حصول المتعلم علي المعلومة بتفاعله مع زملائه. (Jonassen, 1991).

تعتبر إستراتيجية التعلم التعاوني من الإستراتيجيات الحديثة فى التدريس الفعال لما لها من فوائد كثيرة على المتعلم، حيث يعمل المتعلمون مع بعضهم البعض فى بيئة التعلم الصفى بحيث تصبح البيئة التعليمية أكثر حيوية ونشاطا وإثراء و يوفر سهولة في التعلم ايضا ، حيث يصبح لكل متعلم دورين فى تلك الاستراتيجية الدور الأول انه مسئول عن نفسه متمثلا فى آداؤة الفردي بينما الدور الثاني انه مسئول عن تقدم أداء مجموعته وتلك هي فلسفة التعلم الجماعي. حيث تهدف إستراتيجية التعلم البنائى الاجتماعي إلى تفعيل دور المتعلم وإثارة اهتمامه ودافعية إلى عملية التعلم بحيث يشعر المتعلم بسهولة التعلم فى بيئة العمل الجماعي التعاونى فى مجموعات داخل الصف الدراسي

فالأساليب التقليدية لم تعد تواكب ميول واهتمامات الطلاب فضلا عن اهتمام المؤسسات التعليمية بالتعاون وبناء المهارات المعرفية والاجتماعية.

- **ايجاد حلول للمشكلات التعليمية** :

تظهر النتائج الحاصل عليها في الجدول رقم 1 أن 23,80٪ و 29,10% من طلاب العينة يوافقون بشدة و يوافقون علي أن التعلم عبر المسار التعليمي الالكتروني المعتمد علي تصميم بيئات التعليم الالكتروني الاجتماعي يمكن المتعلمين من إيجاد حلول للمشكلات التعليمية. حيث تمثل هذه النسب اكثر من نصف طلاب العينة و باعتبار النسبة المئوية المقبولة 45,43٪، يمكن القول بان التعلم و التعليم باستخدام المسار التعليمي المعتمد علي تصميم بيئات التعليم الالكتروني البنائي الاجتماعي يسهل للمتعلمين ايجاد حلول للمشكلات التعليمية المرتبطة سواءا بالمحتوي التعليمي او باسخدام و ظائف المنظومة التعليمية الالكترونية. فقط 25.80٪ من طلاب العينة لا يوافقون علي هذا النوع من المسارات التعليمية الالكترونية يسهم في إيجاد حلول للمشكلات التعليمية. و تبين النتائج في مجال إيجاد حلول للمشكلات التعليمية أن الأغلبية من طلاب العينة موافقة على أهمية المسار التعليمي الالكتروني البنائي الاجتماعي في توفير الحلول الممكنة للمشكلات التعليمية.

- **مدي وضوح المحتوي التعليمي معرفيا** :

حسب النتائج في الجدول رقم1، نلاحظ أن أغلبية طلاب العينة و المتمثلة في 24,50٪ و54,30% يوافقون بشدة و يوافقون علي أن التعلم عبر المسار التعليمي الالكتروني المعتمد علي تصميم بيئات التعلم التعاوني يوفر للمتعلمين عن بعد محتوي تعليمي واضح معرفيا. و يعني ذالك ان المتعلمين اكتسبو المرونة المعرفية في فهم المحتوى التعليمي المعتمد اساسا علي التعلم التعاوني عبر انشطة المنتديات التعليمية التي تسهل للمتعلمين استيعاب و فهم المحتوى التعليمي عبر التفاعلات الاجتماعية و طرح الاستفسارات علي بعضهم البعض و الإجابة عليها. كما تبين النتائج أن الأقلية من طلاب العينة لايوافقون و لا يوافقون بشدة علي الوضوح المعرفي للمحتوي التعليمي. تبين النتائج دور التعلم البنائي التعاوني في توضيح مفردات المحتوى التعليمي للمتعلمين.

- **مدي كفاية انجاز الأنشطة التعليمية** :

تبين النتائج في الجدول رقم 1 أن أغلبية طلاب العينة و المتمثلة في 11,3٪ و 55 % من طلاب العينة يوافقون بشدة و يوافقون علي أن التعلم عبر المسار التعليمي الالكتروني المعتمد علي تصميم بيئات التعلم التعاوني يوفر كفاية الوقت لانجاز الأنشطة التعليمية. يوضح ذالك أن أغلبية المتعلمين ليست لهم مشكلات من حيث انجاز الأنشطة التعليمية في الوقت المحدد من مدرس مقرر التعلم عن بعد. فقط الأقلية من طلاب العينة لا يوافقون و لا يوافقون بشدة على كفاية وقت انجاز الأنشطة التعليمية. تبين النتائج الحاصل عليها أن المتعلمين اكتسبوا المرونة المعرفية في فهم سهولة انجاز الأنشطة التعليمية المعتمدة أساسا علي التعلم التعاوني عبر المنتديات التعليمية التي تسهل للمتعلمين انجاز هذه الأنشطة الجماعية عبر المجهود الجماعي و التفاعلات الاجتماعية و طرح الاستفسارات علي بعضهم البعض و الإجابة عنها.

- **سهولة البحث عن المعلومة اللازمة في العملية التعليمية** :

حسب الجدول رقم 1، نلاحظ أن أغلبية طلاب العينة 49,70٪ يوافقون بشدة و 19,20% يوافقون علي أن المسار التعليمي الالكتروني البنائي الاجتماعي يوفر للمتعلمين سهولة في البحث عن المعلومة. كما تبين النتائج أن أقلية طلاب العينة 11,90 ٪ لا يوافقون بشدة و 14,60٪ لا يوافقون على سهولة البحث عن المعلومة اللازمة للعملية التعليمية. تبين النتائج الحاصل عليها أهمية التفاعلات الاجتماعية عبر المنتديات التعليمية و المجهود الجماعي في سهولة إيجاد المعلومات التي يبحث عنها المتعلم و تتوافق النتائج مع أفكار Jonassen في أهمية التعلم عبر التفاعلات الاجتماعية في الحصول عن المعلومات بطريقة سريعة (Jonassen, 1991).

- **ترتيب الوسط الحسابي المرجح ترتيبا تنازليا و اهمية المتغيرات** :

ينتمي وسط الاوساط الحسابية 2.47 الي المجال الثاني يعني من 1.81 الى 2.61المناسب في مقياس ليكرت ادرجة اوافق. و يبين ذلك بصفة عامة ان الطلاب يوافقون علي أن المسار التعليمي الالكتروني المعتمد على تصميم بيئات التعليم الالكتروني البنائي الاجتماعي فعال في العملية التعليمية و بذالك تقبل فرضية الدراسة. كما يبين الجدول رقم ٢ ترتيبا تصاعدا للمتغيرات و المعايير المعتمدة في فاعلية المسار التعليمي البنائى الاجتماعي.

ياتي المتغير "ايجاد حلول للمشكلات التعليمية" في المرتبة الاولي بوسط حسابى مرجح يساوى 2,85 و يبين ذلك اهمية المسار التعليمي الالكتروني الاجتماعي في ايجاد حلول للمشكلات التعليمية التي يتعرض لها المتعلم اثناء العملية التعليمية.

ويمكن ان تكون هذه المشكلات التعليمية متعلقة بكيفية استخدام وظائف البيئة التعليمية الالكتروني او مباشرة بالمحتوي التعليمي. ياتى في المرتبة الثانية متغير" يعتبر التعلم عبر المسار التعليمي الالكتروني التعاوني سهل" بمتوسط حسابى مرجح يساوى 2,61 و يبين ذلك اهمية الدور الايجابي الذي يلعبه هذا النوع من المسارات التعليمية الالكترونية في تسهيل العملية التعليمية و ايصال الرسالة التعليمية بسهوله للمتعلمين.

في المرتبة الخامسة ياتي متغير " البحث عن المعلومة اللازمة في العملية التعليمية سهلة" . و لمعرفة ترتيب اهمية المتغيرات المعتمدة في التجربة (انظر الجدول رقم جدول رقم ٢ .تصنيف الوسط الحسابي المرجح ترتيبا تنازليا).

- **الخاتمة** :

- تظهر نتائج الدراسة أهمية المسار التعليمي الالكتروني البنائي التعاوني المعتمد علي التفاعلات الاجتماعية بين المتعلمين في بناء المعلومات عبر سهولة التعلم، إيجاد حلول للمشكلات التعليمية، وضوح المحتوي التعليمي معرفيا، كفاية انجاز الأنشطة التعليمية، سهولة البحث عن المعلومة اللازمة في العملية التعليمية.
- التعلم التعاوني المعتمد على التفاعلات الاجتماعية أبعد من أن يكون مجرد طلاب متقاربين مكانيا من بعضهم يقتسمون المصادر ويتحاورون ويساعد بعضهم البعض. لكي يكون الموقف التعليمي تعليما تعاونيا يجب أن تتوفر فيه العناصر التالية:

- ✓ المشاركة الإيجابية بين الطلاب في بناء المعلومات: يجب أن يشعر جميع أعضاء المجموعة بارتباطهم حيال نجاح وفشل شركائهم. وما لم يشعر الطلاب بأنهم إما أن يغرقوا جميعا أو ينجو جميعا فلا يمكن أن يوصف الدرس بأنه "تعاوني".ليكون الموقف التعليمي تعاونيا يجب أن يدرك الطلاب أنهم يشاركون إيجابيا زملاءهم في مجموعتهم التعليمية. المشاركة الإيجابية تشجع الطلاب على مراقبة زملائهم في المجموعة ومساعدتهم ليحققوا تقدما تعليميا.
- ✓ التفاعل المعزز : يقصد بالتفاعل المعزز قيام كل فرد في المجموعة بتشجيع وتسهيل جهود زملائه ليكملوا المهمة ويحققوا هدف المجموعة . ويشمل ذلك أيضا تبادل المصادر والمعلومات فيما بينهم بأقصى كفاءة ممكنة وتقديم تغذية راجعة فيما بينهم .
- ✓ إحساس الفرد بمسئوليته تجاه أفراد المجموعة: وهو ما يعني استشعار الفرد مسؤولية تعلمه وحرصه على إنجاز المهمة الموكلة إليه إضافة لتقديم ما يمكنه لمساعدة زملائه في المجموعة. الأفراد هنا لا يستشعرون مسئوليتهم أمام المعلم فقط بل وأمام رفاقهم.
- ✓ المهارات الاجتماعية :إن وضع طلاب غير ماهرين اجتماعيا ضمن مجموعة تعلم ومطالبتهم بالتعاون مع زملائهم لن يحقق نجاحا يذكر. يجب أن يتعلم الطلاب مهارات العمل ضمن مجموعة والمهارات الاجتماعية اللازمة لإقامة مستوى راق من التعاون والحوار، وأن يتم تحفيزهم على استخدامها.
- ✓ تفاعل المجموعة: إذا كان للطلاب في مجموعات التعلم التعاونية أن يحققوا إنجازا فيجب أن يعملوا مع بعضهم بأقصى كفاءة ممكنة. يتطلب التعلم التعاوني أن يتأمل أفراد المجموعة فيما إذا كان ما اتخذوه من إجراءات كان مفيدا أم لا. الهدف هو تطوير فاعلية إسهام الأعضاء في الجهد التعاوني لتحقيق أهداف المجموعة.

بعد أن تعرفنا على أهم عناصر ومكونات الموقف التعليمي الجماعي، وبشكل موسع التعلم التعاوني فان هو علاقة بين مجموعة من الطلاب ، وتتطلب تلك العلاقة المشاركة الإيجابية ، والمسؤولية الفردية (على كل فرد أن يتعلم ويساهم في تعلم المجموعة)، المهارات الاجتماعية (تواصل الفرد مع غيره والثقة و قيادة المجموعة و اتخاذ القرار والتوفيق بين وجهات النظر المتباينة)، وأخيرا، التفاعل البناء والمباشر مع الآخرين (التأمل في مستوى أداء الفريق وإمكانية تحسين هذا الأداء مستقبلا)٠

- **المراجع** :
- **المراجع العربية** :

الغراب، إيمان محمد(٢٠٠٣) . التعليم الالكتروني : مدخل إلى التدريب غير التقليدي، المنظمة العربية للتنمية الإدارية، مصر، القاهرة.

أحمد جابر أحمد السيد ٠(٢٠٠٠) استخدام برنامج قائم على نموذج التعلم البنائي الاجتماعي وأثره على التحصيل وتنمية بعض المهارات الحياتية لدي تلاميذ الصف الخامس الأبتدائي٠ دراسات في المناهج وطرق التدريس٠عدد(٧٧)٠

أحمد المهدى عبد الحليم ٠(٢٠٠٣).ندوة بعنوان :البنائية والقبليات العرفانية.

حسن حسين زيتون ، كمال عبد الحميد زيتون ٠(٢٠٠٣). التعلم والتدريس من منظور النظرية البنائية ٠ القاهرة : عالم الكتب٠

عبد الرحمن السعدي، ثناء مليجي السيد عودة.(٢٠٠٦). التربية العلمية مداخلها واستراتيجياتها. القاهرة: دار الكتب الحديث.

عبد السلام مصطفي عبد السلام.(٢٠٠١). الاتجاهات الحديثة في تدريس العلوم .القاهرة : دار الفكر العربي.

- **المراجع الاجنبية** :

Duffy, T.M. & Jonassen, D. (Eds.). (1992).Constructivism and the technology of instruction: A conversation. *Hillsdale NJ: Lawrence Erlbaum Associates*

Jonassen, D.H. (1991). *Hypertext as instructional design, Educational Technology: Research and Development*, 39.

Jonassen, D. (1995). Supporting communities of learners with technology: A vision for integrating technology with learning in schools. *Educational Technology*, 35(4), 60-63.

Jonassen, D. (1996a). Computers in the classroom: Mindtools for critical thinking. *Columbus, OH: prentice-Hall*.

Jonassen, D.,Campbell, J.P., Davidson, ME. (1994). Learning with media: Restructuring the debate. *Educational technology: Research and development*, 42(2), 31-39.

Jonassen, D., Peck, K., Wilson, BG. (1998). Learning with technology: A constructivism perspective. *Columbus, OH:Merrill/Prentice –Hall.*

Piaget, J. (1967). Logique et Connaissance scientifique, *Encyclopédie de la Pléiade*. 25(18), B26.

Prensky, M. (2001). Digital natives, digital immigrants. *On the horizon*, 9(5), 1-6.

Richard,H., and Haya, A. (2009).Examining student decision to adopt web 2.0 technologies: theory and empirical tests. *Journal of computing in higher education,* 21(3), 183-198.

Rossi. P.G. (2009). Learning environment with artificial intelligence elements. *Journal of e-learning and knowledge society*, 5(1), 67-75.

Siemens, G. (2005). Connectivisme: Une théorie de l'apprentissage à l'ère numérique. *International Journal of Instructional Technology and Distance Learning,* 2 (10).

Vygotski, L.S. (1978). *Mind in society: The development of higher mental processes*. Cambridge, MA: Harvard University Press.

Zengin, B., Arikan, A., Dogan, D. (2011). Opinions of English Major Students about Their Departments' Websites. Contemporary Educational Technology, 2(4), 294-307.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الخامس :

" أثر برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في الدافعية للتعلم ووجهة الضبط وقلق الاختبار لدى الطلاب المتلكئين أكاديميا بكلية التربية جامعة الطائف "

إعداد :

أ.د / محمد مصطفى الديب
أستاذ علم النفس التعليمي
كلية التربية جامعتي الطائف والأزهر

د / وليد السيد أحمد خليفة
أستاذ مساعد علم النفس التعليمي
كلية التربية جامعتي الطائف والأزهر

" أثر برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في الدافعية للتعلم ووجهة الضبط وقلق الاختبار لدى الطلاب المتلكئين أكاديميا بكلية التربية جامعة الطائف "

أ . د / محمد مصطفى الديب د / وليد السيد أحمد خليفة

- **مستخلص البحث** :

هدف البحث إلى الكشف عن أثر برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في الدافعية للتعلم ووجهة الضبط وقلق الاختبار لدى الطلاب المتلكئين أكاديميا، تكونت عينة البحث من (٥٢) طالبا من الطلاب المتلكئين أكاديميا بكلية التربية جامعة الطائف، وتم تقسيم العينة بالتساوي إلى مجموعتين إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، حيث أعد وطبق الباحثان الأدوات التالية (مقياس التلكؤ الأكاديمي ، مقياس الدافعية للتعلم، مقياس وجهة الضبط "الخارجي- الداخلي" مقياس قلق الاختبار ، البرنامج التدريبي للكفاءة الذاتية الأكاديمية ، مقياس فاعلية الإجراءات التجريبية للكفاءة الذاتية الأكاديمية)،استغرق تقديم البرنامج للمجموعة التجريبية(٢٦)جلسة بواقع جلستين أسبوعيا بواقع (٥٠) دقيقة للجلسة، ولمعالجة النتائج والتحقق من صحة الفروض تم استخدام اختبار تحليل التباين للقياسات المتكررة واختبار T test، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة المتلكئين أكاديميا في القياس البعدي في الدافعية للتعلم ، ووجهة الضبط (الخارجي والداخلي) ، وقلق الاختبار لصالح المجموعة التجريبية ، وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا في الدافعية للتعلم ، ووجهة الضبط (الخارجي - الداخلي) ، وقلق الاختبار بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي، وبين القياسين القبلي والتتبعي لصالح القياس التتبعي ،وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا في الدافعية للتعلم ، ووجهة الضبط (الخارجي - الداخلي) ، وقلق الاختبار في القياسين البعدي والتتبعي.

The effect of a training program for developing Academic self-efficacy of learning motivation, locus of control and test anxiety of academically procrastinated students faculty of education university of Taif.

ABSTRACT:

The purpose of this study was to examine the effect of a training program for developing Academic self-efficacy of learning motivation, locus of control and test anxiety of academically procrastinated faculty of education, university of Taif. Participants were (52) Taif academically procrastinated Faculty students . They were classified into two equal groups; experimental and control. Researchers prepared and applied the following tools (academic procrastination scale, Learning motivation scale, Locus of control (external - internal) scale, Test Anxiety, the training program for academic self- efficacy and effectiveness of experimental procedures for academic self- efficacy scale by the researchers), The program was presented for the experimental group for 26 sessions (2 sessions weekly, each session lasted for 50 minutes). Analysis of variance test for repeated measurements and T test were used to analyze the data collected . The results indicated that there were significant differences between the mean scores of academically procrastinated students in experimental and control groups in the post testing on Learning motivation, Locus of control (external - internal), and Test anxiety in the favor of the experimental group. Also there were significant differences in the mean scores of academically procrastinated students in the experimental group on Learning motivation, the Locus of control (external - internal), and Test anxiety between pre and post testing in the favor of post testing , and between pre and follow up testing in the favor of follow up testing . While there were no significant differences between the mean scores of the academically procrastinated students in experimental group on Learning motivation, Locus of control (external - internal), and Test anxiety in the post and follow up testing .

- **مقدمة البحث** :

تُعتبر الكفاءة الذاتيّة الأكاديمية من المتغيرات المعرفية التي تُسهم في تحسين الدافعية للتعلم ووجهة الضبط الداخلي وخفض حدة درجة وجهة الضبط الخارجي وقلق الاختبار لدى الطلاب ؛ وذلك من خلال العمل على تحسين مستوى طموحهم الأكاديمي ، واحترامهم لذاتهم ، وشعورهم بالمسؤولية الأكاديمية، وتنمية ميولهم، واتجاهاتهم الإيجابية نحو التعلم، وزيادة ثقتهم بأنفسهم، وتقديرهم لتميزهم الأكاديمي ، وبالتالي إدراكهم لكفاءتهم الذاتية في التعلم المرتبطة بقدرتهم على أداء مهمة تعليمية ما، وقدرتهم الفعلية على إنجاز تلك المهمة في الوقت المحدد خشية التعرض لخطر ما يسمي بالتلكؤ الأكاديمي غير الوظيفي ، والذي يعني إرجاء المهام المكلف بها المتعلمين إلى اللحظة النهائية دون وجود أعذار تعوق تقدمهم الأكاديمي ؛ ولذلك فالطلاب الذين لديهم كفاءة ذاتية في مجالات متعددة يكون لديهم القدرة على مواجهة تحديات الحياة ، حيث إنّ الكفاءة الذاتيّة تُسهم في تحديد أشكال ودرجات الجهد الذي يبذلونه ، وفي كيفية إدراكهم للمهام التي يمكن أن يؤدوها ، وفي اتخاذ القرار بالإقدام نحو أدائهم.

وفي ضوء ذلك توجد علاقة ايجابية بين إدراك الطلاب لكفاءاتهم الذاتية الأكاديمية وبين إنجازاتهم التعليمية الفعلية ، كما يؤثر الاعتقاد بالكفاءة الذاتية الأكاديمية في نشاطهم في أثناء التعلم ، ولذلك يرى (Bandura, 1994) أن معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية تشكل محورا أساسيا في نظرية المعرفة الاجتماعية ، وتتضمن أحكام المتعلمون حول قدراتهم على التعلم ، كما تشكل اعتقادات الكفاءة الذاتية الأكاديمية أساسا لدافعية المتعلمين وإنجازاتهم الشخصية ، وعليه فإنه إذا اعتقد الطلاب بأنهم قادرون على إنجاز المهام التعليمية الموكلة إليهم فإنه سيتشكل لديهم دافع قوي للقيام بتلك المهام والتغلب على الصعوبات التي تعترضهم في أثناء التعلم.

كما يشير(Diehl & Prout, 2002) إلى أن تحسين الكفاءة الذاتيّة يمثّل المفتاح الأساسي في تدريب المتعلم على التحكم الذاتي بخفض حدة القلق، وتحفزه للتمسك بالدفاع عن حقوقه.

وتعتبر نادية الشرنوبي (٢٠٠٨) أن النجاح الأكاديمي مطلب أساسي في كافة مراحل التعليم ، حيث يعد النجاح الأكاديمي والتحصيل مؤشرا لنجاح المؤسسة التعليمية أو فشلها ، ولذلك فإن التعرف على العوامل التي تؤثر على النجاح الأكاديمي مسألة مهمة تستحق البحث والدراسة.

ويشير (Lauren, 2012) إلى أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية هي إدراك الطالب لقدرته على الاندماج بنجاح في أداء المهام الأكاديمية.

وظهر الاهتمام في الآونة الأخيرة التركيز على بناء البرامج التدريبية لتحسين الكفاءة الذاتية الأكاديمية لمحاولة التخفيف من حدة التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة، وذلك لوجود الحاسوب والإنترنت وغيره من الأمور غير الأكاديمية التي تشغل معظم أوقاتهم ، والتي تحول دون استذكارهم، كما يواجه طلاب الجامعة ضغوطا مستمرة لمطالبتهم

بالاستذكار والاختبارات؛ مما يجعلهم يؤجلونها إلى آخرِ لحظة مسبباً لهم التوتر، وزيادة القلق المصاحب للاختبار مما ينعكس سلبا في النتيجة النهائية للعام الدراسي.

ويرى (Washington, 2005) أن هناك بعض الطلاب قد يتلكئون أكاديميا في بعض الأوقات أكثر من الآخرين ، ويمارسون هذا السلوك ولكن بدرجات مختلفة ، والبعض يتقبله كجزء من سماتهم الشخصية ، ومنهم من يبحث عن طرق للتغلب على سلوك التلكؤ الأكاديمي لديهم.

وتشير (Al -Attiyah, 2011) إلى أن التلكؤ الأكاديمي يبدو سائد في الأوضاع الأكاديمية ، حيث يميل الطلاب إلى التأخير في مهامهم دون وجود أعذار، ويؤجلون مهامهم الأكاديمية حتى آخر دقيقة قبل المواعيد النهائية وتشير التقديرات أن ما بين (٣٠٪ ٤٠٪) الذين يعتبرون التلكؤ الأكاديمي مشكلة حرجة تعوق التوازن الوظيفي Functional Balance للشخصية، وهذا أمر بالغ الأهمية لدى الطلاب الذين قد يختارون تأخير العديد من أداء المهام الأكاديمية حتى اللحظة الأخيرة.

كما توصل كل من (Carden et al., 2004) ، (Macher et al., 2012) إلى أن هناك علاقة بين كل من وجهة الضبط وقلق الاختبار والتلكؤ الأكاديمي والدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي لدى طلاب الجامعة ، أي أن الطلاب المتلكئين أكاديميا لديهم انخفاض في الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي ووجهة الضبط الداخلي وارتفاع ملحوظ في مستوى القلق ووجهة الضبط الخارجي.

- **مشكلة البحث** :

لاحظ الباحثان من خلال عملهما كمرشدين أكاديميين مع طلاب قسم التربية الخاصة كلية التربية جامعة الطائف بالإضافة إلى التدريس لهم في أثناء المحاضرات وجود العديد من المشكلات التي تؤثر في أدائهم في أثناء الاختبارات وتحصيلهم الدراسي، كمشكلة انخفاض مستوى الدافعية للتعلم ؛ حيث يؤجل غالبية الطلاب المهام الموكلة إليهم من قِبَل عضو هيئة التدريس في نهاية كل محاضرة ، الأمر الذي يحرمهم من التعرض إلى خبرات مهمة في التفاعل الحقيقي في أثناء التعلم وحل المشكلات الأكاديمية التي يتعرضون لها وبالتالي الحرمان من القدرة على تعميم التعلم، كما لاحظا الباحثان بعض الطلاب يؤجلون دراسة بعض المواد الدراسية التي من المفترض دراستها في المستويات الأولى لفصول دراسية لاحقة، كما لاحظ الباحثان في أثناء ملاحظة سلوك هؤلاء الطلاب في الامتحانات النهائية في الفصليين الدراسيين الأول والثاني ظهور مستويات مرتفعة من القلق في أثناء الاختبارات ، ويرجئون تعلمهم للظروف والصدفة ، ومن خلال مناقشة الباحثان بعض الطلاب وجدا بعض الأفكار الخاطئة التي يتبناها بعضهم ويدافع عنها والمرتبطة بانخفاض مستوى أهمية العلم لديهم في الوقت الحاضر، والجو التعليمي غير المناسب، والذي يترتب عليه انخفاض في الدافعية للتعلم ووجهة الضبط الداخلي وارتفاع في مستوى درجة حدة قلق الاختبار ووجهة الضبط الخارجي.

ويذكر (Steel, 2003) أن (٩٥٪) من طلاب الجامعة يعانون من التلكؤ الأكاديمي ، وأن (٧٥٪) منهم يعتبرون أنفسهم متلكئين أكاديميا ، وأن هذه النسبة في ازدياد في الآونة الأخيرة، كما يشير (Farran, 2004) إلى أن التلكؤ الأكاديمي منتشر بين طلاب الجامعة ، ويبين مدى اختلاف تصور الذات والاحتفاظ بالمعتقدات الخاطئة المختلفة ومدى ارتباطها بالتلكؤ الأكاديمي.

ويذكر مصلحي والحسيني (٢٠٠٤) أن الطالب الذي يمتلك وجهة ضبط داخلية مرتفعة يدرك أن التعزيز يتوقف على أساليب عمله ، أما الطالب الذي لديه وجهة ضبط خارجية فيدرك أن التعزيز لا يعتمد على تلك الأساليب وإنما يعتمد على الحظ والقدر والصدفة بنسبة كبيرة ، ولذلك فإن الطالب ذا وجهة الضبط الخارجي يؤجل أداء المهمة أكثر من ذي وجهة الضبط الداخلي لإحساسه أنها خارج نطاق تأثيره ، كما يحصل الطلاب ذوو وجهة الضبط الخارجي على درجة أعلى في التلكؤ الأكاديمي عن الطلاب ذوي وجهة الضبط الداخلي، وعلى الجانب الآخر يرتبط القلق إيجابيا بالتلكؤ الأكاديمي الذي قد يرجع إلى رغبة الطلاب في تجنب المواقف التعليمية ، وتأجيل المهام التي قد تثير مزيدا من القلق والانفعالات الأخرى التي يمكن أن تصاحب أداء هذه المهام.

وتشير نادية الشرنوبي (٢٠٠٨) إلى أن حجم وانتشار سلوك التلكؤ الأكاديمي بين طلاب الجامعة تثير قلق الاختبار لديهم، وتدعو إلى ضرورة دراسة أسبابه والمتغيرات المرتبطة بالمتلكئين أكاديميا في محاولة لفهم ظاهرة التلكؤ الأكاديمي ، مما يساعد على وضع الخطط والبرامج التي تخفف من هذا السلوك المعوق.

وتوصل (Klassen et al ., 2008) إلى أن متغيرات الذات كانت مرتبطة بالتلكؤ والكفاءة الذاتية الأكاديمية التي كانت أكثر تنبؤا بالميول إلى التلكؤ الأكاديمي، كما كشفت النتائج أن الطلاب الجامعيين أكثر تأثرا بالتلكؤ الأكاديمي . كما أشار (Onwuegbuzie, 2004) ، (Klingsieck et al., 2012) إلى أن (٨٠٪) من طلاب الدراسات العليا يعانون من القلق الإحصائي، وكان أداؤهم ضعيفا في مادة الإحصاء ومناهج البحث ، وعلى هذا فإن قلق الإحصاء هو المسئول عن تأخر كثير من هؤلاء الطلاب بالالتحاق بمواد الدراسات العليا لأطول فترة ممكنة ، علاوة على ذلك بمجرد تسجيلهم لهذه المواد يرتفع لديهم مستوي قلق الإحصاء، كما أن هناك ندرة في الدراسات والبحوث المرتبطة بمجال التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة ؛ حيث أن مشكلة التلكؤ الأكاديمي تهدد المستقبل الأكاديمي لدى هؤلاء الطلاب.

ويرى كل من (Akinsola et al., 2007) ، (Clariana et al., 2012) أن التلكؤ الأكاديمي ظاهرة شائعة تمثل مشكلة جمة بين طلاب الجامعة ؛ حيث يؤثر التلكؤ الأكاديمي سلبا على مستوى تحصيلهم الأكاديمي ويزيد من مستوى الخوف المرتبط بالفشل من الاختبارات القادمة ، كما يفتقر المتلكئين أكاديميا للكفاءة الذاتية الأكاديمية وهذا يستدعي البحث والدراسة.

يتضح مما سبق ارتفاع نسبة التلكؤ الأكاديمي بين طلاب الجامعة ، حيث يؤجل هؤلاء الطلاب مهامهم التعليمية بدون مبرر عند إتمام المهام التعليمية

المسندة إليهم والمطلوب منهم انجازها ، ولكنهم يحاولون تأجيلها لآخر لحظة ممكنة ، وهذا ما يسمى بالتلكؤ الأكاديمي، ولم يجد الباحثان . في حدود علمهما ـ برامج تدريبية تحاول خفض حدة التلكؤ الأكاديمي بين طلاب الجامعة وتأسيسا على ذلك، يمكن تحديد مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة على السؤال الرئيس التالي: ما أثر برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في الدافعية للتعلم ووجهة الضبط وقلق الاختبار لدى الطلاب المتلكئين أكاديميا بكلية التربية جامعة الطائف؟ ، ويتفرع منه الأسئلة التالية :-

- هل توجد فروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة المتلكئين أكاديميا في القياس البعدي في متغير الدافعية للتعلم ؟
- هل توجد فروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة المتلكئين أكاديميا في القياس البعدي في متغير وجهة الضبط (الخارجي . الداخلي)؟
- هل توجد فروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة المتلكئين أكاديميا في القياس البعدي في متغير قلق الاختبار؟
- هل توجد فروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا في متغير الدافعية للتعلم في القياسات الثلاثة (قبلي . بعدي . تتبعي)؟
- هل توجد فروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا في متغير وجهة الضبط (الخارجي – الداخلي) في القياسات الثلاثة (قبلي . بعدي . تتبعي) ؟
- هل توجد فروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا في متغير قلق الاختبار في القياسات الثلاثة (قبلي . بعدي . تتبعي)؟

- **أهداف البحث** :

تكمن أهداف البحث الحالي في الكشف عن أثر برنامج تدريبي قائم على الكفاءة الذاتية الأكاديمية في الدافعية للتعلم ووجهة الضبط (الخارجي . الداخلي) وقلق الاختبار بعديا وتتبعيا لدى الطلاب المتلكئين أكاديميا بكلية التربية جامعة الطائف.

- **أهمية البحث** :

تتمثل أهمية البحث الحالي في الأهمية النظرية والتطبيقية كما يلي :

- **أولاً : الأهمية النظرية** :

- يستمد البحث الحالي أهميته النظرية من خلال أهمية الموضوع الذي يمثل جانبا مهما في مستقبل الحياة الأكاديمية لدى طلاب الجامعة المتلكئين أكاديميا ، فالتدريب على الكفاءة الذاتية الأكاديمية ربما يعزز تنمية الدافعية للتعلم ووجهة الضبط الداخلي ، ومن ثم يخفف حدة درجة وجهة الضبط الخارجي وقلق الاختبار .
- كما تأتي أهمية البحث الحالي من ندرة الدراسات والبحوث العربية والأجنبية . في حدود إطلاع الباحثان . التي تناولت استخدام أثر برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في الدافعية للتعلم ووجهة الضبط وقلق الاختبار لدى طلاب الجامعة المتلكئين أكاديميا.

- **ثانياً : الأهمية التطبيقية :**

- إعداد برنامج تدريبي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لتحسين الدافعية للتعلم ووجهة الضبط الداخلي وتخفيف حدة درجة وجهة الضبط الخارجي وقلق الاختبار لدى الطلاب المتلكئين أكاديميا بكلية التربية جامعة الطائف بحيث يتناسب البرنامج التدريبي مع احتياجات الطلاب المتلكئين أكاديميا بكلية التربية جامعة الطائف.
- إعداد مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية ،ومقياس الدافعية للتعلم ،ومقياس وجهة الضبط (الخارجي- الداخلي) ،ومقياس قلق الاختبار، بحيث تتناسب تلك المقاييس مع خصائص وسمات الطلاب المتلكئين أكاديميا بكلية التربية جامعة الطائف .
- قد تساعد نتائج هذا البحث تفعيل دور أعضاء هيئة التدريس في استخدام التدريبات التطبيقية للكفاءة الذاتية الأكاديمية القائمة على الاستراتيجيات والأساليب التعليمية واستخدام الوسائل المشوقة لتنمية الدافعية للتعلم ووجهة الضبط الداخلي وتخفيف حدة درجة وجهة الضبط الخارجي وقلق الاختبار لدى الطلاب المتلكئين أكاديميا بكلية التربية جامعة الطائف التي تنعكس إيجابيا في اجتياز هؤلاء الطلاب للمواد الأكاديمية بنجاح .

- **مصطلحات البحث :**

١ - **البرنامج التدريبي للكفاءة الذاتية الأكاديمية** The Training Program for the Development of Academic Self-Efficacy:

يعرف الباحثان البرنامج التدريبي للكفاءة الذاتية الأكاديمية إجرائيا بأنه خطة منظمة متتابعة الخطوات ، تتضمن مواقف ومثيرات وأنشطة ومهام وتدريبات معدة في ضوء أهداف محددة ، يتعرض لها طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا بكلية التربية جامعة الطائف لإكسابهم المعلومات والمهارات المعبرة عن الدافعية الذاتية الأكاديمية والتي من شأنها تغير معتقداتهم وسلوكهم بشكل ايجابي.

٢ - **الكفاءة الذاتية الأكاديمية** :Academic Self-Efficacy

يعرف الزق (٢٠٠٩) الكفاءة الذاتية الأكاديمية بأنها معتقدات الطالب حول قدراته على تنظيم وتنفيذ الأعمال والإجراءات اللازمة ؛ لتحقيق نتائج إيجابية في دراسته الجامعية، ويرى الباحثان ارتباط الكفاءة الذاتية الأكاديمية بقدرات المتعلم على أداء مهمة ما، وتعد الكفاءة الذاتية الأكاديمية من المفاهيم المؤثرة في قدرة المتعلم الفعلية على إنجاز تلك المهمة ، كما أن اعتقادات الكفاءة الذاتية الأكاديمية تؤثر في النشاطات المحدودة التي يختار المتعلم الانخراط فيها، ويعرف الباحثان الكفاءة الذاتية الأكاديمية إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية إعداد/ الباحثان.

٣ - **الدافعية للتعلم** : Learning Motivation

يعرف أبو حطب، وصادق(١٩٩٦) الدافعية للتعلم بأنها إمكانية المتعلم لتحقيق شيء صعب في الموضوعات الفيزيقية أو الأفكار، وتناولها وتنظيمها وأداء ذلك بأكبر قدر من السرعة والاستقلالية والتغلب على العقبات، وتحقيق مستوى مرتفع من التفوق على الذات والمنافسة للآخرين والتفوق عليهم

وتقدير الذات عن طريق الممارسة الناجحة القادرة، والطموح والمثابرة والتحمل، ويعرف الباحثان الدافعية للتعلم إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال مقياس الدافعية للتعلم إعداد/ الباحثان.

٤ - **وجهة الضبط** : Locus of Control

يعرف حسن (٢٠٠٦) وجهة الضبط بأنها إدراك الطالب أن التعزيز الذي يحصل عليه يعتمد على سلوكه أو خصائصه الدائمة نسبيا ، فإنه يكون ذا تحكم داخلي ، أما إذا أدرك الطالب أن التعزيز لا يعتمد على سلوكه أو خصائصه الدائمة ، ولكنه يعتمد على بعض العوامل الخارجية كالحظ أو الفرص أو القدر فإنه يكون ذا تحكم خارجي، ويعرف الباحثان وجهة الضبط إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال مقياس وجهة الضبط (الخارجي- الداخلي) إعداد/ الباحثان.

٥ - **قلق الاختبار** :Test Anxiety

عرف الطيب (١٩٩٧) قلق الاختبار على أنه سمة في الشخصية في موقف محدد ، ويتكون من الانزعاج Worry والانفعالية Emotionality وهما أبرز عناصر قلق الاختبار ، ويحدد الانزعاج على أنه اهتمام معرفي للخوف من الفشل ويعرف الباحثان قلق الاختبار إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال مقياس قلق الاختبار إعداد/ الباحثان.

٦- **التلكؤ الأكاديمي** : Academic Procrastination

يرى (Akinsola et al., 2007) أن التلكؤ الأكاديمي هو الميل لإرجاء أو إكمال المهمة الأكاديمية في آخر لحظة ، وهي مظهر من مظاهر الضعف في التحصيل الدراسي ، ويشعر المتعلم من خلال التلكؤ الأكاديمي بالضيق وعدم الارتياح لكون المتعلم تأخر في البدء بتلك المهمة، ويعرف الباحثان التلكؤ الأكاديمي إجرائيا بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال مقياس التلكؤ الأكاديمي إعداد/ الباحثان.

- **أدبيات البحث** :

- ١- **التلكؤ الأكاديمي** : Academic Procrastination

يعرف (Ferrari, 1995) التلكؤ الأكاديمي بأنه احتمال كبير لإتمام المتعلم للمهمة المسندة إليه لكن ليس لديه مطالب التكاليف الشخصية المرتبطة لإنهاء تلك المهمة. ويشير (Knaus, 1998) إلى أن التلكؤ الأكاديمي هو تجنب المتعلم لإتمام المهمة عندما يتم أخذ متغير التوسط من التوتر والإجهاد في الاعتبار وهذا يعني أن تجنب المهمة يكون مجرد محفز في انخفاض وجهة الضبط الداخلي،ويرتبط التلكؤ الأكاديمي بإحكام الثقة الشخصية وهو مزيج من انخفاض الكفاءة الذاتية الأكاديمية والقلق اللذان من الممكن أن يسهما بشكل مشترك لتوقعات الفشل، مما يؤدي إلى الوقوع في دوامة التلكؤ الأكاديمي.

ويتفق كل من (Binder,2000) ، (Wolters,2003) على أن التلكؤ الأكاديمي هو الفشل أو تأخير أو تجنب نشاط أكاديمي ما خلال فترة زمنية معينة أو إرجائه حتى اللحظة الأخيرة خصوصا عندما تؤدى إلى عدم الارتياح الانفعالي. كما يشير كل من مصلحي ، والحسيني (٢٠٠٤) ، نادية الشرنوبي

(٢٠٠٨) إلى أن التلكؤ الأكاديمي يعني سلوكيات التأجيل التي يمارسها الطالب حيال إنجاز مهامه الدراسية مع اقتناعه الداخلي بضرورة إنجازها ، مما يترتب عليه شعوره بالتوتر وعدم الارتياح. ويرى (Klingsieck et al., 2012) أن التلكؤ الأكاديمي تأجيل ما كان ينبغي القيام به اليوم للغد ، وهو فشل في تنظيم الذات على نطاق واسع بين الطلاب.

ويعرف الباحثان الطالب المتلكئ أكاديميا بأنه الطالب الذي يؤجل البدء في إنجاز المهام التعليمية المطلوبة منه في أثناء تعلمه، والتأخر في إتمامها إلى اللحظات الأخيرة حتى نهاية الفصل الدراسي وقبل بداية الاختبارات ؛ مما يترتب عليه وجود شعور بالضيق والقلق وعدم الارتياح الانفعالي لتباطئه في البدء فيها أو عدم الانتهاء منها.

- **أشكال التلكؤ الأكاديمي** :

ترى نادية الشرنوبي (٢٠٠٨) أن التلكؤ الأكاديمي له عدة أشكال يمكن عرضها على النحو التالي :

- التلكؤ الأكاديمي Academic Procrastination : ويُعرف على أنه إرجاء الاستذكار أو إرجاء الاستعداد للامتحان إلى اللحظة الأخيرة.
- التلكؤ القراري Decisional Procrastination : وهو عدم القدرة على إصدار قرارات لحظية يحتاجها الفرد.
- التلكؤ العصابي Neurotic Procrastination : ويُعرف على أنه الميل إلى تأجيل وتأخير أغلب المهام الحياتية.
- التلكؤ القهري أو الاضطراري Compulsive Procrastination : وهو التأجيل القراري ، والسلوكي في نفس الوقت.
- التلكؤ كروتين للحياة Life Routine Procrastination : ويُعرف على أنه تأجيل وتأخير تنظيم الحياة على أساس جدول معين.

كما قسم (Brownlow & Reasinger, 2000) التلكؤ الأكاديمي إلى نوعين: وظيفي وغير وظيفي ، فالوظيفي يكون التأجيل عرضيا لبعض المهام ، والذي يؤديه الطالب استعدادا لإنجاز أفضل المهام الأخرى ، وذلك بجمع المعلومات معتمدا على خبراته حتى ينجز المهمة كما ينبغي ، أو يكون سبب تأجيل الطالب عندما يكون لديه العديد من المهام بإعطاء أولوية لإنجاز بعض المهام على غيرها حينما يكون لديه العديد من المهام المطلوب إنجازها ، ويطلق على ذلك التلكؤ الوظيفي Functional Procrastination ، ويعتبر بعض الناس أن اختيار الطالب لهذا التأجيل اختيار ذكي ؛ لأنه يتضمن إعطاء الأولوية لبعض الأنشطة ، وتأجيل بعضها تأجيلا مؤقتا مما يساعد على زيادة احتمالية نجاحه في بعض المهام ، والنوع الثاني من التأجيل والذي يؤديه الطالب بشكل متكرر واعتيادي حتى لو لم يوجد مبررا لذلك التأجيل ، مما يقلل من فرص النجاح في إتمام المهام في وقتها، ويطلق عليه التلكؤ غير الوظيفي Dysfunctional Procrastination.

- **خصائص الطلاب المتلكئين أكاديميا** :

يشير سيد أحمد (٢٠٠٧) إلى أن الطالب المتلكئ أكاديميا يتصف بعدة خصائص منها: أنه عندما يحين وقت الاستعداد للاختبار تزداد لديه أحلام اليقظة والسرحان ، ويعمل في أشياء غير ضرورية ، ويتجنب الاستذكار ، ولا

يستطيع تنظيم وقته في أثناء الاستذكار، ويكثر من الأنشطة والزيارات مع الزملاء والأصدقاء، ويجلس أمام التلفاز لمشاهدة الأفلام وغيرها من البرامج ويشغل نفسه بأعمال لا فائدة منها، ولديه رغبة ملحة في النوم، كما أنه يحاول المبالغة في تقدير الوقت الضروري في إكمال الاستذكار دون الحاجة إلى التهويل في ذلك، ويتسم أيضا بانخفاض الثقة في النفس وارتفاع في مستوى القلق والاكتئاب والكبت والعصاب والنسيان وعدم التنظيم وفقدان الطاقة وتزداد احتمالية انسحابه من المقرر الدراسي، ويعيش في صراع نفسي عندما يكون الأمر مرتبطا باتخاذ قرار معين، وينخفض مستوى التقدير الذاتي لديه ولا يستطيع اتخاذ القرار في الوقت المناسب، مما قد يحدث له اضطراب انفعالي وسوء تكيف.

كما يصف (Akinsola et al., 2007) الطالب المتلكئ أكاديميا بأنه من يستخدم وقته لكنه يسرف في بعض الأنشطة البسيطة أو الممتعة في معظم الحالات، وهو على استعداد لأداء المهام الأكاديمية لكن يتجنب النشاط المسند إليه بقدر المستطاع كما يفتقر لاحترام الذات، والوعي بالذات والنقد الذاتي ولعل من ابرز أسباب التلكؤ الأكاديمي التشوهات المعرفية التي تعزز الحفاظ على تجنب أداء المهمة التعليمية والناجمة عن اضطراب في التفكير.

ويرى الباحثان أنه يجب الاهتمام بتصميم برامج تدريبية قائمة على الكفاءة الذاتية الأكاديمية التي ربما يكون لها مردود ايجابي على الدافعية للتعلم ووجهة الضبط وقلق الاختبار لدى الطلاب المتلكئين أكاديميا .

- **٢ - الكفاءة الذاتية الأكاديمية** :Academic Self-Efficacy

ترى (Gottfried, 1990) أن الطلاب الذين يعتقدون أنهم أكفأ أكاديميا هم أكثر اهتماما ذاتيا بالمهام الأكاديمية عن هؤلاء الذين لديهم مدركات منخفضة لقدراتهم الأكاديمية .

ويتفق كل من (Bandura, 1997)، (Kim & Park, 2000) على أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية هي مجموعة الأحكام الصادرة عن المتعلم والتي تعبر عن معتقداته حول قدرته على القيام بسلوكيات معينة، ومرونته في التعامل مع المواقف الصعبة والمعقدة، وتحدي الصعاب، ومدى مثابرته لانجاز المهام المكلف بها.

كذلك يعرف الزيات (٢٠٠١) الكفاءة الذاتية بأنها إدراك الفرد لفاعلية إمكاناته أو قدراته الذاتية، وما تنطوي عليه من مقومات عقلية معرفية وانفعالية دافعية وحسية فسيولوجية عصبية ؛ لمعالجة المواقف أو المهام أو المشكلات، والتأثير في الأحداث لتحقيق انجاز ما في ظل المحددات البيئية القائمة. ويشير العدل (٢٠٠١) إلى أن الكفاءة الذاتية هي ثقة الفرد الكامنة في قدراته خلال المواقف الجديدة، أو المواقف ذات المطالب الكثيرة وغير المألوفة.

وأظهر بحث (Carden et al., 2004) أن الطلاب ذوو وجهة الضبط الداخلي أقل في التلكؤ الأكاديمي، ولديهم انخفاض في قلق الاختبار، وإنجاز أكاديمي أعلى من الطلاب ذوي وجهة الضبط الخارجي.

ويرى (Pajares, 2005) أن المتعلمون يشكلون اعتقاداتهم بالكفاءة الذاتية من خلال عدد من المصادر الأساسية ، وتعتبر الكيفيةِ التي يفسرون بها نتائج أدائهم وخبراتهم السابقة من أكثر تلك المصادر تأثيرا.

ويعرف غباري (٢٠٠٨) الكفاءة الذاتية بأنها معتقدات الفرد حول قدراته للتحكم في كل نواحي حياته ، وهي عبارة عن محصلة من أداء المتعلمين والخبرات البديلة والإقناع اللفظي والاستثارة الانفعالية.

ويشير الصمادي ، وسمية الشرايدة (٢٠٠٨) إلى أن وعي المتعلمون بكفاءاتهم الذاتية هي من أكثر الأمور أهمية وتأثيراً في حياتهم ، وتتضح أهمية الكفاءة الذاتية من خلال علاقتها بعدد من المفاهيم المؤثرة في فعالية الفرد وقدرتهِ الفعلية على الإنجاز ، فالمتعلمين ذوي الكفاءة الذاتية العالية يضعون أهدافا عالية المستوى ، ويكونون أكثر مثابرة واجتهادا في سعيهم لتحقيقها ، في حين أن المتعلمين ذوي الكفاءة الذاتية المتدنية يضعون أهدافا متدنية المستوى ، ويكونون أقل مثابرة وحماسا لتحقيقها.

ويرى عبد اللطيف (٢٠٠٩) أن كفاءة الذات تؤدى دوراً مهماً في الدافعية الذاتية ، فالمتعلمين يكونون أكثر دافعية ، ويوجهون أفعالهم نتيجة لإحساسهم بالكفاءة الذاتية.

ويشير (Lauren, 2012) إلى أن الكفاءة الذاتية الأكاديمية هي اعتقاد المتعلم في قدرته على أداء وإنجاز الأهداف الأكاديمية التي يسعى لتحقيقها ، وتؤثر الكفاءة الذاتية الأكاديمية في الخيارات السلوكية، والدافعية للتعلم، وأنماط التفكير والاستجابات، والشعور بالقدرة على التحكم الذاتي، والانجاز الأكاديمي المترتب عليها النجاح الذي يعتبر أكبر عامل في التأثير على الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطالب .

يتضح من التعريفات السابقة للكفاءة الذاتية الأكاديمية أن مساعدة الطلاب على تحسين قدرتهم على تعلم المادة التعليمية تتطلب التعرف على بعض خصائصهم الانفعالية مثل : الكيفية التي يدركون بها كفاءتهم الذاتية في أثناء تعلمهم ومستواها لما لها من أثر ينعكس على أنماط سلوكهم ونشاطاتهم الفعلية في أثناء هذا التعلم ، كما تعد الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة إحدى العوامل الدافعية والمعرفية والوجدانية التي تكسب الطالب الثقة بالنفس ، وتنمى الاستقلالية لديه ، وتساعده على التوافق الدراسي، وبناء على ذلك يمكن تعريف الكفاءة الذاتية الأكاديمية على أنها مجموعة الإجراءات الأكاديمية اللازمة لتحقيق نتائج إيجابية في مجال التعلم ، ومعتقدات الطالب الأكاديمية حول قدراته على تنظيم وتنفيذ المهام المسندة إليه ، وإدراكه لمستوى فاعلية إمكاناته أو قدراته الذاتية الأكاديمية، وثقته الكاملة في تلك القدرات خلال المواقف التعليمية المختلفة.

- **٣ - الدافعية للتعلم** : Learning Motivation

تعد الدافعية للتعلم إحدى القضايا المهمة المرتبطة بالطلاب في الموقف الصفي ، وتتضمن حالة المتعلم الداخلية ، وما ينتابه من أفكار ومعتقدات واتجاهات نحو ما يقدم له من أنشطة ذهنية ، ومدى استثارة هذه الأنشطة له

للاشتراك فيها والتفاعل معها بهدف النمو والتطور ، كما يتميز سلوك المتعلم بالنشاط والرغبة في بعض المواقف دون مواقف أخرى ؛ وذلك يرجع إلى مستوى دافعية المتعلم نحو ممارسة السلوك في هذه المواقف دون غيرها ، ولذا تعتبر الدافعية للتعلم حالة ناشئة لديه في موقف تعليمي معين نتيجة بعض العوامل الداخلية ، أو وجود بعض المثيرات الخارجية في هذا الموقف ، وهذه المتغيرات هي التي توجه سلوكه وجهة معينة دون غيرها بطريقة محددة حتى يستطيع إن يحقق الهدف من السلوك في الموقف التعليمي.

ويعرف (Brophy,1987) الدافعية للتعلم على أنها ميل الطالب لاتخاذ أنشطة أكاديمية ذات معنى تستحق الجهد ، ويمكن لمس الفوائد الأكاديمية الناتجة عنها ، ويمكن أن تكون الدافعية للتعلم مجرد حالة مرتبطة بموقف معين فهي تدفع الطالب للتعلم من خلال ذلك الموقف فحسب، كما يمكن أن تكون سمة عندما تكون مرتبطة بوجود دافع لتعلم المحتوى وهي أقدر على التنبؤ بالتحصيل ؛ لأن الطالب يعرف ويدرك أهمية ذلك المحتوى ، ويشعر بمتعة في أثناء تعلمه.

ويوضح زايد (٢٠٠٣) أن الخبرات الإيجابية التي يتعلمها الفرد منذ الصغر تظل مصاحبة له طوال حياته ، فالطلاب يوجهون طاقاتهم النابعة من رغبتهم الداخلية في المشاركة في نشاط تعليمي معين ، كما أن الأنشطة التعليمية المدفوعة ذاتيا تعزو نفسها بنفسها ، كما أن المدفوع إلى الأداء بالمكافآت يكون رهن عوامل خارجية ، يركز على التعلم السطحي الآلي والمؤقت ، وينتظر المكافآت ، وأقل قدرة على التحكم والسيطرة ، ومتدني التحصيل فهو يتصف بدافعية ذاتية للتعلم منخفضة ، أما من لديه دافعية ذاتية للتعلم مرتفعة يتميز بأن مصادر التعزيز لديه داخلية ، ومستقل عن البيئة ، ويعزو نجاحه أو إخفاقه إلى قدرته وجهده ، ولا ينتظر التأييد من الآخرين ، ويشبع حاجاته الداخلية بنفسه ،ويركز على التعلم المتعمق الذاتي ، ومتفوق في التحصيل ، وأكثر استقلالا ، ويختبر نفسه بنفسه ، ويراقب مستوى تقدمه وتعلمه.

وعرفت ثريا دودين (٢٠٠٧) الدافعية للتعلم بأنها حالة داخلية لدى المتعلم تحرك أفكاره ووعيه وتدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي والقيام بالأنشطة التي تتعلق به ، والاستمرار في أداء هذه الأنشطة ، حتى يتحقق التعلم كهدف للمتعلم.

ويرى مقداد (٢٠١٠) أن الرغبة في العمل تتحقق بالدافعية ، وكلما كانت الدافعية عالية كلما ازدادت الرغبة في قيام المتعلم بالعمل ، وفي مجال التعليم تؤدي الدافعية للتعلم دورا مهما ومؤثرا فيه وتعتبر شرطا من شروط نجاحه ، ولا يتعلم من يفتقر إلى الدافعية للتعلم ، ولهذا فان موضوع الدافعية للتعلم والرغبة في التعلم يطرح نفسه بقوة على الطالب الذي يريد أن يتعلم ، ووجود الطالب المتعلم بنفسه يجعله في حاجة ماسة إلى من يساعده في تحسين دافعيته للتعلم ، والحفاظ عليها عالية.

ويعرف (Chang, 2012) الدافعية للتعلم بأنها عملية مستمرة تبدأ بالتقدم نحو تحقيق الأهداف الأكاديمية المحددة ، كما تعرف بأنها تمثيل لسلوك

المتعلمين وتلبية لاحتياجات الدافع للتعلم الداخلي؛ أما الدافع للتعلم الخارجي هو تمثيل سلوك المتعلم للحصول على فوائد مثل الحوافز وأوامر لاعلاقة لها بالعمل، فالدافع للتعلم يؤدي إلى مشاركة المتعلمين في التعلم المستمر وتحقيق التوازن بين البيئة الخارجية أو يتم لتحقيق الأهداف ، والدافع هو الوحيد الذي يحفز التعلم على نحو فعال، لذا يتعين على المعلمين اختيار أنسب أساليب وأدوات التعلم القائمة على أسس من الدافعية للتعلم لتحفيز طلابهم.

ويرى الباحثان أن الدافعية للتعلم توصف بأنها طاقة أو محرك هدفها تمكين المتعلم من الوصول إلى أهداف معينة والعمل على تحقيقها، كما أنها بمثابة مجموعة المشاعر التي تدفع المتعلم إلى الانخراط في أنشطة التعلم للوصول إلى أهدافه المنشودة ، والتي تحرك أفكاره ووعيه وتدفعه إلى الانتباه للموقف التعليمي ، ليس ذلك فحسب بل يتخطى ذلك أنها تقوده وتحافظ على فعالية سلوكه عبر الوقت ، وبدونها لا يحدث التعلم الفعّال.

- **٤ - وجهة الضبط** : Locus of Control

تعتبر وجهة الضبط (الخارجي . الداخلي) من المتغيرات التي لها قيمة سيكولوجية ترتبط بمستوى الطموح ، فالطلاب ذوي الضبط الداخلي يتميزون بارتفاع مستويات طموحاتهم وتوقعاتهم التعليمية أكثر من الطلاب ذوي الضبط الخارجي، وقد صاغ هذا المفهوم في الأصل (Rotter,1975) في الخمسينيات ، واشتق هذا المفهوم من "نظرية التعلم الاجتماعي" Social Learning Theory" ، وهي النظرية التي تحاول أن تجمع بين اتجاهين متباعدين ، وإن كانا على درجة كبيرة من الأهمية في علم النفس بأمريكا ، وهي نظريات المثير والاستجابة من ناحية ، والنظريات المعرفية من ناحية أخرى ، وافترضت أن المتعلمون يطورون توقعاتهم العامة تبعا لقدراتهم على التحكم في أحداث الحياة.

ويعرف جابر، وكفافي (١٩٨٧) وجهة الضبط بأنها مفهوم يتأثر بالثقافة والمعايير الاجتماعية السائدة في المجتمع مثل مسألة الإيمان بالقضاء والقدر خيره وشره ، وهذا النمط من الإيمان بالقضاء والقدر يختلف عن مفهوم القدرية الذي يعنيه روتر في نظريته وهو اتجاه المتعلم السلبي نتيجة خبراته مع قوي خارجية قوية كان لها التأثير القوي في تحديد ما يلاقيه من تدعيم ايجابي أو تدعيم سلبي أكثر في قدراته وإمكانياته الذاتية.

ويشير سالم ، وعواد (١٩٩٤) إلى أن وجهة الضبط هي تعبير المتعلم عن شعوره بمدى استطاعته التحكم في الأحداث الخارجية التي يمكن أن تؤثر فيه.

وتفرق الجوهرة الذواد (٢٠٠٢) بين إدراك الطالب للتدعيمات الإيجابية أو السلبية في حياته أو ما يحدث له من حوادث طيبة أو سيئة ترتبط بالدرجة الأولى بعوامل خارجة عن شخصيته أو إلى عوامل لا يمكن التنبؤ بها فإنه يكون ذا وجهة ضبط خارجي، أما إذا ارتبطت بالدرجة الأولى بعوامل داخلية أو عوامل ترتبط بشخصيته فإنه يكون ذا وجهة ضبط داخلي.

وتعتبر هانم ياركندي (٢٠٠٣) وجهة الضبط متغيراً مهما لتفسير السلوك الإنساني في المواقف الاجتماعية المختلفة ، ويصنف الطلاب بناء على نوعية التعزيز ولإدراكاتهم لمعنى الحدث إلى نوعين : أصحاب وجهة الضبط الخارجي

External Locus of Control ، وأصحاب وجهة الضبط الداخلي Internal Locus of Control ، وعندما يدرك الطالب أن الأحداث لا تتوقف على سلوكه الخاص ، فإن هذا الطالب لديه الاعتقاد في الضبط الخارجي ، أما إذا أدرك الطالب أن الأحداث تتوقف على سلوكه الخاص وإلى عوامل تتعلق بشخصيته فإن هذا الطالب لديه الاعتقاد في الضبط الداخلي.

ويوضح عبد الله (٢٠٠٤) أن وجهة الضبط معنية بالاعتقادات السببية حول العلاقة بين الأعمال ونتائجها ، وليس بفعالية الذات ، فقد يعتقد الطالب أن نتيجة معينة تكون سببها أعمال الطالب أو خصائصه الذاتية (ضبط داخلي) لكن لديه ثقة ضعيفة في قدرته على إنجاز الأعمال المطلوبة (فعالية ذاتية منخفضة).

ويرى عبد اللطيف (٢٠٠٩) أن كلاً من فعالية الذات ووجهة الضبط يعبران عن اعتقاد المتعلم في قدرته على أداء شيء ما ، وأنهما من مظاهر تقييم الذات ويختلفان لأن مركز الضبط معنى بالاعتقادات السببية.

ويشير (Richardson, 2011) إلى أن وجهة الضبط هي الطريقة التي تفسر سيطرة المتعلمون المعرفية على اتخاذ القرارات والقدرة على خفض حدة القلق كما تشير إلى طريقة تفسير المتعلمين للأحداث ومراقبة سلوكهم.

ويعرف الباحثان وجهة الضبط بأنها عبارة عن مجموعة من المعتقدات التي توضح العلاقة ما بين السلوك وما يليه من صور الثواب والعقاب ، واعتقاد الطالب في قدرته على أداء شيء ما ، وتتكون من وجهة الضبط الخارجية التي تعني إدراك الطالب للأحداث التي لا تتوقف على سلوكه الخاص ، بينما تعتمد على الحظ أو القدر ، أو الآخرين الأقوياء ، أو القوى المحيطة به ، أما وجهة الضبط الداخلية فهي إدراك الطالب للأحداث التي تتوقف على سلوكه الخاص ، وإلى عوامل تتعلق بشخصيته ، مثل الذكاء أو المهارة أو سمات الشخصية .

- **خصائص الطلاب ذوو الضبط الخارجي والداخلي** :

تذكر الجوهرة الذواد (٢٠٠٢) بعض خصائص الطلاب ذوو وجهة الضبط الخارجي منها أن يكون لديهم سلبية عامة ، وقلة في المشاركة والإنتاج وينخفض لديهم الإحساس بالمسئولية الشخصية عن نتائج أفعالهم الخاصة ويرجعون الأحداث الإيجابية والسلبية إلى ما وراء الضبط الشخصي ، ويفتقرون إلى الإحساس بوجود سيطرة داخلية على هذه الأحداث، أما خصائص الطلاب ذوو وجهة الضبط الداخلية فمنها أن يكون الطلاب أكثر حذرا أو انتباها لتلك النواحي المختلفة من البيئة التي تزودهم بمعلومات مفيدة لسلوكهم المستقبلي ، ويأخذون خطوات تتميز بالفعالية والتمكن تجاه بيئتهم ، ويعطون قيمة كبيرة لتعزيزات المهارة أو الأداء ، ويكونوا عادة أكثر اهتماما بقدراتهم وبفشلهم ويقاومون المحاولات المغرية للتأثير فيهم.

ويرى الباحثان أن الطلاب ذوو وجهة الضبط (الخارجية) في أمَس الحاجة إلى البرامج التدريبية التي تغير معتقداتهم الخاطئة مثل تعليق مستقبلهم الأكاديمي على عوامل خارجية لا صلة لها بالواقع كالصدفة أو تأثير الآخرين أو التفاؤل أو التشاؤم، وتجاهل طاقاتهم الداخلية الكامنة التي لو تم استثمارها سيؤثر ذلك إيجابيا في نتائج تقدمهم الأكاديمي.

• ٥ - **قلق الاختبار** :Test Anxiety

توجد أشكال عديدة للقلق ، منها القلق الموضوعي ، والقلق العُصابي ، والقلق الهستيري ، والقلق الاجتماعي ، وقلق الاختبار الذي يظهر عند الطلاب المتلكئين قبيل الاختبار أو في أثنائه ، ويبدو على الطالب المتلكئ أكاديميا التوتر ويصبح عاجزا عن التفكير ولديه تشتت في الانتباه، ويعاني من سرعة الانفعال والإثارة وتتعطل معظم إمكاناته الأكاديمية بحيث لا تترك له طاقة لمواجهة المواقف الصعبة أو التفكير في حلها بصورة مناسبة.

ويرى الصفطي (١٩٩٥) أنه كلما ارتفع مستوى قلق الاختبار انخفض مستوى دافعية الطلاب للإنجاز والعكس صحيح ، كما تشير نجلاء رسلان (٢٠٠٥) إلى أن قلق الاختبار يعد قلقا خارجي المنشأ ، وتناوله كثير من علماء علم النفس بالدراسة نظرا لأهميته البالغة لتأثيره في الأداء والإنجاز ، ولذلك إذا ارتفع مستوى القلق أعاق قدرة الشخص على التحصيل ، وإذا اعتدل مستواه يدفع صاحبه للأداء المميز في مواقف الاختبار.

ووجد حمود (٢٠٠٨) أن نسبة الطلاب الذين لا يشعرون بقلق الاختبار إطلاقاً (٥٪) ، أما النسبة العظمى فكانت للذين يشعرون بقلق الاختبار إلى حد ما إذا وصلت إلى (٢٢٪) ، وتشير الإحصائيات إلى أن (٢٠٪) من الطلاب يخافون الامتحانات حيث ينخفض أداؤهم بسبب هذه المخاوف ، ويظهر قلق الاختبار خاصة لدى طلاب الشهادة الإعدادية والثانوية والامتحانات الجامعية ، أو أي اختبار يقرر مصير الطالب الدراسي.

وترى إكرام سعيد (٢٠١٢) بأنه نوع من القلق العام يرتبط بمواقف الاختبار باعتبارها مهددة للطالب، قد يؤدي إلى نوع من الضغط النفسي ، والتوتر في أثناء فترة الاختبارات.

ويرى العاسمي (٢٠٠٩)، (David & Wendy, 2012) أن قلق الاختبار هو عدم قدرة المتعلم على تحقيق الأهداف المرجوة من الاختبار حيث يثير الموقف في المتعلم شعوراً بالانزعاج والانفعالية.

ويعرف الباحثان قلق الاختبار بأنه حالة انفعالية وجدانية سالبة تعتري الطالب في أثناء موقف الاختبار ، وتتسم هذه الحالة الشعور بالتوتر والخوف من الفشل في اجتياز هذا الاختبار وتوابعه الأكاديمية المستقبلية المترتبة على ذلك، ويظهر في شكل رد فعل انفعالي شرطي ناتج عن خبرات سلبية مرتبطة بموقف الاختبار، كما يعتبر القلق أحد العوامل المعيقة لتنمية الدافعية الذاتية الأكاديمية وتؤدي إلى تدني الأداء الأكاديمي .

• **خصائص الطالب القلق من الاختبار** :

يشير المخلافي (٢٠٠٨) إلى أن الطالب الذي يعاني من درجة عالية من قلق الاختبار يقضي وقتا طويلا قبل وفي أثناء الاختبار، وهو الانزعاج من أدائه والتفكير في أداء الآخرين ، والتفكير بالبدائل التي يمكن اللجوء إليها في حالة فشله في أداء الاختبار ، وتنتابه ردود فعل واضطرابات فسيولوجية مختلفة وتساوره بصورة متكررة مشاعر العجز وعدم الكفاية ؛ لإنهاء المهمة المكلف بها بسبب ضعف ثقته بنفسه ، ويتوقع العقاب وفقدان الاحترام والتقدير من الآخرين.

ويرى الباحثان أن قلق الاختبار يظهر لدى الطلاب المتلكئين أكاديميا في أثناء تأدية الاختبارات ، نتيجة بعض المخاوف التي ترتبط بانخفاض قدراتهم وتبنيهم معتقدات وأفكار خاطئة بعيدة عن الواقع، تنعكس سلبا على أدائهم للمهام الأكاديمية في الأوقات المسموح لهم انجازها.

- **٦- العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية وبين الدافعية للتعلم ووجهة الضبط وقلق الاختبار لدى الطلاب بشكل عام والمتلكئين أكاديميا بشكل خاص** :

أشار (Pfister, 2002) إلى أنه كلما ارتفعت درجة التلكؤ الأكاديمي ارتفعت درجة القلق، والإعاقة الذاتية ، والخوف من الفشل ، والاكتئاب والشعور بالذنب وانخفض مستوى الفعالية الذاتية والتحصيل الدراسي، وأظهر (Farran, 2004) وجود علاقة سالبة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتلكؤ الأكاديمي والاكتئاب والقلق ، أي كلما ارتفع مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية انخفض مستوى التلكؤ الأكاديمي والاكتئاب والقلق.

كما توصل (Margolise & McCabe, 2004) إلى أن فعالية الذات تستخدم كمدخل لتحسين الدافعية ، وبناء على ذلك يقع على عاتق المعلمين في تحقيق هذا الهدف التنوع في استخدام أساليب وطرق التعليم ، واستخدام استراتيجيات جديدة، وأظهرت دراسة (Akinsola et al., 2007) وجود ارتباط سالب بين التلكؤ الأكاديمي والتحصيل في مادة الرياضيات ،أي كلما ارتفعت درجة التلكؤ الأكاديمي انخفضت درجة التحصيل في مادة الرياضيات لدى طلاب الجامعة.

وأثبت حسن (٢٠٠٨) فعالية برنامج إرشادي قائم على فعالية الذات في تحسين الدافعية للإنجاز لدى المعلمين كما يدركها الطلاب، وتوصل الجندي (٢٠٠٩) إلى فعالية برنامج تعليمي مقترح باستخدام بعض أبعاد الدافعية الذاتية في تحسين المهارات الرياضية والدافعية للتعلم.

وأثبت (Deniz et al.,2009) وجود علاقة سالبة بين مهارات الذكاء الوجداني وكل من التلكؤ الأكاديمي ، ووجهة الضبط الخارجي، وتوصل (Faruk, 2011) انه كلما ارتفعت درجة التلكؤ الأكاديمي انخفض مستوى الدافع الأكاديمي، الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وعلاوة على ذلك تم تحديد التلكؤ العام الذي من الممكن أن يكون مؤشرا كبيرا على التلكؤ الأكاديمي كما أظهرت دراسة (Adeyinka et al ., 2011) إلى أن وجهة الضبط ، الاهتمام بالتعليم الذاتي، والكفاءة الذاتية تسهم بشكل كبير جدا للتنبؤ بالإنجاز الأكاديمي.

ويشير كل من أبو مسلم (١٩٩٩) ، (Nilgun & Huseyin,2012) إلى أنه كلما زاد اعتقاد الطلاب في التحكم الداخلي فإن ذلك يؤدي إلى تحسين تحصيلهم الدراسي وانخفاض درجة القلق لديهم وارتفاع مستوى طموحاتهم الأكاديمية.

وتوصل كل من الزق (٢٠٠٩) ، عابد (٢٠٠٩) ، (Jin-Young, 2012) ، (Kate, 2012) ، (Lauren, 2012) إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية ترتبط إيجابيا بشكل كبير بالدافع للتعلم والتحصيل الدراسي ، ووجد ارتباط إيجابي بين مستوى فهم المفاهيم العلمية والدافعية للتعلم والمعتقدات المرتبطة

بالفعالية الذاتية، كما أكدت (Cao Li, 2012) أن معتقدات الطلاب حول جدوى المماطلة الأكاديمية كانت فرصة أفضل لهم من التلكؤ الأكاديمي المرتبط بمعتقدات الكفاءة الذاتية والتوجهات لإنجاز الهدف.

يتضح مما سبق عرضه وجود علاقة ايجابية بين الدافعية الذاتية الأكاديمية وبين الدافعية للتعلم ووجهة الضبط الداخلي أي كلما ارتفعت الدافعية الذاتية الأكاديمية تحسن مستوى الدافعية للتعلم ووجهة الضبط الداخلي ، كما ارتبطت الدافعية الذاتية الأكاديمية بشكل سلبي بوجهة الضبط الخارجي وقلق الاختبار والتلكؤ الأكاديمي أي كلما ارتفعت الدافعية الذاتية الأكاديمية انخفض مستوى الضبط الخارجي وقلق الاختبار والتلكؤ الأكاديمي.

- **الدراسات والبحوث السابقة** :

يتناول الباحثان الدراسات والبحوث التي تناولت التلكؤ الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات، ثم الدراسات والبحوث التي تناولت وجهة الضبط وعلاقته ببعض المتغيرات، ثم الدراسات والبحوث التي تناولت قلق الاختبار وعلاقته ببعض المتغيرات، ثم الدراسات والبحوث التي تناولت الدافعية للتعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات ، ثم اختتامها بدراسات وبحوث أبرزت العلاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية وبين الدافعية للتعلم ووجهة الضبط وقلق الاختبار لدى الطلاب بشكل عام والمتلكئين أكاديميا بشكل خاص على النحو التالي :

- **أولاً : دراسات وبحوث تناولت التلكؤ الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات**:

أجرى(Saddler& Sacks,1993) بحثا عن علاقة التلكؤ الأكاديمي والكمالية أحادية البعد Multidimensional Perfectionism، بالاكتئاب لدى طلاب الجامعة ، تم تطبيق البحث على (١٥٠) طالباً من طلاب الجامعة وطلاب الدراسات العليا، تم استخدم اختبار الكمالية أحادية البعد، واختبار التلكؤ الأكاديمي ، واختبار الاكتئاب ، أظهرت النتائج أن الكمالية أحادية البعد المكونة من بعد الذات الاجتماعية Self and Social Dimensions ترتبط بالتلكؤ الأكاديمي ، على الرغم من أن كلا من الكمالية والتلكؤ الأكاديمي كان لهما إسهام كبير في اكتساب الاكتئاب لدى هؤلاء الطلاب.

وفحص (Huang, 1999) ظاهرة التلكؤ الأكاديمي وأسبابها ومدى ارتباط التلكؤ الأكاديمي ببعض المتغيرات النفسيةٍ لدى طلاب الجامعةٍ، حيث تم افتراض أن المتلكئين أكاديميا أكثر اكتئابا وقلقا وأكثر خوفا من الفشل بالإضافة إلى انخفاض تقدير الذات لديهم ، وأثبتت النتائج صحة جميع الافتراضات السابقة وأنهم يميلون لأعزاء الأحداث السالبة لعوامل داخلية.

كما هدف بحث (Chu & Choi, 2005) إلى معرفة المؤثرات الإيجابية لسلوك التلكؤ الأكاديمي النشط في الاتجاه والأداء ، طبق البحث على (٢٣٠) طالبة وطالبا جامعيا ، واستخدمت الباحثتان مقياس التلكؤ الأكاديمي والتلكؤ الأكاديمي النشط ، ونمط الوقت المستخدم ، وإدراك ضبط الوقت واعتقاد الكفاءة الذاتية ، والتوجه الدافعي ، واستراتيجيات نسخ الضغوط والاكتئاب ، والرضا عن الحياة ، والأداء الأكاديمي، وتوصلت Chu & Choi,

(2005)إلى أن التلكؤ الأكاديمي مثل إعاقة الذات Self – Handicapping والسلوك المضطرب وظيفيا Dysfunctional واقترحتا أنه ليس كل سلوكيات التلكؤ الأكاديمي ضارة أو تؤدي إلى نتائج سلبية ، وبالتحديد فرقتا بين نوعين من المتلكئين أكاديميا ، متلكئين أكاديميا سلبيين في مقابل المتلكئين أكاديميا النشطين ، والمتلكئون أكاديميا السلبيون هم متلكئون تقليديون ؛ لترددهم في انجاز المهام أو الفشل في إنجازها في الوقت المحدد، وعلى النقيض من ذلك فإن المتلكئين أكاديميا النشطين هم من النمط الإيجابي للتلكؤ الأكاديمي ويفضلون العمل تحت الضغط عليهم مع استعراض نتائجهم.

كما هدف بحث سيد أحمد (٢٠٠٧) إلى التعرف على علاقة التلكؤ الأكاديمي بالرضا عن الدراسة والإنجاز الأكاديمي ، والوقوف على بعض المتغيرات التي يمكن أن تسهم في التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي لدى طلاب الجامعة طبق البحث على (٢٠٠) طالب ، واشتملت أدوات البحث على(مقياس التلكؤ الأكاديمي ، ومقياس الدافعية للإنجاز ومقياس الرضا عن الدراسة) ، وتوصل البحث إلى وجود فروق بين طلاب الجامعة في التلكؤ الأكاديمي ، كما تفوق منخفضي التلكؤ الأكاديمي على مرتفعي التلكؤ الأكاديمي في الرضا عن الدراسة والدافعية للإنجاز ، كما وجد ارتباط سالب بين التلكؤ الأكاديمي والرضا عن الدراسةكأ والدافعية للإنجاز ، وأمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال الرضا العام والرضا عن التقويم والامتحانات والرضا عن نشاطات الجامعة والإنجاز الأكاديمي .

بحثت دراسة (Akinsola et al., 2007) ارتباط التلكؤ الأكاديمي بالتحصيل في مادة الرياضيات لدى طلاب الجامعة، طبقت الدراسة على عينة قوامها(١٥٠) طالبا من طلاب قسم مادة الرياضيات في جامعة إيبادان وجامعة لاجوس بنيجيريا، تم تطبيق مقياس التلكؤ الأكاديمي المكون من (٣٥) عبارة من قبل Tuckman، وتم جمع البيانات جنبا إلى جنب مع عشرات المواضيع حتى التحقق من التاريخ في مادة الرياضيات، توصلت نتائج البحث إلى وجود ارتباط سالب بين التلكؤ الأكاديمي والتحصيل في مادة الرياضيات ،أي كلما ارتفعت درجة التلكؤ الأكاديمي انخفضت درجة التحصيل في مادة الرياضيات لدى طلاب الجامعة.

واستهدف بحث (Schraw et al., 2007) الكشف عن الأسس النظرية للتلكؤ الأكاديمي لاكتشاف وجهات النظر التكيفية Adaptive واللاتكيفية Maladaptive للتلكؤ الأكاديمي ، وتوصل الباحثون إلى مجموعة من المعلومات التصورية عن التلكؤ الأكاديمي ، والذين استخدموها في تكوين خمسة نماذج لـ Paradigm تتضمن التكيفي مثل الكفاءة المعرفية ، وقمة الخبرة Peak Experience ، واللاتكيفية مثل الخوف من الفشل ، والتأجيل وأبعاد التلكؤ الأكاديمي التي ترتبط بالظروف التي تؤثر في كم التلكؤ الأكاديمي ونوعه.

وهدف بحث شريت ، ومحمود (٢٠٠٨) إلى معرفة طبيعة العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والدافعية للإنجاز ، والفعالية الذاتية ، والتعرف على مكونات التلكؤ الأكاديمي ، وبلغت مجموعة البحث من (٥٣٨) تلميذا وتلميذة ، واستخدم الباحثان مقياس التلكؤ الأكاديمي ، ومقياس الدافعية للإنجاز في العمل الأكاديمي ، ومقياس الفعالية الذاتية ، أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة بين منخفضي ومرتفعي التلكؤ الأكاديمي في الدافعية للإنجاز والفعالية الذاتية لصالح منخفضي التلكؤ الأكاديمي.

وأجرت نادية الشرنوبي (٢٠٠٨) بحثا عن بعض الخصائص المعرفية والشخصية والانفعالية المميزة للمتلكئين وغير المتلكئين أكاديميا ، وتكونت عينة البحث من (٤٤٤) طالبة وطالبا جامعيا، اتضح من النتائج أن الطلاب مرتفعي التلكؤ الأكاديمي أكثر استخدما للإستراتيجيات السطحية بالمقارنة بالطلاب منخفضي التلكؤ الأكاديمي ، كما اتضح أن الفروق في الإستراتيجيات العميقة وإستراتيجيات ما وراء المعرفة كانت لصالح منخفضي التلكؤ الأكاديمي ، كما أسفرت النتائج عن وجود فروق جوهرية بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في كل من العصابية والانبساط ، والثقة بالنفس ، والتفاؤل ، بينما لم يتضح وجود فروق بينهم في الاستقلال والسلبية ، كما أن الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في العصابية والانبساط والتفاؤل كانت لصالح مرتفعي التلكؤ الأكاديمي، وأن الفروق في الثقة بالنفس كانت لصالح منخفضي التلكؤ الأكاديمي ، مما يعني أن المتلكئين أكثر عصابية وأكثر تفاؤلا وانبساطا وأقل ثقة بالنفس.

كما أجرى (Klassen & Kuzucu, 2009) بحثا عن التلكؤ الأكاديمي ومايرتبط به من متغيرات الدافعية لدى (٥٠٨) طالبا من مدرسة ثانوية عامة بتركيا ، أظهرت النتائج أنه لم توجد فروق بين مستويات التلكؤ الأكاديمي للكفاءة الذاتية الذي كان أقوى مؤشرا للتنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي عند الإناث من الذكور ، كما كانت الكفاءة الذاتية للتنظيم الذاتي أقوى تنبؤا للتلكؤ الأكاديمي لدى الذكور والإناث معا، كما ظهر (٨٣٪) من الطلاب قضوا ساعة فأكثر للتلكؤ الأكاديمي كل يوم ، وكانت كتابة المهام أكثر عرضة للتلكؤ الأكاديمي.

وقيم (Morales, 2010) البناء العاملي والاتساق الداخلي لمقياس التلكؤ الأكاديمي الجديد لكل من الجانب التكيفي واللاتكيفي للتلكؤ الأكاديمي، واستجاب (٢٥٠) طالبا من طلاب الجامعة على (١٥٠) عبارة لمقياس التلكؤ الأكاديمي ، واستخدم الباحث التحليل العاملي، واستنتجت نتائج الدراسة من هذا التحليل ثلاثة مقاييس فرعية للتلكؤ وهي التلكؤ الأكاديمي البناء والتلكؤ الأكاديمي غير البناء ، ولا تلكؤ ، ووجد علاقة بين التلكؤ الأكاديمي البناء والتلكؤ الأكاديمي غير البناء ، وأتضح أيضا أن الصدق التمييزي لمقياس التلكؤ الأكاديمي الجديد لإمكانية التكيف في الأوضاع الأكاديمية ، والتي يمكن استخدامها لتحقيق العوامل السلوكية التي ترتبط بالتحصيل الأكاديمي السابق والتالي.

وبحثت (Al-Attiyah, 2011) فهم علاقة التلكؤ الأكاديمي بدافعية التلاميذ ومعتقد الكفاءة الذاتية ، وطبقت الدراسة مقياس التلكؤ الأكاديمي على (٥٣٨) تلميذا وتلميذة ، ومقياس الدافعية الأكاديمية ، ومقياس الكفاءة الذاتية وكشفت النتائج وجود اختلاف بين الذكور والإناث في التلكؤ الأكاديمي لصالح الذكور، كما وجدت فروق بين التلكؤ الأكاديمي المرتفع والمنخفض في الدافعية الأكاديمية والكفاءة الذاتية لصالح التلاميذ منخفضي التلكؤ الأكاديمي.

وقارنت (Cao Li, 2012) التلكؤ الأكاديمي بين مختلف مستويات طلاب الجامعة والدراسات العليا بقسم علم النفس التربوي ، استخدم هذه البحث منظور التعلم ذاتي التنظيم لمقارنة أنواع التلكؤ الأكاديمي والدافعية

الأكاديميةٍ المرتبطة بها بين طلاب الجامعة والدراسات العليا، طبق البحث على (٦٦) طالبا من طلاب الجامعة والدراسات العليا من خلال (٦٨) حزمة من الاستبيانات المتعلقة بتجربتهم في قسم علم النفس التربوي بالإضافة إلى مقياسي التلكؤ الأكاديمي والدافعية للتعلم، توصلت نتائج الدراسة أن معتقدات الطلاب حول جدوى المماطلة الأكاديمية كانت فرصة أفضل لهم من التلكؤ الأكاديمي المرتبط بمعتقدات الكفاءة الذاتية والتوجهات لإنجاز الهدف.

- **تعقيب على دراسات وبحوث المحور الأول** :

اتضح من الدراسات والبحوث التي تناولت التلكؤ الأكاديمي وبعض المتغيرات الأخرى وجود دراسات وبحوث تناولت علاقة ظاهرة التلكؤ الأكاديمي وأسبابها وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية كبحث (Huang, 1999) وعلاقة التلكؤ الأكاديمي بالكمالية أحادية البعد والاكتئاب والرضا عن الدراسة والإنجاز الأكاديمي كبحث (Saddler & Sacks 1993) ، وسيد أحمد (٢٠٠٧) واعتبرت (Chu & Choi, 2005) ، (Schraw et al ., 2007) (Klassen et al .,2008) أن التلكؤ الأكاديمي مثل إعاقة الذات والسلوك المضطرب وظيفيا ، ودرست نادية الشرنوبي (٢٠٠٨) الخصائص المعرفية والشخصية والانفعالية المميزة للمتلكئين وغير المتلكئين أكاديميا، وشريت ، ومحمود (٢٠٠٨) معرفة طبيعة العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والدافعية للإنجاز ، والفعالية الذاتية، كما قيم Morales, (2010) البناء العاملي والاتساق الداخلي لمقياس التلكؤ الأكاديمي الجديد لكل من الجانب التكيفي واللا تكيفي للتلكؤ ، وقارنت (Cao Li, 2012) أنواع التلكؤ الأكاديمي والدافعية الأكاديمية المرتبطة من منظور التعلم ذاتي التنظيم بين طلاب الجامعة والدراسات العليا، وأوضحت النتائج أن المتلكئين أكثر اكتئابا وقلقا وأكثر خوفا من الفشل بالإضافة إلى انخفاض تقدير الذات لديهم ، وأن الكمالية ترتبط بالتلكؤ الأكاديمي ، وإدراك ضبط الوقت ، واعتقاد الكفاءة الذاتية ، والتوجه الدافعي ، واستراتيجيات نسخ الضغوط، والاكتئاب ، والرضا عن الحياة ، والأداء الأكاديمي ، كما تفوق منخفضي التلكؤ الأكاديمي على مرتفعي التلكؤ الأكاديمي في الرضا عن الدراسة والدافعية للإنجاز ، ووجد ارتباط سالب بين التلكؤ الأكاديمي والرضا عن الدراسةكأ والدافعية للإنجاز وأمكن التنبؤ بالتلكؤ الأكاديمي من خلال الرضا العام والرضا عن التقويم والامتحانات والرضا عن نشاطات الجامعة والإنجاز الأكاديمي ، كما أن الفروق بين مرتفعي ومنخفضي التلكؤ الأكاديمي في العصابية والانبساط والتفاؤل كانت لصالح مرتفعي التلكؤ الأكاديمي وأن الفروق في الثقة بالنفس كانت لصالح منخفضي التلكؤ الأكاديمي ، مما يعني أن المتلكئين أكثر عصابية وأكثر تفاؤلا وانبساطا وأقل ثقة بالنفس، كما تراوحت أعمار المجموعات الزمنية في هذا المحور ما بين (٦٦ – ٥٣٨) طالبا.

- **ثانياً** : **دراسات وبحوث تناولت الدافعية للتعلم وعلاقتها ببعض المتغيرات الأخرى** :

أجري بو صلب (٢٠٠١) بحثا عن علاقة دافعية تعلم المواد التعليمية باختبارات التوجيه نحو الشعب الدراسية ، وتكونت مجموعة البحث من (١٥٨) تلميذا وتلميذة بولاية ميلة شملت (١٠) مدارس ثانوية ، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين دافعية تعلم مادة العلوم الطبيعية والحياة لدى الطلاب الأوائل وبين اختبارات توجيههم نحو شعبة العلوم والحياة ، بينما لم توجد علاقة جوهرية بين دافعية التعلم لبعض المواد الدراسية وبين اختبار التوجيه نحو العبء الدراسي.

وأستهدف القواس (٢٠٠٧) الكشف عن أثر استخدام التغذية الراجعة في تعلم مادة الرياضيات على التحصيل والدافعية للتعلم ، وتوصلت النتائج إلى أن الاختبارات التكوينية المتبوعة بالتغذية الراجعة تعمل على تصحيح الأخطاء ومعالجة الصعوبات التي يقع فيها المتعلم وتثبت المعلومات لديه مما يؤدي إلى ارتفاع مستوى تحصيله الدراسي ، وأن إرجاع أوراق الاختبارات التكوينية وعليها تصحيح الأخطاء، تساعد المتعلم على معرفة نقاط ضعفه ومحاولته بذل الجهد لتلافيها ، ويسهل التعلم اللاحق مما يؤدي إلى ارتفاع تحصيله الدراسي.

وهدف بحث ثريا دودين (٢٠٠٧) إلى مقارنة الفروق بين الآثار التي يتركها برنامج التسريع وتلك التي تتركها برامج الإثراء في الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي وتقدير الذات لدى الطلاب الموهوبين ، وبلغ عددهم (١٨٠) طالبا وطالبة ، منهم (٩٠) من الطلاب المسرعين الذين تخطوا بعض الصفوف في السنوات السابقة ، (٩٠) من الطلاب الموهوبين والمتفوقين الذين تعرضوا لبرامج إثرائية في مدارس اللتميز، واستخدم مقياس دافعية التعلم ، ومقياس تقدير الذات ، كشفت النتائج عن وجود فروق دالة بين الذين تعرضوا لبرامج التسريع في مستويات الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات لصالح الطلاب الموهوبين الذين تعرضوا لبرامج الإثراء.

واستهدف بحث عمر (٢٠٠٧) التعرف على فعالية التدريب على العزو السببى والتدريب على ما وراء الذاكرة في تحسين الدافعية الأكاديمية وفعالية الذات والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم ، وتكونت مجموعة البحث من (٧٢) تلميذا وتلميذة ، تم تقسيمهم إلى أربع مجموعات ، واستخدم اختبار المصفوفات المتتابعة (رافن) ، واختبار الفهم القرائي ، واختبار تقدير سلوك التلميذ ، واستبيان العزو السببى الأكاديمي واستبيان الإعزاءات الحياتية وبرنامج تدريب العزو السببى ، ومقياس ما وراء الذاكرة ، وبرنامج تدريب ما وراء الذاكرة ، ومقياس الدافعية الأكاديمية ، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة بين المجموعة الضابطة والمجموعات التجريبية الثلاث في القياس البعدي على كل من مقياس الدافعية الأكاديمية ، ومقياس معتقدات فعالية الذات الأكاديمية ، واختبار الفهم القرائي ، وذلك لصالح المجموعات التجريبية الثلاث.

وأجرى الجندي (٢٠٠٩) بحثا عن أثر برنامج تعليمي مقترح باستخدام بعض أبعاد الدافعية الذاتية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم ، وتكونت مجموعة البحث من (٦٠) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ، منهم (٣٠) تلميذا وتلميذة كمجموعة تجريبية ، (٣٠) تلميذ وتلميذة كمجموعة ضابطة تم تطبيق البرنامج التعليمي ، ومقياس التثبت من فعالية البرنامج الخاص بالتلاميذ ، ومقياس التثبت من فعالية البرنامج الخاص بالمعلمين ، واختبار تشخيص صعوبات مادة الرياضيات ، واختبار الأداء الرياضي ، واختبار الذكاء المصور ، واختبار بندر جشطلت ، ومقياس تقدير السلوك لفرز حالات صعوبات التعلم ، واختبار القدرة العقلية ، وأسفرت نتائج البحث عن وجود فروق دالة بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء الرياضي والدافعية للتعلم في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية.

وأستهدف بحث فريال أبو عواد (٢٠٠٩) استقصاء البنيةِ العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية على مجموعة مكونة من (٣١٥) طالباً وطالبة من طلاب الصفين السادس والعاشر، وبينت نتيجة التحليل العاملي وجود ستة عوامل للدافعية الأكاديمية ، وتم استخراج قيمة معامل ألفا كرونباخ لكل عامل من العوامل الستة.

وهدف جروان، والعبادي(٢٠١٠) إلى معرفة أثر برنامج تعليمي تمّ تطويره على أساس نظرية الذكاءات المتعِددة في تنمية التفكير الإبداعي والدافعية للتعلم وطبق البحث على (٣٦) طفلاً وطفلة من الملتحقين برياض الأطفال في عمان وتم تقسيمهم بالتساوي بطريقة عشوائية إلى مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية وطبق برنامج تعليمي مستند إلى استراتيجيات نظرية الذكاءات المتعددة على المجموعة التجريبية ، اختبار تورانس الشكلي للتفكير الإبداعي (أنموذج ا) ومقياس الدافعية للتعلم ، وأظهرت نتائج البحث عن وجود فروق دالة بين المجموعتين على اختبار تورانس الشكلي للتفكير الإبداعي ككل ، ومهارة الطلاقة والمرونة ومقياس الدافعية للتعلم لصالح المجموعة التجريبية.

وأستهدفت دراسة (Sook Yoo & Chae, 2011) الكشف عن التدريب من خلال الأقران باستخدام الفيديو في تحسين مهارات التواصل والدافعية للتعلم لدى طلاب كلية التمريض، طبقت الدراسة على (٤٧) طالبا وطالبة من طلاب كلية التمريض في كوريا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين منهم مجموعة تجريبية (٢٣) طالبا وطالبة، ومجموعة ضابطة (٢٤) طالبا وطالبة، طبقت الدراسة (مقياس مهارات التواصل ، مقياس الدافعية للتعلم)، تم تدريب المجموعة التجريبية من خلال شريط الفيديو الذي يتضمن التواصل مع المريض من خلال الأقران، بحيث يشاهد كل أربعة طلاب شريط فيديو مع تقديم التغذية المرتدة، وأظهرت نتائج الدراسة فعالية التدريب من خلال الأقران باستخدام الفيديو في تحسين مهارات التواصل والدافعية للتعلم لدى طلاب التمريض عند مقارنة أداء المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة (Yingqiu & Mary, 2012) إلى مقارنة الدافعية للتعلم الذاتي لدى الطلاب الصينيين في السنوات الثلاث الأولى بكليتي العلوم والفنون الحرة ، طبقت الدراسة على (٦٣٣) طالبا وطالبة منهم (٣٠٥) طالبا ، (٣٢٨) طالبة ، طبقت الدراسة (مقياس الدافعية للتعلم الذاتي)، وأظهرت النتائج أن الدافعية للتعلم الذاتي انخفضت خلال السنوات الثلاث الأولى لدى طلاب كلية العلوم بشكل ملحوظ أكثر من طلاب كلية الفنون الحرة.

- **تعقيب على دراسات وبحوث المحور الثاني** :

اتضح من الدراسات والبحوث التي تناولت برامج الدافعية للتعلم وبعض المتغيرات الأخرى وجود دراسات وبحوث تناولت علاقة دافعية تعلم المواد التعليمية باختبارات التوجيه نحو الشعب الدراسية كبحث بو صلب (٢٠٠١) وأثر استخدام التغذية الراجعة في الدافعية للتعلم كبحث القواس (٢٠٠٧) وفعالية التدريب على العزو السببى والتدريب على ما وراء الذاكرة في تحسين الدافعية الأكاديمية وفعالية الذات والفهم القرائي كبحث عمر (٢٠٠٧) ، وأثر

برنامج تعليمي في تنمية التفكير الإبداعي والدافعية للتعلم والأداء الرياضي كبحث الجندي (٢٠٠٩) وجروان ، والعبادي (٢٠١٠) ، ووضع مقياس الدافعية للتعلم كبحث بو صلب (٢٠٠١) والقواس (٢٠٠٧) وثريا دودين (٢٠٠٧) Klassen (& Kuzucu, 2009) و فريال أبو عواد (٢٠٠٩) وجروان ، والعبادي (٢٠١٠) وأشارت نتائج هذه الدراسات والبحوث إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين دافعية التعلم والحياة وبين اختبارات توجيه الطلاب نحو الحياة كبحث بو صلب (٢٠٠١) ، كما أثبتت البرامج التدريبية الفعالية في تحسين الدافعية للتعلم والتحصيل الدراسي وتقدير الذات ، كبحث ثريا دودين (٢٠٠٧) وتنمية التفكير الإبداعي كبحث جروان ، والعبادي (٢٠١٠)، وتوصل Sook Yoo & (Chae , 2011) إلى فعالية التدريب من خلال الأقران باستخدام الفيديو في تحسين مهارات التواصل والدافعية للتعلم لدى طلاب التمريض عند مقارنة المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية، كما توصل الدراسة (Yingqiu & Mary, 2012) إلى أن الدافعية للتعلم الذاتي انخفضت خلال السنوات الثلاث الأولى لدى طلاب كلية العلوم بشكل ملحوظ أكثر من طلاب كلية الفنون الحرة، كما تراوحت أعمار المجموعات الزمنية في هذا المحور ما بين (٣٦ – ٦٣٣) طالباً.

- **ثالثاً : دراسات وبحوث تناولت وجهة الضبط وعلاقته ببعض المتغيرات الأخرى :**

أجرى أبو مسلم (١٩٩٩) بحثا عن علاقة إدراك الطلاب لمركز التحكم بكل من التحصيل الدراسي والقلق ومستوى الطموح في ضوء المستوى الاجتماعي الاقتصادي ، طبق البحث على (٢٢٤٩) طالبا بالمرحلة الثانوية ، واستخدم مقياس وجهة الضبط واختبار سمة القلق ومقياس الطموح الأكاديمي أوضحت النتائج أنه كلما زاد اعتقاد الطلاب في التحكم الداخلي فإن ذلك يؤدي إلى تحسين تحصيلهم الدراسي وانخفاض درجة القلق لديهم وارتفاع مستوى طموحاتهم الأكاديمية.

وبحثت الجوهرة الذواد (٢٠٠٢) وجهة الضبط وعلاقتها بمستوى الطموح لدى بعض طالبات الجامعة السعوديات والمصريات ، وتكونت المجموعة من (١٢٠) طالبة ، واستخدمت مقياس وجهة الضبط ومقياس مستوى الطموح ، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة بين الطالبات السعوديات والمصريات في وجهة الضبط الداخلية لصالح السعوديات ، كما وجدت فروق دالة بين الطالبات السعوديات والمصريات في مستوى الطموح لصالح المصريات.

واستهدف بحث (Carden et al., 2004) الكشف عن وجهة الضبط الخارجية والداخلية والتلكؤ الأكاديمي والإنجاز الأكاديمي لدى طلاب الجامعة وعددهم (١١٤) طالبا ، وطبق عليهم مقياس وجهة الضبط الخارجية والداخلية ومقياس التلكؤ الأكاديمي ومقياس الإنجاز الأكاديمي ، وتقرير ذاتي عن أعمالهم ، وقسم الطلاب إلى مجموعتين : الأولى (٥٧) طالبا من ذوي وجهة الضبط الداخلي ، والثانية ذات (٥٧) طالبا من ذوي وجهة الضبط الخارجي أظهرت نتائج البحث أن الطلاب ذوي وجهة الضبط الداخلي أقل في التلكؤ الأكاديمي ، ولديهم انخفاض في قلق الاختبار ، وإنجاز أكاديمي أعلى من الطلاب ذوي وجهة الضبط الخارجي.

وبحثت فائقة بدر (٢٠٠٦) العلاقة بين وجهة الضبط وتوكيد الذات ، وطبقت مقياس توكيد الذات ومقياس وجهة الضبط على (٢٠٠) طالب وطالبة من السعودية وخارجها ، أسفرت النتائج عن أن الإناث يملن إلى وجهة الضبط الخارجي بالمقارنة بالذكور ، كما وجدت فروق بين الذكور والإناث في توكيد الذات لصالح السعوديين ، بينما لم توجد فروق بين الذكور والإناث خارج السعودية في توكيد الذات ووجهتي الضبط.

وهدف بحث (Deniz et al .,2009) إلى التعرف على العلاقة بين الذكاء الوجداني والتلكؤ الأكاديمي ووجهة الضبط لدى طلاب الجامعة، طبق البحث على (٤٣٥) طالبا وطالبة من طلاب جامعة سلجوق ، منهم (١٦٢) طالبا، (٢٧٣) طالبة ، تم تطبيق (استمارة خاصة بالبيانات الشخصية ، ومقياس الذكاء الوجداني ، ومقياس التلكؤ الأكاديمي ، ومقياس وجهة الضبط) ، أوضحت نتائج البحث أن المقاييس الفرعية للذكاء الوجداني ، ومقياس التلكؤ الأكاديمي ، والقابلية للتكيف Adaptability والتعامل مع الضغوط ارتبطت بالتلكؤ الأكاديمي، كما وجد من المقاييس الفرعية للذكاء الوجداني والقابلية للتكيف ، والمزاج العام General Mood يمكن التنبؤ بمقياس وجهة الضبط ، بينما وجدت علاقة سالبة بين مهارات الذكاء الوجداني وكل من التلكؤ الأكاديمي ، ووجهة الضبط الخارجي.

وأجرى (Adeyinka et al .,2011) دراسة تبحث قدرة وجهة الضبط ، الاهتمام بالتعليم الذاتي، والكفاءة الذاتية للتنبؤ بالإنجاز الأكاديمي لدى طلاب المدارس الثانوية ، طبقت الدراسة على (٥٠٠) طالب منهم (٣٠٠) من الذكور،(٢٠٠) من الإناث تم اختيارهم من (٥- ٢٠) من المدارس الثانوية بشكل عشوائي ، تم تطبيق (مقياس وجهة الضبط ، مقياس الاهتمام بالتعليم الذاتي مقياس الكفاءة الذاتية) ، تشير النتائج إلى أن وجهة الضبط ، الاهتمام بالتعليم الذاتي، والكفاءة الذاتية تسهم بشكل كبير جدا للتنبؤ بالإنجاز الأكاديمي وتوصي الدراسة بالحاجة للتحفيز المستمر للطلاب وتعليمهم كيفية إدارة الوقت، ومساعدة الطلاب على تحسين وجهة الضبط ، الاهتمام بالتعليم الذاتي والكفاءة الذاتية من خلال وعي المعلمين بتلك المتغيرات وتدريبهم عليها.

وأستهدف بحث (Nilgun & Huseyin,2012) الكشف عن مبادئ التعلم، ووجهة الضبط ، والحالة الاجتماعية والاقتصادية، والكفاءة الذاتية لدى طلاب المرحلة الجامعية في شمال قبرص ، طبقت الدراسة على (٩٩) طالبا ، تم تطبيق أربعة مقاييس (مبادئ التعلم، وجهة الضبط ، والحالة الاجتماعية والاقتصادية والكفاءة الذاتية) ، أظهرت النتائج أن ارتفاع كل من وجهة الضبط الداخلي والحالة الاجتماعية والاقتصادية والكفاءة الذاتية فقط يعد مؤشرا على ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي.

- **تعقيب على دراسات وبحوث المحور الثالث** :

اتضح من الدراسات والبحوث التي تناولت وجهة الضبط وبعض المتغيرات الأخرى وجود علاقة إدراك الطلاب لمركز التحكم وعلاقته بكل من التحصيل الدراسي والقلق ومستوى الطموح في ضوء المستوى الاجتماعي الاقتصادي كبحث أبو مسلم (١٩٩٩) ، وبين التلكؤ الأكاديمي ووجهة الضبط وأساليب

الفرد والرضا عن أداء المهمة ومستوى الطموح والإنجاز الأكاديمي وتوكيد الذات والذكاء الوجداني كبحث الجوهرة الذواد (٢٠٠٢)، (Carden et al., 2004)، فائقة بدر (٢٠٠٦)، (Deniz et al .,2009)، وتوصل Adeyinka et al ., (2011) إلى أن وجهة الضبط ، الاهتمام بالتعليم الذاتي، والكفاءة الذاتية تسهم بشكل كبير جدا للتنبؤ بالإنجاز الأكاديمي، كما توصل (Nilgun& Huseyin 2012, أن ارتفاع كل من وجهة الضبط الداخلي والحالة الاجتماعية والاقتصادية والكفاءة الذاتية يعد مؤشرا على ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي وأوضحت النتائج أنه كلما زاد اعتقاد الطلاب في التحكم الداخلي فإن ذلك يؤدي إلى تحسين تحصيلهم الدراسي وانخفاض درجة القلق لديهم وارتفاع مستوى طموحاتهم الأكاديمية، وأن الطلاب ذوي التلكؤ الأكاديمي المنخفض يجدون المهام الدراسية أكثر رضا عن ذوي التلكؤ الأكاديمي المرتفع ، وأن الطلاب الأقل في التلكؤ الأكاديمي ، وانخفاض في قلق الاختبار ، وإنجاز أكاديمي أعلى من وجهة الضبط الخارجي ، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين وجهة الضبط ومستوى الطموح وتوكيد الذات ، بينما وجدت علاقة سالبة بين مهارات الذكاء الوجداني و بين كل من التلكؤ الأكاديمي ، ووجهة الضبط الخارجي، كما تراوحت أعمار المجموعات الزمنية في هذا المحور ما بين (٩٩ – ٢٢٤٩) طالباً.

- **رابعاً : دراسات وبحوث تناولت قلق الاختبار وعلاقته ببعض المتغيرات:**

بحث (Rawlins, 1995) علاقة التلكؤ الأكاديمي بالقلق والاكتئاب ، كما تناولت أسباب ومدى انتشار التلكؤ الأكاديمي لدى طلاب المدارس المتوسطة وأشارت النتائج إلى أن التلكؤ الأكاديمي ارتبط بالقلق والاكتئاب ، بينما لم يرتبط التلكؤ الأكاديمي بعوامل الشخصية.

وهدفت (Powell, 2004) إلى بحث مدى فعالية استخدام العلاج السلوكي لتقليل قلق الاختبار لدى طلاب الجامعة ممن ارتبط قلق الاختبار لديهم بفشلهم في اختبارات الرخصة الطبية ، وركز العلاج السلوكي على إحساسهم بالقلق الذي أدى إلى تأثير مزدوج ، وضعف الاستعداد للاختبار أو ضعف الأداء في الاختبار أو كلاهما ، وكانت خصائص العلاج هي استرخاء عضلي متقدم وانخفاض تدريجي منظم للحساسية ، خلصت نتائج البحث إلى اجتياز (٩٣٪) من الطلاب لاختبارات الرخصة الطبية بعد العلاج، مما يشير إلى فعالية العلاج السلوكي المتمثل في العلاج بالاسترخاء والانخفاض التدريجي المنظم للحساسية في خفض حدة قلق الاختبار.

وأجرى (Sayers, 2003) بحثا عن العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي والكمالية والقلق والطموح لدى طلاب الدراسات العليا ، ومجموعهم (٣٠٤) طالبا وكشفت النتائج عن أن القلق يمكن أن يؤثر في عملية التلكؤ الأكاديمي ، بينما الميل إلى الكمالية يؤثر في أداء المهمة.

وأستهدف بحث (Onwuegbuzie, 2004) الكشف عن العلاقة بين التلكؤ الأكاديمي وأبعاد القلق الإحصائي ، طبق البحث على (١٣٥) طالبا من المسجلين في الدراسات العليا ، وكشفت نتائج البحث عن وجود نسبة مرتفعة من المشكلات التي أقرها الطلاب عن تلكؤهم الأكاديمي في كتابة بحوثهم

ودراساتهم للاختبارات ، واستكمال المخصصات الأسبوعية للقراءة ، كما كشفت نتائج تحليل معامل الارتباطات أن التلكؤ الأكاديمي ناتج عن كل من الخوف من الفشل ، والاشمئزاز Evasiveness، وتم تفسير القلق على أنه قلق الاختبار ومفهوم الذات الإحصائي والخوف من طلب المساعدة ، والخوف من أستاذ مادة الإحصاء، وأوصى البحث بالتدخل العلاجي للحد من قلق الإحصاء وتخفيف حدة التلكؤ الأكاديمي.

وأجرى عبد الوهاب (٢٠٠٧) دراسة للكشف عن أثر برنامج تدريبي لمهارة حكمة الاختبار على مستوى الأداء التحصيلي وقلق الاختبار لدى عينة من طلاب كلية التربية بالمنيا، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطيه سالبة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب على مقياس مهارة حكمة الاختبار، ودرجاتهم على مقياس قلق الاختبار، وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات الطلاب على الاختبار التحصيلي وقلق الاختبار في القياسين القبلي والبعدي نتيجة البرنامج التدريبي المعد لإكساب هؤلاء الطلاب مهارة حكمة الاختبار لصالح الأداء في القياس البعدي.

واستهدفت دراسة هالة مصطفى (٢٠٠٩) الكشف عن أثر سعة الذاكرة العاملة وقلق الاختبار في التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية، وبلغت عينة الدراسة (٣٠٠) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي العام ، طبق عليهم أدوات الدراسة (اختبار تحصيلي في مادة الجغرافيا، ومهام سعة الذاكرة العاملة ، ومقياس قلق الاختبار)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق جوهرية دالة بين أداء الطالبات ذوات مستوى قلق الاختبار المرتفع والمنخفض في التحصيل الدراسي لصالح أداء الطالبات ذوات مستوى قلق الاختبار المنخفض، كما يوجد تأثير لتفاعل سعة الذاكرة العاملة اللفظية ومستوى قلق الاختبار في التحصيل الدراسي .

وهدفت دراسة أحمد (٢٠١١) إلي الكشف عن استخدام الوسائل المتعددة في التدريب العقلي الاسترخائي لتخفيف حدة قلق الاختبارات العملية والنظرية لطلاب الثانوية الرياضية، وهذا ما دفع الباحث إلي وضع هذا البرنامج بشكل مبسط يسهل استيعابه وتنفيذه ويثير اهتمامهم ويجذب انتباههم، وكوسيلة قد تكون أكثر فاعلية في خفض حدة حالة التوتر والقلق بصفة عامة وقلق الاختبارات النظرية والعملية بصفة خاصة ولتحقيق مستوي مرتفع في القدرة علي الاسترخاء لدي طلاب الثانوية الرياضية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي القياس البعدي للمجموعتين التجريبية والضابطة في متغيرات القدرة علي الاسترخاء، القلق، نتائج الاختبارات النظرية والعملية لصالح المجموعة التجريبية.

واستهدفت دراسة (Selami, 2012) الكشف عن العلاقة بين قلق الاختبار بين المتعلمين الصغار الذين يدرسون اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية وبين تصوراتهم ، طبقت الدراسة على (٤٨٠) من غير متعلمي اللغة الأجنبية الذين تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٩–١٤) سنة من خمس مدارس ابتدائية، تم استخدام مقياس قلق الاختبار لجمع البيانات، أظهرت نتائج الدراسة ارتباط تصورات المتعلمين مع بنود معينة مثل (تقنيات الاختبار، طول الاختبار ، وضوح تعليمات الاختبار) في مقياس قلق الاختبار بشكل كبير.

- **تعقيب على دراسات وبحوث المحور الرابع** :

اتضح من الدراسات والبحوث التي تناولت قلق الاختبار وبعض المتغيرات الأخرى وجود دراسات وبحوث تناولت علاقة التلكؤ الأكاديمي بالقلق والاكتئاب والكمالية والقلق والطموح وأبعاد للقلق الإحصائي كبحث (Rawlins, 1995)، (Sayers, 2003)، (Onwuegbuzie, 2004)، وفعالية استخدام العلاج السلوكي لتقليل قلق الاختبار كبحث (Powell, 2004) وأوضحت النتائج فعالية العلاج السلوكي المتمثل في العلاج بالاسترخاء والانخفاض التدريجي المنظم للحساسية في خفض حدة قلق الاختبار، كما أشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية بين التلكؤ الأكاديمي والقلق والاكتئاب، كما أن التلكؤ الأكاديمي ناتج عن كل من الخوف من الفشل والاشمئزاز، وتوصلت النتائج إلى فعالية برنامج تدريبي لمهارة حكمة الاختبار في تحسين مستوى الأداء التحصيلي وخفض حدة قلق الاختبار لدى عينة من طلاب كلية التربية كبحث عبد الوهاب (٢٠٠٧)، كما توصلت هالة مصطفى (٢٠٠٩) إلى وجود تأثير لتفاعل سعة الذاكرة العاملة اللفظية ومستوى قلق الاختبار في التحصيل الدراسي، كما توصلت دراسة أحمد (٢٠١١) إلى فعالية استخدام الوسائل المتعددة القائمة على التدريب العقلي الاسترخائي في تخفيف حدة قلق الاختبارات العملية والنظرية لطلاب الثانوية الرياضية، كما توصلت دراسة (Selami, 2012) إلى ارتباط تصورات المتعلمين مع بنود معينة (تقنيات الاختبار، طول الاختبار، وضوح تعليمات الاختبار) في مقياس قلق الاختبار بشكل كبير، كما تراوحت أعمار المجموعات الزمنية في هذا المحور ما بين (١٣٥ - ٤٨٠) طالباً.

- **خامسا : دراسات وبحوث تناولت الكفاءة الذاتية الأكاديمية وعلاقتها بالدافعية للتعلم ووجهة الضبط وقلق الاختبار لدى الطلاب بشكل عام والمتلكئين أكاديميا بشكل خاص**:

طبق (Farran, 2004) بحثا على مجموعة تتكون من (١٨٦) طالباً بالمرحلة الجامعية، وأكملوا مقياس التلكؤ الأكاديمي، ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية، ومقياس مفهوم الذات الأكاديمي، ومقياس تقدير الذات العام ومقياس الاكتئاب، ومقياس القلق، ومقياس المرغوبية الاجتماعية، واستبيانا ديموجرافيا، وسجل الطلاب درجات أعلى في التلكؤ الأكاديمي، وفي الاكتئاب والقلق العام، وكانت المعتقدات السلبية أكثر عن الوعي الذاتي الذي ارتبط بدور الطلاب، والإحساس بالكفاءة في المهام الأكاديمية والذي استند إلى نظرية الكفاءة الذاتية، ودور معتقدات الكفاءة الذاتية الأكاديمية كوسيط للسلوك توصلت نتائج البحث إلى وجود علاقة سالبة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتلكؤ الأكاديمي والاكتئاب والقلق أي كلما ارتفع مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية انخفض مستوى التلكؤ الأكاديمي والاكتئاب والقلق.

واستهدف بحث (Margolise & McCabe, 2004) الكشف عن فعالية الذات كمدخل لتحسين الدافعية للطلاب المجتهدين، ووضع أسس إرشادية لتنمية فعالية الذات من خلال عمليات التوجيه ووضع الأهداف، وتحليل المهام، والحث على الإنجاز، وتقوية الوعي بالذات، وأشارت نتائج البحث إلى دور المعلمين في تحقيق هذا الهدف من خلال التنوع في استخدام أساليب وطرق التعليم واستخدام استراتيجيات جديدة، والمثابرة، وبذل الجهد مع الاستعانة بالنماذج والقيام بعمليات التقليد، والمحاكاة، وملاحظة الأقران، ومساعدة الطلاب في تحقيق الأهداف الشخصية.

وهدفت نجلاء رسلان (٢٠٠٥) إلى معرفة فعالية برنامج إرشادي في خفض حدة مستوى الشعور بالعزلة الاجتماعية وقلق الاختبار وتحسين فعالية الذات لدى الطالبات الوافدات بجامعة الأزهر ، طبق البحث على (٥٨) طالبة واستخدمت الباحثة مقياس العزلة الاجتماعية ومقياس قلق الاختبار ومقياس الفعالية العامة للذات والبرنامج الإرشادي ، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في انخفاض درجات العزلة الاجتماعية وقلق الاختبار للقياس البعدي وتحسين مستوى الشعور بفعالية الذات لصالح المجموعة التجريبية.

وبحثت (Lori, 2005) أثر برنامج في تنمية التقرير الذاتي وفعالية الذات والدافعية للتعلم لدى طلاب الكليات ذوي الاحتياجات الخاصة ، تم تدريب الطلاب على الملاحظة الذاتية لسلوكهم ، وإعادة تنظيم الذات واستثمار الوقت والتخطيط للاستذكار، والتدعيم الذاتي، وتقويم النواتج والعواقب،والدافعية للتعلم وتعديل تصورات الأداء في الكلية ، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة بين القياسين القبلي والبعدى على مقاييس التقرير الذاتي، وفعالية الذات ،والدافعية للتعلم لدى طلاب المجموعة التجريبية لصالح القياس البعدي وأشارت النتائج إلى أهمية تنمية فعالية الذات وتنظيمها لتحقيق أداء أفضل.

وأجرى حسن (٢٠٠٨) بحثاً هدف إلى التعرف على مدى فعالية برنامج إرشادي مبنى على فعالية الذات في الضغوط النفسية والدافعية للإنجاز لدى المعلمين كما يدركها الطلاب ، وبلغ حجم المجموعة (٣٠٠) معلم ومعلمة من معلمي المرحلة الثانوية بمحافظة أسيوط ، وتم اختيار (٦٠) معلما من مرتفعي الضغوط النفسية وتم تقسيمهم إلى مجموعتين متجانستين إحداهما تجريبية (٣٠) معلما ، والأخرى ضابطة (٣٠) معلما ، كما تضمن البحث مجموعة من الطلاب بلغ عددهم (١٢٠) طالبا من طلاب المرحلة الثانوية ، قسموا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ، وأوضحت النتائج فاعلية البرنامج الإرشادي المبنى على فعالية الذات للمعلمين في خفض حدة الضغوط النفسية التي يواجهونها وإثارة دافعيتهم في تحسين مستوى أدائهم الوظيفي المدرسي ، حيث وجدت فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي للضغوط النفسية والدافعية للإنجاز وأداء المعلمين كما يدركه الطلاب لصالح المجموعة التجريبية ، كما وجدت فروق دالة للمجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدى للضغوط النفسية والدافعية للإنجاز وأداء المعلمين لصالح القياس البعدي ، كما لم توجد فروق دالة إحصائيا بين المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعى للضغوط النفسية والدافعية للإنجاز.

وهدف بحث (Klassen et al ., 2008) إلى التعرف على الكفاءة الذاتية للتنبؤ بالتنظيم الذاتي لمستويات مرتفعة من التلكؤ الأكاديمي لدى (٤٥٦) طالبا من طلاب الجامعة ، وأوضحت النتائج أن متغيرات الذات كانت مرتبطة بالتلكؤ الأكاديمي والكفاءة الذاتية وكانت أكثر تنبؤا بالميول إلى التلكؤ الأكاديمي كما كشفت نتائج البحث أن الطلاب الجامعيين أكثر تأثرا بالتلكؤ الأكاديمي، وكان (٢٥٪) من الطلاب وعددهم (١٩٥) طالبا في البحث الثاني الذين تم تصنيفهم من المتلكئين السلبيين أقل من المستويات العليا من التلكؤ الأكاديمي اليومي في المهام ، توقع انخفاض الكفاءة الذاتية للتنظيم الذاتي لدى طلاب الجامعة المتلكئين أكاديميا.

وبحث الزق (٢٠٠٩) الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدى طلاب الجامعة ، وتكونت المجموعة من (٤٠٠) طالب وطالبة ، وطبق مقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة ، وأظهرت النتائج أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية ترتبط إيجابيا بالدافع للتعلم وكانت الكفاءة الذاتية الأكاديمية والدافع للتعلم في أدنى مستوياتها في السنوات الأولى من الجامعة.

واستهدف بحث الرشيدي (٢٠٠٩) معرفة الفروق بين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط وأقرانهم العاديين في الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية ، طبق البحث على (١٠٩) تلميذا وتلميذة من تلاميذ الصف السادس، منهم (٥٧) من ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط، (٥٢) من العاديين ، واستخدم اختبار الذكاء غير اللغوي ، والمقياس الفرعي لصعوبات الانتباه لمقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم ، ومقياس الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية والدافعية للتعلم ودرجات التحصيل الأكاديمي المدرسي ، أشارت النتائج إلى وجود فروق دالة بين الطلاب ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط وأقرانهم العاديين في الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية والدافعية للتعلم لصالح الطلاب العاديين أي كلما ارتفعت الكفاءة الذاتية الأكاديمية ارتفعت الدافعية للتعلم والعكس صحيح.

وتقصي عابد (٢٠٠٩) معتقدات طلبة معلم الصف بفاعليتهم في تعليم العلوم ومستوى فهمهم للمفاهيم العلمية والدافعية للتعلم وتكونت عينة الدراسة من (١١٣) طالبا وطالبة بمرحلة البكالوريوس ، واستخدم اختبارا تحصيليا ومقياسا للمعتقدات مكونا من المعتقدات المرتبطة بالفعالية الذاتية في تعليم العلوم ، والمعتقدات المرتبطة بتوقع مخرجات تعليم العلوم ، وتوصلت النتائج إلى وجود معتقدات إيجابية بفاعليتهم الذاتية وبتوقع مخرجات تعليم العلوم لدى الطلاب ، ووجد ارتباط إيجابي بين مستوى فهم المفاهيم العلمية والدافعية للتعلم والمعتقدات المرتبطة بالفعالية الذاتية.

وبحث عبد اللطيف (٢٠٠٩) أثر برنامج تدريبي للفعالية الذاتية في الدافعية المهنية والاتجاه نحو مهنة الدعوة لدى الطلاب الدعاة ، وكان عدد الطلاب (٦٦) طالبا منهم (٣٣) طالبا للمجموعة التجريبية ، (٣٣) طالبا للمجموعة الضابطة ، واستخدم الباحث اختبار الذكاء العالي ، واستمارة بيانات أولية للمستوى الاقتصادي –الاجتماعي ، ومقياس فعالية الذات ، ومقياس الدافعية المهنية ومقياس الاتجاه نحو مهنة الدعوة ، واستمارة تقويم أهداف الجلسة ، وبطاقة ملاحظة سلوك الفعالية الذاتية ، ومقياس فاعلية الإجراءات التجريبية والبرنامج المستخدم ، أسفرت النتائج عن وجود فروق دالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد الاستمتاع بالأداء والدافع للإنجاز والاستقلال الذاتي والرغبة في مساعدة الآخرين والدرجة الكلية لمقياس الدافعية المهنية بعد تطبيق البرنامج وبعد الاتجاه نحو أهمية العمل والاتجاه نحو الاستعدادات المهنية لصالح المجموعة التجريبية ، بينما لم توجد فروق دالة بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي التتبعي لمتابعة استمرار اثر البرنامج في الدافعية المهنية والاتجاه نحو مهنة الدعوة.

وأجرت غادة الخادم (٢٠١٠) بحثا عن الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالكفاءة الذاتية ودافع الإنجاز ، وتكونت مجموعة البحث من (٤٠٠) طالب وطالبة من الجامعة ، واستخدمت مقاييس الذكاءات المتعددة ومقياس الكفاءة الذاتية

الأكاديمية ومقياس دافع الإنجاز، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة دالة موجبة بين درجات الذكاءات المتعددة ودرجات كل من الكفاءة الذاتية الأكاديمية ودافع الإنجاز ، كما أسهمت درجات الكفاءةً الذاتية الأكاديمية في التنبؤ بدرجات الذكاء الرياضي واللغوي ، كما أسهمت درجات دافع الإنجاز في التنبؤ بدرجات الذكاء الرياضي واللغوي والشخصي .

وهدفت دراسة (Faruk,2011) إلى الكشف عن التلكؤ العام، والدافع الأكاديمي والكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب الجامعة ، تم فحص التلكؤ الأكاديمي من حيث الجنس، طبقت الدراسة على (٧٧٤) من طلاب جامعتي سلجوق وسامسون بتركيا، تم استخدام مقياس التلكؤ الأكاديمي، مقياس الدافع الأكاديمي ومقياس الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستمارة البيانات الشخصية كأدوات للقياس، واستخدمت معامل ارتباط بيرسون، تحليل الانحدار المتعدد، وANOVA في اتجاه واحد لتحليل البيانات التي تم جمعها، أظهرت النتائج وجود علاقة طردية بين التلكؤ العام والتلكؤ الأكاديمي ، في حين أثبتت الدراسة أنه كلما ارتفعت درجة التلكؤ الأكاديمي انخفض مستوى الدافع الأكاديمي، الكفاءة الذاتية الأكاديمية، وعلاوة على ذلك تم تحديد التلكؤ العام الذي من الممكن أن يكون مؤشرا كبيرا على التلكؤ الأكاديمي ، لم يختلف التلكؤ الأكاديمي من حيث الجنس.

واستهدفت دراسة (Kate,2012) الكشف عن فعالية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في تحسين الدوافع الذاتية وانجاز مادة الرياضيات من خلال المشاركة في برنامج ما بعد الدراسة، طبقت الدراسة على (٤٧) طالبا لاتيني كشفت نتائج الدراسة عن فعالية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في تحسين الدوافع الذاتية، وهذا يعني ارتباط الكفاءة الذاتية الأكاديمية بشكل إيجابي مع الدوافع الذاتية ، وكان ابرز مؤشر على ذلك انتظام الطلاب في برنامج مابعد الدراسة واجتياز مادة الرياضيات بنجاح ، كما ساهم بشكل إيجابي في تحسين اتجاه الطلاب نحو دراسة مادة الرياضيات.

- **تعقيب على دراسات وبحوث المحور الخامس** :

اتضح من الدراسات والبحوث وجود علاقة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومتغير وجهة الضبط كما أشار إليه بحث نادية الحسيني (٢٠٠١) الذي توصل للعلاقة الايجابية بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية ووجهة الضبط الداخلي والعكس صحيح بالنسبة لوجهة الضبط الخارجي ،كذلك توجد علاقة سالبة بين الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتلكؤ الأكاديمي والاكتئاب والقلق أي كلما ارتفع مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية انخفض مستوى التلكؤ الأكاديمي والاكتئاب والقلق مثل بحث (Farran, 2004) كذلك يستخدم التدريب من خلال فعالية الذات كمدخل لتحسين الدافعية للطلاب المجتهدين مثل (Margolise & McCabe, 2004)،كما وجدت علاقة عكسية بين فعالية الذات وقلق الاختبار أي كلما تحسنت فعالية الذات انخفضت حدة درجة القلق وهذا ما أثبتته نجلاء رسلان (٢٠٠٥) من خلال فعالية برنامج إرشادي في خفض حدة مستوى الشعور بالعزلة الاجتماعية وقلق الاختبار وتحسين فعالية الذات،وكذلك بحث حسن (٢٠٠٨)، بحث الرشيدي (٢٠٠٩)، عبد اللطيف

(٢٠٠٩) ،غادة الخادم (٢٠١٠) ، توقع انخفاض الكفاءة الذاتية للتنظيم الذاتي لدى طلاب الجامعة المتلكئين أكاديميا مثل (Klassen et al ., 2008)، وتوصلت (Lori,2005) إلى فعالية برنامج في تنمية التقرير الذاتي وفعالية الذات،والدافعية للتعلم لدى طلاب الكليات ذوي الاحتياجات الخاصة ، كما اثبت بحث الزق (٢٠٠٩) ، (Kate, 2012) أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية يرتبط إيجابيا بالدافع للتعلم، كما توصل عابد (٢٠٠٩) إلى وجود ارتباط إيجابي بين مستوى فهم المفاهيم العلمية والدافعية للتعلم والمعتقدات المرتبطة بالفعالية الذاتية، كما أكدت دراسة (Faruk, 2011) على أنه كلما ارتفعت درجة التلكؤ الأكاديمي انخفض مستوى الدافع الأكاديمي، الكفاءة الذاتية الأكاديمية، كما تراوحت أعمار المجموعات الزمنية في هذا المحور ما بين (٤٧ ٧٧٤) طالبا وطالبة.

- **تعقيب عام على الدراسات والبحوث السابقة** :

- تنوعت العينات في الدراسات والبحوث وتراوحت ما بين (٣٠) طالباً ، (٢٢٤٩) طالبا ، وتنوعت المراحل الدراسية التي اختيرت منها المجموعات فأجريت على تلاميذ المرحلة الابتدائية ، وتلاميذ المرحلة الإعدادية، وطلاب المرحلة الثانوية، وطلاب المرحلة الجامعية ولذلك سيختار الباحثان المرحلة الجامعية لوضوح حالة التلكؤ الأكاديمي وانتشارها بينهم.
- اتفقت نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي استخدام البرامج المختلفة أن للتدريب أثرا في تعديل سلوك التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب، واستخدمت بعض هذه البرامج في تنمية فعالية الذات والكفاءة الذاتية الأكاديمية التي انعكست إيجابيا على تحسين الدافعية للتعلم ووجهة الضبط الداخلي وخفض حدة وجهة الضبط الخارجي وقلق الاختبار.
- الفترات الزمنية للبرامج التي تم تدريب الطلاب عليها والتي أعدت لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية، تراوحت ما بين (٣) أسابيع إلى (١٠) أسابيع ولذلك سيحدد الباحثان مدة التدريب على البرنامج بحيث لا تزيد عن (١٣) أسبوعا تقريبا.
- تبين من نتائج الدراسات والبحوث السابقة أهمية الدور الذي يؤديه المعلم في عملية تدعيم وتحفيز دافعية الطلاب، كما كشفت عنها الدراسات والبحوث السابقة من خلال الاهتمام بجذب انتباه وتركيز المتعلم ، وربط المادة الدراسية بحاجات الطالب ، وبناء الثقة بينه وبين المعلم ، والتركيز على الجهد أكثر من القدرة ، والاهتمام بالتغذية الراجعة ، وتشجيع التعلم المتقن.
- التصميم التجريبي : تعتمد بعض الدراسات والبحوث السابقة على التصميم التجريبي القائم على تقسيم الطلاب إلى مجموعتين ، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة ، على أن يتم القياس القبلي للمجموعتين التجريبية والضابطة، وبعد انتهاء فترة التدريب على الأنشطة أو البرنامج يتم القياس البعدي، لكن في هذا البحث يتم القياس البعدي عقب البرنامج التدريبي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية وبعد مرور شهر يتم القياس التتبعي للكشف عن مدى استمرارية البرنامج المعد.
- استفاد الباحثان من الدراسات والبحوث السابقة ما يلي :

- ✓ إعداد مقياس لفاعلية الإجراءات التجريبية للكفاءة الذاتية الأكاديمية.
- ✓ إعداد البرنامج التدريبي للكفاءة الذاتية الأكاديمية ، من حيث اختيار محتواه ، وتصميم مثيراته وأنشطته ومهامه وتقويمه.
- ✓ تصميم مقياس التلكؤ الأكاديمي ، ومقياس الدافعية للتعلم ، ومقياس وجهة الضبط (الخارجي – الداخلي)، ومقياس قلق الاختبار، واختيار الأساليب الإحصائية المناسبة ، وتفسير النتائج ، وصياغة فروض البحث الحالي.

- **فروض البحث** :

- ⏮ توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة المتلكئين أكاديميا في القياس البعدي في الدافعية للتعلم لصالح المجموعة التجريبية.
- ⏮ توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة المتلكئين أكاديميا في القياس البعدي في وجهة الضبط (الخارجي. الداخلي) لصالح المجموعة التجريبية.
- ⏮ توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة المتلكئين أكاديميا في القياس البعدي في قلق الاختبار لصالح المجموعة التجريبية.
- ⏮ توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا في الدافعية للتعلم في القياسات الثلاثة (قبلي . بعدي . تتبعي) لصالح القياسين البعدي والتتبعي.
- ⏮ توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا في وجهة الضبط (الخارجي . الداخلي) في القياسات الثلاثة (قبلي. بعدي. تتبعي) لصالح القياسين البعدي والتتبعي.
- ⏮ توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا في قلق الاختبار في القياسات الثلاثة (قبلي . بعدي . تتبعي) لصالح القياسين البعدي والتتبعي.

- **إجراءات البحث** :

يتناول الباحثان التصميم التجريبي وعينة البحث وضبط المتغيرات الدخيلة (النوع ، والعمر الزمني ، والذكاء) وأدوات البحث ، وخطوات إعدادها ، والخصائص السيكومترية لها ، والأساليب الإحصائية المستخدمة للتحقق من صحة الفروض.

- **أولاً : منهج البحث** :

استخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي باعتباره أحد نماذج تحليل التباين الذي يفيد في بحث أثر متغير مستقل (برنامج تدريبي لتنمية كفاءة الذات الأكاديمية) في المتغير التابع (الدافعية للتعلم ووجهة الضبط وقلق الاختبار) ، ولهذا فإن النتائج التي يتم التوصل إليها من التصميم تكون راجعة للتأثير الرئيس للمتغير المستقل.

- **ثانيا : عينة البحث** :

يتم اختيار عينة البحث على مرحلتين هما :

- **المرحلة الأولى** : **عينة البحث الاستطلاعية** :

تم اختيار عينة البحث الاستطلاعية من طلاب التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الطائف ؛ وذلك لإجراء الخصائص السيكومترية لمقياس التلكؤ الأكاديمي ، ومقياس الدافعية للتعلم ، ومقياس وجهة الضبط (الخارجي - الداخلي)، ومقياس قلق الاختبار ؛ للاطمئنان على كفاءتها السيكومترية تمهيدا للتطبيق على عينة البحث الأساسية ، وبلغ قوام عينة البحث الاستطلاعية (ن =٤٠) طالبا من طلاب قسم التربية الخاصة بكلية التربية بالطائف بالمستوى الرابع ، بعد استبعاد الطلاب الذين لم يبدوا جدية في الإجابة على المقاييس والذين لم يكملوا الإجابة.

- **المرحلة الثانية** : **عينة البحث الأساسية** :

لتحديد عينة البحث الأساسية أتبع الباحثان الخطوات التالية :

- اختار الباحثان طلاب قسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الطائف.
- طبق الباحثان مقياس التلكؤ الأكاديمي على (١٣٠) طالبا، وبعد تصحيح المقياس اختار الباحثان (٤٠٪) من الطلاب الحاصلين على الدرجة العليا للتلكؤ الأكاديمي ، والذين أصبح عددهم (٥٢) طالبا من طلاب التربية الخاصة بكلية التربية جامعة الطائف مرتفعي التلكؤ الأكاديمي.
- قسم الباحثان الطلاب مرتفعي التلكؤ الأكاديمي عشوائيا إلى مجموعتين : الأولى تجريبية وعددهم (٢٦) طالبا ، والثانية ضابطة وعددهم (٢٦) طالبا.
- تأكدا من تجانس العمر الزمني و الذكاء بين المجموعتين التجريبية والضابطة.

- **ثالثاً** : **ضبط المتغيرات الدخيلة** :

حاول الباحثان ضبط بعض المتغيرات التي قد تتداخل مع المتغير المستقل (البرنامج التدريبي) في تأثيره في المتغير التابع (الدافعية للتعلم ، ووجهة الضبط (الخارجي – الداخلي)، وقلق الاختبار) ، وفيما يلي أهم المتغيرات الدخيلة التي رآها الباحثان أنها قد يكون لها تأثير في المتغير التابع.

- النوع: نظرا لما توصلت إليه بعض الدراسات والبحوث من وجود فروق بين الذكور والإناث في التلكؤ الأكاديمي مثل (Klassen & Kuzucu, 2009) (Al-Attiyah, 2011)، اقتصر الباحثان في البحث الحالي على الذكور فقط لاستبعاد أثر النوع في التلكؤ الأكاديمي وصعوبة التطبيق على الطالبات في البيئة السعودية.
- العمر الزمني: استبعد الباحثان أثر متغير العمر الزمني في التلكؤ الأكاديمي في البحث الحالي ، حيث حسب الباحثان الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام تحليل التباين لمتغير واحد ، والجدول التالي يوضح قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين المجموعتين في متغير العمر الزمني بالسنوات.

جدول (١): قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني.

المتغير	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
العمر الزمني	تجريبية	٢٦	٢١.٠٣٨	١.٦٦	٥٠	٠.٦٩	غير دالة
	ضابطة	٢٦	٢١.٢٣٠	١.٦٥			

يتضح من الجدول السابق أن الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني غير دال إحصائيا ، أي أن المجموعتين (التجريبية والضابطة) متكافئتان من حيث العمر الزمني.

- الذكاء: استخدم الباحثان اختبار المصفوفات المتتابعة إعداد/ رافن (١٩٧٦) للتجانس بين المجموعتين التجريبية والضابطة باستخدام تحليل التباين لمتغير واحد ، والجدول التالي يوضح قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين المجموعتين في متغير الذكاء.

جدول (٢): قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الذكاء .

المتغير	المجموعة	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
العمر الزمني	تجريبية	٢٦	١٠٠.٢	٥.٣	٥٠	١.٤٤	غير دالة
	ضابطة	٢٦	١٠١.٧	٥.٨			

يتضح من الجدول السابق أن الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الذكاء غير دال إحصائيا ، أي أن المجموعتين (التجريبية والضابطة) متكافئتان من حيث الذكاء.

- **رابعاً : أدوات البحث :**

استخدم الباحثان مقياس التلكؤ الأكاديمي ، ومقياس الدافعية للتعلم ، ومقياس وجهة الضبط ، ومقياس قلق الاختبار ، والبرنامج التدريبي للكفاءة الذاتية الأكاديمية ، ومقياس فاعلية الإجراءات التجريبية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ، وكل هذه الأدوات من إعداد الباحثين ، ويمكن تناول هذه الأدوات بشكل من التفصيل على النحو التالي :

- **١ – مقياس التلكؤ الأكاديمي : إعداد الباحثين**

- الهدف من المقياس: تحديد سلوك الطلاب الذين يتصفون بتأجيل المهام الدراسية والتعليمية المطلوبة ، والتأخر في إتمامها إلى اللحظات الأخيرة من بدئها مع وجود شعور بالضيق وعدم الارتياح لتأخيرهم في إتمامها.
- بناء المقياس: مر بناء هذا المقياس بعدة خطوات حتى وصل إلى صورته النهائية على النحو التالي :
  - ✓ الإطلاع على المفاهيم النظرية والتعريفات المرتبطة بالتلكؤ الأكاديمي.
  - ✓ الإطلاع على بعض المقاييس العربية والأجنبية الخاصة بالتلكؤ الأكاديمي كبحث (Saddler& Sacks,1993)، (Rawlins,1995)، (Huang,1999)، (Pfister,2002)، (Farran,2004) ، مصلحي ، والحسيني (٢٠٠٤) ، Carden (et al., 2004) ، (Sayers, 2003)، (Chu & Choi, 2005)، (Schraw et al., 2007)، (Akinsola et al., 2007) ، نادية الشرنوبي (٢٠٠٨) ، (Klassen et al .,2008)، شريت ، ومحمود (٢٠٠٨) ، Deniz (Klassen ; Kuzucu, 2009) ،(et al .,2009)، (Morales, 2010)، (Al-Attiyah, 2011)، (Faruk, 2011) ، (Cao Li, 2012).
- وصف المقياس : في ضوء الاستفادة من الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت التلكؤ الأكاديمي ، تم بناء المقياس في صورة عبارات تقريرية تصف سلوكيات الطلاب الذين يتصفون بالتلكؤ الأكاديمي، وبعد عرض المقياس على (٩) من أعضاء هيئة التدريس من قسمي علم النفس والتربية الخاصة بكلية التربية جامعة الطائف بلغت عبارات المقياس (٥١) عبارة، كما تم تطبيق المقياس على المجموعة الاستطلاعية (ن=٤٠) طالبا ، وذلك بغرض الصدق والثبات للمقياس.
- تصحيح المقياس : بلغ عدد عبارات المقياس الإيجابية (٣٩) عبارة ، وهي : ١ – ٢ – ٣ – ٤ – ٦ – ٧ – ٨ – ٩ – ١٠ – ١١ – ١٢ – ١٣ – ١٥ – ١٦ – ١٨ – ١٩ – ٢٠ – ٢١

٢٢ – ٢٣ – ٢٤ – ٢٥ – ٢٦ – ٢٧ – ٢٨ – ٢٩ – ٣٤ – ٣٥ – ٣٦ – ٣٧ – ٣٨ – ٣٩ – ٤٠ – ٤١ – ٤٣ – ٤٤ – ٤٥ – ٤٦ – ٤٩ – ٥٠ – ٥١ ، وعدد عبارات المقياس السالبة (١٢) ، وهي : ٢ – ٣ – ٥ – ١٤ – ١٧ – ٣٠ – ٣١ – ٣٢ – ٣٣ – ٤٢ – ٤٧ – ٤٨ ، بمجموع (٥١) عبارة ، وتصحح عبارات المقياس الإيجابية بأن تعطى (دائما) (٣) درجات ، (أحيانا) درجتين ، (نادرا) درجة واحدة ، وعبارات المقياس السالبة على العكس مما سبق فتعطى (دائما) درجة واحدة ، (أحيانا) درجتين ، (نادرا) (٣) درجات ، وبذلك يكون مجموع الدرجات (١٥٣) درجة.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس** :

- **أ - الصدق** :

- صدق المحكمين: عرض الباحثان الصورة المبدئية للمقياس على (٩) من أعضاء هيئة التدريس من قسمي علم النفس والتربية الخاصة بكلية التربية جامعة الطائف ، وبعد ذلك حسب الباحثان نسب اتفاق المحكمين على عبارات مقياس التلكؤ الأكاديمي واتضح أن العبارات كانت ملائمة لطلاب التربية الخاصة المتلكئين أكاديميا بكلية التربية بنسبة اتفاق (٨٨,٨٪) وملاءمة عبارات المقياس لطبيعة العينة وخصائصها بنسبة اتفاق (١٠٠٪) وارتباط عبارات المقياس ارتباطا مباشرا بالتلكؤ الأكاديمي بنسبة اتفاق (٨٨,٨٪) ، ولذلك يعتبر مقياس التلكؤ الأكاديمي صادقا صدق المحكمين بنسب مقبولة.
- صدق المحك الخارجي: طبق الباحثان مقياس التلكؤ الأكاديمي لمصلحي والحسيني (٢٠٠٤) ومقياس التلكؤ الأكاديمي إعداد / الباحثان على (ن =٤٠) طالبا ، وبلغ معامل الارتباط بين المقياسين (٠,٧٨)، وبذلك يعتبر مقياس التلكؤ الأكاديمي صادقا صدق المحك الخارجي بمعامل ارتباط مقبول.

- **ب - الثبات** :

- طريقة إعادة التطبيق : تم حساب ثبات مقياس التلكؤ الأكاديمي باستخدام طريقة إعادة التطبيق ، وذلك بعد تطبيقه على (ن =٤٠) طالبا وبلغ معامل الارتباط بعد (١٥) يوما من التطبيق الأول (٠,٨٨) ، وهي قيمة مقبولة ويمكن الوثوق فيها.
- طريقة ألفا كرونباخ : تم حساب ثبات مقياس التلكؤ الأكاديمي باستخدام طريقة ألفا كرونباخ ، وذلك بعد تطبيقه على (ن =٤٠) طالبا ، وبلغ معامل الثبات (٠,٧٦) ، وهي قيمة مقبولة ، ويمكن الوثوق فيها.

- **٢ – مقياس الدافعية للتعلم : إعداد الباحثين**

- الهدف من المقياس: تحديد سلوك الطلاب الذين يتميزون بالنشاط والرغبة في بعض المواقف دون مواقف أخرى ، وذلك يرجع إلى مستوى دافعيتهم نحو ممارسة السلوك في هذه المواقف دون غيرها.
- بناء المقياس: مر بناء هذا المقياس بعدة خطوات حتى وصل إلى صورته النهائية على النحو التالي :
  - ✓ الإطلاع على المفاهيم النظرية والتعريفات المرتبطة بالدافعية للتعلم.
  - ✓ الإطلاع على بعض المقاييس العربية والأجنبية الخاصة بالدافعية للتعلم كبحث بو صلب (٢٠٠١) ، والقواس (٢٠٠٧) ، وثريا دودين (٢٠٠٧) ،

(Klassen ; Kuzucu 2009) وفريال أبو عواد (٢٠٠٩) ، وجروان ، والعبادي (٢٠١٠) ، (Al-Attiyah, 2011)، (Sook Yoo & Chae, 2011) ، (Cao) ، Li, 2012 (Yingqiu & Mary, 2012).

- وصف المقياس : في ضوء الاستفادة من الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت الدافعية للتعلم، تم تصميم المقياس في صورة عبارات تقريرية تصف سلوكيات الطلاب الذين يتميزون بالدافعية للتعلم ، وبعد عرض المقياس على (٩) من أعضاء هيئة التدريس من قسمي علم النفس والتربية الخاصة بكلية التربية جامعة الطائف بلغت عبارات المقياس (٥٢) عبارة، كما تم تطبيق المقياس على (ن =٤٠) طالبا، وذلك بغرض الصدق والثبات للمقياس.
- تصحيح المقياس : بلغ عدد عبارات المقياس الإيجابية (٣٨) عبارة ، وهي : ١ – ٣ – ٤ – ٥ – ٦ – ٩ – ١٠ – ١١ – ١٢ – ١٣ – ١٤ – ١٥ – ١٦ – ١٨ – ١٩ – ٢٠ – ٢١ – ٢٢ – ٢٣ – ٢٤ – ٢٥ – ٢٦ – ٢٧ – ٢٩ – ٣١ – ٣٢ – ٣٣ – ٣٦ – ٣٧ – ٣٨ – ٣٩ – ٤٠ – ٤١ – ٤٥ – ٤٦ – ٤٨ – ٤٩ – ٥٢ ، وعدد عبارات المقياس السالبة (١٤) ، وهي : ٢ – ٧ – ٨ – ١٧ – ٢٨ – ٣٠ – ٣٤ – ٣٥ – ٤٢ – ٤٣ – ٤٤ – ٤٧ – ٥٠ – ٥١ ، بمجموع (٥٢) عبارة ، وتصحح عبارات المقياس الإيجابية بأن تعطى (نعم) (٣) درجات ، (أحيانا) درجتين ، (لا) درجة واحدة ، وعبارات المقياس السالبة على العكس مما سبق فتعطى (نعم) درجة واحدة ، (أحيانا) درجتين ، (لا) (٣) درجات ، وبذلك يكون مجموع الدرجات (١٥٦) درجة.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس** :

- **أ - الصدق** :

- صدق المحكمين : عرض الباحثان الصورة المبدئية للمقياس على (٩) من أعضاء هيئة التدريس من قسمي علم النفس والتربية الخاصة بكلية التربية جامعة الطائف، وبعد ذلك حسب الباحثان نسب اتفاق المحكمين على عبارات مقياس الدافعية للتعلم اتضح أن عبارات المقياس كانت ملائمة لطلاب التربية الخاصة المتلكئين أكاديميا بكلية التربية بنسبة اتفاق (٨٨,٨٪) وملاءمة عبارات المقياس لطبيعة العينة وخصائصها بنسبة اتفاق (١٠٠٪) وارتباط عبارات المقياس ارتباطا مباشرا بالدافعية للتعلم بنسبة اتفاق (٨٨,٨٪) ، ولذلك يعتبر مقياس الدافعية للتعلم صادقا صدق المحكمين بنسب مقبولة.

- **ب - الثبات** :

- طريقة إعادة التطبيق : تم حساب ثبات مقياس الدافعية للتعلم باستخدام طريقة إعادة التطبيق ، وذلك بعد تطبيقه على (ن =٤٠) طالبا وبلغ معامل الارتباط باستخدام طريقة إعادة التطبيق بعد (١٥) يوما من التطبيق الأول (٠,٨٣) ، وهي قيمة مقبولة ، ويمكن الوثوق فيها.
- طريقة ألفا كرونباخ : تم حساب ثبات مقياس الدافعية للتعلم باستخدام طريقة ألفا كرونباخ ، وذلك بعد تطبيقه على (ن =٤٠) طالبا، وبلغ معامل الثبات (٠,٧٧) ، وهي قيمة مقبولة ، ويمكن الوثوق فيها.

- **٣ – مقياس وجهة الضبط (الخارجي ـ الداخلي) : إعداد الباحثين**

- الهدف من المقياس: تحديد سلوك الطلاب من حيث معتقداتهم التي توضح العلاقة بين سلوكهم وما يليه من صور الثواب والعقاب ، واعتقادهم في قدرتهم على أداء مهمة ما.

- بناء المقياس: مر بناء هذا المقياس بعدة خطوات حتى وصل إلى صورته النهائية على النحو التالي :
  - ✓ الإطلاع على المفاهيم النظرية والتعريفات المرتبطة بوجهة الضبط (الخارجي – الداخلي).
  - ✓ الإطلاع على بعض المقاييس العربية والأجنبية الخاصة بوجهة الضبط (الخارجي – الداخلي)، كبحث سالم ، وعواد (١٩٩٤) ، أبو مسلم (١٩٩٩) ونادية الحسيني (٢٠٠١) ، والجوهرة الذواد (٢٠٠٢) ، (Carden et al., 2004) ، وفائقة بدر (٢٠٠٦) ، (Deniz et al ., 2009)،(Adeyinka et al .,2011)، . (Nilgun & Huseyin,2012)
- وصف المقياس : في ضوء الاستفادة من الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت وجهة الضبط (الخارجي – الداخلي) ، تم تصميم المقياس في صورة عبارات تقريرية تصف سلوكيات الطلاب الذين يتميزون بوجهة الضبط (الخارجي – الداخلي) ، وبعد عرض المقياس على (٩) من أعضاء هيئة التدريس من قسمي علم النفس والتربية الخاصة بكلية التربية جامعة الطائف بلغت عبارات المقياس (٣٩) عبارة ، كما تم تطبيق المقياس على (ن =٤٠) طالبا ، وذلك بغرض الصدق والثبات للمقياس.
- تصحيح المقياس : بلغ عدد عبارات وجهة الضبط الخارجي في المقياس (٢٧) وهي : ١ – ٢ – ٥ – ٦ – ٧ – ٨ - ١٠ – ١٥ – ١٦ – ٢٠ – ٢١ – ٢٢ – ٢٣ – ٢٤ – ٢٥ – ٢٦ – ٢٧ – ٢٨ – ٢٩ – ٣٠ – ٣١ – ٣٢ – ٣٥ – ٣٦ – ٣٧ – ٣٨ – ٣٩ ، وعدد عبارات وجهة الضبط الداخلي في المقياس (١٢) عبارة ، وهي : ٣ - ٤ – ٩ – ١١ – ١٢ – ١٣ – ١٤ – ١٧ – ١٨ – ١٩ - ٣٣ – ٣٤ ، وبمجموع (٣٩) عبارة ، وتصحح عبارات المقياس الإيجابية بأن تعطى (دائما) (٣) درجات ، (أحيانا) درجتين ، (نادرا) درجة واحدة ، وعبارات المقياس السالبة على العكس مما سبق فتعطى (دائما) درجة واحدة ، (أحيانا) درجتين ، (نادرا) (٣) درجات ، وبذلك يكون مجموع الدرجات (١١٧) درجة.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس** :
- أ - **الصدق** :

صدق المحكمين : عرض الباحثان الصورة المبدئية للمقياس على (٩) من أعضاء هيئة التدريس من قسمي علم النفس والتربية الخاصة بكلية التربية جامعة الطائف ، وبعد ذلك حسب الباحثان نسب اتفاق المحكمين على عبارات مقياس وجهة الضبط (الخارجي . الداخلي) اتضح أن العبارات كانت ملائمة لطلاب التربية الخاصة المتلكئين أكاديميا بكلية التربية بنسبة اتفاق (٨٨,٨٪) ، وملاءمة العبارات لطبيعة العينة وخصائصها بنسبة اتفاق (٨٨,٨٪) ، وارتباط العبارات ارتباطا مباشرا بوجهة الضبط (الخارجي – الداخلي) بنسبة اتفاق (١٠٠ ٪) ، ولذلك يعتبر مقياس وجهة الضبط (الخارجي – الداخلي) صادقا صدق المحكمين بنسب مقبولة.

- ب - **الثبات** :
- طريقة إعادة التطبيق : تم حساب ثبات مقياس وجهة الضبط (الخارجي . الداخلي) باستخدام طريقة إعادة التطبيق ، وذلك بعد تطبيقه على (ن =٤٠) طالبا وبلغ معامل الارتباط باستخدام طريقة إعادة التطبيق بعد (١٥) يوما من التطبيق الأول (٠,٨٢) ، وهي قيمة مقبولة ، ويمكن الوثوق فيها.

- طريقة ألفا كرونباخ : تم حساب ثبات مقياس وجهة الضبط (الخارجي . الداخلي) باستخدام طريقة ألفا كرونباخ ، وذلك بعد تطبيقه على (ن =٤٠) طالبا، وبلغ معامل الثبات (٠,٧٦) ، وهي قيمة مقبولة ، ويمكن الوثوق فيها.

- **٤ – مقياس قلق الاختبار : إعداد الباحثين**

- الهدف من المقياس: تحديد سلوك الطلاب الذي يظهر عليهم في أثناء أداء الاختبارات ، والمتمثل في عدم الاستقرار وسرعة الانفعال، والخوف والتوتر الشديد من الاختبار ، مما يؤدي إلى انخفاض أدائهم الأكاديمي في أثناء أداء الاختبار بسبب هذه المخاوف.
- بناء المقياس: مر بناء هذا المقياس بعدة خطوات حتى وصل إلى صورته النهائية على النحو التالي :
  - ✓ الإطلاع على المفاهيم النظرية والتعريفات المرتبطة بقلق الاختبار.
  - ✓ الإطلاع على بعض المقاييس العربية والأجنبية الخاصة بقلق الاختبار كمقياس الطيب (١٩٩٧)، وبحث (Powell,2004) ، (Sayers,2003) (Onwuegbuzie, 2004) ، نجلاء رسلان (٢٠٠٥)، عبد الوهاب (٢٠٠٧) ، هالة مصطفى (٢٠٠٩) ، أحمد (٢٠١١) ،(Selami, 2012).
- وصف المقياس : في ضوء الاستفادة من الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت قلق الاختبار ، تم تصميم المقياس في صورة عبارات تقريرية تصف سلوكيات الطلاب الذين يتميزون بقلق الاختبار ، وبعد عرض المقياس على (٩) من أعضاء هيئة التدريس من قسمي علم النفس والتربية الخاصة بكلية التربية جامعة الطائف بلغت عبارات المقياس (٤٤) عبارة، كما تم تطبيق المقياس على (ن =٤٠) طالبا ، وذلك بغرض الصدق والثبات للمقياس.
- تصحيح المقياس : بلغ عدد عبارات المقياس الإيجابية (٣٩) عبارة ، وهي : ١ – ٢ – ٣ – ٤ – ٥ – ٦ – ٧ – ٨ – ٩ – ١٠ – ١١ – ١٢ – ١٣ – ١٤ – ١٥ – ١٦ – ١٧ – ١٨ – ١٩ – ٢٠ – ٢١ – ٢٢ – ٢٣ – ٢٥ – ٢٦ – ٢٧ – ٢٨ – ٢٩ – ٣٢ – ٣٣ – ٣٥ – ٣٦ – ٣٧ – ٣٩ – ٤٠ – ٤١ – ٤٢ – ٤٣ – ٤٤، وعبارات المقياس السالبة (٥) ، وهي : ٢٤ – ٣٠ – ٣١ – ٣٤ – ٣٨ ، بمجموع (٤٤) عبارة ، وتصحح عبارات المقياس الإيجابية بأن تعطى (غالبا) (٣) درجات ، (أحيانا) درجتين ، (قليلا) درجة واحدة ، وعبارات المقياس السالبة على العكس مما سبق فتعطى (غالبا) درجة واحدة ، (أحيانا) درجتين ، (قليلا) (٣) درجات ، وبذلك يكون مجموع الدرجات (١٣٢) درجة.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس :**

- **أ -الصدق :**

- صدق المحكمين: عرض الباحثان الصورة المبدئية للمقياس على (٩) من أعضاء هيئة التدريس من قسمي علم النفس التربوي والتربية الخاصة بكلية التربية جامعة الطائف، وبعد ذلك حسب الباحثان نسب اتفاق المحكمين على عبارات مقياس قلق الاختبار اتضح أن عبارات المقياس كانت ملائمة لطلاب التربية الخاصة المتلكئين أكاديميا بكلية التربية بنسبة اتفاق (٨٨,٨ ٪)، وملاءمة عبارات المقياس لطبيعة العينة وخصائصها بنسبة اتفاق

(٨٨,٨٪) ، وارتباط عبارات المقياس ارتباطاً مباشراً بالدافعية للتعلم بنسبة اتفاق (١٠٠٪) ، ولذلك يعتبر مقياس قلق الاختبار صادقا صدق المحكمين بنسب مقبولة.

- **ب - الثبات** :

- – طريقة إعادة التطبيق : تم حساب ثبات مقياس قلق الاختبار باستخدام طريقة إعادة التطبيق ، وذلك بعد تطبيقه على (ن =٤٠) طالبا وبلغ معامل الارتباط باستخدام طريقة إعادة التطبيق بعد (١٥) يوما من التطبيق الأول (٠,٨٥) ، وهي قيمة مقبولة ، ويمكن الوثوق فيها.
- – طريقة ألفا كرونباخ : تم حساب ثبات مقياس قلق الاختبار باستخدام طريقة ألفا كرونباخ ، وذلك بعد تطبيقه على (ن =٤٠) طالبا، وبلغ معامل الثبات (٠,٧٢) ، وهي قيمة مقبولة ، ويمكن الوثوق فيها.

- **٥ - البرنامج التدريبي للكفاءة الذاتية الأكاديمية : إعداد الباحثين.**

- الهدف من البرنامج : تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلاب المتلكئين أكاديميا والذي ربما يحسن من مستوى الدافعية للتعلم ووجهة الضبط الداخلي وخفض حدة قلق الاختبار ووجهة الضبط الخارجي لديهم.
- أسس بناء البرنامج التدريبي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية : استفاد الباحثان من بعض الدراسات والبحوث السابقة في بناء البرنامج التدريبي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية مثل (Margolise & McCabe, 2004) نجلاء رسلان (٢٠٠٥) ، (Lori, 2005) ، حسن (٢٠٠٨) ، عبد اللطيف (٢٠٠٩) (Kate, 2012)، وفي ضوء ذلك استنتج الباحثان بعض الأسس المهمة التي ينبغي مراعاتها عند إعداد البرنامج التدريبي للكفاءة الذاتية الأكاديمية والتي تسهم بدورها في نجاحه وتحقيق أهدافه وهى :

- ✓ أن تتضمن كل جلسة من جلسات البرنامج مكونات الكفاءة الذاتية الأكاديمية المطلوب تدريب طلاب التربية الخاصة المتلكئين أكاديميا عليها وتنميتها ، وتتمثل تلك المكونات في الثقة بالنفس ، والمثابرة ، وتحمل المسؤولية ، والفعالية الاجتماعية ، وهى بعض المكونات التي يتم التوصل إليها من خلال البحث الحالي، بالإضافة إلى إكساب الطلاب بعض مهارات حل المشكلات ومهارات تكملة العمليات الرياضية وإجراء المقارنات بينها وتكملة الحروف لتكوين كلمات .
- ✓ أن يرتبط محتوى البرنامج بطلاب قسم التربية الخاصة ، وما يحتاجونه في ميدان التربية الخاصة من مهارات ومفاهيم صحيحة تنمى الكفاءة الذاتية الأكاديمية لديهم.
- ✓ أن يكون للبرنامج هدف عام يسعى إلى تحقيقه ، وأهداف إجرائية سلوكية لكل جلسة ، على أن تتكامل هذه الأهداف الإجرائية لتحقق الهدف العام للبرنامج التدريبي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية.
- ✓ أن تكون هناك إيجابية للطلاب بحيث يشارك كل طالب بفاعلية في إجراءات البرنامج التدريبي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية.
- ✓ أن تقدم مثيرات وأنشطة ومهام متعددة تضفى على الطلاب جواً من الحماس والنشاط وعدم الملل مثل : صياغة محتوى الجلسة في مقاطع من شاشات العرض باستخدام الحاسوب وتعرض على الطلاب عن طريق الحاسب الآلي وحلقات من التعلم التعاوني بين طلاب التربية الخاصة.

- ✓ ضرورة أن تتسم بيئات الطلاب بالثقة بالنفس والابتعاد عن القلق والتوتر حيث إن المستويات المرتفعة من القلق والتوتر ترتبط بانخفاض الكفاءة الذاتية الأكاديمية.
- ✓ أن تكون هناك إيجابية للطلاب واستمتاعهم بالمشاركة في أداء المواقف التدريبية التطبيقية ، وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن أنفسهم دون خوف من الفشل أو من نقد الآخرين ، وذلك بقيامهم بالتحدث والإلقاء أمام زملائهم ، وتعريضهم لمواقف تطبيقية تتطلب منهم التصرف بذكاء ومهارة كقيامهم بالمحاورة والنقاش في حل مشكلة ما ، وتدريبهم على مهارات الإقناع.
- ✓ أن تعدد مواقف التدريب على المهارة الواحدة بما يضمن تثبيتها وصقلها كالتدريب على التحدث بثقة أمام الزملاء عند القيام بشرح محتوى الجلسة ، وإبداء الرأي في بعض المسائل المتعلقة بهذا المحتوى ، والحوار والمناقشة ، واقتراح الحلول للمشكلات التي تعرض أمامه.
- ✓ أن تتنوع الفنيات المستخدمة في الجلسات مما يشجع الطلاب على المشاركة الفعالة ، ويدفع عنهم الملل ، ويحقق أهداف كل جلسة ، ومن ثم أهداف البرنامج بأكمله مثل : الإنجازات الأدائية ، والخبرات البديلة، والإقناع اللفظي ، والاستثارة الانفعالية.
- ✓ أن تنبع هذه الفنيات من مصادر الكفاءة الذاتية الأكاديمية والتي تؤدى إلى تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية.
- ✓ استخدام التقويم البنائي خلال الجلسة التدريبية للتأكد من إتقان الطلاب لأنشطة البرنامج التدريبي لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية واستخدام التقويم النهائي ، واستمارة تقويم أهداف الجلسات في نهاية البرنامج التدريبي .
- ✓ يتضمن البرنامج جزءً خاصاً بالمعرفة ، وبالتدريب ، وبالممارسة الفعلية وذلك من خلال تقديم معلومات عن المهارات اللازمة للتدريب ، ثم تدريب الطلاب على هذه المهارات في أثناء الجلسات ، ثم الممارسة الفعلية للطلاب لهذه المهارات.
- ✓ كما يمر البرنامج بثلاث مراحل وهى :
  - ○ المرحلة الأولى:التعريف بالبرنامج والتدريب على أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية التي يتم التوصل إليها من خلال كل بُعد على حده في جلسة مستقلة ، وتتضمن هذه المرحلة جلسات التعريف بالبرنامج ، والثقة بالنفس، والمثابرة ، وتحمل المسؤولية ، والفعالية الاجتماعية.
  - ○ المرحلة الثانية: مهارات المحادثات الجماعية: وتتضمن مرحلة التدريب على مهارات الإلقاء عبر الجماعات كالمحاضرات والندوات.
  - ○ المرحلة الثالثة: مهارات الإلقاء الفردي ، وتضمن التدريب على مهارات الإلقاء الفردي أمام الآخرين من الزملاء كالتعارف والحوار والإقناع والمهارات المسهمة في حل مشكلات الآخرين.

- **جـ - جوانب بناء البرنامج** :

يعتمد بناء البرنامج على ثلاثة جوانب رئيسة هي :

- ◄◄ الجانب المعرفي : ويتمثل في المعلومات المقدمة للطلاب المتلكئين أكاديميا مثل طبيعة الكفاءة الذاتية وأبعادها ومصادرها ، والتي تسهم في تنميتها بالإقناع اللفظي والذي يتمثل في تقديم معلومات بطريقة مقنعة، وتقديم معلومات عن كيفية إنجاز المهمة من شأنه أن يجعل الطلاب قادرين على الاستجابة

بشكل أفضل، كما يتضمن هذا الجانب تقديم التوجيهات والإرشادات اللازمة لإجراء التدريب.

- الجانب المهاري : ويتضمن هذا الجانب التدريب على المثيرات والأنشطة والمهام والمهارات التي يجب أن يتقنها الطالب المتلكئ أكاديميا لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومكوناتها ؛ لأن المعلومة وحدها لا تكفى لتعديل السلوك بصفة عامة وسلوك التلكؤ الأكاديمي بصفة خاصة ، بل ينبغي تقديم النماذج التي يجب على الطلاب محاكاتها .
- الجانب الوجداني : ويقصد به توفير بيئة آمنة نفسياً بالنسبة للطالب، بحيث يشعر فيها بالاطمئنان والمساندة وعدم الخوف من النقد ، والاستماع الجيد لما يبديه من آراء ، وأخذ أفكاره مأخذ الجد وتشجيعه على طرح الأسئلة التي تجول بخاطره، وإتاحة الفرص لطرح الأسئلة والنقاش.

- **د - خطوات بناء البرنامج** :

مر البرنامج التدريبي القائم على الكفاءة الذاتية الأكاديمية المعد في البحث الحالي بالخطوات التالية :

- إعداد البرنامج : الإطلاع على الدراسات والبحوث السابقة والأطر النظرية المرتبطة بالكفاءة الذاتية الأكاديمية ، وكيفية التدريب عليها ، والإطلاع على بعض البرامج التدريبية التي هدفت إلى تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية ، من خلال مصادرها الأربعة وهى : الإنجازات الأكاديمية المباشرة ، والخبرات البديلة ، والإقناع اللفظي ، والاستثارة الانفعالية.
- عناصر بناء البرنامج : بناء على ما أمكن التوصل إليه من تعريفات ومكونات وبرامج واستراتيجيات للكفاءة الذاتية الأكاديمية ، وخصائص الطلابِ المتلكئين أكاديميا يعد الباحثان البرنامج التدريبي في البحث الحالي مارا بالمراحل الآتية :

✓ أهداف البرنامج : حددت الأهداف بناء على تعريفات الكفاءة الذاتية الأكاديمية ومكوناتها ، ويتم اختيار محتوى البرنامج وأساليبه وفنياته وطرق تقويمه بناء على الأهداف التي يتم تحديدها مسبقا ، ويتم تحديد الهدف العام للبرنامج ثم الأهداف الفرعية ثم الأهداف الإجرائية الخاصة بكل جلسة.

✓ محتوى البرنامج : يتضمن البرنامج مهارات ضرورية لكل طالب لتنمية مهارة الثقة بالنفس ومهارة المثابرة ومهارة تحمل المسؤولية ومهارة الفعالية الاجتماعية ، ومن المهارات التي يتم التدريب عليها أيضا القدرة على مواجهة الزملاء ، ومهارات التواصل مع الآخرين ، والتفاعل معهم ، وإضفاء جو من المرح والدعابة معهم ، وكيفية إعداد الدروس التي تتوافق مع متغيرات العصر واحتياجات الطلاب ، والتعرف على طلاب التربية العملية بطريقة جذابة تؤلف قلوبهم ، والتحاور والمناقشة مع المعلمين الزملاء ، وحل مشكلات الطلاب الذين يلجئون إليهم.

✓ زمن البرنامج وعدد جلساته: يتم تطبيق البرنامج خلال (٢٦) جلسة تدريبية بواقع جلستين أسبوعيا بواقع (٥٠) دقيقة للجلسة، بالإضافة إلى جلستي القياس القبلي وجلستي القياس البعدي ، ويوضح الجدول التالي وصف البرنامج التدريبي القائم على الكفاءة الذاتية الأكاديمية المقترح.

جدول (٣): وصف البرنامج التدريبي القائم على الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى الطلاب المتلكئين أكاديميا المستخدم في البحث الحالي.

م	عنوان الجلسة	الأساليب والفنيات المستخدمة	الزمن	الأهداف
١	التعارف بين الباحثين والمتدربين .	المحاضرة – المناقشة- التعزيز - التغذية الراجعة.	٠ ٥دقيقة	محاولة التعرف على طلاب المجموعة التجريبية وشرح طريقة العمل وأهداف البرنامج وشرح خطة تنفيذ البرنامج.
٢	تعرف على كفاءتك الذاتية الأكاديمية .	المحاضرة – المناقشة- التعزيز - التغذية الراجعة.	٠ ٥دقيقة	توضيح المفاهيم المختلفة التي يتضمنها البرنامج التدريبي للكفاءة الذاتية الأكاديمية في ضوء تصور باندورا لها ، والعوامل المؤثرة فيها.
٣	تعرف على أهمية كفاءتك الذاتية الأكاديمية وكيفية تحسينها؟	المحاضرة – المناقشة- التعزيز - التغذية الراجعة.	٠ ٥دقيقة	توضيح أهمية الكفاءة الذاتية الاكاديمية في مستوى أداء الطلاب وكيفية تحسينها.
٤	تعرف على مستوى دافعيتك للتعلم وأهميته .	المحاضرة – المناقشة- التعزيز - التغذية الراجعة.	٠ ٥دقيقة	التعرف على مستوى الدافعية للتعلم واهميته.
٥	تعرف على مستوى وجهة ضبطك (الخارجي - الداخلي) لدى الطلاب ، وأثر البرنامج التدريبي فيها.	المحاضرة – المناقشة- التعزيز - التغذية الراجعة.	٠ ٥دقيقة	التعرف على وجهة الضبط (الخارجي - الداخلي) لدى الطلاب ، وأثر البرنامج التدريبي فيها.
٦	تعرف على مستوى قلقك من الاختبار .	المحاضرة – المناقشة- التعزيز - التغذية الراجعة.	٠ ٥دقيقة	التعرف على قلق الاختبار لدى الطلاب ، وأثر البرنامج التدريبي فيها.
٧	تعرف على مستوى ثقتك بنفسك .	المحاضرة – المناقشة- التعزيز - التغذية الراجعة.	٠ ٥دقيقة	التعرف على الثقة بالنفس ، وأثر البرنامج التدريبي فيها.
٨	كيف تثابر؟	المحاضرة – المناقشة- التعزيز - التغذية الراجعة.	٠ ٥دقيقة	التعرف على تدعيم المثابرة لدى الطلاب ، وأثر البرنامج التدريبي فيها.
٩	كيف تكون على قدر كبير من المسئولية؟	المحاضرة – المناقشة- التعزيز - التغذية الراجعة.	٠ ٥دقيقة	توضيح المقصود بالتدريب على المواجهة وتحمل المسئولية والقيام بالمهام المتنوعة واتخاذ القرارات.
١٠	طرق الاستذكار الفعالة	المحاضرة – المناقشة- التعزيز - التغذية الراجعة.	٠ ٥دقيقة	توضيح المقصود بطرق الاستذكار الفعالة والتي تسهم بقدر كبير في تحسين مستوى التحصيل الدراسي لدى الطلاب.
١١	كيفية إعداد موضوع الدرس؟	المحاضرة – المناقشة- التعزيز - التغذية الراجعة.	٠ ٥دقيقة	التدريب على كيفيه إعداد موضوع الدرس.
١٢	كيف تعد بنفسك درس في مادة التربية الإسلامية (الوضوء)؟	المحاضرة – المناقشة- التعزيز - التغذية الراجعة.	٠ ٥دقيقة	التدريب على إعداد أنموذج في مادة التربية الإسلامية على الإعداد الكتابي.
١٣	كيف تعد درس في مادة العلوم (الجهاز الهضمي في الإنسان)؟	المحاضرة – المناقشة- التعزيز - التغذية الراجعة.	٠ ٥دقيقة	التدريب على إعداد أنموذج تحضيري في مادة العلوم للجهاز الهضمي في الإنسان.
١٤	كيف تمتلك مهارة الحوار الفعال مع أستاذك؟	المحاضرة – المناقشة- التعزيز - التغذية الراجعة.	٠ ٥دقيقة	التدريب على كيفية تفعيل الحوار الفعال بين الطالب والأستاذ.
١٥	كيف تستخدم الحاسب الآلي بمهارة والتعامل مع شبكة الإنترنت(١)؟	المحاضرة – المناقشة- التعزيز - التغذية الراجعة.	٠ ٥دقيقة	مساعدة الطلاب على إتقان استخدام الحاسب الآلي ، والتعامل مع شبكة الإنترنت ، واستخدام المهارات اللازمة لتشغيل الحاسب الآلي.
١٦	تابع كيف تستخدم الحاسب الآلي بمهارة(٢)؟	المحاضرة – المناقشة- التعزيز - التغذية الراجعة.	٠ ٥دقيقة	توضيح المقصود بالحاسب الآلي ومكوناته وأنواع (Hard Ware) ، ووحدات المعالجة ، ووحدة التخزين.
١٧	تابع كيف تستخدم الحاسب الآلي بمهارة(٣)	المحاضرة – المناقشة- التعزيز - التغذية الراجعة.	٠ ٥دقيقة	توضيح جميع إصدارات الويندوز وأنواع المكونات في نظام التشغيل وأنواع المكونات في نظام التشغيل وأنواع الفيروسات وطرق الوقاية منها.
١٨	كيف تستطيع حل مشاكلك ؟	المحاضرة – المناقشة- التعزيز - التغذية الراجعة.	٠ ٥دقيقة	توضيح المقصود بحل المشكلة ، والمهارات المستخدمة في حل المشكلات بصورة جيدة.
١٩	كيف تتعرف بنفسك(ذاتيا) على	المحاضرة – المناقشة- التعزيز - التغذية	٠ ٥دقيقة	توضيح مهارة التعرف على المعلومات الناقصة في المشكلة ذاتيا بصورة جيدة.

	المعلومات الناقصة في إي المشكلة ؟	الراجعة.		
٢٠	كيف تمتلك مهارة جمع معلومات عن المشكلة بنفسك (ذاتيا) ؟	المحاضرة – المناقشة- التعزيز - التغذية الراجعة.	٥٠دقيقة	إجادة لمهارة جمع معلومات عن المشكلة ذاتيا.
٢١	كيف تمتلك مهارة وضع خطة الحل للمشكلة بنفسك (ذاتيا) ؟	المحاضرة – المناقشة- التعزيز - التغذية الراجعة.	٥٠دقيقة	إجادة مهارة وضع خطة الحل للمشكلة ذاتيا.
٢٢	كيف تمتلك مهارة تنفيذ خطة الحل للمشكلة بنفسك (ذاتيا) ؟	المحاضرة -المناقشة - جهاز تسجيل -أشرطة لتسجيل الجلسة-كروت مكتوب عليها المشكلة .	٥٠دقيقة	إجادة مهارة تنفيذ خطة الحل للمشكلة ذاتيا.
٢٣	كيف تمتلك مهارة مراجعة حل المشكلة بنفسك (ذاتيا) ؟	المحاضرة -المناقشة - جهاز تسجيل -أشرطة لتسجيل الجلسة-كروت مكتوب عليها المشكلة .	٥٠دقيقة	إجادة مهارة مراجعه حل المشكلة ذاتيا.
٢٤	كيف تمتلك مهارة تكملة العمليات الرياضية بنفسك (ذاتيا) ؟	المحاضرة -المناقشة - جهاز تسجيل -أشرطة لتسجيل الجلسة-كروت مكتوب عليها المشكلة .	٥٠دقيقة	إجادة مهارة تكملة العمليات الرياضية ذاتيا.
٢٥	كيف تمتلك مهارة تكملة مجموعة من الحروف لتكوين كلمات بنفسك (ذاتيا) ؟	المحاضرة -المناقشة - جهاز تسجيل -أشرطة لتسجيل الجلسة-كروت مكتوب عليها المشكلة .	٥٠دقيقة	إجادة مهارة تكملة مجموعة من الحروف لتكوين كلمات ذاتيا.
٢٦	كيف تمتلك مهارة إجراء المقارنات الرياضية للنواتج بنفسك(ذاتيا) ؟	المحاضرة -المناقشة - جهاز تسجيل -أشرطة لتسجيل الجلسة-كروت مكتوب عليها المشكلة .	٥٠دقيقة	إجادة مهارة إجراء المقارنات الرياضية للنواتج بنفسك ذاتيا.

• ٦ - مقياس فاعلية الإجراءات التجريبية للكفاءة الذاتية الأكاديمية : إعداد الباحثين .

- الهدف من المقياس: التعرف على رأي الطلاب في استخدام الإجراءات التجريبية للكفاءة الذاتية الأكاديمية التي تدربوا عليها في أثناء مشاركتهم في جلساتها ، ومعرفة مدى استفادتهم منها .
- وصف المقياس : تكون المقياس من (١٦) عبارة في صورته النهائية مرتبطة بجميع جلسات البرنامج القائم على الكفاءة الذاتية الأكاديمية ،حيث يطلب من الطالب وضع علامة (√) أمام العبارة التي يرى أنها تعبر عن رأيه ، وتوضح مدى استفادته من الإجراءات التجريبية ، فإذا كانت العبارة تنطبق عليه تماما فيضع علامة (√) أمام العبارة في المربع (نعم) ، وإذا كانت العبارة تنطبق عليه بدرجة متوسطة فيضع علامة (√) أمام العبارة في المربع (إلى حد ما) ، وإذا كانت العبارة تنطبق عليه بدرجة منخفضة فيضع علامة (√) أمام العبارة في المربع (لا).
- صدق المقياس : للتحقق من صدق المقياس تم عرضه في صورته الأولية المكونة من (١٨) عبارة على (٩) من أعضاء هيئة التدريس من قسمي علم النفس والتربية الخاصة بكلية التربية جامعة الطائف لإبداء الرأي في مدى وضوح العبارات للطلاب ، وصياغتها صياغة لغوية صحيحة، ومدى ارتباط العبارة بالمقياس ، وبالتعريف الإجرائي للكفاءة الذاتية الأكاديمية ، وأبدى المحكمون بعض الملاحظات التي تتمثل في تعديل صياغة عدد من العبارات بشكل مبسط ، بالإضافة إلى دمج بعض العبارات ، وحذف عبارتين، وأخذت ملاحظات السادة المحكمين موضع الاهتمام وأجريت التعديلات التي أشاروا إليها.

- **خامسا : الإجراءات التنفيذية للبحث :**
- **أ - خطوات السير في البحث :**

- أجرى الباحثان الخصائص السيكومترية لمقياس التلكؤ الأكاديمي ، ومقياس الدافعية للتعلم ، ومقياس وجهة الضبط ، ومقياس قلق الاختبار، ومقياس فاعلية الإجراءات التجريبية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ، وإعداد البرنامج التدريبي للكفاءة الذاتية الأكاديمية.
- طبق الباحثان مقياس التلكؤ الأكاديمي علي طلاب التربية الخاصة المستوى الرابع بكلية التربية بالطائف وذلك لاختيار الطلاب مرتفعي التلكؤ الأكاديمي (٤٠٪) من عدد الطلاب مرتفعي درجة التلكؤ الأكاديمي.
- قسم الباحثان الطلاب مرتفعي درجة التلكؤ الأكاديمي عشوائيا إلى مجموعتين الأولى تجريبية والثانية ضابطة.
- التأكد من تكافؤ العمر الزمني والذكاء بين المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك بحساب اختبار "ت" لمعرفة الفروق بين المجموعتين في العمر الزمني والذكاء.
- تطبيق مقياس الدافعية للتعلم . وجهة الضبط (الخارجي . الداخلي) ـ قلق الاختبار قبليا.
- تطبيق البرنامج التدريبي للكفاءة الذاتية الأكاديمية على طلاب المجموعة التجريبية.
- تطبيق مقياس فاعلية الإجراءات التجريبية للكفاءة الذاتية الأكاديمية للتعرف على رأي الطالب في استخدام الإجراءات التجريبية.

- **ب - تقويم البرنامج: يتم تقويم البرنامج في ضوء الأسس والفلسفة التي يقوم عليها ، وتتضمن إجراءات تقويم البرنامج ما يلي :**

- التقويم القبلي: يتم تقييم أداء طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على كل من مقياس التلكؤ الأكاديمي ، ومقياس الدافعية للتعلم ، ومقياس وجهة الضبط (الخارجي – الداخلي) ومقياس قلق الاختبار.
- التقويم النهائي (بعد الانتهاء من الجلسة) : يتم التقويم النهائي لجلسات البرنامج من خلال تقييم أداء طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة على كل من مقياس فاعلية الإجراءات التجريبية للبرنامج ، ومقياس الدافعية للتعلم ، ومقياس وجهة الضبط (الخارجي – الداخلي) ومقياس قلق الاختبار.
- التقويم التتبعي (بعد الانتهاء من الجلسات بشهر) : يتم تطبيق مقياس الدافعية للتعلم ، ومقياس وجهة الضبط (الخارجي – الداخلي)، ومقياس قلق الاختبار.

- **نتائج فاعلية الإجراءات التجريبية للكفاءة الذاتية الأكاديمية :**

حسب الباحثان النسب المئوية لاستجابات طلاب مجموعة التلكؤ الأكاديمي التجريبية لكل عبارة من عبارات مقياس التثبت من فاعلية الإجراءات التجريبية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ، والجدول التالي يوضح هذه النسب .

جدول (٤): النسب المئوية لاستجابات الطلاب لكل عبارة من عبارات مقياس التثبت من فاعلية الإجراءات التجريبية للكفاءة الذاتية الأكاديمية.

م	نعم	أحيانا	لا	م	نعم	أحيانا	لا
١	٩٦%	٤%	صفر%	٩	٩٢%	٤%	٤%
٢	٩٢%	٤%	٤%	١٠	٩٦%	٤%	٠%
٣	٨٨,٥%	١١,٥%	٠%	١١	٨٤,٦%	٨%	٧,٤%
٤	٩٢%	٤%	٤%	١٢	٨٨,٥%	١١,٥%	صفر%
٥	٨٤,٦%	٨%	٧,٤%	١٣	٨٤,٦%	٨%	٧,٤%
٦	٩٦%	٤%	٠%	١٤	٨٨,٥%	١١,٥%	صفر%
٧	٨٤,٦%	٨%	٧,٤%	١٥	٩٦%	٤%	صفر%
٨	٩٢%	٤%	٤%	١٦	٨٨,٥%	١١,٥%	صفر%

يتضح من الجدول(٤)السابق أن النسب المئوية لطلاب مجموعة التلكؤ الأكاديمي التجريبية الذين أجابوا بـ (نعم) تراوحت ما بين (٨٤,٦٪ - ٩٦٪)، والذين أجابوا بـ (أحيانا) تراوحت ما بين (٤ ٪ - ١١,٥٪) ، والذين أجابوا بـ (لا) تراوحت ما بين (صفر٪ - ٧,٤٪) ، وهذه النسب تدل على أن الطلاب كانوا أكثر إتباعا للإجراءات التجريبية للكفاءة الذاتية الأكاديمية بنسب مقبولة.

- **نتائج البحث وتفسيرها** :
- **نتائج الفرض الأول** :

ينص الفرض الأول للبحث على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة المتلكئين أكاديميا في القياس البعدي للدافعية للتعلم لصالح المجموعة التجريبية " ، ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية ، وقيمة " ت " لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة ، كما تم تحديد حجم التأثير للبرنامج التدريبي على متغيرات البحث التابعة من خلال معادلة حجم التأثير المستخدمة مع اختبار (ت) وحساب قيمة (d) كما يلي :

$$d = \frac{2t}{\sqrt{df}}$$

حيث (t) تعني قيمة " ت " المحسوبة ، (df) تعني درجة الحرية ويتم تحديد مستوى حجم التأثير من خلال مقارنة قيمة " d " بالجدول المرجعي لتحديده ، حيث أن حجم التأثير (٠,٢ضعيف ، ٠,٥ متوسط ، ٠,٨ فأكثر قوي) (منصور، ١٩٩٧) ، والجدول التالي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحثان .

جدول (٥): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة المتلكئين أكاديميا في القياس البعدي في متغير الدافعية للتعلم.

المتغير	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجة الحرية	قيمة " ت "	مستوى الدلالة	قيمة " d " وحجم التأثير
الدافعية للتعلم	ضابطة	٢٦	٦٨.١٩	٦.٢٩	٥٠	٢٣	٠.٠١	٦.٥١ تأثير قوى
	تجريبية	٢٦	١٠٩.٥٠	٦.٦٥				

يتضح من الجدول (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة المتلكئين أكاديميا في القياس البعدي

في الدافعية للتعلم لصالح المجموعة التجريبية ، حيث بلغت قيمة "ت" (٢٣) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١) ، كما بلغت قيمة " d " وحجم التأثير لهذا البرنامج (٦,٥١) ، وهى قيمة ذات تأثير قوي، مما يشير إلى التأثير الإيجابي للبرنامج المستخدم في تحسين مستوى الدافعية للتعلم في القياس البعدي لطلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا في القياس البعدي.

- **نتائج الفرض الثاني** :

ينص الفرض الثاني للبحث على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة المتلكئين أكاديميا في القياس البعدي في وجهة الضبط (الخارجي - الداخلي) لصالح المجموعة التجريبية " ، ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة ، كما تم تحديد حجم التأثير للبرنامج التدريبي على متغيرات البحث التابعة من خلال معادلة حجم التأثير المستخدمة مع اختبار (ت) وحساب قيمة (d) السابقة والجدول التالي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحثان .

جدول (٦) :المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة المتلكئين أكاديميا في القياس البعدي في وجهة الضبط (الخارجي - الداخلي).

الأبعاد	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة " ت "	مستوى الدلالة	قيمة " d " وحجم
وجهة الضبط	ضابطة	٢٦	٤٤.٩٦	٣.٨٥	٥٠	٥.٦٩	٠.٠١	١.٦٢ تأثير قوى
	تجريبية	٢٦	٣٧.٦٢	٥.٣٤				
وجهة الضبط	ضابطة	٢٦	٢٧.٦٦	٢.٨٢	٥٠	٤.٥٣	٠.٠١	١.٢٩ تأثير قوى
	تجريبية	٢٦	٣١.٧٣	٣.٦٢				

يتضح من الجدول (٦) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة المتلكئين أكاديميا في القياس البعدي في متغير وجهة الضبط (الخارجي – الداخلي) لصالح المجموعة التجريبية حيث بلغت قيم "ت" على الترتيب (٥,٦٩)، (٤,٥٣) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١) كما بلغت قيمة " d " وحجم التأثير لهذا البرنامج على الترتيب (١,٦٢) ، (١,٢٩) وهى قيم ذات تأثير قوي، مما يشير إلى التأثير الإيجابي للبرنامج المستخدم في خفض حدة الضبط الخارجي وتحسين الضبط الداخلي لدى طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا في القياس البعدي .

- **نتائج الفرض الثالث** :

ينص الفرض الثالث للبحث على أنه " توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة المتلكئين أكاديميا في القياس البعدي في قلق الاختبار لصالح المجموعة التجريبية" ، ولاختبار هذا الفرض تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية ، وقيمة " ت " لدلالة الفروق بين المجموعات المستقلة ، كما تم تحديد حجم التأثير للبرنامج التدريبي على متغيرات البحث التابعة من خلال معادلة حجم التأثير المستخدمة مع اختبار (ت) وحساب قيمة (d) السابقة ، والجدول التالي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحثان.

جدول (٧): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة المتلكئين أكاديميا في القياس البعدي في قلق الاختبار.

الأبعاد	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة " ت "	مستوى الدلالة	قيمة " d " وحجم التأثير
قلق الاختبار	ضابطة	٢٦	٨٤	١٢.١٣	٥٠	٣.٢٢	٠.٠١	٠.٩١ تأثير قوى
	تجريبية	٢٦	٧٤.٥٠	١٣.٣٦				

يتضح من الجدول (٧) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة المتلكئين أكاديميا في القياس البعدي في قلق الاختبار لصالح المجموعة التجريبية ، حيث بلغت قيمة "ت" (٣,٢٢) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١) ، كما بلغت قيمة " d " وحجم التأثير لهذا البرنامج (٠,٩١) وهى قيمة ذات تأثير قوى ، مما يشير إلى التأثير الإيجابي للبرنامج المستخدم في خفض حدة قلق الاختبار لدى طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا في القياس البعدي.

- **نتائج الفرض الرابع** :

ينص الفرض الرابع للبحث على أنه "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا في الدافعية للتعلم في القياسات الثلاثة (قبلي – بعدي – تتبعي) لصالح القياسين البعدي والتتبعي" ولاختبار هذا الفرض وحرص الباحثان على زيادة التأكيد على نتائج الفرض الأول تم استخدام أسلوب تحليل التباين للقياسات المتكررة Repeated Measures حيث توجد ثلاث قياسات داخل المجموعة الواحدة والجدول التالي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحثان .

جدول (٨): نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة لدى طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا في متغير الدافعية للتعلم في القياسات الثلاثة (قبلي – بعدي – تتبعي).

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف "	مستوى الدلالة	حجم التأثير مربع إيتا
الدافعية للتعلم	فترات القياس	٣٣٠٠٥.٠٦	٢	١٦٥٠.٧٨	٩٦٨.٤٠	٠.٠١	٠.٩٧ تأثير قوى
	الأفراد	٦٤٦.٣٣	٢٥	٢٥.٨٥			
	الخطأ	٩٠٩.١٠	٥٠	١٨.١٨			
	الكلي	٣٤٥٦٠.٤٩	٧٧				

يتضح من الجدول (٨) وجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيق (القبلي – البعدي – التتبعي) للبرنامج التدريبي في تحسين الدافعية للتعلم حيث بلغت قيمة " ف " (٩٦٨,٤٠) وهي دالة عند مستوى (٠,٠١) ، وهذا يشير إلى أن نسبة كبيرة جدا من التباين في متوسطات الدرجات في القياس (القبلي – البعدي – التتبعي) للدافعية للتعلم تعزي إلى فترات القياس أي أن المعالجة التجريبية والتي تتمثل في هذا البرنامج تسهم في التباين بنسبة قوية تقدر بـ (٠,٩٧) وهو معامل إسهام أو حجم تأثير قوى لطلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا والجدول التالي يوضح اتجاه الفروق لصالح أي تطبيق وذلك باستخدام قيم (شيفيه).

جدول (٩): قيم شيفيه لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا في متغير الدافعية للتعلم في القياسات الثلاثة (قبلي – بعدى – تتبعي) .

المتغير	القياسات	١- قبلي	٢- بعدي	٣- تتبعي
الدافعية للتعلم	١- م قبلي = ٦٦.١٢	-	-	-
	٢- م بعدي = ١٠٩.٥٠	*٤٣.٣٨	-	-
	٣- م تتبعي = ١١٠	*٤٣.٨٩	٠.٥٠	-

◆ *دالة عند مستوى ٠,٠١*

يتضح من الجدول (٩) ما يلي :

- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي في الدافعية للتعلم ، وهذا يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي في تحسين الدافعية للتعلم لدى طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا.
- وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين القبلي والتتبعي لصالح القياس التتبعي في الدافعية للتعلم ، وهذا يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي في تحسين الدافعية للتعلم لدى طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياسين البعدي والتتبعي في الدافعية للتعلم ، وهذا يشير إلى استمرارية التأثير والفعالية للبرنامج التدريبي المستخدم في البحث الحالي في تحسين متغير الدافعية للتعلم لدى طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا.

- **نتائج الفرض الخامس** :

ينص الفرض الخامس للبحث على أنه "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا في وجهة الضبط (الخارجي – الداخلي) في القياسات الثلاثة (قبلي – بعدي – تتبعي) لصالح القياسين البعدي والتتبعي" ولاختبار هذا الفرض وحرص الباحثان على زيادة التأكيد على نتائج الفرض الثاني تم استخدام أسلوب تحليل التباين للقياسات المتكررة Repeated Measures ، حيث توجد ثلاث قياسات داخل المجموعة الواحدة والجدول التالي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحثان .

جدول (١٠): نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة لطلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا في وجهة الضبط (الخارجي – الداخلي) في القياسات الثلاثة (قبلي – بعدي – تتبعي).

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف "	مستوى الدلالة	حجم التأثير مربع إيتا
وجهة الضبط الخارجي	فترات القياس	١٢٨٧.٨٠	٢	٦٤٣.٨٠	٥٥.٩٩	٠.٠١	٠.٧٠ تأثير فوق المتوسط
	الأفراد	٤٤٦.٣١	٢٥	١٧.٨٥			
	الخطأ	٨٨٠.٢١	٥٠	١٧.٦٠			
	الكلي	٢٦١٤.٣٢	٧٧				
وجهة الضبط الداخلي	فترات القياس	٣٣٦.٣٣٣	٢	١٦٨.١٧	٩٩.١١	٠.٠١	٠.٨٠ تأثير قوى
	الأفراد	٦١.٩٤٢	٢٥	٢.٤٨			
	الخطأ	٧٤.٣٣٣	٥٠	١.٤٩			
	الكلي	٤٢٧.٦٠٨	٧٧				

يتضح من الجدول (١٠) وجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيق (القبلي – البعدي – التتبعي) للبرنامج التدريبي في تحسين وجهة الضبط (الخارجي –

الداخلي) ، حيث بلغت قيمة " ف " (٩٩,١١ - ٥٥,٩٩) على التوالي ، وهي دالة عند مستوى (٠,٠١) ، وهذا يشير إلى أن نسبة كبيرةً من التباين في متوسطات الدرجات في القياس (القبلي – البعدي – التتبعي) لوجهة الضبط (الخارجي . الداخلي) تعزي إلى فترات القياس أي أن المعالجة التجريبية والتي تتمثل في هذا البرنامج تسهم في التباين بنسبة فوق المتوسط وقوية تقدر بـ (٠,٧٠ ، ٠,٨٠) على التوالي ، وهو معامل إسهام أو حجم تأثير مرتفع لطلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا ، والجدول التالي يوضح اتجاه الفروق لصالح أي تطبيق وذلك باستخدام قيم (شيفيه).

جدول (١١): قيم شيفيه لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديمياً في متغير وجهة الضبط (الخارجي – الداخلي) في القياسات الثلاثة (قبلي – بعدى – تتبعي) .

المتغير	القياسات	١- قبلي	٢- بعدي	٣- تتبعي
وجهة الضبط الخارجي	١- قبلي م = ٤٦.٠٨	-	-	-
	٢- بعدي م = ٣٧.٦٢	*٨.٤٦	-	-
	٣- تتبعي م = ٣٧.٣١	*٨.٧٧	٠.٣١	-
وجهة الضبط الداخلي	١- قبلي م = ٢٧.٢٧	-	-	-
	٢- بعدي م = ٣١.٧٣	*٤.٤٦	-	-
	٣- تتبعي م = ٣١.٦٢	*٤.٣٥	٠.١٢	-

◆ ***دالة عند مستوى ٠,٠١***

يتضح من الجدول (١١) ما يلي :

- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي في وجهة الضبط (الخارجي – الداخلي) لصالح القياس البعدي ، وهذا يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي في خفض حدة متغير وجهة الضبط الخارجي وتحسين وجهة الضبط الداخلي لدى طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا.
- وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياسين القبلي والتتبعي في وجهة الضبط (الخارجي – الداخلي) لصالح القياس التتبعي ، وهذا يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي في خفض حدة وجهة الضبط الخارجي وتحسين وجهة الضبط الداخلي لدى طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياسين البعدي والتتبعي في وجهة الضبط (الخارجي – الداخلي) ، وهذا يشير إلى استمرارية التأثير والفعالية للبرنامج التدريبي المستخدم في البحث الحالي في خفض حدة متغير وجهة الضبط الخارجي وتحسين وجهة الضبط الداخلي لدى طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا .

- **نتائج الفرض السادس** :

ينص الفرض السادس للبحث على أنه "توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا في قلق الاختبار في القياسات الثلاثة (قبلي – بعدي – تتبعي) لصالح القياسين البعدي والتتبعي" ولاختبار هذا الفرض وحرص الباحثان على زيادة التأكيد على نتائج الفرض الثالث تم استخدام أسلوب تحليل التباين للقياسات المتكررة Repeated Measures حيث توجد ثلاث قياسات داخل المجموعة الواحدة والجدول التالي يوضح النتائج التي توصل إليها الباحثان .

جدول (١٢) : نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة لدى طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا في قلق الاختبار في القياسات الثلاثة (قبلي – بعدي – تتبعي).

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف "	مستوى الدلالة	حجم التأثير مربع إيتا
قلق الاختبار	فترات القياس الأفراد الخطأ الكلي	١٥٣٩.٤١ ٤٩٠.٩٤ ٦٩٥.٩٢ ٢٧٢٦.٢٧	٢ ٢٥ ٥٠ ٧٧	٥٥.٣٠ ١٩.٦٤ ١٣.٩٢	٥٧.٨٣	٠.٠١	٠.٧٠ تأثير فوق المتوسط

يتضح من الجدول (١٢) وجود فروق دالة إحصائياً بين التطبيق (القبلي – البعدي – التتبعي) للبرنامج التدريبي في خفض حدة قلق الاختبار حيث بلغت قيمةٍ " ف " (٥٧,٨٣) وهي دالة عند مستوى(٠,٠١) ، وهذا يشير إلى أن نسبة كبيرة جدا من التباين في متوسطات الدرجات في القياس (القبلي – البعدي – التتبعي) لقلق الاختبار تعزي إلى فترات القياس أي أن المعالجة التجريبية والتي تتمثل في هذا البرنامج تسهم في التباين بنسبة فوق المتوسط تقدر بـ (٠,٧٠) وهو معامل إسهام أو حجم تأثير فوق المتوسط لطلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا ، والجدول التالي يوضح اتجاه الفروق لصالح أي تطبيق وذلك باستخدام قيم (شيفيه).

جدول (١٣)قيم شيفيه لدلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا في قلق الاختبار في القياسات الثلاثة (قبلي – بعدي – تتبعي) .

المتغير	القياسات	١- قبلي	٢- بعدي	٣- تتبعي
قلق الاختبار	١- قبلي م = ٨٤	-	-	-
	٢- بعدي م = ٧٤.٥٠	*٩.٥٠	-	-
	٣- تتبعي م = ٧٤.٦٥	*٩.٣٥	٠.١٥	-

◆ ***دالة عند مستوى ٠,٠١***

يتضح من الجدول (١٣) ما يلي :

- وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات القياسين القبلي والبعدي في متغير قلق الاختبار لصالح القياس البعدي ، وهذا يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي في خفض حدة قلق الاختبار لدى طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا.
- وجود فروق دالة إحصائياً في بين متوسطات درجات القياسين القبلي والتتبعي في قلق الاختبار لصالح القياس التتبعي ، وهذا يشير إلى فعالية البرنامج التدريبي في خفض حدة قلق الاختبار لدى طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا.
- عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطات درجات القياسين البعدي والتتبعي في قلق الاختبار وهذا يشير إلى استمرارية التأثير والفعالية للبرنامج التدريبي المستخدم في البحث الحالي في خفض حدة قلق الاختبار لدى طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا.

- **تفسير النتائج** :

يرجع الباحثان تفسير نتائج البحث إجمالياً والتي أثبتت وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة المتلكئين أكاديميا في القياس البعدي في الدافعية للتعلم ، ووجهة الضبط (الخارجي . الداخلي) ، وقلق الاختبار لصالح المجموعة التجريبية، كما وجدت فروق دالة

إحصائياً بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا في الدافعية للتعلم ، ووجهة الضبط (الخارجي . الداخلي) ، وقلق الاختبار في القياسات الثلاثة بين القياسين القبلي والبعدي لصالح القياس البعدي ، وبين القياسين القبلي والتتبعي لصالح القياس التتبعي ، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية المتلكئين أكاديميا في الدافعية للتعلم ، ووجهة الضبط (الخارجي . الداخلي) ، وقلق الاختبار في القياسين البعدي والتتبعي إلى الاتفاق مع بعض نتائج الدراسات والبحوث السابقة مثل بحث كل من (Saddler & Sacks ,1993) ، (Rawlins, 1995) (Pfister, 2002) ، (Farran, 2004) ، وبحث سيد أحمد (٢٠٠٧) وشريت ومحمود (٢٠٠٨) ، الجندي (٢٠٠٩) ، (Klassen & Kuzucu, 2009) ، Deniz et al .,2009) التي أثبتت أن التلكؤ الأكاديمي لدى الطلاب ارتبط سلبيا بكل من القلق ، والإعاقة الذاتية ، والخوف من الفشل ، والاكتئاب والشعور بالذنب والدافعية الذاتية الأكاديمية وتحسين التحصيل والدافعية للتعلم ووجهة الضبط ، أي كلما انخفض التلكؤ الأكاديمي انخفض القلق ووجهة الضبط وتحسنت الدافعية الذاتية الأكاديمية والدافعية للتعلم، وبحث (Al-Attiyah, 2011)التي كشفت عن وجود فروق بين التلكؤ الأكاديمي المرتفع والمنخفض في الدافعية الأكاديمية والكفاءة الذاتية لصالح التلاميذ منخفضي التلكؤ الأكاديمي، وبحث (Klassen et al .,2008) الذين أكدوا أن متغيرات الذات كانت مرتبطة بالتلكؤ الأكاديمي والكفاءة الذاتية التي كانت أكثر تنبؤا بالميول إلى التلكؤ الأكاديمي.

وأظهر بحث (Carden et al., 2004) أن طلاب التوجه الداخلي أقل في التلكؤ الأكاديمي ، وانخفاض في قلق الاختبار ، وإنجاز أكاديمي أعلى من وجهة الضبط الخارجي ، كما كشفت نتائج بحث كل من (Huang, 1999) (Sayers, 2003) ، (Onwuegbuzie, 2004) أن القلق بشكل عام والقلق الإحصائي بشكل خاص يمكن أن يؤثر في عملية التلكؤ الأكاديمي.

كما توصل (Adeyinka et al .,2011)، (Nilgun & Huseyin, 2012) إلى أن وجهة الضبط ، الاهتمام بالتعليم الذاتي، والكفاءة الذاتية تسهم بشكل كبير جدا للتنبؤ بالإنجاز الأكاديمي وارتفاع مستوى التحصيل الدراسي ، وتم التوصية بالحاجة للتحفيز المستمر للطلاب وتعليمهم كيفية إدارة الوقت، ومساعدة الطلاب على تحسين وجهة الضبط ، الاهتمام بالتعليم الذاتي، والكفاءة الذاتية من خلال وعي المعلمين بتلك المتغيرات وتدريبهم عليها.

وتوصل كل من الزق (٢٠٠٩) ، عابد (٢٠٠٩) ، (Jin-Young, 2012) ، (Kate, 2012) ، (Lauren, 2012) إلى أن مستوى الكفاءة الذاتية الأكاديمية يرتبط إيجابيا بشكل كبير بالدافع للتعلم والتحصيل الدراسي ، ووجد ارتباط إيجابي بين مستوى فهم المفاهيم العلمية والدافعية للتعلم والمعتقدات المرتبطة بالفعالية الذاتية.

وأشارت نتائج بحث حسن (٢٠٠٨) إلى فعالية برنامج إرشادي القائم على فعالية الذات في تحسين الدافعية للإنجاز لدى المعلمين في ضوء الكادر الخاص كما يدركها الطلاب ، مما يشير إلى أن التدريب على الفعالية الذاتية تحسن

الدافعية للتعلم ، وبحث عبد اللطيف (٢٠٠٩) الذي خلص إلى أن البرنامج التدريبي للفعالية الذاتية يحسن الاستمتاع بالأداء والدافع للإنجاز والاستقلال الذاتي والرغبة في مساعدة الآخرين لدى الطلاب.

كما يفسر الباحثان نتائج البحث الحالي إجمالياً بأن التدخل السيكولوجي من خلال البرنامج التدريبي المعد والقائم على تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في هذا البحث كان ذو فعالية لدى الطلاب المتلكئين أكاديميا والذي كان محتواه متسقا تماما مع الغرض الذي بني له ، حيث خضعت المجموعة التجريبية للجلسات التي تتفق مع طبيعة الكفاءة الذاتية الأكاديمية التي لها علاقة وطيدة بكل من الدافعية للتعلم ، ووجهة الضبط (الخارجي - الداخلي) ، وقلق الاختبار.

كما لعبت تلك الجلسات دوراً جوهرياً في تركيز انتباه مجموعة البحث التجريبية من خلال تدريبهم على الإقناع اللفظي الذي يعني الحديث عن خبرات معينة للآخرين ، والإقناع بها من قبل الطالب أو معلومات تأتى للفرد لفظيا عن طريق الآخرين فيما قد يكسبه نوعا من الترغيب في الأداء أو الفعل ويؤثر في سلوك الطالب في أثناء محاولته لأداء المهام ، كما تم التدريب على الخبرات البديلة التي تشير إلى الخبرات غير المباشرة التي يمكن أن يحصل عليها الطالب ، فرؤية أداء الآخرين للأنشطة والمهام الصعبة يمكن أن تنتج توقعات مرتفعة مع الملاحظة الجيدة أو المركزة والرغبة في التحسن والمثابرة مع المجهود ، ويطلق على هذا المصدر التعلم بالأنموذج وملاحظة الآخرين ، كما تم التدريب على الاستثارة الانفعالية التي تشير إلى العوامل الداخلية التي تحدد ما إذا كان الطالب يستطيع تحقيق أهدافه أم لا ، وذلك مع الأخذ في الاعتبار بعض العوامل الأخرى مثل صعوبة المهام والمجهود الذي يحتاجه الطالب والمساعدات التي يمكن أن يحتاجها للأداء.

كما ركز التدريب على فعالية الذات والأداء والتي تعني المناقشة والحوار الجماعي المفتوح والتعاون بين الطلاب للتعرف على آرائهم ، كما تم التركيز على توقعات الكفاءة والتي تعني معتقدات الطالب عن قدرته على إنجاز المهمة بكفاءة عالية ، وتوقعات النتائج والتي تعني تقديرات خاصة يعطيها الطالب لنفسه عن النواتج التي يسعى لتحقيقها ، كما تم التدريب على مستويات الثقة بالنفس والتي تتنوع من حيث كونها سمة وجدانية أو انفعالية أو معرفية أو ما وراء معرفية ، وترتبط الثقة بالنفس إما بذاتية وكيان المتعلم ، أو ترتبط بالموقف التعليمي وظروفه.

كما أن التدريب على مفهوم الاستذكار ، والعوامل المرتبطة به ، ومراجعة المعلومات الخاصة به والمرتبطة بالمقررات الدراسية وطرق الاستذكار الفعالة وقدرة الطلاب على استرجاعها عند الضرورة ساهم بشكل مباشر في تحسن دافعيتهم للتعلم، ليس ذلك فحسب بل تم تدريب الطلاب المعلمين على مهارة إعداد موضوع الدرس وتحضيره ، كما كان للتدريب على توضيح المقصود بحل المشكلة ، والمهارات المستخدمة في حل المشكلات بصورة جيدة ، ومهارة التعرف على المعلومات الناقصة في المشكلة ذاتيا ، ومهارة جمع معلومات عن المشكلة ذاتيا

ومهارة وضع خطة الحل للمشكلة ذاتيا ، ومهارة تنفيذ خطة الحل للمشكلة ذاتيا ومهارة مراجعة حل المشكلة ذاتيا أثر إيجابيا في تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية لدى طلاب المجموعة التجريبية التي انعكست إيجابيا في تحسين كل من الدافعية للتعلم ، ووجهة الضبط الداخلي ، وخفض حدة وجهة الضبط الخارجي وقلق الاختبار.

ومن هنا يرى الباحثان أن مجمل التدريبات التي قدمت من قبلهما أو التي قدمتها معظم الدراسات والبحوث السابقة ركزت على التدريب على أبعاد الكفاءة الذاتية الأكاديمية ، وكانت النتائج إيجابية في هذا الشأن ، حيث أظهر البرنامج التدريبي المعد والقائم على الكفاءة الذاتية الأكاديمية فعالية في تحسين كل من الدافعية للتعلم ، ووجهة الضبط الداخلي ، وخفض حدة وجهة الضبط الخارجي وقلق الاختبار لدى مجموعة البحث التجريبية .

- **توصيات البحث** :

من خلال النتائج التي أسفر عنها البحث يوصي الباحثان بما يلي :

- عقد دورات تدريبية وورش عمل لأعضاء هيئة التدريس في كيفية تدريب الطلاب المعلمين على تنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية التي تنعكس إيجابيا في تحسين كل من الدافعية للتعلم ، ووجهة الضبط الداخلي ، وخفض حدة وجهة الضبط الخارجي وقلق الاختبار.
- عقد دورات تدريبية للمعلمين ولأعضاء هيئة التدريس لتوضيح ظاهرة التلكؤ الأكاديمي والكشف عن أسبابها وطرق التصدي لها وطرق الوقاية منها وعلاجها.
- ضرورة الاهتمام بتصحيح إجابات أعمال الطلاب الدراسية من اختبارات وتكليفات بحثية وتصحيح أخطائهم أولا بأول ، وإعلام الطلاب بنتائج أدائهم، وعدم تأجيل أعمالهم حتى نهاية المقرر الدراسي.
- ضرورة الاهتمام باطلاع طلاب الجامعة على موضوع المحاضرة اللاحقة وتزويدهم بمواقع الكترونية تثري معرفتهم وتشجعهم على البحث والاطلاع والدافعية للتعلم والاعتماد على وجهة الضبط الداخلي.

- **البحوث المقترحة** :

- فعالية برنامج لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في تحسين مفهوم الذات الأكاديمي والرضا عن الدراسة والتفكير العلمي لدى الطلاب المتلكئين أكاديميا.
- أثر برنامج لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية باستخدام الوسائط المتعددة في ماوراء الإبداع والتفكير التأملي لدى الطلاب المتلكئين أكاديميا.
- فعالية برنامج لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في التفكير الإحصائي لدى طلاب الدراسات العليا المتلكئين أكاديميا.
- أثر برنامج لتنمية الكفاءة الذاتية الأكاديمية في الكمالية ومستوى الطموح والقلق الإحصائي لدى طلاب الدراسات العليا المتلكئين أكاديميا.
- دراسة الخصائص المعرفية والانفعالية والشخصية لدى الطلاب المتلكئين أكاديميا في مراحل تعليمية مختلفة (ابتدائي – إعدادي – ثانوي).

- **المراجع** :
- **أولا : المراجع العربية** :

أبو حطب ، فؤاد عبد اللطيف ؛ وصادق ، آمال أحمد (١٩٩٦) . ***علم النفس التربوي*** . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

أبو عواد ، فريال (٢٠٠٩) . البنية العاملية لمقياس الدافعية الأكاديمية دراسة سيكومترية على عينة من طلبة الصفين السادس والعاشر في مدارس وكالة الغوث (الأونروا) في الأردن . ***مجلة جامعة دمشق*** : المجلد (٢٥) ، العدد (٣ ، ٤) ، ص ص ٤٣٣ – ٤٧١.

أبو مسلم ، محمود أحمد (١٩٩٩) . إدراك الطلاب لمركز التحكم وعلاقته بكل من التحصيل الدراسي والقلق ومستوى الطموح في ضوء المستوى الاجتماعي الاقتصادي . جامعة المنوفية : كلية التربية ، ***مجلة البحوث النفسية والتربوية*** : العدد (٥)، ص ص ١١٢ – ١٥٣.

أحمد، إيهاب السيد أحمد (٢٠١١).***استخدام الوسائل المتعددة في التدريب العقلي لتخفيف حدة قلق الإختبارات العملية والنظرية لطلاب الثانوية الرياضية***. رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية الرياضية ، جامعة بنها.

بدر ، فائقة محمد (٢٠٠٦) . وجهة الضبط وتوكيد الذات : دراسة مقارنة بين طلاب الجامعة المقيمين في المملكة العربية السعودية وخارجها . ***دراسات عربية في علم النفس*** : المجلد (٥) ، العدد (١) ، ص ص ١١ – ٤٣.

بو صلب ، عبد الحكيم (٢٠٠١) . ***دافعية تعلم المواد التعليمية وعلاقتها باختبارات التوجيه نحو الشعب الدراسية - دراسة ميدانية بثانويات ولاية ميلة***. رسالة ماجستير غير منشورة بجامعة الحاج لخضر- باتنة.

جابر ، جابر عبد الحميد ؛ وكفافي ، علاء (١٩٨٧). وجهة الضبط وبعض المتغيرات النفسية المرتبطة به . جامعة قطر : ***مركز البحوث التربوية*** : العدد (١١٦)، ص ص ٣٦٢ – ٤٣٨.

جروان ، فتحي ؛ والعبادي ، زين (٢٠١٠) . أثر برنامج تعليمي قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والدافعية للتعلم لدى أطفال مرحلة ما قبل المدرسة. جامعة عين شمس : كلية التربية ، ***مجلة الإرشاد النفسي***: العدد (٩٨) ،ص ص ٥٦ – ٩٩.

الجندي ، خالد ربيع (٢٠٠٩) . ***أثر برنامج تعليمي مقترح باستخدام بعض أبعاد الدافعية الذاتية على صعوبات التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية*** . رسالة ماجستير غير منشورة بكلية التربية جامعة الأزهر.

حسن ، طلعت أحمد (٢٠٠٨) . فعالية برنامج إرشادي مبنى على الكفاءة الذاتية وأثره في الضغوط النفسية والدافعية للإنجاز لدى المعلمين في ضوء الكادر الخاص كما يدركه الطلاب . جامعة أسيوط : ***مجلة كلية التربية*** : المجلد (٢٤) ، العدد (٢) ، ص ص ٥١- ١٠٢.

حسن ، ناجي محمد (٢٠٠٦) . العلاقة بين متغيري الأفكار اللاعقلانية ووجهة الضبط والتحصيل الدراسي في الريف والحضر المصري . ***مجلة العلوم التربوية*** : العدد (٢) ، ص ص ٩٩ – ١٢٣.

الحسيني ، نادية السيد (٢٠٠١) . معرفة علاقة الكفاءة الذاتية والميل نحو المادة الدراسية ووجهة الضبط بأبعاد التعلم المنظم ذاتيا لدى طلاب الجامعة. جامعة بنها : ***مجلة كلية التربية*** ، العدد يوليو ، ص ص ٢٢٨ – ٢٨٧.

حمود ، محمد عبد الحميد (٢٠٠٨) . ***الإرشاد المهني*** . جامعة دمشق : كلية التربية ، مطبعة الروضة.

الخادم ، غادة صالح (٢٠١٠) . ***الذكاءات المتعددة وعلاقتها بالكفاءة الذاتية ودافع الإنجاز لدى عينة من طلاب وطالبات جامعة الطائف.*** رسالة ماجستير غير منشورة بكلية التربية جامعة الطائف.

دودين ، ثريا يونس (٢٠٠٧) . ***دراسة مقارنة بين برامج التسريع والإثراء وقياس أثرها على الدافعية للتعلم والتحصيل وتقدير الذات للطلبة الموهوبين في الأردن*** . رسالة ماجستير بكلية الدراسات التربوية العليا جامعة عمان .

الذواد ، الجوهرة عبد الله (٢٠٠٢) . وجهة الضبط وعلاقتها بمستوى الطموح لدى بعض طالبات الجامعة السعوديات والمصريات دراسة عبر ثقافية. ***دراسات عربية في علم النفس*** : المجلد (١) ، العدد (٣) ، ص ص ١١٩ – ١٥٦.

رافن، ج (١٩٧٦) . ***اختبار المصفوفات المتتابعة*** . ترجمة مصطفى فهمي ، فواد أبو حطب ، حامد زهران ، على خضر ، يوسف محمود . القاهرة : مؤسسة مكة للطباعة والإعلان.

رسلان ، نجلاء محمد (٢٠٠٥) . فعالية برنامج إرشادي في خفض مستوى الشعور بالعزلة الاجتماعية وقلق الاختبار وزيادة فعالية الذات لدى الطالبات الوافدات بمدينة البعوث الإسلامية بجامعة الأزهر . جامعة الأزهر : ***مجلة كلية التربية*** : العدد (١٢٨) ، ص ص ١٦٢ – ٢١٢.

الرشيدي ، عبد الله سالم (٢٠٠٩) . ***الفروق في الشعور بالكفاءة الذاتية الأكاديمية بين ذوي صعوبات الانتباه مع فرط النشاط وأقرانهم العادين في المرحلة المتوسطة بدولة الكويت.*** رسالة ماجستير غير منشورة بجامعة الخليج العربي بالبحرين.

زايد ، نبيل محمد (٢٠٠٣) . ***الدافعية والتعلم*** . القاهرة : مكتبة النهضة المصرية.

الزق ، أحمد يحيى (٢٠٠٩) . الكفاءة الذاتية الأكاديمية المدركة لدي طلاب الجامعة الأردنية في ضوء متغير الجنس والكلية والمستوى الدراسي . ***مجلة العلوم التربوية والنفسية*** : المجلد (١٠) ، العدد (٢) ، ص ص ٣٧ – ٥٨.

الزيات ، فتحي مصطفى (٢٠٠١) . ***علم النفس المعرفي*** . الجزء الثاني ، مداخل ونماذج ونظريات . القاهرة : دار النشر للجامعات.

سالم ،محمود عوض الله ؛وعواد، أحمد أحمد (١٩٩٤) . مفهوم الذات ومركز التحكم لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم. جامعة عين شمس : ***مجلة الإرشاد النفسي*** : العدد (٢) ، ص ص ٢٢٩- ٢٩٤.

سعيد،إكرام بكر سعيد (٢٠١٢). ***قلق الاختبار وعلاقته بأساليب المعاملة الوالدية لدى عينة من طالبات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة.*** رسالة ماجستير غير منشورة بكلية التربية جامعة الطائف.

سيد أحمد ، عطية عطية (٢٠٠٧) . التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والرضا عن الدراسة لدى طلاب جامعة الملك خالد بالمملكة العربية السعودية. ***مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية*** : العدد (١٨) ، ص ص ١ – ٧٩.

الشرنوبي ، نادية السيد (٢٠٠٨) . بعض الخصائص المعرفية والشخصية والانفعالية المميزة للمتلكئين وغير المتلكئين أكاديميا من طلبة وطالبات الجامعة . جامعة الأزهر : ***مجلة كلية التربية*** : العدد (١٣٧) ، الجزء (٢) ، ص ص ٢٧٠ – ٣٦٣.

شريت ، أشرف محمد ؛ ومحمود ، أحلام حسن (٢٠٠٨) . التلكؤ الأكاديمي وعلاقته بالدافعية للإنجاز والفعالية الذاتية لدى عينة من تلاميذ الصف السادس للمرحلة الابتدائية جامعة المنيا : مركز البحوث النفسية بآداب المنيا . ***مجلة علم النفس المعاصر والعلوم الإنسانية*** : العدد (١٩) ، ص ص ٢٢٥- ٣٣٣.

الصفطي ، مصطفى محمد (١٩٩٥) . قلق الامتحان وعلاقته بدافعية الإنجاز لدى عينات من طلاب المرحلة الثانوية العامة في جمهورية مصر العربية ودولة الإمارات العربية المتحدة (دراسة عبر ثقافية) . ***مجلة دراسات نفسية*** : المجلد (٥) ، العدد (١) ، ص ص ٧١- ١٠٦.

الصمادي ، عبد الله عبد الغفور ؛ والشرايدة ، سمية مصطفى (٢٠٠٨) . تطوير مقياس الكفاءة الذاتية في تعلم الكيمياء واشتقاق معايير أداء طلبة الصفوف التاسع والعاشر والأول الثانوي . جامعة الأزهر : ***مجلة كلية التربية*** : العدد (١٣٥) ، الجزء (١) ، ص ص ٦٤- ٩١.

الطيب، محمد عبد الظاهر(١٩٩٧). ***اختبار قلق الامتحان***. القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية.

عابد ، أسامة (٢٠٠٩) . معتقدات طلبة معلم الصف بفاعليتهم في تعليم العلوم وعلاقة ذلك بمستوى فهمهم للمفاهيم العلمية . ***المجلة الأردنية في العلوم التربوية*** : المجلد (٥) ، العدد (٣) ، ص ص ١٨٧ – ١٩٩.

العاسمي ، رياض (٢٠٠٩) : ***برامج الإرشاد النفسي*** ، جامعة دمشق : مطبعة الروضة.

عبد اللطيف ، محمد سيد (٢٠٠٩) . ***أثر برنامج تدريبي للفعالية الذاتية في الدافعية المهنية والاتجاه نحو مهنة الدعوة لدى الطلاب الدعاة بجامعة الأزهر*** . رسالة دكتوراه غير منشورة بكلية التربية جامعة الأزهر.

عبد الله ، مسعد ربيع (٢٠٠٤) . الكفاءة الذاتية للمعلم وعلاقتها بمفهوم الذات ومركز التحكم في ضوء متغيري الجنس والخبرة السابقة . جامعة الأزهر : ***مجلة كلية التربية*** : العدد (١٢٤)، ص ص ٣٢٧ – ٣٨٠ .

عبد الوهاب، محمد محمود محمد (٢٠٠٧) .***أثر برنامج تدريبي لمهارة حكمة الاختبار على مستوى الأداء التحصيلي وقلق الاختبار لدى عينة من طلبة كلية التربية بالمنيا*** . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنيا.

العدل ، عادل محمد (٢٠٠١) . تحليل المسار للعلاقة بين مكونات القدرة على حل المشكلات الاجتماعية وكل من فاعلية الذات والاتجاه نحو المخاطرة . القاهرة . جامعة عين شمس : ***مجلة كلية التربية*** : المجلد (١) ،العدد (٢٥) ، ص ص ١٢١ – ١٧٨.

عمر ، منتصر صلاح (٢٠٠٧) . ***فعالية التدريب على العزو السببي وما وراء الذاكرة وأثره في تحسين الدافعية الأكاديمية والكفاءة الذاتية والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم*** . رسالة دكتوراه غير منشورة بكلية التربية جامعة أسيوط.

غباري ، ثائر أحمد (٢٠٠٨) .***الدافعية النظرية والتطبيق*** . عمان : دار المسيرة للطباعة والنشر والتوزيع.

القواس ، محمد أحمد (٢٠٠٧) . ***أثر استخدام التغذية الراجعة في تدريس الرياضيات على التحصيل والدافعية للتعلم*** . رسالة ماجستير غير منشورة بجامعة عدن.

المخلافي ، عبد الحكيم (٢٠٠٨) . ***القلق الامتحاني وعلاقته بمهارات التعلم لدى الطلبة*** . رسالة دكتوراه غير منشورة،، كلية التربية جامعة دمشق.

مصطفى، هالة عبد الوهاب جاد (٢٠٠٩)***أثر سعة الذاكرة العاملة وقلق الاختبار في التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية***. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بالاسماعلية، جامعة قناة السويس.

مصلحي ، عبد الرحمن محمد ؛ والحسيني ، نادية السيد (٢٠٠٤) . التلكؤ الأكاديمي لدى عينة من طلبة وطالبات الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات النفسية. جامعة الأزهر : ***مجلة كلية التربية*** : العدد (١٢٦) ، الجزء (١) ، ص ص ٥٧ – ١٤٣.

مقداد ، محمد (٢٠١٠) . الدافعية إلى التعلم لدى طلبة التعلم الإلكتروني . ***ورقة بحث مقدمة للمؤتمر الدولي الثالث حول التعليم الإلكتروني : دور التعلم الإلكتروني في تعزيز مجتمعات المعرفة*** ، والمنعقد في الفترة من (٦- ٨) أبريل في مركز زين بجامعة البحرين.

منصور، رشدي فام (١٩٩٧) . حجم التأثير الوجه المكمل للدلالة الإحصائية . ***المجلة المصرية للدراسات النفسية*** :العدد (١٦) ، ص ص ٥٧ – ٧٥.

ياركندي ، هانم حامد (٢٠٠٣) . ضغوط العمل وعلاقتها بالقيادة التربوية ووجهة الضبط لدى مديرات المدارس بمحافظة جدة . ***رسالة الخليج*** : العدد (٨٩) ، ص ص ١ – ٤٦.

- **ثانيا المراجع الأجنبية** :

Adeyinka ,T.; Adedeji, T. & Olufemi, A.(2011). Locus of control, interest in schooling and self-efficacy as predictors of academic achievement among Junior Secondary School Students in Osun State, Nigeria. ***New Horizons in Education,*** 59 (1),25-37.

Akinsola, M.; Tella, A.& Tella,A.(2007). Correlates of academic procrastination and mathematics achievement of university undergraduate students. ***Eurasia Journal of Mathematics, Science & Technology Education***, 3(4), 363-370.

Al-Attiyah, A. (2011) . Academic procrastination and its relation to motivation and self-efficacy : The case of Qatari primary school students. ***The International Journal of Learning,*** 17 (8),173-186.

Bandura, A. (1994). **Self-efficacy**[on line] available. Retrieved April 20 , 2005 from ***http.//www.emory.edu/ Education /mfp/ BaEncy. Html,19-1-2013.***

Bandura, A. (1997) . ***Self-Efficacy : The exercise of control***. New York : W. H. Freeman and Company.

Binder , K.(2000).The effects of an academic procrastination treatment on student procrastination and subjective Well-Being. ***M.S. thesis, University of Carleton, National Library of Canada.***

Brophy, J. (1987) . ***On motivating students.*** In D. C. Berliner & B. V. Rosenshine (Eds.),Talks to teachers (pp. 201-245). New York : Random House.

Brownlow, S. & Reasinger, R. D. (2000) . Putting off until tomorrow what is better done today: Academic procrastination as a function of motivation toward college work. ***Journal of Social Behavior and Personality.*** 15 (5),15 – 34.

Cao, Li.(2012). Differences in procrastination and motivation between undergraduate and graduate students. ***Journal of the Scholarship of Teaching and Learning***, 12 (2),39-64 .

Carden, R. ; Bryant, C. & Moss, R.(2004) . Locus of control, test anxiety, academic procrastination, and achievement among college students. ***Psychological Reports***, 95 (2),581-582.

Chang,I.(2012). The effect of student learning motivation on learning satisfaction. ***The International Journal of Organizational Innovation*** ,4 (3), 281-305.

Chu, A. C. & Choi, J. N. (2005) . Rethinking procrastination : Positive effects of "active" procrastination behavior on attitudes and performance. ***The Journal of Social Psychology,*** 145 (3), 245–264.

Clariana,M.; Gotzens,C.; Badia, M.& Cladellas, R.(2012). Procrastination and cheating from secondary school to university. ***Electronic Journal of Research in Educational Psychology,*** 10 (2),737-754.

David, P.& Wendy, S.(2012). Achievement goals as mediators of the relationship between competence beliefs and test anxiety. ***British Journal of Educational Psychology,*** 82 (2),207-224.

Deniz, M. E. ; Tras, Z. & Aydogan, D. (2009) . An investigation of academic procrastination, Locus of control, and emotional intelligence. ***Educational Sciences : Theory & Practice***, 2, 623-632.

Diehl, A. & Pront, M. (2002) . Effects of posttraumatic stress disorder and child sexual abuse on self-Efficacy development. ***American Journal of Orthopsychiatry,*** 72 (2), 262.

Farran, B. (2004) . Predictors of academic procrastination in college students, ETD Collection for Fordham University. ***Paper AAI3125010. http://fordham.bepress.com/dissertations/AAI3125010, 25-1-2013.***

Faruk, S.(2011).Academic procrastination among undergraduates attending school of physical education and sports: Role of general procrastination, academic motivation and academic self-efficacy. ***Educational Research and Reviews***, 6 (5), 447-455 .

Ferrari, J. R. (1995). Perfectionism cognitions with noclinical and clinical samples. ***Journal of Social Behavior and Personality,*** 10 (1) ,143-156.

Gottfried, A. E. (1990) . Academic intrinsic motivation of elementary and senior high school students. ***Journal of Personality*** , 525-538.

Huang, J. C. (1999) . The attributional processes and emotional consequences of procrastination. ***Diss Abst.Int.,*** Section B : The Sciences and Engineering, 60 (1-B), 0367.

Jin-Young, K.(2012).A study on kearners' perceptional typology and relationships among the learner's types, characteristics, and academic achievement in a blended e-education environment. ***Computers & Education***, 59(2),304-315.

Kate, N.; Moritz, R.& Jill, A .(2012).Self-efficacy, intrinsic motivation, and academic outcomes among latino middle school students participating in an after-school program. ***Hispanic Journal of Behavioral Sciences***, 34 (1) 118-136.

Kim, A. & Park, Y. (2000) . Hierarchical structures of self-efficacy in terms of generality levels and its relation to academic performance : General , academic , domain specific and subject specific self- efficacy. New Orleans : ***Paper Presented at the Annual Meeting of the American Educational Research Association*** , 4 , 1-28 .

Klassen, R. M. & Kuzucu, E. (2009) . Academic procrastination and motivation of adolescents in Turkey. ***Educational Psychology : An International Journal of Experimental Educational Psychology***, 29 (1), 69 – 81.

Klassen, R. M. ; Krawchuk, L. L. & Rajani, S. (2008) . Academic procrastination of undergraduates : Low self-efficacy to self-regulate predicts higher levels of procrastination. ***Contemporary Educational Psychology***, 33(4), 915–931.

Klingsieck, B.; Fries, S.; Horz, C.& Hofer, M.(2012). Procrastination in a distance university setting. ***Distance Education,*** 33 (3), 295-310.

Knaus, W. J. (1998). ***Do it now!*** *USA:* John Wiley & Sons, Inc.

Lauren, M.(2012).Developing academic self-efficacy: Strategies to support gifted elementary school students . ***M.S. thesis, University of California, U. S.A.***

Lori, P. (2005) . ***College students with disabilities : Building self-determination and self-efficacy.*** University of Oklahoma.

Macher, D.; Paechter, M.; Papousek, I.; Ruggeri, K.(2012).Statistics anxiety, trait anxiety, learning behavior, and academic performance . ***European Journal of Psychology of Education***, 27 (4), 483-498 .

Margolis, H. & McCabe, P. (2004) . Self-efficacy: A key to improving the motivation of struggling learners. ***Journal of Educational Psychology***, 77 (6), 241- 249.

Morales, R. (2010) . Development of an academic procrastination scale. ***The Asia-Pacific Education Researcher***,19 (3), 515 – 524.

Nilgun, S.& Huseyin, Y.(2012).Effects of learning approaches, locus of control, socio-economic status and self-efficacy on academic achievement: A Turkish perspective. ***Educational Studies***, 38 (4),419-431.

Onwuegbuzie, A. (2004). Academic procrastination and statistics anxiety. ***Assessment & Evaluation in Higher Education***,29 (1), 3-19.

Pajares, F. (2005) . Overview of social cognitive theory and self-efficacy. [on line] available. ***http.//www.emory.edu/ Education /mfp/eff.html retrieved,26-1-2013.***

Pfister, T. L. (2002). The effects of self-monitoring on academic Procrastination, self - efficacy and achievement. ***Diss Abst.Int.,*** Section A : Humanities and Social Sciences. 63 (5-A), 1713.

Powell, D. H. (2004) . Behavioral treatment of debilitating test anxiety among medical students. ***Journal of Clinical Psychology***; 60(8), 853-965.

Rawlins, D. R. (1995) . A study of academic Procrastination in middle school – aged children. ***Diss Abst.Int.,*** 65 (3), 1704.

Richardson ,A.(2011). locus of control and prepartum depression **.** ***PhD. thesis, University of Fielding, U. S.A.***

Saddler, C. D. & Sacks, L. A. (1993) . Multidimensional perfectionism and academic procrastination : Relationships with depression in university students. ***Psychological Report***, 73 (3), 863-871.

Sayers, C. R. (2003). The psychological implications of procrastination, anxiety, perfectionism, and lowered aspirations in college graduate students. ***PhD. thesis, Cleveland State University***.

Schraw , G. ; Wadkin , T. & Olafson , L. (2007) . Doing the things we do: A grounded theory of academic procrastination. ***Journal of Educational Psychology***, 99 (1), 12-25.

Selami,A.(2012).The effects of young elf learners' perceptions of tests on test anxiety. ***Education***, 40 (2),189-204.

Sook Yoo ,M.& Chae, S.(2011). Effects of peer review on communication skills and learning motivation among nursing students . ***Journal of Nursing Education*** , 50 (4), 230-233.

Steel, P. (2003) . ***The history, definition and measurement of procrastination. Paper Presented at the meeting of the counseling the Procrastinator in Academic settings*** . 3rd Biennial Conference, Columbus, Ohio.

Washington, J. A. (2005) .The relationship between procrastination and depression among graduate and professional students across academic programs : Implication for counseling. ***Diss Abst.Int.,*** A 65/11, 4121.

Wolters, C.A.(2003) . Understanding procrastination from self – regulated learning perspective. ***A Journal of Educational psychology,*** 95 (1), 179-205.

Yingqiu ,P.& Mary,G.(2012). The continuity of college students' autonomous learning motivation and its predictors: A three-year longitudinal study. ***Learning and Individual Differences***, 22 (1) ,92-99 .

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السادس :

" أثر برنامج تدريبي باستخدام حُب الاستطلاع في تعديل اتجاهات طلاب المدارس نحو العادات الغذائية الصحية "

إعـــداد :

أ. د/ حسن أحمد حسن شحانه أ. د / عيد عبد الواحد علي درويش

د / أحمد عفت مصطفي قرشم

قسم المناهج وتكنولوجيا التعليم كلية التربية جامعة الطائف

" أثر برنامج تدريبي باستخدام حُب الاستطلاع في تعديل اتجاهات طلاب المدارس نحو العادات الغذائية الصحية "

أ. د/ حسن أحمد حسن شحاته أ. د / عيد عبد الواحد علي درويش

د / أحمد عفت مصطفي قرشم

• **ملخص البحث** :

تعد تنمية الاتجاهات الموجبة نحو العادات الغذائية الصحية ضرورة هامة لدي الطلاب لكي يستفيدوا من دراستهم، ويتطلب ذلك أن تتوافر للطلاب المواقف والخبرات التعليمية التي يستمتع فيها الطلاب عند قيامهم بالأنشطة المختلفة، فهذا يساعد علي تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العادات الغذائية الصحية. وتلعب اتجاهات الطلاب نحو العادات الغذائية الصحية دورا مهما في عملية تعلمها، بل هي عامل محدد لمقدار ما يكتسبه الطلاب من مهارات المواد الدراسية الخاصة بها واستخدامهم لها.

ولأن تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العادات الغذائية الصحية بصفة عامة والمواد الدراسية الخاصة بها بصفة خاصة متغيرا هاما من متغيرات العملية التعليمية فقد اهتمت الدراسة الحالية بدراسة أثر برنامج تدريبي باستخدام حُب الاستطلاع في تعديل اتجاهات طلاب المدارس نحو العادات الغذائية الصحية.

اهتمت الدراسة الحالية بدراسة أثر برنامج تدريبي باستخدام حُب الاستطلاع في تعديل اتجاهات طلاب المدارس نحو العادات الغذائية الصحية، وتحددت مشكلة الدراسة في التساؤل التالي: ما أثر برنامج تدريبي باستخدام حُب الاستطلاع في تعديل اتجاهات الطلاب نحو العادات الغذائية الصحية؟

كما سعت الدراسة إلى اختبار الفروض التالية:

- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لِلاتجاه نحو العادات الغذائية بعد تطبيق البرنامج التدريبي.
- " لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية للاتجاه نحو العادات الغذائية بُعد تطبق البرنامج التدريبي".

وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط، وتم اختيارهم من مدرستي (يحي بن أكثم، دار التوحيد بنين) التابعتين لإدارة الطائف التعليمية وتنقسم عينة الدراسة إلى: العينة الخاصة بالتقنين وعددها (٥٠) طالبا، العينة الأساسية وعددها (٧٠) طالبا، وتم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وعددها (٣٥) طالبا، وضابطة وعددها (٣٥) طالبا.

واستخدمت الدراسة الأدوات التالية:

- مقياس الاتجاه نحو العادات الغذائية. (إعداد فريق البحث)
- برنامج تدريبي في العادات الغذائية باستخدام حُب الاستطلاع. (إعداد فريق البحث).
- استمارة تقيم ذاتي لكل جلسة للتأكد من فاعلية التدريب. (إعداد فريق البحث).
- بطاقة ملاحظة خاصة بكل جلسة لملاحظة ردود أفعال الطلاب تجاه ما يقدم لهم من مهام وأنشطة. (إعداد فريق البحث)
- مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية. (إعداد فريق البحث)
- اختبار الذكاء المصور. (إعداد أحمد زكى صالح)

كما تم استخدام الأساليب الإحصائية:

لتحليل بيانات هذه الدراسة استخدم فريق البحث الأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار (ت) T- Test
- تحليل التغاير لمتغير واحد Analysis of covariance

- تحليل التباين لقياسات متكررة Repeated measures Analysis of variances

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠١،٠) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للاتجاه نحو العادات الغذائية لصالح القياس البعدي.
- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠١،٠) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد (الاستمتاع بالمادة،وقيمة المادة،ومعلم المادة،ومحتوى المادة) لصالح القياس البعدي.
- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية للاتجاه نحو العادات الغذائية لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد(الاستمتاع بالمادة،وقيمة المادة،ومعلم المادة،ومحتوى المادة) لصالح المجموعة التجريبية.

- **مقدمة** :

أن ما يعيشه الجيل الحالي والأجيال التالية خلال هذه الحقبة الزمنية التي تبدأ مع القرن الحادي والعشرين تختلف كما وكيفا وعمقا عما كانت تعيشه الأجيال السابقة، حيث يشهد العالم الآن تحولات وتحديات وتغيرات سريعة وشاملة بطريقة يصعب ملاحقتها ومن ثم إدراك أثرها في مختلف المجالات بما فيها النفس البشرية.

ومن ثم لم تعد التربية التقليدية في ظل عصر العولمة والسماوات المفتوحة وسيلة كافية لتنشئة أجيال يتحملون أعباء المعرفة المتراكمة مع بداية الألفية الثالثة، ولكن يجب الحذر والحيطة لإيجاد أنماط جديدة للتربية تبعد قدر الإمكان عن سيكولوجية الحديث والحوار، وكذلك البحث عن منافذ متجددة للمعرفة واستثمار الحواس جيدا وتدقيق الحركة من أجل تكثيف المعرفة وبلورتها علي منافذها الأصلية ومن ثم العمل علي فهمها وتمثيلها وصولا إلي الفهم السليم للموضوعات.(خيري المغازي، ٢٠٠٠م، ٥)

ويفرض هذا علي التربية خلق جيل جديد يتكيف مع هذه المتغيرات وهو مايحتاج إلي خلق معركة تغيير تربويه لمواجهه مناخ سلطوي داخل حجرات الدراسة ومناهج تنمط المعارف، وطرق تدريس ذات طابع تلقيني، فلم يعد هدف التربية مجرد تلقين المعارف فحسب، بل السعي إلي تلبية الاحتياجات الوجدانية والأخلاقية للفرد وإكسابه أقصي درجات المرونة الفكرية والتواصل مع الغير وتقبل الواقع المختلف عن واقعه والرأي المغاير لرأيه.(أحمد الشوادفي،٢٠٠٤م،٢)

ولذلك فأن علي المدرسة دوراً كبيرا في تنمية المرونة العقلية للطلاب حتى تمكنهم من التعامل مع هذه التغيرات وزيادة الفرصة للأبناء للاستكشاف وزيادة فرص تعرض الطلاب للمثيرات التي تنمي فيهم حُب الاستطلاع.(ميرفت صبحي،٢٠٠٠م، ١٥)

ويعتبر الغذاء مصدر الحياة علي سطح الأرض ولقد أدرك الإنسان منذ زمن بعيد دور وأهمية الغذاء كمصدر للطاقة والنشاط والحيوية ووقايته وحمايته من الأمراض إلا أن ذلك الغذاء أصبح سلاحا ذو حدين بمعني أن نقصه يمثل

مشكلة كبيرة كما أن زيادته عن الحد المسموح به قد يتسبب في مشاكل صحية عديدة. (البكيري وآخرون،١٩٩٤م)

ولذلك بدأت دراسات التعلم في العقود الأخيرة تبحث عن الكيفية التي تكسب بها المعرفة وتؤثر في اتجاه الطلاب نحو المواد الدراسية المختلفة في كافة المراحل التعليمية.

ويعتبر الاتجاه نحو المادة العلمية هو الدافع الذي يحرك سلوك الطلاب، فالاتجاه نحو المادة له أهمية كبيرة بالنسبة للطلاب يمكن عرضها فيما يلي:

- يساعد الاتجاه نحو المادة الطلاب علي أن ينظموا معلوماتهم بطريقة سريعة يسهل عليهم استيعابها وفهمها، كما يدعم مهاراتهم وخبراتهم السابقة.
- يكسب الاتجاه نحو المادة بعض الصفات والخصائص التربوية السليمة مثل اتساع الأفق، والإيمان بأن الحقائق العلمية قابلة للتعديل.
- يساعد الاتجاه نحو المادة الطلاب علي تحقيق بعض المهارات مثل (الاتصال . التعاون . التنافس) وكل هذه المهارات تساعدهم علي توضيح آرائهم إزاء الموضوعات المختلفة.
- يساعد الاتجاه نحو المادة علي تغيير اتجاهات الأفراد عن طريق التوجيهات والمناقشات والحوار والجدل. (أميمة محمد،١٩٩٩، ٤٤)
- وتنمية اتجاهات الطلاب نحو المواد الدراسية المختلفة أكثر أهمية من مستوي تحصيلهم لهذه المواد، حيث أن حصول الطالب علي درجة متميزة في مادة دراسية لن يكون جيدا إذا تعلم الطالب أن يكره المادة، ويتضح أن جعل الطلاب يحبون المادة بمعني أن تكون لديهم اتجاهات إيجابية نحوها والرغبة في اختيارها له أهمية كبري بالنسبة لعملية التحصيل الدراسي.(Johnson&Johnson،1999،166)

فالطلاب قد يأتون المدرسة في الغالب باتجاهات ثابتة، فأن من أهداف التربية مساعدة هؤلاء الطلاب علي تحسين الاتجاهات الموجبة وتعديل السالبة، وبرغم اعتبار البيئة الأسرية من أهم المصادر لتكوين الاتجاهات لدي الطلاب إلا أن الخبرات المدرسية يمكن أن يكون لها دور كبير في تشكيل الاتجاه وهذه العملية تعد من الأهمية بمكان بحيث ينبغي علي المعلمين الوعي بها ومراقبتها.(Hensley &Columnist،2004،32) . وينصرف الطلاب عن المعلم أثناء عمليه التدريس لأسباب قد ترجع إلي عدم اتفاق المادة مع اتجاهاتهم واستعداداتهم أو لصعوبتها أو إلي عدم إشباعها لحاجاتهم.(محمد فتحي،٢٠٠٥،٤)

وتعد تنمية الاتجاهات ضرورة مهمة لدي الطلاب لكي يستفيدوا من دراستهم ويتطلب ذلك أن تتوافر للطلاب المواقف والخبرات التعليمية التي يستمتع فيها الطلاب عند قيامهم بالأنشطة المختلفة، وبالتالي ننمي لديهم اتجاهات ايجابية وتقدير مدرسيهم، والاعتزاز بأنفسهم، وهذا يساعد علي تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المادة الدراسية.(عادل أبو العز، ٢٠٠٢، ٥٨- ٥٩)

وأشارت بعض الدراسات إلي أنه يمكن تنمية الاتجاهات من خلال التدريب علي حُب الاستطلاع مثل دراسة Menis (٢٠٠٤) والتي أشارت إلي أن التدريب علي

المستويات المختلفة لحُب الاستطلاع قد أدي إلي وتحسين الاتجاهات نحو المادة. (Menis،2004،31)

وكذلك دراسة Harty (٢٠٠٤) والتي أشارت إلي وجود علاقة ارتباطية موجبه بين حُب الاستطلاع والاهتمام والاتجاه نحو المادة.(Harty،2004،308)

ويحظي حُب الاستطلاع بأهمية خاصة في مجال التعليم، فهو من بين السلوكيات المرغوب فيها وذلك لتحقيق أهداف التعليم حيث يعتاد التلميذ من خلال ممارسته لهذا السلوك الاعتماد علي النفس، وتحمل مسئولية جمع المعلومات من مصادر مختلفة ومعرفة المناقشات التي تدور داخل الفصل، وتبادل الأفكار والتعاون مع الآخرين.(نجدي ونيس،١٩٩٨م،٦٢)

وتأتي أهمية حُب الاستطلاع في ثلاثة مستويات: يعتمد التعلم علي حُب الاستطلاع، يحتاج الإبداع إلي حُب الاستطلاع، تعتمد الصحة العقلية السليمة للفرد علي أن يكون الفرد محباً للاستطلاع (أحمد محمد، ٣،١٩٩٠)

ويشير Fuller(١٩٩٠م) إلي أن هناك ثماني عشرة طريقة تعمل علي زيادة تعلم وتحصيل التلميذ بدون ضغوط وذكر منها تشجيع حُب الاستطلاع النشط. (Fuller،1990،271)

ويذكر صالح عطية (١٩٩٠م) أن أنور الشرقاوي اعتبر حُب الاستطلاع أحد عوامل تنشيط الدافعية نحو التعلم أو يساعد علي تركيز انتباه الطلاب حول الموضوعات المطلوب تعلمها من خلال الاهتمام بخصائص المثير من حيث اللون والشدة والجدة وغيرها مدللا علي ذلك بالنتائج التي توصل إليها Maw والتي أوضحت أن حُب الاستطلاع يعتبر من الدوافع الأساسية للتعلم والابتكار والصحة النفسية لدي الأفراد.(صالح عطية،١٩٩٠م، ٤)

ويتفق العلماء علي أن ما يقوم به الطفل من سلوك استطلاعي بهدف التعرف علي البيئة أو الذات هو أساس كل تفكير علمي وأن قمع هذا السلوك يجعل الطفل عالة علي غيره في تفكيره بدلا من أن يكون إنشائيا ابتكاريا.(ميرفت صبحي،٢٠٠٠م،١٥)

كما يساعد حُب الاستطلاع علي:

- تركيز الانتباه وزيادة الإدراك الحسي، كما أنه ينمي خبرات الطفل الحسية.
- توجيه الفرد إلي القراءة والاستطلاع لكل ما هو غريب وجديد في عالمه.
- التنقيب والاستقصاء وهي بوادر البحث العلمي وجذور كل تفكير أصيل.
- تنمية المرونة وزيادة الاهتمام والتفتح العقلي والبحث عن الأشياء الجديدة.
- خفض حالة التوتر الناتجة عن زيادة الدافع وارتفاع درجة القلق في طريقة البحث الهادف المدفوع بحب الاستطلاع بخفض الفرد حالة التوتر لديه. (علاء الشعراوي،١٩٩٧م، ١٣)

واختلفت وجهات النظر حول طبيعة حُب الاستطلاع فهناك نظريات تؤكد أنه أحادي البعد مثل نظرية Taylor، وMaw and Maw، بينما نجد بعض النظريات الأخرى تعتبر حُب الاستطلاع متعدد الأبعاد مثل نظرية Berlyne وDay، وBeswick، وkreitter. (صالح عطية،١٩٩٠م، ٥٠)

واتفقت بعض الدراسات علي الأبعاد الأساسية لحُب الاستطلاع نذكر منها دراسة كريمان محمد (٢٠٠٤)، ودراسة أحمد محمد (١٩٩٠م)، ودراسة هانم أبو الخير (١٩٩٢م)، وهذه الأبعاد تتمثل فيما يلي: التعقيد Complexity ـ الغموض Ambiguity - التعارض incongruity . الجدة Novel

وتدفع هذه الأبعاد (تعقيد، وغموض، وتعارض، وجدة) في كثير من الأحيان إلي التساؤل والتجريب والتفكير، فمثلا التعارض يجعل الأفراد يسألون أسئلة أكثر من غيرهم، كما أنه يؤثر في مضمون أسئلتهم فالتلميذ عندما يواجه تناقضا أو تعارضا بين المدركات الحالية التي يتعرض لها ومدركاته السابقة فأن هذا الدافع يدفعه إلي تحدي الصعوبات ليزيل هذا التعارض. (كريمان محمد،٢٠٠٤م،١٥)

يتضح مما سبق وجود علاقة إيجابية بين حُب الاستطلاع والاتجاهات بمعني أنه كلما ارتفع مستوي حُب الاستطلاع لدي الطلاب، كلما نمت اتجاهات الطلاب نحو المادة، وهذا يمثل تأييدا وتدعيما لاتجاه الدراسة الحالية وهو تنمية اتجاهات طلاب المرحلة المتوسطة نحو العادات الغذائية الصحية من خلال استخدام وسائل ومثيرات حُب الاستطلاع أثناء عرض الدروس والمعلومات الغذائية الصحية.

- **مشكلة البحث وأسئلته** :

تعد تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الغذاء والصحة متغيرا مهماً من متغيرات العملية التعليمية، بل والأكثر من ذلك هي واحدة من الأهداف التربوية المهمة، وإحدى العلامات البارزة التي تبين قيمة الجهد والعمل الذي يبذله الطالب في المادة.

الغذاء ضروري للاستمتاع بصحة جيدة والعوامل المؤثرة علي التغذية كالعوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية تؤثر بالتالي علي الصحة، وعلي ضوء ذلك فالتغذية هي علم الطعام وعلاقته بالصحة، فالثقافة الغذائية هي نشر الوعي الغذائي في البيئة وخصوصا في مواجهة عقبات الجهل والفقر وما هي بديلات الأغذية المفيدة وكيفية التنويع في الغذاء للحصول علي كل العناصر اللازمة.

وتعد التغذية أمر هام يمس حياة الفرد وبالتالي كأن من اللازم معرفة الدور الذي تقوم به كل المواد الغذائية اليومية للطلاب والطالبات في الظروف والأحوال المختلفة تبعا للعمر والجنس ونوع الدراسة، أن الطالب يبدأ تأثره بالتغذية منذ بدأ تكوينه أي وهو جنين في بطن أمه، ويستمر تأثره بها بعد ذلك في أثناء نموه وحتى اكتمال نمو الجسم نجد أن التغذية تلعب دورا هاما في احتفاظ الطالب بسلامة جسمه وقدراته علي العمل والإنتاج.

وتؤدي اتجاهات الطلاب نحو العادات الغذائية الصحية دوراً مهماً في عملية تعلمها، بل هي عامل محدد لمقدار ما يكتسبه الطلاب من مهارات هذه العادات واستخدامهم لها، لهذا فأن درجة النجاح التي يمكن توقع حصول الطلاب عليها في مادة تهتم العادات الغذائية الصحية مثل مادة العلوم تعتمد علي اتجاهاتهم نحو هذه المادة من خلال ما تتضمنه من مفاهيم وقضايا ومواقف تعليمية وأنشطة تتطلب من الطلاب إعمال فكرهم بالمقارنة والتحليل والنقد، لأن عمليه

تكوين الاتجاهات الإيجابية لدي الطلاب نحو العادات الغذائية الصحية لا يأتي من خلال التلقين والوعظ .(نجدي ونيس،١٩٩٨م، ٦٨- ٦٩)

فقد يؤدي اتجاه الفرد إلي الانسحاب من المواقف التي تخالف اتجاهاته وميوله إلي أن تضايقه وتشعره بنوع من التوتر النفسي والضيق، لذلك كأن موضوع تنمية الاتجاهات وتغييرها من المشكلات الهامة، وتجري البحوث العلمية في هذا الصدد لمعرفة أنجح الوسائل وأسهلها لتغيير الاتجاهات وتنمية ما هو موجب والتخلص من الاتجاهات السالبة. (عبد الله علي،١٩٩٨م،١١٧)

ولكون الاهتمام موجهاً نحو المادة الدراسية فقد شغلت مسألة الاتجاه نحو العادات الغذائية الصحية بالكثير من فريق البحثين فسارعوا إلي إجراء دراسات وبحوث عديدة حولها.

وتعتبر المرحلة المتوسطة من التعليم العام بمحافظة الطائف من المراحل التعليمية ذات الحجم الطلابي الغير قليل بالمقارنة بباقي مراحل التعليم الأخرى، ويتوفر في هذه المرحلة مدارس عديدة، والذي يدرس ويهتم من خلال مناخ علمي بحثي متخصص بأنشطة عديدة ومنها الأنشطة في مجال الغذاء والصحة وذلك يظهر إما علي شكل استخدام الأغذية في صورتها الطازجة أو المصنعة الجاهزة أو غير الجاهزة أثناء الدراسة أو في شكل التردد علي أماكن الخدمات الغذائية مثل المطاعم التقليدية أو قطاع الوجبات السريعة وحيث أن مدارس التعليم العام بأساتذته وطالباته وطلابه من المفترض أن يكون مصدرا للمعلومات الغذائية لكثير من طلاب وطالبات المراحل الدراسية الأخرى.

وتشير معظم الدراسات التي تناولت اتجاه الطلاب نحو مادة العادات الغذائية الصحية تشير نتائجها إلي تدني مستوي الاهتمام بالمعلومات الخاصة بها بين الطلاب فقد توصل Herman(١٩٦٩) إلي نتائج تشير بتدني مستوي الاهتمام العادات الغذائية الصحية بين طلاب المدرسة المتوسطة مما يترتب عليه أن يتخذ الطلاب اتجاها أقل إيجابية نحو العادات الغذائية الصحية وأكدت تلك النتيجة دراسة قام بها Sorgman (٢٠٠٥)، حيث وجد أن اتجاه الطلاب واهتمامهم بنوعية الغذاء والصحة يقل مع تقدم المستوي الدراسي. (عدنانه سعيد،١٩٩٤م،١٠٢)

ويتفق ما سبق مع ما أشار إليه ناصر عبد الله(١٩٩٩م) أن كثيراً من الطلاب يشعرون بصعوبة مادة المعلومات المقدمة الخاصة بالعادات الغذائية الصحية لأنه يتم تدريسها علي شكل حقائق ومصطلحات جافة وبالتالي يؤثر في اتجاهات الطلاب نحوها. (ناصر عبد الله،١٩٩٩م،١٦)

ويشير pfeifer(٢٠٠٢م) أنه علي الرغم من دور العادات الغذائية الصحية في تنمية مهارات ومفاهيم علمية خاصة بالصحة العامة إلا أن البحوث والدراسات تشير إلي أن اتجاهات الطلاب منخفضة نحو العادات الغذائية الصحية، ومن ثم فأن دافعية الطلاب لتعلم المهارات والمفاهيم المهمة قد تنخفض.(pfeifer،٢٠٠٢،٢١١٧)

ويبين أحمد الشوادفي(٢٠٠٤م) أنه ثمة مشكلة تتعلق بالدراسات الاجتماعية ألا وهي أنها تقدم للمتعلم بأسلوب جاف يقتل كل ميل لديه فلا يزال توعية الطلاب بالعادات الغذائية الصحية حتى الآن يعتمد علي سرد الحقائق واختبار المتعلمين باختبارات تقيس الحفظ.

يتضح مما تقدم أن استخدام برنامج تدريبي لحُب الاستطلاع قد يسهم في تنمية اتجاهات الطلاب نحو العادات الغذائية الصحية.

- **أسئلة الدراسة** :

ومن هذا المنطلق تكمن مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيس التالي:

ما أثر برنامج تدريبي باستخدام حُب الاستطلاع في تعديل اتجاهات طلاب المدارس نحو العادات الغذائية الصحية؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للاتجاه نحو العادات الغذائية الصحية بعد تطبيق البرنامج التدريبي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد الاستمتاع بالمادة بَعد تطبيق البرنامج التدريبي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد قيمة المادة بَعد تطبيق البرنامج التدريبي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد معلم المادة بَعد تطبيق البرنامج التدريبي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد محتوي المادة بَعد تطبيق البرنامج التدريبي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية للاتجاه نحو العادات الغذائية الصحية بَعد تطبيق البرنامج التدريبي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في بعد الاستمتاع بالمادة بَعد تطبيق البرنامج التدريبي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في بعد قيمة المادة بَعد تطبيق البرنامج التدريبي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في بعد معلم المادة بَعد تطبيق البرنامج التدريبي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في بعد محتوي المادة بَعد تطبيق البرنامج التدريبي؟

- **الهدف العام للبحث** : General Goal

يتحدد هدف الدراسة الحالية في إعداد برنامج تدريبي مقترح باستخدام حُب الاستطلاع وبيان أثره في تعديل اتجاهات طلاب المرحلة المتوسطة نحو العادات الغذائية الصحية.

- **أهمية البحث** :

الأهمية النظرية: وتعد هذه الدراسة في حدود اطلاع فريق البحث أول دراسة علمية تتناول أثر برنامج تدريبي باستخدام حُب الاستطلاع في تعديل اتجاهات طلاب المدارس نحو العادات الغذائية الصحية.

الأهمية التطبيقية: تتمثل الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في تصميم جلسات غير تقليدية لتدريس العادات الغذائية الصحية قائمة علي بعض أبعاد حُب الاستطلاع، وكذلك تنمية اتجاهات الطلاب نحو العادات الغذائية الصحية من خلال التدريب علي حُب الاستطلاع.

- **أدبيات البحث** :
- **أولاً : حُب الاستطلاع** :
- **تعريف حُب الاستطلاع** : Curiosity

اختلف علماء النفس في تعريف "حُب الاستطلاع" ولعل هذا الاختلاف يرجع إلي الوجهة التي يتبناها كل باحث في دراسته، وفيما يلي يمكن عرض التعريفات الأكثر شيوعا لحب الاستطلاع، سواء التعريفات العربية أو التعريفات الأجنبية.

- **أ - التعريفات العربية** :

يعرفه مصطفي فهمي (٢٠٠٥م) بأنه الحاجة إلي المعرفة – حيث يذكر أن الطفل يحاول أن يقبض علي الأشياء بيديه ويتفحصها وكثيرا ما نراه يتطلع إلي الأشياء بعينه ويتتبعها ويحاول الطفل بهذا السلوك أن يتعرف علي كل شيء جديد في بيئته ويحاول أن يخبره، ويري أن إشباع هذه الحاجة من العوامل المهمة التي يجب أن يهتم بها الآباء في تربية أبنائهم، ويذكر أن هناك وسائل متعددة لإشباع الحاجة للمعرفة منها، النشاط الذاتي (اللعب)، الأسئلة.(مصطفي فهمي،٢٠٠٥م، ٥٨)

وتعرفه زينب عبد العال (١٩٩٠م) بأنه مطلب دافعي يدفع الفرد لاستكشاف المثيرات الجديدة والمعقدة والمفاجئة والمألوفة، ومدي هذه الدافعية المتولدة لديه والتي بدورها تحفزه علي الاستكشاف والسلوك المعرفي أكثر مما تحفزه علي الانسحاب.(زينب عبد العال،١٩٩٠م، ٢٣)

ويشير صالح عطية (١٩٩٠م) إلي أن حُب الاستطلاع هو تكوين فرضي متعدد الأبعاد وأنه يتضمن بعض الجوانب المعرفية وأخري وجدانية.(صالح عطية،١٩٩٠م، ٢٣)

ويعرفه معتز سيد (١٩٩٠م) بأنه ميل الكائن الحي ورغبته في استكشاف معالم البيئة السيكولوجية المحيطة به والوقوف علي جوانبها الغامضة. (معتز سيد،١٩٩٠م، ٤٣١)

ويعرفه زكريا الشربيني وأمان محمود(١٩٩٢م) بأنه استجابة تفاعل مع المثيرات الجديدة أو الغريبة أو المتناقضة والغامضة والمعقدة بالتحرك نحوها أو التعامل معها ومحاولة استكشافها رغبة في التعرف عليها ومعرفة ما هو غير مألوف أو غير متوقع بها مع المثابرة علي فحص واستكشاف هذه المثيرات.(زكريا الشربيني وأمان محمود،١٩٩٢م، ٥٤٥)

بينما تعرفه هانم أبو الخير(١٩٩٢م) بأنه تكوين فرضي تعبر عنه استجابة الفرد الإيجابية نحو المثيرات الجديدة والمفاجئة و المتناقضة والمعقدة في البيئة والسعي الدائم للتعرف علي المزيد من الخبرات حول هذه المثيرات بقصد الوصول إلي مستوي أرقي من المعرفة. (هانم أبو الخير، ١٩٩٢م، ٣٧)

ويعرفه عبد المنعم الحفني(١٩٩٤م) بأنه سلوك حركي تأتيه الكائنات عندما تحاول ملاءمة نفسها للمواقف الجديدة.(عبد المنعم الحفني، ١٩٩٤م، ٢٩١)

ويري فتحي مصطفي (١٩٩٦م) أن حُب الاستطلاع هو دافع فطري يستحث النشاط الاستكشافي للفرد بهدف إشباع هذا الدافع وخفض مستوي التوتر الناشئ عن عدم إشباعه ،فمثلا يسعي الطفل مدفوعا بدافع حُب الاستطلاع للخروج إلي الشارع والأماكن العامة ثم بعد رؤيته الشارع والسير فيه يقل مستوي الدافع لديه، وقد يتلاشي وربما تنمو لديه دوافع جديدة.(فتحي مصطفي،١٩٩٦م، ٤٨٨)

ويذكر أنور الشرقاوي(١٩٩٨م) أن حُب الاستطلاع هو الحاجة إلي الفهم والمعرفة ويظهر في الرغبة في الكشف ومعرفة حقائق الأمور.(أنور الشرقاوي،١٩٩٨م، ٢٣٩)

بينما يعرفه نجدي ونيس (١٩٩٨م) بأنه حُب الفرد للقراءة ومعرفة العديد من الموضوعات والأشياء وطرق حل المشكلات، وفك وتركيب الأجهزة والاستمتاع بمعرفة ما هو جديد وغريب.(نجدي ونيس،١٩٩٨م، ٧٣)

وتري ميرفت صبحي (٢٠٠٠م) أن حُب الاستطلاع هو الرغبة في الاقتراب من واستكشاف ومعرفة مواقف جديدة غامضة أو مفاجئة مثيرة أو معقدة أو متعارضة أو متنوعة في وجود مواقف مشابهه مرت بخبرة الفرد السابقة. (ميرفت صبحي،٢٠٠٠م، ٢٣)

ويعرفه خيري المغازي(٢٠٠٠م) بأنه أحد مظاهر الدفاعية المعرفية ويشير إلي رغبة الفرد الملحة للمعرفة والفهم عن طريق طرح العديد من الأسئلة التي تشبع رغبته في الحصول علي مزيد من المعلومات عن نفسه وعن بيئته، وقد يأتي ذلك عن طريق إثارة رمزية أو إثارة غير رمزية تتسم بعدم الاتزان والجدة وعدم الألفة والتناقض والتعقيد.(خيري المغازي،٢٠٠٠م، ١٦)

ويعرفه مراد علي (٢٠٠١م) بأنه ذلك النشاط الذي يقوم به الطفل متمثلا في طرح العديد من الأسئلة ينشد الإجابة عنها والاستجابة لزملة من السلوكيات التي تقيس خبرته السابقة. (مراد علي،٢٠٠١م،١٦)

وبغض النظر عن التعريفات المختلفة لحُب الإستطلاع والتي اعتبرته اتجاه أو ميلا أو سمة أو سلوكا أو حاجة أو غريزة أو دافعا إلا أنه يظهر من خلال نشاط انفعالي معين يحرر السلوك ويوجهه وجهة معينة ويظل السلوك موجها نحو هذا الغرض ومعه اتجاه الفرد نحو هذا السلوك الاستطلاعي، حتى يتغلب علي هذا الموقف الذي يسبب حالة التوتر عند الكائن الحي حتى يتحقق التوازن بين الكائن الحي والبيئة الخارجية.(مصطفي فهمي،٢٠٠٥م، ٢٢)

ويتضح من خلال عرض التعريفات العربية لحُب الاستطلاع أن البعض ذهب إلي أن حُب الاستطلاع مثل فتحي مصطفي (١٩٩٦م) وخيري المغازي (٢٠٠٠م) بينما نظر بعضهم إليه علي أنه حاجة مثل مصطفي فهمي (٢٠٠٥م) وأنور الشرقاوي (١٩٩٨م)، في حين ذهب البعض إلي أنه ميل مثل سيد خير الله (١٩٧٣م)، والبعض الأخير ذهب إلي أنه تكوين فرضي مثل حسام هيبة (١٩٨٧م) وصالح عطية (١٩٩٠م)، وهانم أبو الخير (١٩٩٢م).

- **ب- التعريفات الأجنبية** :

كما تعددت التعريفات العربية لحُب الاستطلاع واختلفت نجد أيضاً أن التعريفات الأجنبية تعددت هي الأخرى واختلفت ولم يوجد تعريف موحد لحب الاستطلاع ولعل ذلك يرجع إلي نفس السبب وهو اختلاف توجهات كل باحث ولعل من أكثر التعريفات شيوعا ما يلي:

يري Perlyen (١٩٥٤) أن حُب الاستطلاع هو حالة من الشك تنتج بسبب تعرض الكائن الحي لاستثارة وهذه الاستثارة إما رمزية وبالتالي يسمي حُب الاستطلاع المعرفي curiosity Epistemic وإما استثارة غير رمزية فيسمي حُب الاستطلاع الإدراكي Perceptual curiosity(Berlyen،1954،180)

ويعرفه Mcurinolds(١٩٦٢) بأنه حالة دافعية قوية نسبياً نتيجة لتغيرات المثير (خصوصا الحدة) ومتغيرات الكائن الحي مثل (مستوي القلق والنشاط والخبرة) والتي تؤدي إلي إعادة تنظيم البناء المعرفي القائم والذي يكون له التأثيرات التالية: التكيف مع البيئة . إعادة الترتيب النشط للبيئة . توقع الهدف. في Voss& Keller،2003،(43)

ويعرفه (١٩٦٤) Maw & Maw بأنه:

- الاستجابة الإيجابية للجديد والغريب والمتناقص من بين العناصر الموجودة في البيئة وذلك بالتحرك نحوها واكتشافها.
- الرغبة في معرفة المزيد من المعلومات وبيئته.
- فحص كل ما يحيط به باحثا عن خبرات جديدة .
- المثابرة في استكشاف المثيرات المحيطة لمزيد من المعرفة. Maw & Maw،1964،(20)

ويعرفه Penney & Maccan (١٩٦٤) بأنه الميل والاستكشاف والاقتراب نسبياً من الميثرات الجديدة والمعقدة والمتعارضة والنظر للميثرات المألوفة بصورة جديدة. (Penney & Maccan 324،1964،)

ويذكرBeswiek &Tallmadge (١٩٧٧) أن حُب الاستطلاع هو استعداد أو ميل الفرد للبحث عن المتعارضات والمتناقضات المفاهيمية وحلها. (Beswiek&Tallmadge،1971،456)

وتعرفه Susan (١٩٩٧م) بأنه الحاجة أو الرغبة أو الظمأ إلي المعرفة والفهم وهو شرط أساسي لحدوث السلوك الاستكشافي حيث أن له قوة دافعية وقد أشارت إلي أن منع حُب الاستطلاع لدي الأفراد قد ينتج عنه أشكال من السلوك المرضي مثل الكآبة.Susan،1997،(1)

ويعرفه Alberti&Witryol- (٢٠٠١) بأنه دافع يتم خفضه من خلال اكتساب المعرفة. (Alberti &Witryol،2001،129)

ويعرفه Litman&Spielberger-(٢٠٠٣) بأنه الرغبة في اكتساب معرفة جديدة وخبرات حسية جديدة تعمل علي إثارة السلوك الاستكشافي. Litman & Spielberger، 2003، (75)

ويعرف حُب الاستطلاع في القواميس (لغوياً) بأنه، الميل إلي البحث والاستقصاء عن المعرفة ، والرغبة في تزويد العقل بمعارف جديدة وأشياء ذات اهتمام..Kashdan et al، 2004،(291)

ويشير Kashdan & Roberts (٢٠٠٤) أن حُب الاستطلاع هو، نسق وجداني - دافعي إيجابي موجه نحو التعرف علي المعلومات والخبرات التي تتسم بالجدة والتحدي والبحث عنها والتنظيم الذاتي لها.(Kashdan & Roberts، 2004، 793)

ويتضح لفريق البحث الحالي من خلال عرض التعريفات الأجنبية والأكثر شيوعا لحب الاستطلاع ما يلي:

- لم يتم الاتفاق علي تعريف موحد لحُب الاستطلاع ولعل ذلك يرجع إلي توجهات كل باحث.
- التعريفات الأجنبية لحُب الاستطلاع أقدم من التعريفات العربية.
- عرف Berlyen حُب الاستطلاع من خلال أنواعه حيث اشتمل التعريف علي نوعي حُب الاستطلاع وهما:
  - ✓ حُب الاستطلاع المعرفي والذي ينتج عن استثارة رمزية.
  - ✓ حُب الاستطلاع الإدراكي والذي ينتج عن استثارة غير رمزية.
- لاحظ فريق البحث أن Kashdan &Roberts عند تعريفهما لحُب الاستطلاع اقتصرا علي خصائص المثير التي تتسم بالجدة وأغفل بقية الخصائص الأخرى مثل التعقيد، التعارض، الغموض.
- بعض هذه التعريفات تميزت بالشمولية مثل تعريف Maw & Maw (١٩٦٤) وذلك للآتي:
  - ✓ (أ) اشتمال التعريف علي المظاهر أو الخصائص المختلفة التي يتميز بها الشخص المحب للاستطلاع من حيث الاستجابة الإيجابية لكل ما هو غريب وجديد، ورغبته في معرفة المزيد عن نفسه وعن بيئته.
  - ✓ (ب) قدرة المدرسين علي ملاحظة سلوك حُب الاستطلاع لدي الطلاب من خلال النقاط الأربعة التي يتضمنها التعريف.
  - ✓ (جـ) يتفق العنصر الأول من هذه التعريف مع تعريف كل من (سيد خير الله، هانم أبو الخير، كاشيدان) بينما يتفق العنصر الثاني مع تعريف كل من (مصطفي فهمي . أنور الشرقاوي . خيري المغازي، وسوزان) بينما يتفق العنصر الثالث مع كل من (Mcdougall – حامد عبد السلام) ويتفق العنصر الرابع مع تعريف كل من(فتحي مصطفي، حسام إسماعيل، معتز سيد).
- نظر البعض إلي حُب الاستطلاع علي أنه سمة مثل تعريف Baswiek (١٩٧١)، بينما ذهب البعض الآخر إلي أن حُب الاستطلاع حاجة وأن منعه لدي الفرد ينتج عنه أشكال من السلوك المرضي مثل تعريف Susan (١٩٩٧).

- استطاع فريق البحث أن يضع تعريفاً لـ " حُب الاستطلاع الجغرافي" من خلال استعراضه للتعريفات العربية والأجنبية لحب الاستطلاع، وهو رغبة التلميذ في تحصيل المعرفة الغذائية الصحية بقدر أكبر من القدر المتاح عندما تعرض عليه في ضوء أبعاد ومثيرات حُب الاستطلاع من خلال طرح العديد من الأسئلة وفحص المثيرات الغذائية الصحية المختلفة سعيا لمزيد من المعرفة الغذائية الصحية.

- **أبعاد حُب الاستطلاع** :

تتحدد الأبعاد الأربعة الأساسية لحُب الاستطلاع فيما يلي:

- **١- الجدة** Novelty :

منذ ثورة البحوث الخاصة بحُب الاستطلاع والاستكشاف في الخمسينات أصبح ينظر إلي جدة المثير علي أنها عامل لإثارة السلوك الاستكشافي، وهذا المصطلح له معني في لغة كل أنسأن بالإضافة إلي الاستخدام العلمي له ونإقش الباحثون المبكرون الدور المهم الذي تؤديه الجدة وعلاقتها بحب الاستطلاع.(Voss & Keller،2003،54)

وتعرف الجدة بأنها عبارة عن مثيرات تتضمن عناصر أو صفات جديدة بالنسبة للطفل عندما يتم عرضها عليه تجعله شغوفا بها، محاولا استكشاف خصائصها والتعرف عليها.(أحمد محمد،١٩٩٠م، ٩)

وتعرفها كريمان محمد (١٩٩٠) بأنها المثيرات التي تتضمن عناصر مألوفة في تجمع لم يسبق من قبل.(كريمان محمد،١٩٩٠، ١٧)

وتستخدم كلمة جديدة كثيرا في الحديث اليومي، ومعظم الناس يفهمونها ويمكن أن يكون الشيء جديدا فيما يتصل بالخبرة الكاملة للكائن الحي أو جديدا بالنسبة لمجرد خبرته الحديثة، وربما لم يسبق أن صادفناه خلال الدقائق القليلة الأخيرة، وأشار برلاين (١٩٦٠) إلي أربعة أنواع علي الأقل للجدة وهي كالتالي:

- الجدة الكاملة: وتعني أن المثير يكون جديداً فيما يتصل بالخبرة الكاملة للفرد.
- الجدة قصيرة الأمد: وهي تعني أن المثير يكون جديداً بالنسبة لمجرد خبرة الفرد الحديثة.
- الجدة المطلقة: وتعني وجود صفة لم يسبق أن أدركها الفرد من قبل.
- الجدة النسبية: وتعني أن المثيرات مألوفة ولكن تم عرضها في تجميع لم يسبق من قبل.

ويضيف برلاين أن كل المثيرات تكون جديدة في لحظة ما، وعلي ذلك فأن كل المثيرات لابد وأن يكون لها نفس التأثيرات الخاصة في مرحلة ما لكنها بعد أن تحدث مرة واحدة أو بعد أن تتكرر مرات فلابد لها أن تفقد هذه المؤثرات، ويكون ذلك نتيجة التعود علي استجابة لم يسبق تعلمها.(برلاين،١٩٩٣، ٣٠،٢٨)

ويري فؤاد عبد اللطيف وسيد عثمان(١٩٧٢م) أنه كلما كأن المثير جديداً فأنه يستثير دافع الاستطلاع والاستكشاف لدي الأطفال، فيميلون إلي استطلاع

المثيرات الجديدة والملونة والمركبة كما أن لعناصر المفاجأة وعدم التوقع والتناقض دورا في إثارة حُب الاستطلاع والسلوك الاستكشافي.(فؤاد عبد اللطيف وسيد عثمان،١٩٧٢م، ١٢٨،١٢٧)

ولوحظ أن الأطفال يفحصون المثيرات الجديدة مدة أطول ومرات أكثر ويستجيبون لهذه المثيرات أكثر من استجابتهم للمثيرات المألوفة لديهم حتى لو كانت المثيرات الجديدة أشكالا هندسية ، حتى أن الأطفال غير العاديين " المتخلفين عقليا" فضلوا الاستجابة للمثيرات الجديدة كما استطاعوا التمييز بين الأشياء المختلفة بدرجة أكبر مما لو كانت الأشياء مألوفة لديهم. (سوزانا ميلر،١٩٨٧م،١٣٧)

ويذكر فؤاد عبد اللطيف وآمال أحمد (٢٠٠٤م) أن من أهم جوانب المثير التي تستثير لدي الكائن الحعضوي ميلا نحوه هو جانب الجدة في هذا المثير ولكن قد يصعب علينا أحيانا أن نحدد درجة الجدة لأننا لا نعرف معرفة كاملة خبرة المفحوص السابقة بالمثير، وكلما كأن المثير جديدا يستثير الاستطلاع والاستكشاف، إلا أنه إذا كانت الجدة تامة أو إذا عرض المثير الجديد عرضا مفاجئا فقد يعمل علي استثارة الخوف أو الإحجام عند الفرد، ورغم أن الجدة هي أكثر الخصائص المثيرة أهمية في استثارة الاستطلاع والاستكشاف إلا أن بعض الخصائص الأخرى لها أهميتها، فقد برهن برلاين علي أنه بتثبيت درجة الألفة فإن الأطفال يميلون إلي استطلاع المثيرات الحادة والملونة والمركبة، كما أن لعناصر المفاجأة والتناقض أهميتهما، وفي رأي بعض فريق البحثين أن هذه جميعا من جوانب الجدة التي تفقد أثرها بالتعود.(فؤاد عبد اللطيف وأمال أحمد،٢٠٠٤، ٣٦٥- ٣٦٦)

ويشير فريق البحث الحالي إلي أن المقصود بالمثيرات الجديدة في الدراسة الحالية هي الجدة النسبية بمعني أن تكون المثيرات مألوفة ولكن يتم عرضها في تجميع لم يسبق من قبل، أو الجدة قصيرة الأمد والتي تعني كون المثير جديدا بالنسبة لمجرد خبرة الفرد الحديثة فقط، وذلك لعدم أهمية الخبرات البعيدة جدا عن الخبرات المألوفة تماما للخبرة الحالية.

- ٢- **التعقيد** Complexity

هو عبارة عن العديد من العناصر المتباينة والتي تؤدي إلي اختلاف في المثير البصري أي كلما زاد التنوع في المثير النموذج - زاد التعقيد، وكلما زاد التعقيد زادت الصعوبة النسبية في تفسير هذا المثير.(أحمد محمد،١٩٩٠م، ٨)

ويعرف Berlyne التعقيد بأنه مقدار التنوع أو التباين في نمط الاستجابة وأشار إلي بعض الخواص الأكثر وضوحا والتي يتوقف عليها التعقيد وتتمثل هذه الخصائص فيما يلي: يزيد التعقيد مع زيادة عدد العناصر التي يتكون منها المثير، الاختلاف بين العناصر المكونة للمثير أو الأنموذج حيث أن التشابه بين العناصر المكونة للمثير والنموذج يقلل من التعقيد لأن العناصر المتشابهة تميل إلي التجمع. (برلاين ،١٩٩٣، ٥٥،٥٦). وقام Nunnaly&Lemond (١٩٧٣) بدراسة العلاقة بين التعقيدِ وسلوك حُب الاستطلاع من خلال تحليل (٣٩) دراسة، فوجدا في (٢٦) دراسة دليلا علي الفرض القائل بأن سلوك حُب الاستطلاع يزداد بدرجة تعقيد المثير. في(Voss & Keller ،2003،53)

ويشير البعض إلي أن تعقيد المثير الخارجي يجذب انتباه الطفل أكثر من حركته، كما أن التعقيد دالة للسلوك الاستطلاعي والاستكشافي عند الأطفال.(كريمان عبد السلام،١٩٩٠م، ١٦)

وتبين من خلال دراسة حُب الاستطلاع لدي مجموعة متباينة الخصال بين الأطفال أنهم يفضلون النظر إلي بعض الأشكال المعقدة مقارنة بالأشكال البسيطة.(معتز سيد،١٩٩٠، ٤٣٢)

ويري خيري المغازي (١٩٩٣م) أن الميل للأشياء المعقدة هو أحد مظاهر حُب الاستطلاع ويمكن إثراؤه عن طريق طرح العديد من الأسئلة لكشف النقاب عن الأشياء الغامضة.(خيري المغازي،١٩٩٣، ٣٧)

- **٣- التعارض** Incongruity

ويقصد بالتعارض مثيرات مخالفة للتوقعات القائمة علي الخبرة السابقة للفرد وتثير لديه العديد من الأفكار والأسئلة عما هو مقدم إليه وتجعله في مستوي متناقض.(أحمد محمد،١٩٩٠م، ٩)

وينشأ التعارض عندما يؤدي مثير ما إلي توقع يثبت بعد ذلك تعارضه مع مايصاحُبه من مثيرات، ونمط التعارض يناقض التوقعات التي أثارتها الخبرة السابقة، فلو أن أجزاء أو صفات نمط متنافر حللت أو فهمت علي التوالي فأن بعض الصفات لابد أن تأتي علي عكس التوقعات التي تثيرها أخري تم إدراكها في وقت سابق. (برلاين،١٩٩٣، ٣٦)

ويذكر Berlyne أن عناصر عدم التوافق التي تؤدي إلي حيرة وصراع تؤدي دورا كبيرا في عمليه التعلم، فهي ثمرة التعلم، لذلك فعملية تعلم أخري قادرة علي أن تزيل هذه العناصر، لأن جعل غير المتوافق متوافقا هي أولي عمليات معرفة الغريب والمدهش ، وتزيد الإثارة عند مواجهة شيء جديد. (293،1954،Berlyne)

وتشير كريمان محمد (١٩٩٠) إلي أن كاجان Kagan ذكر أن الإنسان عندما يواجه تعارضا أو تناقضا بين مفاهيمه والحقيقة يبدأ في البحث عما يجب أن يكون، وعندما لا يستطيع أن يصل إلي الحقيقة المتفقة مع مفاهيمه يقع في حيرة وتناقض يدفعه إلي تحدي الصعوبات ليزيل هذا التناقض.(كريمان محمد،١٩٩٠، ١٣- ١٤٩)

- **٤- الغموض** ، Ambiguity

ويعرف بأنه مثيرات لا يعرفها الفرد وتتطلب استجابة أكثر من الفرد وذلك بتحصيل معلومات عنها، وتتطلب من الشخص أن يكون قادرا علي الانتظار حتى يصل إلي تعريف دقيق ومعقول للشيء.(أحمد محمد،١٩٩٠، ٩)

فعندما يقدم شيء غير مألوف إلي أي فرد فأنه يكون حتما مدفوعا إليه بهدف جمع المعلومات أولا، واستجلاء الموقف لإزالة وجه الغرابة والغموض عنه ثانيا فالأشياء التي تشكل حيرة لدي الأفراد أفضل من التي لا تحدث عندهم حيرة.(نبيل عبد الهادي،٢٠٠٤م، ١٠٢)

- **اتجاه الطلاب نحو العادات الغذائية الصحية** :
- **العادات الغذائية** :

العادات الغذائية هي عبارة عن السلوكيات التي يتبعها الإنسان في كيفية اختيار وإعداد وطهي وتقديم وتناول وحفظ غذائه، والأسرة هي التي تقوم على تربية الطفل وتعرفه بعاداتها وممارستها الغذائية وتشكيل اتجاهاته المرتبطة بطعامه لكي تتفق مع الآداب الغذائية السائدة في المجتمع أو ما يعرف بالعرف الغذائي، ولا شك أن ما يعزز هذه العادات الغذائية وينميها صور الأنشطة الاجتماعية الأخرى في البيئة مثل المدرسة ونظم الأعياد العامة وكذلك المناسبات الدينية وغيرها من الاحتفالات، وتتمثل العادات الغذائية في مواعيد تناول الغذاء وفي عدد الوجبات في اليوم ونوعها وطرق الطهي ونوعية المشروبات المتناولة مع الأطعمة وكيفية أسلوب تغذية الرضع ومواعيد الفطام ونوعية الأطعمة المقدمة في المناسبات وغيرها (العوضي ، ٢٠٠٤م).

يؤثر مستوى الوعي الغذائي لجميع أفراد المجتمع على تطوير العادات الغذائية التي تدخل في توجيه دفة سياسات الأمن الغذائي والتخطيط الغذائي على المستوى الوطني، كما أن هذه السياسات تؤثر بدورها على العادات الغذائية لجميع أفراد المجتمع. تلك العادات التي تسهم في تقرير الحالة الغذائية والمستوى الصحي للمجتمعات بشكل عام، ومن الصعب أن يتم تغيير أو تطوير طبيعة تلك العادات السائدة في المجتمعات والتي تتوارث من جيل إلى جيل آخر لأنها متوغلة في النفس البشرية بشكل عميق ولها ارتباطها بمراحل نمو الإنسان وما صاحُبها من تغيرات اقتصادية واجتماعية وتعليمية ونفسية (العوضي ٢٠٠٤م).

وتسهم العواملِ الاجتماعية بشكل كبير في تكوين العادات الغذائية وفي التأثير عليها فمثلا العقائد الدينية لها تأثيرها حيث تحرم تناول بعض أنواع الأطعمة، وهناك شعائر دينيةٍ مثل الصيام ومظاهر الاحتفال بالمناسبات الدينية تجعل الأفراد يتناولون أنواعاً من الأطعمة والإحجام عن أنواع أخرى، كما أن انخفاض المستوى التعليمي أو الأمية يعيق تطور العادات الغذائية الاستهلاكية وقد تساعد على انتشار العديد من الخرافات الغذائية، كما أنها تحول دون إتباع الأساليب الصحية عند تناول الغذاء وحمايته من التلوث، كما أن الموقع الجغرافي يؤثر على النوعية الغذائية واختيار أنواع من الأغذية أكثر من الأخرى فمثلا الأفراد في السواحل البحرية والجزر معتادون على استهلاك الأسماك والمنتجات البحرية ويعتمد سكان البادية والصحارى على تناول الحليب ومشتقاته، واللحوم والحبوب والتمر، بينما يعتمد الفلاحون على تناول القمح والخضروات والفواكه الموسمية والبقول ، بينما يكون غذاء سكان المدن متميزا بالتنوع والتطور نوعا ما(شحاتة، ٢٠٠١م).

وتؤثر المعتقدات الغذائية لبعض المجتمعات على العادات الغذائية والتي تتغير بتغير الأنماط الثقافية للمجتمع فمثلا في الهند نجد أن الهندوس يضعون روث

البقر في فم الطفل تقديسا لها، وفي مصر يعتقدون بأن السمك يسبب الإصابة بالبرد وأن تناوله مع الحليب يسبب عسر الهضم، وفي الكويت يسود اعتقاد بأن شراب اللومي والأرز المنخول والخروب يعالج الإسهال، كما تستخدم الأمهات منقوع أوراق الزعتر في علاج المعدة ويعالج السعال بشراب الزنجبيل (العوضي ٢٠٠٤م).

وفي النكبات والحروب تتغير العادات الغذائية فمثلاً عند حدوث الحروب والأوبئة والأعاصير والفيضانات يضطر الكثير من الناس إلى تناول أطعمة لم تكن مألوفة لديهم من قبل ، ففي الحروب يضطر الجنود والأهالي إلى استهلاك لحوم لم يألفوها من قبل مثل لحوم القطط والفئران والخيول والكلاب والفيلة. (مصيقر، ١٩٨١م).

ويؤثر الدخل في العادات الغذائية وفي نوع الغذاء الذي تستهلكه الأسرة فهو المسئول الرئيسي عن نوع وكمية الأغذية التي تتناولها الأسر ، فمثلا هناك الأسرة الميسورة التي تتناول وجبات أحسن وأفضل من الناحية النوعية والكمية من الأسرة محدودة الدخل، ولا شك أن الفقر هو أحد الأسباب المباشرة لأمراض سوء التغذية، والفقراء وخاصة في المناطق الريفية يميلون إلى بيع منتجاتهم من الأغذية ذات القيمة الغذائية الجيدة مثل البيض والِلبن للحصول على موارد مالية مناسبة ويقتصرون في غذائهم على تناول الحبوب والنشويات، كما أن ارتفاع الأسعار يجعل الكثير من العوائل الفقيرة تحجم عن شراء وتناول المنتجات الغذائية الجيدة كاللحم والبيض ويتجهون إلى الأغذية الرخيصة. (الشنيفي ١٩٩٠)

وهناك عدة عوامل أدت إلى حدوث نوع من التغير في عادات وآداب الغذاء في المجتمع السعودي، فلقد كأن للوفر المادي الذي حصل عليه المجتمع السعودي من ارتفاع أسعار النفط أثره في جعل هذا المجتمع ينظر فيما حوله من ثقافات متغيرة وفي كل المجتمعات محاولا تقليد أو محاكاة تلك المجتمعات فيما تقوم به في شئون حياتها ومن ذلك عادات الغذاء وآدابه مما سهل على أفراد المجتمع السعودي توفير ما يلزم توفيره من أنواع الأدوات والآلات التي يعد بها الغذاء وأصبحت هناك محلات وأسواق خاصة تفننت في استجلاب وبيع تلك الأدوات ومتابعة كل ما يحصل من جديد في هذا المجال وتوفيره في السوق لإرضاء المستهلك السعودي، كما أتاح السفر والسياحة للمجتمع السعودي الإطلاع على ثقافات المجتمعات والاحتكاك بها مما أحدث نقلا أو استعارة ثقافية من تلك الثقافات في شكل مادي ملموس مثل أنواع الأطعمة والفاكهة والخضروات وأدوات المطبخ وكذا الكتب والنشرات المتعلقة بإعداد وتجهيز الطعام واستعماله، ويلاحظ في هذا المجال انتشار الكثير من أنواع المطاعم مثل مطاعم الوجبات السريعة التي تنتهج السرعة في إعداد وتناول الوجبات كما في المجتمعات الغربية، وكذلك أنواع المطاعم التي تمثل ثقافات مختلفة مثل المطعم الصيني والبخاري والهندي والأكلات الشرقية وخلافه الكثير كلها تنم عن ثقافات مجتمعاتها وما كانت لتنتقل للمجتمع السعودي لولا إمكانية الإطلاع عليها بواسطة الاحتكاك بالوافدين لهذا البلد سواء للعمل أو أداء المناسك الدينية حيث يحدث هناك التقاء للثقافات الوافدة مع ثقافة مجتمع البلد الغذائية فيحدث تغير في عادات وآداب الغذاء في المجتمع السعودي فيستجد بعض العادات والآداب ويندثر بعضها.

أن تعليم المرأة له أثره في إحداث التغير في العادات الغذائية حيث يتيح لها الإطلاع على كل ما هو جديد من خلال القراءة والإطلاع حيث استطاعت أن تطالع وتقرأ ما يصدر من كتب ونشرات وخاصة ما يتعلق بالغذاء والصحة. وانتشار تلك الكتب والنشرات دليل على التغير في عادات الغذاء وآدابه، كما وأن للإعلام أثره في إحداث ذلك التغير فهو المسوق الرئيسي لتلك العادات والثقافات حيث تتوفر للمجتمع من خلال وسائله المتعددة سواء من خلال الصحف والمجلات أو من خلال أجهزته المرئية والمسموعة مما يتيح للمجتمع السعودي الإطلاع عليها والتأثر بها وإحداث التغيرات الاجتماعية لهذا المجتمع في جميع النواحي ومنها التغير في عاداته الغذائية (العقيل، ١٩٩٤م).

ومن الدراسات التي تناولت التدريب علي حُب الاستطلاع: دراسة Whitmire (٢٠٠١):هدفت هذه الدراسة إلي بحث أثر المكافأة الخارجية بالتفاعل مع حُب الاستطلاع كسمة في الاستبصار القياسي وحل المشكلة التحلِيلي: تكونت عينة الدراسة من طلاب الجامعة، وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام تحليل التغاير، وتحليل التباين أسفرت الدراسة عن عدة نتائج، عدم وجود أثر دال للتفاعل بين حُب الاستطلاع والمكافأة الخارجية علي حل المشكلة. الطلاب مرتفعي حُب الاستطلاع قد اختلفوا بشكل دال في أدائهم علي مشكلات الاستبصار القياسي عن الطلاب منخفضي حُب الاستطلاع.الطلاب مرتفعي حُب الاستطلاع قد اختلفوا بشكل دال في أدائهم علي المشكلات التحليلية عن الطلاب منخفضي حُب الاستطلاع.

ودراسة JakubowsK (٢٠٠٦): التي هدفت إلي معرفة أثر حُب الاستطلاع والقدرة المكانية علي الفهم الهندسي لدي عينة من معلمي الرياضيات أثناء التربية العملية في المرحلة المتوسطة والثانوية. ومعرفة العلاقة بين حُب الاستطلاع (الإدراكي- المعرفي) والدافعية لدي الطلاب. واستخدمت الدراسة نموذج فأن هيلي Van Hiele لتطوير الفكرة الهندسية وأنموذج ARCs للدافعية وذلك لبحث دافعية الطلاب بالإضافة إلي استخدام طرق كمية وكيفية لجمع البياناتوبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام معامل ارتباط بيرسون تبين أن هناك علاقة دالة بين حُب الاستطلاع الإدراكي والدافعية. ويتضح لفريق البحث الحالي من خلال تلك الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين حُب الاستطلاع والدافعية.

أما الدراسات التي تناولت اتجاه الطلاب نحو العادات الغذائية الصحية: فلاتتوفر في حدود علم الباحثين دراسات عربية هدفت إلى استقصاء السلوك الصحي والاتجاهات نحوه، باستثناء تلك الدراسات التي هدفت وبشكل متفرق إلى استقصاء انتشار ظواهر كالتعاطي وتناول الكحول والتدخين على عينات مختلفة، كدراسة سامر رضوان حول انتشار تعاطي المواد المسببة للإدمان لدى طلاب المدارس الثانوية والتي يمكن إدراجها ضمن هذا الإطار (رضوان، ١٩٩٩). وكذلك دراسات سويف (١٩٩٥) حول تعاطي المواد النفسية بين الطلاب الذكور، ودراسة يونس وآخرين (١٩٩٠) حول تعاطي المواد المؤثرة في الأعصاب بين الطلاب في الواقع المصري. ودراسة المشعان وخليفة (١٩٩٩) حول تعاطي المواد المؤثرة في الأعصاب بين طلاب جامعة الكويت. وعلى الرغم من أن إطار هذه

الدراسات وأهدافها تختلف بشكل كبير عن إطار وأهداف الدراسة الحالية، إلا أنها تقترب منها من حيث دراسة بعض السلوكيات الضارة بالصحة في شرائح اجتماعية مختلفة.

بالمقابل نجد مجموعة من الدراسات الأجنبية التي تناولت متغيرات مختلفة للسلوك الصحي والاتجاهات نحوه. وسوف نتعرض لبعض هذه الدراسات في حدود إطار هذه الدراسة، على سبيل المثال لا الحصر.

ففد درس ألغور وآخرين (Allgower٢٠٠٠) الأعراض الاكتئابية والدعم الاجتماعي والسلوك الصحي الشخصي لدى عينة قوامها ٢٠٩١ طالب ذكر و٣٤٣٨ طالبة أنثى من طلاب الجامعة في ١٦ بلد من بلدان العالم، باستخدام مقياس بيك المختصر للاكتئاب وتمقياس الدعم الاجتماعي و تسعة أبعاد من مقياس السلوك الصحي. وقد أخذ البلد والسن بعين الاعتبار في هذه الدراسة. وقد ارتبطت الأعراض الاكتئابية بشكل دال مع نقص النشاطات الجسدية وعدم تناول الفطور وعدم انتظام ساعات النوم وعدم استخدام حزام الأمان عند كل من الذكور والإناث. وارتبط الاكتئاب بشكل دال عند النساء مع عدم استخدام كريمات الوقاية من الشمس والتدخين وعدم تناول طعام الفطور. أما الدعم الاجتماعي المنخفض فقد ارتبط مع الاستهلاك المنخفض للكحول ونقض النشاطات الجسدية وعدم انتظام ساعات النوم وعدم استعمال أحزمة الأمان في السيارة. ويحتمل أن تكون هناك علاقة سببية متبادلة بين السلوك الصحي والمزاج الاكتئابي.

وفي دراسة أخرى لواردل وآخرين (Wardle et al.، 1997) سلوك الحمية الصحية بين الطلاب الأوروبيين باستخدام استبيان السلوك الصحي-Health Behavior Survey إلى عينة اشتملت على أكثر من ١٦٠٠٠ طالبا وطالبة من ٢١ بلد أوروبي بلغت أعمارها بين (١٩- ٢٩) سنة بمتوسط مقداره (٢١،٣) سنة. وأظهرت هذه الدراسة وجود انخفاض في مستوى ممارسة العادات الصحية. وقد أظهرت الارتباطات الأحادية المتغير لعادات الحمية الصحية وجود ارتباطات دالة بين السلوك الصحي والجنس والوزن، والحالة الاجتماعية وقناعات الحمية الصحية، والمعارف الغذائية، ومركز الضبط Locus of Control. وفي التحليل متعدد المتغيرات ارتبط كل من الجنس والحالة الصحية والقناعات الغذائية الصحية بشكل دال مع ممارسة العادات الصحية الغذائية.

كذلك الدراسات التي تناولت العادات الغذائية قيام (الحميدان، ١٩٨٨م) بإجراء دراسة توصلت من خلالها إلى أن الحبوب والبقوليات كانت أكثر استهلاكا من قبل الأفراد كما لاحظت زيادة استهلاك الخضر في موسمي الشتاء والربيع واستهلاك الفواكه على مدار العام، كما بين (Miladi 1974،) أن الحبوب والخبز تعتبر من الأغذية الرئيسية في الدول العربية وهي تمد المواطن العربي بما يقدر بـ٧٠٪ من السعرات الحرارية و ٦٦،٥٪ - ٧٠٪ من البروتينات، وفي دراسات بالولايات المتحدة الأمريكية قام بها(Marino and 1980 King،)على الطلاب الأمريكيين تبين أن نسبة ٩٠٪ من الطالبات يتناولن في المدرسة وجبات صغيرة قبل أو بعد الغداء، كما تفضلن تناول الجبن والبسكوتات

الخفيفة والمكسرات والفواكه الطازجة والزبادي والعصائر، وفي العادة تتبع الطالبات نظام الحمية الغذائية بهدف تخفيف الوزن كما كأن للصديقات تأثير كبير في تكوين العادات الغذائية لديهن.

وفي المملكة العربية السعودية وبالتحديد في المنطقة الغربية بين(AL- 1989 Mokhalalati،) أن الأسرة المقيمة بصفة مستمرة في المدن تستهلك لحوم وخضروات وفواكه وألبان أكثر بكثير من الأسر شبه المستقرة والأسر الرحل والتي في العادة تعتمد أن على الخبز والأرز والتمور، كذلك في المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية توصل(Hammam 1980،) إلى أن الأرز والخبز هما الغذاء الرئيسي للمواطنين ويليه اللبن كما يستهلك الدجاج بصفة مستمرة أما اللحوم الأخرى فتستهلك بكميات أقل ولا يشيع استخدام والبقوليات فيما تستهلك التمور في موسمها، وتستهلك الخضروات والفواكه من قبل أقل من نصف الأسر بالمنطقة، وفي دراسة بمنطقة الرياض قام بها(AL-Shoshan 1990،) تبين أن ٨٢٪ من الذكور يتناولون وجبة الإفطار مقابل ٧٤,٣٪ من الإناث، كما بينت الدراسة أن الغالبية من المبحوثين يتناولون المجاميع الغذائية الخمس في وجباتهم اليومية اللحوم والبقول، والحليب، والخضروات، والفواكه، والخبز والحبوب كما أن الغالبية منهم يتجنبون استخدام الدهن الحيواني والزبدة نظرا لمعرفتهم باحتوائها على نسبة عالية من الكولسترول ، كما كشفت الدراسة على أن ٥٠٪ من الذكور والأناث يتناولون لحوم الحيواناتٍ مرة أو مرتين أسبوعيا وأن ٥٢٪ من الإناث يشربون العصيرات الطازجة يوميا مقابل ٣٥,٢٪ للذكور وأن أكثر من ٧٥٪ من المبحوثين يستهلكون السلاطة يوميا، وأشار كل من(Lazer and Small Wood،1977) إلى أن عمل المرأة يعد من أحد العوامل المؤثرة على العادات الغذائية للأسرة حيث وجد أن ربة الأسرة العاملة تعتمد على الأطعمة الاقتصادية سهلة التحضير، وفي دراسة (الحداد، ١٩٧٦م) عن أثر نزول المرأة ميدان العمل وجد أنه أدى إلى زيادة الطلب على الأغذية المعلبة والجاهزة وذلك لتقليل مجهود المرأة في الأعمال المنزلية، ويؤكد(Pratt،1971) في دراسته أن دخل الأسرة يعتبر عاملا من العوامل التي تؤثر على العادات الغذائية للأمهات، فقد وجد أن ٢٠٪ من الأمهات ذات الدخل المنخفض وأن ١٠٪ من الأمهات ذات الدخل المرتفع لا يتناولن وجبة الإفطار كما وجد أن ٤٠٪ من الأمهات ذات الدخل المنخفض، ٢٨٪ من الأمهات ذات الدخل المرتفع لا تشتمل وجباتهن على المجاميع الغذائية الأساسية.

أكدت دراسة، سان أنطونيو، الولايات المتحدة أن العادات الغذائية السيئة تبدأ منذ الطفولة (CNN) ووجدت أن العادات السيئة المتبعة في النظام الغذائي في المجتمع الأمريكي تبدأ في وقت مبكرة للغاية من مرحلة الطفولة، حيث تتضاعف معدلات تناول صغار السن للسعرات الحرارية إلى ٣٠ في المائة فوق المعدلات الطبيعية.

وكشفت الدراسة أن السعرات الحرارية التي يتناولها الأطفال في سن العام الواحد إلى اثنين تتعدى السعرات الحرارية التي يحتاجها الجسم خلال اليوم من ٩٥٠ إلى ١٢٢٠ سعر حرارية - أي بتجاوز قدره ٣٠ ٪، بحسب وكالة أسوشيتدبرس. (أبو النجا، ٢٠٠٢م)

يستخلص فريق البحث من الدراسات التي تناولت اتجاه الطلاب نحو العادات الغذائية الصحية ما يلي: أن معظم عينات دراسات هذا المحور من طلبة وطالبات المرحلتين الثانوية والجامعية، باستثناء بعض الدراسات القليلة التي اتخذت عينتها من طلاب المرحلة المتوسطة، وفي حدود اطلاع فريق البحث لم توجد دراسة سابقة كانت عينتها من طلاب المرحلة الابتدائية، وربما يرجع ذلك إلي أن اتجاهات الطلاب نحو العادات الغذائية الصحية تقل كلما تقدم المستوي التعليمي، كما أجريت بعض دراسات هذا المحور علي عينات من الجنسين (ذكور – إناث)، في حين اقتصرت بعض الدراسات علي عينة من الطلاب الذكور فقط، ولاحظ أيضا فريق البحث أيضا كبر حجم العينة في بعض الدراسات تراوحت ما بين(٤٨ . ٧٦٤ طالبا)، كما أشارت بعض الدراسات إلي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الاهتمام والاتجاه نحو العادات الغذائية الصحية– بمعني آخر- أن جنس الطلاب لا يؤثر علي اتجاهاتهم نحو ا العادات الغذائية، وأوضحت نتائج معظم هذه الدراسات أن اتجاهٍ الطلاب نحو العادات الغذائية بصفة عامة أقل من المستوي المقبول تربويا، وأن العادات الغذائية الصحية تعد الأقل تفضيلا لدي الطلاب إلا دراسة واحدة أشارت نتائجها إلي أن اتجاهات الطلاب نحو العادات الغذائية الصحية موجبة. ولعل ذلك راجع إلي ارتفاع سن العينة فهم من الطلاب المعلمين، معظم البرامج والإستراتيجيات التي استخدمت في تلك الدراسات والبحوث السابق كانت ذات أثر فعال في تنمية اتجاه الطلاب نحو العادات الغذائية الصحية. وهذا يدل علي أن الاتجاه نحو المادة يمكن تنميته وتحسينه من خلال التدريب علي برامج وإستراتجيات دراسية مختلفة.

- **المنهج والتصميم التجريبي للدراسة**

أ- المنهج: استخدمت الدراسة الحالية المنهج التجريبي Experimental Method والذي يحاول فريق البحث من خلاله إعادة بناء الواقع في موقف تجريبي بهدف الكشف عن أثر متغير تجريبي (البرنامج التدريبي) في متغير تابع (الاتجاه نحو المفاهيم الغذائية الخاطئة) في ظروف يسيطر فريق البحث فيها على بعض المتغيرات الأخرى التي يمكن أن تترك أثرها على المتغير التابع عن طريق ضبط هذه المتغيرات في المجموعتين التجريبية والضابطة.

ب- التصميم التجريبي: يعتمد التصميم التجريبي في الدراسة الحالية على القياس القبلي والبعدي لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث يقيس فريق البحث تعديل اتجاهات كٍل مٍن المجموعتين التجريبية والضابطة نحو المفاهيم الغذائية الخاطئة قياسا قبليا، ثم يطبق البرنامج التدريبي في المفاهيم الغذائية الخاطئة على المجموعة التجريبية فقط، ولا يطبقه على المجموعة الضابطة، ثم يطبق القياس البعدي على الطلاب في كل من المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك بعد انتهاء فترة تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية فقط، ويحسب الفرق بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي في كل مجموعة (التجريبية - الضابطة) لمعرفة أثر البرنامج على المتغير التابع حيث يفترضٍ أن كل من المجموعتين التجريبية والضابطة قد تعرضت لعوامل واحدة تقريبا مما يتيح للباحث أن يرجع الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة إلى أثر المتغير المستقل (البرنامج التدريبي) ويتمثل

التصميم التجريبي فيما يلي: القياس القبلي والبعدي للعينة التجريبية والضابطة، المجموعة التجريبية (أ) ق١ــ ق٢، المجموعة الضابطة (ب) ق١ ــ ق٢ حيث أن، (أ) تمثل المجموعة التجريبية، (ب) تمثل المجموعة الضابطة، (ق١) تشير إلى القياس القبلي، (ق٢) تشير إلى القياس البعدي، (س) تشير إلى البرنامج التدريبي.

- **ثانيا** :**عينة الدراسة** :

قام فريق البحث باختيار طلاب الصف الثاني المتوسط . إدارة التعليم . بمحافظة الطائف بطريقة عرضية مقصودة لإجراءات الدراسة الحالية. وتم اختيار عينة الدراسة على مرحلتين : المرحلة الأولى، تمثل العينة الاستطلاعية وذلك لحساب الخصائص السيكومترية لمقياس تعديل اتجاهات الطلاب نحو المفاهيم الغذائية الخاطئة، وقد بلغ عددها (٥٠) طالبا ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٣ – ١٤) سنة، والمرحلة الثانية، تمثل العينة الأساسية وبلغ عددها في صورتها الأولية (٨٤) طالبا، وبعد استبعاد الطلاب الذين كانوا ضمن العينة ولم يحضروا التجربة ولم يكملوا الإجابة عن أدوات الدراسة أصبح عدد المشاركين(٧٠) طالبا مقسمين إلى (٣٥) طالبا يمثلون المجموعة التجريبية، و(٣٥) طالبا يمثلون المجموعة الضابطة ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٣ – ١٤) سنة بمتوسط عمري مقداره (٣٢ يوم ، ١٣ سنة).

- **ثالثا** : **ضبط المتغيرات المتدخلة** :

قام فريق البحث بضبط المتغيرات المتداخلة والتي من شأنها أن تؤثر على متغيرات الدراسة (المتغير المستقل) وهو البرنامج التدريبي في تأثيره على المتغير التابع (الاتجاه نحو المفاهيم الغذائية الخاطئة) وفيما يلي عرض لأهم المتغيرات المتداخلة والتي تبين من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة أن لها تأثيرا في التدريب على حب الاستطلاع.

١- **العمر الزمني** :

يتراوح العمر الزمني لأفراد عينة الدراسة الحالية ما بين (١٣- ١٤) سنة، وتم ضبط العمر الزمني لأفراد العينة وذلك باستبعاد الطلاب الباقين للإعادة والذي يتراوح عمرهم أكثر من ١٤ عام وتأتى أهمية ضبط هذا المتغير لما له من علاقة بحب الاستطلاع حيث ذكرت دراسة كل من هارفي (١٩٧٤)، فريدنبينجر (١٩٧٥) أن الطلاب الأكبر عمرا أكثر حُبا للاستطلاع من الطلاب الأصغر عمرا، ولضمان التكافؤ في العمر الزمني بين مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) تم حساب دلالة الفروق بين أعمار المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة باستخدام اختبار "ت" T-Test. والجدول التالي يوضح قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني.

جدول (١) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين المجموعتين في متغير العمر الزمني

م	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	التجريبية	٣٥	١٣.٤٥	٠.٢٩٦	١.٧١	غير دالة
٢	الضابطة	٣٥	١٣.٣٢	٠.٣٤٣		

يتضح من الجدول السابق أن الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني غير دال إحصائيا، حيث بلغ متوسط العمر الزمني للمجموعة التجريبية (١٣،٤٥) بانحراف معياري قدره (٠,٢٩٦)، ومتوسط العمر

الزمني للمجموعة الضابطة(١٣،٣٢) بانحراف معياري قدره (٠،٣٤٣) وهذا يدل على أن المجموعتين متكافئتين في العمر الزمني.

٢-الجنس:

اقتصرت عينة الدراسة الحالية على الذكور فقط وذلك نظراً لما توصلت إليه والأبحاث من عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في حُب الاستطلاع، كما في دراسة أحمد مهدي وعبد الرحمن محمد (١٩٩٠)، أحمد محمد(١٩٩٠)، وهانم أبو الخير(١٩٩٣)، ولما توصلت إليه بعض الدراسات والأبحاث الأخرى من وجود فروق بين الذكور والإناث في حُب الاستطلاع، كما في دراسة كل من خيري المغازي بدير(١٩٨٨)، نجدي ونيس حُبشي(١٩٩٨)، وبذلك يتضح وجود اختلاف بين الدراسات والأبحاث السابقة في أثر الجنس على حُب الاستطلاع، ولهذا اقتصر فريق البحث في الدراسة الحالية على الذكور فقط.

٣- الذكاء:

نظراً لما توصلت إليه دراسة محمد المري(١٩٨٦) من أن الذكاء يؤثر على حُب الاستطلاع، رأى فريق البحث أن الذكاء يمكن أن يكون من المتغيرات المتداخلة التي تؤثر في حُب الاستطلاع، ولهذا تم ضبط هذا المتغير لدى مجموعتي الدراسة(التجريبية والضابطة) من خلال تطبيق اختبار الذكاء المصور(أحمد زكى)، على المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم حسب فريق البحث دلالة الفروق بينهما باستخدام اختبار "ت" والجدول التالي يوضح قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الذكاء.

جدول (٢) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الذكاء

م	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
١	التجريبية	٣٥	١٢٢،٣٧١	٤،٦٤٧	٠،٢٣٤	غير دالة
٢	الضابطة	٣٥	١٢٢،٠٥٧	٦،٤٢٦		

يتضح من الجدول أن الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الذكاء غير دال إحصائيا حيث بلغ متوسط الذكاء للمجموعة التجريبية (١٢٢،٣٧١) بانحراف معياري قدره (٤،٦٤٧)، ومتوسط الذكاء للمجموعة الضابطة (١٢٢،٠٥٧) بانحراف معياري قدره(٦،٤٢٦).

٤-المستوى الاجتماعي – الاقتصادي:

تم اختيار أفراد العينة من مدرسة واحدة، وبهذا تكون المجموعتين التجريبية والضابطة من منطقة جغرافية واحدة تقترب في المستوى الاجتماعي-الاقتصادي لأفراد العينة، وذلك نظراً لما توصلت إليه دراسة كل من كريمان محمد (١٩٨٤)، خيري المغازي(١٩٨٨) من أن حُب الاستطلاع يتأثر بالمستوى الاجتماعي – الاقتصادي للأسرة التي ينتمي إليها الشخص وللبيئة التي يعيش فيها إيجاباً وسلباً.

- **رابعاً : أدوات الدراسة** :

- (١) **مقياس الاتجاه نحو المفاهيم الغذائية**: (**إعداد / فريق البحث**)

◄◄ تحديد الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى قياس اتجاهات طلاب الصف الثاني المتوسط نحو المفاهيم الغذائية الخاطئة.

- خطوات بناء المقياس: مر بناء هذا المقياس بعدة خطوات حتى وصل إلى صورته النهائية وهى على النحو التالي:

✓ الإطلاع على تعريفات الاتجاه نحو المفاهيم الغذائية الخاطئة والدراسات والأبحاث السابقة التي أوضحت مكوناته.

✓ الإطلاع على بعض مقاييس الاتجاه نحو بعض المفاهيم ومنها، معلى سلامة أحمد (١٩٩٩)، حمدي أحمد محمود (٢٠٠٤)، مصطفي عبد الوهاب أبو جبل(٢٠٠٤)

✓ تحديد أبعاد المقياس ومفرداته في ضوء مراجعة الدراسات السابقة ومقاييس الاتجاه نحو المفاهيم الغذائية الخاطئة على النحو التالي:

- البعد الأول: الاستمتاع بالغذائية: ويتمثل هذا البعد في مدى حُب التلميذ للمعرفة الغذائية وحرصه على المشاركة في الأنشطة الخاصة بالمعرفة الغذائية، وحرصه على تنمية معلوماته، ومدى اهتمامه بمعرفة المفاهيم الغذائية الخاطئة.
- البعد الثاني: قيمة المفاهيم الغذائية: ويتمثل هذا البعد في مدى معرفة وإدراك التلميذ لأهمية المفاهيم الغذائية في الحياة اليومية والعملية، ومدى قيمة المفاهيم الغذائية بالنسبة للمجتمع، ومدى فائدة المفاهيم الغذائية في إكساب الطلاب الكثير من المهارات التي يستخدمونها في حياتهم.
- البعد الثالث: معلم المفاهيم الغذائية: ويتمثل هذا البعد في نوع معاملة المعلم للتلميذ، ومدى تقبل الطلاب لطريقة المعلم المتبعة أثناء الحصة، ومدى تقبل التلميذ للمعلم أو عدم تقبله أو مدى مساعدة المعلم في التغلب على المشاكل التي تواجهه.
- البعد الرابع: محتوى المفاهيم الغذائية: ويتمثل هذا البعد في مدى سهولة المفاهيم الغذائية أو صعوبتها، ومدى تذكر أو نسيان التلميذ لهذه المفاهيم الغذائية.

وتم اختيار هذه الأبعاد لأنها الأكثر تكراراً وشيوعاً في الدراسات والأبحاث السابقة التي تناولت الاتجاه نحو المفاهيم، واندرج تحت كل بعد من أبعاد الاتجاه نحو المفاهيم الغذائية عدد من العبارات التي قسمت إلى عبارات موجبة وأخرى سالبة، وتتطلب استجابات معينة من أفراد العينة، وهذه العبارات تعد بمثابة مثيرات يستجيب لها المفحوصين، وتم جمعها في مقياس واحد بلغ عدد عباراته في صورته الأولية (٨٠) عبارة، وأمام كل عبارة ثلاثة بدائل (موافق- متردد – غير موافق) حيث يختار التلميذ بديل واحد فقط وهو الذي ينطبق عليه أمام كل عبارة من عبارات المقياس وذلك بوضع علامة (√) تحت الإختيار المناسب له، وهى الصورة الأولية للمقياس قبل توزيع العبارات عشوائيا ملحق (١)، والجدول التالي يوضح أبعاد مقياس الاتجاه نحو المفاهيم الغذائية وأرقام وعدد العبارات المرتبطة بكل بعد ونسبتها المئوية.

جدول (٣) توزيع عبارات مقياس الاتجاه نحو المفاهيم الغذائية الخاطئة على الأبعاد الرئيسية

م	أبعاد المقياس	أرقام عبارات الأبعاد	العبارات الموجبة	العبارات السالبة	مجموع العبارات	النسبة المئوية
١	الاستمتاع بالمفاهيم الغذائيه	١ـ ٢٠	١٣	٧	٢٠	%٢٥
٢	قيمه المفاهيم الغذائيه	٢١ـ ٤٢	١٦	٦	٢٢	%٢٧.٥
٣	معلم المفاهيم الغذائيه	٤٣ـ ٦٣	١٠	١١	٢١	%٢٦.٣
٤	محتوى المفاهيم الغذائيه	٦٤ـ ٨٠	٧	١٠	١٧	%٢١.٢
	المجموع		٤٦	٣٤	٨٠	%١٠٠

تم مراعاة عند صياغة وبناء فقرات المقياس الأتي:

- أن تكون مفرداته مناسبة لأفراد العينة (طلاب الصف الثاني المتوسط).
- أن تكون مفرداته واضحة وبسيطة ومختصرة وغير مركبة وممثلة لفكرة واحدة.
- أن تكون مفرداته مرتبطة ارتباطاً مباشراً بموضوع المقياس والبعد الذي وردت ضمنه.
- أن تكون مفرداته معبرة عن اتجاه فكرى قد يكون مرغوباً فيه أو غير مرغوب فيه.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس** :

- **أولا: الصدق:** اعتمد فريق البحث في حساب صدق المقياس على ما يلي:

✓ **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس في صورته الأولية والبالغ عدد عباراته (٨٠) عبارة على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال التغذية وعلم النفس التعليمي بكليات التربية في المملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (١٠)، وذلك لإبداء الرأي حول العناصر الآتية:

- مدى دقة صياغة عبارات المقياس.
- مدى انتماء كل فقرة من فقرات المقياس للمحور الذي وردت ضمنه.
- مدى ملاءمة العبارات لمستوى الطلاب. ❖ تعديل أو حذف عبارات من المقياس.
- إضافة عبارات أخرى يرونها مناسبة، والجدول يوضح النسب المئوية للموافقة على كل عبارة من عبارات المقياس.

جدول (٤) النسب المئوية للموافقة على كل عبارة من عبارات مقياس الاتجاه نحو المفاهيم الغذائية

م	الموافقة %	عدم الموافقة %	م	الموافقة %	عدم الموافقة %	م	الموافقة %	عدم الموافقة %	م	الموافقة %	عدم الموافقة %
١	١٠٠%		٢٤	١٠٠%		٤٧	٨٠%	٢٠%	٧٠	٩٠%	١٠%
٢	١٠٠%		٢٥	٩٠%	١٠%	٤٨	٩٠%	١٠%	٧١	١٠٠%	
٣	٩٠%	١٠%	٢٦	١٠٠%		٤٩	٩٠%	١٠%	٧٢	١٠٠%	
٤	١٠٠%		٢٧	١٠٠%		٥٠	٩٠%	١٠%	٧٣	٩٠%	١٠%
٥	٩٠%	١٠%	٢٨	١٠٠%		٥١	٩٠%	١٠%	٧٤	١٠٠%	
٦	١٠٠%		٢٩	٩٠%	١٠%	٥٢	٩٠%	١٠%	٧٥	١٠٠%	
٧	١٠٠%		٣٠	٩٠%	١٠%	٥٣	٩٠%	١٠%	٧٦	١٠٠%	
٨	٩٠%	١٠%	٣١	١٠٠%		٥٤	٩٠%	١٠%	٧٧	١٠٠%	
٩	١٠٠%		٣٢	٩٠%	١٠%	٥٥	٩٠%	١٠%	٧٨	٩٠%	١٠%
١٠	١٠٠%		٣٣	١٠٠%		٥٦	٩٠%	١٠%	٧٩	٧٠%	٣٠%
١١	٧٠%	٣٠%	٣٤	٩٠%	١٠%	٥٧	٩٠%	١٠%	٨٠	١٠٠%	
١٢	٨٠%	٢٠%	٣٥	١٠٠%		٥٨	٩٠%	١٠%			
١٣	٩٠%	٤٠%	٣٦	١٠٠%		٥٩	٨٠%	٢٠%			
١٤	٨٠%	٢٠%	٣٧	١٠٠%		٦٠	٩٠%	١٠%			
١٥	٩٠%	١٠%	٣٨	١٠٠%		٦١	٩٠%	١٠%			
١٦	١٠٠%		٣٩	١٠٠%		٦٢	٦٠%	٤٠%			
١٧	١٠٠%		٤٠	١٠٠%		٦٣	٩٠%	١٠%			
١٨	١٠٠%		٤١	٨٠%	٢٠%	٦٤	١٠٠%				
١٩	١٠٠%		٤٢	١٠٠%		٦٥	١٠٠%				
٢٠	١٠٠%		٤٣	٩٠%	١٠%	٦٦	١٠٠%				
٢١	٩٠%	١٠%	٤٤	٩٠%	١٠%	٦٧	١٠٠%				
٢٢	١٠٠%		٤٥	٨٠%	٢٠%	٦٨	٨٠%	٢٠%			
٢٣	١٠٠%		٤٦	٩٠%	١٠%	٦٩	٨٠%	٢٠%			

يتضح من الجدول السابق أن نسب الاتفاق على عبارات المقياس تراوحت ما بين (٦٠٪ - ١٠٠٪)، وتم حذف العبارات التي لم تصل نسبة اتفاق المحكمين عليها ٨٠٪و بلغ عددها (٤) عبارات، وبذلك أصبح عدد عبارات المقياس (٧٦) عبارة موزعةٍ على محاور المقياس، واعتبرت نسبة اتفاق المحكمين على عبارات المقياس معيارا لصدقه مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها من خلال تطبيق المقياس على أفراد العينة، والجدول التالي يوضح عدد عبارات مقياس الاتجاه نحو المفاهيم الغذائية بعد حذف العبارات التي لم تلقى اتفاقا من المحكمين بنسبة (٨٠٪).

جدول (٥) عدد عبارات المقياس بعد حذف العبارات التي لم تلق اتفاقاً من المحكمين بنسبة (٨٠٪)

م	أبعاد المقياس	عدد العبارات الموجبة والسالبة بعد التحكيم		المجموع
		العبارات الموجبة	العبارات السابقة	
١	الاستمتاع بالمفاهيم الغذائية	١١	٧	١٨
٢	قيمة المفاهيم الغذائية الخاطئة	١٦	٦	٢٢
٣	معلم المفاهيم الغذائية الخاطئة	١٠	١٠	٢٠
٤	محتوى المفاهيم الغذائية الخاطئة	٧	٩	١٦
الإجمالي		٤٤	٣٢	٧٦

وقد تم توزيع عبارات المقياس توزيعاً عشوائياً وذلك لاستبعاد الميل للإجابة الثابتة من الطلاب (ملحق ٢) والجدول التالي يوضح أرقام عبارات المقياس بعد توزيعها عشوائيا.

جدول (٦) أرقام عبارات كل بعد من أبعاد مقياس الاتجاه بعد توزيعها عشوائياً

م	أبعاد المقياس	أرقام العبارات الخاصة بكل بعد من أبعاد المقياس	المجموع
١	الاستمتاع بالمفاهيم الغذائية	١، ٨، ١٢، ١٧، ٢٠، ٢٥، ٢٦، ٣٠، ٣٦، ٤٣، ٤٤، ٤٩، ٥٣، ٥٩، ٦٤، ٦٩،٦٨، ٧٤ .	١٨
٢	قيمة المفاهيم الغذائية	٢، ١٠، ١٤، ١٥، ٢٣، ٢٨، ٣٣، ٣٤، ٣٧، ٣٩، ٤٠، ٤٦، ٤٧، ٥١، ٥٦، ٥٧، ٦٠، ٦٢، ٦٦، ٧٢، ٧٣، ٧٥.	٢٢
٣	معلم المفاهيم الغذائية	٤، ٥، ٦، ٩، ١٣، ١٦، ٢١، ٢٢، ٢٧، ٣١، ٣٢، ٣٨، ٤٥، ٥٠، ٥٤، ٥٨، ٦١، ٦٥، ٧٠، ٧١.	٢٠
٤	محتوى المفاهيم الغذائية	٣، ٧، ١١، ١٨، ١٩، ٢٤، ٢٩، ٣٥، ٤١، ٤٢، ٤٨، ٥٢، ٥٥، ٦٣، ٦٧، ٧٦.	١٦
إجمالي العبارات			٧٦

- ✓ **صدق الاتساق الداخلي:** تم حساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وذلك من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (٥٠) طالبا وبعد توزيع عبارته توزيعا عشوائيا كما سبق إيضاحه.

والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه على مقياس الاتجاه نحو المفاهيم الغذائية.

جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه على مقياس الاتجاه نحو المفاهيم الغذائية. (ن = ٥٠)

الاستمتاع بالمفاهيم الغذائية			قيمة المفاهيم الغذائية			معلم المفاهيم الغذائية			محتوى المفاهيم الغذائية		
العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة	العبارة	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	٠.٣٣٦	٠.٠١	٢	٠.٣٨٧	٠.٠١	٤	٠.٥١٣	٠.٠١	٣	٠.٤١٥	٠.٠١
٨	٠.٤٥٢	٠.٠١	١٠	٠.٣٩٩	٠.٠١	٥	٠.٤٣٠	٠.٠١	٧	٠.٣٩٧	٠.٠١
١٢	٠.٢٨٩	٠.٠٥	١٤	٠.٣٥٦	٠.٠١	٦	٠.٤٣٩	٠.٠١	١١	٠.٣٩٨	٠.٠١
١٧	٠.٤٣١	٠.٠١	١٥	٠.٥٠١	٠.٠١	٩	٠.٣٧٢	٠.٠١	١٨	٠.٤٠٦	٠.٠١
٢٠	٠.٤١١	٠.٠١	٢٣	٠.٤٢٥	٠.٠١	١٣	٠.٣١٢	٠.٠٥	١٩	٠.٥٠٣	٠.٠١
٢٥	٠.٣٩٣	٠.٠١	٢٨	٠.١٢٥	غير دالة	١٦	٠.٤١٠	٠.٠١	٢٤	٠.٥١٥	٠.٠١
٢٦	٠.٤٣٧	٠.٠١	٣٣	٠.٤١٠	٠.٠١	٢١	٠.٤١٨	٠.٠١	٢٩	٠.٤٣٦	٠.٠١
٣٠	٠.٣٠٥	٠.٠٥	٣٤	٠.٥١١	٠.٠١	٢٢	٠.٤٥٧	٠.٠١	٣٥	٠.٣٣٧	٠.٠٥
٣٦	٠.٢٥١	غير دالة	٣٧	٠.٣١٠	٠.٠٥	٢٧	٠.٤٣٣	٠.٠١	٤١	٠.٤١١	٠.٠١
٤٣	٠.٤٣٧	٠.٠١	٣٩	٠.٤٧١	٠.٠١	٣١	٠.٤٥٠	٠.٠١	٤٢	٠.٤٥٢	٠.٠١
٤٤	٠.٤١٢	٠.٠١	٤٠	٠.١٢٢	غير دالة	٣٢	٠.١٧٩	غير دالة	٤٨	٠.٤٣٤	٠.٠١
٤٩	٠.٥٠٣	٠.٠١	٤٦	٠.٤٣١	٠.٠١	٣٨	٠.٤١٣	٠.٠١	٥٢	٠.٤١٥	٠.٠١
٥٣	٠.٣٩٧	٠.٠١	٤٧	٠.٤١٧	٠.٠١	٤٥	٠.٤١٦	٠.٠١	٥٥	٠.٥١٠	٠.٠١
٥٩	٠.٣٤٤	٠.٠٥	٥١	٠.٣٥٧	٠.٠١	٥٠	٠.٣٣٢	٠.٠٥	٦٣	٠.٣١٥	٠.٠٥
٦٤	٠.٣٠٩	٠.٠٥	٥٦	٠.٣٦٩	٠.٠١	٥٤	٠.٣٨٧	٠.٠١	٦٧	٠.٤٧١	٠.٠١
٦٨	٠.٤١٢	٠.٠١	٥٧	٠.٤٣١	٠.٠١	٥٨	٠.٤٠٠	٠.٠١	٧٦	٠.٥٦٢	٠.٠١
٦٩	٠.٤٢٠	٠.٠١	٦٠	٠.٤٥٧	٠.٠١	٦١	٠.٣٤٣	٠.٠٥			
٧٤	٠.٤٥٠	٠.٠١	٦٢	٠.٣٣١	٠.٠١	٦٥	٠.٥١١	٠.٠١			
			٦٦	٠.٣٤٢	٠.٠٥	٧٠	٠.٤٦٣	٠.٠١			
			٧٢	٠.٣٨٧	٠.٠١						
			٧٣	٠.٤١٠	٠.٠١						
			٧٥	٠.٤١٤	٠.٠١						

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥)، (٠,٠١) عدا العبارة رقم (٣٦) من بعد الاستمتاع بالمفاهيم الغذائية، والعبارتان (٢٨، ٤٠) من بعد قيمة المفاهيم الغذائية، والعبارة (٣٢) من بعد معلم المفاهيم الغذائية، وتم حذف هذه العبارات من المقياس وأصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٧٢) عبارة، وتم إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس على النحو الآتي.

جدول (٨) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس (ن=٥٠).

م	ابعاد المقياس	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	الاستمتاع بالمفاهيم الغذائية	٠.٥٥٣	٠.٠١
٢	قيمة المفاهيم الغذائية	٠.٤٦٢	٠.٠١
٣	معلم المفاهيم الغذائية	٠.٥١٣	٠.٠١
٤	محتوى المفاهيم الغذائية	٠.٥٧٥	٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل الارتباط دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق المقياس.

◄◄ **ثانيا: الثبات:** تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس، والجدول التالي يوضح معاملات ثبات كل بعد من أبعاد الاتجاه نحو المفاهيم الغذائية الخاطئة والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٩) معاملات ثبات كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية باستخدام معادلة ألفا كرونباخ

م	أبعاد المقياس	معامل الثبات
١	الاستمتاع بالمفاهيم الغذائيه	٠.٧٥٢
٢	قيمه المفاهيم الغذائيه	٠.٧٥٨
٣	معلم المفاهيم الغذائيه	٠.٧٨٥
٤	محتوى المفاهيم الغذائيه	٠.٧٠٥
٥	الدرجه الكليه	٠.٨٩٥

يتضح من الجدول السابق ما يلي: أن قيم معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين٠،٧٠، ٠،٧٨ للأبعاد الفرعية، كما أنها بلغت ٠،٨٩ للمقياس ككل وهو معامل ثبات مرتفع، مما يدعوا إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند استخدام المقياس.

- **وصف المقياس في صورته النهائية**:

بعد أن تم حساب الصدق والثبات للمقياس أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٧٢) عبارة تمثل أبعاد الاتجاه نحو المفاهيم الغذائية، حيث اشتمل المحور الأول (الاستمتاع بالمفاهيم الغذائية) على (١٧) عبارة، والمحور الثاني (قيمة المفاهيم الغذائية) على (٢٠) عبارة، والمحور الثالث (معلم المفاهيم الغذائية) على (١٩) عبارة، والمحور الرابع (محتوى المفاهيم الغذائية) على (١٦) عبارة، (ملحق ٣)، والجدول التالي يوضح توزيع العبارات على أبعاد الاتجاه نحو المفاهيم الغذائية الخاطئة.

جدول (١٠) توزيع أرقام العبارات على كل بعد من أبعاد مقياس الاتجاه نحو المفاهيم الغذائية

م	أبعاد المقياس	أرقام العبارات في المقياس ككل		المجموع
		العبارات الموجبه	العبارات السالبه	
١	الاستمتاع بالمفاهيم الغذائية	١، ١٢، ٢٠، ٢٥، ٢٩، ٣٩، ٤٠، ٤٥، ٥٥، ٦٤	٨، ١٧، ٢٦، ٤٩، ٦٠، ٦٥، ٧٠	١٧
٢	قيمة المفاهيم الغذائية	٢، ١٠، ١٥، ٣١، ٣٤، ٣٦، ٤٢، ٤٧، ٥٢، ٥٦، ٥٨، ٦٢، ٦٨، ٦٩	١٤، ٢٣، ٣٢، ٤٣، ٥٣، ٧١	٢٠
٣	معلم المفاهيم الغذائية	٥، ٦، ٢١، ٢٧، ٣٠، ٣٥، ٥٠، ٥٤، ٥٧، ٦٧	٤، ٩، ١٣، ١٦، ٢٢، ٤١، ٤٦، ٦١، ٦٦	١٩
٤	محتوى المفاهيم الغذائية	٧، ١٨، ٢٨، ٣٧، ٣٨، ٤٨، ٧٢	٣، ١١، ١٩، ٢٤، ٣٣، ٤٤، ٥١، ٥٩، ٦٣	١٦
	إجمالي العبارات			٧٢

- **طريقة تصحيح المقياس**:

يصحح المقياس بإعطاء ثلاث درجات للإجابة (موافق) ودرجتين للإجابة (متردد) ودرجة واحدة للإجابة (غير موافق) هذا بالنسبة للعبارات الموجبة، أما العبارات السالبة فتصحح بالعكس أي درجة واحدة للإجابة (موافق) ودرجتين للإجابة (متردد) وثلاث درجات للإجابة (غير موافق) وأرقامها كالتالي: ٣، ٤، ٨، ٩، ١١، ١٣، ١٤، ١٦، ١٧، ١٩، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٦، ٣٢، ٣٣، ٤١، ٤٣، ٤٤، ٤٦، ٤٩، ٥١، ٥٣، ٥٩، ٦٠، ٦١، ٦٣، ٦٥، ٦٦، ٧٠، ٧١،ومن ثم فإن أعلى درجة للمقياس = ٧٢ × ٣ = ٢١٦ درجة. وأدنى درجة للمقياس = ٧٢ × ١ = ٧٢ درجة.

- **٣-استمارات التقييم الذاتي**: (**إعداد فريق البحث**)

◄◄ الهدف: التحقق من فاعلية التدريب على مهام الجلسة.

- وصف استمارات التقييم الذاتي: تتكون استمارت التقييم الذاتي من (١٥) استمارة، بمعدل استمارة واحدة لكل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي عدا الدرس الأول وهو التعريف بطبيعة البرنامج التدريبي وحُب الاستطلاع وتعديل الاتجاهات، وتتكون كل استمارة من (٥) عبارات أمام كل عبارة ثلاثة بدائل (نعم، أحيانا، لا)، وعلى المتدرب أن يضع علامة (√) تحت الاختيار الذي يناسبه وينطبق علية.
- طريقة التطبيق: تم إعداد الاستمارات بحيث يتم تطبيقها بصورة فردية لكل متدرب بعد الانتهاء من كل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي.
- طريقة التصحيح: يتم تصحيح الاستمارات على النحو الآتي،

الاختيار	نعم	أحياناً	لا
الدرجة	٣	٢	١

- زمن تطبيق الاستمارات:
- الاستمارة غير محددة بزمن وبتطبيقها وتجربتها تبين أنها تستغرق ما بين (١٠،٥) دقائق

- **٤-بطاقات الملاحظة** : (**إعداد فريق البحث**)
- الهدف: قياس أداء وردود أفعال المتدربين تجاه ما يقدم لهم من أنشطة وموضوعات في ضوء أبعاد ومثيرات حُب الاستطلاع أثناء تنفيذ كل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي المقترح.
- وصف بطاقة الملاحظة: توجد (١٥) بطاقة ملاحظة تمثل أبعاد حُب الاستطلاع (التعارض، التعقيد، الجدة)، وهى بمعدل (٥) بطاقات لكل بعد من أبعاد حُب الاستطلاع وتحتوى كل بطاقة على مجموعة عبارات تصف سلوكيات الطلاب التي تحدث أثناء أداء النشاط المطلوب.
- طريقة تطبيق بطاقة الملاحظة: يتم تطبيق بطاقة الملاحظة أثناء تنفيذ كل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي باستخدام ملاحظ خارجي حيث يقوم بملاحظة ردود وأفعال المتدربين تجاه ما يقدم لهم من مثيرات وأنشطة مختلفة.
- طريقة تصحيح بطاقة الملاحظة: يتم تصحيح بطاقة الملاحظة على النحو التالي:

الاختيار	يحدث	لا يحدث
الدرجة	٢	١

- زمن تطبيق بطاقة الملاحظة: يتحدد زمن تطبيق بطاقة الملاحظة الخاصة بكل جلسة بناءً على الزمن المحدد لكل جلسة وهو (٩٠) دقيقة.
- صدق بطاقات الملاحظة: قام فريق البحث بعرض بطاقات الملاحظة على مجموعة من المحكمين، وذلك لإبداء آرائهم حول مدى صلاحية بطاقات الملاحظة للتطبيق، وأخذ آرائهم فيما يتصل بـ (مدى مناسبة صياغة المفردات، مدى تمثيل المفردات لأبعاد حُب الاستطلاع، إضافة أو حذف أو تعديل المفردات). والجدول التالي يوضح نسب اتفاق المحكمين.

جدول(١١) نسب اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم الخاصة ببطاقات الملاحظة

م	عناصر التحكيم	نسبة الاتفاق
١	مدى مناسبة صياغة المفردات	٩٠%
٢	مدى تمثيل المفردات لأبعاد حُب الاستطلاع	٨٠%
٣	إضافة أو حذف أو تعديل المفردات	٨٠%

يتضح من الجدول السابق أن نسب اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم تراوحت ما بين (٨٠٪ - ٩٠٪) وهى نسب عالية مما يدعوا إلى الثقة في صلاحية بطاقات الملاحظة للتطبيق.

- **٥- مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية**. (**إعداد / فريق البحث**)

- الهدف من المقياس: قام فريق البحث بإعداد مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية، ملحق (٦) وذلك بهدف التعرف على أراء المتدربين حول مدى مناسبة البرنامج لهم واستفادتهم منه وللتحقق من أن المسار التنفيذي للبرنامج محققا لأهدافه.
- وصف المقياس: يتكون المقياس في صورته الأولية من (٢٥) عبارة تسعى إلى معرفة آراء الطلاب حول ما يلي:
  - ✓ ما يتضمنه البرنامج من إجراءات تدريبية على حُب الاستطلاع.
  - ✓ مدى ملاءمة الأنشطة والمثيرات المختلفة للمتدربين.
  - ✓ مدى استفادة المتدربين من البرنامج التدريبي.
  - ✓ مدى مناسبة البرنامج لهم من حيث الزمن والطول.
  - ✓ ما يتضمنه البرنامج من وسائل تقويم.
  - ✓ مقدار تحسن المتدربين في نهاية تقديم البرنامج.

وتم مراعاة عند صياغة فقرات المقياس أن تكون مفرداته مناسبة لأفراد العينة، كما تكون واضحة وبسيطة ومختصرة وأن تكون مطابقة لإجراءات البرنامج.

- زمن تطبيق المقياس: ليس هناك زمن محدد للانتهاء من الإجابة على هذا المقياس، والإجابة عليه تكون بوضع علامة (√) تحت (موافق بدرجة كبيرة) أو (موافق بدرجة متوسطة) أو (موافق بدرجة ضعيفة).
- صدق المقياس: تم استخدام صدق المحكمين للتحقق من صدق المقياس حيث تم عرضه في صورته الأولية والبالغ عدد عبارته (٢٥) عبارة على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في المجال وعددهم (١٠) وذلك لإبداء الرأي حول، مدى دقة صياغة العبارات، مدى ملاءمة المفردات لأفراد العينة، مدى تمثيل المفردات للمسار التنفيذي للبرنامج، إضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسبا.

جدول (١٢) نسب اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم الخاصة بمقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية.

م	عناصر التحكم	نسبه الاتفاق %
١-	مدى دقه صياغه المفردات.	٨٠%
٢-	مدى ملاءمه المفردات لافراد العينه.	١٠٠%
٣-	مدى تمثيل المفردات للمسار التنفيذي للبرنامج.	٨٠%

يتضح من الجدول السابق أن نسب الاتفاق على عناصر التحكيم تراوحت مابين (٨٠٪) إلى (١٠٠٪) وهى نسب عالية ومقبولة مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق المقياس.

• **٦- اختبار الذكاء المصور.(إعداد / أحمد زكى صالح)**

- الهدف من الاختبار: يهدف هذا الاختبار إلى قياس القدرة العقلية لدى الأفراد في الأعمار من سن الثامنة إلى السابعة عشر وما بعدها. (أحمد زكى،١٩٧٨، ٤)
- ولضبط متغير الذكاء بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة من طلاب الصف الثاني المتوسط تم اختيار اختبار الذكاء المصور، وذلك للأسباب التالية:
  - ✓ اختبار الذكاء المصور غير لفظي بمعنى أنه لا يعتمدٍ على اللغة في الإجابة عليه وبالتالي لن تكون القدرة اللغوية للطلاب عائقا في تقدير نسبة ذكاء الطلاب.
  - ✓ اختبار الذكاء المصور يصلح للتطبيق على الأعمار من (٨- ١٧ سنة) وبالتالي فهو يناسب سن العينة الحالية والذين تتراوح أعمارهم ما بين (١٣- ١٤) سنه.
  - ✓ اختبار الذكاء المصور أسئلته على هيئة صورة، والبرنامج التدريبي في المفاهيم الغذائية الخاطئة والمعد في الدراسة الحالية يحتوى على العديد من الصور، وبالتالي فهما متناسبان.
- وصف الاختبار: تتكون كراسة الأسئلة من أثنتا عشرة صفحة، الصفحة الأولى لتسجيل البيانات والصفحتان الثانية والثالثة للتدريب على طريقة الإجابة، والثمان صفحات التالية للاختبار الذي يتكون من (٦٠) سؤالا، كل سؤال يتكون من خمس صور أو خمسة أشكال، أربعة منها متفقة أو متشابهة في صفة واحدة. أو أكثر وشكل واحد فقط هو المختلف عن الباقين، والمطلوب من التلميذ أن يبحث عن الشكل المختلف في كل سؤال ووضع علامة (×) عليه.
- زمن الاختبار: حدد أحمد زكى صالح عشر دقائق فقط للإجابة عن هذا الاختبار، تبدأ بعد نهاية مطبق الاختبار من شرح الأمثلة الموجودة بتعليمات الاختبار، ولذلك فهذا الاختبار يعتمد على السرعة.
- طريقة إجراء الاختبار: يمكن تلخيص خطوات إجراء الاختبار فيما يلي:
  - ✓ توزيع كراسات الاختبار على الطلاب ولا يسمح لأي تلميذ أن يفتح كراسته وينظر فيها.
  - ✓ يُطلب من كل تلميذ أن يكتب اسمه بخط واضح على كراسة الأسئلة وتاريخ يوم الاختبار، وعمره الزمني أو تاريخ ميلاده.
  - ✓ يتم التأكد من كتابة البيانات الأساسية وهى الإسم والتاريخ والعمر.
  - ✓ يطلب مطبق الاختبار من الطلاب فتح كراسة الاختبار على الصفحة (٢) ويبدأ في قراءة التعليمات وشرح الهدف من الاختبار.
  - ✓ يطلب من الطلاب الإجابة عن المثال الأول ثم يناقش الإجابة الصحيحة معهم وأسباب اختيارها، ثم ينتقل إلى المثال الثاني ويناقش الإجابة الصواب وأسبابها، ثم ينتقل إلى السؤال الثالث وتُناقش الإجابة الصحيحة وشرح أسبابها، وذلك للتأكد من فهمهم لطبيعة أسئلة الاختبار.
  - ✓ ينتقل فريق البحث بعد ذلك إلى الأمثلة (٤- ٥- ٦)، ويطلب من المفحوصين الإجابة عليها دفعة واحدة ثم يُناقش الإجابات الصحيحة مع الطلاب.

- ✓ بعد الانتهاء من شرح الأمثلة السابقة يطلب من الطلاب الإجابة على أسئلة الاختبار والبالغ عددها (٦٠) سؤالاً خلال عشر دقائق. (أحمد زكى، ١٩٧٨ ٥- ٦)
- ◄◄ طريقة تصحيح الاختبار واستخراج المعايير: يمر تصحيح الاختبار بخطوات عديدة وهى:
- ✓ يصحح الاختبار وفق مفتاح التصحيح الخاص به والذي أعده مؤلف الاختبار.
- ✓ يحسب الصواب بدرجة ولا يحسب الخطأ أو المتروك.
- ✓ تجمع درجات الإجابات الصحيحة.
- ✓ يتم تحديد العمر الزمني للتلميذ والمقصود بالسنة الزمنية هي السنة الزمنية العادية بمعنى أن طفل الثامنة من كان عمره ثمان سنوات وأقل من تسع سنوات.
- ✓ نبحث عن الدرجة الخام التي حصل عليها التلميذ في جدول بيان المعايير الذي وضعه معد الاختبار وفي العمود المناسب لعمره الزمني ونضع حولها دائرة.
- ✓ نقرأ نسبة الذكاء المقابلة.
- ✓ وهكذا يحدد وضع التلميذ بالنسبة لأقرانه في المجموعتين التجريبية والضابطة في نسبة الذكاء. (أحمد زكى،١٩٧٨، ٦)

• **تقنين الاختبار** :

أولا: الصدق Validity: حسب معد الاختبار– أحمد زكى صالح (١٩٧٨) صدق الاختبار بأكثر من طريقة (صدق المحك الخارجي) بينه وبين مجموع من الاختبارات الأخرى وهى (معاني الكلمات – إدراك المعاني- التفكير– القدرة العقلية العامة) وجاءت قيم معاملات الارتباط على النحو التالي (٠,٣٠، ٠,٤٧ ٠,٢٤، ٠,٢٤، ٠,٣٤) وهى قيم دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١). (أحمد زكى،١٩٧٨ ١١)

وفي دراسة أخرى وجد أحمد زكى صالح – ١٩٧٨ عن طريق الصدق العاملي أن هذا الاختبار مشبع بالعامل العام بمقدار (٠,٤٨)، وفي دراسة تجريبية أخرى لمشيل يونان وجد أن تشبع هذا الاختبار بالعامل العام بطريقة التدوير المائل وصل إلى (٠,٦١)، وفي بحث ثالث لأمينة كاظم وجد أن تشبع اختبار الذكاء المصور بالعامل العام (العامل اللغوي) يصل إلى (٠,٣٦) بالتدوير المتعامد، و(٠,٣٤) بالتدوير المائل. (أحمد زكى،١٩٧٨، ١١- ١٢)

يتضح من هذه الدراسات أن اختبار الذكاء المصور صادق في قياس ما يمكن أن نطلق عليه القدرة العقلية العامة وهى مجموع أساليب الأداء التي تتجمع في التنظيم السلوكي للفرد الذي يساعد في إدراك علاقة أو حل مشكلة أو التكيف العقلي مع مشكلات العالم الخارجي.

ثانيا: الثبات Reliability: يقصد بثبات الاختبار استقرار نتائجه(أي يعطى ذات النتائج) إذا تكرر تطبيقه على نفس الأفراد مرات متكررة، وحسب أحمد زكى صالح (١٩٧٨) معد الاختبار ثباته عن طريق (التجزئة النصفية) أو عن طريق (تحليل التباين) وذلك في مجموعة من البحوث التي استخدم فيها وتراوحت

معاملات الثبات الناتجة بين (٠,٧٥) وهى أقل قيمة تم الحصول عليها و(٠,٨٥) وهى أكبر قيمة تم الحصول عليها.(أحمد زكى،١٩٧٨، ١٠)

وحسب وليد عاطف (٢٠٠٤م) معامل الثبات لاختبار الذكاء المصور باستخدام طريقة (التجزئة النصفية) على عينة قوامها (٣٨) طالبا من طلاب الصف الثاني المتوسط، حيث تم حساب الارتباط بين درجات قسمي الاختبار (فردى – زوجي) فكانت (٠,٦٤) ثم استخدم فريق البحث معادلة التنبؤ لسبيرمان وبروان فأصبح يساوى (٠,٧٨) وهى قيمة دالة ومعامل ثبات يمكن الوثوق به. (وليد عاطف،٢٠٠٤، ١٣٢)

وحسب ربيع شعبان(٢٠٠٥) معامل ثبات هذا الاختبار باستخدام طريقتي (التجزئة النصفية، وتحليل التباين) على عينة قوامها (٥٠) طالبا من طلاب الصف الثاني المتوسط وقد بلغت قيمته بطريقة التجزئة النصفية (٠,٧٢) بينما بلغت قيمته بطريقة تحليل التباين (٠,٥٩) وهى قيم دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١). (ربيع شعبان،٢٠٠٥، ٢٢٧)

ومن ثم يمكن الوثوق بهذا الاختبار في قياس القدرة العقلية العامة لأفراد عينة الدراسة الحالية.

- **خامساً** : **خطوات تنفيذ التجربة**: اتبع فريق البحث الخطوات والإجراءات التالية:

- زار فريق البحث إحدى مدارس البنين المرحلة المتوسطة التابعة لإدارة الطائف التعليمية والتي يمثل أفرادها المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك للاتفاق مع إدارة المدرسة على تنفيذ خطوات البرنامج واختيار الوقت المناسب لتنفيذه.
- قبل البدء في تنفيذ البرنامج التدريبي طبق فريق البحث مقياس الاتجاه نحو المفاهيم الغذائية وذلك لقياس اتجاه الطلاب نحو المفاهيم الغذائية (قياساً قبلياً).
- تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي حيث كان فريق البحث أثناء تنفيذ التدريب في كل جلسة يقدم تعزيزاً معنوياً ومادياً للطلاب الأكثر مشاركة وإيجابية وذلك لتشجيع الجميع على العمل بجدية أثناء التدريب.
- أثناء كل جلسة تم ملاحظة المتدربين من خلال بطاقة ملاحظة وذلك لملاحظة ردود أفعال المتدربين تجاه ما يقدم إليهم من مهام تدريبية على حُب الاستطلاع بواسطة ملاحظ خارجي.
- بعد الانتهاء من كل جلسة كان يتم ما يلي:
  - ✓ تطبيق استمارة التقييم الذاتي على المتدربين وذلك للتأكد من فاعلية التدريب على مهام الجلسة.
  - ✓ تكليف المتدربين بواجب منزلي كنوع من الممارسة الفعلية لما تم التدريب عليه.
- استغرقت إجراءات التدريب فترة زمنية مقدارها ستة أسابيع، تم خلالها تقديم (١٦) جلسة، كل جلسة استغرقت فترة زمنية مقدارها (٩٠) دقيقة، بالإضافة إلى جلستين (جلسة القياس القبلي- جلسة القياس البعدي) وملحق (١٠) يوضح مقدار الفترة الزمنية التي تم فيها تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي، وجلسات القياس القبلي والبعدي.
- بعد انتهاء فترة التدريب طبق فريق البحث المقاييس التالية:

- ✓ مقياس التثبت من فاعلية البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية كنوع من التقييم للبرنامج والمواد المقدمة فيه، ومدى مناسبته للمشاركين.
- ✓ مقياس الاتجاه نحو المفاهيم الغذائية الخاطئة (قياساً بعدياً) وذلك للتعرف على فاعلية البرنامج التدريبي في الاتجاه نحو المفاهيم الغذائية.
- ✓ تم تصحيح استجابات المتدربين في كل مجموعة على المقاييس المعدة، ثم رصدت درجاتهم في جداول خاصة لإجراء عمليات التحليل الإحصائي لها.

- **نتائج الدراسة ومناقشتها** :
- **أولاً: عرض النتائج** :
- **نتائج فاعلية المعالجة التجريبية** :

نتائج استمارة التقييم الذاتي: تم إجراء " تحليل تباين للقياسات المتكررة "، وذلك للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على استمارة التقييم الذاتي في كل بُعد من أبعاد حُب الاستطلاع المستخدمة في البرنامج الحالي وهى (التعارض – التعقيد – الجدة) لمعرفة مدى التقدم في أداء أفراد المجموعة التجريبية.

- **نتائج بُعد التعارض** :

جدول(١٣) نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة للمجموعة التجريبية في بُعد التعارض

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة " ف"	مستوى الدلالة
الأفراد	٩٤.١٤٦	٣٤	٢.٧٦٩	٢٦.٠١٣	٠.٠١
القياسات المتكررة	١٣٤.٨٩١	٤	٣٣.٧٢٣		
الخطأ	١٧٦.٣٠٩	١٣٦	١.٢٩٦		
المجموع الكلي	٤٠٥.٣٤٦	١٧٤	٢.٣٢٩		

يَتضح من الجدول السابق أن قيمة " ف " لمعرفة الفروق بين القياسات المتكررة لاستمارة التقييم الذاتي لدى أفراد المجموعة التجريبية بلغت (٢٦.٠١٣) وهى قيمة دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، مما يُشير إلى وجود فروق بين القياسات المتكررة في بُعد التعارض.

ولبيان اتجاه الدلالة بين القياسات المتكررة، قام فريق البحث باستخدام اختبار "ت" T-Test، للمجموعات المترابطة ودلالتها الإحصائية بين القياسات (٢، ٤ و٢، ٦ و٤، ٦) في بُعد التعارض لدى أفراد المجموعة التجريبية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " بين القياسات المتكررة لدى أفراد المجموعة التجريبية في بُعد التعارض

م	القياسات	العدد	المتوسطات	الانحرافات المعيارية	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
١	٢	٣٥	١١.٧٧	١.١٣٩	٢.٥٧٨	٠.٠١
	٤	٣٥	١٢.٦٠	١.٤٩٩		
٢	٢	٣٥	١١.٧٧	١.١٣٩	٨.١١٥	٠.٠١
	٦	٣٥	١٤.٢٠	١.١٠٦		
٣	٤	٣٥	١٢.٦٠	١.٤٩٩	٥.٥٦٤	٠.٠١
	٦	٣٥	١٤.٢٠	١.١٠٦		

يَتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين القياسات المتكررة على استمارة التقييم الذاتي لدى أفراد المجموعة التجريبية في حُب الاستطلاع، حيث بلغت قيمة "ت" بين القياس الثاني والرابع (٢,٥٧٨) والقياس الثاني والسادس (٨,١١٥)، والقياس الرابع والسادس (٥,٥٦٤)، وهى قيم أكبر من قيمتها الجدولية، وهذا يُشير إلى وجود فروق بين القياسات المتكررة لدى أفراد المجموعة التجريبية على استمارة التقييم الذاتي لصالح القياس المتأخر، ويدُل ذلك على نمو بُعد التعارض لدى المتدربين مما يعنى أن الطلاب مارسوا بالفعل التدريبات المقدمة لهم في ضوء حُب الاستطلاع.

- **نتائج بُعد التعقيد** :

جدول (١٥) نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة للمجموعة التجريبية في بُعد التعقيد

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة " ف"	مستوى الدلالة
الأفراد	٦٣.٢٣٤	٣٤	١.٨٦٠	٢٢.٥٧٥	٠.٠١
القياسات المتكررة	٩٨.٣٢٠	٤	٢٤.٥٨٠		
الخطأ	١٤٨.٠٨٠	١٣٦	١.٠٨٩		
المجموع الكلى	٣٠٩.٦٣٤	١٧٤	١.٧٧٩		

يَتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" لمعرفة الفروق بين القياسات المتكررة لدى أفراد المجموعة التجريبية لاستمارة التقييم الذاتي بلغت (٢٢,٥٧٥) وهى قيمة دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، مما يُشير إلى وجود فرق دال إحصائيا بين القياسات المتكررة لدى أفراد المجموعة التجريبية على استمارة التقييم الذاتي في بُعد التعقيد.

ولبيان اتجاه الدلالة بين القياسات المتكررة، تم استخدام اختبار "ت" T-Test للمجموعات المترابطة ودلالتها الإحصائية بين القياسات (٧، ٩ و٧، ١١ و٩، ١١) في بُعد التعقيد لدى أفراد المجموعة التجريبية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" بين القياسات المتكرر لدى أفراد المجموعة التجريبية في بعد التعقيد

م	القياسات	العدد	المتوسطات	الانحرافات المعيارية	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
١	٧	٣٥	١١.٧٤	١.٣٧٩	٤.٢٧٧	٠.٠١
	٩	٣٥	١٢.٩٧	١.٢٠٠		
٢	٧	٣٥	١١.٧٤	١.٣٧٩	٨.٠٣٢	٠.٠١
	١١	٣٥	١٣.٩١	٠.٨١٧		
٣	٩	٣٥	١٢.٩٧	١.٢٠٠	٣.٧٣٤	٠.٠١
	١١	٣٥	١٣.٩١	٠.٨١٧		

يَتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين القياسات المتكررة على استمارة التقييم الذاتي لدى أفراد المجموعة التجريبية في حُب الاستطلاع، حيث بلغت قيمة "ت" بين القياس السابع والتاسع (٤,٢٧٧) والقياس السابع والحادي عشر (٨,٠٣٢) والقياس التاسع والحادي عشر (٣,٧٣٤)، وهى قيم أكبر من قيمتها الجدولية، وهذا يُشير إلى وجود فروق بين القياسات المتكررة لدى أفراد المجموعة التجريبية على استمارة التقييم الذاتي لصالح القياس المتأخر، ويدُل ذلك على نمو بُعد التعقيد لدى المتدربين، مما يعنى أن الطلاب قد مارسوا بالفعل التدريبات المقدمة لهم في حُب الاستطلاع.

- **نتائج بُعد الجدة**:

جدول (١٧) نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة للمجموعة التجريبية في بُعد الجدة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسطات المربعات	قيمة " ف"	مستوى الدلالة
الافراد	٤٣.٦٨٠	٣٤	١.٢٨٥	٨.١١٤	٠.٠١
القياسات المتكررة	٢٢.١٩٤	٤	٥.٥٤٩		
الخطأ	٩٣.٠٠٦	١٣٦	٠.٦٨٤		
المجموع الكلى	١٥٨.٨٨٠	١٧٤	٠.٩١٣		

يَتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" لمعرفة الفروق بين القياسات المتكررة لاستمارة التقييم الذاتي لدى أفراد المجموعة التجريبية بلغت (٨,١١٤) وهى قيمة دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، مما يُشير إلى وجود فروق بين القياسات المتكررة لاستمارة التقييم الذاتي لدى أفراد المجموعة التجريبية في بُعد الجدة.

ولبيان اتجاه الدلالة بين القياسات المتكررة، قام فريق البحث باستخدام اختبار "ت" T-Test، للمجموعات المترابطة ودلالتها الإحصائية بين القياسات (١٢، ١٤ و١٢، ١٦ و١٤، ١٦) في بُعد الجدة لدى أفراد المجموعة التجريبية، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (١٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" بين القياسات المتكررة لدى أفراد المجموعة التجريبية في بُعد الجدة

م	القياسات	العدد	المتوسطات	الانحرافات المعيارية	قيمة " ت "	مستوى الدلالة
١	١٢	٣٥	١٣.٥٧	١.١٩٥	٢.١١٥	٠.٠٥
	١٤	٣٥	١٤.٠٥	٠.٨٣٨		
٢	١٢	٣٥	١٣.٥٧	١.١٩٥	٤.٥١٧	٠.٠١
	١٦	٣٥	١٤.٦٥	٠.٦٨٣		
٣	١٤	٣٥	١٤.٠٥	٠.٨٣٨	٢.٩٧٥	٠.٠١
	١٦	٣٥	١٤.٦٥	٠.٦٨٣		

يَتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين القياسات المتكررة على استمارة التقييم الذاتي لدى أفراد المجموعة التجريبية في حُب الاستطلاع، حيث بلغت قيمة "ت" بين القياس الثاني عشر والسادس عشر (٤,٥١٧)، والقياس الرابع عشر والسادس عشر (٢,٩٧٥) وهى قيم أكبر من قيمتها الجدولية ما عدا بين القياس الثاني عشر والرابع عشر فقد بلغت قيمة "ت" (٢,١١٥) وهى دالة عند مستوى (٠,٠٥)، وهذا يُشير إلى وجود فروق بين القياسات المتكررة لدى أفراد المجموعة التجريبية على استمارة التقييم الذاتي لصالح القياس المتأخر ويدُل ذلك على نمو بُعد الجدة لدى المتدربين مما يعنى أن الطلاب مارسوا بالفعل التدريبات المقدمة لهم في حُب الاستطلاع.

وبذلك يَتضح لنتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التَجريبية على استمارة التقييم الذاتي لصالح القياس المتأخر، وهذا يعنى أن المشاركين في تنفيذ التجربة ازدياد حُب الاستطلاع لديهم وأنهم مارسوا بالفعل المهام التي تم تدريبهم عليها.

يَتضح تصاعد في متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في كل بُعد من أبعاد حُب الاستطلاع المدروسة وهى (التعارض – التعقيد – الجدة) وهذا

يعنى أن طلاب المجموعة التجريبية كانوا يقومون بأداء المهام التي تم تدريبهم عليها في ضوء الأهداف الموضوعة ويُشير أيضا إلى زيادة حُب الاستطلاع لدى الطلاب بسبب تدريبهم عليه.

- **ب- نتائج بطاقة الملاحظة** :

من خلال نتائج بطاقات الملاحظة التي تمت أثناء كل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي تم حساب المتوسطات لدرجات طلاب المجموعة التجريبية، والجدول التالي يوضح متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في كل بُعد من أبعاد حُب الاستطلاع المدروسة في البرنامج التدريبي وهى (التعارض – التعقيد – الجدة).

جدول (١٩) متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية على بطاقات الملاحظة في كل بُعد من أبعاد حُب الاستطلاع

التعارض		التعقيد		الجدة	
الجلسة	متوسط تقديرات الملاحظ	الجلسة	متوسط تقديرات الملاحظ	الجلسة	متوسط تقديرات الملاحظ
٢	٩.٨	٧	١٠	١٢	١٠.٨
٣	١٠.٤	٨	١٠.٦	١٣	١١.٢
٤	١٠.٦	٩	١٠.٧	١٤	١١.٣
٥	١١	١٠	١١.٥	١٥	١١.٦
٦	١١.٤	١١	١١.٦	١٦	١١.٧

يَتضح من الجدول السابق أن اتجاه متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية على بطاقات الملاحظة الخاصة بكل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي تبين نمو وزيادة في كل بُعد من أبعاد حُب الاستطلاع المستخدمة في البرنامج وهى (التعارض – التعقيد – الجدة) عبر جلسات البرنامج وهذه الزيادة والنمو ترجع إلى التدريبات التي قدمت لأفراد المجموعة التجريبية، فزاد متوسط درجات بعد التعارض من (٩,٨) في الجلسة الأولى إلى (١١,٤) في الجلسة الأخيرة، وفي بُعد التعقيد من (١٠) في الجلسة الأولى إلى (١١,٦) في الجلسة الأخيرة، وفي بُعد الجدة من (١٠,٨) في الجلسة الأولى إلى (١١,٧) في الجلسة الأخيرة، وهذا يعنى تحقق أهداف جلسات البرنامج التدريبي، وأن طلاب أفراد المجموعة التجريبية مارسوا المهام والأنشطة التي تم التدريب عليها في البرنامج التدريبي.

يَتضح تصاعد في متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في كل بُعد من أبعاد حُب الاستطلاع المستخدمة في البرنامج الحالي وهى (التعارض – التعقيد – الجدة) وهذا يدل على أن طلاب المجموعة التجريبية قاموا بممارسة المهام والأنشطة التي كانت تتضمنها كل جلسة من جلساتِ البرنامج التدريبي، ويدُل أيضا على زيادة حُب الاستطلاع لدى الطلاب نظرا للتدريب عليه وما يترتب عليه بُعد ذلك من زيادة الاتجاه نحو العادات الغذائية.

- **جـ- نتائج مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية**:

تم حساب النسب المئوية بالنسبة لاستجابات طلاب المجموعة التجريبية في كل عبارة من عبارات المقياس، والجدول التالي يُوضح النسب المئوية لاستجابات أفراد المجموعة التجريبية لكل عبارة من عبارات مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية.

جدول (٢٠) النسب المئوية لاستجابات أفراد المجموعة التجريبية لكل عبارة من عبارات مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية

العبارة	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة ضعيفة	العبارة	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة ضعيفة	العبارة	موافق بدرجة كبيرة	موافق بدرجة متوسطة	موافق بدرجة ضعيفة
١	%٩٧.١٤	%٢.٨٦	-	١١	%٨٠.٠٠	%٢٠.٠٠	-	٢١	٩٤.٢٨ %	%٥.٧٢	-
٢	%٦٢.٨٦	%٣٧.١٤	-	١٢	%٩١.٤٣	%٨.٥٧	-	٢٢	٩١.٤٣ %	%٨.٥٧	-
٣	%٨٥.٧١	%١٤.٢٩	-	١٣	%٩٤.٢٨	%٥.٧٢	-	٢٣	٩٤.٢٨ %	%٥.٧٢	-
٤	%٨٨.٥٧	%١١.٤٣	-	١٤	%١٠٠	-	-	٢٤	٩١.٤٣ %	%٨.٥٧	-
٥	%٧٧.١٤	%٢٠.٠٠	%٢.٨٦	١٥	%٨٠.٠٠	%١١.٤٣	%٨.٥٧	٢٥	%١٠٠	-	-
٦	%٨٢.٨٦	%١٧.١٤		١٦	%٨٥.٧١	%١٤.٢٩					
٧	%٨٨.٥٧	%١١.٤٣	%٥.٧٢	١٧	%٨٠.٠٠	%٢٠.٠٠					
٨	%٩٤.٢٨	%٥.٧٢		١٨	%٩١.٤٣	%٨.٥٧	-				
٩	%٧٧.١٤	%٢٢.٨٦		١٩	%٩٤.٢٨	%٥.٧٢	-				
١٠	%٨٨.٥٧	%١١.٤٣		٢٠	%٩١.٤٣	%٨.٥٧					

يَتضح من الجدول السابق أن متوسطات النسب المئوية لأفراد المجموعة التجريبية الذين أجابوا على " موافق بدرجة كبيرة " بلغت (٨٨,١٠ ٪)، والذين أجابوا على " موافق بدرجة متوسطة " بلغت (١١,٢٢٪)، والذين أجابو على "موافق بدرجة ضعيفة " بلغت (٠,٦٨ ٪)، وهذا يُشير إلى مناسبة البرنامج التدريبي للمتدربين، وأنهم استفادوا منه، وأن المسار التنفيذي للبرنامج كان محققاً لأهدافه، وكما يُشير أيضا إلى مُناسبة البرنامج للمتدربين من حيث الطول الزمني للبرنامج وتنوع مثيراته المختلفة وملائمة الأنشطة والمهام التي تضمنها البرنامج لطلاب المرحلة المتوسطة.

• ٢ -نتائج الفرض الرئيس الأول:

الجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للاتجاه نحو العادات الغذائية.

جدول (٢١) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للاتجاه نحو العادات الغذائية

الدرجة الكلية للاتجاه نحو المادة	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	"ت"	مستوى الدلالة
	القبلي	٣٥	٩١٤،١٤٨	٧٤٩،٢٣	٣٣٩،١٠	٠،٠١
	البعدي	٣٥	٧١٤،١٩٤	١٩٧،١٤		

يَتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" بلغت (٣٣٩،١٠) وهى قيمةٍ دالة إحصائياً عند مستوى (٠١،٠)، وهذا يُشير إلى وجود فرق دال إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للاتجاه نحو العادات الغذائية بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي، ويَتضح ذلك من خلال مقارنة متوسطي درجات القياسين.

• ٣-نتائج الفروض الفرعية للفرض الرئيس الأول :

الفرض الفرعي الأول: الجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد الاستمتاع بالمادة.

جدول (٢٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد الاستمتاع بالمادة

البُعد	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	"ت"	مستوى الدلالة
الاستمتاع بالمادة	القبلي	٣٥	٧١٤،٣٥	٧١٢،٥	٩١٧،٨	٠١،٠
	البعدي	٣٥	٥٤٣،٤٦	٥٠١،٤		

يَتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" بلغت (٩١٧،٨) وهى قيمةٍ دالة إحصائياً عند مستوى (٠١،٠)، وهذا يُشير إلى وجود فرق دال إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد الاستمتاع بالمادة بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي، ويَتضح ذلك من خلال مقارنة متوسطي درجات القياسين.

الفرض الفرعي الثاني: والذي ينص على أنه " لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد قيمة المادة بعد تطبيق البرنامج التدريبي، والجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد قيمة المادة.

جدول (٢٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد قيمة المادة

البعد	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	"ت"	مستوى الدلالة
قيمه المادة	القبلي	٣٥	١١٤،٤٢	٦١٤،٧	٤٤٣،٩	٠١،٠
	البعدي	٣٥	٨٠٠،٥٤	٢٩٦،٤		

يَتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" بلغت (٤٤٣،٩) وهى قيمةٍ دالة إحصائياً عند مستوى (٠١،٠)، وهذا يُشير إلى وجود فرق دال إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد قيمة المادة بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي، ويَتضح ذلك من خلال مقارنة متوسطي درجات القياسين.

الفرض الفرعي الثالث: الجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد معلم المادة.

جدول (٢٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد معلم المادة

البُعد	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	"ت"	مستوى الدلالة
معلم المادة	القبلي	٣٥	٩١٤،٣٩	٩٩٠،٧	٠٤٧،٨	٠١،٠
	البعدي	٣٥	٧٤٣،٥١	٧٦٠،٣		

يَتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" بلغت (٠٤٧،٨) وهى قيمةٍ دالة إحصائياً عند مستوى (٠١،٠)، وهذا يُشير إلى وجود فرق دال إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد معلم المادة بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي، ويَتضح ذلك من خلال مقارنة متوسطي درجات القياسين.

الفرض الفرعي الرابع: وينص على أنه " لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد محتوى المادة بعد تطبيق البرنامج التدريبي، والجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد محتوى المادة.

جدول (٢٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد محتوى المادة

البُعد	القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	"ت"	مستوى الدلالة
محتوى المادة	القبلي	٣٥	١٧١،٣١	٠٨٥،٥	٣٢٥،١٠	٠١،٠
	البعدي	٣٥	٦٢٩،٤١	٢٩١،٤		

يَتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" بلغت (٣٢٥،١٠) وهى قيمةٍ دالة إحصائياً عند مستوى (٠١،٠)، وهذا يُشير إلى وجود فرق دال إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد محتوى المادة لصالح القياس البعدي، ويَتضح ذلك من خلال مقارنة متوسطي درجات القياسين.

- **٤- نتائج الفرض الرئيس الثاني:**

الجدول التالي يوضح النتائج الخاصة بتحليل التغاير في الدرجة الكلية للاتجاه نحو العادات الغذائية لدى المجموعتين التجريبية والضابطة.

جدول (٢٦): نتائج تحليل التغاير للمجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية للاتجاه نحو العادات الغذائية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
القياس القبلي	٣٠٧٢.٤٦	١	٣٠٧٢.٤٦٩	٢٠٦.٣٤٢	٠.٠١
بين المجموعات	٤٢١٠٥.٠٤	١	٤٢١٠٥.٠٤٠		
داخل المجموعات	١٣٦٧١.٦٥	٦٧	٢٠٤.٠٥٤		
المجموع الكلى	٥٨٨٤٩.١٥	٦٩	٨٥٢.٨٨		

يَتضح من الجدول السابق أن قيمة " ف " لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية للاتجاه نحو العادات الغذائية بلغت (٢٠٦،٣٤٢) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠،٠١)، مما يُشير إلى وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية للاتجاه نحو العادات الغذائية.

ولبيان اتجاه الدلالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة، قام فريق البحث باستخدام اختبار "ت" T-Test، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٢٧): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " ومستوى الدلالة للمجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية للاتجاه نحو العادات الغذائية .

م	المجموعة	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
١	التجريبية	١٩٤.٧١٤	١٤.١٩٧	١٣.٤٧٤	٠.٠١
٢	الضابطة	١٤٤.١٧١	١٧.٠٥٦		

يَتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت " بلغت (١٣،٤٧٤) وهى قيمة دالة إحصائية عند مستوى (٠،٠١) لصالح المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية

للاتجاه نحو العادات الغذائية ويَتضح ذلك من خلال مقارنة متوسطي درجات المجموعتين.

- **٥- نتائج الفروض الفرعية للفرض الرئيس الثاني:**

الفرض الفرعي الأول: الجدول التالي يوضح نتائج تحليل التغاير للمجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد الاستمتاع بالمادة بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

جدول (٢٨): نتائج تحليل التغاير للمجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد الاستمتاع بالمادة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف"	مستوى الدلالة
القياس القبلي	١٨٧.٠٣	١	١٨٧.٠٣٩	٩٧.٢٣٢	٠.٠١
بين المجموعات	٢١٥٥.٣٤	١	٢١٥٥.٣٤٤		
داخل المجموعات	١٤٨٥.١٨	٦٧	٢٢.١٦٧		
المجموع الكلي	٣٨٢٧.٥٥	٦٩	٥٥.٤٧١		

يَتضح من الجدول السابق أن قيمة " ف " لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد الاستمتاع بالمادة بلغت (٩٧,٢٣٢) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد الاستمتاع بالمادة، ولبيان اتجاه الدلالة بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، قام فريق البحث باستخدام اختبار " ت " T-Test، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٢٩): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت" ومستوى الدلالةبين المجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد الاستمتاع بالمادة

م	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
١	التجريبية	٣٥	٤٦.٥٤٢	٤.٥٠٠	١٠.٠٠٢	٠.٠١
٢	الضابطة	٣٥	٣٤.٦٨٥	٥.٣٧٨		

يَتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت " بلغت (١٠,٠٠٢) وهى قيمة دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) لصالح المجموعة التجريبية في بُعد الاستمتاع بالمادة ويتضح ذلك من خلال مقارنة متوسطي درجات المجموعتين.

الفرض الفرعي الثاني: الجدول التالي يوضح نتائج تحليل التغاير للمجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد قيمة المادة.

جدول (٣٠): نتائج تحليل التغاير للمجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد قيمة المادة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف"	مستوى الدلالة
القياس القبلي	٢٥١.٠٢	١	٢٥١.٠٢٩	١٩١.١٥١	٠.٠١
بين المجموعات	٣٥٢٥.٠٠	١	٣٥٢٥.٠٠٧		
داخل المجموعات	١٢٣٥.٥٤	٦٧	١٨.٤٤١		
المجموع الكلي	٥٠١١.٥٦	٦٩	٧٢.٦٣		

يَتضح من الجدول السابق أن قيمة " ف " لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد قيمة المادة بلغت (١٩١,١٥١) وهى قيمة دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد قيمة المادة. ولبيان اتجاه الدلالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة استخدم فريق البحث اختبار "ت" T-Test والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٣١): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت" ومستوى الدلالةبين المجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد قيمة المادة

م	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
١	التجريبية	٣٥	٥٤.٨٠٠	٤.٢٩٦	١٣.٠٨٨	٠.٠١
٢	الضابطة	٣٥	٤٠.١٧١	٥.٠٢٦		

يَتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت " بلغت (١٣,٠٨٨) وهى قيمةٍ دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يُشير إلى وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد قيمة المادة لصالح المجموعة التجريبية ويَتضح ذلك من خلال مقارنة متوسطي درجات المجموعتين.

الفرض الفرعي الثالث: الجدول التالي يوضح النتائج الخاصة بتحليل التغاير للمجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد معلم المادة.

جدول (٣٢): نتائج تحليل التغاير للمجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد معلم المادة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف"	مستوى الدلالة
القياس القبلي	١٣٣.٠٦	١	١٣٣.٠٦٤	١٤٣.٦٦٥	٠.٠١
بين المجموعات	٣٦٠٤.٨٣	١	٣٦٠٤.٨٣٢		
داخل المجموعات	١٦٨١.١٦	٦٧	٢٥.٠٩٢		
المجموع الكلي	٥٤١٩.٠٥	٦٩	٧٨.٥٣٦		

يَتضح من الجدول السابق أن قيمة " ف " لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد معلم المادة بلغت (١٤٣,٦٦٥) وهى قيمةٍ دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يُشير إلى وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد معلم المادة. ولبيان اتجاه الدلالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة قام فريق البحث باستخدام اختبار "ت" T-Test، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٣٣): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد معلم المادة

م	المجموعه	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	فيمه "ت"	مستوى الدلاله
١	التجريبية	٣٥	٥١.٧٤٢	٣.٧٦٠	١١.٦٨٦	٠.٠١
٢	الضابطة	٣٥	٣٧.٣١٤	٦.٢٦٢		

يَتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت " بلغت (١١,٦٨٦) وهى قيمةٍ دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) وهذا يُشير إلى وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد معلم المادة لصالح المجموعة التجريبية ويَتضح ذلك من خلال مقارنة متوسطي درجات المجموعتين.

الفرض الفرعي الرابع: الجدول التالي يوضح نتائج تحليل التغاير للمجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد محتوى المادة.

جدول (٣٤): نتائج تحليل التغاير للمجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد محتوى المادة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة " ف"	مستوى الدلالة
القياس القبلي	١٩٩.٦٤	١	١٩٩.٦٤٣	٨٨.١٥٧	٠.٠١
بين المجموعات	١٥٩٨.٠٤	١	١٥٩٨.٠٤١		
داخل المجموعات	١٢١٤.٥٢	٦٧	١٨.١٢٧		
المجموع الكلي	٣٠١٢.٢	٦٩	٤٣.٦٥٥		

يَتضح من الجدول السابق أن قيمة " ف " لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد محتوى المادة بلغت (٨٨,١٥٧) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد محتوى المادة. ولبيان اتجاه الدلالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة استخدم فريق البحث اختبار "ت" T-Test والجدول التالي (٣٥) يوضح ذلك.

جدول (٣٥): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " ومستوى الدلالةبين المجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد محتوى المادة

م	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
١	التجريبية	٣٥	٤١,٦٢٨	٤,٢٩١	٨,٨٣٣	٠,٠١
٢	الضابطة	٣٥	٣٢,٠٠٠	٤,٨١٤		

يَتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت " بلغت (٨,٨٣٣) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١)، وهذا يُشير إلى وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد محتوى المادة لصالح المجموعة التجريبية ويَتضح ذلك من خلال مقارنة متوسطي درجات المجموعتين.

- **تفسير النتائج** :

- **١- تفسير نتائج الفرض الرئيس الأول** :

إن وجود فروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للاتجاه نحو العادات الغذائية لصالح القياس البعدي يرجع إلى أثر البرنامج التدريبي وليست عوامل الصدفة وذلك للأسباب التالية:

- تزويد المتدربين عند بدء تنفيذ جلسات البرنامج بقدر وافٍ من المعلومات عن طبيعة حُب الاستطلاع وأهميته في العملية التعليمية وأبعاده ووسائل إثارته ودوره في تحسين الاتجاه نحو المادة أدى إلى توفر درجة من الوعي لدي المتدربين لما يقومون به أثناء تنفيذ جلسات البرنامج الأمر الذي عمل على فهم المتدربين لإجراءات التدريب.
- إعطاء المتدربين حرية التعبير عن آراءهم وأفكارهم والاستفسار عن النقاط المجهولة بالنسبة لهم،وقيامهم بفحص المثيرات المعروضة علية بدقة جعلهم يقبلون على معرفة المزيد من المعلومات الغذائية المتنوعة، وهذا يعد مؤشرا على استمتاعهم بالمادة.
- احتواء البرنامج التدريبي المقترح على مجموعة من الأسئلة التي تثير حُب الاستطلاع لدى المتدربين وتؤدى إلى إحداث صراع معرفي (مفاهيمي) لديهم،هذا الصراع قادهم إلى التوتر الذي هو البذرة الأولى لحب الاستطلاع وبالتالي الإصرار على معرفة الإجابة عن هذه الأسئلة مما أدى إلى زيادة اتجاه الطلاب نحو المادة الدراسية.
- عرض الأنشطة والمهام الغذائية في ضوء أبعاد ومثيرات حُب الاستطلاع المستخدمة في البرنامج التدريبي وهى (التعارض،التعقيد،الجدة) جعل الطلاب يطرحون حولها العديد من الأسئلة ومناقشة المدرب حول مثيرات الجلسة من حيث كونها حقيقية أم خيالية،مع زيادة رغبتهم في دراسة مثل

هذه المثيرات المتعارضة والجديدة والمعقدة وهذا يعد مؤشراً على استمتاعهم بالمادة.

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة كل من (١٩٨٤) Harty، Menis(١٩٨٤) وهى أن التدريب على حُب الاستطلاع يودى إلى تنمية الاتجاه العلمي نحو المادة الدراسية.

- **٢- تفسير نتائج الفروض الفرعية للفرض الرئيس الأول** :

الفرض الفرعي الأول : إن وجود فروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد الاستمتاع بالمادة لصالح القياس البعدي يرجع إلى أثر البرنامج التدريبي وليست عوامل الصدفة وذلك للأسباب التالية:

- تناسب المهام والأنشطة الغذائية المختلفة التي تم إعدادها في ضوء أبعاد ومثيرات حُب الاستطلاع مع خصائص العينة الأمر الذي جعلهم يستمتعون بهذه المثيرات ويقبلون عليها بفاعلية واهتمام ودافعية عالية.
- اختيار أنشطة مثيرة وجذابة تتسم بالجدة والتعارض والتعقيد الأمر الذي أدى إلى استمتاع أفراد المجموعة التجريبية.
- تنوع الوسائل التعليمية المستخدمة في جلسات البرنامج التدريبي مثل- جهاز عرض الشفافيات،وخرائط غذائية،وصور مختلفة تشتمل خصائص التعارض والجدة والتعقيد كل ذلك جعل أفراد المجموعة التجريبية يستمتعون بالمحتوى التدريبي المقدم إليهم.
- تعدد الإستراتيجيات المستخدمة في جلسات البرنامج التدريبي مثل استراتيجية ماذا أعرف وماذا أريد أن أعرف، طرح الأسئلة النقدية، التساؤل الذاتي، أدى إلى استمتاع المتدربين بالمعلومات والأنشطة الغذائية.

الفرض الفرعي الثاني: إن وجود فروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد قيمة المادة لصالح القياس البعدي يرجع إلى أثر البرنامج التدريبي وليست عوامل الصدفة وذلك للأسباب التالية:

- توفير قدر من المعلومات لأفراد المجموعة التجريبية عن قيمة وأهمية العادات الغذائية في الحياة اليومية والعملية جعلهم يشعرون بقيمة العادات الغذائية ويقبلون على متابعة جلسات البرنامج التدريبي بشوق واهتمام.
- معرفة المتدربين للعديد من المعلومات الجديدة والمعقدة والمتعارضة أثناء تنفيذ جلسات البرنامج جعلهم يدركون قيمة العادات الغذائية.

ويوضح هذه النتيجة ما ذكره (٤٣،٩١٪) من المتدربين في العبارة (٢٢) من مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية من أنهم شعروا بقيمة وأهمية العادات الغذائية بدرجة كبيرة بسبب الأنشطة والمهام التي مارسوها أثناء تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي.

الفرض الفرعي الثالث: إن وجود فروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد معلم المادة لصالح القياس البعدي يرجع إلى أثر البرنامج التدريبي وليست عوامل الصدفة وذلك للأسباب التالية:

- المناقشات والحوارات التي تمت بين فريق البحث وأفراد المجموعة التجريبية وقيام المتدربين بكتابة ما يطلب منهم من قوائم كل ذلك أدى إلى تقوية

الصلة بين المدرب والمتدربين الأمر الذي عمل على تحسين اتجاه المتدربين نحو المدرب، ويوضح هذه النتيجة ما ذكره (١٤،٧٧٪) من المتدربين في العبارة (٩) من مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية من أنهم تبادلوا الحوار والمناقشة مع المدرب حول مثيرات وأنشطة البرنامج.

- إشاعة جو من المرح والود بين أفراد المجموعة التجريبية أثناء تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي أدى إلى إقامة علاقة حميمة بين المدرب والمتدربين وهذا بدوره أدى إلى زيادة اتجاههم نحو المدرب.
- تقبل المتدربين طريقة المدرب في تقديم جلسات البرنامج التدريبي،ويوضح هذه النتيجة ما ذكره(٤٣،٩١٪)من المتدربين في العبارة (١٢)من مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية من أنهم موافقين بدرجة كبيرة على الطريقة التي قدم بها البرنامج التدريبي،وهذا يُشير إلى مدى تقبل المتدربين لطريقة المدرب ويعد ذلك مؤشرا على الاتجاه الإيجابي من المتدربين نحو المدرب.

الفرض الفرعي الرابع: إن وجود فروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد محتوى المادة لصالح القياس البعدي يرجع إلى أثر البرنامج التدريبي وليست عوامل الصدفة وذلك للأسباب التالية:

- توافر عناصر مثل الدهشة والتعارض والتعقيد والجدة في جلسات البرنامج التدريبي أدى إلى إثارة اهتمامات الطلاب نحو المادة الدراسية وإقبالهم على تعلم محتواها واتضح ذلك من خلال كثرة أسئلتهم واستفساراتهم تجاه ما يقدم إليهم من مثيرات.
- تنوع المحتوى التدريبي المقدم لطلاب المجموعة التجريبية وصياغته في ضوء أبعاد حُب الاستطلاع(التعارض، الجدة، التعقيد) جعلهم يقبلون على تعلم هذا المحتوى.
- تقبل المتدربين لمحتوى المادة بُعد تقديم جلسات البرنامج التدريبي،ويوضح هذه النتيجة ما ذكره(٤٣،٩١٪) من المتدربين في العبارة (٤) من مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية من أنهم موافقين بدرجة كبيرة على أن يقدم محتوى العادات الغذائية كله بنفس الطريقة التي قدمت بها جلسات البرنامج،وهذا يُشير إلى مدى تقبل المتدربين لمحتوى المادة ويعد ذلك مؤشرا على الاتجاه الإيجابي من المتدربين نحو المادة.

- **٣- تفسير نتائج الفرض الرئيس الثاني** :

إن وجود فروق جوهرية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية للاتجاه نحو العادات الغذائية لصالح المجموعة التجريبية يرجع إلى أثر البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية فهو الذي أدى إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للاتجاه نحو العادات الغذائية وليست عوامل الصدفة وذلك للأسباب التالية:

- احتواء البرنامج التدريبي على مثيرات متنوعة تتسم بخصائص (الجدة – التعقيد – التعارض) جعل الطلاب يستمتعون بالمحتوى المقدم إليهم، كما جعلهم أكثر طرحا للأسئلة وأكثر استفسارا ومناقشة للمدرب، كما جعلهم يحبون محتوى المادة الدراسية ويقبلون على تعلمها بشغف نظرا لمعرفتهم الجديد والمتعارض والمعقد من المعلومات الغذائية.

- اعتماد التدريب في البرنامج على ثلاثة أبعاد من أبعاد حُب الاستطلاع وهى (التعارض، التعقيد، الجدة) دفعت طلاب المجموعةِ التجريبية في كثير من الأحيان إلى التساؤل والتجريب والتفكير، فمثلا المثيرات المتعارضة التي قدمت لطلاب المجموعة التجريبية جعلت الطلاب يسألون أسئلة أكثر من غيرهم، لأن التلميذ عندما يجد تعارضا في المفاهيم لديه (الصراع المفاهيمي) فإنه يعمل على تحدى الصعوبات ليزيل هذا التعارض المفاهيمي، فيتم ذلك عن طريق طرح العديد من الأسئلة، وفحص المثيرات بهدف استكشاف خصائصها وحلة لهذا الصراع المفاهيمي يجعله يدرك قيمة المادة بسبب معرفته العديد من المعلومات المتعارضة مع خبرته السابقة، وبذلك ينمو اتجاهه نحو العادات الغذائية.
- تنوع محتوى التدريب في العادات الغذائية باستخدام حُب الاستطلاع، فاشتمل محتوى البرنامج على موضوعات تتصل بكافة فروع العادات الغذائية أدى ذلك إلى استمتاع الطلاب بتنوع هذا المحتوى وإقبالهم على الدراسة.
- تضمن البرنامج حقائق غذائية متعارضة مع معارف وخبرات الطلاب السابقة مما ترتب على ذلك استمتاع الطلاب عند حلهم لهذا التعارض المفاهيمي ومعرفتهم لهذه الحقائق المتعارضة، وتحسين العلاقة بين المدرب والطلاب من خلال كثرة الحوار والمناقشة بينهم حول هذه الحقائق، وإدراكهم لقيمة العادات الغذائية من خلال معرفتهم للجديد والغريب والمتناقض والمعقد من المعلومات الغذائية، وإقبالهم بشغف لمعرفة المزيد من المعلومات عن الموضوعات الغذائية المختلفة.
- استخدام كل من التعزيز اللفظي أو المادي أثناء إجراء جلسات البرنامج التدريبي الأمر الذي أدى إلى تقوية الصلة بين المدرب والمتدربين وجعل العلاقة بينهم قائمة على الود والاحترام المتبادل لأجل ذلك أقبل الطلاب على مهام وأنشطة البرنامج مستمتعين بتنوعها وتعددها، مدركين أهمية المادة الغذائية من خلال ما تعلموه من موضوعات مفيدة.
- إبراز أبعاد حُب الاستطلاع المستخدمة في البرنامج التدريبي الحالي (التعقيد، التعارض، الجدة) في ضوء وسائل ومثيرات حُب الاستطلاع (الأسئلة – الصور – الأنشطة) أدى إلى استمتاع الطلاب وإقبالهم على المحتوى الغذائي في كل جلسة.
- توفير قدر من المعلومات لطلاب المجموعة التجريبية عن طبيعة حُب الاستطلاع وأهميته وأبعاده ووسائل إثارته لدى الطلاب ودوره في تنمية الاتجاهات جعل الطلاب يقبلون بفاعلية على المهام والأنشطة المتضمنة بالبرنامج التدريبي.

وبصفة عامة اتفقت النتائج الخاصة بالدرجة الكلية للاتجاه نحو العادات الغذائية مع نتائج دراسات كل من Menis (١٩٨٤)،Harty (١٩٨٥) من أن التدريب على حُب الاستطلاع يؤدى إلى تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المواد الدراسية، ومن ثم فإنه يمكن القول بأنه يمكن تنمية اتجاهات طلاب المرحلة المتوسطة نحو العادات الغذائية والتي هى إحدى فروع الدراسات الاجتماعية بطريقة مباشرة من خلال البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية بما يتضمنه من أبعاد لحب الاستطلاع والتي تم تصميم البرنامج في ضوئها، فقد تم تدريب طلاب

المجموعة التدريبية على كل بُعد من أبعاد حُب الاستطلاع المستخدمة في البرنامج الحالي،وأثبتت النتائج أن الطلاب قد ازدادت اتجاهاتهم نحو العادات الغذائية بسبب ما تلقوه من تدريب، ومن ثم تحققت الدراسة الحالية من صدق الافتراضات التي تم تصميم البرنامج المستخدم عليها، ويؤكد ذلك ما ذكره (٨٠ ٪) من المتدربين أنفسهم أثناء إجاباتهم على عبارة (١٧) من عبارات مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية من أن البرنامج التدريبي زاد من اتجاهاتهم الإيجابية نحو العادات الغذائية بدرجة كبيرة.

- **٤ - تفسير نتائج الفروض الفرعية للفرض الرئيس الثاني**:

الفرض الفرعي الأول: إن وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد الاستمتاع بالمادة لصالح المجموعة التجريبية يرجع إلى أثر البرنامج التدريبي وليست عوامل الصدفة وذلك للأسباب التالية:

- جدة وحداثة ما تم عرضه على طلاب المجموعة التجريبية وذلك لأن الأشياء التي تتميز بالجدة والحداثة تكون أكثر إثارة وتشويقاً واستمتاعاً للمتدربين من الأشياء الأخرى المألوفة أو المعروفة لديهم.
- اختيار مهام وأنشطة متعارضة ومعقدة وجديدة جعل طلاب المجموعة التجريبية سيتمتعون بالمحتوى التدريبي المقدم إليهم.
- إتاحة الفرصة للمتدربين أثناء تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي لفحص المثيرات المختلفة المعروضة عليهم، وإعطاءهم الفرصة للمشاركة والحوار وكتابة قوائم لما يعرفونه عن هذه المثيرات جعلهم يستمتعون بالمادة الغذائية.
- تنوع المثيرات الغذائية المقدمة لطلاب المجموعة التجريبية يعمل أيضا على زيادة استمتاع الطلاب بالمادة الدراسية وهذا ما توفر في البرنامج التدريبي الحالي.
- ومما يدُل أيضاً على استمتاع المتدربين أثناء تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي مرور وقت الجلسة المحدد بـ (٩٠) دقيقة دون أن يشعر أحد من الطلاب المشاركين في البرنامج بملل أو تعب أثناء أداء مهام وأنشطة التدريب مع رغبتهم في مواصلة الإجراءات التدريبية دون النظر إلى زمن الجلسة.
- استخدام الأدوات والوسائل التعليمية المناسبة في عرض محتوى الجلسة جعل المشاركين في البرنامج التدريبي أكثر استمتاعاً بما يقومون به من مهام وأنشطة تضمنها التدريب، فقد اشتملت أدوات الجلسات على شفافيات، أجهزة عرض، خرائط، صور تتسم بخصائص التعقيد والجدة والتعارض.
- ما لاحظه فريق البحث على المتدربين من استياء وعدم فرحة عند معرفتهم بانتهاء جلسات البرنامج التدريبي في آخر جلسة وإلحاحهم على فريق البحث بأن يحضر معهم حتى آخر العام، فهذا مؤشراً على الاستمتاع بجلسات البرنامج التدريبي.
- ما يُشير إليه مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية والخاص باستطلاع رأى طلاب المجموعة التجريبية في البرنامج التدريبي بُعد الانتهاء من تطبيقه أن (٩١,٤٣) من طلاب المجموعة التجريبية قد وافقوا بدرجة كبيرة على أنهم استمتعوا بمحتوى التدريب المقدم لهم من خلال الجلسات، وأن جلسات البرنامج كانت شيقة وممتعة إلى درجة الاستمتاع عبارة (٢٠)، وهذه النسبة من الموافقة عالية وتشير بذلك إلى تحقيق هدف الاستمتاع بالمادة الغذائية.

الفرض الفرعي الثاني: يرجع فريق البحث وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد قيمة المادة لصالح المجموعة التجريبية إلى أثر البرنامج التدريبي وليست عوامل الصدفة وذلك للأسباب التالية:

- احتواء البرنامج على معلومات غذائية متعارضة ومعقدة وجديدة جعل الطلاب يشعرون بقيمة المادة وأهميتها بُعد حل الصراع المفاهيمي الذي أثاره فريق البحث من خلال بُعد التعارض، وبُعد معرفتهم للجديد في علم العادات الغذائية من خلال إثارة فريق البحث بُعد الجدة لديهم، وبُعد معرفة العناصر المتعددة للشيء من خلال إثارة بُعد التعقيد لديهم.
- ما أشار إليه المتدربون أنفسهم أثناء إجاباتهم على مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية حيث ذكر (٩١,٤٣ ٪) من المشاركين في البرنامج أنهم أحسوا بأهمية دراسة العادات الغذائية بدرجة كبيرة من خلال البرنامج التدريبي، العبارة (٢٢) وهذه نسبة عالية من الموافقة، مما يُشير إلى تحقيق هدف البرنامج في إدراك المتدربين لأهمية العادات الغذائية.

الفرض الفرعي الثالث: إن وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد معلم المادة لصالح المجموعة التجريبية إلى أثر البرنامج التدريبي وليست عوامل الصدفة وذلك للأسباب التالية:

- تدريبات حُب الاستطلاع المتنوعة والمقدمة لطلاب المجموعة التجريبية أثناء تنفيذ البرنامج في العادات الغذائية جعلت الطلاب المشاركين أكثر إيجابية ومشاركة ومناقشة للمدرب، وأكثر طرحا للأسئلة عن ذي قبل الأمر الذي أدى إلى زيادة الصلة بين المدرب والمتدربين وتحسين العلاقة بينهما.
- ما أشار إليه المتدربون أنفسهم أثناء إجاباتهم على مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية حيث ذكر (٧٧,١٤ ٪) من أفراد المجموعة التجريبية أنهم تبادلوا الحوار والمناقشة مع المدرب حول أنشطة البرنامج التدريبي بدرجة كبيرة، عبارة (٩) و(٩١,٤٣) منهم ذكروا أنهم موافقين بدرجة كبيرة على الطريقة التي قدم بها البرنامج التدريبي مما يُشير إلى مدى تقبل الطلاب لطريقة المدرب وهذا يعد مؤشرا على الاتجاه الإيجابي نحو المعلم، عبارة (١٢)

الفرض الفرعي الرابع: إن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في بُعد محتوى المادة يرجع إلى أثر البرنامج التدريبي وليست عوامل الصدفة وذلك للأسباب التالية:

- تقديم المعلومات والموضوعات والأنشطة الغذائية للمتدربين في ضوء أبعاد ومثيرات حُب الاستطلاع أثناء تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي الأمر الذي جعل طلاب المجموعة التجريبية يقبلون على موضوعات هذه الجلسات لأنها تتسم بالإثارة والمتعة مما أدى إلى تحسين اتجاهات الطلاب نحو محتوى المادة الغذائية لدرجة ان الطلاب كانوا يسألون فريق البحث باستمرار في نهاية كل جلسة ما الذي سيأخذونه في الجلسة القادمة من موضوعات غذائية.
- احتواء البرنامج التدريبي الحالي على الكثير من الصور التي تتسم بخصائص (التعارض، التعقيد، الجدة) جعل طلاب المجموعة التجريبية يقبلون على معرفة المعلومات التي تتضمنها هذه الصور، وهل هي حقيقية أم خيالية.

- ما أشارت إليه النتائج الخاصة بمقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية من أن (٩١,٤٣٪) من طلاب المجموعة التجريبية أحُبوا أن يقدم محتوى العادات الغذائية كله بنفس الطريقة التي قدمت بها جلسات البرنامج التدريبي، عبارة (٤).
- أدت تدريبات الطلاب على الأبعاد المختلفة لحُب الاستطلاع في العادات الغذائية إلى اتساع مدارك الطلاب من انتباه وتساؤل وحل للصراع المفاهيمي وذلك لأن الطلاب أفراد المجموعة التجريبية يمكثون لفترات طويلة في تدريبات الفحص والاستكشاف الأمر الذي يؤدى إلى أن يكون لدى المتدرب قدر عال من تذكر المحتوى الغذائي ويكون على درجة عالية من الفهم وهذا يعد مؤشرا على الاتجاه الإيجابي نحو المادة.

- **توصيات الدراسة** :

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية يوصى فريق البحث بما يلي:

- ضرورة أن تحتوى المواد الدراسية المختلفة على عناصر الدهشة والتعارض والتعقيد والجدة والشك وعدم الألفة وذلك لإثارة اهتمامات الطلاب نحو المواد الدراسية.
- ينبغي على المدرسة أن تنمى حُب الاستطلاع لدى الطلاب من خلال تعريضهم للمثيرات التي تثير لديهم حُب الاستطلاع وتزيد الفرصة للاستكشاف.
- ينبغي على واضعي المناهج إعداد المواقف والخبرات التعليمية التي يستمتع بها الطلاب عند قيامهم بالأنشطة المختلفة وبالتالي تنمى لديهم اتجاهات موجبة نحو المواد الدراسية المختلفة.
- ضرورة تنمية الاتجاهات الموجبة لدى الطلاب نحو المواد الدراسية المختلفة لكي يستفيدوا من دراستهم.
- عمل دورات تدريبية للمدرسين لتدريبهم على كيفية إعداد الدروس في ضوء أبعاد حُب الاستطلاع المختلفة في جميع المواد الدراسية.
- إجراء دراسات أخرى تهدف إلى تنمية الاتجاهات نحو المواد الدراسية المختلفة باستخدام أساليب أخرى جديدة قد تعمل بدورها على تنمية الاتجاه العلمي لدى الطلاب.
- تقديم المادة الدراسية بصورة شيقةٍ وممتعة تجعل الطلاب يطرحون حولها العديد من الأسئلة والمناقشات سعيا للتوصل إلى مزيد من المعرفة.
- ضرورة أن يحتوى الفصل الدراسي على بعض مثيرات حُب الاستطلاع (الصور) وخاصة تلك الصور التي تتسم بالتعقيد، والغموض، والجدة، والتعارض حتى تجعل التلميذ يطرح العديد من الأسئلة حولها.
- على المعلم أن يجيب عن جميع أسئلة الطلاب واستفساراتهم والرد عليها لأن السؤال مفتاح للحصول على المعرفة.
- ضرورة تطوير المقررات الدراسية وخاصة في مجال الغذاء والتغذية والعلوم بصفة عامة والعادات الغذائية بصفة خاصة بحيث تتضمن أبعاد ووسائل إثارة حُب الاستطلاع.
- ضرورة الاهتمام بإعداد برامج تدريبية أخرى باستخدام حُب الاستطلاع لتنمية المتغيرات المعرفية الأخرى مثل التحصيل الدراسي والدافعية.

- ضرورة تنمية قدرة الطلاب على اكتشاف الجديد والمعقد والبحث عن حلول غير تقليدية لبعض المشكلات من خلال البحث والتقصي في نواحي المعرفة المختلفة.

- **دراسات وبحوث مقترحة** :

يمكن أن تثير الدراسة الحالية بعض المشكلات البحثية الآتية:

- أثر برنامج تدريبي قائم على بعض أبعاد حُب الاستطلاع في اتجاهات الطلاب نحو مواد دراسية أخرى.
- معرفة أثر فاعلية التدريب على حُب الاستطلاع في التحصيل الدراسي في المواد المختلفة.
- معرفة أثر استخدام الحاسب الآلي أثناء تدريس المادة في تنمية الاتجاهات نحو المواد الدراسية المختلفة.
- دراسة نمائية لاتجاهات الطلاب نحو المواد الدراسية المختلفة (في مراحل عمرية مختلفة).
- أثر برنامج تدريبي قائم على أبعاد حُب الاستطلاع في التفكير الابتكاري لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

- **قائمة المراجع** :

- **أولاً : المراجع العربية** :

- عادل أبو العز أحمد (٢٠٠٢)، **طرائق تدريس العلوم ودورها في تنمية التفكير**، القاهرة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- صالح عطية محمد (١٩٩٠)، دراسة عاملية لحُب الاستطلاع لدى طلاب المرحلة الثانوية رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- الشنيفي، محمد الصالح (١٩٩٠م) أسلوب إرشادي لتوعية المرأة السعودية في مجال الغذاء والتغذية، إصدارات الندوة السعودية الأولى للغذاء، كلية الزراعة، جامعة الملك سعود الرياض، ص ص ٨٧ –١٠٢.
- شحاتة، حسن أحمد (٢٠٠١) ،الثقافة الغذائية (نظرة وتأمل)، كلية التربية- جامعة قناة السويس.
- زكريا أحمد الشربيني، أمان محمود (١٩٩٢)، دافع الاستطلاع وفعاليته في سلوك التخريب لدى أطفال ما قبل المدرسة، **مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق**، العدد ١٨ يوليو ، ص ص ٥٣٥- ٥٧٦.
- زينب عبد العال عبد ربه (١٩٩٠)، حُب الاستطلاع وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- سوزانا ميلر، **سيكولوجية اللعب** . (ترجمة)، حسن عيسى، محمد عماد الدين . (١٩٨٧) القاهرة، عالم المعرفة.
- خيري المغازي بدير (٢٠٠٠) ، **دافعية حُب الاستطلاع**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- أميمة محمد عفيفي (١٩٩٩). أثر استخدام المختبر الاستقصائي على التحصيل وتنمية الاتجاهات نحو مادة الكيمياء لدى طلاب المدرسة الفنية الصناعية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

- أنور محمد الشرقاوي (١٩٩٨). **التعليم نظريات وتطبيقات**، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية للنشر.
- برلاين، **علم النفس المعرفي**، الصراع والإثارة وحُب الاستطلاع . (ترجمة) كريمان بدير (١٩٩٣)، القاهرة، عالم الكتب.
- أحمد محمد شبيب (١٩٩٠)، أثر برنامج تدريبي لتنمية حُب الاستطلاع لدى طلاب المرحلة الأولى من التعليم الأساسي ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- أحمد الشوادفي محمد (٢٠٠٤)، تأثير بعض استراتجيات التعلم في تحصيل التاريخ وتنمية مهارات اتخاذ القرارات والتفاعل الاجتماعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.
- أبو النجا، ناصر إبراهيم. (٢٠٠٢). نقص الوزن بين طالبات جامعة الأمارات العربية المتحدة. وقائع ومدونات المؤتمر العربي الأول للتغذية، ٢٥- ٢٧ /١٠/ ٢٠٠١ م، مملكة البحرين . المجلة العربية للغذاء والتغذية. ٣(٦)، ٣٦٦ – ٣٧٦.
- البكيري، عبد الله والدنشاري، عز الدين وأبو لبن، فاطمة (١٩٩٤م)، الغذاء وصحة المجتمع مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، الرياض.
- عبد الله على محمد (١٩٩٨)، أثر برنامج مقترح في مادة العلوم على التحصيل ومفهوم الذات في العلوم والاتجاهات نحوها للطلاب المعاقين بصريا بالمرحلة المتوسطة، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- عبد المنعم الحفني (١٩٩٤)، **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**، ط٤ ، القاهرة، مكتبة مدلولي.
- العقيل، سليمان(١٩٩٤)، *أثر التغير الاجتماعي على الغذاء وعاداته في المجتمع السعودي*. إصدارات الندوة السعودية الثانية للغذاء والتغذية، كلية الزراعة، جامعة الملك سعود الرياض.
- علاء محمود الشعراوي (١٩٩٧)، حُب الاستطلاع وعلاقته بالتوافق لدى عينة من طلاب الصف الثالث بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة العدد ٣٣، يناير، ص ص ١ – ٣٧.
- العوضي، فوزية (٢٠٠٤) ، التغذية وصحة المجتمع، الطبعة الأولى، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.
- فتحي مصطفي الزيات (١٩٩٦)، **سيكولوجية التعليم بين المنظور الارتباطي**، والمنظور المعرفي، القاهرة، دار النشر للجامعات.
- فؤاد عبد اللطيف أبو حطب وأمال أحمد (٢٠٠٤)، **القدرات العقلية**، ط٤، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- فؤاد عبد اللطيف أبو حطب ، سيد عثمان (١٩٧٢)، **التفكير، دراسات نفسية**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- كريمان محمد عبد السلام (١٩٩٠)، السلوك الاستكشافي عند الأطفال دراسة مجموعات، عمرية متتابعة في بيئات حضارية مختلفة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية النبات، جامعة عين شمس.

- مراد على عيسى (٢٠٠١)، تأثير بعض مصادر الدعم الاجتماعي على السلوك الاستكشافي لدى أطفال ما قبل المدرسة، دراسة مقارنة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ .

- مصطفي فهمي (٢٠٠٥)، **الصحة النفسية في الأسرة والمدرسة والمجتمع**، ط٢ ، القاهرة، دار الثقافة للنشر.

- مصطفي فهمي (٢٠٠٥)، **سيكولوجية التعلم**، القاهرة، دار مصر للطباعة والنشر.

- مصيقر، عبد الرحمن (١٩٩٧)، الغذاء والتغذية، منظمة الصحة العالمية، جنيف.

- معتز سيد عبد الله ، الدافعية في ، عبد الحليم محمد السيد وآخرون (١٩٩٠)، **علم النفس العام**، ط٣، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

- ميرفت صبحي مختار (٢٠٠٠)، أثر استخدام طريقتي الاكتشاف الموجه والعروض العملية في تدريس العلوم على تنمية حُب الاستطلاع عند طلاب الصف الأول المتوسط، رسالة ماجستير، كلية البنات ، جامعة عين شمس.

- ناصر عبد الله سالم (١٩٩٩)، أثر استخدام كل من خطة كلير ومستوى التحصيل السابق في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي لبعض مهارات الخرائط الجغرافية، رسالة ماجستير، كلية التربية والعلوم الإنسانية، جامعة السلطان قابوس.

- نبيل عبد الهادي (٢٠٠٤)، **سيكولوجية اللعب وأثرها في تعليم الأطفال**، القاهرة، دار وائل للنشر والتوزيع.

- نجدي ونيس حُبشي (١٩٩٨)، حُب الاستطلاع لدى طلاب كلية التربية بالمنيا، **مجلة كلية التربية، جامعة المنيا**، المجلد ١١، العد ٤، ص ص ٦٢ ، ١٠٥.

- هانم أبو الخير الشربيني (١٩٩٢)، دراسة تجريبية لتنمية دافع حُب الاستطلاع لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنصورة.

- الحميدان، وفيقه عبد الله (١٩٨٨م). تقييم العادات والحالة الغذائية لمجموعة من السيدات الحوامل في منطقة الرياض، رسالة دكتوراه ،كلية التربية، الرئاسة العامة لتعليم البنات، الرياض.

- حمدي أحمد محمود (٢٠٠٤): فعالية استخدام برنامج متعدد الوسائط في تنمية مهارتي قراءة وفهم الخرائط لدى طلاب الصف الأول الثانوي واتجاهاتهم نحو مادة الجغرافيا، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

- ربيع شعبان حسن (٢٠٠٥): أثر برنامج تدريبي مقترح على بعض مكونات الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى عينة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

- عدنانه سعيد المقبل (١٩٩٤): اتجاهات الطلاب المعلمين بجامعة قطر نحو الجغرافيا وأثر التخصص الأكاديمي والجنس والمستوى الدراسي على هذه الاتجاهات ، **حولية كلية التربية، جامعة قطر**، العدد ١١، ص ص ٩٣- ١٣٩.

- مصطفى عبد الوهاب أبو جبل (٢٠٠٤): : تصور مقترح لتطوير منهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية العامة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الأزهر.

- معلى سلامة أحمد (١٩٩٩): برنامج نشاط مقترح لتنمية مهارات تلاميذ الصف الأول الاعدادى فى مادة الجغرافيا وتنمية اتجاهاتهم نحو هذ المادة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

- وليد عاطف الصياد (٢٠٠٤): أثر تفاعل استراتيجيتين لما وراء المعرفة ومستوى الذكاء على سلوك حل المشكلة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

• ثانياً : المراجع الأجنبية :

- *Alberti، E. & Witryol، S. (2001)، The relationship between curiosity and cognitive ability in third and fifth grade children، **Journal of Genetic psychology، vol. 155**، No. 1، pp. 129- 145.*

- Whitmire, A. (2001): Effects of external reward and trait curiosity type on analogical insight and analytical problem solving**. Diss. Abs. Int., B, Vol. 61**, No. 09, P. 5013.

- Susan, E. (1997): Curiosity and Exploration , Available at **:http: //www.csun.edu/California state university, Northridge.**

- *Berlyne، D.E. (1954)، A theory of human curiosity، **The Brithish Journal of Psychology، Vol. 45**، pp. 180- 191.*

- *Berlyne، D.E. (1957)، Conflict and information- theory variables as determinants of human perceptual curiosity، **Journal of Experimental psychology، Vol. 53**، pp 399- 404.*

- *Beswick، G.D. & Tallmadge، K. (1971)، Reexamination of two learning style studies in the light of the cognitive process theory of curiosity، **Journal of Educational Psychology، Vol. 62**، No. 6، pp 456- 462.*

- *Fuller، Ch. (1990)، Motivating your kids from crayons to career. How to boost your child's learning and achievement without pressure، the **Eric Data base**، P. 271.*

- ***Hammam، H.M.، kamal، L.M.and Hidayat، N.M. (1980)** ، A health profile of arural community in the western zone of Saudi Arabia، In، **proceeding of the 4th Saudi medical conference، King Faisal University press، Dammam، Saudi Arabia.***

- *Harty، H. (2004)، **Exploring relationships among elementary school students interest in science**، attitudes toward science*

*and reactive curiosity، **School Science and Mathematic، Vol. 84**، No. 4، p. 308.*

- *Hensley، R.B. & Columnist، G. (2004)، Curiosity and creativity as attributes of information literacy، **Reference and user services Quarterly، Vol. 44**، No.1. ،pp. 31- 36.*
- *Herman (١٩٦٩). (The Extent of Child Employment in Britain ، British Journal of Education and Works، Vol. 9، N! 1، pp. 5-18.*
- *Jakubowsk، E. (2006)، The influence of curiosity and spatial ability on preservice middle and secondary mathematic teachers understanding of geometry، **Diss. Abs. Int. A، Vol. 66**، No. 07، p. 2522.*
- *Johnson، D. & Johnson، R. (1999)، **Learning together and alone، cooperative and individualistic learning**، Allyan & Bacon، London.*
- *Kashdan، T.B. & Roberts، J.E. (2004)، Trait and state curiosity in the genesis of intimacy، Differential from related constructs، **Journal of Social and Clinical Psychology، Vol. 23**، No. 6، pp. 792- 816.*
- ***Marino، D.D.، and King، J.C. (1980) ، Nutritional Concerns during adolescence Pediatric Clinics of North America، Vol. 27، No.1،***
- *Maw، W.H. & Maw، E.W. (1964) ، **An exploratory investigation into the measurement of curiosity in elementary school children**، New York ، university of Delaware .*
- *Menis، Y. (2004)، Improvement in student attitudes and development of scientific curiosity by means of computer studies، **Educational Technology، Vol.** 24، No. 5، pp. 31- 32.*
- *Miladi، S.، (1974) ، The natures and scope of food problems in the near east region in education ، khrtoum، Sudan .*
- *Penney، R.K. & Mccann، B. (1964)، The children's reactive curiosity scale، **Psychological Reports، Vol. 15**، pp. 323- 334.*
- *Pfeifer، G. (2002)، The influence of authentic assessment tasks and authentic instruction on Lutheran elementary school fifth and*

*sixth grade students attitudes toward social studies and authentic projects، Diss . **Abs. Int.، Vol. 63**، p. 2117.*

- *Pratte، L.(1971) ، The relationship of Social economic status of health. Amer. J.Pub. Health، 61،28 L – 29L.*
- *Sorgman(٢٠٠٥) . Modern Nutrition in Health and Disease a th ed . Williams and Wilkins . Diss Abst Inter Vol. (64) No. 5B.P. 2407.*
- *Susan، E. (1997)، Curiosity and Exploration ، Available at، **http، //www.csun.edu/California state university، Northridge.***
- *Voss، H. G. & Keller، H. (2003)، **Curiosity and Exploration**، London، Academic Press inc. pp 125 – 139.*
- *AL-Mokhalalati, J.K., (٢٠٠٩) Development of nutritional adequacy and health status in Saudi Arabia, Saudi Med. J., Vol. 11,No.1,18-23*
- *AL- Shoshan, A.A., (1990): Some Socio demographic factors influencing the nutritional awareness of the Saudi teens and adults preliminary observations. Journal of the Royal Society of Health, Vol.110, No.6, pp 213 –216.*
- *AL-Mokhalalati, J.K., (1989) Development of nutritional adequacy and health status in Saudi Arabia, Saudi Med. J., Vol. 11,No.1,18-23*

❋❋❋❋❋❋❋

((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 .....

الوظيفـــــــة .....

جهـــة العمـــل .....

الجنسيـــــــة .....

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 .