٤٦

دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

العدد السادس والأربعون (جزء أول) .. فبراير ٢٠١٤م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

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

((أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الأبجدي))

- أ.د/ أحمد إسماعيل حجى .. كلية التربية جامعة حلوان مصر
- أ.د / أحمد الضوي سعد .. كلية التربية جامعة الأزهر الشريف مصر.
- أ.د / أحمد حسن سيف الدين .. كلية التربية جامعة المنوفية مصر.
- أ.د / الحسين بن محمد شواط .. كلية التربية تونس.
- أ.د / السيد محمد عبد المجيد .. كلية التربية جامعة دمياط مصر.
- أ.د / بو حفص بالعيد مباركى..كلية التربية جامعة وهران الجزائر.
- أ.د / حسن سيد شحاته .. كلية التربية جامعة عين شمس .
- أ.د/حسن مصطفى عبد المعطى.كلية التربية جامعة طيبة السعودية.
- أ.د / حمدى أبو الفتوح عطيفة .. كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ.د/خديجة أحمد بخيت ..كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بجدة.
- أ.د / خليل يوسف الخليلى .. كلية التربية جامعة البحرين .
- أ.د / رشدى أحمد طعيمة ..كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ.د/ زينب محمود شقير .. كلية التربية جامعة طنطا مصر .
- أ.د/سامح جميل عبد الرحيم .. كلية التربية جامعة المنيا مصر .
- أ.د/سامية لطفي الأنصاري ..كلية التربية جامعة الأسكندرية مصر.
- أ.د / سعيد إسماعيل على أستاذ أصول التربية جامعة عين شمس مصر.
- أ.د/ سعيد محمد السعيد .. كلية التربية جامعة القصيم السعودية .
- أ.د/سلام سيد أحمد سلام .. كلية التربية جامعة المنيا مصر .
- أ.د/ سهام محمد بدر..كلية رياض الأطفال جامعة الأسكندرية مصر.
- أ.د / سهير كامل أحمد .. كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة مصر.
- أ.د / صفية محمد احمد سلام .. كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ.د / عادل محمد عبد الله .. كلية التربية جامعة الزقازيق مصر.
- أ.د / عبد الرحمن أحمد الأحمد .. كلية التربية جامعة الكويت .
- أ.د / عبد العزيز محمد عبد العزيز كلية التربية جامعة الأزهر مصر.
- أ.د / عبد الله جمعة الكبيسي .. كلية التربية جامعة قطر.
- أ.د / عبد الله سليمان إبراهيم سالم .. كلية التربية جامعة طيبة.
- أ.د / عبد الله محمد الخطايبة .. كلية التربية جامعة اليرموك الأردن.
- أ.د/ علياء عبد الله الجندي .. جامعة أم القرى مكة المكرمة .
- أ.د / عمر سيد خليل .. كلية التربية جامعة أسيوط .. مصر.
- أ.د / عواطف على شعير .. معهد البحوث التربوية جامعة القاهرة.
- أ.د/ كريمان عويضة منشار.. كلية التربية جامعة بنها مصر .
- أ.د/ماجدة حبشى محمد سليمان..كلية التربيةجامعة الأسكندرية.
- أ.د / ماجدة إبراهيم الباوي .. كلية التربية جامعة بغداد العراق .
- أ.د / ماهر إسماعيل صبرى .. كلية التربية جامعة بنها مصر.
- أ.د/ محمد الشيخ حمود .. كلية التربية جامعة دمشق سوريا .
- أ.د/محمد رجب فضل الله كلية التربية بالعريش جامعة القناة مصر.
- أ.د / محمد عبد المجيد حزين .. كلية التربية جامعة بنها مصر .
- أ.د / محمد نجيب مصطفى .. كلية التربية جامعة الأزهر مصر.
- أ.د / محمود أبو النيل .. كلية الآداب جامعة عين شمس مصر.
- أ.د / نعمان سعيد نعمان الأسودى .. كلية التربية جامعة ذمار اليمن .
- أ.د / وضيئة محمد أحمد أبو سعدة .. كلية التربية جامعة بنها مصر.
- أ.د / يحى عطية سليمان .. كلية التربية جامعة عين شمس مصر .

((هيئة تحرير المجلة)) :

رئيـــس التحريـــــر :

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

مديـــر التحريـــــر :

• أ.د / ناهد عبد الراضي محمـــد..جامعـــة المنيا مصـــر

أعضاء هيئة التحرير :

• أ.د/ نجاح السعدي المرسي عرفات.. جامعة أم القرى بمكـــة
• أ.د/ماجدة إبراهيم الباوي كلية التربية جامعة بغداد العراق
• د/عماد الدين الوسيمي ..كلية التربية جامعـــة بني سويف
• د / عطيات محمد يس..كلية التربيـــة جامعـــة بنهـــا مصـــر
• د/صفاء عبد العزيز سلطان..كلية التربية جامعة حلوان مصر
• د/خولة عزات عبد الكريم القدومي .. جامعـــة إربـــد الأردن
• أ/فيصل عبد المطلب..مدير النشر بمؤسسة الرشـــد بالرياض

سكرتيرة التحرير:

• أ / مروة عبد الرازق 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 (٤٦) الجزء الأول :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	" فعالية استخدام الحقائب التعليمية في تنمية المفاهيم الأساسية للعقيدة الإسلامية الصحيحة لطفل الروضة " إعداد .. د/ محمد عبد النبي سيد محمد ، د/ جيهان لطفي محمد محمد ، د/ منال على محمد الخولى .	١١ ـ ٤٧
٢)	" أثر التأهيل الأكاديمي والتربوي في تطبيق معلمي العلوم في مرحلة التعليم الأساسي لمعرفة المحتوى البيداغوجية في تدريسهم " إعداد .. د/ باسل على حسين حسين .	٤٩ ـ ٧٢
٣)	" فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة والكتابة بطريقة برايل للطالبات الملتحقات للدراسة بجامعة الطائف للتواصل مع الطفل الكفيف " إعداد .. د/ منى حلمي عبد الحميد طلبة .	٧٣ ـ ٩٧
٤)	" المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية عند تقويم أداء الطلاب اللغوي " إعداد .. د/ ماجد عبد الله عبد الكريم العبادي.	٩٩ ـ ١٢٦
٥)	" مستوى القلق الاجتماعي للطلبة المعاقين الملحقين في الجامعات " إعداد .. د / على الصمادي .	١٢٧ ـ ١٤٤
٦)	"تقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية من حيث أهدافه ، ومحتوياته ، ومخرجاته " إعداد .. د/ ابتسام بخيت ناصر البنيان .	١٤٥ ـ ١٧٨
٧)	" فاعلية مقرر مقترح في العلوم البيئية قائم على التعلم المتمركز حول مشكلات في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي البيئي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان " إعداد .. د/جيهان أحمد محمود الشافعي .	١٧٩ ـ ٢١٣

تعريف بالمجلـــة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة مستقلة .. أسسها : **أ . د / ماهر إسماعيل صبري** أستاذ تعليم العلوم بجامعتي بنها بمصر وطيبة بالمدينة المنورة ، رئيس رابطة التربويين العرب .. المجلة تصدرها **رابطة التربويين العرب** المشهرة برقم ٢٠١١/١٦٢٠ بجمهورية مصر العربية .. ويشرف على إصدارها هيئة استشارية دولية من كبار أساتذة التربية وعلم النفس بالوطن العربي.

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

بدأ صدور المجلة بصفة فصلية دورية منذ عددها الأول في يناير ٢٠٠٧م ومع زيادة الإقبال على النشر بها تقرر صدورها شهريا (بصفة مؤقتة) اعتبارا من يناير ٢٠١٢م .. يطبع من كل عدد ١٠٠٠ نسخة كطبعة أولى توزع بجميع الدول العربية ويعاد طبع إعداد المجلة وفقا لحاجة السوق.

قواعد النشر بالمجلـــة :

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

- تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس .
- تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من إعداد المجلة .
- تختار هيئة التحرير أفضل بحث أو دراسة في كل عدد من إعداد 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 ١٠ مستلات ونسخة من المجلة 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 إعداد 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 : ٠٠٢٠١٣/ ٣٢٣٦٦٣٣

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير :
mahersabry2121@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 السادس والأربعون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس ..

وفي الجزء الأول من هذا العدد **سبعة بحوث** : أولها بعنوان : " فعالية استخدام الحقائب التعليمية في تنمية المفاهيم الأساسية للعقيدة الإسلامية الصحيحة لطفل الروضة " إعداد .. د/ محمد عبد النبي سيد محمد ، د/ جيهان لطفي محمد محمد ، د/ منال على محمد الخولى .

وثانيها بعنوان : " أثر التأهيل الأكاديمي والتربوي في تطبيق معلمي العلوم في مرحلة التعليم الأساسي لمعرفة المحتوى البيداغوجية في تدريسهم " إعداد .. د/ باسل علي حسين حسين .

وثالثها بعنوان : " فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة والكتابة بطريقة برايل للطالبات الملتحقات للدراسة بجامعة الطائف للتواصل مع الطفل الكفيف " إعداد .. د/ منى حلمي عبد الحميد طلبة .

ورابعها بعنوان : " المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية عند تقويم أداء الطلاب اللغوي " إعداد .. د/ ماجد عبد الله عبد الكريم العبادي .

وخامسها بعنوان :" مستوى القلق الاجتماعي للطلبة المعاقين الملحقين في الجامعات " إعداد .. د / على محمد الصمادي .

وسادسها بعنوان : "تقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية من حيث أهدافه ومحتوياته ، ومخرجاته " إعداد .. د/ ابتسام بخيت ناصر البنيان .

وسابعها بعنوان : " فاعلية مقرر مقترح في العلوم البيئية قائم على التعلم المتمركز حول مشكلات في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي البيئي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان " إعداد .. د/جيهان أحمد محمود الشافعي .

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:

" فعالية استخدام الحقائب التعليمية في تنمية المفاهيم الأساسية للعقيدة الإسلامية الصحيحة لطفل الروضة "

إعـــداد :

د/ محمد عبد النبي سيد محمد
استاذ الشريعة والدراسات الاسلامية المساعد

د/ جيهان لطفي محمد محمد
استـــاذ تربيـــة الطفـــل المساعـــد

د/ منال على محمد الخولى
استاذ علم النفس التربوى المساعد
كلية التربية والعلوم بالخرمة جامعة الطائف

" فعالية استخدام الحقائب التعليمية في تنمية المفاهيم الأساسية للعقيدة الإسلامية الصحيحة لطفل الروضة "

د/ محمد عبد النبي سيد محمد د/ جيهان لطفي محمد محمد

د/ منال على محمد الخولى

• **مستخلص الدراسة** :

هدف البحث الحالي إلى تنمية المفاهيم الأساسية للعقيدة الإسلامية الصحيحة لطفل الروضة، وذلك باستخدام الحقائب التعليمية، واستخدم البحث المنهج التجريبي، وتكونت عينة البحث من (٢٨ طفل وطفلة) من المستوى الثالث برياض أطفال، (١٤) مجموعة ضابطة، (١٤) مجموعة تجريبية.واستخدم الأدوات التالية : اختبار ستانفورد – بينيه للذكاء. مقياس المفاهيم الأساسية للعقيدة الإسلامية الصحيحة (إعداد الباحثون) . الحقائب التعليمية للمفاهيم الأساسية للعقيدة الإسلامية الصحيحة (إعداد الباحثون) وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائيا في القياس البعدى والتتبعى لمفاهيم العقيدة الاسلامية الصحيحة بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية، فعالية استخدام الحقائب التعليمية في تنمية المفاهيم الأساسية للعقيدة الإسلامية الصحيحة لطفل الروضة .

"Effective use of educational bags in the development of the basic concepts of the Islamic faith correct for kindergarten "

Abstract :

The goal of current research into the development of the basic concepts of the Islamic faith the right to kindergarten children, using bags of educational and research used experimental method, the sample consisted of (٢٨boys and girls) from the third level to kindergarten children, (١٤) a control group, (١٤) an experimental group.And use the following tools Test Stanford - Binet Intelligence, Measure of the basic concepts of the Islamic faith correct (preparing researchers), Educational bags of basic concepts of the Islamic faith correct (preparing researchers).The results indicated the presence of statistically significant differences in the measurement after and observable to the concepts of the Islamic faith right between experimental and control groups for the experimental group, the effectiveness of the use of bags in the educational development of the basic concepts of the Islamic faith to correct the kindergartners.

• **مقدمة ومشكلة البحث** :

تعد مرحلة رياض الأطفال من أهم المراحل العمرية في حياة الطفل لأنها مرحلة تكوينه وإعداده للحياة ، ففيها تغرس البذور الأولى لشخصيته المستقبلية، وتتشكل عاداته واتجاهاته وميوله واستعداداته وأخلاقياته ، وتتحدد مسارات نموه المختلفة بقدر ما توفره له البيئة المحيطة من مثيرات تعمل على تنمية شخصيته.

كما تعد رياض الأطفال من المؤسسات التربوية والاجتماعية التي تقوم بتأهيل الطفل لدخول المرحلة الابتدائية؛ وذلك حتى لا يشعر بالانتقال

المفاجئ من المنزل إلي المدرسة ومن الحرية التامة إلى الحرية المقيدة ، ومن الاهتمام المتمركز حوله إلى الاهتمام الموزع على جميع الأطفال، كما تقوم . في ذات الوقت . بمنحه الفرصة لممارسة نشاطاته واكتشاف قدراته وميوله وإمكاناته وتربية كافة جوانب شخصيته.

ولما كان أمر العقيدة من أخطر الأمور أهمية في حياة الأفراد والمجتمعات؛ لأهميتها في ذاتها ثم لأثرها القوي في حياتهم، فالسعادة في الدارين يفوز بها من كانت عقيدته صحيحة إذ هي التي تحرره من العوامل والمؤثرات الخارجية وتجعل توجهه إلى معبود واحد متجردا من العلائق الخارجية وإذا كان ذلك المعبود الواحد هو الخالق سبحانه المستحق للعبودية المطلقة كانت أهميتها أسمى وأجل .

وقد أولى الشرع العقيدة المستكنة في القلب اهتماماً بالغاً فجعل الحد الفاصل بين الخلود في الجنة أو في النار إنما هو بصحة العقيدة أو بفسادها،والعقيدة هي الإيمان بشئ إيمانا جازما ولذلك نجد أن كل ما ورد في الكتاب أو السنة من لفظ الإيمان مرتبطا بأحد الأركان الستة للعقيدة الاسلامية الصحيحة ، وللعقيدة أهمية أخرى فهي وحدها التي تؤدى إلى تحقيق الأمن النفسي والأمن على المستقبل وكذلك هي سبب في اتحاد جميع الأفراد مع عدم اليأس أو الخوف من المستقبل وهي وحدها الموصلة إلى محبة الله الخالق وشكره مما ينبثق عن ذلك هداية ورحمة بين الأفراد والمجتمعات ولذا كان من الأهمية بمكان تربية الأطفال على العقيدة الصحيحة منذ نعومة أظفارهم لينشئوا عليها فيكونوا أفرادا مؤمنين صالحين في المستقبل ويتكون منهم المجتمع المسلم كما أراده الله تعالى .

وتعد الحقائب التعليمية وسيلة فعالة في تعليم الأطفال والكشف عن طاقاتهم وتربيتهم على المفاهيم الأساسية للعقيدة الإسلامية الصحيحة ؛وذلك لما تحتويه من أنشطة وبدائل وخبرات تعليمية توفر للطفل فرص الانتقاء بما يناسب اهتماماته ورصيده الثقافي، بالإضافة إلى توفير فرص التفاعل الإيجابي بين المتعلم والمواد المقدمة له من أجل تحقيق الأهداف المحددة بإتقان عال.

لاسيما إذا روعى في اعداد الحقيبة التدريبية الاعتماد على الاسس النفسية من مثل التنظيم الذاتي للتعلم حيث يرى(385-2004) Pintrich أن التنظيم الذاتي للتعلم هو تنظيم العملية التعليمية من خلال قيام الطلاب بالتخطيط ، والرصد و المراقبة والتأمل في العملية التعليمية لتحقيق أداء أفضل، بالأضافة إلى وتوفير التعزيز اللازم والتنوع في المثيرات

وفى هذا الإطار يرى(3-2012) .Villares et al أن هناك العديد من الدراسات والبحوث توصلت إلى أن التلاميذ الذين يستخدمون مهارات دراسية جيدة كالتخطيط الدراسى ، والتركيز والدقة والنظام والمثابرة يحققون درجات مرتفعة فى المواد الدراسية .

وترى(1-1991) .Ellis et al أن التعليمات المستخدمة أثناء تعلم الإستراتيجياتِ يمكن أن تُساعد المتعلمين على أداء المهامِ الكاملةِ بنجاح وتزودهم

بالتقنياتِ التي تدفعهم للاستقلال في العمل و في اكتساب وأداء المهاراتِ الأكاديميةِ.

وتلخيصا لما سبق فإن الدراسة الحالية تسعى إلى استخدام الحقائب التعليمية في تنمية المفاهيم الأساسية للعقيدة الإسلامية الصحيحة لدى طفل الروضة .

و تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيس التالي :

- ما فعالية استخدام الحقائب التعليمية في تنمية المفاهيم الأساسية للعقيدة الإسلامية الصحيحة لطفل الروضة ؟

- **مصطلحات البحث** :

١- المفاهيم الأساسية للعقيدة الإسلامية :

هي تلك المفاهيم التي تعمل على إرساء أسس العقيدة الإسلامية الصحيحة في نفس الطفل، والتي تنحصر في :

- الإيمان بالله .
- الإيمان بالملائكة .
- الإيمان بالكتب .
- الإيمان بالأنبياء والرسل .
- الإيمان باليوم الآخر .
- الإيمان بالقدر .

٢- الحقائب التعليمية :

برنامج تعليمي منظم يهدف إلى تفريد التعليم من خلال مرور المتعلم بمجموعة مِن المواد والأنشطة والخبرات التعليمية المتعددة التي تساعده على التقدم وفقاً لقدراته وخصائصه واهتماماته ونمط تعلمه وذلك لتحقيق أهداف تعليمية محددة ومخطط لها مسبقاً.

- **اهداف البحث** :

يهدف البحث الحالي إلى استخدام الحقائب التعليمية في تنمية المفاهيم الأساسية للعقيدة الإسلامية الصحيحة لطفل الروضة، سعياً وراء إكساب الطفل هذه المفاهيم .

وتنميته ليصبح مواطن صالح يفيد نفسه ومجتمعه، وتعميم هذه الحقائب على مستوى المملكة العربية السعودية بشكل خاص والعالم العربي بشكل عام.

- **أهمية البحث** :

١- أهمية تطبيقية :

قد تفيد نتائج البحث الحالي في :

- إمداد مخططي ومؤلفي كتب رياض الأطفال ببعض الأنشطة التي تساهم في تنمية بعض المفاهيم الأساسية للعقيدة الإسلامية الصحيحة لديهم.

- مساعدة متخصصي تربية الطفل على استخدام بعض الاستراتيجيات التدريسية التي تراعي الفروق الفردية بين الأطفال أثناء تنمية المفاهيم الأساسية للعقيدة الإسلامية الصحيحة لديهم.
- فتح المجال أمام معلمات رياض الأطفال لاستخدام بعض بدائل تكنولوجيا التعليم في تدريس المفاهيم بشكل عام والمفاهيم الأساسية للعقيدة الإسلامية الصحيحة بشكل خاص.

٢- أهمية نظرية :

يعد هذا البحث إضافة إلى المكتبة التربوية حيث على حد علم الباحثين لاتوجد دراسة تناولت تنمية المفاهيم الأساسية للعقيدة الإسلامية الصحيحة لطفل الروضة باستخدام الحقائب التعليمية .

- **الإطار النظري للبحث** :

من الأمور المسلم بها لدى علماء التربية والأخلاق أن الطفل حين يولد فإنما يولد على فطرة التوحيد وعقيدة الإيمان بالله وعلى أصالة الطهر والبراءة فإذا تهيأت له التربية الأسرية الواعية و الصالحة ، والبيئة التعليمية المؤمنة نشأ الولد لا شك على الإيمان الراسخ والأخلاق الفاضلة والتربية الصالحة.

وهذه الحقيقة من الفطرة الإيمانية قد قررها القرآن الكريم وأكدها الرسول صلى الله عليه وسلم وأثبتها علماء التربية والأخلاق.

أما أن القرآن الكريم قررها فلقوله تبارك وتعالى: "فطرت الله التي فطر الناس عليها لا تبديل لخلق الله" . سورة الروم الآية ٣٠.

- أما أنه عليه الصلاة والسلام أكدها فلما روى البخاري عن أبي هريرة رضي الله عنه أن رسول الله صلى الله عليه وسلم قال: "كل مولود يولد على الفطرة فأبواه يهودانه أو ينصرانه أو يمجسانه ..." متفق عليه .
- وأما أن علماء التربية والأخلاق قد أثبتوها فمن ذلك ما ذكره الغزالي في تعويد الولد خصال الخير أو اجتناب الشر باعتبار قابليته وفطرته بقوله: "والصبي أمانة عند والديه، وقلبه الطاهر جوهرة نفيسة فإن عود الخير وعلمه نشأ عليه وسعد في الدنيا والآخرة، وإن عود الشر وأهمل إهمال البهائم وشقي وهلك وصيانته بأنه يؤدبه ويهذبه ويعلمه محاسن الأخلاق" . ابو حامد الغزالى (٢٠٠٢- ٧٣)

وما أحسن ما قاله ابو علاء المعرى :

وينشأ ناشئ الفتيان منا — على ما كان عوده أبوه

وما دام الفتى بحجى ولكن — يعوده التدين أقربوه

وقال بعضهم :

إنَّ الغصون إذا قومتها اعتدلت — ولا يلين اذا قومته الخشب

وينفع الأدب الأحداث في صغر — وليس ينفع عند الشيبة الأدب

- **تعريف العقيدة ونشأة المصطلح** :
- **التعريف اللُّغَوِيّ** :

يعود معنى العقيدة في اللغة إلى عدة معانٍ كالعزم المؤكد والجمع والنية والتوثيق للعقود قال تعالى: (وَالَّذِينَ عَقَدَتْ أَيْمَانُكُمْ فَآتُوهُمْ نَصِيبَهُمْ) سورة النساء الآية ٣٣ ، وما يدين به الإنسان حقا كان أو باطلا . جمال الدين بن منظور(١٤١٤- ٢٩٦)

والعقيدة في اللغة مشتقة من العَقْدِ؛ وهو الرَّبطُ، والإبرامُ، والإحكامُ، والتَّوثقُ، والشَدُّ بقوة، والتماسُك، والإثباتُ؛ ومنه اليقين والجزم.

والعَقْد نقيض الحل، ويقال: عَقَده يعقِده عَقْدا، ومنه عُقْدَة اليمين والنكاح،قال الله تبارك وتعالى: (لا يُؤَاخِذُكُمُ اللَّهُ بِاللَّغْوِ فِي أَيْمَانِكُمْ وَلَكِنْ يُؤَاخِذُكُمْ بِمَا عَقَّدْتُمُ الْأَيْمَانَ) سورة المائدة الآية ٨٩. أبو القاسم الأصفهاني (١٤١٢- ١٠٩)

والعقيدة في اللغة: الحكم الذي لا يقبل الشك فيه لدى معتقده.
والاعتقاد والعقيدة بمعنى واحد، تقول اعتقدت هذا الأمر عقيدة واعتقادا.

- **التعريف الاصطلاحي** :

تعرف العقيدة بمعنيين، معنى إجمالي ومعنى تفصيلي:

- **التعريف بالمعنى الإجمالي** :

العقيدة في الدِّين ما يُقْصَدُ به الاعتقاد دون العمل؛ كعقيدة وجود اللّه وبعث الرسل، والجمع: عقائد. ابراهيم مصطفى وآخرون (١٤٢٧- ١٣٦)

وتعرف بأنها: ما عقد الإنسانُ عليه قلبه جازما به؛ سواءٌ أكان حقا، أَم باطلا.

وتعرف كذلك بأنها: الأمور التي يجب أن يُصَدِّقَ بها القلب، وتطمئن إليها النفس، حتى تكون يقينا ثابتا لا يمازجها ريب ، ولا يخالطها شك.

أَي: الإيمان الجازم الذي لا يتطرَّق إليه شك لدى معتقده، ويجب أَن يكون مطابقا للواقع، لا يقبل شكا ولا ظنا؛ فإِن لم يصل العلم إلى درجة اليقين الجازم لا يُسمى عقيدة.
وسمي عقيدة؛ لأَنَّ الإنسان يعقد عليه قلبَه . عبد الله الأثري (١٤٢٢- ١١)

- **التعريف بالمعنى التفصيلي** :

أما بالمعني التفصيلي فهي الإيمان الجازم بربوبية اللّه تعالى، وأُلوهيته، وأَسمائه، وصفاته، وملائكته، وكتُبه، ورسله، واليوم الآخر،والقدر خيره وشره، وسائر ما ثَبَتَ من أمور الغيب، وأصول الدِّين، وما أجمع عليه السَّلف الصَّالح، والتسليم التام لله تعالى في الأمر، والحكم، والطاعة، والاتباع لرسوله . صلى الله عليه وعلى آله وسلم ..

والارتباط بين المعنيين اللغوي والاصطلاحي للعقيدة ظاهر؛ لأن من جزم بالشيء، وصمم عليه، قد ألزمه قلبه، وربطه عليه، وشده بقوة، بحيث لا يتفلت منه أبدا.عبد القادر صوفي (٩- ١٤٢٣) .

والعقيدة الإسلاميَّة: إذا أُطلقت فهي عقيدة أَهل السُّنَّة والجماعة؛ لأنَّها هي الإسلام الذي ارتضاه اللّه دينا لعباده، وهي عقيدة القرون الثلاثة المفضَّلة من الصحابة والتابعين وتابعيهم بإحسان.

- **أهمية علم العقيدة** :

هذا العلم هو أشرف العلوم وأعظمها وأعلاها، لأن شرف العلم بشرف المعلوم، ومنزلة العلم تقدّر بحاجة الناس إليه، وبما يحصل لصاحبه من الانتفاع به في الدنيا والآخرة.

وحاجة العباد إلى علم العقيدة فوق كل حاجة، وضرورتهم إليه فوق كل ضرورة لأنه لا حياة للقلوب ولا نعيم ولا طمأنينة إلا بأن تعرف ربها ومعبودها بأسمائه وصفاته وأفعاله، وما يجب له وما ينزه عنه، ويكون مع ذلك كله أحب إليها مما سواه، ويكون سعيها فيما يقربها إليه، وأكثر تقديرا للدار الآخرة .

وإذا انطبعت في نفس العبد هذه المعاني الشريفة من العلم بالله وتوحيده ومحبته وخشيته وتعظيم أمره ونهيه، والتصديق بوعده ووعيده، سعد في الدنيا والآخرة، وسعد مجتمعه به، ذلك أن صلاح سلوك الفرد تابع لصلاح عقيدته وسلامة أفكاره، وفساد سلوك الفرد تابع لفساد عقيدته وانحرافها. محمد السعوي(٢٠١١- ٨)

وأهل الإيمان الذين صحت عقيدتهم وصفت من كدورات الشرك والبدع هم أهل الأمن من عذاب الله، قال تعالى في خبر إبراهيم . عليه السلام . (وَكَيْفَ أَخَافُ مَا أَشْرَكْتُمْ وَلَا تَخَافُونَ أَنَّكُمْ أَشْرَكْتُمْ بِاللَّهِ مَا لَمْ يُنَزِّلْ بِهِ عَلَيْكُمْ سُلْطَانًا فَأَيُّ الْفَرِيقَيْنِ أَحَقُّ بِالْأَمْنِ إِنْ كُنْتُمْ تَعْلَمُونَ) سورة الأنعام الآية ٨١ ، ثم قال تعالى فاصلا بين الفريقين مبينا الآمن منهما: (الَّذِينَ آمَنُوا وَلَمْ يَلْبِسُوا إِيمَانَهُمْ بِظُلْمٍ أُولَئِكَ لَهُمُ الْأَمْنُ وَهُمْ مُهْتَدُونَ) سورة الأنعام الآية ٨٢.

وقد ثبت عن عبد الله بن مسعود . رضي الله عنه . أن الرسول صلى الله عليه وسلم فسر الظلم هنا بالشرك . أخرجه البخاري في صحيحه.

كما قال تعالى: (إِنَّ الشِّرْكَ لَظُلْمٌ عَظِيمٌ) سورة لقمان الآية ١٣ .، ومعنى الآية أن الذين أخلصوا العبادة لله وحدهم هم الآمنون يوم القيامة المهتدون في الدنيا والآخرة.

وعن عبادة بن الصامت . رضي الله عنه . قال: قال رسول الله . صلى الله عليه وسلم .: «من شهد أن لا إله إلا الله وحده لا شريك له، وأن محمدا عبده ورسوله،وأن عيسى عبد الله ورسوله، وكلمته ألقاها إلى مريم وروح منه، والجنة حق والنار حق، أدخله الله الجنة على ما كان من العمل» .أخرجه البخاري في صحيحه.

ولهذا يجب على كل مسلم أن يعتني بالعقيدة تعلما وتعليما وفهما وتدبرا واعتقادا، ليبني دينه على أساس صحيح سليم، يحصل به سعادة دنياه وآخرته.

ومما لا شك فيه أن علم العقيدة الإسلامية هو العلم الأساسي الذي تجدر العناية به تعلمًا وتعليمًا وعملا بموجبه؛ لتكون الأعمال صحيحة مقبولة عند الله نافعة للعاملين، خصوصًا وأننا في زمان كثرت فيه التيارات المنحرفة؛ تيار الإلحاد، وتيار التصوف والرهبنة، وتيار القبورية الوثنية، وتيار العلمانية، وتيار الليبرالية، وتيار القاديانية، وتيار البهائية، وتيار الشيوعية، وتيار البدع المخالفة للهدي النبوي، وكلها تيارات خطيرة ما لم يكن المسلم مسلحًا بسلاح العقيدة الصحيحة المرتكزة على الكتاب والسنة وما عليه سلف الأمة، فإنه حري أن تجرفه تلك التيارات المضلة؛ وهذا مما يستدعي العناية التامة بتعليم العقيدة الصحيحة لأبناء المسلمين من مصادرها الأصيلة.

- **موضوع علم العقيدة** :

موضوع علم العقيدة هو أركان الإيمان الستة التي تضمنها القرآن الكريم كما في قوله تعالى: (آمَنَ الرَّسُولُ بِمَا أُنْزِلَ إِلَيْهِ مِنْ رَبِّهِ وَالْمُؤْمِنُونَ كُلٌّ آمَنَ بِاللَّهِ وَمَلَائِكَتِهِ وَكُتُبِهِ وَرُسُلِهِ)سورة البقرة الآية ٢٨٥ الآيات ، وقال تعالى: (لَيْسَ الْبِرَّ أَنْ تُوَلُّوا وُجُوهَكُمْ قِبَلَ الْمَشْرِقِ وَالْمَغْرِبِ وَلَكِنَّ الْبِرَّ مَنْ آمَنَ بِاللَّهِ وَالْيَوْمِ الْآخِرِ وَالْمَلَائِكَةِ وَالْكِتَابِ وَالنَّبِيِّينَ) سورة البقرة الآية ١٧٧.

وكذلك تضمنتها السنة كما في حديث عمر بن الخطاب رضي الله عنه الذي في الصحيحين ونصه كما في مسلم أن عُمَرَ بْنُ الْخَطَّابِ قَالَ بَيْنَمَا نَحْنُ عِنْدَ رَسُولِ اللَّهِ - صلى الله عليه وسلم- ذَاتَ يَوْمٍ إِذْ طَلَعَ عَلَيْنَا رَجُلٌ شَدِيدُ بَيَاضِ الثِّيَابِ شَدِيدُ سَوَادِ الشَّعَرِ لا يُرَى عَلَيْهِ أَثَرُ السَّفَرِ وَلا يَعْرِفُهُ مِنَّا أَحَدٌ حَتَّى جَلَسَ إِلَى النَّبِيِّ - صلى الله عليه وسلم- فَأَسْنَدَ رُكْبَتَيْهِ إِلَى رُكْبَتَيْهِ وَوَضَعَ كَفَّيْهِ عَلَى فَخِذَيْهِ وَقَالَ يَا مُحَمَّدُ أَخْبِرْنِي عَنِ الإِسْلامِ. فَقَالَ رَسُولُ اللَّهِ - صلى الله عليه وسلم- «الإِسْلامُ أَنْ تَشْهَدَ أَنْ لا إِلَهَ إِلا اللَّهُ وَأَنَّ مُحَمَّدًا رَسُولُ اللَّهِ وَتُقِيمَ الصَّلاةَ وَتُؤْتِيَ الزَّكَاةَ وَتَصُومَ رَمَضَانَ وَتَحُجَّ الْبَيْتَ إِنِ اسْتَطَعْتَ إِلَيْهِ سَبِيلا» قَالَ: صَدَقْتَ، قَالَ: فَعَجِبْنَا لَهُ يَسْأَلُهُ وَيُصَدِّقُهُ، قَالَ: فَأَخْبِرْنِي عَنِ الإِيمَانِ، قَالَ: «أَنْ تُؤْمِنَ بِاللَّهِ وَمَلائِكَتِهِ وَكُتُبِهِ وَرُسُلِهِ وَالْيَوْمِ الآخِرِ وَتُؤْمِنَ بِالْقَدَرِ خَيْرِهِ وَشَرِّهِ»، قَالَ: صَدَقْتَ، قَالَ: فَأَخْبِرْنِي عَنِ الإِحْسَانِ، قَالَ: «أَنْ تَعْبُدَ اللَّهَ كَأَنَّكَ تَرَاهُ فَإِنْ لَمْ تَكُنْ تَرَاهُ فَإِنَّهُ يَرَاكَ»، قَالَ: فَأَخْبِرْنِي عَنِ السَّاعَةِ، قَالَ: «مَا الْمَسْئُولُ عَنْهَا بِأَعْلَمَ مِنَ السَّائِلِ»، قَالَ فَأَخْبِرْنِي عَنْ أَمَارَتِهَا، قَالَ: «أَنْ تَلِدَ الأَمَةُ رَبَّتَهَا، وَأَنْ تَرَى الْحُفَاةَ الْعُرَاةَ الْعَالَةَ رِعَاءَ الشَّاءِ يَتَطَاوَلُونَ فِي الْبُنْيَانِ»، قَالَ: ثُمَّ انْطَلَقَ فَلَبِثْتُ مَلِيًّا، ثُمَّ قَالَ لِي: «يَا عُمَرُ أَتَدْرِي مَنِ السَّائِلُ»؟ قُلْتُ: اللَّهُ وَرَسُولُهُ أَعْلَمُ،قَالَ: «فَإِنَّهُ جِبْرِيلُ، أَتَاكُمْ يُعَلِّمُكُمْ دِينَكُمْ» أخرجه مسلم في صحيحه.

فقد تضمنت الآيتان والحديث أركان الإيمان الستة وسنتناولها بشيء من التفصيل فيما يلي:

- **الركن الأول : الإيمان بالله** :

وهو العلم والتصديق والإقرار والاعتقاد الجازم بأن الله موجود، وأنه واحد في أفعاله، واحد في عبادته، واحد في أسمائه وصفاته. محمد السعوي (٢٠١١- ١٥).

- **ويندرج تحته عدة أمور**:
  - تلقين الطفل كلمة التوحيد وتعريفه بأهميتها ودلالاتها بما يتناسب مع عمره وإدراكه.
  - الإيمان بوجود الله وأنه لا يمكننا أن نراه في الدنيا وأنه مستوٍ على عرشه فوق السماء السابعة.
  - الإيمان بأن الله ليس كمثله شيء وأنه لا يشبه شيئا من خلقه ولا يشبهه شيء من خلقه وهذا مهم قبل تعليم الطفل صفات الله حتى لا يتوهم هذه الصفات الإلهية على نحو الصفات البشرية.
  - الإيمان بالله الخالق الذي خلق الإنسان والحيوان والشجر والحجر وكل الموجودات.
  - الإيمان بوجود الله الرازق الذي هو مصدر كل الخيرات والنعم التي نحيا بها. (تربية الطفل على محبة الله المنعم).
  - الإيمان بالله الواحد الأحد الذي لا شريك له ولا والد ولا ولد. (تربية الطفل على إدراك أن الله وحده مستحق للعبادة ويمتنع عبادة غيره).
  - الإيمان بالله السميع البصير الذي يسمعنا ويرانا ويطلع على مكنونات صدورنا (تربية الطفل على مراقبة الله في جميع الأحوال والأماكن والخوف من غضبه وعقابه).
  - الإيمان بالله الغفور الذي يعفو عن أخطائنا ويتوب علينا. (تربية الطفل على مفهوم التوبة وعدم العودة للخطأ والثقة بمغفرة الله للذنب إذا تاب منه).
  - الإيمان بالله المجيب الذي يجيبنا إذا دعوناه (تربية الطفل على التوجه بالدعاء إلى الله وحده والثقة بقدرته على الإجابة).
  - الإيمان بالله القدير الذي لا يعجزه شيء في السماوات ولا في الأرض.
- **الركن الثاني : الإيمان بالملائكة** :

وهو الاعتقاد الجازم بأن لله ملائكة خلقهم من نور، ووكلهم بأعمال يقومون بها، ومنحهم الطاعة التامة لأمره والقوة على تنفيذه.

- **والإيمان بهم تفصيلي وإجمالي** :
  - الإيمان الإجمالي: بجميع ملائكة الله تعالى سواء من عرفنا أسماءهم أو ورد ذكرهم بوظائفهم وأعمالهم في القرآن أو السنة أو لا.
  - الإيمان التفصيلي: بمن سماه الله ورسوله منهم، وما ورد من خلقهم وصفاتهم وأعمالهم.

ففي مادة خلقهم روى مسلم في صحيحه وأحمد في مسنده عن عائشة . رضي الله عنها . قالت: قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: «خلقت الملائكة من نور،وخلق الجان من مارج من نار، وخلق آدم مما وصف لكم». متفق عليه.

ومن صفات خلقهم أن لهم أجنحة، كما قال تعالى: (الْحَمْدُ لِلَّهِ فَاطِرِ السَّمَاوَاتِ وَالْأَرْضِ جَاعِلِ الْمَلَائِكَةِ رُسُلًا أُولِي أَجْنِحَةٍ مَثْنَى وَثُلَاثَ وَرُبَاعَ يَزِيدُ فِي الْخَلْقِ مَا يَشَاءُ) . سورة فاطر الآية (١)

وأخبر الرسول صلى الله عليه وسلم «أنه رأى جبريل على صفته التي خلقه الله عليها وله ستمائة جناح». أخرجه البخاري

وفي عبادتهم وكمال طاعتهم وانقيادهم قال سبحانه: (إِنَّ الَّذِينَ عِنْدَ رَبِّكَ لَا يَسْتَكْبِرُونَ عَنْ عِبَادَتِهِ وَيُسَبِّحُونَهُ وَلَهُ يَسْجُدُونَ) سورة الأعراف الآية (٢٠٦)

وقال: (وَمَنْ عِنْدَهُ لَا يَسْتَكْبِرُونَ عَنْ عِبَادَتِهِ وَلَا يَسْتَحْسِرُونَ ❖ يُسَبِّحُونَ اللَّيْلَ وَالنَّهَارَ لَا يَفْتُرُونَ) سورة الأنبياء الآيتان ١٩، ٢٠.

، وقال جل جلاله: (وَقَالُوا اتَّخَذَ الرَّحْمَنُ وَلَدًا سُبْحَانَهُ بَلْ عِبَادٌ مُكْرَمُونَ ❖ لَا يَسْبِقُونَهُ بِالْقَوْلِ وَهُمْ بِأَمْرِهِ يَعْمَلُونَ ❖ يَعْلَمُ مَا بَيْنَ أَيْدِيهِمْ وَمَا خَلْفَهُمْ وَلَا يَشْفَعُونَ إِلَّا لِمَنِ ارْتَضَى وَهُمْ مِنْ خَشْيَتِهِ مُشْفِقُونَ) سورة الأنبياء الآيات ٢٦. ٢٨.

وقال سبحانه: (لَا يَعْصُونَ اللَّهَ مَا أَمَرَهُمْ وَيَفْعَلُونَ مَا يُؤْمَرُونَ) سورة التحريم الآية ٦.

ولقد وردت النصوص بذكر بعض أسماء الملائكة وأنواعهم وما وكلوا به من أعمال.

- **ويندرج تحته أمور** :

- الإيمان بأن هناك مخلوقات لا نراها مخلوقة من نور وهم الملائكة.
- الإيمان بأن هؤلاء الملائكة يروننا ويسمعوننا وبعضهم يكتبون أعمالنا.
- الإيمان بأن عدد الملائكة كثير جدا ولا نعرف منهم إلا أسماء قليلة مثل جبريل وميكائيل وإسرافيل ومالك ومعرفة بعض وظائف الأنبياء.
- الإيمان بأن الملائكة مخلوقات جميلة وعظيمة وهم أخيار وليسوا أشرارا وهم يحبوننا ويدعون لنا.
- الإيمان بأن جبريل أفضل الملائكة وأكبرهم وهو الذي كان ينزل بالقرآن على النبي صلى الله عليه وسلم.

- **الركن الثالث** : **الإيمان بالكتب** :

والمراد الكتب التي أنزلها الله سبحانه على رسله . عليهم السلام . إلى خلقه بالصدق والحق والهدى.

- **والإيمان بالكتب على وجهين** :

- الإيمان الإجمالي: فنؤمن إجمالا بكل ما أنزل الله من كتاب على أنبيائه ورسله، قال تعالى: (وَقُلْ آمَنتُ بِمَا أَنزَلَ اللَّهُ مِن كِتَابٍ) سورة الشورى الآية ١٥.
- الإيمان التفصيلي: فنؤمن تفصيلا بما سمى الله تعالى منها في كتابه، وهي:
  - ✓ القرآن العظيم الذي أنزل على نبينا محمد صلى الله عليه وسلم (ذَلِكَ الْكِتَابُ لَا رَيْبَ فِيهِ هُدًى لِلْمُتَّقِينَ) سورة البقرة الآية٢.
  - ✓ التوراة التي أنزلت على موسى . عليه السلام . قال تعالى: (إِنَّا أَنْزَلْنَا التَّوْرَاةَ فِيهَا هُدًى وَنُورٌ) سورة المائدة الآية ٤٤.
  - ✓ الإنجيل الذي أنزل على عيسى . عليه السلام . قال تعالى: (وَقَفَّيْنَا عَلَى آثَارِهِمْ بِعِيسَى ابْنِ مَرْيَمَ مُصَدِّقًا لِمَا بَيْنَ يَدَيْهِ مِنَ التَّوْرَاةِ وَآتَيْنَاهُ الْإِنْجِيلَ

فِيهِ هُدًى وَنُورٌ وَمُصَدِّقًا لِمَا بَيْنَ يَدَيْهِ مِنَ التَّوْرَاةِ وَهُدًى وَمَوْعِظَةً لِلْمُتَّقِينَ) سورة المائدة . الآية ٤٦.

- ✓ الزبور الذي أوتيه داود . عليه السلام .، قال تعالى: (وَآتَيْنَا دَاوُدَ زَبُورًا) سورة الإسراء الآية ٥٥.
- ✓ الصحف التي أنزلها الله على إبراهيم وموسى ، قال تعالى : (أَمْ لَمْ يُنَبَّأْ بِمَا فِي صُحُفِ مُوسَى ❖ وَإِبْرَاهِيمَ الَّذِي وَفَى) سورة النجم الآيتان ٣٦، ٣٧.
وقال : (إِنَّ هَذَا لَفِي الصُّحُفِ الْأُولَى ❖ صُحُفِ إِبْرَاهِيمَ وَمُوسَى) سورة الأعلى الآيتان ١٨، ١٩.

ونؤمن بأن لله تعالى سوى ذلك كتبا أنزلها على رسله - عليهم السلام.
وأما الإيمان بالقرآن فيزيد على الإيمان بغيره من الكتب، بأنه لا بد من اتباع ما فيه، وأن الله خصه بمزايا عما سبقه من الكتب . محمد السعوي(٢٠١١، ٨).

- **ويندرج تحته أمور** :
  - الإيمان بأن الله أنزل كتبا إلى بعض الأنبياء والرسل.
  - أن هذه الكتب فيها هداية وتعليم للناس ليعرفوا الله ويؤمنوا به ويحبوه ويطيعوه.
  - أن هذه الكتب كثيرة ولا نعلم منها إلا الصحف التي أنزلت على إبراهيم والتوراة التي أنزلت على موسى والزبور الذي أنزل على داود والإنجيل الذي أنزل على المسيح عيسى والقرآن الذي أنزل على محمد.
  - الإيمان بالقرآن كآخر الكتب السماوية ومحبته ومعرفة فضل من يحفظه أو يقرأه.
- **الركن الرابع : الإيمان بالرسل** :

وهو أن توقن بأن الله أرسل للناس - ليدعوا الناس إلى عبادة الله وحده - رسلا مبشرين لأهل التوحيد والسنن ومنذرين لأهل الشرك والبدع وأهل المعاصي.

وهذا أصل معلوم من الدين بالضرورة، والإيمان بهم كذلك يكون على وجهين:

- الإيمان الإجمالي: فيجب الإيمان بجميع أنبياء الله ورسله من عرفنا منهم ومن لم نعرف.
- الإيمان التفصيلي: بأن نؤمن تفصيلا بمن قص الله – سبحانه - علينا خبره ومن لم يقصص خبره، وأن عِدّة الأنبياء، كما جاءت به الرواية من حديث أبي ذر - رضي الله عنه - وغيره: «مائة ألف وعشرون ألفا» وعدة الرسل منهم : «ثلاثمائة وخمسة عشر جما غفيرا»، وسمى الله منهم في القرآن الكريم، خمسة وعشرين، فأول نبي هو آدم . عليه السلام . وقيل: بل هو نبي رسول، وأول نبي رسول نوح . عليه السلام . وآخر نبي رسول هو محمد صلى الله عليه وسلم، وكان عيسى ابن مريم قبله، ولم يكن بينهما نبي ولا رسول . بكر أبو زيد (٩٥- ١٤١٧)

كما يجب أن تؤمن بمن سمى الله تعالى في كتابه من رسله وأنبيائه وهم: آدم، ونوح، وإدريس، وإبراهيم، وإسماعيل، وإسحاق، ويعقوب، ويوسف، وموسى

وهارون، وداود، وسليمان، وإلياس، واليسع، وهود، وصالح، وشعيب، وذو الكفل وأيوب، ويونس، ولوط، وزكريا، ويحيى، وعيسى، ومحمد صلى الله عليهم وسلم أجمعين. محمد الخميس (١٨- ١٤١٩)

فالأنبياء عباد مكرمون، اصطفاهم الله وأكرمهم بالرسالة، ووصفهم بالعبودية، دينهم الإسلام، ولا يقبل الله دينا سواه، قال تعالى: (إِنَّ الدِّينَ عِنْدَ اللهِ الْإِسْلَامُ) سورة آل عمران, الآية ١٩، إتفقت رسالاتهم في أصولها، وتنوعت شرائعهم، قال تعالى: (لِكُلٍّ جَعَلْنَا مِنْكُمْ شِرْعَةً وَمِنْهَاجًا) سورة المائدة الآية ٤٨،وخاتمة هذه الشرائع شريعة محمد صلى الله عليه وسلم، وهي ناسخة لكل شريعة سابقة، وأن رسالته خاتمة الرسالات، وهو خاتم المرسلين. محمد السحيم (١٩٣- ١٤٢١)

- **ويندرج تحته أمور** :
  - الإيمان بأن الله أرسل أنبياء ورسلا لهداية الناس وأمرهم بعبادة الله.
  - الإيمان أن الله أرسل رسلا كثيرين في العصور القديمة ولكن لا نعرف منهم إلا خمسة وعشرين نبيا هم المذكورون في القرآن الكريم.
  - الإيمان بأن الرسل جميعا دعوا إلى توحيد الله ومحبته.
  - أن بعض الناس آمن بالأنبياء وبعضهم كفر بهم.
  - الإيمان بأن من اتبع الرسل والأنبياء يفوزون برضا الله والسعادة في الدنيا والآخرة.
  - بيان عاقبة الذين كذبوا الرسل من خلال سرد بعض قصص الأنبياء عليهم.
  - الإيمان بأن سيدنا محمدا رسول الله ونبي المسلمين.
  - الإيمان بأن سيدنا محمدا خاتم الأنبياء والمرسلين.
  - تعليم الأطفال السيرة النبوية بشكل مبسط ومختصر يتناسب مع مرحلتهم العمرية
  - وتربية الطفل على محبة الأنبياء واحترامهم وتوقيرهم والصلاة عليهم واتخاذهم قدوة وخاصة رسولنا محمد صلى الله عليه وسلم .
- **الركن الخامس : الإيمان باليوم الآخر** :

معناه التصديق الجازم بأنه آت لا محالة والعمل بموجب ذلك، ويدخل في ذلك الإيمان بأشراط الساعة وأماراتها التي تكون قبلها لا محالة، وبالموت وما بعده من فتنة القبر وعذابه ونعيمه، وبالنفخ في الصور وخروج الخلائق من القبور، وما في موقف القيامة من الأهوال والأفزاع وتفاصيل المحشر ونَشْر الصحف، ووضع الموازين، وبالصراط والحوض والشفاعة فيرها، وبالجنة ونعيمها الذي أعلاه النظر إلى وجه الله عز جل، وبالنار وعذابها الذي أشده حجبهم عن ربهم عز وجل.

- **ويندرج تحته أمور** :
  - الإيمان بأن كل إنسان سوف يموت ثم يبعثه الله يوم القيامة.
  - أن يوم القيامة يوم عظيم يحاسب الله فيه الناس ولا أحد يعرف موعده ولكنه سيكون يوم جمعة.

- أن هذا اليوم سيتم فيه ثواب المؤمنين بالجنة وعقاب الكافرين بالنار.
- الإيمان بالجنة وما بها من أصناف المتع والأشياء الجميلة التي يحبها الإنسان.
- الإيمان بالنار وما فيها من أصناف العذاب والظلام والخوف.
- الإيمان بالميزان الذي توزن فيه أعمال الناس.

- **الركن السادس : الإيمان بالقدر خيره وشره :**

ويجب على المؤمن أن يؤمن بالقدر من خلال عدة أمور:

- الأمر الأول: أن الله سبحانه قد علم ما كان وما يكون، وعلم أحوال عباده،وعلم أرزاقهم وآجالهم وأعمالهم وغير ذلك من شئونهم، لا يخفى عليه من ذلك شيء سبحانه وتعالى، كما قال سبحانه: (إِنَّ اللَّهَ بِكُلِّ شَيءٍ عَلِيمٌ) سورة الأنفال . الآية ٧٥، وقال عزّ وجلّ: (لِتَعْلَمُوا أَنَّ اللَّهَ عَلَى كُلِّ شَيءٍ قَدِيرٌ وَأَنَّ اللَّهَ قَدْ أَحَاطَ بِكُلِّ شَيءٍ عِلْماً) سورة الطلاق الآية ١٢.
- الأمر الثاني: كتابته سبحانه لكل ما قدره وقضاه كما قال سبحانه: (قَدْ عَلِمْنَا مَا تَنْقُصُ الأَرْضُ مِنْهُمْ وَعِنْدَنَا كِتَابٌ حَفِيظٌ) سورة ق الآية ٤، وقال تعالى: (وَكُلَّ شَيءٍ أَحْصَيْنَاهُ فِي إِمَامٍ مُبِينٍ) سورة يس الآية ١٢، وقال تعالى: (أَلَمْ تَعْلَمْ أَنَّ اللَّهَ يَعْلَمُ مَا فِي السَّمَوَاتِ وَالأَرْضِ إِنَّ ذَلِكَ فِي كِتَابٍ إِنَّ ذَلِكَ عَلَى اللَّهِ يَسِيرٌ) سورة الحج الآية ٧٠ .
- الأمر الثالث: الإيمان بمشيئته النافذة، فما شاء الله كان وما لم يشأ لم يكن كما قال سبحانه: (إِنَّ اللَّهَ يَفْعَلُ مَا يَشَاءُ) سورة الحج الآية ١٨ .
- وقال عز وجل: (إِنَّمَا أَمْرُهُ إِذَا أَرَادَ شَيْئاً أَن يَقُولَ لَهُ كُن فَيَكُونَ) سورة يس الآية ٨٢ ، وقال عز وجل: (وَمَا تَشَاءُونَ إِلا أَن يَشَاءَ اللَّهُ رَبُّ الْعَالَمِينَ) سورة التكوير الآية ٢٩.
- الأمر الرابع : خلقه سبحانه لجميع الموجودات، لا خالق غيره ولا رب سواه، قال سبحانه: (اللَّهُ خَالِقُ كُلِّ شَيءٍ وَهُوَ عَلَى كُلِّ شَيءٍ وَكِيلٌ) سورة الزمر الآية ٦٢ ، وقال تعالى: (يَا أَيُّهَا النَّاسُ اذْكُرُوا نِعْمَتَ اللَّهِ عَلَيْكُمْ هَلْ مِنْ خَالِقٍ غَيرُ اللَّهِ يَرزُقُكُم مِّنَ السَّمَاءِ وَالأَرْضِ لا إِلَهَ إِلا هُوَ فَأَنَّى تُؤْفَكُونَ) سورة فاطر الآية ٣.

فالإيمان بالقدر يشمل الإيمان بهذه الأمور الأربعة عند أهل السنة والجماعة خلافا لمن أنكر بعض ذلك من أهل البدع. عبد العزيز بن باز (١٢- ١٣٩٥).

- **ويندرج تحته أمور :**

- الإيمان بأن الله يعلم كل شيء قبل أن يحدث.
- الإيمان بأنه لا يحدث شيء في الكون إلا بإرادة الله.
- الإيمان بأنه لا يحدث شيء إلا بقدرة الله.
- الإيمان بأن الإنسان عليه أن يرضى بكل ما قدره الله.
- الإيمان بأن الإنسان عليه أن يتوكل على الله ويثق به مع الأخذ بالأسباب.
- تعقيب .

بعد عرضنا المبسط للأركان الستة يتضح إن حاجتنا إلى العقيدة فوق كل حاجة، وضرورتنا إليها فوق كل ضرورة ، لأنه لا سعادة للقلوب ، ولا نعيم ، ولا سرور إلا بأن تعبد هذه القلوب ربها وفاطرها تعالى .

ولقد أمضى نبينا محمد صلى الله عليه وسلم حياته في الدعوة إلى هذه العقيدة وجاهد أعدائه من أجلها قال صلى الله عليه وسلم (**أمرت أن أقاتل الناس حتى يشهدوا أن لا إله إلا الله ، وأن محمداً رسول الله ...**) (رواه الشيخان)

وإن من الصور الظاهرة في دعوة النبي صلى الله عليه وسلم إلى العقيدة حرصه على دعوة الأطفال إليها وغرسه لها في قلوبهم وتعليمه صلى الله عليه وسلم العقيدة لهم بأسلوب واضح ومناسب وكذلك سار أصحابه رضي الله عنهم من بعده .

بل و لقد اهتم النبي صلى الله عليه وسلم بأمر العقيدة في مرحلة متقدمة جدا من مراحل الطفولة وهي مرحلة الولادة، كما في حديث التأذين في أذن المولود ، **قال ابن القيم** (١٩٧١- ٣١) في بيان سر ذلك :

(وسر التأذين والله أعلم أن يكون أول ما يقرع سمع الإنسان كلماته المتضمنة لكبرياء الرب وعظمته والشهادة التي أول ما يدخل بها في الإسلام فكان ذلك كالتلقين له شعار الإسلام عند دخوله إلى الدنيا كما يلقن كلمة التوحيد عند خروجه منها .

ومما يدل على ضرورة تعليم العقيدة للناشئة أن المخالفين لأهل الإسلام ولأهل السنة خصوصاً يهتمون بغرس العقائد في قلوب أطفالهم ، فاليهود مثلا يهتمون اهتماما بالغا بتعليم أطفالهم عقائدهم ولقد ذكر الإمام ابن القيم (رحمه الله) عنهم أنهم كانوا كثيرا ما يسمون أولادهم ب (**عما نويل**) ومعنى هذه الكلمة إلهنا معنا.

والرافضة يعلمون أولادهم بغض الصحابة حتى إنهم يخفون لعبة الطفل فإذا طلبها قالوا له أخذها بكير (يعنون أبو بكر رضي الله عنه) حتى ينشأ الطفل على كره أبي بكر رضي الله عنه . uqu.edu.sa/lib/ar/84371

- **أهمّية التربية الإسلامية** :

تكمن أهمية التربية الإسلامية في تهيئة البيئة الصالحة للأفراد وإرشادهم لعبادة الله وحده، وأن يسود دين الله المعمورة، هذا بالإضافة إلى تأقلم أفراد المجتمع مع مستجدات الحياة وظروف العصر بما لا يتنافى مع الكتاب والسنّة.

ولا تتمّ هذه التهيئة للبيئة إلا بإدراك عدّة أمور منها:

- الفهم العميق للإسلام، بوسائله وأهدافه وغاياته، والذي يؤدي إلى الإيمان، وذلك عن طريق العلم استجابة لأمر الله تعالى:(فَاعْلَمْ أَنَّهُ لا إِلَهَ إِلا اللَّهُ وَاسْتَغْفِرْ لِذَنبِكَ وَلِلْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ وَاللَّهُ يَعْلَمُ مُتَقَلَّبَكُمْ وَمَثْوَاكُمْ) سورة محمّد، آية رقم (١٩)

- تطهير النفس والقلب من الأدران الدنيوية، والسموّ بها نحو الخالق سبحانه وتعالى، وذلك عن طريق العبادات والطاعات جميعا، انطلاقا من قوله ﷺ: «ألا إنّ في الجسد مضغة، إذا صلحت صلح الجسد كله، وإذا فسدت فسد الجسد كله، ألا وهي القلب»متفق عليه .
- حاجة الآباء والمعلمين والمؤسّسات التربويّة والاجتماعيّة إلى معرفة الأساليب التربويّة الإسلاميّة، لتساعدهم على بناء خير أمّة أخرجت للناس، خاصّة في خضمّ تكاثر المعلومات وازدحامها، وسهولة الاتصال بين مجتمعات العالم،ووفود وظهور مؤثّرات منهجيّة وإعلاميّة وثقافيّة، برز تأثيرها الكبير على سلوكيّات بعض الناس، فاحتاج الأمر إلى إبراز منهج التربية الإسلاميّة. أحمد ياسين(٣٨ - ١٤٢٨)

- **أهداف التربية الإسلامية** :

يرى محمّد الأبراشي (١٩٦٤- ٩) أنّ للتربية الإسلامية خمسة أهداف هي:

- التربية الخلقية.
- العناية بالدين والدنيا معا.
- العناية بالنواحي النفعية.
- دراسة العلم لذات العلم.
- التعليم المهني والفني والصناعي لكسب الرزق.

ويحدد عبد الحميد الأمين(١٣٩٦- ١٧) أهداف التربية الإسلامية فيما يلي:

- التثقيف العقلي والتهذيب الإلهي.
- تنمية الاستعدادت الفطرية عند الإنسان.
- الاهتمام بالنشئ وتربيته.
- العمل على توازن جميع القوى والاستعدادت الإنسانية .

- **خصائص التربية الإسلامية** :

من اهم خصائص التربية الإسلامية ما يلي :

- أنّها ربانيّة، أي أنّها تنبع من المعين الصافي: الكتاب والسنة، وأنّ أي خروج عن موافقة هذين المصدرين يشكك في مصداقية هذه التربية وإن ادعى أصحابها ذلك.
- أنّها تنسجم مع تناسق هذا الكون، فكلّ ما في هذا الكون منسّق ومنظّم ومخلوق في أحسن صورة وأكمل وجه، ولحكمة أرادها الخالق سبحانه وتعالى فإن خرجت تلك التربية عن هذا النسق الذي أراده الله خرجت عن وحدة وزينة الإبداع إلى الهاوية.
- أنّها واقعيّة، فيه تتفق وما خُلق الإنسان لأجله؛ لأنّ الإنسان مخلوق لأهداف ولأغراض معينة لا بدّ للتربية الإسلامية أن توجّه الإنسان نحو غاية خلقه. وهي عبادة الله. وأهدافه الدنيوية. كعمارة الأرض وإقامة العدل. مع مراعاة إنسانيته.
- أنّها تتسم بالثبات والمرونة، فهي واضحة المعالم يمكن تحقيقها وتقويمها، هذا مع وضوح وشرعية الوسائل الموصلة إليها، فبقدر وضوح هذه التربية بقدر ما

تيسّر الوصول إليها، وبقدر غموضها تكون صعوبة الوصول إليها، صعوبة قد تكون مهلكة أحيانا.

- أنّها شاملة ومتكاملة لجميع نواحي الحياة الفكرية والروحية والثقافية والسياسية والعلمية والدعوية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها، حتى يظهر التكامل من خلال ضمّ هذه الجزئيات بعضها إلى بعض.
- أنها متوازنة، فهي تلبّي حاجات الفرد والأسرة والجماعة في المجتمع المسلم،وتعمل على حلّ مشاكل كلّ على حدة، مع مراعاة تهذيب إرادة ورغبات الفرد والارتقاء بها من مستوى الهوى والشهوات المتدنية إلى مستويات أفضل وأكمل، فكما أنّ الإنسان محتاج إلى الطعام والشرابٍ فهو محتاج إلى الإحساس بالأمن والتقدير والمحبّة والراحة النفسية مثلا. خالد الخيّاط (١٤١٠- ٢٩)

- **أهمية غرس العقيدة الإسلامية الصحيحة في مرحلة الطفولة** :

إن تأسيس العقيدة الإسلامية الصحيحة منذ الصغر أمر بالغ لأهمية في منهج التربية الإسلامية ، وأمر بالغ السهولة كذلك اذا ما وعى الوالدان واجباتهما في إداء هذه المهمة التي أوكلها الله عز وجل لهما .

كما قال الإمام أبو حامد الغزالي (٢٠٠٢) " الصبي أمانة عند والديه ،وقلبه الطاهر جوهرة نفيسة ساذجة خالية عن كل نقش وصورة . وهو قابل لكل ما نقش، ومائل الى كل ما يمال به اليه ، فإن عود الخير وعلمه نشأ عليه وسعد في الدنيا والآخرة وشاركه في ثوابه أبواه وكل معلم له ومؤدب ، وإن عود الشر وأهمل إهمال البهائم شقي وهلك وكان الوزر في رقبة القيم عليه والوالي له ".

- **ومرحلة الطفولة مهمة لأنَّ** :

- أولا : مرحلة الطفولة مرحلة تتوقد فيها قدرات الحفظ والذكاء ، فوجب استغلال هذه القدرات وتوجيهها الوجهة الصحيحة .
- ثانيا : مرحلة الطفولةِ مرحلة طهر وبراءة ، لم يتلبس الطفل فيها بأفكار هدامة ، ولم تلوث عقله الميولُ الفكرية الفاسدة ، التي تصده عن الاهتمام بالناحية الدينية.
- ثالثا : أصبح العالَم في ظل العولمة الحديثة ، كالقرية الصغيرة ، والفردُ المسلم تتناوشه الأفكار المتضادة والمختلفة من كل ناحية ، والتي قد تصده عن دينية ، أو تشوش عليه عقيدته، فوجب تسليح المسلمين بالثقافة الدينية
- خامسا : غرس الثقافة الدينية في هذه المرحلة يؤثر تأثيرا بالغا في تقويم سلوكه وحِسن استقامته في المستقبل واحساسه بالأمن ، فينشأ نشأة سليمة،بارا بوالديه ، وعضوا فعالا في المجتمع . سيما أبو رموز www.nu.edu.sa/uploads/f/h/28.doc

وأوضح Jacobson et al. (2011) أن الأطفال في المدرسة الابتدائية والمؤسسات الاجتماعية قدموا أدلة كثيرة على عدم شعورهم بالأمان مما يؤثر في شخصيتهم .ويسهم غرس العقيدة في السنوات المبكرة في تلافي الشعور بعدم الأمان .

وتوصل Fey et al (1988, 63). إلى أن الأطفال ابتداء من عمر الثالثة والرابعة يمتلكون مهارات الفهم الأساسية وأن هذه المهارات تتضمن إدراك وفهم كيفية معالجة المشاكل التي تقابلهم، وبالتالي فأنه يمكن بسهولة إكساب الطفل مفاهيم العقيدة الإسلامية الصحيحة .

كما أظهر بحث (Fabrykowski, 2004) أهم التغيرات التي تحدث في رعاية الأطفال الأيتام نتيجة للتغيرات التي تحدث في المجتمع ، حيث ارتفعت نسبة إنشاء الجمعيات التي تهتم برعاية الأطفال الأيتام وذلك نتيجة ارتفاع نسبتهم،وتستدعى التغيرات المتلاحقة في المجتمعات عامة والعربية خاصة العمل على إكساب اطفال رياض الأطفال المفاهيم الأساسية للعقيدة الاسلامية الصحيحة وهو ما تسعى إليه الدراسة الحالية .

هذا بالإضافة إلى أن مرحلة الطفولة المبكرة تتميز بنمو الخيال والقدرة على الربط بين الأسباب ونتائجها، بالإضافة إلى أن النمو العقلي في هذه المرحلة يكون في منتهى السرعة فحوالى ٥٠٪ من النمو العقلي للطفل يتم فيما بين الميلاد والعام الرابع من عمره، وتعد السنوات التي يقضيها الأطفال في رياض الأطفال من الفترات المهمة التي تحدث تغيرا سريعا في طرائق تفكيرهم بأنفسهم وبالعالم المحيط من حولهم ويتأثر هذا التغير بعدد من العوامل النمائية والبيئية. Renea, A. and Nell, C. (2010-16)

ولقد أكد الاتحاد العالمي لتربية الطفولة Association for Childhood Education International (ACEI) على أهمية السنوات التي يقضيها الأطفال في الروضة في تنمية مظاهر النمو المختلفة (الجسمية والعقلية والاجتماعية والانفعالية والروحية). لذا ينبغى توفير برامج ذات جودة عالية برياض الأطفال لتوفر خبرات مناسبة للأطفال . Nathalie et al(2010-371)

- **أهداف رياض الأطفال** :

يرى أحمد النكلاوي (١٩٨٦ - ٢١٠) أن أهداف رياض الأطفال تتمثل في:

- اكتساب الطفل المبادئ والقيم الخلقية بما يتناسب ومرحلته العمرية وتعزيز مشاعر الانتماء للوطن .
- تحقيق النمو الانفعالي السوي .
- اكتساب الطفل الاتجاهات الاجتماعية التى تساعده على التفاعل مع الأقران والراشدين .
- اكتساب الطفل المعارف والمهارات الحركية التى تساعده على استخدام اعضاء جسمه بشكل سليم .
- اكتساب المهارات اللغوية استعداد لعملية القراءة والكتابة .
- اكتساب الطفل المفاهيم الملائمة لمستوى نموه العقلي ومهارات التفكير السليم .
- تنمية حواس الطفل بما يساعده على التفاعل مع البيئة المحيطة به .
- تنمية الحس الجمالي والفني عند الطفل .

ولقد اثبتت الدراسات ان الأطفال يتعلمون بطريقة أفضل عندما يرتبطون ويشاركون بفعالية فى تعلمهم . (Judy & Karen (2004 -13

- **الحقائب التعليمية** :

لقد عني المجتمع الغربي منذ زمن بعيد بالتعلم الذاتي ، ومارسه في مدارسه،وذلك لمقابلة الفروق الفردية بين الطلبة وإتاحة الفرصة لهم لتعليم أفضل في ظروف فيزيائية ، وفنية تتيح لهم تنمية مهاراتهم وتزويدهم ، بمهارات سلوكية لمقابلة مواقف حياتية منوعة .

وتعد الحقائب التعليمية من الوسائل الحديثة التي لقيت نجاحا جيدا في إنجاح عملية تفريد التعليم ، وعززت أسلوب التعليم الذاتي في عملية التعلم والتعليم، حيث تقوم الحقائب التعليمية على مبدأ مراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين والسير بهم على حسب سرعاتهم الذاتية، ومنحهم الحرية الكاملة في اختيار الأنشطة؛ مما يسهم بشكل كبير في توفير الجهد والوقت واستغلال الوسائل التعليمية الاستغلال الأمثل في عملية التعليم والتعلم .(إنعام البطريخي،٦٨،٢٠٠٩)

وتعرف الحقيبة التعليمية بأنها : " برنامج تعليمي مصمم لتعليم وحدة معرفية معينة ، بتوفير مصادر تعليمية أو بدائل معينة ، يمكن للمتعلم استخدامها بطرائق متعددة ، لتحقيق أهداف معرفية ، وسلوكية محددة،وتتكون الحقيبة من غلاف أو محفظة تحتوي علي مكونات الحقيبة ودليل استعمال الحقيبة ،والأهداف المطلوب تحقيقها، والأنشطة والبدائل التي تتضمنها الحقيبة والاختبار القبلي وبرنامج التقويم الذاتي .ودليل الإجابات الصحيحة ،والمصادر التي يمكن الرجوع إليها عند الحاجة . محسن عطية (٢٠٠٨ - ٣٢٣)

كما تعرف بأنها : نظام تعليمي ذو محتوي يساعد المتعلم علي تحقيق أهداف تربوية فردية وفق قدراته وحاجاته وإمكاناته وهي خطوات موجهة،وترشد المتعلم إلي السير خطوة بخطوة ،من أجل إتاحة الفرصة لكي يختار ما يناسبه من النشاطات العديدة التي تؤدي إلي تحقيق أهداف تربوية محددة تحديدا دقيقا . محمد العبيدي (٢٠٠٩ - ٢٢٠)

وفى هذا الإطار يرى Villares et al.(2012,3) أن هناك العديد من الدراسات والبحوث توصلت إلى أن التلاميذ الذين يتم تدريبهم على استخدام مهارات دراسية جيدة كالتخطيط الدراسى والتركيز والدقة والنظام والمثابرة يحققون درجات مرتفعة فى المواد الدراسية. .

- **الفوائد التربوية المتوقعة من استخدام الحقائب التعليمية** :
  - تحقيق أهداف تعليمية محددة مسبقا ومخططة بعناية .
  - السير بالبرنامج حسب مستوى وسرعة المتعلم .
  - تجنب الأطفال الضعاف من الشعور بالنقص .
  - تجنب الأطفال الشعور بالخوف من الفشل .
  - تحقيق مبدأ التعاون بين المعلم والمتعلم .

- تعويد الأطفال على تحمل المسؤولية مع تقديم المساعدة والتوجيه كلما لزم الأمر .
- تحقق مبدأ التعزيز بشكل مستمر ، وذلك عن طريق تزويد الأطفال بتغذية راجعة من خلال المعرفة الفورية لنتائج التعلم . أحمد قنديل (٢٠٠٦- ٨٧)

• **الدراسات السابقة** :

يهدف البحث الحالى إلي استخدام الحقائب التعليمية لتنمية المفاهيم الأساسية للعقيدة الإسلامية الصحيحة لطفل الروضة ؛ لذا سيتم عرض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث مرتبة من الأحدث إلى الأقدم وذلك دراسة على النحو التالي :-

١- دراسة : إيمان فكري (٢٠١١) :

استهدفت الدراسة اكتشاف فعالية الحقائب التعليمية في تنمية مفاهيم الأمن وسلامة لدي طفل الروضة .

العينة : عينة عشوائية من أطفال المستوي الثاني لرياض الأطفال بمدرسة قاسم أمين الابتدائية قوامها (٦٠ طفل وطفلة) وتم تقسيمهم من خلال قائمة الاطفال الملتحقين بالروضة إلي مجموعتين . (تجريبية و ضابطة)

الأدوات :

- اختبار رسم الرجل لقياس الذكاء . (تقنين فاطمة حنفي)
- الاختبار التحصيلي للأمن والسلامة . (إعداد الباحثة)
- مقياس سلوكيات الأمن والسلامة المصور لطفل الروضة . (إعداد الباحثة)

• **وكان من أهم نتائج الدراسة** :

- ممارسة الأطفال لأنشطة جديدة ومتنوعة في مجال الأمن والسلامة ساعد المتعلم علي إدراك مواقف الأمن والسلامة المختلفة وإتباع السلوك المناسب لتحقيقها .
- أدت الزيادة في نمو مفاهيم الأمن والسلامة إلي تحقيق التواصل المستمر بين المعلمة والأطفال .
- ساعد استخدام الحقائب التعليمية في مجال الأمن والسلامة علي تنمية هذه المفاهيم لدي طفل الروضة وإدراكه للمعوقات التي يمكن أن تواجهه وكيفية التغلب عليها .

٢- دراسة خديجة الهاشمي (١٤٣١) :

والتى هدفت إلى بحث (القيم العقدية والخلقية المتضمنة في بعض العاب الكمبيوتر من منظور التربية الإسلامية) ، وهي رسالة جامعية عنيت بتقديم القيم العقدية والخلقية من خلال العاب الكمبيوتر باعتبارها وسائل ترفيهية محببة للأطفال يمكن استغلالها استغلالا إيجابيا في التربية العقدية والخلقية بتضمينها مواد هادفة تجعل من التسلية وسيلة تعليمية وتربوية.

٣- دراسة : مها البسيوني : (٢٠٠٩) :

استهدفت الدراسة تصميم حقيبة تعليمية تهدف إلي تربية الطفل صحيا وأمنيا.

عينة الدراسة : تكونت العينة من (٣٠) طفل وطفلة مجموعة تجريبية ،(٣٠) طفل وطفلة مجموعة ضابطة من سن (٤- ٦) سنوات .

أوضحت نتائج التحليل الإحصائي: فاعلية أنشطة الحقيبة المقترحة في توعية الأطفال بكثير من إجراءات المحافظة علي صحتهم وأمانهم ، نظرا لتكامل أنشطة الحقيبة وجاذبيتها ، وأيضا لتقديم التغذية الراجعة .

٤- **دراسة : لمياء عثمان** : (٢٠٠٦) :

استهدفت الدراسة تصميم حقيبة تعليمية تهدف إلي تنمية التذوق الجمالي.

عينة الدراسة : تكونت العينة من (٣٠) طفل مجموعة تجريبية ، و (٣٠) طفل مجموعة ضابطة من سن (٤ : ٥) سنوات .

أدوات الدراسة : الحقيبة التعليمية . مقياس التذوق الجمالي للطفل من إعداد الباحثة

- **وأشارت نتائج الدراسة إلى** :

- تتصف الحقيبة التعليمية بالفاعلية فيما يختص بتنمية التذوق الجمالي لدي أطفال ما قبل المدرسة .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوي ٠,٠٥ بين متوسطات درجات أطفال المجموعة التجريبية وأطفال المجموعة الضابطة في التطبيق البعدي لمقياس التذوق الجمالي لصالح المجموعة التجريبية .

٥- **دراسة : رباب الشافعي** : (٢٠٠٥) :

استهدفت الدراسة التعرف علي فاعلية استخدام الحقائب التعليمية في تنمية بعض المفاهيم والسلوكيات البيئية لأطفال الرياض بطئ التعلم .

عينة الدراسة : تكونت العينة من (٣٠) طفل وطفلة بطئ التعلم من أطفال المستوي الثاني بالروضة .

أدوات الدراسة : اختبار تحصيلي في المفاهيم البيئية . مقياس السلوكيات البيئية المصور.

واشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة في الاختبار التحصيلي للمفاهيم البيئية فى التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية ، وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية ومتوسط درجات أطفال المجموعة الضابطة في مقياس السلوكيات البيئية وذلك . التطبيق البعدي لصالح المجموعة التجريبية .

٦- **دراسة : أمل أحمد** (٢٠٠٤) :

استهدفت الدراسة تصميم برنامج أنشطة متكامل باستخدام الوسائط التكنولوجية وتقويمه بالبورتفليو لطفل الروضة.

عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (٨٠) طفل وطفلة من سن (٥ : ٦) سنوات.

أدوات الدراسة :

- اختبار الذكاء " لجودانف هاريس " رسم الرجل
- مقياس مصور لوحدة البحر لدي طفل الروضة .
- برنامج الأنشطة المقترح لإكساب طفل الروضة وحدة البحر.
- البورتفليو الخاص بكل طفل .

واشارت النتائج : هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات إكساب الأطفال برنامج الأنشطة للمجموعة التي تم التدريس لها باستخدام الوسائط التكنولوجية وتم تقويمها بالبورتفليو في القياس القبلى والبعدي للبرنامج لصالح القياس البعدي .

٧- **دراسة : هدي شوقي** : (٢٠٠٤) :

استهدفت الدراسة تصميم واعداد حقيبة تعليمية لطفل ما قبل المدرسة وبيان أثرها في تنمية الإدراك الحركي .

العينة : تكونت عينة الدراسة من (٧٢) طفل وطفلة من أطفال الرياض بالمستوى الأول .

أدوات الدراسة : حقيبة تعليمية مكونة من ٨ مواقف تعليمية - اختبار بوردو للإدراك الحركي .

- **دليل مصور للطفل** :

اشارت نتائج الدراسة إلي فعالية استخدام الحقيبة التعليمية المقترحة في تنمية الإدراك الحركي لطفل ما قبل المدرسة .

٨- **دراسة : مسفر المالكي** (١٤٢٣) :

أهداف الدراسة:

- التعريف بسورة الفرقان وبيان أهمّيتها التربوية.
- بيان دور الأسرة المسلمة من خلال آيات صفات عباد الرحمن في الجانب التعبدي.
- بيان دور الأسرة المسلمة من خلال آيات صفات عباد الرحمن في الجانب الأخلاقي.
- بيان دور الأسرة المسلمة من خلال آيات صفات عباد الرحمن في الجانب الاجتماعي.

منهج الدراسة: اعتمد الباحث في دراسته على المنهج الاستنباطي.

- **النتائج** :

- القرآن والسنّة هما المنهجان النيّران اللذان يجب على الأسرة المسلمة تربية أولادها عليهما.
- صفات عباد الرحمن أجلّ الصفات التي يجب على الأسرة تربية أولادها عليها.
- أظهرت الدراسة أنّ الأسرة يمكن أن تسهم في بناء الجانب التعبدي والأخلاقي والاجتماعي في نفوس أولادها.

- أظهرت الدراسة أنّ قيام الأولاد بإتباع صفات عباد الرحمن سيعود عليهم بالنفع في الدراين.
- أظهرت الدراسة خطورة وسائل الإعلام وتأثيرها الفادح في إفساد الجوانب الثلاثة إن لم تستخدم استخداما أمثل.
- أظهرت الدراسة أهمّية صلاح الجوّ الأسري في صلاح الأولاد وفسادهم.
- أظهرت الدراسة أهمّية تأصيل الرقابة الداخلية في نفوس الأولاد واعتبارها ركيزة قوية لمواجهة التحديات.

٩- دراسة : عبير منسي (٢٠٠٣) :

استهدفت الدراسة إلي التحقق من فاعلية الحقيبة التعليمية المقترحة في نمو قدرات التفكير الابتكارى في الرياضيات لدي أطفال الروضة من (٥ : ٦) سنوات .

عينة الدراسة : طبقت الدراسة علي عينة من أطفال الرياض بالمستوي الثاني قوامها (٦٠) طفل وطفلة .

أدوات الدراسة : حقيبة تعليمية في المفاهيم الرياضية - اختبار للتفكير الابتكارى في الرياضيات لأطفال الروضة .

وأشارت نتائج الدراسة الى فاعلية استخدام الحقيبة التعليمية المقترحة في تنمية قدرات التفكير الابتكارى (المرونة ، الأصالة ، الطلاقة ، وحل المشكلات وحل الألغاز) لدي اطفال المجموعة التجريبية .

١٠- دراسة جمال إسماعيل (٢٠٠١) :

وهى بعنوان (اطفال المسلمين كيف رباهم النبي الأمين) وقد تكونت من ستة فصول، الأول تناول فيه تربية النبي صلى الله عليه وسلم للطفل بدءا من كونه نطفة في صلب أبيه وحتى سن الثالثة، وفي الفصل الثاني تناول التربية النبوية للطفل من بداية سن الرابعة وحتى سن العاشرة، وفي الفصل الثالث تناول التربية النبوية من بداية سن الحادية عشرة وحتى الرابعة عشرة، وفي الفصل الرابع تناول التربية النبوية من بداية سن الخامسة عشرة وحتى الثامنة عشرة،وفي الفصل الخامس تناول العناية بالشباب في مرحلة التهيئة للزواج، وفي الفصل السادس تناول بالتفصيل وصايا لقمان لابنه.

١١- دراسة وائل محمد (٢٠٠١) :

استهدفت الدراسة قياس مدي فعالية استخدام حقيبة تعليمية في تنمية عمليات العلم الأساسية في مرحلة رياض الأطفال .

أدوات الدراسة :حقيبة تعليمية لتنمية عمليات العلم الأساسية . اختبار عمليات العلم .

واشارت نتائج الدراسة إلى فعالية استخدام الحقيبة التعليمية المقترحة في تنمية عمليات العلم الأساسية في مرحلة رياض الأطفال .

١٢- دراسة : سلوى عبد السلام (٢٠٠٠) :

استهدفت الدراسة تنمية التفكير التحليلي لدي اطفال ما قبل المدرسة من خلال الرزمة التعليمية ، والتعرف علي الفروق التي ترجع إلي الجنس بين الأطفال في أبعاد التفكير التحليلي (الملاحظة . اختيار البدائل . التنبؤ . الاستدلال اللفظي) نتيجة استخدام الرزمة التعليمية .

عينة الدراسة : طبقت الدراسة علي عينة من أطفال الرياض بالمستوي الثاني قوامها (٦٠) طفل وطفلة .

أدوات الدراسة : حقيبة تعليمية . اختبار في التفكير التحليلي .

ونتائج الدراسة تبين : وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي أطفال المجموعة التجريبية والضابطة في الأداء البعدي علي متغيرات التفكير التحليلي (الملاحظة . اختيار البدائل . التنبؤ . الاستدلال اللفظي) ؛ لصالح المجموعة التجريبية .

١٣- دراسة سهام جبار (١٩٩٠) :

وهى بعنوان منهج التربية النبوية للأطفال من خلال البناء العقدي والبناء العبادي والبناء الأخلاقي ، وتناولت الباحثة فيها أسلوب النبي صلى الله عليه وسلم ومنهجه في بناء شخصية الإنسان منذ نعومة أظفاره اعتمادا على هذه الجوانب الثلاثة للدين وهي العقيدة والعبادة والأخلاق .

- **ثانيا : تعقيب على الدراسات السابقة وأوجه الاستفادة منها :**

يتضح عدم وجود دراسة سابقة تناولت فعالية استخدام الحقائب التعليمية في تنمية المفاهيم الأساسية للعقيدة الإسلامية الصحيحة لطفل الروضة.

ومن ثم فإن معقد الجدة والطرافة في دراستنا يتمثل في أمرين:

- الأول: أنها تركز على هذه المرحلة المهمة من عمر الطفل والتي تتكون فيها مداركه الحسية والمعرفية عموما، وبالتالي يبدأ في تكوين المفاهيم والانطباعات، ومن ثم فهي مرحلة جد خطيرة ومهمة ومناسبة للبدء في تعليم الطفل المفاهيم الأساسية للعقيدة الإسلامية الصحيحة لينشأ مؤمنا مستقيم الفكر، راسخ العقيدة، لا يجنح إلى تطرف ولا يميل إلى تفريط.
- الثاني: أنها لا تقتصر على المنهج الوصفي وتوجيه الإرشادات النظرية للآباء والمعلمين والمربين لمراعاتها في تعليم الطفل وتربيته، بل تتعدى ذلك إلى التقدم نحو الطفل مباشرة بتقديم هذه المادة المعرفية المهمة له في صورة شيقة وجذابة تتناسب مع مرحلته العمرية وتثير اهتمامه باستخدام أحدث الوسائل التربوية والتعليمية المستخدمة في الحقيبة التعلمية المعدة بالبحث الحالى .

استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في اعداد أدوات الدراسة .

- **فروض البحث :**

- لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس تقييم مفاهيم العقيدة الاسلامية الصحيحة.

- لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المؤجل (التتبعي) لمقياس تقييم مفاهيم العقيدة الاسلامية الصحيحة.
- لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل (التتبعي) لمقياس تقييم مفاهيم العقيدة الاسلامية الصحيحة.

- **طريقة العمل وإجراءات الدراسةالميدانية** :
- **منهج الدراسة** :

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج شبه التجريبي وعلى تصميم تجريبي مكون من مجموعتين (تجريبية وضابطة) .

- **عينة البحث** :

تم اشتقاق عينةٍ تمهيدية للدراسة بلغ قوامها (١٥) طفل وطفلة ، وتم اختيارهم عشوائيا من الأطفال في مرحلة رياض الأطفال بالمستوى الثالث بروضة طيور الجنة وهى إحدى رياض الأطفال التابعة لإدارة التربية والتعليم بمدينة الطائف في الفصل الأول من العام الدراسي ١٤٣٤/١٤٣٥ هـ، وقد بلغ متوسط أعمار العينة التمهيدية (٥,٧) سنوات تقريبا، بانحراف معياري (٠,٤٩)،واستخلص الباحثون عينة أساسية قوامها (٢٨) طفل وطفلة بالمستوى الثالث بنفس الروضة ، وقد روعي عند اختيار اطفال العينة الأساسية أن يكون لهم نفس خصائص مثل الجنس ونسبة الذكاء والمرحلة العمرية، وبلغ متوسط أعمار عينة الدراسة الأساسية (٥,٦) سنوات تقريبا، بانحراف معياري (٠,١٦٥).

وزعوا عشوائيا بعد مجانستهم الى مجموعتين تجريبية (١٤) طفل وطفلة (٨ ذكور ، ٦إناث) ، ضابطة (١٤) طفل وطفلة (٧ذكور، ٧إناث)

- **ضبط المتغيرات المتدخلة** :

- العمر الزمني: تم اختيار أطفال من نفس المرحلة العمرية.
- الذكاء : تم حساب دلالة الفروق بين مجموعتي البحث (التجريبية والضابطة) في الذكاء باستخدام نتائج تطبيق مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء.
- القائم بالتجربة: قام أحد الباحثين الحاليين بتنفيذ تجربة البحث ، متبعاً خطوات إجراء وتنفيذ الحقيبة التعليمية المستهدفة بالبحث الحالي.
- تمت المجانسة بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة في المتغيرات التالية (العمر الزمني، الذكاء ، المستوى القبلي في مفاهيم العقيدة الاسلامية الصحيحة في مرحلة رياض الأطفال ، وذلك باستخدام اختبار(*) "مان ويتنى Mann Whiteny" ، كما هو موضح بالجدول التالي:

(*) تم استخدام حزمة البرامج الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical package for social Science (SPSS) الإصدار (١٠) لتحليل البيانات إحصائيا.

جدول (١) : قيمة " Z " ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي الرتب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي لاختبار الذكاء، ومقياس مفاهيم العقيدة الاسلامية

الاختبار	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Z المحسوبة	الدلالة
الذكاء	التجريبية	14	14.75	206.50	.162	غير دالة عند مستوي ٠,٠٥
	الضابطة	14	14.25	199.50		
مفاهيم العقيدة الأسلامية	التجريبية	14	14.36	201.00	.092	غير دالة عند مستوي ٠,٠٥
	الضابطة	14	14.64	205.00		

وتشير نتائج الجدول السابق إلي تجانس المجموعتين قبليا في الذكاء، و مفاهيم العقيدة الأسلامية، حيث أن قيمة (Z) غير دالة إحصائيا، مما يشير إلى وجود درجة عالية من التجانس بين المجموعتين.

- **أدوات البحث** :

١- مقياس ستانفورد – بينيه للذكاء :

من اجل تحقيق التجانس بين مجموعتى الدراسة استخدم مقياس ستانفورد . بينيه للذكاء ، واستخدم منه الصورة (تعديل ١٩٧٢) إعداد محمد عبد السلام ولويس كامل مليكة، لما لهذه الصورة من صدق وثبات مرتفعين، وقننه العديد من الباحثين على البيئة السعودية ، بما يتشابه مع عينة البحث الحالي .

٢- مقياس تقييم المفاهيم الأساسية للعقيدة الإسلامية الصحيحة لطفل الروضة. اعداد الباحثون (ملحق ١)

يهدف هذا المقياس إلى تقييم مدى اكتساب طفل الروضة للمفاهيم الأساسية للعقيدة الاسلامية الصحيحة والتى تم تحديدها في ست مفاهيم هى : الإيمان بالله _ الإيمان بالملائكة . الإيمان بالكتب السماوية . الإيمان بالأنبياء والرسل . الإيمان باليوم الآخر . الإيمان بالقدر .

- **وصف المقياس** :

يتكون المقياس من ستة مقاييس فرعية تتمثل في " الإيمان بالله - الإيمان بالملائكة . الإيمان بالكتب السماوية . الإيمان بالأنبياء والرسل .الإيمان باليوم الآخر . الإيمان بالقدر.

وتقاس بأربعة مستويات رئيسية، هي بدرجة كبيرة . بدرجة متوسطة . بدرجة ضعيفة -لا تنطبق ابدا ، ويصلح المقياس للأطفال في مرحلة رياض الأطفال،ويطبق بطريقة فردية.

ويتكون المقياس في صورته النهائية من (٧٣) عبارة تقيس مفاهيم العقيدة الاسلامية لدى الأطفال في مرحلة رياض الأطفال وهي: الإيمان بالله ، ويتمثل في العبارات من (١- ٢٢)، الإيمان بالملائكة، ويتمثل في العبارات من (٢٣- ٣٣)، الإيمان بالكتب السماوية ، ويتمثل في العبارات من (٣٤- ٤٤)، الإيمان بالأنبياء والرسل ، ويتمثل في العبارات من (٤٥- ٥٥)، الإيمان باليوم الآخر ، ويتمثل في العبارات من (٥٦- ٦٧)، الإيمان بالقدر ، ويتمثل في العبارات من (٦٨- ٧٣).

تقدير الدرجات: يتم توزيع الدرجات كما يلي (بدرجة كبيرة = ٤، . بدرجة متوسطة = ٣، بدرجة ضعيفة = ٢،لا تنطبق ابدا =١)، وبذلك تكون الدرجة القصوى للمقياس هى (٢٩٢)

- **تطبيق المقياس** :

يطبق المقياس بشكل فردي.

- **صدق المقياس** :

قام الباحثون في البحث الحالي باستخدام صدق المحكمين، حيث عُرض على تسعة محكمين من أساتذة العقيدة والعلوم التربوية برياض الأطفال وعلم النفس التربوي والسادة الموجهين ومعلمات رياض الأطفال وطلب من كل منهم إبداء الرأي حول مدى وضوح وكفاية العبارات التابعة لكل مفهوم، والجدول التالي يوضح النسب المئوية لاتفاق السادة المحكمين على عناصر التحكيم التي عرضت عليهم .

جدول (٢) : النسب المئوية لاتفاق أراء السادة المحكمين على عناصر التحكيم المرتبطة بصدق مقياس تقييم المفاهيم الأساسية للعقيدة الاسلامية الصحيحة

السؤال	النسبة المئوية
هل عبارات مفهوم " الايمان بالله " واضحة وكافية ؟	٩٦٪
هل عبارات مفهوم " الايمان بالملائكة " واضحة وكافية ؟	٨٩٪
هل عبارات مفهوم " بالكتب السماوية " واضحة وكافية ؟	٩٤٪
هل عبارات مفهوم " بالرسل " واضحة وكافية ؟	٩١٪
هل عبارات مفهوم " الإيمان باليوم الآخر " واضحة وكافية ؟	٩٠٪
هل العبارات على بعد " الإيمان بالقضاء والقدر " واضحة وكافية ؟	٩٣٪
مدى مناسبة صياغة عبارات المقياس	٩٥٪
مدى ملائمة عبارات المقياس لعينة البحث	٩١٪

واقترح السادة المحكمون إعادة صياغة بعض العبارات، وأخذ بالمقترحات التي قدموها وعدلت بناء على ذلك، وعرضت عليهم مرة أخرى واتفق السادة المحكمون على ملائمة عبارات المقياس بعد إجراء التعديلات اللازمة وكانت النسبة المئوية (٩٢٪) وهذا يدل على صدق عال للمقياس .

- **ثبات المقياس** :

قام الباحثون في البحث الحالي بحساب الثبات بطريقة إعادة الاختبار بفاصل زمني قدره أسبوعين على عينة التقنين (ن = ١٥) وبلغت قيمة معامل الثبات(٠,٨٤)، وهي قيمة مقبولة علميا مما يدل على ثبات المقياس ويدعو إلى الثقة في النتائج .

٣- الحقيبة التعليمية : اعداد الباحثون (ملحق رقم ٢)

تهدف الحقيبة التعليمية الى تنمية المفاهيم الأساسية للعقيدة الإسلامية الصحيحة لطفل الروضة .

وتم اعداد الحقيبة في ضوء المسلمات التالية :

- **المسلمات التى تقوم عليها الحقيبة التعليمية** :

تم مراعاة الأسس التربوية التالية عند إعداد الحقيبة التعليمية :

- استخدام الأسلوب المنهجي : من خلال تحديد الأهداف ، واختيار المادة التعليمية ، إعداد خطة العمل ، رسم مسارات التقويم .
- تنوع الخبرات : ويشمل تنوع مجالات الخبرة للمتعلم كالخبرات الحسية،والخبرات المجردة ، وممارسات عملية ، ويهدف ذلك إلى إشراك أكثر من حاسة واحدة في التعلم مما يؤدي إلى تكامل الخبرة .
- تعدد الوسائل : ويهدف إلى توفير أكثر من وسيلة تعليمية بهدف استخدام أنسب الوسائل لتحقيق كل هدف من الأهداف التعليمية الخاصة بموضوع الحقيبة ، وسوف يؤدي ذلك إلى تحقيق أكبر قدر ممكن من المدركات الحسية التي تلائم كل طفل .
- الإيجابية والنشاط في التعلم : إن وضوح الأهداف يوضح للمتعلم طريقة التعامل مع المواد التعليمية ، وهذا يؤدي إلى التفاعل الإيجابي مع المعرفة والمعطيات المتاحة في مجال التعلم ، وهذا ما يعرف بالتعلم عن طريق العمل .
- سهولة التداول : وهذا يتطلب حفظ المواد التعليمية في حقيبة مناسبة بترتيب وتنظيم يسمح بسهولة الحصول على المادة المطلوبة ، وحفظها بعد الانتهاء من استخدامها .
- تنوع أنماط التعليم : إن تعدد المواد التعليمية وتنوعها يجعل من السهولة اتباع أساليب مختلفة لاستخدام الحقيبة التعليمية
- تحقيق مبدأ التعاون بين المعلمة والطفل .
- تعويد الأطفال على تحمل المسؤولية وتقديم المساعدة والتوجيه .
- تحقق مبدأ التعزيز بشكل مستمر ، وذلك عن طريق تزويد الأطفال بتغذية راجعة من خلال المعرفة الفورية لنتائج التعلم . أحمد قنديل(٢٠٠٦- ٨٧) رباب الشافعي (٢٠٠٥ - ٦٣ :٦٦)، مجدي إبراهيم (٢٠٠٤ - ٦٢٦:٦٢٤)، عبير منسي (٢٠٠٣ - ٢٥ :٢٨)، محمد محمود الحيله (٢٠٠٢ - ١٥٦)

- **التحقق من صلاحية الحقيبة للاستخدام** :

تم عرض الحقيبة والأدوات على تسعة محكمين من أساتذة العقيدة والعلوم التربوية برياض الأطفال وعلم النفس التربوي والسادة الموجهين ومعلمات رياض الأطفال وطلب من كل منهم إبداء الرأي حول العناصر التى يوضحها الجدول التالى .

واقترح السادة المحكمون إعادة صياغة بعض الأنشطة وبعض التعليمات لتكون بلغة أكثر بساطة لتناسب عينة البحث ، وعدلت الأنشطة بناء على ذلك، وعرضت عليهم مرة أخرى واتفق السادة المحكمون على ملائمة الحقيبة بعد إجراء التعديلات اللازمة وكانت النسبة المئوية (٩١٪) وهذا يدل على صلاحية الحقيبة للاستخدام مع عينة الدراسة .

وتعرض الحقيبة التعليمية بشكل إجرائي في ملحق رقم (٢).

جدول (٣) : النسب المئوية لاتفاق أراء السادة المحكمين على عناصر التحكيم المرتبطة بالحقيبة التعليمية المعدة بالبحث

السؤال	النسبة المئوية
مدى مناسبة محتوى الحقيبة للهدف منها ؟	٨٦٪
مدى ملائمة محتوى الحقيبة لعينة البحث ؟	٩٢٪
مدى كفاية الأنشطة المستخدمة بالحقيبة ؟	٩٤٪
مدى ملائمة التعليمات لعينة البحث ؟	٩٢٪
مدى كفاية أنشطة التقويم ؟	٩٠٪
مدى ملائمة عبارات المقياس لعينة البحث؟	٩٣٪

- **اجراءات تنفيذ الدراسة الميدانية** :

- تم اتخاذ الإجراءات اللازمة لاختيار إحدى رياض الأطفال التابعة لإدارة التربية والتعليم بمدينة الطائف ، وتم ترشيح روضة طيور الجنة بحى الشرقية .
- تم عمل دراسة استطلاعية على أطفال الروضة وذلك بغرض تقنين أدوات البحث والتأكد من صلاحية الجلسات التجريبية للحقيبة التعليمية للتطبيق .
- تم تطبيق مقياس استنافورد - بينيه لقياس الذكاء على العينة الأساسية للبحث .
- تم تطبيق مقياس المفاهيم الأساسية للعقيدة الإسلامية الصحيحة على العينة الأساسية للبحث تطبيقا قبليا.
- تم تطبيق الحقيبة التعليمية للمفاهيم الأساسية للعقيدة الإسلامية الصحيحة علي العينة الأساسية للبحث .
- تم تطبيق مقياس المفاهيم الأساسية للعقيدة الإسلامية الصحيحة على العينة الأساسية للبحث تطبيقا بعديا.
- تم تطبيق مقياس المفاهيم الأساسية للعقيدة الإسلامية الصحيحة على العينة الأساسية للبحث تطبيقا بعديا مؤجلا (تتبعيا) بعد مضى ستة عشر يوم من التطبيق البعدى .
- تم تحليل النتائج احصائيا وتفسيرها وتقديم التوصيات والمقترحات .

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة** :

استخدمت الوسائل الإحصائية التالية:

- المتوسط الحسابي.
- اختبار مان وتني (اختبار U) لدلالة الفروق بين درجات مجموعتين مستقلتين.
- اختبار نسبة الكسب المعدل لبلانك لحساب مدى فعالية الحقائب التعليمية في تنمية المفاهيم الأساسية للعقيدة الإسلامية الصحيحة.
- اختبار ويلكوكسون.

- **نتائج البحث** :

للإجابة عن سؤال البحث الرئيسي والذي ينص علي: ما فعالية استخدام الحقائب التعليمية في تنمية المفاهيم الأساسية للعقيدة الإسلامية الصحيحة لطفل الروضة؟

قام الباحثون بما يلي:

أولا : تحليل نتائج تطبيق مقياس مفاهيم العقيدة الاسلامية قبليا وبعديا علي أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة.

تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي لمقياس مفاهيم العقيدة الاسلامية ، والجدول التالي يلخص هذه النتائج .

جدول (٤) : المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي والبعدي المؤجل لمقياس مفاهيم العقيدة الاسلامية

المجموعة	نوع الأداء	المتوسط	الانحراف المعيارى
التجريبية	قبلي	115.78	20.79
الضابطة		116.21	15.33
التجريبية	بعدي	268.85	24.52
الضابطة		138.07	16.87
التجريبية	بعدي مؤجل	273.71	24.86
الضابطة		136.64	18.60

يتضح من النتائج التي يلخصها الجدول السابق أن هناك تحسنا في أداء كلتا المجموعتين ؛هذا التحسن الذي طرأ علي أداء المجموعة التجريبية أعلي منه لدي المجموعة الضابطة، ويستدل علي ذلك من نتائج مقارنة المتوسطات والانحرافات المعيارية لأداء المجموعتين الموضحة بالشكل (١).

شكل (١) متوسطات درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقين القبلي والبعدي والبعدي المؤجل لمقياس مفاهيم العقيدة الاسلامية

يتضح من الشكل السابق وجود فروق واضحة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء البعدى والبعدى المؤجل (التتبعي) على مقياس المفاهيم الأساسية للعقيدة الاسلامية لصالح المجموعة التجريبية .

- **ثانيا : مناقشة فروض البحث :**

- **الفرض الأول :**

للتحقق من صحة الفرض الأول من فروض البحث والذي ينص علي: " لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس تقييم مفاهيم العقيدة الاسلامية الصحيحة ".

تم تطبيق اختبار" مان ويتي" علي متوسطي الرتب لدرجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس تقييم مفاهيم العقيدة الأسلامية الصحيحة، والجدول التالي يلخص هذه النتائج.

جدول (٥) : قيمة " Z " ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس تقييم مفاهيم العقيدة الاسلامية الصحيحة

المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	" Z "	مستوى الدلالة
التجريبية	21.50	301.00	4.50	دالة عند مستوي ٠,٠٥
الضابطة	7.50	105.00		

نتبين من النتائج التي يلخصها الجدول السابق أن قيمة " Z " دالة عند مستوي (٠,٠٥)؛ مما يدل علي وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس تقييم مفاهيم العقيدة الإسلامية الصحيحة - وبالتالي يمكن رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي ينص علي: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس تقييم مفاهيم العقيدة الاسلامية الصحيحة - لصالح الأداء البعدي للمجموعة التجريبية، ويمكن أن يعزي التباين في الأداء علي مقياس تقييم مفاهيم العقيدة الإسلامية الصحيحة إلي تأثير المعالجة باستخدام الحقائب التعليمية الذي وظف فيها الباحثون أساليب تدريسية مناسبة لتحقيق أهداف مواقف تدريسية بعينها ، كما ان ممارسة الأطفال لأنشطة جديدة ومتنوعة في مجال اكتساب كل مفهوم من مفاهيم العقيدة الاسلامية الصحيحة ساعد اطفال المجموعة التجريبية علي إدراك المفاهيم الاساسية للعقيدة الاسلامية وإتباع السلوك المناسب لتحقيقها ، بالإضافة إلى تعدد الوسائط التعليمية والبدائل والاختيارات داخل الحقيبة والحرص على تنفيذ البدائل المتعددة والتى تخدم أهداف الحقيبة كل ذلك ساهم في الحصول على هذه النتيجة ، بالإضافة إلى ان الحرص على تحقيق المتعة والتسلية بين الأنشطة التعليمية والتربوية للحقيبة ساهم في الوصول الى هذه النتيجة .

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج الدراسات التى حققت أهداف إيجابية باستخدام الحقائب التعليمية مثل دراسة ايمان فكري (٢٠١١) ، مها البسيوني (٢٠٠٩) ، دراسة لمياء عثمان (٢٠٠٦) و دراسة رباب الشافعي (٢٠٠٥) ،ودراسة هدي شوقي (٢٠٠٤).

- **الفرض الثاني :**

للتحقق من صحة الفرض الثاني من فروض البحث والذي ينص علي: " لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي ٠,٠٥ بين متوسطي رتب درجات أطفال

المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المؤجل (التتبعي) لمقياس تقييم مفاهيم العقيدة الاسلامية الصحيحة ".

تم تطبيق اختبار" مان ويتي" علي متوسطي الرتب لدرجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المؤجل (التتبعي) لمقياس تقييم مفاهيم العقيدة الإسلامية الصحيحة، والجدول التالي يلخص هذه النتائج.

جدول (٦) : قيمة " Z " ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المؤجل (التتبعي) لمقياس تقييم مفاهيم العقيدة الاسلامية الصحيحة

المجموعة	متوسط الرتب	مجموع الرتب	" Z "	مستوي الدلالة
التجريبية	21.50	301.00	4.511	دالة عند مستوي ٠.٠٥
الضابطة	7.50	105.00		

نتبين من النتائج التي يلخصها الجدول السابق أن قيمة " Z " دالة عند مستوي (٠.٠٥) ؛ مما يدل علي وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المؤجل (التتبعي) لمقياس تقييم مفاهيم العقيدة الإسلامية الصحيحة وبالتالي يمكن رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل الذي ينص علي: يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي المؤجل (التتبعي) لمقياس تقييم مفاهيم العقيدة الاسلامية الصحيحة - لصالح الأداء البعدي المؤجل (التتبعى) للمجموعة التجريبية، ويمكن أن يعزي التباين في الأداء علي مقياس تقييم مفاهيم العقيدة الإسلامية الصحيحة إلي ان استغلال امكانات الاطفال في المجموعة التجريبية الى اقصى حد داخل تدريبات الحقيبة التعليمية بالإضافة إلى تعدد الوسائط التعليمية والبدائل والاختيارات داخل الحقيبة والحرص على تنفيذها البدائل المتعددة والتى تخدم أهداف الحقيبة كل ذلك ساهم في الحصول على هذه النتيجة ، كما ان تحقيق التواصل المستمر بين الباحثة والأطفال اثناء تنفيذ الحقيبة التعليمية ، والحرص على تبادل الآراء ومناقشة مفاهيم العقيدة الاسلامية أدت إلي اكتساب الاطفال مفاهيم العقيدة الاسلامية الصحيحة ، هذا إلى جانب الحرص على تجنب شعور الأطفال بالضعف أو النقص وتجنب شعورهم بالفشل وتعويد الأطفال على تحمل المسؤولية وتقديم المساعدة والتوجيه لهم كلما لزم الأمر.

ولقد حث البحث الحالي على تدريب الأطفال على اكتساب مفاهيم العقيدة الاسلامية الصحيحة من منطلق أنّ القيام بذلك سيعود علي الأطفال بالنفع في الدراين.

وتتفق الدراسة الحالية في هذا الإجراء وتلك النتيجة مع دراسة مسفر المالكي (١٤٢٣) والتى عملت على اكتساب الأطفال بإتباع صفات عباد الرحمن حيث ان صفات عباد الرحمن أجلّ الصفات التي يجب على الأسرة تربية أولادها عليها.

- **الفرض الثالث** :

للتحقق من صحة الفرض الثالث من فروض البحث والذي ينص علي: " لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل (التتبعي) لمقياس تقييم مفاهيم العقيدة الاسلامية الصحيحة ".

تم تطبيق اختبار ويلكوكسون Wilcoxon Signed Rank Test والجدول التالي يلخص هذه النتائج.

جدول (٧) : قيمة " Z " ودلالتها الإحصائية للفرق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدي والبعدى المؤجل علي مقياس تقييم مفاهيم العقيدة الاسلامية الصحيحة

رتب الأشارات	متوسط الرتب	مجموع الرتب	إحصائي " Z "	مستوي الدلالة
السالبة	.00	.00	2.94	دالة عند مستوي ٠.٠٥
الموجبة	6.00	66.00		

نتبين من النتائج التي يلخصها الجدول السابق أن قيمة إحصائي "Z" دالة عند مستوي (٠.٠٥)؛ مما يدل علي وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية فى التطبيقين البعدي والبعدى المؤجل علي مقياس تقييم مفاهيم العقيدة الاسلامية الصحيحة، بالتالي يمكن رفض الفرض الصفري وقبول الفرض البديل والذي ينص علي : يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوي ٠.٠٥ بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والبعدي المؤجل (التتبعي) لمقياس تقييم مفاهيم العقيدة الاسلامية الصحيحة - لصالح الأداء البعدي.

ويمكن أن يعزي التباين في الأداء البعدى والبعدى المؤجل علي مقياس تقييم مفاهيم العقيدة الاسلامية الصحيحة إلى أن الحقيبة التعليمية المستهدفة قد ساعدت اطفال المجموعة التجريبية على التخطيط للمهام وتنظيم المعلومات والاحتفاظ بها مما ادى الى عدم تعرضها للفقد و زيادة الوعي بمهام التعلم وتحسن مهارات المراقبة والتخطيط والتقييم مما أدى إلى هذه النتيجة ، وتبرز هذه النتيجة ان الحقيبة التعليمية قد ساعدت في تنشيط وتركيز الانتباه على اكتساب مفاهيم العقيدة الاسلامية الصحيحة وبلوغ التعلم المنشود وفق معاييرٍ كمية ونوعية مرغوبة.

- **ثالثا : بحث فعالية الحقيبة التعليمية** :

للوقوف علي مدي فعالية الحقيبة التعليمية كان السؤال الرئيس لهذا البحث ما فعالية استخدام الحقائب التعليمية في تنمية المفاهيم الأساسية للعقيدة الإسلامية الصحيحة لطفل الروضة. ولمقارنة اداء المجموعة التجريبية علي مقياس المفاهيم العقيدة الأسلامية الصحيحة قبل وبعد تطبيق الحقيبة المقترحة وذلك من خلال حساب نسبة الكسب المعدل لبلانك كما هو موضح بالجدول التالي .

جدول (٨) : متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والبعدي لمقياس تقييم مفاهيم العقيدة الاسلامية الصحيحة ونسبة الكسب المعدل (لبلانك) ومدي دلالة هذه النسبة

التطبيق	المتوسط	النهاية العظمي للاختبار	نسبة الكسب المعدل لبلانك	مدي القبول
قبلى	115.78	292	1.39	مقبولة لأنها تزيد عن الواحد الصحيح
بعدي	268.85			

توضح نتائج الجدول السابق أن نسبة الكسب المعدل للمجموعة التجريبية علي مقياس تقييم مفاهيم العقيدة الاسلامية الصحيحة (١.٣٩ وهي قيمة أكبر من الواحد الصحيح) وبالتالي يمكن القول أن البرنامج المقترح يتصف بدرجة مقبولة من الفعالية ، فهو يحقق نسبة كسب معدل (ثابت بلاك) أكبر من (١.٢) .

- **التوصيات** :

- ضرورة توجيه الاهتمام من قبل المسؤولين بوزارة التربية والتعليم بتطوير المقررات الدراسية لتتضمن مفاهيم العقيدة الاسلامية الصحيحة في منهج رياض الأطفال .
- ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات معلمات رياض الأطفال في تعليم الأطفال مفاهيم العقيدة الاسلامية الصحيحة وتشجيعهن على بذل الكثير من الجهد وتحسين الرغبة في تعلمها .
- دراسة الواقع التربوي لرياض الأطفال ، عن طريق البحوث الميدانية التجريبية بهدف الوقوف على العوامل المرتبطة بمشكلات هذه المرحلة الهامة في السلم التعليمي وإعداد الكوادر المؤهلة للتعامل معها ومعالجتها.
- لابدّ من تعاون وسائل الإعلام مع المؤسسات التربوية في مختلف المجالات لتكون المصلحة النهائية صلاح الفرد والمجتمع.

- **البحوث المقترحة** :

- دراسة أثر تفاعل الجنس مع التدريب على تنمية مفاهيم العقيدة الاسلامية الصحيحة ومفهوم الذات الاكاديمي لدى اطفال الروضة .
- دراسة أثر التدريب على مفاهيم أخرى كمفاهيم المواطنة، الأمن والسلامة،المفاهيم الحسابية ..... ألخ .
- دراسة البنية المعرفية لدى الأطفال ذوى المستوى المرتفع من مفاهيم العقيدة الاسلامية الصحيحة .

- **قائمة المراجع** :
- **أولا : المراجع العربية** :

- ابراهيم مصطفى ،أحمد الزيات ، حامد عبد القادر و محمد النجار(١٤٢٧). المعجم الوسيط. تحقيق مجمع اللغة العربية، دار الدعوة، المجلد الثاني.
- ابن القيم الجوزية (تحقيق) عبد القادر الأرناؤوط (١٩٧١) . تحفة المودود بأحكام المولود . دمشق : دار البيان .
- أبو حامد بن محمد الغزالي(٢٠٠٢) . إحياء علوم الدين ، و بذيله كتاب المغني عن حمل الأسفار في الأسفار في تخريج ما في الإحياء من الأخبار للإمام زين الدين أبي الفضل عبد الرحيم بن الحسين العراقي ، بيروت : دار المعرفة.

- أبو القاسم الراغب الأصفهاني تحقيق: صفوان عدنان الداودي (١٤١٢) . معجم مفردات ألفاظ القرآن الكريم . دمشق : دار القلم، الجزء الثاني .
- أحمد إبراهيم قنديل (٢٠٠٦). التدريس بالتكنولوجيا الحديثة١،القاهرة، عالم الكتب
- أحمد حكمت بشير ياسين(١٤٢٨). المضامين التربويّة المستنبطة من سورة الزخرف . بحث مكمّل لمتطلبات الحصول على درجة (الماجستير) ،كلية الدعوة وأصول الدين ،الجامعة الإسلامية بالمدينة المنوّرة.
- أحمد محمد النكلاوي (١٩٨٦) . الوضع التعليمي للطفل في الخليج العربي . الرياض : مكتب التربية لدول الخليج .
- أمل محمد أحمد (٢٠٠٤). برنامج أنشطة متكامل بإستخدام الوسائط التكنولوجية لطفل الروضة و تقويمه بالبورتفوليو، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية رياض الأطفال،جامعة الأسكندرية.
- انعام هلال البطريخي(٢٠٠٩). أثر استخدام الحقائب التعليمية في تنمية مهارات الخط العربي لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بشمال غزة ، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، غزة ، الجامعة الاسلامية .
- إيمان جمال فكري (٢٠١١). تنمية بعض مفاهيم الأمن والسلامة لطفل ما قبل المدرسة باستخدام الحقائب التعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية النوعية، جامعة بورسعيد.
- بكر عبد الله أبو زيد (١٤١٧). الإبطال لنظرية الخلط بين دين الإسلام وغيره من الأديان. دار العاصمة.
- جمال الدين بن منظور(١٤١٤) . لسان العرب .الجزء الثالث، بيروت: دار صادر .
- جمال عبد الرحمن إسماعيل (٢٠٠١). أطفال المسلمين كيف رباهم النبي الأمين. مكة المكرمة : دار طيبة الخضراء .
- خالد عبد الكريم الخيّاط(١٤١٠) . الأسلوب التربوي للدعوة إلى الله في العصر الحاضر،بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير ، كلية التربية ، جامعة أمّ القرى .
- خديجة بنت عمرو بن هاشم الهاشمي (١٤٣١). القيم العقدية والخلقية المتضمنة في بعض ألعاب الكمبيوتر من منظور التربية الإسلامية. بحث مكمل للحصول على درجة الماجستير،جامعة أم القرى.
- رباب عبده الشافعي (٢٠٠٥). فاعلية استخدام الحقائب التعليمية في تنمية بعض المفاهيم والسلوكيات البيئية لأطفال الرياض بطيئي التعلم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية ببورسعيد، جامعة قناة السويس.
- سلوى محمد عبد السلام (٢٠٠٠). فعالية الرزمة التعليمية في تنمية التفكير التحليلي
- لدي أطفال ما قبل المدرسة ، رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية، جامعة المنصورة.
- سهام مهدي جبار (١٩٩٠). منهج التربية النبوية للأطفال من خلال البناء العقدي والبناء العبادي والبناء الأخلاقي. رسالة ما جستير غير منشورة، جامعة الإمام الأوزاعي ، بيروت .
- عبد الحميد عمر الأمين(١٣٩٦). سورة الحجرات منهج تربوي لمجتمع مثالي، بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير ، كلية الشريعة والدراسات الإسلامية بجامعة الملك عبد العزيز بمكة المكرّمة.
- عبد القادر محمد صوفي(١٤٢٣) . المفيد في مهمات التوحيد ، فلسطين، دار الاعلام .

- عبير محمود منسي (٢٠٠٣). تنمية قدرات التفكير الابتكاري في الرياضيات لدي أطفال الروضة باستخدام حقيبة تعليمية ،" رسالة دكتوراة غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة ،جامعة عين شمس.
- لمياء أحمد عثمان (٢٠٠٦). فاعلية استخدام حقيبة تعليمية لتنمية التذوق الجمالي لدي طفل ما قبل المدرسة " رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية . جامعة الاسكندرية.
- مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠٤). استراتيجيات التعليم وأساليب التعلم، القاهرة ، الانجلو المصرية.
- محسن علي عطية (٢٠٠٨). الجودة الشاملة والمنهج ،الأردن ، دار المناهج للنشر والتوزيع
- محمد جاسم العبيدي (٢٠٠٩). تفريد التعليم والتعلم المستمر ، الأردن ، دار الثقافة للنشر والتوزيع .
- محمد بن عبد الرحمن الخميس (١٤١٩). اعتقاد أهل السنة شرح أصحاب الحديث. وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد بالمملكة العربية السعودية .
- محمد عبد الله صالح السحيم (١٤٢١).الإسلام أصوله ومبادئه. وزارة الشؤون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد، المملكة العربية السعودية.
- محمّد عطيّة الأبراشي(١٩٦٤) . التربية الإسلامية. القاهرة: الدار القومية.
- محمد عودة السعوي (٢٠١١). رسالة في أسس العقيدة. وزارة الشئون الإسلامية والأوقاف والدعوة والإرشاد ، المملكة العربيةالسعودية .
- محمد محمود الحيلة(٢٠٠٤). حقيبة في الحقائب التعليمية، عمان: دار المسيرة.
- مسفر بن عيضه بن مسفر المالكي (١٤٢٣) . دور الأسرة المسلمة في تربية أولادها على صفات عباد الرحمن كما وردت في سورة الفرقان، بحث تكميلي لنيل درجة الماجستير ، كلية التربية بجامعة أمّ القرى بمكة المكرّمة.
- مها إبراهيم البسيوني (٢٠٠٩). الحقيبة التعليمية ودورها في تربية الطفل صحيا وامنيا.المؤتمر الدولي الأول . حقوق الطفل من منظور تربوي ٢١- ٢٢ إبريل، جامعة القاهرة .
- هدى أحمد شوقي (٢٠٠٤). فعالية استخدام حقيبة تعليمية مقترحة على تنمية الإدراك الحركى لطفل ما قبل المدرسة، المؤتمر العلمى الخامس :(تربية طفل ما قبل المدرسة – الواقع وطموحات المستقبل) من ١٩- ٢١ أبريل، المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية.
- وائل عبدالله محمد (٢٠٠١). فعالية المدخل المنظومى فى تعليم الرياضيات الحياتية فى تنمية المفاهيم البيئية لدى اطفال مرحلة الرياض، رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

- **ثانيا : المراجع الأجنبية :**

- Ellis, E., Deshler, D., Lenz, K., Schumaker, J., & Clark, F.(1991).An instructional model for teaching learning strategies. Focus on Exceptional Children, 23(6), 1-24.
- Fabrykowski, K. (2004) . The Care and Education of Orphaned Polish(EJ705755). *Journal Articles; Reports. Children: A Success to sry Childhood Education*, 80(6),300.

- Fey, M., Warr-Leeper, G., Webber, S., & Disher, L.(1988). Repairing children's repairs: Evaluation and facilitation of children's clarification requests and responses. Topics in Language Disorders , 8(2),pp. 63
- Jacobson, G. , Riesch, S , K., Temkin, B, M ., Kedrowski, K, M.,& Kluba, N. (2011). Students Feeling Unsafe in School: Fifth Graders' Experiences. Journal of School Nursing, 27 (2) ,149-159.
- Judy L. & Karen L. (2004) . Active learning strategies . Creating excitement in multimedia Technology lesson it E teacher's conference .
- Nathalie, B. and Others (2010). Early Childhood Educators' Use of Language-Support Practices with 4 Year-Old Children in Child Care Centers. Early Childhood Education Journal 37(5): 371-379.
- Pintrich, P. R. (2004). A conceptual framework for assessing motivation and self-regulated learning in college students. Educational Psychology Review, 16(4), 385-407.
- Renea, A. and Nell, C. (2010). The Amazing Brain. School Library Journal 56(7): 16-26.
- Villares, E. , Frain, M. , Brigman, G. , Webb, L. & Peluso, P. .(2012) . The Impact of Student Success Skills on Standardized Test Scores A Meta-Analysis . Counseling Outcome Research and Evaluation , 3(1) , 3-16.

- **ثالثا : مواقع الانترنت :**

- أدب تربية الطفل .uqu.edu.sa/lib/ar/84371
- سيما راتب عدنان أبو رموز: تربية الطفل في الإسلام www.nu.edu.sa/uploads/f/h/28.doc

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثاني :

" أثر التأهيل الأكاديمي والتربوي في تطبيق معلمي العلوم في مرحلة التعليم الأساسي لمعرفة المحتوى البيداغوجية في تدريسهم "

إعـــداد :

د/ باسل علي حسين حسين
قسم المناهج والتدريس كلية التربية
جامعة اليرموك الاردن

" أثر التأهيل الأكاديمي والتربوي في تطبيق معلمي العلوم في مرحلة التعليم الأساسي لمعرفة محتوى البيداغوجية في تدريسهم "

د/ باسل علي حسين حسين

- **مستخلص الدراسة** :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن معرفة المحتوى البيداغوجية لدى معلمي العلوم في مرحلة التعليم الأساسي واثر تأهيلهم الأكاديمي والتربوي في توظيفهم لها في تدريسهم. ولتحقيق هذه الأهداف، حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية: ما درجة تطبيق معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لمعرفة المحتوى البيداغوجية في تدريسهم؟ كيف تختلف درجة تطبيق معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لمعرفة المحتوى البيداغوجية باختلاف تأهيلهم؟ تكونت عينة الدراسة من (٣٠) معلما ومعلمة، تمّ اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطة،ومن ثم صنفوا إلى معلمين مؤهلين أكاديميا ومعلمين مؤهلين أكاديميا وتربويا،ولجمع بيانات الدراسة تم استخدام أسلوب الملاحظة لأفراد عينة الدراسة لتحليل سلوكاتهم التدريسية. وقد أظهرت النتائج وجود ضعف في معرفة المحتوى البيداغوجية لدى معلمي العلوم لمرحلة التعليم الأساسي في التطبيق، حيث أظهرت النتائج المنبثقة عن حضور حصص العلوم التي ينفذها هؤلاء المعلمون مستوى متدنيا لتطبيق معرفة المحتوى البيداغوجية لدى معلمي العلوم المؤهلين أكاديميا والمؤهلين أكاديميا وتربويا. وفي نهاية الدراسة قدم الباحث مجموعة من التوصيات، تتضمن تطوير البرامج التدريبية للمعلمين لتعريفهم بمعرفة المحتوى البيداغوجية لديهم. تأهيل المعلمين تربويا قبل تعيينهم في وزارة التربية والتعليم بحيث تتضمن برامج التأهيل تعريفهم بمفهوم معرفة المحتوى البيداغوجية.

Effect of academic and educational certification on the basic stage science teachers' utilization of pedagogical content knowledge in teaching

Abstract

This study aimed to clarify the pedagogical content knowledge of science teachers in basic education and the impact of academic and educational certification on employing it in their teaching. To achieve these objectives, the study tried to answer the following questions:What is the degree of basic stage science teacher's application of the pedagogical content knowledge?How do PCK of basic stage science teacher's application of the pedagogical content knowledge differs according to their certification? The study sample consisted of (30) science teachers who were selected randomly, then they were classified into: academically qualified teachers and academically and educationally qualified teachers. In collecting data for the study, the observation method was applied to the study sample members to analyze their teaching behaviors. The results have shown weakness in the pedagogical content knowledge of science teachers of the basic stage of education at the implementation levels.The results from attending science classes for those teachers have shown a low level of application of the pedagogical content knowledge of science teachers, whether they were academically qualified, or academically and educationally qualified. And at the end of the study, the researcher presented a set of recommendations,Develop training programs for teachers to familiarize them with pedagogical content knowledge they have.Training teachers educationally before they are appointed in the Ministry of Education to include rehabilitation programs introduce the concept of pedagogical content knowledge.

• **المقدمة** :

التربية هي العملية التي عن طريقها تنمى جوانب الشخصية الإنسانية من جميع جوانبها، سواء أكانت معرفية أم وجدانية أم نفس حركية، ولها موقع بارز في دساتير الأمم والشعوب ومواثيقها. فعندما تظهر الأزمات في مجتمع من المجتمعات، تظهر الكثير من الصيحات التي تنادي بالتجديد، والحاجة إلى الإصلاح والتقدم والتغيير، ومراجعة مؤسسات المجتمع وأنشطته لتتجه باتجاهات جديدة استجابة لتلك الأزمات (غرايبة، ٢٠٠٦).

أما المعلم فهو أول من ينبغي أن نتطلع إليه في مثل هذه الظروف، حيث تعد تهيئة المعلم أكاديميا وتربويا لمطالب مهنة التعليم ولمقتضيات العصر من الأمور التي تحظى باهتمام مستمر في جميع النظم التعليمية، وهي قضية من أهم القضايا التربوية في مختلف المراحل التعليمية والتخصصات العلمية، وتحديدا العلوم منها، فالمعلم هو الركيزة الأساسية في العملية التربوية، والعامل الرئيس الذي يتوقف عليه نجاحها وبلوغ غاياتها.

لذلك أدرك القائمون على النظام التربوي في العالم، ومنذ وقت مبكر أهمية دور المعلم في العملية التعليمية فحرصوا على توفير جميع الإمكانات اللازمة لإعداده، وتأهيله تربويا ومهنيا، إلى جانب التدريب والتأهيل قبل الخدمة وأثناءها، فنوعية المعلم هي مفتاح تحسين أداء الطالب بغض النظر عن حالة المدارس، وبالرغم من أهمية هذه العناصر جميعها،إلا أنها تبقى محدودة الفائدة ما لم يتوفر المعلم الكفء، لذا لا بد من إعادة النظر جذريا في أوضاع المعلم وتدريبه وتأهيله (بركات، ٢٠٠٥).

ومنذ أكثر من مائة عام قال المربي الألماني ديسترفج (Distrfge): " أن المعلم لا يكون قادرا على التدريس والتربية بحق إلا بقدر ما يحاول أن يزيد من تعليم نفسه " (عيسى، ٢٠٠٥)، ولا يزال هذا القول صحيحا حتى اليوم ، فالالتزام بالسعي لتنمية الجوانب المهنية والفكرية والأخلاقية، والاشتراك الايجابي في الأمور الاجتماعية والثقافية، لا يشكل فحسب جزءا من المسؤوليات المهنية لأي معلم، بل ينبغي أيضا أن يكون الهدف الشخصي لكل مربٍ (هاريس، ١٩٨٦). إن مهنة كمهنة التعليم تقتضي أن يتساءل المعلم باستمرار ماذا عليّ أن أعرف لأعلم؟ ماذا عليّ أن أفعل على وجه الخصوص؟ كيف لي أن أكون معلما جيدا؟

وأشار التقرير الختامي للمؤتمر الأول لوزراء التربية والتعليم والمعارف العرب الذي عقد في طرابلس سنة ١٩٩٨ إلى أن المعلم هو محور العمل التجديدي، حيث تتزايد أهميته في ضوء الأدوار الجديدة التي ينبغي أن يقوم بها، فقد أصبح مرشدا إلى مصادر المعرفة، ومنسقا لعمليات التعلم، ومقوما لنتائجه، ومن المجالات المختارة لنشر التعليم وتجويده تكوين المعلمين، ويعني ذلك أن يصبح المعلم مهنيا محترفا وفنانا يستهدف تحقيق أقصى نماء ممكن لجميع المتعلمين،بحيث ينمي المعلم ذاته من خبراته ومهاراته واتجاهاته بالتفاعل مع المتعلمين (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ١٩٩٨).

وقد قدم شولمان (Shulman)، في عام ١٩٨٦م مجموعة من الاتجاهات النظرية في معرفة المعلمين، حيث اهتم بالمعرفة التي تمثل خليطا من المحتوى وعلم البيداغوجيا بما يتفق واهتمامات المتعلمين وقدراتهم المتنوعة، إذ أن المعلم قد يعرف محتوى المادة ويتقنه، ويعرف الكيفية التي يتعلم بها الطلبة بشكل عام وطرق التدريس المختلفة، لكنه في الوقت ذاته يفتقر إلى معرفة خاصة بكيفية تقديم هذا المحتوى من خلال استخدام طرق تدريسية تتناسب مع طلبته (Gauthier,1997).

ويواجه المعلم، وبخاصة معلم العلوم، تحدياً صعباً. فتدريس أي موضوع يعد نشاطا معرفيا على درجة عالية من التعقيد، وهو يتطلب أن يوظف المعلم معرفة من ميادين متعددة، كما أشار ويلسون وشولمان وريتشارد (Wilson, Shulman & Richerd, 1987).

وهذه ذاتها هي المعرفة التي أطلق عليها شولمان مصطلح " معرفة المحتوى البيداغوجية" (Pedagogical Content Knowledge) وقد احتلت معرفة المحتوى البيداغوجية للمعلمين مساحة واسعة من اهتمام الباحثين والتربويين منذ ثمانينيات القرن الماضي من زوايا مختلفة، وأصبح مدى امتلاك معرفة المحتوى البيداغوجية لدى المعلم معيارا لتقييم مدى نجاحه في التدريس (Smith & Neal,1989).

حيث أدخل مفهوم معرفة المحتوى البيداغوجية (PCK) لأول مرة في القاموس التربوي من قبل شولمان (Shulman, 1986)، بوصفه نوعا خاصا من معرفة المعلم. ولقي هذا المفهوم ترحيبا كبيرا من الباحثين التربويين، وجرى استخدامه كعنصر هام لتحليل الطريقة التي يفكر فيها المعلمون حول المحتوى الذي يدرسونه (Borko & Putna,1996) وقد أشار شولمان (Shulman,1986) إلى ثلاثة مجالات لهذه المعرفة وهي: المعرفة بالمادة الدراسية (Subject Matter)؛ ومعرفه المحتوى البيداغوجية (Pedagogical Content Knowledge)؛ والمعرفة المنهاجيه (Curricular Knowledge). وهذه المجالات ينبغي أن تكون مترابطة في ذهن المعلم بطريقه تساعده على تيسير وتسهيل تعلم الطلبة. وسرعان ما اتسعت هذه القاعدة المعرفية لتضم أصنافا أخرى من المعرفة. وفي عام ١٩٨٧، أعاد شولمان صياغة الأصناف الثلاثة السابقة من معرفة المعلمين إلى سبعة أصناف جعل فيها معرفة المحتوى البيداغوجية صنفا مستقلا من أصناف معرفة المعلم وهذه الأصناف هي:

- المعرفة البيداغوجية العامة، ويقصد بها: المبادئ الأساسية التي ترتكز عليها عملية تنفيذ التدريس مثل المناحي العملية لإدارة الصف، ومهارات التدريس،وزمن التعلم الأكاديمي، ووقت الانتظار، والنظام الاجتماعي الصفي والمدرسي، ومبادئ التفاعل في الصف (Shulman, 1987 ; Grossman, 1990).
- المعرفة المنهاجيه: تشير إلى معرفة المعلم بالمنهاج الرسمي الذي يدرسه،وخطوطه العريضة والبرامج المتعلقة بكل موضوع من موضوعات الدراسة، ومعرفة الأهداف العامة للمنهاج، واستراتيجيات تخطيطه وتنفيذه،واستراتيجيات تقويمه (Shulman, 1987).

- معرفة المحتوى: وتعرف على أنها المعرفة التي تشمل البنية المادية والتركيبية لمجال أو فرع معرفي معين، وتشير معرفة المعلمين للبنية المادية إلى معرفتهم للحقائق والمفاهيم والمعلومات والمبادئ والقوانين والتعميمات المتضمنة في مجال معرفي والى العلاقات بينها، أما المعرفة التركيبية فتشير إلى الطرق والعمليات التي يتم بها توليد المعرفة ، والمعايير التي تقوم بها المعرفة ويحكم بها على صحته (Shulman, 1987).
- معرفة المحتوى البيداغوجية: ويعد هذا العنصر الأهم في نموذج شولمان ، وهي المعرفة التي تنتقل من معرفة محتوى المادة الدراسية إلى كيفية تدريس هذا المحتوى ، وتتضمن معارف ومهارات أكثر صعوبة وأهمية لتعليم الموضوعات في مجال معرفي معين. وينظر إلى معرفة المحتوى البيداغوجية على أنها المعرفة التي تتعدى معرفة المحتوى الدراسي لذاته إلى معرفة المحتوى الدراسي لتدريسه ، من أجل جعل المحتوى الدراسي سهلا وقابلا للتعلم من خلال الشروحات، والتوضيحات، والحوارات، وضرب الأمثلة، والعروض العملية، وغيرها من التمثيلات التي تجعل المحتوى قابلا للاستيعاب من الطلبة على اختلاف أفهامهم وبيئاتهم وخلفياتهم ، وبذلك تكون معرفة المعلم أكثر من مجرد معرفة المفاهيم والمبادئ والموضوعات في الفرع المعرفي وإنما هي كيف تدرس هذه الموضوعات أيضا(Shulman, 1986) .
- معرفة خصائص المتعلمين: وتتمثل في معرفة اهتمامات المتعلمين وحاجاتهم التعليمية والفروق الفردية بينهم ، ومعرفة خبراتهم والتعلم السابق لديهم والصعوبات التي تعيق تعلمهم(Shulman, 1987).
- معرفة البيئات التعليمية: وتشمل الاستراتيجيات المستخدمة في إيجاد بيئات تعليمية مناسبة لتعلم الطلبة ومعرفة المدرسة كمؤسسة ومراعاة التنوع الثقافي والاجتماعي في المجتمع الذي يعيش فيه الطالب ، وكذلك معرفة السياق الاجتماعي لمواقف تدريسية محددة تناسب مستويات الطلبة وتراعي الفروق الفردية بينهم (Shulman, 1987).
- معرفة الفلسفات والأهداف العامة والأهداف الخاصة: وتشير إلى معرفة الفلسفات التربوية وجذورها التاريخية والأهداف العامة و الخاصة للتربية وأثرها في التدريس (Shulman, 1987).

- **مشكلة الدراسة** :

هناك إجماع عالمي على أن المعلم هو الركيزة الأساسية في أي نظام تعليمي،وبدون معلم متعلم متدرب يعي دوره بشكل شمولي لا يستطيع أي نظام تعليمي تحقيق أهدافه، ومع تغير العصر ودخول العالم عصر العولمة والاتصالات والتقنية ازدادت الحاجة إلى معلم يواكب هذا التطور؛ ليلبي حاجات الطالب والمجتمع، تلك الحاجات التي أصبح من سماتها التغير المستمر؛ و تشير التوقعات الناتجة عن المتابعة والتقييم للمعلمين وأدوارهم إلى أن المعلم الأردني سيواجه في القرن الجديد تحديات داخلية وخارجية سينتج عنها مجموعة من الكفايات والأدوار التي يجب أن يمتلكها ويتمثلها، وان على الإدارات التربوية العليا أن تتصدى لها بالدراسة الواعية والتشخيص الدقيق، فالتعرف إلى أدوار المعلمين ومعاييرهم، ومعارفهم البيداغوجية ،ونماذج إعدادهم بات أولوية من

أولويات وزارة التربية والتعليم في الأردن، وخاصة في ضوء العديد من الدراسات التي أظهرت الحاجة إلى إعادة النظر في محتوى تأهيل المعلمين، وبرامج تدريبهم لتلبي حاجاتهم وتسد الثغرة في كفاياتهم (طوقان، ٢٠٠٥).

وحيث أن الأدب التربوي يشير إلى أن المعلم الخبير هو الذي يمتلك معرفة تدمج بين المحتوى وطريقة تدريسه فيما أصبح يعرف بمعرفة المحتوى البيداغوجية فان هذه الدراسة جاءت لتشخيص درجة تطبيق معلمي العلوم في معرفة المحتوى البيداغوجية في تدريسهم وما إذا كانت هذه المعرفة تختلف باختلاف التأهيل الأكاديمي والتأهيل التربوي.

- **أهمية الدراسة** :

نظرا لأهمية مجالات المعرفة التي يمتلكها المعلم، ولاسيما معرفة المحتوى البيداغوجية وأثرها المتوقع في فاعليته وكفاءته في التدريس، وفي قدرته على تحويل معرفته وفهمه للموضوعات الدراسية إلى شكل قابل للفهم، إلى جانب قدرته على تنظيم هذه الموضوعات وتكييفها؛ لتناسب قدرات مجموعات معينة من الطلبة واهتماماتها، فقد حظيت هذه المعرفة باهتمام عدد من الباحثين والمؤسسات التربوية العالمية، ومن هنا جاءت هذه الدراسة لتحديد درجة معرفةٍ معلمي للمرحلة الأساسية بمعرفة المحتوى البيداغوجية، والتي ترتبط ارتباطا مباشرا بعملية التدريس التي على المعلم تنفيذها بكفاءة وفاعلية.

ومن جهة أخرى فان هذه الدراسة يمكن أن تلقي الضوء على كفاءة برامج إعداد المعلمين في الأردن، سواء منها ما هو قبل الخدمة أو أثناءها، ومساعدة المسؤولين عن إعداد المعلمين وتدريبهم، على إعادة تقييم تربية المعلم ورفع كفاءته، ومراجعة البرامج والخطط الدراسية على المستوى الجامعي، بغية تطوير التربية العلمية المعاصرة وتحقيق أهدافها.

- **أسئلة الدراسة** :

سعت هذه الدراسة إلى التعرف على اثر كل من التأهيل الأكاديمي والتأهيل التربوي في تطبيق معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لمعرفة المحتوى البيداغوجية في تدريسهم. ولتحقيق هدف البحث فستتم الإجابة عن الأسئلة الآتية :

- ما درجة تطبيقهم لمعرفتهم بالمحتوى البيداغوجية في تدريسهم؟
- كيف تختلف درجة تطبيقهم لمعرفتهم بالمحتوى البيداغوجية باختلاف تأهيلهم؟

- **مصطلحات الدراسة وتعريفاتها الإجرائية** :

- معرفة المحتوى البيداغوجية: ينظر إلى معرفة المحتوى البيداغوجية في هذه الدراسة على أنها ذلك النوع من المعرفة المتخصصة التي يتمازج فيها اربعة أنواع من المعرفة هي:

✓ أولا: معرفة مادة العلوم ، وتضم معرفة المعلم بالخطوط العريضة والاهداف العامة والخاصة للمنهاج. بالاضافة الى معرفة مادة العلوم التركيبية والمادية.

- ✓ ثانياً: المعرفة البيداغوجية العامة، وتضم الإدارة الصفية، استراتيجيات تدريس موضوع ، استراتيجيات تدريس فرع، مبادئ التدريس، وتقويم تعلم العلوم.
- ✓ ثالثا: معرفة خصائص الطلبة ، وتعنى بالطرق التي يتعلم بها الطلبة،والموضوعات التي يجدونها صعبة، ومستوياتهم.
- ✓ رابعا: معرفة البيئة التعليمية توظيف الغرفة الصفية،وتهيئة بيئة تعليمية مناسبة داخل الغرفة الصفية او خارجهاومعرفة طبيعة دور المعلم ودور الطلبة.

- ◄◄ معلمو العلوم للمرحلة الاساسية: المعلمون الذين يدرسون العلوم من الصف الأول الأساسي إلى الصف العاشر الأساسي.
- ◄◄ المعلم المؤهل أكاديميا: هو المعلم الذي يحمل درجة البكالوريوس في أحد تخصصات العلوم (فيزياء، كيمياء، أحياء، علوم ارض).
- ◄◄ المعلم المؤهل أكاديميا وتربويا: هو المعلم الذي يحمل بكالوريوس/ معلم مجال علوم، أو يحمل الدبلوم العالي في التربية بعد البكالوريوس، أو يحمل درجة ماجستير تربية بعد البكالوريوس.

- **الدراسات السابقة** :

حظي موضوع معرفة المحتوى البيداغوجية باهتمام واسع من قبل الباحثين،فقد أجريت العديد من الدراسات التي بحثت في معرفة المحتوى البيداغوجية لدى المعلمين على اختلاف خبراتهم، وفي تخصصات مختلفة. وقد تناولت الدراسات التي بحثت في معرفة المحتوى البيداغوجية في الميدان التربوي عدة جوانب، إذ بحث بعضها في معرفة المحتوى البيداغوجية المتعلقة بخصائص الطلبة، أو فيما يتعلق بمعرفة الاستراتيجيات التدريسية وبمعرفة المنهاج.

وقد سعت هذه الدراسة للكشف عن معرفة المحتوى البيداغوجية لدى معلمي العلوم في مرحلة التعليم الأساسي واثر تأهيلهم الأكاديمي والتربوي في توظيفهم لها في تدريسهم.

وسيتم استعراض الدراسات حسب التسلسل الزمني لها وفيما يلي تفصيل ذلك:

أجرى حشوة (Hashweh, 1987) دراسة هدفت إلى تقييم معرفة المحتوى والمعرفة البيداغوجية العامة لدى ستة من معلمي الأحياء والفيزياء الخبراء الذين يدرسون المرحلة الثانوية.

وقد استخدم الباحث مجموعه واسعة من المهام لتقييم هذين النوعين من المعرفة لدى المعلمين في موضوعين، الأول: التركيب الضوئي، والثاني: الرافعات. وتضمنت هذه المهام ثلاثة بنود، تمثل البند الأول في تقديم المعلمين الملخصات حول الموضوع المنوي تدريسه بحيث يتم ربطه بأفكار أخرى في نفس المجال (الأحياء أو الفيزياء)، ومن ثم ربطه بأفكار في مجال معرفي آخر، وكذلك ربطه بتجارب الطلبة. وتمثل البند الثاني في الطلب إلى المعلمين رسم مخططات

مفاهيمية من خلال ربط (٢٠) مفهوما في المجال الذي يقوم بتدريسه (الأحياء أو الفيزياء)، ومن ثم الطلب إليهم تفسير هذه الترابطات . وأما البند الثالث فتمثل في الطلب إلى المعلمين تصنيف أسئلة الامتحانات وفقا للفكرة الرئيسية المشتركة أو المفاهيم المطلوبة للإجابة عن هذه الأسئلة.

كذلك، قام الباحث بإجراء مقابلات مع المعلمين في سبيل الكشف عن مفهومهم للتعليم، وقام باختبار تخطيطهم لحصة من الحصص التي يدرسونها من خلال الطلب إليهم القيام بتحضير حصة ما باستخدام موضوع معين من الكتاب الذي يقوم المعلم بتدريسه.

وقد كشفت البيانات التي تم التوصل إليها عن أوجه عديدة لمعرفة المحتوى البيداغوجية، إذ وجد الباحث أن البيانات التي تم تجميعها تظهر دائما نوعا ثالثا من المعرفة هي معرفة المحتوى البيداغوجية التي تمثلت في أحاديث المعلمين المتكررة حول الموضوعات الدراسية وطرق تدريسها، فعلى سبيل المثال، يناقش المعلمون المستويات المختلفة لمعالجة موضوع ما عند التخطيط للدرس المقرر في الكتاب المدرسي، ويضعون تحليلا لكل من الجوانب المعقدة والبسيطة للموضوع،كذلك تعتمد قراراتهم في تحديد مستويات الموضوع التي يمكن تدريسها على فهمهم للطلبة وخصائصهم.

كذلك بينت النتائج أن لدى المعلمين فهما عميقا لمفاهيم المحتوى الدراسي الذي يتخصصون فيه والذي يقومون بتدريسه، وكذلك لديهم براعة في تدريس مفاهيم محتوى التخصص، في حين أظهر المعلمون سوء فهم للمفاهيم التي سئلوا عنها في غير تخصصهم.

وأجرى كرومري ورينفرو (Kromrey & Renfrow, 1991) دراسة هدفت إلى قياس معرفة المحتوى البيداغوجية لدى عينة من المعلمين أثناء الخدمة، وقد ميزا معرفة المحتوى البيداغوجية عن معرفة المحتوى والمعرفة البيداغوجية العامة، من خلال بناء ما يسمى بطريقة (C-P) التي تضمنت بنودا تم تطويرها لقياس معرفة المحتوى البيداغوجية من خلال تركيزها على طريقة تدريس المحتوى، وقد اعتمدت هذه البنود على معرفة المعلمين ومعالجتهم للمحتوى الوارد في مواقف تعليمية محددة، وتم استبعاد البنود التي تعتمد على معرفة المحتوى فقط، كذلك تم استبعاد البنود التي تعتمد على المعرفة البيداغوجية العامة في ظل غياب معرفة المحتوى. ميز الباحثان بين أربعة أصناف أو فئات من بنود الـ (C-P) وهي: تشخيص الأخطاء، التواصل مع المتعلمين، تنظيم التدريس، وخصائص المتعلمين.

وقد لاحظ الباحثان أن هذه الفئات الأربعة ليست شاملة، ولكنها تعكس البنود التي تم تطويرها إلى الآن، وهي بداية جيدة لمهام في غاية الصعوبة تتمثل في تقييم المحتوى وتقييم معرفة المحتوى البيداغوجية.

وأجرى أبو لطيفة (٢٠٠٥) دراسة بعنوان مقارنة المحتوى البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية الجيدين وغير الجيدين في المرحلة الأساسية

العليا،تكونت عينة الدراسة من (٦٤) معلما ومعلمة، ولتحقيق هدف الدراسة استخدم الباحث أسلوب الملاحظة والمقابلة، وأظهرت نتائج الدراسة أن المعرفة البيداغوجية لدى المعلمين الجيدين أفضل من المعارف البيداغوجية لدى المعلمين غير الجيدين، وان المعلمين الجيدين ابدوا إفهاما جيدة للمحتوى المعرفي والمحتوى البيداغوجية في حين أبدا المعلمون غير الجيدين إفهاما غير سليمة للمحتوى المعرفي وللمحتوى البيداغوجية العام.

قام عودة (٢٠٠٨) بدراسة هدفت التعرف إلى أثر برنامج تدريبي لتطوير المعرفة البيداغوجية لدى معلمي اللغة الانجليزية ومعلماتها في المرحلة الأساسية في مديرية تربية اربد الأولى. ومن اجل تحقيق هدف الرسالة قام الباحث بحصر لجميع أفراد مجتمع الدراسة والبالغ عددهم (٢٥٢) معلما ومعلمة من معلمي اللغة الانجليزية للمرحلة الأساسية في محافظة اربد، وقد عمل على تطوير أداتي الدراسة، حيث اخذ عينة تمثل ما مجموعه (٤٠) معلما ومعلمة ممن كانت درجاتهم أدنى الدرجات على هذا المقياس واعتبارهم عينة تجريبية للدراسة. وأظهرت النتائج أن متوسط المعرفة البيداغوجية لدى معلمي اللغة الانجليزية في مديرية اربد دون المتوسط. كما أظهرت أن متوسط أفراد المجموعة التجريبية كان أعلى من متوسط أفراد المجموعة الضابطة على الاختبار البعدي.

- **ملخص الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منه** :

مما سبق نلاحظ تأكيد الأدب التربوي السابق والدراسات السابقة على أهمية أدوار المعلم ومعايير المعلمين الوطنية، كما تبين أن هناك قصوراً واضحا في الدراسات والأبحاث السابقة التي تتعرف واقع المعرفة البيداغوجية لدى معلمي العلوم، وكشفت الدراسات السابقة عن معاناة الميدان التربوي من النقص في الدراسات المتعلقة بالمحتوى البيداغوجية لمعلمي العلوم، فالدراسات السابقة تناولت معرفة المحتوى البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية (أبو لطيفة، ٢٠٠٥)، أما هذه الدراسة فتمتاز عن الدراسات السابقة في أنها تناولت ممارسات معرفة المحتوى البيداغوجية لدى معلمي العلوم وتأثير التأهيل الأكاديمي والتربوي، فهي تختلف من حيث المبحث الذي تناوله . العلوم . وقد تمت الاستفادة من الدراسات السابقة في طريقة اختيار مجتمع وعينة الدراسة وأدوات الدراسة، وفي طريقة تحليل البيانات.

- **الطريقة والإجراءات** :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة اثر التأهيل الأكاديمي والتربوي في تطبيق معلمي العلوم في مرحلة التعليم الأساسي لمعرفة المحتوى البيداغوجية في تدريسهم وعليه، فإن طريقة الدراسة وإجراءاتها كانت على النحو المبين أدناه:

- **أفراد الدراسة** :

يتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي العلوم الذين يدرسون العلوم للمرحلة الأساسية للعام الدراسي ٢٠٠٩/٢٠١٠ في المدارس التابعة لمديرية تربية عمان الرابعة، وقد بلغ عددهم (١٩٩) معلما ومعلمة، ويبين جدول (١) توزيع هؤلاء المعلمين حسب مؤهلاتهم.

جدول (١) : توزيع أفراد الدراسة حسب مؤهلاتهم

المؤهل	العدد	النسبة
بكالوريوس علوم	٧٧	٣٩٪
بكالوريوس / معلم مجال علوم	٦٦	٣٣٪
دبلوم تربية بعد البكالوريوس	٤٤	٢٢٪
ماجستير تربية بعد البكالوريوس	١٢	٦٪
المجموع	١٩٩	١٠٠٪

يتبين من هذا الجدول أن معظم مجتمع الدراسة يتكون من معلمين يحملون درجة البكالوريوس في احد تخصصات العلوم، ويليهم حملة بكالوريوس/ معلم مجال علوم. أما في مجال التأهيل التربوي فهناك (٤٤) معلما يحملون الدبلوم العالي في التربية بنسبة (٢٢٪)، وهناك نسبة بسيطة (٦٪) تحمل الماجستير في العلوم أو علم النفس التربوي.

- **المشاركون في الدراسة** :

تكونت عينة الدراسة من (٣٠) معلما ومعلمة تم اختيارهم بحيث اعتبرت المدرسة وحدة الاختيار، إذ قام الباحث بحصر مدارس المرحلة الأساسية في المناطق التابعة لمديرية تربية عمان الرابعة والبالغ عددها (١٤٣) مدرسة، (٥٣) منها للذكور، (٩٠) للإناث. ومن ثم تم اختيار (١٧) مدرسة من المدارس التابعة لمديرية تربية عمان الرابعة بالطريقة العشوائية البسيطة، منها (٨) مدارس للذكور (٩) مدرسة للإناث. وقد بلغ عدد المعلمين والمعلمات فيها (٣٠) معلما ومعلمة شكلوا عينة الدراسة.

أما عن سبب اختيار الباحث عينة دراسته من مدارس عمان الرابعة فيرجع إلى أن الباحث يعمل في إحدى مدارسها، لذلك فهو على معرفة بالعاملين فيها،الأمر الذي يسهّل عليه مهمة القيام بالبحث. ويبين جدول (٢) توزيع أفراد عينة الدراسة حسب مؤهلاتهم.

جدول (٢) : توزيع الأفراد المشاركون في الدراسة حسب مؤهلاتهم

المؤهل	نوع المؤهل	العدد	النسبة	النسبة الكلية
أكاديمي	بكالوريوس (فيزياء، كيمياء، أحياء، علوم ارض)	١٢	٤٠٪	٤٠٪
تربوي	معلم مجال/ علوم	١٠	٣٣٪	٦٠٪
	دبلوم تربية بعد البكالوريوس	٥	١٧٪	
	ماجستير تربية	٣	١٠٪	
المجموع		٣٠	١٠٠٪	١٠٠٪

يتبين من جدول (٢) أن فئة المعلمين الذين يحملون درجة البكالوريوس في العلوم شكلوا اكبر نسبة من أفراد العينة (٤٠٪)، في حين شكل حملة ماجستير التربية بعد البكالوريوس اقل فئات العينة (١٠٪).

- **طرق جمع بيانات الدراسة** :

قام الباحث ببناء أداة لجمع البيانات من المشاركين في الدراسة، وهي: نموذج تحليل الحصص الصفية.

استخدم نموذج تحليل الحصص الصفية للدراسة بحيث كان الهدف هو الكشف عن مدى تطبيق معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لمعرفة المحتوى البيداغوجية. وقد تم بناء الأداة من خلال مراجعة الأدب السابق، حيث اطلع الباحث على مفهوم معرفة المحتوى البيداغوجية ومكوناته في المراجع التربوية المختلفة (Shulman, 1986، Wilson, Shulman & Richerd,1987 ، Smith & Neal,1989، Gauthier,1997، أبو لطيفة، ٢٠٠٥) وتم تبني التعريف والعناصر الأساسية الواردة في دراسة أبو لطيفة ٢٠٠٥، والتي اشتملت على العناصر الآتية: معرفة المحتوى الدراسي، والمعرفة البيداغوجية العامة، ومعرفة خصائص الطلبة،ومعرفة البيئة الصفية، ملحق (١).

- **صدق الأداة** :

تم التحقق من صدق الأداة بعدة طرق هي:

- **الطريقة الأولى** : **الصدق النظري** :

إذ تم الانطلاق من إطار مفاهيمي لمعرفة المحتوى البيداغوجية قام بتطويره الشيخ وأبو لطيفة (أبو لطيفة، ٢٠٠٥)، وتم اعتماده في دراسة أبو لطيفة المشار إليها، مع اخذ نماذج كل من شولمان (Shulman) و جروسمان (Grossman) وجوثير(Gauthier)، وسميث ونيل (Smith & Neal)، وويلسون و شولمان وريتشارد (Wilson, Shulman & Richerd)، ومن ثم وضعت بنود الملاحظة في ضوء العناصر التي تضمنها هذا الإطار المفاهيمي .

- **الطريقة الثانية** : **صدق المحكمين** :

تمثلت في عرض الباحث لنموذج تحليل الحصص الصفية على عدد من المحكمين؛ أربعة منهم من ذوي الاختصاص بأساليب تدريس العلوم، ويحملون درجة الدكتوراه في هذا المجال، وثلاثة من حملة الماجستير في أساليب تدريس العلوم، بالإضافة إلى أربعة معلمين، وذلك لإبداء الرأي حول نموذج تحليل الحصص الصفية، وقد حظي نموذج تحليل الحصص بموافقتهم بعد إجراء تعديلات طفيفة عليه، ملحق (١).

- **أما إجراءات تطبيق الأداة وتحليل بياناتها فكانت على النحو الآتي** :

- تصوير حصة صفية عادية للمعلمين والمعلمات (عينة الدراسة) في الفترة الواقعة بين ٢٠١٠/٢/١ و ٢٠١٠/٥/٣٠.
- بلغ عدد الحصص التي تم حضورها (٣٠) حصة، بمعدل حصة صفية واحدة لكل معلم ومعلمة. ويوضح الجدول (٣) توزيع حصص معلمي العلوم التي تم حضورها.

جدول(٣) : توزيع حصص معلمي العلوم التي تم تسجيلها

الحصص	المعلمون جميعا	بكالوريوس أكاديمي	بكالوريوس ومؤهل تربوي
تصوير	١٣	٥	٨
تسجيل	١٧	٧	١٠
المجموع	٣٠	١٢	١٨

- حولت مواد أشرطة الفيديو وأشرطة الكاسيت إلى مادة مكتوبة.

- وضع تصور حول كيفية تحويل كل منها إلى مفهوم قابل للتعلم عند الطلبة، ومن ثم تحديد ما يترتب على ذلك بالنسبة لعملية التدريس، ودور المعلم والطالب والبيئة التعليمية التي يحدث فيها التعلم، فقد يقوم المعلم باستخدام عرض تقديمي، أو توضيح أو شرح أو تقديم معلومات أو تكليف بعض الطلبة بالتمثيل داخل الغرفة الصفية، وهذا كله يساعد المعلم على تحويل المفاهيم إلى مفاهيم قابلة للتعلم، ويستدل على ذلك من خلال تفاعل الطلبة ومشاركتهم الفاعلة.
- تم تحليل المادة المكتوبة وفق نموذج تحليل الحصص الصفية المستخدم (ملحق (١)) في هذه الدراسة من اجل معرفة مدى تطبيق معرفة المحتوى البيداغوجية لدى معلمي العلوم في تدريسهم.
- بعد أن حولت مواد أشرطة الفيديو والكاسيت إلى مواد مكتوبة تم عرضها على معلمي العلوم الذين تم حضور الحصص عندهم للتأكد من أن المادة المكتوبة مطابقة للإجراءات التي تمت في الحصة، وقد أبدوا موافقتهم على ما تضمنته عملية التحليل، الأمر الذي يمكننا من القول انه تم تحقيق الصدق لعملية التحليل عن طريق ما يسمى اختبارات العضو (Member Checks).

- **نتائج الدراسة** :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن درجة تطبيق معلمي العلوم معرفة المحتوى البيداغوجية في تدريسهم وما إذا كانت هذه المعرفة تختلف باختلاف تأهيلهم الأكاديمي والتربوي.

ومن اجل ذلك تم بناء أداة لقياس لتحليل سلوكات المعلمين والمعلمات التدريسية ومن ثم تم تطبيق هذه الأداة على عينة الدراسة وتحليل البيانات التي تم جمعها. وفيما يلي استعراض لأهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة.

تم حضور عدد من الحصص الصفية بلغت ٣٠ حصة لمعلمي علوم المرحلة الأساسية بواقع حصة صفية لكل معلم، وقام الباحث بتحليل محتواها، كما قام بتصديق عملية التحليل عن طريق تكليف أحد الزملاء ممن يحملون درجة الماجستير في أساليب تدريس العلوم بالقيام بعملية التحليل بشكل مستقل، ومن ثم تمت مقارنة نتائج عمليتي التحليل وتحديد نقاط الاختلاف ومناقشتها والاتفاق على رأي موحد بشأنها. وعليه، فقد كان التطابق تاما بين الطرفين في نتائج عملية التحليل، والتي كانت على النحو الآتي:

- **المجال الأول** : **المعرفة البيداغوجية العامة** :

اختلفت معرفة المحتوى البيداغوجية لدى معلمي العلوم اختلافا ملحوظا،فقد شملت ممارساتهم التدريسية عددا من التمثيلات، كما هو مبين في الجدول رقم (٤) .

يلاحظ من الجدول (٤) أعلاه أن المعلمين قد استخدموا سبع تمثيلات في تدريسهم، وهذه التمثيلات هي :

جدول (٤) : توزيع التمثيلات التدريسية لمعلمي العلوم حسب ممارساتهم لها

التمثيلات	تأهيل أكاديمي فقط (هـ❖=٢٧)		تأهيل أكاديمي و تربوي (هـ=٣٥)		المعلمون جميعاً (هـ=٦٢)	
	عدد التمثيلات	النسبة المئوية٪	عدد التمثيلات	النسبة المئوية٪	مجموع عدد التمثيلات	النسبة المئوية٪
التدريس المباشر (الإلقاء)	١٠	٣٧٪	١٠	٢٨,٦٪	٢٠	٣٢,٣٪
الخرائط المفاهيمية	-	-	٥	١٤,٣٪	٥	٨,١٪
لعب الأدوار	٢	٧,٤٪	٥	١٤,٣٪	٧	١١,٣٪
التعلم التعاوني	١	٣,٧٪	٥	١٤,٣٪	٦	٩,٧٪
التقيد بطريقة عرض الكتاب	٧	٢٥,٩٪	٣	٨,٦٪	١٠	١٦,١٪
تسميع المحتوى الدراسي	٦	٢٢,٢٪	٢	٥,٧٪	٨	١٢,٨٪
استخدام الحاسوب	١	٣,٧٪	٥	١٤,٣٪	٦	٩,٧٪
المجموع	٢٧	٤٣,٥٪	٣٥	٥٦,٥٪	٦٢	١٠٠٪

❖ هـ = عدد التمثيلات المستخدمة

١- التدريس المباشر (التلقين) :

ظهر هذا الأسلوب (٢٠) مرة أي ما نسبته (٣٢,٣٪) من مجموع عدد التمثيلات التي تم استخدامها.

ومن بين هذه التمثيلات كان هناك (١٠) تمثيلات لمعلمي علوم مؤهلين أكاديميا، أي بنسبة (٣٧٪) من مجموع عدد التمثيلات التي استخدمها هؤلاء المعلمون.

أما التمثيلات العشرة الباقية فكانت لمعلمي علوم مؤهلين أكاديميا وتربويا،أي بنسبة (٢٨,٦٪) من مجموع عدد التمثيلات التي تم استخدامها من قبلهم، مما يشير إلى أن كلا الطرفين يستخدمان هذا الإجراء، ولكن بنسب مختلفة، رغم تساوي عدد التمثيلات لكل منهما.

ومن الأمثلة على التدريس المباشر ما قام به المعلم هاشم عند إعطاء درس " مصادر الضوء " لطلبة الصف الرابع، إذ قام بسرد المعلومات الواردة في الدرس جميعها، وكأنها قصة تحكى، كما يلي:

المعلم : " اليوم يا أولاد راح نأخذ درس مصادر الضوء، وكلكم تعرفوها، وهي الشمس، الشمعة، المصباح، النجوم .....الخ ، وهذه المصادر بنقسمها إلى قسمين: مصادر طبيعية، ومصادر صناعية".

٢- الخرائط المفاهيمية :

لقد ظهر هذا الأسلوب (٥) مرات، أي ما نسبته (٨,١٪) من مجموع عدد التمثيلات التي تم استخدامها من قبل معلمي العلوم.

وقد لوحظ هذا الأسلوب من التمثيل في حصص معلمي علوم مؤهلين أكاديميا وتربويا، في حين لم يظهر في حصص معلمي علوم مؤهلين أكاديميا.

ومن الأمثلة على الخرائط المفاهيمية ما قامت به المعلمة سهى، والتي تحمل درجة البكالوريوس في الأحياء ودبلوما في التربية بعد البكالوريوس، فقد عملت على تحديد مفاهيم درس " تصنيف المملكة النباتية"، وكتبتها على السبورة أمام الطالبات، ثم طلبت منهن أن يربطن هذه المفاهيم حسب العلاقات التي تجمعها،وبعدها طلبت من الطالبات أن يوضحن الخرائط التي تم رسمها، وقامت بطرح الأسئلة المتعلقة بها.

٣- لعب الأدوار :

قام بعض معلمي العلوم باستخدام أسلوب لعب الأدوار من خلال تكليف عدد من الطلبة بتمثيل بعض المشاهد، ثم طرح أسئلة استيعابية عنها. وقد ظهر هذا الأسلوب (٧) مرات؛ أي ما نسبته (١١,٣٪) من مجموع عدد التمثيلات التي تم استخدامها.

ومن بين هذه التمثيلات كان هناك تمثيلان اثنان لمعلمي علوم مؤهلين أكاديميا، أي بنسبة (٧,٤٪) من مجموع عدد التمثيلات التي تم استخدامها من قبلهم.

أما التمثيلات الخمسة الباقية فكانت لمعلمي علوم مؤهلين أكاديميا وتربويا،أي بنسبة (١٤,٣٪) من مجموع عدد التمثيلات التي تم استخدامها من قبلهم، مما يشير إلى أن معلمي العلوم المؤهلين أكاديميا وتربويا يستخدمون هذا الأسلوب بنسب أعلى من معلمي الفئة الأخرى.

ومن الأمثلة على استخدام لعب الأدوار، ما قام به المعلم حسين، والذي يحمل درجة بكالوريوس معلم مجال/ علوم، بتحويل درس تعاقب الليل والنهار إلى مشاهد تمثيلية، حيث قام طالبان بتمثيل دور الشمس والقمر وكيفية دوران الأرض حول نفسها لتوضيح فكرة تعاقب الليل والنهار، ثم قام بطرح أسئلة استيعابية تتعلق بما شاهده الطلاب .

ومن الأمثلة أيضا على لعب الأدوار ما قامت به المعلمة سوزان، والتي تحمل درجة البكالوريوس في الكيمياء ودبلوما في التربية بعد البكالوريوس، في درس " ترتيب العناصر الكيميائية في الجدول الدوري وخصائصها الفيزيائية والكيميائية"، حيث جرى عرض تمثيلي مقتبس من مجلة المعلم مثلت فيه كل طالبة عنصرا من عناصر الجدول الدوري، وأخذت كل طالبة تتحدث عن موقع هذا العنصر في الجدول وصفاته وخصائصه الفيزيائية والكيميائية.

٤- التعلم التعاوني :

ظهر هذا النمط (٦) مرات؛ أي ما نسبته (٩,٧٪) من مجموع عدد التمثيلات التي تم استخدامها من قبل معلمي العلوم.

ومن بين هذه التمثيلات كان هناك تمثيل واحد لمعلمي علوم مؤهلين أكاديميا، أي بنسبة (٣,٧٪) من مجموع عدد التمثيلات التي تم استخدامها من قبلهم.

أما التمثيلات الخمسة الباقية فكانت لمعلمي علوم مؤهلين أكاديميا وتربويا،أي بنسبة (١٤,٣٪) من مجموع عدد التمثيلات التي تم استخدامها من قبلهم، مما يشير إلى أن معلمي العلوم المؤهلين أكاديميا وتربوياً يستخدمون هذا الأسلوب بنسب أعلى من معلمي الفئة الأخرى. فمثلا ، قام المعلم محمود،والذي يحمل درجة بكالوريوس معلم مجال/ علوم، بتحديد أفكار درس " الفيروسات " في ستة أفكار هي: مفهوم الفيروسات، خصائص الفيروسات، تكاثر الفيروسات، الأمراض التي تسببها للإنسان، الأمراض التي تسببها للحيوان،الأمراض التي تسببها للنبات، ووزعها على ست مجموعات شكلها طلاب الصف، ثم دار بين المجموعات نقاشات أدارها المعلم بفاعلية.

٥- التقيد بطريقة عرض الكتاب لموضوع الدرس :

ظهر هذا النمط (١٠) مرات من مجموع عدد التمثيلات التي تم استخدامها من قبل معلمي العلوم، أي بنسبة (١٦,١٪). ومن بين هذه المرات كانت (٧) مرات لدى معلمي علوم مؤهلين أكاديميا، أي بنسبة (٢٥,٩٪) من مجموع عدد التمثيلات التي تم استخدامها من قبلهم.

في حين ظهر (٣) لدى معلمي علوم مؤهلين أكاديميا وتربوياً، أي بنسبة (٨,٦٪) من مجموع عدد التمثيلات التي تم استخدامها من قبلهم؛ مما يشير إلى أن معلمي العلوم المؤهلين أكاديميا يستخدمون هذا الأسلوب بنسب أعلى من معلمي الفئة الأخرى.

ومن الأمثلة على التقيد بطريقة عرض الكتاب ما قامت به المعلمة أسماء،والتي تحمل درجة البكالوريوس في الأحياء، من عرض لأفكار الدرس كما هي في الكتاب، ولم تسمح لأي طالبة بأن تخرج عن تسلسل الكتاب، فما إن تذكر الطالبة العامل الثالث من العوامل التي يعتمد عليها نمو البكتيريا، حتى تعترض المعلمة: " لحظة ، لحظة لم نصل بعد لها، من تذكر أولا العامل الثاني من العوامل التي يعتمد عليها نمو البكتيريا؟ " على الرغم من عدم وجود ما يمنع من ذكر العامل الثالث قبل العامل الخامس .

٦- تسميع المحتوى الدراسي غيباً :

ظهر هذا الأسلوب (٨) مرات لدى معلمي العلوم جميعهم، أي ما نسبته (١٢,٨٪) من مجموع عدد التمثيلات التي تم استخدامها.

وقد ظهر (٦) مرات لدى معلمي علوم مؤهلين أكاديميا، أي بنسبة (٢٢,٢٪) من مجموع عدد التمثيلات التي تم استخدامها من قبلهم.

في حين ظهر مرتين لدى معلمي علوم مؤهلين أكاديميا وتربوياً، أي بنسبة (٥,٧٪) من مجموع عدد التمثيلات التي تم استخدامها من قبلهم؛ مما يشير إلى أن معلمي العلوم المؤهلين أكاديميا يستخدمون هذا الأسلوب بنسب أعلى من معلمي الفئة الأخرى.

والمقصود هنا أن المعلم يظهر للطلبة أنه يحفظ ما جاء في كتاب الطالب غيبا، ويعيده على أسماع الطلبة عند تقديم الدرس. ومن الأمثلة على هذا

الأسلوب في التمثيل أن المعلمة إسراء، والتي تحمل درجة البكالوريوس في الفيزياء، قدمت لدرسها بمقدمة قالت فيها : " تعلمت أن النظام البيئي يحتوي على جمادات وأحياء، وأن الجمادات مثل الماء والأكسجين وثاني أكسيد الكربون ضرورية لحياة الأحياء. فهل يوفر النظام البيئي ما يكفي من هذه المواد لكل الكائنات الحية فيه؟ ..." وبالرجوع إلى كتاب الطالب نجد أن هذه المقدمة ما هي إلا مقدمة الدرس المكتوبة في كتاب العلوم للصف السادس.

٧- استخدام الحاسوب :

قام بعض معلمي العلوم باستخدام الحاسوب في تدريس الموضوعات التي يدرسونها من خلال توفير دروس محوسبة من منظومة Eduwave، ثم طرح أسئلة استيعابية تتعلق بما شاهده الطلبة، وقد ظهر هذا الأسلوب (٦) مرات؛ أي ما نسبته (٩,٧٪) من مجموع عدد التمثيلات التي تم استخدامها.

ومن بين هذه التمثيلات كان هناك تمثيل واحد لمعلمي علوم مؤهلين أكاديميا، أي بنسبة (٣,٧٪) من مجموع عدد التمثيلات التي تم استخدامها من قبلهم.

أما التمثيلات الخمسة الباقية فكانت لمعلمي علوم مؤهلين أكاديميا وتربويا،أي بنسبة (١٤,٣٪) من مجموع عدد التمثيلات التي تم استخدامها من قبلهم، مما يشير إلى أن معلمي العلوم المؤهلين أكاديميا وتربويا يستخدمون هذا الأسلوب بنسب أعلى من معلمي الفئة الأخرى.

ومن الأمثلة على هذا الأسلوب في التمثيل ما قام به المعلم أحمد، والذي يحمل درجة البكالوريوس في الفيزياء وماجستير تربية، حيث استخدم منظومة Eduwave لتوضيح درس صفات الأخيلة المتكونة في المرايا المقعرة، وقد شاهد الطلبة كيفية تكون الخيال بواسطة الكمبيوتر، ثم قام بطرح أسئلة تتعلق بما شاهده الطلبة.

مما سبق، نجد أن معرفة المحتوى البيداغوجية لدى معلمي العلوم المؤهلين أكاديميا اختلفت عنها لدى معلمي العلوم المؤهلين أكاديميا وتربويا. حيث نجد من خلال مقارنة التمثيلات التي استخدمها كلا الطرفين أنهم اتفقوا في عدد تمثيلات استخدام التدريس المباشر لشرح الموضوعات أو المفاهيم العلمية التي قاموا بتدريسها مع أن نسبة استخدامها لدى المعلمين المؤهلين أكاديميا كانت اكبر، ولكنهم اختلفوا في التمثيلات الأخرى، من حيث التقيد بطريقة عرض الكتاب، وحفظ المحتوى الدراسي، إذ غلبت التمثيلات السابقة على حصص معلمي العلوم المؤهلين أكاديميا.

ولكننا بالمقابل نجد أن معلمي العلوم المؤهلين أكاديميا وتربوياً قد تفوقوا على الطرف الآخر باستخدام التمثيلات التالية: التعلم التعاوني، استخدام الحاسوب، الخرائط المفاهيمية، لعب الأدوار، حيث أننا نجد هذه التمثيلات في حصص معلمي العلوم المؤهلين أكاديميا بنسب ضئيلة جداً.

• **المجال الثاني : معرفة المحتوى :**

تم تقسيم معرفة المحتوى لدى معلمي العلوم إلى نوعين أساسيين هما : المعرفة المادية والمعرفة التركيبية، وفيما يلي عرض للنتائج التي تم التوصل إليها في كل نوع :

١ - المعرفة المادية للمحتوى الدراسي لدى معلمي العلوم :

لقد اختلف مستوى المعرفة المادية لدى معلمي العلوم باختلاف مؤهلاتهم،فقد لوحظ تدني مستوى المعرفة المادية لدى معظم معلمي العلوم المؤهلين أكاديميا، وذلك على العكس من المعلمين المؤهلين أكاديميا وتربويا. ويبين الجدول (٥) وجود سوء فهم وأخطاء تتعلق بالحقائق والمفاهيم والمبادئ والقوانين والتعميمات لدى معلمي العلوم تمت ملاحظتها أثناء حضور الحصص عندهم.

جدول (٥) : توزيع معلمي العلوم حسب مجالات الأخطاء في حصصهم

مجال الأخطاء	تأهيل أكاديمي فقط (ع❖=١٢)		تأهيل أكاديمي و تربوي (ع=١٨)		المعلمون جميعاً (ع=٣٠)	
	عدد المعلمين	النسبة المئوية ٪	عدد المعلمين	النسبة المئوية ٪	عدد المعلمين	النسبة المئوية ٪
الحقائق	١	٨,٣٪	١	٥,٦٪	٢	٦,٧٪
المفاهيم	٨	٦٦,٧٪	١	٥,٦٪	٩	٣٠٪
التعميمات والمبادئ والقوانين	٣	٢٥٪	١	٥,٦٪	٤	١٣,٣٪
المجموع	١٢	١٠٠٪	٣	١٦,٧٪	١٥	٥٠٪

❖ ع = عدد أفراد الفئة.

يلاحظ من الجدول (٥) أن عدد الأخطاء المفاهيمية التي ظهرت في استجابات معلمي العلوم بلغ (١٥) خطأ في (٣٠) حصة، منها (١٢) خطأ ظهرت لدى معلمي العلوم المؤهلين أكاديميا، أي بنسبة (١٠٠٪) من عدد الأخطاء الكلي الملاحظ، والباقي (٣ أخطاء) ظهرت لدى معلمي العلوم المؤهلين أكاديميا وتربويا، وتشكل (١٦,٧٪) من عدد الأخطاء الكلي الملاحظ. ويمكن حصر هذه الأخطاء في المجالات الآتية:

اختلف عدد الأخطاء المفاهيمية في حصص معلمي العلوم المؤهلين أكاديميا من مجال إلى آخر؛ حيث كانت نسبة الأخطاء المتعلقة بالحقائق لدى هؤلاء المعلمين (٨,٣٪) من عدد أخطاء هذه الفئة، في حين كانت نسبة الأخطاء المتعلقة بالمفاهيم (٦٦,٧٪) من عدد أخطائهم، ونسبة الأخطاء المتعلقة بالمبادئ والتعميمات والقوانين (٢٥٪) من عدد أخطائهم. وبالمقابل، لوحظ تساوي نسب الأخطاء في حصص معلمي العلوم المؤهلين تربويا في جميع مجالات الأخطاء وكانت (٥,٦٪) لكل منها.

ومن الأمثلة على هذه الأخطاء أن المعلم عدنان درّس موضوع "صدأ الحديد" في الصف، وقام بسرد الدرس وكأنه قصة. وفي النهاية، طرح على الطلبة سؤال: من أكثر وزنا الحديد أم صدأ الحديد؟

الطلبة : أستاذ .....أستاذ.

المعلم : أحمد
أحمد : الحديد طبعا يا أستاذ
المعلم : صح، إجابة صحيحة .

كما عرفت المعلمة "أسماء" الفيروس للطالبات كما يلي: "هو كائن حي يوجد في صورة متبلورة". فوقفت إحدى الطالبات وقالت: ولكن يا مس الكتاب عرّفه غير هيك،
فأجابتها المعلمة: ليش ما هو المكتوب في الكتاب.
الطالبة: المكتوب في الكتاب هو انه الفيروسات دقائق توجد في صورة متبلورة.
فردت عليها المعلمة هذا خطا في الكتاب.

وهناك أخطاء شائعة يقع فيها المعلمون في حصص العلوم ترسّخ سوء الفهم عند الطلبة، مثل: عندما قامت المعلمة سوسن بقياس كتلة السكر في المحلول كانت تقول للطالبات: " وزن السكر ٢٠غرام"، كما قال المعلم هاني للطلبة: " أن الثلج يذوب عند درجة حرارة صفر سيليوس"

وقالت المعلمة هديل أثناء شرحها لخلايا التحليل الكهربائي ومقارنتها بالخلايا الكهروكيميائية من حيث إشارة المهبط والمصعد في كل نوع: في خلايا التحليل الكهربائي المصعد سالب والمهبط موجب، أما في الخلايا الكهروكيميائية المصعد موجب والمهبط سالب.

فقامت إحدى الطالبات وقالت للمعلمة:" بس يا مس أنا هيك اتخربطت لأنه في الكتاب بالعكس، يعني إشارة المصعد في خلايا التحليل الكهربائي موجبة والمهبط سالبة، أما في الخلايا الكهروكيميائية إشارة المصعد سالبة والمهبط موجبة". فأجابتها المعلمة: "لا ليس كل ما هو مكتوب في الكتاب صحيح".

٢- المعرفة التركيبية للمحتوى الدراسي لدى معلمي العلوم :

تتمثل المعرفة التركيبية بطرق البحث والاستقصاء التي يتم التوصل بواسطتها إلى المعرفة، وقد كانت تقليدية لدى معلمي العلوم المؤهلين أكاديميا، وذلك لأنهم اعتمدوا على الكتاب المدرسي، باعتباره المعيار الوحيد الذي يمكن الوصول إلى المعلومات من خلاله، على عكس معلمي العلوم المؤهلين أكاديميا وتربويا، والذين اعتمدوا على عدة مصادر للوصول إلى المعلومات المعطاة للطالب من إنترنت، وإجراء تجارب في المختبر، وبرامج تعليمية تلفزيونية.

- **المجال الثالث : معرفة خصائص الطلبة و المجال الرابع: معرفة البيئة التعلمية** :

لوحظ اختلاف معلمي العلوم في ممارساتهم مع الطلبة. كما لوحظ اختلاف معلمي العلوم في معرفتهم لبيئة التعلم، مما سبق يمكن الخلوص إلى وجود ضعف ملحوظ عند معلمي العلوم في معرفة المحتوى البيداغوجية؛ فعند إمعان النظر في الجداول السابقة نجد أن هناك عددا في التمثيلات التدريسية

المستخدمة في حصص معلمي العلوم المؤهلين أكاديميا وتربويا من تعلم تعاوني،ولعب أدوار، وخرائط مفاهيمية، واستخدام الحاسوب، إلا أن هناك ضعفا أثناء عملية التطبيق لهذه التمثيلات من حيث إدارة الصف والنقاش أثناء الحصة؛ مما ولد جوا من الفوضى في الحصص.

أما بالنسبة لخصائص الطلبة فقد تناقض ما يقوله المعلمون مع ما يفعلونه في الغرف الصفية، حيث نجد تناقضا كبيرا بين الآراء والتطبيق، فمعظم المعلمين لا يراعون الحالة النفسية للطلبة، ولا يشجعونهم على إبداء خبراتهم وآرائهم الذاتية، ولا يراعون الفروق الفردية بين الطلبة؛ إذ ينصب تركيزهم على الطلبة المجتهدين فقط، مع إهمال باقي الطلبة. وهو ما تناقض مع آرائهم في المقابلات الشخصية عندما سئلوا عن معرفتهم لخصائص طلبتهم.

وبخصوص معرفة البيئة التعلمية، نجد أن المعلمين لديهم ضعف واضح فيها،فنلاحظ أنهم يركزون على أنفسهم باعتبارهم المصدر الوحيد للمعلومات،ويقومون بدور الملقن للمعلومات، ويطرحون الأسئلة في معظم الحصص الصفية التي تم حضورها، وهو ما تناقض مع وجهات نظرهم باعتبار دور المعلم هو الموجه والمرشد للطلبة. أما دور الطالب فكان في معظم الحصص هو المتلقي للمعلومات فقط.

- **مناقشة النتائج** :

هدفت الدراسة إلى الكشف عن معرفة المحتوى البيداغوجية لدى معلمي العلوم في مرحلة التعليم الأساسي واثر تأهيلهم الأكاديمي والتربوي في توظيفهم لها في تدريسهم. وقد جرى حضور حصة صفية لعينة الدراسة، وكان الهدف من حضور الحصص الصفية فهدف إلى تعرف درجة تطبيقهم لهذه المعرفة. وبالتحديد، فقد حاولت الدراسة الإجابة عن الأسئلة الآتية:

ما درجة تطبيق معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لمعرفة المحتوى البيداغوجية في تدريسهم؟ " و" كيف تختلف درجة تطبيق معلمي العلوم للمرحلة الأساسية لمعرفة المحتوى البيداغوجية باختلاف تأهيلهم؟

١- المعرفة البيداغوجية العامة :

أظهرت النتائج تنوعا في الأساليب التدريسية وتمثيلات المحتوى المستخدمة في حصص معلمي العلوم، ولكن ظهر هناك ضعف أثناء تطبيق بعض هذه التمثيلات، فقد تبين أن لدى معلمي العلوم معرفة سطحية يتم من خلالها التعامل مع بعض تمثيلات المحتوى أو الأساليب التدريسية دون الخوض في تفاصيل التمثيل أو الأسلوب، مما أدى إلى عدم توظيفها بشكل يؤدي إلى تعلم فعال. وبالتالي فقد استخدم ثلث المعلمين (٣٢,٣٪) – جدول ٢٣- التدريس المباشر، وكانت معظم الحصص لا تخلو من استخدام هذا الأسلوب بالرغم من أن استخدامه كان لا يوفر للطلبة الدافعية والتشويق للحصة. وتلا ذلك استخدام أسلوب التقيد بطريقة عرض الكتاب (١٦,١٪)، وقد يكون أحد أسباب استخدام المعلمين لهذه الطريقة لجوء بعضهم إلى تدريس مواضيع خارج مجال

تخصصاتهم، مما يجعلهم يجدون صعوبة في توظيف أساليب تدريس ملائمة لأفكار الدرس لذلك يكتفون بالتقيد بتسلسل الكتاب للأفكار. ومن الملاحظ أيضا أن أقل أسلوب تم استخدامه هو الخرائط المفاهيمية (٨,١٪)، وهو ما اظهر فيه المعلمون، وحتى من استخدمه منهم، ضعفاً واضحاً في تشكيل هذه الخرائط، ولذلك كانوا يبتعدوا عن استخدامه.

ومما يجدر ذكره أن الأساليب التدريسية وتمثيلات المحتوى المتمثلة في التدريس المباشر، والتقيد بطريقة عرض الكتاب، وتسميع المحتوى غيباً، ظهرت في حصص المعلمين المؤهلين أكاديميا بنسب عالية، وقد يرجع السبب في ذلك إلى افتقارهم للخلفية التربوية التي لو توفرت لكان من الممكن أن تثري تمثيلاتهم التدريسية، بدلاً من اعتمادهم على خبراتهم الدراسية في المدرسة والطرق التي تعلموا بها، وبالإضافة إلى ذلك فقد يكون تقيد اغلب معلمي العلوم بطريقة عرض الكتاب للدرس راجعاً إلى أن الكتاب يعرضها بطريقة مناسبة تبدو ومقنعة لهؤلاء المعلمين.

أما الأساليب التدريسية وتمثيلات المحتوى المستخدمة في الحصص الصفية لدى معلمي العلوم المؤهلين أكاديميا وتربويا في تدريسهم فقد تمثلت بما يلي:

التعلم التعاوني، واستخدام الحاسوب، ولعب الأدوار، والخرائط المفاهيمية،حيث ظهرت هذه التمثيلات في حصص المعلمين المؤهلين أكاديميا وتربويا بنسب عالية. وقد يرجع السبب في ظهور هذه التمثيلات التدريسية إلى امتلاكهم الخلفية التربوية التي يمكن أن تكسبهم معرفة بالأساليب والتمثيلات التدريسية، إذ إنهم قد تعرضوا لمساقات تربوية متخصصة، مما قد يجعل ممارساتهم التعليمية متنوعة، ويمكنهم من امتلاك مهارات متنوعة لاستخدام الأساليب التي تؤدي إلى تعلم جذاب لدى الطلبة وتوظيفها بشكل يؤمل أن يؤدي إلى تعلم فعال. الأمر الذي يجعل من هذه النتيجة تتفق ودراسة Parker, J. Heywood, D. (2001) .

٢- معرفة المحتوى :

أظهرت النتائج وجود ضعف واضح لدى المعلمين في المعرفة المادية للمحتوى الدراسي الذي يدرسونه، مما يؤثر سلبا في عملية التعلم والتعليم، وكان أكثر مجالات الأخطاء لديهم هو مجال المفاهيم (٣٠٪) ـ جدول ٣١، يليه التعميمات والمبادئ والقوانين، وقد تعزى أسباب ظهور مثل هذه الأخطاء إلى أن كثيراً من المعلمين يمتلكون أخطاء مفاهيمية في موضوعات العلوم المختلفة،مما يؤدي إلى أن الطلبة يكتسبونها بشكل خاطئ.

ومما يجدر ذكره أن نسب الأخطاء في المعرفة المادية للمحتوى الدراسي عند معلمي العلوم المؤهلين أكاديميا كانت أعلى عند معلمي العلوم المؤهلين أكاديميا وتربويا في جميع مجالات الأخطاء، وقد يعزى وجود هذه الأخطاء لدى الطرفين إلى تكليف بعض المعلمين تدريس مواضيع خارج مجال تخصصاتهم، مما يجعل لديهم صعوبة في فهم بعض المفاهيم، والوقوع في أخطاء عند تعليمها. كما قد يعزى وجود هذه الأخطاء إلى ضعف اهتمام معلمي

الفئتين بالمطالعة العلمية وعدم محاولة مواكبة التطورات العلمية، خصوصا ما يتعلق منها بالدراسات التي اهتمت بالبحث في أخطاء الطلبة، وصعوبات تعلم الطلبة، والفهم الخطأ الذي يمكن أن يمتلكه الطلبة. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (أبو لطيفة،٢٠٠٥).

٣- معرفة خصائص الطلبة :

هناك تناقض كبير بين وجهات نظر المعلمين فيما يتعلق بفهمهم لخصائص الطلبة، وقد ظهر ذلك في أثناء مقابلاتهم أو عند ملاحظة أدائهم أثناء حضور الحصص الصفية، فقد وجد أن (٧٣,٣٪)– جدول ٣٢- منهم لا يراعون الفروق الفردية بين الطلبة، وذلك لعدم معرفتهم بخصائص طلبتهم، وعدم محاولتهم الوصول إلى هذه المعرفة، فمعظم المعلمين يدخلون إلى الصفوف ويخرجون منها وهم لا يعرفون أسماء الطلاب، نتيجة لانشغالهم بأمور أخرى تؤرقهم تتعلق بضبط الصف، وتبعات الحياة الصعبة.

وينطبق الشيء نفسه على تشجيع الطلبة للتعبير عن آرائهم وخبراتهم ومراعاة المعلمين للحالة النفسية لهم، حيث أن (٦٣,٣٪) . جدول ٣٣ . لا يشجعون الطلبة على التعبير عن خبراتهم الذاتية، و(٨٠٪) . جدول ٣٤ . لا يراعون الحالة النفسية للطلبة، وقد يعود ذلك إلى أن المعلمين يعانون من أعباء مهنية كثيرة،فالنصاب العالي للمعلم، وكثرة المواد التي يدرسها، وضيق الغرفة واكتظاظها بأعداد كبيرة من الطلبة، وكثرة الأعمال الكتابية المطلوبة منه ربما جعلته ضيّق الصدر مع طلبته، بحيث لا يسمح للطلبة بالتحدث أثناء الحصة.

ونجد أن كلا الطرفين من المعلمين لا يراعون الفروق الفردية بين الطلبة، ولا يشجعون طلبتهم على التعبير عن خبراتهم الذاتية، ولا يراعون الحالة النفسية لهم. ولكن نسب معلمي العلوم المؤهلين أكاديميا الذين لا يراعون هذه الأمور أعلى من نسب معلمي العلوم المؤهلين أكاديميا وتربويا. وقد اتفقت ممارسات معلمي العلوم المؤهلين أكاديميا مع آرائهم ووجهات نظرهم فيما يتعلق بخصائص الطلبة، وهو أمر طبيعي، لكن التناقض كان أكثر لدى معلمي العلوم المؤهلين أكاديميا وتربويا، إذ نجد أن آراءهم ووجهات نظرهم قد تناقضت مع ممارساتهم التعليمية، منهم لا ينفذون معرفتهم وفهمهم بخصائص الطلبة في حصصهم، بالرغم من امتلاكهم لهذه المعرفة التي اكتسبوها من دراستهم الجامعية.

٤- معرفة بيئة التعلم :

أظهرت النتائج في هذا المجال انقسام المعلمين إلى فريقين، فمنهم (٦٣,٣٪) أفادوا بأنهم يوظفون محتويات بيئة التعلم في الحصة الصفية، وقد أظهر هؤلاء معرفة أعمق ببيئة التعلم من حيث تنظيمها والتخطيط لها وأهمية إعداد التجهيزات اللازمة لها لتوفير بيئة تعلم ناجحة، في حين لم يوظف (٣٦,٧٪) منهم محتويات بيئة التعلم في الحصة الصفية، وهو ما يشير إلى المعرفة السطحية غير السليمة ببيئة التعلم لدى هؤلاء المعلمين، على الرغم من أنها شيء ضروري ومهم في العملية التعلمية.

ونجد أن كلا الطرفين لا يوظفون محتويات بيئة التعلم، ولا يلمون بدور المعلم، ولا بدور الطالب في حصصهم الصفية. ولكن نسب معلمي العلوم المؤهلين أكاديميا الذين لا يراعون هذه الأمور أعلى من نسب معلمي العلوم المؤهلين أكاديميا وتربويا. وقد اتفقت ممارسات معلمي العلوم المؤهلين أكاديميا مع آرائهم ووجهات نظرهم فيما يتعلق ببيئة التعلم، وهو أمر طبيعي، لكن التناقض كان أكثر عند معلمي العلوم المؤهلين أكاديميا وتربويا، إذ نجد أن آراءهم ووجهات نظرهم قد تناقضت مع ممارساتهم التعليمية، فهم لا ينفذون معرفتهم وفهمهم ببيئة التعلم في حصصهم، بالرغم من امتلاكهم لهذه المعرفة التي اكتسبوها من دراستهم الجامعية. وقد اتفقت هذه النتيجة مع دراسة (أبو لطيفة،٢٠٠٥).

- **في ضوء النتائج السابقة، يوصي الباحث بما يلي :**

- تطوير البرامج التدريبية للمعلمين لتعريفهم بمعرفة المحتوى البيداغوجية لديهم.
- تأهيل المعلمين تربوياً قبل تعيينهم في وزارة التربية والتعليم بحيث تتضمن برامج التأهيل تعريفهم بمفهوم معرفة المحتوى البيداغوجية.

- **المراجع العربية :**

- بركات ، زياد (٢٠٠٥)، الدورات التدريبية أثناء الخدمة وعلاقة ذلك بفعالية المعلم واتجاهاته نحو مهنة التدريس . **مجلة اتحاد الجامعات العربية** ، ٤٥، ٤٣ – ٦٣.
- **التقرير الختامي للمؤتمر الأول لوزراء التربية والتعليم والمعارف العرب**، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم ١٩٩٨، منشورات المركز الوطني لتخطيط التعليم والتدريب، ٤٩– ٥١، طرابلس، ليبيا.
- طوقان، خالد (٢٠٠٥) **كفايات المعلمين** ، محاضرة غير منشورة ، وزارة التربية والتعليم،عمان، الأردن .
- عودة، بشار (٢٠٠٨)، **أثر برنامج تدريبي لتطوير المعرفة البيداغوجية لدى معلمي اللغة الانجليزية ومعلماتها في المرحلة الأساسية في مديرية تربية اربد الأولى**، رسالة ماجستير،الجامعة الأردنية، عمان، الاردن.
- غرايبة، حسن (٢٠٠٦)، **مستوى معرفة المحتوى التدريسية عند معلمي الأحياء في محافظة عجلون وعلاقتها بخبرتهم في التدريس وفهمهم للمحتوى الذي يدرسونه**. رسالة ماجستير، الجامعة الهاشمية.عمان ، الأردن.
- أبو لطيفة، رائد (٢٠٠٥)، **مقارنة معرفة المحتوى البيداغوجية لدى معلمي التربية الإسلامية الجيدين وغير الجيدين في المرحلة الأساسية العليا** . رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا، عمان ، الأردن .
- هاريس، رويرت (١٩٨٦)، **تدريس القضايا العالمية المعاصرة** ، ط ١٠، اليونسكو، بيروت.

- **المراجع الأجنبية :**

- Borko & Putnam. (1996), Learning to teach .In David Berliner and Robert Cafee (Eds.), **Handbook of Educational Psychology.** New York: Simon & Schuster, Macmillan.

- Grossman. P (1990), **The making of a teacher: Teacher knowledge and teacher education**. New York: Teacher College Press. Colombia University.
- Hashweh, M. (1987), Effects of subject –mutter knowledge in the teaching of biology and physics. Teaching and Teacher Education, 3 (2),109-120.
- Kromrey, J. D. & Renfrow, D. D. (1991), Using multiple choice examination items to measure teachers content-specific pedagogica knowledge. Paper presented at the annual meeting of the Estern Educational Research Association, boston.
- Shulman, L. (1986), those who understand: Knowledge growth in teaching. **Educational Researcher**, 15, 4-14.
- Shulman, L. (1987), knowledge of teaching: foundations of the new reform. **Harvard Educational Review**, 57, 208-219.
- Smith, Deborah and Neal, Daniel. (1989), The construction of subject-matter knowledge in primary science teaching. **Teaching and teacher Education**, 5, 1-20**.**
- Wilson, Shulman & Richerd. (1987), 150 different ways of knowing: Representations of knowledge in teaching. In Calderhead, J. (Ed.), Exploring Teacher Thinking, (P. 104-124), London: Cassell PLC. In Woolfolk (Ed.) (1989). **Research Perspectives on the graduate preparation of teachers.** New Jersey: prentice Hall: Englewood cliffs.

****

البحث الثالث :

" فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة والكتابة بطريقة برايل للطالبات المتحقات للدراسة بجامعة الطائف للتواصل مع الطفل الكفيف "

إعـــداد :

د/ منى حلمي عبد الحميد طلبة

قسم التربية الخاصة كلية التربية جامعة الطائف

" فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة والكتابة بطريقة برايل للطالبات الملتحقات للدراسة بجامعة الطائف للتواصل مع الطفل الكفيف "

د/ منى حلمي عبد الحميد طلبة

- **مستخلص الدراسة** :

يأتي شعور المعلم إلى التدريب لسد نقص معين في تخصصه وشعوره بالعجز أمام مواجهة أي موقف جديد في العملية التعليمية وهذا الموقف الجديد قد يرتبط بطبيعة المتعلم الذي يتعامل معه أو المحتوى العلمي الذي يقدمه أو جدية الوسائل التعليمية التي يمكن الاستعانة بها أو اختلاف مكان التعلم ... الخ . ولذلك يجب أن نسد النقص في إعداد من يقوم بالتدريس للمكفوفين وذلك بعقد العديد من الدورات ، ولكي تؤتي هذه الدورات ثمارها لابد من التعرف على واقع الاحتياجات التدريبية اللازمة لمن توجه إليهم هذه الدورات . ولقد أفضت نتائج الأبحاث العديدة إلى أن التعلم التعاوني أفضل من التعلم التنافسي أو الفردي،ويتجلى هذا التفضيل في زيادة التحصيل وتحسين التوعية الإنتاجية ، وإنشاء العلاقات الايجابية بين المتعلمين ، ثم أنماء شروط الصحة النفسية لديهم وتقدير الأفراد لذواتهم . فالتعلم التعاوني هو طريقة في التعليم والتدريب تدعو إلى تعاون المتعلمين جميعا إلى تضافر جهودهم لتحقيق التعلم المخطط له بصورة منظمة ، فالطفل الكفيف تنظم له برامج تربوية تتضمن تعليم وتدريب المعوقين على مهارة القراءة والكتابة بطريقة برايل وتقوم طريقة برايل على تحويل الحروف الهجائية إلى نظام حسي ملموس من النقاط البارزة والتي تشكل بديلا لتلك الحروف ، وتستخدم أدوات معينة في كتابة برايل ، ومنها آلة بيركينز وآلة المسطرة والمخرز . يهدف هذا البحث إلى : تعرف فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة والكتابة بطريقة برايل للطالبات الملتحقات للدراسة بجامعة الطائف للتواصل مع الطفل الكفيف وقد اظهرت نتائج البحث اثر إستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مهارات القراءة والكتابة بطريقة برايل للطالبات المبصرات الملتحقات للدراسة بكلية خدمة المجتمع.

الكلمات المفتاحية : التعلم التعاوني - الطفل الكفيف.

Abstract :

The teacher's sense of helplessness and attitude towards any new position in the education process may be linked to the nature of the learner which deals with the scientific content, or which is provided by serious educational tools that can be used in different places of learning. We must therefore close the pitfall in the preparation of the teacher for the blind by holding a number of sessions. To bear fruit for these, courses must recognize the reality of the training needs for those courses. This has led to numerous research results, namely that 'Cooperative Learning' is better than either 'Competitive' or 'Individual' learning. This preference however, is reflected by the increasing achievement and improvement of the awareness of productivity, and the establishment of positive relations among the educated, as well as the development of mental health conditions among candidates 'Cooperative learning' is a method in education, and training calls for cooperation between teachers and students to achieve the learning outcomes planned. For blind children, the teacher needs to organize his education program in such a way as to include education, training for disabled persons on skills of reading and writing in Braille Braille converts the alphabets to sensuous points that can be felt by the blind. Other tools may be used in the writing of Braille, such as the Perkin Machine, the Ruler and AlmekhrazThe current research aims at investigating the use of 'Collaborative Learning' in the development of reading and writing skills in Braille for blind students enrolled at the University of Taif. Research results showed that Effective use of cooperative learning Strategy in the development of reading and writing skills in Braille for students enrolled in the study at the University of Taif to communicate with the blind child.

Keywords :Cooperative learning-Blind child.

• **مقدمة** :

يعيش المجتمع العالمي عديدا من التحولات والتغيرات في ضوء ثورات ثلاث يواجهها وهي ، الثورة المعلوماتية ، والثورة التكنولوجية وثورة الاتصال وهذا يلقي بالطبع مسئوليات على المؤسسات التربوية ، حيث يجب أن تنهض وتتطور لتواجه تلك التحولات والتغيرات المتلاحقة والمتنامية والمتسارعة من خلال مناهجها التعليمية بمفهومها الشامل لفروع المعرفة المختلفة .

فلقد أصبح هذا العصر عصر الثورة المعلوماتية والانفجار التكنولوجي فالتغير مستمر متدفق والجميع يلهث للحاق به ، ولكي نواكب هذا التطور يجب عقد العديد من الدورات التدريبية لكي نضطلع على كل جديد ومفيد وهذا أمر ضروري في مجال المكفوفين وذلك لان هذه الفئة تنقصها حاسة البصر فيجب علينا أن نجعلها تتماشى وهذا التطور والتغيير .

إن تطوير التعليم في القرن الحادي والعشرين يعتمد بشكل أساسي على إعداد المعلم العصري ، ونحن نحتاج إلى المعلم بتحديات الحاضر والمستقبل ، والذي يحسن التعامل مع تلاميذه بطريقة تربوية سليمة تقوم على الاساس العلمي الصحيح ،لا على الصدفة والاهواء الشخصية ، كما تتطلب المرحلة القادمة المدرس النشط وإيجابي والذي يستطيع أن يشارك باستمرار في تطوير العملية التعليمية باقتراحاته وملاحظاته العلمية البناءة ، بإعتباره أحد المحاور الأساسية المشاركة في هذه العملية .(رستم ، رسمي،١٩٩٨:٢٧)

فمن يتعامل مع الكفيف له منزلة كبيرة فهو سبيله إلى العالم الخارجي وطريقه لفهم واستيعاب كل ما يحيط به ، فالمسئولية كبيرة عليه لكي ينهض بالكفيف ويصل به إلى بر الأمان .

ومع التقدم التكنولوجي السريع أصبح تقديم التدريب المستمر لجميع المهنيين المسئولين عن الأطفال غير العادين ضرورة ملحة ، لا غنى عنها من اجل تحقيق أفضل درجات التقدم لخدمات التربية الخاصة . (عبد الرحمن ،هدى ١٩٩٨: ٢٧٠)

ويأتي شعور المعلم إلى التدريب لسد نقص معين في تخصصه وشعوره بالعجز أمام مواجهة أي موقف جديد في العملية التعليمية وهذا الموقف الجديد قد يرتبط بطبيعة المتعلم الذي يتعامل معه أو المحتوى العلمي الذي يقدمه أو جدة الوسائل التعليمية التي يمكن الاستعانة بها أو اختلاف مكان التعلم ... الخ .

ولذلك يجب أن نسد النقص في إعداد من يقوم بالتدريس للمكفوفين وذلك بعقد العديد من الدورات ، ولكي تؤتي هذه الدورات ثمارها لابد من التعرف على واقع الاحتياجات التدريبية اللازمة لمن توجه إليهم هذه الدورات .

ويمكن القول بأن عملية التدريب تبدأ منذ اللحظة التي تتحدد فيها للفرد مهنة معينة أو عمل معين يحتاج فيه إلى قدرة معينة أو مهارة خاصة فالتدريب يزيد من كفاءة الفرد ومهاراته وقدراته ويرفع مستوى الأداء بعد التعيين في العمل .

إن معلم التربية الخاصة يحتاج إلى قدر كبير من المهارات الاجتماعية في التعامل مع الأطفال المكفوفين مما يساعدهم على الاندماج بالمجتمع الذي يعيشون فيه ، هذا بالإضافة لبعض الصفات العامة مثل الذكاء والاستقرار الانفعالي والنشاط والدافعية والاتجاه الايجابي نحو الأطفال والقدرة على تحمل المسئولية .

فالتواصل communication process هو طريقة او أسلوب لتبادل المعلومات بين الأفراد ، فالتواصل الإنساني اللفظي المنطوق يضمن نظام التواصل الشفوي كلا من المخاطبة والإستماع كم يضمن اللغة والكلام ويساعد على تنمية المهارات الاجتماعية . (السيد ، مختار ،١٩٩٨ :٢٣٤)

فمن الواجب علينا اليوم أن نقلع عن الأنماط التعليمية التقليدية ونرشح طرقا تكسب المتعلمين مهارات اجتماعية تحل محل ما يبنى من طرق على أساس تنافسي أو فردي ، لابد أن نسعى إلى إتباع طرائق وأنظمة تعليم فاعلة ، ومن أبرزها التعلم التعاوني ، والتي يمكن أن توفر الجهد والوقت وتحقق نتائج أفضل للمتعلمين إذا ما أحسن تدريبهم عليها .

لقد أفضت نتائج الأبحاث العديدة إلى أن التعلم التعاوني أفضل من التعلم التنافسي أو الفردي ، ويتجلى هذا التفضيل في زيادة التحصيل وتحسين التوعية الإنتاجية ، وإنشاء العلاقات الايجابية بين المتعلمين ، ثم أنماء شروط الصحة النفسية لديهم وتقدير الأفراد لذواتهم .

فالتعلم التعاوني هو طريقة في التعليم والتدريب تدعو إلى تعاون المتعلمين جميعا إلى تضافر جهودهم لتحقيق التعلم المخطط له بصورة منظمة.(الخوالدة ، ناصر وآخر ، ٢٠٠١: ٢٢٩)

وقد حظي التعلم التعاوني بأهتمام متزايد من معلمي التربية الخاصة ومعلمي التربية العامة على حدا سواء في السنوات القليلة الماضية ، ويشكل التعلم التعاوني اداة مساعدة للتعليم الصفي الذي يقدمه المعلم ، حيث أنه يتضمن توفير الفرص للطلبة لممارسة المهارات في المنهج المدرسي وعلى إختلاف أشكاله ، يعني التعلم التعاوني قيام الطلبة معا كفريق ، او ضمن مجموعة صغيرة ، حيث يدعم بعضهم بعضا في التعلم . (الحديدي ، منى و الخطيب،جمال ،٢٠١١:٢٦٨)

فالطفل الكفيف تنظم له برامج تربوية تتضمن تعليم وتدريب المعوقين على مهارة القراءة والكتابة بطريقة برايل وتقوم طريقة برايل على تحويل الحروف الهجائية إلى نظام حسي ملموس من النقاط البارزة والتي تشكل بديلا لتلك الحروف ، وتستخدم أدوات معينة في كتابة برايل ، ومنها آلة بيركينز وآلة المسطرة والمخرز.

ولكي يتم تدريس المهارات الأساسية في القراءة والكتابة بالخط البارز لطالبات كلية خدمة المجتمع المبصرات واللاتي سوف يقمن بالتدريس للطفل الكفيف،فسوف يتم تدريبهم باستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة والكتابة بطريقة برايل .

- **مبررات الدراسة** :

هناك أسباب عديدة تدعو الى القيام بهذه الدراسة ، يمكن تناول بعضها على النحو التالي :

- قصور في طرق التدريس المتبعة والاعتماد على التعلم الفردي أو التنافس.
- ضرورة الاهتمام باستخدام مداخل التدريس غير التقليدية التي يمكن أن تسهم في تحقيق الأهداف .
- الاهتمام بالقيام بمشروعات علمية لخدمة البيئة وتنمية المجتمع .
- الاهتمام بإكساب الخبرات التربوية المتبادلة من خلال ربط المدرسة والجامعة والمجتمع .
- تشجيع التعليم التعاوني بين الطالبات .
- الاهتمام بالتقويم بمفهومه الشامل وليس بالاختبارات فقط .

- **مشكلة البحث** :

إن معلم ذوي الإعاقة البصرية أو من يقوم بالتدريس لهم يجب أن يكون متخصصا يجيد طريقة برايل كما يجب أن يكون عالما بالنواحي التربوية والنفسية والاجتماعية وعارفا بكيفية إدارة الحصة وطرق التدريس المناسبة لهذه الفئة .(زيتون ، كمال،٢٠٠٣ : ٣١٣)

إن اختيار المعلم لهذه المهمة الصعبة والإنسانية في نفس الوقت لتعليم وتدريب الأطفال الذين يعانون من الإعاقة البصرية لهو اختيار ليس بالسهل وليس ذلك لندرة الشخصيات التي تصلح لهذه المهمة بقدر ما هو عدم وجود التدريب الكافي والتربية في المنزل منذ الصغر على العطاء اللامحدود وحب العمل والإخلاص ومراقبة الله تعالى في التعامل مع هؤلاء الأطفال ..... كما ينبغي أن يملك من المواهب النظرية في استغلال البيئة وما حولنا للمواد التدريسية وذلك بأقل التكلفة (إن لم تكن بدون تكلفة) كما يحتاج لمهارات الاكتشاف وذلك بالتجريب المستمر للوصول للنجاح والإبداع والابتكار في تحويل النشاطات التعليمية من المبادئ الجامدة الى ما يجذب الطفل وينمي قدراته التعليمية من خلال القنوات الحسية المتبقية (سمع . شم . تذوق . لمس)

من هنا ترى الباحثة انه للتغلب على المشكلة السابقة لابد من اقتراح إستراتيجية في التدريس تحاول جعل المتعلمات متعاونات ومتفاعلات مع المواقف التعليمية المختلفة و تشجعهن على المنافسة الفعالة مع زملائهن وهذا ما تقوم عليه إستراتيجية التعلم التعاوني .

مما سبق نبعت مشكلة البحث الحالي والتي تتلخص في ما مدى نجاح إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مهارات القراءة والكتابة للمبصرات بطريقة برايل للتواصل مع الطفل الكفيف .

وينبثق من هذا التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية :

- ما اثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مهارات القراءة والكتابة بطريقة برايل للطالبات المبصرات للتواصل مع الطفل الكفيف ؟
- ما اثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس طريقة برايل على تنمية المهارات الاجتماعية للطالبات المبصرات للتواصل مع الطفل الكفيف ؟

- **اهداف البحث** :

يهدف هذا البحث إلى : تعرف فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة والكتابة بطريقة برايل للطالبات الملتحقات للدراسة بجامعة الطائف للتواصل مع الطفل الكفيف.

- **أهمية البحث** :

يمكن أن يفيد هذا البحث :

- المسئولون عن التدريس بالمراحل التعليمية المختلفة الى استخدام استراتيجيات متعددة في التدريس لما لذلك من بالغ الأثر في رفع مستوى التحصيل لديهم وإكسابهم مهارات اجتماعية .
- المعلمات وذلك برفع مستوى الطالبات الدارسات لطريقة برايل وتقديرهم للعمل التعاوني .
- الأطفال الكفيفات وذلك بتخريج معلمات لديهم القدرة على التواصل مع الكفيف .
- يفتح المجال أمام التربويين ليطبقوا الاستراتيجيات الحديثة في التدريس .

- **فروض البحث** :

يسعى البحث الحالي للتحقق من صحة الفروض التالية :

- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الطالبات قبل وبعد تطبيق الإستراتيجية المقترحة على التحصيل لصالح التطبيق البعدي .
- توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الطالبات قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح على تنمية المهارات الاجتماعية لصالح التطبيق البعدي .

- **حدود البحث** :

يقتصر البحث الحالي على :

- تدريس مهارات القراءة والكتابة بطريقة برايل للطالبات المبصرات الملتحقات للدراسة بجامعة الطائف .
- عينة المجموعة التجريبية من الطالبات المبصرات الملتحقات للدراسة كلية خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة الطائف .
- تم إجراء التجربة في منتصف شهر جماد اخرلعام ١٤٣٤ه وتم تدريس مهارات القراءة والكتابة بطريقة برايل .

- **إجراءات البحث** :

للإجابة على أسئلة البحث ، قامت الباحثة بالخطوات التالية :

- مراجعة الأدبيات والدراسات العربية والأجنبية المرتبطة بموضوع البحث .
- إجراء دراسة نظرية عن التعلم التعاوني ودوره كإستراتيجية من استراتيجيات التدريس ، وكذلك عن تدريس مهارات القراءة والكتابة بطريقة برايل باستخدام الإستراتيجية المقترحة .
- إعداد اجراءات البحث والتي اشتملت على أربعة محاور هي :
  - ✓ اختيار العينة .
  - ✓ المحتوى الدراسي .
  - ✓ التدريس .
  - ✓ إعداد أدوات البحث .

- **منهج البحث** :

استخدم هذا البحث المنهج التجريبي ، وإستراتيجية التعلم التعاوني كمتغير مستقل ، ومهارات القراءة والكتابة بطريقة برايل متغير تابع .

- **مصطلحات البحث** :

التعلم التعاوني : هو احد تقنيات التدريس التي جاءت بها الحركة التربوية المعاصرة ، والتي اثبت البحوث والدراسات أثرها الايجابي في التحصيل الدراسي للتلاميذ ، ومساهماتها في بناء أدوات اجتماعية سوية عندهم ، كما تكسب التلاميذ مهارات العمل الجماعي ذات الأثر الكبير في حياتهم اليوم ومستقبلا.(زايد ، فهد٢٠٠٧ :١٧)

ويعرف التعلم التعاوني في البحث الحالي على انه أسلوب للتعلم الصفي يتم من خلاله تقسيم الطالبات الى مجموعات ، حيث يعملوا معا في تعاون وقدرة على الاتصال وتحمل مشترك للمسئولية وثقة بالنفس وتقدير للعمل التعاوني للوصول الى تحقيق أهداف تعليمية محدودة .

طريقة برايل : نوع من الكتابة البارزة تقوم على أساس تحويل الحروف الهجائية الى نظام حسي ملموس من النقاط البارزة والتي تشكل بديلا لتلك الحروف الهجائية .

الاستراتيجية : سوف تتبنى الباحثة التعريف التالي للاستراتيجية هي مجموعة من الخطط والوسائل والإجراءات تستخدم لتحقيق هدف محدد في ضوء ما هو متاح من معلومات وموارد وإمكانات . (عبد الغني ، سوسن واخرون،٢٠٠٦: ٦٨)

- **الإطار النظري للبحث** :

ينقسم الإطار النظري الى المحاور الآتية :

- الإطار النظري الخاص بإستراتيجية التعلم التعاوني .
- الإطار النظري الخاص باستخدام الإستراتيجية المقترحة في تدريس مهارات القراءة والكتابة بطريقة برايل.

١- الإطار النظري الخاص بإستراتيجية التعلم التعاوني :

- **ماهية التعلم التعاوني** :

إن عملية تطوير المناهج الدراسية والأخذ بأحدث الاتجاهات في تدريسها،والاستعانة بوسائل التقدم التكنولوجي في تنفيذها والعناية بعملية إعداد المعلم وغيرها كلها أهداف وغايات تربوية جديرة بالاهتمام ، فلقد تطور أساليب وطرق التدريس في الآونة الأخيرة نتيجة لتطور المجتمعات الديمقراطية المعاصرة ، واستنادا الى علم النفس التعليمي الحديث ، والأبحاث التربوية التي أخذت في الحسبان الازدياد المضطرد لوعي المدرسين وحاجاتهم الى تغيير النمط التقليدي في عملية التعليم ، ومن اجل هذا أصبح التربويون يعتنون بالكيفية التي تمكن الطلاب من تحقيق تعلم أفضل أكثر من عنايتهم بالكيفية التي تمكن المعلم من تقديم درس أفضل ، فيعد التعلم التعاوني من احد الاتجاهات

الحديثة في التدريس حيث يهدف الى ربط التعلم بالعمل والمشاركة الايجابية من جانب الطلاب .

فالتعلم التعاوني (Cooperative Learning) Eggen, P Kauchak D (1996) مجموعة من استراتيجيات التعليم التي تضمن العمل الجماعي للطلاب داخل مجموعات صغيرة للوصول إلى الأهداف المرغوبة ، ويعمل على تحسين بعض المهارات مثل اتخاذ القرار الجماعي ومشاركة الطلاب وتحمل المسئولية،ويعطي الفرصة لجميع الطلاب لكي يتفاعلوا ويتعاملوا معا. (كامل،أمال ٢٠٠١: 432)

فيعد التعلم التعاوني من إحدى وسائل تنظيم البيئة الصفية، حيث يعتمد علي اختزال عدد الطلاب في مجموعات صغيرة متفاوتة القدرة و الخلفية العلمية لأداء عمل معين مشترك فيما بينهم بهدف تعلمهم من خلاله.

فالتعلم التعاوني هو أحد تقنيات التدريس التي جاءت بها الحركة التربوية المعاصرة ، والتي أثبتت البحوث والدراسات أثرها الايجابي في التحصيل الدراسي للتلاميذ ومساهمتها في بناء أدوات اجتماعية سوية عندهم ، كما تكسب التلاميذ مهارات العمل الجماعي ذات الأثر الكبير في حياتهم اليوم ومستقبلا.(زايد ، فهد ،٢٠٠٧ : ١٧)

والتعلم التعاوني من المفاهيم التي تعددت تعريفاتها وتنوعت بحسب اهتمامات الدارسين، واختلاف رؤاهم له، ولكن يمكن أن نستخلص من كل هذه التعريفات التعريف التالي :

صيغة من صيغ تنظيم البيئة الصفية في إطار محدد وفق استراتيجيات محددة واضحة المعالم تقوم في أساسها على تقسيم الطلاب في حجرات الدراسة إلى مجموعات صغيرة يتسم أفرادها بتفاوت القدرات، ويطلب منهم العمل معا،والتفاعل فيما بينهم لأداء عمل معين، بحيث يعلم بعضهم بعضا من خلال هذا التفاعل على أن يتحمل الجميع مسئولية التعلم داخل المجموعة وصولا لتحقيق الأهداف المرجوة بإشراف من المعلم وتوجيهه .

- **الأطر النظرية للتعلم التعاوني** :

تنطلق فلسفة التعلم التعاوني من تراث فكري قديم، فالإنسان بطبيعته وطبعه لا يمكن أن يعيش في عزلة عن الآخرين، ووسيلته لتحقيق أهدافه هو التعاون وذلك لاختزال الوقت والجهد .

وينطلق التعلم التعاوني على أساس نظرية الذكاءات المتعددة (Multiple Intelligence Theory)، والتي وضعها جاردنر، ومن مبادئ هذه النظرية أن تفاوت مستوى الذكاءات وتعددها في مجموعة التعلم التعاوني، يساعد على تحقيق تعلم أفضل، حيث يساعد هذا التنوع في الذكاء والقدرات على تشكيل قدرات ذكاء الفرد .

ويعتمد التعلم التعاوني على نظرية باندورا Pandura للتعلم الاجتماعي،حيث يرى أن الفرد في تعلمه يؤثر ويتأثر بالبيئة المحيطة به، وخاصة

البيئة الاجتماعية، وتتحقق شروط التعلم وفق هذه النظرية في التعلم التعاوني بشكل واضح، حيث تتعدد جوانب التفاعل المختلفة داخل مجموعات العمل التعاونية، مما يدفع الجميع إلى التعلم بشكل أفضل .

يحتاج المعلم الى تنمية مهنية بأستمرار ليواكب التقدم التربوي ، وكون هذه الاستراتيجية حديثة ، وجب علينا تقديم المعرفة النظرية للأسس والمبادئ التي يقوم عليها التعلم التعاوني ، مثل تخطيط الدروس وتنفيذها ، واعداد صحائف الأعمال وبطاقات التدريب ، وتدريس المهارات الاجتماعية في أثناء تطبيق استراتيجية التعلم التعاوني .

- **العناصر الأساسية للتعلم التعاوني** :

- الاعتماد المتبادل الايجابي : يعتبر هذا العنصر من أهم عناصر التعلم التعاوني ، ومن المفترض أن يشعر كل طالب في المجموعة انه بحاجة الى بقية زملائه وليدرك أن نجاحه أو فشله يعتمد على الجهد المبذول من كل فرد في المجموعة ، فإما أن ينجحوا سويا أو يفشلوا سويا.
- المسئولية الفردية : أن كل طالب مسئول عن تعليم المادة المعنية ومساعدة أعضاء المجموعة الآخرين على تعلمها .
- التفاعل المعزز وجها لوجه ويقصد به العمل على المزيد من إنجاح الطلاب بعضهم بعضا من خلال مساعدة وتبادل ودعم جهودهم بأنفسهم نحو التعليم.
- المهارات الاجتماعية أو ما يعرف بالاستخدام المناسب للمهارات الزمرية أو البين شخصية مثل (مهارات القيادة . اتخاذ القرار. بناء الثقة . إدارة الصراع . حل المنازعات) ويعتبر تعلم هذه المهارات ذو أهمية بالغة لنجاح تعلم مجموعات التعلم التعاوني .
- معالجة عمل المجموعات : يناقش ويحلل أفراد المجموعة مدى نجاحهم في تحقيق أهدافهم ومدى محافظتهم على العلاقات الفاعلة بينهم لأداء مهماتهم ، ومن خلال تحليل تصرفات أفراد المجموعة أثناء أداء مهمات العمل يتخذ أفراد المجموعة قراراتهم حول بقاء واستمرار التصرفات المفيدة ،وتعديل التصرفات التي تحتاج الى تعديل لتحسين عملية التعلم . (جونسون وجونسون وهوليك ، ١٩٩٥)

- **ميزات التعلم التعاوني** :

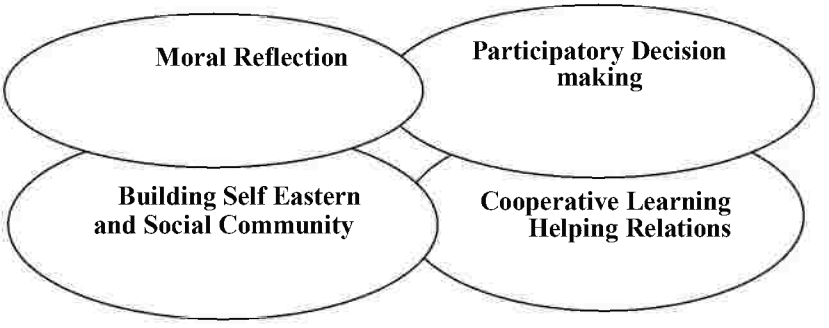
أثبتت الدراسات والأبحاث النظرية والعملية فاعلية التعلم التعاوني. وأشارت تلك الدراسات إلى أن التعلم التعاوني يساعد على التالي:

- رفع التحصيل الأكاديمي .
- التذكر لفترة أطول .
- استعمال أكثر لعمليات التفكير العلي .
- زيادة الأخذ بوجهات نظر الآخرين .
- زيادة الدافعية الداخلية .
- زيادة العلاقات الإيجابية بين الفئات غير المتجانسة .
- تكوين مواقف أفضل تجاه المدرسة .

- تكوين مواقف أفضل تجاه المعلمين .
- احترام أعلى للذات .
- مساندة اجتماعية أكبر .
- زيادة التوافق النفسي الإيجابي .
- اكتساب مهارات تعاونية أكثر . (المقبل، عبدالله. (٢٠٠٠). جونسون، ديفيد و جونسون، روجر. (١٩٩٨). جونسون، ديفيد و جونسون، روجر و هولبك، إديث جونسون. (١٩٩٥). الخلايلة، عبدالكريم و اللبابيدي، عفاف (١٩٩٠)

- **مهارات التعلم التعاوني وكيفية تعلمها** :

تتحدد المهارات التي يكتسبها الطالب من خلال التعلم التعاوني في (الثقة بالنفس. القدرة على التفاهم والاتصال. القيادة. التعامل مع الخلافات. تقدير العمل التعاوني . مشاركته للآخرين في الأفكار والمشاعر)،وعلى المعلم أن يعلم الطلاب المهارات التعاونية بعد أن يعتادوا على العمل ضمن المجموعات،فيختار المعلم إحدى المهارات التعاونية التي يرى أنهم يحتاجونها ويعرفها بوضوح ثم يطلب من الطلاب عبارات توضح استخدام هذه المهارة ، ويشجع الطلاب على استخدامها كلما رأى سلوك يدل على هذه المهارة حتى يؤدوها بصورة ذاتية وهكذا يعلم مهارة أخرى ، ويلاحظ السلوك الدالة عليها ، ويمتدح الطلاب على أدائها مع الأخذ بعين الاعتبار التشجيع ، وطلب المساعدة ، التلخيص ، والفهم. (جونسون وجونسون وهوليك ، ١٩٩٥).



ويوضح الشكل السابق دور التعلم التعاوني في تنمية وبناء التقدير الذاتي ومهارات الاتصال الاجتماعي وذلك من خلال تعلم الطلاب مع بعضهم ومع الاخرين وفي أي مرحلة تعليمية .(كامل ،امال ،١٩٩٩: ٤٣٤)

اما بالنسبة للاطفال المعوقين فتواجه اعدادا كبيرة منهم مشكلات اجتماعية وانفعالية متنوعة ، تكمن ورائها اسباب مختلفة اهمها :

- افتقار الاطفال المعوقين إلى المهارات الاجتماعية اللازمة والكفايات الاجتماعية المناسبة .
- تخوف الأطفال المعوقين من التفاعل الاجتماعي مع الاخرين بسبب خبرات الفشل السابقة .

- تردد الأطفال الطبيعيين في التفاعل مع الأطفال المعوقين بسبب وجود خصائص جسمية مختلفة لديهم .
- افتقار الاطفال الطبيعيين الى المعلومات الصيحة عن الإعاقة والأطفال المعوقين .
- لجوء بعض أولياء الأمور إلى حماية أطفالهم بشكل مبالغ فيه ، مما يحد من الفرص المتاحة لهم لتطوير مهارات التفاعل الاجتماعي .
- إظهار الأطفال المعوقين سلوكيات غير مقبولة وغير تكيفية .وبناء على ذلك يجب أن تهتم البرامج المقدمة لهم بتطوير وتقوية المهارات الاجتماعية والانفعالية المناسبة ، وإضعاف أو إيقاف السلوكيات الاجتماعية والانفعالية غير التكيفية . (الخطيب ،جمال والحديدي ، منى ،٢٠٠٤: ٥٧)

وبالاطلاع على الدراسات والمراجع والابحاث النظرية والعملية تم استخلاص أربع مهارات اساسية يجب ان تعنى بها برامج تنمية المهارات الاجتماعية وهي :

- مهارة احترام المشاعر
- مهارة الحديث بصوت هادئ
- مهارة مشاركة الافكار
- مهارة القيادة (Asher B,2004) (غريب ، زينب، ٢٠٠٠: ٧٩- ٩١) عبدالله،معتز،٢٠٠٠: ٢٥٥- ٢٥٧) (عبد الرحمن ،محمد ،١٩٩٨: - ١٦٤ ١٦٣) (Roger R,1985:126-187) ويقدرأصحاب العمل المهارة اللغوية ، وتحمل المسئولية ، والتعاون ،والمبادرة ،ومهارات اتخاذ ، فجميع أصحاب العمل يشغل بالهم سؤال واحد عند توجه المتقدم للوظيفة لاجراء المقابلة الشخصية وهو " هل هذا الشخص لديه القدرة على التعامل الفعال مع الأخرين ؟ ، فالكفاءة الفنية العالية ليست كافية لضمان عمل ناجح وذلك لأن الشخص يجب أن يكون لديه أيضا درجة عالية من الكفاءة في التعامل مع الغير .(أبو الهدى،حسام الدين ، واخرون ،٢٠٠٥ : ٢٨٦- ٢٨٧)

فإذا اردنا أن نحقق الهدف من التعلم التعاوني ، يجب علينا كمعلمين ان نشجع التلاميذ على اكتساب وممارسة المهارات الاجتماعية ، ويتطلب تحقيق هذا إخبار التلاميذ بالحاجة إلى المهارات الاجتماعية ، وتعريف المهارة ، ووضع نموذج لها ، وجعل التلاميذ يمارسونها مرة بعد أخرى ، وإطلاع التلاميذ على كفاءاتهم في ممارستها ، والتأكد من مثابرة التلاميذ أثناء ممارستهم للمهارة إلى أن يتم دمج المهارة بالكامل بداخل المخزون السلوكي للتلميذ . مثل هذا العمل لا يزيد فقط من إنجاز التلاميذ بل أيضا يزيد من كفاءتهم الوظيفية في المستقبل ، ومن نجاحهم الوظيفي ، ومن نوع العلاقات الجيدة ، ومن صحتهم النفسية .

- **الإطار النظري الخاص باستخدام الإستراتيجية المقترحة في تدريس مهارات القراءة والكتابة بطريقة برايل :**

على حد علم الباحثة لا توجد دراسات عن استخدام الاستراتيجية المقترحة في تدريس مهارات القراءة والكتابة بطريقة برايل ولكن أغلب الدراسات ركزت على وضع برامج إرشادية لتنمية المهارات الاجتماعية للمراهق الكفيف ؛ وذلك

لكي يتمكن من تحقيق نجاحات على المستوى الاجتماعي ويبتكر في المواقف الاجتماعية .(Yongers, V&Jill, 1997:27)

وذلك لان العديد من الدراسات اوضحت تأخر الكفيف في المهارات الاجتماعية وان ذلك يرجع الى نقص قدرة الكفيف على :

- ملاحظة مشاعر الاخرين وفهمها .
- المسايرة غير اللفظية اثناء الحديث مثل ايماءات الرأس .
- البدء بالمبادرة بالابتسام او التحية .
- التواجد الذاتي : وتعني القدرة على ارسال ايماءات لشخص اخر .
- ترتيب الايماءات اللفظية وغير اللفظية بشكل معين للحصول على نتائج ايجابية اثناء المواقف . (Philip,Tara,2000:201-207)

ويذكر ماجريل وجراي (Magrarrel&Gray,1990:20-25) في مقالته عن الخدمات التعليمية التي تقدم للكفيف وذوي الاعاقة البصرية في كندا مع التأكيد على ولاية " اونتوريو " رؤية احد مديري المؤسسات التأهيلية والاسلوب المتبع في خمس مدارس للمكفوفين تعمل على استخدام "مهارات الحياة " لتحقيق الدمج بين المكفوفين وبين اقرانهم من العاديين في شتى مناحي الحياة ورغم ظهور بعض المشكلات في تطبيق مثل هذه البرامج من قبيل عدم توافر الكتب المكتوبة بطريقة برايل والشرائط المسموعة والقدر الضئيل من الابصار ، إلا أن نتائج المشروع كانت جيدة ومبشرة ، وتم عمل بحث مسحي ل٢١ منطقة تم تحقيق الدمج بين المكفوفين والعاديين فيها .

- **الدراسات السابقة** :

اثبتت بعض الدراسات العربية والأجنبية فاعلية التعلم التعاوني باستراتيجياته المختلفة في تحسين كافة جوانب التعلم سواء التحصيل أو الاتجاهات أو المهارات العقلية وأيضا الاجتماعية مقارنة بأساليب التعلم المعتادة سواء في مجال الطلبة العاديين أو في مجال المكفوفين وفيما يلي عرض لبعض الدراسات التي تناولت اثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس المواد الدراسية المختلفة والتي تدعم البحث الحالي :

- دراسة شينج (Sheng,1991) والتي تناولت اثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في فصول العلوم وتكونت عينة الدراسة من ثلاث مجموعات من الصف السادس الجنسين في المجموعة تم تقديم أسلوب التعلم التعاوني القائم على التدريب المنظم لأفراد المجموعة على المشاركة في المسئولية وتوزيع الأدوار وفي المجموعة الثالثة تم تقديم أسلوب التعلم التعاوني الغير منظم أما المجموعة الثالثة فقد درست بالطريقة العادية وقد جاءت النتائج الإحصائية للدراسة لصالح المجموعة الأولى مما يؤكد على نجاح استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني .
- دراسة المرسي ، حسن (١٩٩٥) والتي تناولت مدى فعالية التعلم التعاوني في اكتساب طلبة المرحلة الثانوية مهارات التعبير الكتابي ، وقد اشتملت عينة الدراسة طلبة المدارس الثانوية بمدينة العين بالإمارات العربية

المتحدة،وأكدت نتائج الدراسة على فعالية التعلم التعاوني في تنمية مهارات التعبير الكتابي لدى طلاب المجموعة التجريبية وارجع ذلك الى زيادة دافعية الطلاب نحو الأسلوب الجديد الذي القي عليهم مسئولية تعلمهم وتعليم زملائهم وروح التعاون التي سادت المجموعات والتغيير في بيئة الصف وكسر المألوف الرتيب والتشجيع والتغذية الراجعة المستمرة من جانب المعلمين والثقة التي اكتسبها كل طالب وطالبة نتيجة نجاحه في القيام بدوره وإحساسه بأنه عضو مهم في جماعة .

- دراسة الجندي، السعيد (١٩٩٥) والتي استهدفت قياس اثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس التاريخ على التحصيل الأكاديمي،واشتملت عينة الدراسة على طلاب الصف الأول الثانوي ، قسمت الى مجموعة ضابطة وأخرى تجريبية وتم تطبيق أدوات الدراسة على كل منهما وهي اختبار تحصيلي ومقياس للاتجاه نحو دراسة التاريخ وجاءت نتائج الدراسة تشير الى تفوق المجموعة التجريبية التي درست باستخدام التعلم التعاوني على زملائهم الذين درسوا بالطريقة التقليدية .
- دراسة راتلف (Rat liff،1997) : التي استهدفت تدريس مقرر تمهيدي في الكيمياء لموضوعي العناصر والكثافة لمجموعات عمل من التلاميذ المعاقين بصريا بالاستعانة بالأنشطة والتجارب المعملية .
- دراسة براتر(Prater, et.al., 1998) والتي تناولت اثر استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في اكساب الطلاب المهارات الاجتماعية المختلفة ، واشتملت عينة الدراسة على ثلاثة مجموعات من طلاب المرحلة المتوسطة من التعليم (متوسط العمر ١٣سنة) ، الاولى لديها اعاقة عقلية ، والثانية ذات نشاط زائد والثالثة من المكفوفين ، وقد اثبتت الدراسة فعالية هذه الاستراتيجية في اكساب المجموعات الثلاثة للمهارات المرتبطة بالجانب الاجتماعي من حياتهم ، بالإضافة الى تفوقهم في مهارات الاستماع والمناقشة وحل المشكلات.
- دراسة ويندلبورن (Windelbbborn,1999) : وقد تم فيها تدريس الفيزياء لذوي الإعاقة البصرية باستخدام الأنشطة الحسية اللمسة في إطار التعلم التعاوني باستخدام مجموعات العمل التعاوني group working .
- دراسة كامل ،أمال (١٩٩٩) والتي استهدفت دراسة فعالية استراتيجية Jigsaw القائمة على التعلم التعاوني في أكتساب الطلاب المعلمين شعبتي الفيزياء والكيمياء بعض المفاهيم البيولوجية المتطلبة لتدريس العلوم،وأشتملت عينة الدراسة على (٥٥) طالبا شعبتي الفيزياء وتم تطبيق أدوات البحث وهي عبارة عن اختبار تحصيلي قبلي (أي قبل استخدام الاستراتيجية) ومتوسطات درجاتهم في التطبيق البعدي ، وجاءت نتائج الدراسة الى أفضلية استخدام استراتيجية جيسكو على التعلم التقليدي .
- دراسة حبيب، ايمن (٢٠٠٠) التي استهدفت تنمية الخيال العلمي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى التلاميذ المكفوفين باستخدام إستراتيجية قائمة على مدخل النشاط والعمل التعاوني .
- دراسة محمد ،هالة (٢٠٠٠) : والتي استهدفت التعرف على اثر استخدام استراتيجيات مختلفة (الاستكشاف والألعاب التعليمية والتعلم الفردي) في

تنمية مهارات عمليات العلم الأساسية في تدريس العلوم لتلاميذ مدارس" النور الابتدائية " وأكدت الدراسة على فعالية مجموعات العمل التعاوني في تنمية مهارات عمليات العلم وفي التحصيل .

- دراسة كامل ، أمال (٢٠٠١) : والتي استهدفت استخدام استراتيجيتي الاستقصاء التعاوني والتعلم التنافسي الجمعي على التحصيل والاتجاه نحو البيئة لدى الطالبات المعلمات بالتعليم الاساسي ، واشتملت عينة الدراسة على (٥٩) طالبة شعبة التعليم الأساسي السنة الثانية الأدبي والعلمي بكلية التربية بصلالة ،وتم تطبيق أدوات البحث وهي عبارة عن اختبار تحصيلي لموضوع التلوث البيئي ، مقياس التعرف على الأتجاه نحو البيئة للطالبات المتعلمات ، دليل الطالبة لدراسة موضوع التلوث البيئي ، وتشير نتائج البحث إلى الأرتفاع في مستوى التحصيل والأتجاه نحو البيئة لدى طالبات المجموعة التجريبية .
- دراسة عبده، حنان (٢٠٠١) : التي استهدفت التعرف على اثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس العلوم للتلاميذ المكفوفين بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي وتنمية اتجاهاتهم نحو دراسة العلوم وأسفرت النتائج عن تحسن في تحصيل العلوم وتنمية اتجاهات هؤلاء التلاميذ المكفوفين .
- دراسة اشير (Asher, 2004) : والتي استخدمت الأنشطة العلمية ومجموعات العمل التعاوني في تدريس مقرر تمهيدي في مادة الجيولوجيا لمجموعة من المعاقين بصريا وأسفرت النتائج عن فعالية الإستراتيجية المستخدمة .
- دراسة وومبل وولكر (Womble and Walker, 2001) التي استهدفت تدريس مقرر في البيولوجي باستخدام تجارب حقيقية ذات معنى لمجموعة من التلاميذ ذوي الإعاقة البصرية .

- **تعقيب على الدراسات السابقة** :

يتضح من خلال ما تم أستعراضه من دراسات :

- أن للتعلم التعاوني فعالية في دعم الجوانب التعليمية والنفسية والإجتماعية وأنه يمكن الأستفادة منه في مواجهة سلبيات طرق وأساليب التدريس المعتادة.
- أن دور المعلم في التعلم التعاوني هو تشجيع المتعلم وإثارة حماسه في جو من الحرية والتعاون والمنافسة ، ويمكن تحديد هذا الدور في التخطيط والإعداد وتنظيم المهام والمراقبة والتدخل بالملاحظة المقننة .
- ان الدراسات ركزت على قياس أثر الإستراتيجية المقترحة على الطلاب في الفصول وعلى الطالب المعلم في مدارس العاديين والتي اثبتت فاعليتها في زيادة التحصيل الأكاديمي ، وفي حدود علم الباحثة لا توجد دراسة اهتمت بفاعلية الاستراتيجية المقترحة في تنمية مهارات الطالبات المعلمات الملتحقات للدراسة بكلية خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة الطائف للتواصل مع الطفل الكفيف.

- **إجراءات البحث التجريبية** :

اتبع البحث الإجراءات الأتية :

- **أولا** : **إعداد المواد التعليمية** :

قامت الدراسة بتبني نموذج لـ (ودمان واخرون Wedman,et.al.,1996) وتم اختيار هذا النموذج لانه متوافق مع الاستراتيجية المتبعة فهم يرون انه لابد من توافر شرطين لتحقيق تحصيل مرتفع ، يتمثل الشرط الأول في توافر الهدف الذي يجب أن يكون مهما لأعضاء المجموعة بينما يتمثل الشرط الثاني في توافر المسؤولية الجماعية في كل مجموعة ولتحقيق تعلم تعاوني فعال لابد من إتباع الخطوات التالية:

- اختيار وحدة أو موضوع للدراسة ، يمكن تعليمه للطلبة في فترة محدودة بحيث يحتوي على فقرات يستطيع الطلبة تحضيرها ويستطيع المعلم عمل اختبار فيها . ملحق (١)
- عمل ورقة منظمة من قبل المعلم لكل وحدة تعليمية يتم فيها تقسيم الوحدة التعليمية الى وحدات صغيرة ، بحيث تحتوي هذه الورقة على قائمة الأشياء المهمة في كل فترة .
- تنظيم فقرات التعليم وفقرات الاختبار بحيث تعتمد هذه الفقرات على ورقة العمل ، وتحتوي على الحقائق والمفاهيم والمهارات التي تؤدي الى تنظيم عالي بين وحدات التعلم وتقييم مخرجات الطلبة.
- تقسيم الطلبة الذين يدرسون باستخدام هذه الإستراتيجية الى مجموعات تعاونية تختلف في بعض الصفات والخصائص كالتحصيل ومجموعات الخبراء في بعض استراتيجيات التعلم التعاوني حيث تتشكل المجموعات التعاونية من مجموعات أصلية غير متجانسة تحصيليا ترسل مندوبين عنها للعمل مع مندوبين من جميع المجموعات الأصلية يشكلون مجموعات خبراء تقوم بدراسة الجزء المخصص لها من المادة التعليمية ، حيث تقوم بدراسة الجزء المخصص لها من المادة التعليمية ، حيث يدرسون الكتاب والمراجع الخارجية كالدوريات دراسة متأنية ومن ثم يقومون بنقل ما تعلموه الى زملائهم .
- وبعد أن تكمل مجموعة الخبراء دراستها ووضع خططها ، يقوم كل عضو فيها بإلقاء ما اكتسبه أمام مجموعته الأصلية وعلى كل مجموعة التأكد من أن كل عضو يتقن أو يستوعب المعلومات والمناهج والقدرات في جميع فصول الوحدة .
- خضوع جميع الطلبة لاختبار فردي ، حيث كل طالب هو المسئول شخصيا عن انجازه ، ويتم تدوين العلاقة في الاختبار لكل فرد على حدة ثم تجمع علامات تحصيل الطلبة للحصول على إجمالي درجات المجموعات .
- حساب علامات المجموعات ثم تقديم المكافآت الجماعية للمجموعة المتفوقة . (ابو النصر ، حمزة وجمل ، محمد ،٢٠٠٥: ٧٥- ٧٦)

- **ثانيا** : **إعداد الاختبار التحصيلي** :

اعدت الباحثة اختبارا تحصيليا موضوعيا من نوع الاختيار من متعدد وذلك لقياس فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات القراءة

والكتابة بطريقة برايل للطالبات الملتحقات للدراسة بجامعة الطائف للتواصل مع الطفل الكفيف، وتكون الأختبار من ٣٠ مفردة من نوع الاختيار من متعدد وضع لكل مفردة أربعة بدائل تختار منها الطالبة إجابة واحدة ، وقد تم تحديد مواصفات الأختبار بناء على موضوعات الوحدة وعدد المفاهيم الموجودة ودرجة أهميتها والجدول التالي يوضح ذلك :

- **مواصفات الأختبار التحصيلي بناء على موضوعات الوحدة** :

	الموضوع	عدد المفاهيم	عدد المفردات	النسبة المئوية ٪
١	لوحه برايل و القلم مكوناتها و طريقة استخدامها	٣	٣	١٠
٢	آلة برايل الكاتبة "بيركنز" مكوناتها و طريقة استخدامها.	٥	٥	١٧
٣	تنمية مهارة القراءة و الكتابة باستخدام طريقة برايل	٦	٨	٢٧
٤	رموز الأبجدية الإنجليزية وفقا لنظام برايل	٤	٦	٢٠
٥	الرموز الرياضية المستخدمة طبقا للنظام البريطانى بمعاهد النور	٤	٤	١٣
٦	رموز برايل العربية للقراء و الكتابة باستخدام الاختصارات البسيطة و المركبة	٣	٤	١٣

وتضمن الاختبار التعليمات الخاصة به، ثم تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين لإبداء الرأي حول مدى سلامة وصحة الأختبار من حيث الصياغة والمضمون العلمي وعدد الاسئلة الكلي ، وقد تم تعديل صياغة بعض مفردات الاختبار بناء على اراء المحكمين وأصبح في ضوء ذلك صادقا من حيث صدق المحتوى .

قامت الباحثة بحساب ثبات الاختبار باستخدام كيودر وريتشارد سون رقم (٢٠) Kuder-Richardson(K.R.20) ووجد ان معامل ثبات الاختبار يساوي ٠.٨ كما يتضح من الجدول التالي وهو معامل مناسب.

- **نتائج حساب معامل ثبات الإختبار التحصيلي** :

ن	(م) المتوسط الحسابى	٢ع	معامل الثبات (ر)
٣٠	٨,٤٥	٢٦,٧٨	٠,٨

تم حساب الزمن اللازم للإجابة على اختبار تحديد مستوى اكتساب الطالبات الملتحقات للدراسة بجامعة الطائف (عينة الدراسة) مهارات القراءة والكتابة بطريقة برايل للتواصل مع الطفل الكفيف ، وذلك من خلال التجربة الاستطلاعية على (٥) طالبات ووجد ان الزمن المناسب هو ٥٠ دقيقة . كما حسبت معاملات السهولة والصعوبة للأختبار ،ولم تكن هناك أسئلة تقل معاملات السهولة والصعوبة لها عن النسبة المطلوبة ، وعلى هذا يصبح الأختبارعلى درجة عالية من الصدق والثبات ، وصالحا لقياس مستوى اكتساب الطالبات الملتحقات للدراسة بجامعة الطائف (عينة الدراسة) مهارات القراءة والكتابة بطريقة برايل للتواصل مع الطفل الكفيف. (ملحق ٢)

- **ثالثا : إعداد اختبار المهارات الاجتماعية** :

بعد الرجوع للدراسات والبحوث التي تناولت مقاييس االمهارات الاجتماعية مثل دراسة (عبد الرحمن ، محمد١٩٩٢) و (حسونة ، أمل ١٩٩٥) (مصطفى،ايات ٢٠٠٢) و (عنقاوي ، حنان ٢٠٠٤) و (عبدالله ، معتز ٢٠٠٤) و (المخلافي ، صادق

٢٠٠٥) توصلت الباحثة إلى مقياس المهارات الاجتماعية التي تكتسبها الطالبات من خلال استراتيجية التعلم التعاوني وقد تم إعداد الاختبار وفقا لما يلي :

- هدف المقياس إلى بيان تأثير استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس طريقة برايل على تنمية المهارات الاجتماعية للطالبات المبصرات للتواصل مع الطفل الكفيف .
- تم وضع أبعاد الاختبار بناء على استقراء الدراسات السابقة وأدبيات البحث المتصلة بدراسة المهارات الاجتماعية واستخلصت الأبعاد التالية (مهارة إحترام المشاعر. مهارة المشاركة. مهارة الحديث بصوت هادئ. مهارة القيادة)
- يتكون إختبار المهارات الإجتماعية من ١٦ بندا تصنف تحت أربع مقاييس فرعية ويتكون كل مقياس من أربعة بنود وقد وزعت البنود على الأختبار بطريقة دائرية فعلى سبيل المثال البنود (١- ٥ . ٩ . ١٣) تقيس البعد الاول، مهارة إحترام المشاعر والبنود (٢ . ٦ . ١٠.١٤) تقيس البعد الثاني،مهارة المشاركة والبنود (٣. ٧. ١١ . ١٥) تقيس البعد الثالث ،مهارة الحديث بصوت هادئ والبنود (٤. ٨. ١٢.١٦) تقيس البعد الرابع مهارة القيادة .

وقد مر اعداد الاختبار بالخطوات التالية :

- حساب ثبات الاختبار بطريقة الإعادة (إعادة تطبيق الاختبارTest-Retest) على عينة الدراسة بعد اسبوعين من التطبيق الأول وكانت مناسبة حيث تراوحت قيم معاملات الثبات ٠.٨١
- صدق الاختبار من خلال الدرجة الكلية للإختبار والتي تعد مؤشرا للمستوى العام للمهارات الإجتماعية الشاملة ، ومن حيث الصدق الظاهري يتمتع الأختبار بدرجة مناسبة من الصدق الظاهري حيث تتميز العبارات بالسهولة والوضوح وتتميز أبعاده بأنها تغطي جوانب هامة من مجال المهارات الاجتماعية .
- اعطيت الإجابة التي تتضمن دائما (٤) درجات واحيانا (٣) درجات ونادرا (٢) درجتان وابدا (١) درجة واحدة .(ملحق ٣)

والجدول التالي يوضح توزيع عبارات الاختبار على أبعاد المقياس .

توزيع عبارات الاختبار على أبعاد المقياس

م	المحاور الاساسية للمقياس	أرقام العبارات
١	مهارة إحترام المشاعر	١-٥-٩-١٣
٢	مهارة المشاركة	٢-٦-١٠-١٤
٣	مهارة الحديث بصوت هادئ	٣-٧-١١-١٥
٤	مهارة القيادة	٤-٨-١٢-١٦

- **النتائج ومناقشتها** :

عند تنفيذ تجربة البحث ، تم استخدام برنامج (SPSS) لتحليل نتائج البحث واستخلاصها ثم عرضها وتفسيرها وفقا لفروض الدراسة السابقة كما يلي :

- إيجاد المتوسط الحسابي والإنحراف المعياري لكل من الاختبار القبلي والبعدي .

- تم تطبيق الاختبار قبليا وبعديا ، وتم استخدام الأسلوب الإحصائي اللابارامتري ويلككسون من خلال برنامج الحزم الأحصائية SPSS ، لمعالجة البيانات وبيان العلاقة بين متوسط الدرجات قبليا وبعدياً على الاختبار.
- تم حساب دلالة الفروق بين المتوسطات في مفردات الاختبار بإستخدام الاساليب الاحصائية اللابارامترية في تحليل البيانات (اختبار ويلككسون) وذلك لصغر حجم عينة البحث وعددها (١٤) وهم الطالبات المبصرات الملتحقات للدراسة بكلية خدمة المجتمع والتعليم المستمر بجامعة الطائف .

- **أولا : النتائج الخاصة بالاختبار التحصيلي والتأكد من صحة الفرض الاول والذي ينص على أن :**

توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الطالبات قبل وبعد تطبيق الإستراتيجية المقترحة على التحصيل لصالح التطبيق البعدي .

جاءت النتائج كما هو موضح بجدول (١) وجدول (٢) .

جدول (١) : الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة القبلي والبعدي للإختبار التحصيلي

القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	Z قيمة	مستوى الدلالة
قبلى	14	4.9286	3.56186	3.303	.001
بعدي	14	27.4286	1.82775		دالة احصائيا

جدول (٢)

قيمة Z	قيمة r الدلالة العملية	مقدار حجم التأثير
3.303	٠,٨	كبير

وهذا يعني أنها وهي دالة عند(٠,٠٠١) .3٣٠3 تساوي Zيتضح من الجدول (٢) أن قيمة دالة إحصائيا لصالح القياس البعدي اي بعد تطبيق إستراتيجية التعلم التعاوني مما يدل على اثر إستخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس مهارات القراءة والكتابة بطريقة برايل للطالبات المبصرات الملتحقات للدراسة بكلية خدمة المجتمع .هذا ويتضح من النتائج المتحصل عليها أنه قد تم تعليم مهارات القراءة والكتابة بطريقة برايل للطالبات المبصرات الملتحقات للدراسة بكلية خدمة المجتمع، توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الطالبات قبل وبعد تطبيق الإستراتيجية المقترحة على التحصيل لصالح التطبيق البعدي. وهذا يدل على تأثير الاستراتيجية المقترحة حيث كان مقدار التأثير كبير كما اتضح في الجدول (٢) الذي اوضح ان حجم التأثير كبيرا حيث كانت قيمة (ر) كبيرة حيث بلغت (٠,٨) وهذا يدل على أن حجم تأثير المتغير المستقل (التعلم التعاوني) على المتغير التابع (التحصيل الدراسي) كبير ، وقد يعود ذلك إلى ان الطالبات ربما استشعرن أهمية الاستراتيجية المقترحة (استراتيجية التعلم التعاوني) في تدريس مهارات القراءة والكتابة بطريقة برايل التي جعلت الطالبات يعملن في مجموعات صغيرة متعاونة حيث ظهر التعاون بين أفراد المجموعة الواحدة ، وأيضا بين المجموعات بعضها وبعض حيث يسمح بتبادل الأراء والمعلومات والاعتماد المتبادل الايجابي ، وتبادل الأدوار فيما بينهن ساهم في تحقيق الأهداف وتحمل كل طالبة مسئوليتها تجاه عملية التعلم ، وإعداد الوسائل التعليمية والأنشطة ، ومتابعة الطالبات أثناء تنفيذ

الأنشطة وحل التدريبات وتقديم التغذية الراجعة وتصحيح معلوماتهن في نفس الوقت ادى إلى زيادة تحصيلهن .

- **ثانيا : النتائج الخاصة باختبار المهارات الاجتماعية والتأكد من صحة الفرض الثاني والذي ينص على أن :**

توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات الطالبات قبل وبعد تطبيق البرنامج المقترح على تنمية المهارات الاجتماعية لصالح التطبيق البعدي .

جاءت النتائج كما هو موضح بجدول (٣) وجدول (٤) وجدول (٥) وجدول (٦) وجدول (٧) وجدول (٨).

جدول (٣) : للمقارنة بين متوسطات درجات الطالبات عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المهارات (بعد احترام المشاعر)

القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعياري	Z قيمة	مستوى الدلالة
قبلى	14	9.0714	.99725	3.320	.001
بعدى	14	14.0714	.91687		دالة احصائيا

جدول (٤) : للمقارنة بين متوسطات درجات الطالبات عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المهارات (بعد المشاركة)

القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعيارى	Z قيمة	مستوى الدلالة
قبلى	14	٩,٢١٤٣	٢,٦٠٧٠٥	٣,٣١١	.001
بعدى	14	١٣,٦٤٢٩	١,٦٤٥٨٤		دالة احصائيا

جدول (٥) : للمقارنة بين متوسطات درجات الطالبات عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المهارات (بعد الحديث بصوت هادئ)

القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعيارى	Z قيمة	مستوى الدلالة
قبلى	14	9.0714	١,٥٤٢٤٤	٣,٣٣٤	.001
بعدى	14	١٣,٧٨٥٧	.٨٩٢٥٨		دالة احصائيا

جدول (٦) : للمقارنة بين متوسطات درجات الطالبات عينة البحث في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المهارات (بعد القيادة)

القياس	ن	المتوسط	الانحراف المعيارى	Z قيمة	مستوى الدلالة
قبلى	14	٩,٢٨٥٧	١,٦٨٣٧٩	٣,٣٢١	.001
بعدى	14	١٣,٧٨٥٧	١,٤٧٦٩٣		دالة احصائيا

جدول (7) : حجم التأثير

المتغير	قيمة Z	حجم التأثير	نوعه
مهارات اجتماعية	٣,٢٩٧٠	٠,٨٨١١	كبير
احترام المشاعر	٣,٣٢٠٠	٠,٨٨٧٢	كبير
مشاركة	٣,٣١١٠	٠,٨٨٤٨	كبير
الحديث بصوت هادئ	٣,٣٣٤٠	٠,٨٩١٠	كبير
القيادة	٣,٣٢٤٠	٠,٨٨٨٣	كبير

جدول (8) : المهارات الاجتماعية لكل الابعاد

قيمة Z	مستوى الدلالة
٣,٢٩٧	.001 دالة احصائيا

معادلة حجم التأثير

$$E.S = \frac{Z}{\sqrt{N}}$$

حيث r قيمة حجم التأثير
Z هى قيمة (Z) المحسوبة.
N هى عدد الطلاب المجموعة(Carter, D., 1997:455)

يتضح من جدول (٨) أنه يوجد ارتباط موجب ودال احصائيا بين الابعاد والدرجة الكلية للمقياس حيث ارتبطت الدرجة الكلية لاختبار المهارات الاجتماعية بكل مهارة من المهارات الاربعة (مهارة احترام المشاعر ، مهارة المشاركة ، مهارة الحديث بصوت هادئ ، مهارة القيادة كما هو موضح في (جدول (٣) وجدول (٤) وجدول (٥) وجدول (٦)، وهذا يؤكد ضرورة ربط المهارات الجتماعية بعملية التعلم كشرط للنجاح والتوافق المدرسي ، وأن هناك ضرورة إلى اكتساب بعض المهارات التي تزيد من الاندماج في المجتمع كمهارة المشاركة في الانشطة الاجتماعية المختلفة والقيادة واحترام مشاعر الاخرين والحديث بصوت هادئ ، وذلك لان إكساب مثل هذه المهارات سوف تؤهل للتعامل الايجابي مع المجتمع والاندماج فيه وكسر طوق العزلة .

وأن الدرجة الكلية للاختبار تعد مؤشرا للمستوى العام للمهارات الاجتماعية الشاملة ، ومعنى ذلك أن هؤلاء الأفراد الذين يتميزون بإرتفاع شديد في مهاراتهم الإجتماعية ربما ينظر إليهم على أنهم يمتلكون مستوى مرتفع من المهارات الاجتماعية في جميع أبعادها ، وأن الطلاب سوف يبرعون وينجحون في حياتهم الاجتماعية ، وهذا يدل إلى أن البرنامج المقترح وتطبيق استراتيجية التعلم التعاوني أدت إلى تنمية المهارات الإجتماعية لدى الطالبات .

- **ملاحظات على نتائج التطبيق والممارسة** :

إن نتائج التدريب حققت نتائج ممتازة :

- فقد استمرت مدة التدريب في الورشة من يوم السبت الموافق ١٤٣٣/٦/١٦ هـ الى يوم الأربعاء الموافق ٦/٢٣/ ١٤٣٣هـ ، بواقع ثلاث ساعات في كل مرة .
- ما برهن به المتدربون على جديتهم وانتفاعهم بالتدريب من خلال :
  - ✓ الانتظام التام في الحضور .
  - ✓ إحضارهم للأدوات التعليمية الخاصة بالمكفوفين وضعاف البصر " قاموا بشرائها " وذلك للتدريب عليها في منازلهن .
  - ✓ نتائج الاختبار البعدي الذي طبق عليهم بعد انتهاء الدورة النظري و العملي.
  - ✓ النتائج التي وردت في الاستفتاءات التي أجريت في نهاية الدورة .

- **بحوث مقترحة** :

- إجراء بحوث مماثلة للبحث الحالي عن استخدام استراتيجيات حديثة للتدريس للمكفوفين .

- إجراء دراسات تسعى إلي مقارنة استراتيجيات التعلم التعاوني واستراجيات التعلم الإفرادي في اكتساب المفاهيم وتنمية المهارات المختلفة لمعلمي المكفوفين .
- إعداد برنامج تدريبي لمعلمات المكفوفين قائم على بعض أستراتيجيات التعلم التعاوني .
- إجراء دراسة عن فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعلم التعاوني في اكتساب معلمات المكفوفين لبعض المهارات العلمية .

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

- أبو النصر، حمزة و جمل ، محمد (٢٠٠٥) : **التعلم التعاوني الفلسفة والممارسة** ، ط١، دار الكتاب الجامعي ، العين ، الإمارات العربية المتحدة .
- أبو الهدى ، حسام الدين واخرون (٢٠٠٥) : التعلم التعاوني ، ط١، دار الفكر العربي،القاهرة.
- الجندي، السعيد (١٩٩٥) : اثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس التاريخ على التحصيل الأكاديمي والاتجاه نحو دراسة التاريخ لدى طلاب الصف الأول الثانوي، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، **المؤتمر العلمي السابع ، التعليم الثانوي وتحديات القرن الحادي والعشرين** ، المجلد الأول ، صص١٠٢- ١٨٨.
- جونسون وجونسون وهوليك (١٩٩٥) : التعلم التعاوني ، ترجمة مدارس الظهران الأهلية،ط١ ، الظهران ، السعودية ، مؤسسة التركي للنشر والتوزيع .
- جونسون، ديفيد و جونسون، روجر. (1998). التعلم الجماعي والفردي: التعاون والتنافس والفردية. (ترجمة) رفعت محمود بهجت. القاهرة، مصر: عالم الكتب.
- حبيب، أيمن (٢٠٠٠) : استخدام إستراتيجية مقترحة في تدريس العلوم لتنمية الخيال العلمي والاتجاه نحو مادة العلوم لدى التلاميذ المكفوفين ، **الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المؤتمر العلمي الرابع : التربية العلمية للجميع** ، بالإسماعيلية ، المجلد الثاني ٣٦٩- ٤١٤.
- الحديدي، منى و الخطيب، جمال (٢٠١١) : **استراتيجيات تعلم الطلبة ذوي الحاجات الخاصة** ، ط١، دار الفكر العربي ، عمان ، الأردن .
- حسونة ، أمل (١٩٩٥) : تصميم برنامج لإكساب أطفال الرياض بعض المهارات الاجتماعية، رسالة دكتوراه ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .
- الخطيب ، جمال والحديدي ، منى (٢٠٠٤) : **برنامج تدريبي للأطفال المعاقين**: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع ،عمان ، الاردن .
- الخلايلة، عبدالكريم و اللبابيدي، عفاف. (١٩٩٠). طرق تعليم التفكير للأطفال. الأردن،عمان: دار الفكر.

- الخوالدة ، ناصر وآخر (٢٠٠١) : طرائق تدريس التربية الإسلامية وأساليبها وتطبيقاتها العملية ، عمان : دار حنين للنشر والتوزيع ، ط١ ،ص٢٢٩.
- رستم، رسمي (١٩٩٨) : نحو خطة تربوية لمواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين لذوي الاحتياجات الخاصة ، ذوي الاحتياجات الخاصة والقرن الحادي والعشرين في الوطن العربي ، المؤتمر القومي السابع للاتحاد ، المجلد الثاني ، القاهرة ، ٨- ١٠ ديسمبر صص٥- ٣٨.
- زيد، فهد (٢٠٠٧) : التعلم التعاوني " برنامج علاجي قائم على استراتيجيه " الطبعة العربية ، دار اليازوري للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن.
- زيتون، كمال (٢٠٠٣) : التدريس لذوي الاحتياجات الخاصة ، ط١،عالم الكتب ، القاهرة .
- السيد ، مختار (١٩٩٨) : التواصل والتخاطب المبكر وتنميته لدى الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ، ذوي الاحتياجات الخاصة والقرن الحادي والعشرين في الوطن العربي ، المؤتمر القومي السابع للاتحاد ، المجلد الثاني ، القاهرة ، ٨- ١٠ ديسمبر صص٢٣٤- ٢٤٩.
- عبد الرحمن ، محمد (١٩٩٢) : اختبار المهارات الاجتماعية : دليل الاختبارات كراسة التعليمات وكراسة الاسئلة ، الانجلو المصرية ، القاهرة .
- عبد الرحمن ، محمد (١٩٩٨) : دراسات في الصحة النفسية (المهارات الاجتماعية – الاستقلال النفسي – الهوية) ، القاهرة ، دار قباء .
- عبد الرحمن ،هدى (١٩٩٨) : الاحتياجات التدريبية لمعلمي اللغة العربية بمدارس المعوقين سمعيا بسوهاج ، بحوث ودراسات وتوصيات المؤتمر القومي السابع للاتحاد ، المجلد الثاني،القاهرة ، ٨- ١٠ ديسمبر ، صص٢٧٠- ٢٨٥.
- عبد الغني، سوسن وآخرون(٢٠٠٦) : مقترح استراتيجية التمكين الاقتصادي للمرأة بمحافظة الإسماعيلية ، المؤتمر السادس للمجلس القومي للمرأة بمدينة الإسماعيلية ٢٨ مارس صص٦٣- ٧٢ .
- عبدالله ، معتز (٢٠٠٠) : بحوث في علم النفس الاجتماعي والشخصية ، القاهرة ، دار غريب.
- عبدالله ، معتز (٢٠٠٤) : برنامج إرشادي لتمية بعض مهارات الحياة لدى المراهق الكفيف،رسالة ماجستير غير منشور ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- عبده، حنان (٢٠٠١) : اثر استخدام إستراتيجية التعلم التعاوني في تدريس العلوم للطلاب المكفوفين بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي وتنمية اتجاهاتهم نحو دراسة العلوم،الجمعية لمصرية للتربية العلمية ، المؤتمر العلمي الخامس : التربية العلمية للمواطنة ، الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا ، أبو قير الإسكندرية ، المجلد الثاني،٦٢٧- ٦٥٠.

- العنقاوي ، حنان .(٢٠٠٤م/١٤٢٥ه)."فاعلية برنامج إرشادي لتحسين المهارات الاجتماعية لدى بعض التلاميذ الموهوبين في المملكة العربية السعودية ".رسالة دكتوراة غير منشورة،كلية التربية جامعة عين شمس ، القاهرة .
- غريب ، زينب (٢٠٠٠) : " اختبار مدى فاعلية برنامج في تنمية مهارات الاتصال وعلاقتها بالجو الدراسي العام - دراسة تجريبية - "رسالة دكتوراة ،كلية البنات ، جامعة عين شمس .
- كامل ، أمال (٢٠٠١) : اثر استخدام استراتيجيتي الاستقصاء التعاوني والتعلم التنافسي الجمعي على التحصيل والاتجاه نحو البيئة لدى الطالبات المعلمات بالتعليم الاساسي،مجلة التربية العلمية ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد الرابع ، العدد الثاني .
- كامل ،أمال (١٩٩٩) : فعالية استراتيجية Jigsaw القائمة على التعلم التعاوني في أكتساب الطلاب المعلمين شعبتي الفيزياء والكيمياء بعض المفاهيم البيولوجية المتطلبة لتدريس العلوم، المؤتمر العلمي الثالث ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، المجلد الثاني .
- محمد ،هالة (٢٠٠٠) : "فعالية استخدام استراتيجيات تعليمية مختلفة لتنمية بعض مهارات عمليات العلم الأساسية في تدريس العلوم لدى تلاميذ مدارس النور الابتدائية،رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة .
- المرسي ، حسن (١٩٩٥): فعالية التعلم التعاوني في اكتساب طلبة المرحلة الثانوية مهارات التعبير الكتابي ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، المؤتمر العلمي السابع،التعليم الثانوي و تحديات القرن العشرين ، المجلد الأول ، صص٢١٧- ٢٤٩.
- مصطفى ، ايات (٢٠٠٢) : أثر برنامج إرشادي على تنمية المهارات الاجتماعية للطفل الكفيف .
- ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، مجلد ١٢، عدد ٣٥ ، صص١٧- ٣٧.
- المخلافي ، صادق واخرون (٢٠٠٥) : فعالية برنامج ارشادي في تنمية بعض المهارات الشخصية والاجتماعية لدى عينة من الأطفال الصم في الجمهورية اليمنية ، رسالة دكتوراة غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.
- المقبل، عبدالله (٢٠٠٠): اثر برنامج تحسين أداء المعلم على تدريس رياضيات الصفوف ٧-١٢ من حيث المنهج والتقنية والتقويم. (اطروحة دكتوراة غير منشورة، جامعة أوهايو،٢٠٠٠).

- **ثانيا : المراجع الأجنبية :**

- Asher,B.(2004) : "Human Resource Development for Children with Special Needs in Mainstream School in Uganda" the Educator

, the International Council for Education of People with Visual Impairment .vol.16, No2, January.

- Carter, D. (1997): **Doing Quantitative Psychological Recherché for Design to Report**, UK, Psychology Press.
- Magrarrell, W&Gray,W.(1990).View from here .Keynote address DVH Quarterly, 35,4,20-25.
- Prater,Mary-Anne,Bruhl,Susan,Sema,Loretta,A(1998) :Acquiring Social Skills Through Cooperative Learning and teacher Directed Instruction, Remedial and Special Education , vol.19,No 160-172.
- Ratliff, 1997: Chemistry for Visually Impaired, **Journal of Chemical Education**, (74), (6), 710-711.
- Philip, Tara,(2000).Social Skills for blind adolescence .Journal of visual impairment and blindness,78,9,201-207.
- Roger Davies and ernas,Rogers (1985) : Social Skills training with persons who are mentally retarded ,Mental retardation ,23,4,186-166.
- Windelborn, A, 1999: Doing Physics Blind, **Physics Teacher,** (37), (6), 166-167.
- Womble , M.&Walker ,G .(2001) : Teaching Biology to the Visually Impaired : Accommodating Students : Special Needs , **Journal of college Science Teaching**.(30),(6) 394-396.
- Yongers,V&Jill,W(1997).Aguide to independence for the visually impaired and their families . New York: Medical pup.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الرابع :

" المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية عند تقويم أداء الطلاب اللغوي"

إعـــداد :

د/ ماجد عبد الله عبد الكريم العبادي

كلية التربية جامعة الطائف

" المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية عند تقويم أداء الطلاب اللغوي "

د/ ماجد عبد الله عبد الكريم العبادي

- **مستخلص الدراسة** :

هدفت الدراسة إلى تعرف المشكلات المتعلقة بالمعلم، وبالطالب، وبالمقررات الدراسية التي تواجه معلم اللغة العربية عند تقويم أداء الطلاب اللغوي بالمرحلة الثانوية. ومنهجها هو المنهج الوصفي المسحي، ويتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف، والبالغ عددهم (٤٨٠) معلماً، وجميع مشرفي اللغة العربية للمرحلة الثانوية والبالغ عددهم (٣٠) مشرفا تربويا. وقد قام الباحث باختيار عينة عشوائية تمثل نسبة ٧٠٪ من معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف، أي ما يعادل (٣٣٠) معلما تقريبا، بالإضافة إلى جميع مشرفي اللغة العربية بمحافظة الطائف، والبالغ عددهم (٣٠) مشرفا تربويا. وقد اعتمد الباحث في جمع بيانات هذه الدراسة على الاستبانة، باعتبارها أنسب وسيلة لجمع المعلومات لهذه الدراسة من حيث الجهد، والإمكانيات. وقد تم التوصل إلى مجموعة من النتائج على النحو التالي: كشفت الدراسة عن توافر مشكلات التقويم بشكل مرتفع لأنواع المشكلات المختلفة، بدءا من المعلم، أو الطالب، أو المقررات الدراسية، وبلغ المتوسط الحسابي العام (٣.٥) وهو ما يدل على الموافقة الكبيرة من أفراد عينة الدراسة. تبين أن مشكلات تقويم أداء الطلاب اللغوي متنوعة، فكان رأي عينة الدراسة أنها في مجملها تأتي بدرجة متوسطة، ولعل أكثرها موافقة، هو اهتمام الطلاب بالاختبارات للحصول على الدرجات فقط، بمتوسط حسابي (٤.٦). بينت الدراسة أن درجة حدوث المشكلات المتعلقة بالطالب أولا، ثم المعلم، ثم المقررات الدراسية، وذلك من خلال ترتيب المتوسطات. تبين أن المشكلات المتعلقة بالمعلم كانت بمتوسط حسابي (٣.٦) وكان أعلى العبارات موافقة هي التي تتعلق بمواجهة معلم اللغة العربية صعوبة في تقويم أعداد كبيرة من الطلاب في الفصل الواحد. تبين أن المشكلات المتعلقة بالطالب كانت بمتوسط حسابي (٣.٩) وكان أعلى العبارات موافقة هي التي تتعلق باهتمام الطلاب بالاختبارات للحصول على الدرجات فقط. تبين أن المشكلات المتعلقة بالمقررات الدراسية كانت بمتوسط حسابي (٣.١) وكانت أعلاها موافقة، من عينة الدراسة هو ازدحام الكتاب المدرسي بالموضوعات، مما يجعل الوقت ضيقا، فلا تتاح الفرصة لاستخدام تقويم مستمر وشامل.

"Problems facing the Arabic language teacher when evaluating the linguistic performance of students"

Abstract

The study aimed at identifying problems related to the teacher, the student, and the courses that face the Arabic language teacher when evaluating the linguistic performance of secondary school students. The descriptive survey approach was applied, and the study population consisted of all Arabic language teachers at the secondary level in Taif, totaling (480) teachers, and all the Arabic language supervisors at the secondary level, who were (30) educational supervisor.The researcher chose a random sample consisting of 70% of the Arabic language teachers at the secondary level in Taif, which was (330) and all the Arabic language educational supervisors who were (30) educational supervisor. The researcher adopted the questionnaire, as the most appropriate way to gather information for this study.The most important results of this study were:The study revealed a high availability of evaluation problems relating to the teacher, the student, and the courses, with an arithmetic means of (3.50); which indicated a large approval of the study sample members.The problems of the evaluation

of the linguistic performance were varied and they were at moderate level. The high problem was students' interest in testing for gaining grades only , with a mean of (4.6).The study showed that the degree of occurrence of problems was problems related to the student first, then to the teacher, then to the courses.The problems related to the teacher were of a mean of (3.6) and the highest was confronting of the Arabic teacher difficulties in evaluating large numbers of students per class.The problems related to the student were of a mean of (3.9) and the highest was the interest of students in tests for gaining grades only.The problems related to courses were of a mean of (3.1) and the highest was the congestion of textbook topics, which made time tight, and did not offer an opportunity to apply continuous and comprehensive. evaluation.

- **المقدمة** :

تُعد اللغة أهم ما توصل إليه الإنسان من وسائل الاتصال، وقد تعددت اللغات بحسب تعدد الأجناس والأعراق، ومن اللغات التي ظهرت اللغة العربية، وقد استمدت أهميتها من كونها وسيلة اتصال، فكانت أداة التواصل بين متحدثيها،عبرت عن احتياجاتهم وجمعت تاريخهم وحفظت موروثاتهم، فكانت وعاء لثقافتهم. وقد تعدت أهمية اللغة العربية كل ذلك إلى ما هو أجل وأسمى، فقد قال الله تعالى: (إِنَّا أَنزَلْنَاهُ قُرْآنًا عَرَبِيًّا لَعَلَّكُمْ تَعْقِلُونَ). (سورة يوسف: آية ٢). وبهذا التشريف العظيم ازدادت أهميتها وارتفعت مكانتها، حيث نزل القرآن الكريم بها فاحتوته بما فيه من معجزات، فكانت لسان دين خالد،ولغة رسالة خاتمة، ومن هنا وجب الاهتمام باللغة العربية، وفي ذلك نقل الخليفة (٢٠٠٢م، ص١) عن شيخ الإسلام ابن تيمية قوله: "اللغة العربية من الدين، ومعرفتها فرض واجب، لأن فهم الكتاب والسنة فرض، لا يفهمان إلا بفهم العربية، وما لا يتم الواجب إلا به فهو واجب".

وقد اهتمت المملكة العربية السعودية، ممثلة في وزارة التربية والتعليم باللغة العربية، فكانت اللغة العربية لغة التعليم، حيث نصت وثيقة سياسة التعليم بالمملكة على "أن الأصل هو اللغة العربية، لغة التعليم في كافة المواد وجميع مراحله، إلا ما اقتضت الضرورة تعليمه بلغة أخرى".كما اهتمت بوضع مناهج اللغة العربية المبنية على أسس سليمة وأهداف قويمة، حيث جاء في وثيقة الأهداف التعليمية العامة في مراحل التعليم بالمملكة وفي سياق الحديث عن أهمية تحديد أهداف المناهج الدراسية ما نصه: "ينبغي أن تظفر أهداف تعليم اللغة العربية بقدر كبير من العناية والاهتمام، بوصفها المعيار الحقيقي لمتطلبات التلميذ، ليكون قادرا على استعمال لغته الفصحى...".

وفي ضوء ذلك كُلِّفَ المختصون بتصميم وتطوير مناهج اللغة العربية بما يتلاءم مع أهدافها وأوكلت الوزارة تعليم اللغة العربية إلى معلمين معدين إعدادا علميا وتربويا، واستمر الاهتمام بهم وبتأهيلهم والرفع من مستواهم وتواصل ذلك بعقد الدورات التدريبية لهم أثناء الخدمة وذلك للأهمية التي يضطلع بها المعلم وما يقوم به من أدوار مهمة في العملية التعليمية: ولعل من

أبرز هذه الأدوار الهامة، تقويمه لطلابه، حيث أن للتقويم بصفة عامة أهمية كبرى في العملية التعليمية، حيث ذكر كل من يوسف والرافعي (١٩٩٩م،ص٣٣) "إن التقويم هو أكثر عناصر أي نظام تعليمي خطورة" فعلى نتائجه تُتخذ الأحكام وتبنى القرارات.

وللتقويم في المجال اللغوي أهمية كبرى، حيث ذكر محمد (١٤١٧هـ، ص٣١) ما نصه: "والحقيقة أن عمليتي الاختبار وتعلم اللغة هما عمليتان مرتبطتان يصعب فصل إحداهما عن الأخرى..." وهذا ما أكده الغامدي (١٩٩٧، ص١١) بقوله: "ويمكن اعتبار اختبارات اللغة روح التطبيق اللغوي". حيث أن تقويم أداء الطلاب اللغوي هو الركيزة في تعلم اللغة يكشف عن أخطائهم ويعدل لغتهم،وهذا هو الهدف الرئيس من تعليم اللغة.

- **مشكلة الدراسة** :

نظراً لأهمية التقويم في المجال التربوي، ظهرت العديد من الأبحاث التي اهتمت بدراسة واقع التقويم والتي أظهرت عددا من المشكلات التي تصادف المعلمين وتحول دون تقويمهم للتلاميذ بالشكل المطلوب، مما يؤثر سلباً على عملية التقويم وبالتالي على العملية التعليمية عموما. ومن هذه الدراسات المتعددة دراسة البشر (١٤١٢هـ) والتي تناولت واقع التقويم في الدراسات الاجتماعية، ودراسة العمرو (١٤١٦هـ) والتي تناولت واقع التقويم في مادة الجغرافيا، وكذلك دراسة الناجم (١٤٢١هـ) والتي تناولت واقع التقويم المستمر في تدريس مقرراتٍ العلوم الشرعية الشفهية، وغيرها من الدراسات التي أثبتت أن المعلم يواجه عددا من المشكلات في مجال تقويم الطلاب.

ورغم أن الدراسات السابقة كانت في مجالات تعليمية غير مجال تعليم اللغة العربية ، إلا أنها أعطت مؤشرات وخرجت بنتائج أثبتت وجود مشكلات تصادف المعلمين في مجال التقويم، وطالما أن هذه المشكلات موجودة في الميدان التعليمي فحري بها أن تواجه معلم اللغة العربية أيضا. وتتمثل مشكلة الدراسة في وجود العديد من المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية - بالتحديد- عند قيامه بتقويم أداء الطلاب اللغوي، وللتعرف هذه المشكلات تم سعت الدراسة إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية عند تقويم أداء الطلاب اللغوي في المرحلة الثانوية ؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

- ما المشكلات المتعلقة بالمعلم التي تواجه معلم اللغة العربية عند تقويم أداء الطلاب اللغوي في المرحلة الثانوية ؟
- ما المشكلات المتعلقة بالطالب التي تواجه معلم اللغة العربية عند تقويم أداء الطلاب اللغوي في المرحلة الثانوية ؟
- ما المشكلات المتعلقة بالمقررات الدراسية التي تواجه معلم اللغة العربية عند تقويم أداء الطلاب اللغوي في المرحلة الثانوية ؟

- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة إلى تعرف المشكلات المتعلقة بالمعلم، وبالطالب، وبالمقررات الدراسية التي تواجه معلم اللغة العربية عند تقويم أداء الطلاب اللغوي بالمرحلة الثانوية.

- **أهمية الدراسة** :

تفيد نتائج هذه الدراسة:

- معلمي اللغة العربية بحيث يكون لهم دور إيجابي تجاه هذه المشكلات ومحاولة معالجتها .
- تحديد المشكلات المتعلقة بالمقررات الدراسية يساعد مصممي ومطوري مناهج اللغة العربية في هذه المرحلة على تلافي هذه المشكلات وعلاجها .
- المسئولين عن إدارة القياس والتقويم خاصة ومسئولي الوزارة عامة على المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية عند تقويم أداء الطلاب اللغوي لتلافيها .
- الجهات المختصة بإعداد معلم اللغة العربية في الوقوف على مدى استفادته من برامج الإعداد المخصصة له لاسيما في مجال التقويم .

- **حدود الدراسة** :

- الحدود الموضوعية: المشكلات المتعلقة بالمعلم، وبالطالب، وبالمقررات الدراسية التي تواجه معلم اللغة العربية عند تقويم أداء الطلاب اللغوي بالمرحلة الثانوية.
- الحدود البشرية: معلمي ومشرفي اللغة العربية.
- الحدود المكانية: المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **المشكلات** :

عرفها عبيدات وآخرون (٢٠٠٢م ، ص٦٨) بأنها " حاجات لم تشبع، أو وجود عقبة أمام إشباع حاجاتنا".

ويعرفها الباحث بأنها "كل صعوبة تواجه معلم اللغة العربية وتحول دون تقويمه لأداء التلاميذ اللغوي بصورة دقيقة وموضوعية".

- **التقويم** :

عرفه يوسف والرافعي (١٩٩٩م) التقويم بأنه "عملية منهجية تقوم على أسس علمية تستهدف إصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تربوي ، ومن ثم تحديد جوانب القوة والقصور في كل منهما تمهيدا لاتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ما قد يتم الكشف عنه من نقاط الضعف والقصور". (ص١٩).

ويعرفه الباحث بأنه "عملية منظمة تقوم على أسس وتبني على أهداف الغرض الرئيس منها هو الكشف عن نواحي القوة والقصور في العملية التعليمية ومعرفة مدى نجاحها أو فشلها ، ومن ثم إصدار الحكم بصورة دقيقة مما يترتب عليه اتخاذ القرارات العلمية المناسبة وتحسين العملية التعليمية بمجملها".

- **الأداء اللغوي** :

عرفه العصيلي (١٩٩٩م، ص٨٠) بأنه "الاستعمال الفعلي الآني لهذه المعرفة في الفهم والكلام والكتابة".

ويعرفه الباحث بأنه "التطبيق الفعلي لما اكتسبه الطالب من مهارات لغوية والتي تظهر في صورة شفهية أو كتابية".

- **الإطار النظري والدراسات السابقة** :
- **مفهوم التقويم** :

تعددت مفاهيم التقويم واختلفت من شخص لآخر ولكنها ظلت تدور في إطار عام واحد تمحور حول أن التقويم هو معرفة الشيء وإصدار الحكم عليه ، وهذا هو المفهوم العام لعملية التقويم، حيث ذكر بامشموس وآخرون (١٩٩٤م ، ص٤) " نقصد بالتقويم معرفة القيمة أي تحديد قيمة الشيء أو المعنى أو العمل أو أي وجه من أوجه النشاط ،وذلك بالنسبة لهدف معين معلوم ومحدود من قبل".

وفي المجال التربوي بالتحديد أشار جرادات وآخرون (بدون ، ص١٥) إلى أن "عملية التقويم تشير إلى تحديد مدى تحقيق أهداف تربوية محددة في العملية التربوية" .حيث أن العملية التربوية قائمة بحد ذاتها على مجموعة من الأهداف العامة والخاصة فمتى ما تحققت هذه الأهداف كانت مؤشرا لنجاح العملية التربوية . ولا يتوقف دور التقويم عند الكشف عن مدى تحقق الأهداف المنشودة وإنما يتبع ذلك مرحلة مهمة تتعلق بإصدار الأحكام على مدى نجاح العملية التربوية من فشلها يليها مرحلة غاية في الأهمية وهي اتخاذ القرارات التي تحدد مصير العملية التربوية ، وفي ذلك ذكر كاظم (٢٠٠١م ،ص٣٢) أن التقويم هو "إصدار الأحكام القيمية واتخاذ القرارات العملية، والتقويم في حد ذاته لا يقوم على العشوائية وإصدار الأحكام جزافا وإنما هو عملية منهجية منظمة تقوم على أسس علمية وأهداف محددة؛ حيث ذكر يوسف والرافعي (١٩٩٩م) بأن "التقويم عملية منهجية تقوم على أسس علمية تستهدف إصدار الحكم بدقة وموضوعية على مدخلات وعمليات ومخرجات أي نظام تربوي، ومن ثم تحديد جوانب القوة والقصور في كل منهما تمهيدا لاتخاذ قرارات مناسبة لإصلاح ما قد يتم الكشف عنه من نقاط الضعف والقصور" (ص١٩).

ومن خلال العرض السابق يتضح أن التقويم عملية منظمة تقوم على أسس وتبنى على أهداف الغرض الرئيس منها هو الكشف عن نواحي القوة والقصور في العملية التعليمية ومعرفة مدى نجاحها أو فشلها ومن ثم إصدار الحكم بصورة دقيقة، مما يترتب عليه اتخاذ القرارات العلمية المناسبة وتحسين العملية التعليمية بمجملها.

- **أهمية التقويم** :

للتقويم أهمية كبرى في الميدان التربوي، حيث أنه ركيزة أي نظام تربوي،فبواسطته يتم تحديد مدى نجاح أو فشل أي برنامج تربوي؛ حيث أشار جان (١٤١٦هـ،ص١١) إلى أن التقويم "يعطى للمعنيين بالتربية، صورة عن مدى بلوغ الطلبة للأهداف الموضوعة". إن بلوغ الطلبة للأهداف الموضوعة هو غاية

سامية من غايات العملية التربوية ، لا يمكن التعرف عليها إلا عن طريق التقويم الجيد للطالب، ولا تقف أهمية التقويم عند هذا الحد إنما تتعدى إلى أبعد من ذلك حيث أن نتائج التقويم تترتب عليها اتخاذ قرارات هامة وخطيرة قد تقضي بإلغاء برنامج تربوي كامل واستبداله بآخر إذا أثبتت هذه النتائج عدم جدواه. وقد أكد ذلك كل من يوسف والرافعي (١٩٩٩م ،ص٣٣) بقولهما" إن التقويم هو أكثر عناصر أي نظام تعليمي خطورة، حيث تتركز خطورته فيما يترتب عليه من قرارات وإجراءات لتغيير أو تطوير هذا النظام أو ذاك". وقد اتجه عودة (٢٠٠٢،ص٥) في نفس الاتجاه السابق حيث ذكر أنه "تنطوي عملية التقويم لأي برنامج تربوي على اتخاذ قرارات تؤثر بصورة مباشرة أو غير مباشرة على المتعلم نفسه، كأن يكون القرار استمرارية برنامج تربوي معين أو إعادة النظر فيه أو استبداله كليا".

ومما سبق تتضح الأهمية الكبرى للتقويم في المجال التربوي ، وأن هذه الأهمية تنبع من أهمية القرارات المتخذة في ضوء نتائجه والتي بموجبها يمكن أن يصدر الحكم على برنامج تعليمي بالاستمرار أو التعديل أو نقضه نهائيا والعمل ببرنامج آخر ويتوقف ذلك كله على التقويم ومخرجاته.

- **أهداف التقويم** :

للتقويم عدة أهداف تتلخص في معرفة الواقع الحقيقي للبرنامج التعليمي،ومن ثم اتخاذ القرارات والإجراءات اللازمة بشأنها. وقد أورد أبو لبده (١٩٨٥م) عدة أهداف للتقويم جاءت كالتالي:

- معرفة مدى تحقيق الهدف أو الأهداف المرسومة ، وهذا هو الهدف الرئيسي للتقويم.
- الكشف عن فعالية الجهاز التربوي أو مختلف الدوائر والأقسام والبرامج.
- التأكد من صحة القرارات والآراء التي اتخذت إبان زحمة العمل ودون سند أو بحث أو علم أو تجريب.
- الاطمئنان إلى أن الجهات المسئولة أو المؤسسات تقدم الخبرات اللازمة للتلاميذ أم لا.
- الحصول على معلومات وإحصائيات خاصة بمدى الإنجازات والأوضاع الراهنة لرفع التقارير لمن يهمهم الأمر. (ص٦٨).

وهذه الأهداف المحددة تساعد على تحديد المسار في عملية التقويم وتوجيهها إلى غاية معلومة، إذ أن كل هدف من الأهداف السابقة يمثل مطلبا في حد ذاته يعتبر تحقيقه جزءا مهما من هذه العملية المتكاملة.

- **أهمية تقويم أداء الطلاب اللغوي** :

لعملية التقويم أهمية كبرى في المجال اللغوي حيث أنها مرتبطة به ارتباط وثيق فقد أكد محمد (١٤١٧هـ،ص٣٧) ذلك بقوله : "الحقيقة أن عمليتي الاختبار وتعلم اللغة هما عمليتان مرتبطتان يصعب فصل إحداهما عن الأخرى ..." وأكد ذلك الغامدي (١٩٩٧م ،ص١١) بقوله: "ويمكن اعتبار اختبارات اللغة روح التطبيق اللغوي". حيث أن تقويم أداء الطلاب اللغوي هو الركيزة لكشف

أخطائهم وتعديل لغتهم. فهي تمكن معلم اللغة العربية من تحديد جوانب القوة والضعف لدى طلابه ومن خلال إطلاعه على نتائج التقويم يتمكن من الوقوف على أبرز الأخطاء اللغوية لطلابه، وبالتالي يتمكن من معالجتها، وهذا ما يسمى بالتغذية الراجعة وبذلك يرتقي بمستواهم اللغوي. وقد أكد ذلك بادي (١٤١٠هـ،ص٣١٤) في حديثه عن تشخيص أخطاء التلاميذ وما له من تأثير كبير في رفع كفايتهم اللغوية، حيث قال :"إذ أن تشخيص الأخطاء يعود على التعليم بفائدة كبيرة وذلك أن التشخيص يتم في ضوء المعايير المتصلة بالمستوى المرغوب أن يصل إليه التلاميذ".

ولا تتوقف الأهمية عند هذا الحد بل إن معلم اللغة العربية نفسه يستفيد من تحديده للأخطاء اللغوية الظاهرة في نتائج التقويم بحيث يعيد النظر في طرق وأساليب التدريس التي يتبعها مع طلابه. وقد ذكر اللامي (١٤٢٠هـ،ص١٩) في ذلك ما نصه "ولتحديد الأخطاء اللغوية وتصنيفها تأثير في رفع العملية التعليمية، إذا توفر المعلم الكفء، القادر على الاستفادة من تحليل الأخطاء،لتغيير استراتيجياته ومناوراته داخل الصف وزيادة التفاعل بينه وبين طلابه".

وقد أكد ذلك بادي (١٤١٠هـ،ص٣١٤) في سياق حديثه عن تشخيص الأخطاء عندما قال: "وكل هذه الأمور تجعل المعلم ينوع استراتيجياته وتكتيكاته التعليمية حسب حاجات تلاميذه ومستوياتهم وقدراتهم". وتتعدى أهمية التقويم ذلك حيث أشار القرشي (١٤١٤هـ،٢٦) أثناء حديثه عن أهمية تحليل الأخطاء النحوية بقوله: "إن تحليل الأخطاء التي يقع فيها المتعلمون يفيد المعلم والمتعلم والقائمين على تصميم المناهج وتطويرها ، كما هو مفيد في إعداد الكتب المدرسية ، وكل ما يتصل بالعملية التربوية".

- **مشكلات التقويم** :

يصادف المعلمون ومن ضمنهم معلم اللغة العربية في الميدان التعليمي مشكلات كثيرة تحول دون عطائهم وقيامهم بواجباتهم بالشكل المرغوب فيه،ومن هذه المشكلات ما كان في مجال التقويم وفي ذلك يقول الدوسري (٢٠٠١م ،ص٥٢٢): "إن واقع التقويم التربوي يعاني من بعض المشكلات التي تتطلب حلولا عاجلة كي يسهم في تعزيز العملية التعليمية ويرفع من مستوى نوعيتها". وهذه المشكلات وحسب ما كشفت عنه الدراسات السابقة متنوعة فمنها ما هو متصل بالمعلم نفسه، حيث أوردت دراسة البشر (١٤١٤هـ) مجموعة من المشكلات المتعلقة بالمعلم كان أبرزها ما يلي:

- كثرة نصاب معلم العلوم الشرعية.
- كثرة عدد التلاميذ في الفصول.
- عدم وجود كتاب (دليل) للمعلم لمساعدته في التعرف على أساليب التقويم ووسائله.
- عدم إلمام كثير من معلمي العلوم الشرعية بأساليب التقويم المتنوعة.

وبالإضافة إلى ذلك فقد لحق بالطالب جانب من هذه المشكلات، ومن الدراسات التي كشفت عن ذلك دراسة الراشد (١٤١٢هـ) وكان من أبرزها:

- ضعف المستوى القرائي لدى بعض التلاميذ مما يجعل أداءهم في الاختبار متدنيا.
- ضعف المستوى الكتابي لدى بعض التلاميذ مما يقلل من فرص استخدام المقالية.
- عدم تعاون الأسرة مع المدرسة في متابعة نتائج التقويم لتلافي القصور لدى التلميذ .

وقد كان للمقررات الدراسية دور في إبراز هذه المشكلات التي منها: تركيز أسئلة الكتاب على الجانب المعرفي (الناجم،١٤٢١هـ).كما أضافت دراسة الراشد (١٤١٢هـ) مشكلة أخرى وهي ازدحام الكتاب المقرر بالموضوعات مما يجعل الوقت ضيقا فلا تتاح الفرصة لاستخدام تقويم مستمر وشامل. ولما لهذه المشكلات وغيرها من المشكلات التي يسعى الباحث لجمعها وتحديدها من تأثير سلبي على المتعلم والعملية التعليمية عموما ، كان لزاما دراستها وتحديدها والعمل على تلافيها.

- **أساليب التقويم** :
- **أولاً : الاختبارات التحصيلية** :

تُعد الاختبارات التحصيلية من أهم وسائل التقويم وأكثرها شيوعاً. وقد عرفها خضر (٢٠٠٠م،ص٩٣) بقوله: "يقصد بالاختبارات التحصيلية الأداة التي تستخدم في قياس المعرفة والفهم في مادة دراسية أو تدريسية معينة أو مجموعة من المواد". وقد اقتصر التعريف السابق على قياس المعرفة والفهم وأهمل العناية بالمهارة التي ذكرها أبو حطب وعثمان (١٩٧٦م ،ص١٣٣) عند تعريفهم للاختبارات التحصيلية بأنها "الأداة التي تستخدم في قياس المعرفة والفهم والمهارة في مادة دراسية أو تدريسية أو مجموعة من المواد"، ومن أنوع الاختبارات التحصيلية ما يلي:

١- الاختبارات الشفهية :

تعتبر من أقدم أنواع الاختبارات، وتأتي على صورة أسئلة شفهية، حيث يقوم المعلم بإلقاء الأسئلة وينتظر من الطلاب الإجابة الشفهية عليها، وفي ذلك يقول علي (١٩٩٨م)" تُعد هذه الاختبارات من أقدم أنواع الاختبارات التي استخدمت في تقويم النواتج المعرفية، حيث يقوم المعلم بإلقاء بعض الأسئلة الشفهية ويطلب منهم الإجابة عنها بصورة شفهية لمعرفة مدى فهم المتعلم للمادة الدراسية ومدى قدرته على التعبير عن نفسه" (ص٢٢). والإشارة هنا بقوله (التعبير عن النفس) لها مدلول هام يرتبط بالقدرة الذاتية للخاضعين للاختبار الشفهي لاسيما القدرات اللغوية التي لا يمكن اكتشافها عن طريق الاختبارات التحريرية، كسلامة النطق مثلا.

٢- الاختبارات الكتابية :

وتنقسم إلى قسمين هما (الاختبارات المقالية – الاختبارات الموضوعية).

• **الاختبارات المقالية** :

وهي من أقدم أنواع الأسئلة وأكثرها شيوعاً في قياس التحصيل، وهي تلك الأسئلة التي يطلب فيها من الممتحن الإجابة على أسئلة تتطلب الإجابة عليها كتابة مقالات قد تطول وقد تقصر ،وبناء على ذلك قسمت إلى قسمين هما أسئلة المقال قصيرة الإجابة وأسئلة المقال طويلة الإجابة. وقد ذكر الزيود (٢٠٠٢م) ذلك بقوله "تنقسم أسئلة المقال إلى نوعين حسب درجة الحرية المسموح بها في الإجابة وهما: أسئلة المقال القصير (المحدودة) وفي هذا النوع من الأسئلة يحدد واضع الأسئلة شروط للإجابة لا تسمح بالإجابة المطولة، كما أن المعلومات التي يغطيها كل سؤال تكون محدودة " (ص٥١). وفي موضع آخر يبين الزيود (٢٠٠٢م) النوع الثاني من أنواع الأسئلة المقالية، وهي الأسئلة طويلة الإجابة فيقول: "في هذا النوع من الأسئلة المقالية يعطى الطالب مزيدا من الحرية في إعطاء الإجابة فلا يقيد بعدد الأسطر أو عدد الصفحات مما يسمح له بترتيب أفكاره والتعبير عنها بحرية أكثر ويساعد ذلك على قياس قدرة الطالب في التفكير الابتكاري والتفكير المنطقي والتفكير الاستدلالي" (ص٥٣).

وبذلك فإن الأسئلة المقالية تفتح للطالب المجال في أن يعبر عما في نفسه وأن يرصد ما لديه من قدرات في التعبير وبناء الجمل ومقدار قدرته اللغوية التي تظهر في إجادته الإملائية والإعرابية أثناء كتابته.

• **الاختبارات الموضوعية** :

وقد أخذت هذه الاختبارات تسميتها من طريقة التصحيح ، فهي موضوعية بمعنى أنها تخرج رأي المصحح أو حكمه من عملية التصحيح ، وذلك بتحديد الإجابة بحيث لا يختلف اثنان على صحتها. وللاختبارات الموضوعية عدة أشكال ذكرها كل من الدوسري (٢٠٠١،ص٢٥) والظاهر وآخرون (١٩٩١م،ص٩٣) وسمارة وآخرون (١٩٨٩م،ص٦٧) وعبد السلام وآخرون (١٩٩٤م،ص٢١٧). ويلخصها الباحث فيما يلي:

اختبارات الصواب والخطأ: وهي عبارة عن مجموعة من الجمل التي يُطلب من التلميذ تحديد صحتها من خطأها بوضع الإشارة المناسبة أمامها ، وقد تتطلب في بعض الأحيان تصحيح الجملة الخاطئ .

• **اختبارات التكميل** :

وهذا النوع من الأسئلة يتضمن عدداً من الفقرات أو الجمل الصحيحة وقد حذف منها جزء مكمل ويطلب من التلميذ إكمال ما هو ناقص أو محذوف بكلمة أو عبارة مناسبة.

• **أسئلة المزاوجة** :

وتتكون هذه الأسئلة من عمودين متوازيين يحتوي كل منهما على مجموعة من العبارات أو الرموز أو الكلمات ، ولكل مقدمة في العامود الأول إجابة صحيحة في العامود الثاني ويطلب من التلميذ المزاوجة بين كل فقرتين صحيحتين من كل عامود.

• **أسئلة الاختيار من متعدد** :

وتتكون من جمل تُصاغ في صورة سؤال مباشر أو عبارة ناقصة تليها مجموعة من الحلول غالبا ما تكون إحداها صحيحة وباقي الإجابات غير صحيحة ويطلب من التلميذ استخراج الإجابة الصحيحة من بينها ووضعها في مكانها المناسب في الجملة.

• **اختبارات الأداء** :

وهي تلك الاختبارات التي تهتم بقياس المهارات ، وقد عرفها أبو علام (١٩٨٧م،ص٢٤٧) بأنها: "وسيلة لقياس قدرة الفرد على أداء أنواع معينة من السلوك". كما عرفها عبد الهادي (٢٠٠١،ص٢٣٤) بصورة أكثر شمولية، حيث قال بأنها: "كل اختبار تكون أسئلته على شكل قائمة تتضمن مجموعة من المهارات أو الاتجاهات أو الأعمال، وأن الطالب (الممتحن) يستجيب فعليا وعمليا لأداء المهارة والقيام بها أو تحديد الاتجاه أو انتقاء العمل أو اختبار الأداء الذي يريد أن يقوم به".

ويتضح مما سبق أن المقصود باختبارات الأداء هي تلك الاختبارات التي تهتم بقياس الجانب المهاري لدى الطالب كإجادته لنوع معين من أنواع الخط العربي أو قاعدة إملائية ونحوها.

• **ثانياً : الملاحظة** :

أشار الطيب (١٩٩٩م ،٦٠) إلى أن "الملاحظة إحدى أساليب جمع المعلومات عن التلميذ، وبذلك فهي وسيلة من وسائل تقويمه". وذكر كل من يوسف الرافعي (١٩٩٩م ،١٣١) نوعين للملاحظة هما:

- ملاحظة منظمة: وهي أفضل أساليب الملاحظة لأنها تتم وفق إجراءات محددة ومرتبة.
- ملاحظة عشوائية: حيث أنها تهتم بشكل عشوائي دون تخطيط مسبق ودون التزام بخطوات أو أدوات محددة.

• **ثالثاً : المقابلات الشخصية** :

وهي أحد أكثر أساليب التقويم شيوعاً وهي تتعدد وتختلف باختلاف طبيعتها من مقابلات فردية ومقابلات جماعية ومقابلات مقننة ومقابلات غير مقننة ...الخ. وعرف فتح الله (٢٠٠٠م ،١٩٧) المقابلة بأنها "تفاعل لفظي يتم عن طريق موقف مواجهة يحاول فيه الشخص القائم بالمقابلة Interviewer أن يستثير معلومات وآراء أو معتقدات شخص آخر أو أشخاص آخرين بالإضافة إلى حصوله على البيانات الموضوعية الأخرى".

• **رابعاً : التقرير الذاتي** :

تعتمد هذه الطريقة على تعبير الفرد ذاته عن إحساساته وهي بذلك تساعد في معرفة الصفات الشخصية للمتعلم. وقد عرفها دليل المعلم (١٤١٨هـ،١٩٨) بأنها "سلسلة من الاستجابات اللفظية التي يدلي بها الفرد على قائمة من الأسئلة المقننة".

• **خامساً : دراسة الحالة :**

وهي من طرق التقويم التي تركز على ظاهرة بعينها أو متعلم معين تنصب على جمع المعلومات والبيانات عن المتعلم أو الظاهرة موضوع الدراسة. وقد عرفها يوسف والرافعي (١٩٩٩م ،١٤٣) بأنها "أسلوب فردي في التقويم ، حيث يرتكز على جمع معلومات عن ماضي الشخص وحاضره من مصادر قريبة وموثوقة".

• **سادساً : الإسقاط :**

تُعد الوسائل الإسقاطية طرقاً مهمة للتقويم، وبالأخص عندما يتعلق التقويم بمجال قياس الجوانب الشخصية. وقد ذكر كل من يوسف والرافعي (١٩٩٩م ،١٤٠) ما نصه: "وتبرز أهمية الأسلوب الإسقاطي في التقويم عندما يتعلق الأمر بقياس جوانب شخصية المتعلم، والكشف عنها بعمق من خلال إتاحة الفرصة لهذا المتعلم كي يسقط ما بداخله بصورة غير مباشرة ".

• **الخصائص اللغوية لطلاب المرحلة الثانوية :**

لطلاب المرحلة الثانوية طبيعتهم الخاصة من حيث سن الطلاب وخصائص نموهم فيها، بحيث يمرون بمرحلة المراهقة الوسطى (بين ١٥- ١٨ سنة) التي تتميز بنمو شامل في جميع النواحي الجسمية والفسيولوجية. ومن أهم مظاهر النمو لديهم نموهم العقلي، حيث أشار زهران (٢٠٠١م ،ص٣٧٦) أنه في هذه المرحلة يزداد النمو العقلي ويظهر في وصول الذكاء إلى حد اكتماله ، وتظهر ملامح أخرى متمثلة في الابتكار وازدياد التحصيل الدراسي ونمو التفكير المجرد والتفكير الابتكاري وتتسع المدارك وغيرها من مظاهر النمو العقلي التي تؤثر بدورها في النمو اللغوي لطلاب هذه المرحلة. ومن أبرز خصائص النمو اللغوي لتلاميذ هذه المرحلة ما ذكره إسماعيل (١٩٩٥م،ص٨٥) ويلخصها الباحث في النقاط التالية:

- تظهر الفروق الفردية اللغوية واضحة في هذه المرحلة.
- تنمو قدرة التذكر لدى التلميذ في هذه المرحلة.
- يميل التلميذ إلى تنظيم أفكاره.
- تظهر الميول واضحة في هذه الفترة.
- يميل التلميذ في هذه المرحلة إلى حرية التفكير وحرية التعبير.
- تزداد قدرة التلميذ على الانتباه والتركيز ويؤدي ذلك إلى التمييز والتصميم والحفظ والتذكر لمدة طويلة من الزمن.
- يميل التلميذ إلى الاستقلالية في الفكر والعمل.
- حب التلميذ للبحث والتنقيب يدفعه إلى حب الاستطلاع والقراءة.
- تبدأ قدرات التلميذ الخاصة بالظهور في هذه المرحلة ونرى العديد من التلاميذ يتميزون عن غيرهم لغوياً.

وعلى المعلم أن يستثمر هذه الخصائص بأن يختار الوسيلة والطرق المناسبة للتدريس ليستغل هذه الجوانب في إنماء القدرات اللغوية لتلاميذه بصورة أفضل،كما أن عليه بعد فهمه طبيعة وخصائص الطلاب اللغوية أن يختار الوسائل المناسبة لتقويم طلابه.

• **الدراسات السابقة** :

هدفت دراسة الراشد (١٤١٢هـ) إلى التعرف على واقع التقويم في الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية (بنين) من وجهة نظر المعلمين الذين يدرسون الدراسات الاجتماعية والموجهين التربويين بمدينة الرياض. وكان من أهم نتائجها المتعلقة بمشكلات التقويم ما يلي:

- ازدحام الفصل بالتلاميذ مما يجعل من الصعب تنويع أساليب التقويم.
- كثرة الحصص التي يدرسها المدرس ،مما يجعله يستخدم أساليب تقويمية ضعيفة.
- عدم وجود قاعات لمشاهدة الأفلام التعليمية، مما لا يتيح فرصاً كافية لتقويم قدرة التلاميذ على المشاهدة الناقدة للأفلام.
- عدم توفر حجرات النشاط العملي المتعلق بالدراسات الاجتماعية مما لا يتيح الفرصة لتقويم قدرات التلاميذ العملية.
- ازدحام الكتاب المقرر بالموضوعات مما يجعل الوقت ضيقاً فلا تتاح الفرصة لاستخدام تقويم مستمر وشامل.
- قلة الحصص المخصصة للدراسات الاجتماعية مما يقلل فرص التقويم المستمر.
- عدم تعاون الأسرة مع المدرسة في متابعة نتائج التقويم لتلافي القصور لدى التلميذ.
- ضعف المستوى القرائي لدى بعض التلاميذ ، مما يجعل أدائهم في الاختبار متدنيا.
- ضعف المستوى الكتابي لدى بعض التلاميذ مما يقلل في فرص استخدام المقالية.

وهدفت دراسة باخير (١٤١٣هـ) إلى التعرف على المستويات المعرفية التي تقيسها أسئلة مادة التاريخ في الصف السادس الابتدائي، وإلى التعرف على المستويات الوجدانية التي تقيسها أسئلة اختبارات مادة التاريخ للصف السادس الابتدائي. ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن أسئلة الاختبارات تركز على المستويات الدنيا في المجال المعرفي (التذكر، الفهم) دون الاهتمام بالمستويات المعرفية الأخرى، فقد بلغت نسبة التذكر والفهم (٩٢.٦٪) في حين كانت نسبة المستويات العليا في تصنيف بلوم (٧.٤٪)، وعدم اهتمام أسئلة الاختبارات بقياس المجال الوجداني وافتقار كافة أسئلة الاختبارات إلى مستويات المجال الوجداني حسب تصنيف كراشول وبلغت نسبة المجال الوجداني (٠.٢٪) .

كما هدفت دراسة الحميضي (١٤١٣) إلى تقويم الكفاءات التعليمية في إعداد وتصحيح وتحليل الاختبارات لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية من حيث مدى المعرفة ومدى الممارسة في ضوء المتغيرات الشخصية (المؤهل العلمي، التخصص، سنوات الخبرة). وكان من أهم النتائج تدني مدى المعرفة بالكفاءات التعليمية في إعداد وتصحيح وتحليل الاختبارات لدى معلمات الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الثانوية بمدينة الرياض.

وهدفت دراسة البشر (١٤١٤هـ) إلى التعرف على التقويم في تدريس العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة . بنين . من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين بمدينة الرياض . وقد خرجت هذه الدراسة بنتائج كثيرة كان منها ما ورد تحت بند المشكلات التي تواجه معلم العلوم الشرعية في تقويم تلاميذه وكان من أهمها: كثرة نصاب معلم العلوم الشرعية، كثرة عدد التلاميذ في الفصول، اهتمام التلاميذ بمقرر العلوم الشرعية للامتحان فقط، كثرة الأعباء الدراسية الملقاة على عاتق المعلم، عدم الإفادة في نتائج التقويم في تطوير المنهج،اعتبار عملية التقويم مرهقة للمعلم، قلة عدد الحصص بحيث لا يساعد ذلك على التقويم المستمر، عدم تقديم دورات تدريبية في مجال التقويم لمعلمي العلوم الشرعية، عدم وجود كتاب (دليل) للمعلم لمساعدته في التعرف على أساليب التقويم ووسائله، وعدم إلمام كثير من معلمي العلوم الشرعية بأساليب التقويم المتنوعة.

وهدفت دراسة العمرو (١٤١٦هـ) إلى التعرف على واقع التقويم في مادة الجغرافيا في المرحلة الثانوية من وجهة نظر معلمي الجغرافيا وموجهيها، وكان من أهم النتائج أن أغلب معلمي مادة الجغرافيا يهدفون بصورة كبيرة إلى قياس مدى تحقيق أهداف مادة الجغرافيا لدى التلاميذ ،وذلك حين قيامهم بعمليةٍ تقويم تلاميذهم، أن الأسئلة التحريرية هي أكثر أساليب التقويم استخداما لدى معلمي مادة الجغرافيا، وكان إكمال الفراغ أكثر الأسئلة الموضوعية استخداما ويليه في ذلك أسئلة الاختبارات من متعدد ثم أسئلة الصواب أو الخطأ، أن المجال المعرفي هو أكثر مجالات الأهداف التي يتناولها تقويم التلاميذ. كما أن من أهم مشكلات تقويم التلاميذ في مادة الجغرافيا:

- كثرة عدد التلاميذ في الفصل.
- عدم توفر غرفة خاصة لمادة الجغرافيا.
- اختصار تدريس الجغرافيا على حصة واحدة في الأسبوع.
- عدم تعاون الأسرة مع المدرسة في متابعة نتائج التقويم.
- عدم الاستفادة من نتائج التقويم في تطوير كتب الجغرافيا.
- عدم إعطاء معلمي الجغرافيا وموجهيها فرصة للمشاركة في تطوير كتب الجغرافيا المقررة.
- تركيز أسئلة الكتاب المدرسي على المجال المعرفي ، وإغفالها للمجال الوجداني والمجال النفس حركي.

وهدفت دراسة بابقي(١٤٢١هـ) إلى التعرف على مدى إسهام التدريبات في تقويم مهارات القراءة الإبداعية في كتب القراءة للصفوف النهائية من مراحل التعليم العام. وكان أهم نتائجها حصول التدريبات التذكرية في كتب القراءة الثلاثة على أعلى نسبة مئوية في نتائج هذه الدراسة، ووجود أكبر عدد من المهارات الإبداعية في كتاب الصف الثالث والثاني.

كما هدفت دراسة الناجم (١٤٢١هـ) إلى التعرف على واقع التقويم المستمر وزيادة فعاليته في تدريس مقررات العلوم الشرعية الشفهية والتوصل إلى توصيات ومقترحات لتطوير وتحسين تطبيق التقويم في تدريس مقررات العلوم الشرعية الشفهية. وقد خلصت هذه الدراسة إلى نتائج كثيرة كان منها ما ورد تحت

المعوقات التي تعيق معلمي العلوم الشرعية في تحقيق أهداف التقويم المستمر عند تقويمهم لطلابهم.و كان أهمها ما يلي:

- كثرة النصاب التدريسي والأعباء الإدارية على معلمي العلوم الشرعية.
- كثرة عدد الطلاب في الصف الدراسي الواحد.
- عدم تنظيم دورات تدريبية في مجال التقويم المستمر لمعلمي ومشرفي العلوم الشرعية.
- عدم وجود دليل واضح ومتكامل عن التقويم المستمر.
- عدم شمولية مهارات التقويم المستمر من الجوانب السلوكية والأنشطة غير الصفية.
- تركيز أسئلة الكتاب على الجانب المعرفي.
- قلة اهتمام ولي أمر الطالب بنتائج التقويم المستمر.
- تعود الطالب على الحفظ والاستظهار.

- **إجراءات الدراسة** :

تناول هذا الفصل وصفاً شاملاً للإجراءات التي اتبعها الباحث في تنفيذ الدراسة، ويتضمن منهج الدراسة، مجتمع الدراسة، عينة الدراسة، الأداة المستخدمة، وصدق وثبات الأداة، كما تضمن عرضا للأساليب الإحصائية التي تم استخدامها في تحليل البيانات واستخلاص النتائج.

- **منهج الدراسة** :

استخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي، الذي يعتمد على جمع البيانات وتبويبها، ومن ثم تحليلها، واستخراج النتائج، من أجل الحصول على إجابات ذات مغزى للأسئلة المتعلقة بموضوع الدراسة.

- **مجتمع الدراسة** :

تكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي اللغة العربية للمرحلة الثانوية بمحافظة الطائف، والبالغ عددهم (٤٨٠) معلما، وجميع مشرفي اللغة العربية للمرحلة الثانوية والبالغ عددهم (٣٠) مشرفا تربويا.

- **عينة الدراسة** :

قام الباحث باختيار عينة عشوائية تمثل نسبة ٧٠٪ من معلمي اللغة العربية في المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف، أي ما يعادل (٣٣٠) معلما تقريبا،بالإضافة إلى جميع مشرفي اللغة العربية بمحافظة الطائف، والبالغ عددهم (٣٠) مشرفا تربويا.

- **أداة الدراسة** :

اعتمد الباحث في جمع بيانات هذه الدراسة على الاستبانة، باعتبارها أنسب وسيلة لجمع المعلومات لهذه الدراسة من حيث الجهد، والإمكانيات. وفيما يلي عرض لأداة الدراسة، من حيث تصميمها في صورتها الأولية، قياس صدقها،وإخراجها في صورتها النهائية، وقياس ثباتها، وطريقة تطبيقها على مجتمع الدراسة.

- **تصميم الأداة** :

بعد أن اطلع الباحث على أدبيات الدراسة، والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع دراسته، ومن خلال خبرة الباحث في مجال التدريس، قام الباحث في ضوء أهداف الدراسة ببناء استبانة أولية مكونة من ثلاثة محاور:

- المحور الأول: تناول المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية عند تقويم أداء الطلاب اللغوي بالمرحلة الثانوية المتعلقة بالمعلم، وتكون من (١٧) فقرة.
- المحور الثاني: تناول المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية عند تقويم أداء الطلاب اللغوي بالمرحلة الثانوية المتعلقة بالطالب، وتكون من (١٨) فقرة.
- المحور الثالث: المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية عند تقويم أداء الطلاب اللغوي بالمرحلة الثانوية المتعلقة بالمناهج الدراسية ، ويتكون من (٢٠) فقرة.

- **صدق الأداة** :

بعد الانتهاء من إعداد الاستبانة في صورتها الأولية، وللتحقق من صدق محتوى الاستبانة وقدرتها على قياس ما وضعت من أجله، قام الباحث بعرضها على مجموعة من المحكمين من أصحاب الخبرة والاختصاص، وذلك للقيام بتحكيمها، وهذا ما يعرف بالصدق الظاهري للاستبانة، أو صدق المحكمين، وقد طلب الباحثين من المحكمين إبداء آرائهم في: مدى وضوح معنى كل عبارة من عبارات الاستبانة، وسلامة صياغتها، وملائمتها لتحقيق الهدف الذي وضعت من أجله، ومدى ارتباط كل عبارة بما يخصه، وتحسين الاستبانة بشكل عام، وذلك بالإشارة إلى التعديل بالحذف، أو الإضافة، أو إعادة الصياغة، أو الترتيب والتنظيم، وما يرونه من عبارات أخرى يجب إضافتها لكل محور من محاور الدراسة.

وبعد استيفاء ردود المحكمين قام الباحث بحصر ما جاء بها من ملحوظات،وتعديلات، وإضافات، وإجراء التعديلات المطلوبة، بما يتلائم مع ملحوظات ومقترحات المحكمين، وظهرت الأداة في صورتها النهائية، ليتكون المحور الأول من (١٢) فقرة، بدلا من (١٧) فقرة، ويتكون المحور الثاني من (١٥) فقرة، بدلا من (١٨) فقرة، ويتكون المحور الثالث من (١٣) فقرة، بدلا من (٢٠) فقرة.

- **الصدق الداخلي للاستبانة** :

قام الباحث باستخراج معامل ارتباط بيرسون، عن طريق الحاسب الآلي،وذلك لإيجاد معامل الارتباط بين كل عبارة من عبارات الاستبيان والدرجة الكلية له (الجدول رقم١) ، وبين كل محور من محاور الاستبيان والدرجة الكلية للاستبانة من ناحية أخرى(الجدول رقم ٢).

يتضح من الجدول رقم (١) صدق الاتساق الداخلي لمعاملات ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمقياس، ولم تحقق أي عبارة ارتباطا سالبا مع المقياس، وهذا مؤشر على صدق الاستبانة أداة البحث، وهو أحد شروط الأداة الجيدة . (جميعها دالة عند ٠,٠١).

الجدول (١) : صدق الاتساق الداخلي لمعاملات ارتباط كل عبارة بالدرجة الكلية للمقياس

المعلم		الطالب		المقررات	
رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	٠,٢٧	١	٠,٢٤	١	٠,٣٩
٢	٠,٣٤	٢	٠,٣٧	٢	٠,٤٧
٣	٠,٤٠	٣	٠,٣٢	٣	٠,٥١
٤	٠,٢٩	٤	٠,٤٢	٤	٠,٤١
٥	٠,١٧	٥	٠,٣٩	٥	٠,٤٢
٦	٠,٣٢	٦	٠,٣١	٦	٠,٣٢
٧	٠,٤٦	٧	٠,٣٧	٧	٠,٣٨
٨	٠,١٥	٨	٠,٤٠	٨	٠,٤٢
٩	٠,٣٣	٩	٠,٣٣	٩	٠,٦٠
١٠	٠,٤٣	١٠	٠,٢٢	١٠	٠,٥١
١١	٠,٢٨	١١	٠,٣٨	١١	٠,٣٢
١٢	٠,٤١	١٢	٠,٤٥	١٢	٠,٢٥
		١٣	٠,٤٢	١٣	٠,٣٢
		١٤	٠,٣٥		
		١٥	٠,٣٩		

الجدول (٢) : صدق الاتساق الداخلي لمعاملات ارتباط المجالات بالدرجة الكلية للمقياس

الرقم	المجال	معامل الارتباط	الدلالة	ملاحظات
١	المعلم	٠,٧٣	٠,٠١	دالة
٢	الطالب	٠,٧٢	٠,٠١	دالة
٣	المقررات الدراسية	٠,٧٦	٠,٠١	دالة

يتضح من تحليل الارتباط جدول(٢) أنه يوجد ارتباط ذو دلالة إحصائية بين الدرجة الكلية للمقياس (مشكلات التقويم)، وأنواع وأسباب المشكلات، (وذلك باستخدام معامل ارتباط بيرسون). حيث يلاحظ أن أكثرها ارتباطا المقررات الدراسية، ثم المعلم، ثم المشاكل المتعلقة بالطالب.

- **ثبات الأداة** :

قام الباحث لتحديد ثبات الاستبانة بتطبيق معادلة الفا كرونباخ (Alpha cronbach) لإيجاد معامل الثبات، وذلك عن طريق حساب معاملات ارتباط العبارة بالدرجة الكلية للمحور، وقد وجد أن معامل الثبات للاستبانة بطريقة الفا كرونباخ (Alpha cronbach) =٠,٨٨ وهو معامل ثبات مرتفع، ويمكن الوثوق به لأغراض الدراسة.

- **المعالجة الإحصائية** :

بعد استشارة المتخصصين في مجال الإحصاء لتحليل بيانات الدراسة وللإجابة على تساؤلاتها، استخدم الباحث الأساليب الإحصائية التالية :

- معامل ارتباط بيرسون لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة.
- معادلة الفا كرونباخ (Alpha cronbach) لقياس ثبات الاستبانة، وذلك بإيجاد معامل الثبات للاستبانة ككل.
- التكرارات، والنسب المئوية، والمتوسط الحسابي، والانحراف المعياري في وصف عينة الدراسة، وترتيب استجابات أفراد عينة الدراسة، وترتيب استجابات أفراد عينة الدراسة لعبارات كل محور.

- **عرض وتفسير ومناقشة نتائج الدراسة** :

عرض الباحث في هذا الفصل نتائج تطبيق أداة الدراسة على عينة الدراسة،وقد عمد الباحث إلى تنظيم هذا الفصل وفقا لأسئلة الدراسة التالية :

- ما المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية، عند تقويم أداء الطلاب اللغوي بالمرحلة الثانوية المتعلقة بالمعلم؟
- ما المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية، عند تقويم أداء الطلاب اللغوي بالمرحلة الثانوية المتعلقة بالطالب؟
- ما المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية، عند تقويم أداء الطلاب اللغوي بالمرحلة الثانوية المتعلقة بالمناهج الدراسية؟

وللإجابة عن هذه الأسئلة، صمم الباحث جدولاً يوضح المتوسطات الحسابية،والانحرافاتٍ المعيارية لاستجابات عينة الدراسة، وفي ضوء ذلك جرى ترتيب العبارات تنازليا، حسب المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري.

هذا وقد حدد الباحث معياراً لقياس المتوسط الحسابي عند عرضه إجابات عينة الدراسة، وقد جرى التحليل والتفسير لبيانات الدراسة وفق هذا المعيار، وهو كالتالي :

- إذا كان المتوسط الحسابي من ١ إلى ١.٨٠ لا تعتبر مشكلة من مشاكل التقويم.
- إذا كان المتوسط الحسابي من ١.٨١ إلى ٢.٦٠ تكون المشكلة متوافرة بصورة ضعيفة.
- إذا كان المتوسط الحسابي من ٢.٦٢ إلى ٣.٤٠ تكون المشكلة متوافرة بدرجة متوسطة.
- إذا كان المتوسط الحسابي من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠ تكون المشكلة متوافرة بدرجة كبيرة.
- إذا كان المتوسط الحسابي من ٤.٢١ إلى ٥ تكون المشكلة متوافرة بدرجة كبيرة جدا.

وفيما يلي عرض نتائج الدراسة، وتفسيرها، ومناقشتها، وفق أسئلتها على النحو التالي:

- **السؤال الأول** :

ما المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية، عند تقويم أداء الطلاب اللغوي بالمرحلة الثانوية المتعلقة بالمعلم؟

يوضح الجدول رقم (٣) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية،لاستجابات عينة الدراسة لمدى الموافقة على وجود هذه المشكلات الخاصة بالتقويم اللغوي لطلاب المرحلة الثانوية في اللغة العربية المتعلقة بالمعلم. ويتبين من الجدول أن اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو الفقرات (١-١٢) كانت ضمن مدى الاستجابة الكبيرة (٣.٤١- ٤.٢٠)، ولم تكن هناك أي مشكلة أبدت العينة تجاهها استجابة ضعيفة أو ليست مشكلة. كما أوضح الجدول أن أعلى استجابة كانت على العبارة رقم (٣) التي تتعلق بكثرة نصاب معلم اللغة العربية، حيث

كانت بمتوسط حسابي(٤.٣) مما يعني أنه توافرت بدرجة كبيرة جداً؛ مما يدل على أهمية الإعتناء بهذا الجانب وهو مشكلة نصاب المعلم، حيث يلاحظ أن كثيرا من المعلمين، وخاصة معلمي اللغة العربي ، يحمل كامل النصاب وهو (٢٤) حصة في الأسبوع ولفترات طويلة في حياته العملية، ولذلك ينبغي التنبه لكيفية معالجتها المعالجة الصحيحة، كما يتبين من الجدول أن أقل الاستجابات كانت على الفقرة رقم (٢) التي تتعلق بضعف إلمام كثير من معلمي اللغة العربية بأساليب التقويم المتنوعة، حيث كانت بمتوسط حسابي (٣.٢) مما يعني أنه توافرت بدرجة متوسطة.

وقد جاءت إجابات عينة الدراسة عن هذا السؤال في الجدول رقم (٣)

رقم العبارة	نص العبارة	عينة الدراسة ن = ٣٦٠		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٣	كثرة نصاب معلم اللغة العربية تجعله يستخدم أساليب تقويم غير كافية	٤٤.٣	٠.٨٤٩١٤	١
١١	يواجه معلم اللغة العربية صعوبة في تقويم أعداد كبيرة من الطلاب في الفصل الواحد .	٤٤.٣	٠.٩٤٤٣٩	٢
٦	عدم توفر دليل للمعلم يساعده على تقويم جميع جوانب النمو اللغوي للطلاب	٣٣.٩	١.١٣٠٨٣	٣
١٢	شيوع العامية على ألسنة المعلمين ومنهم معلمو اللغة العربية	٣٣.٨	١١.١٠٥٢٢	٤
٥	كثرة الأعباء الإدارية الملقاة على عاتق المعلم	٣٣.٧	١١.٢٥٥٦٩	٥
٩	ضعف برامج إعداد معلم اللغة العربية ، خاصة في مجال التقويم	٣٣.٥	٠.٩٦٧٦٦	٦
٧	يواجه معلم اللغة العربية صعوبة في تقويم جميع جوانب النمو اللغوي للطلاب	٣٣.٥	١١.٠٢١٥٠	٧
١	قلة تقديم الدورات في مجال التقويم لمعلمي اللغة العربية	٣٣.٥	١١.٠٢١٧١	٨
٨	عدم متابعة معلم اللغة العربية أخطاء الطلاب وتصحيحها مباشرة	٣٣.٤	١١.٠١٢٢٤	٩
١٠	افتقار معلمي اللغة العربية إلى مقاييس تساعدهم على تقويم أداء الطلاب اللغوي	٣٣.٤	١.٠٢٧٢٣	١٠
٤	ابتعاد معلمي اللغة العربية عن استخدام الأساليب الحديثة في التقويم	٣٣.٣	٠.٨٤٨٠٦	١١
٢	ضعف إلمام كثير من معلمي اللغة العربية بأساليب التقويم المتنوعة	٣٣.٢	٠.٨٣٩٠١	١٢
	المتوسط العام	٣.٦		

ومن خلال استعراض النتائج تبين أن المشكلات المتعلقة بالعلم تتوافر في الميدان التربوي، وتتراوح بين توافرها بدرجة كبيرة جدا، إلى متوسطة، وتتوافق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات سابقة أثبتت توافر هذه المشكلات، قد أظهرت نتائج دراسة كل من الراشد (١٤١٢هـ)، والبشر (١٤١٤هـ)، وحسن وآخرون (١٩٩١م)، والناجم (١٤٢١هـ)، ووزان (١٩٨٢م) ، والسكران (١٤١١هـ)، على أنه من المعوقات التي تواجه المعلم عند تقويم الطلاب كثرة نصاب المعلم بحيث لا يجد الوقت الكافي لتقويم طلابه بصورة جيده.

واتفقت هذه الدراسة مع دراسة كل من البشر (١٤١٤ه) ، والناجم (١٤٢١ه) والحباشنة (١٩٩٣م) في أن قلة تقديم الدورات للمعلمين في مجال التقويم تعد مشكلة من المشكلات التي تواجه المعلمين، حيث أن المعلم بحاجة إلى تنمية مهاراته في مجال التقويم، ومعرفة أساليب، وطرق جديدة، ورصد خبرات مبتكرة،يمكن أن تسهم في تحسين عمليةٍ التقويم خصوصا تقويم أداء الطلاب، وقد أوردت هذه الدراسة ما ذكر سابقا بنص الفقرة "١" قلة تقديم أدوات في مجال التقويم لمعلمي اللغة العربية، حيث حصلت على متوسط حسابي " ٣,٥ " مما يعني توافرها بدرجة كبيرة.

كما اتفقت هذه الدراسة مع دراسة كل من البشر (١٤١٢ه)، والناجم (١٤٢١ه)، ووزان (١٩٨٢م)، والسكران (١٤١١ه) ، وأبانمي (١٤١٥ه)، والعمرو (١٤١٦ه) في أن كثرة عدد الطلاب في الفصل يؤثر على عملية التقويم، بحيث لا يتمكن المعلم من تقويم جميع طلابه بطريقة سليمة، نظرا لكثرتهم في الفصل، حيث إن المعلم يحتاج إلى مساحة من الوقت لإجراء التقويم بصورة سليمة، قد لا تتوفر مع كثرة عدد الطلاب في الفصل الواحد، وهذا ما أوردته هذه الدراسة بنص الفقرة رقم " ١١ " يواجه المعلم صعبة في تقويم أعداد الكبيرة من الطلاب في الفصل الواحد حيث حصلت على متوسط " ٤,٣ "، ممايعني توافرها بدرجة كبيرة جدا.

كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من الناجم (١٤٢١ ه) في أنه من المشكلات التي يواجهها المعلم عدم وجود دليل يرشد المعلم إلى أساليب التقويم المرغوبة لكل مادة، ومدى مناسبة الطرق التي يستخدمها من عدمها،وافتقاره للدليل المساعد الذي قد يكون له الأثر الكبير في مساعدة المعلم وتوجيهه نحو تقويم سليم، وهذا أوردته هذه الدراسة بنص الفقرة " ١ " عدم توفر دليل للمعلم يساعده على تقويم جميع جوانب النمو اللغوي للطلاب، حيث حصلت على متوسط " ٣,٩ "، مما يعني توافرها بدرجة كبيرة.

كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة كل من سعادة (١٩٨٩م)،والحميضي (١٤١٣ه)، في أنه من المشكلات التي تواجه المعلم، عدم إلمامه بأساليب التقويم المتنوعة، حيث أنه من الواجب أن يكون المعلم ملما بأساليب تقويمية متنوعة، ينوع في استخدامها حسب احتياجاته وأهدافه في التقويم، وألا يحصر تقويمه للطلاب في أساليب مقتصرة، لا تؤدي الغرض الكامل من التقويم،ولا تحقق الهدف المنشود، وهذا ما أوردته هذه الدراسة بنص الفقرة " ٢ ": ضعف إلمام كثير من معلمي اللغة العربية بأساليب التقويم المتنوعة، حيث حصلت على متوسط حسابي " ٣,٢ " مما يعني توافرها بدرجة متوسطة.

- **السؤال الثاني** :

ما المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية ، عند تقويم أداء الطلاب اللغوي بالمرحلة الثانوية المتعلقة بالطالب ؟

يوضح الجدول رقم (٤) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية الاستجابات عينة الدراسة لمدى الموافقة على وجود هذه المشكلات الخاصة بالتقويم اللغوي لطلاب المرحلة الثانوية المتعلقة بالطالب. ويتبين من الجدول

أن اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو الفقرات (١- ١٥) كانت ضمن مدى الاستجابات الكبيرة (٣.٤١ إلى ٤.٢٠) بينما لم تكن هناك أية مشكلة أدلت العينة اتجاهها استجابة ضعيفة أو ليست مشكلة.كما أوضح الجدول أن أعلى استجابة كانت على العبارة رقم (١٤) التي تتعلق باهتمام الطلاب بالاختبارات للحصول على الدرجات فقط، حيث كانت بمتوسط حسابي (٤.٦) مما يعني أنها توافرت بدرجة كبيرة. كما يتبين من الجدول أن أقل الاستجابات كانت على الفقرة رقم (١) التي تتعلق بانصراف الطلاب عن التجاوب مع المعلم أثناء التقويم، حيث كانت بمتوسط حسابي (٣.٣) مما يعني أنها توافرت بشكل بدرجة متوسطة.

وقد جاءت إجابات عينة الدراسة عن هذا السؤال في الجدول رقم (٤)

رقم العبارة	نص العبارة	عينة الدراسة ن = ٣٦٠		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
٣	اهتمام الطالب بالاختبارات للحصول على الدرجات فقط.	٤.٦	٠.٦٤٩٨١	١
١٤	اعتماد الطلاب على التحدث بالعامية.	٤.٣	٠.٨٢٤٤٨	٢
١٥	ضعف تعاون أولياء أمور الطلاب مع المعلم في متابعة نتائج التقويم.	٤.٢	١.٠٦٣٢٦	٣
٤	قلة محصول الطلاب اللغوي.	٤.١	٠.٨٦٨٦٩	٤
١٣	تركيز الطلاب على مادة دون أخرى.	٤	٠.٩٦٦٥٣	٥
١٢	اعتماد الطلاب على الحفظ والاستظهار.	٤	١.٠٥٢٦	٦
٥	ضعف الطلاب في الجانب الكتابي.	٣.٩	٠.٨٢٧٤٣	٧
٨	بعد الطلاب عن استخدام الأساليب والتراكيب اللغوية التي لا يجيدونها	٣.٩	٠.٨٢٨٠٦	٨
٦	ضعف الطلاب في الجانب القرائي.	٣.٩	٠.٨٥٠٩٨	٩
٩	خجل الطلاب من إظهار ما لديهم ضعف لغوي.	٣.٨	٠.٩٦٠٨٢	١٠
٢	عدم وعي الطلاب بأهمية التقويم اللغوي.	٣.٧	٠.٩٧٠٧٥	١١
١٠	قلة استفادة الطلاب من توجيهات المعلم.	٣.٧	١.٨٣٤٧٣	١٢
١١	نظرة الطلاب لكل فرع من فروع اللغة العربية على أنه قسم قائم الذات.	٣.٧	١.٠٨٥٢٧	١٣
٧	سوء خط الطلاب.	٣.٦	٠.٩٢١٠٩	١٤
١	انصراف الطلاب عن التجاوب مع المعلم أثناء التقويم.	٣.٣	٠.٩٩٠٨٠	١٥
	المتوسط العام	٣.٩		

وتتوافق نتائج هذه الدراسة مع دراسة الراشد (١٤١٢هـ)، وأبانمي (١٤١٥هـ)،والعمرو (١٤١٦هـ) في أن عدم متابعة أولياء الأمور لنتائج التقويم تعد من المشكلات التي تواجه المعلم، فالمعلم بحاجة إلى تجاوب من الطلاب أثناء عملية التقويم، والطالب عندما يقل شعوره بأهمية التقويم نتيجة عدم الحرص والمتابعة من قِبل ولي الأمر، يقل تجاوبه مع المعلم عند تقويمه له، مما يشكل عبئا مضاعفا على المعلم عند تقويم الطلاب قد يخرجه عن تقويمهم بصورة صحيحة، وهذا ما أوردته هذه الدراسة بنص الفقرة "١٥" :ضعف تعاون أولياء الأمور مع المعلم في متابعة نتائج التقويم، حيث حصلت على متوسط "٤.٢" مما يعني توافرها بدرجة كبيرة.

كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة الناجم (١٤٢١هـ) في أن من المشكلات التي يواجهها المعلم عند تقويم الطلاب، تعود الطالب على الحفظ والاستظهار، مما يعني أن المعلم لن يتمكن من تقويم الطالب بصورة صحيحة نتيجة اعتماد وتركيز الطالب على الحفظ دون الفهم والممارسة، مما يعطي نتائج غير صادقة، فالطالب يحفظ وبعد التقويم ينسى ما حفظ، وهذه

مشكلة،فللحصول على نتائج صادقة لابد أن يقوم الطالب فيما فهم ومارس، لأن الفهم والممارسة تؤدي إلى الاستمرارية، بعكس ما يؤدي إليه الحفظ، أو الحفظ المؤقت، وهو ما يقوم به الطالب عند التقويم، وهذا ما أوردته هذه الدراسة بنص الفقرة "١٢": اعتماد الطلاب على الحفظ والاستظهار، حيث حصلت على متوسط "٤" مما يعني توافر المشكلة بدرجة كبيرة جدا.

- **السؤال الثالث** :

ما المشكلات التي تواجه معلم اللغة العربية، عند تقويم أداء الطلاب اللغوي بالمرحلة الثانوية المتعلقة بالمناهج الدراسية ؟

وقد جاءت إجابات عينة الدراسة عن هذا السؤال في الجدول رقم (٥)

رقم العبارة	نص العبارة	عينة الدراسة ن = ٣٦٠		
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
١	ازدحام الكتاب المقرر بالموضوعات، مما يجعل الوقت ضيقا فلا تتاح الفرصة لاستخدام تقويم مستمر وشامل.	٣,٨	٠,١١٢٧٨	١
٥	بعد موضوعات الكتاب المقرر عن الحياة العامة للطلاب.	٣,٣	١,٠٥٣٧٢	٢
٢	تركيز أسئلة الكتاب المقرر على المستويات المعرفية الدنيا.	٣,٢	١,٠١٧٣٨	٣
٦	تدريس اللغة العربية في مقررات منفصلة.	٣,٢	١,٢٩٩٥١	٤
٣	أسئلة الكتب المقررة لا تراعي الفروق الفردية بين الطلاب.	٣,١	٠,٩٩٢١٢	٥
٩	ضعف الترابط بين موضوعات المقرر الواحد.	٣,١	١,٠٥٧٣٣	٦
١٣	تدريبات الكتب المقررة تهمل ربط موضوع الدرس بباقي الموضوعات وفروع اللغة.	٣,١	١,٢٥١٣٢	٧
١٠	المقررات المعدة للتدريس لا تراعي التدرج في عرضها للموضوعات.	٣	١,٠٨٥٤٤	٨
١١	عرض الموضوعات في صورة أمثلة وقواعد.	٢,٩	١,١٠١٠٥	٩
٨	عدم وجود أهداف محددة لكل موضوع.	٢,٩	١,١٤٤٥٩	١٠
٤	المقررات الدراسية لا تتوافق مع مستويات الطلاب.	٢,٩	١,١٢٠٤١	١١
٧	عدم وجود أهداف محددة لكل مقرر.	٢,٨	١,١٩٢٣٣	١٢
١٢	خلو بعض المقررات من أسئلة لمراجعة ما سبق دراسته.	٢,٨	١,٢٧٦٠٦	١٣
	المتوسط العام	٣,١		

يوضح الجدول رقم (٥) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية الاستجابات عينة الدراسة لمدى الموافقة على وجود هذه المشكلات الخاصة بالتقويم اللغوي لطلاب المرحلة الثانوية المتعلقة بالمناهج الدراسية. ويتبين من الجدول أن اتجاهات أفراد عينة الدراسة نحو الفقرات (١- ١٣) كانت ضمن مدى الاستجابة المتوسطة (٢,٦١- ٣,٤٠)، بينما لم تكن هناك أية مشكلة أدلت العينة اتجاهها استجابة ضعيفة أو ليست مشكلة. كما أوضح الجدول أن أعلى استجابة كانت على العبارة رقم (١) التي تتعلق بازدحام الكتاب المقرر بالموضوعات، مما يجعل الوقت ضيقا، فلا تتاح الفرصة لاستخدام تقويم مستمر وشامل، حيث كانت بمتوسط (٣,٨) مما يعني توافرها بدرجة كبيرة. كما يتبين من الجدول أن أقل الاستجابات كانت على الفقرة رقم (١٢) التي تتعلق

بخلو المقررات من أسئلة المراجعة، لما سبقت دراسته، حيث كانت بمتوسط حسابي (٢.٨) مما يعني توافرها بدرجة متوسطة.

وتتوافق نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسات سابقة، أثبتت توافر هذه المشكلات، فقد أظهرت نتائج دراسة الراشد (١٤١٢هـ) أن المشكلات المتعلقة بالمنهج،ازدحام الكتاب المقرر بالموضوعات، وهذا ما يشكل عبئاً على المعلم في الموافقة بين تدريس موضوعات الكتاب المقرر وإجراء التقويم، فكلما زادت الموضوعات في الكتاب احتاج المعلم إلى مساحة زمنية أكبر لتطبيقها، بالمقابل تتقلص المساحة الزمنية المقررة للتقويم مما يؤثر سلبا في القيام بها بشكل سليم، وهذا ما أوردته هذه الدراسة بنص الفقرة "١": ازدحام الكتاب المقرر بالموضوعات، مما يجعل الوقت ضيقا: فلا تتاح الفرصة لاستخدام تقويم مستمر وشامل، حيث حصلت على متوسط حسابي "٣.٣" مما يعني توافرها بدرجة كبيرة.

كما اتفقت نتائج هذه الدراسة مع نتائج دراسة العمرو (١٤١٦هـ)، وبابقي (١٤٢١هـ) في أن تركيز أسئلة الكتاب على المجال المعرفي والتذكري خصوصا فقط، من المشكلات التي تواجه المعلم عند تقويمه للطلاب، فالمعلم حينما يعتمد في تقويمه لطلابه على أسئلة الكتاب، فإنه يقتصر على الجانب المعرفي فقط،وهذا قصور في التقويم، حيث إن التقويم يجب أن يكون أشمل من ذلك،وهذا ما أوردته هذه الدراسة في نص الفقرة "٢": تركيز أسئلة الكتاب المقرر على المستويات المعرفية الدنيا، حيث حصلت على متوسط حسابي "٣.٢" مما يعني توافرها بدرجة متوسطة.

- **ملخص النتائج والتوصيات** :
- **ملخص النتائج** :

بناء على التحليل في الفصل السابق لنتائج الدراسة، فقد تم التوصل إلى مجموعة من النتائج على النحو التالي:

- كشفت الدراسة عن توافر مشكلات التقويم بشكل مرتفع لأنواع المشكلات المختلفة، بدءا من المعلم، أو الطالب، أو المقررات الدراسية، وبلغ المتوسط الحسابي العام (٣.٥) وهو ما يدل على الموافقة الكبيرة من أفراد عينة الدراسة.
- تبين أن مشكلات تقويم أداء الطلاب اللغوي متنوعة، فكان رأي عينة الدراسة أنها في مجملها تأتي بدرجة متوسطة، ولعل أكثرها موافقة، هو اهتمام الطلاب بالاختبارات للحصول على الدرجات فقط، بمتوسط حسابي (٤.٦).
- بينت الدراسة أن درجة حدوث المشكلات المتعلقة بالطالب أولاً، ثم المعلم،ثم المقررات الدراسية، وذلك من خلال ترتيب المتوسطات.
- تبين أن المشكلات المتعلقة بالمعلم كانت بمتوسط حسابي (٣.٦) وكان أعلى العبارات موفقة هي التي تتعلق بمواجهة معلم اللغة العربية صعوبة في تقويم أعداد كبيرة من الطلاب في الفصل الواحد.

- تبين أن المشكلات المتعلقة بالطالب كانت بمتوسط حسابي (٣,٩) وكان أعلى العبارات موافقة هي التي تتعلق باهتمام الطلاب بالاختبارات للحصول على الدرجات فقط.
- تبين أن المشكلات المتعلقة بالمقررات الدراسية كانت بمتوسط حسابي (٣,١) وكانت أعلاها موافقة، من عينة الدراسة هو ازدحام الكتاب المدرسي بالموضوعات، مما يجعل الوقت ضيقا، فلا تتاح الفرصة لاستخدام تقويم مستمر وشامل.
- اتفقت عينة الدراسة على عدم وجود مشكلة من مشكلات التقويم بدرجة ضعيفة أو ليست مشكلة.

- **التوصيات** :

- ضرورة الاهتمام بإعداد معلم اللغة العربية خصوصاً في مجال التقويم.
- إقامة دورات وزارة التربية والتعليم حول التقويم ، وأساليب معالجة مشكلات التقويم.
- نشر الوعي بين منسوبي إدارات التربية والتعليم على دور المعلم الحقيقي،والعمل على تقليل نصاب المعلم، وخاصة في المرحلة الثانوية،والاهتمام بالكيف بدل الكم.
- تدريب المعلمين على إعداد الاختبارات، وتخطيطها على نحو يبرز الاهتمام بمستويات التفكير العليا، كما يبرز الاهتمام بالفروق الفردية بين الطلاب.
- تبني برامج إعداد وتدريب المعلمين ، القائمة على الكفاءات الخاصة بالتقويم.
- لا بد من التركيز على زيادة توعية الطلاب بأهمية الاختبارات،واعتبارها وسيلة من وسائل الارتقاء بمستوى الطالب إلى الأفضل.
- العمل على تطوير المناهج الدراسية للغة العربية، مع تلافي المشكلات الواردة في الدراسة.

- **المقترحات لدراسات أخرى** :

- دراسة حول ملائمة مقررات التقويم التربوي، وطرق التدريس الخاصة التي تدرس في كليات التربية، وبرامج تدريب المعلمين من قبل وأثناء الخدمة، من حيث تغطيتها للمفاهيم الأساسية في مجال تقويم التعلم بشكل عام، والمفاهيم الإحصائية اللازمة لتحليل الاختبارات وتبويبها بشكل خاص.
- دراسة تقويمية لنواحي القوة والضعف في الاختبارات الحالية، في ضوء الكفاءات التعليمية في مجال إعداد، وتصحيح، وتحليل الاختبارات،الواجب توافرها لدى معلمي اللغة العربية.
- دراسة لكشف العلاقة بين إعداد المعلمين، ومشكلات التقويم لأداء الطلاب اللغوي.
- دراسة حول أثر أساليب التقويم والاختبارات، التي تستخدمها كليات وبرامج إعداد المعلمين، في إكساب طلابهم المفاهيم، والمهارات الأساسية في التقويم والاختبارات.
- دراسة حول الأسباب وراء إحجام المعلمين عن معالجة أخطاء ومشكلات التقويم.

- دراسة حول العلاقة بين نسبة الفاقد التعليمي، الناجم عن هروب المعلمين من تدريس المراحل الثانوية، وبين مشكلات التقويم.
- دراسة حول اتجاهات معلمي اللغة العربية نحو الدورات التربوية أثناء الخدمة.
- تطبيق هذه الدراسة على بقية المراحل التعليمية.

• المراجع :

- القرآن الكريم .
- أبو حطب ، فؤاد ، عثمان ، سيد (١٩٨٧م) : التقويم النفسي ، مكتبة الأنجلو المصرية،ط ٣ .
- أبو علام ، رجاء محمود (١٩٨٧م): قياس وتقويم التحصيل الدراسي، دار القلم للنشر والتوزيع، ط١.
- أبو لبده ، سبع محمد (١٤٠٥هـ) : مبادئ القياس النفسي والتقييم التربوي، عمان ،جمعية المطابع التعاونية ، ط ٣.
- إسماعيل ،زكريا (١٩٩٥م) : طرق تدريس اللغة العربية ،دار المعرفة الجامعية .
- بابقي ، سلوى صالح سعيد (١٤٢١هـ) : مدى إسهام التدريب في تقويم مهارات القراءة الإبداعية في كتب القراءة للصفوف النهائية من مراحل التعليم العام للبنات في المملكة العربية السعودية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود .
- باخير ، علي محمد عبد الله (١٤١٣هـ) : مدى قياس اختبارات مادة التاريخ لمستويات المجالين المعرفي والوجداني للصف السادس الابتدائي بمدينة جدة ، رسالة ماجستير،كلية التربية ، جامعة أم القرى.
- بادي،غسان خالد (١٤١٠هـ) : العلاقة بين التفكير الناقد والتحصيل الدراسي للطلاب المعلمين وبين تحديدهم للأخطاء اللغوية وتصنيفها ، مجلة جامعة أم القرى للبحوث العلمية ، العدد الثالث ، مكة المكرمة ، جامعة أم القرى ، ص ص ٣١٢ – ٣٣٨ .
- بامشموس ، محمد سعيد وآخرون (١٩٩٤): التقويم التربوي ، دار الفيصلية الثقافية،ط ٣
- البشر ، محمد بن فهد (١٤١٤هـ) : واقع التقويم في تدريس العلوم الشرعية في المرحلة المتوسطة بنين من وجهة نظر المعلمين والموجهين التربويين بمدينة الرياض رسالة ماجستير ،كلية التربية ،جامعة الملك سعود.
- جان ،محمد صالح (١٤١٦هـ) : تصحيح الاختبارات المقالية بين الموضوعية والذاتية،سلسلة البحوث التربوية والنفسية ، مطابع جامعة أم القرى .
- جرادات ، عزت ، وآخرون (بدون) : مبادئ القياس والتقويم ، سلسلة المكتبة التربوية المعاصرة (٣) ، مطبعة وزارة الأوقاف والشؤون والمقاسات الإسلامية، عمان .
- الحميضي ، فاطمة عبد الله محمد (١٤١٣هـ) : تقويم الكفاءات التعليمية في إعداد وتصحيح وتحليل الاختبارات لدى معلمات الدراسات الاجتماعية في المرحلة الثانوية

بمدينة الرياض في المملكة العربية السعودية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية،جامعة الملك سعود .

- خضر، فخري رشيد (٢٠٠٠م):التقويم التربوي، دار القلم للنشر والتوزيع.
- الخليفة، حسن جعفر (٢٠٠٢م): فصول في تدريس اللغة العربية.
- الدوسري، إبراهيم مبارك (٢٠٠١م): إطار مرجعي للتقويم التربوي، مكتبة التربية العربي لدول الخليج، ط ٣.
- الراشد، محمد فريح راشد (١٤١٢هـ): واقع التقويم في الدراسات الاجتماعية في المرحلة الابتدائية (بنين) من وجهة نظر المعلمين الذين يدرسون الدراسات الاجتماعية والموجهين التربويين بمدينة الرياض. رسالة ماجستير، كلية التربية،جامعة الملك سعود.
- زهران، حامد عبد السلام (٢٠٠١م):علم نفس النمو والطفولة والمراهقة، القاهرة،عالم الكتاب، ط ٥.
- الزيود، نادر فهمي، عليان، هشام غامر (١٩٩٨م): مبادئ القياس والتقويم في التربية،دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط ٢.
- سمار، عزيز، النمر، عصام، إبراهيم، محمد عبد القادر (١٩٨٩م): مبادئ القياس والتقويم في التربية، دار الفكر للنشر والتوزيع، ط ٢.
- العصيلي، عبد العزيز إبراهيم (١٩٩٩م): النظريات اللغوية والنفسية وتعليم اللغة العربية، جامعة الإمام محمد بن سعود، الرياض.
- الطيب، أحمد محمد (١٩٩٩م): التقويم والقياس النفسي والتربوي، المكتب الجامعي الحديث، ط ١.
- الظاهر، زكريا محمد، تمرجيان، جاكلين، عبد الهادي، جودت عزت (١٩٩١م): مبادئ القياس والتقويم في التربية، مكتبة دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط ١.
- عبد السلام، فاروق، طاهر، ميسر، مهني، يحيى (١٩٩٤م): مدخل إلى القياس التربوي،دار البشائر الإسلامية، ط ٣.
- عبد الهادي، نبيل (٢٠٠١م): القياس والتقويم التربوي واستخدامه في مجال التدريس الصفي، دار وائل للطباعة والنشر، ط ٢.
- عبيدات، ذوقان (٢٠٠٢م): البحث العلمي – مفهومه – أدواته – أساليبه، الرياض، دار أسامة للنشر.
- علي، محمد السيد (١٩٩٨م): علم المناهج، الأسس والتنظيمات في ضوء الموديلات،عامر للطباعة والنشر، ط ١.
- العمرو، فهد بن علي عبد الرحمن (١٤١٦هـ): واقع التقويم في مادة الجغرافيا في المرحلة الثانوية (بنين) من وجهة نظر معلمي الجغرافيا وموجهيها بمدينة الرياض،رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود.

- عودة، أحمد (٢٠٠٢م): القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل ط ٥.
- الغامدي، غرم الله بن عبد الله (١٩٩٧م):أسس اختبارات اللغة بين النظرية والتطبيق،دار المريخ للنشر، الرياض.
- فتح الله، مندور عبد السلام (٢٠٠٠م): التقويم التربوي، دار النشر الدولي، ط١.
- القرشي، مرزوق إبراهيم (١٤١٤هـ): التراكيب اللغوية في كتابات تلاميذ المرحلة المتوسطة في المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية ومطابقتها مع ما درسوه من مقررات قواعد اللغة العربية، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- كاظم، علي مهدي (٢٠٠١م): القياس والتقويم في التعلم والتعليم، دار الكندي للنشر والتوزيع، ط١.
- اللامي، مهنا شديد مهنا (١٤٢٠هـ): الأخطاء النحوية في الاختبار النهائي لمادة التعبير الكتابي لطلاب الصف الثالث الثانوي، رسالة ماجستير، كلية التربية،جامعة أم القرى.
- محمد، عبد الخالق محمد (١٤١٧): اختبارات اللغة، عمادة شؤون المكتبات، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الناجم، محمد عبد العزيز عبد المحسن (١٤٢١هـ): واقع التقويم المستمر في تدريس مقررات العلوم الشرعية الشفهية في المرحلة الابتدائية للبنين كما يراه المعلمون والمشرفون التربويون في مدينة الرياض، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- وزارة المعارف (١٤١٨هـ): دليل المعلم.
- وزارة المعارف (١٤٢٢هـ): وثيقة الأهداف التعليمية العامة للمواد الدراسية في مراحل التعليم العام بالمملكة العربية السعودية.
- وزارة المعارف (١٩٩٥م):سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية، ط٤.
- يوسف، ماهر إسماعيل صبري محمد، الرافعي، محب محمود كامل (١٩٩٩م): التقويم التربوي أسسه وإجراءاته، مكتبة الراشد، ط ١.

****

البحث الخامس :

" مستوى القلق الاجتماعي للطلبة المعاقين الملحقين في الجامعات "

إعـــداد :

د / على محمد الصمادي

كلية العلوم التربوية جامعة جدارا

" مستوى القلق الاجتماعي للطلبة المعاقين الملحقين في الجامعات "

د / على محمد الصمادي

- **مستخلص الدراسة** :

هدفت الدراسة للتعرف على مستوى القلق الاجتماعي للطلبة الجامعيين المعوقين ، وهم مجتمع الدراسة البالغ عددهم (٣٣٠) طالب وطالبة ، منهم (٢٠٠) طالب و (١٣٠) طالبة وهم عينة الدراسة ، وقد تحققت الدراسة من الفرضيتين التاليتين : لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α = ٠.٠٥) بين الطلبة العاديين والطلبة المعوقين . لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α = ٠.٠٥) بين الطلبة المعوقين تعزى لمتغير الجنس . تم استخدام مقياس القلق لاجتماعي مباشرة من قبل الطلبة عينة الدراسة ، ولتحليل النتائج تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعيار وتحليل التباين . توصلت الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائيا لمستوى القلق الاجتماعي وكافة أبعاد المقياس لصالح الطلبة العاديين ، كذلك فرق دال إحصائيا ولصالح الطلبة المعوقين مقارنة بمستوى القلق الاجتماعي للطالبات مجتمع الدراسة .

" Social anxiety for handicapped university students "

Abstract

This study aimed to recognize the level of social anxiety for handicapped university students .The sample of the study consisted of (330) students ,which had (200) male students and (130) female students, the goal of this study achieved through answering the study questions:- There are no statistically significant differences at (a=0,05) between the normal students and the handicapped students.There are no statistically significant differences at (a=0,05) between the handicapped students in order of sex variable.Social anxiety measure was used directly on the sample of the study used to analyze the results of the study of averages, percentages, and standard deviations and the level of significance. The findings revealed the presence of statistically significant differences for social anxiety handicapped and for all the measures field in favor of the normal students, and a statistically significant different in favor of the male handicapped students comparing with the female handicapped students.

- **مقدمة الدراسة** :

القلق الاجتماعي سمة ملازمة للإنسان، ويزداد مستوى هذه السمة لدية مع الظروف الغير عادية، ووجود إعاقة يعتبر من الظروف الغير عادية، مما يستدعي الاهتمام بهذه الفئة .

ويزداد مستوى القلق الاجتماعي لهذه الفئة عند ما يجد أنة لابد من التفاعل والعمل ضمن المجموعات الكبيرة ، والمجتمع الجامعي من المجتمعات الذي يحتاج إلى متطلبات ومهارات اجتماعية متقدمة من الطالب الذي يلتحق بالتعليم الجامعي ، وكذلك بالنسبة للطلبة المعاقين الذين يلتحقون في التعليم الجامعي .

ويشير ريدر ومارجيف (Roeder & Margraf, 1999) أن هذه الفئة غالباً ما يشعرون بأنهم محط أنظار محيطهم بمستوى مبالغ فية مما يعنونه أنفسهم

لهذا المحيط، ويتصورون أن محيطهم ليس له من اهتمام آخر غير تقييمهم المستمر و بطبيعة الحال فإنهم يتصورون دائما أن التقييم لابد وأن يكون سلبيا. أما النتيجة فهي التضخيم المبالغ فيه للعواقب الذي يتمثل من خلال التطرف في طرح المتطلبات من الذات بحيث يتحول أدنى خطأ يرتكبه المعني إلى كارثة بالنسبة له تغرقه في الخجل وتعزز ميله لزيادة القلق الاجتماعي.

- **أهمية الدراسة** :

تشير العديد من الدراسات والبحوث إلى ان الإعاقة لدى الطالب تؤثر على سلوكه الأكاديمي والنفسي والاجتماعي ، والتحاق الطلبة المعاقين بالتعلم الجامعي يزيد هذه الأعباء ، والقلق الاجتماعي من هذه الأعباء الهامة التي تقع على الطالب المعوق ، وتظهر أهمية هذه الدراسة في التعرف على مستوى القلق الاجتماعي للطلبة المعاقين الملتحقين في الدراسة الجامعية ، ويعود ذلك إلى حدائه واختلاف طبيعة المجتمع الجامعي من الناحية الأكاديمية والاجتماعية. كما تعود أهمية هذه الدراسة بعدما أصبح الاهتمام بهذه الفئة الاجتماعية وتوفر أسباب الرعاية وكل ما تحتاج إليه مطلباً أساسياً من متطلبات المجتمعات.

- **مشكلة الدراسة** :

أن التعرف على مستوى القلق الاجتماعي للطلبة المعاقين قد أكدت علية العديد من الدراسات والأبحاث ، وقد أكدت جميع الدراسات على أهمية هذه الفئة وضرورة تطوير القدرات الاجتماعية للمعاقين .

أن التعرف على مستوى القلق الاجتماعي للطلبة المعاقين أمر هام يساعدنا في وضع البرامج التي تعمل على تطويره والتعرف على أسباب القلق الاجتماعي للطلبة المعاقين ، كذلك وضع تصور لتفاعل الطلبة العاديين نحو زملائهم من الطلبة المعاقين .

- **القلق الاجتماعي لدى المعاقين** :

في القرن الواحد والعشرين تشير الكثير من الدراسات والأبحاث وعلماء النفس برز القلق بوصفه مشكله مركزيه وموضوعا سائدا في الحياة المعاصرة،إلى حد أن هذا العصر قد غدا يشار إليه على أنه عصر القلق .

ويمكن للقلق الاجتماعي أن يكون محدوداً بنوع واحد من المواقف مثل الخوف الشديد من الحديث أمام الآخرين أو تناول الطعام أو الشراب أو الكتابة امام الآخرين . وفي الحالات الشديدة يكون الخوف متعمما حيث يعاني الطالب من أعراض الخوف والقلق في كل الأوقات التي يكون فيها مع الآخرين (٥) .

وغالباً ما يرافق القلق الاجتماعي بعض الأعراض الجسمية مثل احمرار الوجه والتعرق الزائد والرجفة والغثيان وصعوبة الكلام. و من يعاني من هذه الأعراض الجسمية فإنه سوف يشعر بالإحراج الشديد منها وهو يشعر أن كل العيون تحدق وتنظر إليه. وربما يصبح فيما بعد في الحالات الشديدة خائفا من أن يجتمع مع أشخاص آخرين غير أسرته .

يذكر ماركس (Marks, 1987) أن القلق الاجتماعي يحدث عندما يظهر عدد من المخاوف في مواقف التفاعل الاجتماعي المختلفة ، ويظهر ذلك من خلال تجنب الوجود في موقف اجتماعي أو موقف عام، الأمر الذي يقود إلى ظهور ردود فعل القلق عند حدوث هذه المواقف. وتعد درجة معينة من القلق الاجتماعي سوية وعادية وبخاصة في المواقف التي تتضمن متطلبات جديدة، وعند الحديث أمام الجمهور ...الخ، غير أننا نتحدث عن القلق الاجتماعي بالمعنى غير السوي عندما يصبح الخوف من المواقف الاجتماعية مزعجا للشخص وموترا له و مستمرا وعندما يتضرر الشخص في مجالاته الحياتية بشكل كبير.

ويبين مارجوف ورودولف (Margraf & Rudolf,1999) أن المقصود بالقلق الاجتماعي هو الخوف غير المقبول وتجنب المواقف التي يفترض فيها للمعني أن يتعامل أو يتفاعل فيها مع الآخرين ويكون معرضا بنتيجة ذلك إلى نوع من أنواع التقييم

كما يؤكد سترانجي وهيدوارش (Stangie & Heidenreich, 1999) أن السمة الأساسية المميزة للقلق الاجتماعي تتمثل في الخوف غير الواقعي من التقييم السلبي للسلوك من قبل الآخرين والتشوه لإدراكي للمواقف الاجتماعية لدى القلق اجتماعيا

ويبين ريدر ومارجريف (Roeder & Margraf, 1999.) أن المعاقون غالباً ما يشعرون بأنهم محط أنظار محيطهم بمقدار أكبر بكثير مما يعنونه أنفسهم لهذا المحيط، ويتصورون أن محيطهم ليس له من اهتمام آخر غير تقييمهم المستمر و بطبيعة الحال فإنهم يتصورون دائما أن التقييم لابد وأن يكون سلبيا. أما النتيجة فهي التضخيم الكارثي للعواقب الذي يتمثل مثلا من خلال التطرف في طرح المتطلبات من الذات بحيث يتحول أدنى خطأ يرتكبه المعني إلى كارثة بالنسبة له تغرقه في الخجل وتعزز ميله للانسحاب.

ويذكر ماينك و الريش (Ulrich de Muynck & Ulrich, 1976) المكونات التالية للقلق الاجتماعي:

- قصور في مجال المهارات الاجتماعية.
- اتجاهات سلبية أو غير سوية للشخص تجاه نفسه.
- مركب من الخوف الاجتماعي والكف مصبوغ بدرجة عالية من المظاهر الانفعالية والفيزيولوجية.

كما يبين مارجوف وردلف (Margaf & Rudolf, 1999). من ناحية التصنيف المرضي يتم التمييز بين شكلين من المخاوف الاجتماعية، يسمى الشكل الأول بالخوف الاجتماعي الأوليPrimary الذي يتصف بحدوث ردود فعل الخوف في مجال واسع من المواقف الاجتماعية، ويسمى الشكل الثاني الخوف الاجتماعي الثانوي Secondary حيث لا يتصف هذا الشكل من المخاوف بالخوف من المواقف الاجتماعية في حد ذاتها، وإنما يتميز بنقص في المهارات الاجتماعية للشخص مما يؤدي إلى الخوف ، والأشخاص من النمط الثاني لا يعرفون مثلا كيف

يبدؤون محادثة أو ينهونها أو كيف يتصرف الإنسان في موقف معين. ويعانون من مشكلات في التعامل مع الآخرين ويظهر لديهم سلوك تجنب واضح للمواقف الاجتماعية. الأمر الذي يقود إلى أن يعيشوا منعزلين وغير سعداء ومكتئبين. والأشخاص من هذا النوع غالبا ما يكونوا خجولين جدا. أما الأشخاص الذين يعانون من الخوف الاجتماعي الأولي فيظهر القلق لديهم في مواقف اجتماعية خاصة على الرغم من امتلاكهم للمهارات الاجتماعية اللازمة و ليس بالضرورة أن يكون الخجل موجودا لديهم. ويغلب أن تظهر لدى هؤلاء ردود فعل فيزيولوجية واضحة عند مواجهتهم بالموقف المخيف بالنسبة لهم.

وبهذا المعنى يتحدث الدليل الأمريكي التشخيصي الرابع عن نوع خاص وآخر معمم من القلق الاجتماعي، مع الإشارة إلى أن النوع المعمم من القلق يشبه القلق الثانوي الموصوف أعلاه.

ولو حاولنا التفريق بين المستويات التي يظهر فيها القلق الاجتماعي لوجدنا كما هو الحال بالنسبة للقلق واضطراباته بشكل عام- ويبين كافنر زشيملتزر

(Kafner, Reinecker & Schmeltzer, 1990) أن القلق الاجتماعي يظهر وفق ثلاثة مستويات :

- المستوى السلوكي: ويتجلى في سلوك الهرب من مواقف اجتماعية مختلفة وتجنبها كعدم تلبية الدعوات الاجتماعية والتقليل من الاتصالات الاجتماعية...الخ.
- المستوى المعرفي: ويتمثل في أفكار تقييمية للذات، وتوقع الفضيحة أو عدم لباقة السلوك، والمصائب والانشغال المتكرر بالمواقف الاجتماعية الصعبة أو المثيرة للقلق، وعما يعتقده الآخرون حول الشخص نفسه، والقلق الدائم من ارتكاب الأخطاء...الخ.
- المستوى الفيزيولوجي: و يتضح من معاناة الشخص من مجموعة مختلفة من الأعراض الجسدية المرتبطة بالمواقف الاجتماعية المرهقة بالنسبة له،كالشعور بالغثيان والأرق والإحساس بالغصة في الحلق والارتجاف والتعرق...الخ.

- **المشكلات الاجتماعية التي تواجه الطلبة المعوقين** :

يبين(الترامس، ٢٠٠١) أن المشكلات تلك المواقف التي تتصف باضطراب العلاقات بين الطلبة المعوقين داخل إطار الحرم الجامعي سواء أقرانه وزملائه من الطلبة العاديين وأعضاء هيئة التدريس والإداريين وغيرهم .

كما يضيف (صالح، ١٩٩٩) أن ذلك يؤدي إلى ظهور مشكلات نفسية وانفعالية وسلوكية واجتماعية تتمثل في سوء تكيف الطالب مع بيئته ومشكلات الصداقة تمثل الصداقة إحدى الحاجات الأساسية في حياة المعوق سواء كان في المراحل الأولى من العمر أو في المراحل العمرية التالية.

ويذكر مساعدة (١٩٩٠) و(معاجيني وآخرون، ٢٠٠٩) أن هناك بعض الصعوبات التي تعترض التكيف الاجتماعي السليم للمعوق داخل الحرم

الجامعي أو خارجه، سواء فيما يتعلق بعلاقته مع زملائه، وكذلك علاقته مع المدرسين والعاملين في القسم والكلية، وكذلك العلاقات فيما بينهم وبين المعوقين الآخرين، كما أن المشكلات المتعلقة بالأنشطة الترويحية وقضاء وقت الفراغ.

- **القلق الاجتماعي للمعوقين سمعياً** :

تعرف عبيد (٢٠٠٠) الإعاقة السمعية بأنها تعنى حرمان الطفل من حاسة السمع إلى درجة تجعل الكلام المنطوق ثقيل السمع بدون أو باستخدام المعينات،وتشمل الإعاقة السمعية الأطفال الصم وضعاف السمع .

الأصم هو الشخص الذي يعانى من فقدان حاسة السمع بدرجة تعوقه عن التواصل مع الآخرين إلا باستخدام طرق خاصة اعتماداً على حاسة الأبصار، في حين أن ضعيف السمع يعانى من عجز جزئي في حاسة السمع فلديه بقايا سمعية تؤهله للتفاعل مع الآخرين عبر وسائل معينه أي باستخدام المعينات السمعية للحفاظ على ما لديه من بقايا سمعية .

ويذكر القريطى (٢٠٠١) بأن الإعاقة السمعية تؤدى إلى إعاقة النمو الإجتماعى للطفل حيث تحد من مشاركاته وتفاعلاته مع الآخرين واندماجه في المجتمع مما يؤثر على توافقه الإجتماعى، وعلى مدى اكتسابه المهارات الاجتماعية الضرورية واللازمة لحياته في المجتمع، وبأن الإعاقة السمعية تؤدى أيضا إلى إعاقة النمو الأنفعالى والعاطفي للطفل .

- **القلق الاجتماعي للمعوقين بصريا** :

يذكر الروسان (٢٠١٠) أن الإعاقة البصرية تؤثر على أشكال العلاقات الاجتماعية ، كما قد يتأثر موقف الأخرين بسبب إعاقتة ، وتكون إختلاف هذه النضرة حسب نظرة المعاق لنفسة ونظرة الأخرين إليه . وقد أشارت العديد من الدراسات إلى إحساس الطالب المعاق بصريا بالنقص وعدم الثقة بالنفس بسبب إعاقتة وذلك مقارنة مع الطلبة العاديين . وينعكس ذلك على موقفة من زملائة العاديين .

كما يبين خضير والبلاوي، (٢٠٠٤) أن الانسحاب من المشاركة الاجتماعية للمعاق بصريا ، والاكتئاب .تكمن وراء هذه المشكلات السلوكية والانفعالية العديد من الأسباب أهمها :الافتقار للمهارات الاجتماعية اللازمة والكفايات الاجتماعية المناسبة، التخوف من التفاعل الاجتماعي مع الآخرين بسبب خبرات الفشل السابقة .

ويذكر نشسي (Nichcy, 2004) ويحيى وعبيد (٢٠٠٧) أن الفرد المعاق بصريا يشعر بوجود قيد يحد من حرية التصرف لديه، فهو لا يستطيع فعل ما يريد ويرغب فيه، فهنالك فعاليات كثيرة تمنعه الإعاقة من المشاركة فيها،والكثير من الخبرات البصرية تحجب عنه، فهو يحرم من المعلومات والمشاعر التي تصل إلينا عادة من خلال النظرة، الابتسامة، التجهم، اللامبالاة، ولا يستطيع أن يسلك في المواقف الاجتماعية السلوك المطلوب كما يفعل المبصر

الذي يرى كل ما يحيط به، وبما أن الفرد لا يستطيع رؤية الأقران فهو غير قادر على تقليد السلوك الاجتماعي أوفهم النماذج غير الشفهية .

وكما يرى شقير (٢٠٠٥) أن قدرة الكفيف على التكيف الاجتماعي وتكوين اتجاهات ايجابية نحو المجتمع ونحو ذاته مرهونة بمواقف الآخرين واتجاهات أفراد المجتمع الذي يعيش فيه، فمشكلة التكيف الاجتماعي عند الكفيف تنشأ نتيجة معاملة المجتمع له بطريقة مختلفة فمواقف الرفض تؤدي إلى الانعزالية، ومواقف عدم التقبل تؤدي إلى أنماط سلوكية فيها من مظاهر سوء التكيف منها القلق وعدم الاطمئنان، والتشتت والإحباط، هذا كله يترك أثرا عميقا في نفس الفرد المعاق بصريا، وفي تكوين فكرته عن ذاته وقدراته وإمكانياته وفي تطور شخصيته .

- **القلق الاجتماعي للمعوقين حركياً** :

اتفقت جميع الدراسات والبحوث أن الإعاقة تترك اثراً على مستوى القلق الاجتماعي لدى الشخص المعوق ، وفي نفس الإتجاة بذكر بابتي وبيرباش (Babbitt&Burbach, 1989) .

أن الخصائص الشخصية للمعوقين حركياً ، تختلف تبعاً لاختلاف مظاهر الإعاقة الحركية ودرجتها ، وقد تكون مشاعر القلق والخوف والرفض والعدوانية والانطوائية والدونية من المشاعر المميزة لسلوك الأشخاص ذوي الاضطرابات الحركية ، وتتأثر مثل تلك الخصائص السلوكية الشخصية بمواقف الآخرين وردود فعلهم نحو مظاهر الاضطرابات الحركية .

ويذكر (الروسان ، ٢٠٠٧) أن الإعاقة الجسمية مشكلة طبية في المقام الأول بالإضافة إلى المشكلات النفسية والاجتماعية التي قد يكون أثرها في الفرد المعوق أكبر من حجم الإصابة نفسها . (.

وقد أجريت دراسة حول مبتوري الأطراف قامت بها (حسن ، ٢٠٠٧) بالإعاقة الحركية الناجمة عن بتر الأطراف وعن الاهتمام بصورة الجسم كديناميكية تتأثر كل التأثر بالإعاقة ومستوى تقدير الذات . وتوصلت الدراسة إلى وجود اثر دال إحصائيا على مستوى تقدير الذات والقلق الاجتماعي لدى المعوقين حركيا.

- **فرضيات الدراسة** :

- لا يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠.٠٥) في مستوى القلق الاجتماعي بين الطلبة العاديين والطلبة المعوقين ؟
- لا يوجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى (α = ٠.٠٥) في مستوى مقياس القلق الاجتماعي وأبعادة تعزى لمتغير الجنس ؟

- **مصطلحات الدراسة** :
- **القلق الاجتماعي يعرفه السيد** (١٩٩٨) :

هو حالة تنتج عن التوقع أو الحدوث الفعلى للتقييم فى مواقف التفاعل الشخصي المتخيلة أو الحقيقية شاملة قلق التفاعل وقلق المواجهة.

- **الإعاقة البصرية** :

يعرفها الروسان (٢٠١٠) هي تلك الحالات التي لا تزيد حدة الإبصار لدى الفرد عن ٢٠ /٢٠٠ قدم في احسن العينين او جتى يأستعمال النظارة الطبية .

- **الإعاقة السمعية** :

يعرفها يسلديك والجوزين(Ysseldyke & Algozzine , 1995) إلى أن الإعاقة السمعية تعنى القصور في السمع بصفه دائمة أو غير مستقره والذي يؤثر بشكل سلبي على الأداء التعليمي للطفل .

- **الإعاقة الحركية** :

يعرفها الخطيب (٢٠١٠) حالات تحد من قدرة الشخص على استخدام جسمة للقيام بالوظائف الحياتية اليومية بشكل مستقل وطبيعي .

- **حدود الدراسة** :

ضمن حدود الدراسة تناولت المتغيرات التالية :

- الإعاقات السمعية والبصرية والحركية .
- القلق الاجتماعي .
- طالبات وطلاب الجامعة .

- **الدراسات المشابهة** :

في دراسة العايد ورفاقة (٢٠١٠) بعنوان المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الطائف ، وتمثل مجتمع الدراسة بالطلبة من ذوى الاحتياجات الخاصة في جامعة الطائف وتناولت الدراسة ألإعاقة حركية، إعاقة سمعية،إعاقة بصرية وموزعين على ثلاثة كليات هي التربية والآداب والعلوم الإدارية، وقد توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق دالة بين الطلبة العاديين والمعوقين على مستوى القلق الاجتماعي .

كما اجرى العزاوي وعبود (٢٠١٠) دراسة بعنوان القلق الاجتماعي والشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بممارسة الألعاب الرياضية لدى طالبات جامعة ديالي ، وكانت عينة الدراسة من طالبات الجامعة الممارسات والغير ممارسات للنشاط الرياضي ، وقد توصلت لدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا على مستوى القلق بين الطالبات الممارسات للنشاط الرياضي والغير ممارسات ولصالح الطالبات الممارسات عينة الدراسة .

أجرى الحاج ، والطريقي ، ومرسي (٢٠٠٨) دراسة بعنوان " السمات الشخصية للمعوقين جسمياً " والتي هدفت إلى التعرف على بعض سمات الشخصية للمعوقين حركيا ، حيث أجريت الدراسة على مجتمع المراجعين للمركز المشترك لبحوث الأطراف الاصطناعية في الرياض ، وبغت عينة الدراسة من (١٣٠) من الذكور والإناث ، توصلت الدراسة أن (٧٥٪) من عينة الدراسة لديهم قصور في القلق النفسي ، وأن (٧٤٪) من عينة الدراسة يعانون من الانطواء الاجتماعي .

كما أجرت الخشرمي (٢٠٠٦) دراستها التي بعنوان تقييم خدمات الدعم المساندة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الملك سعود، وتشير

نتائج الدراسة إلى أن ما يقارب نصف عينة الطلاب المعاقين بالجامعة لا يتفقون على أن مباني الجامعة مهيأة لاحتياجاتهم وكان اتجاه آراء الذكور أكثر إيجابية من الإناث حول مدى ملائمة التسهيلات المكانية ٠ كما توصلت الدراسة بأن التفاعل الاجتماعي بين الطلاب من ذوي الإعاقة والطلاب من غير المعاقين إيجابية إلى حد كبير.

كما اجري وحيد (٢٠٠٣) دراسة بعنوان علاقة تقدير الذات بالقلق الاجتماعي لدى ضعاف السمع ، والتي هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين تقدير الذات والقلق الاجتماعي لدى ضعاف السمع ، على عينة من الطلبة ضعاف السمع بمدرسة الأمل للصم ،والبالغ عددهم (١٢٠) طالب وطالبة ، وقد توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط بين تقدير الذات والقلق الاجتماعي لدى عينة الدراسة .

وأجري مساعدة (١٩٩٠) دراسة بعنوان مشكلات الطلبة المعاقين في الجامعات الأردنية ، وعلاقة هذه المشكلات بكل من الجنس والمستوى الدراسي ونوع الإعاقة ومكان السكن ونوع الكلية، وتكونت عينة الدراسة من (٥٥) طالبا معاقا من مختلف الجامعات الأردنية، وقد أظهرت النتائج أن أكبر المشكلات التي يعاني منها المعوقون في الجامعات الأردنية هي المشكلات المتعلقة بالجانب ألخدماتي ويليها الجانب الاجتماعي .

وأجرى إبراهيم (٢٠٠١) دراسة بعنوان : مشكلاتٍ الطلبةٍ المكفوفين في الجامعات الأردنية، وتكونت عينة الدراسة من (٦٨) طالبا كفيفا كليا وجزئيا ملتحقين بالجامعات الأردنية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن أفراد عينة الدراسة يواجهون مشكلات في الجامعات الأردنية بدرجة متوسطة، كما أظهرت النتائج وجود فروقا دالة إحصائيا في مشكلات القراءة وإجراء الامتحانات للطلبة المكفوفين في الجامعات الأردنية تعزي لمتغير شدة الإعاقة، وإجراء الامتحانات بدرجة أكبر من الطلبة ضعاف البصر.

وقد أجري معاجيني وآخرون (٢٠٠٩) دراسة هدفت الى معرفة واقع الطلبة المعوقين في جامعات ومؤسسات التعليم العالي بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية من حيث أعداد المقبولين منهم حاليا، والنظم واللوائح والتشريعات المنظمة لقبولهم ورعايتهم، والخدمات المقدمة لهم، والخطط المستقبلية للتوسع في زيادة أعداد المقبولين منهم، وسبل تحسين الخدمات المقدمة لهم ،وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أعداد الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة والمقبولين في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية كانت ضئيلة جدا، حيث شكل الطلبة المتفوقين دراسيا والموهوبون حوالي ٧٠٪، كما أوضحت النتائج أيضا انها تتركز الأعداد بشكل ملحوظ في فئات بعينها من الطلبةٍ ذوي الاحٍتياجات الخاصة دون غيرها كالمتفوقين والموهوبين والمعوقين بصريا وسمعيا، والإعاقة الحركية، ويندر بل وينعدم باقي فئات ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعات ومؤسسات التعليم العالي بدول المجلس كفئة صعوبات التعلم أو ذوي اضطراب التوحد أو متعددي العوق .

- **منهج الدراسة** :

تم استخدام المنهج الوصفي والذي يتناسب مع طبيعة هذه الدراسة .

- **مجتمع الدراسة** :

يتكون مجتمع الدراسة وحسب المجلس الأعلى لشؤون الأشخاص المعوقين من الطلبة المعاقين الملحقين للدراسة بالجامعات (جدارا ، اليرموك ، جامعة اربد الأهلية ، جامعة العلوم والتكنولوجيا ، جامعة عجلون ، جامعة جرش) والبالغ عددهم (١٧٤) منهم (٩٠) طالب و (٨٤) طالبة . وكما في الجدول رقم (١) .

جدول رقم (١) : يبين عدد الجامعات وعدد الطلبة المعوقين الملحقين بالجامعات

الجامعة	الطلاب	الطالبات	المجموع
جامعة اليرموك	50	62	112
جامعة التكنولوجيا	8	10	18
جامعة جرش	5	2	7
جامعة جدارا	1	7	8
جامعة عجاون	11	1	2
جامعة اربد	15	2	17
المجموع	90	84	174

- **عينة الدراسة** :

تم تحديد عينة الدراسة بالطريقة العشوائية ممثلة لمجتمع الدراسة والبالغ عددهم (٣٦) كما تم اختيار الطلبة العاديين بطريقة طبقية عشوائية من كافة الجامعات مجتمع الدراسة كذلك كافة السنوات الدراسية .

- **مقياس القلق الاجتماعي** :

تم استخدام مقياس القلق الاجتماعي الذي عدله رضوان (٢٠٠٨) حيث تم تصميمه بالرجوع إلى مقياس المواقف الاجتماعية Reaction s to social Situations (RSS) الذي وضعه ساراسون .

يتألف المقياس من (٢٩) فقرة تتضمن خمسة أبعاد هي ؛

- الأعراض الجسدية : تمثلة الفقرات (٣ .١٢ .١٥ . ١٧ .١٩ .٢٣ . ٢٦ . ٢٨) .
- صعوبات التواصل والتعبير عن النفس الفقرات (١٣ .١٤ .٢١. ٢٤. ٢٥. ٢٧ . ٢٩) .
- الخوف من المواقف الاجتماعية والدخول فيها الفقرات (١ ـ ٤ ـ ٥ . ٧ ـ ٩ . ١٠ ـ ١٦) .
- عدم الثقة بالنفس تتضمن الفقرات (١١ . ١٨ . ٢٢) .
- تشتت الأفكار زتتضمن الفقرات (٢ . ٦ . ٨ . ٢٠) .

وتقدر الدرجات فيه على الفقرة الواحدة من درجة واحدة (الدرجة الدنيا) إلى خمس درجات .

- **صدق المحكمين** :

وللتعرف على مدى ملائمة المقياس وأبعاده وفقراته للبحث الحالي فقدٍ تم عرضها على عشرة محكمين من أصحاب الاختصاص المؤهلين أكاديميا في الجامعة الأردنية والجامعة الهاشمية وجامعة اليرموك، حيث اقر الجميع

بمناسبة المقياس وأبعاده وقد أقر تسعة منهم بأن المع اقتراح بعض التعديل على عدد محدود من الفقرات ، وبم الأخذ بآرائهم كصدق للمحكمين .

- **الصدق التمييزي** :

للتحقق من مستوى الصدق التميزي تم إجراء المقياس الذي تم تطبيقه على عينة مكونة من (٣٦) طالب وطالبة منتحقق من مستوى الهم (١٨) طالب من المعوقين (١٨) طالب وطالبة من الطلبة العاديين ، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لمقياس القلق الاجتماعي وأبعاده الخمسة كما هو مبين في الجدول (٢) .

جدول رقم (٢) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الصدق على أبعاد مقياس القلق الاجتماعي وكافة أبعاده

المقياس	الأعراض الجسمية		صعوبات التواصل والتعبير عن النفس		الخوف من المواقف الاجتماعية		عدم الثقة بالنفس		تشتت الفكار		الدرجة الكلية	
	م	ن	م	ن	م	ن	م	ن	م	ن	م	ن
الطلبة العاديين	٤٢	١،٨٢	٤٦	١،٩٢	٣٨	١،٦٢	٤٤	١،٦٦	٤٣	١،٥٧	٩٦	١،٥٦
الطلبة المعوقين	١٩	٢،٢٦	٢٨	٢،٦٣	١٨	٢،٣٢	٢٦	٢،٦٧	١٩	٢،٢١	٤٢	٢،٥٥

م _ المتوسط الحسابي ن _ الانحراف المعياري

حسب الجدول رقم (٢) تبين أن كافة المتوسطات الحسابية وعلى كافة أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس قد كانت جميعها لصالح الطلبة العاديين.

جدول (٣) : تحليل التباين الأحادي (لعينة الصدق) للمجموعتين على أبعاد القلق الاجتماعي

مصادر التباين المجال	درجة الحرية	مجموع المربعات بين المجموعات	متوسط مجموع المربعات بين المجموعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأعراض الجسمية	٢	٨٣٤،٦	٥٧٤،٦	٤٦٠،٣	٠،٠٠٠
صعوبات التواصل	٢	٦٦٦،٢	٣٦٢،٩	٩٤٨،٢	٠،٠٠٠
الخوف من المواقف الاجتماعية	٢	٧٨٤،١	٤٧٤،٣	٨٢٩،١	٠،٠٠٠
عدم الثقة بالنفس	٢	٧٣٢،٨	٦٩٧،٢	٨٨٢،٧	٠،٠٠٠
تشتت الأفكار	٢	٨٩٧،٥	٥٢٣،٤	٨٧٦،٧	٠،٠٠٠
الدرجة الكلية	٢	٧٦٣،٦	٥٢٧،٨	٢٩١،٩	٠،٠٠٠

جميع قيم (ف) كما يبين الجدول رقم (٣) على مقياس القلق الاجتماعي وكافة أبعادة ذات دلالة إحصائية (α = ٠،٠٥). ، وللتعرف على مصادر هذه الفروق تم استخدام اختبار شيفي (Scheffe) للمقارنات البعدية لمجموعتين كما هو مبين في الجدول (٤) .

جدول رقم (٤) : قيم(ف) للمقارنات البعدية للمجموعتين على مقياس القلق الاجتماعي وأبعاده الفرعية

البعد	الطلبة العاديين	الطلبة المعوقين
الدرجة الكلية	٦٤,٦٨	١٨,٣٦
الأعراض الجسمية	٢٣ ،٤٨	١٦ ،٩٦
صعوبات التواصل	٢٦ ،٣٦	١٨ ،٨٢
الخوف من المواقف الاجتماعية	٢٦،٤٤	١٦،٦٥
عدم الثقة بالنفس	٢٤،١١	١٨،٣٤
تشتت الافكار	٢٣ ،٢٤	١٦ ،٤٢

- **ثبات الاختبار** :

لإيجاد مستوى الدلالة لثبات مقياس القلق الاجتماعي تم تطبيق المقياس على (٣٦) طالب وطالبة موزعين كما هو مبين في الجدول رقم (٥). تم استخدام طريقة كرونباخ ألفا لاستخراج معامل الثبات .

جدول رقم (٥) : معامل الثبات حسب طريقة كرونباخ الفا لمقياس القلق الاجتماعي وأبعاده

الرقم	بعد المقياس	معامل كرونباخ الفا
١	المقياس الكلى	٠,٨٢
٢	الأعراض الجسمية	٠,٧٨
٣	صعوبات التواصل	٠,٦٩
٤	الخوف من المواقف الاجتماعية	٠,٧٩
٥	عدم الثقة بالنفس	٠,٧٢
٦	تشتت الأفكار	٠,٨١

تظهر النتائج كما هو في الجدول رقم (٥) معامل الثبات المحسوبة قد تراوحت بين (٠,٦٩) و (٠,٨١) لأبعاد المقياس و (٠,٨٢) على المقياس الكلي وهذه القيم مقبولة لتحقيق ثبات المقياس .

- **عرض ومناقشة النتائج** :

للتحقق من الفرضية الأولى : حول مستوى القلق الاجتماعي للطلبة المعوقين ؟" تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطلبة المعوقين على كل بعد من أبعاد المقياس وعلى الدرجة الكلية للمقياس والمبين في الجدول رقم (٦) .

جدول (٦) : المتوسط الحساب والانحراف المعياري لمستوى القلق الاجتماعي وأبعاده

المجال	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى
الأعراض الجسمية	٢,٢٠	٣,٢٣
صعوبات التواصل	٢,٢٢	٥,١٣
الخوف من المواقف الاجتماعية	٢,٢٩	٣,٤٣
عدم الثقة بالنفس	٢,٢٤	٥,١٨
تشتت الأفكار		
الدرجة الكلية	٢,٢١	٧,٣٢

تظهر النتائج وكما هو في الجدول رقم (٦) أن المتوسطات الحسابية لمستوى القلق الاجتماعي للطلبة المعوقين كانت اقل منها عند الطلبة العاديين،كذلك المتوسطات على مستوى أبعاد المقياس الخمسة ، ومن الممكن أن يكون هذا الفرق بسبب المواصفات الاجتماعية والنفسية للطلبة المعوقين .

وللتعرف على مستوى القلق الاجتماعي للطلبة المعوقين ، تم مقارنة المتوسطات الحسابية والانحراف المعيار مع الطلبة العاديين .وتم استخدام اختبار(t-test) للكشف عن الدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلبة المعوقين والطلبة العاديين على كل مجال من مجالات المقياس كما هو موضح في الجدول (٧).

جدول (٧) : يبين نتائج اختبار(t-test) الفروق في المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري ومستوى الدلالة للقلق الاجتماعي وجميع أبعادة

متغير الطلبة	المجال	المتوسط الحسابي	قيمة (ت)	مستوى الدلالة الإحصائية
طلبة معوقين	العلاقات مع الآخرين	2,11	56,3	,000
طلبة عاديون		3,65		
طلبة معوقين	ضبط وتنظيم الذات	2,17	3,43	0,001
طلبة عاديون		3,19		
طلبة معوقين	المجال الأكاديمي	2,56	5,13	,000
طلبة عاديون		3.97		
طلبة معوقين	الكلي	2,19	8,47	,000
طلبة عاديون		3,63		

وكما هو مبين في الجدول (٧) تبين نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α = ٠.٠٥) بين متوسطات درجات الطلبة المعوقين والطلبة العاديين وعلى كافة أبعاد المقياس ولصالح الطلبة العاديين..وهذه النتائج تتفق مع ما توصلت إليه دراسة الحاج ورفاقة (٢٠١٠) بأن ما نسبتة (٧٥٪) من الطلبة المعوقين يعانون من القلق النفسي كذلك الإنطواء الاجتماعي،كذلك تتفق نتائج هذة الدراسة مع دراسة مساعدة (١٩٩٠) بأن الطلبة المعوقين بالجامعات يعنون من المشاكل الاجتماعية بسبب إعاقتهم . وقد يعود هذا الفرق إلى ضعف التكيف لدى الطلبة المعاقين، كذلك عدم المشاركة في الأنشطة الطلابية والتي تؤدي إلى قصور في بناء علاقات اجتماعية . أو ربما إلى ضعف الاهتمام بالطلبة المعوقين من قبل زملائهم الطلبة العاديين وعدم الرغبة في مشاركتهم الأنشطة المدرسية .

جدول رقم (٨) : ملخص نتائج تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لفحص الفروق على مقياس القلق الاجتماعي حسب المجموعة

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
القلق الاجتماعي	٥٨,٣١	١	٥٥٢,٩٥	١٣,٠٥	٠,٠٠٢
المجموعة	١١٦,٦٢	١	١٣٠٩,٣٢	٢٤٣,٢١	٠,٠٠
الخطأ	٢٣١,٥٣	٤١	٥١,٤٤		
المجموع الكلي	٢٦٠٧,٠٧	٤٤			

يبين الجدول رقم (٨) نتائج تحليل التباين المشترك والذي يبين أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية (α = ٠.٠٥) على مقياس القلق الاجتماعي لصالح الطلبة العاديين حيث كانت قيمة ف (٢٤٣,٢١) بدرجات حرية (١- ٤٤) وذلك دال إحصائيا ومستوى الدلالة (٠٠,٠)، وقد يعود سبب هذا الفارق إلى قصور في قدرة الطلبة المعوقين على التكيف ، أو رفض الطلبة العاديين مشاركة الطلبة العاديين في الأنشطة .

وللتحقق من فرضية الدراسة الثانية . لا يوجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى (α = ٠.٠٥) في مستوى مقياس القلق الاجتماعي وأبعادة تعزى لمتغير الجنس ؟

لتحديد مستوى الفروق في المتوسطات الحسابية بين الطلاب والطالبات على مقياس القلق الاجتماعي و كما هو مبين في الجدول رقم (٩) .

جدول (٩) : يبين نتائج اختبار للفروق في مقياس القلق الاجتماعي وأبعاده لدى الطلبة المعوقين حسب متغير الجنس

المجال	الجنس	المتوسط الحسابي	قيمة(ت)	مستوى الدلالة الإحصائية
الأعراض الجسمية	طلاب	2,01	2ر3,	,000
	طالبات	3,18		
صعوبة التواصل	طلاب	2,15	3,93	,000
	طالبات	2,99		
الخوف من المواقف الاجتماعية	طلاب	1,88	3,67	,000
	طالبات	2,43		
عدم الثقة بالنفس	طلاب	2,42	3,45	0,00
	طالبات	1,89		
تشتت الأفكار	طلاب	2,39	3,67	0,00
	طالبات	1,92		
الكلي	طلاب	217	6,78	,000
	طالبات	3,23		

كما في الجدول رقم (٩) كشفت نتائج الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائيا في مستوى الاجتماعي وأبعاده الخمسة لصالح الذكور ، وهذه النتائج تتفق مع ما جاء في دراسة العزاوي وعبود (٢٠١٠) والتي توصلت إلى ان الطلبة المعوقين المشاركين في الأنشطة الرياضية الجامعية نسبة القلق لديهم أقل من الطالبات مجتمع الدراسة ، كذلك تتفق جزئيا مع دراسة الخشرمي (٢٠٠٦) والتي توصلت إلى الطلبة المعوقين اكثر إيجابية من الطالبات نحو برامج وتسهيلات الجامعة ، وقد يعود ذلك إلى سمات الشخصية لدى الطلاب المعوقين مقارنة بالطالبات ، كما أن قدرة وفرص الطلاب المعوقين للمشاركة في كافة المجالات قد تكون أفضل منها للطالبات وهذه المشاركة تساعد في تطوير الصفات الاجتماعية .

يبين الجدول (١٠) وجود فروق دالة إحصائية بين الطلاب والطالبات ولصالح الطالبات حيث كانت قيمة ف (٢٨٨.١٢) بدرجات حرية (٤٥- ١) وتلك قيمة دالة إحصائيا.

جدول (١٠) : ملخص تحليل التباين المشترك (ANCOVA) لفحص الفروق على مقياس القلق الاجتماعي حسب الجنس

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
القلق الاجتماعي	٢٧٦.٩١	١	٢٦٧.٥٦	٦.٩٥	٠.٠٢٢
المجموعة	١٧٢.٠٩	١	١٥٤.٤٥	٢٨٨.١٢	٠.٠٠
الخطأ	٢٣٢.٢٣	٤٣	٥١.٢٣		
المجموع الكلي	٢٢٩.١٨	٤٥			

- **مناقشة النتائج** :

من خلال مراجعة النتائج والتي أظهرت أن تأخر في مستوى القلق الاجتماعي لدى المعوقين مقارنة بالطلبة العاديين ، كما ان الفروق لصالح الطلبة العاديين على كافة أبعاد المقياس ، كما ان هناك فروق في مستوى القلق الاجتماعي بين الطلبة المعوقين والطالبات المعوقات ولصالح الطلبة ، وقد تعود هذه الفروق لصالح الطلاب توفر الفرص للمشاركة في الأنشطة الطلابية أكثر من الطالبات ، كما أن قد يعود الفرق إلى سمات الشخصية للطلاب متقدمة عن الطالبات والذي ربما يعود إلى التنشئة الاجتماعية وقيم المجتمع .

وربما التوصل إلى توصية بإجراء دراسة للتعرف على أسباب مستوى القلق الاجتماعي للطلبة المعوقين ، كذلك توفير البرامج والنشاطات اللامنهجيه ومشاركة الطلبة المعوقين ضمن هذه النشاطات .

- **المراجع** :

- إبراهيم، محمد سعيد (٢٠٠١) . **مشكلات الطلبة المكفوفين في الجامعات الأردنية** . رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمان.
- الترامسي، سعيد محمد (٢٠٠١) . **الفئات الخاصة : خصائصها وأساليب رعايتها إجتماعياً وتربوياً** . ط٢، مطبوعات كلية التربية، جامعة الأزهر، القاهرة .
- الخشرمي، سحر (٢٠٠٦) . **تقييم خدمات الدعم المساندة للطلاب من ذوي الاحتياجات الخاصة بجامعة الملك سعود**، بحث غير منشور ، المملكة العربية السعودية .
- العابد،واصف محمد ،عبدالله ،جابر محمد ، عصفور ، قيس نعيم ، الثبيتي ، عوض عواش(٢٠١٠) ، **المشكلات التي تواجه الطلبة ذوي الحاجات الخاصة في جامعة الطائف**،بحث غير منشور ، السعودية .
- العزاوي ، سامي مهدي ، عبود ، هيام سعدون ، (٢٠١٠) ، **القلق الاجتماعي والشعور بالوحدة النفسية وعلاقتها بممارسة الألعاب الرياضية لدى طالبات جامعة ديالى** ، بحث منشور ، مركز ابحاث الطفولة والأمومة ، جامعة ديالى ، السعودية .
- القريطى عبد المطلب (٢٠٠١): **سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم**، ط٢، القاهرة، دار الفكر العربى.
- حسن ، إيمان حسين السيد (٢٠٠٧م) . **الإعاقة الحركية : دراسة في سيكوديناميات مبتوري الأطراف** ، المؤتمر العلمي الأول لقسم الصحة النفسية " التربية الخاصة بين الواقع والمأمول " ، الجامعة الأردنية ، عمان ، الاردن .
- محمد السيد عبد الرحمن (١٩٩٨). دراسات في الصحة النفسية ، القاهرة. دار قباء للطباعة والنشر.
- شقير، زينب محمد، (٢٠٠٥) ،**سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين**، دار الفكر ، الأردن.

- صالح، عبد الحي محمود (١٩٩٩) . **متحدو الإعاقة من منظور الخدمة الاجتماعية**، دار المعرفة الجامعية، الإسكندرية.

- الحاج ،فايز محمد على ، الطريقي ، محمود حميد ، مرسي ، نازك (٢٠٠٨) ، **السمات الشخصية للمعوقين جسمياً** ، جامعة الملك خالد ، أبها ، السعودية .

- الخطيب جمال محمد ،(٢٠١٠) ، **مقدمة في تأهيل الأشخاص المعوقين** ، دار وائل للنشر والتوزيع ، عمان ، الأردن .

- الروسان فاروق ،(٢٠١٠) **سيكولوجية الأطفال غير العاديين ، مقدمة في التربية الخاصة**،دار الفكر ، عمان ، الأردن .

- رضوان ، سامر جميل ، (٢٠٠٨) ، **دراسة ميدانية لتقنين مقياس للقلق الاجتماعي على عينات سورية** ، بحث غير منشور ، جامعة دمشق .

- كامل ، وحيد مصطفى (٢٠٠٣) . **علاقة تقدير الذات بالقلق الاجتماعي لدى الأطفال ضعاف السمع ، كلية التربية النوعية ببنها** ، جامعة الزقازيق .

- مساعدة، عبد الحميد (١٩٩٠) . **مشكلات الطلبة المعاقين في الجامعات الأردنية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، إربد، الأردن.

- معاجيني، أسامه والثبيتي، عوض والخريجي، فاطمة والقدومي، محمد وهويدي، محمد (٢٠٠٩) **واقع الطلبة ذوي الاحتياجات الخاصة في جامعات ومؤسسات التعليم العالي بدول مجلس التعاون الخليج العربية**، مجلس التعاون لدول الخليج العربية، الأمانة العامة .

- يحيى خوله ، عبيد ماجدة ، (٢٠٠٧) ، **أنشطة للأطفال العاديين وذوي الحاجات الخاصة**،دار صفاء للنشر والتوزيع ، عمان ، الاردن .

- Babbitt Burbach ,H(1989).**note on the perceived occupational future physically disabled college student** ,Journal of college student development, ,

- Kanfer, F. H., Reinecker, H..- Ein & Schmelzer, D. (1990), **Selbstmanagment-Therapie. Lehrbuch fuer klinischen Praxis.** Berlin. Springer.

- Margraf, J. & Rudolf, K. (1999). **Angst in sozialen Situationen: Das Konzept der Sozialphobie**. In Margraf, J. & Rudolf, K. (Hrsg). Soziale Kompetenz Soziale Phobie.Hohengehren. Germany. Schneider Verlag .

- Marks, I.M. (1987). **Fears, phobias, and rituals. Panic, anxiety, and their** disorders. New York: Oxford University Press.

_ 11. Merz, J. (1986). Fragebogen .

_ Ulrich, – R. & Ulrich de Muynck, R. (1980). **Diagnose und Therapie sozialer Stoerungen**: Das assertiveness–Training–Programm. ATP, Einuebung von Selbstvertauen und sozialer Kompotenz. Anleitung fuer Therapeuten. Muenchen. Verlag J. Pfeiffer.

- Roeder, B. & Maragraff, J. (1999). **Kognitive Verzerrung bei sozial aengstlichen Personen**. In Margraf, J. & Rudolf, K. (Hrsg). Soziale Kompetenz Soziale Phobie.Hohengehren. Germany. Schneider Verlag .

- Stangier, U. & Heidenreich, T. (1999), **Die Soziale Phobie aus kognitiv)bihavioraler Perspective**. In Kompetenz Soziale Phobie.Hohengehren. Germany. Schneider Verlag .

- Ysseldyke , J . & Algozzine , B. (1995) : **Special education a practical approach for teachers** .New Jersey , Houghton Mifflin Company .

****

البحث السادس :

" تقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية من حيث أهدافه ، ومحتوياته ، ومخرجاته "

إعـــداد :

د/ ابتسام بخيت ناصر البنيان

أستاذ مساعد المناهج وطرق التدريس كلية التربية

جامعة الملك عبد العزيز بجدة

"تقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية من حيث أهدافه ، ومحتوياته ، ومخرجاته "

د/ ابتسام بخيت ناصر البنيان

- **مستخلص الدراسة** :

هدف البحث إلى تحديد درجة تقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية من حيث أهدافه، ومحتوياته ، ومخرجاته ، و الكشف عن الفروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات طالبات برنامج الدبلوم العام في التربية حول تقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية والتي يمكن عزوها إلى (اختلاف التخصص، سنة التخرج). وتحقيقا لأهداف الدراسة استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، واشتمل البحث على عينة من طالبات الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك عبد العزيز والبالغ عددهم (١٥٥)، .وأعدت الباحثة استبانة مكونة من أربعة أبعاد ممثلة في البعد الأول: بيانات شخصية لأفراد العينة ممثلة في (اختلاف التخصص ، سنة التخرج) و الثاني: درجة تقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية من حيث أهدافه ، و الثالث: درجة تقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية من حيث محتوياته ،والرابع: درجة تقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية من حيث مخرجاته . وقد توصل البحث إلى مجموعة من النتائج أهمها : تباينت النتائج الدالة على تقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية فجاءت "أهدافه" في الترتيب الأول بدرجة (كبيرة) ، وتلتها "محتوياته" بدرجة (متوسطة) ، وتلتها "مخرجاته" بدرجة (متوسطة) . جاء تقييم الطالبات للمتغير الأول (أهداف البرنامج) بدرجة (كبيرة) ، ولقد مثلت مهارة (تتلائم أهداف البرنامج مع الحاجات التربوية للمعلمين) أعلى تقييم، كما حصلت عبارة (يربط البرنامج بين الجانب النظري والعملي) على أقل درجة تقييم. تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات تقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية والتي يمكن عزوها لاختلاف سنة التخرج. كما تبين فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات تقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية والتي يمكن عزوها لاختلاف التخصص على الدرجة الكلية وكذلك على المتغيرات (الأهداف، المحتوى، المخرجات) والتي تعزى لاختلاف التخصص الدراسي ، وجاءت الفروق في الاحتياجات لصالح طالبات التخصص العلمي. وأوصت الدراسة بصياغة أهداف البرنامج بما يتوافق مع الواقع العملي لإمكانية تحقيق هذه الأهداف ، كما يراعى تصميم محتوى البرنامج المعد على مستوى الأهداف الموضوعة، وتوفير الإمكانات الفنية التي تجعله أكثر تحقيقا للأهداف المنشودة . مراعاة ربط البرنامج بين الجانب النظري والعملي، على أن يصبح الواقع العملي متفقا مع الواقع النظري.

" Evaluation of the student program year diploma in education in terms of it objectives,and its contents , and its outputs"

Abstract

The name of the researcher: The research aims to determine the degree of assessment of students for the diploma program year in education in terms of its objectives , and its contents , and its outputs , and detect differences statistically significant differences in the mean responses Scholars Program General Diploma in Education on the evaluation of the students to the program of General Diploma in Education , which can be attributed to (a difference Specialization , graduation Year) . In order to achieve the objectives of the study, the researcher used the descriptive method , and the research involved a sample of students in the General Diploma in Education at the University of King Abdul Aziz 's (155) . The

researcher prepared a questionnaire composed of four dimensions are represented in the first dimension : personal data of the respondents represented in the (different specialty, year of graduation) and second degree assessment of the students for the diploma program year in education in terms of its objectives , and third- degree assessment of the students for the diploma program year in Education in terms of its contents , and IV students to assess the degree diploma program in public education in terms of its outputs . The research found a range of results , including:Results varied function to evaluate students for the diploma program in public education came " objectives " in the order the first degree (big) , followed by " contents " degree (medium) , followed by " outputs " degree (medium) The evaluation of the students of the first variable (the objectives of the program) degree (great) , and I have represented skill (fit the objectives of the program with the educational needs of teachers (the highest evaluation , also got words (program links between the theoretical and practical) at a lower rate.Showing no statistically significant differences at the level of significance (0.01) between the means of assessing students for the diploma program in public education and that can be attributed to the different years of graduation .As it turns out statistically significant differences at the level of significance (0.05) between the mean evaluation of students for the program General Diploma in Education , which can be attributed to the different specialization on the total score , as well as on the variables (objectives , content, output) , which is attributable to the different academic specialization , and came differences in the requirements for the students scientific specialization .- The study recommended the formulation of the goals of the program in line with the practice of the possibility of achieving these objectives, the design also takes into account the content of the program prepared at the level of the targets , and the provision of technical capabilities that make it more in order to achieve the desired goals . Taking into account the linking program between the theoretical and practical , to become a practical reality in line with the theoretical reality .

• المقدمة :

تظل التربية والتعليم المطلب الأول للأمم على امتداد التاريخ ، ومع تعاقب العصور وتطورها يتزايد الاهتمام بها والتجديد في وسائلها وأساليبها، لارتباطها الوثيق بأعداد الناشئة للحياة والإسهام بفاعلية في عمليات البناء الإنماء والتطوير بما يتلاءم مع طموحات الأمة.

ونظراً لما يشهده العالم في الآونة الأخيرة من تنافسٍ كبير بين المنظمات والدول في محاولة للوصل إلى الصدارة والتميز، فقد نتج عن هذا التنافس ظهور عدد من التحديات تواجه تلك الدول والمنظمات وعلى رأسها المنظمات التعليمية تحول دون تحقيق أهدافها المستقبلية وتعيق مسيرتها نحو التقدم.

ويرى على (٢٠٠٠م) أن السبيل الوحيد لموجهة التحديات الحالية والمستقبلية هو بناء الإنسان الذي يمتلك قدرات متنوعة قابلة للتطور باستمرار، ففي ظل تحديات التنافس أصبحت هناك حاجة ماسة إلى الموارد البشرية المؤهلة لمسايرة

التطور ومواجهة التحديات، وهذا يوضح دور التعليم وبخاصة دور المعلمين في بناء إنسان المستقبل وذلك لأن العنصر لبشرى من أهم عوامل تنمية المجتمعات.

ويعد الاهتمام بتطوير المعلمين أحد المحاور الرئيسة التي اجتمع عليها المهتمين والباحثين وواضعي النظم التعليمية بوصفهم أصحاب الدور المباشر والفاعل في تنمية المتعلمين، حيث "تولى كافة النظم التعليمية الحديثة اهتماما ملحوظا لقضية إعداد المعلمين وتدريبهم ، من منطلق أن المعلم يمثل ركيزة أساسية وهامة في العملية التربوية ، وأنه لو توفرت الأعداد الكافية من النوعيات الجيدة من المعلمين في نظام تعليمي ما ، فإن ذلك يشير بنجاح وفاعلية ذلك النظام ، ومن ثم ما يتوقعه المجتمع ككل من تقدم نتيجة لتربية أفراده بالصورة الصحيحة ".(سهيل ، ٢٠٠٧).

وتعد برامج إعداد المعلمين أحد الأدوات الهامة المستخدمة لتطوير أداء المعلمين من خلال منهجية علمية متخصصة تعمل على تنمية مهارتهم العلمية والفنية والإدارية بهدف الارتقاء بتلك المهارات، وإكسابهم الكفايات والقدرات المهنية اللازمة للقيام بواجباتهم التربوية والتعليمية على أكمل وجه.

وعند القيام بوضع مثل هذه البرامج لابد من مراعاة الهدف من وضعها والحرص على ملائمتها لاحتياجات المعلمين الحقيقية حيث أشار العدواني (٢٠١٠م، ص٢٨) إلى أن المعلم في ظل النظم التقليدية أو الحديثة للتربية لا بد له من امتلاك مجموعه من القدرات والمهارات التي تمكنه القيام بالدور المرسوم له ، حيث تتنوع أساليب الإعداد في برامج إعداد المعلمين بحسب تنوع هذه البرامج تبعا لأهدافها ، وانه لابد الاستمرار في المحاولات الجادة المتواصلة لتطوير أساليب الإعداد للمعلم بالاعتماد على الاتجاهات العالمية ، والتعرف على مكوناتها ومميزاتها، والأخذ منها بما يناسب الأنظمة التعليمية في مؤسستنا التربوية.

ولضمان نجاح برامج إعداد المعلمين في تطوير وتمهين المعلم وتنمية قدراته كان لزاما على العاملين علي تلك البرامج القيام بتقييم تلك البرامج للوقوف على مدى تلبية تلك البرامج لإشباع حاجات المعلمين ومدى كفاءتها وفاعليتها في تحقيق الهدف منها، والوقوف علي جوانب الضعف بهذه البرامج ومعالجتها.

وعطفاً على أهمية تقييم برامج إعداد المعلمين فقد كانت الحاجة ملحة للقيام بالبحث الحالي لتقييم برنامج الدبلوم العام في التربية من حيث أهدافه،ومحتواه ومخرجاته وذلك من خلال تحديد درجة تقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك عبد العزيز من حيث أهدافه،ومحتوياته، ومخرجاته.

- **مشكلة البحث** :

يرتبط مستوى أداء المعلم ارتباطا وثيقاً ببرامج إعداده وتدريبه التي يفترض أن تتطور بتطور النظرة الحديثة إلى المعلم وأهمية دوره في العملية

التعليمية ولقد أصبح هذا واقعاً ملموساً في المجتمعات التي أصبحت رائدة في التحديث والتطوير في مجال إعداد المعلمين نتيجة لاهتمامها الكبير في البحوث العلمية في مجالات التربية والعلوم الإنسانية ، وهو مؤشر على تغيير وجهة النظر التقليدية في إعداد المعلمين التي تفترض أن الهدف الأساسي من وراء عملية إعداد المعلمين يتمثل في تنمية القدرات العقلية للمعلم وتزويده بكم من المعارف يم نقلها إلى التلاميذ.(شويطر،٢٠٠٩م، ص١١٥)

وبالرغم من حرص المنظمات التعليمية على توفير فرص التطوير المستمر للمعلمين من خلال برامج يتم تخطيطها وتنفيذها وفقا لمحددات علمية، إلا أن هناك من المعوقات التي تقف حائلا دون تحقيق أهداف تلك البرامج، ويأتي على رأس هذه المعوقات عدم ملائمة البرنامج وعدم كفايته لإشباع حاجات المعلمين المهنية ، وقد أكدت ذلك دراسة أبو عطوان (٢٠٠٨م، ص٧٢) حيث أشارت إلى أن معوقات برامج التدريب تأتي نتيجة عجز البرامج التدريبية في إحداث التغيرات المطلوبة في اتجاهات ومهارات ومعارف المتدربين، عدم مواكبة الموضوعات للتطورات التربوية الحديثة وعلم النفس.

ولما كان في طليعة أهداف كلية التربية بجامعة الملك عبد العزيز إعداد متخصصين تربويين مؤهلين علميا ومهنيا وقادرين على التخطيط والتنفيذ السليم للعملية التعليمية، فقد كانت الحاجة ملحة لتقييم برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك عبد العزيز من حيث أهدافه ، ومحتواه ومخرجاته للتأكيد من فاعليته ونجاحه.

ويأتي تقييم برامج إعداد المعلمين كأحد الاستراتجيات المقترحة للتغلب على معوق عدم ملائمة هذه البرامج من حيث مكوناتها وطرق تطبيقها وتحديد نقاط الضعف فيها.

وبناء على ذلك يمكن بلورة مشكلة البحث في التساؤل الرئيس التالي :
ما درجة تقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك عبد العزيز؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- ما درجة تقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية من حيث أهدافه،ومحتوياته ، ومخرجاته ؟
- هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات طالبات برنامج الدبلوم العام في التربية حول تقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية والتي يمكن عزوها إلى اختلاف التخصص، سنة التخرج ؟

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث الحالي إلى:

- تحديد درجة تقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية من حيث أهدافه، ومحتوياته ، ومخرجاته .

- الكشف عن الفروق ذات دلالة إحصائية في متوسطات استجابات طالبات برنامج الدبلوم العام في التربية حول تقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية والتي يمكن عزوها إلى (اختلاف التخصص، سنة التخرج).

- **أهمية البحث** :

تتمثل أهمية البحث الحالية في الجوانب التالية :

- تنطلق أهمية هذا البحث من كونها تتطرق إلى أحد المواضيع الحديثة والهامة وهو موضوع تقييم برنامج الدبلوم العام في التربية كأحد برامج تطوير المعلمين والذي تسعى المنظمات التعليمية القائمة على تطبيقه إلي تطويره وفقا للحاجات الفعلية للمعلمين لتحقيق التميز والجودة في المخرجات والالتزام بالتحسين المستمر في الأداء.
- يأتي هذه البحث انسجاما مع توجهات جامعة الملك عبد العزيز لتطوير برامجها التعليمية والتدريبية بهدف تحقيق معايير الجودة العالمية بتلك البرامج من خلال التقييم المستمر لها .
- تقودنا نتائج هذا البحث إلى معرفة نقاط القوة والضعف في برنامج الدبلوم العام في التربية سواء على مستوى الأهداف أو المحتوى أو المخرجات من وجهة نظر الطالبات أنفسهن وهن الفئة المستهدفة من البرنامج ، مما يعنى العمل على تلبية الاحتياجات التدريبية للطالبة المعلمة .
- يزود هذا البحث متخذي القرار بجامعة الملك عبد العزيز بمدى كفاءة وفاعلية هذا البرنامج ومدى صلاحيته ، مما يجعلهم أكثر قدرة على اتخاذ القرارات وبناء وتخطيط الاستراتيجيات التي تسهم في تطويره مستقبلا.
- قد يفتح الباب أمام الباحثين الجدد للمزيد من البحوث في هذا الجانب المهم من جوانب العمل التنظيمي في الإدارة التربوية.

- **حدود البحث**:

- الحدود البشرية: طالبات برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك عبد العزيز.
- الحدود الموضوعية: تقييم برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الملك عبد العزيز من حيث اهدافه ومحتواه ومخرجاته .
- الحدود المكانية : جامعة الملك عبد العزيز كلية التربية – للبنات
- الحدود الزمانية : ستطبق هذه الدراسة بمشيئة الله خلال الفصل الدراسي الثاني من العام الدراسي ١٤٣٤ /١٤٣٥ هـ

- **مصطلحات البحث** :

- **التقييم** :

يعرف التقييم بأنه "بحث منظم في تحديد مدى نجاح برنامج دراسي معين" (Barker, 1999, p.161).

كما عرف بأنه "تعديل مسار أية عملية تربوية ، وتوجيهها الوجهة لصحيحة وإصلاح نقاط القصور فيها " . (ماهر إسماعيل ٢٠٠٨م)

وتعرف الباحثة التقييم إجرائيا بأنه :الدرجة التي يحددها أفراد عينة الدراسة باستجابتهم على فقرات الاستبيان المتضمن (أهداف، ومحتويات، ومخرجات) برنامج الدبلوم العام في التربية .

- **برنامج الدبلوم العام في التربية** :

عرف برنامج الدبلوم العام في التربية بأنه" تخصص تربوي تمنحه كليات التربية في الوطن العربي للحاصلين على درجة البكالوريوس للتأهيل للعمل في مجال التدريس".(أحمد و على ،١٩٩٦).

وإجرائيا تعرف الباحثة برنامج الدبلوم العام في التربية بأنه برنامج أكاديمي مهني مقدم بجامعة الملك عبدا لعزيز ضمن برامجها في كلية التربية يتكون من (٣٦) وحدة معتمدة يقوم بإعداد خريجات الجامعة من حملة البكالوريوس تربويا في التخصصات المختلفة للقيام بأعباء التدريس ، ومن ثم فتح المجال الوظيفي لهم للانخراط في هذه المهنة .

- **أهداف برنامج الدبلوم العام في التربية** :

عرفت أهداف البرنامج بأنها" الغايات التي يسعي البرنامج إلى تحقيقها ومدى انسجامها مع فلسفة التربية والجامعة ، إضافة إلى مدى دقة ووضوح أهداف البرنامج والمواد الدراسية المتضمنة فيه". (Royse,et al,2001)

وإجرائيا تعرف الباحثة أهداف برنامج الدبلوم العام في التربية بأنها " الأثر المأمول تحقيقه من خلال تطبيق البرنامج على المستوى الفني والمهني والإداري للمتدربين.

- **محتوى برنامج الدبلوم العام في التربية** :

عرف محتوي برنامج الدبلوم العام في التربية بأنه " كل ما يضعه القائم بتخطيط البرنامج من خبرات تفصيلية للموضوعات المقررة ، سواء كانت خبرات معرفية أم مهارية ، أم وجدانية ، بهدف تحقيق النمو الشامل والمتكامل للمتعلم ، أي أن المحتوي هو المضمون التفصيلي للبرنامج والذي يجيب عن التساؤل : ماذا ندرس ". (ماهر، ٢٠٠٨).

وإجرائيا تعرف الباحثة محتوى برنامج الدبلوم العام في التربية بأنهٍ مجموعة المفاهيم والمعارف التي يتم وضعها خلال ترتيب موضوعي وفقا لمنهجية علمية محددة بهدف نقلها للمتدرب في تسلسل منطقي فعال.

- **مخرجات برنامج الدبلوم العام في التربية** :

عرفت مخرجات برنامج الدبلوم العام في التربية بأنها:" مدى اكتساب الطلبة للمعرفة والمهارة ومدى تلبية لحاجات المجتمع المحلي من الخبرات التعليمية ومدى تحسن الممارسات التدريسية للطلبة كمعلمين في المدارس ومدى رفع كفاءة وخبرات المعلمين".(حسن ، ٢٠٠١).

وإجرائيا تعرف الباحثة مخرجات برنامج الدبلوم العام في التربية بأنها مجموعة النتائج المتحصل عليها من خلال تطبيق البرنامج والممثلة في مدى تطور الجانب المعرفي والمفاهيمي لطالبات البرنامج .

• **منهج البحث** :

تحقيقا لأهداف البحث، سوف تطبق الباحثة المنهج الوصفي الذى يمكن من خلاله "وصف ما هو كائن وتفسيره وهو يهتم بتحديد الظروف والعلاقات التي توجد بين الظواهر ويذهب إلى أبعد من ذلك فيفسر ويقارن ويحلل (عبدالحميد، وكاظم،٢٠٠٩م : ص١٣٤).

ومن خلال الاستبانه التي ستعدها الباحثة لتقييم برنامج الدبلوم العام في التربية سيتم جمع البيانات ووصفها وتحليلها وتفسيرها للوصول الى خلاصة توضح تقييم الطالبات حول البرنامج من حيث اهدافه ومحتواه ومخرجاته .

• **مجتمع وعينة البحث**:

يتكون مجتمع الدراسة من طالبات الدبلوم العام في التربية الملتحقين بالدراسة للعام الجامعي (١٤٣٣ــ ١٤٣٤هـ) في جامعة الملك عبد العزيز بجده،والبالغ عددهم (٢٤٨) طالبة من تخصصات (علمي وأنساني) .

وتكونت عينة الدراسة من عينة عشوائية عددها (١٥٥) طالبة تم اختيارهم بالطريقة العشوائية البسيطه (القرعه)، وبنسبة (٦٢٪) من مجتمع الدراسة .

• **أداة البحث**:

تحقيقاً لأهداف البحث سوف تقوم الباحثة بتحديد درجة تقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية عن طريق إعداد استبانة تتكون من خطاب موجه للطالبه يتكون من جانبين اساسين الجانب الأول: بيانات شخصية لأفراد العينة ممثلة في (اختلاف التخصص ، سنة التخرج) والجانب الثاني : الاسئلة المتعلقة بتقييم البرنامج في ضوء المحاور التالية :

المحور الاول : درجة تقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية من حيث أهدافه ، المحور الثاني: درجة تقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية من حيث محتوياته ،المحور الثالث: درجة تقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية من حيث مخرجاته .

وسوف تقوم الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين، وحساب صدق الاتساق الداخلي ، والثبات باستخدام الطرق الإحصائية المناسبة لكي تصبح صالحة للتطبيق.

• **أساليب المعالجة الإحصائية** :

سوف تقوم الباحثة باستخدام الأساليب الإحصائية المناسبة وفقا للرزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية SPSS . ومن أهم الأساليب الإحصائية ما يلي:

- استخدام معامل الثبات : بطريقة "ألفا كرونباخ" (Cronbach Alpha) لحساب الثبات وتقنين أداة البحث .
- حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مرتبة تنازلياً لتقييم الطلبة بشكل عام للبرنامج .
- حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مرتبة تنازلياً لتقييم الطلبة لمتغير الأهداف.

- حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مرتبة تنازلياً لتقييم الطلبة لمتغير المحتويات.
- حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية مرتبة تنازلياً لتقييم الطلبة لمتغير المخرجات.
- اختبار ت T-test للكشف عن الفروق بين متوسطات تقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية والتي تعزى لاختلاف التخصص.
- اختبار تحليل التباين الأحادي الاتجاه للكشف عن الفروق بين متوسطات تقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية والتي يمكن عزوها إلى سنة التخرج (١٤٣٤هـ / ١٤٣٥هـ).

- **الإطار النظري والدراسات السابقة** :
- **أولاً: برامج إعداد المعلمين** :
- **مفهوم برامج إعداد المعلمين** :

يعد المعلم عنصرا أساسيا من عناصر العملية التعليمية والتطوير التربوي،وتتوقف كفاءة المؤسسات التربوية على كفاءة المعلم ، كما أن عملية إعداد المعلم لم تأت من فراغ حيث أنها ذات فاعلية في تطوير النظام التربوي.(عطيات ، ٢٠١٠)

وهناك عناصر كثيرة يقوم عليها نجاح المعلم في عمله، غير أن إعداده التربوي هو أكثر هذه العوامل أهمية في هذا النجاح ، ولذا كان ضروريا أن يحظى تطوير المعلم وحسن إعداده بأوفر عناية في أنظمتنا التعليمية.

وتتم عملية التطوير وفق برامج منهجية تم وضعها بأسلوب علمي وفقاً لحاجات المعلمين المختلفة ، ويرى علاء(٢٠٠٣م) أن البرامج التربوية المعنية بإعداد المعلم وتدريبه تصنف إلى نوعين ، النوع الأول منها هو برامج التدريب أثناء الخدمة وهو التدريب على العمل الذي يباشره طوال مدة خدمته بهدف تطوير ممارساته التربوية والمهنية لتقديم نوعية مميزة من التعليم لطلابه، أما النوع الثاني فهي برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة والتي تعمل على إعداد المعلم لممارسة مهنة التعليم.

ويتم بناء المحتوي العلمي لبرامج التعليم وفق حاجات المعلمين العلمية والمهنية والإدارية، والتي تحدد غالبا من خلال الدراسات المسحية المعتمدة علي العمل الميداني، أو عن طريق تحليل التقارير الخاصة بأداء المعلمين والمعدة من إدارات المدارس، حيث يتم وضع منهج يتسم بالتوافق مع الحاجات الحقيقية للمعلمين،"كما ان بناء منهج إعداد المعلمين ينبغي أن يكون مرتبطا ارتباط مباشرا بقدرة المعلم على ممارسة مهنة التعليم وحسن الأداء داخل الفصل وخارجه وقد أطلق هذا الاتجاه (إعداد المعلمين القائم على معايير الأداء أو الانجاز Performance Stadards-Based Teacher Education.) ويقاس النجاح لأي برنامج لأعداد المعلم بمدى قدرة المتعلم المتخرج من هذا البرنامج على تعليم نفسه أدوار جديدة ، ومدى قدرته على تجريب واختيار الأفكار الجديدة .(عبدالله ، ٢٠٠٦).

- **معايير الأداء في برامج إعداد المعلمين** :

تركز حركة المعايير التربوية على :

- **مفهوم الأداء وهذا يعكس الإفادة من التطوير** :

تحديد معايير لكل أداء، فمعظم المراكز التربوية المهتمة بشؤون تقويم برامج إعداد المعلمين ومعايير اعتمادها تقوم على معايير الأداء أو الإنجاز.(راشد، ٢٠٠٤)

ويرى حسن (٢٠٠٤) أن برامج إعداد المعلم القائمة على الأداء هي نمط من أنماط البرامج التي تعرف أهدافها بطرق محددة ودقيقة وإجرائية، أما المعايير الأكاديمية فهي معايير للانجاز أو التحصيل الأكاديمي التي تستخدم لتحديد المستوى المطلوب للمتعلمين ، وهي عبارة عن معايير تستخدم للحكم على جودة المنهج أو طريقة التدريس أو أسلوب التقويم أو برنامج تنمية المعلمين .

أما معايير تحديد القدرات والمهارات فهناك ثلاثة أنوع منها، والتي تستخدم لتحديد القدرات والمهارات التي يجب على الطالب (المعلم الجديد) في معاهد إعداد المعلمين أن يكتسبها ويكون مسؤولا عن تحقيقها وهي :

- معايير خاصة بالمعرفة .
- معايير خاصة بالأداء .
- معايير خاصة بالنتائج .

ويرى سهيل (٢٠٠٧م) أن المعايير الخاصة بالمعرفة تستخدم لتقويم مفاهيمه المعرفة (Cognitive Concepts) والمعايير الخاصة بالأداء تستخدم لتقويم أنواع السلوك التي يستخدمها في التدريس، أما المعايير الخاصة بالنتائج فتستخدم لتقويم قدرت المتعلم على التدريس ويتضمن ذلك امتحانا لمقدار ما حصله التلاميذ الذين درسهم .

وتركز برامج إعداد المعلم في الوقت الحاضر على معايير الأداء والنتائج أما المعيار الأول الخاص بالمعرفة فهو هام ولكن ليس بأهمية المعيارين الآخرين، أي أن صاحب المعرفة ليس من الضروري أن يطبقها ولذا فقد حدثت الفجوة بين المعرفة والتطبيق .

ولقد آن الأوان لكي ترتبط المعرفة بالتطبيق في ميدان إعداد المعلم فلم يعد صالحا من الناحية العملية بناء برنامج إعداد المعلمين على أساس المنظومة المغلقة (Loop System Closed) ، والذي ينظر إليه غالبا من خلال التركيز على عمليات المعالجة الإجرائية التي تتوسط المدخلات والمخرجات للمنظومة المغلقة ، بل لابد من الاعتماد على الجانب المعرفي لدي طالب في برنامج الإعداد وتنميته وخاصة ما يتعلق بالمهارات الصفية، لذلك تتطلب المعايير الحديثة أيضا من طلبة التربية اكتساب الخبرات الصفية ومن البدايات الأولى لتدريبهم، وان يعطوا الفرصة لتطبيق تدريبهم الأكاديمي في غرفهم الصفية.

وفي هذا الصدد أشار هولم وهورن (Holem & Hom ,2003) إلى أن معايير المجلس الوطني لاعتماد برامج إعداد المعلم (NCATE) تطالب المؤسسات

التربوية وبرامج إعداد المعلمين أن تظهر تميزاً نوعيا في بناء هياكلها وبرامجها من خلال تحديث الإعداد العلمي والتخصصي والمهني التربوي وفقا للنظريات والمعارف والأفكار الحديثة.

وهذا ما أكده عطيات (٢٠١٠م) من أن إعداد المعلم قبل الخدمة يؤدي دورا كبيرا في رفع كفاياته ، ويحسن أداءه ويلبي رغباته وميوله ، ويساعده على اكتشاف قدراته التي ما كان لها أن تظهر لولا فرص التعلم والتدريب ، كما أن إعداد المعلم قبل الخدمة يؤدي إلى استيعاب كل ما هو جديد في مجال التعليم وتحسين أساليب التدريس وزيادة مهارات المعلم ورفع الروح المعنوية والرضا عن مهنة التعليم .

- **اتجاهات إعداد المعلم في برامج إعداد المعلمين** :

هناك عدد من الاتجاهات في إعداد المعلم وقد أجملها سهيل (٢٠٠٧م) في الأتي:

- الاتجاه الأول : ويمثل النظرة التقليدية في إعداد المعلمين وهي مجرد تنمية القدرات العقلية للمعلم ، وتزويده بكم من المعارف ، يكفل له نقله إلى تلاميذه.
- وعليه فأن الإعداد وفقا لهذه النظرة لا يتضمن بالضرورة كبير شيء عن الجانب المهني الاجتماعي والثقافي العام .
- الاتجاه الثاني : ويتم تطبيق هذا الاتجاه من خلال الاهتمام بالمتعلم باعتباره محور العملية التعليمية وغايتها، ومن ثم أضحي التركيز في إعداد المعلمين على تزويدهم بالمهارات التي تمكنهم من إشباع ومواجهة الحاجات الانفعالية والجسمية والاجتماعية ، فضلا عن العقلية للمتعلمين ، وفي هذا الصدد فإن متخصصين من أمثال "بيجلو Biglow " يرون أن يكون الإعداد المهني للمعلم ممثلا في دراسة العلوم التربوية والسلوكية على المستويين النظري والتطبيقي .
- الاتجاه الثالث : ويتم تطبيق هذا الاتجاه من خلال اعتناء برامج إعداد المعلمين بشخصيات الدارسين بأكثر مما تعنى بكفاءتهم أي أن تعنى بإنتاج أشخاص مبدعين قادرين على التحول والتغير لمواجهة المتطلبات والفرص التي تهيئها أعمالهم اليومية ، وعليه فإن المهمة الرئيسة لمؤسسات إعداد المعلمين تصبح تنمية شخصية المعلم مع التسليم بأهمية استهداف برامج إعداد المعلمين لشخصيات الدارسين .
- الاتجاه الرابع : جعل التربية العملية المنطلق الرئيس للبرنامج ، من حيث قيامها على ملاحظة ودراسة وتحليل واقعيات سلوك التلاميذ ومناهج الدراسة ، وأساليب التعليم والتقويم ، وذلك بإشراف معلمي المعلمين .
- الاتجاه الخامس : يركز هذا الاتجاه في برامج إعداد المعلمين على الجوانب التي من شأنها تنمية قدرات المعلمين على الإسهام في تحسين أوضاع المجتمع .
- الاتجاه السادس : يركز هذا الاتجاه على الأهداف الرئيسية التي ينبغي أن يستهدفها البرنامج الجيد لإعداد المعلمين والتي يمكن إجمال أبرزها في :
  - ✓ إكساب المعلمين في طور الإعداد خلفية عريضة من المعارف العامة .

- ✓ إنماء وتعميق القيم والاتجاهات الإيجابية لدى معلمي المستقبل .
- ✓ اكتساب المهارات اللازمة للتدريس .
- ✓ إتقان المجال أو المجالات التي سيقوم المعلم بتدريسها .
- ✓ إنما المهارات والقيم المرتبطة بالإسهام في التنمية الاجتماعية ، والاقتصادية .

◄◄ الاتجاه السابع : يرى أنصار هذا الاتجاه أن برامج إعداد المعلمين ينبغي أن تتضمن أربعة أجزاء متداخلة هي : الثقافة العامة ، والمعرفة المتعمقة في المجال الذي سيقوم المعلم بتدريسه ، ثم المعرفة المهنية ، وأخيرا المهارات المهنية المتعلقة بإدارة الصف وعملية التعلم، وفي هذا الصدد فإنه يقترح أن تكون الأولوية المطلقة والقدر الكبر من العناية للثقافة العامة .

ومن خلال العرض السابق لبعض الاتجاهات الحديثة في مجال إعداد المعلمين يتبين أن اغلب المهتمين بهذا المجال يرون أن يتألف برنامج إعداد المعلم من الثقافة العامة ، ومجال التخصص ثم الإعداد المهني بشكل كبير.

وهناك نظامان معمول بهما لإعداد المعلم قبل الخدمة ، وقد أشار إليهما عبد الله (٢٠٠٦م)، النظام الأول هو النظام التكاملي، حيث يسير الإعداد العلمي جنبا الى جنب مع الإعداد المهني في إطار واحد ، أما النظام الثاني يسمى بالنظام التتابعي الذي يبدأ فيه إعداد المعلم في المادة العلمية في إحدى في كليات الجامعة المتخصصة مثل (كلية العلوم ـ والآداب) ثم يلتحق بفترة الإعداد المهني في كلية التربية مثل (برنامج الدبلوم التربوي) بجامعة الملك عبد العزيز، والذي يهدف إلى تأهيل الخريجين من التخصصات التعليمية الأكاديمية من حملة البكالوريوس للقيام بأعباء مهنة التدريس .

وعلى الرغم من التطور الكمي في النظم التربوية ، إلا أن هناك حالة من عدم الرضا عن الجانب النوعي وهو الشق الآخر لعملية التطور المنشودة ، وتؤكد سعاد (٢٠٠٩م) على أهمية وجوب التطوير في إعداد المعلمين لأن إعداد المعلم يعتبر في حد ذاته بمثابة إستراتيجية يمكن عن طريقها الحد من أزمة التعليم ، كذلك تطوير أساليب القبول ووضع الضوابط والآليات لاختيار الأفضل من الطلبة المتقدمين للالتحاق بكليات العلوم التربوية وإعداد المعلمين ، كما أكدت على أهمية تطبيق الجودة الشاملة واعتمادها وتضمينها في العملية التعليمية، حتى تمد المجتمعات بمخرجات قادرة على المنافسة، ومتوافقة مع الثقافة المصاحبة للمتغيرات المختلفة وخاصة العولمة .

- **معايير اعتماد برامج إعداد المعلمين** :

أستعرض أبو دقة وعرفة (٢٠٠٧) نقلاً عن (Glasser,2000) معايير اعتماد برامج إعداد المعلمين والتي حددت وفقا لمجلس اعتماد برامج إعداد المعلم بالولايات المتحدة (TEAC)، كذلك المجلس الدولي لاعتماد برامج إعداد المعلمين (NCATE).

حيث اعتمد فلسفة الاعتماد على أن كل مؤسسة تطلب الاعتماد المهني التربوي عليها أن تؤمن تطبيق عدة معايير منها :

◄◄ المعيار الأول : تطوير البرامج الأكاديمية حيث " أن الطلبة المعلمين ، الذين يؤهلوا للعمل في المدارس كمعلمين أو غيرهم من التربويين الذين يعدوا

للعمل في المدارس ، عليهم أن يظهروا فهمهم للمحتوي المعرفي ، والمعرفة المهنية ، والمهارات ، والاتجاهات ، الضرورية لمساعدة التلاميذ على التعلم ."

- المعيار الثاني : يطلب من الكلية الراغبة في الحصول على الاعتماد أن تضع نظام تقويم يوضح" ما الذي يعرفه الطالب المعلم ، وما الذي يستطيع القيام به من عمل ، وهل يستطيع أن يحدث أثرا إيجابيا في تعلم التلاميذ "
- المعيار الثالث : الخبرات الميدانية حيث " تصمم الوحدة والمدارس المشاركة معها خبرات ميدانية وتنفذها وتقومها بما يساعد الطلبة المعلمين وغيرهم من الذين يعدوا للعمل في المدارس، على أن ينموا ويظهروا المعارف،والمهارات،والاتجاهات الضرورية لمساعدة التلاميذ على التعلم ."
- المعيار الرابع : تنوع المتعلمين حيث " تصمم الوحدة المناهج والخبرات،وتنفذها، وتقومها بحيث تساعد طلبتها على اكتساب وتطبيق المعارف ، والمهارات ، والاتجاهات الضرورية لمساعدة جميع التلاميذ على التعلم، وتشمل هذه الخبرات : أعضاء هيئة تدريس ، وطلبة ، وتلاميذ متنوعين ."
- المعيار الخامس : التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس بحيث يكون "أعضاء هيئة التدريس مؤهلين ، ويقدموا نموذجا للممارسات المهنية فيما يتصل بالبحث ، والخدمة ، والتدريس ، بما يشمل تقييم فعاليتهم المتصلة بأداء الطلبة المعلمين".
- المعيار السادس : الإدارة والمصادر والموارد بحيث " تمتلك الكلية قيادة ،وسلطة وميزانية ، وموظفين ، وتجهيزات ، ومصادر ، تشمل تقنية المعلومات ، لإعداد الطلبة المعلمين بما يمكنهم من تحقيق المعايير المهنية ، ومعايير الولاية والمؤسسات الأكاديمية .

وتقع عملية إعداد المعلمين قبل الخدمة بالدرجة الأولى على الجامعات من خلال برامجها التربوية المتخصصة ، حيث تقدم جامعة الملك عبد العزيز ضمن برامجها في كلية التربية برنامج الدبلوم العام في التربية الذي يهدف إلى تأهيل الخرجين من التخصصات التعليمية الأكاديمية من حملة البكالوريوس للقيام بأعباء مهنة التدريس .

- **برنامج الدبلوم العام في التربية جامعة الملك عبد العزيز** :

تشمل الخطة الدراسية لبرنامج الدبلوم العام في التربية عام دراسي واحد يتضمن (٣٦) وحدة دراسية موزعة على فصلين مع فترة التربية العملي وهي تعادل (٦) وحدات ضمن وحدات البرنامج، وتتضمن العمليات التعليمية في البرنامج :

- أولا :أساليب التدريس : ويقصد بها طرق التدريس المختلفة التي يستخدمها المحاضر في عرض المادة العلمية التي يتضمنها البرنامج، والمثلة في طريقة الشرح المباشر أو استخدام أساليب تفاعلية مثل أسلوب الحوار أو العصف الذهني، و قد يصاحبها هذه الأساليب أدوات تعليمية مساعدة مثل عروض البروجيكتور ، أو برامج مخصصة على الكمبيوتر أو غير ذلك من أدوات التقنية التي تسهم في توضيح المفاهيم العلمية.

- ثانيا : التدريب الميداني : حيث يعتبر مبدأ التعلم من خلال الخبرة أحد المبادئ الرئيسة في التربية الحديثة، ومن هذا المنطلق يمكن للطالب المرشح لمهنة التدريس من خلال التربية العملية الميدانية أن يتعلم قواعد مهنة التدريس، حيث أشارت شرف وحسن (٢٠٠٣م) إلى أن التدريب الميداني يؤدى زيادة خبرة الطالب / المعلم كما يعتبر وسيلة لتطبيق ما تم دراسته في الجانب النظري بصورة علمية تحت إشراف متخصص يكفل لهم تغذية راجعة مناسبة تساعدهم على تعديل سلوكهم التعليمي ، وتطويره ، وتشجعهم على اختيار وتطبيق وتقييم ما يرونه مناسبا من طرق التدريس وتقنياته التربوية ،وبذلك تعمل كليات التربية على أن تتضمن نظم الإعداد جزء للتدريب الميداني في موقع العمل(المدارس) الذي يعتبر مكملا للتعليم النظري داخل الكلية.
- ثالثا : أساليب التقييم : ويقصد بها الطرق والمقاييس التي تستخدم لتجميع البيانات أو المعلومات عن نتائج التعلم الثلاثة (المعرفية ، المهارية ، الوجدانية) لدى المعلمين الدارسين لبرنامج الدبلوم التربوي ، لتحديد ما حدث لديهم من تغيرات في تلك النتائج.

- **أهمية تقييم البرامج التربوية** :

في ظل المتغيرات المعاصرة ومواكبة التطورات المتجددة من حين لآخر، أصبح من الضرورة إخضاع برامج التعليم في مؤسسات التعليم العالي إلى عملية التقييم المستمر وذلك من أجل الوقوف على مدي صلاحية البرامج المقدمة،وإدخال كل ما يمكن تجديده وتطويره على تلك البرامج، ويشير سهيل (٢٠٠٧م) إلي أن هناك تطور الكمي في النظم التربوية وبالرغم من ذلك ، فهناك حالة من عدم الرضا عن الجانب النوعي وهو الشق الآخر لعملية التطور المنشودة ومثل هذا الأمر، يدعو القائمين على شؤون التعليم في مختلف الدول العربية إلى تقييم هذه النظم .

كما أكدت بلقيس (٢٠٠٨م) أن عملية تقييم برامج إعداد المعلم أصبحت أمرا ضروريا في المجتمعات المعاصرة لما يمتلكه من مقومات التطور والتقدم التكنولوجي، الأمر الذي يستلزم وضع آليات مناسبة لإجراء ذلك التقييم للحصول على نتائج محايدة يمكن من خلالها معرفة الواقع الفعلي لهذه البرامج ، وتقييم مدي نجاحها أو فشلها في إعداد المعلمين ، حيث أشارت عطيات (٢٠١٠م) إلى أن النظم التربوية تسعى إلى تطوير العملية التربوية ، ورفع كفاءتها ، وتحسين مردودها ، ومعالجة العقبات التي تواجهها ، وفق طرق تربوية علمية حديثة ، تعتمد على استخدام أدوات القياس والتقييم، كما أن التأكد من فعالية البرامج التربوية والحصول على معلومات حول كفاءتها يتم من خلال إجراء تقييم لها ، بحيث يركز التقييم على محكات محددة مسبقا ،تشكل أهداف البرنامج وغاياتها ومضمونها ، ومدى تحقيقها للأهداف.

ومن نتائج التقارير الحديثة التي تؤكد على ذلك تقرير جاك دبلور الصادر عن منظمة اليونسكو في مجال التربية، والمشار إليه في الجميل (٢٠٠٥) والذي

أكد على أهمية إعداد الأفراد إعداد يؤهلهم للتعامل والتفاعل مع متغيرات القرن الحادي والعشرين ، وذلك من خلال تطوير عمليتي التعليم والتعلم ، ولا يتحقق إحداث هذا التغيير والتطوير إلا من خلال ممارسة عملية التقييم بمفهومه الحديث الذي يوفر التغذية الراجعة اللازمة وهي عملية تقييميه ينتج عن تطبيقها مجموعة من النتائج منها : تطوير برامج إعداد المعلم حيث يعتبر المعلم بمثابة الركيزة الأساسية في العملية التعليمية .

والهدف من العملية التقيمية هو تقديم تقرير حول الوضع الراهن للعملية التربوية ، بحيث يزود هذا التقرير أصحاب القرار بمعلومات حول البرنامج الذي يخضع للتقييم ، حيث تستخدم المعلومات والبيانات كتغذية راجعة لإعادة النظر في كفاءة البرنامج. (مندور ، ٢٠٠٠)

- **الدراسات السابقة** :

يتناول هذا الجزء من البحث عرضاً للدراسات السابقة ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية وسوف يتم أستعرضها زمنيا من الأقدم إلى الأحدث .

- اجري توماس لودمان (Tomas&Lodman.2001) دراسة تقييم نقاط القوة والضعف لبرنامج إعداد المعلمين من مستوى البكالوريوس والماجستير بجامعة كارنجي ، وتكونت عينة الدراسة من (٤٣٤) من حملة البكالوريوس والماجستير من خريجي جامعات الولايات المتحدة، وقد أظهرت النتائج أن جميع الخريجين قيموا البرنامج بدرجة عالية، كما أظهرت النتائج عدم وجود فروق في التقييم تعزى إلى الدرجة العلمية .
- قامت الخطابية (٢٠٠٢) بدراسة مدى فاعلية برنامج تأهيل معلمي الانجليزية في جامعة مؤتة، حيث استخدمت الباحثة استبيان مكون من (١٨) فقرة طبق على عينة الدراسة التي بلغت (٤٥) طالبا وطالبة من الطلبة المتوقع تخرجهم في العام الدراسي (٢٠٠٠/٢٠٠١) وقد أظهرت نتائج الدراسة أن برنامج التأهيل يعاني من مجموعة من نقاط القصور تمثلت في عدم مواكبة البرنامج لتطور المناهج الدراسية ، كما يوجد فجوة كبيرة بين النظرية والتطبيق .
- قامت الشرعي (٢٠٠٤) بدراسة تقيمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي، وقد اقتصرت الدراسة على تقييم آراء الطلبة المتوقع تخرجهم من الكلية لبرنامج إعداد المعلم، وقد بينت نتائج الدراسة أن هناك تفاوت في أراء الخرجين بين المستوي الكبير والمتوسط وهي بشكل عام تعطي مؤشرات جيدة ، مما يؤكد أن البرنامج يسير إلى الهدف نحو التطوير والتحسين .
- اجري الزبيدي (٢٠٠٤) دراسة لقياس درجة تلبية برنامج الدبلوم في جامعتي اليرموك والأردن للاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم من وجهة نظرهم، واشتملت عينة الدراسة على (١٤٥)معلما من معلمي العلوم الدارسين في برنامج الدبلوم ، وقد أظهرت النتائج أن درجة تلبية الاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم اختلفت باختلاف البرنامج في الجامعتين لصالح جامعة

اليرموك ، حيث لبى البرنامج احتياجات المعلمين المهنية بدرجة جيدة في جامعة اليرموك، وبدرجة مقبولة في الجامعة الأردنية.

- قام كنعان (٢٠٠٧) بدراسة هدفت إلى بيان رؤية لإعداد المعلمين وتأهيلهم وفق متطلبات أنظمة الجودة ، بهدف الوقوف عند مواصفات معلم المستقبل ومتطلبات إعداده وكذلك لتقويم برامج إعداد المعلمين وفق متطلبات أنظمة الجودة العالمية واستخدم الباحث استبيان وزع على عينة من طلبة الجامعة وأوضحت نتاج الدراسة أن هناك حاجة ماسة إلى إعادة النظر في برامج إعداد المعلم في كل المجالات الذي يقدمها البرنامج ، بما يتلاءم مع متطلبات الطلاب المعلمين الثقافية.
- قام السبع وغالب وعبده (٢٠٠٨) بدراسة تقويم لبرنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة،تكونت عينة الدراسة من (٩) أعضاء من هيئة التدريس و(٧١) طالبا،وقد أظهرت نتائج الدراسة ضعف توافر معايير جودة سياسة القبول من وجهة نظر مسؤول القبول ، وكذلك ضعف توافر معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر قسم اللغة العربية والطلبة، بينما توافرت معايير جودة برنامج الإعداد من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في القسم بمستوى متوسط .
- قام الظاهر والبسومي (٢٠٠٩) بدراسة تقييم برنامج الدبلوم العالي في صعوبات التعلم بكلية الأميرة ثروت من وجهة نظر المعلمين الخريجين،وتكونت عينة الدراسة من (١٠٠) معلم ومعلمة من خريجي البرنامج العاملين في الميدان وقد استخدم الباحثان استبيان يتكون من سبعة أبعاد متضمنة البرنامج ، وأظهرت نتائج الدراسة أن تقييم برنامج الدبلوم العالي في صعوبات التعلم كان عاليا في خمسة أبعاد من البرنامج وان التقييم كان متوسطا في بعدين .
- قام عطيات، عطيات (٢٠١٠) بدراسة تقييم برنامج الدبلوم العام في التربية في جامعة الحسين بن طلال من وجهة نظر الطلبة ، وشملت عينة الدراسة على (١٢١) طالباً وطالبة في برنامج الدبلوم العام في التربية ، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن تقييم الطالبات لأهداف ومحتوى ومخرجات برنامج الدبلوم،والبرنامج بشكل عام كان بدرجة متوسطة .

- **التعليق على الدراسات السابقة** :

من خلال استعراض الدراسات السابقة تبين أن جميع الدراسات اهتمت بتقويم برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة حيث استهدفت بعض الدراسات تقييم برنامج الدبلوم العام مثل دراسة كلا من (الزبيدي،٢٠٠٤) و(عطيات ،٢٠٢١) والتي هدفت لتقييم مدى تلبية برنامج الدبلوم للاحتياجات المهنية للمعلم كما تشير دراسة (الشرعي،٢٠٠٤) و دراسة (كنعان،٢٠٠٧) ودراسة (السبع وعبده،٢٠٠٨) إلى تزايد اهتمام الاتجاهات المحلية والإقليمية بتطوير وتقييم برامج إعداد المعلم بما يتوافق مع معايير الجودة والاعتماد

الأكاديمي،أما باقي الدراسات فقد استهدفت تقييم فعالية برنامج إعداد المعلمين وبرامج التأهيل التربوي بشكل عام ، واستهدفت بعض الدراسات تقييم برنامج الدبلوم من وجهه نظر الخريجين مثل دراسات (الظاهر والبسومي،٢٠٠٩) ودراسة (توماس لودمان، ٢٠٠١) كما استهدفت بعض الدراسات الأخرى تقييم برامج أعداد المعلم من وجهه نظر الطلبة على مقاعد الدراسة ، كما تشير معظم النتائج التي توصلت إليها الدراسات من خلال التقييم لبرمج إعداد المعلمين إلى ضرورة إعادة النظر في محتوياتها وطرق وأساليب التدريس فيها،والتي تنفذها برامج إعداد المعلم بما يتوافق مع تطور المؤسسات التربوية والمستجدات العالمية المعاصرة مثل دراسة (الخطابية،٢٠٠٢) و دراسة (كنعان،٢٠٠٧) و دراسة (السبع وعبده،٢٠٠٨) ودراسة (الزبيدي،٢٠٠٤) ودراسة (عطيات،٢٠١٠) وتأتي الدراسة الحالية مكملة للدراسات السابقة في أنها تهدف إلى تقويم برامج الدبلوم العام في التربية في كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر الطلبة على مقاعد الدراسة في البرنامج قبل الخدمة .

- **طريقة وإجراءات البحث** :

لذا ستتناول الباحثة في هذا الفصل خطوات وإجراءات البحث الميدانية مثل بيان منهج البحث، ومجتمع وعينة البحث، وأداة جمع المعلومات وكيفية بنائها وإجراءات الصدق والثبات والأساليب الإحصائية التي استخدمت في معالجة وتحليل المعلومات وذلك على النحو التالي:

- **منهج البحث** :

تحقيقا لأهداف البحث ، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي، نظراً لأن المنهج الوصفي التحليلي يتميز بكونه " يصف الظاهرة المدروسة وصفا كميا وكيفيا من خلال جمع المعلومات وتصنيفها، ومن ثم تحليلها وكشف العلاقة بين أبعادها المختلفة من أجل تفسيرها تفسيرا كافيا والوصول إلى استنتاجات عامة تسهم في فهم الحاضر وتشخيص الواقع وأسبابه" (العساف ،١٩٩٦م،ص٣٠)

- **مجتمع وعينة البحث** :

يتكون مجتمع الدراسة من طالبات الدبلوم العام في التربية الملتحقين بالدراسة للعام الجامعي (١٤٣٣ــ ١٤٣٤هـ) في جامعة الملك عبد العزيز بجده،والبالغ عددهم (٢٤٨) ، حيث تم توزيع (١٦٠) استبانه على أفراد مجتمع،وكانت الاستبيانات المستردة والصالحة للتحليل الإحصائي (١٥٥) استبانه، بنسبة (٦٢ ٪) من المجتمع الأصلي للبحث، وهى نسبة تعد ملائمة لتحقيق الهدف من تطبيق الاستبيان.

- **خصائص أفراد عينة البحث وفقا لمتغيراته** :

تتمثل خصائص أفراد عينة البحث فيما يلي :

- **توزيع أفراد عينة البحث وفقا لمتغير التخصص** :

تم توزيع أفراد عينة البحث حسب التخصص على فئتين : علمي وإنساني كما يوضح الجدول التالي :

جدول (٣- ١) : الأعداد والنسب المئوية لأفراد عينة البحث وفقاً لمتغير التخصص:

م	التخصص	التكرارات	النسبة
١	علمي	٦٦	٤٣٪
٢	إنساني	٨٩	٥٧٪
المجموع		١٥٥	١٠٠٪

يتضح من الجدول (٣- ١)السابق أن أغلب أفراد عينة البحث تخصصهم إنساني بنسبة (٥٧٪) من إجمالي أفراد العينة، يليهم التخصص العلمي بنسبة (٤٣٪).

- **توزيع أفراد عينة البحث وفقا لمتغير سنة التخرج** :

تم توزيع أفراد عينة البحث حسب سنة التخرج إلى فئتين كما يوضح الجدول التالي :

جدول (٣- ٢) : الأعداد والنسب المئوية لأفراد عينة البحث وفقا لمتغير سنة التخرج.

م	سنة التخرج	التكرار	النسبة
١	من ١ -٣	١٠٣	٦٦ ٪
٢	من ٤ فما فوق	٥٢	٣٧٪
المجموع		١٥٥	١٠٠٪

يتضح من الجدول (٢- ٣) السابق أن أغلب أفراد عينة البحث سنوات تخرجهم (من ١إلى ٣ سنوات) بنسبة (٦٦٪) من إجمالي أفراد العينة، يليهم من سنوات تخرجهم (٤ سنوات فأكثر) بنسبة (٣٧٪).

- **أداة جمع البيانات (الاستبانة)** :

في سبيل الحصول على المعلومات اللازمة من أفراد العينة للإجابة عن تساؤلات البحث، اعتمدت الباحثة على الاستبانة كأداة أساسية لجمع البيانات المطلوبة لدعم البحث النظري بالجانب التطبيقي للإجابة على تساؤلاته وتحقيق أهدافه.

وقد تم تصميم الاستبانة من خلال الأدب النظري للبحث والدراسات السابقة بحيث تحتوي الاستبانة على مجموعة من المحاور والمفردات التي تدعم موضوع البحث من خلال علاقتها المباشرة بأهداف البحث وتساؤلاته.

ولتحقيق أهداف البحث تم تصميم الاستبانة حيث تكونت من الأجزاء التالية:

- الجزء الأول: واشتمل على البيانات الشخصية لأفراد عينة البحث فيما يتعلق بالمتغيرات التالية: التخصص، سنة التخرج.
- الجزء الثاني: واشتمل على أداة البحث والتي تتعلق بتقييم برنامج الدبلوم العام في التربية من وجهة نظر المتعلمات: وتتكون من ثلاثة محاور، وهي:
  - ✓ المحور الأول : أهداف البرنامج، واشتمل على (١٢) عبارة تمثل السؤال عن كل ما يتعلق بأهداف البرنامج.
  - ✓ المحور الثاني: محتوى البرنامج واشتمل على (٢٧) عبارة تمثل السؤال عن كل ما يتعلق محتوى البرنامج .

- ✓ المحور الثالث: مخرجات البرنامج واشتمل على (١٢) عبارة تمثل السؤال عن كل ما يتعلق بمخرجات البرنامج.
- ✓ وبذلك فإن عدد عبارات أداة البحث بإجمالي أبعادها التسعة بلغ (٥١) عبارة تسعي لتقييم برنامج الدبلوم العام في التربية من وجهة نظر المتعلمات.

وقد استخدمت الباحثة أسلوب ليكرت (Likert) خماسي التدرّج (أوافق بدرجة كبيرة، أوافق بدرجة متوسطة، أوافق بدرجة قليلة، لا أوافق) وذلك في تقييم برنامج الدبلوم العام في التربية من وجهة نظر المتعلمات.

- **صدق الاستبانة**:

تمثلت الأساليب التي استخدمتها الباحثة لحساب صدق الأداة في الآتي:

- **أولاً : الصدق الظاهري** :

اعتمدت الباحثة للتحقق من صدق الأداة على طريقة الصدق الظاهري التي تعتمد على عرض الأداة على مجموعة من المتخصصين الخبراء في المجال، حيث قامت الباحثة بعد بناء الاستبانة وعرضها في صورتها الأولية على مجموعة من أساتذة كليات التربية في تخصص الإدارة التربوية بجامعة المملكة العربية السعودية ، وعددهم (٣) عضوا برتب علمية مختلفة لتحكيم الاستبانة بهدف:

- التأكد من صدق محتوى الاستبانة من حيث ملائمة العبارات المستخدمة ومدى صلاحيتها لقياس ما صيغت الاستبانة من أجله.
- التأكد من شمول أسئلة وفقرات الاستبانة وتغطيتها جميع أهداف البحث.
- التأكد من سلامة صياغة أسئلة وفقرات الاستبانة ووضوحها وعدم تكرارها.

وفي ضوء التوجيهات التي أبداها السادة المحكمون قامت الباحثة بإجراء التعديلات التي اتفق عليها المحكمين سواء بتعديل الصياغة أو حذف وإضافة بعض العبارات، حتى تم الحصول على الصورة النهائية للاستبانة.

وبهذا أصبحت الاستبانة بعد إجراء الصدق الظاهري في صورتها النهائية مكونة من (٥١) عبارة موزعة على ثلاثة محاور بهدف تقييم برنامج الدبلوم العام في التربية من وجهة نظر المتعلمات.

- **ثبات أداة البحث** :

للتحقق من ثبات أداة البحث فقد استخدمت الباحثة معامل ثبات ألفا كرونباخ للتعرف على قيمة معامل ثبات أداة البحث المتعلقة بتقييم برنامج الدبلوم العام في التربية من وجهة نظر المتعلمات ، والجدول رقم (٣- ٣) يوضح قيم معامل الثبات.

جدول (٣- ٣) : معاملات الثبات لتقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية والأداة ككل.

م	محاور البحث	قيمة ألفا كرونباخ
١	أهدافه	٠,٩٢
٢	محتوياته	٠,٨٨
٣	مخرجاته	٠,٩١
	الأداة ككل	٠,٩٠

يبين جدول (٣- ٧) السابق أن جميع قيم معاملات الثبات لمجالات الاستبانة كانت قيم مقبولة لأغراض البحث حيث تراوحت قيم معاملات الثبات بين (٠,٨٨

– ٠,٩٢) وبلغت قيمة معامل الثبات الكلي (٠,٩٠)مما يشير إلى صلاحية الاستبانة للتطبيق وإمكانية الاعتماد على نتائجها والوثوق بها.

- **نتائج البحث ومناقشتها** :

هدف هذا البحث إلى التعرف على :

- تحديد درجة تقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية من حيث أهدافه، ومحتوياته ، ومخرجاته ، والبرنامج بشكل عام.
- الكشف عن الفروق ذات دلالة في متوسطات استجابات طالبات برنامج الدبلوم العام في التربية حول تقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية والتي يمكن عزوها إلى (اختلاف التخصص، سنة التخرج)،وقد تم إعداد استبانة لتحقيق هذه الأهداف وتم تطبيقها على أفراد عينة البحث ، وكانت النتائج على النحو التالي:

- **إجابة السؤال الأول** :

" ما درجة تقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية من حيث أهدافه ومحتوياته ، ومخرجاته ؟

وللإجابة على هذا السؤال، فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية ، ومن ثم ترتيب هذه الأبعاد تنازليا حسب المتوسط الحسابي لكل بعد، ويبين ذلك الجدول (٤-١) التالي:

جدول (٤- ١) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية.

رقم البعد	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ترتيب	درجة الاحتياج التدريبي
١	أهدافه	٣,٧٥	٠,٩٦٠	١	كبيرة
٣	محتوياته	٢,٦٨	٠,٧٩١	٣	متوسطة
٢	مخرجاته	٢,٧٠	٠,٧٢٢	٢	متوسطة
المجموع الكلي		٣,٠٤	٠,٨٢٤	—	متوسطة

يتبين من جدول (٤- ١) السابق أن درجة تقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية من حيث أهدافه ، ومحتوياته ، ومخرجاته جاءت بدرجة (متوسطة) حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموع الكلي لكافة الأبعاد (٣,٠٤)،بانحراف معياري قدره (٠,٨٢٤) وهي قيمة متدنية مما يدل على قدر كبير من التجانس في استجابات أفراد العينة حول تقييم البرنامج.

وتباينت النتائج الدالة على تقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية فجاءت "أهدافه" في الترتيب الأول بدرجة (كبيرة) و بمتوسط حسابي قدره (٣,٧٥) وانحراف معياري قدره (٠,٩٦٠)، وتلتها "محتوياته" بدرجة (متوسطة) وبمتوسط حسابي قدره (٢,٦٨) وانحراف معياري قدره (٠,٧٩١)، وتلتها "مخرجاته" بدرجة (متوسطة) حيث حصلت على متوسط حسابي قدره (٢,٧٠) وانحراف معياري قدره (٠,٧٢٢)

وترى الباحثة أن حصول بعد الأهداف على درجة تقييم كبيرة راجع إلى أن صياغة الأهداف في مثل هذه البرامج يوضع في أغلب الأحيان بتصورات مأمولة بشكل كبير بغض النظر عن إمكانية تحقيقها كاملة أو تحقيق جزء منها،حيث يحدد الواقع العملي إمكانية تحقيق هذه الأهداف من عدمه، أما بالنسبة لحصول محتويات ومخرجات البرنامج على درجة تقييم متوسطة فيمكن أن يرجع ذلك إلى أن محتوى البرنامج المعد لم يكن على مستوى الأهداف الموضوعة حيث يفتقر إلى الإمكانات الفنية التي تجعله أكثر تحقيقا للأهداف المنشودة وهو ما يؤدى إلى ضعف مخرجات البرنامج .

ولمزيد من التفصيل، قامت الباحثة بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعبارات كل متغير على حدة كما تبينه نتائج الجداول التالية:

- **المتغير الأول** :

تقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية مرتبة تنازليا على متغير الأهداف:

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري للتقييم، ثم ترتيب التقييم بناء على المتوسط الحسابي، كما تبين نتائج جدول (٤- ٢) التالي:

جدول (٤- ٢) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية مرتبة تنازليا على متغير الأهداف.

رقم العبارة بالاستبانة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقويم
١	يتضمن البرنامج أهداف واضحة يسعى لتحقيقها.	٣,٦٨	٠,٧٢٢	٤	كبيرة
٢	تتلائم أهداف البرنامج مع الحاجات التربوية للمعلمين.	٤,٧٠	٠,٨٩١	١	كبيرة جداً
٣	يشتمل البرنامج أهداف تتناسب مع النواتج المتوقعة	٣,٠٣	٠,٧٢٢	١٠	متوسطة
٤	تتناسب أهداف البرنامج مع التطورات الحديثة في العملية التربوية.	٣,٩٥	٠,٨٥٨	٣	متوسطة
٥	تركز أهداف البرنامج على التأهيل المهني للمعلم.	٤,٥٧	٠,٨٨١	٢	كبيرة جداً
٦	يربط البرنامج بين الجانب النظرى والعملي	٢,٧٠	٠,٥٤٨	١٢	كبيرة
٧	ملائمة توزيع مقررات البرنامج على الجدول الزمني للبرنامج.	٣,٠٢	٠,٩٦٠	١١	متوسطة
٨	يتسم محتوى المقررات الدراسية بحداثة المعلومات المتضمنة له.	٣,٤٠	٠,٦٤٨	٧	متوسطة
٩	مقررات البرنامج مرتبطة بطبيعة الهدف من البرنامج	٣,٢٥	٠,٧٤٠	٨	متوسطة
١٠	المدة الزمنية لتنفيذ البرنامج مناسبة	٣,٥٥	٠,٨٦٣	٥	كبيرة
١١	تتضمن المواد الدراسية المطروحة في البرنامج اهداف واضحة.	٣,٤٥	٠,٧٩١	٦	كبيرة
١٢	يحدد البرنامج الاحتياجات التدريبية للمتعلمين ويعمل على تحقيقها	٣,١٨	٠,٧٢٢	٩	متوسطة
	المجموع الكلي لمتغير الأهداف	٣,٥٤	٠,٧٧٨	—	كبيرة

يتبين من جدول (٤- ٢) أن تقييم الطالبات للمتغير الأول (أهداف البرنامج) جاء بدرجة (كبيرة) حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموع الكلي (٣,٥٤) بانحراف معياري قدره (٠,٧٧٨) وهي قيمة متدنية مما يدل على قدر كبير من تجانس استجابات أفراد العينة.

ومن العبارات التي حصلت على تقييم بدرجة كبيرة جداً جاءت عبارة (تتلائم أهداف البرنامج مع الحاجات التربوية للمعلمين) في الترتيب الأول فحصلت على متوسط حسابي قدره (٤,٧٠) ، تلتها في الترتيب عبارة (تركز أهداف البرنامج على التأهيل المهني للمعلم) بمتوسط حسابي قدره (٤,٥٧)،تلتها في الترتيب الثالث عبارة (تتناسب أهداف البرنامج مع التطورات الحديثة في العملية التربوية) بمتوسط حسابي قدره (٣,٩٥) ، تلتها في الترتيب الرابع عبارة (يتضمن البرنامج أهداف واضحة يسعى لتحقيقها) بمتوسط حسابي قدره (٣,٦٨) ، تلتها في الترتيب الخامس عبارة (المدة الزمنية لتنفيذ البرنامج مناسبة) بمتوسط حسابي قدره (٣,٥٥) ، تلتها في الترتيب السادس عبارة (تتضمن المواد الدراسية المطروحة في البرنامج أهداف واضحة) بمتوسط حسابي قدره (٣,٤٥)، تلتها في الترتيب السابع عبارة (يتسم محتوى المقررات الدراسية بحداثة المعلومات المتضمنة له) بمتوسط حسابي قدره (٣,٤٠)، تلتها في الترتيب الثامن عبارة (مقررات البرنامج مرتبطة بطبيعة الهدف من البرنامج) بمتوسط حسابي قدره (٣,٢٥)، تلتها في الترتيب التاسع عبارة (يحدد البرنامج الاحتياجات التدريبية للمتعلمين ويعمل على تحقيقها) بمتوسط حسابي قدره (٣,١٨)، تلتها في الترتيب العاشر عبارة (يشتمل البرنامج أهداف تتناسب مع النواتج المتوقعة) بمتوسط حسابي قدره (٣,٠٣)، تلتها في الترتيب حادى عشر عبارة (ملائمة توزيع مقررات البرنامج على الجدول الزمني للبرنامج) بمتوسط حسابي قدره (٣,٠٢)،تلتها في الترتيب الثاني عشر عبارة (يربط البرنامج بين الجانب النظري والعملي) بمتوسط حسابي قدره (٢,٧٠).

وترى الباحثة أن وضع أهداف مثل هذه البرامج يكون مثالياً بحيث يعتمد على محددات ثابتة يمكن الرجوع إليها وفقا لمحددات موضوعة سلفا ، ولقد مثلت مهارة (تتلائم أهداف البرنامج مع الحاجات التربوية للمعلمين) أعلى تقييم نظرا لأن الحاجات التربوية للمعلمين تم دراستها من قبل العديد من الدراسات ومحددة بواسطة الجهات الواضعة للبرامج وفقا لتلك الدراسات، أما بالنسبة لحصول مهارة (يربط البرنامج بين الجانب النظري والعملي) على أقل درجة تقييم فعائد إلى أن الواقع العملي قد اختلف عن الواقع النظري نظرا لوجود معوقات في التطبيق وضعف في الإمكانات المتوفرة لتحقيق ذلك.

- **المتغير الثاني** :

تقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية مرتبة تنازليا على متغير محتويات البرنامج :

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتقييم هذا المتغير، ثم ترتيب التقييم تنازليا بناء على المتوسط الحسابي، كما تبين نتائج جدول (٣.٤).

جدول (٤- ٣) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية مرتبة تنازليا على متغير محتويات البرنامج .

رقم العبارة بالاستبانة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقويم
١٣	تتضمن المواد الدراسية المطروحة في البرنامج أهداف واضحة يسعى أعضاء هيئة التدريس إلى تحقيقها.	٤,٢٠	٠,٨٦٣	١	كبيرة
١٤	يساعد البرنامج المتعلمات على تقويم المناهج الدراسية في المدارس حسب التخصص.	٣,٣٨	٠,٧٩١	٣	متوسطة
١٥	يساعد البرنامج المتعلمات على معرفة خصائص نمو المرحلة التي تمر بها الطالبات.	٣,٣٧	٠,٧٢٢	٤	متوسطة
١٦	يمكن البرنامج المتعلمات من كتابة خطة لتحضير الدرس بطريقة صحيحة.	٣,٣٥	٠,٨٥٨	٥	متوسطة
١٧	يكسب البرنامج المتعلمات القدرة على صياغة أهداف تعليمية متباينة المستوى تنمى مهارات حل المشكلات والتفكير الابداعي	٣,٣٩	٠,٨٨١	٢	متوسطة
١٨	يساعد البرنامج المتعلمات على اختيار البرنامج المعرفي للمادة الدراسية	٣,٣٤	٠,٩٦٠	٦	متوسطة
١٩	يكسب البرنامج المتعلمات المهارات اللازمة لاستخدام أساليب التدريس الحديثة في عملية التدريس.	٣,٢٤	٠,٥٤٨	١٦	متوسطة
٢٠	يساعد المتعلمات على استخدام الوسائل التعليمية التي تنمي مهارات التفكير لدى التلميذات.	٣,٠٩	٠,٦٩٣	٢٤	متوسطة
٢١	يساعد البرنامج المتعلمات على استخدام طرق التدريس المتنوعة التي تنمى الابتكار.	٣,١٥	٠,٧٤٠	٢٢	متوسطة
٢٢	يدرب البرنامج المتعلمات على كيفية إكساب مهارات التفكير للطالبات وتنميتها.	٣,٢٩	٠,٨٦٣	١١	متوسطة
٢٣	يدرب البرنامج المتعلمات على صياغة أسئلة سليمة ودقيقة	٣,٢٥	٠,٧٩١	١٥	متوسطة
٢٤	يدرب البرنامج المتعلمات على الأساليب المتنوعة في طرح الأسئلة المثارة بتفكير الطالبات.	٣,٣٦	٠,٧٢٢	١٤	متوسطة
٢٥	يزود البرنامج المتعلمات بمهارة تصميم بطاقات الملاحظة للتلميذات واستخدامها للتغذية الراجعة.	٣,٣٢	٠,٨٦٣	٨	متوسطة
٢٦	ينمى البرنامج مهارة استخدام الحاسب في تحضير الدروس وتصميم وسائل الايضاح.	٣,٣٣	٠,٧٩١	٧	متوسطة
٢٧	يوضح البرنامج للمتعلمين كيفية استخدام مصادر التعلم المتوفرة في المدرسة بفاعلية.	٣,٣٠	٠,٧٢٢	١٠	متوسطة
٢٨	يبين البرنامج للمتعلمين كيفية الاستفادة من مبادئ التعلم في التدريس الصفي.	٣,٢٣	٠,٨٥٨	١٧	متوسطة
٢٩	يساعد البرنامج على تطبيق الإجراءات اللازمة لحل مشكلة النمو الانفعالي عند التلميذات.	٣,٢٧	٠,٨٨١	١٣	متوسطة
٣٠	يساعد البرنامج المتعلمات على تنمية ولاء الطالبات في مدارس التعليم العام للتربية الإسلامية.	٣,٢٨	٠,٩٦٠	١٢	متوسطة
٣١	ينمي البرنامج القدرة لدى المتعلمات على تطبيق الأنشطة التعليمية الصفية واللاصفية .	٣,١٢	٠,٥٤٨	٢٣	متوسطة
٣٢	يساعد البرنامج المتعلمات على تقويم استراتجيات تعلم المهارات والمفاهيم والإتجاهات	٣,٢٢	٠,٦٩٣	١٨	متوسطة
٣٣	يساعد البرنامج المتعلمات على اختيار اساليب وأدوات تقويم مناسبة ومتنوعة لتحقيق الأهداف	٣,٢٠	٠,٧٤٠	٢٠	متوسطة
٣٤	يساعد البرنامج المتعلمات على تطبيق وأساليب تنمية التفكير الإبداعي والناقض في الفصول الدراسية.	٣,٠٥	٠,٨٦٣	٢٦	متوسطة
٣٥	يحفز اعضاء هيئة التدريس المتعلمات للحصول على المعرفة بأنفسهم من مصادر متنوعة.	٣,٣١	٠,٧٩١	٩	متوسطة
٣٦	يساعد البرنامج المتعلمات على تصميم مواقف متميزة في ضوء أهداف التعليم وطبيعة المتعلم.	٣,١٩	٠,٧٢٢	٢١	متوسطة
٣٧	يساعد البرنامج المتعلمات على تصميم أدوات تقيس مهارات التفكير لدى المتعلمات	٣,٠٧	٠,٨٦٣	٢٥	متوسطة
٣٨	يساعد البرنامج المتعلمات على التفاعل الإيجابى في الموقف التدريسي.	٣,٢١	٠,٧٩١	١٩	متوسطة
٣٩	يوفر البرنامج نظم التعلم الإلكترونى ومصادر التعلم للمتعلمين لتحقيق الاستفادة داخل الكلية.	٣,٠١	٠,٧٢٢	٢٧	متوسطة
	المجموع الكلى لمحتويات البرنامج	٣,٢٧	٠,٧٨٦	—	متوسطة

يتبين من جدول (٤- ٣) أن تقييم الطالبات للمتغير الثاني (محتويات البرنامج) جاء بدرجة (متوسطة) حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموع الكلي (٣.٢٧)، بانحراف معياري قدره (٠.٧٨٦) وهي قيمة متدنية مما يدل على قدر كبير من تجانس استجابات أفراد العينة.

ومن العبارات التي حصلت على تقييم بدرجة كبيرة جاءت عبارة (تتضمن المواد الدراسية المطروحة في البرنامج أهداف واضحة يسعى أعضاء هيئة التدريس إلى تحقيقها) فحصلت على متوسط حسابي قدره (٤.٢٠) ،تلتها في الترتيب الثاني عبارة (يكسب البرنامج المتعلمات القدرة على صياغة أهداف تعليمية متباينة المستوى تنمى مهارات حل المشكلات والتفكير الإبداعي) بمتوسط حسابي قدره (٣.٣٩) ،تلتها في الترتيب الثالث عبارة (يساعد البرنامج المتعلمات على تقويم المناهج الدراسية في المدارس حسب التخصص) بمتوسط حسابي قدره (٣.٣٨) ، تلتها في الترتيب الرابع بدرجة متوسطة عبارة (يساعد البرنامج المتعلمات على معرفة خصائص نمو المرحلة التي تمر بها الطالبات) بمتوسط حسابي قدره (٣.٣٧) ، تلتها في الترتيب الخامس عبارة (يمكن البرنامج المتعلمات من كتابة خطة لتحضير الدرس بطريقة صحيحة) بمتوسط حسابي قدره (٣.٣٥)، تلتها في الترتيب السادس عبارة (يساعد البرنامج المتعلمات على اختيار البرنامج المعرفي للمادة الدراسية) بمتوسط حسابي قدره (٣.٣٤)، تلتها في الترتيب السابع عبارة (ينمى البرنامج مهارة استخدام الحاسب في تحضير الدروس وتصميم وسائل الإيضاح) بمتوسط حسابي قدره (٣.٣٣)، تلتها في الترتيب الثامن عبارة (يزود البرنامج المتعلمات بمهارة تصميم بطاقات الملاحظة للتلميذات واستخدامها للتغذية الراجعة) بمتوسط حسابي قدره (٣.٣٢)، تلتها في الترتيب التاسع عبارة (يحفز أضاء هيئة التدريس المتعلمات للحصول على المعرفة بأنفسهم من مصادر متنوعة) بمتوسط حسابي قدره (٣.٣١)، تلتها في الترتيب العاشر عبارة (يوضح البرنامج للمتعلمين كيفية استخدام مصادر التعلم المتوفرة في المدرسة بفاعلية) بمتوسط حسابي قدره (٣.٣٠)، تلتها في الترتيب حادي عشر عبارة (يدرب البرنامج المتعلمات على كيفية إكساب مهارات التفكير للطالبات وتنميتها) بمتوسط حسابي قدره (٣.٢٩)، تلتها في الترتيب الثاني عشر عبارة (يساعد البرنامج المتعلمات على تنمية ولاء الطالبات في مدارس التعليم العام للتربية الإسلامية) بمتوسط حسابي قدره (٣.٢٨)، تلتها في الترتيب الثالث عشر عبارة (يساعد البرنامج على تطبيق الإجراءات اللازمة لحل مشكلة النمو الانفعالى عند التلميذات) بمتوسط حسابي قدره (٣.٢٧)،تلتها في الترتيب الرابع عشر عبارة (يدرب البرنامج المتعلمات على الأساليب المتنوعة في طرح الأسئلة المثارة بتفكير الطالبات) بمتوسط حسابي قدره (٣.٢٦)، تلتها في الترتيب الخامس عشر عبارة (يدرب البرنامج المتعلمات على صياغة أسئلة سليمة ودقيقة) بمتوسط حسابي قدره (٣.٢٥)، تلتها في الترتيب السادس عشر عبارة (يكسب البرنامج المتعلمات المهارات اللازمة لاستخدام أساليب التدريس الحديثة في عملية التدريس) بمتوسط حسابي قدره

(٣,٢٤)، تلتها في الترتيب السابع عشر عبارة (يبين البرنامج للمتعلمات كيفية الاستفادة من مبادئ التعلم في التدريس الصفي) بمتوسط حسابي قدره (٣,٢٣)،تلتها في الترتيب الثمن عشر عبارة (يساعد البرنامج المتعلمات على تقويم استراتجيات تعلم المهارات والمفاهيم والاتجاهات) بمتوسط حسابي قدره (٣,٢٢)،تلتها في الترتيب التاسع عشر عبارة (يساعد البرنامج المتعلمات على التفاعل الإيجابي في الموقف التدريسي) بمتوسط حسابي قدره (٣,٢١)، تلتها في الترتيب العشرون عبارة (يساعد البرنامج المتعلمات على اختيار أساليب أدوات تقويم مناسبة ومتنوعة لتحقيق الأهداف) بمتوسط حسابي قدره (٣,٢٠)، تلتها في الترتيب الواحد والعشرون عبارة (يساعد البرنامج المتعلمات على تصميم مواقف متميزة في ضوء أهداف التعليم وطبيعة المتعلم) بمتوسط حسابي قدره (٣,١٩)، تلتها في الترتيب الثاني والعشرون عبارة (يساعد البرنامج المتعلمات على استخدام طرق التدريس المتنوعة التي تنمى الابتكار) بمتوسط حسابي قدره (٣,١٥)، تلتها في الترتيب الثالث والعشرون عبارة (ينمى البرنامج القدرة لدى المتعلمات على تطبيق الأنشطة التعليمية الصفية واللا صفية) بمتوسط حسابي قدره (٣,١٢)، تلتها في الترتيب الرابع والعشرون عبارة (يساعد المتعلمات على استخدام الوسائل التعليمية التي تنمى مهارات التفكير لدى التلميذات) بمتوسط حسابي قدره (٣,٠٩)، تلتها في الترتيب الخامس والعشرون عبارة (يساعد البرنامج المتعلمات على تصميم أدوات تقيس مهارات التفكير لدى المتعلمات) بمتوسط حسابي قدره (٣,٠٧)، تلتها في الترتيب السادس والعشرون عبارة (يساعد البرنامج المتعلمات على تطبيق أساليب تنمية التفكير الإبداعي والناقد في الفصول الدراسية) بمتوسط حسابي قدره (٣,٠٥)، تلتها في الترتيب السابع والعشرون عبارة (يوفر البرنامج نظم التعلم الإلكتروني ومصادر التعلم للمتعلمات لتحقيق الاستفادة داخل الكلية) بمتوسط حسابي قدره (٣,٠١).

وترى الباحث أن عملية تقييم المحتوى من جانب الطالبات تعد لب التقييم الفعلي للبرنامج ، حيث يمثل المحتوى المفاهيم والمعارف والتوجيهات والآليات الرئيسة لبرنامج الدبلوم والتي من خلالها يمكن إحداث الأثر المستهدف للبرنامج ، ولقد مثلت عبارة (تتضمن المواد الدراسية المطروحة في البرنامج أهداف واضحة يسعى أعضاء هيئة التدريس إلى تحقيقها) درجة تقييم عالية من جانب الطالبات ويعزى ذلك إلى أن أهداف البرنامج صيغت بطريقة أكاديمية صحيحة وفق معايير علمية وتربوية سليمة، أما حصول عبارة (يوفر البرنامج نظم التعلم الإلكتروني ومصادر التعلم للمتعلمين لتحقيق الاستفادة داخل الكلية) على أقل تقييم من الطالبات فيعزى ذلك إلى أن البرنامج لا تتوفر فيه الإمكانات المادية اللازمة والكافية لتحقيق أهدافه، سواء كانت نظم تعلم إلكترونية أو مصادر للتعلم، فلم يوفر القائمين على البرنامج محتوى الكتروني متكامل بل يتم الاعتماد على بعض وظائف محتويات إلكترونية خاصة بالجامعة لتحقيق التواصل ونقل جانب من المعلومات من خلالها، كذلك هناك ندرة في مصادر التعلم المختلفة وعلى رأسها المراجع والمصادر العلمية حيث

لا يمسح بالاستعارة ولكن يتم تحديد المادة العلمية المراد للطالبة التوثيق منها وتقوم بتصويرها من الكتب المتاحة، وهو أمر يخالف قواعد التعلم في مرحلة الدراسات العليا.

- **المتغير الثالث** :

تقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية مرتبة تنازليا على متغير مخرجات البرنامج :

تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات هذا المتغير، ثم ترتيب تلك العبارات تنازليا بناء على المتوسط الحسابي، كما تبين نتائج جدول (٤- ٤):

جدول (٤- ٤) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية مرتبة تنازليا على متغير مخرجات البرنامج .

رقم العبارة بالاستبانة	العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	التقويم
٤٠	ينمي البرنامج معلومات المتعلمات في مجالات علمية وثقافية عامة	٣,٣٣	٠,٨٦٣	٢	متوسطة
٤١	يؤدي البرنامج إلى رفع مستوى الأداء والكفاءة المهنية للمتعلمات	٣,٠٢	٠,٧٩١	١٢	متوسطة
٤٢	ينمي البرنامج الرغبة الذاتية للتعلم المستمر	٣,٣٥	٠,٧٢٢	١	متوسطة
٤٣	يلبي البرنامج رغبات المعلمين وميولهم ويساعد على كشف قدراتهم	٣,١٦	٠,٨٥٨	١١	متوسطة
٤٤	يرفع البرنامج من الروح المعنوية والرضا عن المهنة كمعلمة	٣,٢٣	٠,٨٨١	٨	متوسطة
٤٥	يكسب البرنامج المتعلمات خبرات ومهارات متنوعة تفيدني في مهنتي كمعلمة	٣,٢٦	٠,٥٤٨	٦	متوسطة
٤٦	يكسب البرنامج المتعلمات كيفية الالتزام بالأخلاقيات المهنية	٣,٢٧	٠,٥٤٨	٥	متوسطة
٤٧	يزود البرنامج المتعلمات بأساليب الإدارة الصفية الحديثة	٣,٣١	٠,٦٩٣	٣	متوسطة
٤٨	يدرب البرنامج المتعلمات على توظيف نظم التعلم الإلكتروني في عملية التدريس	٣,٢٢	٠,٧٤٠	٩	متوسطة
٤٩	تغطى الساعات المعتمدة في البرنامج جميع متطلبات البرنامج بفاعلية	٣,٢٤	٠,٨٦٣	٧	متوسطة
٥٠	يشجع البرنامج المتعلمات على تقييم أداءهم ذاتيا	٣,٢١	٠,٧٩١	١٠	متوسطة
٥١	يساعد البرنامج المتعلمات على تحديد أدوار المعلمة والمتعلمة في الموقف التدريسي	٣,٢٩	٠,٧٢٢	٤	متوسطة
المجموع الكلي لمخرجات البرنامج		٣,٤٢	٠,٧٥١	—	متوسطة

يتبين من جدول (٤- ٤) أن تقييم الطالبات للمتغير الثالث (مخرجات البرنامج) جاء بدرجة (متوسطة) حيث بلغ المتوسط الحسابي للمجموع الكلي (٣,٤٢)، بانحراف معياري قدره (٠,٧٥١) وهي قيمة متدنية مما يدل على قدر كبير من تجانس استجابات أفراد العينة.

ومن العبارت التي حصلت على تقييم متقدم في الترتيب ولكن بدرجة متوسطة جاءت عبارة (ينمي البرنامج الرغبة الذاتية للتعلم المستمر) فحصلت على متوسط حسابي قدره (٣,٣٥) ،تلتها في الترتيب الثاني عبارة (ينمي البرنامج معلومات المتعلمات في مجالات علمية وثقافية عامة) بمتوسط حسابي قدره (٣,٣٣) ،تلتها في الترتيب الثالث عبارة (يدرب البرنامج المتعلمات على

توظيف نظم التعلم الإلكتروني في عملية التدريس) بمتوسط حسابي قدره (٣.٣١) ، تلتها في الترتيب الرابع بدرجة متوسطة عبارة (يزود البرنامج المتعلمات بأساليب الإدارة الصفية الحديثة) بمتوسط حسابي قدره (٣.٢٩) ، تلتها في الترتيب الخامس عبارة (يكسب البرنامج المتعلمات كيفية الالتزام بالأخلاقيات المهنية) بمتوسط حسابي قدره (٣.٢٥) ، تلتها في الترتيب السادس عبارة (يكسب البرنامج المتعلمات خبرات ومهارات متنوعة تفيدني في مهنتي كمعلمة) بمتوسط حسابي قدره (٣.٢٤)، تلتها في الترتيب السابع عبارة تغطى الساعات المعتمدة في الرنامج جميع متطلبات البرنامج بفاعلية) بمتوسط حسابي قدره (٣.٢٣)، تلتها في الترتيب الثامن عبارة (يرفع البرنامج من الروح المعنوية والرضا عن المهنة كمعلمة) بمتوسط حسابي قدره (٣.٢٣)، تلتها في الترتيب التاسع عبارة (يساعد البرنامج المتعلمات على تحديد أدوار المعلمة والمتعلمة في الموقف التدريسي) بمتوسط حسابي قدره (٣.٢٢)، تلتها في الترتيب العاشر عبارة (يشجع البرنامج المتعلمات على تقييم أداءهم ذاتيا) بمتوسط حسابي قدره (٣.٢١)، تلتها في الترتيب حادي عشر عبارة (يلبى البرنامج رغبات المعلمين وميولهم ويساعد على كشف قدراتهم) بمتوسط حسابي قدره (٣.١٦)، تلتها في الترتيب الثاني عشر عبارة (يؤدى البرنامج إلى رفع مستوى الأداء والكفاءة المهنية للمتعلمين) بمتوسط حسابي قدره (٣.٠٢).

وترى الباحثة أن مخرجات البرنامج تتأثر بالإيجاب أو السلب وفقاً لمحتوى البرنامج فكلما كان المحتوى على درجة كبيرة من التقييم بتوافر الإمكانات العلمية المناسبة و توافر الآليات والسبل التي تساعد على تحقيق الهدف منه كان ذلك عاملا رئيسا في الحصول على مخرجات للبرنامج ذات تقييم عالي ولكن الواقع الميداني أثبت انخفاض المقومات الخاصة بمحتوى البرنامج وكذلك بالعوامل المادية الداعمة لهذا المحتوى ، الأمر الذي يعد سببا مباشرا في انخفاض تقييم مخرجات البرنامج حيث حصلت المخرجات على تقييم متوسط ، ويرجع حصول عبارة (ينمي البرنامج الرغبة الذاتية للتعلم المستمر) على أعلى ترتيب ولكن بدرجة متوسطة إلى أن هذا النوع من البرامج يزيد من دافعية الطالبات للتعلم المستمر والتطوير الذاتي ولكن جاءت درجة التقييم متوسطة نظرا لأن محتوى البرنامج وطريقه تنفيذه لم تحدث الأثر الكافي والمنشود لجعل دافعية الطالبات قوية بالقدر الكافي، أما عن حصول (يؤدى البرنامج إلى رفع مستوى الأداء والكفاءة المهنية للمتعلمات)على أقل ترتيب بدرجة تقييم متوسطة فيرجع ذلك إلى أن أهم أثر مأمول تحقيقه من خلال هذا البرنامج هو رفع مستوى الأداء الخاص بالمتعلمات في بيئتهم العملية، علاوة على التطوير المهني لهن من خلال اكتساب مهارات ومعارف مهنية تعمل على تنمية الثقافة المهنية لديهم، ولكن حدوث هذا الأثر أعاقه ضعف المنهج العلمي الخاص بالبرنامج وضعف الإمكانات المستخدمة.

- **إجابة السؤال الثاني** :

هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية والتي يمكن عزوها إلى لاختلاف (التخصص، سنة التخرج)؟

وتمت الإجابة على هذا السؤال على النحو التالي :

أولا : الفروق بين متوسطات تقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية والتي يمكن عزوها إلى سنة التخرج.

تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي الاتجاه للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق بين متوسطات تقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية والتي يمكن عزوها إلى سنة التخرج

ويوضح نتائجه الجدول (٤- ٢) التالي:

جدول (٤- ٥) : نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي الاتجاه للكشف عن الفروق بين متوسطات تقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية والتي يمكن عزوها إلى سنة التخرج

م	المتغيرات	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	ف	الدلالة الإحصائية
١	الأهداف	بين المجموعات	٩,٤٥١	١	٩,٤٥١	١,١٤٤	٠,٢٩١
		داخل المجموعات	٤٧,٠٢٣	٤٢	٨,٢٦٢		
		الكلي	٥٦,٤٧٤	٤٣			
٢	المحتوى	بين المجموعات	٦,٥٥٣	٢	٦,٢٥٩	٢,٢٣١	٠,٢٦٥
		داخل المجموعات	٤٩,١٠٥	٣٩	٥,١١٤		
		الكلي	٧٢,٣٥٤	٤١			
٣	المخرجات	بين المجموعات	٥,٢١٢	٢	٦,٤٥٦	٢,٥٥٦	٠,٣٦٦
		داخل المجموعات	٥٦,٢١٥	٤٦	٦,٣٥٢		
		الكلي	٧٢,٣٥٤	٤٠			
المجموع الكلي		بين المجموعات	٣,٨٧	٢	١,٦٦	١,٩٧٧	٠,٣٠٧
		داخل المجموعات	٨٤,٢٥	٧٩	١,٢٥		
		الكلي	٨٢,٦٦	٨١			

❖ دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥) ❖ دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠١)

يتبين من جدول (٤- ٥) ما يلي:

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠١) بين متوسطات تقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية والتي يمكن عزوها لاختلاف سنة التخرج.

وترى الباحثة عدم تأثر تقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية لمتغير اختلاف سنة التخرج راجع إلى أن الطالبات لم يعملن في مجال التدريس من قبل، فتساوت من من تخرجت من خمس سنوات مع من تخرجت من ثلاث سنوات أو من سنة واحدة، مما أدى إلى عدم وجود تمايز بالخبرة بينهم الأمر الذي أدى إلى ثبات التقييم من قبل الطالبات برغم اختلاف سنة التخرج.

- **ثانيا : الفروق بين متوسطات تقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية والتي يمكن عزوها لاختلاف التخصص :**

تم استخدام اختبار ت T-Test لعينتين مستقلتين للتعرف على دلالة ما قد يوجد من فروق في متوسطات تقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية والتي يمكن عزوها لاختلاف التخصص، ويوضح نتائجه الجدول (٤- ٦).

جدول (٤- ٦) : نتائج اختبارت T-test للكشف عن الفروق بين متوسطات تقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية والتي تعزى لاختلاف التخصص.

م	المتغيرات	الحصول المؤهل الدراسي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	ت	مستوى الدلالة
١	الأهداف	علمي	٦٦	٣,٩٢	٠,٦١٢	٢,٣٢٠	٠,٠٣٤*
		انساني	٩٩	٣,٢٢	٠,٨٥٥		
٢	المحتوى	علمي	٦٦	٣,٩٦	٠,٧١٨	٢,٢٩٦	٠,٠٣٧*
		انساني	٩٩	٣,٢٩	٠,٨٦٧		
٣	المخرجات	علمي	٦٦	٣,٩٤	٠,٦٣٨	٢,٢٨٩	٠,٠٣٢*
		انساني	٩٩	٣,٣١	٠,٨٥٧		
المجموع الكلي		علمي	٦٦	٣,٩٤	٠,٦٥٦	٢,٣٠١	٠,٠٣٤*
		انساني	٩٩	٣,٢٧	٠,٨٥٩		

* دال إحصائياً عند مستوى دلالة (٠,٠٥)

يتبين من جدول (٤- ٦) ما يلي:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) بين متوسطات تقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية والتي يمكن عزوها لاختلاف التخصص على الدرجة الكلية وكذلك على المتغيرات (الأهداف،المحتوى،المخرجات) والتي تعزى لاختلاف التخصص الدراسي ، وجاءت الفروق في الاحتياجات لصالح طالبات التخصص العلمي.

وربما يفسر وجود فروق في تقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية على المتغيرات السابقة لصالح طالبات التخصص العلمي في مقابل طالبات التخصص الإنساني، إلى الفرق بين طبيعة التخصص حيث يحتاج التخصص العلمي إلى مزيد من الإجراءات التطبيقية للمحتوى العلمي حيث يكون التطبيق إما تطبيقا معمليا أو تطبيقا ميدانيا، الأمر الذي يتطلب مزيداً من الإمكانات المادية والأدوات المساعدة بالإضافة إلى الخدمات المساعدة لتحليل نتائج التجارب ، علاوة على حاجتهم لتنوع المصادر المعرفية وخاصة المراجع الأجنبية بلغات متعددة، أما طالبات التخصص الإنساني فتقتصر دراستهم على التحصيل النظري للمعارف والعلوم الإنسانية المختلفة من خلال أدبيات الدراسات والأبحاث المتوفرة بمصادر التعلم المختلفة، وقد يحتاجون لإجراء أبحاث ميدانية على نطاق ضيق، مما يعنى احتياج طالبات القسم العلمي لمزيد من الإمكانات العلمية والمادية تفوق متطلبات طالبات التخصص الإنساني وهو ما يفسر وجود فروق في التقييم لصالح طالبات التخصص العلمي.

- **ملخص النتائج والتوصيات** :

بعد أن عرضت الباحثة في الفصل السابق نتائج الدراسة الميدانية وذلك من خلال عرض استجابات أفراد عينة الدراسة على تساؤلات الدراسة الميدانية ومعالجتها إحصائيا باستخدام مفاهيم الإحصاء الوصفي وأساليبه الإحصائية وصولا إلى النتائج وتحليلها وتفسيرها.

يتناول هذا الفصل ملخص نتائج الدراسة الميدانية، وينتهي بتقديم التوصيات البحوث المقترحة.

- **أولا : ملخص النتائج :**

ويتمثل ذلك في عرض أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة فيما يتعلق بالإجابة على تساؤلاتها وتحقيق أهداف، على النحو التالي:

- **ملخص النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الأول :**

استهدف هذا السؤال التعرف على درجة تقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية من حيث أهدافه ، ومحتوياته ، ومخرجاته ، وكانت أبرز النتائج التي كشفت عنها الدراسة ما يلي:

- تباينت النتائج الدالة على تقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية فجاءت "أهدافه" في الترتيب الأول بدرجة (كبيرة) ، وتلتها "محتوياته" بدرجة (متوسطة) ، وتلتها "مخرجاته" بدرجة (متوسطة)
- جاء تقييم الطالبات للمتغير الأول (أهداف البرنامج) بدرجة (كبيرة) ،ولقد مثلت مهارة (تتلائم أهداف البرنامج مع الحاجات التربوية للمعلمين) أعلى تقييم، كما حصلت عبارة (يربط البرنامج بين الجانب النظري والعملي) على أقل درجة تقييم.
- جاء تقييم الطالبات للمتغير الثاني (محتويات البرنامج) جاء بدرجة (متوسطة) ، ومن العبارات التي حصلت على تقييم بدرجة كبيرة جاءت عبارة (تتضمن المواد الدراسية المطروحة في البرنامج أهداف واضحة يسعى أعضاء هيئة التدريس إلى تحقيقها)، أما عبارة (يوفر البرنامج نظم التعلم الإلكتروني ومصادر التعلم للمتعلمين لتحقيق الاستفادة داخل الكلية) فحصلت على أقل تقييم .
- جاء تقييم الطالبات للمتغير الثالث (مخرجات البرنامج) بدرجة (متوسطة)، ومن العبارت التي حصلت على تقييم متقدم في الترتيب ولكن بدرجة متوسطة جاءت عبارة (ينمي البرنامج الرغبة الذاتية للتعلم المستمر)،أما تقييم عبارة (يؤدى البرنامج إلى رفع مستوى الأداء والكفاءة المهنية للمتعلمات) فجاء في أقل ترتيب بدرجة تقييم متوسطة.

- **ملخص النتائج المتعلقة بإجابة السؤال الثاني:**

استهدف السؤال الثاني التعرف هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية والتي يمكن عزوها إلى لاختلاف (التخصص، سنة التخرج) وكانت أبرز النتائج على النحو التالي:

تبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠١) بين متوسطات تقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية والتي يمكن عزوها لاختلاف سنة التخرج.

كما تبين فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (٠.٠٥) بين متوسطات تقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية والتي يمكن عزوها لاختلاف التخصص على الدرجة الكلية وكذلك على المتغيرات (الأهداف، المحتوى،

المخرجات) والتي تعزى لاختلاف التخصص الدراسي ، وجاءت الفروق في الاحتياجات لصالح طالبات التخصص العلمي.

- **ثانياً : توصيات الدراسة :**

في ضوء أدبيات البحث ونتائجها الميدانية وخبرة الباحثة الميدانية، يمكن وضع مجموعة من التوصيات والمقترحات التي يعتقد أنه يمكن من خلالها تطوير برنامج الدبلوم العام في التربية من حيث أهدافه، ومحتوياته، ومخرجاته، على النحو التالي:

- صياغة أهداف البرنامج بما يتوافق مع الواقع العملي لإمكانية تحقيق هذه الأهداف ، كما يراعى تصميم محتوى البرنامج المعد على مستوى الأهداف الموضوعة، وتوفير الإمكانات الفنية التي تجعله أكثر تحقيقاً للأهداف المنشودة .
- مراعاة ربط البرنامج بين الجانب النظري والعملي، على أن يصبح الواقع العملي متفقاً مع الواقع النظري.
- توفير نظم التعلم الإلكتروني ومصادر التعلم للمتعلمين وعلى رأسها المراجع والمصادر.
- التركيز على التدريب العملي لرفع مستوى الأداء الخاص بالمتعلمات في بيئتهم العملية، علاوة على التطوير المهني لهن من خلال اكتساب مهارات ومعارف مهنية تعمل على تنمية الثقافة المهنية لديهن.
- توفير الإمكانات المادية والأدوات المساعدة بالإضافة إلى الخدمات المساعدة لتحليل نتائج التجارب الخاصة بالتخصص العلمي.
- من اجل تحقيق جودة التعليم يستوجب على المسؤلين عن الدبلوم العام في التربية في كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز الالتزام بمعايير الجودة المتعارف عليها والممثلة في ما يسمي " بمعايير برنامج الاعتماد الاكاديمي" .

- **أولاً : المراجع العربية :**

- أبو دقة، سناء و لبيب، عرفة (٢٠٠٧، مارس). الاعتماد وضمان الجودة لبرامج إعداد المعلم.تجارب عربية وعالمية ورقة عمل مقدمة لورشة العمل التي تحمل عنوان .العلاقة بين التكاملية بين التعليم العالي والتعليم الأساسي.برامج تدريب وإعداد المعلمين .
- أحمد كنعان (٢٠٠٧م، ابريل).رؤية لإعداد المعلمين وتأهيلهم وفق متطلبات أنظمة الجودة .المؤتمر العلمي الأول . الإصلاح المدرسي تحديات وطموحات ، ص٢٧- ٦٢.
- أللقاني ،أحمد والجمل، على. (١٩٩٦م). معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس. القاهرة . عالم الكتاب .
- باسل الزبيدي (٢٠٠٤م). درجة تلبية برنامج الدبلوم في جامعتي اليرموك والأردنية للاحتياجات المهنية لمعلمي العلوم من وجهة نظرهم .رسالة ماجستير غير منشورة .جامعة اليرموك . الأردن .

- الجميل محمد شعلة (٢٠٠٥م). التقويم التربوي . المنظومة التعليمية اتجاهات وتطلعات.القاهرة. دار الفكر العربي .
- حافظ، هنداوي محمد. (٢٠٠٣).دراسة مقارنة لنظم الاعتماد الأكاديمي لبرنامج إعداد المعلم في بعض الدول الأجنبية ومدى الاستفادة منها في جمهورية مصر العربية. *المؤتمر العلمي الحادي عشر . الجودة الشاملة في نظم إعداد المعلم* . كلية التربية جامعة حلون.
- حسن، أحلام و محمود، الفرحاتى . (٢٠٠٨م). *الاعتماد المهني للمعلم . القاهرة . دار الجامعة الجديد .*
- الخطيب، احمد. (٢٠٠٣م، مارس).نموذج مقترح لإعداد المعلم في الوطن العربي للألفية الثالثة . *مؤتمر إعداد المعلم للألفية الثالثة* . كلية التربية . جامعة الإمارات العربية .
- راشد الكثيري (٢٠٠٤م) "رؤية نقدية لبرنامج إعداد المعلم في الوطن العربي" المؤتمر العلمي السادس عشر ، تكوين المعلم ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، المجلد الاول ، دار الضيافة – جامعة عين شمس ٢١- ٢٢ يونيو ،ص ص ٦٥- ٨٢.
- زيتون، حسن. (٢٠٠١م).تصميم التدريس – رؤية منظومية ، ط٢، م٢ ، القاهرة ، عالم الكتاب.
- سعاد آخرون. (٢٠٠٩م).تقويم برنامج إعداد معلم اللغة العربية في كلية التربية بجامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة .*المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي*.العدد ٥. ص ٩٦- ١٣٠.
- شحاتة، حسن. (٢٠٠٤م) . مفاهيم جديدة لتطوير التعليم في الوطن العربي. القاهرة .الدار العربية للكتاب .
- الشرعي، بلقيس غالب. (٢٠٠٨).دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية جامعة السلطان قابوس وفق متطلبات معايير الاعتماد الأكاديمي .*المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي* ، العدد٤ ، ص ١- ٣٥.
- شرف، رشا و حسن، نهلة (٢٠٠٣م، مارس). تطوير نظم إعداد المعلم في مصر في ضوء خبرات أجنبية معاصرة .*المؤتمر العلمي الحادي عشر .الجودة الشاملة في نظم إعداد المعلم* . كلية التربية جامعة حلوان . ص ٤٦٩ – ٥٣١.
- شويطر، عيسى محمد نزال.(٢٠٠٩م). إعداد وتدريب المعلمين. دار بن الجوزى.عمان.
- الظاهر، قحطان و البسومي، سوسن (٢٠٠٩م). تقييم برنامج الدبلوم العالي في صعوبات التعليم بكلية الاميرة ثروت من وجهة نظر المعلمين الخريجين .*مجلة جامعة الملك سعود*،مركز بحوث كلية التربية ، ص١٢- ٢٥.
- عبدالله عبده طالب (٢٠٠٦م، يونيو). تقويم برنامج أعداد معلم الفيزياء بكلية التربية جامعة تعز في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة . المؤتمر العلمي الثامن عشر ، منهج التعليم وبناء الإنسان العربي ، المجلد الأول ، دار الضيافة . جامعة عين شمس . ص ص٣٢١- ٣٦٣.

- عبيدات، سهيل. (٢٠٠٧م). *إعداد المعلمين وتنميتهم . الأردن . عالم الكتب الحديث .*
- العدواني، خالد مطهر.(٢٠١٠م). إعداد المعلمين قبل وأثناء الخدمة، دراسة مقدمة إلى جامعة الخرطوم ، كلية التربية.
- عطيات، مظهر و عطيات، خالد.(٢٠١٠م). تقييم برنامج الدبلوم العام في التربية في جامعة الحسين بن طلال من وجهه نظر الطلبة . *المجلة الأردنية في العلوم التربوية* .مجلد ٦.العدد ٣.ص ٢١٩- ٢٣٥.
- علاء إبراهيم. (٢٠٠٣م، مارس) برنامج تدريبي مقترح لتحسن الأداء التدريسي لمعلمي التاريخ في المرحلة الثانوية العامة في ضوء معايير الجودة الشاملة. المؤتمر السنوي الحادي عشر، الجودة الشاملة في إعداد المعلم بالوطن العربي لألفية جديدة،جامعة حلون : كلية التربية . ص ٢٠٧- ٢٤٠.
- فتح الله،مندور. (٢٠٠م).التقويم التربوي . الرياض . دار النشر الدولي .
- مدكور، على أحمد. (٢٠٠٠م).التعليم العالي في الوطن العربي . القاهرة . دار الفكر العربي .
- يوسف، ماهر إسماعيل. (٢٠٠٨م) .المناهج ومنظومة التعليم ، ط٢ ، الرياض ، مكتبة الرشد.

• ثانياً : المراجع الأجنبية :

- Barker,R. (1999). The social work dictionary (4th ed). Washington, DC: NASW Press.
- Glasser, W . (2000) : The Quality School . Croatian Quality school conference 27-29 October 2000.
- Holm ,l, Hom, c,(2003).March , Priming Schoois of Education for education for today;s teacgers . Educaticn Digest 68,7
- Tomas,A. and Lodman,w (2001).Evaluating Education Programs Using A national Survey . journai of Eaucanonai Research.

****

البحث السادس :

" تقييم الطالبات لبرنامج الدبلوم العام في التربية من حيث أهدافه ، ومحتوياته ، ومخرجاته "

إعـــداد :

د/ ابتسام بخيت ناصر البنيان

أستاذ مساعد المناهج وطرق التدريس كلية التربية

جامعة الملك عبد العزيز بجدة

" فاعلية مقرر مقترح في العلوم البيئية قائم على التعلم المتمركز حول مشكلات في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي البيئي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان "

د/جيهان أحمد محمود الشافعي

- **مستخلص الدراسة** :

هدف هذا البحث إلى بناء مقرر مقترح في العلوم البيئية قائم على التعلم المتمركز حول مشكلات ، وقياس فاعليته في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي البيئي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان ،ولتحقيق هذا الهدف تم تصميم مقرر في مقرر العلوم البيئية قائم على التعلم المتمركز حول مشكلات درسه طلاب الفرقة الثالثة شعبة التعليم الأساسي خلال فصل دراسي في كامل صورة مجموعة من المشكلات والقضايا البيئية الملحة ،ثم تم إعداد أداتين للبحث هما: اختبار مهارات التفكير المستقبلي (والذي تكون من ثلاث اختبارات فرعية تقيس ثلاث مهارات هي مهارة التوقع ،مهارة التصور ،ومهارة حل المشكلات المستقبلية)، مقياس الوعي البيئي (والذي تكون من ٤٠ مفردة ٢٠ منها موجبة و٢٠ سالبة صممت وفقا لطريقة ليكرت ثلاثي التدريج) ، وتم تطبيق أداتي البحث في التطبيقين القبلي والبعدي للإجابة عن ثلاث أسئلة بحثية هي :ما فاعلية مقرر مقرر العلوم البيئية المقترح القائم على التعلم المتمركز حول مشكلات في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان؟ما فاعلية مقرر مقرر العلوم البيئية المقترح القائم على التعلم المتمركز حول مشكلات في تنمية الوعي البيئي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان ؟إلى أي مدى توجد فروق راجعة إلى جنس الطلاب المعلمين على تنمية كل من مهارات التفكير المستقبلي والوعي البيئي لديهم ؟ وقد حللت البيانات باستخدام اختبار (ت) للمجموعات المرتبطة ،ثم حساب حجم التأثير(لقياس الفاعلية) ،بالإضافة إلى استخدام اختبار (ت) للمجموعات المستقلة لاختبار الفرق بين الجنسين في نمو متغيري البحث. وقد أسفرت النتائج عن فاعلية المقرر المقترح ،كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا راجعة إلى اختلاف الجنس بين الطلاب في نمو متغيرات البحث عدا مهارة التوقع،فأشارت النتائج إلى تفوق الطالبات فيها عن الطلاب .

" The effectiveness of a suggested course for environmental science based on problems –based learning in developing futures thinking skills and environmental awareness among students of the Faculty of Education , Helwan University "

Abstract

The goal of this research is to build a course suggested for environmental science is based on– problems -based learning, and measure its effectiveness in developing the skills of futures thinking skills and environmental awareness among students of the Faculty of Education , Helwan University , and to achieve this goal the searcher has been designed a course of environmental science is based on problems –based learning, studied students band third Division basic education during the semester in the full range of image problems and pressing environmental issues , and have been prepared tools to search are:a test of futures thinking skills (which consisted of three subtests that measure three skills is a skill expectation, skill , speculation and skill solving future problems) ,a scale of environmental awareness (which consisted of 40 items , 20 of which are positive and 20 negative designed according to the method Likert three- staging) , was applied two tools search in the two applications prior and subsequent to

answer three research questions are: How ɛffective is the program cf the proposed course cf environmental science -based learning centered on problems in the future development cf thinking skills among students in the Faculty cf Education , Helwan University ? How ɛffective is the program cf the proposed course cf environmental science -based learning centered - problems in the development cf environmental awareness among students cf the Faculty cf Education , Helwan University ? What is the impact cf dIIferent sex student teachers to develop all cf the skills cf forward thinking and environmental awareness have ?The data were analyzed using t-test for groups associated with , and then calculate the size cf the ɛffect (to measure the ɛffectiveness) , in addition to using t-test for independent groups to test the dIIference between the sexes in the growth cf the variables cf the research.Have yielded results on the ɛffectiveness cf the proposed program, as results indicated a lack cf statistically signIficant dIIferences due to sex dIIferences in growth among students in the research variables except skill expectation, according to results from the superiority cf the female students .

- **الإطار النظري والدراسات المرتبطة** (* [1]) :

في أواخر القرن العشرين ظهر نوع جديد من الأبحاث التي تختص ببناء المناهج في القرن الحادي والعشرين ،وهو يقوم على أساس من الحسابات العلمية المحكومة بقياسات موضوعية ، وأصبح لهذا النوع من البحوث قواعد منهجية وأصول وأدوات وهو ما يسمى بالدراسات المستقبلية أو علم المستقبل futuristic،كما أصبحت المستقبليات موضوعا لمؤتمرات وندوات تعقد من أجل إصلاح التعليم وتجديده.(النجدي ،٢٠٠٤، ٢٦)

آخرها مؤتمر المكتب التنفيذي للرابطة العربية للدراسات المستقبلية بالتعاون مع مركز الدراسات والبحوث الاقتصادية والاجتماعية المنعقد مؤخرا بالعاصمة التونسية عام ٢٠١٢ بعنوان "الدراسات المستقبلية بين الأهمية والضرورة" ،والذي أوصى بضرورة تقديم مقترح إلى جامعة الدول العربية؛لمخاطبة الحكومات العربية بإدخال الدراسات المستقبلية الاستشرافية ضمن المناهج الدراسية الجامعية، هذا من جهة، ومخاطبة كل وزارات التعليم العالي والبحث العلمي للبلدان العربية لإدراج الدراسات المستقبلية ضمن مناهج التعليم في الجامعات من جهة أخرى. (الرابطة العربية للدراسات المستقبلية،٢٠١٢)

إن المتأمل في معظم الإنجازات العلمية والتكنولوجية التي حققتها البشرية يراها نتاجا لأفكار المبدعين والمفكرين الذين نحتاج إلى إبداعهم ؛ خاصة و مجتمعنا يعيش في عالم سريع التغير و تحيطه تحديات محلية وعالمية ؛ مما يزيد من احتياجه إلى سرعة في تنمية عقليات مفكرة قادرة على الابتكار والتجديد والتنبؤ بالمستقبل . (حافظ ،٢٠١٢، ٤٧٧) فالعلماء والمفكرون يهتمون بالتفكير في مستقبل مجتمعاتهم وحل مشكلاتها لأن المستقبل هو صناعة الحاضر وهو صورة نرسمها جميعا الآن تضع في اعتبارها ما يحدث في كل المجالات والأصعدة سواء كان الصعيد السياسي أو الاقتصادي أو الاجتماعي

[1] ❖ تم استخدام التوثيق بنظام (APA) في توثيق متن هذا البحث وكتابة مراجعه.

أو العلمي (موسى،٢٠١٠، ٥) ؛ لذا يؤكد (إبراهيم ،٢٠١١) على أن الدراسات المستقبلية أصبحت ضرورة حتمية وأمرا لا غنى عنه في الوقت الحاضر لمواجهة متطلبات التقدم التكنولوجى السريع والاستعداد له؛ مما يستلزم إعادة تشكيل وبناء النظم التعليمية بناءا مستقبليا يتناسب ومتطلبات هذا التقدم، كما أضاف أنه لن يتحقق للتربية هذا الهدف إلا بالاستعانة بالدراسات المستقبلية وتقنياتها؛ باعتبار أن التربية في تحليلها النهائى عملية مستقبلية.

والجميع يفكر في المستقبل باستخدام مهارات مثل التخطيط والتوقع والتنبؤ،سواء في المستقبل القريب كاليوم التالي أو لأيام ، أو التفكير في المستقبل البعيد الذي يتطلب تخطيط أعمق وتنبؤ أبعد ،حيث التفكير في خيارات تؤثر في حياتنا ومستوى سعادتنا ورفاهيتنا فيما بعد .

ويعد التفكير في المستقبل جزء لا يتجزأ من تفكير الإنسان أو إدراكه ،فهو نوع من التفكير يتميز به الإنسان عن باقي المخلوقات. (Atance& O'Neill2001 ,.533)

ويعد التفكير المستقبلي وسيلة هامة لاكتشاف الخيارات السياسية الجديدة ومناقشتها وتعديلها والتوصل إلى قرارات بشأنها. (Alister and et.al, 2012, 687)ويعرف التفكير المستقبلي على أنه " القدرة على صياغة فرضيات جديدة ،والتوصل إلى ارتباطات جديدة باستخدام المعلومات المتوفرة ،والبحث عن حلول وتعديل الفرضيات وإعادة صياغتها عند اللزوم، ورسم البدائل المقترحة ثم صياغة النتائج. (حافظ ،٢٠١٢، ٤٨٢) أما (Bentley and et.al,2004) فيعرف التفكير المستقبلي على أنه نوع التفكير الذي تستخدم خلاله السيناريوهات التي تعطينا تصورا لفترة عشرين أو ثلاثين سنة في المستقبل ،ويرى (إبراهيم ،٢٠١١) أن الشخص خلال التفكير المستقبلي يحاول وضع احتمالات لما ممكن أن يحدث في المستقبل ، كما يهتم بدراسة المتغيرات التي تؤدى إلى حدوث هذه الاحتمالات وتحقيقها ؛ فعلم المستقبل يهدف إلى رسم صور تقريبية محتملة للمستقبل بقدر المستطاع ويتضمن أيضا صناعة المستقبل، وليس فقط دراسته أو الاكتفاء بمواجهة ما هو آت وعاجل ، بل أيضا أن نضع في حسابنا تحديات المستقبل وأزماته.

و يتضمن التفكير المستقبلي الاستكشاف المنظم لكيف سيكون عليه المجتمع وبيئته الفيزيقية والثقافية وكيفية تشكيلها مستقبلا ،وفي تدريس العلوم العديد من الموضوعات العلمية الاجتماعية قدمت تركيزا واضحا لتضمين هذا النوع من التفكير، وذلك عن طريق اقتراحاتها بتشجيع الطلاب على تنمية مهارات تفكيرهم التحليلي والنقدي وتقوية قدرات الأفراد والمجتمعات على التخيل والتقييم والعمل نحو مستقبل أفضل.(Alister et.al, 2012, 687) .

وبناءاً على ما سبق فقد حدد (حافظ ، ٢٠١٢، ٤٨٨) مراحل القيام بالتفكير المستقبلي كما يلي :

- الاستطلاع looking around : حيث يتم في هذه المرحلة تحديد وفهم قوى التغيير المؤثرة في موضوع الدراسة أو البحث أو المشكلة.

- التطلع للأمام looking Ahead : ويتم فيها تحديد المؤثرات التي ظهرت وقد تؤدي إلى تغيير المستقبل وإعادة تشكيله.
- التخطيط Planning : ويتم فيها عمل تخطيط استراتيجي من أجل قيادة التغيير ، والعمل على تخطي الفجوة بين الواقع الحالي، والمستقبل المأمول؛في محاولة لرسم صورة المستقبل المفضل والممكن.
- التنفيذ Acting : ويتم فيها تطبيق الاستراتيجيات المخططة مع متابعة المؤشرات الناتجة عنها وعمل محادثات إستراتيجية مستمرة من أجل تحقيق هذا المستقبل الممكن .

هذا وقد أشارت الدراسات والأدبيات التربوية إلى الأهمية الواضحة للتفكير المستقبلي؛ فهو يعمل على توحيد المفاهيم ،ويربط ما بين ما توصلت إليه الأبحاث، ويحدد الأسئلة الرئيسة التي تتطلب مزيد من التأمل والدراسة ، وأكد ذلك ما أوصت به دراسة (حافظ ،٢٠١٢) من ضرورة تدريب الطلاب على مهارات التفكير المستقبلي من خلال برامج معدة لذلك ، وضرورة تضمين المناهج المختلفة - ومنها برامج إعداد المعلم- قضايا معاصرة ومحاولات استشراف المستقبل من خلال استراتيجيات تعمل على تنمية التفكير المستقبلي ، وإعداد تلك المناهج أيضًا في ضوء أهداف التربية للمستقبل ،وإعداد الفرد للقرن القادم،وهذا أيضا ما أكدته دراسة (Arnaud,and et.al,2010) من أهمية تضمين وتنمية مهارات التفكير المستقبلي من خلال المناهج الدراسية المختلفة.

وهناك أسباب عديدة لتضمين التفكير المستقبلي من خلال المناهج بصفة عامة والمناهج العلمية بصفة خاصة ،ومن هذه الأسباب : (Alister and et.al, 2012, 690)

- الحقيقة التي تقول بأن الفوائد التكنولوجية والعلمية هي الأساس في فهم أبعاد المستقبل.
- أن المفاهيم العلمية والتكنولوجية المتضمنة في المناهج العلمية يمكنها حل أي مشكلة .
- يساعد تضمين مهارات التفكير المستقبلي في المناهج العلمية على خلق فرص للتفكير في بناء سيناريوهات مستقبلية ممكنة ومحتملة ومفضلة.

إن تدريب الطلاب على مهارات التفكير المستقبلي يجعلهم يواجهون ويتكيفون بسهولة مع ما حولهم من عالم معقد ومتغير ؛ لأن إعداد الطالب للمستقبل وللتكيف مع العالم سريع التغير لا يمكن أن يحدث فقط بمجرد اكتساب المعارف والمهارات، ولكن التحدي هو إعداد المتعلمين للاعتماد على النفس ،وتطوير الذات ،وأن يكونوا قادرين على تفسير ما يحدث وما سيحدث من حولهم. (Alister and et.al, 2012, 690)

وإذا كان تعليم وتنمية التفكير المستقبلي لدى الطلاب هام وضروري في جميع المراحل التعليمية ومن خلال جميع المناهج الدراسية بصفة عامة ،فإن تنميته تكون أهم في المرحلة الجامعية، خاصة لدى طلاب كليات التربية (كليات إعداد المعلم) ؛ باعتبار أن إعداد المعلمين نقطة البداية لأي إصلاح تعليمي يتطلع لمستقبل أفضل،وبدون الاهتمام بهذه القضية تصبح خطط

إصلاح التعليم بلا تأثير وبلا فعالية. فإذا كان التعليم الجيد هو أساس تقدم المجتمع فهذا لن يتم إلا بمعلم مؤمن بمهنته ،أحسن إعداده الأكاديمي وتكوينه المهني ولديه من القيم والاتجاهات والميول ومهارات التفكير ما يجعله يؤدي دوره على الوجه الأكمل. (الشافعي ،٢٠١٣)

وبالرغم من أهمية تنمية التفكير المستقبلي إلا أن الراصد للمجال التربوي يجد أن هناك ضعفا وندرة في البرامج التي تزود الطلاب بأدوات واستراتيجيات تمكنهم من التفكير بالمستقبل بعقلية مستنيرة واعية ، وتكسبهم القدرة على التغلب على المشكلات والصعوبات التي قد تواجههم في المستقبل ؛حيث إن النسبة الكبيرة من مناهجنا التعليمية تركز على موروثات الماضي ،وبعض مما استجد في الحاضر ،أما المستقبل فلا نرى له إلا إشارات لا ترقى للمستوى المطلوب . (القاضي ،ب.ت، ٤٢٧)

ومن أهم الدراسات المستقبلية التي يجب الاهتمام بها وتوظيف التفكير المستقبلي لأجلها تلك التي تهتم بالبيئة والعلوم البيئية ؛حيث اهتمت مؤخرا تلك الدراسات بتحديد ماذا يعرف الأفراد عن البيئة وعن إحساسهم تجاهها،وما هي السلوكيات التي يسلكونها تجاهها سواء بالسلب أو بالإيجاب، وأشارت العديد من هذه الدراسات إلى أن الوعي البيئي هو أول الخطوات الرئيسة التي تعد الأشخاص لحل المشكلات البيئية مستقبلا (Abdul-Wahab, 2010,503)؛حيث يعد الوعي البيئي الوسيلة الأكثر فاعلية التي تضع المجتمع أمام مسئوليته في التعامل مع قضايا البيئة ؛حيث ترتكز تنمية الوعي البيئي على المستوى الفردي عن طريق تغيير نمط السلوك الفردي وتطبيع عاداته تجاه البيئة والمجتمع ،بمعنى آخر فقد أصبحت الحاجة ماسة لإعداد مواطنين واعين بالبيئة مهتمين بإنقاذها من الكوارث (أحمد & سعود ،٢٠١٢ ، ١٦٩) ،وهذا ما أكده (عبد الغني ،٢٠١٢، ٦٩) من أن أية إجراءات تتخذ لحماية البيئة والمحافظة عليها ومواجهة مشكلاتها، ينبغي أن تبدأ بالإنسان باعتباره المسئول عن ظهور هذه المشكلات، والأساس في هذا الشأن يرجع إلى تربية الإنسان نفسه تربية بيئية يفهم من خلالها أسس التفاعل الصحيح مع بيئته ويقتنع بأهمية المحافظة عليها ويسلك السلوك البيئي المناسب تجاهها ؛ وبناء على ذلك تحتل المؤسسات التعليمية مكانة هامة في مجال تنمية الوعي البيئي بحيث تعكس الحاجات الاجتماعية للبيئة ،وتحاول إكساب الطلاب العادات السليمة والاتجاهات والقيم التي تحقق حماية البيئة والمحافظة عليها وصيانتها ؛ مما جعل دراسة (بابطين ،٢٠٠٢، ١٩) تشير إلى أن حماية البيئة هي مسألة تربوية بالدرجة الأولى؛ فالقوانين وحدها لا تستطيع أن تحقق الغرض المرجو منها إن لم تستند إلى وعي وإدراك يصل إلى ضمير الإنسان ، ويتحول إلى قيم واتجاهات تجعل الإنسان يحافظ على بيئته من كل ما تتعرض له من مخاطر بوازع من داخله وهذا لن يتحقق إلا بحسن إعداد الفرد.

والوعي في اللغة هو الحفظ والفهم ،ووعى الشيء أي حفظه وفهمه ،كما يشير الوعي في اللغة الإنجليزية إلى الفهم وسلامة الإدراك الذي يعني فهم الإنسان لنفسه وللبيئة المحيطة به (يوسف،٢٠١٠ ، ١٩)،ويعرف (بابطين ،٢٠٠٢، ٢٥)

الوعي البيئي على أنه الفهم القائم على الإحساس ، والمعرفة بالعلاقات والمشكلات البيئية ، من حيث أسبابها ، وآثارها ووسائل حلها.

أما (برعي ،٢٠٠٦، ٥٧١) فعرفه بأنه "إدراك الفرد لدوره في مواجهة البيئة وضرورة حسن استغلال الموارد الطبيعية في البيئة ، مع إدراك المشكلات البيئية واقتراح انسب الأساليب لمواجهة هذه المشكلات ،وعرفه (المولى ،٢٠٠٩ ،٢٨٨) على أنه مستوى إلمام المتعلمين بقدر من المعلومات البيئية ،والقدرة على التصرف الصحيح في مواجهة بعض مشكلات البيئة التي تواجههم وما يظهره هؤلاء المتعلمون من اختلاف في اتجاهاتهم نحو القضايا البيئية المختلفة ،وقد أشارت إليه دراسة (البنا ،٢٠١١ ، ٢٣) على أنه الإدراك بمعطيات البيئة أو معرفتها من خلال إدراك الأفراد للواقع الاجتماعي الذي يعيشون فيه ،وبما يدور في بيئتهم المحلية والقومية والعالمية ،أما (أحمد & محمد ،٢٠١٢ ،١١٠) فيعرفاه على أنه حالة عقلية مستندة إلى المعرفة بالقضايا البيئية ينتج عنها سلوك واعٍ إيجابي،ويعرفه (عبد الغني ،٢٠١٢ ،٧٣) بأنه قدرة الفرد على فهم وإدراك المشكلات البيئية المؤثرة في جميع الظروف والعوامل الخارجية التي تعيش فيها الكائنات الحية وتؤثر في العمليات التي تقوم بها .

و تصنف دراسة (البنا ،٢٠١١، ٢٥) الوعي إلى نوعين : وعي وقائي (أو كامل) وهو الذي يمنع حدوث المشكلة البيئية ،والوعي العلاجي والذي يواجه به الفرد مشكلات حقيقية ويجب أن يشترك هو والمجتمع والحكومة معا لحلها .

أما خصائص الوعي البيئي فقد لخصها (البنا ،٢٠١١، ٢٥) فيما يلي:

- **خصائص الوعي البيئي** :

- يعد الوعي البيئي هدف رئيس من أهداف التربية البيئية التي يجب الحرص على تنميته لدى المتعلمين.
- تنمية الوعي لدى الأفراد يتطلب ثلاثة أنواع مهمة من الضبط ، وهي (الضبط المعرفي ،الضبط السلوكي ،وضبط اتخاذ القرارات والحلول تجاه البيئة).
- الأساس الأول في تطوير الوعي البيئي هو توافر خلفية واسعة عن البيئة وأهم مواردها ومشكلاتها ،وأفضل السبل لمواجهة تلك المشكلات.
- الوعي البيئي لدى الأفراد يحدد سلوكياتهم واتجاهاتهم نحو البيئة.

لكل ما سبق بدأ التوجه نحو الاهتمام بالبيئة والحفاظ على مواردها من منظمات عالمية وإقليمية، كاليونسكو والاتحاد الدولي والمنظمة العالمية للأرصاد الجوية ،حيث سعت جميعها إلى تنظيم الندوات والمؤتمرات وإصدار القرارات والتشريعات بهدف حماية البيئة ووقف تدهورها، إلا أن هذه الاتفاقيات والتشريعات لا تجدي نفعا بدرجة كبيرة إلا بتوفر العنصر التربوي من خلال مؤسسات التعليم ؛حيث يعد من أهم أهداف التربية هو تنمية سلوك الإنسان وتثقيفه ثقافة عامة وشاملة ،من أحد أوجهها زيادة الوعي البيئي لديه من خلال المعلومات والمهارات والاتجاهات العلمية الصحيحة التي يتم التأكيد عليها

ضمن المناهج وطرائق التدريس المتنوعة ، ولكي يتم ذلك وتنمى اتجاهات إيجابية نحو البيئة ،يتوجب نشر وتعميم المعلومات البيئية من خلال مؤسسات التربية والتعليم سواء في مراحل التعليم ما قبل الجامعي أو مراحل التعليم الجامعي ؛مما يتطلب من التعليم الجامعي توفير مناهج وطرائق تدريس تشجع الطلبة وتحثهم للمحافظة على بيئتهم ،وتنمي لديهم اتجاهات إيجابية نحو تطوير وتحسين البيئة.(المولى ،٢٠٠٩، ٢٨٦).

ودعماً لأهمية تنمية الوعي البيئي لدى الطلاب ،أوصت دراسة (أحمد & سعود ،٢٠١٢، ١٨٦) بضرورة الاهتمام بتنمية الوعي البيئي لما له من مردود إيجابي في تنمية المسئولية البيئية لديهم ،بالإضافة إلى تنشيط دور الطالب البيئي وتفعيل دوره في العملية التعليمية ، وفي ذات السياق أكدت دراسة (Ryan & Spash,2008) ،ودراسة (Madhumala et.al, 2010) على الحاجة إلى أبحاث ودراسات لزيادة الفهم حول كيفية تنظيم الأفراد لمعتقداتهم ومشاعرهم نحو موضوعات البيئة ،وعلى أهمية تضمين الوعي البيئي بموضوعات المقررات والبرامج التدريسية وكل شيء حولنا،خاصة في المراحل العليا من التعليم (التعليم الثانوي والتعليم الجامعي)،كما أثبتت دراسة (المولى ،٢٠٠٩) تدني مستوى الوعي البيئي العام لدى طلبة كلية التربية ، وأرجعت هذا التدني إلى افتقار المناهج الدراسية بموضوعات عنها ، أيضا أثبتت الدراسة أنه يتساوى كلا الجنسين من الطلاب في تدني مستوى الوعي البيئي ،وأن مستوى الوعي البيئي لدى طلبة كلية التربية بشقيها (العلمي والأدبي) (ذكورا وإناثا) لم يرقَ إلى المستوى المطلوب ،وأشارت إلى أن معدلات مستوى الوعي البيئي لا يزيد إلا باستخدام طرائق تدريسية حديثة تكون أكثر فاعلية في الوعي البيئي لدى الطلاب ، كما أوصت بضرورة اهتمام برامج كلية التربية بقضايا البيئة والسعي لتحقيق أهداف الوعي البيئي وطرق الحفاظ على البيئة ،كما أشارت دراسة (البنا، ٢٠١١ ،٥) إلى أنه لزيادة الوعي البيئي يلزم وضع السياسات التربوية الجديدة المخططة والهادفة والمبنية على طريقة علمية سليمة وعلى معلومات واضحة وحديثة .

كذلك يرى (النجدي ،٢٠٠٥، ١٥٥) أننا عند استشراف المستقبل في القرن الحادي والعشرين نحتاج مراجعة أهداف ونظم وأساليب كافة المناهج والتي منها المناهج التي تتناول دراسة البيئة ؛ حتى يكون لنا منهج واضح نسلكه ناحية تربية أبنائنا يؤدي بنا إلى أن نبتعد عن العفوية والارتجال،و أن يتسم التخطيط بالنظرة الشمولية المستقبلية ،ولن يتحقق ذلك إذا استمررنا في طرائق وأساليب التدريس السائدة حاليا ؛إذ لا يكتفى بإلقاء الحقائق والمعلومات العلمية ،لأن ذلك لن يبني تربية بيئية حقيقية؛لذا فقد ركزت المؤتمرات والدراسات التي عنيت بدراسة البيئة على الأساليب والطرائق التي تحقق إيجابية الطالب والتي تركز على التجربة المباشرة والتعلم عن طريق الممارسة .

وفي الآونة الأخيرة تحولت طرائق التعليم تدريجياً من التمحور حول المعلم أو المادة المتعلمة إلى التمحور حول الطالب ؛ مما جعل للطلاب مسئولية أكبر

في عملية تعلمهم ، وفي تكوين رؤيتهم الخاصة، والبحث والتقصي وإيجاد الحلول لما يواجههم من مشكلاتٍ، سواء كانت هذه المشكلات حالية أو مستقبلية،فالمتعلم أصبح أكثر وعيا بما يتعلمه من مفاهيم وليس ذلك فقط،بل أيضا يبني لنفسه بنيته المفاهيمية واستخدام هذه البنية في حل ما يواجهه من مشكلات ؛لذا فالمتعلمون لا ينبغي أن يعتمدوا على معلميهم في تعلمهم بل يجب تحولهم إلى متعلمين مستقلين ليس خلال تعلمهم فقط بل في حياتهم بصفة عامة(Sungur& Tekkaya,2006, 307) (الملكاوي وآخران،٢٣٨،٢٠٠٨) .

لكل ما سبق فقد عنِيت التربية الحديثة بالتفكير الذي يتمشى مع جهد الطالب وعمره واستعداداته وميوله واتجاهاته وخبراته التعليمية التعلمية وتدريبه على حل المشكلات التعليمية داخل الفصل الدراسي وخارجه بطريقة علمية سليمة، وذلك بمساعدة معلّميه، بحيث تطرح المناهج على شكل مشكلات تثير تفكير الطالب ودافعيته للتعلم، ويحاول جاهداً مع مجموعة من الطلاب الوصول إلى حلول لها ،فيما يعرف بالتعلم المتمركز حول مشكلات.(فؤاد،٢٠٠٨، ٨).

و ترجع أصول التعلم المتمركز حول مشكلات إلى الحركة التقدمية ، خاصة تلك المرتبطة بفكر الفيلسوف التربوي جون ديوي ،الذي يرى أنه يجب التركيز في التعليم على الطبيعة الفطرية للمتعلمين التي تحثهم على البحث والتقصي والإبداع (Delisle,1997,1) ،بمعنى آخر يعد التعلم المتمركز حول مشكلات تطبيقا مهما من تطبيقات الفلسفة البنائية في التدريس ، حيث تعد الفلسفة البنائية من الفلسفات التي تركز على الدور النشط للمتعلم من خلال ما يقوم به من عمليات عقلية ومهارية لاكتساب المعرفة.

وتقوم الفلسفة البنائية على ثلاثة أسس رئيسة ،هي: (زيتون& زيتون،٢٠٠٣،٣٢- ٣٥)

- أن المعنى يبنى ذاتيا من قبل المتعلم نفسه، ولا يتم نقله من المعلم إلى المتعلم.
- يتم تشكيل المعاني عنده بعملية نشطة تتطلب جهدا عقليا.
- البنى المعرفية المتكونة لديه تقاوم التغيير بشكل كبير.

وهذا يعني أن التعلم يحدث طالما يزود المتعلم بخبرات يستطيع استخدامها،وأنه عبارة عن بناء المعرفة في البيئة الاجتماعية؛ ولذلك لابد أن يركز على أنواع معينة من التفكير المطلوب في الحياة الحقيقية، وأحد الطرق لتحقيق ذلك هو التعلم المتمركز حول مشكلات. (سعيدي & البلوشي ،ب ت)

والتعلم المتمركز حول مشكلات هو مدخل أو نظام تعليم بدأ تدريجياً في الانتشار في جميع أنحاء العالم منذ السبعينيات وكان ذلك على نطاق واسع في التعليم الطبي لسنوات عديدة كوسيلة لتلبية ما يشهده العصر من انفجار في المعرفة ، والذي أصبحت فيه المناهج غير قادرة على التعامل مع متطلباته ، حيث يتزايد الاهتمام بتجهيز الطلاب ببرامج قائمة على المشكلة كوسيلة لتحقيق مبدأ " إدارة المعرفة" ،بحيث يدير الطالب طريقة حصوله على المعرفة بنفسه بدلا من أن تعطى له جاهزة عن طريق معلميه ،حيث يعد هذا نوع من أنواع

الاستجابة إلى ما يتطلبه الدمج والتكيف في سوق العمل في المستقبل بعد تخرجه ؛ مما أدى إلى أن يكتسب التعلم المتمركز حول مشكلات أيضا فيما بعد مكانة بارزة في المدارس المهنية الأخرى والتخصصات مثل التعليم ، والهندسة ،والمهن الصحية ، و كليات الحقوق ،وفي سياق إعداد المعلم ، كما استخدم في مجموعة متنوعة من الدورات لمساعدة الطلاب تطوير فهم المعرفة والمحتوى،وكذلك لتعزيز تنمية مجموعة من المهارات اللازمة للطلاب ليصبحوا معلمين فعالين.(Goodnough,2010 (Liu,2005,2)(Woods,1996,2) ,240)

- **مفهوم التعلم المتمركز حول المشكلات** :

يعرف (سعيدي & البلوشي ،ب ت) التعلم المتمركز حول مشكلات على أنه إستراتيجية يتعلم فيها الطالب من خلال عرض مواقف مشكلة واقعية ومحاولته لحل هذه المواقف وفق خطوات منظمة بإشراف وتوجيه من قبل المعلم،كما يعرفه (سالم & اليحي ،٢٠٠٥ ،٥٥) بأنه عملية تعلم باستخدام مشكلات حقيقية في طرق تعليم العلوم الشرعية يشارك الطلاب في وضع حلول مقترحة لها، من خلال فرق عمل يشاركون في تنفيذ عملية التعلم ، أما (فؤاد،٢٠٠٨ ،٦) فيعرفه على أنه أحد استراتيجيات النظرية البنائية، والتي تعتمد على العمل الجماعي، فهي تتيح للمتعلم صنع فهم ذي معنى من خلال ربط المعرفة السابقة ودمجها مع ما تم تعلمه، حيث تبدأ هذه الإستراتيجية بتقديم مشكلة حقيقية يواجهها الطلاب، ويقومون بتحليلها والعمل على إيجاد الحلول المناسبة لها من خلال المعرفة والمهارات التي يتم اكتسابها ، و يعرف (Stephen, 2010, 190) التعلم القائم على مشكلات على أنه مدخل تعليمي يتطلب من المتعلمين أن يحددوا مشكلات حقيقية يواجهونها ،ثم يكتشفون ويحللون بعمق ،كما أنها مفيدة في تنمية التفكير الناقد حول مشكلات حياة حقيقية ويزيد من الاتجاه نحو التقصي والبحث والقدرة على تنفيذها بانتظام،ويعرفه (إسماعيل & صديق ،٢٠١٠ ، ٢٧) على أنه موقف تعليمي يواجه فيهِ الطالب مشكلة حقيقية (واقعية) ،ويسير في حلها وفق مراحل محددة ،مستخدما عمليات البحث والاستقصاء والتفكير المنطقي حتى يصل إلى الحل للمشكلة ، أما (التميمي ،٢٠١٢ ، ٢٤٣) فعرف التعلم المتمركز حول مشكلات بأنها استراتيجية تعليمية تقوم على تصميم الوحدات الدراسية لمبحث ما بحيث تدور حول عدد من المشكلات الواقعية التي تهم الطلاب وتستثير تفكيرهم والتي يؤدي خلال العمل على حلها إلى إكسابهم المفاهيم والمبادئ وإلى ممارسة مهارات التفكير.

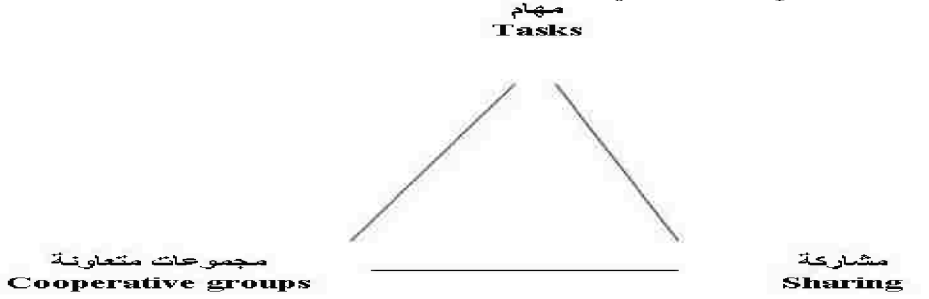
وتختلف استراتجية التعلم المتمركز حول مشكلات عن استراتيجية حل المشكلة في عدد من الأمور، فاستراتيجية حل المشكلة يمكن استخدامها دون أن يتطلب ذلك إعادة تصميم للمناهج (والوحدات التدريسية) بشكل معين كما يتطلبه التعلم المتمركز حول مشكلات ، كما أن في استراتيجية حل المشكلة يتم في الأغلب تعلم المفاهيم والمبادئ باستراتجيات وطرائق مغايرة، ويأتي دور الاستراتيجية في استخدام المفاهيم والمبادئ المتعلمة وتوظيفها في حل مشكلات

تطبيقية أكاديمية وحياتية (سعيدي & البلوشي ،ب ت) ،بمعنى آخر تعد إستراتيجية حل المشكلات من الطرق الممكن استخدامها خلال التعلم القائم على مشكلات ضمناً لمجموعة متنوعة من الطرق داخل المناهج (Planet,2001,4)

هذا ويتكون التعلم المتمركز حول مشكلات من ثلاث عناصر(سالم & اليحي،٢٠٠٥) ، (فؤاد ،٢٠٠٨ ،٦) ، (زيتون & زيتون ، ٢٠٠٣، ١٩٦)

- **مكونات التعلم المتمركز حول مشكلات** :
  - المهام Tasks
  - المجموعات المتعاونة cooperative group المجموعات الصغيرة)
  - المشاركة Sharing .

و يوضح الشكل التالي هذه المكونات الثلاثة للتعلم المتمركز على مشكلات :



شكل رقم (١) عناصر التعلم المتمركز حول مشكلة

حيث يبدأ التدريس بمهمة تتضمن موقفاً مشكلاً يجعل المتعلمين يستشعرون وجود مشكلة ما ،ثم يلي ذلك بحث المتعلمين عن حلول للمشكلة من خلال مجموعات صغيرة كل على حدة ،ويختتم التعلم بمشاركة المجموعات بعضها البعض في مناقشة ما تم التوصل إليه .

هذا وقد أرجع (إسماعيل & صديق ،٢٠١٠ ، ١٨- ١٩) ضرورة الاهتمام بإستراتيجية التعلم التمركز حول المشكلات لعدة أسباب ،أهمها:

- أنها تؤكد على حل المشكلات الصعبة أو المعقدة،وتوفر للطلاب بيئة تعليمية نشطة تجعلهم ينغمسون في العمل بحماس.
- أنها تؤكد على التعليم الفعال القائم على نشاط المتعلم وإيجابيته ،وتحركه لتعليم نفسه بنفسه ؛الأمر الذي يترتب عليه اكتسابه للمفاهيم التي هو بصدد تعلمها .
- يمكن من خلالها تطوير مهارات التفكير العليا بالإضافة إلى تنمية المهارات الدنيا.
- تمثل أحد الاتجاهات الحديثة في التدريس القائم على أساس النظرية البنائية في التعليم ،والتي تنادي بالتفاعل بين العقل والحواس ،باعتباره سبيلا للمعرفة الصحيحة.

كما قد لخص (Delisle,1997,4) الخطوات التي يسير عليها التعليم وفقاً للتعلم المتمركز حول مشكلات فيما يلي:

- يواجه المتعلم بمشكلة في البداية قبل حدوث أي إعداد للتعليم أو أي دراسة.
- يقدم الموقف المشكل للطالب بنفس الطريقة التي يحدث بها في الواقع.
- يعمل الطالب على حل المشكلة وفقاً لقدراته ومستواه التعليمي على التحليل وتطبيق المعارف وتقييمها.
- يحدد الطالب مجال التعلم الذي يحتاجه لحل المشكلة ويستخدم كدليل للدراسة الفردية حتى تحل المشكلة.
- يطبق المتعلم ما تم اكتسابه من معارف خلال دراسته في حل ما يواجهه من مشكلة.
- ما تعلمه الطالب خلال حل المشكلة يلخص ثم يدمج في معارف الطالب ومهاراته الموجودة بالفعل.

مما سبق يتضح أهمية التعلم المتمركز حول مشكلات في ربط المتعلم ببيئته وحياته وتدريبه على كيف يحل ما يواجهه من مشكلات تواجهه خلال تفاعله معها ،وفي تطلعه للعيش مستقبلا في بيئة أفضل ،هذا ما أكدته عدد من الدراسات السابقة منها :دراسة (Liu,2005, 2) ،ودراسة (الملكاوي وآخران،٢٠٠٨، ٢٧٣) ،ودراسة (فؤاد ،٢٠٠٨، ٢٣) ، ودراسة (إسماعيل & صديق ،٢٠١٠، ١٩) التي أشارت جميعها إلى أن الطلاب الذين يدرسون باستخدام التعلم المتمركز حول مشكلات تكون لديهم الفرصة لتنمية مهارات الاستنتاج والتعلم القائم على التوجيه الذاتي ،ويكونون أكثر استقلالية وثقة في قدراتهم، وأكثر قدرة على تطبيق معارفهم عند حل مشكلات جديدة ،مقارنة بأولئك الذين درسوا بالطرق التقليدية،كما أنهم يشاركون بفاعلية في عملية التعلم،ويكونون أكثر تحملا للمسئولية ،كما أثبتت هذه الدراسات أن هؤلاء الطلاب يكونون أكثر إدارة للوقت ؛مما يؤكد على أن التعلم المتمركز حول مشكلات طريقة فعالة لمواجهة التحدي في تحسين مهارات التفكير العليا وتحقيق التعلم المتقن.

كما أثبتت دراسة (Sungur & Tekkaya,2006, 311) ، ودراسة (الملكاوي وآخران ، ٢٠٠٨ ، ٢٧٢) ، ودراسة (Iván et al ,2008, 451) ، ودراسة (عفيفي،٢٠١٠، ٩٠)، ودراسة (Xin, 2012) فاعلية التعلم المتمركز حول مشكلات في تنمية عدد من المتغيرات البحثية مثل : المفاهيم العلمية وتعديل المفاهيم الخطأ ،و التحصيل والمهارات العليا للتفكير وعمليات العلم ودافعية الإنجاز ،والاتجاه نحو العلم ، كما أوصت هذه الدراسات بضرورة استخدام التعلم المتمركز حول مشكلات في التدريس ،خاصة المواد العلمية ، وتوافر أدلة للمعلم تعينه في ذلك بالإضافة إلى تعريف معلم العلوم في أثناء إعداده وتدريبه باستخدام استراتيجية التعلم المتمركز حول مشكلات.

أما في مجال إعداد المعلم ،فقد أكدت دراسة (Shumow,2001,34) على أن استخدام التعلم المتمركز حول مشكلات فعال في إعداد معلمي المستقبل

لتطبيق المحتوى العلمي إلى مواقف إشكالية (أي من النظرية للتطبيق) Problematic situations وهذا ما أشارت إليه نتائج الاختبارات والاستبيانات التي تم تطبيقها على الطلاب، من تقدم تعلم الطلاب باستخدام التعلم المتمركز حول مشكلات عن من تعلموا بالطرق التقليدية؛ حيث أقر الطلاب من خلال تقاريرهم أنهم تعلموا أفضل وازدادت دافعيتهم وثقتهم بأنفسهم وشعورهم بالمسئولية تجاه تعلمهم ،كما أوصت الدراسة بضرورة دمج التعلم المتمركز حول مشكلات بالتعليم الجامعي خاصة بالبرامج الخاصة بإعداد المعلم ويفضل أن يكون ذلك خلال فصل دراسي كامل وليس خلال جزء من فصل ، أما دراسة (Sungur and et.al ,2006, 156) فقد أشارت إلى أن هناك نقص واضح في الأبحاث التي تناولت دراسة التعلم المتمركز حول مشكلات ومقارنة تأثيره بتأثير الطرق التقليدية .

أما دراسة (الحربي ،٢٠٠٧) فقد أشارت إلى أن التعلم المتمركز حول مشكلات واحدة من أهم التطورات التي حدثت في مجال التعليم العالي في الوقت الحاضر،حيث يحفز الطلاب عن طريق مواجهتهم بمشكلات حقيقية يسعون لحلها ،كما أوصت دراسة (عبد الواسع، ٢٠٠٨) ، ودراسة (Goodnough,2010, 243-244) بالاهتمام باستخدام التعلم المتمركز حول مشكلات ؛لأننا بحاجة ملحة إلى التحول من تدريس المعلومات إلى تدريس المهارات والاستراتيجيات الفاعلة لعملية التعلم، فاكتساب الطالب للمهارة يؤدي إلى تعلمٍ أعمق وأبقى، وفي الوقت نفسه يصبح الطالب أكثر استقلالية وأقل اعتمادا على الآخرين باستخدام التعلم المتمركز حول مشكلات في برامج إعداد المعلم ؛لأنه يسهم في وضع الأساس لبداية المعلمين لتطوير معارفهم المهنية والممارسة .

هذا وقد أوضحت دراسة (سالم & اليحي ،٢٠٠٥ ، ٥٥) الصفات التي ينبغي أن يتصف بها معلم القرن الحادي والعشرين ، والتي أكدت الدراسة على أن «التعلم المتمركز حول مشكلات» قد يكون أفضل تطبيق لهذه المواصفات والنابعة من البنائية كواحدة من أفضل مثال لمناخ تعلم بنيوي.

وهذه الصفات هي:

- أن يكون معلماً ذاتي التوجيه، ومتأملاً، وقادراً على التعلم المستمر، وإعادة تعلم المهارات المهنية من خلال الملاحظة والتسجيل المنتظم لأفعاله، وتقويم آثار تدريسه على الطلاب، والاستخدام الجيد للمعارف المتخصصة لتعزيز الأنشطة المهنية.
- أن يقوم بدور فعال ومستقل في تصميم وتقويم وإعادة صياغة استراتيجيات التدريس والتعلم، وذلك عن طريق المراجعة المستمرة لممارساته التدريسية.
- أن يؤسس قراراته الخاصة بالتطبيق النقدي للمعرفة الراهنة في مجاله،وبصفة خاصة عرض المعرفة، واستخدامه الدقيق لمحتوى وإجراءات مجاله المعرفي.
- أن تكون لديه معرفة شاملة عن استراتيجيات التدريس، والتدليل على الاستخدام النقدي لها، عن طريق تحسينها، أو تغييرها، أو تطوير استراتيجيات جديدة عند الحاجة.

- أن يكون حساساً لمتطلبات التربية، والحاجة إلى العمل بشكل إيجابي لتحسين المجتمع.
- أن يعيش ويمارس المبادئ الأخلاقية والخلقية التي يستلزمها المجتمع الديمقراطي، بما في ذلك احترام حقوق وواجبات الإنسان في ارتباطه بالآخرين، وكذلك احترام طرق معيشة الآخرين، واحترام البيئة.

يتضح مما سبق ومن توصيات الدراسات السابقة أهمية التعلم المتمركز حول مشكلات ؛مما جعل الباحثة ترى أنه قد يكون ذا تأثير فاعل في بناء برنامج في العلوم البيئية قائم عليه ،والاعتماد على ذلك البرنامج في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي البيئي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان "شعبة عربي أساسي تحديدا."

- **مشكلة البحث** :

من خلال ما سبق تتحدد مشكلة البحث فيما يلي :

"قصور برامج إعداد المعلم حالياً في تضمين مهارات التفكير المستقبلي،والقضايا البيئية و تنمية الوعي بها –بالرغم من أهميتها- لدى الطالب المعلم، واستخدام الطرق التقليدية في تدريس المقررات الخاصة بهم ؛مما قد يؤثر سلباً على إعداد هؤلاء الطلاب وبالتالي على من يقومون بتدريسهم من طلاب مستقبلا ".

- **أسئلة البحث** :

بصورة إجرائية تطلبت مشكلة البحث الإجابة عن السؤال التالي :

ما فاعلية مقرر مقترح في العلوم البيئية قائم على التعلم المتمركز حول مشكلات في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي البيئي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان؟

ويتفرع من هذا السؤال ،الأسئلة الفرعية التالية :

- ما فاعلية مقرر مقترح في العلوم البيئية قائم على التعلم المتمركز حول مشكلات في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان؟
- ما فاعلية مقرر مقترح في العلوم البيئية القائم على التعلم المتمركز حول مشكلات في تنمية الوعي البيئي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان ؟
- إلى أي مدى توجد فروق راجعة إلى جنس الطلاب المعلمين على تنمية كل من مهارات التفكير المستقبلي والوعي البيئي لديهم ؟

- **حدود البحث** :

اقتصر البحث الحالي علي الحدود التالية :

- مجموعة من الطلاب المعلمين (١٠٨ طالب/معلم ينقسمون إلى ٦٨ (إناث) و٤٠ (ذكور) بالفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية والدراسات الإسلامية (تعليم أساسي)) ،وقد تم اختيار طلاب هذه الفرقة للأسباب التالية:
  - ✓ هذه الشعبة أحد الشعب التي تقوم الباحثة بالتدريس لها وتتميز بعدد طلابها الكبير عن باقي الشعب خاصة العلمية التي كان قليلة في عدد

طلابها مما لا يسمح بتعميم النتائج التي يتم التوصل إليها إذا ما طبق البحث عليهم.

- ✓ وجدت الباحثة أن معظم طلاب هذه الشعبة لا يرون أهمية لمقرر العلوم البيئية بالرغم من كونه مقرر أساسي هام (تم استحداثها بالخطة الجديدة للكلية) ؛خاصة وهم شعب أدبية ومتخرجين من الشعب الأدبية بالتعليم الثانوي ؛مما أدى إلى اعتقاد الباحثة بأن الاهتمام بتقديم هذه المادة الهامة للطلاب بشكل يربطهم بمشكلات بيئتهم ويجعلهم طرفا في حل هذه المشكلات –وهو ما يوفره التعلم المتمركز حول مشكلات- قد يغير قناعاتهم ومعتقداتهم حول هذه المادة .
- ✓ بمراجعة الدراسات السابقة ،وجد أن الوعي البيئي لدى طلاب الشعب الأدبية أقل منه لدى طلاب الشعب العلمية مما يعطي مؤشرا على تنميته لدى باقي الشعب إذا ما تم تنميته لدى طلاب هذه الشعبة.

- ◄◄ الحدود الزمنية:تم تطبيق البحث خلال فصل دراسي كامل ، في الفصل الدراسي الأول في العام الجامعي ٢٠١١ - ٢٠١٢ م .

- **فروض البحث** :

حاول هذا البحث اختبار صحة الفروض التالية :

- ◄◄ يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات اختبار مهارات التفكير المستقبلي للطلاب "أفراد البحث" في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.
- ◄◄ يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات مقياس الوعي البيئي للطلاب أفراد البحث" في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.
- ◄◄ لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات اختبار التفكير المستقبلي لطلاب المجموعتين التجريبيتين "أفراد البحث" في التطبيق البعدي.
- ◄◄ لا يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات مقياس الوعي البيئي لطلاب المجموعتين التجريبيتين "أفراد البحث" في التطبيق البعدي.

- **هدف البحث** :

في ضوء ما تقدم فإن هذا البحث هدف إلي :

بناء مقرر مقترح للعلوم البيئية قائم على التعلم المتمركز حول مشكلة ، ثم قياس فاعليته في تنمية كل من مهارات التفكير المستقبلي والوعي البيئي لدى طلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية والدراسات الإسلامية (تعليم أساسي) .

- **أهمية البحث** :

قد يفيد هذا البحث :

- ◄◄ طلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية والدراسات الإسلامية (تعليم أساسي) من حيث تنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي البيئي لديهم لما لهما من أهمية وأثر في حياتهم الحالية والمستقبلية سواء كانت حياتهم الخاصة ،أو كأفراد في المجتمع بصفة عامة.

- القائمين على برامج إعداد المعلم وأعضاء هيئة التدريس من حيث توجيه انتباههم لأهمية تضمين وتنمية مهارات التفكير المستقبلي ،والوعي البيئي لدى الطلاب المعلمين القائمين على تدريسهم .
- في تقديم مقرر في العلوم البيئية قائم على أحد المداخل الحديثة نسبيا،والذي أثبت كفاءته في تنمية عدد من المتغيرات والسمات الشخصية،ألا وهو التعلم المتمركز حول مشكلات.
- الباحثين وأعضاء هيئة التدريس ،من حيث تقديم أداتين بحثيتين هامتين،هما :اختبار مهارات التفكير المستقبلي ،ومقياس الوعي البيئي .

- **مصطلحات البحث** :

بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية المرتبطة بطبيعة هذا البحث والتي تناولت محاوره المختلفة،تم التوصل إلى التعريفات الإجرائية الآتية لمصطلحات البحث:

- **مقرر** : Course

يعرفه (اللقاني & الجمل،٢٠٠٣ ، 203) على أنه مجموعة من الخبرات التعليمية التي تقدم لمجموعة من المتعلمين في فترة زمنية محددة لتحقيق هدف أو أهداف خاصة.

ويقصد به في البحث الحالي مجموعة الخبرات النظرية والتطبيقية وما يرتبط بها من أنشطة مرتبطة بقضايا ومشكلات بيئية تقدم للطلاب المعلمين أفراد البحث بهدف تنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي البيئي لديهم.

- **الفاعلية** : effectiveness

يقصد بها في البحث الحالي بأنها معدل الزيادة في درجات الطلاب المعلمين في كل من اختبار مهارات التفكير المستقبلي ، ومقياس الوعي البيئي والمرتبطة بتطبيق البرنامج المقترح .

- **التفكير المستقبلي** :Futures thinking

يقصد به في البحث الحالي بأنه العملية العقلية التي يقوم بها الطالب المعلم بغرض التنبؤ بموضوع ،أو قضية أو مشكلة ما مستقبلاً ،و حلها ،أو الوقاية من حدوثها أو التعرض لأضرارها وفقا لما يتوافر لديه من معلومات مرتبطة بها حاليا.

- **التعلم المتمركز حول مشكلات** : Problem based learning

يقصد به في البحث الحالي بأنه تنظيم المنهج التعليمي المقدم للطالب المعلم في شكل مشكلات حقيقية مرتبطة بحياته،وفي سياقها الحقيقي بحيث يسعى الطالب بالاشتراك مع أفراد مجموعته إلى البحث والتقصي والتفكير والتحليل وفقا لقدراتهم ؛بغرض حل هذه المشكلات.

- **الوعي البيئي** : Environmental awareness

يقصد به في البحث الحالي بأنه مجموعة المعارف والمدركات المرتبطة بالموضوعات والقضايا البيئية التي لدى الطالب المعلم والتي تنعكس بالإيجاب على سلوكياته تجاه مكونات البيئة من حوله.

- **الطريقة والإجراءات** :
- **أولاً : منهج البحث** :

ينتمي هذا البحث إلي فئة البحوث التجريبية؛ حيث يهدف إلي قياس فاعلية مقرر مقترح في العلوم البيئية قائم على التعلم المتمركز حول مشكلات في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي البيئي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان (شعبة عربي أساسي) ؛ وهذا يتطلب مقارنة نتائج أفراد البحث بعد تطبيق المقرر لقياس مدى التقدم في متغيري البحث التابعين ،والكشف عن مدى الفروق الراجعة لجنس الطلاب (إناث وذكور) على تلك المتغيرات .

- **ثانياً : التصميم التجريبي** :

١- متغيرات البحث :

- المتغيرات المستقلة: اشتمل هذا البحث علي متغيرين مستقلين هما :
- العامل المستقل التجريبي : وهو المقرر المقترح.
- العامل المستقل التصنيفي :وله مستويان هما: (ذكور وإناث).
- المتغيرات التابعة : اشتمل هذا البحث علي متغيرين تابعين هما :
- مهارات التفكير المستقبلي .
- الوعي البيئي.

٢- المجوعات التجريبية :

يتضح من متغيرات البحث أنه اشتمل علي مجموعتين تجريبيتين هما :-

- مجموعة (١) مجموعة الطالبات /المعلمات (الإناث) اللاتي درسن البرنامج المقترح .
- مجموعة (٢) مجموعة الطلاب /المعلمين (الذكور) الذين درسوا البرنامج المقترح .

- **ثالثاً : أفراد الدراسة** :

تكونت مجموعة أفراد البحث من (١٠٨) طالب /معلم من شعبة اللغة العربية والدراسات الإسلامية (التعليم الأساسي) خلال الفصل الدراسي الأول بالعام الجامعي (الدراسي) ٢٠١١- ٢٠١٢م .

- **رابعاً : بناء المقرر المقترح** : ([٢])

١- الهدف من إعداد المقرر :

هدف هذا المقرر إلى تضمين قضايا ومشكلات بيئية ملحة في صورة مشكلات حقيقية بغرض تنمية وعي طلاب كلية التربية شعبة لغة عربية ودراسات إسلامية (تعليم أساسي) باعتبارهم معلمي المستقبل ومربيي أجيال قادمة ومشاركين كأفراد مجتمع في حل تلك المشكلات ،بالإضافة إلى تنمية تفكيرهم المستقبلي للإسهام في حل هذه المشكلات و الوقاية من حدوثها مستقبلا.

---

[٢] - ملحق رقم (٣) محتوى البرنامج المقترح.
- ملحق رقم (٤) أوراق عمل مجموعات الطلاب.

٢- أسس بناء المقرر :

روعي في إعداد المقرر الأسس التالية:

- طبيعة مقرر العلوم البيئية وأهدافه العامة.
- تقديم الموضوعات في شكل مشكلات حقيقية (وتكون أقرب للمشكلات التي تعاني منها البيئة المصرية بشكل خاص) وتحتاج إلى عمل جماعي لحلها أو التوصل لقرارات بشأنها ،أو التنبؤ بها مستقبلا.
- يتضمن محتوى المقرر مجموعة من القضايا البيئية الهامة الضروري الوعي بها خاصة لفئة الطلاب المعلمين (معلمي المستقبل) لما سيكون له أثر كبير في حياتهم المستقبلية وفي المجتمع بصفة عامة.
- مناسبة تلك الموضوعات للطلاب المعلمين خاصة الشعب الأدبية منهم بحيث تقدم موضوعات عامة ،ثقافية لا تتطلب التدقيق أو التعمق في الأجزاء العلمية البحتة التي تحتاج دراسة لوقت طويل ولجهد كبير غير مناسب لخلفياتهم العلمية.

٣- مراحل إعداد المقرر :

- تحديد المفاهيم والقضايا البيئية المقترح تضمينها في المقرر.

بدأت الباحثة في هذه الخطوة منذ العام الجامعي ٢٠١٠-٢٠١١ ،خلال الفصل الدراسي الأول ؛حيث تمت مراجعة عدد من الدراسات السابقة والمراجع المتناولة للموضوعات البيئية ،بالإضافة إلى الاطلاع على توصيف مقرر العلوم البيئية (كمقرر مستحدث في اللائحة الجديدة لكلية التربية جامعة حلوان) وعلى الأهداف العامة لهذا المقرر ،تم بعدها تحديد مجموعة من المفاهيم والقضايا البيئية الملحة والضروري دراستها والوعي بها من قبل طلاب كلية التربية ،ثم تم بعدها عقد لقاء مع الطلاب –في أثناء هذا العام الدراسي- لاستطلاع رأيهم حول ما يرغبون في دراسته من موضوعات وقضايا بيئية ، وعرض ما توصلت إليه الباحثة وتم تحديده من قبل من موضوعات ، ثم تم الاتفاق على مجموعة من الموضوعات والمفاهيم والقضايا والمشكلات البيئية المختلفة.

- تحديد الأهداف العامة والخاصة لموضوعات المقرر المقترحة.

تم الاطلاع على توصيف مقرر العلوم البيئية وأهدافه العامة ،ثم الاستعانة ببعضها وتعديل البعض الآخر ،وإضافة البعض الآخر.

- إعداد المقرر المقترح قائماً على التعلم المتمركز حول مشكلة.

بحيث تم تقديم المقرر في صورة مشكلات حقيقية وأقرب إلى حياة الطلاب.

- تخطيط محتوى المقرر وتقسيم الموضوعات (كميا وزمنيا)

حيث تم تقسيم موضوعات محتوى المقرر إلى فصول (وحدات تعنون بأحد المشكلات أو بأحد القضايا البيئية الهامة)

- إعداد أوراق العمل الخاصة بالطلاب والمحتوية على المشكلات المقترح دراستها.

تم تقديم المشكلات (وحدات محتوى المقرر) في شكل مهام بأوراق عمل يتم توزيعها على مجموعات الطلاب (بواقع مشكلة لكل مجموعة) على مدار فصل دراسي كامل بواقع ساعتان أسبوعيا.

٤- ضبط المقرر :

- بعد إعداد المقرر في صورته الأولية ،تم تجربته على مجموعة من الطلاب المعلمين (حيث اعتبرت طلاب شعبة اللغة العربية والدراسات الإسلامية الدارسين خلال العام الجامعي ٢٠١٠ - ٢٠١١م بمثابة مجموعة استطلاعية لتجريب المقرر ؛ وذلك لاستطلاع آرائهم حول موضوعات المقرر وتعديل ما يحتاج إلى تعديل.
- ثم تم عرض المقرر على مجموعة من السادة المحكمين الخبراء في مجال المناهج وطرق التدريس خاصة طرق تدريس المواد العلمية.
- ثم تم تجميع آراء السادة المحكمين وتعديل ما أجمع على تعديله نسبة كبيرة منهم ؛وبذلك أصبح المقرر في صورته النهائية جاهزا للتطبيق.

٥- إعداد المقرر في صورته النهائية :

بعد الخطوة السابقة أصبح المقرر جاهزا للتطبيق خلال الفصل الدراسي الأول العام الجامعي ٢٠١١.٢٠١٢ ، ويتضح من الجدول التالي موضوعات محتوى المقرر وتقسيماتها بعد إعداده في صورته النهائية.

جدول رقم (١) : موضوعات محتوى المقرر المقترح

الفصل	عنوانه	موضوعاته	عدد أسابيع التدريس	عدد الساعا
الأول	مشكلات بيئية دولية	- مشكلة المياه (في مصر –في الدول العربية –اقتراحات للحلول) - أزمة الطاقة (مصادر الطاقة – أنواع مصادر الطاقة- الطاقة النظيفة – الطاقة البيولوجية –طاقة الفضاء الخارجي)	٢	٤
الثاني	مشكلة ظاهرة التصحر	-تعريف التصحر. -أسبابه. -أنواعه. -أضراره -التصحر في مصر والوطن العربي. -وسائل الحد منه.	١	٢
الثالث	مشكلة التلوث والتغيرات المناخية	-مفهوم التلوث وأنواعه. -تلوث الهواء ،تلوث الماء ،تلوث التربة –تلوث الغذاء التلوث الإشعاعي –تلوث الفضاء –التلوث الالكتروني –التلوث البصري-التلوث الصوتي. - التغيرات المناخية.(الاحتباس الحراري-تآكل طبقة الأوزون- ظاهرة النينو المناخية)	٢	٤
الرابع	الكوارث الطبيعية وكيفية التعامل معها	-الأعاصير-الزلازل -البراكين. -الفيضانات. - السيول.	٢	٤
الخامس	الأمراض.	الزهايمر-الالتهاب الكبدي الوبائي-الفشل الكلوي-داء القطط-السكري.	٢	٤
السادس	التنوع الحيوي	-المواطن –المقاطعة-تقسيمات المواطن البيئية- أهمية التنوع الحيوي و أضرار تقلصه على البيئة.	١	٢
قائمة المراجع		مجموعة من المصادر المطبوعة والإلكترونية.		

- **خامساً : إعداد أدوات البحث :**

استخدم في هذا البحث أداتين هما :

١- اختبار مهارات التفكير المستقبلي : (٣)

فبعد مراجعة عدد من الدراسات السابقة التي تناولت مهارات التفكير بصفة عامة ومهارات التفكير المستقبلي بصفة خاصة والتي منها دراسة (الشافعي،٢٠٠٧) ،ودراسة (حافظ ،٢٠١٢) ، ودراسة (Alister and et.al, 2012)،وما تناولته الأدبيات التربوية مثل :(السرور ،٢٠٠٥) ،و(زيتون ،٢٠٠٣)،و (الزغلول& الزغلول،٢٠٠٣) ، و(زيتون ، ٢٠٠٢) في هذا المجال ،تم التوصل إلى ثلاث مهارات للتفكير المستقبلي هي:(مهارة التوقع ،و مهارة التصور ، ومهارة حل المشكلات المستقبلية) ؛ لذا فقد أعدت الباحثة اختبار مهارات التفكير المستقبلي مكون من ثلاثة اختباراتٍ فرعية ،اختبار لكل مهارة من المهارات الثلاثة ،هذا وقد مر بناء هذا الاختبار وفقا للخطوات التالية:

٢- تحديد الهدف من الاختبار :

هدف هذا الاختبار إلى قياس مهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب الفرقة الثالثة شعبة اللغة العربية والدراسات الإسلامية .

٣- تحديد المهارات الفرعية والتحت فرعية لمهارات التفكير المستقبلي الثلاثة.

تم التوصل إلى ثلاث مهارات أساسية للتفكير المستقبلي المراد قياسها هي مهارات التوقع والتصور وحل المشكلات المستقبلية؛ وبناء على ذلك تم جمع المادة العلمية لتحديد تعريف ومواصفات كل مهارة من هذه المهارات ،ثم تم تقسيم كل منها إلى مهارات ثانوية ومن ثم إلى أنماط سلوكية قابلة للملاحظة أو للقياس ،وكانت نتيجة هذه الخطوة كما في الجدول التالي:

جدول (٢) يوضح مهارات التفكير المستقبلي وأنماطها السلوكية.

المهارة وتوصيفها	الأنماط السلوكية الملاحظة والمعبرة عنها
التوقع "هو التوصل إلي معرفة ما سيحدث في المستقبل بالاستعانة إلي ما لدي الفرد من معلومات سابقة . بمعني آخر فهي عملية استقراء للمستقبل من خلال المشاهدات الحالية.	▪ يتوقع من خلال رسوم بيانية . ▪ يتوقع باستخدام بيانات كافية يتم الحصول عليها من خلال ملاحظات وقياسات صادقة وسليمة. ▪ يستخدم القانون أو المبدأ أو النظرية أو التفسير كأساس للتوقع. ▪ يتوقع بناءً عن الدراسة المتأنية الدقيقة لموضوع التنبؤ.
التصور هي تلك العملية التي يتم من خلالها تكوين صور متكاملة للأحداث في فترة مستقبلية وتتأثر بعوامل الابتكار الخلق الخيال العلمي في محاولة لتصوير هذا التصور المستقبلي. وتتمثل أهم مجالات تطبيق مهارة التصور في تشجيع الطلاب علي طرح مجموعة من التصورات الواقعية .	▪ يستخدم الخيال والصور العقلية لتوسيع المدارك. ▪ يتصور نفسه في مكان الحالة موضع التخيل. ▪ لا يتقيد بأفكار محددة عند تكوين التصور. ▪ ينتج أكبر عدد ممكن من الأفكار.
حل المشكلات المستقبلية هو عمل فكري يتم خلاله أستخدام مخزون المعلومات والقواعد والمهارات والخبرات السابقة في حل تناقض أو توضيح أمر غامض أو تجاوز صعوبة تمنع الفرد من الوصول إلى غاية معينة مستقبلا. أو هي المهارة التي تستخدم لتحليل ووضع استراتيجيات تهدف إلى حل سؤال صعب أو موقف معقد أو مشكلة تعيق التقدم في جانب من جوانب الحياة ، وهي عبارة عن إيجاد حل لمشكلة ما أو قضية معينة أو مسألة مطروحة.	- يتنبأ بالمشكلات المتوقع حدوثها مستقبلا من دراسته للواقع الحالي. - يحدد المشكلة تحديداً دقيقاً. - يخطط للحل وفقاً لإجراءات وخطوات واضحة. - يجمع أكبر قدر من المعلومات المتاحة ،يستطيع من خلالها اقتراح حلول برؤى مستقبلية. - يفكر في أكثر من احتمال للحل وفقا لما يتوافر لديه من معلومات. - يحلل كل حل مقترح ويحدد مميزاته وعيوبه. - يختار الحل أو مجموعة الحلول الأفضل وفقاً لتحليلاته ولما يتوافر من معلومات لاقتراحها لحل المشكلة المتوقع حدوثها مستقبلا.

[٣]- ملحق رقم (١):اختبار مهارات التفكير المستقبلي.

١- بناء (صياغة) مفردات الاختبار :

بناء على الخطوة السابقة تم تحويل الأنماط السلوكية القابلة للقياس لكل مهارة فرعية إلى مفردة (عبارة) تقيس أحد جوانب المهارة الرئيسة.

- **صياغة تعليمات الاختبار :**

حيث تم وضع فقرة توجيهية تسبق كل مهارة توضح للطالب طبيعة المهارة المقاسة ،وكيفية الإجابة عن مفردات الاختبار .

٢- التجربة الاستطلاعية للاختبار :

- **صدق الاختبار :**

لمعرفة مدي صدق الاختبار تم عرضه علي مجموعة من السادة المحكمين الخبراء في مجالات التربية وعلم النفس بعد الانتهاء من إعداده في صورته الأولية ؛ وذلك لأخذ آرائهم فيه من حيث دقة عباراته وارتباطها بالمهارات الفرعية ، وتلا هذه الخطوة إجراء بعض التعديلات التي اقترحها السادة المحكمون واعتبر ذلك مؤشرا لصدق المقياس.

- **ثبات الاختبار :**

لحساب معامل ثبات الاختبار ككل تم استخدام معادلة كيودر ريتشاردسون الصيغة (٢١) ؛ وذلك لأنها هي الأنسب في حالة الاختبارات متعدد الأبعاد- لاحظ أن الاختبار ثلاثي البعد-) (منسي & صالح ، ٢٠٠٤، ٢٩٢)؛وقد بلغت قيمة معامل ثبات الاختبار ككل (0.84) ،وهي تعد درجة ثبات عالية.

وحيث إن اختبار مهارات التفكير يتكون من ثلاثة اختبارات فرعية كل واحد منها يقيس أحدى مهارات التفكير المستقبلي الثلاثة (التوقع ،التصور ،حل المشكلات المستقبلية) ؛ فقد تم حساب معاملات ثبات كل اختبار فرعي على حدة باستخدام معادلة كيودر ريتشاردسون الصيغة (٢٠) ؛ وذلك لأنها هي الأنسب في حالة الاختبارات ذات المفردات ثنائية الدرجات (صفر ، ١ فقط) (علام ،٢٠٠٦ ، ١٦٢- ١٦٥) وذلك بالنسبة للمهارتين الأولى والثانية، أما بالنسبة لمهارة حل المشكلات المستقبلية تم حساب معامل الثبات باستخدام معادلة معامل (α) لكرونباخ ؛نظرا لأنها هي الأنسب لحساب ثبات الاستبيانات،والاختبارات التي يوجد بها مدى من الدرجات المحتملة لكل فقرة (أبو علام ،٢٠٠٠ ،٤٦٩) ،وقد بلغت معاملات ثبات الاختبارات الفرعية على التوالي : 0.77 ، 0.81 ، 0.87

جدول (٣) : يوضح مواصفات وكيفية تقدير درجات اختبار مهارات التفكير المستقبلي.

م	المهارة	المفردات التي تعبر عنها	عدد المفردات	إجمالي الدرجات
١	التوقع	١-١٥	١٥	١٥
٣	التصور	١٦-٢٠	٥	١٥
٤	حل المشكلات المستقبلية	٢١-٤٥	٢٥	٧٥
٥	الاختبار ككل	إجمالي عدد المفردات	٥٥ مفردة	١٠٥

- **مقياس الوعي البيئي** :(٤)

بعد الاطلاع على ما تم ذكره سابقاً من دراسات سابقة وأدبيات تناولت الوعي البيئي، أعدت الباحثة المقياس الذي تم استخدامه في القياسين القبلي والبعدي. وقد تكون المقياس من ٤٠ عبارة (٢٠ عبارة منهم موجبة و ٢٠ عبارة سالبة) وأمام كل عبارة ثلاث بدائل على غرار طريقة ليكرت ذات المقياس المتدرج الثلاثي والذي كانت بدائله: (موافق ، موافق إلى حد ما، معارض)

وبعد إعداد المقياس في صورته الأولية تم عرضه على مجموعة من المتخصصين في مجالي المناهج وعلم النفس ،وتم تعديله بناءً على آراء السادة المحكمين حتى وصل إلى صورته النهائية ،و أعد ذلك مؤشرا على صدق المقياس (صدق المحكمين)

أما بالنسبة لثبات المقياس فقد تم حسابه باستخدام معادلة ألفا كرونباخ ،نظرا لأنها الأنسب لحساب ثبات الاستبيانات والمقاييس (أبو علام،٢٠٠٠، ٤٦٩) .

هذا وقد بلغت قيمة معامل الثبات للمقياس 0.78 وهي تعد قيمة مقبولة لأغراض البحث .

ويوضح الجدول التالي مواصفات مقياس الوعي البيئي وكيفية احتساب الدرجات .

جدول (٤) يوضح مواصفات وكيفية تصحيح مقياس الوعي البيئي

العبارات	أرقام العبارات	طريقة التصحيح وفقا للبدائل (موافق- موافق الى حد ما – معارض) على الترتيب	إجمالي درجة المقياس
الموجبة	١،٥،٨،٩،١٠،١٤،١٦،١٧،١٩،٢٠،٢٢ ٢٥،٢٨،٣١،٣٢،٣٣،٣٦،٣٧،٣٨،٤٠	٣-٢-١(درجة)	١٢٠ درجة
السالبة	٢،٣،٤،٦،٧،١١،١٢،١٣،١٥،١٨،٢١،٢٣ ٢٤،٢٦،٢٧،٢٩،٣٠،٣٤،٣٥،٣٩	١-٢-٣ (درجة)	

- **سابعاً : تنفيذ تجربة البحث** :

نفذت التجربة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١،وقد مر تنفيذ تجربة البحث بالخطوات التالية :

- تم عرض الموضوعات (المشكلات) المتضمنة في المقرر المقترح على الطلاب المعلمين (أفراد البحث) ،وتم شرح كيفية تناول هذه الموضوعات وشرح الهدف من دراستها ،وما الأهمية أو الفوائد المتوقع تحقيقها من خلال دراسة مقرر العلوم البيئية بهذا المقرر.
- تم بعد ذلك تقسيم الطلاب المعلمين إلى مجموعات يتراوح عددها ما بين ٥- ٨ طلاب ،بحيث يدرس الطلاب بكل مجموعة أحد القضايا ،أو المشكلات كمهمة ،وتحدد أدوار كل طالب داخل المجموعة ويختارون لهم قائد ،ويتم توزيع جوانب الموضوع على أفراد المجموعة لغرض تجميع المعلومات وعقد المناقشات وعمل التحليلات والاستدلالات بغرض وضع اقتراحات وتصورات لحل ما يتناولون من مشكلة ،ثم يقدمون التقارير .

---

[٤]- ملحق رقم (٢): مقياس الوعي البيئي .

- تم عرض مجموعة من المراجع ومصادر التعلم المطبوعة والالكترونية والتي يمكنها أن تعين مجموعات الطلاب في البحث حول ما يتناولون من مشكلات .
- تم الاتفاق مع مجموعات الطلاب بأن لابد وأن يكون لهم لقاء أو لقاءين على الأقل مع الباحثة لمتابعة ما يقومون به من إجراءات وما هي الخطة التي تم وضعها وكيف تم توزيع الأدوار على أفراد المجموعة ،كذلك لتقديم مساعدات وتوضيحات لما تحتاجه المجموعة من استفسارات ،أو تقديم المشورة والنصيحة للتغلب على أية صعوبات تواجههم ،حيث تم إعلان أوقات الساعات المكتبية للباحثة بالقسم خلال الأسبوع وكذلك طرق التواصل هاتفيا أو إليكترونيا عبر البريد الإلكتروني أو مواقع التواصل الاجتماعي.
- تم الاتفاق على أن تعرض كل مجموعة الإجراءات التي قامت بها أثناء حل المشكلة ،وما هي الصعوبات التي واجهتهم ،والنتائج التي توصلوا إليها والحل أو الحلول المقترحة للمشكلة .
- ثم يتم المناقشة بين الطلاب العارضين و الباحثة من جهة وباقي طلاب الشعبة من جهة أخرى حتى يتضح كافة عناصر الموضوع موضع الدراسة.
- ثم يتم طرح مجموعة من التساؤلات من قبل الباحثة حول المشكلة وكيف يمكننا التغلب عليها والوقاية من أضرارها قبل حدوثها مستقبلاً ، وهل ممكن أن تتطور أو تتفاقم ،وكيف لنا منع ذلك في المستقبل ،وما هو دورهم كمعلمين في تنمية وعي طلابهم بالقضايا البيئية وتنمية سلوكهم الإيجابي نحو بيئتهم .
- ثم يتم تلخيص الموضوع بكافة جوانبه وتقديم مادة علمية متكاملة تصبح بمثابة مصدر للمذاكرة وللمراجعة النهائية لاختبارات آخر الفصل الدراسي.

- **تطبيق أدوات البحث** :

(اختبار مهارات التفكير المستقبلي ،ومقياس الوعي البيئي) قبلياً على الطلاب المعلمين "أفراد البحث " من أجل التحقق من هدفين هما :

- تحديد نقطة البداية واستخدامها للمقارنة بين نتائجها ونتائج التطبيق البعدي لقياس فاعلية استراتيجيات تنويع التدريس.
- قياس متغيرات البحث لأفراد البحث قبلياً للتأكد من تكافؤ المجموعتين؛حتى لا تؤثر اختلافات مستوياتهم في هذين المتغيرين –إن وجدت- على نتائج البحث،وكان نتائج هذه الخطوة كما في الجدولين التاليين:

جدول (٥) : يوضح قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين بالمجموعتين التجريبيتين (١ ،٢) في التطبيق القبلي لاختبار مهارات التفكير المستقبلي للتأكد من تكافؤ المجموعتين

المجموعة / المهارات	المجموعة التجريبية (١) (عدد الطالبات =٦٨)		المجموعة التجريبية (٢) (عدد الطلاب =٤٠)		درجة الحرية	قيمة (ت)الحسابية	قيمة(ت)الجدولية عند مستوى دلالة 0.01
	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)			
التوقع	7.91	1.543	7.30	1.728	١٠٦	1.903	2.626
التصور	8.12	1.728	8.13	1.223		0.30	
حل المشكلات المستقبلية	45.12	9.861	42.63	8.986		1.310	
الاختبار ككل	61.15	9.605	58.05	8.202		1.705	

جدول (٦) : يوضح قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين بالمجموعتين التجريبيتين في التطبيق القبلي لمقياس الوعي البيئي للتأكد من تكافؤ المجموعتين

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة(ت) الحسابية	قيمة(ت)الجدولية عند مستوى دلالة 0.01
التجريبية (١)	٦٨	75.18	13.242	١٠٦	0.720	2.626
التجريبية (٢)	٤٠	73.38	11.274			

يتضح من الجدولين (٥) ،(٦) أن قيم (ت) الحسابية لكل متغيرات البحث أقل بكثير من قيمتها الجدولية مما يدل على تكافؤ مجموعتي البحث.

ثم تم إعادة تطبيق أداتي البحث (اختبار مهارات التفكير المستقبلي ، ومقياس الوعي البيئي)على مجموعتي البحث بعد التعلم باستخدام المقرر المقترح في نفس التوقيت، ثم تم تصحيح إجابات الطلاب المعلمين في هاتين الأداتين ،ورصدت درجاتهم في كشوف خاصة تمهيداً لعرض نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها .

- **ثامناً : أساليب التحليل الإحصائي :**

- اختبار (ت) لمتوسطين مرتبطين ،لتعرف فاعلية المقرر المقترح ،عند اعتبار التغير في كل من مهارات التفكير المستقبلي ،والوعي البيئي لدى الطلاب المعلمين مؤشر لهذه الفاعلية (صلاح علام،٢٠٠٥، ٢١٥) .
- اختبار (ت) لمتوسطين مستقلين (صلاح علام،٢٠٠٥، ٢٠٠) ؛ لتحديد ما إذا كان هناك فروق دالة في نتائج مجموعتي البحث (بعد تطبيق المقرر المقترح) في متغيري البحث(مهارات التفكير المستقبلي والوعي البيئي).
- مربع ايتا لقياس حجم التأثير (حيث إن الحد الذي تقبل عنده قيمة مربع إيتا = ٠.٥ فأكثر) (صادق& أبو حطب ،١٩٩١، ٤٤٣).
- مقرر التحليل الإحصائي للبحوث التربوية SPSS (إبراهيم & هاشم،٢٠١٢، ٣٣٤).

- **تاسعاً : نتائج البحث. وتفسيرها ومناقشتها :**

فيما يلي عرض لنتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها وفقاً لأسئلته.

١- النتائج الخاصة بالسؤال الأول ،وهو :

" ما فاعلية مقرر العلوم البيئية المقترح القائم على التعلم المتمركز حول مشكلات في تنمية مهارات التفكير المستقبلي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان؟."

قيست الفاعلية في هذه الحالة عن طريق حساب قيمة (ت) لمتوسطين مرتبطين ، تلاه حساب قيمة مربع إيتا لقياس حجم التأثير، و يوضح جدول (٧) ملخصا للنتائج الخاصة بتطبيق اختبار T-test للمقارنة بين متوسطي درجات الطالبات في مقياس المهارات الحياتية . بأبعاده المختلفة . في التطبيقين القبلي والبعدي .

جدول (٧) : يوضح متوسط الدرجات والفرق بين المتوسطين وقيمة (ت) في اختبار مهارات التفكير المستقبلي في التطبيقين القبلي والبعدي (عدد أفراد البحث =١٠٨)

المهارات الحياتية	متوسط درجات المقياس		الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري	قيمة (ت) المحسوبة	قيمة(ت) الجدولية	درجات الحرية	حجم التأثير(قيمة مربع إيتا)
	القبلي	البعدي						
التوقع	7.69	11.56	3.88	1.863	21.640	2.626	١٠٧	0.81
التصور	8.12	12.48	4.36	1.737	26.089			0.864
حل المشكلات المستقبلية	44.19	63.34	19.15	9.717	20.478			0.80
الاختبار ككل	60.00	87.39	27.39	9.958	28.584			0.88

يتضح من جدول (٧) أن قيمة (ت) للفرق بين المتوسطين، قد بلغت بالنسبة لاختبار مهارات التفكير المستقبلي بأبعاده المختلفة وللمقياس ككل قيم أعلى من القيمة الجدولية بكثير،مما يعني أنها قيم دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١،حيث إنها تزيد عن القيمة الجدولية عند درجات حرية ١٠٧ وهي ٢,٦٢٦،ويتضح أيضا من جدول (٧) أنه بحساب قيمة مربع إيتا لقياس حجم التأثير وجد أن قيمة مربع إيتا كبيرة مما يدل أن للمقرر حجم تأثير كبير على نمو مهارات التفكير ؛ وتدل هذه النتيجة على أن مقرر مقرر العلوم البيئية المقترح قد حقق فاعلية عالية في مجال مهارات التفكير المستقبلي موضع البحث ، وهذا يؤكد صحة الفرض الأول من فروض البحث والذي كان نصه :" يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات اختبار مهارات التفكير المستقبلي للطلاب "أفراد البحث" في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

وقد ترجع هذه النتيجة إلى بناء المقرر وفقاً للتعلم المتمركز حول مشكلات؛والذي قدم مجموعة من المشكلات الهامةٍ والملحة التي تتناولها سواء وسائل الإعلام أو أحاديث المثقفين والتي ترتبط أيضا بحياة الطلاب المعلمين مما زادهم حماسة وتحدي لتلك المشكلات وجعلهم أحرص على جمع المعلومات الخاصة بها ،والقيام بالمهام المطلوبة منهم بإتقان حرصا على إحاطة المشكلة بكل جوانبها مما أعطاهم فرصة لرؤية أوضح لتلك المشكلات لم تتوافر لهم من قبل مما جعلهم أكثر فهما وتصورا لها وأكثر قدرة على تحديدها بل ووضع خطط مقترحة لحلها مستقبلا ؛وهذه ممارسة صريحة لمهارات التفكير المستقبلي مما أدى إلى تنميتها لدى هؤلاء الطلاب المعلمين.

كما قد تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة العمل الجماعي الذي يوفره التعلم المتمركز حول مشكلات ؛من تعاون أحيانا وتنافس في أحيان أخرى ،كما أن توزيع الأدوار وتحديدها بشكل دقيق يجعل كل فرد في المجموعة حريصا على أداء دوره بأفضل شكل ممكن لإنجاح عمل المجموعة عامة ،كما أن تكليف كل مجموعة بأحد الموضوع وجعلها المسئولة عنه من أوله إلى آخره مسئولية كاملة

أمام باقي المجموعات أدى بكل فرد في المجموعة إلى ظهور أفضل ما عنده من قدرات بدءا من تجميع المعلومات وحتى التحليل والتنبؤ وحل المشكلات المتناولة بالدراسة ؛حيث إنها الغاية التي تنتهي بها أي مهمة لأي مجموعة.

وثم سبب آخر يمكن أن ترجع إليه هذه النتيجة- بالإضافة إلى ماسبق من أسباب- هو ما تم عقب عرض كل مجموعة من مناقشات بين كافة عناصر العملية التعليمية (طلاب معلمين عارضين للموضوع وطلاب آخرين مستمعين ومناقشين لما يعرض وكذلك بينهم جميعا وبين الباحثة كمعلم موجه أو ميسر) وما طرح من أسئلة مفتوحة النهاية وتتطلب تفكير مستقبلي حول ما يعرض من مشكلات من تنبؤ وتصور وحل مشكلات مما أدى إلى تنمية تلك المهارات.

دراسة (الملكاوي وآخران ،٢٠٠٨) و دراسة (إسماعيل & صديق ،٢٠١٠) ودراسة (Goodnough,2010) والتي توصلت إلى فاعلية التعلم المتمركز حول المشكلات في تنمية مهارات التفكير خاصة مهارة تفكير حل المشكلات بالإضافة إلى الاستقلالية في التعلم والتعلم المنظم ذاتيا خاصة لدى الطلاب المعلمين .

كما تتفق هذه الدراسة مع دراسة (Shumow,2001) ودراسة (عبد الواسع،٢٠٠٨) ،ودراسة (Sungur& Tekkaya,2006) ودراسة (Xin, 2012) في أن التعلم المتمركز حول مشكلة أدى إلى فهم وتعمق أكبر وأبقى ويصبح المتعلمون خلاله أكثر تأملا وتفكيرا وأكثر مشاركة وتحملا لمسئولية تعلمهم وبالتالي هي الأنسب في إعداد معلمي المستقبل.

٢- النتائج الخاصة بالسؤال الثاني ،وهو :

ما فاعلية مقرر العلوم البيئية المقترح القائم على التعلم المتمركز حول مشكلات في تنمية الوعي البيئي لدى طلاب كلية التربية جامعة حلوان ؟.

وقيست الفعالية في هذه الحالة عن طريق حساب قيمة (ت) لمتوسطين مرتبطين،تلاه قياس قيمة مربع إيتا لقياس حجم التأثير، و يوضح جدول(٨) ملخصا للنتائج الخاصة بتطبيق اختبار T-test للمقارنة بين متوسطي درجات طالبات الأفراد التجريبية في مقياس دافعية الإنجاز في التطبيقين القبلي والبعدي .

جدول (٨) : يوضح متوسط الدرجات والفرق بين المتوسطين وقيمة (ت) في مقياس الوعي البيئي في التطبيقين القبلي والبعدي(عدد أفراد البحث = 108)

متوسط درجات المقياس		الفرق بين المتوسطين	الانحراف المعياري	قيمة (ت)المحسوبة	قيمة (ت) الجدولية	درجات الحرية	حجم التأثير (قيمة مربع إيتا)
القبلي	البعدي						
74.5	96.06	21.56	16.474	13.598	2.626	107	0.63

يتضح من جدول (٨) أن قيمة (ت) للفرق بين المتوسطين ،قد بلغت للوعي البيئي:(13.598)،وهي دالة إحصائيا عند مستوى ٠,٠١،حيث إنها تزيد على القيمة الجدولية عند درجات حرية ١٠٧ وهي ٢,٦٢٦ ، أما بالنسبة لقيمة مربع إيتا فكما يتضح في الجدول تدل على حجم تأثير كبير ؛ وتدل هذه النتيجة

على أن مقرر مقرر العلوم البيئية المقترح قد حقق فاعلية عالية في مجال الوعي البيئي موضع البحث ، وهذا يؤكد صحةٍ الفرض الثاني من فروض البحث الذي كان نصه:" يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات مقياس الوعي البيئي للطلاب أفراد البحث" في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

وقد ترجع هذه النتيجة إلى طبيعة المقرر وما يتضمنه من موضوعات وقضايا خاصة بالبيئة ،والطريقة المقدمة بها هذه القضايا بالتعلم المتمركز حول مشكلات مما منح فرصاً كثيرة للطلاب المعلمين لأن يتمكنوا من هذا المحتوى ويدققوا في مكوناته ؛مما جعلهم أكثر إدراكاً لها ولأهميتها سواءٍ في حياتهم الشخصية أو في مجتمعهم عامة وكنتيجة لذلك أصبح لديهم وعياً أكبر بها.

وقد ترجع هذه النتيجة أيضاً إلى طبيعة التعلم المتمركز حول مشكلات الذي يلقي بالمسئولية الأكبر على المتعلم في جمع المادة العلمية وتلخيصها وعمل روابط فيما بينها ثم عرضها وتوضيح وجهة نظره فيها ،وكيفية التعامل معها كقضايا أو مشكلات بيئية ؛مما جعلهم يتعاملون مع المحتوى العلمي بطريقة مختلفة عن الطرق العادية –المعتمدة على فقط مجرد تلقيها بسلبية- بل كانوا يحللون ويتناقشون ويتبادلون الآراء والأفكار مما وسع من دائرة مداركهم حول تلك الموضوعات وإدراك مدى تأثيرها على حياته وعلى مجتمعه بشكل عام ،وكيف كان يعد كل منهم سبب مباشر أو غير مباشر في إحداث بعض من هذه المشكلات البيئية.

وقد ترجع هذه النتيجة كذلك إلى التنافس الكبير الذي كان بين أفراد المجموعة الواحدة وكذلك التنافس بين كل مجموعة وباقي المجموعات الأخرى مما أثر إيجابا على مهاراتهم وقدراتهم ودافعيتهم سواء في تجميع المادة العلمية أو في تلخيصها وعرضها ،فطريقة العرض ذاتها كانت سببا أساسيا في زيادة وعي الطلاب المعلمين بقضايا ومشكلات البيئة لأنهم كانوا يلخصون في شكل مخططات ،كما كانوا يعرضون مجموعة هائلة من الصور الواقعية المحلية والعالمية والمرتبطة بموضوعات المقرر بالإضافة إلى الفيديوهات والوسائل الأخرى وفقا لقدراتهم ومهاراتهم .

أيضاً قد يكون من أسباب هذه النتيجة المناقشات التي كانت تدور أثناء وبعد عرض المجموعات ؛وما كانت تلاحظه الباحثة في بعض الأحيان من احتياجهم لتصحيح بعض المفاهيم الخطأ لديهم في تناولهم للموضوع المعروض ؛مما جعلهم أكثر فهما للموضوعات المعروضة سواء هؤلاء الطلاب العارضين للموضوع أو هؤلاء المتناقشين معهم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج بعض الدراسات ،مثل دراسة (Liu,2005) ،ودراسة (عفيفي ،٢٠١٠) ودراسة (التميمي ،٢٠١٢) التي أثبتت فاعلية التعلم المتمركز حول مشكلة في مساعدة الطلاب على اكتساب المهارات والمعارف وتعلم التفكير من خلال استخدام مشكلات حقيقية تحفز الطلبة على التعلم وهذا يؤدي بالتالي إلى زيادة مداركهم ووعيهم .

كما تتفق هذه النتيجة مع ما أشارت نتائج بعض الدراسات ،مثل دراسة (المولى ،٢٠٠٩) ،ودراسة (Madhumala et.al, 2010) ،ودراسة (عبد الغني ،٢٠١٢) ،والتي أثبتت فاعلية الطرق والمداخل والبرامج التدريسية الحديثة التي تبنى في أساسها على النظرية البنائية والتعلم النشط والتي منها التعلم المتمركز على مشكلات في تنمية الوعي البيئي ، بل أكدت على أن تنمية الوعي البيئي لدى الطلاب بصفة عامة ،وطلاب الجامعة بصفة خاصة يرتكز اساسا على طرق ومناهج تدريس تتطلب من المتعلم النشاط والبحث والتقصي وتحمل المسئولية في تعلمه.

٣- النتائج الخاصة بالسؤال الثالث ،وهو :

إلى أي مدى توجد فروق راجعة إلى جنس الطلاب المعلمين على تنمية كل من مهارات التفكير المستقبلي والوعي البيئي لديهم ؟

وقيس أثر هذا الاختلاف باستخدام اختبار (ت) للفروق بين متوسطين مستقلين وكانت نتائج هذا الإجراء كما يلي توضيحه في الجدولين التاليين:

- **أولاً : بالنسبة لمهارات التفكير المستقبلي :**

جدول (٩) : يوضح قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي لمقياس مهارات التفكير المستقبلي

المجموعة / أبعاد المقياس	المجموعة التجريبية (١) (عدد الطالبات =٦٨)		المجموعة التجريبية (٢) (عدد الطلاب =٤٠)		درجة الحرية	قيمة (ت)الحسابية	قيمة(ت)الجدولية عند مستوى دلالة 0.01
	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)	المتوسط (م)	الانحراف المعياري (ع)			
التوقع	12.06	1.563	10.73	1.281	١٠٦	4.567	2.626
التصور	12.44	1.460	12.55	1.061		0.412	
حل المشكلات المستقبلية	62.62	5.756	64.58	4.787		1.812	
الاختبار ككل	87.12	6.382	87.85	5.157		0.617	

- **ثانياً : بالنسبة للوعي البيئي :**

جدول (١٠) : يوضح قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات الطلاب المعلمين بالمجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي لمقياس الوعي البيئي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة(ت) الحسابية	قيمة(ت)الجدولية عند مستوى دلالة 0.01
التجريبية (١)	٦٨	95.22	8.879	١٠٧	1.245	2.626
التجريبية (٢)	٤٠	97.50	9.690			

يتضح من الجدولين رقم (٩) ، ورقم (١٠)أن قيمة (ت) للفرق بين المتوسطين المستقلين، بالنسبة لمقياس مهارات التفكير المستقبلي بأبعادهِ المختلفة وللمقياس ككل ولمقياس الوعي البيئي ،جميعها غير دالة إحصائيا ،حيث إنها تقل عن القيمة الجدولية عند درجات حرية ١٠٧ وهي 2.626 فيما عدا مهارة التوقع (في اختبار مهارات التفكير وكما يتضح من جدول رقم (٩) ؛ حيث تفوقت فيها مجموعة الطالبات على مجموعة الطلاب) ، ؛وهذا وهذا يؤكد صحة الفرضين من فروض البحث الثالث الذي كان نصه " لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات اختبار التفكير المستقبلي لطلاب المجموعتين التجريبيتين "أفراد البحث" في التطبيق البعدي ، والرابع الذي كان نصه " لا يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات مقياس الوعي البيئي لطلاب المجموعتين التجريبيتين "أفراد البحث" في التطبيق البعدي.

وقد ترجع هذه النتيجة إلى طبيعة التعلم المتمركز حول مشكلات التي تميزه كنظام أو كنموذج تعليم يركز على دور المتعلم في عملية التعلم وعلى طبيعته وميوله واحتياجاته ؛حيث يقوم المتعلم خلالها بالبحث عن المعلوماتٍ حول المشكلات المتناولة بالدراسة ودراستها وتلخيصها وتحليل أفكارها وفقا لقدراته الخاصة، هذه الطبيعة جعلته مخاطبا كل أنماط التعلم ولا يختلف الطلاب في الاستفادة منها والتفاعل خلالها على اختلاف أنواعهم سواء في أنماط تعلمهم أو في جنسهم (طلاب أو طالبات).

وثم سبب آخر قد ترجع إليه هذه النتيجة وهو مدى التفاعل والاندماج الذي كان عليه الطلاب على اختلاف أنواعهم وأنماطهم وجنسهم خلال تنفيذ المقرر وكم المناقشات وتبادل الأفكار الذي تم تداولها فيما بينهم ،ومساعدة كل منهم الآخر سواء على المستوى الفردي أو الجماعي بين المجموعات ،مما جعل مستوى الاستفادة ونمو مهارات التفكير والوعي البيئي يكاد يكون متقارب بين جميع أفراد الطلاب على اختلافاتهم.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (Liu,2005) والتي أثبتت عدم وجود فروق بين جنسي الطلاب (ذكور وإناث) الذين درسوا باستخدام التعلم المتمركز حول مشكلات في تنمية متغيرات بحثية مثل :المفاهيم العلمية والدافعية والتحصيل والاتجاهات والقيم وغيرها، كما تتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (المولى ،٢٠٠٩) والتي أثبتت الدراسة أنه يتساوى كلا الجنسين من الطلاب في مستوى الوعي البيئي .

أما بالنسبة لمهارة التوقع والتي أظهر جدول رقم (٩) تفوق الطالبات المعلمات فيها عن زملائهن الطلاب (الذكور) فقد يرجع السبب في ذلك إلى طبيعة الإناث بصفة عامة التي توضح قدرتهن على التحليل والتعبير اللفظي والحدس ومن ثم التوقع والذي أرجعه علماء علم النفس المعرفي والفسيولوجي إلى تغلب الجانب الأيسر للدماغ في الإناث عنه في الذكور والخاص بتلك العمليات (الغوطي ، ٢٠٠٧، ٢٧) ؛مما جعل الطالبات أكثر استفادة من المقرر في تنمية هذه المهارة لدرجة تفوقهن على زملائهن الذكور من الطلاب.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (نصر الله ،٢٠٠٥) من تفوق الطالبات في اختبار عمليات العلم والذي من بين مهاراته مهارة التوقع.

- **التوصيات والاقتراحات** :

بناءً على ما توصل إليه هذا البحث من نتائج ؛توصي الباحثة بما يلي :

- ضرورة الاهتمام بتطبيق التعلم المتمركز حول مشكلات سواء في مراحل التعليم العام ،أو بشكل خاص في المرحلة الجامعية خاصة في برامج إعداد المعلم بكليات التربية.
- تضمين الدراسات المستقبلية في المراحل التعليمية بصفة عامة وبالمرحلة الجامعية بصفة خاصة ؛ لما لها من أهمية كبيرة لأفراد الطلاب كأفراد في المجتمع ،وكذلك للمجتمع ككل ،مما يسهم في تقدم المجتمع والتنبؤ بمشكلاته لتلافي ضررها والاستعداد لمواجهتها قبل حدوثها.
- تضمين موضوعات وقضايا ومشكلات البيئة في برامج إعداد المعلم ،خاصة في التخصصات الأدبية منها ؛ لما لطلاب هذه التخصصات من حاجة لزيادة الاهتمام بها والوعي بموضوعاتها.
- في ضوء الهدف من البحث وحدوده والنتائج التي أسفر عنها ،واستكمالا له ؛يمكن اقتراح البحوث المستقبلية التالية:

✓ دراسة فاعلية التفاعل بين أنماط تعلم الطلاب والتعلم المتمركز حول مشكلات على تنمية التفكير المستقبلي والوعي البيئي.

✓ دراسة فاعلية مقرر مقترح قائم على التعلم المتمركز حول مشكلة على تنمية متغيرات أخرى كالحس العلمي والاتجاه نحو المادة ،والكفاءة الذاتية للطلاب المعلمين.

✓ دراسة العلاقة بين أسلوب عرض المحتوى وأنماط تعلم الطلاب في تنمية مهارات التفكير المستقبلي والوعي البيئي والاتجاهات العلمية.

- **المراجع** :

- إبراهيم ،أحمد عبد الرحمن & هاشم،السيد محمد .(٢٠١٢) .**الإحصاء الوصفي والاستدلالي باستخدام البرنامج الإحصائي SPSS** ،الرياض،مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.
- إبراهيم، محمد نصحى(٢٠١١). الدراسات المستقبلية (نشأتها - مفهومها- اهميتها http://kenanaonline.com/users/drnoshy/posts/269417
- أبو علام ،رجاء محمود (٢٠٠٠) . **مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية** ، القاهرة معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة .
- اتحاد مجالس البحث العلمي العربية ،الرابطة العربية للدراسات المستقبلية (٢٠١٢) الدراسات المستقبلية ،الأهمية والضرورة ،المؤتمر العلمي الأول تونس ،في الفترة من ٢٥- ٢٧ يونيو . متاح على الرابط http://www.fasrc.org/index.php/news /news Details/43
- أحمد ،بسمة محمد & سعود ،أريج سلام .(٢٠١٢) فاعلية الأنشطة البيئية الاثرائية في تحصيل مادة الكيمياء والوعي البيئي لطالبات الخامس العلمي" **دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، رابطة التربويين العرب** ،١ (٣٢) ديسمبر ، ١٦٥- ١٨٩.

- أحمد ،بسمة محمد & محمد ،أفراح ياسين .(٢٠١٢) مفاهيم الطاقة المتجددة لدى طلبة كليتي التربية والعلوم وعلاقتها بالوعي البيئي لديهم. **مجلة دراسات في التربية وعلم النفس ،رابطة التربويين العرب** ، ١ (٢٨) ،أغسطس ،١٠٥ – ١٢٦.

- إسماعيل، جلال سيد أحمد & صديق، يوسف صديق .(٢٠١٠) أثر استخدام إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلات في تدريس رسم منحنيات الدوال على تحصيل طلاب الرياضيات بجامعة تبوك .**الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ،دراسات في المناهج وطرق التدريس** ،١(١٥٩) ،يونيو،١٥- ٥٩.

- البنا ، إياد شوقي (٢٠١١) مستوى الوعي بمخاطر التلوث البيئي لدى معلمي المرحلة الأساسية في قطاع غزة. رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ،الجامعة الإسلامية غزة.

- التميمي ، عبد الرحمن إبراهيم .(٢٠١٢) أثر استخدام التعلم القائم على المشكلات في تنمية القدرة على التفكير الرياضي والاتجاهات نحو الرياضيات لدى طلبة الصف الثالث متوسط .**مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ،رابطة التربويين العرب**،١ (٢١) ،يناير ، ٢٤١- ٢٦٠.

- الحربي،محمد أحمد (٢٠٠٧). **التعليم بأسلوب عملية التعلم المبني على وجود مشكلة،دراسة الحالة ،المحاكاة والألعاب**. كلية التربية ،جامعة الملك سعود ،المملكة العربية السعودية.
- الزغلول ،رافع النصير & الزغلول،عماد عبد الرحيم (٢٠٠٣) **علم النفس المعرفي** ،عمان ،دار الشروق للنشر والتوزيع،الأردن .
- السرور ،نادية هايل (٢٠٠٥) **تعليم التفكير في المنهج المدرسي**، عمان ،دار وائل للنشر ،الأردن.
- الشافعي ،جيهان أحمد (٢٠١٣) تدريب الطلاب المعلمين بشعبة البيولوجي بكلية التربية جامعة حلوان على إجراء بحوث الفعل كأساس لتحسين الكفاءة الذاتية وممارساتهم التدريسية واتجاهاتهم نحو مهنة التدريس– دراسة حالة ، **المجلة التربوية ،مجلس النشر العلمي** ،جامعة الكويت ،١٠٦(٢٧) ،الجزء الثاني ، مارس ، ١٨٣- ٢٣٥ .
- الغوطي،عاطف عبد العزيز(٢٠٠٧) العمليات الرياضية الفاعلة في جانبي الدماغ عند طلبة الصف التاسع بغزة،بحث مقدم استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير في المناهج وطرق تدريس الرياضيات،كلية التربية ،الجامعة الإسلامية،غزة.
- القاضي ،عدنان محمد. (ب.ت) ، **القدرات الإبداعية ومهارات التفكير العُليا لدى أفراد منَ الطلاب الموهوبين بالمرحلة الإعدادية بمملكة البحرين**. مركز رعاية الطلبة الموهوبين،وزارة التربية والتعليم ، مملكة البحرين.
- اللقاني،أحمد حسين & الجمل ،علي أحمد (٢٠٠٣) .**معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس** . القاهرة ،عالم الكتب.

- الملكاوي،نهى محمود& العاني ،رؤوف عبد الرازق& عباس،حارس عبود (٢٠٠٨) أثر استراتيجية التعلم القائم على مشكلة باستخدام بيئة الوسائل المتفاعلة في التحصيل وتنمية مهارات التفكيرالابتكاري والاتجاه نحو العلم لدى طالبات المرحلة الأساسية العليا بالأردن. **مجلة البصائر العلمية**، ٢ (١٢) ،رمضان، ٢٣١- ٢٩٨ .

- المولى، مآرب محمد (٢٠٠٩) مستوى الوعي البيئي لدى طلبة كلية التربية في ضوء بعض المتغيرات . **مجلة التربية والعلم** ، ٣(١٦) كلية التربية جامعة الموصل.٢٨٢- ٣٠٩.
- النجدي ،أحمد عبد الرحمن(٢٠٠٤) **المنهج في عصر ما بعد الحداثة** .القاهرة ،دار الأقصى للطباعة.
- بابطين هدى محمد . (٢٠٠٢) مستوى الوعي ببعض المخاطر البيئية لدى طالبات كلية التربية للأقسام العلمية بمدينتي مكة المكرمة وجدة ، دراسة مقدمة إلى قسم التربية

وعلم النفس ضمن متطلبات الحصول على درجة الماجستير ،كلية التربية ،جامعة أم القرى.

- برعي ، مرفت حسن (٢٠٠٦) برنامج مقترح لتنمية الوعي البيئي لدى الأطفال بتوظيف بعض الأنشطة الفنية والموسيقية .**المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية النوعية** ،جامعة المنصورة، ١٢- ١٣ أبريل ،٥٧٠ - ٦١٢.
- حافظ ،عماد حسين. (٢٠١٢) "أثر التفاعل بين أساليب عرض المحتوى ونمط الذكاء في تنمية مهارات التفكير المستقبلي في مادة الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي" رسالة دكتوراه منشورة ،كلية التربية ،جامعة حلوان ،منشورة **بمجلة التربويين العرب** ،**دراسات عربية في التربية وعلم النفس** .٢(٢٤) أبريل، ٤٧٥- ٥١٢.
- زيتون ،حسن حسين، (٢٠٠٣) **تعليم التفكير** ،**رؤية تطبيقية في تنمية العقول المفكرة** ،القاهرة عالم الكتب.
- زيتون ،حسن حسين & زيتون ،كمال عبد الحميد(٢٠٠٣) **التعلم والتدريس من منظور البنائية**. القاهرة ،عالم الكتب.
- زيتون،كمال عبد الحميد .(٢٠٠٢) **تدريس العلوم للفهم** ،**رؤية بنائية** ،القاهرة ،عالم الكتب.
- سالم ،محمد & اليحيى ، عبد الله . (٢٠٠٥) فعالية التعلم القائم على المشكلات لإعداد المعلمين في تدريس العلوم الشرعية، **الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن)** كلية التربية – جامعة الملك سعود – الرياض ،اللقاء السنوي الثالث عشر، ٥٠- ٨٦ .
- سعيدي، عبد الله خميس أمبو & البلوشي ، خديجة بنت أحمد .(٢٠٠٣) أثر إستراتيجية التعلم المبني على المشكلة في تنمية عمليات العلم لدى طالبات الصف العاشر (الأول الثانوي) في مادة الأحياء كلية التربية جامعة السلطان قابوس ، **مجلة رسالة الخليج العربي** ، العدد ١٠٩ ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض .
- صادق،آمال مختار& أبو حطب،فؤاد (١٩٩١) مناهج البحث **مناهج البحث وطرق التحليل الإحصائي في العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية**،القاهرة،مكتبة الأنجلو المصرية.
- عبد الغني،عبير محمود (٢٠١٢). برنامج مقترح لتنمية الوعي ببعض القضايا البيئية لدى طالبات الحلقة الثانية من التعليم الأساسي من خلال تدريس مادة الاقتصاد المنزلي. **مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس** ،**رابطة التربويين العرب**، ٣ (٢٨)، أغسطس ،٦٩- ٩١.
- عبد الواسع ، ذكرى يوسف (٢٠٠٨) . فعالية برنامج قائم على حل المشكلات في تنمية مهارات ما وراء المعرفة،رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية ، جامعة تعز،اليمن.
- عفيفي ،أميمة محمد (٢٠١٠). فاعلية إستراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات المنظم ذاتيا في تنمية التحصيل وفهم طبيعة العلم والتنظيم الذاتي لتعلم العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي .**مجلة التربية العلمية** ،**الجمعية المصرية للتربية العلمية** ،٦(١٣)، نوفمبر ،٨١- ١٣١.
- علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٦). **القياس والتقويم التربوي والنفسي ، أساسياته وتطبيقاته ، وتوجيهاته المعاصرة** ، القاهرة ، دار الفكر العربي .
- علام، صلاح الدين محمود (٢٠٠٥). الأساليب **الإحصائية الاستدلالية في تحليل بيانات البحوث النفسية والتربوية والاجتماعية (البارامترية ،واللابارامترية)** ، القاهرة ، دار الفكر العربي .

- فؤاد، محمود محمد (٢٠٠٨) أثر استخدام إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة على تنمية بعض المهارات في التكنولوجيا لطلاب الصف السادس الأساسي بغزة ،رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية الجامعة الإسلامية ،غزة.

- منسي، محمود عبد الحليم & صالح ،أحمد(٢٠٠٤) ، **التقويم التربوي ومبادئ الإحصاء** ، الإسكندرية، مركز الإسكندرية للكتاب .

- موسى،محمود أحمد محمدين(٢٠١٠) فاعلية برنامج مقترح قائم على بنائية المعرفة لتنمية بعض مهارات التفكير الجغرافي واستشراف المستقبل والاتجاه نحو الجغرافيا لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام .كلية التربية جامعة أسيوط .

- نصر الله، ريم صبحي.(٢٠٠٥) العلاقة بين عمليات العلم والاتجاهات العلمية لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي ،ومدى اكتساب التلاميذ لها .بحث مقدم استكمالا لمتطلبات الحصول على درجة الماجستير،كلية التربية ،الجامعة الإسلامية .غزة.

- يوسف ،منال السيد(٢٠١٠) برنامج قائم على الأنشطة العلمية والسلامة المرورية للأطفال بمرحلة رياض الأطفال وفاعليته في تنمية الوعي المروري لديهم. **دراسات في المناهج وطرق التدريس** ،٢ (١٥٨) ،مايو ، ١٣ – ٥٠.

- Abdul-Wahab ,Sabah Ahmed.(2010) Level of environmental awareness towards depletion of the ozone layer among distributors and consumers in the solvent sector: a case study from Oman. ***Climatic Change*** , 103:503–517
- Alister Jones & Cathy Buntting & Rose Hipkins & Anne McKim & Lindsey Conner & Kathy Saunders(2012). Developing Students' Futures Thinking in Science Education, *Res. Sci. Educ* . 42: 687–708
- ARNAUD D'ARGEMBEAU & CLAUDIA ORTOLEVA & SABRINA JUMENTIER & MARTIAL VAN DER LINDEN (2010) .Component processes underlying future thinking. Memory & Cognition, 38 (6), 809-819
- Bentley Tom, Daigle Raymond, Hutmachter Walo, Shapiro Hanne and Ungerleider1 Charles .(2004) Reflections on the practice and potential of futures thinking.The rapporteurs to the Toronto "Schooling for Tomorrow" Forum .U.S.A.
- Delisle, Robert.(1997) How to Use Problem-Based Learning in the Classroom. Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD).
- Goodnough, Karen (2010).Investigating Pre-service Science Teachers' Developing Professional Knowledge Through the Lens of Differentiated Instruction. *Research in Science Education* .V.40 :239–265
- Iván Sanchez , Liliana Neriz & Francisco Ramis (2008) Design and application of learning environments based on integrative problems, ***European Journal of Engineering Education***,٤ (33), 445-452.

PDF created with pdfFactory Pro trial version www.pdffactory.com

- Liu ,Min (2005). Motivating Students Through Problem-based Learning. *On line at* (http://www.google. com.sa/url?sa=t&rct=j&q=&esrc=s&source=web&cd=1&ved=0CDUQFjAA&url=http%3A%2F%2Fie.sullivan.edu%2Fqep%2FProblem_Based%2520Learning%2FLiu_NECC05_handoutMinLiu_RP.pdf&ei=4pCrUsr2PILa4wSxlYCoBA&usg=AFQjCNEc_qGXspaEA4gHLwc9LAZKjN7LaQ)
- Madhumala Sengupta .& Jayanti Das& Pintu Kumar Maji (2010).*Journal of Anwesa*, V.5 January ,1-8
- M. Atance, Cristina & K. O'Neill, Daniela (2001).Episodic future thinking. *TRENDS in Cognitive Sciences*. 5(12) December .533-539 .
- Planet Special Edition,(2001). Case Studies in Problem based Learning (PBL) from Geography, *Earth and Environmental Sciences*, second edition, November.
- Ryan Anthony & Spash Clive L.(2008) Measuring Awareness Of Environmental Consequences Two Scales And Two Interpretations.Socio-Economics and Environment in Discussion, CSIRO Working Paper Series.
- Shumow ,Lee.(2001) .Energizing Teacher Education and Professional Development with Problem-Based Learning.: Association for Supervision & Curriculum Development (ASCD).
- Sungura, Semra & Tekkaya, Ceren(2006). Effects of Problem-Based Learning and Traditional Instruction on Self-Regulated Learning. *The Journal of Educational Research*, :5(99), 307-320.
- Sungur Semra,& Tekkaya Ceren & Geban Ömer.(2006) Improving achievement through problem-based Learning. *Journal of Biological Education*, 4 (40) 155-160.
- Stephen Yeung (2010) Problem-Based Learning for Promoting Student Learning in High School Geography, *Journal of Geography*, National Council for Geographic Education 5 (109) ,190-200.
- Woods, Donald R..(1996) "Problem-based Learning: helping your students gain the most from PBL" 3rd edition, McMaster University, Hamilton, submitted.
- Woods, Donald R.(2006). Preparing for PBL .McMaster University Hamilton, ON,3rd. Edition Canada.
- Xin, Yan Ping (2012). Conceptual Model-Based Problem Solving Teach Students with Learning Difficulties to Solve Math Problems. Sense Publishers, The Netherlands.

❋❋❋❋❋❋❋

((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.
- 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 mahersabry2121@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 .