# البحث السادس :

## " أثر برنامج تدريبي باستخدام حُب الاستطلاع في تعديل اتجاهات طلاب المدارس نحو العادات الغذائية الصحية "

إعـــداد :

أ. د/ حسن أحمد حسن شحانه  أ. د / عيد عبد الواحد علي درويش

د / أحمد عفت مصطفي قرشم

قسم المناهج وتكنولوجيا التعليم كلية التربية جامعة الطائف

# " أثر برنامج تدريبي باستخدام حُب الاستطلاع في تعديل اتجاهات طلاب المدارس نحو العادات الغذائية الصحية "

أ. د/ حسن أحمد حسن شحاته  أ. د / عيد عبد الواحد علي درويش

د / أحمد عفت مصطفي قرشم

• **ملخص البحث** :

تعد تنمية الاتجاهات الموجبة نحو العادات الغذائية الصحية ضرورة هامة لدي الطلاب لكي يستفيدوا من دراستهم، ويتطلب ذلك أن تتوافر للطلاب المواقف والخبرات التعليمية التي يستمتع فيها الطلاب عند قيامهم بالأنشطة المختلفة، فهذا يساعد علي تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العادات الغذائية الصحية. وتلعب اتجاهات الطلاب نحو العادات الغذائية الصحية دورا مهما في عملية تعلمها، بل هي عامل محدد لمقدار ما يكتسبه الطلاب من مهارات المواد الدراسية الخاصة بها واستخدامهم لها.

ولأن تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العادات الغذائية الصحية بصفة عامة والمواد الدراسية الخاصة بها بصفة خاصة متغيرا هاما من متغيرات العملية التعليمية فقد اهتمت الدراسة الحالية بدراسة أثر برنامج تدريبي باستخدام حب الاستطلاع في تعديل اتجاهات طلاب المدارس نحو العادات الغذائية الصحية.

اهتمت الدراسة الحالية بدراسة أثر برنامج تدريبي باستخدام حُب الاستطلاع في تعديل اتجاهات طلاب المدارس نحو العادات الغذائية الصحية، وتحددت مشكلة الدراسة في التساؤل التالي: ما أثر برنامج تدريبي باستخدام حُب الاستطلاع في تعديل اتجاهات الطلاب نحو العادات الغذائية الصحية؟

كما سعت الدراسة إلى اختبار الفروض التالية:

- لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية لِلاتجاه نحو العادات الغذائية بعد تطبيق البرنامج التدريبي.
- " لا يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية للاتجاه نحو العادات الغذائية بُعد تطبق البرنامج التدريبي".

وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طالباً من طلاب الصف الثاني المتوسط، وتم اختيارهم من مدرستي (يحي بن أكثم، دار التوحيد بنين) التابعتين لإدارة الطائف التعليمية وتنقسم عينة الدراسة إلى: العينة الخاصة بالتقنين وعددها (٥٠) طالبا، العينة الأساسية وعددها (٧٠) طالبا، وتم تقسيمها إلى مجموعتين تجريبية وعددها (٣٥) طالبا، وضابطة وعددها (٣٥) طالبا.

واستخدمت الدراسة الأدوات التالية:

- مقياس الاتجاه نحو العادات الغذائية. (إعداد فريق البحث)
- برنامج تدريبي في العادات الغذائية باستخدام حب الاستطلاع. (إعداد فريق البحث).
- استمارة تقيم ذاتي لكل جلسة للتأكد من فاعلية التدريب. (إعداد فريق البحث).
- بطاقة ملاحظة خاصة بكل جلسة لملاحظة رصد أفعال الطلاب تجاه ما يقدم لهم من مهام وأنشطة. (إعداد فريق البحث)
- مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية. (إعداد فريق البحث)
- اختبار الذكاء المصور. (إعداد أحمد زكى صالح)

كما تم استخدام الأساليب الإحصائية:

لتحليل بيانات هذه الدراسة استخدم فريق البحث الأساليب الإحصائية التالية:

- اختبار (ت) T- Test
- تحليل التغاير لمتغير واحد Analysis of covariance

- تحليل التباين لقياسات متكررة Repeated measures Analysis of variances

وتوصلت الدراسة إلى النتائج الآتية:

- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠١،٠) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للاتجاه نحو العادات الغذائية لصالح القياس البعدي.
- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠١،٠) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في أبعاد (الاستمتاع بالمادة،وقيمة المادة،ومعلم المادة،ومحتوى المادة) لصالح القياس البعدي.
- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية للاتجاه نحو العادات الغذائية لصالح المجموعة التجريبية.
- وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في أبعاد(الاستمتاع بالمادة،وقيمة المادة،ومعلم المادة،ومحتوى المادة) لصالح المجموعة التجريبية.

- **مقدمة** :

أن ما يعيشه الجيل الحالي والأجيال التالية خلال هذه الحقبة الزمنية التي تبدأ مع القرن الحادي والعشرين تختلف كما وكيفا وعمقا عما كانت تعيشه الأجيال السابقة، حيث يشهد العالم الآن تحولات وتحديات وتغيرات سريعة وشاملة بطريقة يصعب ملاحقتها ومن ثم إدراك أثرها في مختلف المجالات بما فيها النفس البشرية.

ومن ثم لم تعد التربية التقليدية في ظل عصر العولمة والسماوات المفتوحة وسيلة كافية لتنشئة أجيال يتحملون أعباء المعرفة المتراكمة مع بداية الألفية الثالثة، ولكن يجب الحذر والحيطة لإيجاد أنماط جديدة للتربية تبعد قدر الإمكان عن سيكولوجية الحديث والحوار، وكذلك البحث عن منافذ متجددة للمعرفة واستثمار الحواس جيدا وتدقيق الحركة من أجل تكثيف المعرفة وبلورتها علي منافذها الأصلية ومن ثم العمل علي فهمها وتمثيلها وصولا إلي الفهم السليم للموضوعات.(خيري المغازي، ٢٠٠٠م، ٥)

ويفرض هذا علي التربية خلق جيل جديد يتكيف مع هذه المتغيرات وهو مايحتاج إلي خلق معركة تغيير تربويه لمواجهه مناخ سلطوي داخل حجرات الدراسة ومناهج تنمط المعارف، وطرق تدريس ذات طابع تلقيني، فلم يعد هدف التربية مجرد تلقين المعارف فحسب، بل السعي إلي تلبية الاحتياجات الوجدانية والأخلاقية للفرد وإكسابه أقصي درجات المرونة الفكرية والتواصل مع الغير وتقبل الواقع المختلف عن واقعه والرأي المغاير لرأيه.(أحمد الشوادفي،٢٠٠٤م،٢)

ولذلك فأن علي المدرسة دوراً كبيرا في تنمية المرونة العقلية للطلاب حتى تمكنهم من التعامل مع هذه التغيرات وزيادة الفرصة للأبناء للاستكشاف وزيادة فرص تعرض الطلاب للمثيرات التي تنمي فيهم حُب الاستطلاع.(ميرفت صبحي،٢٠٠٠م، ١٥)

ويعتبر الغذاء مصدر الحياة علي سطح الأرض ولقد أدرك الإنسان منذ زمن بعيد دور وأهمية الغذاء كمصدر للطاقة والنشاط والحيوية ووقايته وحمايته من الأمراض إلا أن ذلك الغذاء أصبح سلاحا ذو حدين بمعني أن نقصه يمثل

مشكلة كبيرة كما أن زيادته عن الحد المسموح به قد يتسبب في مشاكل صحية عديدة. (البكيري وآخرون،١٩٩٤م)

ولذلك بدأت دراسات التعلم في العقود الأخيرة تبحث عن الكيفية التي تكسب بها المعرفة وتؤثر في اتجاه الطلاب نحو المواد الدراسية المختلفة في كافة المراحل التعليمية.

ويعتبر الاتجاه نحو المادة العلمية هو الدافع الذي يحرك سلوك الطلاب، فالاتجاه نحو المادة له أهمية كبيرة بالنسبة للطلاب يمكن عرضها فيما يلي:

- يساعد الاتجاه نحو المادة الطلاب علي أن ينظموا معلوماتهم بطريقة سريعة يسهل عليهم استيعابها وفهمها، كما يدعم مهاراتهم وخبراتهم السابقة.
- يكسب الاتجاه نحو المادة بعض الصفات والخصائص التربوية السليمة مثل اتساع الأفق، والإيمان بأن الحقائق العلمية قابلة للتعديل.
- يساعد الاتجاه نحو المادة الطلاب علي تحقيق بعض المهارات مثل (الاتصال . التعاون . التنافس) وكل هذه المهارات تساعدهم علي توضيح آرائهم إزاء الموضوعات المختلفة.
- يساعد الاتجاه نحو المادة علي تغيير اتجاهات الأفراد عن طريق التوجيهات والمناقشات والحوار والجدل. (أميمة محمد،١٩٩٩، ٤٤)
- وتنمية اتجاهات الطلاب نحو المواد الدراسية المختلفة أكثر أهمية من مستوي تحصيلهم لهذه المواد، حيث أن حصول الطالب علي درجة متميزة في مادة دراسية لن يكون جيدا إذا تعلم الطالب أن يكره المادة، ويتضح أن جعل الطلاب يحبون المادة بمعني أن تكون لديهم اتجاهات إيجابية نحوها والرغبة في اختيارها له أهمية كبري بالنسبة لعملية التحصيل الدراسي.(Johnson&Johnson،1999،166)

فالطلاب قد يأتون المدرسة في الغالب باتجاهات ثابتة، فأن من أهداف التربية مساعدة هؤلاء الطلاب علي تحسين الاتجاهات الموجبة وتعديل السالبة، وبرغم اعتبار البيئة الأسرية من أهم المصادر لتكوين الاتجاهات لدي الطلاب إلا أن الخبرات المدرسية يمكن أن يكون لها دور كبير في تشكيل الاتجاه وهذه العملية تعد من الأهمية بمكان بحيث ينبغي علي المعلمين الوعي بها ومراقبتها.(Hensley &Columnist،2004،32) . وينصرف الطلاب عن المعلم أثناء عمليه التدريس لأسباب قد ترجع إلي عدم اتفاق المادة مع اتجاهاتهم واستعداداتهم أو لصعوبتها أو إلي عدم إشباعها لحاجاتهم.(محمد فتحي،٢٠٠٥،٤)

وتعد تنمية الاتجاهات ضرورة مهمة لدي الطلاب لكي يستفيدوا من دراستهم ويتطلب ذلك أن تتوافر للطلاب المواقف والخبرات التعليمية التي يستمتع فيها الطلاب عند قيامهم بالأنشطة المختلفة، وبالتالي ننمي لديهم اتجاهات ايجابية وتقدير مدرسيهم، والاعتزاز بأنفسهم، وهذا يساعد علي تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المادة الدراسية.(عادل أبو العز، ٢٠٠٢، ٥٨- ٥٩)

وأشارت بعض الدراسات إلي أنه يمكن تنمية الاتجاهات من خلال التدريب علي حُب الاستطلاع مثل دراسة Menis (٢٠٠٤) والتي أشارت إلي أن التدريب علي

المستويات المختلفة لحُب الاستطلاع قد أدي إلي وتحسين الاتجاهات نحو المادة. (Menis،2004،31)

وكذلك دراسة Harty (٢٠٠٤) والتي أشارت إلي وجود علاقة ارتباطية موجبه بين حُب الاستطلاع والاهتمام والاتجاه نحو المادة.(Harty،2004،308)

ويحظي حُب الاستطلاع بأهمية خاصة في مجال التعليم، فهو من بين السلوكيات المرغوب فيها وذلك لتحقيق أهداف التعليم حيث يعتاد التلميذ من خلال ممارسته لهذا السلوك الاعتماد علي النفس، وتحمل مسئولية جمع المعلومات من مصادر مختلفة ومعرفة المناقشات التي تدور داخل الفصل، وتبادل الأفكار والتعاون مع الآخرين.(نجدي ونيس،١٩٩٨م،٦٢)

وتأتي أهمية حُب الاستطلاع في ثلاثة مستويات: يعتمد التعلم علي حُب الاستطلاع، يحتاج الإبداع إلي حُب الاستطلاع، تعتمد الصحة العقلية السليمة للفرد علي أن يكون الفرد محبا للاستطلاع (أحمد محمد، ٣،١٩٩٠)

ويشير Fuller(١٩٩٠م) إلي أن هناك ثماني عشرة طريقة تعمل علي زيادة تعلم وتحصيل التلميذ بدون ضغوط وذكر منها تشجيع حُب الاستطلاع النشط. (Fuller،1990،271)

ويذكر صالح عطية (١٩٩٠م) أن أنور الشرقاوي اعتبر حُب الاستطلاع أحد عوامل تنشيط الدافعية نحو التعلم أو يساعد علي تركيز انتباه الطلاب حول الموضوعات المطلوب تعلمها من خلال الاهتمام بخصائص المثير من حيث اللون والشدة والجدة وغيرها مدللا علي ذلك بالنتائج التي توصل إليها Maw والتي أوضحت أن حُب الاستطلاع يعتبر من الدوافع الأساسية للتعلم والابتكار والصحة النفسية لدي الأفراد.(صالح عطية،١٩٩٠م، ٤)

ويتفق العلماء علي أن ما يقوم به الطفل من سلوك استطلاعي بهدف التعرف علي البيئة أو الذات هو أساس كل تفكير علمي وأن قمع هذا السلوك يجعل الطفل عالة علي غيره في تفكيره بدلا من أن يكون إنشائيا ابتكاريا.(ميرفت صبحي،٢٠٠٠م،١٥)

كما يساعد حُب الاستطلاع علي:

- تركيز الانتباه وزيادة الإدراك الحسي، كما أنه ينمي خبرات الطفل الحسية.
- توجيه الفرد إلي القراءة والاستطلاع لكل ما هو غريب وجديد في عالمه.
- التنقيب والاستقصاء وهي بوادر البحث العلمي وجذور كل تفكير أصيل.
- تنمية المرونة وزيادة الاهتمام والتفتح العقلي والبحث عن الأشياء الجديدة.
- خفض حالة التوتر الناتجة عن زيادة الدافع وارتفاع درجة القلق في طريقة البحث الهادف المدفوع بحب الاستطلاع بخفض الفرد حالة التوتر لديه. (علاء الشعراوي،١٩٩٧م، ١٣)

واختلفت وجهات النظر حول طبيعة حُب الاستطلاع فهناك نظريات تؤكد أنه أحادي البعد مثل نظرية Taylor، وMaw and Maw، بينما نجد بعض النظريات الأخرى تعتبر حُب الاستطلاع متعدد الأبعاد مثل نظرية Berlyne وDay، وBeswick، وkreitter. (صالح عطية،١٩٩٠م، ٥٠)

واتفقت بعض الدراسات علي الأبعاد الأساسية لحُب الاستطلاع نذكر منها دراسة كريمان محمد (٢٠٠٤)، ودراسة أحمد محمد (١٩٩٠م)، ودراسة هانم أبو الخير (١٩٩٢م)، وهذه الأبعاد تتمثل فيما يلي: التعقيد Complexity ـ الغموض Ambiguity - التعارض incongruity . الجدة Novel

وتدفع هذه الأبعاد (تعقيد، وغموض، وتعارض، وجدة) في كثير من الأحيان إلي التساؤل والتجريب والتفكير، فمثلا التعارض يجعل الأفراد يسألون أسئلة أكثر من غيرهم، كما أنه يؤثر في مضمون أسئلتهم فالتلميذ عندما يواجه تناقضا أو تعارضا بين المدركات الحالية التي يتعرض لها ومدركاته السابقة فأن هذا الدافع يدفعه إلي تحدي الصعوبات ليزيل هذا التعارض. (كريمان محمد،٢٠٠٤م،١٥)

يتضح مما سبق وجود علاقة إيجابية بين حُب الاستطلاع والاتجاهات بمعني أنه كلما ارتفع مستوي حُب الاستطلاع لدي الطلاب، كلما نمت اتجاهات الطلاب نحو المادة، وهذا يمثل تأييدا وتدعيما لاتجاه الدراسة الحالية وهو تنمية اتجاهات طلاب المرحلة المتوسطة نحو العادات الغذائية الصحية من خلال استخدام وسائل ومثيرات حُب الاستطلاع أثناء عرض الدروس والمعلومات الغذائية الصحية.

- **مشكلة البحث وأسئلته** :

تعد تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو الغذاء والصحة متغيرا مهماً من متغيرات العملية التعليمية، بل والأكثر من ذلك هي واحدة من الأهداف التربوية المهمة، وإحدى العلامات البارزة التي تبين قيمة الجهد والعمل الذي يبذله الطالب في المادة.

الغذاء ضروري للاستمتاع بصحة جيدة والعوامل المؤثرة علي التغذية كالعوامل الاجتماعية والاقتصادية والثقافية تؤثر بالتالي علي الصحة، وعلي ضوء ذلك فالتغذية هي علم الطعام وعلاقته بالصحة، فالثقافة الغذائية هي نشر الوعي الغذائي في البيئة وخصوصا في مواجهة عقبات الجهل والفقر وما هي بديلات الأغذية المفيدة وكيفية التنويع في الغذاء للحصول علي كل العناصر اللازمة.

وتعد التغذية أمر هام يمس حياة الفرد وبالتالي كأن من اللازم معرفة الدور الذي تقوم به كل المواد الغذائية اليومية للطلاب والطالبات في الظروف والأحوال المختلفة تبعا للعمر والجنس ونوع الدراسة، أن الطالب يبدأ تأثره بالتغذية منذ بدأ تكوينه أي وهو جنين في بطن أمه، ويستمر تأثره بها بعد ذلك في أثناء نموه وحتى اكتمال نمو الجسم نجد أن التغذية تلعب دورا هاما في احتفاظ الطالب بسلامة جسمه وقدراته علي العمل والإنتاج.

وتؤدي اتجاهات الطلاب نحو العادات الغذائية الصحية دوراً مهماً في عملية تعلمها، بل هي عامل محدد لمقدار ما يكتسبه الطلاب من مهارات هذه العادات واستخدامهم لها، لهذا فأن درجة النجاح التي يمكن توقع حصول الطلاب عليها في مادة تهتم العادات الغذائية الصحية مثل مادة العلوم تعتمد علي اتجاهاتهم نحو هذه المادة من خلال ما تتضمنه من مفاهيم وقضايا ومواقف تعليمية وأنشطة تتطلب من الطلاب إعمال فكرهم بالمقارنة والتحليل والنقد، لأن عمليه

تكوين الاتجاهات الإيجابية لدي الطلاب نحو العادات الغذائية الصحية لا يأتي من خلال التلقين والوعظ .(نجدي ونيس،١٩٩٨م، ٦٨- ٦٩)

فقد يؤدي اتجاه الفرد إلي الانسحاب من المواقف التي تخالف اتجاهاته وميوله إلي أن تضايقه وتشعره بنوع من التوتر النفسي والضيق، لذلك كأن موضوع تنمية الاتجاهات وتغييرها من المشكلات الهامة، وتجري البحوث العلمية في هذا الصدد لمعرفة أنجح الوسائل وأسهلها لتغيير الاتجاهات وتنمية ما هو موجب والتخلص من الاتجاهات السالبة. (عبد الله علي،١٩٩٨م،١١٧ )

ولكون الاهتمام موجهاً نحو المادة الدراسية فقد شغلت مسألة الاتجاه نحو العادات الغذائية الصحية بالكثير من فريق البحثين فسارعوا إلي إجراء دراسات وبحوث عديدة حولها.

وتعتبر المرحلة المتوسطة من التعليم العام بمحافظة الطائف من المراحل التعليمية ذات الحجم الطلابي الغير قليل بالمقارنة بباقي مراحل التعليم الأخرى، ويتوفر في هذه المرحلة مدارس عديدة، والذي يدرس ويهتم من خلال مناخ علمي بحثي متخصص بأنشطة عديدة ومنها الأنشطة في مجال الغذاء والصحة وذلك يظهر إما علي شكل استخدام الأغذية في صورتها الطازجة أو المصنعة الجاهزة أو غير الجاهزة أثناء الدراسة أو في شكل التردد علي أماكن الخدمات الغذائية مثل المطاعم التقليدية أو قطاع الوجبات السريعة وحيث أن مدارس التعليم العام بأساتذته وطالباته وطلابه من المفترض أن يكون مصدرا للمعلومات الغذائية لكثير من طلاب وطالبات المراحل الدراسية الأخرى.

وتشير معظم الدراسات التي تناولت اتجاه الطلاب نحو مادة العادات الغذائية الصحية تشير نتائجها إلي تدني مستوي الاهتمام بالمعلومات الخاصة بها بين الطلاب فقد توصل Herman(١٩٦٩) إلي نتائج تشير بتدني مستوي الاهتمام العادات الغذائية الصحية بين طلاب المدرسة المتوسطة مما يترتب عليه أن يتخذ الطلاب اتجاها أقل إيجابية نحو العادات الغذائية الصحية وأكدت تلك النتيجة دراسة قام بها Sorgman (٢٠٠٥)، حيث وجد أن اتجاه الطلاب واهتمامهم بنوعية الغذاء والصحة يقل مع تقدم المستوي الدراسي. (عدنانه سعيد،١٩٩٤م،١٠٢)

ويتفق ما سبق مع ما أشار إليه ناصر عبد الله(١٩٩٩م) أن كثيراً من الطلاب يشعرون بصعوبة مادة المعلومات المقدمة الخاصة بالعادات الغذائية الصحية لأنه يتم تدريسها علي شكل حقائق ومصطلحات جافة وبالتالي يؤثر في اتجاهات الطلاب نحوها. (ناصر عبد الله،١٩٩٩م،١٦)

ويشير pfeifer(٢٠٠٢م) أنه علي الرغم من دور العادات الغذائية الصحية في تنمية مهارات ومفاهيم علمية خاصة بالصحة العامة إلا أن البحوث والدراسات تشير إلي أن اتجاهات الطلاب منخفضة نحو العادات الغذائية الصحية، ومن ثم فأن دافعية الطلاب لتعلم المهارات والمفاهيم المهمة قد تنخفض.(pfeifer،٢٠٠٢،٢١١٧)

ويبين أحمد الشوادفي(٢٠٠٤م) أنه ثمة مشكلة تتعلق بالدراسات الاجتماعية ألا وهي أنها تقدم للمتعلم بأسلوب جاف يقتل كل ميل لديه فلا يزال توعية الطلاب بالعادات الغذائية الصحية حتى الآن يعتمد علي سرد الحقائق واختبار المتعلمين باختبارات تقيس الحفظ.

يتضح مما تقدم أن استخدام برنامج تدريبي لحُب الاستطلاع قد يسهم في تنمية اتجاهات الطلاب نحو العادات الغذائية الصحية.

- **أسئلة الدراسة** :

ومن هذا المنطلق تكمن مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل الرئيس التالي:

**ما أثر برنامج تدريبي باستخدام حُب الاستطلاع في تعديل اتجاهات طلاب المدارس نحو العادات الغذائية الصحية؟**

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للاتجاه نحو العادات الغذائية الصحية بعد تطبيق البرنامج التدريبي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد الاستمتاع بالمادة بَعد تطبيق البرنامج التدريبي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد قيمة المادة بَعد تطبيق البرنامج التدريبي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد معلم المادة بَعد تطبيق البرنامج التدريبي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد محتوي المادة بَعد تطبيق البرنامج التدريبي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية للاتجاه نحو العادات الغذائية الصحية بَعد تطبيق البرنامج التدريبي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في بعد الاستمتاع بالمادة بَعد تطبيق البرنامج التدريبي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في بعد قيمة المادة بَعد تطبيق البرنامج التدريبي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في بعد معلم المادة بَعد تطبيق البرنامج التدريبي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في بعد محتوي المادة بَعد تطبيق البرنامج التدريبي؟

- **الهدف العام للبحث** : General Goal

يتحدد هدف الدراسة الحالية في إعداد برنامج تدريبي مقترح باستخدام حُب الاستطلاع وبيان أثره في تعديل اتجاهات طلاب المرحلة المتوسطة نحو العادات الغذائية الصحية.

- **أهمية البحث** :

◄◄ **الأهمية النظرية:** وتعد هذه الدراسة في حدود اطلاع فريق البحث أول دراسة علمية تتناول أثر برنامج تدريبي باستخدام حُب الاستطلاع في تعديل اتجاهات طلاب المدارس نحو العادات الغذائية الصحية.

◄◄ **الأهمية التطبيقية:** تتمثل الأهمية التطبيقية لهذه الدراسة في تصميم جلسات غير تقليدية لتدريس العادات الغذائية الصحية قائمة علي بعض أبعاد حُب الاستطلاع، وكذلك تنمية اتجاهات الطلاب نحو العادات الغذائية الصحية من خلال التدريب علي حُب الاستطلاع.

- **أدبيات البحث** :

- **أولاً : حُب الاستطلاع** :

- **تعريف حُب الاستطلاع** : Curiosity

اختلف علماء النفس في تعريف "حُب الاستطلاع" ولعل هذا الاختلاف يرجع إلي الوجهة التي يتبناها كل باحث في دراسته، وفيما يلي يمكن عرض التعريفات الأكثر شيوعا لحب الاستطلاع، سواء التعريفات العربية أو التعريفات الأجنبية.

- **أ - التعريفات العربية** :

يعرفه مصطفي فهمي (٢٠٠٥م) بأنه الحاجة إلي المعرفة – حيث يذكر أن الطفل يحاول أن يقبض علي الأشياء بيديه ويتفحصها وكثيرا ما نراه يتطلع إلي الأشياء بعينه ويتتبعها ويحاول الطفل بهذا السلوك أن يتعرف علي كل شيء جديد في بيئته ويحاول أن يخبره، ويري أن إشباع هذه الحاجة من العوامل المهمة التي يجب أن يهتم بها الآباء في تربية أبنائهم، ويذكر أن هناك وسائل متعددة لإشباع الحاجة للمعرفة منها، النشاط الذاتي (اللعب)، الأسئلة.(مصطفي فهمي،٢٠٠٥م، ٥٨)

وتعرفه زينب عبد العال (١٩٩٠م) بأنه مطلب دافعي يدفع الفرد لاستكشاف المثيرات الجديدة والمعقدة والمفاجئة والمألوفة، ومدي هذه الدافعية المتولدة لديه والتي بدورها تحفزه علي الاستكشاف والسلوك المعرفي أكثر مما تحفزه علي الانسحاب.(زينب عبد العال،١٩٩٠م، ٢٣)

ويشير صالح عطية (١٩٩٠م) إلي أن حُب الاستطلاع هو تكوين فرضي متعدد الأبعاد وأنه يتضمن بعض الجوانب المعرفية وأخري وجدانية.(صالح عطية،١٩٩٠م، ٢٣)

ويعرفه معتز سيد (١٩٩٠م) بأنه ميل الكائن الحي ورغبته في استكشاف معالم البيئة السيكولوجية المحيطة به والوقوف علي جوانبها الغامضة. (معتز سيد،١٩٩٠م، ٤٣١)

ويعرفه زكريا الشربيني وأمان محمود(١٩٩٢م) بأنه استجابة تفاعل مع المثيرات الجديدة أو الغريبة أو المتناقضة والغامضة والمعقدة بالتحرك نحوها أو التعامل معها ومحاولة استكشافها رغبة في التعرف عليها ومعرفة ما هو غير مألوف أو غير متوقع بها مع المثابرة علي فحص واستكشاف هذه المثيرات.(زكريا الشربيني وأمان محمود،١٩٩٢م، ٥٤٥)

بينما تعرفه هانم أبو الخير(١٩٩٢م) بأنه تكوين فرضي تعبر عنه استجابة الفرد الإيجابية نحو المثيرات الجديدة والمفاجئة و المتناقضة والمعقدة في البيئة والسعي الدائم للتعرف علي المزيد من الخبرات حول هذه المثيرات بقصد الوصول إلي مستوي أرقي من المعرفة. (هانم أبو الخير، ١٩٩٢م، ٣٧)

ويعرفه عبد المنعم الحفني(١٩٩٤م) بأنه سلوك حركي تأتيه الكائنات عندما تحاول ملاءمة نفسها للمواقف الجديدة.(عبد المنعم الحفني، ١٩٩٤م، ٢٩١)

ويري فتحي مصطفي (١٩٩٦م) أن حُب الاستطلاع هو دافع فطري يستحث النشاط الاستكشافي للفرد بهدف إشباع هذا الدافع وخفض مستوي التوتر الناشئ عن عدم إشباعه ،فمثلا يسعي الطفل مدفوعا بدافع حُب الاستطلاع للخروج إلي الشارع والأماكن العامة ثم بعد رؤيته الشارع والسير فيه يقل مستوي الدافع لديه، وقد يتلاشي وربما تنمو لديه دوافع جديدة.(فتحي مصطفي،١٩٩٦م، ٤٨٨)

ويذكر أنور الشرقاوي(١٩٩٨م) أن حُب الاستطلاع هو الحاجة إلي الفهم والمعرفة ويظهر في الرغبة في الكشف ومعرفة حقائق الأمور.(أنور الشرقاوي،١٩٩٨م، ٢٣٩)

بينما يعرفه نجدي ونيس (١٩٩٨م) بأنه حُب الفرد للقراءة ومعرفة العديد من الموضوعات والأشياء وطرق حل المشكلات، وفك وتركيب الأجهزة والاستمتاع بمعرفة ما هو جديد وغريب.(نجدي ونيس،١٩٩٨م، ٧٣)

وتري ميرفت صبحي (٢٠٠٠م) أن حُب الاستطلاع هو الرغبة في الاقتراب من واستكشاف ومعرفة مواقف جديدة غامضة أو مفاجئة مثيرة أو معقدة أو متعارضة أو متنوعة في وجود مواقف مشابهه مرت بخبرة الفرد السابقة. (ميرفت صبحي،٢٠٠٠م، ٢٣)

ويعرفه خيري المغازي(٢٠٠٠م) بأنه أحد مظاهر الدفاعية المعرفية ويشير إلي رغبة الفرد الملحة للمعرفة والفهم عن طريق طرح العديد من الأسئلة التي تشبع رغبته في الحصول علي مزيد من المعلومات عن نفسه وعن بيئته، وقد يأتي ذلك عن طريق إثارة رمزية أو إثارة غير رمزية تتسم بعدم الاتزان والجدة وعدم الألفة والتناقض والتعقيد.(خيري المغازي،٢٠٠٠م، ١٦)

ويعرفه مراد علي (٢٠٠١م) بأنه ذلك النشاط الذي يقوم به الطفل متمثلا في طرح العديد من الأسئلة ينشد الإجابة عنها والاستجابة لزملة من السلوكيات التي تقيس خبرته السابقة. (مراد علي،٢٠٠١م،١٦)

وبغض النظر عن التعريفات المختلفة لحُب الإستطلاع والتي اعتبرته اتجاه أو ميلا أو سمة أو سلوكا أو حاجة أو غريزة أو دافعا إلا أنه يظهر من خلال نشاط انفعالي معين يحرر السلوك ويوجهه وجهة معينة ويظل السلوك موجها نحو هذا الغرض ومعه اتجاه الفرد نحو هذا السلوك الاستطلاعي، حتى يتغلب علي هذا الموقف الذي يسبب حالة التوتر عند الكائن الحي حتى يتحقق التوازن بين الكائن الحي والبيئة الخارجية.(مصطفي فهمي،٢٠٠٥م، ٢٢)

ويتضح من خلال عرض التعريفات العربية لحُب الاستطلاع أن البعض ذهب إلي أن حُب الاستطلاع مثل فتحي مصطفي (١٩٩٦م) وخيري المغازي (٢٠٠٠م) بينما نظر بعضهم إليه علي أنه حاجة مثل مصطفي فهمي (٢٠٠٥م) وأنور الشرقاوي (١٩٩٨م)، في حين ذهب البعض إلي أنه ميل مثل سيد خير الله (١٩٧٣م)، والبعض الأخير ذهب إلي أنه تكوين فرضي مثل حسام هيبة (١٩٨٧م) وصالح عطية (١٩٩٠م)، وهانم أبو الخير (١٩٩٢م).

- **ب- التعريفات الأجنبية** :

كما تعددت التعريفات العربية لحُب الاستطلاع واختلفت نجد أيضاً أن التعريفات الأجنبية تعددت هي الأخرى واختلفت ولم يوجد تعريف موحد لحب الاستطلاع ولعل ذلك يرجع إلي نفس السبب وهو اختلاف توجهات كل باحث ولعل من أكثر التعريفات شيوعا ما يلي:

يري Perlyen (١٩٥٤) أن حُب الاستطلاع هو حالة من الشك تنتج بسبب تعرض الكائن الحي لاستثارة وهذه الاستثارة إما رمزية وبالتالي يسمي حُب الاستطلاع المعرفي curiosity Epistemic وإما استثارة غير رمزية فيسمي حُب الاستطلاع الإدراكي Perceptual curiosity(Berlyen،1954،180)

ويعرفه Mcurinolds(١٩٦٢) بأنه حالة دافعية قوية نسبياً نتيجة لتغيرات المثير (خصوصا الحدة) ومتغيرات الكائن الحي مثل (مستوي القلق والنشاط والخبرة) والتي تؤدي إلي إعادة تنظيم البناء المعرفي القائم والذي يكون له التأثيرات التالية: التكيف مع البيئة . إعادة الترتيب النشط للبيئة . توقع الهدف. في Voss& Keller،2003،(43)

ويعرفه (١٩٦٤) Maw & Maw بأنه:

- الاستجابة الإيجابية للجديد والغريب والمتناقص من بين العناصر الموجودة في البيئة وذلك بالتحرك نحوها واكتشافها.
- الرغبة في معرفة المزيد من المعلومات وبيئته.
- فحص كل ما يحيط به باحثا عن خبرات جديدة .
- المثابرة في استكشاف المثيرات المحيطة لمزيد من المعرفة. Maw & Maw،1964،(20)

ويعرفه Penney & Maccan (١٩٦٤) بأنه الميل والاستكشاف والاقتراب نسبياً من الميثرات الجديدة والمعقدة والمتعارضة والنظر للميثرات المألوفة بصورة جديدة. (Penney & Maccan 324،1964،)

ويذكرBeswiek &Tallmadge (١٩٧٧) أن حُب الاستطلاع هو استعداد أو ميل الفرد للبحث عن المتعارضات والمتناقضات المفاهيمية وحلها. (Beswiek&Tallmadge،1971،456)

وتعرفه Susan (١٩٩٧م) بأنه الحاجة أو الرغبة أو الظمأ إلي المعرفة والفهم وهو شرط أساسي لحدوث السلوك الاستكشافي حيث أن له قوة دافعية وقد أشارت إلي أن منع حُب الاستطلاع لدي الأفراد قد ينتج عنه أشكال من السلوك المرضي مثل الكآبة.Susan،1997،(1)

ويعرفه Alberti&Witryol- (٢٠٠١) بأنه دافع يتم خفضه من خلال اكتساب المعرفة. (Alberti &Witryol،2001،129)

ويعرفه Litman&Spielberger-(٢٠٠٣) بأنه الرغبة في اكتساب معرفة جديدة وخبرات حسية جديدة تعمل علي إثارة السلوك الاستكشافي. Litman & Spielberger، 2003، (75)

ويعرف حُب الاستطلاع في القواميس (لغوياً) بأنه، الميل إلي البحث والاستقصاء عن المعرفة ، والرغبة في تزويد العقل بمعارف جديدة وأشياء ذات اهتمام..Kashdan et al، 2004،(291)

ويشير Kashdan & Roberts (٢٠٠٤) أن حُب الاستطلاع هو، نسق وجداني - دافعي إيجابي موجه نحو التعرف علي المعلومات والخبرات التي تتسم بالجدة والتحدي والبحث عنها والتنظيم الذاتي لها.(Kashdan & Roberts، 2004، 793)

ويتضح لفريق البحث الحالي من خلال عرض التعريفات الأجنبية والأكثر شيوعا لحب الاستطلاع ما يلي:

- لم يتم الاتفاق علي تعريف موحد لحُب الاستطلاع ولعل ذلك يرجع إلي توجهات كل باحث.
- التعريفات الأجنبية لحب الاستطلاع أقدم من التعريفات العربية.
- عرف Berlyen حُب الاستطلاع من خلال أنواعه حيث اشتمل التعريف علي نوعي حُب الاستطلاع وهما:
  - ✓ حُب الاستطلاع المعرفي والذي ينتج عن استثارة رمزية.
  - ✓ حُب الاستطلاع الإدراكي والذي ينتج عن استثارة غير رمزية.
- لاحظ فريق البحث أن Kashdan &Roberts عند تعريفهما لحُب الاستطلاع اقتصرا علي خصائص المثير التي تتسم بالجدة وأغفل بقية الخصائص الأخرى مثل التعقيد، التعارض، الغموض.
- بعض هذه التعريفات تميزت بالشمولية مثل تعريف Maw & Maw (١٩٦٤) وذلك للآتي:
  - ✓ (أ) اشتمال التعريف علي المظاهر أو الخصائص المختلفة التي يتميز بها الشخص المحب للاستطلاع من حيث الاستجابة الإيجابية لكل ما هو غريب وجديد، ورغبته في معرفة المزيد عن نفسه وعن بيئته.
  - ✓ (ب) قدرة المدرسين علي ملاحظة سلوك حُب الاستطلاع لدي الطلاب من خلال النقاط الأربعة التي يتضمنها التعريف.
  - ✓ (جـ) يتفق العنصر الأول من هذه التعريف مع تعريف كل من (سيد خير الله، هانم أبو الخير، كاشيدان) بينما يتفق العنصر الثاني مع تعريف كل من (مصطفي فهمي . أنور الشرقاوي . خيري المغازي، وسوزان) بينما يتفق العنصر الثالث مع كل من (Mcdougall – حامد عبد السلام) ويتفق العنصر الرابع مع تعريف كل من(فتحي مصطفي، حسام إسماعيل، معتز سيد).
- نظر البعض إلي حُب الاستطلاع علي أنه سمة مثل تعريف Baswiek (١٩٧١)، بينما ذهب البعض الآخر إلي أن حُب الاستطلاع حاجة وأن منعه لدي الفرد ينتج عنه أشكال من السلوك المرضي مثل تعريف Susan (١٩٩٧).

- استطاع فريق البحث أن يضع تعريفاً لـ " حُب الاستطلاع الجغرافي" من خلال استعراضه للتعريفات العربية والأجنبية لحب الاستطلاع، وهو رغبة التلميذ في تحصيل المعرفة الغذائية الصحية بقدر أكبر من القدر المتاح عندما تعرض عليه في ضوء أبعاد ومثيرات حُب الاستطلاع من خلال طرح العديد من الأسئلة وفحص المثيرات الغذائية الصحية المختلفة سعيا لمزيد من المعرفة الغذائية الصحية.

- **أبعاد حُب الاستطلاع** :

تتحدد الأبعاد الأربعة الأساسية لحُب الاستطلاع فيما يلي:

- **١- الجدة** Novelty :

منذ ثورة البحوث الخاصة بحُب الاستطلاع والاستكشاف في الخمسينات أصبح ينظر إلي جدة المثير علي أنها عامل لإثارة السلوك الاستكشافي، وهذا المصطلح له معني في لغة كل أنسأن بالإضافة إلي الاستخدام العلمي له ونإقش الباحثون المبكرون الدور المهم الذي تؤديه الجدة وعلاقتها بحب الاستطلاع.(Voss & Keller،2003،54)

وتعرف الجدة بأنها عبارة عن مثيرات تتضمن عناصر أو صفات جديدة بالنسبة للطفل عندما يتم عرضها عليه تجعله شغوفا بها، محاولا استكشاف خصائصها والتعرف عليها.(أحمد محمد،١٩٩٠م، ٩)

وتعرفها كريمان محمد (١٩٩٠) بأنها المثيرات التي تتضمن عناصر مألوفة في تجمع لم يسبق من قبل.(كريمان محمد،١٩٩٠، ١٧)

وتستخدم كلمة جديدة كثيرا في الحديث اليومي، ومعظم الناس يفهمونها ويمكن أن يكون الشيء جديدا فيما يتصل بالخبرة الكاملة للكائن الحي أو جديدا بالنسبة لمجرد خبرته الحديثة، وربما لم يسبق أن صادفناه خلال الدقائق القليلة الأخيرة، وأشار برلاين (١٩٦٠) إلي أربعة أنواع علي الأقل للجدة وهي كالتالي:

- الجدة الكاملة: وتعني أن المثير يكون جديداً فيما يتصل بالخبرة الكاملة للفرد.
- الجدة قصيرة الأمد: وهي تعني أن المثير يكون جديداً بالنسبة لمجرد خبرة الفرد الحديثة.
- الجدة المطلقة: وتعني وجود صفة لم يسبق أن أدركها الفرد من قبل.
- الجدة النسبية: وتعني أن المثيرات مألوفة ولكن تم عرضها في تجميع لم يسبق من قبل.

ويضيف برلاين أن كل المثيرات تكون جديدة في لحظة ما، وعلي ذلك فأن كل المثيرات لابد وأن يكون لها نفس التأثيرات الخاصة في مرحلة ما لكنها بعد أن تحدث مرة واحدة أو بعد أن تتكرر مرات فلابد لها أن تفقد هذه المؤثرات، ويكون ذلك نتيجة التعود علي استجابة لم يسبق تعلمها.(برلاين،١٩٩٣، ٣٠،٢٨)

ويري فؤاد عبد اللطيف وسيد عثمان(١٩٧٢م) أنه كلما كأن المثير جديداً فأنه يستثير دافع الاستطلاع والاستكشاف لدي الأطفال، فيميلون إلي استطلاع

المثيرات الجديدة والملونة والمركبة كما أن لعناصر المفاجأة وعدم التوقع والتناقض دورا في إثارة حُب الاستطلاع والسلوك الاستكشافي.(فؤاد عبد اللطيف وسيد عثمان،١٩٧٢م، ١٢٨،١٢٧)

ولوحظ أن الأطفال يفحصون المثيرات الجديدة مدة أطول ومرات أكثر ويستجيبون لهذه المثيرات أكثر من استجابتهم للمثيرات المألوفة لديهم حتى لو كانت المثيرات الجديدة أشكالا هندسية ، حتى أن الأطفال غير العاديين " المتخلفين عقليا" فضلوا الاستجابة للمثيرات الجديدة كما استطاعوا التمييز بين الأشياء المختلفة بدرجة أكبر مما لو كانت الأشياء مألوفة لديهم. (سوزانا ميلر،١٩٨٧م،١٣٧)

ويذكر فؤاد عبد اللطيف وآمال أحمد (٢٠٠٤م) أن من أهم جوانب المثير التي تستثير لدي الكائن الِعضوي ميلا نحوه هو جانب الجدة في هذا المثير ولكن قد يصعب علينا أحيانا أن نحدد درجة الجدة لأننا لا نعرف معرفة كاملة خبرة المفحوص السابقة بالمثير، وكلما كأن المثير جديدا يستثير الاستطلاع والاستكشاف، إلا أنه إذا كانت الجدة تامة أو إذا عرض المثير الجديد عرضا مفاجئا فقد يعمل علي استثارة الخوف أو الإحجام عند الفرد، ورغم أن الجدة هي أكثر الخصائص المثيرة أهمية في استثارة الاستطلاع والاستكشاف إلا أن بعض الخصائص الأخرى لها أهميتها، فقد برهن برلاين علي أنه بتثبيت درجة الألفة فإن الأطفال يميلون إلي استطلاع المثيرات الحادة والملونة والمركبة، كما أن لعناصر المفاجأة والتناقض أهميتهما، وفي رأي بعض فريق البحثين أن هذه جميعا من جوانب الجدة التي تفقد أثرها بالتعود.(فؤاد عبد اللطيف وأمال أحمد،٢٠٠٤، ٣٦٥- ٣٦٦)

ويشير فريق البحث الحالي إلي أن المقصود بالمثيرات الجديدة في الدراسة الحالية هي الجدة النسبية بمعني أن تكون المثيرات مألوفة ولكن يتم عرضها في تجميع لم يسبق من قبل، أو الجدة قصيرة الأمد والتي تعني كون المثير جديدا بالنسبة لمجرد خبرة الفرد الحديثة فقط، وذلك لعدم أهمية الخبرات البعيدة جدا عن الخبرات المألوفة تماما للخبرة الحالية.

- ٢- **التعقيد** Complexity

هو عبارة عن العديد من العناصر المتباينة والتي تؤدي إلي اختلاف في المثير البصري أي كلما زاد التنوع في المثير النموذج - زاد التعقيد، وكلما زاد التعقيد زادت الصعوبة النسبية في تفسير هذا المثير.(أحمد محمد،١٩٩٠م، ٨)

ويعرف Berlyne التعقيد بأنه مقدار التنوع أو التباين في نمط الاستجابة وأشار إلي بعض الخواص الأكثر وضوحا والتي يتوقف عليها التعقيد وتتمثل هذه الخصائص فيما يلي: يزيد التعقيد مع زيادة عدد العناصر التي يتكون منها المثير، الاختلاف بين العناصر المكونة للمثير أو الأنموذج حيث أن التشابه بين العناصر المكونة للمثير والنموذج يقلل من التعقيد لأن العناصر المتشابهة تميل إلي التجمع. (برلاين ،١٩٩٣، ٥٥،٥٦). وقام Nunnaly&Lemond (١٩٧٣) بدراسة العلاقة بين التعقيدِ وسلوك حُب الاستطلاع من خلال تحليل (٣٩) دراسة، فوجدا في (٢٦) دراسة دليلا علي الفرض القائل بأن سلوك حُب الاستطلاع يزداد بدرجة تعقيد المثير. في( Voss & Keller ،2003،53)

ويشير البعض إلي أن تعقيد المثير الخارجي يجذب انتباه الطفل أكثر من حركته، كما أن التعقيد دالة للسلوك الاستطلاعي والاستكشافي عند الأطفال.(كريمان عبد السلام،١٩٩٠م، ١٦)

وتبين من خلال دراسة حُب الاستطلاع لدي مجموعة متباينة الخصال بين الأطفال أنهم يفضلون النظر إلي بعض الأشكال المعقدة مقارنة بالأشكال البسيطة.(معتز سيد،١٩٩٠، ٤٣٢)

ويري خيري المغازي (١٩٩٣م) أن الميل للأشياء المعقدة هو أحد مظاهر حُب الاستطلاع ويمكن إثراؤه عن طريق طرح العديد من الأسئلة لكشف النقاب عن الأشياء الغامضة.(خيري المغازي،١٩٩٣، ٣٧)

- **٣- التعارض** Incongruity

ويقصد بالتعارض مثيرات مخالفة للتوقعات القائمة علي الخبرة السابقة للفرد وتثير لديه العديد من الأفكار والأسئلة عما هو مقدم إليه وتجعله في مستوي متناقض.(أحمد محمد،١٩٩٠م، ٩)

وينشأ التعارض عندما يؤدي مثير ما إلي توقع يثبت بعد ذلك تعارضه مع مايصاحُبه من مثيرات، ونمط التعارض يناقض التوقعات التي أثارتها الخبرة السابقة، فلو أن أجزاء أو صفات نمط متنافر حللت أو فهمت علي التوالي فأن بعض الصفات لابد أن تأتي علي عكس التوقعات التي تثيرها أخري تم إدراكها في وقت سابق. (برلاين،١٩٩٣، ٣٦)

ويذكر Berlyne أن عناصر عدم التوافق التي تؤدي إلي حيرة وصراع تؤدي دورا كبيرا في عمليه التعلم، فهي ثمرة التعلم، لذلك فعملية تعلم أخري قادرة علي أن تزيل هذه العناصر، لأن جعل غير المتوافق متوافقا هي أولي عمليات معرفة الغريب والمدهش ، وتزيد الإثارة عند مواجهة شيء جديد. (293،1954،Berlyne)

وتشير كريمان محمد (١٩٩٠) إلي أن كاجان Kagan ذكر أن الإنسان عندما يواجه تعارضا أو تناقضا بين مفاهيمه والحقيقة يبدأ في البحث عما يجب أن يكون، وعندما لا يستطيع أن يصل إلي الحقيقة المتفقة مع مفاهيمه يقع في حيرة وتناقض يدفعه إلي تحدي الصعوبات ليزيل هذا التناقض.(كريمان محمد،١٩٩٠، ١٣- ١٤٩)

- **٤- الغموض** ، Ambiguity

ويعرف بأنه مثيرات لا يعرفها الفرد وتتطلب استجابة أكثر من الفرد وذلك بتحصيل معلومات عنها، وتتطلب من الشخص أن يكون قادرا علي الانتظار حتى يصل إلي تعريف دقيق ومعقول للشيء.(أحمد محمد،١٩٩٠، ٩)

فعندما يقدم شيء غير مألوف إلي أي فرد فأنه يكون حتما مدفوعا إليه بهدف جمع المعلومات أولا، واستجلاء الموقف لإزالة وجه الغرابة والغموض عنه ثانيا فالأشياء التي تشكل حيرة لدي الأفراد أفضل من التي لا تحدث عندهم حيرة.(نبيل عبد الهادي،٢٠٠٤م، ١٠٢)

- **اتجاه الطلاب نحو العادات الغذائية الصحية** :
- **العادات الغذائية** :

العادات الغذائية هي عبارة عن السلوكيات التي يتبعها الإنسان في كيفية اختيار وإعداد وطهي وتقديم وتناول وحفظ غذائه، والأسرة هي التي تقوم على تربية الطفل وتعرفه بعاداتها وممارستها الغذائية وتشكيل اتجاهاته المرتبطة بطعامه لكي تتفق مع الآداب الغذائية السائدة في المجتمع أو ما يعرف بالعرف الغذائي، ولا شك أن ما يعزز هذه العادات الغذائية وينميها صور الأنشطة الاجتماعية الأخرى في البيئة مثل المدرسة ونظم الأعياد العامة وكذلك المناسبات الدينية وغيرها من الاحتفالات، وتتمثل العادات الغذائية في مواعيد تناول الغذاء وفي عدد الوجبات في اليوم ونوعها وطرق الطهي ونوعية المشروبات المتناولة مع الأطعمة وكيفية أسلوب تغذية الرضع ومواعيد الفطام ونوعية الأطعمة المقدمة في المناسبات وغيرها (العوضي ، ٢٠٠٤م).

يؤثر مستوى الوعي الغذائي لجميع أفراد المجتمع على تطوير العادات الغذائية التي تدخل في توجيه دفة سياسات الأمن الغذائي والتخطيط الغذائي على المستوى الوطني، كما أن هذه السياسات تؤثر بدورها على العادات الغذائية لجميع أفراد المجتمع. تلك العادات التي تسهم في تقرير الحالة الغذائية والمستوى الصحي للمجتمعات بشكل عام، ومن الصعب أن يتم تغيير أو تطوير طبيعة تلك العادات السائدة في المجتمعات والتي تتوارث من جيل إلى جيل آخر لأنها متوغلة في النفس البشرية بشكل عميق ولها ارتباطها بمراحل نمو الإنسان وما صاحبها من تغيرات اقتصادية واجتماعية وتعليمية ونفسية (العوضي ٢٠٠٤م).

وتسهم العوامل الاجتماعية بشكل كبير في تكوين العادات الغذائية وفي التأثير عليها فمثلا العقائد الدينية لها تأثيرها حيث تحرم تناول بعض أنواع الأطعمة، وهناك شعائر دينية مثل الصيام ومظاهر الاحتفال بالمناسبات الدينية تجعل الأفراد يتناولون أنواعا من الأطعمة والإحجام عن أنواع أخرى، كما أن انخفاض المستوى التعليمي أو الأمية يعيق تطور العادات الغذائية الاستهلاكية وقد تساعد على انتشار العديد من الخرافات الغذائية، كما أنها تحول دون إتباع الأساليب الصحية عند تناول الغذاء وحمايته من التلوث، كما أن الموقع الجغرافي يؤثر على النوعية الغذائية واختيار أنواع من الأغذية أكثر من الأخرى فمثلا الأفراد في السواحل البحرية والجزر معتادون على استهلاك الأسماك والمنتجات البحرية ويعتمد سكان البادية والصحارى على تناول الحليب ومشتقاته، واللحوم والحبوب والتمر، بينما يعتمد الفلاحون على تناول القمح والخضروات والفواكه الموسمية والبقول ، بينما يكون غذاء سكان المدن متميزا بالتنوع والتطور نوعا ما(شحاتة، ٢٠٠١م).

وتؤثر المعتقدات الغذائية لبعض المجتمعات على العادات الغذائية والتي تتغير بتغير الأنماط الثقافية للمجتمع فمثلا في الهند نجد أن الهندوس يضعون روث

البقر في فم الطفل تقديسا لها، وفي مصر يعتقدون بأن السمك يسبب الإصابة بالبرد وأن تناوله مع الحليب يسبب عسر الهضم، وفي الكويت يسود اعتقاد بأن شراب اللومي والأرز المنخول والخروب يعالج الإسهال، كما تستخدم الأمهات منقوع أوراق الزعتر في علاج المعدة ويعالج السعال بشراب الزنجبيل (العوضي ٢٠٠٤م).

وفي النكبات والحروب تتغير العادات الغذائية فمثلاً عند حدوث الحروب والأوبئة والأعاصير والفيضانات يضطر الكثير من الناس إلى تناول أطعمة لم تكن مألوفة لديهم من قبل ، ففي الحروب يضطر الجنود والأهالي إلى استهلاك لحوم لم يألفوها من قبل مثل لحوم القطط والفئران والخيول والكلاب والفيلة. (مصيقر، ١٩٨١م).

ويؤثر الدخل في العادات الغذائية وفي نوع الغذاء الذي تستهلكه الأسرة فهو المسئول الرئيسي عن نوع وكمية الأغذية التي تتناولها الأسر ، فمثلا هناك الأسرة الميسورة التي تتناول وجبات أحسن وأفضل من الناحية النوعية والكمية من الأسرة محدودة الدخل، ولا شك أن الفقر هو أحد الأسباب المباشرة لأمراض سوء التغذية، والفقراء وخاصة في المناطق الريفية يميلون إلى بيع منتجاتهم من الأغذية ذات القيمة الغذائية الجيدة مثل البيض والِلبن للحصول على موارد مالية مناسبة ويقتصرون في غذائهم على تناول الحبوب والنشويات، كما أن ارتفاع الأسعار يجعل الكثير من العوائل الفقيرة تحجم عن شراء وتناول المنتجات الغذائية الجيدة كاللحم والبيض ويتجهون إلى الأغذية الرخيصة. (الشنيفي ١٩٩٠)

وهناك عدة عوامل أدت إلى حدوث نوع من التغير في عادات وآداب الغذاء في المجتمع السعودي، فلقد كأن للوفر المادي الذي حصل عليه المجتمع السعودي من ارتفاع أسعار النفط أثره في جعل هذا المجتمع ينظر فيما حوله من ثقافات متغيرة وفي كل المجتمعات محاولا تقليد أو محاكاة تلك المجتمعات فيما تقوم به في شئون حياتها ومن ذلك عادات الغذاء وآدابه مما سهل على أفراد المجتمع السعودي توفير ما يلزم توفيره من أنواع الأدوات والآلات التي يعد بها الغذاء وأصبحت هناك محلات وأسواق خاصة تفننت في استجلاب وبيع تلك الأدوات ومتابعة كل ما يحصل من جديد في هذا المجال وتوفيره في السوق لإرضاء المستهلك السعودي، كما أتاح السفر والسياحة للمجتمع السعودي الإطلاع على ثقافات المجتمعات والاحتكاك بها مما أحدث نقلا أو استعارة ثقافية من تلك الثقافات في شكل مادي ملموس مثل أنواع الأطعمة والفاكهة والخضروات وأدوات المطبخ وكذا الكتب والنشرات المتعلقة بإعداد وتجهيز الطعام واستعماله، ويلاحظ في هذا المجال انتشار الكثير من أنواع المطاعم مثل مطاعم الوجبات السريعة التي تنتهج السرعة في إعداد وتناول الوجبات كما في المجتمعات الغربية، وكذلك أنواع المطاعم التي تمثل ثقافات مختلفة مثل المطعم الصيني والبخاري والهندي والأكلات الشرقية وخلافه الكثير كلها تنم عن ثقافات مجتمعاتها وما كانت لتنتقل للمجتمع السعودي لولا إمكانية الإطلاع عليها بواسطة الاحتكاك بالوافدين لهذا البلد سواء للعمل أو أداء المناسك الدينية حيث يحدث هناك التقاء للثقافات الوافدة مع ثقافة مجتمع البلد الغذائية فيحدث تغير في عادات وآداب الغذاء في المجتمع السعودي فيستجد بعض العادات والآداب ويندثر بعضها.

أن تعليم المرأة له أثره في إحداث التغير في العادات الغذائية حيث يتيح لها الإطلاع على كل ما هو جديد من خلال القراءة والإطلاع حيث استطاعت أن تطالع وتقرأ ما يصدر من كتب ونشرات وخاصة ما يتعلق بالغذاء والصحة. وانتشار تلك الكتب والنشرات دليل على التغير في عادات الغذاء وآدابه، كما وأن للإعلام أثره في إحداث ذلك التغير فهو المسوق الرئيسي لتلك العادات والثقافات حيث تتوفر للمجتمع من خلال وسائله المتعددة سواء من خلال الصحف والمجلات أو من خلال أجهزته المرئية والمسموعة مما يتيح للمجتمع السعودي الإطلاع عليها والتأثر بها وإحداث التغيرات الاجتماعية لهذا المجتمع في جميع النواحي ومنها التغير في عاداته الغذائية (العقيل، ١٩٩٤م).

ومن الدراسات التي تناولت التدريب علي حُب الاستطلاع: دراسة Whitmire (٢٠٠١):هدفت هذه الدراسة إلي بحث أثر المكافأة الخارجية بالتفاعل مع حُب الاستطلاع كسمة في الاستبصار القياسي وحل المشكلة التحليلي: تكونت عينة الدراسة من طلاب الجامعة، وبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام تحليل التغاير، وتحليل التباين أسفرت الدراسة عن عدة نتائج، عدم وجود أثر دال للتفاعل بين حُب الاستطلاع والمكافأة الخارجية علي حل المشكلة. الطلاب مرتفعي حُب الاستطلاع قد اختلفوا بشكل دال في أدائهم علي مشكلات الاستبصار القياسي عن الطلاب منخفضي حُب الاستطلاع.الطلاب مرتفعي حُب الاستطلاع قد اختلفوا بشكل دال في أدائهم علي المشكلات التحليلية عن الطلاب منخفضي حُب الاستطلاع.

ودراسة JakubowsK (٢٠٠٦): التي هدفت إلي معرفة أثر حُب الاستطلاع والقدرة المكانية علي الفهم الهندسي لدي عينة من معلمي الرياضيات أثناء التربية العملية في المرحلة المتوسطة والثانوية. ومعرفة العلاقة بين حُب الاستطلاع (الإدراكي- المعرفي) والدافعية لدي الطلاب. واستخدمت الدراسة نموذج فأن هيلي Van Hiele لتطوير الفكرة الهندسية وأنموذج ARCs للدافعية وذلك لبحث دافعية الطلاب بالإضافة إلي استخدام طرق كمية وكيفية لجمع البياناتوبعد معالجة البيانات إحصائيا باستخدام معامل ارتباط بيرسون تبين أن هناك علاقة دالة بين حُب الاستطلاع الإدراكي والدافعية. ويتضح لفريق البحث الحالي من خلال تلك الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين حُب الاستطلاع والدافعية.

أما الدراسات التي تناولت اتجاه الطلاب نحو العادات الغذائية الصحية: فلاتتوفر في حدود علم الباحثين دراسات عربية هدفت إلى استقصاء السلوك الصحي والاتجاهات نحوه، باستثناء تلك الدراسات التي هدفت وبشكل متفرق إلى استقصاء انتشار ظواهر كالتعاطي وتناول الكحول والتدخين على عينات مختلفة، كدراسة سامر رضوان حول انتشار تعاطي المواد المسببة للإدمان لدى طلاب المدارس الثانوية والتي يمكن إدراجها ضمن هذا الإطار (رضوان، ١٩٩٩). وكذلك دراسات سويف (١٩٩٥) حول تعاطي المواد النفسية بين الطلاب الذكور، ودراسة يونس وآخرين (١٩٩٠) حول تعاطي المواد المؤثرة في الأعصاب بين الطلاب في الواقع المصري. ودراسة المشعان وخليفة (١٩٩٩) حول تعاطي المواد المؤثرة في الأعصاب بين طلاب جامعة الكويت. وعلى الرغم من أن إطار هذه

الدراسات وأهدافها تختلف بشكل كبير عن إطار وأهداف الدراسة الحالية، إلا أنها تقترب منها من حيث دراسة بعض السلوكيات الضارة بالصحة في شرائح اجتماعية مختلفة.

بالمقابل نجد مجموعة من الدراسات الأجنبية التي تناولت متغيرات مختلفة للسلوك الصحي والاتجاهات نحوه. وسوف نتعرض لبعض هذه الدراسات في حدود إطار هذه الدراسة، على سبيل المثال لا الحصر.

ففد درس ألغور وآخرين (Allgower٢٠٠٠) الأعراض الاكتئابية والدعم الاجتماعي والسلوك الصحي الشخصي لدى عينة قوامها ٢٠٩١ طالب ذكر و٣٤٣٨ طالبة أنثى من طلاب الجامعة في ١٦ بلد من بلدان العالم، باستخدام مقياس بيك المختصر للاكتئاب وتمقياس الدعم الاجتماعي و تسعة أبعاد من مقياس السلوك الصحي. وقد أخذ البلد والسن بعين الاعتبار في هذه الدراسة. وقد ارتبطت الأعراض الاكتئابية بشكل دال مع نقص النشاطات الجسدية وعدم تناول الفطور وعدم انتظام ساعات النوم وعدم استخدام حزام الأمان عند كل من الذكور والإناث. وارتبط الاكتئاب بشكل دال عند النساء مع عدم استخدام كريمات الوقاية من الشمس والتدخين وعدم تناول طعام الفطور. أما الدعم الاجتماعي المنخفض فقد ارتبط مع الاستهلاك المنخفض للكحول ونقص النشاطات الجسدية وعدم انتظام ساعات النوم وعدم استعمال أحزمة الأمان في السيارة. ويحتمل أن تكون هناك علاقة سببية متبادلة بين السلوك الصحي والمزاج الاكتئابي.

وفي دراسة أخرى لواردل وآخرين (Wardle et al.، 1997) سلوك الحمية الصحية بين الطلاب الأوروبيين باستخدام استبيان السلوك الصحي-Health Behavior Survey إلى عينة اشتملت على أكثر من ١٦٠٠٠ طالبا وطالبة من ٢١ بلد أوروبي بلغت أعمارها بين (١٩- ٢٩) سنة بمتوسط مقداره (٢١،٣) سنة. وأظهرت هذه الدراسة وجود انخفاض في مستوى ممارسة العادات الصحية. وقد أظهرت الارتباطات الأحادية المتغير لعادات الحمية الصحية وجود ارتباطات دالة بين السلوك الصحي والجنس والوزن، والحالة الاجتماعية وقناعات الحمية الصحية، والمعارف الغذائية، ومركز الضبط Locus of Control. وفي التحليل متعدد المتغيرات ارتبط كل من الجنس والحالة الصحية والقناعات الغذائية الصحية بشكل دال مع ممارسة العادات الصحية الغذائية.

كذلك الدراسات التي تناولت العادات الغذائية قيام (الحميدان، ١٩٨٨م) بإجراء دراسة توصلت من خلالها إلى أن الحبوب والبقوليات كانت أكثر استهلاكا من قبل الأفراد كما لاحظت زيادة استهلاك الخضر في موسمي الشتاء والربيع واستهلاك الفواكه على مدار العام، كما بين (Miladi 1974، ) أن الحبوب والخبز تعتبر من الأغذية الرئيسية في الدول العربية وهي تمد المواطن العربي بما يقدر بـ٧٠٪ من السعرات الحرارية و ٦٦،٥٪ - ٧٠٪ من البروتينات، وفي دراسات بالولايات المتحدة الأمريكية قام بها(Marino and 1980 King، )على الطلاب الأمريكيين تبين أن نسبة ٩٠٪ من الطالبات يتناولن في المدرسة وجبات صغيرة قبل أو بعد الغداء، كما تفضلن تناول الجبن والبسكوتات

الخفيفة والمكسرات والفواكه الطازجة والزبادي والعصائر، وفي العادة تتبع الطالبات نظام الحمية الغذائية بهدف تخفيف الوزن كما كأن للصديقات تأثير كبير في تكوين العادات الغذائية لديهن.

وفي المملكة العربية السعودية وبالتحديد في المنطقة الغربية بين(AL- 1989 Mokhalalati، ) أن الأسرة المقيمة بصفة مستمرة في المدن تستهلك لحوم وخضروات وفواكه وألبان أكثر بكثير من الأسر شبه المستقرة والأسر الرحل والتي في العادة تعتمد أن على الخبز والأرز والتمور، كذلك في المنطقة الغربية من المملكة العربية السعودية توصل(Hammam 1980،) إلى أن الأرز والخبز هما الغذاء الرئيسي للمواطنين ويليه اللبن كما يستهلك الدجاج بصفة مستمرة أما اللحوم الأخرى فتستهلك بكميات أقل ولا يشيع استخدام والبقوليات فيما تستهلك التمور في موسمها، وتستهلك الخضروات والفواكه من قبل أقل من نصف الأسر بالمنطقة، وفي دراسة بمنطقة الرياض قام بها(AL-Shoshan 1990،) تبين أن ٨٢٪ من الذكور يتناولون وجبة الإفطار مقابل ٧٤,٣٪ من الإناث، كما بينت الدراسة أن الغالبية من المبحوثين يتناولون المجاميع الغذائية الخمس في وجباتهم اليومية اللحوم والبقول، والحليب، والخضروات، والفواكه، والخبز والحبوب كما أن الغالبية منهم يتجنبون استخدام الدهن الحيواني والزبدة نظرا لمعرفتهم باحتوائها على نسبة عالية من الكولسترول ، كما كشفت الدراسة على أن ٥٠٪ من الذكور والأناث يتناولون لحوم الحيواناتٍ مرة أو مرتين أسبوعيا وأن ٥٢٪ من الإناث يشربون العصيرات الطازجة يوميا مقابل ٣٥,٢٪ للذكور وأن أكثر من ٧٥٪ من المبحوثين يستهلكون السلاطة يوميا، وأشار كل من( Lazer and Small Wood،1977 ) إلى أن عمل المرأة يعد من أحد العوامل المؤثرة على العادات الغذائية للأسرة حيث وجد أن ربة الأسرة العاملة تعتمد على الأطعمة الاقتصادية سهلة التحضير، وفي دراسة ( الحداد، ١٩٧٦م) عن أثر نزول المرأة ميدان العمل وجد أنه أدى إلى زيادة الطلب على الأغذية المعلبة والجاهزة وذلك لتقليل مجهود المرأة في الأعمال المنزلية، ويؤكد(Pratt،1971) في دراسته أن دخل الأسرة يعتبر عاملا من العوامل التي تؤثر على العادات الغذائية للأمهات، فقد وجد أن ٢٠٪ من الأمهات ذات الدخل المنخفض وأن ١٠٪ من الأمهات ذات الدخل المرتفع لا يتناولن وجبة الإفطار كما وجد أن ٤٠٪ من الأمهات ذات الدخل المنخفض، ٢٨٪ من الأمهات ذات الدخل المرتفع لا تشتمل وجباتهن على المجاميع الغذائية الأساسية.

أكدت دراسة، سان أنطونيو، الولايات المتحدة أن العادات الغذائية السيئة تبدأ منذ الطفولة (CNN) ووجدت أن العادات السيئة المتبعة في النظام الغذائي في المجتمع الأمريكي تبدأ في وقت مبكرة للغاية من مرحلة الطفولة، حيث تتضاعف معدلات تناول صغار السن للسعرات الحرارية إلى ٣٠ في المائة فوق المعدلات الطبيعية.

وكشفت الدراسة أن السعرات الحرارية التي يتناولها الأطفال في سن العام الواحد إلى اثنين تتعدى السعرات الحرارية التي يحتاجها الجسم خلال اليوم من ٩٥٠ إلى ١٢٢٠ سعر حرارية - أي بتجاوز قدره ٣٠ ٪، بحسب وكالة أسوشيتدبرس. (أبو النجا، ٢٠٠٢م)

يستخلص فريق البحث من الدراسات التي تناولت اتجاه الطلاب نحو العادات الغذائية الصحية ما يلي: أن معظم عينات دراسات هذا المحور من طلبة وطالبات المرحلتين الثانوية والجامعية، باستثناء بعض الدراسات القليلة التي اتخذت عينتها من طلاب المرحلة المتوسطة، وفي حدود اطلاع فريق البحث لم توجد دراسة سابقة كانت عينتها من طلاب المرحلة الابتدائية، وربما يرجع ذلك إلي أن اتجاهات الطلاب نحو العادات الغذائية الصحية تقل كلما تقدم المستوي التعليمي، كما أجريت بعض دراسات هذا المحور علي عينات من الجنسين (ذكور – إناث)، في حين اقتصرت بعض الدراسات علي عينة من الطلاب الذكور فقط، ولاحظ أيضا فريق البحث أيضا كبر حجم العينة في بعض الدراسات تراوحت ما بين(٤٨ . ٧٦٤ طالبا)، كما أشارت بعض الدراسات إلي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الذكور والإناث في الاهتمام والاتجاه نحو العادات الغذائية الصحية– بمعني آخر- أن جنس الطلاب لا يؤثر علي اتجاهاتهم نحو ا العادات الغذائية، وأوضحت نتائج معظم هذه الدراسات أن اتجاهِ الطلاب نحو العادات الغذائية بصفة عامة أقل من المستوي المقبول تربويا، وأن العادات الغذائية الصحية تعد الأقل تفضيلا لدي الطلاب إلا دراسة واحدة أشارت نتائجها إلي أن اتجاهات الطلاب نحو العادات الغذائية الصحية موجبة. ولعل ذلك راجع إلي ارتفاع سن العينة فهم من الطلاب المعلمين، معظم البرامج والإستراتيجيات التي استخدمت في تلك الدراسات والبحوث السابق كانت ذات أثر فعال في تنمية اتجاه الطلاب نحو العادات الغذائية الصحية. وهذا يدل علي أن الاتجاه نحو المادة يمكن تنميته وتحسينه من خلال التدريب علي برامج وإستراتجيات دراسية مختلفة.

- **المنهج والتصميم التجريبي للدراسة**

**أ- المنهج:** استخدمت الدراسة الحالية المنهج التجريبي Experimental Method والذي يحاول فريق البحث من خلاله إعادة بناء الواقع في موقف تجريبي بهدف الكشف عن أثر متغير تجريبي (البرنامج التدريبي) في متغير تابع (الاتجاه نحو المفاهيم الغذائية الخاطئة) في ظروف يسيطر فريق البحث فيها على بعض المتغيرات الأخرى التي يمكن أن تترك أثرها على المتغير التابع عن طريق ضبط هذه المتغيرات في المجموعتين التجريبية والضابطة.

**ب- التصميم التجريبي:** يعتمد التصميم التجريبي في الدراسة الحالية على القياس القبلي والبعدي لكل من المجموعتين التجريبية والضابطة، حيث يقيس فريق البحث تعديل اتجاهات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة نحو المفاهيم الغذائية الخاطئة قياسا قبليا، ثم يطبق البرنامج التدريبي في المفاهيم الغذائية الخاطئة على المجموعة التجريبية فقط، ولا يطبقه على المجموعة الضابطة، ثم يطبق القياس البعدي على الطلاب في كل من المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك بعد انتهاء فترة تطبيق البرنامج التدريبي على المجموعة التجريبية فقط، ويحسب الفرق بين درجات القياس القبلي والقياس البعدي في كل مجموعة (التجريبية - الضابطة) لمعرفة أثر البرنامج على المتغير التابع حيث يفترض أن كل من المجموعتين التجريبية والضابطة قد تعرضت لعوامل واحدة تقريبا مما يتيح للباحث أن يرجع الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة إلى أثر المتغير المستقل (البرنامج التدريبي) ويتمثل

التصميم التجريبي فيما يلي: القياس القبلي والبعدي للعينة التجريبية والضابطة، المجموعة التجريبية (أ) ق١ــ ق٢، المجموعة الضابطة (ب) ق١ ــ ق٢ حيث أن، (أ) تمثل المجموعة التجريبية، (ب) تمثل المجموعة الضابطة، (ق١) تشير إلى القياس القبلي، (ق٢) تشير إلى القياس البعدي، (س) تشير إلى البرنامج التدريبي.

- **ثانيا :عينة الدراسة** :

قام فريق البحث باختيار طلاب الصف الثاني المتوسط . إدارة التعليم . بمحافظة الطائف بطريقة عرضية مقصودة لإجراءات الدراسة الحالية. وتم اختيار عينة الدراسة على مرحلتين : المرحلة الأولى، تمثل العينة الاستطلاعية وذلك لحساب الخصائص السيكومترية لمقياس تعديل اتجاهات الطلاب نحو المفاهيم الغذائية الخاطئة، وقد بلغ عددها (٥٠) طالبا ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٣ – ١٤) سنة، والمرحلة الثانية، تمثل العينة الأساسية وبلغ عددها في صورتها الأولية (٨٤) طالبا، وبعد استبعاد الطلاب الذين كانوا ضمن العينة ولم يحضروا التجربة ولم يكملوا الإجابة عن أدوات الدراسة أصبح عدد المشاركين (٧٠) طالبا مقسمين إلى (٣٥) طالبا يمثلون المجموعة التجريبية، و(٣٥) طالبا يمثلون المجموعة الضابطة ممن تتراوح أعمارهم ما بين (١٣ – ١٤) سنة بمتوسط عمري مقداره (٣٢ يوم ، ١٣ سنة).

- **ثالثا : ضبط المتغيرات المتدخلة** :

قام فريق البحث بضبط المتغيرات المتداخلة والتي من شأنها أن تؤثر على متغيرات الدراسة (المتغير المستقل) وهو البرنامج التدريبي في تأثيره على المتغير التابع (الاتجاه نحو المفاهيم الغذائية الخاطئة) وفيما يلي عرض لأهم المتغيرات المتداخلة والتي تبين من خلال الإطار النظري والدراسات السابقة أن لها تأثيرا في التدريب على حب الاستطلاع.

**١- العمر الزمني** :

يتراوح العمر الزمني لأفراد عينة الدراسة الحالية ما بين (١٣- ١٤) سنة، وتم ضبط العمر الزمني لأفراد العينة وذلك باستبعاد الطلاب الباقين للإعادة والذي يتراوح عمرهم أكثر من ١٤ عام وتأتى أهمية ضبط هذا المتغير لما له من علاقة بحب الاستطلاع حيث ذكرت دراسة كل من هارفي (١٩٧٤)، فريدنبينجر (١٩٧٥) أن الطلاب الأكبر عمرا أكثر حبا للاستطلاع من الطلاب الأصغر عمرا، ولضمان التكافؤ في العمر الزمني بين مجموعتي الدراسة (التجريبية والضابطة) تم حساب دلالة الفروق بين أعمار المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة باستخدام اختبار "ت" T-Test. والجدول التالي يوضح قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني.

*جدول (١) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين المجموعتين في متغير العمر الزمني*

| م | المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | التجريبية | ٣٥ | ١٣.٤٥ | ٠.٢٩٦ | ١.٧١ | غير دالة |
| ٢ | الضابطة | ٣٥ | ١٣.٣٢ | ٠.٣٤٣ | | |

يتضح من الجدول السابق أن الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير العمر الزمني غير دال إحصائيا، حيث بلغ متوسط العمر الزمني للمجموعة التجريبية (١٣،٤٥) بانحراف معياري قدره (٠.٢٩٦)، ومتوسط العمر

الزمني للمجموعة الضابطة(١٣،٣٢) بانحراف معياري قدره (٠،٣٤٣) وهذا يدل على أن المجموعتين متكافئتين في العمر الزمني.

**٢-الجنس**:

اقتصرت عينة الدراسة الحالية على الذكور فقط وذلك نظراً لما توصلت إليه والأبحاث من عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في حُب الاستطلاع، كما في دراسة أحمد مهدي وعبد الرحمن محمد (١٩٩٠)، أحمد محمد(١٩٩٠)، وهانم أبو الخير(١٩٩٣)، ولما توصلت إليه بعض الدراسات والأبحاث الأخرى من وجود فروق بين الذكور والإناث في حُب الاستطلاع، كما في دراسة كل من خيري المغازي بدير(١٩٨٨)، نجدي ونيس حُبشي(١٩٩٨)، وبذلك يتضح وجود اختلاف بين الدراسات والأبحاث السابقة في أثر الجنس على حُب الاستطلاع، ولهذا اقتصر فريق البحث في الدراسة الحالية على الذكور فقط.

**٣- الذكاء**:

نظراً لما توصلت إليه دراسة محمد المري(١٩٨٦) من أن الذكاء يؤثر على حُب الاستطلاع، رأى فريق البحث أن الذكاء يمكن أن يكون من المتغيرات المتداخلة التي تؤثر في حُب الاستطلاع، ولهذا تم ضبط هذا المتغير لدى مجموعتي الدراسة(التجريبية والضابطة) من خلال تطبيق اختبار الذكاء المصور(أحمد زكى)، على المجموعتين التجريبية والضابطة، ثم حسب فريق البحث دلالة الفروق بينهما باستخدام اختبار "ت" والجدول التالي يوضح قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الذكاء.

***جدول (٢) قيمة (ت) ودلالتها الإحصائية للفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الذكاء***

| م | المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة (ت) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | التجريبية | ٣٥ | ١٢٢،٣٧١ | ٤،٦٤٧ | ٠،٢٣٤ | غير دالة |
| ٢ | الضابطة | ٣٥ | ١٢٢،٠٥٧ | ٦،٤٢٦ | | |

يتضح من الجدول أن الفرق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في متغير الذكاء غير دال إحصائيا حيث بلغ متوسط الذكاء للمجموعة التجريبية (١٢٢،٣٧١) بانحراف معياري قدره (٤،٦٤٧)، ومتوسط الذكاء للمجموعة الضابطة (١٢٢،٠٥٧) بانحراف معياري قدره(٦،٤٢٦).

**٤-المستوى الاجتماعي – الاقتصادي**:

تم اختيار أفراد العينة من مدرسة واحدة، وبهذا تكون المجموعتين التجريبية والضابطة من منطقة جغرافية واحدة تقترب في المستوى الاجتماعي-الاقتصادي لأفراد العينة، وذلك نظرا لما توصلت إليه دراسة كل من كريمان محمد (١٩٨٤)، خيري المغازي(١٩٨٨) من أن حُب الاستطلاع يتأثر بالمستوى الاجتماعي – الاقتصادي للأسرة التي ينتمي إليها الشخص وللبيئة التي يعيش فيها إيجابا وسلبا.

- **رابعا : أدوات الدراسة :**

- **(١) مقياس الاتجاه نحو المفاهيم الغذائية: (إعداد / فريق البحث)**

◄◄ تحديد الهدف من المقياس: يهدف المقياس إلى قياس اتجاهات طلاب الصف الثاني المتوسط نحو المفاهيم الغذائية الخاطئة.

- خطوات بناء المقياس: مر بناء هذا المقياس بعدة خطوات حتى وصل إلى صورته النهائية وهى على النحو التالي:

✓ الإطلاع على تعريفات الاتجاه نحو المفاهيم الغذائية الخاطئة والدراسات والأبحاث السابقة التي أوضحت مكوناته.

✓ الإطلاع على بعض مقاييس الاتجاه نحو بعض المفاهيم ومنها، معلى سلامة أحمد (١٩٩٩)، حمدي أحمد محمود (٢٠٠٤)، مصطفي عبد الوهاب أبو جبل(٢٠٠٤)

✓ تحديد أبعاد المقياس ومفرداته في ضوء مراجعة الدراسات السابقة ومقاييس الاتجاه نحو المفاهيم الغذائية الخاطئة على النحو التالي:

- البعد الأول: الاستمتاع بالغذائية: ويتمثل هذا البعد في مدى حُب التلميذ للمعرفة الغذائية وحرصه على المشاركة في الأنشطة الخاصة بالمعرفة الغذائية، وحرصه على تنمية معلوماته، ومدى اهتمامه بمعرفة المفاهيم الغذائية الخاطئة.
- البعد الثاني: قيمة المفاهيم الغذائية: ويتمثل هذا البعد في مدى معرفة وإدراك التلميذ لأهمية المفاهيم الغذائية في الحياة اليومية والعملية، ومدى قيمة المفاهيم الغذائية بالنسبة للمجتمع، ومدى فائدة المفاهيم الغذائية في إكساب الطلاب الكثير من المهارات التي يستخدمونها في حياتهم.
- البعد الثالث: معلم المفاهيم الغذائية: ويتمثل هذا البعد في نوع معاملة المعلم للتلميذ، ومدى تقبل الطلاب لطريقة المعلم المتبعة أثناء الحصة، ومدى تقبل التلميذ للمعلم أو عدم تقبله أو مدى مساعدة المعلم في التغلب على المشاكل التي تواجهه.
- البعد الرابع: محتوى المفاهيم الغذائية: ويتمثل هذا البعد في مدى سهولة المفاهيم الغذائية أو صعوبتها، ومدى تذكر أو نسيان التلميذ لهذه المفاهيم الغذائية.

وتم اختيار هذه الأبعاد لأنها الأكثر تكراراً وشيوعاً في الدراسات والأبحاث السابقة التي تناولت الاتجاه نحو المفاهيم، واندرج تحت كل بعد من أبعاد الاتجاه نحو المفاهيم الغذائية عدد من العبارات التي قسمت إلى عبارات موجبة وأخرى سالبة، وتتطلب استجابات معينة من أفراد العينة، وهذه العبارات تعد بمثابة مثيرات يستجيب لها المفحوصين، وتم جمعها في مقياس واحد بلغ عدد عباراته في صورته الأولية (٨٠) عبارة، وأمام كل عبارة ثلاثة بدائل (موافق- متردد – غير موافق) حيث يختار التلميذ بديل واحد فقط وهو الذي ينطبق عليه أمام كل عبارة من عبارات المقياس وذلك بوضع علامة (√) تحت الاختيار المناسب له، وهى الصورة الأولية للمقياس قبل توزيع العبارات عشوائيا ملحق (١)، والجدول التالي يوضح أبعاد مقياس الاتجاه نحو المفاهيم الغذائية وأرقام وعدد العبارات المرتبطة بكل بعد ونسبتها المئوية.

*جدول (٣) توزيع عبارات مقياس الاتجاه نحو المفاهيم الغذائية الخاطئة على الأبعاد الرئيسية*

| م | أبعاد المقياس | أرقام عبارات الأبعاد | العبارات الموجبة | العبارات السالبة | مجموع العبارات | النسبه المئوية |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | الاستمتاع بالمفاهيم الغذائيه | ١ـ ٢٠ | ١٣ | ٧ | ٢٠ | %٢٥ |
| ٢ | قيمه المفاهيم الغذائيه | ٢١ـ ٤٢ | ١٦ | ٦ | ٢٢ | %٢٧.٥ |
| ٣ | معلم المفاهيم الغذائيه | ٤٣ـ ٦٣ | ١٠ | ١١ | ٢١ | %٢٦.٣ |
| ٤ | محتوى المفاهيم الغذائيه | ٦٤ـ ٨٠ | ٧ | ١٠ | ١٧ | %٢١.٢ |
| | المجموع | | ٤٦ | ٣٤ | ٨٠ | %١٠٠ |

تم مراعاة عند صياغة وبناء فقرات المقياس الأتي:

- أن تكون مفرداته مناسبة لأفراد العينة (طلاب الصف الثاني المتوسط).
- أن تكون مفرداته واضحة وبسيطة ومختصرة وغير مركبة وممثلة لفكرة واحدة.
- أن تكون مفرداته مرتبطة ارتباطاً مباشراً بموضوع المقياس والبعد الذي وردت ضمنه.
- أن تكون مفرداته معبرة عن اتجاه فكرى قد يكون مرغوباً فيه أو غير مرغوب فيه.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس** :

- **أولا: الصدق:** اعتمد فريق البحث في حساب صدق المقياس على ما يلي:

✓ **صدق المحكمين:** تم عرض المقياس في صورته الأولية والبالغ عدد عباراته (٨٠) عبارة على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في مجال التغذية وعلم النفس التعليمي بكليات التربية في المملكة العربية السعودية، والبالغ عددهم (١٠)، وذلك لإبداء الرأي حول العناصر الآتية:

- مدى دقة صياغة عبارات المقياس.
- مدى انتماء كل فقرة من فقرات المقياس للمحور الذي وردت ضمنه.
- مدى ملاءمة العبارات لمستوى الطلاب. ❖ تعديل أو حذف عبارات من المقياس.
- إضافة عبارات أخرى يرونها مناسبة، والجدول يوضح النسب المئوية للموافقة على كل عبارة من عبارات المقياس.

*جدول (٤) النسب المئوية للموافقة على كل عبارة من عبارات مقياس الاتجاه نحو المفاهيم الغذائية*

| م | الموافقة % | عدم الموافقة % | م | الموافقة % | عدم الموافقة % | م | الموافقة % | عدم الموافقة % | م | الموافقة % | عدم الموافقة % |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ١٠٠% | | ٢٤ | ١٠٠% | | ٤٧ | ٨٠% | ٢٠% | ٧٠ | ٩٠% | ١٠% |
| ٢ | ١٠٠% | | ٢٥ | ٩٠% | ١٠% | ٤٨ | ٩٠% | ١٠% | ٧١ | ١٠٠% | |
| ٣ | ٩٠% | ١٠% | ٢٦ | ١٠٠% | | ٤٩ | ٩٠% | ١٠% | ٧٢ | ١٠٠% | |
| ٤ | ١٠٠% | | ٢٧ | ١٠٠% | | ٥٠ | ٩٠% | ١٠% | ٧٣ | ٩٠% | ١٠% |
| ٥ | ٩٠% | ١٠% | ٢٨ | ١٠٠% | | ٥١ | ٩٠% | ١٠% | ٧٤ | ١٠٠% | |
| ٦ | ١٠٠% | | ٢٩ | ٩٠% | ١٠% | ٥٢ | ٩٠% | ١٠% | ٧٥ | ١٠٠% | |
| ٧ | ١٠٠% | | ٣٠ | ٩٠% | ١٠% | ٥٣ | ٩٠% | ١٠% | ٧٦ | ١٠٠% | |
| ٨ | ٩٠% | ١٠% | ٣١ | ١٠٠% | | ٥٤ | ٩٠% | ١٠% | ٧٧ | ١٠٠% | |
| ٩ | ١٠٠% | | ٣٢ | ٩٠% | ١٠% | ٥٥ | ٩٠% | ١٠% | ٧٨ | ٩٠% | ١٠% |
| ١٠ | ١٠٠% | | ٣٣ | ١٠٠% | | ٥٦ | ٩٠% | ١٠% | ٧٩ | ٧٠% | ٣٠% |
| ١١ | ٧٠% | ٣٠% | ٣٤ | ٩٠% | ١٠% | ٥٧ | ٩٠% | ١٠% | ٨٠ | ١٠٠% | |
| ١٢ | ٨٠% | ٢٠% | ٣٥ | ١٠٠% | | ٥٨ | ٩٠% | ١٠% | | | |
| ١٣ | ٦٠% | ٤٠% | ٣٦ | ١٠٠% | | ٥٩ | ٨٠% | ٢٠% | | | |
| ١٤ | ٨٠% | ٢٠% | ٣٧ | ١٠٠% | | ٦٠ | ٩٠% | ١٠% | | | |
| ١٥ | ٩٠% | ١٠% | ٣٨ | ١٠٠% | | ٦١ | ٩٠% | ١٠% | | | |
| ١٦ | ١٠٠% | | ٣٩ | ١٠٠% | | ٦٢ | ٦٠% | ٤٠% | | | |
| ١٧ | ١٠٠% | | ٤٠ | ١٠٠% | | ٦٣ | ٩٠% | ١٠% | | | |
| ١٨ | ١٠٠% | | ٤١ | ٨٠% | ٢٠% | ٦٤ | ١٠٠% | | | | |
| ١٩ | ١٠٠% | | ٤٢ | ١٠٠% | | ٦٥ | ١٠٠% | | | | |
| ٢٠ | ١٠٠% | | ٤٣ | ٩٠% | ١٠% | ٦٦ | ١٠٠% | | | | |
| ٢١ | ٩٠% | ١٠% | ٤٤ | ٩٠% | ١٠% | ٦٧ | ١٠٠% | | | | |
| ٢٢ | ١٠٠% | | ٤٥ | ٨٠% | ٢٠% | ٦٨ | ٨٠% | ٢٠% | | | |
| ٢٣ | ١٠٠% | | ٤٦ | ٩٠% | ١٠% | ٦٩ | ٨٠% | ٢٠% | | | |

يتضح من الجدول السابق أن نسب الاتفاق على عبارات المقياس تراوحت ما بين (٦٠٪ - ١٠٠٪)، وتم حذف العبارات التي لم تصل نسبة اتفاق المحكمين عليها ٨٠٪،و بلغ عددها (٤) عبارات، وبذلك أصبح عدد عبارات المقياس (٧٦) عبارة موزعةٍ على محاور المقياس، واعتبرت نسبة اتفاق المحكمين على عبارات المقياس معيارا لصدقه مما يدعو إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها من خلال تطبيق المقياس على أفراد العينة، والجدول التالي يوضح عدد عبارات مقياس الاتجاه نحو المفاهيم الغذائية بعد حذف العبارات التي لم تلقى اتفاقا من المحكمين بنسبة (٨٠٪).

*جدول (٥) عدد عبارات المقياس بعد حذف العبارات التي لم تلق اتفاقاً من المحكمين بنسبة (٨٠٪)*

| م | أبعاد المقياس | عدد العبارات الموجبة والسالبة بعد التحكيم | | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| | | العبارات الموجبة | العبارات السابقة | |
| ١ | الاستمتاع بالمفاهيم الغذائية | ١١ | ٧ | ١٨ |
| ٢ | قيمة المفاهيم الغذائية الخاطئة | ١٦ | ٦ | ٢٢ |
| ٣ | معلم المفاهيم الغذائية الخاطئة | ١٠ | ١٠ | ٢٠ |
| ٤ | محتوى المفاهيم الغذائية الخاطئة | ٧ | ٩ | ١٦ |
| الإجمالي | | ٤٤ | ٣٢ | ٧٦ |

وقد تم توزيع عبارات المقياس توزيعاً عشوائياً وذلك لاستبعاد الميل للإجابة الثابتة من الطلاب (ملحق ٢) والجدول التالي يوضح أرقام عبارات المقياس بعد توزيعها عشوائيا.

*جدول (٦) أرقام عبارات كل بعد من أبعاد مقياس الاتجاه بعد توزيعها عشوائياً*

| م | أبعاد المقياس | أرقام العبارات الخاصة بكل بعد من أبعاد المقياس | المجموع |
|---|---|---|---|
| ١ | الاستمتاع بالمفاهيم الغذائية | ١، ٨، ١٢، ١٧، ٢٠، ٢٥، ٢٦، ٣٠، ٣٦، ٤٣، ٤٤، ٤٩، ٥٣، ٥٩، ٦٤، ٦٩،٦٨، ٧٤ . | ١٨ |
| ٢ | قيمة المفاهيم الغذائية | ٢، ١٠، ١٤، ١٥، ٢٣، ٢٨، ٣٣، ٣٤، ٣٧، ٣٩، ٤٠، ٤٦، ٤٧، ٥١، ٥٦، ٥٧، ٦٠، ٦٢، ٦٦، ٧٢، ٧٣، ٧٥. | ٢٢ |
| ٣ | معلم المفاهيم الغذائية | ٤، ٥، ٦، ٩، ١٣، ١٦، ٢١، ٢٢، ٢٧، ٣١، ٣٢، ٣٨، ٤٥، ٥٠، ٥٤، ٥٨، ٦١، ٦٥، ٧٠، ٧١. | ٢٠ |
| ٤ | محتوى المفاهيم الغذائية | ٣، ٧، ١١، ١٨، ١٩، ٢٤، ٢٩، ٣٥، ٤١، ٤٢، ٤٨، ٥٢، ٥٥، ٦٣، ٦٧، ٧٦. | ١٦ |
| إجمالي العبارات | | | ٧٦ |

✓ **صدق الاتساق الداخلي:** تم حساب الاتساق الداخلي لعبارات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وذلك من خلال تطبيق المقياس على عينة استطلاعية بلغ عدد أفرادها (٥٠) طالبا وبعد توزيع عبارته توزيعا عشوائيا كما سبق إيضاحه.

والجدول التالي يوضح معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه على مقياس الاتجاه نحو المفاهيم الغذائية.

جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه على مقياس الاتجاه نحو المفاهيم الغذائية. (ن = ٥٠)

| الاستمتاع بالمفاهيم الغذائية | | | قيمة المفاهيم الغذائية | | | معلم المفاهيم الغذائية | | | محتوى المفاهيم الغذائية | | |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| العبارة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | العبارة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | العبارة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة | العبارة | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
| ١ | ٠.٣٣٦ | ٠.٠١ | ٢ | ٠.٣٨٧ | ٠.٠١ | ٤ | ٠.٥١٣ | ٠.٠١ | ٣ | ٠.٤١٥ | ٠.٠١ |
| ٨ | ٠.٤٥٢ | ٠.٠١ | ١٠ | ٠.٣٩٩ | ٠.٠١ | ٥ | ٠.٤٣٠ | ٠.٠١ | ٧ | ٠.٣٩٧ | ٠.٠١ |
| ١٢ | ٠.٢٨٩ | ٠.٠٥ | ١٤ | ٠.٣٥٦ | ٠.٠١ | ٦ | ٠.٤٣٩ | ٠.٠١ | ١١ | ٠.٣٩٨ | ٠.٠١ |
| ١٧ | ٠.٤٣١ | ٠.٠١ | ١٥ | ٠.٥٠١ | ٠.٠١ | ٩ | ٠.٣٧٢ | ٠.٠١ | ١٨ | ٠.٤٠٦ | ٠.٠١ |
| ٢٠ | ٠.٤١١ | ٠.٠١ | ٢٣ | ٠.٤٢٥ | ٠.٠١ | ١٣ | ٠.٣١٢ | ٠.٠٥ | ١٩ | ٠.٥٠٣ | ٠.٠١ |
| ٢٥ | ٠.٣٩٣ | ٠.٠١ | ٢٨ | ٠.١٢٥ | غير دالة | ١٦ | ٠.٤١٠ | ٠.٠١ | ٢٤ | ٠.٥١٥ | ٠.٠١ |
| ٢٦ | ٠.٤٣٧ | ٠.٠١ | ٣٣ | ٠.٤١٠ | ٠.٠١ | ٢١ | ٠.٤١٨ | ٠.٠١ | ٢٩ | ٠.٤٣٦ | ٠.٠١ |
| ٣٠ | ٠.٣٠٥ | ٠.٠٥ | ٣٤ | ٠.٥١١ | ٠.٠١ | ٢٢ | ٠.٤٥٧ | ٠.٠١ | ٣٥ | ٠.٣٣٧ | ٠.٠٥ |
| ٣٦ | ٠.٢٥١ | غير دالة | ٣٧ | ٠.٣١٠ | ٠.٠٥ | ٢٧ | ٠.٤٣٣ | ٠.٠١ | ٤١ | ٠.٤١١ | ٠.٠١ |
| ٤٣ | ٠.٤٣٧ | ٠.٠١ | ٣٩ | ٠.٤٧١ | ٠.٠١ | ٣١ | ٠.٤٥٠ | ٠.٠١ | ٤٢ | ٠.٤٥٢ | ٠.٠١ |
| ٤٤ | ٠.٤١٢ | ٠.٠١ | ٤٠ | ٠.١٢٢ | غير دالة | ٣٢ | ٠.١٧٩ | غير دالة | ٤٨ | ٠.٤٣٤ | ٠.٠١ |
| ٤٩ | ٠.٥٠٣ | ٠.٠١ | ٤٦ | ٠.٤٣١ | ٠.٠١ | ٣٨ | ٠.٤١٣ | ٠.٠١ | ٥٢ | ٠.٤١٥ | ٠.٠١ |
| ٥٣ | ٠.٣٩٧ | ٠.٠١ | ٤٧ | ٠.٤١٧ | ٠.٠١ | ٤٥ | ٠.٤١٦ | ٠.٠١ | ٥٥ | ٠.٥١٠ | ٠.٠١ |
| ٥٩ | ٠.٣٤٤ | ٠.٠٥ | ٥١ | ٠.٣٥٧ | ٠.٠١ | ٥٠ | ٠.٣٣٢ | ٠.٠٥ | ٦٣ | ٠.٣١٥ | ٠.٠٥ |
| ٦٤ | ٠.٣٠٩ | ٠.٠٥ | ٥٦ | ٠.٣٦٩ | ٠.٠١ | ٥٤ | ٠.٣٨٧ | ٠.٠١ | ٦٧ | ٠.٤٧١ | ٠.٠١ |
| ٦٨ | ٠.٤١٢ | ٠.٠١ | ٥٧ | ٠.٤٣١ | ٠.٠١ | ٥٨ | ٠.٤٠٠ | ٠.٠١ | ٧٦ | ٠.٥٦٢ | ٠.٠١ |
| ٦٩ | ٠.٤٢٠ | ٠.٠١ | ٦٠ | ٠.٤٥٧ | ٠.٠١ | ٦١ | ٠.٣٤٣ | ٠.٠٥ | | | |
| ٧٤ | ٠.٤٥٠ | ٠.٠١ | ٦٢ | ٠.٣٣١ | ٠.٠١ | ٦٥ | ٠.٥١١ | ٠.٠١ | | | |
| | | | ٦٦ | ٠.٣٤٢ | ٠.٠٥ | ٧٠ | ٠.٤٦٣ | ٠.٠١ | | | |
| | | | ٧٢ | ٠.٣٨٧ | ٠.٠١ | | | | | | |
| | | | ٧٣ | ٠.٤١٠ | ٠.٠١ | | | | | | |
| | | | ٧٥ | ٠.٤١٤ | ٠.٠١ | | | | | | |

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)، (٠.٠١) عدا العبارة رقم (٣٦) من بعد الاستمتاع بالمفاهيم الغذائية، والعبارتان (٢٨، ٤٠) من بعد قيمة المفاهيم الغذائية، والعبارة (٣٢) من بعد معلم المفاهيم الغذائية، وتم حذف هذه العبارات من المقياس وأصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٧٢) عبارة، وتم إيجاد معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس على النحو الآتي.

جدول (٨) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس (ن=٥٠).

| م | أبعاد المقياس | معامل الارتباط | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|
| ١ | الاستمتاع بالمفاهيم الغذائية | ٠.٥٥٣ | ٠.٠١ |
| ٢ | قيمة المفاهيم الغذائية | ٠.٤٦٢ | ٠.٠١ |
| ٣ | معلم المفاهيم الغذائية | ٠.٥١٣ | ٠.٠١ |
| ٤ | محتوى المفاهيم الغذائية | ٠.٥٧٥ | ٠.٠١ |

يتضح من الجدول السابق أن قيم معامل الارتباط دالة عند مستوى (٠.٠١) مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق المقياس.

◄◄ **ثانيا: الثبات:** تم استخدام معامل ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس، والجدول التالي يوضح معاملات ثبات كل بعد من أبعاد الاتجاه نحو المفاهيم الغذائية الخاطئة والدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٩) معاملات ثبات كل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية باستخدام معادلة ألفا كرونباخ

| م | ابعاد المقياس | معامل الثبات |
|---|---|---|
| ١ | الاستمتاع بالمفاهيم الغذائيه | ٠.٧٥٢ |
| ٢ | قيمه المفاهيم الغذائيه | ٠.٧٥٨ |
| ٣ | معلم المفاهيم الغذائيه | ٠.٧٨٥ |
| ٤ | محتوى المفاهيم الغذائيه | ٠.٧٠٥ |
| ٥ | الدرجه الكليه | ٠.٨٩٥ |

يتضح من الجدول السابق ما يلي: أن قيم معاملات الثبات لكل بعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس تتراوح بين٠،٧٠، ٠،٧٨ للأبعاد الفرعية، كما أنها بلغت ٠،٨٩ للمقياس ككل وهو معامل ثبات مرتفع، مما يدعوا إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند استخدام المقياس.

- **وصف المقياس في صورته النهائية**:

بعد أن تم حساب الصدق والثبات للمقياس أصبح المقياس في صورته النهائية يتكون من (٧٢) عبارة تمثل أبعاد الاتجاه نحو المفاهيم الغذائية، حيث اشتمل المحور الأول (الاستمتاع بالمفاهيم الغذائية) على (١٧) عبارة، والمحور الثاني (قيمة المفاهيم الغذائية) على (٢٠) عبارة، والمحور الثالث (معلم المفاهيم الغذائية) على (١٩) عبارة، والمحور الرابع (محتوى المفاهيم الغذائية) على (١٦) عبارة، (ملحق ٣)، والجدول التالي يوضح توزيع العبارات على أبعاد الاتجاه نحو المفاهيم الغذائية الخاطئة.

جدول (١٠) توزيع أرقام العبارات على كل بعد من أبعاد مقياس الاتجاه نحو المفاهيم الغذائية

| م | أبعاد المقياس | أرقام العبارات في المقياس ككل | | المجموع |
|---|---|---|---|---|
| | | العبارات الموجبه | العبارات السالبه | |
| ١ | الاستمتاع بالمفاهيم الغذائية | ١، ١٢، ٢٠، ٢٥، ٢٩، ٣٩، ٤٠، ٤٥، ٥٥، ٦٤ | ٨، ١٧، ٢٦، ٤٩، ٦٠، ٦٥، ٧٠ | ١٧ |
| ٢ | قيمة المفاهيم الغذائية | ٢، ١٠، ١٥، ٣١، ٣٤، ٣٦، ٤٢، ٤٧، ٥٢، ٥٦، ٥٨، ٦٢، ٦٨، ٦٩ | ١٤، ٢٣، ٣٢، ٤٣، ٥٣، ٧١ | ٢٠ |
| ٣ | معلم المفاهيم الغذائية | ٥، ٦، ٢١، ٢٧، ٣٠، ٣٥، ٥٠، ٥٤، ٥٧، ٦٧ | ٤، ٩، ١٣، ١٦، ٢٢، ٤١، ٤٦، ٦١، ٦٦ | ١٩ |
| ٤ | محتوى المفاهيم الغذائية | ٧، ١٨، ٢٨، ٣٧، ٣٨، ٤٨، ٧٢ | ٣، ١١، ١٩، ٢٤، ٣٣، ٤٤، ٥١، ٥٩، ٦٣ | ١٦ |
| | إجمالي العبارات | | | ٧٢ |

- **طريقة تصحيح المقياس**:

يصحح المقياس بإعطاء ثلاث درجات للإجابة (موافق) ودرجتين للإجابة (متردد) ودرجة واحدة للإجابة (غير موافق) هذا بالنسبة للعبارات الموجبة، أما العبارات السالبة فتصحح بالعكس أي درجة واحدة للإجابة (موافق) ودرجتين للإجابة (متردد) وثلاث درجات للإجابة (غير موافق) وأرقامها كالتالي: ٣، ٤، ٨، ٩، ١١، ١٣، ١٤، ١٦، ١٧، ١٩، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٦، ٣٢، ٣٣، ٤١، ٤٣، ٤٤، ٤٦، ٤٩، ٥١، ٥٣، ٥٩، ٦٠، ٦١، ٦٣، ٦٥، ٦٦، ٧٠، ٧١،ومن ثم فإن أعلى درجة للمقياس = ٧٢ × ٣ = ٢١٦ درجة. وأدنى درجة للمقياس = ٧٢ × ١ = ٧٢ درجة.

- **٣-استمارات التقييم الذاتي**: (**إعداد فريق البحث**)

◄◄ الهدف: التحقق من فاعلية التدريب على مهام الجلسة.

- وصف استمارات التقييم الذاتي: تتكون استمارت التقييم الذاتي من (١٥) استمارة، بمعدل استمارة واحدة لكل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي عدا الدرس الأول وهو التعريف بطبيعة البرنامج التدريبي وحُب الاستطلاع وتعديل الاتجاهات، وتتكون كل استمارة من (٥) عبارات أمام كل عبارة ثلاثة بدائل (نعم، أحيانا، لا)، وعلى المتدرب أن يضع علامة (√) تحت الاختيار الذي يناسبه وينطبق علية.
- طريقة التطبيق: تم إعداد الاستمارات بحيث يتم تطبيقها بصورة فردية لكل متدرب بعد الانتهاء من كل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي.
- طريقة التصحيح: يتم تصحيح الاستمارات على النحو الآتي،

| الاختيار | نعم | أحياناً | لا |
|---|---|---|---|
| الدرجة | ٣ | ٢ | ١ |

- زمن تطبيق الاستمارات:
- الاستمارة غير محددة بزمن وبتطبيقها وتجربتها تبين أنها تستغرق ما بين (١٠،٥) دقائق

- **٤-بطاقات الملاحظة** : (**إعداد فريق البحث**)

- الهدف: قياس أداء وردود أفعال المتدربين تجاه ما يقدم لهم من أنشطة وموضوعات في ضوء أبعاد ومثيرات حُب الاستطلاع أثناء تنفيذ كل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي المقترح.
- وصف بطاقة الملاحظة: توجد (١٥) بطاقة ملاحظة تمثل أبعاد حُب الاستطلاع (التعارض، التعقيد، الجدة)، وهى بمعدل (٥) بطاقات لكل بعد من أبعاد حُب الاستطلاع وتحتوى كل بطاقة على مجموعة عبارات تصف سلوكيات الطلاب التي تحدث أثناء أداء النشاط المطلوب.
- طريقة تطبيق بطاقة الملاحظة: يتم تطبيق بطاقة الملاحظة أثناء تنفيذ كل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي باستخدام ملاحظ خارجي حيث يقوم بملاحظة ردود وأفعال المتدربين تجاه ما يقدم لهم من مثيرات وأنشطة مختلفة.
- طريقة تصحيح بطاقة الملاحظة: يتم تصحيح بطاقة الملاحظة على النحو التالي:

| الاختيار | يحدث | لا يحدث |
|---|---|---|
| الدرجة | ٢ | ١ |

- زمن تطبيق بطاقة الملاحظة: يتحدد زمن تطبيق بطاقة الملاحظة الخاصة بكل جلسة بناءً على الزمن المحدد لكل جلسة وهو (٩٠) دقيقة.
- صدق بطاقات الملاحظة: قام فريق البحث بعرض بطاقات الملاحظة على مجموعة من المحكمين، وذلك لإبداء آرائهم حول مدى صلاحية بطاقات الملاحظة للتطبيق، وأخذ آرائهم فيما يتصل بـ (مدى مناسبة صياغة المفردات، مدى تمثيل المفردات لأبعاد حُب الاستطلاع، إضافة أو حذف أو تعديل المفردات). والجدول التالي يوضح نسب اتفاق المحكمين.

جدول(١١) نسب اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم الخاصة ببطاقات الملاحظة

| م | عناصر التحكيم | نسبة الاتفاق |
|---|---|---|
| ١ | مدى مناسبة صياغة المفردات | ٩٠% |
| ٢ | مدى تمثيل المفردات لأبعاد حُب الاستطلاع | ٨٠% |
| ٣ | إضافة أو حذف أو تعديل المفردات | ٨٠% |

يتضح من الجدول السابق أن نسب اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم تراوحت ما بين (٨٠٪ - ٩٠٪) وهى نسب عالية مما يدعوا إلى الثقة في صلاحية بطاقات الملاحظة للتطبيق.

- **٥- مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية. (إعداد / فريق البحث)**

- الهدف من المقياس: قام فريق البحث بإعداد مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية، ملحق (٦) وذلك بهدف التعرف على أراء المتدربين حول مدى مناسبة البرنامج لهم واستفادتهم منه وللتحقق من أن المسار التنفيذي للبرنامج محققا لأهدافه.
- وصف المقياس: يتكون المقياس في صورته الأولية من (٢٥) عبارة تسعى إلى معرفة آراء الطلاب حول ما يلي:
  - ✓ ما يتضمنه البرنامج من إجراءات تدريبية على حُب الاستطلاع.
  - ✓ مدى ملاءمة الأنشطة والمثيرات المختلفة للمتدربين.
  - ✓ مدى استفادة المتدربين من البرنامج التدريبي.
  - ✓ مدى مناسبة البرنامج لهم من حيث الزمن والطول.
  - ✓ ما يتضمنه البرنامج من وسائل تقويم.
  - ✓ مقدار تحسن المتدربين في نهاية تقديم البرنامج.

وتم مراعاة عند صياغة فقرات المقياس أن تكون مفرداته مناسبة لأفراد العينة، كما تكون واضحة وبسيطة ومختصرة وأن تكون مطابقة لإجراءات البرنامج.

- زمن تطبيق المقياس: ليس هناك زمن محدد للانتهاء من الإجابة على هذا المقياس، والإجابة عليه تكون بوضع علامة (√) تحت (موافق بدرجة كبيرة) أو (موافق بدرجة متوسطة) أو (موافق بدرجة ضعيفة).
- صدق المقياس: تم استخدام صدق المحكمين للتحقق من صدق المقياس حيث تم عرضه في صورته الأولية والبالغ عدد عبارته (٢٥) عبارة على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في المجال وعددهم (١٠) وذلك لإبداء الرأي حول، مدى دقة صياغة العبارات، مدى ملاءمة المفردات لأفراد العينة، مدى تمثيل المفردات للمسار التنفيذي للبرنامج، إضافة أو تعديل أو حذف ما يرونه مناسبا.

جدول (١٢) نسب اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم الخاصة بمقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية.

| م | عناصر التحكم | نسبه الاتفاق % |
|---|---|---|
| ١- | مدى دقه صياغه المفردات. | ٨٠% |
| ٢- | مدى ملاءمه المفردات لافراد العينه. | ١٠٠% |
| ٣- | مدى تمثيل المفردات للمسار التنفيذي للبرنامج. | ٨٠% |

يتضح من الجدول السابق أن نسب الاتفاق على عناصر التحكيم تراوحت مابين (٨٠٪) إلى (١٠٠٪) وهى نسب عالية ومقبولة مما يشير إلى الثقة في النتائج التي يمكن التوصل إليها عند تطبيق المقياس.

- **٦- اختبار الذكاء المصور (إعداد / أحمد زكى صالح )**

- الهدف من الاختبار: يهدف هذا الاختبار إلى قياس القدرة العقلية لدى الأفراد في الأعمار من سن الثامنة إلى السابعة عشر وما بعدها. (أحمد زكى،١٩٧٨، ٤)
- ولضبط متغير الذكاء بين طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة من طلاب الصف الثاني المتوسط تم اختيار اختبار الذكاء المصور، وذلك للأسباب التالية:
  - ✓ اختبار الذكاء المصور غير لفظي بمعنى أنه لا يعتمدٍ على اللغة في الإجابة عليه وبالتالي لن تكون القدرة اللغوية للطلاب عائقا في تقدير نسبة ذكاء الطلاب.
  - ✓ اختبار الذكاء المصور يصلح للتطبيق على الأعمار من (٨- ١٧ سنة) وبالتالي فهو يناسب سن العينة الحالية والذين تتراوح أعمارهم ما بين (١٣- ١٤) سنه.
  - ✓ اختبار الذكاء المصور أسئلته على هيئة صورة، والبرنامج التدريبي في المفاهيم الغذائية الخاطئة والمعد في الدراسة الحالية يحتوى على العديد من الصور، وبالتالي فهما متناسبان.
- وصف الاختبار: تتكون كراسة الأسئلة من أثنتا عشرة صفحة، الصفحة الأولى لتسجيل البيانات والصفحتان الثانية والثالثة للتدريب على طريقة الإجابة، والثمان صفحات التالية للاختبار الذي يتكون من (٦٠) سؤالا، كل سؤال يتكون من خمس صور أو خمسة أشكال، أربعة منها متفقة أو متشابهة في صفة واحدة. أو أكثر وشكل واحد فقط هو المختلف عن الباقين، والمطلوب من التلميذ أن يبحث عن الشكل المختلف في كل سؤال ووضع علامة (×) عليه.
- زمن الاختبار: حدد أحمد زكى صالح عشر دقائق فقط للإجابة عن هذا الاختبار، تبدأ بعد نهاية مطبق الاختبار من شرح الأمثلة الموجودة بتعليمات الاختبار، ولذلك فهذا الاختبار يعتمد على السرعة.
- طريقة إجراء الاختبار: يمكن تلخيص خطوات إجراء الاختبار فيما يلي:
  - ✓ توزيع كراسات الاختبار على الطلاب ولا يسمح لأي تلميذ أن يفتح كراسته وينظر فيها.
  - ✓ يُطلب من كل تلميذ أن يكتب اسمه بخط واضح على كراسة الأسئلة وتاريخ يوم الاختبار، وعمره الزمني أو تاريخ ميلاده.
  - ✓ يتم التأكد من كتابة البيانات الأساسية وهى الإسم والتاريخ والعمر.
  - ✓ يطلب مطبق الاختبار من الطلاب فتح كراسة الاختبار على الصفحة (٢) ويبدأ في قراءة التعليمات وشرح الهدف من الاختبار.
  - ✓ يطلب من الطلاب الإجابة عن المثال الأول ثم يناقش الإجابة الصحيحة معهم وأسباب اختيارها، ثم ينتقل إلى المثال الثاني ويناقش الإجابة الصواب وأسبابها، ثم ينتقل إلى السؤال الثالث وتناقش الإجابة الصحيحة وشرح أسبابها، وذلك للتأكد من فهمهم لطبيعة أسئلة الاختبار.
  - ✓ ينتقل فريق البحث بعد ذلك إلى الأمثلة (٤- ٥- ٦)، ويطلب من المفحوصين الإجابة عليها دفعة واحدة ثم يُناقش الإجابات الصحيحة مع الطلاب.

- ✓ بعد الانتهاء من شرح الأمثلة السابقة يطلب من الطلاب الإجابة على أسئلة الاختبار والبالغ عددها (٦٠) سؤالاً خلال عشر دقائق. (أحمد زكى، ١٩٧٨ ٥- ٦)
- ◄◄ طريقة تصحيح الاختبار واستخراج المعايير: يمر تصحيح الاختبار بخطوات عديدة وهى:
- ✓ يصحح الاختبار وفق مفتاح التصحيح الخاص به والذي أعده مؤلف الاختبار.
- ✓ يحسب الصواب بدرجة ولا يحسب الخطأ أو المتروك.
- ✓ تجمع درجات الإجابات الصحيحة.
- ✓ يتم تحديد العمر الزمني للتلميذ والمقصود بالسنة الزمنية هي السنة الزمنية العادية بمعنى أن طفل الثامنة من كان عمره ثمان سنوات وأقل من تسع سنوات.
- ✓ نبحث عن الدرجة الخام التي حصل عليها التلميذ في جدول بيان المعايير الذي وضعه معد الاختبار وفي العمود المناسب لعمره الزمني ونضع حولها دائرة.
- ✓ نقرأ نسبة الذكاء المقابلة.
- ✓ وهكذا يحدد وضع التلميذ بالنسبة لأقرانه في المجموعتين التجريبية والضابطة في نسبة الذكاء. (أحمد زكى،١٩٧٨، ٦)

- **تقنين الاختبار** :

**أولا: الصدق Validity**: حسب معد الاختبار– أحمد زكى صالح (١٩٧٨) صدق الاختبار بأكثر من طريقة (صدق المحك الخارجي) بينه وبين مجموع من الاختبارات الأخرى وهى (معاني الكلمات – إدراك المعاني- التفكير– القدرة العقلية العامة) وجاءت قيم معاملات الارتباط على النحو التالي ( ٠,٣٠، ٠,٤٧ ٠,٢٤، ٠,٢٤، ٠,٣٤) وهى قيم دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١). (أحمد زكى،١٩٧٨ ١١)

وفي دراسة أخرى وجد أحمد زكى صالح – ١٩٧٨ عن طريق الصدق العاملي أن هذا الاختبار مشبع بالعامل العام بمقدار (٠,٤٨)، وفي دراسة تجريبية أخرى لمشيل يونان وجد أن تشبع هذا الاختبار بالعامل العام بطريقة التدوير المائل وصل إلى (٠,٦١)، وفي بحث ثالث لأمينة كاظم وجد أن تشبع اختبار الذكاء المصور بالعامل العام (العامل اللغوي) يصل إلى (٠,٣٦) بالتدوير المتعامد، و(٠,٣٤) بالتدوير المائل. (أحمد زكى،١٩٧٨، ١١- ١٢)

يتضح من هذه الدراسات أن اختبار الذكاء المصور صادق في قياس ما يمكن أن نطلق عليه القدرة العقلية العامة وهى مجموع أساليب الأداء التي تتجمع في التنظيم السلوكي للفرد الذي يساعد في إدراك علاقة أو حل مشكلة أو التكيف العقلي مع مشكلات العالم الخارجي.

**ثانيا: الثبات Reliability**: يقصد بثبات الاختبار استقرار نتائجه(أي يعطى ذات النتائج) إذا تكرر تطبيقه على نفس الأفراد مرات متكررة، وحسب أحمد زكى صالح (١٩٧٨) معد الاختبار ثباته عن طريق (التجزئة النصفية) أو عن طريق (تحليل التباين) وذلك في مجموعة من البحوث التي استخدم فيها وتراوحت

معاملات الثبات الناتجة بين (٠,٧٥) وهى أقل قيمة تم الحصول عليها و(٠,٨٥) وهى أكبر قيمة تم الحصول عليها.(أحمد زكى،١٩٧٨، ١٠)

وحسب وليد عاطف (٢٠٠٤م) معامل الثبات لاختبار الذكاء المصور باستخدام طريقة (التجزئة النصفية) على عينة قوامها (٣٨) طالبا من طلاب الصف الثاني المتوسط، حيث تم حساب الارتباط بين درجات قسمي الاختبار (فردى – زوجي) فكانت (٠,٦٤) ثم استخدم فريق البحث معادلة التنبؤ لسبيرمان وبروان فأصبح يساوى (٠,٧٨) وهى قيمة دالة ومعامل ثبات يمكن الوثوق به. (وليد عاطف،٢٠٠٤، ١٣٢)

وحسب ربيع شعبان(٢٠٠٥) معامل ثبات هذا الاختبار باستخدام طريقتي (التجزئة النصفية، وتحليل التباين) على عينة قوامها (٥٠) طالبا من طلاب الصف الثاني المتوسط وقد بلغت قيمته بطريقة التجزئة النصفية (٠,٧٢) بينما بلغت قيمته بطريقة تحليل التباين (٠,٥٩) وهى قيم دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠١). (ربيع شعبان،٢٠٠٥، ٢٢٧)

ومن ثم يمكن الوثوق بهذا الاختبار في قياس القدرة العقلية العامة لأفراد عينة الدراسة الحالية.

- **خامساً : خطوات تنفيذ التجربة**: اتبع فريق البحث الخطوات والإجراءات التالية:

- زار فريق البحث إحدى مدارس البنين المرحلة المتوسطة التابعة لإدارة الطائف التعليمية والتي يمثل أفرادها المجموعتين التجريبية والضابطة وذلك للاتفاق مع إدارة المدرسة على تنفيذ خطوات البرنامج واختيار الوقت المناسب لتنفيذه.
- قبل البدء في تنفيذ البرنامج التدريبي طبق فريق البحث مقياس الاتجاه نحو المفاهيم الغذائية وذلك لقياس اتجاه الطلاب نحو المفاهيم الغذائية (قياسا قبليا).
- تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي حيث كان فريق البحث أثناء تنفيذ التدريب في كل جلسة يقدم تعزيزا معنويا وماديا للطلاب الأكثر مشاركة وإيجابية وذلك لتشجيع الجميع على العمل بجدية أثناء التدريب.
- أثناء كل جلسة تم ملاحظة المتدربين من خلال بطاقة ملاحظة وذلك لملاحظة ردود أفعال المتدربين تجاه ما يقدم إليهم من مهام تدريبية على حُب الاستطلاع بواسطة ملاحظ خارجي.
- بعد الانتهاء من كل جلسة كان يتم ما يلي:
  - ✓ تطبيق استمارة التقييم الذاتي على المتدربين وذلك للتأكد من فاعلية التدريب على مهام الجلسة.
  - ✓ تكليف المتدربين بواجب منزلي كنوع من الممارسة الفعلية لما تم التدريب عليه.
- استغرقت إجراءات التدريب فترة زمنية مقدارها ستة أسابيع، تم خلالها تقديم (١٦) جلسة، كل جلسة استغرقت فترة زمنية مقدارها (٩٠) دقيقة، بالإضافة إلى جلستين (جلسة القياس القبلي- جلسة القياس البعدي) وملحق (١٠) يوضح مقدار الفترة الزمنية التي تم فيها تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي، وجلسات القياس القبلي والبعدي.
- بعد انتهاء فترة التدريب طبق فريق البحث المقاييس التالية:

- ✓ مقياس التثبت من فاعلية البرنامج التدريبي على أفراد المجموعة التجريبية كنوع من التقييم للبرنامج والمواد المقدمة فيه، ومدى مناسبته للمشاركين.
- ✓ مقياس الاتجاه نحو المفاهيم الغذائية الخاطئة (قياساً بعدياً) وذلك للتعرف على فاعلية البرنامج التدريبي في الاتجاه نحو المفاهيم الغذائية.
- ✓ تم تصحيح استجابات المتدربين في كل مجموعة على المقاييس المعدة، ثم رصدت درجاتهم في جداول خاصة لإجراء عمليات التحليل الإحصائي لها.

- **نتائج الدراسة ومناقشتها** :
- **أولاً: عرض النتائج** :
- **نتائج فاعلية المعالجة التجريبية** :

نتائج استمارة التقييم الذاتي: تم إجراء " تحليل تباين للقياسات المتكررة "، وذلك للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية على استمارة التقييم الذاتي في كل بُعد من أبعاد حُب الاستطلاع المستخدمة في البرنامج الحالي وهى (التعارض – التعقيد – الجدة) لمعرفة مدى التقدم في أداء أفراد المجموعة التجريبية.

- **نتائج بُعد التعارض** :

*جدول(١٣) نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة للمجموعة التجريبية في بُعد التعارض*

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسطات المربعات | قيمة " ف" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الافراد | ٩٤.١٤٦ | ٣٤ | ٢.٧٦٩ | ٢٦.٠١٣ | ٠.٠١ |
| القياسات المتكررة | ١٣٤.٨٩١ | ٤ | ٣٣.٧٢٣ | | |
| الخطا | ١٧٦.٣٠٩ | ١٣٦ | ١.٢٩٦ | | |
| المجموع الكلى | ٤٠٥.٣٤٦ | ١٧٤ | ٢.٣٢٩ | | |

يَتضح من الجدول السابق أن قيمة " ف " لمعرفة الفروق بين القياسات المتكررة لاستمارة التقييم الذاتي لدى أفراد المجموعة التجريبية بلغت (٢٦.٠١٣) وهى قيمة دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، مما يُشير إلى وجود فروق بين القياسات المتكررة في بُعد التعارض.

ولبيان اتجاه الدلالة بين القياسات المتكررة، قام فريق البحث باستخدام اختبار "ت" T-Test، للمجموعات المترابطة ودلالتها الإحصائية بين القياسات (٢، ٤ و٢، ٦ و٤، ٦) في بُعد التعارض لدى أفراد المجموعة التجريبية، والجدول التالي يوضح ذلك.

*جدول (١٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " بين القياسات المتكررة لدى أفراد المجموعة التجريبية في بُعد التعارض*

| م | القياسات | العدد | المتوسطات | الانحرافات المعيارية | قيمة " ت " | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٢ | ٣٥ | ١١.٧٧ | ١.١٣٩ | ٢.٥٧٨ | ٠.٠١ |
| | ٤ | ٣٥ | ١٢.٦٠ | ١.٤٩٩ | | |
| ٢ | ٢ | ٣٥ | ١١.٧٧ | ١.١٣٩ | ٨.١١٥ | ٠.٠١ |
| | ٦ | ٣٥ | ١٤.٢٠ | ١.١٠٦ | | |
| ٣ | ٤ | ٣٥ | ١٢.٦٠ | ١.٤٩٩ | ٥.٥٦٤ | ٠.٠١ |
| | ٦ | ٣٥ | ١٤.٢٠ | ١.١٠٦ | | |

يَتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين القياسات المتكررة على استمارة التقييم الذاتي لدى أفراد المجموعة التجريبية في حُب الاستطلاع، حيث بلغت قيمة "ت" بين القياس الثاني والرابع (٢,٥٧٨) والقياس الثاني والسادس (٨,١١٥)، والقياس الرابع والسادس (٥,٥٦٤)، وهى قيم أكبر من قيمتها الجدولية، وهذا يُشير إلى وجود فروق بين القياسات المتكررة لدى أفراد المجموعة التجريبية على استمارة التقييم الذاتي لصالح القياس المتأخر، ويدُل ذلك على نمو بُعد التعارض لدى المتدربين مما يعنى أن الطلاب مارسوا بالفعل التدريبات المقدمة لهم في ضوء حُب الاستطلاع.

- **نتائج بُعد التعقيد** :

*جدول (١٥) نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة للمجموعة التجريبية في بُعد التعقيد*

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسطات المربعات | قيمة " ف" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الأفراد | ٦٣.٢٣٤ | ٣٤ | ١.٨٦٠ | ٢٢.٥٧٥ | ٠.٠١ |
| القياسات المتكررة | ٩٨.٣٢٠ | ٤ | ٢٤.٥٨٠ | | |
| الخطأ | ١٤٨.٠٨٠ | ١٣٦ | ١.٠٨٩ | | |
| المجموع الكلى | ٣٠٩.٦٣٤ | ١٧٤ | ١.٧٧٩ | | |

يَتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" لمعرفة الفروق بين القياسات المتكررة لدى أفراد المجموعة التجريبية لاستمارة التقييم الذاتي بلغت (٢٢,٥٧٥) وهى قيمة دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١)، مما يُشير إلى وجود فرق دال إحصائيا بين القياسات المتكررة لدى أفراد المجموعة التجريبية على استمارة التقييم الذاتي في بُعد التعقيد.

ولبيان اتجاه الدلالة بين القياسات المتكررة، تم استخدام اختبار "ت" T-Test للمجموعات المترابطة ودلالتها الإحصائية بين القياسات (٧، ٩ و٧، ١١ و٩، ١١) في بُعد التعقيد لدى أفراد المجموعة التجريبية، والجدول التالي يوضح ذلك.

*جدول (١٦) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" بين القياسات المتكرر لدى أفراد المجموعة التجريبية في بعد التعقيد*

| م | القياسات | العدد | المتوسطات | الانحرافات المعيارية | قيمة " ت " | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ٧ | ٣٥ | ١١.٧٤ | ١.٣٧٩ | ٤.٢٧٧ | ٠.٠١ |
| | ٩ | ٣٥ | ١٢.٩٧ | ١.٢٠٠ | | |
| ٢ | ٧ | ٣٥ | ١١.٧٤ | ١.٣٧٩ | ٨.٠٣٢ | ٠.٠١ |
| | ١١ | ٣٥ | ١٣.٩١ | ٠.٨١٧ | | |
| ٣ | ٩ | ٣٥ | ١٢.٩٧ | ١.٢٠٠ | ٣.٧٣٤ | ٠.٠١ |
| | ١١ | ٣٥ | ١٣.٩١ | ٠.٨١٧ | | |

يَتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين القياسات المتكررة على استمارة التقييم الذاتي لدى أفراد المجموعة التجريبية في حُب الاستطلاع، حيث بلغت قيمة "ت" بين القياس السابع والتاسع (٤,٢٧٧) والقياس السابع والحادي عشر (٨,٠٣٢) والقياس التاسع والحادي عشر (٣,٧٣٤)، وهى قيم أكبر من قيمتها الجدولية، وهذا يُشير إلى وجود فروق بين القياسات المتكررة لدى أفراد المجموعة التجريبية على استمارة التقييم الذاتي لصالح القياس المتأخر، ويدُل ذلك على نمو بُعد التعقيد لدى المتدربين، مما يعنى أن الطلاب قد مارسوا بالفعل التدريبات المقدمة لهم في حُب الاستطلاع.

- **نتائج بُعد الجدة:**

*جدول (١٧) نتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة للمجموعة التجريبية في بُعد الجدة*

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسطات المربعات | قيمة " ف" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| الافراد | ٤٣.٦٨٠ | ٣٤ | ١.٢٨٥ | ٨.١١٤ | ٠.٠١ |
| القياسات المتكررة | ٢٢.١٩٤ | ٤ | ٥.٥٤٩ | | |
| الخطأ | ٩٣.٠٠٦ | ١٣٦ | ٠.٦٨٤ | | |
| المجموع الكلي | ١٥٨.٨٨٠ | ١٧٤ | ٠.٩١٣ | | |

يَتضح من الجدول السابق أن قيمة "ف" لمعرفة الفروق بين القياسات المتكررة لاستمارة التقييم الذاتي لدى أفراد المجموعة التجريبية بلغت (٨.١١٤) وهى قيمة دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، مما يُشير إلى وجود فروق بين القياسات المتكررة لاستمارة التقييم الذاتي لدى أفراد المجموعة التجريبية في بُعد الجدة.

ولبيان اتجاه الدلالة بين القياسات المتكررة، قام فريق البحث باستخدام اختبار "ت" T-Test، للمجموعات المترابطة ودلالتها الإحصائية بين القياسات (١٢، ١٤ و١٢، ١٦ و١٤، ١٦) في بُعد الجدة لدى أفراد المجموعة التجريبية، والجدول التالي يوضح ذلك.

*جدول (١٨) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" بين القياسات المتكررة لدى أفراد المجموعة التجريبية في بُعد الجدة*

| م | القياسات | العدد | المتوسطات | الانحرافات المعيارية | قيمة " ت " | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | ١٢ | ٣٥ | ١٣.٥٧ | ١.١٩٥ | ٢.١١٥ | ٠.٠٥ |
| | ١٤ | ٣٥ | ١٤.٠٥ | ٠.٨٣٨ | | |
| ٢ | ١٢ | ٣٥ | ١٣.٥٧ | ١.١٩٥ | ٤.٥١٧ | ٠.٠١ |
| | ١٦ | ٣٥ | ١٤.٦٥ | ٠.٦٨٣ | | |
| ٣ | ١٤ | ٣٥ | ١٤.٠٥ | ٠.٨٣٨ | ٢.٩٧٥ | ٠.٠١ |
| | ١٦ | ٣٥ | ١٤.٦٥ | ٠.٦٨٣ | | |

يَتضح من الجدول السابق وجود فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) بين القياسات المتكررة على استمارة التقييم الذاتي لدى أفراد المجموعة التجريبية في حُب الاستطلاع، حيث بلغت قيمة "ت" بين القياس الثاني عشر والسادس عشر (٤.٥١٧)، والقياس الرابع عشر والسادس عشر (٢.٩٧٥) وهى قيم أكبر من قيمتها الجدولية ما عدا بين القياس الثاني عشر والرابع عشر فقد بلغت قيمة "ت" (٢.١١٥) وهى دالة عند مستوى (٠.٠٥)، وهذا يُشير إلى وجود فروق بين القياسات المتكررة لدى أفراد المجموعة التجريبية على استمارة التقييم الذاتي لصالح القياس المتأخر ويدُل ذلك على نمو بُعد الجدة لدى المتدربين مما يعنى أن الطلاب مارسوا بالفعل التدريبات المقدمة لهم في حُب الاستطلاع.

وبذلك يَتضح لنتائج تحليل التباين للقياسات المتكررة وجود فروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التَجريبية على استمارة التقييم الذاتي لصالح القياس المتأخر، وهذا يعنى أن المشاركين في تنفيذ التجربة ازدياد حُب الاستطلاع لديهم وأنهم مارسوا بالفعل المهام التي تم تدريبهم عليها.

يَتضح تصاعد في متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في كل بُعد من أبعاد حُب الاستطلاع المدروسة وهى (التعارض – التعقيد – الجدة) وهذا

يعنى أن طلاب المجموعة التجريبية كانوا يقومون بأداء المهام التي تم تدريبهم عليها في ضوء الأهداف الموضوعة ويُشير أيضا إلى زيادة حُب الاستطلاع لدى الطلاب بسبب تدريبهم عليه.

- **ب- نتائج بطاقة الملاحظة** :

من خلال نتائج بطاقات الملاحظة التي تمت أثناء كل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي تم حساب المتوسطات لدرجات طلاب المجموعة التجريبية، والجدول التالي يوضح متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في كل بُعد من أبعاد حُب الاستطلاع المدروسة في البرنامج التدريبي وهى (التعارض – التعقيد – الجدة).

*جدول (١٩) متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية على بطاقات الملاحظة في كل بُعد من أبعاد حُب الاستطلاع*

| التعارض | | التعقيد | | الجدة | |
|---|---|---|---|---|---|
| الجلسة | متوسط تقديرات الملاحظ | الجلسة | متوسط تقديرات الملاحظ | الجلسة | متوسط تقديرات الملاحظ |
| ٢ | ٩.٨ | ٧ | ١٠ | ١٢ | ١٠.٨ |
| ٣ | ١٠.٤ | ٨ | ١٠.٦ | ١٣ | ١١.٢ |
| ٤ | ١٠.٦ | ٩ | ١٠.٧ | ١٤ | ١١.٣ |
| ٥ | ١١ | ١٠ | ١١.٥ | ١٥ | ١١.٦ |
| ٦ | ١١.٤ | ١١ | ١١.٦ | ١٦ | ١١.٧ |

يَتضح من الجدول السابق أن اتجاه متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية على بطاقات الملاحظة الخاصة بكل جلسة من جلسات البرنامج التدريبي تبين نمو وزيادة في كل بُعد من أبعاد حُب الاستطلاع المستخدمة في البرنامج وهى (التعارض – التعقيد – الجدة) عبر جلسات البرنامج وهذه الزيادة والنمو ترجع إلى التدريبات التي قدمت لأفراد المجموعة التجريبية، فزاد متوسط درجات بعد التعارض من (٩.٨) في الجلسة الأولى إلى (١١.٤) في الجلسة الأخيرة، وفي بُعد التعقيد من (١٠) في الجلسة الأولى إلى (١١.٦) في الجلسة الأخيرة، وفي بُعد الجدة من (١٠.٨) في الجلسة الأولى إلى (١١.٧) في الجلسة الأخيرة، وهذا يعنى تحقق أهداف جلسات البرنامج التدريبي، وأن طلاب أفراد المجموعة التجريبية مارسوا المهام والأنشطة التي تم التدريب عليها في البرنامج التدريبي.

يَتضح تصاعد في متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية في كل بُعد من أبعاد حُب الاستطلاع المستخدمة في البرنامج الحالي وهى (التعارض – التعقيد – الجدة) وهذا يدل على أن طلاب المجموعة التجريبية قاموا بممارسة المهام والأنشطة التي كانت تتضمنها كل جلسة من جلساتِ البرنامج التدريبي، ويدُل أيضا على زيادة حُب الاستطلاع لدى الطلاب نظرا للتدريب عليه وما يترتب عليه بُعد ذلك من زيادة الاتجاه نحو العادات الغذائية.

- **جـ- نتائج مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية**:

تم حساب النسب المئوية بالنسبة لاستجابات طلاب المجموعة التجريبية في كل عبارة من عبارات المقياس، والجدول التالي يُوضح النسب المئوية لاستجابات أفراد المجموعة التجريبية لكل عبارة من عبارات مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية.

جدول (٢٠) النسب المئوية لاستجابات أفراد المجموعة التجريبية لكل عبارة من عبارات مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية

| العبارة | موافق بدرجة كبيرة | موافق بدرجة متوسطة | موافق بدرجة ضعيفة | العبارة | موافق بدرجة كبيرة | موافق بدرجة متوسطة | موافق بدرجة ضعيفة | العبارة | موافق بدرجة كبيرة | موافق بدرجة متوسطة | موافق بدرجة ضعيفة |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | %٩٧.١٤ | %٢.٨٦ | - | ١١ | %٨٠.٠٠ | %٢٠.٠٠ | - | ٢١ | ٩٤.٢٨ % | %٥.٧٢ | - |
| ٢ | %٦٢.٨٦ | %٣٧.١٤ | - | ١٢ | %٩١.٤٣ | %٨.٥٧ | - | ٢٢ | ٩١.٤٣ % | %٨.٥٧ | - |
| ٣ | %٨٥.٧١ | %١٤.٢٩ | - | ١٣ | %٩٤.٢٨ | %٥.٧٢ | - | ٢٣ | ٩٤.٢٨ % | %٥.٧٢ | - |
| ٤ | %٨٨.٥٧ | %١١.٤٣ | - | ١٤ | %١٠٠ | - | - | ٢٤ | ٩١.٤٣ % | %٨.٥٧ | - |
| ٥ | %٧٧.١٤ | %٢٠.٠٠ | %٢.٨٦ | ١٥ | %٨٠.٠٠ | %١١.٤٣ | %٨.٥٧ | ٢٥ | %١٠٠ | - | - |
| ٦ | %٨٢.٨٦ | %١٧.١٤ | | ١٦ | %٨٥.٧١ | %١٤.٢٩ | | | | | |
| ٧ | %٨٨.٥٧ | %١١.٤٣ | %٥.٧٢ | ١٧ | %٨٠.٠٠ | %٢٠.٠٠ | | | | | |
| ٨ | %٩٤.٢٨ | %٥.٧٢ | | ١٨ | %٩١.٤٣ | %٨.٥٧ | - | | | | |
| ٩ | %٧٧.١٤ | %٢٢.٨٦ | | ١٩ | %٩٤.٢٨ | %٥.٧٢ | - | | | | |
| ١٠ | %٨٨.٥٧ | %١١.٤٣ | | ٢٠ | %٩١.٤٣ | %٨.٥٧ | | | | | |

يَتضح من الجدول السابق أن متوسطات النسب المئوية لأفراد المجموعة التجريبية الذين أجابوا على " موافق بدرجة كبيرة " بلغت (٨٨.١٠ ٪)، والذين أجابوا على " موافق بدرجة متوسطة " بلغت (١١.٢٢٪)، والذين أجابو على "موافق بدرجة ضعيفة " بلغت (٠.٦٨ ٪)، وهذا يُشير إلى مناسبة البرنامج التدريبي للمتدربين، وأنهم استفادوا منه، وأن المسار التنفيذي للبرنامج كان محققاً لأهدافه، وكما يُشير أيضا إلى مُناسبة البرنامج للمتدربين من حيث الطول الزمني للبرنامج وتنوع مثيراته المختلفة وملائمة الأنشطة والمهام التي تضمنها البرنامج لطلاب المرحلة المتوسطة.

## • ٢ -نتائج الفرض الرئيس الأول:

الجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للاتجاه نحو العادات الغذائية.

جدول (٢١) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للاتجاه نحو العادات الغذائية

| الدرجة الكلية للاتجاه نحو المادة | القياس | ن | المتوسط | الانحراف المعياري | "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| | القبلي | ٣٥ | ٩١٤،١٤٨ | ٧٤٩،٢٣ | ٣٣٩،١٠ | ٠،٠١ |
| | البعدي | ٣٥ | ٧١٤،١٩٤ | ١٩٧،١٤ | | |

يَتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" بلغت (٣٣٩،١٠) وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠١،٠)، وهذا يُشير إلى وجود فرق دال إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للاتجاه نحو العادات الغذائية بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي، ويَتضح ذلك من خلال مقارنة متوسطي درجات القياسين.

## • ٣-نتائج الفروض الفرعية للفرض الرئيس الأول :

**الفرض الفرعي الأول:** الجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد الاستمتاع بالمادة.

جدول (٢٢) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في بُعد الاستمتاع بالمادة

| البُعد | القياس | ن | المتوسط | الانحراف المعياري | "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| الاستمتاع بالمادة | القبلي | ٣٥ | ٧١٤،٣٥ | ٧١٢،٥ | ٩١٧،٨ | ٠١،٠ |
| | البعدي | ٣٥ | ٥٤٣،٤٦ | ٥٠١،٤ | | |

يَتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" بلغت (٩١٧،٨) وهى قيمةٍ دالة إحصائياً عند مستوى (٠١،٠)، وهذا يُشير إلى وجود فرق دال إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد الاستمتاع بالمادة بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي، ويَتضح ذلك من خلال مقارنة متوسطي درجات القياسين.

**الفرض الفرعي الثاني:** والذي ينص على أنه " لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد قيمة المادة بعد تطبيق البرنامج التدريبي، والجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد قيمة المادة.

جدول (٢٣) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في بُعد قيمة المادة

| البعد | القياس | ن | المتوسط | الانحراف المعياري | "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| قيمه المادة | القبلي | ٣٥ | ١١٤،٤٢ | ٦١٤،٧ | ٤٤٣،٩ | ٠١،٠ |
| | البعدي | ٣٥ | ٨٠٠،٥٤ | ٢٩٦،٤ | | |

يَتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" بلغت (٤٤٣،٩) وهى قيمةٍ دالة إحصائياً عند مستوى (٠١،٠)، وهذا يُشير إلى وجود فرق دال إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد قيمة المادة بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي، ويَتضح ذلك من خلال مقارنة متوسطي درجات القياسين.

**الفرض الفرعي الثالث:** الجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد معلم المادة.

جدول (٢٤) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في بُعد معلم المادة

| البُعد | القياس | ن | المتوسط | الانحراف المعياري | "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| معلم المادة | القبلي | ٣٥ | ٩١٤،٣٩ | ٩٩٠،٧ | ٠٤٧،٨ | ٠١،٠ |
| | البعدي | ٣٥ | ٧٤٣،٥١ | ٧٦٠،٣ | | |

يَتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" بلغت (٠٤٧،٨) وهى قيمةٍ دالة إحصائياً عند مستوى (٠١،٠)، وهذا يُشير إلى وجود فرق دال إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد معلم المادة بعد تطبيق البرنامج التدريبي لصالح القياس البعدي، ويَتضح ذلك من خلال مقارنة متوسطي درجات القياسين.

**الفرض الفرعي الرابع:** وينص على أنه " لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد محتوى المادة بعد تطبيق البرنامج التدريبي، والجدول التالي يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد محتوى المادة.

*جدول (٢٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين القياسين القبلي والبعدى للمجموعة التجريبية في بُعد محتوى المادة*

| البُعد | القياس | ن | المتوسط | الانحراف المعياري | "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| محتوى المادة | القبلي | ٣٥ | ١٧١،٣١ | ٠٨٥،٥ | ٣٢٥،١٠ | ٠١،٠ |
| | البعدي | ٣٥ | ٦٢٩،٤١ | ٢٩١،٤ | | |

يَتضح من الجدول السابق أن قيمة "ت" بلغت (٣٢٥،١٠) وهى قيمة دالة إحصائياً عند مستوى (٠١،٠)، وهذا يُشير إلى وجود فرق دال إحصائيا بين القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد محتوى المادة لصالح القياس البعدي، ويَتضح ذلك من خلال مقارنة متوسطي درجات القياسين.

- **٤- نتائج الفرض الرئيس الثاني:**

الجدول التالي يوضح النتائج الخاصة بتحليل التغاير في الدرجة الكلية للاتجاه نحو العادات الغذائية لدى المجموعتين التجريبية والضابطة.

*جدول (٢٦): نتائج تحليل التغاير للمجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية للاتجاه نحو العادات الغذائية*

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة (ف) | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| القياس القبلي | ٣٠٧٢.٤٦ | ١ | ٣٠٧٢.٤٦٩ | ٢٠٦.٣٤٢ | ٠.٠١ |
| بين المجموعات | ٤٢١٠٥.٠٤ | ١ | ٤٢١٠٥.٠٤٠ | | |
| داخل المجموعات | ١٣٦٧١.٦٥ | ٦٧ | ٢٠٤.٠٥٤ | | |
| المجموع الكلى | ٥٨٨٤٩.١٥ | ٦٩ | ٨٥٢.٨٨ | | |

يَتضح من الجدول السابق أن قيمة " ف " لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية للاتجاه نحو العادات الغذائية بلغت (٢٠٦.٣٤٢) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، مما يُشير إلى وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية للاتجاه نحو العادات الغذائية.

ولبيان اتجاه الدلالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة، قام فريق البحث باستخدام اختبار "ت" T-Test، والجدول التالي يوضح ذلك.

*جدول (٢٧): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " ومستوى الدلالة للمجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية للاتجاه نحو العادات الغذائية .*

| م | المجموعة | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| ١ | التجريبية | ١٩٤.٧١٤ | ١٤.١٩٧ | ١٣.٤٧٤ | ٠.٠١ |
| ٢ | الضابطة | ١٤٤.١٧١ | ١٧.٠٥٦ | | |

يَتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت " بلغت (١٣.٤٧٤) وهى قيمة دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية

للاتجاه نحو العادات الغذائية ويَتضح ذلك من خلال مقارنة متوسطي درجات المجموعتين.

- **٥- نتائج الفروض الفرعية للفرض الرئيس الثاني:**

**الفرض الفرعي الأول:** الجدول التالي يوضح نتائج تحليل التغاير للمجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد الاستمتاع بالمادة بعد تطبيق البرنامج التدريبي.

*جدول (٢٨): نتائج تحليل التغاير للمجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد الاستمتاع بالمادة*

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة " ف" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| القياس القبلي | ١٨٧.٠٣ | ١ | ١٨٧.٠٣٩ | ٩٧.٢٣٢ | ٠.٠١ |
| بين المجموعات | ٢١٥٥.٣٤ | ١ | ٢١٥٥.٣٤٤ | | |
| داخل المجموعات | ١٤٨٥.١٨ | ٦٧ | ٢٢.١٦٧ | | |
| المجموع الكلي | ٣٨٢٧.٥٥ | ٦٩ | ٥٥.٤٧١ | | |

يَتضح من الجدول السابق أن قيمة " ف " لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد الاستمتاع بالمادة بلغت (٩٧.٢٣٢) وهي قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بعد الاستمتاع بالمادة، ولبيان اتجاه الدلالة بين أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة، قام فريق البحث باستخدام اختبار " ت " T-Test، والجدول التالي يوضح ذلك.

*جدول (٢٩): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت" ومستوى الدلالةبين المجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد الاستمتاع بالمادة*

| م | المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | التجريبية | ٣٥ | ٤٦.٥٤٢ | ٤.٥٠٠ | ١٠.٠٠٢ | ٠.٠١ |
| ٢ | الضابطة | ٣٥ | ٣٤.٦٨٥ | ٥.٣٧٨ | | |

يَتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت " بلغت (١٠.٠٠٢) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) لصالح المجموعة التجريبية في بُعد الاستمتاع بالمادة ويتضح ذلك من خلال مقارنة متوسطي درجات المجموعتين.

**الفرض الفرعي الثاني:** الجدول التالي يوضح نتائج تحليل التغاير للمجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد قيمة المادة.

*جدول (٣٠): نتائج تحليل التغاير للمجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد قيمة المادة*

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة " ف" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| القياس القبلي | ٢٥١.٠٢ | ١ | ٢٥١.٠٢٩ | ١٩١.١٥١ | ٠.٠١ |
| بين المجموعات | ٣٥٢٥.٠٠ | ١ | ٣٥٢٥.٠٠٧ | | |
| داخل المجموعات | ١٢٣٥.٥٤ | ٦٧ | ١٨.٤٤١ | | |
| المجموع الكلي | ٥٠١١.٥٦ | ٦٩ | ٧٢.٦٣ | | |

يَتضح من الجدول السابق أن قيمة " ف " لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد قيمة المادة بلغت (١٩١.١٥١) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد قيمة المادة. ولبيان اتجاه الدلالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة استخدم فريق البحث اختبار "ت" T-Test والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٣١): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت" ومستوى الدلالةبين المجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد قيمة المادة

| م | المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | التجريبية | ٣٥ | ٥٤.٨٠٠ | ٤.٢٩٦ | ١٣.٠٨٨ | ٠.٠١ |
| ٢ | الضابطة | ٣٥ | ٤٠.١٧١ | ٥.٠٢٦ | | |

يَتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت " بلغت (١٣.٠٨٨) وهى قيمةٍ دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يُشير إلى وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد قيمة المادة لصالح المجموعة التجريبية ويَتضح ذلك من خلال مقارنة متوسطي درجات المجموعتين.

**الفرض الفرعي الثالث:** الجدول التالي يوضح النتائج الخاصة بتحليل التغاير للمجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد معلم المادة.

جدول (٣٢): نتائج تحليل التغاير للمجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد معلم المادة

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة " ف" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| القياس القبلي | ١٣٣.٠٦ | ١ | ١٣٣.٠٦٤ | ١٤٣.٦٦٥ | ٠.٠١ |
| بين المجموعات | ٣٦٠٤.٨٣ | ١ | ٣٦٠٤.٨٣٢ | | |
| داخل المجموعات | ١٦٨١.١٦ | ٦٧ | ٢٥.٠٩٢ | | |
| المجموع الكلى | ٥٤١٩.٠٥ | ٦٩ | ٧٨.٥٣٦ | | |

يَتضح من الجدول السابق أن قيمة " ف " لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد معلم المادة بلغت (١٤٣.٦٦٥) وهى قيمةٍ دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يُشير إلى وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد معلم المادة. ولبيان اتجاه الدلالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة قام فريق البحث باستخدام اختبار "ت" T-Test، والجدول التالي يوضح ذلك.

جدول (٣٣): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" ومستوى الدلالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد معلم المادة

| م | المجموعه | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمه "ت" | مستوى الدلاله |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | التجريبية | ٣٥ | ٥١.٧٤٢ | ٣.٧٦٠ | ١١.٦٨٦ | ٠.٠١ |
| ٢ | الضابطة | ٣٥ | ٣٧.٣١٤ | ٦.٢٦٢ | | |

يَتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت " بلغت (١١.٦٨٦) وهى قيمةٍ دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) وهذا يُشير إلى وجود فرق دال إحصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد معلم المادة لصالح المجموعة التجريبية ويَتضح ذلك من خلال مقارنة متوسطي درجات المجموعتين.

**الفرض الفرعي الرابع:** الجدول التالي يوضح نتائج تحليل التغاير للمجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد محتوى المادة.

جدول (٣٤): نتائج تحليل التغاير للمجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد محتوى المادة

| مصدر التباين | مجموع المربعات | درجات الحرية | متوسط المربعات | قيمة " ف" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|
| القياس القبلي | ١٩٩.٦٤ | ١ | ١٩٩.٦٤٣ | ٨٨.١٥٧ | ٠.٠١ |
| بين المجموعات | ١٥٩٨.٠٤ | ١ | ١٥٩٨.٠٤١ | | |
| داخل المجموعات | ١٢١٤.٥٢ | ٦٧ | ١٨.١٢٧ | | |
| المجموع الكلى | ٣٠١٢.٢ | ٦٩ | ٤٣.٦٥٥ | | |

يَتضح من الجدول السابق أن قيمة " ف " لمعرفة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد محتوى المادة بلغت (٨٨.١٥٧) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، مما يُشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد محتوى المادة. ولبيان اتجاه الدلالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة استخدم فريق البحث اختبار "ت" T-Test والجدول التالي (٣٥) يوضح ذلك.

*جدول (٣٥): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة " ت " ومستوى الدلالةبين المجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد محتوى المادة*

| م | المجموعة | العدد | المتوسط | الانحراف المعياري | قيمة "ت" | مستوى الدلالة |
|---|---|---|---|---|---|---|
| ١ | التجريبية | ٣٥ | ٤١.٦٢٨ | ٤.٢٩١ | ٨.٨٣٣ | ٠.٠١ |
| ٢ | الضابطة | ٣٥ | ٣٢.٠٠٠ | ٤.٨١٤ | | |

يَتضح من الجدول السابق أن قيمة " ت " بلغت (٨.٨٣٣) وهى قيمة دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يُشير إلى وجود فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد محتوى المادة لصالح المجموعة التجريبية ويَتضح ذلك من خلال مقارنة متوسطي درجات المجموعتين.

- **تفسير النتائج** :

- **١- تفسير نتائج الفرض الرئيس الأول** :

إن وجود فروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للاتجاه نحو العادات الغذائية لصالح القياس البعدي يرجع إلى أثر البرنامج التدريبي وليست عوامل الصدفة وذلك للأسباب التالية:

- تزويد المتدربين عند بدء تنفيذ جلسات البرنامج بقدر وافٍ من المعلومات عن طبيعة حُب الاستطلاع وأهميته في العملية التعليمية وأبعاده ووسائل إثارته ودوره في تحسين الاتجاه نحو المادة أدى إلى توفر درجة من الوعي لدي المتدربين لما يقومون به أثناء تنفيذ جلسات البرنامج الأمر الذي عمل على فهم المتدربين لإجراءات التدريب.
- إعطاء المتدربين حرية التعبير عن آراءهم وأفكارهم والاستفسار عن النقاط المجهولة بالنسبة لهم،وقيامهم بفحص المثيرات المعروضة علية بدقة جعلهم يقبلون على معرفة المزيد من المعلومات الغذائية المتنوعة، وهذا يعد مؤشرا على استمتاعهم بالمادة.
- احتواء البرنامج التدريبي المقترح على مجموعة من الأسئلة التي تثير حُب الاستطلاع لدى المتدربين وتؤدى إلى إحداث صراع معرفي (مفاهيمي) لديهم،هذا الصراع قادهم إلى التوتر الذي هو البذرة الأولى لحب الاستطلاع وبالتالي الإصرار على معرفة الإجابة عن هذه الأسئلة مما أدى إلى زيادة اتجاه الطلاب نحو المادة الدراسية.
- عرض الأنشطة والمهام الغذائية في ضوء أبعاد ومثيرات حُب الاستطلاع المستخدمة في البرنامج التدريبي وهى (التعارض،التعقيد،الجدة) جعل الطلاب يطرحون حولها العديد من الأسئلة ومناقشة المدرب حول مثيرات الجلسة من حيث كونها حقيقية أم خيالية،مع زيادة رغبتهم في دراسة مثل

هذه المثيرات المتعارضة والجديدة والمعقدة وهذا يعد مؤشراً على استمتاعهم بالمادة.

وتتفق هذه النتيجة مع النتائج التي توصلت إليها دراسة كل من (١٩٨٤) Harty، Menis(١٩٨٤) وهى أن التدريب على حُب الاستطلاع يودى إلى تنمية الاتجاه العلمي نحو المادة الدراسية.

- **٢- تفسير نتائج الفروض الفرعية للفرض الرئيس الأول** :

**الفرض الفرعي الأول** : إن وجود فروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد الاستمتاع بالمادة لصالح القياس البعدي يرجع إلى أثر البرنامج التدريبي وليست عوامل الصدفة وذلك للأسباب التالية:

- تناسب المهام والأنشطة الغذائية المختلفة التي تم إعدادها في ضوء أبعاد ومثيرات حُب الاستطلاع مع خصائص العينة الأمر الذي جعلهم يستمتعون بهذه المثيرات ويقبلون عليها بفاعلية واهتمام ودافعية عالية.
- اختيار أنشطة مثيرة وجذابة تتسم بالجدة والتعارض والتعقيد الأمر الذي أدى إلى استمتاع أفراد المجموعة التجريبية.
- تنوع الوسائل التعليمية المستخدمة في جلسات البرنامج التدريبي مثل- جهاز عرض الشفافيات،وخرائط غذائية،وصور مختلفة تشتمل خصائص التعارض والجدة والتعقيد كل ذلك جعل أفراد المجموعة التجريبية يستمتعون بالمحتوى التدريبي المقدم إليهم.
- تعدد الإستراتيجيات المستخدمة في جلسات البرنامج التدريبي مثل استراتيجية ماذا أعرف وماذا أريد أن أعرف، طرح الأسئلة النقدية، التساؤل الذاتي، أدى إلى استمتاع المتدربين بالمعلومات والأنشطة الغذائية.

**الفرض الفرعي الثاني**: إن وجود فروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد قيمة المادة لصالح القياس البعدي يرجع إلى أثر البرنامج التدريبي وليست عوامل الصدفة وذلك للأسباب التالية:

- توفير قدر من المعلومات لأفراد المجموعة التجريبية عن قيمة وأهمية العادات الغذائية في الحياة اليومية والعملية جعلهم يشعرون بقيمة العادات الغذائية ويقبلون على متابعة جلسات البرنامج التدريبي بشوق واهتمام.
- معرفة المتدربين للعديد من المعلومات الجديدة والمعقدة والمتعارضة أثناء تنفيذ جلسات البرنامج جعلهم يدركون قيمة العادات الغذائية.

ويوضح هذه النتيجة ما ذكره (٤٣،٩١٪) من المتدربين في العبارة (٢٢) من مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية من أنهم شعروا بقيمة وأهمية العادات الغذائية بدرجة كبيرة بسبب الأنشطة والمهام التي مارسوها أثناء تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي.

**الفرض الفرعي الثالث**: إن وجود فروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد معلم المادة لصالح القياس البعدي يرجع إلى أثر البرنامج التدريبي وليست عوامل الصدفة وذلك للأسباب التالية:

- المناقشات والحوارات التي تمت بين فريق البحث وأفراد المجموعة التجريبية وقيام المتدربين بكتابة ما يطلب منهم من قوائم كل ذلك أدى إلى تقوية

الصلة بين المدرب والمتدربين الأمر الذي عمل على تحسين اتجاه المتدربين نحو المدرب، ويوضح هذه النتيجة ما ذكره (١٤،٧٧٪) من المتدربين في العبارة (٩) من مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية من أنهم تبادلوا الحوار والمناقشة مع المدرب حول مثيرات وأنشطة البرنامج.

- إشاعة جو من المرح والود بين أفراد المجموعة التجريبية أثناء تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي أدى إلى إقامة علاقة حميمة بين المدرب والمتدربين وهذا بدوره أدى إلى زيادة اتجاههم نحو المدرب.
- تقبل المتدربين طريقة المدرب في تقديم جلسات البرنامج التدريبي،ويوضح هذه النتيجة ما ذكره(٤٣،٩١٪)من المتدربين في العبارة (١٢)من مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية من أنهم موافقين بدرجة كبيرة على الطريقة التي قدم بها البرنامج التدريبي،وهذا يشير إلى مدى تقبل المتدربين لطريقة المدرب ويعد ذلك مؤشرا على الاتجاه الإيجابي من المتدربين نحو المدرب.

**الفرض الفرعي الرابع:** إن وجود فروق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في بُعد محتوى المادة لصالح القياس البعدي يرجع إلى أثر البرنامج التدريبي وليست عوامل الصدفة وذلك للأسباب التالية:

- توافر عناصر مثل الدهشة والتعارض والتعقيد والجدة في جلسات البرنامج التدريبي أدى إلى إثارة اهتمامات الطلاب نحو المادة الدراسية وإقبالهم على تعلم محتواها واتضح ذلك من خلال كثرة أسئلتهم واستفساراتهم تجاه ما يقدم إليهم من مثيرات.
- تنوع المحتوى التدريبي المقدم لطلاب المجموعة التجريبية وصياغته في ضوء أبعاد حُب الاستطلاع(التعارض، الجدة، التعقيد) جعلهم يقبلون على تعلم هذا المحتوى.
- تقبل المتدربين لمحتوى المادة بُعد تقديم جلسات البرنامج التدريبي،ويوضح هذه النتيجة ما ذكره(٤٣،٩١٪) من المتدربين في العبارة (٤) من مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية من أنهم موافقين بدرجة كبيرة على أن يقدم محتوى العادات الغذائية كله بنفس الطريقة التي قدمت بها جلسات البرنامج،وهذا يُشير إلى مدى تقبل المتدربين لمحتوى المادة ويعد ذلك مؤشرا على الاتجاه الإيجابي من المتدربين نحو المادة.

- **٣- تفسير نتائج الفرض الرئيس الثاني** :

إن وجود فروق جوهرية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الدرجة الكلية للاتجاه نحو العادات الغذائية لصالح المجموعة التجريبية يرجع إلى أثر البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية فهو الذي أدى إلى تفوق أفراد المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية للاتجاه نحو العادات الغذائية وليست عوامل الصدفة وذلك للأسباب التالية:

- احتواء البرنامج التدريبي على مثيرات متنوعة تتسم بخصائص (الجدة – التعقيد – التعارض) جعل الطلاب يستمتعون بالمحتوى المقدم إليهم، كما جعلهم أكثر طرحا للأسئلة وأكثر استفسارا ومناقشة للمدرب، كما جعلهم يحبون محتوى المادة الدراسية ويقبلون على تعلمها بشغف نظرا لمعرفتهم الجديد والمتعارض والمعقد من المعلومات الغذائية.

- اعتماد التدريب في البرنامج على ثلاثة أبعاد من أبعاد حُب الاستطلاع وهى (التعارض، التعقيد، الجدة) دفعت طلاب المجموعةِ التجريبية في كثير من الأحيان إلى التساؤل والتجريب والتفكير، فمثلا المثيرات المتعارضة التي قدمت لطلاب المجموعة التجريبية جعلت الطلاب يسألون أسئلة أكثر من غيرهم، لأن التلميذ عندما يجد تعارضا في المفاهيم لديه (الصراع المفاهيمي) فإنه يعمل على تحدى الصعوبات ليزيل هذا التعارض المفاهيمي، فيتم ذلك عن طريق طرح العديد من الأسئلة، وفحص المثيرات بهدف استكشاف خصائصها وحلة لهذا الصراع المفاهيمي يجعله يدرك قيمة المادة بسبب معرفته العديد من المعلومات المتعارضة مع خبرته السابقة، وبذلك ينمو اتجاهه نحو العادات الغذائية.
- تنوع محتوى التدريب في العادات الغذائية باستخدام حُب الاستطلاع، فاشتمل محتوى البرنامج على موضوعات تتصل بكافة فروع العادات الغذائية أدى ذلك إلى استمتاع الطلاب بتنوع هذا المحتوى وإقبالهم على الدراسة.
- تضمن البرنامج حقائق غذائية متعارضة مع معارف وخبرات الطلاب السابقة مما ترتب على ذلك استمتاع الطلاب عند حلهم لهذا التعارض المفاهيمي ومعرفتهم لهذه الحقائق المتعارضة، وتحسين العلاقة بين المدرب والطلاب من خلال كثرة الحوار والمناقشة بينهم حول هذه الحقائق، وإدراكهم لقيمة العادات الغذائية من خلال معرفتهم للجديد والغريب والمتناقض والمعقد من المعلومات الغذائية، وإقبالهم بشغف لمعرفة المزيد من المعلومات عن الموضوعات الغذائية المختلفة.
- استخدام كل من التعزيز اللفظي أو المادي أثناء إجراء جلسات البرنامج التدريبي الأمر الذي أدى إلى تقوية الصلة بين المدرب والمتدربين وجعل العلاقة بينهم قائمة على الود والاحترام المتبادل لأجل ذلك أقبل الطلاب على مهام وأنشطة البرنامج مستمتعين بتنوعها وتعددها، مدركين أهمية المادة الغذائية من خلال ما تعلموه من موضوعات مفيدة.
- إبراز أبعاد حُب الاستطلاع المستخدمة في البرنامج التدريبي الحالي (التعقيد، التعارض، الجدة) في ضوء وسائل ومثيرات حُب الاستطلاع (الأسئلة – الصور – الأنشطة) أدى إلى استمتاع الطلاب وإقبالهم على المحتوى الغذائي في كل جلسة.
- توفير قدر من المعلومات لطلاب المجموعة التجريبية عن طبيعة حُب الاستطلاع وأهميته وأبعاده ووسائل إثارته لدى الطلاب ودوره في تنمية الاتجاهات جعل الطلاب يقبلون بفاعلية على المهام والأنشطة المتضمنة بالبرنامج التدريبي.

وبصفة عامة اتفقت النتائج الخاصة بالدرجة الكلية للاتجاه نحو العادات الغذائية مع نتائج دراسات كل من Menis (١٩٨٤)، Harty (١٩٨٥) من أن التدريب على حُب الاستطلاع يؤدى إلى تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المواد الدراسية، ومن ثم فإنه يمكن القول بأنه يمكن تنمية اتجاهات طلاب المرحلة المتوسطة نحو العادات الغذائية والتي هى إحدى فروع الدراسات الاجتماعية بطريقة مباشرة من خلال البرنامج التدريبي المستخدم في الدراسة الحالية بما يتضمنه من أبعاد لحب الاستطلاع والتي تم تصميم البرنامج في ضوئها، فقد تم تدريب طلاب

المجموعة التدريبية على كل بُعد من أبعاد حُب الاستطلاع المستخدمة في البرنامج الحالي،وأثبتت النتائج أن الطلاب قد ازدادت اتجاهاتهم نحو العادات الغذائية بسبب ما تلقوه من تدريب، ومن ثم تحققت الدراسة الحالية من صدق الافتراضات التي تم تصميم البرنامج المستخدم عليها، ويؤكد ذلك ما ذكره (٨٠ ٪) من المتدربين أنفسهم أثناء إجاباتهم على عبارة (١٧) من عبارات مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية من أن البرنامج التدريبي زاد من اتجاهاتهم الإيجابية نحو العادات الغذائية بدرجة كبيرة.

- **٤ - تفسير نتائج الفروض الفرعية للفرض الرئيس الثاني:**

**الفرض الفرعي الأول:** إن وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد الاستمتاع بالمادة لصالح المجموعة التجريبية يرجع إلى أثر البرنامج التدريبي وليست عوامل الصدفة وذلك للأسباب التالية:

- جدة وحداثة ما تم عرضه على طلاب المجموعة التجريبية وذلك لأن الأشياء التي تتميز بالجدة والحداثة تكون أكثر إثارة وتشويقا واستمتاعا للمتدربين من الأشياء الأخرى المألوفة أو المعروفة لديهم.
- اختيار مهام وأنشطة متعارضة ومعقدة وجديدة جعل طلاب المجموعة التجريبية سيتمتعون بالمحتوى التدريبي المقدم إليهم.
- إتاحة الفرصة للمتدربين أثناء تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي لفحص المثيرات المختلفة المعروضة عليهم، وإعطاءهم الفرصة للمشاركة والحوار وكتابة قوائم لما يعرفونه عن هذه المثيرات جعلهم يستمتعون بالمادة الغذائية.
- تنوع المثيرات الغذائية المقدمة لطلاب المجموعة التجريبية يعمل أيضا على زيادة استمتاع الطلاب بالمادة الدراسية وهذا ما توفر في البرنامج التدريبي الحالي.
- ومما يدُل أيضاً على استمتاع المتدربين أثناء تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي مرور وقت الجلسة المحدد بـ (٩٠) دقيقة دون أن يشعر أحد من الطلاب المشاركين في البرنامج بملل أو تعب أثناء أداء مهام وأنشطة التدريب مع رغبتهم في مواصلة الإجراءات التدريبية دون النظر إلى زمن الجلسة.
- استخدام الأدوات والوسائل التعليمية المناسبة في عرض محتوى الجلسة جعل المشاركين في البرنامج التدريبي أكثر استمتاعا بما يقومون به من مهام وأنشطة تضمنها التدريب، فقد اشتملت أدوات الجلسات على شفافيات، أجهزة عرض، خرائط، صور تتسم بخصائص التعقيد والجدة والتعارض.
- ما لاحظه فريق البحث على المتدربين من استياء وعدم فرحة عند معرفتهم بانتهاء جلسات البرنامج التدريبي في آخر جلسة وإلحاحهم على فريق البحث بأن يحضر معهم حتى آخر العام، فهذا مؤشرا على الاستمتاع بجلسات البرنامج التدريبي.
- ما يُشير إليه مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية والخاص باستطلاع رأى طلاب المجموعة التجريبية في البرنامج التدريبي بُعد الانتهاء من تطبيقه أن (٩١،٤٣) من طلاب المجموعة التجريبية قد وافقوا بدرجة كبيرة على أنهم استمتعوا بمحتوى التدريب المقدم لهم من خلال الجلسات، وأن جلسات البرنامج كانت شيقة وممتعة إلى درجة الاستمتاع عبارة (٢٠)، وهذه النسبة من الموافقة عالية وتشير بذلك إلى تحقيق هدف الاستمتاع بالمادة الغذائية.

**الفرض الفرعي الثاني:** يرجع فريق البحث وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد قيمة المادة لصالح المجموعة التجريبية إلى أثر البرنامج التدريبي وليست عوامل الصدفة وذلك للأسباب التالية:

- احتواء البرنامج على معلومات غذائية متعارضة ومعقدة وجديدة جعل الطلاب يشعرون بقيمة المادة وأهميتها بُعد حل الصراع المفاهيمي الذي أثاره فريق البحث من خلال بُعد التعارض، وبُعد معرفتهم للجديد في علم العادات الغذائية من خلال إثارة فريق البحث بُعد الجدة لديهم، وبُعد معرفة العناصر المتعددة للشيء من خلال إثارة بُعد التعقيد لديهم.
- ما أشار إليه المتدربون أنفسهم أثناء إجاباتهم على مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية حيث ذكر (٩١.٤٣ ٪) من المشاركين في البرنامج أنهم أحسوا بأهمية دراسة العادات الغذائية بدرجة كبيرة من خلال البرنامج التدريبي، العبارة (٢٢) وهذه نسبة عالية من الموافقة، مما يُشير إلى تحقيق هدف البرنامج في إدراك المتدربين لأهمية العادات الغذائية.

**الفرض الفرعي الثالث:** إن وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في بُعد معلم المادة لصالح المجموعة التجريبية إلى أثر البرنامج التدريبي وليست عوامل الصدفة وذلك للأسباب التالية:

- تدريبات حُب الاستطلاع المتنوعة والمقدمة لطلاب المجموعة التجريبية أثناء تنفيذ البرنامج في العادات الغذائية جعلت الطلاب المشاركين أكثر إيجابية ومشاركة ومناقشة للمدرب، وأكثر طرحا للأسئلة عن ذي قبل الأمر الذي أدى إلى زيادة الصلة بين المدرب والمتدربين وتحسين العلاقة بينهما.
- ما أشار إليه المتدربون أنفسهم أثناء إجاباتهم على مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية حيث ذكر (٧٧.١٤ ٪) من أفراد المجموعة التجريبية أنهم تبادلوا الحوار والمناقشة مع المدرب حول أنشطة البرنامج التدريبي بدرجة كبيرة، عبارة (٩) و(٩١.٤٣) منهم ذكروا أنهم موافقين بدرجة كبيرة على الطريقة التي قدم بها البرنامج التدريبي مما يُشير إلى مدى تقبل الطلاب لطريقة المدرب وهذا يعد مؤشرا على الاتجاه الإيجابي نحو المعلم، عبارة (١٢)

**الفرض الفرعي الرابع:** إن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في بُعد محتوى المادة يرجع إلى أثر البرنامج التدريبي وليست عوامل الصدفة وذلك للأسباب التالية:

- تقديم المعلومات والموضوعات والأنشطة الغذائية للمتدربين في ضوء أبعاد ومثيرات حُب الاستطلاع أثناء تنفيذ جلسات البرنامج التدريبي الأمر الذي جعل طلاب المجموعة التجريبية يقبلون على موضوعات هذه الجلسات لأنها تتسم بالإثارة والمتعة مما أدى إلى تحسين اتجاهات الطلاب نحو محتوى المادة الغذائية لدرجة ان الطلاب كانوا يسألون فريق البحث باستمرار في نهاية كل جلسة ما الذي سيأخذونه في الجلسة القادمة من موضوعات غذائية.
- احتواء البرنامج التدريبي الحالي على الكثير من الصور التي تتسم بخصائص (التعارض، التعقيد، الجدة) جعل طلاب المجموعة التجريبية يقبلون على معرفة المعلومات التي تتضمنها هذه الصور، وهل هي حقيقية أم خيالية.

- ما أشارت إليه النتائج الخاصة بمقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية من أن (٩١.٤٣٪) من طلاب المجموعة التجريبية أحبوا أن يقدم محتوى العادات الغذائية كله بنفس الطريقة التي قدمت بها جلسات البرنامج التدريبي، عبارة (٤).
- أدت تدريبات الطلاب على الأبعاد المختلفة لحب الاستطلاع في العادات الغذائية إلى اتساع مدارك الطلاب من انتباه وتساؤل وحل للصراع المفاهيمي وذلك لأن الطلاب أفراد المجموعة التجريبية يمكثون لفترات طويلة في تدريبات الفحص والاستكشاف الأمر الذي يؤدى إلى أن يكون لدى المتدرب قدر عال من تذكر المحتوى الغذائي ويكون على درجة عالية من الفهم وهذا يعد مؤشرا على الاتجاه الإيجابي نحو المادة.

- **توصيات الدراسة** :

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة الحالية يوصى فريق البحث بما يلي:

- ضرورة أن تحتوى المواد الدراسية المختلفة على عناصر الدهشة والتعارض والتعقيد والجدة والشك وعدم الألفة وذلك لإثارة اهتمامات الطلاب نحو المواد الدراسية.
- ينبغي على المدرسة أن تنمى حُب الاستطلاع لدى الطلاب من خلال تعريضهم للمثيرات التي تثير لديهم حُب الاستطلاع وتزيد الفرصة للاستكشاف.
- ينبغي على واضعي المناهج إعداد المواقف والخبرات التعليمية التي يستمتع بها الطلاب عند قيامهم بالأنشطة المختلفة وبالتالي تنمى لديهم اتجاهات موجبة نحو المواد الدراسية المختلفة.
- ضرورة تنمية الاتجاهات الموجبة لدى الطلاب نحو المواد الدراسية المختلفة لكي يستفيدوا من دراستهم.
- عمل دورات تدريبية للمدرسين لتدريبهم على كيفية إعداد الدروس في ضوء أبعاد حُب الاستطلاع المختلفة في جميع المواد الدراسية.
- إجراء دراسات أخرى تهدف إلى تنمية الاتجاهات نحو المواد الدراسية المختلفة باستخدام أساليب أخرى جديدة قد تعمل بدورها على تنمية الاتجاه العلمي لدى الطلاب.
- تقديم المادة الدراسية بصورة شيقةٍ وممتعة تجعل الطلاب يطرحون حولها العديد من الأسئلة والمناقشات سعيا للتوصل إلى مزيد من المعرفة.
- ضرورة أن يحتوى الفصل الدراسي على بعض مثيرات حُب الاستطلاع (الصور) وخاصة تلك الصور التي تتسم بالتعقيد، والغموض، والجدة، والتعارض حتى تجعل التلميذ يطرح العديد من الأسئلة حولها.
- على المعلم أن يجيب عن جميع أسئلة الطلاب واستفساراتهم والرد عليها لأن السؤال مفتاح للحصول على المعرفة.
- ضرورة تطوير المقررات الدراسية وخاصة في مجال الغذاء والتغذية والعلوم بصفة عامة والعادات الغذائية بصفة خاصة بحيث تتضمن أبعاد ووسائل إثارة حُب الاستطلاع.
- ضرورة الاهتمام بإعداد برامج تدريبية أخرى باستخدام حُب الاستطلاع لتنمية المتغيرات المعرفية الأخرى مثل التحصيل الدراسي والدافعية.

- ضرورة تنمية قدرة الطلاب على اكتشاف الجديد والمعقد والبحث عن حلول غير تقليدية لبعض المشكلات من خلال البحث والتقصي في نواحي المعرفة المختلفة.

- **دراسات وبحوث مقترحة** :

يمكن أن تثير الدراسة الحالية بعض المشكلات البحثية الآتية:

- أثر برنامج تدريبي قائم على بعض أبعاد حُب الاستطلاع في اتجاهات الطلاب نحو مواد دراسية أخرى.
- معرفة أثر فاعلية التدريب على حُب الاستطلاع في التحصيل الدراسي في المواد المختلفة.
- معرفة أثر استخدام الحاسب الآلي أثناء تدريس المادة في تنمية الاتجاهات نحو المواد الدراسية المختلفة.
- دراسة نمائية لاتجاهات الطلاب نحو المواد الدراسية المختلفة (في مراحل عمرية مختلفة).
- أثر برنامج تدريبي قائم على أبعاد حُب الاستطلاع في التفكير الابتكاري لدى طلاب المرحلة المتوسطة.

- **قائمة المراجع** :

- **أولاً : المراجع العربية** :


- عادل أبو العز أحمد (٢٠٠٢)، **طرائق تدريس العلوم ودورها في تنمية التفكير**، القاهرة، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- صالح عطية محمد (١٩٩٠)، دراسة عاملية لحُب الاستطلاع لدى طلاب المرحلة الثانوية رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- الشنيفي، محمد الصالح (١٩٩٠م) أسلوب إرشادي لتوعية المرأة السعودية في مجال الغذاء والتغذية، إصدارات الندوة السعودية الأولى للغذاء، كلية الزراعة، جامعة الملك سعود الرياض، ص ص ٨٧ –١٠٢.
- شحاتة، حسن أحمد (٢٠٠١) ،الثقافة الغذائية (نظرة وتأمل )، كلية التربية- جامعة قناة السويس.
- زكريا أحمد الشربيني، أمان محمود (١٩٩٢)، دافع الاستطلاع وفعاليته في سلوك التخريب لدى أطفال ما قبل المدرسة، **مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق**، العدد ١٨ يوليو ، ص ص ٥٣٥- ٥٧٦.
- زينب عبد العال عبد ربه (١٩٩٠)، حُب الاستطلاع وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
- سوزنا ميلر، **سيكولوجية اللعب** . (ترجمة)، حسن عيسى، محمد عماد الدين . (١٩٨٧) القاهرة، عالم المعرفة.
- خيري المغازي بدير (٢٠٠٠) ، **دافعية حُب الاستطلاع**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- أميمة محمد عفيفي (١٩٩٩). أثر استخدام المختبر الاستقصائي على التحصيل وتنمية الاتجاهات نحو مادة الكيمياء لدى طلاب المدرسة الفنية الصناعية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

- أنور محمد الشرقاوي (١٩٩٨). **التعليم نظريات وتطبيقات**، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية للنشر.

- برلاين، **علم النفس المعرفي**، الصراع والإثارة وحُب الاستطلاع . (ترجمة) كريمان بدير (١٩٩٣)، القاهرة، عالم الكتب.

- أحمد محمد شبيب (١٩٩٠)، أثر برنامج تدريبي لتنمية حُب الاستطلاع لدى طلاب المرحلة الأولى من التعليم الأساسي ، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

- أحمد الشوادفي محمد (٢٠٠٤)، تأثير بعض استراتجيات التعلم في تحصيل التاريخ وتنمية مهارات اتخاذ القرارات والتفاعل الاجتماعي لدى طلاب الصف الأول الثانوي العام، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ.

- أبو النجا، ناصر إبراهيم. (٢٠٠٢). نقص الوزن بين طالبات جامعة الأمارات العربية المتحدة. وقائع ومدونات المؤتمر العربي الأول للتغذية، ٢٥- ٢٧ /١٠/ ٢٠٠١ م، مملكة البحرين . المجلة العربية للغذاء والتغذية. ٣( ٦ )، ٣٦٦ – ٣٧٦.

- البكيري، عبد الله والدنشاري، عز الدين وأبو لبن، فاطمة (١٩٩٤م)، الغذاء وصحة المجتمع مكتب التربية العربي لدول الخليج العربي، الرياض.

- عبد الله على محمد (١٩٩٨)، أثر برنامج مقترح في مادة العلوم على التحصيل ومفهوم الذات في العلوم والاتجاهات نحوها للطلاب المعاقين بصريا بالمرحلة المتوسطة، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الأزهر.

- عبد المنعم الحفني (١٩٩٤)، **موسوعة علم النفس والتحليل النفسي**، ط٤ ، القاهرة، مكتبة مدلولي.

- العقيل، سليمان(١٩٩٤)، *أثر التغير الاجتماعي على الغذاء وعاداته في المجتمع السعودي*. إصدارات الندوة السعودية الثانية للغذاء والتغذية، كلية الزراعة، جامعة الملك سعود الرياض.

- علاء محمود الشعراوي (١٩٩٧)، حُب الاستطلاع وعلاقته بالتوافق لدى عينة من طلاب الصف الثالث بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة العدد ٣٣، يناير، ص ص ١ – ٣٧.

- العوضي، فوزية (٢٠٠٤) ، التغذية وصحة المجتمع، الطبعة الأولى، مؤسسة الكويت للتقدم العلمي.

- فتحي مصطفي الزيات (١٩٩٦)، **سيكولوجية التعليم بين المنظور الارتباطي**، والمنظور المعرفي، القاهرة، دار النشر للجامعات.

- فؤاد عبد اللطيف أبو حطب وأمال أحمد (٢٠٠٤)، **القدرات العقلية**، ط٤، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

- فؤاد عبد اللطيف أبو حطب ، سيد عثمان (١٩٧٢)، **التفكير، دراسات نفسية**، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

- كريمان محمد عبد السلام (١٩٩٠)، السلوك الاستكشافي عند الأطفال دراسة مجموعات، عمرية متتابعة في بيئات حضارية مختلفة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية النبات، جامعة عين شمس.

- مراد على عيسى (٢٠٠١)، تأثير بعض مصادر الدعم الاجتماعي على السلوك الاستكشافي لدى أطفال ما قبل المدرسة، دراسة مقارنة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة كفر الشيخ .

- مصطفي فهمي (٢٠٠٥)، **الصحة النفسية في الأسرة والمدرسة والمجتمع**، ط٢ ، القاهرة، دار الثقافة للنشر.

- مصطفي فهمي (٢٠٠٥)، **سيكولوجية التعلم**، القاهرة، دار مصر للطباعة والنشر.

- مصيقر، عبد الرحمن ( ١٩٩٧)، الغذاء والتغذية، منظمة الصحة العالمية، جنيف.

- معتز سيد عبد الله ، الدافعية في ، عبد الحليم محمد السيد وآخرون (١٩٩٠)، **علم النفس العام**، ط٣، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر والتوزيع.

- ميرفت صبحي مختار (٢٠٠٠)، أثر استخدام طريقتي الاكتشاف الموجه والعروض العملية في تدريس العلوم على تنمية حُب الاستطلاع عند طلاب الصف الأول المتوسط، رسالة ماجستير، كلية البنات ، جامعة عين شمس.

- ناصر عبد الله سالم (١٩٩٩)، أثر استخدام كل من خطة كلير ومستوى التحصيل السابق في اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي لبعض مهارات الخرائط الجغرافية، رسالة ماجستير، كلية التربية والعلوم الإنسانية، جامعة السلطان قابوس.

- نبيل عبد الهادي (٢٠٠٤)، **سيكولوجية اللعب وأثرها في تعليم الأطفال**، القاهرة، دار وائل للنشر والتوزيع.

- نجدي ونيس حُبشي (١٩٩٨)، حُب الاستطلاع لدى طلاب كلية التربية بالمنيا، **مجلة كلية التربية، جامعة المنيا**، المجلد ١١، العد ٤، ص ص ٦٢ ، ١٠٥.

- هانم أبو الخير الشربيني (١٩٩٢)، دراسة تجريبية لتنمية دافع حُب الاستطلاع لدى طلاب الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة المنصورة.

- الحميدان، وفيقه عبد الله (١٩٨٨م). تقييم العادات والحالة الغذائية لمجموعة من السيدات الحوامل في منطقة الرياض، رسالة دكتوراه ،كلية التربية، الرئاسة العامة لتعليم البنات، الرياض.

- حمدي أحمد محمود (٢٠٠٤): فعالية استخدام برنامج متعدد الوسائط في تنمية مهارتي قراءة وفهم الخرائط لدى طلاب الصف الأول الثانوي واتجاهاتهم نحو مادة الجغرافيا، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

- ربيع شعبان حسن (٢٠٠٥): أثر برنامج تدريبي مقترح على بعض مكونات الدافعية الأكاديمية الذاتية لدى عينة من تلاميذ الحلقة الثانية من التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

- عدنانه سعيد المقبل (١٩٩٤): اتجاهات الطلاب المعلمين بجامعة قطر نحو الجغرافيا وأثر التخصص الأكاديمي والجنس والمستوى الدراسي على هذه الاتجاهات ، **حولية كلية التربية، جامعة قطر**، العدد ١١، ص ص ٩٣- ١٣٩.

- مصطفى عبد الوهاب أبو جبل (٢٠٠٤): : تصور مقترح لتطوير منهج الجغرافيا بالمرحلة الثانوية العامة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الأزهر.

- معلى سلامة أحمد (١٩٩٩): برنامج نشاط مقترح لتنمية مهارات تلاميذ الصف الأول الاعدادى فى مادة الجغرافيا وتنمية اتجاهاتهم نحو هذ المادة ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

- وليد عاطف الصياد (٢٠٠٤): أثر تفاعل استراتيجيتين لما وراء المعرفة ومستوى الذكاء على سلوك حل المشكلة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

## • ثانياً : المراجع الأجنبية :

- *Alberti، E. & Witryol، S. (2001)، The relationship between curiosity and cognitive ability in third and fifth grade children، **Journal of Genetic psychology، vol. 155**، No. 1، pp. 129- 145.*

- Whitmire, A. (2001): Effects of external reward and trait curiosity type on analogical insight and analytical problem solving. **Diss. Abs. Int., B, Vol. 61**, No. 09, P. 5013.

- Susan, E. (1997): Curiosity and Exploration , Available at **:http: //www.csun.edu/California state university, Northridge.**

- *Berlyne، D.E. (1954)، A theory of human curiosity، **The Brithish Journal of Psychology، Vol. 45**، pp. 180- 191.*

- *Berlyne، D.E. (1957)، Conflict and information- theory variables as determinants of human perceptual curiosity، **Journal of Experimental psychology، Vol. 53**، pp 399- 404.*

- *Beswick، G.D. & Tallmadge، K. (1971)، Reexamination of two learning style studies in the light of the cognitive process theory of curiosity، **Journal of Educational Psychology، Vol. 62**، No. 6، pp 456- 462.*

- *Fuller، Ch. (1990)، Motivating your kids from crayons to career. How to boost your child's learning and achievement without pressure، the **Eric Data base**، P. 271.*

- ***Hammam، H.M.، kamal، L.M.and Hidayat، N.M. ( 1980) ، A health profile of arural community in the western zone of Saudi Arabia، In، proceeding of the 4th Saudi medical conference، King Faisal University press، Dammam، Saudi Arabia.***

- *Harty، H. (2004)، **Exploring relationships among elementary school students interest in science**، attitudes toward science*

*and reactive curiosity، **School Science and Mathematic، Vol. 84**، No. 4، p. 308.*

- *Hensley، R.B. & Columnist، G. (2004)، Curiosity and creativity as attributes cf ir formation literacy، **Reference and user services Quarterly، Vol. 44**، No.1. pp. 31- 36.*
- *Herman (١٩٦٩). (The Extent cf Child Employment in Britain ، British Journal cf Education and Works، Vol. 9، N! 1، pp. 5-18.*
- *Jakubowsk، E. (2006)، The ir fluence cf curiosity and spatial ability on preservice middle and secondary mathematic teachers understanding cf geometry، **Diss. Abs. Int. A، Vol. 66**، No. 07، p. 2522.*
- *Johnson، D. & Johnson، R. (1999)، **Learning together and alone، cooperative and individualistic learning**، Allyan & Bacon، London.*
- *Kashdan، T.B. & Roberts، J.E. (2004)، Trait and state curiosity in the genesis cf intimacy، D,,fferential from related constructs، **Journal cf Social and Clinical Psychology، Vol. 23**، No. 6، pp. 792- 816.*
- ***Marino، D.D.، and King، J.C. ( 1980) ، Nutritional Concerns during adolescence Pediatric Clinics cf North America، Vol. 27، No.1،***
- *Maw، W.H. & Maw، E.W. (1964) ، **An exploratory investigation into the measurement cf curiosity in elementary school children**، New York ، university cf Delaware .*
- *Menis، Y. (2004)، Improvement in student attitudes and develcpment cf scient.fic curiosity by means cf computer studies، **Educational Technology، Vol.** 24، No. 5، pp. 31- 32.*
- *Miladi، S.، (1974) ، The natures and scope cf food problems in the near east region in education ، khrtoum، Sudan .*
- *Penney، R.K. & Mccann، B. (1964)، The children's reactive curiosity scale، **Psychological Reports، Vol. 15**، pp. 323- 334.*
- *I fe.fer، G. (2002)، The ir fluence cf authentic assessment tasks and authentic instruction on Lutheran elementary school f.fth and*

*sixth grade students attitudes toward social studies and authentic projects، Diss . **Abs. Int.، Vol. 63**، p. 2117.*

- *Pratte، L.(1971) ، The relationship of Social economic status of health. Amer. J.Pub. Health، 61،28 L – 29L.*
- *Sorgman(٢٠٠٥) . Modern Nutrition in Health and Disease a th ed . Williams and Wilkins . Diss Abst Inter Vol. (64) No. 5B.P. 2407.*
- *Susan، E. (1997)، Curiosity and Exploration ، Available at، **http، //www.csun.edu/California state university، Northridge.***
- *Voss، H. G. & Keller، H. (2003)، **Curiosity and Exploration**، London، Academic Press inc. pp 125 – 139.*
- *AL-Mokhalalati, J.K., ( ٢٠٠٩) Development of nutritional adequacy and health status in Saudi Arabia, Saudi Med. J., Vol. 11,No.1,18-23*
- *AL- Shoshan, A.A., (1990): Some Socio demographic factors influencing the nutritional awareness of the Saudi teens and adults preliminary observations. Journal of the Royal Society of Health, Vol.110, No.6, pp 213 –216.*
- *AL-Mokhalalati, J.K., ( 1989) Development of nutritional adequacy and health status in Saudi Arabia, Saudi Med. J., Vol. 11,No.1,18-23*

*******

## (( نموذج اشتراك في مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس ))

سعادة / الأستاذ الدكتور : رئيس تحرير مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ،،

أرغب الاشتراك في المجلة لمدة : ( سنة واحدة ☐ )

على أن تصلني نسخ أعداد المجلة على عنواني البريدي الموضح بهذا النموذج.

**الاســـــــــم** .....

**الوظيفـــــــــة** .....

**جهـــــة العمـــل** .....

**الجنسيـــــــــة** .....

**عنوان المراسلـــة** .....

**البريد الإلكتروني** .....

**الهاتف/ الفاكس** .....

**اسم المشترك :** .....

**التوقيـــــع :** .....

---

- قيمة الاشتراك السنوي للأفراد بالدول العربية : ( ٥٠٠ ريالا ).
- قيمة الاشتراك للأفراد بباقي دول العالم: ( ٢٠٠ دولار).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بالدول العربية: ( ٧٥٠ ريالا).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بباقي دول العالم: (٣٥٠ دولار).
- قيمة الاشتراكات هذه شاملة تكاليف البريد العادي ، ومن يرغب في البريد الممتاز يتحمل الفرق.
- تسدد قيمة الاشتراكات مباشرة أو بحوالة بنكية بالريال السعودي باسم رئيس تحرير المجلة (أ. د / ماهر إسماعيل صبري ) على بنك الرياض فرع حي أحد بالمدينة المنورة ، رقم آي بان : SA1620000001070160599940
- يمكن سداد قيمة الاشتراكات بالجنيه المصري مباشرة لمكتب المجلة بجمهورية مصر العربية، أو بحوالة بنكية باسم رئيس التحرير (أ. د / ماهر إسماعيل صبري )على بنك فيصل الإسلامي المصري فرع بنها رقم الحساب ١٨٥٠٦
- ترسل صورة من قسيمة تحويل الاشتراكات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير mahersabry21@yahoo.com
- يرسل هذا النموذج بعد تعبأة بياناته عبر البريد الإلكتروني لرئيس تحرير المجلة، أو عبر البريد العادي على عنوان رئيس التحرير الحالي : المدينة المنورة ، جامعة طيبة ، كلية التربية، قسم المناهج وطرق التدريس. أو على عنوان مكتبنا بمصر : ١ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي، أتريب ، بنها .