



دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

فصلية دورية تصدر في أربعة أعداد سنوياً

المجلد الثالث .. العدد الرابع .. أكتوبر ٢٠٠٩م

((الناشر : مؤسسة الرشيد ناشرون))

أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الأبجدي

- أ. د/ أحمد محمود عبد المطلب .. كلية التربية سوهاج مصر.
- أ. د/ الحسين بن محمد شواط .. الجمهورية العربية التونسية.
- أ. د/ أمال مصطفى كمال .. كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ. د/ بوحفص بالعبد مبارك .. كلية التربية جامعة وهران الجزائر.
- أ. د/ حمدي أبو الفتوح عطيفة .. كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ. د/ خليل يوسف الخليلي .. كلية التربية جامعة البحرين.
- أ. د/ مرشدي أحمد طعيمة .. كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ. د/ مرضا مسعد السعيد .. كلية التربية جامعة المنوفية مصر.
- أ. د/ نركرا يحيى لال .. كلية التربية جامعة أم القرى مكة المكرمة.
- أ. د/ نزيب محمود شقير .. كلية التربية جامعة ططا مصر.
- أ. د/ لسامح جميل عبد الرحيم .. كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ. د/ لسمية لطفي الأنصاري .. كلية التربية جامعة الأسكندرية مصر.
- أ. د/ سعيد محمد السعيد .. كلية التربية جامعة القصيم السعودية.
- أ. د/ لسهام محمد بدر .. رياض الأطفال جامعة الأسكندرية مصر.
- أ. د/ صفية محمد أحمد سلام .. كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ. د/ عادل محمد عبد الله .. كلية التربية جامعة الزقازيق مصر.
- أ. د/ عائدة عبد الحميد سرور .. كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ. د/ عبد الرحمن أحمد الأحمد .. كلية التربية جامعة الكويت.
- أ. د/ عبد الله جمعة الكيسي .. كلية التربية جامعة قطر.
- أ. د/ علياء عبد الله المجندي .. جامعة أم القرى مكة المكرمة.
- أ. د/ فوزية إبراهيم دمياطي .. جامعة طيبة بالمدينة المنورة.
- أ. د/ كاريمان عويضة منشار .. كلية التربية جامعة بنها مصر.
- أ. د/ محمد الشيخ حمود .. كلية التربية جامعة دمشق سوريا.
- أ. د/ محمود أبو النيل .. كلية الآداب جامعة عين شمس مصر.
- أ. د/ محمود كامل الناقة .. كلية التربية جامعة عين شمس مصر.
- أ. د/ منصور أحمد غوني .. كلية التربية جامعة طيبة السعودية.

((هيئة تحرير المجلة)) :

رئيس هيئة التحرير :

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

أعضاء هيئة التحرير

- أ.د/ناهد عبد الراضي نوبي .. جامعة الملك فيصل .
- أ.د/عبد الرحيم الهلالي .. جامعة الأميرة نورة .
- د/منى سالم زعزع .. جامعة الملك خالد .
- د/عائشة بليدهش العمري .. جامعة طيبة .
- د/صفاء عبد العزيز محمد .. جامعة حلوان .
- أ/فيصل عبد المطلب .. مدير النشر بمؤسسة الرشد
- أ/أحمد أنور السيد عبد الحيد .. سكرتير المجلة .

ثمن النسخة : ١٥ ريالاً سعودياً أو ما يعادلها في الدول العربية ، ٥ دولار أمريكي
أو ما يعادلها بجميع دول العالم .
الاشتراك السنوي : ٦٠ ريالاً سعودياً للأفراد العرب ، ١٠٠ ريالاً للمؤسسات العربية .
٢٥ دولاراً للأفراد ، ٤٠ دولاراً للمؤسسات بباقي دول العالم
(ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير)

محتويات العدد :

الباب الأول : مقالات وأوراق عمل الأساتذة :

- تعليم المفاهيم العلمية الخاصة بموضوع الصوت للمعاقين سمعياً .. بقلم :
أ. د / ماهر إسماعيل صبري ، أ. د / ناهد عبد الراضي

الباب الثاني : بحوث ودراسات محكمة :

- البحث الأول : تقييم مدى فاعلية معاهد التربية الخاصة بالملكة العربية السعودية دراسية ميدانية لمعاهد المدينة المنورة في العام الدراسي (١٤٢٧ - ١٤٢٨ هـ) .. د. جمال مثقال مصطفى القاسم .
- البحث الثاني : واقع استخدام معلمي الرياضيات بالملكة العربية السعودية لمبادئ النظرية البنائية ومعوقات توظيفها من وجهة نظرهم ...
د / محمد بن عبد العزيز عواد الحجيلي .
- البحث الثالث : فاعلية حقيبة تعليمية في تنمية مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة .. د / صفاء أحمد محمد محمد .
- البحث الرابع : حقوق الإنسان المتضمنة في كتب اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأولى من برنامج محو الأمية وتعليم الكبار في المملكة العربية السعودية .. د / عمادة محمد حمزة الشربيني .
- البحث الخامس : دور مناهج التاريخ في تحقيق الأمن الفكري في عصر المعلومات ... د / عبد العزيز السيد عبد العزيز .

الباب الثالث : بحوث محكمة مستقلة من الرسائل العلمية :

- البحث الأول ١ : مستل من رسالة دكتوراه مناهج وطرق تدريس لغة عربية .
- البحث الثاني ٢ : مستل من رسالة دكتوراه مناهج وطرق تدريس دراسات إسلامية .
- البحث الثالث ٣ : مستل من رسالة دكتوراه مناهج وطرق تدريس لغة الإنجليزية .
- البحث الرابع ٤ : مستل من رسالة دكتوراه علم نفس .

الباب الرابع : أعلام التربية وعلم النفس بالوطن العربي :

- شخصية العدد : المرحوم أ. د / يوسف صلاح الدين قطب .

تعريف بالمجلة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة مستقلة ... يصدرها قسم النشر العلمي بمؤسسة الرشد للطباعة والنشر والتوزيع ((الرشد ناشرون)) بالمملكة العربية السعودية لصاحبها الأستاذ/ أحمد فهد الحمدان رئيس جمعية الناشرين السعوديين .. ويشرف على إصدارها نخبة من أساتذة التربية وعلم النفس بالوطن العربي.

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

تصدر المجلة في أربعة أعداد فصلية سنويا بشكل دوري خلال أشهر يناير ، ومارس ، ويوليو ، وأكتوبر ، بحيث تكون كل أربعة أعداد منها في مجلد يأخذ ترتيبا مسلسلا .. صدر العدد الأول من المجلة في يناير ٢٠٠٧م.. يطبع من كل عدد ١٠٠٠ نسخة كطبعة أولى توزع بجميع الدول العربية ويعاد طبع أعداد المجلة وفقا لحاجة السوق.

قواعد النشر بالمجلة :

7 كل ما ينشر في أعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة تحرير المجلة ، أو هيئتها الاستشارية.

7 تقبل المجلة للنشر جميع البحوث والدراسات - باللغة العربية واللغات الأخرى- الجديدة والأصيلة التي تجرى بجميع دول الوطن العربي في شتى مجالات التربية وعلم النفس بفروعها وتخصصاتها المختلفة.

7 كما تقبل المجلة نشر البحوث في مجالات العلوم الإنسانية الأخرى ذات الصلة بمجال التعليم الجامعي وغير الجامعي للعاديين ، وذوي الاحتياجات الخاصة وذلك باللغة العربية وغيرها من اللغات الأخرى.

7 كما تقبل المجلة إعادة نشر البحوث والدراسات المبتكرة في الموضوعات التربوية النادرة التي سبق نشرها في دوريات ومجلات مغمورة بناء على موافقة أصحابها وبعد إجراء التعديلات التي تراها هيئة تحرير المجلة على كل بحث أو دراسة.

7 تقبل المجلة للنشر أيضا مستخلصات رسائل الماجستير والدكتوراه التي يتم إجازتها من جميع كليات التربية وكليات إعداد المعلمين والمعلمات وكليات البنات وكليات الآداب وكليات الدراسات الإنسانية وغيرها من المؤسسات

العلمية التربوية الجامعية ومراكز البحوث المعنية بالبحث في مجالات وفروع التربية وعلم النفس.

7 تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس.

7 تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من أعداد المجلة.

7 تختار هيئة التحرير أفضل بحث أو دراسة في كل عدد من أعداد المجلة وفقا لتقارير المحكمين ؛ ليتم نشره مجانا .

7 تمنح هيئة التحرير لصاحب البحث أو الدراسة المبتكرة ذات التفرد والتميز في موضوعها ومنهجيتها ونتائجها مكافأة مالية يتم تحديدها وفقا لمتوسط الدرجة التي يحصل عليها البحث أو الدراسة من السادة المحكمين على النموذج المعد خصيصا لهذا الغرض.

7 تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال كل دراسة ؛ ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث وتحديد مدى صلاحيتها للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق يحاكي نموذج تحكيم البحوث في لجان الترقيات وب نفس درجة الدقة ، حيث إن من بين أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .

7 يجوز لصاحب البحث أن يقترح مجموعة من أسماء الأساتذة الذين يرغب في أن يحكموا بحثه ، حيث تختار هيئة التحرير اثنين من بين الأسماء المقترحة .

7 في حال عدم الاتفاق في الرأي بين المحكمين يتم إحالة البحث أو الدراسة لمحكم ثالث تختاره هيئة التحرير ، ويكون تقريره عن البحث هو الفصيل في ترجيح كفة قبول البحث للنشر أو رفض نشره ، على أن يتحمل صاحب البحث مصروفات التحكيم.

7 عند اتفاق المحكمين على نشر البحث أو الدراسة بعد إجراء تعديلات في الصياغات أو بعض الأمور المنهجية البسيطة تقوم هيئة تحرير المجلة بإجراء تلك التعديلات نيابة عن الباحث أو كاتب الدراسة إن رغب ذلك . وعند طلب المحكمين إجراء تعديلات جوهرية يتم إعادة البحث لصاحبه مرفقا به صورة من تقارير التحكيم لإجراء التعديلات بنفسه.

7 عند اتفاق المحكمين على رفض نشر البحث يتم رد البحث للباحث مع إرفاق صورة من تقارير التحكيم ، على أن يتحمل الباحث فقط تكاليف التحكيم والمراسلة.

7 يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها.

7 ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد ٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة .

- 7 كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة المرسلة تكلفة ذلك .
- 7 يرسل صاحب البحث أو الدراسة مرفقا ببحثه مبلغا قدره ٢٠٠ ريالاً سعودياً (نقداً أو بشيك مقبول الدفع أو بحوالة) ، أو ما يعادلها بالعملة العربية من أية دولة عربية أخرى كمصاريف تحكيم.
- 7 عند قبول البحث أو الدراسة للنشر بالمجلة يرسل الباحث مبلغ ١٠٠ ريالاً سعودياً (نقداً أو بشيك مقبول الدفع أو بحوالة) كمصاريف إدارية في حال كان عدد صفحات البحث أو الدراسة لا تزيد عن ٢٥ صفحة ، وتحتسب كل صفحة زائدة عن هذا العدد بمبلغ ١٠ عشرة ريالاً على أن تحدد عدد الصفحات بعد تنسيق البحث وفقاً لقواعد التنسيق المعمول بها في المجلة .
- 7 يعفى الباحث من ٥٠ % من مصروفات التحكيم على البحث الثاني عندما يكون له بحثين منشورين في نفس العدد ، أو في عددين متتاليين من المجلة.
- 7 يعفى الباحث من كامل المصروفات الإدارية عندما يكون بحثه متميزاً وحاصلاً على ٩٥ % فأكثر من الدرجة الكلية في نموذج تقييم البحث وفقاً لتقارير الأساتذة المحكمين.
- 7 بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة. ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث.
- 7 عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ٦ نسخ منها لصاحب كل بحث منشور بها.
- 7 يتم إرسال نسخة من كل عدد في المجلة لكل محكم من السادة أعضاء الهيئة الاستشارية العلمية للمجلة الذين قاموا بتحكيم بحوث العدد.
- 7 تمنح هيئة التحرير جائزة مالية سنوية لأفضل بحث ينشر في أعداد المجلة كل عام ، تتحدد قيمتها وفقاً لقرار لجنة استشارية تختارها هيئة التحرير.

لجان التحكيم للمجلة :

نخبة كبيرة من أساتذة التربية وعلم النفس أعضاء اللجان العلمية لترقية أعضاء هيئة التدريس بمصر وبعض الدول العربية

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :
المملكة العربية السعودية - المدينة المنورة - كلية التربية جامعة طيبة
أو على مكتبنا بجمهورية مصر العربية - بنها - أتريب - ١ ش أحمد ماهر متفرع
من ش الشعراوي ت : ٢٢٣٦٦٣٣ / ٢٠٢٠١٣

أو الاتصال على موبايل ٠٥٦٥١٩٣٨٢٩ بالسعودية

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني : mahersabry21@yahoo.com

• مقدمة المجلة :

يقول المولى تبارك وتعالى في كتابه الكريم الذي لا يأتيه الباطل من بين يديه ولا من خلفه وهو أصدق القائلين : اقْرَأْ بِاسْمِ رَبِّكَ الَّذِي خَلَقَ (١) خَلَقَ الْإِنْسَانَ مِنْ عَلَقٍ (٢) اقْرَأْ وَرَبُّكَ الْأَكْرَمُ (٣) الَّذِي عَلَّمَ بِالْقَلَمِ (٤) عَلَّمَ الْإِنْسَانَ مَا لَمْ يَعْلَمْ (٥) [العلق : ١ - ٥] .

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

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

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

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

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

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

• مقدمة العدد :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد الرابع في المجلد الثالث من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وهو العدد الثاني عشر وفقاً لمسلسل أعداد المجلة .

وفي هذا العدد عشرة بحوث وأوراق عمل : أولها بعنوان : **تعليم المفاهيم العلمية الخاصة بموضوع الصوت للمعاقين سمعياً .. بقلم : أ . د / ماهر إسماعيل صبري ، وأ.د/ ناهد عبد الراضي ، وثانيها بعنوان : تقييم مدى فاعلية معاهد التربية الخاصة بالمملكة العربية السعودية دراسية ميدانية لمعاهد المدينة المنورة في العام الدراسي (١٤٢٧ - ١٤٢٨ هـ) إعداد : د/ جمال منقار مصطفى القاسم . وثالثها بعنوان : واقع استخدام معلمي الرياضيات بالمملكة العربية السعودية لمبادئ النظرية البنائية ومعوقات توظيفها من وجهة نظرهم إعداد : د/ محمد عبد العزيز عواد الحجيلي . ورابعها بعنوان : فاعلية حقبة تعليمية في تنمية مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة : إعداد : د/ صفاء أحمد محمد محمد . وخامسها بعنوان : حقوق الإنسان المتضمنة في كتب اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأولى من برنامج محو الأمية وتعليم الكبار في المملكة العربية السعودية إعداد : د/ غادة محمد حمزة الشريبي . وسادسها بعنوان : دور مناهج التاريخ في تحقيق الأمن الفكري في عصر المعلومات إعداد : د / عبد العزيز السيد عبد العزيز . وسابعها بعنوان : فاعلية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة ، إعداد : أ / بسينة عبد الله سعيد الغامدي . والبحث الثامن بعنوان : فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات التدريس لدى الطالبات الملمات للمعلمات للتربية الإسلامية في كلية إعداد المعلمين بمكة المكرمة إعداد : أ / وداد جمال راوة . والبحث التاسع بعنوان : الأساليب التدريسية للقراءة الناقدة المستخدمة من قبل معلمات اللغة الإنجليزية للصف الثاني الثانوي بمكة المكرمة ، إعداد : أ / ندى حسن إلياس فلمبان . أما البحث العاشر والأخير فهو بعنوان : بناء وتقييم مقياس للوعي المهني لدى المراهقين من الجنسين في المملكة العربية السعودية ، إعداد : أ/ مها بنت مرزوق الصبحي .**

وكعادة المجلة تم تحكيم كل بحث من تلك البحوث لدى اثنين من المحكمين الأساتذة البارزين في مجال التخصص الدقيق لكل بحث .. ونود أن نعتذر بداية للقارئ العربي الكريم عن أي نقص أو تقصير جاء عن غير قصد في هذا العدد ونرحب بأي ملاحظات أو اقتراحات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير لكي تظهر المجلة بالمستوى اللائق الذي يرضي الجميع ... والله أسأل التوفيق والسداد وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين .،،،

رئيس تحرير المجلة

الباب الأول:
مقالات وأوراق عمل وبحوث
الأساتذة

O
B
E
I
K
A
N
.
C
O
M

المقال الأول :

((تعليم المفاهيم العلمية الخاصة بموضوع الصوت للمعاقين سمعياً))

إعداد:

أ.د/ناهد عبد الراضي نوبي
أستاذ تعليم العلوم جامعة الملك فيصل

أ.د / ماهر إسماعيل صبري
أستاذ تعليم العلوم جامعة طيبة

O
B
E
I
K
A
N
.
C
O
M

" تعليم المفاهيم العلمية الخاصة بموضوع الصوت للمعاقين سمعياً "

أ . د / ماهر إسماعيل صبري محمد

أ . د / ناهد عبد الراضي نوبي محمد

• مقدمة :

لقد تزايد الاهتمام العالمي والمحلى برعاية ذوى الاحتياجات الخاصة خلال العقود الثلاثة الماضية لا سيما المعاقين منهم ، مما أحدث تطوراً كبيراً فى أساليب رعايتهم لتمكينهم من التوافق مع متطلبات حياتهم ومساهماتهم الإيجابية فى أنشطة مجتمعاتهم ، ومن ثمّ تحويلهم إلى قوة منتجة تتعامل مع الجماعة ، وتسهم فى العمل المنتج .

إن جميع دول العالم تعترف بحق المعاق فى الحياة الطبيعية فى مجتمعه إذ نص الإعلان العالمى لحقوق الطفل على ضرورة توفير الفرص والإمكانيات التى تتيح للطفل المعاق التمتع بحياة كريمة وطبيعية وكاملة. (أحمد عفت ، ٢٠٠٤ ، ص ٣)

وفى الإطار ذاته أعلنت هيئة الأمم المتحدة ومنظماتها عام ١٩٨١ عاماً دولياً للمعاقين كما أعلنت عقد الثمانينات عقداً دولياً للمعاقين . (زكريا أحمد ٢٠٠٤ ، ص ٧)

وتمثل قضيته تأهيل المعوقين تحدياً حضارياً للأمم والمجتمعات المتقدمة والنامية على حد سواء ، وذلك لأنها قضية إنسانية بالدرجة الأولى ، ويمكن أن تعوق تقدم الأمم ، باعتبار أنهم يشكلون نسبة لا تقل عن ١٠% من المجموع الكلى لسكان العالم . (فتحية أحمد ، ١٩٩٣ ، ص ٢٧)

وقد أشارت منظمة اليونسكو إلى أن نسبة ١٠% - ١٥% من الأطفال يعتبرون معاقين وذى احتياجات خاصة ، وهذه الفئة تحتاج إلى خدمات خاصة تتمثل فى تسهيلات وميسرات وبرامج ومواد وأجهزة وأساليب رعاية صحية وتربوية وتعليمية ونفسية واجتماعية وتأهيلية ومهنية وثقافية وإعلامية وذلك لتلبية احتياجاتهم ، وتنمية طاقاتهم واستعداداتهم المختلفة ، ومساعدتهم على تحقيق التوافق ، والتغلب على المشكلات ، والمشاركة فى حياة اجتماعية صالحة . (زكريا أحمد ، ٢٠٠٤ ، ص ١٠)

وبهذا تولى معظم الدول المتقدمة والنامية اهتماماً كبيراً بتربية الطفل المعاق تحقيقاً لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية ، وتوفيراً لطاقات إنتاجية يستفيد

منها المجتمع ، وعليه انتشرت المؤسسات التعليمية التي تقوم برعاية هؤلاء الأطفال ، وتعمل على إكسابهم المعارف والمهارات والاتجاهات المناسبة حتى يستطيع استثمار قدراته وتلبية احتياجاته الأساسية بالقدر الذى يتفق مع مستوى عمره الزمنى ، وقدراته وإمكاناته . (نادى كمال ، وأحمد فوزى ١٩٩٠ ، ص ٦٠) ، (مراد صالح ، ١٩٩٣ ، ص ٥٨)

وفى الإطار ذاته تتعدد نوعية الإعاقة ، فتوجد إعاقة فى إحدى القدرات كالبصر أو السمع أو التخاطب أو القدرات العقلية أو القدرة على التعلم ، كما أن المعاق يواجه مشكلات وصعوبات الطفل

العادى ، بالإضافة إلى مشكلة الإعاقة ، وهذا يزيد من مشكلات تعليمهم وتعلمهم . (شكرى سيد ، وضحة على ، ١٩٩٠ ، ص ٩١) ، (عثمان لبيب ٢٠٠٢ ، ص ٣٧)

ويعد فقدان حاسة السمع من أشد ما يصيب الإنسان من إعاقات فالمعاقين سمعياً يعانون من الصمت والوحدة والعزلة عن الآخرين ، كما أن فقدانهم اللغة وهى الوسيلة الأولى لاتصال البشر فى حياتهم يجعلهم يعيشون فى صمت دائم ، وهذا يزيد من كبت مشاعرهم ، وانفعالاتهم . (عبد المنعم الميلادى ، ٢٠٠٥ ، ص ٣)

ولهذا قدم القرآن الكريم حاسة السمع على البصر ، يقول سبحانه وتعالى :
 "وَاللَّهُ أَخْرَجَكُمْ مِنْ ظُلُومٍ أَنْهَاتَكُمْ لَا تَعْلَمُونَ شَيْئًا وَجَعَلَ لَكُمُ السَّمْعَ وَالْأَبْصَارَ
 وَالْأَفْئِدَةَ لَعَلَّكُمْ تَشْكُرُونَ" (النحل: ٧٨).

وينقسم التلاميذ المعاقون سمعياً إلى فئتين : فئة التلاميذ الصم Deaf وفئة التلاميذ ضعاف السمع Hard of Hearing ، ويعرف التلميذ الأصم بأنه " التلميذ الذى يعانى فقداً كلياً فى السمع ، يصل إلى (٧٠ ديسيبل فأكثر) بدرجة تجعله لا يستطيع تعلم اللغة والكلام " . أما التلميذ ضعيف السمع فهو " التلميذ الذى يشكو من ضعف فى حاسة السمع يتراوح ما بين (٣٠ ديسيبل وأقل من ٧٠ ديسيبل) ويمكنه أن يستجيب للكلام المسموع ويفهمه بشرط أن يقع مصدر الصوت فى حدود قدراته السمعية " . (رفعت محمود ، ٢٠٠٤ ص ٢٠٠)

ومن أهم خصائص التلاميذ المعاقين سمعياً : تأخر فى النمو العقلى والمعرفى والتحصيلى ، انخفاض قدرتهم على التركيز وكثرة نسيانهم انخفاض قدرتهم ودافعيتهم لمواصلة التعلم خلال فترات طويلة ، اضطرابات فى النمو الاجتماعى والانفعالى ، المفهوم السلبى عن الذات ، وعدم المقدرة على ضبط النفس . (عبد الفتاح حسين ، ١٩٨٦ ، ص ٣٢) ، (حمدي أبو الفتوح

١٩٨٧، ص ص ٢٢٠-٢٢٢) ، (كمال سالم ، وفاروق صادق ، ١٩٨٨ ، ص ١٢٣)

وهذا يتطلب وضع مناهج ذات لغة خاصة واستراتيجيات تدريس تتناسب وخصائص التلاميذ المعاقين سمعياً ، وتلبى حاجاتهم ، وتعمل على ربط خبراتهم التعليمية بواقع بيئتهم والمجتمع الذى يعيشون فيه ، والنقل من العزلة النفسية والاجتماعية لديهم .

وتعتبر مادة العلوم من أكثر المواد ارتباطاً بالبيئة التى يعيش فيها الفرد وتناولاً للظواهر والأحداث المحيطة به ، فإن تعليم وتعلم هذه المادة يتطلب تفاعل التلميذ المعاق سمعياً مع كل ما حوله ، وممارسته للأنشطة المختلفة حتى يكتسب نواتج التعلم التى تسمح له بفهم أكثر تعمقاً وشمولاً للمفاهيم والظواهر العلمية . (سعيد حامد ، أحلام الباز ، ٢٠٠٤ ، ص ١٥٩)

ونظراً لأن الإعاقة السمعية تعتبر من أشد الإعاقات تأثيراً على التحصيل العلمى واكتساب الخبرات العملية ، وغياب القدرة على السمع يترتب عليه قصور فى النمو اللغوى ، ومن ثم فإن إدراك المعاقين سمعياً للأشياء والأحداث والظواهر المحيطة بهم يعتمد على الحواس الأخرى غير السمع. (عبد المطلب القريطى ، ١٩٩٦ ، ص ١٦٢)

وفى الإطار ذاته يؤكد كل من (Martin, et al., 1997, p.64) (مدحت محمد ، ١٩٩٨ ، ص ٣٢) على إتاحة الفرصة للتلميذ المعاق سمعياً على ممارسة وتعلم العلوم ، من خلال خبرات الحياة الواقعية ، والاستقصاء ومساعدته على تحويل الملاحظات السمعية إلى ملاحظات بصرية ، بمعنى استخدام استراتيجيات تدريسية تجعل الملاحظة تتم من خلال قنوات الإحساس الأخرى ، كالבصر والشم واللمس والتذوق .

• خلفية نظرية حول المعاقين سمعياً وخصائصهم :

• تعريف المعاقين سمعياً . Hearing Handicapped

مصطلح الإعاقة السمعية من المصطلحات العامة التى استخدمت لتمييز أى فرد يعانى من فقدان السمع بغض النظر عن درجة القصور السمعى ، الذى يعانى منه . (زكريا الشربيني، ٢٠٠٤ ، ص ١٥٠)

وأورد المؤتمر القومى الأول للتربية الخاصة الذى عقد فى القاهرة تعريف الإعاقة السمعية فى فئتين . (وزارة التربية والتعليم ، ١٩٩٥) :

7 الفئة الأولى : الصم الذين فقدوا السمع ، أو من كان سمعهم ناقصاً إلى درجة أنهم يحتاجون إلى أساليب تعليمية تمكنهم من الاستيعاب دون مخاطبة كلامية .

7 **الفئة الثانية :** ضعاف السمع الذين لديهم سمع ضعيف إلى درجة أنهم يحتاجون في تعليمهم إلى ترتيبات خاصة، أو تسهيلات ليست ضرورية في كل المواقف التعليمية التي تستخدم للأطفال الصم ، ولديهم رصيذاً من اللغة والكلام الطبيعي .

ويتفق مع ذلك تقسيم جمال الخطيب (١٩٩٨ ، ص ٢٦) للإعاقة السمعية حيث اشتملت على:

7 **الصمم (Deafness) :** ويعني أن حاسة السمع غير وظيفية لأغراض الحياة اليومية ، الأمر الذي يحول دون القدرة على استخدام حاسة السمع لفهم الكلام واكتساب اللغة .

7 **الضعف السمعي (Limited Hearing) :** فيعني أن حاسة السمع لم تفقد وظائفها بالكامل ، فعلى الرغم من أنها ضعيفة إلا أنها وظيفية بمعنى أنها قناة يعتمد عليها لتطور اللغة .

• **الأسباب التي تؤدي إلى إصابة الطفل بالصمم :**

قد يولد الطفل أصم ، أو يصابه الصمم في السنوات الأولى من عمره لأسباب عديدة أوردها (عبد المنعم الميلادي ، ٢٠٠٥ ، ص ص ٣٣-٣٦) فيما يلي :

١- **الوراثة :** وهذا يظهر في حالات زواج الأقارب .

٢- **جنين أصم داخل رحم أمه للأسباب التالية :**

7 **العقاقير:** مثل (الاستربتوميسين والنيوميسين) تصيب الطفل الجنين بالصمم ، ومثل هذه الأدوية تخترق مشيمة الطفل وتظهر في دمه عقب تناول الأم له ، ويصيب عصب السمع والقوقعة .

7 **الفيروسات :** مثل فيروس الانفلونزا ، والحصبة الألمانية ، والحمى النكافية ، ويسبب ذلك للجنين صمم في عصب السمع ، أو جهاز التوصيل .

7 **نقص الفيتامينات أثناء الحمل ، أو نتيجة لبعض الأمراض التناسلية ، أو التعرض للإشعاعات بكافة أنواعها أثناء الحمل .**

٣- **إصابة الطفل بالصمم أثناء الولادة :** ومن أسباب ذلك عسر الولادة ، ونقص الأكسجين ، والصفراء ، وعدم اكتمال النمو .

٤- **إصابة الطفل بالصمم بعد الولادة :** قد يولد الطفل سليماً تماماً ، وتبدأ العوامل المختلفة في إضعاف سمعه ، أو تدميره بعد الولادة ، ومن أشهر هذه العوامل :

7 **الحصبة العادية :** يسبب الفيروس في الدم ، ويدمر الأذن الداخلية والأذن الوسطى ، وقد يفقد الطفل جزءاً كبيراً من سمعه .

- 7 الحمى النكافية : من أهم أسباب الصمم الكامل فى أذن واحدة عند الأطفال .
- 7 فيروس الهربز (Herpes) ، وكثير من العوامل التى تضعف مناعة الإنسان تؤدى إلى الإصابة بهذا الفيروس ، مثل الإرهاق الجسدى والعقلى والنفسى .
- 7 التهاب الأذن الوسطى ، والتهاب الأذن الداخلية ، وهما من أكثر أسباب ضعف السمع عند الأطفال ، وكذلك الأصوات العالية أو الخبطات الموجهة للأذن .

• أساليب التواصل لتعليم المعاقين سمعياً :

١- الطريقة الشفهية Oral Method :

- وهذه الطريقة تؤكد على المظاهر اللفظية فى البيئة وتتضمن :
- 7 قراءة الكلام Speech Reading : وتعرف بأنها القدرة على فهم أفكار المتعلم بملاحظة حركات الوجه والجسد .
- 7 التدريب السمعى Auditory Trainin : وتعتمد على تدريب بقايا السمع باستخدام المعينات السمعية .

٢- الطريقة اليدوية Manual Method :

وتستخدم لتنمية القدرات الإدراكية للطفل الأصم وهى تشمل :

- 7 لغة الإشارة Sing Language : وهى بديل للغة المنطوقة للصم وهى عبارة عن نظام يعتمد على الرموز التى ترى ولا تسمع يتم تشكيلها عن طريق تحريك الأذرع والأيدى فى أوضاع مختلفة ، وتنقسم إلى نوعين :
- إشارات وصفية : إشارات لها مدلول معين يرتبط بأشياء حسية فى ذهن التلميذ الأصم .
 - إشارات غير وصفية : إشارات ليس لها مدلول معين يرتبط بشكل مباشر بمعنى الكلمة التى يتم التعبير عنها .
- 7 هجاء الأصابع Finger Spelling : حيث يتم تشكيل وضع الأصابع لتمثل الحروف الهجائية ، وهذه الحروف تستخدم للتعبير عن كلمات وجمل وعبارات .

٣- طريقة الاتصال الكلى Total Communication Method :

ويقصد به استخدام جميع الأشكال الممكنة للاتصال ، فهو يشتمل على أساليب متعددة ، مثل الحركات التعبيرية للطفل ، ولغة الإشارة ، وقراءة الكلام ، وقراءة الشفاه ، والهجاء الأصبعى .

وقد أثبتت نتائج دراسة كل من (عبد الفتاح ، ١٩٨٩) ، (Martens ، 1990) فعالية طريقة الاتصال الكلى فى التدريس للمعاقين سمعياً ، ويتفق

ذلك مع ما أكده (أحمد عفت ، ٢٠٠٤ ، ص ٤١) من أن التلاميذ الصم حصلوا على أعلى الدرجات بالفصول التي تستخدم الاتصال الكلى مقارنة بالتلاميذ الصم الذين يستخدمون الطريقة الشفهية .

• خصائص المعاقين سمعياً ودور تعليم العلوم في تلبية احتياجاتهم:

إن تأثيرات الإعاقة السمعية تختلف باختلاف عدة عوامل منها : نوع الإعاقة السمعية ، وعمر الشخص عند حدوث الإعاقة ، وسبب الإعاقة والقدرات السمعية المتبقية ، والمستوى الاقتصادي والاجتماعي للأسرة فمن المتوقع أن تؤثر الإعاقة السمعية على الخصائص النمائية المختلفة (Ysseldyke & Algozzine, 1995, p.26) ، وفيما يلي خصائص المعاقين سمعياً ، ودور تعليم العلوم في تلبية احتياجاتهم ومتطلباتهم:

• الخصائص العقلية والمعرفية للمعاقين سمعياً :

لقد أشارت نتائج الدراسات إلى أن مستوى ذكاء الأطفال المعاقين سمعياً لا يختلف كثيراً عن مستوى ذكاء الأطفال العاديين ، كما أنهم لديهم قدرة على التعلم والتفكير التجريدي مالم يكن لديهم تلف دماغي مرافق للإعاقة وقد أشارت بعض الأدبيات أن النمو المعرفي لا يعتمد على اللغة بالضرورة من منطلق أن المفاهيم المرتبطة باللغة هي وحدها الضعيفة لدى المعاقين سمعياً ، ويعتقد هؤلاء أنه في حالة وجود اختلاف بين المعوقين سمعياً والأشخاص الآخرين ، من حيث الأداء في اختبارات الذكاء ، فإن ذلك لا يعنى بالضرورة أن المعوقين سمعياً أقل ذكاء من غيرهم ، ولكن يعزى لعدم توافر طرق التعليم الفعال (Hallahan & Kauffman, 1978, p.84) (حمدي أبو الفتوح ، ١٩٨٧ ، ص ١٢٥) .

وأورد كل من (Trubus & Karchmer, 1977, pp.62-69) ، (حمدي أبو الفتوح ، ١٩٨٨ ، ص ص ٢٢٠-٢٢٢) ، (عبد الرحيم بخيت ، ١٩٨٨ ، ص ٢٢٩) ، (Gearheart & Weishahn, Coulter, 1993, pp.1-12) ، (Moore, 2001, p.69) ، (أحمد عفت ، ٢٠٠٤ ، ص ص ٣٢-٣٣) مجموعة من الخصائص العقلية والمعرفية للتلاميذ المعاقين سمعياً منها:

- 7 عدم القدرة على التركيز لفترة طويلة ، وضعف تذكر المفاهيم والعلاقات وزيادة معدل النسيان .
- 7 بطء سرعة التعلم ، وصعوبة اتباع التعليمات لفترة طويلة .
- 7 تشتت الانتباه ، وعدم القدرة على إدراك الخبرات اللفظية المجردة التي لا تعتمد على الحواس الأخرى النشطة لدى الأصم .
- 7 عدم تذكر الكلمات إلا إذا النقطت عن طريق البصر والإحساس .

- 7 القصور في استخدام استراتيجيات الاستدعاء ، والقصور في الاحتفاظ بالمدخل (البداية) وتحويله من تذكر قصير المدى إلى طويل المدى .
- 7 عدم مقدرتهم على التحدث والمناقشة والمقارنة .
- 7 محدودية حصيلتهم اللغوية وحاجاتهم إلى ربط الكلمات التي يتعلمونها بمدلولاتها الحسية .
- 7 وجود فروق نفسية وتعليمية بينهم أكثر من العاديين .
- 7 انخفاض دافعيته على مواصلة التعلم لفترات طويلة .
- 7 تأخر مستوى تحصيلهم الأكاديمي بما يقارب (٣) ثلاث سنوات عن نظرائهم الأطفال العاديين .

وبناء على تلك الخصائص فإن الأطفال المعاقين سمعياً بحاجة إلى تكرار المفاهيم التي يتم تعلمها للتغلب على النسيان وضعف الذاكرة ، وواقعية الخبرات التعليمية ، وارتباطها بحاجاتهم ، واستخدام خبرات بصرية ولمسية وحركية وسمعية متنوعة ، والتعلم من خلال مجموعات صغيرة ، مع تقليل كم الخبرات المقدمة لمقابلة بطء سرعة تعلمهم ، والتشجيع والتعزيز المستمر كلما تقدموا في عملية التعلم لزيادة دافعيته للتعلم ، وصياغة أنشطة تعليم وتعلم تتناسب مع قدراتهم وحاجاتهم ، وهذا ما يجب مراعاته عند تعليمهم موضوعات العلوم ، والمفاهيم المرتبطة بها.

وقد اهتمت بعض الدراسات ببيان دور تعليم العلوم في تلبية احتياجات التلاميذ المعاقين سمعياً العقلية والمعرفية ، فتناولت بعض هذه الدراسات زيادة قدرة التلاميذ الصم على اكتساب المفاهيم العلمية المجردة من خلال الوسائط البصرية ، والحقائب التعليمية ، والموديولات التعليمية ، فتضمنت مزيج من النص المكتوب والصور الثابتة ، والرسوم المتحركة ، والصور المتحركة ، والقصص الكاريكاتورية ، كالدراسة التي أجراها (أحمد فوزي ١٩٨٨) والتي هدفت إلى استخدام وسائط التعليم البصرية ، كالأشرائح الشفافة والأفلام ، والنماذج والعينات ، والصور ، واللوحات في تدريس موضوع أعمال سكان المحافظة في المجال الزراعي) للتلاميذ المعاقين سمعياً بالصف السابع الأساسي وتوصلت نتائج الدراسة إلى زيادة تحصيل التلاميذ للمفاهيم المتضمنة بالوحدة ، ونمو اتجاهاتهم العلمية ، كما أشارت نتائج دراسة (مدحت محمد ١٩٩٨) إلى فعالية الحقائب التعليمية في زيادة تحصيل المفاهيم المجردة لدى التلاميذ المعاقين سمعياً بالمرحلة الإعدادية المهنية وأكدت نتائج دراسة (عادل السيد ، ٢٠٠١) فعالية الموديولات التعليمية المصورة ، ومتعددة الوسائط في تدريس وحدة " الطاقة " في اكتساب التلاميذ الصم بالصف الثامن الأساسي للمفاهيم المجردة بالوحدة ، وتنمية اتجاهاتهم نحو الكمبيوتر.

وتوصلت نتائج دراسة (ماهر إسماعيل صبري ، ومنى عبد القصور ٢٠٠٧ م) إلى فعالية القصص الكاريكاتورية في تعديل أنماط السلوك غير الصحي الشائعة ، وتنمية الوعي به لدى الأطفال المعاقين سمعياً .

كما أثبتت بعض أساليب واستراتيجيات تدريس العلوم فعاليتها في تحقيق أهداف تدريس العلوم للتلاميذ المعاقين سمعياً ، فأشارت نتائج دراسة (سهام السيد ، ١٩٩١) إلى فعالية الأنشطة العملية التي تمثلت في العروض والرحلات ، والمحاكاة في تدريس وحدة " الكائنات غير الحية " في زيادة تحصيل التلاميذ المعاقين سمعياً للمفاهيم عند مستويات التذكر ، والفهم والتطبيق ، وتنمية اتجاهاتهم نحو العلوم ، وأظهرت نتائج دراسة (محمد رشدي ، ١٩٩٩) فعالية الطريقة المعملية في تنمية التحصيل والمهارات العملية لدى الطلاب الصم بالمرحلة الثانوية .

وفي ضوء الاهتمام باتاحة الفرصة للتلميذ المعاق سمعياً لأداء المهمة التعليمية وفقاً لسرعته الخاصة في التعليم ، وتوفير المزيد من الحرية التعليمية والخيارات التي تناسب قدراته واحتياجاته ، أجرى (رفعت محمود ٢٠٠٢) دراسة هدفت إلى تعرّف فعالية مدخل مراكز التعلم في تدريس العلوم والذي تضمن خمسة مراكز هي (مركز الاكتشاف ، مركز الألعاب مركز الكتابة ، مركز القراءة ، مركز الفنون) في تنمية مهارات عمليات العلم الأساسية ، وتنمية الاتجاه نحو العلوم لدى التلاميذ المعاقين سمعياً بالصف السادس الابتدائي ، وأشارت نتائج الدراسة إلى تفوق مدخل مراكز التعلم في تنمية مهارات عمليات العلم الأساسية .

وفي الإطار ذاته ولتأكيد استثمار ذكاءات التلاميذ المعاقين سمعياً التي يمتلكونها في نواحي مختلفة ، وبظهور قوة فيها ، أشارت نتائج دراسة (سعيد حامد ، وأحلام الباز ، ٢٠٠٤) إلى فعالية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة في تنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم والاتجاهات نحو العلوم لدى التلاميذ الصم .

وفي ضوء تطوير صياغة مناهج العلوم لتتناسب مع قدرات واحتياجات التلاميذ المعاقين سمعياً استهدفت دراسة (عاطف عدلى ، ١٩٨٩) بناء منهج في العلوم للمرحلة الإعدادية للتلاميذ الصم في ضوء حاجاتهم ، يقوم على التكامل بين العلوم والبيئة ، وتم تجريب أحد وحدات المنهج بعنوان " التربية من مكونات البيئة " واستخدم في تدريسها الأنشطة العملية والبيئية ، وأشارت النتائج إلى فعالية الوحدة في زيادة تحصيل المفاهيم المجردة لدى التلاميذ . واستهدفت دراسة (نادى كمال ، وأحمد فوزى ، ١٩٩٠) استخدام مدخل المفاهيم في إعداد وحدة متكاملة تجمع بين العلوم والرياضيات للتلاميذ

المعاقين سمعياً بالصف الثامن الأساسى ، وأشارت النتائج إلى فعالية التكامل بين العلوم والرياضيات فى تحصيل التلاميذ المعاقين للمفاهيم العلمية والرياضية . كما أظهرت نتائج دراسة (رضا عبد القادر ، ١٩٩١) والتي استهدفت تطوير مناهج العلوم للتلاميذ المعاقين سمعياً بمرحلة التعليم الأساسى ، وبتجريب أحد وحدات المنهج " الكائنات الحية " فعالية الوحدة فى زيادة تحصيل التلاميذ الصم للمفاهيم المتضمنة عند المستويات المعرفية (تذكر - فهم - تطبيق) .

وفى إطار التأكيد على استخدام مصادر التعلم التكنولوجية (الكمبيوتر) كأحد الاتجاهات الحديثة فى التدريس ، أشارت العديد من الدراسات إلى أن استخدام الكمبيوتر ساهم فى تحسين تعليم التلاميذ الصم ، فأظهرت نتائج دراسة (محمد رضا ، ١٩٩٦) التى استهدفت إعداد برنامج فى التربية الأمنية باستخدام الكمبيوتر لتعليم الأطفال المعاقين سمعياً ، ولوالديهم بالقراءة والعصف الذهني ، تحسن الوعي الأمنى تجاه الأخطار والحوادث الطارئة ، التى يتعرض لها الطفل المعوق سمعياً . كما أثبتت نتائج دراسة (Martin, et al., 1999) فعالية استخدام الكمبيوتر لتدريس العلوم فى تنمية مهارات التفكير لدى التلاميذ الصم . وأكدت نتائج دراسة (عمرو صالح ٢٠٠٢) فعالية برنامج مقترح لتدريس العلوم باستخدام الكمبيوتر على تحصيل التلاميذ الصم بالصف الثانى الإعدادى للمفاهيم المتضمنة بوحدة " الكائنات الدقيقة والإنسان " وتنمية اتجاهاتهم نحو العلوم .

• الخصائص الجسمية واللغوية للمعاقين سمعياً :

تضع مشكلة التواصل التى يعانىها المعاقين سمعياً حواجز وعوائق كبيرة أمامهم لاكتشاف البيئة والتفاعل فيها ، وإذا لم يزود المعوق سمعياً باستراتيجيات بديلة للتواصل فإن الإعاقة السمعية قد تفرض قيوداً على النمو الحركى لديه ، كما أن فقدان السمع ينطوى على حرمان الشخص من الحصول على التغذية الراجعة السمعية ، مما يؤثر سلباً على وضعه فى الفراغ ، وعلى حركات جسمه ، فالأطفال المعاقين سمعياً تتطور لديهم أوضاع جسمية خاطئة ، كما أن نموهم الحركى متأخر مقارنة بالنمو الحركى للأطفال العاديين . (جمال الخطيب ، ١٩٩٨ ، ص ص ٨٩ - ٩٠)

ويمكن مراعاة الحاجات الجسمية واللغوية لدى الطلاب المعاقين سمعياً أثناء تعليم العلوم من خلال تدريب الحواس النشطة الأخرى غير حاسة السمع ، واستخدام أساليب التواصل الكلى التى تشمل التعبير الحركى والحسى والبصرى أثناء ممارسة الأنشطة التعليمية المختلفة ، كما يمكن تقديم أنشطة عملية تساهم فى تنمية مهاراتهم اليدوية والعملية ، وتساهم فى إدراكهم لبعض دلالات الألفاظ المتعلقة ببعض المفاهيم والظواهر العلمية والبيئية المحيطة بهم ، ومن ثم زيادة الحصيلة اللغوية لديهم .

• الخصائص الانفعالية والاجتماعية للمعاقين سمعياً :

للإعاقة السمعية تأثيرات سلبية على النمو الانفعالي ، فالمعاق سمعياً يعاني من الاكتئاب والحزن الشديد ، والتشاؤم ، كما يعاني بعض التلاميذ الصم من مشكلات سلوكية كالعدوان والسرقة وإيقاع الأذى بالآخرين والمخاوف والتمرد والعند ، كما أن المعاق سمعياً ليس لديه القدرة على مخالطة الآخرين ، والتفاعل معهم ، وعدم تحمل المسؤولية ، وعدم الثقة بالنفس ، والميل إلى الانطواء والعزلة والانسحاب ، والتمركز حول الذات والمفهوم السلبي عن الذات ، والعجز عن التواصل اللفظي ، الحيرة ، التبعية الاعتماد على الآخرين . (عبد الرحيم بخيت ، ١٩٨٨ ، ص ص ٤١٣-٤٢٠) (أحمد عفت ، ٢٠٠٤ ، ص ص ٣٣-٣٤)

وفي إطار مراعاة الاحتياجات النفسية والاجتماعية للطلاب المعاقين سمعياً أثناء تعليم وتعلم العلوم يمكن ممارسة الأنشطة التعليمية المختلفة من خلال استراتيجيات : التعلم التعاوني ، والعمل في مجموعات صغيرة ، فهذا يساهم في إكسابهم مهارات العمل الجماعي ، والتفاعل والتواصل مع الآخرين ويقلل من تمركزهم حول ذاتهم ، كما أن العمل الجماعي يشعر المعاق سمعياً بالأمان والحب ، ويخفف من الشعور بالقلق والخوف الذي يسيطر على ذاته. ويؤكد ذلك نتائج دراسة (عبد الرزاق سويلم ، خليل رضوان ، ١٩٩٩) التي توصلت إلى فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في تنمية مهارات الاتصال لدى التلاميذ الصم.

• التعلم التعاوني وتعليم العلوم لذوى الاحتياجات الخاصة :

عرف (Johnson & Johnson, 1997, p.32) التعلم التعاوني بأنه نوعاً من التعلم يأخذ مكانة في بيئة التعلم ، حيث يعمل التلاميذ معاً في مجموعات صغيرة تجاه إنجاز مهام أكاديمية محددة ، وأنها استراتيجية مناسبة لتحسين التحصيل المعرفي ، والمهارات المعرفية لدى التلاميذ.

كما عرف (Slavin, 1990, p.80) التعلم التعاوني بأنه طرق تدريس تعمل فيها مجموعات صغيرة متعاونة من الطلاب ذوى مستويات الأداء المختلفة ، وذلك لإنجاز مهمة تعليمية محددة لتحقيق أهداف مشتركة .

وعرف (Stephen, 1992, p.24) التعلم التعاوني بأنه استراتيجية تدريس ناجحة ، تستخدم مجموعات صغيرة غير متجانسة يتنافس فيها التلاميذ ويمارسون أنشطة تعليمية متنوعة للوصول إلى الفهم السليم للموضوع ، وكل تلميذ في المجموعة ليس مسئولاً فقط عن تعلمه ، وإنما مسئول عن تعلم بقية أعضاء المجموعة ، مما يسود جواً من التحصيل والإنجاز والمتعة أثناء التعلم .

ويرى (جابر عبد الحميد ، ١٩٩٩ ، ص ص ١٢٠-١٢١) التعلم التعاوني على أنه نموذج تدريس فريد لأنه يستخدم مهمة مختلفة أو عملاً مختلفاً وكذلك يستخدم المكافأة لتحسين تعلم التلاميذ ، وهذا يتطلب من التلاميذ أن يعملوا معاً في جماعات صغيرة ، وأن تراعى المكافأة الجهد الجمعي والجهد الفردي . وأن نموذج التعلم التعاوني يستند إلى تقليد تربوي يؤكد على التفكير الديمقراطي والممارسة الديمقراطية وعلى التعلم النشط ، وعلى السلوك التعاوني ، واحترام التنوع في المجتمعات المتعددة الثقافات ، كما أنه يستهدف تحقيق تأثيرات تعليمية أبعد من التعلم الأكاديمي ، وخاصة تنمية وتحسين القبول داخل الجماعة والمهارات الاجتماعية والجماعية .

ويشير (حسن حسين ، ٢٠٠٣ ، ص ص ٢٤٦-٢٤٧) إلى أن التعلم التعاوني أحد أنواع التعلم الصفي الذي يتم فيه تقسيم طلاب الصف إلى مجموعات تعاونية صغيرة ، ويتشارك أفراد كل مجموعة معاً في ممارسة مهمة تعليمية من خلال التفاعل المباشر فيما بينهم ، وتبادل الخبرات وتقديم العون ، والتغذية الراجعة لبعضهم .

وقد أوردت الأدبيات التربوية الكثير من مزايا التعلم التعاوني أوضحها كل من : (كوثر حسين ، ١٩٩٧ ، ص ٣١٧) ، (جابر عبد الحميد ، ١٩٩٩ ، ص ص ١١٤-١٤٥) ، (محمد السيد ، ٢٠٠٢ ، ص ٢٨٨) ، (حسن حسين ، ٢٠٠٣ ، ص ص ٢٦٣-٢٦٤) فيما يلي :

- 7 يؤدي إلى تنمية المهارات الاجتماعية لدى الطلاب والعلاقات الإيجابية بينهم .
- 7 ينمي اتجاهات الطلاب نحو المعلمين والمادة الدراسية والمدرسية .
- 7 يتحدى إمكانيات التلاميذ الأعلى قدرة ليساعدوا زملائهم الأقل قدرة .
- 7 ينمي قدرة المتعلم على حل المشكلات وتطبيق ما يتعلمه في مواقف جديدة .
- 7 ينمي المسؤولية الفردية والقابلية للمساءلة .
- 7 يرفع مستوى تحصيل الطلاب .
- 7 يؤدي إلى تحسن المهارات اللغوية والقدرة على التعبير .
- 7 ينمي القدرة على فهم وإتقان المفاهيم والأسس العامة .
- 7 يشبع الحاجات الأساسية للمتعلمين مثل : الحاجة للعب ، الحاجة للإنجاز ، الحاجة للتقدير ، الحاجة لتجنب الإخفاق ، الحاجة للدفاع عن النفس ، الحاجة للانتماء والتواد ، الحاجة للعطف ، الحاجة لمساعدة الآخرين والمعاودة .
- 7 يشبع الحاجات الأساسية لدى المعلمين مثل : الحاجة للإنجاز والتدريس الجيد ، الحاجة للتقدير والاهتمام الإيجابي ، الحاجة للمحبة والانتماء والتواد .

وعلى ضوء ما سبق يتضح أن التعلم التعاوني واستراتيجياته في مجال تعليم العلوم وتعلمها يتسم بمزايا عديدة أهمها نقل مركز العملية التعليمية من المعلم إلى المتعلم ، فهو أسلوب لتنظيم الصف أثناء ممارسة أنشطة التعلم والتفكير وإشباع الحاجات الأساسية للمتعلم من أجل تحقيق أهداف تعليم العلوم بالمستوى المطلوب .

وتتعدد استراتيجيات تنفيذ التعلم التعاوني داخل حجرة الدرس ، حيث تتفق هذه الاستراتيجيات في تقسيم طلاب الصف إلى مجموعات متعاونة يتناقشون ويتحاورون ، ويتبادلون الأفكار والمعلومات لإنجاز المهمة التعليمية ، بينما تختلف هذه الاستراتيجيات في إجراءات تنفيذها داخل قاعة الدرس ، ولقد أورد هاكل من (Johnson & Johanson, 1986, pp.38-42) ، (Sharan, 1990, p.87) ، (جابر عبد الحميد ، ١٩٩٩ ، ص ص ٨٨-٩٣) (محمد السيد ، ٢٠٠٢ ، ص ص ٢٨٥-٢٨٧) ، (أحمد النجدي وآخرون ٢٠٠٣ ، ص ص ٢٨٣-٢٨٩) ، (حسن حسين ، ٢٠٠٣ ، ص ص ٣٠٨-٣١٤) فيما يلي :

- 7 استراتيجة فرق التحصيل الطلابية -Student Teams Achievement Division Strategy (STAD).
- 7 استراتيجة الصور المقطوعة ، طريقة جيجسو Jigsaw Strategy .
- 7 استراتيجة الاستقصاء التعاوني Cooperative Investigation Strategy .
- 7 استراتيجة التعلم معاً Learning Together Strategy .
- 7 استراتيجة فرق الألعاب والمسابقات -Teams-Games-Tournaments Strategy .
- 7 استراتيجة فكر - زواج - شارك Think – Pair – Share Strategy .

وتعد استراتيجة فرق التحصيل الطلابية (STAD) من أكثر استراتيجيات التعلم التعاوني ملائمة لتعليم المعاقين سمعياً ، وذلك لمناسبتها لطبيعة ودرجة الإعاقة السمعية للمتعلمين المعاقين سمعياً ، وكذلك اختلاف مستوى التحصيل الأكاديمي لديهم ، والذي يساعد بدوره على تكوين مجموعات غير متجانسة من هؤلاء المتعلمين .

تم تطوير هذه الاستراتيجة على يد روبرت سلافين Slavin وأعوانه في جامعة جون هوبكينز ، وهي مباشرة وواضحة ، وتقوم على تقسيم طلاب الصف الدراسي إلى فرق ومجموعات مختلفة في المستوى التحصيلي بحيث تشمل كل مجموعة على طلاب مرتفعي التحصيل ، وطلاب متوسطي التحصيل ، وطلاب منخفضي التحصيل ، ويستخدم الطلاب أوراق عمل ، أو

أى أدوات للدرس والمذاكرة لكي يتقنوا المادة الأكاديمية، ويساعد الواحد منهم الآخرين على تعلم المواد من خلال المناقشة والحوار ، ويجب التلاميذ فردياً عن اختبارات قصيرة كل أسبوع أو مرتين في الأسبوع وتصحح هذه الاختبارات ، ويعطى لكل فرد درجة تحسن Improvement Score وتصدر نشرة كل أسبوع تحتوى على إعلان عن الفرق التى حصلت على أعلى تقديرات . (جابر عبد الحميد ، ١٩٩٩ ، ص ٨٨)

ويشير جابر عبد الحميد (١٩٩٩ ، ص ١١٨) أنه لتحقيق تعلم تعاونى جيد في فرق التحصيل الطلابية (STAD) يجب على المعلم مراعاة بعض الأمور عند إعداد وتنفيذ وإغلاق الدرس بهذه الاستراتيجية كما يلى :

• عند الإعداد :

- 7 يعد الشرح مستخدماً أساليب العرض الجيد ، ويعيد تعيين الفريق.
- 7 يهئ التلاميذ للاشتراك فى التعلم التعاونى بشرح المهارات التفاعلية الفعالة.

• أثناء التنفيذ :

- 7 يعرض ويشرح مستخدماً أساليب العرض الجيد .
- 7 يحدد أهداف الفريق ، يكلف الفريق بالتعيين ، يختبر التلاميذ ، يقدر إنجازات الفريق .

• عند الإغلاق :

- 7 يذكر التلاميذ بما تعلموه ، ويربط التعلم الحالى بالتعلم الماضى والمستقبلى.
- 7 يتيح الفرصة لاستخدام المعلومات استخداماً نافعاً .

ويحقق التعلم التعاونى باستراتيجياته المختلفة وأنشطته المتنوعة أداءً أكاديمياً عالياً ، ويؤكد على المهارات الاجتماعية والعلاقات داخل المجموعات وبين المجموعات ، مع تحسين تقدير الذات الفردى ، وهو يعنى بالتفاعل الاجتماعى للتلاميذ ، سواء المتميزون منهم ، أم ذو الإمكانات الأقل والتلاميذ أصحاب المشكلات الذين يصنفون أكاديمياً على أنهم أدنى من غيرهم ، كما أنه يؤكد على زيادة الوقت المخصص للعمل الأكاديمى ، وبذلك يقلل من الوقت الذى يستغل فى السلوك التخريبى أو العدوانى ، كما أنه يخلق اتجاهات إيجابية نحو المعلمين ، ومع التلاميذ بعضهم البعض ، كما يحسن اتجاهاتهم ومهاراتهم للعمل الجماعى مع الآخرين . (أحمد النجدى وآخرون ٢٠٠٣ ، ص ٢٩٢).

وانطلاقاً من أهمية تعليم التلاميذ المعاقين سمعياً فى مجموعات صغيرة وذلك لمقابلة تباين سرعة تعلمهم ، ونقص كفاياتهم الاجتماعية فى التواصل

يشير كل من (حسين مصطفى ، ١٩٨٦ ، ص٣٢) ، (حمدي أبو الفتوح ١٩٨٧ ، ص ص٢٢٠-٢٢٢) إلى حاجة التلاميذ المعاقين إلى مواقف تعليمية تنمي مهارات التعاون والتفاعل الاجتماعي لديهم ، وذلك لمساعدتهم على النضج الاجتماعي من ناحية ، وزيادة قدرتهم على التفاعل مع الآخرين من ناحية أخرى .

وتؤكد نتائج دراسة (Daris, 1977, p.1425) أن تعلم التلاميذ المعاقين سمعياً من خلال العمل الجماعي يكسر حاجز الاتصال بينهم ، كما أن مشاركة التلميذ المعاق سمعياً في الأنشطة الجماعية العملية المحسوسة يثير دافعيته للتعلم ، ويتيح لديه الفرصة لتنمية مهاراته العملية ، ومهارات الاتصال ، ومهارات التفكير المنطقي ومهارات حل المشكلات .

وتُعد استراتيجيات التعلم التعاوني أحد الاستراتيجيات التي تنمي السلوك التعاوني ، وتحسن العلاقات بين التلاميذ في الجماعة ، كما أنها تساعدهم في التعلم الأكاديمي ، وقد أشار جابر عبد الحميد (١٩٩٩ ، ص٨٦) إلى أن "Slavin" أكد على أن تلاميذ الصفوف الدراسية الذين تعلموا تعلمًا تعاونيًا تفوقوا تفوقًا ذا مغزى ودلالة على تلاميذ صفوف المجموعة الضابطة في التحصيل الأكاديمي ، وأن المشاركة النشطة في جماعات صغيرة ساعد هؤلاء التلاميذ على تعلم مهارات اجتماعية مهمة ، وفي نفس الوقت ساعدهم على تنمية اتجاهات ديمقراطية ومهارات تفكير منطقي . (جابر عبد الحميد ١٩٩٩ ، ص٨٦)

وتتضح أهمية التعلم التعاوني في أنه يمثل أحد مظاهر التفاعل الاجتماعي ونمط من أنماط السلوك الإنساني، حيث يشير إلى التعبير المشترك لشخصين أو أكثر في محاولة لتحقيق هدف مشترك. (أحمد النجدي وآخرون ، ٢٠٠٣ ص٢٨٢)

وفي مجال تعليم العلوم لذوي الاحتياجات الخاصة ، كان للتعلم التعاوني دوراً كبيراً في تحقيق أهداف هذا المجال ، حيث أشارت نتائج الدراسات إلى فعالية التعلم التعاوني باستراتيجياته المختلفة في رفع مستوى التحصيل الأكاديمي ، وتنمية الدافع للإنجاز ، وتقدير الذات ، والاتجاه ، ومهارات الاتصال ، ومهارات التفاعل اللفظي لدى المتعلمين ذوي الاحتياجات الخاصة فأشارت نتائج دراسة (Coral, 1995) إلى فعالية مدخل التعلم التعاوني في تطوير المفاهيم البيولوجية لدى التلاميذ المعرضين لخطر الفشل الأكاديمي (At Risk Student) ، وإثارة دافعيته للتعلم ودراسة مادة البيولوجي . كما أشارت نتائج دراسة (حسن محمد ، ١٩٩٦) إلى فعالية أسلوب التعلم التعاوني على التفكير الابتكاري والتحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي المتأخرين دراسياً في مادة العلوم . وتوصلت نتائج دراسة

(Lazarowitz & et al., 1996) إلى فعالية استراتيجية Jigsaw في التقدير الذاتي والتحصيل الأكاديمي لموضوع الخلية ، وزيادة دافعية التعلم للطلاب بطئ التعلم ، كما أسفرت نتائج دراسة (عبادة أحمد ، ١٩٩٧) عن فعالية التعلم التعاوني في تحصيل طلاب الصف الثاني الثانوي الصناعي في وحدة " أجهزة القياس والقياسات الكهربائية " ، وأنماط التفاعل اللفظي ، كما أشارت أن الطلاب الذين حققوا استفادة أكبر من هذه الاستراتيجية الطلاب الضعاف ، ثم المتوسطين ، يليهم المتفوقين . وأظهرت نتائج دراسة (Cunningham & Nobie, 1998) فعالية التعلم التعاوني في تدريس العلوم لمقابلة احتياجات التلاميذ بطئ التعلم . كما أظهرت نتائج دراسة (حمدي عبد العظيم ، ١٩٩٩) فعالية التعلم التعاوني في تحقيق بعض أهداف تدريس العلوم كالتحصيل والاتجاهات لدى الطلاب المعاقين سمعياً . وتوصلت دراسة (عبد الرزاق سويلم ، خليل رضوان ، ١٩٩٩) إلى فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في التحصيل ، ومهارات الاتصال ، والاتجاه نحو العلوم لدى التلاميذ الصم . كما أثبتت نتائج دراسة (حنان محمود ، ٢٠٠١) فعالية استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس وحدة " جسم الإنسان - الجهاز الحركي) في التحصيل وتنمية الاتجاه نحو العلوم للتلاميذ المكفوفين بالصف الأول الإعدادي . وأثبتت دراسة (نادية سمعان ، ٢٠٠٥) فعالية استراتيجية " فكر - زواج - شارك " في تدريس وحدتي " الحيوان في بيئتنا ، الإنسان والكون " على التحصيل والتفكير الابتكاري ، والدافعية للإنجاز لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي المعاقين بصرياً ، كما أشارت نتائج دراسة (ناهد عبد الراضي ، ٢٠٠٤) إلى فاعلية التعلم التعاوني في تدريس وحدة في الصوت للمعاقين سمعياً .

• أنشطة مقترحة لتعليم مفاهيم الصوت للمعاقين سمعياً :

من الأمور التي تبدو صعبة إلى حد كبير تعليم المعاقين سمعياً المفاهيم العلمية المتعلقة بموضوع الصوت ، حيث تكمن صعوبة ذلك في أن تلك الفئة من المتعلمين يفتقدون حاسة السمع التي يتم الاعتماد عليها بشكل أساسي في تلقي الصوت ، وتمييز نغماته ودرجاته ، وقد يتصور البعض أنه لا يجب أن نعلم هؤلاء المعاقين سمعياً أية مفاهيم علمية عن الصوت استناداً لصوبة ذلك لكن فقد حاسة السمع لا يعني بالطبع فقد باقي حواس المعاق سمعياً ، ومن ثم يمكن تحويل الخبرات المسموعة إلى خبرات مرئية ومحسوسة باللمس في تعليم هذه الفئة من المتعلمين المفاهيم العلمية المرتبطة بموضوع الصوت فيمكنهم ذلك ليس فقط من الفهم الصحيح للعديد من الظواهر العلمية اليومية المتعلقة بالصوت بل أيضاً يقلل من أنماط الفهم الخاطئ لديهم عن تلك المفاهيم .

وفيما يلي عرض لبعض الأنشطة العملية التعاونية المقترحة لتعليم بعض المفاهيم العلمية المرتبطة بموضوع الصوت للمعاقين سمعياً :

• المفهوم : ماهية الصوت :

لتعليم المعاق سمعيا كيف ينشأ الصوت وماهيته ، يتم إجراء الأنشطة التالية :

• نشاط (١) :

المواد والأدوات : غشاء بالونة ، علبة أو برطمان ، رباط مطاطي ، سكر ، صينية ملقعة خشبية



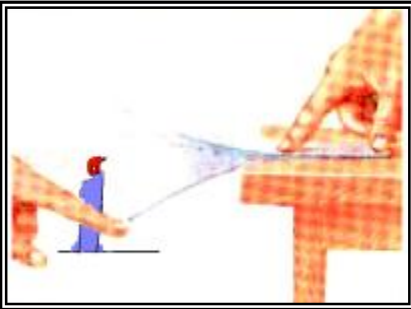
• خطوات العمل :

- 7 اصنع طبلا بمط غشاء البالونة فوق العلبة أو البرطمان كما بالشكل.
- 7 شد الرباط المطاطي (الأسلاك) حول العلبة لإبقاء الغشاء مشدودا.
- 7 انثرملقعة من السكر فوق غشاء الطبلية.
- 7 امسك صينية بالقرب من الطبلية ودق عليها بالملقعة بخفه .
- 7 صف ما يحدث لحبيبات السكر.
- 7 فسر سبب حركة حبيبات السكر.

يتوصل المتعلمين من ملاحظتهم لحركة حبيبات السكر فوق الطبلية عند دق الصينية بالقرب منها إلى أن هناك شيء ما صدر نتيجة الطرق على الصينية ، أثر على غشاء الطبلية فأدى إلى حركة حبيبات السكر ، فيوضح لهم المعلم أن هذا الشيء هو اهتزازات (ذبذبات) تنتشر بسرعة في الهواء المحيط في جميع الاتجاهات ، وعندما تصطدم بغشاء الطبلية يتذبذب فتبدأ حبيبات السكر في الحركة ، وأن هذه الاهتزازات هي موجات الصوت.

• نشاط (٢) :

المواد والأدوات : مسطرة من المعدن أو البلاستيك ، شمعة



• خطوات العمل :

- 7 ثبت طرف المسطرة التي أمامك على المنضدة كما بالشكل.
- 7 قرب لهب الشمعة عند طرف المسطرة .
- 7 حرك طرف المسطرة البعيد بأصبعك .

يلاحظ المتعلمين حركة لهب الشمعة عند تحريك طرف المسطرة ، ومنها يتوصلون إلى أن هناك اهتزازات نتجت من تحريك طرف المسطرة أدت إلى تحريك لهب الشمعة ، وأن هذه الاهتزازات هي موجات الصوت .

• نشاط (٣) :

المواد والأدوات : شوكة رنانة — كأس به ماء

• خطوات العمل :

- 7 تناول الشوكة الرنانة التى أمامك.
 - 7 أطرق الشوكة الرنانة بقوة على سطح المنضدة.
 - 7 قرب الشوكة الرنانة بعد ذلك من سطح الماء فى الكأس إلى أن تلامسه.
 - 7 ماذا تلاحظ على سطح الماء فى الكأس.
 - 7 هل يرتبط صدور صوت من الشوكة باهتزاز سطح الماء فى الكأس .
- يستنتج المتعلمين من ملاحظاتهم لاهتزاز سطح الماء بعد ملامسة الشوكة الرنانة أن هناك شيء صدر من الشوكة عند طرقها ، وظهر فى صورة موجات على سطح الماء عند ملامسة الشوكة له . وهنا يوضح المعلم للمتعلمين أن الاستنتاج الذى يمكن التوصل إليه من الأنشطة السابقة هو أن الصوت ينشأ من اهتزاز الأجسام المحدثه له .

• المفهوم : انتقال الصوت :

لتعليم المعاق سمعياً كيف ينتقل الصوت، يتم إجراء الأنشطة التالية:

• أولاً : انتقال الصوت فى الهواء :

• نشاط (١) :

المواد والأدوات : شمعة ، شفاط شرب المياه الغازية

• خطوات العمل :

- 7 ضع شمعة مشتعلة فوق المنضدة، ثم قف على بعد يتراوح بين (٦٠ سم - ٩٠ سم) منها.
- 7 انفخ اللهب فى تيار ثابت بخفة خلال شفاط شرب المياه الغازية .
- 7 ما ملاحظاتكم على لهب الشمعة .

يستنتج المتعلمين أن هناك علاقة بين حركة لهب الشمعة والنفخ فى الشفاط. ويوضح المعلم لهم أنه أثناء النفخ تتحرك دقائق الهواء كموجه وتوجه بواسطة الثقب نحو اللهب الذى (يضطرب) يتحرك عند وصول الموجه اليه ، ومنه نتوصل إلى أن الصوت موجات تنتشر فى الهواء.

• ثانياً : انتقال الصوت فى الأجسام الصلبة

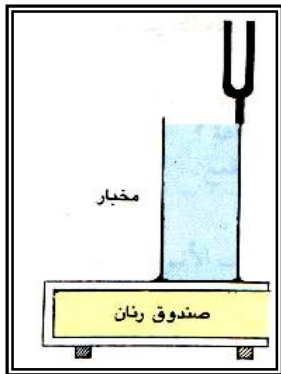
تهدف الأنشطة التالية إلى إثبات أن الصوت ينتقل فى الأجسام الصلبة.

• نشاط (١) :

المواد والأدوات: كأس به ماء، شوكة رنانة، صندوق رنان

• خطوات العمل :

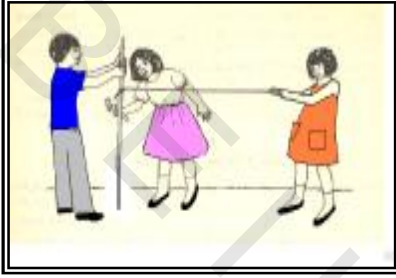
- 7 اطرق الشوكة الرنانة على الصندوق كما بالشكل.
- 7 ضع الشوكة الرنانة على حافة كأس به ماء.



- 7 صف ملاحظاتك على حركة الماء في الكأس .
7 هل يرتبط وضع الشوكة على حافة الكأس باهتزاز سطح الماء .
يوضح المعلم أن اهتزاز سطح الماء نتيجة وضع الشوكة الرنانة بعد طرقها على حافة الكأس دليل على أن الصوت ينتقل في الأجسام الصلبة .

• نشاط (٢) :

المواد والأدوات : حبل من القطن يبلغ من ٦ - ٩ أمتار ، عصا طويلة ، مطرقة



• خطوات العمل :

- 7 اربط احد طرفي الحبل في العصا كما بالشكل .
7 اطرق العصا بالمطرقة .
7 بماذا تشعر عندما تمسك بالطرف الآخر للحبل .
7 هل تشعر " بنبضات " أو " رجات " أو " صدمات " ؟

يوضح المعلم أن شعورهم بنبضات أو رجات عند الإمساك بطرف الحبل بعد الطرق على العصا بأن الصوت ينتقل خلال الأجسام الصلبة .

• ثالثاً: انتقال الصوت فى السوائل :

تهدف الأنشطة التالية إلى إثبات أن الصوت ينتقل فى السوائل

• نشاط (١) :

المواد والأدوات : كأس به ماء ، شوكة رنانة ، صندوق رنان



• خطوات العمل :

- 7 اطرق الشوكة الرنانة على الصندوق كما بالشكل .
7 قرب الشوكة الرنانة من سطح الماء فى الكأس إلى أن تلامسه .
7 ماذا تلاحظ على حركة الماء فى الكأس ؟
7 ما تفسيرك لحدوث تموجات على سطح الماء ؟

7 هل يرتبط حدوث التموجات على سطح الماء بصدر صوت ؟

يوضح المعلم أن سبب حدوث التموجات على سطح الماء بعد وضع الشوكة الرنانة هو أن الصوت ينتقل فى السوائل .

• نشاط (٢) :

المواد والأدوات : شمعة ، أنبوبتان من الورق المقوى من (٣٠ سم - ٩٠ سم) ، حوض عميق متسع

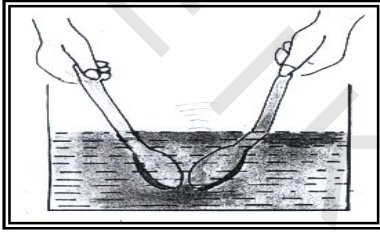
• خطوات العمل :

- 7 ضع قبضة يدك حول أحد طرفي أنبوبة الورق المقوى بإحكام كما بالشكل.
- 7 اصدر صوتاً داخل الأنبوبة دون السماح للهواء بالخروج .
- 7 أغمر أحد طرفي الأنبوبة الثانية في الحوض .
- 7 ضع شمعة أمام الطرف الآخر للأنبوبة .
- 7 ماذا تلاحظ على حركة الشمعة أمام طرف الأنبوبة ؟
- 7 هل يدل حركة لهب الشمعة على انتقال الصوت في الماء ؟

يوضح المعلم أن الصوت انتقل داخل الأنبوبة في الماء الذي من خلاله انتقل إلى الأنبوبة الثانية فتتحرك لهب الشمعة .

• نشاط (٣) .

المواد والأدوات : حوض عميق ، كمية من الماء ، ملعقتين من المعدن



• خطوات العمل :

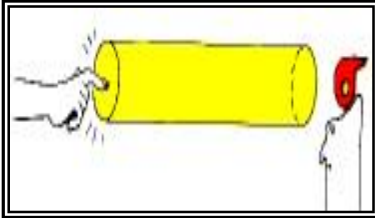
- 7 املاً حوضاً عميقاً بالماء كما بالشكل .
- 7 خذ الملعقتين المعدنيتين واطرق احدهما بالأخرى بقوة تحت سطح ماء الحوض .
- 7 ضع شمعة مشتعلة بالقرب من سطح الماء
- 7 ماذا تلاحظ على لهب الشمعة .
- 7 يوضح المعلم أن حركة لهب الشمعة عند طرق الملعقتين دليل على انتقال الصوت في السوائل .

• المفهوم : الموجات الصوتية :

الهدف من النشاط : إثبات أن الموجات الصوتية هي موجات طولية .

الأدوات : أنبوبة من الورق المقوى، قطعة من كيس نايلون، مقص، صمغ، شمعة ، طبق

رمل .



• خطوات العمل :

- 7 اصنع غطاء من قطع كيس النايلون على طرفي الأنبوب الورقي ، ثم الصقها عليها .
- 7 اصنع ثقباً في غطاء أحد طرفي الأنبوب .
- 7 أشعل شمعة وثبتها في طبق به قليل من الرمل .
- 7 قرب الطرف المثقوب من لهب الشمعة (٢-٣سم) .
- 7 اطرق بإصبعك على غطاء الطرف البعيد للأنبوبة بخفة .
- 7 ماذا تلاحظ على لهب الشمعة ؟
- 7 اطرق بإصبعك على غطاء الأنبوب بشدة ، ماذا تلاحظ على حركة لهب الشمعة ؟

يوضح المعلم أنه عند الطرق بشدة على غطاء الأنبوبة يهتز لهب الشمعة أكثر ، وذلك لأن الطرق طاقة تتحول إلى موجات تنتقل في الهواء ، وتعمل على حركة لهب الشمعة عند وصولها إليه ، الموجات الصوتية موجات طولية ، لأن الجسم المهتز يسبب حركة دقائق الهواء الواحدة ضد الأخرى في نفس الاتجاه ، فيسبب اضطراب(اهتزاز).

• المفهوم : انعكاس الصوت :

الهدف من النشاط : إثبات أن الصوت ينعكس .

الأدوات : أنبوب كرتون مقوى، ساعة تكاكة ، لوحة كرتون كبيرة ملساء (٤٠سم × ٣٠سم)، شمعة .



• خطوات العمل :

- 7 امسك لوحة الكرتون قائمة فوق المنضدة كما بالشكل .
- 7 ضع الأنبوبتين مائلتين بزاوية معينة مع اللوحة .
- 7 اترك فجوة حوالي ٦ سنتيمترات بين اللوحة وطرفي الأنبوبتين .
- 7 ضع الساعة المنبهة عند الطرف الأفقي لأحد الأنبوبتين .
- 7 ضع شمعة مشتعلة عند الطرف الأفقي للأنبوبة الأخرى كما بالشكل .
- 7 ماذا تلاحظ على لهب الشمعة ؟
- 7 هل تحرك لهب الشمعة نتيجة لصدور صوت من المنبه ؟
- 7 كيف انتقلت رنات الساعة عبر الأنبوبتين بالرغم من عدم اتصالهما ؟
- 7 ماذا تستنتج من ذلك ؟

يفسر المعلم سبب حركة لهب الشمعة بانعكاس موجات الصوت عندما تصطدم بحائط وبما أن الصوت عبارة عن اهتزازات أو موجات تنتشر في الهواء ، وعندما تصطدم هذه الموجات بحاجز معين مثل حبل أو صخرة كبيرة أو جدار كبير ، فإنها تنعكس في الاتجاه المضاد ، ويصل الصوت المنعكس إلى أذنك فتسمعه (يظهر في حركة لهب الشمعة) ويسمى هذا الصوت المنعكس بالصدى

• المفهوم : تباين الأصوات :

• أولاً : شدة الصوت :

المواد والأدوات : طبله - مطرقة - كمية من السكر .



• خطوات العمل :

- 7 ضع حبيبات السكر على الطبله كما بالشكل .
- 7 اطرق غشاء الطبله بقوة
- 7 ماذا تلاحظ على حبيبات السكر ؟
- 7 اطرق غشاء الطبله طرقات خفيفة ، ماذا تلاحظ على حركة حبيبات السكر ؟
- 7 ما الفرق بين حركة حبيبات السكر في الطريقة القوية والطريقة الخفيفة ؟

يوضح المعلم ان السبب في اختلاف حركة حبيبات السكر يرجع إلى أن : الطرق القوي يعمل على تحريك حبيبات السكر بشدة (يعطى صوتاً قوياً) . والطرق الضعيف يعمل على تحريك حبيبات السكر بخفة (يعطى صوتاً ضعيفاً) . ولذلك فإن الخاصية التي يمكن بها تمييز الأصوات من حيث القوة والضعف تعرف " بشدة الصوت"

• ثانياً : درجة الصوت

• نشاط (١) :

الهدف من هذا النشاط: تعرّف مفهوم درجة الصوت .
المواد والأدوات : ثلاث شوكلات رنانة مختلفة فى ترددتها – كمية من السكر .

• خطوات العمل :

- 7 اطرق كل شوكة رنانة من الشوكلات الثلاث على انفراد على المنضدة .
- 7 ضع الشوكة التى لها أكبر تردد على صندوق الرنين بعد طرقها بالقرب من حبيبات السكر .
- 7 ماذا تلاحظ على حركة حبيبات السكر ؟
- 7 هل تهتز حبيبات السكر وترتفع إلى أعلى ؟
- 7 قرب الشوكة الثانية التى لها تردد صغير بعد طرقها من حبيبات السكر .
- 7 ماذا تلاحظ على حبيبات السكر ؟
- 7 هل تهتز حبيبات السكر وترتفع ارتفاعاً قليلاً ؟
- 7 قرب الشوكة الثالثة التى لها أصغر تردد بعد طرقها من حبيبات السكر .
- 7 ماذا تلاحظ على حبيبات السكر ؟
- 7 هل تهتز حبيبات السكر مقارنة بالحالة الأولى والثانية ؟
- 7 ماذا تستنتج من ذلك ؟

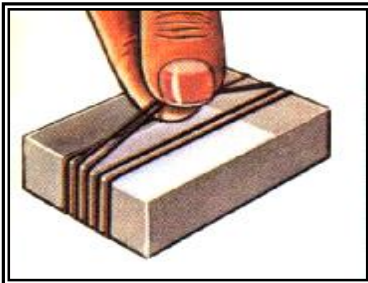
يوضح المعلم الاستنتاجات التالية:

- 7 الشوكة ذات التردد الأكبر ينشأ عنها صوت حاد ، وهذا يفسر سبب اهتزاز حبيبات السكر بشدة وارتفاعها إلى أعلى .
- 7 الشوكة ذات التردد الأقل ينشأ عنها صوت غليظ ، وهذا يفسر سبب اهتزاز حبيبات السكر ببطء ، وعدم ارتفاعها مثل الحالة الأولى .

• نشاط (٢) :

الهدف : إثبات أنه كلما زاد تردد الصوت زادت درجته أو حدته .
المواد والأدوات : علبة كرتون فارغة – شرائط مطاطة (أساتك) – دبابيس .

• خطوات العمل :



- 7 انقب فتحة مستديرة كبيرة فى علبة كرتون مجوفة كما بالشكل .
- 7 قم بطي قطعة كرتون وثبتها فوق العلبة (قطعة خشب).
- 7 ثبت عدة دبابيس فى جانبى العلبة .
- 7 شد رباطات مطاطية (أساتك) قوية عبر طرفى العلبة ثم لفها حول الدبابيس . كما بالشكل .
- 7 غير شد الرباطات المطاطة من خلال قطعة الخشب بحيث يكون أحدهما مشدوداً جيداً ، والثانى أقل فى الشد ، والثالث أكثر ارتخاءً .
- 7 انقر الرباط الأول ، بماذا تشعر ؟

- 7 انقر الرباط الثاني ، بماذا تشعر ؟
 7 انقر الرباط الثالث ، بماذا تشعر ؟
 7 كيف يمكن أن تكون درجة الصوت الصادرة من الأربطة المطاطية الثلاثة ؟
 7 ماذا تستنتج من ذلك ؟
 يوضح المعلم الاستنتاجات التالية :
 7 كلما زاد شد الرباط المطاط (الأسك) كلما كانت درجة الصوت أعلى (حدثه ونغمته أعلى) ... (حاد) .
 7 كلما كان الرباط المطاط أكثر ارتخاء كلما كانت درجة الصوت أقل (حدة ونغمته منخفضة) ... (غليظ) .

• نشاط (٣) :

الهدف : تعرّف درجة الصوت .
 الأدوات : خمس زجاجات متشابهة فى الحجم والشكل – ماء ملون .



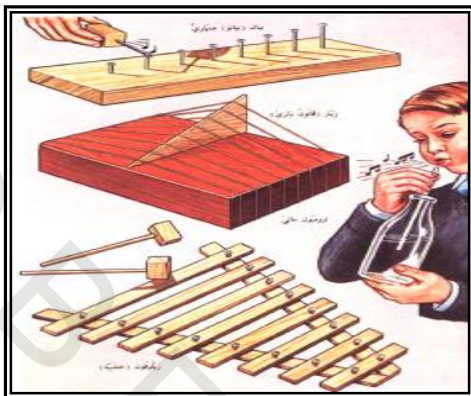
• خطوات العمل :

- 7 املاً إحدى الزجاجات قريباً من فوهتها
 والثانية أقل من الأولى ، والثالثة أقل
 وهكذا مع ترك الزجاجاة الخامسة
 فارغة من الماء كما بالشكل .
 7 انفخ فى فوهة كل زجاجة .
 7 بماذا تشعر أثناء النفخ فى كل زجاجة ؟
 7 هل كمية الهواء الذى يخرج من
 الزجاجاة رقم (١) مثل كمية الهواء فى
 الزجاجاة رقم (٢) ، (٣) ، (٤) أثناء
 النفخ .
 7 هل يمكن أن تصدر أصواتاً أثناء النفخ فى الزجاجات ؟
 7 هل ترتبط كمية الهواء الموجودة فى الزجاجات بدرجة الصوت الصادر منها من
 حيث علوه وانخفاضه ؟
 7 هل يمكن أن تكون درجة الصوت الصادر أثناء النفخ فى الزجاجات واحدة
 (متساوية)؟
 7 هل الأصوات الصادرة عن الزجاجات تكون متشابهة ؟
 7 من خلال كمية الهواء (العمود الهوائى) الموجود بالزجاجات أيهما يصدر صوتاً
 عالياً ، وأيهما يصدر صوتاً منخفضاً أثناء النفخ ؟
 ماذا تستنتج ؟

يوضح المعلم الاستنتاجات التالية :
 7 كلما زادت كمية الهواء كلما كان الصوت الصادر عالياً .
 7 كلما نقص طول عمود(كمية الهواء) كلما كان الصوت منخفضاً .

• نشاط (٤) :

بناء على ماسبق عرضه من الأنشطة المتعلقة بخصائص الصوت يطلب المعلم من
 التلاميذ المعاقين سمعياً تصميم آلات موسيقية متبعين الخطوات التالية ، والأشكال التخطيطية
 للآلات الموسيقية التى أمامهم:



- 7 (١) البيانو : استخدام قطعة خشبية
ومسامير مختلفة الطول .
- 7 (٢) القانون الوتري : استخدم
أشرطة مطاطية متماثلة ولكن
مختلفة الأطوال .
- 7 (٣) الزيلفون المسماري : استخدم
المسامير والقطع الخشبية الأقل
طولا .
- 7 (٤) الترومبون المائي : من خلال
النفخ عبر فواهة الأنبوب بتقصيره
وإطالته ، وذلك للتحكم في طول
العمود الهوائي (كمية الهواء)
والحصول على طبقات نغم
مختلفة.

شاهد الآلات التي لدى فريق الموسيقى بالمدرسة ، وقارن بينها وبين الآلات التي قمت بتصميمها من حيث التركيب وطريقة العزف ، واعرضها على معلمك أعلم الموسيقى بالمدرسة .

وعلى ضوء العرض السابق يوصى الباحثان بما يلي :

- 7 ضرورة تضمين وحدة عن مفاهيم " الصوت " بمقررات العلوم للتلاميذ المعاقين سمعياً لإزالة أنماط الفهم الخاطئ الامر بتبئة تلك المفاهيم لديهم ومساعدتهم على التوظيف الإيجابي لها فى حياتهم .
- 7 ضرورة استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني فى تدريس العلوم للتلاميذ المعاقين سمعياً لمساعدتهم على اكتساب المفاهيم العلمية عموماً ومفاهيم الصوت بوجه خاص .
- 7 ضرورة تبنى استراتيجيات وأساليب وأنشطة فى تعليم العلوم تعمل على تدريب الحواس الأخرى غير حاسة السمع لدى التلاميذ المعاقين سمعياً بهدف تحقيق اهداف تدريس العلوم لهذه الفئة ، خصوصاً مع المفاهيم التي تتطلب استخدام حاسة السمع للتعامل معها كمفاهيم موضوع الصوت.
- 7 ضرورة توفير الاشارات الخاصة بتعليم العلوم ، وكذلك الوسائل والأدوات المعينه التي يحتاجها المعاقين سمعياً لتعلم مفاهيم العلوم .

• المراجع :

- ١- أحمد النجدي ، علي راشد ، منى عبد الهادي (٢٠٠٣) : طرق وأساليب واستراتيجيات حديثة في تدريس العلوم ، ط١ ، القاهرة ، دار الفكر العربى .
- ٢- أحمد عفت قرشم (٢٠٠٤) : مهارات التدريس لمعلمي ذوى الاحتياجات الخاصة - (النظرية والتطبيق) ، ط١ ، القاهرة ، مركز الكتاب للنشر .
- ٣- أحمد فوزى نصر (١٩٨٨) : " استخدام بعض وسائل التعليم البصرية فى تدريس العلوم لتلاميذ الصف السابع من الحلقة الأولى للتعليم الأساسى بمدارس المعوقين سمعياً وأثر ذلك على التحصيل الدراسى والاتجاهات العلمية " ، مجلة كلية التربية بأسوان ، جامعة أسوط ، العدد ٢ .

- ٤- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٩): استراتيجيات التدريس والتعلم، ط١، القاهرة، دار الفكر العربى .
- ٥- جمال الخطيب (١٩٩٨) : مقدمة فى الإعاقة السمعية، ط١، الأردن، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
- ٦- حسن حسين زيتون (٢٠٠٣) : استراتيجيات التدريس رؤية معاصرة لطرق التعليم والتعلم ، ط١ ، القاهرة ، عالم الكتب .
- ٧- حسن محمد العارف (١٩٩٦) : " أثر استخدام أسلوب التعلم التعاونى على التفكير الابتكارى والتحصيلى الدراسى لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى المتأخرين دراسيا فى مادة العلوم "، المؤتمر الثامن للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، مناهج المتفوقين دراسيا والمتأخرين ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ٢٥-٢٦ سبتمبر .
- ٨- حسين مصطفى عبد الفتاح (١٩٨٦) : الطفل الأصم تعليمه وطرق التخاطب معه القاهرة ، الإدارة العامة للتربية الخاصة بوزارة التربية والتعليم .
- ٩- حمدى أبو الفتوح عطيفة (١٩٨٧) : " تعليم العلوم للمعوقين فى مصر : واقع - مشكلاته - مقترحات لزيادة فعاليته "، مجلة كلية التربية ، العدد ٨، الجزء ٤ المنصورة ، كلية التربية بجامعة المنصورة .
- ١٠- حمدى عبد العظيم البنا (١٩٩٩) : " فعالية استخدام استراتيجية التعلم التعاونى فى التحصيل والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى رسالة ماجستير قدمت إلى كلية التربية بأسوان ، جامعة جنوب الوادى .
- ١١- حنان محمود محمد عبده (٢٠٠١) : " أثر استخدام استراتيجية التعلم التعاونى فى تدريس العلوم للطلاب المكفوفين بالحلقة الثانية من التعليم الأساسى وتنمية اتجاهاتهم نحو دراسة العلوم "، المؤتمر العلمى الخامس للجمعية المصرية للتربية العلمية التربية العلمية للمواطنة، الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحرى، أبو قير بالإسكندرية ، ٢٩ يوليو - ١ أغسطس ، المجلد ٢ .
- ١٢- رفعت محمود بهجات (٢٠٠٢) : " فعالية مدخل مراكز التعلم فى تدريس العلوم للتلاميذ المعاقين سمعياً بالصف السادس الابتدائى "، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، مجلد ١٦ ، العدد الأول .
- ١٣- رفعت محمود بهجات (٢٠٠٤) : أساليب التعلم للأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة ط١ ، القاهرة ، عالم الكتب .
- ١٤- زكريا أحمد الشربيني (٢٠٠٤) : طفل خاص بين الإعاقات والمتلازمات - تعريف وتشخيص ، ط١ ، القاهرة ، دار الفكر العربى .
- ١٥- سعيد حامد محمد ، أحلام الباز حسن (٢٠٠٤) : " فعالية برنامج قائم على الذكاءات المتعددة فى تنمية المفاهيم العلمية وعمليات العلم والاتجاهات نحو العلوم لدى التلاميذ الصم "، المؤتمر العلمى الثانى للجمعية المصرية للتربية العلمية ، الأبعاد الغائبة فى مناهج العلوم بالوطن العربى، فندق المرجان - فايد - الإسماعيلية ٢٥-٢٨ يوليو، المجلد ١ .
- ١٦- سهام السيد صالح (١٩٩١) : أثر استخدام الأنشطة العملية على تحصيل الطلاب الصم البكم بالحلقة الثانية من التعليم الأساسى فى العلوم واتجاهاتهم نحو العلوم رسالة ماجستير قدمت إلى كلية التربية بشبين الكوم ، جامعة المنوفية .

- ١٧- شكرى سيد أحمد ، وضحة علي السويدى (١٩٩٠) : " الحاجات التدريبية لدى معلمى ومعلمات التربية الخاصة فى دولة قطر " ، المؤتمر العلمى الثانى للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، إعداد المعلم التراكمات والتحديات ، ١٥-١٨ يوليو .
- ١٨- عادل السيد سرايا (٢٠٠١) : فعالية استخدام الموديولات التعليمية المصورة ومتعددة الوسائط فى تنمية التحصيل الدراسى والاتجاه نحو الكمبيوتر لدى التلاميذ الصم " ، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، مجلد ١٥ ، العدد ٢ .
- ١٩- عاطف عدلى فهمى (١٩٨٩) : " بناء منهج فى العلوم للمرحلة الإعدادية المهنية بمدارس الأمل للصم بمصر فى ضوء طبيعة إعاقه الأصم وحاجاته " ، رسالة ماجستير قدمت إلى كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- ٢٠- عبادة أحمد الخولى (١٩٩٧) : " أثر استخدام التعلم التعاونى فى تدريس مقرر الأجهزة والمعدات الكهربائية لتلاميذ الصف الثانى الثانوى الصناعى على التفاعل اللفظى وتحصيلهم الدراسى " ، مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، الجزء ١٤ ، العدد ١٣ .
- ٢١- عبد الرحيم بخيت عبد الرحيم (١٩٨٨) : " تفضيل الشكل كأسلوب فارق بشخصية الأطفال الصم وضعاف السمع وأثر استخدام الإرشاد باللعب فى خفض الاستجابة العصبائية " ، المؤتمر السنوى الأول للطفل المصرى ، المجلد ٢ ، القاهرة ، مركز دراسات الطفولة بجامعة عين شمس .
- ٢٢- عبد الرزاق سويلم همام ، خليل رضوان خليل (١٩٩٩) : فعالية استراتيجية مقترحة فى التعلم التعاونى على التحصيل ومهارات الاتصال والاتجاهات نحو العلوم لدى التلاميذ الصم " ، مجلة البحث فى التربية وعلم النفس ، كلية التربية ، جامعة المنيا ، مجلد ١٤ ، العدد ٣ .
- ٢٣- عبد المطلب أمين القريبى (١٩٩٦) : سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم ، القاهرة ، دار الفكر العربى .
- ٢٤- عبد المنعم الميلادى (٢٠٠٥) : سيكولوجية الصم والبكم ، الإسكندرية ، مؤسسة شباب الجامعة .
- ٢٥- عثمان لبيب فراج (٢٠٠٢) : " التكنولوجيا المتطورة لخدمة برامج التربية الخاصة وتأهيل المعوقين " ، مجلة الطفولة والتنمية ، المجلس العربى للطفولة والتنمية ، المجلد ٢ ، العدد ٧ .
- ٢٦- عمرو صالح عبد الفتاح (٢٠٠٢) : " أثر برنامج مقترح لتدريس العلوم باستخدام الكمبيوتر على تحصيل التلاميذ الصم بالمرحلة الإعدادية واتجاهاتهم نحو دراسة العلوم " ، رسالة ماجستير قدمت إلى كلية التربية ، جامعة المنيا .
- ٢٧- فتحية أحمد بطيخ (١٩٩٣) : " منهج مقترح فى الرياضيات للتلاميذ الصم بمدارس الأمل " ، رسالة دكتوراه قدمت إلى كلية التربية ، جامعة المنوفية .
- ٢٨- كمال سالم ، فاروق صادق (١٩٨٨) : الفروق الفردية لدى العاديين وغير العاديين ، القاهرة ، مكتبة الصفحات الذهبية .
- ٢٩- كوثر حسين كوجاك (١٩٩٧) : اتجاهات حديثة فى المناهج وطرق التدريس ، القاهرة ، عالم الكتب .

- ٣٠- ماهر إسماعيل صبري ، منى عبد المقصود (٢٠٠٧) : القصص الكاريكاتورية وأثرها في تعديل أنماط السلوك غير الصحي وتنمية الوعي به لدى الأطفال المعاقين سمعياً ، دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، المجلد الأول ، العدد ٤ ، أكتوبر .
- ٣٠- محمد السيد على (٢٠٠٢) : **التربية العلمية وتدرّيس العلوم** ، القاهرة ، دار الفكر العربى .
- ٣١- محمد رشدى أبو شامة (١٩٩٩) : " فعالية كل من الطريقة المعملية والعروض العملية فى تنمية بعض أهداف تدرّيس العلوم للطلاب الصم بالمرحلة الثانوية " رسالة ماجستير قدمت إلى كلية التربية ، جامعة المنصورة .
- ٣٢- محمد رضا البغدادى (١٩٩٦) : " برنامج التربية الأمانية باستخدام الكمبيوتر لتعليم الأطفال المعاقين سمعياً ولوالديهم بالقراءة والعصف الذهنى " ، **مجلة كلية التربية بأسوان** ، جامعة أسيوط ، العدد ١١ .
- ٣٣- مدحت محمد حسن سالم (١٩٩٨) : " أثر استخدام حقيبة تعليمية فى تحقيق أهداف تدرّيس العلوم لدى التلاميذ المعاقين سمعياً فى المرحلة الإعدادية المهنية " ، رسالة ماجستير ، قدمت إلى كلية التربية بالإسماعيلية ، جامعة قناة السويس .
- ٣٤- مراد صالح مراد (١٩٩٣) : " تدريب معلمى مدارس التربية الخاصة فى أثناء الخدمة - دراسة تقييمية " ، **مجلة كلية التربية بأسيوط** ، العدد ٩ ، المجلد ٢ .
- ٣٥- نادى كمال عزيز ، أحمد فوزى نصر (١٩٩٠) : " بعض المشكلات التى تواجه برنامج تأهيل معلمى المعوقين بالمرحلة الابتدائية من وجهة نظر المعلمين قبل الخدمة وأثناء الخدمة - دراسة ميدانية " ، **مجلة كلية التربية بأسوان** ، جامعة أسيوط ، العدد ٤ .
- ٣٦- نادية سمعان لطف الله (٢٠٠٥) : " أثر استخدام استراتيجية " فكر زواج شارك فى التحصيل والتفكير الابتكاري ودافعية الإنجاز لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائى المعاقين بصرياً " ، **مجلة التربية العلمية** ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، مجلد ٨ ، العدد ٣ .
- ٣٧- ناهد عبد الراضى نوبى (٢٠٠٤) : " فعالية استراتيجية التعلو التعاونى فى تدرّيس وحدة " الصوت " المقترحة على اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية بعض مهارات التفكير المنطقى والدافع للإنجاز لدى الطلاب المعاقين سمعياً " ، **مجلة البحث فى التربية وعلم النفس** ، مجلد ٨ ، العدد ١ .
- ٣٨- وزارة التربية والتعليم (١٩٩٥) : " بحوث ودراسات فى التربية الخاصة " ، **المؤتمر القومى الأول للتربية الخاصة** ، المفاهيم والمصطلحات .

- 39- Coral, H. (1995): "Motivating at-Risk Student", **Master of Art Research**, Saint Xavier University.
- 40- Coulter, T. (1993): " Hearing-Impaired Children's Understanding of Scientific Concepts: Airpressure-Casestudy", **Journal of British Association of Teacher of the Deaf**, Vol. 17, No.1.
- 41- Cunningham, C. & Nobie, S. (1998): EASI Street to Science and Math for K-12 Student, **Paper Presented at the CSUN Conference**, Los Angles CA.

- 42- Gearheart, B. & Weishahn, M. (1994): The Exceptional Children Communication Barrier”, **Journal of Research in Science Teaching**, Vol.196, No.4297.
- 43- Hallahan, D. Kauffman, J. (1978): **Expectional Children**, Englewood Cliffs, New Jersey, Prenlice, Hall.
- 44- Jonson, D. & Jonson, E. (1974): Student Cooperative, Competitive and Individualistic Attitudes and Attitudes Towards Schooling, **the Journal of Psychology**, Vol.12, No.100.
- 45- Jonson, D., & Jonson, R. (1986): **Learning Together and Alon, Cooperation, Competion and Individualization**, 2 Eidion, Englewood Gliffes, N. J, Prentice Hall.
- 46- Lazarowitz, R.; Yarroch, W. & Akerson, V. (1996): “Teaching Biology a Group Mastery Learning Modehigh School Students”, **International Journal of Science Education**, Vol.18, No.4.
- 47- Martin, R. & et al, (1997): **Teaching Science for All Children**, London, Ally and Bacon.
- 48- Moores, D. (2001): **Education the Deaf**, Fifth Edition, Boston, Houghton Mifflin Company.
- 49- Sharan, S. (1991): **Students Team Learning: Theory and Reasearch**, New York, Adivision of Green Wood Press, INC.
- 50- Slavin, R. (1990): **Cooperative Learning: Theorg Research and Practice**, Englewood Cliffs, N.Y, Prentice Hall.
- 51- Stephen, B. (1992): “Cooperative Learning Office of Educational Research and Improvement”, **Eric. A**, 428.
- 52- Trybus, R. & Karchmer, M. (1977): “School Achievement Scores of Hearing Lmpaired Children”, **American Annals of the Deaf**.
- 53- Yssldyke, J. Algozzine, B. (1990): **Introduction to Special Education**, Tow Edition, Boston, Houghton & Mifflin.

O
B
E
I
K
A
N
.
C
O
M

الباب الثاني:

بحوث ودراسات محكمة

O
B
E
I
K
A
N
.
C
O
M

البحث الأول:

تقييم مدى فاعلية معاهد التربية الخاصة بالملكة العربية
السعودية دراسية ميدانية لمعاهد المدينة المنورة في العام الدراسي
(١٤٢٧ - ١٤٢٨ هـ)

إعداد:

الدكتور / جمال مثقال مصطفى القاسم

أستاذ علم النفس التربوي المساعد

كلية التربية جامعة طيبة بالمدينة المنورة

O
B
E
I
K
A
N
.
C
O
M

"تقييم مدى فاعلية معاهد التربية الخاصة بالملكة العربية

السعودية .. دراسة ميدانية لمعاهد المدينة المنورة في العام

الدراسي (١٤٢٧ - ١٤٢٨ هـ)"

د / جمال مثقال مصطفى قاسم

• ملخص البحث :

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم مدى فاعلية معاهد التربية الخاصة في المدينة المنورة في المملكة العربية السعودية وذلك من خلال الإجابة على الأسئلة التالية:

7 ما مدى فاعلية معاهد التربية الخاصة في المدينة المنورة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر العاملين فيها؟

7 هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد العينة تعزى لمتغيرات المعهد والجنس والوظيفة؟

7 ما المشكلات التي تعيق تحقيق أهداف المعاهد التربوية والتعليمية من وجهة نظر العاملين فيها؟

ولهذا الغرض فقد تم تصميم أداة محددة استناداً إلى منحنى "التقييم المتجه نحو الإدارة"، وتتضمن الأداة خمسة مجالات (الإدارة ، المعلمون والاختصاصيون، المنهج ، أولياء الأمور، مبنى المعهد) ، تم استخدامها لجمع آراء عينة الدراسة والبالغ عددهم (٨٤) فرداً، تم اختيارهم من جميع معاهد التربية الخاصة في المدينة المنورة ومن أقسام الإشراف التربوي في مديريات التعليم للبنين والبنات.

تم استخدام التكرارات والنسب المئوية لتصنيف عينة الدراسة، كما استخدمت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للإجابة على سؤال الدراسة الأول، وكذلك استخدم تحليل التباين واختبار "شافيه" للإجابة على سؤال الدراسة الثاني، أما للإجابة على السؤال الثالث فقد استخدمت التكرارات والنسب المئوية لتحديد أهم المشكلات التي تؤثر في فاعلية المعاهد.

لقد أظهرت نتائج الدراسة كإجابة على السؤالين الأول والثاني أن المعاهد الستة كانت ذات فعالية متوسطة ، كما تبين أن هناك تبايناً بين المعاهد في مدى الفعالية على المجالات الخمسة كلا على حدة. كما أظهرت الدراسة أن

هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مدى فاعلية معاهد التربية الخاصة تعزى لمتغير المعهد في المجالات الأربعة (الإدارة والمنهج وأولياء الأمور والمبنى) باستثناء مجال المعلمون والاختصاصيون. كما تبين أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مدى فاعلية معاهد التربية الخاصة تعزى لمتغير الجنس في مجالي (أولياء الأمور، والمبنى) و لم يتبين وجود أية فروق ذات دلالة إحصائية في مدى فاعلية معاهد التربية الخاصة في مجالات (الإدارة والمنهج والمعلمون والاختصاصيون) تعزى للمتغير ذاته. كما أنه ليست هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مدى فاعلية معاهد التربية الخاصة تعزى لمتغير الوظيفة في المجالات الخمسة جميعها (الإدارة، والمعلمون والاختصاصيون، والمنهج، وأولياء الأمور، والمبنى) على أداة الدراسة. وكإجابة على السؤال الثالث فقد تم حصر عدد من المشكلات مثل : عدم توفر ميزانية للنشاطات، عجز في عدد الكوادر المتخصصة، قلة الدورات التدريبية للمعلمين والاختصاصيين، وغيرها.

Evaluating the Effectiveness of Special Education Institutes in Al-Madinah Al-Munawwarah, KSA

Abstract

This study aims at evaluating the effectiveness of Special Education Institutes in Al-Madinah Al-Munawwarah, Kingdom of Saudi Arabia, by answering the following questions:

1. How effective are the Special Education Institutes in Al-Madinah Al-Munawwarah according to their staff members?
2. Are there any statistically significant differences between the views of the sample relating to the institute, sex and job variables?
3. what are the problems hampering the fullfilment of the goals from the perspspective of their staff members?

For this purpose, a specific research tool has been designed based on management-oriented approach. The tool includes five fields (the administration, the teachers and specialists, the curriculum, the parents and the building) used to pool the views

of the research sample which includes 84 members chosen from all the special education institutes in Al-Madinah Al-Munawwarah and the educational supervision departments in the Educational Boards for Boys and Girls.

Repetitions and percentages have been used to describe the study sample, as have statistical means, and criterion deviations to answer the first question of the study. Discrepancy analysis and Chavet's test have been used to answer the second question. To answer the third question, repetitions and percentages have been used to determine the major problems affecting the effectiveness of the institutes.

The findings of the study indicate, as an answer to the first two questions, that the six institutes are of average effectiveness. It has become clear that there is a discrepancy between the institutes in the degree of effectiveness on all five fields respectively. The study has also shown that there are statistically significant differences in the effectiveness of the institutes in relation to the institute variable in the four fields of administration, curriculum, parents, and building), but not in the field of teachers and specialists. There are also statistically significant differences in the effectiveness of special education institutes in connection to the sex variable in the field of parents and building. There are, however, no statistically significant differences in terms of the special education institutes' effectiveness in the fields of administration, curriculum, teachers and specialists. There are also no statistically significant differences in the effectiveness of the institutes as to the job variable in all five areas (the administration, the teachers and specialists, the curriculum, the parents and the building).

As an answer to the third question, the problems delimited include the shortage in the budget for activities, in specialists, and in training courses for teachers and specialists, and the like.

• مقدمة:

تسعى المؤسسات منذ سبعينيات القرن الماضي إلى تحقيق معايير الجودة الشاملة في نوعية الخدمات التي تقدمها للمستفيدين منها على اختلاف فئاتهم وبأسلوب علمي دقيق - علما بأن سعي الإنسان نحو الإتقان في تأدية العمل كان مطلباً إنسانياً وحضارياً على مر العصور - ولتحقيق ذلك فقد أجريت العديد من الدراسات في كافة المجالات ومنها الصحية والتربوية والإدارية بهدف تحديد معايير الجودة في نوعية الخدمات المقدمة للمنتفعين والتي تعكس مدى فاعلية المؤسسات التي تلتزم بها ومدى نجاحها في تحقيق أهدافها. (سعيد، ١٩٩٧)

ويرتبط بمفهوم الجودة الشاملة عدة مفاهيم أو عناصر، فقد ذكر شو show (١٩٨٦) والمشار إليه في (سعيد، ١٩٩٧، ص ٤٢) " أن كلمة الجودة قد تشتمل على عدد من العناصر، منها على سبيل المثال: المساواة، الملاءمة، سهولة المنال، القبول، الكفاية، والفاعلية التي تعني: تحقيق الفائدة المرجوة على مستوى الفرد وعلى مستوى المنشأة أو حتى على مستوى المجتمع ككل". أما دافت (Daft 2000) فقد أكد أن الفاعلية عنصر هام يجب أن يتحقق في المؤسسات، ويقصد بها " ذلك المستوى الذي تتمكن فيه المؤسسة من تحقيق أهدافها المحددة. وقد اعتبر فنكاترامن Venkatraman (1986) أن الفاعلية التنظيمية هي بعد رئيس من الأبعاد المرتبطة بمفهوم الأداء الجيد للمؤسسة لأنه يعكس درجة نجاح المؤسسة وقدرتها في تحقيق أهدافها.

ويقصد بتقويم البرامج جمع بيانات ومعلومات عن برنامج معين لاتخاذ قرارات متعلقة به، كما أنه أسلوب منظم لتقدير جودة البرنامج وقيّمته وفائدته. كما يستخدم تقويم البرامج لعدة أغراض أو أهداف منها تقدير الاحتياجات، الاعتماد والمحاسبية وتقدير الفعالية وتقدير جودة البرنامج وتحديد إمكانية تعميم نتائج البرنامج. (الدريني، ٢٠٠٦)

إن الناظر إلى ميدان التربية الخاصة يدرك أن الفئات التي تتطوي تحت مظلتها تحتاج دون غيرها إلى رعاية متميزة ومضبوظة وفقاً لمعايير جودة محددة، لأن من أهم المبادئ التي تسعى التربية الخاصة إلى تطبيقها هو تقديم الخدمات لذوي الاحتياجات الخاصة وفقاً لبرامج تربوية محددة وهادفة تستثير قدراتهم للقيام بأفضل أداء لديهم مما يحقق أهداف تلك البرامج، ولكن لا بد لتلك البرامج من أن تكون ذات فائدة فعلية تظهر على شكل مخرجات مقبولة وفقاً لمعايير الحكم عليها، وقد لا يتحقق هذا على الدوام، فقد ذكر wagner (1991) أنه في أواسط الثمانينات بدأت التساؤلات تثار حول مدى استفادة

الأفراد ذوي الاحتياجات الخاصة من البرامج التي تقدم لهم، وذلك بعد أن أشارت دراسات عديدة إلى قصور واضح في تحقيق أهداف التربية الخاصة عبر الممارسات القائمة ؛ مما أدى إلى أن يتجه الاهتمام نحو نوعية البرامج المقدمة في مجال التربية الخاصة وأن لا يقتصر على زيادة عدد المستفيدين من تلك البرامج. (الصمادي، وآخرون. ١٩٩٨)

وفي شهر أغسطس من العام (١٩٩٤) عقدت في واشنطن ورشة عمل تحت عنوان " التقييم الشامل للبرامج والخدمات المقدمة للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة" حيث هدفت إلى تقييم الأثر والفاعلية لبرامج التربية الخاصة استنادا إلى نوعية البرامج والمخرجات الطلابية، وقد قُدمت في هذه الورشة (٢٨) ورقة عمل ناقشت قضايا تقويم برامج التربية الخاصة ومدى التزامها بالمعايير العلمية والتعليمات الخاصة، كما قدمت توصيات تخص ما هو مطلوب من تلك البرامج التي تنفذها المؤسسات والمراكز لمواجهة التحديات. (Schrag,1994)

لقد تنبّهت المملكة العربية السعودية إلى ضرورة الاهتمام بذوي الاحتياجات الخاصة منذ وقت مبكر، فقد تم إنشاء المعاهد التي تعنى بذوي الاحتياجات الخاصة بدأ بالمكفوفين منذ العام (١٣٨٠هـ) عندما أنشئ معهد النور للمكفوفين في الرياض، واستمرارا حتى بلغت في العام الدراسي ١٤٢٦ - ١٤٢٧ هـ (١٨٢) معهدا وبرنامجا و (٤٣٠) فصلا دراسيا يقدم الخدمات للمكفوفين في جميع المراحل المدرسية. وفيما يخص الصم، فقد بلغت في العام الدراسي ١٤٢٦ - ١٤٢٧ هـ (٣١٨) معهدا وبرنامجا. أما التي تعنى بالإعاقة العقلية فقد بلغت في العام الدراسي ١٤٢٦ - ١٤٢٧ هـ (٥٨٦) معهدا وبرنامجا. وللمتعديين الإعاقة بلغت في العام الدراسي ١٤٢٦ - ١٤٢٧ هـ (٣٦) برنامجا. وللتوحيدين وفي نفس العام فقد بلغت (٤٥) برنامجا. (مجلة التربية الخاصة ، ١٤٢٧هـ)

إن مقدار الاهتمام الذي توليه المملكة بميدان التربية الخاصة ، يستثير تساؤلا مهما، هل معاهد التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية ذات فاعلية وتحقق أهدافها التي من أجلها أنشئت بما يواكب مقدار الاهتمام الحكومي بها؟ ومن هنا جاءت فكرة الدراسة.

• مشكلة الدراسة :

تمثلت مشكلة الدراسة في محاولتها تقويم مدى فاعلية معاهد التربية الخاصة في المدينة المنورة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر العاملين فيها، والمشرفين التربويين على تلك المعاهد، وذلك بإجابتها عن الأسئلة التالية :

- 7 ما مدى فاعلية معاهد التربية الخاصة في المدينة المنورة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر العاملين فيها؟
- 7 هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد العينة تعزى لمتغيرات المعهد والجنس والوظيفة؟
- 7 ما المشكلات التي تعيق تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية والتدريبية للمعاهد من وجهة نظر العاملين فيها؟

• أهداف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- 7 تقييم مدى فاعلية معاهد التربية الخاصة والبرامج المنفذة فيها في المدينة المنورة.
- 7 تحديد المشكلات التي تعيق تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية والتدريبية للمعاهد.

• أهمية الدراسة ومبرراتها:

تكمن أهمية هذه الدراسة في:

- 7 أنها الأولى - حسب علم الباحث - التي ستلقي الضوء على فاعلية معاهد التربية الخاصة والبرامج المقدمة لذوي الاحتياجات الخاصة في المدينة المنورة.
- 7 أنها ستلقي الضوء على أهم المشكلات التي تعترض السير السوي لتلك المعاهد والبرامج المنفذة فيها.
- 7 أنها ستساعد متخذي القرار في اتخاذ القرارات المناسبة لتحسين مستوى الخدمات في تلك المعاهد ، وتطوير البرامج المنفذة فيها ، ومعالجة المشكلات التي تعترض نجاح تلك المعاهد والبرامج التي تقدمها للمتفهمين من ذوي الاحتياجات الخاصة.

• الإطار النظري:

تعني الفاعلية " ذلك المستوى الذي تتمكن فيه المؤسسة من تحقيق أهدافها المحددة". (Daft.2000). كما يقصد بتقويم البرامج جمع بيانات ومعلومات عن برنامج معين لاتخاذ قرارات متعلقة به ، كما أنه أسلوب منظم لتقدير جودة البرنامج وقيمه وفائدته. كما يستخدم تقويم البرامج لعدة أغراض أو أهداف منها تقدير الاحتياجات ، الاعتماد والمحاسبية وتقدير الفعالية وتقدير جودة البرنامج وتحديد إمكانية تعميم نتائج البرنامج. (الريني.٢٠٠٦)

وتكتسب تقويم فاعلية المؤسسات أهمية عظمى في كونها تعطي متخذي القرار معلومات دقيقة لتعديل أو تغيير البرامج أو الأهداف أو الأساليب

المتبعة في إدارة المؤسسات ، بما يتناسب واحتياجات الأفراد والمجتمع. وبناء على أهمية تقويم الفاعلية للمؤسسات والبرامج التربوية ؛ فقد ظهر العديد من نماذج تقييم البرامج التربوية التي تنفذ في المؤسسات التربوية بغرض تحديد مدى فاعلية تلك المؤسسات في تحقيق أهدافها وبالتالي الحكم على مدى النجاح الذي تحققه تلك المؤسسات، بحيث توجهت تلك النماذج في معظمها إلى تقييم عناصر البرامج باعتبارها مدخلات تؤثر بشكل مباشر في مخرجاتها، كالإدارة، والمعلمين، والمنهج ، والمبنى ، والتمويل والتدريب الذي يخضع له العاملون وأخيرا أولياء الأمور والمجتمع المحلي. وقد أشار وارثين وساندرس Worthen & Sanders (١٩٨٧) أنه خلال عقدي الستينيات والسبعينيات تم تطوير أكثر من (٥٠) نموذجا تقييميا.

وقد ذكر الكين Alkin (١٩٨٥) أن نماذج التقييم إما أنها تصف ما يفعله المقيمون ، أو أنها تحدد ما يجب أن يفعله. بمعنى أن مصطلح "نموذج" يمكن أن يستخدم بأسلوبين اثنين: الأول ، نموذج وصفي لما يجب أن يكون عليه البرنامج ، بحيث يتضمن مجموعة تعليمات وتوصيفات ، وممنوعات وأطر توجيهية تحدد كلها نمط التقييم المناسب وتحدد الطريقة الصحيحة للتعامل مع عملية التقييم. أما الثاني ، فهو نموذج وصفي لما هو واقع ويتضمن مجموعة من العبارات والتعميمات التي تصف وتتنبأ وتوضح النشاطات التقويمية. وبشكل عام فإن المقيمين مهتمون بتحديد القيمة أو الحالة الواقعية للأهداف أو الخدمات التي تقدمها البرامج التربوية. (Gwendolyn.2002)

ومن النماذج الهامة في تقييم المؤسسات التربوية نموذج كيرك باترك (Kirkpatrick) الذي ظهر لأول مرة عام (١٩٥٦) حيث يعتبر نموذجا كلاسيكيا أثر في توجيه تفكير التربويين نحو تحديد عملية التقييم وجعلها ذات معنى. وقد اقترح في هذا النموذج أربعة مستويات للتقييم تبدأ بالمستوى الأول وهو التجاوب ، ثم مستوى التعلم، فمستوى السلوك ، وأخيرا مستوى النتائج.

أما هاموند (Hammond) (١٩٧٣) فقد اقترح نموذجا ثلاثي الأبعاد على شكل مكعب، الوجه الأول يخص السلوك ويضم (المجال الإدراكي المجال النفس حركي ، المجال الوجداني) ، والوجه الثاني يخص التعليم ويضم (المنظمة، المحتوى ، المنهجية ، الوسائل، التكلفة) أما الثالث فيخص المعهد والذي يضم (الطلاب، المعلمين، الأخصائيين التربويين الأسرة والمجتمع المحلي). وتتفاعل الأبعاد الثلاثة معا بشكل تقاطعي بحيث يعكس التفاعل الإيجابي بين تلك الأبعاد فاعلية البرامج وفاعلية المعهد الذي ينفذها.

اقترح ألكين Alkin (١٩٧٣) نموذجاً بخمسة أبعاد للتقييم وهي التي تزود المختصين بالمعلومات الهامة لاتخاذ القرار وهي :

7 قياس الأنظمة : وفيه يتم وصف الحالة ووضع الأهداف ، وتحديد الحاجات التي لم تلبى، والمشكلات.

7 اختيار البرنامج : وفيه تقيم أساليب التخطيط لبرنامج.

7 وضع البرنامج قيد التنفيذ : وفيه تقيم عمليات التنفيذ.

7 تطوير البرنامج : وفيه يقيم مقدار التقدم في البرنامج.

7 التحقق من البرنامج : وفيه تقيم مخرجات البرنامج.

ومن النماذج المميزة نموذج ('CIPP') الذي طوره ستفليبم (Stufflebeam) (١٩٧٣) وفيه حدد أربعة أبعاد، هي:

7 السياق أو الإطار (Context): وفيه توصف الحالة وتحدد الاحتياجات التي لم تتحقق، والمشكلات وأهداف البرنامج.

7 المدخلات (Input): وفيه يتم تقييم وتحديد المواد والمنهجية اللازمة.

7 العمليات (Process): وفيه يتم تقييم سير البرنامج وفقاً لأهدافه، ويتم حصر نقاط القوة ونقاط الضعف فيه.

7 المخرجات (Product): وفيه يتم الحكم على نوعية المخرجات.

ومع انه لا توجد نماذج محددة للحكم على فاعلية معاهد التربية الخاصة أو تقييم أدائها إلا أنه يمكن تقييم برامج المؤسسات التربوية باتباع عدة خطوات ، هي : (Quinones & Loy. 1998)

7 الاطلاع المبدئي على البرنامج.

7 تحديد الهدف من التقييم.

7 تحديد ما الذي نرغب في معرفته؛ من خلال بناء أسئلة بحثية.

7 التعرف على المعلومات التي نحتاجها للإجابة على الأسئلة.

7 تصميم خطة التقييم.

7 جمع المعلومات والبيانات.

7 تحليل البيانات.

7 التوصل إلى النتائج وصياغتها بدقة والربط ما بين النتائج والواقع.

7 استخدام النتائج في تعديل البرنامج.

وسعياً وراء تصميم نموذج مناسب للمساعدة في تقييم فعالية معاهد التربية الخاصة فقد قام كل من ستفليم وألكين (Stufflebeam & Alkin) بتطوير منحى يدعى "منحى التوجه نحو الإدارة في التقييم (Management Oriented Approach)" حيث يعتمد هذا المنحى على النظم بحيث تتخذ القرارات حول مدخلات وعمليات ومخرجات العملية التربوية. ويعمل هذا النموذج على تصنيف الأشخاص الذين سيتعاملون مع نواتج عملية التقييم تبعاً للكيفية التي سيستفيدون منها من نتائج عملية التقييم. ويساعد هذا النموذج على التنبؤ بالعمليات التي تتبع في النظام التربوي ونواحي القصور في تصميمها وتطبيقها؛ الأمر الذي يزود المهتمين بالمعلومات اللازمة للحكم على تصميم العمليات التربوية والحكم على فاعلية إجراءات المتبعة، من أجل الوصول إلى نواتج العملية التربوية. (الصمادي، وآخرون. ١٩٩٨)

أن النموذج السابق يعتبر نموذجاً مناسباً لتقييم معاهد التربية الخاصة كونه يحكم على فاعلية معاهد التربية الخاصة ليس وفقاً لنوعية المخرجات (ذوي الاحتياجات الخاصة) بناءً على معايير محدد كالدراجات ، أو كدرجة إتقانهم للمواد التعليمية التي يدرسونها ، أو مقارنتهم بالعاديين الذين يماثلونهم في العمر ويمثلونهم في المراحل الدراسية استناداً إلى مبدأ الفروق الفردية ولكن بناءً على نوعية مجموعة من المدخلات والمتمثلة في الإدارة والمنهج والمعلمين وأولياء الأمور والتسهيلات ، بحيث أن مقدار الالتزام بها والتفاعل الناجح بينها ينعكس إيجابياً على المخرجات؛ وبالتالي يمكننا من تحديد مدى فاعلية المعهد ونجاحه في تحقيق أهدافه التي أنشأ من أجلها. وقد اعتمدت هذه الدراسة على هذا النموذج.

ولم تكن المملكة العربية السعودية بعد التوسع الهائل في تقديم الخدمات وإنشاء المعاهد التي تعنى بذوي الاحتياجات الخاصة بمنء عن تلك التطورات الخاصة بتقييم برامج ومعاهد التربية الخاصة ، حيث كانت توجهات وزارتي التعليم العالي والتربية والتعليم تتجه نحو دعم الدراسات التي تقيم تلك البرامج من خلال المخاطبات للجامعات وكليات المعلمين للقيام بمثل هذه الدراسات، إلا أن الدراسات في هذا المجال مازالت قليلة في المملكة العربية السعودية، وما زالت الحاجة قائمة لتلك الدراسات. (الموسى، ١٩٩٢)

• الدراسات السابقة:

أجرى (إبراهيم. ٢٠٠٦) دراسة بعنوان "تصور معلمي المعاقين عقلياً نحو برنامج إعدادهم في جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية" بهدف فحص مدى فعالية أحد مسارات البرنامج وهو تخصص الإعاقة العقلية وذلك بموجب تصور خريجي المسار الذين يمارسون فعلياً مهام تدريس المتخلفين عقلياً من الذكور والإناث. بلغت عينة الدراسة الفعلية (٣٩٠) معلماً

ومعلمة ممن يقومون بتدريس المعاقين عقليا ، ولقد تم تصميم استبانة لجمع البيانات المطلوبة مكونة من (٣٦) عبارة وقد كانت نسبة الاستبانات المستوفية للبيانات اللازمة (٦٥ %) . وقد أوضحت نتائج الدراسة أن خريجي مسار الإعاقة العقلية لقسم التربية الخاصة لديهم تصور يميل إلى الإيجابي نحو برنامج إعدادهم بشكل عام ، وأن أكثر الجوانب فعالية كان التدريب الميداني بمتوسط ٣,٦٥ من ٥ على مقياس ليكرت .

كما أجرى (الصمادي، وآخرون. ١٩٩٨) دراسة بعنوان "تقييم فاعلية مراكز التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة"، وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية مراكز التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة ، تكونت عينة الدراسة من جميع مراكز التربية الخاصة الحكومية والتطوعية وعددها (٨) مراكز، ومن جميع مديريها وعينة من معلميه وعددهم (٨٢) معلم ومعلمة. ولتحقيق هدف الدراسة صمم الباحثون أداة تكونت من (١١٩) فقرة. وقد أشارت النتائج إلى تفاوت تلك المراكز من حيث الفاعلية وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير المركز على الدرجة الكلية وعلى درجات الأبعاد الفرعية جميعا. كما كشفت الدراسة إلى أن أهم المشكلات كانت التباين في قدرات الطلاب ونقص الدورات التدريبية، وعدم اهتمام أولياء الأمور، الإدارة غير المؤهلة والغرف الصفية الضيقة.

وفي دراسة علي (١٩٩٦) بعنوان "دراسة تقييمية لمراكز الموهوبين الرياضية بمحافظة القاهرة" والتي هدفت إلى تقييم مراكز الموهوبين الرياضية بمحافظة القاهرة عن طريق دراسة مدى ما حققته من الأهداف التي وضعت لها، وتقييم طرق الاكتشاف المبكر للمواهب الرياضية المتبعة في المركز، وتقييم الرعاية المتكاملة للموهوب وتقييم الإمكانات المادية والبشرية. تم استخدام المنهج الوصفي وتم اختيار عينة البحث من المدرسين والإداريين عن طريق الحصر الشامل بمراكز الموهوبين الرياضية بمحافظة القاهرة فكان عدد المدرسين (٢٥) مدربا وعدد الإداريين (١٢) إداريا . أما المشرفين العلميين والموهوبين تم اختيار عينة منهم من المراكز قيد الدراسة فكان عدد المشرفين العلميين مشرفان علميان ، أما الموهوبين عددهم ١٧٥ موهوبا رياضيا ، تم جمع البيانات عن طريق الملاحظة، تحليل الوثائق (ميزانية - إمكانات - تغذية)، المقابلة الشخصية، الاستبيان. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود بعض القصور في ترجمة هذه الأهداف إلى أغراض تنفيذية وبعض القصور في وجود برنامج زمني لكل غرض من الأغراض، يوجد قصور في التنبؤ بمعدل الصفات البدنية للموهوبين دوريا.

وفي دراسة (الموسى. ١٩٩٢) والتي حملت عنوان "دمج الأطفال المعوقين بصريا في المدارس العادية" والتي هدفت إلى تقييم واقع دمج

المعوقين بصريا في المدارس العادية في المملكة العربية السعودية حيث كانت دراسة مسحية وصفية ذات طبيعة تقييمية قومت برنامج الدمج وحدثت العقبات التي تعيق الدمج ومقدار النجاح الذي حققه هذا البرنامج في تحقيق أهدافه.

أجرى ألكينس Elkins (١٩٨٧) دراسة بعنوان "تقويم الإمكانات الخاصة بذوي الاحتياجات الخاصة في أستراليا" حيث تم تقويم البرامج المعدة في مجال العلاج من خلال النشاط، وقد أجريت الدراسة على عينة من المعوقين في أستراليا، وقد استخدم لهذا الغرض أداة سكونيل التقييمية Schonell Evaluation Procedure (SEP) وقد أشارت النتائج إلى الحاجة إلى تطوير تلك البرامج وتحسينها.

وفي دراسة ميكلويد McLeod (١٩٨٥) بعنوان "تقويم فعالية التأهيل المهني التربوي للمعوقين" حيث أجريت هذه الدراسة في ولاية تكساس الأمريكية بهدف تقويم أهداف برامج التأهيل المهني التربوي للمعوقين والتي تمثلت في : مدى فاعلية التدريب من حيث المستوى المعرفي والتقني ومدى جاهزية المتخرجين لسوق العمل وتوفر الوظائف ، واقتراح منهجية مناسبة لتقديم خدمات التدريب للمعوقين. ولتحقيق هدف الدراسة تم تكوين فريق عمل لتقويم (١٩٦) برنامج في (١٠٠) مدرسة وذلك بمراجعة التقارير السنوية وبأخذ آراء الموظفين والعاملين في تلك المدارس. وقد أشارت النتائج إلى أن نسبة ٧٠% من العاملين في المدارس يشعرون بالرضا من مستوى تحقيق برامج التأهيل المهني التربوي للمعوقين لأهدافها.

• محددات الدراسة :

تتحدد نتائج هذه الدراسة بما يلي:
7 اقتصرت هذه الدراسة على معاهد التربية الخاصة النهارية والتي تقدم خدمات لفئات الإعاقة العقلية والسمعية والبصرية فقط في المدينة المنورة وعددها (٦) معاهد (٣) للذكور، و(٣) للإناث، في العام الدراسي (١٤٢٧ - ١٤٢٨ هـ).

7 اقتصرت هذه الدراسة على الأفراد المشرفين على المعاهد بشكل مباشر.
7 أداة الدراسة من حيث خصائصها العلمية كصدقها وثباتها، إضافة إلى ظروف تطبيقها.

• التعريفات الإجرائية :

7 **التقييم :** جمع بيانات ومعلومات عن المعاهد والبرنامج لاتخاذ قرارات متعلقة بها ، كما أنه أسلوب منظم لتقدير جودة المعاهد والبرنامج وقيمتها وفائدتها.

7 **الفاعلية** : ذلك المستوى الذي تتمكن فيه المؤسسة من تحقيق أهدافها المحددة.

7 **معاهد التربية الخاصة** : هي تلك المعاهد التي تقدم الخدمات التعليمية والتدريبية لذوي الاحتياجات الخاصة (العقلية ، السمعية ، البصرية) للفترة الصباحية ، دون تقديم خدمات المبيت.

• الطريقة والإجراءات:

• مجتمع الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من العاملين (معلمون، معلمات، مديرون، مديرات اختصاصيون) في معاهد التربية الخاصة الحكومية للبنين والبنات والتابعة لوزارة التربية والتعليم في المدينة المنورة والبالغ عددهم (١٤٨) موزعين في (٦) معاهد هي: (معهد التربية الفكرية للبنين ، معهد التربية الفكرية للبنات، معهد الأمل للصم للبنين، معهد الأمل للصم للبنات، معهد النور للمكفوفين للبنين، معهد النور للكفيفات للبنات). ومن المشرفين التربويين في مديرتي التعليم للبنين والبنات في المدينة المنورة والبالغ عددهم (٦) مشرف ومشرفة، وقد اشترط أن يكون المشرفون من ذوي الخبرة الميدانية المباشرة على المعاهد، وقد توفر هذا الشرط كون هناك مشرف ميداني لكل معهد يكون مقره إما المعهد أو المديرية. وبذلك يصبح عدد أفراد مجتمع الدراسة (١٥٤).

• عينة الدراسة:

تكونت عينة الدراسة من (٧٢) فرد تم اختيارهم بأسلوب سحب الأرقام وفقا لطريقة الاختيار العشوائي البسيط للمعلمين والمعلمات ، ومن (١٢) فرد تم اختيارهم بطريقة التعيين القصدي للمديرين والمديرات العاملين في معاهد التربية الخاصة والمشرفين العاملين في إدارة التعليم في المدينة المنورة ليصبح مجموع أفراد العينة (٨٤) فرد ، والتي تمثل نسبة تصل إلى (٥٤,٥ %) تقريبا من أفراد مجتمع الدراسة.

• أداة الدراسة:

بهدف تقييم مدى فاعلية معاهد التربية الخاصة؛ قام الباحث بتصميم أداة للدراسة على شكل استبانة تقوم عينة الدراسة بالاستجابة عليها اعتمادا على منحى التوجه نحو الإدارة في التقييم (Management Oriented) Approach الذي طوره كل من ستفليبم وألكين (Stufflebeam & Alkin) ، وكذلك بالرجوع إلى المصادر التالية:

7 الدراسات السابقة التي قامت بتقييم فاعلية مؤسسات التربية الخاصة مثل دراسة (الصمادي ، وآخرون. ١٩٩٨) التي أجريت لقياس فاعلية مؤسسات التربية الخاصة في الإمارات العربية المتحدة ، ودراسة

(درديان. ١٩٩٤) التي أجريت لقياس فاعلية مؤسسات التربية الخاصة في الأردن.

7 استشارة المشرفين التربويين في مديرتي تعليم البنين والبنات في المدينة المنورة.

7 الدليل الوطني لترخيص المؤسسات التعليمية في الأردن. والذي كان الباحث عضواً في لجنة صياغته.

7 خبرته السابقة في إدارته لمدرسة الأمل للصم، وإشرافه على برنامج ضعاف البصر، وكمشرف تربوي في مديرية التربية الخاصة في الأردن.

7 بعض الكتب الخاصة بالتصميم المعماري لمؤسسات ومعاهد التربية الخاصة.

تكونت أداة الدراسة من (١٢٠) فقرة تمت صياغتها على شكل عبارات ذات اتجاه إيجابي بحيث غطت مجالات الدراسة الخمسة الرئيسية (الإدارة المعلمون والاختصاصيون، المنهج ، أولياء الأمور، المبنى) ، وقد طلب من عينة الدراسة الإجابة عليها وفقاً لمقياس متدرج من (٣ - ٠) بحيث تمنح (٣) درجات للفقرة التي تنطبق بشكل كبير و (٢) درجة للفقرة التي تنطبق بشكل متوسط و (١) درجة للفقرة التي تنطبق بشكل قليل و (٠) للفقرة التي لا تنطبق مطلقاً. كما وتضمنت الأداة خمس أسئلة مفتوحة تعبر عن المجالات الخمسة وذلك لإتاحة الفرصة للمستجيبين للتعبير الحر عن رأيهم فيما يخص المشكلات المرتبطة بكل مجال.

ولقد كان التركيز على أن تقيس الفقرات جوانب محددة ضمن كل مجال من المجالات ، فقد قاست في مجال الإدارة من خلال (٢٤) فقرة يجب عليها المعلمون والمشرفون تأهيل وتخصص وخبرة الإداريين، تطبيق الإدارة لمبادئ التربية الخاصة في المعهد، إشراف ومتابعة الإدارة لسير العملية التعليمية ، الكيفية التي تعالج بها الإدارة مشكلات التلاميذ والمعلمين ومساهمتها في حلها. وقاست في مجال المعلمين والاختصاصيين من خلال (٣٥) فقرة يجب عليها المديرون والمشرفون تأهيل وتخصص وخبرة المعلمين والاختصاصيين ، أساليب التدريس ، إدارة الفصل ، أساليب تعديل السلوك ، الخطط والبرامج التعليمية والتربوية، أساليب متابعة التلاميذ وتقييمهم وتشخيصهم، نمط العلاقة مع إدارة المعهد ومع أولياء الأمور. وكذلك قاست في مجال المنهج من خلال (٢٠) فقرة يجب عليها المعلمون والمشرفون ملائمة المنهج للتلاميذ وتغطيته لحاجاتهم واهتماماتهم، ووضوح أهدافه، وتنوع نشاطاته، وإمكانية انجاز محتوى المنهج في الفترة الزمنية

المقررة له ، وقدرة المعلمين والتلاميذ على التعامل معه ، ومدى الاستفادة منه. أما في مجال أولياء الأمور فقد قاست من خلال (١٧) فقرة يجيب عليها المعلمون والمديرون دور الإدارة والمعلمين في تفعيل دور أولياء الأمور في دعم المعهد ، ومستوى تجاوب المعهد مع اقتراحاتهم، ومستوى التواصل معهم. وأخيرا وفي مجال المبنى فقد قاست من خلال (٢٤) فقرة يجيب عليها المعلمون والمديرون تختص بواقع المعهد ومدى مناسبته للتلاميذ وسهولة الوصول إليه ، وكفاءة التجهيزات ، ومناسبة الفصول والأثاث لفئات ذوي الاحتياجات الخاصة.

وللتأكد من إمكانية استخدام هذه الأداة من حيث صدقها وثباتها، فقد تم عرضها على عدد من المحكمين من ذوي الاختصاص (الملحق رقم ١) وبناء على الملاحظات تم تعديل الأداة ؛ وهذا يمنح الأداة صدقا مقبولا لتطبيقها.

وفيما يخص الثبات فقد تم استخدام معادلة (كرونباخ ألفا / Cronbach Alpha) للتحقق من الاتساق الداخلي لفقرات الأداة باستخدام البيانات التي جمعت من أفراد العينة، ولقد جاءت النتائج كما هي موضحة في الجدول رقم (١):

الجدول رقم (١): ثبات أداة الدراسة للمجالات وفقا لمعادلة كرونباخ ألفا

ألفا	المجال
٠.٩٤٢	الإدارة
٠.٨٧٢	المعلمون والاختصاصيون
٠.٩٤٠	المنهج
٠.٩٣٣	أولياء الأمور
٠.٨٧٨	المبنى

وهذه النتائج تمنح الأداة ثباتا مقبولا لتطبيقها.

• منهج الدراسة:

اتبع الباحث المنهج الوصفي بإحدى صوره المسحية التحليلية الذي يصف الظاهرة كما هي في الواقع، ويعبر عنها كميا وكيفيا بحيث يؤدي ذلك إلى الوصول إلى فهم أفضل لهذه الظاهرة.

• المعالجة الإحصائية:

للإجابة عن أسئلة الدراسة تم استخدام برنامج (SPSS) لإجراء المعالجات التالية:

- 7 حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لعينة الدراسة.
- 7 معادلة كرونيباخ (ألفا) لحساب معامل الاتساق الداخلي لفقرات أداة الدراسة (الثبات).
- 7 إجراء تحليل التباين التثنائي (ANOVA).
- 7 اختبار شافيه (Scheffe) لتحديد اتجاهات الفروق إن وجدت.

• إجراءات الدراسة وجمع البيانات:

- 7 سارت إجراءات الدراسة وجمع البيانات وفقا للخطوات التالية:
- 7 إعداد أداة الدراسة وتحكيمها.
- 7 تحديد مجتمع الدراسة وعينتها.
- 7 الحصول على الموافقات الرسمية لتنفيذ الدراسة.
- 7 زيارة الباحث للمعاهد الخاصة بالبنين ميدانيا والإشراف على تطبيق أداة الدراسة من قبل عينة الدراسة.
- 7 زيارة الباحث لمديرية تعليم البنين وتطبق الأداة على المشرفين التربويين.
- 7 زيارة الباحث لمديرية تعليم البنات والتنسيق مع المشرفين على معاهد البنات لتقوم المعاهد بتطبيق أداة الدراسة، دون تواجد الباحث وذلك لخصوصية مدارس ومعاهد البنات في المملكة العربية السعودية.
- 7 فرز الاستبيانات لكل معهد، وتفرغ البيانات في قوائم خاصة للتحليل الإحصائي.
- 7 التحليل الإحصائي للبيانات واستخراج النتائج .

• نتائج الدراسة:

حاولت الدراسة الإجابة على أسئلتها الثلاثة، وقد تم استخدام التكرارات والنسب المئوية لتوصيف عينة الدراسة، كما استخدمت المتوسطات والانحرافات المعيارية للإجابة على السؤال الأول، كذلك تم استخدام تحليل التباين الأحادي (ANOVA)، واختبار شافيه (Scheffe)، واختبار (ت) للإجابة على السؤال الثاني، أما للإجابة على السؤال الثالث فقد تم استخدام التكرارات والنسب المئوية. وقد جاءت النتائج على النحو التالي:

- 7 السؤال الأول: ما مدى فاعلية معاهد التربية الخاصة في المدينة المنورة في المملكة العربية السعودية من وجهة نظر العاملين فيها؟

وللإجابة عن السؤال السابق، تم استخراج المتوسطات الحسابية وتحويلها إلى متوسطات بلغة سلم الإجابة لعينة الدراسة على أبعاد أداة الدراسة وللدرجة الكلية كذلك؛ وذلك لعدم تساوي فقرات كل بُعد وفقا للمعادلة التالية: (م ت ÷ عدد فقرات كل مجال). والجدول رقم (٢) يوضح تلك المتوسطات المعدلة:

جدول رقم (٢): المتوسطات بلغة سلم الإجابة لمعاهد التربية الخاصة والدرجة الكلية

الدرجة الكلية	المبنى	أولياء الأمور	المنهج	المعلمون والاختصاصيون	الإدارة	المجال المعهد
١.٧٦	١.٦٠	١.٦٧	١.٦٦	١.٧٥	٢.١٦	النور للمكفوفين / بنين
٢.١٠	١.١٧	٢.٣٠	٢.١٦	٢.٣٥	٢.٥٥	النور للكفيفات / بنات
١.٩٥	٢.١٨	١.٦٥	١.٣٦	٢.٢٦	٢.٣٢	الأمل للصم / بنين
١.٧١	١.٩٠	١.٤٦	١.٤٤	١.٩١	١.٨٥	الأمل للصم / بنات
١.٦٩	١.٧٢	١.٢٦	١.٥٥	٢.٢٧	١.٦٥	التربية الفكرية / بنين
١.٨٥	١.٢٩	١.٨٧	١.٦٩	٢.٣٦	٢.٠٤	التربية الفكرية / بنات
	١.٦٤	١.٧١	١.٦٥	٢.١٦	٢.١٠	المجموع

وبهدف تحديد مدى الفاعلية لكل معهد على الدرجة الكلية، فقد تم تحديد عدة مستويات للفاعلية وفقا للمدى هي:

- ٧ (٠ - ٠.٧٥) لا توجد فاعلية.
- ٧ (٠.٧٥ - ١.٥٠) فاعلية قليلة.
- ٧ (١.٥٠ - ٢.٢٥) فاعلية متوسطة.
- ٧ (٢.٢٥ - ٣) فاعلية كبيرة.

وبالرجوع إلى متوسطات المعاهد على الدرجة الكلية في الجدول (٢) يتبين أن كافة المعاهد كانت ذات فعالية متوسطة. كذلك تبين أن هناك تباينا بين المعاهد في مدى الفعالية على المجالات الخمسة كلا على حدة ، ففي "مجال الإدارة" تميز كل من معهد النور للكفيفات/بنات ومعهد الأمل للصم/ بنين بفعالية كبيرة ، في حين أن باقي المعاهد وفي نفس المجال كانت ذات فاعلية متوسطة. وفي "مجال المعلمين والاختصاصيين" تميز كل من معهد النور للكفيفات/بنات ومعهد الأمل للصم/ بنين ومعهد التربية الفكرية/بنين ومعهد التربية الفكرية بنات بفعالية كبيرة، في حين أن باقي المعاهد وفي نفس المجال كانت ذات فاعلية متوسطة. أما في "مجال المنهج" فقد كانت كل المعاهد ذات فاعلية متوسطة. وفي "مجال أولياء الأمور" تميز معهد النور للكفيفات/بنات بفعالية كبيرة، ومعهد الأمل للصم/ بنين ومعهد النور للمكفوفين/ بنين ومعهد التربية الفكرية/ بنات تميزوا بفعالية متوسطة، أما معهد التربية الفكرية/بنين ومعهد الأمل للصم/ بنات في نفس المجال فقد كانا ذوا فاعلية قليلة. وأخيرا في مجال المبنى تميز كل من معهد الأمل للصم/ بنين ومعهد النور للمكفوفين/ بنين ومعهد التربية الفكرية/بنين ومعهد الأمل للصم/ بنات بفعالية متوسطة. أما معهد النور للكفيفات/بنات ومعهد التربية الفكرية/ بنات في نفس المجال كانا ذوا فاعلية قليلة.

7 للإجابة عن السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء أفراد العينة تعزى لمتغيرات المعهد والجنس والوظيفة؟

فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي للتعرف على أثر المتغيرات الثلاث على التوالي. والجدول رقم (٣) يوضح أثر المتغير الأول وهو المعهد:

الجدول رقم (٣): نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغير المعهد على مجالات أداة الدراسة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة ف	مستوى الدلالة
الإدارة	بين المجموعات	٣٩٢٢.٨٨	٧٨٤.٥٧	٥	٤.٩٦	٠.٠٠١
	داخل المجموعات	١١٣٨٨.١	١٥٨.١٦	٧٢		
المعلمون والاختصاصيون	بين المجموعات	٨٣٤.٦٦	١٦٦.٩٣	٥	١.٢٤	٠.٣٩٣
	داخل المجموعات	٨٠٤.٠٠	١٣٤.٠٠	٦		
المنهج	بين المجموعات	٢٠٥٠.٤٦	٤١٠.٠٩	٥	٣.١٧٨	٠.٠١٢
	داخل المجموعات	٩١٦١.٣٢	١٢٩.٠٣	٧١		
أولياء الأمور	بين المجموعات	٢٣٠٧.٤٣	٤٦١.٤٨	٥	٤.٥٧٦	٠.٠٠١
	داخل المجموعات	٧٠٥٩.٩٨	١٠٠.٨٥	٧٠		
المبنى	بين المجموعات	٥٣٧٠.٧٤	١٠٧٤.١	٥	٩.٣٩٧	٠.٠٠٠
	داخل المجموعات	٨٣٤٤.٦٢	١١٤.٣١	٧٣		

يتضح من الجدول رقم (٣) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في مدى فاعلية معاهد التربية الخاصة تعزى لمتغير المعهد في المجالات الأربعة التالية (الإدارة والمنهج وأولياء الأمور والمبنى) على أداة الدراسة؛ حيث أن قيم ف كانت على التوالي للمجالات الأربعة (٤.٩٦ . ٣.١٧٨ . ٤.٥٧٦ . ٩.٣٩٧) وهذه القيم ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$. كما لم يتبين وجود أية فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في مدى فاعلية معاهد التربية الخاصة في "مجال المعلمين والاختصاصيين" تعزى لمتغير المعهد؛ حيث أن قيمة ف كانت لهذا المجال (١.٢٤) ومستوى الدلالة (٠.٣٩٣) وهو أكبر من (٠.٠٥).

ولتحديد اتجاهات الفروق في الدرجات لمجالات أداة الدراسة، فقد تم استخدام اختبار شافيه (Scheffe) حيث أظهرت نتائج الاختبار فروقا ذات دلالة إحصائية بين معهد النور للبنات ومعهد التربية الفكرية للبنين في مجال الإدارة لصالح معهد النور للبنات، وكذلك هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين معهد النور للبنات ومعهد الأمل للبنين في مجال المنهج لصالح معهد النور للبنات، كما أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين معهد النور للبنات من جهة ومعهد الأمل للبنات والتربية الفكرية للبنين أما في مجال المبنى

فقد ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين معهد النور للبنات من جهة ومعهد الأمل للبنات والأمل للبنين من جهة أخرى لصالح معهدي الأمل للبنات والأمل للبنين، وكذلك وفي نفس المجال ظهرت فروق بين معهد الأمل للبنين ومعهد التربية الفكرية للبنات لصالح معهد الأمل للبنين، وكذلك بين معهد الأمل للبنات ومعهد التربية الفكرية للبنات لصالح معهد التربية الفكرية للبنات.

أما فيما يخص المتغير الثاني "الجنس"، فقد تم حساب المتوسطات لعينة الدراسة، وللتأكد من أمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات فقد تم إجراء اختبار (ت) للمجموعات المستقلة لمتغير الجنس وقد جاءت النتائج كما في الجدول رقم (٤):

جدول رقم (٤): اختبار (ت) للتساوي بين المتوسطات لمتغير الجنس

المجال	ذكور متوسطات	إناث متوسطات	درجة الحرية	(ت)	مستوى الدلالة
الإدارة	١.٢٦	١.٣٢	٧٦	٠.٧٧٧-	٠.٤٤٠
المعلمون والاختصاصيون	١٢.٢٧	١٢.٩٤	٧٥	١.٧٣٠-	٠.٠٨٨
المنهج	٠.٨٠	٠.٩٠	٧٤	٢.٤١١-	٠.٠١٨
أولياء الأمور	٠.٧٠	٠.٨٢	٧٧	٣.٢٣٩	٠.٠٠٢
المبنى	١.١٢	٠.٨٧	١٠	٠.٥٤٩-	٠.٥٩٥

يتضح من الجدول رقم (٤) أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في مدى فاعلية معاهد التربية الخاصة تعزى لمتغير الجنس في مجالي (أولياء الأمور، والمبنى) على أداة الدراسة؛ كما لم يتبين وجود أية فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في مدى فاعلية معاهد التربية الخاصة في مجالات (الإدارة والمنهج والمعلمون والاختصاصيون) تعزى لمتغير الجنس؛ حيث إن مستوى الدلالة كان أكبر من (0.05) .

أما فيما يخص المتغير الثالث "الوظيفة" فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية وفقا للوظيفة على مجالات أداة الدراسة، كما هو موضح في الجدول رقم (٥):

جدول رقم (٥): المتوسطات لمتغير الموظفين والدرجة الكلية

الوظيفة	المجال			
	الإدارة	المعلمون والاختصاصيون	المنهج	أولياء الأمور
مشرف	٩.٨٣	١٣.٢٧	٥.٨٦	٠
مدير	٠	١١.٩٤	٠	٥.٨٣
معلم	٠.٦٩	٠	٠.٥٠	٠.٤١
الدرجة الكلية	٠.٦٤	٦.٣٠	٠.٤٢	٠.٣٨

وللتأكد من إمكانية وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات فقد تم إجراء تحليل التباين الأحادي لمتغير الوظيفة، وقد جاءت النتائج كما في الجدول رقم (٦):

جدول رقم (٦): نتائج تحليل التباين الأحادي لمتغير الوظيفة على مجالات أداة الدراسة

المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجات الحرية	قيمة ف	مستوى الدلالة
الإدارة	بين المجموعات	٤٧٨.١٦	٢٣٩.٠٨	٢	١.٢٠٩	٠.٣٠٤
	داخل المجموعات	١٤٨٣٢.٨٧	١٩٧.٧٧	٧٥		
المعلمون والاختصاصيون	بين المجموعات	١٩٢.٨٨	٩٦.٠٠	٢	٠.٥٩٧	٠.٥٧١
	داخل المجموعات	١٤٤٦.٦٦	١٦٠.٧٤	٩		
المنهج	بين المجموعات	٢٩.١٠	١٤.٥٥	٢	٠.٠٩٦	٠.٩٠٨
	داخل المجموعات	١١١٨٢.٦٩	١٥١.١١	٧٤		
أولياء الأمور	بين المجموعات	٥١.٦٥	٢٥.٨٢	٢	٠.٢٠٢	٠.٨١٧
	داخل المجموعات	٩٣١٥.٧٧	١٢٧.٦١	٧٣		
المبنى	بين المجموعات	٣٥٢.٨٨	١٧٦.٤٤	٢	١.٠٠٤	٠.٣٧١
	داخل المجموعات	١٣٣٦٢.٤٨	١٧٥.٨٢	٧٦		

يتضح من الجدول رقم (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$ في مدى فاعلية معاهد التربية الخاصة تعزى لمتغير الوظيفة في المجالات الخمسة جميعها (الإدارة ، والمعلمون والاختصاصيون والمنهج ، وأولياء الأمور، والمبنى) على أداة الدراسة ؛ حيث إن قيم "ف" كانت على التوالي للمجالات الخمسة (١.٢٠٩ ، ٠.٥٩٧ ، ٠.٥٩٧ ، ٠.٢٠٢ ، ٠.٨١٧) ، وهذه القيم ليست ذات دلالة إحصائية عند مستوى $(\alpha \geq 0.05)$.

وللإجابة عن السؤال الثالث : ما المشكلات التي تعيق تحقيق أهداف المعاهد التربوية والتعليمية من وجهة نظر العاملين فيها؟ فقد بلغ عدد المستجيبين (٥٨) فرداً من أصل (٨٤) من أفراد العينة ، وقد استخدمت للإجابة عن السؤال التكرارات والنسب المئوية لتحديد مستوى أهمية المشكلات في كل مجال من المجالات الخمسة ، مضافاً إليها المشكلات التي

ترتبط بالتلاميذ حيث رتبت ترتيباً تنازلياً في خمسة جداول. وقد جاءت النتائج على النحو الآتي:

جدول رقم (٧): مشكلات متعلقة بالإدارة

النسبة المئوية	التكرار	المشكلة
٢٠%	١٢	عدم توفر ميزانية للنشاطات
١٣%	٨	عجز في عدد الكوادر المتخصصة
١٣%	٨	العمل الروتيني وعدم العمل بروح الفريق
١٠%	٦	عدم كفاية الحافلات
٦%	٤	عدم توفر أخصائيين نفسيين أو اجتماعيين
٦%	٤	قلة اهتمام الإدارة بالنشاطات
٦%	٤	عدم توفر مساعدات للمعلمات الأساسيات
٦%	٤	عدم توفر ممرضة لمتابعة التلاميذ صحياً

يلاحظ في الجدول رقم (٧) أن أهم المشكلات المتعلقة بالإدارة كانت عدم توفر ميزانية للنشاطات يليها عجز في عدد الكوادر المتخصصة والعمل الروتيني وعدم العمل بروح الفريق. في حين أن أقل المشكلات أهمية تمثلت في: عدم توفر أخصائيين نفسيين أو اجتماعيين، قلة اهتمام الإدارة بالنشاطات، عدم توفر مساعدات للمعلمات الأساسيات، عدم توفر ممرضة لمتابعة التلاميذ صحياً.

جدول رقم (٨): مشكلات متعلقة بأداء المعلمين والاختصاصيين وبالطلاب

٢٠%	١٢	قلة الدورات التدريبية للمعلمين والاختصاصيين
١٧%	١٠	كثرة الأعمال الورقية المطلوبة من المعلم
١٧%	١٠	المشكلات السلوكية للتلاميذ
١٣%	٨	كثرة عدد الحصص
١٠%	٦	كثرة عدد التلاميذ في الفصل
١٠%	٦	طول زمن الحصة
٨%	٥	عدم مراعاة الحالة النفسية والصحية للمعلمين

يلاحظ في الجدول رقم (٨) أن أهم المشكلات المتعلقة بأداء المعلمين والاختصاصيين وبالطلاب كانت: قلة الدورات التدريبية للمعلمين والاختصاصيين وكثرة الأعمال الورقية المطلوبة من المعلم وكذلك المشكلات السلوكية للتلاميذ. في حين أن أقل المشكلات أهمية تمثلت في: كثرة عدد التلاميذ في الفصل، طول زمن الحصة، عدم مراعاة الحالة النفسية والصحية للمعلمين.

جدول رقم (٩): مشكلات متعلقة بالمنهج

قلة توفر الوسائل التعليمية	٢٣	٣٩%
المنهج لا يتناسب وحاجات واهتمامات التلاميذ	١٥	٢٦%

يلاحظ في الجدول رقم (٩) أنه قد حصر مشكلتين فقط هما قلة توفر الوسائل التعليمية ثم أن المنهج لا يتناسب وحاجات واهتمامات التلاميذ.

جدول رقم (١٠): مشكلات متعلقة بأولياء الأمور

عدم التعاون والتواصل من قبل أولياء الأمور مع المعهد	٣٠	٥٢%
عدم متابعة أولياء الأمور للتلميذ	١٧	٢٩%
عدم الاهتمام من قبل أولياء الأمور بالتلميذ أكاديميا	١٣	٢٢%
عدم الوعي من قبل أولياء الأمور بماهية الإعاقة	١٠	١٧%
عدم توفير أولياء الأمور للأدوات المدرسية لابنهم	٨	١٣%
اتباع أولياء الأمور لأساليب خاطئة في تربية أبنائهم	٦	١٠%
عدم المحافظة على نظافة التلميذ	٦	١٠%
عدم تدريب وتأهيل أولياء الأمور على كيفية متابعة أبنائهم	٦	١٠%

يلاحظ في الجدول رقم (١٠) أن أهم المشكلات المتعلقة بأولياء الأمور كانت: عدم التعاون والتواصل من قبل أولياء الأمور مع المعهد و عدم متابعة أولياء الأمور للتلميذ كما كان هناك عدم اهتمام من قبل أولياء الأمور بالتلميذ أكاديميا وأخيرا عدم الوعي من قبل أولياء الأمور بماهية الإعاقة. في حين اتضح أن أقلها أهمية كانت: اتباع أولياء الأمور لأساليب خاطئة في تربية أبنائهم، عدم المحافظة على نظافة التلميذ، عدم تدريب وتأهيل أولياء الأمور على كيفية متابعة أبنائهم.

جدول رقم (١١): مشكلات متعلقة بالمبنى

بناء المعهد لا يتناسب وفئة إعاقة التلاميذ	١٧	٢٩%
عدم توفر التقنيات الحديثة في الفصول	١٥	٢٦%
الساحات صغيرة ولا توجد أماكن للألعاب فيها	١٥	٢٦%
عدم توفر قاعات للتدريب على المواد المهنية	٧	١٢%
حجم قاعات النشاط صغير	٧	١٢%

يلاحظ في الجدول رقم (١١) أنه قد حصر عدة مشكلات أهمها بناء المعهد لا يتناسب وفئة إعاقة التلاميذ وعدم توفر التقنيات الحديثة في الفصول كما أن الساحات صغيرة ولا توجد أماكن للألعاب فيها. وجاءت مشكلة عدم

توفر قاعات للتدريب على المواد المهنية، وكذلك حجم قاعات النشاط صغير لتمثل أقل المشكلات أهمية.

• مناقشة النتائج:

أشارت نتائج الدراسة فيما يتعلق بمدى فاعلية المعاهد إلى أن المعاهد الستة كانت ذات فاعلية متوسطة على الدرجة الكلية وذلك وفقا لآراء العينة. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن كافة المراكز الستة حكومية وتتبع لإدارة واحدة من حيث الإشراف والتدريب والتمويل، وأن أي تحديث أو تطوير في ميدان التربية الخاصة يكون نابعا من جهة واحدة كذلك وفي وقت واحد ليشمل كافة المعاهد، وتلك الجهة هي وزارة التربية والتعليم، ممثلة بمديريات التعليم في المدينة المنورة؛ وهذا ما جعلها متقاربة من حيث مدى الفاعلية على الدرجة الكلية.

وبالنظر إلى مدى الفاعلية لكل مجال على حدة، نرى تمايزا بين المعاهد فقد تميز معهد النور للكفايات/ بنات بفاعلية كبيرة في مجالات الإدارة والمعلمين والاختصاصيين وأولياء الأمور وبفاعلية متوسطة في مجال المنهج وبفاعلية قليلة في مجال المبنى. أما معهد التربية الفكرية/ بنات فقد تميز بفاعلية كبيرة في مجال المعلمين والاختصاصيين وبفاعلية متوسطة في مجالات الإدارة والمنهج وأولياء الأمور وبفاعلية قليلة في مجال المبنى. أما معهد التربية الفكرية/ بنين فقد تميز بفاعلية كبيرة في مجال المعلمين والاختصاصيين وبفاعلية متوسطة في مجالات الإدارة والمنهج والمبنى وبفاعلية قليلة في مجال أولياء الأمور. أما معهد الأمل للصم/ بنين ذو فاعلية كبيرة في مجالي الإدارة والمعلمين والاختصاصيين وذو فاعلية متوسطة في مجالي المبنى وأولياء الأمور وذو فاعلية قليلة في مجال المنهج. وأخيرا فقد كان كل من معهد النور للمكفوفين/ بنين ومعهد الأمل للصم/ بنات ذوي فاعلية متوسطة في كافة المجالات.

قد ترجع النتائج السابقة إلى خصوصية كل معهد من المعاهد من حيث نمط الإدارة السائد وتشجيع الإدارة لأسلوب العمل كفريق، ورغبة العاملين وتأهيلهم في مجال التربية الخاصة في كل معهد، وموقع مبنى المعهد وهل هو مستأجر أم مملوك من قبل الوزارة، والبيئة المحلية لموقع المعهد والفئة التي يخدمها من حيث احتياجاتها ومدى صعوبة التعامل معها، ومدى قناعات أولياء الأمور بضرورة التواصل مع المعهد، وأخيرا قناعات المعلمين بفائدة المنهج ومدى مناسبته لفئة الإعاقة.

أظهرت النتائج فيما يخص أثر المعهد أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مدى فاعلية معاهد التربية الخاصة تعزى لمتغير المعهد في

المجالات الأربعة "الإدارة والمنهج وأولياء الأمور والمبنى" على أداة الدراسة، كما لم يتبين وجود أية فروق ذات دلالة إحصائية في مدى فاعلية معاهد التربية الخاصة في مجال "المعلمين والاختصاصيين" تعزى لمتغير المعهد.

قد ترجع تلك الفروق في مجال الإدارة بالدرجة الأولى إلى السمات الشخصية والقدرة القيادية والخبرة والتدريب لمديري المعاهد ذات الفعالية الكبيرة، إضافة إلى الاتجاهات الإيجابية نحو ذوي الاحتياجات الخاصة والرغبة في العمل معهم، ويأتي التخصص في درجة أدنى في التأثير كون بعض مديري المعاهد ذات الفعالية الكبيرة في مجال الإدارة ليسوا من المتخصصين في ميدان التربية الخاصة.

أما في مجال المعلمين والاختصاصيين فقد كانت أربعة معاهد ذات فعالية كبيرة، ولم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية في هذا المجال، وقد يفسر ذلك بكون المعلمين والاختصاصيين من ذوي التأهيل والخبرة، إضافة إلى أن طريقة اختيارهم للعمل في المعاهد ذات معايير مرتفعة وموحد من قبل وزارة التربية والتعليم، وأنهم يخضعون لإشراف مباشر ومستمر من إدارات التعليم.

وفي مجال المنهج، يمكننا تفسير النتائج بكون المنهج من وجهة نظر المعلمين غير مناسب لفئة الإعاقة- وإن كان مبنياً ومعتمداً من قبل وزارة التربية والتعليم - فهو بحاجة إلى تكييف وتعديل ليناسب كل فئة خاصة ذوي الاحتياجات الخاصة من الصم والمكفوفين. أما ذوي الاحتياجات الخاصة العقلية فبعض المعلمين مقتنعون بطريقة التدريس الفردية لهذه الفئة وأن التدريس الجماعي وفقاً لمنهج محدد غير مجد نظراً للفروق الفردية الواسعة بين أفراد هذه الفئة من حيث قدراتهم واستعدادهم للتعلم والتدريب.

وقد تفسر الفروق في مجال المبنى إلى عدم رضا العاملين في تلك المعاهد عن مبنى المعهد خاصة المستأجرة منها، كونها لم تصمم خصيصاً لتخدم فئات الإعاقة، أو أنها تقع في مواقع بعيدة وخاصة معاهد البنات كونها مستأجرة.

وفي مجال أولياء الأمور، فقد تفسر الفروق بمدى قناعة العاملين في المعاهد بضرورة التواصل مع أولياء الأمور، وعلى دعم الإدارات لذلك التواصل. وقد برز ذلك في معهد النور للكفايات/ بنات حيث أن الفاعلية الكبيرة في مجالي الإدارة والمعلمين والاختصاصيين قد انعكست إيجابياً على هذا المجال.

أظهرت النتائج فيما يخص أثر الجنس أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية في مدى فاعلية معاهد التربية الخاصة تعزى لمتغير الجنس في مجالي "أولياء الأمور، والمبنى" على أداة الدراسة. كما لم يتبين وجود أية فروق ذات دلالة إحصائية في مجالات "الإدارة والمنهج والمعلمون والاختصاصيون" تعزى للمتغير ذاته.

قد تفسر هذه الفروق في مجال أولياء الأمور -إضافة إلى مدى قناعة العاملين في المعاهد بضرورة التواصل مع أولياء الأمور، وعلى دعم الإدارات لذلك التواصل - بأن أولياء الأمور من الإناث قد يكن أكثر تفرغاً من الذكور في متابعة بناتهن من هذه الفئة هذا من جانب. وبالسّمات الشخصية للإناث وقدرتهن على التواصل من جانب ثاني. أما فيما يخص المبنى فقد تكون الفروق ناتجة عن كون مباني البنات مستأجرة وتخلو من المواصلات المناسبة لفئة الإعاقة، في حين أن مباني البنين غير مستأجرة وذات مواصفات أفضل من معاهد البنات.

وقد يفسر عدم وجود فروق في مجالات "الإدارة والمنهج والمعلمون والاختصاصيون" إلى أن جهة التعيين والاختيار والإشراف وتحديد مواقع العمل للمديرين والمعلمين والاختصاصيين هي جهة حكومية واحدة وتتبع معايير محددة بغض النظر عن الجنس، وأن الجهة المسؤولة عن تصميم المنهج بالطرق العلمية وبغض النظر عن الجنس هي الجهة ذاتها.

أظهرت النتائج فيما يخص أثر الوظيفة عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مدى فاعلية معاهد التربية الخاصة تعزى لمتغير الوظيفة في المجالات الخمسة جميعها " الإدارة، والمعلمون والاختصاصيون، والمنهج وأولياء الأمور، والمبنى" على أداة الدراسة. قد يفسر عدم وجود تلك الفروق إلى درجة جيدة من الموضوعية لدى المشرفين والمديرين والمعلمين والاختصاصيين في إبداء آرائهم على أداة الدراسة حين الاستجابة عليها؛ بحيث أن درجة الاتفاق بين آرائهم والتي عكست الصورة الواقعية لفاعلية معاهد التربية الخاصة في المدينة المنورة؛ نفت وجود أية فروق تعزى لمتغير الوظيفة.

وأخيراً، أشارت النتائج فيما يتعلق بالمشكلات التي تحد من فاعلية المعاهد من وجهة نظر العاملين في تلك المعاهد إلى أن أهم المشكلات المتعلقة بالإدارة كانت عدم توفر ميزانية كافية للنشاطات، يليها عز في عدد الكوادر المتخصصة؛ وهذا منوط بشكل مباشر بوزارة التربية والتعليم كجهة مشرفة إشرافاً مباشراً على المعاهد، وبالألية المتبعة في توفير احتياجات تلك المعاهد. أما مشكلة العمل الروتيني وعدم العمل بروح الفريق فقد يعزى ذلك

إلى عدم التأهيل وعدم وجود الخبرة الكافية لدى بعض المديرين وعدم التدريب الكافي في مجال الإدارة التعاونية ، وهذا يتفق مع نتائج الفاعلية في مجال الإدارة.

كانت أهم المشكلات المتعلقة بأداء المعلمين والاختصاصيين وبالطلاب: قلة الدورات التدريبية للمعلمين والاختصاصيين وكثرة الأعمال الورقية المطلوبة من المعلم وكذلك المشكلات السلوكية للتلاميذ. وقد جاءت هذه المشكلات متفقة مع نتائج الفاعلية في مجال المعلمين والاختصاصيين. إن العمل الروتيني الذي يمارسه المعلمون وقلة الدورات التدريبية والتأهيلية تحد من الفاعلية، وتقلل من رغبة العاملين في المعاهد على الاستمرار في العمل والعطاء، وكذلك لا تمكن المعلمين من القيام بمساعدة الاختصاصيين في تنفيذ برامج تعديل السلوك لمعالجة المشكلات السلوكية لدى الطلاب.

أما في مجال المنهاج فقد انحصرت المشكلات في مشكلتين فقط هما قلة توفر الوسائل التعليمية ، ثم أن المنهج لا يتناسب وحاجات واهتمامات التلاميذ. قد ترجع هاتين المشكلتين إلى أن العاملين في المعاهد في الميدان لا يتم إشراكهم كمختصين وعاملين بشكل مباشر مع ذوي الاحتياجات الخاصة في بناء المناهج وتعديلها بما يتناسب وقدرات كل فئة من فئات الإعاقة ، ولا يسهمون في اقتراح الوسائل التعليمية المناسبة للطلاب وللمنهاج على حد سواء؛ مما يعمق الفجوة بين ما هو نظري وما هو متواجد على أرض الواقع في الميدان.

أما أهم المشكلات المتعلقة بأولياء الأمور فقد كانت عدم التعاون والتواصل من قبل أولياء الأمور مع المعهد و عدم متابعة أولياء الأمور للطلاب كما كان هناك عدم اهتمام من قبل أولياء الأمور بالطلاب أكاديميا وأخيرا عدم الوعي من قبل أولياء الأمور بماهية الإعاقة.

أن المشكلات السابقة متداخلة ويؤثر بعضها في البعض الآخر، فعدم الوعي من قبل أولياء الأمور بماهية الإعاقة يؤدي إلى ظهور مشكلتي عدم متابعة أولياء الأمور للطلاب وعدم الاهتمام من قبل أولياء الأمور بالطلاب أكاديميا. أما عدم التعاون والتواصل من قبل أولياء الأمور مع المعهد - وخاصة لدى معاهد البنين - فقد يرجع ذلك إلى الانشغال بأمور الحياة المعيشية ، وعدم التفريغ للمتابعة والتواصل مع المعهد.

أما فيما يخص المبنى فقد حصرت عدة مشكلات أهمها بناء المعهد لا يتناسب وفئة إعاقة التلاميذ، وعدم توفر التقنيات الحديثة في الفصول ، كما أن الساحات صغيرة ولا توجد أماكن للألعاب فيها. يمكن تفسير هذه النتائج بأن بعض المباني المستأجرة لم تصمم خصيصا لفئات ذوي الاحتياجات

الخاصة ، كما أن المباني غير المستأجرة لا تناسب في بعض مرافقها فئات ذوي الاحتياجات الخاصة التي تخدمها، عدا أن تواجد أكثر من فئة في نفس المعهد قد يفسر عدم اتساع الساحات وعدم وجود ألعاب تخدم فئة الإعاقة وقد تكون الإجراءات الرسمية في توفير احتياجات المعاهد من التقنيات الحديثة وعدم متابعة بعض إدارات المعاهد لتلك الاحتياجات هو ما سبب عدم توفر التقنيات الحديثة في الفصول.

كما يلاحظ في الجداول التي حصرت المشكلات انخفاض في التكرارات وفي النسب المئوية للمشكلات ، وقد يرجع ذلك إلى عدم رغبة بعض أفراد العينة الاستجابة للجزء المفتوح من الأداة الذي يجيب على هذا السؤال ويحصر المشكلات من وجهة نظرهم، فقد بلغ عدد المستجيبين (٥٨) من أصل (٨٤)، كما أن الذين استجابوا لم يجيبوا على كافة الأبعاد. وكذلك قد يرجع انخفاض التكرارات النسب المئوية إلى أن المستجيبين كانوا يحصرون المشكلات التي تعترض معهدهم بالتحديد دون غيره من المعاهد؛ مما يدل على أن بعض المعاهد لاتعاني من نفس المشكلات التي تعاني منها المعاهد الأخرى ، أو أن المشكلات ظهرت في مجال ما وفي معهد ما ولم تظهر في نفس المجال في المعاهد الأخرى.

• توصيات الدراسة:

- بعد مناقشة ما توصلت إليه نتائج الدراسة ؛ فإن الباحث يوصي بما يلي:
- 7 تغيير المباني أو تكييفها لتناسب الخطط والبرامج المقدمة فيها وخاصة المباني المستأجرة.
 - 7 زيادة عدد الكوادر المتخصصة، وعقد الدورات التدريبية للعاملين في تلك المعاهد.
 - 7 وتوفير الوسائل التعليمية الخاصة بكل فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة.
 - 7 تكييف المنهج بما يتناسب وكل فئة من فئات ذوي الاحتياجات الخاصة.
 - 7 العمل على تنشيط تفاعل أولياء الأمور مع المعاهد، وابتكار طرق جديدة من قبل إدارة المعاهد لتفعيل دور أولياء أمور ذوي الاحتياجات الخاصة، وزيادة تعاونهم معها.
 - 7 توفير ميزانية كافية للنشاطات من قبل مديريات التعليم في المدينة المنورة.

• قائمة المراجع

• المراجع العربية:

١. التربية الخاصة في المدينة المنورة. (١٤٢٨هـ). مجلة تصدرها إدارة التربية الخاصة في مديرية التربية والتعليم للبنين/ المدينة المنورة- وزارة التربية والتعليم.
٢. الدريني، حسين، محمد. محمد. (٢٠٠٦). "معايير تقويم جودة تصميم برامج التدخل السلوكي". دراسة قدمت في المؤتمر الدولي الثاني لقسم علم النفس. جامعة طنطا.
٣. الشيباني، مختار. (١٩٩٤). المعايير التصميمية للمعوقين حركياً في البيئة العمرانية. مطبعة المحمودية: الرياض، المملكة العربية السعودية.
٤. الصمادي، وآخرون. (١٩٩٨). "تقييم فاعلية مراكز التربية الخاصة في دولة الإمارات العربية المتحدة". جامعة الملك سعود - مركز البحوث التربوية.
٥. الموسى، ناصر. (١٩٩٢). "دمج الأطفال المعوقين بصرياً في المدارس العادية: طبيعته، برامجه، ومبرراته". جامعة الملك سعود - مركز البحوث التربوية.
٧. ثابت، إبراهيم. (٢٠٠٦). تصور معلمي المعاقين عقلياً نحو برنامج إعدادهم في جامعة الملك سعود بالمملكة العربية السعودية. دراسة تم استرجاعها من موقع: <http://www.dribrahim.com/id81.html> - 91k
٨. سعيد، خالد. (١٩٩٧). إدارة الجودة الشاملة. الرياض: المملكة العربية السعودية.
٩. علي، زهراء. (١٩٩٦). "دراسة تقويمية لمراكز الموهوبين الرياضية بمحافظة القاهرة"، رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية الرياضية للبنين: جامعة حلوان. حلوان - مصر.

• المراجع الأجنبية:

1. Alkin. M .C. (1973). Evaluation Theory development. In B. R. Worthen & J.R. Sanders(Eds), Educational evaluation: Theory and practice. (pp 150-155). Belmont, California: Wadsworth Publishing Company ,Inc.
2. Elkins, J.(1987).Evaluating Special Education Facilities. Exceptional Child, v34 n2 p143-48 Jul.
3. Daft, Richard (2000). Management. The Dryden Press: New York.USA

4. Gwendolyn J. Ogle (2002). "Towards A Formative Evaluation Tool". Dissertation submitted to the Faculty of the Virginia Polytechnic Institute and State University
5. Hammond, R. L. (1973). Evaluation at the local level. In B. R. Worthen & J.R. Sanders(Eds), Educational evaluation: Theory and practice. (pp 157-170). Belmont, California: Wadsworth Publishing Company ,Inc.
6. Mcleod, N & Others(1985) " Evaluating the Effectiveness of Vocational Education for the Handicapped" North Texas State Univ., Denton.
7. Quinones,s. & Kirshstein , R & Loy,N.(1998).An educator s guide to evaluating the use of technology in school and classroom. (pp.1-10).Hillsdale,NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
8. Sandler, T.& Thurman, C.(1983).A training program for parents of handicapped school children: Effects upon mother, fathers, and child. Exceptional Children, Vol 49 n 4 32 – 34.
9. Schrag, J .(1994). "Evaluating the Impact and Effectiveness of Special Education Based on Program and Student Outcome". National Association of State Directors of Special Education, Alexandria, VA.35PP. Washington.
10. Stufflebeam, D. L. (1973). Educational evaluation and decision – making. In B. R. Worthen & J.R. Sanders(Eds), Educational evaluation: Theory and practice. (pp 128-142). Belmont, California: Wadsworth Publishing Company ,Inc.
11. Venkatraman, R. (1986). "Management Of Business Performance In Strategy". Management Review. Vol,11 No.4, pp.801-814.

البحث الثاني :

واقع استخدام معلمي الرياضيات بالملكة العربية السعودية
لمبادئ النظرية البنائية ومعوقات توظيفها من وجهة نظرهم

إعداد :

دكتور / محمد بن عبد العزيز عواد الحجيلي
أستاذ المناهج وطرق تدريس الرياضيات المساعد
كلية التربية جامعة طيبة بالمدينة المنورة

O
B
E
I
K
A
N
.
C
O
M

" واقع استخدام معلمي الرياضيات بالملكة العربية السعودية لمبادئ النظرية البنائية ومعوقات توظيفها من وجهة نظرهم "

د / محمد عبد العزيز عواد الحجيلي

• ملخص البحث :

تهدف الدراسة الحالية للتعرف على مدى استخدام معلمي الرياضيات بالملكة العربية السعودية لمبادئ النظرية البنائية من وجهة نظرهم، وكذلك أهم المعوقات التي تعيق هذا الاستخدام.

ولإتمام هذه الدراسة تم وضع استبانة تتكون من ستة محاور ، محورها السادس يتعلق باهم المعوقات ومحاورها الأخرى تتعلق بمدى استخدام معلمي الرياضيات لمبادئ البنائية وقد تم تطبيق الاستبانة على عينة مكونة من ٤٩٧ معلم من مدينتي مكة المكرمة والمدينة المنورة ومن مختلف المراحل التعليمية، حيث وجد أن المعلمين يعتقدون بأنهم يستخدمون مبادئ النظرية البنائية غالباً حيث بلغ المتوسط العام لاستجاباتهم ٣,٨٠ من ٥ كما أظهرت النتائج فروق في درجة التوظيف لمصلحة المعلمين الأكثر خبرة أما بالنسبة للمرحلة فوجد فروق ذات دلالة لمصلحة معلمي المرحلة الابتدائية ، أما بالنسبة لأهم المعوقات التي تعيق استخدام مبادئ النظرية البنائية فقد كانت التجهيزات في الفصل غير كافية، زيادة عدد الطلاب في الفصل، طول المقرر و قصر الوقت المخصص للموضوع، الكتاب المدرسي و طريقة عرضه ، نظام التقويم و الاختبارات، عدم وجود دورات تدريبية للمعلمين بعد الخدمة ، ضعف تدريب المعلم قبل الخدمة كتمام التوصل لعدد من التوصيات منها:

- 7 تطوير برامج إعداد المعلمين بحيث تحتوي على عدد من استراتيجيات التدريس الحديثة.
- 7 تكثيف برامج التدريب أثناء الخدمة للمعلمين، واعطائهم فكرة عن مثل هذه النظريات و أساليب توظيفها.
- 7 تطوير الكتب الدراسية بحيث تتيح للمعلم استخدام مبادئ النظرية البنائية وغيرها من استراتيجيات التدريس التي يكون الطالب فيها هو محور العملية التعليمية.
- 7 إعادة النظر في أعداد الطلاب في الفصول، وتجهيزها بما يساعد على تطبيق الاتجاهات الحديثة في التدريس.

The current use of constructivist principles(practices) by Saudi math teachers and the obstacles of applying them from their point views

Dr. Muhammed Abdulaziz Awad Al-Hejaili

Assistant Professor of curricula & math teaching methods
Curricula & Methodology Department, Faculty of Education,
Taibah University, Maddinah Munawwarah, K.S.A

Abstract

This study is a survey of the point views of Saudi teachers of mathematics about the current use of constructivist theory principles in classrooms and the obstacles they encounter when they try to apply them .

This study is a survey of the point views of Saudi teachers of mathematics about the current use of constructivist theory principles in classrooms and the obstacles they encounter when they try to apply them .

To accomplish this study a six- dimension questionnaire was built by the researcher which sixth dimension was about the obstacles. The instrument was applied on a sample of 497 teachers from two Saudi cities: Makkah and Maddinah. Different educational stages were included. The study revealed that teachers believe that they often apply the principles of the constructivist theory in their teaching. The average was 3.80. The results also revealed a higher implementation level among the teachers with more teaching experiences. Regarding the educational stage the higher use were among the elementary stage teachers. In respect of the obstacles, the participants responses varied. Some accepted the existence of the obstacles whereas others not. On the light of the results some recommendations were introduced:

- 1- Developing teaching programs and materials for pre-service training programs which include different modern teaching methods and strategies.
- 2- An intensive training sessions in which in- service teachers come to know about modern teaching theories and how to apply them in classroom.
- 3-Developing the textbooks in a way that gives a chance to teachers to practice the use of modern teaching theories and strategies in classrooms.
- 4- Reconsidering the allowed number of students in classrooms and providing classrooms with the equipments needed to apply the modern teaching methods and techniques.

• مقدمة:

تلعب الرياضيات دوراً بارزاً في تطور الأمم و حضاراتها، و لقد شهدت السنوات الأخيرة اهتماماً واسعاً من قبل المختصين في تدريس الرياضيات لإحداث نقلة نوعية في مناهج الرياضيات و أساليب تدريسها و ما ذلك إلا لما لوحظ من قصور و ضعف في تعليم الرياضيات بصفة عامة لدى الطلاب في مراحل التعليم المختلفة حيث يؤكد الحرفان (١٤١٨هـ — ص ٦٢) على أنه بالرغم من إجراء العديد من التعديلات في مناهج الرياضيات في محاولة لتقديم الأفضل إلا أنه يلاحظ إستمرار نسب الرسوب العالية في مادة الرياضيات و لقد أكدت العديد من الدراسات الضعف الواضح في تحصيل الطلاب لمادة الرياضيات، والصعوبات التي يعانون منها في مختلف مواضيع الرياضيات و من هذه الدراسات دراسة عبد العزيز (١٩٩١م)، والرويس (١٤٢٣هـ)، سحاب وآخرون (١٤٢١هـ)، وسلامة (١٤١٨هـ)، وسيف (٢٠٠٤) و غيرهم. و قد أشارت العديد من الدراسات و الأبحاث إلى أن المعلمين مازالوا يستخدمون الأساليب التقليدية في تدريس المفاهيم و التعميمات و المهارات الرياضية مما كان له أثر سلبي في تعلم طلابهم للرياضيات حيث يرى عصر (٢٠٠١م) و اسماعيل (١٩٩٨م ١٣٧) أن طرق التدريس السائدة في حصص الرياضيات تعتمد على أسلوب العرض المباشر و تقديم المعلومات الجاهزة للطلاب، و يتفق معه التودري (٢٠٠٣م، ٢٥٧) في أن هذا الأسلوب أدى إلى ضعف التلاميذ في الرياضيات و عدم تقدمهم فيها.

ولا شك أن على المهتمين بتدريس الرياضيات أن يعملوا على تطوير طرق التدريس التي يقوم بها المعلمون حيث يرى مينا (٢٠٠٢م) أنه يجب اتباع مداخل غير نظرية في تعلم الرياضيات أي مداخل تبنى على الممارسة و الخبرة الشخصية و ليس على النظريات و يوصي الرويس (١٤٢٣هـ — ١٥١) بتدريب جميع معلمي الرياضيات على مختلف نماذج و مداخل التدريس التي تنير تفكير الطلاب و رغباتهم و اهتماماتهم و ميولهم.

ومن الاتجاهات و النظريات المعاصرة في التعلم التي كشف عنها البحث التربوي في السنوات الأخيرة النظرية البنائية و التي يشتق منها عدة نماذج تعليمية و يرى مكسيموس (٢٠٠٣م ، ٥٠) بأن البحوث التي أجراها عالم النفس "جان بياجيه" في نمو المعرفة و تطورها عند الإنسان هي التي وضعت الأساس للفلسفة البنائية. فقد وضع بياجيه نظرية متكاملة و منفردة حول النمو المعرفي لدى الأطفال. و لهذه النظرية شقان أساسيان مترابطان يطلق على أولهما الحتمية المنطقية Logical determinism و يطلق على ثانيهما البنائية Constructivism.

ويرى صادق (٢٠٠٣م) أن النظرية البنائية هي نظرية معرفية وتعليمية، أو نظرية تكوين المعنى فهي تعرض تفسير لطبيعة المعرفة

وكيفية تعلم الفرد بمعنى أن الافراد يبنون فهمهم و معرفتهم الجديدة من خلال ما لديهم فعلاً من معرفه و معتقدات و أفكار و أحداث. و على المعلمين استخدام مبادئ النظرية البنائية أو تبني إحدى نماذجها أثناء التدريس لكي تتحقق الأهداف المرجوة من تعلم الرياضيات و لكي يجعلوا من المتعلم محورا للعملية التعليمية حيث يرى المهتمين بتعليم وتعلم الرياضيات أهمية استخدام النظرية البنائية في مواقف تعليم وتعلم الرياضيات في مختلف مراحل التعليم واثبتت العديد من الدراسات فاعلية استخدام المنحى البنائي وما يتركه من أثر إيجابي على تحصيل طلاب الرياضيات وتفكيرهم وإتجاهاتهم ومن هذه الدراسات دراسة (Owensetal, 1999)، ودراسة (Glenda Anyhony, 1996)، ودراسة (Soeharto, S, 1991)، ودراسة (Gales, 2000) ويرى (Clements & Battista (1990 أن استخدام النظرية البنائية في تعليم الرياضيات يساعد الطلاب على إنشاء تراكيب رياضية أكثر تعقيداً و تجريداً و قوة و من ثم تزيد قدرتهم على حل مجموعة واسعة من المسائل الهادفة كما أنها تساعد الطلاب على رؤية الرياضيات كطريقة للتفكير في المشكلات و تجعلهم يعتقدون أنهم لن يحصلوا على معرفة رياضية من معلمهم بالقدر الذي يحصلون عليه من استكشافاتهم و تفكيرهم مشاركاتهم في المناقشات و بالتالي يتمتع هؤلاء الطلاب بالاستقلالية و يكون لديهم ثقة بأنفسهم. كما أظهرت نتائج العديد من الدراسات أن المعلمين يتقبلون المنحى البنائي متى أخذوا التدريب الكافي على تطبيقه ومن هذه الدراسات دراسة (النمراوي، ٢٠٠٤)، ودراسة (Brewer, 1997) ودراسة (Kerr,1991).

• أهداف الدراسة:

- تهدف هذه الدراسة إلى التعرف على :
- 7 واقع استخدام معلمي الرياضيات لمبادئ النظرية البنائية بالملكة العربية السعودية .
 - 7 أهم المعوقات التي تعوق توظيف معلمي الرياضيات بالملكة العربية السعودية لمبادئ النظرية البنائية من وجهة نظرهم.
 - 7 وجود فروق ذات دلالة احصائية في درجة استخدام المعلمين لمبادئ النظرية البنائية في تدريس الرياضيات بالملكة العربية السعودية تعزى للمرحلة الدراسية أولخبرة المعلم.

• أسئلة الدراسة:

- تحاول الدراسة الحالية التعرف على واقع استخدام معلمي الرياضيات لمبادئ النظرية البنائية بالملكة العربية السعودية من خلال الاجابة عن الأسئلة التالية.
- 7 ما مدى توظيف معلمي الرياضيات لمبادئ النظرية البنائية بمراحل التعليم المختلفة بالملكة العربية السعودية؟

- 7 هل هنالك فروق ذات دلالة احصائية في درجة توظيف المعلمين لمبادئ النظرية البنائية في تدريس الرياضيات بالمملكة العربية السعودية يعزى لخبرة المعلم عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ؟
- 7 هل هنالك فروق فردية ذات دلالة احصائية في درجة توظيف المعلمين لمبادئ النظرية البنائية في تدريس الرياضيات بالمملكة العربية السعودية يعزى للمرحلة الدراسية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ ؟
- 7 ما هي أهم المعوقات التي تعوق توظيف معلمي الرياضيات بالمملكة العربية السعودية لمبادئ النظرية البنائية من وجهة نظرهم؟

• مشكلة الدراسة:

في ضوء الأسئلة السابقة وما تم تناوله من انتشار الطريقة التقليدية في تدريس الرياضيات داخل الفصول وأن المعلمين بصفة عامه يستخدمون الطريقة التقليدية لأسباب مختلفة ينتج عنها تدني مستوى التحصيل لدى التلاميذ في مادة الرياضيات، وعدم إعطاء العديد من أهداف الرياضيات أهميتها المطلوبة ومنها تنمية التفكير لدى الطلاب ، وبما أن المعلمين مطالبون باستخدام أساليب تدريس تساعد على التغلب على الصعاب التي تواجه تعليم الرياضيات في مدارسنا ، وحيث أن هنالك العديد من الدراسات التي أثبتت أهمية المنحنى البنائي في التدريس ، وماله من دور في جعل التلميذ محوراً للعملية التعليمية ، ونظراً لحاجة الكثير من المعلمين لتدرب على هذا المنحنى في التدريس لذلك هنالك حاجة للتعرف على واقع توظيف معلمي الرياضيات لمبادئ النظرية البنائية بالمملكة العربية السعودية.

• أهمية الدراسة:

نظراً لأن نمط التدريس السلوكي هو السائد في مدارسنا، ولأن العملية التعليمية ما زالت تتمحور حول المعلم ، ولما يلحظه كثير من التربويين من حاجة ماسة لتطوير العملية التربوية ، ويدخل ضمن ذلك تطوير قدرات المعلمين وامكانياتهم ومدى استفادتهم من الاتجاهات الحديثة في التدريس وإحداث هذا التطوير فإنه يجب في البداية الكشف عن واقع ممارسات المعلمين في الفصول أثناء قيامهم بالتدريس واستطلاع وجهات نظرهم حول أهم المشكلات التي تواجههم لذلك، فإنه يمكن تلخيص أهمية هذه الدراسة في النقاط التالية:

- 7 التعرف على واقع توظيف معلمي الرياضيات لمبادئ النظرية البنائية.
- 7 توجيه اهتمام القائمين على العملية التعليمية وخاصة المعنيين بتعليم معلم الرياضيات إلى أهمية استخدام مبادئ النظرية البنائية في تعليم الرياضيات.
- 7 إعطاء تصور عن الواقع والمعوقات التي تعيق تعلم الرياضيات في مدارسنا.

• حدود الدراسة:

7 تقتصر هذه الدراسة على عينة من معلمي الرياضيات في منطقتي مكة المكرمة والمدينة المنورة.

7 تم تطبيق هذه الدراسة في العام الدراسي ١٤٢٨ - ١٤٢٩ هـ

• مصطلحات الدراسة:

• البنائية:

نظرية في المعرفة و التعلم و عرفت على أنها طريقة تفكير بالمعرفة وآلية الحصول عليها وبأن التعلم عملية فردية تتطلب تفاعل المعرفة السابقة مع الأفكار الحالية في بيئة مخصصة تساعد الطالب على بناء معرفته بنفسه (Glaserfeld, Cobb, 1993).

• مبادئ النظرية البنائية:

- 7 المعرفة التعليمية لدى المتعلم مهمة لبناء المعرفة الجديدة.
- 7 عملية التعلم تتم عبر تفاوض اجتماعي انساني نشط.
- 7 يتهيأ للتعلم أفضل الظروف عندما يواجه المتعلم بمشكلة أو مهمة حقيقية
- 7 التعلم عملية بنائية نشطة و مستمرة و غرضية التوجيه.
- 7 الهدف من عملية التعلم احداث تكييفات تتواءم مع الضغوط الفردية للممارسة على خبرة الفرد.

• الإطار النظري و الدراسات السابقة:

• الإطار النظري :

مع أن النظرية البنائية تبدو سهلة من الناحية النظرية إلا أن بناء بنية صفية بنائية فيه الكثير من الصعوبة وعدم الوضوح ونقل كل من المؤمن (٢٠٠٢م) والعقيل (٢٠٠٥م) عن Brooks & Brooks ١٩٩٩م خمس مبادئ أساسية تساعد المهتمين بتأسيس بنية صفية بنائية و هذه المبادئ هي :

7 يدرك المعلمون أن المنهج يناسب طلابهم فكلما كان المنهج مناسب لحياة الطلاب اليومية كلما تحسن ميلهم للتعلم لذلك فإنه لا يوجد منهج مسبق وعلى المعلم أن يقوم بعرض المشكلات التي تهم الطلاب في حياتهم ويسهم الطلاب في اختبار تلك المشكلات حيث يتم اختيار ما له معنى وعلاقة بحياتهم.

7 ينظم المعلمون الدروس حول الأفكار والمفاهيم الأساسية وليس على مجموعة من المعلومات والمهارات المنعزلة التي لا يربطها رابط.

فالصف البنائي يقوم على المبادرة الذاتية للطلاب في التساؤل والتفاعل بين الطلاب.

7 يشكل المعلمون الدروس بطريقة تحترم أداء طلابهم ووجهات نظرهم وتتحدى أفكارهم.

7 يقوم المعلمون البنائيون بالتعرف على المعارف والخبرات السابقة لطلابهم فمعرفة المعلم لما يمتلكه طلابه من خبرات ومعلومات أو وجهات نظر حول الموضوع الجديد تجعله قادراً على مساعدة طلابه لتعلم هذا الموضوع من خلال بناء جسر بين الخبرات السابقة والخبرات الجديدة.

7 يقوم المعلمون بتقويم تعلم التلاميذ من سياق عملية التدريس اليومية ولا يعتبرون عملية التقويم عملية منفصلة عن التدريس.

كما قام كل من زينون ، و زينون ١٩٩٢م بوضع مجموعة من الافتراضات و اطلقوا عليها افتراضات التعليم المعرفي عند البنائيين وهي تعكس ملامح البنائية ، وهذه الافتراضات هي:

7 التعلم عملية بنائية نشطة و مستمرة و غرضية التوجه.

7 تتهيأ للمعلم أفضل الظروف عندما يواجه المتعلم بمشكلة أو مهمة حقيقية Authentic task.

7 تتضمن عملية التعلم إعادة بناء الفرد لمعرفته من خلال عملية تفاوض اجتماعي Social Negotiation مع الآخرين.

7 المعرفة القبلية Prior Knowledge شرط أساسي لبناء التعلم ذي المعنى.

7 الهدف من عملية التعلم إحداث تكيفات تتواءم مع الضغوط المعرفية الممارسة على خبرة الفرد.

7 تقاوم البنية المعرفية للفرد بشدة أي تغيير يتم عليها ، وهذا يترتب عليه حاجة الفرد للقيام بجهد كبير لتصحيح بنيته المعرفية.

أما الاهداف المعرفيه تبعاً للنظرية البنائية كما أوردها كل من اسماعيل (٢٠٠٠م) ، همام وسليمان (٢٠٠١م) ، شهاب (٢٠٠٢م) فهي الاحتفاظ بالمعرفة - فهم المعرفة - الاستخدام النشط للمعرفة و مهاراتهما.

كما ينقل اللزام (١٤٢٢هـ) عن (Lorsbach & Tobin 1992) (Brooks ، Sunders 1992) (١٩٩٠م) أن البنائية تستند على ثلاثة أعمدة هي:

7 المعنى يبني ذاتياً من قبل الجهاز المعرفي للمتعلم نفسه، ولا يتم نقله من المعلم إلى المتعلم.

7 تشكيل المعاني عند المتعلم عملية نشطة تتطلب جهداً عقلياً.

7 البنية المعرفين المتكونة لدى المتعلم تقاوم المتغير بشكل كبير.

يمكن إيجاز نظرة البنائيين لعملية التعليم في وجود متعلم نشط باستمرار أثناء عملية التعليم ، يبين معرفته بنفسه ووجود معلم يواجه المتعلم بمشكلات حقيقية ومحيرة ، تأثير تفكيره فيحاول المتعلم حلها معتمداً على خبرته السابقة فإما أن يحلها أو يحدث تعارض في توقعاته وبين الخبرة الجديدة فيحدث له عدم اتزان فيحاول إزالته عن طريق تعديل البناء الموقفي لديه كما أن البنائيون يؤكدون على أهمية التفاوض الاجتماعي و التعاون بين التلاميذ في الوصول لحلول مختلفة للمشكلة ، حيث يتم تكوين أفكار وخبرات و معارف جديدة. كما يؤكد البنائيون على أن المعرفة السابقة لدى المتعلم التي يكتسبها من خلال التفاعل مع البيئة، أو من خلال السياق الثقافي، قد تسهل أو تعوق التعلم وهذا ما أكد عليه البنائيون في تأثير الفهم الخاطئ السابق على اكتساب المعرفة العلمية ، وهو ما يميزهم عن باقي نماذج التعلم الأخرى.

أما بالنسبة لأهمية التفاوض الاجتماعي بين المتعلمين أثناء التعلم ، فيرى فيجوتسكي (Lev Vygotsky) عالم النفس الروسي في هذا الصدد أن المتعلمين لديهم مستويان مختلفان في النمو العقلي مستوى النمو الفعلي (The level of actual development) وهو يعبر عن التوظيف العقلي للفرد والقدرة على تعلم الأشياء من قبل الفرد نفسه ، كما أن لديهم مستوى احتمالي (level potential development) وهو المستوى الذي يستطيع فيه الفرد أن ينجز عملاً ما أو يقوم بوظيفة ما بمساعدة أناس آخرين.

ومن استراتيجيات التدريس القائمة على البنائية :

7 استراتيجيات التعلم المتمركزة حول المشكلة Problem Centered Learning Strategy.

7 استراتيجيات دائرة التعلم Learning Cycle Strategy

7 شروع المتعلم القائم على المشكلة Problem-Based Instruction

• بعض نماذج التدريس القائمة على النظرية البنائية:

تتعدد نماذج التدريس القائمة على النظرية و يمكن تحديد أهم هذه النماذج كما ذكر سعودي (١٩٩٨ م : ٧٨٣) إلى التالي:

7 نموذج التغير المفهومي (بوسنر Posner Model)

7 نموذج التعلم البنائي (تروبردج و بايبي Trwobridge & Bybee M.)

7 نموذج التعلم المرتكز حول المشكلة (جريسون و تيلي Grayson Wheatly M.)

7 نموذج دورة التعلم (اتكن و كاربلس Atkin and Karplus M.)

7 نموذج التحليل البنائي (ابلتون M. Appleton)

7 النموذج التوليدي (Osborn & Wittrock M.)

7 نموذج جون زاهوريك البنائي (John A Zahoric M.)

7 نموذج وودز (Woods M.)

وجميع النماذج البنائية السابقة لا تخرج عن كونها إجراءات تمكن الطالب من القيام بالعديد من المناشط العلمية ومشاركتهم الفعالة فيها ليستنتج المعرفة بنفسه ، ويحدث عنده التعلم لمستويات متقدمة تؤدي إلى تنظيم البيئة المعرفية له.

• دور المعلم في التعليم البنائي:

يقوم التعليم البنائي على أساس جعل المتعلم محور العملية التعليمية فهو يتيح للطلاب الفرصة للتفكير والحوار فيما بينهم و مع المعلم إلا أن الدور الكبير الذي يعطيه البنائي للمتعلم لا يلغى دور المعلم أو يقلل منه بل أن المعلم البنائيون مطلوب منه الكثير من الادوار والمهام حتى ينجز تعليمًا فعالاً يتمشى مع مبادئ النظرية البنائية. ويلخص ياجر (Yager 1991) مواصفات المعلم البنائي بما يلي :

7 أنه أحد مصادر المعلومات للطالب وليس المصدر الوحيد.

7 يضع الطلبة في مواقف تتحدى معرفتهم القبلية (قناعتهم).

7 يعطي الطلبة وقتاً كافياً للتفكير بعد طرح الأسئلة ، ويسمح لاستجابات الطلبة بأن تقود الدرس.

7 يطرح أسئلة بنهايات مفتوحة، ويتيح الفرصة لمناقشة الطلبة فيما بينهم.

7 عند إعطاء مهمات للطلبة يستخدم أفعال مثل : صنف، حل، كون.. الخ.

7 يتقبل استجابات الطلبة الفورية ويتقبل الخروج عن النظام أحياناً في سبيل ذلك .

7 يستعين بوسائل تعليمية مستمدة من الوسط المحيط الذي يعيش فيه الطلبة.

7 لا يفصل المعرفة عن طريقة الوصول لهذه المعرفة.

7 يركز على الفهم الدقيق لدى الطلبة، فعندما يستطيع الطلبة النقاش بالمعلومات التي لديهم نعلم أنهم قد فهموا هذه المعلومات جيداً.

• مميزات المنحنى البنائي في التدريس:

- 7 يعتبر المتعلم محور العملية التعليمية.
 - 7 يتيح للمتعلم الفرصه لممارسة عمليات العلم المختلفة مثل الملاحظة والاستنتاج و فرض الفروض و التحقق من صحة هذه الفروض بطريقة علمية.
 - 7 يتم التعليم في جو ديمقراطي مما يتيح الفرصة للمتعلم للمناقشة و الحوار مع زملائه و مع المعلم مما يكسبه مهارات الحوار وأساليب الاقناع والتي يحتاجها الطلاب اليوم بشكل كبير.
 - 7 يشجع روح التعاون داخل المجموعات و بين الطلاب.
 - 7 يسهم في تنمية التفكير العلمي لدى المتعلمين.
 - 7 يساعد على تنمية التفكير الابتكاري لدى المتعلمين نتيجة تشجيعهم على اقتراح الحلول و المناقشة بفاعلية.
 - 7 يشجع روح العمل كفريق لدى التلاميذ.
 - 7 يتيح للتلاميذ فرصة لتقبل الرأي المخالف و مناقشته بموضوعية.
- وهناك فروق جوهرية بين الطريقة التقليدية والطريقة البنائية أشارت إليها شهاب والجندي ١٩٩٩م إليها:

الطريقة البنائية	الطريقة التقليدية
المعرفة توجد بداخل التلميذ نفسه	المعرفة توجد خارج التلميذ
محورها التلميذ	محورها المعلم
التلميذ إيجابي و نشط	التلميذ سلبي من ناحية تلقي المعلومات
أنشطة تفاعلية	أنشطة فردية
تعلم تعاوني	تعلم تنافسي
يتقبل آراء كل تلميذ (لا توجد إجابة صحيحة أو خاطئة)	يبحث عن الإجابة الصحيحة
تغير مفاهيم	تذكر المعرفة
التلميذ يبني معارفه من مصادر مختلفة	الاعتماد على الكتاب المدرسي
توجد بدائل مختلفة لتقويم التلاميذ	اختبارات تحريرية تقوم على الورقة و القلم

• الدراسات السابقة:

تعددت الدراسات العربية و الأجنبية التي تناولها الإطار النظري ومدى توظيفها في داخل الصف أو تلك التي تناولت نماذج التدريس المعتمدة على النظرية البنائية و بالذات النموذج البنائي ومنها:

دراسة لوكهيد (Lochhead,1992) و التي هدفت إلى تدريب المعلمين على كيفية إيجاد وتهيئة بيئات تعلم بنائية يمكن للتلاميذ من خلالها بناء مفاهيمهم العقلية وخاصة المفاهيم الرياضية ، كما هدفت إلى قياس أثر استخدام المعلمين للمراحل البنائية على أداء المتعلمين ونمو الفهم لديهم وتنمية اتجاهاتهم نحو الرياضيات، وتكونت عينة الدراسة من (٤٠) مدرسة ثانوية في الولايات المتحدة الأمريكية ، وأثبتت الدراسة فعالية التعلم البنائي في تحسين اكتساب المتعلمين للمعرفة الرياضية و تنمية فهم المتعلمين لهذه المعارف ، كما أوضحت نتائج الدراسة نمو اتجاهات إيجابية لدى المتعلمين نحو الرياضيات ، وتنمية ثقتهم بأنفسهم وقدراتهم الرياضية.

كما أجرت انثوني و قلندا (Glenda & Anthony, 1996) دراسة حالة طالبين للكشف عن ممارسات التعليم التي يكون الطالب فيها متلقياً والممارسات التي تسمح للطالب بدور نشط في عملية تعلمه ، توصل الباحثان إلى أن استراتيجيات التعلم التي تجعل الطلبة جالسين معظم وقتهم وهم يجابون على الأسئلة لا تسمح لهم ببناء فهم حقيقي للرياضيات ، لكن الاستراتيجيات التي تجعل الطلبة منخرطين في الأنشطة الرياضية التي تحفز لديهم المهارات والإدراكات العقلية ، تشكل عوامل هامة في تحقيق نجاحات عند النتائج التعليمية.

وقام بريور (Brewer, 1997) دراسة هدفت إلى تحديد مدى معرفة المعلمين بالنظرية البنائية و مدى تقبلهم لها في عملية تدريسهم للرياضيات وتحديد تأثيرها على ممارساتهم التدريسية وفي مقدرة طلبتهم على بناء الفهم المفاهيمي في الرياضيات للصفوف الثلاثة الأولى ، حيث قام الباحث بتتبع سبعة معلمين وقام بجمع المعلومات من خلال الملاحظات والمقابلات حيث دلت نتائج الدراسة إلى أن المعلمين أظهروا تقبلاً وحماساً لهذه النظرية واصبحوا أكثر قدرة على التنويع في استراتيجيات التدريس.

وأجرى كامى وورنجتون (Kamii & Warrington, 1997) دراسة هدفت إلى معرفة أثر طريقة لتدريس ضرب الكسور الاعتيادية، تعتمد على مبادئ النظرية البنائية لبياجييه على فهم التلاميذ للكسور الاعتيادية وإجراء عمليات الضرب ، وشملت عينة الدراسة عدداً من الطلاب في الصفين الخامس والسادس في مدرسة ابتدائية بالقرب من ولاية بوسطن الأمريكية

وأوضحت نتائج الدراسة أن المدخل البنائي أو الطريقة البنائية مكنت التلاميذ من ابتكار طرق لحل المسائل والتمارين المقدمة لهم ، حيث كانت حلول الطلاب وإجاباتهم وتفسيراتهم لعمليات ضرب الكسور الاعتيادية مثيرة للإعجاب.

وفي ذات السياق أجرى دراسة ورنجتون (Warrington,1997) هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيات تعتمد على المدخل البنائي في تدريس قسمة الكسور الاعتيادية على تحصيل التلاميذ وتنمية بعض المفاهيم المتعلقة بقسمة الكسور الاعتيادية، وطبقت الاستراتيجيات على مجموعة من طلاب الصفين الخامس والسادس، وأكدت الدراسة فعالية تدريس قسمة الكسور الاعتيادية بالمدخل البنائي.

ومن الدراسات التي تناولت التعليم البنائي دراسة سوهارتو (Soeharto,S,1999) والتي هدفت إلى معرفة فعالية بيئة التعلم البنائي على تحصيل التلاميذ في الرياضيات واتجاهاتهم نحوها، وتكونت عينة الدراسة من مجموعة من طلاب الصف السادس الابتدائي تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداها تجريبية درست الرياضيات في بيئات تعلم بنائية، والأخرى ضابطة درست الرياضيات بالطريقة التقليدية (في بيئات تقليدية)، وتوصلت نتائج الدراسة إلى تأكيد فاعلية بيئة التعلم البنائي في تنمية التحصيل وتنمية اتجاهات الطلاب نحو الرياضيات.

كما قام أونس وآخرون (Owens et al, 1999) بإجراء دراسة هدفت إلى الكشف عن أثر التدريس المنبثق من المنظور البنائي على اتجاهات الطلبة نحو الرياضيات وعلى مقدرتهم على تعلم الرياضيات، ودلت نتائج الدراسة على أن هناك تغيراً إيجابياً في اتجاهات الطلبة ومعتقداتهم نحو الرياضيات ومقدرتهم على تعلمها.

وأجرى كير (Kerr, 1999) دراسة هدفت إلى استقصاء أثر برنامج بنائي في الرياضيات على تحصيل طلبة الصف الثالث الأساسي، وعلى تقبل كل من المعلمين وأولياء الأمور والطلبة للمنحنى البنائي، حيث استمر البرنامج لمدة ستة أشهر، ودلت النتائج على تحسين تحصيل الطلبة في الرياضيات، وبالإضافة إلى أن البرنامج كان له أثر واضح في تقبل كل من المعلمين والطلبة و أولياء الأمور للمنحنى البنائي في تدريس الرياضيات.

ومن الدراسات العربي التي تناولت التعليم البنائي دراسة إسماعيل (٢٠٠٠م) والتي هدفت إلى معرفة أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس المفاهيم الرياضية المتضمنة في وحدة المجموعات في الصف الأول الإعدادي على تحصيل التلاميذ لهذه المفاهيم وبقاء أثر تعلمهم لهذه

المفاهيم وبقاء أثر تعلمهم لها، وتكونت عينة البحث من ١٦٦ تلميذاً و تلميذة بالصف الأول الاعدادي في مدرستين إحداهما للبنين و الأخرى للبنات بمدينة سمالوط بمحافظة المنيا. ووجدت فروق ذات دلالة احصائية لمصلحة المجموعة التجريبية في الاختبارين العاجل و المؤجل.

هدفت دراسة جالس (Gales,2000) إلى تحديد فيما إذا كان هناك اختلاف في معتقدات المعلمين السلوكيين والبنائيين حول تعلم الطلبة للرياضيات ، وتحديد فيما إذا كان هناك اختلاف في تعلم الطلبة يعود لمعتقدات معلمهم، ودلت نتائج هذه الدراسة على أن تحصيل الطلبة الذين لمعلمهم معتقدات وممارسات بنائية كان افضل من تحصيل الطلبة الذين لمعلمهم معتقدات وممارسات سلوكية.

ومن الدراسات الحديثة دراسة علي (٢٠٠٤م) والتي هدفت إلى معرفة أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس بعض موضوعات الهندسة على تحصيل التلاميذ عند مستويات (التذكر - الفهم - التطبيق)، وعلى تنمية بعض مهارات التفكير الناقد لديهم ، كما هدفت الدراسة إلى معرفة نوع العلاقة بين تحصيل التلاميذ و تفكيرهم الناقد ، وتكونت عينة الدراسة من ٨٠ تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني الإعدادي. وأسفرت نتائج الدراسة عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية لكل من الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الناقد لصالح تلاميذ المجموعة التجريبية ، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائياً بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لكل من الاختبار التحصيلي واختبار التفكير الناقد.

وفي ذات السياق أجرت النمراوي (٢٠٠٤م) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى تقبل معلمي الرياضيات في مراحل التعليم الأساسي في الأردن للمنحنى البنائي في تدريس الرياضيات. إشتراك في هذه الدراسة أربعة معلمات للرياضيات شاركن في برنامج تطوير مهني على مدار ستة أشهر تهدف بشكل اساسي على اطلاعهن على مبادئ المنحنى البنائي في تدريس الرياضيات. ودلت النتائج على أن ثلاث معلمات من المعلمات الأربع أظهرن تقبلاً للمنحنى البنائي في تدريس الرياضيات كما أن اثنتين منهن تمكن من تطبيق العديد من الممارسات البنائية خلال تدريسهن.

كما أجرت سيف (٢٠٠٤م) دراسة هدفت إلى بحث فعالية إستراتيجية قائمة على التعلم البنائي في علاج أخطاء تلاميذ المرحلة المتوسطة (السنة الأولى) والتي يقعون فيها أثناء دراستهم لوحدة المثلثات في مقرر الهندسة وقد بينت نتائج الدراسة فعالية الوحدة المقترحة في ضوء نموذج التعلم البنائي في علاج الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ أثناء دراستهم لوحدة الهندسة.

كما قام صراره (٢٠٠٥م) بدراسة هدفت إلى معرفة أثر استخدام نموذج التعلم البنائي في تدريس وحدة الكسور الاعتيادية بالصف الرابع الابتدائي على اكتساب التلاميذ للمعرفة الرياضية واحتفاظهم بها وتكونت عينة الدراسة من ١٠٥ تلاميذ وتلميذات بالصف الرابع الابتدائي ، واستخدمت الدراسة ثلاثة اختبارات تحصيلية في وحدة الكسور الاعتيادية: الأول اختبار المعرفة المفاهيمية في الرياضيات والثاني اختبار المعرفة الإجرائية في الرياضيات والثالث اختبار حل المشكلات الرياضية. ووجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي والمؤجل لاختبار اكتساب المعرفة الرياضية ككل (الاختبارات الثلاثة) لصالح المجموعة التجريبية.

• إجراءات الدراسة :

• منهج الدراسة :

اعتمدت الدراسة الحالية على المنهج الوصفي الذي يقوم على دراسة الواقع كون هذا المنهج من أنسب مناهج البحث بالنسبة لهذا الموضوع.

• مجتمع وعينة الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من معلمي الرياضيات بكل من مدينتي مكة المكرمة والمدينة المنورة في جميع مراحل التعليم العام وقد تم توزيع ٦٠٠ استبانة بطريقة عشوائية ، وتم استعادة ٤٩٧ استمارة مقدمة بشكل سليم أي ما نسبته ٨٢,٣%.

جدول رقم (١) : توزيع عينة الدراسة الكلية حسب المدينة التي يعملون بها والمرحلة التي يقومون بالتدريس فيها

المدينة		مكة المكرمة		المدينة المنورة		المجموع الكلي	
المرحلة	ت	%	ت	%	ت	%	
الابتدائية	٩٩	١٩.٩	١٤١	٢٨.٤	٢٤٠	٤٨.٣	
المتوسطة	٨٧	١٧.٥	٣٣	٦.٦	١٢٠	٢٤.١	
الثانوية	٢٤	٤.٨	١١٣	٢٢.٧	١٣٧	٢٧.٦	
المجموع الكلي	٢١٠	٤٢.٣	٢٨٧	٥٧.٧	٤٩٧	١٠٠.٠	

جدول رقم (٢): توزيع عينة الدراسة الكلية حسب المدينة التي يعملون بها وسنوات الخبرة (٤٩٧ = ن):

المدينة		مكة المكرمة		المدينة المنورة		المجموع الكلي	
سنوات الخبرة	ت	ت	%	ت	%	ت	%
من ٥ سنوات فأقل	٤١	٨.٢	٤٤	٨.٩	٨٥	١٧.١	
من ٦ - ١٠ سنوات	٢٩	٥.٨	٤٩	٩.٩	٧٨	١٥.٧	
من ١١ - ١٥ سنة	٥٤	١٠.٩	١١٠	٢٢.١	١٦٤	٣٣.٠	
من ١٦ - ٢٠ سنة	٥١	١٠.٣	٤٩	٩.٩	١٠٠	٢٠.١	
أكثر من ٢٠ سنة	٣٥	٧.٠	٣٥	٧.٠	٧٠	١٤.١	
المجموع الكلي	٢١٠	٤٢.٣	٢٨٧	٥٧.٧	٤٩٧	١٠٠.٠	

• أداة الدراسة :

لإعداد أداة تتناسب مع أهداف هذه الدراسة ، تم الاطلاع على العديد من الدراسات السابقة ذات العلاقة بالموضوع كدراسة (بركات، ٢٠٠٢م) (النمراوي، ٢٠٠٤م) ، (العقيلي، ٢٠٠٥م)

ومن خلال الاطلاع على عدد من الدراسات تم بناء أداة الدراسة على شكل استبانة وتكونت هذه الاستبانة من جزئين : الجزء الأول : يتكون من مجموعة من العبارات المتعلقة بالمعلم والمرحلة التي يقوم بالتدريس فيها وعدد سنوات الخبرة ، في حين اشتمل الجزء الثاني من الاستبانة على عدة محاور :

- 7 المعرفة القبلية لدى الطلاب.
- 7 عملية التعلم تتم عبر تفاوض اجتماعي.
- 7 تعلم الرياضيات مرتبط بحياة المتعلمين.
- 7 تعلم الرياضيات عملية بنائية نشطة.
- 7 اشراك الطلبة بالقرارات المتعلقة بعملية التعلم وتعزيز استقلاليتهم.
- 7 معوقات توظيف المعلمين لمبادئ النظرية البنائية، وقد توزعت درجات سلم الاستجابة على الاستبانة من (١-٥) وفق تدرج ليكرت (Likert) الخماسي:

• صدق وثبات الأداة :

للتأكد من صدق الأداة وثباتها وأنها كافية لقياس ما وضعت لقياسه فقد قام الباحث بالإجراءات التالية :

• أولاً : الصدق

تم إيجاد الصدق لهذه الاستبانة على النحو التالي :

أ - صدق المحكمين :

تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين المختصين في مناهج الرياضيات و طرق التدريس لبدء آرائهم حول مدى ملاءمة وشمولية

فقرات الاستبانة في تحقيق الهدف الذي وضعت من أجله ، وإضافة أو تعديل أو حذف بعض البنود ، وبعد الإطلاع على آرائهم وملاحظاتهم ، اعتمدت الفقرات والملاحظات التي حظيت بموافقة ٨٠% فأكثر من آراء المحكمين.

ب - الصدق الارتباطي :

يمكن النظر لهذا النوع من الصدق من خلال الجدول التالي (جدول رقم ٣) :

جدول رقم (٣) : نتائج قيمة الصدق الارتباطي * لعبارات أداة الدراسة بمعدل أعادها كل على حده

رقم العبارة	البيان ١	البيان ٢	البيان ٣	البيان ٤	البيان ٥	البيان ٦	البيان ٧	البيان ٨	البيان ٩	البيان ١٠	البيان ١١	البيان ١٢	البيان ١٣	معدل البيان
١	٠.٧١٢	٠.٤٨١	٠.٧٣٧	٠.٥٠٨	٠.٦٨٥	٠.٥١٨	٠.٦٣٩	٠.٥٨٨	٠.٥٣٣	٠.٤٤٦	٠.٣٩٢			
٢	٠.٦٠٣	٠.٤٦١	٠.٧٦٨	٠.٥٤٠	٠.٧٠٥	٠.٥٢٦	٠.٦٨٤	٠.٦٣٩	٠.٥٦٥	٠.٤٥١	٠.٣٨٨			
٣	٠.٦٨٣	٠.٣٧٠	٠.٨٠٤	٠.٥٥٣	٠.٦٠٤	٠.٥٠٢	٠.٦٧٨	٠.٥٨٩	٠.٥٧٠	٠.٤٩٨	٠.٥٠٣			
٤	٠.٦٠٨	٠.٤٩٩	٠.٧٩٩	٠.٥٥٩	٠.٧٠٤	٠.٥٣٣	٠.٦٥٣	٠.٥٩٠	٠.٥٤٦	٠.٤٩٥	٠.٤١٨			
٥	٠.٦٨٧	٠.٣٨٧	٠.٧٥٠	٠.٥٥٤	٠.٦٥٨	٠.٥٦١	٠.٦٤٥	٠.٥٦١	٠.٦٢٣	٠.٥٤٠	٠.٤٤٤			
٦	-	-	٠.٤٧٥	٠.٤٣٩	٠.٧٣٢	٠.٦٠٣	٠.٤٧٤	٠.٤٢٥	٠.٦٥٩	٠.٥٧٥	٠.٤٨٤			
٧	-	-	-	-	-	٠.٦٣٧	٠.٥٨٠	٠.٦٢٤	٠.٥٢٥	٠.٦٥٨	٠.٥٨٦	٠.٤٥٩		
٨	-	-	-	-	٠.٦٣٧	٠.٥٧١	٠.٦٦٠	٠.٥٦٩	٠.٧٠١	٠.٥٩٣	٠.٤٤٨			
٩	-	-	-	-	-	-	٠.٥٩٧	٠.٥٢٠	٠.٦٣٧	٠.٥٨٢	٠.٤٩٤			
١٠	-	-	-	-	-	-	٠.٥٩٨	٠.٥١١	٠.٥٣٣	٠.٤٦٧	٠.٥٥٤			
١١	-	-	-	-	-	-	-	-	٠.٦٨٦	٠.٦٣٧	٠.٤٩١			
١٢	-	-	-	-	-	-	-	-	٠.٧٠٧	٠.٦٢٦	٠.٥٣٠			
١٣	-	-	-	-	-	-	-	-	٠.٦٥٥	٠.٥٦٦	٠.٥٥٤			
معدل البيان	-	٠.٦٦٥	-	٠.٧٢٥	-	٠.٨٢٢	-	٠.٨٨٢	-	٠.٨٧٥	-			

من الجدول السابق يمكن ملاحظة أن الأداة تتسم بدرجة عالية من صدق الارتباط الداخلي وارتباط كل بند بالأداة ككل ومستنداً على ذلك فإن الأداة تتمتع بدرجة عالية من الصدق الارتباطي يعزز صدق المحكمين.

• ثانياً : الثبات :

تم إيجاد ثبات الاستبانة بمعادلة (Alphah Chronbach) على عينة الدراسة ، وقد بلغت قيمة معامل الثبات للاستبانة ككل (٠.٩٠٢٢) وهذه القيمة مقبولة تربوياً ، وهو معامل ثبات مرتفع ويمكن الوثوق به.

(*) القيم الارتباطية الواردة في الجدول أعلاه ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) .

والجدول رقم (٤) يوضح معامل الثبات :
جدول رقم (٤) : قيم ثبات مختلف أبعاد أداة الدراسة والحسوبة بطريقة التناسق الداخلي (ألفا كرونباخ Alpha)
لعينة الدراسة الكلية (٤٩٧ ن):

معامل الثبات		البعد :
عدد البنود	قيمة الثبات	
٥	٠.٦٧٣٠	١ - المعرفة القبلية لدى الطلبة مهمة لبناء المعرفة الجديدة
٦	٠.٨١٩٩	٢ - عملية التعلم تتم عبر تفاوض اجتماعي إنساني نشط
٨	٠.٨٢٢٠	٣ - تعلم الرياضيات مرتبط بحياة المتعلمين خارج المدرسة
١٠	٠.٨٢٦٦	٤ - تعلم الرياضيات عملية بنائية نشطة
١٣	٠.٨٦٨١	٥ - إشراك الطلبة بالقرارات المتعلقة بعملية التعلم و تعزيز استقلالية التعلم لديهم
٤٢	٠.٩٣٨١	الثبات الكلي لـ (الأبعاد ١ - ٥)
١٣	٠.٦٨٦٢	٦ - معوقات استخدام معلم العلوم والرياضيات للنظرية البنائية
٥٥	٠.٩٠٢٢	الثبات الكلي للإستبانة

توزيعها على عينة الدراسة بعض المدارس بمدينة مكة المكرمة والمدينة المنورة ، مع إعطاء عينة الدراسة فكرة مختصرة عن النظرية البنائية وأهم مبادئها وكيفية تطبيقها داخل الفصل.

• التحليل الإحصائي :

للإجابة عن أسئلة الدراسة ، تم إدخال البيانات وتحليلها باستخدام برنامج الرزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) لتحليل البيانات ومعالجتها إحصائياً ، وتم عن طرق البرنامج حساب ما يلي :

- 7 المتوسط الحسابي (م) .
- 7 الانحراف المعياري (ح) .
- 7 التكرارات والنسب المئوية .
- 7 تحليل التباين الأحادي (One way Anova) .
- 7 معادلة ألفا كرونباخ في الثبات (Alpha) .

• عرض ومناقشة النتائج :

أظهر التحليل الإحصائي للبيانات النتائج التالية:

• السؤال الأول :

ما مدى توظيف معلمي الرياضيات لمبادئ النظرية البنائية بمراحل التعليم المختلفة بالمملكة العربية السعودية ؟

وللإجابة عن هذا السؤال تمت المعالجة الإحصائية بالأساليب الإحصائية سابقة الذكر ، وكما هو موضح بالجدول (٥) التالي:

جدول (٥): التكرارات والنسب المئوية لدرجة القيام بالأجراء

العدد	الفقرة	درجة القيام بالأجراء									
		دائما		غالبا		أحيانا		قليلًا		نادرًا	
		%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت
١ - المعرفة القبلية لدى الطلبة	١ - أتعرف على مدى فهم الطلبة للمفاهيم الرياضية القبلية قبل البدء في تدريس المفاهيم الجديدة	١٣٦	٢٧.٤	١٩٩	٤٠.٠	١٣٣	٢٦.٨	٢٥	٥.٠	٤	٠.٨
	٢ - أقدم أنشطة علاجية وإثرائية متعلقة بالموضوع الجديد .	١٠٤	٢٠.٩	٢٠٢	٤٠.٦	١٦٠	٣٢.٢	٢٣	٤.٦	٨	١.٦
	٣ - أربط المعرفة الجديدة بمعرفة الطلبة القبلية لبناء عملية التعلم ذي المعنى .	١٨٧	٣٧.٦	٢٠٥	٤١.٢	٨٩	١٧.٩	١٢	٢.٤	٤	٠.٨
	٤ - أعود الطلبة على الاستفادة من المفاهيم والعمليات التعليمية المتعلمة في مواقف جديدة	١٤٩	٣٠.٠	٢١٧	٤٣.٧	١١٦	٢٣.٣	١١	٢.٢	٤	٠.٨
	٥ - أحدد المفاهيم القبلية اللازمة للدرس الجديد قبل البدء بتحضيره	١٧٣	٣٤.٨	١٨٣	٣٦.٨	١٠٠	٢٠.١	٣٢	٦.٤	٩	١.٨
	معدل عام القيام بإجراءات البعد ١ (المعرفة القبلية لدى الطلبة مهمة لبناء المعرفة الجديدة)										
٢ - عملية التعلم تتم عبر تفاوض	٦ - أشجع الطلبة على الحوار والتفاوض مع بعضهم حول الأفكار الرياضية.	١٢٨	٢٥.٨	١٦٩	٣٤.٠	١٣٠	٢٦.٢	٥٢	١٠.٥	١٨	٣.٦
	٧ - أعطي الطلبة الوقت الكافي للتشاور مع بعضهم البعض خلال تعلم الرياضيات .	٦٣	١٢.٧	١٣٦	٢٧.٤	١٥٤	٣١.٠	٩٦	١٩.٣	٤٨	٩.٧
	٨ - ادفع الطلبة للعمل بنشاط مع زملائهم أثناء العمل بالمجموعات المتعاونة .	١٠٥	٢١.١	١٤٩	٣٠.٠	١٤٩	٣٠.٠	٦٨	١٣.٧	٢٦	٥.٢
	٩ - أعطي الطلبة الفرصة ليقوموا بتوضيح وتفسير حلولهم وأفكارهم الرياضية لبعضهم البعض .	٨٨	١٧.٧	١٨٤	٣٧.٠	١٤٤	٢٩.٠	٥٧	١١.٥	٢٤	٤.٨
	١٠ - أسعى إلى مساعدة الطالب على العمل بكفاءة مع الآخرين عن طريق التعاون والعمل الجماعي .	١٣٣	٢٦.٨	١٩٠	٣٨.٢	١٢٠	٢٤.١	٣٥	٧.٠	١٩	٣.٨
	١١ - أقيم علاقات ودية مع الطلبة تسهم في تعلمهم الرياضيات .	٢٠٢	٤٠.٦	١٦٤	٣٣.٠	٩٧	١٩.٥	٢٣	٤.٦	١١	٢.٢
	معدل عام القيام بإجراءات البعد ٢ (عملية التعلم تتم عبر تفاوض اجتماعي إنساني نشط)										
٣ - تعلم الرياضيات مرتبط بحياة المتعلمين	١٢ - أقدم خبرات وأنشطة مرتبطة بحياة الطلبة اليومية .	١٦٣	٣٢.٨	١٩٩	٤٠.٠	١٠٦	٢١.٣	٢٦	٥.٢	٣	٠.٦
	١٣ - أعطي للطلبة معرفة تساعدهم في استكشاف العالم المحيط بهم يعيشون فيه .	١٢٥	٢٥.٢	٢١٢	٤٢.٧	١٣٤	٢٧.٠	٢٠	٤.٠	٦	١.٢
	١٤ - أصبغ أهداف محددة بوضوح بناء على حاجات الطلبة	١٤٨	٢٩.٨	٢١٢	٤٢.٧	١٠٥	٢١.١	٢١	٤.٢	١١	٢.٢
	١٥ - أوضح العلاقة بين التعليم الجديد والمفاهيم المتعلقة بحياة الطلبة خارج المدرسة .	١٢٤	٢٤.٩	١٩٢	٣٨.٦	١٣٢	٢٦.٦	٢٩	٥.٨	٢٠	٣.٠
	١٦ - استغل الخبرات المرتبطة بحياة الطلبة اليومية والتي تسهم في فهم أفضل للرياضيات .	١٢٨	٢٥.٨	١٩٩	٤٠.٠	١٢٤	٢٤.٩	٣١	٦.٢	١٥	٣.٠
	١٧ - أشجع الطلبة على تقديم حلول وبدائل مختلفة لحل مشكلات حياتية .	١١٣	٢٢.٧	١٩٩	٤٠.٠	١٤٠	٢٨.٢	٣٤	٦.٨	١١	٢.٢
٤ - أوظف المواد المتوفرة في البيئة وفي المدرسة في التدريس	١٨ - أوظف المواد المتوفرة في البيئة وفي المدرسة في التدريس	١٨٢	٣٦.٦	١٨٢	٣٦.٦	١٠٩	٢١.٩	١٦	٣.٢	٨	١.٦
	١٩ - أشجع الطلبة للتعلم من مصادر مختلفة وعدم الإكتفاء بالمدرسة كمكان للتعلم .	١٢٩	٢٦.٠	١٦٣	٣٢.٨	١٣٢	٢٦.٦	٤١	٨.٢	٣٢	٦.٤
	معدل عام القيام بإجراءات البعد ٣ (تعلم الرياضيات مرتبط بحياة المتعلمين خارج المدرسة)										

البيد	الفقرة	درجة القيام بالأجراء							
		دائما		غالبا		أحيانا		قليلا	
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
٤ - تعلم الرياضيات عملية بناءية نشطة	٢٠ - شجع الطلبة على الاستقصاء من خلال طرح مسائل مفتوحة ومبتدئة للتفكير .	١٢٦	٢٥.٤	١٨٨	٣٧.٨	١٣٣	٢٦.٨	٤٠	٨.٠
	٢١ - اتعرف على المفاهيم الخاطئة لدى الطلبة وأترك الفرصة لهم لتصويبها وتعديلها بأنفسهم .	١١١	٢٢.٣	١٩٦	٣٩.٤	١٤٤	٢٩.٠	٣٨	٧.٦
	٢٢ - لا أستخدم أسلوب النقل المباشر للمعلومات .	١٣٢	٢٦.٦	١٨٧	٣٧.٦	١٣٢	٢٦.٦	٤٠	٨.٠
	٢٣ - أعطي الطلبة فرصة للانفعال في استخدام الرسومات والجدول والمجسمات والفيديوات بفاعلية .	٩٣	١٨.٧	١٨٤	٣٧.٠	١٤٦	٢٩.٤	٥٧	١١.٥
	٢٤ - أستخدم مصطلحات وأفعال ممثل (صنف ، حلال ، تنبأ ، صمم) وذلك خلال إعداد المهمات والأنشطة التي سينفذها الطلبة .	٩٦	١٩.٣	١٦٣	٣٢.٨	١٥١	٣٠.٤	٦٢	١٢.٥
	٢٥ - أصحح المفاهيم الخاطئة لدى الطلبة .	٢٤١	٤٨.٥	١٥٧	٣١.٦	٨٠	١٦.١	١٥	٣.٠
	٢٦ - أعرض الطلبة إلى تجارب قد تولد تناقضات لأفكارهم الأولية .	١٠٠	٢٠.١	١٧٣	٣٤.٨	١٢٨	٢٥.٨	٦٣	١٢.٧
	٢٧ - أقدم للطلبة مشكلات رياضية تتضمن تحديا مناسباً لتفكيرهم وقابله للحل .	٨٨	١٧.٧	١٩٥	٣٩.٢	١٣٧	٢٧.٦	٥٣	١٠.٧
	٢٨ - قدم المادة العلمية بطرق مختلفة	١٨٠	٣٦.٢	٢٠٢	٤٠.٦	٩٤	١٨.٩	١٩	٣.٨
	٢٩ - تجنب إعطاء الإجابات المباشرة	١٥٢	٣٠.٦	١٩٦	٣٩.٤	١١٢	٢٢.٥	٢٦	٥.٢
معدل عام القيام بإجراءات البعده (تعلم الرياضيات عملية بناءية نشطة)									
٥ - إشراك الطلبة بالقرارات المتعلقة بعملية التعلم وتعزيز استقلالية	٣٠ - أعطي الطلبة الحرية في عرض أسئلتهم واستفساراتهم حول الطريقة التي يتعلمون بها .	٢٠٢	٤٠.٦	١٨٠	٣٦.٢	٨٥	١٧.١	٢٤	٤.٨
	٣١ - أسمح للطلبة بإيضاح الأمور التي يعتقدون أنها تعيق تعلمهم للرياضيات .	١٧٦	٣٥.٤	١٩٠	٣٨.٢	١٠٢	٢٠.٥	٢٢	٤.٤
	٣٢ - أشجع وأقبل مبادرات الطلبة واستقلالهم الذاتي .	١٨٧	٣٧.٦	٢٠٢	٤٠.٦	٩٣	١٨.٧	١٤	٢.٨
	٣٣ - أعطي الطلبة الوقت الكافي للتفكير في الإجابة بعد طرح السؤال	٢١١	٤٢.٥	١٩٥	٣٩.٢	٧٤	١٤.٩	١٢	٢.٤
	٣٤ - أشجع الطلبة على تحمل مسؤولية تعلمهم .	١٧٤	٣٥.٠	١٩٨	٣٩.٨	١٠٢	٢٠.٥	١٧	٣.٤
	٣٥ - أشجع الطلبة على وضع الفرضيات واختبارها .	١٠١	٢٠.٣	١٧٥	٣٥.٢	١٥٠	٣٠.٢	٤٨	٩.٧
	٣٦ - أشجع الطلبة على وضع بدائل مختلفة لحل مشاكل الحياة وعدم الاكتفاء بجواب واحد فقط .	١١٠	٢٢.١	١٩٨	٣٩.٨	١٢٩	٢٦.٠	٤٦	٩.٣
	٣٧ - أشرك الطلبة في تحديد الحاجات التي يريدون تعلمها .	٩٦	١٩.٣	١٧٩	٣٦.٠	١٥٥	٣١.٢	٤٥	٩.١
	٣٨ - أضع خطة دراسية مرنة بحيث يمكنني التطرق إلى مواضيع غير موجودة في الخطة وطارئة .	١١١	٢٢.٣	١٧٢	٣٤.٦	١٣٧	٢٧.٦	٤٧	٩.٥
	٣٩ - أعقد أن المتعلم يلعب الدور الأساسي في التعلم بينما دوري هو تسهيل التعلم .	١٨٤	٣٧.٠	١٨١	٣٦.٤	١٠٣	٢٠.٧	٢٤	٤.٨
	٤٠ - ادفع الطلبة للقيام بنشطة حول ما يتعلمونه .	١٥٥	٣١.٠	١٨٣	٣٦.٨	١١١	٢٢.٣	٣٦	٧.٢
	٤١ - أعطي للطلبة دور في تقييم التعلم والمعلومات المحصل عليها والتقدم نحو الأهداف .	١٢٠	٢٤.١	١٧٣	٣٤.٨	١٤٢	٢٨.٦	٤٤	٨.٩
	٤٢ - أترك عملية توجيه التدريس لمبادرات الطلبة .	٧٦	١٥.٣	١٥٩	٣٢.٠	١٣٨	٢٧.٨	٨٥	١٧.٠
معدل عام القيام بإجراءات البعده (إشراك الطلبة بالقرارات المتعلقة بعملية التعلم وتعزيز استقلالية)									
معدل عام القيام بإجراءات استخدام معلم الرياضيات لمبادئ النظرية البنائية عموماً ، التعليم العام									

تأمل جدول (٥): المتوسط والانحراف المعياري والترتيب لدرجة القيام بالإجراء

العدد	الفقرة	م	ع	ترتيب		الدرجة
				للبيد	للكل	
١ - المعرفة القبلية لدى الطلبة	١ - أتعرف على مدى فهم الطلبة للمفاهيم الرياضية القبلية قبل البدء في تدريس المفاهيم الجديدة	٤.١٢	٠.٨٤٣	١	٠.٤	غالباً
	٢ - أقدم أنشطة علاجية وإثرائية متعلقة بالموضوع الجديد .	٤.٠٠	٠.٨٣٤	٢	١٢	غالباً
	٣ - أربط المعرفة الجديدة بمعرفة الطلبة القبلية لبناء عملية التعلم ذي المعنى .	٣.٩٦	٠.٩٨٥	٣	١٤	غالباً
	٤ - أعود الطلبة على الاستفادة من المفاهيم والعمليات التعليمية المتعلمة في مواقف جديدة	٣.٩٤٢٩	٠.٥٨٧٠ ٥	-	١	غالباً
	٥ - أحدد المفاهيم القبلية اللازمة للدرس الجديد قبل البدء بتحضيره	٣.٦٨	١.٠٧٨	٣	٢٩	غالباً
٢ - عملية التعلم	معدل عام القيام بإجراءات البعد ١	٣.١٤	١.١٥٩	٦	٤٢	أحياناً
	٦ - أشجع الطلبة على الحوار والتفاوض مع بعضهم حول الأفكار الرياضية.	٣.٤٨	١.١٢٣	٥	٤٠	أحياناً
	٧ - أعطي الطلبة الوقت الكافي للتشاور مع بعضهم البعض خلال تعلم الرياضيات .	٣.٥١	١.٠٦١	٤	٣٧	غالباً
	٨ - ادفع الطلبة للعمل بنشاط مع زملائهم أثناء العمل بالمجموعات المتعاونة .	٣.٧٧	١.٠٤١	٢	٢٢	غالباً
	٩ - أعطي الطلبة الفرصة ليقوموا بتوضيح وتفسير حلولهم وأفكارهم الرياضية لبعضهم البعض .	٤.٠٥	٠.٩٩٣	١	٠.٧	غالباً
٣ - تعلم الرياضيات مرتبط بحياة المتعلمين	١٠ - أسعى إلى مساعدة الطالب على العمل بكفاءة مع الآخرين عن طريق التعاون والعمل الجماعي .	٣.٦٠٦	٠.٧٨١٣ ٤	-	٥	غالباً
	١١ - أقيم علاقات ودية مع الطلبة تسهم في تعلمهم الرياضيات .	٣.٩٩	٠.٨٩٨	٢	١٣	غالباً
	معدل عام القيام بإجراءات البعد ٢	٣.٨٧	٠.٨٨٠	٤	١٨	غالباً
	١٢ - أقدم خبرات وأنشطة مرتبطة بحياة الطلبة اليومية .	٣.٩٤	٠.٩٣٥	٣	١٥	غالباً
	١٣ - أعطي للطلبة معرفة تساعدهم في استكشاف العالم المحيط بهم يعيشون فيه .	٣.٧٥	١.٠٢٤	٦	٢٥	غالباً
٤ - تعلم الرياضيات مرتبط بحياة المتعلمين	١٤ - أصيغ أهداف محددة بوضوح بناء على حاجات الطلبة	٣.٧٩	٠.٩٩٤	٥	٢١	غالباً
	١٥ - أوضح العلاقة بين التعليم الجديد والمشكلات المتعلقة بحياة الطلبة خارج المدرسة .	٣.٧٤	٠.٩٥٨	٧	٢٦	غالباً
	١٦ - استغل الخبرات المرتبطة بحياة الطلبة اليومية والتي تسهم في فهم أفضل للرياضيات .	٤.٠٣	٠.٩٢٧	١	١٠	غالباً
	١٧ - أشجع الطلبة على تقديم حلول وبدائل مختلفة لحل مشكلات حياتية .	٣.٦٤	١.١٤٢	٨	٣١	غالباً
	١٨ - أوظف المواد المتوفرة في البيئة وفي المدرسة في التدريس	٣.٨٤٣	٠.٦٤٩٢ ٤	-	٢	غالباً
٥ - تعلم الرياضيات مرتبط بحياة المتعلمين	١٩ - أشجع الطلبة للتعلم من مصادر مختلفة وعدم الإكتفاء بالمدرسة كمكان للتعلم .	٤.١٢	٠.٨٤٣	١	٠.٤	غالباً
	معدل عام القيام بإجراءات البعد ٣	٤.٠٠	٠.٨٣٤	٢	١٢	غالباً

الدرجة	ترتيب		ع	م	الفقرة	البيد
	للبيد	للكل				
غالباً	٢٣	٥٥	٠.٩٨٥	٣.٧٦	٢٠ - أشجع الطلبة على الاستقصاء من خلال طرح مسائل مفتوحة ومثيرة للتفكير .	٤ - تعليم الرياضيات عملية بنائية نشطة
غالباً	٢٧	٥٦	٠.٩٤٥	٣.٧٣	٢١ - أتعرف على المفاهيم الخاطئة لدى الطلبة وأترك الفرصة لهم لتصويبها وتعديلها بأنفسهم .	
غالباً	٢٠	٥٤	٠.٩٦٢	٣.٨٠	٢٢ - لا استخدم أسلوب النقل المباشر للمعلومات .	
غالباً	٣٥	٥٧	١.٠٢٨	٣.٥٦	٢٣ - أعطي الطلبة فرصة للانخراط في استخدام الرسومات والجدول والمجسمات واليدويات بفاعلية.	
أحياناً	٣٨	٥٩	١.٠٩١	٣.٤٩	٢٤ - استخدم مصطلحات وأفعال ممثل (صنف ، حل ، تنبأ ، صم) وذلك خلال إعداد المهمات والأنشطة التي سينفذها الطلبة	
غالباً	٥١	٥١	٠.٨٨٥	٤.٢٤	٢٥ - أصحح المفاهيم الخاطئة لدى الطلبة .	
أحياناً	٣٩	١٠	١.١٤٣	٣.٤٩	٢٦ - أعرض الطلبة إلى تجارب قد تولد تناقضات لافتراضاتهم الأولية .	
غالباً	٣٦	٥٨	١.٠٥٢	٣.٥٤	٢٧ - أقدم للطلبة مشكلات رياضية تتضمن تحدياً مناسباً لتفكيرهم وقابله للحل.	
غالباً	٥٦	٥٢	٠.٨٥٧	٤.٠٨	٢٨ - قدم المادة العلمية بطرق مختلفة	
غالباً	١٦	٥٣	٠.٩٦٦	٣.٩١	٢٩ - أتجنب إعطاء الإجابات المباشرة	
غالباً	٤	-	٠.٦٢١٨	٣.٧٦١٨	معدل عام القيام بإجراءات البيد	٥ - إشراك الطلبة بالقرارات المتعلقة بعملية التعلم وتعزيز استقلاليتهم
غالباً	٥٥	٥٣	٠.٩٣٣	٤.١٠	٣٠ - أعطي الطلبة الحرية في عرض أسئلتهم واستفساراتهم حول الطريقة التي يتعلمون بها .	
غالباً	١١	٥٦	٠.٩٣٠	٤.٠٢	٣١ - أسمح للطلبة بإيضاح الأمور التي يعتقدون أنها تعيق تعلمهم للرياضيات .	
غالباً	٥٣	٥٢	٠.٨٢٤	٤.١٣	٣٢ - أشجع وأتقبل مبادرات الطلبة واستقلالهم الذاتي .	
غالباً	٥٢	٥١	٠.٨٥٠	٤.٢٠	٣٣ - أعطي الطلبة الوقت الكافي للتفكير في الإجابة بعد طرح السؤال	
غالباً	٥٨	٥٤	٠.٨٩٥	٤.٠٤	٣٤ - أشجع الطلبة على تحمل مسؤولية تعلمهم .	
غالباً	٣٤	١٢	١.٠٦١	٣.٥٧	٣٥ - أشجع الطلبة على وضع الفرضيات واختبارها .	
غالباً	٢٨	٥٨	١.٠٠٦	٣.٦٩	٣٦ - أشجع الطلبة على وضع بدائل مختلفة لحل مشاكل الحياة وعدم الاكتفاء بجواب واحد فقط .	
غالباً	٣٣	١١	١.٠٤٠	٣.٥٧	٣٧ - أشرك الطلبة في تحديد الحاجات التي يريدون تعلمها .	
غالباً	٣٢	١٠	١.١١٦	٣.٥٨	٣٨ - أضع خطة دراسية مرنة بحيث يمكنني التطرق إلى مواضيع غير موجودة في الخطة و طارئة .	
غالباً	٥٩	٥٥	٠.٩٢٨	٤.٠٤	٣٩ - أعتقد أن المتعلم يلعب الدور الأساسي في التعلم بينما دوري هو تسهيل التعلم .	
غالباً	١٩	٥٧	١.٠١٧	٣.٨٧	٤٠ - أدفع الطلبة للقيام بأنشطة حول ما يتعلمونه .	
غالباً	٣٠	٥٩	١.٠٤٩	٣.٦٧	٤١ - أعطي للطلبة دور في تقييم التعلم والمعلومات المحصل عليها والتقدم نحو الأهداف .	
أحياناً	٤١	١٣	١.١٥٣	٣.٣٠	٤٢ - أترك عملية توجيه التدريس لمبادرات الطلبة .	
غالباً	٣	-	٠.٦١٥٦	٣.٨٢٨٤	معدل عام القيام بإجراءات البيد	
غالباً	-	-	٠.٥٢٦٣	٣.٧٩٧٢	معدل عام القيام بإجراءات استخدام المعلم لمبادئ النظرية البنائية	

يتضح من الجدول رقم (٥) استجابات عينة الدراسة لعبارات هذا الاستبانة حيث كانت على النحو التالي :

7 يعتقد المعلمون بانهم يقومون بتطبيق مبادئ النظرية البنائية بدرجات متفاوتة بين غالباً وأحياناً.

7 يعتقد المعلمون أنهم يقومون غالباً باستخدام مبادئ النظرية البنائية بمراحل التعليم المختلفة حيث بلغ المتوسط العام لاستجابات عينة الدراسة ٣,٨٠.

7 بالنسبة للبعد الأول المعرفة القبلية لدى الطلاب كان المتوسط الحسابي لهذا البعد ٣,٩٤ حيث كان أعلى الإجراءات هو ربط المعرفة الجديدة بمعرفة الطلبة القبلية لبناء عملية التعلم ذي معنى بمتوسط ٤,١٢ وأقل هذه الإجراءات هو تقديم أنشطته علاجية وإثرائية متعلقة بالموضوع الجديد حيث بلغ المتوسط ٣,٧٥.

7 بالنسبة للبعد الثاني عملية التعليم تتم عبر تفاوض اجتماعي استثنائي نشط كان المتوسط الحسابي لاستجابات عينة الدراسة لهذا البعد ٣,٦١ وكان الإجراء الأعلى في هذا المحور أقيم علاقة ودية مع الطلاب يساهم في تعلمهم الرياضيات بمتوسط ٤,٠٥ وأقل الإجراءات في هذا المحور أعطي الطلبة الوقت الكافي للتشاور مع بعضهم البعض خلال تعلم الرياضيات وكان متوسط هذا الإجراء ٣,١٤.

7 بالنسبة للبعد الثالث تعلم الرياضيات مرتبط بحياة المتعلمين خارج المدرسة كان المتوسط الحسابي لمجمل هذا البعد ٣,٨٤ و في حين كان الإجراء الذي حصل على المتوسط الأعلى هو توظيف المواد المتوفرة في البيئة المدرسية في التدريس بمتوسط ٤,٠٣ كان الإجراء الذي حصل على المتوسط الأقل هو تشجيع المعلم الطلبة على التعلم من مصادر مختلفة و عدم الاكتفاء بالمدرسة كمكان للتعلم بمتوسط ٣,٦٤.

7 أما بالنسبة للبعد الرابع تعلم الرياضيات عملية بنائية نشطة فإن متوسط مجمل استجابات عينة الدراسة على هذا البعد فكان ٣,٧٦ وكان أعلى متوسط في هذا البعد ٤,٢٤ للإجراء أصح المفاهيم الخاطئة لدى الطلاب. والمتوسط الأقل هو ٣,٤٩ للإجراء أعرض الطلبة إلى تجارب قد تولد تناقضات لافتراضاتهم الأولية.

7 متوسط البعد الخامس، أشرك الطلبة بقرارات متعلقة بعملية التعلم وتعزيز استقلالية التعلم فقد كان ٣,٨٣ وأعلى متوسط كان ٤,٢٠ للإجراء أعطي الطلبة الوقت الكافي للتفكير في إجابة بعد طرح السؤال. أما المتوسط الأقل فكان ٣,٣٠ أترك عملية توجيه التدريس لمبادرات الطلبة

• السؤال الثاني :

هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف المعلمين لمبادئ النظرية البنائية في تدريس الرياضيات بالمملكة العربية السعودية يعزى لخبرة المعلم ؟

[illegible]

جدول رقم (٦) التحليل التبايني لاختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One-way ANOVA) للفرق بين المتوسطات الكلية لأعداد اناقراط العنبرية من أجنة الدراسات المسبكية لتحديد درجة كفاية نمو وأهم استخدامات ومقومات استخدام معلم الرأسيات لاختبار الفرضية البديلة كحل التعليم المعلم والمعلمة المربية السعودية حسب سنوات الخبرة (٤٩٧ ن) :									
المعلم العام للمعلم :	معلم التباين	معلم التباين	درجة الحرية	مستوى الحرية	قيمة	مستوى القيمة	اختبار المعلم	الدرجة	المعلم العام
٥ - الفرق الطبقة بالتكرار المتعدد	بين المجموعات	مع المجموعات	٣	٠.٨١٣	٢.١٦٦	٠.٠٩٩	١.٢٨١	٠.٢٧٧	١.٢٨١
٦ - استخدام معلم الرأسيات للنظرية البديلة	بين المجموعات	مع المجموعات	٣	٠.٨١٣	٢.١٦٦	٠.٠٩٩	١.٢٨١	٠.٢٧٧	١.٢٨١
٧ - مقومات استخدام معلم الرأسيات للنظرية البديلة	بين المجموعات	مع المجموعات	٣	٠.٨١٣	٢.١٦٦	٠.٠٩٩	١.٢٨١	٠.٢٧٧	١.٢٨١

وتشير النتائج لوجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات لاستجابات عينة الدراسة حول توظيف مبادئ النظرية البنائية تعزى إلى متغير الخبرة العلمية حيث بلغت قيمة (ف) ٢,٦٦٩ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٥ و ذلك للدرجة الكلية التي تمثل معدل عام مدى توظيف المعلمين عينة الدراسة لمبادئ النظرية البنائية ولتحديد اتجاه الفروق.

كما تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) لكون اختبار ليفين لتجانس التباين غير دال إحصائياً، الذي أظهر أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين ذوي الخبرة من ١٦ - ٢٠ سنة والمعلمين ذوي الخبرة من ٦ - ١٠ سنوات بمتوسط اختلاف قدره ٠,١٦٩٣ عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح ذوي الخبرة الأكثر.

كما أظهرت النتائج أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين المعلمين الذين خبرتهم أكثر من عشرين سنة و المعلمين الأقل منهم خبرة فمع المعلمين الذين خبرتهم من ٦ إلى ١٠ سنوات كان متوسط الاختلاف قدره ٠,٢٣٩٨ عند مستوى دلالة ٠,٠٥ لصالح الأكثر خبرة أما مع المعلمين الذي خبرتهم من ١١ إلى ١٥ سنة فإن متوسط الاختلاف ٠,١٨٢٢ و عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح الأكثر خبرة.

ويعتقد الباحث أن هذه الفروق منطقية لأن المعلمين الأكثر خبرة قد يكونون أكثر إلماماً بمبادئ النظرية البنائية نتيجة ما حصلوا عليه من خبرة وتوجيهات خلال عملهم، أما بالنسبة للمعلمين حديثي التخرج و الذين لم تظهر استجاباتهم فروق ذات دلالة بين توظيفهم لمبادئ النظرية البنائية وتوظيف من هم أكثر منهم خبرة فإن الباحث يعزو ذلك للأسباب التالية وهي:

7 هؤلاء المعلمين حديثين التخرج قد يكونوا حصلوا على مقررات أثناء دراستهم تساعد على تطبيق هذه المبادئ.

7 أظهرت النتائج بصفة عامة أن المعلمين يعتقدون في أنفسهم أنهم يطبقون مبادئ النظرية البنائية و قد يكون هذا الاعتقاد واضح بصفة عامة لدى المعلمين المستجدين أو الأقل خبرة.

• السؤال الثالث :

هل هنالك فروق ذات دلالة إحصائية في درجة توظيف المعلمين لمبادئ النظرية البنائية في تدريس الرياضيات بالمملكة العربية السعودية تعزى للمرحلة الدراسية ؟

للإجابة عن هذا السؤال قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي (One-Way Anova) لإظهار الفروق بين استجابات أفراد عينة الدراسة حسب المرحلة التعليمية التي يعمل بها أفراد العينة والجدول (٧) يوضح ذلك:

جدول رقم (٧) نتائج اختبار تحليل التباين أحادي الاتجاه (One-way ANOVA) لفروق في المتوسطات الكلية لأداء الدراسة العرة عن آراء عينة الدراسة الكلية لتحديد درجة كل من واقع استخدام ومفونات استخدام فعلي الرياضيات لمبادئ النظرية البنائية لحل التعليل العام في المملكة العربية السعودية حسب المرحلة الدراسية (٤٩٧ = ن):

متوسط الاختلاف ودلالته الإحصائية عند مستوى $\alpha = 0.05$	متوسطات الدلائل الدراسية:		اختبار المقارنة البديلة المستعمل	اختبار ليون تجانس التباين		مستوى الدلالة	قيمة ف	متوسط المربعات	درجة الحرية	مجموع المربعات	مصدر التباين	المعلل العام للبيد:
	١ - الإندائية	٢ - المتوسطية		دلالة	قيمة ف							
١ - المعرفة القلبية لدى الطلبة مهمة أيام الموعدة الجديدة	٠.١٨٨٥ *	٠.٠٧١٧	١ - الإندائية	٠.٠٧٨ د. غ.	٢.٥٦٥	٠.٠٥	٤.٥٧٠	١.٥٥٣	٢	٣.١٠٦	بين المجموعات	١ - المعرفة القلبية لدى الطلبة مهمة أيام الموعدة الجديدة
	٠.١١١٨	-	٢ - المتوسطية					٠.٤٣٦	٤٩٤	١٦٧.٨٣٢	مع المجموعات	
	٠.٠٤٠٩ *	٠.١١١٨	٣ - الثانوية					٠.٤٣٦	٤٩٦	١٧٠.٩٣٧	المجموع	
٢ - تعلم الرياضيات عبر تقاليد اجتماعي أسالي نط	٠.٠٣٧٠ *	٠.١٣٨٢	١ - الإندائية	٠.٠٥	٤.١٢٦	٠.٠٠١	١٢.٥١٣	٧.٣٠٠	٢	١٤.٦٠١	بين المجموعات	٢ - تعلم الرياضيات عبر تقاليد اجتماعي أسالي نط
	-	-	٢ - المتوسطية					٠.٥٨٣	٤٩٤	٢٨٨.٢٠٧	مع المجموعات	
	٠.٠٣٧٠ *	٠.١٣٨٢	٣ - الثانوية					٠.٥٨٣	٤٩٦	٣٠٠.٧٠٨	المجموع	
٣ - تعلم الرياضيات مرتبط بحدوث المتعلمين خارج المدرسة	٠.٢٧٠٨ *	٠.٠٧٥٥	١ - الإندائية	٠.٢٧٣ د. غ.	١.٣٠٣	٠.٠٠١	٧.٨٥٤	٣.٢٢١	٢	٦.٤٤٣	بين المجموعات	٣ - تعلم الرياضيات مرتبط بحدوث المتعلمين خارج المدرسة
	٠.١٩٥٣	-	٢ - المتوسطية					٠.٤١٠	٤٩٤	٢٠٢.٦٢٨	مع المجموعات	
	-	٠.١٩٥٣	٣ - الثانوية					٠.٤١٠	٤٩٦	٢٠٩.٠٧١	المجموع	
٤ - تعلم الرياضيات عملية بنائية نشطة	٠.٢٢٨٢ *	٠.١٩٢٤	١ - الإندائية	٠.٥٦٢ د. غ.	٠.٥٧٧	٠.٠٠١	٦.٣٦٥	٢.٣٧٢	٢	٤.٧٤٥	بين المجموعات	٤ - تعلم الرياضيات عملية بنائية نشطة
	-	-	٢ - المتوسطية					٠.٣٧٩	٤٩٤	١٨٧.٠٤٩	مع المجموعات	
	٠.٢٢٨٢ *	٠.١٩٢٤	٣ - الثانوية					٠.٣٧٩	٤٩٦	١٩١.٧٩٤	المجموع	
٥ - إشراك الطلبة بالقرارات المتعلقة بالتعلم	٠.٢٢٨٢ *	٠.١٩٢٤	١ - الإندائية	٠.٢٩٦ د. غ.	١.٢٢١	٠.٠٠١	٩.٦٧٦	٣.٥٤٤	٢	٧.٠٨٧	بين المجموعات	٥ - إشراك الطلبة بالقرارات المتعلقة بالتعلم
	-	-	٢ - المتوسطية					٠.٣٦٦	٤٩٤	١٨٠.٩٢٧	مع المجموعات	
	٠.٢٢٨٢ *	٠.١٩٢٤	٣ - الثانوية					٠.٣٦٦	٤٩٦	١٨٨.٠١٤	المجموع	
٦ - استخدام معلمي الرياضيات للتغذية الراجعة	٠.٢٧٢٨ *	٠.٠٧٧٣	١ - الإندائية	٠.٨٠٢ د. غ.	٢.٢١١	٠.٠٠١	١٢.٥٢٥	٣.٣١٦	٢	٦.٣١٦	بين المجموعات	٦ - استخدام معلمي الرياضيات للتغذية الراجعة
	-	-	٢ - المتوسطية					٠.٣٦٥	٤٩٤	١٣٠.٧٧٩	مع المجموعات	
	-	٠.١٩٧٥	٣ - الثانوية					٠.٣٦٥	٤٩٦	١٣٧.٤١٠	المجموع	
٧ - موفات استخدام معلمي الرياضيات للتغذية الراجعة	٠.٢٣٢٨ *	٠.٠٧٥٣	١ - الإندائية	٠.١٦٥ د. غ.	١.٨٠٩	٠.٠٠١	٦.١٤٥	٣.٣٦٧	٢	٤.٧٣٤	بين المجموعات	٧ - موفات استخدام معلمي الرياضيات للتغذية الراجعة
	٠.١٥٧٥	-	٢ - المتوسطية						٤٩٤	١٩٠.٣٧٤	مع المجموعات	
	-	٠.١٥٧٥	٣ - الثانوية					٠.٣٦٥	٤٩٦	١٩٥.٠٠٨	المجموع	

تشير النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المتوسطات لاستجابات عينة الدراسة حول توظيف مبادئ النظرية البنائية يعزى إلى متغير المرحلة الدراسية حيث بلغت قيمة (ف) ١٢,٥٢٥ وهي دالة عند مستوى ٠,٠٠١ وذلك للدرجة الكلية التي تمثل معدل عام مدى توظيف المعلمين عينة الدراسة لمبادئ النظرية البنائية و تحديد اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه (Scheffe) (لكون اختبار ليفين للتجانس البنائي غير دال إحصائياً) والذي أظهر أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين في المرحلة الابتدائية والمعلمين بالمرحلة الثانوية بمتوسط اختلاف قدره ٠,٢٧٤٨ عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح معلمي المرحلة الابتدائية كما أظهرت أن هنالك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين في المرحلة المتوسطة والمعلمين في المرحلة الثانوية بمتوسط اختلاف قدره ٠,١٩٧٥ عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح معلمي المرحلة المتوسطة. بينما لم تظهر فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات المعلمين في المرحلة الابتدائية والمرحلة المتوسطة عند مستوى دلالة ٠,٠٥.

ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى طبيعة مناهج الرياضيات في المراحل المختلفة والوقت الذي تستغرقه ففي حين تزدحم مناهج الرياضيات في المرحلة الثانوية بكثير من الموضوعات التي لا تسمح للمعلم بتطبيق مبادئ النظرية البنائية فإن الفرصة تكون أفضل بالنسبة لمعلمين الرياضيات في المرحلتين المتوسطة و الابتدائية.

• السؤال الرابع :

ما المعوقات التي تحول دون تطبيق النظرية البنائية في المملكة العربية السعودية ؟ .. وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة ، والتي تظهر في الجدول (٨):

ويتضح من الجدول رقم (٨) أن استجابات عينة الدراسة لعبارات هذا المحور حيث كانت على النحو التالي :

7 تضمن هذا المحور (١٣) سبباً ، وتراوحت درجة الموافقة على معوقات توظيف معلمي الرياضيات للنظرية البنائية بين درجة موافق ، ودرجة غير موافق .

7 تمثلت استجابات عينة الدراسة على هذه المعوقات بدرجة موافق على (٧) أسباب من إجمالي عدد الأسباب المكونة لهذا المحور البالغ عددها (١٣) سبباً، والأسباب مرتبة تنازلياً هي : (٣، ٥، ٢، ١، ٤، ١٠، ٩) والأسباب هي: (التجهيزات في الفصل غير كافية، زيادة عدد الطلاب في الفصل ، طول المقرر و قصر الوقت المخصص للموضوع الكتاب المدرسي و طريقة عرضه، نظام التقويم و الاختبارات ، عدم وجود دورات تدريبية للمعلمين بعد الخدمة ، ضعف تدريب المعلم قبل الخدمة) ، وقد بلغ متوسط هذه الأسباب على التوالي (٣,٧٦ ، ٣,٧٠ ، ٣,٦٨ ، ٣,٥٣ ، ٣,٥٢).

جدول رقم (٨) :وضع التوزيع التكراري لاستجابات عينة الدراسة الكلية لتحديد درجة الموافقة على معوقات استخدام معلمي العلوم والرياضيات النظرية بالابتداء بالتمهيد العام في المملكة العربية السعودية (٤٩٧ ن) :

المعوقات	درجة الموافقة على المعوق :	موافق بشدة		موافق		غير موافق		غير موافق بشدة		الاحتراف	ترتيب المعوق	درجة الموافقة على المعوق *
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%			
١ - الخلق المدرسي وطريقة عرضه .		١١٧	٢٣.٥	٢٣٤	٤٧.١	٧٨	١٥.٧	١٦	٣.٢	١.١٧٣	٠٤	موافق
٢ - طول المقرر وقصر الوقت المخصص للموضوع .		١٥٤	٣١.٠	١٩٠	٣٨.٢	٨٢	١٦.٥	٢١	٤.٢	١.٢٢٢	٠٣	موافق
٣ - التجهيزات في الفصل غير كافية .		٢٨٢	٥٦.٧	١٣٤	٢٧.٠	٣٨	٧.٦	٧	١.٤	١.١٣٨	٠١	موافق
٤ - نظم التقويم والاختبارات .		١٤١	٢٨.٤	١٩٩	٤٠.٠	٦٨	١٣.٧	٣٤	٦.٨	١.٢٦١	٠٥	موافق
٥ - زيادة عدد الطلاب في الفصل .		٢٤٩	٥٠.١	١١٥	٢٣.١	٥٤	١٠.٩	٧.٤	١.٤	١.٢٩٣	٠٢	موافق
٦ - عدم تغليب إدارة المدرسة لمثل هذا الأسلوب في التدريس .		٧٠	١٤.١	١٢٣	٢٤.٧	١٢٠	٢٤.١	٣١	٦.٢	١.٤٤٥	١٢	غير موافق
٧ - عدم تغليب المدرسين للتربويين لمثل هذا الأسلوب في التدريس .		٥٣	١٠.٧	١٣٠	٢٦.٢	١١٦	٢٣.٣	١٩	٣.٨	١.٤٤٦	١٣	غير موافق
٨ - عدم اقتناع المعلم بهذه الإجراءات في التدريس .		٥٦	١١.٣	١٧٦	٣٥.٤	١٣٦	٢٧.٤	٢٧	٥.٤	١.٢٩٢	١١	غير موافق
٩ - ضعف تدريب المعلم قبل الخدمة .		١١٥	٢٣.١	١٩٧	٣٩.٦	٨٥	١٧.١	٣١	٦.٢	١.٢٩٤	٠٧	موافق
١٠ - عدم وجود موارد تدريبية للمعلمين بعد الخدمة .		١٢٤	٢٤.٩	١٨٨	٣٧.٨	٧٩	١٥.٩	٣٧	٧.٤	١.٣١٧	٠٦	موافق
١١ - الهدف الأساسي من التعليم في اعتقاد المعلم هو حفظ الطالب للذاكرة العلمية .		١٠٢	٢٠.٥	١٤٣	٢٨.٨	١٢٧	٢٥.٦	٦٨	١٣.٧	١.٢٦٤	٠٩	غير موافق
١٢ - تعليم أداء المعلم يكون من خلال حفظ الطالب للمفاهيم التي تعلمها .		١١٢	٢٢.٥	١٥٦	٣١.٤	١٢١	٢٤.٣	٤٤	٨.٩	١.٢٨٣	٠٨	غير موافق
١٣ - عدم معرفة المعلم بآليات تطبيق هذه الأساليب التدريسية .		١٠١	٢٠.٣	١٧٧	٣٥.٦	٩٥	١٩.١	٣٥	٧.٠	١.٣٥٩	١٠	غير موافق
معدل علم معوقات استخدام معلمي العلوم والرياضيات النظرية بالابتداء بالتعليم العام في المملكة العربية السعودية		٣.٤٧٥٦								٠.٤٢٧٠٣	-	غير موافق

* درجة الموافقة الهائيم وجهة نظر عينة الدراسة الكلية على المعوقات الواردة أعلاه وصدقها الكلي في الجدول التالي على قيمة المتوسط الحسابي والحدود الحقيقية له بحيث يمكن اعتباره بدرجة ١ - موافق بشدة : إذا كانت قيمة المتوسط (٤.٥٠ فأعلى) ، ٢ - موافق : إذا كانت قيمة المتوسط تراوح فيما بين (٤.٥٠ - ٣.٥٠) ، ٣ - غير موافق : إذا كانت قيمة المتوسط (٣.٥٠ - ٢.٥٠) ، ٤ - غير موافق بإطلاق : إذا كانت قيمة المتوسط (٢.٥٠ - ١.٥٠) ، ٥ - غير متأكد : إذا كانت قيمة المتوسط (أقل من ١.٥٠) .

7 في حين كانت استجابة عينة الدراسة على هذه المعوقات بدرجة غير موافق على (٦) أسباب مما يعني عدم وجود هذه المعوقات ، والأسباب الستة مرتبة تنازلياً هي : (١٢ ، ١١ ، ١٣ ، ٨ ، ٦ ، ٧) والتي تنص على : (تقيم أداء المعلم يكون من خلال حفظ الطلاب للمفاهيم التي تعلمها، الهدف الأساسي من التعلم في اعتقاد المعلم هو حفظ الطالب للمادة العلمية ، عدم معرفة المعلم باليات تطبيق هذه الأساليب التدريسية عدم اقتناع المعلم بهذه الإجراءات في التدريس، عدم تقبل إدارة المدرسة لمثل هذا الأسلوب في التدريس، عدم تقبل المشرفون التربويون لمثل هذا الأسلوب في التدريس) وقد بلغ متوسط هذه المعايير على التوالي : (٣،٤٢ ، ٣،٣٣ ، ٣،٣٣ ، ٣،١٦ ، ٢،٨٥ ، ٢،٧٢) .

7 المتوسط العام لتحديد درجة الموافقة بلغ (٣.٤٧٥٦) ، وهذا يعني أن درجة الموافقة على المعوقات التي تحول دون تحقق الجودة الشاملة في برنامج إعداد معلم العلوم هي بدرجة موافق ، وقد توزعت درجة الموافقة على هذه المعوقات بين درجة موافق ، ودرجة غير موافق وجاءت العبارة رقم (٣) وهي (التجهيزات في الفصل غير كافية) كأعلى ترتيب ، حيث بلغ متوسطها (٤،٢٥) فيما جاءت العبارة رقم (٧) وهي (عدم تقبل المشرفين التربويين لمثل هذا الأسلوب في التدريس) كأقل ترتيب، حيث بلغ متوسطها (٢.٧٢) .

7 في ضوء النتائج المتعلقة بهذا المحور يرى الباحث أن أهم الأسباب التي تعيق تطبيق المعلمين لمبادئ النظرية في وجهة نظر المعلم تتعلق بالبيئة الصفية حيث الأعداد الكبيرة من الطلاب في الفصول وضعف التجهيزات بالفصول و هنالك سبب مهم آخر و هو ضعف تدريب المعلمين أثناء و قبل الخدمة.

• التوصيات:

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة يوصي الباحث بالتالي:
- 7 تطوير برامج إعداد المعلمين بحيث تحتوي على عدد من استراتيجيات التدريس الحديثة.
 - 7 تكثيف برامج التدريب أثناء الخدمة للمعلمين و إعطائهم فكرة عامه عن مثل هذه النظريات و أساليب توظيفها.
 - 7 تطوير الكتب الدراسية، بحيث تتيح للمعلم استخدام مبادئ النظرية البنائية و غيرها من استراتيجيات التدريس التي يكون الطالب فيها محورا العملية التعليمية.
 - 7 إعادة النظر في أعداد الطلاب في الفصول، وتجهيزها بما يساعد على تطبيق الاتجاهات الحديثة في التدريس.

• المراجع :

- ١ - إسماعيل، محمد ربيع (١٩٩٨م)، " أثر استخدام معمل الرياضيات في تدريس الهندسة لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي على تحصيلهم وأدئهم للمهارات العملية وتفكيرهم الهندسي"، **مجلة البحث في التربية و علم النفس** المجلد (١١)، العدد الرابع ، كلية التربية ، جامعة أمينا.
- ٢ - إسماعيل، مجدي رجب (٢٠٠٠م)، "تصور مقترح لمناهج العلوم بالمرحلة الإعدادية في ضوء مستحدثات التربية العلمية و تدريس العلوم للقرن الحادي والعشرين". **المؤتمر العلمي الرابع: التربية العلمية للجميع** من ٣١ يوليو - ٣ أغسطس، المجلد الثاني، الجمعية المصرية للتربية، القاهرة: جامعة عين شمس.
- ٣ - بركات، معتصم حسني (٢٠٠٢م)، "درجة توظيف معلمي و معلمات العلوم في الأردن لمبادئ النظرية البنائية". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا الأردن، الجامعة الأردنية.
- ٤ - التودري، عوض حسين. "استراتيجية مقترحة لتدريس رياضيات الصف الثالث الابتدائي وأثرها على التفكير الرياضي و ترجمة التمارين اللفظية والاحتفاظ بالتعلم". **مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، المجلد التاسع عشر، ع٢، يوليو ٢٠٠٣م، ص ٢٥٥ - ٣٠٩.**
- ٥ - الحرقان، فائز عبدالله. "ما الفائدة من تدريس الرياضيات". **المعرفة، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية، ع٣٢، ذو القعدة ١٤١٨هـ / مارس ١٩٩٨م ص ٦٢ - ٦٦.**
- ٦ - الرويس، عبد العزيز بن محمد. "التنبؤ بالتحصيل الرياضي لطلاب الصف الثامن بالمملكة العربية السعودية من خلال الابتكار الرياضي و الاتجاه نحو تعلم الرياضيات ودرجات الطلاب المدرسية في الرياضيات". **التوثيق التربوي، وزارة التربية و التعليم، المملكة العربية السعودية، ع٤٧، ١٤٢٣هـ، ص ١٤٠ - ١٥٥.**
- ٧ - زيتون، حسن حسين، زيتون، كمال عبد الحميد، (١٩٩٢م)، **البنائية منظور ابستمولوجي و تربوي . ط١، الإسكندرية.**
- ٨ - سحاب، سالم بن أحمد وآخرون. **تعليم الرياضيات للمرحلتين الابتدائية والمتوسطة للبنين والبنات بالمملكة العربية السعودية.** الرياض مدينة الملك عبدالعزيز للعلوم والتقنية، ١٤٢١هـ.
- ٩ - سعودي، منى عبد الهادي (١٩٩٨م)، "فعالية استخدام نموذج التعليم البنائي في تدريس العلوم على تنمية التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الخامس الإبتدائي". **المؤتمر العلمي الثاني: إعداد معلم العلوم للقرن الحادي**

- والعشرين من ٢-٥ أغسطس، المجلد الثاني، الجمعية المصرية للتربية العلمية، القاهرة: جامعة عين شمس.
- ١٠- سلامة ، مجدي محمد. "قلق وقلة تحصيل الطلاب في مادة الرياضيات". **التوثيق التربوي**. وزارة التربية و التعليم، المملكة العربية السعودية ، ع٣٨ ١٤١٨هـ / ١٩٩٧م، ص ٤٩-٥٨.
- ١١- صادق، منير موسى. "فاعلية نموذج Seven E, s البنائي في تدريس الصف الثاني الإعدادي بسلطنة عمان". **مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية المجلد السادس، ع٣، سبتمبر ٢٠٠٣م**.
- ١٢- صيره، محمد محمود. أثر نموذج التعلم البنائي على اكتساب المعرفة الرياضية و بقاء أثر التعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية". رسالة ماجستير غير منشوره ، كلية التربية، جامعة المنوفية، ٢٠٠٥م.
- ١٣- عبدالعزيز، عزيز. "تقوم مهارات الرياضيات لدى طلاب الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية". **مجلة العلوم التربوية والنفسية جامعة المنوفية، ع٤ ١٩٩١م، ص ١٢٣-١٦١**.
- ١٤- عصر، رضا مسعد. "فاعلية أسلوب التعلم النشط القائم على المواد اليدوية التناولية في تدريس المعادلات و المتراجحات الجبرية". **مجلة تربويات الرياضيات، الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، المجلد الرابع، إبريل ٢٠٠١م، ص ٨٢-١١٣**.
- ١٥- العقيلي، عبد المحسن سالم (٢٠٠٥م)، "التوجهات النظرية و التطبيقية لمعلمي اللغة العربية في مدينة الرياض ومدى علاقتها بالنظرية البنائية". **المجلة التربوية الكويت: كلية التربية جامعة الكويت، المجلد (١٩)، العدد (٧٦)**.
- ١٦- علي، حسين (١٩٩٨م). **مبادئ المنطق الرمزي، دار الكتاب الجامعي للنشر والتوزيع، الكويت، ط١**
- ١٧- اللزام، ابراهيم محمد (٢٠٠٢م)، "فاعلية نموذج التعليم البنائي في تعليم العلوم وتعلمها بالمرحلة المتوسطة". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية الرياض جامعة الملك سعود.
- ١٨- مكسيموس، وديع (٢٠٠٣م)، "البنائية في عمليتي تعليم وتعلم الرياضيات". ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر العربي الثالث حول المدخل المنظومي في التدريس والتعليم ، مركز تطوير تدريس العلوم، جامعة عين شمس، إبريل ٢٠٠٣م.
- ١٩- المومني، ابراهيم (٢٠٠٢م)، "فاعلية المعلمين في تطبيق نموذج بنائي في تدريس العلوم للصف الثالث الأساسي في الأردن". **مجلة**
- ٢٠- مينا، فايز مراد (٢٠٠٢م). "خلفية نظرية مقترحة للبحث التربوي في تعليم الرياضيات". **الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات ، المؤتمر العلمي**

الثاني: البحث في تربويات الرياضيات ، دار الضيافة-جامعة عين شمس
(٤-٥) أغسطس ٢٠٠٢م، ص ١٥-٢٢.

• المراجع الأجنبية :

- 1- Battista, M. and Clements, D. "Constructivist Learning and Teaching". **Arithmetic Teacher**, Vol.1,1990.
- 2- Gales, M. "Relation Between Constructivist Teachers Beliefs And Instructional Practices To Students Mathematical Achievement". **Dissertation Abstract International**, 61/01 P.39, Jul 2000.
- 3- Glenda, A. "Active Learning In A Constructivist Framework". **Educational Studies In Mathematics**, 1996, PP. 349-369.
- 4- Kamii, C. and Warrington, M. "Multiplication With Fractions: A Constructivist Approach Hiroshima **Journal Of Mathematics Education**, Vol.5, MAR 1997.
- 5- Kerr, R. "Implementing Constructivism To Improve The Mathematics Achievement of Inner City Third-grade Students". **Dissertation Abstract International**, 59/04,p.04351. Oct 1998.
- 6- Lochhead,J. "Knocking Down The Building of Learning Constructivism and Ventures Program". **Educational Studies in Mathematics** Vol.23,No.5,1992.
- 7- Owens, K. Perry, B. Conroy, J. And Howe, "Responsiveness And Affective Processes The Interactive Construction Of Understanding In Mathematics". **Educational Studies In Mathematics**. 35(2), 105-127.
- 8- Soharto, S. "The Effects Of Constructivist Learning Environment On Grade Six Students' Achievement And Attitude Toward Mathematics Indonesian Primary Schools". **Dissertation Abstract International**, 59/10,P.3741, Apr. 1999.
- 9- Vandewall, J. "**Elementary School Mathematics Teaching Developmentally**". (2ed). New York: Long man.
- 10- Warrington, M. "How Children Think about Division With Fractions". **Mathematics Teaching in the Middle School**, Vol.2,No.6, May, 1997.

البحث الثالث :

فاعلية حقيبة تعليمية في تنمية مهارات حل المشكلات
لدى أطفال الروضة

إعداد :

دكتورة / صفاء أحمد محمد محمد
مدرس بقسم العلوم التربوية
كلية رياض الأطفال جامعة الفيوم

O
B
E
I
K
A
N
.
C
O
M

"فاعلية حقيبة تعليمية في تنمية مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة"

د / صفاء أحمد محمد محمد

• مقدمة:

تمثل حياتنا اليومية بالعديد من المشكلات المختلفة ، بعضها بسيط للغاية وبعضها معقد. وبينما تعد الحاجة إلى تعلم حل المشكلات ضرورة ملحة في حياة الراشدين فهي أكثر إلحاحاً في حياة الأطفال لأنهم يواجهون العديد من المواقف الجديدة بالنسبة لهم والتي يقفون أمامها في كثير من الأحيان عاجزين عن التصرف. (Siegler, 1999, 243)

ومن هذا المنطلق يصبح التعلم الفعال لمهارات حل المشكلات حاجة ملحة أكثر من أي وقت مضى، لأن العالم أصبح أكثر تعقيداً، والنجاح في مواجهة مشكلات هذا العالم لا يعتمد على الكم المعرفي بقدر ما يعتمد على كيفية استخدام المعرفة وتطبيقها.

لذا فإن تطوير قدرة الفرد على التفكير وحل المشكلات، يعد هدفاً تربوياً تضعه الاتجاهات التربوية الحديثة في مقدمة أولوياتها، حيث تؤكد على ضرورة تنمية قدرات الأطفال على التعامل بفعالية مع مشكلات الحياة المعقدة. (يوسف جلال، ١٩٩٦، ٣)

ويوضح فاندر زاندين Vander Zanden 1980 أن تعلم مهارة حل المشكلات لا يتم بشكل عارض في أثناء قيام الأطفال بإجابة أسئلة المعلمة ولا يمكن لهم أيضاً اكتساب هذه المهارة بملاحظة المعلمة أو غيرهم من الأطفال الذين يحلون بعض المشكلات ذلك لأن اكتساب مهارة حل المشكلات يجب أن يصاحبه تفسيرات وأمثلة، وأن يتميز بالمشاركة الإيجابية من جانب الأطفال، بشكل يؤكد فهمهم لطريقة حل المشكلة، وإذا نجحت المعلمة في تحقيق ذلك فمن المؤكد أن أطفالها سوف يكتسبون هذه المهارة بشكل دائم وأن اكتسابهم لها سوف يصبح وظيفياً. (رجاء أبو علام، ٢٠٠٤، ٢٢٤: ٢٢٥)

ويؤكد سكرن على أهمية تعليم الطفل أكثر من مجرد المادة التعليمية وأن علينا أن نتحدى تفكير الطفل وأن نعلمه التفكير ونعرض عليه بعض الموضوعات التي تثير الجدل والاختلاف، وأن نهتم بتشجيعه وزيادة نسبة التعزيز، كما يجب على المعلم أن يشجع الأطفال على حل المشكلات على نحو مستقل. (جابر عبد الحميد، ١٩٩٤، ٢٦٤)

وذلك من خلال إتاحة الفرص لممارسة الأنشطة وتوفير المواد والوسائل التي تتيح له الحرية اللازمة لممارسة الأنشطة بما يتناسب مع قدراته واستعداداته ، وهو ما توفره الحقيبة التعليمية فهي تتيح للمتعلم المشاركة الفعالة لاكتساب المعلومات حسب سرعته الذاتية، بالإضافة إلى ارتباطها بصورة مباشرة بخبراته الذاتية ، وتعد الحقيبة التعليمية منظومة تعليمية متكاملة للتعليم ، حيث يتم تحديد الأهداف التعليمية بدقة وكذلك ظروف التعلم من خبرات وأساليب ومصادر متنوعة وأساليب التقويم وأدوات القياس اللازمة وذلك من أجل تحقيق هذه الأهداف بأعلى كفاءة، وتتفاعل جميع هذه العناصر تفاعلا وظيفيا مع خصائص المتعلم لتحقيق الأهداف ففي الحقيبة التعليمية عندما يتعلم الطفل لا يستطيع الانتقال من مستوى من مستويات الحقيبة دون أن يكتسب الخبرات التي يوفرها له هذا المستوى مما يؤهله إلى الانتقال إلى المستوى التالي. وتصمم الحقائق التعليمية ليستخدمها المتعلم بدون المعلم أو بمساعدة بسيطة منه ، فيتخلل دور المعلم كل مكونات الحقيبة وبذلك ينتقل دور المعلم إلى دور المخطط والمصمم والمشخص والموجه والمقوم لأداء المتعلم وبذلك نجد في الحقيبة التعليمية أن كل طفل يتعلم حسب سرعته الذاتية وقدرته على الاستيعاب ، مما يوفر له الحرية في الوقت المطلوب والأدوات التي يستخدمها لأداء النشاط، وهو ما تحتاجه مهارات حل المشكلات. (Robinson,v. 1999,25)

وبالرغم من ظهور الحقائق التعليمية في أوائل الستينات وكان ذلك في مركز مصادر المعلومات بمتحف الأطفال القائم بمدينة بوسطن بولاية ماسوشيت بالولايات المتحدة الأمريكية. وإجراء العديد من الأبحاث والدراسات التي أثبتت كفاءة استخدام الحقائق التعليمية في المراحل التعليمية المختلفة ؛ إلا أن هناك ندرة في مرحلة رياض الأطفال في تصميم الحقائق التعليمية وخاصة لمهارات حل المشكلات.

وقد تناولت مهارات حل المشكلات عدة دراسات أجنبية وعربية ومنها دراسة جيرولد باوتش Bauch, Jerold, 1990 ، دراسة Shyu-Hsin- Yih, 1997 وأمل السيد عبد العزيز حمودة ٢٠٠١، وسمر سعد ٢٠٠٤ دراسة قدرية سعيد ٢٠٠٥.

وبالإطلاع على هذه الدراسات وجد أنها لم تستخدم الحقيبة التعليمية لتنمية مهارات حل المشكلات وبالأخص في الدراسات العربية.

• مشكلة الدراسة:

بناء على ما سبق فنجد أنه على الرغم من أن الاتجاهات التربوية الحديثة تعمل على تعليم الطفل عن طريق البحث والاستكشاف والتعلم الذاتي، وتؤكد

على أهمية تعليم الأطفال مهارات التفكير وحل المشكلات ليتمكنوا من التغلب على مشكلات العالم الحديث، وتعتمد في ذلك على منهج النشاط ، وعلى الرغم من تأكيد وزارة التربية والتعليم بمصر مراراً على إلغاء التعليم المنهجي قبل ست سنوات حيث انه يعطل القدرات المستقبلية للأطفال، إلا أن الفرق بين ما تنادي به تلك الاتجاهات وما تعلن وزارتنا أنها تريد تحقيقه وبين ما يحدث في واقع تعليمنا كبير للغاية.

مع أن أغلبية متخذي القرار والمخططين والمشرفين التربويين والمعلمات يتفقون جميعاً على أهمية الروضة ليست فقط عملية تعليم للقراءة والكتابة والحساب ، إلا أنهم يتعايشون مع الممارسات السائدة في الروضات حتى أن معلمة رياض الأطفال المتخصصة تتجاهل ما قد تشبعت بدراسته طوال أربع سنوات هي مدة الدراسة بكلية رياض الأطفال ، لتتعايش مع برامج التعليم المباشرة والتقليدية السائدة في معظم الروضات.

ومن خلال إشراف الباحثة على الطالبات المعلمات في التربية العملية في الروضات وجدت أن مهارات حل المشكلات لا تزال تشكل بعداً هامشياً في تعليم الطفل ولم تحظ بالنصيب الوافر من الاهتمام باعتبارها هدفاً مهماً من أهداف التعليم. وقد اتضح ذلك من خلال مناقشة الأطفال في كيفية التوصل إلى حلول لبعض المشكلات التي تواجههم في الحياة اليومية والنشاط ؛ حيث وجدت قصوراً واضحاً وضعفاً لديهم في القدرة على حل المشكلات وطرح أفكار جديدة تتعلق بتلك الحلول، كما أن الأنشطة والممارسات العملية نادرة ولا ترتبط في معظم الأحيان بمهارات حل المشكلات الأمر الذي يدعو إلى أهمية وجود برامج في هذا الصدد تساعد الأطفال على تنمية القدرة على التخيل والتفكير وحل المشكلات حتى ينمو لديهم التفكير العلمي السليم ك مطلب مهم للتألف والتوافق مع ذاته والتكيف مع بيئته ومجتمعه. وعلى الرغم من إجراء العديد من الأبحاث والدراسات التي أثبتت كفاءة استخدام الحقائق التعليمية في المراحل التعليمية المختلفة على المستوى الاحنبي والعربي إلا انه هناك ندرة في استخدام الحقائق التعليمية في رياض الأطفال لذا كانت هناك حاجة ملحة إلى تصميم حقيبة تعليمية لطفل الروضة وخاصة إن الروضات الآن مجهزة بمراكز مناهل المعرفة التي تسعى الدولة في إنشائها يوماً بعد يوم لدعم التعلم الفردي ومقابلة الفروق الفردية في التعلم بالإضافة إلى بدء تعويد الطفل منذ نعومة أظفاره على استخدام الوسائل التعليمية في التعلم.

مما سبق انبثقت مشكلة البحث في ضرورة إعداد حقيبة تعليمية تستخدمها المعلمة لتنمية مهارات حل المشكلات عند أطفال الروضة حيث وجدت الباحثة أن هناك قصوراً في الموضوعات التي تناولت الحقيبة التعليمية لتنمية مهارات حل المشكلات لطفل الروضة.

وفي ضوء ما سبق يمكن أن نلخص مشكلة البحث في الإجابة عن التساؤل التالي :

ما فاعلية الحقيبة التعليمية في تنمية مهارات حل المشكلات لطفل الروضة؟

وانبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية الآتية :

- 7 ما المكونات الخاصة بالحقيبة التعليمية المناسبة لطفل الروضة ؟
- 7 ما التصور المقترح لمحتوى الحقيبة التعليمية لتنمية مهارات حل المشكلات لطفل الروضة ؟
- 7 ما مهارات حل المشكلات التي يمكن تنميتها لطفل الروضة ؟

• أهمية البحث :

تكمن أهمية البحث الحالي في:

- 7 تصميم حقيبة تعليمية لمعلمة رياض الأطفال لتدريب الأطفال على مهارات حل المشكلات.
- 7 مساعدة معلمات رياض الأطفال في التخطيط والتوجيه للأطفال في تدريب الأطفال على مهارات حل المشكلات.
- 7 توجيه نظر مؤسسات رياض الأطفال على ضرورة تعديل البرامج التقليدية والمباشرة التي تقدمها والتي تعتمد على تلقين المعلومات والحفظ الأصم لها واسترجاعها والدعوة إلى مواكبة الاتجاهات التربوية الحديثة التي تدعو إلى تعليم الطفل وتدريبه على مهارات التفكير وحل المشكلات.
- 7 تقديم مقياساً لمهارات حل المشكلات يمكن الاستفادة منه في رياض الأطفال.

• أهداف البحث :

- 7 تصميم حقيبة تعليمية لتنمية مهارات حل المشكلات لطفل الروضة.
- 7 التعرف على المهارات الأساسية لحل المشكلات.

• فروض البحث :

- 7 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق مقياس مهارات حل المشكلات بعد تطبيق الحقيبة التعليمية .
- 7 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق مقياس مهارات حل المشكلات بعد تطبيق الحقيبة التعليمية .
- 7 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث للمجموعة التجريبية على مقياس مهارات حل المشكلات بعد تطبيق الحقيبة التعليمية.

• **حدود البحث:**

• **الحدود المكانية:**

اقتصر تطبيق البحث على أطفال الروضة الملحقة بالمدرسة الإسلامية بمحافظة الفيوم.

• **الحدود الزمانية:**

اقتصر تطبيق البحث على شهرين ونصف .

• **الحدود البشرية:**

اقتصر تطبيق البحث على (٦٠) طفل وطفلة من أطفال المستوى الثاني من رياض الأطفال مما تتراوح أعمارهم (٥-٦) سنوات تم تقسيمهم إلى مجموعتين (ضابطة وتجريبية) .

• **أدوات البحث :**

- 7 الحقيبة التعليمية (إعداد الباحثة) .
- 7 دليل الحقيبة التعليمية (إعداد الباحثة) .
- 7 مقياس حل المشكلات لطفل الروضة (إعداد الباحثة) .
- 7 اختبار الذكاء (إعداد جودانف - هاريس تقنيين فاطمة حنفي)
- 7 استمارة جمع البيانات عن الحالة الاقتصادية والاجتماعية. (إعداد عبد العزيز الشخص)

• **إجراءات البحث :**

- 7 استطلاع البحوث و الدراسات في مجال الحقائق التعليمية ومهارات حل المشكلات و برامج رياض الأطفال للاستفادة من نتائجها في مراحل البحث الحالي .
- 7 تحديد مهارات حل المشكلات الملائمة للأطفال في مرحلة الرياض والتي يمكن تمهيتها من خلال استخدام الحقيبة التعليمية وذلك من خلال نتائج الدراسات التي تناولت تنمية مهارات حل المشكلات لطفل الروضة.
- 7 الاطلاع على الدراسات التي تناولت استخدام الحقيبة التعليمية .
- 7 صياغة مهارات حل المشكلات باستخدام الحقيبة التعليمية .
- 7 إعداد مقياس خاص بمهارات حل المشكلات للأطفال من (٥-٦) سنوات
- 7 تطبيق مقياس مهارات حل المشكلات علي عينة استطلاعية من الأطفال (٥-٦) لحساب الصدق و الثبات ووضعه في الصورة النهائية .
- 7 التصميم التجريبي ويعتمد على اختيار عينة عشوائية من أطفال مرحلة الرياض وتقسيمها إلي مجموعة (ضابطة - تجريبية) .
- 7 تطبيق مقياس مهارات حل المشكلات قبايلاً علي عينة أطفال المجموعتين

- 7 تدرييس مهارات حل المشكلات المقترحة من خلال استخدام الحقيبة التعليمية علي أطفال المجموعة التجريبية لمدة (١٠) أسابيع بواقع خمس فترات أسبوعياً وتركزت المجموعة الضابطة للأساليب التقليدية.
- 7 تطبيق مقياس مهارات حل المشكلات بعدياً علي أطفال المجموعتين.
- 7 المعالجة الإحصائية وتفسير ومناقشة النتائج .
- 7 إعداد التوصيات و المقترحات في ضوء نتائج البحث.

• مصطلحات البحث :

• الحقيبة التعليمية Learning Kit :

هي مجموعة من المواد التي تساعد في عملية التعليم والتعلم وتتكون من أكثر من نوع واحد من الوسائل التعليمية وتتركز كلها حول موضوع تعليمي واحد . والحقيبة التعليمية يمكن أن تتكون من أي مجموعة من الوسائل التعليمية التالية (أفلام ثابتة ، شرائح فيلمية ، تسجيلات صوتية ، صور ثابتة مطبوعات ، شفافيات ، أفلام ، رسوم ، مسابقات تعليمية ، محاكاة تعليمية، أفلام سينمائية ، نماذج ، شرائط فيديو ، حاسب آلي ...) (زاهر أحمد ١٩٧، 1997)

• مهارة حل المشكلات Problem Solving Skills :

هي عملية تتضمن عملية استبصار ومعالجة ذهنية وحس تتطلب جهداً ذهنياً نشطاً هادفاً يترتب عليه حل المسألة التي تشغل بال الطفل. (يوسف قطامي ، ١٩٩٠ ، ٥٧٦)

• الإطار النظري :

• أولاً : الحقيبة التعليمية :

• تعريف الحقائق التعليمية :

تري سعدة بهادر أن الحقائق التعليمية بمفهومها الحديث قد صممت لتقدم للأطفال أفكار أو مفاهيم معينة تتمركز حول موضوع واحد وفقاً لأسلوب مشوق يستثير دوافع حب الاستطلاع لديهم ، ويناسب مستوياتهم العقلية ويهدف إلى توسيع مداركهم، وتنمية ميولهم ويحقق استقلالهم الذاتي عن المعلمة ، ويضمن اعتمادهم على أنفسهم مستقبلاً. (سعدة بهادر ، ١٩٨٠ ، ١٩)

7 وقد تعددت التعريفات وتنوعت ولكن يمكن عرضها وفق عدة تصنيفات فقد صنفها عمر غباين إلى خمسة تصنيفات رئيسة وهي : (عمر غباين ٢٠٠١ ، ٦٥ - ٦٦)

7 كونها برنامج.

7 وحدة تعليمية.

7 مجموعة من المواد التعليمية المترابطة.

7 نظام تعليمي.

7 وحدات منظمة.

• تعريف الحقائب التعليمية كونها برنامج:

يعرف مصطفى عبد السميع ١٩٩٩ على أنها: برنامج تعليمي محدد متكامل يحوي مجموعة من الخبرات التعليمية التي يشترك في تصميم موادها وإعدادها عدد من الخبراء المتخصصين بطريقة منهجية منظمة وتستخدم بمساعدة المعلم أو دون مساعدته من أجل تحقيق أهداف أدائية محددة. (مصطفى عبد السميع ، ١٩٩٩ ، ٥٩)

• تعريف الحقائب التعليمية كوحدة تعليمية من أساليب التعلم الذاتي:

ويعرفها عمر غباين على أنها عبارة عن وحدة تعليمية من أساليب التعلم الذاتي ، وتستخدم مناشط تعليمية متنوعة. وتركز على أهداف محددة لتحقيق نتائج تعليمية تقاس بمقاييس مرجعية المحك ، وهي جزء من برنامج تعليمي متكامل. (عمر غباين، ٢٠٠١ ، ٦٦)

• تعريف الحقائب التعليمية على أنها مجموعة من المواد التعليمية المترابطة:

يعرفها أحمد منصور على إحدى المستحدثات التربوية التي تعني باستخدام أكثر من وسيط واحد Multi-Media لتحقيق هدف تعليمي محدد، كما أنها تعتمد تماماً على الوسائط المتعددة ، ولكن توضع جميعاً في حقيبة أو Kit ويرافقها دليل الاستخدام. وتعمل جميع هذه المواد التعليمية ومن أجل تحقيق أهداف محددة وهي المرسومة من قبل. وتتكون الحقيبة من عاملين رئيسيين هما : (أحمد منصور، ١٩٩٣ ، ٢٠٢)

7 المواد التعليمية المكونة للحقيبة.

7 دليل الاستخدام للحقيبة.

• تعريف الحقائب التعليمية على أنها نظام تعليمي متكامل:

يعرفها عمر غباين في كونها نظام تعليمي يشمل مجموعة من المواد المترابطة بأشكال مختلفة ، ذات أهداف متعددة ، ومحددة ، ويستطيع المتعلم التفاعل معها معتمداً على نفسه وبحسب سرعته الخاصة، وبتوجيه من المعلم أحياناً أو من الدليل الملحق بالحقيبة أحياناً أخرى.

• تعريف الحقيبة على أنها وحدات منظمة:

وتعرف على أنها وحدات منظمة تحتوي على أنشطة مختلفة تهدف إلى التوصل إلى أهداف محددة. (عمر غباين، ٢٠٠١ ، ٦٦)

• الأهمية التربوية للحقيبة التعليمية:

7 للحقائب التعليمية فوائد تربوية متعددة يحددها عبد الله عبد العظيم في النقاط التالية : (عبد الله عبد العظيم ، ١٩٨٤ ، ٩٦)

7 تستخدم في تحقيق أهداف تعليمية محددة مسبقاً ومخطط لها بعناية، كما يمكن استخدام الحقائق التعليمية في مجالات تربوية مختلفة، بالإضافة إلى ملاءمتها مع ظروف وحاجات المدرسة ، فيجد فيها المعلم والمتعلم مجالاً للتسليّة والخبرة الهادفة.

7 تساعد كل متعلم على السير في تعلمه بالسرعة التي تناسب قدراته.
7 تتيح فرصة اختيار الأنشطة التعليمية التي ينبغي أن يمارسوها كما نشجعهم على تحمل مسؤولية التعلم ، وتتيح لهم فرصة التعامل بينهم وبين المعلم وتولد لديه الدافعية للتعلم من خلال تنوع وتعدد مصادر المعرفة.

• إجراءات الحقيقة التعليمية:

بالرغم من اختلاف أنواع الحقائق التعليمية في محتوياتها كذلك اكتفاء بعض الحقائق ببعض المكونات دون غيرها إلا أن معظم الحقائق التعليمية تجمع على وجود العناصر الأساسية التالية:

• الفكرة العامة Over View:

وتهدف إلى تزويد المتعلم بفكرة شاملة وموجزة عن مكونات الحقيقة وكيفية التعلم من خلالها، مما يعمل على تهيئة المتعلم بأهم عناصر محتوى الوحدة مما يثير دافعية المتعلم للدراسة وقد تتواجد النظرة الشاملة والعناصر التي تتضمنها في دليل الحقيقة ويحتوي دليل الحقيقة التعليمية على العناصر التالية:

7 عنوان الحقيقة Title:

ويعكس عنوان الحقيقة الموضوع الذي تعالجه الحقيقة ، ويجب أن يعكس العنوان الفكرة الأساسية Central Idea للوحدة المراد تعلمها، ولا بد وأن يكون واضحاً ومحدداً ويجذب الانتباه ، وقد يرد في عنوان الحقيقة الجهة التي أعدتها وسنة الإنتاج.

7 الفئة المستهدفة Target Population:

وتحدد فئة المتعلمين الذين صممت لهم الحقيقة ، وفقاً لمساھمتهم وخصائصهم واحتياجاتهم التعليمية.

7 الفكرة الأساسية Central Idea:

وتعطي فيها فكرة عامة وموجزة للمتعلم عن محتوى الحقيقة ، وقد يُمكن هذا المحتوى لمن لديه معرفة سابقة بهذا المحتوى من اجتياز الاختيار القبلي أما المتعلم الذي يتعرض لموضوع المحتوى لأول مرة فإنه يعرفه بأهم مكونات المحتوى مما يهيئه لدراسة الحقيقة.

7 المسوغات Rationale:

وتتضمن أسباب استخدام الحقيقة في البرنامج التعليمي والفراغ والنقص الذي يمكن أن تسده الحقيقة في البرنامج التعليمي، والفوائد التي سيجنيها المتعلم من جراء دراستها.

7 التعليمات :Instructions

وتشتمل على إرشادات توضح كيفية استخدام الحقيبة، سواء تعليمات موجهة للمتعلم أو المعلم، وتتضمن معلومات عن تنظيم العمل وكيفية السير في خطوات الحقيبة، وكيفية استخدام الأجهزة والمواد التعليمية المرفقة بالحقيبة وطريقة أداء الاختبارات وذلك لضمان عدم حدوث أي التباس في تطبيق التعليمات، وقد تكون التعليمات مطبوعة وقد تكون مسموعة.

7 المخطط الانسيابي (خريطة التدفق) :Flow Chart

يوضح المخطط الانسيابي فكرة تخطيطية للعمليات العقلية والأنشطة التي يمارسها المتعلم لتحقيق الأهداف، مما يوضح آلية العمل في الحقيبة التعليمية.

7 الأهداف السلوكية (الأدائية) :Behavioral Objectives

توضح الأهداف الأدائية للحقيبة الأهداف التعليمية، النتائج التعليمية المتوقعة أن يبلغها المتعلم بعد دراسة الحقيبة، وتصاغ الأهداف صياغة سلوكية إجرائية توضح السلوك المتوقع من المتعلم، وتكون قابلة للقياس وتوضح الحد الأدنى لمستوى الأداء المقبول، وعادة ما تشتمل جوانب التعلم المختلفة سواء المعرفية، أو النفس حركية، أو الانفعالية (الوجدانية)، ولا يتم حجب الأهداف عن المتعلم عند استخدام الحقيبة التعليمية.

• الاختبارات القبليّة:

وتتخدم هذه الاختبارات أهدافاً عديدة كتحديد سلوك المتعلم قبل دراسة الحقيبة وتشخيص قدرته على تحقيق الأهداف المرحلية، وهذا النوع من الاختبارات يستخدم لتحديد حاجة المتعلم إلى دراسة الحقيبة، وفي حالة اجتياز الاختبار بنجاح يتم الخروج من الحقيبة، وقد يعطي المعلم الاختبار القبلي لجميع المتعلمين قبل دراسة الحقيبة لتحديد نقطة البدء بالنسبة لكل منهم ويرفق هذا الاختبار مفتاحاً للإجابات الصحيحة، ويقوم المعلم بتصحيحه.

• الوحدة النمطية الأساسية :Basic Module

وتتناول هذه الوحدة النمطية الموضوع العام للحقيبة، والأفكار المرتبطة به ويجب أن تمهد المعلومات في هذه الوحدة لدراسة باقي الوحدات ولا يشترط أن يكون لها اختبار قبلياً، بل يمكن الاكتفاء بالاختبارات الذاتية، كما لا توجد ضرورة لوجود اختبار بعدي في حالة احتواء الحقيبة لأكثر من وحدة نمطية واحدة، أما إذا كانت الحقيبة تحتوي على وحدة نمطية واحدة فيكون وجود الاختبار القبلي ضرورياً، ويمكن استخدامه كاختبار بعدي.

• الوحدات النمطية:

تحتوي الوحدة النمطية الواحدة على العناصر التالية:

7 صفحة العنوان: وتشمل عنوان الوحدة النمطية ورقم تسلسلها في الحقيبة، وجهة وسنة الإنتاج.

- 7 **مقدمة الوحدة النمطية:** توضح أهمية الوحدة النمطية، وفائدتها بالنسبة للمتعلم مع توضيح أهم الموضوعات التي سنتناولها الوحدة النمطية وكذلك التوجيهات اللازمة وعرض أهم المصطلحات الواردة في الوحدة.
- 7 **الهدف النهائي:** ويوضح الأداء التعليمي المتوقع من المتعلم بعد تحقيق الأهداف المرحلية وإنهاء الوحدة النمطية.
- 7 **الأهداف المرحلية Enabling Objectives:** وهي الأهداف المؤدية في نهاية تحقيقها إلى تحقيق الهدف النهائي للتعليم، حيث تتضمن أداءات فرعية متسلسلة، وتحدد في ضوء تحليل مهمة التعلم بشرط أن يحقق كل هدف منها من خلال خبرة تعليمية معينة.
- 7 **متطلبات التعلم مسبقاً:** وتعني كل ما يحتاجه المتعلم من معلومات ومهارات لتحقيق الأهداف المرحلية، ويمكن التحقق من متطلبات التعليم السابقة عن طريق إجراء اختبار قبلي.
- 7 **الاختبار القبلي:** ويستخدم لقياس مستوى أداء المتعلم بالنسبة لتحقيق الهدف النهائي، ويحدد من خلال نتائج هذا الاختبار احتياج المتعلم إلى دراسة الوحدة النمطية ككل أو تحديد نقطة البدء الملائمة له لدراستها.
- 7 **المصادر:** وتتضمن كل ما يحتاج إليه المتعلم لتنفيذ إجراءات التعلم عن طريق الوحدة النمطية ، سواء كانت تتمثل في مساعدة من قبل المعلم أو معدات، وأجهزة والأدوات والمواد.
- 7 **الخبرات التعليمية (الأنشطة التعليمية):** تعتبر الخبرات التعليمية قلب الوحدة النمطية ، ويعرف "عبد الملك الناشف" الأنشطة التعليمية بأنها سلسلة الإجراءات والوحدات المصممة على نحو يكفل تحقيق الأهداف التعليمية المحددة والقابلة للقياس (عبد الملك الناشف، ١٩٨٠: ٩) وتحتوي الوحدة النمطية الواحدة على عدد يتراوح ما بين (٣-٨) خبرات ويحدد عدد الخبرات (الأنشطة) التعليمية تبعاً للهدف النهائي والأهداف الأدائية المرتبطة به ، وتتمثل الخبرات التعليمية في نوعين الأول إجباري ، والآخر اختياري ويستخدم إما للإثراء وإما للعلاج.

• محتوى الخبرة التعليمية أو الأنشطة التعليمية:

ويتناول هذا الجزء محتويات الخبرة التعليمية من أساليب ، ووسائل وبدائل مختلفة. وفيما يلي شرح لسبل تقديم المعلومات والمهارات المتعلقة بالأنشطة:

7 تعدد الوسائل التعليمية:

من المعروف أن لكل فرد نمطه التعليمي الخاص به فيمكن تقسيم هذه الأنماط إلى ثلاث فئات رئيسة وهي السمع، البصر، والأداء ، على الرغم من أن أي فرد يمكنه استخدام أكثر من واحدة من الفئات الثلاثة ، وبناء على هذا يتم تصميم الحقبة التعليمية بحيث يتعلم الفرد محتويات الخبرة التعليمية من خلال العمل أو القراءة أو المشاهدة أو الاستماع أو بمزيج منها جميعاً

مما يؤدي إلى إمكانية توافر وسائل تعليمية متعددة في الحقيبة الواحدة مثل الكتب، والأفلام، والشرائح، وأشرطة التسجيل، وأشرطة الفيديو والاسطوانات المدمجة، والنماذج والعينات، أو التجهيزات المجزية وغيرها. (هاشم السامرائي وآخرون، ١٩٩٤، ١٢)

7 تعدد الأساليب والطرق:

بالرغم من أن الحقيبة التعليمية تقوم على مبدأ التعلم الفردي أو الذاتي، إلا أن هذا يعني أن يكون التعلم انفرادياً، حيث أن انعزال المتعلم عن الآخرين لا يسهم في نمو شخصيته المتكاملة، ومن ثم فإن مصممي الحقائب التعليمية يحرصون على تقديم أساليب متنوعة للتعلم، سواء كان تعلم في مجموعات كبيرة، أو مجموعات صغيرة، أو تعلم فردي مستقل، كذلك يحرص مصممي الحقائب التعليمية على تحديد نقاط الالتقاء بين المعلم والمتعلم التي تتيح التفاعل المباشر بينهما كأن يساعد المعلم المتعلم في اختيار أحد الطرق المناسبة له، وكذلك يمكن للمعلم أن يساعد المتعلم تدريجياً على تكوين سلوك الاعتماد على النفس في التعلم. وينبغي أيضاً أن توفر الحقائب التعليمية أنشطة تعلم جماعي، تتيح فرصة الاشتراك والتفاعل بين المتعلم وزملاءه.

7 تعدد مستويات المحتوى Multi Levels:

ويعني تعدد المستويات بأن الحقيبة التعليمية تحتوي على مستويات مختلفة من حيث صعوبة وعمق المادة العلمية، بحيث يستطيع كل دارس أن يبدأ في دراسة محتوى التعلم الذي يتناسب وقدراته واستعداداته مما يحتم على مصمم الحقيبة أن يحل محتوى المادة العلمية لتحديد الحد الأدنى من الأساسيات التي يمكن لجميع المتعلمين تحقيق أهدافها ثم بعد ذلك يليه مستويات متعددة تتناسب مع المتعلم بطيء التعلم وأخرى للمتعلم سريع التعلم.

7 تعدد الأنشطة:

تحتوي الحقيبة التعليمية على مجموعة متعددة من الأنشطة التعليمية التي تمكن المتعلم من تحقيق أهدافه وقد تشتمل هذه الأنشطة على إجراء تجارب الملاحظة، والعمل في مجموعات صغيرة، والمشاهدة... وغيرها وكما تنوعت الأنشطة ساعدت المتعلم على اتخاذ قراراته وتحمل مسؤولية اختيار.

7 التغذية الراجعة:

وتكون من خلال أداء الأنشطة سواء نظرية أو أدائية أو في صورة أسئلة أو مشكلات أو عن طريق ملاحظات المعلمين على أداء المتعلم، ويتم فيها تعريف المتعلم بنتائج استجاباته.

7 الاختبارات الذاتية (البنائية):

وهي اختبارات تتم بعد كل موضوع تعليمي توضح للمتعلم مدى تقدمه في دراسة مكونات الحقيبة التعليمية وعادة ما تكون اختبارات قصيرة تصاحب عملية التعلم وهي بذلك تضبط سلوك المتعلم، فإذا أجاب المتعلم عن أسئلة

الاختبار بمستوى إثنان (٩٠%) فإنه ينتقل إلى دراسة الجزء التالي من الحقيبة، ويقوم المتعلم بالتعرف على الإجابات الصحيحة من خلال مفتاح التصحيح المتوفر لديه مما يزيد من دافعيته للتعلم.

7 الاختبارات البعدية:

تقيس الاختبارات البعدية أنماط السلوك التي حددتها الأهداف ويجب أن يحصل المتعلم على نسبة تتراوح بين ٨٠%: ٩٠% من الدرجة النهائية للاختبار كشرط للدراسة وحدة نمطية تالية، وتتنوع الاختبارات البعدية بتنوع الأهداف والمحتوى والخبرات التعليمية المناسبة، فتشمل اختبارات الورقة والقلم، والأداء العملي، والمناقشة، وكتابة التقارير، وغيرها من وسائل التقويم المناسبة، بشرط أن يتم تحديد معيار التصحيح (للتقييم) وإذا أخفق المتعلم في اجتياز المستوى المحدد للأداء النهائي فإنه يوجه إلى أداء أنشطة إضافية أو إلى دراسة الخبرات التعليمية التي ثبت أن لديه قصور بها أو حتى إعادة دراسة الوحدة النمطية إما إذا اجتاز المتعلم الاختبار البعدي بنجاح فإنه يخير بين الانتقال إلى وحدة تالية أو التعمق في دراسة جوانب معينة في الحقيبة.

• المصادر والمراجع والأنشطة الإرشادية:

وتتضمن بعض الوثائق المرجعية، أو توجيه المتعلم للقيام بأنشطة إرشادية بالحقيبة تساهم في زيادة التعلم كما تضم المصادر والمراجع التي تم الرجوع إليها في تصميم الحقيبة وتوضع في نهاية الحقيبة للاسترشاد بها عند الحاجة.

• أدلة الحقيبة:

وتحتوي الحقيبة على دليل للمعلم أو المشرف، وفيها يتم شرح أهمية الحقيبة والموضوع الذي تعالجه، ومحتواها، وأهدافها، كما تحدد الأدوار وكيفية تنفيذ الحقيبة لكل الأطراف المعنية.

• الصندوق أو الحاوية:

وتتكون من حقيبة عادية يوضع فيها جميع مكونات الحقيبة التعليمية السابق ذكرها، كما يتم في بعض الأحيان تصميم صندوق يتناسب ومحتويات الحقيبة ويجب أن يثبت على وجه الصندوق أو الحقيبة عنوان الحقيبة التعليمية، كذلك يكتب منتج الحقيبة، والمستوى الذي تناسبه.

الجدير بالذكر أن ليس من الضروري أن تشمل كل حقيبة تعليمية على جميع العناصر السابقة ولكن لابد من توفر معظمها في أي برنامج حتى يمكن أن تدرج تحت مسمى حقيبة تعليمية. (سلوى عبد السلام، ١٩٩٩، ٥٢)

• أسس استخدام الحقيبة التعليمية:

ويوضح "رياض الجبان" عدة اعتبارات يجب مراعاتها عند استخدام الحقائق التعليمية في النقاط التالية: (رياض الجبان، ١٩٨٠، ١٩)

- 7 توضيح أهمية أسلوب التعليم بالحقيبة التعليمية للمتعلمين، قبل البدء بتطبيقها.
 - 7 الاهتمام بتدريب المتعلمين على طريقة التعامل والتفاعل مع برنامج الحقيبة ، حتى لا يجدوا صعوبة في استخدام أساليب التعلم الذاتي وأساليب الاختبارات الذاتية.
 - 7 تقديم برنامج الحقيبة التعليمية بشكل مترابط بوصفه كلاً متكاملًا.
 - 7 الإشراف الدقيق على تعلم المتعلمين ، عن طريق استخدام أساليب التقويم المستمرة ، وذلك للتأكد من صحة سيرهم، أو لتقديم المساعدة المناسبة لهم.
- وبذلك فعلى المعلمة مراعاة النقاط التالية عند استخدام الأطفال للحقيبة التعليمية:
- 7 رسم إستراتيجية التعليم التي تستخدمها في تقديم موضوع الدرس ، مع مراعاة ضرورة إتباع مدخل النظم الذي يشتمل على تحديد المدخلات في عملية التعلم (تنوع مصادر التعلم) وتحديد المخرجات (الأهداف التعليمية).
 - 7 تحديد نوع الخبرات التي تريد تهيئتها للطفل، عن طريق الاستعانة بما تتضمنه الحقيبة من مواد تعليمية بها، أو بمصاحبة غيرها من وسائل التعلم، ويجب تنويع الخبرات، حيث تقوم المعلمة بأدوار المنسق والموجه ، والمصمم من خلال التنسيق بين المواد والخبرات التعليمية بالحقيبة ، وتوجيه الأطفال إلى مجالات الخبرة المتنوعة، بالإضافة إلى تصميم البيئة التربوية.
 - 7 تعدد الوسائل بحيث لا تعتمد الحقيبة التعليمية على نوع واحد من وسائل التعلم، بل تقوم على أساس اختيار أنسب الوسائل لتحقيق كل هدف من الأهداف التعليمية الخاصة بموضوع الحقيبة التعليمية، ونظرًا لعدم وجود وسيلة مثلى للتعلم ، فإنه على المعلمة أن تتنوع من الأنشطة والوسائل لتناسب أساليب التعلم والتعليم المختلفة.
 - 7 تعدد استراتيجيات التعلم ، بحيث تتيح الحقيبة التعليمية للطفل فرصة التعلم في مجموعات كبيرة ، وفي مجموعات صغيرة ، والتعلم الفردي مما يقابل أساليب تعلم الأطفال من ناحية ، ويحقق التوازن بين الكفاءة والفاعلية في العملية التعليمية من ناحية أخرى.
 - 7 خلق الإيجابية في التعلم، بحيث لا يكون المتعلم في وضع المتلقي السلبي ولكنه يتفاعل في الموقف التعليمي.

• خطوات تصميم الحقائب التعليمية:

7 الشكل الخارجي للحقيبة:

وتشمل تصميم الغلاف الخارجي للحقيبة التعليمية ويتضمن عنوان الحقيبة والفكرة العامة لها، ويعكس عنوان الحقيبة الفكرة الأساسية Central Idea

للوحدة المراد تعلمها، كما يحدد المفاهيم الرئيسية في الموضوعات المراد تعلمها.

7 تحديد خصائص المتعلمين:

يتم تحديد الخصائص العامة المشتركة للمتعلمين حتى يتمكن مصمم الحقيبة من اختيار محتوى تعليمي يتناسب ومستويات نموهم.

7 تحديد موضوع الوحدة التعليمية وتحليل محتواها:

ويتم فيها اختيار مادة دراسية يتقنها مصمم الحقيبة، وكذلك الوحدة التعليمية التي يرغب في بناء حقيبة تعليمية لها، ويحدد أجزاءها ثم يحلل محتوى المعلومات بها ويجزئه إلى نقاط تعليمية، وذلك بغرض الوصول إلى ما يحتويه كل مكون من معرفة واتجاهات ومهارات.

7 تحديد الأهداف التعليمية العامة والخاصة:

حيث يتم تحديد الأهداف التعليمية بدقة، ويجب أن تصاغ صياغة سلوكية تظهر النتائج التعليمية التي يتوقع أن يبلغها المتعلم بعد دراسة الحقيبة، كما تشمل جميع جوانب التعلم المختلفة سواء معرفية، نفسية، حركية، وجدانية.

7 تحديد الوسائل والأساليب والأنشطة التعليمية:

يتم تحديد الأنشطة التعليمية التي يتعرض لها المتعلمون سواء مرجعية أو تطبيقية، ثم تحدد أنسب الوسائل والأدوات المستخدمة كذلك أساليب التعلم سواء جماعية أو فردية.

7 إعداد أدوات التقويم للحقيبة:

تشمل الحقيبة ثلاث أنواع من أدوات التقويم وهي:

- الاختبار القبلي.
- الاختبار الذاتي.
- الاختبار النهائي.

ويتم عرض هذه الاختبارات على مجموعة من المحكمين للتحقق من صدق محتواها.

7 التجريب والمراجعة والتعديل:

وبعد تصميم الحقيبة يتم التحقق من ثبات وصدق أدواتها، ثم معرفة فاعليتها عن طريق التجريب وتقويم فاعليتها. وقد يلجأ المصمم على تجربتها على عينة صغيرة من المتعلمين مما يساعد مصمم الحقيبة على إجراء التعديلات المناسبة لمكونات الحقيبة.

7 التعليمات والمبررات والدليل:

بعد الانتهاء من بناء المكونات الأساسية للحقيبة، يقوم المصمم بتوضيح خصائص الحقيبة، وفئة المتعلمين المصممة لهم، وهل تستخدم في التعلم الفردي أم الجماعي، كذا يبين الشروط والزمن اللازم للتعلم، وكيفية التعامل مع مكونات الحقيبة، لتحقيق أهداف الحقيبة. كما يضع تبريراً في

بداية الحقيقة يوضح أهميتها ، ومدى ارتباطها بالتعلم السابق ودورها في تيسير التعلم التالي ويفضل أن يكون هذا الجزء من الحقيقة موجزًا ومشوقًا حتى لا يمل المتعلم من قراءتها ، كما يضع مصمم الحقيقة دليل يوضح لكل من المعلم والمتعلم كيفية استخدام الحقيقة.

• ثانياً: مهارات حل المشكلات Problem Solving Skills

هناك تعريفات كثيرة تناولت حل المشكلات: فقد اتفق كلا من Gagne ١٩٧٠ وعبد المجيد عبد العزيز ١٩٩٤ وزكريا الشربيني وبسريه صادق ٢٠٠٢ وقدرية ٢٠٠٥ في التعريف على: " أن حل المشكلات نشاط معرفي يتم فيه التنظيم المعرفي للخبرات السابقة مع عناصر الموقف الحالي وكذلك بغية تحقيق الهدف ويتم ذلك عن طريق الاستبصار الذي يؤدي إلى اكتشاف علاقات تؤدي إلى حل المشكلة، ويمكن أن يتضمن صياغة فروض وتخمينات ذكية للحل .

كما وجد أن تعريف "يوسف قطامي" يختلف عن التعريف السابق حيث عرف أسلوب حل المشكلة بأنه: أسلوب يضع المتعلم أو الطفل في موقف حقيقي يعتمل في ذهنه يهدف إلى الوصول إلى حالة اتزان معرفي، وتعتبر حالة الاتزان المعرفي حالة دافعية يسعى الطفل إلى تحقيقها وبالتالي فإن دافعية الطفل تعمل على استمرار نشاطه الذهني وصيانته حتى يصل على الهدف وهو الفهم أو الحل الخالي من التوتر وذلك بإكمال المعرفة الناقصة لديه فيما يتعلق بالمشكلة.(يوسف قطامي، ١٩٩٠، ٥٧٣)

أن تعريف Haugh, A. J. ركز على توجه الفرد الإيجابي نحو المشكلات واستخدام مهارة حل المشكلات بطريقة منطقية. (Haugh, A. J., 2001, 2762)

رغم التباين في التعريفات السابقة لحل المشكلة إلا أن وراء تعريفات حل المشكلة عدة عناصر مهمة هي:

7 أن المعرفة والخبرة السابقة تحدد مدى نجاح الفرد في حل المشكلة ويتضمن حل المشكلة بعداً انفعالياً وهو يساوي رغبة الفرد الحقيقية في حل المشكلة والثقة بالنفس في استطاعة حلها، وهذا يولد لديه الدافعية والمثابرة على الحل.

7 كما أن المشكلة لا بد وأن تكون غير مألوفاً كي تندرج تحت مفهوم حل المشكلة.

7 هناك حاجة للتفريق بين مفهوم حل المشكلة "ومهارات حل المشكلة" ذلك أن مفهوم حل المشكلات واسع وعريض ويتألف من مهارات متعددة تسهم إجابة كل منها في فعالية عملية حل المشكلات ويتطلب حل المشكلات تكاملاً بين تلك المهارات ضمن استراتيجية كلية في موقف معين لتحقيق هدف ما.

فقد أكد كل من "هيترنجتون" Hetherington، "بارك" Parke على الإدراك الحسي والانتباه والذاكرة عندما عرفا حل المشكلات بأنها عملية حشد للإدراك الحسي والانتباه والذاكرة في جهد منظم ومخطط للوصول على هدف منشود. (Hetherington; Parke, 1993, 355)

وعملية الانتباه متطلب ضروري لعمليتي الإدراك والتذكر وليست عملية منفصلة عنهما وهي الأساس لأي تعلم والأساس في اكتساب الإنسان لكثير من المهارات. (أنور الشرفاوي، ١٩٩٢، ١١٠)

وقد أكدت "ثورنتون" Thornton على أهمية الإدراك كذلك حيث ذكرت أن هناك مهارات عامة في حل المشكلات وأن أي حل لمشكلة ما يمكن تحليله إلى الآتي: (Thornton, 1995, 8)

- 7 إدراك أن هناك مشكلة.
- 7 تحديد الهدف.
- 7 تخطيط طريقة لمعالجة المشكلة.
- 7 ملاحظة مدى فعالية تلك الطريقة.
- 7 تخطيط طريقة أخرى إذا لم تصلح الطريقة الأولى.

ويمكننا أن نلاحظ أنها قد أكدت في تحليلها على أهمية وضرورة التخطيط بالنسبة لعملية حل المشكلة وكذلك أكد عدد كبير من العلماء على ذلك .

وبالنسبة للذاكرة فقد أكد "ماير" Mayer على أهميتها بالنسبة لحل المشكلة وأوضح أهمية كل نوع من أنواع الذاكرة بالنسبة لحل المشكلة. فالذاكرة قصيرة المدى يتم من خلالها إدخال المظهر الخارجي للمشكلة، والذاكرة طويلة المدى تقوم باختزان الخبرات السابقة في حل المشكلات، والذاكرة العاملة يتم فيها التفاعل بين المعلومات الموجودة بالذاكرة قصيرة المدى والذاكرة طويلة المدى وتوليد الحل واختباره. (Mayer, 1992, 179)

وفي أثناء حل المشكلة يقوم الفرد باستدعاء المهارات والمعرفة التي سبق أن اكتسبها لتساعده في الموقف الحالي. , (Thornton, 1995, 62) (Gerow, 1995, 388)

ولا شك أن تدريب الطفل على تطوير مهارة استخدام مخزونه المعرفي وعلى سرعة استدعائه يسهم في ارتقاء مستوى الحل الذي يصل إليه. (يوسف قطامي، ١٩٩٠، ٥٧٦)

وهناك عدد آخر من المهارات التي يعتمد عليها الحل العقلي للمشكلة تذكر منها "ديكر" Decker: الملاحظة Observing، التصنيف Classifying، الترتيب Arranging، العكسية Reversing، فهم التحوّل Transformation. (Decker, 1989, 301)

ويتفق معها جزئياً "فتحي جروان" حيث يوضح أن مهارات حل المشكلات هي: الملاحظة، المقارنة، التصنيف، الترتيب، إدراك العلاقات، التحليل، النقد والتعرف على الأخطاء والمغالطات وهو ما يطلق عليه التقويم، ثم مهارات الاستدلال. (فتحي جروان، ١٩٩٨، ٩٨)

ويؤكد عدد كبير من العلماء على مهارات التمثيل والتحليل والتخطيط والتقويم فقد أكد "قطامي"، "الزيات" على أهمية التمثيل المعرفي للخبرات السابقة ومكونات موقف المشكلة معاً بغية تحقيق الهدف. (يوسف قطامي ١٩٩٠، ٥٧٥)، (فتحي الزيات، ٢٠٠١، ٩١)

ويذكر "ستيرنبرج" Sternberig أن التفكير الصحيح لحل المشكلة يتطلب وجود قدرة لدى الفرد على تحليل عناصر الموقف، ووضع خطة لحل المشكلة وتنفيذها، ثم تقويم النتائج في ضوء الأهداف الموضوعية، ثم تعديل الخطة في ضوء نتائج التقويم. (Sternberg, 1992, 79)

كذلك أجرى "كيم" Kim دراسة عن دور مهارتي التمثيل والتقويم في حل الأطفال للمشكلات، وقد توصل إلى أن نمو مهارة التمثيل يسبق نمو مهارة التقويم، وأوصى بأن أي تدريب للأطفال على حل المشكلات لابد أن يأخذ في الاعتبار التوازن النسبي بين مهارتي التمثيل والتقويم لدى الأطفال في المهمة المطلوبة. (Kim, 1994, 24: 48)

مما سبق يمكننا أن نستخلص أن هناك عدداً كبيراً من المهارات يسهم في حل المشكلات، وتلك المهارات لا تعمل منفصلة ولكنها ذات علاقات تكاملية. فالانتباه مطلب ضروري للإدراك والذاكرة، والتذكر يتطلب إدراك للمواقف السابقة، والتخطيط يتطلب المعرفة بكيفية ترتيب الخطوات والتمثيل الجيد للمشكلة، والتمثيل يتضمن تحليل لنوع المشكلة، والتحليل يتطلب إدراك لطبيعة العلاقات بين أجزاء المشكلة ومكوناتها وتصنيفها، ويتطلب التصنيف المعرفة بكيفية المقارنة والبحث عن أوجه الشبه والاختلاف، والمقارنة أساسها القدرة على الملاحظة، واختيار أفضل البدائل لحل المشكلة واتخاذ القرار بشأنها يعتمد على الذاكرة، وهكذا.

فالعلاقة بين تلك المهارات متشابكة، وحينما يتعرض الفرد لمشكلة ما فهو لا يستدعي تلك المهارات منفصلة ولكنها تعمل في ذهن متضافرة. ويعتمد مدى نجاحه في حل المشكلة على مدى تمكنه من تلك المهارات.

ويمكننا أن نستخلص من العرض السابق أن المهارات العقلية التي تسهم في حل المشكلات هي: الانتباه، الإدراك، الملاحظة، التمثيل، التذكر التحليل، التركيب، المقارنة، الترتيب، التصنيف، العكسية، التخطيط، التقويم وهي المهارات التي يهدف البحث الحالي إلى تدريب الأطفال عليها باستخدام الحقيبة التعليمية.

غير أنه لا يجب أن يفهم من هذا أن مهارات حل المشكلات هي وظائف يمكن فصلها أو عزلها عن بعضها بهذه البساطة. فحل المشكلات يتطلب التكامل بين تلك المهارات في موقف حل المشكلة.

• أهمية حل المشكلة:

تتضح أهمية حل المشكلات عند محاولة أن نعدد مواقف المشكلة التي من المحتمل أن يتعرض لها الفرد فسوف نجدها كثيرة جداً وشديدة التنوع وعلى المدرسة إن تعلم الأطفال كيفية حل مشكلاتهم كما تعلمهم الكتابة والقراءة والبحث عن المعرفة، ويجب استثمار الأساليب التكنولوجية الحديثة في ذلك لما لها من جاذبية ووقع خاص بالنسبة للأطفال لدفعهم لاكتساب هذه المهارة.

ويرى "لورانس شبيرو ٢٠٠١" أنه من المهم أن نترك الفرصة للأطفال ليأخذوا قراراتهم بأنفسهم، لأننا إن أعطيناهم الفرصة مع التشجيع سيتمكنون من النظر إلى أية مسألة من جميع الزوايا وحل أكثر المشكلات تعقيداً ويخطئ بعض الآباء إذا سارعوا بالتدخل لمساعدة أبنائهم في حل ما يصادفهم من مشكلات لأنهم بذلك يقللون من قدرة أبنائهم على تحسين مستوى حياتهم حيث إن نمو الأطفال الذهني والعاطفي تحركه عمليات حل المشكلات. (لورانس شبيرو، ٢٠٠١، ١٨٢)

كما يوضح "جون بروير ٢٠٠٠" Broyer Jones أن مهارة حل المشكلة من المهارات العامة التي تكون جوهر الذكاء الإنساني والأداء الماهر وينبغي على المدارس تعليمها للتلاميذ في كافة المراحل، حتى ولو في فصول خاصة. (وفاء كفاقي، ٢٠٠٢، ١٨١)

• أنواع المشكلات:

وضح علماء النفس الفرق بين نوعين من المشكلات هما:

7 المشكلات المحددة جيداً (الواضحة) Well-defined Problem:

وهي تلك التي يكون فيها كل من الحالة الأولية والحالة المستهدفة محددين أي أننا نعرف بالضبط ما هو الموقف الحالي وما الهدف، وربما نعرف بعض الطرق التي توصلنا من ذلك إلى ذاك مثل معظم الألعاب والألغاز Puzzle والمتاهات.

7 المشكلات غير المحددة III-defined Problem:

وهي غير محددة تماماً في بعض مظاهرها، أي أننا ليس لدينا فكرة واضحة عما نبدأ به ، وغير قادرين أن نعرف بوضوح أي حل ملائم.

ومعظم المشكلات التي نواجهها يومياً من النوع غير المحدد، والجزء الحيوي في حل المشكلات هو تغيير المشكلة غير المحددة إلى مشكلة محددة. (Medin, Ross, 1990, 452 - 453), (Gerow, 1995, 329)

كما حصر "ريتمان" أنواع المشكلات في خمسة أنواع، استنادًا إلى درجة وضوح المعطيات والأهداف: (Brightman, H., 1990, 220)

- 7 مشكلات تحدد فيها المعطيات والأهداف بوضوح تام.
- 7 مشكلات توضح فيها المعطيات، والأهداف غير محددة بوضوح.
- 7 مشكلات أهدافها محددة وواضحة، ومعطياتها غير واضحة.
- 7 مشكلات تقتصر إلى وضوح الأهداف والمعطيات.
- 7 مشكلات لها إجابة صحيحة، ولكن الإجراءات اللازمة للانتقال من الوضع القائم إلى الوضع النهائي غير واضحة، وتعرف بمشكلات الاستبصار.

• خطوات حل المشكلة:

لا يوجد طريق واحد يمكن أن يتبعه جميع الناس للوصول إلى حل المشكلة حيث إن الطريقة التي يسلكها الأفراد تختلف باختلاف الموقف ولكن الخطوات الأساسية لحل المشكلة يحددها بعض العلماء في ثلاث خطوات أساسية هي: (جمع البيانات، فرض الفروض - تحليل وتقويم المشكلة). (جابر عبد الحميد جابر، ١٩٩٩، ١٥٨ - ١٥٩)

قد حدد Marzano ست خطوات أساسية لحل المشكلة: (الإحساس بالمشكلة، البحث عن أسبابها - اقتراح الحلول الممكنة لاختبار هذه الحلول اختيار الحل، الحل المنتقى). (مارزنوا وآخرون، ١٩٩٨، ٩١)

ومن أهم الخطوات التي اتفقت عليها الغالبية العظمى من الدراسات الخطوات التالية:

• التعرف على المشكلة:

أول خطوة في سلوك حل المشكلات هي الخطوة التي يتعرف فيها الفرد على المشكلة والإحساس بوجودها، وفي هذا الموقف المشكل يكون هناك في المعتاد صعوبة ما، أو عائق ما، أو نوع من الإحباط لا بد وأن يشعر الفرد به ويدركه ويجعله قابلاً للوصف والتحليل.

• استكشاف أبعاد المشكلة:

بعد التعرف على المشكلة تكون الخطوة التالية هي القيام بالبحث أو الاستطلاع أو الاستكشاف في المجال الذي توجد المشكلة في نطاقه، وتكشف هذه المشكلة عن نفسها في سلوك الفرد في شكل الملاحظات السلبية للبيانات والفحص الدقيق للمواد الموجودة أو العلاقات المتبادلة التي يجب متابعتها وإعادة تنظيمها.

• تحليل أبعاد المشكلة:

يتم في هذه الخطوة تصنيف نتائج الخطوات السابقة، أي نتائج التعرف على المشكلة واستطلاعها، قد يكون بالإمكان وضع خطة خلال هذه

المرحلة، يعاد فيها تنظيم الموقف بحيث يمكن تحديد سلسلة من المراحل ابتداءً من مواجهة المشكلة حتى التوصل لحل نهائي لها، أي خطوات متصورة لذلك، إذا تعذر ذلك أي إذا لم يكن بالإمكان وضع تصور لخطوات الحل، لابد وأن تعاد صياغة المشكلة واقتراح اتجاهات وطرق اختيار أخرى.

• التصدي للمشكلة:

وأخيراً تأتي هذه الخطوة الحاسمة، أي مهاجمة المشكلة والتصدي لها وهي الخطوة التي تتضمن محاولة التوصل لحل الأجزاء الفرعية أو المبدئية للمشكلة قبل إمكان حلها نهائياً.

أي يتم خلالها التوصل لحلول جزئية لأقسام محددة من المشكلة، قد يكون من الضروري حلها قبل التوصل للحل النهائي.

على الرغم من أن الخطوات السابقة تشكل السمات العامة لحل المشكلات عند الإنسان إلا أن هناك فروقا فردية كبيرة، وتوضح هذه الفروق بوضوح في الخطوة الأخيرة أي في طريقة التصدي للمشكلة. (إيلي كرم الدين ٢٠٠٢ ٥٣ - ٥٤)

كما يرى "فرانش" أنه يمكن تحديد سلوك حل المشكلة في أربعة مراحل وهي: نقلا عن (عادل يحيى، ١٩٩٩، ٢٦)

- 7 تحديد المشكلة .
- 7 اختيار خطة الحل.
- 7 تمثيل خطة الحل .
- 7 تنفيذ خطة الحل.

والملاحظ أنه يوجد تشابه بين ما أجمعت عليه " إيلي كرم وعادل يحيى" في تحديد سلوك حل المشكلة ، وأيضاً في عملية تحديد وضع الخطة ثم التصدي لها، أو في تنفيذ خطة حل المشكلة.

وقد اقترح بعض الباحثين عدد من المعايير التي ينبغي أن تتوافر في المشكلات الموجهة للأطفال ومن أهم مواصفاتها ما يلي: (يوسف قطامي ١٩٩٠، ٥٧٣)

- 7 أن تكون في مستوى قدرة الأطفال المعرفية.
- 7 أن تكون ضمن خبرات الأطفال ومألوفة لديهم.
- 7 أن تكون قابلة للمعالجة بأدوات بسيطة وسهلة.
- 7 تعالج مواقف وقضايا وخبرات من البيئة قدر المستطاع.
- 7 أن تكون موجهة مباشرة إلى الأطفال.
- 7 أن يكون الحل قابلاً للتجريب والتنفيذ.

• النظريات المفسرة لحل المشكلة:

يتميز ميدان علم النفس بتعدد النظريات التي تسعى إلى تفسير التفكير وحل المشكلات وتعددت الآراء والاتجاهات المفسرة لحل المشكلة تبعاً

للمدارس النفسية المختلفة. وفيما يلي عرض لبعض النظريات التي تناولت حل المشكلات:

7 النظرية السلوكية لحل المشكلة:

يرى أصحاب هذه النظرية أن تعلم التفكير وحل المشكلات ليس إلا امتداداً لتعلم الارتباطات بين المثير والاستجابة، فعندما يواجه المتعلم وضعاً تعليمياً مشكلاً يحاول حله بالاستجابات أو العادات المتوفرة لديه من التي تعلمها سابقاً والتي ترتبط بأوضاع تعليمية معينة، وهذا التفسير لحل المشكلة لا يختلف عن عمليات المحاولة والخطأ التي تتم على حيوانات التجارب عند أصحاب المدرسة السلوكية.

7 نظرية الجشتالت:

يرى علماء نفس الجشتالت أن التفكير نوع من التنظيم الإدراكي للعالم المحيط بالفرد ويمكن فهمه من خلال معرفة الأسلوب الذي يتبعه المتعلم في إدراك المثيرات التي يتضمنها مجاله الإدراكي، لذا يعتبر التفكير وحل المشكلات عمليات معرفية داخلية، ويفترض الجشتالتيون أن نجاح الفرد في الوصول إلى الحلول المناسبة، ناجم عن قدرة هؤلاء على إدراك المظاهر الرئيسة للمهمة التي تتطلب نوعاً من الحل الاستبصاري. نقلاً عن (عبد المجيد نشواتي، ١٩٩١، ٤٥٧)

7 النظرية المعرفية لحل المشكلات:

اهتم علماء علم النفس المعرفي بحل المشكلات باعتبارها العملية التي تشتمل على معظم العمليات المعرفية مثل الذاكرة والانتباه والتفكير.

تعتبر (نظرية بياجيه) مدخلاً يتوسط الاتجاه المعرفي والاتجاه السيكمي في تناول النشاط العقلي المعرفي وقد استخدم "بياجية" في نظريته عدداً من المفاهيم الأساسية التي يستخدمها علماء علم النفس المعرفي ومنها مفهوم العمليات ومفهوم الاستراتيجيات المعرفية، ومفهوم البيئة المعرفية. (فتحي الزيات، ١٩٩٥، ١٨١)

7 نظرية فيجوتسكي وحل المشكلات:

يرى "فيجوتسكي" أن الأفراد يكتسبون مهارات حل المشكلات تدريجياً خلال التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، فيقول "إن الضبط المعرفي هو عملية اجتماعية بدرجة كبيرة، فالأطفال يكتسبون عن طريق الخبرة أنشطة حل المشكلات الفعالة في وجود الآخرين، ثم بالتدريج يقومون بأداء هذه الوظائف لأنفسهم". (Brown, A., 1987, 100)

بعد العرض السابق للنظريات التي تناولت حل المشكلات فقد تم الاستفادة منها في هذا البحث في عدة نقاط:

- 7 تقديم المشكلة بشكل متدرج من السهل إلى الصعب.
- 7 استخدام أسلوب المحاولة والخطأ.
- 7 استثارة قدرات الأطفال في حل المشكلة.
- 7 استخدام أسلوب التعزيز بعد حل المشكلة.
- 7 توجيه الأطفال لاستخدام بدائل في حل المشكلة الواحدة عندما يفشلون في حلها.
- 7 استخدام أسلوب المناقشة أثناء عرض المشكلة لتبادل الخبرات المعرفية بين الأطفال والتعاون لإيجاد حل للمشكلة المطروحة.

• الأطفال وحل المشكلات:

من خلال البحث الحالي وجد أن أطفال الروضة قادرين على حل المشكلات وأنهم يملكون ذخيرة من الطرق لحل المشكلات ، وينقصهم فقط التدريب على الأنشطة المعرفية والتي تعزز قدرتهم على الحل ، ف قدرة الأطفال على حل المشكلات تنمو عن طريق الفرص التي تتاح لهم ، وتسمح لهم بإظهار قدراتهم في صور متعددة من حل المشكلات البسيطة إلى حل المشكلات المعقدة.

أيضاً تعرض الأطفال لمواقف حل المشكلات يدرّبهم على استخدام الطريقة العلمية في التفكير وإكساب المهارات العقلية اللازمة لذلك.

كما أن قدرة الأطفال على معالجة المشكلات الإدراكية الحسية أفضل من قدرتهم على حل المشكلات المنطقية والتي تتطلب قدراً من التفكير المجرد التي ما زال طفل الروضة لم يصل له، ولذا ينبغي عند تقديم المشكلات للطفل في هذه المرحلة أن تجسد له حسياً حتى يتمكن من الوصول للحل بدون قدر عالٍ من الصعوبة.

• الدراسات السابقة :

• أولاً : الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت الحقيبة التعليمية :

• دراسة إيناس محمد الحسيني ١٩٩٣

العنوان : فاعلية الرزم التعليمية لإكساب أطفال الحضانة الكبرى مهارة قراءة الحروف الهجائية اللغة العربية وكتابتها.

هدفت الدراسة إلي قياس مدي فاعلية الرزمة التعليمية لأطفال الحضانة الكبرى على مهارات قراءة الحروف الهجائية اللغة العربية وكتابتها .

اعتمدت الباحثة المنهج التجريبي وتكونت عينة الدراسة من ٣٠ طفلاً وطفلة من أطفال الحضانة الكبرى سن (٥-٦) سنوات .

تضمنت الرزمة التعليمية : شفافيات ملونة ، شريط كاسيت ، شريط فيديو بطاقات قائمة بالكلمات ثلاثية الأحرف والكلمات الأكثر شيوعاً لدى الأطفال.

وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الرزمة التعليمية أفضل في تعليم الأطفال من طرق التعليم التقليدية السائدة حالياً في الحضانات .

• دراسة ماريا دمتو Domoto , M ,E (١٩٩٨)

ب عنوان : حقبة برمجيات وسائط متعددة لأعمار وثقافات متباينة . وهدفت الدراسة لإعداد حقبة برمجيات اعتمد النموذج الأولي للبرمجيات المستخدمة على موضوعات ذات صبغة بيانية وبخاصة فيما يتعلق بتقديم أهداف المنهج وخطوطه العريضة وذلك من خلال وحدات تكاملية تستجيب بفاعلية لتعددية الثقافات داخل الفصل الدراسي .

واستخدمت المنهج الوصفي ، وكانت عينة البحث من أطفال الصف الخامس ومعلميهم . ويتضمن النموذج (الحقبة التعليمية) موضوعات منهجية تتعلق بما يلي : (فنون الاتصالات ، اللغات الأجنبية ، الدراسات الاجتماعية ، العلوم ، الرياضيات ، الصحة ، الفنون الجميلة)

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- 7 تدل هذه الحقبة التعليمية على حتمية شمولية وامتداد وحدات المنهج .
- 7 وضوح مخطط المنهج وأهدافه إتاحة الفرصة أمام المختصين وبوضع المناهج وأخصائي الحاسب الآلي لتعاون فيما بينهم لتأليف برنامج يدعم الطفل أثناء تعلمه .
- 7 تضمين الوسائط الالكترونية المتنوعة ضمن الإطار العام للمنهج بحيث تشكل عنصر مكمل لعملية التعليم يمكن للطلاب تولي زمام سير عملية التعلم كل حسب قدرته وما يملكه من مهارات .

• دراسة سلوى عبد السلام عبد الغني (١٩٩٩)

ب عنوان : فاعلية الرزمة التعليمية في تنمية التفكير التحليلي لدى أطفال ما قبل المدرسة . وهدفت الدراسة إلى تنمية التفكير التحليلي لدى أطفال ما قبل المدرسة من خلال الرزمة التعليمية كذلك التعرف على الفروق بين الجنسين في أبعاد التفكير التحليلي (الملاحظة - اختيار البدائل - التنبؤ - الاستدلال اللفظي) نتيجة استخدام الرزمة التعليمية . واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي باستخدام القياس القبلي والبعدي لمجموعتين أحدهما تجريبية والأخرى ضابطة ، وتم اختيار عينة عشوائية من أطفال الروضة من سن (٥-٦) سنوات . كما استخدمت الأدوات التالية :

- 7 الرزمة التعليمية (إعداد الباحثة)
- 7 اختبار التفكير التحليلي لطفل ما قبل المدرسة (إعداد الباحثة)
- 7 وتضمنت الرزمة التعليمية ما يلي : شفافيات ، كتيبات ، صور معتمة مجسمات .

وتوصلت الدراسة إلى وجود فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة في أدائها البعدي في المتغيرات (الملاحظة - التنبؤ -

اختيار البدائل - الاستدلال اللفظي) ماعدا في بعد الفهم التابع لمتغير الاستدلال اللفظي حيث وجدت فروق دالة إحصائية لصالح البنات .

• دراسة منى احمد الأزهرى ١٩٩٩

بعنوان : حقبة تعليمية مقترحة أنشطة التربية الحركية لتنمية المهارات الأساسية الانتقالية لأطفال الرياض. وهدفت الدراسة إلي إعداد حقبة تعليمية كوسيلة مساعدة لتوجيه ومعاونة معلمة الرياض أثناء تعليم الأطفال المهارات الانتقالية الأساسية . واستخدمت الباحثة المنهج التجريبي ، وتكونت عينة البحث من ١٢٠ طفل وطفلة تم تقسيمها إلي مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطين ، تحتوي كل مجموعة على ٤٠ طفلا وطفلة ، وتم اختيارها عشوائيا . وتضمنت الحقبة ما يلي : اسطوانة مدمجة ، صورة ، شريط فيديو . وتوصلت الدراسة الي النتائج التالية : استخدام الحقائق التعليمية أسلوب متميز من أساليب التعلم من حيث التنوع في اختيار الوسائل والأنشطة والسماح للأطفال بالسير بالسرعة الذاتية في تعلمهم ، وكذلك متعة التقويم الذاتي بمشاهدة أدائهم في شريط الفيديو ومقارنة بالصورة المتسلسلة لممارسة الصحيحة لكل مهارة .

• دراسة أسامة عبد السلام (٢٠٠١)

بعنوان : دور حقبة تعليمية لأنشطة اثرائية في العلوم لتنمية مهارات الاستقصاء العلمي لدى تلاميذ عينة من الفائزين بالصف الثاني الإعدادي. وهدفت الدراسة لتنمية الاستقصاء لعلمي تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من خلال تدريس أسطة الحقبة التعليمية المقترحة. واستخدمت الدراسة المنهج التجريبي باختيار عينة مقيدة من التلاميذ الفائزين في الصف الثاني الإعدادي ببعض مدارس محافظة الإسماعيلية مقسمة إلي مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة . واستخدمت الأدوات التالية :

- 7 اختبار الذكاء المصور (احمد زكي صالح)
- 7 اختبار اوتيس - لينون للقدرة العقلية ترجمه وإعداد (صلاح احمد مراد - محمد عبد القادر عبد الغفار)
- 7 اختبار مهارات الاستقصاء العلمي إعداد (كمال زيتون)
- 7 اختبار المداخلات السلوكية (اختبارات موضوعية) (إعداد الباحث)
- 7 استطلاع رأي لتحديد الأنشطة لمناسبة لتلاميذ الفائزين بالصف الثاني الإعدادي .

وتضمنت الحقبة التعليمية : ثلاث أسطوانات مدمجة ، كتيب أنشطة كتيبات للبيئة ، ٣ شرائط فيديو .

وتوصلت الدراسة للنتائج التالية : وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ بين درجات تلاميذ المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات الاستقصاء العلمي في التطبيق البعدي الصالح للمجموعة التجريبية .

من خلال العرض السابق للدراسات المهمة باستخدام الحقيبة التعليمية التي تعمل على تنمية الطفل في العديد من الجوانب المختلفة نجد إن هناك العديد من الدراسات التي هدفت إلى استخدام الحقيبة التعليمية في تنمية بعض جوانب المعرفية والعقلية وإكسابه المفاهيم المختلفة والجوانب الحركية والإبداعية والتفكير التحليلي ومنها دراسة إيناس محمد الحسيني ١٩٩٣ ودراسة ماريما دمتو (١٩٩٨) ، ودراسة سلوى عبد السلام عبد الغني ١٩٩٩ ودراسة منى احمد الأزهرى ١٩٩٩ وبعض الدراسات اهتمت بتنمية التفكير عند الطفل من خلال استخدام الحقيبة التعليمية و منها دراسة سلوى عبد السلام عبد الغني ١٩٩٩ او بعض الدراسات اهتمت بتنمية بعض المفاهيم و منها دراسة إيناس محمد الحسيني ١٩٩٣ ودراسة منى احمد الأزهرى ١٩٩٩ . وقد اعتمدت الدراسات السابقة على اختيار عينة من مرحلة رياض الأطفال و قد استفادت الباحثة من الدراسات السابقة حيث تؤكد هذه الدراسات على أهمية الحقيبة التعليمية في تنمية بعض المفاهيم والمهارات الأساسية المختلفة التي تقدم لطفل الروضة

إن نتائج الدراسات السابقة تؤكد على فاعلية استخدام الحقيبة التعليمية في تنمية مهارات الأطفال واكتساب العديد من المفاهيم و المهارات المختلفة التي تساعد على تنمية بعض جوانب نمو الطفل وقد وجدت الباحثة أن جميع هذه الدراسات أكدت وتوصلت إلى أن الحقيبة التعليمية دورا هاما في تحقيق نمو الطفل لإكسابه و تنميته للعديد من المفاهيم والمعارف والمهارات المختلفة وقد استفادت الباحثة من نتائج الدراسات حيث أكدت ضرورة الاهتمام باستخدام الحقيبة التعليمية كما في دراسة منى احمد الأزهرى ١٩٩٩ ودراسة اسامة عبد السلام (٢٠٠١) و لذلك فاستخدام الحقيبة التعليمية تنميح الفرصة للأطفال لاكتساب المفاهيم والمهارات المختلفة مما يساعده في تنمية مهارات حل المشكلات وهذا ما تسعى الباحثة لتحقيقه في البحث الحالي.

• ثانيا : الدراسات العربية والأجنبية التي تناولت مهارات حل المشكلات :

• **دراسة كاجلايان دنسر وسبب جنيسو ١٩٩٧** Dincer, C. & Guneyisu, S., عنوان الدراسة: فاعلية برنامج قائم على العلاقات المتبادلة في التدريب على حل المشكلات ، حيث هدفت الدراسة إلى استخدام برنامج يقوم على العلاقات المتبادلة بين أطفال الروضة أثناء اللعب للتدريب على حل المشكلات وتم الاختبار قبلًا وبعديًا مع التدريب على الأنشطة ووجد أن هذا التدريب على حل المشكلات كان فعالاً في إكساب الأطفال مهارة حل المشكلات.

• **دراسة مصطفى عبد السميع محمد وسميرة السيد عبد العال ١٩٩٦** عنوان الدراسة : فاعلية التعلم التعاوني في تنمية مهارة حل المشكلات لدى أطفال الروضة . وهدفت الدراسة إلى التعرف على مدى فاعلية التعلم التعاوني في تنمية مهارة حل المشكلات لدى أطفال الروضة .

واستخدمت الدراسة أنشطة مثل القصص، المناهات، عرض للأفلام تدريب للمعلمين لكيفية التعامل مع الأطفال أثناء النشاط المقدم، بطاقة ملاحظة لسلوك الأطفال وجاءت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات الاختبار قبلًا وبعديًا لصالح التطبيق البعدي مما يدل على نمو في المعارف اللازمة لسلوك حل المشكلة وفي الإجراءات التي تتبع للحل.

• دراسة "كيم مينهاوا ونشوى كيونج" Minhwa, K& Kyoung, N. 2003

عنوان الدراسة : دور التشابه التركيبي كمدخل لتدريب الأطفال على أسلوب حل المشكلات ، حيث هدفت إلى التعرف على دور التشابه التركيبي كمدخل لتدريب الأطفال على أسلوب حل المشكلات تكونت العينة من ١٦٠ طفل وطفلة وتراوح أعمارهم الزمنية ما بين ٢ إلى ٥ سنوات تم تقسيمهم إلى مجموعتين إحداهما ضابطة والأخرى تجريبية طبق عليهم برنامج قصصي يتضمن مجموعة متنوعة من القصص يستمع لأطفال إلى قصة جديدة هادفة ويطلب منهم استدعاء القصة الأصلية المشابهة لها يتم توجيه الأطفال إلى حل مشكلة معينة في القصة الهادفة الجديدة مسترشدين بحل قديم تم تقديمه سابقًا في القصة الأصلية وبفحص استجابات الأطفال، أسفرت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات أطفال المجموعتين الضابطة والتجريبية لصالح المجموعة التجريبية، وتوصي الدراسة بأهمية التدريب وابتكار أساليب جديدة لتنمية مهارة حل المشكلات عند الأطفال منذ مرحلة مبكرة وما لذلك من فاعليته لإكساب الأطفال حل المشكلات.

• دراسة "سمر سعد محمد يوسف الدويني ٢٠٠٣"

عنوان الدراسة : فاعلية برنامج لتدريب الأطفال على مهارات حل المشكلات باستخدام اللعب في مرحلة رياض الأطفال ، حيث هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج لتدريب الأطفال على مهارات حل المشكلات باستخدام اللعب في مرحلة رياض الأطفال واستخدمت الدراسة برنامج يعتمد على الألعاب الحسية لتدريب الأطفال على مهارات حل المشكلات ودلت الدراسة على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات مجموعتي الدراسة الضابطة والتجريبية في التطبيق البعدي لاختبار حل المشكلات المستخدم لصالح المجموعة التجريبية.

• دراسة "قدريه سعيد ٢٠٠٥"

عنوان الدراسة : فاعلية قصص الخيال العلمي في تنمية مهارة حل المشكلات لدى طفل ما قبل المدرسة ، حيث استخدمت مجموعة من قصص الخيال العلمي في تنمية مهارة حل المشكلات لدى طفل ما قبل المدرسة وقد

طبق البرنامج على ٦٦ طفل وطفلة من رياض الأطفال من أهم نتائج الدراسة فاعلية البرنامج المستخدم المعتمد على قصص الخيال العلمي في تنمية مهارة حل المشكلة لدى طفل المدرسة واستثارة نشاطه العقلي.

من خلال العرض السابق للدراسات التي تناولت تنمية مهارات حل المشكلات نجد إن العديد منها ركزت على تنمية مهارات حل المشكلات عند الأطفال لما لها من أهمية في العصر الحالي كما سبق الإشارة إليها وذلك لتعطي أطفالنا القدرة على مواجهة المشاكل التي يواجهونها حتى يمكنهم مواكبة المتغيرات والتطورات العديدة وكذلك التقدم التكنولوجي، إذ يمثل الاهتمام بالطفل أحد المحاور الأساسية للتنمية البشرية التي تسعى إليها كافة الدول وخاصة النامية باعتبار أن البشر هم محور التقدم والدعامة الأساسية للنمو والازدهار وقد اعتمدت بعض الدراسات على اللعب مدخل لتنمية مهارات حل المشكلات ومنها دراسة سمر سعد محمد يوسف الدويني ٢٠٠٣ واعتمد البعض على النشاط التدريبي للطفل دراسة كاجلايان دنسر وسيب جنيسو ١٩٩٧ Dincer, C. & Guney, S., دراسة "كيم مينهاوا ونشوى كيونج" ٢٠٠٣ Minhwa, K & Kyoung, N. واعتمدت دراسات أخرى على استراتيجيات التدريس دراسة مصطفى عبد السميع محمد وسميرة السيد عبد العال ١٩٩٦ دراسة "قدريه سعيد ٢٠٠٥ وهذا يؤكد أن مهارات حل المشكلات يمكن تنميتها لطفل الروضة ويعتمد هذا على اختيار أساليب واستراتيجيات مناسبة.

مما سبق نلاحظ أن بعض الدراسات تناولت تنمية مهارات حل المشكلات باستخدام طرق مختلفة للتدريس ومقارنتها بطرق التعليم التقليدية وقد استفادت الباحثة من هذه الدراسات في الآتي:

- 7 إعداد مقياس مهارات حل المشكلات المناسبة للأطفال في مرحلة رياض الأطفال
- 7 التعرف على طبيعة وكيفية تصميم وتكوين الحقيبة التعليمية لتناسب الأطفال في مرحلة رياض الأطفال
- 7 كما استفادت الباحثة من هذه الدراسات في صياغة الفروض والتعرف على الأدوات والأساليب الإحصائية المناسبة للبحث الحالي.

• منهج الدراسة وإجراءاتها:

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على فاعلية حقيبة تعليمية في تنمية مهارات حل المشكلات لطفل الروضة ، ولتحقيق هذا الهدف سوف تتناول الباحثة بالتفصيل الإجراءات الخاصة بالبحث ووصف للأدوات وكيفية تنفيذها والعينة وكيفية اختيارها والتطبيق العملي للبحث وعرض لأهم الأساليب الإحصائية.

• أدوات الدراسة:

- استمارة المستوى الاجتماعي / الاقتصادي: (ملحق ١) إعداد/ عبد العزيز الشخص ١٩٨٨

هي عبارة عن استمارة لجمع البيانات الخاصة بالطفل وأسرته بهدف الحصول على معلومات تفيد في تحديد المستوى الاجتماعي والاقتصادي.

- اختبار رسم الرجل لـجود إنف Good Enough (ملحق ٢) تقنين (فاطمة حنفي ١٩٨٣)

أسباب استخدام البحث لاختبار رسم الرجل "لجود إنف هاريس" لقياس نسبة ذكاء الأطفال مجموعة البحث:
7 لمناسبة هذا الاختبار لسن الأطفال ٤ - ٦ سنوات.
7 لسهولة تطبيقه مع أطفال هذه المرحلة.

• تعليمات الاختبار:

- 7 تطلب الباحثة من الأطفال استبعاد كل شيء موجود أمامهم عدا القلم الرصاص وورقة بيضاء.
- 7 تطلب الباحثة من كل طفل أن يمسك القلم الرصاص ويرسم في الورقة أمامه رجل.
- 7 تتجول الباحثة بين الأطفال لتحثهم على رسم أحسن صورة لرجل لتشجعهم، مع مراعاة تجنب الإجابة بـ (نعم) أو (لا) عند سؤال الطفل عن أحد أجزاء جسم الرجل.
- 7 بعد انتهاء الأطفال من الرسم تدون الباحثة البيانات الأساسية لكل طفل على ورقة الرسم وتقوم بجمع الأوراق من الأطفال.

• ملحوظة:

وقد تم مراعاة التعليمات السابقة أثناء تطبيق الاختبار على أطفال العينة الاستطلاعية.

• تصحيح الاختبار:

يعطي المصحح درجة واحدة لكل مفردة من مفردات التصحيح وعددها ثلاثة وسبعون مفردة وذلك بوضع علامة (ü) بجانب كل مفردة تم الموافقة عليها ويضع علامة (x) أمام المفردة التي لم يتم الموافقة عليها.
يحصل الطفل على درجة واحدة عن كل مفردة موضوع أمامها علامة (ü) وصفر أمام المفردة الموضوع أمامها علامة (x).
يتم تجميع المفردات التي تم الموافقة عليها للحصول على الدرجة الخام ثم تحول إلى نسبة ذكاء من خلال مفتاح التصحيح تقنين فاطمة حنفي.

• دليل الحقيبة التعليمية (ملحق ٣) (إعداد الباحثة)

وتحتوي الحقيبة على دليل للمعلمة ، وفيه يتم شرح أهمية الحقيبة والموضوع الذي تعالجه ، ومحتواها ، وأهدافها ، كما تحدد الأدوار وكيفية تنفيذ الحقيبة لكل الأطراف المعنية . ، وفئة المتعلمين المصممة لهم ، والشروط والأدوات والزمن اللازم للتعلم .

• الحقيبة التعليمية (ملحق ٤) (إعداد الباحثة)

يعتمد الحقيبة التعليمية على أسس هامة يجب مراعاتها ، سبق تناولها في الإطار النظري للدراسة . وتبعا لتلك الأسس قامت الباحثة بأعداد الحقيبة التعليمية وفقا للمراحل التالية :

7 تصميم الغلاف الخارجي للحقيبة

تم تصميم غلاف خارجي للحقيبة وقد روعي أن يكون غلafa مشوقا يحتوي على رسوم ملونة ويشتمل الغلاف اسم الحقيبة التعليمية وهو : حقيبة تعليمية لتنمية مهارات حل المشكلات لدى طفل الروضة.

7 تحديد خصائص المتعلمين

في ضوء الخصائص النمائية لأطفال مرحلة رياض الأطفال تم اختيار المحتوى العلمي الذي يتناسب ومستوياتهم وخصائصهم النمائية ، وقد تم اختيار أطفال المستوى الثاني لرياض الأطفال لدراسة محتويات الحقيبة نظرا لمعرفتهم وخبراتهم وتعرضهم لبعض المشكلات أثناء التواجد في الروضة أو خارجها

7 تحديد موضوع الوحدة التعليمية

تضمنت الحقيبة التعليمية بعض مهارات حل المشكلات (الانتباه الإدراك ، الملاحظة، التمثيل، التذكر، التحليل، التركيب، المقارنة ، الترتيب التصنيف، العكسية، التخطيط، التقويم)

7 تحديد الأهداف التعليمية العامة والخاصة

تم تحديد الهدف العام للحقيبة التعليمية في ضوء الأهداف العامة لمرحلة رياض الأطفال ، وفي ضوء خصائص طفل الروضة وهو: تنمية مهارات حل المشكلات لدى الأطفال من ٥-٦ سنوات . وتحقيقا لهذا الهدف تم صياغة مجموعة من الأهداف السلوكية المنبثقة عن الهدف العام والتي بتحقيقها يتم تحقيق الهدف العام للحقيبة .

7 تحديد الوسائل والأساليب والأنشطة التعليمية

نظرا لاختلاف خصائص الأطفال وقدراتهم وطرق تعلمهم فقد راعت الباحثة أن تحتوي الحقيبة التعليمية على الوسائل متنوعة حتى تقابل الفروق الفردية بين الأطفال ، وقد اشتملت الحقيبة على مجموعة متنوعة من الوسائل من الفئات الرئيسية للتعلم (البصر - السمع - الأداء)، وقامت الباحثة بإعداد مجموعة من الأدوات ومصادر التعلم التي احتوتها الحقيبة وهي :

- 7 مطبوعات : بطاقات مصورة - بطاقات القصص.
7 شفافيات.
7 تسجيلات صوتية : شريط كاسيت.
7 مواد مبرمجة : اسطوانة كمبيوتر.
7 نماذج : مجسمات للسرك.
7 ألعاب تعليمية.
7 بالإضافة إلي أوراق ، وألوان ، ومقص ، وخرز ، ، وأستك ، ودبابيس
7 فراشة ، وقصاصات بلاستيكية ملونة .

7 الأساليب التعليمية :

تنوعت أساليب التعلم في الحقيبة التعليمية بين أساليب فردية ، وجماعية
وأنشطة المجموعات الصغيرة .

7 الأنشطة التعليمية :

تنوعت الأنشطة المقدمة للطفل مثل أنشطة الملاحظة ، والمشاهدة
والاستماع ، والمشاركة بالأداء .

7 إعداد أدوات التقويم للحقيبة :

تشمل الحقيبة على ثلاث أنواع من التقويم وهي تقويم قبلي وبعدي
وتكويني تمثلت في : الاختيارات التكوينية : وتمثلت في الأسئلة التقويمية في
النهاية كل نشاط .

7 التجريب والمراجعة :

بعد تصميم الحقيبة التعليمية تم التحقق من ثباتها وصدق أدواتها وذلك من
خلال تجربتها على مجموعة من الأطفال كتجربة استطلاعية ، وإجراء
التعديلات المناسبة من حيث تقديمها والزمن اللازم لتقديم كل نشاط من
أنشطة الحقيبة .

7 التعليمات والمبررات :

بعد الانتهاء من بناء مكوناتها قامت الباحثة ببناء دليل الحقيبة.

• مقياس مهارات حل المشكلات (ملحقه) (إعداد الباحثة)

تم إعداد مقياس مهارات حل المشكلات للتعرف على مدى قدرة الأطفال
للوصول إلى حلول للصعاب أو المشكلات التي يمكن أن تصادفهم ، وهذا ما
يقيسه الاختبار وهو قياس قدرة الطفل على إعطاء حلول صحيحة أو قريبة
من الصحة لبعض المواقف الإشكالية التي يتعرض لها.

7 الهدف من المقياس :

قياس قدرة طفل الروضة على حل المشكلات.

7 خطوات تصميم المقياس :

قامت الباحثة باتباع الخطوات الآتية في إعداد المقياس وهي كالآتي:

- 7 الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة العربية والأجنبية ذات الصلة بموضوع البحث وتناولها بالتحليل والنقد ومحاولة الاستفادة منها.
- 7 تحديد طريقة المقياس وأدواته واعتمد المقياس على ممارسة الطفل للأنشطة المطلوبة منه واستخدام الأدوات أو البطاقات اللازمة لكل بند من بنود المقياس .
- 7 الإطلاع على بعض المقاييس والاختبارات الخاصة بحل المشكلات.
- 7 الزيارات الميدانية لبعض مؤسسات رياض الأطفال ومقابلة أولياء الأمور وسؤالهم عن أكثر المواقف التي يتعرض لها الأطفال والمشكلات التي تواجههم في حياتهم اليومية.
- وفي ضوء الإطلاع على المقاييس السابقة قامت الباحثة بتحديد الأسئلة المصورة للمقياس. وبعد ذلك قامت الباحثة بإعداد الصورة الأولية للمقياس وتكون المقياس من مجموعة الأسئلة المصورة وعددها (٨) ثمان أسئلة، يتم عرض كل سؤال على كل طفل على حده، حيث إن هذه الأسئلة تسأل عن بعض المواقف الإشكالية التي قد يتعرض لها الطفل في هذه المرحلة وقد راعت الباحثة الآتي:
- 7 أن تكون الصور من البيئة المألوفة للطفل.
- 7 أن تكون واضحة وجذابة وذات حجم مناسب يسهل للطفل رؤيته.
- 7 تنوع الصور الموجودة بالمقياس.
- 7 أن تكون مفردات المقياس مناسبة لطفل الروضة.
- 7 أن تقيس مفردات المقياس الصور الخاصة بمهارات حل المشكلات.
- 7 **تصحيح المقياس :**
- تم التصحيح بوضع ثلاثة مستويات وهي:
- 7 يعطي الطفل درجتين إذا قدم إجابتين صحيحتين أو مناسبتين، منطقتين للموقف المشكل.
- 7 يعطي الطفل درجة واحدة إذا كان الحل الذي قدمه قريب من الصحة.
- 7 يعطي الطفل صفراً إذا رفض الإجابة أو لم يستطع أن يصل إلى الإجابة.
- بعد تصحيح الاختبار وإعداده كان لابد من التأكد من صلاحية الصورة المبدئية له وتم ذلك عن طريق إجراء تجربة استطلاعية حيث تم تجربة المقياس على عينة من أطفال مرحلة الرياض تتراوح أعمارهم من (٥-٦) سنوات (من غير عينة البحث) وبلغ عددهم (٢٥) طفل وطفلة وذلك:
- 7 للتأكد من سلامة المقياس ووضوح الصور وأيضاً من قدرة الأطفال على فهم الأسئلة وملائمة طول المقياس للأطفال وقد توصلت الباحثة إلى أن أسئلة المقياس واضحة ومناسبة للأطفال.
- 7 لحساب الثبات والصدق للاختبار. سوف تتناول الباحثة حساب الثبات والصدق للمقياس بالتفصيل.

7 صدق المقياس:

هناك عدة مفاهيم أساسية تتعلق بصحة المقياس أو صدقه بمعنى أنه لا يكون الاختبار صادقاً إلا إذا توافر فيه ما يلي :

- 7 أن يكون الاختبار قادراً على قياس ما وضع لقياسه بمعنى أن يكون الاختبار ذا صلة وثيقة بالقدرة التي يقيسها.
- 7 أن يكون الاختبار قادراً على قياس ما وضع لقياسه فقط.
- 7 أن يكون الاختبار قادراً على التمييز بين طرفي القدرة التي يقيسها ولتعيين الصدق قامت الباحثة باستخدام الطرق الآتية:

- **استطلاع آراء المحكمين :** وتعتمد هذه الطريقة على فكرة الصدق الظاهري وصدق المحتوى معاً بمعنى أنه من المطلوب أن يقدر الحكم المتخصص مدى علاقة كل بند من بنود الاختبار أو القياس بالسمة أو القدرة المطلوب قياسها، وذلك بعد توضيح معنى هذه السمة أو القدرة المطلوب قياسها ، وذلك بعد توضيح معنى هذه السمة أو القدرة بصورة إجرائية.(سعد عبد الرحمن: مرجع سابق، ص ١٨٣).

- **الصدق الذاتي:** ويقاس بحساب الجذر التربيعي لمعامل الثبات وقد بلغ معامل الثبات للاختبار ٨٨. معامل الصدق الذاتي=٩٣. ومن هذا يتضح أن الاختبار صادق بدرجة تسمح بتطبيقه واستخدامه في تجربة البحث النهائية.

- **صدق الاختبار عن طريق الأطراف.** وهو أسلوب يعتمد على مقارنة درجات التلث الأعلى بدرجات التلث الأدنى في الاختبار وتتم هذه المقارنة عن طريق حساب الدلالة الإحصائية للفرق بين المتوسطين. فإذا كانت هناك دلالة إحصائية واضحة للفرق بين متوسط التلث الأعلى ومتوسط التلث الأدنى يمكن القول بأن الاختبار صادق. ولقد قامت الباحثة بحساب الصدق على عينة قوامها (١٥) طفل وطفلة (من غير عينة البحث) وبحساب (ت)=٤.٧١ عند مستوى ٠.٠١ أي أن قيمة (ت) دالة عند مستوى ٠.٠١ تقريباً أي أن الفرق بين المتوسطين لها دلالة إحصائية إذن المقياس صادقاً حيث أنه يميز بين المستوى الأعلى والمستوى الأدنى.

7 ثبات المقياس :

هناك عدة مفاهيم لمعنى ثبات الاختبار أو المقياس يمكن أن نشير إليها بحيث لا يكون الاختبار ثابتاً إلا إذا تحقق ما يلي: أن يعطي الاختبار نفس النتائج تقريباً إذا أعيد تطبيقه على نفس المجموعة من الأفراد وهنا يعني أن الاختبار أو بمعنى أدق درجات الاختبار لا تتأثر بتغير العوامل أو الظروف الخارجية حيث أن إعادة تطبيق الاختبار والحصول على نفس النتائج يعني دلالة الاختبار على الأداء الفعلي أو الحقيقي للفرد مهما تغيرت الظروف ومن هذا يمكن أن نستنتج أن ثبات درجات الاختبار يمكن الاستدلال عليه بحساب معامل الارتباط بين نتائج التطبيق الأول والتطبيق الثاني، ويسمى معامل الارتباط الناتج بمعامل الثبات أي معامل الارتباط بين الاختبار ونفسه.(سعد عبد الرحمن، ٢٠٠٣ ص ١٦٤، ١٦٣)

وقد استخدمت الباحثة في حساب ثبات الاختبار طريقة إعادة التطبيق وفيها يتم تطبيق الاختبار مرة ثم يعاد تطبيقه مرة أخرى ويحسب معامل الارتباط ومنه يحسب معامل الثبات. وقامت الباحثة بتطبيق الاختبار على عينة عشوائية من أطفال مرحلة الرياض وبلغ عددها 15 طفل وطفلة تتراوح أعمارهم من (٥-٦) سنوات ثم إعادة التطبيق بعد ١٥ يوماً من التطبيق الأول على نفس العينة وتم تقدير درجات الأطفال وبإجراء المعالجة الإحصائية تبين الآتي:

جدول رقم (١) يوضح ثبات مقياس حل المشكلات للأطفال من (٥-٦) سنوات			
التطبيق الأول	ن	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
التطبيق الثاني	15	.٨٥	دالة عند أقل من ٠.٠٠١

ويتضح من الجدول رقم (١) أن معامل الارتباط بين التطبيق الأول والثاني .٨٥ عند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٠١ أي أنه ذو دلالة إحصائية وبالتالي يمكن الأخذ به.

• الإجراءات:

• عينة الدراسة:

اشتملت عينة الدراسة على (٦٠) طفلاً من الذكور والإناث ممن تتراوح أعمارهم الزمنية (٥ إلى ٦) سنوات ووقع اختيار الباحثة على عينة البحث من روضة المدرسة الإسلامية التجريبية لغات بمحافظة الفيوم ويرجع هذا الاختيار إلى الأسباب الآتية موافقة إدارة المدرسة على إجراء البحث بها - توافر المكان والفناء المدرسي الذي يتم به تنفيذ الأنشطة المختلفة - الإمكانات المتوفرة جيدة من حيث التجهيزات والمواد والأجهزة التعليمية بالإضافة إلى توافر العدد المطلوب من الأطفال للبحث الحالي وقد راعت الباحثة التجانس بين الأطفال من حيث مستوى الذكاء والمستوى الاقتصادي والاجتماعي.

اعتمدت الباحثة على المنهج التجريبي لمناسبته لتحقيق أهداف البحث ثم قامت الباحثة بتقسيم العينة إلى مجموعتين أحدهما مجموعة تجريبية وبلغ عددها (٣٠) طفل وطفلة وهي تضم الأطفال الذين تعرضوا للأنشطة الخاصة بمهارات حل المشكلات باستخدام الحقيبة التعليمية . والمجموعة الضابطة وبلغ عددها (٣٠) طفل وطفلة وهي مجموعة اكتفى بتعرضهم للبرامج التقليدية.

• التطبيق العملي للدراسة:

7 قامت الباحثة بتطبيق مقياس مهارات حل المشكلات على أطفال المجموعة التجريبية والضابطة تطبيقاً قبلياً ومعرفة مستوى الأطفال من خلال الدرجات التي حصلوا عليها.

7 قد قامت الباحثة بتعيين درجات الأطفال في الاختبارات القبليّة لكل من المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية وفيما يلي جدول رقم (٢)

يوضح تكافؤ المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لمهارات حل المشكلات

جدول رقم (٢) يبين تكافؤ كل من المجموعة الضابطة والتجريبية في القياس القبلي لمهارات حل المشكلات حيث (ن) للتجريبية ٣٠، (ن) للضابطة ٣٠

العامل المقاس	المجموعة	م	ع	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مهارات حل المشكلات	التجريبية	١٧.١٢	١.٩٣	٠.٤٢	٥٨	غير دالة
الضابطة		١٨.٢٠	٢.١٥			

ويتضح من الجدول رقم (٣) أن قيمة (ت) = ٠.٤٢ إذن (ت) غير دالة إحصائية أي أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين أطفال المجموعة التجريبية والضابطة قبل تطبيق الحقيبة التعليمية أي أن المجموعتين متكافئتين في القياس القبلي.

٧ ثم قامت الباحثة بتطبيق تطبيق الحقيبة التعليمية الخاصة بتنمية مهارات حل المشكلات للأطفال عينة البحث (المجموعة التجريبية) واستمرت فترة التطبيق (١٠) أسابيع في الفترة من ٢٠٠٩/٣/١ إلى ٢٠٠٩/٤/١٥ على مدى (٥) فترات أسبوعياً وكل فترة تتراوح من (٣٥ - ٤٥) دقيقة واستعانت الباحثة ببعض الزملاء من المتخصصين في مجال الطفولة للمساعدة في تطبيق الحقيبة التعليمية الخاصة بموضوع البحث وكذلك مقياس مهارات حل المشكلات.

٧ تركت الباحثة المجموعة الضابطة لممارسة أنشطة تقليدية مختلفة.

٧ في نهاية التطبيق قامت الباحثة بإعادة تطبيق مقياس مهارات حل المشكلات على كل من المجموعة التجريبية والضابطة.

٧ تم رصد درجات كل من المجموعة التجريبية والضابطة لكل من التطبيق القبلي والبعدي. لمقياس مهارات حل المشكلات وذلك لإجراء المعالجة الإحصائية وتفسير النتائج.

• المعالجة الإحصائية:

قامت الباحثة برصد الدرجات لكل من التطبيق القبلي والتطبيق البعدي لكل من المجموعة التجريبية والضابطة ثم استخدمت الأساليب الإحصائية للحصول على النتائج ومن هذه الأساليب:

٧ مقياس النزعة المركزية.

٧ مقياس التشتت المعياري.

٧ اختبار (ت) لحساب دلالة الفروق بين المتوسطات.

• نتائج البحث وتفسيرها:

تتناول الباحثة عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها بعد التطبيق لأدوات البحث وتفسيرها في ضوء ما أسفرت عنه المعالجة الإحصائية والدراسات السابقة وسوف نستعرض النتائج على النحو التالي:

• الفرض الأول:

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق مقياس مهارات حل المشكلات بعد تطبيق الحقيبة التعليمية واختبار صحة الفرض الأول تم حساب دلالة الفروق بين درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقياس مهارات حل المشكلات قبل وبعد تطبيق الحقيبة التعليمية كما هو مبين بالجدول رقم (٣).

جدول رقم (٣) يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ومدى دلالتها في مقياس مهارات حل المشكلات لأطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق الحقيبة التعليمية

العامل المقاس	المجموعة التجريبية	م	ع	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مهارات حل المشكلات	القياس القبلي	٣٢.٣٧	٩.٥٦	٩.٣٩	٢٨	دالة عند أقل من ٠.٠٠١
	القياس البعدي	٥٩.٤	١٣.٣٤			

يتضح من الجدول رقم (٣) أن قيمة $t = 9.39$ عند مستوى أقل من ٠.٠٠١ إذا (ت) دالة إحصائية أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات حل المشكلات لأطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد الحقيبة التعليمية وبذلك تثبت صحة الفرض الأول.

ولحساب الدلالة العملية لتأثير الحقيبة التعليمية قامت الباحثة بحساب قيمته مربع ايتا ومربع اوميغا كما يتضح من الجدول رقم (٤)

جدول رقم (٤) يوضح مستوى الدلالة العملية (مربع ايتا ، ومربع اوميغا) للحقيبة التعليمية في مهارات حل المشكلات بعد حساب الفروق بين التطبيق القبلي والبعدي لمقياس مهارات حل المشكلات

العامل	قيمة اوميغا	قيمة ايتا	حجم التأثير
مهارات حل المشكلات	٠.٥٩٢	٠.٦٠٣٢٨	مرتفع

يتضح من الجدول (٤) ان قيم مربع ايتا ٠.٦٠٣ وهي قيم دالة كذلك قيم مربع اوميغا ٠.٥٩٢ وهي ايضا قيم دالة

• الفرض الثاني :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق مقياس مهارات حل المشكلات بعد تطبيق الحقيبة التعليمية.

ولاختبار صحة الفرض الثاني تم حساب دلالة الفروق بين درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة على مقياس مهارات حل المشكلات بعد تطبيق الحقيبة التعليمية كما هو مبين بالجدول رقم (٥)

جدول رقم (٥) : يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) ومدى دلالتها في مقياس مهارات حل المشكلات لأطفال المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق الحقيبة التعليمية.

العامل المقاس	المجموعة التجريبية	م	ع	ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
مهارات حل المشكلات	التجريبية	٦٢.٦٣	٦٩.٩٧	٦٩.٠٩	٥٨	دالة عند مستوى أقل من ٠.٠٠١
	الضابطة	٢٢.٨	٧.٠٥			

يتضح من الجدول رقم (٥) أن قيمة (ت) = ٦٩.٠٩ عند مستوى أقل من ٠.٠٠١ إذا (ت) دالة إحصائية أي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مهارات حل المشكلات لأطفال المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق الحقيبة التعليمية.. وبذلك تثبت صحة الفرض الثاني

ولحساب الدلالة العملية لتأثير الحقيبة قامت الباحثة بحساب قيمتي " مربع اتيا ، مربع اوميجا " كما يتضح من الجدول رقم (٦)

جدول رقم (٦) يوضح مستوى الدلالة العملية (مربع اتيا) (ومربع اوميجا) للحقيبة التعليمية بعد حساب الفروق بين المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي

العامل	قيمة مربع اتيا	قيمة مربع اوميجا	صحة التأثير
مهارات حل المشكلات	٠.١٨	٠.١٦٨	مرتفع

ويتضح من الجدول رقم (٦) ان قيمة مربع اتيا ٠.١٦٨ وهي قيم دالة وقيمة مربع اوميجا ٠.١٨ وهي ايضا قيم دالة .

• الفرض الثالث :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث للمجموعة التجريبية على مقياس مهارات حل المشكلات بعد تطبيق الحقيبة التعليمية وللتأكد صحة هذا الفرض قامت الباحثة بحساب قيمة (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات كلا من الأطفال الذكور والإناث للمجموعة التجريبية على مقياس مهارات حل المشكلات بعد تطبيق الحقيبة التعليمية كما يتضح من الجدول رقم (٧)

جدول رقم (٧) : يوضح الفرق بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث في المجموعة التجريبية على مقياس مهارات حل المشكلات بعد تطبيق الحقيبة التعليمية

العامل حل المشكلات	المجموعة التجريبية	ن	م	ع	قيمة ت	مستوى الدلالة
بنين	١٤	١.٣٢	٠.١٦٣	٠.٤٦	٠.٠١	
بنات	١٦	١.٣٠	٠.١١٦			

يوضح من الجدول رقم (٧) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث للمجموعة التجريبية على مقياس مهارات حل المشكلات بعد تطبيق الحقيبة التعليمية حيث بلغت قيمة (ت) ٠.٤٦ وهي قيمة غير دالة إحصائيا .

ويؤكد ذلك على عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في مقياس حل المشكلات .

• تفسير النتائج

• الفرض الأول :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أطفال المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق مقياس مهارات حل المشكلات بعد تطبيق الحقيبة التعليمية

أسفرت النتائج عن صحة الفرض الأول حيث وجدت فروق في المتوسطات بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية في مهارات حل المشكلات بعد تطبيق الحقيبة التعليمية.

كما أكدت نتائج حساب فاعلية الحقيبة التعليمية باستخدام كل من مقياس التأثير (مؤشري الاستخدام) مربع اتيا ومربع اوميجا إن الحقيبة التعليمية ذات فاعلية عالية في مهارات حل المشكلات لدى أطفال المجموعة التجريبية .

وترجع الباحثة ذلك التقدم نتيجة لان أطفال المجموعة التجريبية تعرضوا لأنشطة الحقيبة التعليمية المقترحة و أن بعض الأنشطة تسمح للطفل بتنمية مهارات التذكر والانتباه والإدراك من خلال المواد المختلفة المستخدمة في الحقيبة مثل الألعاب الإنشائية والتشكيل بالمواد المختلفة والعاب الكمبيوتر كذلك كانت تتطلب بعض الأنشطة الأخرى من الطفل أن يتخيل كيف يمكن أن يغير واقع الأشياء من حوله أو أن يفترض وجود علاقات ليس موجودة في الواقع لمواجهة المشكلة المعروضة أمامه وتتمثل في السلوك الناجح لمواجهة موقف أو مشكلة معينة وتتطلب تعديلا مقصودا للسلوك يتفق مع الحل السليم لمواجهة موقف معين مما يدل على الحرية للطفل للتخيل دون وضع قيود على أفكاره دون الخوف من النقد ويتفق هذا مع دراسة "كيم مينهاوا ونشوى كيونج" Minhwa, K& Kyong, N. 2003

كما تؤكد هذه النتيجة على أن الحقيبة التعليمية حققت الهدف منها في تنمية مهارات حل المشكلات وذلك ولاحتوائها على مشكلات غير نمطية مثل الألغاز والمتاهات ... استنارت الأطفال للتفكير في الوصول إلى الحل الصحيح كما أن فكرة التدريب على مواجهة المشكلات المختلفة ساهمت في نمو قدرة الأطفال على مواجهة المشكلات ومحاولة حلها بصورة أفضل كما ساهمت الأنشطة في الحقيبة التعليمية إلى استئارة دافع حب الاستطلاع والخوف من تجارب مختلفة . ويتفق هذا مع دراسة سلوى عبد السلام عبد الغني (١٩٩٩).

كما أن الألعاب المقدمة بالحقيبة التعليمية قد أثرت بشكل كبير على مساهمة الأطفال في حل بعض المشكلات التي تقابله ويتفق ذلك مع دراسة دراسة ماريا دمتو (١٩٩٨).

ويتضح مما سبق تحقق صحة الفرض بصفة عامة في ضوء مقياس حل المشكلات والمستخدم في البحث وقد اتفقت نتيجة مع الدراسات والبحوث المرتبطة بالموضوع ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن قيام الأطفال بممارسة أنشطة اللعب المختلفة ومن خلال توجيه تربيوي مناسب وكذلك انتقاء الألعاب الملائمة يدرّب ويعزز نمو مهارات حل المشكلات لدى أطفال الروضة.

• **الفرض الثاني :**

توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات أطفال المجموعة التجريبية والضابطة بعد تطبيق مقياس مهارات حل المشكلات بعد تطبيق الحقيبة التعليمية.

أسفرت النتائج عن صحة الفرض الثاني حيث وجدت فروق في المتوسطات بين أطفال المجموعة التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لمقياس مهارات حل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية.

كما أكدت نتائج حساب فاعلية الحقيبة التعليمية باستخدام كل من مقياس التأثير (مؤشري الاستخدام) مربع اتيا ومربع اوميجا أن للحقيبة قوة تأثير عالية في تنمية مهارات حل المشكلات لدى أطفال المجموعة التجريبية بعد ممارسة أنشطة الحقيبة التعليمية.

ترجع الباحثة ذلك التقدم نتيجة تعرض أفراد المجموعة التجريبية لأنشطة الحقيبة التعليمية المقترحة بينما ظلت المجموعة الضابطة تمارس الأنشطة التقليدية المقدمة في الروضة.

حيث راعت الباحثة في تصميم أنشطة الحقيبة التعليمية أن تتوافق مع ما اقترحته الإسهامات التربوية الحديثة من أساليب يمكن أن تسهم في تنمية مهارات حل المشكلات وأيضا تم انتقاء الأنشطة والألعاب تتناسب مع المستوى النمائي لأطفال الروضة حيث تم اختيار المهارات المستخدمة في الدراسة من خلال مراجعة الدراسات التي تناولت مهارات حل المشكلات لمرحلة رياض الأطفال متمثلة في دراسة كلا من دراسة كاجلايان دنسر وسيب جنيسو ١٩٩٧ Dincer, C. & Guney, S., ٢٠٠٣ ونشوى كيونج "Minhwa, K& Kyong, N. ٢٠٠٣ سمر سعد محمد يوسف الدويني ٢٠٠٣.

كذلك استخدام خامات يمكن للأطفال التعامل معها بسهولة ويسر مع مراعاة أن يتوافر لكل طفل الأدوات الخاصة به.

كما يمكن أن ترجع إلى عدم وجود حدود حازمها لانتهاج الأنشطة فقد راعت الباحثة أن يتوافر جو من الثقة والحرية أثناء النشاط ليتمكن الأطفال من التفكير في الاحتمالات البديلة الممكنة ومحاولة اختبارها.

كما تنوعت الوسائل والأدوات والبدايل المقدمة في الحقيبة التعليمية تبعاً لما أثبتت الدراسات السابقة والإسهامات التربوية الحديثة التي تناولت الحقائق التعليمية ويتفق هذا مع دراسة قدريّة سعيد ٢٠٠٥.

كما راعت التنوع في أساليب التعليم والتعلم حيث راعت الباحثة أن تصاغ أنشطة الحقيبة بأساليب سبق أن ثبت كفاءتها مثل دراسة مصطفى عبد السميع محمد وسميرة السيد عبد العال ١٩٩٦.

• الفرض الثالث :

لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات الأطفال الذكور والإناث للمجموعة التجريبية على مقياس مهارات حل المشكلات بعد تطبيق الحقيبة التعليمية وأسفرت النتائج عن صحة الفرض الثالث.

وتتفق هذه النتيجة الخاصة بمدى تأثير الجنس على النمو العقلي المعرفي مع بعض الدراسات الأخرى التي أشارت إلى عدم حدوث تأثير نتيجة اختلاف الجنس في مرحلة رياض الأطفال ومن هذه الدراسات دراسة مصطفى عبد السميع محمد وسميرة السيد عبد العال ١٩٩٦ دراسة "قدريّة سعيد ٢٠٠٥".

حيث أوضحت نتائجها عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الإناث والذكور في المجموعة التجريبية في درجات مقياس حل المشكلات.

ويبدو أن تأثير متغير الجنس على النمو العقلي المعرفي بصفة عامة وعلى حل المشكلات كأحد العمليات العقلية المعرفية بصفة خاصة لا يتضح بشكل كبير في مرحلة رياض الأطفال .

وأنه قد يبدأ في التأثير في المراحل العمرية اللاحقة ومما سبق يتضح تحقق صحة هذا الفرض وبصفة عامة في ضوء الدراسات المرتبطة بموضوع الدراسة ومقياس حل المشكلات .

• خلاصة عامة :

بعد استعراض نتائج البحث ونتائج الدراسات السابقة العربية والأجنبية والتي استهدفت الحقائق العلمية ومهارات حل المشكلات يتضح فاعلية الحقيبة التعليمية في تنمية مهارات حل المشكلات لطفل الروضة . وأيضاً الدور الفعال للحقيبة في توصيل مفاهيم و مهارات متعددة وبشكل فعال وجذاب وشيق لطفل الروضة وأيضاً أن يكون للطفل دور فعال ونشط في التعليم وفي الحياة العملية . والدراسات والأبحاث التي استخدمت الحقائق التعليمية كان لها أثر إيجابي كبير في البرامج التربوية التي قدمت لطفل الروضة وأيضاً أكدت على العديد من الأنشطة ومواقف والألعاب ... التي تحتويها الحقيبة التعليمية.

• التوصيات :

بناء على ما أسفرت عنه البحث الحالي من نتائج خاصة بفاعلية الحقيبة التعليمية في تنمية مهارات حل المشكلات لدى طفل الروضة يمكن التوصل إلى بعض التوصيات على النحو التالي :

- 7 أن تستخدم الحقائق التعليمية بشكل اكبر في مرحلة رياض الأطفال لتحقيق أهداف تعليمية خاصة بطبيعة هذه المرحلة.
- 7 ضرورة الاهتمام بتنمية وتطوير طرق تدريس المهارات المختلفة لأطفال الروضة .
- 7 ضرورة تصميم حقائق تعليمية لطفل الروضة التي تساعد على تنمية بعض المفاهيم المختلفة المقدمة لهم.

• المقترحات

- 7 من خلال نتائج الدراسة يمكن اقتراح الدراسات الآتية :
7 تأثير الحقيبة التعليمية في تنمية بعض المفاهيم البيئية لدى طفل الروضة.
- 7 تأثير الحقيبة التعليمية في تنمية بعض المفاهيم الاجتماعية لدى طفل الروضة.
- 7 تأثير الحقيبة التعليمية في تنمية مهارات التفكير لدى طفل الروضة.

• المراجع:

- احمد حامد منصور ، ١٩٩٣ ، المدخل إلى تكنولوجيا التعليم ، دار الكتب المصرية القاهرة.
- أسامة عبد السلام ، ٢٠٠١ ، دور حقيبة تعليمية لأنشطة اثرائية على عينة من التلاميذ الفائقين بالصف الثاني الاعدادي ، ماجستير غير منشور ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة.
- إيناس محمد الحسيني ، ١٩٩٣ ، فعالية الرزم التعليمية لإكساب أطفال الحضانة الكبرى مهارة قراءة الحروف الهجائية للغة العربية وكتابتها ، ماجستير غير منشور ، كلية التربية ، جامعة المنيا .
- رجاء ابو علام ، ٢٠٠٤ ، التعلم أسسه وتطبيقاته ، دار المسيرة ، عمان.
- رياض الجبان ، ١٩٨٠ ، الرزم التعليمية تطورها وخصائصها ومكوناتها تصميمها تقويمها شروط استخدامها ، مجلة تكنولوجيا التعليم ٢١ ع ١٣ يونيو .
- زاهر احمد ، ١٩٩٧ ، تكنولوجيا التعليم وتصميم وإنتاج الوسائل التعليمية ، المكتبة الأكاديمية ، ط ١ ، القاهرة
- سعد عبد الرحمن ، ٢٠٠٣ ، القياس والتقويم ، دار الفكر العربي ، القاهرة .
- سعدية بهادر ، ١٩٩٤ ، علم النفس النمو ، مطبعة المدني ، ط ١٠ ، القاهرة.
- سلوى عبد السلام ، ١٩٩٩ ، فعالية الرزم التعليمية في تنمية التفكير التحليلي لدى أطفال ما قبل المدرسة ، ماجستير غير منشور ، كلية التربية ، جامعة المنيا
- سمر سعد محمد ، ٢٠٠٣ ، فعالية برنامج لتدريب الأطفال على مهارات حل المشكلات باستخدام اللعب في مرحلة رياض الأطفال ، دكتوراه ، غير منشورة ، كلية رياض الأطفال ، جامعة الإسكندرية
- عادل يحيى ، ١٩٩٩ ، اثر برنامج تدريبي لاستراتيجيات حل المشكلة على تنمية مهارات حل المشكلات لدى الأطفال ، رسالة دكتوراه ، معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة

عبد الله عبد العظيم ، ١٩٨٤ ، الرزم التعليمية اتجاه معاصر في التعليم الفردي ، مجلة التربية المعاصرة ، ٢٤ سبتمبر

عبد المجيد نشوانى ، ١٩٩١ ، علم النفس التربوي ، ط٥ ، دار الفرقان ، عمان
عبد الملك الناشف ، ١٩٨٠ ، الحقائق التعليمية ، مجلة تكنولوجيا التعليم ، ع ٥٥ س ٣ يونيو
عمر غباين ، ٢٠٠١ ، التعلم الذاتي بالحقائب التعليمية ، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة ، الأردن .

فتحي الزيات ، ١٩٩٥ ، الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات ، سلسلة علم النفس المعرفي (١) ، دار الوفاء للطباعة والنشر ، المنصورة .

فتحي جروان ، ١٩٩٨ ، الموهبة والتفوق والإبداع ، دار الكتاب الجامعي ، العين .
قدريه سعيد ، ٢٠٠٥ ، فعالية برنامج قصص الخيال العلمي في تنمية مهارات حل المشكلات لدى طفل الروضة ، ماجستير غير منشور ، معهد الدراسات التربوية جامعة القاهرة

لورانس شبيرو ، ٢٠٠١ ، كيف تنشئ طفلاً يتمتع بذكاء عاطفي ، مكتبة جرير السعودية

ليلى كرم الدين ، ٢٠٠٢ ، تنمية التفكير العلمي عند الأطفال ، الأمانة العامة للجامعة العربية ، القاهرة .

مارزانور . ج ، بيكرنج . د . ج ، اريدوندواد ، ١٩٨٠ ، أبعاد التعليم ، ترجمة جابر عبد الحميد ، صفاء الأعسر ، نادية محمود شريف ، دار قباء للنشر والتوزيع .

مصطفى عبد السميع ، سميرة عبد العال ، ١٩٩٦ ، فعالية استخدام التعلم التعاوني في تنمية مهارة حل المشكلات لدى أطفال الرياض ، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس العدد ٣٨ ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة .

منى احمد الازهرى ، ١٩٩٩ ، حقيبة تعليمية مقترحة لنشاط التربية الحركية لتنمية المهارات الانتقالية الأساسية لأطفال الرياض ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنيا

وفاء كفاي ، ٢٠٠٢ ، اثر استخدام التفكير الجمعي على تنمية مهارة حل المشكلات في الرياضيات لدى التلاميذ المتفوقين في المرحلة الابتدائية ، مجلة العلوم التربوية ، العدد الأول ، جامعة القاهرة .

هاشم السامرائي واخرون ، ١٩٩٤ ، طرائق التدريس العامة وتنمية التفكير ، دار الأمل الأردن .

يوسف جلال ، ١٩٩٦ ، اثر نوع المعلومات ومقدارها ومستواها على حل المشكلات فى ضوء النموذج المعرفي المعلوماتي ، دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة المنصورة .

يوسف قطامي ، ١٩٩٠ ، تفكير الأطفال تطوره وطرق تعليمه ، الأهلية للنشر والتوزيع الأردن .

Brightman H , 1990 Problem Solving : Alogical and Creative Approach , Georgia Business Publishing Division

Brown ,A 1987 , Metacongtion . Executive Control Self Regulation and other more Mysterious mechanisms in Weinertf . End Klwe ,

- rr . H (Ed) , Meteacongition , motivation and under standing
Hillsdale Jersey
- Decker , Celia 1989 , children , - the early years , ILLinois : the good
heat – Willcox Company
- Domoto , M , E,. 1998 Demystifying Japa N A Multimedia Software
PACK Age for AMulticultural AGE, Diss,. ABst . the Union –
Institute .
- Gerow , Josh , 1995 Psychology : an Introduction , 4 th ed ., New
York , Harper Collins College Publishers
- Hetherigton . parke , 1993 , child psychology a contemporary view
point , singapora : Mc Graw – Hill , Inc .
- Hughes, Fergus , 1995 , Children , play and Development , 2nd ed .,
Boston : Allyn & Bacon
- Kim , Kyungmi 1994, : Young children's problems – solving
- Mary , Richard ,1992, thinking , problem solving , cognition ,2nd ed .,
New York : WH . Freeman and company
- Robinson ,v.b ., 1999. Kindergarten education . theory , research .
and practice ,. V4 n1-2 (spr- fall win) eric ed455021
- Siegler, Robert ,1999 :Children's thinking,3rded , New Jersey:Prentice
Hall
- Stenberg , R , 1992 , Metaphors of mind : Conceptions of the nature
of Intelligence , England , Cambridge University
- The role of Representation and evaluation Skills , Paper P resented
at the annual meeting of the American Educational Research
Conference , April 4-8 , New Orleans ,
- Thornton , Stephanie , 1995 The developing child Series Children
solving problems , Cambridge , Maharvard University
- Thornton Stephanie , 1995 , The developing child series , children
solving problems , Cambridge , Maharvard University

البحث الرابع :

حقوق الإنسان المتضمنة في كتب اللغة العربية بالصفوف الثلاثة
الأولى من برنامج محو الأمية وتعليم الكبار في المملكة العربية
السعودية

إعداد :

د / غادة حمزة محمد الشربيني .

أستاذ أصول التربية المساعد

بكلية التربية للبنات بـجامعة الملك خالد

O
B
E
I
K
A
N
.
C
O
M

" حقوق الإنسان المتضمنة في كتب اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأولى من برنامج محو الأمية وتعليم الكيبرات في المملكة العربية السعودية "

د / غادة حمزة محمد الشرييني

• الملخص:

هدف البحث الحالي إلى محاولة التعرف على حقوق الإنسان المتضمنة في كتب اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأولى من برنامج محو الأمية وتعليم الكيبرات بالمملكة العربية السعودية . وقد اعتمد البحث على أسلوب تحليل المحتوى كمنهجية في تحليل مضامين كتب اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأولى من برنامج محو الأمية وتعليم الكيبرات ، إذ تم تصميم قائمة بحقوق الإنسان التي يفترض تضمينها بالكتب عينة الدراسة ، ثم بعد ذلك تم رصد تكرار كل حق من هذه الحقوق في جدول . وبعد القيام بعملية التحليل توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج ، نوجزها في الآتي :

- 7 اشتملت كتب اللغة العربية – عينة الدراسة الحالية - التي تم تحليلها على حقوق الإنسان التي وردت في القائمة، وإن اختلفت درجة توافرها من كتاب لآخر.
- 7 أهم الحقوق التي تضمنت بالكتب كانت حق التعليم، والعمل، وممارسة الشعائر الدينية، والزواج، والعيش في مستوى كافي.
- 7 غياب بعض حقوق الإنسان عن الكتب عينة الدراسة مثل حرية التعبير والفكر، وحق التنقل، وحق الملكية الخاصة، وحق الراحة، وحق التقاضي العلني النزيه.

وقد قدم البحث مجموعة من التوصيات والمقترحات.

• مقدمة :

تشكل الأمية العقبة الأساسية التي تقف أمام قضايا التنمية ، بل وأنها تؤثر على مستوى المواطنة والاستجابة الواعية لمطالب المجتمع المتطور وفي قدرة المواطنين على الاضطلاع بواجباتهم ومسؤولياتهم ، كما أن مشكلة الأمية تعد حرمانا للإنسان من حقوقه الأصلية التي أكدتها المبادئ الواردة في المادتين ٢٦ و ٢٧ من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان ، والتي تكفل حق الفرد في التعليم ، وفي أن يشترك اشتراكا حرا في الحياة الثقافية والفنية والعلمية . (المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار في العالم العربي : ١٩٩٦م (١٤)

ولقد أدركت حكومة المملكة العربية السعودية ضرورة الاهتمام بمحو الأمية لذا بذلت جهودا كبيرة للتخفيف من حدة الأمية والتخلص منها كضرورة لا غنى عنها للتقدم الاجتماعي والاقتصادي في هذا البلد ، ففي عام

١٣٩٢ هـ - في عهد الملك فيصل رحمه الله - صدر المرسوم الملكي الخاص بالموافقة على نظام تعليم الكبار ومحو الأمية ، وتبعاً لذلك تم تشكيل اللجنة العليا لمحو الأمية وتعليم الكبار والتي تضم عدداً من الجهات الحكومية (موسوعة تاريخ التعليم في المملكة العربية السعودية في مائة عام: ١٤٢٣هـ، ص ١٢١) وتعمل الأجهزة المعنية بشؤون تعليم الكبار ومحو الأمية في وزارة التربية والتعليم والمؤسسات المختلفة على إعداد البرامج التعليمية ، وإعداد المناهج و المواد الدراسية لتعليم الكبار ومحو أميتهم ، واعتماد الطرق والأساليب الفعالة المتطورة لتنفيذ تلك البرامج . (الحميدى : ١٩٩٣م ، ١٢١)

ولم يقتصر اهتمام المملكة على محو أمية الرجال ، وإنما امتد ليشمل محو أمية المرأة والتي كانت نتاجاً للعادات والتقاليد المنتشرة بين الأهالي والتي رفضت تعليم البنات لسنوات ليست بقليلة ، مما أدى إلى ارتفاع نسبة الأمية بين البنات إلى أن أنشئت الرئاسة العامة لتعليم البنات ورسمت ملامح سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية ، والتي حثت على ضرورة الاهتمام بتعليم المرأة وذلك على اعتبار أن محو أمية النساء مفتاح لتحسين الصحة والتغذية والتعليم في الأسرة ، ويزيد من تأثير النساء وإمكانياتهن للمشاركة في اتخاذ القرار في المجتمع ، والاستثمار في التعليم النظامي واللائق ، وأن تدريب البنات و النساء بعائده الاجتماعي والاقتصادي الكبير جداً قد برهن على كونه أحد أفضل وسائل تحقيق تنمية مستمرة ونمو اقتصادي باق ويجد المساندة والدعم (ديلور وآخرون : ١٩٩٧م ، ١٤٧ ، ١٤٨).

من أجل ذلك أكدت خطط التنمية في المملكة العربية السعودية في إستراتيجيتها أمر التوسع في برامج محو الأمية وتعليم الكبار وإتاحة فرص أكبر لمشاركة المرأة السعودية في قطاعات العمل المختلفة بحيث لا يتنافى ذلك مع تعاليم الشريعة الإسلامية (خطة التنمية الرابعة لعام ١٤٠٥ هـ - ١٤١٠ هـ).

ولقد أولت اللجنة العليا لمحو الأمية وتعليم الكبار اهتماماً متزايداً لمجالات تثقيف المرأة وتعليمها ، وتهذيبها ، لتكون قادرة على تربية النشء وإعداد أجيال المستقبل .(منهج مكافحة الأمية وتعليم الكبار المطور ذو الثلاث سنوات ١٤٢٣ / ١٤٢٤ هـ - ١٤٢٤ / ١٤٢٥ ، ص ٥). حيث نجد أن من بين أهداف محو الأمية في المملكة العربية السعودية تزويد الدارسين بالمعلومات والاتجاهات التي تمكن الفرد من تطوير نفسه وأسرته ، ومن المشاركة في النهوض بمجتمعه ، ومن القيام بواجبات المواطن المستنير (البطاقة الإحصائية عن تعليم البنات للعام ١٤٢٠ هـ).

وباستقراء هذه الأهداف نجد أنها لا تشير فقط إلى تعليم القراءة والكتابة فحسب ، وإنما تشير أيضا إلى تحرير الإنسان ونموه المتكامل ، أي أن هذه الأهداف تحمل بين جنباتها ضرورة الاهتمام بتوعية الفرد بحقوقه وواجباته . إذ كيف يمكن للفرد أن ينهض بمجتمعه ويحقق المواطنة دون أن يكون على وعى بحقوقه. "فمسألة محو الأمية تعتبر أحد الشروط الأساسية للتنمّع الفعلي بحقوق الإنسان فالأميين البالغين في أي مجتمع لا حول لهم ولا قوة لا يستطيعون أن يتفهموا طبيعة مجتمعهم وظروفه ، وتتعدّر أمامهم السبل على تحقيق مكانه لهم فيه ، ولا يستطيعون أن يمارسوا حقوقهم ممارسة فعالة أو حتى أن يدافعوا عن حقوقهم" (عجريني : ٢٠٠٢م، ص ٢٢٦).

كما أن الفاحص لأوضاع المرأة السعودية المتعلمة في الوقت الراهن يجد أنها استطاعت أن تخطو خطوات واسعة نحو نيل العديد من حقوقها بدء من الحقوق الثقافية وصولا إلى الحقوق الاقتصادية، إلا أنه من الثابت أن المرأة الأمية مازالت تعاني وقد تكون أكثر عرضة من غيرها للتعرض للعنف الأسري، والفقر، وسوء معاملة الوالدين لها وتميز الذكور عنها، ويعدّ عدم وعى المرأة بحقوقها هدمًا لجهود البناء الحضاري ، لذا يجب أن يشمل برنامج محو أمية المرأة معرفتها بقدرتها وحقوقها الشرعية ، وأن تتعرف على حقوقها كافة - الإنسانية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية والقانونية و السياسية- ويمكن المقررات الدراسية المعدة لبرنامج محو الأمية وتعليم الكيبرات أن تسهم في تحقيق ذلك. ويرى بعض الباحثين أن حقوق الإنسان مأخوذة بعين الاعتبار في المناهج التعليمية إلا أن ذلك لا زال في طور التنظير أكثر منه في محيط التطبيق. (القويّفى : ١٤٢٥هـ، ص ص ٤٢ (٤٧).

وفي هذا الصدد تشير نتائج بعض الدراسات السابقة ومنها "دراسة ساري ١٩٩٥م" إلى وجود بعض المفاهيم المرتبطة بحقوق الإنسان كحق المساواة وحق تقرير المصير وحق العمل والشراء وحق العيش في بيئة غير ملوثة بكتب اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن كما أشارت النتائج إلى أن هذه الحقوق وردت بالكتب بشكل ضمني مبعد ولم تطرح هذه الكتب بشكل وبأسلوب منتظمًا يتسق مع المرحلة العمرية للتلاميذ.

وأيضًا أوضحت دراسة "الهواري وعفيفي ١٩٩٨م" أن هناك العديد من المضامين الثقافية بكتب "أتعلم أنتور" - كتب محو الأمية وتعليم الكبار بجمهورية مصر العربية - ومن بينها حقوق الإنسان وواجباته كمضمون ثقافي بوزن نسبي ٦٧.٤٤%.

كما توصلت "دراسة عبد الحميد ١٩٩٧م" إلى اشتغال مقررات اللغة العربية والدراسات الاجتماعية بمرحلة التعليم الأساسي بمصر على بعض الفقرات المرتبطة بحقوق الإنسان ولكنها بنسب ضعيفة وهذه الفقرات خاصة

بالحقوق السياسية والمدنية والاقتصادية والثقافية والاجتماعية وحقوق الشعب وحقوق المرأة في حين غابت الفقرات الخاصة بحقوق الطفل الاجتماعية وحقوق الأقليات .

وأشارت نتائج "دراسة ساري ٢٠٠٤ م" إلى أن كتب اللغة الانجليزية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن لم تتطرق إلى سوى سبع وثمانين مرة لحقوق الطفل ولم تكن بشكل صريح وان الحقوق المتعلقة بالأبعاد البيئية والصحية والاجتماعية كانت أكثر تكرارا كما كشفت الدراسة عن غياب بعض المفاهيم ولمبادئ المرتبطة بحرية التعبير والاجتماع والحق في الانتخاب والترشيح واحترام الآخر .

كما أسفرت نتائج "دراسة السيد ٢٠٠٤ م" عن اشتغال مقررات اللغة العربية والتربية الدينية واللغة الانجليزية والمواد الاجتماعية في مرحلة التعليم الأساسي في مصر على حقوق الإنسان - النصوص والصور والتدريبات المتضمنة بهذه المقررات - على بعض المضامين التي تعبر عن حقوق الإنسان بدرجات متفاوتة ، وبينما تؤكد كتب اللغة العربية والتربية الإسلامية على أهمية حقوق الإنسان الاقتصادية والاجتماعية ، تظهر كتب التربية المسيحية وكتب المواد الاجتماعية وكتب اللغة الانجليزية المكان المهم للحقوق المدنية والسياسية خاصة حقوق التسامح والمساواة والحرية .

وأشارت دراسة يان ونج ٢٠٠٨ م إلى تضمين تعليم حقوق الإنسان في المدارس الثانوية باليابان كجزء من التربية المدنية التي تقدم كمادة إلزامية ضمن الدراسات الحرة للطلاب من سن ١٥-١٨ سنة وقد تم تحديد الأهداف وطرائق التدريس المناسبة لذلك وتضمن المقرر الحديث عن المواثيق الدولية الصادرة بشأن حقوق الإنسان.(Yan Wing, 2008; 231-242)

كما أشارت دراسة رودولفو ٢٠٠٨ إلى ضرورة الاعتماد على مدخل حقوق الإنسان في المؤسسات التعليمية والثقافية لمواجهة التحديات التي تواجه المجتمعات التي تمتاز بالتعددية الثقافية و يأتي ذلك أيضا بغرض ربط حقوق الإنسان بالتنمية الشاملة واحترام التنوع الثقافي (Stavenhagen,Rodolfo:2008) .

كما ألمحت دراسة جويتى فردريك ٢٠٠٩ م إلى أن القائمين على تدريس حقوق الإنسان ينطلقون في عملهم استنادا إلى أسباب فلسفية ودينية لتعليم حقوق الإنسان دون الرجوع لأسباب دينية ، وقد يرجع ذلك إلى كون المجتمعات الدينية تقاوم المنظمات الحقوقية ولا تعترف بعملها (Guyette,Frederick:2009).

من خلال استعراض الدراسات السابقة - وعلى الرغم من تنوع واختلاف البيئات التي أجريت فيها هذه الدراسات - يتبين أن بعض الدراسات السابقة قد أشارت إلى اشتغال المقررات الدراسية على بعض

حقوق الإنسان بدرجات متفاوتة، كما أوضحت دراسات أخرى عدم طرح حقوق الإنسان في بعض المقررات الدراسية. الأمر الذي دعا الباحثة إلى افتراض وجود عددا من حقوق الإنسان بمقررات اللغة العربية في برنامج محو الأمية وتعليم الكيبرات في المملكة العربية السعودية.

وقد اختارت الباحثة القيام بتحليل محتوى كتب اللغة العربية المقررة على الدارسات بالصفوف الثلاثة الأولى من برنامج محو الأمية وتعليم الكيبرات بالتحديد لأسباب عدة منها:

7 تعليم اللغة العربية قراءة وكتابة يعد المفتاح الأساسي للانطلاق إلى رحاب المعرفة الإسلامية والعالمية ، كما أن منهج اللغة العربية لتعليم الكيبرات يهدف إلى الارتقاء بلغتهن العامية إلى لغة فصحي ، وتمكن الدراسة من قراءة مستفيدة فعالة ، وتمكنها أيضا من الاطلاع على أساليب التربية الصحيحة والعلوم الصحية التي لا بد منها لمعاشها ، فهي ربة بيت وأم لأبناء هذه الأمة الإسلامية ومسئولة عن هذه الأجيال التي تتعقد عليها الآمال و بتعلمها تستطيع أن تراعى أبنائها خير رعاية وأن تتمكن من الاطلاع على ما يحيط بها من ثقافات (منهج مكافحة الأمية وتعليم الكيبرات المطور ذو الثلاث سنوات ١٤٢٤/١٤٢٥ - ١٤٢٥/١٤٢٦ هـ ، ص ص ٤١ - ٤٢) .

7 كما أن تدريس اللغة العربية بهذا البرنامج يشغل مساحة أكبر من باقي المقررات الدراسية حيث تشير الخطة الدراسية لبرنامج مكافحة الأمية إلى أن ٦٠% - ٩ حصص - من الحصص الأسبوعية بالصف الأول مخصصة للغة العربية ، وفي الصف الثاني والثالث ٣٣% أي بمعدل ٥ حصص أسبوعيا أي أن عدد حصص اللغة العربية على مدار السنوات الثلاثة يصل إلى ١٩ حصة أسبوعيا ((منهج مكافحة الأمية وتعليم الكيبرات المطور ذو الثلاث سنوات ١٤٢٤/١٤٢٥ - ١٤٢٥/١٤٢٦ هـ ، ص ١٤) وهذا ما جعل الباحثة ترى أن مقرر اللغة العربية من أنسب المقررات التي يمكن من خلالها البحث عن مدى توافر حقوق الإنسان بها .

• مشكلة الدراسة :

يرتبط نجاح برامج التنمية الاقتصادية والاجتماعية ارتباطا وثيقا بنجاح برامج التنمية البشرية تلك التي تبدأ بالتعليم والذي يعد الخيار المناسب لتحقيقها وتزويدها بالمعلومات والمهارات التي تزيد من فعاليتها وزيادة الإنتاجية ، هذا بالإضافة إلى كون التعليم فعل ثقافي يسهم في تكوين المنظور الثقافي للمتعلم حيال عالمه ومجتمعه وعلاقته بالوسط المحيط به .

ولعل ذلك يشير إلى أن الأمية تقف عائق أمام عملية التنمية بكافة صورها ومن ثم تصبح عملية محو الأمية ضرورة لمسايرة التطور والتغير المصاحب لبرامج التنمية وذلك عن طريق رفع المستوى الثقافي والاجتماعي

والمهارى للاميين ،ولعل من بين الأمور التي ينبغي أن تحرص برامج محو الأمية على تقديمها للاميين هو تثقيفهم بحقوقهم وذلك من خلال المقررات الدراسية كمحتوى يتخلل هذه المقررات وكهدف مستعرض بل وكجزء لا يتجزأ من المنهج الظاهر بل وفى المنهج الخفي أيضا .

وانطلاقا من هذا المعنى فان الدراسة الحالية تسعى إلى الإجابة عن التساؤلات التالية :

- 7 ما المقصود بحقوق الإنسان ؟
- 7 ما المقصود بتعليم حقوق الإنسان ؟ وما أهداف تعليم حقوق الإنسان ؟
- 7 ما دواعي الاهتمام بتضمين حقوق الإنسان في مناهج محو الأمية وتعليم الكيبرات في المملكة ؟
- 7 ما مدى اشتمال كتب اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأولى من برنامج محو الأمية وتعليم الكيبرات في المملكة العربية السعودية على بعض مضامين حقوق الإنسان ؟

• أهداف الدراسة: تسعى الدراسة الحالية إلى تحقيق التالي:

- 7 التأكيد على ضرورة تضمين حقوق الإنسان بمناهج محو الأمية وتعليم الكيبرات بالمملكة .
- 7 الكشف عن مدى اشتمال كتب اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأولى من برنامج محو الأمية وتعليم الكيبرات بالمملكة لحقوق الإنسان .
- 7 الوقوف على حقوق الإنسان التي يجب تضمينها بالمقررات الدراسية في برنامج محو الأمية وتعليم الكيبرات

• أهمية الدراسة: ترجع أهمية الدراسة الحالية إلى:

- 7 رصد حقوق الإنسان المتضمنة فعليا بكتب اللغة العربية في برامج محو الأمية وتعليم الكيبرات يعد مؤشرا فعليا للحكم على مدى تحقيق احد معايير السياسة التعليمية في المملكة وهو معيار إعلاء مبادئ حقوق الإنسان.
- 7 تمحوره حول قضية حقوق الإنسان خاصة وأن هناك نداءات عديدة حول منح المرأة الخليجية المزيد من حقوقها .
- 7 يفيد في تطوير المقررات الدراسية في برنامج محو الأمية وتعليم الكيبرات في المملكة العربية السعودية.
- 7 فتح المجال أمام الباحثين لإجراء المزيد من الدراسات في مجال تعليم حقوق الإنسان.

• منهج البحث:

يعتبر المنهج الوصفي التحليلي من أكثر المناهج البحثية ملائمة لطبيعة هذه الدراسة حيث تتطلب الدراسة الاعتماد على أسلوب تحليل محتوى المادة التعليمية المتضمنة في كتب اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأولى من

برنامج محو الأمية وتعليم الكيبرات في المملكة ، و أسلوب تحليل المحتوى هو أسلوب وأداة للبحث العلمي يمكن استخدامه لوصف المحتوى الظاهر للمادة المراد تحليلها وصفا موضوعيا منظما كيميا وفقا لمعايير محددة مسبقا ونخرج من هذا بتفسير موضوعي دقيق لمضمونها. أما الموضوعية فتعنى أن يحرص الباحث على وضع فئات محددة للتحليل لا يختلف الباحثون بشأنها في سبيل التوصل إلى الصدق والثبات. (حسنين: ١٩٨٣م ، ص ٢٢). لذلك استعانت الباحثة بهذا المنهج بغرض التوصل إلى حقوق الإنسان المتضمنة في كتب اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأولى من برنامج محو الأمية وتعليم الكيبرات .

• أدوات الدراسة:

استخدمت الدراسة الحالية أسلوب تحليل المحتوى للكشف عن حقوق الإنسان المتضمنة في كتب اللغة العربية موضوع الدراسة وهذا يتطلب إعداد أداتين هما:

- 7 قائمة بحقوق الإنسان.
- 7 استمارة تحليل المحتوى التي يتم من خلالها التعرف على مدى توافر حقوق الإنسان في الكتب عينة الدراسة.

• مجتمع الدراسة وعينتها:

- 7 مجتمع الدراسة : يتألف من جميع كتب اللغة العربية - بفروعها المتعددة - المقررة على الدارسات بالصفوف الثلاثة الأولى من برنامج محو الأمية وتعليم الكيبرات ، و بلغ مجموع تلك الكتب أربعة كتب اشتملت على ١٣٥ درس .
- 7 عينة الدراسة : أما عينة الدراسة فكانت هي نفسها مجتمع الدراسة ، إذ تمكنت الباحثة - بعون الله - من تحليل جميع كتب اللغة العربية التي تمثل المجتمع الأصلي ، كما سيرد تفصيل ذلك عند الحديث عن إجراءات التحليل .

• حدود الدراسة : تسير الدراسة الحالية وفقا للحدود التالية :

- 7 كتب اللغة العربية المقررة على الدارسات بالصفوف الثلاثة الأولى من برنامج محو الأمية وتعليم الكيبرات لعام ١٤٢٥ / ١٤٢٦ هـ .
- 7 تحليل محتوى الكتب عينة الدراسة .
- 7 حقوق الإنسان المتضمنة في هذه الكتب .

• مصطلحات الدراسة:

• حقوق الإنسان :

الحق في اللغة ضد الباطل والحق واحد الحقوق والحاقة يوم القيامة ومنه الفعل "حاقة" أي خاصمة وادعى كل واحد منهما الحق ، والحقيقة ضد المجاز " (الرازي د.ت ، ١٤٦ - ١٤٧) .

وحق الأمر حقا وحقوقا ، صح وثبت، ويقال عليك أن تفعل كذا : يجب ويحق لك أن تفعل كذا : يسوغ . وهو حقيق بكذا أي جدير " (المعجم الوسيط : ١٩٨٥م ، ١٩٤) . وقانونا الحق هو " الرابطة القانونية التي بمقتضاها يخول القانون شخص ما على سبيل الاستثناء أو الانفراد بالتسلط على شيء أو اقتضاء أداء معين من شخص آخر . أو قدرة أو سلطة إدارية يخولها القانون شخصا معينا ويرسم حقوقها وقد نوع : بعضهم الحق فجعله قانونيا وأخلاقيا وطبيعيا " (الخياط : ١٩٨٩م ، ٧) .

والدراسة الحالية تعرف الحقوق على أنها الأمور الثابتة الواجبة الوفاء والتي وجه إليها الدين الاسلامي وأيضا كفلها المجتمع الدولي لكل إنسان دون النظر إلى جنسه أو لونه .

• البرنامج :

يقصد بالبرنامج في هذه الدراسة جميع الخبرات التربوية و التعليمية التي تقدم للدارسات الكبيرات خلال فترة زمنية معينة بغرض محو أميهم .

• محو الأمية :

تعرفه الدراسة الحالية بأنها تمكين الفرد من مهارات القراءة والكتابة والحساب بشكل يجعله قادرا على متابعة دراسته وكذلك تنمية خبراته وقدراته بالقدر الذي يكفل له رفع مستواه الاجتماعي ويجعله قادر على التعامل الايجابي مع ظروف مجتمعه .

• الصفوف الثلاثة الأولى من برنامج محو الأمية وتعليم الكبيرات :

" نصت الخطة الخمسية الرابعة - بناء على اقتراح وزارة المعارف وموافقة وزارة التخطيط على خفض مدة الدراسة في مدارس محو الأمية وتعليم الكبار إلى ثلاث سنوات دراسية ، يحصل الدارس في نهايتها على الشهادة الابتدائية لتعليم الكبار . وقد بدء تطبيقه في عام ١٤٠٩ / ١٤١٠ هـ - ويعود سبب تطبيق هذا البرنامج إلى أن مدة أربع سنوات طويلة لا تتناسب مع ميول الدارسين ، مما أدى إلى ظاهرة التسرب وارتفاع معدلها بين الدارسين (موسوعة تاريخ التعليم في المملكة في مائة عام : ١٤٢٣هـ ، ١٢٦) .

• خطة السير في البحث :

يسير البحث الحالي وفقا للخطوات التالية :

١. الإطار النظري :

ويحاول الإجابة عن تساؤلات البحث التالية:

- 7 ما المقصود بتعليم حقوق الإنسان ؟
- 7 ما أهداف تعليم حقوق الإنسان ؟
- 7 ما دواعي الاهتمام بتضمين حقوق الإنسان في مقررات اللغة العربية في برنامج محو الأمية وتعليم الكبيرات في المملكة العربية السعودية؟

وقد تمت الإجابة عن هذه الأسئلة بالاطلاع على الأدبيات والبحوث العلمية التي تناولت حقوق الإنسان وثقافة حقوق الإنسان وأوضاع المجتمع السعودي .

٢. الجانب الميداني :

ويسعى إلى الإجابة عن السؤال الرابع : ما مدى اشتغال كتب اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأولى من برنامج محو الأمية وتعليم الكبار في المملكة العربية السعودية على بعض مضامين حقوق الإنسان ؟ ولإجابة عن هذا السؤال قامت الباحثة بالاتي :

7 تصميم أداة تحليل محتوى الكتب عينة الدراسة وذلك في ضوء الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بحقوق الإنسان .

7 حساب صدق وثبات الأداة وضبطها

7 تحليل محتوى كتب اللغة العربية للصفوف الثلاثة الأولى لبرنامج محو الأمية وتعليم الكبار في المملكة وذلك في ضوء استمارة تحليل المحتوى التي أعدتها الباحثة .

7 عرض النتائج وتحليلها وبيان مدى توافر حقوق الإنسان بالكتب محل الدراسة .

7 تقديم بعض التوصيات والمقترحات.

• أولاً : الإطار النظري :

مع مطلع القرن الحادي والعشرين أصبح تعليم الكبار يهتم بالفرد وتنمية جوانب شخصيته ويغطي كل فئات المجتمع على اتساعه ، كما أصبح يشمل كل ما يستحق التعليم كمحو الأمية والتربية الأساسية والتعليم المهني والتدريب المهني . وبذلك يكون لتعليم الكبار دور فعال في تحقيق التنمية الشاملة للمجتمع .

ولما كانت المملكة العربية السعودية تعيش الآن حركة شاملة في مجالات التنمية الاقتصادية والاجتماعية والثقافية والتعليمية ولما كانت الأمية احد معوقات التنمية الشاملة . فان المملكة قد اهتمت بتعليم الكبار ومحو الأمية ساعيا من وراء ذلك إلى تحرير المواطن السعودي من أميته الأبجدية والوصول إلى مستوى تعليمي وثقافي يمكنه من :

7 تملك المهارات الأساسية في القراءة والكتابة والحساب التي تؤهل لمتابعة الدراسة والتدريب .

7 الإسهام في تنمية مجتمعه ، وتجديد بنياته لتوفير المنهج الحضاري والاجتماعي الذي يحفز الفرد على الاستمرارية في التعلم.(محمود وآخرون:١٩٩٦م، ٤٦).

وهذا يعني أن منهج محو الأمية ، يجب ألا يكون مجرد مجموعة من المعلومات والحقائق غير المترابطة ، بل منهج يحتوي على خبرات شاملة ومتكاملة تهدف إلى تطوير المجتمع وذلك من خلال إنتاجية أفضل ورفاهية

ووحده ، وتكامله ، بحيث يتغلب على ما فيه من مشكلات وتخاف (محمود وآخرون: ١٩٩٦م: ٤٧)

خاصة وأن نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة الحميدى ١٩٩٣م تشير إلى أن دوافع التحاق الدارسات ببرنامج محو الأمية بالمملكة تتمثل في محاولة الإلمام بالمعرفة الدينية والأعمال المنزلية والقيام بالمسؤوليات الاجتماعية والأسرية وتحسين المكانة الاجتماعية والذاتية . كما أشارت دراسة الخنكاوى ١٩٩٦م إلى أن دوافع اشتراك المرأة ببرنامج تعليم الكبار تتمثل في الحصول على تعليم أفضل ، الحصول على معلومات ثقافية ، الإحساس بالتوافق الشخصي والنفسي ، الحصول على معلومات أفضل لتربية الأطفال (الخنكاوى : ١٩٩٦م: ١٠٧)

وهذا يشير إلى ضرورة ارتباط منهج محو الأمية بدوافع واحتياجات الدارسات الكبيرات وذلك من أجل استقطابهن للالتحاق بهذا البرنامج، ومن هذا المنطلق فإن الدراسة الحالية تؤكد على ضرورة تضمين تلك المناهج لثقافة حقوق الإنسان والتي تشمل ما سبق الحديث عنه بشأن الدوافع.

• مفهوم حقوق الإنسان:

إن فكرة حقوق الإنسان في جوهرها هي احترام لكرامة الإنسان وإعلاء قيمته، ولقد دعت إليها جميع الأديان السماوية. ولقد ناضل الإنسان من أجل نيل حقوقه على مر العصور إلى أن ظهرت في القرن السابع عشر والثامن عشر المذاهب الفلسفية التي تدور حول الفرد المستقل وحقوقه الطبيعية.

وحقوق الإنسان يولد بها ، ويذكرنا بها قول الفاروق عمر بن الخطاب " متى استعبدتم الناس وقد ولدتهم أمهاتهم أحرارا " . ولقد ورد لفظ الحق في القرآن الكريم ١٩٤ مرة ، ولفظ حق ٣٣ مرة ، ولفظ حقا ١٧ مرة ، ولفظ "حقه" ثلاث مرات (عبد الباقي : ١٩٩٦م) .

ويختلف المراد من الحق في القرآن الكريم باختلاف المقام الذي وردت فيه الآيات ، ومعناه العام لا يخلو من معنى الثبوت والمطابقة للواقع : فالحق : هو الله لأنه هو الموجود الثابت لذاته . والحق " كتب الله " وما فيها من العقائد والشرائع والحقائق . والحق : الواقع لا محالة الذي لا يتخلف . والحق : أحد حقوق العباد ، وهو ما وجب للغير ويتقاضاه . والحق : العلم الصحيح . وهو العدل ، والصدق ، والواجب الذي ينبغي أن يطلب وقد يراد به البعث " (طبلية : ١٩٨٤م ، ٢٩) .

وفي شرع الله نجد أن علاقات الناس لم تترك دون ضوابط وقواعد وحدود بل نظمت على أساس من بيان الواجبات والحقوق . والإنسان له علاقة مع ربه وعلاقة مع نفسه ، وعلاقة مع غيره ، وما من شئ من هذه العلاقات إلا وفيها من هدى وتبيان . فله حق على عباده وللعباد حق على الله . لم

يوجبه عليه مخلوق وإنما أوجبه على نفسه فضلا منه ورحمه " كتب على نفسه الرحمة " . فحق الله على عباده أن يعبدوه ولا يشركوا به شيئا وحق العباد على الله أن لا يعذب من لا يشرك به شيئا. " ولا طغيان لحق ولا تجاوز ، ولا إبطال. بل هو العدل والاعتدال في أداء الحقوق والواجبات كما ينبغي أن يكون " (الراوي : ١٤٠٩هـ ، ٦٧٧) .

ولقد سمى الإسلام كثيرا من واجبات الإنسان على أخيه الإنسان حقوقا مثل حق المسلم على المسلم، وحقوق الراعي والرعية، وحقوق الوالدين. ومعنى الحق في الإسلام الأمر الثابت للإنسان ، وبحكم الطبيعة الإنسانية فهو فرض لازم يضمن له حريته في الاعتقاد والاجتماع والتعاقد ، وتحفظ له كرامته وشخصيته باعتباره إنسانا له حق الحياة الكريمة ، والحق بمعنى الواجب الملزم قد يكون خالصا لله تعالى مثل العبادات البدنية كالصلاة والحج ، وقد يكون للإفراد كالديوان ، ومقادير الذكاة ، وإغاثة المحتاجين وإنقاذ الغرقى ، وعلى ذلك فإن معنى الحق للإنسان ما هو واجب مفروض له . أو ما هو أمر ثابت طبيعي له ، فله إذن حقوقه في الحياة باعتباره إنسانا خلقه الله وبين ماله من حقوق وما عليه فهي حقوق أصيلة للأفراد (الخياط : ١٩٨٩م ، ص ص ٧-٩) .

ويرى الحقيـل ١٤٢٤هـ أن " حقوق الإنسان كما جاءت في كتاب الله وسنه رسوله صلى الله عليه وسلم حقوق أبدية لا تقبل حذفاً ، ولا تعديلاً ولا نسخاً ولا تعطيلاً ، أنها حقوق شرعها الخالق سبحانه وتعالى فليس من حق بشر كائناً من كان أن يعطلها ، أو يعتدي عليها ، ولا تسقط حضانتها الذاتية لا بإرادة الفرد تنازلاً عنها ، ولا بإرادة المجتمع متمثلاً فيما يقيمه من مؤسسات أيا كانت طبيعتها ، وكيفما كانت السلطات التي تخولها (الحقيـل : ١٤٢٤هـ ، ٣٩) .

ولكي يتمتع الإنسان بحقوقه ينبغي أن يكون على وعى بها وأن يتعلم كيف يمارس هذه الحقوق بشكل يومي ومنذ نعومة أظفاره، ومن هنا تأتي أهمية تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان داخل الأسرة والمدرسة والمجتمع.

• تعليم حقوق الإنسان:

تتجه معظم الدول المتقدمة إلى تدريس حقوق الإنسان في جميع المراحل الدراسية والغرض من ذلك هو جعل هذه الحقوق مادة للدراسة والممارسة اليومية في أن واحد. لذا نجد أن تعليم حقوق الإنسان هو وسيلة لتمكين الإنسان من الإلمام بالمعارف الأساسية اللازمة لتحرره من كافة صور الاضطهاد وهو أيضا كل تعليم يطور معرفة ومهارات وقيم وحقوق الإنسان (شايمان ، ٢٠٠٨م ، ٢) ، وقد أعلنت الجمعية العامة للأمم المتحدة في ديسمبر ١٩٩٤م عن عقد تعليم حقوق الإنسان الذي يغطي الفترة من يناير ١٩٩٥م حتى ديسمبر ٢٠٠٤م ، ولقد عرفت الجمعية العامة للأمم المتحدة تعليم حقوق الإنسان بأنه " عملية شاملة مستمرة باستمرار الحياة يتعلم الإنسان

من خلالها احترام كرامة الآخرين ووسائل ومناهج هذا الاحترام في المجتمعات" (الطيب: ٢٠٠٤م، ٢١١) .

كما تحوى خطة عمل عقد الأمم المتحدة لتعليم حقوق الإنسان التعريف الأكثر شمولاً لتعليم حقوق الإنسان فهي تقرر أن تعليم حقوق الإنسان يعرف بوصفه " جهود التدريب والنشر والمعلومات التي تهدف إلى بناء ثقافة عالمية لحقوق الإنسان من خلال نقل المهارات وتشكيل الاتجاهات " (سيمونيدس: ٢٠٠٤م، ٦٣) . وهذا المفهوم يشير إلى أن تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان يتضمن عنصرين أساسيين هما المعرفة والممارسة ، أما المعرفة هنا تعنى إدراك الفرد لحقوقه وواجباته التي كفلها له المجتمع الدولي ، وأما الممارسة والتدريب فهي تعبير حقيقي عن تحويل المعرفة إلى سلوك يمارس على أرض الواقع . ولعل هذا يقودنا إلى ضرورة التعرف على أهداف تعليم حقوق الإنسان .

• أهداف تعليم حقوق الإنسان : (Banks:2004, 1)

- 7 تنمية وازدهار الشخصية الإنسانية بإبعادها الوجدانية والفكرية والاجتماعية ، وتجديد إحساسها بالكرامة والحرية والمساواة والعدل الاجتماعي والممارسة الديمقراطية .
- 7 تعزيز وعي الناس - نساء ورجالا - بحقوقهم بما يساعد على تنمية تمكينهم من تحويل مبادئ حقوق الإنسان إلى حقوق اجتماعية واقتصادية وثقافية وسياسية، ورفع قدرتهم على الدفاع عنها، وصيانتها والنهوض بها على كافة المستويات.
- 7 توطيد أواصر الصداقة والتضامن بين الشعوب ، وتعزيز احترام حقوق الآخرين ، وصيانة التعدد والتنوع الثقافي وازدهار الثقافات القومية لكل الجماعات والشعوب ، و إغناء ثقافة الحوار والتسامح المتبادل ، ونبذ العنف والإرهاب ، وتعزيز اللاعنف ، ومناهضة التعصب و إكساب جميع الناس مناعة قوية ضد خطا الكراهية
- 7 تعزيز ثقافة السلام القائم على العدل وعلى احترام حقوق الإنسان.

وبالنظر إلى هذه الأهداف نجد أن مسألة تعليم حقوق الإنسان لا يمكن أن تتم داخل مؤسسات التربية النظامية فقط ، ولكنها تمتد إلى مؤسسات التربية اللانظامية أيضا مثل المسجد ووسائل الإعلام وهذا يعنى أن تحقيق هذه الأهداف يتطلب تضافر كل الجهود إلى أن تمتد لتشمل كل أنشطة المجتمع ، كما أن تعليم حقوق الإنسان في المدارس لا يجب أن يقتصر فقط على المناهج التعليمية بل يجب أن يمتد إلى الأنشطة اللامنهجية ، لذا يجب إعداد المعلمين والمعلمات للقيام بمهمة نشر ثقافة حقوق الإنسان.

• دواعي الاهتمام بتعليم حقوق الإنسان عالميا :

يمكن إيضاح دواعي الاهتمام بتعليم حقوق الإنسان على المستوى العالمي في النقاط التالية :

7 منذ إقرار الإعلان العالمي لحقوق الإنسان في عام ١٩٤٨م أصبح مبدأ عدم قابلية حقوق الإنسان للانقسام بالإضافة إلى مبدأ العالمية محور اهتمام النظام الدولي الراهن ، ومبدأ عدم قابلية هذه الحقوق للانقسام معناه أن مجموع هذه الحقوق يشكل وحدة متماسكة لا تفصل فيها الأجزاء المختلفة في مفهومها واستعمالها ، وقد أوضحت ذلك المادة ٢٨ من الإعلان ونصها " أن لكل فرد الحق في التمتع بنظام اجتماعي ودولي تتحقق بمقتضاه الحقوق والحريات المنصوص عليها في هذا الإعلان تحققاً تاماً " (برنارد: ١٩٩٤م، ١١) وهذا يعني أيضاً أن حقوق الإنسان مشتركة ، لأنها تتعلق بكل شخص فكل إنسان له نفس الحقوق التي يتمتع بها غيره ، بيد أن لهذه الحقوق بعداً اجتماعياً بمعنى أن الأفراد يمكنهم المطالبة بها بوصفهم أفراداً في جماعة ، أو عندما يتطلب تمتعهم بها إطاراً اجتماعياً وحتى يتسنى لكل شخص التمتع بحقوقه وحرياته الأساسية مثلما أقرتها الشريعة الإسلامية والمواثيق الدولية فإنه يتوجب العمل على تعليم ونشر الوعي بتلك الحقوق وذلك بغرض الوصول إلى مرحلة يمارس فيها الأفراد هذه الحقوق ويتمتعون بها ويدافعون عنها (رمضان والطرابلسي: ٢٠٠١م، ١٢).

7 التعليم يشكل قوة حيوية ، فهو الذي يشكلنا أفراداً وجماعات ، وهو محرك أساسي فعال للتقدم ، ويعتبر التعليم بمؤسساته المختلفة وأنشطته المتعددة وبرامجه المتنوعة أحد الجسور الأساسية التي تمكن الإنسان من التعرف على حقوقه وبالتالي المطالبة بها- فالفرد غير المدرك لحقوقه وحقوق الآخرين لا يستطيع أن يطالب بحقوقه ، و أن يعترض عندما يتعرض للظلم - وبناء عليه تصبح عملية محو الأمية لا تقوم على أساس تعليم الكبار القراءة والكتابة فحسب إنما يجب أن تقوم على اعتبار أن محو الأمية عملية ذات علاقة فعالة نشطة بكافة جوانب الحياة الاجتماعية وتحسين ظروف الحياة (قمبر ١٩٨١م ، ص ص ١٧ - ٢٠).

وتؤكد ذلك اليونسكو من خلال تبينها لمفهوم محو الأمية والذي يقوم على مساعدة الأفراد الذين لم يحصلوا على هذه المساعدة من المؤسسات التعليمية القائمة في فهم مشكلات بيئتهم ومعرفة حقوقهم وواجباتهم كمواطنين وأفراد ، واكتساب المعلومات والمهارات التي تمكنهم من تحسين أحوالهم المعيشية "(مرسى: ١٩٩٧م ، ص ص ٢٥-٢٦).

كما اعتبر مؤتمر اليونسكو الدولي - الذي عقد في جوميتان في تايلاند عام ١٩٩٠م - إن التعليم مطلب اجتماعي ووسيلة للتحرر من كافة أشكال العبودية والتخلف ووسيلة لتعلم الثقافة ونشرها تجديدها ."(المؤتمر العالمي حول التربية للجميع : ١٩٩٠م، ص ٢) كما قدمت الدول العربية في مؤتمر الإسكندرية السادس ١٩٩٤م في الوثيقة التمهيدية - والتي تعد نواة لعمل

عربي مشترك في مجال محو الأمية وتعليم الكبار - عددا من الأهداف من بينها : تنمية القدرة لدى المتحررين من الأمية على اكتساب المعارف والمهارات والاتجاهات الكفيلة بتحقيق النصح الكامل للشخصية وتدعيم مبادئ الحرية وحقوق الإنسان " (حلمي و نوير : ١٩٩٨م ، ٢٦٨).

ولعل ذلك يعكس ضرورة الاهتمام بتضمين حقوق الإنسان في برامج محو الأمية .

• دواعي الاهتمام بتعليم وتضمين حقوق الإنسان في مقررات برنامج محو الأمية وتعليم الكبار بالملكة :

7 إن الدعوة إلى تعليم حقوق الإنسان في العالم العربي ، ووضع استراتيجيات لهذا التعليم ، دعوة حديثة ، وينظر إليها بعض الباحثين من باب التعليم والتعلم ، وانطلاقاً من أن معرفة الإنسان لحقوقه تعد وسيلة مفيدة لغرس الانتماء الوطني والقومي والعالمي برمته (الخطيب : ٢٠٠٤م ، ١٣) . ويرى البعض أن المرأة لم تتمكن من الحصول على حقوقها كما وكيفا بسبب جهلها لهذه الحقوق ، وعدم توفير البرامج التعليمية والتثقيفية التي تساعد على إدراك هذه الحقوق ، هذا وبعد تعليم حقوق الإنسان مطلباً وهدفاً رئيساً في السياسة التعليمية بالملكة العربية السعودية والتي تعبير تأصيل مبادئ حقوق الإنسان في المجتمع المدرسي بعد مقدمة لازمة لبزوغ هذه المبادئ في الحياة اليومية للمجتمع الخارجي (الحامد : ٢٠٠٥م ، ٦٤) . كما أن أهداف النظام التعليمي في المملكة تنبثق من العقيدة الإسلامية وأعظم ما امتازت به شريعة الإسلام هو تكريمها للإنسان ، وتكريم الإنسان وتمييزه يقابله واجب كبير وخطير هو أن ينهض الإنسان بالدور القدري المنوط به في عمارة الأرض والتمكين لقيم العدل والحق ، والقيام بهذا الدور هو توطيد وترسيخ لمعنى الخلافة والكرامة وأمانة الإنسان في رعايته للحياة بكل صورها . من أجل ذلك نجد أن أهداف التعليم في المملكة تحرص على تمكين الأفراد من هذه الحقوق من خلال المؤسسات التعليمية المختلفة.

7 المجتمع السعودي في الوقت الراهن يشهد تغيرات اجتماعية وثقافية عديدة ، نظراً للتطورات الاقتصادية والاجتماعية التي تدور من حوله ونتيجة للانفتاح والتفاعل مع الشعوب الأخرى ، "وقد أثرت هذه التغيرات على أنماط السلوك في الحياة اليومية ويتجلى ذلك بوضوح في تغير دور المرأة في المجتمع . فقد كان دورها قاصراً على الأعمال التقليدية، ومع التطور الحضاري والتقدم الاقتصادي، ونتيجة لتغير المفاهيم الثقافية تحول دور المرأة إلى الإسهام في الإنتاج والخدمات وخرجت لتعمل في بعض المؤسسات التعليمية والصحية والاجتماعية."

(أبانمي : ١٤٢٥هـ، ١١١) وبات عمل المرأة من الواجبات الوطنية وأصبح عملها أحد المؤشرات الأساسية لقياس التنمية بصفة عامة والتنمية البشرية بصفة خاصة - فمن الثابت أنه لا يمكن أن تكون هناك تنمية بدون حقوق الإنسان ، ولكي يستطيع الناس الوصول إلى مستوى معقول من التنمية يجب أن يتمتعوا بهذا الحقوق - ويبدو ذلك من خلال مشاركة المرأة في القطاع الاقتصادي والأعمال الحرة ، بينما كان هذا المجال مقصوراً على الرجال فيما سبق، والجدير بالذكر أنه تم تأسيس الجمعية الوطنية لحقوق الإنسان بالمملكة عام ١٤٢٥هـ - ٢٠٠٤م ذلك بغرض تعزيز مسيره حقوق الإنسان في المملكة .

وحيث إن المناهج الدراسية ينبغي لها أن تعكس هذه التغيرات التي طرأت على المجتمع السعودي خاصة التغيرات المتعلقة بحقوق الإنسان، فقد أصبح من الضروري تضمين حقوق الإنسان بمناهج التعليم بمختلف مراحله وأنواعه ومنها مرحلة محو الأمية وتعليم الكيبرات .

• الدراسة الميدانية وأجراءاتها :

الهدف منها : تقوم الدراسة الحالية بتحليل مضمون كتب اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأولى من برنامج محو الأمية وتعليم الكيبرات بالمملكة وذلك بهدف التعرف على :

- 7 مدى تضمن تلك الكتب لحقوق الإنسان أو مفاهيم أو مبادئ أو قيم مرتبطة بحقوق الإنسان.
 - 7 مدى تكرار هذه الحقوق بالكتب.
- والجدول (١) يوضح وصفا لهذه الكتب :

جدول رقم (١): يوضح وصف الكتب محل لدراسة الحالية

الكتاب	كتاب القراءة والكتابة للصف الأول	كتاب القراءة للصف الثاني	قواعد اللغة العربية للصف الثالث	القراءة والخفوطات للصف الثالث
عدد الصفحات	١٩٩	١٧٩	١٧٨	١٦٧
عدد الدروس	٤١	٤٠	٢٤	٣٠

• الأدوات :

- استخدمت الدراسة الحالية أداتين هما :
- 7 قائمة حقوق الإنسان التي يفترض تواجدها بالكتب عينة الدراسة الحالية وقد استلزم التوصل إلى هذه القائمة العودة إلى الأدبيات المتعلقة بحقوق الإنسان وكذلك الدراسات العلمية المرتبطة بهذا المجال وذلك لتحديد هذه الحقوق وقد تم التوصل إلى قائمة بحقوق الإنسان والتي ضمت :حق التعليم والعمل والراحة والتربية والحياة والمساواة والأمن الاجتماعي والعيش في مستوى كافي والمساهمة في حياة المجتمع وممارسة الشعائر

الدينية وحرية الفكر والتعبير والملكية والزواج والأمومة والطفولة وحقوق الوالدين وحق التقاضي العلني النزيه وحق التمتع بجنسية وحق التنقل وحرمة المنازل والشرف والسمعة والتزام الشرعية في المعاقبة وحق الصحة . ثم عرضت القائمة بهذا الشكل على مجموعة من المحكمين ، وقد تمت الاستفادة من آراء المحكمين بحذف بعض الحقوق مثل حرمة المنازل والحياة الخاصة والشرف والسمعة والتزام الشرعية في المعاقبة ومنع التعذيب ، كما تم دمج بعض الحقوق مثل حق الصحة دمج مع حق العيش في مستوى كافي وأصبحت القائمة تضم ١٨ حق من حقوق الإنسان .

7 أسلوب تحليل المحتوى وهو أحد أدوات المنهج الوصفي طريق بحث يتم تطبيقها من أجل الوصول إلي وصف كمي هادف منظم بمحتوي أسلوب الاتصال (٠ العساف، ٢٠٠٣م: ٢٣٥)

• إعداد استمارة تحليل المحتوى :

هي أشبه ما تكون ببطاقة تسجيل المعلومات التي يصممها الباحث لتسجيل المعلومات وتحتوي استمارة التحليل علي بيانات عدة : كاسم الدرس وفئات التحليل ، وحدات التحليل، والملاحظات . وقد تم إعداد هذه الاستمارة في ضوء قائمة حقوق الإنسان السابق إعدادها وعلى ذلك تم إعداد الصورة المبدئية للاستمارة والتي تتضمن ١٨ حق من حقوق الإنسان .

ولكي تستخدم الباحثة هذه الأداة استخداما صحيحا استلزم الأمر أولا تحديد فئات التحليل ووحداته وأن تحدد طريقة العد .

• فئات التحليل :

تتمثل فئات تحليل المحتوى في حقوق الإنسان التي وردت بالشريعة الإسلامية والمواثيق الدولية ، وقد اعتمد على هذه الحقوق في وصف محتوى الكتب موضوع الدراسة ، ولن تصنف الباحثة هذه الحقوق لكونها في جوهرها حق شامل.

• وحدات التحليل :

للتوصل إلى التقدير الكمي لظواهر التحليل لابد من وجود وحدات يسند إليها الباحث في عد هذه الظاهرة وهناك نوعان من الوحدات هما : وحدة السياق وحده العينات ، وحدة التسجيل . وقد استخدمت الباحثة - طبقا لطبيعة المشكلة - وحدة التسجيل ومن وحدة التسجيل استخدمت وحدة الموضوع المفردة، وتعتبر وحدة الموضوع من أهم وحدات التحليل ، ونعني بها في الدراسة الحالية " الدرس" الذي يحتوي على كلم ١ فكرة أو أكثر تتناول حق من حقوق الإنسان (طعيمة : ٢٠٠٤م، ٣٢٠- ٣٢٢).

• وحدات العد والقياس :

تشمل استمارة التحليل على فراغات خاصة لكل فئة ، وتم أثناء التحليل عد المرات التي تكرر فيها ذكر كل فئة من فئات التحليل يوضع علامة (X) أمام كل فئة وتدل العلامة على أن الفئة قد تكررت مرة واحدة وفي نهاية التحليل قامت الباحثة بعد تلك العلامات وتحويلها إلى أرقام حيث يشير كل رقم إلى عدد مرات تكرار الوحدة التحليلية .

• إجراء عملية التحليل :

تمت عملية التحليل وفق الآتي :

• أ- صدق أداة التحليل :

استخدمت الباحثة طريقة صدق المحتوى . وهي من الطرق التي تعتمد على مدى تمثيل بنود المقياس تمثلاً سليماً للمجال الذي نريد قياسه (أبو علام ١٩٨٩م) ولذلك فإن تحقيق صدق المقياس بهذا الأسلوب يتطلب القيام بالخطوات التالية:

- 7 تحديد المجال الذي نريد قياسه تحديداً واضحاً مع تحديد عناصره .
- 7 بناء مجموعة من البنود الممثلة لهذا المجال .

وقد قامت الباحثة بتحديد المجال المراد قياسه وهو حقوق الإنسان المتضمنة في كتب اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأولى من برنامج محو الأمية وتعليم الكبار ، وقد قامت بتحديد هذه الحقوق في ضوء القائمة السابق إعدادها وقد تم عرض هذه الحقوق في الخط الأفقي لاستمارة تحليل المحتوى أما الدروس التي تم تحليلها بكل كتاب فقد وضعت الخط الرأسي وبذلك يكون الصدق هنا من نوع الصدق المنطقي الذي يقوم على التحليل المنطقي لمكونات الموضوع الذي يستهدف قياسه .

• ب- ثبات التحليل :

قامت الباحثة بإجراء عملية تحليل محتوى عشرون درسا من كتاب القراءة والمحفوظات للصف الثالث ثم أعيد التحليل مرة أخرى بعد مضي شهر من التحليل الأول ، وقد تم حساب معامل الارتباط " بين التحليلين باستخدام معامل ارتباط الرتب بين التحليلين الأول والثاني باستخدام المعادلة التالية : $r = 6$ مع $f = 2$ ن 2 (ن - 1) (السيد، ١٩٧٣م) . وقد بلغ معامل الارتباط بين المرتبتين ٨٢ و . وهذا يشير إلى درجة مقبولة من الثبات .

وقامت الباحثة بقراءة كل موضوع "درس" من الموضوعات - بما اشتمل عليه من تدريبات وأسئلة - قراءة متأنية لتحديد حقوق الإنسان المشتمل عليها ، صريحة كانت أو ضمنية ، مع رصد مرات تكرارها في الموضوع الواحد ، وذلك في ضوء استمارة تحليل المحتوى المعدة لهذا الغرض. وفي نهاية عملية التحليل جمعت تكرارات كل حق عبر جميع الموضوعات ، وحسبت النسبة المئوية لما يمثل كل حق.

ج - الأساليب الإحصائية المستخدمة :

استخدمت الباحثة في هذه الدراسة أسلوبين اثنين هما : التكرار والنسبة المئوية ، وهما من انسب الأساليب الإحصائية لمثل هذا النوع من الدراسات.

نتائج الدراسة الميدانية :

تبدأ الباحثة في هذا الجزء من الدراسة الميدانية بعرض النتائج المتعلقة بمدى توافر حقوق الإنسان الواردة بالقائمة في كتب اللغة العربية . ويختم ذلك بتفسير لتلك النتائج ، ثم تقدم الدراسة التوصيات والمقترحات المناسبة.

أولاً: مدى توافر حقوق الإنسان في اللغة العربية عينة الدراسة :

ويحاول السؤال الرابع من أسئلة الدراسة الكشف عن حقوق الإنسان المتضمنة في الكتب موضوع الدراسة ونص السؤال هو: ما مدى اشتمال كتب اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأولى من برنامج محو الأمية وتعليم الكبار على حقوق الإنسان؟ . والجدول (٢) يوضح النتائج التي توصلت إليها الدراسة الميدانية بهذا الشأن .

جدول مرقم (٢): تكرارات حقوق الإنسان مكنب اللغة العربية بالصفوف الثلاثة الأولى من برنامج محو الأمية وتعليم الكبار بالملكة العربية السعودية

حقوق الإنسان	الكتاب الأول			الكتاب الثاني			الكتاب الثالث			الكتاب الرابع			مجموع الأوزان النسبية	مجموع التكرارات
	ت	%		ت	%		ت	%		ت	%		مج	ت
التعليم	٣٨	٢٣.٨	١٠.٢	٢٠.٢	٢١	٧.٩	٦	٣.٧٥	١٥.٢	١٦٧				
العمل	٣٥	٢٢	٨٤	١٦.٦	١٥	٥.٦	١٨	١١.٢٥	١٣.٨	١٥٢				
الراحة	٢	١.٢٥	-	-	٢	٠.٧٥	١	٠.٦٣	٠.٤٥	٥				
التربية	٦	٣.٨	٦٦	١٣.٤	١٦	٦.١	٢٣	١٤.٤	١٠.١	١١١				
الحياة	١	٠.٦٣	١٤	٢.٧	٥	١.٩	١٢	٧.٥	٢.٨	٣٢				
المساواة	١	٠.٦٣	٨	١.٦	-	-	٧	٤.٤	١.٤	١٦				
الأمن الاجتماعي	٣	١.٩	٤٩	٩.٧	١٦	٦.١	١٤	٨.٧٥	٧.٥	٨٢				
العيش في مستوى كافي	١	٠.٦٣	٣٣	٥.٦	١١	٤.١٣	١١	٦.٨٧	٥.١	٥٦				
المساهمة في حياة المجتمع	٢	١.٢٥	٥٩	١١.٦	٣٤	١٢.٨	٣	١.٩	٨.٩	٩٨				
ممارسة الشعائر الدينية	٢٩	١٨.٢٤	٥٤	١٠.٧	٣٣	١٢.٤	٢٧	١٦.٩	١٣.٠٣	١٤٣				
حرية الفكر والتعبير	٤	٢.٥	٨	١.٦	٥	١.٩	-	-	١.٥	١٧				
الملكية الخاصة	-	-	١	٠.١٩	٢٠	٧.٥	-	-	١.٩	٢١				
الزواج	١٠	٦.٣	١٠	١.٩٧	٣١	١١.٧	٣١	١٩.٤	٧.٥	٨٢				
الأمومة والطفولة	٥	٣.١٤	١	٠.١٩	١٢	٤.٥	٣	١.٩	١.٩	٢١				
حقوق الوالدين	٦	٣.٨	١٥	٢.٩٦	١١	٤.١٣	٤	٢.٥	٣.٣	٣٦				
حق النقاضي العلق الزية	-	-	١	٠.٢	-	-	-	-	٠.٠٩	١				
التمتع بحرية	٧	٤.٤	٤	٠.٧٩	٢	٠.٧٥	-	-	١.٢	١٣				
النقل	١٠	٦.٣	٧	١.٤	٣٢	١٢	-	-	٤.٥	٤٩				
المجموع	١٦٠	٥١٦	-	-	٢٦٦	-	١٦٠	-	-	١١٠٢				

تشير النتائج الموضحة بالجدول (٢) إلى الآتي:

7 بلغ مجموع تكرار حقوق الإنسان في الكتب التي تم تحليلها ١١٠٢ مرة ، ولقد حظي الكتاب الثاني - كتاب القراءة للصف الثاني - على ٥١٦ تكرار يليه الكتاب الثالث - قواعد اللغة العربية للصف الثالث - ٢٦٦

- تكرار ، يليه الكتاب الأول والرابع - كتاب القراءة والكتابة للصف الأول و كتاب القراءة والمحفوظات للصف الثالث ١٦٠ تكرار .
- 7 اشتملت كتب اللغة العربية التي تم تحليلها على معظم حقوق الإنسان الواردة بالقائمة -التي رأى المتخصصون ضرورة تضمينها بالكتب لتعريف الدارسات بها - ولكن بنسب متفاوتة.
- 7 يوجد عدم توازن في تقديم حقوق الإنسان بالكتب عينة الدراسة .

وكانت الحقوق الأكثر تكرارا بالكتب كانت على النحو التالي:

- 7 في الكتاب الأول :كان عدد الحقوق الأكثر تكرارا أربعة حقوق وهي : حق التعليم ٢٣.٩% ، وحق العمل ٢٢% ، وحق ممارسة الشعائر الدينية ١٨.٢٤% ، وحق الزواج ٦.٣% . ويلاحظ أن مجموع تكرارات هذه الحقوق الأربعة بلغ ١١٢ أي بنسبة ٧١% وهذا يشير إلى أن هناك ما يقرب من ١٤ حق من حقوق الإنسان الواردة بالقائمة تم طرحها بنسبة ٢٩% وهذا يشير إلى أن هناك تفاوت في طرح تلك الحقوق.

- 7 وفي الكتاب الثاني كان عدد الحقوق الأكثر تكرارا سبعة وهي : حق التعليم في الترتيب الأول بنسبة ٢٠.٢% يليه حق العمل ١٦.٦% ثم حق التربية ١٣.٤% ثم حق المساهمة في حياة المجتمع ١١.٦% وأيضاً حق ممارسة الشعائر الدينية ١٠.٧% وحق الأمن الاجتماعي ٩.٧% ثم حق العيش في مستوى كافي ٦.٥% . ويلاحظ أن مجموع تكرارات هذه الحقوق بلغ ٤٤٧ أي بنسبة ٨٧% وهي نسبة كبيرة مقارنة بعدد هذه الحقوق وهذا أيضاً يؤكد أن هناك تفاوت في عرض الحقوق بهذا الكتاب

- 7 وفي الكتاب الثالث كان عدد الحقوق الأكثر تكرارا تسعة احتل حق المساهمة في حياة المجتمع الترتيب الأول بنسبة ١٢.٨% ثم حق ممارسة الشعائر الدينية ١٢.٤% ، يليه حق التنقل ١٢% ، ثم حق الزواج ١١.٧% ، وحق التعليم ٧.٩% ، وحق الملكية الخاصة ٧.٥% وحق الأمن الاجتماعي ٦.٠١% وحق التربية ٦.٠١% وحق العمل ٥.٦% . وبالنظر إلى مجموع تكرارات هذه الحقوق نجد أنها بلغت ٢١٨ وان النسبة المئوية وصلت ٨٢% وهذا يتفق مع النتائج السابقة .

- 7 وفي الكتاب الرابع كان عدد الحقوق الأكثر تكرارا سبعة وهي: حق الزواج في المقدمة بنسبة ١٩.٤% ، ثم حق ممارسة الشعائر الدينية ١٦.٥% ، ثم حق التربية ١٤.٤% ، وحق العمل ١١.٢٥% ، وحق الأمن الاجتماعي ٨.٧٥% ، ثم حق الحياة ٧.٥% ، وحق العيش في مستوى كافي ٦.٨٧% . وصل مجموع تكرارات هذه الحقوق ١٣٦ بنسبة مئوية ٨٥%

أما الحقوق الأقل تكرارا فكانت على النحو التالي :

- 7 في الكتاب الأول : كان عدد الحقوق الأقل تكرارا عشرة حقوق وهي: حق التمتع بجنسية ٤.٤% ، ثم حق التربية ٣.٨% ، وحقوق

والوالدين ٣.٨% ، وحقوق الأمومة والطفولة ٣.١٤% وحق حرية التعبير ٢.٥% ، وحق الأمن الاجتماعي ١.٩% ، وحق المساهمة في حياة المجتمع ١.٢٦% ، وحق الراحة ١.٢٥% ، وحق العيش في مستوى كافي ٠.٦٣% ، وحق المساواة ٠.٦٣% . وبلغ مجموع تكرار هذه الحقوق ٤٨ بنسبة ٢٩% . ولعل هذه النتيجة تتفق مع طبيعة المقرر المخصص للمستوى الأول من برنامج محو الأمية وتعليم الكيبرات فليس من الطبيعي الحديث عن حق الإنسان في التمتع بجنسية أو حق الإنسان في حرية التعبير أو الراحة أو المساواة قبل الحديث عن حق التعليم والعمل وممارسة الشعائر الدينية فالدراسات في هذا المستوى مازالوا في مرحلة فقدان حق التعليم والعمل .

7 وفي الكتاب الثاني : كان عدد الحقوق الأقل تكرارا عشرة حقوق وهي : حقوق الوالدين ٢.٩٦% ، وحق الحياة ٢.٧% ، وحق الزواج ١.٩٧% وحق حرية التعبير والفكر ١.٦% ، وحق المساواة ١.٦% ، وحق التنقل ١.٤% ، وحق التمتع بجنسية ٠.٧٩% ، ثم حق التقاضي العلني النزاهة ٠.٢% ، وحقوق الأمومة والطفولة ٠.١٩% ، وحق الملكية الخاصة ٠.١٧% وقد بلغ مجموع تكرار هذه الحقوق ٦٩ بنسبة ١٣%

7 وفي الكتاب الثالث كان عدد الحقوق الأقل تكرارا ثمانية حقوق وهي : حق الأمومة والطفولة ٤.٥% ، وحقوق الوالدين ٤.١٣% ، وحق العيش في مستوى كافي ٤.١٣% ، وحق التربية ٣.١% ، وحق الحياة ١.٩% ، وحرية التعبير والفكر ١.٩% ، وحق التمتع بجنسية ٠.٧٥% ، وحق الراحة ٠.٧٥% وبلغ مجموع تكرار هذه الحقوق ٤٨ بنسبة ١٨% .

7 وفي الكتاب الرابع جاءت الحقوق الأقل تكرارا وعددها ستة على النحو التالي : حق المساواة ٤.٤% ، وحق التعليم ٣.٧٥% ، وحقوق الوالدين ٢.٥% ، وحقوق الأمومة والطفولة ١.٩% ، وحق المساهمة في حياة المجتمع ١.٩% ، وحق الراحة ٠.٦٣% وبلغ مجموع تكرار هذه الحقوق ٢٤ بنسبة ١٥% .

أما الحقوق التي لم يتم تناولها بالكتب الأربعة فكانت :

7 في الكتاب الأول لم يتم طرح حق الحياة وحق الملكية الخاصة ، وحق التقاضي العلني النزاهة ، وفي الكتاب الثاني لم يطرح حق الراحة وفي الكتاب الثالث لم يطرح حق التقاضي العلني النزاهة ، أما الكتاب الرابع فلم يطرح حق حرية التعبير وحرية الفكر وحق الملكية الخاصة وحق التقاضي العلني وحق التمتع بجنسية وحق التنقل .

• ثانيا : تفسير النتائج:

بإعادة النظر في ترتيب حقوق الإنسان الواردة بالتداول السابق نجد أنه يمكن ترتيبها على النحو التالي : حق التعليم ، حق العمل ، حق ممارسة الشعائر الدينية ، حق التربية ، حق المساهمة في حياة المجتمع ، حق الأمن الاجتماعي ، حق الزواج ، حق العيش في مستوى كاف ، حق التنقل ، حقوق

والوالدين ، حق الحياة ، حق الملكية الخاصة ، حقوق الأمومة والطفولة
حرية الفكر والتعبير ، حق المساواة ، حق التمتع بجنسية ، حق الراحة ، حق
التقاضي العلني النزيه.

وبإمعان انظر في هذا الترتيب نجد انه جاء متماشيا ومتسقا مع أهداف
محو الأمية بالمملكة العربية السعودية فحق التعليم جاء في مقدمة هذه الحقوق
ولعل هذا يعكس اهتمام المملكة بتعليم الفتاة ومحو أمية الكيبرات ، وأيضا يعد
تشجيع للدارسات على الاستمرار في التعليم وذلك انطلاقا من كون التعليم
فرض عين على كل مسلم ومسلمة كما أن حق العمل وممارسة الشعائر
الدينية يعد تحقيقا لهدف فهم الإسلام فهما صحيحا ومتكاملا وتزويد الدارسات
بالقيم والتعاليم الإسلامية . فالعمل قيمة ويعتبره الإسلام عبادة شأنه شأن سائر
العبادات التي أمر بها الإسلام . وحق التربية والمساهمة في الحياة الثقافية
والزواج والأمن الاجتماعي جميعها حقوق يستكمل بها غرس العقيدة
الإسلامية وتزويد الدارسات بالقيم والتعاليم الإسلامية وبالمثل العليا وتهئية
الدارسات لتكون عضوا نافعا في بناء المجتمع .

أما الحقوق التي تم تناولها بشكل محدود فإمعان النظر فيها نجد أنه قد
يكون السبب وراء ذلك يرجع إلى أنها حقوق معروفة لدى كل فرد وبالتالي
تم تناولها بشكل محدود مثل حق الحياة وحق المساواة وحقوق الوالدين وحق
التنقل فجميع مؤسسات التربية اللانظامية في المجتمع تؤكد على هذه الحقوق

وفيما يتعلق بالحقوق التي لم يتم تناولها مثل حق الملكية الخاصة، وحق
التقاضي العلني النزيه ، حق الراحة ، وحرية التعبير وحرية الفكر فقد يرجع
السبب وراء عدم تناولها بالكتب الأربعة هو أن نظرة المجتمع للمرأة مازال
يشوبها بعض أوجه القصور وذلك بحكم طبيعة المجتمع الذي يفرض على
المرأة الالتزام بتقاليد معينة الأمر الذي يجعلها لا تتمتع بحرية التعبير والفكر
وأحيانا يحرمها من حقها في الملكية الخاصة.

•ثالثا: التوصيات:

- يوصى البحث الحالي بالآتي:
- 7 ضرورة إعادة النظر في المقررات الدراسية الخاصة ببرنامج محو
الأمية وتعليم الكيبرات بحيث يتم تزودها بحقوق الإنسان عامة وحقوق
المرأة والطفل على وجه الخصوص .
- 7 عرض حقوق الإنسان في الكتب الدراسية في صورة مواقف تربوية
متنوعة، وتظهر للدارسات الحقوق التي يجب أن ينالها الإنسان داخل
مجتمعه وأسرته ومدرسته.
- 7 بناء منهج لحقوق الإنسان يدرس على مدار مراحل التعليم المختلفة
بحيث يركز هذا المنهج على الحقوق الأساسية مثل حق الحياة
والمساواة والتعليم وحرية التعبير والفكر والعيش في مستوى كافي
والمشاركة في حياة المجتمع.

- 7 تعزيز التربية على حقوق الإنسان داخل وخارج المدارس بكافة مراحلها وكذلك الجامعات .
- 7 ضرورة تدعيم الصلة بين مؤسسات التربية النظامية ومؤسسات التربية الانظامية وذلك بغرض التعاون من أجل نشر ثقافة حقوق الإنسان.
- 7 عمل نشرات ومطبوعات توعوية لتوعية الأميات بحقوقهن.
- 7 عمل ندوات ودورات عملية لتعليم النشء كيفية ممارسة حقوقهم في المجتمع على نحو سليم.
- 7 تدريب المعلمين على كيفية نشر ثقافة حقوق الإنسان داخل الفصل والمدرسة والمجتمع المحلي.
- 7 إعداد دليل للمعلم ليكون مرشدا له أثناء قيمه بمهمة نشر ثقافة حقوق الإنسان.
- 7 عقد مسابقات في مجال التوعية بحقوق الإنسان بالمدارس والجامعات ووسائل الإعلام.
- 7 فتح أقسام في كليات التربية لدراسة حقوق الإنسان . لتكوين كوادر تسهم في نشر ثقافة حقوق الإنسان.
- 7 إعداد برامج تليفزيونية تقوم بتعريف العامة بحقوقهم وواجباتهم.
- 7 تشجيع الباحثين للعمل في مجال حقوق الإنسان .
- 7 وضع خطة للتعاون بين وزارة التربية والتعليم ووزارة الإعلام ووزارة الشؤون الاجتماعية لتوعية المواطنين بحقوقهم وواجباتهم.

•المراجع :

١. أبانمي، عبدا لمحسن بن عبد العزيز (١٥١هـ): المناهج الدراسية والتغييرات الاجتماعية والثقافية في المجتمع السعودي ، الطبعة الأولى ، الرياض ، مكتبة املك فهد الوطنية.
٢. أبو علام ، رجاء محمد (١٩٨٩م): مدخل إلى مناهج البحث التربوي ، الكويت مكتبة الفلاح.
٣. البطاقة الإحصائية عن تعليم البنات للعام الدراسي ١٤٢٠هـ: الرئاسة العامة لتعليم البنات بالمملكة العربية السعودية ، الإدارة العامة للتخطيط ، إدارة الإحصاء.
٤. الحامد ، محمد بن معجب (٢٠٠٥م): التعليم في المملكة العربية السعودية رؤية الحاضر واستشراف المستقبل ، الطبعة الثالثة ، الرياض ، دار الرشد.
٥. الحقييل ، سليمان عبد الرحمن (١٤٢٤هـ): حقوق الإنسان في الإسلام : الرد على الشبهات المثارة حولها ، الكتاب الأول في سلسلة حقوق الإنسان في الإسلام الرياض ، مطبعة العالمية للاؤفست.

٦. الحميدى ، عبد الرحمن سعد (١٩٩٣م): بحوث ودراسات في مجال محو الأمية وتعليم الكبار ، ج ١، الرياض ، مطابع الفرزدق التجارية.
٧. الخطيب ، محمد بن شحات (٢٠٠٤م): كفاية مؤسسات التعليم وتنوع التخصصات في التعليم الجامعي للفتاة السعودية ، مؤتمر "حقوق وواجبات المرأة السعودية" المدينة المنورة .
٨. الخنكاوي ، إبراهيم محمد إبراهيم (١٩٩٦م): تعليم الكبار ومشكلات العصر دراسات وقضايا ، الطبعة الثانية ، حائل ، دار الأندلس للنشر والتوزيع.
٩. الخياط ، عبد العزيز (١٩٨٩م): حقوق الإنسان والتميز العنصري في الإسلام القاهرة ، دار السلام.
١٠. الرازي ، الصحاح ، أبى بكر بن عبد القادر (د.ت) : مختار الصحاح ، بيروت دار القلم.
١١. الراوي ، محمد بن عبد الرحمن (١٤٠٩هـ) : كلمة الحق في القرآن الكريم موردها ودلالاتها، الجزء الثاني ، الرياض ، دار الثقافة والنشر ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية
١٢. السيد ، فؤاد البهي (١٩٧٣م) : علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري ، ط ٣ القاهرة ، دار النهضة العربية .
١٣. السيد ، مصطفى كامل (٢٠٠٤م): حقوق الإنسان في المقررات الدراسية في التعليم الأساسي في مصر ، مركز ، القاهرة لدراسات حقوق الإنسان.
١٤. الطيب ، محمد سعيد (٢٠٠٤م) : مواقف الدول العربية من المواثيق والإعلانات المعنية بتعليم حقوق الإنسان "تحليل نقدي" ، القاهرة ، مركز الدراسات حقوق الإنسان.
١٥. العساف ، صالح بن حمد ٢٠٠٣هـ : المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية الطبعة الثالثة ن الرياض ، مكتبة العبيكان.
١٦. القويلى ، إيمان (١٤٢٥هـ) : حقوق الإنسان في مناهج التعليم السعودي : نظريا كل شئ موجود ، مجلة المعرفة ، العدد ١٠٧ ، وزارة التربية والتعليم.
١٧. المركز الدولي للتعليم الوظيفي للكبار في العالم العربي (١٩٩٦م): الحلقة الدراسية عن محو الأمية الوظيفية في خدمة التنمية والإنتاج في البلاد في الإنتاج العربية التقرير النهائي ، بيروت .
١٨. المملكة العربية السعودية ، وزارة التخطيط خطة التنمية الرابعة لعام ١٤٠٥هـ - ١٤١٠هـ : الرياض ، مطبعة وزارة التخطيط.
١٩. الهوارى ، سهير وعفيفي ، يسرى (١٩٩٨م): مدى كفاية المضامين الثقافية في برامج محو الأمية لتنمية المرأة الريفية . دراسة ميدانية بمحافظة المنوفية المؤتمر القومي الثالث للمرأة " تنمية المرأة الريفية " شبين ١٤-١٦ مارس ١٩٩٨م.

٢٠. المؤتمر العالمي حول التربية للجميع (١٩٩٠م): الإعلان العالمي حول "التربية للجميع" وهيكله العمل لتأمين حاجات التعليم الأساسية ، ٥-٩ إزار (مارس) جومتين - تايلاند.
٢١. اليونسكو (١٩٩٨م): الإعلان العالمي لحقوق الإنسان أقرته الجمعية العامة للأمم المتحدة وأعلنته في العاشر من ديسمبر ١٩٤٨م، **المجلة الدولية للعلوم الاجتماعية** ، العدد ١٥٨ ، ديسمبر.
٢٢. برنارد ، أنطوان (١٩٩٤م): حقوق الإنسان كل لا يتجزأ ، رسالة اليونسكو، مركز مطبوعات اليونسكو ، القاهرة.
٢٣. حسنين، سمير محمد (١٩٨٣م): **تحليل المضمون وتعريفاته ومفاهيمه ومحددات استخدامه الأساسية** ، القاهرة ، عالم الكتب.
٢٤. حلمي ، شكري عباس ونوير ، محمد جمال (١٩٩٨م): **تعليم الكبار دراسات في التعليم غير النظامي في إطار نظام متكامل للتعليم المستمر** ، الطبعة الثانية القاهرة ، القاهرة ، مكتبة وهبة.
٢٥. ديبلور وآخرون ، تعريب جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٧م): **التعليم ذلك الكنز الكامن** تقرير اللجنة الدولية للتربية للقرن الحادي والعشرين ، القاهرة ، دار النهضة العربية.
٢٦. رمضان ، عمارة و الطرابلسي ، صالح (٢٠٠١م): **دليل المدرس في التربية على حقوق الإنسان** ، تونس، المعهد العربي لحقوق الإنسان.
٢٧. ساري ، حلمي خضر (١٩٩٥م): **مفاهيم حقوق الإنسان : دراسة اجتماعية تحليلية لمضامين كتب اللغة العربية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن** ، **مجلة دراسات الجامعة الأردنية** ، مجلد ٢٢ ، العدد ٦.
٢٨. ساري ، حلمي خضر (٢٠٠٤م): **التنشئة الاجتماعية وحقوق الإنسان : كتب اللغة الانجليزية في مرحلة التعليم الأساسي في الأردن نموذجا** ، **مجلة العلوم التربوية** ، العدد ٥ ، كلية التربية ، جامعة قطر.
٢٩. سيمونيدس ، جانوس (٢٠٠٤م): **التحديات التي تواجه تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان : تجارب وخبرات عالمية في شرق أوروبا** ، "الرهان على المعرفة" حول قضايا تعليم ونشر ثقافة حقوق الإنسان ، القاهرة ، مركز القاهرة لدراسات حقوق الإنسان.
٣٠. شايمن ، ديفيد (٢٠٠٨م): **مقدمة في تعليم حقوق الإنسان** ، دمشق ، مركز دمشق لدراسات حقوق الانسان.
٣١. طبلية ، القطب محمد القطب (١٩٨٤م) : **الإسلام وحقوق الإنسان دراسة مقارنة** الطبعة الثانية ، القاهرة ، دار السلام.
٣٢. طعيمة، رشدي احمد (٢٠٠٤م) : **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية مفهومه أسسه استخداماته** ، القاهرة ، دار الفكر العربي.
٣٣. عبد الباقي، محمد فؤاد (١٩٩٦م) : **المعجم المفهرس لألفاظ القرآن الكريم** ، الطبعة الأولى، القاهرة ، دار الحديث.

٣٤. عبد الحميد ، الهام (١٩٩٧م): حقوق الإنسان في مناهج التعليم ، القاهرة ، مركز الدراسات والمعلومات القانونية لحقوق الإنسان.
٣٥. عنجريني ، محمد (٢٠٠٢م) : حقوق الإنسان بين الشريعة والقانون نصا ومقارنة وتطبيقا ، الأردن ، دالا الفرقان للنشر والتوزيع.
٣٦. قمبر ، محمود(١٩٨١م) : أهداف وخطط محو الأمية وتعلم الكبار بدول الخليج العربي ، دراسة نقدية تحليلية ، كلية التربية ، جامعة قطر.
٣٧. مجمع اللغة العربية (١٩٨٥م) : المعجم الوسيط ، الجزء الأول ، الطبعة الثالثة القاهرة.
٣٨. محمود ، محمد مالك محمد سعيد و البشير ، محمد مزمل (١٩٩٦م) : برامج محو الأمية بدول الخليج العربية دراسة تقويمية ، الرياض ، مكتب التربية العربي لدول الخليج .
٣٩. مرسى ، محمد منير (١٩٩٧م) : الاتجاهات الحديثة في تعليم الكبار ، القاهرة عالم الكتب.
٤٠. منهج مكافحة الأمية وتعليم الكيبرات المطور ذو الثلاث سنوات ١٤٢٤/١٤٢٥هـ- ١٤٢٥/١٤٢٦هـ، المملكة العربية السعودية ، الرئاسة العامة لتعليم البنات الوكالة المساعدة للتطوير التربوي.
٤١. موسوعة تاريخ التعليم في المملكة العربية السعودية في مائة عام (١٤٢٣هـ-): المجلد الثاني ، الطبعة الأولى ، الرياض ، وزارة المعارف.

- 42- Dennis N .Banks,2004:Promises To Keep :Results of The National Survey of Human Rights Education 2000, banks @one onta.edu.
- 43-Guyette,Frederick2009 :Human Rights Education and Religious Education : From Mutual Suspicion to Elective Affinity, British Journal of Religious Education ,v31n2 .
- 44- Leung, Yag wing,2008: An "Action –poor " Human rights Education :A Critical Review of the Development of human Rights Education in the context of civic education in Hong Kong , Intercultural Education ,v19 n3 ,p231-242
- 45-Stavenhagen,Rodolfo2008:Building Intercultural Citizenship through Education: A Human Rights Approach, European Journal of Education ,v43n2 p161-179jun

O
B
E
I
K
A
N
.
C
O
M

البحث الخامس :

**دور مناهج التاريخ في تحقيق الأمن الفكري
في عصر المعلومات**

إعداد :

**د / عبد العزيز السيد عبد العزيز .
أستاذ المناهج وطرق التدريس المساعد
بكلية التربية للبنات بابهة جامعة الملك خالد**

O
B
E
I
K
A
N
.
C
O
M

" دور مناهج التاريخ في تحقيق الأمن الفكري في عصر المعلومات "

د / عبد العزيز السيد عبد العزيز

• المقدمة :

انقضى القرن العشرين تاركاً لنا تقدماً علمياً وتكنولوجياً كبيراً استطاع الإنسان أن يحرزه في فترة وجيزة تعادل ما أمكنه التوصل إليه في حقبة تاريخية طويلة، وأثر ذلك التقدم بشكل أساسي على مجالات الاتصالات والمعلومات مما حول العالم إلى قرية كونية صغيرة ؛ ونقله ذلك التطور من زمان ومكان ذي أفاق محدودة إلى أفاق أرحب تشمل الكون بأسره ، وهو ما أطلق عليه العولمة ، ذلك المفهوم الذي ذاع عبر العالم في السنوات الأخيرة بعد أن كان لسنوات قريبة ماضية مجرد تعبير أكاديمي لا يشعر الكثيرون بوجوده حولهم قبل أن يتحول إلى واقع ملموس يتيح فرصاً كما يفرض مخاطر في مجال الإعلام (ناهد رمزي ، ٢٠٠٤ ، ص ١٧).

إن التقدم التقني في مجال الاتصالات والمعلومات قد أحدث ثورة جديدة في حياة الناس ، فهناك ما يزيد على خمسمائة قمر صناعي تدور حول الأرض مرسله إشارات لاسلكية، تحمل في مضامينها صوراً ورسوماً ودلالات للحياة العصرية ، ولما يستجد في أنحاء الأرض ، ولأول مرة في التاريخ أمكن للناس أن يروا ما يحدث في أطراف المعمورة وقت حدوثه؛ لقد صار في بيوت كثير من الناس عشرات النوافذ التي يطلون منها على العالم، فالمحطات الفضائية والشبكة العنكبوتية تبتث على مدار الساعة والصحف والمجلات المتنوعة تغطي كل مجالات الحياة (بكار ٢٠٠٠ ، ص ٥٨).

ولقد أدت هذه النقلة في سلم التطور التكنولوجي إلى نقلة نوعية في كل جنبات الحياة ، فأصبح الإنسان ابن عالمه ولم يعد ابن بيئته التي ولدته وربته، يعرف كل ما يجري في أركان الدنيا الواسعة ويتأثر بما يصيب أي شعب ، ويستمتع بما يبذل الآخرون في أمم الأرض (قمبر ، ١٩٩٢ ص ٣٦).

ويعتبر الغزو الفكري من الظواهر الاجتماعية التي تتشأ وتترعرع في ظل عوامل نفسية واجتماعية وسياسية واقتصادية وثقافية معينة وتشترك جميع هذه العوامل والظروف بشكل أو بآخر في تهيئة البيئة اللازمة للغزو الفكري لنفث سموه في المجتمع.

ومن ثم يستقطب مفهوم الأمن الفكري اهتمام الشعوب والحكومات في كل دول العالم، نظراً لما له من آثار كبيرة على أمن المواطنين واستقرارهم وعلى الإمكانات الاقتصادية والهيبة السياسية للدولة في محيطيها الإقليمي والدولي؛ وتتجلى مظاهر هذا الاهتمام فيما تعده الجهات الرسمية بالدول من خطط إستراتيجية وتكتيكية لتحقيق الأمن الفكري، كما تتجلى في اهتمام المراكز العلمية والمنابر الإعلامية بتناول الأمن الفكري عبر البحوث

والدراسات، والبرامج واللقاءات لتجلية أبعاده وآثاره مستفيدين من كل ما يمكن أن يستخدم فيها من وسائل وأساليب وأدوات، ومستغلين ما تفرزه التقنية الحديثة (التكنولوجيا) من أفكار وآليات في مختلف المجالات، وبخاصة في مجال: الاتصالات والمعلومات (الجبرين، ١٩٨٩، ص ٣٥).

وتأتي أهمية النظام التربوي من بين النظم الاجتماعية الأخرى انطلاقاً من كونه المسئول عن إعداد الكوادر اللازمة للعمل في مؤسسات المجتمع، ومن ثم فبقدر ما يكون التشكيل والإعداد التربوي جيداً يأتي العطاء من أبناء المجتمع.

ويقوم المنهج المدرسي بالدور الأكبر في إعداد الأجيال بالصورة التي تتفق مع الفلسفة التي يؤمن بها المجتمع من خلال مساعدة المتعلمين على فهم طبيعة المجتمع من حيث نظمه ومؤسساته وكيفية التفاعل فيما بينها بما يحقق تماسك المجتمع وترابطه، ولذلك تخضع المناهج الدراسية في جميع المراحل التعليمية لطبيعة المجتمع من حيث فلسفته وثقافته وطموحاته، وتتبع مسيرة المناهج الدراسية عبر التاريخ يكشف أن أهدافها ومضامينها كانت انعكاساً مباشراً للإطار الفكري الذي يؤمن به هذا المجتمع أو ذاك (الخليفة ، ٢٠٠٥ ص ٥٤).

وتأتي أهمية دور مناهج التاريخ انطلاقاً من أن التاريخ هو منهج بحث في المقام الأول يستند إلى أساليب ومهارات يمارسها المؤرخ ومن خلال تلك الممارسة يحاول أن يصل إلى الحقيقة بأبعادها المختلفة ودوافعها الحقيقية ومن ثم تكتمل صورة الاتصال بين الماضي والحاضر، وعندئذ تصبح دراسة التاريخ بحق أداة لفهم الحاضر وتحقيق نوعاً من التوازن الفكري الذي ينقذ من حالي الانبهار والانغلاق لأن كلتا الحالتين تشكل نوعاً من الأمراض الفكرية (اللقاني ، ١٩٧٨، ص ٣٥).

وعلى ذلك لم يعد دارس التاريخ حارساً على تراث الماضي ولا سادناً لمعابده وإنما هو عضو عامل في حياة الجماعة الإنسانية يدرس أحوالها في ماضيها ومن ثم فهو أقدر على التعامل مع حاضرها واستشراف مستقبلها.

• مشكلة البحث:

أن التطورات العلمية والتكنولوجية في مجال الاتصالات والمعلومات قد وفرت بيئة خصبة للغزو الفكري والطعن في الهوية واختراق الخصوصية ونفت الأفكار الهدامة ومحاولة تقويض الأسس والثوابت القيمة والوطنية، وإذا كان للمناهج الدراسية دور بارز في هذا الشأن فإن لمناهج التاريخ النصيب الأكبر وذلك انطلاقاً من أن التاريخ يمثل ذاكرة الأمة ومخزون تراثها الثقافي وحامل سمات شخصيتها الحضارية ، وهي الجوانب التي تصوب نحوها سهام الغزو الفكري ومن ثم تأتي أهمية البحث في دور مناهج التاريخ في تحقيق الأمن الفكري.

• أهداف البحث:

- 7 يستهدف البحث الحالي تحقيق الأهداف التالية:
- 7 تحديد المقصود بالأمن الفكري.
- 7 تحديد أثر التطورات العلمية والتكنولوجية في الأمن الفكري.
- 7 تحديد الآثار السلبية لزعزعة الأمن الفكري في المجتمع.
- 7 تقديم تصور لدور مناهج التاريخ في تحقيق الأمن الفكري.

• أسئلة البحث:

- 7 يحاول البحث الحالي الإجابة عن التساؤلات التالية
- 7 ما المقصود بالأمن الفكري؟
- 7 ما أثر التطورات الحالية في مجال الاتصالات والمعلومات على الأمن الفكري؟
- 7 ما دور مناهج التاريخ في تحقيق الأمن الفكري في عصر المعلومات؟

• المفاهيم الإجرائية:

• الأمن:

أمنٌ ، أماناً ، وأماناً، اطمأن ولم يخف فهو آمن. والمقصود بمفهوم الأمن في هذا البحث حالة عامة من الطمأنينة والاستقرار التي تتيح للمجتمع بكل أفراده ونظمه ومؤسساته ممارسة نشاطات حياتهم بصورة طبيعية، ودون خوف أو محاذير.

• الأمن الفكري:

حالة عامة من الطمأنينة والاستقرار الفكري التي تتيح للمجتمع بكل أفراده ونظمه ومؤسساته ممارسة نشاطات حياتهم بصورة طبيعية ، ودون خوف أو محاذير من أفكار وممارسات تتبناها فئة ما ضد أفراد المجتمع.

• عصر المعلومات:

مفهوم يعبر عن أهم خصائص وسمات العصر الحاضر الذي نعيش فيه والذي شهد تطورات علمية وتكنولوجية هائلة ظهرت أثارها بشكل خاص في مجال نقل وتبادل المعلومات بطريقة رقمية ، بحيث أصبحت طرق ووسائل التعامل مع المعلومات صفة للعصر الذي نعيش فيه وهذه الصفة هي المعلوماتية.

• منهج البحث:

يستخدم البحث الحالي المنهج الوصفي التحليلي لعدد من الدراسات والبحوث التي تناولت الأمن الفكري من حيث مفهومه ومخاطره وخاصة في عصر المعلومات. وفي تناول طبيعة التاريخ كمادة دراسية من حيث مضامينها وقدرتها على تحقيق الأمن الفكري ، وكذلك في تقديم التصور المقترح من قبل الباحث للمنطلقات الفكرية والأساليب العملية لتحقيق الأمن الفكري من خلال مناهج التاريخ.

• إجراءات البحث:

- 7 للإجابة عن تساؤلات البحث سوف تتبع الإجراءات التالية:
- 7 أولاً: استعراض الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث.
- 7 ثانياً: تناول موضوع الأمن الفكري في عصر المعلومات من حيث:
 - مفهوم الفكر لغةً واصطلاحاً.
 - أهمية دراسة الأمن الفكري في إطار منظومة الأمن.
 - خصائص عصر المعلومات.
- 7 ثالثاً: تحديد أثر التطورات في مجال الاتصالات والمعلومات على الأمن الفكري.
- 7 رابعاً: تقديم التصور المقترح لدور مناهج التاريخ في تحقيق الأمن الفكري في عصر المعلومات.

• الإطار النظري للبحث :

• أولاً : الدراسات السابقة :

- 7 دراسة الجحني (١٤٢٠هـ) : واستهدفت التعرف على مفهوم الأمن الفكري، وأهميته وإستراتيجية تحقيقه، كما ركزت الدراسة علي الخطاب التكفيري الصادر عن الجماعات المتطرفة والذي تمثلت أبرز أساليبه في تجبيش الرأي العام ضد الحكومات الشرعية ، ومحاولة إضعاف الولاء والانتماء للوطن، وتشويه الرموز والقيادات الوطنية وبث الشائعات ضدهم.وقد أسفرت الدراسة عن عدد من النتائج من أهمها ضرورة الحوار بين طبقات المجتمع، ومقارعة الفكر الضال بالفكر الصحيح، وقد أوصت الدراسة بأهمية إنشاء مكتب عربي للأمن الفكري، وإدراج مقرر دراسي تحت عنوان الأمن الفكري في التعليم الجامعي.
- 7 دراسة الحيدري (١٤٢٣هـ) : واستهدفت تحليل المؤثرات الفكرية بما في ذلك أشكال الاتجاهات الفكرية الوافدة ووسائلها، وأهدافها وكذلك التعريف بمفاهيم الغلو في الدين والتطرف والأسباب الرئيسة لذلك، مع إبراز دور الوسطية في الإسلام، وأهم مظاهر الغلو في العصر الحاضر والتمثلة في التكفير والعنف والإرهاب، كما اهتمت الدراسة بتحليل مفهوم الأمن الفكري وبيان أهميته ودور الأجهزة الأمنية في تحقيقه، بالإضافة إلى دور التربية ووسائل الإعلام. وقد انتهت الدراسة إلى أن تحقيق الأمن الفكري يتبعه تحقيق الأمن بجميع صورهِ لما يمثله أمن الفكر من حماية لسلوك الفرد من الانحراف.
- 7 دراسة الجحني (٢٠٠٤م) : واستهدفت بيان دور الأسرة في تدعيم الأمن الفكري وإيضاح العلاقة بين الأسرة والتنشئة الاجتماعية والأمن الفكري، وخلصت الدراسة إلى تأكيد أهمية دور الأسرة في تعزيز الأمن الفكري ومكافحة السلوك الإجرامي.

7 **دراسة السديس (١٤٢٦هـ):** استهدفت الدراسة التعريف بالشريعة الإسلامية وبيان خصائصها ومميزاتها ، ودورها في تعزيز الأمن الفكري عن طريق غرس العقيدة والإيمان في النفوس تحصيناً للأمة وحفظاً لأمنها من كل أنواع الغزو الفكري، كما تناولت الدراسة الأمن الفكري من حيث تعريفه وماهيته وضوابطه ووسائل تعزيزه ومعوقاته وقدمت الدراسة توصيفاً لدور عدد من مؤسسات المجتمع في هذا الشأن.

7 **دراسة الجحني (١٤٢٩هـ):** واستهدفت الدراسة تسليط الضوء على ظاهرة الانحراف الفكري كمشكلة مركبة تتطلب جهوداً بشرية ومادية لمعرفة أسبابها والقضاء عليها، كما أبرزت الدراسة أهمية منهج الوسطية والاعتدال في الإسلام لمواجهة أخطر الظواهر التي برزت في المجتمعات والمتمثلة في الانحرافات الفكرية والسلوكية، وسعت الدراسة للوقوف على مسؤوليات المجتمع تجاه الوقاية من الانحراف الفكري على اعتبار أن الوقاية من الجريمة "Crime Prevention" من المفاهيم الحديثة التي تركز على الجهود المجتمعية بهدف الحيلولة دون توفر عوامل وبواعث الانحراف أصلاً .

7 **دراسة المالكي (١٤٣٠هـ):** استهدفت الدراسة تأصيل مفهوم الأمن الفكري شرعياً على ضوء ما ورد في الكتاب والسنة من النصوص الدالة على أن له أصلاً شرعياً يستمد منه مشروعيته ومقوماته ومتطلبات تحقيقه، وتضمنت الدراسة الإشارة إلى مراحل تحقيق الأمن الفكري سواء على مستوى الوقاية أو المواجهة أو المعالجة ، وأهم متطلبات تحقيقه.

• ثانياً: مفهوم الأمن الفكري في عصر المعلومات :

• مفهوم الفكر في اللغة :

يرى ابن فارس في معجم (مقاييس اللغة) أن مادة فكر تفيد تردد القلب في الشيء، يقال تفكر : إذا تردد قلبه معتبراً، ورجل فكير: كثير الفكر ويرى صاحب القاموس المحيط أن الفكر : إعمال النظر في الشيء؛ أما صاحب (المصباح المنير): فإن الفكر عنده تردد القلب بالنظر والتدبر لطلب المعاني، ولي في الأمر فكر : أي نظر وروية؛ ويقول صاحب (لسان العرب) الفكر: إعمال خاطر في الشيء ، ويلحظ على هذه الأقوال اشتراكها في أصل المعنى الذي جاء بعبارات متقاربة وهي: تردد القلب في الشيء وإعمال النظر في الشيء، تردد القلب بالنظر والتردد ، وإعمال خاطر في الشيء (الجحني ١٤٢٩، ص ٦١).

• مفهوم الفكر في الاصطلاح :

الفكر في الاصطلاح إعمال العقل في مشكلة من المشكلات من أجل الإحاطة بها وفهمها وطرح الحلول ، أو كما قال ابن منظور الشيرازي بأن

الفكر أعمال النظر أو أعمال الخاطر في الشيء، والتفكير هو التأمل وجمع الفكر أفكار (الجني ١٤٢٩، ص ٦٢).

ويشير (Mayer, 1992, p.7) إلى أن مفهوم التفكير مفهوم مركب يتضمن أربعة جوانب أساسية هي:

- 7 التفكير كعملية Thinking As Process عمليات المعالجة والتجهيز داخل النظام المعرفي Cognitive System .
- 7 التفكير عقلي / معرفي يتم داخل العقل الإنساني، أو النظام المعرف ويستدل عليه من سلوك حل المشكلة بطريقة مباشرة.
- 7 التفكير موجه Directed أي يظهر في سلوك موجه لحل مشكلة ما.
- 7 التفكير نشاط تحليلي / تركيبى لعمل المخ.

وهذا التعريف المتعدد الأبعاد يتضمن النظر إلى التفكير باعتباره : (أبو حطب، صادق، ٢٠٠، ص ٤٨٨)

- 7 عملية معالجة وتجهيز للمعلومات.
- 7 نشاط تحليلي / تركيبى لعمل المخ.
- 7 عملية موجهة لحل مشكلة ما.

والعقل في مدلول لفظه العام ملكة يناط بها الوازع الأخلاقي أو المنع عن المحذور، ومن هنا كان اشتقاقه من مادة "عقل" التي يؤخذ منها العقل وتكاد شهرة العقل بهذه التسمية أن تتوارد في اللغات الإنسانية الكبرى التي يتكلم بها مئات الملايين من البشر، فكلمة "مايند Mind" في اللغات الجرمانية تفيد الاحتراس والمبالاة وينادى بها الغافل الذي يحتاج إلى التنبيه والآيات القرآنية في مواضع مختلفة لا تخلو من كلمة في معنى العقل لها دلالة على الوازع أو على التنبيه والاحتراس.

ومن خصائص العقل الذي هو أداة التفكير ما يلي: (العقاد ، ١٩٩٨ ص ١٠)

- 7 ملكة الإدراك التي يناط بها الفهم والتصور.
- 7 ملكة التأمل فيما يدركه ويقبله على وجوهه ويستخرج منه بواطنه وأسراره ويبني عليها نتائج وأحكامه.
- 7 ومن أعلى خصائص العقل الإنساني "الرشد" وهو مقابل لتمام التكوين في العاقل الرشيد، لأنها استيفاء لجميع الوظائف وعليها مزيد من النضج والتمام والتمييز بميزة الرشد حيث لا نقص ولا اختلال.

وفريضة التفكير في القرآن الكريم تشمل العقل الإنساني بكل ما احتواه من هذه الوظائف بجميع خصائصها ومدلولاتها، فهو يخاطب العقل الوازع والعقل المدرك، والعقل الرشيد، ولا يذكر العقل عرضاً مقتضياً بل يذكره مقصوداً مفصلاً (العقاد ١٩٩٨، ص ١١).

والقرآن الكريم لا يذكر العقل إلا في مقام التعظيم والتبجيل إلى وجوب العمل به والرجوع إليه، ولا تأتي الإشارة إليه عارضة ولا مقتضية في سياق الآيات بل هي تأتي في كل موضع مؤكدة جازمة باللفظ والدلالة وتكرر في كل معرض من معارض الأمر والنهي التي يحث فيها المؤمن على تحكيم عقله ، أو يلام فيها المنكر على إهمال عقله (على ، ١٩٩٥ ، ص ٩٢).

ولا يأتي تكرار الإشارة إلى العقل بمعنى واحد من معانيه التي يشرحها النفسانيون من أصحاب العلوم الحديثة، بل هي تشمل وظائف الإنسان العقلية على اختلاف أعمالها وخصائصها ، وتتعمد التفرقة بين هذه الوظائف والخصائص في مواطن الخطاب ومناسباته ، فلا ينحصر خطاب العقل في العقل الوازع ولا في العقل المدرك ولا في العقل الذي ينطأ به التأمل الصادق والحكم الصحيح ، بل يعم الخطاب في الآيات القرآنية كل ما يتسع له ذهن الإنسان من خاصة أو وظيفة ، وهي كثيرة لا مجال لتفصيلها في هذا المقام (العقد ١٩٩٨ ، ص ١٠).

• مفهوم الأمن الفكري :

المتبادر إلى ذهن من مصطلح الأمن الفكري أنه منصب على ما يتعلق بالفكر ومكونات الثقافة الخاصة بكل أمة ، ولذلك فإنه يمكن أن يصاغ تعريف للأمن الفكري فيقال هو: أن يعيش الناس في بلدانهم وأوطانهم وبين مجتمعاتهم، أمنين مطمئنين على مكونات أصالتهم ، وثقافتهم النوعية ومنظومتهم الفكرية (السديس ١٤٢٦ هـ ، ص ١٦).

ويرى البعض أن مفهوم الأمن الفكري بعامة يتمثل في: وجود قيم وتصورات تفرز ضوابط سلوكية من شأنها أن تشبع الأمن في النفوس وتجافي الجنوح في العنف (التركي ، د.ت ، ص ٦٦).

أما مفهومه عند المسلمين فمن المعلوم أن المسلمين يرجعون في كل أمورهم ومنها الفكرية والثقافية إلى الكتاب والسنة فهما مصدر الأمن الفكري لديهم، ولذا فإذا أردنا أن نصوغ تعريفاً لمفهوم الأمن الفكري لدى الأمة الإسلامية فإننا نقول: " أن يعيش المسلمون في بلادهم أمنين على مكونات أصالتهم وثقافتهم النوعية ومنظومتهم الفكرية المنبثقة من الكتاب والسنة " (السديس ١٤٢٦ هـ ، ص ١٦).

• أهمية دراسة الأمن الفكري :

إن نعمة الأمن من أعظم النعم التي أنعم الله بها على البشر. وقد تردد ذلك في معرض تعداد نعم الله على الناس ولاسيما أهل مكة قبل الإسلام حيث قال تعالى: (لا يلاف قريش إلا فهم رحلة الشتاء والصيف * فليعبدوا رب هذا البيت الذي أطعمهم من جوع وآمنهم من خوف) (قريش: ١ ، ٣) في هذه الآية المكية الكريمة يمتن الله على قريش ويذكرهم بنعمه عليهم ومن هذه النعم نعمتا: الإطعام من جوع ، والأمن من خوف. وقد من الله عليهم مرة أخرى

وذكر أنه قد جعل لهم حرماً آمناً يجبي إليه ثمرات كل شيء في حين أن الناس من حولهم يتخطفون. بل جعل الله دخول النبي صلى الله عليه وسلم إلى مكة وأصحابه وهم آمنون دليل على صدق وعده الله لرسوله (لقد صدق الله رسوله الرؤيا بالحق لتدخلن المسجد الحرام إن شاء الله آمين محلقين مراءى وسكركم ومقصرين لا تخافون) (الفتح: ٢٧).

وقد اقترنت نعمة الأمن في القرآن الكريم بالكثير من الأمور دليلاً على أنها من نعم الله الكبرى وآياته العظمى. وقد تتاغت السنة النبوية المطهرة مع هذا النسق القرآني المعجز حيث قال رسول الله صلى الله عليه وسلم: (من بات معافاً في بدنه، آمناً في سره، عنده قوت يومه، فكأنما حيزت له الدنيا بحذافيرها). رواه البخاري (الظاهري، ٢٠٠٢، ص ٢٧).

ولقد احتل مفهوم الأمن، والأمان مكاناً بارزاً في الدراسات النفسية والتربوية لارتباطه الوثيق بالشعور بالصحة النفسية والسلامة من الاضطرابات فهو دليل على حالة السواء، والرضا عن الحياة والاستمتاع بها. وتكاد تجمع الدراسات النفسية في مجال الدوافع النفسية Psychological Motivations على أن دافع الأمن يقع في المرتبة التالية للدوافع والحاجات الأساسية: وهي دوافع حفظ الحياة: كالأكل والشرب والتنفس. وقد عبر عن ذلك ماكدوجال McDogal، ومن بعده ماسلو Maslow في تنظيمه الهرمي للدوافع حيث تأتي الدوافع الأولية والحاجات الأساسية في قاعدة الهرم فإذا تم إشباعها تطلع الإنسان إلى تحقيق الأمن والطمأنينة: أي يشعر الفرد بالراحة، والانسجام مع من حوله متحرراً من الخوف، والقلق والصراعات والألام. فإذا فشل الفرد في تحقيق دافع الأمن لم ينتقل إلى المستوى التالي من الدوافع حيث تقدير الذات ومن ثم تحقيقها. إن غياب إشباع دافع الأمن يشل حركة الفرد نحو التقدم وتحقيق الكمال الإنساني النسبي. وعلى مستوى المجتمع يفشل المجتمع في تحقيق مراده من التقدم والتطور (الدبل، ١٤٢٨هـ، ص ٧٦).

ومن هنا فإن دافع الأمن والحاجة إليه يؤثر على جميع حاجات الإنسان: الجسمية والنفسية والاجتماعية والروحية كما يتأثر هو بها، ومن هنا أيضاً فإنه بدون الأمن والأمان تضعف النفس وتضطرب ومن ثم يشقى الإنسان بحياته وقد كفل الإسلام لكل فرد من أفراده المحافظة على الكليات الخمس وهي: النفس، والمال، والعرض، والعقل، والدين، وهو عندما منع الفرد من الاعتداء على حرمان الآخرين فهو في المقابل منع الآخرين من الاعتداء على حرمانه وهذا يحقق للفرد الأمن، والأمان اللذين ينشدهما، ويحقق بالضرورة الأمن للمجتمع كله (يالجن، ١٩٩١، ص ١٦).

وفي ظل الظروف الحالية نجد أن معظم الدول تعاني من مشكلات تتصل من قريب أو بعيد بالأمن وقد انعكس هذا على كافة الإجراءات التي

تتبعها الدول، حتى أعتى الدول في الديمقراطية نجدها قد اتخذت إجراءات استثنائية تخالف ما اتفق عليه المنظرون في مجال حقوق الإنسان حرصاً على أمنها ونحن في مجتمعاتنا العربية جزء من العالم نتأثر بما يحدث فيه ويصيبنا بعض ما يصيبه ومن هذا الذي أصاب العالم هو الهاجس الأمني.

وترجع أهمية دراسة الأمن الفكري في إطار منظومة الأمن للأسباب التالية:

7 التفكير يقع في قمة النشاط العقلي، إذ يستطيع الإنسان عن طريقه توظيف غالبية العمليات العقلية الأخرى إن لم يكن كلها تقريباً أي أنه موجه لكل ما يقابله من مشكلات ليجد لها ما يناسبها من حلول (عبدالله، ١٩٩٤، ص ٨٤).

7 التفكير يشكل العملية التي عن طريقها يتشكل التمثيل العقلي الجديد من خلال تحويل المعلومات عن طريق التعامل المعقد بين الخصائص العقلية لكل من الحكم Judging، والتجريد Abstracting والاستدلال Reasoning، والتخيل Imagining، وحل المشكلات Problem Solving (روبرت سولو ١٩٩٦، ص ٦٢٨).

7 التفكير يعني المعالجة العقلية للوارد الحسي، بهدف تكوين الأفكار والاستدلال حولها أو الحكم عليها (برزيسن، ١٩٩٧، ص ٦٧).

7 التفكير يمثل نمط أو أسلوب الانتقال من الحالة الراهنة إلى الحالة التالية باحتمال يفوق مستوى المصادفة، ومن ثم فإن أساليب التفكير هي الفرق أو الناتج لفهم الأداء (دي بونو ١٩٨٩، ص ١٠٤).

7 الأمن الفكري يحقق للأمة أهم خصائصها، وذلك بتحقيق التلاحم والوحدة في الفكر والمنهج والغاية (السديس ١٤٢٦هـ، ص ١٧).

7 الفكر في هذه الأمة يستمد جذوره من عقيدة الأمة ومسلماتها وثوابتها وهو الذي يحدد هويتها وشخصيتها وذاتيتها (المرجع السابق، ص ١٨).

7 تحقيق الأمن الفكري هو المدخل الحقيقي للإبداع والتطور والنمو لحضارة المجتمع وثقافته (نفسه).

7 الأمن الفكري معقد متداخل بينما غيره من صور الأمن وأنواعه ليست كذلك، فالفصل بين (الحكمة التي هي ضالة المؤمن) والفكر الضار بالأمة لا يكون واضحاً لكل أحد (الويحق ١٤٢٦هـ، ص ٦١).

7 الإخلال بأمن الأمة الفكري قد يكون بأيدي الأعداء المباشرين، وقد يكون ذلك الإخلال بأيدي بعض أبناء الأمة، ولا يكون وضوح قيامهم بهذا العدوان واضحاً وضوح العدوان المادي (قمره، ١٤٢٨هـ، ص ٥٨).

7 منافع الغزو الفكري متعددة متنوعة من حيث الشكل والمضمون وقد تتلبس بألوان قد تتطلى على الكثير من الناس دون تمييز لجوهرها أو بحث في مقصدها، الأمر الذي يجعل من مواجهة الأفكار تفوق في بعض الأحيان مواجهة جيش جرار.

• خصائص عصر المعلومات :

يمكن تحديد أهم خصائص عصر المعلومات ذات الصلة بالأمن الفكري من خلال استقراء ما جاء في ثلاث من أهم الدراسات في هذا المجال وهي دراسة (بيل جيتس، ١٩٩٨) بعنوان المعلوماتية بعد الانترنت طريق المستقبل ؛ ودراسة (فرانك كيلش، ٢٠٠٠) بعنوان ثورة الانفوميديا الوسائط المعلوماتية وكيف ستغير عالمنا؛ ودراسة نبيل علي، ٢٠٠٣) بعنوان تحديات عصر المعلومات.

وتتمثل أهم خصائص عصر المعلومات وفق ما جاء في هذه الدراسات على النحو التالي:

7 بدأ الخط الفاصل للوسائط الإعلامية وأجهزة الحاسب الآلي يفقد وضوحه شيئاً فشيئاً ليختفي تماماً في النهاية، وهكذا كان التقارب التكنولوجي بين المعلوماتية والوسائط الإعلامية - التكنولوجيتين الأعظم تأثيراً وانتشاراً يعني مخاض عصر الوسائط المعلوماتية Info media Age أو ما يسمى عصر الانفوميديا.

7 لقد أصبح المنزل بؤرة اهتمام صناعة الحوسبة والاتصالات حيث أن (٥٠%) من عائدات كبرى الشركات التكنولوجية " مايكروسوفت" تأتي من المبيعات المنزلية.

7 تعد التحديات الأمنية والأخلاقية أهم تحديات عصر المعلومات على المستوى الفردي والقومي، فالمعلومات تتسرب من وإلى الأفراد والمجتمعات من فوق الأسوار القانونية كضباب الصباح يتسرب في غمضة عين ولا يمكن إيقافه، فالقوانين قد يمكن صياغتها ولكن المستحيل هو فرضها.

7 تكنولوجيا المعلومات بطبيعتها متعادلة القيمة Value Neutral إنها ببساطة مجرد خامة جامدة، والأشياء بذاتها لا تحمل قدراً من الخير أو الشر، وإنما البشر هم الذين ينفثون فيها الحياة باستخدامهم إياها ويضيفون عليها خصائص معنوية وأخلاقية.

• ثالثاً: الآثار السلبية لغياب الأمن الفكري على المجتمع:

يترتب على غياب الأمن الفكري الكثير من الأضرار الاجتماعية والثقافية والأخلاقية التي تنعكس بشكل واضح على نمط التفاعل بين أفراد المجتمع، وفيما يلي الإشارة إلى أهم الآثار السلبية لغياب الأمن الفكري في المجتمع. وتتمثل الأبعاد الأساسية لأخطار غياب الأمن الفكري للمجتمع فيما يلي:

البعد الأول: الخطر الثقافي :

حيث أثبتت الدراسات أن الأفلام والبهث المباشر يضعف مستوى التعليم لدى الأفراد، فيشغلهم عن الدراسة ، ويضيع أوقاتهم بلا فائدة، ويشيع فيهم الخمول وعدم الجدية ويضعف لغتهم العربية، إضافة إلى تلقيهم مفاهيم وثقافة غريبة عن مفاهيمنا وثقافتنا الإسلامية.

البعد الثاني: الخطر الأخلاقي :

فالبيت المباشر والفضائيات وشبكة الانترنت تساهم جميعها في الدعاية إلى أمور محرمة، وفي تقجير الغرائز، وما يتبع ذلك من البحث عن سبل غير شرعية لتصرفها، مما يؤدي إلى شيوع الرزيلة وانتشار المنكر (حاتم ٢٠٠٣، ص ١٢).

البعد الثالث: الخطر الاجتماعي :

خصوصاً ما يتعلق بنشر الأفكار والمفاهيم التي تتعارض مع القيم والمبادئ الاجتماعية، وتقليد أنماط الحياة التي تتعارض مع النسق الاجتماعي مما يترتب عليه هجر العادات الحميدة ونبد المثل العليا والقيم الصحيحة.

- 7 ومن أهم الآثار السلبية لغياب الأمن الفكري على المجتمع ما يلي:
- 7 التهديد المادي والمعنوي المباشر للضرورات الخمس، وللأفراد والجماعات، وتحطيم المكتسبات العامة والخاصة.
- 7 إشاعة جو من الخوف في المجتمع وهو الأمر الذي يؤثر بشكل سلبي على كل مجالات الحياة في المجتمع وتطوره واستقراره .
- 7 إيجاد نوع من الاستقطاب الفكري العقدي والسياسي والاجتماعي .
- 7 هز القناعات الفكرية والإيمانية والثوابت العقدية والتشويش على العامة.
- 7 تأزيم العلاقة بين الحاكم والمحكوم ، عن طريق استعلاء السلطات على الفئات الاجتماعية الأخر.
- 7 تأزيم العلاقة مع الآخر ، ووضع الدولة والمجتمع والأفراد أمام خيارات صعبة ، والدفع بهم إلى التهلكة أحياناً.

• دور مناهج التاريخ في تحقيق الأمن الفكري في عصر المعلومات :

• أولاً: طبيعة مادة التاريخ

يحتل التاريخ بين فروع المعرفة الإنسانية مكاناً صداراً ، وتشغل المؤلفات فيه نسبة عالية من الكتب التي تصدر في الشرق والغرب على السواء . وإلى ما قبل الحرب العالمية الأولى كانت المؤلفات في التاريخ وما يتصل به من تراجم وقصص تاريخية وأثار ومذكرات تكون خمس المكتبة العالمية ، وفي العصر الحاضر على الرغم من اتساع ميادين المعارف وغلبة الاهتمام بالعلوم الطبيعية على الاهتمام بما عداها ، لا تزال مؤلفات التاريخ تمثل جانباً ضخماً مما ينشر كل عام ، وخاصة إذا أضفنا إليها ذلك النوع من الكتب عن حوادث التاريخ الجاري (مؤنس ، ١٩٨٤، ص ١١).

ورغم تعدد تعريفات التاريخ فإن أهم ما اتفقت عليه تلك التعريفات هو أنه علم يبحث فيما كانت عليه المجتمعات في الماضي وكيفية تطورها للتبصير بالعوامل التي أثرت فيها ، والقيادات والقوى التي حركتها والدوافع والصراعات التي شكلتها سواء كانت عامة أو خاصة (kuzirion,1990, 124).

وهذه المعاني هي التي عبر عنها ابن خلدون في صدر مقدمته بقوله " أما بعد فإن فن التاريخ من الفنون التي تتداولها الأمم والأجيال وتشد إليها الركائب والرحال وتسمو إلى معرفته السوق والأغفال ، إذ هو :

7 في ظاهره لا يزيد على إخبار عن الأيام والدول والسوابق من القرون الأولى تنمو فيها الأقوال وتضرب فيها الأمثال وتطرف بها الأندية إذا غصها الاحتفال ، وتؤدي إلينا شأن الخليفة كيف تقلبت بها الأحوال واتسع للدول فيها النطاق والمجال وعمرها الأرض حتى نادى بهم الارتحال وحان منهم الزوال .

7 وفي باطنه نظر وتحقيق وتعليل للكائنات ومبادئها دقيق ، وعلم بكيفيات الوقائع وأسبابها عميق ، لذلك فهو أصيل في الحكمة وعريق وجدير بأن يعد في علومها وخليق (ابن خلدون ، د.ت ، ص ٧) .

ومن هنا فإن التوجه صوب التاريخ والتعامل معه كمعطى أو كمورد من أهم موارد التشكيل الثقافي ، من الأهمية بمكان ، لأنه يعتبر إلى حد بعيد من ضرورات الخصوصية الثقافية ، وعلى الأخص في عصر العولمة ومحاولات طمس الهوية وتذويب الخصوصيات وفرض الثقافة (محل ١٩٩٧ ، ص ٣٢) .

وبلاشك فإن التكوين الجدلي القائم على الشك قبل اليقين يعد أمراً بديهياً في مناهج التاريخ وهو ما يعود التلاميذ النظر إلى الأحداث أو الأفكار سواء منها ما كان في الماضي أو الحاضر أو المستقبل ، على أساس من فرضية مقولات العقل والمنطق وقوانين العلة والسبب والتفسير الموضوعي (نظمي ١٩٩٦ ، ص ٢) .

ومن ثم فإن مهارات التفكير العلمي والنقدي من الملاحظة والتفسير والتحليل والتنبؤ والتطبيق من أهم الوظائف التربوية للتاريخ والتي يجب أن تحتل مكان الصدارة في مواقف التدريس لمادة التاريخ (اللقاني ، ١٩٨٤ ، ص ١٦) .

وهكذا يمكن القول أن التاريخ ليس أحداث مجردة أو سجل يحوى الأحداث والوقائع ولكنه عبارة عن خبرات وتجارب حيوية وديناميكية لأناس عاشوا في وقت ماضي ، لهم حاجات وآمال (الشيخ ، ١٩٩١ ، ص ٧) .

فالتاريخ كما يرى " بند تيوكروس " إبراز للحقيقة في الوقت الحاضر إبرازاً يحمل بين طياته انطباعات الماضي ويضم بين ثناياه بصيص نور المستقبل (بارنز ، ١٩٨٤ ، ٢٨٠) .

والقرآن الكريم يوضح من خلال آياته الهدف من إيراد القصص التاريخي في ثناياه ، وهذا الهدف هو إثارة الفكر البشري ودفعه إلى التساؤل والبحث عن الحق باستمرار فمن خلال إثارة الفكر الإنساني ودفعه إلى

التساؤل الدائم يتوصل الإنسان إلى سنة الله التي تمكنه من معرفة ذاته من خلال ما يطرحه القرآن من النماذج التاريخية للنشاط الإنساني في الماضي (قاسم ، ١٩٨٥ ، ص ١٠).

ومن ذلك قوله تعالى :

- ﴿أَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَتَكُونَ لَهُمْ قُلُوبٌ يَعْقِلُونَ بِهَا﴾ (سورة الحج آية ٤٥).

- ﴿أَوَلَمْ يَسِيرُوا فِي الْأَرْضِ فَيَنْظُرُوا كَيْفَ كَانَ عَاقِبَةُ الَّذِينَ مِنْ قَبْلِهِمْ﴾ (سورة الروم ، آية ٩).

- ﴿لَقَدْ كَانَ فِي قَصَصِهِمْ عِبْرَةٌ لِأُولِي الْأَلْبَابِ﴾ (سورة يوسف ، آية ١١١).

- ﴿فَأَقْصَصْ الْقَصَصَ لَعَلَّهُمْ يَتَفَكَّرُونَ﴾ (سورة الأعراف ، آية ١٧٦).

فقد انطلق الإسلام في حياة الناس من قاعدة أصلية وهي اعتبار العقل قوة صالحة للحكم على الأشياء وميزاناً يزن به صحة القضايا وفسادها وعلى هذا الأساس كان لابد للعقل من الحركة الدائبة التي تصول وتجول وتحاكم ، وكان لابد للدين الذي يحترم العقل أن يفسح المجال لذلك فيما يقدم من مفاهيم وما يطرح من قضايا (علي ، ١٩٩١ ، ص ٤٤).

وعلى ذلك فإن الدعوى تظل قائمة للنظر والتأمل والنقد والتحليل في الأحداث التاريخية بصورة فردية وهو ما يجب أن تقوم عليه مناهج التاريخ (Mc diarmid, 1993, p.28).

• ثانياً: المنطلقات الفكرية لدور مناهج التاريخ في تحقيق الأمن الفكري:

7 التفكير: أصل من الأمور المقررة في ديننا الحنيف.

7 الفهم : واجب على الإنسان في الأخذ من جميع مصادر المعلومات فجميع مصادر الشرائع والأحكام في الدين الإسلامي من كتاب وسنة وإجماع تشير إلى ضرورة التفكير والتدبير والاحتكام إلى العقل والبصيرة.

7 وضوح الرؤية: اتخاذ القرارات السليمة يعتمد كلياً على فهم طبيعة ما يدور من حولنا وعلى الكيفية التي نستطيع بها التعامل مع ما حولنا ودون رؤية واضحة للمستقبل ستظل القرارات مجرد تخمينات جامحة.

7 قيمة الماضي : إنما تتمثل في إمكان تفحصه وفهمه في كليته، وعندما يكون المستقبل محفوفاً بالغموض، فإن العودة للماضي تفتح أمامنا أبواب البصيرة الثقافية والفهم وتنظيم وتصنيف الأحداث الماضية يمكننا من فهم المستقبل.

7 التعليم هو أساس رقي المجتمع وتطوره ، فأى مجتمع يعتمد على بنية أساسية تكنولوجية على درجة عالية من التعقيد، يحتاج إلى أفراد على

درجة من الكفاءة، قادرين على المحافظة على ذلك المجتمع وإدارة شؤونه وتطويره.

• **ثالثاً : الأسس التي يقوم عليها دور مناهج التاريخ في تحقيق الأمن الفكري :**

7 **الأساس الوطني:** والمتمثل في ازدياد الشعور الوطني وما يتضمنه من رغبة الشعوب في الانتفاع بكل إمكانياتها في بناء جيل يستمتع بحقوقه في الحياة الكريمة والتمسك بالهوية الوطنية، والتصدي لمحاولات الغزو الفكري.

7 **الأساس التربوي:** والمتمثل في نتائج البحوث في التربية وعلم النفس وظهور نظريات علمية جديدة وظهور وسائل جديدة للتعليم تتيح الفرص أمام القائمين على تخطيط وتنفيذ مناهج التاريخ لتفعيل دورها في التعامل مع الأحداث الجارية والقضايا المعاصرة.

7 **الأساس التعليمي:** والمتمثل في اختلاف مخرجات المناهج عن المخرجات المتوقعة منها، ونتيجة لذلك يتضح أن المناهج الدراسية تحتاج إلى إعادة نظر، وأن الفكر التربوي المعاصر يمثل في جوهره دعوى للدراسة والبحث والتطوير للفكر التقليدي وما أرتبط به من ممارسات ميدانية لم يعد في الإمكان قبولها في ظل التطورات المتجددة في الفكر التربوي المعاصر.

• **رابعاً : دور أهداف مناهج التاريخ في تحقيق الأمن الفكري :**

المقصود بأهداف مناهج التاريخ تلك العبارات الوصفية لنواتج التعلم المستهدفة من تقديم خبرات التعلم التي تشملها مناهج التاريخ وحتى تكون تلك الأهداف في سياق تحقيق الأمن الفكري ينبغي التركيز فيها على أن:

- 7 تشمل كل جوانب نمو المتعلم.
- 7 تستجيب لمتطلبات المجتمع وثقافته وعاداته وتقاليده وقيمه.
- 7 تأتي في سياق منظومة القيم الوطنية العربية الإسلامية .
- 7 تركز على تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو التفكير العلمي .
- 7 تركز على ممارس عمليات التفكير بدلاً من القفز إلى النتائج.
- 7 تتوازن فيها الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية.
- 7 تدعم الهوية الوطنية العربية الإسلامية.

• **خامساً : دور المحتوى مناهج التاريخ في تحقيق الأمن الفكري :**

المقصود بمحتوى مناهج التاريخ تلك الخبرات والمفردات التعليمية بما تشمله من جوانب معرفية ومهارية ووجدانية ، وحتى يكون المحتوى في سياق تحقيق الأمن الفكري يجب ألا ينحصر في تقديم وجهة نظر واحدة لأن النظرة الأحادية قد تحمل بعض الحق ، إذ قد تتجح في تفسير بعض الوقائع والأحداث ولكنها لا تستطيع ذلك أبداً ، ذلك أن الحياة البشرية بطبيعتها متعددة الزوايا مختلفة الجوانب متنوعة الأبعاد ، وهي جملة، يتفاعل بعضها

مع بعض ، لتدفع البشر ، أفراداً وجماعات إلى هذا الاتجاه أو ذاك ، وفقاً لمراتب ومستويات التفاعل بين جملة المتغيرات التي تشمل الإنسان والبيئة معاً مما يستدعي إتاحة الفرص أمام التلميذ لعرض وجهات النظر المختلفة والآراء المتباينة وتناولها بالنقد والتحليل والتعليل .

وحتى يكون المحتوى في سياق تحقيق الأمن الفكري يجب أن :

7 يتناول الأحداث من وجهات نظر متعددة مع التأكيد على وجهة النظر الوطنية.

7 تقديم المبررات والأدلة العقلية التي تبرر وجهة نظر معينة.

7 تقديم الحقائق التاريخية بشكل متكامل.

7 تقديم الإنجازات الحضارية ومقوماتها، والإخفاقات وأسبابها.

• سادساً : دور طرق تدريس مناهج التاريخ في تحقيق الأمن الفكري :

المقصود بطرق التدريس تلك الأنشطة والإجراءات التي يقوم بها المعلم وتنعكس أثارها على نواتج تعلم التلاميذ في مواقف التعلم. وحتى تكون طرق التدريس في سياق تحقيق الأمن الفكري ينبغي التركيز فيها على تدريب التلاميذ على مهارات التعبير الشفوي ومهارات الاتصال والتفاعل الاجتماعي ومساعدة التلاميذ على فهم ببيئتهم والتفاعل مع مشكلاتهم وتحويل الدرس إلى محاورات شائقة يراعي فيها المعلم مستوى التلاميذ تاركا لهم الفرصة والحرية في إبداء آرائهم وإظهار ما يجول في خواطرهم وهي تعتمد على المشاركة والتساؤل أكثر من كونها تخزين للمعارف الثابتة في عقول سلبية.

وحتى تكون طرق التدريس في سياق تحقيق الأمن الفكري ينبغي التركيز فيها على أن:

7 تساعد في اكتساب التلاميذ أساليب وعمليات تفكير متنوعة.

7 تساعد في توليد الرغبة للتعلم .

7 تسهم في تنمية خبرات التلاميذ وقدراتهم المعرفية.

7 تساعد في تنمية مهارات اجتماعية مهمة.

7 تقوم على ممارسة عمليات التعلم ذا المعنى.

7 تسهم في تبني التلاميذ لمسارات تفكير خاصة بهم.

• سابعاً : دور الأنشطة التعليمية ومصادر التعلم لمناهج التاريخ في تحقيق الأمن الفكري :

المقصود بأنشطة التعلم تلك الأعمال والمهام التي يكلف المعلم التلاميذ القيام بها بشكل فردي أو جماعي داخل الفصل أو خارجه ، بما في ذلك الاستفادة من مصادر التعلم التقليدية والإلكترونية لتعزيز وإثراء تعلمهم وحتى تكون أنشطة التعلم في سياق تحقيق الأمن الفكري ينبغي التركيز فيها على جعل مادة التاريخ أكثر حيوية وإثارة للاهتمام واتصالاً بمجريات الأحداث والمواقف التي يعيشها التلميذ الأمر الذي يتيح له فرص تعلم

المهارات المعرفية واكتساب الاتجاهات والقيم الضرورية اللازمة لمواجهة تحديات المجتمع المعاصر .

وحتى تكون الأنشطة التعليمية ومصادر التعلم في سياق تحقيق الأمن الفكري ينبغي التركيز فيها على أن:

- 7 تعمل على إثارة تفكير التلاميذ .
- 7 تتيح الفرص للتلاميذ للمشاركة الإيجابية النشطة.
- 7 تدعم روح العمل الجماعي والتعاوني.
- 7 تساعد في اكتساب مهارات التعلم الذاتي المستمر.
- 7 تساعد في ممارسة التلاميذ لعدد من المهارات الحياتية .
- 7 تتيح الفرص للتلاميذ لممارسة عمليات تفكير متنوعة.
- 7 تتصف بالوظيفية التعليمية والحياتية.

• **ثامناً : دور أساليب تقويم مناهج التاريخ في تحقيق الأمن الفكري :**

المقصود بأساليب التقويم مواقف الملاحظة والرصد المقننة لعينة من سلوك التلاميذ فيما يتعلق بجوانب التعلم المتضمنة في إطار مناهج التاريخ ولعل من أبرزها:

- 7 الأساليب اللفظية/الشفوية: - الأسئلة الشفوية
- 7 الأساليب التحريرية/ الكتابية (أسئلة موضوعية - أسئلة مقالية).
- 7 الأساليب العملية / الأدائية (لعب الدور - المحاكاة - البيان العملي).
- 7 الأساليب الوجدانية (استطلاع الرأي - مقياس القيم - مقياس الاتجاهات - مقابلات)

وحتى تكون أساليب التقويم في سياق تحقيق الأمن الفكري ينبغي التركيز فيها على:

- 7 تتنوع أساليب التقويم وأدواته المستخدمة.
- 7 شمول التقويم لجوانب التعلم المختلفة .
- 7 يعتمد التقويم على مؤشرات أداء واضحة.
- 7 يغطي كافة الأنشطة التي يقوم بها المتعلم .
- 7 يساعد في الكشف عن جوانب القوة والضعف في أداء المتعلم .
- 7 تتيح الفرص أمام التلاميذ لممارسة عمليات تفكير متنوعة.
- 7 الاستفادة من نتائج التقويم في الوقت المناسب لتصحيح مسارات تفكير الطلاب.
- 7 تساعد عمليات التقويم في تقديم تغذية راجعة للمعلمين.
- 7 تساعد نتائج التقويم في التخطيط لعمليات تعليم جديدة مناسبة.

• **تاسعاً : متطلبات تحقيق الأمن الفكري في إطار مناهج التاريخ :**

إن تحقيق الأمن الفكري في إطار مناهج التاريخ يتطلب ما يلي :

- 7 **الواقعية:** فهي مناهج ليست من ضروب التخيلات والأوهام ، بل هي واقعية تتعامل مع الإنسان بما فيه من دوافع وبواعث وغرائز ، ومع ظرف الزمان والمكان والأحوال.
- 7 **التوازن بين التذكر والتفكير:** فهذه الخاصية تعدّ الفرد ليكون منطلقاً من قناعات قطعية محفوظة تكون المعلومات الضرورية والأساسية التي تحافظ على خصائصه ومقوماته.
- 7 **التحول من الجمود إلى المرونة:** فالمرونة هي السمة الأساسية اللازمة لمواجهة التغير السريع في معطيات الحياة وطنياً وإقليمياً وعالمياً وذلك للتصدي لما يحمله المستقبل من مفاجات ومواقف جديدة قد يصعب التنبؤ بها .
- 7 **التحول من التجانس إلى التنوع:** ذلك أن خاصية التجانس أدت إلى إنتاج نسخ متكررة من الأساليب وهي صيغة غير ملائمة ، ومن هنا نشأت ضرورة التنوع بمعنى تنمية القدرات والاستعدادات الفردية واستجابة للحاجات المتنوعة للبيئات ومواجهة الظروف والمواقف الجديدة .
- 7 **التحول من مفهوم الحد الأدنى إلى مفهوم الإتقان والجودة:** فقد انتهى زمن يكتفي فيه من المعرفة أو المهارة في حدود ٥٠% وقد يصل الحد إلى ما هو أدنى من ذلك إلى ٤٠% أو أقل ، وحين نتأمل هذه الحدود نجد ذات معنى خطير ، فالنجاح في مجال معرفي أو مهاري بنسبة ٥٠% أو أقل يعني أنه " نصف تعلم " أو " نصف مهارة " بينما يعني من جهة أخرى " نصف جهل " و " نصف عجز " وعموماً فإن الفكر التربوي المعاصر يرفض تماماً هذا الحد الأدنى.
- 7 **التحول من ثقافة التكرار إلى ثقافة الابتكار:** وقد شاع في السنوات الأخيرة التضاد بين ما يسمى ثقافة الذاكرة في مقابل ثقافة الإبداع والواقع أن التعبير غير دقيق فالذاكرة عملية معرفية أساسية للإنسان والأصح أن تكون المقابلة بين ثقافة التكرار وثقافة الابتكار ، فما يحدث هو محض اجترار للمعرفة دون فهم أحياناً ، وبالطبع بدون قدرة على تحليلها أو نقدها أو الإضافة إليها والتجديد فيها . وهذا يعني ضرورة التحول الجذري من الثقافة السلبية التراكمية إلى ثقافة الابتكار والإبداع.
- 7 **التحول من ثقافة التسليم إلى ثقافة التقويم:** فقد مضى زمن الحقيقة فيه هي ما يتضمنه الكتاب المدرسي وحل المشكلة هو عادة ما يقدمه المعلم والرأي هو رأي المعلم ، وهكذا يفقد المتعلم العقلية الناقدة أو ما يمكن أن يسمى ثقافة التقويم التي توفر آلية للتصحيح الذاتي وتصويب المسار .
- 7 **التحول من السلوك الاستجابي إلى السلوك الإيجابي:** لقد أصبح السلوك الاستجابي Reactive السائد والذي يشمل الاستسلام وضعف الإرادة سلوك غير مقبول ، وأصبحت المناهج مطالبة بالتحول إلى القطب

المضاد وهو ما يسمى السلوك الإيجابي Proactive حيث يكون المتعلم أكثر إيجابية وفعالية ونشاطاً ومشاركة .

7 التحول من القفز إلى النواتج إلى ممارسة العمليات : وهذا يتطلب تغييراً جوهرياً في بنية المناهج وفي طرق التدريس وأساليب التقويم بحيث تؤدي في مجموعها إلى ممارسة المتعلم للعديد من العمليات أو ما يسمى مواقف الخبرة.

7 التحول من الاعتماد على الآخر إلى الاعتماد على الذات: فقد انتهى عصر كان فيه المعلم و الكتاب هي مصادر المعرفة الوحيدة وهو الوضع الذي يحتاج إلى التغيير لدينا ليصبح المعلم وغيره من مصادر المعرفة ميسرات Facilitators للتعليم ، وهنا تنتقل مسؤولية التعلم من الآخر " المعلم " إلى الذات "الفرد نفسه".

• توصيات البحث :

في ضوء الإطار العام للبحث وما قدمه من تصور لدور مناهج التاريخ في تحقيق الأمن الفكري يمكن للباحث أن يقدم التوصيات التالية:

7 إقرار مشروع وطني لحماية الأمن الفكري وتعزيزه عبر المناهج الدراسية المختلفة.

7 وضع خطة شاملة ومستقبلية لحماية الأمن الفكري في جميع مجالات الاتصالات والمعلومات.

7 ضرورة أن يكون ثمرة جهود حماية الأمن الفكري عبر المناهج الدراسية متوافقاً مع متطلبات العصر وتحدياته.

7 توفير برامج عن الوقاية من الانحراف الفكري بأشكاله كافة ، وعلى الأخص في مراحل التعليم العام.

7 توفير أنشطة وبرامج مختلفة لتحقيق الأمن الفكري كاندوات والمحاضرات، والمسابقات العلمية والثقافية والترفيهية المختلفة.

7 إنشاء هيئة متخصصة لاستشراف أي محاولة لاختراق الأمن الفكري من الداخل أو الخارج وتقديم التغذية الراجعة اللازمة للمناهج الدراسية بحيث تكون قادرة على القيام بدور حقيقي في تحقيق الأهداف التربوية للمجتمع.

7 ضرورة الأخذ بفكرة المبادأة والابيجابية في رصد والتعامل مع كل ما من شأنه الإضرار أو الخروج على الأمن الفكري، وليس مجرد رد الفعل والاستجابة لما قد يحدث.

7 ضرورة إعداد سيناريوهات وبدائل مختلفة من قبل المتخصصين في مجالات متنوعة تكون بمثابة برامج وقائية أو استباقية لحماية الأمن الفكري تجاه ما قد يبدو في الأفق أنه اختراق فكري.

• المقترحات ببحوث مستقبلية:

- خلال مراحل البحث المختلفة تجلى للباحث بعض الأفكار والقضايا التي يمكن أن تكون مجالاً للدراسة والبحث مستقبلاً في هذا المجال ومن ذلك:
- 7 دراسة تجارب عالمية في تحقيق الأمن الفكري عبر المناهج الدراسية.
 - 7 دراسة العوامل التي تساعد على تطور الفكر المنحرف إلى مستوى السلوك الإجرامي.
 - 7 إعداد وبناء أدوات لقياس مستوى الاستقرار الفكري، لدى طلاب مراحل التعليم العام على غرار مقاييس الذكاء والشخصية.
 - 7 دراسة أثر صعوبات التعلم في توفير بيئة مواتية للانحراف الفكري
 - 7 دراسة فعالية بعض الاستراتيجيات التدريسية في تحقيق الأمن الفكري.
 - 7 دراسة أثر السمات الشخصية للمعلم في تحقيق الأمن الفكري لدى الطلاب.

• المراجع :

• المراجع العربية :

- (١) ابن خلدون : المقدمة ، (القاهرة ، طبعة دار الشعب) .
- (٢) أحمد حسين اللقاني(١٩٧٨): اتجاهات في تدريس التاريخ ، (القاهرة ، عالم الكتب، القاهرة) .
- (٣) أحمد حسين اللقاني (١٩٨٤): الصراع العربي الإسرائيلي في مناهج التاريخ بالملكة المتحدة ، (القاهرة ، مؤسسة الخليج العربي) .
- (٤) أمال صادق ، فؤاد أبو حطب(٢٠٠٠): علم النفس التربوي، الطبعة السادسة، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.
- (٥) بابر برا برزيسن(١٩٩٧): مهارات التفكير "إعادة النظر في المعارف والنماذج" (محرر) في فيصل يونس "قراءات في مهارات التفكير وتعليم التفكير النافذ والتفكير الإبداعي، القاهرة ، دار النهضة العربية.
- (٦) بيل جيتس (١٩٩٨) : المعلوماتية بعد الانترنت ؛ ترجمة عبد السلام رضوان ، الكويت، عالم المعرفة.
- (٧) حسن جعفر الخليفة (٢٠٠٥): المنهج المدرسي المعاصر، ط٦، (الرياض مكتبة الرشد).
- (٨) حسين مؤنس : التاريخ والمؤرخون ، (القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٨٤).
- (٩) حيدر بن عبد الرحمن الحيدري (١٤٢٣هـ —): الأمن الفكري في مواجهة المؤثرات الفكرية ، رسالة دكتوراه منشورة، كلية الدراسات العليا أكاديمية الشرطة ، جمهورية مصر العربية.
- (١٠) خالد بن صالح الظاهري (٢٠٠٢): دور التربية الإسلامية في مواجهة الإرهاب، دار عالم الكتب، الرياض .
- (١١) دى بونو (١٩٨٩): تعلم التفكير، ترجمة عادل عبد الكريم ياسين، أبياد أحمد ملحم، توفيق أحمد العمري ؛ الكويت ، إدارة التأليف والترجمة والنشر ١٩٨٩.

- ١٢) رأفت الشيخ (١٩٩١): **فلسفة التاريخ**(القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع)
- ١٣) روبرت سولسو (١٩٩٦): **علم النفس المعرفي**، ترجمة محمد نجيب الصبوه، مصطفى محمد كامل، محمد حسانين الدق، الكويت دار الفكر العربي.
- ١٤) سالم أحمد محل (١٩٩٧): **المنظور الحضاري في التدوين التاريخي عند العرب**(الدوحة ، كتاب الأمة ، العدد ٦٠، السنة السابعة عشرة).
- ١٥) سعد عبد الرحمن الجبرين (١٩٨٩): **الإرهاب الدولي نظرة الشريعة الإسلامية** ومنهجها في مواجهته رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض أكاديمية نايف للعلوم الأمنية العام.
- ١٦) سعيد إسماعيل علي (١٩٩١) : **اتجاهات الفكر التربوي الإسلامي** ، (القاهرة دار الفكر العربي) .
- ١٧) صالح بن عبد الله الدبل (١٤٢٨هـ): **مناهج البحث الاجتماعي وتطبيقاته في المجال الأمني**، الطبعة الأولى، الرياض، مطابع الحميضي.
- ١٨) عادل محمد عبدالله (١٩٩٤) : **أثر برنامج دي بونو لتعليم التفكير على بعض قدرات التفكير الابتكاري لطلاب الصف الأول الثانوي من الجنسين** ، القاهرة ، دراسات نفسية ، المجلد الرابع، العدد الثالث عشر.
- ١٩) عباس محمود العقاد (١٩٩٨): **التفكير فريضة إسلامية** ، القاهرة الهيئة المصرية العامة للكتاب.
- ٢٠) عبد الحفيظ عبد الله المالكي (١٤٣٠هـ): **الأمن الفكري مفهومه وأهميته ومتطلبات تحقيقه**، **مجلة البحوث الأمنية** ، المجلد (١٨) ، العدد (٤٣) شعبان ١٤٣٠هـ/ أغسطس ٢٠٠٩م.
- ٢١) عبد الرحمن بن عبد العزيز السديس (١٤٢٦هـ): **الشريعة الإسلامية ودورها في تعزيز الأمن الفكري** ، الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- ٢٢) عبد الرحمن بن معلا الوحيق (١٤٢٦هـ): **الأمن الفكري ماهيته وضوابطه**، الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- ٢٣) عبد الكريم بكار (٢٠٠٠) : **العولمة ، طبيعتها ، وسائلها ، تحدياتها التعامل معها** ، عمان ، دار الإعلام للنشر والتوزيع.
- ٢٤) عبد الله بن عبد المحسن التركي: **الأمن الفكري وعناية المملكة العربية السعودية** ، مكة المكرمة ، رابطة العالم الإسلامي.
- ٢٥) علي فايز الجحني (١٤٢٠): **رؤية للأمن الفكري وسبل مواجهة الفكر المنحرف** ، الرياض ، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية .
- ٢٦) علي فايز الجحني (١٤٢٩هـ): **الانحراف الفكري ومسئولية المجتمع حولية كلية المعلمين** ، جامعة الملك خالد، العدد الثاني عشر.
- ٢٧) علي فايز الجحني (٢٠٠٤): **وظيفة الأسرة في تدعيم الأمن الفكري**، **مجلة الفكر الشرطي**، الشارقة ، العدد ٤٨، المجلد ١٢.

٢٨) فرانك كيلش (٢٠٠٠): ثورة الانفوميديا ، ترجمة حسام الدين زكريا الكويت عالم المعرفة .

٢٩) قاسم عبده قاسم (١٩٨٥) : الرؤية الحضارية للتاريخ ، ط٢ (القاهرة ، دار المعارف) .

٣٠) لطيفة بنت سراج بن علي قمرة (١٤٢٨هـ): مدى توافر الخبرات التربوية المصاحبة في منهج التوحيد وإسهامها في تعزيز الأمن الفكري لدى طالبات الصف الثالث الثانوي من وجهة نظر مشرفات ومعلمات التربية الإسلامية بمنطقة مكة المكرمة ، كلية التربية بجامعة أم القرى ١٤٢٨هـ.

٣١) محمد عبد القادر حاتم (٢٠٠٣): الإعلام في القرآن الكريم؛ القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٣٢) محمد عزيز نظمي (١٩٩٦) : جدلية التاريخ والحضارة ، (القاهرة مؤسسة شباب الجامعة).

٣٣) محمود قمبر (١٩٩٢): التربية وترقية المجتمع، الكويت، دار سعاد الصباح.

٣٤) مقداد يالجن (١٩٩١): دور الجامعات العالم الإسلامي في مواجهة التحديات المعاصرة، دار عالم الكتب، الرياض .

٣٥) ناهد رمزي (٢٠٠٤): المرأة والإعلام في عالم متغير؛ القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٣٦) نبيل على (٢٠٠٣): تحديات عصر المعلومات، القاهرة، دار العين للنشر .

٣٧) هاري المر بارنز (١٩٨٤): تاريخ الكتابة التاريخية، ترجمة محمد عبد الرحمن برج، ج ١ (القاهرة، الهيئة المصرية العامة للكتاب).

• المراجع الأجنبية:

38) Mayer,R.E.: **Thinking Problem Solving Sgnition** 2nd ed, new York, freeman & co.,1992.

39) Kuzirion, - Eugene - E, : Every man his own historian “ Socratic Inquiry For Teaching European history ”. **Improving college and university teaching** , V28 N3, P.124 - 26 Sum 1990 .

40) Mc diarmid, G. Williamson; The teaching and Learning of history - from the inside out, special report, National center for research on teacher learning , U.S; Michigan, Nov. 1993 .

O
B
E
I
K
A
N
.
C
O
M

الباب الثالث :

**بحوث محكمة مستلة من
رسائل الماجستير والدكتوراه**

O
B
E
I
K
A
N
.
C
O
M

البحث الأول : ١

فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي
لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة

بحث مستقل من رسالة دكتوراه في التربية
(تخصص مناهج وطرق تدريس اللغة العربية)
كلية التربية جامعة أم القرى - مكة المكرمة

إعداد :

أ / بسينة عبد الله سعيد الغامدي

O
B
E
I
K
A
N
.
C
O
M

"فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة"

أ / بسينة عبد الله سعيد الغامدي

• المقدمة:

تعد القراءة من أهم المهارات التي يجب أن يكتسبها الإنسان، ويعمل على تنميتها، إذ بها يعيش عصوراً وأزماناً، ويحيا الحاضر والمستقبل، وهي وسيلة اكتساب المعارف والمعلومات والثقافات وخبرات الآخرين، ووسيلة الإنسان للصحة العقلية والنفسية والجسمية.

وتأتي أهمية القراءة من أنها إحدى العوامل المؤثرة في تنمية رصيد المعلومات وتطوير الخطط وتشكيل الأبنية المعرفية لدى المتعلمين، " فالقراءة تفاعل متبادل بين القارئ والنص، يفحص فيه القارئ ما يتضمنه النص من كلمات، ورموز، وإيحاءات، وجمل، وأساليب، ويتفاعل مع النص بالإضافة والحذف، والتفسير، والتعليق، والتحليل والنقد، وهذا بدوره يحوّل القراءة من نشاط سلبي استقبالي إلى إيجابي ممتع". (مصطفى موسى، ٢٠٠١، ص ٦٩)

ومن ثم رأت الأوساط التربوية أنه من الضروري في تعليم القراءة أن يبدي القارئ رأيه، وأن تكون له رؤية خاصة فيما يقدم إليه، وأن يتعلم المقارنة، والمقابلة والتعليل والاستنتاج، وأن يسترجع خبراته السابقة، وأن يقارن ما يعرف بما يقرأ، وأن يحل المشكلات التي تواجهه في ضوء ما توصل إليه، وأن يربط بين فكره والواقع، وأن يحول الفكر إلى عمل، وأن يصل في النهاية إلى ما يمكن أن يطلق عليه "الاختراع" أو "الابتكار". (فتحي يونس، ٢٠٠٤، ص ٢٥)

ومن المفاهيم التي ارتبطت بالقراءة، مفهوم الفهم القرائي، الذي يعد أهم مهارات القراءة، وأهم أهداف تعليمها، فتعليم القراءة يستهدف في كل المراحل والمستويات تنمية القدرة على فهم ما تحويه المادة المطبوعة.

والقراءة الحقيقية هي القراءة المقترنة بالفهم، حيث أثبتت نتائج البحوث وجود علاقة وثيقة بين القراءة الجيدة والفهم، وأن (٥١٪) من أخطاء الضعفاء في القراءة ترجع إلى تغيير المعنى، بينما لا ترجع أخطاء المجيدين في القراءة إلى عدم الفهم، فالمشكلة الأساسية للقارئ الضعيف هي فقد المعنى. (فتحي يونس، ٢٠٠١، ص ٢٦٥، ٢٦٦)

والفهم القرائي هو أداة التربويين لإعداد أبناء قادرين على الاختيار بين الغث والthinين، لاسيما في ظل عصر يتسم بالتغير السريع في كافة مظاهره وجوانبه، وما يتبع ذلك التغير من انفجار معرفي وثقافي يفرض علينا - أباء

ومعلمين، مخططين ومطورين- أن نتعامل مع هذا التغير بنفس الدرجة من السرعة والتأثير. لذا فنحن في حاجة ماسة لإعادة النظر في أساليب معالجة القراءة داخل الصفوف المدرسية وخارجها، ولن يتأتى ذلك إلا إذا وجد المعلم القادر على تبني مجموعة من الاستراتيجيات والعمل على ترجمتها إلى واقع ملموس داخل الصف، معلم قادر على إحداث التعلم الفعال.

وذلك ما يؤكد كل من إبراهيم السعدان (٢٠٠١، ص ٥١٣) وفهد العليان (٢٠٠٤، ص ٣٠) حيث ذكرا: "أنه مهما كانت الطريقة التدريسية المختارة مناسبة للموقف التعليمي وخصائص المتعلمين فإنه لا يمكن أن تؤتي ثمارها وتحقق أغراضها ما لم يكن المستخدم لها على معرفة بأصول استخدامها وكيفية تطبيقها؛ وإلا ستكون هذه الطريقة عبارة عن مجموعة من الإجراءات الميتة".

وما دام الفهم يمثل الهدف الأسمى من القراءة، الذي يسعى المعلم إلى تحقيقه، وتهدف العملية التعليمية إليه، فإن مهارات الفهم القرائي يمكن أن تتدرج تحتها جميع مهارات القراءة، بما فيها مهارات الفهم المباشر، والفهم الاستنتاجي، والفهم الناقد، والفهم التذوقي، والفهم الإبداعي.

ولعل من أهم أسباب الاهتمام بالفهم القرائي ما يلي:

- 7 الفهم من أهم العوامل التي تساعد المتعلم على تثبيت المعلومات والاحتفاظ بها لمدة طويلة، أما التعلم الذي يتم دون فهم فإنه يكون تعلماً ألياً نتيجة الحفظ والتكرار والبحث والذي يكون عرضة للنسيان. (نوال عطية، ١٩٩٠، ص ١٥٩)
- 7 انتقال التقويم من التركيز على الحفظ والتسميع إلى قياس مستويات الفهم. (سامي عبد القوي، ١٩٩٥، ص ٢٠)
- 7 نتائج البحوث التي أثبتت وجود علاقة وثيقة بين القراءة الجيدة والفهم وأن (٥١٪) من أخطاء الضعفاء في القراءة ترجع إلى تغيير المعنى بينما لا ترجع أخطاء المجيدين في القراءة إلى عدم الفهم فالمشكلة الأساسية للقارئ الضعيف هي فقد المعنى. (فتحي يونس ٢٠٠١ ص ٢٦٦)

لذا فإن تنمية مهارات الفهم القرائي أصبحت ضرورة ملحة في جميع مراحل التعليم، وخاصة في المرحلة الثانوية، حيث تتبوأ هذه المرحلة أهمية كبيرة في السلم التعليمي؛ فهي تعد حلقة الوصل بين مرحلة التعليم الأساسي (الابتدائي والمتوسط) من ناحية، وبين المرحلة الجامعية من ناحية أخرى لذا تحظى هذه المرحلة باهتمام كبير من حيث البنية والفلسفة والمناهج وإعداد المتعلم إعداداً مثالياً، بما يعود بالنفع على الفرد والمجتمع، هذا الإعداد الذي تسهم فيه شتى المواد الدراسية، ومن أهمها اللغة العربية بكل فروعها وخاصة القراءة لأنها تسهم في تكوين شخصية المتعلم من شتى مناحيها.

وقد كشفت الدراسات العربية والمحلية التي أجريت في هذا المجال (مها السليمان، ٢٠٠١)، (أماني عبد الحميد، ٢٠٠٢)، (عبد اللطيف أبو بكر ٢٠٠٢)، (زينب الشمري، ٢٠٠٥)، (سعيد لافي، ٢٠٠٦)، (فايزة عبد السلام، ٢٠٠٧)، (وحيد حافظ، ٢٠٠٨) عن ضعف المتعلمين في الفهم القرائي، وأنهم يجدون صعوبة كبيرة فيه، وكذلك ضعف أداء المعلمين الذين تقع عليهم مسؤولية تعليمه، بسبب سلبية طرق التدريس التقليدية التي يعملون بها، بيد أن هذه الدراسات قد أثبتت أن المعالجات التجريبية التي أجريت قد أدت إلى تحسين نوعية التعلم، والتغلب على تلك الصعوبات التي تحول بين المتعلمين وإكسابهم مهارات الفهم القرائي، وأكدت هذه الدراسات في توصياتها ضرورة تبني استراتيجيات تدريسية حديثة تلافياً لسلبية الطرق التدريسية التقليدية التي أدت إلى تدني مستوى المتعلمين في الفهم القرائي والعناية بتقديم تعليم نوعي مرتبط بتنويع استراتيجيات التدريس التي تساعد المتعلمين على فهم المقروء فهماً سليماً.

وشعر المسؤولون منذ بداية الأمر بذلك فعقدوا ندوات ومؤتمرات عديدة لإيجاد حلول لها على مستوى الوطن العربي، منها "ندوة مناقشة سبل تطوير تعليم القراءة في مراحل التعليم ما قبل الجامعة" (وزارة المعارف، ١٩٨٥ الرياض)، و"ندوة تطوير تدريس اللغة العربية" (المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج، ١٩٨٩، الكويت)، و"الندوة العامة لمعالجة ظاهرة الضعف اللغوي" (وزارة التربية والتعليم، ١٩٩٣، حائل)، و"المؤتمر القومي لتطوير تعليم اللغة العربية" (جامعة أسيوط، ١٩٩٩، كلية الآداب).

وأشار فهد العليان (٢٠٠٤، ص ٢٩) إلى أنه رغم ظهور طرق واستراتيجيات تدريسية مهمة في مجال القراءة، ورغم انتشار هذه الطرق والاستراتيجيات في الدول المتقدمة في وقتنا الحاضر وخاصة في الولايات المتحدة الأمريكية، فإن تطبيقها في البلاد العربية لم يصل للمستوى المأمول وربما يعود ذلك إلى اتباع التعليم في البلاد العربية في تدريس القراءة بعض الأساليب والطرائق المألوفة والثابت عليها دون تجديد أو ابتكار، وعدم متابعة ما يستجد في مجال تدريس القراءة على المستوى العالمي.

والمأمل في واقع تدريس القراءة يلحظ قصوراً في أداء المعلمين والمعلمات في عمليات التدريس، وما تتطلبه من استراتيجيات وطرق وأساليب تدريسية متنوعة؛ وذلك ما أكدته دراسة كلٍّ من: مها السليمان (٢٠٠١)، وفهد العليان (٢٠٠٤)، وسعيد لافي (٢٠٠٦)، وريما الجرف (٢٠٠٧)، وعبد الناصر عبد الوهاب (٢٠٠٨)، ووحيد حافظ (٢٠٠٨).

ولذلك فإن حاجة المعلمة إلى تبني استراتيجيات وأساليب تدريسية فاعلة تمكنها من أداء دورها المنوط بها لتحقيق تدريس فعال مطلب ملح؛ لاسيما وأن الاتجاه الحديث للتربية ينظر إلى عملية التعلم نظرة تجعل التعلم

متمركزاً حول المتعلم، بحيث يكون - المتعلم - مسيطراً على تفكيره ، واعياً به، متحكماً في تعلمه، معتمداً على إمكاناته وقدراته ومهاراته ، واستغلال خبراته في عملية التعلم ، وأن دور المعلم هو توجيه المتعلم وإرشاده وتهيئة الظروف له من أجل التعلم مما يجعله إيجابياً نشيطاً. وذلك ما تسعى إليه وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع إدارات التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية من خلال إعداد برامج تدريبية وتنقيفية وإثرائية حول مهارات التفكير؛ بهدف تأسيس التعليم النوعي الذي يسهم في تعليم المتعلم كيف يتعلم، وكيف يحسن من طرائق تفكيره ويحصل على النتائج الإيجابية. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧، ص ٤)

ويمكن تحقيق ذلك من خلال استراتيجيات ما وراء المعرفة (Meta cognition) التي تركز على المتعلم، وتجعله محور العملية التعليمية؛ حيث تدفعه إلى تحمل مسؤولية تعلمه، وتجعله مشاركاً بصورة إيجابية وفعالة.

واستراتيجيات ما وراء المعرفة هي نمط من التدريس يسمح للمتعلم باستخدام مهاراته في تطوير تعلم مستقل يمكنه من تحمل المسؤولية الذاتية للتعلم، ولهذه الاستراتيجيات إجراءات يقوم بها المتعلم للمعرفة بالأنشطة والعمليات الذهنية وأساليب التعلم والتحكم الذاتي التي تستخدم قبل التعلم، وفي أثناءه وبعده للتذكر والفهم والتخطيط والتطبيق والإدارة وحل المشكلات وباقي العمليات المعرفية الأخرى. (سميرة عريان، ٢٠٠٣، ص ٢٠٧)

ويؤكد ميكي (Micki, 1999, p.12) أن الهدف الأساس من تقديم ما وراء المعرفة للمتعلمين هو مساعدتهم على تحمل المسؤولية في تعلمهم وتنفيذ الأنشطة التي يقومون بها في مجال الفهم والمعرفة، وأن أفضل طريقة لإنجاز هذا الهدف وتحقيقه تتم عن طريق الانتقال التدريجي لتحمل المسؤولية، ومن خلال التعليم والتدريس يمكن اكتشاف الإدراك والوعي بمهارات ما وراء المعرفة.

وتستند استراتيجية ما وراء المعرفة إلى أن التعليم عن طريق التفكير يؤدي إلى تحسينه وتفعيله، لذا كانت برامج التفكير أحد أولويات التطوير في الأنظمة التعليمية بالمملكة العربية السعودية؛ نظراً لقدرتها على تهيئة المتعلمين للتعامل مع تحديات الحياة بكفاءة عالية تمكنهم من حل المشكلات واتخاذ القرارات وصناعة الإبداع. (وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٧، ص ٤)

وغالباً ما يقوم المعلم بتعليم المحتوى الدراسي دون معرفة المتعلم كيف يتعلم ذلك المحتوى، والنتيجة أنه لا يمتلك المعرفة الصحيحة بأفضل طريقة للدراسة والتعلم، وبالتالي يجد صعوبة في إتقان المحتوى الذي يتعلمه بالإضافة إلى عدم معرفته متى يتعلم بنجاح؟ ومتى لا يفهم؟ وما سبب عدم الفهم؟ ولماذا يفشل؟ وما الذي يجب عليه القيام به؟ وكيف يمكنه تحسين تعلمه في المستقبل؟

لذلك فقد حظي مجال استراتيجيات ما وراء المعرفة باهتمام كثير من الباحثين التربويين؛ نظراً لما تتضمنه تلك الاستراتيجيات من إجراءات ونشاطات تشير إلى ضرورة وعي المتعلم بذاته ، ووعيه بما يقوم به من عمليات معرفية أثناء التعلم ، وما يترتب عليه من مراقبة تلك العمليات وتنظيمها لتحقيق أهدافه من التعلم، وكيفية التحكم بتلك النشاطات وأساليب المعالجة الدماغية للمعلومات ، وإدماج الخبرات الجديدة المكتسبة بما هو متوافر لديه من خبرات سابقة ذات العلاقة.

وتقوم المؤسسات التربوية وتبني أنشطتها على أساس مسلمة ضمنية هي أن الإنسان مخلوق يتعلم ومن ثم فإن الرسالة الأساسية للمنهج تصبح "تيسير التعلم" وتصبح النقاط البؤرية لتوجهات المنهج هي الاهتمام بمضامين المنهج وأساليب التعليم والتعلم بقصد الخروج من ثقافة تلقي المعلومات إلى ثقافة بناء المعلومات ومعالجتها وتحويلها إلى معرفة (Cognition) تتمثل في اكتشاف علاقات وظواهر، بما يمكنه من الانتقال من مرحلة المعرفة إلى مرحلة ما وراء المعرفة (Metacognition) المتمثلة في التأمل في المعرفة، والتعمق في تفهمها وتفسيرها واكتشاف أبعادها الظاهرة والمستترة من خلال منظومة حية من البحث والتقصي. (وليم عبيد، ١٩٩٨، ص ٣٠٧)

وتفيد هذه الاستراتيجيات طلاب المرحلة الثانوية لأنها تساعد على انتقال أثر التعلم، ولأنهم قد وصلوا لسن يكونون فيها قادرين على التحكم فيما يفعلون، وعليه فمن المهم أن يتعلم الطلاب كيف يراقبون سلوكياتهم الذهنية والأدائية، وكيف يمارسون أساليب الضبط الذاتي لما يبذلونه من صور الانتباه والتركيز وما يفرضونه على أنفسهم من مهارات مترامنة، وكيف يقيسون بذواتهم مدى تقدمهم أثناء التعلم، وذلك من خلال وضعهم في مواقف تعليمية حية تتطلب منهم القيام بأنشطة تفكير وعمليات تفكير تنمي لديهم الوعي والقدرة على استخدام أساليب التعلم الذاتية. (حمدان نصر، وعقلة الصمادي، ١٩٩٥، ص ٩٩)

واستراتيجيتا التساؤل الذاتي و PQ4R هما إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة اللتان تهدفان إلى تطوير الوعي الذاتي بعملية الفهم التي تساعد المتعلمين على فحص فهمهم، بحيث يصبحون على وعي بماذا يتعلمون وكيف يتعلمون؟ والتحكم في عملية الفهم القرائي ليس فقط فيما يدرسون من محتوى دراسي في المدرسة، ولكن أيضاً عندما يقرأون خارج المدرسة.

وقد أثبتت نتائج بعض الدراسات التربوية فعالية استراتيجية (التساؤل الذاتي) كإحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات وقدرات مختلفة لدى المتعلمين مثل: اكتساب المعرفة في دراسة (بدر دك Budridk, 1991)، والتعلم من خلال المحاضرة في دراسة (كنج وآخرين King and other, 1992)، والتحصيل في دراسة كل من (منى محمد، ٢٠٠٠)

(و) سميرة عريان، ٢٠٠٣)، و(وائل علي، ٢٠٠٤)، و(ولاء غريب ٢٠٠٦)، و(سعيد إسماعيل، ٢٠٠٧)، والتفكير الابتكاري في دراسة (منى محمد، ٢٠٠٠)، والتفكير الناقد في دراسة كل من (عفت الطناوي، ٢٠٠١) و(سعاد فتحي، ٢٠٠٢)، و(سعيد إسماعيل، ٢٠٠٧)، وإنتاج الأسئلة في دراسة (مصطفى موسى، ٢٠٠١)، ومهارات القراءة الناقدة في دراسة (إحسان فهمي، ٢٠٠٣) وصعوبات التعلم في دراسة (زبيدة قرني، ٢٠٠٤) وحل المشكلات في دراسة (وائل علي، ٢٠٠٤)، ومهارات ما وراء المعرفة في دراسة (سعدية عبد الفتاح، ٢٠٠٦)، والأداء اللغوي واستيعاب القواعد النحوية في دراسة (محمد سالم، ٢٠٠٦)، والاتجاه في دراسة كل من (سميرة عريان، ٢٠٠٣)، و(سعدية عبد الفتاح، ٢٠٠٦)، و(سعيد إسماعيل ٢٠٠٧).

كما أثبتت نتائج دراسات وبحوث تربوية أخرى فعالية استراتيجية (PQ4R) كأحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات وقدرات مختلفة لدى المتعلمين مثل: التحصيل في دراسة (هيلين كولفن و راندل ١٩٨٣ Helen Colvin and Randell A. Pelo, 1983)، والتنبؤ بأداء المتعلمين في مهارات القراءة في دراسة (زينب بدوي، ٢٠٠٣)، وإنتاج الأسئلة والوعي بما وراء المعرفة في دراسة (فايزة عوض ومحمد سعيد ٢٠٠٣)، والميول القرائية في دراسة (فايزة عبد السلام، ٢٠٠٧).

واستناداً إلى ذلك رأى البحث الحالي أن استراتيجية "التساؤل الذاتي" PQ4R هما أنسب استراتيجيات ما وراء المعرفة لتنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي؛ لما لهما من أثر فعال في تنشيط الطالبات وحفزهن إلى استيعاب النص المقروء، وتحسين مستواه في الفهم القرائي، وأن وعي الطالبات بما يقمن به من أنشطة وعملية معرفية يساعدهن في تعديل خططهن وأساليبهن القرائية، وتنظيمها، ومراقبة الفهم واكتشاف الصعوبات التعليمية ومحاولة التغلب عليها. وأن هذا الوعي وتلك المراقبة إنما تتم بواسطة إجراءات منها: طرح الأسئلة قبل القراءة، وفي أثناء القراءة، وبعد القراءة، ومنها أيضاً: إلقاء النظرة التمهيدية وطرح الأسئلة قبل القراءة، ثم القراءة والتأمل والتسميع والمراجعة.

• الشعور بالمشكلة وتحديدها:

لقد أولت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية التعليم جُلَّ اهتمامها، وركزت عنايتها بالمتعلم الذي هو محور العملية التعليمية للاتجاه به نحو التفكير والإبداع، وتحقيق مهارات تدفع تعلمه نحو الأفضل؛ ومن ذلك مشروع تطوير استراتيجيات التدريس تحت شعار "علمني كيف أعلم"، الذي يهدف إلى نقل التدريس نقلة نوعية تهتم بتعليم التعلم بدلاً من الاقتصار على تعليم المعلومات، والانتقال إلى التعليم النوعي الذي يركز على توظيف المعلومة واستخداماتها، وكذلك تخريج المتعلم الواثق بقدراته الذي يشارك

بصورة إيجابية فعالة قولاً وعملاً وفكراً، ويفكر منطقياً وعملياً وإبداعياً.
(وزارة التربية والتعليم، ٢٠٠٢، ص ٩)

وعلى الرغم من أهمية الفهم القرائي ومهاراته، والدعوة إلى استخدام استراتيجيات تدريسية حديثة تساعد على جعل المتعلم نشطاً وفعالاً في العملية التعليمية، وعلى الرغم من كل الجهود المبذولة لتطوير أداء المعلمين والمعلمات؛ إلا أن أداء المعلمات أثناء ممارستهن التدريس لا يحقق الأهداف التي تنشدها وزارة التربية والتعليم، إذ لاحظت الباحثة من خلال إشرافها على طالبات التربية العملية تدني مستوى الطالبات المعلمات والطالبات المتعلمات في مهارات فهم النص القرائي؛ فهن لا يستطعن التوصل إلى الأفكار الرئيسية ولا الأفكار الجزئية ولا المعاني المتضمنة وغير ذلك من مهارات الفهم القرائي، كما لاحظت أن طريقة تدريس النص القرائي الحالية لا تختلف عن تلك التي تعلمت بها الباحثة، مما يدل على جمود طرق التدريس وعدم تطورها، فخطوات درس القراءة تتمثل في استنتاج موضوع الدرس، ثم القراءة الجهرية من قبل المعلمة، ثم قراءة الطالبات، ثم استخراج بعض المفردات الغامضة وتوضيحها، واستنتاج الأفكار الرئيسية وكتابتها من قبل المعلمة على السبورة، وحل أسئلة الكتاب. فدور الطالبة ونشاطها في أثناء القراءة محدود، وهو سلبي يعتمد اعتماداً كاملاً على معلمتها، وذلك ما تؤيده نتائج البحوث التربوية التي اهتمت بتقويم واقع تعليم القراءة في المدارس (مها السليمان، ٢٠٠١)، (فهد العليان، ٢٠٠٤)، (سعيد لافي، ٢٠٠٦)، (ريما الجرف، ٢٠٠٧)، (وحيد حافظ، ٢٠٠٨).

ولمزيد من التأكد من مشكلة البحث، قامت الباحثة بدراسة استطلاعية قابلت فيها (٣١) طالبة من طالبات الصف الأول الثانوي، ودار الحوار بين الطرفين عن القراءة ومدى فهمهن للنص القرائي، كما طبقت الباحثة اختباراً مبدئياً على الطالبات؛ للتعرف على مستوياتهن في فهم المقروء، ومن النتائج التي توصلت إليها ما يلي:

٧ إن مفهوم القراءة لدى الطالبات لا يتعدى مستوى فك الرموز المكتوبة والفهم السطحي لها.

٧ عند سؤال الطالبات عن المشكلات التي تواجههن في القراءة، أجابت معظمهن (عدم فهم معاني بعض الكلمات والجمل).

٧ أجابت معظم الطالبات عن أسئلة الفهم المباشر والفهم الحرفي بشكل صحيح تقريباً، أما إجاباتهن عن أسئلة الفهم الاستنتاجي فقد كانت محدودة وغير دقيقة مما يعني ضعف امتلاكهن كثير من مهارات الفهم القرائي.

وفي ضوء ما تقدم فإن مجال البحث في تنمية مهارات الفهم القرائي بحاجة إلى دراسة علمية تنطلق من الواقع، وتتبنى استراتيجية تدريسية حديثة يكون لها فاعلية في تنمية الفهم القرائي لدى الطالبات، وفي تذليل صعوبات

تدريس النص القرائي، والقضاء على عديد من المشكلات التدريسية، وتقديم المساعدة للمعلمات القائمت على تعليم القراءة في الصف الأول الثانوي ليكون تدريسهن هادفاً؛ وذلك بتوظيف استراتيجيات تدريس حديثة تقوم على معرفة الطالبة بالعمليات والاستراتيجيات الخاصة بها في التفكير، وقدرتها على توجيه وتنظيم هذه العمليات، وتقوم على التفكير في التفكير ومنها (استراتيجية التساؤل الذاتي، واستراتيجية PQ4R) كاستراتيجيتين من استراتيجيات ما وراء المعرفة.

وإذا كانت الدراسات السابقة قد قدمت استراتيجيات تدريسية لتنمية الفهم القرائي فإن هذا البحث يقدم نماذج أخرى تبدو جديدة على البيئة السعودية مما يؤكد أهمية الحاجة إليه.

وانطلاقاً مما سبق ولعدم وجود دراسة – على حد علم الباحثة – حاولت معرفة فعالية استراتيجيتي ما وراء المعرفة "التساؤل الذاتي" و" PQ4R " في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية فقد رأت الباحثة القيام بهذا البحث.

وعلى ذلك تتحدد مشكلة البحث في " تدني مستوى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة في مهارات الفهم القرائي اللازمة لهن " وعلاج هذه المشكلة يتمثل في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة؟

ويتفرع عن هذا السؤال الأسئلة الآتية:

- ١ - ما مهارات الفهم القرائي التي ينبغي تنميتها لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟
- ٢ - ما مدى تمكن طالبات الصف الأول الثانوي من مهارات الفهم القرائي السابقة؟
- ٣ - ما التصور المقترح لاستراتيجيتي ما وراء المعرفة "التساؤل الذاتي" و" PQ4R " المستخدمتين في هذا البحث؟
- ٤ - ما فعالية استراتيجيتي ما وراء المعرفة "التساؤل الذاتي" و" PQ4R " - كل على حدة - في تنمية مهارات الفهم القرائي (في مستوى الفهم المباشر) لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟
- ٥ - ما فعالية استراتيجيتي ما وراء المعرفة "التساؤل الذاتي" و" PQ4R " - كل على حدة - في تنمية مهارات الفهم القرائي (في مستوى الفهم الاستنتاجي) لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟
- ٦ - ما فعالية استراتيجيتي ما وراء المعرفة "التساؤل الذاتي" و" PQ4R " - كل على حدة - في تنمية مهارات الفهم القرائي (في مستوى الفهم الناقد) لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟ .

- ٧- ما فعالية استراتيجيتي ما وراء المعرفة" التساؤل الذاتي" و"PQ4R" - كل على حدة - في تنمية مهارات الفهم القرائي (في مستوى الفهم التذوقي) لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟
- ٨- ما فعالية استراتيجيتي ما وراء المعرفة" التساؤل الذاتي" و"PQ4R" - كل على حدة - في تنمية مهارات الفهم القرائي (في مستوى الفهم الإبداعي) لدى طالبات الصف الأول الثانوي؟
- ٩- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في الدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي بالتطبيق البعدي؟
- ١٠- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى" التساؤل الذاتي" والمجموعة التجريبية الثانية" PQ4R" في القياس البعدي لمهارات الفهم القرائي في المستويات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار؟

• أهداف البحث:

سعى البحث إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- 7 تحديد مهارات الفهم القرائي التي ينبغي تنميتها لدى طالبات الصف الأول الثانوي.
- 7 تحديد مدى تمكن طالبات الصف الأول الثانوي من مهارات الفهم القرائي السابقة.
- 7 توضيح التصور المقترح لاستراتيجيتي ما وراء المعرفة" التساؤل الذاتي" و"PQ4R" المستخدمتين في البحث.
- 7 تعرف فعالية استراتيجيتي ما وراء المعرفة" التساؤل الذاتي" و"PQ4R" في تنمية مهارات الفهم القرائي (في مستوى الفهم المباشر) لدى طالبات الصف الأول الثانوي.
- 7 تعرف فعالية استراتيجيتي ما وراء المعرفة" التساؤل الذاتي" و"PQ4R" في تنمية مهارات الفهم القرائي (في مستوى الفهم الاستنتاجي) لدى طالبات الصف الأول الثانوي.
- 7 تعرف فعالية استراتيجيتي ما وراء المعرفة" التساؤل الذاتي" و"PQ4R" في تنمية مهارات الفهم القرائي (في مستوى الفهم الناقد) لدى طالبات الصف الأول الثانوي.
- 7 تعرف فعالية استراتيجيتي ما وراء المعرفة" التساؤل الذاتي" و"PQ4R" في تنمية مهارات الفهم القرائي (في مستوى الفهم التذوقي) لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

- 7 تعرف فعالية استراتيجيتي ما وراء المعرفة "التساؤل الذاتي" و "PQ4R" في تنمية مهارات الفهم القرائي (في مستوى الفهم الإبداعي) لدى طالبات الصف الأول الثانوي.
- 7 الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في الدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي البعدي.
- 7 الكشف عما إذا كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طالبات المجموعة التجريبية الأولى "التساؤل الذاتي" والمجموعة التجريبية الثانية "PQ4R" في القياس البعدي لمهارات الفهم القرائي في المستويات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار.

• أهمية البحث:

يمكن أن يفيد هذا البحث كلاً من:

- 7 **الطالبات:** فالبحث الحالي يسعى إلى تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وتنمية الوعي لديهن بما وراء المعرفة وذلك يؤدي إلى تحسين التحصيل بوجه عام، ويعود عليهن بالفائدة في دراستهن المستقبلية، كما يجعل القراءة ممتعة ومفيدة.
- 7 **المعلمات:** حيث يمكن أن يفيد هذا البحث جميع المعلمات ومعلمات اللغة العربية على وجه الخصوص في تطوير تدريس النص القرائي بالمرحلة الثانوية بصفة خاصة، ومراحل التعليم العام بصفة عامة، وذلك باستخدام استراتيجيات حديثة تقيد في تنمية الفهم القرائي مثل استراتيجية ما وراء المعرفة.
- 7 **الموجهات:** فالبحث يقدم لميدان التربية والتعليم وتعليم اللغة العربية على وجه الخصوص قائمة بمهارات الفهم القرائي اللازمة لطالبات الصف الأول الثانوي، واختباراً في مستويات الفهم القرائي ، ودليلين إرشاديين يمكن المعلمات من استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي ، ويمكننا المشرفات التربويات من تقويم المعلمات في ضوء تلك الأدوات.
- 7 **مخططي المناهج بصفة عامة، ومناهج اللغة العربية بصفة خاصة** حيث يقدم البحث نموذجاً تدريسياً في تنمية مهارات الفهم القرائي فيواجه أنظارهم نحو تضمين استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس النص القرائي.
- 7 **البحث العلمي:** قد يفتح هذا البحث آفاقاً جديدة للبحث في استراتيجيات ما وراء المعرفة واستخدامها في تنمية مهارات اللغة العربية الأخرى لاسيما في غياب الدراسات المحلية التي تسعى إلى تحقيق ما هدف إليه الأمر الذي يعني أن البحث سيسهم في سد النقص الحاصل في هذا المجال.

• حدود البحث:

اقتصر هذا البحث على ما يلي:

• من حيث عينة البحث:

تكونت عينة البحث من مجموعة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة مكة المكرمة، حيث إنه من المفترض أن تكون الطالبة في هذا الصف قد تمكنت من المهارات الأساسية للقراءة ، وهي في حاجة إلى التمكن من المهارات العليا فيها، كما أن الطالبات في هذه السن يستطعن التحكم فيما يفعلن والقيام بعمليات التفكير التي تنمي لديهن الوعي والقدرة على استخدام أساليب التعلم الذاتية.

• من حيث الموضوع:

اشتمل البحث على موضوعات القراءة المقررة على طالبات الصف الأول الثانوي في الفصل الدراسي الثاني، حيث تم تدريسها للمجموعتين التجريبيتين باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي للمجموعة الأولى، واستراتيجية PQ4R للمجموعة الثانية، في حين تم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة.

• من حيث المتغير المستقل:

اقتصر البحث الحالي على استخدام استراتيجيتين من استراتيجيات ما وراء المعرفة وهما استراتيجية "التساؤل الذاتي" واستراتيجية "PQ4R" ، ألق نظرة تمهيدية - أسأل - اقرأ - سمع - تأمل - راجع" في تدريس موضوعات القراءة؛ وذلك لتناسب هاتين الاستراتيجيتين مع طبيعة المادة والمستوى العقلي والمعرفي للطالبات ، وارتباط الاستراتيجيتين بمهارات الفهم القرائي المناسبة للطالبات.

• من حيث المتغير التابع:

اقتصر البحث الحالي على تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي في مستويات الفهم المباشر، والاستنتاجي ، والناقد والتدوقي، والإبداع وقياس مدى نمو هذه المهارات لدى الطالبات من خلال تطبيق اختبار الفهم القرائي قبلياً وبعدياً عليهن.

• من حيث الحدود الزمنية:

تم تطبيق التجربة - بعون الله تعالى - في بداية الفصل الدراسي الثاني من عام (١٤٢٨ / ١٤٢٩ هـ).

وتتحدد نتائج البحث بالعينة التي سيجري عليها، ومهارات الفهم القرائي التي ينبغي تنميتها لدى طالبات الصف الأول الثانوي ، وبالأدوات البحثية واستراتيجيتي التدريس المستخدمتين فيه.

• الخطوات الإجرائية للبحث:

دراسة نظرية تضمنها الفصل الثاني "الخلفية النظرية، والدراسات السابقة":

• **الخلفية النظرية، وشملت الموضوعات التالية:**

- 7 المبحث الأول: وقد اشتمل على القراءة، مفهوما، وأهميتها، وأهداف تعليمها في المرحلة الثانوية، وصفات القارئ الجيد، ومهاراتها.
- 7 المبحث الثاني: وقد اشتمل على الفهم القرائي، مفهومه، أهميته، عملياته مستوياته ومهاراته ، واقع الفهم القرائي في مدارسنا، طرق تنميته واستراتيجياته.
- 7 المبحث الثالث: وقد تناول ما وراء المعرفة، نشأتها وطبيعتها، مفهوما ومكوناتها، مهاراتها، أهمية استخدامها، التمييز بينها وبين الاستراتيجيات المعرفية، التكامل بينهما، أنواعها، وتفصيل القول في استراتيجيتي "التساؤل الذاتي" و" PQ4R " المستخدمتين في البحث.
- 7 المبحث الرابع: وقد عني بالوقوف على خصائص نمو الطالبات في المرحلة الثانوية المتعلقة بتعليم القراءة وتعملها والإفادة منها في تحديد مهارات الفهم القرائي التي ينبغي تنميتها لدى طالبات المرحلة الثانوية.

• **الدراسات السابقة:**

- استعان البحث الحالي بعدد من الدراسات والبحوث العلمية التي تتصل بأهدافه ، وتم استعراض تلك الدراسات من حيث: الهدف، والعينة والأدوات وأبرز النتائج المتصلة بالبحث الحالي ، وأهم التوصيات التي انطلق منها وقد تم تصنيفها وفق المحاور التالية:
- 7 الدراسات السابقة في مجال الفهم القرائي.
 - 7 الدراسات السابقة في مجال ما وراء المعرفة.
 - 7 الدراسات السابقة في مجال فعالية ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي.
 - 7 الدراسات السابقة في مجال فعالية استراتيجيتي التساؤل الذاتي و PQ4R.
- ومن خلال الإطار النظري والدراسات السابقة أمكن اشتقاق عدد من الفروض سعى البحث الحالي إلى التحقق من صحتها، وهي:

• **فروض البحث:**

- 7 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في مهارات الفهم القرائي (في مستوى الفهم المباشر) لصالح المجموعتين التجريبيتين.
- 7 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في مهارات الفهم القرائي (في مستوى الفهم الاستنتاجي) لصالح المجموعتين التجريبيتين.

- 7 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في مهارات الفهم القرائي (في مستوى الفهم الناقد) لصالح المجموعتين التجريبيتين.
- 7 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في مهارات الفهم القرائي (في مستوى الفهم التدوقي) لصالح المجموعتين التجريبيتين.
- 7 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في مهارات الفهم القرائي (في مستوى الفهم الإبداعي) لصالح المجموعتين التجريبيتين.
- 7 توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في الدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي بالتطبيق البعدي لصالح المجموعتين التجريبيتين.
- 7 لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي في المستويات الفرعية والدرجة الكلية للاختبار.

• مصطلحات البحث:

• الفعالية (Effectiveness):

يعرف أحمد بدوي (١٩٨٦، ص ١٢٧) الفعالية بأنها "القدرة على إحداث أثر حاسم في زمن محدد".

ويعرفها البحث الحالي بأنها: أثر تدريس النص القرائي باستخدام استراتيجيتين من استراتيجيات ما وراء المعرفة "التساؤل الذاتي" و "PQ4R" للمجموعتين التجريبيتين مقارنة بالتدريس بالطريقة التقليدية للمجموعة الضابطة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

• استراتيجية ما وراء المعرفة (Metacognition Strategy):

عُرِّفت الاستراتيجية بأنها "مجموعة من الإجراءات والممارسات التي يتبعها الفرد، للوصول إلى مخرجات في ضوء الأهداف التي وضعها. وهي تتضمن مجموعة من الأساليب والوسائل والأنشطة وأساليب التقويم التي تساعد على تحقيق الأهداف" وهي كذلك "خطة منظمة يمكن تعديلها. هدفها تحسين أداء الفرد أثناء التعلم". (عبد الرحمن الهاشمي وطه الديلمي ٢٠٠٨، ص ١٩)

وعُرِّفت ما وراء المعرفة بأنها "قدرة المتعلم على الوعي والمراقبة لعمليات تعلمه". (سوانسون Swanson, 2005, p. 261)

واستناداً إلى التعريفات السابقة وغيرها يمكن تعريف استراتيجية ما وراء المعرفة في هذا البحث إجرائياً بأنها: مجموعة الخطوات والإجراءات التي

تتبعها طالبات الصف الأول الثانوي أثناء قراءة النص للتمكن من فهمه بالاعتماد على أنفسهن ، بوضع خطة لتعلم كل موضوع ، والوعي بمراحل هذه الخطة، ومراقبة الذات أثناء تنفيذها، ومراجعة الخطة، وتعديل مسار التعلم ذاتياً للحصول على نتائج أفضل في أثناء تعلم القراءة.

• استراتيجية التساؤل الذاتي (Self- Questioning):

هي إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة تقوم على توجيه المتعلم مجموعة من الأسئلة لنفسه في أثناء معالجة المعلومات، مما يجعله أكثر اندماجاً مع المعلومات التي يتعلمها، ويخلق لديه الوعي بعمليات التفكير". (بيكر وبيبوم 1997، p. 36)

وهي "مجموعة التساؤلات التي يصوغها المتعلم في أثناء تعلم المحتوى بنفسه أو قبل التعلم، أو بعد الانتهاء من التعلم". (ولاء غريب ، ٢٠٠٦، ص ٥٧)

ويقصد بها في البحث الحالي: مجموعة الأسئلة التي تصوغها طالبة الصف الأول الثانوي أثناء تعلم القراءة وقبلها وبعد الانتهاء منها. وهي الأسئلة الذاتية (التوليدية)، كما يقصد بها أيضاً مجموعة الأسئلة التي تصوغها طالبة الصف الأول الثانوي باستخدام قائمة الأسئلة الموجهة التي أعدها هذا البحث.

• استراتيجية PQ4R (ألق نظرة تمهيدية – تسأل – اقرأ – تأمل – سمع – راجع): هي إحدى استراتيجيات ما وراء المعرفة وعُرفت بأنها "طريقة فردية لتحسين الفهم القرائي، تتطلب أن يُقرأ النص بأكمله قبل التفكير المتأمل ، بدلاً من قراءته جزءاً جزءاً كما في استراتيجية SQ3R". (إبراهيم بهلول ٢٠٠٣، ص ٢٤٨)

كما عُرفت بأنها "استراتيجية تفصيل وتوضيح، تستخدم لتساعد المتعلمين على فهم ما يقرأون وحفظه وتذكره". (فايزة عوض ومحمد سعيد ٢٠٠٣، ص ٦٤)

ويعرفها البحث الحالي بأنها "مجموعة إجراءات تقوم بها طالبة الصف الأول الثانوي بهدف تفصيل المعلومات وتوضيحها، وإضافة تفصيل إلى معلومات جديدة بحيث تصبح أكثر معنى، فحرف (P) (Preview)، معناه: إلقاء نظرة تمهيدية على الموضوع وقراءة معالمه الأساسية. والحرف (Q) (Question)، معناه: طرح الأسئلة. والعنصر (4R) يتألف من أربع كلمات تبدأ كل منها بحرف (R) وهي: (اقرأ Read – تأمل Reflect – سمع Recite – راجع Review).

• مهارات الفهم القرائي: (Reading Comprehension Skills):

عرفت المهارة بأنها: الأداء السهل الدقيق، القائم على الفهم لما يتعلمه الإنسان حركياً وعقلياً، مع توفير الوقت والجهد والتكاليف". (أحمد اللقاني وعلي الجمل، ٢٠٠٣، ص ٣١٠)

ويُقصد بها في البحث الحالي: مجموعة الأداءات والممارسات التي تقوم بها طالبة الصف الأول الثانوي أثناء القراءة بهدف السرعة والسهولة والدقة في الفهم القرائي.

وعُرف الفهم القرائي بأنه: " الربط الصحيح بين الرمز والمعنى، وإخراج المعنى من السياق، واختيار المعنى المناسب، وتنظيم الأفكار المقروءة وتذكر هذه الأفكار واستخدامها في بعض النشاطات الحاضرة والمستقبلية". (أحمد عبد الله ، وفهيم مصطفى، ١٩٩٤، ص ٣٧)

ويمكن تعريف الفهم القرائي في هذا البحث بأنه: مجموعة العمليات العقلية التي تقوم بها طالبة الصف الأول الثانوي مستخدمة الخبرات السابقة وملاحم المقروء للوصول إلى المعاني المتضمنة في المقروء والمتمثلة في مستويات الفهم (المباشر - الاستنتاجي - الناقد - التدوقي - الإبداعي) التي تقاس بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة في الاختبار المعد لذلك.

ويقصد بمهارات الفهم القرائي في حدود هذا البحث: مجموعة الأداءات والممارسات التي تقوم بها الطالبات بدقة وسهولة وسرعة؛ لفهم النص المقروء، والتي تعبر عن مدى قدرة الطالبة على استيعاب النص والتفاعل معه.

• الإطار النظري للبحث :

• الفهم القرائي مستوياته ومهاراته :

ذهب علي جاب الله (١٩٩٧، ص ٧٣٨) في تصنيفه لمستويات الفهم القرائي إلى ثلاثة مستويات جمعت بين المستويين الأفقي والرأسي ، وحدد في كل مستوى طائفة من مهارات الفهم القرائي التي تعبر عنه ، وجاء هذا التصنيف كما يلي:

أ- مستوى الكلمة ويشمل المهارات التالية:

تحديد معنى الكلمة وفهم دلالاتها، تعيين مضاد الكلمة، إدراك العلاقة بين كلمتين ونوع هذه العلاقة، القدرة على تصنيف الكلمات في مجموعات متشابهة المعنى.

ب- مستوى الجملة ويشمل المهارات التالية:

تحديد هدف الجملة وفهم دلالاتها، نقد ما تتضمنه الجملة من معنى، ربط الجملة بما يناسبها من معان ونصوص متشابهة، إدراك العلاقات الصحيحة بين جملتين ونوع هذه العلاقة، القدرة على تصنيف الجمل وفق ما تنتمي إليه من آراء وأفكار.

ت- مستوى الفقرة ويشمل المهارات التالية:

وضع عنوان مناسب للفقرة، إدراك ما تهدف إليه الفقرة، إدراك الأفكار الأساسية بالفقرة، تقويم الفقرة في ضوء ما تتضمنه من أفكار وآراء، إدراك ما بين السطور من أفكار ضمنية.

ورأى محمد فضل الله (٢٠٠١، ص٨٦) أنه يمكن اعتماد ثلاثة مستويات للفهم القرائي وهي:

7 **مستوى الفهم الحرفي ويتضمن:** فهم المعاني الحقيقية للكلمات الواردة في الموضوع المقروء ، وتحديد فكرته الصريحة ، وتحديد تفاصيله وفهم تنظيم الكاتب له ، واستيعاب التعليمات والتوجيهات الواردة فيه.

7 **مستوى الفهم التفسيري ويتضمن:** تفسير المفردات المجازية ، وإدراك ما تهدف إليه، وتحديد الأفكار الضمنية، واستخلاص النتائج من المعلومات المعروضة ، وتمييز الأحداث الواردة ، وتحليل مشاعر كاتب الموضوع، والشخصيات التي يتحدث على لسانها.

7 **مستوى الفهم التطبيقي ويتضمن:** نقد المقروء بإصدار حكم أو رأي فيه وتحديد مدى دقته العلمية ، والتميز بين ما فيه من حقائق وآراء والاستفادة منه في حل المشكلات ، واستثماره لفظاً وفكراً عند الكلام أو الكتابة بالجديد غير المألوف.

وحدد كل من فائزة عوض ومحمد سعيد (٢٠٠٣، ص٧٤: ٧٦) سبعة وثلاثين مهارة من مهارات الفهم القرائي تدرج تحت سبعة أنماط للفهم وهي كما يلي:

- النمط الحرفي، ويشمل خمس مهارات فرعية.
- 7 النمط التفسيري، ويشمل تسع مهارات فرعية.
- 7 النمط الاستيعابي، ويشمل ست مهارات فرعية.
- 7 النمط التطبيقي، ويشمل خمس مهارات فرعية.
- 7 النمط النقدي، ويشمل خمس مهارات فرعية.
- 7 النمط الإبداعي، ويشمل أربع مهارات فرعية.
- 7 النمط الوجداني أو التذوقي، ويشمل ثلاث مهارات فرعية.

وذكر أيمن عيد (٢٠٠٧، ص٣٧: ٣٨) عشر مهارات للفهم القرائي تحتوي ضمناً خمسة مستويات هي: مستوى الفهم المباشر، ومستوى الفهم الاستنتاجي، ومستوى الفهم النقدي، ومستوى الفهم التذوقي، ومستوى الفهم الإبداعي. وهي كما يلي:

- 7 تحديد الفكرة الأساسية للفقرة.
- 7 تحديد المعنى المناسب للكلمة من السياق.
- 7 استنتاج أوجه الشبه وأوجه الاختلاف.
- 7 استنتاج خصائص أسلوب الكاتب.
- 7 التمييز بين الأفكار الرئيسية والأفكار الفرعية.
- 7 التمييز بين ما يتصل بالموضوع وما لا يتصل به.
- 7 تحديد مواطن الجمال في الفقرة.
- 7 إدراك جو النص.
- 7 تحديد نهاية قصة ما.

والمتمأمل في تصنيفات الفهم القرائي السابقة، يلحظ في ظاهرها التعدد والتنوع ، بيد أن في عمقها قدراً كبيراً من الاتفاق يسهل معه تحديد تصنيف عام لمستويات الفهم القرائي، كما أنه يلحظ أن هناك علاقات تبادلية فيما بينها، فالمتعلم يحتاج إلى فهم الكلمات والجمل ليفهم الفقرة ، بمعنى أنه لا بد أن يتقن مهارات الفهم المباشر أولاً؛ ليصل إلى ما هو أعلى منه من المهارات الرئيسة للفهم القرائي كالاستنتاج ، والنقد ، أو التطبيق، ومن خلال فهم المتعلم لمعنى الكلمة والجمله يستطيع أن يربط بين الجمل، ويتعرف الأفكار الرئيسة، ويتعرف العلاقات بين الجمل، وربط الأسباب بالنتائج، وفهم ما بين السطور، ومعرفة اتجاهات الكاتب وتفسيرها ونقدها ، وتطبيق نتائج القراءة في حل المشكلات التي تواجهه في الحياة ، واقتراح حلول جديدة لمشكلات وردت بالمقروء وتلخيصه.

والبحث الحالي أفاد من المهارات السابقة كثيراً، عند بناء قائمة مهارات الفهم القرائي المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي، حيث إن البحث الحالي لم ينطلق من فراغ، فهو يركز على أسس نظرية، وفكرية توجه تناوله ومنهجيته ، وتدعم نتائجه. وبناءً على هذا فإن جميع المحاولات السابقة في مجال الفهم القرائي تشكل الإطار الفكري الذي يستند إليه هذا البحث.

• واقع الفهم القرائي في مدارسنا:

بالرغم من أهمية الفهم القرائي كهدف تسعى مقررات القراءة إلى تحقيقه وما أشار إليه بعض التربويين - فتحي يونس وآخران (١٩٩٤، ص ٢٨١) وحسني عصر (١٩٩٩، ص ٥٠) وحسن الخليفة (٢٠٠٤، ص ١٤٦) ومحمود الناقة ووحيد حافظ (٢٠٠٦، ص ٢١٤) - وما أكدته نتائج الدراسات السابقة في هذا المجال - عبد الحميد عبد الحميد (٢٠٠٠) ومحمد جاد (٢٠٠٣) وفهد العليان (٢٠٠٤) وزينب الشمري (٢٠٠٥) وسعيد لافي (٢٠٠٦) وعبد الناصر عبد الوهاب (٢٠٠٨) ووحيد حافظ (٢٠٠٨) ومحمد قاسم وكريمة المزروعى (٢٠٠٩) - إلا أن الملاحظ أن هذا الهدف لا يكاد يتحقق على أرض الواقع، وما زال التلاميذ والطلاب يدورون في فلك تعرف الكلمات ونطقها ، وما زال ضعفهم في مهارات الفهم القرائي قائماً.

وكنتيجة لذلك ، ظهر الضعف الواضح في القراءة لدى المتعلمين والمتعلمات في مراحل التعليم العام، وهذا ما أكده عبد الفتاح عبد الحميد (١٩٩٥، ص ١٥٦) بقوله: "لقد أصبح الطالب المتخرج في المدرسة بل في الجامعة لا يقرأ قراءة جهرية معبرة، وهو لا يسرع في القراءة الصامتة وهو لا يحسن استخلاص معاني ما يقرأ، وهو لا يحسن التغلغل فيما وراء السطور، بل إنه بصورة عامة لا يحب القراءة". ثم يذكر أسباب ذلك فيقول: "لعل من أسباب ذلك أن تعليم القراءة في مدارسنا ينقصه الكثير من أساليب الدراسة العلمية التي تجعل تعليمها على أسس صحيحة تقرب الطفل منها وتحببه فيها وتدفعه إلى تعلمها".

وقد ثبت من خلال ملاحظة الباحثة زياراتها الميدانية وسؤال معلمات القراءة في بعض المدارس أن هناك فئة غير قليلة من الطالبات الضعيفات في القراءة ، وهذا الضعف يبدو جلياً لدى الطالبات في مهارات الفهم القرائي مما يترتب عليه بطئهن الدراسي، وتخلفهن عن أقرانهن، فهن غير قادرات على الاستفادة من طريقة تعليم القراءة المتبعة في حجرة الدراسة ، حيث يتم التركيز فيها في أغلب الأحوال على قراءة الطالبات الواحدة تلو الأخرى، ثم معرفة معاني الكلمات ، والأفكار الرئيسة ومناقشتها، وكتابتها على السبورة وأما ما وراء العبارات من معان بعيدة وتجارب ووقائع تاريخية وتقاليد اجتماعية فلا تحفل بها المعلمة حتى إنها كثيراً ما تهمل مطالبة الطالبات بتلخيص الموضوع ، بل إن كثيراً من المعلمات تستهين بحصة القراءة فتصرف زمنها في تطبيقات شفوية على قواعد اللغة؛ حرصاً منهن على نتائج الامتحان، وبذلك تغفل الغايات المقصودة من درس القراءة.

من هنا كانت الحاجة إلى استخدام استراتيجيات حديثة لتنمية مهارات القراءة ، وزيادة وعي القارئ بالمادة المقروءة والتفاعل معها؛ لأن طريقة تدريس القراءة بوضعها الحالي غير صالحة لتحسين مستوى الطلاب والطالبات في القراءة، وتنمية مهاراتها لديهم.

• مكونات ما وراء المعرفة ومهاراتها :

يكاد يجمع التربويون - جاكوبز وباريز (Jacobs & Paris, 1987, P. 259-257)، وفيصل يونس (١٩٩٧، ص ٩٣: ٩٤)، والسيد أبو هاشم (١٩٩٩، ص ٢٠٥)، وهنسون والإر (Henson & Eller, 1999, P. 258) وليلى حسام الدين (٢٠٠٢، ص ٢٠٩)، وسميرة عريان (٢٠٠٣، ص ١٢١) وولاء غريب (٢٠٠٦، ص ٢٥: ٢٦)، وصالح أبو جادو ومحمد نوفل (٢٠٠٧، ص ٣٥٠: ٣٥١) - على أن مكونات ما وراء المعرفة هي:

١- التقييم الذاتي للمعرفة ويشمل:

- ٧ المعرفة التقريرية.
- ٧ المعرفة الإجرائية.
- ٧ المعرفة التقديرية.

٢- الإدارة الذاتية للمعرفة وتشمل:

- ٧ التخطيط.
- ٧ التقييم.
- ٧ التنظيم.

ويكاد يجمع المختصون في ميدان ما وراء المعرفة على تصنيف مهاراتها إلى ثلاث فئات رئيسة - حسني عصر (٢٠٠٥، ص ٢٩٤)، وفتحي جروان (٢٠٠٥، ص ٥٠: ٥١)، وولاء غريب (٢٠٠٦، ص ٢٦)، وصالح أبو جادو ومحمد نوفل (٢٠٠٧، ص ٣٥١: ٣٥٢)، وذوقان عبيدات وسهيلا أبو السميد (٢٠٠٧، ص ٢٣١: ٢٣٢) - وهي كما يلي :

١ - التخطيط: Planning ويشمل ما يلي:

- 7 تحديد الهدف والوعي بأهميته.
- 7 اختيار استراتيجية ملائمة للتنفيذ.
- 7 الوعي والمتابعة لخطوات العمل.
- 7 تحديد الصعوبات والمشكلات المتوقعة.
- 7 تحديد أساليب مواجهة الصعوبات.
- 7 التنبؤ بالنتائج المرغوب بها.

٢ - المراقبة والتحكم: Monitoring & Controlling وتشمل ما يلي:

- 7 المحافظة على الهدف في الذاكرة.
- 7 المحافظة على تسلسل العمليات أو الخطوات.
- 7 وضع توقيت زمني لتحقيق الأهداف.
- 7 الوعي ببداية كل خطوة ونهايتها قبل الانتقال إلى الخطوة التالية.
- 7 اكتشاف العقبات والأخطاء.
- 7 معرفة كيفية معالجة الأخطاء وتجاوز العقبات.

٣ - التقييم: Assessment ويشتمل على ما يلي:

- 7 تقييم مدى تحقق الهدف.
- 7 الحكم على دقة النتائج وكفايتها.
- 7 تقييم الخطة المستخدمة.

• استراتيجيتنا ما وراء المعرفة المستخدمتان في البحث:

• استراتيجية التساؤل الذاتي Self- Questioning Strategy:

أشارت نادية أبو سكينه (٢٠٠٤، ص ١٨٤) إلى أن التساؤل الذاتي يعني: "مجموعة التساؤلات التي يصوغها المتعلم حول عملية التعلم كالتساؤلات حول: ما الذي أعرفه؟ ما الذي يعرفه؟ وما الذي لا يعرفه؟ كيف ينظم الاستمرار في تعلمه؟".

ويرى كل من روبرت مارزانو وآخرون (١٩٩٨، ص ٩٦) وتورت بامرنج (Torut Babrung, 1994, p.45) أنه يمكن تقسيم الأسئلة التي يسألها القارئ لنفسه إلى ثلاث مراحل رئيسية، وذلك طبقاً لموقع السؤال من توقيت استخدام عملية التعلم ذاتها (قبل - أثناء - بعد) القراءة، وذلك على النحو التالي:

١ - مرحلة ما قبل القراءة:

حيث يبدأ المعلم بعرض موضوع الدرس على الطلاب، ثم يعرفهم على استخدام أساليب التساؤل الذاتي (أي الأسئلة التي يمكن للطلاب أن يسألها لنفسه) وذلك بهدف تنشيط عمليات ما وراء المعرفة. ومن هذه الأسئلة:

- 7 ماذا أفعل؟ بهدف خلق نقطة للتركيز.

- 7 لماذا أفعل هذا؟ بغرض خلق هدف.
- 7 لماذا يعد هذا مهما؟ بغرض خلق سبب للقيام به.
- 7 كيف يرتبط بما أعرفه؟ بغرض التعرف على المجال المناسب أو العلاقة بين المعرفة الجديدة والمعرفة السابقة.

والغرض من هذه الأسئلة التي يوجهها المتعلم لنفسه هو التعرف على ما لديه من معرفة سابقة حول موضوع الدرس وإثارة اهتمامه، حيث إن هذه المعرفة المسبقة أو التصورات القبلية تقاوم الاختفاء إذا ما استخدمت معها استراتيجيات التدريس التقليدية، والتعرف على هذه التصورات القبلية يساعد المعلم في تحديد تشكيل خبرات التعلم ومساعدة المتعلمين على الوصول إلى المفهوم المقبول علمياً، فهذه الأسئلة تخلق توجهاً عقلياً معيناً لدى الطلاب وتخلق لديهم دليلاً يوجههم في التعلم وفي معالجة المعلومات.

ويتم التعرف على ما لدى المتعلمين من مفاهيم قبلية عن طريق خرائط المفاهيم، أو الرسوم البيانية، أو المناقشة واستخدام الأسئلة المفتوحة، أو الصور، أو لوحات وجداول لما لديه من معلومات عن موضوع الدرس، أو كتابة فقرة يلخص فيها ما يعرفه عن الموضوع، أو يشرح ما يعرفه لتلميذ آخر، أو يحدد كيف أن هذا الموضوع يشبه موضوعات أخرى سبق له دراستها من قبل.

٢- مرحلة أثناء القراءة:

- هنا يمرن المعلم المتعلمين على أساليب التساؤل الذاتي لتنشيط عمليات ما وراء المعرفة ومن هذه الأسئلة:
- 7 ما الأسئلة التي أواجهها في هذا الموقف؟ بغرض اكتشاف الجوانب غير المعلومة.
 - 7 هل أحتاج إلى خطة معينة لفهم هذا أو تعلمه؟ بغرض تصميم طريقة للتعلم.
 - 7 هل الخطة التي وضعتها مناسبة لبلوغ الهدف؟
 - 7 هل ما قمت به حتى الآن ينسجم مع الخطة، ويشير إلى اتجاه بلوغ الهدف؟

والإجابة عن هذه الأسئلة تساعد المتعلم على تحديد الأهداف، والتعرف على الأفكار الرئيسة التي يتضمنها الموضوع، وتنظيم المعلومات وتذكرها وتوليد أفكار جديدة مما يجعله يفكر في الخطوات التي تساعد في حل المشكلة من جوانبها المختلفة مما يجعلها أسهل في الحل، ثم التخطيط وذلك عن طريق التعرف على الخطوات التي سيقوم بها، وتحديد الزمن المطلوب والمواد والمصادر اللازمة لتنفيذه، ثم تنفيذ النشاط والوصول إلى النتائج وتقويم مدى مناسبة الإجابات.

٣- مرحلة ما بعد القراءة:

حيث يمرن المعلم المتعلمين في هذه المرحلة على أساليب التساؤل الذاتي لتنشيط عمليات ما وراء المعرفة، ومن هذه الأسئلة:

- 7 كيف استخدم هذه المعلومات في جوانب حياتي الأخرى؟ بغرض الاهتمام بالتطبيق في مواقف أخرى لربط المعلومات الجديدة بخبرات بعيدة المدى.
- 7 ما مدى كفايتي في هذه العلمية؟ بغرض تقييم التقدم.
- 7 هل أحتاج إلى بذل جهد جديد؟ بغرض متابعة ما إذا كان هناك حاجة إلى إجراء آخر.
- 7 هل أستطيع حل المشكلة بطريقة أخرى؟
- 7 هل هذا ما أريد الوصول إليه بالضبط؟
- 7 كيف يمكن التحقق من صحة الحل؟

والإجابة عن هذه الأسئلة تساعد المتعلم على تناول المعلومات التي توصل إليها وتحليلها ثم تكاملها وتقييمها وكيفية الاستفادة منها. ويتم ذلك عن طريق "مقارنة المعلومات الجديدة بالقديمة ودمجها، أو مقارنة معلومات المتعلم بمعلومات زملائه، وإعادة تنظيم خرائط المفاهيم أو الأشكال التخطيطية، والأفكار أو الملخصات التي سبق أن كتبها في بداية الدرس فهي تقوم ببناء المعنى من المعلومات الجديدة والأحدث نتيجة التفاعل بين معرفته السابقة والخبرات التي مر بها وملاحظتها المستمرة وبيان كيفية استخدام المعلومات المتعلمة في مواقف مختلفة، ثم التقويم الختامي". (وائل علي، ٢٠٠٤، ص ٢٤٩)

واستراتيجية التساؤل الذاتي تشمل نوعين من الأسئلة هما:

١- الأسئلة الموجهة:

وهي الأسئلة التي يصوغها المتعلم في ضوء قائمة يزود بها تتضمن أمثلة لرؤوس بعض الأسئلة التي يصلح استخدامها لكل نص قرائي مثل: ماذا يحدث لو ؟ ما الذي يترتب على ؟ ما نقاط القوة ؟ ما نقاط الضعف ؟. (إحسان فهمي، ٢٠٠٣، ص ١٣٧)

أو هي: " الأسئلة التي يصنعها المتعلم في ضوء توجيهات المعلم وإرشاداته ، الذي يمهده بأسس الأسئلة التي يصلح استخدامها". (نادية أبو سكيينة ، ٢٠٠٤، ص ١٧٦)

٢- الأسئلة غير الموجهة:

وهي الأسئلة التي يصوغها المتعلم بنفسه دون الاعتماد على قائمة يزود بها، أو هي: " الأسئلة التي يصنعها المتعلم بنفسه، وتؤدي إلى تركيزه على النقاط الرئيسية لموضوع التعلم، والتركيز على الجوانب الهامة التي تحتاج إلى انتباه مستقل". (نادية أبو سكيينة، ٢٠٠٤، ص ١٧٦)

وقد أظهرت نتائج بعض الدراسات أن استخدام كل من الأسئلة الموجهة وغير الموجهة يحقق الوعي بالتفكير، ويعزز الفهم، ويحتفظ بالمقروء لمدة طويلة مثل دراسة كل من: (وليامسون (Williamson, 1996)

(بدردك 1991, Budridk), (إحسان فهمي, ٢٠٠٣), (نادية أبو سكينه ٢٠٠٤).

• خطوات تنفيذ استراتيجية التساؤل الذاتي في البحث الحالي:

• أولاً- التهيئة من قبل المعلمة:

- 7 تقديم فكرة موجزة عن استراتيجية التساؤل الذاتي في تعليم القراءة وإظهار أهمية وضرورة الانتباه، والتخطيط، ومراقبة التعلم وتقويمه وكيفية توجيه الأسئلة.
- 7 تحديد موضوع الدرس وكتابته على السبورة، ومناقشة الطالبات حوله.
- 7 تدريب الطالبات على استخدام أسئلة ما وراء المعرفة وذلك بقيام المعلمة بطرحها على نفسها في البداية عن طريق التفكير بصوت مرتفع، لتساعد الطالبات على سماع أنواع الأسئلة في كل مرحلة من مراحل تعلمهن، ثم تطلب المعلمة منهن القيام بعمل مشابه لما قامت به في البداية، وذلك بعد توزيع بطاقات تساؤلات ما وراء المعرفة في المراحل الثلاث وهي: مرحلة ما قبل القراءة، ومرحلة أثناء القراءة، ومرحلة ما بعد القراءة.

• مرحلة ما قبل القراءة:

- يتم تنشيط المعرفة السابقة من خلال إثارة بعض التساؤلات بهدف التعرف على ما لديهم من خبرات سابقة حول موضوع الدرس، فتنظر كل طالبة إلى عنوان الدرس وتسال نفسها:
- 7 ماذا أفعل الآن؟ حتى تكون نقطة تركيز في تفكيرها.
 - 7 لماذا أفعل هذا؟ بهدف خلق سبب للقيام بهذا العمل.
 - 7 لماذا يعتبر هذا مهماً؟
 - 7 عن أي شيء سيكون هذا الموضوع؟
 - 7 لماذا أتوقع أن هذه المعلومات قد ترد في المقروء؟
 - 7 هل يرتبط بما أعرفه سابقاً من معلومات؟ بهدف معرفة مدى الترابط بين الجديد من المعلومات وما هو كائن أصلاً في الذاكرة بعيدة المدى.

• ثانياً- العرض:

- 7 قراءة الطالبات للدرس قراءة صامتة مع محاولة التعرف على معاني الكلمات من السياق، ووضع أفكار رئيسية وأخرى فرعية لكل فقرة.
- 7 تنشيط عمليات ما وراء المعرفة بأن تسأل كل طالبة نفسها تساؤلات أثناء القراءة كما يلي:

• مرحلة أثناء القراءة:

- 7 ما الأسئلة التي أواجهها في هذا الموقف؟ بغرض اكتشاف جوانب جديدة في الموضوع.
- 7 هل أحتاج خطة معينة لفهم هذا أو تعلمه؟ بغرض تصميم طريقة التعلم.
- 7 هل الخطة التي وضعتها مناسبة لبلوغ الهدف؟
- 7 إلى أي مدى كانت تنبؤاتي عن الدرس صحيحة؟

- 7 إذا لم تكن التنبؤات صحيحة أو مقارنة على الطالبة أن تسأل نفسها: لماذا كانت توقعاتي غير صحيحة؟ وكيف يمكنني عمل تنبؤات مقارنة؟
- 7 النمذجة مع التوضيح: وذلك بتقديم المعلمة نموذج تطبيقي للطالبات بقراءة الفقرة الأولى من الموضوع، فتنظروا بقراءتها وأنها تريد أن تحيط بجوانبها وأبعادها المختلفة، فتقرأ بصوت مرتفع، وتكرر وتطرح على نفسها الأسئلة.
- 7 الاستجواب الذاتي: وذلك بأن تطلب المعلمة إحدى الطالبات تنفيذ ما فعلته في الفقرة الأولى، وتطلب من الطالبات الأخريات الانتباه لما تفعله زميلتهن والاستماع إليها وهي تتحدث إلى نفسها.
- 7 تقديم التغذية الراجعة: تقدم المعلمة أثناء قيام الطالبات بالاستجابات الذاتي التغذية الراجعة المناسبة.
- 7 تدريب الطالبات على استخدام قائمة الأسئلة الموجهة، والاستفادة مما ورد فيها من رؤوس الأسئلة لتساعدن في تنشيط عمليات ما وراء المعرفة.

• ثالثاً- التقييم:

- 7 تقييم المعلمة للأهداف الإجرائية للدرس، وذلك عن طريق تقييم ما اكتسبته الطالبات من حقائق ومعلومات ومفاهيم.
- 7 تنشيط عمليات ما وراء المعرفة بأن تسأل كل طالبة نفسها تساؤلات ما بعد القراءة كما يلي:

• مرحلة ما بعد القراءة:

- 7 كيف استخدم هذه المعلومات في جوانب حياتي الأخرى؟ بغرض الاهتمام بالتطبيق.
- 7 ما مدى كفايتي في هذه العملية؟ بغرض تقييم التقدم.
- 7 هل أحتاج بذل جهد جديد؟ بغرض متابعة ما إذا كان هناك حاجة لإجراء آخر.
- 7 هل أستطيع أن أحل المشكلة بطريقة أخرى؟
- 7 هل هذا ما أريد الوصول إليه بالضبط؟
- 7 تقوم الطالبات بتدوين الإجابة عن الأسئلة السابقة في كراسة خارجية، ثم قراءتها ومناقشتها مع المعلمة.
- 7 مناقشة الطالبات في أسئلة الكتاب المدرسي.
- 7 تقييم الطالبات باستخدام أسئلة من وضع المعلمة، بحيث يشمل كل سؤال مهارة من مهارات الفهم القرائي المراد تمييزها لدى الطالبات وفق طبيعة الموضوع.

- استراتيجية PQ4R (ألق نظرة تمهيدية- تسأل- اقرأ - تأمل - سمع - راجع): ظهرت استراتيجية PQ4R في عام ١٩٤٠م على يد أستاذ علم النفس بجامعة ولاية أوهايو الأمريكية البروفسور فرانسيس روبنسون حيث يشكل طلبة الجامعة جانباً من برنامج التدريب المتخصص للجيش (ASTP) وهو برنامج مكون من عدة مقررات فنية سريعة ، ترأس روبنسون جانب التعلم

والمهارات الدراسية، وقد كلفت هذه المجموعة بتدريس الأفراد العسكريين لكي يجيدوا القراءة بشكل أفضل ؛ أي يكونوا قادرين على الإتقان السريع للمنهج الطويل. (جي براندس 2008, Jay Brandes) نقلا عن (استشت (Sticht, 2002

وتتميز هذه الاستراتيجية بسهولةها، وإمكانية تطبيقها في معظم الموضوعات الأكاديمية، كما يمكن للمتعلمين استخدامها دون مساعدة من المعلم أو من زملائهم الآخرين. (فايزة عبد السلام، ٢٠٠٧، ص ١٥٦)

وهي تهدف إلى الوصول بالقارئ إلى حد الإتقان والتعلم للإتقان هدف يسعى التعليم إلى تحقيقه ؛ لما له من فوائد كثيرة. (محمد جاد ، ٢٠٠٣ ، ص ٢٨)

وكلمة PQ4R هي حروف يرمز بها إلى كلمات: فالحرف "P" هو اختصار لكلمة Preview التي تعني إلقاء نظرة تمهيدية على النص المقروء، أو قراءة وتقصص معالمه الرئيسية. والحرف "Q" هو اختصار لكلمة Questions التي تعني طرح الأسئلة. أما العنصر "4R" فهو يتألف من أربع كلمات تبدأ كل منها بالحرف "R" وهي كما يلي:

7 Read ؛ أي اقرأ.

7 Reflect ؛ أي تأمل وفكر ملياً.

7 Recite ؛ أي سمع.

7 Review ؛ أي راجع.

وترتكز هذه الاستراتيجية على ست خطوات رئيسة تعبر عنها حروف PQ4R وهي كما ذكرها كل من مايفيلد (Mayfield, 1983) و هيلين كولفن و راندل (Helen Colvin & Randell A. Pelo, 1983) و روبرت سلافن (Robert Slavin, 1994) و بوزنان (Poznan, 2001) و داريل (Daryl, 2001) و فيرجسون (Ferguson, 2005) كما يلي:

7 تصفح (ال نظرة تمهيدية) (P Preview ، وتعني قراءة الموضوع قراءة تمهيدية بالنظر إلى العناوين الأساسية والأفكار، والتنبؤ بما سيتناوله الموضوع.

7 تسأل (Q Question ، ويقصد به توقع الأسئلة التي يمكن الإجابة عنها من خلال المادة المكتوبة.

7 والعنصر (4R) يتألف من أربع كلمات تبدأ كل منها بـ (R) على النحو التالي:

7 اقرأ (R Read ، وفيها تتم قراءة الموضوع في هيئته الكاملة ، وليس بصورة جزئية، ويتم تدوين الملاحظات في الهامش، أو وضع خطوط تحت المعلومات المهمة التي تعتبر إجابات للأسئلة التي تم توقعها في الخطوة السابقة.

7 تأمل (R Reflect ، وفي هذه المرحلة يتم الربط بين المعلومات والأفكار الجديدة في النص وبين ما يعرفه المتعلم، وهو ما يستلزم تأمل

الطريقة التي تؤدي إلى عمل الروابط عقلياً بين المعلومات الجديدة وما هو معروف من قبل.

- 7 سمع (R) ، Recite ، ويشمل تلخيص النقاط الأساسية والنقاط المدعمة لها في النص تلخيصاً كاملاً ، مع الإجابة عن الأسئلة التي تم طرحها دون النظر إلى الكتاب ، واسترجاع قوائم الأفكار والحقائق المهمة المنظمة في المتن، إما بصوت عالٍ أو على نحو صامت.
- 7 راجع (R) Review ، وتتضمن هذه الخطوة مراجعة المادة بإعادة قراءتها - حين يكون ذلك ضرورياً - مع الإجابة مرة ثانية عن الأسئلة التي طرحت، والتأكد من أن هدف مؤلف النص قد استوعب.

• خطوات تنفيذ استراتيجية (PQ4R) في البحث الحالي:

• أولاً- التهيئة من قبل المعلمة:

- 7 تقديم فكرة موجزة عن استراتيجية PQ4R في تعليم القراءة ، وإظهار أهمية وضرورة التركيز، والانتباه ، والتخطيط ، ومراقبة التعلم وتقويمه.
- 7 تحديد موضوع الدرس وكتابته على السبورة، ومناقشة الطالبات حوله.
- 7 تنشيط المعرفة السابقة لدى الطالبات عن موضوع الدرس ، باستدعاء أي فكرة أو معلومة مرتبطة به.

• ثانياً- تنفيذ الدرس:

- 7 تطلب المعلمة من الطالبات إلقاء نظرة تمهيدية على الدرس، وهي الخطوة الأولى التي يُرمز لها بالحرف (P) أي Preview ، ويتطلب ذلك ما يلي:
- أن تُكوّن الطالبة خريطة معرفية للدرس بقراءة معالمه الأساسية وإعطاء تصور عام له.
- أن تربط الطالبة بين الخبرات السابقة لديها وبين موضوع الدرس.
- أن تنظر الطالبة إلى العناوين الأساسية في الموضوع، وتنتبها بما سيتناوله الدرس الجديد من أفكار.
- 7 تقوم المعلمة بتدريب الطالبات على طرح التساؤلات وهي الخطوة الثانية التي يُرمز لها بالحرف (Q) أي Question ويمكن أن تطرح التساؤلات عن طريق:
- توقع الأسئلة التي يمكن الإجابة عنها من خلال الدرس.
- طرح الأسئلة في ضوء النظرة التمهيدية السابقة.
- صياغة الأسئلة حول النقاط المهمة في الدرس؛ حتى تتضح تفاصيله وجزئياته.

تتكون الخطوة الثالثة من مجموعة خطوات، تبدأ كلٌّ منها بحرف (R) وهي:

- 7 Read ، اقرئي: تطلب المعلمة من الطالبات قراءة الموضوع قراءة تمهيدية في هيئته الكاملة والقيام بما يلي:

- النظر في العناوين والأفكار الأساسية بدقة وتأن.
- عمل ملخص شامل للدرس وعرضه على باقي الزميلات.
- وضع خطوط تحت المعلومات المهمة التي تعتبر إجابات عن الأسئلة التي تم توقعها سابقاً، مع تدوين الملاحظات باستمرار.
- 7 Reflect ، تأملي: في هذه الخطوة تطلب المعلمة من الطالبات القيام بما يلي:
- الربط بين المعلومات والأفكار الجديدة التي يعرضها الدرس، وبين ما يعرفه من قبل حول هذا الموضوع من خبراتهن السابقة.
- تكوين صور بصرية للمعلومات والأفكار الواردة في الدرس أثناء القراءة.
- مراجعة ما تم تدوينه من ملاحظات ، مع إعمال الذهن والتفكير فيه بطريقة تأملية عميقة.
- 7 Recite ، سمعي: وفي هذه الخطوة تطلب المعلمة من الطالبات أن يقمن بما يلي:
- تلخيص النقاط الأساسية والتفاصيل المدعمة لها في الموضوع بشكل مناسب، ويشمل موضوع الدرس.
- تسميع الأفكار بصوت عالٍ، أو على نحو صامت ؛ حتى يتم الربط عقلياً بين الأفكار الرئيسة والتفاصيل.
- تسجيل الأفكار إما شفاهة، أو بطريقة مكتوبة ؛ ليساعد ذلك في تخزين المعلومات في الذاكرة طويلة المدى.
- الإجابة عن الأسئلة التي تم طرحها مسبقاً بصوت عالٍ ، ودون النظر إلى الكتاب.
- الاستعانة بالكتابات أو التدوينات المختصرة التي تم عملها من قبل عند الإجابة عن هذه الأسئلة أو استرجاع الأفكار والمعلومات.
- استرجاع هذه المعلومات والأفكار بأسلوبهن الخاص؛ للتأكد من تمكنهن من فهمها واستيعابها.
- 7 Review ، راجعي : وفي هذه الخطوة تطلب المعلمة من الطالبات ما يلي :
- مراجعة ما تم تدوينه وتسجيله من ملاحظات؛ للتأكد من مطابقته لما ورد في الدرس.
- التأكد من الإجابة عن جميع الأسئلة التي تم توقعها وطرحها سابقاً.
- التأكد من استيعاب الهدف من الدرس.
- القيام بمراجعة شاملة على جميع النقاط الرئيسة والتفاصيل الفرعية لإدراك العلاقة بينها.
- قراءة الدرس والإجابة عن الأسئلة السابقة مرة أخرى وذلك بالاعتماد على الذاكرة.
- إلقاء نظرة سريعة على التدوينات والملاحظات المسجلة كمؤشرات بهدف الإبقاء عليها في الذاكرة.

- سرد هذه الملاحظات بطريقة جيدة مع التحقق من صحتها بالرجوع إلى الدرس عند الحاجة لذلك.

• ثالثاً : استخدام مهارات ما وراء المعرفة:

أثناء قراءة الموضوع ، تطلب المعلمة من الطالبات توجيه بعض الأسئلة التي تدل على ضبط ومراقبة وتقويم الفهم أثناء القراءة ، وبمعنى آخر ممارسة مهارات "ما وراء المعرفة" وتقدم نموذجاً لذلك أمام الطالبات بتوجيه مثل هذه الأسئلة ، والتي تبين طريقة تنظيم التفكير لديهن - التفكير بصوت مسموع - مثل :

- ما الذي أعرفه عن الموضوع؟
- ما أهدافي من قراءة الدرس حتى أعمل على تحقيقها؟
- كم من الوقت يلزمي لمعرفة ما أحتاج إليه؟
- هل أحتاج إلى بذل جهد جديد لتحقيق ما أريد؟
- ما الطرق والأساليب التي أحتاج إليها لمعرفة ما أريد تعلمه؟
- هل باستطاعتي فهم ما أسمع وأقرأه في الدرس؟
- كيف سأعرف أنني حققت المستوى المطلوب؟
- ما الطرق التي يمكنني أن أكتشف بها أخطائي عند وقوعي فيها وكيف يمكن أن أتخلص منها؟
- كيف يمكنني التأكد من كفاءتي في تحقيق أهداف الدرس؟
- ما الذي يجب أن أفعله في المرة القادمة؟

تطلب المعلمة من الطالبات تدوين الإجابة عن هذه الأسئلة، وتناقشن فيها، ثم تقدم لهن نموذجاً صحيحاً للإجابة بصوت مسموع حتى تستطيع الطالبات الإجابة عنها بمفردهن بعد ذلك.

وترجع فعالية هذه الأسئلة إلى أنها تخلق بناءً انفعالياً ودافعياً ومعرفياً فحين تبدأ الطالبة في استخدام تلك الأسئلة تصبح أكثر شعوراً بالمسؤولية عن تعلمها، وقيامها بدور أكثر إيجابية، وتساعد أيضاً في متابعة تعلمها ومراقبة عمليات تفكيرها، كما تساعد الأسئلة على ربط ما تتعلمه بخبراتها السابقة ومواقف حياتها اليومية. (سعدية عبد الفتاح، ٢٠٠٦، ص ٩٠)

• رابعاً : التقويم:

- 7 تقويم المعلمة لأهداف الدرس الإجرائية، وذلك بتقويم ما اكتسبته الطالبات من حقائق ومعلومات ومفاهيم.
- 7 مناقشة الطالبات في أسئلة الكتاب.
- 7 تقويم الطالبات باستخدام أسئلة من وضع المعلمة، بحيث يشمل كل سؤال مهارة من مهارات الفهم القرائي المراد تتميتها لدى الطالبات وفق طبيعة الموضوع.

• الدراسات السابقة:

• أولاً : دراسات في مجال استراتيجية التساؤل الذاتي:

دراسة بدردك (1991) Budridk : هدفت إلى بحث فعالية تدريب تلاميذ الصف التاسع على استراتيجية التساؤل الذاتي النقدي، والتساؤل الذاتي الموجه في اكتسابهم للمعرفة من خلال نصوص في مادة العلوم، وتكونت عينة البحث من (١٧٥) تلميذاً بالصف التاسع تم تقسيمهم عشوائياً إلى ثلاث مجموعات، مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة، درّست المجموعة التجريبية الأولى باستخدام التساؤل الذاتي النقدي، ودرّست المجموعة التجريبية الثانية باستخدام التساؤل الذاتي الموجه، أما المجموعة الثالثة فتم تدريسها الطريقة المعتادة. وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تفوق المجموعتين التجريبتين على تلاميذ المجموعة الضابطة، وأن تلاميذ المجموعة التجريبية الثانية التي درّس لها باستخدام التساؤل الذاتي الموجه قد تفوقت على تلاميذ المجموعة التجريبية الأولى التي درّس لها باستخدام التساؤل الذاتي النقدي.

دراسة كنج وآخرون (1992) King And Other : هدفت إلى مقارنة فعالية كل من استراتيجيات: التساؤل الذاتي، والتلخيص، وكتابة الملاحظات للتعلم من خلال المحاضرة، وتكونت عينة الدراسة من (٥٦) طالباً، تم اختيارهم عشوائياً من المرحلة الثانوية. حيث تكونت كل مجموعة من (١٩) طالباً تقريباً، درّست المجموعة الأولى باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي ودرّست المجموعة الثانية باستخدام استراتيجية التلخيص، ودرّست المجموعة الثالثة باستخدام استراتيجية كتابة الملاحظات. وتوصلت الدراسة إلى أن استراتيجية التساؤل الذاتي كانت أفضل الاستراتيجيات في التعلم من خلال المحاضرة، تلتها استراتيجية التلخيص، ثم كتابة الملاحظات.

دراسة وليام سون (1996) Williamson : هدفت إلى تحديد فعالية أسئلة المعلم التي تشخص فهم التلاميذ للنصوص، والتساؤل النشط الذي يشترك فيه التلاميذ من خلال عمليات صنع المعنى لدى تلاميذ الصف الثامن، وقد تكونت عينة الدراسة من (٦٠) تلميذاً، قُسموا عشوائياً إلى ثلاث مجموعات في كل مجموعة (٢٠) تلميذاً، درّست المجموعة التجريبية الأولى باستخدام أسئلة المعلم فقط، ودرّست المجموعة التجريبية الثانية من خلال التساؤل الذاتي للتلاميذ، ودرّست المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة في التدريس، وقد توصلت الدراسة إلى تفوق المجموعة التجريبية الثانية التي استخدمت التساؤل الذاتي.

دراسة إحسان فهمي (٢٠٠٣) : هدفت إلى تدريب بعض طالبات الصف الأول الثانوي على استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة من خلال دراستهن للوحدة الثانية والثالثة من كتاب القراءة المقرر، كما هدفت إلى دراسة فعالية هذه الاستراتيجية في تنمية بعض مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف

الأول الثانوي، وتكونت عينة الدراسة من فصلين من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرسة العباسية للبنات، أحد الفصلين يمثل المجموعة التجريبية وعددها (٤٠) طالبة، والآخر يمثل المجموعة الضابطة وعددها (٤٢) طالبة، وقد أعدت الباحثة استبانة لتحديد مهارات القراءة الناقدة المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي، واختباراً للقراءة الناقدة، وقائمة للأسئلة الموجهة، وب تطبيق أدوات الدراسة على عينتها توصلت إلى: فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة وذلك من خلال إيجابية الطالبات في تحمل مسؤولية التعلم مما أدى إلى تعلم ذي معنى قائم على الفهم، كما أكدت الدراسة فعالية ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي) في تنمية مهارات القراءة الناقدة.

دراسة سعاد عبد الفتاح (٢٠٠٦): هدفت إلى تعرف فاعلية استراتيجية التساؤل الذاتي الموجه في تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة والاتجاه نحو مادة علم النفس لدى طلاب المرحلة الثانوية، ولتحقيق هدف الدراسة أعدت الباحثة دليل المعلم واختبار الفهم القرائي بهدف قياس مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثالث الثانوي في النصوص الفلسفية المختارة وهي: مهارة تحديد الفكرة الرئيسية، مهارة تفسير النص، مهارة اكتشاف المعنى الضمني، مهارة التمييز بين الرأي والحقيقة، مهارة اكتشاف الحجج والأدلة، مهارة التقويم، كما أعدت الباحثة اختباراً تحصيلياً لقياس المستويات الستة من تصنيف بلوم وهي: التذكر - الفهم - التطبيق - التحليل - التركيب - التقويم، وب تطبيق أدوات الدراسة على عينتها المكونة من (١٦٠) طالبة من طالبات المدارس الثانوية الحكومية في محافظة بورسعيد (٨٠) طالبة من مدرسة ٦ أكتوبر تمثل المجموعة التجريبية، و (٨٠) طالبة من مدرسة علم الدين تمثل المجموعة الضابطة، توصلت إلى فعالية استراتيجية التساؤل الذاتي في تنمية مهارات ما وراء المعرفة، وفي تنمية الاتجاه نحو مادة علم النفس، وتفاعل طالبات المرحلة الثانوية بشكل جيد أثناء استخدام قوائم الأسئلة.

دراسة سعيد إسماعيل (٢٠٠٧): وقد هدفت إلى تحديد مدى فعالية استراتيجيتين من الاستراتيجيات فوق المعرفية هما: (استراتيجية الأسئلة الذاتية الموجهة - واستراتيجية الخريطة الدلالية) معاً في تنمية التحصيل (الفهم القرائي) ومهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو النصوص الأدبية لدى طلاب الصف الأول الثانوي، ولتحقيق هدف الدراسة قام الباحث بإعداد قائمة مهارات التفكير الناقد في الأدب والنصوص، وقائمة الأسئلة التوجيهية واختبار الفهم القرائي، واختبار التفكير الناقد، ومقياس اتجاه طلاب الصف الأول الثانوي نحو الأدب والنصوص، ودليل للمعلم، ومرشد للطالب يوضح كيفية دراسة الأدب والنصوص باستخدام هاتين الاستراتيجيتين، وب تطبيق أدوات الدراسة قليلاً وبعدياً على عينتها المكونة من (١٣٢) طالباً وطالبة من

طلاب الصف الأول الثانوي ، توصلت الدراسة إلى: فعالية الاستراتيجيتين فوق المعرفية المستخدمتين في تنمية التحصيل (الفهم القرائي) بمستوياته الستة المحددة، وتنمية مهارات التفكير الناقد والاتجاه نحو الأدب والنصوص.

• ثانياً : دراسات في مجال استراتيجية PQ4R:

دراسة هيلين كولفين و راندل (Helen Colvin and Randell A. (Pelo,1983): هدفت إلى تعرف أثر استراتيجية ما وراء المعرفة (PQ4R) في تنمية الفهم والتحصيل في الدراسات الاجتماعية، ولتحقيق هدف الدراسة أعد الباحثان اختباراً تحصيلياً، واختبار الفهم القرائي تم تطبيقه على عينة الدراسة المكونة من (٣٠) تلميذاً من تلاميذ الصف السادس الابتدائي، قُسمت إلى مجموعتين، اشتملت المجموعة الأولى على (١٥) تلميذاً درسوا وفقاً لاستراتيجية PQ4R ، وهي المجموعة التجريبية، واشتملت الأخرى على (١٥) تلميذاً درسوا وفقاً للطريقة المعتادة، وهي المجموعة الضابطة. وبتطبيق أدوات الدراسة على عينيتها توصلت إلى أن استراتيجية PQ4R تسهم كثيراً في تنمية مهارات الفهم القرائي، ورفع مستوى التحصيل الدراسي في الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف السادس.

دراسة فائزة عوض ومحمد سعيد (٢٠٠٣): هدفت إلى تعرف مدى فعالية اثنتين من إستراتيجيات ما وراء المعرفة معاً - كنموذج تدريسي متكامل - وهما PQ4R ، و K.W.L ، في تنمية الفهم القرائي وإنتاج الأسئلة والوعي بما وراء المعرفة في النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية ، وذلك في محاولة لتذليل صعوبات تدريس النص الأدبي ، والقضاء على مشكلات تدريسه ، ولتحقيق هدف الدراسة أعد الباحثان اختبار أنماط الفهم القرائي للنصوص الأدبية لطالبات الصف الأول الثانوي ، واختبار إنتاج الأسئلة واستبانة الوعي بما وراء المعرفة في فهم النصوص الأدبية لطالبات الصف الأول الثانوي. وتكونت عينة الدراسة من طالبات الصف الأول الثانوي بمدرستين من مدارس محافظة القاهرة ، تمثل الأولى المجموعة التجريبية وبلغ عددها (٢٣) طالبة، وتمثل الثانية المجموعة الضابطة، وبلغ عددها (٢٣) طالبة أيضاً. وبعد تطبيق أدوات الدراسة على عينيتها اتضح للباحثين تفوق الطالبات اللاتي درسن النصوص الأدبية باستراتيجيات ما وراء المعرفة، كما اتضح لهما تفوق المجموعة التجريبية في إنتاج الأسئلة والوعي بما وراء المعرفة.

دراسة فائزة عبد السلام (٢٠٠٧): هدفت إلى تعرف فعالية استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي والميول القرائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري، وقد استخدمت الباحثة استراتيجية PQ4R (والتلخيص) ، ولتحقيق أهداف الدراسة أعدت الباحثة قائمة مهارات الفهم القرائي واختبار الفهم القرائي ومقياس الميول القرائية وكتاب الطالبة ودليل

المعلمة ، وبتطبيق أدوات الدراسة على عينتها المكونة من (١٥٠) طالبة، تم تقسيمها إلى ثلاث مجموعات، المجموعة التجريبية الأولى ودرّست باستخدام استراتيجية (PQ4R)، والمجموعة التجريبية الثانية ودرّست باستخدام استراتيجية (التلخيص)، والمجموعة الضابطة ودرّست بالطريقة المعتادة توصلت الباحثة إلى فعالية استراتيجيتي (PQ4R) و (التلخيص) في تنمية الفهم القرائي والميول القرائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهرى.

• تعقيب على الدراسات السابقة:

والممتنع للدراسات السابقة في مجال استراتيجيات ما وراء المعرفة وتحديدًا في استراتيجيتي (التساؤل الذاتي) و (PQ4R) يجد أنها استخدمت المنهج شبه التجريبي؛ مما أفاد البحث الحالي في خطوات إجرائها، ويتفق البحث الحالي مع بحوث ودراسات هذا المحور في بيان فعالية استراتيجيتي (التساؤل الذاتي) و (PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي، في حين يختلف البحث الحالي عن دراسات هذا المحور في محاولة الجمع بين استراتيجيتي (التساؤل الذاتي) و (PQ4R) في دراسة واحدة، وتعرف فعاليتها في تنمية مهارات الفهم القرائي من خلال مادة القراءة (المطالعة) لدى طالبات الصف الأول الثانوي.

• إجراءات البحث:

• أولاً: الإعداد لتجربة البحث، ويتضمن المراحل التالية:

١- تحديد مهارات الفهم القرائي:

- 7 الهدف من إعداد قائمة مهارات الفهم القرائي: وهو تحديد مهارات الفهم القرائي المناسبة لطالبات الصف الأول الثانوي؛ بحيث تكون تلك المهارات نقطة البدء في بناء الاستراتيجية التي سيستخدمها البحث لتنمية تلك المهارات لدى طالبات الصف الأول الثانوي.
- 7 وصف القائمة: تم إعداد القائمة في صورتها المبدئية مشتملة على خمسة مستويات لمهارات الفهم القرائي هي (المباشر - الاستنتاجي - الناقد - التذوقي - الإبداعي)، ويندرج تحت كل مستوى مجموعة من المهارات التي تعبر عن هذا المستوى.
- 7 التأكد من صدق القائمة: تم عرض قائمة مهارات الفهم القرائي على عددٍ من المحكمين في اللغة العربية لإبداء رأيهم فيها من حيث مناسبتها لطالبات الصف الأول الثانوي، ومدى جودة صياغتها، ومدى ملائمة المهارات للمستويات التي تدرج تحتها، وشموليتها، وإضافة أو حذف أو تعديل ما يروونه مناسباً من المهارات.

٢- إعداد استراتيجيتي (التساؤل الذاتي و PQ4R):

تم إعداد استراتيجيتي التساؤل الذاتي و PQ4R وفقاً لما تضمنه الإطار النظري للبحث من أدبيات ودراسات، ووفقاً لمهارات الفهم القرائي التي

توصل إليها البحث الحالي، وقد سار إعداد الاستراتيجيتين وفق الخطوات التالية:

- 7 تحديد الهدف من إعداد الاستراتيجيتين.
- 7 مسوغات اختيار الاستراتيجيتين.
- 7 صياغة الأهداف التعليمية.
- 7 إعداد خطتين تدريسيّتين للقراءة وفق استراتيجيتي التساؤل الذاتي و PQ4R كل خطة تدريسية على حدة.
- 7 تحديد الأنشطة التعليمية.
- 7 تحديد الوسائل التعليمية المناسبة.
- 7 تحديد أساليب التقويم الملائمة التي ترمي إلى قياس مدى نمو مهارات الفهم القرائي لدى الطالبات، وبالتالي الحكم على مدى تحقيق أهداف الاستراتيجية المستخدمة.

٣- إعداد قائمة الأسئلة الموجهة:

- 7 تحديد الهدف من إعداد القائمة: وهو مساعدة الطالبات في صياغة أسئلة من شأنها تنشيط عمليات ما وراء المعرفة، وتنمية مهارات الفهم القرائي.
- 7 وصف القائمة، بعد تحديد رؤوس الأسئلة الموجهة، تم تصنيفها في قائمة مبدئية مندرجة ضمن مستويات الفهم القرائي الخمسة وهي : مستوى الفهم المباشر، ومستوى الفهم الاستنتاجي ، ومستوى الفهم الناقد ومستوى الفهم التذوقي ، ومستوى الفهم الإبداعي؛ حيث تتناول صيغة كل سؤال من أسئلة القائمة مهارة من مهارات الفهم القرائي التي ينبغي تتميتها لدى طالبات الصف الأول الثانوي.
- 7 التأكد من صدق القائمة وذلك بعرضها على عددٍ من المحكمين لإبداء رأيهم فيها.

٤- إعداد دليل المتعلمة:

- 7 تحديد الهدف من الدليل: استهدف هذا الدليل توضيح الإجراءات والخطوات التي تتبعها الطالبة في دراسة موضوعات القراءة باستخدام استراتيجيتي ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي) و (PQ4R)، بغرض تنمية القدرة على التفكير في التفكير، وتحمل مسؤولية التعلم، وتنمية مهارات الفهم القرائي لديها.
- 7 معالجة محتوى دليل المتعلمة:

أ- الجانب النظري للدليل، ويشمل:

- 7 مقدمة الدليل.
- 7 مهارات الفهم القرائي المراد تتميتها لدى طالبات الصف الأول الثانوي.
- 7 التعريف باستراتيجيتي ما وراء المعرفة التساؤل الذاتي أو PQ4R.

ب- الجانب التطبيقي للدليل، ويشمل:

دراسة موضوعات القراءة المقررة في مادة (المطالعة) باستخدام استراتيجيتي ما وراء المعرفة التساؤل الذاتي أو PQ4R وفق الخطوات الآتية:

- 7 عنوان الدرس.
- 7 أهداف الدرس الإجرائية.
- 7 الأنشطة المتعلقة بتنمية مهارات الفهم القرائي.
- 7 محتوى الدرس.
- 7 استخدام استراتيجيتي ما وراء المعرفة التساؤل الذاتي أو PQ4R في معالجة الدرس.
- 7 المناقشة والتقييم.
- 7 التأكد من صدق الدليل وذلك بعرضه على مجموعة المحكمين للتعرف على آرائهم فيه.

هـ- إعداد دليل المعلمة:

- 7 تحديد الهدف من الدليل: استهدف هذا الدليل توضيح الإجراءات والخطوات التي تتبعها المعلمة في تدريب الطالبات على كيفية استخدام استراتيجيتي ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي) و (PQ4R)، بغرض تنمية القدرة على التفكير في التفكير، وتنمية مهارات معالجة المعلومات بصورة سليمة؛ ليصبح التعلم ذا معنى، وتتمو لدى الطالبات مهارات الفهم القرائي المختلفة، كما يصبحن قادرات على تحمل مسؤولية التعلم والتقييم الذاتي والتحكم في التعلم.
- 7 معالجة محتوى دليل المعلمة:

أ- الجانب النظري للدليل، ويشمل:

- 7 مقدمة الدليل.
- 7 أهمية الدليل وأهدافه.
- 7 فلسفة الدليل.
- 7 أدوار مهمة للمعلمة ينبغي عليها القيام بها، وتشمل:
 - دورها في تنمية مهارات الفهم القرائي.
 - دورها في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الطالبات، وتحسين استخدام استراتيجياتها.
- 7 متطلبات تطبيق الاستراتيجية.
- 7 توجيهات عامة.

ب- الجانب التطبيقي للدليل، ويشمل:

- 7 تحضير دروس المجموعة التجريبية الأولى وفق استراتيجية التساؤل الذاتي.
- 7 تحضير دروس المجموعة التجريبية الثانية وفق استراتيجية PQ4R .

7 التأكد من صدق الدليل وذلك بعرضه على مجموعة المحكمين، للتعرف على آرائهم فيه.

٦- إعداد اختبار الفهم القرائي:

7 تحديد الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس مدى تمكن طالبات الصف الأول الثانوي من مهارات الفهم القرائي، والتعرف على فعالية الاستراتيجيتين في تنمية تلك المهارات.

7 تحديد محتوى الاختبار: تنوعت مفرداته؛ حيث اشتمل على مقتطفات من نصوص قرائية خارجية، وأخرى من كتاب المطالعة المقرر على طالبات الصف الأول الثانوي بالفصل الدراسي الأول.

7 تحديد نوع الاختبار: تم تحديد اختبار الفهم القرائي في صورة موضوعية من نوع الاختيار من متعدد، بالإضافة إلى أسئلة المقال القصير، كما تطلب ذلك طبيعة بعض مهارات الفهم القرائي، وقد بلغ عدد الأسئلة (٤٤) سؤالاً، تمثل الأهداف التعليمية المراد تحقيقها في ضوء مهارات الفهم القرائي التي أعدت سابقاً؛ أي بواقع سؤال واحد لكل مهارة، علماً بأن عدد المهارات في القائمة (٣٨) مهارة، والأسئلة الستة المضافة في الاختبار هي للمهارات ذات الشقين وهي:

- استنتاج علاقات السبب والنتيجة.
- استنتاج الأفكار التي اشتمل عليها الموضوع من غيرها.
- التمييز بين الحقيقة والرأي.
- التمييز بين الفروض والمسلمات.
- اكتشاف الزيف والصدق.
- اكتشاف التقرير والإنشاء.

7 بناء الاختبار: وقد روعي في صياغة مفردات الاختبار تقديم النص القرائي ثم الأسئلة، وكتابة مقدمة لكل سؤال بحيث تتضمن قضية ما "مشكلة" يطلب من الطالبات الإجابة عنها، وكتابة الأسئلة في عبارات قصيرة، مع مراعاة أن يشتمل السؤال على جانب واحد "مهارة" يطلب من الطالبة الإجابة عنها، وتوخي أن تسير الخيارات في البدائل على نظام عشوائي.

7 كتابة تعليمات الاختبار: وقد روعي في كتابة تعليمات الاختبار توضيح الهدف منه؛ لبعث الطمأنينة في نفوس الطالبات بخصوص الإجابات، وكتابة تعليمات الاختبار بلغة واضحة، وفي عبارات قصيرة توضح الخطوات المطلوب من الطالبات اتباعها.

7 إعداد مفتاح لتصحيح الاختبار.

7 ضبط الاختبار: ولضبط الاختبار تم تجريبه على مجموعة من طالبات الصف الأول الثانوي (غير عينة البحث) بهدف تحديد الزمن المناسب لأداء الاختبار، والشروط السيكمترية له، وحساب صدقه وثباته، والتأكد من وضوح تعليماته ومفرداته.

٧- اختيار مجموعات البحث:

بعد تحديد عدد صفوف الصف الأول الثانوي، تم اختيار ثلاث مجموعات وتوزيعهن بطريقة عشوائية بسيطة بالتنسيق مع المعلمات لتمثيل مجموعات البحث: المجموعة الأولى التي تدرس باستخدام استراتيجية التساؤل الذاتي (٣١) طالبة، والمجموعة الثانية التي تدرس باستخدام استراتيجية PQ4R (٣٠) طالبة، والمجموعة الثالثة التي تدرس وفق الطريقة المعتادة (٢٧) طالبة.

• ثانياً: إجراءات تنفيذ التجربة الميدانية والتطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي:

بدأ تنفيذ تجربة البحث في يوم السبت الموافق ٧ / ٣ / ١٤٢٩ هـ ، بالثانوية التاسعة عشرة بمكة المكرمة ، وانتهت في يوم السبت الموافق ٢٦ / ٥ / ١٤٢٩ هـ .

٧ تم تطبيق الاختبار قبلياً على طالبات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في يوم السبت الموافق ٧ / ٣ / ١٤٢٩ هـ : بهدف الوقوف على مستوى طالبات الصف الأول الثانوي في مهارات الفهم القرائي ؛ والتأكد من تكافؤ المجموعات الثلاث (التجريبيتين والضابطة) وإجراء العمليات الإحصائية الخاصة بنتائج البحث ، وأسفر ذلك عن بيانات الجدول (١) :

جدول (١): المتوسطات والدرجة الكلية والنسبة المئوية للمتوسط بالنسبة للدرجة الكلية للمجموعات الثلاث في التطبيق القبلي

النسبة المئوية	الدرجة الكلية	المتوسط	المتغير	المجموعة
٦٤٪	٩	٥,٧٤	الفهم المباشر	المجموعة الضابطة
٥٠٪	٩	٤,٤٨	الفهم الاستنتاجي	
٥٥٪	١٣	٧,١٨	الفهم الناقد	
٥١٪	٧	٣,٥٥	الفهم التدوقي	
٣٢٪	٦	١,٩٢	الفهم الإبداعي	
٧٠٪	٩	٦,٣٢	الفهم المباشر	المجموعة التجريبية الأولى
٥٣٪	٩	٤,٨٠	الفهم الاستنتاجي	
٥١٪	١٣	٦,٧٠	الفهم الناقد	
٤٠٪	٧	٢,٨٣	الفهم التدوقي	
٣٦٪	٦	٢,١٦	الفهم الإبداعي	
٦٨٪	٩	٦,١	الفهم المباشر	المجموعة التجريبية الثانية
٥١٪	٩	٤,٦	الفهم الاستنتاجي	
٤٦٪	١٣	٦,٠٦	الفهم الناقد	
٥٠٪	٧	٣,٥٣	الفهم التدوقي	
٢٤٪	٦	١,٤٣	الفهم الإبداعي	

وبالنظر إلى قيمة المتوسطات القبلية لمجموعات البحث يلحظ التباين والاختلاف بينها؛ وهذا الاختلاف يحقق شرط استخدام تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) لتحديد ما إذا كان هناك فروق دالة إحصائية بين المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة، والتأكد من تكافؤ المجموعات الثلاث، يوضح ذلك الجدول (٢) :

تجدول (٢) : تحليل التباين بين درجات المجموعات الثلاث في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية بالتطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي

المتغير	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
الفهم المباشر	بين المجموعات	٦٠٤٤٥	٢	٣٠٢٢٢	٠٠٨١٤	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٢٨٠٤٥١	٨٣	٣٩٥٧		
	المجموع	٣٣٤٠٨٩٥	٨٥			
الفهم الاستنتاجي	بين المجموعات	٢٠١٢١	٢	١٠٠٦٠	٠٠٣٦٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٤٠٠٠١٩	٨٣	٢٨٩٢		
	المجموع	٢٤٢٠١٤٠	٨٥			
الفهم الناقد	بين المجموعات	٢٦٠١٢٢	٢	١٣٠٠٦١	٢٠٢٠٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٩١٠٢٧٣	٨٣	٥٩١٩		
	المجموع	٥١٧٠٣٩٥	٨٥			
الفهم التذوقي	بين المجموعات	٨٠٤٥١	٢	٤٠٢٢٦	٢٠٢٧٩	غير دالة
	داخل المجموعات	١٥٣٠٨٧٥	٨٣	١٨٥٤		
	المجموع	١٦٢٠٣٢٦	٨٥			
الفهم الإبداعي	بين المجموعات	٥٠٩٢٤	٢	٢٥٤٨	١٠٤٤٨	غير دالة
	داخل المجموعات	١٦٩٠٧٩٧	٨٣	٢٠٠٤٦		
	المجموع	١٧٥٠٧٢١	٨٥			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٥٤٠٠٤٠	٢	٢٧٠٠٢٠	٠٠٦٩٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٣٢٣٨٠٣٤٣	٨٣	٣٩٠١٦		
	المجموع	٣٢٩٢٠٣٨٤	٨٥			

من الجدول السابق يتضح عدم دلالة الفروق بين المجموعات الثلاث في التطبيق القبلي لاختبار الفهم القرائي في الدرجة الكلية والدرجات الفرعية للاختبار؛ حيث قيمة (ف) أقل من ٣,٩٦ مما يشير إلى التشابه أو التكافؤ بين المجموعات قبل بداية التجربة.

٧- تدريس مجموعات البحث:

- بدأت عملية تنفيذ دروس موضوعات القراءة المقررة في كتاب المطالعة لطالبات الصف الأول الثانوي في الفصل الدراسي الثاني، في بداية شهر ربيع الأول (١٤٢٩ هـ).
- قامت الباحثة شخصياً بتنفيذ دروس المجموعتين التجريبيتين - كل على حدة - وتم تدريس المجموعة الضابطة بالطريقة المعتادة في حصص المطالعة من خلال معلمة الصف.
- تمت عملية تنفيذ الدروس في حجرة مصادر التعلم - كل مجموعة على حدة - حيث يتم توزيع الطالبات إلى مجموعات يتراوح عدد المجموعة الواحدة (٦) طالبات، وعدد المجموعات (٥) مجموعات، وحرصت

الباحثة على توزيع الطالبات شخصياً حتى يتسنى لها ضبطهن أثناء إجراءات التدريس.

7 تطبيق اختبار الفهم القرائي بعدياً: بانتهاء تدريس موضوعات القراءة - محل البحث - تم تطبيق اختبار الفهم القرائي بعدياً على المجموعات الثلاث؛ حيث تم التطبيق البعدي للمجموعة التجريبية الأولى (التساؤل الذاتي) في يوم الثلاثاء الموافق ٢٢ / ٥ / ١٤٢٩ هـ، وللمجموعة الضابطة في يوم الأربعاء الموافق ٢٣ / ٥ / ١٤٢٩ هـ، وللمجموعة التجريبية الثانية (PQ4R) في يوم السبت الموافق ٢٦ / ٥ / ١٤٢٩ هـ.

• ثالثاً: إجراءات ما بعد التجربة:

تم الحصول على نتائج كل مجموعة على حدة بعد تصحيح أوراق إجابات الطالبات ، ثم تم رصد الدرجات ، وإدخال البيانات في الحاسوب بهدف معالجتها إحصائياً من خلال برنامج الحزم الإحصائية (SPSS) واستخدم البحث الأساليب الإحصائية التالية :

- 7 المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية.
- 7 تحليل التباين أحادي الاتجاه (ANOVA) لضبط تأثير المتغيرات التي قد يصعب التحكم فيها وضبطها بسبب ظروف التجريب.
- 7 آليات توكي للمقارنة بين المتوسطات للمجموعات الثلاث.
- 7 مربع (إيتا) (n^2) لحساب فعالية استراتيجيتي ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات الصف الأول الثانوي، وتحديد حجم التأثير.
- 7 اختبار " ت " T.test لتحديد دلالة الفروق بين متوسطي الأداء للمجموعتين التجريبيتين اللتين درستا باستراتيجيتي التساؤل الذاتي و PQ4R.

• نتائج البحث:

- 7 التوصل إلى قائمة مهارات الفهم القرائي التي ينبغي تنميتها من خلال استخدام استراتيجيتي ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي)، (PQ4R) وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة البحث.
- 7 التعرف على مستوى التمكن من مهارات الفهم القرائي السابقة لدى طالبات الصف الأول الثانوي وذلك من خلال الإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة البحث، إذ تبين أن مستوى التمكن كان متفاوتاً ويقل تدريجياً كلما اتجهنا نحو المهارات الأكثر تعقيداً أو المهارات العليا.
- 7 التوصل إلى التصور المقترح لاستراتيجيتي ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي) و (PQ4R) المستخدمتين في البحث، وذلك من خلال إعداد دليلي المعلمة والمتعلمة للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة البحث.

7 وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في مهارات الفهم القرائي في (مستوى الفهم المباشر) لصالح المجموعتين التجريبيتين، واستخدم الأسلوب الإحصائي مربع إيتا (n^2) لمعرفة حجم تأثير استراتيجيتي ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي) و (PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي حيث بلغت قيمته (٠,١٧٩) أي بنسبة (١٨٪)؛ مما يدل على أثر المتغير المستقل على المتغير التابع، وتشير هذه النتيجة إلى جدوى استراتيجيتي التساؤل الذاتي و PQ4R في تنمية مهارات الفهم القرائي في مستوى الفهم المباشر، اتضح ذلك من خلال الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة البحث، وبناءً عليه يمكن قبول الفرض الأول من فروض البحث.

7 وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في مهارات الفهم القرائي في (مستوى الفهم الاستنتاجي) لصالح المجموعتين التجريبيتين، واستخدم الأسلوب الإحصائي مربع إيتا (n^2) لمعرفة حجم تأثير استراتيجيتي ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي) و (PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي حيث بلغت قيمته (٠,٢٠٧) أي بنسبة (٢٠٪)؛ مما يدل على أثر المتغير المستقل على المتغير التابع، وتشير هذه النتيجة إلى جدوى استراتيجيتي التساؤل الذاتي و PQ4R في تنمية مهارات الفهم القرائي في مستوى الفهم الاستنتاجي، اتضح ذلك من خلال الإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث، وبناءً عليه يمكن قبول الفرض الثاني من فروض البحث.

7 وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في مهارات الفهم القرائي في (مستوى الفهم الناقد) لصالح المجموعتين التجريبيتين، واستخدم الأسلوب الإحصائي مربع إيتا (n^2) لمعرفة حجم تأثير استراتيجيتي ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي) و (PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي حيث بلغت قيمته (٠,٣٣٢) أي بنسبة (٣٣٪)؛ مما يدل على أثر المتغير المستقل على المتغير التابع، وتشير هذه النتيجة إلى جدوى استراتيجيتي التساؤل الذاتي و PQ4R في تنمية مهارات الفهم القرائي في مستوى الفهم الناقد، اتضح ذلك من خلال الإجابة عن السؤال السادس من أسئلة البحث، وبناءً عليه يمكن قبول الفرض الثالث من فروض البحث.

7 وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في (مستوى الفهم التذوقي) لصالح المجموعتين التجريبيتين، واستخدم الأسلوب الإحصائي مربع إيتا (n^2) لمعرفة حجم تأثير استراتيجيتي ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي) و (PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي، حيث بلغت قيمته (٠,٢٥٩) أي بنسبة (٢٦٪)؛ مما يدل على أثر المتغير المستقل على المتغير التابع، وتشير هذه النتيجة إلى جدوى استراتيجيتي التساؤل الذاتي و PQ4R في تنمية مهارات الفهم القرائي في مستوى الفهم التذوقي

اتضح ذلك من خلال الإجابة عن السؤال السابع من أسئلة البحث، وبناءً عليه يمكن قبول الفرض الرابع من فروض البحث.

7 وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في (مستوى الفهم الإبداعي) لصالح المجموعتين التجريبيتين، واستخدم الأسلوب الإحصائي مربع إيتا (n^2) لمعرفة حجم تأثير استراتيجيتي ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي) و (PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي، حيث بلغت قيمته (٠,٥٢٧) أي بنسبة (٥٣ %)؛ مما يدل على أثر المتغير المستقل على المتغير التابع، وتشير هذه النتيجة إلى جدوى استراتيجيتي التساؤل الذاتي و PQ4R في تنمية مهارات الفهم القرائي في مستوى الفهم الإبداعي، اتضح ذلك من خلال الإجابة عن السؤال الثامن من أسئلة البحث، وبناءً عليه يمكن قبول الفرض الخامس من فروض البحث.

7 وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبيتين والمجموعة الضابطة في الدرجة الكلية لاختبار الفهم القرائي بالتطبيق البعدي لصالح المجموعتين التجريبيتين، واستخدم الأسلوب الإحصائي مربع إيتا (n^2) لمعرفة حجم تأثير استراتيجيتي ما وراء المعرفة (التساؤل الذاتي) و (PQ4R) في تنمية مهارات الفهم القرائي حيث بلغت قيمته (٠,٤٥٤) أي بنسبة (٤٥ %)؛ مما يدل على أثر المتغير المستقل على المتغير التابع، وتشير هذه النتيجة إلى جدوى استراتيجيتي التساؤل الذاتي و PQ4R في تنمية مهارات الفهم القرائي بصفة عامة، اتضح ذلك من خلال الإجابة عن السؤال التاسع من أسئلة البحث، وبناءً عليه يمكن قبول الفرض السادس من فروض البحث.

7 (١٠) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية الأولى (التساؤل الذاتي)، والمجموعة التجريبية الثانية (PQ4R) في التطبيق البعدي لاختبار الفهم القرائي في مستوى الفهم التذوقي، لصالح المجموعة التجريبية الأولى التي تدرس باستراتيجية التساؤل الذاتي، اتضح ذلك من خلال الإجابة عن السؤال العاشر من أسئلة البحث، وبناءً عليه لا يمكن رفض الفرض السابع من فروض البحث كلياً.

• توصيات البحث:

7 ضرورة إفادة القائمين على شؤون برامج إعداد المعلمين بشكل عام، ومعلمات اللغة العربية بشكل خاص من نتائج هذا البحث الذي قدّم قائمة بمهارات الفهم القرائي، وتصوراً مقترحاً لاستراتيجيتين من استراتيجيات ما وراء المعرفة.

7 ضرورة الاهتمام بتدريب الطالبات المعلمات في الكليات التربوية على استخدام استراتيجيات "ما وراء المعرفة" خلال فترة التربية العملية الميدانية.

7 عقد دورات تدريبية لمعلمات اللغة العربية (أثناء الخدمة) لتدريبهن على كيفية استخدام استراتيجيات "ما وراء المعرفة" في تدريس سائر فروع اللغة العربية.

7 إعداد أدلة لإرشاد معلمات اللغة العربية لكيفية تدريب طالباتهن على استخدام استراتيجيات "ما وراء المعرفة" وتعريفهن بالاستراتيجيات المناسبة لكل فرع من فروع اللغة العربية، وخطوات تنفيذ كل منها.

7 تضمين دليل معلمة اللغة العربية للمرحلة الثانوية أهداف تعليم القراءة، ومهارات الفهم القرائي، ونماذج تطبيقية لإعداد الدروس وفق استراتيجيات "ما وراء المعرفة"؛ لتكون في متناول أيدي المعلمات.

7 تطوير منهج المطالعة "القراءة" بما يساعد على تطبيق استراتيجيات "ما وراء المعرفة"، فالطالبات بحاجة إلى مادة يجربن عليها المعالجات والعمليات العقلية التي تساعدهن على اكتساب مهارات الفهم القرائي.

7 ضرورة الاهتمام بالتقويم المستمر، وتنويع استخدام أساليب التقويم لقياس مهارات الفهم القرائي.

• مقترحات البحث:

7 دراسات علمية تهدف إلى تعرف فعالية استراتيجيتي "ما وراء المعرفة" المستخدمتين في هذا البحث في تنمية الفهم القرائي في صفوف دراسية وفي مراحل تعليمية أخرى.

7 دراسات علمية تهدف إلى تحديد فعالية استراتيجيات أخرى لـ "ما وراء المعرفة" في تنمية الفهم القرائي لدى الطلاب والطالبات.

7 دراسات علمية تستخدم استراتيجيات "ما وراء المعرفة" لتنمية المهارات اللغوية الأخرى لدى الطالبات في نفس المرحلة، وفي مراحل دراسية مختلفة.

7 دراسات علمية تهدف إلى المقارنة بين استراتيجيات "ما وراء المعرفة" المختلفة في تنمية الفهم القرائي لدى الطالبات بمراحل التعليم العام.

7 دراسة علمية تهدف إلى تعرف أثر استخدام برنامج قائم على استراتيجيات "ما وراء المعرفة" في تنمية المهارات اللغوية.

• مراجع البحث:

• أولاً: المراجع العربية :

(١) إبراهيم أحمد بهلول (٢٠٠٣): " اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة"، بحث ترقية، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٣٠) ص ص ١٤٩ : ٢٨٠.

(٢) إبراهيم عبد الله السعدان (٢٠٠١) : " عوامل إنجاح الطريقة الإلقائية في التدريس " مجلة جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، العدد (٣٦) ، ص ص ٥٠٧ : ٥٩٥

(٣) إحسان عبد الرحيم فهمي (٢٠٠٣): "فعالية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات القراءة الناقدة لدى طالبات الصف الأول الثانوي" مجلة القراءة والمعرفة العدد (٢٣)، ص ص ١١٥ : ١٥٧

(٤) أحمد زكي بدوي (١٩٨٦): (معجم مصطلحات العلوم الاجتماعية)، بيروت مكتبة لبنان.

(٥) أحمد حسين اللقاني، وعلي الجمل (٢٠٠٣): (معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس)، القاهرة، عالم الكتب، الطبعة الثالثة.

(٦) أحمد عبد الله، وفهيم مصطفى (١٩٩٤): (الطفل ومشكلات القراءة)، القاهرة الدار المصرية اللبنانية، الطبعة الثالثة.

(٧) أماني حلمي عبد الحميد (٢٠٠٢) "برنامج علاجي مقترح للتغلب على صعوبات الفهم القرائي" مجلة القراءة والمعرفة، العدد (١٦) أغسطس، ص ص ٧٩ : ١٢٤

(٨) أيمن عيد بكري عيد (٢٠٠٧): "معدل سرعة القراءة الجهرية و تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي باستخدام الألعاب التعليمية" مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٧٢)، ديسمبر، ص ص ١٥ : ٦٨

(٩) جامعة أسيوط (١٩٩٩): المؤتمر القومي لتطوير تعليم اللغة العربية، كلية التربية أسيوط.

(١٠) حسن جعفر الخليفة (٢٠٠٤): (فصول في تدريس اللغة العربية: ابتدائي - متوسط - ثانوي) الرياض، مكتبة الرشد، الطبعة الرابعة.

(١١) حسني عبد الباري عصر (٢٠٠٥): التفكير، مهاراته واستراتيجيات تدريسه مركز الإسكندرية للكتاب، الطبعة الأولى.

(١٢) حمدان علي نصر، وعقلة الصمادي (١٩٩٥) "مدى وعي طلاب المرحلة الثانوية في الأردن باستراتيجيات ما وراء الإدراك الخاصة بمواقف القراءة لأغراض الاستيعاب" دراسة منشورة، مجلة مستقبل التربية العربية، العددان (٦) و (٧)، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية العربية للمناهج وطرق التدريس العدد (٣٤) ديسمبر، ص ص ٩٤ : ١١٢

(١٣) ذوقان عبيدات، وسهيل أبو السميد (٢٠٠٧): (استراتيجيات التدريس في القرن الحادي والعشرين، دليل المعلم والمُشرف التربوي)، عمان، دار الفكر للطباعة الأولى.

(١٤) روبرت مارزانو وآخرون (١٩٩٨): (أبعاد التعلم، دليل المعلم) ترجمة د. جابر عبد الحميد جابر وآخرين، القاهرة، دار قباء.

(١٥) ربما سعد الجرف (٢٠٠٧): "تصور مقترح لمعايير تقويم جودة برنامج تعليم القراءة في المرحلة الثانوية"، سجل وقائع اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية بعنوان (الجودة في التعليم)

[http:// faculty. Ksu.edu. sa / aljarf / arabiccv/ pages /publication .aspx](http://faculty.Ksu.edu.sa/aljarf/arabiccv/pages/publication.aspx)

(١٦) زبيدة محمد قرني (٢٠٠٤): "فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي و التغلب على صعوبات تعلم المفاهيم الفيزيائية لدى

طلاب الصف الأول الثانوي "مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة ، العدد (٥٦)
سبتمبر ، ص ص ٢٦٧ : ٣٠٩

(١٧) زينب حسن الشمري (٢٠٠٥) : "فاعلية استراتيجيات الجدول الذاتي في الاستيعاب
القرائي في مادة الأدب والنصوص على تحصيل طالبات الصف الأول المتوسط"
بحث ترقية، كلية التربية بجدة، جامعة الملك عبد العزيز .

(١٨) سامي عبد القوي (١٩٩٥) : (علم النفس الفسيولوجي)، القاهرة، دار المعرفة
الجامعية، الطبعة الثانية.

(١٩) سعاد محمد فتحي (٢٠٠٢) : " اثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في
تدريس الفلسفة على تنمية التفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول من المرحلة
الثانوية " مجلة القراءة و المعرفة ، المؤتمر العلمي الثاني للجمعية المصرية للقراءة
والمعرفة ، ص ص ٢٣٥ : ٢٦٧

(٢٠) سعاد شكرى عبد الفتاح (٢٠٠٦) : " فاعلية استراتيجيات التساؤل الذاتي الموجه
في تنمية بعض مهارات ما وراء المعرفة و الاتجاه نحو مادة علم النفس لدى طلاب
المرحلة الثانوية " رسالة ماجستير ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .

(٢١) سعيد عباس محمد إسماعيل (٢٠٠٧) : " فاعلية بعض الاستراتيجيات فوق
المعرفية في تنمية التحصيل و مهارات التفكير الناقد و الاتجاه نحو النصوص
الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية " رسالة دكتوراه ، غير منشورة، كلية البنات
جامعة عين شمس .

(٢٢) سعيد عبد الله لافي (٢٠٠٦) " اثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية
مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية" المؤتمر العلمي الثامن عشر
للجمعية المصرية للمناهج و طرق التدريس ، (مناهج التعليم و بناء الإنسان
العربي)، ج ٣ ، القاهرة ، ص ص ١٠١٥ : ١٠٥٥

(٢٣) سميرة عطية عريان (٢٠٠٣) : " فاعلية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في
تحصيل الفلسفة لدى طلاب الصف الأول الثانوي و اثر ذلك على اتجاههم نحو
التفكير التأملّي " مجلة القراءة و المعرفة ، العدد (٢٠) ، كلية التربية جامعة عين
شمس ، ص ص ١١٣ : ١٣٩

(٢٤) السيد محمد أبو هاشم (١٩٩٩) : " ما وراء المعرفة و علاقتها بتوجيه الهدف
ومستوى الذكاء و التحصيل الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية " مجلة كلية
التربية جامعة الزقازيق، العدد (٣٣) سبتمبر، ص ص ١٩٧ : ٢٣٦

(٢٥) صالح محمد أبو جادو ، و محمد بكر نوفل (٢٠٠٧) : تعليم التفكير النظرية
والتطبيق، عمان، دار المسيرة، الطبعة الأولى.

(٢٦) عبد الحميد عبد الله عبد الحميد (٢٠٠٠) : " فاعلية استراتيجيات معرفية معينة في
تنمية المهارات العليا للفهم في القراءة لدى طلبة الصف الأول الثانوي " مجلة القراءة
و المعرفة ، العدد (٢)، ديسمبر، ص ص ١٨٩ : ٢٤١

(٢٧) عبد الرحمن الهاشمي ، وطه الديلمي (٢٠٠٨) : (استراتيجيات حديثة فى فن
التدريس) عمان، دار الشروق، الطبعة الأولى.

(٢٨) عبد الفتاح عبد الحميد (١٩٩٥) : " تقويم مهارات تدريس القراءة لدى طلاب شعبة
التعليم الابتدائي بكلية التربية تخصص لغة عربية " مجلة كلية التربية جامعة

الإمارات العربية المتحدة، العدد (١١)، السنة العاشرة، إبريل، ص ص ١٥٣ : ١٨١

(٢٩) عبد اللطيف عبد القادر أبو بكر (٢٠٠٢) : "فعالية برنامج لعلاج صعوبات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي في ضوء نظرية الماعات السياق لسترنبرج" مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد (٧٩)، إبريل، ص ص ١٤٥ : ١٦٦

(٣٠) عبد الناصر أنيس عبد الوهاب (٢٠٠٨) : " أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في مواقف تعاونية في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية" مجلة القراءة المعرفية، العدد (٨١) أغسطس ص ص ٩٥ : ١٧٧

(٣١) عفت مصطفى الطناوي (٢٠٠١) : " استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الكيمياء لزيادة التحصيل المعرفي و تنمية التفكير الناقد و بعض مهارات عمليات العلم لدى طلاب المرحلة الثانوية " مجلة البحوث النفسية والتربوية كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد (٢)، السنة السادسة، ص ص ١ : ٥٤

(٣٢) علي سعد جاب الله (١٩٩٧) : " تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لدى طلاب الصف الثاني الثانوي العام " مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية المتحدة، بحوث مؤتمر تربية الغد في العالم العربي، الجزء الثاني، مارس، ص ص ٦٩٥ : ٧٣٩

(٣٣) فائزة أحمد عبد السلام (٢٠٠٧) : "فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي و الميول القرائية لدى طالبات الصف الأول الثانوي الأزهري" رسالة دكتوراه، جامعة الأزهر، كلية الدراسات الإنسانية.

(٣٤) فائزة السيد عوض، و محمد السيد سعيد (٢٠٠٣) : " فعالية بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي و إنتاج الأسئلة و الوعي بما وراء المعرفة في النصوص الأدبية لدى طلاب المرحلة الثانوية " المؤتمر العلمي الثالث للجمعية المصرية للقراءة و المعرفة (القراءة و بناء الإنسان) دار الضيافة، جامعة عين شمس، ٩ - ١٠ يوليو، ص ص ٥٥ : ١٠١

(٣٥) فتحي علي يونس (٢٠٠١) : استراتيجيات اللغة العربية في المرحلة الثانوية، القاهرة، مطبعة الكتاب الحديث.

(٣٦) فتحي علي يونس (٢٠٠٤) : " أفكار حول موضوع القراءة و تنمية التفكير " كلمة افتتاح المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية للقراءة و المعرفة بعنوان (القراءة و تنمية التفكير) مجلة القراءة و المعرفة، ص ص ١٥ : ٣١

(٣٧) فتحي علي يونس، و محمود الناقة، و رشدي طعيمة (١٩٩٤) : تعليم اللغة العربية أسسه و إجراءاته، القاهرة، الجزء الأول .

(٣٨) فهد علي العليان (٢٠٠٤) : " استراتيجيات K .W. L في تدريس القراءة مفهومها، إجراءاتها، فوائدها " مجلة كليات المعلمين، المجلد الخامس، العدد (١) محرم ١٤٢٦هـ، مارس ٢٠٠٥، ص ص ٤٦ : ٦٣

(٣٩) فيصل يونس (١٩٩٧) : قراءات في مهارات التفكير و تعليم التفكير الناقد و التفكير الإبداعي، القاهرة، دار النهضة العربية .

(٤٠) ليلي عبد الله حسام الدين (٢٠٠٢) : " فاعلية استخدام استراتيجية ما وراء المعرفة في تنمية الفهم القرائي و التحصيل في مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثاني

الإعدادي "مجلة التربية العلمية، المجلد الخامس ، العدد(٤) ديسمبر ، ص ص ١٠١ : ١٢٥ :

(٤١) محمد جابر قاسم ، و كريمة مطر المزروعى (٢٠٠٩) : "فاعلية حلقات الأدب في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى طالبات المرحلة الإعدادية "مجلة القراءة و المعرفة العدد (٨٦) ص ص ٦١ : ٨٧

(٤٢) محمد رجب فضل الله (٢٠٠١) : " مستويات الفهم القرائي و مهاراته اللازمة لأسئلة كتب اللغة العربية بمراحل التعليم العام بدولة الإمارات العربية المتحدة " (دراسة تحليلية) مجلة القراءة و المعرفة ، العدد(٧) يونيو، ص ص ٧٧ : ١٣٢ .

(٤٣) محمد صلاح الدين سالم (٢٠٠٦): "فاعلية استراتيجيات التعلم المعرفية و ما وراء المعرفة في تنمية استيعاب القواعد النحوية و الأداء اللغوي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية "رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية البنات، جامعة عين شمس.

(٤٤) محمد لطفي جاد(٢٠٠٣): "فاعلية استراتيجيات مقترحة في تنمية بعض مهارات الفهم القرائي لتلاميذ الصف الثاني الإعدادي "مجلة القراءة و المعرفة ، العدد (٢٢) ص ص ١٥ : ٥٠

(٤٥) محمود كامل الناقه ، ووحيد حافظ (٢٠٠٦): تعلم اللغة العربية في التعليم العام مداخله و فنياته الجزء الأول ، القاهرة ، كلية التربية، جامعة عين شمس.

(٤٦) المركز العربي للبحوث التربوية لدول الخليج (١٩٨٩): التقرير الختامي لندوة تطوير تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية ، الكويت.

(٤٧) مصطفى إسماعيل موسى (٢٠٠١) : أثر استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحسين الفهم القرائي و الواعي بما وراء المعرفة و إنتاج الأسئلة لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية "المؤتمر العلمي الأول للجمعية المصرية للقراءة و المعرفة ١١ - ١٢ يوليو ، المجلد الأول ، ص ص ١ : ٣٧

(٤٨) منى عبد الصبور محمد (٢٠٠٠) : " أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل العلوم و تنمية مهارات العلم التكاملية و التفكير الابتكاري لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي "مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العملية المجلد الثالث، العدد(٤) ص ص ١ : ٤٠

(٤٩) مها عبد الله السليمان (٢٠٠١) : "أثر برنامج قائم على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلميذات صعوبات القراءة في الصف السادس الابتدائي" رسالة ماجستير ، غير منشورة ، كلية الدراسات العليا، جامعة الخليج العربي، مملكة البحرين.

(٥٠) نادية علي أبو سكبنة (٢٠٠٤) : "فاعلية استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية عمليات الكتابة لدى الطالب معلم اللغة العربية"مجلة القراءة و المعرفة، الجمعية المصرية للقراءة و المعرفة، العدد(٣٥) ص ص ١٧١ : ٢١٦

(٥١) نوال عطية (١٩٩٠): (علم النفس التربوي) القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية الطبعة الثالثة.

(٥٢) وائل عبد الله محمد علي(٢٠٠٤): " أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الرياضيات وحل المشكلات لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي "مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد(٩٦)، أغسطس، ص ص ١٩٣ : ٢٢٤

(٥٣) وحيد السيد حافظ (٢٠٠٨): "فاعلية استخدام استراتيجيات التعلم التعاوني الجمعي واستراتيجية (k.w.L) في تنمية مهارات الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف السادس

الابتدائي بالمملكة العربية السعودية" مجلة القراءة و المعرفة، العدد (٧٤) يناير، ص ٢٢٨ : ١٥٥

(٥٤) وزارة التربية و التعليم (١٩٩٣) : فعاليات الندوة العامة لمعالجة ظاهرة الضعف اللغوي ، قسم اللغة العربية بكلية المعلمين بالتعاون مع إدارة التعليم حائل.

(٥٥) _____ : (٢٠٠٢) : الكتيب التعريفي لمشروع تطوير استراتيجيات التدريس ، الرياض، وزارة التربية و التعليم .

(٥٦) _____ : (٢٠٠٧) : دليل المعلم لتنمية مهارات التفكير التطوير التربوي، المملكة العربية السعودية ، الرياض ، الطبعة الثانية.

(٥٧) وزارة المعارف (١٩٨٥) : التقرير الختامي لندوة مناقشة سبل تطوير تعليم القراءة في مراحل ما قبل التعليم الجامعي ، الرياض.

(٥٨) ولاء أحمد غريب (٢٠٠٦) : " فعالية استخدام الاستراتيجيات المعرفية و ما وراء المعرفية في تحسين الفهم القرائي و علاقته بالتحصيل في مادة الفلسفة لدى طلاب المرحلة الثانوية " رسالة ماجستير ، كلية التربية ببور سعيد ، جامعة قناة السويس .

(٥٩) وليم تاضروس عبيد (١٩٩٨) : " التوجهات المستقبلية لمناهج المرحلة الثانوية"، المؤتمر العلمي الثاني، قسم المناهج و طرق التدريس ، الكويت، من ٧-١٠ مارس، ص ٣٠٣ : ٣٢١

• ثانياً: المراجع الأجنبية:

60) Baker, D. R. and Piburm, M. D (1997) : Constructing Science in middle and Secondary School Classroom, London, Allyn and Bacon.

61) Budrick. P. M, and Denner. P. R. (1991) : " Effects of Training Ninth Grade Students In The Two Methods of Self questioning ". Journal Announcement : RIEJUL. Vol. 12, No. 3, pp: 221 – 229.

62) Dary Scherdtfeger (2001) : (Guidelines for Developing Study Skills) Osm, July.
<http://www.ossm.edu/~mzimmerm/studyguide.htm>.

63) Ferguson, Jean Clarke (2005) : PQ4R Study Technique. Adapted from Thomas & Robinson, 1972, <http://mail.wecdsb.on.ca/~tina-grusasorgan/PQ4R%20study%20Technique>

64) Jay Brandes (2008) : SQR : An effective study strategy. Troy University, TROY Global Campus Library Services. Updated 1/31/08. <http://uclibrary.troy.edu/help/helps-sqr.htm>.

65) Helen Colvin, Randall A. pelow (1983) : " PQ4Rs As it Affects comprehension of Social studies Reading Material ". social Studies Journal, V. 12, pp : 14 – 22.
<http://www.apa.org/ed/IC.p.newtext.htm>, 2004. American psychological Association.

- 66) Henson. KT. And Eller, B. F. (1999) : Educational Psychology for Effective Teaching, Second Edition, Boston, Wadsworth pub. Company.
- 67) Jacobs. J and Paris. S (1987) : Children's Metacognition About Reading. Issues of definition measurement and instruction. Educational Psychologist. Vol. 22, pp: 255 – 278.
- 68) King and Other (1992) : " Comparison of Self Questioning, summarizing, And Note taking review as strategies for Training from lectures ". American educational research journal, Vol. 29, No. 2, pp : 303 – 323.
- 69) Mayfield (1983) : PQ4R : Reading a college Text. Adapted from material presented at Brigham young university, June, in General Studies 110.
<http://www.portervillecollege.edu/jkeele/pQ4R.htm>.
- 70) Micki. C. (1999) : " A study of the effects of meta-cognition on reading comprehension ". Master's projects, San Diego State university.
- 71) Poznan (2001) : (Application of Computer Assisted Language Learning in the Development of Reading Comprehension Skills).
<http://ifa.amu.edu.pl/fa/file/ifa/papers/kledecka/kledecka-mgr.htm> 214) Robert Slavin (1994) : Educational psychology Theory and Practice.
<http://online.sfsu.edu/~foreman/itec800/finalprojects/danabayer/studyskills/PQ4R.html> 220) Swanso H. Lee, and Training, Guy (2005) : " Cognition, Metacognition and Achievement of college students with Learning Disabilities ". Learning Disability Quarterly, V. 28, No. 4, pp. 261 – 272.
- 72) Torut Bammrung (1994) : " Metacognitive strategy awareness and EFL reading comprehension : A study of Thai Secondary students ". proquest Dissertations and Theses 1994. Section 0209, part 0279 120pages; [ph. D. dissertation]. United states... Illinois : Southern Illinois university at Carbondal; 1994. publication number : AAT 9528896.
- 73) Williams. W. (1996) : " Self-Questioning and aid to Metacognition ". Reading Horizons. Vol. 37, No. 1. pp : 30 – 47.

البحث الثاني : ٣

فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات التدريس لدى
الطالبات المعلمات للتربية الإسلامية في كلية إعداد المعلمات
بمكة المكرمة

بحث مستقل من رسالة ماجستير في التربية
(تخصص مناهج وطرق تدريس تربية إسلامية)
كلية التربية جامعة أم القرى - مكة المكرمة

إعداد :

أ. وداد جمال راوة

O
B
E
I
K
A
N
.
C
O
M

"فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارات التدريس لدى الطالبات الملمات للتربية الإسلامية في كلية إعداد المعلمات بمكة المكرمة"

أ / وداد جمال راوة

• خلفية الدراسة :

تقوم على تربية النشء في المجتمعات الإسلامية عدّة مؤسسات منها: المدرسة ، والجامعات ، ووسائل الإعلام المقروءة والمسموعة والمرئية وغيرها، وتعتبر المدرسة أهم هذه المؤسسات التربوية، كما تعدّ المعلمة أهم عناصر هذه المدرسة ، فهي إحدى أهم أركان العملية التعليمية « فهي التي يركز عليها البناء الخبري للطالبات ، وبها يشمخ هذا البناء أو يتهاوى، وهي عنصر مهم وفاعل في مجتمع المؤسسة التربوية وفي بيئتها المحلية [شوق، مالك، ١٩٩٥، ٣].

« والمعلمة الناجحة هي التي تستطيع إحداث التغيرات المرغوبة في سلوك الطالبات في ضوء الأهداف التربوية المرسومة، ولم تعد مهمة المعلمة تقتصر على نقل المعارف إلى الطالبات ، بل تعدتها إلى القيام بمجموعة من الأدوار المتصلة بالثقافة والمجتمع والتنمية » [الزهراني، ١٩٩٥، ٣٥].

ومهما « تطورت تكنولوجيا التربية، لن يأتي اليوم الذي نجد فيه شيئاً يعوض تماماً عن وجود المعلمة ، فالمرونة في سير الدروس وتهيئة فرص النقاش ومراعاة المستويات المختلفة ونحو ذلك ، أمور لا تسير إلا في دروس تديرها المعلمة ذاتها». [علي، ١٩٩٩م ١١٣-١١٤]

أضف إلى ذلك أن المعلمة هي « الموجّه لسلوك الطالبات والقادرة على بث القيم والمبادئ في نفوسهن ، ليتّمنل هذا السلوك في واقع الحياة، ولا سيما في عصر بعدّ فيه الناس عن دينهم واتجهوا إلى الأمور المادية التي استحوذت على تفكيرهم » [عبدالله، ١٩٩٦، ١]

ومما تجدر الإشارة إليه أن معلمة التربية الإسلامية تمثّل دوراً مهماً في بناء الفرد، وإصلاح أحوال المجتمع، وهذا يميزها عن غيرها من المعلمات، ويجعل دورها أكثر أهمية وخطورة، فهي منوط بها تربية المسلم على المبادئ والقيم والمثل التي جاء بها الدين الإسلامي لكي يتحقق في واقع حياة الناس العملية، « فمعلمة التربية الإسلامية لا تزال العنصر الأساسي في الموقف التعليمي، وهي المهيمنة على مناخ الفصل الدراسي وما يحدث بداخله » [شحاتة، ١٩٩٨، ٣٤٣]

لذا كان الاهتمام بالمعلمة وحسن اختيارها وإعدادها أمراً ضرورياً لضمان نجاح عملية التعليم، وبالتالي حصول المقصود من التربية، بل « وجب

البحث في صياغة أفضل الطرق لإعدادها الإعداد الذي يمكنها من أن تمثل دورها في العمل التربوي، وفي البناء الاجتماعي العام، بكل الكفاية والاقتدار « [الزهراني، ١٩٩٥، ٦].

فنجاح المعلمة في مهنتها وعملها يتوقف بالدرجة الأولى على نوعية ومحتوى ما يقدم لها من برامج أثناء مرحلة إعدادها وقبل انخراطها في مهنة التعليم، وترجع أهمية إعداد معلمة التربية الإسلامية إلى اعتبارات عديدة، فهي « قائدة الموقف التعليمي، تُعد الظروف المادية والنفسية اللازمة وترتب عناصرها مما يجعلها أكثر تيسيراً لعملية التعلم، وهي من جهة ثانية موجهة لطلبتها ومساعدة لهن على تعلمهن، كما يتوقع منها أن تكون قدوة صالحة لطلبتها، وأفراد مجتمعها، وهي لا يمكن أن تكون كذلك إلا إذا أحسن اختيارها وإعدادها ». [اللقاني وسليمان، ١٩٩٥، ١٢]

والتربية الإسلامية عملية تربوية تربى الفرد في ضوء مثلٍ وقيم سامية، فهي تربيته وتهئ له فرص النمو المتكامل والمتوازن، هذا فضلاً عن أنها التربية التي تزود الأفراد بالحماية من الانحرافات، وتعرفهم طريق الهدى والرشاد، وتحبب إلى نفوسهم حميد الخصال وفعل الخير، وفي هذا تماسك المجتمع وقوته « [المطرودي، ٢٠٠٢، ٧-٨] ؛ لذلك يجب الاهتمام بمعلمة التربية الإسلامية بصفة خاصة وصقل مهاراتها وتنميتها.

ولما كانت المرحلة الجامعية من المراحل التعليمية ذات الأهمية القصوى، لذا وجب الاهتمام بالمعلمة وإعدادها قبل ممارسة عملية التعليم ؛ وذلك عن طريق إعداد البرامج التي تناسب تلك المرحلة.

« فقد أشار العديد من المهتمين [الصريصري وآخرون، ١٩٩٩، ٥٠] بإعداد المعلمة إلى أن برامج إعداد المعلمة بالجامعات والكليات التربوية تعاني من بعض نواحي القصور والتي منها:

7 عدم وجود أهداف محدّدة وواضحة يمكن تفسيرها تفسيراً إجرائياً لتقويم أداء البرامج من خلالها.

7 عدم تحديدها للكفايات ومهارات التدريس اللازمة للمعلمة تحديداً دقيقاً.

كما أجريت دراسات للتأكد من مدى مناسبة برامج إعداد المعلمة للوفاء باحتياجاتها من مهارات التدريس اللازمة، منها دراسة الجعيد وآخرون العمري، الجوير .

وقد أثبتت نتائج هذه الدراسات عن ضعف مستوى أداء المعلمات في مهارات التدريس الخاصة بتخطيط وتنفيذ وتقويم الدرس. [مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ٢٠٠٠، ١٢]

وتؤكد دراسة [الغامدي، ١٩٩٠، ١٠] على « تدني مستوى أداء معلم التربية الإسلامية، وعدم امتلاكه لكفايات التدريس، التي تمكنه من تدريس

مادته ، كما أوصى الباحث بضرورة الاهتمام بمناهج كليات إعداد المعلمين بحيث تراعي طبيعة التربية الإسلامية وخصائصها وتصوراتها .»

كما أوصت دراسة [عبدالله، ١٩٩٨ ، ٥] « بضرورة الاهتمام بعملية تدريب معلمي التربية الإسلامية بصفة مستمرة، وذلك لرفع مستوى أدائهم التدريسي مع ضرورة عناية الجامعة عناية خاصة بإعداد معلم التربية الإسلامية إعداداً قائماً على حسن الانتقاء من مستويات عالية في الذكاء ورغبة صادقة في الدين، وإثراء مادي ومعنوي، وذلك لتخرجه مدرساً ناجحاً» .

في ضوء ما سبق استشعرت الباحثة الحاجة إلى تصميم برنامج ينمي مهارات التدريس لدى الطالبات المعلمات للتربية الإسلامية بكلية إعداد المعلمات بمكة المكرمة.

• أسئلة الدراسة:

سعت الدراسة لإجابة عن سؤال رئيس هو: ما البرنامج المقترح في تنمية مهارات التدريس لدى الطالبات المعلمات للتربية الإسلامية في كلية إعداد المعلمات بمكة المكرمة؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

- 7 ما أهم مهارات التدريس اللازمة للطالبات المعلمات للتربية الإسلامية في كلية إعداد المعلمات ؟.
- 7 ما مستوى أداء الطالبات المعلمات للتربية الإسلامية في كلية إعداد المعلمات ؟.
- 7 ما مواصفات البرنامج المقترح ؟.
- 7 ما مدى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية بعض جوانب القصور في مهارات التدريس لدى الطالبات المعلمات للتربية الإسلامية في كلية إعداد المعلمات ؟.
- 7 ما أثر البرنامج المقترح في اتجاه الطالبات نحو مهارات التدريس ؟.

• أهداف الدراسة:

- سعت هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف التالية:
- 7 تحديد مهارات التدريس اللازمة للطالبات المعلمات للتربية الإسلامية في كلية إعداد المعلمات، وذلك عن طريق إعداد قائمة بأهم مهارات التدريس.
 - 7 تحديد مستوى أداء الطالبات المعلمات للتربية الإسلامية في كلية إعداد المعلمات برنامج مقترح لتنمية مهارات التدريس لدى الطالبات المعلمات للتربية الإسلامية في كلية إعداد المعلمات.
 - 7 إعداد برنامج مقترح لتنمية مهارات التدريس لدى الطالبات المعلمات للتربية الإسلامية في كلية إعداد المعلمات .

- 7 معرفة فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارات التدريس لدى الطالبات المعلمات للتربية الإسلامية في كلية إعداد المعلمات.
- 7 معرفة أثر البرنامج المقترح في اتجاه الطالبات نحو مهارات التدريس.

• أهمية الدراسة:

- يمكن أن تفيد هذه الدراسة في النقاط التالية:
- 7 إلقاء الضوء على واقع الطالبات المعلمات للتربية الإسلامية في كلية إعداد المعلمات.
 - 7 تفيد في تعرف الطالبات المعلمات للتربية الإسلامية على مواطن القوة وجوانب الضعف في أدائها لمهارات التدريس وفي ضوء هذه المعرفة وفي ضوء نتائج هذه الدراسة تستطيع المعلمة تدعيم مواطن القوة لديها وتلافي جوانب القصور.
 - 7 تفيد واضعي برامج إعداد المعلم ، حيث تشتمل هذه الدراسة على برنامج يفيد تدريب المعلمات قبل الخدمة في ضوء مهارات التدريس.
 - 7 تقديم قائمة بمهارات التدريس اللازمة للطالبات المعلمات للتربية الإسلامية في كلية إعداد المعلمات، ليستفيد منها المهتمون في إعداد وتدريب المعلمات.

• حدود الدراسة:

تلتزم هذه الدراسة بالحدود التالية:

• الحد الموضوعي:

تقتصر هذه الدراسة على بعض المهارات الفرعية المتضمنة في المهارات الأساسية وهي: (مهاراة التخطيط، التنفيذ، التقويم).

• الحد الزمني:

سوف يقتصر التطبيق على الطالبات المعلمات، وذلك في الفصل الدراسي الثاني لعام ١٤٢٩ - ١٤٣٠ هـ.

• الحد المكاني:

سوف تقتصر الدراسة على الطالبات المعلمات للتربية الإسلامية في كلية إعداد المعلمات بمدينة مكة المكرمة.

• منهج الدراسة:

بما أن المنهج الوصفي قائم على جمع المعلومات حول قضية معينة لتفسيرها وتحليلها والوقوف على جوانبها المختلفة فإن الباحثة سوف تستخدم المنهج الوصفي والمنهج الشبه التجريبي.

• عينة الدراسة:

تتمثل عينة الدراسة في طالبات الفرقة الثالثة (أ+ب) والبالغ عددهن مئة طالبة من قسم الدراسات الإسلامية بكلية إعداد المعلمات بمكة المكرمة.

• أدوات الدراسة:

- 7 إعداد اختبار لقياس الجانب المعرفي لمهارات التدريس من (إعداد الباحثة).
- 7 إعداد مقياس اتجاه وذلك لقياس اتجاه الطالبات نحو البرنامج من (إعداد الباحثة).
- 7 إعداد بطاقة ملاحظة وذلك لملاحظة أداء الطالبات المعلمات من (إعداد الباحثة).

• خطوات الدراسة:

- 7 تسير الدراسة وفق الخطوات التالية:
 - 7 الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة والمراجع التي ترتبط وتتعلق بالموضوع الحالي ، وحصر ما أسفرت عنه هذه الدراسة من قوائم للمهارات.
 - 7 استخلاص قائمة مبدئية بمهارات التدريس للطالبات المعلمات للتربية الإسلامية.
 - 7 عرض القائمة السابقة على مجموعة من المحكمين في المجالات التالية:
 - المناهج وطرق التدريس.
 - التربية الإسلامية.
 - الشريعة الإسلامية.
 - 7 التوصل إلى قائمة نهائية بعد إجراء التعديلات اللازمة في ضوء ما يرد من ملاحظات.
 - 7 وضع الإطار النظري للبرنامج المقترح، وبناءؤه وإعداده من خلال مصادره المختلفة من القراءات والدراسات السابقة، ثم عرضه على مجموعة من المتخصصين بغية الاستفادة من آرائهم.
 - 7 إعداد (دليل المعلمة) وذلك كمرجع لتدريس البرنامج، ثم عرضه على مجموعة من المحكمين لبيان مدى صلاحيته للتطبيق.
 - 7 إعداد أدوات الدراسة والتأكد من صدقها وثباتها وتشمل ما يلي:
 - اختبار معرفي لقياس الجانب المعرفي لمهارات التدريس لدى الطالبات المعلمات (من إعداد الباحثة).
 - مقياس الاتجاه نحو مهارات التدريس (من إعداد الباحثة).
 - بطاقة ملاحظة لقياس مدى توفر مهارات التدريس لدى الطالبات المعلمات للتربية الإسلامية.
 - 7 تطبيق الأدوات على عينة الدراسة قبلياً.
 - 7 تدريس البرنامج المقترح للمهارات التدريسية لعينة الدراسة.
 - 7 إعادة تطبيق الأدوات على عينة الدراسة بعدياً.
 - 7 إجراء المعالجات الإحصائية المناسبة.
 - 7 رصد النتائج ومناقشتها.
 - 7 تقديم التوصيات والمقترحات في ضوء نتائج الدراسة.

• مصطلحات الدراسة:

١- البرنامج:

يعرف (السامرائي) البرنامج بأنه « نشاط مخطط بهدف إحداث تغييرات في الفرد أو الجماعة التي ندرجها نتناول معلوماتهم وأدائهم وسلوكهم واتجاهاتهم ، بما يجعلهم لائقين لشغل وظائفهم بكفاءة وإنتاجية عالية » [السامرائي ، ١٩٩٢ ، ١٠].

وترى (نجاه بوقس) أن البرنامج « مخطط مصمم لغرض التعليم والتدريب بطريقة مترابطة، وذلك لتطوير أداء المعلم أو الطالب المعلم بما يناسب مجاله ودوره في التدريس، وتتكون عناصر البرنامج من: الأهداف والمحتوى ، والأنشطة التعليمية والتعلمية والأدوات والمواد والوسائل المستخدمة ، والتقويم، بصورة منظمة » [بوقس، ٢٠٠٢ ، ٨٤].

وتعرف (بثينة بدر) البرنامج المقترح بأنه « مجموعة المعلومات والأنشطة والخبرات التعليمية وأساليب التدريس وأساليب التقويم المتكاملة والمنظمة والتي تسهم في تنمية مهارات التدريس لدى الطالبات المعلمات بهدف تحسين عملية التعليم والتعلم » [بدر، ٢٠٠٥ ، ١٨٩].

ويقصد بالبرنامج في هذه الدراسة بأنه: خطة منظمة في صورة دروس مترابطة ومتسلسلة لهدف تبصير الطالبات المعلمات للتربية الإسلامية في كلية إعداد المعلمات وتنمية المهارات الفرعية المتضمنة في مهارات التدريس، وتشتمل الخطة على: الأهداف، المحتوى، الوسائل التعليمية واستراتيجيات التدريس، الأنشطة التعليمية، أساليب التقويم.

٢ - مهارات التدريس:

يقال « مهت بالامر مهارة ومهارة، صرت به ماهراً؛ أي حاذقاً » [الأندلسي، ١٩٩٦ ، ٣٧٨].

وتتكون المهارة التدريسية من مكونات ثلاثة [محمود، ٢٠٠٤ ، ١٨]:

• المكون المعرفي:

يتمثل في محتوى المهارة الذي يشمل : مواصفات المهارة التدريسية كيفية أدائها، وأسسا النفسية والتربوية ومناسبتها للتلاميذ ، وأهداف المادة الدراسية ومحتواها، إلى جانب مواضع استخدامها، وأهم الأساليب المناسبة لاستخدامها في الموقف التعليمي ، ثم أهم المشكلات التي يمكن أن تواجه الطالب المعلم في أثناء تنفيذه لتلك المهارة التدريسية، وأساليب التغلب عليها.

• المكون المهاري:

يتمثل في أسلوب الطالب المعلم في أداء مهارة التدريس، وتنفيذ الأساليب المناسبة لها خلال الموقف التعليمي، والتي تتناسب مع أهداف المادة الدراسية ومحتواها بما يساهم في تحقيق تلك الأهداف ومساعدة التلاميذ على التعلم.

• الحكون النفسي:

يتمثل في رغبة الطالب المعلم في تعلم المهارة التدريسية المطلوبة وإحساسه بأهميتها واقتناعه بدورها في سلوكه، وفي أدائه كمعلم يقوم بإدارة الموقف التعليمي من خلال مجموعة من الأداءات التي تشكل في مجملها المهارة التدريسية.

والمهارة هي « حذافة تنمو بالتعلم، وقد تكون حركية أو لفظية أو عقلية أو مزيجاً من أكثر من نوع » [الخولي، ١٩٩٤، ٤٤٦].

وتعرف بأنها « نمط من سلوك التدريس الفعال لتحقيق أهداف محددة تصدر من المعلم في شكل استجابات عقلية، أو لفظية، أو حركية، أو حسية وتتكامل في هذه الاستجابات عناصر الدقة والسرعة والتكيف مع ظروف الموقف التدريسي » [اللقاني وسليمان، ١٩٩٦، ١٨٨].

ويمكن تعريف مهارات التدريس في هذه الدراسة الحالية بأنها « مجموعة من الإجراءات المتتابعة التي تمارسها معلمة التربية الإسلامية في أثناء تدريسيها، وذلك لنجاح عملية التدريس، مع مراعاة الدقة في ذلك، وتشتمل هذه المهارات على التخطيط، والتنفيذ، والتقييم للدرس » .

• التخطيط:

التخطيط هو « ليس مجرد كتابة بعض الأهداف أو المادة العلمية في دفتر التحضير، بل إنه يمثل عقلية منظمة تهدف إلى رسم الأسلوب أو طريقة العمل لبلوغ الأهداف المحددة مع الأخذ في الاعتبار العناصر المختلفة للموقف التعليمي من تلميذ ومعلم وإمكانات أو مواد تعليمية » [الحصين قنديل، ١٩٩٧، ٢٠].

كما يُعرف بأنه « عملية عقلية منظمة وهادفة ، تمثل منهاجاً في التفكير وأسلوباً وطريقة منظمة في العمل ، تؤدي إلى بلوغ الأهداف المنشودة بدرجة عالية من الإتقان » [الحيلة ، ٢٠٠٢، ٥٢].

ويعرف اللقاني مهارات التخطيط « بأنها تلك مهارات التدريس التي يجب أن يتسم بها أداء المعلم عند قيامه بتخطيط وإعداد دروسه اليومية والتي تجعله يقوم بهذا الأداء في سهولة وسرعة ودقة، وتتضمن: [اللقاني وسليمان، ١٩٨٥، ٢٥].

- 7 صياغة الأهداف بعبارات محددة قابلة للقياس.
- 7 تحديد استراتيجيات التدريس والأنشطة التعليمية لتحقيق الأهداف.
- 7 تحديد المفاهيم والمهارات الأساسية في الدرس.
- 7 تحديد أساليب التقويم التي سيوظفها المعلم في الدرس » .

وتقصد الباحثة بالتخطيط بأنه: تصور مسبق للأهداف التعليمية، المحتوى اختيار استراتيجية التدريس، أساليب التقويم، اختيار الوسائل التعليمية وكل

ما له صلة بالمواقف التعليمية ، فهو يشمل دور الطالبة المعلمة للتربية الإسلامية قبل تفاعلها في التدريس.

• التنفيذ:

التنفيذ هو « المرحلة التي يتم فيها تعلم المهارات والقدرات والمعارف التي تنصب عليها الأهداف السلوكية للتدريس بشكل خاص والمنهج بوجه عام » [حمدان، ١٩٨٥، ٣٢].

« وهي المرحلة التي يسعى المعلم فيها إلى إنجاز ما خطط له في المرحلة الأولى » [عبد السلام، ٢٠٠٠، ١٥].

ويقصد بمهارات التنفيذ: « قدرة المعلم على تطبيق ما خطط له، حيث يتميز سلوكه في هذه المرحلة بالتفاعل مع التلاميذ، بغرض تحقيق أهداف الدرس، وتتضمن: [جابر وآخرون، ١٩٩٨، ٢٢]

7 مهارة التهيئة الحافزة.

7 مهارة استخدام الوسائل التعليمية وتنويعها.

7 مهارة إثارة الدافعية عند التلاميذ للتعلم.

7 مهارة مراعاة الفروق الفردية.

7 مهارة طرح الأسئلة الصفية.

7 مهارة إدارة الفصل.

7 مهارة إتقان المادة العلمية .

ونقصد الباحثة بالتنفيذ في هذه الدراسة بأنها: مرحلة التفاعل المباشر بين الطالبة والمعلمة ، وفيها تقوم الطالبة المعلمة للتربية الإسلامية بتنفيذ ما اتخذته من قرارات في مرحلة التخطيط.

• التقويم:

التقويم كما عُرّف « من قوّم السلعة تقويمياً، وقوّم الشيء تقويمياً، فهو قويم أي مستقيم، وقوّم الشيء: بمعنى حكم على قيمته » [الرازي ، ١٩٨٩، ٤٩٠].

وهو عبارة عن « عملية جمع للمعلومات عن ظاهرة ما، وتصنيف تلك المعلومات ، أو البيانات وتحليلها وتنفيذها، سواء كانت البيانات كمية أو كيفية، وتشتمل عملية جمع البيانات تلك: الأهداف والطرق والأساليب والمواد، والأشخاص، والتجهيزات، والعوامل المؤثرة الأخرى، ويهدف ذلك كله إلى إصدار الحكم أو القرار، بقصد تحسين العمل » [الحارثي، ٢٠٠٤، ٣٠٣].

ويقصد بمهارة التقويم « القدرة على إصدار أحكام على مدى تحقيق الأهداف لتحديد جوانب الضعف التي تحتاج إلى معالجة ، وجوانب القوة التي تحتاج إلى تدعيم ، وتتضمن :

7 مهارة التقويم المرحلي خلال الدرس.
7 مهارة التقويم الختامي « [الهويدي، ٢٠٠٢، ١٧].
وتعرف الباحثة التقويم: بأنه المرحلة التي فيها تتعرف الطالبة المعلمة للتربية الإسلامية على مواطن القوة في درسها فتعززها، ومواطن الضعف فتعالجها، وذلك عند شرح درس من دروس التربية الإسلامية.

٣ - الفاعلية:

تعرف الفاعلية بأنها « القدرة على التأثير وإنجاز الأهداف أو المدخلات لبلوغ النتائج المرجوة والوصول إليها بأقصى حد ممكن » [زيتون، ٢٠٠٣، ٥٤].

وتعرف بأنها « مدى الأثر الذي يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية باعتبارها متغيراً مستقلاً في أحد المتغيرات التابعة » [علي، ١٩٩٧، ١٧].

وتعرف الباحثة الفاعلية في هذه الدراسة: بأنها مدى الأثر والتحسين الذي يحدثه البرنامج المقترح في تنمية مهارات التدريس لدى الطالبة معلمة التربية الإسلامية.

• أسئلة الدراسة :

السؤال الأول : ما أهم مهارات التدريس اللازمة للطالبات المعلمات للتربية الإسلامية في كلية إعداد المعلمات ؟

للإجابة على هذا السؤال تم عرض قائمة مهارات التدريس ، وقد تكونت القائمة من (٣) محاور، وقد اشتمل كل محور على مجموعة من المهارات وهي على النحو التالي:

• أولاً : مهارات تخطيط الدرس وإعداده :

- 7 تحديد أهداف الدرس تحديداً واضحاً .
- 7 صياغة أهداف الدرس صياغة سلوكية قابلة للتحقيق .
- 7 تصنيف أهداف الدرس إلى أهداف معرفية - مهارية - وجدانية
- 7 تحديد التمهيد الملائم للدرس .
- 7 اختيار الوسائل التعليمية المناسبة للدرس .
- 7 اختيار استراتيجيات التدريس المناسبة للدرس .
- 7 وضع أسئلة شاملة للدرس .

• ثانياً : مهارات تنفيذ الدرس :

- 7 التمهيد للدرس تمهيداً ملائماً لموضوعه .
- 7 مناقشة المفردات الغامضة وتدوينها على السبورة .
- 7 مناقشة الأفكار الرئيسية في الدرس .
- 7 تقسيم موضوع الدرس إلى عناصر أساسية .

- 7 تشجيع إجابات التلميذات والثناء عليها أثناء الدرس .
- 7 المحافظة على النظام والانضباط في الفصل أثناء شرح الدرس.
- 7 إثارة الدافعية عند التلميذات أثناء شرح الدرس .
- 7 استخدام طريقة التدريس المناسبة للدرس .
- 7 الاستشهاد بآيات قرآنية وأحاديث نبوية شريفة في شرح الدرس
- 7 استخدام الوسائل التعليمية في شرح الدرس .
- 7 سرد قصص مرتبطة بالدرس وتساعد على فهمه .
- 7 ضرب أمثلة تغطي جوانب الدرس .
- 7 وضوح الدرس على السبورة .
- 7 مراعاة سلامة اللغة أثناء الدرس .
- 7 التدريب على ضرورة وضوح الصوت وتدرجه .
- 7 الاهتمام بطرح أسئلة عند شرح الدرس .
- 7 تشجيع التلميذات على التفكير من خلال الحوار والأسئلة
- 7 وضع خلاصة في نهاية كل درس .

• ثالثاً : مهارات تقويم الدرس :

- 7 صياغة أسئلة ترتبط بالدرس .
- 7 مراعاة الفروق الفردية بين التلميذات عند طرح الأسئلة .
- 7 تعزيز الإجابات الصحيحة .
- 7 تصحيح الإجابات الخاطئة .
- 7 تكليف التلميذات بالبحث عن بعض الأحكام والمسائل الدينية المتوفرة في المكتبة .
- 7 توجيه التلميذات إلى القراءات الإضافية المتصلة بالدرس .
- 7 متابعة التكليفات المنزلية للتلميذات بشكل سليم، وإبداء الملحوظات المناسبة لها .

السؤال الثاني: ما مستوى أداء الطالبات الملمات للتربية الإسلامية في كلية إعداد المعلمات؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب متوسطات أداء الطالبات على محاور بطاقة الملاحظة والدرجة الكلية في التطبيق القبلي وحساب نسبته المئوية إلى الدرجة الكلية الاعتبارية لكل محور من محاور بطاقة الملاحظة وأسفر ذلك عن بيانات الجدول (١) :

المهارات التدريسية	متوسط الأداء الملاحظ	أكبر درجة اعتبارية لكل فقرة	النسبة المئوية المتوسطة
مجموع نتائج المحور الأول	٦.٨١	٤٢	١٦.٢
مجموع نتائج المحور الثاني	٢٣.٩٦	٥٨	٤١.٣١
مجموع نتائج المحور الثالث	٧.٩٨	٢٠	٣٩.٩

إن مستوى أداء أفراد العينة بشكل عام للمهارات التدريسية المكونة لمحور إعداد وتخطيط الدرس جاء منخفضاً ، حيث بلغ متوسط الأداء (٦.٨١) درجة ، بنسبة مئوية بلغت (١٦.٢٪)

كما أن مستوى الطالبات المعلمات في أدائهن للمهارات التدريسية المكونة للمحور الثاني من بطاقة الملاحظة وهو ((تنفيذ الدرس)) قد جاء منخفضاً كذلك حيث بلغ متوسط الأداء (٢٣.٩٦) درجة ، في حين بلغت النسبة المئوية للمتوسط (٤١.٣١٪)

وقد أتضح أن مستوى الطالبات المعلمات في أدائهن للمهارات التدريسية المكونة للمحور الثالث من بطاقة الملاحظة ، وهو (تقويم الدرس) قد جاء منخفضاً كذلك حيث بلغ متوسط الأداء (٧.٩٨) درجة في حين بلغت النسبة المئوية للمتوسط (٣٩.٩٪)

السؤال الثالث: ما مواصفات البرنامج المقترح ؟:

وكانت مواصفات البرنامج كالتالي :

- 7 أن يكون له أهداف سلوكية .
- 7 أن تصنف هذه الأهداف وفقاً لتصنيف بلوم .
- 7 أن يكون له تمهيد مناسب .
- 7 أن تكون له وسائل تعليمية مناسبة .
- 7 أن تكون له استراتيجيات .
- 7 أن يكون له أسئلة شاملة للدرس .
- 7 أن يكون الدرس معززا .
- 7 أن يكون له محفزات لإثارة الدافعية .
- 7 أن يكون البرنامج بخط واضح .
- 7 أن يكون البرنامج صحيح اللغة .
- 7 أن يثير البرنامج تفكير الطالبات .
- 7 أن يكون للبرنامج خاتمة مناسبة .
- 7 أن تكون للبرنامج أسئلة مناسبة .
- 7 أن يراعي البرنامج الفروق الفردية .
- 7 أن يشتمل البرنامج على واجبات منزلية .
- 7 أن يشتمل البرنامج على وسائل تقويم متنوعة .

السؤال الرابع : ما مدى فاعلية البرنامج المقترح في تنمية بعض جوانب القصور في مهارات التدريس لدى الطالبات المعلمات للتربية الإسلامية في كلية إعداد المعلمات ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار الفروق بين المتوسطات المرتبطة T-test للمقارنة بين متوسطات درجات الطالبات في التطبيق القبلي ودرجاتهن في التطبيق البعدي للاختبار ولبطاقة الملاحظة (جدول ٢).

جدول (٢): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمته (ت) ومستوى الدلالة للفروق بين متوسطي درجات الطالبات الملمات بالتطبيق القبلي والتطبيق البعدي للاختبار وبطاقة الملاحظة .

المتغير	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		قيمة ((ت))	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
الاختبار المعرفي	١٤.٨٦١ ٤	٥.١١٨	٣٥.٦٥٣	٦.٢٤٧	٢٩.٤٧٩	٠.٠١
* الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة	٣٦.٩١	١٥.٣٦	٨٠.٢٥	١٦.٦٨	٢١.٥٢	٠.٠١

يتضح من الجدول (٢) وجود دلالة إحصائية وذلك لارتفاع قيمة المتوسط للدرجات في الاختبار المعرفي للتطبيق البعدي مقارنة بالمتوسط في التطبيق القبلي ، حيث بلغت في التطبيق البعدي (٣٥.٦٥٣) في حين بلغت في التطبيق القبلي (١٤.٨٦١) كما بلغت قيمة (ت) = (٢٩.٤٧٩)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠.٠١) لصالح متوسطات درجات التطبيق البعدي

ولتحديد حجم الأثر لفاعلية البرنامج : تم استخدام مؤشر (كوهين) والذي تم حسابه بالمعادلة التالية : مربع (η^2) = $\frac{ت}{ن + ٢}$ حيث: ت ٢ هي مربع قيمة (ت) للفروق المتوسطين ، ن درجات الحرية (مراد ٢٠٠٠، ٢٤٧) ، وبيان ذلك في الجدول (٣) :

جدول (٣): حساب الفاعلية لتأثير البرنامج المقترح تنمية مهارات التدريس لدى الطالبات الملمات بالترقية الإسلامية .

المؤشرات	ت	ت ٢	ن	قيمة الأثر	حجم الأثر
الاختبار المعرفي	٢٩.٤٧٩	٨٦٩.٠١١	١٠٠	٠.٨٩٦	كبير

يتضح من الجدول (٣) فاعلية البرنامج المقترح في اكتساب المعلمات لمهارات التدريس كبيرة ، حيث بلغ حجم الأثر في الاختبار المعرفي بالتطبيق البعدي (٠.٨٩٦) وهي قيمة كبيرة حسب الجداول المرجعية لحجم الأثر .

كما يتضح وجود دلالة إحصائية وذلك لارتفاع قيمة المتوسط للدرجات في بطاقة الملاحظة للتطبيق البعدي مقارنة بالمتوسط في التطبيق القبلي ، حيث بلغت في التطبيق البعدي (٨٠.٢٥) في حين بلغت في التطبيق القبلي (٣٦.٩١) كما بلغت قيمة (ت) = (٢١.٥٢) ، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠.٠١) لصالح متوسطات درجات التطبيق البعدي ، مما يشير إلى تفوق أداء الطالبات في المهارات التدريسية التي تم ملاحظتها في المواقف التدريسية من خلال بطاقة الملاحظة ، في التطبيق البعدي عنها في التطبيق القبلي مما يدعم أن للبرنامج أثراً .

وقد تم تحديد حجم الأثر لفاعلية البرنامج باستخدام مؤشر (كوهين) الذي يتم حسابه بحساب معامل مربع إيتا ، والجدول (٤) يوضح ذلك :

جدول (٤): حساب تأثير البرنامج المقترح لتنمية مهارات التدريس لدى الطالبات الملمات بالترية الإسلامية .

المؤشرات	ت	ت	ن	قيمة الأثر	حجم الأثر
* الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة	٢١.٥٢	٤٦٣.١١٠٤	١٠٠	٠.٣١٦	كبير

من الجدول (٤) يتضح فاعلية البرنامج في اكتساب الطالبات الملمات لمهارات التدريس كبيرة حيث بلغ حجم الأثر في الدرجة الكلية لبطاقة الملاحظة لمهارات التدريس بالتطبيق البعدي (٠.٣١٦) وهي قيمة كبيرة حسب الجداول المرجعية لحجم الأثر .

السؤال الخامس: ما أثر البرنامج المقترح في اتجاه الطالبات نحو مهارة التدريس ؟

للإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار الفروق بين المتوسطات المرتبطة T-test للمقارنة بين المتوسطات درجات الطالبات في التطبيق القبلي ودرجاتهن في التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو مهارة التدريس. جدول (٥) :

جدول (٥): المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة ((ت)) ومستوى الدلالة للفروق بين متوسطي درجات الطالبات الملمات بالتطبيق القبلي والتطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو مهارة التدريس .

المتغير	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		قيمة ((ت))	مستوى الدلالة
	المتوسط	الانحراف المعياري	المتوسط	الانحراف المعياري		
مقياس الاتجاه نحو مهارة التدريس	٨٠.٤٤٥	١٩.٥٢٩	١٣٧.٧٩٢	١٦.٠٩٥	٢٥.٦٠٨	٠.٠١

يتضح من الجدول (٥) وجود دلالة إحصائية وذلك لارتفاع قيمة المتوسط للدرجات في مقياس الاتجاه للتطبيق البعدي مقارنة بالمتوسط في التطبيق القبلي ، حيث بلغت في التطبيق البعدي (١٣٧.٧٩٢) في حين بلغت في التطبيق القبلي (٨٠.٤٤٥) كما بلغت قيمة ت = (٢٥.٦٠٨) وهي قيمة دالة عند مستوى ٠.٠١ لصالح متوسطات التطبيق البعدي .

وقد تم تحديد حجم الأثر لفاعلية البرنامج باستخدام مؤشر (كوهين) الذي يتم حسابه بحساب معامل مربع إيتا ، والجدول (٦) يوضح ذلك :

جدول (٦): حساب الفاعلية لتأثير البرنامج المقترح في الاتجاه نحو مهنة التدريس لدى الطالبات الملمات بالترية الإسلامية .

المؤشرات	ت	ت	ن	قيمة الأثر	حجم الأثر
مقياس الاتجاه نحو مهارة التدريس	٢٥.٦٠٨	٦٥٥.٧٩٦	١٠٠	٠.٨٧٦	كبير

من الجدول (٦) يتضح ما يلي: فاعلية البرنامج في اكتساب الطالبات الملمات للاتجاه الموجب نحو مهارة التدريس كبيرة حيث بلغ حجم الأثر في مقياس الاتجاه بالتطبيق البعدي (٠.٨٧٦) وهي قيمة كبيرة حسب الجداول المرجعية لحجم الأثر .

• التوصيات :

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة الحالية توصي الباحثة بما يلي :

7 إعطاء مهارات التدريس درجة أكبر من الاهتمام وإفساح المجال أمامها لتحتل المكانة المناسبة لها في البرامج الدراسية مما يساعد على تعزيز دور الجامعات والكليات في تنمية مهارات التدريس للطلّابات

7 أهمية التأكيد على النواحي المعرفية والمهارية والوجدانية عند تنفيذ برامج مهارات التدريس وعدم الإقتصار على النواحي المعرفية ، مع ضرورة إتباع أساليب تدريسية تقوم على إيجابية وفاعلية الطالبة بعيداً عن أسلوب المحاضرة والأساليب اللفظية الأخرى ، وتدعيم ذلك بأنشطة تعليمية متنوعة وفعالة

7 الاستفادة مما تقدمه الدراسة الحالية من إطار مقترح ، أو برنامج أو اختبار معرفي ، أو مقياس اتجاه ، أو بطاقة ملاحظة في بناء البرامج ، أو وحدات لمهارات التدريس في بقية مراحل الدراسة في ضوء التأكيد على مهارات التدريس

7 ضرورة إنشاء مادة تحت مسمى (مهارات التدريس) تتضمن جميع موضوعات ومهارات التدريس التي تهّم الطالبة المعلمة في مرحلة التربية العملية كمقرر تدرسه الطالّابات في تخصص التربية الإسلامية .

7 الاستفادة من قائمة المهارات التدريسية التي أسفرت عنها الدراسة في إعداد بطاقة ملاحظة أداء الطالّابات المعلمات في الجامعات والكليات .

7 تزويد معلمات التربية الإسلامية بالمهارات التدريسية التي تضمنتها قائمة المهارات في الدراسة الحالية بحيث يتم لقاءات بين المعلمات والطلّابات المعلمات لمناقشة هذه المهارات ، ومعرفة الأساليب والوسائل التي تساعد المعلمة على التمكن منها .

7 عقد دورات تدريبية للطلّابات المعلمات بصفة عامة والطلّابات المعلمات للتربية

7 الإسلامية بصفة خاصة ، بحيث يتم تدريبهن فعلياً على جميع مهارات التدريس قبل خروجهن للخدمة .

7 ضرورة الاهتمام بعملية تدريب الطالّابات المعلمات للتربية الإسلامية بصفة مستمرة وذلك بتخصيص فصل دراسي كامل بعد تخرجهن للتدريب على المهارات التدريسية وتهيئتهن للتربية العملية.

• المقترحات :

7 إعداد برامج في مهارات التدريس للطلّابات المعلمات ، في مراحل دراسية أخرى وأثر هذه البرامج في تنمية الجانب المعرفي والوجداني والمهاري لديهن .

7 إجراء دراسة مماثلة لهذه الدراسة باستخدام استراتيجيات أخرى للتدريس غير الاستراتيجيات التي استخدمتها هذه الدراسة .

- 7 دراسة تشخيصية لأهم الصعوبات في تعلم مهارات التدريس وكيفية التغلب عليها.
- 7 استخدام التدريس المصغر في تدريب الطالبات المعلمات وأثره في تنمية المهارات التدريسية اللازمة لهن .
- 7 إعداد برامج لتنمية المهارات التدريسية التي لم تتوفر في الدراسة الحالية.
- 7 دراسة مدى ارتباط المهارات التدريسية المختلفة ببعضها البعض وتأثير كل منها في الأخرى.

• قائمة المراجع :

• أولاً : المصادر :

- ١- القرآن الكريم .

• ثانياً : المراجع العربية :

- ١- الأندلسي ، أبي بكر محمد بن الحسين بن عبد الله الزبيدي، (١٩٩٦م) مختصر العين ، بيروت ، لبنان ، دار صادر .
- ٢- بوقس، نجاه عبد الله ، (٢٠٠٢م)، نموذج لبرنامج تدريبي في تنمية مهارات تدريس المفاهيم العلمية بكلية التربية، الدار السعودية، جدة.
- ٣- جابر، عبد الحميد وآخرون، (١٩٩٤م) مهارات التدريس، القاهرة ، دار النهضة المصرية .
- ٤- الحارثي ، إبراهيم أحمد، (٢٠٠٥م)، تخطيط المناهج وتطويرها من منظور واقعي مكة المكرمة ، الرشد .
- ٥- الحصين، عبد الله وقنديل، يس عبد الرحمن، (١٩٩٧م)، مهارات التدريس، دليل التدريب الميداني، الرياض ، مرمر .
- ٦- حمدان، محمد زياد ، (١٩٨٥م) ترشيد التدريس، عمان، دار التربية الحديثة
- ٧- الحيلة، محمد محمود ، (٢٠٠٢م) مهارات التدريس الصفّي، الطبعة الأولى عمان ، دار المسيرة .
- ٨- الخولي، محمد علي، (١٩٩٤م)، قاموس التربية ، بيروت — لبنان، دار العلم للملايين .
- ٩- الرازي، محمد بن أبي بكر بن عبد القادر، (١٩٨٩م) مختار الصحاح ، القاهرة دار الفكر .
- ١٠- الزهراني، سعود حسن، (١٩٩٥م) المعلم السعودي ، جده، دار البلاد.
- ١١- زيتون، حسن حسين، (٢٠٠١م) تصميم التدريس رؤية في تنفيذ التدريس الطبعة الثانية ، القاهرة ، عالم الكتب .

- ١٢- السامرائي، محمد صالح، (١٩٩٢م) تدريب المعلمين أثناء الخدمة في دول الخليج العربي ، دراسة تحليلية مقارنة، مكتبة التربية العربية لدول الخليج الرياض.
- ١٣- شحاتة، حسن ، (١٩٩٨م) تعليم الدين الإسلامي بين النظرية والتطبيق ، القاهرة الدار العربية للكتاب.
- ١٤- شوق، محمود أحمد وسعيد، محمد مالك ، (٢٠٠٠م) ، تربية المعلم للقرن الحادي والعشرين، الرياض ، مكتبة العبيكان .
- ١٥- الصريصري ، دخيل الله حمد وآخرون ، (١٩٩٩م) فاعلية الإعداد التربوي لمعلم التعليم العام مشكلات الواقع... واقتراحات التطوير ، بحث مقدم لمؤتمر التربوي الثالث لإعداد المعلم، كلية التربية ، جامعة أم القرى.
- ١٦- عبد السلام ، مصطفى عبد السلام ، (٢٠٠٢م) أساسيات التدريس والتطوير المهني للمعلم ، مصر، دار الفكر العربي .
- ١٧- عبد الله ، احمد عبد الله محمد ، (١٩٩٨م) ، برنامج مقترح لتنمية بعض مهارات التدريس اللازمة لمعلمي التربية الدينية الإسلامية بالتعليم الابتدائي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.
- ١٨- عبد الله ، عبد الله الرحمن صالح ، (١٩٩٦م) ، المرجع في تدريس علوم الشريعة ، الرياض ، دار الفیصل.
- ١٩- علي، سعيد جمال، (١٩٩٧م) فاعلية بعض الاستراتيجيات التعليمية على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية العامة، كلية التربية ، جامعة الأزهر.
- ٢٠- الغامدي، أحمد محمد أحمد ، (١٩٩٠م) تنمية بعض كفاءات التدريس لدى معلمي التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس.
- ٢١- اللقاني، أحمد حسين ، (١٩٩٦م) معجم المصطلحات التربوية المعروفة في المناهج وطرق التدريس ، القاهرة ، عالم الكتب .
- ٢٢- اللقاني، أحمد حسين وسليمان، فارعة حسين محمد، (١٩٩٥م) التدريس الفعال القاهرة ، عالم الكتب .
- ٢٣- محمود، صلاح الدين، (٢٠٠٤م) تعليم وتعلم مهارات التدريس في عصر المعلومات ، القاهرة ، عالم الكتب.
- ٢٤- المطرودي، خالد إبراهيم عبد الرحمن ، (٢٠٠٢م)، تقويم الأعداد التربوي لمعلمي التربية الإسلامية في كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى .
- ٢٥- الهويدي، زيد، (٢٠٠٢م)، مهارات التدريس الفعال، العين، دار الكتب العربي .

البحث الثالث : ٣

الأساليب التدريسية للقراءة الناقدة المستخدمة من قبل معلمات
اللغة الإنجليزية للصف الثاني الثانوي بمكة المكرمة

بحث مستل من رسالة دكتوراه في التربية
(تخصص مناهج وطرق تدريس اللغة الانجليزية)
كلية التربية جامعة أم القرى - مكة المكرمة

إهداء :

أ / ندى حسن إلياس فلمبان

O
B
E
I
K
A
N
.
C
O
M

" الأساليب التدريسية للقراءة الناقدة المستخدمة من قبل معلمات اللغة الإنجليزية للصف الثاني الثانوي بمكة المكرمة "

أ / ندى حسن إلياس فلمبان

• مخلص البحث :

• مشكلة الدراسة:

- تتلخص مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:
- 7 هل تساعد معلمات اللغة الإنجليزية الطالبات في الفهم الحرفي للنص المقروء؟
 - 7 هل تساعد معلمات اللغة الإنجليزية الطالبات في الفهم التنظيمي للنص المقروء؟
 - 7 هل تساعد معلمات اللغة الإنجليزية الطالبات في الفهم الإستنتاجي للنص المقروء؟
 - 7 هل تساعد معلمات اللغة الإنجليزية الطالبات في الفهم التقويمي للنص المقروء؟
 - 7 ما هي الصعوبات التي تواجه معلمات اللغة الإنجليزية في تدريس القراءة الناقدة؟

• هدف الدراسة:

تهدف هذه الدراسة إلى معرفة الأساليب التدريسية للقراءة الناقدة التي تستخدمها معلمات اللغة الإنجليزية للصف الثاني الثانوي بمكة ، كما تهدف إلى معرفة الصعوبات التي تواجه المعلمات في تطبيق تلك الأساليب.

• عينة الدراسة:

طبقت الدراسة على جميع معلمات اللغة الإنجليزية للصف الثاني الثانوي بمكة في الفصل الدراسي الثاني لعام 2009-1429هـ ، وقد بلغ مجموعهن ٦٠ معلمة.

• أداة الدراسة:

اعتمدت الدراسة على استبانة تشتمل على خمس محاور تهدف إلى معرفة ما يلي:

الفهم الحرفي - الفهم التنظيمي - الفهم الاستنتاجي - الفهم التقويمي - صعوبات التطبيق

• إجراءات الدراسة:

- 7 إجراء دراسة استطلاعية لاختبار صدق الاستبانة ومدى صلاحية وشمول الفقرات.
- 7 تم توزيع الاستبانة على جميع معلمات اللغة الإنجليزية للصف الثاني الثانوي ، و كان عدد الاستبانات الصالحة للتحليل ٥٥ استبانة.

7 تم تحليل البيانات إحصائياً باستخدام النسب المئوية والتكرارات لكل فقرة.

هذا وقد تضمنت الدراسة نظرة عامة لمفهوم القراءة الناقدة و أهم البحوث التي أجريت في هذا المجال ، و ما تضمنته هذه البحوث من نتائج واقتراحات في مجال تدريس القراءة في اللغة الأجنبية.

• نتائج الدراسة :

- 7 تساعد معلمات اللغة الإنجليزية الطالبات في الفهم الحرفي للنص المقروء.
- 7 لا تساعد معلمات اللغة الإنجليزية الطالبات في الفهم التنظيمي للنص المقروء.
- 7 لا تساعد معلمات اللغة الإنجليزية الطالبات في الفهم الاستنتاجي للنص المقروء.
- 7 لا تساعد معلمات اللغة الإنجليزية الطالبات في الفهم التقويمي للنص المقروء.
- 7 تواجه معلمات اللغة الإنجليزية عدداً من الصعوبات في تدريس القراءة الناقدة ، وهي بالترتيب:

- المستوى اللغوي المتدني للطالبات.
- حجم الفصل (عدد الطالبات في الفصل)
- قصور كتاب المعلمة في إعطاء التوجيهات.
- عدم توفر المصادر التعليمية والمعينات التدريسية.
- نقص الإلمام الكافي بهذه الأساليب من قبل معلمات اللغة الإنجليزية.
- عدم الرغبة في زيادة المهام والأعباء من قبل المعلمات

• توصيات الدراسة:

- 7 قدمت الباحثة عدداً من التوصيات أهمها :
- 7 الاهتمام بتدريس القراءة الناقدة التي تتضمن استخدام المستويات العليا من التفكير، مثل: التحليل ، التركيب ، التقويم.
- 7 العمل على رفع المستوى اللغوي للطالبات، وذلك من خلال استخدام الطرق الفعالة في تدريس القواعد والمفردات.
- 7 الاهتمام بتدريس استراتيجيات القراءة الفعالة التي أثبتت البحوث التربوية نجاحها في زيادة فهم الطالبات للنصوص.
- 7 الاهتمام بزيادة كفاءة المعلمات عن طريق التدريب قبل وأثناء الخدمة وذلك بتقديم برامج إثرائية متنوعة تزيد في إدراك المعلمات لمستجدات البحوث التربوية بصفة عامة وتدريس اللغة الأجنبية بصف خاصة وتقديم برامج تقويمية تساعد المعلمة على التعرف والتعامل مع مشكلاتها المهنية.

Abstract

The Teaching Techniques of Critical Reading Implemented by Teachers of English for the Second Grade Students in Secondary Schools in Makkah

By Nada H. Filimban
Umm Al-Qura University, 2009 AD

Statement of the Problem

The problem of the study can be given in the following questions:

1. Do teachers of English help their students in the literal comprehension of the reading text?
2. Do teachers of English help their students in the organizational comprehension?
3. Do teachers of English help their students in the inferential comprehension?
4. Do teachers of English help their students in the evaluative comprehension?
5. What are the difficulties the teachers have in applying these techniques?

Purpose of the Study

This study investigated whether teachers of English help their students to develop critical reading.

Sample of the Study

The sample consisted of sixty teachers of English instructing the second grade students in secondary schools in Makkah.

Instrument of the Study

The instrument was a questionnaire for investigating the five questions of the study.

Procedures of the Study

1. A pilot Study was conducted to evaluate the suitability of the questionnaire.

2. The questionnaire was distributed among the teachers to take their responses.
3. Data analysis of the teachers' responses used percentages and frequency counts.

Results

The results of the study were as follows:

1. Teachers of English help their students in literal comprehension of the reading text.
2. Teachers of English do not help their students in the organizational comprehension.
3. Teachers of English do not help their students in the inferential comprehension.
4. Teachers of English do not help their students in the evaluative comprehension.
5. Teachers face a number of difficulties in teaching critical reading. They come in the following order according to percentages:
 - a. The language ability of their students is low
 - b. Class size impedes teachers in their work.
 - c. The teacher's book lacks guidance in implementing critical reading.
 - d. The educational resources and teaching aids are insufficient
 - e. Teachers are not fully aware of these techniques.
 - f. Teachers fear extra work and duties.

Recommendations

The study recommended that teachers should promote high level thinking processes in reading. The language ability of the students should be improved through sufficient practice on grammar and vocabulary. Teachers should train their students to use effective reading strategies. Pre- and in-service teacher education is required.

Chapter One: The Problem

1.1 INTRODUCTION

Proceeding from the great interest in critical reading, researchers have investigated appropriate teaching techniques to enhance the students' comprehension and to help them read critically. Cognitive and educational studies offer a large range of literature on this issue. The current study attempts to give an overall view of critical reading and discuss teaching techniques in detail. The main purpose is to investigate the techniques that are used in reading instruction by teachers of English in secondary schools in Saudi Arabia.

1.2 Statement of the problem

The problem of this study can be given in the following questions:

1. Do teachers of English help their students in the literal comprehension of the reading text?
2. Do teachers of English help their students in the organizational comprehension of the reading text?
3. Do teachers of English help their students in the inferential comprehension of the reading text?
4. Do teachers of English help their students in the evaluative comprehension of the reading text?
5. What are the difficulties the teachers have in applying these techniques?

1.3 Purposes of the study

This study attempts to achieve the following objectives:

1. To investigate whether teachers of English help their students to develop critical reading.
2. To find out whether teachers of English are aware of the techniques of teaching critical reading.
3. To determine the difficulties which teachers of English face in implementing the techniques of teaching critical reading.

1.4 Significance of the study

The significance of the study can be stated in these points:

1. It directs the teachers' attention to the importance of critical reading when teaching reading skills.
2. It provides teachers of English with useful ideas concerning the techniques of teaching critical reading.
3. The study offers valuable suggestions to individuals responsible for the improvement of teaching methods concerning the inclusion of critical reading techniques in reading instruction.

1.5 Limitations of the study

This study is limited to the teachers of English instructing the second grade in the secondary schools for girls in Makkah City in the second term of year 1429-2009. It focuses on the techniques implemented by the teachers of English concerning critical reading.

1.6 Definition of terms

Technique: According to Richards & Rodgers (1996: 15), it refers to the procedures which the teacher uses inside the classroom to achieve a certain objective.

Critical Reading: According to Collins (1993:1), it is teaching students to think while reading; teaching them to evaluate, draw inferences, and to arrive at conclusions based. In the current study, critical reading is viewed according to Barrett's Taxonomy (1976) which consists of four levels:

Literal Comprehension which requires the reader to grasp ideas clearly stated in the text. S/he identifies the topic sentence, the important details, as well as the meaning of new vocabulary.

Organizational Comprehension which requires the reader to see how ideas are arranged in the text; how the main idea and subordinate details are related. Here, the reader distinguishes important ideas from trivial details.

Inferential Comprehension which requires the reader to infer ideas not clearly stated in the text through exploring the relationships among the ideas.

Evaluative Comprehension which requires the reader to explore the author's point of view, to discuss the author's ideas as compared to the reader's ideas and culture. The reader also differentiates between facts and opinions.

Chapter Two

Review of Related Literature and Research

2.1 The Nature of Critical Reading

Kurland (2000:1-3) refers to critical reading as the type of reading which requires three steps of analysis, as reflected in three types of reading and discussion: restatement, description, and interpretation.

Walker (2002:1) mentions that students tend to passively accept what is found in reading text. Also, teachers are more concerned with vocabulary and grammar than questioning the relevancy and adequacy of the content. Consequently, critical reading is not well taught in class.

2.2 The Goals of Critical Reading

Kurland (2000:1-3) asserts that critical reading is not simply close and careful reading. To read critically, the reader must achieve certain goals. First of all, recognizing author's purpose is required from a critical reader. It involves inferring a basis for choices of content and language. Second, the critical reader must understand tone and persuasive elements. This goal involves classifying the nature of language choices. Third, recognizing bias is another goal which involves classifying the nature of patterns, the choice of content and language.

2.3 Tasks of Critical Reading

To read critically, Kurland (2000: 3) determines certain tasks to be done. The reader focuses on a specific topic. The terms used in a text must be clearly defined. Evidence must be presented. Common knowledge must be accounted for. Exceptions must be explained. Causes must be shown to precede effects. Conclusions must be shown to follow logically from earlier arguments and evidence.

2.4 Related Research

2.4.1 Research on the Critical Reading Process

Basloun (1996) conducted a study to examine how good and poor readers differ in the quantity,

quality and variety of reading strategies they used in reading two types of text structures. This study showed relationship between the text structure and the processing strategies involved in reading these texts. One of the major findings was that good and poor readers did not differ in the total number of strategies, but in the type of strategies they used in both texts.

Brown (1997) investigated the students' thought processes during a lesson that focused on how to find the main idea in an expository text. Twenty-five sixth graders received ongoing instruction on how to read strategically. Data analysis indicated that some types of mediation seemed more effective than others. Students who were more attentive and engaged over the course of the lesson were more likely to improve their strategy performance.

In an attempt to follow the students' thoughts while reading, Jatiputra, Atmodiwirjo and Kuntoro (1997) led a study to determine the types and levels of inference in the reading process. The results showed that learning-teaching process and assessments gave more emphasis on literal comprehension, and did not give enough chance for students to gain organizational comprehension and inferential comprehension.

Another study, conducted by Lavine and Reves (1998), investigates the reader's strategies of word treatment, to what extent these strategies are task-dependent. The results confirm that the treatment of unknown vocabulary is affected by the type of reading task whether global or close; scan or skim.

2.4.2 Impact Research in Reading Comprehension

Arlo (1969) investigated the relative effectiveness of inductive and expository teaching of the principles of general semantics upon the critical reading ability of ninth-grade students. The results were that both experimental groups scored significantly higher than the control group, and the group taught by inductive methods scored significantly higher than the group taught by expository methods. It was concluded that inductive teaching can improve the critical reading ability of ninth graders.

Prinz (1998) investigated the effects of strategic teaching on the comprehension of history texts with ESL high school students. Students revealed improved self-efficacy in descriptions of their new abilities to read whole chapters, and increased comprehension. All of the students interviewed considered themselves better than before the study.

Similarly, Darlington (1999) led a descriptive study to examine the impact of culturally relevant strategic teaching on the higher order thinking skills of Spanish-speaking, bilingual high school students. A T-test for paired data conducted on students' higher order thinking skills proved statistically significant.

Lyons (1997) investigated the relationship between teachers' self-reported preferred instructional methods for teaching reading and the reading achievement of their students. The results indicated that Preferred Instructional Method is not a good predictor of reading achievement.

Shih (1995) examined the effect of summarizing and outlining on reading comprehension of Taiwan EFL college freshmen students. The results indicated that the experimental group did not show a significant difference in reading comprehension in comparison with the control group. However, they significantly outperformed the control group on outlining. In the summarizing intervention, there was no significant difference between the experimental group and the control group.

Another study was conducted by Chen and Graves (1995). Its purpose was to investigate the effect of previewing and providing background knowledge about American short stories on the comprehension of EFL college students. Results of tests showed a strong positive effect for the previewing and the combined treatments and a weaker positive effect for the background knowledge treatment.

Sagga (1999) also led a similar study to investigate the effect of using semantic mapping strategy on reading comprehension at two levels, literal and inferential. Results of a t-test indicated that the training program improved the literal and inferential comprehension of the students. Also, it helped them to construct appropriate semantic maps of reading passages.

Maarof and Ismail (1997) examined the types of questions that help low-proficiency ESL students comprehend reading texts. A majority of the students

felt that the complex questions aided their comprehension.

Simpson (1998) investigated the effect of the implementation of the Cooperative Active Critical Thinking Unified Strategy in the reading of 123 at-risk students. Findings indicate that the collaborative-cooperative learning instructional model proved to be a useful teaching technique in developing the reading performance of the at-risk post-secondary students.

With regard to the effect of computer-assisted teaching on reading comprehension, Lewin (1998) evaluated computer software as supplementary for beginning readers and investigated the effectiveness of specific design features. It was concluded that electronic books can complement teaching approaches and can positively affect both cognitive and affective learning.

Similarly, Singhal (2001) investigated the relationship between reading comprehension and strategy use prior and after computer-assisted instruction. The results showed significant improvement in the students' reading comprehension as a result of the web-based reading strategy instruction. Also, strategy instruction was found to affect positively the students' use of strategies.

Coughlin (1973) investigated the effectiveness of children's literature in the teaching of critical reading. This study demonstrated that children's literature as a classroom subject could be employed effectively in the instruction of critical reading.

Bosma (1981) led a similar study. Its purpose was to determine if critical reading skills can be taught effectively through guided reading of folk literature. The results led to the conclusion that low-achieving readers can learn critical reading skills in the regular classroom through folk literature.

Jaini (1986) led a study to identify the critical reading skills taught in third- and fifth-grade levels during reading instruction. The teaching process was examined by using the Critical Reading Skills Inventory. The results of the study showed that critical reading skills, as listed in the inventory, were taught every six weeks in the third and fifth grade. The study recommended that students should receive instruction in critical reading skills.

2.5 Comments on the Related research

The studies mentioned in the previous pages guided the current study in the following ways:

Research on reading comprehension in general and critical reading in particular form the theoretical framework of the current study. The most important teaching techniques of critical reading have been drawn from the close examination of Barrett's taxonomy.

Research on the thinking process during reading contributed to the general understanding that reading process is an active, strategic and intentional process, not merely encoding behavior. Studies that focused on the cognitive and meta-cognitive strategies of the reader in processing a reading text highlight the most effective strategies used by successful readers.

Impact research provides the researcher with beneficial insights concerning the teaching-learning process. From a thorough review of literature in this domain, the researcher drew significant conclusions regarding the efficient techniques and strategies to approach reading.

The current study is similar to the study of Jaini (1986) in its purpose. Both investigated how well critical reading is taught. The difference lies in the study tool. Jaini relied on observation of the teaching process using a specific inventory while the current study relies on the teachers' self-report of their techniques. Benner-Littlefield (1996) has a similar purpose to the current study. It investigated teachers' beliefs about reading. However, it carried out an additional task of determining the relationship between the teachers' beliefs and their practices.

Chapter Three

Methodology of the Study

3.1 The Sample of the Study

The subjects of this study were 60 teachers of English for the second-grade students in secondary schools in Makkah, Saudi Arabia.

3.2 Data Collection

3.2.1 The Questionnaire

The content and form of the questionnaire were developed on the basis of the following procedure. Several different questionnaires were reviewed. A review of related literature was done to ensure content

relevance of the questionnaire. Statistical Analysis of the questionnaire was determined.

3.2.2 Description of the Questionnaire

The questionnaire investigates the teaching techniques for critical reading which the teachers of English implement in their classrooms. It also investigates the difficulties which they face in implementing these techniques.

3.2.3 Validation of the Questionnaire

For purposes of validation, the questionnaire was given to a group of evaluators at the Department of Curriculum & Instruction and the Department of English at Umm Al-Qura University. These evaluators included EFL teachers and curriculum specialists. Their corrections and suggestions were taken into consideration in constructing the final form of the questionnaire. (See Appendix B.)

3.2.4 Pilot Study

A pilot study was conducted with a limited number of teachers of English. This study examined the teachers' reactions and participation, and revealed the problems associated with misunderstanding or confusion. The questionnaire was re-administered to the same group after a period of two weeks. The reliability coefficient was .8997. This indicates that the questionnaire was reliable and valid for administration.

3.2.5 Administration of the Questionnaire

Copies of the questionnaire were distributed among 60 teachers of English from 45 secondary schools in Makkah. The copies received represent 91.7% of the total number.

3.3 Method of Analysis

After collecting the questionnaires, the data were analyzed statistically by using frequency counts and percentages.

Chapter Four

Data Analysis and Discussion of Findings

4.1 Analysis of the Teaching Techniques of Critical Reading

Section One: Literal Comprehension

Six items were designed to elicit information in this area. They are displayed in tables 1-6

Table 1: Clarifying the new vocabulary

Response	Frequency	Percentage
Usually Used	55	100
Sometimes Used	0	0
Never Used	0	0

This table shows that clarifying new vocabulary is well integrated in the teaching process.

Table 2: Showing the relationship between new vocabulary and previously learned concepts

Response	Frequency	Percentage
Usually used	44	80
Sometimes Used	9	16.4
Never Used	2	3.6

The teachers' responses reflect the importance of activating the relevant schemata concerning new vocabulary.

Table 3: Making use of the students' background knowledge

Response	Frequency	Percentage
Usually Used	46	83.6
Sometimes Used	9	16.4
Never Used	0	0

The figures mean this technique is well integrated in reading instruction.

Table 4: Making use of illustrations and graphs of the text

Response	Frequency	Percentage
Usually Used	51	92.7
Sometimes Used	4	7.3
Never Used	0	0

The table above shows that most teachers agree on using illustrations and graphs in teaching reading.

Table 5: Helping students to identify topic sentences in the text

Response	Frequency	Percentage
Usually Used	46	83.6
Sometimes Used	4	7.3
Never Used	5	9.1

This result means that most teachers train students to locate the main ideas in the text.

Table 6: Helping students to identify important details

Response	Frequency	Percentage
Usually Used	42	76.4
Sometimes Used	7	12.7
Never Used	6	10.9

This result means that teachers take care of adding details to the main points in the text.

Section Two: Organizational Comprehension

This section is demonstrated in table 7-11 as follows:

Table 7: Drawing the students' attention to titles and subtitles

Response	Frequency	Percentage
Usually Used	53	96.4
Sometimes Used	2	3.6
Never Used	0	0

This finding reflects the teachers' use of the previewing strategy which aims at gathering much information as possible about the text before reading it.

Table 8: Helping students to understand the function words in the text

Response	Frequency	Percentage
Usually Used	9	16.4
Sometimes Used	8	14.5
Never Used	38	69.1

This means that teachers do not help the students in understanding the words which have a special function in the text, such as conjunctions, interjections and abbreviations.

Table 9: Helping students to understand the development of the idea in the text

Response	Frequency	Percentage
Usually Used	15	27.3
Sometimes Used	22	40
Never Used	18	32.7

Although it is very important to show students how ideas are developed in the passage and how they are arranged in specific structures, teachers do not use it consistently.

Table 10: Helping students to outline ideas with different strategies

Response	Frequency	Percentage
Usually Used	0	0
Sometimes Used	2	3.6
Never Used	53	96.4

Although outlining is very important, teachers do not use it in teaching reading comprehension.

Table 11: Encouraging students to summarize the text

Response	Frequency	Percentage
Usually Used	0	0
Sometimes Used	0	0
Never Used	55	100

From the table above, teachers indicate they neglect a very valuable technique required for critical comprehension, which is summarization.

Section Three: Inferential Comprehension

Four tables from 12-15 are devoted for this section.

Table 12: Helping students to infer ideas from the text

Response	Frequency	Percentage
Usually Used	11	20
Sometimes Used	18	32.7
Never Used	26	47.3

Many teachers disregard inference, which is a valuable technique for comprehension. Inference has been described by some researchers as the heart of the reading process.

Table 13: Helping students to observe relationships between ideas

Response	Frequency	Percentage
Usually Used	6	10.9
Sometimes Used	16	29.1
Never Used	33	60

The table above shows that many of teachers neglect a very important technique, analysis.

Table 14: Helping students to restate ideas in their own words

Response	Frequency	Percentage
Usually Used	2	3.6
Sometimes Used	4	7.3
Never Used	49	89.1

A vast majority of teachers (89.1%) answered that they never use the technique of restating ideas. Only 3.6% of teachers usually use it often.

Table 15: Helping students to draw conclusions based on the text

Response	Frequency	Percentage
Usually Used	2	3.6
Sometimes Used	4	7.3
Never Used	49	89.1

Although the above technique is very important to develop critical reading, most of the teachers in this study neglect it.

Section Four: Evaluative Comprehension

Four tables from 16-19 are devoted to this section.

Table 16: Helping the students to explore the author's point of view

Response	Frequency	Percentage
Usually Used	9	16.4
Sometimes Used	13	23.6
Never Used	33	60

Teachers do not pay much care to the above technique.

Table 17: Encouraging students to give their opinions regarding the author's point of view

Response	Frequency	Percentage
Usually Used	6	10.9
Sometimes Used	9	16.4
Never Used	40	72.7

The above technique is widely neglected by teachers.

Table 18: Discussing the author's ideas compared to the students' beliefs and culture

Response	Frequency	Percentage
Usually Used	6	10.9
Sometimes Used	11	20
Never Used	38	69.1

Teachers neglect an important technique of evaluative comprehension. Students should be taught to question the relevancy, suitability, and appropriateness of the ideas. They should reflect on every challenge to their beliefs and values.

Table 19: Helping students to distinguish facts from opinions

Response	Frequency	Percentage
Usually Used	0	0
Sometimes Used	0	0
Never Used	55	100

The above technique is completely neglected by teachers.

4.2 Analysis of Difficulties of Implementation

The difficulties are displayed in tables 20- 29.

Table 20: Language ability of the students

Response	Frequency	Percentage
Agree	54	98.2
Do not Know	0	0
Disagree	1	1.8

The above table shows that the biggest difficulty of implementing critical reading techniques is the deficiency in language ability.

Table 21: Teachers' awareness of critical reading techniques

Response	Frequency	Percentage
Agree	22	40
Do not know	7	12.7
Disagree	26	47.3

The above table shows that teachers need to be informed about critical reading.

Table 22: Teachers' fear of extra work and duties

Response	Frequency	Percentage
Agree	26	47.3
Do not know	9	16.4
Disagree	20	36.4

It is concluded that teachers are used to certain instructional procedure so that they fear extra work related to critical reading.

Table 23: Teachers' belief on these techniques as a waste of time

Response	Frequency	Percentage
Agree	13	23.6
Do not know	4	7.3
Disagree	38	69.1

The above table shows most of the teachers believe in the importance of these techniques.

Table 24: Supervisors' insufficient guidance for teachers concerning these techniques

Response	Frequency	Percentage
Agree	16	29.1
Do not know	10	18.2
Disagree	29	52.7

This means that the supervisors are seen as doing their job in giving guidance about teaching critical reading.

Table 25: Supervisors' insufficient guidance for teachers about the importance of critical reading

Response	Frequency	Percentage
Agree	17	30.9
Do not know	11	20
Disagree	27	49.1

This means that supervisors give guidance for many teachers but not all of them.

Table 26: Supervisors and teachers' interest in developing critical reading

Response	Frequency	Percentage
Agree	13	23.6
Do not know	3	5.5
Disagree	39	70.9

This means supervisors and teachers have interest in developing critical reading.

Table 27: The sufficiency of educational resources and teaching aids for teachers

Response	Frequency	Percentage
Agree	35	63.6
Do not know	5	9.1
Disagree	15	27.3

The above table implies that there is an insufficiency and shortage in educational resources and aids.

Table 28: The teacher's book guidance for teachers about critical reading

Response	Frequency	Percentage
Agree	39	70.9
Do not know	5	9.1
Disagree	11	20

This implies that teacher's book needs improvement in this respect.

Table 29: The teachers' opinion of the class size as a hindrance

Response	Frequency	Percentage
Agree	48	87.3
Do not know	2	3.6
Disagree	5	9.1

This means that the class size is another difficulty facing teachers in carrying out proper work. Only 9.1% of subjects disagreed with the statement.

Chapter Five

Findings, Conclusions, Recommendations, and Future Studies

5.1 Findings

Here are the main results of the study discussed in relation to each question formulated for the study:

Question One

From tables 1-6, it is clear that teachers of English help their students in the literal comprehension of the reading text.

Question Two

From tables 7-11, Only one part of the organization is taken into account, which is the title and subtitles. The other parts and features are partially or totally

neglected. So, the answer to research question two is that teachers of English do not help students in the organizational comprehension of the reading text.

Question Three

From tables 12-15, It is clear that most techniques of inferential comprehension are neglected. Therefore, the answer to research question three is that the teachers of English do not help their students in the inferential comprehension of the reading text.

Question Four

Tables 16-19 show that teachers of English do not help their students in the evaluative comprehension of the reading text.

Question Five

Ten difficulties were stated for teachers shown in tables 20-29. The vast majority of teachers agreed on the following difficulties in order: The first one is that the students' level in English is low. The second is class size. The third is that the teachers' book does not give any guidance regarding critical reading. The fourth is that educational resources and aids are not available for teachers. Approximately half the sample agreed that they are not fully aware of the techniques, and they fear the extra duties and work related to such techniques.

5.2 Conclusions

Based on the findings of the study, the following was concluded:

1. Teachers of English teach for literal comprehension very well. This accounts for the results which

Al-Mazroa (1998) obtained. Students showed improvements in their literal comprehension; however, the other levels of comprehension were deficient.

2. Organizational comprehension is not fully taught by teachers of English although Basloum (1996) found that text structure affected the students' comprehension.
3. Inferential and evaluative comprehension is considerably disregarded. This result confirms the ones obtained by Jatiputra, Atmodiwirjo and Kuntoro (1997). Their findings indicated that the teaching-learning process and assessments give more emphasis to literal comprehension than to inferential and evaluative comprehension.
4. Teachers of English face difficulties in applying the teaching techniques of critical reading. According to percentages each difficulty received, they come in the following order:
 - a) A major difficulty is that the students' language ability is low. This result confirms the ones obtained by Al-Arfaj (1996), Basloum (1996), Zon & Nair (1997), and Lee & Schallert (1997).
 - b) Class size is the second difficulty. This matches the teachers' perspective in Bedell's study (1999).
 - c) The teachers' book lacks guidance for teachers regarding critical reading. Corbin (1975) found that the basal readers were deficient in various aspects including critical reading skills.

- d) The insufficiency of educational resources and teaching aids is a major difficulty facing teachers. Walter (1998) found that teachers can successfully teach reading if equipped with appropriate material.
- e) Teachers need good education on the topic of critical reading. This appears clearly in their uncertain responses to several items in the questionnaire.

5.3 Suggestions for future research

This study has investigated certain teaching techniques reported by teachers of English. However, there are other aspects and dimensions of the topic which need to be studied. The following studies are suggested for further research:

1. A follow-up study can be conducted to determine the actual teaching techniques of critical reading implemented by teachers, utilizing a rater-observation tool. The actual teaching process can be evaluated against a checklist or inventory.
2. A quasi-experimental study can be done to investigate the effect of implementing teaching techniques of critical reading on the reading performance of the students.
3. An analytic study can be done on the reading texts used in schools. These reading texts need to be examined in the areas of the stated objectives, reading skills, types of text structure, literary style, comprehension questions and exercises, organization of the teaching activities, teaching methodology and assessment materials. The passages need to be analyzed according to specific criteria such as readability, interest, exploitability, appropriateness, and appearance.

Bibliography

- Arlo, R. (1969). The Relative Effectiveness of Inductive and Expository Teaching of Principles of General Semantics upon the Critical Reading Ability of 9th Grade Students. ERIC Document, ED 046923.
- Barrett, T. & Smith, R. (1976). Taxonomy of Reading Comprehension. Teaching Reading in the Middle Grades. Mass: Addison-Wesley.
- Basloun, F. (1996). The Effect of Text Structure on the Processing of Reading Strategies of Good and Poor EFL Female Readers. M.A.Thesis, Makkah: Ummal-Qura University.
- Benner-Littlefield, D. (1996). A Study of Experienced and Inexperienced Teachers' Beliefs, Teacher Practices and Factors Influencing Practices in the Teaching of Reading. EDD. University of Lowell. UMI Pro-Quest Digital Dissertation.
- Bosma, B. (1981). An Experimental Study to Determine the Feasibility of Using Folk Literature to Teach Selected Critical Reading Skills to Sixth Graders. Ph.D., Michigan State University. UMI ProQuest Digital Dissertation Abstract.
- Brown, G. (1995). Changing Perspectives in Reading Comprehension: Realities or Illusions? A Paper presented at AARE Conference, Hobart, Tasmania.
- Brown, K. (1997). Comprehension Strategies Instruction: A Study of Student Mediation and Performance. Ph.D. The University of Utah. UMI Dissertation Abstracts.
- Chen, H. and Graves, M.(1995). Effects of Previewing and Providing Background Knowledge on Taiwanese College Students' Comprehension of American Short Stories. TESOL Quarterly, Vol. 29, No. 4. 663-683.
- Collins, N. (1993). Teaching Critical Reading through Literature. ERIC Clearinghouse on Reading, English and Communication. ED 363869.
- Corbin, D. (1975). An Investigation into the Teaching of Critical Reading Skills at the Intermediate Level through the Current Basal Readers. ERIC Document, ED114819.

- Coughlin, W. (1973). The Use of Children's Literature in the Teaching of Critical Reading. ERIC Document, ED 083587.
- Darlington, K. (1999). The Impact of Culturally Relevant Strategic Teaching on the Higher Order Thinking Skills of Spanish Speaking Bilingual High School Students. EDD. Boston University. UMI Dissertation Abstracts.
- Jaini, Y. (1986). Evaluating the Status of Critical Reading Skills Instruction in Selected Elementary Schools. EDD. Texas A&I University. UMI ProQuest Digital Dissertation Abstract.
- Jatiputra, I. , Atmodiwirjo, E. and Kuntoro, I. (1997). Levels of Inference During Reading among High School Students in Indonesia. Paper presented at the 7th International Conference on Thinking, Singapore, 1997.
- Kurland, D. (2000). What is Critical Reading?. Dan Kurland Homepage. n.p.
- Lavine, A. and Reves, T. (1998). Interplay Between Reading Tasks, Reader Variables and Unknown Word Processing. TESL-EJ. Vol.3, No.2, March. 1-13.
- Lewin, C. (1998). The Development and Evaluation of Software for Teaching Reading at Primary Level. Ph.D. Open University. UMI ProQuest Digital Dissertations.
- Lyons, C. (1997). Elementary Teachers' Preferred Instructional Methods for Teaching Reading and their Relationship to Student Reading Achievement. Ph.D. Boston College. ProQuest Digital Dissertation abstract.
- Maarof, N. and Ismail, K. (1997). Promoting Thinking in the Classroom Through Questions. Paper Presented at the 7th International Conference on Thinking, Singapore 1997.
- Prinz, P. A. (1998). The Influence of Strategic Teaching on Reading in a Second Language. EDD. Boston University. UMI Dissertation Abstracts, 1999.
- Richards, J. and Rodgers, T. (1996). Approaches and Methods in Language Teaching. New York: Cambridge University Press.
- Sagga, J. H. (1999). The Effect of Using Semantic Mapping Strategy on the Level of Comprehension of the Female Students

Studying Reading Course in the English Language Department in the Educational College in Makkah. M.A. thesis. The Educational College for Girls in Makkah.

Shih, C. (1995). The Effect of Instruction in Summarizing and Outlining on Reading Comprehension and Study Habits and Attitudes of EFL Taiwan College Students. EDD. Boston University. UMI ProQuest Digital Dissertations.

Simpson, P. L. (1998). Promoting Self-Efficacy in Post Secondary At-Risk Readers, a View of the Effect of Using an Instructional Model Based on Cooperative Active Critical Thinking Unified Strategies. Ph.D. The Louisiana State University. UMI Dissertation Abstracts, 1999.

Singhal, M. (1999). A Comparison of L1 and L2 Reading: Cultural Differences and Schema. The International TESL Journal. Vol. V, No. 12 Dec. 1-8.

Singhal, M. (2001). CALL for Reading Skills in English: An Interactive Web Program for College-Level ESL Students. Papers from the ITMELT 2001 Conference. Clarity Language Consultants.

Walker, D., Kiefer, K. and Reid, S. (2002). Critical Reading. Writing Guide. Colorado: St. Martin's Press. 1-12.

البحث الرابع : ٤

بناء وتقنين مقياس للوعي المهني لدى المراهقين من الجنسين في
المملكة العربية السعودية

إعداد:

مها بنت مرزوق الصبحي.

كلية التربية جامعة أم القرى بمكة المكرمة

O
B
E
I
K
A
N
.
C
O
M

" بناء وتقنين مقياس للوعي المهني لدى المراهقين من الجنسين في المملكة العربية السعودية "

أ / مها بنت مرزوق الصبحي

• أولاً : المدخل إلى الدراسة:

• تقديم :

يمثل الوعي المهني احد لبنات لنمو المهني، بل الأساس الحقيقي له وتشير أدبيات البحث في العالم الغربي على البداية المبكرة للوعي المهني خلال الطفولة مستمرا في النمو إلى أن تتحقق الهوية المهنية وينتهي الفرد إلى الاختيار المناسب لمهنته في الظروف المثالية. ويشتمل الوعي على علاقة تفاعلية ديناميكية بين وعي الفرد بخصائصه الشخصية والعقلية والاجتماعية بل والبدنية وعالم العمل، كما يتضمن أيضا إدراكا بشروط ومطالب ومزايا كل مهنة.

ورغم أن من المفروض أن ينمو هذا الجانب بشكل طبيعي كنتاج للتربية إلا أن ضعف برامج التربية المهنية المبكرة المتضمن إعداد المعلومات حول المهن وتحليل متطلباتها وتوصيفاتها ووضع الاختبارات المتعلقة بمتطلبات كل مهنة مع التركيز على معرفة الذات والميول والقدرات والاستعدادات في مراحل التعليم العام و تطبيق الاختبارات المهنية والذي لابد أن يقدم للطلاب من خلال برامج متخصصة في التربية المهنية Career Education وأيضا اتساع مجال عالم العمل جعل الكثير من المراهقين والشباب ضحية نقص وعيهم المهني والذي يقودهم في الغالب إلى خيارات مهنية لا تتفق مع قدراتهم وميولهم وأهدافهم، وهو ما يؤثر أيضا على إنتاجيتهم كأعضاء فاعلين في المجتمع.

وبالرغم من أهمية هذا الجانب فقد تبين للباحثة عدم وجود أي دراسة عربية أو محلية تناولت هذا البعد بالدراسة وقد كانت المحاولة الوحيدة للدراسة في مجال الوعي المهني في العالم العربي من خلال جهد مؤسسة المنار التابعة للمركز الوطني لتنمية الموارد البشرية بالأردن بالتعاون مع وكالة الإنماء الكندية الدولية وكانت عبارة عن إنتاج دليل للوعي مشتمل على بعض المقاييس منها مقياس الوعي المهني (دليل الوعي المهني ، ٢٠٠٦) إلا أنه ورغم تسمية المقياس التي توحي بأنه مقياسا للوعي المهني فإن مقياس للنمو المهني وهذا اعم. ومن هذا المنطلق تم في هذه الدراسة إعداد وتقنين المقياس على البيئة السعودية ، آمل أن يكون أداة للبحث العلمي في هذا المجال، إلى جانب مقياسي رتب الهوية المهنية، والقدرة على الاختيار المهني الذين تم إعدادهما من قبل الباحثة في محاولة منها للمساهمة في سد العجز في هذا المجال على المستوى المحلي.

• مشكلة الدراسة :

انطلاقاً من الأهمية التفاعلية لمكونات الوعي المهني وأثرها على عملية الاختيار باعتبار أن الوعي المهني من الناحية التكوينية عبارة عن إعداد المعلومات حول المهن وتحليل متطلباتها وتوصيفاتها ووضع الاختبارات المتعلقة بمتطلبات كل مهنة بالإضافة للمعلومات عن الفرد تشمل معرفة الذات ومعرفة الميول والقدرات والاستعدادات لأهمية الوعي المهني كأساس للخيار المهني السليم، وأن هذا الوعي لابد أن يقدم للطلاب من خلال برامج متخصصة في التربية المهنية Career Education و يمكن أن يتحسن وبشكل مؤثر مع التوجيه المهني السليم (Watkins, 1999; Sullivan, 1982; Jafar, 1993; Sisca, 1976)

وحيث أن هناك في جميع الثقافات خصوصية للاختيار المهني بعضها مبني على الفوارق الجنسية والمعرفية والاجتماعية والشخصية، وأن هناك ضرورة للوعي بهذه المتغيرات لتحقيق الهدف النهائي والمتمثل في الاختيار السليم. وبالرغم من ذلك فقد تبين للباحثة وجود قصور حقيقي في مجال قياس الوعي المهني أو البحوث المرتبطة به هاو تلك التي تربط بين الوعي المهني والخيار المهني السوي. وبالبحث تبين عدم وجود أدوات لقياس الوعي المهني. ومن هنا فقد جاءت الدراسة الحالية حيث حاولت الباحثة من خلالها بناء مقياس للوعي المهني وحساب خصائصه السايكومترية ليكون مساهمة في مجال البحوث في مجال النمو المهني . ويتفرع عن مشكلة البحث مجموعة من التساؤلات المرتبطة بطبيعة وبناء المقياس وخصائصه السايكومترية والمتمثلة فيما يلي:

- 7 ما طبيعة بناء المقياس؟
- 7 ما مؤشرات ثبات واتساق المقياس؟
- 7 ما مؤشرات صدق المقياس؟

• التحديدات الإجرائية للمصطلحات :

• الوعي المهني:

يشير سيسكا (1976) Sisca إلى أن الوعي المهني يعني "المعلومات التي يملكها الفرد عن العمل، والاتجاهات التي يحملها نحو الأدوار المهنية المختلفة، وفهم ذاته في علاقتها بعالم العمل". وحيث قامت الباحثة ببناء مقياساً لقياس الوعي المهني بما يخدم أهداف الدراسة الحالية ، فإن الوعي المهني يعرف إجرائياً بالدرجة المتحصل عليها من مقياس الوعي المهني المستخدم في هذه الدراسة" (من إعداد الباحثة).

• أهداف الدراسة وأهميتها:

تهدف الدراسة إلى بناء مقياس لقياس الوعي المهني، وحساب خصائصه السايكومترية. ولاشك في أن لذلك أهمية نظرية حيث ستلقت الدراسة انتباه

الباحثين إلى مكون أساسي من مكونات النمو المهني، كما سيكون أساسا لقياس هذا الجانب من جوانب النمو المهني، وبالتالي فإنه إثراء لعملية التوجيه المهني وخاصة خلال مرحلة التعليم الثانوي.

• ثانيا : أدبيات البحث :

• مفهوم الوعي المهني Vocational Awareness :

يعرف سكمول (1975) Schmoll الوعي المهني بأنه أدراك يتضمن المعلومات الكافية عن المهن المتاحة، والأهمية الشخصية والاجتماعية التي يعطيها الفرد للمهنة المختارة، وأيضا إدراك الفرد لظروفه وقدراته الذاتية. ومناسبتها لهذه المهنة. ويشمل الوعي المهني جانبين مهمين ومن ثم المؤاممة بينهما لتحقيق أفضل درجات التكيف وهما:

7 وعي الفرد بنفسه والذي يتضمن قدراته وميوله وسماته الشخصية والاجتماعية والجسمية..

7 وعي الفرد بعالم المهن والذي يتضمن وعيه بالمتغيرات المرتبطة بالمهن المختلفة ومتطلباتها وشروطها وما يمكن أن يترتب عليها من آثار ايجابية أو سلبية ، ومن ذلك المؤهلات التعليمية المطلوبة للمهنة وقيمة الدخل الذي يعود على المشتغل فيها، والتدريب اللازم للدخول في المهنة ، وظروف العمل في المهنة وأماكن تواجدها والأخطار المحيطة فيها ، المكانة الاجتماعية للمهنة، ما يتمتع به شاغلها من المزايا والضمانات كالتأمين، والتقاعد، والإجازات ، والعلاوات ، والترقيات والرعاية الصحية والاجتماعية والترفيهية، ومكان العمل وظروف النقل والمواصلات إليه، ما تتطلبه المهنة من جهد وطاقة، ووقت ممارسة المهنة.

• نمو الوعي المهني :

يسير الوعي المهني Career Awareness تبعا لخطة نمو تبدأ مبكرا خلال الطفولة وتستمر خلال المراحل التالية، حيث تكون فكرة الأطفال عن العمل عند سن الثامنة مهلهة ومختلطة بالخيالات إلا أن هذا التفكير ينتهي مع سن ١١ سنة حيث يصبح أكثر واقعية مع النمو المعرفي للأطفال و يربط باكتساب معرفة عن رواتب الوظائف ومتطلبات الوظائف من المهارات. وبالوصول إلى سن ١٤ سنة تقريبا يصبح الوعي المهني أكثر ارتباطا بالجانب الوجداني الانفعالي، حيث ينمو وعيا بالسلبيات المحتملة لبعض جوانب العمل مثل عدم الرضا ومتطلباته الدورية، ومتطلبات الأدوار العملية المختلفة وما يرتبط بها من توتر، كما يصبح قادرا على مقارنة عالم المهنة بقدرته أيضا يصبح أكثر وعيا بان اتخاذ القرار التربوي والمهني هي القضية المحورية الأكثر أهمية من متطلبات النمو لديهم (Hartung et al. (2005.

ولاشك في أن الوعي المهني الراشد يتشكل بشكل قوى خلال مرحلة المراهقة، حيث يرتبط فعلا بالبحث عن الهوية. ويشير اريكسون Erikson

(1968) إلى أن الفرد خلال هذا المرحلة يخبر أزمة الهوية، والتي تعني من أنا وما أهدف في هذا الحياة، والى أين اتجه. ولاشك في أن الاختيار المهني واحد من المحددات الأساسية لذلك، وهو ما أكده الباحثون من أمثال مارشا (1966, 1980) Marcia وادمز (1989) Adams، و هولاند Holland (1997). ومن الناحية النظرية والتطبيقية فإن عملية التشكل هذه تتطلب وعيا مهنيا، فعودة إلى وجهة نظر مارشا المبنية على فكر اريكسون، فإن الفرد يمر بمرحلة من الاستكشاف Exploration حيث يسعى في هذه المرحلة إلى اختبار المهن المتاحة ومتطلباتها ومناسبتها، قبل أن يلتزم بها. وهذا يعني أن استمرارية نمو الوعي المهني خلال مرحلة المراهقة بل والرشد فهو عملية مستمرة ، بل ويمكن القول انه بداية النضج الحقيقي للوعي المهني.

ومن هذا المنطلق كان الاعتقاد إن عملية الاختيار المهني ليست سوى عملية أو حادثة معزولة عن خبرات الفرد الحيوية وقليل ما كان يوجه الاهتمام إلى ما يسبق عملية الاختيار وما ينتج عنها إلا إن هذه النظرة قد تغيرت في العقود الثلاثة الأخيرة وصار ينظر إلى عملية الاختيار المهني على أنها عملية طويلة تبدأ منذ الطفولة ويؤثر فيها خبرات المدرسة وعملية التعلم التي ترافق الفرد أثناء مراهقته وموجهته لمشاكل الحياة وأصبح الاختيار الصحيح والسليم يعتمد على الدراسة الواعية للمعلومات حول المهن وحاجات المجتمع الاقتصادية ولا بد أن يؤخذ بعين الاعتبار طبيعة المهن ذاتها ومشاعره الذاتية عند عمل اختيار جيد (نزال، ٢٠٠٥).

• العوامل المؤثرة على تشكل الوعي المهني:

تشير الدراسات إلى إن الوعي المهني يتأثر بالعديد من العوامل الشخصية والاجتماعية الثقافية ومنها مدركات الفرد عن الدور الجنسي والطبقة الاجتماعية الاقتصادية، وتأثير الأسرة ومستوى تعليم الوالدين ومهنتهما وأيضا العديد من العوامل الشخصية المعرفية والوجدانية Hartung et al. (2005).

١. الدور الجنسي Gender Role:

تشير العديد من الدراسات إلى تأثر الوعي المهني بل والخيار المهني بالدور التقليدي للذكور والإناث ، وقد استعرض هارتونق ورفاقه Hartung et al. (2005) العديد من الدراسات التي حاولت كشف العلاقة بين الدور الجنسي والوعي المهني ، وتحديد ما يعرفه الطلاب عن الوظائف والمهن وكيف يشعرون تجاهها. ووفقا لمراجعتهم تبين أن غالبية الدراسات تشير إلى تأثر رؤية الأطفال ومعتقداتهم عن المهن بالدور الجنسي ، حيث تبين من دراسة مكماهون وباتون McMahon & Patton، أن الأطفال يدركون بعض الأعمال والمهن كأعمال غير مناسبة لجنسهم، وإن الذكور يملكون وعيا مهنيا ومعرفة عن المهن أكبر مما تملكه الإناث. وفي تأكيد لتأثير الدور

الجنسي التقليدي أشارت نتائج دراسة جورل و شو Gorrell and Show بان الذكور يعتقدون بان اغلب المهن مناسبة للذكور وليس للإناث. كما تؤكد دراسة ريد وستيفنز Reid and Stephens هذا الأثر، حيث تبين وجود فروق بين الجنسين في إدراكهم لاتساع الفرص المهنية. وتحديدا فان الإناث يعتقدن بمحدودية الفرص المهنية التي يمكن أن يحصلن عليها في مقابل كما أظهرت دراسة لارشر وماكري (Archer & Macrae,1991) إلى نتائج مماثلة تكشف تميّطا للحقول المهنية حيث صنفت مجالات تصميم المركبات والتكنولوجيا والاتصالات والفيزياء كمجالات ذكورية بينما صنفت مجالات التربية الاجتماعية والدينية والطباعة والاقتصاد المنزلي كمجالات أنثوية وبأخذ تقديرات الطلاب على أبعاد الصعوبة والسهولة استنتج الباحثان أن المجالات الذكورية تحتل مكانة أعلى في نظر الطلاب من المجالات الأنثوية. كما أكدت دراسة لبراون (Brown,1982) حول الدور الجنسي وأثره على الاختيار المهني لدى الذكور والإناث تم اخذ عينة مكونة من (٣٠٨) طالب وطالبة من صفوف السابع وحتى الثاني عشر وطلب من المفحوصين اختيار خمس مهن يفضلون العمل فيها في المستقبل وترتيبها حسب الأولوية أيضا وقد أشارت النتائج إلى وجود تميّط جنسي واضح في اختيارات الذكور والإناث حيث اختارت الفتيات بوجه عام مهنا اقل أهمية لأنفسهن عما اخترته فيما لو كن ذكورا. أما الذكور فقد اختاروا لأنفسهم كذكور مهنا أكثر أهمية مما اختاروا لأنفسهم فيما لو كانوا إناثا وظهر أن ٩٨% من الذكور والإناث اختلفوا في خياراتهم المهنية حين كان الاختيار مبنيا على جنسهم الواقعي مقارنة بالوضع الذي كان فيه الاختيار مبنيا عل أنهم من الجنس الآخر كما ظهر أن التميّط الجنسي يزداد عند كل من الذكور والإناث عند الافتراض بأنهم من الجنس الآخر وبمقارنة المهن التي اختارها الذكور والإناث لأنفسهم لم تظهر فروق في درجة المهنية لتلك الخيارات ولكن الإناث اخترن لأنفسهن مهنا أعلى حين افترضن بأنهن ذكور مقارنة بما اختاره الذكور لأنفسهم . كما تبين من دراسة لميلر وباد (Miller&Budd,1999) حول تطور الصور النمطية المتعلقة بالمهن والتفضيلات المهنية والمواد الأكاديمية على عينة من (٥٩٢) طالبا وطالبة تتراوح أعمارهم ما بين ٨-١٦ سنة أن الأطفال الأصغر سنا لديهم أفكارا أكثر نمطية مقارنة بالإناث ،كما أظهرت نتائج هذه الدراسة أن التفضيلات المهنية والأكاديمية للذكور والإناث تعكس الدور الجنسي التقليدي وان كانت درجة النمطية في التفضيلات الأكاديمية تتدنى بتقدم العمر وبناء على ذلك خلصت الدراسة إلى أن الصور النمطية للمواد الأكاديمية بدأت تضعف .

٢. الطبقة الاجتماعية الاقتصادية:

أكد سوبر على أهمية الظروف الاجتماعية والاقتصادية في عملية التخطيط وان للوالدين دورا في تحديد المدركات المهنية لدى الفرد ، وان التحاق الفرد بمهنة معينة يعود إلى المركز الاقتصادي والاجتماعي للوالدين

المرجع. واستعرض هارتونق وآخرون (Hartung et al. 2005) العديد من الدراسات التي حاولت كشف العلاقة بين الطبقة الاجتماعية/الاقتصادية وأثرها على الوعي المهني، حيث أشار إلى نتائج قون Gun والتي يشير فيها إلى أن الفهم الأولي للفروق في الطبقة الاجتماعية/الاقتصادية يتطور مع بدايات الصف الثالث، إلا أن القدرة الفعلية على تحديد الفروق للطبقة الاجتماعية قد لا تحقق قبل الوصول إلى الصف السابع. وهذا ما أكدته دراسة تيودر Tudor والتي أكدت قدرة الأطفال على تكوين فهم مبدئي عن الفروق المرتبطة بالطبقة الاجتماعية الاقتصادية. ومن البديهي أن المكانة الاجتماعية والمستوى الاقتصادي للأسرة تترك أثر على النمو المهني للطلاب حتى وإن كان يظهر عدم تأثره بها حيث أن لكل طبقة اجتماعية تفكيرها الخاص ونظرتها الخاصة ولكل منها سلم من القيم تختلف أولوياته وتتباين باختلاف هذا الانتماء والطبقات حيث أن الأطفال من طبقات اجتماعية دنيا يحملون اتجاهات أكثر تقليدية نحو نوع العمل الذي يقوم به الرجال والنساء، وبمعنى آخر فإنهم أكثر تقليدية حيال الأدوار الجنسية المهنية، وأن اتجاهاتهم نحو الأعمال أقل ارتباطاً بالمعرفة المهنية مقارنة بالأطفال من طبقات أعلى. ويؤثر الوعي بالطبقة الاجتماعية على عالم العمل حيث تطور الأفراد في كل طبقة اعتقاداً بالمهن التي تناسب أوضاعهم الاجتماعية. وبالتالي كلما ارتفعت الأسرة في سلم الطبقات الاجتماعية بقدر ما كان وعي الأطفال بالمكانة الاجتماعية للمهن يدفعهم إلى ربط الطبقة العليا بالوظائف التخصصية والإدارية والعكس من ذلك فإن الأطفال في المناطق فقيرة يعتقدون بأن الفرص الوظيفية أمامهم قليلة مقارنة بغير الفقراء وكثيراً ما هذا يحدث بين الذكور قبل الإناث. ويمكن أن يرجع ذلك إلى تركيز الموضوعات في مادة القراءة على إعطاء هذه المهن جاذبية ومروغية أو طبقة اجتماعية أعلى من غيرها كمهن البيع والمحاسبة. (شكور، ١٩٩٧)

٣. تأثير العائلة:

تشير نتائج العديد من الدراسات كدراسات ميلر Miller، و ريد وستيفنو Reid & Stephens، وسيلقمان ورفاقه Seligman et al. إلى أهمية المتغيرات العائلية في تشكيل ونمو الوعي المهني، ومن ذلك خلفية الوالدين، والقوة، وخبرات العائلة، فهي مؤثرة في تشكيل التمييط الجنسي للمهن، وتشكيل إدراك المكانة الاجتماعية للمهن ومستويات عالم المهن والاتجاهات نحوه. ويشير سيلقمان وآخرون Seligman et al. في دراستهم إلى أن تأثير الوالد يكون أكبر إلى سن خمس سنوات حيث يتحول الوضع ويصبح دور الأم أكثر تأثيراً. وفي سن العاشرة يصبح الطفل على درجة من الوعي والإدراك لمهن والديه. كما تبين من دراسة لجوردن Jordan الطولية المنشورة على عينة من الأطفال (١٨٠) حيث تمت متابعتهم من الميلاد إلى عمر سبع سنوات أهمية بعض المتغيرات العائلية، وفي دراسة تتبعية لجوردن وبوب Jordan and Pope تبين أهمية هذه العوامل والتي شملت

الذكاء الوالدي ومستوى تعليم الوالدين واتجاه الوالدين نحو إكمال التعليم والترتيب الميلادي والخصائص العامة للبيئة المنزلية والمستوى الاقتصادي الاجتماعي للمنزل والطبقة الاجتماعية والعرق على الوعي المهني للأطفال (Hartung et al., 2005). ومن المؤكد أن الأسرة من أهم العوامل المؤثرة على جوانب النمو المهني للطلاب سواء بشكل مباشر على هيئة نصائح وتوجيهات أو بشكل ضغوط وأوامر بالاتجاه نحو هذا العمل أو ذاك أو بشكل غير مباشر من خلال عملية التنشئة الاجتماعية وغرس بعض المفاهيم خاصة تلك المتعلقة بالدور الجنسي حيث أن الآباء يؤثرون في الأبناء من خلال تشجيعهم على تبني أهداف تتسجم وأدوارهم الجنسية التقليدية. يظهر تأثير العائلة من خلال تجاهل هذه الفترة كفترة مهمة في النمو المهني بما يكتسبه الفرد فيها من معرفة

٤. العوامل الشخصية:

يشير هارتونق وآخرون (Hartung et al., 2005) من نتائج مراجعته للأدبيات المتعلقة بالعوامل المؤثرة على تشكل الوعي المهني إلى أهمية العوامل الشخصية في تشكيله. وقد استعرض في مراجعته أثر القدرة العقلية ومستوى النمو العقلي المعرفي يشير هارتونق ورفاق إلى أهمية الذكاء في تشكل الوعي المهني اعتماداً على نتائج دراسة نيلسون Nelson والتي انتهت إلى تأكيد العلاقة بين مستوى الذكاء والمعلومات المهنية التي يملكها الأطفال. ومن جهة أخرى تبين من دراسة باركلي Barclay والتي تبين من نتائجها ارتباط نمط التفكير المعرفي وفقاً لنموذج بياجيه Piaget بحجم المعرفة المهنية لدى الأطفال في سن الروضة، حيث تبين أن الأطفال الذين دخلوا مرحلة التفكير العياني يملكون حجماً معرفياً مهنياً أكبر مما يملكه الأطفال الذين ما زالوا في مرحلة ما قبل العمليات Hartung et al. (2005). وتظهر أهمية تقدير الذات، حيث تشير مراجعة أدبيات البحث كما يشير هارتونق وآخرون إلى ارتباط تقدير الذات بالوعي المهني، مدلاً على ذلك بنتائج دراسة هوغيس وآخرون Hughes et al.، والتي أشار فيها إلى أن الإناث اللاتي يملكن تقديراً عالياً للذات يملن إلى تكوين اتجاهات غير تقليدية نحو عمل المرأة مقارنةً باللاتي يملكن درجات أقل من تقدير الذات حيث تميل اتجاهاتهن المهنية إلى التقليدية، كما أن ذوات التقدير العالي للذات أكثر قبولاً لتعدد الأدوار. وعلى العكس من ذلك تبين أن الذكور من ذوي التقدير العالي للذات أكثر ميلاً لتكوين اتجاهات تقليدية عن الأدوار المهنية للرجل والمرأة (Hartung et al., 2005).

• بعض نتائج الدراسات السابقة في مجال الوعي المهني:

في محاولة من الباحثة لمراجعة أدبيات البحث المتعلقة ببناء مقاييس للوعي المهني في مرحله المراهقة تبين وجود قصور في هذا الجانب، ولذلك ولإبراز أهمية بناء مقياس لهذا الجانب ستعرض الباحثة نتائج بعض

الدراسات في هذا المجال، حيث ركز العديد من الباحثين على اثر برامج التوجيه المهني على رفع مستويات الوعي المهني للمنتميين لهذه البرامج (Watkins, 1999; Evanoski & Tse, 1989; Lwis, 1983; Sayer, 1980; Jafar, 1983; Sisca, 1976)

كما أشارت العديد من الدراسات إلى أن الوعي المهني واحدا من أهم العوامل المؤثرة على النجاح الأكاديمي وأيضا على جوانب النمو الأخرى ومنها الاختيار المهني والالتزام به . تشير رسمية جعفر (1993) Jafar إلى أن الوعي المهني واحد من العوامل المؤثرة على النجاح المدرسي والقرارات الدراسية بما في ذلك العودة إلى مقاعد الدراسة، وهذا ما أكدته كل من ثومبسون ولندمان Thompson & Lindeman في دراستهما. ويشير ليبرمان إلى أن التربية المهنية واحد من أهم عناصر النجاح في الكليات المتوسطة، وهي مدرسة ثانوية بديلة تتبع كلية المجتمع. كما تشير ثامبسون و ثامبسون Thompson & Thompson إلى أن بعض الطلاب بمدرسة باهوا الثانوية تعلموا عن المهن من خلال سنوات الدراسة، حيث تم مساعدتهم لتطوير فهم أساسي عن المهن من خلال عدد من الأساليب شملت استضافة المحاضرين خلال الربع الأول من الدراسة، ثم يكلف الطلاب بكتابة مقالات عن الأهداف المهنية طويلة المدى وقصيرة المدى، وأيضا عن الإنجاز في العمل، كما كلف الطلاب بإعداد بحوثهم عن المهن التي يختارونها، وأيضا كتابة السيرة الذاتية، وأيضا البحث عن مهن في مجال تخصصاتهم (Jafar, 1993). ويشير كل من ماتى ولندر Matthey & Linder، وديكنس Dickens، ومالفي Malvey إلى أن توفر برنامج الوعي المهني لطلاب المرحلة الابتدائية يحسن بمستوى دال وعيهم المهني، وأيضا مفهوم الذات لديهم، إلا أنه وفي خلاف ذلك وجد بعض الباحثين محدودية أثر هذه البرامج في هذه المرحلة، حيث وجد سليفا Silva في دراسته للفروق بين الصنفين الخامس والسادس ممن انتموا إلى برنامج في الوعي المهني أن لا فروق بين هؤلاء الطلاب في الوعي والمعرفة المهنية مقارنة بالطلاب الذين لم ينتموا لهذا البرنامج (Jafar, 1993)

كما قام آخرون بدراسة العلاقة بين الوعي المهني وتأثره بمتغيرات أخرى كالجنس والثقافة. وفي هذا السياق قام سوليفان Sullivan (1982) بدراسة للنضج التربوي المهني أو الوعي المهني المتضمن إدراك الأفراد بالمتطلبات التربوية للمهن المختلفة، مختبراً ذلك على طلاب الصف التاسع بمدينة متشجن، وقد حاول الباحث بدراسة علاقة الوعي التربوي المهني بكل من "الجنس، والوضع الاجتماعي الاقتصادي، والهوية العرقية"، حيث افترض أن يظهر الطلاب نضجا تربوياً/ مهنيًا، وأن يكون الذكور، والطلاب من الطبقة العليا، والطلاب البيض أكثر وعياً أو نضجاً تربوياً مهنيًا مقارنة بالإناث والطلاب من طبقات اجتماعية/ اقتصادية أدنى، والسود (على التوالي). وقد

تبين أن غالبية الطلاب يتمتعون بدرجة من النضج التربوي المهني، وعلى وعي بالمتطلبات التربوية المناسبة للمهن المختلفة. وأن الطلاب من الطبقات العليا يظهرون نضجاً أعلى مقارنة بالطلاب من الطبقات الأدنى. كما أن الطلاب البيض يظهرون نضجاً أعلى مقارنة بالطلاب السود إلا أن الفروق كانت نتيجة لتفوق البيض مقارنة بالسود من نفس الطبقة، إذ لم يتبين فروق بين البيض والسود من الطبقة العليا. في حين لم يتبين وجود فروق بين الجنسين في النضج التربوي المهني. كما لم يتبين وجود فروق بين السود والأقليات الأخرى.

وبمراجعة الدراسات العربية لم يتوفر للباحثة أي دراسة في هذا المجال فيما عدا إشارات متناثرة في دراسات الخيار المهني، ولعل من أوضحها ما أورده العيسوي (١٩٩٨) على عينة من ٨١٢ من طلاب جامعة الإسكندرية حيث فسر وجود المشكلات التي يتعرض لها الطلاب وارتفاع نسبة الرسوب والتسرب، إلى ضعف معرفة الطلاب المسبقة بالتخصصات، وهذه المعرفة بطبيعة الحال تمثل جزء من الوعي المهني، كما أوصت الدراسة بضرورة تكثيف برامج التوجيه المهني السابق لدخول الجامعة لتمكين الطالب من تحديد التخصص المناسب لميوله واستعداداته وقدراته. وترى الباحثة إلى أن هناك عدم تناول لهذا الجانب رغم أهميته، وقد يرجع ذلك جزئياً إلى عدم وجود مقياس لقياس الوعي المهني خاصة في ظل تشعب مجالات العمل التي تضيق على الحصر وتحتاج فعلاً إلى وعي جيداً من المراهقين والشباب لتحقيق اختيار يتناسب وميولهم وقدراتهم واحتياجاتهم بدرجة أكبر من المؤامة بين العوامل الشخصية ومتطلبات العمل.

• ثالثاً: بناء ووصف مقياس الوعي المهني:

• المقياس في نسخته الأولى:

بالاعتماد أدبيات البحث ذات العلاقة بالنمو المهني وتحديدًا بالوعي المهني العربية (المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (٢٠٠٦) والغربية (Super, 1990; Holand, 1985; بل والدراسات في مجال النمو المهني على وجه العموم ((النبيتي، ١٤٢٢؛ الرومي، ١٩٩٩؛ الزهراني، ١٤٢٥؛ العصيمي ١٤١٥؛ العصيمي، ١٤١٤؛ عبد الهادي، ١٩٨٦؛ عبد الهادي والعزة، ١٩٩٩ غالي، ١٩٨٩) قامت الباحثة بتحديد مفهوم للوعي المهني مقسمة طبيعة الوعي بهدف القياس الشامل إلى محاور كل منها يشتمل على العديد من الأبعاد، كما قامت بمناقشة وتطوير المقترح الأولي مع العديد من المتخصصين قبل تحكيمه، حيث انتهت إلى المحاور والأبعاد التالية :

• المحور الأول: الوعي بالذات المهنية وتشمل الأبعاد التالية:

- 7 وعي الفرد بميوله ومهاراته وقدراته واتجاهاته المهنية.
- 7 الوعي بمتطلبات الشخصية للمهن (البدنية والنفسية والاجتماعية).
- 7 معرفة الفرد بمعتقداته ومعتقدات الثقافة والمجتمع عن الدور الجنسي.

7 وعي الفرد بهويته المهنية.

• **المحور الثاني: الوعي بعالم العمل ويشتمل على الأبعاد التالية:**

7 وعي الفرد بعالم المهن وسوق العمل.

7 وعي الفرد بأهمية الإعداد التربوي والتدريب المهني.

7 وعي الفرد بمهام المهن المختلفة.

7 وعي الفرد بالعلاقة بين المهن المختلفة.

7 وعي الفرد بالمهن المتاحة في المجتمع وحاجات سوق العمل.

• **المحور الثالث: الوعي بمميزات الأعمال المختلفة ويشتمل على الأبعاد التالية:**

7 وعي الفرد بمميزات المهن المختلفة.

7 وعي الفرد بالمكانة الاجتماعية للمهن المختلفة.

7 وعي الفرد بمعتقداته عن تحقيق الذات والطموحات الشخصية والأهداف المهنية.

وبمراجعة المفردات في نسختها الأولى تم اختصارها إلى (٣٦) مفردة بمعدل (٣) مفردات لكل بعد. حيث عرضت على المحكمين مع مختصر عن الأساس النظري للمقياس، وقد اتفق المحكمون على سلامة المفردات وانتمائها للأبعاد والمحور المحددة لذلك فيما عدا عبارة واحدة. وعلى هذا الأساس تم إجراء دراسة أولية أظهرت نتائجها أن (٦) عبارات كانت أقل اتساقاً مع الدرجة الكلية، ورغم منطقية ذلك لاختلاف طبيعة محتوى الأبعاد والمحاور، إلا أن الباحثة رأت اختصار المقياس إلى (٢٤) عبارة، حيث تم الاحتفاظ بعبارتين لكل بعد يمثل اتساقها الاتساق الأفضل مع البعد والمحور والدرجة الكلية. وقد اتخذ هذا القرار على أساس كفاية المفردات لإعطاء صورة كلية صادقة عن الوعي المهني (الملحق ١)

• **الصدق الظاهري للمقياس:**

للتحقق من سلامة المقياس قامت الباحثة بتحكيم المقاييس من مجموعة من المتخصصين في علم النفس حيث تم عرضة على نفس المتخصصين بعد اختصاره، مع نفس مختصر النظري للمقياس، وقد طلب من المحكمين تحكيم العبارات من حيث سلامتها اللغوية، مناسبة المفردة للمقياس، وللبعد الذي تنتمي إليه، كما طلب منهم تقديم أي مقترحات يمكن أن تحسن من فاعلية المقياس. وتم استرجاع (٥) استمارات. أجمعت جميعها على مناسبة العبارات، مع وجود مقترحات أخذت في الاعتبار لتحسين المقياس في صورته النهائية.

• **رابعاً: الدراسة الاستطلاعية الأولى حسابات الاتساق والثبات :**

ونظراً لأن التحكيم لا يمثل وسيلة مثلى لحسابات الصدق، حيث يعتبر مؤشراً للصدق الظاهري، قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية أولية لـ (٥٧) طالباً من طلاب الصف الثالث الثانوي، وذلك بعد إجراء تحكيم أدوات بحثها، وقد هدفت الباحثة من هذا الإجراء التأكد من سلامة الخصائص

السايكومترية للأدوات وتطويرها قبل التطبيق النهائي لها، وفيما يلي نتائج هذه الدراسة:

• اتساق وثبات المقياس:

قامت الباحثة بحساب الاتساق الكلي للمقياس بعد حذف العبارات الأضعف اتساقا في المقياس الأصلي، وقد أظهر هذا تحسنا طفيفا، حيث بلغت قيمة الفا (٠.٨٢)، كما قامت بحساب الثبات عن طريق التجزئة النصفية، وتبين أن المقياس يتمتع بثبات يساوي (سييرمان براون) (٠.٧٤). و(قتمان) تساوي (٠.٧٣) وهي قيم مقبولة خاصة إذا أخذنا حجم العينة الصغير في الاعتبار.

• اتساق الأبعاد بالمحاور المنتمة إليها :

حيث أن المقياس يتكون من ثلاثة محاور، هي محور الوعي بالذات والوعي بعالم العمل، والوعي بميزات العمل. وحيث أن كل محور يتكون من أبعاد فقد قامت الباحثة بحساب الاتساق بين درجة المحور والبعد الذي ينتمي إليه، وقد تبين أن جميع الأبعاد ترتبط بمحاورها بدلالة كما يتبين من الجدول التالي (٠.٠٠٠).

• اتساق المحاور ببعضها وبالدرجة الكلية :

قامت الباحثة بحساب العلاقات بنين محاور المقياس من جانبي وبين درجات المحاور من جانب والدرجة الكلية. وقد تبين من نتائج التحليل وجود علاقات ايجابية دالة عند مستوى (٠.٠١) بين المحاور، وأيضا بين المحاور والدرجة الكلية للمقياس كما يلخصها الجدول التالي رقم (١).

جدول (١): اتساق المحاور ببعضها وبالدرجة الكلية

المحور ١: الوعي بالذات	المحور ٢: الوعي بعالم العمل	المحور ٣: الوعي بميزات العمل	
المحور ٢: الوعي بعالم العمل	٠.٦٦**		
المحور ٣: الوعي بميزات العمل	٠.٥٧**	٠.٥١**	
الدرجة الكلية	٠.٨٩**	٠.٨٩**	٠.٧٦**

• اتساق الأبعاد بالمحاور المنتمة إليها :

بحساب علاقة الأبعاد بالمحاور المنتمة إليها والدرجة الكلية تبين وجود تحسن طفيف في بعض الجوانب وثباتها أو حتى تراجعها في جوانب أخرى، إلا أن جميع المعاملات حفظت على دلالات عند مستوى ثقة تساوي (٠.٠١) كما يظهر من الجدول التالي (٢).

جدول (٢): اتساق الأبعاد بالمحاور المنتمية إليها

محور ١: الوعي بالذات			محور ٢: الوعي بعالم العمل			الوعي بميزات العمل		
البعد	الارتباط بالمحور	الارتباط بالدرجة الكلية	البعد	الارتباط بالمحور	الارتباط بالدرجة الكلية	البعد	الارتباط بالمحور	الارتباط بالدرجة الكلية
١	**٠,٨٠	**٠,٧٠	٥	**٠,٧٤	**٠,٦٣	١٠	**٠,٦٥	**٠,٣٥
٢	**٠,٥٥	**٠,٤٠	٦	**٠,٦٠	**٠,٥٨	١١	**٠,٦٥	**٠,٤٤
٣	**٠,٥١	**٠,٤٧	٧	**٠,٧١	**٠,٦١	١٢	**٠,٦٥	**٠,٦٦
٤	**٠,٨٥	**٠,٨٠	٨	**٠,٥٤	**٠,٤٦			
			٩	**٠,٦٦	**٠,٥٩			

• اتساق المفردة مع الدرجة الكلية للبعد والمحور والدرجة الكلية للمقياس :

وبحساب اتساق كل مفردة مع البعد والمحور المنتمية إليهما وأيضاً بالدرجة الكلية، تبين وجود علاقات جميعها دالة عند (٠,٠١) مع البعد والمحور المنتمية إليهما كل عبارة ، ودلالات غالبيتها عند مستوى (٠,٠١) لاتساق العبارات بالدرجة الكلية ، حيث بلغ الاتساق عند مستوى (٠,٠٥) في ٧ عبارات فقط كما يظهر من الجدول التالي رقم (٣).

جدول (٣): اتساق المفردات مع الأبعاد والمحاور والمقياس ككل

بعد	رقم العبارة	معامل الارتباط مع درجة البعد	معامل الارتباط مع درجة المحور	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية	بعد	رقم العبارة	معامل الارتباط مع درجة البعد	معامل الارتباط مع درجة المحور	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية
١	١	**٠,٨٤	**٠,٦٨	**٠,٦٤	٧	٧	**٠,٧١	**٠,٤٨	**٠,٥٣
	١٣	**٠,٦٦	**٠,٤٣	**٠,٤٣		١٩	**٠,٧٧	**٠,٥٨	**٠,٤٦
	٢	**٠,٧١	**٠,٤٩	**٠,٤٥		٨	**٠,٥٦	**٠,٣٧	**٠,٤٠
٢	١٤	**٠,٤٥	**٠,٣٣	**٠,٢٧	٨	٢٠	**٠,٦٣	**٠,٣١	**٠,٣٠
	٣	**٠,٦٠	**٠,٤٢	**٠,٢٦٣		٩	**٠,٧١	**٠,٤٣	**٠,٤٥
٣	١٥	**٠,٨٠	**٠,٤٠	**٠,٤٠	٩	٢١	**٠,٥٦	**٠,٤٠	**٠,٣٨
	٤	٠,٥٤٤ **	**٠,٦٠	**٠,٦٥	١٠	١٠	**٠,٦٣	**٠,٤١	**٠,٢٨
٤	١٦	**٠,٧٧	**٠,٥٩	**٠,٥٩		٢٢	**٠,٤٧	**٠,٥٧	**٠,٢٧
	٥	**٠,٦٦	**٠,٥٤	**٠,٥٧	١١	١١	**٠,٥٤	**٠,٤٢	**٠,٢٧
	١٧	**٠,٦٦	**٠,٥٥	**٠,٤٠		٢٣	**٠,٦٥	**٠,٥١	**٠,٣٤
٦	٦	**٠,٦٧	**٠,٥٣	**٠,٤٨	١٢	١٢	**٠,٦٨	**٠,٣٤	**٠,٤٤
	١٨	**٠,٧٦	**٠,٥٧	**٠,٤٨		٢٤	**٠,٨٣	**٠,٥٧	**٠,٥٤

• خامسا: الدراسة التقنية الثانية :

• عينة الدراسة :

تم إجراء الدراسة على عينة من الموهوبين من المرحلة الثانوية من الذكور والإناث من المراحل الدراسية المختلفة والتخصصات المختلفة ، وتم اختيار عينة عشوائية مقابلة كما يلخصها الجدول التالي رقم (٤).

جدول (٤): عينة الدراسة

ذكور	عدد	إناث	مجموع	نسب
مجموع العاديين	٨٢	مجموع العاديات	٥٢	١٣٤
مجموع الموهوبين	٧٤	مجموع الموهوبات	٥٥	١٢٩
مجموع	١٥٦	مجموع	١٠٧	٢٦٣ %١٠٠

• أدوات الدراسة المساعدة:

للتحقق من صدق المقياس قامت الباحثة بتطبيق مجموعة من المقاييس الأخرى والتي أثبتت درجة من الثبات والصدق ، وشملت مقياس رتب الهوية المهنية من إعداد الباحثة والذي يجري الإعداد لنشره ، حيث أظهر صدقا وثباتا مقبولين ، ويقوم المقياس على أساس الرتب كما افترضها مارشا Marcia (1966) في نظريته للهوية المهنية المبنية على نظرية اريكسون (1968) Erikson في الهوية والتي ترجمها موضوعيا ادمز Adams (1989) في مقياسه لرتب هوية الأنا والمقنن عربيا ومحليا (عبدالرحمن ١٩٩٨؛ الغامدي ٢٠٠٧) . كما قامت باستخدام مقياس القدرة على الاختيار المهني المبني على البيئة السعودية والذي أظهر أيضا درجة من الثبات والصدق ، وأيضاً مقياس هولاند الذي تم التأكد من خصائصه السايكومترية حيث أظهرت جميع المقاييس درجات جيدة من الثبات والاتساق والصدق تؤهلها للاستخدام في مجال البحث العلمي في المملكة العربية السعودية (الصباحي، ١٤٣٠).

• ثبات المقياس:

قامت الباحثة بتطبيق المقياس على عينة من ٢٦٣ من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية من الموهوبين والعاديين ، وقد تبين أن المقياس في صورته الأخيرة المكونة من (٢٤) مفردة يتمتع بدرجة جيدة من الثبات حيث بلغت قيمة الفا كورنباخ للاتساق الداخلي (٠.٨٦)، في حين بلغ معامل الثبات عن طريق التجزئة النصفية باستخدام كل من معامل سبيرمان براون (٠.٨٨) وأيضاً باستخدام معامل جوتمان للتجزئة النصفية (٠.٨٨). وهي قيم تؤكد ثبات واتساق المقياس.

• الصدق التقاربي للمقياس:

تم حساب الصدق التقاربي من خلال حساب العلاقة بين درجات المقياس على أفراد العينة (٢٦٣) ودرجات رتب الهوية والتي تشمل (تحقيق الهوية

وتعليق الهوية وانغلاق الهوية وتشتت الهوية)، ودرجات الأفراد على مقياس الهوية المهنية لهولاند (وضعي المهني)، ومقياس الاختيار المهني. وقد أظهرت النتائج دعماً للمقياس حيث ارتبطت الدرجات إيجاباً مع الجوانب الإيجابية من النمو المهني وشملت (تحقيق الهوية، وأيضاً كل من الهوية المهنية (وضعي المهني) والقدرة على الاختيار المهني وذلك بدلالة عند (٠.٠١)، في حين ارتبطت سلباً بالجوانب السلبية وتشمل (تعليق وانغلاق وتشتت الهوية) وذلك بمستوى دلالة عند (٠.٠١) أيضاً كما يظهر من الجدول التالي رقم (٥).

جدول (٥): الصدق التقاربي للمقياس

المتغيرات	حجم العينة	الارتباط	تحقيق الهوية المهنية	تعليق الهوية المهنية	انغلاق الهوية المهنية	تشتت الهوية المهنية	الهوية المهنية (وضعي المهني)	الاختيار المهني
الوعي المهني	٢٦٣	الارتباط	.494	-.482	-.181	-.427	.602	.696
		الدلالة	.000	.000	.003	.000	.000	.000

• الصدق التمييزي للمقياس:

بحساب الصدق التمييزي للمقياس من خلال حساب الفروق بين عينتي الموهوبين وغير الموهوبين في درجة الوعي المهني حيث أظهرت النتائج اختبار (ت) وجود فروق دالة عند مستوى (٠.٠١) لصالح الموهوبين كما تشير المتوسطات في الجدول التالي رقم (٦).

جدول (٦): الصدق التمييزي للمقياس

المتغيرات	العينات	حجم العينات	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجة الحرية	الدلالة
الوعي المهني	عاديون	134	82.0821	16.15901	-	261**	.000
	موهوبون	129	90.1395	13.55933	4.372		

• سادساً: خاتمة الدراسة:

كنتيجة للنقص الحقيقي في مجال قياس الوعي المهني رغم أهميته وعلاقته المباشرة بسلامة الاختيار المهني، وأيضاً لأهميته كأساس للتوجيه المهني السليم قامت الباحثة بتطوير مقياس الوعي المهني، معتمدة في ذلك على أدبيات البحث الغربية والعربية، وقد انتهت بعد مرحلة بناء محاور المقياس ومفرداته إلى الاختصار على أفضل (٢٤) عبارة بعد التحكيم والحسابات الأولية للاتساق، ثم قامت في محاولة للتأكد من ثبات واتساق المقياس الكلي واتساق محاوره ومفرداته بتطبيق أولي على عينة صغيرة شملت (٥٧) طالباً من طلاب الصف الثالث الثانوي، تبعها دراسة أخرى على عينة من الموهوبين والعاديين من الجنسين من طلاب المرحلة الثانوية هدفت لحساب الثبات والاتساق الكلي للمقياس ولحساب صدقه التقاربي والتمييزي. وفي الحالتين كما تبين من نتائج الدراسة فقد أظهر المقياس

درجات عالية من الثبات والاتساق كما اظهر درجات عالية من الصدق التقاربي والتمييزي (بين الموهوبين والعاديين). وعلى هذا الأساس يظهر المقياس صلاحية جيدة كأداة للقياس في هذا المجال المهم من مجالات النمو المهني. ويمكن أن يكون أداة من أدوات البحث العلمي في المجال، كما يمكن أن يكون أداة للكشف عن وعي الطلاب المهني ضمن عمليات التربية المهنية والتوجيه المهني بالمرحلة الثانوية للجنسين.

ملحق ١: مقياس الوعي المهني (MMS-SVA)

رقم	المفردات	مدى انطباق العبارة عليك			
		تماما	غالباً	أحياناً	نادراً
١	أجهل تماماً المهن التي تتناسب مع قدراتي ومهاراتي.				
٢	معرفتي ضعيفة بالمهن التي تتطلب خصائص اجتماعية محددة كمواجهة الجمهور.				
٣	ساعمل بالمهنة التي أحبها بصرف النظر عن تحديد المجتمع لما يناسب الذكور والإناث.				
٤	اعرف نفسي وماذا أريد لمستقبلي المهني بشكل جيد.				
٥	لدي معرفة كافية بالخصائص الجامعية المتاحة تمكنني من اختيار ما يناسبني.				
٦	تتقصني المعرفة بالمتطلبات التربوية والدراسية المطلوبة للمهن المختلفة.				
٧	اعني تماماً مهام الوظيفة التي أراغب فيها.				
٨	اعرف تماماً القيم والسلوكيات التي على الموظف مراعاتها لتحقيق النجاح المهني.				
٩	اعرف علاقة المهنة التي أراغب الالتحاق بها بغيرها وإمكانية التحول عنها				
١٠	أجهل مميزات المهن المختلفة كالرعاية الصحية والإسكان والمكافآت.				
١١	فكرت في مستقبلي المهني، و سأختار ما يحقق لي القبول الاجتماعي.				
١٢	لم أفكر في ما إذا كنت سأكون سعيداً بمهنة المستقبل لأنني لم أحدها بعد.				
١٣	لم أفكر أبداً في اهتماماتي وطموحاتي المهنية.				
١٤	لدي معرفة مقبولة بالمهن التي تحتاج إلى مهارات ومواهب محددة.				
١٥	معرفتي بالمهن المناسبة للذكور أو الإناث جيدة، وسوف أختار ما يناسب جنسي.				
١٦	يخبرني الناس أشياء مختلفة عن مزايا وعيوب المهن المختلفة، ولذلك لا أعرف المهنة المناسبة لي.				
١٧	تتقصني المعلومات عن مجالات العمل التي تهمني				
١٨	حتى لو أعطيت حرية الاختيار لتخصصي الدراسي، فأنني لا أعرف أي تخصص سأختار				
١٩	لدي فكرة جيدة عن المهن التي تتطلب مرونة أكبر في وقت الدوام أو مكانه أو طبيعته.				
٢٠	اعني تماماً القيم الدينية والاجتماعية المرتبطة بالعمل.				
٢١	عند اختيار مجال عمل معين فإنه يجب أن يأخذ الشخص المهن المختلفة التي تقع ضمن هذا المجال بعين الاعتبار.				
٢٢	لدي فكرة جيد عن المردود المادي للمهنة التي أفكر فيها.				
٢٣	لدي فكرة جيدة عن المكانة الاجتماعية التي تحقها المهن المختلفة للعاملين بها.				
٢٤	فكرت في مستقبلي المهني واعتقد ان المهنة التي اخترتها ستحقق طموحاتي .				

• المراجع العربية :

١. الثبיתי، حسن ردة (١٤٢٢). برامج التوجيه التربوي والمهني من وجهة مشرفي التوجيه والإرشاد والمرشدين والطلاب في المدارس الثانوية بالعاصمة المقدسة بين الواقع والمأمول. رسالة ماجستير. جامعة أم القرى.
٢. الرومي، احمد بن عبد العزيز بن زيد (١٩٩٩). أهم محددات اختيار نوع التشعب الدراسي لدى طلاب المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير. جامعة الملك سعود.
٣. الزهراني، عبد الرحمن علي احمد (١٤٢٥). علاقة اتخاذ القرار التعليمي المهني ببعض المتغيرات الشخصية والاجتماعية لدى الطلاب المتحقين بكليتي التقنية والمعلمين بالباحة. رسالة ماجستير. جامعة أم القرى.
٤. العصيمي، دخيل ذاكر (١٤١٥). الاختيار المهني: دراسة لبعض العوامل الاجتماعية والاقتصادية لدى طلاب الصف الثالث ثانوي بمدينة الرياض. رسالة ماجستير. جامعة الملك سعود.
٥. العصيمي، عبد المحسن أحمد (١٤١٤). محددات اختيار قطاع العمل الخاص لخريجي الأقسام النظرية بالجامعات السعودية. رسالة ماجستير. جامعة الملك سعود.
٦. العيسوي، عبد الرحمن (١٩٨٩). دراسة ميدانية للميول الأكاديمية والمهنية لدى طلاب الجامعة. مجلة اتحاد الجامعات العربية، عدد ٢٤: ٤٧-٦٠.
٧. الغامدي، حسين عبد الفتاح (٢٠٠٧). المقياس الموضوعي لتشكيل هوية الأنا نسخة مقننة على الذكور في المراهقة والشباب بالمنطقة الغربية في المملكة العربية السعودية. جامعة أم القرى.
٨. المركز الوطني لتنمية الموارد البشرية (٢٠٠٦). دليل تطوير الوعي المهني. مطابع الدستور التجارية، عمان
٩. شكور، جليل وديع (١٩٩٩). تأثير الأهل في مستقبل أبنائهم على صعيد التوجيه الدراسي والمهني (الدراسة و المهنة). بيروت: مؤسسة المعارف للطباعة والنشر.
١٠. عبدالرحمن، محمد السيد (١٩٩٨). مقياس موضوعي لرتب الهوية الأيديولوجية والاجتماعية في مرحلتى المراهقة والرشد المبكر. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
١١. عبد الهادي، حامد عبد المقصود (١٩٨٦). التنمية الصناعية والاختيار المهني دراسة ميدانية للعوامل الاجتماعية المؤثرة على تحديد موقف الشباب السعودي من العمل الصناعي. مجلة جامعة الملك سعود، عدد ٢: ٤٩٧-٥٧٥.
١٢. عبد الهادي، جودت عزت والعزه، سعيد حسني (١٩٩٩). التوجيه المهني ونظرياته. دار الثقافة للنشر.
١٣. غالي، احمد، (١٩٨٩) أسس التوجيه المهني، الطبعة الخامسة. عمان: دار الزهراء للتوزيع والنشر.
١٤. الصبحي، مها مرزوق (١٤٣٠). اطروحة دكتوراة غير منشورة. جامعة أم القرى.

• المراجع الأجنبية :

1. Adams, G. R., Bennion, L., & Huh, K. (1989). Objective Measure of Ego Identity Status: A reference manual. Department of Family Studies. University of Guelph, Guelph, Ontario, Canada.
2. Archer, j., Macrae, M. (1991) Gender – Perceptions of School subjects among 10-11 Years Old. British Journal of Educational Psychology , 16,9-103
3. Erikson, E. (1968). Identity: youth and crisis. London. Faber.
4. Evanoski, P. O. & Tse, F. W. (1989). Career awareness program for Chinese and Korean American parents. Journal of Counseling and Development, vol. 67:
5. Hartung, P. J. et al. (2005). Child vocational development: A review and reconsideration. Journal of Vocational Behavior , Vol. 66: 385–419.
6. Holland, J. L. et al. (1980) My Vocational Situation. Palo Alto, CA: Consulting Psychologists Press.
7. Holland J. I. (1985). Making vocational choices. Nglewood Cliffs. NJ: Prentice Hall.
8. Holland (1997). Making vocational choices, (3ed ed.). Palo Alto. Consoling Psychologists Press.
9. Jafar. R. A. (1993). A study of self-concept, Motivation to work, career awareness, attitude toward school, and anticipated learning outcome of Students Attending as after native school or High school. Ph. D. Texas Woman's University.
10. Lewis, C. (1983). Assessing Career Awareness of black inner-city disadvantaged high school youth in the CETA program. Ph. D. dissertation, The University of Francisco
11. Marcia. J. E. (1966). Development and validation of ego identity status. Journal of Personality and Social Psychology. 3: 551-558.
12. Marcia, J. E. (1980). Identity in adolescence. In J. Adelson (Ed.) Handbook of adolescent psychology. New York: Wiley

13. Miller, L., & Budd, J. (1999) The development of occupational sex role stereotypes, occupational preferences in children at ages 6, 12 and 16. *Educational Psychology*, 19, 335-350
14. Sisca, M.F. (1976). *Career Awareness the effect of career education program on Black and non – black upper elementary students*. Ph.D. Dissertation. Brigham Young university.
15. Sayer, L. A. (1980). *Career Awareness of Grade nine Girls: Evaluation of Treatment Program*. Ph. D Dissertation, University of Toronto
16. Sullivan, R. G. (1982) *Occupational – Educational Maturity: A Measure of Career Awareness*. Ph. D. Dissertation, Western Michigan University.
17. Super D. E. (1990). A life-span approach to career development. In D. Boown, L. Brooks & Associates (Eds.). *Career choice and contemporary theory to practice (2nd ed.)*: 197-261. San Francisco. Jossey Bass.
18. Watkins, B. W. (1999). The impact of career counseling on career awareness and decision co young adolescents. Ph. D. Texas Southern Univ

الباب الرابع :

**شخصيات تربوية :
أعلام التربية وعلم النفس
بالوطن العربي**

**شخصية العدد : المرحوم
أ.د / يوسف صلاح الدين قطب**

O
B
E
I
K
A
N
.
C
O
M

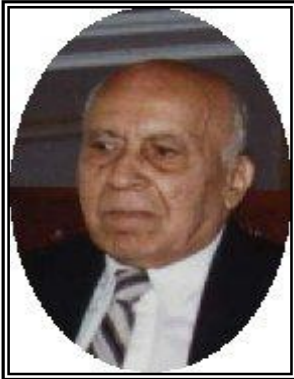
• شخصية العدد :

في مسيرة التربية وعلم النفس بوطننا العربي كثير من الشخصيات الأعلام الذين كان لهم تأثير كبير في تقدم مجال تخصصهم ، وتطوير البحث فيه ، أخلصوا فكتبوا أسماءهم بحروف من نور في سجل التاريخ العلمي ، وحفروا ذكرهم بقلوب تلاميذهم الباحثين ، ولم تنزل مجوهراتهم وكتبهم وإسهاماتهم دليلاً يقتدي به الباحثون ، ومعينا ينهل منه الدارسون والمهتمون ، ولم تنزل أعمالهم وخبراتهم شهادة على نبوغهم وتميزهم .

وإيماناً من هيئة تحرير المجلة بأهمية تواصل الأجيال في مجال التربية وعلم النفس ، ومرغبة في تزويد الدارسين والباحثين بنماذج تمثل قدوة لهم - فقد أخذت مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس على عاتقها تقديم السيرة الذاتية لأحد الأعلام البارزين في هذا المجال على مستوى الوطن العربي بكل عدد يصدر من أعدادها .

وشخصية هذا العدد من الشخصيات التربوية البارزة على مستوى مصر والعالم العربي بل هو علم من أعلام التربية العلمية ، وأحد أهم مرواد تعليم العلوم المصريين والعرب ، هو المرحوم الأستاذ الدكتور / يوسف صلاح الدين قطب أستاذ تعليم العلوم ورئيس جامعة عين شمس الأسبق . . نعيش مع بيان موجز لسيرته الذاتية ، ونود أن نغدير للقارئ العربي الكريم عن أي تقصير في المعلومات الخاصة بشخصية هذا العدد فقد بذلنا قصارى جهدنا للحصول على معلومات تفصيلية لكن لم نفلح إلا في الحصول على أقل القليل من المعلومات الموثقة عن طريق مركز تطوير تدريس العلوم بجامعة عين شمس :

• أ. د. / يوسف صلاح الدين قطب في سطور:



امتدت مرحلة عطاء سيادته لأكثر من سبعين عاماً منذ تخرجه عام ١٩٣٢ في كلية المعلمين العليا حتى تارخ وفاته عام ٢٠٠٣ م .

وكان سيادته علماً من أعلام جامعة عين شمس الذي أرسى العديد من القواعد والقيم التربوية ، ليس في الجامعة فقط وإنما امتد نشاطه إلى مختلف أرجاء مصر والوطن العربي بأسره في مجال التربية العلمية ، ونشر الثقافة العلمية بين الجماهير .

وقد ولد الأستاذ الدكتور / يوسف صلاح الدين قطب في الخامس من أغسطس عام ١٩١١ م بمحافظة الشرقية بمصر ، وتخرج في مدرسة المعلمين العليا عام ١٩٣٢ ، وبدأ حياته المهنية

مدرساً للكيمياء بمدرسة سوهاج الثانوية. حيث تميز بين زملائه وتلاميذه بحبه للعلم وشغفه بالتجديد في طرق وأساليب تدريس العلوم؛ ولذا اختارته ووزارة المعارف العمومية (التربية والتعليم حالياً) للسفر في بعثة علمية إلى جامعة ليفربول بإنجلترا للحصول على درجة الدكتوراه في الكيمياء الحيوية، ولكنه عاد إلى الوطن عام ١٩٤١ بسبب اشتعال الحرب العالمية الثانية، وكان الفقيد قد حصل على درجة الماجستير آنذاك وفور عودته، عين مدرساً أول للكيمياء بالمدرسة السعيدية الثانوية بالقاهرة.

وبعد ذلك شارك مع الأستاذ إسماعيل القباني (الذي أصبح وزيراً للمعارف فيما بعد) في إقامة أول مؤتمر لتدريس العلوم بالتعاون مع رابطة التربية الحديثة، وصدر عن ذلك كتاب تضمن المحاضرات وأبحاث المؤتمر، والذي أصبح مرجعاً تربوياً مهماً لطلاب كليات التربية حتى الآن.

وقد شغل سيادته عدة وظائف، حيث عمل مفتشاً للكيمياء بالوزارة، ثم مدرساً بكلية العلوم جامعة فاروق الأول (جامعة الإسكندرية حالياً)، ونتيجة لاهتماماته التربوية فقد فضل العمل بالمعهد العالي للتربية بنفس الجامعة، وبعد نهاية الحرب العالمية الثانية مرشح للسفر إلى الولايات المتحدة الأمريكية للحصول على الدكتوراه في التربية العلمية من جامعة كولومبيا حيث حصل على درجة الدكتوراه عام ١٩٤٩ م في التربية العلمية وألقاها المستقبلية في مصر وبعد عودته عين مدرساً للتربية العلمية بالمعهد العالي للتربية (كلية التربية جامعة عين شمس حالياً)، حيث قام بإجراء العديد من البحوث في مجال التربية العلمية إلى جانب بعض البحوث في مجال الكيمياء الحيوية.

ونظراً لثقة وزير المعارف آنذاك (أ. إسماعيل القباني) في قيادته التربوية، فقد عهد إليه بإدارة مدرسة النجاشي الثانوية التي كانت تحت إشراف المعهد العالي للتربية.

ثم تدرج بعد ذلك في السلك الجامعي بالمعهد العالي للتربية حتى وصل إلى منصب عميد للمعهد واستمر عميداً للمعهد منذ عام ١٩٥٥ م وحتى عام ١٩٦٦ م، ثم عين نائباً لرئيس جامعة عين شمس للدراسات العليا والبحوث، في الفترة من ١٩٦٦ إلى عام ١٩٦٩، ثم عين رئيساً لجامعة عين شمس حتى عام ١٩٧١.

في عام ١٩٧٣ أنشأ سيادته مركزاً لتطوير تدريس العلوم بالجامعة هو الأول من نوعه على مستوى الجمهورية، بل كان الأول من نوعه على المستوى العربي، وذلك لإيمانه الشديد بأهمية التربية العلمية في تنشئة الأجيال بالمثل الذي كان يؤمن به، وهو "إذا أردت أن تتبأ بمستقبل أمة فابحث عن إنجازاتها في مجال التربية العلمية، لهذا كان سيادته يؤمن بالدور المهم الذي يقوم به معلم العلوم للنهوض بهذه الرسالة، ومن أجل ذلك كان متحمساً لرفع كفاءة هذا المعلم وأدائه، من خلال كليات التربية وتطوير مناهجها لتحقيق ذلك الهدف مع إرساء النظامين المتتبعين والتكامل في إعداد المعلم، وتأكيداً على ذلك فقد مركز الفقيه جهوده نحو تمهين تدريس المواد العلمية بكليات التربية، من خلال رئاسته للجنة العلوم التربوية التابعة للمجلس الأعلى للجامعات.

وينتشر تلاميذ سيادته الذين حصلوا تحت إشرافه على درجات الماجستير والدكتوراه في التربية العلمية، والذين ترقوا على يديه إلى درجات الأستاذية في المناهج وطرق التدريس في العديد من الجامعات المصرية والعربية، كما ترك الفقيه ثروة من الكتب والمراجع المتعلقة بالتربية العلمية، وتدريس العلوم ونشر الثقافة العلمية.

وقد شغل الفقيه بعد انتهاء رئاسته للجامعة العديد من المناصب من أهمها ما يلي:

- 7 مدير مركز تطوير تدريس العلوم منذ إنشائه عام ١٩٧٣ حتى عام ٢٠٠٠ م.
- 7 رئيس شعبة التعليم العام والتدريب بالمجلس القومي للتعليم والبحث العلمي.
- 7 رئيس شعبة محو الأمية وتعليم الكبار بالمجلس القومي للتعليم والبحث العلمي.
- 7 رئيس مجلس إدارة رابطة خريجي معاهد وكليات التربية.
- 7 رئيس تحرير مجلة صحيفة التربية (التي تصدر عن الرابطة).
- 7 رئيس تحرير مجلة العلوم الحديثة (التي تصدرها الجمعية المصرية القومية للعلوم).
- 7 رئيس شرف الجمعية المصرية للتربية العلمية في مصر.
- 7 رئيس شعبة جوائز تبسيط العلوم بأكاديمية البحث العلمي والتكنولوجيا.

كما شارك سيادته في نشاط العديد من الجمعيات الأهلية، حيث رأس الاتحاد النوعي لجمعيات الفئات الخاصة في مصر، إلى جانب العديد من الأنشطة التطوعية المختلفة.

وقد ظل سيادته يحتفظ بالفكر المتوقد والمتجدد نحو تطوير وتحديث جميع أركان منظومة التعليم، وفي سبيل ذلك تبنى عدة محاور يركز عليها العمل بمرکز تطوير تدريس العلوم حالياً، ومنها المدخل المنظومي في التدريس والتعلم وتطبيقاته في أفرع العلوم المختلفة وكان حتى آخر أيام حياته مشاركاً في فعاليات جميع أنشطة المركز من ندوات وورش عمل ومؤتمرات.

وما ذكرناه قطرة من بحر العطاء لهذا الأستاذ العلم، ولا يتسع المجال لذكر جميع مآثر الفقيد، فهي أقصى من أن تحصى، ولكن عزاءنا أن آثاره ممتدة ومستمرة عبر الأجيال، وأن بصماته المضيئة ستظل علامات محفورة في ذاكرة التاريخ، فهي سجل حافل بالعطاء المستمر يحكي للأجيال المتوالية الدور الرائد لهذا العملاق صاحب العطاء المتميز.

نسأل الله العليّ القدير أن يتغمّد الفقيد الكبير بواسع رحمته، وأن يجزيه عما قدمه من علم خير الجزاء، وإنا لله وإنا إليه راجعون.
