٤٨

دراسات عربية في التربية وعلم النفس
ASEP

دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

العدد الثامن والأربعون (جزء أول) ..أبريل ٢٠١٤م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

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

obeikandl.com

((أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الأبجدي))

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

((**هيئة تحرير المجلة**)) :

رئيـــس التحريـــــر :

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

مديـــر التحريـــر :

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

أعضاء هيئة التحرير :

- **أ.د/ نجاح السعدي المرسي عرفات.. جامعة أم القرى بمكـة**
- **أ.د/ماجدة إبراهيم الباوي كلية التربية جامعة بغداد العراق**
- **د/عماد الدين الوسيمي ..كلية التربية جامعـة بني سويف**
- **د / عطيات محمد يس..كلية التربيـة جامعـة بنهـا مصـر**
- **د/صفاء عبد العزيز سلطان..كلية التربية جامعة حلوان مصر**
- **د/خولة عزات عبد الكريم القدومي .. جامعـة إربـد الأردن**
- **أ/فيصل عبد المطلب..مدير النشر بمؤسسة الرشـد بالرياض**

سكرتيرة التحرير:

- **أ / مروة عبد الرازق عبد العزيز .. جامعة بنها .**

ثمن النسخة : ٢٥ ريالا سعوديا أو ما يعادلها في الدول العربية ، ١٠ دولار أمريكي أو ما يعادلها بجميع دول العالم.

الاشتراك السنوي : ٥٠٠ ريال سعودي للأفراد العرب ، ٧٥٠ ريالا للمؤسسات العربية. ٢٠٠ دولار للأفراد ، ٣٥٠ دولارا للمؤسسات بباقي دول العالم

((ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير))

محتويات العدد (٤٨) الجزء الأول :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	" بروفيلات أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب التربية الخاصة مرتفعى ومنخفضى السعة العقلية وعلاقتها بالقدرة على إتخاذ القرار "دراسة فى ضوء نموذج هاريسون وبرامسون القائم على السيطرة النصفية للمخ" .. إعداد : د/ نجلاء عبد الله إبراهيم .	١١ ـ ٤٤
٢)	" أثر اختلاف أنماط التقويم (معلم- ذاتى – أقران) فى التعلم الالكترونى على حل مشكلات التصميم التعليمى لدى طلاب كلية التربية واتجاهاتهم نحوها" .. إعداد : د / على على عبد التواب العمدة .	٤٥ ـ ٨٢
٣)	" مدى تحقيق مراكز مصادر التَعلُّم لأهدافها ومعوقات توظيفها من وجهة نظر مديري المدارس وأمناء المراكز في المدارس الثانوية بالمدينة المنورة " .. إعداد : د/ عصام إدريس كمتور الحسن ، د/ حماد بن الطيار العنزي ، أ/ فهد بن فالح الرشيدي .	٨٣ ـ ١٠٤
٤)	" درجة ممارسة مديري مدارس التعليم لنظرية الأبعاد الثلاثة في القيادة لـ ردن (Reddin) في ولاية صور بسلطنة عمان " .. إعداد : د / محمد سليمان الجرايدة .	١٠٥ ـ ١٢٧
٥)	" الاغتراب النفسي لدى المعاقين عقليا العاطلين عن العمل مقارنه بأقرانهم المعاقين عقليا العاملين " .. إعداد : د / احمد محمد الدبور ، د / يوسف بن سلطان التركى .	١٢٩ ـ ١٥٢
٦)	" صورة المرأة في مناهج العلوم الدراسية بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية " .. إعداد : أ / بارعه بهجت كامل خجا .	١٥٣ـ ١٧٧
٧)	" اتجاهات طلبة مدينة القدس نحو الأدب الفلسطيني المقاوم (منشور باللغة الانجليزية) " .. إعداد : هبه ابراهيم علي بركات ، خوسيه لويس مارتن اورتيكا ، عفيف زيدان .	١٧٩ ـ ٢٠٨

تعريف بالمجلـــة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

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

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

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

قواعد النشر بالمجلـــة :

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

opelmag.com

- تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس .
- تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من إعداد المجلة .
- تختار هيئة التحرير أفضل بحث أو دراسة في كل عدد من إعداد المجلة وفقا لتقارير المحكمين ؛ ليتم نشره مجانا .
- تمنح هيئة التحرير لصاحب البحث أو الدراسة المبتكرة ذات التفرد والتميز في موضوعها ومنهجيتها ونتائجها مكافأة مالية يتم تحديدها وفقا لمتوسط الدرجة التي يحصل عليها البحث أو الدراسة من السادة المحكمين على النموذج المعد خصيصا لهذا الغرض .
- تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال كل دراسة ؛ ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث وتحديد مدى صلاحيته للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق يحاكي نموذج تحكيم البحوث في لجان الترقيات وبنفس درجة الدقة ، حيث إن من بين أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- يجوز لصاحب البحث أن يقترح مجموعة من أسماء الأساتذة الذين يرغب في أن يحكموا بحثه ، حيث تختار هيئة التحرير اثنين من بين الأسماء المقترحة .
- في حال عدم الاتفاق في الرأي بين المحكمين يتم إحالة البحث أو الدراسة لمحكم ثالث تختاره هيئة التحرير ، ويكون تقريره عن البحث هو الفيصل في ترجيح كفة قبول البحث للنشر أو رفض نشره ، على أن يتحمل صاحب البحث مصروفات التحكيم .
- عند اتفاق المحكمين على نشر البحث أو الدراسة بعد إجراء تعديلات في الصياغات أو بعض الأمور المنهجية البسيطة تقوم هيئة تحرير المجلة بإجراء تلك التعديلات نيابة عن الباحث أو كاتب الدراسة إن رغب ذلك . وعند طلب المحكمين إجراء تعديلات جوهرية يتم إعادة البحث لصاحبه مرفقا به صورة من تقارير التحكيم لإجراء التعديلات بنفسه .
- عند اتفاق المحكمين على رفض نشر البحث يتم رد البحث للباحث مع إرفاق صورة من تقارير التحكيم ، على أن يتحمل الباحث فقط تكاليف التحكيم والمراسلة .
- يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها .
- ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد ٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة .

- كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة المرسلة تكلفة ذلك .
- يتم تحديد قيمة مصروفات التحكيم والنشر لكل بحث وفقا لعدد صفحاته .
- يعفى الباحث من كامل المصروفات الإدارية عندما يكون بحثه متميزا وحاصلا على ٩٥٪ فأكثر من الدرجة الكلية في نموذج تقييم البحث وفقا لتقارير الأساتذة المحكمين .
- بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة . ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث .
- عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ١٠ مستلات ونسخة من المجلة لصاحب كل بحث منشور بها.
- يتم إرسال نسخة من كل عدد في المجلة لكل محكم من السادة أعضاء الهيئة الاستشارية العلمية للمجلة الذين قاموا بتحكيم بحوث العدد .
- تمنح هيئة التحرير جائزة مالية سنوية لأفضل بحث ينشر في إعداد المجلة كل عام ، تتحدد قيمتها وفقا لقرار لجنة استشارية تختارها هيئة التحرير.

لجان التحكيم للمجلة :

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

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

جمهورية مصر العربية - بنها – أتريب – ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي تليفون وفاكس : ٠٠٢٠١٣/ ٣٢٣٦٦٣٣

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير :
mahersabry2121@yahoo.com

يمكنكم متابعة أخبار المجلة وقواعد النشر على موقعها الإلكتروني بجوجل على الرابط :
http://aae999.blogspot.com

- **مقدمة المجلة** :

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

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

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

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

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

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

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

- **مقدمة العدد** :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد الثامن والأربعون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس ..

وفي الجزء الأول من هذا العدد **سبعة بحوث** : أولها بعنوان : " **بروفيلات أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب التربية الخاصة مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية وعلاقتها بالقدرة على إتخاذ القرار "دراسة فى ضوء نموذج هاريسون وبرامسون القائم على السيطرة النصفية للمخ"** .. إعداد : د/ نجلاء عبد الله إبراهيم .

وثانيها بعنوان : " **أثر اختلاف أنماط التقويم (معلم- ذاتى – أقران) فى التعلم الالكترونى على حل مشكلات التصميم التعليمى لدى طلاب كلية التربية واتجاهاتهم نحوها"** .. إعداد : د / على على عبد التواب العمدة .

وثالثها بعنوان " **مدى تحقيق مراكز مصادر التَعلُّم لأهدافها ومعوقات توظيفها من وجهة نظر مديري المدارس وأمناء المراكز في المدارس الثانوية بالمدينة المنورة** " .. إعداد : د/ عصام إدريس كمتور الحسن ، د/ حماد بن الطيار العنزي ، أ/ فهد بن فالح الرشيدي .

ورابعها بعنوان " **درجة ممارسة مديري مدارس التعليم لنظرية الأبعاد الثلاثة في القيادة لـ ردن (Reddin) في ولاية صور بسلطنة عمان** " .. إعداد : د / محمد سليمان الجرايدة .

وخامسها بعنوان : " **الاغتراب النفسي لدى المعاقين عقليا العاطلين عن العمل مقارنه بأقرانهم المعاقين عقليا العاملين** " .. إعداد : د / احمد محمد الدبور ، د / يوسف بن سلطان التركي .

وسادسها بعنوان : " **صورة المرأة في مناهج العلوم الدراسية بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية** " .. إعداد : أ / بارعه بهجت كامل خجا .

وسابعها بعنوان : " **اتجاهات طلبة مدينة القدس نحو الأدب الفلسطيني المقاوم (منشور باللغة الانجليزية)** " .. إعداد : هبه ابراهيم علي بركات ، خوسيه لويس مارتن اورتيكا ، عفيف زيدان .

وكعادة المجلة تم تحكيم كل بحث من تلك البحوث لدى أساتذة بارزين في مجال التخصص الدقيق لكل بحث .. ونود أن نعتذر بداية للقارئ العربي الكريم عن أي نقص أو تقصير جاء عن غير قصد في هذا العدد ، ونرحب بأية ملاحظات أو اقتراحات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير لكي تظهر المجلة بالمستوى اللائق الذي يرضي الجميع ..

والله أسأل التوفيق والسداد وآخر دعوانا أن الحمد لله رب العالمين ،،،

رئيس تحرير المجلة

obeikandl.com

بحوث ودراسات محكمة

obeikandl.com

obeikandl.com

البحث الأول:

" بروفيلات أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب التربية الخاصة مرتفعى ومنخفضى السعة العقلية وعلاقتها بالقدرة على إتخاذ القرار "دراسة فى ضوء نموذج هاريسون وبرامسون القائم على السيطرة النصفية للمخ "

إعـــداد :

د / نجلاء عبد الله إبراهيم

أستاذ علم النفس التربوى المساعد

كلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس

obeikandl.com

" بروفيلات أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب التربية الخاصة مرتفعى ومنخفضى السعة العقلية وعلاقتها بالقدرة على إتخاذ القرار "دراسة فى ضوء نموذج هاريسون وبرامسون القائم على السيطرة النصفية للمخ"

د/ نجلاء عبد الله إبراهيم

• مستخلص الدراسة :

هدفت الدراسة الحالية إلى الكشف عن بروفيل أساليب التفكير المفضل لدى كل من طلاب التربية الخاصة مرتفعى ومنخفضى السعة العقلية، وأيضا التعرف على الفروق فى كل من أساليب التفكير المنبثقة من نظرية هاريسون وبرامسون والقدرة على إتخاذ القرار بين طلاب التربية الخاصة مرتفعى ومنخفضى السعة العقلية، وأخيرا دراسة العلاقة بين أساليب التفكير والقدرة على إتخاذ القرار لدى طلاب التربية الخاصة مرتفعى ومنخفضى السعة العقلية. تكونت عينة الدراسة الأساسية من (١٥٠) طالبا وطالبة من طلاب المرحلة الجامعية بقسم التربية الخاصة بكلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس منهم (٨٢) طالبا وطالبة مرتفعى السعة العقلية، و(٦٨) طالبا وطالبة منخفضى السعة العقلية، للعام الجامعى (٢٠١٣ – ٢٠١٤م)، وقد بلغ متوسط أعمارهم الزمنية (٢٠,٦٠) سنة وانحراف معياري قدره (١,٢٢) سنة. وبتطبيق أختبار أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون ترجمة مجدى حبيب (١٩٩٥)، ومقياس القدرة على اتخاذ القرار من إعداد/ الباحثة، وكذا اختبار الأشكال المتقاطعة لقياس السعة العقلية: ترجمة/ إسعاد البنا وحمدى البنا (١٩٩٠)، وباستخدام أساليب المعالجة الإحصائية مثل المتوسطات والإنحرافات المعيارية واختبار "ت" ومعامل ارتباط بيرسون من خلال برنامج (Spss V. 21) أشارت النتائج إلى: تختلف بروفيلات أساليب التفكير وفق نموذج هاريسون وبرامسون لدى طلاب التربية الخاصة باختلاف السعة العقلية (مرتفعة – منخفضة)، حيث تبين أن هناك اختلافات وفروق واضحة بين متوسطات درجات أداء طلاب التربية الخاصة مرتفعى السعة العقلية فنجد أن أسلوب التفكير الواقعى حصل على أعلى متوسط للدرجات (٥٥,٤١) درجة، (واحتل الترتيب الأول)، يليه أسلوب التفكير التركيبى (٥٤,٥٣) درجة، (واحتل الترتيب الثانى)، وبعد ذلك يأتى أسلوب التفكير التحليلى (٥٣,٢٣) درجة، (واحتل الترتيب الثالث)، ثم بعد ذلك أسلوب التفكير البرجماتى "العملى" (٥٣,١٥) درجة، (واحتل الترتيب الرابع)، فى حين كان أسلوب التفكير المثالى أقل أساليب التفكير(٥٢,٥٧) درجة، (واحتل الترتيب الخامس والأخير)، كما اتضح أيضا أن هناك اختلافات وفروق واضحة بين متوسطات درجات أداء طلاب التربية الخاصة منخفضى السعة العقلية فنجد أن أسلوب التفكير الواقعى حصل على أعلى متوسط للدرجات (٥٤,٦١) درجة، (واحتل الترتيب الأول)، يليه أسلوب التفكير المثالى (٥٤,١٧) درجة، (واحتل الترتيب الثانى)، وبعد ذلك يأتى أسلوب التفكير التحليلى (٥٣,٨٩) درجة، (واحتل الترتيب الثالث)، ثم بعد ذلك أسلوب التفكير التركيبى (٥٣,٧٧) درجة، (واحتل الترتيب الرابع)، فى حين كان أسلوب التفكير البرجماتى "العملى" أقل أساليب التفكير(٥١,٦٩) درجة، (واحتل الترتيب الخامس والأخير). كما توصلت الدراسة أيضا إلى أن نسبة كبيرة من الطلاب مختلفى السعة العقلية (٦٢٪ لدى مرتفعى السعة العقلية، ٦٠٪ لدى منخفضى السعة العقلية) كان بروفيل التفكير لديهم هو التفكير أحادى البعد. يليه بروفيل التفكير المسطح حيث كانت النسبة متقاربة فى المستويين (١٩٪ لدى الطلاب مرتفعى السعة العقلية، ٢١٪ لدى الطلاب منخفضى السعة العقلية)، ثم تلى ذلك بروفيل التفكير ثنائى البعد، وكانت نسبتهم متقاربة فى المستويين (١٦٪ لدى الطلاب مرتفعى السعة العقلية، ١٨٪ لدى الطلاب منخفضى السعة العقلية). وأخيرا بروفيل التفكير ثلاثى البعد حيث كانت نسبتهم قليلة جدا (٣٪ لدى الطلاب مرتفعى السعة العقلية، ١٪ لدى الطلاب منخفضى السعة العقلية). توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات طلاب التربية الخاصة مرتفعى ومنخفضى السعة العقلية فى أسلوب التفكير المثالى لصالح منخفضى السعة العقلية، كما توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات طلاب التربية الخاصة مرتفعى ومنخفضى السعة العقلية فى أسلوب

التفكير البرجماتى (العملى) لصالح مرتفعى السعة العقلية، فى حين لم توجد فروق دالة إحصائيا فى أساليب التفكير (التركيبى، التحليلى، والواقعى) بين متوسطى درجات طلاب التربية الخاصة مرتفعى ومنخفضى السعة العقلية. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى القدرة على إتخاذ القرار بين طلاب التربية الخاصة مرتفعى ومنخفضى السعة العقلية. توجد علاقة بين أساليب التفكير والقدرة على إتخاذ القرار لدى طلاب التربية الخاصة مرتفعى ومنخفضى السعة العقلية.

" Profiles favorite ways of thinking among students special ducation high and low mental capacity and its relationship to the decision-making ability "A Study in light of Harrison and Bramson odel-based control half of the brain"

Abstract

The present Present study aimed to reveal the profile of thinking styles preferred by each of the students of special education high and low-amplitude substances, and also to identify the differences in each of the ways of thinking emanating from the theory of Harrison and Bramson and the ability to decide between students of special education high and low-amplitude mental, and finally studythe relationship between the ways of thinking and decision-making capacity of students special education high and low mental capacity. The study sample consisted of basic (150) students from undergraduate students, Department of Special Education, Faculty of Education in Ismailia, Suez Canal University of them (82) students high capacity mental, and (68) students, low-amplitude mental, for the academic year (2013-2014 AD) The average age of time (00.00) years and a standard deviation of $ (0.00) years. Applying the test ways of thinking for Harrison and Bramson translation Magdy Habib (1995), and the measure of the ability to take the preparation / researchers, as well as test forms intersecting to measure the capacity of mental: Translation / happiness Banna and Hamdy al-Banna (1990), using the methods of statistical treatment such as averages, standard deviations, and testing "T. "The Pearson correlation coefficient through the program (Spss V. 21) pointed to the results: different profiles of ways of thinking according to the model of Harrison and Bramson among students in special education depending on the capacity of mental (high - low), it was found that there are differences and clear differences between the mean scores of the performance of students of special education high capacity mental, we find that way of thinking unrealistic received the highest average scores (55.41), grade (and occupied the first place), followed by thinking compositional (54.53), grade (and occupied the second place), and after that comes the way of thinking analytical (53.23), grade (and occupied the third place), and then thinking pragmatic " pragmatic "(53.15), grade (and finished ranked fourth), while it was the way of thinking ideal fewer ways of thinking (52.57), grade (and occupied respectively the fifth and final), as was also found that there are differences and clear differences between the mean scores of the performance of students of special education low Capacity mental, we find that way of thinking unrealistic received the highest average scores (54.61), grade (and occupied the first place), followed by thinking ideal (54.17),

grade (and occupied the second place), and after that comes the way of thinking analytical (53.89), grade (The ranking third), and then thinking compositional style (53.77), grade (and finished fourth ranking), while pragmatic way of thinking was "pragmatic" ways of thinking less (51.69), grade (and occupied the fifth and final ranking). The study also found that a large percentage of students of different amplitude Substances (62% in high capacity of mental health, 60% in low-volume substances) was Profil thinking they have is thinking one-dimensional., Followed by Profil thinking flat where the ratio was similar in both (19 % among high students mental capacity, 21% of students low mental capacity), then followed by a profile of a two-dimensional thinking, and was accounted for close in both (16% of the students high mental capacity, 18% of students low mental capacity). Finally profile thinking trilateral dimension where she was very small percentage (3% of the students high mental capacity, 1% of the students low mental capacity). There are statistically significant differences between the mean scores of students of special education high and low-amplitude mentality in the way of thinking ideal for low capacitance mental, and there are significant differences between the mean scores of students of special education high and low-amplitude mentality in the way of thinking pragmatic (practical) for high Capacity mental, while there were no statistically significant differences in ways of thinking (synthetic, analytical, and unrealistic) between the mean scores of students special education high and low mental capacity. There are no statistically significant differences in the ability to decide between students special education high and low mental capacity. There is a relationship between the ways of thinking and decision-making ability of students special education high and low mental capacity.

- **مقدمة** :

لقد خلق الله تبارك وتقدس الإنسان وميزه عن سائر الكائنات الحية الأخرى بنعم كثيرة، والتى منها نعمة التفكير الذى حظى باهتمام العديد من الباحثين والمربين والفلاسفة عبر التاريخ.

والتفكير هو وسيلة الإنسان لحل المشكلات، والوصول إلى حلول إبداعية لما يواجهه من أزمات. وبه يواجه الإنسان هذا العالم بثقة، ويحل طلاسم الكون المستعصية، ويتحكم فى الظواهر بل ويخضعها لمصلحته ومنفعته ورفاهيته، ويبدع وينتج ويضيف إلى صرح حضارته المزيد والمزيد من اللبنات.

كما يُعد التفكير من أكثر الموضوعات التى تختلف الرؤى حوله، وتعدد أبعاده وتشابكها، والتى تعكس تعقد العقل البشرى، إضافة على أنه إحدى العمليات العقلية المعرفية الكامنة وراء تطور الحياة الإنسانية، حيث إن معظم الإنجازات العلمية التى حققتها البشرية مبنية على عملية التفكير، هذا فضلا عن أن الأسلوب الذى يفكر به الفرد يُعد قوة كامنة تؤثر فى جميع تفاعلاته.

وليس من شك أن لكل فرد أسلوبه الخاص فى التفكير، والذى يتأثر بنمط تنشئته، ودافعيته، وقدراته، ومستواه التعليمى، وغيرها من الخصائص والسمات التى تميزه عن الآخرين.

وتُعد أساليب التفكير Thinking Styles من المفاهيم الحديثة التى ظهرت فى الثمانينات منذ القرن الماضى على يد هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson, 1982)، ونبع اهتمام الباحثين وعلماء النفس بأساليب التفكير من خلال اعتبارها من العوامل المؤثرة فى العملية التعليمية سواء أكان فى التعليم الجامعى أم قبل الجامعى نظرا لأن معرفتنا بأساليب التفكير التى يفضلها الطلاب تساعدنا فى تحديد الطرائق المناسبة لتعليمهم، وتحديد الوسائل الملائمة لتقييمهم، الأمر الذى يؤدى إلى إرتفاع الأداء الأكاديمى لديهم والإرتقاء بالعملية التعليمية. (He, 2001؛ Zhang, 2006؛ حسنى النجار، ٢٠١٠: ١٦١ – ١٦٢؛ وغسان الزحيلى، ٢٠١٢: ١٦٩)

ولقد اقترح هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson, 1982) نموذجاً لأساليب التفكير التى يفضلها أو يتعامل بها الأفراد مع المعلومات المتاحة حيال ما يواجهونه من مواقف أو مشكلاتٍ ويبنى هذا التصنيف على أساس السيطرة النصفية للمخ، فلكل منها نمطا مختلفا عن الآخر فى تجهيز ومعالجة المعلومات (النمط الأيمن، والنمط الأيسر) تبعا لنوع الأداء (منطقى – غير منطقى) ومحتواه (لفظى – غير لفظى)، ونتج عن ذلك خمسة أساليب للتفكير كما أوردها مجدى حبيب (١٩٩٥: ١١٣٦ – ١١٣٧) وهى: "التفكير التركيبى Synthetic، التفكير المثالى Idealistic، التفكير البرجماتى (العملى) Pragmatic، التفكير التحليلى Analytic، والتفكير الواقعى Realistic". ويشير مجدى حبيب (١٩٩٧: ٥٤) إلى أن هذا النموذج يكشف عن طبيعة الارتباطات بين أساليب التفكير التى يفضلها الفرد وبين سلوكه الفعلى، كما يوضح ما إذا كانت هذه الأساليب ثابتة أو قابلة للتغيير، كما يشرح كيف تنمو الفروق بين الأفراد فى أساليب التفكير، وأكد هذا النموذج أيضا على أن هذه الأساليب هى فئات أساسية للطرق المفيدة للإحساس بالآخرين وبالعالم.

وعلى جانب آخر نجد أن القدرة على إتخاذ القرار Decision Making قد استحوذت على اهتمام الدارسين والباحثين على اختلاف اتجاهاتهم ومراجعهم الفكرية فى مجالاتٍ عديدة كالإدارة والسياسة والاقتصاد والتربية وعلم النفس بهدف فهمها علميا وتفسيرها وتحسينها وفق أسس علمية.(محمد الشريدة وآخرون، ٢٠١٠: ٤٣٩)

ويرى عبدالله الطراونة (٢٠٠٦) أن الاتجاه المعرفى فى علم النفس يُعد من أكثر الاتجاهات عمقا فى دراسة القدرة على إتخاذ القرار، حيث اهتم المعرفيون بالبحث عن العمليات المعرفية التى تتضمنها عملية إتخاذ القرار.

وتُعد عملية إتخاذ القرار إحدى العمليات الذهنية العليا التى يدرسها علم النفس المعرفى، وتصنف هذه العملية ضمن إستراتيجيات التفكير التى تضم حل المشكلات وتكوين المفهوم، كما أنها إستراتيجية تفكير مركبة تتطلب مهارات عقلية عليا كالتقويم، والتحليل، والاستقراء، والاستنباط، وبذلك تتداخل مع أنماط التفكير المركب، كالناقد والإبداعى وحل المشكلات.(فتحى جروان، ٢٠١٠: ١٠٥)

ولقد حدد هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson, 1983) ثلاث جوانب يمكن النظر إلى عملية إتخاذ القرار من خلالها وهذه الجوانب هى: "عملية اتخاذ القرار، متخذ القرار، والقرار ذاته". ويؤكد ذلك على الدور الذى يلعبه متخذ القرار ذاته بالنسبة لعملية اتخاذ القرار.

كما قامت أمانى أبوزيد (١٩٩٩: ١٥١) بالتوصل إلى أهم ثلاث عناصر متضمنة فى عملية إتخاذ القرار وهى: "تحديد المعلومات المتعلقة بموضوع اتخاذ القرار، تحديد المشكلة الخاصة بموقف اتخاذ القرار، وأخيرا اختيار البديل المناسب الذى يحقق أفضل نتيجة".

فالمتأمل فى هذه العناصر الثلاثة السابقة يجدها تعبر عن متغيرات عقلية معرفية ثلاثة، فالعنصر الأول يمثل متغير مستويات معالجة المعلومات، والثانى يمثل الحساسية للمشكلات، أما العنصر الثالث فيمثل أساليب التفكير.

ومن ثم يمكن القول بأن اتخاذ القرار هو عملية ذهنية يمارس الفرد فيها العديد من أساليب التفكير المختلفة.

وعلى جانب آخر فإن السعة العقلية Mental Capacity تعد من المحددات الأساسية المؤثرة فى قدرة المتعلم على التعلم وكذلك من قدرته على التفكير وحل المشكلات (Johnstone & El-banna, 1989)، حيث إنها تحد من قدرته على التحصيل مما ينتج عنه زيادة الحمل Load على السعة العقلية للمتعلم مما ينتج عنه انخفاض فى الاداء (محمد السيد، ومحرز الغنام، ١٩٩٩: ١٦)، وهذا الانخفاض قد يرجع إلى زيادة المتطلبات المعرفية التى تؤدى إلى تقليل حيز التفكير فيها ومن ثم انخفاض الطاقة العقلية (حمدى البنا، ٢٠٠٠: ٦٦٤).

وفيما يتعلق بأهمية السعة العقلية فقد أشار البنا (El-banna, 1987) إلى أهمية السعة العقلية للفرد وأن أى إرهاق لها بتحميلها فوق طاقتها، يمثل عاملاً مشتركاً بين العوامل التى تسبب صعوبات التعلم لدى المتعلمين أثناء دراستهم.

- **مشكلة الدراسة** :

أساليب التفكير كغيرها من الأساليب الأخرى ليست قدرات معرفية بقدر ماهى نزعات سلوكية تتحكم فى كيفية استخدام الفرد لقدراته المعرفية المعرفية المختلفة، فهى تفضيلات تتأثر بسمات الشخصية، كما أن لها تأثير على ما يصدر عن الفرد من تصرفات، وما يتخذه من قرارات، وما تحرزه هذه القرارات من نجاح أو إخفاق فى حل مشكلاته.

وفى هذا الصدد يذكر فجيل ووالهوفيد (Fjell & Walhoved, 2004: 294) أن أساليب التفكير تؤثر بشكل كبير على المواقف التى تواجهنا وكذلك تؤثر على حل المشكلات وإتخاذ القرارات.

ويشير زهانج (Zhang, 2004; 2005)، إلى الأثر الدال لأساليب التفكير فى مواقف التعلم المختلفة، سواء المتعلقة بطرق التدريس أو عادات الاستذكار أو

أساليب التعلم أو أساليب اتخاذ القرار التى يستخدمها المتعلمين داخل حجرات وقاعات الدراسة فى المدارس والجامعات أو خارجها.

ويوضح روبرت ستيرنبرج (٢٠٠٤: ٣٢) أن كثير من الطلاب الذين نعتقد أنهم اغبياء فى مؤسساتنا التعليمية يمتلكون القدرات اللازمة للنجاح، ولكن أساليب تفكيرهم لا تتناسب مع الطرق التى نستخدمها معهم فى حجرات وقاعات الدراسة.

ويذكر بروكتور (Proctor, 1999: 34) أن ستيرنبرج يرى أن النجاح الأكاديمى لا يعكس فقط قدرات الطالب، بل يعكس أيضا طريقته المفضلة فى استخدام تلك القدرات، هذه التفضيلات هى ما يطلق عليها مصطلح "أساليب التفكير".

فلم يعد هدف العملية التربوية يقتصر على اكساب المتعلمين المعارف والحقائق المتداولة، بل تعداها إلى تنمية أساليب تفكيرهم، واكسابهم أساليب تفكير تساعدهم فى اتخاذ قرارات تحرز نجاح فى حل مشكلاتهم.

ويشير مجدى حبيب (١٩٩٦: ٦) إلى أن معرفة الفرد لأسلوب تفكيره وأسلوب تفكير الآخرين يجعله أكثر توافقا وأكثر قدرة على حل المشكلات التى تواجهه فى حياته اليومية، وكذلك سيتعلم الفرد كيف يؤثر فى الآخرين بطرق أكثر فاعلية، الأمر الذى يؤدى إلى تحسين العلاقات مع الآخرين ورفع مستوى النجاح الفردى.

وترى فائقة بدر (٢٠٠٧)، وزهانج (Zhang, 2006) أن أساليب التفكير تسهم فى تحقيق الصحة النفسية للأفراد، حيث أن الإنسان يبدأ بالتفكير عندما يشعر أن صحته النفسية فى خطر، ويحدث ذلك عندما يجد نفسه أمام مشكلة يعجز عن حلها بالطرق المعتادة والخبرات القائمة والمتاحة، هذا بدوره يدفعه إلى استخدام أساليب مختلفة من التفكير لحل هذه المشكلة.

ويذكر عصام الطيب (٢٠١١: ٣٥٨) أن لأساليب التفكير أهمية كبرى فى تفسير بعض التغير الذى يحدث فى الأداء الأكاديمى للمتعلمين وانخفاض الانجاز الأكاديمى لديهم.

وفى هذا الإطار أشارت العديد من الدراسات والبحوث أمثال: ستيرنبرج وجريجورينكو (Sternberg & Grigorenko, 1997)، عبدالعال عجوة (١٩٩٨)، زهانج (Zhang, 2001; 2002)، أمينة شلبى (٢٠٠٢)، بيرنارد وآخرون (Bernard et al., 2002)، محمد جودة ورجاء عبدالجليل (٢٠٠٣)، عبدالمنعم الدردير (٢٠٠٤)، زهانج (Zhang, 2004; 2005)، أبوالمجد الشوربجى (٢٠٠٧)، وحسنى النجار (٢٠١٠) إلى وجود علاقة بين أساليب التفكير والتحصيل الأكاديمى.

ولما كانت الاتجاهات الحديثة فى التربية تنادى بضرورة تفريد التعليم، لذا فقد تزايد الاهتمام بضرورة مراعاة أساليب التفكير للمتعلمين وتفضيلاتهم الشخصية أثناء عملية التعلم.(Kieser et al., 2005)

مما سبق يتضح لنا أهمية دراسة أساليب التفكير لجميع المتعلمين وبخاصة فى المرحلة الجامعية، فنحن بحاجة إلى إعداد جيل واعٍ من الأفراد قادر على التفكر والتدبر والنقد لذا كانت الوظيفة الأساسية للتربية هي تعليم المتعلمين كيف يفكرون بأسلوب منظم ومبتكر وناقد.

وفيما يتعلق بالقدرة على اتخاذ القرار يشير محمد حسانين (٢٠٠٧: ١٨١) إلى أهميتها والكشف عن الفروق الفردية فيها بهدف تحسين وتطوير قدرات الأفراد فيها.

ويذكر فتحى جروان (٢٠١٠: ١٠٦) أن القدرة على اتخاذ القرار من المسائل المهمة فى حياة الأفراد والجماعات باعتبارها وظيفة إنسانية تتطلب قدراً من الطاقة الذهنية والانفعالية، مما يشير إلى أهميتها فى الحياة على المستوى المهنى، والشخصى، والاجتماعى، والأكاديمى، هذا بالإضافة إلى خصوصيتها، وتأثيرها على مستقبل الفرد ونجاحه الأكاديمى.

وفى هذا الصدد يشير مجدى حبيب (٢٠٠٧: ٧٠) إلى أن القدرة على اتخاذ القرار ترتبط بعملية التفكير. فالأساس فى عملية اتخاذ القرار فى اختيار معين بعد تفكير ودراسة، والتفكير هو عملية عقلية تتعلق بحقائق والتدليل على الترابط بينهما. ولذلك فإن أساس اتخاذ القرارات هو وجود بدائل فإن لم يكن هناك بدائل انعدم وجود مجال للاختيار ومن ثم لا تكن هناك حاجة لاتخاذ قرار بسبب وجود حل واحد فقط للمشكلة موضوع التفكير.

ويُنظر إلى عملية انخاذ القرار على أنها من المتطلبات الرئيسة لجميع فئات المجتمع، ومنها طلاب الجامعات، فطبيعة حياة الطالب فى مرحلة التعليم العالى تتطلب منه اتخاذ قرارات متنوعة قد تساعدهم فى النجاح والتكيف مع الحياة الجامعية منعا ما يتعلق بالجوانب الأكاديمية مثل اختيار التخصص الذى يناسبه، وطريقة دراسته، ومقرراته الدراسية ومواعيدها. وأخرى تتعلق بالجوانب الاقتصادية المتعلقة بإدارة مصروفه المخصص من أسرته، وكيفية استغلاله بما يتناسب واحتياجاته اللازمة. ومن هنا فإن مرحلة التعليم الجامعى تُعد من المراحل الخطيرة فى حياة الفرد، وتفرض عليه قرارات صعبة تجعله يواجه تحديات متنوعة عند إتخاذه لهذه القرارات.

ونظراً لطبيعة العلاقة الافتراضية بين أساليب التفكير التى يفضلها الطلاب فلى معالجة المشكلات العامة والأكاديمية من جهة والقدرة على إتخاذ القرارات المسخدمة فى حل تلك المشكلات من جهة أخرى، وكذا لما لمتغير السعة العقلية كمتغير تصنيفى هام فى الدراسة الحالية يمكن أن لها أثر فى توجيه نتائج الدراسة وتوضيحها فإن الدراسة الحالية تسعى للكشف عن بروفيلات أساليب التفكير المفضلة فى ضوء نموذج هاريسون وبرامسون القائم على السيطرة النصفية للمخ وعلاقتها بالقدرة على إتخاذ القرار لدى طلاب التربية الخاصة مرتفعى ومنخفضى السعة العقلية.

ومن ثم تتحدد مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما بروفيلات أساليب التفكير وفق نظرية هاريسون وبرامسون لدى كل من طلاب التربية الخاصة مرتفعى ومنخفضى السعة العقلية؟.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى أساليب التفكير بين طلاب التربية الخاصة مرتفعى ومنخفضى السعة العقلية؟.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى القدرة على إتخاذ القرار بين طلاب التربية الخاصة مرتفعى ومنخفضى السعة العقلية؟.
- ما طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير والقدرة على إتخاذ القرار لدى طلاب التربية الخاصة مرتفعى ومنخفضى السعة العقلية؟.

• أهداف الدراسة :

تتمثل أهداف الدراسة الحالية في :

- الكشف عن بروفيل أساليب التفكير المفضل لدى كل من طلاب التربية الخاصة مرتفعى ومنخفضى السعة العقلية.
- الكشف عن الفروق فى أساليب التفكير المنبثقة من نظرية هاريسون وبرامسون بين طلاب التربية الخاصة مرتفعى ومنخفضى السعة العقلية.
- الكشف عن الفروق فى القدرة على إتخاذ القرار بين طلاب التربية الخاصة مرتفعى ومنخفضى السعة العقلية.
- دراسة العلاقة بين أساليب التفكير والقدرة على إتخاذ القرار لدى طلاب التربية الخاصة مرتفعى ومنخفضى السعة العقلية.

• أهمية الدراسة :

تتحدد أهمية الدراسة الحالية فيما يلي:

- تُعد هذه الدراسة إضافة جديدة إلى التراث السيكولوجي في المجتمع المصرى من حيث جدة وتعدد أهدافها، حيث تُعد هذه الدراسة – في حدود إطلاع الباحث – هي الدراسة الأولى في البيئة العربية التي اهتمت ببحث أساليب التفكير "في ضوء نظرية هاريسون وبرامسون" وعلاقتها بالقدرة على إتخاذ القرار لطلاب التربية الخاصة مرتفعى ومنخفضى السعة العقلية.
- يمكن أن تسهم نتائج الدراسة الحالية في الكشف عن طبيعة العلاقة بين أساليب التفكير والقدرة على إتخاذ القرار لدى طلابٍ التربية الخاصة مرتفعى ومنخفضى السعة العقلية الأمر الذى يفيد كثيراً فى تحقيق أفضل النتائج المرجوة من العملية التعليمية والتربوية.
- يمكن أن تساعد نتائج الدراسة الحالية على إتخاذ قرارات تربوية سليمة بشأن قبول الطلاب بالجامعة فى تخصصات تلائم أساليب تفكيرهم مما يزيد من أدائهم الأكاديمى.

• مصطلحات الدراسة :

١- **بروفيلات** Profiles :

هي مجموعة السمات أو الخصائص أو القدرات المميزة لمجموعة من الأفراد على الاختبارات التى تقيس جانب أو أكثر من جوانب السلوك سواءً كانت اختبارات أداء أقصى أو أداء مميز. وتتمثل فى الدراسة الحالية باختبار أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون والذى يعد من اختبارات الأداء المميز.

٢- **أساليب التفكير** Thinking Styles :

يعرف هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson, 1983: 78) أساليب التفكير بأنها "الطرق والإستراتيجيات العقلية التى يعتاد الفرد على أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة له وصولاً لحل مشكلاته". وتقسم إلى خمسة أساليب للتفكير هى:

- أسلوب التفكير التركيبى Synthetic Thinking Style: وهو القيام بعمل شىء جديد وأصيل ومختلف تماما عما يفعله الآخرون، ويتسم الفرد ذو الأسلوب التركيبى بالميل إلى تركيب الأفكار، ومعارضة ما هو مألوف ومتفق عليه بين الأفراد.
- أسلوب التفكير المثالى Idealistic Thinking Style: يركز فيه الفرد على القيم الاجتماعية ويتسم الفرد ذو الأسلوب المثالى بالميل إلى التوجه المستقبلى والتفكير بالأهداف وانتاج ما هو مفيد للأفراد والمجتمع ككل.
- أسلوب التفكير البرجماتى (العملى) Pragmatic Thinking Style: يركز فيه الفرد على العمل ويتسم الفرد ذو الأسلوب البرجماتى (العملى) بالإجرائية والبحث عن الحلول السريعة وتكوين استرتيجيات ووسائل لإجراء هذه الحلول.
- أسلوب التفكير التحليلى Analytic Thinking Style: وفيه يواجه الفرض المشكلات بحرص ومنطقية وبطريقة منهجية وجمع أكبر قدر من المعلومات ويتسم الفرد ذو الأسلوب التحليلى بالحكم على الأشياء فى إطار عام.
- أسلوب التفكير الواقعى Realistic Thinking Style: وفيه يعتمد الفرد على الملاحظة والتجريب ويتسم الفرد ذو الأسلوب الواقعى بأن شعاره هو "الحقائق هى الحقائق".

وتعرف الباحثة أساليب التفكير إجرائياً بأنها "الدرجة التي يحصل عليها المتعلم في الأداء على اختبار أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون الذي ترجمه/ مجدى حبيب (١٩٩٥) والمستخدم فى الدراسة الحالية".

٣- **التربية الخاصة** Special Education :

هى جملة الأساليب التعليمية الفنية المنظمة والتى تتضمن وضعاً تعليمياً خاصا ومواد ومعدات خاصة وطرائق تربوية خاصة وإجراءات علاجية تهدف إلى مساعدة الأفراد ذوى الاحتياجات الخاصة فى تحقيق أقصى حد ممكن من الكفاية الذاتية والنجاح الأكاديمى.(جمال الخطيب وآخرون، ٢٠١٢: ١١ – ١٢) .

وتعرف الباحثة طلاب التربية الخاصة إجرائياً بأنهم "الطلاب المنتظمين فى الدراسة بقسم التربية الخاصة بكلية التربية جامعة قناة السويس للعام الجامعى (٢٠١٣ – ٢٠١٤م)".

٤- **السعة العقلية** Mental Capacity :

هى جزء من الذاكرة الإنسانية، أى منطقة عقلية يتم فيها التفاعل بين المعلومات الواردة والمعلومات المسترجعة من الذاكرة طويلة الأمد، ويتم ترتيبها وتنظيمها والتعامل معها فى وقت واحد أثناء أداء المهمة.(سوسن موافى، ٢٠٠١: ١٠٨)

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها "جزء من الذاكرة البشرية "منطقة عقلية"، يتم فيها معالجة وتجهيز المعلومات، حيث يتم فيها التفاعل بين المعلومات التى تأتى عن طريق عملية الإدراك والمعلومات المسترجعة عن طريق الذاكرة طويلة المدى، ونتيجة هذا التفاعل إما أن تظهر فى شكل استجابة مثل الكلام أو الكتابة أو الرسم أو يعاد تخزينها فى الذاكرة طويلة الأمد، والك المنطقة ذات حد أقصى من وحدات المعلومات – تبلغ بالنسبة للفرد البالغ (٧ + ٢) وحدة معرفية – التى يستطيع الفرد معالجتها فى وقت واحد أثناء حل المشكلة أو أداء المهمة.

٥- **القدرة على اتخاذ القرار** Decision Making Ability :

اتخاذ القرار هو عملية عقلية معرفية معقدة تعتمد على المعلومات التى يدركها الفرد والاستخدام الملائم لتلك المعلومات، وما تلعب فيها عملية معالجة وتقييم المعلومات دوراً حيوياً لتحديد مدى صدق وثبات تلك المعلومات.(برهامى زغلول، وحسنى النجار، ٢٠١١: ١٦١)

وتعرفها الباحثة إجرائياً بأنها "عملية فكرية يستخدم فيها الفرد أساليب تفكير مختلفة بهدف تحديد واختيار أفضل البدائل المتاحة فى موقف معين اعتمادا على خبرات سابقة".

- **الإطار النظري والدراسات السابقة** :
- **أولاً : أساليب التفكير** :

يلعب التفكير دورا أساسياً فى حياة الإنسان، حيث يتم من خلاله عملية تفاعل متبادل بين مخ الإنسان وبين ما يكتسبه من خبرات بهدف تطوير أبنيته المعرفية والوصول بها إلى توقعات وافتراضات جديدة تسمح بإتخاذ قرارات من شأنها تحل المشكلات التى تواجهه فى حياته اليومية.

والمتتبع لأدبيات علم النفس يجد أن هناك طرق متباينة يفضلها الأفراد أثناء تفاعلهم مع المواقف المختلفة وفى حل كثير من المشكلات التى يتعرضون لها سماها علماء النفس مصطلح "أساليب التفكير". وقد يفضل الفرد أكثر من أسلوب للتفكير عند اتخاذ قرارات مختلفة.

ولقد حظى مفهوم أساليب التفكير بقدر كبير من الاهتمام وذلك ليس لتأثيره البالغ فى العملية التعليمية فحسب، بل لأنه له دور آخر لا يقل أهمية عن إسهاماته فى العملية التعليمية، وهذا الدور يظهر فى الحياة العامة، حيث إن معرفة أساليب التفكير المفضلة لدى الأفراد تساعد على انتقاء المهن التى تتلائم مع هذه الأساليب.

وبالرغم من أهمية أساليب التفكير لدى علماء النفس المعرفى، فإنه لا يوجد تعريف محدد لأساليب التفكير، ولقد تباينت وتعددت آراء علماء التربية وعلم النفس فى تحديد مفهوم أساليب التفكير، فقد عرفها هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson, 1982: 45) بأنها "مجموعة من الطرق أو الإستراتيجيات الفكرية التى اعتاد الفرد أن يتعامل بها مع المعلومات المتاحة لديه عن بيئته أو ذاته، وذلك حيال ما يواجهه من مشكلات".

ويعرفها ستيرنبرج (Sternberg, 1997: 15) بأنها "مجموعة من الطرق المفضلة التى يستخدمها أو يوظف بها الفرد قدراته أو ذكاءه، وتُعد طرق أو مفاتيح لفهم اداء المتعلمين".

ويضيف روبرت ستيرنبرج (٢٠٠٤: ١٩) أنها "طريقة الفرد فى التفكير، وهى ليست بقدرة، وإنما هى تعبر عن طريقة الفرد المفضلة فى استخدام القدرات التى يمتلكها".

ويشير يوسف جلال (٢٠٠٥) إلى أنها "الطرق التى يستخدمها الفرد فى التعامل مع المعلومات المتاحة لديه حيال ما يواجهه من مشكلات".

كما يذكر يوسف جلال (٢٠٠٥: ٣٧٩) أنه يوجد فرق جوهري بين أساليب التفكير وإستراتيجيات التفكير تتمثل في أن أساليب التفكير أكثر عمومية وملازمة واستقرارا لدى الفرد كطريقة مميزة له في معالجة المعلومات، وتنسحب على العديد من المواقف والمشكلات العقلية، بينما إستراتيجيات التفكير أقل عمومية فقد تنطبق على مشكلات عقلية معينة دون غيرها، وتتضمن عمليات عقلية معينة تحدث بشكل متتابع أو متزامن لإنجاز مهمة معينة.

- **أساليب التفكير فى ضوء نموذج هاريسون وبرامسون** (Harrison & Bamson, 1982) :

لقد اقترح هاريسون وبرامسون (Harrison & Bamson, 1982) نموذجاً وتصنيفا لأساليب التفكير بُنى على أساس وجود نمطين للسيطرة المخية مختلفين عن بعضهما البعض أثناء تناول ومعالجة المعلومات فى ضوء نوعية الأداء ومحتواه، ولقد اشتمل على خمسة أساليب هي: (التركيبى، المثالى، البرجماتى "العملى"، التحليلى، والواقعى) وقد يقوم كل نمط مخى بهذه الأساليب إما بشكل لفظى أو بشكل غير لفظى.

وفيما يلى تناول لهذه الأساليب كما أوردها مجدى حبيب (١٩٩٥: ١٨ – ٢٥؛ ١٩٩٦أ: ١٥٧ – ١٧٥) وذلك على النحو التالى:

١- **أسلوب التفكير التركيبى** Synthetic Thinking Style :

هو أسلوب تفكير يعتمد على التحدى، البحث عن الأشياء الغامضة، ثراء المعلومات، التأمل، الربط بين المتناقضات، الميل إلى تكامل المعلومات، الميل إلى التغيير وكره الروتين، ثراء المعلومات، القدرة الجدلية العالية، التخيل، إقتراح الحلول غير المألوفة.

٢- **أسلوب التفكير المثالى** Idealistic Thinking Style :

هو أسلوب تفكير يعتمد على التفتح والحدس، وضع أهداف ومعايير، البحث عن وسائل تساعد على الاتفاق بيم وجهات النظر المختلفة، الاهتمام بالقيم الاجتماعية، التوجه المستقبلى، القبول الاجتماعى عن طريق إرضاء جميع الأطراف، العاطفية الشديدة.

٣- **أسلوب التفكير البرجماتى (العملى)** Pragmatic Thinking Style :

هو أسلوب تفكير يعتمد على التجريب بحرية، تناول المشكلات بشكل تدريجى، البحث عن الحل السريع، القابلية للتوافق بالجوانب الإجرائية في العمل، التفوق

في إيجاد طرق جديدة لعمل الأشياء، التحقق مما هو صحيح أو خاطىء بالنسبة للخبرة الشخصية المباشرة.

٤- **أسلوب التفكير التحليلى** Analytic Thinking Style :

هو أسلوب تفكير يعتمد على الاهتمام بالتفاصيل، التخطيط الحذر، العقلانية، التنظير، الدقة، الاستنتاج، المثابرة، جمع المعلومات مع عدم تكوين نظرة شمولية، مواجهة المشكلات بحرص وطرق منهجية، عدم المرونة، القابلية للتنبؤ.

٥- **أسلوب التفكير الواقعى** Realistic Thinking Style :

هو أسلوب تفكير يعتمد على الملاحظة، التجريب، الاهتمام بالوقائع التى تعبر عما يخبره الفرد من خلال حواسه المتنوعة، الاهتمام بالنتائج الملموسة، تجنب الأفكار اللاعقلانية، الميل للاستقراء، التعبير عن الآراء بصراحة وبسرعة.

ولقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت أساليب التفكير فى ضوء هاريسون وبرامسون (Harrison & Bamson, 1983) منها دراسة نادر قاسم (١٩٨٩)، هونج وسيسكو (Hung & Sisco, 1994)، مجدى حبيب (١٩٩٥، ١٩٩٦ أ، ب؛ ١٩٩٧)، أحمد البهى السيد (٢٠٠٣، ٢٠٠٤)، عماد الدين السكرى وعادل الهجين (٢٠٠٦)، مجدى حبيب (٢٠٠٧)، محمد حسانين (٢٠٠٧)، جليلة مرسى (٢٠١٠)، وغسان الزحيلى (٢٠١٢) حيث ركزت هذه الدراسات على تناول أساليب التفكير المميزة لشرائح وعينات مختلفة من المجتمع، وبالفروق بينهم فيها، كالكشف عن أساليب التفكير المميزة لكل من الجنسين والفروق بينهما فيها، وكذلك لدة عينات وشرائح مختلفة مثل: أصحاب المهن المختلفة، وذوى التخصصات المختلفة، ونوعيات التعليم المختلفة، وسنوات الخبرة، والمرحلة التعليمية، وكذلك الفروق بين لأجناس المختلفة فى أساليب تفكيرهم مثل دراسة هونج وسيسكو (Hung & Sisco, 1994)، ولم يخرج عن ذلك سوى دراسة مجدى حبيب (١٩٩٥) التى بحثت نشاط النصفين الكرويين بالمخ كمحدد لاستراتيجيات التفكير، ودراسة أحمد البهى السيد (٢٠٠٣) التى بحثت مدى تأثير مستوى التمثيل المعرفى للمعلومات على أساليب تفكير الأفراد، كما هدفت إلى نمذجة العلاقة بين أساليب التفكير عند كل من هاريسون وبرامسون ومستويات كفاءة التمثيل المعرفى، ودراسة أحمد البهى السيد (٢٠٠٤) التى اهتمت بدراسة العلاقة بين بعض أساليب التفكير وفق نموذج هاريسون وبرامسون والتفكير الابتكارى، ودراسة عماد الدين السكرى وعادل الهجين (٢٠٠٦) التى استهدفت فحص العلاقة بين أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون وسمة الذكاء الوجدانى، وكذلك دراسة جليلة مرسى (٢٠١٠) والتى هدفت إلى التعرف على أثر التفاعل بين مستويات ما وراء المعرفة وأساليب التفكير فى ضوء نظرية هاريسون وبرامسون ومن ثم لم تتناول أى من هذه الدراسات، ولا أى دراسات أخرى – فى حدود إطلاع الباحث - بروفيلات أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب التربية الخاصة مرتفعى ومنخفضى السعة العقلية وعلاقتها بالقدرة على إتخاذ القرار، وهو محور اهتمام الدراسة الحالية.

• **ثانياً**: **السعة العقلية** Mental Capacity :

تُعد السعة العقلية المكون الرابع النشط من مكونات الذاكرة والتى تقوم بتجهيز المعلومات عند استدعائها من الذاكرة وتفاعلها مع مثيرات البيئة فى الموقف التعليمى.

وتعرفها إسعاد البنا وحمدى البنا (١٩٩٠ ب: ١٣٧) بأنها ذلك الجزء المحدد من المخ، الذى يتم فيه وضع الأفكار والمعلومات فى أثناء التفكير، ويحدد قدرة الفرد على التعلم.

وتشير نجاح السعدى (١٩٩٦: ٢٤) إلى انها مقدار المعلومات التى يستطيع المتعلم ترتيبها، وتنظيمها فى ذاكرته، والتعامل معها أثناء حل مشكلة تقدم له.

وفى هذا الصدد تشير صباح عبدالله (٢٠٠٦: ٦) إلى أن السعة العقلية تلعب دوراً مهماً فى الكشف عن الفروق بين الافراد فى المجالات المختلفة، وبالتالى فإن التعرف على السعة العقلية يمكن أن يضيف بعداً جديداً لعلاقة كل من المعلم والمتعلم فى العملية التعليمية.

ولقد اتفقت العديد من الدراسات والبحوث على أهمية السعة العقلية كمتغير عقلى معرفى يؤثر فى قدرة المتعلمين على الأداء الأكاديمى ومنها دراسات: هناء عباس (١٩٩١)، عبدالشافى رحاب (١٩٩٣)، حمدى البنا (١٩٩٦)، عبدالملك طه (١٩٩٨)، ناياز (Naiz, 2000)، أمنية الجندى ومنير صادق (٢٠٠١)، هيا المزروع (٢٠٠٥) حيث أشارت نتائجها إلى أن مستوى الأداء الأكاديمى الذى حققه مرتفعى السعة العقلية أفضل من مستوى الأداء الذى حققه منخفضى السعة العقلية، الأمر الذى يشير إلى العلاقة الكبيرة بين السعة العقلية والأداء الأكاديمى.

مما سبق تتضح العلاقة الوثيقة بين السعة العقلية والأداء الأكاديمى، حيث إن السعة العقلية تقل كفاءتها بسبب الحمل الزائد فى المعلومات وبالتالى يؤثر ذلك سلباً على الأداء الأكاديمى. ومن هنا تتجلى أهمية السعة العقلية كعامل مؤثر فى عملية التعليم والتعلم.

• **ثالثاً** : **القدرة على إتخاذ القرار** :

يُعد مفهوم اتخاذ القرار من المفاهيم التى حظيت باهتمام العديد من الباحثين والدارسين فى ميدان علم النفس المعرفى، حيث ينطوى فى طبيعته على سلسلة من المراحل التى تستلزم كل منها قيام الفرد بإعمال فكره بصورة محددة ترتبط وطبيعة كل مرحلة على حدة. وفى هذا الصدد يذكر محمد حسانين أن هذا المفهوم تتضح أهميته من خلال تناوله بالدراسة والتحليل فى مجالات أكاديمية ومهنية متعددة وكذلك ارتباطه بحل المشكلات وأساليب التفكير.

وقد ظهرت تعريفات متعددة لهذا المفهوم، ومنها ما أورده سيف الدين عبدون (١٩٩٦) من أن اتخاذ القرار "هو القدرة التى تصل بالفرد إلى حل ينبغى الوصول إليه فى مشكلة تعترضه باختياره بين بدائل الحل الموجودة وهذا الاختيار يعتمد

على المعلومات الموجودة لديه او التى يجمعها، وعلى قيمه وعاداته وخبرته ومهاراته الشخصية".

ويشير أورمرود (Ormrod, 2003) إلى أن اتخاذ القرار "هو عملية تحديد لمجموعة من البدائل، واختيار أفضل تلك البدائل".

فى حين يرى مجدى حبيب (٢٠٠٧) أن اتخاذ القرار "هو عملية عقلية وموضوعية للاختيار بين اثنين أو اكثر من البدائل، وتعتمد على المهارات الخاصة بمتخذى القرار".

ويعرف وصل الله السواط (٢٠٠٨) اتخاذ القرار بأنه "اختيار أفضل البدائل بعد دراسة النتائج المترتبة على كل بديل وأثرها على الأهداف المطلوب تحقيقها".

وتشير داليا الشربينى (٢٠١١) إلى أن اتخاذ القرار "هو عملية مركبة تهدف إلى اختيار أفضل البدائل أو الحلول المتاحة للفرد فى موقف معين اعتماداً على ما لديه من معايير وقيم تتعلق باختياراته وتتضمن استخدام عديد من مهارات التفكير العليا".

ومما سبق ترى الباحثة الحالية أن اتخاذ القرار هو "عملية ذهنية يمارس الفرد فيها العديد من أساليب التفكير المختلفةٍ والمفضلة لدية من أجل اختيار أفضل البدائل المتاحة فى موقف محدد اعتماداً على ما يملكه من خبرات، وفى ضوء مجموعة من المعايير والقيم، وتتأثر بمجموعة من العوامل المعرفية والانفعالية والتنظيمية والعقائدية".

وهناك العديد من المراحل التى تتم من خلالها عملية اتخاذ القرار تذكرها ماهلنجم (Mahalingam, 2004) فى: تعريف المشكلة، إعادة تقويم الوضع، جمع البيانات للحل، التفكير فى البدائل المطروحة، والاختيار بين البدائل المطروحة.

فى حين يرى جمال أبو الفا وآخرون (٢٠١٢: ٢٦٧ – ٢٧٧) أن خطوات عملية اتخاذ القرار هى: الإحساس بالمشكلة وتحديدها، جمع البيانات وتحليلها، تحديد البدائل المختلفة لتحقيق الأهداف، تقييم البدائل والموازنة بينها، اختيار البديل الأفضل، وتنفيذ القرار ومتابعته.

ولقد أجريت العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت عملية اتخاذ القرار منها دراسة سيف الدين عبدون (١٩٧٩)، نادية محمد (١٩٨٤)، جريجورى (Gregory, 1993)، هند سيف الدين (١٩٩٤)، أوكانيل ويادجيرى (Oconnell & Yadegari, 1996)، مجدى حبيب (١٩٩٧)، أمانى أبو زيد (١٩٩٩)، عفاف درويش (٢٠٠١)، جريجورى وروبرت (Gregory & Robert, 2002)، يوسف جلال (٢٠٠٢)، الجميل شعلة (٢٠٠٦)، إيمان العزب (٢٠٠٧)، سمية المحتسب ورجاء سويدان (٢٠١٠)، محمد الشريدة وآخرون (٢٠١٠)، مروة الشاعر (٢٠١٠)، داليا الشربينى (٢٠١١)، فتحية لافى (٢٠١١)، جمال أبو الوفا وآخرون (٢٠١٢)، ومرفت هانى (٢٠١٢) حيث ركزت هذه الدراسات على تناول القدرة على اتخاذ القرار المميزة لشرائح وعينات مختلفة من المجتمع، وبالفروق بينهم فيها، كالكشف عن

القدرة على اتخاذ القرار لكل من الجنسين والفروق بينهما فيها، وكذلك لدة عينات وشرائح مختلفة مثل: أصحاب المهن المختلفة، وذوى التخصصات المختلفة، ونوعيات التعليم المختلفة، وسنواتٍ الخبرة، والمرحلة التعليمية حيث أشارت جميعها إلى وجود فروق دالة إحصائيا فى القدرة على اتخاذ القرار. ومن ثم لم تتناول أى من هذه الدراسات، ولا أى دراسات أخرى – فى حدود إطلاع الباحث - القدرة على إتخاذ القرار وعلاقتها بأساليب التفكير المفضلة لدى طلاب التربية الخاصة مرتفعى ومنخفضى السعة العقلية، وهو محور اهتمام الدراسة الحالية.

- **فروض الدراسة** :

في ضوء مشكلة الدراسة وأهدافها وأهميتها، ومن خلال العرض السابق للدراسات والبحوث السابقة يمكن صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالي:

- تختلف بروفيلات أساليب التفكير وفق نموذج هاريسون وبرامسون لدى طلاب التربية الخاصة باختلاف السعة العقلية (مرتفعة – منخفضة).
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى أساليب التفكير بين طلاب التربية الخاصة مرتفعى ومنخفضى السعة العقلية؟.
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى القدرة على إتخاذ القرار بين طلاب التربية الخاصة مرتفعى ومنخفضى السعة العقلية؟.
- توجد علاقة بين أساليب التفكير والقدرة على إتخاذ القرار لدى طلاب التربية الخاصة مرتفعى ومنخفضى السعة العقلية؟.

- **إجراءات الدراسة** :
  - منهج الدراسة: تستخدم الدراسة الحالية المنهج الوصفي.
  - عينة الدراسة:

- **عينة الدراسة الاستطلاعية** :

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (٦٠) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الجامعية بقسم التربية الخاصة بكلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس، للعام الجامعى (٢٠١٣ – ٢٠١٤م)، وقد بلغ متوسط أعمارهم الزمنية (١٩,٧٩) سنة وانحراف معياري قدره (٠,٩٨) سنة.

- **عينة الدراسة الأساسية** :

تكونت عينة الدراسة الأساسية من (١٥٠) طالباً وطالبة من طلاب المرحلة الجامعية بقسم التربيةٍ الخاصة بكلية التربية بالإسماعيلية جامعةٍ قناة السويس منهم (٨٢) طالبا وطالبة مرتفعى السعة العقلية، و(٦٨) طالبا وطالبة منخفضى السعة العقلية، للعام الجامعى (٢٠١٣ – ٢٠١٤م)، وقد بلغ متوسط أعمارهم الزمنية (٢٠,٦٠) سنة وانحراف معياري قدره (١,٢٢) سنة.

- **أدوات الدراسة** :

١- اختبار أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون: ترجمة/ مجدى حبيب (١٩٩٥):

أعد هذا المقياس فى البيئة الأجنبية هاريسون وبرامسون (Harrison & Bramson, 1982)، وقام مجدى حبيب بتعريبه وتقنينه على البيئة المصرية

والعربية (١٩٩٥)، ويقيس هذا الاختبار خمسة أساليب للتفكير هى: "التفكير التركيبى، التفكير المثالى، التفكير البرجماتى (العملى)، التفكير التحليلى، والتفكير الواقعى".

ويتكون هذا الاختبار من (١٨) بنداً، وكل بند عبارة عن جملة متبوعة بخمس استجابات محتملة، والمطلوب من المفحوص تلاتيب الاجابات الخمس من خلال تحديد درجة انطباقها عليه، بأن يكتب فى المربع يسار الاجابات الخمس الترتيب الفعلى الذى ينطبق عليه ٥، ٤، ٣، ٢، ١ على اعتبار أن (٥) تمثل السلوك الأكثر انطباقاً عليه، و (١) تمثل السلوك الاقل انطباقاً عليه. ويتم تقدير درجة كل أسلوب من الأساليب الخمسة بشكل مستقل حيث تتراوح درجة كل أسلوب فى حدها الادنى (١٨) درجة، وفى حدها الأقصى (٩٠) درجة بحيث لا تزيد الدرجة الكلية للاختبار ككل (٢٧٠) درجة على الأساليب الخمس. وأعطى مجدى حبيب (١٩٩٦ أ: ١٥٧ – ١٦٠) تفسيرا يشير إلى تفضيلات للأسلوب بمستويات متباينة لدى المفحوص.

٢- الخصائص السيكومترية للمقياس :

- **صدق المقياس** :

- صدق المحكمين: قام مجدى حبيب (١٩٩٥) بالتحقق من صدقه حيث استعان بلجنة من المحكمين ذوى الخبرة بعلم النفس المعرفى للتأكد من مدى ملائمة ومناسبة بنود الاختبار للبيئة المصرية، وتم التعديل بما يتلائم والمجتمع المصرى.
- صدق التكوين الفرض: قام مجدى حبيب (٢٠٠٧: ١٩٣ - ١٩٨) بالتحقق من صدق التكوين الفرضى للاختبار عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجات طلاب المرحلة الجامعية على كل أسلوب من أساليب التفكير أسفر ذلك عن وجود ارتباطات سالبة بين الأسلوبين التركيبى والعملى، وكذلك بين الأسلوبين التحليلى والواقعى، وأيضا بين الأسلوبين المثالى والعملى مما يوضح استقلال أساليب التفكير عن بعضها.

  وبالمثل في الدراسة الحالية فقد قامت الباحثة الحالية بالتحقق من صدق التكوين الفرضى لهذا الاختبار من خلال حساب معاملات الارتباط بين الدرجات على كل أسلوب من الأساليب الخمسة للتفكير، وتوصلت إلى وجود ارتباطات غير مرتفعة بين أساليب التفكير انحصرت بين (- ٠,٠١٨ - ٠,٤٩)، وعلى الرغم من دلالة بعضها فإنه يمكن استنتاج الاستقلال النسبى والتعامد بين هذه الأساليب الخمس.
- الاتساق الداخلي: في الدراسة الحالية قامت الباحثة بالتحقق من الاتساق الداخلي لهذا الاختبار من خلال إيجاد قيمة تجانس الاختبار Test Homogeneity (على ماهر خطاب، ٢٠٠٨: ١٣٥ – ١٣٦)، وذلك بحساب معامل الارتباط بين درجة كل أسلوب والدرجة الكلية للاختبار، وذلك على أفراد العينة الاستطلاعية، كما هو موضح بالجدول التالى:

جدول (١) : قيم معاملات الارتباط الداخلية لاختبار أساليب التفكير

أساليب التفكير	الأسلوب التركيبى	الأسلوب المثالى	الأسلوب البرجماتى (العملى)	الأسلوب التحليلى	الأسلوب الواقعى
١- الأسلوب التركيبى	-				
٢- الأسلوب المثالى	◆٠,٣٤-	-			
٣- الأسلوب البرجماتى (العملى)	◆٠,١١-	◆٠,٠٩	-		
٤- الأسلوب التحليلى	◆٠,٢٩-	◆٠,١٠	◆٠٤٧	-	
٥- الأسلوب الواقعى	◆٠,٥٢-	◆٠,٣٩-	٠,٠٩	◆٠,٣٦	-

◆هذه القيم دالة عند مستوى ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق شيوع معاملات الارتباط السالبة ذات الدلالة الأمر الذى يشير إلى استقلال تلك الاساليب فيما تقيسه عن بعضها البعض وبصفة خاصة فيما يتصل بالأسلوب الواقعى فى علاقته باقى أساليب التفكير، فى حين كانت معاملات الارتباط الاخرى منخفضة برغم دلالتها مما يؤكد على استقلالية تلك الأساليب.

- **ثبات المقياس** :

قامت الباحثة الحالية بتطبيق المقياس وذلكٍ على أفراد العينة الاستطلاعية ثم إعادة تطبيقه بفاصل زمني قدره شهر تقريبا، وبلغت معاملات الارتباط بين التطبيقين بالنسبة لأساليب التفكير الخمسة (٠,٧٧) للتفكير التركيبى، (٠,٨٠) للمثالى، (٠,٨٠) للبرجماتى (العملى)، (٠,٨٣) للتحليلى، و(٠,٩٠) للواقعى، وجميع هذه القيم دالة عند مستوى ٠,٠١.

٣- اختبار الاشكال المتقاطعة لقياس السعة العقلية: ترجمة/ إسعاد البنا وحمدى البنا (١٩٩٠ أ) :

وهو اختبار من إعداد العالم الكندى جان باسكليونى Pascula-Leone وترجمه للعربية إسعاد البنا وحمدى البنا (١٩٩٠ أ)، ومن خلال درجات الاختبار يمكن تصنيف الطلاب إلى مستويات متعددة من السعة العقلية، وتم حساب صدقه بالصدق البنائى فى البيئتين الكندية والمصرية وكشفت تلك الدراسات عن مستوى صدق بنائى مرتفع، كما تم حساب معامل ثباته بطريقة ألفا كرونباخ فبلغ معامل الثبات (٠,٨٦)، وفى دراسة محمد رزق (٢٠٠٤) بلغ معامل الثبات للاختبار بطريقة ألفا كرونباخ (٠,٨٣)، وفى دراسة صباح عبدالله (٢٠٠٦) بلغ معامل الثبات للاختبار بطريقة ألفا كرونباخ (٠,٧٧).

وفى الدراسة الحالية قامت الباحثة بحساب صدق التكوين الفرضى للاختبار بأسلوب المقارنة الطرفية بين مرتفعى ومنخفضى التحصيل الأكاديمى – حيث دعمت العديد من الدراسات والبحوث أن الاختبار يميز بين مرتفعى ومنخفضى التحصيل الأكاديمى، وذلك بتطبيقه على أفراد العينة الاستطلاعية وتم حساب الفروق بين متوسطات درجاتهم، فظهرت الفروق دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى صدق التكوين الفرضى للاختبار.

وبحساب معامل الفا كرونباخ للثبات فى الدراسة الحالية أيضاً بلغ (٠,٨٢) وهى قيمة دالة عند مستوى ٠,٠١ مما يشير إلى ثبات الاختبار الحالى على مدى أكثر من عشرون عاما.

٤- مقياس القدرة على إتخاذ القرار: إعداد/ الباحثة :

اعتمدت الباحثة في بناء مقياس القدرة على اتخاذ القرار على الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت مفهوم اتخاذ القرار ومنها دراسات: سيف الدين عبدون (١٩٧٩)، نادية محمد (١٩٨٤)، جريجورى (Gregory, 1993)، أوكانيل ويادجيرى (Oconnell & Yadegari, 1996)، مجدى حبيب (١٩٩٧)، عفاف درويش (٢٠٠١)، جريجورى وروبرت (Gregory & Robert, 2002)، الجميل شعلة (٢٠٠٦)، محمد حسانين (٢٠٠٧)، أحمد عاشور (٢٠٠٨)، سمية المحتسب ورجاء سويدان (٢٠١٠)، داليا الشربينى (٢٠١١)، جمال أبو الوفا وآخرون (٢٠١٢)، ومرفت هانى (٢٠١٢). وانتهت الباحثة إلى تحديد وصياغة أبعاد ومفردات الصورة الأولية لمقياس القدرة على اتخاذ القرار والمكونة من (٥٠) مفردة موزعة على خمس أبعاد أساسية هي (تحديد وتحليل مشكلة القرار، البحث عن بدائل، تقويم البدائل المطروحة، تحديد أفضل البدائل المطروحة، عملية اتخاذ القرار).

٥- الخصائص السيكومترية للمقياس :

- **صدق المقياس** :

- صدق المحكمين: حيث تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من المتخصصين في علم النفس التربوي، وقد قامت الباحثة بإجراء التعديلات اللازمة التي اتفق عليها السادة المحكمين وتم حذف (١٠) مفرداتٍ ولذا تم اعتبار نسبة اتفاق السادة المحكمين على عبارات المقياس معيارا للصدق.
- الصدق التلازمي (صدق المحك): تم حساب صدق المحك للمقياس الحالي من خلال حساب معامل الارتباط بين مقياس القدرة على اتخاذ القرار إعداد/ مرفت هانى (٢٠١٢) ومقياس القدرة على اتخاذ القرار للباحثة الحالية اللذان طبقا على أفراد عينة الدراسة الاستطلاعية، وقد بلغ معامل الارتباط بينهما (٠,٨٧) وهو معامل ارتباط دال عند مستوى دلالة (٠,٠١) ويدل على درجة صدق مرتفعة.

- **ثبات المقياس** :

تم استخدام طريقة ألفا كرونباخ لحساب ثبات المقياس فكانت القيمة المتحصل عليها (٠,٨٤)، لتحديد وتحليل مشكلة القرار، (٠,٨١) للبحث عن بدائل، (٠,٨٧) لتقويم البدائل المطروحة، (٠,٧٩) تحديد أفضل البدائل المطروحة، و(٠,٨٥) لعملية اتخاذ القرار. وتعتبر هذه القيم مناسبة للمقياس.

٦- الصورة النهائية للمقياس :

بعد أن تم التحقق من الخصائص السيكومترية للمقياس، أصبح المقياس في صورته النهائية صالحا للتطبيق، وأصبح يتكون من (٤٠) عبارة موزعة على أبعاده الخمس.

- **نتائج الدراسة وتفسيرها** :

١- نتائج الفرض الأول وتفسيرها :

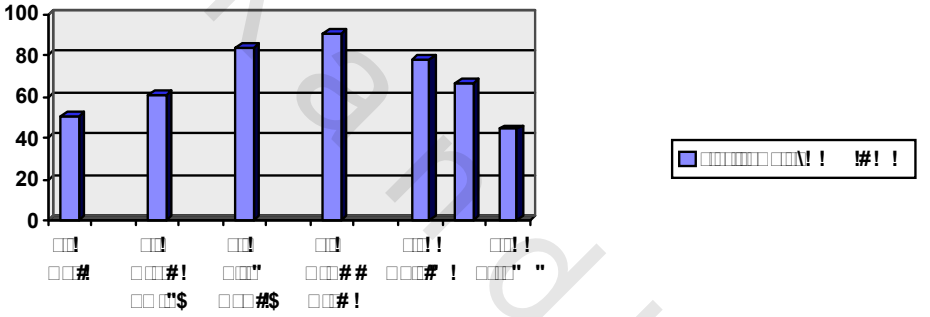
ينص هذا الفرض على أنه: "تختلف بروفيلات أساليب التفكير وفق نموذج هاريسون وبرامسون لدى طلاب التربية الخاصة باختلاف السعة العقلية (مرتفعة – منخفضة)".

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم حساب المتوسط والانحراف المعياري لأداء أفراد عينة الدراسة مرتفعى ومنخفضى السعة العقلية على اختبار أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون المستخدم فى الدراسة الحالية، وذلك للحصول على بروفيل أساليب التفكير لدى كل من مرتفعى ومنخفضى السعة العقلية كما هو موضح بالجدولين التاليين:

- **أولاً : بروفيل أساليب التفكير لدى طلاب التربية الخاصة مرتفعى السعة العقلية :**

جدول (٢): المتوسطات والانحرافات المعيارية لأداء طلاب التربية الخاصة مرتفعى السعة العقلية على اختبار أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون

م	أساليب التفكير	المتوسط م	الانحراف المعياري ع	الترتيب
١	التركيبى	٥٤,٥٣	٣,٥٣	٢
٢	المثالى	٥٢,٥٧	٤,٠١	٥
٣	البرجماتى (العملى)	٥٣,١٥	٤,٤٠	٤
٤	التحليلى	٥٣,٢٣	٣,٤٦	٣
٥	الواقعى	٥٥,٤١	٣,٥٣	١



شكل (١) بروفيل أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب التربية الخاصة مرتفعى السعة العقلية

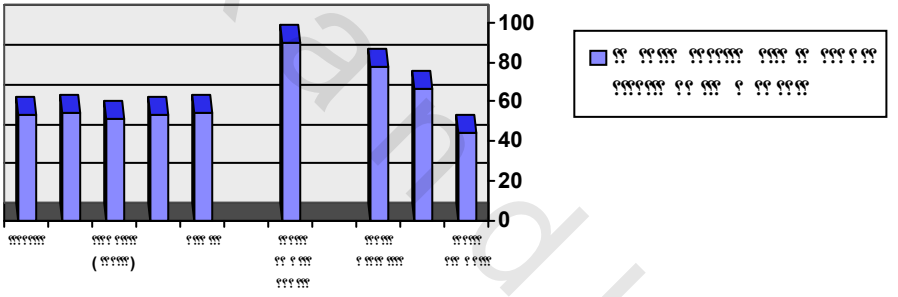
يتضح من الجدول (٢)، والشكل (١) أن هناك اختلافات وفروق واضحة بين متوسطات درجات أداء طلاب التربية الخاصة مرتفعى السعة العقلية على اختبار أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون، وبالنظر إلى الجدول والشكل السابقين نجد أن أسلوب التفكير الواقعى حصل على أعلى متوسط للدرجات (٥٥,٤١) درجة، (واحتل الترتيب الأول)، يليه أسلوب التفكير التركيبى (٥٤,٥٣) درجة، (واحتل الترتيب الثانى)، وبعد ذلك يأتى أسلوب التفكير التحليلى (٥٣,٢٣) درجة، (واحتل الترتيب الثالث)، ثم بعد ذلك أسلوب التفكير البرجماتى "العملى" (٥٣,١٥) درجة، (واحتل الترتيب الرابع)، فى حين كان أسلوب التفكير المثالى أقل أساليب التفكير(٥٢,٥٧) درجة، (واحتل الترتيب الخامس والأخير)، ومن خلال مقارنة متوسطات أساليب التفكير نجد أنها تختلف عن بعضها البعض ومن ثم تم تحديد هذه الأساليب كأساليب مفضلة فى التفكير لدى مرتفعى السعة العقلية من طلاب التربية الخاصة، أى ان طلاب التربية الحاصة

يفضلون أساليب التفكير التالية (الأسلوب الواقعى، الأسلوب التركيبى، الأسلوب التحليلى، الأسلوب البرجماتى "العملى"، ثم الأسلوب المثالى)، وهذا يتفق مع نتائج بعض الدراسات التى تناولت أساليب التفكير فى ضوء نموذج هاريسون وبرامسون مثل دراسات: نادر قاسم (١٩٨٩)، ردمان غالب (٢٠٠١)، حسين طاحون (٢٠٠٣)، أورينو وليندرمان (Aurino & Linderman, 2005)، فائقة بدر (٢٠٠٧)، جليلة مرسى (٢٠١٠) والتى أشارت إلى اختلاف أساليب التفكير وفق نموذج هاريسون وبرامسون لدى المتعلمين.

- **ثانياً : بروفيل أساليب التفكير لدى طلاب التربية الخاصة منخفضى السعة العقلية :**

جدول (٣) : المتوسطات والانحرافات المعيارية لأداء طلاب التربية الخاصة منخفضى السعة العقلية على اختبار أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون

م	أساليب التفكير	المتوسط م	الانحراف المعياري ع	الترتيب
١	التركيبى	٥٣,٧٧	٣,٩٧	٤
٢	المثالى	٥٤,١٧	٣,٧٧	٢
٣	البرجماتى (العملى)	٥١,٦٩	٤,٠١	٥
٤	التحليلى	٥٣,٨٩	٢,٩٦	٣
٥	الواقعى	٥٤,٦١	٤,١٦	١



شكل (٢) بروفيل أساليب التفكير المفضلة لدى طلاب التربية الخاصة منخفضى السعة العقلية

يتضح من الجدول (٣)، والشكل (٢) أن هناك اختلافات وفروق واضحة بين متوسطات درجات أداء طلاب التربية الخاصة منخفضى السعة العقلية على اختبار أساليب التفكير لهاريسون وبرامسون، وبالنظر إلى الجدول والشكل السابقسن نجد أن أسلوب التفكير الواقعى حصل على أعلى متوسط للدرجات (٥٤,٦١) درجة، (واحتل الترتيب الأول)، يليه أسلوب التفكير المثالى (٥٤,١٧) درجة، (واحتل الترتيب الثانى)، وبعد ذلك يأتى أسلوب التفكير التحليلى (٥٣,٨٩) درجة، (واحتل الترتيب الثالث)، ثم بعد ذلك أسلوب التفكير التركيبى (٥٣,٧٧) درجة، (واحتل الترتيب الرابع)، فى حين كان أسلوب التفكير البرجماتى "العملى" أقل أساليب التفكير(٥١,٦٩) درجة، (واحتل الترتيب الخامس والأخير)،

ومن خلال مقارنة متوسطات أساليب التفكير نجد أنها تختلف عن بعضها البعض ومن ثم تم تحديد هذه الأساليب كأساليب مفضلة فى التفكير لدى مرتفعى السعة العقلية من طلاب التربية الخاصة، أى ان طلاب التربية الخاصة يفضلون أساليب التفكير التالية (الأسلوب الواقعى، الأسلوب المثالى، الأسلوب التحليلى، الأسلوب التركيبى، ثم الأسلوب البرجماتى "العملى")، وهذا يتفق مع نتائج بعض الدراسات التى تناولت أساليب التفكير فى ضوء نموذج هاريسون وبرامسون مثل دراسات: على عمار (١٩٩٨)، أحمد البهى السيد (٢٠٠٤)، زهانج (Zhang, 2006)، فوقية عبدالفتاح (٢٠٠٧)، وغسان الزحيلى (٢٠١٢) والتى أشارت إلى اختلاف أساليب التفكير وفق نموذج هاريسون وبرامسون لدى المتعلمين، وكذلك تتفق نتائج الفرض الأول للدراسة مع نتائج بعض الدراسات والبحوث السابقة التى توصلت إلى اختلاف بروفيلات أساليب التفكير المفضلة باختلاف نوع الجنس والتخصص الدراسى وأنماط الشخصية مثل دراسات: رمضان محمد (٢٠٠١)، أمينة شلبى (٢٠٠٢)، يوسف جلال (٢٠٠٥)، وحسنى النجار (٢٠١٠).

كما كشفت النتائج أيضاً أن نسب بروفيلات التفكير كانت متقاربة لدى طلاب التربية الخاصة مرتفعى ومنخفضى السعة العقلية فالنسبة الكبيرة من الطلاب مختلفى السعة العقلية (٦٢٪ لدى مرتفعى السعة العقلية، ٦٠٪ لدى منخفضى السعة العقلية) كان بروفيل التفكير لديهم هو التفكير أحادى البعد، حيث يفضل الطلاب استخدام أسلوب واحد من أساليب التفكير فى مواجهتهم لمشكلات الحياة المختلفة، ثم تلى ذلك استخدام الطلاب لبروفيل التفكير المسطح حيث كانت النسبة متقاربة فى المستويين (١٩٪ لدى الطلاب مرتفعى السعة العقلية، ٢١٪ لدى الطلاب منخفضى السعة العقلية) وهم أولئك الطلاب الذين لا يفضلون أسلوب بعينه يستخدمونه فى مواجهتهم لمشكلات حياتهم، ولكنهم يستخدمون مجموعة من أساليب التفكير ولكن بطريقة عشوائية وغير منتظمة. ثم تلى ذلك الطلاب الذين يستخدمون بروفيل التفكير ثنائى البعد، وهم الطلاب الذين لا يعتمدون على أسلوب واحد للتفكير، بل يفضلون أسلوبين من أساليب التفكير وكانت نسبتهم متقاربة فى المستويين (١٦٪ لدى الطلاب مرتفعى السعة العقلية، ١٨٪ لدى الطلاب منخفضى السعة العقلية). أما الطلاب الذين يستخدمون بروفيل التفكير ثلاثى البعد فكانت نسبتهم قليلة جداً فكانت (٣٪ لدى الطلاب مرتفعى السعة العقلية، ١٪ لدى الطلاب منخفضى السعة العقلية)

ومن هذا العرض لنتائج الفرض الأول يتحقق صدق هذا الفرض حيث تختلف بروفيلات أساليب التفكير وفق نموذج هاريسون وبرامسون لدى طلاب التربية الخاصة باختلاف السعة العقلية (مرتفعة – منخفضة).

- **نتائج الفرض الثانى** :

ينص الفرض الثانى على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى أساليب التفكير بين طلاب التربية الخاصة مرتفعى ومنخفضى السعة العقلية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الفرض.

جدول (٤) : المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية في أساليب التفكير المفضلة.

أساليب التفكير المفضلة	السعة العقلية	ن	م	ع	D.F	قيمة "ت"	مستوى الدلالة الإحصائية
التركيبى	مرتفعى	٨٢	٥٤,٥٣	٣,٥٣	١٤٨	-١,٢٣٤	غير دالة
	منخفضى	٦٨	٥٣,٧٧	٣,٩٧			
المثالى	مرتفعى	٨٢	٥٢,٥٧	٤,٠١	١٤٨	٢,٥٠٠	دالة ٠,٠٥
	منخفضى	٦٨	٥٤,١٧	٣,٧٧			
البرجماتى (العملى)	مرتفعى	٨٢	٥٣,١٥	٤,٤٠	١٤٨	-٢,١١٣	دالة ٠,٠٥
	منخفضى	٦٨	٥١,٦٩	٤,٠١			
التحليلى	مرتفعى	٨٢	٥٣,٢٣	٣,٤٦	١٤٨	١,٢٥٠	غير دالة
	منخفضى	٦٨	٥٣,٨٩	٢,٩٦			
الواقعى	مرتفعى	٨٢	٥٥,٤١	٣,٥٣	١٤٨	-١,٢٦٧	غير دالة
	منخفضى	٦٨	٥٤,٦١	٤,١٦			

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات طلاب التربية الخاصة مرتفعى ومنخفضى السعة العقلية فى أسلوب التفكير المثالى لصالح منخفضى السعة العقلية، كما توجد فروق دالة إحصائياً بين متوسطى درجات طلاب التربية الخاصة مرتفعى ومنخفضى السعة العقلية فى أسلوب التفكير البرجماتى (العملى) لصالح مرتفعى السعة العقلية حيث كانت قيمة "ت" دالة عند مستوى (٠,٠٥)، فى حين لم توجد فروق دالة إحصائياً فى أساليب التفكير (التركيبى، التحليلى، والواقعى) بين متوسطى درجات طلاب التربية الخاصة مرتفعى ومنخفضى السعة العقلية. وهذا يشير إلى تحقق الفرض الثانى جزئيا.

ويمكن تفسير ذلك بأن طلاب التربية الخاصة منخفضى السعة العقلية يميلون إلى المثالية وتغليب لغة العواطف والمشاعر بالإضافة إلى تكوين وجهات نظر مختلفة تجاه الأشياء وليهم توجه مستقبلى وتفكير فى الأهداف، ما انهم يمتازون بالاهتمام باحتياجات الفرد وما هو مفيد، بالنسبة له، ويركزون اهتمامهم على ما هو مفيد للناس وللمجتمع، ومحور اهتمامهم هو القيم الاجتماعية، وتكوين معاملات وعلاقات مفتوحة، والميل للثقة فى الآخرين، والاستمتاع بالمناقشات مع الناس فى مشكلاتهم، بينما يميل طلاب التربية الخاصة مرتفعى السعة العقلية إلى التحقق مما هو صحيح أو خاطىء بالنسبة للخبرة الشخصية المباشرة ، ويؤمنون بحرية التجريب، والبحث عن الحلول السريعة، ونظرتهم إلى الحياة نظرة مادية نفعية، كما انهم أقل إقناعا واتصالا بالآخرين ومن هنا بدت الفروق واضحة بين متوسطى درجات طلاب التربية الخاصة مرتفعى ومنخفضى السعة العقلية فى أسلوبى التفكير المثالى، والبراجماتى "العملى". وهذه النتيجة تتفق مع الدراسات والبحوث التي تناولت أساليب التفكير فى ضوء هاريسون وبرامسون ومنها دراسة نادر قاسم (١٩٨٩)، هونج وسيسكو (Hung & Sisco, 1994)، مجدى حبيب (١٩٩٥، ١٩٩٦ أ، ب؛

١٩٩٧)، أحمد البهى السيد (٢٠٠٣، ٢٠٠٤)، عماد الدين السكرى وعادل الهجين (٢٠٠٦)، مجدى حبيب (٢٠٠٧)، محمد حسانين (٢٠٠٧)، جليلة مرسى (٢٠١٠)، وغسان الزحيلى (٢٠١٢) والتى توصلت إلى وجود فروق بين الأفراد فى أساليب التفكير.

• نتائج الفرض الثالث وتفسيرها :

ينص الفرض الثالث على أنه "لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى القدرة على إتخاذ القرار بين طلاب التربية الخاصة مرتفعى ومنخفضى السعة العقلية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب اختبار "ت" للكشف عن دلالة الفروق بين المتوسطات وتحديد اتجاه هذه الفروق، والجدول التالي يوضح نتائج هذا الفرض.

جدول (٥) المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين متوسطات درجات الطلاب مرتفعى ومنخفضى السعة العقلية في القدرة على إتخاذ القرار.

المتغير	السعة العقلية	ن	م	ع	D.F	قيمة "ت"	مستوى الدلالة الإحصائية
القدرة على إتخاذ القرار	مرتفعى	٨٢	٢٩	٦.٧٢	١٤٨	- ١.٦٣٠	غير دالة
	منخفضى	٦٨	٢٧.٠٢	٨.٠٧			

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق بين متوسطات درجات طلاب التربية الخاصة مرتفعى السعة العقلية ومتوسطات درجات طلاب التربية الخاصة منخفضى السعة العقلية فى القدرة على إتخاذ القرار وهذا يشير إلى تحقق الفرض الثالث كلياً.

ويمكن تفسير ذلك من خلال أن القدرة على اتخاذ القرار بين طلاب التربية الخاصة فى كلا المستويين (مرتفعى – منخفضى) السعة العقلية تبدو متشابهة ومتقاربة ومن هنا لم تظهر الفروق واضحة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة على السبيعى (٢٠٠٢)، وأحمد عاشور (٢٠٠٨).

• نتائج الفرض الرابع وتفسيرها :

ينص الفرض الرابع على أنه "توجد علاقة بين أساليب التفكير والقدرة على إتخاذ القرار لدى طلاب التربية الخاصة مرتفعى ومنخفضى السعة العقلية".

وللتحقق من صحة هذا الفرض، تم حساب معامل الارتباط بين درجات الطلاب فى لأساليب التفكير ودرجاتهم فى القدرة على إتخاذ القرار كما هو مبين بالجدول التالي:

جدول (٦) : يوضح معاملات الارتباط بين درجات الطلاب فى لأساليب التفكير ودرجاتهم فى القدرة على إتخاذ القرار لدى طلاب التربية الخاصة مرتفعى ومنخفضى السعة العقلية

العينة	المتغيرات		القدرة على إتخاذ القرار
مرتفعى السعة العقلية	أساليب التفكير	التركيبى	٠,٦٥١
		المثالى	٠,٦١٨
		البرجماتى (العملى)	٠,٦٦٧
		التحليلى	٠,٦٣٧
		الواقعى	٠,٦٣٧
منخفضى السعة العقلية	أساليب التفكير	التركيبى	٠,٦٤٨
		المثالى	٠,٧١٨
		البرجماتى (العملى)	٠,٥٠٢
		التحليلى	٠,٦٢٨
		الواقعى	٠,٧٣٨

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة إيجابية بين أساليب التفكير والقدرة على إتخاذ القرار لدى طلاب التربية الخاصة مرتفعى ومنخفضى السعة العقلية. وهذا يشير إلى تحقق الفرض الرابع كليا.

وتتفق هذه النتيجة مع دراسات: ماجى وكيث (Maggie & Keithm 2002)، أنطونى (Anthony, 2004)، جيمبتى وآخرون (Gambetti et al, 2007)، وأحمد عاشور (٢٠٠٨) والتى أشارت إلى أن هناك تلازما بين أساليب التفكير والقدرة على اتخاذ القرار لذا ينادى المتخصصون بضرورة أن تسعى دراسات وبحوث الاتجاه المعرفى المعاصر نحو محاولة فهم ديناميات عملية اتخاذ القرار والمتغيرات ذات الصلة بها.

ويمكن تفسير هذه العلاقة فى ضوء الخصائص التى تميز أصحاب كل أسلوب من أساليب التفكير الخمسة (التركيبى، المثالى، البرجماتى "العملى"، التحليلى الواقعى) فكل من هذه الأساليب تعد دالة لبعض الخصائص الشخصية والمعرفية لمتخذى القرار.

- **التوصيات والمقترحات** :

- **التوصيات** :

- الاهتمام بأساليب التفكير المفضلة لدى طلاب وطالبات التربية الخاصة بالمرحلة الجامعية، وتقديم محتوى المقررات الدراسية وفق هذه الأساليب، واتباع أساليب وطرائق تدريسية وأنشطة تعليمية وأساليب تقييم متنوعة تراعى التباين فى تفضيل أساليب التفكير لدى هؤلاء الطلاب والطالبات مما يساعدهم على الأداء الأكاديمى بشكل أفضل واتخاذ القرار الملائم لحل مشكلاتهم.
- الحاجة لزيادة وعى القائمين بالتدريس من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات بإبراز الاختلافات فى كل من أساليب التفكير والسعة العقلية بين الطلاب بالجامعة ومساعدتهم على فهمها.

- إجراء المزيد من البحوث والدراسات التي تتناول العلاقة بين أساليب التفكير وفق نموذج هاريسون وبرامسون لدى طلاب وطالبات المراحل التعليمية المختلفة في إطار المتغيرات الحياتية المعاصرة مما يمكننا من وضع الإستراتيجيات المناسبة وتقديم التدخل السيكولوجي المناسب واللازم لتنمية هذه الأساليب.

- **مقترحات بإجراء بحوث مستقبلية** :

في ضوء نتائج الدراسة وتفسيرها يمكن اقتراح مجموعة من البحوث كما يلي:

- نمذجة العلاقة السببية بين أساليب التفكير المفضلة وفق نموذج هاريسون وبرامسون والسعة العقلية لدى طلاب وطالبات المرحلة الجامعية.
- فعالية برنامج تدريبى لتنمية السعة العقلية وأثره فى التحصيل الأكاديمى لدى طلاب وطالبات الجامعة.
- أساليب التفكير المفضلة وفق نموذج هاريسون وبرامسون لدى طلاب الجامعة المصريين وغير المصريين "دراسة عبر ثقافية".

- **المراجـــع** :

- **أولاً : المراجع العربية** :

- **أبو المجد إبراهيم الشوربجى (٢٠٠٧)**: أساليب التفكير من منظور نظرية الحوكمة الذاتية العقلية وعلاقتها بكل من أسلوب التدريس المفضل والتحصيل الدراسى ونوع الدراسة والعمر لدى خريجى الجامعة، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد ٥٥، ص ص: ٩٧ – ١٧٠.

- **أحمد البهى السيد (٢٠٠٣)**: نمذجة العلاقات بين أساليب التفكير وكفاءة التمثيل المعرفى للمعلومات لدى طلاب الجامعة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، تصدرها: الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١٣، العدد ٣٩، ، ص ص: ٩٠ – ١٣٩.

- **أحمد البهى السيد (٢٠٠٤)**: العلاقة التفاعلية بين أساليب التفكير والتمثيل المعرفى بمستوياتها على التفكير الإبداعى، المجلة المصرية للدراسات النفسية، تصدرها: الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١٤، العدد ٤٤، يونيو، ص ص: ٣ – ٤١.

- **أحمد حسن عاشور (٢٠٠٨)**: أساليب التفكير وعلاقتها بأساليب اتخاذ القرار الأكاديمى لدى عينة من طلاب الجامعة "دراسة عبر ثقافية"، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد ١٨، العدد ٧٤، إبريل، ص ص: ٢٢٠ – ٢٥٩.

- **إسعاد عبدالعظيم البنا، وحمدى عبدالعظيم البنا(١٩٩٠ أ)**: اختبار الأشكال المتقاطعة: كراسة التعليمات، المنصورة: مكتبة عامر للطباعة والنشر.

- **إسعاد عبدالعظيم البنا، وحمدى عبدالعظيم البنا(١٩٩٠ ب)**: السعة العقلية وعلاقتها بأنماط التعلم والتفكير والتحصيل الدراسي لطلاب كلية التربية، مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، العدد ١٤، الجزء الأول، إبريل، ص ص: ١٣٣ – ١٦٠.

- **الجميل محمد شعلة (٢٠٠٦)**: أثر تفاعل الذكاء العاطفى والقدرة على اتخاذ القرار على فعالية التدريس لدى طلاب التدريب الميدانى بكلية المعلمين بمكة المكرمة، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد ١٦، العدد ٦٥، يناير، ص ص: ١٣٥ – ١٦٥.

opelkanon.com

- **أمانى سعيدة أبوزيد (١٩٩٩)**: أثر الاختلاف فى القدرة على اتخاذ القرار على بعض المتغيرات المعرفية، المؤتمر التربوى الثالث لكلية التربية بالإسماعيلية، جامعة قناة السويس "المعلوماتية واتخاذ القرار التربوى فى عالم كونى سريع التغير"، فى الفترة من ١٩ – ٢٠ أبريل، ص ص: ١٤٦ – ١٧٢.
- **أمنية السيد الجندى، ومنير موسى صادق (٢٠٠١)**: فعالية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تحصيل العلوم وتنمية التفكير الابتكارى لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى ذوى السعات العقلية المختلفة، المؤتمر العلمى الخامس "التربية العلمية للمواطنة"، فى الفترة من ٢٩ يوليو – ١ أغسطس، الجمعية المصرية للتربية العلمية، كلية التربية، جامعة عين شمس، المجلد ١، ص ص: ٣٦٣ – ٤١٢.
- **أمينة إبراهيم شلبى (٢٠٠٢)**: بروفيلات أساليب التفكير لطلاب التخصصات الأكاديمية المختلفة من المرحلة الجامعية دراسة تحليلية مقارنة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، تصدرها: الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١٢، العدد ٣٤، ص ص: ٨٧ – ١٤٢.
- **إيمان صابر العزب (٢٠٠٧)**: فعالية وحدة مقترحة لتنمية الوعى ببعض القضايا الصحية والقدرة على اتخاذ القرار المناسب حيالها لدى معلمى العلوم قبل الخدمة، سلسلة دراسات عربية فى التربية وعلم لنفس (ASEP)، المجلد ١، العدد ٣، يوليو، ص ص: ١٩٠ – ١٩٨.
- **برهامى عبدالحميد زغلول، وحسنى زكريا النجار (٢٠١١)**: أثر التدريب على بعض استراتيجيات ما وراء المعرفة فى تنمية التحصيل الدراسى ومهارات اتخاذ القرار والدافعية للتعلم لدى طلاب المدارس الثانوية التجارية، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، المجلد ٢١، العدد ١، ص ص: ١٤٩ – ٢١٨.
- **جليلة عبدالمنعم مرسى (٢٠١٠)**: أثر التفاعل بين مستويات ما وراء المعرفة وأساليب التفكير على التحصيل الأكاديمى لدى طلاب كلية التربية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، تصدرها: الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلد ٢٠، العدد ٦٦، فبراير، ص ص: ١٦٣ – ٢٢٤.
- **جمال الخطيب، جميل الصمادى، فاروق الروسان، منى الحديدى، خولة يحيى، ميادة الناطور، إبراهيم الزريقات، موسى عمايرة، ناديا السرور (٢٠١٢)**: مقدمة فى تعليم الطلبة ذوى الحاجات الخاصة، ط ٥، عمّان: دار الفكر ناشرون وموزعون.
- **جمال محمد أبو الوفا، وسلامة عبدالعظيم حسين، وحنان جاسم عبدالله (٢٠١٢)**: دراسة تحليلية للثقافة التنظيمية للمؤسسة التعليمية وتأثيرها على عملية صنع القرار االتربوى، مجلة كلية التربية، جامعة بنها، المجلد ٢٣، العدد ٩١، يوليو، ص ص: ٢٦٩ – ٢٨٣.
- **حسنى زكريا النجار (٢٠١٠)**: بروفيلات أساليب التفكير المفضلة لدى التلاميذ الموهوبين وذوى صعوبات التعلم والعاديين وعلاقتها بالتوافق الدراسى والتحصيل الأكاديمى، مجلة كلية التربية، جامعة الإسكندرية، المجلد ٢٠، العدد ٣، ص ص: ١٦٠ – ٢٨٤.
- **حسين حسن طاحون (٢٠٠٣)**: أساليب التفكير لدى طلاب الجامعة وعلاقتها ببعض المتغيرات "دراسة مقارنة بين الطلاب المصريين والسعوديين"، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد ٤٣، يناير، ص ص: ٣٦ – ٨٦.
- **حمدى عبدالعظيم البنا (١٩٩٦)**: دور كل من النمو العقلى والسعة العقلية والأساليب المعرفية فى التنبؤ بالتحصيل الدراسى فى العلوم، مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، العدد ٣٠، يناير، ص ص: ٢١٥ – ٢٤٢.

- **حمدى عبدالعظيم البنا (٢٠٠٠)**: فعالية التدريس باستراتيجيات المتشابهات فى التحصيل زحل المشكلات الكيميائية لدى طلاب المرحلة الثانوية فى ضوء بعض المتغيرات العقلية، المؤتمر العلمى الرابع "التربية العلمية للجميع"، القرية الرياضية بالإسماعيلية، ٣١ يوليو – ٣ أغسطس، المجلد ٢، ص ص: ٦٦١ – ٧٠٥.
- **داليا فوزى الشربينى (٢٠١١)**: أثر استخدام خرائط التفكير ف زيادة التحصيل وتنمية مهارات اتخاذ القرار والتفكير البصرى لدى طلاب شعبتى الجغرافيا والتاريخ بكلية التربية، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية، العدد ٣٣، ص ص: ١٠٠ – ١٤٩.
- **ردمان محمد غالب (٢٠٠١)**: أساليب التفكير لدى معلمى الثانوية قبل الخدمة، مجلة الدراسات الاجتماعية، العدد ١١، يناير – يونيو.
- **رمضان محمد رمضان (٢٠٠١)**: دراسة لأساليب التفكير ف ضوء الجنس والتخصص والمستوى الدراسى، مجلة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، عدد يناير، ص ص: ١١ – ٤٠.
- **روبرت ستيرنبرج (٢٠٠٤)**: أساليب التفكير، سلسة قراءات فى علم النفس التربوى المعاصر، ترجمة: عادل سعد خضر، مراجعة: محمد أحد دسوقى، ط ١، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- **سمية المحتسب، ورجاء سويدان (٢٠١٠)**: أثر دمج ثلاثة أجزاء من برنامج CORT لتعليم التفكير فى محتوى كتب العلوم فى التحصيل وتنمية المهارات العلمية والقدرة على اتخاذ القرار لدى طالبات الصف السابع الأساسى فى فلسطين، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد ٢٤، العدد ٨، ص ص: ٢٣١١ – ٢٣٣٤.
- **سوسن محمد موافى (٢٠٠١)**: مستويات السعة العلية لتلميذات المرحلة المتوسطة بمنطقة مكة المكرمة وأثرها على حل المشكلات الهندسية والاتجاه نحوها، مجلة تربويات الرياضيات، كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، المجلد ٤، عدد أكتوبر.
- **سيف الدين يوسف عبدون (١٩٧٩)**: مقياس اتخاذ القرار، القاهرة: دار الفكر العربى.
- **سيف الدين يوسف عبدون (١٩٩٦)**: اتخاذ القرار وعلاقته بمحل التبعة لدى عينة من طلاب الجامعة فى كل من مصر والسعودية، مجلة كلية التربية، جامعة الازهر الشريف، العدد ٥٥، ص ص: ٣٧٤ – ٣٨٨.
- **صباح عبدالله عبدالعظيم (٢٠٠٦)**: فعالية استخدام خرائط المفاهيم على تنمية التفكير الرياضى لتلاميذ المرحلة الإعدادية وفقاً لمستويات السعة العقلية لهم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالسويس، جامعة قناة السويس.
- **عبدالشافى أحمد رحاب (١٩٩٣)**: دراسة العلاقة بين السعة العقلية والتتحصيل فى النحو لدى تلاميذ الصف الأول المتوسط، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية بقنا، جامعة أسيوط، العدد ٥، الجزء الأول.
- **عبدالعال حامد عجوة (١٩٩٨)**: أساليب التفكير وعلاقتها ببعض المتغيرات، مجلة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، المجلد ٩، العدد ٣٣، ص ص: ٣٦١ – ٤٣٠.
- **عبدالله عبدالرزاق الطراونة (٢٠٠٦)**: أثر برنامج تدريبى فى تنمية مهارات اتخاذ القرار لدى الطلبة القياديين فى الجامعة الأردنية، رسالة دكتوراه غير منشورة، الجامعة الأردنية، عمّان.

- **عبدالملك طه عبدالرحمن (١٩٩٨)**: أثر التفاعل بين المنظمات المتقدمة والسعة العقلية فى تدريس بعض موضوعات الفيزياء لطلاب الفرقة الرابعة (علوم) – بمعامل طرق التدريس بكلية التربية بطنطا، مجلة العلوم التربوية، كلية التربية، جامعة طنطا، العدد ٩، يناير.
- **عبدالمنعم أحمد الدردير (٢٠٠٤)**: أساليب التفكير لدى المعلمين وتلاميذهم وأثرها على التحصيل الدراسى لدى هؤلاء التلاميذ، فى: دراسات معاصرة فى علم النفس المعرفى، الجزء الثانى، ط ١، القاهرة: عالم لكتب، ص ص: ٩ – ١٣٨.
- **عصام على الطيب (٢٠١١)**: الإسهام النسبى لأساليب التفكير وتوجهات أهداف الإنجاز وتفضيلات أساليب التعلم فى التنبؤ بالإنجاز الأكاديمى لدى طلاب المرحلة الجامعية، المجلة المصرية للدراسات النفسية، تصدرها: الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلد ٢١، العدد ٧٣، أكتوبر، ص ص: ٣٥٢ – ٤٥٢.
- **عفاف عبدالمنعم درويش (٢٠٠١)**: صراع وغموض الدور الإدارى والإشرافى وعلاقته بالقدرة على اتخاذ القرار (دراسة ميدانية لناظر/ مدير المدارس الإعدادية بالإسكندرية، مجلة بحوث التربية الرياضية، كلية التربية الرياضية بنين، جامعة الزقازيق، المجلد ٣٤، العدد ٥٦، مارس، ص ص: ٩٣ – ١١٢.
- **على بن محسن السبيعى (٢٠٠٢)**: أساليب التفكير وعلاقتها باتخاذ القرار لدى عينة من مديرى الإدارات الحكومية بمحافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- **على حسين عمار (١٩٩٨)**: أساليب التفكير وعلاقتها ببعض خصائص الشخصية لدى طلاب الجامعة دراسة مقارنة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- **على ماهر خطاب (٢٠٠٨)**: القياس والتقويم فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، الطبعة السابعة مزيدة ومنقحة، القاهرة: المكتبة الأكاديمية.
- **عماد الدين محمد السكرى، عادل عبدالفتاح الهجين (٢٠٠٦)**: سمة الذكاء الوجدانى وعلاقتها بأساليب التفكير لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة كلية التربية يكفر الشيخ، جامعة طنطا، السنة ٦، العدد ٤، ص ص: ١ – ٦٤.
- **غسان الزحيلى (٢٠١٢)**: أساليب التفكير لدى طلبة التعليم المفتوح (رياض الأطفال ومعلم الصف)، مجلة إتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، المجلد ١٠، العدد ٢، ص ص: ١٦٨ – ٢٠٠.
- **فائقة محمد بدر (٢٠٠٧)**: أساليب التفكير وعلاقتها ببعض متغيرات الشخصية لدى طالبات جامعة الملك عبدالعزيز بجدة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، تصدرها: الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١٧، العدد ٥٤، فبراير، ص ص: ٠٠ – ٠٠.
- **فتحي عبد الرحمن جروان (٢٠١٠)**: تعليم التفكير "مفاهيم وتطبيقات"، ط ٥، عمان: دار الفكر للنشر والتوزيع.
- **فتحية على لافى (٢٠١١)**: فعالية برنامج مقترح فى ندريس مادة التاريخ قائم على عادات العقل لتنمية مهارات اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة الجمعية المصرية للدراسات الاجتماعية، العدد ٣٢، ص ص: ٣٤ – ٥٤.
- **مجدى عبدالكريم حبيب (١٩٩٥)**: دراسات فى أساليب التفكير، ط ١، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.

- **مجدى عبدالكريم حبيب (١٩٩٦ أ)**: اختبار أساليب التفكير، كراسة التعليمات، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- **مجدى عبدالكريم حبيب (١٩٩٦ ب)**: التفكير: الأسس النظرية والاستراتيجيات، ط ١، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- **مجدى عبدالكريم حبيب (١٩٩٧)**: التحكم الذاتى والسمات الابتكارية المصاحبة للتفكير متعدد الأبعاد لدى طلاب المرحلة الجامعية، مجلة علم النفس، تصدرها: الهيئة المصرية العامة للكتاب، العددان ٤٠ – ٤١، ص ص: ٥٠ – ٧٨.
- **مجدى عبدالكريم حبيب (٢٠٠٧)**: سيكولوجية صنع القرار، ط ٢، القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- **محمد إبراهيم جودة، ورجاء محمد عبدالجليل (٢٠٠٣)**: دراسة لأساليب التفكير وعلاقتها بالتحصيل الدراسى والقدرة على الإدراك البصرى المكانى فى الجغرافيا لدى طلاب التعليم الإبتدائى بكلية التربية، مجلة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، المجلد ١٣، العدد ٥٥، أكتوبر، ص ص: ٢٠٣ – ٢٦٤.
- **محمد السيد على، ومحرز عبده الغنام (١٩٩٩)**: فعالية استخدام بعض استراتيجيات تجهيز المعلومات فى التحصيل والقدرة على حل المشكلات الكيميائية لدى طلاب الصف الأول الثانوى ذولى السعات العقلية المختلفة، مجلة لتربية العلمية، تصدرها: الجمعية المصرية للتربية العلمية، المجلد ٢، العدد ٤، ديسمبر، ص ص: ١٣ – ٧٢.
- **محمد حسانين محمد (٢٠٠٧)**: أثر اختلاف الأسلوب المعرفى والتخصص الأكاديمى على أساليب التفكير واتخاذ القرار لدى عينة من طلاب جامعة بنها، مجلة البحوث النفسية والتربوية، تصدرها: كلية التربية، جامعة المنوفية، السنة ٢٢، العدد ٢، ص ص: ١٧٧ – ٢٢٤.
- **محمد خليفة الشريدة، موفق سليم بشارة، ومنى على أبو درويش (٢٠١٠)**: قدرة طلبة السنة الأولى فى جامعة الحسين بن طلال على اتخاذ القرار وعلاقتها بالجنس والتخصص الدراسى، مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ٣٤، الجزء الثالث، ص ص: ٤٣٩ – ٤٦٥.
- **مرفت محمد هانى (٢٠١٢)**: برنامج مقترح قائم على التعلم الذاتى لتنمية مفاهيم المعلومتية الحيوية واتخاذ القرار لدى معلمى الأحياء بالمرحلة الثانوية، مجلة التربية العلمية، المجلد ١٥، العدد ١، يناير، ص ص: ١٦٩ – ٢١٨.
- **مروة عبدالله الشاعر (٢٠١٠)**: فاعلية وحدة فى العلوم مبنية وفق خطوات برنامج كورت فى تنمية القدرة على اتخاذ القرار لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة البحث العلمى فى التربية، العدد ١١، ص ص: ٥٩٣ – ٦٠٣.
- **نادر فتحى قاسم (١٩٨٩)**: العلاقة بين أساليب التفكير لدى الشباب الجامعى وعدد من المتغيرات النفسية والاجتماعية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعين شمس.
- **نادية محمد (١٩٨٤)**: دراسة اتخاذ القرارات وتحمل المسؤوليات لدى أطفال المرحلة الأساسية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.
- **نجاح السعدى عرفات (١٩٩٦)**: أثر استخدام بعض استراتيجيات التدريس على أداء طلاب المرحلة الثانوية العامة فى حل مشكلات الوراثة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة.

- **هناء عبده عباس (١٩٩١)**: التفاعل بين بعض أساليب التدريس والسعة العقلية والأساليب المعرفية وأثره على التحصيل فى مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثانى الإعدادى، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة.
- **هند محمد سيف الدين (١٩٩٤)**: دراسة للقدرة على اتخاذ القرار لدى الرجال والنساء من مديرى ونظار المدارس الإعدادية والثانوية، مجلة كلية التربية ببنها، جامعة الزقازيق، عدد أبريل، ص ص: ٥٥ – ٨٧.
- **هيا المزروع (٢٠٠٥)**: إستراتيجية شكل البيت الدائرى: فاعليتها فى تنمية مهارات ما وراء المعرفة وتحصيل العلوم لدى طالبات المرحلة الثانوية ذوات السعات العقلية المختلفة، مجلة رسالة الخليج العربى، يصدرها: مكتب التربية العربى لدول الخليج، السنة ٢٦، العدد ٩٦، ص ص: ١٣ – ٦٧.
- **وصل الله حمدان السواط (٢٠٠٨)**: فاعلية برنامج إرشادى معرفى سلوكى فى تحسين مستوى النضج المهنى وتنمية مهارة اتخاذ القرار المهنى لدى طلاب الصف الأول الثانوى بمحافظة الطائف دراسة شبه تجريبية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- **يوسف جلال أبو المعاطى (٢٠٠٢)**: علاقة التفكير الناقد ووجهة التحكم الإدارية بالقدرة على اتخاذ القرار التربوى الابتكارى لدى مديرى المدارس بالمراحل التعليمية المختلفة، مجلة كلية التربية بالمنصورة، جامعة المنصورة، العدد ٤٨، ص ص: ٤٥ – ٧٥.
- **يوسف جلال أبو المعاطى (٢٠٠٥)**: أساليب التفكير المميزة للأنماط المختلفة للشخصية دراسة تحليلية مقارنة، المجلة المصرية للدراسات النفسية، تصدرها: الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المجلد ١٥، العدد ٤٩، أكتوبر، ص ص: ٣٧٥ – ٤٤٦.

• ثانياً : المراجع الأجنبية :

- **Anthony, S. D. (2004):** An analysis of the relationship among thinking styles media modality and performance in simulation training. Available at: www.proquest.umi.com/pqdweb?.
- **Aurinio, K. & Linderman, U. (2005):** paranormal Beliefs education and thinking styles, Journal of Personality and Individual Differences, 3 (7), 1227 - 1236.
- **Bernardo, A.; Zhang, L. & Callueng, C. (2002):** Thinking styles and academic achievemen among Filipino students, The Journal of Genetic Psychology, 163 (2), 149 – 163.
- **El-Banna, H. (1987):** The development of a predicative theory of scince education based upen information processing theory, Ph.D. Thesis, Glosgow University.
- **Fjell, A. & Walhovd, K. (2004):** Thinking styles in relation to personality traits: An investigation at the thinking styles inventory and NEO- Pi- R.Scandinvian, Journal of Psychology, 45, 293 – 300.
- **Gambetti, E.; Fabbri, M.; Bensi, L. & Tometti (2007):** A contribution to the Italin validation of the general decision-

making style inventory, Journal of Personality and Individual Differences, 44 (4), 842 - 852.

- **Greogry, R. (1993):** Improving the decision making skills of secondary school. Retrieved from: www.AskJeeves.com.
- **Greogry, R. & Robert, T. (2002):** A framework for developing the decision-making skills of secondary school student. Engine: Oregon.
- **Harrison, A. F. & Bramson, R. M. (1982):** Styles of thinking: strategies for asking questions, making decision, and solving problems. Y.N: Anchor Press: Garden City, New York.
- **Harrison, A. F. & Bramson, R. M. (1983):** Styles of thinking, N. 4. Anchor Press/ Double Lady.
- **He, Y. (2001):** The nature of thinking styles, {On-line}: Available at: http://www.heyunfeng.net/englsh/thinking.HTML.document.Apr.
- **Huang, J. & Sisco, B. (1994):** Thinking styles of Chinese and American adult students in higher education: A comparative study, Psychological Reports, 74 (2), 457 – 480.
- **Johnstone, A. H. & El-Banna, H. (1989):** Understanding lerarning difficulties A-Predictive model, Studies in Higher Education, 14 (2), 159 – 169.
- **Kieser, J.; Herbison, P. & Harlandm T. (2005):** The influence of context on students, approaches to learning: A case study, European Journal of Dental Education, 9, 150 – 156.
- **Maggie, E. & Keith, E. (2002):** The domain specificity and generality of disjunctive reasoning: searching for a generalizable critical thinking skill, Journal of Educational Psychology, 94 (1), 197 – 209.
- **Mahalingam, M. (2004):** How to develop your decision making skills. Retrieved from: www.hooah4health.com/splrit/defult.html.
- **Naiz, M. (2000):** Academic performance of high school students as a function of mental capacity, cognitive style, mobility-fixity dimension and creativity, Journal of Creative Behavior, 34 (1), 18 – 29.
- **Oconnell, R. & Yadegari, S. (1996):** The efficacy of the shsred decision-making team as a means for improving students achievement paper presented at the Annuak Meeting of the Northeastern Education Research Association. Ellenill: NY. (ERIC Document Reproduction Service No. ED405378).

- **Ormrod, J. (2003):** Educational psychology developing learners. 4 the, New Jersey: Merrill prentice Hall, Upper Saddle River.
- **Proctor, B. E. (1999):** Cognitive styles and achievement: student performance on the thinking styles, Inventory, Ravens, Progressive Matrices, LOWA Test of Based Skills, and Florida writes Test, Ph.D. Dissertation, University of Florida.
- **Sternberg, R. J. (1997):** Thinking styles, New Yourk, Cambridge University Press.
- **Sternberg, R. J. & Grigorenkom, E. L. (1997):** Styles- at thinking, abilities and academic performance, Exceptional Childrenm, 63 (3), 295 – 312.
- **Zhang, L. (2001):** Do thinking styles contriobute to academic achievement beyond self. Rated abilities? The Journal of Psychology, 135 (6), 621 - 637.
- **Zhang, L. (2002):** Thinking styles: their relationship with modes at thinking and academic performance, Journal of Educational Psychology, 22 (3), 331 - 348.
- **Zhang, L. (2004):** Do university students thinking styles matter in their preferred aooroaches, Journal of Personality and Individual Differences, 37, 1551 - 1564.
- **Zhang, L. (2005):** Dose teaching for a balanced use of thinking styles enhance students achievement?, Journal of Personality and Individual Differences, 37, 1295 - 1311.
- **Zhang, L. (2006):** Dose students teacher thinking styles match-mismatch matter in student achievement?, Journal of Educational Psychology, 26, 395 - 409.

obeikandl.com

البحث الثاني :

" أثر اختلاف أنماط التقويم (معلم- ذاتى – أقران) فى التعلم الالكترونى على حل مشكلات التصميم التعليمى لدى طلاب كلية التربية واتجاهاتهم نحوها "

إعـــداد :

د / على على عبد التواب العمدة

أستاذ مساعد بقسم المناهج وطرق التدريس

تخصص تكنولوجيا التعليم

كلية التربية جامعة الفيوم

obeikandl.com

" أثر اختلاف أنماط التقويم (معلم- ذاتى – أقران) فى التعلم الالكترونى على حل مشكلات التصميم التعليمى لدى طلاب كلية التربية واتجاهاتهم نحوها "

د / على على عبد التواب العمدة

- **ملخص البحث** :

هدفت الدراسة الحالية الى إلى قياس اثر اختلاف انماط التقويم المختلفة (تقويم المعلم . التقويم الذاتى . تقويم الاقران) على حل مشكلات التصميم التعليمى لدى طلاب الفرقة الثالثة شعبة التعليم الاساسى بكلية التربية . جامعة الفيوم. وتمركزت مشكلة البحث فى انه توجد حاجة الى تطوير اساليب جديدة فى التقويم تعتمد على طرق غير تقليدية تهدف بالاساس الى زيادة مشاركة الطالب وفعاليتة فى العملية التعليمية من خلال عدد من الانشطة كالتقويم الذاتى وتقويم الاقران مما يعزز فرص الطالب فى إدراة تعلمة عبر انظمة التعلم الاليكترونى LMS. ولتحقيق هدف البحث فقد اتبع الباحث المنهج التطويرى المنظومى فى تصميم تجربة البحث والذى تلخصت فى ثلاث محاور رئيسية، المحور الاول: الاطار النظرى تناول المصطلحات التى وردت فى البحث بالشرح والتفصيل الدقيق مع دمج الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بكل موضوع (التقويم البديل ومكوناتة، التقويم الذاتى، تقويم الاقران، تقويم المعلم). والمحور الثانى الذى تناول خطوات تصميم البرنامج وعملية التقويم الداخلى والخارجى. وبالاضافة الى ذلك فان المحور الثالث ناقش تجربة البحث وكذلك عرض للنتائج والتى اظهرت فعالية اسلوبى التقويم الاليكترونى (الذاتى – الاقران) فى حل مشكلات التصميم التعليمى لدى طلاب الفرقة الثالثة – شعبة التعليم الاساسى بجامعة الفيوم. وقدم البحث عدد من التوصيات فى ضوء النتائج وخبرة الباحث اثناء تطبيق التجربة وهى كالاتى: . يجب الاستناد إلى التقويم المباشر للسلوك أو الأداء المثالى المطلوب . هناك ضرورة الى الاستناد إلى عينات مختلفة من الأداء لتحديد تقدم الطالب ونموه ويتمثل في ملفات أعمال الطالب، على سبيل المثال المعروفة بالبورتفوليو - الاعتماد على معايير تربوية فى التقويم الاليكترونى وخصوصا التقويم الذاتى والاقران - يستغرق إنجاز تقويم الاقران وقتا طويلا نسبيا يمتد لعدة ساعات أو عدة أيام، لذلك يوصى الباحث بترك مدة كافية للطلاب لكى يقوموا بعملية التقويم بصورة جيدة . ضرورة نشر ثقافة (التقويم الذاتى وتقويم الاقران) بين الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور وغيرها قبل البدء في تطبيقه، مع التدرج في التطبيق - أن تتم عمليات (التقويم الذاتى – وتقويم الاقران) في سياق العملية التعليمية وليس كجزء منفصل عنها،بحيث تبدو مهام التقويم وكأنها مهام تعلم وليس مواقف اختباريه . يجب توافر قاعدة بيانات تسهل تسجيل أداء الطلاب واستدعاء هذه البيانات بيسر وسهولة. كما اظهرت النتائج اتجاها ايجابيا للطلاب نحو استخدام التقويم الذاتى وتقويم الاقران فى العملية التعليمية مما له من اثر ايجابى على تطوير التفكير العلمى التي يستخدمه الطالب في حل المشكلات الواقعية فمعظم مهام الأداء تحتاج من الطالب إلى بذل الجهد في التوصل إلى أحكام معقدة تتطلب تحليل المشكلة. وتعريف مختلف بدائل حلها، ومهارة كتابة أسلوب الحل الذي يراه مناسبا أو عرض الحل شفويا، أو بأي اسلوب أخر، مفسرا هذا الحل، بالاضافة الى بعض التوصيات المهمة لتطوير العمل.

The Effect of Use Different methods of evaluations (Self- Peer- Teacher) in E-Learning Platforms to solve Instructional design problems to Students' of Educations and their attitudes towards

Dr. Ali Ali El-Omeda Faculty of Education - Fayoum University

***Abstract* :**

The aim of this paper is to investigate the peer, self and teacher assessment scheme in which the students themselves defined the marking schedule for a scientific report of solve Instructional design problems, is evaluated in terms of correlations between sets of marks. To achieve the goal of the research follow researcher developmental

systemic in the design of the search experience, which are summarized in three main axes, the first axis: the theoretical framework addressing the terms contained in the search explanation and meticulous detail with the integration of previous studies and researches related to each subject (Alternative Assessment and its components, self- assessment, peer assessment, teacher assessment). The second axis, which dealt Steps program design and evaluation process internal and external. In addition, the third axis discussed the search experience as well as the presentation of the results, which showed the effectiveness of stylistic assessment (self - peers) in solving the problems of instructional design with the third year students - Division of Basic Education at Fayoum University.The research was presented some of recommendations in the light of the results and experience of the researcher during the application of the experiment is as follows:Assessment must be invoked directly to the behavior or performance of the desired ideal.There is a need to build on the performance of different samples to determine student progress and growth and is in the files of the work of the student, for example e-portfolio.Reliance on educational standards in the Assessment and especially self- and peer assessment.It takes accomplished peer assessment and a relatively long time spans for several hours or several days, so it is recommended to leave the students enough time for students to process assignments well.The need to disseminate culture (self-assessment and peer assessment) between students and teachers, parents and others before starting the application, with the gradient in the application.The results showed a positive trend for students towards the use of self-assessment and peers assessment in the educational process , which has a positive impact on the development of scientific thinking , which is used by the student in solving realistic problems, most performance tasks require students to make an effort to reach provisions require complicated analysis of the problem. The definition of the various alternatives to solve, and the skill of writing style, which he deems appropriate solution or offer a solution orally, or in any other way, explaining this solution, as well as some important recommendations for the development work.

- **مقدمة** :

تمر مؤسسات التعليم العالي في القرن الحالي بتغيرات سريعة في تركيبتها البنائية وذلك نتيجة التقدم المستمر في تقنيات الاتصالات والمعلومات من ناحية وتطور نظريات التعليم من ناحية أخري، وارتباط هذه التقنيات المختلفة أدي إلي إحداث تغير كبير في عمليات تجميع واكتساب وتوليد المعرفة من ناحية وعمليات توزيع وانتشار هذه المعرفة من ناحية أخري، بالإضافة إلي استحداث أنماط جديدة لطرق التدريس والتعلم. فقد اصبح هناك اعداد كبيرة من المتعلمين يرغبون فى الالتحاق ببرامج التعليم الاليكترونى عن بعد، والتحدى الان هو كيف نصل بقدرات المتعلم المعرفية والمهارية الى مستوى الكفاءة المطلوبة التي ستسمح له بحل المشكلات التعليمية اثناء دراستهٍ عن بعد. وللتاكد من ذلك فقد اصبح التقويم التربوى عاملا مهما وضروريا فى نجاح برامج التعلم الاليكترونى. كما ان إلتقويم يحتل مكانة كبيرة في المنظومة التعليمية بكافة أبعادها وجوانبها نظرا لأهميته في تحديد مقدار ما يتحقق من الأهداف التعليمية المنشودة والتي يتوقع منها أن تنعكس إيجابيا على الطالب والعملية التربوية سواء بسواء.

لذا ظهرت اتجاهات حديثة فى التقويم تهدف الى تعديل الاساليب الحالية فى التقويم لتتواءم مع طرائق التدريس الحديثة فى نظم التعليم الاليكترونى

فلم يعد بإمكان المعلمين الاعتماد على انفسهم فقط فى تقويم الطلاب (تقويم المعلم Teacher-Assessment) على أنها الوسيلة الوحيدة لتحديد تقدم المتعلمين وتحصيلهم، وكى يدرك المتعلمين ان هناك عدالة في تقويم انشطتهم الصفية المختلفة ، فلا بد من بذل المزيد من الجهد لتطوير أساليب تقويم حديثة، قادرة على إستثمار طاقات المتعلمين انفسهم لكى ينجزوا المهام المطلوبة منهم ويصلوا الى مستوى الإتقان المطلوب.

كل العوامل السابقة أدت إلى ظهور تكنولوجيا وأدوات تقويم حديثة قائمة على التعلم المتمركز حول الطالب Learner-Centered Learning والتعلم الذاتى Self-Regulated Learning ومن بين هذه الادوات: التقويم الذاتى Self-Assessment، والتقويمات الإبداعية، وتقويم الاقران Peer-Assessment، والمقابلات الشفوية، واختبارات المقالة المراجعة من قبل الاقران، وملفات الانجازPortfolio، والملاحظات، والمشروعات، والمهام الموسعة، والاختبارت المفتوحة النهاية وغيرها، ويتناسب كل أسلوب مع نوع محدد من الأنشطة أو التفاعلات التى يشترك فيها المتعلم(Birenbaum,M. and Dochy, F, 2000) . وهذا الاساليب الحديثة فى التقويم اصبحت مدخلا لما يعرف باسم التقويم البديل Alternative Assessment والتقويم البديل اصبح توجها جديدا في الفكر التربوي، وتحولا جوهريا في الممارسات التقليدية السائدة في قياس وتقويم تحصيل المتعلمين وأدائهم في المراحل التعليمية المختلفة، ويمكن في هذه الحالات تقييم المهارات المتضمنة في الأداء أثناء تنفيذه، كما يمكن تقييم المنتوجات النهائية، وتقدير درجة أو مستوى جودتها استنادا إلى معايير تقدير تصمم لهذا الغرض (Rubrics). وتتطلب مهام الأداء في كثير من الأحيان إجراء العمليات والتوصل إلى نتائج، وبذلك يمكن تقويم كل منهما من قبل الطلاب انفسهم. وأهم ما يميز هذه المهام أنها مباشرة، ووظيفية، وواقعية أو حقيقية، أي تماثل مواقف حياتية فعلية خارج نطاق الفصل الدراسى التقليدى، أو التجارب العملية، كما أنها لا تتطلب بالضرورة الورقة والقلم وانما تمتد الى حل المشكلات والتفكير الناقد.

ومن ذلك الاتجاه اعتبر الباحث التقويم البديل أحد أهم العناصر المطلوبة لضمان نجاح استراتيجات الجودة في التعليم الاليكترونى. فضمان الجودة وتحسين مستويات تعلم الطلاب، لا يمكن تحقيقه إلا من خلال عملية إصلاح شاملة لاساليب التقويم، ولذلك اتجه الباحث الى تبنى فلسفة التقويم المتمركز حول الطالب الذي يركز علي احتياجات الطالب، ويهدف هذا البحث إلى قياس اثر اختلاف انماط التقويم المختلفة (تقويم المعلم . التقويم الذاتى . تقويم الاقران) على حل مشكلات التصميم التعليمى لدى طلاب الفرقة الثالثة شعبة التعليم الاساسى بكلية التربية . جامعة الفيوم.

- **مشكلة البحث** :

لقد تحولت العملية التعليمية من الطرق التقليدية فى التعليم والتقويم القائمة على المعلم كمصدر وحيد للمعرفة الى افاق أرحب من خلال التعليم الاليكترونى القائم على التفاعلات بين الطلاب وبعضهم البعض. ويأتى هذا التحول كنتيجة طبيعية للتغير والتطور السريع فى تكنولوجيا المعلومات

وخصوصا تطبيقات الويب ٢. وهذا التطور المتسارع أدى إلى نقلة نوعية في شكل وطبيعة التعلم من خلال أنظمة إدارة المحتوى الاليكتروني وغيرها من التكنولوجيات التي تعتمد على تطوير أساليب وأدوات الاتصال والتخزين في كل شيء حولنا.

ومن هنا بدات نظم إدارة التعلم (LMS) بتقديم حلول حول المتطلبات الجديدة فى التعلم من خلال المميزات المختلفة لادوات الويب ٢ فى التعليم كالمدونات والويكى. خلافا لنظم إدارة المحتوى التقليدية (LMC) التي تكون بمثابة تخزين المحتوى في مكان مركزي وتمكن الآخرين للوصول إلى نفس المضمون، فان نظم التعليم الاليكترونى الحديثة توفر تقاسم ليس فقط فى إدارة محتوى المقرر ولكن أيضا فى التعاون بين المتعلمين انفسهم، على سبيل المثال المشاركة الفعالة من خلال المدونات والويكى، ومساهمة الطلاب فى التعليقات، والعديد من الميزات الأخرى مما يزيد من كفاءة وفعالية العملية التعلمية ويعطي المؤسسات واعضاء هيئة التدريس العديد من الفرص لإثراء تجربة التعلم للمتعلمين.

ويرى "ديفيد نيكول وماكفارلين ديك" ان نظام التقويم الحالي الذي يقتصر على التقويم الختامى أو الاختبارات والحكم عليه بالنجاح أو الرسوب، كأحد انماط تقويم المعلم، يخضع لمنظومة خطية Linear تكون العلاقة بين المكونات علاقة التتابع و التوالى، تبدأ فى المقام الاول بتحديد الاهداف التعليمية وصياغتها من قبل المعلم، ثم بعد ذلك يتم توظيف عدد من الاستراتيجات التدريسية، مختتما ذلك بالتقويم والذى يكون عبارة عن اختبار نهائى يتحدد فيه مدى نجاح الطالب او رسوبة في المقرر الدراسى. لذلك فان هذه المنظومة الخطية تفتقد خاصية هامة جدا وهى خاصية التصحيح الذاتى أو التغذية الراجعة Feedback (David J. Nicol & Macfarlane,Dick, 2007).

ولقد وجه الخبراء المتخصصين فى القياس والتقويم عديد من الانتقادات إلى التقويم التقليدى (تقويم المعلم) من اهمها أنه يركز على مستويات معرفية دنيا (تذكر وحفظ) ويهمل المستويات المعرفية العليا (التحليل والتركيب والتقويم) بالإضافة إلى أنه لا يقيس قدرة المتعلم على تطبيق فهمه ومعارفه ومعلوماته في المواقف الحياتية المحتلفة ولقد أوضح العديد من الباحثين فى مجال التربية أن هذا النوع من التقويم يقوم أساسا على نظرية المدرسة السلوكية في التعلم والتي لا توفر أهمية لمشاركة المتعلم في الأنشطة التعليمية (F. Dochy; M. Segers & D. Sluijsmans, 2006).

من هنا كانت مشكلة البحث وهى انه توجد حاجة الى تطوير اساليب جديدة فى التقويم تعتمد على طرق غير تقليدية تهدف بالاساس الى زيادة مشاركة الطالب وفعاليتة فى العملية التعليمية من خلال عدد من الانشطة كالتقويم الذاتى وتقويم الاقران مما يعزز فرص الطالب فى إدراة تعلمة عبر انظمة التعلم الاليكترونى LMS. من هذا المنطلق تتبلور مشكلة البحث فى ما مدى فعالية تصميم برنامج تقويم اليكترونى قائم على ادوات التقويم الذاتى وتقويم الاقران

بالاضافة الى تقويم المعلم على حل مشكلات التصميم التعليمى لدى طلاب الفرقة الثالثة شعبة التعليم الاساسى بكلية التربية بجامعة الفيوم.

ويمكن صياغة مشكلة البحث فى الاسئلة التالية:

- ما الشكل التصميمي لبرنامج تقويم اليكترونى قائم على أدوات التقويم الذاتى وتقويم الاقران بالاضافة الى تقويم المعلم.
- ما فعالية تصميم برنامج تقويم اليكترونى قائم على أدوات التقويم الذاتى وتقويم الاقران بالاضافة الى تقويم المعلم على حل مشكلات التصميم التعليمى لدى طلاب الفرقة الثالثة شعبة التعليم الاساسى بكلية التربية بجامعة الفيوم.
- ما اتجاهات الطلاب نحو أدوات التقويم المختلفة الذاتى والاقران بالاضافة الى تقويم المعلم.

- **أهدافِ البحث** :

نظرا للأهمية التي أولتها البحوث في مجال تكنولوجيا التعليم لتطبيق أساليب حديثة قادرة على استثمار وتوفير وقت التعلم وتعزيز الاتصال والتفاعل بين المتعلمين فان البحث الحالي يهدف إلى:

- تأصيل مفهوم التقويم البديل واستراتيجياته.
- تصميم وتطوير برنامج قائم على ادوات التقويم الذاتى وتقويم الاقران بالاضافة الى تقويم المعلم.
- دراسة أثر اختلاف أنماط التقويم (معلم . ذاتى ـ أقران) فى التقويم الاليكترونى على حل المشكلات لدى طلاب كلية التربية.
- قياس اتجاهات الطلاب نحو أدوات التقويم المختلفة الذاتى والاقران بالاضافة الى تقويم المعلم.

- **أهمية البحث** :

أصبح من الضروري والحتمي تجاوز انماط التعليم والتقويم التقليدية المتمركزة حول المعلم، والاتجاه إلي الانماط المتكاملة المتمركزة حول المتعلم بشكل جذري وسريع بحيث تساعد المتعلم علي إدراك التداخل والاندماج بين الميادين المعرفية التي تساعد علي إدراك تكامل المعرفة ذاتها وتكوين نظرة شاملة للظواهر المختلفة، لكى تزود المتعلم بالقدرة علي التعلم الذاتي والتعامل مع المصادر المتعددة للمعرفة لتعزيز التفاعل بين الطلاب وكذلك تطوير وتحسين مهاراتهم ويمكن صياغة أهمية البحث في العبارات التالية:

- يساهم البحث في تطوير أدوات تقويم حديثة في برامج التعلم الاليكتروني.
- يساعد مصممى التعليم الاليكتروني في وضع تصورات لاستراتيجيات جديدة للتفاعل عبر انماط التقويم المختلفة.
- كشف الغموض حول فعالية انماط التقويم البديل في تكنولوجيا التعليم الاليكترونى.
- تحديد نقاط القوة والضعف في كل نمط من انماط التقويم (ذاتى . اقران . معلم)
- وضع إطارا نظريا للتقويم البديل.

- **منهج البحث** :

يتبع البحث الحالي المنهج التطويري المنظومي المتبع في بحوث تكنولوجيا التعليم ويتكون من:

- **المنهج الوصفي**:

تأصيل مفهوم التقويم البديل فى برامج التعليم الاليكترونى من خلال استعراض مكوناتها واهميتها وخصائها مع تقديم تصور مقترح لدمج التقويم الذاتى وتقويم الاقران فى برامج التعليم الاليكترونى.

- **المنهج شبه التجريبي**:

يشمل على تجربة البحث والتي تتكون من ١٢٠ طالب من طلاب الفرقة الثالثة شعبة التعليم الاساسى كلية التربية جامعة الفيوم موزعة بالتساوى (٤٠) طالب لكل مجموعة ويطبق عليهم أدوات البحث كما هو موضح بالجدول (١):

جدول (١) التصميم التجريبي للبحث

المهمة التعليمية	عينة الدراسة	أدوات التطبيق			
		تقويم تقليدى (معلم)	نموذج تصحيح ذاتى	تقييم الاقران من قبل ثلاث طلاب	مقياس اتجاه
تصميم وحدة تعليمية باستخدام نموذج محمد عطية خميس	ضابطة(أ): تقويم المعلم	✓			✓
	تجريبية(ب): تقويم ذاتى		✓		✓
	تجريبية(ج): تقويم الاقران			✓	✓

- **فروض البحث** :

- توجد فروض ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة الضابطة (أ) التى استخدامت نمط (تقويم المعلم) وطلاب المجموعة التجريبية (ب) التى استخدامت نمط (تقويم ذاتى) في درجات التقييم النهائى للوحدة التعليمية المصممة لصالح طلاب المجموعة التجريبية (ب).
- توجد فروض ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة الضابطة (أ) التى استخدامت نمط (تقويم المعلم) وطلاب المجموعة التجريبية (ج) التى استخدامت نمط (تقويم الاقران) في درجات التقييم النهائى للوحدة التعليمية المصممة لصالح طلاب المجموعة التجريبية (ج).
- لا توجد فروض ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية (ب) التى استخدامت نمط (تقويم ذاتى) وطلاب المجموعة التجريبية (ج) التى استخدامت نمط (تقويم الاقران) في درجات التقييم النهائى للوحدة التعليمية المصممة.

- **حدود البحث** :

اقتصرت هذه الدراسة على الحدود الآتية:

- تم تطبيق أداوات التقويم المقترحه على عينة من ١٢٠ طالباً من الفرقة الثالثة بشعبة التعليم الاساسى بكلية التربية – جامعة الفيوم.

- تم تحديد مهارات التصميم التعليمى اللازمة للمديولات فى ضوء نموذج محمد عطية خميس الذى يقوم الباحث بتدريسة خلال الفصل الدراسى الاول.

- **مصطلحات البحث** :

- **التقويم البديل** Alternative Assessment

التقويم البديل يتطلب من المتعلم تنفيذ أنشطة، أو يكون منتوجاته تبين تعلمه، وهذا التقويم القائم على الأداء يسمح للمتعلمين بتقديم ما يمكنهم أداؤه في مواقف واقعية. ويحدد مجموعة من الأساليب والأدوات التي تشمل مهام أدائية أصيلة أو واقعية، ومحاكاة، وملفات أعمال، وصحائف، ومشروعات جماعية، ومعروضات، وملاحظات، ومقابلات، وعروض شفهية، وتقويم ذاتي، وتقويم الأقران، وغير ذلك (F. Serafini, 2001).

- **التقويم الذاتى** Self-Assessment

التقييم الذاتي هو عملية يقوم من خلالها الطلاب على المراجعة الذاتية وتقييم جودة عملهم وتعلمهم، والحكم على الدرجة التي تعكس بوضوح الأهداف بناء على مؤشرات الاداء، وتحديد نقاط القوة والضعف في عملهم، ومراجعة انفسهم ومن ثم تطوير ادائهم (Andrade and Du, 2007, p. 160).

- **تقويم الاقران** Peer-Assessment

هو عملية يقوم من خلالها الطلاب أو أقرانهم بتقييم مهامهم أو اختباراتهم بناءً على معايير محددة Rubrics التي يضعها المعلم. وتهدف هذه العملية إلى توفير وقت المعلم وتحسين فهم الطلاب لمواد المنهج الدراسي بالإضافة إلى تحسين مهارات حل المشكلات لديهم، وغالبا ما يتم استخدام "نماذج التقييم" جنبا إلى جنب مع تقييم الأقران (Boud, D. et al., 1999).

- **المحور الاول** : **الإطار النظرى للبحث**

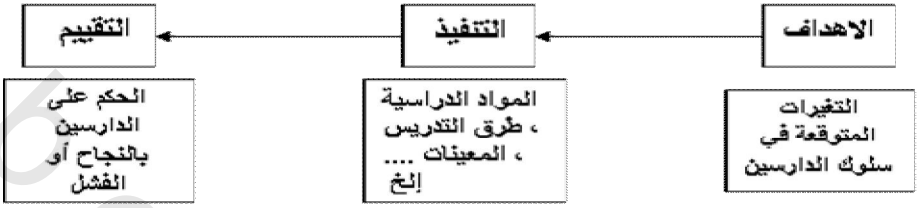
لما كان البحث الحالى يهدف إلى دراسة أثر اختلاف انماط التقويم المختلفة (ذاتى . اقران . معلم) من خلال برنامج تعلم اليكترونى، وذلك للتعرف على فاعليته في حل مشكلات التصميم التعليمى لدى طلاب الفرقة الثالثة شعبة التعليم الاساسى. ومن خلال ذلك سيتم تناول المصطلحات التى وردت فى مقدمة البحث بالشرح والتفصيل الدقيق مع دمج الدراسات والبحوث السابقة ذات الصلة بكل موضوع على النحو التالى:

- أولا: التقويم البديل ومكوناتة
- ثانيا: التقويم الذاتى
- ثالثا: تقويم الاقران
- رابعا: تقويم المعلم

- **أولا**: **مفهوم التقويم البديل** Alternative Assessment

يقدم التقويم البديل منظورا جديدا لفلسفة التقويم ومنهجياته وعملياته وأساليبه وأدواته تتخطى حدود الأساليب والأدوات التقليدية التي تعتمد اعتمادا أساسيا على الاختبارات التقليدية المتعارف عليها، والتي تتطلب الاجابة على

اختبار نهاية الفصل، واستخدام اسئلة التقويم الاليكترونى E-Assessment (الاختيار من متعدد، أو الصواب أو الخطأ، أو المزاوجة، أو غيرها وهذه المنظومة الخطية التي تفتقد خاصية هامة جدا وهى خاصية التصحيح الذاتى أو التغذية الراجعة Feedback (David J. Nicol and Macfarlane,Dick, 2007)



شكل (١) النموذج التقليدى للتقويم (جابر عبد الحميد جابر، ١٩٩٨)

ولذلك فان التقويم البديل هو عبارة عن تقييم لا يعتمد على توظيف الاختبارات التحصيلية التقليدية التي تتطلب من المتعلم فقط استرجاع المعلومات من الذاكرة التي سبق له دراستها، كاحد انماط التعلم البنكى الذى ينظر الى الطالب على انه حساب فارغ يتم ملئه بالمحتوى الدارسى فقط، وإنما يعتمد على أساليب وأدوات غير تقليدية تشمل: اختبارات الأداء، حقائب الإنجاز، المقابلات، الأوراق البحثية، صحائف الطلاب، العروض العملية والشفوية، التقويم الذاتي، تقويم الأقران، المشروعات... وغيرها (Birenbaum,M. and Dochy, F, 2000).

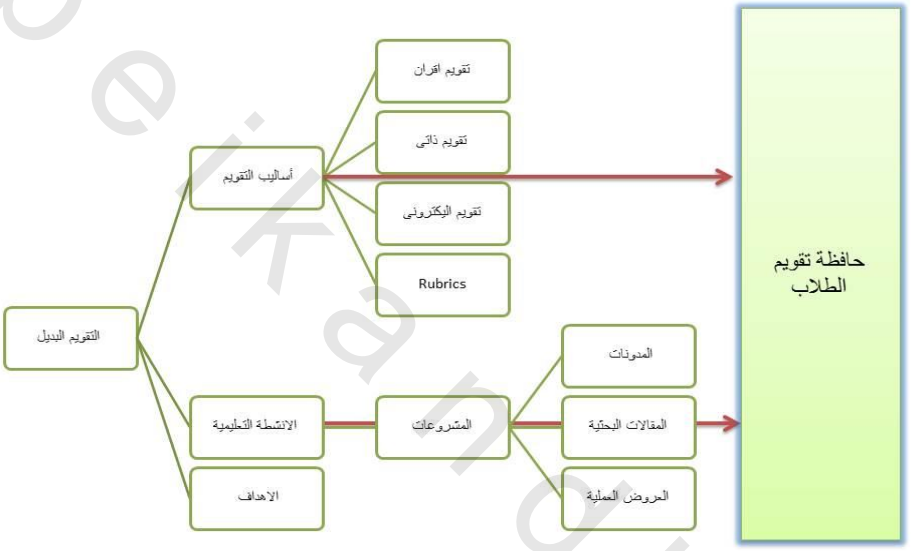
ويرى "سيرافيني" ان التقويم البديل يتطلب من المتعلم تنفيذ أنشطة، أو يكون منتوجاته تبين تعلمه، وهذا التقويم القائم على الأداء يسمح للمتعلمين بتقديم ما يمكنهم أداؤه في مواقف واقعية. ويحدد مجموعة من الأساليب والأدوات التي تشمل مهام أدائية أصيلة أو واقعية، ومحاكاة، وملفات أعمال، وصحائف، ومشروعات جماعية، ومعروضات، وملاحظات، ومقابلات، وعروض شفهية، وتقويم ذاتي، وتقويم الأقران، وغير ذلك (F. Serafini, 2001).

ولذلك فقد رأى الباحث أن التقويم البديل يعد من الاستراتيجات الحديثة فى التقويم والتى تشمل أنواعا مختلفة من أساليب التقويم التي تتطلب من المتعلم أن يظهر كفاءته ومعارفه بتحليل أو تركيب استجابات، أو ابتكار منتوجات، لذلك يفضل النظر إلى التقويم البديل على أنه ليس بمنظومة خطية كما سبق الإشارة على ذلك بل أنه منظومة تقويمية شاملة قائمة على التفاعل المتبادل بين المكونات المختلفة للمحتوى التعليمى ويوضح الشكل (٢) تصور الباحث للتقويم البديل والذى يعتمد على الانشطة المختلفة للمشروعات الطلابية فى اطار من التقويم الذاتى وتقويم الاقران بالاضافة الى تقويم المعلم والتقويم الاليكترونى وسوف يتم تناول بمزيد من التفصيل فى الصفحات التالية مفهوم التقويم الذاتى وتقويم الاقران وتقويم المعلم.

- **ثانيا : التقويم الذاتى** Self-Assessment

نناقش فى هذا الجزء احد انماط التقويم البديل وهو التقويم الذاتى، وهو احد الانشطة التى يقوم بها الطالب لغلق الفجوة بين إدارته الذاتية لموضوع

تعلمة وبين تحقيق الاهداف التعليمية المنشودة. والتركيز على التقويم الذاتي من قبل الطلاب ليست منتشرة بصورة كبيرة فى مؤسسات التعليم، حتى بين أولئك المعلمين الذين يأخذون اتجاه اجتماعى فى التدريس والتدريب (Andrade & Du, 2007). على سبيل المثال دراسة (Kirby & Downs, 2007) وجدت أن حوالي ٣٠٪ فقط من معلمي العلوم في المملكة المتحدة استخدموا بعض انماط التقويم الذاتى بينما استمر ما يقرب من ٧٠٪ فى استخدام اساليب تقويم المعلم التقليدية المعتمدة على الاختبارات النهائية.



شكل (٢) : تصور الباحث للتقويم البديل

ويعتمد التقويم الذاتى بشكل كبير على نظرية التعلم البنائي التى تتمثل فى قدرة المتعلم في بناء صورة عقلية للبيئة المحيطة به وبناء تعلمه الشخصي، كعملية نشطة لبناء المعني من الخبرة حيث يتولد النمو الفكري من خلال التفاوض حول المعني والمشاركة في منظورات متعددة وتغيير التمثيل الداخلي من خلال التعلم التعاوني. التداعيات التربوية لنظرية التعلم البنائي تشير إلي دور المتعلم في بناء توجهاته التعليمية بتحديد أهدافه التعليمية. التقييم في هذه الحالة يكون موضوعيا لأنه يعتمد علي العمليات والتقييم الذاتي للمتعلم بدلا من التقييم بمعايير كمية محددة.

قدم أندريد و دو، ٢٠٠٧ تعريفا شاملا للتقويم الذاتى " التقييم الذاتي هو عملية يقوم من خلالها الطلاب على المراجعة الذاتية وتقييم جودة عملهم وتعلمهم، والحكم على الدرجة التي تعكس بوضوح الأهداف بناء على مؤشرات

الاداء، وتحديد نقاط القوة والضعف في عملهم، ومراجعة انفسهم ومن ثم تطوير ادائهم (Andrade and Du, 2007, p. 160).

- **المراجعة الذاتية هى مفتاح التقييم الذاتي**:

تطوير مهارات المراجعة الذاتية (Self-Reflection) هو حجر الزاوية فى التقويم الذاتى حيث انه يوفر للطلاب القدرة على النظر في أدائهم والتعرف على نقاط القوة ونقاط الضعف لديهم، والمجالات التي تحتاج إلى تحسين. ومن ثم يمكن للطلاب استخدام هذه المعرفة للتأثير على تحسين ادائهم في المستقبل، سواء كان ذلك على برنامج الدراسة أو في العمل، من خلال تقوية نقاط القوة الخاصة بهم أو توجيه جهودها في المناطق التي اعترفت بالفعل أنها تحتاج إلى مزيد من التحسين. وبالتالى يمكن النظر في التقييم الذاتي باعتباره ممارسة لعمليةالتدريس والتعلم، بقدر ما هي طريقة التقييم نفسها وإدراجها ضمن مسار يوفر للطلاب فرصة لتطوير مهارة التعلم مدى الحياة (Freeman & McKenzie, 2002).

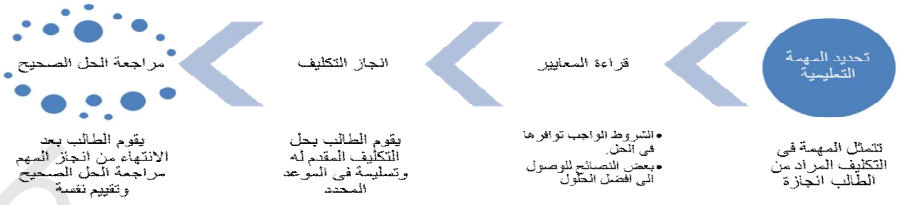
ويوفر التقويم الذاتى مجموعة من المميزات لتمكين الطلاب من حل مشكلاتهم التعليمية وهى كما حددها (Kvale,2006) على النحو التالى:

- يساعد المتعلم على تحديد احتياجات التعلم لدية.
- الوقوف على جوانب القوة ومواطن الضعف فى الاداء الفصلى.
- يعزز من المسئولية الذاتية عن محتوى التعلم ومخرجاته.
- يعزز من استقلالية المتعلم.
- يساعد المتعلم على تنوع مهاراته وخبراته.
- يساعد على تعزيز مبدأ التعلم المتمركز حول المتعلم كاحد الاتجاهات الحديثة فى التربية.
- يحفز المتعلم إلي السعي الدائب لان يعلم نفسه ويرتقي بشخصيته.
- يأخذ المتعلم فيه دورا ايجابيا ونشيطا في التعلم.
- يمكن التعلم الذاتي المتعلم من إتقان المهارات الأساسية اللازمة لمواصلة تعلمه بنفسه ويستمر معه مدى الحياة.

من أجل نجاح عملية التقويم الذاتى فى برامج التعليم الاليكترونى، حدد (López-Pastor, et al., 2013) مجموعة من الشروط التى تضمن فعالية فى حل المشكلات وكذلك تنمية المهارات المختلفة ومنها:

- فهم المتعلمين واستيعابهم لمعايير التقييم الذاتى.
- المصدقية والشفافية فى التقييم.
- إشراك الطلاب في تشكيل هذه المعايير أمر مرغوب فيه لتعزيز فهمهم للمعايير الأكاديمية للتقويم.

من خلال العرض السابق نلاحظ ان التقويم الذاتى عبارة عن عملية تبدا من تحديد المهمة المطلوب انجازها، ثم قراءة الشروط والمعايير الازمة لانجاز المهمة المطلوبة، ثم حل المهمة المكلف بها، ثم مراجعة معايير تصحيح المهمة المطلوبة ذاتيا واعطاء الدرجة بشفافية ومصداقية، شكل (٣) يوضح مراحل التقويم الذاتى.



شكل (٣) مراحل التقويم الذاتى (من إعداد الباحث)

- **ثالثا** : **تقويم الاقران** Peer-Assessment

تقويم الأقران هو عملية يقوم من خلالها الطلاب أو أقرانهم بتقييم مهامهم أو اختباراتهم بناءً على معايير محددة Rubrics التي يضعها المعلم. وتهدف هذه العملية إلى توفير وقت المعلم وتحسين فهم الطلاب لمواد المنهج الدراسي بالإضافة إلى تحسين مهارات حل المشكلات لديهم، وغالبا ما يتم استخدام "نماذج التقييم" جنبا إلى جنب مع تقييم الأقران (Boud, D. et al., 1999).

ويعتمد تقويم الاقران فى الاساس على النظرية الترابطية Connectivism وفيها يكون التعلم يكون أكثر فاعلية عندما يقوم المتعلمون بمعالجة المعرفة في سياق محدد في حياة المتعلم وفي مجال اهتماماته حيث يكون لدي العقل ميل طبيعي للبحث عن المعني الذي يعني شئ بالنسبة له ويفيده في سياق عمله. والنتيجة التربوية لهذا المنظور مماثلة لنتيجة البنائية إلا انها تركز علي تطبيق المعرفة في سياق محدد وبطريقة متكررة ومن تطبيقات هذا الإطار: التعلم بناءا علي مشكلة ، والتعلم التعاوني وتعلم الخدمة (Siemens, 2005).

ويؤدي التقويم التقليدى القائم على المعلم إلى تركيز الطلاب على الدرجات بصورة أكبر من سعيهم للاستفادة من اخطائهم. إلا أن الطلاب يستفيدون بشكل أكبر عند تقييمهم لتكليفات بعضهم البعض، وكذلك أن التقييم تقييم الأقران يسمح للمعلم بمساعدة الطلاب على فهم الأخطاء التي ارتكبوها. وهو الأمر الذي يعمل على تحسين الأعمال اللاحقة ويمنح الطلاب مزيدا من الوقت لاستيعاب المعلومات، وقد يؤدي هذا في نهاية الأمر إلى فهم أفضل. كما أن تقويم الأقران يشجع الطلبة على التفكير، ويزيد ثقتهم بأنفسهم ويحثهم على تحمل مسئولية تعلمهم. وكذلك يساعدهم في تعرف خصائص الأعمال الجيدة التي يقومون بتقويمها، وفهم المادة الدراسية فهما أفضل (Barak & Rafaeli, 2004).

ويستجيب تقويم الأقران للاحتياجات التعليمية التي يميل التقويم التقليدي الى تجاهلها، فضلا عن ان تقويم الطلاب لانفسهم وفى نفسِ المرحلة العمرية أكثر فعالية من التقويم من وجهة نظر المعلم فقط نظرا لاختلاف العمر والخبرات. وهناك دليل على أن تقويم الأقران قد حسن من مهارات المتعلم في الصف يرى (van den berg, et al., 2006) أن علاقة الأقران بعضهم

ببعض، غالبا ما تكون أكثر مرونة من علاقة الطالب بالمعلم في المدرسة، وقد أظهر تقويم الأقران المزيد من تعزيز المهارات الاجتماعية والاكاديمية للتلاميذ العاديين وذوي الاحتياجات الخاصة على السواء.

- **أساليب تقويم الأقران** :
- **ورش العمل الجماعية** :

وفيها يتم عرض التكليفات والمهام الفردية أمام الأقران، وفي ورشة عمل يقدم من خلالها الأقران آراءهم وأفكارهم ونقدهم في ضوء معايير معتمدة سابقا، وفي هذا تغذية راجعة للمتعلم لمراجعة أعماله، اعادة صياغتها من اجل تحسين الأداء والتعلم والوصول الى مرحلة الاتقان (David and Macfarlane,Dick, 2006).

- **تقييم التقارير الفردية** :

وفيها يقوم كل طالب بتقديم تقرير منفصل عن التكليف والمهمة التى قام بحلها، ومن ثم يقوم زملائهم بحد ادنى ثلاث طلاب بقراءة الحلول التى قدمها وتوجيه النصح له والتعليق عليها وفق معايير معينة، بطريقة فردية فيصبح لدى الطالب مقدم التقرير ثلاث اقتراحات من اقرانة يمكن فى ضوئها اعادة صياغة حلولة والاستفادة من اخطائة فى المستقبل بالاضافة الى انه سوف يستلم ايضا ثلاث تعليقات من أقرانة على عمله (Falchikov, 2013).

وقد اشارت العديد من الدراسات الى فعالية تقييم التقارير الفردية حيث انها تتيح للطلاب بقراءة على الاقل ثلاث حلول مختلفة لزملاء لهم ومن ثم بعود بالنفع على الطالب المراجع وكذلك الطالب المستفيد من عملية المراجعة، وفى هذا البحث قام الباحث بتبنى تقييم التقارير الفردية وذلك للمميزات التى اورتها أدبيات لهذا الاسلوب ومنها:

- إسلوب التقارير المراجعة من قبل الاقران هو من الاساليب المهمة لتقويم اداء الطلاب.
- تقييم التقارير تمكن الطلاب من التعلم من بعضها البعض من خلال استعراض حلول مختلفة لهم ولزملائهم.
- توفر فرصة اكبر للابداع والنقد الذاتى للطالب من خلال قراءة حلول زملائه وكذلك قراءة نقد زملائة له.

ويوضح شكل (٤) مراحل تقويم الاقران والتى تشمل على ثلاث مراحل رئسية متضمنة خمس خطوات اجرائية كما اوردتها (Keel, et al, 2013).

وقد اكدت العديد من الدرسات على فعالية تقييم الاقران بشكل عام سواء كان باسلوب ورش العمل او التقارير الفردية والجماعية على النحو التالى (Keel, et al., 2013; Falchikov, 2013):

- أنه يساعد معلم فى الفصول الاليكترونية ذات الأعداد الكبيرة وذوى المستويات التحصيلية المتباينة على تحقيق أهداف التعلم.
- أنه يخفف العبء عن المعلمين ويساعدهم على توجيه نشاطهم للتفاعل مع التلاميذ والاهتمام بهم من خلال ادوات التفاعل المختلفة المتزامنة وغير المتزامنة.

شكل (٤) مراحل عملية تقويم الاقران (Keel, et al, 2013)

- يجعل أنشطة التعلم مركزة حول المتعلمين بدلاً من تركيزها حول المعلمين بحيث يصبح المتعلمين أكثر إيجابية في المشاركة الفعالة في عملية التعلم.
- زيادة قدرة الطالب على ملاحظة أعماله وأفكاره وأعمال وأفكار الآخرين .
- وجود مجموعة من المعايير الواضحة للمساعدة على الحكم على درجة كفاءة إجابات المتعلمين.
- تفيد في توجيه الاهتمام الفردي للقرين بإتاحة فرصا أفضل له للتعلم وفقا لقدرته وسرعته في أداء المهام التي يقوم بها ، وغالبا ما يكون توجيهات القرين لقرينه متناسب مع مستواه التحصيلي، وفي هذه الطريقة تتاح فرصة التغذية المرتدة Feed back المستمرة لتصحيح مجهودات القرناء من خلال عملية التقويم .
- يفيد بشكل خاص مع التلاميذ ذوى مستويات الطموح المنخفضة والذين تقل ثقتهم بأنفسهم لأن هذه الطريقة تنمى لديهم قناعة بأنه إذا كان قرين كل منهم قادر على التعلم فإنه من السهل عليهم أن يتعلموا أيضا ويثقوا أكثر في قدرتهم على التعلم .

تلخصيا لما سبق فان تقويم الاقران جيد ونافع في مساعدة المتعلمين على تقويم أعمالهم وانجازهم، من خلال تقويم الأقران بعضهم لبعض، ويمكن للمعلم والطلاب التعاون والمشاركة في تطوير قوائم المراجعة والتقدير الذاتي في ضوء الأهداف والغايات، بحيث تكون جهودا متضافرة تشمل العناصر والمكونات التي يتم تقويمها في العمليات والمنتوجات، ولهذا تتطلب تخطيطا واعيا ومقصودا من قبل المعلم، وبالتالي تحتاج إلى تدريبات عملية ينبغي أن تكون منظمة ومضبوطة وموضوعية ودقيقة (Archer, et al., 2008).

- **رابعا** : **تقويم المعلم**

يلجأ المعلم إلى جميع المصادر التي تمده بالأدلة والحقائق والشواهد على تقدم الطلاب نحو الأهداف المنشودة سواء كانت هذه الأدلة كمية أو فرعية أو وصفية أو موضوعية أو ذاتية فمن الاختبارات والمقاييس المختلفة، يمكن قياس جوانب شخصية التلميذ من ميول ومهارات ومعلومات واتجاهات وقدرات وقيم وعادات، ومن الضروري أن تسجل مثل هذه الملاحظات والبيانات المجموعة عن التلميذ أولا بأول في سجلات أو بطاقات تعطى صورة عن التلميذ في شتى النواحي.

ومن خلال ذلك فقد قدمت انظمة التعلم الاليكترونى LMS اساليب عديدة من التقويم الاليكترونى القائم على المعلم وهى فى اغلب الاحيان تكون اختبارات موضوعية لقياس الجوانب المعرفية في التكنولوجيا، كونها تنفرد بالعديد من المزايا والخصائص التي تجعلها أكثر ملائمة وانسجاما مع أهداف التعليم الاليكترونى ومنها (Rodrigues et al., 2013):

- الحكم على قيمة الأهداف التعليمية التي يتضمنها المقرر الاليكترونى و التأكد من مراعاتها لخصائص و طبيعة الفرد المتعلم و لفلسفة وحاجات المجتمع و طبيعة المادة المحتوى.
- تسمح باختبار عينة كبيرة من الخبرات قد تتناول المنهج كله في وقت قصير.
- اكتشاف نواحي الضعف و القوة و تصحيح المسار الذي تسير فيه العملية التعليمية من خلال التعليم المبرمج باشكالة المتنوعة الخطية والهرمية.
- مساعدة المعلم على معرفة طلابة الوقوف على قدراتهم و مشكلاتهم وبهذا يتحقق مبدأ تكافوء الفرص.
- إعطاء التلاميذ قدرا من التعزيز والإثابة بقصد زيادة الدافعية لديهم لمزيد من التعلم والاكتشاف .
- مساعدة المعلمين على إدراك مدى فاعليتهم في التدريس و في مساعدة المتعلمين على تحقيق أهدافهم وهذا من شأنه أن يدفع بالمعلم إلى تطوير أساليبه و تحسين طرقه و بالتالي رفع مستوى أدائه.

ومن اهم اساليب تقويم المعلم فى برامج التعليم الاليكترونى وهى ما يطلق عليها مصطلح E-Assessment لأنها تخرج عن ذاتية المعلم ولا تتأثر به عند وضع الدرجات ومنها:

- أسئلة الصواب و الخطأ أو أسئلة نعم . لا
- أسئلة التكميل
- أسئلة الاختيار من متعدد
- أسئلة الترتيب
- أسئلة المزاوجة

ومن الملاحظ على هذا النوع من التقويم انه يفتقد بشكل كبير الى الدعم والتوجيه، كما ان الطلاب يقوموا باستذكار الاجابات واعادة توجيهها مرة اخرى مما يفقد هذا النوع من التقويم مصداقيتة وفعاليتة، على النحو التالى:

- تحتاج إلى وقت وجهد وإلى مهارة وخبرة لإعدادها وصياغتها.

- لا تتيح الفرصة للطالب أن يعبر عن معرفته بلغتهِ ومفرداته الخاصة.
- قد يصل الطالب إلى الإجابة الصحيحة بالصدفة والتخمين العشوائي.
- تزيد فيها نسبة الغش.

ولذلك فان هذا النوع من التقويم يحتاج الى الدعم بشكل كبير، وزيادة درجة التفاعل مع الطلاب. ولذلك فان الدراسات والبحوث فى مجال التقويم الاليكترونى قد اوصت كتابة السؤال بلغة واضحة ومفهومة بحيث تتحدد المهمة المطلوبة من الطالب بشكل واضح لا لبس فيه، وأن يشمل السؤال على كافة المعطيات اللازمة للحل. إعداد نموذج للإجابة توضح فيه الخطوات الأساسية للحل والدرجة المخصصة لكل خطوة، دون الاكتفاء بتحديد الدرجة الكلية للسؤال (Astin, 2012).

- **المحور الثانى : إعداد أدوات تجربة البحث**

يتضمن هذا المحور جزئين مهمين يوضحان فى مُجملهما ما قام به الباحث لتنفيذ هذه الدراسة.

- الجزء الأول: يتناول الأسس التى تم فى ضوئها تنفيذ هذه الدراسة، وهى تبدأ بالحديث عن المنهج العلمى المستخدم فى هذه الدراسة، ثم عن طبيعة متغيرات الدراسة، ثم عن المجموعات التجريبية التى تمثل عينة هذه الدراسة، وأخيراً عن طبيعة التصميم التجريبى المستخدم فى هذه الدراسة.
- الجزء الثانى: فيتناول الحديث عن الخطوات التى تم اتخاذها لتنفيذ هذه الدراسة، وهى تبدأ بالحديث عن المعالجة التجريبية لهذه الدراسة، من حيث تصميم وإنتاج برنامج التقويم الاليكترونى القائم على التقويم الذاتى وتقويم الاقرانِ بالاضافة الى تقويم المعلم. ثم عن إعداد وضبط أدوات الدراسة، وأخيرا الإجراءات التى تم إتباعها فى تنفيذ التجربة الاستطلاعية والتجربة الأساسية لهذه الدراسة.

- **أولا : منهج الدراسة :**

فى هذه الدراسة تم استخدام المنهج التطويري المنظومي المتبع في بحوث تكنولوجيا التعليم ويتكون من:

- **المنهج الوصفي :**

تأصيل مفهوم التقويم البديل فى برامج التعليم الاليكترونى من خلال استعراض مكوناتها واهميتها وخصائها مع تقديم تصور مقترح لدمج التقويم الذاتى وتقويم الاقران فى برامج التعليم الاليكترونى.

- **المنهج شبه التجريبي :**

والذى يهدف إلى دراسة أثر متغير مستقل أو أكثر على متغير تابع أو أكثر، لتحديد مدى فاعلية اختلاف انماط التقويم المختلفة: الأول: نمط التقويم الذاتى وفيه يستخدم المتعلم أدوات جاهزة ذات مصداقية لرسم صورة ذاتية خاصة به. والثانى: نمط تقويم الاقران من خلال تقييم التقارير الفردية من خلال مجموعة من الاقران. والثالث: نمط التقويم التقليدى المعتمد على تقويم

المعلم وتحديد أثر اختلاف هذه الانماط المختلفة على حل مشكلات التصميم التعليمى لدى طلاب الفرقة الثالثة شعبة التعليم الاساسى، كلية التربية- جامعة الفيوم واتجاهاتهم نحوها.

- **المجموعات التجريبية فى الدراسة** :

نظرا لطبيعة متغيرات البحث فقد قسم الباحث عينة البحث الى ثلاث مجموعات متساوية تشمل كل مجموعة على ٤٠ طالب وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة شعبة التعليم الاساسى بكلية التربية، مقرر تصميم الوسائل التعليمية على النحو المبين فى جدول (١).

حيث يقوم الطلاب بدراسة مقرر انتاج الوسائل التعليمية من خلال المحاضرات التقليدية وجها لوجه داخل الصف الدراسى، بالاضافة الى بعض المصادر الاليكترونية التى يحددها استاذ المادة كمراجع علمية للطلاب، ويقتصر دور البرنامج على عمليه التقويم فقط، حيث تقوم المجموعات الثلاث بتصميم وحدة تعليمية باستخدام نموذج محمد عطية خميس، ويقوم الباحث باعادة تصحيح الوحدة التعليمية وتعديل الاخطاء ومساعدة الطلاب فى حل المشكلات وذلك بالنسبة لطلاب المجموعة الاولى (أ) وهى المجموعة الضابطة، اما فى المجموعة الثانية والثالثة (التقويم الذاتى "ب" ، تقويم الاقران "ج") على الترتيب فان الطلاب يستخدمون برنامج اليكترونى من تصميم الباحث. حيث تقوم المجموعة الثانية باستخدام نموذج جاهز ذا مصداقية، ويقوم الطالب باعادة تصحيح الوحدة التعليمية الذى قام بتصميمها بنفسة فى ضوء هذا النموذج. وفيه يحدد المتعلم نقاط القوة لديه ويعززها، ونقاط الضعف فيعالجها. بينما المجموعة الثالثة (ج) تقوم باستخدام نموذج تقويم الاقران حيث يقوم كل طالب بتقييم ثلاث وحدات لزملائه. وبذلك يكون لكل طالب من افراد المجموعة ثلاث تقييمات مختلفة للوحدة الذى قدمها وهو فى نفس الوقت قد قراء وقيم ثلاث حلول مختلفة لزملائة.

- **ثانياً: إعداد أدوات البحث**

وفى ضوء أسلوب النظم واتباع الفكر المنظومى فى تصميم وإنتاج مواد المعالجة التجريبية محل البحث، تم الاطلاع على عديد من نماذج تصميم وإنتاج برامج التقويم الاليكترونى منها على سبيل المثال mini-PAT, SPARK, CSCL وقد قام الباحث بتحليل وظائف تلك البرامج كما هو مبين فى جدول (٢).

ومن خلال الجدول (٢) نجد ان نظام mini-PAT يدعم بشكل كبير تقويم الاقران ولكنة فى الحقيقةٍ يفتقد الى وضوح معايير التقييم وكذلك فان البرنامج يقدم نظاما قويا للتغذية الراجعة حيث يحدد فيه الطالب القائم بعملية التقويم نقاط القوة والضعف فى المهمة المراد تقييمها ولكنه يفتقد الى وجود نظام للتوصيات التى ينبغى على الطالب اتباعها فى تعديل اخطائة وهو ما يعرف باسم Recommendation System.

بينما نظام SPARK وكذلك نظام CSCL فانهما يقدمان نموذجا متكاملا للتقويم الذاتى والاقران يعتمد بشكل كبير على قوائم المراجعة والتقدير الذاتي في ضوء الأهداف والغايات، استمارات ذاتية التصحيح وتتضمن

مدى واسعاً من العناصر أو المكوناتٍ حسب العمليات أو المنتوجات المراد تقويمها، وفيها يحدد المتعلم نفسه وذاتيا درجة امتلاكه أو تحقيقه لهذه العناصر أو المكونات. ولكن يفتقد كلا النظامين الى قائمة محددة من المعايير الواضحة التى يتم على اساسها التقييم، بالاضافة الى نظام توصية يقدم للطالب مجموعة من النصائح التى قد تحسن من اداءة.

جدول (٢) تحليل برامج وادوات التقويم الاليكترونى

الوظيفة / البرنامج	Mini-PAT Archer, J. et (al., (2008)	SPARK Freeman, M., and McKenzie, J. (2002)	CSCL Prins, F. J. et al., (2005)
قائمة مراجعة ذاتية Self- Assessment Checklist	–	√	√
استمارات ذاتية التصحيح Self- Assessment Questionnaire	–	√	√
وضع تقديرات ذاتية Self- Assessment Rating	–	–	√
تقويم الاقران Peer- Assessment	√	√	
مراجعة الاقران Peer-Review	√		√
معايير تقييم Rubrics	–	–	
اضافة نص للتغذية الراجعة Text-Feed Back	√	√	√
نظام للتوصيات Recommendation System	–	–	–

ولما كان الغرض الرئيسي لهذا البحث هو دراسة اثر اختلاف انماط التقويم المختلفة (تقويم المعلم . التقويم الذاتى . تقويم الاقران) على حل مشكلات التصميم التعليمى لدى طلاب الفرقة الثالثة شعبة التعليم الاساسى بكلية التربية . جامعة الفيوم، فان هناك حاجة الى تصميم برنامج جديد يدعم خصائص قائمة مراجعة ذاتية، نماذج ذاتية التصحيح، تقديرات ذاتية، مراجعة الاقران، معايير تقييم Rubrics، اضافة نص للتغذية الراجعة Text-Feed Back، نظام للتوصيات Recommendation System، لذلك قام الباحث بانتاج برنامج للتقويم الاليكترونى يدعم الخصائص السابقة.

- **تصميم برنامج التقويم الاليكترونى** :

يتطلب تصميم البرنامج عدة عناصر اساسية في مرحلة التأليف ويتطلب التصميم معرفة بالتنسيق والتنظيم والإدراج وقواعد البرمجة الشيئية المستخدمة في العملية على النحو التالى:

- Microsoft Exchange Server استخدام هذا الخادم لتسهيل عمليات التفاعل حول الوثائق والسجلات والمعلومات بين الطلاب و البرنامج، كذلك يدعم هذا الخادم ميزات إدارة المحتويات، ويمكن بناء إجراءات العمل أو محركات سير العمل لاتمام المهام، بالإضافة لتوفير نقطة دخول مركزية لجميع معلومات الطلاب الأساسية. باستخدام القوالب والميزات الأخرى لخادم التبادل من ميكروسوفت، نستطيع إنشاء مواقع تدعم نشر وإدارة المحتويات، وإدارة السجلات، وإدارة الوثائق، وكذلك الأعمال الذكية ببساطة وكفاءة عالية.

- لغة البرمجة C# وذلك لدعم هذه اللغة لمنتجات مايكروسوفت، بالاضافة الى سهولة استخدامها ، وكذلك تفردها عن غيرها من لغات برمجة فى دعمها لإطار عمل دوت نت في كونها مرتبطة بشكل وثيق بمزايا البنية التحتية المشتركة للغات البرمجة (CLI).

باستخدام العناصر السابقة قام الباحث بتصميم البرنامج وشملت عناصر التصميم على ثلاث مكونات اساسية هى (واجهه الاستخدام، اداة للتقويم الذاتى، اداة لتقويم الاقران) كما يلى:

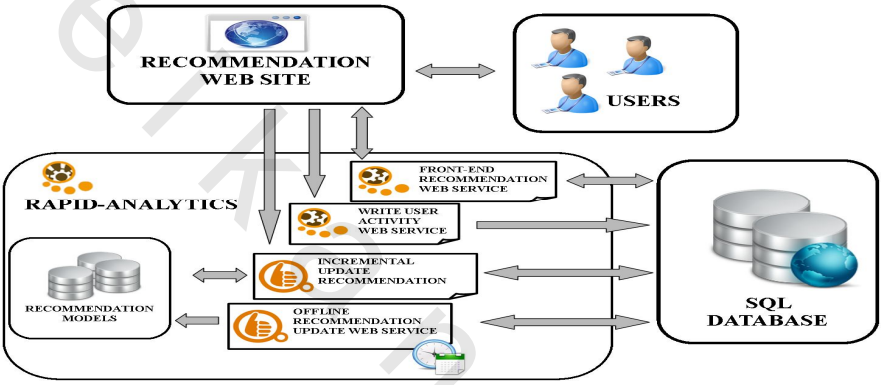
- **واجهة الاستخدام** :

واجهة إستخدام برنامج التقويم الاليكترونى لها أهمية كبيرة للفائدة التي تعود على الطالب من سهولة التفاعل معها، ووصول سهل للتكليفات. ولذلك فانة تصميم واجهة الإستخدام أو واجهة المستخدم ليست مجرد تنسيق لعناصر الواجهة بل هناك أشياء يجب أن نضعها في الإعتبار لزيادة التفاعل وسهولتة وهى كما حددها نيلسون، ٢٠٠٥ وهى (مبدأ الهيكلة، مبدأ البساطة، مبدأ الوضوح، التجاوب، التحمل) شكل (٥) يوضح واجهة استخدام برنامج التقويم الاليكترونى.

شكل (٥): واجهة استخدام برنامج التقويم الاليكترونى

- **واجهة التقويم الذاتى** :

استخدام الباحث لغة الاستعلامات البنيوية (أو البنائية) Structured Query Language (SQL) لبناء قاعدة البيانات الخاصة بالبرنامج وكذلك استخدم نموذج (Pazzan and Billsus, 2007) كنظام للتوصيات Recommendation System ويشمل هذا النموذج على هيكلة قاعدة البيانات بشكل يتيح لها الاتصال مباشرة على الخادم الرئيسى، ويقوم الخادم الرئيس بتغذية موقع التوصيات بمعلومات المستخدم والانشطة التى قام بها ومن ثم يقدم البرنامج بعض التوصيات للطلاب. شكل (٦) يوضح نموذج Pazzan and Billsus ، شكل (٧) واجهة التقويم الذاتى.

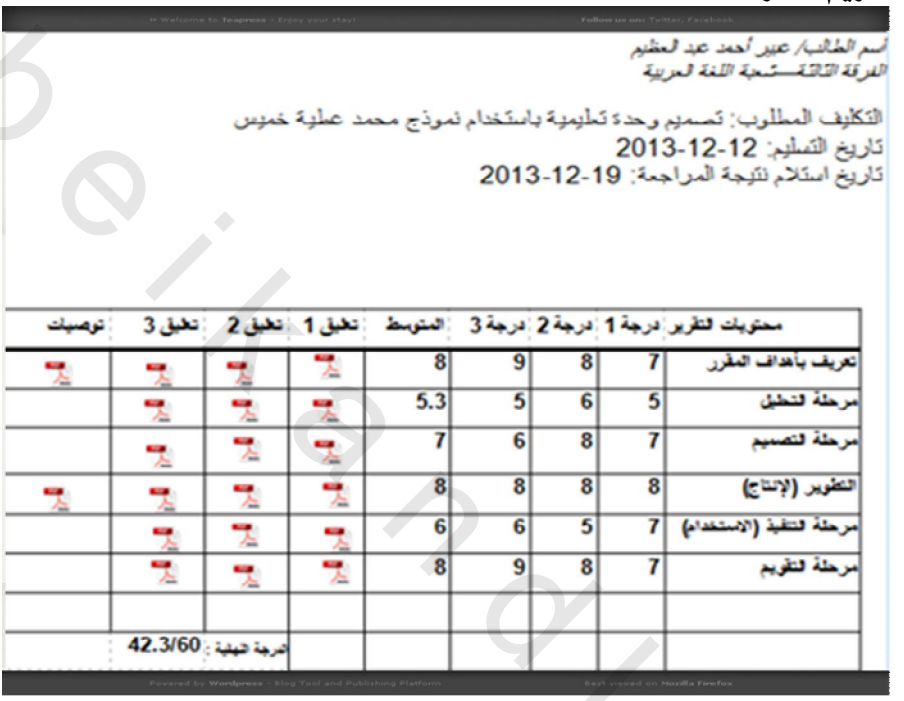


شكل (٦) : نموذج نظام التوصيات فى البرنامج (Pazzan and Billsus, 2007)

شكل (٧) : واجهة استخدام التقويم الذاتى

- **ج. واجهة تقويم الاقران** :

قام الباحث باستخدام نفس تكنولوجيات التصميم فى التقويم الذاتى حيث ان تقويم الاقران يتطلب قاعدة بيانات ونموذج التوصيات، بالاضافة الى خوارزمية توزيع عشوائى للتكليفات، وقد استخدم الباحث خوارزمية(Larrañaga, and Lozano, 2002). شكل (٨) واجهة استخدام تقويم الاقران.



شكل (٨) واجهة استخدام تقويم الاقران

من خلال هذا البرنامج يقوم كل طالب بتقيم ثلاث اعمال لزملائة حيث يكتب تعليقا على كل جزء من محتويات التقرير مع وضع درجة تعبر عن مدى انجاز زميلة للعمل، وبالتالى فان كل طالب سوف يستلم درجتة النهائية مصحوبة بثلاث تعليقات وكذلك التوصيات التى تفيد فى تحسن العمل فى التكليفات القادمة.

- **د. تقويم البرنامج**

بعد الانتهاء من إنتاج نماذج التقويم المختلفة كما وردت فى الصفحات السابقة، سارت عملية تقويم البرنامج بالمراحل التالية:

- **التقويم الداخلى للبرنامج**

وفيه تم عرض البرنامج على مجموعة من المتخصصين فى مجال (تكنولوجيا التعليم ، والمناهج وطرق التدريس ، وعلم النفس التعليمى) وذلك للتأكد من صلاحية البرنامج من حيث:

- صحة المادة العلمية.
- صحة ومناسبة اساليب الاختبار مع الأهداف التعليمية.
- تصميم شاشات البرنامج.
- التناسق بين لون وحجم الخط والخلفية الخاصة بالشاشات .
- مدى صلاحية البرنامج للتطبيق.

وكانت أهم اقتراحات السادة المحكمين على البرنامج ما يلى:

- إعادة صياغة بعض العبارات .
- تغير بنط الخط بحيث يكون واضح وسهل قراءته .
- تعديل شكل مصفوفة تقويم الاقران لكى تشمل على المتوسط الحسابى للدرجات.

وقد قام الباحث بإجراء التعديلات المشار إليها .

- **التقويم الخارجى للبرنامج (التجربة الاستطلاعية) :**

والهدف من التجربة الاستطلاعية هو معرفة مدى وضوح عناصر التقويم ومعاييره المتضمنة بالبرنامج ومدى مناسبة محتوى هذه المعايير مع الاهداف ومحتوى المقرر الذى تم دراستة بالاضافة الى عدة من عناصر تصميم شاشة البرامج والمصفوفات المستخدمة، حتى يتمكن الباحث من تعديل هذه النماذج والمعايير قبل تنفيذ التجربة الأساسية وتم اختيار عينة التجريب الاستطلاعى من طلاب الفرقة الثالثة شعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة الفيوم وعددهم (١٠) طلاب.

واجتمع الباحث مع أفراد العينة الاستطلاعية فى بداية التطبيق وشرح لهم الهدف من التقويم الاليكترونى وكيفية تطبيقة من خلال البرنامج، وبدأ الطلاب بتصميم الوحدة التعليمية المطلوبة بنموذج محمد عطية خميس وقام الباحث بتقيمها ووضع درجات خاصة بها، ومن ثم تم تقسيم الطلاب الى مجموعتين الاولى تشمل (٤) طلاب وذلك لقياس اثر التقويم الذاتى والمجموعة الثانية شملت (٦) طلاب لقياس اثر تقويم الاقران. وبعد ذلك قام الطلاب باستخدام البرنامج مرة اخرى لتعديل استجابتهم من خلال التقويم الذاتى وكذلك تقويم الاقران.

وتتضمن ملاحظاتٍ واستجابات الطلاب ما يلى :

- أظهر الطلاب قبولاً شديداً لأسلوب التقويم الذاتى .
- أبدوا سعادتهم لمراجعة اعمالهم بانفسهم دون وجود ضغط من المعلم .
- طلب معظم الطلاب تعميم هذا الأسلوب على جميع المقررات الأخرى ذات الطبيعة العملية .
- لاحظ الباحث الاهتمام البالغ لدى الطلاب بحضور التجربة ومحاولة الاستفادة منها.
- أبدى الطلاب الذين تفاعلا كبيرا مع مصفوفات تقويم الاقران.

- أتفق الطلاب على وضوح معايير التقويم فى البرنامج .

ولقياس اثر فعالية البرنامج فى حل مشكلات التصميم التعليمى لدى الطلاب فى التجربة الاستطلاعية استخدم الباحث معادلة Blake لحساب نسبة الكسب المعدلة وينبغى أن تصل قيمة نسبة الكسب المعدلة إلى (١,٢) فأكثر كمؤشر لفاعلية البرنامج التعليمى . وقد قام الباحث بحساب نسبة الكسب المعدل للبرنامج من خلال حساب درجات طلاب عينة التجربة الاستطلاعية فى التقويم الذاتى والاقران.

جدول (٣) يوضح متوسطات الدرجات القبلية والبعدية ودرجة الكسب فى الاختبار التحصيلى لطلاب العينة الاستطلاعية .

عدد الطلاب	متوسط درجات التقويم القبلى	متوسط درجات التقويم البعدى	نسبة الكسب المعدل المحسوب
١٠	٢٦,٢٥	٤٣,٩	١,٣٧

يتضح من الجدول السابق ، أن برنامج التقويم الذى أعده الباحث يتصف بالفاعلية حيث بلغت نسبة الكسب المعدلة فيه (١,٣٧) وهو أعلى من الحد الأدنى للفاعلية كما حدده Blake وبناءً عليه يعتبر البرنامج صالح لأغراض البحث العلمى من حيث استخدامه فى مواقف التعلم .

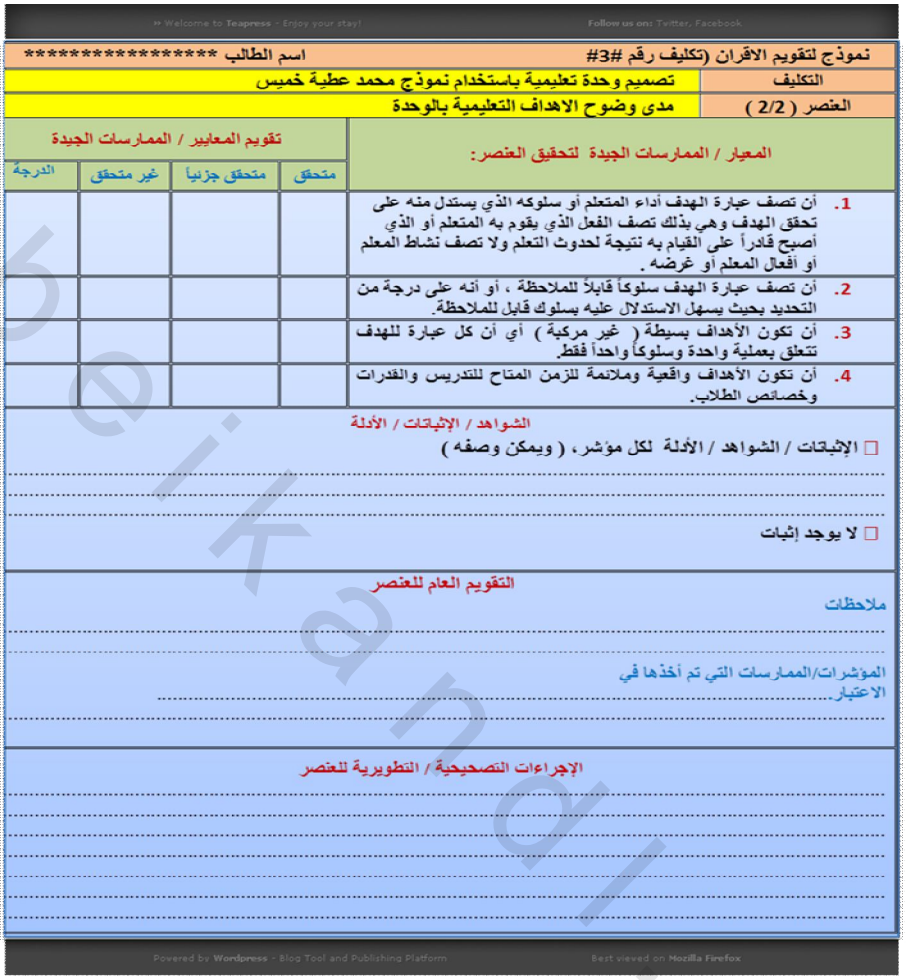
- **هـ . تصميم معايير التقويم (ذاتى ـ الاقران)**

ويتضمن مفهوم التقويم عملية اصدار الحكم على قيمة الاشياء او الاشخاص او الموضوعات ، وهو بهذا المعنى يتطلب استخدام المعايير او المستويات او المحكات لتقدير هذه القيمة .

- **المعيار**:

هو مصطلح يشير إلى الحالة المثالية للأداء المتوقع والذي يصمم لمساعدة الطلاب فى حل مشكلات التصميم التعليمى وذلك اثناء تقويم زملائهم وكذلك انفسهم . وبذلك فهو مقياس كمي أو نوعي للأداء يُستخدم لإثبات التغيير ويورد تفاصيل عن مدى تحقيق النتائج المتوقعة ، ولكي تكون المؤشرات مفيدة ودقيقة للقياس، من المهم تحديد مؤشرات تكون مباشرة وموضوعية وعملية وملائمة، ويتم تحديثها بصورة مستمرة.

وقد قام الباحث بتصميم معايير واضحة يتم فى ضوئها تقييم الطلاب لانفسهم من خلال نموذج للاجابة او من خلال اقرانهم عن طريق وضع درجة مباشرة لزملائهم مع توضيح اسباب وضع تلك الدرجة وكذلك كتابة بعض التوصيات التى تساعد الطلاب على تطوير الاداء من خلال مصفوفة مصممة لذلك. وقد راعى الباحث تشفير اسم الطالب حتى يحقق البرنامج اكبر قدر من الشفافية والمصداقية، كما هو مبين فى شكل (٩).



نموذج لتقويم الاقران (تكليف رقم #3# اسم الطالب **********

التكليف	تصميم وحدة تعليمية باستخدام نموذج محمد عطية خميس
العنصر (2/2)	مدى وضوح الاهداف التعليمية بالوحدة

المعيار / الممارسات الجيدة لتحقيق العنصر:	تقويم المعايير / الممارسات الجيدة			
	متحقق	متحقق جزئياً	غير متحقق	الدرجة
1. أن تصف عبارة الهدف أداء المتعلم أو سلوكه الذي يستدل منه على تحقق الهدف وهي بذلك تصف الفعل الذي يقوم به المتعلم أو الذي أصبح قادراً على القيام به نتيجة لحدوث التعلم ولا تصف نشاط المعلم أو أفعال المعلم أو غرضه .				
2. أن تصف عبارة الهدف سلوكاً قابلاً للملاحظة ، أو أنه على درجة من التحديد بحيث يسهل الاستدلال عليه بسلوك قابل للملاحظة.				
3. أن تكون الأهداف بسيطة (غير مركبة) أي أن كل عبارة للهدف تتعلق بعملية واحدة وسلوكاً واحداً فقط.				
4. أن تكون الأهداف واقعية وملائمة للزمن المتاح للتدريس والقدرات وخصائص الطلاب.				

الشواهد / الإثباتات / الأدلة

☐ الإثباتات / الشواهد / الأدلة لكل مؤشر، (ويمكن وصفه)

☐ لا يوجد إثبات

التقويم العام للعنصر

ملاحظات

المؤشرات/الممارسات التي تم أخذها في الاعتبار..

الإجراءات التصحيحية / التطويرية للعنصر

شكل (٩) : نموذج معايير التقويم الذاتى والاقران

- **و. بناء مقياس اتجاه الطلاب نحو انماط التقويم الاليكترونى** :

قام الباحث بحصر عدد كبير من مقاييس الاتجاه المصممة لقياس اتجاه الطلاب او المعلمين نحو التقويم والتعليم الاليكترونى، ولم يجد الباحث مقياس للاتجاه نحو انماط التقويم الاليكترونى المختلفة. ومن هذه المقاييس:

- مقياس قسيم محمد الشناق و حسن على أحمد، ٢٠١٠
- ياسر هديب رضوان، ٢٠٠٨
- زكريا بن يحيى لال ٢٠٠٨

ولذلك فقد قرر الباحث تصميم مقياس جديد، مكون من ثلاث اقسام لقياس اتجاه الطلاب نحو التقويم الاليكترونى باشكالة المختلفة وقد مرت عملية بناء المقياس بالمراحل التالية:

- صياغة عبارات المقياس قام الباحث بصياغة بعض العبارات التي تتضمن السلوك اللفظي والسلوك غير اللفظي لتتضمن عبارات المقياس في صورته الأولية المجالات التالية:

جدول (٤) : مجالات مقياس الاتجاه وعدد العبارات

المجموعة	اقسام المقياس	عدد العبارات
تقويم المعلم	اتجاه الطلاب نحو تقويم المعلم	٩
تقويم ذاتى	اتجاه الطلاب نحو التقويم الذاتى	٩
تقويم اقران	اتجاه الطلاب نحو تقويم الاقران	٩

وقد راعى الباحث معايير تصميم المقاييس التربوية ومنها، بساطة الصياغة لسهولة الاستجابة، شمول كل عبارة فكرة واحدة، تجنب الاسئلة الايحائية، دالة على الاتجاه، ومناسبتها لخصائص المتعلمين.

- صدق المقياس: للتاكد من صدق العبارات فى قياس اتجاه الطلاب نحو الانماط المختلفة فى التقويم الاليكترونى فقد قام الباحث بعرض المقياس وعباراته على متخصصين في علم النفس وتكنولوجيا التعليم لبحث مدى وضوحها وارتباطها بالمحتوى والهدف، وإمكانية فهمها بسهولة من قبل الطلاب، وقد أسفرت هذه العملية عن استبدال بعض الكلمات الواردة فى المقياس بكلمات أخرى اكثر وضوحا، وقد أصبح المقياس ف صورته المعدلة مكونا من ٢٧ عبارة موزعة على ثلاث اقسام طبقا لعينة البحث، مرفق ملحق رقم (١).

- **ثالثا : إجراء تجربة البحث وتطبيق البرنامج**

يهدف تطبيق البرنامج بالاساس الى الاجابة على السؤال الثانى للبحث والذى ينص على ما فعالية تصميم برنامج تعليم اليكترونى قائم على ادوات التقويم الذاتى والتقويم الاليكترونى بالاضافة الى تقويم المعلم على حل مشكلات التصميم التعليمى لدى طلاب الفرقة الثالثة شعبة التعليم الاساسى بكلية التربية بجامعة الفيوم؟ قام الباحث بصياغة الفروض التالية واختبار صحتها فى ضوء تحليل نتائج التطبيق القبلى والبعدى كما هو مبين ادناه:

- توجد فروض ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة الضابطة (أ) التى استخدامت نمط (تقويم المعلم) وطلاب المجموعة التجريبية (ب) التى استخدامت نمط (تقويم ذاتى) في درجات التقييم النهائى للوحدة التعليمية المصممة لصالح طلاب المجموعة التجريبية (ب).
- توجد فروض ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة الضابطة (أ) التى استخدامت نمط (تقويم المعلم) وطلاب المجموعة التجريبية (ج) التى استخدامت نمط (تقويم الاقران) في درجات التقييم النهائى للوحدة التعليمية المصممة لصالح طلاب المجموعة التجريبية (ج).

- لا توجد فروض ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية (ب) التى استخدامت نمط (تقويم ذاتى) وطلاب المجموعة التجريبية (ج) التى استخدامت نمط (تقويم الاقران) في درجات التقييم النهائى للوحدة التعليمية المصممة.

- **التطبيق القبلى لادوات الدراسة** :

قام الباحث بتطبيق اداوت القياس قبلياً حيث قامت الثلاث مجموعات باعداد وحدة تعليمة باستخدام نموذج محمد عطية خميس، فى الاسبوع الثامن من الفصل الدراسى الثانى بعد تلقى الاسس النظرية والمهارات العملية الازمة لتصميم تلك الوحدة. وتم فى هذه الخطوة البدء الفعلى فى استخدام برنامج التقويم الاليكترونى كما هو مبين فى الجدول التالى:

جدول (٤) مجالات مقياس الاتجاه وعدد العبارات

م	النشاط	المجموعة (أ) ضابطة : تقويم المعلم	المجموعة (ب) تجريبية: تقويم ذاتى	المجموعة (ج) تجريبية : تقويم اقران
١	تصميم وحدة تعليمية باستخدام نموذج محمد عطية خميس.	√	√	√
٢	رفع الوحدة التعليمية الى برنامج التقويم الاليكترونى.	√	√	√
٣	تلقى التغذية الراجعة من المعلم وكذلك الدرجة القبلية للوحدة التعليمية	√	–	–
٤	اجراء التقويم الذاتى وفق نموذج الاجابة المرفق، مع قراءة معايير التقويم المرفقة بالنموذج.	–	√	–
٥	تقويم اعمال الاقران بحد ادنى ثلاث اعمال مختلفة لكل طالب	–	–	√
٦	الاطلاع على نماذج التقويم المختلفة الورادة من الزملاء وكذلك متوسطات الدرجات المختلفة.	–	–	√
٧	تطبيق مقياس الاتجاه كلا وفق النموذج الخاص به.	√ نموذج (أ)	√ نموذج (ب)	√ نموذج (ج)

- **التاكد من تجانس المجموعات**:

قام الباحث بتحليل نتائج التطبيق القبلى لتصميم الوحدة التعليمية على مجموعات البحث وذلك للتعرف على الفروق بين المجموعات، ومن ثم التعرف على مدى التجانس بين المجموعات وقد استخدم الباحث أسلوب تحليل التباين أحادى الإتجاه بالنسبة لدرجات تقويم المعلم ، وكذلك بالنسبة لدرجات التقويم الذاتى، وتقويم الاقران.

جدول (٥) : يوضح ملخص نتائج تحليل التباين أحادى الإتجاه لدرجات أفراد العينة فى القياس القبلى.

المتغير التابع	التباين مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
تصميم الوحدة التعليمية	داخل المجموعات	٦٧٧,٩٣٥	٢	٧,٥٣	٠,٠١٣	غير دالة
	بين المجموعات	٠,١٩٤	١١٧	٩,٦٧		
	المجموع الكلى	٦٧٨,٢٩	١١٩			

باستقراء النتائج فى جدول (٥) يتضح أن النسبة الفائية غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠٥) وهذا يشير إلى عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين مجموعات البحث فيما يتعلق بدرجات التطبيق القبلى لتقويم المعلم والتقويم الذاتى وتقويم الاقران .

وبناءً عليه يمكن إهمال قيمة درجات التطبيق القبلى واعتبار أن هناك تجانسا بين المجموعات ، فإن أية فروق تظهر بعد إجراء المعالجات التجريبية تكون راجعة إلى تأثير المتغيرات المستقلة وليس إلى اختلافات موجودة بالفعل بين المجموعات قبل إجراء التجربة .

- **ج. التطبيق البعدى لتجربة البحث** :

بعد اجراء التطبيق القبلى للادوات، ترك الباحث فرصة للطلاب لمدة ١٠ ايام لدراسة اخطائهم وتحديد مشكلات التصميم التعليمى التى واجهتهم اثناء تصميمهم للوحدة التعليمية، فى ضوء التغذية الراجعة من نمط التقويم لكل مجموعة، حيث ان المجموعة الاولى (أ) قامت بدراسة تعليقات المعلم والدرجة التى حصلوا عليها فى التقويم القبلى، ونفس الشئ للمجموعة الثانية (ب) حيث قامت بدراسة نموذج الاجابة وقائمة المعايير التى قامت المجموعة بتقييم نفسها على اساسها، وبالنسبة لتقويم الاقران قام الطلاب بدراسة التعليقات الورادة من زملائهم وكذلك توصياتهم فى ضوء المعايير التى وضعها الباحث لتقويم الاقران.

وبعد الانتهاء من ذلك ترك الباحث فرصة للطلاب لمدة ٥ ايام لاعادة تصميم الوحدة التعليمية وحل مشكلات التصميم التى ادت الى تدنى درجات الطلاب فى التطبيق القبلى، واعادة رفع اعمالهم على البرنامج من خلال الحساب الخاص بكل طالب وتم تطبيق نفس الاجراءات الورادة فى جدول (٤).

- **المحور الثالث** : **مناقشة النتائج وتفسيرها** :
- **أولا** : **الاجابة على السؤال الاول للبحث** :

توصل الباحث فى المحور الثانى إلى البرنامج المقترح بانماطه المختلفة (تقويم المعلم، تقويم ذاتى بالاضافة الى تقويم الاقران)، والتأكد من صلاحيته وصلاحية الأدوات المستخدمة فى تطبيقه، وذلك من خلال العرض على السادة المحكمين، وبالتالى تم الإجابة عن السؤال الأول للبحث والذى نص علي :

- ما الشكل التصميمي لبرنامج تعلم اليكترونى قائم على ادوات التقويم الذاتى والتقويم الاليكترونى بالاضافة الى تقويم المعلم؟

- **ثانيا**: **الاجابة على السؤال الثانى للبحث** :

للاجابة على السؤال الثانى للبحث والذى ينص على:

- ما فعالية تصميم برنامج تعليم اليكترونى قائم على ادوات التقويم الذاتى والتقويم الاليكترونى بالاضافة الى تقويم المعلم على حل مشكلات التصميم التعليمى لدى طلاب الفرقة الثالثة شعبة التعليم الاساسى بكلية التربية بجامعة الفيوم؟ قام الباحث باختبار فروض البحث فى ضوء تحليل نتائج التطبيق القبلى والبعدى كما هو مبين ادناه:

- ✓ توجد فروض ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة الضابطة (أ) التى استخدامت نمط (تقويم المعلم) وطلاب المجموعة التجريبية (ب) التى استخدامت نمط (تقويم ذاتى) في درجات التقييم النهائى للوحدة التعليمية المصممة لصالح طلاب المجموعة التجريبية.
- ✓ توجد فروض ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعة الضابطة (أ) التى استخدامت نمط (تقويم المعلم) وطلاب المجموعة التجريبية (ج) التى استخدامت نمط (تقويم الاقران) في درجات التقييم النهائى للوحدة التعليمية المصممة لصالح طلاب المجموعة التجريبية.
- ✓ لا توجد فروض ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية (ب) التى استخدامت نمط (تقويم ذاتى) وطلاب المجموعة التجريبية (ج) التى استخدامت نمط (تقويم الاقران) في درجات التقييم النهائى للوحدة التعليمية المصممة.

- **اختبار صحة الفرض الأول** :

وللتحقق من صحة هذه الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطى درجات طلاب المجموعة الضابطة (أ) والمجموعة التجريبية (ب) ، وذلك باستخدام اختبار "ت" t.test وتم بواسطته التوصل إلى النتائج الموضحة بالجدول الآتى :

جدول (٦) يوضح ملخص نتائج اختبار T-Test بين متوسطى درجات طلاب المجموعة الضابطة (أ) والمجموعة التجريبية (ب)

البيان متغير البحث	المجموعة	التطبيق البعدى		قيمة " ت "	درجة الحرية	مستوى الدلالة
		م	ع			
التقييم النهائى للوحدة التعليمية المصممة طبقا لنموذج محمد عطية خميس	المجموعة الضابطة (أ) (تقويم المعلم)	٣٦,٤	٨,٩	٤,٣	٧٨	دالة
	المجموعة التجريبية (ب) (تقويم ذاتى)	٤٩,٤	٤,٨			

يتضح من جدول (٦) ما يلى :

- أن المجموعة التى استخدمت نمط التقويم الذاتى والتى يمثلها المتوسط الحسابي (٤٩,٤) وانحراف معياري (٤,٨) أفضل من المجموعة الضابطة التى درست بنمط تقويم المعلم والتى يمثلها المتوسط الحسابي (٣٦,٤) وانحراف معياري(٨,٩) ، وهو يعد مؤشرا على أن اداء طلاب المجموعة التجريبية الثانية أعلى من طلاب المجموعة الضابطة فى حل مشكلات التصميم التعليمى.
- قيمة " ت " المحسوبة أكبر من قيمة " ت " الجدولية ، وتم التأكد من ذلك عن طريق مقارنة قيمة " ت "المحسوبة التى بلغت (٤,٣) بقيمة " ت " الجدولية وهى (٢) عند درجات حرية (٧٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (ب) التى

استخدمت نمط التقويم الذاتى ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (أ) التى استخدمت تقويم المعلم.

- ويتضح من ذلك صحة الفرض الاول للبحث مما يدل على فاعلية اسلوب التقويم الذاتى فى حل مشكلات التصميم التعليمي في الوحدة التعليمية المصممة بنموذج محمد عطية خميس.

- **اختبار صحة الفرض الثانى** :

وللتحقق من صحة هذه الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطى درجات طلاب المجموعة الضابطة (أ) والمجموعة التجريبية (ج) ، وذلك باستخدام اختبار "ت" t.test وتم بواسطته التوصل إلى النتائج الموضحة بالجدول الآتى:

جدول (٧) يوضح ملخص نتائج اختبار T-Test بين متوسطى درجات طلاب المجموعة الضابطة (أ) والمجموعة التجريبية (ج)

البيان متغير البحث	المجموعة	التطبيق البعدى		قيمة " ت "	درجة الحرية	مستوى الدلالة
		م	ع			
التقييم النهائى للوحدة التعليمية المصممة طبقا لنموذج محمد عطية خميس	المجموعة الضابطة (أ) (تقويم المعلم)	٣٦,٤	٨,٩	٣,٩	٧٨	دالة
	المجموعة التجريبية (ج) (تقويم اقران)	٥٢,٩	٤,١			

يتضح من جدول (٧) ما يلى :

- أن المجموعة التى استخدمت نمط تقويم الاقران والتى يمثلها المتوسط الحسابي (٥٢,٩) وانحراف معياري (٤,١) أفضل من المجموعة الضابطة التى درست بنمط تقويم المعلم والتى يمثلها المتوسط الحسابي (٣٦,٤) وانحراف معياري(٨,٩) ، وهو يعد مؤشرا على أن اداء طلاب المجموعة التجريبية الثالثة أعلى من طلاب المجموعة الضابطة فى حل مشكلات التصميم التعليمى.
- قيمة " ت " المحسوبة أكبر من قيمة " ت " الجدولية ، وتم التأكد من ذلك عن طريق مقارنة قيمة " ت "المحسوبة التى بلغت (٣,١) بقيمة " ت " الجدولية (٢) عند درجات حرية (٧٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (ج) التى استخدمت نمط تقويم الاقران ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (أ) التى استخدمت نمط تقويم المعلم .
- ويتضح من ذلك صحة الفرض الثانى للبحث مما يدل على فاعلية تقويم الاقران فى حل مشكلات التصميم التعليمي في الوحدة التعليمية المصممة بنموذج محمد عطية خميس.

- **ج. اختبار صحة الفرض الثالث** :

وللتحقق من صحة هذه الفرض تم حساب دلالة الفروق بين متوسطى درجات طلاب المجموعة التجريبية (ب) والمجموعة التجريبية (ج) ، وذلك باستخدام اختبار "ت" t.test وتم بواسطته التوصل إلى النتائج الموضحة بالجدول الآتى:

جدول (٨) يوضح ملخص نتائج اختبار T-Test بين متوسطى درجات طلاب المجموعة الضابطة (ب) والمجموعة التجريبية (ج)

البيان متغير البحث	المجموعة	التطبيق البعدى		قيمة " ت "	درجة الحرية	مستوى الدلالة
		م	ع			
التقييم النهائى للوحدة التعليمية المصممة طبقا لنموذج محمد عطية خميس	المجموعة التجريبية (ب) (تقويم ذاتى)	49.4	4.8	٠,٠١٩	٧٨	غير دالة
	المجموعة التجريبية (ج) (تقويم اقران)	٥٢,٩	٤,١			

يتضح من جدول (٨) ما يلى :

- انه لا يوجد فرق بين المجموعة التى استخدمت نمط تقويم الاقران والتى يمثلها المتوسط الحسابي (٥٢,٩) وانحراف معياري (٤,١) و المجموعة التجريبية (ب) التى درست بنمط تقويم ذاتى والتى يمثلها المتوسط الحسابي (٤٩,٤) وانحراف معياري(٤,٨) ، وهو يعد مؤشرا على أن التقويم المعتمد على الطالب ساهم بشكل كبير فى حل مشكلات التصميم التعليمى بصرف النظر عن اذا كان ذاتيا او معتمد على تقويم الاقران.
- قيمة " ت " المحسوبة اقل من قيمة " ت " الجدولية ، وتم التأكد من ذلك عن طريق مقارنة قيمة " ت "المحسوبة التى بلغت (٠,٠١٩) بقيمة " ت " الجدولية (٢) عند درجات حرية (٧٨) ومستوى دلالة (٠,٠٥) مما يدل على عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية (ج) التى استخدمت نمط تقويم الاقران ودرجات طلاب المجموعة الضابطة (ب) التى استخدمت نمط تقويم ذاتى .

فى ضوء التحليل الاحصائى للدرجات البعدية لتصميم وحدة تعليمية باستخدام نموذج محمد عطية خميس، تشير نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطى درجات طلاب المجموعات التى استخدمت نمطى التقويم (ذاتى – اقران) وطلاب المجموعة التى استخدمت نمط تقويم المعلم فى تصميم الوحدات التعليمية لصالح المجموعات التى استخدمت نمطى التقويم (ذاتى – اقران) ، مما يدل على فاعلية التقويم الذاتى وتقويم الاقران فى حل مشكلات التصميم التعليمى لدى طلاب الفرقة الثالثة . شعبة التعليم الاساسى.

ويمكن إرجاع هذه النتيجة إلى عدة عوامل منها :

- ان نمط التقويم الذاتى قد ساعد الطالب على اكتشاف أخطاءه فيعمل جاهدآ على تلافيها فى الوقت المناسب مما يؤدى الى تعديل سلوكه وعدم اكتسابه لعادات خاطئة يصعب تغييرها فيما بعد.
- اكتشاف الطالب لأخطائه ونقاط ضعفه يجعله أكثر قابلية على تقبل تقييم الآخرين له، لأنه قد قام بتقييم نفسه أولاً، وبالتالى فانه لن يتضرر عندما يتم تقييمه من جانب الآخرين.
- عملية التقويم الذاتى تجعل الطالب أكثر مرونة نحو أخطاء الآخرين، لأنه بخبرته فى هذا المجال قد أدرك أن لكل متعلم أخطاءه.

- عملية التقويم تُعود الطالب على تحمل المسئولية وتعطيه الثقة بالنفس .
- ساهم في التنمية الاجتماعية، وتنمية الصداقة والنمو الاجتماعي في كثير من الاحيان.
- يتعلم الطلاب المواقف الايجابية والقيم والمهارات من خلال الاقتداء بالأقران.
- تعلم الطلاب التعاطف مع الآخرين.
- الأقران كان لهم تأثير قوي على الدافعية للإنجاز.
- قلل البرنامج من بعض المشاكل السلوكية الطلاب الناتجة عن الشعور بالنقص والخوف من التقييم.

- **ثالثا : الاجابة على السؤال الثالث للبحث :**

للاجابة على السؤال الثالث للبحث والذى ينص على ما اتجاهات الطلاب نحو أدوات التقويم المختلفة الذاتى والاقران بالاضافة الى تقويم المعلم. تم استخراج المتوسط الحسابي والانحراف المعياري لتقدير أفراد المجموعات الثلاث المجموعة (أ) تقويم المعلم (ن= ٤٠)، المجموعة (ب) تقويم ذاتى (ن= ٤٠) المجموعة (ج) تقويم اقران (ن= ٤٠) لبنود مقياس الاتجاه لكل نمط على حدة ولكل بند من بنود المقياس والبالغ عددها (٩) بندا لكل نموذج، كما في الجداول (٩، ١٠، ١١). ونظرا لأن الاستجابة المحايدة تقابل العلامة (٣)، فقد اعتمد الباحث أن كل من حصل على علامة أقل من (٣) ذو اتجاه سلبي وأن كل من حصل على علامة أعلى من (٣) ذو اتجاه إيجابي.

- **حساب اتجاه الطلاب نحو تقويم المعلم :**

جدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات الطلاب نحو تقويم المعلم قبل إجراء التجربة وبعدها

	الاتجاه قبل اجراء التجربة			الاتجاه بعد اجراء التجربة	
م	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	العبارة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى
١	2,3	١,٨	اعتقد ان درجة التقويم التى حصلت عليها من خلال تقييم استاذ المادة لى تعكس بشكل كبير ادائى اثناء تصميم الوحدة التعليمية.	3	1,8
٢	2,5	١,٣	أعتقد أن تقييم استاذ المادة يساعد في تنمية التفكير العلمي لدى الطلبة.	2	1,3
٣	3	١	تعليقات استاذ المادة ساعدتنى فى حل مشكلات التصميم التعليمى.	3,5	1
٤	2	١,٣	افضل استخدام نمط تقويم استاذ المادة عن انماط التقويم الاخرى (ذاتى- اقران).	2	1,3
٥	١	٠,٣	اثق فى مصداقية تقويم استاذ المادة لادائى خلال تصميم الوحدة التعليمية.	2	0,3
٦	3,2	١,٢	اعتقد ان التقويم الذى يدار بواسطة استاذ المادة يكون اكثر فعالية فى حل المشكلات العلمية لدى الطلاب.	3	1,2
٧	3	١,١٠	لقد كان تعليق المعلم كافيا بالنسبة لى لتطوير ادائى فى التصميم البعدى للوحدة التعليمية	3,5	1,1
٨	٤	١,٢	اشعر بالقلق عند تقييم استاذ المادة لى ولذلك اركز فقط فى الحصول على الدرجات اكثر من جودة الاداء.	4	1,2
٩	2	١	افضل استخدام انماط اخرى من التقويم تعتمد على تفاعل اكثر للطالب (تقويم ذاتى – اقران).	4,8	0,8
	٢,٨	١,١٣	المتوسط العام	٣,٠٨	٠,٨

يلاحظ من الجدول (٩) ان العبارات١، ٣، ٦، ٧ قد حصلت على متوسط حسابى (٣,٣,٥، ٣، ٣,٥) على الترتيب فى التطبيق البعدى وإذا ما قورن هذا المتوسط مع علامة المحك (٣)، يتبين لنا أن اتجاهات الطلاب نحو تقويم المعلم إيجابية بدرجة متوسطة فى العبارات التى تعكس فعالية التغذية الراجعة من أستاذ المادة على تطوير اداء الطلاب. بينما العبارات ٢، ٥ والتى تعكس ثقة الطلاب فى تقييم استاذ المادة لهم قد حصلت على متوسط حسابى (٢) مما يبين ان الطلاب ليس لديهم الثقة الكافية فى الدرجة التى يحصلون عليها من خلال تقويم استاذ المادة لاعمالهم وان تقويم المعلم لم يساعدهم فى تنمية التفكير العلمى.

بالنسبة لقياس اثر الاتجاه نحو تفضيل الطلاب لانواع اخرى من التقويم فقد حصلت العبارات (٨،٩) على متوسطات (٤، ٤,٨) على الترتيب مما يدل على رغبة الطلاب فى استخدام انواع اخرى من التقويم تعتمد بشكل كبير على نشاط الطلاب داخل علملية التقويم.

- **ب . حساب اتجاه الطلاب نحو التقويم الذاتى** :

جدول (١٠) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات الطلاب نحو تقويم المعلم قبل إجراء التجربة وبعدها

	الاتجاه قبل اجراء التجربة			الاتجاه بعد اجراء التجربة	
م	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	العبارة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى
١	٣,١	١,٢	اعتقد ان درجة التقويم التى حصلت عليها عند تقويمى لعملى تعكس بشكل كبير ادائى اثناء تصميم الوحدة التعليمية.	٤,٥	٠,٨٢
٢	٣,٥	١,٣	أعتقد أن التقويم الذاتى يساعد في تنمية التفكير العلمي لدى الطلبة.	٤,١	٠,٩١
٣	٣,٨	١	نموذج الاجابة المرفق ساعدنى فى حل مشكلات التصميم التعليمى.	٤,٢	٠,٦٥
٤	٣	١,٣	افضل استخدام نمط التقويم الذاتى عن انماط التقويم الاخرى (معلم– اقران).	٣	١,٣٥
٥	٣,٥	٠,٣	اثق فى مصداقية تقومى لادائى خلال تصميم الوحدة التعليمية.	٤,٥	٠,٨٢
٦	3,2	١,٢	اعتقد ان التقويم الذى يدار بواسطة الطالب يكون اكثر فعالية فى حل المشكلات العلمية لدى الطلاب.	٤,٢	٠,٦٣
٧	3	١,١٠	لقد كان نموذج الاجابة المرفق كافيا بالنسبة لى لتطوير ادائى فى التصميم البعدى للوحدة التعليمية	٤,٢	٠,٣٢
٨	٤,١	١,٢	اشعر بالقلق عند تقييم استاذ المادة لى ولذلك اركز فقط فى الحصول على الدرجات اكثر من جودة الاداء.	٤,١	1,2
٩	٣	١	لا افضل استخدام انماط اخرى من التقويم تعتمد على استاذ المادة.	٤,١	0,8
	٣,٥	١,٠٦	المتوسط العام	٤,١	٠,٨٣

يلاحظ من الجدول (١٠) أن المتوسط الحسابي لتقدير أفراد عينة الطلبة الكلية على مقياس الاتجاهات القبلي نحو التقويم الذاتى الإلكتروني (٣,٥) والانحراف المعياري (١,٠٦) وإذا ما قورن هذا المتوسط مع علامة المحك (٣)، تبين لنا أن اتجاهات طلبة الفرقة الثالثة شعبة التعليم الاساسى نحو التقويم الذاتى إيجابية. ويلاحظ أيضا أن المتوسط الحسابي لتقدير أفراد عينة الطلبة

الكلية على مقياس الاتجاهات البعدي نحو التقويم الذاتى الإلكتروني (٤,١) والانحراف المعياري (٠,٨٣) وإذا ما قورن هذا المتوسط مع علامة المحك (٣)، تبين لنا أن اتجاهات الطلاب نحو التقويم الذاتى قد ارتفعت بشكل كبير.

ويعكس هذا الارتفاع مدى ثقة الطلاب فى تقويمهم لذاتهم، فعلى سبيل المثال العبارات (١، ٥، ٨) قد حصلت على متوسطات حسابية (٤,٥، ٤,٥، ٤,١) على الترتيب مما يدل على ان الطلاب لديهم ثقة فى انفسهم ولهم القدرة على تقييم انفسهم وهذا التقييم يعزز من ادائهم اذا ما قورن بتقويم المعلم الذى يركز فيه الطالب على الحصول على اعلى الدرجات فقط.

وبالنظر الى العبارات (٢، ٦) والذى تعكس مدى ثقة الطلاب فى التقويم الذاتى فى تنمية التفكير العلمى وحل المشكلات فقد حصلت تلك العبارات على متوسطات (٤,١، ٤,٢) على الترتيب فى التطبيق البعدى للمقياس. مما يدل على ان الطلاب لديهم ثقة فى قدرتهم على تنمية مهارات التفكير العلمى وحل المشكلات فى ضوء التقييم الذاتى المبنى على المعايير الدقيقة داخل البرنامج.

أما بالنسبة لمدى قبول الطلاب لطريقة استخدام نموذج الاجابة فالعبارات (٣، ٧) على متوسط حسابى (٤,٢) وبنسبة تشتت مقبولة (٠,٦٥، ٠,٣٢) على الترتيب مما يعكس قبول الطلاب لفكرة نموذج الاجابة كاحد الادوات المرجعية فى التقويم الذاتى والتى تتيح للمتعلم دورا ايجابيا وفعالا في البحث عن المعلومات من عدة مصادر ومعالجتها، وكذلك اشتراك المتعلم مع المعلم في وضع معايير تقويم الأداء ومستويات الأداء فى هذا النموذج.

- **ج. حساب اتجاه الطلاب نحو تقويم الاقران** :

جدول (١١) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاتجاهات الطلاب نحو تقويم المعلم قبل إجراء التجربة وبعدها

	الاتجاه قبل اجراء التجربة			الاتجاه بعد اجراء التجربة	
م	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى	العبارة	المتوسط الحسابى	الانحراف المعيارى
١	٢,٩	١,٢٥	اعتقد ان درجة التقويم التى حصلت عليها من زملائى تعكس بشكل كبير ادائى اثناء تصميم الوحدة التعليمية.	٤,٨	٠,٧٢
٢	٣,٣	١,١٢	أعتقد أن تقويم الاقران يساعد فى تنمية التفكير العلمى لدى الطلبة.	٤,٦	٠,٥١
٣	٣,٨	٠,٦	معايير التقويم المرفقة ساعدتنى فى تقويم اعمال زملائى .	٤,٧	٠,٣٥
٤	٣,٦	١,١	افضل استخدام نمط تقويم الاقران عن انماط التقويم الاخرى (معلم-اقران).	٤,٨	٠,٢٥
٥	٤,٥	٠,٣	اثق فى مصداقية تقويمى لاداء زملائى فى ضوء المعايير الموضحة بالبرنامج.	٤,٧	٠,٧٢
٦	٤	٠,٩٢	اعتقد ان التقويم الذى يدار بواسطة الطالب يكون اكثر فعالية فى حل المشكلات العلمية لدى الطلاب.	٤,٩	٠,٥٣
٧	٣,٥	١,١١	لقد كانت التوصيات المرفقة من قبل زملائى كافيه بالنسبة لى لتطوير ادائى فى التصميم البعدى للوحدة التعليمية	٤,٥	٠,٤٢
٨	٤,١	١,٢٢	استفدت كثيرا من تقييمى لزملائى وقراءة اعمالهم مما ساهم فى تطوير ادائى.	٤,٧	٠,٦٤
٩	٣	١	لا افضل استخدام انماط اخرى من التقويم تعتمد على استاذ المادة.	٤,٥	٠,٧
	٣,٦٣	٠,٩٥	المتوسط العـــــــام	٤,٧	٠,٥٤

يلاحظ من الجدول (١١) أن المتوسط الحسابي لتقدير أفراد عينة الطلبة الكلية على مقياس الاتجاهات القبلي نحو تقويم الاقران الإلكتروني (٣,٦٣) والانحراف المعياري (٠,٩٥) وإذا ما قورن هذا المتوسط مع علامة المحك (٣)، تبين لنا أن اتجاهات طلبة الفرقة الثالثة شعبة التعليم الاساسى نحو تقويم الاقران إيجابية بدرجة متوسطة. ويلاحظ أيضاً أن المتوسط الحسابي لتقدير أفراد عينة الطلبة على مقياس الاتجاهات البعدي نحو تقويم الاقران قد بلغت (٤,٧) والانحراف المعياري (٠,٥٤) وإذا ما قورن هذا المتوسط مع علامة المحك (٣)، تبين لنا أن اتجاهات الطلاب نحو تقويم الاقران ايجابية بدرجة كبيرة.

ويفسر الباحث هذا الارتفاع الملحوظ فى اتجاه الطلاب الايجابى نحو تقويم الاقران حيث حصلت جميع العبارات على متوسط حسابى عام (٤,٧) وبانحراف معيارى مقبول (٠,٥٤) الى ان هذا الاسلوب فى التقويم يتطلب استجابات تتماثل بقدر كبير من العمليات العقلية التي يستخدمها الطالب في حل المشكلات الواقعية فمعظم مهام الأداء تحتاج من الطالب إلى بذل الجهد في التوصل إلى أحكام معقدة تتطلب تحليل المشكلة، وتعريف مختلف بدائل حلها، ومهارة كتابة أسلوب الحل الذي يراه مناسباً أو عرض الحل شفوياً، أو بأي صيغة أخرى، مبرراً ومفسراً هذا الحل.

بالاضافة الى ان تقويم الاقران ايضاً يأخذ شكل مهام حقيقية مطلوب من الطلاب إنجازها أو أدائها، تتطلب من الطلاب تطبيق معارفهم ومهاراتهم ودمجها لإنجاز المهمة، يوظف الطلاب مهارات التفكير العليا لأداء المهمة (مهارات، التطبيق، التحليل، التقييم، التركيب).

- **رابعا : التوصيات والمقترحات :**

استناداً إلى نتائج البحث الحالي، يوصي الباحث بما يلي:

- يجب الاستناد إلى التقويم المباشر للسلوك أو الأداء المثالى المطلوب.
- هناك ضرورة الى الاستناد إلى عينات مختلفة من الأداء لتحديد تقدم الطالب ونموه ويتمثل في ملفات أعمال الطالب، على سبيل المثال المعروفة بالبورتفوليو.
- الاعتماد على معايير تربوية فى التقويم الاليكترونى وخصوصا التقويم الذاتى والاقران.
- يستغرق إنجاز تقويم الاقران وقتاً طويلاً نسبياً يمتد لعدة ساعات أو عدة أيام، لذلك يوصى الباحث بترك فترة كافية للطلاب لكى يقوموا بعملية التقويم بصورة جيدة .
- ضرورة نشر ثقافة (التقويم الذاتى وتقويم الاقران) بين الطلاب والمعلمين وأولياء الأمور وغيرها قبل البدء في تطبيقه، مع التدرج في التطبيق.
- أن تتم عمليات (التقويم الذاتى – وتقويم الاقران) في سياق العملية التعليمية وليس كجزء منفصل عنها،بحيث تبدو مهام التقويم وكأنها مهام تعلم وليس مواقف اختباريه.

- يجب توافر قاعدة بيانات تسهل تسجيل أداء الطلاب واستدعاء هذه البيانات بيسر وسهولة.

- **مقترحات البحث فى مجال البحوث المستقبلية** :

فى ضوء نتائج البحث الحالى يمكن اقتراح الدراسات والبحوث المستقبلية :

- تم إجراء تجربة البحث الحالى على طلاب المرحلة الجامعية ويقترح البحث إجراء بحث مماثل على طلاب المراحل التعليمية الأخرى.
- اقتصرت تجربة البحث على مهارات التصميم التعليمى بنظام التعلم التوليفى حيث تم تدريس المقرر وجها لوجه مع الطلاب بالاضافة الى استخدام برنامج التقويم الاليكترونى، يقترح الباحث تجربة البحث الكترونيا بنظام LMS دون الحاجة الى التدريس وجها لوجة وقياس اثر اساليب التقويم المختلفة.
- تناول البحث أنماط مختلفة من التقويم وتأثيرهما على حل مشكلات التصميم ويقترح البحث إعادة تطبيقه على متغيرات تابعة أخرى وكذلك استخدام اداوت اخرى فى التقويم الذاتى والاقران على سبيل المثال (المقابلات الشفوية، واختبارات المقالة المراجعة من قبل الاقران، وملفات الانجاز Portfolio، والملاحظات، والمشروعات، والمهام الموسعة، والاختبارت المفتوحة النهاية).
- إجراء المزيد من البحوث للاستفادة من أسس تصميم وإنتاج برامج التقويم الاليكترونى حتى يمكن توظيف أنماط أخرى من المعايير Rubrics داخل هذه النوعية من البرامج وخفض تكلفتها إنتاجها، وانتاج نماذج مختلفة وفقا للأسس العلمية والتربوية حتى تفيد أكبر شريحة من الطلاب.

- **المراجـــع** :

- **أولا: المراجع العربية** :

- جابر عبد الحميد جابر (٢٠٠٢): اتجاهات وتجارب معاصرة في تقويم آراء التلميذ والمدرس ، القاهرة : دار الفكر العربى ، ٢٠٠٢.
- جابر عبد الحميد جابر (١٩٩٨): التقويم التربوى والقياس النفسى ، القاهرة : دار النهضة العربية ، ١٩٩٨.
- زكريا بن يحيى لآل (٢٠١٢) : اثر استخدام الوسائل التعليمية في تحسن الأداء الأكاديمي والاتجاهات نحو التقنيات التعليمية لدى طلاب التربية العملية بكلية التربية – جامعة أم القرى، متوفر على موقع الجامعة http://uqu.edu.sa/page/ar/124767
فؤاد أبو حطب : دليل المعلم في تقويم الطالب ، القاهرة : المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى ، ١٩٩٢.
- محمد عطية خميس (٢٠١١): الاصول النظرية والتاريخية لتكنولوجيا التعلم الاليكترونى. القاهرة: دار السحاب.
- ياسر هديب رضوان (٢٠٠٨): أثر تصميم برنامج كمبيوتري. متعدد الوسائط في تنمية مهارات استخدام تكنولوجيا المعلومات والتحصيل والاتجاه نحوها لدى هيئة التدريس بكلية فلسطين التقنية، رسالة ماجستير – كلية البنات جامعة عين شمس.

• **ثانيا : المراجع الاجنبية :**

- Andrade, H. & Du, Y. (2007). Student responses to criteria-referenced self-Assessment. Assessment and Evaluation in Higher Education, 32 (2), 159-181
- Archer, J., Norcini, J., Southgate, L., Heard, S., & Davies, H. (2008). mini-PAT (Peer Assessment Tool): a valid component of a national assessment programme in the UK?. Advances in Health Sciences Education, 13(2), 181-192.
- Astin, A. W. (2012). Assessment for excellence: The philosophy and practice of assessment and evaluation in higher education. Rowman & Littlefield.
- Barak, M., & Rafaeli, S. (2004). On-line question-posing and peer-assessment as means for web-based knowledge sharing in learning. International Journal of Human-Computer Studies, 61(1), 84-103.
- Birenbaum,M. & Dochy, F. Alternative Assessment of Achievements, Learning Processes and Prior Knowledge. Boston; Kluwer Academic Publishers, 2000.
- Boud, D. & Falchikov, N. (2006) Aligning assessment with long-term learning. Assessment and Evaluation in Higher Education, 31(4), 399-413.
- Boud, D. & Falchikov, N. (2007). Rethinking assessment in higher education. London: Kogan Page.
- Boud, D. (1995). Enhancing learning through self-assessment. London: Kogan Page
- Boud, D., Cohen, R. & Sampson, J. (1999). Peer learning and assessment. Assessment and evaluation in higher education, 24 (4), 413-426.
- Brew, A. (1995). What is the scope of self-assessment? In D.Boud , Enhancing learning through self-assessment (pp.48-63), London: Kogan Page.
- David J. Nicol & Debra Macfarlane-Dick (2006) Formative assessment an self-regulated learning: a model and seven principles of good feedback practice, Studies in Higher Education, to link to this article: http://dx.doi.org/10.1080/03075070600572090
- Dochy, F. J. R. C., Segers, M., & Sluijsmans, D. (1999). The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review. Studies in Higher education, 24(3), 331-350.
- F. Dochy , M. Segers & D. Sluijsmans (1999) The use of self-, peer and co-assessment in higher education: A review, Studies in Higher Education, to link to this article: http://dx.doi.org/10.1080/0307507991233137993 5
- F. Serafini, "Three Paradigms of Assessment: Measurment, Procedure, and Inquiry," The Reading Teacher, 54 (2000,2001) 384-93

- Falchikov, N. (2013). Improving assessment through student involvement: Practical solutions for aiding learning in higher and further education. Routledge.
- Freeman, M., & McKenzie, J. (2002). SPARK, a confidential web–based template for self and peer assessment of student teamwork: benefits of evaluating across different subjects. British Journal of Educational Technology, 33(5), 551-569.
- Keel, P. K., Forney, K. J., Brown, T. A., & Heatherton, T. F. (2013). Influence of college peers on disordered eating in women and men at 10-year follow-up. Journal of abnormal psychology, 122(1), 105.
- Kirby, N.F & Downs, C.T. (2007). Self-assessment and the disadvantaged student; Potential for encouraging self-regulated learning? Assessment and Evaluation in Higher Education, 32(4), 475-494.
- Kvale, S. (2006). A workplace perspective on school assessment, Workplace Learning SIG American Educational Research Association, San Francisco, April.
- L.S. Nelson and A.E. Nelson, "Assessment Tools for Measuring Progress Throughout the Year," Scholastic Early Childhood Today, 16 (2001) 18-20
- Larrañaga, P., & Lozano, J. A. (Eds.). (2002). Estimation of distribution algorithms: A new tool for evolutionary computation (Vol. 2). Springer.
- López-Pastor, V. M., Kirk, D., Lorente-Catalán, E., MacPhail, A., & Macdonald, D. (2013). Alternative assessment in physical education: a review of international literature. Sport, Education and Society, 18(1), 57-76.
- Pazzani, M. J., & Billsus, D. (2007). Content-based recommendation systems. In The adaptive web (pp. 325-341). Springer Berlin Heidelberg.
- Prins, F. J., Sluijsmans, D. M., Kirschner, P. A., & Strijbos, J. W. (2005). Formative peer assessment in a CSCL environment: A case study. Assessment & Evaluation in Higher Education, 30(4), 417-444.
- Rodrigues, J. R. A., Brandao, L. O., Nascimento, M., Rodrigues, P., Brandao, A. A., Giroire, H., & Auzende, O. (2013, October). iQuiz: Integrated assessment environment to improve Moodle Quiz. In Frontiers in Education Conference, 2013 IEEE (pp. 293-295). IEEE.
- Siemens, G. (2005). Connectivism: A learning theory for the digital age. International Journal of Instructional Technology and Distance Learning, 2(1), 3-10.
- van den berg, I., Admiraal, W. & Pilot, A. (2006) Peer assessment in university teaching: evaluating seven course designs. Assessment and Evaluation in Higher Education, 31 (1), 19-36.

obeikandl.com

البحث الثالث :

" مدى تحقيق مراكز مصادر التَعلُّم لأهدافها ومعوقات توظيفها من وجهة نظر مديري المدارس وأمناء المراكز في المدارس الثانوية بالمدينة المنورة "

إعـــداد :

د/ عصام إدريس كمتور الحسن
أستاذ تكنولوجيا التعليم المشارك
قسم تكنولوجيا التعليم بكلية التربيـــة
جامعة الخرطوم بالسودان

د/ حمـــاد بن الطيـــار العنـزي
أستاذ تكنولوجيا التعليم المساعد
قسم تقنيات التعليم بكلية الآداب والتربية
جامعة الحدود الشمالية بالسعودية

أ/ فهد بن فالح الرشيدي
إدارة التربية والتعليم بمنطقة المدينة المنورة

obeikandl.com

"مدى تحقيق مراكز مصادر التَعلُّم لأهدافها ومعوقات توظيفها من وجهة نظر مديري المدارس وأمناء المراكز في المدارس الثانوية بالمدينة المنورة "

د/ عصام إدريس كمتور الحسن د/ حماد بن الطيار العنـــــزي

أ / فهد بن فالح الرشيدي

• **المستخلص** :

هدف هذا البحث إلى التعرف على مدى تحقيق مراكز مصادر التَعلُّم لأهدافها ومعوقات توظيفها من وجهة نظر مديري المدارس وأمناء المراكز في المدارس الثانوية بالمدينة المنورة. تم استخدام المنهج الوصفي التحليلي. تكون مجتمع البحث من جميع مديري المدارس، وأمناء مراكز مصادر التَعلم في المدارس الثانوية التي تحوي مراكز مصادر تَعلم في إدارة التربية والتعليم بالمدينة المنورة وعددها ٤٢ مدرسة. استخدم الباحث الإستبانة كأداةٍ لجمع المعلومات؛ حيث تم توزيعها على عينة تم اختيارها بالطريقة الكليةٍ شملت ٢٧ مديرا، مثلت نسبة ٦٠٪ من المجتمع الأصلي، و٢٣ من أمناء مراكز مصادر التَعلم ، مثلت نسبة ٥٥٪ من المجتمع الأصلي. تم تحليل البيانات باستخدام برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS)، باتباع الأساليب الاحصائية الملائمة. وخلص البحث إلى عدد من النتائج أهمها: المتوسط العام لتقديرات مديري المدارس وأمناء مراكز مصادر التَعلم لمحور أهداف مركز مصادر التَعلم جاء بدرجة موافقة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٤).إن المتوسط العامّ لتقديرات مديري المدارس وأمناء مراكز مصادر التَعلم لمحور مهام مركز مصادر التَعلم جاء بدرجة موافقة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,١٣). هناك معوقات وبدرجة مرتفعة وبمتوسط حسابي قدره 3.86 تحول دون عمل المراكز من وجهة نظر مديري المدارس وأمناء مراكز مصادر التَعلم. و بناءً على النتائج التي خلص إليها البحث يوصي الباحثون بما يلي:العمل على توعية مديري المدارس وأمناء مراكز مصادر التَعلم بأهمية ودور مراكز مصادر التَعلممن خلال عقد الدورات التأهيلية.الحرص على توعية المعلمين والطلبة بآليات الاستفادة من مراكز مصادر التَعلم من خلال تنظيم البرامج والزيارات الميدانية.وضع خطة لتأهيل القائمين على مراكز مصادر التَعلم على المستوى الجامعي والدراسات العليا.

الكلمات المفتاحية: مراكز مصادر التَعلم ، المدينة المنورة، مديري المدارس، أمناء المراكز

The extent achievement the learning resource centers for their objectives and obstacles of employing them from the viewpoint of school administrators and secretaries centers in secondary schools in Al Medina Al Munawwarah.

Dr. Esam Idris Kamtor Al hassan, Dr. Hammad Bin Atyar Al Enzy,

Fahd Bin Faleh Al rashidy

Abstract

This research aimed at indentifying the extent achievement the learning resource centers for their objectives and obstacles of employing them from the viewpoint of school administrators and secretaries centers in secondary schools in Al Medina Al Munawwarah. The descriptive analytical method was used. The research population consisted of all school administrators and secretaries in secondary schools having learning resource centers within Education Directorate (42 schools).The researcher used the questionnaire as a tool for data collection,was ;distributed to a selected sample among the 27 administrators representing 60% of the total population, and 23 of the secretaries representing 55% of the total

population.The data were analyzed using the SPSS, following the appropriate statistical methods.A number of findings were concluded, the most important are: The general average of the perceptions of school administrators and secretaries of the objectives of the learning resource centers field was medium degree of agreement; with the mean 3.47. The general average of the perceptions of school administrators and secretaries of tasks of learning resource centers field was medium degree of agreement; with the mean 3.13. There are obstacles to the work of the centers of high degree with the mean 3.86 from the perspective of school administrators and secretaries of learning resource centers. The researchers recommended the following:The necessity of raising the awareness of school administrators and and secretaries learning.resource centers about the significance and role of learning resource centers through the arranging qualifying courses.Raising teachers and students' awareness about the benefits that can be gained out of using learning resource centers through the organizing programs and field visits. Developing plan for the rehabilitation of those working in the learning resource centers at the university level and postgraduate studies.

Key Words: learning resource centers, School administrators, Secretaries learning resource centers, Al Medina Al Munawwarah

- **مقدمة** :

تعتبر مراكز مصادر التَعلُّم من التجديدات التربوية Educational Innovations في عصرنا الحاضر، وأحد المضامين التعليمية التعلمية لتكنولوجيا التعليم كنظرية وتطبيق في تصميم العمليات والمصادر، وتطويرها، وإستخدامها، وإدارتها وتقويمها؛ حيث إنه لا يمكن توفر عملية تعليمية مستمرة وفاعلة دون وجود مراكز مصادر للتَعلم ، فالمتتبع لمفهوم مراكز مصادر التَعلم يجد إنه تطوير لمفهوم المكتبة التقليدية من مجرد مستودع للكتب أو مكان لقضاء أوقات فراغ الطلاب والمعلمين إلى أداة حديثة لتنمية قدرات ومهارات الطلاب ووسيلة لدعم المناهج الدراسية، ومصدرا من مصادر التَعلم، ونتيجة لذلك فقد تحول دور أمين المكتبة من مجرد مدير لمخزن الكتب إلى موجه ومستشار وداعم وميسر للمعلمين والطلبة من أجل إستخدام المصادر الحديثة المرتبطة بالمناهج الدراسية (الصوفي، ٢٠٠٥). فضلا عن ذلك فإن الطبيعة التطبيقية لهذه المراكز من شأنها أن تسهم في مساندة الجهود التي تُبذل لتطوير أداء المكتبات ومراكز المعلومات من جهة، وفي تطوير المناهج الدراسية من جهة أخرى(شاكر،٢٠٠٨: ٩).

من هذا المنطلق سارعت المكتبات للإستجابة لهذه التغيرات وظهرت بمفهوم جديد يتناسب مع المستحدثات في مجال التعليم بما يسمى بمراكز مصادر التَعلم Learning Resources Centres(الشرهان، ٢٠٠٣) ، عليه وفي إطار خطة شاملة لدمج التقنية في التعليم فقد تبنت وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، مشروع تطوير المكتبات المدرسية وتحويلها إلى مراكز مصادر التَعلم التي بدأ في عينة من المدارس الحكومية في العام ١٤٢٠/١٤٢١هـ.

وبموجب هذا المشروع أعدت الإدارة العامة لتقنيات التعليم بوزارة التربية والتعليم عام ١٤٢٤هـ خطة لإنشاء عدد من مركز مصادر التَعلم في مدارس

البنين والبنات بغية توفير بيئة تعليمية تعلمية ذات مصادر معرفية متعددة تساعد في تطوير التعليم وزيادة الترابط والتفاعل بين البيئة والمؤسسات التعليمية، وتوفر للمتعلم المعلومات والأدوات والوسائل التي يحتاجها في تعلمه. وحيث إن معظم مراكز مصادر التَعلم في المدارس الثانوية لم تُفعل بصورة جيدة حتى تحقق الأهداف المنشودة، ولم يُوفر لها الاختصاصيين المؤهلين في تصميم البرامج التعليمية والإشراف عليها، إذ أن معظم العاملين في مراكز مصادر التَعلم هم من المعلمين غير مفرغين ويقومون بعملية الإشراف عليها ضمن جدول حصصهم المدرسي مما أدى إلى عدم تفعيلها بالصورة المثلى، كما أن بعض المعلمين غير مدربين على استخدام مراكز مصادر التَعلم ، وعرض مقرارتهم أو تصميمها.

وإيماناً من الباحثين بدور مراكز مصادر التَعلُّم في خدمة العملية؛ يجئ هذا البحث لإلقاء الضوء على هذا الجانب الحيوي في مؤسسات التعليم العام، وذلك من أجل التعرف على مدى تحقيق مراكز مصادر التَعلم لأهدافها ومعوقات توظيفها في المدارس الثانوية بالمدينة المنورة.

- **مشكلة البحث وتساؤلاته** :

في أعقاب تطوير المكتبات المدرسية بالمملكة العربية السعودية إلى مراكز مصادر تَعلم ؛ فقد أشارت الوزارة في خطتها عام ١٤٢٤هـ إلى إنشاء مراكز جديدة بالمدارس حيث أنشأت (٥٠٠) مركز مصادر تعلم للبنين، و(٥٠٠) مركز بمدارس البنات، ومن ضمنها المدارس الثانوية بالمدينة المنورة، وقد مضى أكثر من تسع سنوات على هذه المراكز وهي تَقدم خِدماتها للمعلمين وللطلاب، وبما أنه لم تتم أي دراسة خلال هذه الفترة تتناول واقع مراكز مصادر التَعلم -(حسب علم الباحثين) . للتعرف على نشاطاتها وخدماتها ومن ثمَّ تعزيز جوانب القوة ومعالجة نقاط الضعف فيها، فقد جاء هذا البحث للوقوف على الواقع الحالي لمراكز مصادر التَعلم بالمدينة المنورة من حيث تحقيقها لأهدافها وما يحول دون توظيفها، وعليه تتمحور مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال الرئيس الآتي :

ما مدى تحقيق مراكز مصادر التَعلُّم لأهدافها ومعوقات توظيفها من وجهة نظر مديري المدارس وأمناء المراكز في المدارس الثانوية بالمدينة المنورة ؟

ومن هذا السؤال انبثقت الأسئلة الفرعية التالية:

- ما مدى تحقيق مراكز مصادر التَعلم لأهدافها التعليمية من وجهة نظر مديري المدارس وأمناء مراكز مصادر التَعلم في المدارس الثانوية بالمدينة المنورة ؟
- إلى أي مدى تقوم مراكز مصادر التَعلُّم بمهامها التعليمية من وجهة نظر مديري المدارس وأمناء المراكز في المدارس الثانوية بالمدينة المنورة ؟
- ما المعوقات التي تحول دون توظيف مراكز مصادر التَعلم من وجهة نظر مديري المدارس وأمناء مراكز مصادر التَعلم في المدارس الثانوية بالمدينة المنورة ؟

- **أهداف البحث** :

- الكشف عن مدى تحقيق مراكز مصادر التَعلُّم في المدارس الثانوية بالمدينة المنورة لأهدافها التعليمية من وجهة نظر مديري المدارس وأمناء مراكز مصادر التَعلم.
- الوقوف على مدى قيام مراكز مصادر التَعلُّم في المدارس الثانوية بالمدينة المنورة بمهامها التعليمية من وجهة نظر مديري المدارس وأمناء مراكز مصادر التَعلم.
- التعرف على المعوقات التي تحول دون توظيف مراكز مصادر التَعلُّم في المدارس الثانوية بالمدينة المنورة من وجهة نظر مديري المدارس وأمناء مراكز مصادر التَعلم.

- **أهمية البحث** :

تبدو أهمية البحث الحالي من منظور دعمه للتحولات التي تشهدها النظم التربوية المعاصرة من التعليم المعتمد فقط على النصوص إلى التعليم المعتمد على المصادر والموجه بواسطة المتعلم، ومن خلال سعيه إلى مساعدة متخذي القرار والجهات المسؤولة في بلوغ الأهداف المنشودة لمراكز مصادر التَعلم في المرحلة الثانوية ومن ثمَ الوقوف على المعوقات التي ربما تحول دون قيام هذه المراكز بمهامها الوظيفية.

- **حدود البحث** :

- الحدود الموضوعية: يتناول البحث مدى تحقيق مراكز مصادر التَعلُّم في المدارس الثانوية لأهدافها ومعوقات توظيفها.
- الحدود البشرية: تمثلت في مديري المدارس الثانوية، أمناء مراكز مصادر التَعلم.
- الحدود المكانية: ينحصر البحث في مراكز مصادر التَعلُّم بالمدارس الثانوية (بنين) بالمدينة المنورة.
- الحدود الزمانية: تم إجراء هذا البحث – بعون الله تعالى – خلال العام الدراسي (٢٠١٠- ٢٠١١م).

- **الإطار النظري والدراسات السابقة** :

- **أولاً : الاطار النظري**

إن التغيُّر السريع الذي طرأ على جميع مجالات الحياة الاجتماعية والتعليمية، والثقافية وغيرها والتحديات التي يواجهها العالم في عصرنا الحالي يجعلان من الضروري على المؤسسات التعليمية أن تأخذ بالتقنيات الحديثة لمواجهة هذه التحديات، ولتحقيق الأهداف المخطط لها. ومجتمعنا المعاصر واحد من تلك المجتمعات التي تواكب هذه المتغيرات التي تستخدم التقنيات التعليمية الحديثة تلك التي توفرها مراكز مصادر التَعلملتلبية حاجات التعليم لكل من الطلاب والطالبات، والمعلمين والمعلمات وغيرهم وبالنظر الى الواقع الحالي في المملكة العربية السعودية نجد أن فكرة مراكز

مصادر التَعلُّمغير شائعة في كثير من المدارس، وإن كانت بعض المدارس، لاسيما الأهلية قد بدأت في الآونة الأخيرة بإنشاء مثل هذه المراكز. وفي هذا الإطار فقد أشارت إدارة مراكز مصادر التَعلم في موقعها على شبكة الإنترنت" أن مراكز مصادر التَعلم بمدارس التعليم العام بالمملكة العربية السعودية لم تُصمم في الأصل لتكون مراكز مصادر تعلم؛ إنما هي حجرات أو قاعات دراسية عادية تم تهيئتها للقيام بمهام المركز"(إدارة مراكز مصادر التَعلم ،٢٠٠٤).ويشير الباحثون إلى أن المفهوم الحالي لمراكز مصادر التَعلم هو تطور لمفهوم المكتبة في المدرسة، حيث أن المكتبة المدرسية كانت تشتمل على الكتب والمواد التعليمية المختلفة، ثم تطور المفهوم منذ بداية السبعينيات وأطلق عليها اسم المكتبة الشاملة، ليتطور المفهوم وليصبح الإسم هو مراكز مصادر التَعلُّم Learning Resources Centres، ومن ثمَّ أصبحت هذه المراكز المتطورة تتيح للطلبة التَعلُّمبأسلوب التَعلُّمالذاتي.وقد ذهبت الأدبيات التربوية إلى أن الهدف الأسمى لمراكز مصادر التَعلم هو تطوير نموذج تعليمي موجه بواسطة المتعلم تتضح ملامحه فيما يلي :(Schmidt & Riech,2000 and Saykanic ,2006)

- توجيه كل مصادر المركز بشرية كانت أو غير بشرية لمقابلة حاجة الطلاب والمعلمين.
- توفير خدمات تعليمية ومعلوماتية وتدريبية تتسِّم بالجودة والكفاءة للطلاب والمعلمين.
- توفير دعم إداري مستمر من قِبل الجهات المختصة لتمكين ميزانيات مراكز مصادر التَعلم من الوفاء بمسؤولياتها المتعلقة بتقديم خدمة متميزة للفئات المستهدفة.
- تيسير الاتصال المفتوح والمرن بين إدارة مراكز مصادر التَعلُّموالمستفيدين بهدف معرفة حاجاتهم وتقديرها.
- توفير فرص متساوية للفئات المستفيدة بغية الوصول إلى المصادر المعلوماتية وشبكاتها من داخل المركز وخارجه.

وعليه فقد تعالت الأصوات تنادي بضرورة إنشاء مراكز مصادر التَعلُّم في جميع المراحل الدراسية من أجل المساعدة في إيجاد جيل متعلم فعال قادر على مواجهة المواقف والمشكلات المختلفة، وإيجاد الحلول المناسبة لها بطرائق علمية تعتمد على مصادر جديدة ومتعددة للمعلومات. فالحرص على وجود مراكز لمصادر التَعلمفي المدارس هو دليل أكيد على مواكبة التطور العالمي في خدمات المعلومات، ولِذلك أهمية كبيرة تمكن من الاستفادة المباشرة والسريعة لجميع مصادر التَعلم بمفهومها الواسع والحديث(العمران والصلال،٢٠٠٩: ٤٩).

هذا وقد تعددت وجهات نظر الباحثين في مجال تكنولوجيا التعليم حول مفهوم مركز مصادر التَعلم، بيد أن الفكرة الأساسية لكل تعريف تصب في معنى واحد،فقد استندت معظم التعاريف لمفهوم مراكز مصادر التَعلم على أساس أنها بيئة تتكامل فيها الخبرات التعليمية التعلمية التي توفرها هذه المراكز كونها مكانا للتَعلُّم والتفاعل بين مكونات العملية التعليمية؛ وفي هذا السياق

فقد عُرفت بأنها جميع أوعية المعلومات المرتبة في مباني تهيئ جميع التسهيلات المناسبة للارتقاء بعملية التَعلم والتعليم، فالمركز يشمل المبنى والكوادر البشرية وأوعية المعلومات جميعها (سلامة،٣٣،١٩٩٥).

وعليه فإن المركز ليس بمبناه، أو بما يحتويه من مواد وأجهزة، بل بمدى ما يقوم به من مهام وكفاءة استخدامه من قبل المستفيدين. وفي ضوء ما اطلع عليه الباحثون من تعاريف تناولت مفهوم مراكز مصادر التعلم، وُجدت أن جميعها اتفقت على المكونات الرئيسة لمراكز مصادر التَعلم وهي مصادر التَعلم والقوى البشرية، والفئة المستهدفة والهدف وبناءً على ذلك فقد عرفها الباحثون بأنها المكان الذي يتم فيه التَعلم الفردي والجماعي بما يتيحه للطالب من فرص الإطلاع والاستماع والمشاهدة، وبما يوفره من بيئة صالحة لتوجيه العملية التعليمية باستخدام كل الوسائل والأجهزة المتاحة بمدارس البنين الثانوية بالمدينة المنورة وذلك بمساعدة المعلم واختصاصي المركز.

تأسيساً لما سبق تتمثل مهام مراكز مصادر التَعلُّم كما أشار(فريحات،٢٠٠٤) في التحقق من أن المتعلمين والمعلمين هم مستخدمون فاعلون للأفكار والمعلومات، بحيث تتحقق هذه المهام من خلال إتاحة الوصول ماديا وفكريا للمواد والمصادر بجميع أشكالها؛ فالكثير من وزارات التربية كما أوضح (شيلي وآخرون، ٢٠١١: ٣٦٠) من شأنها أن توفر قوائم بالبر مجيات وغيرها من مصادر التَعلم التي يوصي بها المعلمون بحيث يستطيع المعلمون الحصول على هذه القوائم والتقويم من خلال المواقع على الشبكة المدعومة من قِبل الدولة والتي يمكن طلبها في شكل مواد مطبوعة ويمكن لاختصاصي مركز مصادر التَعلم على مستوى المدرسة أو الوزارة أن يساعد في تحديد هذه المصادر.

من جانب آخر فقد أشارت دراسة كل من الشائع (٢٠٠٥)، والشرهان (٢٠٠١)، الهنائي والسالمي (٢٠٠٧) إلى عدد من الأهداف لمراكز مصادر التَعلم يمكن ايجازها فيما يلي:

- توفير كافة مصادر التَعلُّم المتعددة التي تتطلبها العملية التعليمية اليومية في المدارس لتحقيق أهداف محددة، وترتيبها وتنظيمها بأسلوب يسهل الوصول إليه.
- تصميم التقنيات التعليمية التي يمكن انتاجها محليا في المركز في ضوء احتياجات المعلمين والعملية التعليمية.
- دعم وتنمية مهارات الثقافة المعلوماتية للمتعلمين لتشجيع دمج التقنية وتوظيفها في التعليم العام.
- تشجيع التَعلم الفردي المستقل، وتنمية مهارات التَعلُّم الذاتي لدى المتعلمين، لتحقيق مبدأ الحرية وتكافؤ الفرص في التعليم.
- دعم وتنمية مهارات الثقافة المعلوماتية للمعلمين وتوفير فرص التطوير المهني.
- توفير إجراءات منظمة للحصول على المواد والمعلومات من خارج المركز والمدرسة، وتبادل الخبرات والمصادر بين مراكز مصادر التَعلم.
- ربط المدرسة بالمجتمع المحلي؛ من خلال دعم جهود العلاقات العامة للمدرسة وتشجيع مشاركة أولياء الأمور من خلال توفير سبل الاتصال الإلكتروني بين البيت والمدرسة.

- تحقيق أهداف المناهج الدراسية للمؤسسات التعليمية.
- تحقيق التكامل بين مصادر المعرفة والتَعلم التي لم تعد تقتصر على الكتابات والمطبوعات ولكنها اتسعت لتشمل جميع وسائل الاتصال والوسائل التعليمية المرئية والمسموعة والحسية على السواء.
- تهيئة المكان المناسب لتنوع أنماط التدريس وخاصة التدريس للمجموعات الصغيرة والتَعلم الفردي والذاتي.

- **ثانياً : الدراسات السابقة :**

تحصل الباحثون على العديد من الدراسات ذات الصلة منها دراسة الحسينات (١٩٩٢) والتي هدفت هذه الدراسة إلى بحث واقع مراكز مصادر التَعلم في الأردن والتعرف على الصعوبات والمشاكل التي تواجهها والدور الذي تقوم به في مساعدة المدرسين في عملية التدريس في المدارس الحكومية المستفيدة من هذه المراكز. وقد تكونت عينة الدراسة من (٢٨٠) معلما ومعلمة. وكشفت نتائجها عن أن معظم أفراد عينة الدراسة لا يوجد لديهم تصورٌ واضحٌ عن مفهوم مراكز مصادر التعلم، حيث لم يصل تصورهم إلى المستوى المقبول تربويا (٨٠٪) والذي اعتمدته الدراسة. أما دراسة أبو دلو (١٩٩٧) فقد هدفت إلى تقويم واقع مراكز مصادر التَعلم في الأردن، وتقديم نموذجا مقترحا لتطوير مراكز مصادر التَعلم في الأردن. وقد تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري مراكز مصادر التَعلم والعاملين فيها والبالغ عددهم (٩) مديرين و(١١١) عاملا موزعين على تسعة مراكز في جميع أنحاء المملكة الأردنية الهاشمية. توصلت الدراسة إلى جملة من النتائج من أهمها: إن أكثر الفلسفات تطبيقا في إدارات مراكز مصادر التَعلم هي التي تؤكد على أهمية المواد والأجهزة والبرامج في نشر المعرفة، وأقلها تطبيقا هي التي تتعلق بمراعاة المراكز للفروق بين المتعلمين والعمل على تنوع الخبرة وعلى مركزية الخدمات التعليمية، وإن أكثر الأهداف تحقيقا هدف توعية المعلمين بأهمية الوسائل التعليمية، وأقلها تحقيقا تلك المتعلقة بإجراءالبحوث التربوية للارتقاء بالتقنيات التعليمية وتقويم المناهج وتطويرها وأن أكثر الأنشطة الممارسة من قبل المراكز دورات تدريبية لمحضري المختبرات وأمناء المكتبات، وأقلها ممارسة توفير خدمة الإنترنت مع المؤسسات التعليمية المحلية والدولية، وأكثر التسهيلات توفرًا في المراكز هي الميزانية وكفايتها لتحقيق أهدافه، وأقلها توفرًا أماكن لعرض المواد والوسائل التعليمية، كما أن القاعات التي حصلت على درجة عالية من حيث التهوية والإضاءة والمساحة هي قاعة المشاهدة الفردية والتلفزيون والتَعلم الذاتي والمختبرات والإذاعة والمحاضرات ومكاتب الإدارة، وأقلها مناسبة هي قاعة التصوير الضوئي والإلكتروني والإنتاج والتدريب والعرض وتصميم التعليم والمطبوعات والحاسوب والصيانة والمكتبة الشاملة، وأكثر القاعات توفرًا في المراكز قاعات المكتبة الشاملة والمختبرات والعرض والمشاهدة والحاسوب والصيانة واللوازم والاستنساخ ومكاتب الإدارة، وأقلها توفرًا هي قاعات المشاهدة الفردية والتَعلم الذاتي والإنتاج والتدريب والمحاضرات والندوات والفهرسة وتصميم التعليم والتصوير الضوئي والإلكتروني والإلكترونيات والمطبوعات والإذاعة والتلفزيون التعليمي.بينما تناولت دراسة الشرهان (٢٠٠١) واقع مصادر مراكز التَعلم بالمرحلة الثانوية للبنات بمدينة الرياض من وجهة نظر المعلمات. وقد تكونت عينة الدراسة من

(٦٤) معلمة في المرحلة الثانوية تم اختيارهن بطريقة عشوائية، وقد أظهرت نتائج الدراسة على أن هناك فوائد تعليمية عدة يمكن أن تحصل عليها المعلمات من وجود مركز مصادر التَعلم في المدرسة، منها مساعدة المعلمة في إعداد المادة التعلمية، وتدريب المعلمات على استخدام الأجهزة والمواد التعليمية أو تقديم الفرصة المناسبة للتعليم الذاتي وغيرها. كما أشارت النتائج إلى أن هناك قصورا في توافر الأجهزة والمواد التعليمية في المدرسة.أما دراسة الشبلي (٢٠٠١) فقد هدفت إلى تقويم مراكز مصادر التَعلم في كليات التربية بسلطنة عمان،من حيث الإدارات والتسهيلات المادية والتقنية والفلسفات والأهداف والمهام.

قام الباحث باستخدام استبانة مكونة من(٣٠) فقرة تم توزيعها على عينة الدارسة المكونة من جميع العاملين في مراكز مصادر التَعلم والبالغ عددهم(٦٩) موزعين على جميع مراكز مصادر التَعلم الستة في كليات التربية بالسلطنة .توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج منها: يوجد تحقيق للأهداف التي أنشئت من أجلها المراكز.هناك درجة ممارسة جيدة للمهام التي تقدمها مراكز مصادر التَعلم لأقسام الكلية والطلبة. توفر مختبرات الحاسوب في المراكز، مع استقلالية هذه المراكز في إدارتها ومبانيها. وفي دراسة أخرى لزيتون (٢٠٠١) فقد هدفت إلى التعرف على المشكلات التي تحد من فاعلية مراكز مصادر التَعلم ونشاطاتها في سبيل تحقيق أهدافها ومعرفة مدى رضا موظفي هذه المراكز عن الخدمات التي تقدمها والأهداف التي تحققها. وقد أظهرت نتائج الدراسة حاجة مراكز مصادر التَعلم إلى أبنية جديدة ومتطورة طبقا للشروط والمواصفات المطلوبة، كما أشارت إلى صعوبة الحركة والتنقل بين موظفي هذه المراكز والمعدات، وأظهرت النتائج كذلك مدى وعي وإدراك العاملين والمستفيدين بفلسفة وأهداف هذه المراكز. بينما هدفت دراسة جرار (٢٠٠١) إلى قياس مدى استخدام المدارس لمرافق مراكز مصادر التَعلم في الأردن تكونت عينة الدراسة من (٦) مراكز هي: إربد،المفرق، عمان، السلط، عجلون والكرك والتي تم اختيارها بطريقة العينة الطبقية من بين جملة (١٠) مراكز. وقد خلصت الدراسة إلى أن هناك اختلافا في درجة الاستخدام باختلاف المنطقة، وأن جميع المراكز تقدم خدماتها للمدارس بدرجة جيدة، وأن وحدة المختبرات المدرسية والمكتبة تقدم خدمات للمدارس بدرجة فوق الموسط، كما أظهرت النتائج أن وحدة الوسائل التعليمية تقدم خدماتها بدرجة فوق الجيدة. أما دراسة السمين (٢٠٠٥): فقد سعت إلى التعرف على واقع استخدام مراكز مصادر التَعلم بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمات واتجاهاتهن نحوها، ولتحقيق هذا الهدف طور الباحث أداة الدراسة وهي عبارة عن استبانة تكونت من خمسة أجزاء شملت المعلومات العامة ومجالات الدراسة الأربعة التي تكونت في مجملها من ١٥٥ فقرة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمات مدارس التعليم الأساسي الحلقة الأولى في محافظة ظفار للعام الدراسي ٢٠٠٤/ ٢٠٠٥م والبالغ عددهن ٥٠٢ معلمة. وتألفت عينة الدراسة التي تم اختيارها بالطريقة العشوائية من (١٢٨) وقد أشارت نتائج الدراسة إلى: أن هناك ٣٣ مادة تعليمية نسبة توافرها تتراوح ما بين ٦٦,٨٪ إلى ١٠٠٪. أن المتوسط العام لتقديرات أفراد العينة على مجال العوائق الإدارية على استخدام المواد التعليمية

بلغ ٢,٩١ وانحراف معياري ١,٣٠، وبدرجة موافقة متوسطة. أن المتوسط العام لتقديرات أفراد العينة على مجال العوائق المتصلة بمركز مصادر التَعلم بلغ ٢,٩٧ وانحراف معياري ١,٢٥، وبدرجة موافقة متوسطة. أن المتوسط العام لتقديرات أفراد العينة على مجال العوائق المتصلة بالطالبات بلغ ٢,٨٨ وانحراف معياري ١,١٩، وبدرجة موافقة متوسطة. أما أحمد (٢٠٠٥) فقد هدف في دراسته إلى التعرف على دور مراكز مصادر التَعلم في حل المشكلات التعليمية، وعلى أهميتها لطلاب المرحلة الثانوية، والوقوف على المعوقات التي تحد من قيامها.وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، بينما اشتمل مجتمع البحث على معلمي المرحلة الثانوية بمحلية جبل أولياء بولاية الخرطوم، حيث تكونت عينة الدراسة من (٣٠) معلما وزعت إليهم استبانة مكونة من (٢٠) سؤالا. ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة: تمثل مراكز مصادر التَعلم أهمية كبرى في التحصيل الدراسي لطلاب المرحلة الثانوية. كما تساعد على تأهيل وتدريب معلمي المرحلة الثانوية، وهناك حاجة ماسة إلى إنشاء مراكز مصادر تَعلم في المدارس الثانوية. كما توصلت الدراسة إلى عدم توفر مراكز مصادر تَعلم بالمرحلة الثانوية والتي أصبحت ضرورة تعليمية. بينما هدفت دراسة مزاحم (٢٠٠٥) الى تقويم مراكز مصادر التَعلم في المدارس الثانوية بمنطقة أبوظبي التعليمية بدولة الإمارات العربية المتحدة، ولتحقيق هذا الهدف استخدم الباحث أداتين للدراسة الأداة الأولى: الملاحظة، والثانية :الاستبانة. وتكون مجتمع الدراسة من جميع معلمي ومعلمات المواد الدراسية للمرحلة الثانوية في مدارس منطقة أبوظبي التعليمية البالغ عددهم (١٠٠٠) معلم ومعلمة، وبلغ عدد مراكز مصادر التَعلم في المدارس الثانوية (٢١) مركزًا، وتَألفت عينة الدراسة التي تم اختيارها بالطريقة العشوائية الطبقية من (٢٣٠) معلما ومعلمة أي ما يشّكل (٢٣%) من المجتمع الكلي، و(٨) مدارس أي ما يشّكل (٤٠٪) من عدد المدارس الثانوية. ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة من نتائج : إن العاملين بمراكز مصادر التَعلم مؤهلون بشكل مناسب لتفعيل مراكز مصادرالتَعلموذلك من حيث مؤهلاتهم العلمية والتخصص الأكاديمي وسنوات الخبرة التدريسية وحضورهم الدورات التدريبية، وتبين أن مساحة مراكز مصادر التَعلم غير مناسبة، وأن أغلب الأجهزة والمواد التعليمية متوفرة بشكل جيد فيها ووجود نقص في الحقائب التعليمية وبرامج الحاسوب التعليمية وخدمة الإنترنت ، وإن الأجهزة والمواد التعليمية المتوفرة في المراكز لاتستخدم بالشكل الأمثل من قِبل المعلمين، وكذلك وجود معيقات ذات صلة بالإدارة ومعيقات ذات صلة بالميزانية تحول دون توظيف المعلمين لمراكز مصادر التَعلم، وتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية فيما يتعلق بدرجة تقييم المعلمين للمعيقات التي تحول دون استخدام مراكز مصادر التَعلم تبعًا للخبرة التدريسية وطبيعة المادة الدراسية أما دراسة العوض(٢٠٠٨) فقد سعت إلى عكس مدى أهمية مراكز مصادر التَعلمفي العملية التعليمية، وتوضيح العلاقة بينها وبين المكتبات المدرسية، والتعرف كذلك على واقع مراكز مصادر التَعلمفي السودان والمشاكل التي تواجه قيامها.اتبع الباحث المنهج الوصفي، وقد تكونت عينة الدراسة من (١٥١) طالب دراسات عليا (تخصص تكنولوجيا تعليم وعلوم مكتبات) تم اختيارهم من جامعات: الزعيم الأزهري، السودان، جوبا وجامعة أم

درمان الأسلامية، ومن أهم النتائج التي توصلت إليه الدراسة: إن مراكز مصادر التَعلم تلعب دورا أساسيا في العملية التعليمية وذلك من خلال توفير مصادر البيئة التعليمية المناسبة لكل المستويات وترغيب الطلاب في الدراسة.عدم وضوح مفهوم مركز مصادر التَعلملدى العاملين في مجال التربية والمكتبات.إن قيام مراكز مصادر التَعلم تواجهه صعوبات عديدة منها الجهل بفائدة هذه المراكز عدم توفر ميزانيات مخصصة لقيامها والنقص الحاد في الكوادر الفنية المدربة.

يتضح مما تم استعراضه من دراسات سابقة ذات علاقة ، أن هناك ثمة اتفاق فيما بينها وبين الدراسة الحالية في بعض الجوانب، كما اتضح أن هناك اختلافا في بعض الجوانب الأخرى:

- اتفقت الدراسة الحالية مع كثير من الدراسات التي استعرضها البحث في الهدف وهو التعرف عن مدى تحقيق مراكز مصادر التَعلم لأهدافها التعليمية والوقوف على المعوقات التي تحول دون توظيفها.
- اتفقت الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة التي تم استعراضها في استخدام الاستبانة كأداة رئيسة للدراسة، متبعة في ذلك المنهج الوصفي.
- تميزت عينة الدراسة الحالية وهى تشتمل على أمناء مراكز مصادر التَعلم في المدارس الثانوية بجانب مديري المدارس بينما تضمنت العينة في دراسة أبو دلو (١٩٩٧) المديرين والعاملين أما دراسة الشبلي(٢٠٠١) فقد شملت عينتها العاملين فقط بمراكز مصادر التَعلم ،أما في الوقت الذي تكونت عينة دراسة (الحسينات، ١٩٩٢) من المعلمين والمعلمات، بينما تكونت عينة دراسة (الشرهان، ٢٠٠١) و(السمين، ٢٠٠٥) من المعلمات، بينما شملت العينة في دراسة أحمد (٢٠٠٥) ، جرار (٢٠٠١) والعوض (٢٠٠٨) الطلاب. وعليه فقد انفردت الدراسة الحالية بتطبيقها على مديري المدارس، وأمناء مراكز مصادر التَعلم في المدارس الثانوية بالمدينة المنورة.
- تباينت الحدود المكانية في الدراسات التي تم استعراضها؛ فبينما طُبقت الدراسة الحالية بالمدينة المنورة، نجد أن دراسة كل من الحسينات (١٩٩٢) وأبو دلو (١٩٩٧) وجرار(٢٠٠١) أجريت في الأردن، أما دراسة السمين (٢٠٠٥) والشلبي (٢٠٠١) فقد طبقت في سلطنة عمان، وطبقت دراسة العوض (٢٠٠٨)، ودراسة أحمد (٢٠٠٥) في السودان.
- وقد كانت استفادة الباحثين كبيرة من الدراسات السابقة وخاصة في بناء الإطار النظري للدراسة وتصميم فقرات الاستبانة.

- **منهجية البحث وإجراءاته** :
- **منهج البحث** :

استخدم الباحثون المنهج الوصفي التحليلي لأنه الأنسب لطبيعة البحث ويحقق أهدافه، فهو يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع وتحليلها ومن ثمّ وصفها وصفا دقيقا والتعبير عنها كميا أو كيفيا (عبيدات وآخرون، ٢٠٠٣).

- **مجتمع وعينة البحث** :

تكون مجتمع الدراسة من جميع مديري المدارس وأمناء المراكز في المدارس التي تحوي مراكز مصادر تَعلم في إدارة التربية والتعليم بالمدينة المنورة وعددها

(٤٢) مدرسة؛ بعددٍ (٤٢) مديراً ومثلهم من أمناء مراكز مصادر التَعلُّم. حيث تم اختيار (٢٧ مديرا) مثلت نسبة (٦٠٪) من المجتمع الأصلي؛ وعدد (٢٣ أمينا)، مثلت نسبة (٥٥٪) من المجتمع الأصلي.

- **بناء أداة الدراسة** :

اعتمد الباحثون الاستبانة كأداة لهذا البحث والتي تم بناءها في ضوء الاعتبارات التالية:

- الإطلاع على ما ورد من أدب تربوي عن مراكز مصادر التَعلُّم وما ورد في الكتب ودليل أمناء مراكز التَعلم في المملكة العربية السعودية والخطط الصادرة عن وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية فيما يتعلق بمراكز مصادر التَعلم.
- خبرة الباحثين في مجال تكنولوجيا التعليم عامة ومراكز مصادر التَعلُّم خاصة.

وعليه فقد تم تصميم استبانة موجهة لمديري المدارس وأمناء مراكز مصادر التَعلم، اشتملت على جزئين :

الجزء الأول : تضمن معلومات شخصية تتعلق بمديري المدارس وأمناء مراكز مصادر التَعلم ، اشتملت على المسمى الوظيفي.

الجزء الثاني : اشتمل على محاور الدراسة الرئيسة وهي على النحو الاتي:

- أهداف مراكز مصادر التَعلم.
- مهام مراكز مصادر التَعلم.
- المعوقات التي تعيق عمل مراكز التَعلُّم.

- **الصدق الظاهري للأداة** :

للتعرف على الصدق الظاهري للأداة تم عرضها على (٩) من الخبراء التربويين في التعليم العالي والعام ، وبعد أن جمعت آراء المحكمين قام الباحثون بمرجعتها، والأخذ بآراء المحكمين في حذف بعض الفقرات، وإبقاء بعضها، وتعديل وإضافة عدد من الفقرات. وفي ضوء مرئيات المحكمين تم إعداد الاستبانة بصورتها النهائية "ملحق رقم ١ ".

- **حساب معامل الثبات** :

للتحقق من ثبات الأداة، تم تطبيق معادلة ألفا كرونباخ. ومن أجل حساب معامل الثبات الكلي لاستبانة مديري المدارس وأمناء مراكز مصادر التَعلم قام الباحث بإجراء تجربة استطلاعية، وذلك بتوزيع الأداة على عينة عشوائية من مجتمع الدراسة من غير أفراد العينة بلغ عددها (١٥) فرداً من المديرين والأمناء. وبتطبيق معادلة ألفا كرونباخ باستخدام برنامج SPSS، تم حساب معامل الثبات، حيث بلغ معامل الثبات الكلي(٠,٨٣) وهي قيمة مقبولة لأغراض البحث.

- **معامل الصدق الذاتي** :

يُقصد بالصدق الذاتي مدى قدرة الأداة على قياس ما وضعت لأجله، وقد تم حساب معامل الصدق الذاتي بأخذ الجذر التربيعي لمعامل الثبات المحسوب وذلك على النحو التالي:

معامل الصدق الذاتي = √ معامل الثبات

وبتطبيق المعادلة السابقة، وجد الباحث أن معامل الصدق الذاتي للاستبانة الأولى (٠,٩١١)، وهو معامل ثبات مرتفع من شأنه أن يحقق أهداف البحث.

- **توزيع الأداة** :

تم توزيع الاستبانات على أفراد العينة بشكل فردي يداً بيد، وكانت الاستبانات المسترجعة على النحو الآتي: ٢٧ استبانة من الاستبانات التي وزعت على المديرين من أصل ٤٢ وبنسبة بلغت ٦٤,٣٪، و٢٣ استبانة من الاستبانات التي وزعت على أمناء مراكز مصادر التَعلم من أصل ٤٢ وبنسبة بلغت ٥٤,٧٪.

- **المعالجة الإحصائية** :

استخدم الباحث المعالجات الإحصائية الأساسية من خلال برنامج الحزمة الإحصائية للعلوم الإجتماعية (SPSS)، حيث تمت الإجابة عن أسئلة الدراسة من خلال استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والترتيب النسبي ودرجة الموافقة لمحاور البحث. وحيث إن أداة البحث اعتمدت تدرج المقياس الخماسي، وذلك وفقا لمقياس ليكرت خماسي التدريج : أوافق بشدة (٥ درجات)، أوافق (٤ درجات)، متردد (٣ درجات)، لا أوافق (درجتان)، لا أوافق بشدة (درجة واحدة) . فإن قيم المتوسطات الحسابية التي توصلت إليها البحث بعد المعالجة الاحصائية، تم التعامل معها على النحو التالي: (أقل من ٢,٣٣ منخفض)، (من ٢,٣٣ـ ٣,٦٦ متوسط)، (أكبر من ٣,٦٦ مرتفع).

- **تحليل وعرض ومناقشة النتائج** :

- **النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول** :

ما مدى تحقيق مراكز مصادر التَعلم لأهدافها التعليمية من وجهة نظر مديري المدارس وأمناء مراكز مصادر التَعلم في المدارس الثانوية بالمدينة المنورة؟

من أجل الإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة والترتيب النسبي، لإستجابات أفراد عينة الدراسة من مديري المدارس وأمناء مراكز مصادر التَعلم على مستوى كل فقرة من فقرات محور أهداف المركز والجدول رقم (١) يوضح النتائج المتعلقة بذلك.

يظهر من الجدول رقم(١) أنّ المتوسط العامّ لتقديرات مديري المدارس وأمناء مراكز مصادر التَعلم لمجال أهداف مركز مصادر التَعلم جاء بدرجة موافقة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,٦٤) وانحراف معياري بلغ(٠,٧٦). وقد احتلت الفقرة رقم(٦) والتي نصها "إتجاهات المعلمين نحو استخدام الوسائل التعاليمية تطور بشكل كبير لدى أدى لتواصلهم مع المركز." المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٤,٠٤) وبدرجة موافقة مرتفعة، تلتها الفقرة رقم(٧) والتي نصها " مهارات المحافظة على الوسائل التعليمية وحمايتها لدى المعلمين الذين يزورون المراكز أفضل منها لدى نظرائهم الذين لا تربطهم صلة بالمراكز " بمتوسط حسابي بلغ (٣,٩٦) وبدرجة موافقة مرتفعة، ثم الفقرة رقم(٨) والتي نصها " مهارات استخدام المختبرات المدرسية بأنواعها العلمية واللغات تطورت بشكل جيد لدى المعلمين الذين حضروا الدورات التدريبية في ذات المجال" المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٦) وبدرجة موافقة مرتفعة. في حين جاء بالمراتب

الأخيرة الفقرة رقم (١) والتي نصها " عمليات إستخدام الأجهزة والمواد التعليمية وصيانتها تطورت بشكل جيد لدى المعلمين من خلال تنظيم الدورات التدريبية التي يعقدها المركز " بمتوسط حسابي (٣,٤٦) وبدرجة موافقة متوسطة، ثم الفقرة رقم (٩) والتي نصها " يقوم المركز بإصدار النشرات وإجراء البحوث والدراسات لتطوير التقنيات التعليمية " بمتوسط حسابي (٣,٠٦) وبدرجة موافقة متوسطة.

جدول رقم (١): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات مديري المدارس وأمناء مراكز مصادر التَّعلم لمحور أهداف المركز

الرتبة	رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	6	إتجاهات المعلمين نحو استخدام الوسائل التعليمية تطور بشكل أدى لتواصلهم مع المركز.	4.04	0.88	مرتفعة
٢	7	مهارات المحافظة على الوسائل التعليمية لدى المعلمين الذين يزورون المراكز أفضل منها لدى نظرائهم الذين لا تربطهم صلة بالمراكز.	3.96	0.92	مرتفعة
٣	8	مهارات استخدام المختبرات المدرسية بأنواعها العلمية واللغات تطورت بشكل جيد لدى المعلمين الذين حضروا الدورات التدريبية في ذات المجال.	3.76	0.79	مرتفعة
٤	4	مهارات إنتاج الوسائل والمواد التعليمية زادت بشكل جيد لدى المدرسين الذين يزورون المركز.	3.70	0.95	مرتفعة
٥	3	مهارات التعلمالذاتي لدى المعلمين والطلاب الذين يزورون المركز تطورت بشكل واضح.	3.67	0.98	مرتفعة
٦	2	مفهوم التقنيات التعليمية ودورها في تطوير العملية التعليمية تطور بشكل واضح لدى المعلمين الذين تربطهم علاقة مع المركز.	3.66	0.89	متوسطة
٧	5	استخدام المكتبة كمصدر من مصادر التعلم زاد لدى المعلمين الذين يحضرون الدورات والندوات والمؤتمرات مقارنة مع الذين لا يحضرون.	3.58	1.12	متوسطة
٨	10	يقوم المركز بتنمية قدرات الطلبة والمعلمين في مهارات البحث العلمي من خلال تطوير مهارات استخدام التقنيات التعليمية المتوفرة.	3.48	1.07	متوسطة
٩	1	عمليات إستخدام الأجهزة والمواد التعليمية وصيانتها تطورت بشكل جيد لدى المعلمين من خلال تنظيم الدورات التدريبية التي يعقدها المركز.	3.46	1.07	متوسطة
١٠	9	يقوم المركز بإصدار النشرات وإجراء البحوث والدراسات لتطوير التقنيات التعليمية.	3.06	1.28	متوسطة
		المتوسط العام	٣,٦٤	0.76	متوسطة

بينت تلك النتائج المتعلقة بالسؤال الأول أن درجة موافقة تصورات مديري المدارس وأمناء المراكز لمراكز مصادر التَّعلم من حيث أهدافها بشكل عام كانت متوسطة، وقد يُعزى الباحثون هذه النتيجة إلى عدم تحديد أهداف مراكز مصادر التَّعلم وتوضيحها من قبل الإدارات العليا في الوزارة، وربما يعود السبب إلى القصور في نشر الوعي بأهداف مراكز مصادر التَّعلم من خلال الدورات والزيارات المبرمجة لتلك المراكز، وقد يرجع الأمر كله إلى عدم وضوح الأهداف الموضوعة لمراكز مصادر التَّعلم.

من جانب آخر فقد كشفت النتائج عن موافقة بدرجة مرتفعة من قبل مديري المدارس الثانوية وأمناء المراكز على أن هناك ثمة تطورا ملحوظا في إتجاهات المعلمين الذين يتواصلون مع المركز نحو استخدام الوسائل التعليمية، وزيادة مهارات استخدامهم للمختبرات المدرسية بأنواعها العلمية واللغات، وتطور مهارات المحافظة على الوسائل التعليمية وحمايتها، وفي إنتاج الوسائل التعليمية، وتطور مهارات التَّعلمالذاتي لدى المعلمين والطلاب. وفي هذا إشارة

واضحة إلى استعداد المعلمين والطلاب للعمل من أجل تحقيق أهداف مراكز مصادر التَعلم بغية تقديم خدمات تعليمية متميزة.

في حين تم التعبير عن تصورات مديري المدارس وأمناء المراكز بدرجة متوسطة فيما يتعلق بقدرتهم على تنمية قدرات الطلبة والمعلمين في مهارات البحث العلمي من خلال تطوير مهارات استخدام الوسائل والتقنيات التعليمية المتوفرة، وفي عمليات تنظيم الدورات التدريبية في مجال إستخدام الأجهزة والمواد التعليمية وصيانتها، وفي إصدار النشرات وإجراء البحوث والدراسات لتطوير التقنيات التعليمية. عموما يستنتج الباحثون أن مراكز مصادر التَعلم ما زالت دون مستوى تقديم مثل هذه الخدمات، لحداثة إنشاءها أولا، ولعدم ابراز أهميتها وتسويقها بالشكل المناسب لدى المعلمين والطلاب ثانية، إضافة إلى ذلك فإن مثل هذه الأنشطة والممارسات تحتاج إلى موازنات خاصة لتنفيذها على الوجه الأكمل. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (جرار٢٠٠١) والتي توصلت إلى أن جميع المراكز تقدم خدماتها للمدارس بدرجة جيدة، وأن وحدة المختبرات المدرسية والمكتبة تقدم خدمات للمدارس بدرجة فوق الموسط، كما أظهرت النتائج أن وحدة الوسائل التعليمية تقدم خدماتها بدرجة فوق الجيدة . ومع دراسة (أبو دلو، ١٩٩٧) في إشارتها إلى أن أكثر الأهداف تحقيقا هو هدف توعية المعلمين بأهمية الوسائل التعليمية، ومع دراسة (الشبلي، ٢٠٠١) والتي هدفت إلى تقويم مراكز مصادر التَعلمفي كليات التربية من حيث أهدافها، وتوصلت إلى أن وجود تحقيق للأهداف التي أنشئت من أجلها المراكز.

- **النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني**:

إلى أي مدى تقوم مراكز مصادر التَعلم بمهامها التعليمية من وجهة نظر مديري المدارس وأمناء المراكز في المدارس الثانوية بالمدينة المنورة ؟

للإجابة عن هذا السؤال تمّ استخراج المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة والترتيب النسبي، لاستجابات أفراد عينة الدراسة من مديري المدارس وأمناء مراكز مصادر التَعلم على مستوى كل فقرة من فقرات محور مهام المركز والجدول رقم (٢) يوضح النتائج المتعلقة بذلك. ومن الجدول رقم (٢) يتضح أنّ المتوسط العامّ لتقديرات مديري المدارس وأمناء مراكز مصادر التَعلم لمحور مهام مركز مصادر التَعلمجاء بدرجة موافقة متوسطة، وبمتوسط حسابي بلغ (٣,١٣) وانحراف معياري(١,٠١)، وقد احتلت الفقرة رقم(٧) والتي نصها " يعمل المركز على تغيير أساليب التدريس من خلال استخدام الوسائل التعليمية المناسبة " المرتبة الأولى بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٨) وبدرجة موافقة مرتفعة، تلتها الفقرة رقم (٤) والتي نصها " يعقد المركز الدورات والورش التدريبية للمعلمين " بمتوسط حسابي (٣,٣٦) وبدرجة موافقة متوسطة، ثم الفقرة رقم (٩) والتي نصها " يعمل المركز على توفير المواد الأولية التي يحتاجها المعلمون في إنتاج الوسائل والبرامج التعليمية " بمتوسط حسابي (٣,٣٢) وبدرجة موافقة متوسطة. في حين جاءت بالمراتب الأخيرة (الفقرة رقم (٢) والتي نصها" يقوم المركز بتسجيل البرامج التلفزيونية واستنساخ أشرطة الفيديو والأقراص المدمجة " بمتوسط حسابي (٢,٨٠) وبدرجة موافقة متوسطة، ثم الفقرة رقم (٥)

والتي نصها" يهتم المركز بإعارة الأجهزة والأدوات للمعلمين" بمتوسط حسابي (٢,٧٦) وبدرجة موافقة متوسطة كذلك.

جدول رقم (٢): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات مديري المدارس وأمناء مراكز مصادر التَعلم لمحور مهام المركز

الرتبة	رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	7	يعمل المركز على تغيير أساليب التدريس من خلال استخدام الوسائل التعليمية المناسبة.	3.78	٠.97	مرتفعة
٢	4	يعقد المركز الدورات والورش التدريبية للمعلمين.	3.36	1.22	متوسطة
٣	9	يعمل المركز على توفير المواد الأولية التي يحتاجها المعلمون في إنتاج الوسائل والبرامج التعليمية.	3.32	1.28	متوسطة
٤	6	يشارك المركز المعلمين في إنتاج الوسائل التعليمية المناسبة	3.22	1.28	متوسطة
٥	1	يعمل المركز على إنتاج وسائل تعليمية من البيئة المحلية.	3.12	1.18	متوسطة
٦	3	يعمل المركز على تكبير الصور والخرائط وعمل الشفافيات وتصميم العروض التقديمية.	3.04	1.26	متوسطة
٧	10	يحرص المركز على التنسيق مع المراكز الأخرى من أجل تبادل الخبرات مع العاملين فيها.	2.98	1.28	متوسطة
٨	8	ينتج المركز البرامج المسجلة بالفيديو من خلال التدريس المصغر ويحتفظ بها في أقراص مدمجة.	2.96	1.35	متوسطة
٩	2	يقوم المركز بتسجيل البرامج التلفزيونية واستنساخ أشرطة الفيديو والأقراص المدمجة.	2.80	1.19	متوسطة
١٠	5	يهتم المركز بإعارة الأجهزة وموادها التعليمية للمعلمين.	2.76	1.40	متوسطة
		المتوسط العام	3.13	1.01	متوسطة

ولمناقشة هذه النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني: يبدو واضحاً أن درجة موافقة تصورات مديري المدارس وأمناء المراكز لمراكز مصادر التَعلم من حيث قيامها بمهامها كانت بشكل عام متوسطة، وقد ترجع هذه النتيجة إلى عدم وضوح أهداف مراكز مصادر التَعلم وإلى قصور في الجانب الإداري والمتمثل في عدم ممارسة مديري المدارس الثانوية وأمناء المراكز لمهامهم الإدارية، كما قد تعزى هذه النتيجة إلى عدم معرفة القائمين على هذه المراكز بطبيعة الأعمال التي من المفترض القيام بها. وبمزيد من القراءة لهذه النتائج نجد ان الفقرة رقم (٧) التي تبين أن مراكز مصادر التَعلم تعمل على تغيير أساليب التدريس من خلال استخدام الوسائل التعليمية المناسبة، قد حققت درجة موافقة مرتفعة حسب تصورات مديري المدارس وأمناء المراكز. وقد يعزى ذلك إلى أن هناك توجهات جادة للإستفادة من الخدمات التي تقدمها مراكز مصادر التَعلم ، وهذا بالطبع يعكس اهتمام وزارة التربية والتعليم بتفعيل مراكز مصادر التَعلم في جميع مدارس المملكة.

في حين جاءت تصورات مديري المدارس وأمناء المراكز عن باقي الفقرات بدرجة موافقة متوسطة. وربما يفسر ذلك على أساس أن هناك صعوبة في القيام بكثير من المهام التي من المفترض أن تقوم بها مراكز مصادر التَعلم في ظل الظروف الحالية، نظراً إلى عدم وضوح الأهداف بشكل كاف، وإلى عدم توفر العدد المناسب من المتخصصين، وإلى قصور في التنظيم الإداري. وربما يتعارض ذلك مع ما خلصت إليه دراسة مزاحم (٢٠٠٥) من حيث أن العاملين بمراكز مصادر التَعلم بالأمارات مؤهلون للعمل بهذه المراكز. ومن ناحية أخرى تتفق

نتيجة هذا السؤال مع دراسة (الشبلي، ٢٠٠١) كونها سعت إلى تقويم المهام التي تقوم بها مراكز مصادر التَعلم ، بيد أنها اختلفت معها في النتيجة، حيث توصلت الدراسة الحالية إلى درجة موافقة متوسطة في ممارسة مراكز مصادر التَعلملمهامها، في حين جاءت النتيجة في دراسة الشبلي بدرجة ممارسة جيدة.

- **النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثالث:**

ما المعوقات التي تحول دون توظيف مراكز مصادر التَعلُّم من وجهة نظر مديري المدارس وأمناء مراكز مصادر التَعلم في المدارس الثانوية بالمدينة المنورة؟

تمّ استخراج المتوسّطات الحسابية والانحرافات المعياريّة والترتيب النسبي لاستجابات أفراد عينة الدراسة من مديري المدارس وأمناء مراكز مصادر التَعلم على كل فقرة من فقرات محور المعوقات والجدول رقم (٣) يوضح نتيجة ذلك.

جدول رقم (٣) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات مديري المدارس وأمناء مراكز مصادر التَعلم لمحور المعوقات التي تحول دون عمل مراكز التَعلم

الرتبة	رقم الفقرة	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الموافقة
١	7	قلة الحوافز المادية والمعنوية التي تقدم للعاملين في المراكز تعيق من مبادراتهم وإبداعاتهم في العمل.	4.14	٠.948	مرتفعة
٢	4	نقص المخصصات المالية اللازمة لسد حاجات المراكز من الأجهزة والأدوات الضرورية التي يحتاجها لتقديم خدمات بشكل واسع من أجل تحقيق أهدافها.	4.10	1.015	مرتفعة
٣	1	قلة توفر الوسائل التعليمية التي يحتاجها المعلمين في أغلب الأوقات.	4.00	1.088	مرتفعة
٤	2	تدني مستوى التنظيم الإداري في أقسام المراكز يعيق العمل ويحول دون تقديم الخدمات المطلوبة.	3.92	1.175	مرتفعة
٥	8	قلة التعاون بين مديري المدارس وإدارات المراكز يعيق عمليات التنسيق والتنظيم والإنجاز.	3.92	1.104	مرتفعة
٦	6	عدم التزام المعلمين في حضور الدورات التدريبية التي يدعو إليها المركز يساعد في فشل عملية التخطيط والتنظيم.	3.90	1.055	مرتفعة
٧	5	ضعف مهارات المعلمين في استخدام الأجهزة والوسائل والتقنيات التعليمية المختلفة.	3.78	1.130	مرتفعة
٨	9	عدم مواكبة الأجهزة والتقنيات المستخدمة للتطورات الحديثة في المناهج وطرق التدريس	3.74	1.121	مرتفعة
٩	10	عدم معرفة المعلم بالمواد والأجهزة التعليمية المتوفرة في المدرسة الملائمة لعرض المادة الدراسية لطلاب المرحلة الثانوية	3.74	1.175	مرتفعة
١٠	3	كثرة عدد المدارس التي تخدمها مراكز مصادر التعلم يؤدي إلى عدم تقديم الخدمات لها بنفس المستوى.	3.44	1.181	متوسطة
		المتوسط العام	3.86	0.64	مرتفعة

تشير البيانات الواردة في الجدول رقم (٣) إلى أن استجابة وجهة نظر مديري المدارس وأمناء مراكز مصادر التَعلم للمعوقات التي تحول دون عمل مراكز مصادر التَعلم كانت بدرجة مرتفعة حيث بلغ المتوسط الحسابي العام لاستجاباتهم (٣,٨٦) وبانحراف معياري (٠,٦٤) . أما على مستوى الفقرات فقد جاءت الفقرة رقم (٧) والتي نصها " قلة الحوافز المادية والمعنوية التي تقدم للعاملين في المراكز تعيق من مبادراتهم وإبداعاتهم في العمل " بالمرتبة الأولى من بين المعوقات وبمتوسط حسابي بلغ(٤,١٤) الأمر الذي يعكس درجة موافقة مرتفعة، تلتها الفقرة رقم (٤) والتي نصها " نقص المخصصات المالية اللازمة لسد حاجات المراكز من الأجهزة والأدوات الضرورية التي يحتاجها لتقديم خدمات بشكل واسع من أجل تحقيق أهدافها " بمتوسط حسابي (٤,١٠) وبدرجة موافقة

مرتفعة، ثم الفقرة رقم (١) والتي نصها " قلة توفر الوسائل التعليمية التي يحتاجها المدرسين في أغلب الأوقات " بمتوسط حسابي (٤,٠٠) وبدرجة موافقة مرتفعة. وجاءت بالمراتب الأخيرة الفقرة رقم (١٠) والتي نصها " عدم معرفة المعلم بالمواد والأجهزة التعليمية المتوفرة في المدرسة الملائمة لعرض المادة الدراسية لطلاب المرحلة الثانوية " بمتوسط حسابي بلغ (٣,٧٤) وبدرجة موافقة مرتفعة، ثم الفقرة رقم (٣) والتي نصها " كثرة عدد المدارس التي تخدمها مراكز مصادر التَعلميؤدي إلى عدم تقديم الخدمات لها بنفس المستوى." بمتوسط حسابي بلغ (٣,٤٤) وبدرجة موافقة متوسطة.

أشارت النتائج المتعلقة بمحور المعوقات التي تحول دون قيام مراكز مصادر التَعلم بعملها إلى درجة موافقة مرتفعة لتصورات مديري المدارس وأمناء المراكز لواقع مراكز مصادر التَعلممن حيث تحديد المعوقات التي تحول دون قيام تلك المراكز بعملها بشكل مناسب. وتعبر هذه النتيجة بشكل واضح عن المعوقات التي تعاني منها مراكز مصادر التَعلم في المدارس الثانوية في المدينة المنورة، والتي قد يعزى لها التصورات التي جاءت بدرجة موافقة مرتفعة لأفراد العينة. ففي هذه النتيجة اقرار، وبصوت مرتفع، وبلغة صريحة وواضحة أن مراكز مصادر التَعلم في المدارس الثانوية بالمدينة المنورة تعاني، وتحتاج إلى اهتمام اكثر من أصحاب القرار والمسؤولين في وزارة التربية والتعليم. ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى عدم وجود اختصاصيين في هذا المجال، وعدم اكتراث العاملين في تلك المراكز بالدورات التدريبية التأهيلية، وقلة المخصصات المالية، وعدم الاهتمام بمراكز مصادر التَعلممن قبل المسؤولين في الوزارة، وعدم الوعي بأهمية الدور الذي من المفترض أن تقوم به مراكز مصادر التَعلم.

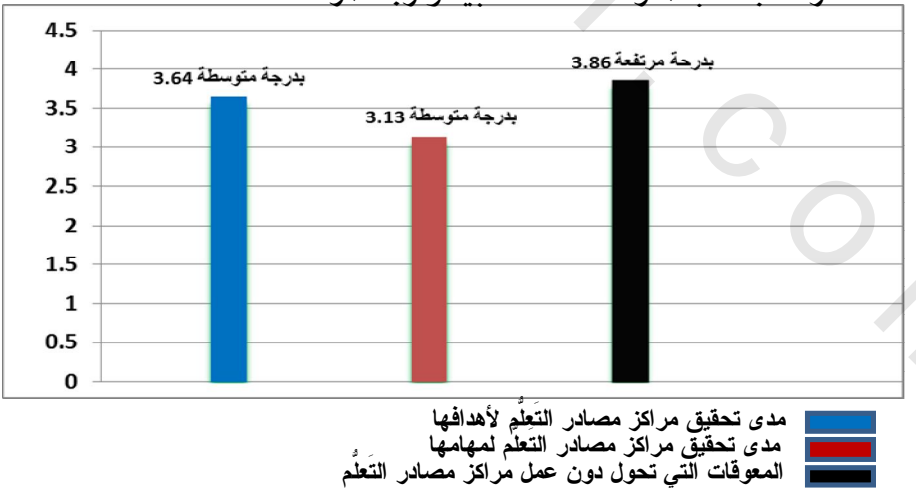
وبقراءة دقيقة للنتائج على مستوى فقرت هذا المحور يتبن أن درجة الموافقة كانت مرتفعة على: أن قلة الحوافز المادية والمعنوية، ونقص المخصصات المالية وقلة توفر الوسائل التعليمية، وتدني مستوى التنظيم الإداري، وعدم التزام المعلمين في حضور الدورات التدريبية، وعدم مواكبتهم للأجهزة والتقنيات المستخدمة وضعف مهاراتهم في استخدام المواد وما يلزمها من تجهيزات، تمثل المعوقات التي تقف أمام قيام مراكز مصادر التَعلم بعملها على الوجه الأكمل. وربما يرجع ذلك إلى عدم الجدية من قبل القائمين على مراكز مصادر التَعلم في إدارات التعليم وفي المدارس في نقل صورة واضحة لمتخذي القرار في وزارة التربية والتعليم من أجل سد الثغرات والتغلب على المعوقات التي تحول دون تفعيل مراكز مصادر التَعلم في جميع مدارس الدولة على الوجه الأكمل لاسيما وأن وزارة التربية والتعليم تولي اهتمامات خاصة بمراكز مصادر التَعلم.

في حين جاءت تصورات مديري المدارس وأمناء المراكز بدرجة موافقة متوسطة على أن كثرة عدد المدارس التي تخدمها مراكز مصادر التَعلم يؤدي إلى عدم تقديم الخدمات لها بنفس المستوى. وقد يعزى ذلك إلى صعوبة تقديم الخدمات والتسهيلات للمدارس بنفس المستوى، فالمدارس القريبة تستطيع أن تستفيد من خدمات المركز أكثر من غيرها من المدارس البعيدة نظرا لسهولة وصعوبة تنقل الطلاب والمعلمين من وإلى المركز، ويمكن التغلب على هذا الأمر من خلال برامج توزع فيها المدارس على المركز بشكل مناسب.

وتتماشى هذه النتيجة مع دراسة كل من العوض(٢٠٠٨) والشرهان(٢٠٠١) فيم أشارتا إليه من معوقات، كما وتتفق نتائج هذه الدراسة . في إشارتها إلى أن قلة الحوافز المادية والمعنوية التي تقدم للعاملين . مع نتائج دراسة (مزاحم ٢٠٠٥)، واختلفت نتائج الدراسة مع نتائج دراسة (السمين، ٢٠٠٥)، حيث بلغ المتوسط العام لتقديرات أفراد العينة على محور المعوقات المتصلة بمركز مصادر التَعلم٢,٩٧ بانحراف معياري ١,٢٥، وبدرجة موافقة متوسطة ، بينما جاءت تقديرات هذه الدراسة بشأن هذا المحور بدرجة موافقة مرتفعة، بمتوسط بلغ ٣,٨٦ بانحراف معياري 0.64 .

هذا وعلى الرغم من أن المديرين وأمناء مراكز مصادر التَعلُّم قد عبروا عن تصوراتهم بدرجة متوسطة بشكل عام نحو أهداف مراكز مصادر التَعلم ومهامها، بيد أن تصوراتهم نحو أهداف مراكز مصادر التَعلم كانت الأعلى وقد يعزى ذلك إلى أن تحديد الأهداف في العادة يصاحب إنشاء أو تأسيس مثل هذه المراكز، ومن المرجح تكون هذه الأهداف محددة من قبل الإدارة العليا في وزارة التربية والتعليم. أما حصول مهام مراكز مصادر التَعلم على المستوى الأدنى في درجة الموافقة ، فيمكن تفسير الانخفاض النسبي لهذا المحور عن غيره على أساس عدم وضوح مهام مراكز مصادر التَعلمبشكل عام للقائمين عليها، أو قد تتغير هذه المهام بتغير الأجيال والبيئات وبالتالي يكون من الصعب حصرها أو تحديدها بشكل دقيق.ولعل ذلك يتماشى لحد كبير مع ما توصلت إليه دراسة كل من (الشبلي، ٢٠٠١)، و (الحسينات، ١٩٩٢) في كون أن أهداف مراكز مصادر التَعلم لم تكن معروفة بدرجة كافية، إضافة لوجود تباين واضح في مفهوم مراكز مصادر التعلم، وفي تحقيق الأهداف وممارسة المهام، وفي عدم وجود تصورات واضحة عن مفهوم مراكز مصادر التَعلم.

والشكل التالي يوضح التفاوت في تصّورات أفراد العينة من مديري المدارس وأمناء مراكز مصادر التعلم في المدارس الثانوية بالمدينة لكل محور من محاور أدة الدراسة بحسب المتوسطات الحسابية ودرجة الموافقة.



- **توصيات البحث** :

في ضوء النتائج التي توصل إليها البحث يمكن استخلاص التوصيات التالية:

- العمل على توعية مديري المدارس وأمناء مراكز مصادر التَعلُّم بأهمية ودور مراكز مصادر التَعلم من خلال عقد الدورات التأهيلية.
- الحرص على تحديث مقتنيات مراكز مصادر التَعلم القائمة سواء كانت أجهزة أو وسائل ومواد تعليمية.
- العمل على إزالة المعوقات والصعوبات التي تواجه قيام مراكز مصادر التَعلُّم بمهامها التعليمية التعلمية التي أنشئت من أجلها.
- فتح تخصص مصادر التَعلم على مستوى الدبلوم والماجستير بالجامعات السعودية.

كما يقترح الباحثون إجراء دراسات وبحوث مقارنة بين مراكز مصادر التَعلُّم في المملكة العربية السعودية ودول أخرى عربية أو اقليمية. ودراسات أخرى حول أثر مراكز مصادر التَعلم في تحصيل الطلبة.

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

- أبو دلو، عاطف (١٩٩٧). تقويم واقع مراكز مصادر التَعلُّم في الأردن. رسالة ماجستير غير منشورة، إربد: جامعة اليرموك، الأردن.
- أحمد، عصام إبراهيم (٢٠٠٥). فاعلية مراكز مصادر التَعلُّم في العملية التعليمية.رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية، جامعة الزعيم الأزهري.
- إدارة مراكز مصادر التعلم(٢٠٠٤). مكونات مشروع مراكز مصادر التَعلُّم ، متاح في: http://www.edcgov.sa/lrc/readarticle .php?a=18
- جرار، فوزي عبد اللطيف (٢٠٠١). استخدام المدارس لمرفق مركز مصادر التَعلُّم في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
- الحسينات، موسى (١٩٩٢). مراكز مصادر التَعلُّم ودورها في تطوير التدريس لدى مدرسي المدارس الحكومية في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان: الجامعة الأردنية.
- زيتون، مصطفى أحمد محمد(٢٠٠١). مراكز مصادر التَعلُّم في الأردن، رسالة ماجستير غير منشورة،جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
- سلامه ، عبد الحافظ (١٩٩٥). إدارة مراكز مصادر التَعلُّم ، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر.
- السمين، حامد عبدالله (٢٠٠٥). واقع مراكز استخدام مصادر التَعلُّم بمدارس التعليم الأساسي بسلطنة عمان من وجهة نظر المعلمات واتجاهاتهن نحوها، رسالة ماجستير غير منشورة، إربد: جامعة اليرموك.
- الشائع ، حصه محمد (٢٠٠٥). تصميم برنامج تدريس قائم على الكفايات المهنية اللازمة لاختصاص مراكز مصادر التَعلم بالمرحلة الإبتدائية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الرياض: كلية التربية للبنات.
- شاكر،على كمال(٢٠٠٨). تطبيقات الإنترنت لإخصائيي المكتبات والمعلومات.القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.

- الشبلي، سعيد (٢٠٠١). واقع مراكز مصادر التَعلُّم في كليات التربية بسلطنة عمان من وجهة نظر العاملين فيها. رسالة ماجستير غير منشورة، إربد: جامعة اليرموك.
- الشرهان، جمال عبد العزيز (٢٠٠٣). الوسائل التعليمية ومستجدات تكنولوجيا التعلم، الرياض: مكتبة الحميض، السعودية.
- _____ (٢٠٠١). واقع مصادر مراكز التَعلُّم بالمرحلة الثانوية للبنات بمدينة الرياض، مجلة العلوم التربوية والنفسية، الرياض: جامعة الملك سعود.
- شيلي وآخرون (٢٠١١). تقنيات تربوية حديثة. ترجمةعيسى، مصباح الحاج وآخرون. العين: دار الكتاب الجامعي.
- الصالح، بدر عبد الله وآخرون(٢٠٠٣).الإطار المرجعي الشامل لمراكز مصادر التَعلُّم. تم إعداده بتكليف من قبل مكتب التربية العربي لدول الخليج. الرياض: مطبعة مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الصوفي، عبد الله إسماعيل (٢٠٠٥). التكنولوجيا الحديثة ومراكز المعلومات والمكتبة المدرسية، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبيدات، ذوقان؛ وآخرون (٢٠٠٣). البحث العلمي: مفهومه وأدواته وأساليبه، الرياض: دار أسامة للنشر والتوزيع.
- العمران، حمد بن إبراهيم و الصلال،منيرة بنت سيف(٢٠٠٩). مراكز مصادر التعلم.القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- العوض، خالد العبيد (٢٠٠٨). دور مراكز مصادر التَعلُّم والمكتبات المدرسية السودانية في العملية التعليمية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزعيم الأزهري.
- فريحات،عصام أحمد(٢٠٠٤). مراكز مصادر التَعلُّم في عصر المعلومات.معطيات جديدة، مجلة المعلوماتية، العدد الرابع.
- كمتور،عصام إدريس(٢٠٠٦). تكنولوجيا التعليم أسس ومبادئ. الرياض: مكتبة الرشد.
- مزاحم، عمر مزاحم (٢٠٠٥). تقويم مراكز مصادر التَعلُّم في المدارس الثانوية بمنطقة أبوظبي التعليمية بدولة الإمارات العربيةالمتحدة، رسالة ماجستير غير منشورة، عمان: الجامعة الأردنية.
- الهنائئ، خالصة عبد الله والسالمي، خلود خالد(٢٠٠٧). واقع مراكز مصادر التَعلُّم في إثراء الوعي المعرفي لدى الطلبة من خلال تقنية الأقراص المدمجة. المنامة: مؤتمر المكتبات المتخصصة الثالث عشر.

- **ثانياً : المراجع الاجنبية :**

- Pershing,J(1994).New Curriculum Development Preparing Instructional Technology for 21St Century, Education Media Technology year book,USA ,Eric& AECT.vol (20)
- Saykanic,Donna(2006). Censorship of Library Book, in School Library Media Centers today.(http://www.gateway2.vol. Com:80/aviodweb.cgi).
- Schmidt ,WilliamD.&Riech,Donald A.(2000).Managing Media services: theory and Pracctice.Libraries Unlimited. Inc.Englewood,Colorado.

****

obeikandl.com

البحث الرابع :

" درجة ممارسة مديري مدارس التعليم لنظرية الأبعاد الثلاثة في القيادة لـ ردن (Reddin) في ولاية صور بسلطنة عمان "

إعـــداد :

د / محمد سليمان الجرايدة
جامعة نزوى سلطنة عمان

obeikandl.com

" درجة ممارسة مديري مدارس التعليم لنظرية الأبعاد الثلاثة في القيادة لـ ردن (Reddin) في ولاية صور بسلطنة عمان "

د / محمد سليمان الجرايدة

- **مستخلص البحث** :

هدفت هذه الدراسة التعرف على درجة ممارسة مديري مدارس التعليم لنظرية الأبعاد الثلاثة في القيادة لـ ردن في ولاية صور في سلطنة عمان ، ومن اجل تحقيق الهدف صممت استبانه مكونة من (٤١) فقرة موزعة على ثلاثة أبعاد (المهمة، الفاعلية، العلاقات) وبعد التأكد من دلالات صدقها وثباتها طبقت على (١٦٥) فردا هم (مساعدي المدراء والمعلمون الأوائل) في العام الدراسي ٢٠١٣ / ٢٠١٤م. وللإجابة عن أسئلة الدراسة استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وتحليل التباين واختبار (ت). وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أبرزها : أن درجة ممارسة مديري مدارس التعليم لنظرية الأبعاد الثلاثة في القيادة في ولاية صور في سلطنة عمان متوسطة، كما أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لدرجة ممارسة مديري مدارس التعليم لنظرية الأبعاد الثلاثة في ولاية صور في سلطنة عمان عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) تعزى لمتغيرات (الخبرة ، والمؤهل العلمي، والنوع الاجتماعي). وفي ضوء النتائج يوصي الباحث بتعزيز دور المعلم في اتخاذ القرارات المدرسية بإلزام مديري المدارس بضرورة الأخذ بآراء المعلمين عند اتخاذ القرارات وغير ذلك، وتوجيه الاهتمام بالمعلمين القدامى لاستثمار خبراتهم أو تحسين أدائهم وتشجيعهم على التعاون مع المعلمين الجدد، وتشجيع مديري المدارس على تفويض جزء من صلاحياتهم للمعلمين حتى يكسبهم الثقة بالنفس ويدفعهم للعمل ، وزيادة تعزيز نمط التعاون بين مدير المدارس والمعلمين عند التخطيط للفعاليات الإدارية والفنية في مدارسهم، إعادة النظر بالحوافز المقدمة للمعلمين المادية منها والمعنوية وتوزيعها بعدالة موضوعية بين المعلمين دون محاباة.

The Degree of Public Schools Principals Application of Raddin's ' Three Dimensional Leadership Theory in the Stateof Sur, Sultanate of Oman.

Dr. Mohammed Suleiman Al-Garaidi University of Nizwa

Abstract:

This study aims at finding out the degree of Public Schools Principals application of Raddinn's ' Three Dimensional Leadership Theory' in the State of Sur, Sultanate of Oman. To achieve the objectives of the study, a questionnaire composed of (41) items was designed. After checking the validity and reliability of the questionnaire, (165) members of the study group composed of (Assistant Managers, and master teachers) were requested to respond to the questionnaire items during the academic year 2013/2014 To evaluate the responses, (means, standard deviation, differential analysis and T-test) were employed. The study highlighted a number of results, the most important of which are:1 The degree of practicing ' The Three Dimension Leadership Theory' in the State of Sur is average.2. The absence of statistically significant differences in the school principals practice of the ' the three dimensional leadership theory ' in the State of Sur, Sultanate of Oman at the level of (a = 0.05) is due to the effects of (experience , academic qualification and gender).In the light of the findings, the researcher recommends the following:1. Enhancement of teachers' role in decision making at school by obliging school principals to take into consideration teachers' opinions when making decisions.2. To pay attention to veteran teachers to utilize their experience or to improve their

performance and encourage them to cooperate with new teachers. 3. Encouraging school principals to delegate some of their powers to the teachers to boost their self-confidence to enhance their performance.4. Enhancement of mode of cooperation between school principals and teachers and teachers when planning for academic and technical activities at the schools.5. Reconsideration of distribution of material and moral incentives to teachers fairly, objectively and without bias.

Key words: Application , Raddin's Three Dimensional Theory

- **المقدمة** :

تعد المدرسة من أهم المؤسسات التربوية، وتلعب دوراً كبيراً ومهماً في إنجاح العملية التعليمية التعلمية وهي مكملة لدور الأسرة وهي أهم مراحل التعليم والتي تزود الطلبة بالمعارف والخبرات والمهارات والاتجاهات ، فضلاً عن تعديل سلوكهم وتوجيهم. وهذا حتم على القائمين على إدارة تلك المدارس أن يتسموا بالكفاءة والخبرة ، والإلمام بنظريات الإدارية خاصة ما يتعلق منها بالإدارة المدرسية.

وتلعب الإدارة المدرسية دورا هاما ومميزا في إحداث التغيير لنجاح العملية التعليمية بمختلف مهامها ومسؤولياتها ولعل من أهم المهام والمسؤوليات تلك التي تتعلق بمدير المدرسة من منطلق موقعه بالنسبة للإدارة المدرسية وإنه نتيجة لهذا التغيير في وظيفة الإدارة المدرسية برزت الحاجة لبروز الدور الجديد لمدير المدرسة الذي يجب أن يتصف بكونه قيادي مبدع ومفكر بارع يمتلك مهارات تخطيطية وتنظيمية ولديه حس ديمقراطي فاعل يترجم في مقدرته على إتاحة الفرص للعاملين معه من معلمين وسواهم للمساهمة في تطوير العمل المدرسي وتجديده . ولم يكتف المسئولون عن التربية في العصر الحديث بهذا القدر من عمل مدير المدرسة بل بدءوا يطالبونه ومعلميه بتنفيذ السياسة التعليمية التي يرونها مناسبة لمدارسهم متمشية مع البيئة التي بها المدرسة وهم مطالبون في نفس الوقت بالتخطيط لذلك والتقييم مع تطور السياسة التعليمية في المدرسة على ضوء الفلسفة العامة التي يؤمن بها الشعب والحكومة .(حمدان ،٢٠٠٦) لقد قطعت نظم التعليم في بعض بلدان العالم شوطا كبير في تطوير دور وظيفة مدير المدرسة من حيث درجة السلطة والمسئولية وأمدته بصلاحيات واسعة وفق رؤية إدارية تقوم على اعتبار المدرسة كيان إداري حر يتمتع بمرونة فائقة في عملية اتخاذ القرار.

إن نجاح أي مؤسسة أو فشلها يتوقف على القائد الإداري ، والممارسات الإدارية التي يقوم بها .ومن الطبيعي أن هذه الممارسات وما تحققه من أهداف تختلف من منظمة إلى أخرى ،ويرجع هذا الاختلاف إلى التباين بين المديرين في أنماطهم الإدارية ،والى الأساليب والطرق المتبعة ، ومدى امتلاك المدير للكفاءة والخبرة ، وخصائص الممارسة اللازمة لطبيعة العمل الذي يقوم به ؛ فالإدارة الناجحة هي التي تدفع بالعاملين إلى العمل بأقصى طاقتهم الإنتاجية ،وبرغبة ذاتية منهم في تحقيق أهداف المنظمة ،ويتم ذلك من خلال ممارسة الإداري لدوره القيادي بتهيئة الظروف المناسبة للعاملين ، لتحقيق أهدافهم ،وإشباع حاجاتهم ورغباتهم وميولهم ، من خلال تحقيق الأهداف التنظيمية وتوفير الحوافز المادية والمعنوية

لهم ،للوصول بالعاملين إلى مرحلة الرضا عن العمل ورفع الروح المعنوية لديهم.(الغضاونة ،٢٠٠٠)

لذا تعد القيادة جزءا أساسيا في العملية الإدارية ،ويعد النمط الإداري احد العوامل الرئيسة التي تسهم في تشكيل طابع العلاقات الوظيفية الإدارية داخل منظمات العمل المختلفة ، وتكمن أهمية القيادة في المؤسسات التربوية من خلال توجيه وتحديد السلوك الإداري لمديري الإدارات التربوية ،إذ يتباين هذا السلوك حسب أنواع القيادات التي تمارس أعمالها في تلك المؤسسات .لذا فان طبيعة عمل مديري المدارس تفرض عليهم أن يقوموا بدورهم الإداري في توجيه سلوك المعلمين ،ومتابعتهم ،لان مديري المدارس هم الذين يعملون على ترجمة وتنفيذ السياسات والخطط العامة التي تقوم بها الإدارات العليا برسمها وتحديدها ، وعليهم تحفيز العاملين معهم لانجاز الأعمال وتحقيق الأهداف التربوية بالدرجة المطلوبة من النجاح (العياصرة ،٢٠٠٣).

إن الممارسات القيادية لمديري المدارس تساعد المعلمين على القيام بادوار هامة في تحسين الأساليب التعليمية ،والنمو المهني ،وزيادة مستوى الابتكار ،والإبداع والتميز لديهم .كما أنها تعمل على رفع معنوياتهم ،وتعزيز أدوارهم وانتمائهم لمهنتهم وإيمانهم بها ،كما تنير الطريق أمامهم لاستخدام المعرفة العلمية والأسلوب الأمثل ،والتبصر في رؤيتهم لحل المشكلات التربوية ومساعدتهم على الحفاظ والتمثل بالقيم الإنسانية النبيلة التي نصت على أهداف العملية التربوية ،موضحة لهم أسلوب التخلص من التفكير العقلاني ومرشدة لهم في كيفية تذليل الصعاب والمعيقات التي تواجههم ،من خلال رسم صورة واضحة لطبيعة العلاقات القائمة بين المعلمين والإدارة على حد سواء. (حسين،٢٠٠٠)

ان القيادة التعليمية الناجحة يمكن وصفها بأنها حجر الزاوية في العملية التعليمية التربوية فهي تحدد المعالم وترسم الطريق إمام العاملين في الميدان للوصول إلى هدف مشترك في زمن محدد وتعمل على تحسين العملية التعليمية التربوية والارتقاء بمستوى الأداء وذلك عن طريق توعية وتبصير العاملين في المدرسة بمسؤولياتهم وإرشادهم وتوجيههم التوجيه السليم ومواجهة الكثير من المشكلات اليومية للحياة المدرسية وما يستلزم ذلك من قرارات إدارية وفنية وهذا بدوره يوجد الرضا والطمأنينة للعاملين في المدرسة.

وتعد نظرية الأبعاد الثلاثة في القياد لردن من النظريات الحديثة التي لاقت قبولاً في مجال العمل حيث تشتمل على ثلاثة أبعاد هي : بعد المهمة TASK (ORIENTATION) وهو إدراك مدير المدرسة للمدى الذي يمكنه من توجيه جهوده وجهود العاملين معه لتحقيق الهدف .بعد العلاقات RELATIONSHIP) ORIENTATION) وهو إدراك مدير المدرسة للمدى الذي يمكنه لتوفير علاقات عمل شخصية تتسم بالثقة المتبادلة واحترام أراء الآخرين وأفكارهم ومشاعرهم .بعد الفاعلية (EFFECTIVENESS ORIENTATION) وهو إدراك مدير المدرسة للمدى الذي يحقق الأهداف بالمؤسسة ،فإما أن تكون فاعلة

أو غير فاعلة .وبين ردن أن للموقف عوامل مؤثرة داله على الفاعلية ومنها المناخ النفسي المستخدم في النظام ،والتقنية المستخدمة في تنفيذ العمل،والعلاقات مع الرؤساء والزملاء و التابعين. (كنعان،١٩٩٣) وتتضمن نظرية الأبعاد الثلاثة في القيادة أربعة أساليب في القيادة :أسلوب منفصل : وتعني اهتمام قليل بالمهمة واهتمام قليل بالعلاقات .أسلوب متصل : وتعني اهتمام قليل بالمهمة واهتمام عال بالعلاقات .أسلوب متفان : وتعني اهتمام عال بالمهمة واهتمام قليل بالعلاقات . أسلوب متكامل : وتعني اهتمام عال بالمهمة واهتمام عال بالعلاقات .

إن مدير المدرسة الفعال هو الذي يحدث نمط قيادته تأثيرا ايجابيا في المناخ التربوي بوجه عام ،وفي الروح المعنوية للمعلمين والطلبة ،وفي تعلم الطلبة ،وفي الأداء العام للمؤسسة التربوية .إذ أن القادة الفاعلين هم الطاقة المبدعة التي تدفع العاملين وتخولهم القيام بمبادرات إبداعية تؤدي إلى بلوغ أهداف الدراسة ، من خلال الموهبة الاجتماعية التي يتمتعون بها ،وتوفر قدرا من الطمأنينة والتقدير الذاتي لدعم العاملين في تحقيق قيمهم الشخصية ،وإتاحة الفرصة لهم لتنمية قدراتهم واستعداداتهم ،وإشباع حاجاتهم ورغباتهم والوصول إلى التعاون المثمر والانسجام في تأدية المهام المنوطة بهم.(العساف،٢٠٠٥)

وتؤكد نظرية الأبعاد الثلاثة على ضرورة أن يولي مدير المدرسة بصفته قائداً تربويا اهتماما كبيرا لبعدي الإنتاجية والإنسانية ، من هنا جاء تأكيد أهمية دراسة الأنماط الإدارية في المؤسسات التعليمية ،إذ أنها تمثل الطريقة التي يتعامل بها مدير المدرسة مع المعلمين ،إذ يعد النمط الإداري المحور الرئيس في نجاح العمليات التربوية أو فشلها ،لما لمدير المدرسة من دور حاسم في التأثير في سلوك المعلمين ،وإيجاد البيئة والجو العلمي المناسب والفعال في المدرسة .

- **مشكلة الدراسة وأسئلتها** :

تعد المدرسة مؤسسة تربوية وتعليمية ،وتمثل المستوى الإجرائي للعملية التربوية أوجدها المجتمع لتحقيق أهدافه ،والقيادة التربوية في المدارس عملية ديناميكية تتأثر بالعديد من المتغيرات والعوامل ،ان مدير المدرسة الفعال هو الذي يمتلك القدرة على أحداث التغيير ورفع المستوى فاعلية مدرسته لمواجهة التحديات نتيجة ازدياد عدد الطلبة وعدد العاملين في المدارس وزيادة توقعات المجتمع من المدرسة بتوفير خريجين يمتلكون المعرفة والمهارة والقيم وبناء شخصية متكاملة من جميع جوانبها واستغلال الفرص المتاحة ، وهذا يتطلب من مدير المدرسة امتلاكه نمطا قياديا فعالا بشكل يؤثر على أداء العاملين في مدرسته ويحقق الأهداف بأقل وقت وجهد وكلفة ،وبعد استعراض الدراسات العربية وجد الباحث أن الدراسات العربية ركزت على الأنماط القيادية لمديري المدارس بشكل عام دون التركيز على بعد الأسلوب القيادي المرتكز على الإنتاجية والإنسانية والموقف . كما أن بعض الدراسات السابقة في هذا المجال أوصت بضرورة دراسة تحليل الأنماط القيادية لمديري المدارس وفقا لنظريات القيادة الإدارية ومنها نظرية الأبعاد الثلاثة لـ ردن، وجاءت هذه الدراسة لدراسة

الأساليب القيادية لمديري المدارس في ولاية صور في سلطنة عمان وفقا لنظرية (Reddin) من خلال الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما درجة ممارسة مديري مدارس التعليم لنظرية الأبعاد الثلاثة في القيادة لـ ردن في ولاية صور في سلطنة عمان ؟
- إلى أي مدى تختلف درجة ممارسة مديري مدارس التعليم لنظرية الأبعاد الثلاثة في القيادة لـ ردن في ولاية صور في سلطنة عمان تبعا لمتغيرات : النوع الاجتماعي ، والخبرة ، والمؤهل العلمي؟

- **أهداف الدراسة** :

تسعى هذه الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف على الأنماط القيادية لمديري مدارس التعليم في ولاية صور في سلطنة عمان وفقا لنظرية الأبعاد الثلاثة لـ ردن .
- التعرف على درجة ممارسة مديري مدارس التعليم في ولاية صور في سلطنة عمان لعناصر القيادة الفاعلة في نظرية الأبعاد الثلاثة لـردن (المهمة والإنتاجية والعلاقات) .
- التعرف على دلالة الفروق بين ممارسة مديري مدارس التعليم في ولاية صور في سلطنة عمان لنظرية الأبعاد الثلاثة والتي تعزى إلى متغيرات الدراسة.
- تقديم الاقتراحات والتوصيات لدعم الدور القيادي لمديري المدارس في ولاية صور في سلطنة عمان .

- **أهمية الدراسة** :

أثبتت الدراسات التربوية أهمية الأنماط القيادية لمديري مدارس واقترانها بمدى نجاح المدارس أو فشلها ،وان هناك علاقة طرديه بين امتلاك مديري المدارس نمطا قياديا ونجاح هذه المدارس وبشكل أكثر تحديدا فان أهمية هذه الدراسة تتجلى فيما يأتي :

- يؤمل من هذه الدراسة من خلال بحثها في الأنماط القيادية لمديري المدارس ،تقديم تغذية راجعة لمديري المدارس حول مدى ممارستهم للأنماط القيادية الفعالة وفقا لنظرية Ridden ، حيث سيسهم ذلك في علاج جوانب الضعف وتعزيز جوانب القوة.
- يؤمل من هذه الدراسة إضافة معرفية للمكتبة العربية ،ويؤمل أن يكون لها انعكاسات ايجابية على الميدان التربوي .
- كما إن هذه الدراسة يمكن أن تكون نواة لدراسات أخرى في أنماط القيادة لمديري المدارس تبعا لنظريات القيادة الأخرى .
- ومما يزيد من أهمية الدراسة وأهمية موضوعها وعدم عثور الباحث على دراسة واحدة تتناول هذا الموضوع الحيوي في الميدان التربوي وفقا لإطلاع الباحث .
- كما يمكن أن تضيف هذه الدراسة أهمية خاصة لبرامج تدريب مديري المدارس من خلال التركيز على النمط القيادي الذي لم ينل درجة كافية من الممارسة .

- **مصطلحات الدراسة** :

اشتملت الدراسة على المصطلحات الآتية :

- الممارسة : مجموعة المهام الإدارية التي يقوم بها مدراء المدارس في ولاية صور في سلطنة عمان والتي يمكن قياسها خلال من مجالات الاستبانة الثلاثة وهي :المهمة والفاعلية والعلاقات.
- نظرية الأبعاد الثلاثة: نظرية قيادية وضعها وليام ردن وتتألف من ثلاثة أبعاد ذات صلة بتحليل السلوك القيادي ، وتشمل : بعد المهمة، وبعد العلاقات، وبعد الفاعلية.

- **حدود الدراسة** :

سوف تتحدد نتائج هذه الدراسة بالمحددات الموضوعية والمكانية والبشرية والزمانية الآتية:

- الحدود الموضوعية : اشتملت الدراسة على ثلاثة أبعاد رئيسة هي : المهمة والعلاقات والإنتاجية
- الحدود المكانية : اقتصرت الدراسة على مدارس التعليم في ولاية صور في سلطنة عمان .
- الحدود البشرية : اقتصرت الدراسة على جميع مساعدي المدراء والمعلمون الأوائل في مدارس التعليم في ولاية صور في سلطنة عمان.
- الحدود الزّمانية : تم تطبيق الدراسة في العام الدراسي ٢٠١٣/٢٠١٤م .
- محددات الدراسة : درجة دقة ومصداقية وموضوعية ونزاهة أفراد الدراسة في استجاباتهم على أداة الدراسة.

- **ثانيا** : **الدراسات السابقة** :

من خلال مراجعة الدراسات السابقة، وفي حدود علم (البحث واطلاعه) دراسات أجريت في سلطنة عمان، تتعلق بموضوع الدراسة مباشرة، على الرغم من حداثة الموضوع ،إلا أنه توجد بعض الدراسات العربية و الأجنبية التي تندرج الدراسة في إطارها، وفيما يلي استعراض للدراسات الأكثر قربا أو صلة بموضوع الدراسة الحالية:

هدفت دراسة سونج (song,1991)هدفت الدراسة إلى معرفة العلاقات بين سلوك المديرين والرضا الوظيفي عند أعضاء الهيئة التدريسية في المدارس الأمريكية ،وتكونت عينة الدراسة من ٣٠٠ عضو هيئة تدريس من ١٣ ولاية أمريكية ،وقد أظهرت النتائج الدراسة أن السلوك القيادي الديمقراطي والعلاقات الاجتماعية القائمة على الاحترام المتبادل والتعاون والثقة بين المديرين والمعلمين تؤدي إلى تحقيق مستوى عال من الرضا لدى المعلمين ، مما دفعهم إلى الانتماء للعمل وزيادة الإنتاج .

وقام هنتر1995, hunter)) بدراسة هدفت هذه الدراسة على طبيعة العلاقات بين قيادة مديري المدارس الثانوية والروح المعنوية للمعلمين بمدارس مدينة الإسكندرية بمقاطعة كولومبيا الأمريكية ،وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من ابززها :وجود علاقة ايجابية بين النمط القيادي

للمديرين والروح المعنوية للمعلمين ،أن ٦٧٪ من المديرين صنفو أنفسهم على أنهم مديرين غير فعالين ،وان نسبة ٥٪ من المعلمين بهذه المدارس ذات روح معنوية منخفضة ،وان أغلبية أفراد العينة من المعلمين على أنها ذات روح معنوية منخفضة .

في حين هدفت دراسة بالمر(palmer,2000) إلى معرفة العلاقة بين النمط القيادي لمدير المدرسة في ولاية الميسيسيبي الأمريكية وقد طبقت استبانة بهدف جمع بيانات على ٣٤ مدير مدرسة وكشفت الدراسة عن وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين النمط القيادي لمدير المدرسة وفاعلية المدرسة ،حيث تبين أن المدراء الذين يستخدمون الأنماط القيادية مثل النمط التسويقي ،ونمط المشاركة تكون مدارسهم أكثر فاعلية من المدراء الذين يستخدمون نمط الأمر أو نمط التفويض .

وهدفت دراسة رونالد (Ronald,2000) إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين المناخ المدرسي والمدير كقائد في إدارته للمدارس الثانوية الحكومية في سنغافورة ، والكشف عن العلاقة بين بعض العوامل مثل خصائص المعلمين ،وخصائص المجتمع ومستوى المدرسة ومدى تأثيرها على فاعلية تعليم الطلاب ،ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة :أن نموذج القيادة المدرسية لابد وان يتضمن بعض المتغيرات مثل :العمل الجماعي واشتراك المعلمين في اتخاذ القرارات المرتبطة بعملهم وسهولة الاتصال ،وفاعلية بين الرئيس ومرؤوسيه ،بالإضافة إلى أن يكون سلوك المديرين كقادة نحو أفراد جماعتهم ايجابي وبناء العلاقات الجيدة التي تربط بين المعلمين ببعضهم بعض ،أن المناخ المدرسي يتأثر بحجم المدرسة وخبرة المعلمين وكذلك النمط الذي يتبعه المديرين كقادة .

وقام منشي (munshi ,2001) بدراسة العلاقة بين ادراكات مديرات المدارس الثانوية والمدرسات للسلوك القيادي في المنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية ،ولتحقيق الهدف استخدم استبانة طبقت على ٤٠ مديرة مدرسة ،وقد أسفرت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية ،بين ادراكات المديرات والمدرسات للسلوك القيادي ،كما تبينت أن المدرسات أكثر نقدا للسلوك القيادي للمديرات من المديرات أنفسهن .

وجاءت دراسة آل ناجي والمفيدي(٢٠٠٦) بهدف دراسة الأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس وعلاقتها بالدافعية لانجاز المعلمين والمعلمات في مراحل التعليم بمحافظة الاحساء ،واستخدم استبانة طبقت على ٢٦٨ معلما ومعلمة تم اختيارهم بطريقة عشوائية وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج من أبرزها :وجود علاقة ايجابية بين الأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس ودافعية المعلمين والمعلمات للانجاز في مراحل التعليم بمحافظة الاحساء .

وسعت دراسة كل من رضي وبيومي (٢٠٠٦) إلى الكشف عن الأنماط القيادية السائدة لدي مديري ومديرات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين من وجهة نظر المعلمين والمعلمات العاملين معهم ،وعلاقة ذلك برضاهم الوظيفي ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بتصميم استبانتين .وتم تطبيق الدراسة على عينة من (٦٠٦) معلما ومعلمة ،تم اختيارهم بطريقة عشوائية طبقية من

بين المعلمين والمعلمات العاملين في المناطق التعليمية الخمس في مملكة البحرين (المنامة ،المحرق،الوسطى،الشمالية ،الجنوبية) . وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج ، كان من أبرزها: النمط القيادي السائد بين مديري ومديرات المدارس الابتدائية في مملكة البحرين هو النمط الديمقراطي ،يليه النمط ألترسلي ،وأخيرا النمط الاوتقراطي .إن الممارسات الأكثر شيوعا في النمط القيادي الديمقراطي هي :أن المدير يهتم بانجاز العمل في جو تسوده علاقات طيبة مع المعلمين .بينت النتائج أن هناك اختلافا في تصورات المعلمين والمعلمات فيما يتعلق بالأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس وفق متغير كل من (الجنس والخبرة والمنطقة التعليمية).

أما دراسة الكلباني(٢٠٠٧) فقد هدفت إلى التعرف على مستوى العلاقة بين الإبداع الإداري والأنماط القيادية السائدة في مدارس التعليم العام في سلطنة عمان. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أبرزها : أن مديرات التعليم العام الإناث تمارس النمط القيادي الديمقراطي بالدرجة الأولى، يليه النمط المتسلط ويليه النمط الحر، وكل هذه الأنماط تمارس بدرجة متوسطة في النمط الديمقراطي والنمط المتسلط، لكنها قليلة نسبيا في النمط المتساهل، كما توجد علاقة ارتباطيه موجبة بين الأنماط القيادية (النمط المتسلط ـ النمط الديمقراطي ـ النمط المتساهل) ومستوى الإبداع الإداري لدى مديرات مدارس التعليم العام في سلطنة عمان ، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في مستوى الإبداع الإداري والخصائص الشخصية لمديرات مدارس التعليم العام تبعا لمتغيرات (المنطقة التعليمية ـ المؤهل العلمي ـ الخبرة في العمل) ومديرات مدارس التعليم العام ، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الأنماط القيادية تبعا لمتغيرات (المنطقة التعليمية ـ المؤهل العلمي).

هدفت دراسة الحمدان والفضلي(٢٠٠٨) إلى معرفة الأنماط القيادية السائدة لدى مديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت حسب النظرية الموقفية، وتم استخدام أداة " وصف فاعلية وتكيف القائد " لهرسي وبلا نتشرد بتطبيقها على مجتمع الدراسة المكون من ٨٤ مدير مدرسة. وقد توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج كان من أبرزها: أن الأنماط القيادية الممارسة متقاربة إلا أن نمط المشاركة يبرز بنسبة (٣٤,٥٪) يليه الإبلاغ(٢٣,٨٪) ثم التفويض(٢١,٤٪) ومن ثم الإقناع (٧,٠١٪) . كذلك توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية لمتغيرات الدراسة (النوع والخبرة والمرحلة الدراسية) في التأثير على النمط القيادي.

أما دراسة شيرمان وزملائه،٢٠٠٨ Sherman & Others) فقد هدفت قياس اثر الأنماط القيادية للقادة التربويين على المخرجات الأكاديمية في نيوزلندة من خلال أسلوبين، الأول يتمثل في تحليل (٧٢) دراسة اختصت بالقيادة، والثاني عبارة عن أداة اشتملت على خمسة مجالات من مجالات القائد التربوي وهي : بناء الأهداف والتوقعات، استراتيجيات الدعم، تخطيط وتوجيه وتقويم العملية التعليمية، تنمية المعلمين، دعم بيئة التعلم، وقد أظهرت نتائج الدراسة حاجة القادة إلى تطوير أنفسهم فيس مجال العلاقات والممارسات التي تدعم عملية التعليم والتعلم، وتوجيههم نحو تحسين عمليات الاتصال مع المعلمين الفاعلين.

كما سعت دراسة الاغبري(٢٠١٠) إلى التعرف على الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ووكلاء مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية وقد استخدم الباحث أداة وصف فاعلية وتكيف القائد ،ومن أهم النتائج التي خرجت بها الدراسة ،أن النمط القيادي السائد بين مديري ووكلاء مدارس التعليم العام هو نمط المشاركة ونمط التفويض .

وسعت دراسة حياصات (٢٠١١) إلى قياس الأنماط القيادية الشائعة لمديري المدارس في لواء الرمثا في الأردن كما يراها المديرون والمعلمون. ومن أجل تحقيق الهداف طور الباحث استبانة وبعد التأكد من دلالات صدقها وثباتها وزعت على ٣٠مديرا و٩٠معلما ، وأظهرت نتائج الدراسة بعد تحليل إجابات مديري المدارس والمعلمين ما يأتي :الأنماط القيادية لمديري المدارس من وجهة نظرهم :أن مديري المدارس في لواء الرمثا يمارسون النمط الديمقراطي بدرجة عالية ،ويمارسون النمط التسلطي بالدرجة الثانية ولكن بدرجة قليلة ،وأخيرا جاء النمط الفوضوي بالدرجة الثالثة وبدرجة قليلة جدا .

بينما هدفت دراسة القاسم(٢٠١٢) إلى التعرف على الأنماط القيادية السائدة لدي مديري ومديرات المدارس ،واثر هذه الأنماط في الرضا الوظيفي للمعلمين في مديرية تربية نابلس ،كما هدفت إلى بيان متغيرات الدراسة (الجنس ،المؤهل العلمي ،والخبرة) على الأنماط القيادية والرضا الوظيفي من وجهة نظر المعلمين والمعلمات .وقد أجريت الدراسة على عينة عشوائية بلغت (٢٥٠) معلما ومعلمة ،واستخدم الباحث المنهج الوصفي المسحي نظرا لملائمته لأغراض الدراسة ،كما استخدم الباحث أداتين ،الأولى لقياس الرضا الوظيفي عند المعلمين المعلمات واشتملت على (٣٠)فقرة ،والثانية لقياس الأنماط القيادية لمديري المدارس من وجهة نظر المعلمين المعلمات العاملين في المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس للعام الدراسي ٢٠٠٢/٢٠٠٣.وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج ، كان من أبرزها: أن درجة الرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات الكلية كانت كبيرة حيث وصل متوسط الاستجابة إلى (٣.٨٨) درجة من أصل (٥) درجات .إن النمط الديمقراطي أكثر الأنماط القيادية التي يفضلها المعلمون والمعلمات لمديري المدارس .

وهدفت دراسة النوح (٢٠١٢) إلى التعرف على النمط القيادي لمديري المدارس الأكثر شيوعا كما يراه مديرو المدارس ومعلموها ،وعلاقة النمط القيادي لمديري المدارس بثقافة المدرسة ،وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي معتمدا على الاستبانة بعد تحكيمها والتأكد من صدقها ،وثباتها لجمع المعلومات الميدانية ،وتم توزيع أداة الدراسة على أفراد الدراسة وجمعها ،ثم معالجتها إحصائيا . وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج ، كان من أبرزها: أوضحت النتائج أن المعلمين يرون أن مدبري المدارس المتوسطة والثانوية يمارسون نمط القيادة الديمقراطي بدرجة متوسطة ،بينما يرى أنهم يمارسون نمط الديمقراطي بدرجة عالية . بينت النتائج أن هناك موافقة بين أفراد عينة الدراسة (المديرون ،والمعلمون)على ممارسة مديري المدارس المتوسطة والثانوية لنمط القيادة الأوتوقراطي بدرجة ضعيفة، كشفت النتائج أن هناك موافقة

بين أفراد عينة الدراسة (المديرون ،والمعلمون)على ممارسة مديري المدارس المتوسطة والثانوية لنمط القيادة ألترسلي بدرجة ضعيفة جدا .

- **تعقيب علي الدراسات السابقة وموقع الدراسة الحالية منها** :

ويتضح للباحث من خلال استعراض الدراسات السابقة ما يأتي:

- استعملت غالبية الدراسات السابقة المنهج الوصفي؛ وذلك لمناسبته هذا النوع من الدراسات ، كما استخدمت الاستبانة أداة لجمع البيانات التي تتعلق بالدراسة .
- ندرة الدراسات التي تناولت ممارسة نظرية قيادية هامة في مؤسسات تربوية خدمية ومؤثرة في حياة المجتمع مثل المدارس وبالذات في سلطنة عمان.
- غالبية الدراسات ركزت على ممارسة الأنماط القيادية بشكل عام .
- استفادت هذه الدراسة من الدراسات السابقة بإثراء البعد النظري والعملي المتضمن خلالها، في بناء الاستبانة الخاصةٍ بالدراسة؛ مما أسهم في نضوج أداة الدراسة وشمولها وصدقها، كما تم أيضا الاستفادة من نتائجها بمقارنتها مع نتائج هذه الدراسة ومعرفة التوافق أو الاختلاف بينها .
- تميزت هذه الدراسة عن الدراسات السابقة: في كونها تعتبر دراسة تحليلية نظمية لدرجة ممارسة نظرية الأبعاد الثلاثة لردن في القيادة في مدارس التعليم في سلطنة عمان.

- **منهجية الدراسة وإجراءاتها** :
- **منهج الدراسة** :

استعمل الباحث المنهج الوصفي المسحي ، وهو المنهج المناسب لتحقيق أهداف الدراسة.

- **مجتمع الدراسة وعينتها** :

تكون مجتمع الدراسة من مساعدي المدراء والمعلمين الأوائل في مدارس التعليم في ولاية صور في سلطنة عمان والبالغ عددهم ١٦٥ فردا للعام الدراسي (٢٠١٣/٢٠١٤م) . وعينة الدراسة هي مجتمع الدراسة نظرا لصغر حجمه .

- **أداة الدراسة** :

قام الباحث بإعداد وتطوير أداة الدراسة ، وهي عبارة عن استبانة لقياس درجة ممارسة مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي لنظرية الأبعاد الثلاثة في القيادة لـ ردن (Reddin) في ولاية صور في سلطنة عمان يعزى ، وذلك اعتمادا على بعض الدراسات السابقة التي تناولت موضوع الأنماط القيادية ومنها دراسة (عايش،٢٠١٢) وتكونت الاستبانة من (٤١) فقرة تندرج تحت ثلاثة أبعاد رئيسة وكل مجال يندرج تحته عدد من الفقرات .

- **صدق الأداة** :

للتأكد من صدق الأداة تم عرض الاستبانة على مجموعة من المحكمين ممن لهم العلاقة بموضوع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعات ووزارة التربية والتعليم في سلطنة عمان وبلغ عددهم ١٠ محكمين وطلب من المحكمين إبداء آرائهم وملاحظاتهم على فقرات الاستبانة من حيث : دقة فقرات الاستبانة ، و الصياغة اللغوية لفقراتها ووضوحها . و على ضوء ما ورد من المحكمين من آراء وملاحظات ، تم إجراء التعديلات المناسبة بتعديل بعض

الفقرات ، أو إعادة صياغتها لتتناسب والمجال الذي وضعت من أجلة ، و أصبحت بصورتها النهائية ٥٤ فقرة.

موزعة على ثلاثة مجالات ، و متدرجة حسب مقياس ليكرت (Likert) الخماسي ، وقد تم تصحيح استجابات أفراد عينة الدراسة على فقرات الاستبانة على النحو التالي:

- أعطيت الدرجة (٥) للاستجابة التي تمثل " درجة ممارسة عالية جداً "
- أعطيت الدرجة (٤) للاستجابة التي تمثل " درجة ممارسة عالية "
- أعطيت الدرجة (٣) للاستجابة التي تمثل " درجة ممارسة متوسط "
- أعطيت الدرجة (٢) للاستجابة التي تمثل " درجة ممارسة منخفضة "
- أعطيت الدرجة (١) للاستجابة التي تمثل " درجة ممارسة منخفضة جداً "

بحيث كلما زادت درجة التقدير زادت درجة الممارسة يعزى والعكس صحيح ، وقد تم تقسيم درجة الممارسة إلى ثلاثة مستويات ، بناء على متوسطات الاستجابات ، وقد استخدم في تفسير النتائج التصنيف التالي:

الجدول ١ : السلم التصنيفي لتفسير نتائج الدراسة

المتوسط	درجة الممارسة	المعيار
١ – ٢,٣٣	منخفضة	انحراف معياري واحد عن المتوسط الحسابي
٢,٣٤ – ٣,٦٧	متوسطة	المتوسط
٣,٦٨ – ٥	عالية	انحراف معياري واحد عن المتوسط الحسابي

قام الباحثان باعتماد هذا المقياس من خلال تقسيم الدرجة العظمى (٥) على ثلاث فئات متساوية ضمن المدى (١ – ٥) ، وفقا للمعادلة الآتية: القيمة العليا لبدائل الإجابة في أداة الدراسة – القيمة الدنيا لبدائل الإجابة في أداة الدراسة مقسومة على عدد المستويات الثلاثة (عالية ، متوسطة ، و منخفضة) أي : (٥- ١) ÷ ٣ = ١,٣٣ وهذه القيمة تساوي طول الفئة بين المستويات الثلاثة (عالية ، متوسطة ، ومنخفضة)

- ١,٠٠ + ١,٣٣ = ٢,٣٣
- ٢,٣٣ + ١,٣٣ = ٣,٦٦
- ٣,٦٦ + ١,٣٣ = ٥,٠٠

وبالتالي تعد قيم المتوسطات الحسابية لدرجة الفاعلية التي تتراوح ما بين:

- (١,٠٠ – ٢,٣٣) درجة ممارسة منخفضة.
- (٢,٣٤ – ٣,٦٦) درجة ممارسة متوسطة.
- (٣,٦٧ – ٥,٠٠) درجة ممارسة عالية.

- **ثبات الأداة** :

تم التأكد من ثبات الأداة من خلال احتساب معامل كرونباخ ألفا (Cronbach Alpha) لكافة مجالات الدراسة الثلاث حيث بلغ قيمة معامل الثبات الكلي للأداة (٠,٨٩) وهي مقبولة لإغراض البحث العلمي .

- **متغيرات الدراسة** :

تمثلت متغيرات الدراسة فيما يلي:

- **أولاً/المتغيرات المستقلة وشملت** :
  - النوع وله فئتان : ذكور ، وإناث.
  - المؤهل العلمي وله ثلاثة مستويات : وبكالوريوس ، دبلوم عالي ، وماجستير.
  - سنوات الخبرة ولها ثلاثة مستويات : أقل من ٧ سنوات ، ٧ سنوات فأكثر.
- **ثانياً/المتغيرات التابعة** :

درجة ممارسة مديري مدارس التعليم لنظرية الأبعاد الثلاثة في القيادة ل ردن (Reddin) في ولاية صور في سلطنة عمان

- **المعالجة الإحصائية** :

تم استخدام برنامج SPSS الإحصائي لتفريغ وتحليل الاستبانة ،وتم استخدام المعالجات الإحصائية ذات الصلة بالأسئلة الرئيسة للدراسة على النحو التالي :

- للإجابة على السؤال الأول ، تم استخدام المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة ، لقياس لدرجة ممارسة مديري مدارس التعليم لنظرية الأبعاد الثلاثة في القيادة لردن (Reddin) في ولاية صور في سلطنة عمان.
- للإجابة على السؤال الثاني ، استخدم:- اختبار " ت " (t-test) لعينتين مستقلتين للكشف عن وجود فروق بين متوسطات تقديرات أفراد الدراسة تعزى إلى متغير النوع الاجتماعي(الجنس) ، واختبار تحليل التباين الأحادي (One Way Analysis Of Variance) لثلاث عينات مستقلة فأكثر للكشف عن وجود فروق بين متوسطات تقديرات أفراد الدراسة تعزى إلى متغيري المؤهل العلمي وسنوات الخبرة.

- **نتائج الدراسة ومناقشتها** :
- **أولا** : **مناقشة النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الأول** :

" ما درجة ممارسة مديري مدارس التعليم لنظرية الأبعاد الثلاثة في القيادة في ولاية صور في سلطنة عمان ؟". وللإجابة على هذا السؤال، فقد تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لدرجة ممارسة مديري مدارس التعليم لنظرية الأبعاد الثلاثة في القيادة في ولاية صور في سلطنة عمان والجدول أدناه يوضح ذلك .

الجدول ٢ : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لمجالات الدراسة حسب المتوسطات الحسابية

الرتبة	البعد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
1	العلاقات	3.41	0.43
2	المهمة	3.40	0.36
3	الفاعلية	3.36	0.53
المتوسط الحسابي العام		3.39	0.33

يتبين من الجدول السابق المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة على فقرات أداة الدراسة تراوحت بين (٣,٣٦- ٣,٤١) ، حيث جاء بعد العلاقات في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي متوسط (٣,٤١) وبانحراف معياري (0.43) وجاء بعد المهمة في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي متوسط (٣,٤٠) وبانحراف معياري (٠,٣٦) ، و جاء بعد الفاعلية في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي متوسط (٣,٣٦) وبانحراف معياري (٠,٥٣) ، أما المتوسط الحسابي العام لجميع المجالات فقد جاء مقداره (٣,٣٩) ليشير إلى أن درجة ممارسة مديري مدارس التعليم لنظرية

الأبعاد الثلاثة في القيادة في ولاية صور في سلطنة عمان متوسطة . وهذا يشير إلى أداء متوسط للسلوك القيادي المتعلق بثلاثة من الأبعاد القيادية وقد تعزى هذه النتيجة إلى قلة ادارك مديري المدارس لحقيقة دورهم كقادة تربويين في الميدان التربوي ، وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدم توفر الوقت الكافي لكثير من مدير المدارس لممارسة هذه الأبعاد الثلاثة من وجهة نظرهم في ظل العدد الكبير من المعلمين في مدارسهم وكثرة الأعمال الفنية والإدارية الموكولة لهم. وقد تعزى هذه النتيجة إلى غلبة النمط البيروقراطي على ممارسات كثير من مديري المدارس لاعتقادهم بأنه الأسلوب الأمثل لأداء العمل. وعدم رضاهم عن مستوى العمل لدى كثير من المعلمين وخاصة المعلمين القدامى. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة كل من (الشمري،٢٠٠٦ ؛سكوت،١٩٩٤ ؛حوا مدة وحرا حشة،٢٠٠٦ ؛العنقري ،٢٠٠٢) .

وقد تم احتساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لتقديرات أفراد الدراسة على فقرات كل مجال على حده، حيث كانت على النحو الآتي:

- **أولا** : **مجال المهمة** :

هدف هذا المجال إلى معرفة درجة ممارسة مديري مدارس التعليم لنظرية الأبعاد الثلاثة في القيادة في ولاية صور في سلطنة عمان تبعا لبعد المهمة ، والجدول التالي يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لفقرات المجال وهي مرتبة تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية.

الجدول رقم ٣ : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات مجال المهمة مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
1	يحرص على تقديم تغذية راجعة تطويرية مكتوبة للمعلمين عن أدائهم	3.62	0.92	٨	متوسطة
2	يقدم اقتراحات تحسين البيئات التعليمية التعلمية	3.40	0.99	٩	متوسطة
٣	ينفذ برامج إدارية خاصة بالمعلمين المستجدين	3.27	1.22	١٥	متوسطة
٤	يوثق عملياته الإدارية بطرق علمية	3.23	1.11	١٧	متوسطة
٥	ينفذ فعالياته التدريبية بالتعاون مع المعلمين	3.80	1.13	٤	عالية
٦	يحرص على تقديم تغذية راجعة تطويرية شفهية للمعلمين عن أدائهم	3.09	0.98	١٨	متوسطة
٧	يعتمد في تنفيذ مهماته الادارية على خطط معدة مسبقا	3.07	1.02	٢٠	متوسطة
٨	يشجع الحوارات الموجهة بالأهداف بين المعلمين	2.20	1.07	٢٢	متوسطة
٩	يحدد مع المعلمين صعوبات تنفيذ المهمات التدريسية	2.86	1.09	٢١	متوسطة
١٠	يفوض جزءا من صلاحياته الإدارية للمعلمين	3.62	0.95	٧	متوسطة
١١	يخطط مسبقا للاجتماعات التي يعقدها مع المعلمين	3.29	0.99	١٠	متوسطة
١٢	يبتعد عن فرض أنظمة وتعليمات لا يمكن تمثلها	3.80	0.95	٥	عالية
١٣	يصوغ القواعد والأنظمة والتعليمات بلغة واضحة ومحددة	3.29	0.99	١١	متوسطة
١٤	يستخدم طرقا علمية في تحديد الاحتياجات التدريبية للمعلمين	3.27	1.22	١٤	متوسطة
١٥	يلحق المعلمين ببرامج تدريبية وفقا لحاجاتهم	3.99	1.11	٣	عالية
١٦	يتبنى أنماطا قيادية حديثة في تنفيذ وظائفه الإدارية	3.26	1.14	١٦	متوسطة
١٧	يستخدم التقنيات الحديثة في تنفيذ وظائفه الإدارية	3.09	0.98	١٩	متوسطة
١٨	يزود المعلمين بنشرات وإصدارات تربوية متخصصة	4.25	1.02	١	عالية
١٩	يطلع المعلمين على احدث المستجدات في مجال تخصصه	4.05	0.95	٢	عالية
٢٠	يتعاون مع المعلمين في التخطيط لبرامجه الإدارية	3.29	0.99	١٢	متوسطة
٢١	يتابع توظيف المعلمين للنشرات والإصدارات التربوية في عملهم	3.62	0.95	٦	متوسطة
٢٢	ينظم برامج فعالة لتبادل الخبرات التدريسية بين المعلمين	3.29	0.99	١٣	متوسطة
المتوسط الحسابي العام		3.40	.034		متوسطة

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال قد تراوحت بين (٢,٢- ٤,٢٥) ، وبانحراف معياري (١,٠٧- ١,٠٢) ، إذ نالت الفقرة (١٨) " يزود المعلمين بنشرات وإصدارات تربوية متخصصة " أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (٤,٢٥) وانحراف معياري (١,٠٢) ، يليها الفقرة (١٩) " يطلع المعلمين على احدث المستجدات في مجال تخصصه " بمتوسط حسابي (٤,٠٥) وانحراف معياري (١,٠٧) . كما أظهر التحليل أن أدنى وسط حسابي للفقرات (٨) ، " يشجع الحوارات الموجهة بالأهداف بين المعلمين " بمتوسط حسابي (٢,٢) ، وانحراف معياري (١,٠٩) ،بينما جاءت الفقرة (٩) " يحدد مع المعلمين صعوبات تنفيذ المهمات التدريسية " في المرتبة ما قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (٢,٨٦٠) وبانحراف معياري (١,٠٩).

وبشكل عام بلغ المتوسط الحسابي لإجمالي الفقرات المتعلقة ببعد المهمة (٣,٦٢) بانحراف معياري (٠,٣٤) ،مما يدل على أن درجة ممارسة مديري مدارس التعليم لنظرية الأبعاد الثلاثة في القيادة في ولاية صور في سلطنة عمان تبعا لبعد المهمة متوسطة . وقد تعزى هذه النتيجة إلى قلة حرص مديري المدارس في ولاية صور على تقديم تغذية راجعة تطويرية شفهية للمعلمين عن أدائهم بصورة مستمرة نتيجة قلة الزيارات الصفية للمعلمين لكثرة إعمالهم وأعبائهم الإدارية والفنية والتزاماتهم نحو أولياء الأمور ومتطلبات مديرية التربية والتعليم بالرغم من أهمية هذه المهمة والتي تجعل من التوثيق عملا أساسيا للحكم على فاعلية أداء العاملين في المدارس، كذلك قد تعزى إلى قلة استخدامهم التقنيات الحديثة عند قيامهم بوظائفهم الإدارية واكتفائهم بالبوابة التعليمية ، وقلة تبنيهم أنماطا قيادية حديثة في تنفيذ وظائفهم الإدارية وغلبة النمط البيروقراطي على ممارساتهم الإدارية ، وقلة اعتمادهم على خطط معدة مسبقا في تنفيذهم للمهمات الإدارية لاعتقادهم أن هذه المهمات روتينية ومتكررة باستمرار وعدم كفاية الوقت وزيادة متطلبات العمل تحول دون وضع هذه الخطط. وقد تعزى هذه النتيجة إلى عدم اهتمام مديري المدارس في تنفيذ برامج إدارية خاصة بالمعلمين المستجدين لاعتقادهم بان مسؤولية ذلك مناطة بوزارة التربية والتعليم . وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة (الحراحشة ٢٠٠٦) التي بينت أن درجة ممارسة السلوك القيادي لدى مديري مدارس مديرية التربية والتعليم في قصبة المفرق كانت متوسطة فيما يتعلق بمجال المهمة.

- **ثانيا : بعد الفاعلية :**

هدف هذا المجال إلى معرفة درجة ممارسة مديري مدارس التعليم لنظرية الأبعاد الثلاثة في القيادة في ولاية صور في سلطنة عمان تبعا لبعد الفاعلية والجدول التالي يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لفقرات المجال وهي مرتبة تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية :

جدول ٤ : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لفقرات مجال الفاعلية مرتبة تنازلياً حسب متوسطاتها الحسابية

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
1	يتابع النمو المهني للمعلمين أثناء التحاقهم بالبرامج التدريبية	2.50	0.90	١٦	متوسطة
2	يولي عناية خاصة بالمعلمين المستجدين	3.20	0.65	١٣	متوسطة
3	يشجع وجود الجماعات الفعالة في المدرسة	4.44	0.75	١	عالية
4	يوجه وظائفه الإدارية نحو تحسين مخرجات التعليم والتعلم	4.43	0.77	٢	عالية
5	يعزز أعمال الأفراد أو الجماعات ويثني على الانجاز	4.31	0.92	٣	عالية
6	ينمي الروح القيادية لدى المعلمين	2.50	0.78	١٧	متوسطة
7	يتجاهل الأخطاء الصغيرة ويركز على الانجازات	4.02	0.82	٤	عالية
8	يمنح المعلمين فرصا لتصويب أدائهم التدريسي	3.94	0.84	٥	عالية
9	يضع أنظمة وقوانين تعزز ثقة المعلمين بأنفسهم	1.99	1.03	١٨	منخفضة
١٠	يهتم بالنمو المتكامل للمعلم معرفيا ،مهاريا ،وجدانيا	3.67	0.80	٨	متوسطة
١١	يتابع النمو المهني للمعلمين بعد إنهائهم متطلبات البرامج التدريبية	3.27	1.17	١١	متوسطة
١٢	ينوع في أساليب تعزيز الأفراد أو الجماعات من المعلمين	3.14	1.17	١٤	متوسطة
١٣	يطور وعي المعلمين بأدوارهم المختلفة	1.99	0.95	١٩	منخفضة
١٤	يحرص على الالتزام بمواعيده مع المعلمين	3.29	0.99	٩	متوسطة
١٥	يتبنى مبادرات و أفكار المعلمين الإبداعية	3.27	1.22	١٠	متوسطة
١٦	يشرك المعلمين في اتخاذ القرارات التي تهمهم	3.23	1.11	١٢	متوسطة
١٧	يستفيد من خبرات المعلمين القدامى في تنفيذ برامجه الإدارية	3.90	1.14	٦	عالية
١٨	يتابع توظيف المعلمين للتقنيات التربوية الحديثة	3.09	0.98	٧	متوسطة
١٩	يسمح للمعلمين بمناقشة ما ورد في تقاريرهم الإشرافية	3.07	1.02	١٥	متوسطة
	المتوسط الحسابي العام	3.36	0.53		متوسطة

يتضح من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا المجال قد تراوحت بين (١,٩٩- ٤,٤٤) ، وبانحراف معياري (١,٠٣- ٠,٧٥) ، إذ نالت الفقرة (٣) " يشجع وجود الجماعات الفعالة في المدرسة " أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (٤,٤٤) وانحراف معياري (٠,٧٥) ، يليها الفقرة (٤) " يوجه وظائفه الإدارية نحو تحسين مخرجات التعليم والتعلم " بمتوسط حسابي (٤,٤٣) وانحراف معياري (٠,٧٧) . كما أظهر التحليل أن أدنى وسط حسابي للفقرات (٩) ، " يضع أنظمة وقوانين تعزز ثقة المعلمين بأنفسهم " بمتوسط حسابي (١,٩٩) ، وانحراف معياري (١,٠٣) ،بينما جاءت الفقرة (١٣) " يطور وعي المعلمين بأدوارهم المختلفة " في المرتبة ما قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (١,٩٩) وبانحراف معياري (٠,٩٥).

وبشكل عام بلغ المتوسط الحسابي لإجمالي الفقرات المتعلقة ببعد الفاعلية (٣,٣٦) بانحراف معياري (٠,٥٣) ،مما يدل على أن درجة ممارسة مديري مدارس التعليم لنظرية الأبعاد الثلاثة في القيادة في ولاية صور في سلطنة عمان تبعا لبعد الفاعلية قد جاءت متوسطة . وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن الى الفجوة في الثقة بين مديري المدارس والمعلمين ، وعد توفر الوقت الكافي لمديري المدارس لمتابعة النمو المهني للمعلمين بعد انتهائهم من حضور البرامج التدريبية في ظل العدد الكبير من المعلمين في مدارسهم ، بالإضافة إلى الأعمال الإدارية والفنية المطلوب من مدير المدرسة تنفيذها يوميا وباستمرار. كذلك قد تعزى هذه النتيجة إلى قلة تشجيع مديري المدارس للمعلمين في اتخاذ القرارات التي تهمهم

لاعتقادهم أن مشاركتهم مضيعة للوقت وكلما زاد عدد المشاركين في اتخاذ القرار كلما تعقدت عملية اتخاذ القرارات مما يجعلها غير سريعة وقد لا تصل إلى قرارات بالإجماع . كذلك قد تعزى هذه النتيجة إلى قلة المخصصات المالية المخصصة لمدير المدرسة من اجل تقديم الحوافز المالية إلى المعلمين في هذه المدارس.

- **ثالثا : بعد العلاقات :**

هدف هذا البعد إلى معرفة درجة درجة ممارسة مديري مدارس التعليم لنظرية الأبعاد الثلاثة في القيادة في ولاية صور في سلطنة عمان فيما يتعلق بمجال العلاقات ، والجدول التالي يبين المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لفقرات البعد وهي مرتبة تنازليا حسب متوسطاتها الحسابية.

الجدول ٥ : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لفقرات لمجال العلاقات مرتبة تنازلياً حسب المتوسطات الحسابية.

رقم الفقرة	الفقرات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الرتبة	درجة الممارسة
1	يظهر عدم التفرقة في التعامل مع المعلمين في المدرسة	3.62	0.95	٤	متوسطة
2	يفصل في تنفيذ واجبه الوظيفي بين علاقات العمل والعلاقات الشخصية	3.29	0.99	٦	متوسطة
3	يعتمد معايير ثابتة في التعامل مع المعلمين	4.02	1.22	١	متوسطة
4	يعزز علاقات المعلمين بإدارتهم المدرسية	3.23	1.11	١٠	متوسطة
5	يوفر مناخا اجتماعيا ديمقراطيا داعما للمعلمين	3.26	1.14	٩	متوسطة
6	يخفض عوامل القلق لدى المعلمين	3.90	0.98	٢	متوسطة
7	يحقق العدالة عند تقديم الحوافز والترقيات	3.07	1.02	١١	متوسطة
8	يتقبل أراء المعلمين واقتراحاتهم	3.80	1.06	٣	متوسطة
9	يعمق لدى المعلمين روح الانتماء للفريق	2.86	1.09	١٢	متوسطة
10	يوفر خيارات متعددة للاتصال والتواصل مع المعلمين	3.62	0.95	٥	متوسطة
11	يبذل جهودا لحل مشكلات المعلمين بأنواعها المختلفة	3.29	0.99	٧	متوسطة
12	يؤكد على أهمية التعاون بين المعلمين القدامى والمستجدين	3.27	1.22	٨	متوسطة
المتوسط الحسابي العام		3.41	0.49		عالية

يتبين من الجدول السابق أن المتوسطات الحسابية لفقرات هذا البعد قد تراوحت بين (٢,٨٦- ٤,٠٢) ، إذ نالت الفقرة (٣) " يعتمد معايير ثابتة في التعامل مع المعلمين " أعلى متوسط حسابي حيث بلغ (٤,٠٢) وانحراف معياري (١,٢٢) يليها الفقرة (٦) " يخفض عوامل القلق لدى المعلمين " بمتوسط حسابي (٣,٩) وانحراف معياري (٠٩٨) . كما أظهر التحليل أن أدنى وسط حسابي للفقرات (٩) " يعمق لدى المعلمين روح الانتماء للفريق " بمتوسط حسابي (٢,٨٦) وانحراف معياري ١,٠٩) ،بينما جاءت الفقرة (٧) :" يحقق العدالة عند تقديم الحوافز والترقيات " في المرتبة ما قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (٣,٠٧) وبانحراف معياري (١,٠٢).

وبشكل عام بلغ المتوسط الحسابي لإجمالي الفقرات المتعلقة ببعد العلاقات (٤,٠٣) بانحراف معياري (٠,٤٩) ،مما يدل على أن درجة ممارسة مديري مدارس التعليم لنظرية الأبعاد الثلاثة في القيادة في ولاية صور في سلطنة عمان فيما

يتعلق ببعد العلاقات قد جاءت متوسطة . وقد تعزى هذه النتيجة إلى لعدم اهتمام مديري المدارس بأهمية التعاون بين المعلمين القدامى والمستجدين لعدم رضاهم عن أداء المعلمين القدامى ، وعدم اهتمامهم بالمستجدات الحديثة في العملية التعليمية التعلمية والتي محور اهتمامها الطالب. وقد تعزى هذه النتيجة أيضا إلى ضعف في مهارات الاتصال والتواصل والإقناع التي الواجب أن يتمتع بها مديري المدارس. كذلك قد تعزى هذه النتيجة إلى قلة الوقت الكافي لمديري المدارس للاهتمام بالعلاقات الإنسانية في مدارسهم لأنها لا تعد من أولويات عملهم وعد رغبتهم في التدخل في شؤون المعلمين والبقاء على مسافة واحدة مع جميع المعلمين في المدرسة. وهذه النتيجة تتفق مع نتيجة دراسة الحراحشة(٢٠٠٦) التي بينت أن درجة ممارسة السلوك القيادي لدى مديري مدارس مديرية التربية والتعليم في قصبة المفرق كانت متوسطة فيما يتعلق بمجال العلاقات.

- **ثانيا** : **النتائج المتعلقة بالإجابة عن السؤال الثاني** :

إلى أي مدى تختلف درجة ممارسة مديري مدارس التعليم لنظرية الأبعاد الثلاثة في القيادة لـ ردن في ولاية صور في سلطنة عمان تبعا لمتغيرات : النوع الاجتماعي ، والخبرة ، والمؤهل العلمي؟

تم استخدام اختبار (ت) للكشف عن الفروق الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد الدراسة لدرجة ممارسة مديري مدارس التعليم لنظرية الأبعاد الثلاثة في القيادة في ولاية صور في سلطنة عمان التي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) ، ولبيان الفروق الدالة إحصائيا بين متوسطات تقديرات أفراد الدراسة تبعا لمتغير المؤهل العلمي ، وسنوات الخبرة فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) ، وسوف يتم عرض النتائج على النحو التالي:

- **أ) متغير النوع الاجتماعي**:

تم استخدام اختبار "ت" (t-test) للكشف عن الفروق الدالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لتقديرات أفراد العينة لدرجة ممارسة مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي لنظرية الأبعاد الثلاثة في القيادة في ولاية صور في سلطنة عمان التي تعزى لمتغير النوع الاجتماعي، عند مستوى دلالة (α=٠,٠٥) ، والجدول التالي يوضح النتائج المتعلقة بهذا المتغير.

الجدول ٦ : نتائج استخدام اختبار (ت) لإيجاد دلالة الفروق بين متوسطات إجابات أفراد الدراسة على مجالات الدراسة والتي تعزى لمتغير النوع

رقم البعد	البعد	النوع	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة t	مستوى الدلالة
الأول	المهمة	ذكر	123	3.40	0.46	3.70	*0.00
		أنثى	28	3.80	0.33		
الثاني	الفاعلية	ذكر	123	4.25	0.57	1.29	0.20
		أنثى	28	2.66	0.53		
الثالث	العلاقات	ذكر	123	3.35	0.51	0.12	0.90
		أنثى	28	4.03	0.41		
		ذكر	123	3.65	0.35	1.99	0.06
		أنثى	28	3.79	0.33		

دالة إحصائيا عند a=٠,٠٥

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية (α=٠,٠٥) في تقديرات أفراد الدراسة لدرجة ممارسة مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي لنظرية الأبعاد الثلاثة في القيادة في ولاية صور في سلطنة عمان يعزى لمتغير النوع الاجتماعي لجميع ابعاد الدراسة ككل حيث بلغت قيمة (ت) الكلية (١,٩٩) ومستوى الدلالة (٠,٠٦) لمتغير النوع الاجتماعي ، وهذا يشير إلى أن أفراد الدراسة من الذكور والإناث متفقون على مديري المدارس يمارسون أبعاد الثلاثة القيادة بدرجة متوسطة وقد تعزى هذه النتيجة إلى غلبة النمط البيروقراطي على ممارساتهم الإدارية نتيجة تمسك مديري المدارس باللوائح والتعليمات المألوفة وعدم الخروج عنها وشعورهم بضرورة الالتزام بالقوانين والتعليمات التي تضعها الإدارات التعليمية ، وقد تعزى هذه النتيجة إلى ميل مديري المدارس إلى الروتينية وعدم حب التغيير والاكتفاء بالنهج الروتيني ، كذلك قد تعزى هذه النتيجة إلى أن مديري المدارس يفضلون العلاقات الرسمية في العمل ، وهذا يعني فإن هذه الممارسات متقاربة وبغض النظر عن النوع الاجتماعي. وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الحمدان والفضلي،٢٠٠٨) وهذه النتيجة تتعارض مع نتيجة دراسة (الحراحشة،٢٠٠٦).

- **ب) متغير المؤهل العلمي** :

ولبيان الفروق الدالة إحصائيا بين متوسطات تقديرات أفراد الدراسة تبعا لمتغير المؤهل العلمي ، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) ، والجدول التالي يوضح النتائج المتعلقة بهذا المتغير.

الجدول ٧ : نتائج استخدام تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالات الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على مجالات الدراسة تبعا لمتغير المؤهل العلمي

رقم المجال	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	"F"	مستوى الدلالة
الأول	المهمة	بين المجموعات	0.19	2	0.076	0.63	0.55
		داخل المجموعات	17.20	144	0.191		
		المجموع	17.15	150			
الثاني	الفاعلية	بين المجموعات	1.70	2	0.806	2.60	0.08
		داخل المجموعات	41.33	148	0.266		
		المجموع	43.44	150			
الثالث	العلاقات	بين المجموعات	0.25	2	0.109	0.46	0.68
		داخل المجموعات	36.16	148	0.246		
		المجموع	36.33	150			
المتوسط العام		بين المجموعات	0.28	2	0.135	1.45	0.31
		داخل المجموعات	17.00	148	0.113		
		المجموع	17.66	150			

يتضح من الجدول السابق أن: قيمة F المحسوبة لجميع المجالات مجتمعة (١,١٥) ، وكذلك بلغت قيمة مستوى الدلالة لجميع المجالات تساوي (٠,٣١) وهي أكبر من (٠,٠٥) ، مما يعني عدم وجود فروق في تقديرات أفراد الدراسة لدرجة ممارسة مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي لنظرية الأبعاد الثلاثة في القيادة في ولاية صور في سلطنة عمان يعزى لمتغير المؤهل العلمي في جميع الابعاد. وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن أفراد الدراسة على اختلاف مؤهلاتهم

العلمية يعتقدون أن مديري المدارس يتعرضون لظروف عمل متشابهة ويلتزمون بقوانين وتعليمات ثابتة ، وقد تعزى هذه النتيجة إلى إصرار مديري المدارس على مواجهة مشكلات العمل بالطرق التقليدية وليس لديهم الرغبة في اشراك المعلمين وحتى الطلبة في حل المشكلات واتخاذ القرارات اعتمادا على خبراتهم ومهاراتهم وهذه النتيجة تتعارض مع نتيجة دراسة (الحراحشة،٢٠٠٦) .

- **ج) متغير سنوات الخبرة** :

ولبيان الفروق الدالة إحصائيا بين متوسطات تقديرات أفراد الدراسة تبعا لمتغير سنوات الخبرة ، فقد تم استخدام تحليل التباين الأحادي (One Way Anova) ، والجدول التالي يوضح النتائج المتعلقة بهذا المتغير.

الجدول ٨ : نتائج استخدام تحليل التباين الأحادي لإيجاد دلالات الفروق بين متوسطات تقديرات أفراد العينة على ابعاد الدراسة تبعا لمتغير سنوات الخبرة

رقم المجال	المجال	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	"F"	مستوى الدلالة
الأول	المهمة	بين المجموعات	0.07	2	0.011	0.16	0.90
		داخل المجموعات	18.22	148	0.122		
		المجموع	18.03	150			
الثاني	الفاعلية	بين المجموعات	0.57	2	0.286	0.91	0.34
		داخل المجموعات	42.49	148	0.289		
		المجموع	63.30	150			
الثالث	العلاقات	بين المجموعات	0.23	2	0.103	0.43	0.65
		داخل المجموعات	86.17	148	0.245		
		المجموع	66.39	150			
المتوسط العام		بين المجموعات	0.16	2	0.096	0.71	0.45
		داخل المجموعات	17.02	148	0.113		
		المجموع	17.23	150			

يتبين من الجدول السابق أن: قيمة F المحسوبة لجميع الابعاد مجتمعة (٠,٧٧) ، وكذلك بلغت قيمة مستوى الدلالة لجميع الابعاد تساوي (٠,٤٦) وهي أكبر من (٠,٠٥) ، مما يعني عدم وجود فروق بين إجابات أفراد عينة الدراسة حول في تقديرات أفراد الدراسة لدرجة ممارسة مديري مدارس التعليم ما بعد الأساسي لنظرية الأبعاد الثلاثة في القيادة في ولاية صور في سلطنة عمان يعزى لمتغير سنوات الخبرة . وهذا يشير إلى أن أفراد الدراسة على اختلاف سنوات خبرتهم متفقون على مديري المدارس يمارسون أبعاد الثلاثة القيادة بدرجة متوسطة وقد تعزى هذه النتيجة إلى غلبة النمط البيروقراطي على ممارساتهم الإدارية لاعتقادهم بأنهم أصحاب سلطة اتخاذ القرارات اليومية وميلهم نحو تجاهل أراء المعلمين عند الإقدام على تطوير مدارسهم مما يدفع تجاه مناخ سلبي يعيق الإبداع والاتصال والتواصل ، لذا فمن الطبيعي أن تكون استجاباتهم متقاربة بغض النظر عن سنوات الخبرة.وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة (الحراحشة،٢٠٠٦؛ رضي وبيومي،٢٠٠٦) ، و هذه النتيجة تتعارض مع نتيجة دراسة (الحمدان والفضلي ٢٠٠٨).

- **التوصيات** :

في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة ، يقترح ما يلي :

- تعزيز دور المعلم في اتخاذ القرارات المدرسية بإلزام مديري المدارس بضرورة الأخذ بآراء المعلمين عند اتخاذ القرارات وغير ذلك.
- توجيه الاهتمام بالمعلمين القدامى لاستثمار خبراتهم أو تحسين أدائهم وتشجيعهم على التعاون مع المعلمين الجدد.
- تشجيع مديري المدارس على تفويض جزء من صلاحياتهم للمعلمين حتى يكسبهم الثقة بالنفس ويدفعهم للعمل.
- زيادة تعزيز نمط التعاون بين مدير المدارس والمعلمين عند التخطيط للفعاليات الإدارية والفنية في مدارسهم.
- الحد ما أمكن من استخدام النمط البيروقراطي لدى مدير المدارس نتيجة تمسكهم باللوائح والتعليمات المألوفة وعدم الخروج عنها وشعورهم بضرورة الالتزام بالقوانين التي تضعها الإدارات التعليمية.
- إعادة النظر بالحوافز المقدمة للمعلمين المادية منها والمعنوية وتوزيعها بعدالة موضوعية بين المعلمين دون محاباة.
- تشجيع مديري المدارس على استخدام التقنيات الحديثة عند قيامهم بوظائفهم الإدارية المختلفة .
- عقد دورات تدريبية لمديري المدارس لرفع كفاءاتهم القيادية.

- **المراجع** :

- آل ناجي، محمد والحسن، محمد (١٩٩٥) .الأنماط القيادية لمديري المدارس وعلاقتها بالدافعية إلى العمل كما يراها المعلمون والمعلمات في محافظات الاحساء التعليمية .**مجلة كلية التربية جامعة عين شمس** ٥(١٠)،١٢- ٢٦..

- الاغبري،عبد الصمد (١٩٩٨) .الأنماط القيادية السائدة لدى عينة من مديري وكلاء مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية (دراسة استطلاعية) .**مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية** ، ٢٣(٨٨)،٢٠- ٣٠.

- الاغبري، عبد الصمد (٢٠٠٠). الأنماط القيادية السائدة لدى عينة من مديري ووكلاء مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية. **دراسات في المناهج وطرق التدريس مصر**، ١٠(١٥٩)، ١٣٠- ١٥٨.

- عايش ، احمد (٢٠١٢). ممارسة المشرفين التربويين لنظرية الأبعاد الثلاثة في القيادة لردن :دراسة مطبقة على وكالة الغوث بالأردن.**المجلة التربوية** جامعة الكويت، ١٠٢(١)،٣٠٩- ٣٢٠.

- القاسم، عبد الكريم (٢٠١٢).أثر الأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس في الرضا الوظيفي للمعلمين العاملين معهم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات. **مجلة جامعة القدس المفتوحة**، (٢٦)١٥- ٣٠ .

- الحمدان، جاسم والفضلي، الخلود (٢٠٠٨). الأنماط القيادية السائدة لدى مديري مدارس التعليم العام بدولة الكويت حسب النظرية الموقفية .**مجلة جامعة الملك سعود** ٢٠(٢)،٥٧٧- ٦٠٠.

- الحراحشة، محمد(٢٠١٢). السلوك القيادي لدى مديري مدارس التربية والتعليم للواء قصبة المفرق. **مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس** _سوريا ١٠(٣٠)،١٦٤- ١٧٥.
- الكلباني ، أمل(٢٠٠٧) . الأنماط القيادية لمديرات مدارس التعليم العام في سلطنة عمان . رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة السلطان قابوس، مسقط ، سلطنة عمان.
- النوح، عبد العزيز (٢٠١٢) . الأنماط القيادية لدى مديري مدارس المتوسطة والثانوية وعلاقتها بالثقافة المدرسية، **مجلة كلية التربية ببنها**، ٩١(٢)١٢٥- ١٣٥.
- حسين، خضراء (٢٠٠٠).اثر الأساليب القيادية لمديري المدارس على مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي الأساسي بمدينة عدن من منظور النظرية الموقفية لهيرسي وبلانتشرد للدافعية. رسالة ماجستير غير منشوره جامعة عدن، اليمن .
- كنعان، نواف (١٩٩٩). **القيادة الإدارية**. الرياض: دار العلوم.
- رضي، ناهد وبيومي، محمد (٢٠٠٦). الأنماط القيادية السائدة لدى مديري ومديرات المدارس الابتدائية وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين في مملكة البحرين .**مجلة العلوم التربوية والنفسية** ، ١٠(١٣)، ٣٠- ٤٠.
- حياصات ، وفاء(٢٠١٢). الأتساق بين وجهتي نظر المديرين والمعلمين في الانماط القيادية لمديري المدارس في مديرية لواء الرمثا. **مجلة رسالة المعلم**، ٤٩(٤)، ٣٨- ٤٠.
- Ronald ,H.(1993).school context principle leadership and Achievement : the case study of schools in Singapore .*the Urban Review :Issues and Ideas in public Education* . 25.(2)22-30.
- Hunter ,B.& others (1995). The Relationship Between High school principle leadership and teachers Morale .*Journal of instructional Psychology* .2(22),60-75.
- Palmer ,R.E.(1996).Faculty perception of principle effectiveness **(Mississipi)**, *Dissertation Abstract International* ,A65/09,P.3400.
- Song K. (1991)Relationship Between deans perceived Leadership behaviors :and job satisfaction and productivity of members in school or college of Education, *Dissertation abstract International* .(49) NO (7) 1665-A .
- Munshi, G.(2000). Leadership behavior of femle secondary school prinipals in Western Saudi Arabia. Unpublished Ph.D. thesis .University of Southern California.

❋❋❋❋❋❋❋

obeikandl.com

البحث الخامس :

الاغتراب النفسي لدى المعاقين عقليا العاطلين عن العمل مقارنه بأقرانهم المعاقين عقليا العاملين

إعـــداد :

د / احمد محمـــد الدبـــور
أستاذ التربية الخاصة المساعد
كلية التربية جامعة شقراء

د / يوسف بن سلطان التركي
أستاذ التربية الخاصة المساعد
كلية التربية جامعة شقراء

المملكة العربيـــة السعوديـــة

obeikandl.com

obeikandl.com

" الاغتراب النفسي لدى المعاقين عقليا العاطلين عن العمل مقارنه بأقرانهم المعاقين عقليا العاملين "

د / احمد محمد الدبور د / يوسف بن سلطان التركي

- **مستخلص البحث** :

هدفت الدراسة الحالية إلى دراسة الفروق في الاغتراب النفسي بمحاوره المختلفة وهي الشعور بعدم الانتماء والشعور بعدم القيمة وفقدان الهدف وفقدان المعنى والتمركز حول الذات بين عينة من المعاقين عقليا العاملين وأخرى من المعاقين عقليا العاطلين عن العمل، حيث أعد الباحثان مقياس الاغتراب النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة، وقد تكونت عينة الدراسة من (٨٠) شخصا من الذكور بمدينة الرياض من المعاقين عقليا نصفهم من العاملين والنصف الآخر من العاطلين والباحثين عن عمل، هذا وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود فروق بين المعاقين عقليا العاملين والمعاقين عقليا العاطلين في محاور الاغتراب النفسي المختلفة إضافة للدرجة الكلية لمقياس الاغتراب لصالح العاطلين مما يعني ارتفاع الاغتراب النفسي للعاطلين عن العاملين، وقد فسرت الدراسة حدوث ذلك نتيجة لأن العمل يساعد الشخص المعاق عقليا في التغلب على اضطراباته النفسية المختلفة من اغتراب وغيره من المشكلات النفسية الأخرى.

Abstract

The present study aimed to discuss the differences in alienation psychological branches different , a feeling of belonging and a sense of worthlessness and loss of purpose and loss of meaning and concentration on self among a sample of mentally disabled workers and other mentally handicapped unemployed , as prepared by researchers measure of alienation psychotherapy for people with special needs , has the study sample consisted of 80 people from the males in Riyadh of the mentally disabled half of the workers and the other half of the unemployed and job seekers , this has results indicated the existence of differences between the mentally disabled workers and the mentally disabled unemployed in themes of alienation psychological different in addition to the total score of the scale alienation in favor of unemployed which means high psychological alienation of unemployed workers , have been interpreted to occur as a result of the study because the work helps mentally disabled person to overcome the troubles of various mental alienation and other psychological problems other.

- **مقدمة** :

شهدت السياسات والتشريعات المعنية في تربية وتعليم وتأهيل الأشخاص ذوي الإعاقة تقدما ملحوظا خلال العقود الماضية، وقد بدأ هذا التقدم في الاحتفال بالسنة الدولية للمعاقين في عام (١٩٨١) واعتمد برنامج العمل العالمي ذات العلاقة بالمعوقين أنشطتها خلال العقد الدولي للمعاقين (١٩٨٣- ١٩٩٢)، وقد أصبح تمكن المعاقين من النمو والعيش الكريم وتنمية مهاراتهم داخل المجتمع الذي ينتمون إليه من الشروط الرئيسية لتحقيق المشاركة والمساواة، وذلك طبقا لتقرير لجنة التنمية الاجتماعية للأمم المتحدة المعني برصد تنفيذ

القواعد الموحدة بشأن تحقيق تكافؤ الفرص للمعاقين (تقرير الأمم المتحدة، ٢٠٠٢).

وقد نصت المادة ٢٧ (الفقرة ١)- العمل والعمالة - من الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الصادرة عن الأمم المتحدة على ما يلي: "تعترف الدول الأطراف بحق الأشخاص ذوي الإعاقة في العمل، على قدم المساواة مع الآخرين؛ ويشمل هذا الحق إتاحة الفرصة لهم لكسب الرزق في عمل يختارونه يقبلونه بحرية في سوق عمل وبيئة عمل منفتحتين أمام الأشخاص ذوي الإعاقة وشاملتين لهم، وتحمي الدول الأطراف عمل المعاقين وتعززه، بما في ذلك حق أولئك الذين تصيبهم الإعاقة خلال عملهم.

وحصول الفرد على فرصة عمل وممارسة نشاط مهني معين يعد أحد مؤشرات النضج في المجتمع المصري فيسعى الأفراد جاهدين للحصول على فرصة عمل بصدد تحقيق الذات والشعور بالهوية من خلال وظائفهم وكذا يعد العمل مطلبا اقتصاديا وضروريا للحصول على دخل كاف، ويبقى هذا الدافع أيضا لدى ذوى الإعاقة الذهنية فقد يفضلون بذل الجهود المنتجة من خلال نشاط مهني ذو عائد اقتصادي عندما تتوافر الفرصة لديهم حتى لا يشعرون بالاغتراب النفسي وفقدان معنى حياتهم.

ومع التقدم العلمي والتكنولوجي أتيحت فرص عمل جيده لذوي الإعاقة العقلية بل والعمل بأقل مجهود بدني وبناءا على ذلك فقد توقع البعض أن بيئة العمل أصبحت أكثر استيعابا للمعوقين. (Wolfe , 1995).

فإلى جانب الفوائد الاقتصادية للعمل بالنسبة للمعوق ذهنياً قد يثمر هذا العمل عن فوائد أخرى منها إتاحة الفرصة للتفاعل الاجتماعي وتكوين مفهوم ذات إيجابي نتيجة إحساسه بمشاعر النشاط الإنتاجي وتعزيز مشاعر الاستقلالية وإكسابه الشعور بنضج الهوية الذي يحفظ الحياة معنى (Murry & Michell, 1994 : 131).

ويكمن الاغتراب في فقدان معنى الحياة وانفصال الإنسان عن وجوده الإنساني مع أنه حر في اختياراته وبإمكانه تحقيق إنسانيته وبالتالي التغلب على اغترابه (عبد الغفار، ١٩٧٣ في هريدى، ٢٠٠٧ :٣٠١)،

وتشكل البطالة للمعاقين عقليا اتجاهات سلبية إضافة للإحباط الذي يعانوه حيث أنهم يعانون من معدلات ضخمة في البطالة ويرجع ذلك إلى أن أصحاب تلك الإعاقة لا يمكنهم العمل لساعات طويلة على نحو ما يفعل العاديون أو في نفس معدل سرعتهم حيث أنهم عادة ما يكونوا أقل في السرعة وفى تحمل ساعات العمل وفى بعض الأحيان قد يتناول بعضهم عقاقير طبية مما قد تتدخل في الحد من طاقاتهم المهنية (Wehman, 1993 : 178).

وحتى يمكن مساندتهم في بيئة العمل فيجب إتاحة أوقات إضافية لإنجازهم المهام أو تخفيض جداول العمل وأعبائه عليهم (Stefam , 2002 : 27)

وتعديل نظرة العمال العاديين نحوهم فعاده وصمة الإعاقة لديهم تشكل أحد الاتجاهات السلبية من قبل العاديين من العمالة فيجعلهم يشعرون بالإحباط والعزلة خاصة إذا كان لديهم مشكلات في التفاعلات البينشخصية مع العمال المشرفين(Stefan , 2002 : 29).

وبالتالي فإن الوظيفة المناسبة لديهم قد تزيد لديهم مشاعر القيمة والاستقلالية والمسئولية (Wolfe , 1995 , 49)، حتى لا يبعد الشخص المعاق عن المجتمع ويشعر بالعزلة والعجز عن التلاؤم مع الأوضاع السائدة ويستتبع هذا الإخفاق في التكيف حاله من اللامبالاة وانعدام الشعور بمعنى الحياة (هريدى، ٢٠٠٧ : ٣٠٠).

- **الخلفية النظرية** :

الإطار النظري: يتناول الباحثان الإطار النظري وفقا لمتغيرات الدراسة كما يلي:

- **الاغتراب النفسي** :

لقد تطور الاغتراب عبر اسهامات العلوم المختلفة مثل الفلسفة وعلم الاجتماع وعلم النفس والسياسة والاقتصاد، وتتعدد فيه وجهات النظر أيضا لتعدد أشكاله وكذلك مظاهره وأبعاده المختلفة، وإن دل ذلك فإنما يدل على ثراء محتوى المفهوم باعتباره ظاهرة تمس مختلف العلوم (عبد المختار، ١٩٩٥ : ١٩). ويتفق الباحثون على أن هيجل Hegel هو أول من استخدم فى فلسفته مفهوم الاغتراب استخداما منهجيا مقصودا ومفصلا (رجب، ١٩٩٣ : ٩٢) ثم انتقل مفهوم الاغتراب من مفهومه الفلسفى إلى مفهومه النفسي. (عباده وآخرون، ١٩٩٨ : ١٤٥).

فالمغترب هو إنسان متفرد يعانى من العزلة وفقدان الهوية وتضارب المعايير واللامعنى (السهل، وحنورة، ٢٠٠١ : ٦٠).

- **(أ) تعريف الاغتراب** :

يعرفه حافظ (١٩٨٠ : ١١٤) بأنه " وعى الفرد بالصراع القائم بين ذاته وبين البيئة بصورة تتجسد فى الشعور بعدم الانتماء والسخط والقلق والشعور بفقدان المعنى، واللامبالاة ومركزيه الذات، والانعزال الاجتماعي وما يصاحب ذلك من أعراض إكلينيكيه. وهو أيضا شعور الفرد بالفشل فى إيجاد معنى أو هدف لحياته ناتج عن حالة اللامبالاة والشعور بالفراغ واليأس (Blooking et al , 1981 : 60).

والاغتراب حالة من العزلة النفسية ناجمة عن إدراك الفرد بأن عمله الذى يقوم به يعوق إمكاناته ولا يحقق إشباعاته الأساسيه أو توقعاته (Banai et al , 2004 : 377).

ويرى روفياوروتنج (Rovai & Wightling , 2005 : 60) أنه شعور الفرد بالعزلة الاجتماعية وغياب المساندة الاجتماعية، وفقد التواصل الاجتماعي

الحميم، وعدم الشعور بالانتماء وشعور الفرد بأنه ليس هناك صلة بينه وبين أسرته وأصدقائه ومجال عمله.

ويتضح من ذلك أن الاغتراب النفسي عبارة عن حالة من العزلة النفسية والاجتماعية يلازمها شعور بعدم الرضا والسخط والقلق وفقدان المعنى والهدف واللامبالاة وعدم الانتماء (شنان، ٢٠١٠: ١٧).

- **(ب) مراحل الاغتراب** :

يمر الشخص المغترب بعدة مراحل منها:-

- مرحلة التهيؤ للاغتراب: وهذه المرحلة ذات ثلاثة أبعاد أساسية تتمثل أولاً فى شعور الفرد بفقدان السيطرة على ما يدور من حوله من أحداث، يليها الشعور باللامعنى، حيث يشعر الفرد بعدم القدرة على فهم الجوانب المختلفة التى تعتمد عليها حياته، وأخيراً يشعر الفرد بغياب المعايير المحددة للسلوك وظهور معايير أخرى تختلف باختلاف المواقف.
- مرحلة الرفض والنفور الثقافى: والاغتراب فى هذه المرحلة ينظر إليه على أنه معاناة الإنسان من عدم الرضا والرفض، ويظهر ذلك فى سياق التناقض بين ما هو فعلى وما هو مثالى وبالتالى يكون معارضاً للاهتمامات السائدة والموضوعات والقيمة والمعايير وأنشطة المجتمع والتنظيمات التى يكون عضوا بها، وعدم الإنسجام بين الفرد ومجتمعه.
- مرحلة الانعزال: وتسمى هذه المرحلة بالعزلة الاجتماعية حيث يظهر فيها أشكال السلوك المغترب وذلك خلال جانبين هما المجاراة لما هو سائد أو الخروج أو الرفض للأهداف والوسائل، فالفرد هنا يتكيف مع المواقف المختلفة من خلال انفصاله عن المجتمع الذى يعيش فيه (شتا، ١٩٩٧ : ٩٣- ١٠٢).

- **(ج) أبعاد الاغتراب: للاغتراب عدة أبعاد تتمثل في**:-

- العجز Powerlessness: شعور الفرد بنقص قدرته على السيطرة على سلوكه في التحكم أو التأثير على مجريات الأمور الخاصة به، وبأنه مقهور ومسلوب الإرادة والاختيار، وأن ما يخصه يملى عليه من الخارج (أحمد، ١٩٨١ : ٢٨) وهذا البعد يسمى بفقدان السيطرة عند سيمان Seman (شتا، ١٩٩٣ : ٢١٧).
- اللامعيارية Normlessness: وصف بيرتون (١٩٥٧) ظاهرة اللامعيارية فى دراساته بأنها تحدث بسبب الانهيار الذى يحدث فى البناء الاجتماعي نتيجة الاضطراب بين أهداف المجتمع وقدرة الأفراد على الوصول إلى هذه الأهداف، وتؤدى هذه الحالة إلى ظهور أنماط سلوكية تتصف بالانسحاب من المجتمع أو الرفض لقيمه معاييره ومحاولة تحقيق أهدافها بطريقة غير مشروعة (عبد الوهاب، ١٩٩٦ : ١٠٥- ١٠٦).
- العزله الاجتماعية Social Isolation: وهى أكثر أبعاد الاغتراب شيوعاً والتى لا يكاد يخلوا منها مقياس الاغتراب، وهى تعتبر أحد الحيل الدفاعيه التى يلجأ إليها الفرد لعزل نفسه عن الأحداث، ولكى لا يون له أى دور فى

الحياة الفكرية اليومية (عبد الفتاح، ١٩٩٩: ٧٥)، فالعزلة الاجتماعية تعبر عن انطواء الأفراد وانسحابهم من المشاركة فى الأنشطة الاجتماعية للمجتمع (الأشول، ١٩٨٥ : ٦٠).

- اللامعنى (فقدان المعنى) Meanninglessness: تبلور هذا المفهوم فى شكل نظرية فرانكل Frankle التي تقوم على أن حياة الإنسان تتمركز حول إرادة المعنى ومن خلالها يحقق الإنسان المعنى والهدف حياته، مؤكدا إذا غاب عن الإنسان معنى الحياة فإنه يُخبر الفراغ الوجودى الذى يعنى أن الحياة أصبحت تسير بغير معنى أو هدف (حافظ، ١٩٨٠: ٦٢) وبالتالى فإن اللامعنى هو " شعور الفرد بفقدان المعنى فى الحياة، وبأن الأشياء والأحداث والوقائع المحيطة قد فقدت دلالتها ومعناها ومعقوليتها، وأن الحياة لا جدوى منها فيفقد واقعيته (أبو العينين، ١٩٩٧)، فالمغترب يشعر بأن الحياة لا معنى لها (Schmitt , 1991) لأنه ليس لديه هدف واضح ومحدد لحياته، وليست لديه أية طموحات مستقبليه (عبد اللطيف خليفه، ٢٠٠٢ : ٨٧).
- التشيؤ Reification: شعور الفرد بأنه يعامل كشيئ، فتتشيأ العلاقات ويتغلب العالم والأشياء التى يمتلكها الإنسان (عبد المنعم، ١٩٨٥ : ٤٧ – ٤٨). فالفرد يشعر وكأنه يعامل كما لو كان شيئا يُباع ويشترى وفق الإحساس بهويته، ومن ثم يشعر أنه مغترب حيث لا جذور تربطه بنفسه أو واقعه (محمد، ٢٠٠٤ : ٧٤).
- اللاهدف purposelessness: يقصد به أن الحياة تمضى بغير هدف أو غاية ومن ثم يفقد الفرد الهدف من وجودة ومن عمله ومن معنى الاستمرار فى الحياة، مما يؤدى إلى التخبط فى الحياة ويضل الطريق (أبو العينين، ١٩٩٣ : ٣٣).
- التمرد Rebellion: شعور الفرد بالرفض والكراهية لكل ما يحيط به من قيم دينية أو وضعية وشعوره بالرفض لنفسه ولمجتمعه (محمد، ٢٠٠٤ : ٧٤).

- **الإعاقة العقلية** :

عند الحديث عن ذوي الإعاقة العقلية لابد من إلقاء الضوء على نص المادة ٢٦ التأهيل وإعادة التأهيل ـ من الاتفاقية الدولية لحقوق الأشخاص ذوي الإعاقة الصادرة عن الأمم المتحدة (٢٠٠٧) .

هذا ويقع حوالى (٨٩٪) من المعاقين عقلياً في مستوى الإعاقة العقلية البسيطة، في حين يوجد حوالى (٧٪) منهم فى مستوى الإعاقة الذهنية المتوسطة، وأن حوالى (٣٪) منهم يعدون في مستوى الإعاقة العقلية الشديدة، أما مستوى الإعاقة العقلية الشديدة جدا تمثل حوالى (١٪) فقط (Madle ، 1990 فى عبد الله، ٢٠٠٢ : ١٠٠).

وقد تزداد نسبة انتشار الإعاقة العقلية للذكور بنسبة ضعف انتشارها بين الإناث بنسبة (٢٪) إلى (١٪) وأن نسبة انتشارها بين السود تزداد قياسا بالبيض (Scott, 1994 : 98)، كما أن هناك عدد من المحكات التي يمكن أن نصل فى ضوئها إلى عدد من التصنيفات للإعاقة العقلية وسوف نذكر ذلك كما يلى:

- التصنيف الطبى Medical Classification: ويقوم على أساس إحدى المحكات التالية (مصدر الإعاقة) درجة شدة الإعاقة، توقيت حدوث الإعاقة، المظاهر الجسمية والأنماط الإكلينيكة).
- التصنيف التربوى Educational Classification: ويقوم على وضع الأفراد المعاقين عقليا في فئات تبعا للقدرة على التعلم، ل تحديد أنواع ابرامج التربوية اللازمة لهم، من خلال معرفة نسبة الذكاء باعتبارها أساسا معياريا لتوضيح مستوى الأداء الوظيفى للقدرة العقلية، وتبعا لمستوى الإعاقة فإن التصنيف التربوى يوجد به ثلاث فئات للإعاقة العقلية كما يلي:
  - ✓ فئة القابلين للتعلم Educable: وهم يقابلون فئة الإعاقة العقلية البسيطة وتتراوح نسبة ذكائهم بين (٥٠٪ إلى أقل من ٧٠٪).
  - ✓ فئة القابلين للتدريب Trainable: وهم يقابلون فئة الإعاقة العقلية المتوسطة وتتراوح نسبة ذكائهم بين (٤٠٪ - ٥٠٪) وهؤلاء يمكن تدريبهم على الأعمال اليدوية البسيطة.
  - ✓ فئة غير القابلين للتعلم أو التدريب Uneducable or Untrainable: وهم يقابلون فئة الإعاقة الذهنية الشديدة والشديدة جدا والتى تقل نسبة ذكائهم عن (٤٠٪) فى الفئة الأولى وعن (٢٥٪) فى الفئة الثانية.
- التصنيف حسب متغيري نسبة الذكاء والتكيف الإجتماعي: ويقصد بذلك تصنيف حالات الإعاقة العقلية وفق متغيرين معا هي نسبة الذكاء والقدرة على التكيف الاجتماعي وتضم حالات الإعاقة العقلية البسيطة والمتوسطة والشديدة والشديدة جدا (الاعتمادية) وقد تبنت هذا التصنيف المشهور الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي.

هذا ويصنف التخلف العقلي إلى أربعة مستويات هي:

- الإعاقة العقلية البسيطة (تتراوح نسبة الذكاء بين ٦٩- ٥٥).
- الإعاقة العقلية المتوسطة (تتراوح نسبة الذكاء بين ٥٤- ٤٠).
- الإعاقة العقلية الشديدة (تتراوح نسبة الذكاء بين ٣٩- ٢٥).
- الإعاقة العقلية الشديدة جدا (عندما تقل نسبة الذكاء بين ٢٤).

كما أن المعاقين عقلياً يتميزون بسمات وخصائص يمكن تقسيمها كما يلى :

- **الخصائص العامة** :

ومنها قصور فى الذكاء وقصور فى النمو العقلى، عجز بيولوجى وخاصة فى الجهاز العصبى، قصور فى مظاهر النمو العام كعيوب النطق وتأخر النمو الحركى كالمشى، قصور فى القدرة على التعلم وبطء التحصيل، قصور فى التكيف الاجتماعي.

- **الخصائص العقلية المعرفية** :

ومنها الذكاء المنخفض عن المتوسط، وضعف القدرة على الانتباه والتركيز والذاكرة، وقصور الفهم والاستيعاب وتدنى القدرة على التحصيل، وبطء التعلم وتأخر النمو اللغوى، والقصور فى تكوين المفاهيم والتفكير المجرد والتخيل والإبداع.

- **الخصائص النفسية الانفعالية والاجتماعية** :

ومنها التبلد الانفعالى واللامبالاه وعدم التحكم فى الانفعالات، والانسحاب من المواقف الاجتماعية والنزعة العدوانية، سهوله الانقياد والإحباط والقلق وضعف الثقة بالنفس (موسى، ١٩٩٨: ٢٧٣- ٢٩٢ ; إبراهيم، فرحات، ١٩٩٩: ٢٢٢ & يونس، حنورة، ١٩٩٩: ٨٤).

- **الخصائص التعليمية** :

يشار للمعاقين عقلياً بأنهم لا يستوعبون الموقف التعليمي إلا بعد تكراره لعدة مرات وسرعان ما ينسون ما يقدم لهم، وعادة ما يحتاجون أنشطة تعليمية مدعمة بالوسائل البصرية والسمعية قدر الإمكان حتى يستوعبوا التعلم بصورة صحيحة.

- **أهمية الدراسة** :

يمكن تحديد أهمية الدراسة من خلال:

- **من الناحية النظرية** :

تدعم الدراسة الحالية البحوث العربية في مجال سوق العمل لدى المعاقين عقليا نظرا لندرة الدراسات التى تناولت البطالة وعلاقتها بالاغتراب النفسي باعتبار أن فئة المعاقين عقليا يمكن الاستفادة منها بتوظيف طاقتها داخل المجتمع وجعلهم عنصر بناء.

- **من الناحية العملية** :

تتلخص أهمية الدراسة الحالية من الناحية المعلية في عدة نقاط هي:

- تساعد الدراسة الحالية المعاق عقلياً في الحصول على وظيفة تناسب قدراته يكتسب منها جنبا إلى جنب مع زملائه العادين حتى يستطيع العيش مما يقلل من مشكلاتهم الشخصية والأسرية والتوافق الاجتماعي البناء مع الآخرين والشعور بمعنى إيجابي لحياته.
- أهمية العمل لدى المعاق عقليا كفرد داخل المجتمع، لأن إعاقته بالإضافة إلى عدم حصوله على وظيفة يجعله يشعر بالإحباط والعزلة الاجتماعية.
- حث الحكومات على تقديم الدعم الكامل المادي والمعنوي للمعاقين عقلياً، صحياً وتربوياً واجتماعياً واقتصادياً و سياسياً، بالإضافة إلى الدعم المناسب لتسهيل عملية الدمج المهني لهم بالمجتمع بما يحقق الفائدة المرجوة من هذا الدمج.
- الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في عمل برامج تأهيلية لتوظيف المعاقين عقلياً والاستفادة من طاقاتهم كل على حسب درجة ذكائه.

- **مشكلة الدراسة** :

تنعكس مشكلات البطالة على الفرد نفسياً وأسرياً ومجتمعياً وتجعله يشعر بالقلق والعصبية والعزلة والاكتئاب وفقدان الثقة بالنفس والدونية وضحالة القيمة والسخط على المجتمع واعتزال الناس والتشاؤم (الجوهرى، ٢٠٠٥ : ١٤٩). فالحصول على وظيفة لدى المعاق عقليا يؤدى إلى زيادة فرص التفاعل

الاجتماعي والشعور بالقيمة الذاتية من خلال إشباع حاجاته الأساسية من مأكل ومشرب وملبس ومسكن والإقبال على الزوج وتقوية مشاعر الاستقلال وإكسابه معنى الحياة (Murry & Machell , 1994 : 131) فإشباع الحاجات الإنسانية الأساسية التى تجمع بين ما هو نفسى واجتماعى تجعله يشعر بالوجود الإنساني الأفضل والانتماء للمجتمع وفى حالة عدم إشباعها يقع فريسة للإغتراب النفسي.(هريدى، ٢٠٠٥).

ويمتلك المعاق عقلياً من القدرات الوظيفية ما يؤهله للالتحاق بعمل أو وظيفة مناسبة لقدراته وإمكاناته المتاحة لدمجه مع أقرانه العاديين من أجل زيادة عجلة الإنتاج وإحساسه بأنه يعمل كغيره من العاديين مما يجلعه يشعر بالسعادة وقيمته فى الحياة وتكمن مشكلة الدراسة فى التساؤلات الآتية:-

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الدرجة الكلية لمقياس الاغتراب النفسي بين العاطلين وبين العاملين؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات بعد الشعور بعدم الانتماء لمقياس الاغتراب النفسي بين العاطلين وبين العاملين؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات بعد الشعور بعدم القيمة لمقياس الاغتراب النفسي بين العاطلين وبين العاملين؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات بعد فقدان الهدف لمقياس الاغتراب النفسي بين العاطلين وبين العاملين؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات بعد فقدان المعنى لمقياس الاغتراب النفسي بين العاطلين وبين العاملين؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات بعد التمركز حول الذات لمقياس الاغتراب النفسي بين العاطلين وبين العاملين؟

- **أهداف الدراسة** :

هدفت الدراسة الحالية التعرف على:-

- مشكلة الاغتراب لدى المعاقين عقليا.
- دراسة الفروق في دجرات الاغتراب بين المعاقين العاطلين وأقرانهم العاملين.
- توجيه المهتمون بذوي الإعاقة بكيفية مساعدتهم وإيجاد فرص عمل لهم.
- تحسين دخل المعاقين عقليا والتغلب على مشكلاتهم النفسية والاجتماعية والاقتصادية.

- **مصطلحات الدراسة** :

١- **الاغتراب النفسي** Psychological alienation

يشير مصطلح الاغتراب النفسي إلى" انفصال الإنسان عن وجوده الإنساني ويصاحب هذا الشعور بالانفصال زملة من الأعراض الدينامية فى علاقتها بالواقع، والتى يتمثل بعضها فى الشعور بالعزلة والتشيؤ واللامعيارية والعجز واللامعنى والتمرد واللاهدف. (عيد، ، ٢٣). ويعرف إجرائيا في الدراسة الحالية بالدرجة المرتفعة التى يحصل عليها المشارك (المعاق عقليا) على مقياس (ع.ش)

للاغتراب النفسي أي أنه كلما ارتفعت درجة الفرد على مقياس الاغتراب كلما كان يعانى من الاغتراب على حد بعيد.

٢- الإعاقة العقلية :

يعرفها الباحثان بأنها حالة قصور ملموسة في الأداء العقلي الحالي للفرد، وتتصف الحالة بأداء عقلي أقل من المتوسط بشكل واضح متلازما مع جوانب قصور في مجالين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية التالية: التواصل، العناية الذاتية، الحياة المنزلية، المهارات الاجتماعية، استخدام المصادر المجتمعية، التوجه الذاتي، الصحة والسلامة، المهارات الأكاديمية الوظيفية، وقت الفراغ، ومهارات العمل، وتظهر الإعاقة العقلية قبل سن الثامنة عشرة. والتصنيفات الرئيسة لهذه الفئات هي: القابلون للتعلم، القابلون للتدريب، الفئة الاعتمادية.

- **الدراسات السابقة** :

سيتم عرض الدراسات السابقة من خلال محورين:

- **المحور الأول** : **دراسات تناولت الاغتراب النفسي لذوي الاحتياجات الخاصة** :

هدفت دراسة خليل (١٩٩٢) إلى التعرف على أثر ممارسة العلاج الاجتماعي النفسي في خدمة الفرد في تخفيف الشعور بالاغتراب لدى الطفل الكفيف، وتكونت العينة من (١٠) طلاب من المكفوفين بمدرسة النور والأمل بالفيوم، وطبقت الدراسة مقياس الاغتراب للطفل الكفيف، واستمارة المستوى الاقتصادي والاجتماعين وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة بين ممارسة العلاج النفسي الاجتماعي وبين التخفيف من الشعور بالاغتراب النفسي لدى الطفل الكفيف.

وحاولت دراسة شوهو وكاتيم (1998) Shoho& Katims مقارنة الاغتراب بين عينة من مدرسي التعليم العام وعينة من مدرسي التربية الخاصة بولاية تكساس بالولايات المتحدة الأمريكية، تكونت من (٣٩٥) من المدرسين العاديين، و(١٨٠) من مدرسي التربية الخاصة، في مدارس المرحلة المتوسطة، واستخدم الباحثان مقياس الاغتراب من إعدادهما، وقد أشارت نتائج الدراسة أن معلمي التربية الخاصة أوضحوا درجات مرتفعة ذات دلالة في الشعور بالاغتراب مقارنة بمدرسي التعليم العام.

كما حاولت دراسة الزامل (٢٠٠٣) التحقق من فاعلية برنامج إرشادي في التخفيف من الشعور بالاغتراب لدى المراهقين المكفوفين، وتكونت العينة من (٢٠) طالبا من الجنسين قسموا لمجموعتين تجريبية وضابطة، طبق عليهم مقياس الاغتراب قبليا وبعديا، وقد أشرات نتائج الدراسة إلى وجود فروق ذات دلالة بين المجموعتين التجريبية والضابطة بعد تطبيق البرنامج الإرشادي لصالح المجموعة التجريبية حيث انخفضت لديها درجات الاغتراب النفسي عند مقارنتها بالمجموعة الضابطة.

وحاولت دراسة عفيفي (٢٠٠٣) الكشف عن طبيعة العلاقة بين الاغتراب النفسي والإبداع الفني، والتمييز بين نمطين من الاغتراب أحدهما سلبي والآخر

إيجابي، وتكونت العينة من (٩٠) طالبا وطالبة موزعين بين ثلاث فئات (فصاميين، عصابيين، اسوياء)، وطبق الباحث مقياس الاغتراب النفسي، ومقياس تورانس للتفكير الابتكاري، واشارت النتائج إلى عدم وجود علاقة ارتباطية بين الاغتراب والإبداع، وأوضحت النتائج أن اشد فئات الاكلينيكية الثلاث اغترابا كانت الفصاميين كما أنهم أقل إبداعية مقارنة بالفئات الأخرى.

وناقشت دراسة عبدالسميع (٢٠٠٧) فاعلية برنامج إرشادي للتخفيف من الشعور بالاغتراب لدى المرهقين المكفوفين، وتكونت العينة من (٢٠) طالبا من الجنسين بمعاهد النور للأكفاء بمصر، قسموا لمجموعتين تجريبية وضابطة، تلقت التجريبية البرنامج الإرشادي، وطبق الباحث مقياس الاغتراب للمراهقين المكفوفين من إعداده، وأشارت النتائج غلى وجود فروق ذات دلالة في أبعاد الشعور باللامعنى والشعور باللامعيارية والشعور بالتمركز حول الذات والشعور بالتمرد والشعور بالرفض لدى عينة الدراسة قبل تطبيق البرنامج وبعده.

وقد هدفت دراسة الصنعاني (٢٠٠٩) إلى التعرف على العلاقة بين الاغتراب النفسي وأساليب المعاملة الوالدية ومدى إسهام المعاملة الوالدية في التنبؤ بالاغتراب النفسي، وتكونت العينة من (١٢٦) طالبا وطالبة من أربع محافظات بالجمهورية اليمنية هي أمانة العاصمة وتعز وعدن والحديدة بالمرحلة الثانوية، واعتمدت الدراسة على مقياسي الاغتراب النفسي أعده شادي أبو السعود (٢٠٠٤)، ومقياس أساليب المعاملة الوالدية أعده الباحث، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين أساليب المعاملة الوالدية والاغتراب، كما أشارت النتائج إلى أن المعاملة الوالدية تسهم في التنبؤ بالاغتراب النفسي لدى المعاقين سمعيا، ووجود فروق دالة في الاغتراب النفسي لدى المعاقين سمعيا وفقا لمتغيرات المحافظة والجنس.

وناقشت دراسة سمعان (٢٠١٠) مشكلة الاغتراب الاجتماعي لدى الأطفال المتخلفين عقليا وعلاقته ببعض المتغيرات وهي اساليب المعاملة الوالدية الخاطئة، ودرجة التخلف العقلي والجنس، وطبقت الباحثة مقياسي الانسحاب الاجتماعي للأطفال المتخلفين عقليا، ومقياس اساليب المعاملة الخاطئة، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة إيجابية بين الاغتراب الاجتماعي بأساليب المعاملة الخاطئة، كما أشارت نتائج الدراسة إلى أن الاغتراب يقل كلما زادت نسبة الذكاء لدى المتخلفين عقليا.

وهدفت دراسة شحادة (٢٠١٢) إلى التعرف على مدى العلاقة بين الاغتراب النفسي والدافعية للإنجاز لدى المعاقين بصريا، وتكونت العينة من (١٢٠) طالبا من الجنسين من مدرسة النور والأمل والجامعة الإسلامية بغزة، وأعدت الباحثة مقياس الاغتراب النفسي، ومقياس الدافعية للإنجاز، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباط سالبة بين الاغتراب النفسي والدافعية للإنجاز، كما اتضح عدم وجود فروق في الاغتراب النفسي لعينة الدراسة تعزى للجنس

والمرحلة التعليمية، والمستوى التعليمي للوالدين، وسبب الإعاقة ودرجتها، والوضع الاقتصادي للأسرة.

- **المحور الثاني: دراسات تناولت العاطلين عن العمل من ذوي الاحتياجات الخاصة وغيرهم :**

تناولت دراسة الزعمط (١٩٨٧) تأهيل المعاقين والتي كان منها التأهيل المهني من الإحالة وحتى التشغيل، وقد أكدت الدراسة على أهمية استخدام وتشغيل المعاقين وأهمية التأهيل المهني للنساء المعاقات كما يبين التوجهات الحديثة في التأهيل التي تؤكد على التأهيل المجتمعي المحلي والخدمات الضرورية لتسهيل اندماج المعاقين اجتماعيا واقتصاديا وتوصلت النتائج إلى ضرورة التأهيل المجتمعي لكي يحيا المعاق حياة راضية يشعر فيها بكيانه واندماجه في المجتمع كغيرة من العاديين و الاستعانة بالتطورات التكنولوجية للتغلب على العوائق تعوق تأهيله.

كما أشارت ريتا وآخرون (١٩٩٢) أن العاملين في المؤسسات الصناعية والتجارية يتم تدريبهم لمساعدة زملائهم من ذوي الإعاقة البسيطة على أداء العمل وكانت نتائج الدراسة أنه خلال سنتين تم تدريب المعاقين بواسطة زملائهم في العمل وخلالها نتج تطور في مستوى أدائهم ورضا رئيسهم في العمل عنهم وقد استهلك تدريبهم أقل وقت من الوقت المخصص بواسطة المتخصصين في مجال تدريب المعاقين.

وقد تناولت دراسة مصطفى (١٩٩٣) علاقة الاغتراب بالبطالة لدى الشباب من خريجى الجامعة على عينه قوامها (٣٥٢) من الخريجين العاملين وغير العاملين باستخدام أداه جمع البيانات ومقياس الاغتراب وأوضحت النتائج أن الخريجين العاملين فى فرص عمل مناسبة أقل شعورا بالاغتراب وأن البطالة تؤثر تأثيرا إيجابيا بصورة داله على درجة الاغتراب.

وقد أشارت دراسة عبد العزيز(١٩٩٩) أن أصحاب المصانع والشركات ترفض تشغيل المعاقين ولا توفر لهم فرص العمل لهم، إضافة إلى أنه في حال تشغيل بعض المعاقين لدى المصانع والشركات الخاصة فإنهم يعانون من قلة الراتب، وعدم تقلدهم للمناصب القيادية، كما أنهم يكونون مهمشين أثناء اتخاذ القرارات المصيرية، كما أوضحت الدراسة إلى أن اصحاب المصانع والشركات ينظرون إلى المعاقين في حال تشغيلهم في شركاتهم أو مصانعهم ينظرون إليهم على أنهم عالة على المكان ويجب التخلص منهم في أسرع وقت.

كما أكدت دراسة ستيفان (Stefan , 2002 , 29) حيث اتجاهات العمال العاديين نحو المعاقين بأنهم غير قادرين على العمل، فعادة ما تكون وصمة الإعاقة لديهم أحد جوانب الاتجاهات السلبية من قبل العاديين من العمالة حتى وإن كانوا من ذوى الكفاءة العالية بالإضافة إلى البيئة المهنية العدائية والضاغطة من قبل زملائهم فى العمل.

وأشارت نتائج دراسة شيد (Schid , 2005) عن أهم المعوقات التى تمنع توظيف ذوى الإعاقة العقلية ومنها درجة الوصمة الاجتماعية من خلال النظرة الدونية لأفراد المجتمع لذوي الاحتياجات الخاصة، والمقارنة الدائمة بين أداء ذوي الاحتياجات الخاصة والعاديين، كما أوضحت نتائج الدراسة إلى أنه من معوقات توظيف ذوي الاحتياجات الخاصة عدم شفاء الإعاقة والاتجاهات السلبية نحوهم من جانب الآخرين.

- **تعقيب على الدراسات السابقة** :

قام الباحثان بتقسيم الدراسات السابقة التي تم عرضها إلى محورين رئيسين هما الدراسات التي تناولت الاغتراب لدى المعاقين إضافة للدراسات التي تناولت العاطلين عن العمل أو البطالة، وقد أوضحت أغلب الدراسات التي تناولت الاغتراب لدى ذوي الاحتياجات الخاصة أنهم يعانون من ارتفاع درجات الاغتراب لديهم بمختلف محاوره، وهذا ما أكدته دراسات كل من خليل (١٩٩٢)، شوهو وكاتيم (Shoho& Katims (1998، الزامل (٢٠٠٣)، عفيفي (٢٠٠٣)، عبدالسميع (٢٠٠٧)، الصنعاني (٢٠٠٩)، سمعان (٢٠١٠) ودراسة شحادة (٢٠١٢)، حيث أجمعت تلك الدراسات إلى حاجة المعاقين بشتى فئاتهم إلى البرامج العلاجية والإرشادية للتخفيف من شدة الاغتراب لديهم، إضافة لأن وصف الشخص ذوي الاحتياجات الخاصة بالاغتراب يقلل لدية من قدراته العقلية ودافعيته للإنجاز والإبداع والذكاء والتحصيل الدراسي، كما يقلل فرص التفاعل الاجتماعي مع الآخرين لديهم، من هنا حاولت الدراسة الحالية التركيز على دراسة الاغتراب لدى ذوي الاحتياجات الخاصة والمعاقين عقليا منهم بصفة خاصة نتيجة لصعوبة تكيفهم مع المجتمع على غير الإعاقات الأخرى.

وقد تناول المحور الثاني من الدراسات السابقة البطالة لذوي الاحتياجات الخاصة وتأثيرها عليهم، حيث أجمعت الدراسات التي طرحها الباحثان على أن ذوي الاحتياجات الخاصة أكثر فئات المجتمع حرماناً من العمل، كما أنه تقل فرهم الوظيفية عند التقدم لأي وظيفة إذا ما قورنوا بالعاديين، وهذا بالطبع ينعكس على اتجاهاتهم نحو المجتمع ونفسيتهم، مما يصيبهم بالإحباط والملل وعدم الثقة بقدراتهم، ومن الدراسات التي أشارت إلى ذلك دراسات كل من (الزعمط، ١٩٨٧)، ريتا وآخرون (١٩٩٢)، مصطفى (١٩٩٣)، (عبد العزيز، ١٩٩٩)، ستيفان (Stefan 2002) شيد (Schid , 2005)، حيث أكدت تلك الدراسات على أن المعاقين يعانون كثيرا من قلة العمل والبطالة، والاتجاهات السلبية نحو تشغيلهم، إضافة لرفض الكثير من أصحاب الأعمال والأشغال عملهم، لذا فقد اهتمت الدراسة بمناقشة أوضاع العمل لدى فئة المعاقين عقليا، ودراسة حاجتهم للعمل بدلا من البطالة.

- **عينة الدراسة** :

اشتلمت عينة الدراسة على (٨٠) شخصا من الذكور بمدينة الرياض، من ذوي الإعاقة العقلية وغير ملتحقين بأي دور رعاية، ومن الذين صنفوا على أن إعاقتهم العقلية بسيطة بحيث لا تؤثر على أدائهم للأعمال، تراوحت أعمارهم

بين (٢١) إلى (٣٠) عام بمتوسط عمري (٢٥,٥)، نصفهم من المعاقين عقليا العاطلين عن العمل، والنصف الآخر من المعاقين عقليا العاملين بعضهم يعمل في وظائف حكومية والبعض الآخر منهم يعمل في القطاع الخاص سواء كان مشروعا يمتلكه أو وظيفة في شركة أو في أي مؤسسة غير حكومية، والجداول التالية توضح توزيع عينة الدراسة كالتالي:-

جدول رقم (١) : يوضح توزيع افراد العينة العاملين حسب فئة العمل

الفئة	العدد	%
حكومى	١٣	٢٣،٥
خاص	٢٧	٦٧,٥
المجموع	٤٠	١٠٠

يتضح من الجدول السابق بالنسبة لعينة الدراسة من العاملين، أن العاملين بالقطاع الحكومي كان عددهم (١٣) فردا بنسبة (٢٣,٥٪) من إجمالي المعاقين عقليا العاملين، وكان عدد العاملين بالقطاع الخاص (٢٧) بما يعادل نسبة (٦٧,٥٪) من إجمالي عدد المعاقين عقليا العاملين من عينة الدراسة.

جدول رقم (٢) : يوضح توزيع افراد العينة العاملين حسب المؤهل

المؤهل	العدد	%
متوسط	١٧	٤٢,٥
ثانوي	١٤	٣٥
جامعي	٩	٢٢,٥
المجموع	٤٠	١٠٠

يتضح من الجدول السابق بالنسبة لعينة الدراسة من العاملين حسب المؤهل، أن العاملين بالقطاع الحاصلين على مؤهل متوسط كان عددهم (١٧) فردا بنسبة (٤٢,٥٪) من إجمالي المعاقين عقليا العاملين، في حين كان عدد العاملين الحاصلين على تعليم ثانوي (١٤) بما يعادل نسبة (٣٥٪) من إجمالي عدد المعاقين عقليا العاملين من عينة الدراسة، وكان عدد الحاصلين على مؤهل جامعي (٩) بما يعادل (٢٢,٥٪) من عينة الدراسة العاملين.

- **أداوت الدراسة** :

قام الباحثان بإعداد مقياس الاغتراب النفسي وذلك لتحقيق أغراض الدراسة الحالية، وسوف يتناول الباحثان بالعرض مقياس الاغتراب النفسي وكيفية حساب صدقه وثباته كما يلي:

- **وصف مقياس الاغتراب النفسي** :

أعد الباحثان مقياس الاغتراب بعد أن قاما بمراجعة الأدبيات العربية والأجنبية المرتبطة بمتغير الاغتراب، إضافة للاطلاع على بعض المقاييس التي تناولت متغير الاغتراب النفسي، ومن ثم فقد استقر الباحثان على تصميم مقياس الاغتراب النفسي، حيث تكون في شكله النهائي من خمسة محاور هي الشعور بعدم بالانتماء، الشعور بعدم القيمة، فقدان الهدف، فقدان المعنى والتمركز حول الذات تكون كل محور من عشرة عبارات.

• **صدق المقياس** :

تم حساب صدق المقياس عن طريق:

• **الصدق الظاهري (صدق المحكمين)** :

تم عرض مقياس الاغتراب في صورته الأولية على السادة المحكمين والمتخصصين في مجال التربية وعلم النفس والتربية الخاصة الصحة النفسية وغيرهم من ذوي الخبرة في التعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، وقد استقر الباحثان في النهاية على استخدام المقياس لاتفاق السادة المحكمين على هذا المقياس وصلاحيته في الدراسة الحالية، حيث استقر الباحثان على العبارات التي تعدت نسبة الاتفاق عليها اكثر من (٧٥٪) في حين تم تعديل العبارات التي رأى السادة المحكمون تعديلها.

• **الصدق التلازمي**:

تم حساب صدق مقياس الاغتراب عن طريق الصدق التلازمي (صدق المحك)، وتعد هذه الطريقة من الطرق الشهيرة في حساب صدق المقاييس النفسية وتعتمد عليه الكثير من الدراسات والبحوث في البيئة العربية، ويعتمد على البحث عن مقياس يتناسب مع المقياس الذي يطبق في الدراسة الحالية، ويتم تطبيق المقياسين على عينة الدراسة التي تطبق عليها الدراسة، ومن ثم إيجاد العلاقة الارتباطية بين تطبيق المقياسين، حيث تم تطبيق الاختبار الحالي مع الاغتراب للمعاقين سمعيا الذي أعده أبو السعود (٢٠٠٤)، حيث تشابهت محاوره مع محاور المقياس الحالي كما يتناسب مع طبيعة عينة الدراسة الحالية من ذوي الاحتياجات الخاصة، وكان معامل الارتباط بين تطبيق المقياسين على عينة الدراسة ذو دلالة وهذا يتضح من خلال الجدول التالي:

جدول رقم (٣): يوضح الارتباط بين مقياس الاغتراب في الدراسة الحالية ومقياس أبو السعود لاغتراب المعاقين

المحور	الارتباط بين المحورين	الدلالة
الشعور بعدم بالانتماء	٠،٨٧	٠,٠٥
الشعور بعدم القيمة	٠،٧٤	
فقدان الهدف	٠،٦٩	
فقدان المعنى	٠،٨١	
التمركز حول الذات	٠،٥٤	
الدرجة الكلية	٠،٥١	

يتضح من خلال نتائج الجدول السابق وجود دلالة للعلاقة بين التطبيق على المقياس الذي أعده الباحثان في الدراسة الحالية ومقياس أبو السعود (٢٠٠٦)، حيث كان معامل الارتباط لمحور الشعور بالانتماء (٠,٨٧)، ومعامل الارتباط بالنسبة لمحور الشعور بعدم القيمة (٠,٧٤)، ومعامل الارتباط بالنسبة لمحور فقدان الهدف (٠,٦٩)، وكان معامل الارتباط بالنسبة لمحور فقدان المعنى (٠,٨١)،و كان معامل الارتباط بالنسبة لمحور التمركز حول الذات (٠,٥٤)، وأخيرا كان معامل الارتباط بالنسبة للدرجة الكلية بين المقياسين (٠,٥١)، وهذه المعاملات كلها دالة تشير إلى قوة العلاقة بين نتائج المقياسين، وهذا دليل قوي على صدق المقياس المطبق في الدراسة الحالية.

- **ثبات مقياس الاغتراب** :

وتم حساب الثبات من خلال طريقتين هما:-

- **التجزئة النصفية** :

وتتم هذه الطريقة من خلال تجزئة محاور المقياس كل محور إلى نصفين متساويين، ثم تطبيقهم على العينة، ومن ثم حساب معامل الارتباط بين نصفي كل محور، وهذا ما يتضح من خلال الجدول التالي:-

جدول رقم (٤): يوضح معاملات الارتباط بين نصفي محاور مقياس الاغتراب النفسي

المحور	الارتباط بين النصفين	الدلالة
الشعور بعدم بالانتماء	٠،٦٩	٠,٠٥
الشعور بعدم القيمة	٠،٨١	
فقدان الهدف	٠،٦٥	
فقدان المعنى	٠،٧٤	
التمركز حول الذات	٠،٥٥	
الدرجة الكلية	٠،٤٨	

ومن خلال الاطلاع على الجدول رقم (٤) يتضح قوة الارتباط (معامل بيرسون) بين نصفي كل محور من محاور مقياس الاغتراب النفسي، حيث كان معامل الارتباط بين نصفي محور الشعور بعدم الانتماء (٠,٦٩)، كان معامل الارتباط بين نصفي محور الشعور بعدم القيمة (٠,٨١)، وكان معامل الارتباط بالنسبة لنصفي محور فقدان الهدف (٠,٦٥)، في حين كان معامل الارتباط بين نصفي محور فقدان المعنى (٠,٧٤)، وكان معامل الارتباط بين نصفي محور التمركز حول الذات (٠,٥٥)، وأخيرا كان الارتباط بين نصفي الدرجة الكلية للمقياس (٠,٤٨)، مما يشير إلى أن العلاقات بين نصفي المحاور مرتفعة ليدل على ثبات المقياس وصلاحيته للتطبيق في الدراسة الحالية.

- **إعادة التطبيق**:

وتم حساب ثبات مقياس الاغتراب من خلال إعادة التطبيق التي تعد من أقوى وسائل حساب الثبات في الدراسات النفسية، حيث تم تطبيق المقياس مرة وتم إعادة التطبيق على نفس العينة مرة أخرى بعد مرور (١٨) يوما، ومن خلال الجدول رقم (٥) يتضح مدى ترابط محاور الدراسة ببعضها كالتالي:-

جدول رقم (٥):يوضح معاملات الارتباط بين نصفي محاور مقياس الاغتراب النفسي

المحور	الارتباط بين التطبيقين	الدلالة
الشعور بعدم بالانتماء	٠،٧٧	٠,٠٥
الشعور بعدم القيمة	٠،٨٧	
فقدان الهدف	٠،٦٤	
فقدان المعنى	٠،٥٤	
التمركز حول الذات	٠،٦٧	
الدرجة الكلية	٠،٥٧	

ومن خلال الاطلاع على الجدول السابق يتضح قوة الارتباط (معامل بيرسون) بين التطبيق الأول وإعادة التطبيق في محاور المقياس حيث كان

معامل الارتباط بين التطبيقين في محور الشعور بعدم الانتماء (٠,٧٧)، كان معامل الارتباط بين التطبيقين في محور الإحساس بعدم القيمة (٠,٨٧)، وكان معامل الارتباط بالنسبة للتطبيقين في محور فقدان الهدف (٠,٦٤)، وكان معامل الارتباط بالنسبة للتطبيقين في محور فقدان المعنى (٠,٥٤)، وكان معامل الارتباط بين التطبيق وإعادة التطبيق في محور التمركز حول الذات (٠,٦٧)، وأخيرا كان الارتباط التطبيقين في الدرجة الكلية للمقياس (٠,٥٧)، مما يوضح أن العلاقة بين محاور المقياس من خلال هذه الطريقة تتميز بالارتفاع، وهذا من شانه أن يؤكد على ثبات مقياس الاغتراب في الدراسة الحالية.

- **نتائج الدراسة** :

اشتلمت الدراسة الحالية على عدة تساؤلات، سوف يتم تناول نتائج كل سؤال على حدة، ومن ثم مناقشة وتفسير تلك النتائج في ضوء الدراسات السابقة والتراث الثقافي الوارد بالدراسة كما يلي:-

- **أولا** : **نتائج التساؤل الأول** :

نص التساؤل الأول على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات الدرجة الكلية لمقياس الاغتراب النفسي بين العاطلين وبين العاملين؟" والجدول التالي يوضح نتائج هذا التساؤل كالتالي:-

جدول رقم (٦): يوضح قيم الفروق في الدرجة الكلية لمقياس الاغتراب بين العاملين والعاطلين

المقياس	الحالة	العدد	م	ع	ت	د. ح	الدلالة
الدرجة الكلية	عاملين	٤٠	٤٥,٦	٥,٤	٦٨,٨	٣٩	٠,٠٥
	عاطلين	٤٠	١٠٨,٨	٦,١			

يتضح من خلال النتائج الخاصة بهذا التساؤل وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العاملين والعاطلين في الدرجة الكلية لمقياس الاغتراب النفسي، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة (١١,٤) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (٢,٧٦) عند درجة حرية (٨٨)، وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥) لصالح العاطلين، مما يشير إلى ارتفاع درجات الاغتراب النفسي لدى العاطلين عن العمل من المعاقين عقليا.

- **ثانيا** : **نتائج التساؤل الثاني**:

نص التساؤل الأول على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات بعد الشعور بعدم الانتماء لمقياس الاغتراب النفسي بين العاطلين وبين العاملين؟" والجدول التالي يوضح نتائج هذا التساؤل كالتالي:-

جدول رقم (٧): يوضح قيم الفروق في بعد الشعور بعدم الانتماء لمقياس الاغتراب بين العاملين والعاطلين

البعد	الحالة	العدد	م	ع	ت	د. ح	الدلالة
الشعور بعدم الانتماء	عاملين	٤٠	١٠,٨	٢,٨	١٥,٩	٣٩	٠,٠٥
	عاطلين	٤٠	٢٠,٦	٣,٠٢			

يتضح من خلال النتائج الخاصة بهذا التساؤل وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العاملين والعاطلين في بعد الشعور بعدم الانتماء لمقياس الاغتراب

النفسي، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة (١٥,٩) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (٢,٧٦) عند درجة حرية (٣٩)، وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥) لصالح العاطلين، مما يشير إلى ارتفاع درجات الاغتراب النفسي لدى العاطلين عن العمل من المعاقين عقليا.

- **ثالثا : نتائج التساؤل الثالث :**

نص التساؤل الأول على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات بعد الشعور بعدم القيمة لمقياس الاغتراب النفسي بين العاطلين وبين العاملين؟" والجدول التالي يوضح نتائج هذا التساؤل كالتالي:-

جدول رقم (٨): يوضح قيم الفروق في بعد الشعور بعدم القيمة لمقياس الاغتراب بين العاملين والعاطلين

البعد	الحالة	العدد	م	ع	ت	د. ح	الدلالة
الشعور بعدم القيمة	عاملين	٤٠	٨,٨	٢,٠٤	٢١,٩	٣٩	٠,٠٥
	عاطلين	٤٠	٢١,٧	٢,٩			

يتضح من خلال النتائج الخاصة بهذا التساؤل وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العاملين والعاطلين في بعد الشعور بعدم القيمة لمقياس الاغتراب النفسي، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة (٢١,٩) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (٢,٧٦) عند درجة حرية (٣٩)، وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥) لصالح العاطلين، مما يشير إلى ارتفاع درجات الاغتراب النفسي لدى العاطلين عن العمل من المعاقين عقليا.

- **رابعا : نتائج التساؤل الرابع :**

نص التساؤل الأول على نص التساؤل الأول على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات بعد فقدان الهدف لمقياس الاغتراب النفسي بين العاطلين وبين العاملين؟" والجدول التالي يوضح نتائج هذا التساؤل كالتالي:

جدول رقم (٩): يوضح قيم الفروق في بعد فقدان الهدف لمقياس الاغتراب بين العاملين والعاطلين

البعد	الحالة	العدد	م	ع	ت	د. ح	الدلالة
فقدان الهدف	عاملين	٤٠	٩,١	٢,٠٢	٢٤,٦	٣٩	٠,٠٥
	عاطلين	٤٠	٢١,٧	٠٦٠.			

يتضح من خلال النتائج الخاصة بهذا التساؤل وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العاملين والعاطلين في بعد فقدان الهدف لمقياس الاغتراب النفسي، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة (٢٤,٦) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (٢,٧٦) عند درجة حرية (٣٩)، وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥) لصالح العاطلين، مما يشير إلى ارتفاع درجات الاغتراب النفسي لدى العاطلين عن العمل من المعاقين عقليا.

- **خامسا : نتائج التساؤل الخامس :**

نص هذا التساؤل على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات بعد فقدان المعنى لمقياس الاغتراب النفسي بين العاطلين وبين العاملين؟"والجدول التالي يوضح نتائج هذا التساؤل كالتالي:

جدول رقم (١٠): يوضح قيم الفروق في بعد فقدان المعنى لمقياس الاغتراب بين العاملين والعاطلين

البعد	الحالة	العدد	م	ع	ت	د. ح	الدلالة
فقدان المعنى	عاملين	٤٠	٨,٥	١,٩	٤٠,٤	٣٩	٠,٠٥
	عاطلين	٤٠	٢٢,٧	٢,٣			

يتضح من خلال النتائج الخاصة بهذا التساؤل وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العاملين والعاطلين في بعد فقدان المعنى لمقياس الاغتراب النفسي، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة (٤٠,٤) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (٢,٧٦) عند درجة حرية (٣٩)، وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥) لصالح العاطلين، مما يشير إلى ارتفاع درجات الاغتراب النفسي لدى العاطلين عن العمل من المعاقين عقليا.

- **سادسا : نتائج التساؤل السادس :**

نص هذا التساؤل على: "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في متوسط درجات بعد التمركز حول الذات لمقياس الاغتراب النفسي بين العاطلين وبين العاملين؟"والجدول التالي يوضح نتائج هذا التساؤل كالتالي:-

جدول رقم (١١): يوضح قيم الفروق في بعد التمركز حول الذات لمقياس الاغتراب بين العاملين والعاطلين

البعد	الحالة	العدد	م	ع	ت	د. ح	الدلالة
التمركز حول الذات	عاملين	٤٠	٨,٩	٢,٣	٢٥,٢	٣٩	٠,٠٥
	عاطلين	٤٠	٢٢,٢	٢,١			

يتضح من خلال النتائج الخاصة بهذا التساؤل وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين العاملين والعاطلين في بعد التمركز حول الذات لمقياس الاغتراب النفسي، حيث كانت قيمة (ت) المحسوبة (٢٤) وهي أكبر من قيمة (ت) الجدولية (٢,٧٦) عند درجة حرية (٣٩)، وهي دالة عند مستوى (٠,٠٥) لصالح العاطلين، مما يشير إلى ارتفاع درجات الاغتراب النفسي لدى العاطلين عن العمل من المعاقين عقليا.

- **مناقشة نتائج الدراسة :**

أكدت نتائج الدراسة الحالية إلى وجود فروق بين المعاقين عقليا العاملين والمعاقين عقليا العاطلين عن العمل في أبعاد الاغتراب المختلفة وهي الشعور بعدم الانتماء والشعور بعدم القيمة وفقدان الهدف وفقدان المعنى والتمركز حول الذات، حيث اتضح من خلال النتائج أن درجات هذه الأبعاد ارتفعت لدى المعاقين عقليا العاطلين عن العمل عن المعاقين عقليا العاملين، وهذا يشير إلى أن البطالة تكون سببا من أسباب تعرض الشخص المعاق عقليا للكثير من الاضطرابات النفسية والاجتماعية، وعدم استقرار أمورهم.

وقد أيدت نتائج الدراسة الحالية ما اشارت إليه دراسات كل من خليل (١٩٩٢)، شوهو وكاتيم (Shoho& Katims (1998، الزامل (٢٠٠٣)، عفيفي (٢٠٠٣)، عبدالسميع (٢٠٠٧)، الصنعاني (٢٠٠٩)، سمعان (٢٠١٠) ودراسة شحادة

(٢٠١٢)، حيث أشارت نتائج تلك الدراسات إلى ارتفاع درجات الاغتراب لدى ذوي الاحتياجات الخاصة وبعدهم عن التفاعل مع الآخرين ، إضافة لحاجتهم إلى مناقشة مشكلاتهم واضطراباتهم حتى يستطيعون التكيف مع الآخرين، ولذا فقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع نتائج تلك الدراسات السابقة التي قدمها الباحثان في ارتفاع درجات الاغتراب باختلاف بنوده وهي الشعور بعدم الانتماء والشعور بعدم القيمة وفقدان الهدف وفقدان المعنى والتمركز حول الذات.

وقد اتفقت نتائج الدراسة الحالية مع ما أشارت إليه نتائج دراسات كل من (الزعمط، ١٩٨٧)، ريتا وآخرون (١٩٩٢)، مصطفى (١٩٩٣)، (عبد العزيز، ١٩٩٩)، ستيفان (Stefan 2002) شيد (Schid , 2005)، حيث اتفقت نتائج الدراسة الحالية بأن المعاقون في حاجة إلى البحث عن العمل، كما أن الكثير منهم يعاني البطالة ومشكلاتها النفسية والاجتماعية والاقتصادية، حيث لا يرغب الكثير من أصحاب الأعمال في تشغيل ذوي الاحتياجات الخاصة نتيجة لعجزهم، وانخفاض قدراتهم الجسمية والذهنية والحركية والحسية، وقد أكدت نتائج الدراسة الحالية بأن المعاقون عقليا بصفة خاصة يعانون من الإهمال المهني، حيث أن الاعتقاد السائد بأنهم منخفضي القدرات التي تؤهلهم للعمل بكفاءة.

• مراجع البحث :

- إبراهيم، حلمى؛ فرحات، ليلى السيد. (١٩٩٨): التربية الرياضية والترويح للمعاقين، دار الفكر العربى، الطبعة الأولى، القاهرة.
- أبو السعود، شادي محمد السيد. (٢٠٠٤): فعالية برنامج إرشادي في خفض مستوى الاغتراب لدى المراهقين من ضعاف السمع. رسالة ماجستير، كلية التربية، عين شمس.
- أبو العنيني، عطيات فتحى.(١٩٩٧): علاقة الاتجاهات نحو المشكلات الاجتماعية المعاصرة بمظاهر الاغتراب النفسي لدى طلاب الجامعة على ضوء المستوى الاجتماعي– الاقتصادي.*رسالة ماجستير*، كلية الآداب، جامعة عين شمس.
- الأشول، عادل عز الدين. (١٩٨٥): التغير الاجتماعي واغتراب شباب الجامعة، *التقرير النهائى لأكاديمية البحث العلمى*، شعبة الدراسات والبحوث، القاهرة.
- البنا، إيمان عبد الله. (١٩٩٩): دينامية العلاقة بين الاغتراب والشعور بالعدائية : دراسة فى الصحة النفسية لبعض قطاعات الشباب. *رسالة دكتوراه (غير منشورة)* كلية الآداب، جامعة عين شمس.
- الرشيد، هارون توفيق. (١٩٩٦): مقياس معنى الحياة. المؤتمر الدولى السادس لمركز الإرشاد النفسي. جامعة عين شمس، الإرشاد النفسي فى عالم متغير، ٢٣- ٢٥ ديسمبر. ص ص ١٠٢٦ – ١٠٥٥.
- السهل، راشد؛ مصرى حنورة (١٩٩٨). مستوى الإحساس بالصدمة وعلاقته بالقيم الشخصية والاغتراب والاضطرابات النفسية عند الشباب : دراسة ميدانية على عينة كويتية. *المؤتمر الدولى الخامس لمركز الإرشاد النفسي* بجامعة عين شمس، ١- ٣.
- الصنعاني، عبده سعيد محمد أحمد. (٢٠٠٩): العلاقة بين الاغتراب النفسي وأساليب المعاملة الوالدية لدى الطلبة المعاقين سمعيا في المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة تعز.
- القذافي، رمضان محمد. (١٩٩٦): رعاية المتخلفين عقلياً. المكتب الجامعى الحديث، الاسكندرية.

- العنزي، عبد العزيز شنان. (٢٠٠٩): علاقة الاغتراب النفسي بالتفكير اللاعقلانى لدى طلاب الجامعة المصريين والكويتيين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب– جامعة المنوفية.
- المنيع، هيا عبد العزيز. (١٩٩٩): كفاءة التخطيط لبرامج التأهيل المهنى فى استيعاب سوق العمل للمعوقين المؤهلين، رسالة ماجستير، كلية الخدمة الاجتماعية، الملك سعود.
- حافظ، أحمد خيرى. (١٩٨٠): سيكولوجية الاغتراب لدى طلاب الجامعة (دراسة ميدانية)، *رسالة دكتوراة*، كلية الآداب، جامعة عين شمس.
- حسن، بركات حمزة. (١٩٩٣): الاغتراب وعلاقته بالتدين والاتجاهات السياسية لدى طلاب الجامعة، *رسالة دكتوراه غير منشورة*، كلية الآداب، جامعة عين شمس.
- خليل، محمد أحمد. (١٩٩٢): أثر ممارسة العلاج الاجتماعي النفسي في خدمة الفرد في تخفيف الشعور بالاغتراب لدى الطفل الكفيف. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- دمنهوري، رشاد صالح. (١٩٩٦): الاغتراب وبعض متغيرات الشخصية، "دراسة مقارنة". *مركز البحوث التربوية والنفسية*، مكة المكرمة: المملكة العربية السعودية.
- زامل، بهجات محمد عبدالسميع. (٢٠٠٣): مدى فاعلية برنامج إرشادي في التخفيف من حدة الشعور بالاغتراب لدى المراهقين الأكفاء. رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة.
- زامل، بهجات محمد. (٢٠٠٧): *الاغتراب لدى المكفوفين ظاهرة... وعلاج*، ط١، الاسكندرية: دار الوفا لدنيا الطباعة والنشر.
- زعتر، محمد عاطف. (١٩٨٩): بعض السمات الشخصية وعلاقتها بالاغتراب النفسي لدى الشباب الجامعى، *رسالة دكتوراه (غير منشورة)*، كلية الآداب – جامعة الزقازيق.
- سمعان، مريم. (٢٠١٠): الانسحاب الاجتماعي لدى الأطفال المتخلفين عقليا وعلاقته ببعض المتغيراتك (دراسة ميدانية في مراكز رعاية وتأهيل المعوقين ذهنيا في محافظة دمشق). مجلة جامعة دمشق، المجلد٢٦، عدد٤.
- شتا، السيد علي. (١٩٩٣): *نظرية الاغتراب من منظور علم الاجتماع*. مؤسسة شباب الجامعة، الأسكندرية.
- شحادة، أسماء محمد. (٢٠١٢): الاغتراب النفسي وعلاقته بالدافعية للإنجاز لدى المعاقين بصريا في محافظات غزة. رسالة ماجستير، كلية التربية، الجامعة الإسلامية، غزة.
- عبادة، مديحة أحمد؛ علي، ماجدة خميس؛ عبدالمختار، محمد خضر. (١٩٩٨): مظاهر الاغتراب لدى طلاب الجامعة فى صعيد مصر: دراسة مقارنة. *مجلة علم النفس*، ٤٦- ١٤٤- ١٥٨.
- عبدالحميد، محمد إبراهيم. (١٩٩٩): تعليم الأنشطة والمهارات لدى الأطفال المعاقين عقليا، سلسلة الفكر العربى فى التربية الخاصة، (١) دار الفكر العربى، القاهرة.
- عبدالسميع، بهجات محمد. (٢٠٠٧): مدى فاعلية برنامج غرشادي لتخفيف الشعور بالاغتراب لدى المراهقين المكفوفين. أطروحة دكتوراه منشورة في كتاب الاغتراب لدى المكفوفين ظاهرة وعلاج. ط١، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر، الاسكندرية، مصر.
- عبدالعال، تحية. (١٩٨٩): العلاقة بين الاغتراب والتواؤمية لدى الشباب، *رسالة ماجستير*، كلية التربية، جامعة الزقازيق فرع بنها.
- عبدالعال، سيد محمد. (١٩٩١): عوامل الاغتراب لدى طلبة وطالبات الجامعة " دراسة امبريقية عاملية مقارنة "، *مركز بحوث الشرق الأوسط*، ع ٩٢، ص ص ١ – ٥٤.
- عبدالقادر، صبحيه أحمد. (٢٠٠٤): دينامية العلاقة بين ضغوط فقد الوظيفة والاغتراب النفسي – دراسة مقارنة بين العاملين بالمؤسسات المطروحة للخصخصة والتى تم خصخصتها. *رسالة ماجستير*، كلية الآداب – جامعة عين شمس.

- عبدالوهاب، خالد محمود. (١٩٩٦): ديناميات العلاقة بين المشكلات النفسية الاجتماعية ومشاعر الاغتراب لدى الموظف العام وانعكاساتها على مستوى أداءه الوظيفي " دراسة امبريقية مقارنة بين الجنسين "، *رسالة دكتوراه (غير منشورة)* كلية الآداب، جامعة عين شمس.
- عفيفي، محمد. (٢٠٠٣): العلاقة بين الاغتراب النفسي والإبداع لدى بعض الفئات الإكلينيكية. مجلة الإرشاد النفسي، العدد١٧، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- عيد، محمد إبراهيم. (١٩٨٧): دراسة تحليلية للإغتراب وعلاقته ببعض متغيرات الشخصية لدى الشباب. رسالة دكتوراه غير منشوره– كلية التربية – جامعة عين شمس.
- مجاهد، عبد المنعم. (١٩٨٥): *الإنسان والاغتراب*، ط١، دار سعد الدين للطباعة والنشر، القاهرة.
- محمد، عادل عبد الله. (٢٠٠٢): جدول النشاط المصور للأطفال التوحيديين وإمكانية استخدامها مع الأطفال المعاقين ذهنيا، سلسلة ذوى الاحتياجات الخاصة (٢) دار الرشاد، القاهرة.
- موسى، كمال إبراهيم. (١٩٩٦): مرجع فى علم التخلف العقلى، دار القلم، الكويت.
- هريدي، عادل محمد (٢٠٠٧): مدى إشباع الحاجات الإنسانية الأساسية وعلاقته بكل من مشاعر الاغتراب ونواقص المواطنه المدركه. مؤتمر المواطنه ومستقبل مصر، ٢٥- ٢٧ نوفمبر، كلية الآداب – جامعة المنوفية.
- هريدي، عادل محمد. (٢٠٠٥): الدفاعية كمتغير وسيط بين مدى إشباع الحاجات الإنسانية الأساسية وبعض مظاهر السلوك العدوانى السلبى، دراسات عربية فى علم النفس. مجلد ٤، العدد ٤.
- يونس، أحمد السيد؛ وحنورة، مصرى عبد الحميد. (١٩٩٩): رعاية الطفل المعوق (طبياً – نفسيا – اجتماعيا). دار الفكر العربى، القاهرة.

- Shoho, Alan R. ; Katims, David S. (1998): Perception of alienation among special and general education teachers. Paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association (San Diego, CA, April).
- Scott, S , (1994): Mental Retardation. In M. Rutter, E. Taylor.&L.Hersov (eds) Child and Adlkescont psychiatry. Oxford, UK, Black well.
- Lukasson.R ,Caulter.D, Polloway. B, Reis. S, Schalock, R, Snell , M & Stark , J (1996) Mental Retardation , Definition , Diaganosis and systesten of supports , American Association On Mental Retardation , Washington , Dc.
- Murry F &Machell. J (1994) From Transition to work lives : time to intergrate student support systems , The Vocational Aspect Of Education , 46-pp (131-136).
- Scheid. T (2005) Stigma as a barriers to employment mental disability and the americans with disabilities Act, International journal Of Law And psychiatry 28, pp(670-680).

- Stefan. S (2002) Employment discrimination against people with mental disadilities. Washington. D C : American psychological Association.
- Scheid. T (2005) Stigma as a barriers to employment mental disability and the americans with disabilities Act, International Journal Of Law And psychiatry 28, pp(670-680).
- Stefan. S (2002) employment discrimination against people with mental disadilities. Washington. D C : American psychological Association.
- French, S. & joseph, S. (1999) : Religiosity and its Association with Happiness, purpose in life, and self Actualization. Mental Helth, Religion &Culture ,vol. 2 (2) ,pp : 117-120.
- Rovai, A.P &Wighting , M.J (2005) : Feelings of alienation and community among higher education student in avirtual classroom. ***Internet and Higher Education***, 8,97-110.
- Gaski, J.F. & Ray, N. (2001) :***Measurement and Modeling of Alienation in the Distribution Channel***, J. of Industrial Marketing Management 30, pp. 207-225.
- Rovai, A.P &Wighting , M.J (2005) : Feelings of alienation and community among higher education student in avirtual classroom. ***Internet and Higher Education***, 8,97-110.
- Palosuo, H (2000), Health – related lifestyles and alienation in Moscow and Helsinki. ***Social science &Medicine*** , 51, 1325-1341.

❋❋❋❋❋❋❋

obeikandl.com

البحث السادس :

" صورة المرأة في مناهج العلوم الدراسية بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية "

إعـــداد :

أ / بارعه بهجت كامل خجا
مديرة ادارة القبول والتسجيل
جامعة الامير مقرن بالسعودية

obeikandl.com

" صورة المرأة في مناهج العلوم الدراسية بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية"

أ / بارعه بهجت كامل خجا

- **مستخلص البحث** :

هدف البحث إلى معرفة صورة المرأة في مناهج العلوم الدراسية بالمرحلة الثانوية بالمملكة،وتقديم مقترحات لتعزيز صورة المرأة في مناهج العلوم الدراسية،ولتحقيق هدف البحث،حللت الباحثة مضمون عينة من كتب العلوم تمثلت في جميع كتب الاحياء بالمرحلة الثانوية باستخدام بطاقة لتحليل المحتوى. وتوصلت إلى نتائج،من أهمها غياب مشاركة المرأة في اعداد وإخراج جميع كتب الاحياء فيما كانت نسبة مشاركة الذكور ١٠٠٪ ، كما أن صورة المرأة في المحتوى العلمي لكتاب الاحياء للصف الأول ثانوي جاءت بنسبة ٦,٤٪ وهي نسبة منخفضة مقارنة بصورة الذكور التي جاءت بنسبة ٩٤,٦٥ ٪ ، كما أن صورة المرأة في المحتوى العلمي لكتاب الاحياء للصف الثاني الثانوي ظهرت بنسبة ٤,٥ ٪ مقارنة بنسبة الذكور التي بلغت ٩٥,٥ ٪ ، كما أن صورة المرأة في المحتوى العلمي لكتاب الاحياء للصف الثالث ثانوي جاءت بنسبة ٤٪ مقارنة بنسبة الذكور التي بلغت ٩٦٪ ، في ضوء تلك النتائج يوصي البحث بضرورة اتخاذ القرار على مستوى الدولة لتعزيز صورة المرأة في مناهج العلوم الدراسية لإلغاء كافة المظاهر السلبية التي تميز بين الجنسين في القدرات العقلية، والمهنية ،وتحول دون حصول المرأة على فرصتها الملائمة للمشاركة في بناء المجتمع ،وتقيدها بالوظائف النمطية، والمهن التقليدية التي لا تناسب مع متطلبات التنمية الاقتصادية ، ولا تحقق لها المكانة الاجتماعية التي تهيئها لها قدراتها الطبيعية التي منحها الله ايها.كما توصي باضافة أهداف تعليمية ضمن منإهج العلوم تتناول حقوق المرأة ،بحيث يتم تضمين هذه الاهداف ضمن الاهداف العامة أولا وعلى جميع المستويات الدراسية ، ثم تحويلها الى أهداف تعليمية داخل المقررات التعليمية ومن ثم ترجمة هذه الاهداف الى خبرات تربوية مخططة داخل المدرسة وخارجها. وتعزيز تمثيل المرأة في لجان اعداد المناهج ومناهج العلوم على وجه الخصوص،وإعداد الكتب بصياغة متوازنة لذكور والاناث ،ويمكن اتخاذ صيغة القرآن الكريم نموذجا حسنا.

"The Image of the woman in the Secondary Science Curriculums In schools in Saudi Arabia"

Abstract

This Academic study aimed to investigating woman's image in the science curriculums in the secondary schools in Saudi Arabia, and present advice accordingly to support the image of the woman in these curriculums . The study approach is to annualize the content of a sample of the Biology curriculums in the secondary schools. The study conclusions show the absence of any female participation in preparing and producing the biology curriculums, meanwhile the males' participation reached 100% .The female image in the contents of grade ١٠ books reached (6.4%) male image (٩٤,٦٥%).The female image in the contents of grade 11 books reached (٤,٥%) male image (95.5 %) The female image in the contents of grade 12 books reached (4%), male image(96%). Based on the previous conclusions it is highly recommended to involve the female factor in participating in preparing and producing school curriculums in general and the science curriculums in particular to avoid any discrimination against the woman, which prevents her from participating on both the social and educational level which comply with the overall development in society.

• **المقدمة** :

إن المجتمع هو الاطار العام الذي يحدد العلاقات التي تنشأ بين مجموعة من الافراد الذين يعيشون في بيئة معينة ،وتنشأ بينهم مجموعة من الاهداف المشتركة والمنافع المتبادلة، وتحكمهم مجموعة من القيم والقواعد والأساليب المنظمة لسلوكياتهم وتفاعلاتهم ، هذه القيم والقواعد من شأنها أن تنظم علاقاتهم بما يحقق المصلحة العامة للمجتمع. (سعادة،٢٠١١،ص١٣٢)

وتعتبر المناهج الدراسية أداة النظام التربوي التي تسهم في اعداد الاجيال بالصورة التي تتفق مع المجتمع،فهو يمكن المتعلمين من فهم طبيعة المجتمع والعلاقات التي تنظمه وتحفظ حقوق أفراده،وتخضع المناهج الدراسية لطبيعة المجتمع من حيث فلسفته وثقافته وطموحاته؛ ولذلك فهي تختلف من مجتمع لآخر،و دائما ما تعكس المناهج في المجتمعات نمط الفكر السائد فيها(اللقاني،١٩٨٩،ص٨٩) .

ونظراً لأن المناهج الدراسية هي محصلة لمجموعة من القوى والمؤثرات والثقافات الاجتماعية؛فإنها تتأثر بشكل مباشر أو غير مباشر بتلك المؤثرات سواء على المستوى التخطيطي أو التنفيذي ،فعندما يلتزم مجتمع ما بتوجه جديد ويتبنى قوانين مستحدثة فإن ذلك يتطلب تركيباً جديداً لمحتوى المنهج من المادة الدراسية ،ويفرض تناولاً جديداً لهذا المحتوى في ظل التوجهات والقوانين الجديدة.(الخليفة،٢٠١٢،ص٤٨)

وتقوم المناهج الدراسية دائماً وبأكثر من طريقة بتشكيل سلوك ومعتقدات وقيم الطلاب والطالبات بوسائل شتى،ويلعب الكتاب المدرسي دورا هاما في تقديم المنهج الدراسي الذي يحتوي على المضمون الثقافي الذي يكون شخصية المتعلمين. لهذا فإن تحليل الكتب استحوذ على فكر بعض الباحثين لانعكاساته العملية على الواقع التعليمي. (Donato,2002,p.4)

وفي السنوات الأخيرة شهد العالم بروز قضايا،تمس في جوهرها حرية الافراد وحاجاتهم؛ لذلك أصبح للمناهج الدراسية دورها المؤثر والفاعل في نشر الأفكار التي تركز على الحقوق والحريات والمصير المشترك في عصر العولمة والفضاء المفتوح؛ مما يتطلب ضرورة التفكير في تصميم مناهج جديدة تحقق أهداف التربية في خلق وعي عالمي عام يحقق اعداد المتعلم كمواطن عالمي. (إبراهيم،٢٠٠٣،ص٣٦٢)

وقد تنامى في الاونة الاخيرة الاهتمام بقضايا حقوق المرأة عالميا على الساحة الفكرية والاجتماعية والاقتصادية.والتأكيد على دورها في تنمية المجتمع؛حيث ظهر جليا أن رفع المستوى التعليمي للفتاة وتوسيع نطاق التخصصات التي يمكن أن تخوضها يمنحها الثقة بالنفس ويمكنها من الدفاع عن حقوقها وتنظيم اسرتها،كما يساهم في تغيير مكانتها في المجتمع ورفع مستواها الاقتصادي ويفعل مساهمتها في عملية تنمية المجتمع(Burkett,2004؛وحمود،٢٠٠٦) .

وتطالب الاتفاقيات الدولية التي تعنى بشؤون المرأة الدول الاطراف باستمرار لاتخاذ التدابير المناسبة التي تكفل المساواة بين الرجل والمرأة في المناهج الدراسية ،وفي الامتحانات،وفي مستويات مؤهلات المدرسين وفي نوعية المرافق والمعدات الدراسية.وفي التوجيه الوظيفي والمهني،والمشاركة في تفيذ التخطيط الانمائي على جميع المستويات.(الامم المتحدة،١٩٧٩)

ويعتبر التعلم "هو أنجع عنصر في التنمية" (اليونسكو، ٢٠٠١ م، ص ٣٣) وتحقيق المساواة وذلك لضمان حياة أفضل لكل شخص. وتوضح تقارير التنمية الإنسانية العربية (هيئة الامم المتحدة،٢٠٠٢- ٢٠٠٣ م) الصادرة من الخبراء العرب تحت إشراف هيئة الأمم المتحدة - أهمية تجاوز نواقص ثلاث: في المعرفة والحرية، وتمكين النساء من أجل تنمية بشرية سليمة ومجتمع أساسه المعرفة.

وحيث تتبع المملكة العربية السعودية الشريعة الاسلامية التي تقوم على أساس العدل والشورى والمساواة؛ فقد اتخذت المملكة العديد من الخطوات الرائدة لتوفير ومنح حق التعليم للجنسين بفرص متساوية،وقامت بتوحيد المناهج التعليمية والكتب بين البنين والبنات في جميع مراحل التعليم العامِ الابتدائي والمتوسط والثانوي(مشروع تطوير الرياضيات والعلوم). وذلك ايمانا منها بدور المرأة الكبير في كمربية للنشء وصانعة للأجيال ودورها في تعزيز قوة العمل وتنمية الدولة.

في ضوء ما سبق يتضح أن تمكين المرأة من النهوض بدورها المجتمعي يتطلب ضرورة التعرف على الصورة والادوار التي تعطى لها ضمن المناهج الدراسية،بما تحمله من مضامين فكرية ومجتمعية،وما تتناوله من قيم واتجاهات ومواقف تترجم من خلال الكلمات والصور والرسومات والانشطة والتطبيقات التي تضمنها. حيث يجب أن تعكس المناهج الدراسية تربية وسطية تسمح باستثمار طاقات المرأة دون إفراط أو تفريط والترحيب التام بما ينسجم مع تعاليم ديننا الإسلامي الحنيف.

ومن الدراسات التي تناولت صورة المرأة ومراعاة حقوقها في المناهج،ما يأتي:

دراسة كردي (٢٠٠٤) التي هدفت إلى مناقشة صورة المرأة في مناهج التعليم في السعودية والتي وضحت أن المقررات الدراسية في التعليم العام للبنات في السعودية ، تقدم صورة للمرأة تبدو شخصية إيجابية فاعلة في أدوار متنوعة في المجتمع داخل بيتها وخارجه ، كما أن مقررات البنين تحتاج إلى مزيد اهتمام لتسهم في بناء وتأكيد الصورة الإيجابية للمرأة في ذهنية النصف الآخر من المجتمع.وتوضح الدراسة أنعدم الوعي بمكانة المرأة وحقوقها مما يولِد عند المرأة شعور بالإحباط والسلبية وربما الدونية فإنه يولد لدى الرجل شعورا بالاستعلاء وربما الاستعباد أو - على أقل تقدير – شعورا بالشفقة وعدم التقدير والازدراء.

دراسة سليمان(٢٠٠٣) التي سعت إلى تعرف الصورة النمطية للمرأة السعودية وعلاقتها بمتغيري الجنس والعمر لدى عينة من طلاب وطالبات وأعضاء هيئة

تدريس بجامعة الملك سعود ، وكشفت الدراسة عن وجود صورة نمطية للمرأة السعودية لدى العينة التي تكونت من (١١٤٦) طالب وطالبة وعضو وعضوة هيئة تدريس بالجامعة .وأن هناك فروق بين الذكور والإناث في الصفات الإيجابية والسلبية للمرأة السعودية مما يشير إلى أن الصورة النمطية للمرأة محايدة. كما وضحت الدراسة اختلاف الصورة النمطية باختلاف المرحلة العمرية بين الشباب والراشدين.كما أنها أعطت دلالة هامة على أن الصورة النمطية لم يكن منشأها الرجل وحده بل ساهمت المرأة في ذلك.

دراسة سالمين (٢٠٠٥) التي هدفت إلى تعرف صورة المرأة في كتب اللغة العربية المقررة للصفين الثاني والثالث من مرحلة التعليم الاساسي في سلطنة عمان وبينت نتائج الدراسة ان الذكور شكلوا ٩٣ في المائة من أجمالي الوظائف القيادية والإشرافية مقابل ٧ في المائة من الاناث،وشكلوا حوالي ٩٠ في المائة من منصب خبير مقابل ١٠ في المائة للإناث. وبينت الدارسة أن صور الذكور بلغت ٥٣ في المائة ،أما الاناث فبلغت صورهن ١٨٠ في المائة، أما ١٨ في المائة المتبقية كانت مشتركة.وهذا كما يشير الباحث يخالف الادوار الحقيقة للمرأة العمانية في العصر الحاضر.

دراسة الكندري وآخرون(٢٠٠٤) التي هدفت إلى التعرّف إلى مدى تواتر ظهور صورة المرأة من صور ورسومات وعبارات واردة في كتب اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية في دولة الكويت وذلك مقارنة بصور الرجال، كما هدفت الدراسة إلى رصد عام للمضامين التربوية المتعلقة بعمل المرأة في المجتمع لتنميته وتحديثه.ووضحت نتائج الدراسة أن أن نسبة الذكور الذين شاركوا في تأليف كانت ٦١٪ في حين كانت نسبة الإناث ٣٩٪ ، وقد استحوذ الذكور على نسبة ١٠٠٪ في إعداد الصور والرسومات، كما إن ثلثي المضامين التربوية في الصور والعبارات تخاطب الذكور.

دراسة إنز دونيتا (Donato,2002) التي هدفت إلى تحليل محتوى كتب التاريخ في كندا للسنة الدراسية السابعة في المرحلة المتوسطة. متتبعة صورة المرأة في ثلاثة عقود من الستينات إلى التسعينات.وتوصلت الدراسة إلى أن هناك بعض التقدم لصالح قضايا المرأة حيث يمكن رؤية إسهاماتها وتبين مكانة المرأة في التاريخ الكندي. ووجدت الدراسة أن تصوير المرأة بطريقة تقليدية (Traditional roles) تختزل وظيفة المرأة في العمل المنزلي، وطالبت الدراسة بدراسات جديدة ومختلفة لعرض قضايا المرأة في الكتب الدراسية في القرن الحالي.

- **مشكلة البحث** :

هناك اهتمام متزايدا في الاونة الاخيرة لمراجعة وتقويم المناهج الدراسية مع التركيز على دور المرأة بصورة متوازنة لضمان مشاركتها الفاعلة في التنمية الاجتماعية، وتتجه التربية الحديثة إلى العناية بتحسين وتطوير تعليم الإناث ويمكن ملاحظة ذلك بالنظر إلى التقارير العالمية (International Bureau of education،2001). وحيث أن وزارة التربية والتعليم قامت بتعميم مناهج العلوم

الدراسية للبنين والبنات في طبعتها الصادرة عام ٢٠١٢/١٤٣٣م وهي أحد المبادرات التي توضح سعي المملكة الحثيث في اتاحة وتوفير التعليم للجنسين بصورة متساوية،فإن الباحثة إستشعرت من خلال اطلاعها على الدراسات السابقة،وخبرتها في مجال تنمية المرأة بضرورة فحص مناهج العلوم الدراسية لتقييم واقع صورة المرأة وادوراها للاستفادة من هذا التقييم في تحسين وتطوير واقع تعليم الاناث.

وتحددت مشكلة البحث في محاولة الاجابة على الأسئلة التالية:

- ما صورة المرأة في مناهج العلوم الدراسية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟
- ما المقترحات التي يوصى بها لتعزيز صورة المرأة في مناهج العلوم الدراسية؟

- **أهداف البحث** :

- التعرف على صورة المرأة في مناهج العلوم الدراسية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية .
- تقديم بعض المقترحات التي يمكن أن تسهم في ايجاد صورة موضوعية للمرأة في مناهج العلوم الدراسية بالمرحلة الثانوية.

- **أهمية البحث** :

حيث أن المناهج هي إحدى الأدوات المهمة في صياغة مستقبل الأمة بالنظر إلى ما لها من تأثير في طرائق تفكير الناس ومفاهيمهم ومعتقداتهم وصور سلوكهم، فضلا عن ما لها من أثر أيضا فيما يكتسبونه من معارف ومهارات ومعلومات واتجاهات،وحيث أن موضوع حقوق المرأة قد شهد حضور واسعا على الاصعدة الدولية والمحلية،وتزامنا مع صدور النسخة المعدلة لمناهج العلوم الدراسية بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية هذا العام،فإن هذا البحث تكمن أهمية نتائجه فيما يأتي:

- قد تفيد نتائج هذا البحث ادارة المناهج بوزارة التربية ،فتكشف لهم مواطن القوة لصورة المرأة في المناهج للتأكيد عليها،ومواطن الضعف لمعالجتها أثناء إجراء تعديلات لتطوير المنهج في مراحل قادمة.
- إن هذا البحث في حد علم الباحثة هو الاول من نوعه الذي يتم فيه تحليل محتوى النسخ المعدلة لمناهج العلوم الصادرة بتاريخ ١٤٣٣هـ .
- أن نتائج هذا البحث قد تفيد الباحثين والمهتمين في مجالي المناهج التعليمة وحقوق المرأة للنظر بموضوعية للصورة التي ظهرت فيها المرأة في المناهج العلوم ،والقيام بابحاث ودارسات مستقبلية في ضوء ذلك.
- أن هذا البحث يضع عدد من المقترحات لتعزيز صورة المرأة في مناهج العلوم وإبراز صورتها بعيداً عن النمطية ، ويمكن أن يجرى في ضوء هذه المقترحات تعديلات مناسبة في بعض عناصر المنهج الحالي ،وفق خطة مدروسة ،من أجل تحسين صورة المرأة وتعزيز مكانتها.

- **مصطلحات البحث** :

- صورة المرأة: الصورة: رسومات توضيحية أو صور فوتغرافيةٍ في الكتاب الدراسي المقرر.ويعرف الناجي(د.ت،ص٣٧٧) صورة المرأة إجراءيا بأنها كل ما هو

مكتوب عن الاداء والجوانب والحالة الاجتماعية للمرأة في كتب اللغة العربية والمواد الاجتماعية.وتعرف الباحثة صورة المرأة في العلوم الدراسية:تعرفها الباحثة إجرائيا بأنها التصور والفكر والنمط الذي ظهرت به المرأة من خلال تحليل الشكل الظاهري والمحتوى العلمي لمناهج العلوم الدراسية.

- مناهج العلوم الدراسية : تعرفها الباحثة إجرائياً بأنها جميع كتب الاحياء للمرحلة الثانوية والصادرة بتاريخ ١٤٣٣هـ/٢٠١٢ م من قبل وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية.
- تحليل المحتوى:أسلوب يستخدم لتقويم المناهج من أجل تطويرها ،وهو يعتمد على أهداف التحليل ووحدة التحليل ،للتوصل الى معرفة مدى شيوع ظاهرة أو أحد المفاهيم ،أو فكرة أو أكثر. وبالتالي تكون نتائج هذه العملية إلى جانب ما يتم الحصول عليه من نتائج أخرى بمثابة مؤشرات تحدد اتجاه التطوير أو التغير فيما بعد.(اللقاني،الجمل،٢٠٠٣،ص٨٦) وتعرفه الباحثة اجرائيا: بأنه أسلوب علمي يهدف إلى الوصف الموضوعي والمنظم لمحتوى كتب العلوم بالمرحلة الثانوية حسب القواعد والأصول المتبعة في تحليل المحتوى،للكشف عن صورة المرأة في تلك الكتب.

- **حدود البحث** :

أقتصر البحث على الحدود التالية :

- الحدود الموضوعية: كتب الاحياء بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية ، طبعة عام ١٤٣٣ هـ في نسختها المعدلة والمطبقة للعام الحالية ١٤٣٥هـ.
- الحدود الزمانية :طبق البحث خلال الفصل الاول للعام الدراسي ٢٠١٣/١٤٣٥

- **الخلفية النظرية للبحث** :

- **المحور الأول** : **المناهج التعليمية ودورها في معالجة قضايا المجتمع** :

إن مناهج التعليم ترتبط الى حد كبير بثقافة المجتمع وفكره واتجاهاته ومعاييره الدينية والاخلاقية، فالمناهج هي مصدر القوة لأي أمة ، فمن خلالها يتم تهيئة الافراد روحيا وعقليا وجسديا ، لحفز طاقتهم واتجاهاتهم ودوافعهم وميولهم ،واستثمارها الاستثمار الأمثل لتحقيق أهداف وتطلعات المجتمع ويدلل على ذلك النهضة التنموية التي حدثت لعدد من الدول التي عملت على فحص مناهجها وتقويمها ،ودراسة مكامن القوة والضعف فيها لتطويرها وتعديلها بما يحقق أهداف خططها التنموية في مختلف المجالات الثقافية والسياسية والاجتماعية والاقتصادية.

والمنهج بحسب تايلر ١٩٧٥ "هو مجموع الخبرات التربوية التي تخطط لها وتديرها المؤسسة التعليمية لتحقيق أهدافها التربوية" ، ويوضح الخليفة (٢٠١٢،ص ١٩- ٢٠) ذلك بأن المنهج يتضمن الخبرات التربوية المفيدة ،التي يتم تصميمها تحت اشراف المدرسة ،لإكساب المتعلمين المعلومات والمهارات

والاتجاهات المرغوبة،والتي تهدف الى احداث النمو الشامل والمتكامل للمتعلم ، والذي يؤدي الى تعديل سلوكه ؛ أي تعلمه ،وحصيلة هذا التعلم تساعد على تفاعل المتعلم بنجاح مع بيئته ومجتمعه.

وتنبثق الخبرات التربوية من الاسس العقدية ،والفلسفية، والاجتماعية والسياسية للمجتمع ،حيث يبلور المجتمع أهدافه العامة حول تلك الاسس ، ثم يعهد الى النظام التربوي لتحقيقها عبر المناهج التي تصيغها في صورة أهداف خاصة ثم أهداف سلوكية دقيقة يقاس من خلالها مستوى التقدم الذي حققه المتعلمين في ضوء المخرج المتوقع.وحيث أن سمت المجتمعات التجدد والتغيير فإن هذا ينعكس بدوره على المناهج التعليمية التي ينبغي أن تتواءم مع هذا التغيير وفق تتطلعات وتوجهات المجتمع الجديدة.

وحيث أن العالم اليوم يعيش في قرية كونية واحدة ؛ جعلت الانسان ينفتح على ثقافات العالم ويتفاعل معها بصورة يصعب معها وجود مجتمع ينغلق على ذاته؛ فقد حدث تغير في دور الاسرة ووظيفة المدرسة ،تبعا لما يحدث في العالم من متغيرات وأحداث؛وهذا يفرض بالضرورة على مناهج التعليم اتخاذ تدابير معينة لمواجهة ومراعاة تلك المتغيرات سواء أكانت محلية أو عالمية،ومن هذه القضايا المستجدة قضية حقوق المرأة وهو ما يفرض على المنهج المدرسي تطورا مستمرا في عناصره وأسسه ،بحيث يستجيب لتلك المستجدات.(الخليفة، ٢٠١٢،ص٢٨٧)

وتخلص الباحثة مما سبق إلى أن جميع المناهج على اختلاف تخصصاتها تلعب دورها في مراعاة تلك المستجدات والقضايا ، وإن كان لبعض القضايا نمط قد يبرز بصورة أكبر في مناهج دون أخرى ، الا أن جميع المناهج ينبغي أن تتكامل في أهدافها ومحتواها لتحقيق تكامل المعرفة حول موضوع تلك المشكلات والقضايا. وتعتبر مناهج العلوم واحد من أهم المناهج التي يمكن من خلالها مراعاة العديد من القضايا المستجدة ؛نظرا لأن سمتها التطور المطرد في المعرفة .

- **المحور الثاني** : **حقوق المرأة في ضوء الاسلام والاتفاقيات الدولية المعاصر** :

لكلمة الحق معان عدة فيرى صفاء الدين في كتابه (حق الإنسان في التنمية الاقتصادية وحمايته دوليا) أن الحق هو ثبوت قيمة معينة لشخص بمقتضى القانون. (فرج،١٩٧٢،ص١٧٦) ، وبذلك فإن الحق يشمل ماله قيمة مادية أو أدبية أو معنوية مما لا تقدر بمال .

ويرى دابان – صاحب النظرية الحديثة في الحق – بأن الحق هو استئثار بشيء أو بقيمة استئثارا يحميه القانون، ولا يكون للإرادة دور في إثباته، وتتمثل الحماية القانونية له بمنع الاعتداء وضرورة احترام الغير لهذا الحق. (فرج،١٩٩٨،ص٣٣)

كما ذكر إبراهيم المرزوقي نقلا عن السنهوري بأن كل ما لا يحرمه الشرع أو القانون يمكن أن يشكل حقا؛ وذلك لأن الأصل في الأمور هو الإباحة شرعا. (المرزوقي،١٩٩٧،ص ١٤٥)

وصنفت كارلو(Carol,1992,pp 66-80) الحقوق إلى ثلاثة مستويات هي:

- الحقوق المدنية والسياسية :وتشمل الحقوق التالية :الحق في الحياة والحرية والأمن، وعدم التعرض للتعذيب والتحرر من العبودية، المشاركة السياسية وحرية الرأي والتعبير والتفكير والضمير والدين، حرية الاشتراك في الجمعيات والتجمع.
- الحقوق الاقتصادية والاجتماعية :وهي مرتبطة بالأمن وتشمل :العمل والتعليم والمستوى اللائق للمعيشة، والمأكل والمأوى والرعاية الصحية.
- الحقوق البيئية والثقافية والتنموية :وتشمل حق العيش في بيئة نظيفة ومصونة من التدمير، والحق في التنمية الثقافية والسياسية والاقتصادية .

١- حقوق المرأة في الاسلام :

اقر الاسلام حقوق الرجال والنساء على حد سواء ،ويقيم الاسلام هذه الحقوق على مبدأ العدل يقول الله تعالى " أن الله يأمر بالعدل والاحسان" سورة النحل . الآية ٩٠، و يقول تعالى "وإذا حكمتم بين الناس أن تحكموا بالعدل" سورة النساء . الآية ٥٨ ، فالإسلام دين العدل وهو مفهوم أقوى في مدلوله من مفهوم المساواة. (العثيمين،٢٠٠٠،ص٢٢٩)

ويقول تعالى:(إِنَّ الْمُسْلِمِينَ وَالْمُسْلِمَاتِ وَالْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ وَالْقَانِتِينَ وَالْقَانِتَاتِ وَالصَّادِقِينَ وَالصَّادِقَاتِ وَالصَّابِرِينَ وَالصَّابِرَاتِ وَالْخَاشِعِينَ وَالْخَاشِعَاتِ وَالْمُتَصَدِّقِينَ وَالْمُتَصَدِّقَاتِ وَالصَّائِمِينَ وَالصَّائِمَاتِ وَالْحَافِظِينَ فُرُوجَهُمْ وَالْحَافِظَاتِ وَالذَّاكِرِينَ اللَّهَ كَثِيرًا وَالذَّاكِرَاتِ أَعَدَّ اللَّهُ لَهُمْ مَغْفِرَةً وَأَجْرًا عَظِيمًا) (الأحزاب:٣٥) ،روى الترمذي عن أم عمارة الأنصارية أنها أتت النبي صلى الله عليه و سلم،وقالت : ما أرى كل شئ إلا للرجال ، و ما أرى النساء يذكرن بشيء ! فنزلت هذه الآية: (إن المسلمين والمسلمات) .رواه الترمذي.

وقد جعلت الشريعة الإسلامية للمرأة الحق في طلب العلم كالرجال ، بل اعتبرت طلب العلم فريضة على الذكر و الأنثى مع مراعاة الضوابط الشرعية بهذه المسألة ،عن عبد الله بن مسعود قال : قال رسول الله صلى الله عليه وسلم:((طلب العلم فريضة على كل مسلم)). (العثيمين،٢٠٠٠،ص٢٩)

فالخطاب الشرعي حث على التعلم و التحصيل العلمي و هذا الخطاب عام يشمل الذكور الإناث مع مراعاة الضوابط الشرعية المعروفة عند أهل العلم المعلقة بالفروق بين الجنسين بما يحقق عدالة الله سبحانه و تعالى.

وقال تعالى : ((فَاعْلَمْ أَنَّهُ لا إِلَهَ إِلَّا اللَّهُ وَاسْتَغْفِرْ لِذَنْبِكَ وَلِلْمُؤْمِنِينَ وَالْمُؤْمِنَاتِ وَاللَّهُ يَعْلَمُ مُتَقَلَّبَكُمْ وَمَثْوَاكُمْ) (محمد:١٩) ، قال الإمام البخاري : فبدأ بالعلم – و الخطاب و إن كان للنبي ، فهو يتناول جميع أمته ، و منه قوله صلى الله عليه و سلم : ((من يرد الله به خيرا يفقهه في الدين)) ، وقال صاحب الكوكب المنير : ((من شرطية و هي تعم الذكور و الإناث بلا نزاع يذكر)) (العثيمين،ص٢٣٠)

إن مفهوم التمييز المتعلق بالمرأة في الشريعة الإسلامية يمكن أن يتعتبر تمييزا إيجابيا لأن بين طياته الرحمة،والرأفة بالمرأة ،وأن مفهوم المساواة ما بين المرأة

والرجل مفهوما له حدود ، و ضوابط في الشريعة الإسلامية ، وأن التمييز المتعلق بالمرأة في الشريعة الإسلامية هو في حقيقته تميزا ، لا تمييزا .(العثيمين،ص ٢٣٠)

ويتضح مما سبق أن الاسلام أرسى قواعد العدل بين الرجل والمرأة في مسألة الحقوق،وأنه خص المرأة بحقوق خاصة نظرا لطبيعتها ودورها الاساس في الحياة وأن التعليم كان من أول الحقوق التي منحها للمرأة كحق خالص دون تقيد ،أو تميز بينها وبين الرجل.

٢- حقوق المرأة في الاتفاقيات الدولية المعاصرة :

تطورت معايير حقوق الإنسان وأضيفت اتفاقيات أخرى تحمي فئات معينة تعرضت للكثير من الجور وهضم الحقوق في مختلف دول العالم مثل النساء والأطفال وغيرهم فظهرت اتفاقيات دولية انبثقت من الاتفاقيات الاساسية لحقوق الانسان ومنها (أبو غزاله،٢٠٠٩،ص١٢) :

- اتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرأة (١٩٧٩) .
- البرتوكول الاختياري الملحق باتفاقية القضاء على جميع أشكال التمييز ضد المرآة(تلقى الرسائل) ١٩٩٩ .
- اتفاقية بشأن الحقوق السياسية للمرأة (١٩٥٤) و الاتفاقية الدولية لمناهضة الفصل العنصري في الألعاب الرياضية (١٩٨٥) و الاتفاقية الخاصة بمكافحة التمييز في مجال التعليم (١٩٦٠) .

وقد صدر إعلان القضاء على التمييز ضد المرأة عام ١٩٦٧ وجاء الإعلان في ١١ مادة أكدت في معظمها على ضرورة اتخاذ القرارات للعمل على تطبيق المواثيق الموجودة التي أقرت مبدأ عدم التمييز ضد المرأة. بعد ذلك انتقل الإعلان إلى البحث في التدابير من خلال المادة الثانية. وبدأ في الثالثة الحديث عن أهمية التوعية، وحق المرأة في المناصب. فلا يكفي أن تصوت، بل عليها أن تأخذ دورها الريادي.(أبوغزاله ،٢٠٠٩،ص ١١- ١٢)

وقد وقّعت المملكة العربيّة السعودية عام ٢٠٠٠ على اتفاقية إلغاء كافة أشكال التمييز ضد المرأة مع تحفّظ عام على كل الاتفاقية و تحفظين بالأخص على بندين من بنودها الثلاثين:

- تحفظ عام: في حال تعارضت أي من بنود الاتفاقية مع المتفق عليه في الشريعة الإسلامية فلن تلتزم السعودية بتنفيذ البند.
- تحفظ خاص على الفقرة الثانية من البند التاسع من الاتفاقيّة المتعلّقة بجنسية الأطفال: حيث تنصّ الاتفاقية على أن تمنح الدول الأطراف المرأة حقا مساويا لحق الرجل فيما يتعلق بجنسية أطفالهما،بينما لا تمنح قوانين السعودية الجنسية لأطفال المرأة المتزوجة من غير سعودي

وتدعو الاتفاقية الدول الاطراف الى ضرورة اتخاذ كافة التدابير اللازمة في جميع الميادين التي من شأنها ان تلغي التمييز بين الرجل والمرأة وعلى رأسها تجسيد هذا المبدأ في الدساتير الوطنية إن لم يكن مدمج فيها حتى الان.(ابوغزالة ٢٠٠٩،ص٣٨)

• **المحور الثالث : تعليم المرأة في المملكة العربية السعودية :**

إن نظام الحكم في المملكة العربية السعودية يقوم على أساس العدل والشورى والمساواة وفق الشريعة الاسلامية. اذ ينص النظام في مادته (٢٦) على أن تحمي الدولة حقوق الإنسان، اضافة الى ذلك وبوصف المملكة عضوا فاعلا في منظمة الامم المتحدة فقد اتخذت العديد من التدابير والخطوات الرائدة لحماية وتعزيز حقوق المرأة وخاصة في مجال التعليم، فوفقا لتقرير المملكة للاستعراض الدوري الشامل لحقوق الانسان خلال الفترة من (يونيو٢٠٠٩- يوليو٢٠١٣) بمدينة جنيف فإن المملكة مستمرة في مواصلة جهودها في تعليم المرأة من خلال إنشاء المشاريع التعليمية الضخمة، والعمل على تحسين مسارات التعليم والتوسع في إتاحة تخصصات عصرية جديدة، ومن ثمرات تلك الجهود (مدونة حقوق المرأة السعودية٩ .

- وصل عدد الملتحقات من النساء بمؤسسات التعليم العالي (٤٧٣,٧٢٥) مقابل (٤٢٩,٨٤٢) من الذكور في عام ٢٠١١م بعد أن كان عدد الملتحقات في عام ١٩٦١م (أربع طالبات فقط)، وبلغ عدد خريجي مؤسسات التعليم العالي من الإناث (٥٩٩٤٨) مقابل (٥٥٨٤٢) من الذكور.
- افتتاح مدينة جامعية جديدة للبنات ممثلة في جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن تضم (١٥) كلية للتخصصات النظرية والعلمية والطبية، بالإضافة إلى مستشفى تعليمي، وعدد من المختبرات المتخصصة، ومركز لأبحاث النانو والعلوم، ومنطقة سكن عائلات العاملين وأعضاء هيئة التدريس تضم (ألف وحدة سكنية)، وسكن للطالبات يستوعب (١٢ ألف) طالبة، وتستوعب الجامعة (٤٠,٠٠٠) طالبة.
- إنشاء مدينة جامعية للطالبات بجامعة الملك سعود،تشمل (١٢) كلية وتستوعب (٣٠,٠٠٠) طالبة، وإنشاء مدينة الملك عبدالله للطالبات بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، وتشمل (١١) كلية وتستوعب (٣٠,٠٠٠) طالبة.
- استحداث العديد من التخصصات المتنوعة للمرأة في الجامعات السعودية: كالإعلام، والسياسة، والهندسة، والقانون.
- أتاح برنامج خادم الحرمين الشريفين للابتعاث للنساء فرصة إكمال تعليمهن العالي في العديد من التخصصات، حيث بلغ عدد المبتعثات إلى خارج المملكة (٢٤٥٨١ طالبة) مع ملاحظة أن نسبة نمو الابتعاث لدى الطالبات أعلى من الطلاب؛ حيث بلغت في الفترة (٢٠٠٧- ٢٠١١م) ٣٨٩,٤٪ لدى الإناث مقابل ٣٠,٤٧٪ للذكور.

وفي سؤال وجه للملكة العربية السعودية في ضوء تقريرها الذي قدمته وهو:

س٢١/ يذكر التقرير أن المناهج التعليمية للفتيات والأولاد يجري حاليا توحيدها بين الجنسين من مرحلة رياض الأطفال إلى مستويات التعليم الثانوي. يرجى تقديم مزيد من المعلومات عن هذا التوحيد ومحتواه عند اتخاذ أية تدابير للقضاء على المفاهيم المنطقية بشأن أدوار ومسؤوليات النساء والرجال

في الكتب والمناهج الدراسية وتدريب المعلمين، لتشجيع الفتيات على المشاركة في التيارات التربوية والمهنية والفنية غير التقليدية، وفتح الباب أمام النساء والفتيات للدخول في جميع ميادين الدراسة في المجالات العلمية والتقنية. ردت المملكة بأنه تم الانتهاء من توحيد المناهج التعليمية والكتب بين البنين والبنات كما تم تعديل النمطية التي كانت تظهر في بعض الموضوعات.(المرجع السابق)

- **المحور الرابع** : **صورة المرأة في المناهج الدراسية والكتب المدرسية** :

إن صورة المرأة في أي مجتمع هي نتاج مجموعة من القيم والأفكار المتوارثة،ولأن مفهوم الثقافة متسع وعميق وله علاقة بالبنية العقلية للفرد وارتباط الوضع الثقافي بكافة مناحي الحياة؛ فإن لذلك تأثيرا عميقاً في تشكيل صورة المرأة في المجتمع .ومعلوم أن الثقافة نابعة من المجتمع وناشئة في ظلاله ولهذا فهي تلعب دور مهم في وضع الاطار العام للمنهج، وتنعكس هذه الثقافة في المنهج ،وتغرس في أبناء المجتمع؛وبالتالي فإن صورة المرأة في المنهج الدراسي هي نتاج ثقافة المجتمع.

وتعرف الثقافة بأنها "ذلك النسيج الكلي المعقد من الافكار والمعتقدات والعادات والتقاليد والاتجاهات والقيم وأساليب التفكير والعمل وأنماط السلوك وكل ما يقوم على ذلك من تجديدات وابتكارات، أو وسائل في حياة الناس، مما ينشأ في ظله كل عضو من أعضاء الجماعة،ومما ينحدر الينا من الماضي،فنأخذ به كما هو أو نطوره في ظل ظروف حياتنا " (الخليفة،٢٠١٢،ص٥٠)

ويلاحظ انعكاس ثقافة المجتمع على صورة المرأة في مناهج التعليم حيث غالباً ماتبرز الصور النمطية والتقليدية للمرأة والتي اعتاد عليها المجتمع ورسخت في ذهن أبنائه ،وتؤكد على ذلك الحمود (٢٠١٠).حيث ذكرت أننا نلحظ وبنظرة فاحصة أن مناهج التعليم لدينا قد أهملت إبراز صورة المرأة وإظهار ما لها من حضور قوي في مجتمعها منذ عهد الصحابيات رضوان الله عنهن، فقد سبقت المرأة عامة والنساء المسلمات خاصة في ميادين عدة ومن ذلك الجهاد، والطب، والتمريض، والفقه وغير ذلك من مجالات الحياة المتعددة، فالله تعالى كرّم المرأة ورفع قدرها منذ أن جاءت دعوة محمد صلى الله عليه وسلم وأعطاها كامل حقوقها.

كما تؤكد باشطح(٢٠٠٣) أن في منهج التاريخ لا يوضح دور المرأة في تاريخ تأسيس المملكة السعودية بالرغم من أن المؤسس الملك عبد العزيز يرحمه الله كان يعتز بالمرأة وخاصة انهٍ في مواقٍف عدة يذكر انه "أخو نورة" كما أن للأميرة نورة يرحمها الله دورا كبيرا في دعمه ومؤازرتها في المضي قدما إلى الرياض، غير أن مثل هذه المعلومات المهمة لا نجد لها ذكرا في مناهجنا الدراسية والسؤال ما الذي يمنع إضافة جزء من تاريخنا المبرز لدور المرأة السعودية في منهاج المدارس.

كما أشار الاحمد(٢٠١٣) إلى تذبب تجديد صورة المرأة في مناهج اللغة الانجليزية بالمملكة لعام ٢٠١٣ فيما يظهر أن هناك خلافات فكرية وثقافية حول صورة المرأة في المناهج الدراسية السعودية ، ويذكر أن صورة المرأة غابت عن

مناهج اللغة الانجليزية في النسخة المعدلة لكتب الصف الثالث الثانوي للعام الحالي ٢٠١٣ ، مقارنة بالنسخ التجريبية التي صدرت العام الماضي ٢٠١٢ والتي كانت تتضمن صور لسبع نساء ظهرن مابين ملثمات ومرتديات للنقاب،واعتبر ذلك الكاتب سابقة في تاريخ مناهج التعليم السعودي،كما تضمن موضوع ناقش بعض العادات والتقاليد وحول نسبة النساء والرجال في الوظائف التقليدية، كما عرض صور لامرأة تعمل داخل مختبر طبي.

وقد أثبتت دراسات عديدة وعلى مستوى الدول العربية أن تدعيم الاتجاهات التقليدية لصورة المرأة يستمر في المدرسة من خلال المناهج والكتب الدراسية فوفقا لحمود(٢٠٠٦،ص٤٣) تسند للذكور في الغالب الاعمال والأدوار المهمة ويوسمون بالشجاعة والذكاء والثقة بالنفس،في حين تصور المرأة في اطار اعمالها التقليدية، ويغيب ذكر الادوار التي بدأت تؤديها في الاعمال الحرة والسياسة .وتلاحظ نفس الاتجاهات في كتب العلوم والرياضيات،حيث يقوم الذكور بالتجارب العلمية ،في حين يظهر الاناث يشاهدن أو يساعدن، وهذا بدوره يطبع صورة ذهنية لدى المتعلمين بأن هذه الوظائف والأدوار خاصة بالذكور دون الاناث؛لذلك فإن الغاء كافة أشكال التميز ضد المرأة في المناهج يتطلب في البداية فحص المناهج الدراسية والتعرف على الادوار والصور والمكانة التي تعطى للمرأة في المناهج.

وفي المملكة العربية السعودية وحتى عهد قريب كانت هناك ازدواجية في المناهج الدراسية المعدة للإناث والذكور للمادة نفسها بما في ذلك مناهج العلوم ،كما أن القائمين على تأليف كتب الذكور ومراجعتها هم من الرجال فقط في حين تعد كتب الاناث من قبل لجان من الاناث والذكور.ثم أجرت المملكة العربية السعودية تعديل على مناهج العلوم ، حيث عممت النسخة المعدلة لمناهج العلوم عام ١٤٣٣ ه وتطبق حاليا في جميع مدارس المملكة الثانوية للبنين والبنات(مشروع تطوير الرياضيات والعلوم،٢٠٠٩،ص١).

- **اجراءات البحث** :

للإجابة على تساؤلات البحث طبقت الباحثة سلسلة من الاجراءات وفقاً لما يأتي:

- **منهجية البحث** :

اتبعت الباحثة المنهج الوصفي "تحليل المحتوى – Content analysis" الذي يعتمد على تحليل مضمون الأفكار النصية ، والصور، والانشطة، والتجارب ونحوها" فهو يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويصفها وصف دقيقا،ثم يعبر عنها كميا وكيفيا .فالوصف الكيفي يصف المشكلة ويبين خصائصها، أما التعبير الكمي فيعطي وصفاً رقمياً لمقدار ظهور المشكلة وحجمها كما يمنحها قدرا من التفسير المنطقي.(عبيدات وآخرون،٢٠٠٣)

- **عينة البحث** :

كتب الاحياء بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية الصادرة في نسختها المعدلة لعام١٤٣٣ هـ.ويوضحها الجدول التالي :

جدول رقم (١) : وصف عينة البحث

اسم الكتاب	السنة	عدد الصفحات
الاحياء للصف الاول ثانوى	١٤٣٣	١٤٦
الاحياء للصف الثانى ثانوى	١٤٣٣	١٨٢
الاحياء للصف الثالث ثانوى	١٤٣٣	٢١٥

- **أدة البحث** :

بعد قراءة الادب النظري والدراسات السابقة ذات العلاقة صممت الباحثة أداة لتحليل المضمون من أجل وصف المادة التعليمية كما وكيفا أو كلاهما ، فهذه الطريقة وفقا لطعيمة تتميز بعدة خصائص منها: الوصف والتنظيم والكمية (طعيمه، ٢٠٠٤). وتكونت أداة تحليل المضمون من من (١٣) محور موزعة على قسمين رئيسين كما يأتي :

- القسم الأول : الناحية الشكلية، ويتضمن(٤) محاور فرعية هي :
  - ✓ هيئة التحرير والمراجعة والموائمة .
  - ✓ هيئة التعريب والتحرير اللغوي .
  - ✓ هيئة اعداد الصور .
  - ✓ هيئة الاشراف العام على اخراج الكتاب .
- القسم الثاني : المحتوى العلمي للكتاب، ويتضمن(٩) محاور فرعية ويتناول :
  - ✓ مقدمة الكتاب .
  - ✓ الاهداف .
  - ✓ الافكار الرئيسة .
  - ✓ الفقرات داخل المتن .
  - ✓ الصور والرسومات .
  - ✓ الانشطة والتجارب .
  - ✓ التقويم والمناقشات .
  - ✓ المهن المرتبطة مع علم الاحياء .
  - ✓ موضوعات الاثراء العلمي .

- **ضبط الاداة** :

- صدق الأداة : للتحقق من صدق البطاقة تم عرضها على مجموعة من المحكمين"صدق المحكمين"،وبناء على توصياتهم تم تعديل بطاقة التحليل بتعديل بعض صياغة بعض العبارات،واضافة عناصر وحذف أخرى منها.ومن ثم تم حساب نسبة الاتفاق بين المحكمين حسب معادلة هولستي الواردة في طعيمة(٢٠٠٤) التالية :

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد الاجابات المتفق عليها}}{\text{عددالاجابات المتفق عليها + عدد الاجابات المختلف عليها}} \times ١٠٠$$

obeikandi.com

وكانت نسبة اتفاق المحكمين على بنود قائمة بطاقة التحليل ٩٣,٨٤ ٪، وهي نسبة جيدة وتفي بغرض البحث،ويوضح الجدول التالي نسبة اتفاق المحمكين:

جدول (٢) : معاملات نسب اتفاق واختلاف المحكمين على مدى ملائمة فقرات قائمة المعايير

المحور الرئيس	المحاور الفرعية	نسبة اتفاق المحكمين	نسبة اختلاف المحكمين
الشكل الظاهري	التحرير والمراجعة والموائمة	٪١٠٠	٠
	التعريب والتحرير اللغوى	٪١٠٠	٠
	اعداد الصور	٪١٠٠	٠
	الاشراف العام على الكتاب	٪٨٠	٪٢٠
المحتوى العلمي	المقدمة	٪١٠٠	٠
	الاهداف	٪١٠٠	٠
	الفكرة الرئيسية	٪١٠٠	٠
	الفقرات داخل المتن	٪١٠٠	٠
	الصور والرسوم	٪٨٠	٪٢٠
	الانشطة والتجارب	٪١٠٠	٠
	التقويم والمناقشات	٪١٠٠	٠
	مهن مرتبطة مع علم الاحياء	٪١٠٠	٠
	الاثراء العلمى	٪٨٠	٪٢٠
نسبة الاتفاق/الاختلاف الكلية		٩٣,٨٤	٦,١٥

يوضح الجدول اتفاق المحكمين على صلاحية محاور بطاقة تحليل المضمون، اذ بلغت نسبة اتفاق المحكمين ٩٣,٨٤٪ وهي نسبة جيدة ويمكن الاعتماد عليها .

- ثبات الاداة : قامت الباحثة بتحليل ١٠٪ من العينة أي بواقع ٥٤ صفحة واستخراج التكرار والنسب المئوية .ثم قامت الباحثة بعد اسبوعين بإعادة تحليل نفس النسبة والصفحات مرة أخرى واستخراج التكرار والنسب المئوية،بعد ذلك طبقت الباحثة معادلة سبيرمان لمعرفة معامل ثبات أداة التحليل وبقد بلغ معامل الثبات ٨٧٪ وهي نسبة ملائمة وتفي بأغراض البحث.
- وحدة التحليل : اعتمدت الدراسة على الجملة أو الفقرة كوحدة للتحليل.
- المعالجة الاحصائية : استخدمت الباحثة التكرار والنسب المئوية لعرض واستخلاص نتائج البحث.

• تحليل النتائج ومناقشتها :

أولا: للإجابة على تساؤل البحث الاول الذي ينص على ما صورة المرأة في مناهج العلوم الدراسية بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية؟

قامت الباحثة بحساب التكرار والنسب المئوية لفقرات وأجزاء كتب العينة وفقا لمحاور بطاقة تحليل المضمون التي اعدتها،والجداول رقم (٣)(٤)(٥) على التوالي توضح نتائج التحليل:

يتضح من الجدول (٣) أن الاهداف التعليمية تمت صياغتها بصورة عامة تمثل الانثى والذكر في نفس الوقت،حيث جميعها استهلت بعبارات مثل: تصف تحدد ، تقارن ،تلخص ...الخ، وهذا يشير الى امكانية صياغة محتوى الكتاب بنفس الطريقة ليخاطب الاناث والذكور في وقت واحد. كما تمت صياغة الافكار الرئيسية بصفة العموم ؛حيث تمت صياغتها كجمل اخبارية تخاطب

المؤنث والمذكر.كما أن الناحية الشكلية لكتاب الاحياء للصف الاول الثانوي تظهر أن حصة الذكور بلغت ١٠٠٪ ، حيث أن اعداد هذا الكتاب لم يشهد اي مشاركة نسائية ، رغم أن النساء يشكلن أغلبية كبيرة بوزارة التربية والتعليم،كما يتولين العديد من المناصب المرموقة في عموم المؤسسات التعليمية.أيضا يظهر أن محتوى الكتاب العلمي ظهرت فيه المرأة بنسبة ٦,٤٪ مقارنة بنسبة الذكور التي بلغت ٩٤,٦٥٪ ،كما أن مقدمة الكاتب جاءت موجهة للذكور بنسبة ١٠٠٪ حيث وجه الخطاب للطالب والمعلم ،وتكرر لفظ الطالب في المقدمة ١١ مرة .أيضا تضمنت الفقرات داخل المتن صيغ موجهة للذكور بنسبة ١٠٠٪، حيث خاطبة الطالب والمعلم ايضا،أما بالنسبة للمهن المرتبطة مع علم الاحياء فقد جاءت ممثلة ايضا للذكور حيث تم توجيه الطالب للمهن التالية: معلما،عالم طبيعة،كاتب علمي،طيار،باحث في علم وظائف الاعضاء،عالم تغذية،عالم فيروسات،عالم طحالب،مختص تقنية النانو،عالم فطريات،عالم احياء دقيقة .كما أن موضوعات الاثراء العلمي ابرزت الذكور واستشهد بعلماء ومختصين ذكور بنسبة ٧٥ ٪ ،في حين استشهد بعالمة واحدة وكرر ذكرها مرتين بنسبة ٢٥ ٪. ويتضح بشكل عام أن صورة المرأة في كتاب الاحياء للصف الاول الثانوي محدودة،كما أن الكتاب أظهر الذكور في ادوار مهنية رفيعة حيث يظهر فيه تميزهم بالمعرفة والتفكير والتفوق والقوة والشجاعة، أما النساء فقد غاب ظهورهن عن الكتاب بصورة عامة، كما أن الصياغة اللغوية كلها جاءت تخاطب الذكور دون الاناث.

جدول رقم (٣) : تحليل مضمون كتاب الاحياء للصف الاول الثانوي

المحاور	تكرار ذكور	النسبة	تكرار اناث	النسبة
المحور الأول:الناحية الشكلية				
التحرير والمراجعة والموائمة	٣	١٠٠	٠	٠
التعريب والتحرير اللغوي	١	١٠٠	٠	٠
اعداد الصور	١	١٠٠	٠	٠
الاشراف العام على الكتاب	١	١٠٠	٠	٠
المجموع	٦	١٠٠	٠	٠
المحور الثاني:المحتوى العلمي				
المقدمة	١١	١٠٠	٠	٠
الاهداف	٠	٠	٠	٠
الفكرة الرئيسية	٠	٠	٠	٠
الفقرات داخل المتن	١٣	١٠٠	٠	٠
الصور والرسوم	٤	١٠٠	٠	٠
الانشطة والتجارب	٨	١٠٠	٠	٠
التقويم والمناقشات	٥	٨٣	١	١٣
مهن مرتبطة مع علم الاحياء	٩	١٠٠	٠	٠
الاثراء العلمي	٣	٧٥	٢	٢٥
المجموع	٥٣	٩٤,٦	٣	٦,٤
المجموع الكلي	٥٩	٩٥	٣	٥

كما يوضح الجدول التالي نتيجة تحليل المضمون لكتاب الاحياء للصف الثاني الثانوي:

جدول رقم (٤) : تحليل مضمون كتاب الاحياء للصف الثاني الثانوي

المحاور	تكرار ذكور	النسبة	تكرار اناث	النسبة
المحور الأول:الناحية الشكلية				
التحرير والمراجعة والملائمة	٤	١٠٠	٠	٠
التعريب والتحرير اللغوي	١	١٠٠	٠	٠
اعداد الصور	١	١٠٠	٠	٠
الاشراف العام على الكتاب	١	١٠٠	٠	٠
المجموع	٧	١٠٠	٠	٠
المحور الثاني:المحتوى العلمي				
المقدمة	١١	١٠٠	٠	٠
الاهداف	٠	٠	٠	٠
الفكرة الرئيسية	٠	٠	٠	٠
الفقرات داخل المتن	٩	١٠٠	٠	٠
الصور والرسوم	٢٣	٩٥,٨	١	٤,٢
الانشطة والتجارب	١٦	٩٤	١	٦
التقويم والمناقشات	٨	٨٨	١	١٢
مهن مرتبطة مع علم الاحياء	٧	١٠٠	٠	٠
الاثراء العلمي	٥	١٠٠	٠	٠
المجموع	٧٩	٩٦,٣	٣	٤,٧
المجموع الكلي	٨٦	٩٥,٥	٣	٤,٥

يتضح من الجدول السابق أن الاهداف التعليمية تم صياغتها بصورة عامة تمثل الانثى والذكر في نفس الوقت ،حيث كانت صياغة الاهداف صياغة عامة مثل: تصف، تحدد ، تقارن ،تلخص ...الخ .كما تم صياغة الافكار الرئيسية كجمل اخبارية تخاطب المؤنث والمذكر.كما أن الناحية الشكلية للكتاب تظهر أن حصة الذكور بلغت ١٠٠٪ ، ولم يشهد اي مشاركة نسائية ، كما أن محتوى الكتاب بشكل عام كان موجه للذكور بنسبة ٩٥,٥٪ ، في حين ظهرت صورة المرأة بنسبة ٤,٥ ٪ فقط، وظهر نصيب الانثى ضمن فقرة نشاط عصف ذهني ص١٢٦ حيث تم الاستشهاد بالعالمة ماري ولستون ودورها في ابحاث علم الاعصاب ، كما ظهرت صورة واحدة تخطيطية لجسم الانثى عند شرح الجهاز البولي ص١٦١.

واضافة الى ما أظهره الجدول السابق من نتائج فقد وقفت الباحثة على بعض الفقرات التي تضمنها الكتاب محل التحليل ومنها:عند تناول موضوع الجهاز الهيكلي والعضلي ، ظهرت جميع الصور والفقرات معززة للذكور؛وتم تجاهل المرأة تماما وخاصة فيما فيما يتعلق بالأمراض التي تتعلق بالعظام كمرض هشاشة العظام والذي اثبتت الابحاث أنه يصيب النساء بنسبة أكبر من الرجال، فهو يصيب تقريبا نصف النساء بعد سن السبعين بينما يصيب ثلث الرجال بعد هذا العمر، ويبدأ هذا الفقدان في منتصف سن العشرينات وقد يزداد هذا المعدل فوق سن الأربعين ويصبح الأمر أكثر حدوثا بعد انقطاع الطمث لدى النساء، من الاناث مقابل الذكور الذين يصيبهم المرض بنسبة أقل (عباس ،٢٠١٠). كما أن امراض :التهاب العظام ،الروماتايد،الالتهاب الكيسي ، التواء المفاصل كلها تضمنت أمثلة وصور لذكور؛ حيث اعطى الكتاب مثال على مرض الالتهاب الكيسي ب "مرفق لاعبي التنس" ، كما تم وضع صورة لرجل مصاب بتشوه في العظام بسبب مرض الروماتيد .ويشير الكتاب غالى أن الشاباب

معرضون للإصابة مستقبلاً بالتهاب العظام إذا اصيب بضرر ما في المفصل في مرحلة البلوغ(ص ١٠١) .وفي المقابل ورد في الكتاب (ص٩٨) ضمن فقرة تكوين العظام " يتكون الهيكل العظمي للجنين من الغضاريف ، وفي اثناء نمو الجنين تنمو خلايا..الخ" ورغم أن الفقرة تتعلق بالجنين الذي تحمله امرأة إلا ان الكتاب لم يناقش الوضع الصحي للأنثى كما لم يقدم أي ارشاد او تثقيف صحي للأنثى فيما يتعلق بصحة المرأة الانجابية. ولكن ورد ضمن تقويم الفصل سؤال واحد فقط(ص ١١٤)، وهو:كون فرضية:ماذا يمكن أن يحدث لعظام امرأة اذا لم تتناول المزيد من الكالسيوم في أثناء فترة الحمل؟، ولم يطلب من المتعلم تقديم أي نتائج أو توصيات تتعلق بهذا الفرض.كما ظهرت وحدة الجهاز العضلي تخاطب الذكور بنسبة ١٠٠٪ مع غياب تام لصورة الانثى ؛ حيث تضمنت هذه الوحدة ٥ صور للذكور وهم يمارسون رياضات مختلفة ، كما تضمنت أمثلة تحدثت عن عضلات الرياضين،اجسام ابطال كمال الاجسام،جسم متسابق الدراجات الهوائية(ص ١٠٤- ١٠٩) وظهرت الوحدة وكأنها تؤكد بأن التمارين الرياضية هي خاصة بالذكور دون الاناث. كما أن جميع المهن التي وردت ضمن فقرات مهن مرتبطة بعلم الاحياء وعددها ٧ مهن تم توجيهها في الصياغة للذكور دون الاناث (المصمم الطبي،فني تخطيط الدماغ،اختصاصي وظائف التمارين الرياضية..) ؛حيث تظهر جميع الوظائف المدرجة وكأنها خاصة بالرجال دون الاناث .وتستخلص الباحثة أن صورة المرأة في كتاب الاحياء للصف الثاني الثانوي غابت بنسبة كبيرة، وأن الكتاب جاء في صياغته ومحتواه مخاطبا الذكور دون الاناث،رغم تضمنه على عدد من الموضوعات التي تمس صحة المرأة بدرجة كبيرة كموضوعات الجهاز العظمي والجهاز العضلي،وتكون الجنين.

كما جاءت نتيجة تحليل مضمون كتاب الاحياء للصف الثالث الثانوي كما يوضحها الجدول التالي:

جدول رقم (٥) : تحليل مضمون كتاب الاحياء للصف الثالث الثانوي

المحاور	تكرار ذكور	النسبة	تكرار اناث	النسبة
الناحية الشكلية				
التحرير والمراجعة والموائمة	٤	١٠٠	٠	٠
التعريب والتحرير اللغوى	١	١٠٠	٠	٠
اعداد الصور	١	١٠٠	٠	٠
الاشراف العام على الكتاب	١	١٠٠	٠	٠
المجموع	٧	١٠٠	٠	٠
المحتوى العلمى				
المقدمة	٦	١٠٠	٠	٠
الاهداف	٠	٠	٠	٠
الفكرة الرئيسية	٠	٠	٠	٠
الفقرات داخل المتن	٦	١٠٠	٠	٠
الصور والرسوم	٩	٩٠	١	١٠
الانشطة والتجارب	٩	١٠٠	٠	٠
التقويم والمناقشات	٢	١٠٠	٠	٠
مهن مرتبطة مع علم الاحياء	٩	١٠٠	٠	٠
الاثراء العلمى	٤	١٠٠	١	٢٠
المجموع	٤٤	٩٦،٦	٢	٤،٤
المجموع الكلى	٥١	٩٦	٢	٤

ويتضح من الجدول أن الاهداف التعليمية للكتاب تم صياغتها بصورة تعبر عن الانثى والذكر بصفة عامة، مثل: تصف، تحدد ، تقارن ،تلخص ...الخ، وهذا يشير الى امكانية صياغة محتوى الكتاب بنفس الطريقة ليخاطب الاناث والذكور في وقت واحد. كما أن الافكار الرئيسية ايضا تمت صياغتها لتخاطب الجنسين بشكل عام،أما اعداد وإخراج الكتاب فلم يشهد مشاركة نسائية فيما بلغت نسبة الذكور ١٠٠ ٪ ، كما أن محتوى الكتاب بشكل عام كان موجه للذكور بنسبة ٩٦٪ ، في حين ظهرت صورة الانثى بنسبة ٤٪ فقط،ووردت في فقرة واحدة وهي مهن مرتبطة مع علم الاحياء، وصورة قياسية للمرأة واحدة فقط ظهرت في فصل الوراثة. وإضافة الى ما أظهره الجدول السابق من نتائج فقد وقفت الباحثة على بعض الفقرات التي تضمنها الكتاب محل التحليل وفيما يأتي رصد للملاحظات التي سجلتها الباحثة:في الفصل الخامس – الوراثة المعقدة والوراثة البشرية – عرضت احدى الفقرات اخطار وفوائد بعض الفحوصات الجنينية المتوفرة ورغم اهمية هذا الموضوع للمرأة بشكل خاص إلا ان الكتاب لم يظهر فيه اي نشاط او اثراء علمي يربط هذا الموضوع بصحة المرأة والطفل، كذلك فقرة مهن استشاري الوراثة ورد فيه "يتم تدريب استشاري الوراثة للتعامل مع الحالات الانفعالية العاطفية الناتجة عن معرفة الشخص بنتائج فحوصاته الوراثية" ؛ يلاحظ أنه استخدم لفظ "شخص" رغم أن المرأة أكثر من يمكن أن يتعرض لهذه الحالة وكان بالإمكان أن يستشهد بلفظ المرأة أو الام مثلا ، كما كان بالإمكان أن يشير الى مهنة استشارية وراثة.كما وردت فقرة تتحدث عن متلازمة داون وأشير الى مسببات المتلازمة وربطها بعمر الأم ولم يتم توضيح أثر هذه المرض من خلال تضمين بعض الانشطة او المناقشات التي توضح كيف يمكن للام تلافي انجاب طفل مصاب بهذه الحالة. وهناك غياب تام للصياغة الموجهة للاناث ، أو الاستشهاد بهن في معرض التجارب ،أو الامثلة ،او المهن ... وقد ورد لمرة واحدة فقط الاستشهاد بأنثى في فقرة الاثراء العلمي وهي العالمة روزليند فرانكلين، حيث اشير الى دورها الحاسم في تشكل نموذج واطسون وكريك ل DNA ، والمفارقة الطريفة في هذا الموضوع أن واطسون وكريك حازا على جائزة نوبل عام ١٩٦٢ ولم يعترفا بأنهما استعملا بيانات فرانكلين الا عام ١٩٦٨ وعندها فقط تم الاعتراف بأهمية مساهمة فرانكلين في اكتشاف تركيب DNA إلا انها وللأسف كانت قد فارقت الحياة ولم ترشح لجائزة نوبل، ورغم ان العالمة فرانلكين هي الانثى الوحيدة التي استشهد بدورها الكتاب إلا انه لم يتم وضع صورة أو نبذة أو رابط عنها في الكتاب ،رغم انه تم وضع صورة للعالمين واطسون وكريك. بيد انه ورد ذكر العالمة ودورها عندما ورد الحديث عن تشتت الاشعة السينية في معرض الفصل السادس- الوراثة الجزيئية.ويتضح مما سبق أن صورة المرأة في كتاب الاحياء للصف الثالث الثانوي قد غابت بنسبة كبيرة ، وأن الكتاب جاء موجه للذكور في شكله ومحتواه.

وترى الباحثة في ضوء ما سبق من نتائج الجداول السابقة أن صورة المرأة ظهرت بصورة ضئيلة ومختزلة في جميع كتب الاحياء. وهذا يتشابه مع نتيجة

و(حمود ،٢٠٠٦)، حيث وضحت أن تخطيط المواد الاجتماعية والانسانية ،شهد غياب تام في مادة التربية المدنية والتنشئة الاجتماعية؛ رغم أن النساء يشكلن أغلبية هذه التخصصات ،وانهن يتولين اغلب المهام التربوية في المؤسسات التعليمية العامة.كما تشابهت مع نتائج دراسة (سالمين،٢٠٠٥) التي خلصت الى أن محتوى المقررات التي تم تحليلها يخالف الادوار الحقيقة للمرأة العمانية في العصر الحاضر، وأن هناك تحيز ونظرة دونية للمرأة مقارنة بالرجل ،ولا تمنحها مكانها الطبيعي في هرم البناء الاجتماعي، كما تشابهت نتائج البحث مع نتائج دراسة (الكندري،٢٠٠٤) حيث وضحت أن عدد الذكور فاق الاناث في تأليف وتعديل كتب العينة ، وأن الرجال استحوذوا على إعداد جميع الصور والرسوم ،وأن المقررات خاطبت في صيغتها اللغوية الذكور أكثر من الاناث، كما تشابهت مع نتيجة (أيوب،٢٠٠١) التي أكدت أن وكشفت أن حصة الرجال كانت اكبر من الاناث ثلاث مرات ضمن مجموعة من المؤلفين،اما الوظيفة الاستشارية الخاصة بتخطيط الكتاب فقد اقتصر التأليف فيها على الذكور دون الاناث. كما كشفت الدراسة أن النصوص أخذت طابع لغوي ذكوري لغير صالح الإناث وأن صور الذكور فاقت صور الاناث بنسبة متحيزة.كما تشابهت مع دراسة (السادة،١٩٩٣) والتي رأت أن صورة المرأة في مناهج المواد الاجتماعية والتربية الاسرية ترسخ الادوار التقليدية للمرأة ولا تعالج بالقدر الكافي قضايا المرأة ومشكلاتها الاقتصادية والصحية والثقافية والاجتماعية.

- **ثانياً : للإجابة على تساؤل البحث الثاني: ما المقترحات التي يوصى بها لتعزيز صورة المرأة في مناهج تعليم العلوم؟**

لتعزيز صورة المرأة في مناهج العلوم قدمت الباحثة عدد من المقترحات التي يمكن أن تسهم في تحسين صورة المرأة في مناهج العلوم الدراسية كما يأتي:

- نظراً لأن المناهج الدراسية تلعب دورا هاما في نقل المفاهيم والاتجاهات والقيم السائدة في المجتمع عن طريق الخبرات التربوية التي يتم تخطيطها داخل المدرسة وخارجها، فإنه من الضروري تضمين مناهج العلوم وغيرها من المناهج الدراسية صور ومفاهيم تعزز صورة المرأة وتبرز دورها ومشاركتها الفاعلة في المجتمع.فالمنهج هو اداة لتغيير المفاهيم والاتجاهات السلبية ،ولتحرير الافرادٍ من العادات ومظاهر السلوك السلبية التي تعيق نفاذ المرأة الى مجتمعها وفقا لمتطلبات العصر الحديث.
- اتخاذ القرار على مستوى الدولة لتعزيز صورة المرأة في مناهج العلوم والكتب المدرسية؛إن أي تحسين أو تطوير يتطلب بالدرجة الاولى اتخاذ القرار السياسي على المستويات لضمان نجاحه،وتحقيق اكبر قد من الاجماع عليه من قبل كافة المعنين والمتنفذين .لالغاء كافة المظاهر السلبية التي تقلل من صورة المرأة وقدراتها الفكرية، والمهنية ،وتحول دون حصولها على فرصتها الملائمة للمشاركة في بناء المجتمع ،وتقيدها بالوظائف النمطية، والمهن التقليدية التي لاتتناسب مع متطلبات التنمية الاقتصادية ، ولا تحقق لها المكانة الاجتماعية التي تهيئها لها قدراتها الطبيعية التي منحها الله ايها.

- اضافة أهداف تعليمية ضمن مناهج العلوم تتناول حقوق المرأة :بحيث يتم تضمين هذه الاهداف ضمن الاهداف العامة أولاً وعلى جميع المستويات الدراسية ، ثم تحويلها الى أهداف تعليمية داخل المقررات التعليمية ومن ثم ترجمة هذه الاهداف الى خبرات تربوية مخططة داخل المدرسة وخارجها
- تضمين المفاهيم التي تهدف الى تحقيق المساواة في الفرص المهنية بين الجنسين.استاندا الى قول الرسول ص"طلب العلم فريضة على كل مسلم ومسلمة" فالتعليم متاح للجنسين على أساس القدرات بدون تميز بين الجنسين وكما تؤكد على ذلك جميع المواثيق الدولية. البيان العالمي لحقوق الانسان الصادر عن رابطة الدول الاسلامية،الاعلام العالمي لحقوق الانسان الصادر عن الامم المتحدة،الاعلان العالمي لحقوق المرأة ، الاعلان العالمي حول التربية للجميع ١٩٩٠.
- توضح دور المرأة في قوة العمل ، فالله تعالى يقول "من عمل عملاً صالحاً من ذكر أو انثى وهو مؤمن فلنحيينه حياة طيبة ولنجزينهم أجرهم بأحسن ما كانوا يعملون"(سورة النحل)،فالقيم الدينية لا تمنع المرأة عن العمل ،فالسيدة خديجة بنت خويلد زوجة الرسول عليه الصلاة والسلام كانت تاجرة في قومها، فالعمل حق من حقوق الانسان دون تميز في العرق أو اللون أو الجنس.
- تضمين المنهج بشخصيات نسائية ايجابية برزن في مختلف المجالات العلمية مثل ماري كوري، سميرة موسى العالمية المصرية في الطبيعة النوية، والعالمتان السعوديتان: هبة الدوسري و غادة المطيري في مجال ابحاث السرطان. واضافة صورة للعالمة فرانكلين بجانب صورة العالمين طومسون وكريك.
- تعزيز تمثيل المرأة في مراكز صناعة القرار واعداد المناهج الدراسية بشكل عام ومناهج العلوم على وجه الخصوص،من تأليف للكتب وموائمتها ،والمشاركة في الاشراف على اخراج الكتب، وكافة اللجان الاستشارية والاشرافية والفنية.خاصة وأن للنساء في السعودية نصيب كبير من التواجد في قطاع التعليم.
- اعداد الكتب بصياغة متوازنة لذكور والاناث ،ويمكن الاستفادة من صيغةٍ الخطاب القرآني للذكور والإناث. ويمكن اتخاذ صيغ القرآن الكريم نموذجا حسناً حيث ترد صيغتا المذكر والمؤنث،تكرار "المؤمنين والمؤمنات"حيث قد تسهم هذه الطريقة ايضا في تنمية المهارات اللغوية وتساعد على التميز بين صيغتي المذكر والمؤنث.

- **توصيات البحث** :

في ضوء نتائج البحث فإن الباحثة توصي بما يأتي :

- عمل المزيد من المسوحات والدراسات على المناهج الدراسية الاخرى الاخرى.للكشف عن واقع صورة المرأة في تلك المناهج وبحث صور تعزيزها.ورفع النتائج والتوصيات لوزارة التربية والتعليم لمراعاة ماجاء فيها.
- القيام باالدراسات التحليلية والنقدية لمختلف المناهج الدراسية بهدف تقييمها في ضوء حقوق المرأة وواجباتها في تنمية المجتمع .

- تضمين مواد دراسية عن مناهج حقوق الإنسان في برامج اعداد المعلمين والمعلمات.
- إشراك المرأة بصورة أكبر في عملية إعداد وكتابة وإخراج الكتب المدرسية فالمرأة أقدر على فهم الوصول إلى عقول ونفوس بنات جنسها.

- **المراجع العربية** :

- القرآن الكريم.
- الاحمد.(٢٠١٣م).جريدة الحياة الالكترونية، استرجعت بتاريخ ٢٠١٣/١٢/١٥ من http://alhayat.com/Details/558178
- ابراهيم،مجدي عزيز.(٢٠٠٣م).**تنظيمات حديثة للمناهج التربوية**.القاهرة:مكتبة الانجلو المصرية.
- ابو غزاله،هيفاء.(٢٠٠٩م).**مؤشرات كمية ونوعية لاتفاقية القضاء على كافة أشكال التميز ضد المرأة** ،ط١، منظمة المرأة العربية،القاهرة.
- ايوب،فوزي.(١٩٩٣م). المدرسة والتحيز الجنسي في العالم العربي: تطبيق على صورة المرأة في كتب القراءة العربية في الكويت،**المجلة العربية للعلوم الإدارية**،٨(٢٩)،٢٦- ٤٨.
- باشطح،ناهد.(٢٠٠٣م). جريدة الرياض الالكترونية، استرجعت بتاريخ ٢٠١٣/١٢/١٥ من http://www.alriyadh.com/2003/12/11/article18008.html
- الحمود (٢٠١٠م).صحيفة الرياض الالكترونية، استرجعت بتاريخ ٢٠١٣/١٢/٢٠ من http://www.alriyadh.com/2010/11/25/article579708.html
- حمود، رفيقة.(٢٠٠٦م).تعزيز صورة المرأة في المناهج الدراسية العربية،**المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم**.تونس،٦٤٠- ٦٦٠.
- الخليفة،حسن جعفر.(٢٠١٢م).**المنهج المدرسي المعاصر:مفهومه،اسسه،مكوناته،تنظيماته ،تقويمة**،ط٥،الرياض:مكتبة الملك فهد الوطنية،الرياض.
- السادة،حسين بدر.(١٩٩٣م).صورة المرأة في كتب المواد الاجتماعية والتربية الاسرية بمراحل التعليم العام بدولة البحرين،**مجلة كلية التربية**،٨(٢٩)،٢١٥- ٢٧٥.
- سالمين،عايده سليم.(٢٠٠٥م). صورة المرأة من خلال كتب اللغة العربية المقررة للصفين الثاني و الثالث الأساسيين في مدارس سلطنة عُمان.رسالة ماجستير.عمان.
- سعادة، جودت، وابراهيم، عبدالله محمد.(٢٠١١م).**المنهج المدرسي المعاصر**، ط ٦ .عمان:دار الفكر.
- المرزوقي، إبراهيم عبد الله.(١٩٩٧م). **حقوق الإنسان في الإسلام**، ط ١.منشورات المجمع الثقافي: أبو ظبي.
- سليمان،نجدة إبراهيم.(١٩٩٩م).صورة المرأة في التعليم الاساسي النتائج والمقترحات.معهد الدراسات والبحوث التربوية.جامعة القاهرة،**مجلة العلوم التربوية**،١٣، ١٨٣- ١٩٣.
- طعيمة، رشدي أحمد.(٢٠٠٤م).**تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية مفهومه أسسه استخداماته**.القاهرة:دار الفكر العربي.
- عباس.(٢٠١٠م). صحيفة الرياض الالكترونية: استرجعت بتاريخ ٢٠١٣/١٢/١٦ من http://www.alriyadh.com/2012/09/13/article767707.html

- عبيدات،هاني،والطراونة ،محمد.(٢٠٠٣م).درجة اهتمام كتب التربية الاجتماعية والوطنية للصف السادس في الاردن بالمفهومات السياسية.**مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية**،٢٠(٢)،٥٧- ٨١.
- العثيمين، محمد الصالح.(٢٠٠٠م). **شرح العقيدة الواسطية لشيخ الاسلام ابن تيمية** ج١،ط ٦،دار الجوزي للتوزيع والنشر:الدمام.
- فرج، توفيق حسن.(١٩٩٨م). **نظرية الحق**. القاهرة:مطبوعات جامعة الأزهر.
- فرج،عبد المنعم (١٩٧٢م). **مبادئ القانون**. بيروت:دار النهضة العربية.
- كردي، فوز بنت عبداللطيف كامل.(٢٠٠٤).المرأة في مناهج التعليم، بحث مقدم لمركز الملك عبد العزيز للحوار الوطني ضمن اللقاء الوطني الثالث للحوار الفكري حول موضوع المرأة ، حقوقها وواجباتها وعلاقة التعليم بذلك.
- الكندري،لطيفة ؛واليعقوب،علي محمد ؛وملك،محمد بدر.(١٥ يوليو،٢٠٠٤).صورة المرأة في كتب اللغة العربية في المرحلة الابتدائية في دولة الكويت.بحث منشور في مؤتمر حقوق الانسان:التحديد والتبديد رؤى تربوية. معهد الدراسات التربوية.جامعة القاهرة.
- اللقاني،احمد حسين.(١٩٨٩م).**المنهج:الاسس،المكونات،التنظيمات**.القاهرة:عالم الكتب.
- اللقاني، أحمد حسين،والجمل،علي أحمد.(٢٠٠٣م).**معجم المصطلحات التربوية المُعرّفة في المناهج وطرق التدريس**. ط٣. القاهرة: عالم الكتب.
- مدونة حقوق المرأة.(٢٠١٣م).تقرير المملكة العربية السعودية الثاني للاستعراض الدوري الشامل لحقوق الإنسان ٢٠١٣- جنيف، ١٢ تشرين الأول/أكتوبر – ١ تشرين الثاني/نوفمبر ٢٠١٣ ، استرجعت بتاريخ ٢٠١٣/١/٢ من:http://saudiwomenrights.wordpress.com
- مفوضية الامم المتحدة لحقوق الانسان.(٢٠٠٦م).أسئلة متكررة حول نهج يرتكز على حقوق الانسان تجاه التعاون الانمائي،الامم المتحدة.نيويورك وجنيف.استرجعت بتاريخ٢٠١٣/١٢/٢٠ من:

http://www.hrea.org/erc/Library/display_doc.php?url=http%3A%2F%2Fwww.ohchr.org%2FDocuments%2FPublications%2FFAQar.pdf&external=N

- **موسى، غادة علي.(١١- ١٢مايو،٢٠٠٨م). حقوق المرأة في خطاب المؤسسات النسوية العربية: نماذج من مؤسسات رسمية أهلية. ورقة مقدمة إلى ندوة حقوق الإنسان في الخطاب السياسي والحقوقي المعاصر في الدول العربية،قطر:اللجنة الوطنية لحقوق الإنسان.**
- موقع الامم المتحدة.(١٩٧٩م).اتفاقية القضاء على جميع اشكال التميز ضد المرأة.قرار٣٤/١٨٠.نيويورك.استرجعت بتاريخ ٢٠١٣/١٢/٢٢ من: http://www.un.org
- موقع مشروع تطوير الرياضيات والعلوم،(٢٠٠٩م).الخطة الاعلامية،شركة العبيكان للابحاث والتطوير،الرياض. استرجعت بتاريخ ٢٠١٣/١٢/١١ من: http://www.tatweer.edu.sa/
- الناجي،حسن علي.(د.ت).صورة المرأة في كتب اللغة العربية والمواد الاجتماعية في مرحلتي التعليم الابتدائي والمتوسط في المملكة العربية السعودية،٣٦٧- ٤١٥.
- هيئة الأمم المتحدة.(٢٠٠٢م).تقرير التنمية الإنسانية العربية.من http://www.undp. org/rbas/ahdr/arabic2002.html:
- وزارة التربية والتعليم السعودية.(٢٠١٢م). كتاب الاحياء للصف الأول الثانوي.ط المعدلة.

- وزارة التربية والتعليم السعودية.(٢٠١٢م). كتاب الاحياء للصف الثاني الثانوي.ط المعدلة.
- وزارة التربية والتعليم السعودية.(٢٠١٢م). كتاب الاحياء للصف الثالث الثانوي.ط المعدلة.
- اليونسكو.(٢٠٠١ م). التنمية في الطفولة المبكرة: إرساء أسس التعلم: قطاع التربية.

• المراجع الأجنبية :

- Burkett, E. (2004). The globalization of feminism. In Encyclo-paedia Britanica.
- Carol, W. V. (1992).Human Rights Education in the Elementary school: Acase study of fourth grades response to a democratic, social action,oriented,human rights curriculum. Dissertation Abstract International,Vol. 53, No. 6, P. 6680-A.
- Donato, Ines. (2002). Portraying women: Government education documents and history textbooks of the .1970s، 1980s and 1990s. Unpublished Thesis. York University: Canada. Access on 21/12/2013. Available at: http://wwwlib.umi.com/dissertations/fullcit/MQ71576
- International Bureau of education. (2001). World data on education. IVEd. UNESCO.

****

obeikandl.com

البحث السابع :

" اتجاهات طلبة مدينة القدس نحو الأدب الفلسطيني المقاوم "

إعـــداد :

هبه ابراهيم علي بركات- كلية التربية جامعة غرناطة . اسبانيا
خوسيه لويس مارتن اورتيكا- كلية التربية جامعة غرناطة . اسبانيا
عفيف زيدان- كلية العلوم التربوية- جامعة القدس. فلسطين

obeikandl.com

Research:7

Attitudes of Jerusalem students towards the Palestinian Resistance Literature (PRL)

Barakat, Heba I.A.a
aUniversity of Granada (Spain). Department of Teaching Language and Literature
Ortega Martin, J. Luisa.
Faculty of Education. University of Granada. Campus de Cartuja, s/n. 18071 Granada (Spain).
Hafez Zeidan, Afif.
bAl-Quds University-Palestine (Palestine). Faculty of Educational Sciences

obeikandl.com

Attitudes of Jerusalem students towards the Palestinian Resistance Literature (PRL)

Barakat, Heba I.A.a hiba_, Ortega Martin, J. Luisa. ,Hafez Zeidan, Afif.

Abstract

This paper aims to identify the attitudes of students towards the Palestinian Resistance Literature (PRL) and the role of some variables (gender, stage and place of residence) in determining students' attitudes towards PRL. The study population consisted all students in the schools of Jerusalem. The sample (1,302) was withdrawn using the cluster random method. We constructed a questionnaire comprised 58 items to measure the attitudes of Palestinian students towards PRL. We used descriptive methods- mathematical averages, standard deviations, and percentages- and analytical methods - t-test and one-way ANOVA. The findings show that the level of attitudes of Jerusalem students towards PRL was high across all domains in terms of the role of PRL in general; attitudes towards Palestinian resistance poetry; attitudes towards an environment rich in Palestinian resistance literature. This shows the importance of PRL in the lives of the Palestinian people due to its major role in confronting occupation. In addition, the results indicated there are no statistically significant differences in the attitudes of students towards PRL attributable to the sex variable. Further, there are statistically significant to the stage variable in favor of the elementary stage and the residence variable in favor of refugee camps.

***Keywords**: student attitudes; Literature; Palestinian Resistance Literature; Jerusalem; Arab language; Curriculum*

Introduction:

The psychological trend is considered as a preparation that is acquired as a result of the experiences that an individual has, and which ameliorates gradually to take fixed forms that affect the individual's attitude, his relationships with others and how he sees the different aspects of life. It starts as innocent scattered conflicts, which will quickly be harmonized, bound and held together in a clear way. Trends are the central and main subject of psychology; it generally includes the individual's specific understanding of political, economical,

religious or social issues about individuals or groups. The latter issues may be considered as the real embodiment of objects or actions (Dowidar, 1998). Trends indicate tendencies that enable the individual to respond and react in specific behavioral patterns towards people, ideas, events, conditions or certain things and make up a complex system where a large group of diverse variables interact together. Any attempt to analyze the nature of the trends or its dynamics would involve the simplification of this nature, because trends are behavioral patterns that can be acquired and modified through learning, and they are subjected to the rules and principles that control other behavioral patterns (Nashwani, 1985).

Literature is the brainchild of the creative self in term of feelings, visions and imagination; it is a luminosity of the mind bathed with emotions of warm sadness. Resistance literature tops all other genres across all times and places, simply because it is embedded deep in the being of the people and the land (Jomaa, 2009). It may be difficult to study the literature life of the Palestinian people without taking into consideration its special circumstances. The first aspect in this regard is the events that took place during and after the 1948 War that left part of Palestinians inside the occupied land suffering from suppression and occupation, while others fled to refugee camps in the Gaza Strip, Jordan, Lebanon and Syria and lived in very inhumane conditions. These people were forced to face the invasion of organized criminals supported by external powers. When we consider the literature evolution we will find two distinct phases; the first one is between 1948 and until the 1960s, and the other starts from the middle of the 1960s when Palestinian armed action formally started and was paralleled by an evolution of Palestinian thought and literature. The features of this evolution were further

embodied after the massive defeat in the June 1967 War (Kanafani, 1980). PRL has always been a reflection of reality picture and a mirror by which writers and thinkers reveal their private vision about that reality and society they live at Poetic and prose language of literature including the various literary forms such as novel, story, poem (Kanafani, 1970).

Attitudes are tendencies that qualify the individual to respond with certain behavioral modes to other individuals, ideas, positions or things, which interrelate in a complex system wherein a large group of variables interact with one another. They are learned and evaluative concepts that relate to our thoughts, feelings and behaviors (Davidoff, 1980). It is a relatively constant system of positive or negative evaluation of feelings towards a certain social issue (Al-Kubaisy & Al-Dahery, 2000). In this study, attitudes are measured by the mark scored by the students on the scales developed specifically for this study.

Jerusalem City, The largest city in the Palestine, it is a holy city for both Islam and Christianity. In 1948, a part of Jerusalem was occupied by the Israelis (West Jerusalem) while Jordan took control of the other part (East Jerusalem) which includes the Old Town. Israel occupied East Jerusalem in the 1967 Six-Day War, combining the two parts under its authority thereafter.

There is a substantial volume of research about attitudes, for example, establishing students' interests in, or attitudes towards, science or scientists (e.g., Lehrke, Hoffmann & Gardner, 1985; Hoffmann, Krapp, Renninger & Baumert, 1998; Tamir & Gardner, 1989; Simpson, Koballa, Oliver & Crawley, 1994; Jenkins & Nelson, 2005); the effects of teaching spoken Arabic on students' attitudes and motivation in Israel (Schmidt et al, 2004); Attitude of medical students

towards general practice (Henderson, 2002). As far as the researchers are aware, this study is the first of its kind to address the relationship between attitudes towards Palestinian resistance (revolutionary) literature among students in Palestine.

We constructed a scale for student's attitudes towards PRL based on previous scales, Palestinian curricula and references related to PRL after processing educational literature related to the study. We built the questionnaire comprised 58 items to measure the attitudes of Palestinian students towards PRL.

Our paper aims to identify the attitudes of students towards the PRL and the role of some variables (gender, stage and place of residence) in determining students' attitudes towards PRL.

This paper contributes to the literature; this study develops a comprehensive set of student's attitudes towards PRL based on previous scales, Palestinian curricula and references related to PRL. This study is the first of its kind in Palestine to address the relationship between attitudes towards Palestinian resistance (revolutionary) literature among students.

The remainder of this paper is structured as follows. Section one reviews the Palestinian resistance literature. Section two study questions and hypotheses. Section three, four, five significance of the study, limitations of the study and terminology. Section six explains the methodology used to satisfy the objectives of the study. Section seven reports the analysis and results of the study. The last section leads to discussion and recommendations.

Palestinian Resistance Literature

Factors of Emergence of PRL

In 1908 when Ottoman constitution was issued, the late Sheik Mohammad Saleh, upon a patriotic motive, established "Kindergarten of Fayhaa" which disappeared during the First

World War. After British occupation of Palestine, Sheik Mohammad Saleh with a group of his friends established a national school called "Kindergarten of National Knowledge" where it was a national institution to graduate the young people of Palestine, Jordan, and Iraq; this national institution kept performing its cultural, moral, and national role until the second disaster "Nakba" in the 1967. In 1909, Khalil Skakini established the School of Constitution to educate the young men; it was characterized by having students with various religions and ideas, reinforcing, educating, encouraging students, and planting spirit of courage and prowess into them (Al-Jozi, 1990). After the end of the First World War and collapse of Ottoman influence in the Arab countries, Palestine was put under the British Mandate within bad political circumstances, Balfour Declaration was issued in November 1917 by which Jews established their National Home in Palestine. In 1922, League of Nations approved the Mandate where Britain sought to create the political and economical conditions in order to Judaize Palestine and facilitate immigration to it. To defend their homeland, Palestinian people spared no efforts, held several conferences, and performed a lot of revolutions such as Al-Buraq Revolution when the British courts in Palestine delivered judgments of imprisonment and death by execution on the martyrs: Mohammad Jamjoum, Ata Azzir, and Fuad Hijazi.

The conflict continued until Palestine disaster (Nakba) that occurred in 1948; the Zionist gangs occupied Palestine and displaced Palestinian people, and in June 1967, the Zionist entity occupied the rest of Palestine (AL-Owaisi, 1992).

This paper exceeds limits of Palestine disaster with all dates of its bloody events and exceeds the age of this Zionist entity that resulted in the global colonization, where it takes up total of

political and social reasons, which destroyed the Palestinian entity and caused emergence of bastard of colonization. At the eve of world war, the international position was controlled by the Zionist leaders in all powerful countries; in Germany, the Zionists made an agreement with its leaders resulted in support of the German government to Jewish and Zionist activities and Jewish settlement in Palestine, while in Britain there was Balfour declaration in 2nd November 1917 "unholy marriage certificate between the British Imperialism and the colonial Zionist movement against Palestinian people", but in America, the leader of Zionist movement "Louis Brandeis" was a powerful man as to U.S president "Wilson" that this Zionist judge managed to push the United States to support Britain in its war if the latter agrees to establish a Jewish homeland in Palestine. This shows that, immediately after the World War, three major countries supported the Zionists against Palestinian people which resulted in occupation of a homeland and displacement of its entire people, where depraved Zionist objectives were supported by all western countries (Al-Kayali, 1973).

In this context, the Palestinian people got frightened since they felt from the beginning that their future would be dark. It was clear for observers of that period 1914-1919, that the calamity of the Palestinian people became a large tragedy, thus, their reactions were not confined to protest and words, rather secret and non-secret societies were formed where armed teams were established to assassinate some Jewish leaders. The whole western world supported the lame Zionism to be built upon the Palestinian entity (Al-Hussein, 1980). The Arabs of the occupied Palestine realized, from the beginning, seriousness of the battle they were facing under Israeli military rule, and from the beginning, they showed their awareness of the plan

fabricated against them and summarized it in one short sentence, namely, "all people in the world stand on their feet except the military governor who stands on his tails". This expression was not able to face the political and cultural challenge fabricated against them, where such awareness led to clarify the Resistance Literature which was a resistance from the inside to facilitate the attack from the outside (Kanafani, 1980).

The term PRL was commonly used after June 1967, and after the political, military, and cultural emergence of Palestinian resistance movement that appeared after the military and psychological defeat of Arab countries in June, the duty of Palestinian intellectuals toward their commitment to their issue was to move the inactive culture of the rural areas that they played a key role to develop a considerable awareness. There was a close relationship between Palestinian folk literature and the eloquent literature in the cities on one hand, and the Palestinian resistance movement on the other hand; such relation was not descriptive or documentary as it was a deep dialectical relationship, this maybe started in the 1930s, when such period was full of a great group of poets and tellers who roused the armed struggle and made it a part of the cultural heritage (Al-Hussein, 1980).

Poetry and Prose in PRL (stories, novels, plays)

The poetry is expected to be the first tool in calling for resistance; since it can spread without being published and it can transfer verbally. The poetry in the occupied territory has never stopped performing its role in resistance using all tools that can be employed in order to make it a weapon when needed; The popular poetry has played a significant role in history of Palestine since the 1920s; in fact, the Palestinian people are those who transferred the songs and ovations to

their exiles that are evidently noticed in all demonstrations in the Levant (Kanafani, 1970). There are various dimensions of heroism in the contemporary Arab resistance due to the different fronts in which the Arab person struggle; the Palestinian front, for example, is not mere a conflict between the Arab and the western colonization, it is further a hard conflict between state of Israel and Palestinian people, the core of Palestinian poetry is liberation of the land (Shukri, 1979).

The most famous poets of Palestinian resistance: Ibrahim Toukan, Mahmoud Darwish, Abd Al-Karim Al-Karmi, Samih Al-Qasim, Tawfiq Ziad, Abd Al-Rahim Mahmoud, Wadie' Al-Bustani, Ahmad Dahbour, Fadwa Toukan, Al-Mutawakel Taha and Ma'n Bsiso (Sadouq, 2000).

The modern and contemporary Arab literature has experienced certain political and cultural conditions resulted in various literary trends, specially the story. Our writers mainly depended on the European literature; accordingly, they considered the foreign story ideal in terms of their trip in the story writing, so they translated a lot of works, that the new circumstances of the Palestinian people had a great impact on selecting characters by the Palestinian writer (Abu Al-Shabab, 1977). The story of heroism and the story of resistance have not been equivalent unless the story of resistance is combined with the story of heroism, then we got a terrific story so long as the writer has the artistic talent and ability that sorts it out in the a mature level of human action (Shukri, 1979). Palestinian intellectual learnt about the world's great stories translated by the foreign missionaries at the beginning of the twentieth century (Rashid, 2004). Of the most prominent writers in prose Palestinian resistance; Samira Azzam, Ghassan Kanafani, Jabra Ibrahim Jabra and Tawfiq Fayyad.

Study Questions and Hypotheses

Question 1: *What are the attitudes of students in Jerusalem towards Palestinian resistance (revolutionary) literature?*

Question 2: *What is the impact of some variables (sex, stage, and residence) on attitudes towards Palestinian literature among students in Jerusalem?*

Hypothesis 1: *There are no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \geq 0.05$) between average attitudes towards Palestinian literature among students in Jerusalem that are attributed to the sex variable.*

Hypothesis 2: *There are no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \geq 0.05$) between average attitudes towards Palestinian literature among students in Jerusalem that are attributed to the stage variable.*

Hypothesis 3: *There are no statistically significant differences at the level of significance ($\alpha \geq 0.05$) between average attitudes towards Palestinian literature among students in Jerusalem that are attributed to the residence variable.*

Significance of the Study

The significance of this study is characterized through the following:

1. As far as the researchers are aware, this study is the first of its kind in Palestine to address the relationship between attitudes towards Palestinian resistance (revolutionary) literature among students.
2. Curriculum designers across all school stages are expected to benefit from this study. PRL is not only a product of poets and writers; it is a culture of people.
3. Teachers are expected to benefit from this study in concentrating on some terms and concepts that are closely related to PRL and culture.

4. The Ministry of Education may benefit from this study by introducing a curriculum that enhances students' awareness of Palestinian resistance literature.
5. The Ministry of Education may benefit from this study by integrating some of its chapters into our Palestinian curricula.

Limitations of the Study

Human limitations: All elementary and secondary students in Jerusalem City.

Time limitations: 2012-2013

Procedural limitations: The study's procedures are limited to the selection method of the study population, sample and tools.

Conceptual limitations: The concepts of this study are limited to its terms and definitions.

Study Terminology

Resistance literature: The literature that addresses group and individual, known and unknown heroisms against invaders and tyrants. The social dimension in resistance literature is among the important aspects that add up to the human and nationalist dimensions. Resistance literature focuses on contemporary popular struggle; it emphasizes the prevalence of teaching in standard Arabic and prioritizes the use of this language in expression. Therefore standard Arabic has become the main foundation of resistance literature (Shukri, 1979).

Palestinian resistance literature: The literature that resists anything that might harm the individual or the group from within and stand against the Zionist occupation of Palestine. Literature and writers bear the responsibility of strengthening wills, raising awareness and documenting resistance in order to stimulate the Palestinian community to grasp to its moral, domestic and national traditions and values (Jomaa, 2009).

The act of resistance refers to standing up against tyranny and occupation. It further implies rejection, rebellion, disobedience and revolution. Resistance literature is an intellectual product that plays the role of rejection and rebellion in the time of occupation in order to drive and motivate crowds towards refusing all forms of imperialism and oppression, maintaining their existence and safeguarding the foundations of this existence such as religious, academic, traditional and social practices. It is also a method of confronting all forms of imperialism and oppression, whereby spoken or written words replace shields and gunpowder in battlefields. Whereas the effects of war arms expire once they are used, the impacts of words of resistance continue long after they are written or spoken, as much as their potential for affection and survival (Al-Hussein, 1980).

It is the literature works of the Occupied Land's Arabs. PRL concentrates on the conditions and factors of its origination. It is the brightest aspect of the struggle of the oppressed people. Through this literature, Arab readers in general and Palestinian refugees in particular, can browse the intellectual and literature struggle of the Palestinian people since Palestine fell under the Zionist occupation, its land has been occupied, and its people have been displaced (Kanafani, 1980).

Knowledge about Palestinian resistance literature: The student's awareness of the various aspects related to PRLin poetry and prose. It is measured in this study using the mark scored by the student on the scale developed specifically for this study.

Attitudes: are tendencies that qualify the individual to respond with certain behavioral modes to other individuals, ideas, positions or things, which interrelate in a complex system wherein a large group of variables interact with one another.

They are learned and evaluative concepts that relate to our thoughts, feelings and behaviors (Davidoff, 1980). It is a relatively constant system of positive or negative evaluation of feelings towards a certain social issue (Al-Kubaisy and Al-Dahery, 2000). In this study, attitudes are measured by the mark scored by the students on the scales developed specifically for this study.

Student: An individual pursuing education in the elementary, preparatory or secondary stage. He/ she receive knowledge with initial mental astonishment, which makes educational and learning processes accompanied by special psychological, mental and behavioral reactions. As a learner, the student receives literature and cultural messages directed thereto through textbooks, which should entice positive or negative reactions and responses.

Methodology

The researcher used the descriptive correlation method as a research methodology in this study, because it is suitable to its purposes.

Population and sample

The study population consisted all students (n = 68,493) in the schools of Jerusalem. The sample was withdrawn using the cluster random method after obtaining the official records endorsed by the Ministry of Education for students registered in academic year 2012/2013. The sample consisted of 1,302 students.

Study tools

We built questionnaire, it composed of five sections and the questionnaire contains 58 items to measure the attitudes of Palestinian students towards Palestinian resistance literature. Our questionnaire based on previous scales, Palestinian curricula and references related to PRL after processing

educational literature related to the study. Five sections of the questionnaire as following: Students' attitudes towards Palestinian resistance literature in general; Attitudes towards Palestinian resistance poetry; Attitudes towards Palestinian resistance prose (short stories, novels and plays); Attitudes towards an educational environment rich of Palestinian resistance literature; Attitudes towards the role of Palestinian literature in resistance.

Validity and reliability of study tools

After constructing the questionnaire on students' attitudes and knowledge of Palestinian resistance literature, its initial draft was presented to a panel of experienced and qualified experts in the field of education to verify its validity. Each expert was asked to present his view about each item in the questionnaire in terms of clarity. After collecting and analyzing data, the questionnaire was amended in accordance with the views of experts.

Statistical treatment

We used descriptive and analytical statistical methods. The descriptive methods are characterized in mathematical averages, standard deviations, and percentages. The analytical methods are characterized in t-test and one-way ANOVA.

Results

The following key has been used to judge the paragraphs of the questionnaires: An average of less than 2.33 indicates a low score; an average of 2.33 - 3.67, indicates a moderate score; an average of more than 3.67 indicates a high score.

Question 1**:** *What are the attitudes of students in Jerusalem towards the Palestinian Resistance Literature (revolutionary)?*

To answer this question, the averages and standard deviations of the level of the students' attitudes in Jerusalem towards the PRL(revolutionary), in all fields of the study and the total

score, were calculated as follows: Sorting of the areas of the study using the total score for each field:

Insert Table 1 about here

The data presented in Table (1) show that the level of the students' attitudes in Jerusalem towards the PRL was high in all areas of the study and in the total score; the arithmetic average of the total score is (3.95), the average of the attitudes towards the role of PRL is (4.09), the average of the attitudes towards the Palestinian resistance prose "story, novel , and drama" is (3.96), the average of the students' attitudes towards the PRL in general is (3.92), the average of the attitudes towards the Palestinian resistance poetry is(3.91), and those towards an educational environment that is rich in PRL is (3.84).

Averages and standard deviations for students' attitudes in Jerusalem towards the PRL are calculated and sorted by averages and areas of the study, as shown in tables (2), (3), (4), (5), and (6).

1- With respect to the students' attitudes towards the PRL in general, averages of the attitudes are shown in Table (2):

Insert Table 2 about here

Table (2) shows that the arithmetic mean of the total score the area was (3.92) with a standard deviation of (0.58), where the item PRL gives meaning to life" comes first (4.26) with a standard deviation of (0.81) followed by PRL represents our actual life" (4.19) with a standard deviation of (0.88), followed

by "PRL reinforces my self-confidence" (4.02) with a standard deviation of (0.94). The attitudes with the lowest scores were "PRL is useless at the present time" (3.43) with a standard deviation of (1.33), followed by "PRL is mere chatting and having no content" (3.75) with a standard deviation of (1.26), and also "I prefer the PRL to all types of literature" (3.82) with a standard deviation of (1.09).

2- With respect to students' attitudes towards the Palestinian resistance poetry, averages are shown in Table (3):

Insert Table 3 about here

Table (3) show that the arithmetic mean of the total score of each field is (3.91) with a standard deviation of (0.64), where the item of "The PRL signals link to land" comes first with a mean that equals (4.20) and a standard deviation of (0.92), followed by "I feel that the Palestinian Resistance poetry increases enthusiasm" (4.12) with a standard deviation of (0.99), followed by PRL is a mean to defy occupation" (4.04) with a standard deviation of (1.96). The attitudes with the lowest scores were "PRL enhances tension among people" (3.70) with a standard deviation of (1.11), followed by "I have a desire to attend the symposiums related to PRL and poetry" (3.64) with a standard deviation of (1.17), and also "I am interested in analyzing poems and Palestinian Resistance Literature" (3.60) with a standard deviation of (1.26).

3- With respect to students' attitudes towards the Palestinian resistance prose "story, novel and drama". Table (4) illustrates this:

Insert Table 4 about here

Table (4) shows that the arithmetic mean of the total score of the meant field is (3.96) and a standard deviation of (0.63), where the item of "I feel that the Palestinian novel emphasizes affiliation to the Palestinian land" (4.25) with a standard deviation of (0.91), followed by "I have a desire to read the Palestinian Resistance Literature" (4.16) with a standard deviation of (0.92), followed by "I feel that the Palestinian novel emphasizes affiliation to the Palestinian Identity" (4.10) with a standard deviation of (0.97).

The attitudes with the lowest scores were "I see that the exerted theatrical efforts related to Palestinian resisting play are insufficient" (3.59) with a standard deviation of (1.17), followed by "I am interested analyzing and studying the Palestinian Resistance Story" (3.79) with a standard deviation of (0.99), and also "I enjoy attending the prose plays of resistance" (3.84) and a standard deviation of (1.08).

4- With respect to students' attitudes towards an educational environment that is rich in the Palestinian resistance literature. Table (5) shows this:

Insert Table 5 about here

Table (5) shows the paragraphs related to students' attitudes towards an educational environment that is rich in the PRL sorted by averages, as the arithmetic average of the total score is (3.84) and a standard deviation of (0.76), where the item "I feel that the classroom highlights the importance of the Palestinian Resistance Literature" (3.96) with a standard

deviation of (1.11), followed by "I like to highlight sayings and proverbs drawn from Palestinian Resistance Literature" (3.91) with a standard deviation of (1.02), followed by "I like to see photographs of writers of resistance literature at school" (3.89), with a standard deviation of (0.99).

The attitudes with the lowest scores were "I tend to participate in competitions related to the Palestinian Resistance Literature" (3.70) with a standard deviation of (1.21), followed by "I support classroom posters derived from the Palestinian Resistance Literature" (3.77) with a standard deviation of (1.01), and also "I support nominating school facilities in the names of resistance poets"(3.79) with a standard deviation of (1.11).

5- With respect to students attitudes towards the role of literature in the Palestinian resistance. Table (6) shows this:

Insert Table 6 about here

Table (6) shows the paragraphs related to students' attitudes towards the role of literature in the Palestinian resistance sorted by averages, as the arithmetic average of the total score of the scale is (4.09) and the standard deviation is (0.70), where the item "The PRL makes a refugee feels nostalgic to homeland" (4.28) with a standard deviation of (0.89), followed by "The PRL calls for resistance" (4.26) with a standard deviation of (0.85), and followed by "The PRL calls for affiliation to the Palestinian land" (4.26) with a standard deviation of (0.84).

The attitudes with the lowest scores were "The PRL calls for resentment of treason" (3.83) with a standard deviation of

(1.26), followed by "The PRL calls for maintaining the traditions of resisting occupation" (3.97) with a standard deviation of (1.07) and also "The PRL reinforces the culture of refusing the current situation (status Coe)" (3.98) with a standard deviation of (1.01).

Question 2: *What is the impact of some variables (sex, stage, and residence) on attitudes towards Palestinian literature among students in Jerusalem?*

To answer this question, three null hypotheses have resulted and were examined as follows:

Hypothesis 1**:** *There is no statistical significance at the level ($\alpha \geq 0.05$) for the averages of the attitudes towards the Palestinian literature among students in Jerusalem that can be attributed to the gender variable.*

To test this null hypothesis, "T" test was used for independent samples (t-test) and the averages of the response of the study sample to the paragraphs of the attitudes towards the Palestinian literature among students in Jerusalem, according to the gender variable. Table (7) illustrates this.

Insert Table 7 about here

Table (7) shows that the significance level equals 0.51, which is bigger than the statistical level of significance ($\alpha \geq 0.05$); i.e. there is no differences of statistical significance in the attitudes towards the Palestinian literature among students in Jerusalem that can be attributed to the gender variable. Thus, the null hypothesis 1 was accepted.

Hypothesis 2**:** *there is no statistical significance at the level ($\alpha \geq 0.05$) for the averages of the attitudes towards the*

Palestinian literature among students in Jerusalem that can be attributed to the stage variable.

To test this null hypothesis, "T" test was used for independent samples (t-test) and the averages of the response of the study sample to the paragraphs of the attitudes towards the Palestinian literature among students in Jerusalem, according to the stage variable. Table (8) illustrates this.

Insert Table 8 about here

Table (8) shows that the calculated significance level equals 0.01, which is less than the statistical level of significance ($\alpha \geq 0.05$); i.e. there are differences of statistical significance in the attitudes towards the Palestinian literature among students in Jerusalem that can be attributed to the stage variable. Thus, the null hypothesis 2 not accepted

Hypothesis 3**:** *there is no statistical significance at the level ($\alpha \geq 0.05$) for the averages of the attitudes towards the Palestinian literature among students in Jerusalem that can be attributed to the place of residence.*

To test this null hypothesis, One Way Anova Test was used for the response of the study sample to the paragraphs of the attitudes towards the Palestinian literature among students in Jerusalem , that can be attributed to the place of residence variable. Table (9) and table (10) illustrate this.

Insert Table 9 about here

Insert Table 10 about here

The results presented in Table (10) indicate that there are statistically significant differences at ($\alpha = 0.05$) in the averages of attitudes towards the Palestinian literature among students in Jerusalem that can be attributed to the place of residence variable, where the statistical significance was (0.01) which is statistically significant in the total score. We have conducted (LSD) test for dimensional comparisons to determine the direction of the differences according to the place of residence, as indicated in the table (11).

Insert Table 11 about here

Table (11) shows that the differences in attitudes towards the Palestinian literature among students in Jerusalem according to the place of residence were between the city and the camp in the favor of the camp, and between the village and the camp in favor of the camp, which means that the students' attitudes in camps are higher than their counterparts. Thus, the null hypothesis 3 not accepted

Discussion and Recommendations

Discussion

The results showed that the level of attitudes of Jerusalem students towards PRL was high across all domains in terms of the role of PRL in general, students' attitudes towards PRL in general, attitudes towards Palestinian resistance poetry, and attitudes towards an environment rich in Palestinian resistance literature. This shows the importance of PRL in the lives of the Palestinian people due to its major role in confronting occupation, uniting the Palestinian people and boosting their morale. It tells the story of struggling people who seek their freedom; therefore, all segments of society are interested in a

certain form of this literature because we believe that words can achieve what weapons cannot.

Mathematical averages and standard deviations were calculated for items related to this domain, and values were high. After reviewing the results of mathematical averages and standard deviations of the various forms of Palestinian literature, the results came as expected; students preferred literature that linked them to their reality and daily tragedy under conditions imposed upon them by the occupation in suppression, tyranny and unfair policies without exception. The rights of children are not recognized by the occupation whose policy is based on killing and destruction.

There are no statistically significant differences between average attitudes towards Palestinian literature among students in Jerusalem that are attributed to the sex variable, hence all segments of society favor the literature that represents their cause, highlights their crises and suffering and revives hope of salvation from tyranny and occupation. Many poets have written about the atrocities committed by the occupation forces in order to boost the spirit of resistance and shape the personalities of Palestinian people. Female poets also wrote about the bleeding wound in the Palestinian body, and told stories from their daily lives about reality on the ground.

There are statistically significant differences in attitudes towards Palestinian literature among students in Jerusalem that are attributed to the stage variable in favor of the elementary stage. Palestinian curricula have featured resistance literature in an ascending manner from elementary to secondary stages, so the curricula taught to elementary students include notable works by prominent Palestinian resistance writers such as Ibrahim Toqan and Mahmoud Darwish. The secondary stage curricula, however, features a wide array of PRL works

discussed in detail. High school students enjoy greater capability to comprehend the lives of writers and their struggle against occupation; they are able to analyze novels and understand the relations between characters through place and time. For this reason, this entire generation of Palestinian is raised on a passion for resistance even by words. This literature is not a new chapter in the life of Palestinian people; it is rather a long-established element of their struggle against the occupation, as witnessed by the whole world.

On the other hand, elementary students are basically children who are influenced by stories told to them in resistance poetry, and they respond and react to such works faster than others and embrace them in their imagination. For this reason, teaching PRL to elementary students must be carefully planned and conducted in order to avoid any unwanted reactions. We aim to raise an educated generation rather than manipulating our children because unlike the rest of the world, Israeli occupation authorities take children accountable for their acts even when they are under-age and throws them in prison with no mercy.

In addition, results showed that students residing in refugee camps have better attitudes towards PRL than their peers. The Zionist attempts to erase the Arab culture in Palestine did not prevent the emergence of an educated generation with full awareness of the surrounding and eminent danger of Zionism. The more awareness the individual develops, the more ability he/she obtains to confront dangers. Although refugee camp children are the most underprivileged of all, they have clanged to the teeth to their right for education in spite of the very difficult conditions and the poor education environment provided to them. The Palestinian cause will never fall into oblivion with time, it will rather gain more heat and there will

come a day when rocks will scream and birds will sing that this is the Arab land of Palestine.

Recommendations

In light of the results of this study, we recommend the following:

1. Embracing the PRL by embedding it in Arabic language curricula and highlighting its significance.
2. Introducing a compulsory course on PRL to the curricula of Palestinian universities.
3. Organizing seminars and lectures on PRL with students' participation.
4. Training students continuously on interacting with PRL in poetry and prose.

Acknowledgements

We wish to thank the following: the students who completed the questionnaires; their schools and their teachers who made the necessary arrangements; the Palestinian Ministry of Education.

References

- Abu Al-Shabab, W. (1977). The Image of the Palestinian in Contemporary Palestinian Short Stories: Dar Al-Taliaa. Beirut.
- Al-Hussein, Q. (1980). Death and Life in Resistance Poetry: Dar Al-Ra'ed Al-Arabi. Beirut
- Al-Jozi, N. (1990). A History of Palestinian Theater (1918-1948): Nicosia. Cyprus.
- Al-Kayali, A. (1973). Modern History of Palestine: 3rd ed: Arab Institution of Studies. Beirut.
- Al-Owaisi, A. (1992). Roots of the Palestinian Cause: 2nd ed: Dar Al-Hassan. Hebron.
- Davidoff, L. (1980), Introduction to Psychology: 2nd ed: Translated by Sayed Al-Tawai et al. McGraw-Hill, Modern Egyptian Office Press.

opekandl.com

- Dowidar, A. (1998). Social Psychology: Foundations and Principles: Dar Al-Maarefa. Cairo.
- Henderson, E., Berlin, A., & Fuller, J. (2002). Attitude of medical students towards general practice and general practitioners. British Journal of General Practice, 359-363.
- Hoffmann, L., Krapp, A., Renninger, A. & Baumert, J. (1998). Interest and learning; proceedings of the Second Conference on Interest and Gender (Kiel, Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften).
- Jenkins, E.W., & Nelson, N. W. (2005). Important but not for me: students' attitudes towards secondary school science in England. Research in Science & Technological Education, 23(1), 41–57.
- Jomaa, H. (2009). Features in Resistance Literature: Publications of the Syrian Commission for Books and Ministry of Culture. Damascus.
- Kanafani, Gh. (1970). Resistance Literature in Occupied Palestine (1948-1966): Dar Al-Aadab. Beirut.
- Kanafani, Gh. (1980). Palestinian Resistance Literature (1948-1968): Dar Al-Aadab. Beirut.
- Lehrke, M., Hoffmann, L., & Gardner, P. L. (1985). Interests in science and technology education (Kiel, Institut für die Pädagogik der Naturwissenschaften).
- Nashwani, A. (1985). Educational Psychology: 2nd ed: Dar Al-Forqan. Beirut.
- Rashid, F. (2004). Resistance Culture: Dar Al-Faris. Jordan.
- Sadouq, R. (2000). Poets of Palestine in the 20th Century: Arab Institution of Research and Publishing. Beirut.
- Schmidt, S.D., Inbar, O., & Shohamy, E. (2004). The Effects of Teaching Spoken Arabic on Students' Attitudes andMotivation in Israel.The Modern Language Journal, 88, ii.
- Shukri, Gh. (1979). Resistance Literature: 2nd ed: Dar Al-Afaq Al-Jadida. Beirut.
- Simpson, R. D., Koballa, T. R., Oliver, J. S., & Crawley, F. E. (1994). Research in the affective dimension of science learning, in: D. Gabel (Ed.) Handbook of research on science teaching and learning (New York, Macmillan).

- Tamir, P., & Gardner, P. L. (1989). The structure of interest in high school biology. Research in Science & Technological Education, 9(2), 113–140.

Table 1. The arithmetic averages, the standard deviations, the score and the rank of each field of the study according to the study sample responses.

No	Field	Average	S.D	Score
١	Attitudes towards the role of Palestinian literature in resistance	4.09	0.70	**high**
٢	Attitudes toward the Palestinian Resistance Prose "story, Novell and drama	3.96	0.63	**high**
٣	Attitudes of students towards the Palestinian Resistance Literature in general.	3.92	0.58	**high**
٤	Attitudes toward the Palestinian Resistance Poetry	3.91	0.64	**high**
٥	Attitudes toward an educational environment that is rich in the Palestinian Resistance Literature	3.84	0.74	**high**
The total score of this field		**3.95**	**0.29**	**high**

Table 2. The averages and standard deviations for the students' attitudes towards the PRL in general sorted by averages.

No	Paragraph	average	S.D	Score
١	Palestinian Resistance Literature gives meaning to life	4.26	0,81	**high**
2	The Palestinian Resistance Literature represents our actual life.	4.19	0.88	**high**
3	Palestinian Resistance Literature reinforces my self-confidence	4.02	0.94	**high**
4	I feel the originality of Arabic through the Palestinian Resistance Literature	4.00	0.98	**high**
5	I see that the Palestinian Resistance Literature connects between the political, economic and social issues.	3.98	0.96	**high**
6	There must be a special curriculum focusing the Palestinian Resistance Literature	3.92	1.15	**high**
7	I am interested in keeping books related to Palestinian Resistance Literature	3.84	0.90	**high**
8	I prefer the Palestinian Resistance Literature to all types of literature	3.82	1.09	**high**
9	Palestinian Resistance Literature is mere chatting and having no content	3.75	1.26	**high**
10	Palestinian Resistance Literature is useless at the present time	3.43	1.33	**moderate**
	The total score of this field	**3.92**	**0.58**	**high**

Table 3. The averages and standard deviations for the students' attitudes towards the Palestinian resistance poetry sorted by averages.

No	Paragraph	average	S.D	Score
11	The Palestinian Resistance Literature signals link to land	4.20	0.92	**high**
12	I feel that poets of the Palestinian Resistance Literature are a permanent symbol of life and affiliation to land.	4.20	0.96	**high**
13	I feel that the Palestinian Resistance poetry increases enthusiasm	4.12	0.99	**high**
14	Palestinian Resistance Literature is a mean to defy occupation.	4.04	1.06	**high**
15	I feel relaxed when I hear the Palestinian Resistance Literature	3.97	1.01	**high**
16	Poetry and poems of Palestinian Resistance Literature cause frustration.	3.88	1.29	**high**
17	I tend to recite the Palestinian Resistance poems and poetry.	3.78	1.01	**high**
18	I am interested in analyzing poems and Palestinian Resistance Literature	3.70	1.11	**high**
19	I have a desire to attend the symposiums related to Palestinian Resistance Literature and poetry	3.64	1.17	**moderate**
20	Palestinian resistance literature enhances tention among people	3.60	1.26	**moderate**
The total score of this field		**3.91**	**0.64**	**high**

Table 4. The averages and standard deviations of the attitudes towards the Palestinian resistance prose "story, novel and drama" sorted by averages.

No	Paragraph	average	S.D	Score
21	I feel that the Palestinian novel emphasizes affiliation to the Palestinian land	4.25	0.91	high
22	I have a desire to read the Palestinian Resistance Literature	4.16	0.92	high
23	I feel that the Palestinian novel emphasizes affiliation to the Palestinian Identity.	4.10	0.97	high
24	I feel that the Palestinian resistance novel gives a feeling of victory atmosphere	4.06	1.00	high
25	I connect the Palestinian Resistance stories to incidents in our daily life.	4.05	0.89	high
26	I prefer the Palestinian novel that represents the character of a resisting man	4.02	0.97	high
27	I feel that the Palestinian Resistance Theater expresses the concerns and issues of Palestinians.	4.01	0.95	high
28	I am interested in Palestinian resisting novel as it includes revolutionary ethics	3.95	0.98	high
29	I am interested in the Palestinian stories that highlight the Revolutionary Palestinian event.	3.95	1.01	high
30	I like the Palestinian stories that glorify the resisting person.	3.89	0.97	high
٣١	I am interested in Palestinian plays related to the Palestinian revolutionary movements	3.86	1.05	high
32	I prefer the Resistance Palestinian plays that represent a revolution against the current depressing political circumstances.	3.85	1.08	high
33	I enjoy attending the prose plays of resistance	3.84	1.08	high
34	I am interested analyzing and studying the Palestinian Resistance Story	3.79	0.99	high
35	I see that the exerted theatrical efforts related to Palestinian resisting play are insufficient.	3.59	1.17	moder ate
The total score of this field		**3.96**	**0.63**	**high**

Table 5. The averages and standard deviations of the attitudes towards an educational environment that is rich in the PRL sorted by averages.

No	Paragraph	average	S.D	Score
٣٦	I feel that the classroom highlights the importance of the Palestinian Resistance Literature	3.96	1.11	high
37	I like to highlight sayings and proverbs drawn from Palestinian Resistance Literature	3.91	1.02	high
38	I like to see photographs of writers of resistance literature at school	3.89	0.99	high
39	I tend that morning speeches that includes a Resisting Palestinian Literature	3.89	1.09	high
40	I prefer to form a cultural school committee that highlights Palestinian Resistance Literature	3.88	1.02	high
٤١	I Favor the integration of Palestinian literature resistor in school activities	3.87	1.06	high
42	I prefer to highlight the curricular activities related to Resisting Palestinian Literature.	3.83	1.07	high
٤3	I support nominating school facilities in the names of resistance poets	3.79	1.11	high
44	I support classroom posters derived from the PRL	3.77	1.01	high
٤٥	I tend to participate in competitions related to the Palestinian Resistance Literature	3.70	1.21	high
The total score of this field		**3.84**	**0.76**	**high**

Table 6. The averages and standard deviations for students' attitudes towards the role of literature in the Palestinian resistance sorted by averages

No	Paragraph	average	S.D	Score
٤6	The Palestinian resistance Literature makes a refugee feels Nostalgia to homeland	4.28	0.89	high
٤7	The Palestinian Resistance Literature calls for resistance	4.26	0.85	high
٤8	The Palestinian resistance Literature calls for affiliation to the Palestinian land	4.26	0.84	high
49	The Palestinian resistance Literature calls for faithfulness to martyrs.	4.17	1.00	high
50	The Palestinian resistance Literature urges prisoners for patience	4.13	0.99	high
٥1	The Palestinian resistance Literature supports the martyr's mother	4.12	0.94	high
٥2	The Palestinian resistance Literature calls for refusing injustices and cruelty	4.11	0.99	high
٥3	The Palestinian resistance Literature supports prisoners' mothers	4.07	1.02	high
54	The Palestinian resistance Literature urges people to cooperation and solidarity	4.05	0.99	high
55	The Palestinian resistance Literature calls for boycotting naturalization with occupation	3.99	1.12	high
٥٦	The Palestinian resistance Literature reinforces the culture of refusing the current situation(status Coe)	3.98	1.01	high
٥7	The Palestinian resistance Literature calls for maintaining the traditions of resisting occupation	3.97	1.07	high
٥8	The Palestinian resistance Literature calls for resentment of treason	3.83	1.26	high
The total score of this field		**4.09**	**0.70**	**high**

Table 7. t-test results for independent samples in attitudes towards the Palestinian literature among students in Jerusalem, according to the gender variable

Gender	Number	Average	Standard deviation	"t" value	Significance level
Male	700	3.96	0.58	0.66	**0.51**
Female	**602**	**3.94**	**0.55**		

Table 8. t-test results for independent samples in attitudes towards the Palestinian literature among students in Jerusalem, according to the stage variable

Stage	Number	Average	Standard deviation	"t" value	significance level
Basic	290	4.11	0.53	5.92	**0.01***
Secondary	**1012**	**3.89**	**0.56**		

Statistically significant at the level ($\alpha \geq 0.05$)

Table 9. Averages and standard deviations of the attitudes towards the Palestinian literature among students in Jerusalem that can be attributed to the place of residence variable

Place of residence	Number	Average	Standard deviation
City	٨١٣	3.94	0.56
Village	٣٦٧	3.90	0.54
Camp	١٢٢	4.07	0.62

Table 10. Results of the analysis of variance (ANOVA) test for the differences in the averages of the attitudes towards the Palestinian literature among students in Jerusalem attributed to the place of residence variable

Variance source	The total of squares	Degrees of freedom	Squares average	Calculated "F" value	Statistical significance
Between groups	2.86	2	1.43	4.52	0.01*
Inside groups	4.12.17	1299	0.317		
Total		1301			

Statistically significant at the level ($\alpha \geq 0.05$)

Table 11. The results of (LSD) test according to the place of residence

	I	J	I-J	significance
The attitudes towards the Palestinian literature among students in Jerusalem according to the place of residence	City	Village	0.05	**0.19**
		Camp	0.13 -	**0.01***
	Village	City	0.05 -	**0.19**
		Camp	0.17 -	**0.00***
	Camp	City	٠,١٣	**0.01***
		Village	0.17	**0.00***

Statistically significant at the level ($\alpha \geq 0.05$)

اتجاهات طلبة مدينة القدس نحو الأدب الفلسطيني المقاوم

اسماء الباحثين
هبه ابراهيم علي بركات- كلية التربية-جامعة غرناطة. اسبانيا
hiba_barakat@windowslive.com
خوسيه لويس مارتن اورتيكا- كلية التربية-جامعة غرناطة . اسبانيا
ortegam@ugr.es
عفيف زيدان-كلية العلوم التربوية- جامعة القدس. فلسطين
afzeidan@edu.alquds.edu

المستخلص :

هذه الورقة تهدف الى الاطلاع على اتجاهات طلبة مدينة القدس نحو الأدب الفلسطيني المقاوم و دور بعض المتغيرات(مثل جنس الطلبة والمرحلة التعليمية ومكان السكن) في اتجاهات الطلبة نحو الأدب الفلسطيني المقاوم وتكون مجتمع الدراسة من جميع طلبة مدارس مدينة القدس و تم (١٣٠٢ طالب وطالبه) بالطريقة العشوائية العنقودية وتم استخدام اختيار أفراد عينة الدراسة الطريقة الوصفية الارتباطية كمنهجية بحثية للدراسة. وقمنا ببناء استبان تكون من ٥٨ نقطة لقياس اتجاهات الطلبة نحو الأدب الفلسطيني المقاوم و استخدمنا طرق إحصائية وصفية وتحليلية، وتمثلت الطرق الوصفية في المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية، والنسب المئوية. وتمثلت الطرق التحليلية في اختبار (ت)، وتحليل التباين الأحادي(one-way ANOVA). وأظهرت النتائج ان مستوى اتجاهات طلبة مدينة القدس نحو الأدب الفلسطيني المقاوم مرتفع في جميع الجوانب من حيث الشعر والنثر والبيئة الغنية بأدب المقاومة وهذا يدل على اهمية الأدب الفلسطيني المقاوم في حياة الطالب الفلسطينيي والمناهج التعليمية لما له من دور رئيسي في مقاومة الاحتلال الاسرائيلي. بالإضافة إلى ذلك أشارت النتائج إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلاب نحو الأدب الفلسطيني المقاوم تعزى لمتغير الجنس. ووجود فروق دالة احصائيا في متغير المرحلة الدراسية ولصالح المرحلة الاساسية ومتغير مكان السكن ولصالح طلبة المخيمات.

❋❋❋❋❋❋❋