٣٠

دراسات عربية في التربية وعلم النفس
ASEP

دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

دورية تصدر شهريا بصفة مؤقتة
اعتبارا من يناير ٢٠١٢م

تصدرها : رابطة التربويين العرب

العدد الثلاثون (جزء ثان) .. أكتوبر ٢٠١٢م

ISSN : 2090-7605

obeikandl.com

((اعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الابجدي))

- أ . د/ أحمد إسماعيل حجى .. كلية التربية جامعة حلوان مصر
- أ . د/ أحمد محمود عبد المطلب .. كلية التربية سوهاج مصر.
- أ . د / أحمد الضوى سعد.. كلية التربية جامعة الأزهر الشريف مصر.
- أ . د / الحسين بن محمد شواط .. كلية التربية تونس.
- أ . د / السيد محمد عبد المجيد .. كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز.
- أ . د / أمال مصطفى كمال .. كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ . د / أمينة محمد مختار .. كلية التربية جامعة بنها مصر.
- أ . د / بو حفص بالعيد مباركى..كلية التربية جامعة وهران الجزائر.
- أ . د/حسن مصطفى عبد المعطى.كلية التربية جامعة طيبة السعودية.
- أ . د / حمدى أبو الفتوح عطيفة .. كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ . د / حمدى عبد العظيم البنا .. كلية التربية جامعة الطائف .
- 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 / رضا مسعد السعيد .. كلية التربية جامعة المنوفية مصر .
- أ . د/ زكريا يحى لال..كلية التربية جامعة أم القرى مكة المكرمة .
- 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 / عايدة عبد الحميد سرور.. كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ . د / عبد الرحمن أحمد الأحمد .. كلية التربية جامعة الكويت .
- 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 الجندى .. جامعة أم القرى مكة المكرمة .
- أ . د/ فوزية إبراهيم دمياطى.. جامعة طيبة بالمدينة المنورة .
- أ . د/ كريمان عويضة منشار.. كلية التربية جامعة بنها مصر .
- أ . د/ماجدة حبشى محمد سليمان..كلية التربيةجامعة الأسكندرية.
- أ . د / ماجدة إبراهيم الباوى .. كلية التربية جامعة بغداد العراق .
- أ . د/ محمد الشيخ حمود .. كلية التربية جامعة دمشق سوريا .
- أ . د/محمد رجب فضل الله كلية التربية بالعريش جامعة القناة مصر.
- أ . د / محمود أبو النيل.. كلية الآداب جامعة عين شمس مصر.
- أ . د/ محمود كامل الناقة .. كلية التربية جامعة عين شمس مصر.
- أ . د/ منصور أحمد غونى .. كلية التربية جامعة طيبة السعودية .
- أ . د / نعمان سعيد نعمان الأسودى .. كلية التربية جامعة ذمار اليمن .

((هيئة تحرير المجلة)) :

رئيس التحرير :

• أ.د/ماهر إسماعيل صبري .. جامعة بنهـــا.

مدير التحرير :

• أ.د / ناهد عبد الراضي محمـد .. جامعة المنيـــا

أعضاء هيئة التحرير :

• أ.د/ نجاح السعدي المرسي عرفات.. جامعة أم القرى
• د / عطيات محمد يس.. كلية التربية جامعة بنهـــا
• د/مآرب محمد المولى .. كلية التربية جامعة الموصـل
• د/سماح خالد زهران..كلية البنات جامعة عين شمس
• د/صفاء عبد العزيز سلطان .. جامعـــة حلـــوان
• د/خولة عزات عبد الكريم القدومي..جامعة إربد
• أ/فيصل عبد المطلب ..مدير النشر بمؤسسة الرشـد

سكرتيرة التحرير:

• أ / مروة محمد عبد العزيز .. جامعة بنها .

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

الاشتراك السنوي : ٥٠٠ ريالا سعوديا للأفراد العرب ، ٧٥٠ ريالا للمؤسسات العربية.

٢٠٠ دولارا للأفراد ، ٣٥٠ دولارا للمؤسسات بباقي دول العالم

((ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير))

محتويات العدد (٣٠) الجزء الثاني :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	" درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الطائف من وجهة نظر طلاب البرنامج العام في التربية " .. إعداد : د/ أحمد بن سالم علي الثقفى	١١ - ٥٨
٢)	" أثر اختلاف أساليب التحكم في برامج الكمبيوتر على تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية المندفعين والمتروين في مادة الدراسات الاجتماعية واحتفاظهم بها ".. إعداد : د/اشرف أحمد عبد اللطيف مرسى	٥٩ - ٩٤
٣)	" مدى إمكانية مقياس الاستدلالات المنطقية لجلبرت بيرني بعد تقنينه على الطلبة المقبولين بكلية التربية / جامعة القادسية في قياس تفكيرهم التجريدي في ضوء بعض المتغيرات ".. إعداد : د / هادي كَطفان العبد الله	٩٥ - ١٠٩
٤)	" فاعلية برنامج إثرائى مقترح في مادة علم الاجتماع لتنمية الوعي بالمشكلات الاجتماعية وبثقافة المواطنة لطلاب المرحلة الثانوية ".. إعداد : د / شادية عبد الحليم تمام	١١١ - ١٧٠
٥)	" فاعلية برنامج تدريبي لرفع مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا ".. إعداد : د / ناصر الدين ابراهيم أبو حماد ، د / احمد صالح رجا نوافله	١٧٣ - ١٩٠
٦)	" مهارات التفكير المنظومي اللازمة لتعليم العلوم بالمرحلة الثانوية وفق مرئيات معلمات العلوم بمنطقة مكة المكرمة ".. إعداد : د / خديجة محمد سعيد جان	١٩١ - ٢١٤
٧)	" سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمات المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر مديرات ومعلمات تلك المدارس ".. إعداد : أ / هوازن بنت محمد عبد الوهاب نوح .	٢١٥ - ٢٣٩

obeikandl.com

تعريف بالمجلــة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

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

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

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

قواعد النشر بالمجلــة :

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

- تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس .
- تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من أعداد المجلة .
- تختار هيئة التحرير أفضل بحث أو دراسة في كل عدد من أعداد المجلة وفقا لتقارير المحكمين ؛ ليتم نشره مجانا .
- تمنح هيئة التحرير لصاحب البحث أو الدراسة المبتكرة ذات التفرد والتميز في موضوعها ومنهجيتها ونتائجها مكافأة مالية يتم تحديدها وفقا لمتوسط الدرجة التي يحصل عليها البحث أو الدراسة من السادة المحكمين على النموذج المعد خصيصا لهذا الغرض .
- تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال كل دراسة ؛ ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث وتحديد مدى صلاحيته للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق يحاكي نموذج تحكيم البحوث في لجان الترقيات وبنفس درجة الدقة ، حيث إن من بين أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- يجوز لصاحب البحث أن يقترح مجموعة من أسماء الأساتذة الذين يرغب في أن يحكموا بحثه ، حيث تختار هيئة التحرير اثنين من بين الأسماء المقترحة .
- في حال عدم الاتفاق في الرأي بين المحكمين يتم إحالة البحث أو الدراسة لمحكم ثالث تختاره هيئة التحرير ، ويكون تقريره عن البحث هو الفيصل في ترجيح كفة قبول البحث للنشر أو رفض نشره ، على أن يتحمل صاحب البحث مصروفات التحكيم .
- عند اتفاق المحكمين على نشر البحث أو الدراسة بعد إجراء تعديلات في الصياغات أو بعض الأمور المنهجية البسيطة تقوم هيئة تحرير المجلة بإجراء تلك التعديلات نيابة عن الباحث أو كاتب الدراسة إن رغب ذلك . وعند طلب المحكمين إجراء تعديلات جوهرية يتم إعادة البحث لصاحبه مرفقا به صورة من تقارير التحكيم لإجراء التعديلات بنفسه .
- عند اتفاق المحكمين على رفض نشر البحث يتم رد البحث للباحث مع إرفاق صورة من تقارير التحكيم ، على أن يتحمل الباحث فقط تكاليف التحكيم والمراسلة .
- يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها .
- ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة .

- كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة المرسلة تكلفة ذلك .
- يتم تحديد قيمة مصروفات التحكيم والنشر لكل بحث وفقا لعدد صفحاته .
- يعفى الباحث من كامل المصروفات الإدارية عندما يكون بحثه متميزا وحاصلا على ٩٥٪ فأكثر من الدرجة الكلية في نموذج تقييم البحث وفقا لتقارير الأساتذة المحكمين .
- بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة . ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث .
- عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ٥ نسخ منها لصاحب كل بحث منشور بها.
- يتم إرسال نسخة من كل عدد في المجلة لكل محكم من السادة أعضاء الهيئة الاستشارية العلمية للمجلة الذين قاموا بتحكيم بحوث العدد .
- تمنح هيئة التحرير جائزة مالية سنوية لأفضل بحث ينشر في أعداد المجلة كل عام ، تتحدد قيمتها وفقا لقرار لجنة استشارية تختارها هيئة التحرير.

لجان التحكيم للمجلة :

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

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

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

أو الاتصال على موبايل ٠٥٦٥١٩٣٨٢٩ بالسعودية

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

أو البريد الإلكتروني لسكرتيرة التحرير :
Aae9999@Gmail.com

obeikandl.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 الثلاثون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وهو العاشر على التوالي في الإصدار الشهري للمجلة ، ويشمل هذا العدد جزءين .

وفي الجزء الثاني من هذا العدد **سبعة بحوث** : أولها بعنوان : **" درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الطائف من وجهة نظر طلاب البرنامج العام في التربية "** .. إعداد : د/ أحمد بن سالم علي الثقفي .

وثانيها بعنوان : **" أثر اختلاف أساليب التحكم في برامج الكمبيوتر على تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية المندفعين والمترويين في مادة الدراسات الاجتماعية واحتفاظهم بها "**.. إعداد : د/اشرف أحمد عبد اللطيف مرسي.

وثالثها بعنوان : **" مدى إمكانية مقياس الاستدلالات المنطقية لجلبرت بيرني بعد تقنينه على الطلبة المقبولين بكلية التربية / جامعة القادسية في قياس تفكيرهم التجريدي في ضوء بعض المتغيرات "**.. إعداد : د / هادي گطفان العبد الله.

ورابعها بعنوان : **" فاعلية برنامج إثرائى مقترح في مادة علم الاجتماع لتنمية الوعي بالمشكلات الاجتماعية وبثقافة المواطنة لطلاب المرحلة الثانوية "**.. إعداد : د / شادية عبد الحليم تمام.

وخامسها بعنوان : **" فاعلية برنامج تدريبي لرفع مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا "**.. إعداد : د / ناصر الدين ابراهيم أبو حماد د / احمد صالح رجا نوافله .

وسادسها بعنوان : **" مهارات التفكير المنظومي اللازمة لتعليم العلوم بالمرحلة الثانوية وفق مرئيات معلمات العلوم بمنطقة مكة المكرمة "**.. إعداد : د / خديجة محمد سعيد جان .

وسابعها بعنوان : **" سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمات المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر مديرات ومعلمات تلك المدارس "**.. إعداد : أ / هوازن بنت محمد عبد الوهاب نوح.

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

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

رئيس تحرير المجلة

بحوث ودراسات محكمة

obeikandl.com

obeikandl.com

البحث الأول:

" درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الطائف من وجهة نظر طلاب البرنامج العام في التربية "

إعداد

د/ أحمد بن سالم علي الثقفي

obeikandl.com

obeikandl.com

" درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الطائف من وجهة نظر طلاب البرنامج العام في التربية "

د/ أحمد بن سالم علي الثقفي

- **ملخص البحث** :

عنوان البحث :

درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الطائف من وجهة نظر طلاب البرنامج العام في التربية.

مشكلة البحث :

يمكن التعبير عن مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي:

ما درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الطائف من وجهة نظر طلاب البرنامج العام في التربية؟

أهداف البحث:

هدف البحث إلى محاولة وضع قائمة بمعايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة ومؤشراتها الخاصة بأداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية.

منهج البحث وعينته وأدواته:

اتَّبع البحث المنهج الوصفي وتكونت عينته النهائية من (٧٧) طالباً من طلاب الدبلوم العام في التربية، واستخدمت الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة للإجابة عن أسئلة البحث ، ولغرض التحليل الإحصائي تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية : معامل سبيرمان لقياس صدق الاتساق الداخلي لأداة الدراسة، معامل ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة البحث ، التكرارات والنسب المئوية، و استخدم اختبار كا٢ لحسن المطابقة، لحساب الفروق بين تكرارات اختيارات أفراد العينة من الطلاب لبدائل الاستجابة على كل مجال من مجالات الاستبانة.

نتائج البحث:

وكان من أهمها ما يلي:

- ✓ ان درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي الخاصة بأداء أعضاء هيئة التدريس كان بدرجة عالية من وجهة نظر طلابهم.
- ✓ ان درجة توافر معايير ضمان الجودة الخاصة بأداء أعضاء هيئة التدريس كان بدرجة عالية من وجهة نظر طلابهم
- ✓ لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) لتكرارات بدائل الاستجابة (عالية جداً، عالية، متوسطة، ضعيفة، غير متوفرة) بين طلاب التخصصات العلمية والادبية في توافر معايير الاعتماد الأكاديمي الخاصة بأداء أعضاء هيئة التدريس .
- ✓ لا توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) لتكرارات بدائل الاستجابة (عالية جداً، عالية، متوسطة، ضعيفة، غير متوفرة) بين طلاب التخصصات العلمية والادبية في توافر معايير الاعتماد الأكاديمي الخاصة بأداء أعضاء هيئة التدريس .

التوصيات :

في ضوء نتائج البحث قدم الباحث عدداً من التوصيات من أهمها ما يلي:

- ✓ دعم كلية التربية بالموارد المادية والمالية لتحسين البيئة التعليمية بها.
- ✓ تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس المهنية والعلمية

Abstract.

The present research aimed at identifying the degree of the availability of the standards of academic accreditation and quality assurance in the teaching performance of Faculty-members at College of Education in Taif

University from the perspectives of the students enrolled in the general program in Education. To achieve this aim, the researchers have developed an inventory of Faculty-members' performance standards that assesses academic accreditation and quality assurance through its rubrics. Subjects of the study included a number of (77) male students enrolled in the general diploma in education. This inventory was utilized as a research tool to collect the needed data to help in answering the research questions. Results of the study showed that:1-Students perceived the faculty-members' performance standards of academic accreditation as high.2-The degree of the availability of the performance standards of quality assurance was high, too.(as perceived by students).3-There were no significant statistical differences at (0.05) level for the Frequencies of the alternatives (very high-high-medium-weak- not available) between male students of science – background and those of the literary background in the availability of the performance standards of academic accreditation of faculty members.4-There were no significant statistical differences at (0.05) level for theFrequencies of the alternatives (very high-high-medium-weak- not available) between male students of science – background and those of the literary background in the availability of the performance standards of quality assurance of faculty members.5- Finally, in the light of the obtained results of the research , the researcher Offered a set of important recommendations such as; supporting colleges of education with sufficient financial and human resources that can enhance and improve their educational environment. Moreover, it is recommended that more attention is to be devoted to the development of faculty members' abilities both professionally and scientifically.

- **المقدمة** :

عانى التعليم العالي في البلاد العربية من العديد من التحديات التي أعاقت نموه وتطوره، وحدَّت من كفايته وفعاليته وجودته؛ وذلك نتيجة للتوسع الكمي الهائل الذي شهده هذا التعليم خلال العقود الثلاثة الماضية.

ومن هذه التحديات : تبني نماذج مستوردة، النمطية، الثنائية أو الازدواجية انعدام المواءمة أو الموازنة بين مخرجات التعليم العالي واحتياجات خطط التنمية الوطنية، المركزية في صناعة القرار، عدم اعتماد معايير الكفاءة والاقتدار والتميز في اختيار القادة الإداريين، الافتقار إلى أنظمة المتابعة والتقويم، عدم التوازن بين الجوانب الكمية والجوانب الكيفية،انخفاض معدلات الاستثمار للموارد البشرية، ضعف الكفاءة الداخلية والخارجية(الخطيب ١٩٩٢م: ص ٨ ـ ١٥)

ويوضح دره (١٩٩٩م :ص٨٠) أن التعليم العالي في الوطن العربي يواجه تحديات داخلية وخارجية عديدة، فثمة إحساس لدى متخذي القرار والأكاديميين في مؤسسات التعليم العالي أن نوعيته في تدهور من حيث مستوى الطلاب، وأعضاء هيئة التدريس، والمرافق الجامعية والبرامج

الأكاديمية، واستراتيجيات التدريس ومعارف الخريجين ومهاراتهم وعدم قدرتهم على التكيف مع متطلبات سوق العمل المتجددة والبحث العلمي وخدمة المجتمع.

ويظهر لدى المتابع أن هناك بعض مظاهر الخلل الذي تعاني منه مؤسسات التعليم العالي، حيث يذكر الخطيب (١٩٩٢م : ص ١١) أن من مظاهر ذلك الخلل انعدام وجود أنظمة للتقويم والمتابعة يتم من خلالها الحكم على جودة وكفاءة هذه المؤسسات في تحقيق الأهداف الموضوعة لها.

وعلى الرغم من نمو التعليم العالي في دول الخليج العربية بشكل لافت للنظر، إلا أن هذا النمو صاحبه قصور نسبي في الكفاية الداخلية والكفاية الخارجية. فهناك قصور في تركيز التعليم العالي على التخصصات النظرية على حساب التخصصات التطبيقية، مما أدى إلى زيادة أعداد الخريجين في هذه التخصصات عن الحاجة الفعلية لبرامج وخطط التنمية في هذه الدول، ومن ناحية أخرى استمر التعليم العالي تقليديا في مختلف ممارساته وتطبيقاته سواء كان ذلك في الإعداد للقوى العاملة، أو في التدريب والبحث العلمي أو في خدمة المجتمع أو في الخطط الدراسية وطرائق التعليم والتعلم (الخطيب،٢٠٠٣م أ: ص ١٦٩)

وينطبق هذا الحال على مؤسسات التعليم العالي السعودية حيث أكد الزهراني (١٩٩٨م: ص ٦٨٨) على بعض مظاهر الخلل والعقبات التي تحد من جودة الأداء الأكاديمي، إذ إن الجامعات السعودية لا تستطيع تقديم الدليل على أنها تحقق أهدافها المرسومة لها، ولا تستطيع الرد الشافي على ما يوجه لها من نقد، وما تتعرض له من تساؤلات حول جودة أدائها وكفاءتها الأكاديمية.

أضف إلى ذلك انخفاض الكفاءة الداخلية والخارجية وعدم تحقيق الأهداف المنشودة لهذه المؤسسات (البابطين،١٩٩٨م: ص ٦٥٦) .

عليه يمكن القول : إن مؤسسات التعليم العالي السعودية ليست منعزلة عما يدور في العالم، ولذلك فإن تحقيق الجودة في برامج هذه المؤسسات وأنشطتها يعد أمراً جوهرياً لتحقيق فاعلية الأداء الأكاديمي؛ ولعل تقويم أداء الجامعات أو الكليات وفقا لمعايير الجودة النوعية أصبح أحد الاهتمامات الأساسية للمسئولين بالجامعات، وخصوصا عند ظهور متطلبات اعتماد برامج المؤسسة الأكاديمية وسياساتها، وكذلك التحدي الراهن والمستقبلي الماثل أمام التعليم الجامعي السعودي، الذي يتطلب قدرات إدارية وأكاديمية محددة لعل من أبرزها ما حدده آل زاهر (١٤٢٧هـ) في " أساليب التطوير التنظيمي الجامعي، وتطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس مهنيا ومعلوماتيا، وتحقيق الجودة في البرامج والأنشطة التدريسية والبحثية والمناهج لتوافق متطلبات البيئة المجتمعية، وتحقيق مخرجات تستطيع أن تتفاعل مع التطور الحادث والمستقبلي مهاريا ومعلوماتيا " ص ٩٩.

ولتحقيق ذلك قامت معظم الدول باستخدام أساليب معينة لتقويم مؤسساتها التعليمية، والتأكد من توافر شروط التعليم والتعلم بها، وكذلك

عملت على تطوير مناهجها وأساليب التقويم فيها، وتحقيق ذلك يبنى على الأمور التالية (عبد الهادي،٢٠٠٥م: ص ٣٩):

- مرونة تسمح بإدخال التغييرات.
- ضبط الجودة للأنشطة الأكاديمية كافة.
- قرارات فاعلة ومستقلة يتم اتخاذها ضمن بيروقراطية أقل.
- إزالة المركزية عن القرارات ، والمساءلة الأكاديمية.
- تقويم الإنجازات الأكاديمية والبحثية.
- آلية فاعلة للتمويل.

وللوصول بالتعليم العالي إلى غاياته تلك كان لابد من البحث عن أنموذج أو صيغة لتقويم المؤسسات التعليمية القائمة مثل الاعتماد الأكاديمي Academic Accreditation والذي تقوم به هيئات أو تنظيمات مؤهلة لتقويم المؤسسات التعليمية على أساسٍ مجموعة من المعايير والشواهد و المواصفات والإجراءات الجيدة التي تقوم ما يتوافر في تلك المؤسسات من مؤهلات أعضاء هيئة التدريس والبرامج والمناهج والطلاب والإمكانيات المادية والبشرية.

إن التغييرات العميقة التي لحقت بالنظام الدولي والإقليمي في المجالات المختلفة وضرورة ربط التعليم الجامعي بالاهتمامات والحاجات اليومية للمواطنين يتطلب إعادة النظر في وظائف الجامعات، وكيفية توفير مخرجات ملائمة لسوق العمل، والتأكيد على تطوير الأداء الجامعي ووضع مؤشرات للأداء، ونظاما للاعتماد الجامعي بغية ضمان الجودة والتطوير المستمر للنظم الجامعية.(مدني،٢٠٠٢م: ص ٣)

لقد أصبح تطوير التعليم مسألة تحظى باهتمام بالغ من جميع دول العالم وحتى الدول المتقدمة التي ترفع لواء الحضارة التقنية في عصرنا الحاضر .. والجميع يعلم كيف أصبح إصلاح التعليم وتطويره الشغل الشاغل للولايات المتحدة الأمريكية منذ صدور التقرير المشهور بعنوان (أمة في خطر) عام ١٩٨٣م. ولقد كان تطوير التعليم هو الشعار الذي تخوض تحته الأحزاب في بريطانيا الانتخابات، وكذلك الحال في ألمانيا وفي اليابان ... ولاشك أننا أحوج منهم لإصلاح نظم تعليمنا وتطويرها .

وحيث إن مؤسسات التعليم العالي أصبحت نواة للتطور الاقتصادي والحضاري والنهوض بالأوطان، ونظرا للزيادة في مؤسسات التعليم العالي، والمنافسة الشديدة بين مؤسسات القطاع الخاص والعام ومؤسسات التعليم المفتوح، فقد أضحى من المهم ضبط جودة التعليم العالي وتحسينه وفق معايير أكاديمية عالمية. (العايدي، ٢٠٠٤م: ص١٠)

ولكي تستطيع جامعاتنا مواجهة التحديات المقبلة في هذا القرن الحادي والعشرين يجب أن تهتم بمعايير الجودة والاعتماد الأكاديمي المؤسسي والتخصصي ، حيث يعتبر برنامج الاعتماد الأكاديمي أحد الأدوات المهمة لدعم وتعزيز برامج التعليم العالي وتحقيق التميز على المستوى العالمي؛ فمن خلال الاعتماد الأكاديمي تتم عملية المقايسة للمعايير العالمية المتبعة في الجامعات

المرموقة من خلال مؤسسات الاعتماد الأكاديمي، والتعرف على مواضع الضعف في البرامج الأكاديمية لإصلاحها، ومواضع القوة لتعزيزها وتنفيذ ما تصبو إليه الجامعات في المستقبل القريب ، ولتحقيق أهداف الخطط الأكاديمية الإستراتيجية .

كما أن التوسع الذي شهده التعليم الجامعي في المملكة العربية السعودية سيخفف الضغط عن الجامعات مما سيتيح لها فرصا أكثر للتركيز على معايير الجودة وتنفيذ سياساتها، وذلك بتوظيف الموارد المالية المتاحة لهذا الهدف، ولا شك أن تحقيق المواءمة مع احتياجات السوق سيقود حتما إلى تطبيق معايير الجودة في ظل المنافسة العالمية لاستقطاب الكفاءات المتميزة؛ ولقد انطلقت وزارة التعليم العالي بالمملكة العربية السعودية للتعامل مع قضية الجودة من بعدين مهمين هما (وزارة التعليم العالي،١٤٢٨هـ:ص٢٠،١٩):

- (١) رفع الكفاءة الداخلية للجامعات عن طريق ضمان جودة مدخلات التعليم الجامعي، وتم ذلك بإنشاء المركز الوطني للقياس والتقويم في التعليم العالي عام ١٤٢١هـ، ورغم قصر المدة التي مرت على إنشائه، إلا أنه ساهم في تطوير معايير القبول في الجامعات المختلفة، وساعد على تحسين مدخلاتها.
- (٢) رفع الكفاءة الخارجية للجامعات عن طريق ضبط المخرجات والتحقق من جودتها، وتحقيق الاعتماد الأكاديمي والمؤسسي للجامعات ، وتم ذلك بإنشاء الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي لتكون الجهة المسئولة عن شؤون الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي فوق الثانوي.

ومن هذا المبدأ ولأجله حرصت قيادتنا الرشيدة على نشر وتعزيز ثقافة الجودة في المجتمع السعودي من خلال العديد من اللقاءات والمؤتمرات، كان أبرزها "المؤتمر الوطني الأول للجودة" الذي عقد برعاية كريمة من خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز في شهر ربيع أول عام ١٤٢٥هـ بمدينة الرياض، بالإضافة إلى رصد الدولة للعديد من جوائز الجودة تحفيزا للقطاع الحكومي والقطاع الخاص، من أجل تشجيعه على رفع مستوى أدائه وتقليل تكاليفه، وزيادة جودة منتجاته وخدماته، منها على سبيل المثال لا الحصر، جائزة الملك عبد العزيز الوطنية للجودة، وجائزة الأمير محمد بن فهد للأداء الحكومي المتميز.

- **الإحساس بالمشكلة** :

تولي وزارة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية اهتماماً خاصاً لجودة التعليم العالي، حيث تحوَّل كثير من الطموحات إلى واقع ملموس، يتمثل في إنشاء المركز الوطني للقياس والتقويم، وصندوق التعليم العالي، والتوسع في التخصصات العلمية من خلال قصر افتتاح أقسام وكليات جديدة في التعليم العالي على المجالات التي تحتاجها البلاد من التخصصات العلمية، كما صدرت الموافقة على إنشاء الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بناءً على الموافقة السامية الكريمة رقم ٧/ب/٦٠٢٤ بتاريخ ١٤٢٤/٢/٩هـ على قرار مجلس التعليم العالي رقم ١٤٢٤/٢٨/٣هـ في جلسته الثامنة والعشرين المنعقدة بتاريخ ١٤٢٤/١/١٥هـ وإعداد خطة استراتيجيه للتعليم العالي.

هذا يعني أن المملكة العربية السعودية بدأت فعلياً التركيز على جودة التعليم العالي من خلال افتتاح مراكز للجودة في جميع الجامعات السعودية للرقي بها نحو العالمية .

ولما كان هناك قصور في الدراسات التي تتناول موضوع الاعتماد الأكاديمي، والذي أضحى اتجاها عالميا يعول عليه كثيرا في شتى الأنشطة والإجراءات ذات العلاقة بإنشاء المؤسسات والبرامج الأكاديمية، فقد كان لزاما أن تتصدى الجهود البحثية العلمية لهذا الموضوع، كما أن عددا من المداولات والمناقشات التي تمت على هامش بعض الندوات العلمية المحلية والإقليمية أو المؤتمرات العربية في مجال التعليم العالي كندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية : رؤى مستقبلية (١٩٩٨م)، والندوة الخاصة بالمؤتمر العالمي لليونسكو حول التعليم العالي المنعقدة في جامعة قطر(١٩٩٩م)، والمؤتمر السابع للوزراء المسئولين عن التعليم العالي (المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم،١٩٩٩م) والمؤتمر العربي الثاني عشر (٢٠٠٥م) والمؤتمر العربي الثالث عشر(٢٠٠٥م) حول (الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية)، والمؤتمر العربي الأول (٢٠٠٦م) حول (جودة الجامعات ومتطلبات الترخيص والاعتماد)، والمؤتمر العربي الثاني (٢٠٠٧م) حول (تقويم الأداء الجامعي وتحسين الجودة)، كل ذلك أكد ضرورة العناية بتطوير أداء أعضاء هيئة التدريس، والبرامج، والمؤسسات المعنية بالتعليم العالي، وأهمية الأخذ بالأساليب الحديثة في ذلك، وإحساس الباحث بضرورة تفعيل معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة الخاصة بأداء أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية فقد نبعت مشكلة البحث وتحددت في الآتي:

- **تحديد المشكلة** :

تتجسد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي : **ما درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الطائف من وجهة نظر طلاب البرنامج العام في التربية؟**

- **أسئلة البحث** :

- س١: ما معايير الاعتماد الأكاديمي الخاصة بأداء أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية بجامعة.
- س٢: ما معايير ضمان الجودة الخاصة بأداء أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية بجامعة.
- س٣: ما درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي الخاصة بأداء أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية بجامعة الطائف من وجهة نظر طلاب البرنامج العام في التربية؟
- س٤: ما درجة توافر معايير ضمان الجودة الخاصة بأداء أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية بجامعة الطائف من وجهة نظر طلاب البرنامج العام في التربية؟
- س٥: هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى $\leq$ (٠,٠٥) لتكرارات بدائل الاستجابة (عالية جدا،عالية، متوسطة، ضعيفة، غير متوفرة) بين طلاب التخصصات العلمية والادبية في توافر معايير الاعتماد الأكاديمي الخاصة بأداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية ؟

- س٦: هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) لتكرارات بدائل الاستجابة (عالية جدا،عالية، متوسطة، ضعيفة، غير متوفرة) بين طلاب التخصصات العلمية والادبية في توافر معايير ضمان الجودة الخاصة بأداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية؟

- **أهداف البحث** :
  - بناء قائمة مقترحة بمعايير الاعتماد الأكاديمي ومؤشراتها الخاصة بأداء أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية.
  - بناء قائمة مقترحة بمعايير ضمان الجودة ومؤشراتها الخاصة بأداء أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية.
  - التعرف على درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي الخاصة بأداء أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية.
  - التعرف على درجة توافر معايير ضمان الجودة الخاصة بأداء أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية.

- **أهمية البحث** :

أضحى الاعتماد الأكاديمي اتجاهاً عالمياً لتجويد التعليم واعتماد المؤسسات والبرامج التعليمية، حيث إن هناك مؤسسات وهيئات اعتماد كثيرة منتشرة في العالم مثل : مجلس اعتماد التعليم العالي Council for Higher Education Accreditation (CHEA)، والمجلس الوطني لاعتماد مؤسسات إعداد المعلمين National Council for Accreditation of Teacher Education (NCATE)، وهيئة الاعتماد للهندسة والتكنولوجيا Accreditation Board for engineering and Technology (ABET), والهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية National Council for Academic Assessment and Accreditation (NCAAA) ، وحيث إن هناك اتجاها قويا في المملكة العربية السعودية لتطبيق معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي بهدف تطويرها والارتقاء بمستوى خريجيها ، ومن منطلق تفعيل معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة بالجامعات السعودية على وجه الخصوص تنبع أهمية هذه الدراسة من خلال ما يلي :

  - يفيد البحث كليات التربية في تطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية بها في ضوء معايير الجودة والاعتماد الأكاديمي.
  - يساعد البحث الحالي في نشر ثقافة الجودة والاعتماد الأكاديمي لدى طلبة وأعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية .

- **حدود البحث** : **تقتصر على** :
  - معايير الاعتماد الأكاديمي المطبقة حالياً على أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الطائف.
  - معايير ضمان الجودة المطبقة حالياً على أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الطائف.
  - طلاب التخصصات العلمية والادبية ببرنامج الدبلوم العام في التربية بكلية التربية.

- **مصطلحات البحث** :

- **المعيار** Standard :

يُعرِّف (رمضان ، ٢٠٠٥م) المعيار بأنه " حكم أو قاعدة أو مستوى معين نسعى للوصول إليه على أنه غاية يجب تحقيقها بهدف قياس الواقع في ضوئه للتعرف على مدى اقتراب هذا الواقع من المستوى المطلوب" . ص ١٨٩

ويُعرِّف (محمد، وقرني ، ٢٠٠٥م) المعيار بأنه " عملية القيام بإرجاع أمر شيء معين إلى أساس مرجعي متفق بشأن قيمته، قد تكون مادية أو معنوية" ص٢٨٣

ويُعرَّف إجرائياً بأنه المستوى المتوقع الذي وضعته هيئة مسئولة، بشأن درجة أو هدف معين يراد الوصول إليه، وتحقيق قدر منشود من الجودة أو التميز.

- **الاعتماد الأكاديمي** Academic Accreditation

تُعرِّفه إقبال درندري و طاهرة هوك (٢٠٠٧م) بأنه" عملية التقييم الخارجي للجودة التي يتم استخدامها بواسطة التعليم بهدف تحقيق ضمان الجودة في برامج المؤسسات التعليمية، وتحسين جودتها، ويشير إلى مدى العمليات التي يتم استخدامها لضمان أن المؤسسات التعليمية، على اختلاف مستوياتها، تعمل في ظل معايير الجودة التي تهدف إلى تحسن جودة المدخلات، والعمليات، والمخرجات والإدارة والخدمات المقدمة " ص ٢٤٦. و يُعرِّف شحاته، و زينب النجار (٢٠٠٣م) الاعتماد بأنه " ليس قرارا يتخذ في حق مؤسسة بل مجموعة إجراءات تشمل جمع معلومات شاملة حقيقية، ثم تدرس هذه المعلومات وتحلل وتناقش لتتبلور منها التوصيات والقرارات تكون هناك إجراءات لاحقة تقوم بها المؤسسة من أجل تحسين العملية التعليمية بها " ص ٥٤

ويُعرَّف إجرائياً بأنه الاعتراف الأكاديمي لأعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير تصدرها هيئات ومنظمات أكاديمية متخصصة.

- **ضمان الجودة** Quality Assurance :

تُعرِّفها فايزة أخضر (٢٠٠٧م) بأنها " مجموعة النشاطات المحددة مسبقاً لإعطاء الثقة المناسبة بأن المؤسسة تحقق المتطلبات الخاصة بالجودة " ص ٤١١ .

ويُعرِّف البهواشي ، والربيعي (٢٠٠٥م) ضمان الجودة بأنه" كل السياسات والعمليات الموجهة نحو توفير كل ما يساعد على تحقيق الجودة، والمحافظة عليها، والارتقاء بها" ص٣١.

وتُعرَّف إجرائياً بأنها الأخذ بالطرق التي يمكن بها ومن خلالها ضمان أداء أعضاء هيئة التدريس وفق مبادئ ومعايير الجودة التي وضعتها الكلية والقسم والمستمدة من جهود الهيئات والمؤسسات العلمية الوطنية أو الإقليمية أو العالمية.

- **الإطار النظري والدراسات السابقة** :

يستعرض الباحث في هذا الاطار المفاهيم المتصلة بالاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة، مع تحديد لمعايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة وأهم مؤشراتها بهدف الاستفادة منها في بناء أدوات الدراسة الميدانية من ناحية، ومناقشة وتفسير نتائجها من ناحية أخرى قدر الإمكان.

- **الاعتماد الأكاديمي** :
- **مفهوم الاعتماد الأكاديمي**: Academic Accreditation

لكي نستطيع تعريف الاعتماد الإكاديمي لابد من تعريف الاعتماد بصفة عامة في مجال التعليم العالي أولا. ثم بعد ذلك نتناول مفهوم الاعتماد الأكاديمي.

حيث يشير محمد، و قرني (٢٠٠٥م) أن "الاعتماد لغة يعني : الثقة ، واعتمد الشيء أي وافق عليه ، ويعني المصطلح باللغة الانجليزية Accreditation إقرار ، أو قبول بمعنى الموافقة لجهة أو مؤسسة تعليمية بالقيام بنشاطات تعليمية ، بعد أن توفرت لها المعايير الواجب توفرها للقيام بمثل هذه المهمات ، أو بمعنى إعطاء تقييم للمؤسسة مما يترتب عليه إعطاء حكم حول أهلية وكفاءة هذه المؤسسة ، وتعرف الأدبيات الاعتماد من أبعاد مختلفة كل حسب وجهة نظره ، فيرى البعض أنه مجموعة معايير من أجل التحقق أن المؤسسة تتوافر لها الإمكانات المادية والبشرية ، وبما يتناسب مع التطلعات الاجتماعية والتحديات العالمية والتطورات المعاصرة ". ص ٢٨٤.

كما يعرِّفه أبو سنينة (٢٠٠٤م) بأنه" مكانة أكاديمية أو وضع أكاديمي علمي يمنح للمؤسسة التعليمية أو البرنامج الأكاديمي مقابل استيفاء المؤسسة لمعايير جودة نوعية التعليم المقدم وفق ما يتفق عليه مع مؤسسة مؤسسات التقييم (الاعتماد) التربوية " ص ١

ويعرِّف مخيمر (٢٠٠٥م) الاعتماد المؤدي إلى ضمان الجودة بأنه " مجموعة من الأنشطة والإجراءات والمقاييس والمعايير المستخدمة في فحص وتقييم المؤسسات التعليمية والبحثية للتحقق من استيفاء الشروط والمقومات الأكاديمية والتنظيمية والإدارية التي تضمن تحقيق رؤية ورسالة وأهداف هذه المؤسسات في مجالات التعليم والتعلم والبحوث وتطوير المعرفة وخدمة المجتمع بشكل يتلاءم مع المستويات المتعارف عليها عالميا" ص١٥٤.

ويتفق التعريف السابق مع التعريف الذي حدده مجلس اعتماد التعليم العالي في الولايات المتحدة الأمريكية (CHEA) حيث يعرف الاعتماد بأنه "عملية مراجعة خارجية للجودة (External Quality Review) تستخدم بواسطة التعليم العالي لمراقبة الكليات والجامعات والبرامج التعليمية لضمان الجودة وتحسينها" (صائغ، ٢٠٠٧م : ص ٢٧).

ويرى الخبراء المهتمون بأن عملية الاعتماد تشير إلى ممارسات تقوم بها هيئة خارجية هي مؤسسة الاعتماد. وتقوم هذه المؤسسة . بمساعدة المؤسسات الشبيهة لها والتي لها خبرة في المجال . بمساعدة المؤسسة التعليمية التي تتقدم للحصول على الاعتماد في عملية التقويم وتحسين أهدافها التعليمية وتصل أخيراً إلى قرار باعتماد هذه المؤسسة أم لا . وفي عملية الاعتماد نلاحظ أن مؤسسات التعليم العالي تقوم بتوفيق أوضاعها مع التحسين المستمر للجودة، وتتحمل المسؤوليات الخاصة باحتياجات المجتمع، وفي الوقت نفسه تدعم الحقوق المخولة إليها بموجب الحكم الذاتي للمؤسسة وبالتالي يتضح أن الاعتماد يقوم بحماية

مؤسسات التعليم العالي من التدخل السياسي سواء من خلال المسئولين التنفيذيين أو المن الهيئات التشريعية (الخطيب، ٢٠٠٣م ب :ص ١٤٨)

وبصفة عامة يقصد بالاعتماد: الإجازة لجهة أو مؤسسة تعليمية للقيام بنشاطات تعليمية بعد أن تكون قد حددت الشروط الواجب توافرها فيمن يقوم بمثل هذه المهمات ، أما من الناحية المهنية فيرى البعض أن الاعتماد هو: موافقة هيئة متخصصة (مهنية) لجزء من المقرر الدراسي لدرجة علمية، أو لجانب من جوانب المؤسسة التعليمية أو الجامعة، أو هو: منح الاعتراف لمن يمارسون الأعمال المهنية المختلفة من قبل روابط ومنظمات مهنية متخصصة، من أجل رفع كفاءتهم، وتمييز مستوى قدراتهم المختلفة ومن ناحية إجراءات الاعتماد يرى البعض أن الاعتماد عملية تبدأ بالتقييم الذاتي للمؤسسة ككل، أو في جزء من أجزائها، ومن ثم مطابقة هذا التقييم بتقييم خارجي تقوم به لجان خارجية، يعمل بها متخصصون ومدربون على التقويم الموضوعي، وتتم هذه العملية في ضوء معايير موضوعة سلفا.

ويعرِّف الطريري (١٩٩٨م) الاعتماد الأكاديمي بأنه" مجموعة العمليات أو الإجراءات أو المعايير التي تقوم الجهة المنوط بها الاعتماد الأكاديمي من أجل التحقق من أن جامعة أو كلية أو مؤسسة من المؤسسات التعليمية تحقق منها الشروط أو المعايير وتتوافر لها الإمكانيات المادية والبشرية وبما يتناسب مع الأهداف التي تفي هذه المؤسسة لتحقيقها في طلابها أو في المتدربين فيها وبالمستوى الجيد الذي يتناسب مع التطلعات الاجتماعية والتحديات العالمية والتطورات في الحقول التي تقوم بتدريسها". ص ص ٦٩٤ – ٦٩٥

وعرف البنا، وعمارة (٢٠٠٥م:ص٢٦٧) مصطلح الاعتماد الأكاديمي بأنه" يعني الإجازة أو الإقرار أو الموافقة على شيء من الأشياء كأن يجاز فرد للتدريس أو الإقرار أو الموافقة لجهة، أو لمؤسسة تعليمية للقيام بنشاطات تعليمية بعد أن توفرت لها الشروط أو المعايير الواجب توافرها للقيام بمثل هذه المهمات ، وإن الاعتراف أو الاعتماد في هذه الحالة طريقة أو مجموعة إجراءات يتم من خلالها وبها إعطاء تقييم شامل للمؤسسة التعليمية يتبين من خلاله نقاط القوة والضعف التي توجد فيها ، مما يترتب عليه إعطاء حكم حول أهلية وكفاءة هذه المؤسسة".

ويرى الخطيب (٢٠٠٣م ب : ص ١٤٨) أن الاعتماد الأكاديمي نشاط تطوعي غير حكومي تقوم به جمعيات الاعتماد الأكاديمي Academic Accreditation Associations التي أنشأتها مؤسسات التعليم العالي بهدف تشجيع هذه المؤسسات ومساعدتها في عمليات تقويم وتطوير كفاءة برامجها التربوية، ومنح اعتراف عام ومعلن بالمؤسسات أو البرامج الأكاديمية التي استوفت أو تجاوزت الحد الأدنى من المعايير المحددة للكفاءة أو الجدارة التربوية، ومن هذا المنطق فإن الاعتماد الأكاديمي يهتم:

- بمؤسسات التعليم العالي المنشأة حديثًا وبرامج المقررات الدراسية الجديدة.
- بإعداد تجديد اعتماد المؤسسات أو برامج المقررات الدراسية التي تم اعتمادها في الماضي.

- باتخاذ قرار باعتماد أو عدم اعتماد المؤسسات أو البرامج الدراسية في حالة وجود أوجه قصور بها أثناء عملية الاعتماد.

• **أنواع الاعتماد الأكاديمي**:

باستقراء الأدبيات التي أشارت إلى تقسيم الاعتماد الأكاديمي نجد أن هناك تصنيفين لذلك حيث يتفق كل من العتيبي، وغالب (١٩٩٦م)، وسلامة والنبوي(١٩٩٧م)، وصفاء عبد العزيز، وحسين (٢٠٠٥م : ص٤٩٨)، والبنا، وعمارة (٢٠٠٥م : ص٢٧٠)، وماجدة أمين، وإيناس جويل، وحسن (٢٠٠٥م : ص ٧٠٧ ـ ٧٠٩)، وإقبال درندري وطاهرة هوك (٢٠٠٧م: ص٥) حول تقسيم الاعتماد الأكاديمي إلى ثلاثة أنواع هي: الاعتماد الأولي (العام للمؤسسة)، والاعتماد الأكاديمي البرنامجي، والاعتماد المهني.

في حين يدمج كل من الزهراني (١٩٩٨م : ص ٦٦٦)، والخطيب (٢٠٠٣م ب: ص ١٥١)، وهدى حسانين (٢٠٠٤م: ص٤٢٩)، وسكر(٢٠٠٦: ص٢٤٤)، والعجمي (٢٠٠٧م: ص ١٦٨)، وحسن (٢٠٠٧م: ص١١)، والنجار (٢٠٠٧م: ص ٨٠١)، الاعتماد الأكاديمي البرنامجي ضمن الاعتماد العام للمؤسسة باعتبار أن اعتماد المؤسسة يعني ضمنا الاعتراف بجودة البرامج التعليمية التي تقدمها لطلابها وهذا يعني تقسيم الاعتماد الأكاديمي إلى نوعين هما: الاعتماد العام للمؤسسة (المؤسسي)، والاعتماد المهني.

وفي هذا البحث يميل الباحث إلى التصنيف الأول، وهو تقسيم الاعتماد الأكاديمي إلى ثلاثة أنواع، وفيما يلي محاولة للتعرف على هذه الأنواع:

١. **الاعتماد المؤسسي / الأولي / العام**:

يمنح هذا النوع من الاعتماد تأهيلاً أولياً ومبدئياً للمؤسسة التعليمية باعتبارها وحدات هامة متكاملة (Total Operating) . أي أن هذا النوع من الاعتماد يتضمن اعترافا بالكيان الشامل للمؤسسة ، فإذا ما تم التأكد من توافر هذه المعايير ، يتم الانتقال إلى الاعتماد الأكاديمي كجزء مكمل للاعتماد الكلي للمؤسسة.

٢. **الاعتماد الأكاديمي / البرنامجي**:

يمنح هذا النوع من الاعتماد عادة للبرامج الأكاديمية المتخصصة وذلك بعد حصول المؤسسة أو مرورها ، واجتيازها للترخيص الأولي أو الاعتماد العام ، وهذا لا يمنح إلا بعد مرور سنة واحدة من تخريج الدفعة الأولى على الأقل وذلك لضمان الحصول على تقويم متكامل وفحص دقيق لكل ما يتعلق بالبرامج الدراسية في كافة مراحلها ولأعضاء هيئة التدريس ومؤهلاتهم ونشاطاتهم البحثية وخبراتهم، وللطلاب وعددهم وأدائهم الشهري والنهائي للامتحانات وسجلاتهم الأكاديمية وتوفير مصادر التعليم المختلفة .

٣. **الاعتماد المهني**:

إذا كان الاعتماد الأولي يختص بالاعتراف بجودة المؤسسة التعليمية والاعتماد الأكاديمي (البرنامجي) يختص بالاعتراف بالبرنامج الدراسي للمؤسسة فإن الاعتماد المهني يختص بالاعتراف بجودة وأهلية الأشخاص لممارسة المهنة وبذلك فهو يمنح الشهادة الأكاديمية من قبل مؤسسات

اعتمادية أعدت لهذا الغرض كالنقابات المهنية . بذلك يعرف بأنه :الاعتراف بالكيفية لممارسة مهنة ما في ضوء معايير تصدرها هيئات ومنظمات مهنية متخصصة على المستوى المحلي والإقليمي والدولي، مثل اشتراط الحصول على ترخيص بمزاولة مهنة التدريس. (إقبال درندري، وطاهرة هوك، ٢٠٠٧م: ص٢٤٧)

ويذكر الخطيب (٢٠٠٣م ب) أنه " في نطاق التعليم الأمريكي يمكن التمييز بين نوعين من الاعتماد: أحدهما الاعتماد الأكاديمي Academic Accreditation والآخر هو الاعتماد التخصصي Specialized Accreditation، وتعرف الهيئات التي تمنح الإجازة والاعتماد لمؤسسات كاملة بهيئات الاعتماد المؤسسي على حين أن الهيئات التي تقوم بتقويم المدارس المهنية والحرفية المستقلة أو تلك التي تقتصر على برامج معينة داخل نطاق مؤسسة أخرى للتعليم العالي فتعرف بهيئات الاعتماد التخصصي " ص١٥١ .

ويشير الزهراني (١٩٩٨م : ص ٦٦٨) إلى أن الجمعية الطبية الأمريكية قامت بأول عملية اعتماد تخصصي في وقت يسبق تاريخ نشاط جمعيات الاعتماد الأكاديمية الإقليمية، ويعد هذا أول استخدام للاعتماد كوسيلة لتحسين جودة البرامج. والجدير بالذكر أن الضغوط نحو تقويم واعتماد البرامج الطبية لم تكن بمبادرة ذاتية من القائمين على تلك البرامج وإنما كان بفضل ضغوط كبيرة مارسها الأطباء الجمعيات الطبية المهنية.

كما يشير الخطيب (٢٠٠٣م ب: ص ١٥٢) إلى أن العلماء يميزون بين جمعيات الاعتماد الأكاديمي وجمعيات الاعتماد التخصصي من الأوجه التالية:

- تتعامل جمعيات الاعتماد الأكاديمي مع المؤسسة الأكاديمية ككل في حين تتعامل الجمعيات التخصصية مع البرامج التي تقع ضمن تخصصها.
- يكون تنظيم جمعيات الاعتماد الأكاديمي إقليميا أمّا الجمعيات التخصصية فيكون تنظيمها على المستوى الوطني .
- تعتمد جمعيات الاعتراف الأكاديمي إلى حد ما على معايير عامة كيفية، أما جمعيات الاعتراف المتخصصة فتعتمد بشكل مكثف على معايير تفصيلية بعضها كمي.
- تحرص جمعيات الاعتماد الأكاديمي بشكل كبير على التثبت من أن المؤسسة تقوم بتحقيق أهدافها، ،أن هناك ما يؤكد استمرارها في هذا الاتجاه، أما الجمعيات التخصصية فتركز بالدرجة الأولى على التثبت من أن البرنامج يفي بمعايير الممارسات الجيدة في التخصص أو المهنة.
- يعتمد كلا النوعين على الدراسات الذاتية في إصدار الحكم على كفاءة البرنامج أو المؤسسة تحت التقويم، ولو أن جمعيات الاعتراف الأكاديمي تعتمد عليها بكثافة أكبر.

ومن خلال العرض السابق لتعاريف الاعتماد والتمييز بين جمعياتِ الاعتمادِ وهيئاته يمكن القول بأن الاعتماد الأكاديمي يعد تنظيمًا فنيًا شاملا متكاملا للبرامج والمؤسسات التعليمية التي تتوخى الوصول إلى الجودة النوعية والجودة الشاملة لتحقيق المنافع المرجوة من هذه البرامج والمؤسسات علميًا أو مجتمعيًا.

- **أهداف الاعتماد الأكاديمي** :

الاعتماد الأكاديمي بشكل عام يخدم أهدافاً عامة قد تكون قاسماً مشتركاً بين جميع عمليات الاعتماد وكذا بين الهيئات والجمعيات التي تزاول الاعتماد الأكاديمي، لكن في ذات الوقت توجد أهداف خاصة تختلف باختلاف البرنامج الذي يخضع لعملية التقييم والاعتماد.

وعلى الرغم من أن الجودة النوعية هي أبرز مهام أجهزة الاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي، إلا أن الاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي يسعى لتحقيق العديد من الأهداف التي تصب في مجملها في إطار تحقيق الجودة النوعية ويمكن إيجاز أهم هذه الأهداف كما يشير إلى ذلك كل من الخطيب (١٩٩٩م أ)، ومحمد، وقرني (٢٠٠٥م : ص٣٠٢) فيما يلي:

- إجراء تقويم كلي أو جزئي لمؤسسات أو برامج التعليم العالي القائمة أو المزمع إنشاؤها.
- وضع المعايير اللازمة للاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي وتطويرها بصفة مستمرة.
- إعادة تجديد اعتماد مؤسسات وبرامج التعليم العالي التي تم اعتمادها مسبقا.
- اتخاذ قرارات باعتماد أو عدم اعتماد مؤسسات وبرامج التعليم العالي بحسب النواتج التي تظهر تمهيداً لاتخاذ الإجراءات الكفيلة بتلافي أوجه النقص والقصور.
- تحسين الجودة وكفاءة التعليم العالي.
- اتخاذ التدابير اللازمة لتمكين المستفيدين من العملية التعليمية في القطاعات العامة والخاصة من معرفة مستوى المؤسسات والبرامج.
- تنمية القدرة على التقويم الذاتي في مؤسسات التعليم العالي بهدف التحسين المستمر.
- تقديم المساعدة في وضع برامج أو مؤسسات جديدة للتعليم العالي.
- الحفاظ على استقلالية التعليم العالي.
- المساهمة في تطوير التعليم العالي.

- **مفهوم ضمان الجودة** Quality Assurance :

نتيجة لحداثة مفهومها وخصوصا في مجال التعليم العالي، فإن محاولة إيجاد مفهوم لضمان الجودة يتفق عليه الباحثون قد يكون أمرا صعبا، ولكن هذا لا يعني ترك الباحثين للمفهوم من غير تعريف. لذا سوف نعرض فيما يلي بعض هذه التعاريف لمفهوم ضمان الجودة: حيث يعرِّف مصطفى (١٩٩٨م) ضمان الجودة بأنه " تصميم وتنفيذ نظام يتضمن سياسات وإجراءات للتأكد من الوفاء بمتطلبات الجودة، والتي تضمنها المعايير التي تضعها هيئات الاعتماد. و يتم قياس وتقييم الأداء إزاء المعايير الموضوعة تحت مظلة للجودة. أما في العملية التعليمية، فإن الاعتماد يضمن جودتها، وكذلك جودة مخرجات المؤسسة التعليمية واستمرارية تطويرها " ص ٦٩، ٧٠.

وتعرِّف صفاء عبد العزيز، وحسين (٢٠٠٥م) ضمان الجودة بأنه " مجموعة الإجراءات التي من شأنها التأكد من أن عملية الرقابة على الجودة تتم طبقا

لخطة مسبقة على خدمة قد استوفت الشروط والمواصفات الفنية ، ويعبر نظام الجودة عن التقييم المستمر بالطرق والأساليب العلمية للعمليات والخدمات التي تقدمها المؤسسة مع تحليل جميع الأعمال والنتائج وتسجيلها ومقارنتها بالوثائق المرجعية لمطالب الجودة بهدف التأكد من أن هذه المطالب نتيجة لتحقيقها" . ص ٤٧٥

ويعرِّف حسين (١٤٢٦م) ضمان الجودة بأنه عبارة عن " كل الإجراءات المخططة والمنهجية اللازمة لإعطاء ثقة كافية بأن المنتج التعليمي أو العملية التعليمية المؤداة تستوفي مطالب الجودة المعطاة" ص ١٣٦

باستقراء التعاريف السابقة لضمان الجودة نستطيع القول بأن ضمان الجودة هو مجمل الإجراءات و الأنشطة والتدابير التي يمكن بها ومن خلالها ضمان الأداء وفق مبادئ ومعايير الجودة التي وضعتها الكلية والقسم، والمستمدة من جهود الهيئات والمؤسسات العلمية الوطنية أو الإقليمية أو العالمية.

- **أهداف وخصائص ضمان الجودة** :

يمكن القول بأن أهم أهداف ضمان الجودة التي أشار إليها كل من (Andris, 2001,p11)، وصفاء عبد العزيز، وحسين (٢٠٠٥م :ص٤٨١)، وحسين (١٤٢٦هـ: ص ١٤٦)، وتعتبر شاملة لكافة أبعاد الجودة، وهي:

- وضع أهداف لسياسة الجودة ومتابعة تنفيذها من منظور شامل، وتصميم موازنات لضبط الجودة ومتابعة الأداء على ضوئها .
- تحسين وتقييم نظام ضمان الجودة وزيادة الإنتاجية وخفض التكلفة كأهداف متكاملة.
- معرفة المهام الموكلة إلى جميع العاملين بالمؤسسة التعليمية، ومعرفة كيفية أداء هذه المهام والرغبة في إتقان العمل .
- اتخاذ الإجراءات التصحيحية اللازمة، وتوفير الموارد الضرورية لإتمام العمل .
- تقليل المخاطر المترتبة على انخفاض الثقة بالمنتج التعليمي أو الاعتماد عليه.

أما خصائص ضمان الجودة داخل مؤسسات التعليم العالي فقد ذكرت الأدبيات المتاحة بعض هذه الخصائص التي أوردها كل من حسين (١٤٢٦هـ: ص ص١٥٠،١٤٩)، وصفاء عبد العزيز، وحسين (٢٠٠٥م : ص ٤٨٢)،(Zhao,2003,p214)، والتي يمكن إيجازها في النقاط التالية:

- الالتزام بالمشاركة من قبل كل الأفراد العاملين والطلاب المشاركين في عمليات ضمان الجودة عن طريق:
  - ✓ التقييم الذاتي وتقييم المجالات الأكاديمية والإدارية.
  - ✓ التجميع المنهجي للأسباب الخاصة بالرضا عن الخدمة التعليمية وخبرات الطالب، متضمناً في ذلك المقارنات الخارجية.
  - ✓ التقييم الخارجي للمقررات المهنية من خلال الاعتماد والمراجعة الدولية .
  - ✓ الاستخدام التنظيمي لخبرات العملاء لتحسين تنمية العاملين وتدريبهم مهنيا .

- ✓ المدخل المزدوج لمدخلات الطالب والعاملين في عمليات ضمان الجودة وتحسينها .
- ◄◄ التركيز على الإدارة ذات الكفاءة والتخطيط وعمليات الموارد لتحقيق التمييز والتحسين المستمر من خلال:
- ✓ ربط الأهداف الإستراتيجية للمؤسسة التعليمية بالخطط والأولويات ونظم المراجعة والتقييم
- ✓ وضع لائحة أكاديمية ولجان تطوير وتطبيق ومراجعة السياسات الأكاديمية .
- ✓ دوائر نظامية من المراجعة لكل المؤسسات التعليمية والخدمات والوحدات الإدارية.
- ✓ الربط بين عمليات التقييم الأكاديمية والإدارية .
- ✓ توفير الدعم المالي المتمركز حول الأداء للتدريس والبحث .
- ✓ توزيع الدعم وموارده في جميع مجالات عملية التحسين .
- ✓ وضع خطط التدريس والتعلم وربطها بعملية الدعم والتحويل .
- ✓ إدارة الأداء ونظم التطوير لكل الأفراد العاملين ومنهم المديرون .
- ◄◄ الالتزام بتقييم المخرجات والعمليات في مقابل المعايير الخارجية عن طريق :
- ✓ الروابط الرسمية مع الجامعات الرائدة في العالم وتطبيق القياس المقارن بأفضل المعايير الأكاديمية والمخرجات .
- ✓ القياس المقارن بالأفضل على المستوى القومي والعالمي لعملية ضمان الجودة مع المؤسسات الأخرى، وتتطلب هذه الملامح بعض الشروط التي تدعم ضمان الجودة، ومنها:

- أن يكون الأكاديميون مؤهلين للعمل داخل المؤسسة ولديهم من المعرفة والمهارات ما يمكنهم ون القيام بأدوارهم وواجباتهم على أكمل وجه.
- أن يتم تعيين الأكاديميين في وظائف طويلة الأمد ومستمرة لوقت طويل.
- أن توجد خدمات الكترونية وإدارية مناسبة داخل المؤسسة .
- أن يوجد دعم إداري كفء سواء فيما يتعلق بالجانب المهني أو الأكاديمي.
- أن تستند عملية التعيين والترقي الوظيفي على بعض السمات الأكاديمية والروابط الاجتماعية والسياسية .

- **ثانياً : الدراسات السابقة :**

يستعرض الباحث فيما يلي أهم الدراسات والبحوث المحلية والعربية والأجنبية ذات العلاقة بموضوع الدراسة الحالية ، وذلك بهدف الوقوف على بعض الجهود التي بذلت في مجال الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة، وتحديد مدى التشابه والاختلاف بين هذه الدراسات والدراسة الحالية، وأيضا الاستفادة من هذه الدراسات في الدراسة الحالية من حيث منهجية الدراسة وإجراءاتها وأدواتها،

ونظراً لأن عمليةٍ تقويم جودة التدريس الجامعي لدى أساتذة الجامعات تمثل عاملاً أساسيا في تطوير الأداء التدريسي لهم، بل تعتبر قوة دافعة في تطوير التعليم الجامعي بصفة عامة وتحسين نواتجه، ولأهمية دور عضو هيئة التدريس في العملية التربوية، فقد تناولت عدة دراسات سابقة الأداء التدريسي

لأعضاء هيئة التدريس في الجامعات عربياً وعالمياً في الفترة الأخيرة، وهذا يؤكد أهمية دراسة هذا الموضوع.

ومن هذه الدراسات المحلية:

دراسة الخطيب (٢٠٠٤م) فهدفت إلى التعرف على علاقة الاعتماد الأكاديمي بالنمو العلمي المهني لأعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي وذلك من خلال تحقيق الأهداف الفرعية التالية:

- تحديد مفهوم النمو العلمي المهني لأعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي.
- تحديد مفهوم الاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي وأهميته ٠
- الإلمام ببعض نماذج التنمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي٠
- تحديد مستوى المسؤولية الفردية والمؤسسية عن النمو العلمي المهني لأعضاء هيئة التدريس.
- استعراض الأنشطة الأكاديمية التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس وعلاقتها بالاعتماد الأكاديمي.
- تحديد معايير الاعتماد الأكاديمي المتعلقة بالنمو العلمي والمهني لأعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي.
- معرفة معوقات النمو المهني لأعضاء هيئة التدريس بالتعليم العالي ٠

اعتمد البحث على منهج التفكير الاستقرائي وذلك سعياً للتحقق من صدق الظاهرة موضوع البحث جزئيا بالاستناد إلى الملاحظة. كما استخدم الباحث في هذه الدراسة المنهج الوصفي التحليلي "الذي يُعبر عن الظاهرة المدروسة تعبيرا كميا وكيفيا، حيث تم استخدام مدخل الدراسات الوثائقية Documentary Approach أحد مداخل المنهج الوصفي من خلال استقرار العديد من المصادر الأولية والثانوية من تقارير، وكتب مؤلفة ومترجمة ، ورسائل علمية ، وبحوث ومقالات منشورة في دوريات علمية محكمة أو مقدمة إلى ندوات ومؤتمرات علمية التي تناولت النمو العلمي المهني لعضو هيئة التدريس، والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي ٠

وقد توصلت الدراسة إلى أهم التوصيات التالية:

- تطوير معايير جودة التدريس في مستوى التعليم العالي، والاستفادة من خبرات مؤسسات الاعتماد الأكاديمي، والجامعات والمعاهد والكليات التي لديها تجارب ملموسة في هذا السياق، ويمكن أن تتولى هذه المهمة إدارات المقاييس وإدارات التطوير أو وحدات الجودة في مؤسسات التعليم العالي.
- الشروع في الترتيب لوضع نظام خاص بالنمو العلمي المهني لأعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي يتسم بالإلزامية، ويقترن بمجموعة من الحوافز التشجيعية الملائمة، ويتلافى معوقات النمو العلمي المهني ويمكن أن تتولى أجهزة التخطيط والتطوير المعنية في وزارات ومؤسسات التعليم العالي هذه المهمة٠ وأن يخضع هذا النظام لإجراءات الاعتماد الأكاديمي المحلي أو الدولي .
- الاستمرار في حشد الجهود الموجهة نحو تطبيق خدمات الاعتماد الأكاديمي في التعليم العالي، مع العمل على تعزيز أهمية معيار التدريس الفعال

كعنصر أساسي لحصول مؤسسات التعليم العالي على الاعتراف والاعتماد من قبل الجهات المختصة وتعد هذه التوصية مسؤولية كل من مؤسسات التعليم العالي وهيئات الاعتماد الأكاديمي على السواء .

وفي دراسة العيسى (٢٠٠٤م) استعرض الباحث ابرز المعايير العلمية التي تتعلق بدور عضو هيئة التدريس والتي وضعتها مؤسستين شهيرتين للاعتماد الأكاديمي وهما هيئة اعتماد برامج إدارة الأعمال في الولايات المتحدة Ahe Association of Advance Collegiate Schools of Business وهيئة اعتماد برامج الهندسة والتقنية Accreditation Board for Engineering and Technology، وعلى ضوء تلك المعايير اقترح الباحث برنامجا علميا تطبيقيا لتطوير قدرات أعضاء هيئة التدريس في الجامعات ومؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية.

و هدفت دراسة إحسان حلبي ، ومريم سلامة (٢٠٠٥م) إلى:

- إعداد قائمة بمعايير الجودة الشاملة للتعليم الجامعي .
- التعرف على الأهمية النسبية للمعايير من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس.
- إعداد قائمة بالكفايات اللازمة لعضو هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة ونظام الاعتماد الأكاديمي.
- اقتراح برنامج لتنمية الكفايات اللازمة لعضو هيئة التدريس.
- تجربة وحدة من البرنامج وقياس أثرها على نمو الكفايات الخاصة بها لدى عينة من أعضاء هيئة التدريس بجامعة الملك عبد العزيز (شطر الطالبات).

وأعدت الباحثتان الأدوات التالية:

- استبانة بقائمة معايير الجودة الشاملة في التعليم الجامعي و تضم أحد عشر محورا (اللوائح ، الأهداف، التجهيزات ، الإدارة، البرامج ، أعضاء هيئة التدريس ، الطلاب ، المكتبة ، القبول ، الخريجين ، والتمويل) يتضمن كل محور عددا من المعايير الفرعية.
- استمارة تحليل عمل عضو هيئة التدريس.
- بطاقة ملاحظة أداء عضو هيئة التدريس لمهارات العرض الفعال.

أما من حيث منهج الدراسة فقد اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي في تحديد ورصد كفايات عضو هيئة التدريس والمنهج شبه التجريبي في تطبيق البرنامج المقترح لتنمية الكفايات، وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية:

- أظهرت آراء عينة الدراسة اهتماما كبيرا بالنسبة للمحاور، ومن بين المعايير التي حصلت على أعلى متوسط من المعايير الخاصة بأعضاء هيئة التدريس معيار قدرة عضو هيئة التدريس على استخدام وتوظيف وسائل التقنية الحديثة في العملية التعليمية إضافة إلى قيامه بالتدريس والبحث العلمي وخدمة المجتمع بكفاءة وتوازن.
- ومن تحليل استمارة عمل عضو هيئة التدريس تم وضع تصور مقترح لبرنامج تدريبي لتنمية الكفايات اللازمة لعضو هيئة التدريس والتي تشمل المجالات المهنية و الشخصية والإدارية والبحثية والإرشادية وخدمة المجتمع.

- أما بالنسبة لتطبيق البرنامج التدريبي بعنوان " مهارات العرض الفعال أظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات أفراد العينة في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة الملاحظة لصالح التطبيق البعدي .
- أظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطي درجات العينة وفقا للتخصص العلمي والأدبي.

وهدفت دراسة آل زاهر (١٤٢٧هـ) إلى دراسة مؤشرات جودة الأداء الأكاديمي على مستوى الكليات بمؤسسة التعليم العالي في عددٍ من الأبعاد.

وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مؤشرات جودة الأداء الأكاديمي بالكليات التربوية موضع الدراسة دون المستوى المأمول، وأن درجة تحقق جودة المؤشرات إجمالاً في هذه الكليات يقع في المدى المتوسط، مما يعطي انطباعا بأن واقع جودة الأداء بعيد عن رؤية التوجهات والمعايير العلمية والعالمية المطلوبة لتحقيق الجودة، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في ستة أبعاد رئيسة، واتضح أن المؤشر العام يبرز اتجاه تلك الفروق لصالح كلية التربية بجامعة الملك خالد مقابل الكليات التربوية الأربع الداخلة في نطاق البحث، وفي ضوء نتائج الدراسة تم تقديم عدد من التوصيات التي يتوقع أنها ستسهم في رفع جودة الأداء الأكاديمي على المستوى البعيد لتلك الكليات خصوصا وكليات التربية على وجه العموم.

ومن الدراسات العربية:

أجرى سالم (٢٠٠٧م) دراسة هدفت إلى التعرف على أراء واتجاهات أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم في إمكانية اعتماد معايير تقييم الأداء الأكاديمي النوعي المستخدمة عالميا في تقييم الأداء الأكاديمي النوعي لجامعة عدن، وكذلك وجود أثر للمتغيرات (المؤهل، اللقب العلمي، العمر والخبرة) على فاعلية محاور الدراسة وذلك من خلال الأسلوب الميداني لجمع البيانات والمعلومات وكذلك الاعتماد على الأساليب الإحصائية والمنطقية للتحليل، وشملت عينة الدراسة كافة أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم بالكلية في العام الدراسي ٢٠٠٥- ٢٠٠٦م وعددهم (٧٩) يمثلون مجتمع البحث، وبهدف جمع البيانات والمعلومات الأولية واستقصاء أراء واتجاهات مفردات عينة البحث، صمم الباحث استبانه خاصة لهذا الغرض.

وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، و توصل إلى الاستنتاجات التالية :

- أن اتجاهات أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم تجاه محاور الأداء الأكاديمي النوعي هي اتجاهات متوسطة وتميل نحو الضعف.
- أن أهم معايير التعليم النوعي كانت في محورين أساسيين هما المناهج وتقييم الطلاب. مما يعني أن الهيئة التعليمية كانت مهتمة بتنفيذ المناهج وإجراء اختبارات و امتحانات للطلاب بهدف تقييم مستوى استيعاب الطلاب للمناهج. ولكنها لم تولي الأهمية الكافية لمخرجات التعليم المستهدفة ونوعية فرص التعليم، كما هو مبين. حيث حصلت على أدنى رتبتين. وهذا يبين أن اتجاهات الهيئة التعليمية، كانت نحو تنفيذ المناهج والتي من خلالها

سيحصل الطالب على معارف أكاديمية وليس نحو الرفع من المهارات والقدرات الخاصة والعامة للطلاب التي يتضمنها محور مخرجات التعليم المستهدفة.

وقامت عائشة بشير (٢٠٠٢م) بدراسة هدفت إلى:

- التعرف على واقع مؤسسات التعليم العالي الخاص بالجامعات العربية .
- التعرف على خبرات بعض الدول في مجال الاعتماد الأكاديمي والمهني لمؤسسات التعليم العالي
- التوصل إلى مجموعة من المعايير المقترحة للاعتماد الأكاديمي والمهني الذي يمكن تطبيقها في مؤسسات التعليم العالي الخاص بالجامعات العربية.

من أهم نتائج الدراسة، إن الاعتماد الأكاديمي عملية تخضع بموجبها مؤسسات التعليم العالي لتقويم كلي أو جزئي ولكي تحصل المؤسسةٍ على الاعتماد فيجب أن تحصل على الحد الأدنى لمعايير الاعتماد وذلك اعتمادا على معايير واضحة ومحددة.

ومن أهم التوصيات ما يلي:

- إنشاء قاعدة معلومات تحتوي على جميع الإحصاءات والإجراءات الإدارية ونظم القبول وأعضاء هيئة التدريس .
- تحقيق الربط بين الجامعات والهيئات والمؤسسات التعليمية الحكومية والخاصة من خلال شبكة مواءمة الجامعات والتي تم إنشاؤها سنة ١٩٩٦م، بدولة الإمارات العربية المتحدة.
- إجراء دراسات للتعرف على الصعوبات التي تواجه تطبيقه بمؤسسات التعليم العالي في الجامعات العربية .

أما دراسة شاهين (٢٠٠٤م) فهدفت إلى توضيح أدوار أعضاء هيئة التدريس الجامعية بالإضافة إلى عرض العلاقة بين جودة النوعية وجودة أعضاء الهيئة التدريسية، مع التركيز على أهمية ودور التطوير المهني في تحقيق جودة النوعية في التعليم العالي. وقد أوضحت الدراسة أن أدوار عضو هيئة التدريس تنحصر بشكل عام في التدريس والتقويم والإرشاد والتوجيه والتأليف والترجمة والتطوير المهني وخدمة المجتمع والبحث العلمي وتم تصنيفها في أربعة مجالات رئيسة تتعلق بالطلاب، والمؤسسة التعليمية والمجتمع المحلي ودوره تجاه نفسه، أما بخصوص متطلبات الجودة وعلاقتها بأعضاء الهيئة التدريسية تبين أن جودة النوعية تتطلب جودة أعضاء هيئة التدريس أنفسهم باعتبارهم عنصرا فاعلا في تحقيق الجودة وذلك على ضوء ما يملكون من مدخلات. وأشارت الدراسة إلى وسائل التطوير المهني، وأهمية التطوير المهني في رفع مستوى المدخلات. والعمليات والمخرجات في المنظومة التعليمية، لاسيما وأن التطوير المهني سينعكس إيجابا على تطوير مستويات الأداء في مختلف المجالات، وتحقيق الالتزام والمسؤولية الفردية وتأكيد روح العمل الجماعي، وتشكل هذه العناصر أساسيات المسؤولية الفردية والجماعية في تحقيق جودة التعليم، ولهذا فإن التطوير المهني متطلب لتحقيق الجودة وبدونه فإن تحقيق الجودة سيكون أمرا صعبا ولن يتحقق الأداء المرغوب المنسجم مع متطلبات الجودة.

وأجرى أبو فارة (٢٠٠٦م) دراسة هدفت إلى التعرف على مستوى أهمية وفاعلية إشراك طلبة مؤسسات التعليم العالي في تقييم جودة التعليم الجامعي في هذه المؤسسات، والتعرف على مضامين ومكونات جودة خدمات مؤسسات التعليم العالي من منظور الطلبة.إظهار الآثار المترتبة على إشراك الطلبة في تقييم مستوى الجودة على أبعاد جودة التعليم العالي . التعرف على الأدوات التي ينبغي أن تستخدم في إشراك الطلبة في تقييم مستوى جودة الخدمات التعليمية لمؤسسات التعليم العالي .

وقد توصلت الدراسة إلى أن إشراك الطلبة في تقييم مستوى جودة الخدمات التعليمية لمؤسسات التعليم العالي له فاعلية كبيرة ويحقق نتائج ايجابية متعددة، منها التعرف على أراء الطلبة في مستوى جودة التعليم بالجامعة، والتعرف على مدى إدراكهم لعمليات التعلم، وإظهار العناصر التي تقود إلى نتائج إيجابية أو نتائج سلبية لتطوير القدرات التعليمية، والتعرف على مستوى رضا الطلاب عن العملية التعليمية في الجامعة، والتعرف من خلال آراء الطلبة على بعض مؤشرات الجودة التي تساهم في تعزيز موقع الجامعة في الأسواق وبناء سمعة عالية للجامعة، واستخدام آراء الطلاب في تحديد إجراءات وأفعال تصحيحية وتعزيز جودة التعليم، خاصة تلك المتعلقة بالموارد البشرية الأكاديمية والإدارية في الجامعة، والحصول على التغذية العكسية التي تساعد في تطوير جودة التعليم، والحصول على البيانات والمعلومات التي تساعد في تحديد واختيار المساقات الدراسية وفي اختيار أعضاء الهيئة التدريسية، ويتضح من هذه الدراسة أن جودة التعليم تعني للطلبة دلالات كثيرة أهمها: أداء المحاضر الجامعي، والقدرة على تحقيق ارتباط الطلبة بالتعليم ، و واقع عمليات التعليم والتعلم في مؤسسة التعليم العالي، ومستوى توفر نظم الدعم الاجتماعي ، وموارد المكتبة وتكنولوجيا المعلومات، والإستراتيجية التي تتبناها مؤسسة التعليم العالي وعلاقة هذه الإستراتيجية بتوجيهات الجودة الشاملة. من جانب آخر فقد توصل الباحث إلى أن أهم أداة تستخدمها مؤسسات التعليم العالي في إشراك الطلبة في تقييم مستوى جودة الخدمات التعليمية هي الاستبيان.

كما أجرى سكر (٢٠٠٦م) دراسة هدفت إلى التعرف على مفهوم الجودة في مجال التعليم الجامعي وبعض مداخل تحقيقها مثل إدارة الجودة الشاملة الاعتماد وضمان الجودة ... الخ ، وإظهار دور التقويم وأهميته في تحسين وضمان جودة الجامعة، وتحديد مستوى أداء جامعة الأقصى في ضوء بعض المعايير المقترحة، واقتراح بعض الإجراءات التي من شأنها أن ترفع مستوى أداء جامعة الأقصى وتساهم في تحقيق مستوى أعلى من الجودة فيها، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي، واختار الباحث عينة عشوائية من أعضاء هيئةٍ التدريس ممثلة لكليات جامعة الأقصى الخمس بلِغ عدد أفرادها (١٠٠) عضوا حيث بلغ عدد من يشغل منصبا إداريا (٤٢) عضوا و (٥٨) عضوا لا يشغلون أي مناصب إدارية، وقام الباحث بتصميم استبيان ضم المعايير الخمس التالية: (رسالة الجامعة وأهدافها - نوعية البرامج ومدى فلاءمتها – إدارة الجامعة – أعضاء هيئة التدريس – الطلبة والخدمات المقدمة لهم) والتي تم تحديدها في

الإطار النظري للدراسة ومؤشرات كل معيار، وتم استخدام مقياس (لكرت) الخماسي، وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية :

- مستوى أداء الجامعة بشكل عام متوسط ويميل قليلاً إلى الانخفاض .
- مستوى معايير كل من أعضاء هيئة التدريس وإدارة الجامعة والطلبة كانت أيضا متوسطة ولكن تميل نوعا ما إلى الانخفاض.

- **الدراسات الأجنبية** :

قامت Birkbeck university of Europe (1999) بدراسة مسحية عالمية مشتركة لدول أوروبا أجراها فريق ضمان الجودة لجامعات أوروبا بهدف اشتقاق معايير جودة موحدة للجامعات عمل فيها (٣٣) باحثا منهم (٢٣) باحثا ميدانيا و(١٠) منهم عملوا على التحليل النوعي لنتائج المقابلات مع العاملين في الجامعات. استغرق إجراء الدراسة سنة ونصف عمل خلالها فريق البحث على توزيع (٢٢٢٧) استبانة وإجراء (٢٢١) مقابلة مفتوحة النهاية. تم التوصل إلى عدد من معايير ضمان الجودة في الجامعات الأوروبية، نُشرت في تقرير مفصل قدم في مؤتمر عام ٢٠٠٢ في السويد.

واستهدفت دراسة (Moore , Hopkins , and Tullis,1993) التعرُّف على الرؤى المستقبلية من أجل التميز عبر استخدام الاعتماد الأكاديمي إذ بنيت الدراسة على أساس الرغبة في تخطي عقبات عدم الوضوح والتناقض في معايير مؤسسة "NCATE" باعتبارها موجهات للتميز في إعداد المعلمين ، وقام الباحثون بتطبيق استبانة للتعرف على وجهات نظر ٨٣٤ أستاذا في مؤسسات إعداد المعلمين حول الدور المثالي والواقعي للمعايير المستخدمة في الاعتماد الأكاديمي من قبل المؤسسة المذكورة البالغ عددها ١٨ معيارا ، واتضح من نتائج الدراسة أن المعايير المستخدمة هي معايير جيدة وأن أربعة منها حققت معدلات عالية من الاتفاق على جدواها كمؤشرات على الجودة في برامج إعداد المعلمين.

أما دراسة (Sessile & Waxen, 2001b) التي أجرتها وكالة ضمان الجودة للتعليم العالي في لندن على كلية كنغز(kings) فهدفت إلى تحديد درجة توفر معايير الجودة التعليمية في الأقسام العلمية (الرياضيات والعلوم)، تكونت عينة الدراسة من(٢٣٩) طالبا لا زالوا على مقاعد الدراسة و(٤٤) طالبا خريجا تم اختيارهم بالطريقة العشوائية. ولتحقيق هدف الدراسة تم إعداد استبانة مكونة من (٦٢) عبارة موزعة على ثلاثة أبعاد هي: جودة مدخلات التعليم، جودة عملية التعليم، وجودة المخرجات المتوقعة للتعليم، وبينت نتائج الدراسة أن درجة توفر معايير الجودة التعليمية كانت مرتفعة لمجالي عملية التعليم والمخرجات المتوقعة، في حين كانت درجة توفر معايير الجودة متوسطة لمجال مدخلات التعليم وذلك للأقسام العلمية. أما بالنسبة للأقسام الأدبية فقد بينت نتائج الدراسة أن درجة توفر معايير الجودة التعليمية كانت مرتفعة لمجالي مدخلات التعليم وعملية التعلم في حين كانت درجة توفر المعايير متوسطة لمجال المخرجات المتوقعة للتعلم.

وهدفت دراسة (Wise, 2001) إلى إيجاد قوة عمل التدريس عالي الجودة. ناقش الباحث نظام ضمان الجودة في مهنة التدريس والتي شملت سبعة عناصر:

الشهادات الدراسية، ومعايير ترخيص مزاولة المهنة، ومعايير المناهج، والترابط بين عناصر الاعتماد الأكاديمي، وعملية الاعتماد ذاتها، ومدارس التنمية المهنية، ومجالس المعايير على مستوى الولاية. استنتج الباحث أن المؤسسات المعتمدة بواسطة (NCATE) تقدم معلمين أكثر كفاءة من المعلمين الذين يتخرجون من مؤسسات غير معتمدة.

وحددت دراسة ويت ولوري (Waite- Lori,2004) طرق تنفيذ معايير الاعتماد في ثلاث كليات للمجتمع في ولاية كاليفورنيا، وأشارت إلى وجود تحديات واضحة في تنفيذ حركة الاعتماد وعلاقاتها بإجراءات العقاب ضد أعضاء هيئة التدريس وما تؤديه معايير الاعتماد من إتاحة الفرص للتداخلات الخارجية في سياسة الكليات، وما يتطلبه من موارد مالية وقوى عاملة، وتفعيل أساليب الاتصال.

في حين هدفت دراسة جامعة دبلن (Duplin University,2005) إلى استقصاء معايير الجودة في قسم الرياضيات، ولتحقيق هذا الهدف تشكل فريق بحث مكون من (١٨) باحث، وتم تحديد المجالات التالية كمحاور لمعايير الجودة: التخطيط والتنظيم، البرامج التعليمية، التعلم والتدريس. وصممت أداة معايير الجودة بهدف فحص مدى توافرها في القسم، والأداة المصممة تعتمد على التقييم الذاتي (self – assessment). ولتقرير مدى توفر معايير الجودة في قسم الرياضيات استخدمت معايير جودة في جامعات عديدة. استغرق استقصاء توافر معايير الجودة (٩) أشهر من قبل فريق البحث. وخلال فترة الدراسة عمل الفريق على تلخيص النتائج التي توصلوا إليها قبل وضعها في تقرير نهائي وكانت من بين أبرز نتائج التقرير النهائي التعلم والتدريس: يتوفر لدى أعضاء هيئة التدريس أساليب تدريس حديثة.

أما دراسة كلية (Birkbeck, 2005) فهدفت إلى مقارنة معايير جودة أقسام الرياضيات في الكلية التابعة لجامعة لندن بين سنة (٢٠٠٥) والأربع سنوات السابقة. كانت عينة الدراسة بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس والإداريين هي أفراد المجتمع نفسه والبالغ عددهم (٧٢) شخصا والذين يعملون في قسم الرياضيات في الكلية. كما كان هناك عينة من طلبة الكلية بلغ عددهم (١٢١) طالبا. استخدمت قائمة التقييم الذاتي والتي عملوا على تطبيقها في السنوات الأربع السابقة كأداة دراسة، وطلب من أفراد العينة الإجابة على بنود الأداة التي تكونت من (٣٠٢) بندا، منها (٩٧) بندا للإداريين و(٦٧) بندا للطلبة، وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- هناك حاجة لزيادة أعضاء هيئة التدريس العاملين في قسم الرياضيات نتيجة زيادة أعداد الطلبة.
- هناك حاجة لاعتماد أعضاء هيئة التدريس لنظام التعلم عن بعد مع طلبتهم.
- تتفق معايير التدريس لأعضاء هيئة التدريس مع المعايير العالمية المعمول بها في معظم الكليات والجامعات.

- **تعليق على الدراسات السابقة** :

من خلال العرض السابق للدراسات والبحوث التي أجريت في موضوع معاييرالاعتماد الاكاديمي وضمان جودة أداء أعضاء هيئة التدريس يمكن استخلاص الآتي:

- كثير من الدراسات أجريت في بيئات عربية وأجنبية؛ مما يشير إلى أن هناك اهتماما متزايدا في كثير من البلدان بهذا الميدان.
- استخدمت الدراسات عددا من قوائم المعايير والكفاءات التدريسية التي استفاد منها الباحثون في إعداد قائمة معايير جودة الأداء التدريسي.
- عضو هيئة التدريس الجامعي في حاجة إلى الإعداد المهني الجيد والتدريب على استخدام استراتيجيات تدريسية متعددة، واستخدام تقنيات تعليمية .
- هناك بعض الدراسات التي اهتمت بوضع قائمة بمعايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة لمؤسسات وبرامج التعليم العالي مثل دراسة Birkbeck university of Europe (1999)، و ودراسة النجار (٢٠٠٧م)، ودراسة كل من: طعيمة، والبندري (٢٠٠٤م)، وسالم (٢٠٠٧م).
- وهدفت بعض الدراسات إلى إبراز المعايير الخاصة بأداء أعضاء هيئة التدريس مثل دراسة كل من: الخطيب (٢٠٠٤م)، وإحسان حلبي، ومريم سلامة (٢٠٠٥م).
- من حيث أوجه التشابه والاختلاف تتشابه الدراسة الحالية مع معظم الدراسات السابقة في كونها بحثت في مجال الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة، ومن حيث المنهج المستخدم مع دراسة كل من الخطيب (٢٠٠٤م) وسالم (٢٠٠٧م).
- بينما اهتمت بعض الدراسات السابقة بتشخيص الواقع مثل دراسة: (Sessile&Waxen,2001b)، و(Birkbeck,2005)، و (DuplinUniversity,2005).
- في حين هدفت بعض الدراسات إلى التعرف على مستوى الجودة في التعليم العالي بالجامعات العربية مثل دراسة كل من: عائشة بشير(٢٠٠٢م)، و أبو فارة (٢٠٠٤م)، و سكر (٢٠٠٦م)، و جفات (٢٠٠٦م).
- كما استفاد الباحث من الدراسات السابقة في تعرف على مجموعة من الجوانب منها المنهجية العلمية، والأدوات العلمية المستخدمة فيها، والأساليب الإحصائية، وطرق معالجة المعلومات، والمراجع الأصلية في هذا المجال.

- **إجراءات البحث** :

- **منهج البحث** :

بما أن الهدف من هذا البحث هو التعرف على درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الطائف من وجهة نظر طلاب البرنامج العام في التربية. فإن المنهج الوصفي هو المنهج المناسب لهذه الدراسة، والمنهج الوصفي كما يعرفه العساف (٢٠٠٣م،ص١٩١) هو " المنهج الذي يتم بواسطته استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة". وأوضح عبيدات وآخرون (٢٠٠٤م،ص ١٩١) أن المنهج الوصفي: "يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع، ويصفها وصفا دقيقا ويعبر عنها تعبيرا كميا أو كيفيا".

- **عينة البحث** :

تكونت من عينة عشوائية من طلاب التخصصات الأدبية والعلمية ببرنامج الدبلوم العام في التربية بكلية التربية بجامعة الطائف والبالغ عددهم (٩٠) طالبا. وتم توزيع (٩٠) استبانه على عينة البحث أعيد منها (٧٧) استبانه بنسبة (٨٦٪)، وهي نسبة جيدة في مثل هذه البحوث.

- **أداة البحث** :

بما أن هذا البحث قد اتبع المنهج الوصفي فقد تم اختيار الاستبيان كأداة لجمع البيانات، واستطلاع آراء الطلاب عن درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة لعدة اعتبارات منها:

- البعد عن التحيز من قبل المطبق، وكذلك من الأفراد الذين طلب منهم الإجابة عن الأسئلة. (الحارثي ، ١٩٩٢م ، ص١٤)
- ملاءمة الاستبيان لموضوع البحث في استطلاع آراء أفراد مجتمع الدراسة حول درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة في أداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الطائف من وجهة نظر طلاب البرنامج العام في التربية.
- ملاءمة الاستبيان لطبيعة البحث من حيث توفر الوقت والجهد، ومناسبته للمنهج المستخدم في الدراسة.

- **بناء أداة البحث** :

- الإطلاع على المعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي المؤسسي والتخصصي .
- الإطلاع على المعايير العالمية لضمان الجودة .
- الإطلاع على وثائق الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي .
- الإطلاع على وثيقة التقويم الذاتي والاعتماد الأكاديمي والمهني لجامعات الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج .
- الإطلاع على بعض الأدبيات والدراسات السابقة.

- **صدق أداة البحث** :

بعد الانتهاء من إعداد أداة البحث في صورتها الأولية ، قام الباحث بالتحقق من صدقها وقدرتها على قياس السمة التي أعدت من أجل قياسها من خلال استخدام أساليب الصدق التالية:

- **أولاً : صدق المحكمين** :

قام الباحث بعرض أداة البحث على مجموعة من المحكمين بلغ عددهم (٢٩) محكما من أقسام المناهج وطرق التدريس، ومراكز الجودة والتطوير الجامعي واللغة العربية في الجامعات وكليات المعلمين، وقد طلب الباحث من المحكمين إبداء آرائهم حيال:

- ارتباط العبارة بالبُعد الواردة تحته.
- وضوح العبارة ودقة صياغتها.
- مقترحات للتعديل أو الإضافة أو الحذف.

كما قام الباحث بالالتقاء بلجنة التحكيم ومناقشتهم وأخذ توجيهاتهم حول أداة البحث، وكانت ملاحظات المحكمين على أداة البحث تنحصر في مناسبة محاور الأداة وأبعادها، وانتماء الأبعاد للمحاور، وانتماء العبارات للأبعاد الواردة تحتها، ووضوح العبارات ودقة صياغتها. وطول الأداة.

بعد الأخذ بتوصيات المحكمين تكونت أداة البحث في صورتها النهائية، كما يلي :

جدول (١) يوضح مفردات أداة البحث الموجهة للطلاب موزعة على المحاور والأبعاد.

المحاور	الأبعـــــاد	عدد العبارات
المحور الأول : معايير الاعتماد الأكاديمي لأداء أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية	الشخصية	٧
	الالتزام بأخلاقيات المهنة	٦
	التعامل مع الطلاب	٥
	التمكن من المادة العلمية	٤
مجموع عبارات المحور الأول		٢٢
المحور الثاني : معايير ضمان الجودة لأداء أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية	إدارة الوقت	٦
	الممارسات المهنية	١٣
	تقويم الطلاب	١١
مجموع عبارات المحور الثاني		٣٠
المجموع الكلي		٥٢

- **ثانياً : صدق الاتساق الداخلي** :

تم استخدام صدق الاتساق الداخلي وذلك من خلال حساب معاملات الارتباط بين الأبعاد والمحاور التي تنتمي إليها وبين المحاور والأداة ككل، وقد أظهرت نتائج التحليل أن جميع معاملات الارتباط بين كل بعد والمحور الذي ينتمي إليه داله إحصائيا ، ولم يستبعد أي بعد من أبعاد الاستبانة حيث لم يقل معامل الارتباط عن (٠,٧٢) في أي بعد أو محور.

وفيما يلي معاملات ارتباط كل بُعد من أبعاد أداة البحث بالمحور الذي تنتمي إليه:

جدول (٢) يوضح معاملات ارتباط أبعاد الاداة بالدرجة الكلية للمحور والمحاور بالدرجة الكلية للأداة.

الأبعـــــاد	المحور الأول معايير الاعتماد الأكاديمي لأداء أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية	المحور الثاني معايير ضمان الجودة لأداء أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية
الشخصية	٠.٧٨	
الالتزام بأخلاقيات المهنة	٠.٧٢	
التعامل مع الطلاب	٠.٨٨	
التمكن من المادة العلمية	٠.٨٣	
الأداة ككل	٠.٩٤	
إدارة الوقت		٠.٨٧
الممارسات المهنية		٠.٩١
تقويم الطلاب		٠.٩٣
الأداة ككل		٠.٩٦

يتضح من الجدول (٢) بأن جميع معاملات ارتباط الأبعاد بالمحاور التي تنتمي إليها والمحاور بالأداة ككل دالة عند مستوى ≤ (٠,٠٥).

- **ثبات أداة البحث** :

تم حساب الثبات لأداة البحث باستخدم معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cornbach) لإيجاد معامل الثبات لكل بُعد من أبعاد الأداة ولكل محور، وكذلك معامل الثبات الكلي للأداة .

جدول (٣) يوضح معاملات ألفا كرونباخ لأبعاد ومحاور أداة البحث

المحاور	الأبعـــــاد	معامل الفا كرونباخ
المحور الأول : معايير الاعتماد الأكاديمي لأداء أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية	الشخصية	٠.٧٣
	الالتزام باخلاقيات المهنة	٠.٧٩
	التعامل مع الطلاب	٠.٨٨
	التمكن من المادة العلميه	٠.٨٣
المحور الأول ككل		٠.٩٢
المحور الثاني : معايير ضمان الجودة لأداء أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية	إدارة الوقت	٠.٧٩
	الممارسات المهنية	٠.٩١
	تقويم الطلاب	٠.٩١
المحور الثاني ككل		٠.٩٥
كل المحاور		٠.٩٦

ويتضح من الجدول (٣) السابق أن معاملات الثبات لأبعاد ومحاور أداة البحث وللأداة ككل عالية جدا، وهذا يدل على معامل ثبات عال يمكن الوثوق به من أجل استخدام أدوات الدراسة لجمع البيانات اللازمة للإجابة على أسئلتها.

- **الأساليب الإحصائية المناسبة للبحث** :

استخدم الباحث بعد الاستشارات الإحصائية الأساليب الإحصائية التالية:

- استخدام اختبار كا٢ لحسن المطابقة، لحساب الفروق بين تكرارات اختيارات أفراد العينة من الطلاب لبدائل الاستجابة على كل مجال من مجالات الاستبانة.
- معامل ألفا كرونباخ (Alpha Cornbach) لقياس ثبات الاستبانة.
- معامل بيرسون(لقياس الارتباط بين أبعاد الاستبانة ومحاورها والدرجة الكلية للأداة، والسبب في ذلك يعود لكون البيانات لا تتبع التوزيع الطبيعي.

- **نتائج البحث ومناقشتها** :

فيما يلي عرض لنتائج البحث ومناقشتها، وذلك تبعاً لتسلسل أسئلة البحث:

- **نتائج السؤال الاول** :

للإجابة عن السؤال البحثي الاول ونصه: "ما معايير الاعتماد الأكاديمي المرتبطة بأداء أعضاء الهيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الطائف ومامؤشرات كل معيار"؟ تمت مراجعة للمعايير العالمية للاعتماد الأكاديمي المؤسسي والتخصصي ومراجعة بعض التجارب العالمية والعربية والمحلية لاعتماد بعض البرامج ومراجعة وثائق الهيئة الوطنية للتقييم والاعتماد الأكاديمي (٢٠٠٧م : ص ٤-٣٠)، ومراجعة وثيقة التقويم الذاتي والاعتماد الأكاديمي والمهني (مكتب التربية العربي لدول الخليج: ١٩٨٧م، ص ١٣٨-١٤٥) ، وإطلاع الباحث على الدراسات السابقة مثل دراسة الطريري (١٩٩٨م:ص٧٠١-٧٠٧) وطعيمة، والبندري (٢٠٠٤م:ص ٣٤٨- ٣٦٢) ، ومريم الصبان (٢٠٠٥م: ص١٣) و محمد، وقرني(٢٠٠٥م:ص ٣١٤- ٣١٩) والبنا ، وعمارة (٢٠٠٥م : ص ٢٨٠). وتوصل الباحث إلى قائمة المعايير ومؤشراتها التالية:

- **معايير الاعتماد الأكاديمي لأداء أعضاء هيئة التدريس ومؤشرات كل معيار**:

أ – معيار الصفات الشخصية :

ويمكن التأكد من تحقق المعيار من خلال المؤشرات التالية:

يجب أن يتصف عضو هيئة التدريس بما يلي:
- يتميز بقوة الشخصية .
- يتميز بالجدية .
- يتميز بدرجة عالية من الثقة بالنفس .
- يتميز بالدقة والنظام .
- يتمتع بروح المرح والتفاؤل.
- يحرص على مظهره العام.
- يتسم بسلامة مخارج الحروف أثناء الحديث.

ب – معيار الالتزام بأخلاقيات المهنة:

ويمكن التأكد من تحقق المعيار من خلال المؤشرات التالية:

يجب أن يتصف عضو هيئة التدريس بما يلي:
- يلتزم بتنفيذ اللوائح والأنظمة الخاصة (بالقسم أو الكلية).
- يترفع عن استغلال نفوذ بعض الطلاب لأغراض نفعية شخصية.
- يمتنع بصفة دائمة عن الحديث مع الطلاب بشأن خصوصياته .
- يترفع عن تناول خصوصيات طلابه .
- يلتزم دائما بموضوعات المحاضرات للمقرر الذي يقوم بتدريسه.
- محب لمهنة التعليم.

ج – معيار التعامل مع الطلاب:

ويمكن التأكد من تحقق المعيار من خلال المؤشرات التالية:

يجب أن يتصف عضو هيئة التدريس بما يلي
- يحترم دائماً آراء الطلاب.
- يتَّصف دائماً بالعدل في التعامل مع الطلاب.
- يتعامل دائما بتواضع مع الطلاب.
- يجتهد كثيرا لتحسين أداء الطلاب ذوي المستوى التحصيلي المنخفض.
- يحرص على تشجيع الطلاب المتميزين بصفة دائمة.

د – معيار التمكن من المادة العلمية:

ويمكن التأكد من تحقق المعيار من خلال المؤشرات التالية:

يجب أن يتصف عضو هيئة التدريس بما يلي:
- يستخدم أنماط المعرفة العلمية بطريقة واضحة
- يستخدم أنماط المعرفة العلمية بطريقة دقيقة.
- يجيب عن أسئلة طلابه بتمكن .
- يظهر في أدائه اطلاعه المستمر على الجديد في موضوع محاضرته.

- **نتائج السؤال الثاني**:

للإجابة عن السؤال البحثي الثاني ونصه:"ما معايير ضمان الجودة المرتبطة بأداء أعضاء الهيئة التدريس بكليات التربية بجامعة الطائف وما مؤشرات كل معيار"؟ .. تمت مراجعة الأدبيات التي تتباين في تحديدها لمعايير الجودة الخاصة بأعضاء هيئةالتدريس، وباستقراء دراسة كل من (ابوفارة،٢٠٠٣م:ص١٠) (شاهين،٢٠٠٤م:ص١٠)،(نصر،٢٠٠٥م:ص٧٨-٨٠)، (الغامدي،٢٠٠٦م: ص٤٥٧). يمكن تحديد هذه المعايير فيما يلي:

- **معايير ضمان الجودة الخاصة بأداء أعضاء هيئة التدريس ومؤشرات كل معيار:**

أ – معيار إدارة الوقت :

يمكن التأكد من تحقق المعيار من خلال المؤشرات التالية:

- يحرص على تعويض المحاضرات التي يعتذر عنها.
- يحرص على عدم التأخر عن موعد المحاضرة.
- يحرص على إنهاء المحاضرة في الوقت المحدد .
- يحرص على التزام الطلاب بأوقات المحاضرات.
- يلتزم دائما بساعاته المكتبية .
- يحسن استغلال وقت المحاضرة لتغطية كافة الجوانب المطلوبة بصورة حرفية.

ب – معيار الممارسات المهنية :

يمكن التأكد من تحقق المعيار من خلال المؤشرات التالية:

- يقوم بتوزيع موضوعات المقرر وفق خطة زمنية محددة .
- يعالج محتوى المقرر بعمق واضح ملموس .
- يتسم عرضه للمحاضرة بالتشويق .
- يستوفي موضوع المحاضرة المحدد.
- يسعى جاهدا لتغطية كافة موضوعات المقرر بشكل شامل.
- ينتقل في تناوله لعناصر المحاضرة بشكل متدرج.
- يهتم كثيرا باستخدام التقنيات التربوية الحديثة في تدريسه .
- يشجع طلابه كثيرا على استخدام أنماط التفكير العلمي.
- يحرص على استخدام أساليب تدريس متنوعة لتنمية مهارات التفكير لدى الطلاب.
- يحرص على تكليف الطلاب بواجبات تساعد على فهم المقرر.
- يرشد الطلاب (للمراجع ومصادر المعلومات) المهمة للمقرر.
- يعالج أخطاء الطلاب بأساليب ايجابية دائما.
- يحرص على إتاحة الفرصة أمام الطلاب للمناقشة والحوار.

ج – معيار تقويم الطلاب :

يمكن التأكد من تحقق المعيار من خلال المؤشرات التالية:

- يستخدم أساليب متنوعة في تقويم تحصيل الطلاب.
- ترتبط أساليب التقويم التي يستخدمها بأهداف المقرر.
- يوضح لطلابه معايير تقدير أعمال الفصل (اختبارات – بحوث – مقالات ...)
- تتصف أسئلة اختباراته بالوضوح.
- تتصف أسئلة اختباراته بالشمول في تغطية موضوعات المقرر.
- يُصحح أعمال الطلاب الفصلية بدون تأخير.
- يزود الطلاب بنتائج اختباراتهم بانتظام.
- يعالج الأخطاء الشائعة في نتائج الاختبارات (الدورية والنصفية) أولاً بأول .
- يتوخى عند تقويم تحصيل طلابه العدل .
- يتوخى عند تقويم تحصيل طلابه الدقة.
- يتوخى عند تقويم تحصيل طلابه عوامل السهولة والصعوبة بصورة متوازنة.

- **نتائج السؤال الثالث** :

للإجابة عن السؤال البحثي الثالث ونصه:ما درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي الخاصة بأداء أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية بجامعة الطائف من وجهة نظر طلاب البرنامج العام في التربية؟ . تم استخدم اختبار كا٢ لحسن المطابقة، لحساب الفروق بين تكرارات اختيارات أفراد العينة من الطلاب لبدائل الاستجابة على كل مجال من مجالات الاستبانة، وقد جاءت النتائج كما يتضح بالجداول التالية:

جدول (4) قيمة كا٢ودلالتها للفروق بين تكرارات بدائل الاستجابة لدرجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي الخاصة بأداء أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية (لمعيار الشخصية)

المؤشرات	عالية جداً		عالية		متوسطة		ضعيفة		غير متوفرة		كا٢(١)
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	
يتميز بقوة الشخصية .	٢٣	٢٩.٨٧	٣٦	٤٦.٧٥	١٧	٢٢.٠٨	١	١.٣٠	–	–	32.87*
يتميز بدرجة عالية من الثقة بالنفس .	٢٦	٣٣.٧٧	٣٨	٤٩.٣٥	١٢	١٥.٥٨	١	١.٣٠	–	–	40.66*
يتميز بالجدية .	٣١	٤٠.٢٦	٣٠	٣٨.٩٦	١٤	١٨.١٨	٢	٢.٦٠	–	–	30.06*
يحرص على مظهره العام.	٣١	٤٠.٢٦	٢٦	٣٣.٧٧	١٧	٢٢.٠٨	٣	٣.٩٠	–	–	23.51*
يتميز بالدقة والنظام .	٢٨	٣٦.٣٦	١٦	٢٠.٧٨	٢٣	٢٩.٨٧	٩	١١.٦٩	١	١.٣٠	30.20*
يتسم بسلامة مخارج الحروف أثناء الحديث.	٣٦	٤٦.٧٥	١٩	٢٤.٦٧٥	١٩	٢٤.٦٧٥	١	١.٣٠	٢	٢.٦٠	54.36*
يتمتع بروح المرح والتفاؤل.	٣٣	٤٢.٨٦	٢٧	٣٥.٠٦	١٤	١٨.١٨	٢	٢.٦٠	١	١.٣٠	54.10*

بفحص جدول (٤) ومقارنة قيم كا٢ المحسوبة بالقيمة الحرجة عند مستوى الدلالة (α=0.05) بدرجة حرية تتراوح بين ٣،٤. يتضح أن جميع قيم كا٢ دالة إحصائيا ، مما يعني توفر معايير الاعتماد الاكاديمي الخاصة بأداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لمعيار الشخصية بدرجة عالية، وذلك من وجهة نظر الطلاب على اختلاف تخصصاتهم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة منى الأسمر (٢٠٠٥م) من أن الكفايات الشخصية كانت ممارسة بدرجة عالية، وتتفق مع ذلك أيضا دراسة الحكمي (٢٠٠٤م) من أن جميع الكفاءات المتطلبة للأستاذ الجامعي في مجال الشخصية جاءت درجة تفضيلها عالية، وتؤكد هذه النتيجة أيضا دراسة نهى شتات (٢٠٠٥م) حيث يرى٨٠٪ من الطلاب أن عضو هيئة التدريس يمتلك من الصفات الشخصية ما يؤهله للقيام بعمله، والطلاب بذلك يضعون الأستاذ الجامعي موضع تقدير واهتمام ويرسمون له صورة شخصية في أذهانهم ويتفقون على أن يروا المعلم عليها.

---

١ -** دالة عند ٠.٠١ ، * دالة عند ٠.٠٥

جدول (٥) قيمة كا٢ ودلالتها للفروق بين تكرارات بدائل الاستجابة لدرجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي الخاصة بأداء أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية (لمعيار الالتزام بأخلاقيات المهنة)

المؤشرات	عالية جداً		عالية		متوسطة		ضعيفة		غير متوفرة		كا٢(٢)
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	
يلتزم دائما بموضوعات المحاضرات للمقرر الذي يقوم بتدريسه.	٤٠	٥١.٩٤	٢٢	٢٨.٥٧	١٠	١٢.٩٩	٣	٣.٩٠	٢	٢.٦٠	65.66*
يلتزم بتنفيذ اللوائح والأنظمة الخاصة (بالقسم أو الكلية).	٣٣	٤٢.٨٦	١٥	١٩.٤٨	١٢	١٥.٥٨	٧	٩.٠٩	١٠	١٢.٩٩	27.35*
محب لمهنة التعليم.	٢١	٢٧.٢٧	٢٤	٣١.١٧	١٦	٢٠.٧٨	٨	١٠.٣٩	٨	١٠.٣٩	13.97*
يترفع عن تناول خصوصيات طلابه .	٢١	٢٧.٢٧	٢٢	٢٨.٥٧	٢١	٢٧.٢٧	٤	٥.١٩	٩	١١.٦٩	18.00*
يترفع عن استغلال نفوذ بعض الطلاب لأغراض نفعية شخصية.	٣٠	٣٨.٩٦	٢٨	٣٦.٣٦	١٢	١٥.٥٨	٦	٧.٨٠	١	١.٣٠	44.10*
يمتنع بصفة دائمة عن الحديث مع الطلاب بشأن خصوصياته	٣٨	٤٩.٣٥	٢٢	٢٨.٥٧	١١	١٤.٢٩	٤	٥.١٩	٢	٢.٦٠	57.35*

بفحص جدول (٥) ومقارنة قيم كا٢ المحسوبة بالقيمة الحرجة عند مستوى الدلالة (α=0.05) بدرجة حرية (٤) يتضح أن جميع قيم كا٢ دالة إحصائيا ، مما يعني توفر معايير الاعتماد الاكاديمي الخاصة بأداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لمعيار(الالتزام بأخلاقيات المهنة) بدرجة عالية، وذلك من وجهة نظر الطلاب على اختلاف تخصصاتهم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الشافعي (٢٠٠٦م)، ودراسة محمد، والقرني (٢٠٠٥م)، و دراسة النجار (٢٠٠٥م)) التي أكدت على أهمية الالتزام بأخلاقيات المهنة، ويفسر ذلك بإلمام أعضاء هيئة التدريس للالتزام المهني والأخلاقي وما يتضمن من حقوق ووجبات لعضو هيئة التدريس تجاه مهنته الأكاديمية .

[٢] -** دالة عند ٠.٠١ ، * دالة عند ٠.٠٥

جدول (٦) قيمة كا٢ ودلالتها للفروق بين تكرارات بدائل الاستجابة لدرجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي الخاصة بأداء أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية (لمعيار التعامل مع الطلاب)

المؤشرات	عالية جداً		عالية		متوسطة		ضعيفة		غير متوفرة		كا٢(٣)
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	
يحرص على تشجيع الطلاب المتميزين بصفة دائمة.	٣٤	٤٤.١٥	١٧	٢٢.٠٨	١٦	٢٠.٧٨	٨	١٠.٣٩	٢	٢.٦٠	37.87*
يتعامل دائما بتواضع مع الطلاب.	٢٨	٣٦.٣٦	٢٣	٢٩.٨٧	١٤	١٨.١٨	١١	١٤.٢٩	١	١.٣٠	28.90*
يتصف دائما بالعدل في التعامل مع الطلاب.	٣١	٤٠.٢٦	١٧	٢٢.٠٨	١٩	٢٤.٦٧	٩	١١.٦٩	١	١.٣٠	32.93*
يحترم دائما آراء الطلاب.	٢٦	٣٣.٧٧	١٣	١٦.٨٨	١٨	٢٣.٣٧	١٤	١٨.١٨	٦	٧.٨٠	13.97*
يجتهد كثيرا لتحسين أداء الطلاب ذوي المستوى التحصيلي المنخفض.	٣١	٤٠.٢٦	١٣	١٦.٨٨	٢٥	٣٢.٤٧	٦	٧.٨٠	٢	٢.٦٠	39.56*

بفحص جدول (٦) السابق ومقارنة قيم كا٢ المحسوبة بالقيمة الحرجة عند مستوى الدلالة (α=0.05) بدرجة حرية (٤) يتضح أن جميع قيم كا٢ دالة إحصائيا ، مما يعني توفر معايير الاعتماد الاكاديمي الخاصة بأداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لمعيار(التعامل مع الطلاب) بدرجة عالية، وذلك من وجهة نظر الطلاب على اختلاف تخصصاتهم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة الحكمي (٢٠٠٤م) من أن جميع الكفاءات المتطلبة للأستاذ الجامعي في مجال العلاقات الإنسانية جاءت درجة تفضيلها عالية.

جدول (٧) قيمة كا٢ ودلالتها للفروق بين تكرارات بدائل الاستجابة لدرجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي الخاصة بأداء أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية (لمعيار التمكن من المادة العلمية)

المؤشرات	عالية جداً		عالية		متوسطة		ضعيفة		غير متوفرة		كا٢(٤)
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	
يجيب عن أسئلة طلابه بتمكن .	٢٥	٣٢.٤٧	٢٧	٣٥.٠٦	٢٢	٢٨.٥٧	٣	٣.٩٠	–	–	18.94*
يستخدم انماط المعرفة العلمية بطريقة واضحة	٢٦	٣٣.٧٧	٢٤	٣١.١٧	٢٣	٢٩.٨٧	٤	٥.١٩	–	–	16.35*
يظهر في ادائه اطلاعه المستمر على الجديد في موضوع محاضرته.	٣١	٤٠.٢٦	٢٤	٣١.١٧	١٩	٢٤.٦٧	٢	٢.٦٠	١	١.٣٠	46.57*
يستخدم انماط المعرفة العلمية بطريقة دقيقة	٣٠	٣٨.٩٦	١٦	٢٠.٧٨	٢٤	٣١.١٧	٥	٦.٤٩	٢	٢.٦٠	37.35*

[٣] -** دالة عند ١ ٠.٠، * دالة عند ٠.٠٥

[٤] -** دالة عند ١ ٠.٠، * دالة عند ٠.٠٥

بفحص جدول (٧) السابق ومقارنة قيم كا٢ المحسوبة بالقيمة الحرجة عند مستوى الدلالة (α=0.05) بدرجة حرية تتراوح بين (٣) و(٤)، يتضح أن جميع قيم كا٢ دالة إحصائيا ، مما يعني توفر معايير الإعتماد الاكاديمي الخاصة بأداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لمعيار(التمكن من المادة العلمية) بدرجة عالية، وذلك من وجهة نظر الطلاب على اختلاف تخصصاتهم.

وهذه النتيجة لا تتفق مع ما توصلت إليه دراسة كنعان (٢٠٠٥م) من عدم تحقق مؤشرات معيار الإلمام بالمادة العلمية، وهذا يعني أن عضو الهيئة التدريسية بكلية التربية يواكب تطور مادته ويطلع على كل ما هو جديد فيها ولا يقتصر على أمثلة الكتاب فقط بل يدعم شرحه بأمثلة من عنده.

يتضح من الجدوال (٤) ، (٥)، (٦) ،(٧) أن درجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي الخاصة بأداء أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية كانت بدرجة عالية،وعليه يمكن القول بتحقق درجة التوافر المطلوبة في هذه المعايير.

- **نتائج السؤال الرابع** :

للإجابة عن السؤال البحثي الرابع ونصه: " ما درجة توافر معايير ضمان الجودة الخاصة بأداء أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية بجامعة الطائف من وجهة نظر طلاب البرنامج العام في التربية؟

تم استخدم اختبار كا٢ لحسن المطابقة، لحساب الفروق بين تكرارات اختيارات أفراد العينة من الطلاب لبدائل الاستجابة على كل مجال من مجالات الاستبانة، وقد جاءت النتائج كما يتضح بالجداول التالية:

جدول (٨) قيمة كا٢ ودلالتها للفروق بين تكرارات بدائل الاستجابة لدرجة توافر معايير ضمان الجودة الخاصة بأداء أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية (لمعيار إدارة الوقت)

المؤشرات	عالية جداً		عالية		متوسطة		ضعيفة		غير متوفرة		كا٢(٥)
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	
يحرص على عدم التأخر عن موعد المحاضرة.	٢٤	٣١.١٧	٢٠	٢٥.٩٧	٢٢	٢٨.٥٧	٦	٧.٨٠	٥	٦.٤٩	21.76*
يحرص على التزام الطلاب بأوقات المحاضرات.	٣٠	٣٨.٩٦	٢٧	٣٥.٠٦	١٧	٢٢.٠٨	٢	٢.٦٠	١	١.٣٠	47.87*
يحرص على تعويض المحاضرات التي يعتذر عنها.	٢٩	١٦.٥	٢٧	١٣.٥	١٣	١٦.٨٨	٦	٧.٨٠	٢	٢.٦٠	38.51*
يحسن استغلال وقت المحاضرة لتغطية كافة الجوانب المطلوبة بصورة حرفية.	٣٣	٤٢.٨٦	٣١	٤٠.٢٦	٧	٩.٠٩	٦	٧.٨٠	–	–	33.90*
يحرص على إنهاء المحاضرة في الوقت المحدد .	٢٣	٢٩.٨٧	٢٨	٣٦.٣٦	١٥	١٩.٤٨	١٠	١٢.٩٩	١	١.٣٠	29.42*
يلتزم دائما بساعاته المكتبية .	٣١	٤٠.٢٦	١٩	٢٤.٦٧	٢٣	٢٩.٨٧	٣	٣.٩٠	١	١.٣٠	43.84*

(٥) -** دالة عند ٠.٠١ ، * دالة عند ٠.٠٥

بفحص جدول (٨) ومقارنة قيم كا٢ المحسوبة بالقيمة الحرجة عند مستوى الدلالة (α=0,05) بدرجة حرية تتراوح بين (٣) و(٤)، يتضح أن جميع قيم كا٢ دالة إحصائيا ، مما يعني توفر معايير ضمان الجودة الخاصة بأداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لمعيار(إدارة الوقت) بدرجة عالية، وذلك من وجهة نظر الطلاب على اختلاف تخصصاتهم وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه دراسة منى الأسمر (٢٠٠٥م) من أن ضبط وقيادة المحاضرة كانت تمارس بدرجة عالية.

جدول (٩) قيمة كا٢ ودلالتها للفروق بين تكرارات بدائل الاستجابة لدرجة توافر معايير ضمان الجودة الخاصة بأداء أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية (لمعيار الممارسات المهنية)

المؤشرات	عالية جدا		عالية		متوسطة		ضعيفة		غير متوفرة		كا٢(٦)
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	
يقوم بتوزيع موضوعات المقرر وفق خطة زمنية محددة .	٣١	٤٠.٢٥	٢٢	٢٨.٥٧	١٩	٢٤.٦٨	٣	٣.٩٠	٢	٢.٦٠	41.11*
يسعى جاهدا لتغطية كافة موضوعات المقرر بشكل شامل.	٢٣	٢٩.٨٧	٢٣	٢٩.٨٧	٢٣	٢٩.٨٧	٧	٩.٠٩	١	١.٣٠	29.29*
ينتقل في تناوله لعناصر المحاضرة بشكل متدرج.	٢٥	٣٢.٤٧	١٤	١٨.١٨	٢٣	٢٩.٨٧	١٣	١٦.٨٨	٢	٢.٦٠	21.89*
يستوفي موضوع المحاضرة المحدد.	٢٨	٣٦.٣٦	٢٧	٣٥.٠٦	١٨	٢٣.٣٧	٣	١٦.٠	١	١.٣٠	42.93*
يعالج محتوى المقرر بعمق واضح ملموس .	٣١	٤٠.٢٥	٢٢	٢٨.٥٧	١٧	٢٢.٠٨	٦	٧.٨٠	١	١.٣٠	38.00*
يحرص على تكليف الطلاب بواجبات تساعد على فهم المقرر.	٢٨	٣٦.٣٦	٢٣	٢٩.٨٧	٢٠	٢٥.٩٧	٥	٦.٤٩	١	١.٣٠	35.92*
يحرص على إتاحة الفرصة أمام	١٥	١٩.٤٨	١٧	٢٢.٠٨	١٢	١٥.٥٨	٢١	٢٧.٢٧	١٢	١٥.٥٨	3.71

[٦] -** دالة عند ٠,٠١ ، * دالة عند ٠,٠٥

الطلاب للمناقشة والحوار.											
يعالج أخطاء الطلاب بأساليب ايجابية دائما.	١٤	١٨.١٨	١٤	١٨.١٨	١٩	٢٤.٦٨	١٣	١٦.٨٨	١٧	٢٢.٠٨	1.63
يرشد الطلاب (للمراجع ومصادر المعلومات) المهمة للمقرر.	٢٦	٣٣.٧٧	٢١	٢٧.٢٧	٢٢	٢٨.٥٧	٧	٩.٠٩	١	١.٣٠	30.20*
يشجع طلابه كثيرا على استخدام أنماط التفكير العلمي.	٢٢	٢٨.٥٧	١٧	٢٢.٠٨	١٩	٢٤.٦٨	١٥	١٩.٤٨	٤	٥.١٩	12.28*
يتسم عرضه للمحاضرة بالتشويق .	٢٢	٢٨.٥٧	٢٦	٣٣.٧٧	١٧	٢٢.٠٨	٨	١٠.٣٩	٤	٥.١٩	22.28*
يحرص على استخدام أساليب تدريس متنوعة لتنمية مهارات التفكير لدى الطلاب.	٢٨	٣٦.٣٦	١٧	٢٢.٠٨	١٧	٢٢.٠٨	١٢	١٥.٥٨	٣	٣.٩٠	21.37*
يهتم كثيرا باستخدام التقنيات التربوية الحديثة في تدريسه .	٣٤	٤٤.١٥	١٩	٢٤.٦٨	١٨	٢٣.٣٧	٦	٧.٨٠	–	–	20.50*

بفص جدول (٩) ومقارنة قيم كا٢ المحسوبة بالقيمة الحرجة عند مستوى الدلالة (α=0,05) بدرجة حرية تتراوح بين (٣) و(٤)، يتضح أن جميع قيم كا٢ دالة إحصائيا ، مما يعني توفر معايير ضمان الجودة الخاصة بأداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لمعيار(الممارسات المهنية) جزئيا بدرجة عالية، وذلك من وجهة نظر الطلاب على اختلاف تخصصاتهم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كنعان (٢٠٠٥م)، بينما تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة جامعة دبلن (٢٠٠٥م) من أنه يتوفر لدى أعضاء هيئة التدريس أساليب تدريس حديثة، وكذلك ما توصلت

إليه دراسة كلية (Birkbeck) (٢٠٠٥م) من أن معايير التدريس لأعضاء هيئة التدريس تتفق مع المعايير العالمية المعمول بها في معظم الكليات والجامعات، ويمكن تفسير هذه النتيجة بألتزام أعضاء هيئة التدريس بما ورد في ملف المادة.

جدول (١٠) قيمة كا٢ ودلالتها للفروق بين تكرارات بدائل الاستجابة لدرجة توافر معايير ضمان الجودة الخاصة بأداء أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية (لمعيار تقويم الطلاب)

المؤشرات	عالية جداً		عالية		متوسطة		ضعيفة		غير متوفرة		كا٢(٧)
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	
تتصف أسئلة اختباراته بالشمول في تغطية موضوعات المقرر.	٣٠	٣٨.٩٦	١٨	٢٣.٣٧	١٩	٢٤.٦٧	٦	٧.٨٠	٤	٥.١٩	29.29*
يتوخى عند تقويم تحصيل طلابه الدقة.	٢٩	٣٧.٦٦	٢٠	٢٥.٩٧	٢١	٢٧.٢٧	٦	٧.٨٠	١	١.٣٠	34.62*
يوضح لطلابه معايير تقدير أعمال الفصل (اختبارات – بحوث – مقالات ...)	٣٤	٤٤.١٥	١٦	٢٠.٧٨	١٧	٢٢.٠٨	٧	٩.٠٩	٣	٣.٩٠	37.22*
يزود الطلاب بنتائج اختباراتهم بانتظام.	٢٧	٣٥.٠٦	٢١	٢٧.٢٧	١٦	٢٠.٧٨	١١	١٤.٢٩	٢	٢.٦٠	23.71*
يتوخى عند تقويم تحصيل طلابه العدل .	٣١	٤٠.٢٥	١٩	٢٤.٦٧	١٩	٢٤.٦٧	٧	٩.٠٩	١	١.٣٠	35.53*
يُصحح أعمال الطلاب الفصلية بدون تأخير.	٣٠	٣٨.٩٦	١٩	١٨.٠	١٥	١٩.٤٨	٩	١١.٦٩	٤	٥.١٩	25.79*
ترتبط أساليب التقويم التي يستخدمها بأهداف المقرر.	٣٤	٤٤.١٥	١٥	١٩.٤٨	١٥	١٩.٤٨	٧	٩.٠٩	٦	٧.٨٠	32.80*
يتوخى عند تقويم تحصيل طلابه عوامل السهولة والصعوبة بصورة متوازنة.	٣٠	٣٨.٩٦	١٤	١٨.١٨	٢١	٢٧.٢٧	٨	١٠.٣٩	٤	٥.١٩	28.00*
يعالج الأخطاء الشائعة في نتائج الاختبارات(الدورية) أولا بأول	٣٤	٤٤.١٥	٢٢	٢٨.٥٧	١١	١٤.٢٩	٤	٥.١٩	٦	٧.٨٠	40.72*
تتصف أسئلة اختباراته بالوضوح.	٣٤	٤٤.١٥	٢٠	٢٥.٩٧	١٢	١٥.٥٨	٨	١٠.٣٩	٣	٣.٩٠	38.13*
يستخدم أساليب متنوعة في تقويم تحصيل الطلاب.	٢٩	٣٧.٦٦	١٥	١٩.٤٨	٢١	٢٧.٢٧	٦	٧.٨٠	٦	٧.٨٠	25.53*

[٧] -** دالة عند ٠.٠١ ، * دالة عند ٠.٠٥

بفص جدول (١٠) ومقارنة قيم كا٢ المحسوبة بالقيمة الحرجة عند مستوى الدلالة (α=0.05) بدرجة حرية ٤ يتضح أن جميع قيم كا٢ دالة إحصائيا مما يعني توفر معايير ضمان الجودة الخاصة بأداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لمعيار(تقويم الطلاب) بدرجة عالية، وذلك من وجهة نظر الطلاب على اختلاف تخصصاتهم.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة كل من الحكمي (٢٠٠٤م) وسالم (٢٠٠٧م) مما يعني أن الهيئة التدريسية كانت مهتمة بتنفيذ المناهج وإجراء اختبارات و امتحانات للطلاب بهدف تقييم مستوى استيعاب الطلاب للمناهج. .بينما تختلف هذه النتيجة عن النتيجة التي توصلت إليها دراسة كل من كنعان (٢٠٠٥م)، وكلية ترنتي (٢٠٠٦م) حيث تشير إلى أن المعايير غير متوفرة بشكل كبير فيما يتعلق بأساليب تقييم الطلبة.

يتضح من الجدوال (٨) ، (٩)، (١٠) أن درجة توافر معايير ضمان الجودة الخاصة بأداء أعضاء الهيئة التدريسية بكلية التربية كان بدرجة عالية،وعليه يمكن القول بتحقق درجة التوافر المطلوبة في هذه المعايير.

- **نتائج السؤال الخامس** :

للإجابة عن السؤال البحثي الخامس ونصه: "هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات الطلاب في توافر معايير الاعتماد الأكاديمي الخاصة بأداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية تعزى لمتغير التخصص؟ تم استخدم اختبار كا٢ لحسن المطابقة، لحساب الفروق بين تكرارات اختيارات أفراد العينة من الطلاب لبدائل الاستجابة ، وقد جاءت النتائج كما يتضح بالجداول التالية:

جدول (١١) قيمة كا٢ ودلالتها للفروق بين تكرارات بدائل الاستجابة بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية لمعيار الشخصية

المؤشرات	التخصصات	عالية جدا	عالية	متوسطة	ضعيفة	غير متوفرة	كا٢[٨]
		ت	ت	ت	ت	ت	
يتميز بقوة الشخصية .	العلمية	٧	١٩	٨	١	–	4.08
	الادبية	١٦	١٧	٩	–	–	
يتميز بدرجة عالية من الثقة بالنفس .	العلمية	٦	٢٣	٦	–	–	9.66
	الادبية	٢٠	١٥	٦	١	–	
يتميز بالجدية .	العلمية	١٠	١٤	٩	٢	–	6.59
	الادبية	٢١	١٦	٥	–	–	
يحرص على مظهره العام.	العلمية	١١	١٢	٩	٣	–	5.23
	الادبية	٢٠	١٤	٨	–	–	
يتميز بالدقة والنظام .	العلمية	١٣	٧	٨	٧	–	5.71
	الادبية	١٥	٩	١٥	٢	١	
يتسم بسلامة مخارج الحروف أثناء الحديث.	العلمية	١٤	٩	١١	١	–	4.70
	الادبية	٢٢	١٠	٨	–	٢	
يتمتع بروح المرح والتفاؤل.	العلمية	١٠	١٥	٩	١	–	7.01
	الادبية	٢٣	١٢	٥	١	١	

[٨] -** دالة عند ٠,٠١ ، * دالة عند ٠,٠٥

بفحص جدول (١١) يتضح أن قيم كا٢ المحسوبة أقل من قيمة كا٢الحرجة عند مستوى الدلالة (α=0.05) بدرجة حرية تتراوح بين (٣) و(٤) ، مما يعني عدم وجود فروق بين تكرارات طلاب التخصصات العلمية وتكرارات طلاب التخصصات الأدبية في درجة توفر معايير الاعتماد الاكاديمي الخاصة بأداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لمعيار(الشخصية) .

جدول (١٢) قيمة كا٢ ودلالتها للفروق بين تكرارات بدائل الاستجابة بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية لمعيار الالتزام بأخلاقيات المهنة

المؤشرات	التخصصات	عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	غير متوفرة	كا٢(٩)
		ت	ت	ت	ت	ت	
يلتزم دائما بموضوعات المحاضرات للمقرر الذي يقوم بتدريسه.	العلمية	١٢	١٤	٥	٣	١	10.487*
	الادبية	٢٨	٨	٥	–	١	
يلتزم بتنفيذ اللوائح والأنظمة الخاصة (بالقسم أو الكلية).	العلمية	١٠	٦	٩	٥	٥	9.44
	الادبية	٢٣	٩	٣	٢	٥	
محب لمهنة التعليم.	العلمية	١٠	١٠	٨	٤	٣	0.58
	الادبية	١١	١٤	٨	٤	٥	
يترفع عن تناول خصوصيات طلابه .	العلمية	٩	١١	١٢	–	٣	5.26
	الادبية	١٢	١١	٩	٤	٦	
يترفع عن إستغلال نفوذ بعض الطلاب لأغراض نفعية شخصية.	العلمية	١١	١٦	٥	٢	١	4.1
	الادبية	١٩	١٢	٧	٤	–	
يمتنع بصفة دائمة عن الحديث مع الطلاب بشأن خصوصياته .	العلمية	١٥	٨	٨	٣	١	6.00
	الادبية	٢٣	١٤	٣	١	١	

بفحص جدول (١٢) يتضح أن معظم قيم كا٢ المحسوبة أقل من قيمة كا٢الحرجة عند مستوى الدلالة (α=0.05) بدرجة حرية تتراوح بين (٣) و(٤)، مما يعني عدم وجود فروق دالة احصائيا بين تكرارات طلاب التخصصات العلمية وتكرارات طلاب التخصصات الأدبية في درجة توفر معايير الاعتماد الاكاديمي الخاصة بأداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لمعيار(الالتزام بأخلاقيات المهنة) .

جدول (١٣) قيمة كا٢ ودلالتها للفروق بين تكرارات بدائل الاستجابة بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية لمعيار التعامل مع الطلاب

المؤشرات	التخصصات	عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	غير متوفرة	كا٢(١٠)
		ت	ت	ت	ت	ت	
يحرص على تشجيع الطلاب المتميزين بصفة دائمة.	العلمية	١٥	٦	٩	٤	١	1.56
	الادبية	١٩	١١	٧	٤	١	
يتعامل دائما بتواضع مع الطلاب.	العلمية	١٠	٨	١٠	٦	١	7.5
	الادبية	١٨	١٥	٤	٥	–	
يتصف دائما بالعدل في التعامل مع الطلاب.	العلمية	١٤	٧	٧	٧	–	5.32
	الادبية	١٧	١٠	١٢	٢	١	
يحترم دائماً آراء الطلاب.	العلمية	١٢	٥	٧	٨	٣	1.39
	الادبية	١٤	٨	١١	٦	٣	
يجتهد كثيرا لتحسين اداء الطلاب ذوي المستوى التحصيلي المنخفض.	العلمية	١٤	٥	١٢	٣	١	0.38
	الادبية	١٧	٨	١٣	٣	١	

٩ -** دالة عند ٠.٠١ ، * دالة عند ٠.٠٥

١٠ -** دالة عند ٠.٠١ ، * دالة عند ٠.٠٥

بفحص جدول (١٣) يتضح أن قيم كا٢ المحسوبة أقل من قيمة كا٢الحرجة عند مستوى الدلالة (α=0.05) بدرجة حرية تتراوح بين (٣) و(٤)، مما يعني عدم وجود فروق بين تكرارات طلاب التخصصات العلمية وتكرارات طلاب التخصصات الأدبية في درجة توفر معايير الاعتماد الاكاديمي الخاصة بأداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لمعيار(التعامل مع الطلاب) .

جدول (١٤) قيمة كا٢ ودلالتها للفروق بين تكرارات بدائل الاستجابة بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية لمعيار التمكن من المادة العلمية

المؤشرات	التخصصات	عالية جدا	عالية	متوسطة	ضعيفة	غير متوفرة	كا٢(١١)
		ت	ت	ت	ت	ت	
يجيب عن أسئلة طلابه بتمكن	العلمية	٩	١١	١٣	٢	–	3.33
	الادبية	١٦	١٦	٩	١	–	
يستخدم أنماط المعرفة العلمية بطريقة واضحة	العلمية	٩	٩	١٤	٣	–	5.54
	الادبية	١٧	١٥	٩	١	–	
يُظهر في أدائه اطلاعه المستمر على الجديد في موضوع محاضرته.	العلمية	١٢	١١	١٠	١	١	2.18
	الادبية	١٩	١٣	٩	١	–	
يستخدم أنماط المعرفة العلمية بطريقة دقيقة	العلمية	١٢	٥	١٤	٣	١	3.71
	الادبية	١٨	١١	١٠	٢	١	

بفحص جدول (١٤) السابق يتضح أن قيم كا٢ المحسوبة أقل من قيمة كا٢الحرجة عند مستوى الدلالة (α=0.05) بدرجة حرية تتراوح بين (٣) و(٤)، مما يعني عدم وجود فروق بين تكرارات طلاب التخصصات العلمية وتكرارات طلاب التخصصات الأدبية في درجة توفر معايير الاعتماد الاكاديمي الخاصة بأداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لمعيار(التمكن من المادة العلمية).

يتضح من الجداول (١١)، (١٢)، (١٣)، (١٤) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تكرارات اختيارات طلاب التخصصاتٍ العلمية والتخصصات الادبية لبدائل الاستجابة على الاستبانة (عالية جدا، عالية، متوسطة، ضعيفة، غير متوفرة) لمعايير الاعتماد الاكاديمي الخاصة بأداء أعضاء هيئة التدريس، ويعزوالباحث ذلك إلى أن جميع المقررات التي تدرس للطلاب يتم تدريسها بغض النظر عن تخصص الطالب (علمي/ أدبي) كما أن توزيع الطلاب على المجموعات يتم أليا بغض النظر عن تخصص الطالب (علمي/ أدبي) باستثناء مقرري طرق تدريس (١)، وطرق تدريس(٢) والتي يتم تدريسها حسب التخصص ويوزع عليها الطلاب يدويا حسب التخصص.

- **نتائج السؤال السادس** :

للإجابة عن السؤال البحثي السادس ونصه: "هل توجد فروق دالة إحصائيا عند مستوى ≤ (٠,٠٥) بين متوسطات استجابات الطلاب في توافر معايير ضمان الجودة الخاصة بأداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية تعزى لمتغير التخصص"؟ تم استخدم اختبار كا٢ لحسن المطابقة، لحساب الفروق بين تكرارات اختيارات أفراد العينة من الطلاب لبدائل الاستجابة ، وقد جاءت النتائج كما يتضح بالجداول التالية:

(١١) -** دالة عند ٠,٠١، * دالة عند ٠,٠٥

جدول (١٥) قيمة كا٢ ودلالتها للفروق بين تكرارات بدائل الاستجابة بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية لمعيار إدارة الوقت

المؤشرات	التخصصات	عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	غير متوفرة	كا٢(١٢)
		ت	ت	ت	ت	ت	
يحرص على عدم التأخر عن موعد المحاضرة.	العلمية	٧	١٤	١٠	٢	٢	7.84
	الادبية	١٧	٦	١٢	٤	٣	
يحرص على التزام الطلاب بأوقات المحاضرات.	العلمية	١١	١٣	٩	٢	–	4.63
	الادبية	١٩	١٤	٨	–	١	
يحرص على تعويض المحاضرات التي يعتذر عنها.	العلمية	١١	١٥	٤	٤	١	4.01
	الادبية	١٨	١٢	٩	٢	١	
يحسن استغلال وقت المحاضرة لتغطية كافة الجوانب المطلوبة بصورة حرفية.	العلمية	١٣	١٥	٢	٥	–	4.87
	الادبية	٢٠	١٦	٥	١	–	
يحرص على إنهاء المحاضرة في الوقت المحدد .	العلمية	٨	١٣	٦	٨	–	6.89
	الادبية	١٥	١٥	٩	٢	١	
يلتزم دائماً بساعاته المكتبية .	العلمية	١٠	٩	١٣	٣	–	7.77
	الادبية	٢١	١٠	١٠	–	١	

بفحص جدول (١٥) السابق يتضح أن قيم كا٢ المحسوبة أقل من قيمة كا٢الحرجة عند مستوى الدلالة (α=0.05) بدرجة حرية تتراوح بين (٣) و(٤)، مما يعني عدم وجود فروق بين تكرارات طلاب التخصصات العلمية وتكرارات طلاب التخصصات الأدبية في درجة توفر معايير الاعتماد الاكاديمي الخاصة بأداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لمعيار(إدارة الوقت) .

جدول (١٦) قيمة كا٢ ودلالتها للفروق بين تكرارات بدائل الاستجابة بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية لمعيار الممارسات المهنية

المؤشرات	تخصصات	عالية جداً	عالية	متوسطة	ضعيفة	غير متوفرة	كا٢(١٣)
		ت	ت	ت	ت	ت	
يقوم بتوزيع موضوعات المقرر وفق خطة زمنية محددة .	العلمية	١١	١٢	١٠	١	١	2.56
	الادبية	٢٠	١٠	٩	٢	١	
يسعى جاهدا لتغطية كافة موضوعات المقرر بشكل شامل.	العلمية	٦	١١	١٤	٤	–	6.95
	الادبية	١٧	١٢	٩	٣	١	
ينتقل في تناوله لعناصر المحاضرة بشكل متدرج.	العلمية	٨	٧	١١	٩	–	6.62
	الادبية	١٧	٧	١٢	٤	٢	
يستوفي موضوع المحاضرة المحدد.	العلمية	١٢	١٢	٨	٢	١	1.8
	الادبية	١٦	١٥	١٠	١	–	
يعالج محتوى المقرر بعمق واضح ملموس .	العلمية	١٢	١٢	٦	٤	١	4.29
	الادبية	١٩	١٠	١١	٢	–	
يحرص على تكليف الطلاب بواجبات تساعد على فهم المقرر.	العلمية	١٠	٨	١٣	٣	١	6.83
	الادبية	١٨	١٥	٧	٢	–	
يحرص على إتاحة الفرصة أمام الطلاب للمناقشة والحوار.	العلمية	٥	١٠	٥	١٠	٥	2.29
	الادبية	١٠	٧	٧	١١	٧	
يعالج أخطاء الطلاب بأساليب ايجابية دائماً.	العلمية	٩	٦	١١	٦	٣	8.53
	الادبية	٥	٨	٨	٧	١٤	
يرشد الطلاب (للمراجع ومصادر المعلومات) المهمة للمقرر.	العلمية	١٣	٧	١١	٣	١	2.86
	الادبية	١٣	١٤	١١	٤	–	
يشجع طلابه كثيرا على استخدام أنماط التفكير العلمي.	العلمية	٩	٧	٩	١٠	–	6.39
	الادبية	١٣	١٠	١٠	٥	٤	
يتسم عرضه للمحاضرة بالتشويق .	العلمية	١١	١٢	٩	٣	–	4.11
	الادبية	١١	١٤	٨	٥	٤	
يحرص على إستخدام اساليب تدريس متنوعة لتنمية مهارات التفكير لدى الطلاب.	العلمية	١٠	٩	٩	٧	–	5.14
	الادبية	١٨	٨	٨	٥	٣	
يهتم كثيرا باستخدام التقنيات التربوية الحديثة في تدريسه .	العلمية	١٤	٨	١٠	٣	–	1.12
	الادبية	٢٠	١١	٨	٣	–	

[١٢] -** دالة عند ٠.٠١، * دالة عند ٠.٠٥
[١٣] -** دالة عند ٠.٠١، * دالة عند ٠.٠٥

بفحص جدول (١٦) السابق يتضح أن قيم كا٢ المحسوبة أقل من قيمة كا٢الحرجة عند مستوى الدلالة (α=0.05) بدرجة حرية تتراوح بين (٣) و(٤)، مما يعني عدم وجود فروق بين تكرارات طلاب التخصصات العلمية وتكرارات طلاب التخصصات الأدبية في درجة توفر معايير الاعتماد الاكاديمي الخاصة بأداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لمعيار(الممارسات المهنية) .

جدول (١٧) قيمة كا٢ ودلالتها للفروق بين تكرارات بدائل الاستجابة بين طلاب التخصصات العلمية والأدبية لمعيار تقويم الطلاب

المؤشرات	التخصصات	عالية جدا	عالية	متوسطة	ضعيفة	غير متوفرة	كا٢(١٤)
		ت	ت	ت	ت	ت	
تتصف أسئلة اختباراته بالشمول في تغطية موضوعات المقرر.	العلمية	١٣	٦	١١	٢	٣	4.07
	الادبية	١٧	١٢	٨	٤	١	
يتوخى عند تقويم تحصيل طلابه الدقة.	العلمية	١٢	٨	١١	٣	١	2.09
	الادبية	١٧	١٢	١٠	٣	–	
يوضح لطلابه معايير تقدير أعمال الفصل (اختبارات – بحوث – مقالات ..)	العلمية	١٢	٦	١١	٥	١	6.44
	الادبية	٢٢	١٠	٦	٢	٢	
يزود الطلاب بنتائج اختباراتهم بانتظام.	العلمية	١١	١١	٧	٦	–	2.7
	الادبية	١٦	١٠	٩	٥	٢	
يتوخى عند تقويم تحصيل طلابه العدل .	العلمية	١٤	٧	١٠	٤	–	2.18
	الادبية	١٧	١٢	٩	٣	١	
يُصحح أعمال الطلاب الفصلية بدون تأخير.	العلمية	١٢	٥	١٠	٧	١	10.35*
	الادبية	١٨	١٤	٥	٢	٣	
ترتبط أساليب التقويم التي يستخدمها بأهداف المقرر.	العلمية	١٥	٢	١٠	٦	٢	13.92*
	الادبية	١٩	١٣	٥	١	٤	
يتوخى عند تقويم تحصيل طلابه عوامل السهولة والصعوبة بصورة متوازنة.	العلمية	١١	٥	١١	٧	٣	8.25
	الادبية	١٩	٩	١٠	١	٣	
يعالج الأخطاء الشائعة في نتائج الاختبارات (الدورية) أولا بأول	العلمية	١٣	١٢	٦	١	٣	2.54
	الادبية	٢١	١٠	٥	٣	٣	
تتصف أسئلة اختباراته بالوضوح.	العلمية	١٤	٩	٧	٣	٢	1.8
	الادبية	٢٠	١١	٥	٥	١	
يستخدم أساليب متنوعة في تقويم تحصيل الطلاب.	العلمية	١٣	٥	١٢	٣	٢	2.45
	الادبية	١٦	١٠	٩	٣	٤	

بفحص جدول (١٧) السابق يتضح أن معظم قيم كا٢ المحسوبة أقل من قيمة كا٢الحرجة عند مستوى الدلالة (α=0.05) بدرجة حرية تتراوح بين (٣) و(٤)، مما يعني عدم وجود فروق بين تكرارات طلاب التخصصات العلمية وتكرارات طلاب التخصصات الأدبية في درجة توفر معايير الاعتماد الاكاديمي الخاصة بأداء أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية لمعيار(تقويم الطلاب) .

يتضح من الجداول (١٥)، (١٦)، (١٧) عدم وجود فروق دالة إحصائياً بين تكرارات اختيارات طلاب التخصصاتٍ العلمية والتخصصات الادبية لبدائل الاستجابة على الاستبانة (عالية جدا، عالية، متوسطة، ضعيفة، غير متوفرة) لمعايير ضمان الجودة الخاصة بأداء أعضاء هيئة التدريس، ويعزو الباحث ذلك إلى أن جميع المقررات التي تدرس للطلاب يتم تدريسها بغض النظر عن تخصص الطالب (علمي/ أدبي) كما أن توزيع الطلاب على المجموعات يتم آليا بغض

[١٤] -** دالة عند ٠.٠١، * دالة عند ٠.٠٥

النظر عن تخصص الطالب باستثناء مقرري طرق تدريس (١)، وطرق تدريس(٢) والتي يتم تدريسها حسب التخصص ويوزع عليها الطلاب يدويا حسب التخصص.

- **التوصيات** :

- إيجاد آليات وفعاليات لنشر ثقافة الجودة والاعتماد الأكاديمي بين أعضاء هيئة التدريس والطلاب.
- تنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس المهنية والعلمية.
- إنشاء وحدة للجودة في كل قسم بالجامعة. على أن يكون أعضاء الوحدة من نفس أعضاء القسم.
- تقديم حوافز مادية ومعنوية لأعضاء هيئة التدريس الجامعي المتميزين في أدائهم التدريسي ويمكن أن يسمى الأستاذ الأول في الأداء التدريسي في كل قسم؛ ومن ثم في كل كلية لأن ذلك سيدفع الآخرين للوصول إلى التميز في الأداء التدريسي، ويسهم ذلك في تحقيق جودة التعليم العالي.

- **الدراسات المستقبلية** :

- إجراء دراسة شاملة للتعرف على مدى توافر معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة لأداء أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية من وجهة نظر الأعضاء.
- إجراء دراسة مشابهة للتعرف على دراجة توافر معايير الاعتماد الأكاديمي وضمان الجودة لأداء أعضاء هيئة التدريس ببقية أقسام جامعة الطائف.
- تقويم الأداء التدريسي لعضو هيئة التدريس في الجامعة من وجهة نظر طلبتهم.
- دراسة حول معوقات ومشكلات تحقيق المعايير المهنية لجودة الأداء لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة الطائف.

- **المراجع**

- **المراجع العربية** :

١. أبو فارة، يوسف(٢٠٠٣م) "**تقويم جودة الخدمات التعليمية لكليات الاقتصاد و العلوم الإدارية بالجامعات الفلسطينية**"، دراسة مقدمة لمؤتمر ضمان الجودة و المنعقد في جامعة الزرقاء الأهلية في الفترة الواقعة ما بين ٢١_٢٣/١٠/٢٠٠٣.الزرقاء : جامعة الزرقاء الأهلية.

٢. أبو فارة ، يوسف أحمد .(٢٠٠٤م) "**دراسة تحليلية لواقع ضمان جودة التعليم في جامعة القدس**". ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله في الفترة الواقعة ٣- ٢٠٠٤/٧/٥م.

٣. أبو فارة ، يوسف أحمد (٢٠٠٦م) " **إشراك الطلبة في تقييم جودة التعليم العالي** "، دراسة مقدمة للمؤتمر العربي الأول (جودة الجامعات ومتطلبات الترخيص والاعتماد) ، الشارقة – الإمارات العربية المتحدة ، في الفترة من ٢٣ – ٢٦ أبريل .

٤. أخضر، فايزة بنت محمد بن حسن (٢٠٠٧م) "**الوضع القائم للجودة في الميدان التربوي ، (دراسة وصفية تحليلية)**" ، بحث مقدم للمشاركة في اللقاء التربوي الرابع عشر الذي أقامته الجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية(جستن) بعنوان " الجودة في التعليم العام " بمقر الجمعية في القصيم في الفترة من ٢٨ – ٢٩ /٤/ ١٤٢٨هـ .

٥. أمين، ماجدة محمد ؛ وجويل، إيناس إبراهيم ؛ وحسن، ماهر أحمد (٢٠٠٥م) **" الاعتماد وضمان الجودة في مؤسسات التعليم العالي .. دراسة تحليلية في ضوء خبرات وتجارب بعض الدول"**، دراسة مقدمة للمؤتمر السنوي الثالث عشر (الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية)، ٢٤ – ٢٥ يناير ٢٠٠٥م ، الجزء الثالث ، كلية التربية بني سويف ، جامعة القاهرة .

٦. الأسمر، منى حسن (٢٠٠٥م) **" كفايات أداء عضوات هيئة التدريس بجامعة أم القرى من وجهة نظر الطالبات"**. مجلة العلوم التربوية، كلية التربية جامعة قطر، ع٧.

٧. آل زاهر، علي ناصر شتوي (١٤٢٧هـ) **" مؤشرات جودة الأداء الأكاديمي بمؤسسات التعليم العالي: دراسة تطبيقية بالكليات التربوية بمنطقة عسير"**، المجلة السعودية للتعليم العالي،ع٤، رجب- ذو الحجة، وزارة التعليم العالي.

٨. البابطين، عبد العزيز عبد الوهاب (١٩٩٨م) **"أسس تقويم البرامج الأكاديمية في التعليم العالي"**، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية : رؤى مستقبلية في الفترة من ٢٢ – ٢٥ فبراير ، ص ٦٤٣ – ٦٦٢ .

٩. بشير، عائشة أحمد (٢٠٠٢م) **" معايير مقترحة للاعتماد الأكاديمي والمهني لمؤسسات التعليم الخاص في ضوء خبرات بعض الدول"** – ماجستير غير منشورة – كلية التربية، جامعة الزقازيق(بنها).

١٠. البنا ، عادل السعيد ؛ و عمارة ، سامي فتحي (٢٠٠٥م) **" إدراك أعضاء هيئة التدريس لمتطلبات الاعتماد وضمان الجودة والصعوبات التي تواجه تطبيقه بمؤسسات التعليم العالي** في مصر (دراسة ميدانية) " ، دراسة مقدمة للمؤتمر القومي السنوي الثاني عشر (العربي الرابع) ، ١٨ – ١٩ ديسمبر .

١١. البهواشي ، السيد عبد العزيز ؛ والربيعي ، سعيد حمد (٢٠٠٥م) **"ضمان الجودة في التعليم العالي .. مفهومها – مبادئها – تجارب عالمية"** ، ط١ ، عالم الكتب، القاهرة.

١٢. جفات، محمد جاسم (٢٠٠٦م) **" جودة التعليم في الجامعات العربية بين الواقع والطموح"** ، المؤتمر العربي الأول (جودة الجامعات ومتطلبات الترخيص والاعتماد) ، الشارقة – الإمارات العربية المتحدة ، في الفترة من ٢٣ – ٢٦ أبريل .

١٣. الحارثي ، زايد بن عجير (١٩٩٢م) **"بناء الاستفتاءات وقياس الاتجاهات"**، جدة، دار الفنون للنشر.

١٤. حسان، حسان محمد (١٩٩٤م). **"ضبط جودة التعليم: مفهومه، أهميته، وعلاقته بالمدخلات والمخرجات والنظرة النقدية"**، ندوة ضبط جودة التعليم العام في دولة الكويت بين الواقع والطموح، الكويت: مركز البحوث التربوية والمناهج وزارة التربية.

١٥. حسانين، هدى محمد محمود (٢٠٠٤م) " **إدارة الجودة وضمان الاعتماد في التعليم العالي**" ، المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر (العربي الثالث) لمركز تطوير التعليم الجامعي " التعليم الجامعي العربي:- آفاق الإصلاح والتطوير"، في الفترة من ١٨- ١٩ ديسمبر،جامعة عين شمس.

١٦. حسن، السيد محمد أبو هاشم (٢٠٠٤م) **الدليل الإحصائي في تحليل البيانات باستخدام SPSS** ، الرياض ، مكتبة الرشد، ط١.

١٧. حسين ، سلامة عبد العظيم (١٤٢٦هـ) **ضمان الجودة والاعتماد في التعليم** ، الدار الصولتية للتربية ، الرياض .

١٨. الحكمي، إبراهيم الحسن (٢٠٠٤م) **" الكفاءات المهنية المتطلبة للأستاذ الجامعي من وجهة نظر طلابه وعلاقتها ببعض المتغيرات"** ، مجلة رسالة الخليج العربي ، مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ،العدد (٩٠) ص ص ١٣- ٥٦.

١٩. الحلبي ، إحسان محمود ؛ وسلامة ، مريم عبد القادر (٢٠٠٥م) **"تنمية الكفايات اللازمة لأعضاء هيئة التدريس في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظام الاعتماد الأكاديمي"**، دراسة مقدمة في ورشة عمل طرق تفعيل وثيقة الآراء للأمير عبد الله بن عبد العزيز حول التعليم العالي ١٩- ٢١ ذو الحجة ١٤٢٥ه ،جامعة الملك عبد العزيز.

٢٠. الخطيب، أحمد (١٩٩٢م) **"التعليم الجامعي في الوطن العربي: التحديات والبدائل المستقبلية"**، مجلة اتحاد الجامعات العربية ،ع ٧ .

٢١. الخطيب ، محمد شحات (١٩٩٩م) **"نحو إنشاء هيئة عربية خليجية خاصة مستقلة للاعتماد الأكاديمي لمؤسسات وبرامج التعليم العالي"**، ورقة عمل مقدمة إلى المائدة المستديرة المنعقدة ضمن فعاليات الندوة الخاصة بالمؤتمر العالمي لليونسكو حول التعليم العالي بين الواقع والتفعيل في دول الخليج العربية ، جامعة قطر الدوحة ٥- ٧ ديسمبر .

٢٢. الخطيب ، محمد شحات (٢٠٠٣م أ) **التعليم العالي : قضايا ورؤى**، دار الخريجي للنشر والتوزيع، الرياض .

٢٣. الخطيب ، محمد شحات (٢٠٠٣م ب) **"الجودة الشاملة والاعتماد الأكاديمي في التعليم"**، دار الخريجي للنشر والتوزيع ، الرياض .

٢٤. الخطيب ، محمد شحات (٢٠٠٤م) **الاعتماد الأكاديمي و علاقته بالتنمية العلمية المهنية لأعضاء هيئة التدريس في التعليم العالي** ، بحث مقدمة إلى ندوة أعضاء هيئة التدريس التي تنظمها كلية التربية بجامعة الملك سعود في الفترة : ٢٤ – ٢٥ / ١٠/ ١٤٢٥هـ الموافق ٧ – ٨ / ١٢/ ٢٠٠٤م ، الرياض.

٢٥. خير، محمد (٢٠٠٥م) **أساليب التحليل الإحصائي باستخدام برمجية SPSS** . عمان، دار جرير للنشر ، ط١.

٢٦. دره، عبد الباري (١٩٩٩م) **نوعية التعليم العالي في الوطن العربية : فكرًا وواقعًا**، مجلة الرابطة، مج ١، ع١- ٢ ، الأمانة العامة – لرابطة المؤسسات العربية الخاصة للتعليم العالي، الأردن، عمان.

٢٧. درندري ، إقبال زين العابدين ؛ و هوك ، طاهرة (٢٠٠٧م) **دراسة استطلاعية لآراء بعض المسئولين وأعضاء هيئة التدريس عن إجراءات تطبيق عمليات التقويم وتوكيد الجودة في الجامعات السعودية "** بحث مقدم إلى المؤتمر السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم النفسية والتربوية (جستن) القصيم ٢٨- ٢٩\٤\١٤٢٨هـ .

٢٨. الرشيد ، محمد احمد (١٩٨٦م) **"ملف التقويم الذاتي"** ، رسالة الخليج العربي، السنة السابعة، العدد ٢٠، الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.

٢٩. رمضان ، صلاح السيد عبده (٢٠٠٥م) **" تطوير نظم إعداد المعلم بكليات التربية في سلطنة عمان في ضوء معايير الجودة الشاملة " دراسة ميدانية "** ، مجلة كلية التربية ببنها ، المجلد الخامس عشر ، العدد ٦٠ ، يناير .

٣٠. الزكري ، محمد ابراهيم (٢٠٠٥م) **" ضمان الجودة في التعليم العالي : دراسة مقارنة بين النظام الأمريكي والنظام البريطاني ونموذج مقترح للتعليم العالي السعودي "** دراسة مقدمة إلى الملتقى العربي الثاني للتربية والتعليم (التعليم العالي: رؤى مستقبلية) في الفترة ٢٤ – ٢٧ شعبان ١٤٢٦ هـ الموافق ٢٨ سبتمبر إلى ١ اكتوبر ، مؤسسة الفكر العربي، بيروت.

٣١. الزهراني ، سعد عبد الله (١٩٩٨م) **"التجربة الأمريكية في تقويم مؤسسات التعليم العالي وما يستفاد منها للجامعات السعودية"**، ورقة عمل مقدمة إلى ندوة التعليم العالي في المملكة العربية السعودية : رؤى مستقبلية في الفترة من ٢٢ – ٢٥ فبراير.

٣٢. سالم ، عبد الرحمن محمد (٢٠٠٧م) **"تقييم الأداء الأكاديمي النوعي لجامعة عدن باستخدام معايير التقييم العالمية.من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس ومساعديهم "كلية العلوم الإدارية أنموذج"**، دراسة مقدمة للمؤتمر العربي الثاني "تقويم الأداء الجامعي وتحسين الجودة وورشة عمل متطلبات التأهيل للتقدم نحو مسارات الاعتماد الأكاديمي" ، شرم الشيخ – جمهورية مصر العربية ٢٧- ٣١ مايو.

٣٣. سكر ، ناجي رجب (٢٠٠٦م) **" تقويم أداء جامعة الأقصى بغزة كخطوة على طريق تحقيق جودتها الشاملة"**، المؤتمر العربي الأول لجودة الجامعات ومتطلبات الترخيص والاعتماد، الشارقة، الإمارات العربية المتحدة، في الفترة ٢٣- ٢٦ أبريل.

٣٤. سلامة ، عادل عبد الفتاح ؛ والنبوي ، أمين محمد (١٩٩٧م) " **دراسة مقارنة لنظام الاعتماد الجامعي في الولايات المتحدة وكوريا الجنوبية وإمكانية الاستفادة منها في مصر**" ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، القاهرة (٢١) جزء (٤) .

٣٥. الشافعي، محمد منصور (٢٠٠٦م) "**متطلبات وشروط التقويم الموضوعي لأداء عضو هيئة التدريس من وجهة نظر كل من أعضاء هيئة التدريس والقائمون على العملية التقويمية بكلية التربية بجامعة الملك سعود**" دراسة مقدمة إلى اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) المنعقد في ٢٨- ١٤٢٨/٤/٢٩هـ الموافق ١٥- ٢٠٠٧/٥/١٦م في منطقة القصيم .

٣٦. شاهين، محمد عبد الفتاح (٢٠٠٤م) "**التطوير المهني لأعضاء الهيئات التدريسية كمدخل لتحقيق جودة النوعية في التعليم الجامعي** " ، ورقة علمية قدمت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله في الفترة الواقعة ٣- ٢٠٠٤/٧/٥م .

٣٧. شتات، نهى إبراهيم (٢٠٠٥م) " **أراء الطلبة في بعض الخصائص المهنية للأستاذ الجامعي في الكليات العلمية، والكليات الأدبية بمحافظات غزة**" . مجلة الجودة في التعليم العالي، المجلد الأول ، ع (٢) .

٣٨. شحاته ، حسن ؛ و النجار ، زينب (٢٠٠٣م) " **معجم المصطلحات التربوية والنفسية " عربي – إنجليزي ، إنجليزي – عربي** " ، الدار المصرية اللبنانية .

٣٩. صائغ، عبد الرحمن بن أحمد (٢٠٠٧م) " **الاعتماد الأكاديمي وضبط الجودة في مؤسسات التعليم العالي في البلدان العربية مع إشارة خاصة للتجربة السعودية** " دراسة مقدمة للمؤتمر العربي الثاني "تقويم الأداء الجامعي وتحسين الجودة وورشة عمل متطلبات التأهيل للتقدم نحو مسارات الاعتماد الأكاديمي" ، شرم الشيخ – جمهورية مصر العربية ٢٧- ٣١ مايو.

٤٠. الصبان، مريم عبد الله سرور (٢٠٠٥م)"**عضو هيئة التدريس: اختياره وإعداده وتقويم أدائه**"، دراسة مقدمة في ورشة عمل طرق تفعيل وثيقة الآراء للأمير عبد الله بن عبد العزيز حول التعليم العالي ١٩- ٢١ ذو الحجة ١٤٢٥هـ ،جامعة الملك عبد العزيز.

٤١. الطريري ، عبدالرحمن سليمان (١٩٩٨م) "**الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم العالي في المملكة العربية السعودية** "، الرياض : وزاره التعليم العالي.

٤٢. طعيمة ، رشدي احمد ؛ و البندري ، محمد سليمان (٢٠٠٤م) " **تطوير الكليات بين الاعتماد والجودة** " دراسة منشورة في كتاب " التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير ، ط١ ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، ص ص ٤٢٥- ٤٩١ .

٤٣. العايدي، حاتم (٢٠٠٤م) " **تقييم برامج هندسة الحاسوب وعلوم الحاسوب في الجامعة الإسلامية**"، ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله في الفترة الواقعة ٣- ٢٠٠٤/٧/٥م.

٤٤. عبد العزيز ، صفاء محمود ؛ و حسين ، سلامة عبد العظيم (٢٠٠٥م) " **ضمان جودة ومعايير اعتماد مؤسسات التعليم العالي في مصر** " دراسة مقدمة للمؤتمر السنوي الثالث عشر (الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية) ، ٢٤ – ٢٥ يناير، الجزء الثالث ، كلية التربية بني سويف ، جامعة القاهرة .

٤٥. عبد الهادي ، محمود عز الدين (٢٠٠٥م) " **نماذج عالمية في الاعتماد وضمان الجودة للمؤسسات التعليمية** " دراسة مقدمة للمؤتمر السنوي الثالث عشر (الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية) ، ٢٤ – ٢٥ يناير، الجزء الثالث، كلية التربية بني سويف ، جامعة القاهرة .

٤٦. عبيدات، وآخرون (٢٠٠٤م) " **البحث العلمي**: مفهومه – أدواته – أساليبه"، دار الفكر للنشر والتوزيع، عمّان، الأردن.

٤٧. العجمي، محمد حسنين (٢٠٠٧م) **الاعتماد وضمان الجودة الشاملة لمدارس التعليم الثانوي العام**، دار الجامعة الجديدة، إسكندرية.

٤٨. العتيبي ، منير مطني ؛ و غالب ، محمد سعيد (١٩٩٦م) **معايير مقترحة للاعتماد الأكاديمي والمهني لبرامج إعداد المعلمين في الجامعات العربية** ، رسالة الخليج العربي : مكتب التربية العربي لدول الخليج ، الرياض ، العدد ٥٨ . ص ٩٥- ١٣٠.

٤٩. العساف، صالح بن حمد (٢٠٠٣م) " **المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية** "، مكتبة العبيكان، ط٣ ، الرياض.

٥٠. عودة، أحمد سليمان ؛ والخليلي، خليل يوسف (١٩٨٨م) **الإحصاء للباحث في التربية والعلوم الإنسانية**. دار الفكر للنشر والتوزيع، ط١.

٥١. العيسى ، أحمد بن محمد (٢٠٠٤م) " **اقتراح برنامج تطبيقي لتنمية قدرات أعضاء هيئة التدريس على ضوء معايير الاعتماد الأكاديمي** " ، ورقة بحث مقدمة إلى ندوة أعضاء هيئة التدريس التي تنظمها كلية التربية بجامعة الملك سعود في الفترة : ٢٤ – ٢٥ / ١٠/ ١٤٢٥هـ الموافق ٧ – ٨ / ١٢/ ٢٠٠٤م ، الرياض.

٥٢. الغامدي، علي محمد زهيد (٢٠٠٦م)" **إدارة الجودة الشاملة مدخل إستراتيجي لجودة مخرجات الجامعات السعودية**"المؤتمر العربي الأول (جودة الجامعات ومتطلبات الترخيص والاعتماد) الشارقة،الإمارات العربية المتحدة ، في الفترة من ٢٣ – ٢٦ أبريل.

٥٣. كنعان، أحمد علي (٢٠٠٥م)" **تطوير أداء أعضاء الهيئة التدريسية وفق معايير الجودة الشاملة**"(مقياس مقترح لتقويم الأداء التدريسي وتطويره في كليات التربية بجامعة دمشق) مقدمة للمؤتمر القومي الثاني عشر (العربي الرابع) "تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد"، عين شمس – جمهورية مصر العربية ١٨- ١٩ ديسمبر .

٥٤. محمد ، محمد عبد الحميد ؛ وقرني ، أسامة محمود (٢٠٠٥م) " **إستراتيجية مقترحة لتطوير منظومة إعداد المعلم في ضوء معايير الاعتماد لبعض الدول** " دراسة مقدمة للمؤتمر السنوي الثالث عشر (الاعتماد وضمان جودة المؤسسات التعليمية) ، ٢٤ – ٢٥ يناير ٢٠٠٥م ، الجزء الثالث ، كلية التربية بني سويف ، جامعة القاهرة .

٥٥. مخيمر ، عبد العزيز جميل (٢٠٠٥م):" **الطريق إلى الجودة والاعتماد الأكاديمي في الجامعات العربية**"، المؤتمر القومي السنوي الثاني عشر لمركز تطوير التعليم الجامعي (تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد)، القاهرة، ديسمبر .

٥٦. مدني ، غازي بن عبيد (٢٠٠٢م) " **تطوير التعليم العالي كأحد روافد التنمية البشرية في المملكة** " ورقة علمية مقدمة لندوة الرؤية المستقبلية للاقتصاد السعودي حتى عام ١٤٤٠هـ (٢٠٢٠م) ، تحت رعاية صاحب السمو الملكي الأمير عبد الله بن عبد العزيز آل سعود ولي العهد نائب رئيس مجلس الوزراء ورئيس الحرس الوطني ، وزارة التخطيط – الرياض ١٣- ١٧ شعبان ١٤٢٣هـ الموافق ١٩- ٢٣ أكتوبر.

٥٧. مصطفى ، أحمد سيد (١٩٩٨م) إدارة الجودة الشاملة والأيزو٩٠٠٠ : دليل عمل ، كلية التجارة – بنها ، الزقازيق .

٥٨. مكتب التربية العربي لدول الخليج (١٩٨٧م) " **التقويم الذاتي والاعتماد الأكاديمي والمهني لجامعات الدول الأعضاء بالمكتب** " ، وقائع الندوة الفكرية الثالثة لرؤساء ومديري الجامعات في الدول الأعضاء بمكتب التربية العربي لدول الخليج . في الفترة ٢٠ – ٢٢ شعبان ١٤٠٧هـ الموافق ١٨ – ٢٠ أبريل ١٩٨٧م ، بغداد .

٥٩. النجار ، عبد الوهاب محمد (٢٠٠٧م) " **الاعتماد الأكاديمي لمؤسسات إعداد المعلمين كوسيلة لضمان الجودة في مؤسسات التعليم العام** "، ورقة عمل مقدمة إلى اللقاء السنوي الرابع عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن) المنعقد في ٢٨- ١٤٢٨/٤/٢٩هـ الموافق ١٥- ٢٠٠٧/٥/١٦م في منطقة القصيم .

٦٠. نصر، محمد علي (٢٠٠٥م)" **رؤى مستقبلية لتطوير أداء عضو هيئة التدريس بالتعليم الجامعي العربي في ضوء المستويات المعيارية لتحقيق الجودة الشاملة**"، مقدمة للمؤتمر القومي الثاني عشر (العربي الرابع) "تطوير أداء الجامعات العربية في ضوء معايير الجودة الشاملة ونظم الاعتماد"، عين شمس –مصر، في الفترة ١٨- ١٩ ديسمبر .

٦١. الهيئة الوطنية للتقييم والاعتماد الأكاديمي (٢٠٠٧م) "**معايير الاعتماد وتأكيد الجودة في برامج مؤسسات التعليم العالي**" ، وزارة التعليم العالي،الرياض .

٦٢. وزارة التعليم العالي (١٤٢٨هـ) " **لمحات من تطور التعليم الجامعي ١٤٢٤ – ١٤٢٨ه**" ، الرياض ، المملكة العربية السعودية .

- **المراجع العربية من الشبكة العنكبوتية** :

٦٣. أبو سنينة، ريحي (٢٠٠٤م) " تقييم مؤسسات و برامج التعليم العالي في فلسطين الانتقال من سياسة التفتيش و الإذعان إلى سياسة التحسين و التطوير"، ورقة علمية أعدت لمؤتمر النوعية في التعليم الجامعي الفلسطيني الذي عقده برنامج التربية ودائرة ضبط النوعية في جامعة القدس المفتوحة في مدينة رام الله في الفترة الواقعة ٣- ٧/٥

http://www.qou.edu/

http://www.ksu.edu.sa

- **المراجع الأجنبية** :

64. Birkbeck university of Europe (1999). Quality Assurance committee, annual program report

65. Birkbeck university of London (2005). Quality Assurance committee, annual program report on the 2005/2006 academic session for post graduate programs.

66. Duplin university. (2005). The Quality Assurance Agency for Higher Education. Hand book.

67. Sessile, F & Waxen R. (2001). (kings Accadimy) The quality assurance agency for higher education.

68. Trinity university. (2006). The Quality Assurance Agency for Higher Education. hand book.

69. Waitw – Lori (2004): "Implementing Student Outcomes: The link to accreditation in California community colleges school university of San-Diego" . DAI-A 65/04 . p 161.

70. Wise. A. & Leibbrand, A. (2001) Standards and Teacher Quality: Entering the New Millennium, Phi Delta Kappan .

- **المراجع الأجنبية من الشبكة العنكبوتية**:

71. Moore , Kenneth. D. , Hopkins , Scott, And Tullis , Richard . NCATE Accreditation : Vision of Excellence . Journal of Research and Development in Education , Vol. .27, No. 1 , fall, 1993. http://www.ncate.org.

البحث الثاني :

" أثر اختلاف أساليب التحكم في برامج الكمبيوتر على تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية المندفعين والمتروين في مادة الدراسات الاجتماعية واحتفاظهم بها "

إعداد :

د/اشرف أحمد عبد اللطيف مرسي

obeikandl.com

obeikandl.com

" أثر اختلاف أساليب التحكم في برامج الكمبيوتر على تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية المندفعين والمتروين في مادة الدراسات الاجتماعية واحتفاظهم بها "

د/اشرف أحمد عبد اللطيف مرسي

- **مستخلص البحث** :

استهدفت هذا البحث التعرف على أثر اختلاف أساليب التحكم في برامج الكمبيوتر على تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية المندفعين والمتروين في مادة الدراسات الاجتماعية واحتفاظهم بها. وقد تم اختيار عينة البحث من تلاميذ الصف الرابع الإبتدائي وعددهم (٨٠) تلميذاً من مدرسة شيبة الإبتدائية بمحافظة الشرقية، حيث تم اختيارهم بطريقة قصدية وتم تقسيمهم إلى أربع مجموعات تجريبية، وقد تم إعداد أدوات البحث (اختبار تحصيل). وقد أسفرت النتائج عن: - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب التحكم (التلميذ- البرنامج)المستخدمة في تصميم برنامج الكمبيوتر لصالح أسلوب تحكم التلميذ - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ أفراد العينة الأربع على اختبار التحصيل الفوري والمرجأ ترجع إلى التفاعل بين الأسلوب المعرفي وأساليب التحكم في برامج الكمبيوتر - وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ أفراد العينة على اختبار التحصيل الفوري والمرجأ ترجع إلى الاختلاف في الأسلوب المعرفي (الاندفاع- التروي) لصالح التلاميذ المتروين - وجود تأثير أساسي دال إحصائياً للأسلوب المعرفي لدي التلاميذ (المتروين- المندفعين) يساوي نفس تأثير أسلوب التحكم في البرنامج (تلميذ- برنامج).

Abstract

This research aims to identify the impact of different control methods in computer programs on achieving primary school pupils(impulsive and prudent) in social studies and retaining them.The research sample was selected from the fourth grade students and their number (80) pupils from Shaybah Primary School in Sharkia, where they were selected in a deliberate way, and divided into four experimental groups, research tools have been prepared (achievement test).The results revealed: The presence of statistically significant differences between the control methods (the student - the program) used in the design of a computer program for the benefit of student control method. The presence of statistically significant differences between the mean scores of students of the sample on the achievement test four immediate and delayed due to the interaction between cognitive style and methods of control computer programs. The presence of statistically significant differences between the mean scores of students of the sample on the achievement test immediate and delayed due to differences in cognitive style (rush - prudence) for prudent students. The existence of a statistically significant essential effect students' cognitive style (prudent - impulsive) equal to the same effect as the control method in the program (student - program).

• **مقدمة** :

يموج العصر الحالي بالعديد من التغيرات والتطورات السريعة فى جميع المجالات، والتي تتطلب منا ضرورة اللحاق بهذا الركب؛ بحيث يكون الإنسان قادرا على تكييف ظروفه وحاجاته لمسايرة هذه التغيرات والتطورات السريعة كما أن النظام التعليمي في كل بلد يعتبر أهم الجهات المسئولة عن تنمية العقل البشرى القادر على مسايرة هذه التغيرات والتطورات؛ بما يسهم فى رقى المجتمع وتقدمه.

فالتربية هي المسئولة عن بناء شخصية الفرد من كافة النواحي. وبالتالي لم تعد أهداف التعليم مقصورة على نقل المعارف إلى التلاميذ، أو إكسابهم بعض المهارات المحددة، بل أصبحت تتناول جميع أبعاد الشخصية الإنسانية بجميع جوانبها العقلية والدينية والاجتماعية والجسمية والنفسية، ومن ثم ظهرت محاولات لتطوير الأساليب التدريسية الخاصة بالمناهج الدراسية بصفة عامة ومنهج الدراسات الإجتماعية بصفة خاصة، والتي يمكن أن تلعب دورا مهما فى إعداد الفرد إعدادا يتناسب مع متغيرات العصر؛ ويمكن باستخدام هذه الأساليب الحديثة فى تدريس مناهج الدراسات الاجتماعية، أن تعمل على زيادة التحصيل واكتساب الكثير من المهارات وتنمية الاتجاهات والقيم وأنماط التفكير لدى التلاميذ؛ بما يسهم- إلى حد كبير- فى بناء شخصية الفرد فى كثير من جوانبها.

وبالرغم من النجاح الذي تم تحقيقه فى تطوير تدريس الدراسات الاجتماعية فى مصر فى العقدين الماضيين، إلا أن تدريسها لا يزال يواجه بعض الصعوبات التي تحد من فعاليته للتلاميذ، وعدم تحقيق الأهداف على أفضل وجه(أماني على السيد رجب، ٢٠٠٧م). ومن بين هذه الصعوبات فى مجال التدريس عدم استخدام غالبية المدرسين طرق تدريس فعالة لأسباب متعددة منها: نقص فى الخبرة التعليمية، وتعيين الكثير من المدرسين غير التربويين الذين لا يجيدون استخدام الأساليب التدريسية الحديثة؛ فضلا عن عدم حصولهم على دورات، أو مؤهلات تربوية أعلى (دراسات عليا) تعمل على تدريبهم على استخدام هذه الأساليب.

وغالباً ما تتعرض مادة الدراسات الاجتماعية وتدريسها بالطرق السائدة، أو المعتادة لشكوى كثير من التلاميذ وأولياء الأمور، بل يصفها البعض بأنها مادة جافة بعيدة عن اهتمامات التلاميذ وميولهم، فالتلميذ في التدريس السائد يجلس صامتا دون إبداء رأى، أو تفاعل مع المعلم فى حين يقوم المعلم بتلقين دروسه للتلاميذ، وما عليهم إلا الإنصات وحفظ ما يدرس لهم (مصطفى زايد: ١٩٩٣م: ٢٦١.٢٩٦)، (أشرف أحمد عبد اللطيف: ٢٠٠٢م: ٣).

وتأكيداً على ذلك؛ ومن خلال إشراف الباحث على طلاب التربية العملية بالكلية ومتابعة برنامجها وحضوره مع الطلاب المعلمين داخل الفصول المختلفة وجد أن معظم المعلمين والطلاب المعلمين يعتمدون أثناء تدريسهم على الطرق السائدة التى تقوم على الإلقاء والعرض من قبل المعلم والإنصات والاستماع من قبل التلاميذ، دون تفاعل مشترك بينهم، مما يؤدي إلى ضعف في عملية

التحصيل لديهم، بل وعدم تذكر ما تم شرحه لهم مدة أطول، بل ونسيان أجزاء كثيرة عقب الانتهاء من الحصة الدراسية.

وقد أشارت العديد من البحوث والدراسات السابقةٍ بأن المعلمين يجدون صعوبة في استخدام الأساليب التدريسية الحديثة، نظرا لعدم تهيئة الفصول لاستخدامها، بل وعدم وجود المعامل المجهزة بالأجهزة الحديثة والتي يمكن أن تعينهم على استخدامها ليس ذلك فقط؛ بل وعدم معرفتهم في بعض الأوقات باستخدامها، مثل دراسة كل من: (إبراهيم عبد الحميد محمد، ٢٠٠٣م)،(أماني على السيد رجب، ٢٠٠٧م).

ومن هذا المنطلق؛ وتوثيقاً وتأكيداً لأهمية البحث قام الباحث بعمل دراسة استكشافية غير مقننة؛ للتعرف من خلالها على مدى ممارسة الأساليب والاستراتيجيات التعليمية الحديثة ومدى التمكن منها، وقد تناول عينة من (الموجهين . المعلمين . التلاميذ)، فالموجهون تابعوا المعلمين، والمعلمون قاموا بتدريس مادة الدراسات الاجتماعية، والتلاميذ كان يدرس لهم. وقد تم تطبيق هذه الاستبانة فى أربع محافظات (سوهاج . الشرقية . الدقهلية . الغربية). وقد جاءت نتائج هذه الدراسة، كما يلي:

- أشارت نسبة ٨٠٪ من الموجهين إلى أن معظم المعلمين يعتمدون على الأساليب السائدة فى التدريس والتي تقل فيها عملية التفاعل بين التلاميذ والمعلمين.
- وأكدت نسبة ٨٤٪ من المعلمين بأن عدم تأهيل الكثير منهم تربويا، وزيادة كثافة التلاميذ في الفصول، وعدم وجود الإمكانات المادية هو السبب في قلة استخدام الأساليب الحديثة فى الفصول.
- كما أشارت نسبة ٩٠٪ من التلاميذ أنه لا يحدث تفاعل مثمر بينهم وبين المعلم في الفصل خلال التدريس بهذه الطرق التقليدية.

وتأكيداً على ذلك استطاع الباحث الحصول على العديد من التقارير الفنية من الموجهين والقائمين بالإشراف على الطلاب في برنامج التربية العملية والتي تفيد بأن المعلمين يستخدمون فقط الطرق السائدة فى التدريس وتوظيفها داخل الفصول الدراسية، وذلك في المناطق الأزهرية، ومديريات التربية والتعليم في محافظات: الشرقية – الدقهلية- الغربية، في العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١م.

وفى ضوء ما سبق أراد الباحث استخدام أساليب حديثة في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية فى المدارس والمعاهد الأزهرية، تعمل على زيادة التحصيل لدى التلاميذ؛ بل وتجعلهم يحتفظون بها لمدة طويلة، ومن هذه الأساليب التي تم استخدامها في التدريس واستطاعت إثبات جديتها وفعاليتها، استخدام البرامج الكمبيوترية.

حيث يشهد الكمبيوتر الآن تقدماً واسعاً، وتطوراً واضحاً في مفاهيمهٍ، وميادين استخدامه فى شتى مجالات الحياة؛ الأمر الذي جعل هناك اهتماما واضحا من جانب المؤسساتٍ والهيئات المختلفة بتوفير الأجهزة والمعامل والفنيين المتخصصين؛ وذلك اعترافا بدوره فى الحياة. وإن دل ذلك على شيئ، فإنما يدل على مدى أهمية الدور الذي يقوم به داخل هذه المؤسسات، أو الهيئات.

كما أن الاهتمام بالكمبيوتر فى التعليم بدأ يأخذ موقفاً مميزاً وضرورياً فى جميع البرامج التعليمية الحديثة والتي كان لها دور فعال في العملية التدريسية.

حيث أشارت العديد من البحوث والدراسات السابقة إلى مدى فعالية استخدام الكمبيوتر وبرامجه في التدريس كنوع من الأساليب التدريسية الحديثة، مثل دراسة كل من: (طاهر عبد الحميد العدلي أحمد،٢٠٠٧م)، (ندى بنت ناجي زرنوقي،٢٠٠٧م)، (رائد حسين عبد الكريم الزعانين،٢٠٠٧م)، (رياض بن أحمد إبراهيم زيلعي،٢٠٠٨م)، (جيهان موسى إسماعيل،٢٠٠٩م)(Ipek, 2010، Aktas, Mine& et al,2011) (Ismail)، (أماني فايز محمد سليمان ٢٠١٢م)،

وبما أن الأساليب المعرفية لديها القدرة على الكشف عن الفروق الفردية بين التلاميذ في المراحل العمرية التعليمية المختلفة، ليس فقط بالنسبة للأبعاد والمكونات المعرفية الإدراكية، بل والوجدانية والاجتماعية واهتمامها بالطريقة التي يتناول بها الفرد المشكلات التي يتعرض لها في مواقف حياته اليومية (أنور الشرقاوي ، ١٩٩٥ م)(Yuan Xiaojun & et al, 2011). فمن هذا المنطلق حظيت باهتمام الكثير من الباحثين والباحثات.

وتعد معرفة خصائص ومميزات الأفراد ذوي الأساليب المعرفية المختلفة أساساً يعتمد عليه في التنبؤ الدقيق بنوع السلوك الذي يمكن أن يأتي به الأفراد أثناء تعاملهم مع المواقف المختلفة، سواء أكانت مواقف تعليمية في حجرة الدراسة، أم في تفضيل نوع الدراسة، أو في اختيار المهنة التي يرغبونها(عماد محمد عبد العزيز سمرة، ٢٠٠٥م،٥).

وقد استطاع العديد من العلماء مثل: وتكن Witkin ، هرمان Herman ومسك Messick ، كاجان Kagan ، وغيرهم تحديد مجموعة من الأساليب المعرفية التي تميز الأفراد في تعاملهم مع مواقف الحياة المختلفة؛ ومنها: الاعتماد في مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي، التعقيد مقابل التبسيط المعرفي، والإيقاع الإدراكي، وغيرها من الأساليب الأخرى (منى بنت سعد بن فالح،٢٠٠٧م،١٦) (Ipek Ismail,2011).

كما لوحظ أن هناك تفاوتاً ملحوظاً بين التلاميذ، من حيث خصائصهم المعرفية؛ ما بين الاندفاع والتروي في استقبال المعلومات، الذي قد تتسبب في الفهم الخاطئ لدى المندفعين والعكس، وهذا ما أكدته نتائج بعض الدراسات كدراسة:(حسام أبو سيف ، ٢٠٠٠ م) (منى بنت سعد بن فالح،٢٠٠٧م،١٦) (Kirschner, PaulStoyanov, Slavi &,2007).

ومن ثم فقد أكدت العديد من الدراسات على الربط بين الأسلوب المعرفي والتحصيل (الاندفاع/ التروي) مثل دراسة كل من: (حسام أبو سيف،٢٠٠٠ م،١٦٢- ١٦٥) ، (عبلة صغير، ٢٠٠٢ م)، (طارق السلمي،١٤٢٤ هـ ,& et al,2009 Avci, Suleyman،Pp1069-1084)، وعلى أنه من أكثر الأساليب المعرفية استخداما، إذ يلازم الفرد فترات طويلة من حياته.

وبالتالي فإن الأساليب المعرفية تعتبر أساليب إدراكية، حيث إن الإدراك فيها هو تفسير للمعلومات الحسية التي تأتي عن طريق الحواس، فالإدراك يعتبر الميكانيزم الذي يدركه العقل، وهو دقة العقل في ربط المعلومات الحاضرة مع الخبرات السابقة والتي توجد في جهاز الذاكرة، وعلى ذلك تمثل الأساليب المعرفية الطرق التي يتلقى بها الأفراد المعلومات، ومعالجتها ثم استخدامها في المواقف الحياتية المختلفة التي تواجههم في المجال(هشام محمد الخولي، ٢٠٠٢ م).

وبما أن استخدام البرامج الكمبيوترية تساعد التلاميذ في تنمية التحصيل سواء كان ذلك معلومات، أو بيانات، أو مفاهيم، أو نظريات...إلخ بل وتعمل على تنظيمها داخل بنيته المعرفية، وجد أن هناك علاقة بين اكتساب التحصيل والاحتفاظ به، وبين أسلوب الاندفاع والتروي لدى هؤلاء التلاميذ، ولما كان هذا الأسلوب المعرفي ببعديه يعني أن التلميذ ذا الأسلوب المعرفي "المندفع" يميل إلى التسرع في الاستجابة عند التعامل مع المواقف المختلفة - مما يؤدي إلى حدوث العديد من الأخطاء- ، بينما التلميذ ذو الأسلوب المعرفي "المتروي" والذي يعمل على التأني في إبداء الاستجابات والتي قد تستغرق وقتا طويلا في تأمل البدائل المتاحة؛ مما يترتبِ عليه حدوث أخطاء أقل من الأخطاء التي يقع فيها سابقه؛ ومن ثم كان لزاما محاولة الاهتمام بهذه الدراسة.

بالإضافة إلى أنه من خلال الإطلاع غلى البحوث والدراسات السابقة التي تناولت الأسلوب المعرفي (التروي- الاندفاع) من جهة، والتحصيل والاحتفاظ به من جهة أخرى، لم يجد الباحث دارسات تناولت العلاقة بين هذين المتغيرين موضوع الدراسة، لاسيما لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية.

ويتضح من العرض السابق أهمية استخدام الأساليب التدريسية الحديثة المشار إليها، وأن لها دورها الفعال في العملية التعليمية إضافة إلى ما يؤكده أساتذة المناهج وطرق التدريس من مناسبة وملاءمة هذه الأساليب لتلاميذ المراحل التعليمية المختلفة، ومن هذا المنطلق يحاول الباحث فى دراسته الحالية التعرف على أثر اختلاف أساليب التحكم في برامج الكمبيوتر على تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية المندفعين والمترويين واحتفاظهم به في مادة الدراسات الاجتماعية.

- **مشكلة البحث** :

أثبتت الدراسات والبحوث السابقة ضعف مستوى تلاميذ المرحلة الابتدائية فى التحصيل والاحتفاظ به؛ نتيجة لاستخدام الأساليب السائدة في العملية التعليمية، وحيث لم تُجْرَ (على حد علم الباحث) دراسة لاستخدام هذه الأساليب التدريسية عن طريق البرامج الكمبيوترية في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية، مما يبرز ضرورة إجراء الدراسة الحالية، ومن ثم فإن مشكلة البحث تتلخص فى السؤال الرئيس: **ما أثر اختلاف أساليب التحكم في برامج الكمبيوتر على تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية المندفعين والمترويين في مادة الدراسات الاجتماعية واحتفاظهم بها.**

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة التالية:

- ما أثر اختلاف أساليب التحكم (تحكم البرنامج- تحكم التلميذ) في برامج الكمبيوتر على التحصيل الفوري لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مادة الدراسات الاجتماعية ؟
- ما أثر اختلاف الأسلوب المعرفي(الاندفاع- التروي) على التحصيل الفوري لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مادة الدراسات الاجتماعية؟
- ما أثر اختلاف أساليب التحكم (تحكم البرنامج- تحكم التلميذ) في برامج الكمبيوتر واختلاف الأسلوب المعرفي(الاندفاع- التروي) على التحصيل الفوري لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مادة الدراسات الاجتماعية؟
- ما أثر اختلاف أساليب التحكم (تحكم البرنامج- تحكم التلميذ) في برامج الكمبيوتر على التحصيل المرجأ لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مادة الدراسات الاجتماعية ؟
- ما أثر اختلاف الأسلوب المعرفي(الاندفاع- التروي) على التحصيل المرجأ لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مادة الدراسات الاجتماعية؟
- ما أثر اختلاف أساليب التحكم (تحكم البرنامج- تحكم التلميذ) في برامج الكمبيوتر واختلاف الأسلوب المعرفي(الاندفاع- التروي) على التحصيل المرجأ لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مادة الدراسات الاجتماعية؟

- **أهداف البحث** :

هدف البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:

- تحديد أساليب التحكم (تحكم البرنامج . تحكم التلميذ) في برامج الكمبيوتر المناسبة للتلاميذ المندفعين.
- تحديد أساليب التحكم (تحكم البرنامج . تحكم التلميذ) في برامج الكمبيوتر المناسبة للتلاميذ المتروين.
- التعرف على أثر التفاعل بين أساليب التحكم (تحكم البرنامج - تحكم التلميذ) في برامج الكمبيوتر والأسلوب المعرفي (الاندفاع . التروي) في التحصيل الفوري والمرجأ لتلاميذ الصف الرابع الابتدائي في مادة الدراسات الاجتماعية.

- **أهمية البحث** :

تمثلت أهمية البحث فيما يلي :

- يمكن أن يوجه أنظار المسئولين إلى تقديم برامج الكمبيوتر؛ للأخذ بهذه البرامج واختيار أساليب التفاعل المناسبة للمحتوى.
- يمكن أن يسهم في تدريس مادة الدراسات الاجتماعية بدرجة عالية من الإتقان، لما يقدمه من وسائط متعددة تعمل على إثارة دافعية التلاميذ.
- مسايرة الاتجاهات العالمية الحديثة لتطوير التعليم، وزيادة فعالية العملية التعليمية وجعل المتعلم محور العملية التعليمية.

- **فروض البحث** :

حاولت الدراسة التحقق من صحة الفروض التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ؛ أفراد العينة على اختبار التحصيل الفوري في مادة الدراسات الاجتماعية ترجع إلى

الاختلاف في أساليب التحكم (تحكم البرنامج- تحكم التلميذ) في برامج الكمبيوتر.

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على اختبار التحصيل الفوري في مادة الدراسات الاجتماعية ترجع إلى الاختلاف في الأسلوب المعرفي (الاندفاع. التروي) لصالح التلاميذ المترويين.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على اختبار التحصيل الفوري في مادة الدراسات الاجتماعية ترجع إلى التفاعل بين الأسلوب المعرفي (الاندفاع . التروي) وأساليب التحكم (تحكم البرنامج . تحكم التلميذ) في برامج الكمبيوتر.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على اختبار التحصيل المرجأ في مادة الدراسات الاجتماعية ترجع إلى الاختلاف في أساليب التحكم (تحكم البرنامج. تحكم التلميذ) في برامج الكمبيوتر.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على اختبار التحصيل المرجأ في مادة الدراسات الاجتماعية ترجع إلى الاختلاف في الأسلوب المعرفي (الاندفاع. التروي) لصالح التلاميذ المترويين.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد العينة على اختبار التحصيل المرجأ في مادة الدراسات الاجتماعية ترجع إلى التفاعل بين الأسلوب المعرفي (الاندفاع. التروي) وأساليب التحكم (تحكم البرنامج. تحكم التلميذ) في برامج الكمبيوتر.

- **حدود البحث** :
- **الحدود المكانية** :

اقتصر تطبيق البحث على عينة من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي، تم اختيارها بالطريقة القصدية من مدرسة شيبة الابتدائية بمدينة الزقازيق بمحافظة الشرقية، وذلك لأنهم لم يقوموا بدراسة أي مواد تتعلق بموضوع الدراسة، وبالتالي لا يكون لديهم أي خبرة مسبقة تؤثر على نتائج البحث.

- **الحدود الزمنية** :

تم إجراء هذه الدراسة في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١م.

- **الحدود الموضوعية** :

تم اختيار وحدة (نشأة الحضارة المصرية القديمة)؛ المقررة ضمن منهج الدراسات الاجتماعية للصف الرابع الابتدائي.

- **أدوات البحث** :

لتحقيق أهداف البحث قام الباحث بإعداد الأدوات التالية:

- اختبار تحصيل ملحق (٢) في وحدة(نشأة الحضارة المصرية القديمة)، ضمن منهج مادة: الدراسات الاجتماعية. (من إعداد الباحث).
- اختبار تزاوج الأشكال المألوفة (ت أم ٢٠) ملحق (١) ، وهو من إعداد: (حمدي الفرماوي،١٩٩٤م)، ويهدف هذا الاختبار لقياس الأسلوب المعرفي(الاندفاع . التروي) وقد استخدمه الباحث لتصنيف أفراد المجموعات التجريبية إلى أفراد مترويين ومندفعين.

- **خطوات البحث** :

تم إجراء الدراسة وفقاً للخطوات التالية:

- الإطلاع على الدراسات والأدبيات ذات الصلة بموضوع الوسائط المتعددة الكمبيوترية، وذلك بغرض تحليلها ومناقشتها والاستفادة منها في إعداد الإطار النظري، وتوظيفها في معالجة مشكلة الدراسة وإجراءاتها.
- إعداد وتصميم وإنتاج البرنامج الكمبيوتري، وذلك في ضوء أهداف الوحدة المختارة .
- إعداد أداة البحث: اختبار التحصيل المعرفي.
- عرض البرنامج الكمبيوتري وأداة البحث على مجموعة من المحكمين؛ لإبداء الرأي في صلاحيتهما وإقرارهما.
- تجريب البرنامج الكمبيوتري، وأداة البحث استطلاعياً على عينة من التلاميذ؛ للتأكد من صلاحيتها.
- اختيار عينة البحث من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.
- تطبيق أداة البحث تطبيقا قبليا على عينة البحث من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي.
- تدريس البرنامج الكمبيوتري للمجموعة التجريبية، وتدريس الوحدة الدراسية المقررة للمجموعة الضابطة بالطريقة السائدة .
- تطبيق أداتي البحث تطبيقا بعديا على عينة البحث.
- تطبيق أداتي البحث تطبيقا مرجأ مرة أخرى بعد التطبيق البعدي بثلاثة أسابيع على عينة البحث.
- رصد النتائج، وتحليلها إحصائياً، وتفسيرها في ضوء الدراسات والبحوث ومعطيات علم النفس.
- تقديم التوصيات والمقترحات المستقبلية في ضوء ذلك.

- **مصطلحات البحث** :

- **الأساليب المعرفية** :Cognitive Style

عرفها (أنور الشرقاوي،٢٠٠٣م،٢٢٩) بأنها: "تلك الأساليب التي يُتَمكن بواسطتها الكشف عن الفروق الفردية بين الأفراد فقط في نطاق عملية الإدراك والعمليات المعرفية لأخرى، كالانتباه والتذكر والتفكير وتكوين المفاهيم وتكوين المعلومات وتناولها".

- **الاندفاع في مقابل التروي** :Reflection-Impulsive

وتعرف (منى بنت سعد بن فالح،٢٠٠٧م،٢٤) الاندفاع/التروي بأنه:" مجموع الدرجات التي يحصل عليها التلاميذ على أدائهم لمقياس تزاوج الأشكال المألوفة المستخدم."

- **التحصيل** :

ويعرف الباحث التحصيل إجرائياً بأنه: مجموعة من المعارف والحقائق والمفاهيم التي يكتسبها التلميذ؛ نتيجة دراسته لموضوع معين باستخدام إحدى الطرائق الحديثة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها التلميذ على اختبار التحصيل المعد لذلك.

- **الاحتفاظ** Retention :

حيث يعرفه (جابر عبد الحميد، علاء كفافى، ٢٠٠٢م: ٢٧٥) بأنه: "ماستبقاه المتعلم من المادة المتعلمة التي اكتسبها، ويستدل على درجة الاحتفاظ به من

خلال القدرة على إستدعاء المادة المتعلمة ، ويظهر في الناتج المقيس بعد فترة لاتقل عن (١٥) يوما".

- **الإطار النظري** :
- **أولا** : **الكمبيوتر، مسمياته، مميزاته،برامجه** :

الكمبيوتر ليس مجرد آلة، أو أداة كما يعتقد البعض، بل هو نظام متكامل يتضمن مجموعة من العناصر المترابطة تبادليا، والمتكاملة وظيفيا لتحقيق أهداف، وتمثل الأجهزة والمعدات Hardware التي يتكون منها الكمبيوتر أحد هذه العناصر، كما تمثل البرامجSoftware التي تستخدم في تلك الأجهزة العنصر الثاني، في حين يمثل العنصر البشري الممثل بالعلاقة القائمة بين الآلة والإنسان العنصر الثالث. والكمبيوتر على هذا الأساس هو أحد وسائط التواصل التي توفر للإنسان فرصة التفاعل مع إمكانات الآلة من استقبال المعلومات وتخزينها والحصول على نتائج دقيقة وبسرعة فائقة، واتخاذ قرارات (محمد السيد علي، ١٤٢٤ هـ ، ٢).

- **مبررات استخدام الكمبيوتر في التعليم**:

هناك مبررات عديدة أدت إلى استخدام الكمبيوتر في التعليم، كما أشار كل من: (جودت سعادة والسرطاوي، ٢٠٠٣ م،٤١- ٤٢)،(عبد الرحمن قدح ،٢٠٠٥ م ،٣٠) Serin, Oguz Nursel& ,2011, (YilmazAlici, Sule,2011) (183-201) ومن أهمها ما يلي:

- قدرته على تخزين كم هائل من المعلومات لمواجهة التدفق المعرفي والمعلوماتي.
- تفوق الكمبيوتر على الوسائل التعليمية التقليدية في تقديم تعليم تفاعلي.
- الطلب الاجتماعي المتزايد على الكمبيوتر بسبب انخفاض أسعاره.
- التفاعل الإيجابي بين الطالب والكمبيوتر؛ مما يؤدي إلى زيادة فاعلية التعليم.
- السرعة في الحصول على المعلومات ومعالجة النتائج؛ مما يؤدي إلى اكتساب المهارات وإتقانها.
- دخول الكمبيوتر لشتى مناحي الحياة؛ مما ساعد في إزالة حاجز الرهبة لدى التلاميذ.

- **مجالات استخدام الكمبيوتر فى التعليم**:

توجد الكثير من الاستخدامات التي يمكن أن يقوم بها الكمبيوتر في مجال التعليم، مثل الأعمال الإدارية والأعمال الفنية والتربوية وأعمال التعليم Alici, Sule (Yilmaz Nursel& (2011, والتي يمكن حصرها باختصار في الآتي :

- إدارة التعليم بواسطة الكمبيوتر.
- التعليم بمساعدة الكمبيوتر.
- تصميم وإنتاج المواد التعليمية.

- **مميزات استخدام الكمبيوتر فى التعليم** :

يتميز الكمبيوتر بمميزات لا تتوافر فى الوسائل التعليمية الأخرى، كما يؤكدها كل من: (جودت سعادة والسرطاوي، ٢٠٠٣ م،٤١- ٤٢)(H عبد

الرحمن قدح ،٢٠٠٥م،٣٠) (Chou, Chun & et al, 2010 ,35-48) (Serin, Oguz ,2011,183-201)، ومن أهمها ما يلي:

- التحكم فى زمن عرض المادة التعليمية بالإسراع، أو الإبطاء، وقبول الاستجابة من المتعلم.
- القدرة على التعامل مع شبكات الكمبيوتر والأقمار الصناعية وتوفير بيئة تعليمية مناسبة للمتعلم.
- السرعة فى أداء بعض الوظائف مع خلق مثيرات وتدريبات مختلفة ومتنوعة.
- إتاحة الفرص للتعليم الفردي، مع مراعاة استعدادات المتعلم وسرعته فى التعلم.
- يزود التلاميذ بخطوات إجرائية واضحة لتعلم المادة خطوة خطوة، مع التغذية الراجعة الفورية للمتعلم والتفاعل بين المتعلم والكمبيوتر.
- التعليم بمساعدة الكمبيوتر يؤدى إلى زيادة دافعية المتعلم التي تؤدى إلى الاستمرار فى التعلم.
- تقديم المادة العلمية فى صورة شيقة ومحفزة للدراسة، مع القدرة على القابلية للتنقيح السريع بسهولة ويسر.

- **دور المعلم عند استخدام الكمبيوتر فى التعليم** :

لا يمكن أن يحل الكمبيوتر محل المعلم فى القيام بمهامه المهمة المتنوعة ولكن فى ظل استخدام الكمبيوتر يكون للمعلم أدور ومهام جديدة (Yilmaz ,Nursel& Alici, Sule,2011)، منها:

- القيام بعدة إجراءات قبل تنفيذ عملية التعليم منها(تحديد الأهداف المراد تحقيقها، وتنظيم الوقت المتاح لعملية التعليم، وتحديد أساليب التقويم والتغذية الراجعة؛ للتأكد من تحقيق الأهداف، وتحديد البرامج التي يستخدمها ومراعاة ترتيبها، واختيار وتجهيز المواد والوسائل والخدمات المتنوعة المصاحبة له).
- تقسيم التلاميذ فى مجموعات حسب طبيعة الأهداف التعليمية(فردية . فردية موجهة . مجموعات صغيرة).
- تنفيذ التدريس والتعليم، وفى هذه المرحلة يجب على المعلم مراعاة(توزيع التلاميذ على أجهزة الكمبيوتر حسب الخطة السابقة، وتعريف التلاميذ بأهداف التعلم المطلوبة، وتعريف التلاميذ بالبرامج التعليمية المستخدمة والمدة الزمنية المتاحة، وتعريف التلاميذ بالمواد والوسائل التى يمكن الاستعانة بها من خلال عملية التعليم والتعلم، وتعريف التلاميذ بالمفاهيم والخبرات التى يجب التركيز عليها وتعلمها).
- التقويم : وفى هذه المرحلة يجب على المعلم القيام بعملية تقويم ما تم تنفيذه وتحديد ما تم تحصيله من قبل التلاميذ، والاستفادة من التغذية الراجعة فى تحسين عمليتي التعليم والتعلم، وتعريف التلاميذ بكيفية تقويم تحصيلهم .

- **المشكلات أو الصعوبات التى توجه استخدام الكمبيوتر فى العملية التعليمية**:

أشارت الكثير من الدراسات والبحوث والأدبيات(على محمد عبد المنعم،٢٠٠٢م،٤٠)،(جودت سعادة والسرطاوي، ٢٠٠٣ م،٤١- ٤٢)،(عبد الرحمن قدح ،٢٠٠٥م،٣٠)(Chou, Chun & et al,2010 ,35-48) ، -183 ,2011,

Serin, Oguz (201) إلى أن هناك بعض المشكلات تواجه استخدام، أو توظيف الكمبيوتر باعتباره وسيلة مساعدة ، ومن أهم هذه المشكلات ما يلي:

- التكاليف الباهظة فى شراء الأجهزة والبرامج وصيانتها.
- عدم توافر البرامج التعليمية الجيدة فى معظم التخصصات؛ وخاصة البرامج العربية.
- سهولة نسخ البرامج التطبيقية والبرامج التعليمية؛ مما يؤدى إلى ضياع حقوق الشركات المنتجة.
- وجود بعض التخوف من استخدام الكمبيوتر، والظن بأن استخدامه مقصور على المتخصصين فقط.
- استخدام الكمبيوتر وسيلة مساعدة فى التعليم فى مختلف المقررات لن يتحقق؛ إلا إذا كان مدرسو هذه المقررات على دراية جيدة باستخدام الكمبيوتر وقدراته، واختيار البرامج التي تناسبهم.
- صعوبة توحيد الجهود لإنتاج البرامج التعليمية التي تخدم المقررات الدراسية وتطويرها.

- **ثانياً : الأساليب المعرفية :**

إن طبيعة الأساليب المعرفية تشير إلى أنها منظمة لبيئة الإنسان؛ بما فيها من مؤثرات ومدركات، وذلك لأنها تتوسط الخواص الشخصية والدافعية للإنسان على النحو الذي تكون مؤثرة في أداء الوظائف العقلية المختلفة، ومن هنا أصبحت محورا مهما لدراسة واستكشاف الفروق الفردية بين البشر في العمليات المعرفية العليا(حمدي الفرماوي،٢٠٠٩،٢٩- ٣١) .

- **مفهوم الأساليب المعرفية :**

تعتبر الاساليب المعرفية هي الطريق، أو السبيل الذي يمكن من خلاله استقبال المعارف والتعامل معها؛ فهي بمثابة طريقة الانسان في التذكر والتفكير، فهي تعد محورا للتعرف على الفروق الفردية في مجال الادراك، ومن ثم يمكن تعريفها كالتالي:

فيعرفها(أنور الشرقاوي، ٢٠٠٣م،١٨٨) بأنها: "الفروق بين الأفراد في كيفية ممارسة العمليات المعرفية المختلفة، مثل : الإدراك، التفكير، حل المشكلات والتعلم، وكذلك بالنسبة للمتغيرات الأخرى التي يتعرض لها الفرد في الموقف السلوكي، سواءً في المجال المعرفي أو في المجال الوجداني".

كما تعرفها(أسماء محمود محمد،٢٠٠٨م،٦٠) بأنها: "الطريقة التي يفضلها الأفراد في تعلمهم مع المواقف المختلفة، وكيفية تناولهم للمشكلات التي تعترضهم، كما تبين طريقة تنظيمهم لما يمارسون من أنشطة مختلفة".

- **خصائص الأساليب المعرفية :**

يمكن تناول خصائص الأسلوب المعرفي كما يشير: (حمدي علي الفرماوي،٢٠٠٩م، ٦٨- ٦٩) (Naimie, Zahra & et al,2010, Pp83-93) كالتالي:

- تتعلق الأساليب المعرفية بخصائص النشاط المعرفي المرتبط بتحديد الفروق بين التلاميذ.

- يمكن اعتبارها نماذج اتساق ذاتي في الإدراك والتذكر والتفكير وحل المشكلة.
- تستخدم باعتبارها تفصيلات معرفية تعبر عن تصنيفات إدراكية معينة.
- النظر إليها باعتبارها استراتيجيات لاتخاذ القرارات.
- تعتبر أنماطا فردية منظمة من القدرات.
- النظر إليها كأنماط للضوابط المعرفية.
- تعتبر أشكالا تفضيلية في تناول المعلومات.
- تعد الأساليب المعرفية كمؤشرات لمدى ارتباط الميول بالجوانب المعرفية في الإنسان.

- **تصنيف الأساليب المعرفية** Classifying Cognitive Styles :

لقد صنف الباحثون الأساليب المعرفية عدة تصنيفات، ومنها ما حدده كل من: (أنور الشرقاوي، ٢٠٠٣ م)(ليث محمد عياش، ٢٠٠٩م، ٤٩، ٥٢) (Moyer, Katie,2011) والتي تعد أكثر الأساليب المعرفية استخداما كما يلي:

- الاعتماد في مقابل الاستقلال عن المجال الإدراكي: Field Dependence Vs Field Independence
- التبسيط المعرفي في مقابل التعقيد المعرفي: Cognitive Simplicity Vs Cognitive Complexity
- المخاطرة في مقابل الحذر:Risk taking Vs Cautiousness
- الاندفاع في مقابل التروي:Impulsivity Vs Reflectivity
- التسوية في مقابل الإبراز: Leveling Vs Sharpening
- الضبط المرن في مقابل الضبط المقيد: Flexible Control Vs Constricted Control
- التمايز التصوري: Conceptual Differentiation
- الانطلاق في مقابل التقييد: Inelusiveneness Vs. Exclusiveness

- **التطبيقات العملية لدراسة الأساليب المعرفية** :

حيث تشير العديد من الدراسات والبحوث (عدنان يوسف العتوم، ٢٠٠٤ م) (Salmani -Nodoushan & Mohammad Ali, 2005)،(منى بنت سعد بن فالح، ٢٠٠٧م،٣٨) إلى المجالات التطبيقية التي يمكن الاستفادة منها في دراسة الأساليب المعرفية ذات القدرة العالية في التنبؤ بسلوك الأفراد، كما يمكن أن توفر فوائد تطبيقية عديدة، وفي مجالات عدة منها:

- التعليم: يفرض تباين الأساليب المعرفية تفضيلات إدراكية مختلفة للتلاميذ؛ مما يعطي المعلم القدرة على تقديم المادة وإدارة الصف بطرائق تتلاءم وأساليبهم المعرفية.
- الشخصية : التعرف على سمات الأفراد، وطرق تعاملهم مع مواقف الحياة المختلفة.
- الاختيار المهني والأكاديمي: تساعد معرفة الأساليب المعرفية على تحديد المهن والتخصصات التي تناسب كل أسلوب.
- الإرشاد النفسي: تساعد معرفة الأساليب المعرفية المرشد على توجيه الأفراد بطريقة تحقق التكيف السليم وفق أساليب تفكيرهم.

- **مفهوم الاندفاع – التروي** :

يعبر الاسلوب المعرفي (المتروي/المندفع)عن الكيفية التي يتناول بها المتعلم المعلومات، سواء في استقبالها، أو الادلاء بها. والتعامل مع المواقف الإدراكية

المختلفة، وذلك بالطبع يعمل على إبراز أهميته في التعليم، والذي من خلاله يمكن التعرف على الفروق الفردية بين التلاميذ في تحصيلهم الدراسي.

كما أن هذا الأسلوب المعرفي (المتروي/المندفع) يرتبط بميل الفرد إلى التسرع في الاستجابة الذي تكون فيه استجابة المندفعين غير صحيحة غالبا لعدم الدقة في تناول البدائل المطروحة كحلول، في حين أن المتروين يمتازون بفحص البدائل الموجودة في الموقف قبل البدء بإبداء الرأي في الاستجابة، ومن هنا يمكن تعريف عملية الاندفاع/التروي كالتالي: (حمدي على الفرماوي،٢٠٠٩م،١٣٦-١٣٧) بأنه: "الأسلوب الذي يعني طريقة الفرد المميزة في تناول المعلومات سواء في استقبالها، أو الإدلاء بها، والتعامل المميز مع المواقف الإدراكية بصفة عامة، ويتم قياسها على أساس بعدي: الكمون، والدقة".

- **العوامل المؤثرة في أسلوب (التروي/الاندفاع) المعرفي :**

اتفقت جميع الدراسات، ومنها دراسة (منى بنت سعد بن فالح،٢٠٠٧م،٤٤) التي تناولت هذا الأسلوب على ثباته لدى الفرد وعلى عموميته، إلا أن هناك بعض العوامل التي يمكن أن تؤثر فيه، من هذه العوامل ما يلي:

- عوامل اجتماعية واقتصادية.
- عوامل وجدانية.
- عوامل ثقافية.
- عوامل وراثية.
- عامل النوع.

- **خصائص الأفراد ذوي أسلوب الاندفاع / التروي :**

يتميز التلاميذ المتروين والمندفعون بمجموعة من المميزات كما يرى كل من: (علي محمد عبد المنعم،١٩٩٦،٥١) (جابر عبد الحميد،١٩٩٩،٤٨٩) (هشام الخولي،٢٠٠٢،١٢٤) كالتالي:

- يتميز المتروين بالتركيز على الاستعراض المنظم والتفصيلي لاحتمالات الإجابة، بينما المندفعون يصرون علي إصدار قرارات سريعة مع نسبة أخطاء كثيرة.
- كما يتصف التلاميذ المتروين بالتأني والتأمل في اختيار البدائل المتاحة لذلك تقل عدد الأخطاء لديهم، وبالعكس نجد أن المندفعين يميلون إلى إبداء استجابة سريعة دون التأمل في اختيار البدائل المتاحة ولذا تكثر أخطاؤهم.
- يعد المتروين أكثر مرونة من المندفعين؛ حيث يمكنهم تعديل إستراتيجياتهم حسب المطالب، أو التعليمات الخاصة بأسلوب أداء المهمة نفسها، أي أنهم يستجيبون بطريقة تعتمد علي أساس تناوب السرعة والدقة معا.
- كما يتميز المندفعون بأنهم يتخذون التصنيف الشامل عند التمييز السريع بينما المتروين يتخذون الأسلوب التحليلي أثناء هذا التمييز.
- أن المندفعين يتميزون بعدم الدقة، والتسرع في إصدار الأوامر، وعند مقارنتهم بالتلاميذ أو الطلاب المتروين، فنجد أنهم يميلون إلى عدم التسرع والدقة في إصدار الأوامر ومستوي مرتفع من التكيف.
- كما أن التلاميذ المندفعين أقل انتباها من المتأملين.

- **الدراسات والبحوث السابقة** :
- **أولاً : دراسات وبحوث مرتبطة بالكمبيوتر وأثره على التحصيل** :

وقد هدفت دراسة (جار الله الغامدي،٢٠٠٤)، إلى معرفة واقع الحاسوب في التعليم الثانوي والمشكلات التي تواجه معلمي الحاسوب. وقد توصل الباحث إلى نتائج عدة منها: ندرة المراجع التي توضح طرق التدريس، ونقص المراجع المتعلقة بمناهج الحاسوب، اختلاف نظام التقويم للجانب العملي وصعوبته بالنسبة للمعلم والطالب على حد سواء، قلة الدورات التدريبية لمعلمي الحاسب وكثرة نصاب الحصص، وعدم رضا بعض معلمي الحاسوب عن مهنتهم، وعدم وعي ولي أمر الطالب بأهمية الحاسوب، وضعف الطالب في اللغة الإنجليزية

كما هدفت دراسة(باسم بن طلحة عبد الرحمن، ٢٠٠٨م) إلى التعرف على واقع استخدام الحاسب الآلي في العملية التعليمية للصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية بمدينة مكة المكرمة. وأفصحت نتائج الدراسة عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء مجتمع الدراسة من ذوي الوظيفة(معلم) و(مشرف) حول واقع استخدام الحاسب الآلي بالنسبة لمتغير الوظيفة، والتخصص، والدورات التدريبية في مجال الحاسب الآلي، كما أوضحت أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء مجتمع الدراسة من ذوي المؤهل العلم(دبلوم)، وأخرى حول واقع استخدام الحاسب الآلي في التنمية العلمية، وكانت الفروق لصالح المؤهل العلمي (الدبلوم).

أيضاً استهدفت دراسة(Aktas, Mine & et al,2011) التعرف على أثر استخدام الكمبيوتر باستخدام نمط الرسوم المتحركة والأنشطة حول أنماط تدريس الرياضيات في المرحلة الابتدائية العامة، وقد اشتملت عينة الدراسة على ٢٨ تلميذا في الصف الثامن الابتدائي، وقد تم التطبيق في الفصل الثاني من العام الدراسي ٢٠١٠- ٢٠١١ . وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة أن هناك فرقا كبيرا بين الأداء الأكاديمي للتلاميذ عن طريق أنواع الأنماط المختلفة التي تمت الدراسة من خلالها.

كما استهدفت دراسة (Kurtulus, Aytac,2011) التعرف على مدى تأثير منظور الرسوم بمساعدة الكمبيوتر على التحصيل لدى تلاميذ الصف الثامن من المدارس الابتدائية "في التوجه المكاني، ورسم المنظور. وأجريت الدراسة على طلاب الصف الثامن من المدارس الابتدائية في تركيا في العام الدراسي ٢٠٠٩- ٢٠١٠، وقد تم تقسيم الطلاب إلى مجموعتين، إحداهما تجريبية والأخرى ضابطة، ووفقا لنتائج هذه الدراسة وجد أن هناك فروقا ذات دلالة إحصائية بين وسائل التوجه المكاني، واختبار رسم المنظور لصالح المجموعة التجريبية.

وهدفت دراسة(Serin, Oguz,2011,183-201)إلى التحقيق في الآثار المترتبة على التعليم القائم على الحاسوب على إنجازات ومهارات حل المشاكل في مجال العلم والتكنولوجيا للطلاب. وقد تكونت مجموعة العينة في الدراسة من ٥٢ طالبا، منهما(٢٦) في المجموعة التجريبية، و(٢٦) في المجموعة الضابطة. وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن أن هناك زيادة ذات دلالة إحصائية في إنجازات

ومهارات حل المشاكل من الطلاب في المجموعة التجريبية التي حصلت على العلم القائم على الحاسوب وتكنولوجيا التعليم.

- **ثانياً :دراسات وبحوث اهتمت بالأساليب المعرفية :**

ومن الدراسات والبحوث التي اهتمت بدراسة الأساليب المعرفية دراسة (حسن فاروق محمود،٢٠٠٣م)، حيث استهدفت تنمية مهارات التصميم والإنتاج الطباعي السيرجرافي لدي طلاب الفرقة الأولى بشعبة تكنولوجيا التعليم بكليات التربية من خلال بناء برنامج مقترح قائم علي الموديولات التعليمية المطبوعة. وقد أظهرت نتائج هذه الدراسة:عدم وجود فروق دالة إحصائيا عند مستوي (٠,٠١) بين متوسطي درجات كسب الطلاب المترويين والمندفعين علي اختبار التحصيل المعرفي المرتبط بمهارات التصميم والإنتاج الطباعي السيرجرافي، يرجع إلى الأثر الأساسي لنمط الأسلوب المعرفي، وأيضا إلى التفاعل بين أسلوب تتابع تقديم الموديولات النظرية والعملية في البرنامج المقترح.

كما استهدفت دراسة(Resendiz, P & et al.2003) تحليل تأثيرات النموذج الاحتمالي علي بعد (التروي - الاندفاع) باستخدام الإيمك (مقياس للاندفاع والتروي). وقد تكونت عينة الدراسة من (١٠٦) طالبات تم اختبارهن وتقسيمهن لمجموعتين: مجموعة مندفعة، والأخرى متروية. وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى أن النموذج الاحتمالي يحدد التأثير علي تسجيل القدرة، وأن المجموعة المتروية قد حققت نتائج أفضل من المجموعة المندفعة في التعلم.

كما هدفت دراسة(عماد محمد عبد العزيز سمرة،٢٠٠٥م) التعرف على أثر اختلاف أسلوب تتابع عرض المهارة في برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط علي تنمية التحصيل المعرفي ومهارات استخدام كاميرا الفيديو لدي الطلاب المندفعين والمترويين بشعبة تكنولوجيا التعليم بكلية التربية- جامعة الأزهر بالقاهرة. وقد أسفرت النتائج عن عدم وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين متوسطي درجات كسب الطلاب الذين درسوا البرنامج الكمبيوتري؛ وفق أسلوب التتابع (جزئي متبوع بكلي)، والطلاب الذين درسوا البرنامج نفسه، وفق أسلوب التتابع (كلي متبوع بجزئي) على اختبار التحصيل وبطاقة ملاحظة الأداء العملى المرتبط بمهارات إعداد واستخدام كاميرا الفيديو. يرجع إلى الأثر الأساسي لأسلوب تتابع عرض المهارة.

كما هدفت دراسة (حسن حلمي محمود السيد،٢٠٠٨) إلى التعرف على فاعلية اتخاذ القرارات لدى مديري /مديرات مدارس التعليم الإعدادي بمحافظة سوهاج، و مدى إسهام كل من الأساليب المعرفية موضع الدراسة (التأمل /الاندفاع -التبسيط / التعقيد) فى التنبؤ بفاعلية اتخاذ القرارات لدى المديرين. وقد توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة ودالة إحصائيا بين الأساليب المعرفية وفاعلية اتخاذ القرارات، كما توجد فروق ذات دلالة إحصائية فى كل من الأساليب المعرفية موضع الدراسة وفاعلية اتخاذ القرارات لدى مديري مدارس التعليم الإعدادي بمحافظة سوهاج ترجع لمتغير الجنس /المؤهل.

كما هدفت دراسة(سهيلة بنت صالح :٢٠٠٩) إلى التعرف إلى معرفة الأساليب المعرفية المميزة لعينة من الطالبات الموهوبات عن الطالبات العاديات بالمرحلة الثانوية وبين الطالبات الموهوبات العاديات في الصفوف الثلاثة، وأيضا

بين طالبات التخصص العلمي وطالبات الأدبي. وقد أسفرت النتائج عن: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات الموهوبات والطالبات العاديات في أسلوب الاستقلال/ الاعتماد)، وأسلوب(اتساع /عدم تحمل الغموض) لصالح الطالبات الموهوبات، كما لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين الطالبات الموهوبات والطالبات العاديات في أسلوب (التروي/الاندفاع) وأسلوب (اتساع/ ضيق الفئة).

وقد استهدفت دراسة(Ipek Ismail,2011)إلى التعرف على آثار الاختلافات في مستويات كثافة النص والأسلوب المعرفي (الاعتماد على التعلم مقابل الاستقلال)، استنادا إلى التدابير المعتمدة من الإنجاز، والقراءة والفهم، وقراءة معدل الذكاء والتعلم، والانتهاء من وقت الدرس. وقد اشتملت عينة الدراسة على (٨٠) طالبا من الطلاب الجامعيين، تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات (مستقلين –معتمدين- محايدين). وقد أسفرت نتائج هذه الدراسة عن تفضيل مستوى عالي الكثافة لصالح الطلاب المعتمدين على المجال، كما أسفرت عن وجود تفاعل بين الاعتماد على مجال ومستويات كثافة النص على التدابير المعتمدة.

استهدفت دراسة (Yuan Xiaojun & et al, 2011) التعرف على مدى تأثير الأساليب المعرفية على معلومات الباحثين المستخدمين للكمبيوتر عن أداء المهمة باستخدام معلومات مجال المعرفة، وقد شارك طلاب الدراسات العليا في ست عشرة تجربة تهم المستخدم منها: (الأسلوب- الانتهاء من كل موسعة- تحليل نمط المعرفة- الشمولية- تحليل الاختبار...)، والتي أجريت بعد ذلك على (٨) مهام في نظام Cite Space. وقد أظهرت النتائج أن أنماط المستخدمين المعرفية لم تؤثر على أدائها للبحث، وأظهر التحليل أن النمط المعرفي هو عامل مهم في دراسة علم المعلومات والتفاعل بين الإنسان والكمبيوتر. وأن البحث في هذا المجال يوفر مؤشرا قيما للمعلومات في المستقبل.

- **أوجه الاستفادة من الدراسات والبحوث السابقة** :

تم الاستفادة من الدراسات السابقة في مجالات عديدة تتعلق بإعداد الدراسة الحالية وأهمها ما يلي:

- اختيار نمطي التحكم في البرنامج الكمبيوتري.
- إعداد اختبار تحصيل فى الوحدة المختارة .
- الإطار النظري والفلسفي للبحث.

- **أوجه الاتفاق** :

- أكدت معظم الدراسات على مدى فاعلية الكمبيوتر وأساليب التعلم من خلاله فى التدريس؛ مقارنة بالطريقة التقليدية.
- لم يقتصر استخدام الكمبيوتر على فئة عمرية معينة من التلاميذ والطلاب؛ فقد استخدم فى جميع مراحل العمر المختلفة.
- لم يقتصر استخدام الكمبيوتر على التلاميذ العاديين؛ بل استخدم مع التلاميذ المعاقين أيضا، واستطاع تحقيق نتائج جيدة.

- **أوجه الاختلاف** :

- قيام الباحث بتقديم برنامج كمبيوتري بصورة مختلفة عن الدراسات السابقة بصورة؛ يتمكن من خلالها التلميذ التحكم من خلال دراسته بنمطين

مختلفين (تحكم البرنامج، تحكم التلميذ)، مع استخدام نمطين للأساليب المعرفية وهما: (المندفع- المتروي).

- **منهج البحث وإجراءاته** :

للإجابة على تساؤلات البحث والتحقق من فروضه وتحقيق أهدافه تم إجراء الدراسة وفقا للإجراءات التالية:

- **منهج البحث** :

تنتمي هذه الدراسة إلى فئة البحوث شبه التجريبية التى يتم فيها قياس فاعلية مثيرات مستقلة على متغيرات تابعة.

- **التصميم التجريبي للبحث** :

في ضوء طبيعة هذا البحث وقع اختيار الباحث علي التصميم التجريبي المعروف باسم: "التصميم العاملي المعروف باسم التصميم ٢×٢ ".

جدول (١) : يوضح التصميم التجريبي للبحث:

أساليب التحكم / الأسلوب المعرفي	تحكم التلميذ	تحكم البرنامج
التروي	مج(١)	مج(٢)
الاندفاع	مج(٣)	مج(٤)

ويتضح من التصميم التجريبي وجود أربع مجموعات كالتالي:

- المجموعة الأولى، تلاميذ مترويون درسوا باستخدام البرنامج بنمط: تحكم التلميذ.
- المجموعة الثانية، تلاميذ مترويون درسوا باستخدام البرنامج بنمط: تحكم البرنامج.
- المجموعة الثالث، تلاميذ مندفعون درسوا باستخدام البرنامج بنمط: تحكم التلميذ.
- المجموعة الرابع، تلاميذ مندفعون درسوا باستخدام البرنامج بنمط: تحكم البرنامج.

- **متغيرات البحث** :

اشتمل البحث علي المتغيرات التالية:

- **أولا** : **المتغيرات المستقلة** :

تتحدد المتغيرات المستقلة في هذا البحث فيما يلي:

- أساليب التحكم ويشمل مستويين هما:
  - ✓ أسلوب تحكم التلميذ.
  - ✓ أسلوب تحكم البرنامج.
- الأسلوب المعرفي ويشمل مستويين هما:
  - ✓ - التروي.
  - ✓ - الاندفاع.

- **ثانيا** : **المتغيرات التابعة** :

تضمن البحث متغيرين تابعين؛ هما:

- التحصيل الفوري.

obeikandl.com

◄◄ التحصيل المرجأ.

• **المعالجة الإحصائية** :

فى ضوء متغيرات البحث وللتحقق من صحة فروضه تم استخدام أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه .(ANOVA) Tow-way Analysis of variance علي درجات الكسب، والتي تمثل الفرق بين درجات الاختبارين القبلي والبعدي.

• **عينة البحث** :

تم اختيار عينة البحث من بين تلاميذ الصف الرابع بالمدرسة النموذجية الابتدائية بمدينة الزقازيق بمحافظة الشرقية، ويوضح جدول (٢) فصول التجربة وعدد التلاميذ:

جدول (٢) : مجموعة البحث المختارة

الفصل	المجموعة	نوع التعلم	عدد التلاميذ
١/٤	التجريبية الأولي	متروبون درسوا باستخدام تحكم التلميذ	٢٠
١/٤	التجريبية الثانية	متروبون درسوا باستخدام تحكم البرنامج	٢٠
٢/٤	التجريبية الثالثة	مندفعون درسوا باستخدام تحكم التلميذ	٢٠
٢/٤	التجريبية الرابعة	مندفعون درسوا باستخدام تحكم البرنامج	٢٠
المجموع	ـــــــ	ـــــــ	٨٠

• **أداتي البحث (إعدادهما ـ ضبطهما)** :

• ١-**اختبار تزاوج الأشكال المألوفة** Matching Familiar Figures Test (MFFT)

لاسيما ان الاندفاع والتروي يقاس باختبار "تزاوج الأشكال المألوفة" الذي أعده حمدي الفرماوي(١٩٩٤)في صورة الاختبار التي تناسب مع التلاميذ والطلاب الراشدين.

• **التاكد من صلاحية الاختبار**:

للتأكد من صلاحية الاختبار كمقياس للأسلوب المعرفي(الاندفاع/التروي) لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي مدرسة شيبة الإبتدائية بالزقازيق– شرقية قام الباحث بحساب الصدق والثبات لهذا الاختبار، ولحساب الصدق تم حساب الاتساق الداخلي لمفردات المقياس عن طريق حساب معامل الارتباط بين الاخطاء لكل مفردة والعدد الكلي للعينة، ومن ثم وجد الباحث ان جميع المفردات بالنسبة لزمن الاستجابة الأولى ترتبط بالدرجة الكلية عند مستوى (٠١ر٠) مما سهل على الباحث استخدامه في دراسته، ولقد وجد أن هناك عبارات دالة عند(٠١ر٠) وهناك عبارات دالة عند مستوى(٠٥ر٠)بالنسبة لعدد الأخطاء الخاصة بالعينة مما دعا الباحث لاستخدامه.

ولحساب ثبات الاختبار تم تطبيق الاختبار على (١٥) من تلاميذ الصف الرابع الابتدائي مدرسة شيبة الإبتدائية بالزقازيق– شرقية غير العينة الأساسية، ثم إعيد تطبيق الاختبار مرة أخرى على العينة ذاتها بعد أسبوعين، ثم تم حساب عدد الأخطاء وزمن الكمون لدى كل تلميذ في التطبيق الأول والتطبيق الثاني، ومن خلال تطبيق معادلة حساب معامل الارتباط (لسبيرمان) للدرجات الخام التي حصل عليها التلاميذ في التطبيقين بالنسبة لعدد الأخطاء هو (٨٣ر٠) ، وبالنسبة لزمن كمون الاستجابة هو(٨٦ر٠) ومنه يتضح أن هناك

ارتباط ايجابي بين درجات التلاميذ للتطبيقين مما يشير أن هناك ثبات للاختبار.

- **٢- اختبار التحصيل** :

- **الهدف من الاختبار** :

قياس مدى تحصيل تلاميذ الصف الرابع الابتدائي لمحتوى وحدة (نشأة الحضارة المصرية القديمة)، وذلك في المستويات المعرفية الآتية: التذكر، الفهم التطبيق .

- **صياغة مفردات الاختبار** :

تمت صياغة مفردات الاختبار في صورته الأولية متضمنا (٣٩ مفردة) على نمط الإختيار من متعدد؛ لأنها تقلل من نسبة التخمين، كما أنها تغطي مدى كبيراً من المعرفة العلمية (كمال عبد الحميد، ١٩٩٧م، ٥٠٥). وقد روعي عند صياغة مفردات الاختبار ما يلي:

- تغطية مفردات الاختبار لمحتوى الوحدة.
- قياس المستويات المعرفية المطلوب قياسها.
- أن تكون البدائل متساوية فى الصعوبة.
- أن تكون البدائل متجانسة مع بعضها بعضاً، ومع مقدمة السؤال.
- ترتيب البدائل الأربعة بالنسبة لكل سؤال عشوائيا.

- **صدق الاختبار** :

اعتمد الباحث على صدق المحكمين، ولذا تم عرض الاختبار على مجموعة من المحكمين تخصصات (مناهج وطرق التدريس، تكنولوجيا التعليم، علم النفس التعليمي- التاريخ القديم)، وذلك للتحقق من صدق المحتوى، ومدى سلامة المفردات، ومدى ارتباطها بموضوع الوحدة والمستوى الذي وضعت لقياسه. وفى ضوء ذلك تم إعادة صياغة بعض العبارات لزيادة الوضوح واستبدال بعض البدائل بأخرى.

- **التجريب الاستطلاعي للاختبار** :

تم إجراء التجربة الاستطلاعية للاختبار على عينة من تلاميذ الرابع الابتدائي بمدرسة شيبة الابتدائية بمدينة الزقازيق، قوامها (٢٠) تلميذا، وهم غير تلاميذ مجموعات البحث الأساسية، وذلك بهدف:

- **تحديد زمن الاختبار** :

تم تحديد زمن الإجابة على الاختبار عن طريق حساب الزمن الذي استغرقه أول تلميذ انتهى من الإجابة عن أسئلة الاختبار وهو(٣٠ دقيقة)، وزمن انتهاء آخر تلميذ من الإجابة وهو (٤٠ دقيقة)، وقد تم حساب المتوسط بين الزمنين حيث بلغ (٣٥ دقيقة).

- **حساب ثبات الاختبار** :

ولحساب ثبات الاختبار قام الباحث باستخدام معادلة كيودر رتيشاردسون (الصيغة٢١) (صلاح الدين علام ٢٠٠١ : ١٦٠- ١٦٥)، وبعد تطبيق المعادلة وجد أن قيمة الثبات = (٠,٨٧) وهي قيمة عالية يمكن الاطمئنان إليها.

- **تحليل مفردات الاختبار** :

تم تحليل مفردات الاختبار وذلك لحساب معامل:

- **معامل السهولة** :

وقد تراوحت معاملات السهولة لمفردات الاختبار بين (٢٧٪ : ٨٢٪).

- **معامل الصعوبة** :

وقد تراوحت معاملات الصعوبة لمفردات الاختبار بين (٠,٨١ : ٠,٥٧).

- **معامل التميز** :

وقد تراوحت معاملات التميز بين (٠,٣٢ : ٠,٩٢).

- **الصورة النهائية للاختبار** :

بلغ عدد مفردات الاختبار فى صورته النهائية (٣٩) سؤالاً، وذلك بعد إجراء التعديلات المشار إليها، وقد أعطيت درجة لكل سؤال تكون إجابته صحيحة، أو صفرا، إذا كانت الإجابة خطأ، وبذلك تكون الدرجة الكلية للإجابة على الاختبار = (٣٩) درجة.

- **مادة المعالجة التجريبية، (إعدادها ، بناؤها)** :

- **البرنامج الكمبيوتري** :

اتبع الباحث الخطوات الإجرائية لبناء مادة المعالجة، وإعداد البرنامج الكمبيوتري من خلال المنظومات الست التالية:

- أهداف البرنامج.
- مرحلة الإعداد.
- مرحلة التصميم.
- مرحلة السيناريو
- مرحلة التنفيذ.
- مرحلة التقويم.

١- تحديد الهدف من البرنامج:

تم صياغة أهداف البرنامج الكمبيوتري وتحديدها، وقد استهدف الباحث من بناء برنامجه الكمبيوتري التعرف على مجموعة من الأهداف السلوكية والتي يرجى من التلاميذ (عينة البحث) تحقيقها بعد دراسة هذا البرنامج، وهذه الأهداف هي أن:

- تحدد معاني المفاهيم الآتية: (عصر تاريخي- الحضارة –حكومة مركزية - معبود- شعار- وحدة- اتحاد).
- تستنتج العوامل التي ساعدت على قيام الحضارة المصرية
- تحدد أنواع الكتابات المختلفة التي عرفها المصريون القدماء.
- تعدد الأسباب التي أدت إلى هجرة الصحراء والنزول إلى الوادي.
- تتعرف على كيفية توحيد البلاد شمالا وجنوبا.
- تحدد الصعوبات التي واجهت المصريين في بناء حضارتهم.
- تلون على الخريطة تاج كل من مملكة الشمال والجنوب.
- تكتب ملخصا عن أهمية الموقع الجغرافي في بناء الحضارة المصرية.
- تعدد مراحل تحقيق الوحدة في مصر.

٢-مرحلة الإعداد :

وهي تعد من المراحل المهمة في عملية إنتاج البرنامج، ولما كان الهدف من الدراسة الحالية هو معرفة أثر اختلاف أساليب التحكم في برامج الكمبيوتر على تحصيل تلاميذ المرحلة الابتدائية المندفعين والمترويين واحتفاظهم بها في مادة الدراسات الاجتماعية؛ فقد تم إعداد البرنامج الكمبيوتري، بحيث يشتمل على كل:

- الموديول الأول: استقرار الإنسان المصري القديم.
- الموديول الثاني: الوحدة بين أقاليم مصر.
- الموديول الثالث: عوامل قيام الحضارة المصرية القديمة.

وقد روعي التأكيد على المعايير التالية عند إعداد البرنامج: (وضوح الأهداف التعليمية للبرنامج، تحديد أسلوب الإنتاج، تحديد المواد التعليمية: أفلام، صور نصوص، خرائط، رسوم، موسيقى، مؤثرات صوتية، تحديد الأجهزة اللازمة لعملية الإنتاج). وبعد أن تم إعداد كل ما يلزم لإنتاج البرنامج قام الباحث بتصميم البرنامج.

٣ - مرحلة التصميم :

تعد مرحلة تصميم الشاشات من خلال البرنامج الكمبيوتري من الأمور المهمة، وخصوصا في بناء البرنامج الكمبيوتري بنمطيه الذي يتم من خلالهم (تحكم البرنامج وتحكم التلميذ)، حيث إن لكل منهما خصائصه المعينة التي تجعله يختلف عن الآخر، ومن ثم يجب أن يراعي المصمم الأمور التالية: (موقع النصوص، الرسوم، الفيديو، الصور، المدة الزمنية التي يمكن مشاهدتها من قبل التلاميذ على شاشة الكمبيوتر، مع تحديد مكان كل عنصر من هذه العناصر الألوان، التفاعل داخل البرنامج أو عدمه....)

٤-مرحلة كتابة السيناريو :

ويعرف السيناريو بأنه: "خطة تفصيلية منظمة ومعدة في تسلسل منطقي تجمع بين العناصر التالية: الصوت، الصورة، النصوص، الرسوم..إلخ"، وهناك مجموعة من المعايير التي يجب مراعاتها عند كتابة السيناريو، وهذه المعايير هي :

- الموضوعية.
- ترتيب المادة العلمية ترتيباً منطقياً.
- الحفاظ على مقروئية الشاشة.
- تحاشي الجمل الطويلة.
- مراعاة المستوى اللغوي للتلاميذ.
- التناسق والتزامن بين الجوانب المرئية والمسموعة.

وبعد حصول الباحث على المواد والوسائل التعليمية المتنوعة من مصادرها المختلفة، قام الباحث بكتابة السيناريو، وتحديد مكان كل عنصر داخل السيناريو مع إعطائها رقماً خاصاً بها، حتى لا تتعارض مع الوسائل الأخرى.

٥-مرحلة التنفيذ :

تعد هذه المرحلة من أهم المراحل لإخراج البرنامج، حيث تم تحويل النص المكتوب (السيناريو) إلى مشاهد مرئية، أو مرئية سمعية. وذلك بعد الانتهاء من

مرحلة إعداد وكتابة السيناريو، وتحديد متطلبات الإنتاج؛ من وسائل تعليمية وأدوات، وأجهزة، وتجهيزات، وتحديد المهام ودور كل منها، وفيما يلي بيان بالأجهزة والمواد التي استخدمت في إنتاج البرنامج وهي كما يلي:

- الأجهزة: (كمبيوتر، ماسح ضوئي، كارت فيديو، جهاز فيديو كاسيت وحدة إدخال الصوت "ميكرفون").
- الأدوات: (نصوص تاريخية، صور ثابتة، صور متحركة، رسوم ثابتة ومتحركة، خرائط، موسيقى، مؤثرات صوتية).
- وقد تم تجهيز كل ذلك للمبرمج، ليقوم بدوره في مرحلة الإنتاج، وقد تمت عملية إنتاج البرنامج في مدة ثلاثة أشهر، وأصبح البرنامج جاهزا للتطبيق.

٦- **مرحلة التقويم**:

بعد أن انتهى الباحث من إنتاج البرنامج الكمبيوتري بنمطيه (تحكم البرنامج- تحكم التلميذ)، تم عرضه على مجموعة من المحكمين في تخصصات مختلفة لتقويم الجوانب الثلاثة المكونة للبرنامج، وهم:

- أساتذة أكاديميون، تخصص تاريخ قديم بكلية الآداب –جامعة الزقازيق، وكان عددهم (٥)، وذلك للتأكد من صحة المادة التعليمية ودقتها.
- أساتذة تربويون، تخصص طرق تدريس المواد الاجتماعية بكليتي التربية جامعة الزقازيق، وكلية التربية بتفهنا الأشراف، جامعة الأزهر وكان عددهم (٧).
- أساتذة ومدرسون، تخصص تكنولوجيا التعليم بكليتي التربية جامعة المنصورة، وكلية التربية بتفهنا الأشراف جامعة الأزهر، وكان عددهم (٨).
- معلمون وموجهون في المواد الاجتماعية بإدارة الزقازيق التعليمية محافظة الشرقية، وكان عددهم (١٤).

وذلك للحكم على سلامة البرنامج، وقد أبدى بعض المحكمين بعض الملاحظات على البرنامج منها:مناسبة النص للخلفية . توحيد الخط . تكبير حجم الصور والفيديو....، وقد استفاد منها الباحث، وراعى تنفيذها بكل دقة.

- **تطبيق التجربة** :

أجريت تجربة البحث بالمدرسة النموذجية الابتدائية بمدينة الزقازيق بمحافظة الشرقية. وقد استمرت عملية التطبيق (٦) أسابيع، بالإضافة إلى إعادة تطبيق اختبار التحصيل مرة أخرى (التطبيق المرجأ) على العينة نفسها، وذلك بعد مرور ستة أسابيع من التجربة الأساسية لقياس بقاء أثر التعلم ومدى احتفاظهم بالمعلومات، وقد سارت إجراءات تطبيق التجربة على النحو التالي:

١ – **التطبيق القبلي لأدوات البحث** :

تم تطبيق اختبار التحصيل على عينة البحث الأساسية، وذلك لتحديد ما يلي:

- المستوى المبدئي للمجموعات قبل دراسة الوحدة.
- توضيح التعليمات الخاصة بالنسبة لاختبار التحصيل للتلاميذ قبل البدء في التطبيق .
- التأكد من عدم وجود فروق بين التلاميذ في المجموعات الأربع، وذلك من خلال استخدام الأسلوب الإحصائي المعروف باسم تحليل التباين ثنائي

الاتجاه "Two- Way Analysis of Variance "ANOVA (صلاح علام،١٩٩٣ ،٣٥٧ . ٣٧٠).

بإجراء العمليات الإحصائية على نتائج الاختبار القبلي للتأكد من تجانس المجموعات لاحظ الباحث أنه لا توجد فروق ذات دلالةٍ بين المجموعات الأربع على اختبار التحصيل، وذلك مما يؤكد أن هناك تجانسا بين المجموعات، وأن معارف التلاميذ عن موضوع البرنامج في المجموعات الأربع تكاد تكون متساوية تقريبا.

٢ – **بدء المعالجة التجريبية** (**تدريس الوحدة**):

قام الباحث بعد تطبيق أدوات البحث قبلياً بتدريس الوحدة، والتي استمرت دراستها ستة أسابيع، وجاء ذلك على النحو التالي:

- المجموعة الأولى، تلاميذ مترويون درسوا باستخدام البرنامج بنمط: تحكم التلميذ.
- المجموعة الثانية، تلاميذ مترويون درسوا باستخدام البرنامج بنمط: تحكم البرنامج.
- المجموعة الثالث، تلاميذ مندفعون درسوا باستخدام البرنامج بنمط: تحكم التلميذ.
- المجموعة الرابع، تلاميذ مندفعون درسوا باستخدام البرنامج بنمط: تحكم البرنامج.

٣ – **التطبيق البعدي لأدوات البحث** :

بعد الانتهاء من تدريس الوحدة موضوع البحث، قام الباحث بتطبيق أداته بعدياً على مجموعات البحث.

٤ – **التطبيق البعدي المرجأ لأدوات البحث** :

قام الباحث بتطبيق أدواته بعد ستة أسابيع على مجموعات البحث، وذلك لقياس بقاء أثر التعلم لدى التلاميذ فى الوحدة.

- **عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها** :
- **أولاً: نتائج اختبار التحصيل المعرفي الفوري** :

وفيما يلي استقراء الفروض ومناقشتها:

وبالنظر إلى الجداول التالية يمكن مناقشة الفروض الخاصة بالتحصيل الفوري كالتالي:

جدول (٣): نتائج اختبار النسبة التائية بين متوسطي درجات المجموعتين (تحكم البرنامج – تحكم التلميذ) في القياس البعدي الفوري لاختبار التحصيل:

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
تحكم التلميذ	٤٠	٣٣.٤٠	٣.٤١	٧.٨٣	٠.٧٨٠	١٠.٠٣٨	٠.٠١
تحكم البرنامج	٤٠	٢٥.٥٧	٣.٥٦				

جدول (٤): نتائج اختبار النسبة التائية بين متوسطي درجات المجموعتين (متروي – مندفع) في القياس البعدي الفوري لاختبار التحصيل:

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
متروي	٤٠	٣٢.١٠	٤.٤٧	٥.٢٢	١.٠٢	٥.٤١	٠.٠١
مندفع	٤٠	٢٦.٨٧	٤.٦٥				

جدول (٥): تحليل التباين الثنائي (٢ X ٢) تأثير الأسلوب المعرفي (متروى – مندفع) ، وأساليب التحكم (تلميذ – برنامج) على اختبار التحصيل الفوري:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الأسلوب المعرفي	٥٤٦.٠١٣	١	٥٤٦.٠١٣	١٠٢.٩٥٧	٠.٠٠١
أساليب التحكم	١٢٢٤.٦١٣	١	١٢٢٤.٦١٣	٢٣٠.٩١٦	٠.٠٠١
المعرفي * التحكم	٠.٣١٣	١	٠.٣١٣	٠.٠٥٩	غير دالة
الخطأ	٤٠٣.٠٥٠	٧٦	٥.٣٠٣		
المجموع	٢١٧٣.٩٨٩	٧٩			

- **بالنسبة للفرض الأول**:

والذي نص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ أفراد العينة على اختبار التحصيل الفوري في مادة الدراسات الاجتماعية ترجع إلى الاختلاف في أساليب التحكم (تحكم البرنامج- تحكم التلميذ) في برامج الكمبيوتر..

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على اختبار التحصيل الفوري. وقد استخدم الباحث أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه ويوضح ذلك كل من جدولي (٣) (٤).

ويتضح من جدول (٣) تحقق الفرض الأول، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب التحكم (التلميذ- البرنامج)المستخدمة في تصميم برنامج الكمبيوتر لصالح أسلوب تحكم التلميذ والتي توضح مدى إسهامها في زيادة نسبة التحصيل لدى التلاميذ، مقارنة بأسلوب تحكم البرنامج، حيث جاءت القيمة التائية بنسبة(١٠,٠٣٨) عند مستوى دلالة(٠,٠١). ولمعرفة اتجاه تلك الفروض لصالح أيٍ من المجموعتين قام الباحث باستخدام أسلوب تحليل التباين الثنائي (٢ X ٢) للكشف عن اتجاه الفروق بين المجموعتين، وذلك يتضح من الجدول (٥).

ويمكن تفسير نتيجة تفوق التلاميذ الراغبين في التعلم باستخدام البرنامج الكمبيوتري المعتمد على أسلوب (تحكم التلميذ) إلى ما تميز به هؤلاء التلاميذ من سهولة في تخطي بعض الأشياء الصعبة في البرنامج من خلال تكرارها مرات عدة حتى الوصول إلى درجة الاستيعاب، وذلك من خلال الإتاحية التي يتيحها البرنامج من خلال التحكم فيه، في حين أن التلاميذ الذين درسوا من خلال

تحكم البرنامج وسيلة تسمح لهم بتخطي هذه الأشياء الصعبة والتي احتاجت منهم إلى ضرورة إعادة دراسة الدرس، أو الموديول مرة أخرى، وذلك لأن زمن مقروؤية الشاشة محدد بزمن معين، مما لا يتيح للتلاميذ تكرار دراسة الأشياء الصعبة مما يؤدي إلى استهلاك وقت أكبر في دراسة البرنامج.

- **بالنسبة للفرض الثاني** :

والذي نص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ أفراد العينة على اختبار التحصيل الفوري في مادة الدراسات الاجتماعية ترجع إلى الاختلاف في الأسلوب المعرفي (الاندفاع . التروي) لصالح التلاميذ المتروين.

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على اختبار التحصيل الفوري وقد استخدم الباحث أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه ويوضح ذلك كل من جدولي (٤) (٥).

ويتضح من جدول (٤) تحقق الفرض الثاني، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الأساليب المعرفية (الاندفاع . التروي) المستخدمة في تصميم برنامج الكمبيوتر لصالح الأسلوب المتروي الذي استخدمه التلميذ عند التعامل مع البرنامج ودراسته، والتي توضح مدى تفوق هؤلاء التلاميذ في دراستهم مقارنة بالأسلوب المتروي، حيث جاءت القيمة التائية بنسبة(٥,٤١) عند مستوى دلالة(٠,٠١).

وتتفق النتيجة التي توصل إليها البحث مع نتائج دراسة كل من: (Resendiz,P & et al,2003) (حسن حلمي،٢٠٠٨م) حيث أشارت نتائجها إلى وجود أثر للاسلوب المعرفي لصالح المجموعة المتروية. بينما تختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة كل من: (حسن فاروق،٢٠٠٣م) (عماد سمرة،٢٠٠٥م)حيث جاءت نتائجها إلى عدم وجود فروق فردية ذات دلالة بين الطلاب المتروين والمندفعين في التحصيل الدراسي.

ولمعرفة اتجاه تلك الفروض لصالح أيٍ من المجموعتين قام الباحث باستخدام أسلوب تحليل التباين الثنائي (٢ X ٢) للكشف عن اتجاه الفروق بين المجموعتين، وذلك يتضح من الجدول (٥). ويمكن تفسير نتيجة تفوق التلاميذ في الأسلوب المعرفي (متروي- مندفع) عند استخدام البرامج الكمبيوترية لصالح التلاميذ المتروين في التحصيل البعدي، وهذا ما أوضحه كل من جدول(٤)،(٥)في أن درجات التلاميذ المتروين أكبر من درجات التلاميذ المندفعين . ويمكن تفسير هذه الفروق بين المتروين والمندفعين كالآتي:

- أن الأفراد ذوي الأسلوب المعرفي (التروي) يتميزون بالتركيز عند دراستهم من خلال البرنامج الكمبيوتري؛ مما أدي بهم إلى إتقان المعلومة، وكذلك عند اختيار الاستجابات الصحيحة، مما يؤدي إلى تقليل نسبة الأخطاء لديهم، في حين وجدنا المندفعين أصروا علي إصدار قرارات سريعة مع نسبة أخطاء كثيرة.

- كما أن المتروين يتخذون الأسلوب التحليلي أثناء التمييز السريع، علي عكس المندفعين الذين يتخذون التصنيف الشامل، مما ساعد علي تفوق التلاميذ المتروين علي أقرانهم المندفعين في التحصيل.
- التلاميذ المتروون يتصفون بالتأني والفحص الدقيق والتأمل في اختيار البدائل المتاحة، فهم يميلون إلى إرجاء استجاباتهم للوقوف علي الحل الصحيح؛ لذلك يقل عدد الأخطاء لديهم، وعلي العكس من ذلك نجد التلاميذ المندفعين يميلون إلى إبداء استجابة سريعة دون التأمل في البدائل المتاحة ولذا تزداد عدد أخطائهم.

- **بالنسبة للفرض الثالث** :

والذي نص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ أفراد العينة على اختبار التحصيل الفوري في مادة الدراسات الاجتماعية ترجع إلى التفاعل بين الأسلوب المعرفي (الاندفاع ـ التروي)، وأساليب التحكم (تحكم البرنامج ـ تحكم التلميذ) في برامج الكمبيوتر.

نجد أنه بالرجوع إلى جدول(٣)(٤)(٥) التي تضمنت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) وتحليل التباين الثنائي (٢ X ٢) يظهر من خلال استقرائها أنه يوجد أثر للتفاعل بين أسلوب التحكم في برامج الكمبيوتر والأساليب المعرفية لأفراد العينة.

وتشير نتائج البحث إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ أفراد العينة الأربع على اختبار التحصيل الفوري في مادة الدراسات الاجتماعية ترجع إلى التفاعل بين الأسلوب المعرفي (الاندفاع ـ التروي) وأساليب التحكم (تحكم البرنامج ـ تحكم التلميذ) في برامج الكمبيوتر. ويمكن إرجاع نتيجة تفوق التلاميذ إلى تفاعل أسلوب التحكم مع الأسلوب المعرفي لصالح التلاميذ ذوي المتوسط الأعلى، وهذا يعني أن أسلوب تحكم التلميذ يناسب التلاميذ المتروين أكثر من المندفعين، وكذلك أسلوب تحكم البرنامج يتناسب مع التلاميذ المندفعين، وهذا يتناسب مع خصائص كل من المتروين والمندفعين.

- **ثانياً** : **نتائج اختبار التحصيل المعرفي المرجأ**:

وفيما يلي استقراء الفروض ومناقشتها:

وبالنظر إلى الجداول التالية يمكن منا قشة الفروض الخاصة بالتحصيل المرجأ كالتالي:

جدول (٦): نتائج اختبار النسبة التائية بين متوسطي درجات المجموعتين (تحكم البرنامج – تحكم التلميذ) في القياس البعدي المرجأ لاختبار التحصيل:

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
تحكم التلميذ	٤٠	٢٩.٤٠	٤.٥١	٨.٩٥	٠.٩٠٤	٩.٩٠	٠.٠١
تحكم البرنامج	٤٠	٢٠.٤٥	٣.٥١				

جدول (٧): نتائج اختبار النسبة التائية بين متوسطي درجات المجموعتين (متروي – مندفع) في القياس البعدي المرجأ لاختبار التحصيل:

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
متروى	٤٠	٢٨.١٠	٥.٧٥	٦.٣٥	١.١٥	٥.٥٢١	٠.٠١
مندفع	٤٠	٢١.٧٥	٤.٤٧				

جدول (٨): تحليل التباين الثنائي (٢ X ٢) تأثير الأسلوب المعرفي (متروى – مندفع) وأساليب التحكم (طالب – برنامج) في التحصيل المرجأ:

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
الاسلوب المعرفي	٨٠٦.٤٥٠	١	٨٠٦.٤٥٠	١٣٨.٤٧٨	٠.٠٠١
أساليب التحكم	١٦٠٢.٠٥٠	١	١٦٠٢.٠٥٠	٢٧٥.٠٩٢	٠.٠٠١
المعرفي * التحكم	٢٦.٤٥٠	١	٢٦.٤٥٠	٤.٥٤٢	غير دالة
الخطا	٤٤٢.٦٠٠	٧٦	٥.٨٢٤		
المجموع	٢٨٧٧.٥٥٠	٧٩			

وفيما يلي استقراء الفروض ومناقشتها

- **بالنسبة للفرض الرابع**:

والذي نص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ أفراد العينة في اختبار التحصيل المرجأ في مادة الدراسات الاجتماعية ترجع إلى الاختلاف في أساليب التحكم (تحكم البرنامج- تحكم التلميذ) في برامج الكمبيوتر.

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على اختبار التحصيل المرجأ. وقد استخدم الباحث أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه ويوضح ذلك كل من جدول (٦)، وجدول (٨).

ويتضح من جدول (٦) تحقق الفرض الرابع حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين أساليب التحكم (التلميذ- البرنامج)المستخدمة في تصميم برنامج الكمبيوتر لصالح أسلوب تحكم التلميذ والتي توضح مدى إسهامها في زيادة نسبة التحصيل المرجأ لدى التلاميذ، مقارنة بأسلوب تحكم البرنامج حيث جاءت القيمة التائية بنسبة(٩,٩٠) عند مستوى دلالة(٠,٠١). ولمعرفة اتجاه تلك الفروض لصالح أيٍ من المجموعتين قام الباحث باستخدام أسلوب تحليل التباين الثنائي (٢ X ٢) للكشف عن اتجاه الفروق بين المجموعتين، وذلك يتضح من الجدول (٨). ويمكن تفسير نتيجة تفوق التلاميذ في دراستهم باستخدام (تحكم التلميذ) في البرنامج الكمبيوتري، وجعل التعلم لديهم أبقى أثرا من التلاميذ الذين درسوا البرنامج الكمبيوتري بأسلوب (تحكم البرنامج) حيث تظهر النتائج أن هؤلاء التلاميذ ظلوا محتفظين بالمعلومات في أذهانهم فترات طويلة عن التلاميذ الذين درسوا باستخدام (تحكم البرنامج)وذلك من خلال التالي:

- أن التلاميذ المتحكمين في دراسة البرنامج لديهم القدرة على الاحتفاظ بالمعلومات المختزنة في الذاكرة في حالة نشطة تسمح لهم بالتعامل معها.
- أيضا لديهم دافعية مستمرة تمكنهم من الاحتفاظ بالمعلومات والاستمرار والجدية في أداء مهام التعلم.
- يضاف إلى ذلك ارتباط التلاميذ الدرسين من خلال (تحكم البرنامج) بالوقت المحدد لعرض المعلومة على الشاشة والتي لا تتيح للتلاميذ بطيىء التعلم الحصول على المعلومات بصورة كاملة، مما يجعل المعلومة ناقصة لديهم، وعندما يرغبون في استمرار تحصيلها فإن عليهم دراسة البرنامج من جديد.

- **بالنسبة للفرض الخامس**:

والذي نص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ أفراد العينة على اختبار التحصيل المرجأ في مادة الدراسات الاجتماعية ترجع إلى الاختلاف في الأسلوب المعرفي (الاندفاع . التروي) لصالح التلاميذ المتروين.

ولاختبار صحة هذا الفرض قام الباحث بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات أفراد العينة على اختبار التحصيل المرجأ. وقد استخدم الباحث أسلوب تحليل التباين ثنائي الاتجاه ويوضح ذلك كل من جدول (٧)، وجدول (٨).

ويتضح من جدول (٧) تحقق الفرض الخامس، حيث وجدت فروق ذات دلالة إحصائية بين الأسلوب المعرفي (الاندفاع- التروي) المستخدم في تصميم برنامج الكمبيوتر لصالح الأسلوب المعرفي (المتروي) والتي توضح مدى إسهامها في زيادة نسبة التحصيل المرجأ لدى التلاميذ مقارنة بالأسلوب المعرفي (المندفع) حيث جاءت القيمة التائية بنسبة(٥,٥٢١) عند مستوى دلالة(٠,٠١). وتتفق النتيجة التي توصل إليها البحث مع نتائج دراسة كل من: (ipek ismail,2011) (سهيلة بنت صالح،٢٠٠٩م) حيث أشارت نتائجها إلى وجود أثر للاسلوب المعرفي في التحصيل المؤجل لصالح التلاميذ المتروين. بينما تختلفت هذه النتيجة مع نتائج دراسة: (yuan xiaojun& et al, 2011) حيث جاءت نتائجها إلى عدم وجود فروق فردية ذات دلالة بين الطلاب المتروين والمندفعين في التحصيل الدراسي المؤجل. ولمعرفة اتجاه تلك الفروض لصالح أيٍ من المجموعتين قام الباحث باستخدام أسلوب تحليل التباين الثنائي (٢ X ٢) للكشف عن اتجاه الفروق بين المجموعتين، وذلك يتضح من الجدول (٨). ويمكن تفسير نتيجة تفوق التلاميذ (المتروين) في دراستهم عن التلاميذ (المندفعين) حيث أن التلاميذ المتروين يكون لديهم اهتمام بدراسة البرنامج الكمبيوتري بنوع من التأني وعدم الإسراع في تلقي المعلومات، حتى تثبت في ذاكرتهم الداخلية إلى حين يتم استدعاؤها، يضاف إلى ذلك أن البرنامج الكمبيوتري يعرض مجموعة من الوسائل التعليمية التي تتعامل مع أكثر من حاسة عند التلاميذ مما يزيد من احتمالية حدوث التعلم، ويزيد من دافعية المتعلم، مما يجعل التعلم أبقى أثرا من أقرانهم التلاميذ المندفعين الذين يتسرعون في الاستجابة والتعلم من خلال البرنامج الكمبيوتري.

• **بالنسبة للفرض السادس** :

والذي نص على أنه: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ أفراد العينة على اختبار التحصيل المرجأ في مادة الدراسات الاجتماعية ترجع إلى التفاعل بين الأسلوب المعرفي (الاندفاع- التروي) وأساليب التحكم (تحكم البرنامج- تحكم التلميذ) في برامج الكمبيوتر. نجد أنه بالرجوع إلى جدول(٦)(٧)(٨) والتي تضمنت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية وقيمة (ت) وتحليل التباين الثنائي (٢ X ٢) يظهر من خلال استقرائها أنه يوجد أثر للتفاعل بين أسلوب التحكم في برامج الكمبيوتر والأساليب المعرفية لأفراد العينة. وتشير نتائج البحث إلي وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التلاميذ أفراد المجموعات الأربع على اختبار التحصيل المرجأ في مادة الدراسات الاجتماعية ترجع إلى التفاعل بين الأسلوب المعرفي (الاندفاع- التروي) وأساليب التحكم (تحكم البرنامج- تحكم التلميذ) في برامج الكمبيوتر. ويمكن إرجاع نتيجة تفوق التلاميذ إلي تفاعل أسلوب التحكم مع الأسلوب المعرفي لصالح التلاميذ ذوي المتوسط الأعلى، وهذا يعني أن أسلوب تحكم التلميذ يناسب التلاميذ المتروين أكثر من المندفعين، وكذلك أسلوب تحكم البرنامج يتناسب مع التلاميذ المندفعين، وهذا يتناسب مع خصائص كل من المتروين والمندفعين. وتشير هذه النتيجة إلى وجود تأثير أساسي دال إحصائياً للأسلوب المعرفي لدي التلاميذ (المتروين . المندفعين) يساوي نفس تأثير أسلوب التحكم في البرنامج (تلميذ . برنامج). أن أسلوب التحكم في البرنامج باستخدام (تحكم التلميذ) أدي إلى زيادة التحصيل لدى التلاميذ المتروين وجعلهم يحتفظون بها لفترات طويلة بخلاف التلاميذ (المندفعين)؛ حيث إن التلميذ المتحكم في عملية التعلم من خلال دراسته للبرنامج يكون أفكارا ويحصل معلومات كثيرة تبقى لفترات طويلة بخلاف التلميذ الذي درس من خلال تحكم البرنامج، مما جعله يتعلم وكأنه يعيش في موقف التعلم نفسه. وقد ترجع هذه النتيجة إلى أن برنامج الكمبيوتر المقدم وما تضمنه من وسائل تعليمية متعددة كان له من المميزات والوظائف ما زاد من فاعلية التعلم لدرجة أصبح التلاميذ المتحكمون في دراسة البرنامج أبقى أثرا من غيرهم، وهذا ما يلائم بيئة التعلم لدى التلاميذ المتروين الذين يحتاجون إلى التدقيق في تلقى المعلومات وتحليلها، مما يجعلها تبقى في أذهانهم فترات طويلة.

• **حساب حجم أثر البرنامج الكمبيوتري على التحصيل**:

بعد الحصول على النتائج السابقة وتفسيرها فإنه يجب التأكد من صدق هذه النتائج ، والتعرف على قوة تأثير المعالجات الإحصائية التي تم التوصل إليها، ومعرفة إذا ما كان تأثير المتغيرات المستقلة(أساليب التحكم – الإساليب المعرفية) على المتغير التابع (التحصيل الفوري والتحصيل المرجأ تأثيرا حقيقيا وأنه لم يكن نتيجة الصدفة أو متغيرات أخرى، فحجم الأثر يعتبر الوجه المكمل للدلالة الإحصائية، ولا يحل محلها، ومن هنا قام الباحث بحساب معامل مربع "إيتا٢" ($\eta 2$) عن طريق المعادلة التالية:(عزو عفانة،٢٠٠٠) $\eta^2 = t^2 \div t^2 df$ حيث $\eta 2$ مربع إيتا ويعبر عن نسبة التباين الكلي في المتغير التابع الذي يمكن أن يرجع إلى المتغير المستقل. t2 : مربع قيمة t ، df : درجات الحرية. وعن طريق $\eta 2$ أمكن حساب قيمة d الذي يعبر عن حجم التأثير للبرنامج وقد قام الباحث بحساب حجم التأثير بحساب قيمة ($\eta 2$) وهذا ما يظهره الجدول التالي:

جدول (٩) : حساب حجم تأثير البرنامج على التحصيل المعرفى

المتغير التابع	قيمة t	قيمة η2	حجم التأثير
التحصيل	٤٣.٤٧	٠.٩٧	كبير

والجدول (٩) يوضح بأنه يوجد تأثير كبير للبرنامج المقترح على متغير التحصيل المعرفى، وقد تحقق الباحث من صحة هذا بحساب قيمة (η2) والتي وجد أن قيمتها تساوى ٠,٩٧ ، وهى > ٠.١٤، مما يوضح أن حجم تأثير المتغير المستقل (البرنامج المقترح) كبير على المتغير التابع (التحصيل المعرفى).

- **توصيات البحث** :

في ضوء ما توصل إليه البحث جاءت توصيات البحث كالتالي:

- العمل على إنتاج برامج تعليمية كمبيوترية بصورة جيده في المدارس ويكون ذلك في جميع المواد الدراسية، وذلك تحت إشراف فريق عمل متكامل يتكون من خبراء في تكنولوجيا التعليم، والمناهج وطرق التدريس، وأكاديميين في كل تخصص.
- ضرورة الاستفادة من الدراسات والبحوث السابقة والتي تناولت أثر بعض متغيرات تصميم البرامج الكمبيوترية وأثر التفاعل بينها وبين الاساليب المعرفية عند تصميم وإنتاج هذه البرامج الكمبيوترية.
- الاستفادة من نتائج نظريات التعليم، والتعلم، ومحاولة تطبيقها عند تصميم، وإنتاج البرامج الكمبيوترية، وخاصة النظريات المرتبطة بتنظيم وعرض المحتوى التعليمي.
- عقد دورات تدريبية لمعلمين بالمدارس من أجل تدريبهم على كيفية توظيف الكمبيوتر فى المادة، والاستفادة من البرامج الكمبيوترية بأنماطها المختلفة فى تحقيق أهداف تدريسها .
- تعديل طرق التدريس، والتنوع فيها، واختيار أنسبها، حتى يمكن الوصول إلى الحد الأمثل لاستغلال القدرات العقلية المختلفة لدى التلاميذ والتلميذات في المراحل التعليمية المختلفة، بما يتمشى ومبدأ مراعاة الفروق الفردية.

- **مقترحات البحث** :

استكمالا لجوانب البحث اقترح الباحث إجراء مجموعة من الدراسات والبحوث المستقبلية التى تحمل العناوين الآتية، ومنها :

- فاعلية استخدام برنامج كمبيوتري فى تنمية مهارات حل المشكلات، وأنماط التفكير العليا، مثل التفكير الناقد، والتفكير الابتكارى، فى المقررات المختلفة.
- فعالية تدريب المعلم على استخدام برامج الكمبيوتر وعلاقتها بالاساليب المعرفية في تنمية التفكير الابتكاري والاتجاه لدى هؤلاء المعلمين.
- يمكن اجراء بحوث مماثلة بتناول متغيرات البحث الحالي وعلاقتها باستعدادات التلاميذ، وخصائصهم المعرفية.
- إجراء بعض البحوث والدراسات التي يمكن أن تتناول اساليب التحكم في برامج الكمبيوتر التعليمية على مقررات مختلفة للوصول إلى أفضل اساليب التحكم على تنمية التحصيل الدراسي لدى التلاميذ بالمراحل التعليمية المختلفة.

- **مراجع البحث** :

- إبراهيم عبد الحميد محمد (٢٠٠٣م)أسباب التأخر الدراسي لدى طلبة الصفوف الأساسية الدنيا في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر المعلمين، رسالة

ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة النجاح الوطنية.

- أسماء محمود عطية (٢٠٠٨م)، تأثير العلاقة بين أساليب تتابع عرض المهارة والأسلوب المعرفي للمتعلم ببرامج الكمبيوتر التعليمية على كفاءة الأداء المهادي لطلاب تكنولوجيا التعليم، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان.

- أشرف أحمد عبد اللطيف(٢٠٠٢م)، فاعلية استخدام النصوص الفائقة والوسائط المتعددة الكمبيوترية على التحصيل الفوري والمرجأ للمفاهيم التاريخية لدى طلاب الصف الأول الثانوي واتجاهاتهم نحو مادة التاريخ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية، جامعة الأزهر.

- المنطقة الأزهرية(٢٠١١م) **المكتب الفني لموجهي المواد الاجتماعية**.

- أماني على السيد رجب (٢٠٠٧م)، تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية فى ضوء المعايير القومية للتعليم لتنمية بعض مهارات التفكير العليا لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية،جامعة المنصورة.

- أماني فايز محمد سليمان(٢٠١٢م)، فعالية برنامج تدريبي قائم على الكمبيوتر في الحد من أعراض صعوبات القراءة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة بني سويف.

- أنور الشرقاوي(١٩٩٥ م)، **الأساليب المعرفية في بحوث علم النفس العربية وتطبيقانها في التربية**، القاهرة :مكتبة الأنجلو المصرية.

-أنور الشرقاوي(٢٠٠٣ م)، **علم النفس المعرفي المعاصر**، ط ٢، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.

- باسم بن طلحة عبد الرحمن (٢٠٠٨م)، واقع استخدام الحاسب الآلي في العملية التعليمية للصفوف الأولية في المرحلة الابتدائية من وجهة نظر معلمي ومشرفي الحاسب الآلي بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

- جابر عبد الحميد، علاء كفافى(٢٠٠٢م)، **معجم علم النفس والطب النفسي**، ج٧، القاهرة: دار النهضة العربية.

- جابر عبد الحميد(١٩٩٩)، **إستراتيجيات التدريس والتعلم**، الكتاب العاشر، القاهرة: دار الفكر العربي.

- جار الله بن أحمد الغامدي(٢٠٠٤م)، **واقع الحاسوب في التعليم الثانوي العام – دراسة تحليلية**، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.

- جودت أحمد سعادة، عادل فايز السر طاوي (٢٠٠٣ م)، **استخدام الحاسوب والانترنت في ميادين التربية والتعليم**، الأردن- عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- جيهان موسى إسماعيل(٢٠٠٩م) أثر برنامج محوسب في ضوء نظرية جانبي الدماغ على تنمية مهارات التفكير فوق المعرفي لدى طالبات الصف الحادي عشر بمادة تكنولوجيا المعلومات بمحافظات غزة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.

- حسام أبو سيف (٢٠٠٠ م)، بعض الأساليب المعرفية السائدة لدى عينة من الطلاب الجامعيين وعلاقتها بنمط التخصص الدراسي وبعض –متغيرات الشخصية، **مجلة علم النفس**، العدد ٥٥ ، ص ١٦٢- ١٦٥.

- حسن حلمي محمود السيد(٢٠٠٨م)،الأساليب المعرفية وعلاقتها باتخاذ القرار لدى مديري مدارس التعليم الإعدادي بمحافظة سوهاج، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية، جامعة سوهاج.

- حسن فاروق محمود (٢٠٠٣)، فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التصميم والإنتاج الطباعي لدي طلاب شعبة تكنولوجيا التعليم بكليات التربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

- حمدي الفرماوي (١٩٩٤)، **الأساليب المعرفية (بين النظرية والبحث)**، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- _____(٢٠٠٩م)،**الأساليب المعرفية(بين النظري والتطبيق)**،عمان: دار صفاء للنشر التوزيع.
- رائد حسين عبد الكريم الزعانين(٢٠٠٧م) ، فعالية وحدة محوسبة في العلوم على تنمية التحصيل الدراسي لدى تلاميذ الصف التاسع الأساسي بفلسطين واتجاهاتهم نحو التعليم المحوسب، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية،جامعة عين شمس.
- رياض بن احمد إبراهيم زيلعي(٢٠٠٨م)، أثر استخدام أحد برامج الحاسب الآلي على تعلم قواعد اللغة الإنجليزية لطلاب الصف الأول ثانوي بمدينة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية،جامعة أم القرى.
- سمير محمود أحمد أبو شتات(١٤٢٦هـ)، أثر توظيف الحاسوب في تدريس النحو على تحصيل طالبات الصف الحادي عشر واتجاهاتهن نحوها والاحتفاظ بها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بغزة، الجامعة الإسلامية.
- سهيلة بنت صالح، (٢٠٠٩م)، بعض الأساليب المميزة لدى عينة من الطالبات الموهوبات والطالبات العاديات بالمرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية،جامعة أم القرى.
- صلاح الدين محمود علام(٢٠٠١م)، **القياس والتقويم التربوي النفسي، أساسياته وتطبيقاته وتوجيهاته المعاصرة**، القاهرة: دار الفكر العربي.
- طارق السلمي (١٤٢٤ هـ)،الأسلوب المعرفي(التروي /الاندفاع) والتفكير الابتكاري لدى عينة من طلاب الصف الثالث ثانوي بمدينة مكة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- طاهر عبد الحميد العدلي أحمد (٢٠٠٧م) استخدام الكمبيوتر في تدريس مقرر المعدات لتنمية المهارات العملية لدى طلاب المدارس الثانوية الصناعية" دراسة تجريبية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بدمياط، جامعة المنصورة.
- عبد الرحمن بن محمد بن سعد قدح،(١٤٢٤هـ) ، فاعلية التعليم المعان بالحاسب الآلي في تعليم قواعد اللغة الإنجليزية لطلاب الصف الثاني بالمرحلة الثانوية بمدارس مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية بمكة المكرمة، جامعة أم القرى.
- عبلة صغير (٢٠٠٢ م)، التحصيل الدراسي وعلاقته بأسلوب (التروي /الاندفاع) عند مستويات مختلفة من القلق والذكاء لدى طالبات المرحلة الثانوية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب والعلوم والتربية، جامعة عين الشمس.
- عدنان يوسف العتوم،(٢٠٠٤ م)،**علم النفس المعرفي–النظرية والتطبيق**، عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عزو عفانة(٢٠٠٠)حجم التأثير واستخداماتهفي الكشف عن مصداقية النتائج في البحوث التربيوية والنفسية، **مجلة البحوث والدراسات التربوية الفلسطينية**، العدد٣.
- على محمد عبد المنعم (١٩٩٦م)، المستحدثات التكنولوجية في مجال التعليم طبيعتها وخصائصها، القاهرة، **مجلة تكنولوجيا التعليم**، المجلد السادس، الكتاب الرابع، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم.
- ـــــ (١٩٩٦)، **ثقافة الكمبيوتر**، القاهرة: دار البشري للطباعة والنشر.
- ـــــ(٢٠٠٢م)، **تكنولوجيا التعليم والوسائط التعليمية**، القاهرة: دار البشرى للطباعة والنشر.
- عماد محمد عبد العزيز سمرة(٢٠٠٥م)، أثر اختلاف أسلوب تتابع عرض المهارة في برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط على تنمية التحصيل المعرفي ومهارات استخدام كاميرا الفيديو لدي الطلاب المندفعين والمتروين بشعبة تكنولوجيا التعليم ، رسالة ماجستير غير

منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.

- ليث محمد عياش(٢٠٠٩م)،**الأسلوب المعرفي وعلاقته بالإبداع**،عمان: دار صفاء للنشر والتوزيع.
- محمد السيد علي (١٤٢٤ هـ)، **التربية العلمية وتدريس العلوم**، عمان: دار المسيرة.
- محمد سعيد العامودي(٢٠٠٤) ، دور تقنيات المعلومات والاتصالات في تعزيز استخدام الطرق الحديثة في تدريس الفيزياء الجامعية، رسالة ماجستير غير منشورة، مركز الحاسب الآلي، جامعة عدن، اليمن.
- مديرية التربية والتعليم(٢٠١١م): **المكتب الفني لموجهي المواد الاجتماعية**.
- مصطفى زايد(١٩٩٣م): تقويم مناهج المواد الاجتماعية وأثره فى تنمية المجتمع ، **مؤتمر دور كليات التربية فى تنمية المجتمع** ، م٣ . كلية التربية ، جامعة المنيا، من (١٧-١٨ مايو ١٩٩٣م).
- منى بنت سعد بن فالح(٢٠٠٧م) الأسلوب المعرفي (التروي/الاندفاع) وعلاقته بالمسئولية الاجتماعية لدى عينة من طالبات كلية التربية للبنات بمحافظة جدة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة طيبة.
- ندى بنت ناجي زرنوقي(٢٠٠٧م)، أثر استخدام الحاسب الآلي في تنمية التفكير الإبتكاري والتحصيل الدراسي في مقرر الفيزياء لدى طالبات الصف الثاني ثانوي بمدينة جدة" دراسة شبة تجريبية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية،جامعة أم القرى.
- هشام محمد الخولي (٢٠٠٢م)، **الأساليب المعرفية وضوابطها في علم النفس**، القاهرة: دار الكتاب الحديث.

-Aktas, Mine; Bulut, Mehmet; Yuksel, Tugba(2011)The Effect of Using Computer Animations and Activities about Teaching Patterns in Primary Mathematics, **Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET**, V.10, N.3, Pp273-277 Jul 2011

-Avci, Suleyman; Yuksel, Arzu; Soyer, Makbule; Balikcioglu, Suzan (2009) The Cognitive And Affective Changes Caused By The Differentiated Classroom Environment Designed For The Subject Of Poetry, **Educational Sciences: Theory and Practice,** V. 9, N. 3, Pp1069-1084.

-Chou, Chun-Mei; Hsiao, His-Chi; Shen, Chien-Hua; Chen, Su-Chang (2010) Analysis of Factors in Technological and Vocational School Teachers' Perceived Organizational Innovative Climate and Continuous Use of E-Teaching: Using Computer Self-Efficacy as an Intervening Variable, **Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET,** v9 n4 pp35-48 Oct 2010

-Ipek, Ismail(2010)The Effects of CBI Lesson Sequence Type and Field Dependence on Learning from Computer-Based Cooperative Instruction in Web,**Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET**, V.9, N.1, Pp221-234 Jan 2010.

-Ipek, Ismail(2011) The Effects of Text Density Levels and the Cognitive Style of Field Dependence on Learning from a CBI Tutorial **Turkish Online Journal of Educational Technology -**

TOJET, V.10, N.1, Pp167-182 .

-Kurtulus, Aytac(2011)Effect of Computer-Aided Perspective Drawings on Spatial Orientation and Perspective Drawing Achievement ,**Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET,** V.10, N.4, Pp138-147

-Moyer, Katie(2011)The Impact on Student Achievement within Small Groups Based on Learning Styles, Interest, and Student Readiness ,**ERIC**, (ED523517)

-Naimie, Zahra; Siraj, Saedah; Ahmed Abuzaid, Rana; Shagholi, Reihaneh(2010) Hypothesized Learners' Technology Preferences Based on Learning Style Dimension, **Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET**, V.9, N.4, Pp83-93.

-Salmani-Nodoushan, Mohammad Ali(2005)Cognitive Style as a Factor Affecting Task-Based Reading Comprehension Test Scores, **ERIC**, (ED491465)

-Serin, Oguz(2011)The Effects of the Computer-Based Instruction on the Achievement and Problem Solving Skills of the Science and Technology Students, **Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET**, v10 n1 p183-201 Jan 2011

-Stoyanov, Slavi& Kirschner, Paul,(2007)Effect of Problem Solving Support and Cognitive Styles on Idea Generation: Implications for Technology-Enhanced Learning,**Journal of Research on Technology in Education,** V.40, N.1, Pp49-63.

-Resendiz,P& et al **(**2003**).**The effects of a probabilistic model on reflection- impulsivity cognitive style. **D.A.I.**, 15,:545 – 549.

-Yilmaz, Nursel; Alici, Sule(2011)Investigating Pre-Service Early Childhood Teachers' Attitudes towards the Computer Based Education in Science Activities **Turkish Online Journal of Educational Technology - TOJET**, V.10, N.3, Pp161-167 .

-Yuan, Xiaojun; Zhang, Xiangman; Chen, Chaomei; Avery, Joshua M. (2011)Seeking Information with an Information Visualization System: A Study of Cognitive Styles, **Information Research: An International Electronic Journal**, V.16, N.4.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثالث :

" مدى إمكانية مقياس الاستدلالات المنطقية لجلبرت بيرني بعد تقنينه على الطلبة المقبولين بكلية التربية / جامعة القادسية في قياس تفكيرهم التجريدي في ضوء بعض المتغيرات "

إعداد :

د / هادي گطفان العبد الله

obeikandl.com

obeikandl.com

" مدى إمكانية مقياس الاستدلالات المنطقية لجلبرت بيرني بعد تقنينه على الطلبة المقبولين بكلية التربية / جامعة القادسية في قياس تفكيرهم التجريدي في ضوء بعض المتغيرات "

د / هادي گطفان العبد الله

- **المقدمة** :

حث القران الكريم على التفكير فقد قال تعالى بمحكم كتابه (أولم يتفكروا في أنفسهم ما خلق الله السموات والأرض وما بينهما إلا بالحق) (آل عمران ١١٩) وبهذا فان التربية عدت تعليم التفكير للطلبة من أهدافها الرئيسة بظل الانفجار المعرفي حيث انصب بالسنوات الأخيرة اهتمامها على ضرورة إدماج التفكير بالمناهج الدراسية واستخدام الأساليب والطرائق المناسبة وتطبيقها على الطالب لتبعدهم عن التلقين من جهة وتنمي قدراتهم العقلية العليا من جهة أخرى، ولاسيما قدرته على التفكير المجرد ليتمكن من حل المشكلات التي تواجههم، وبالتالي يتحقق التوازن ما بين عمر الطلبة وبين مرحلة تفكيره وفق نظرية بياجيه .

وقد تباينت نتائج العديد من الدراسات لمعرفة فيما إذا كان هنالك علاقة ما بين عمر الطلبة ووصولهم للتفكير المجرد.(الرافعي، ٢٠٠١، ٣)

- **مشكلة البحث** :

إن الظنَّ بانَّ بعض الطلبة غير أكفاء ليس ذلك بسبب نقص في قدراتهم العقلية ولكن السبب يعود إلى إن معهم.التفكير لديهم لا تتطابق مع تفكير من يقومون بعملية التقييم والتقويم لاسيما في التدريس. فنحن بحاجة إلى أنْ نأخذ في أذهاننا مستوى النمو المعرفي للطلبة إذا أردنا أن نصل إليهم ونتواصل معهم . (سترنبرج ، ٢٠٠٤ ، ٢٥٤)

ففي وقتنا الحاضر نلاحظ ظاهرة ضعف أستخدام التفكير التجريدي عند معظم الطلبة وبخاصة طلبة الجامعة، وهذا يرجع إلى أنَّ الأسلوب التربوي الذي تربى عليه غالبيتهم في المدارس الابتدائية والثانوية هو أسلوب تلقيني يعيق نموهم العقلي ويحد من تفكيرهم. (الحمادي ٢٠٠٣،٩ ، ٧٣) ، وهذا ما أكدته الدراسة التي قام بها يلديريم (Yildirim 1994) ، حيث أوضح فيها أن عدم قدرة المدارس على تحقيق أو تنمية التفكير لدى الطلبة ، والذي يعد الموضوع الرئيس الذي يلفت الانتباه بدرجة كبيرة ، وكشفت نتائج الدراسة الميدانية أن اهتمامات المعلمين تنصب بدرجة اكبر على التعلم أكثر منه على تعليم التفكير . (حبيب ٢، ٢٠٠٣ ، ٤٦٨) فالمعلم يسمح بأندماج القليل من الطلبة فيما وراء مستوى التذكر القائم على الحقائق المجردة . والتفكير لا يجد التشجيع بل كثيرا ما لا يسمح به.(وورشام ، ١٩٩٧ ، ٧٠)

ومن هنا تبرز المشكلة الأساسية للبحث الحالي فقد أصبحت الحاجة ماسة إلى تنمية عقول الطلبة وتطوير تفكومستوياته،إننا بحاجة إلى معرفة مرحلة التفكير لدى الطلبة لتقديم نظام تعليم يشكل التفكير في أعلى مراتبه

ومستوياته ، وتقديم مواد وطرائق تدريبية قابلة للإختبار والقياس يمكن في إطارها تنمية التفكير في أي فصل دراسي وأي مجتمع .

وعليه فإن مشكلة البحث الحالي تتلخص في مدى استخدام طلبة الجامعة التفكير التجريدي في حل المشاكل التي يواجهونها، وهل للأساليب التي أتبعت في دراستهم بالمدارس الابتدائية والمتوسطة والإعدادية علاقة بهذه المرحلة من التفكير؟ هذه الأسئلة بها حاجة إلى بحث لإيجاد مرحلة التفكير التي وصل إليها الطالب الجامعي وعلاقتها مع العمر الزمني لهذه الفئة.

- **أهمية البحث** :

يعتبر تحديد قدرات المتعلمين المختلفة وخصائصهم في ظل الانفجار المعرفي والمعلوماتي مبدأ مهماً نحو تأسيس قاعدة صلبة وبالتالي نقطة بدء لتوجيههم في ضوء ما نرغب منهم تحقيقه .ولتحديد تلك الخصائص والقدرات وخاصة العقلية منها أهمية قصوى في مجال التربية والتعليم ، حيث يذكر المقوشي أنَّ تعلم الطلبة يتم بأساليب مختلفة حسب قدراتهم وخبراتهم العقلية (المقوشي ١٤٢٢ ، ١١٣)

وعليه فإنَّ أهمية هذه الدراسة تظهر في الجوانب الآتية :

- ✓ هناك دراسات عدة إهتمت بالبحث في موضوع مرحلة التفكير وارتباطها بمتغيرات أخرى في الدول الغربية والعربية إلا أنَّ موضوع الدراسة الحالية لم ينل اهتمام تلك الدراسات في العراق - على حد علم الباحث – وبهذا قد تسهم دراسته في تقديم إضافة جديدة في المجال العلمي للمكتبة العربية بشكل عام والمكتبة المحلية بشكل خاص.
- ✓ تناولُ البحث لأحد الموضوعات المهمَّة في التربية وعلم النفس ، ألا وهو التفكير لدى طلبة الجامعة الذي يعد من الموضوعات المهمة في حياة الأفراد لإرتباطه بمتغيرات حياتيه متعددة مثل دافع الإنجاز ، التحصيل الدراسي الثقة بالنفس ، فضلا عن إنه يشكل أهمية كبيرة للمختصين التربويين .
- ✓ تضيف للباحثين أدوات تساعد في التعرف على تحديد مرحلة التفكير لدى طلبة الجامعات العراقية.
- ✓ تزويد الأساتذة والباحثين بفهم أعمق لمرحلة التفكير لدى طلبة الجامعة مِمَّا يجعلهم أكثر تقديرا لاحتياجاتهم المختلفة وأكثر قدرة على التعامل معهم بشكل سليم.
- ✓ يساعدُ هذا البحث على تحديد مرحلة التفكير لدى طلبة الجامعة ومن ثَمَ الاستفادة من نتائج هذه الدراسة في تقديم التوصيات والمقترحات اللازمة فضلاً عمّا تقدمه للمرشدين التربويين في هذا المجال.
- ✓ يزيد من أهمية هذا البحث أنها تُجرى في البيئة العراقية وعلى طلبة الجامعة كونهم يمثلون فئة كبيرة ومهمة من فئاته باعتبارهم بناة المستقبل.
- ✓ يمكن أن يستفيد منها رجال التربية والتعليم في التخطيط ورسم المناهج الدراسية.

- **أهداف البحث** :

هدف البحث الحالي إلى:

- ✓ التعرف على مرحلة التفكير لدى طلبة جامعة القادسية.

- ✓ التعرف على دلالة الفروق في مستوى النمو المعرفي لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغير العمر.
- ✓ التعرف على دلالة الفروق في مستوى النمو المعرفي لدى طلبة الجامعة تبعا لمتغير التخصص (علمي- أنساني).

- **حدود البحث** :

- ✓ يتحدد البحث الحالي بطلبة كلية التربية جامعة القادسية المرحلة الأولى وللدراسة الصباحية للعام الدراسي 2011 – 2012 ولكافة التخصصات العلمية والإنسانية (الفيزياء، الكيمياء، الرياضيات، علوم الحياة، اللغة العربية، اللغة الإنجليزية، التربية وعلم النفس، التاريخ).
- ✓ ويتحدد أيضا بالأداة المستخدمة في الدراسة وهي "مقياس الاستدلالات المنطقية لقياس التفكير التجريدي وفق نظرية بياجيه"ترجمة المقوشي (١٩٨٣) .

- **مصطلحات البحث** :

- **التفكير التجريدي** (Formal Thinking) : عرّفه العتوم(٢٠٠٤م) بأنه:" عملية ذهنية تهدف إلى استنباط واستخلاص المعاني المجردة للأشياء والعلاقات بوساطة التفكير الافتراضي من خلال الرموز والتعاميم والقدرة على وضع الافتراضات والتأكد من صحتها" ص٢٠٠

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنَّه " الدرجة الكلية التي يحصل عليها الطالب الجامعي من خلال إجاباته على المقياس".

- **الطلاب المقبولين** : يعرفه الباحث إجرائيا: بأنه "كل طالب تم قبوله في كلية التربية/جامعة القادسية خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١١ / ٢٠١٢ "
- **العمر الزمني** (Chronological Age) : يعرفه الباحث إجرائياً بأنَّه "العمر الحقيقي للطالب، ونتعرف عليه من خلال الملف الموجود بالتسجيل".
- **التخصص** (Specialization) : "ويقصد به تخصص الطالب الدراسي في الكلية بالأقسام العلمية أو الإنسانية ".
- **النمو المعرفي** Cognitive Development: يعرفه منصور وعبد السلام (١٩٨٣) بأنه " نضج القدرات العقلية حيث تسير الحياة العقلية فيها من المجمل إلى المفصل أي أنها فترة تمايز القدرات العقلية " (منصور وعبد السلام، ١٩٨٣: ٤٦٢)
- **مراحل النمو المعرفي** : يحدد بياجيه أربع مراحل للنمو المعرفي ، هذه المراحل محددة بايولوجيا من حيث وجودها أو تتابعها، إلا أن هناك فروق بين الأفراد في زمن الانتقال من مرحلة إلى أخرى أو تحقيق المراحل العليا ويرجع ذلك بدرجة كبيرة إلى عامل الخبرة. وفيما يلي توضيح تلك المراحل :

» **المرحلة الأولى** : مرحلة النمو الحس حركي Sensori-motor Stage ؛ تمتد هذه المرحلة من الميلاد إلى سن الثانية أو نهايات السنة الثانية ، ويتميز النمو المعرفي بأنَّه بصفة عامة حس حركي إلا أنَّه ينمو بتسارع من خلال ست مراحل من مجرد أفعال آلية إلى أفعال هادفة ومنظمة حيث يلعب نمو

الجهاز العصبي دوراً كبيراً في نمو الفرد المعرفي وذلك من خلال قدرته على الاحتفاظ بالصور الذهنية لمدة أطول،(الغامدي، الانترنت: ٢).

ويمكن تلخيص أهم الخصائص بأنَّه يحدث التفكير عبر الأفعال ، وتتحسن عملية التآزر الحس حركي ، ويتحسن تناسق الاستجابات الحركية ، ويتطور الوعي تدريجيا بالذات ، وتتطور فكرة بقاء أو ثبات المادة ، وتبدأ عملية اكتساب اللغة. (نشواتي ، ١٩٨٦: ١٥٦)

- **المرحلة الثانية** : مرحلة ما قبل العمليات Preoperational Stage ؛ يصف جان بياجيه مرحلة النمو من سن سنتين وحتى سن سبع سنوات بأنها مرحلة ما قبل العمليات ، والتي تنقسم على فترتين هما :
  - ✓ **فترة ما قبل المفاهيم (ما قبل الفكر الإدراكي):** ويبدأ هذا الطور من بداية السنة الثالثة ويستمر حتى نهاية السنة الرابعة . ويمكن إيجاز خصائص هذه المرحلة بنقص القدرة على تكوين المفاهيم ، ونقص القدرة على المقلوبية (المعكوسية) أي صعوبة قلب العملية وتخيلها ، والفشل في التفكير في مظهرين لشيء أو موقف في ذات الوقت ولا يمكنه الاستدلال من الحالات الخاصة إلى العامة ، وسيادة التمركز حول الذات يشكل ، والقدرة على التصنيف حسب مظهر وبعد واحد. (Philips, 1969, p. 53-93)
  - ✓ **مرحلة التفكير الحدسي:** وتستمر هذه المرحلة من سن (٤ : ٧) سنوات ، ويقوم الطفل في هذه المرحلة بإدراك الأمور عن طريق حواسه، والمعالجة الذهنية والتوقعية للأمور. (لبيب، ١٩٨٢: ٢٠١) ويمكن إيجاز خصائص هذه المرحلة بازدياد النمو اللغوي واستخدام الرموز اللغوية بشكل أكبر ، وسيادة حالة التمركز حول الذات ، والبدء بتكوين المفاهيم وتصنيف الأشياء ، والفشل في التفكير في أكثر من بعد أو طريقة واحدة ، ويتقدم الإدراك البصري على التفكير المنطقي . (أبو جادو، ١٩٩٨: ٨٦)
- **المرحلة الثالثة**: مرحلة العمليات المحسوسة Concrete Operationai Stage وتبدأ هذه المرحلة من سن (٧ : ١١) سنة ، يصبح الطفل في هذه المرحلة قادرا على إعطاء تعريف مقبول للمفهوم ، وبإمكان الطفل في هذه المرحلة أن يستخدم التفكير المجرد. (العاني، ١٩٨٧: ٧٨) ، وأهم خصائص مرحلة العمليات المادية هي الانتقال من اللغة المتمركزة حول الذات إلى اللغة ذات الطابع الاجتماعي ، ويحدث تفكير الأطفال من خلال الأشياء والموضوعات المادية الملموسة ، ويتطور مفهوم البقاء والإحتفاظ كتلة ووزنا وحجما ويتطور مفهوم المقلوبية (المعكوسة) ، وتتطور عمليات التفكير في أكثر من ريقة أو بعد واحد ، وتتطور عمليات التجميع والتصنيف وتكوين المفاهيم وفشل التفكير في الإحتمالات المستقبلية دون خبرة مباشرة بالموضوعات المادية. (أبو جادو، ١٩٩٨: ٨٧)
- **المرحلة الرابعة** : مرحلة العمليات الشكلية المجردة Formal Operational-Stage وهي المرحلة التي تبدأ من سن (١١: ١٥) سنة ، والمراهق في هذه المرحلة يسلك طريقا منتظما، ويتبع اصولا وقواعد محددة ، أي أنَّ تفكيره منطقي ويستطيع أنْ يخزن في ذهنه كميات هائلة من المعلومات يستعملها عند الحاجة، والنمو الذهني لا يتأثر كثيرا بعد هذا الدور، إذ يفكر وكأنَّه شخص كبير ، فهو يفترض ويتخيل ويكتشف العلاقات من خلال الاستنتاج

النظري ، وليس بالملاحظة فقط. (العاني، ١٩٨٧: ٧٨) ، ومن ابرز خصائص هي انه يدرك الفرد أن الطرائق والوسائل في المرحلة السابقة غير كافية لحل مشاكله فيقل اعتماده عليها بمعالجة الأشياء المادية ، وتتوازن عمليتا التمثيل والمواءمة ويصل الفرد إلى درجة عالية من التوازن ، ووجود التفكير الإستدلالي الفرضي محكا رئيسا للدلالة على الوصول إلى التفكير المجرد وتطور القدرة على تخيل الإحتمالات قبل تقديم الحلول العملية لهذا الموقف ، ويفكر فيما وراء الحاضر، ويركز على العلاقات أكثر من المحتوى ويقل إعتماده على الحقائق والأشياء المادية ، والقدرة على وضع الفرضيات وفحصها وملاحظة النتائج ووصفها بإشكال منطقية ، والقدرة على التعامل مع الأشياء عن طريق العمليات المنطقية التركيبية، فهو قادر على تثبيت كلّ العوامل وتغيير أحدها لفحصه، وقادر على فهم التناسب وإدراك الأمور الهندسية والانتقال من التمركز حول الذات ، إلى التفكير في العلاقات الإجتماعية المتبادلة.(أبو جادو، ١٩٩٨: ٨٨)

ويعتقد بياجيه أنَّ جميع الأطفال بغض النظر عن الثقافة التي ينتمون إليها يجب أن يمر نموهم المعرفي بهذه المراحل بشكل متسلسل مع التأكيد على أنَّه من الممكن أن يتوقف النمو عند أيّ من المراحل مما يحول دون الوصول إلى المرحلة الرابعة، كما أنَّه من غير الممكن أن تتقدم أي من المراحل على الأخرى تحت أي ظرف، ويعتبر إتمام مرحلة ما نقطة البدء للمرحلة التي تليها (وزارة التربية والتعليم العالي ، ٢٠٠٣) ورد في (المغربي، ٢٠٠٦: ١٥)

- **الدراسات السابقة**:
- **دراسة المقوشي** (١٩٨٩) : تهدف إلى قياس مرحلة التفكير التجريدي وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات للطلبة الجدد الذين قبلوا في كلية التربية - جامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول للعام 1409 ، وتكونت عينة الدراسة من 153 طالبا للطلبة الجدد الذين قبلوا في كلية التربية-جامعة الملك سعود.

وأظهرت النتائج بأن نسبة تزيد على % 60 من عينة البحث في مرحلة التفكير المحسوس، بينما بلغت نسبة الذين هم في المرحلة الانتقالية في حدود % 30 ، في حين لم تزد نسبة الذين وصلوا إلى مرحلة التفكير التجريدي على % 0.7 أيضا دلت النتائج على وجود علاقة ضعيفة بين العمر ومرحلة التفكير وعلاقة موجبة بين مرحلة التفكير وكلا من التحصيل والتخصص.

- **دراسة الحميسان** (١٩٨٩) : تهدف إلى قياس التفكير التجريدي بالرياض بواسطة مقياس الاستدلالات المنطقية، وتكونت عينة الدراسة من 96 طالبا من كلية المعلمين بالرياض، وأظهرت النتائج بعدم وجود علاقة ارتباطيه بين مرحلة التفكير والعمر الزمني .
- **دراسة المقوشي** (١٩٩٠) : تهدف إلى قياس التفكير التجريدي عند الطلاب الذين سيتخرجون من كلية التربية جامعة الملك سعود كمعلمين للمرحلتين المتوسطة والثانوية في جميع التخصصات حسب نظرية بياجيه، وتكونت عينة الدراسة من ٦٩ طالبا ، وأظهرت النتائج بأن ما يقارب 65% من الطلاب مازالوا

في مرحلة العمليات الحسية، وما يقارب % 35 في مرحلة انتقالية ، ولم يصل أحد من الطلاب إلى مرحلة التفكير التجريدي.

- **دراسة الرافعي** (٢٠٠١) : تهدف إلى معرفة أثر بعض المقررات المقدمة للطلاب الجدد بكلية المعلمين بالدمام في نمو مرحلة التفكير التجريدي وفق نظرية بياجيه .وهدفت الدراسة الحالية إلى معرفة مرحلة التفكير التي يقع فيها الطلاب الجدد بكلية المعلمين بالدمام وفق نظرية بياجيه، وعلاقتها بالعمر الزمني والتحصيل الدراسي، أيضا هدفت إلى كشف الفروق في مرحلة التفكير تبعا للتخصص، ومعرفة تأثير بعض المقررات التي يدرسها الطالب في الكلية في نمو مرحلة التفكير التجريدي، وتكونت عينة الدراسة من 150 طالبا بواقع 50 طالبا في كل تخصص ، وأظهرت النتائج بأن نسبة % 74 من عينة البحث، أي 111 طالباً في مرحلة التفكير المحسوس ، ونسبة % 26 من عينة البحث، أي 39 طالبا في المرحلة الانتقالية، بينما لم يصل أحد من أفراد العينة إلى مرحلة التفكير التجريدي، مع العلم أن متوسط العمر 19.03 سنة تقريبا .لا توجد علاقة ذات دلالة إحصائية بين مرحلة التفكير والعمر الزمني .وتوجد علاقة موجبة ذات دلالة إحصائية بين مرحلة التفكير والتحصيل الدراسي. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين مرحلة التفكير والتخصص .لا يوجد تأثير لبعض المقررات المقدمة للطلاب الجدد بكليات المعلمين في نمو التفكير التجريدي تبعا للتخصص.
- **دراسة الشهري** (٢٠٠٤) : تهدف إلى تحديد مراحل النمو المعرفي وفقاً لنظرية بياجيه لطلاب المرحلة الثانوية في مدينة جدة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في العلوم الطبيعية، وقد تكونت عينة الدراسة من (٩٠٦) طالبا منهم (٤٥٧) في الصف الأول الثانوي و(٢٥٣) في الصف الثاني ثانوي طبيعي و (١٩٦) طالبا في الصف الثالث ثانوي طبيعي، وأظهرت النتائج بأنه :
  - ✓ مازال (٢٨٣) طالبا من طلاب الصف الأول ثانوي في مرحلة العمليات العيانية ويمثلون نسبة (٦١,٩ %) بينما وصل (١٦١) طالبا إلى المرحلة الانتقالية بنسبة تقدر (٣٥,٢ %) ولم يصل إلى مرحلة التفكير المجرد سوى (١٣) طالبا يمثلون (٢,٨٪)
  - ✓ مازال (١٠٢) طالباً من الثاني ثانوي في مرحلة العمليات العيانية ويمثلون نسبة (٤٠,٣%) ، بينما وصل (١٢٥) طالبا إلى المرحلة الانتقالية ويمثلون نسبة بلغت (٣٢,٤ %) بينما بلغ عدد الذين وصلوا إلى مرحلة العمليات المجردة (٢٦) طالبا ويمثلون نسبة (١٠,٣ %) من طلاب الصف الثاني ثانوي
  - ✓ وصل (٤٧) طالبا من طلاب الصف الثالث ثانوي في مرحلة العمليات العيانية ويمثلون نسبة (٢٤ %) فيما وصل إلى المرحلة الانتقالية (١٠٠) طالب ويمثلون (٥١ %) من طلاب الصف الثالث ثانوي ، بينما وصل إلى مرحلة العمليات المجردة (٤٩) طالبا يمثلون (٢٥ %) من طلاب الصف الثالث ثانوي.
  - ✓ توجد علاقة دالة إحصائيا بين مرحلة العمليات العيانية ومستوى التحصيل في العلوم الطبيعية لدى طلاب الصف الأول ثانوي، بينما لاتوجد إي علاقة دالة إحصائيا بين الدرجة الكلية للمرحلة نفسها ومستوى تحصيل طلاب الصف الثاني والثالث ثانوي في العلوم الطبيعية.

- ✓ توجد علاقة دالة إحصائيا بين المرحلة الانتقالية ومستوى التحصيل في العلوم الطبيعية لدى طلاب الصف الأول ثانوي، بينما لا توجد إي علاقة دالة إحصائيا بين الدرجة ا لكلية للمرحلة نفسها ومستوى تحصيل طلاب الصف الثاني والثالث ثانوي في العلوم الطبيعية.
- ✓ لا توجد علاقة بين مرحلة العمليات المجردة ومستوى التحصيل في العلوم الطبيعية لدى طلاب الثانوية

- **التعليق على الدارسات السابقة** :

من خلال استعراض الباحث للدراسات السابقة إتضح له ما يأتي:

- ✓ جميع الدراسات لم يصل أفراد العينة إلى مرحلة التفكير التجريدي، أما في دراسة المقوشي ١٩٨٩ فقط نسبة 0.7 % من وصلوا لمرحلة مرحلة التفكير التجريدي.
- ✓ تباين حجم العينة في الدراسات.
- ✓ أغلب الدراسات أفراد عينتها من طلبة الكلية.
- ✓ أغلب الدراسات العربية في السعودية وتعتبر أول دراسة تبحث في التفكير التجريدي لطلاب كلية التربية بجامعة القادسية في العراق.

- **اجراءات البحث** :

» **تحديد مجتمع البحث** : يتألف مجتمع البحث الحالي من طلبة كلية التربية جامعة القادسية• المرحلة الأولى متمثلة بالأقسام الإنسانية والعلمية والبالغ عددها(٨) أقسام ممثلة بالاختصاصات الإنسانية والعلمية بواقع (٥) أقسام تمثل الاختصاصات الإنسانية و(٣)أقسام تمثل الاختصاصات العلمية، وبلغ العدد الإجمالي لطلبة المرحلة الأولى (١١٣٩) طالبا وطالبة موزعين بواقع (٥٢٤) من الذكور و(٦١٥) من الإناث.

» **اختيار عينة البحث** : استخدم الباحث في اختيار العينة الطريقة الطبقية العشوائية واختير منها بالأسلوب المتناسب عينة عددها (٤٠٠) من مجتمع البحث وبواقع (١٨٤) طالبا و(٢١٦) طالبة.

جدول (١) : عينة التطبيق النهائي موزعة بحسب متغير الجنس والتخصص

القسم	الاختصاص الدراسي				المجموع
	الاختصاص العلمي		الاختصاص الإنساني		
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	
الفيزياء	24	22	-	-	46
علوم الحياة	17	23	-	-	40
الكيمياء	29	11	-	-	40
الرياضيات	22	13	-	-	35
اللغة الانجليزية	17	52	-	-	69
التربية وعلم النفس	-	-	15	20	35
التاريخ	-	-	22	35	57
اللغة العربية	-	-	38	40	78
المجموع	109	121	75	95	٤٠٠

• تم الحصول على أعداد طلبة كلية التربية / جامعة القادسية المرحلة الأولى للعام الدراسي ٢٠١١: ٢٠١٢ من قسم شؤون الطلبة.

جدول (٢): توزيع الطلبة بحسب متغير العمر

العمر	١٨	١٩	٢٠	٢١	٢٢	٢٣
عدد الطلبة	٦٦	٢٥٢	٤٩	١٨	١٣	٢
النسبة المئوية	16.5	63	12.25	4.5	3.25	0.5
المتوسط	20.5	الانحراف المعياري	0.209			

جدول (٣): توزيع الطلبة بحسب معدل الدراسة الاعدادية

المعدل	٦٩	٧٠	٧١	٧٢	٧٣	٧٤	٧٥	٧٦	٧٧	٧٨	٧٩	٨٠	٨١	٨٢	٨٣	٨٤	٨٥	٨٦	٨٧	٨٨	٨٩	٩٠	٩١
عدد الطلبة	٤	١٣	١٦	٢١	٣٧	١٨	٤٠	٣٦	٢٩	١٥	٤٢	١٧	٨	٣١	١١	٣٣	٨	٩	٧	١	١	١	٢
النسبة المئوية	1	3.25	4	5.25	9.25	4.5	10	9	7.25	3.75	10.5	4.25	2	7.75	2.75	8.25	2	2.25	1.75	0.25	0.25	0.25	0.5
المتوسط	80			الانحراف المعياري			1.590																

- **اختيار أداة البحث** :استخدم الباحث في هذه البحث مقياس الاستدلالات المنطقية لقياس التفكير التجريدي على وفق نظرية بياجيه. أعده جلبرت بيرني وترجمه المقوشي ١٩٨٩ والمقياس يتكون من واحدة وعشرين مسألة تم جمعها من قبل جلبرت من الأبحاث والدراسات ، وتشمل خمس مهمات (مهمة ستكمن، مهمة تذبذب البندول، مهمة الميزان، مهمات بياجيه، مهمة الاستدلال المنطقي) هذه المهمات تتداخل فيها المفاهيم (الاستدلال المنطقي والنسبة والتناسب، و التوافق المنطقي، والفرض والاستنتاج، و الاحتمالات وضبط المتغيرات، والتفكير الافتراضي، والقياس).(الرافعي، ٢٠٠١، ٣٤). وقد قام الباحث بتقنيه ليلاءم البيئة العراقية.
- **طريقة التصحيح** : صحح الباحث على أساس إعطاء درجة واحدة للإجابة الصحيحة وصفر للإجابة الخاطئة وتم معاملة الفقرة المتروكة أو التي وضع لها أكثر من إشارة معاملة الإجابة الخاطئة ، وبذلك تكون الدرجة الكلية للإجابة الصحيحة (٢١) درجة. وتم تصنيف الطلاب بحسب الجدول الآتي:

جدول (٤) : تصنيف مرحلة تفكير الطلاب بحسب الدرجة الكلية على المقياس

الدرجة	مرحلة التفكير
١- ٩	مرحلة التفكير المحسوس
١٠- ١٤	المرحلة الانتقالية بين التفكير المحسوس والمجرد
١٥- ٢١	مرحلة التفكير المجرد.

- **إجراءات تقنين المقياس** :عينة التطبيق ألإستطلاعي الثاني لغرض التعرف على مدى وضوح التعليمات للمقياس وسهولة فهمها وفهم فقراته وحساب الوقت المستغرق للإجابة عنه، قام الباحث بتطبيقه على عينة عشوائية مكونة من (٤٠) طالبا وطالبة، بواقع (٢٠) طالبا وطالبة من التخصص الإنساني و(٢٠) طالبا وطالبة من التخصص العلمي في كلية التربية/ جامعة القادسية.
- **عينة التطبيق الاستطلاعي الثاني** : للحصول على مقياس يتصف بالموضوعية تم تطبيق المقياس بصورته النهائية بالملحق. على عينة عشوائية طبقية يبلغ عدد أفرادها (٤٠٠) طالب وطالبة من مجتمع البحث.

- **تحليل الفقرات** : لغرض التعرف على قدرة الفقرات على التمييز ، قام الباحث بتحليل الفقرات بأسلوبين هما المجموعتان المتطرفتان وعلاقة الفقرة بالدرجة الكلية:

✓ المجموعتان المتطرفتان: وقد عمد الباحث بعد تطبيق المقياس إلى تحديد ما نسبته (٢٧٪) من (٤٠٠) والتي تساوي (١٠٨) عليا و(١٠٨) دنيا بهدف الإبقاء على الفقرات المميزة وحذف الفقرات غير المميزة. (Oppenheim, 1973: 134) وكما هو مبين في جدول (٥) .

جدول (٥) : معاملات تمييز فقرات المقياس بأسلوب العينتين المتطرفتين

رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية	رقم الفقرة	المجموعة العليا		المجموعة الدنيا		القيمة التائية
	انحراف معياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي			انحراف معياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	
1	0.397	0.806	0.498	0.431	٦.٠٨٧	11	0.501	0.463	0.449	0.275	٢.٨٨٨
2	0.338	0.87	0.476	0.339	٩.٤٠١	12	0.44	0.741	0.449	0.275	٧.٦٥٥
3	0.327	0.88	0.492	0.394	٨.٥١١	13	0.494	0.593	0.455	0.284	٤.٧٦٢
4	0.411	0.787	0.502	0.486	٤.٧٩٧	14	0.463	0.694	0.382	0.174	٨.٩٦
5	0.429	0.759	0.445	0.275	٨.٠٩٧	15	0.502	0.528	0.483	0.367	٢.٣٩٢
6	0.374	0.833	0.47	0.321	٨.٨١٣	16	0.467	0.685	0.424	0.229	٧.٤٨١
7	0.435	0.75	0.492	0.394	٥.٦١	17	0.473	0.667	0.424	0.229	٧.١٣٢
8	0.435	0.75	0.424	0.229	٨.٨٧٧	18	0.502	0.481	0.458	0.294	٢.٨٤٤
9	0.502	0.491	0.483	0.358	١.٩٧٦	19	0.405	0.796	0.502	0.486	٤.٩٧
10	0.463	0.694	0.497	0.431	٤.٠٠٧	20	0.39	0.815	0.405	0.202	١١.٢٨٤
						21	0.374	0.833	0.502	0.477	٥.٨٨١

✓ علاقة الفقرة بالدرجة الكلية: لغرض إجراء التحليل بهذا الأسلوب تم أستخدام قانون معامل إرتباط بيرسون. واظهرت النتائج ان جميع القيم دالة عند مستوى (٠,٠٥) ، كما موضح بجدول (٦)

جدول (٦) : معاملات ارتباط درجة كل فقرة من فقرات المقياس

رقم الفقرة	معامل الارتباط	القيمة التائية	رقم الفقرة	معامل الارتباط	القيمة التائية
1	0.372	7.995	11	0.144	2.903
2	0.426	9.394	12	0.338	7.165
3	0.408	8.915	13	0.296	6.182
4	0.367	7.871	14	0.411	8.994
5	0.373	8.02	15	0.167	3.379
6	0.412	9.021	16	0.411	8.994
7	0.36	7.698	17	0.341	7.237
8	0.375	8.07	18	0.181	3.672
9	0.156	3.151	19	0.297	6.205
10	0.247	5.085	20	0.43	9.502
			21	0.272	5.639

- **الصدق الظاهري** : لغرض التعرف على مدى صلاحية فقرات المقياس وأسلوب القياس والبدائل الموضوعة ، تم عرضه على مجموعة من الخبراء كونها ممثلة للصفة المراد قياسها (Ebel, 1972: 555). وفي ضوء أراء الخبراء والمناقشات التي جرت معهم وبعد استخدام مربع كاي لم تكن هناك تعديلات تذكر على أسلوب القياس أو البدائل الموضوعة، وبذلك تم التأكد من الصدق الظاهري للمقياس.
- **صدق البناء** : قد تحقق هذا النوع من الصدق في هذا المقياس من خلال إرتباط درجة كل فقرة بدرجة المجال الكلية. وهذا يعني أنَّ الفقرة تقيس المفهوم نفسه للمجال كلا. وهذا يعد أحد مؤشراتٍ صدق البناء والذي يمكن بموجبه القول أنَّ المقياس يقيس بناء نظريا محدداً أو خاصية معينة (Anastasi, 1976 : 151) . وجدول (٦) يوضح إن المقياس يتميز بصدق البناء.

- **الثبات** : قد تم إستخراج الثبات للمقياس الحالي بطريقة ألفا على عينة مكونة من (٤٠٠) فرداً من عينة البحث الأساسية (٠,٨٨) وتعد قيمة مقبولة وعليه المقياس يتمتع بثبات جيد. وبذلك تم التأكد من جميع الخصائص السايكومترية للمقياس ، وتم التأكد من أنَّ المقياس صالح للاستخدام في البيئة العراقية.
- **التطبيق النهائي**: بهدف تحقيق أهداف البحث، قام الباحث بتطبيق المقياس على عينة البحث التطبيقية جدول (٢) المؤلفة من (٤٠٠) طالبا وطالبة، من طلبة المرحلة الأولى في كلية التربية/ جامعة القادسية للدراسات الصباحية يوم الثلاثاء الموافق ٤/٣ /٢٠١٢.

- **الأساليب الإحصائية المستخدمة في البحث**: تم تحليل البيانات بالأساليب الإحصائية وهي التكرارات والنسب المئوية، ومقاييس النزعة المركزية ومقاييس التشتت ومعامل الإرتباط لبيرسون وتحليل التباين الأحادي ومعادلة ألفا كرونباخ.

- **عرض ومناقشة النتائج**

سيتم عرض نتائج البحث الحالي وفقاً للأهداف المحددة فضلا عن تفسيرها على النحو الآتي:

- ✓ **الهدف الأول** : ما مرحلة التفكير لدى طلبة جامعة القادسية. لأجل تحقيق هذا الهدف قام الباحث بتحليل البيانات التي حُصل عليها من إجابات أفراد العينة على المقياس، وحسب الوسط الحسابي والنسبة المئوية والإنحراف المعياري. وجدول (٧) يوضح ذلك.

جدول (٧) : المؤشرات الإحصائية الوصفية لتصنيف أفراد العينة لمراحل التفكير حسب الدرجة الكلية لمقياس الاستدلالات المنطقية لقياس التفكير التجريدي

القسم		مرحلة التفكير			المجموع	المتوسط	الانحراف المعياري
		محسوس (٩-٠)	انتقالي (١٤-١٠)	تجريدي (٢١-١٥)			
الفيزياء	التكرار	١٨	٢٠	٨	٤٦	10.891	3.624
	النسبة المئوية	٣٩	٤٤	١٧	١٠٠		
علوم الحياة	التكرار	٦	٢٨	٦	٤٠	11.075	3.566
	النسبة المئوية	١٥	٧٠	١٥	١٠٠		
الكيمياء	التكرار	١٥	٢٠	٥	٤٠	10.6	3.954
	النسبة المئوية	٣٨	٥٠	١٢	١٠٠		
الرياضيات	التكرار	٨	٢١	٦	٣٥	11.286	3.410
	النسبة المئوية	٢٣	٦٠	١٧	١٠٠		
اللغة الانجليزية	التكرار	٢١	٤٥	٣	٦٩	10.203	3.160
	النسبة المئوية	٣١	٦٥	٤	١٠٠		
علم النفس	التكرار	٨	٢٤	٣	٣٥	10.8	3.544
	النسبة المئوية	٢٣	٦٩	٨	١٠٠		
التاريخ	التكرار	١١	٤٠	٦	٥٧	11.211	2.930
	النسبة المئوية	١٩	٧٠	١١	١٠٠		
اللغة العربية	التكرار	٥	٥٦	١٧	٧٨	12.462	2.394
	النسبة المئوية	٦	٧٢	٢٢	١٠٠		
العينة ككل	التكرار	92	254	54	400	11.14	3.327
	النسبة المئوية	23	٦٤	١٣	100		

يتضح من الجدول أعلاه أنَّ نسبة (٢٣٪) من الطلبة في مرحلة التفكير المحسوس ونسبة (٦٤٪) في مرحلة التفكير الإنتقالي ونسبة (١٣٪) فقط هم من وصلوا لمرحلة التفكير التجريدي.

- **الهدف الثاني**: ما العلاقة بين مرحلة التفكير وعمر أفراد العينة. لأجل تحقيق هذا الهدف قام الباحث بحساب معامل ارتباط بيرسون بين الدرجة الكلية على المقياس والعمر. وجدول (٨) يوضح ذلك.

جدول (٨): العلاقة بين مرحلة التفكير وعمر أفراد العينة

التخصص	معامل ارتباط بيرسون	الدلالة الاحصائية
الفيزياء	-0.092	غير دال احصائياً عند مستوى دلالة ٠,٠٥
علوم الحياة	-0.01	
الكيمياء	-1.082	
الرياضيات	-0.021	
اللغة الانجليزية	-0.173	
علم النفس	-0.003	
التاريخ	-0.123	
اللغة العربية	-0.017	
العينة ككل	-0.064	

ويتضح مما تقدم انَّه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين الطلبة في أدائهم على المقياس عند مستوى دلالة (٠,٠٥) إذ إنَّ عينة البحث كانت متقاربة في القدرات العقلية ومتقاربة في العمر الزمني وكذلك في مرحلة التفكير خلال فترة التطبيق وهذا ما أثبتته الدرجات التي حصلوا عليها على المقياس.

- **الهدف الثالث** : ما العلاقة بين مرحلة التفكير ومتغير التخصص (علمي أنساني). لأجل تحقيق هذا الهدف قام الباحث باستخدام تحليل التباين الأحادي. وجدول (٩) يوضح ذلك.

جدول (٩): العلاقة بين مرحلة التفكير والتخصص

مصدر التباين (الاختلاف)	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف المحتسبة	قيمة ف الجدولية	النتيجة
بين المجموعات	62.7109888	7	8.958712686		1.84	غير دالة احصائيا
داخل المجموعات	7572.69976	392	19.31811162	0.4637		
المجموع الكلي	3180.01791	399				

ويتضح مما تقدم انَّه لا يوجد فرق دال إحصائياً بين الطلبة بحسب التخصص حيث كانت قيمة (ف المحسوبة) اقل من قيمة (ف الجدولية=١).

في ضوء ما سبق يتضح أنَّ نتائج التحليل أشارت إلى أنَّ المدرسين في مجتمعنا لا تطرح برامج للطلبة من شأنها أنْ تعودهم وتدربهم على التفكير، وأنَّ التعليم يعتمد في معظمه على الحفظ الأصم في معظم الأحيان، ولذلك يفتقر الطالب إلى مهارات البحث والإستقصاء ويكون تفكيره مبرمجا على حفظ المعلومات لفترة وجيزة يضمن فيها الحصول على درجات يتخطى بها مراحل الدراسة، ولكنه غير قادر على التحليل والإستكشاف والإبتكار والتمحيص والنقد.حيث جعلت الطالب الجامعي يعتاد على الطريقة الاعتيادية في التعليم والتي تكون فيها متلقيا للمعلومات فقط ومجيبا عن الأسئلة التي يطرحها المعلم بإجابات محددة وضيقة.

- **التوصيات**:

يوصي الباحث بما يأتي:

- ألإهتمام بتعليم التفكير وتضمينه بين محتويات المقررات الدراسية وإثرائها بعمليات التفكير المتنوعة.

- توظيف المعلمين لطرائق التدريس المرتبطة بالتفكير في العملية التعليمية، وذلك من خلال حث المدرسين على إعداد أنشطة تعليمية تشجع الطلبة على التفكير.
- ألإهتمام بتعليم التفكير للمعلمين والمتعلمين، وذلك من خلال إقامة الدورات التدريبية والحلقات الدراسية لتدريبيهم بحيث يمكن الإفادة من نتائجه في تعليم طلبتهم.

- **المقترحات: يقترح الباحث إجراء الدراسات التالية:**
- إجراء دراسات للتعرف على أثر المناهج الدراسية في التفكير التجريدي.
- إجراء دراسة لتعرف أثر المتغيرات نفسها أو في متغيرات أخرى على التفكير التجريدي.
- إجراء دراسة للتعرف على اثر التحصيل الدراسي على التفكير التجريدي للطلبة.
- إجراء دراسة مشابهة للدراسة الحالية على الجامعات العراقية الأخرى.

- **المراجع** :

١. القرآن الكريم.

٢. أبو جادو، صالح محمد علي (٢٠٠٠) : علم النفس التربوي، ط٢، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة، عمان ، الأردن

٣. حبيب، مالأولى ، الكريم ٢ (٢٠٠٣) تعليم التفكير في عصر المعلومات. الطبعة الأولى ، دار الفكر العربي ، القاهرة ، مصر .

٤. الحمادي ، علي١ (١٩٩٩) حقنوالتوزيع ، (طرق الإبداع الثمان) . دار ابن حزم للطباعة والنشر والتوزيع ، بيروت ، لبنان .

٥. الحميسان ، محمد إبراهيم (1989) قياس التفكير التحريدي لدى طلاب كلية المعلمين بالرياض بواسطة مقياس الاستدلالات المنطقية لجلبرت بيرني .رسالة الخليج العربي- 125 . 107عدد 43 .

٦. الرافعي، يحي بن عيد الله (٢٠٠١) ،أثر بعض المقررات المقدمة للطلاب الجدد بكلية المعلمين بالدمام في نمو مرحلة التفكير التحريدي وفق نظرية بياجيه، جامعة أم القرى، رسالة ماجستير منشورة

٧. سترنبرج ، روبرتيوسف ،٤) أساليب التفكير . ترجمة عادل سعد يوسف ، مراجعة أ.د. محمد احمد دسوقي ، توزيع مكتبة النهضة المصرية ، القاهرة ، مصر .

٨. الشهيري ، سعد بن ظافر (٢٠٠٤) ، تحديد مراحل النمو المعرفي وفقاً لنظرية بياجيه لطلاب المرحلة الثانوية في مدينة جدة وعلاقتها بالتحصيل الدراسي في العلوم الطبيعية، جامعة أم القرى.

٩. عرفه، لبيب (٢٠٠٨): تطوير استراتيجية التفكير باستخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات www.markazedu.net/LinkClick.aspx?link=Developing...pdf.../pdf

١٠. العاني، رؤوف عبد الرزاق (١٩٨٧) : اتجاهات حديثة في تدريس العلوم، كلية التربية، جامعة بغداد

١١. العتوم ، عدنان يوسف. علم النفس المعرفي النظرية والتطبيق. ط١، عمان، دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة، ١٤٢٥هـ/٢٠٠٤م.

١٢. منصور، محمد جميل، وعبد السلام فاروق سيد (١٩٨٣): النمو من الطفولة إلى المراهقة، ط٣ مكتبة تهامة، المملكة العربية السعودية.

١٣. المغربي، نبيل أمين حسن ، (٢٠٠٦) : اثر مشروع تسريع التفكير الذهني على بعض المتغيرات المعرفية والوجدانية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا في فلسطين ، جامعة الدول العربية، المنظمة العربية للتربية والعلوم والثقافة والدراسات العربية، قسم الدراسات التربوية، القاهرة، مصر. (رسالة دكتوراه غير منشورة)

١٤. المقوشي، عبد الله عبد الرحمن.(1989) قياس جامعة. التحريدي حسب نظرية بياجية وعلاقته ببعض المتغيرات لدى الطلبة الحدد الملتحقين بجامعة الملك سعود .مجلة جامعة 21. 1-الملك سعود .الجزء. الجزء . (نقلا عن الرافعي)

١٥. المقوشي، عبد الله عبد الرحمن.(1990) قياس ٤.فكير التحريدي حسب نظرية بياجية . وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلاب التربية الميدانية .مجلة جامعة الملك سعود.مجلد4 179- 198.الجزء1.(نقلا عن الرافعي)

١٦. المقوشي، عبد الله عبد الرحمن. "قياس التفكير التجريدي حسب نظرية بياجيه لدى الطلبة الجدد الذين التحقوا بكلية التربية – جامعة الملك سعود في الفصل الدراسي الأول للعام الجامعي ١٤٠٩/١٤١٠هـ وعلاقته ببعض المتغيرات". مجلة جامعة الملك سعود ، المجلد الرابع، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية(١) ،١٤١٢هـ/ ١٩٩٢م ، ص ص١- ٢١.

١٧. نشواتي، عبد المجيد (1986): علم النفس التربوي ، دار الفرقان للطباعة والنشر، الأردن

١٨. وورشام ، أنطوانيت (١٩٩٧)" تنمو بقدر ما تحاول ". مقالة ضمن كتاب منهاج مدرسي للتفكير تعريب أ . د. علاء الدين كفافي ، دار النهضة العربية ، القاهرة ، مصر .

19. Anastasi, A. (1976). Psychological Testing. 4th. ed., New York : Macmillan.

20. Ebel, R. L. (1972). Essentials of Educational Measurement. New Jersey : Printice – Hall, Inc., Englewood Cliffs.

21. Phillpis, John, L. (1969): The origins of intellect Piaget's Theory, W.H., Freeman and company, san Francisco.

22. Oppenheim, A. N. (1973). Questionnaire Design and Attitude Measurements. London : Heinman.

****

obeikandl.com

البحث الرابع :

" فاعلية برنامج إثرائى مقترح في مادة علم الاجتماع لتنمية الوعي بالمشكلات الاجتماعية وبثقافة المواطنة لطلاب المرحلة الثانوية "

إعداد

*د / شادية عبد الحليم تمام**

obeikandl.com

obeikandl.com

" فاعلية برنامج إثرائى مقترح في مادة علم الاجتماع لتنمية الوعي بالمشكلات الاجتماعية وبثقافة المواطنة لطلاب المرحلة الثانوية "

د / شادية عبد الحليم تمام*

- **مستخلص البحث** :

تبلورت مشكلة البحث الحالى في الإجابة عن السؤال الرئيس التالى: ما فاعلية برنامج اثرائى مقترح فى مادة علم الاجتماع لتنمية الوعى بالمشكلات الاجتماعية وبثقافة المواطنة لطلاب المرحلة الثانوية ؟ .. وتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية التالية:

- ما أهم المشكلات الاجتماعية المتضمنة فى كتاب علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية؟
- ما وعى الطلاب بالمشكلات الاجتماعية السابقة؟
- ما أهم أبعاد المواطنة والتى يجب تنمية ثقافتها لطلاب المرحلة الثانوية؟
- ما وعى الطلاب بأبعاد المواطنة السابقة؟
- ما البرنامج الاثرائى المقترح لتنمية الوعى بالمشكلات الاجتماعية وبثقافة المواطنة؟
- ما فاعلية الوحدة المقترحة من البرنامج الاثرائى لتنمية الوعى بالمشكلات الاجتماعية لطلاب المرحلة الثانوية؟
- ما فاعلية الوحدة المقترحة من البرنامج الاثرائى لتنمية ثقافة المواطنة لطلاب المرحلة الثانوية؟

وتحددت فروض البحث الحالى فى الفرضين التاليين:

- يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الوعي بالمشكلات الاجتماعية للمرحلة الثانوية عند مستوى دلالة < (٠,٠٥) لصالح التطبيق البعدى.
- "يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطى طالبات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار الوعي بأبعاد ثقافة المواطنة للمرحلة الثانوية عند مستوى دلالة < (٠,٠٥) لصالح التطبيق البعدى.

وتوصل البحث لنتائج أهمها :

- وجود فرق ذى دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الطالبات عينة البحث في التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس الوعي بالمشكلات الاجتماعية للمرحلة الثانوية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح التطبيق البعدى.
- وجود فرق ذى دلالة إحصائية بين متوسطى درجات الطالبات عينة البحث في التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار الوعي بأبعاد ثقافة المواطنة للمرحلة الثانوية عند مستوى دلالة (٠,٠٥) لصالح التطبيق البعدى.

Effectiveness of Proposed Enrichmentr Program in Sociology for the Development of Awareness of Social Problems and Culture of Citizenship to Secondary School students

Ablslsstract

The problem of research and its questions

The problem of current the research is identified in the following question; What is the effectiveness of proposed enrichmentr program in sociology for the development of awareness of social problems and culture of citizenship to secondary school students?.The following sub- question derived from the above main question :*

(*) مدرس بقسم المناهج وطرق التدريس بمعهد الدراسات التربوية – جامعة القاهرة.

Alpha

1 - What is the most important social problems contained in the Sociology book in secondary school?

2- What the students awareness of the pervious social problems?

3- What are the main dimensions of culture of citizenship which must be developed for secondary school students?

4- What the students awareness of the previous dimensions of the citizenship?

5 - What the proposed enrichment program for the development of awareness of social problems and a culture of citizenship?

6 - What is the effectiveness of the proposed unit of the enrichment program to develop awareness of social problems for secondary school students?

7 - What the effectiveness of the proposed unit of the enrichment program to develop a culture of citizenship for secondary school students?

Hypotheses of Research

1. *There is a statistically significant difference between middle-level of research group in pre and post applications of the measurement of awareness of social problems in the secondary stage at the level of significance <(0.05) in favor of the post .*
2. *"There is a statistically significant difference between middle-level of research group in pre and post applications of the awareness test of the dimensions of a culture of citizenship in the secondary stage at the level of significance <(0.05) in favor of the post.*

Search Results

1. *There is a statistically significant difference between middle-level of research group in pre and post applications of the measurement of awareness of social problems in the secondary stage at the level of significance (0.05) in favor of the post .*
2. *"There is a statistically significant difference between middle-level of research group in pre and post applications of the awareness test of the dimensions of a culture of citizenship in the secondary stage at the level of significance (0.05) in favor of the post.*

- **الإحساس بالمشكلة** :

يقولون في فلسفة الوطنية : "إن الأمم تنهض وتتقدم حين يصبح الوطن أولوية " وتعتبر الثورة الديمقراطية التي اندلعت في ٢٥ يناير ٢٠١١ في ميدان التحرير وسائر المدن المصرية، وقدمت المئات من الشهداء والجرحى، ونجحت في إزاحة رأس النظام في ١١ فبراير ٢٠١١ م بحق عملية انتقال سلمي نحو الديمقراطية بما تحتاجه من هدم نظام سياسي، واقتصادى، واجتماعي وتعليمي استمر أكثر من ثلاثين عاما دون رغبة أو إرادة مجتمعية، وإنما استمد مشروعيته من استفتاءات وانتخابات مزورة. وفي ظل دستور لم يعبر عن التوافق المجتمعي عما يريده الشعب تم وضعه سنة ١٩٧١ ، ورغم ذلك تم تشويهه مرات عديدة بهدف تكريس الاستبداد، وتحيد المجتمع عن صنع القرار والتمهيد لجرائم سياسية أهمها جريمة التمهيد لتوريث لحكم مصر.

وفي ظل غياب الكثير من القيم الإنسانية من الإحساس بالكرامة الإنسانية والعدل الاجتماعي والحرية الإنسانية، والاستقلال الوطني، والتماسك الاجتماعي، ومفهوم المساواة والمواطنة وما يتبعها من تعرف الحقوق والواجبات مما ترتب علية مرور المجتمع بأزمات عصيبة، ومن ثم كانت الثورة من أجل تحقيق الحرية والكرامة والعدالة الاجتماعية والمساواة.

وقد استندت الثورة على الحوار والتعددية والتسامح الفكرى وقبول الآخر عبر الفضاء الإليكترونى وبشبكات التواصل الاجتماعي على الإنترنت (أمانى طه،٢٠١١)(١)

فقد فرضت ثورة الشباب على القائمين على النظام التعليمي بمراجعة فلسفته وأهدافه بما يتماشى مع قضايا الهوية والوحدة القائمة على التنوع وقبول الاخر، وثقافة المواطنة وما تتضمن من القيم المرتبطة بالحياة في أي مجتمع وتشمل مجالات منها: "مجال الحقوق المدنية، والسياسية، والاجتماعية والثقافية" ومن ثَم رفع مستوى وعي الشباب بالأزمات السياسية والديمقراطية في المجتمع (سامى نصار،٢٠١١ م)(٢). لذلك فنحن بحاجة إلى إكساب شبابنا لثقافة المواطنة كسلوكيات ومهارات وممارسات لتجعله مواطنا متفتح الذهن يعتز بوطنه وبهويته الثقافية، ويعي النظم السياسية والقانونية، مما يؤدي لتكوين شخصية ديمقراطية تعي الصالح العام وتدرك ما لها من حقوق وماعليها من واجبات.

يجب أن تؤكد فلسفة التعليم في أي مجتمع على مكانة الإنسان وحقه في تنمية شخصيته بصورة متوازنة، ويتطلب ذلك أن يعي المتعلم حقوقه وواجباته. أيضًا يجب أن تؤكد على تدعيم الطابع الوطني من خلال إعداد جيل محب ومنتمي لوطنه؛ وذلك من خلال تمكين الطلاب بمنظومة من القيم والاتجاهات والمهارات التي ترسخ المسئولية الإيجابية والمشاركة الفعالة والتواصل مع قضايا المجتمع بوعي مستنير.

وقضية المواطنة أصبحت من القضايا المهمة المطروحة على الساحة التربوية لما لها من أهمية في ظل التغيرات الذي يعيشها العالم اليوم وفي ظل ثورة الاتصالات وتلاقي الثقافات وصراعها، والفراغ السياسي، وضعف الانتماء والولاء وعدم الشعور بالمسئولية لدى الكثير من الشباب، وتأتي أهمية إرساء قيم المواطنة وتعزيزها وتعميقها لدى الطلاب ليتمكنوا من الاندماج في مجتمعهم والمشاركة الفعالة في الحياة السياسية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية كمواطنين بمايحقق لهم حياة كريمة(٣).

وتسعى التربية من أجل تنمية ثقافة المواطنة إلى إعداد الطالب على المواطنة الفاعلة وإكسابه المعلومات والقيم والمهارات التي تمكنه من إدراك الحقوق والواجبات بحيث تصبح معيارًا يتعرف كيفية المشاركة الفعالة، كما تهتم بإكسابه القدرة على التفكير الناقد في القضايا الاجتماعية، والسياسية والاقتصادية، والممارسة الواعية، والمشاركة والتواصل مع مشكلات مجتمعه. ويتطلب تنمية المواطنة والعمل على إرساء وتنمية ثقافتها لدى الشباب تعرف نشأتها، ومستوياتها، ومجالاتها، وأبعادها، ومبادئها، ومكوناتها، ومحاورها

وأساليب نشر ثقافتها؛ ذلك لأن العديد من الدراسات والبحوث قد كشفت عن ضعف وغياب تلك الثقافة على المستوى المعرفي والوجداني والمهاري، لدى نسبة كبيرة من الطلاب بالجامعة، والطلاب بالمدارس، وقد اتضح ذلك من خلال الدراسات التي كشفت عزوف العديد من الطلاب عن المشاركة في أشكال الحياه السياسية والثقافية والاجتماعية، وأيضًا العزوف عن العمل التطوعي والعمل العام .

ويمكن تحديد بعض تجليات ومظاهر غياب ثقافة المواطنة عند الشباب فيما يلي(٤):

- تنامي نزعة التعصب والتطرف السياسي والديني.
- العزوف عن المشاركة المجتمعية، والمشاركة في الأنشطة، والعمل العام وأيضًا المشاركة السياسية.
- عدم وعي العديد من الطلاب بالدستور والقانون ومن ثم عدم الوعي بالحقوق والواجبات.
- انتشار حالات اللامبالاة وانتشار حالات العنف البدني، وغياب العمل الجماعي.
- سيادة القيم الفردية على المصلحة العامة.
- رغبة عدد كبير من الشباب للهجرة من الوطن (شرعية أو غير شرعية).
- عدم ممارسة النقد البناء الذي يهدف للتطوير والحفاظ على الصالح العام.

ويؤدي تضمين وتنمية ثقافة المواطنة وقيمها للمناهج الدراسية وتدريب الطلاب على ممارستها داخل المجتمع المدرسي إلى تقدم المجتمع ، حيث يرى السيد يسن (٢٠٠١)(٥) أن تنمية قيم وثقافة المواطنة واحترام أحكامها مكون أصيل من مكونات الدولة الديمقراطية المعاصرة، وهي تجسيد لشعب يحترم كل فرد منهم الفرد الآخر ويتحلون بالتسامح تجاه التنوع الذي يزخر به المجتمع. من هذا المنطق فإن تنمية ثقافة المواطنة لدى الطلاب لا سيما في مقتبل حياتهم أصبح ضرورة لتكيفهم مع المتغيرات المتصارعة بشكل كبير والتي تعد تحديات للمواطنين وبالتالي فإن تنمية المواطنة ينبغي أن تساعد الأفراد على فهم للعمليات الاجتماعية التي تتيح التنوع وتساعد على جعلهم قادرين على ممارسة أعمالهم والتفاعل مع المجتمع.

- **مشكلة البحث** :

أشارت نتائج العديد من المؤتمرات ومنها(٦) : مؤتمر معهد الدراسات التربوية بجامعة القاهرة ٢٠١١ ، والمؤتمر الثقافي التربوي السابع بالمجلس الأعلى للثقافة ٢٠١٠، والمؤتمر العلمي الرابع عشر بعنوان التربية العلمية والمعايير الفكرة والتطبيق ٢٠١٠ م ، والمؤتمر العلمي السنوي الثامن عشر ٢٠١٠ م بعنوان اتجاهات معاصرة في تطوير التعليم في الوطن العربي، والمؤتمر العلمي السنوي العربي الخامس . الدولي الثاني ٢٠١٠ م بعنوان الاتجاهات الحديثة في تطوير الأداء المؤسسي والأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي، والمؤتمر العلمي العشرون للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ٢٠٠٨ بعنوان مناهج التعليم والهوية الثقافية، كذلك مؤتمر الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ٢٠٠٨ م، والمؤتمر العلمي الأول للجمعية التربوية

للدراسات الاجتماعية ٢٠٠٨ م، كل تلك المؤتمرات وغيرها أوصت بضرورة تطور العملية التعليمية في ضوء قضايا المواطنة. كما أوصى المؤتمر العلمي السنوي الثالث والدولي الأول ٢٠١٠ م بعنوان : معايير الجودة والاعتماد في التعليم المفتوح في مصر والوطن العربي، ومؤتمر جامعة الدول العربية في ٢٠٠١ م بضرورة اهتمام التعليم بإعداد المواطنة من خلال بعدين وهما البعد المستقبلي للتعليم والبعد العالمي(٧).

واشتركت عديد من البحوث والدراسات السابقة(٨) والتي تناولت قضية المواطنة في نتائج دراستهم حيث أشاروا إلى ضعف قيم المواطنة المتضمنة بالمناهج الدراسية مما استلزم إعادة النظر وتطوير المناهج والمقررات.

كما أشارت العديد من الدراسات والبحوث وتقارير المجالس القومية المتخصصة (٩) إلى وجود فراغ سياسي لدى الشباب، وضعف في الانتماء والشعور بالمسئولية.

وتزايد مظاهر اللامبالاة وعدم المشاركة ومظاهر العنف والتطرف، وتم تحديد دور المنهج الدراسي في تنمية المواطنة Citizenship في عدة مؤتمرات منها المؤتمر الذي عقد بالقاهرة في الفترة من ٢٥ إلى ٢٧ يونيو ٢٠٠٠ بعنوان "الألفية الثالثة والتعليم وتنمية المواطنة(١٠) ؛ على أساس أن المنهج يتضمن مجموعة من الخبرات والأنشطة التي يمر بها التلاميذ داخل حدود المدرسة أو خارجها ؛ مما يؤدي إلى إظهار إمكانات التلاميذ وصقل مواهبهم وتهذيب سلوكهم وتدريبهم على ممارسة التعلم الذاتي، والعمل الجماعي كفريق وتنمية روح التطوع لديهم، وأن ممارسة الطلاب لأنشطة مفتوحة النهاية ومرنة تؤدي إلى تشكيل الشخصية الإيجابية المبدعة ونمو مهارات المواطنة؛ حيث يمارسون الديمقراطية والتعبير عن الذات وتنمية روح الانتماء.

وفيما يتعلق بدور المناهج الدراسية بشكل عام في تنمية المواطنة فقد أشارت، دراسة شعبان حامد ونادية حسن(١١) إلى أهمية التفاعل داخل الفصل وأهمية المناهج في إحداث التنشئة السليمة للأبناء وخاصة التعليم من أجل المواطنة حيث يتم إخراج أفرادا يستطيعون التعامل بشكل فعال ويقومون بأداءات تدريس ثقافة "المواطنة" ومفاهيم المجتمع الدولي، وهدفت الدراسة السابقة إلى: تحديد أوجه القصور بالمناهج الدراسية بالمرحلة الثانوية في تنمية مقومات المواطنة لدى الطلاب بطريقة فعالة وإيجابية، بحيث تحصنهم ضد الظروف الضاغطة في ضوء تحديات القرن الواحد والعشرين، وقد أسفرت نتائج الدراسة عن جوانب ضعف فيما يتعلق بالمنهج ومدى تنمية ثقافة المواطنة تمثلت في:

- إغفال المقررات الدراسية للاهتمام بالمشكلات المجتمعية أو الخاصة بطبيعة المرحلة التاريخية.
- لم تبرز المقررات القضايا العالمية، والتي تؤثر على حاضر ومستقبل المجتمع المصري، وتساعد على توعية الطلاب في جوانب النمو المختلفة.
- لم تظهر بالمقررات اهتمام بتقديم الأنشطة أو ممارستها مما يعوق اكتساب سلوكيات ومهارات وقيم المواطنة وما تستلزمه من مشاركة وممارسة.كما أكد فؤاد الصلاحي في دراسة (فؤاد الصلاحي، ٢٠٠٥ م)(١٢) على أن الهدف

من المنهج الدراسي أن يكتسب الطالب وعياً بمشكلات مجتمعه المدني والمحلي، وكيفية إلمامه بوسائل وأساليب التفاعل معها فالمنهج والمدرسة يجب أن يكونا جسرا مستديما تتعمق من خلاله الروابط والعلاقات بين التلميذ ومحيطه البيئي والاجتماعي، وقدم الباحث في دراسته قراءة تحليلية للمنهج الدراسي في التعليم الأساسي من خلال ثلاثة مقررات دراسية هي (التربية الوطنية – والتربية الدينية) للمرحلة الأساسية، (وعلم الاجتماع في المرحلة الثانوية) وأكد الباحث على ضرورة مراعاة ما يلى :

- الدور الاجتماعي للمدرسة، وإعادة النظر في جميع مدخلات العملية التعليمية.
- أن تكون المدرسة والمنهج ذات طبيعة وظيفية مشجعة للتغيير والتجديد، وأن يكون الطالب محايدا للسلطة التعليمية.
- تضمين قيم المواطنة للمناهج الدراسية وتدريب الطلاب على ممارستها داخل المجتمع المدرسي مما يؤدي في النهاية إلى تقدم المجتمع.

ويرى "السيد يس"(١٣) أن المواطنة واحترام أحكامها مكون أصيل من مكونات الدولة الديمقراطية المعاصرة، فهى تجسيد لشعب يحترم كل فرد منهم الفرد الآخر، ويتحلون بالتسامح تجاه التنوع الذي يزخر به المجتمع.

كما جاء في فعاليات مؤتمر ثورة يناير ومستقبل التعليم في مصر ٢٠١١ م(١٤) ضرورة تنمية مقومات المواطنة من تحقيق الكرامة والثقة بالنفس والآخر واحترام الآخرين رأيا وعقيدة وسلوكا ومعرفة بالحقوق والواجبات والوعي السياسي والقانونى.

ولن يتحقق كل ما سبق من خلال منهج دون آخر وإنما يتحقق من خلال إعادة النظر في مناهجنا التعليمية بصفة عامة.

وفي دراسة شعبان حامد إبراهيم، نادية حسن إبراهيم (٢٠٠١ م)(١٥) عن مناهج التعليم الثانوى وتنمية المواطنة توصلت الدراسة إلى أن المناهج الحالية لاتتضمن سوى القليل من الموضوعات التي تنمى المواطنة لدى الطلاب فهى لاتعرفهم بمسئوليات المواطنة والديمقراطية، ولا تنمى لديهم الوعي بواقع مجتمعاتهم وعالمهم، وتكاد تخلو الأنشطة من المواقف التي يمارس الطلاب من خلالها حقوق ومسؤليات المواطنة، كما توصلت الدراسة أيضا من خلال تحليل مضمون "٤٦ مقررا تشمل مقررات الصفوف الثلاثة في المرحلة الثانوية إلى أن المناهج أغفلت المواطنة بمستوياتها المفاهيميه والقيمية والسلوكية والمهارية .

كما إنها لم تتناول مشكلات الطلاب والمجتمع والمشكلات ذات الخصوصية المصرية، وطبيعة المرحلة التاريخية والقضايا العالمية.

كما لم تهتم بغرس سلوكيات المواطنة ولم توفر مجالاً للأنشطة التطوعية وخدمة المجتمع وممارسة الديمقراطية.

أما فيما يتعلق بالمعلم واستخدامه لطرائق تدريسية وأنشطة، والمناخ المحيط بالعملية التعليمية فإنها جميعا لا تقل أهمية عن المقررات أو المضامين التربوية. فبالنسبة للمعلم لوحظ أن كثيرا من المعلمين لا يزالون يهتمون بالجانب

التحصيلى فقط في العملية التعليمية وربما كان من نتيجة ذلك ما توصلت دراسات عديدة(١٦) من التركيز على الأهداف ذات الطبيعة السياسية الداعمة للنظام الحالى، وإهمال للمهارات والأنشطة التي تدعم ذاتية المتعلم، ومن غياب مهارات المشاركة السياسية، وإهمال للمهارات والأنشطة المدرسية ذات الدلالة السياسية الناقدة وهو ما يشير إلى انهيار دور المعلم كمصدر للمعلومات السياسية وكقدوة ومثل أعلى للطلاب في المشاركة.

كما توصل عبد السلام نوير (١٩٩٨م)(١٧) إلى تدني المعرفة السياسية ومستوى متابعة القضايا العامة والاهتمام بالشئون السياسية بشكل عام لدى معلم التعليم الأساسي، وأتسم بالنمط غير الديمقراطى وبالعجز عن بلورة رأى حول القضايا العامة وذلك من وجهة نظر عينة الدراسة.

وبالنسبة للمناخ المدرسي فقد أكدت العديد من الدراسات لنزوعه نحو الطابع الدكتاتورى ، وسيادة التعليم التلقينى، وشيوع السلبية وعدم المشاركة بين معظم المعلمين والطلاب، وهى ثقافة تتنافى مع ثقافة المجتمع المدنى وماتسعى إليه التربية المدنية(١٨) .

وأكدت دراسات عربية أن المناخ المدرس الحالى يتسم بغياب أنشطة الطلاب وإهمال للتنظيمات الطلابية وانفصال المدرسة عن المجتمع(١٩).

وفيما يتعلق بالوضع الراهن للمدارس الثانوية ودور المدرسة والمناهج في زيادة الوعي والايجابية للطلاب وتنمية ثقافة المواطنة وروح الانتماء أكدت نتائج عديد من الدراسات(٢٠) على أن المناهج الدراسية في المرحلة الثانوية تعانى من:

- خلوها من المواقف التعليمية والأنشطة التي يمارس الطلاب من خلالها سلوكيات ومهارات المواطنة، وذلك من وجهة نظر عينة من معلمين وموجهين وأولياء أمور؛ حيث لا يتيح المنهج للطلاب بمواقف يمارسون خلالها العمل الجماعي ومهارات الاعتماد المتبادل ولا يطالبون بتصميم وتنفيذ مشاريع عمل يتعلمون من خلالها مهارات إدارة الوقت وتوزيع الجهد بفعالية .
- كذلك لا يكتسب الطلاب مهارات يدوية ومهنية تكشف عن مواهبهم وتصقلها.
- لا تنمي لدى الطالب تحمل المسئولية نحو نفسه أو مدرسته ومجتمعه.
- لا ترقي الحس العام وتنمية لدى طلابنا أو التسامح مع التعددية الفكرية أو تعدد الثقافات أو قبول الآخر،
- كما لا تشجع على روح التطوع والمبادرة لديهم .

وقد أكدت دراسة (إلهام فرج،٢٠١٠ م)(٢١) أن المواطنة والوعي بها تعاني من ضعف وقصور في التعليم الثانوي حيث لا تركز على قيم المواطنة والديمقراطية ولا تساعد على توضيح النظام السياسي، ويندر بها المعلومات المتصلة بالمؤسسات الرسمية وغير الرسمية، وهو ما يعوق إعداد المواطن لمجتمع ديمقراطي ولايشجع على المشاركة السياسية، كما يعوق على حرية الرأي والمعارضة، ويدعم بدلاً منها قيم الخضوع والطاعة والامتثال. وأكدت فشل تحقيق التربية السياسية في المؤسسة التعليمية حيث إن مقررات التربية الوطنية والقومية والتاريخ والاجتماع لا يتم تضمينها مفاهيم واتجاهات وقيم نحو تنمية ثقافة المواطنة

والتربية المدنية وقضاياها، كما أنها لا تتضمن الموضوعات التي تنمي المواطنة لدى الطلاب، حيث لا تعرفهم بمسئولياتهم وبحقوقهم ولا تنمي لديهم الوعي بمجتمعهم وعالمهم، كما تخلو تلك المناهج من الأنشطة والمواقف التي تنمي مسئوليات المواطنة لدى الطلاب.وقد عرض عادل الأشول (٢٠١٠ م)(٢٢) لمظاهر ضعف ثقافة المواطنة في التعليم المصري منها:

- عدم تكافؤ الفرص بين المواطنين في مجال التعليم، وتعدد أنواع التعليم بين الحكومي، والتجريبي، والخاص، واللغات مما أدي إلى الإحساس بالاغتراب بين أبناء الوطن الواحد.
- الاهتمام بالتلقين والحفظ وانتشار الدروس الخصوصية نتيجة عجز المدرسة عن أداء دورها.
- ضعف اللغة العربية عند التلاميذ نتيجة انتشار التعليم الأجنبي.
- ضعف ممارسة الطلاب للأنشطة الطلابية من ثقافية ورياضية واجتماعية وفنية لأسباب متعددة.
- قصور العديد من المدارس عن تقديم خدمات تربوية أو اجتماعية أو المتابعة السليمة للطلاب.

من خلال العرض السابق للأدبيات والدراسات السابقة والمؤتمرات العلمية والتي أكدت على :

- إغفال معظم المقررات الدراسية بالمرحلة الثانوية الحالية لمعالجة المشكلات المجتمعية المرتبطة بخصوصية المجتمع المصري، والتي تتطلب تدريب الطالب على تعمق المعرفة وتحليلها وتقديم البدائل والحلول والمشاركة الإيجابية في هموم وقضايا وطنه.
- كذلك لم تظهر بالمقررات الدراسية أهتمام بتقديم أنشطة يكتسب منها الطلاب من خلال ممارستها سلوكيات المواطنة وما تستلزم من واجبات وحقوق .
- أيضاً لم تفسح جميع المقررات الدراسية المجال لممارسة أنشطة التطوع وخدمة البيئة والمشاركة وممارسة الديمقراطية.

ومن ثّم كان البحث الحالى يهدف لإكساب طلاب المرحلة الثانوية الوعي بالمشكلات الاجتماعية وتنمية ثقافة المواطنة من خلال برنامج إثرائى لمادة علم الاجتماع.

- **أسئلة البحث** : تبلورت مشكلة البحث الحالى في الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: ما فاعلية برنامج إثرائى مقترح في مادة علم الاجتماع لتنمية الوعي بالمشكلات الاجتماعية وبثقافة المواطنة لطلاب المرحلة الثانوية ؟

ويتفرع من السؤال الرئيس السابق الأسئلة الفرعية التالية:

- ما أهم المشكلات الاجتماعية المتضمنة في كتاب علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية؟
- ما وعى الطلاب بالمشكلات الاجتماعية السابقة؟
- ما أهم أبعاد المواطنة والتي يجب تنمية ثقافتها لطلاب المرحلة الثانوية؟
- ما وعى الطلاب بأبعاد المواطنة السابقة؟

- ما البرنامج الإثرائى المقترح لتنمية الوعي بالمشكلات الاجتماعية وبثقافة المواطنة؟
- ما فاعلية الوحدة المقترحة من البرنامج الإثرائى لتنمية الوعي بالمشكلات الاجتماعية لطلاب المرحلة الثانوية؟
- ما فاعلية الوحدة المقترحة من البرنامج الإثرائى لتنمية ثقافة المواطنة لطلاب المرحلة الثانوية؟

- **أهمية البحث** : تكمن أهمية البحث الحالى في :

- طبيعة الموضوع الذي يتناوله البحث الحالى حيث تعد المواطنة من القضايا الهامة ذات الأبعاد المختلفة السياسية والاجتماعية ومستوى المشاركة ووعي الفرد بالحقوق والواجبات والنظر للآخر، وصيانة المرافق العامة والحرص على المصلحة الوطنية.
- مواكبة البحث الحالى للاهتمام الملحوظ من قبل المؤسسات التربوية الرسمية منها والغير رسمية، ومؤسسات المجتمع المدني على كافة مستوياتها لتعزيز مفهوم وقيمة المواطنة لدى الأفراد.
- قد تساعد المقترحات المقدمة من خلال البحث الحالى في تنمية الوعي بالمواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية بشكل كبير.
- قد تساعد القائمين على تطوير المناهج المقررات الدراسية على إضافة علمية جديدة لمفهوم وقيمة المواطنة.
- قد تفتح نتائج البحث الحالى أفاقاً جديدة أمام الباحثين لدراسة جوانب أخرى في موضوع المواطنة وفي مراحل تعليمية أخري.
- إعداد مقياس الوعي بالمشكلات الاجتماعية وبثقافة للمواطنة للمرحلة الثانوية.
- إعداد اختبار لقياس الوعي ببعض أبعاد ثقافة المواطنة لطلاب المرحلة الثانوية.

- **منهج البحث** :

يستخدم البحث الحالى المنهجين التاليين:

- المنهج الوصفي في عرض الإطار المفاهيمى للبحث.
- المنهج شبه التجريبى في تدريس وحدة من وحدات البرنامج الإثرائى لطلاب المرحلة الثانوية.

- **حدود البحث** : يقتصر البحث الحالى على:

- الحدود مكانية : تم إجراء البحث الحالى على طالبات مدرسة الأورمان، بإدارة الدقى التعليمية.
- حدود موضوعية :
  - ✓ المشكلات الاجتماعية المتضمنة بالكتاب المدرسي لمادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية.
  - ✓ الوحدة المطبقة من البرنامج المقترح تقتصر على الوحدة الرابعة والخاصة بالمشكلات الاجتماعية للمجتمع المصرى .
  - ✓ الحدود زمنية : تم تطبيق الوحدة الخاصة بالبرنامج الإثرائى المقترح في الفترة من ٢٠١٢/٣/٢٥ : ٢٠١٢/٤/٥ ولمدة أسبوعان هى زمن تدريس الوحدة

obeikandl.com

- **العينة** : تم اختيار مجموعة تجريبية يطبق عليها أدوات البحث قبلى وبعدى : تم إجراء البحث الحالى على فصل من فصول الصف الثاني الثانوى القسم الأدبى على ٢٢ طالبة .
- **أدوات البحث** : يعتمد البحث الحالى على استخدام الأدوات التالية :
  - قائمة بالمشكلات الاجتماعية المتضمنة بالكتاب المدرسي لمادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية .
  - مقياس الوعي بالمشكلات الاجتماعية للمرحلة الثانوية.
  - قائمة لأهم أبعاد المواطنة والتي يجب تنمية ثقافتها للمرحلة الثانوية
  - اختبار لقياس نمو الوعي بأبعاد ثقافة المواطنة لطلاب المرحلة الثانوية.
- **فروض البحث** : تتحدد فروض البحث الحالى في الفرضين التاليين :
  - يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات طالبات المرحلة الثانوية لمقياس الوعي بالمشكلات الاجتماعية للمرحلة الثانوية عند مستوى دالة < (٠,٠٥) لصالح القياس البعدي.
  - يوجد فرق دال إحصائيا بين متوسط درجات طالبات المرحلة الثانوية لاختبار قياس الوعي بأبعاد ثقافة المواطنة للمرحلة الثانوية عند مستوى دالة < (٠,٠٥) لصالح التطبيق البعدي.
- **إجراءات البحث** : للإجابة عن أسئلة البحث اتبع البحث الحالى الخطوات التالية :

للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على :

- ما أهم المشكلات الاجتماعية المتضمنة في منهج علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية ؟ من خلال:
  - ✓ الاستفادة من الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة.
  - ✓ قراءة تحليلية للمنهج الدراسي وتحديد المشكلات الاجتماعية المتضمنة في منهج علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية.
  - ✓ الخروج بقائمة لهذه المشكلات.

وللإجابة عن السؤال الثاني والذي ينص على :

- ما وعى الطالبات بالمشكلات الاجتماعية السابقة ؟ من خلال:
  - ✓ إعداد مقياس الوعي بالمشكلات الاجتماعية للمرحلة الثانوية مستفيدة من القائمة السابقة لتعرف وعى الطالبات بتلك المشكلات، وإجراء الصدق والثبات عليه، وتطبيقه على المجموعة التجريبية تطبيقا قبليا .

وللإجابة عن السؤال الثالث والذي ينص على :

- ما أهم أبعاد المواطنة والتي يجب تنميتها لدى طالبات المرحلة الثانوية ؟ من خلال:
  - ✓ الاستفادة من الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة.
  - ✓ الخروج بقائمة لأهم أبعاد المواطنة والتي يجب تنمية ثقافتها للمرحلة الثانوية، وعرضها على مجموعة من المحكمين.

وللإجابة عن السؤال الرابع والذي ينص على :

- ما وعى الطالبات بأبعاد المواطنة السابقة ؟ من خلال:

- ✓ إعداد اختبار لقياس نمو الوعي بأبعاد ثقافة المواطنة لطالبات المرحلة الثانويةِ، وإجراء الصدق والثبات عليه، وتطبيقه على المجموعة التجريبية تطبيقا قبليا.

للإجابة عن السؤال الخامس من أسئلة البحث والذي ينص على:

- ✓ ما البرنامج الإثرائى المقترح لتنمية الوعي بالمشكلات الاجتماعية وبثقافة المواطنة؟ من خلال : مسا الفل والورد والبنفسجبناء البرنامج الإثرائى المقترح؛ لتنمية الوعي بالمشكلات الاجتماعية وبثقافة المواطنة، وتحكيم البرنامج من قبِل السادة المحكمين .

وتضمن إعداد البرنامج الإثرائى المقترح الخطوات التالية:

- ✓ تحديد أسس بناء البرنامج الإثرائى المقترح ويتضمن تحديد: أهدافه، ومحتواه، وطرائق واستراتيجيات التدريس، ومصادر التعليم والتعلم، وتحديد أساليب التقويم، وعرض البرنامج على مجموعة من المحكمين.

وللإجابة عن السؤال السادس والذي ينص على :

- ما فاعلية الوحدة المقترحة من البرنامج الإثرائى لتنمية الوعي بالمشكلات الاجتماعية لطالبات المرحلة الثانوية؟ من خلال :
  - ✓ إعداد الوحدة المقترحة بكافة عناصرها وتتضمن تحديد: الأهداف، والمحتوى، والاستراتيجيات التدريسية، ومصادر التعلم، وأساليب التقويم، وإعداد C.D للطالبات.
  - ✓ تدريس الوحدة المقترحة من البرنامج الإثرائى لتنمية الوعي بالمشكلات الاجتماعية لطالبات المرحلة الثانوية (الوحدة الرابعة والخاصة بمشكلات المجتمع المصرى) لمادة علم الاجتماع.
  - ✓ تطبيق مقياس الوعي بالمشكلات الاجتماعية على عينة البحث تطبيقاً بعديا.
  - ✓ رصد النتائج وتفسيرها ومعالجتها إحصائيا.

وللإجابة عن السؤال السابع والذي ينص على :

- ما فاعلية الوحدة المقترحة من البرنامج الإثرائى لتنمية ثقافة المواطنة لطالبات المرحلة الثانوية ؟ من خلال:
  - ✓ تطبيق اختبار لقياس الوعي بثقافة المواطنة على عينة البحث تطبيقاً قبليا.
  - ✓ تطبيق الوحدة السابقة من البرنامج الإثرائى المقترح (وحدة مشكلات المجتمع المصرى) .
  - ✓ تطبيق اختبار لقياس الوعي بثقافة المواطنة على عينة البحث تطبيقاً بعديا.
  - ✓ رصد النتائج وتفسيرها ومعالجتها إحصائيا.

- **مصطلحات البحث** : تتحدد المصطلحات الإجرائية للبحث كما يلى :
- **المشكلة الاجتماعية** :

يقصد بالمشكلة الاجتماعية مواقف تؤثر سلبياً في أفراد المجتمع وتمثل عائق يحول دون تحقيق أهدافهم، أو الاستجابة لحاجاتهم، ويتطلب العمل الجاد للقضاء عليه أو الحد منه.

- **الوعي بالمشكلات الاجتماعية** :

يقصد بالوعي بالمشكلات الاجتماعية جملة المعلومات والتصورات والاتجاهات والسلوكيات التي يكتسبها الطالب نحو بعض المشكلات الاجتماعية الواردة بمنهج علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية ومشاركته في معالجاتها في ظل وعيهم بثقافة المواطنة.

- **ثقافة المواطنة** :

هي ثقافة الحياة بأبعادها ورموزها ومعانيها المتنوعة وتشمل مجموعة من العلاقات والروابط المشتركة والتي تنشأ بين الفرد والدولة من جانب ويحكمها تلازم الحقوق والواجبات، وبين باقي أفراد الجماعة من جانب آخر بحيث تجعل منه شخصية مؤثرة في الحياة العامة، ولديه القدرة على المشاركة في المشكلات الاجتماعية المختلفة بفاعلية، وتعمق قيم العدالة والمساواة والتآخي بين أبناء الوطن الواحد.

- **ثانيا : الإطار المفاهيمى للبحث** :

ظواهر الانحراف والقلق التي تنتشر اليوم بين الشباب تقدم كل يوم دليلاً جديداً على مدى القصور في عمليات الرعاية والتوجيه والتربية التي تقدمها مؤسساتنا التعليمية وتكشف عن مدى حاجة طلابنا إلى عمل منظم يقدم إليهم ثقافة المواطنة التي تسلحهم بالوعي الكامل بظروف الوطن والمخاطر التي تحيط به، وبدوره في التصدي للمناورات والمؤتمرات التي تستهدف النيل من شبابه وناشئيه، وذلك بالتأثير على أفكارهم وإرادتهم وبث روح السلبية والإتكالية وزرع القيم المنحرفة التي تساق إليهم من الداخل والخارج(٢٣). فهناك مسلمة أن درجة وعي الأفراد بأنهم مواطنين تختلف من فرد لآخر، ويرتبط ذلك بعدة عوامل منها مستوى التعليم ونوعيته، ومدى انخراطه في العمل العام سواء أن كان اجتماعي أو سياسي، فهناك فرق بين شخص واعي ومدرك لحقوقه وواجباته وشخص آخر لا يعرف كثيرا عن ما له من حقوق وما عليه من واجبات. وسوف يتم تقديم الإطار المفاهيمى للبحث من خلال أربعة محاور تمثلت في:

- المحور الأول: علم الاجتماع كعلم، وكمادة دراسية .
- المحور الثاني: الوعي الطلابى بالمشكلات الاجتماعية المتضمنة في منهج علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية.
- المحور الثالث: الوعي بالمشكلات الاجتماعية للمجتمع المصرى.
- المحور الرابع: تنمية ثقافة المواطنة للوعى بمشكلات المجتمع.

وسيتم عرض النقاط السابقة كما يلى:

المحور الأول : علم الاجتماع كعلم، وكمادة دراسية ويشتمل على :

١- **علم الاجتماع كعلم** : يعد علم الاجتماع أحد العلوم الإنسانية التي لا غنى عنها لفهم حقائق الاجتماع الإنساني على أسس علمية واضحة، فمن خلاله يتمكن الباحثون من اكتشاف جذور المشكلات ومظاهر الوهن الاجتماعي فيكثفوا جهودهم لعلاجها، ومن ثم يتحقق هدف خلق مجتمع دينامي يأخذ بأساليب التغيير الهادف أملا في الوصول إلى مرحلة التقدم الإنساني على أرسخ ما تكون القواعد(٢٤).

- **علم الاجتماع كمادة دراسية بالمرحلة الثانوية** :

يتم عرض لطبيعة مادة علم الاجتماع ، والأهمية التربوية لها، والأهداف العامة لتدريسه .

- **أ - طبيعة مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية** :

يعدِ علم الاجتماع كمادة دراسية هو أحد فروع العلوم الإنسانية المقررة اختياريا على طلاب الصف الثاني أو الثالث الثانوي، وفقا لنظام الثانوية العامة الحالى، وهي من أهم المراحل المنوط بها تنمية المهارات اللازمة للمواطنة الناجحة بأبعادها المختلفة(٢٥)، ومن ثم تهدف مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية إلى تربية الطلاب وإعدادهم للمواطنة الفعالة في المجتمع وذلك من خلال مواقف اجتماعية متنوعة تساعد في تدريبهم على الملاحظة المباشرة، وعقد المقارنات، ورصد وجوه الاتفاق والاختلاف بين الأنظمة والمؤسسات والظاهرات الاجتماعية والعلمية، وفهم مؤسسات المجتمع وأدوارها. وما يعانيه المجتمع من مشكلات وواجبهم نحوها(٢٦).

وتختلف طبيعة علم الاجتماع كعلم عنه كمادة دراسية بالمرحلة الثانوية؛ فعلم الاجتماع كعلم يعني بدراسة ومعرفة وفهم السلوك الإنساني والمجتمعات الإنسانية، وكذا مدى إمكانية وضع حقائق علم الاجتماع النظرية في مجال التطبيق العملي، ومحاولة الارتقاء بالنظم والأوضاع القائمة، ومعالجة المعتل منها، وإعداد المتخصص أو الباحث في هذا العلم. أما مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية فتهدف إلى إعداد وتأهيل طلاب المرحلة الثانوية اجتماعيا؛ وذلك من خلال خلق عقلية، ومنتمية قادرة على فهم ومعالجة المشكلات الاجتماعية .

ويهدف علم الاجتماع كمادةٍ دراسية بالمرحلة الثانوية بصفة أساسية إلى تربية الطلاب وإعدادهم إعدادا صالحا من خلال مواقف اجتماعية متنوعة تسهم في إكسابهم القيم والاتجاهات الاجتماعية والعلمية؛ مما يبصرهم ويجعلهم أكثر وعيا بمشكلات مجتمعهم(٢٧).

ومن ثَم تعد مادة علم الاجتماع من أهم المواد الدراسية التي ترتبط بحياة الطالب في المرحلة الثانوية، إذ تتناول الحياة الاجتماعية التي يعيش فيها الطالب بأبعادها المختلفة، وتختص بدراسة الفرد بوصفه عضوا في جماعة، ودراسة العلاقات الاجتماعية، والنظم الاجتماعية، والبناء الاجتماعي، فضلا عن اهتمامها بدراسة المشكلات الاجتماعية كالتخلف، والتنمية، والتحديث والمشكلة السكانية، والهجرة، والاغتراب، والانحراف وغيره(٢٨).

- **ب- الأهمية التربوية لمادة علم الاجتماع وارتباطها بخصائص طلاب المرحلة الثانوية** :

يعد علم الاجتماع أحد العلوم الإنسانية التي لا غنى عنها لفهم حقائق الاجتماع الإنساني على أسس علمية، ويمكن الباحثون من اكتشاف جذور المشكلات الاجتماعية ومظاهر الوهن الاجتماعي فيكثفون جهودهم لعلاجها ومن ثَم يتحقق هدف نبيل يسعى إليه علم الاجتماع وهو خلق مجتمع دينامي يأخذ بأساليب التغيير الهادف؛ أملا في الوصول إلى مرحلة التقدم الإنساني(٢٩).

وتعتبر دراسة علم الاجتماع كمادة دراسية نتيجة ملحة لتعدد النظم والمنظمات الاجتماعية، ولتعقد أشكال المجتمعات في محاولة لتعرف هذه النظم

والمجتمعات والقوانين التي تحكمها؛ ومن ثَّم فهم المشكلات والقضايا الخاصة بالفرد والمجتمع(٣٠).

كما أن دراسة علم الاجتماع تمثل ضرورة تربوية لطالب المرحلة الثانوية، فهو بحاجة إلى ثقافة اجتماعية تعينه على التعامل الناجح مع مجتمعه، كما أنه في حاجة إلى معرفة التغيير الاجتماعي، والظواهر الاجتماعية في نشأتها وتطورها، وتداخلها وتنظيم المجتمع وضبطه والتحكم في نظمه، والتخطيط الاجتماعي، والتنبؤ بمدى فاعليته ونجاحه.

كل الأمور السابقة تدخل في نطاق علم الاجتماع، ولا سبيل لمعرفتها إلا من خلال دراستة (٣١).

وتعد دراسة علم الاجتماع في تلك المرحلة بالتحديد استجابة لمطلب أساسي للطالب الذي يشعر أنه يرغب في تغيير المجتمع من حوله، ويريد أن يعرف كل شيء عن مجتمعه وظروفه، ومشكلاته؛ ليغيرها فالمراهق في تلك المرحلة يسيطر عليه الشعور الاجتماعي، والرغبة في ممارسة العمل الاجتماعي؛ بهدف الإصلاح والتغيير.

مما سبق يتضح أن دراسة علم الاجتماع تعد ضرورة اجتماعية تربوية في آن واحد، وهناك عدة اعتبارات تربوية تبرز حاجة طالب المرحلة الثانوية إلى دراسة مادة علم الاجتماع تتمثل في :

- حاجة الطالب إلى التسلح بالنظرة العلمية الاجتماعية لمواجهة مشكلات المجتمع وقضاياه.
- تعد مرحلة التعليم الثانوي مرحلة إعداد للجامعة، ومن غير المنطقي أو التربوي أن يختار الطلاب الالتحاق بأقسام علم الاجتماع في كليات الآداب أو التربية أو الخدمة الاجتماعية دون أن يؤسس اختيارهم على رصيد مسبق من الخبرة بعلم الاجتماع(٣٢).

مما سبق يتضح أن علم الاجتماع كمادة دراسية لها ضرورتها التربوية في تحقيق الوظيفة الاجتماعية، وكذا الوظيفة الأكاديمية للمدرسة الثانوية، ويقودنا ذلك لتعرف الأهداف العامة لتدريس مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية على النحو التالي :

- **جـ- الأهداف العامة لتدريس مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية** :

حددت وزارة التربية والتعليم الأهداف العامة لتدريس مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية فيما يلي(٣٣):

- إكساب الطالب معلومات وحقائق عن علم الاجتماع (تطوره، وموضوعاته، وأهدافه).
- تعريف الطالب بالفكر الاجتماعي الذي مهد لظهور علم الاجتماع ومؤسسيه، وإسهامات العرب في ذلك.
- تزويد الطالب بالمنهج العلمي في دراسة قضايا الفرد والمجتمع.
- إمداد الطالب بمعرفة دقيقة عن بعض القضايا والمشكلات الخاصة بالفرد والجماعة؛ لمساعدته على فهمها وكيفية مواجهتها.

- مساعدة الطالب في فهم ودراسة بعض قضايا المجتمع (المحلي، والعالمي) المستقبلية وتفسيرها وكيفية مواجهتها.
- التأكيد على دور المشاركة الفردية والشعبية في مواجهة مشكلات المجتمع وقضاياه.

ويلاحظ من خلال تحليل الأهداف السابقة أن تنمية الوعي الاجتماعي بالمشكلات الاجتماعية كان أحد الأهداف الرئيسة لتدريس مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية، ولكن السؤال إلى أي مدى يتم تنمية الوعي الاجتماعي بالمشكلات الاجتماعية من خلال تدريس مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية ؟

- **المحور الثاني : الوعي الطلابى بالمشكلات الاجتماعية المتضمنة في منهج علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية ويشتمل على:**

١- <u>الوعي الاجتماعي :</u>

يسهم الوعي الاجتماعي في علاج مشكلات المجتمع، ولعل كثيراً من مشكلات المجتمع لا يمكن التعرف عليها بمعزل عن دراسة القيم والثقافة السائدة في المجتمع، إذ ترجع إلى عادات اجتماعية موروثة، وعوامل اجتماعية ترتبط بها ارتباطا عضويا، وأصبح من الضروري مواجهتها، وهذا يحتاج إلى ثقافة اجتماعية وتدريب كاف على تغيير اتجاهات الناس، ونشر الوعي الاجتماعي بينهم(٣٤).

وقبل التعرض لمسألة تنمية الوعي بالمشكلات الاجتماعية لابد من تحديد مفهوم المشكلات الاجتماعية.

٢- <u>المشكلات الاجتماعية</u> :

يرى "محمد عاطف غيث"(٣٥) ويتفق معه "ثروت محمد شلبي(٣٦): أن المشكلات الاجتماعية هي موقف يؤثر في أفراد المجتمع؛ بحيث يعتقدون بأن هذا الموقف هو سبب المتاعب التي يعيشون فيها.

أما "ورث" فيري أن المشكلة الاجتماعية هي موقف منحرف عن موقف مرغوب فيه، وهنا يميز "ورث" في مؤلفه "المشكلات الاجتماعية المعاصرة" بين المشكلات الاجتماعية، والمشكلات العلمية، فالأخيرة هي مشكلات معرفية وتظهر حينما تكون العلاقات بين الأحداث غير معروفة(٣٧).

في حين يرى "إبراهيم مدكور"(٣٨) أن المشكلة الاجتماعية موقف يقتضي تغييرا إلى الأفضل، والمشكلة الاجتماعية تعتبر ظاهرة اجتماعية ذات وضع خاص، وليس بالضرورة أن تكون كل ظاهرة اجتماعية مشكلة. ويرى"محمود الحيلة(٣٩)"أن المشكلات الاجتماعية تشترك فيما بينها بالسمات التالية : موقف يشكل تحدياً للشخص، ويحتاج إلى حل. ويستطيع الشخص أن يجد حلا أو طريقا واضحا للوصول إلى الحل بالإمكانات المتوافرة لديه.

٣. <u>مفهوم الوعي الاجتماعي بالمشكلات الاجتماعية :</u>

يقصد بالوعي الاجتماعي للمشكلات الاجتماعية بأنها: مجموعة من المعلومات، والأفكار، والمشاعر التي يحملها الفرد ويعيها كمواطن في المجتمع

ينفعل بقضاياه وأوضاعه، ومشكلاته، وعليه دور يجب أن يؤديه تجاه تلك القضايا والمشكلات. وعلى الصعيد المصري فإن الوعي الاجتماعي هو مجموعة الأفكار والمعلومات والمشاعر التي يحملها الفرد ويعيها فيما يتعلق بوجوده كمواطن في المجتمع المصري ينفعل بقضاياه، ومشكلاته، وأوضاعه(٤٠).

٤. أهمية تنمية الوعي بالمشكلات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية:

يعد تنمية الوعي بالمشكلات الاجتماعية أحد الركائز الأساسية في علاج أي مشكلة اجتماعية ليس فقط في قابلية المشكلة أو الظروف المؤدية إليها للإصلاح؛ بل يتحدد أيضا في اعتقاد أفراد المجتمع بأنهم في مقدورهم وباستطاعتهم ضبط هذا السلوك، والحد منه، واستعدادهم لأداء هذا الدور، وذلك يؤكد بدوره على أهمية وعي الأفراد بالمشكلة في السعي والعمل من أجل القضاء عليها، والحد منها. كما أن العلاقة بين الوعي ومشكلات المجتمع علاقة تبادلية؛ حيث إن المشكلة ليست في عدم توافر الوعي الكافي بالمشكلات الاجتماعية والذي يتسبب بدوره في تفاقم تلك المشكلات، وعدم القدرة على حلها فحسب؛ بل إن انخفاض مستوى الوعي ينجم عنه مشكلات خطيرة حيث تعددت مشكلات الإنسان؛ نتيجة عدم وعيه بسلوكه الخاطئ نحو البيئة والمجتمع الذي يعيش فيه، وحيث تسبب هو نفسه في هذه المشكلات، وبدرجة تفوق قدرته على حلها منفردا(٤١).

لذلك فقد أصبحت مسألة تنمية الوعي بالمشكلات الاجتماعية ضرورة اجتماعية؛ حتى يواجه المجتمع قضاياه ومشكلاته ويسيطر عليها ويقضي على أسبابها، خاصة في المجتمع المصري الذي يواجه العديد من التحديات في طريقه نحو التنمية والتقدم، وكذا العديد من الآفات والمشكلات الاجتماعية المؤثرة عليه سلبا بكافة فئاته وطبقاته.

وهي أيضاً ضرورة تربوية فتنمية الوعي بالمشكلات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية؛ صارت مسألة حتمية لا رفاهية فيها حيث إن الطلاب في هذه المرحلة وهم على أعتاب مواجهة حقيقية بالمجتمع بكافة قضاياه ومشكلاته، ومن ثم يجب تأهيلهم لهذه المواجهة، وللقيام بالدور المنوط بهم في هذا الصدد.

وتتمثل الأهمية التربوية لتنمية الوعي الاجتماعي بالمشكلات الاجتماعية في حاجة طلاب المرحلة الثانوية لهذا الوعي، خاصة إذا وضع في الاعتبار ما يلى(٤٢):

- تنمية الوعي الاجتماعي ضرورة تربوية؛ حتى لا يغترب طلاب المرحلة الثانوية الذين هم شباب المستقبل، وصناعه.
- تنمية الوعي الاجتماعي لدى الطالب يسهم في تعميق شعوره بالانتماء والمواطنة.
- تنمية الوعي الاجتماعي تساعد الطلاب على تحريره من الأفكار والمعتقدات الاجتماعية الخاطئة.
- تنمية الوعي الاجتماعي تعمل على تنمية مهارات التفكير العليا ومنها : التفكير الناقد، والإبداعي، والابتكاري .
- كما أن تنمية الوعي الاجتماعي ضرورة؛ حتى يتمكن الطالب من التوافق السليم مع نفسة ومع مجتمعه (توافق نفسي واجتماعي).

مما سبق نستخلص أهمية العناية بالمشكلات الاجتماعية ضمن المقتضيات التربوية في منهج المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية على وجه العموم ومنهج علم الاجتماع خاصة(٤٣). ذلك أن منهج علم الاجتماع يحتل موقع الصدارة من تلك المناهج المعنية بتنمية الوعي الثقافي والاجتماعي لدى دارسيه، وتشكيل اتجاهاتهم ونظرتهم للحياة، وذلك بوصفه مهتما بدراسة الثقافة السائدة في المجتمع وقضاياه، ورصد ما يستقر في الحياة الاجتماعية من أساليب سلوكية جماعية، وما يستند إليه من خلفيات ثقافية(٤٤).

ومن ثم كانت تنمية الوعي الاجتماعي بالمشكلات الاجتماعية أحد الأهداف الرئيسة لمنهج علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية، ولكن هل يقوم منهج علم الاجتماع الحالى بدوره تجاه تحقيق هذا الهدف ؟ سيتم الاجابة عن السؤال السابق من خلال الأدبيات والدراسات السابقة كما يلى:

إذا كان منهج علم الاجتماع يعد أحد العلوم المنوط بها تكوين عقلية وطنية واعية ومنتمية، وقادرة على استيعاب قضايا ومشكلات الوطن والعالم والتفاعل معها بشكل إيجابي(٤٥) رغم ذلك نجد أن واقع المنهج الحالى لعلم الاجتماع في المرحلة الثانوية وفقا لتحليل نتائج الدراسات والبحوث السابقة يتسم بعدة سمات سلبية تجعله بعيداً عن تحقيق هذا الهدف، ومن هذه السمات :

- أن المقرر مضغوط ومختزل إلى أقصي حد، ويدفع الطالب دفعا إلى الحفظ لا إلى التأمل والتفكير.
- كما أن كثير من موضوعات الكتاب عرضت بطريقة تقليدية إخبارية، ودون المستوى العقلي لطلاب المرحلة الثانوية؛ ومن ثم فهو لا يستثير عقل الطلاب ولا فكرهم(٤٦).
- كما أن تناول المشكلات الاجتماعية الواردة في كتاب علم الاجتماع يتسم بالسطحية وعدم العمق، وجاء دون المستوى العقلي، وقد عرضت المشاكل بأسلوب غير علمي فجاءت طريقة عرضها على هيئة سرد للمعلومات، وليس على هيئة قضايا أو مشكلات، أو مواقف مثيرة تتحدي عقل الطالب(٤٧).
- إن أكثر من ثلث الكتاب (٤٠٪) جاء في التعريف بعلم الاجتماع (النشأة – الموضوع – الأهداف – المنهج)، في حين جاء عرض المشكلات الاجتماعية بشكل مختزل ومبتسر؛ مما يؤدي في النهاية إلى القول بأن منهج علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية يركز على المعرفة الاجتماعية، بينما يهمل تنمية الوعي الاجتماعي بالمشكلات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- كما جاء المنهج خال إلى حد بعيد من الإحصائيات التي تلعب دوراً مهماً في إدراك حجم المشكلات والقضايا الاجتماعية، والوقوف على أبعادها(٤٨).

ومن ثم فمنهج علم الاجتماع لا يؤدي دوره في تنمية الوعي الاجتماعي لدى دارسيه، ولا ينمي حساسيتهم بالمشكلات الاجتماعية(٤٩).

وخلاصة القول أن تنمية الوعي الاجتماعي بالمشكلات الاجتماعية هو أحد أهم أهداف مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية، ولكن الواقع يكشف عن عجز المنهج الحالى في تحقيق ذلك. اذن كيف يمكن تنمية الوعي الاجتماعي بالمشكلات الاجتماعية من خلال منهج علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية ؟ وتحقيق ذلك يتطلب إعادة النظر في كافة عناصر المنظومة التعليمية.

• **المحور الثالث : الوعي بالمشكلات الاجتماعية للمجتمع المصرى ويشتمل على:**

على التربية إعداد إنساناً جديداً هو إنسان عصر الكونية والمعلوماتية والتقنية والاكتشافات المثيرة، إنسانا يتسم بسمات خاصة من قبل؛ ذلك أن السبيل إلى التقدم ومواكبة هذا العصر، والمشاركة فيه تتوقف على نوعية المواطن، ومدى وعيه بظروف مجتمعه، ومشكلاته، والتحديات التي تواجهه؛ فقد كان ولا يزال مستوى الوعي الاجتماعي للشعوب يعكس إلى حد كبير حجم نصيبها من التقدم أو التخلف(٥٠).

ولعل أهم ما يتسم به المجتمع المصري في السنوات الأخيرة وجود العديد من القضايا والمشكلات والتغيرات الاجتماعية الخطيرة في كافة نواحي الحياة؛ وهنا تزداد الحاجة إلى تنمية الوعي الاجتماعي الذي يمكن الفرد من رؤية المجتمع وقضاياه ومشكلاته من زاوية شاملة، وتحليل هذه القضايا على مستوى متماسك وموضوعي وعميق للدخول في هذا العصر والمشاركة في نقد الواقع وتطويره، وهنا يأتي دور التربية فإذا كان تحديد المشكلة ووجودها والتعرف عليها يرتبط بوعي الأفراد بها فإن ذلك يعني دورا أساسيا للتربية؛ حيث إن السبيل إلى تحقيق هذا الوعي وتعميقه يعتمد بشكل أساسي على التربية(٥١).

لذا فإن الذين يؤمنون بالدور التربوي لبناء جيل المستقبل يدركون أهمية الوعي الاجتماعي، ومن ثم فقدٍ أضحي الإهتمام بتنمية الوعي الاجتماعي بالمشكلات الاجتماعية الآن واجبا اجتماعيا يجب أن تقوم به كافة المؤسسات التربوية وفي مقدمتها المدرسة.

فالمدرسة لم تعد مجرد مكان يتعلم فيه الطالب بعض المهارات الذهنية فحسب، بل امتدت واجباتها لتشمل النواحي الاجتماعية، والتي كانت إلى عهد قريب تعتبر من مسئوليات الأسرة فقط. فالمدرسة على وجه العموم– والمدرسة الثانوية تحديدا– تؤدي دورا مهما في تكوين شخصية الطالب ومن ثُم تظهر أهمية المرحلة الثانوية حيث إن التعليم الثانوي يقابل مرحلة من أهم وأحرج المراحل العمرية في حياة الفرد، إنه يغطي مرحلة المراهقة، وهي مرحلة بناء الذات وتكوين الشخصية السوية ذات الاتجاهات والقيم السليمة(٥٢)، خاصة أن معظم الدراسات النفسية والتربوية والاجتماعية تفيد بأن تلك الفترة من العمر تمثل مرحلة الارتباط بمشكلات المجتمع، فشعور طالب التعليم الثانوي بالانتماء يقوي ويشتد، إلى الحد الذي يجعله يشغل نفسه بمشكلات وطنه وقومه وترتبط حياته بأحوال هذا المجتمع، وبهذا تكون الكثير من مشكلات الطالب في هذه المرحلة نابعة مما يجري في المجتمع من أحداث، وما يدور فيه من أفكار، وما يحيط به من أزمات، وما يطرأ عليه من تغيرات، وما يكتنفه من مشكلات، وبذلك تكون تنمية الوعي الاجتماعي بالمشكلات الاجتماعية استجابة لمتطلبات النمو في تلك المرحلة العمرية(٥٣).

بالإضافة إلى أننا أحوج ما نكون إلى تنمية الوعي الاجتماعي؛ حتى نواجه مشكلاتنا، وواقعنا، وقضايانا الاجتماعية(٥٤)، فالتعليم الثانوي لابد وأن يركز على تناول المشكلات الاجتماعية ومواجهتها؛ حيث إن من أهم أهداف المدرسة الثانوية تزويد الطلاب بالمهارات الفكرية والعقلية – من طرق تفكير ومناهج

بحث علمي – لتحقيق التنمية، والعمل على مواجهة تلك المشكلات الاجتماعية، والثقافية والتكنولوجية؛ للوصول إلى مستوى الحياة العصرية المتقدمة(٥٥)، كما أن المناهج التعليمية بوجه عام ومنهج علم الاجتماع بوجه خاص تشارك بنصيب وافر في تحقيق الأهداف السابقة(٥٦) ؛ فمنهج علم الاجتماع يمكن أن يسهم في إيجاد حلول لمشكلات المجتمع من خلال: تنمية وعي الطلاب بالمشكلات الاجتماعية، وتزويد الطلاب بقدر مناسب من الحقائق والمعلومات عن كل مشكلة، أو قضية، وحث الطلاب على الاهتمام بمشكلات مجتمعهم وتنمية ميولهم نحو دراستها، والإسهام في حلها قدر طاقته، ووقاية الطلاب من آثار تلك المشكلات الاجتماعية.

ويعتبر منهج علم الاجتماع من أحد المناهج المنوط بها القيام بهذه الأدوار وهذا هو ما أدركته كثير من الدول المتقدمة بعد أن استشعرت مدى الحاجة إلى مزيد من العلم الاجتماعي، فوجهت عنايتها بالمناهج الاجتماعية في محاولة جادة منها لمواجهة مشكلاتها(٥٧)، وبدأت المناهج الاجتماعية عامة، ومنهج علم الاجتماع تحديدا في كثير من دول العالم كفرنسا وانجلترا وإسرائيل الاهتمام بمشكلات المجتمع، من خلال ما يسمي المدرسة من أجل الحياة(٥٨)".

كما يمثل علم الاجتماع أحد العلوم الإنسانية التي لا غنى عنها لفهم حقائق الاجتماع الإنساني على أسس علمية، حيث يمكن الباحثين من اكتشاف جذور المشكلات الاجتماعية، ومظاهر الوهن الاجتماعي؛ فيكثفوا جهودهم لعلاجها، وذلك من خلال تطبيق نتائج دراسات علماء الاجتماع على الواقع الاجتماعي؛ بهدف حل المشكلات الاجتماعية، ومن ثم يتحقق هدف نبيل يسعى إليه علم الاجتماع وهو خلق مجتمع دينامي يأخذ بأساليب التغير الهادف أملا في الوصول إلى مرحلة التقدم الإنساني(٥٩).

بالإضافة إلى أن منهج علم الاجتماع يحقق مطالب النمو النفسي والاجتماعي والعقلي لدى طالب المرحلة الثانوية، ومن ثم فإن دراسة علم الاجتماع ضرورة تربوية لهذا العصر بالنسبة إلى طالب المرحلة الثانوية؛ فهو بحاجة إلى ثقافة اجتماعية تعينه على التعامل الناجح مع مجتمعه، وهذا ما أكدته العديد من الدراسات منها: دراسة إيمان حسنين، ٢٠٠١ م(٦٠) ، ودراسة فتحي أمين، ٢٠٠١ م(٦١) وغيرهما. ويؤدى منهج علم الاجتماع دورا مهما في تنمية الوعي الاجتماعي لدى الطلاب فمن خلال منهج علم الاجتماع الجيد تتم تنمية قدرة الطلاب على التحليل الناقد للقضايا والمشكلات الاجتماعية، وتحسين وعيهم بهذه القضايا والمشكلات، وذلك باستخدام طرق تدريس جيدة وأنشطة تعليمية مناسبة وأساليب تقويم فعالة. لذلك فقد كانت تنمية الوعي الاجتماعي بالمشكلات الاجتماعية أحد أهم الأهداف الرئيسة لتدريس علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية(٦٢).

وقد أكدت بعض الدراسات والبحوث التربوية في مجال تدريس علم الاجتماع مثل دراسة: (سامي الفطايري، ١٩٩٥ م)(٦٣) ، ودراسة (إبراهيم سعيد، ١٩٩٦ م)(٦٤) على أن تنمية الوعي الاجتماعي بالمشكلات الاجتماعية يعد أحد أهم الأهداف الرئيسة لتدريس علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية.

ولكن السؤال إلى أي درجة يسهم منهج علم الاجتماع الحالى في تنمية الوعي الاجتماعي بالمشكلات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية ؟

على الرغم من أهمية علم الاجتماع ودوره في تنمية الوعي الاجتماعي بالمشكلات الاجتماعية، إلا أن واقع منهج علم الاجتماع الحالى يشير إلى عكس ذلك، حيث ما زال هذا المنهج بعيدا عن تنمية الوعي الاجتماعي لدى دارسيه، وهذا ما أكدته بعض الدراسات والبحوث التربوية مثل دراسة:

- (عزة على،١٩٩٩ م)(٦٥) التي أشارت إلى أن منهج علم الاجتماع، والذي يمثل النافذة التي يطل بها الطالب على مشكلات مجتمعه يعاني العديد من جوانب النقص والقصور، لعل من أهمها عدم العناية ببعض المشكلات الاجتماعية ذات العلاقة بحاجات الطلاب والمجتمع.
- ودراسة (سهام حنفي،٢٠٠٠ م)(٦٦) والتي أكدت على أن منهج علم الاجتماع لا يؤدي دوره في تنمية الوعي الاجتماعي لدى دارسيه، ولا ينمي حساسيتهم بالمشكلات الاجتماعية.

ومن ثم فقد اتفقت الدراسات والبحوث السابقة على ضرورة تطوير المنهج لزيادة وعى الطلاب، منها:

دراسة (عبير فيصل، ٢٠٠٦م)(٦٧) والتي استهدفت تطوير منهج علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية في ضوء الوعي ببعض المتغيرات المحلية والعالمية التي رأت الباحثة ضرورة تضمينها في منهج علم الاجتماع وهي : المواطنة، العولمة، التطرف، الإدمان، وحاولت من خلال الدراسة تنمية وعي طلاب المرحلة الثانوية بهذه المتغيرات.

كذلك دراسة (ريهام أبو شوشة، ٢٠٠٧ م)(٦٨) والتي استهدفت معرفة دور منهج علم الاجتماع في تنمية الوعي بالمفاهيم والمشكلات الإجتماعية لطلاب المرحلة الثانوية العامة، وكذا معرفة فاعلية تدريس تصورا مقترحا لتضمين المشكلات الاجتماعية المعاصرة بمنهج علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية العامة؛ واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي لتحديد المفاهيم والمشكلات الاجتماعية المعاصرة التي ينبغي تضمينها في منهج علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية، ومنها قضية المواطنة.

وقد تناولت دراسات عديدة الوعي بالمشكلات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية منها:

دراسة (دافيس Davis 2000 م)(٦٩) والتي استهدفت تنمية وعي الطلاب بالمشكلات الاجتماعية، وقد قدمت الدراسة المكونات الأساسية لبرامج التعليم التي يمكن أن تؤدي لوعي بالمشكلات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية من خلال:

- أهداف إجرائية واضحة، مشروعات تتضمن فائدة حقيقية للمجتمع، مهام يؤديها الطالب تتضمن وعيا ومسئولية حقيقية، وثقة في الطلاب، وأن يكون للطلاب دورا أساسيا في التخطيط والتصميم للمشروع، ولابد من وجود نتائج ملموسة لهذا النوع من التعليم تؤدي إلى تنمية الوعي الاجتماعي والمواطنة.

- وقد خلصت نتائج الدراسة إلى أن مثل هذه البرامج التعليمية تؤدي إلى تطوير معارف وقيم ومهارات الطلاب الوطنية مما يعني تنمية وعيهم الاجتماعي والوطني.
- كما أوصت الدراسة بضرورة وضع حاجات الطلاب ورغباتهم بعين الاعتبار لتنمية قدراتهم على تحمل المسئولية في المستقبل، وزيادة إقبالهم على التعامل مع المشكلات، والتفكير في إيجاد حلول لها.

ويلاحظ أن المشكلة لا تقتصر على المجتمع المصرى فحسب بل تتعداها إلى مجتمعات عربية اخرى.

دراسة (أمية المقبلي ٢٠٠٥ م)(٧٠) والتي استهدفت الدراسة تطوير منهج المجتمع اليمني في ضوء بعض قضايا التنشئة السياسية، وقياس أثر تدريس وحدة من المنهج المطور في إنماء الوعي السياسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وقد أظهرت النتائج أن أهداف ومحتوى مقرر المجتمع اليمني الحالى غير متضمن لقضايا التنشئة السياسية، ولا يزود الطلاب بمهارات اجتماعية وسياسية خاصة في المرحلة الثانوية، كما أوضحت النتائج فاعلية الوحدة المقترحة في إنماء الوعي السياسي لدى طلاب الصف الأول الثانوي، وأوصت الدراسة بضرورة تقويم وسائل الاتصال والتكنولوجيا لتنمية الوعي بالمشكلات الاجتماعية المعاصرة.

من خلال العرض السابق :للأدبيات وللدراسات السابقة والتي تناولت منهج علم الاجتماع للمرحلة الثانوية. ومن خلال القراءة التحليلية للمنهج الدراسي لمادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية أمكن تحديد قائمة مبدئية بالمشكلات الاجتماعية لمادة علم الاجتماع تمهيدا لتحكيمها من قبل السادة المحكمين وتتضمن القائمة ١٠ مشكلة موزعة على ٣ مجالات كما يلى (مشكلات خاصة بالفرد والجماعة وتشمل ٤ مشكلات أساسية ، ومشكلات خاصة بقضايا المجتمع المصرى وتشمل ٣ مشكلات أساسية، ومشكلات خاصة بقضايا المجتمع الدولى وتشمل٣ مشكلات أساسية كما يلى:

قائمة بالمشكلات الاجتماعية لمادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية :

المجال الاول : مشكلات خاصة بقضايا الفرد والجماعة وتشمل :

- مشكلات ناتجة عن التنشئة الاجتماعية الخاطئة .
- مشكلات ناتجة عدم الوعي الاجتماعى ويترتب عليها مشكلات:
  - ✓ الاغتراب.
  - ✓ تبدل القيم.
- مشكلات هدر الوقت.
- مشكلات الانحراف والإدمان.

المجال الثاني : مشكلات خاصة بقضايا المجتمع المصرى وتشمل:

- التخلف وجوانبه من الناحية:
  - ✓ الاقتصادية.
  - ✓ الاجتماعية
  - ✓ السياسية.

- أثرة التخلف على:
  - ✓ التنمية كأداة للقضاء على التخلف.
  - ✓ التحديث.
- المشكلة السكانية:
  - ✓ أثار المشكلة السكانية على المجتمع.
  - ✓ الهجرة الداخلية وأثارها.

المجال الثالث : مشكلات خاصة بقضايا المجتمع الدولى وتشمل:

- مشكلات تتعلق بالحرب والسلام.
- مشكلات تتعلق بالعنف والتطرف.
- مشكلات تتعلق بحقوق الانسان.

• **رابعاً : تنمية ثقافة المواطنة للوعى بمشكلات المجتمع، ويشتمل على:**

١- مفهوم المواطنة Citizenship: المواطنة مشتقة في اللغة من الألفاظ ذات الصلة بها:

كالوطن أي المكان الذي يقيم فيه الإنسان وينتمي إليه ولد به أم لم يولد **والموطن** وهو الذي ينشأ معك.

ولقد استخدم مصطلح المواطنة في علم الاجتماع للإشارة إلى التزامات متبادلة من جانب الأشخاص والدولة، فالشخص يحصل على بعض الحقوق السياسية والمدنية نتيجة انتمائه إلى مجتمع سياسي معين، لكن عليه في الوقت نفسه أن يؤدي بعض الواجبات، وهذا ما أكدته موسوعة الكتاب الدولي حيث ذكرت المواطنة على أنها "العضوية الكاملة في دولة أو في بعض وحدات الحكم" مؤكدة في ذلك أن المواطنين لديهم بعض الحقوق مثل حق التصويت وحق تولي المناصب العامة وعليهم بعض الواجبات مثل واجب دفع الضرائب والدفاع عن بلدهم وتطابق ذلك مع تعريف دائرة المعارف البريطانية(٧١).

٢- تطور ونشأة مفهوم المواطن: نشأ مفهوم المواطنة في اليونان وروما، وجري استخدامه في الدول الأوروبية الصغيرة خلال العصور الوسطي، ثم امتد إلى المجتمعات الرأسمالية في القرنين التاسع عشر والقرن العشرين، وقد حظي مفهوم المواطنة بمكانة مركزية على يدي عالم الاجتماع مارشال بين عام ١٨٩٣ – ١٩٨٠ م. حيث شهد مفهوم المواطنة منذ نهاية القرن الثامن عشر إلى الوقت الحاضر تطورا نوعيا وكميا باعتباره حقا منازعا فيه، وقد اتسع نطاق شموله لجميع المواطنين من الجنسين البالغين سن الرشد، كما تحسنت آليات ممارسته وازداد تأثيره على أرض الواقع حينما أصبح المواطنون دونما تميز يتمتعون بالمشاركة في اتخاذ القرارات الجماعية منطلقين من كون الشعب مصدر السلطة(٧٢).

كما عرفتها (أماني طه، ٢٠٠٦ م)(٧٣) بأنها علاقة اجتماعية سياسية قانونية بين الفرد والمجتمع حيث يُظهر المواطن الولاء والانتماء، من خلال المشاركة في المشكلات الاجتماعية والبيئية والسياسية والاقتصادية وتقدم الدولة الحماية والرعاية واحترام رؤية مواطنيها النافذة في كافة المجالات.

٣. **المفاهيم المتشابكة بمفهوم المواطنة:** يتداخل مفهوم المواطنة بمفاهيم متعددة منها: مفهوم الانتماء، والولاء، والهوية، والمواطن والوطنية(٧٤).

- ✓ الانتماء : لقد أكدت العديد من الدراسات أن الانتماء حاجة إنسانية توجد لدى جميع الأفراد منذ ولادتهم، وأن الحاجة للانتماء من الحاجات النفسية الأساسية التي إذا لم يتم إشباعها لدى الأفراد فإن الأفراد يشعرون بالوحدة والاغتراب(٧٥) ، لذا فالانتماء مكون أساسي من مكونات المواطنة ولا ينفصل عنها.
- ✓ الولاء :يستخدم لفظ الولاء للدلالة على الصلات والعواطف التي تربط الفرد بالجماعة أو شعائرها(٧٦) ويعتبر الولاء اتجاه نفسي اجتماعي ذو جانب انفعالي عاطفي وجانب سلوكي يدفع الفرد للقيام بسلوك معين نحو مصلحة ما، تتعلق بانتمائه للجماعة، هذا بالإضافة إلى جانبه المعرفي الذي يتمثل في إدراك الفرد للمفاهيم والقيم التي يستند إليها شعوره بالولاء(٧٧) وقد تناولت دائرة المعارف البريطانية مفهوم الولاء بأنه إخلاص الشخص وشعوره بالارتباط بموضوع معين قد يكون شخصا أو مجموعة أشخاص أو ارتباط بمثال أو واجب أو فكرة أو قضية، هذا الولاء يعبر عن نفسه بالفكر والعمل والجهاد والتطلع إلى ربط مصالح الشخص بالمصالح المتعلقة بموضوع ولائه ويتحول الولاء إلى تعصب عندما يصبح جامعا وغير متعقل(٧٨).
- ✓ الهوية : وقد اختلف بعض علماء الاجتماع في تعريف الهوية فهي مركب من السمات أو الأحاسيس أو أي شيء يكسب المجتمع أو الجماعة أو الفرد أو أي شيء آخر خصوصيته وكيانه المتفرد في مواجهة الآخر(٧٩). ويأتي هذا التفرد من خلال التفرد الثقافي بكل ما تتضمنه الثقافة من عادات وأنماط سلوك وميول وقيم ونظره إلى الكون والحياة (٨٠).
- ✓ المواطن : المواطن هو فرد يعيش في دولة معينة، وحاصل على جنسية هذه الدولة، وهذه الجنسية تعطيه الإمكانية للحصول على حقوق وامتيازات يكفلها له الدستور ويتساوي فيها مع جميع الأفراد الذين يعيشون في هذه الدولة، وكذلك الحال بالنسبة للواجبات. ووفقا لهذه الصلاحيات يصبح الفرد عضوا في مجموعة سياسية إقليمية تكتسب حقوقا وتخضع لواجبات محددة ، ووفقا لهذه العضوية يصبح الفرد مواطن داخل هذه الدولة، ولا بد أن يساهم بشكل ما في إدارة الشئون العامة للدولة(٨١).
- ✓ الوطنية : يشير مفهوم الوطنية إلى الدافع الذي يؤدي إلى تماسك الأفراد وتوحدهم وإلى ولائهم للوطن وتقاليده والدفاع عنه(٨٢). وبالتالي فالوطنية عاطفة إنسانية تربط الفرد بالوطن ككيان تاريخي وجغرافي واجتماعي وسياسي واقتصادي، وعرفتها موسوعة علم الاجتماع "أن المواطنة تشير في النظرية السياسية والقانونية إلى حقوق وواجبات الفرد المنتمي إلى الدولة القومية أو الدولة المدنية(٨٣)".

٤- **أهمية التربية لتنمية ثقافة المواطنة:** ترتبط تنمية المواطنة والنظرية التربوية حيث إن الغاية الأسمي في أي مجتمع أنه يريد أن يبني أفراده بحيث يعرفون ربهم ويعتزون بوطنهم، ويحسنون المعاشرة والمرافقة لغيرهم من الناس وينزعون إلى الخير وينثروه بين ربوع البلاد حيثما استطاعوا إلى ذلك سبيلا

ويتسمون بسعة الصدر، والعقل المتفتح، والتفكير العلمي والناقد، ويؤكد والتر باركر Walter Parker(٨٤) أن ثقافة المواطنة هي مشروع ضمني للنبوغ والجرأة؛ حيث أن هوية المواطن يجب أن تبدأ من النشأة الأولي فهي لا تظهر فجأة عند بلوغ سن السادسة عشر، وكذلك فهو يدعو القائمين على العملية التعليمية إلى تحقيق ذلك عن طريق نشر معظم مفاهيم المواطنة الأساسية سواء في المدرسة من خلال المنهج الدراسي: (الأساليب والاستراتيجيات والمناخ المدرسي) أو خارجها: (في مؤسسات المجتمع)، كمحاولة لتنمية الطلاب وتعودهم متطلبات المواطنة في المجتمع السياسي والاجتماعي.

"تقرير كريك" "Crick Report"(٨٥) فتعرف ثقافة المواطنة بأنها "تعني أشياء ثلاثة مترابطة ومتداخلة، وهي "أن يتعلم الأطفال من البداية السلوك المسئول اجتماعيا في المنزل داخل الفصل وخارجه ونحو من هم داخل السلطة ونحو بعضهم البعض، وأن يصبحوا منخرطين بشكل متعاون في الحياة والاهتمام بمجتمعاتهم المحلية، من خلال الخدمة التطوعية وتقديمها، وأن يكونوا ذوو فعالية في الحياة العامة من خلال المعرفة والفهم والمهارات والقيم الضرورية لذلك، أو ما يسميه البعض بالثقافة السياسية ، وبذلك تكون الأبعاد الأساسية للتربية للمواطنة هي المسئولية الاجتماعية والأخلاقية، والمشاركة المدنية والمجتمعية، والسياسية، وبذلك تتأكد علاقة ثقافة المواطنة بخدمة المجتمع كجزء أساسي منها.

ويتطابق مع التعريف السابق، تعريف كل من عبد الفتاح(٨٦)، وأرثر وبيلي (٨٧) بأنها تلك التربية التي تهتم بالعلاقات بين الناس وبعضهم البعض، وبين الناس والمؤسسات، وتؤكد دمج الأفراد في المجتمع، وتشجيع الكفاءة والثقافة السياسية، ومهارات المشاركة إلى جانب مهارات إحداث التغيير، بغض النظر عن النوع أو العرق أو اللغة أو الدين، وعرف المشروع الدولي The International project what education for what cititzenship(٨٨) ثقافة المواطنة بأنها تلك التربية التي تتكون من أربعة محاور أساسية : حقوق الإنسان، والديمقراطية، والتنمية، والسلام، يركز المحور الأول على تمكين المواطنين من المشاركة بقوة وفعالية في تعزيز وفرض وحماية حقوق الإنسان كأساس أخلاقي للممارسات الاجتماعية وسيادة القانون. في حين يركز المحور الثاني على المشاركة السياسية والمدنية الفعالة، ويركز المحور الثالث على التنمية البشرية كأساس لحقوق الإنسان والديمقراطية.

ويرى البحث الحالى أن التعليم من أجل تنمية الوعي لدى النشء في إطار ثقافة المواطنة لابد وأن يتم من خلال ألوان من الأنشطة التي يحقق الطلاب من خلالها ذاتيتهم وتتحول الأقوال إلى ممارسات داخل الفصل أو خارجه، مثل لعب الأدوار التي تحاكى المؤسسات الديمقراطية لواجباتها، وإعداد الصحف المدرسية، وممارسة تدريبات حول الصراعات بالطرق السلمية، وإنشاء برلمانات للتلاميذ تحاكي الواقع، ومن هنا تصبح المدرسة نموذجا للممارسة الديمقراطية، بحيث يستطيع الطلاب أن يفهموا عن طريق الممارسات ما حقوقهم وما واجباتهم، وكيف أن حريتهم محدودة بممارسة الآخرين لحقوقهم

وحرياتهم ويمكن تلخيص أهم المحاور الرئيسة، التي ركزت عليها التعريفات السابقة لمفهوم التربية للمواطنة، فيما يلي:

- العضوية في المجتمع . والتفاعل مع الآخرين . والوعي والاهتمام بشئون المجتمع
- والمشاركة في الحياة السياسية. والاهتمام بالصالح العام. والولاء للوطن
- والتمتع بالحقوق والواجبات التي يحددها الدستور، وأحترام القانون، وأحترام البيئة.

ويرى جون مايير(٨٩) أن المواطن في المجتمع الديمقراطي يلزمه الإلمام بالقيم الآتية :احترام النظام والعمليات القانونية، وتقبل المسئولية الفردية من أجل الرفاهية العامة، وحرية العقيدة والتعبير، والتنوع واختلاف الرأي، والمشاركة في خدمة المجتمع.

وتضيف نزيرا ماسينجا (٩٠) بعض الاتجاهات والقيم، التي يجب أن يلم بها الطلاب من أجل مواجهة المستقبل، وهي: الالتزام بالعمل الجاد، والاهتمام بالمجتمع والمشاركة الفعالة في تنميته، والرغبة في تنمية السلام القومي والعالمي والحفاظ عليه، والرغبة في أن يكون متعاونا نافعا، والرغبة في إزالة أو التخفيف من المعاناة الإنسانية التي تسببها الحروب والمجاعات والكوارث الطبيعية.

٥ . **دور المدرسة في تعزيز قيم وثقافة المواطنة** (٩١)، يؤكد التربويون على أن تنمية المواطنة لدى طلابنا يعد من أهم سبل مواجهة تحديات القرن الحادي والعشرين، وحيث أن التقدم الحقيقي للوطن في ظل تحديات القرن الجديد ومستجداته تصنعه عقول وسواعد المواطنين، فإن إكسابهم قيم المواطنة يعد الركيزة الأساسية للمشاركة الإيجابية والفعالة في التنمية الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، ولما كانت أهداف مؤسسات التعليم إعداد الطلاب وتأهيلهم للانخراط بفعالية في المجتمع، لذا يجب أن تتحمل الجانب الأساسي في إرساء قيم المواطنة وممارستها وتنميتها من خلال التعليم.

ويعد اكتساب الطلاب لقيم المواطنة وممارستها في ظل المستجدات العالمية التي تهدد الهوية والذاتية الثقافية، قضية أمن قومي وأصبح مجال التنافس بين الدول المتقدمة يتعدي قضايا التقدم الصناعي وغزو الفضاء وتحسين ميزان المدفوعات إلى التنافس في مجال إصلاح التعليم وتطوير مناهجه باعتباره المدخل للقرن الحادي والعشرين، وقد تناولت دراسات أخرى عديدة أبعاد ثقافة المواطنة منها :

دراسة (وليد عبد الخالق، ٢٠٠٩ م)(٩٢)، والتي استهدفت الدراسة قياس فعالية المدخل الوظيفي في تنمية الوعي بقيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية الدارسين لمادة علم الاجتماع، وقد اعتمدت الدراسة على المنهج التحليلي في الدراسة النظرية والتي تضمنت إعداد قائمة يقيم المواطنة التي يمكن تنمية وعي طلاب المرحلة الثانوية بها، وتحليل محتوى كتاب علم الاجتماع في ضوء هذهِ القائمةِ، وتم تطبيق مقياس الوعي بقيم المواطنة على طلاب المجموعتين قبليا وبعديا، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى فعالية المدخل الوظيفي في تنمية الوعي بقيم المواطنة التي تتضمنها الدراسة وهي (العمل الجاد، مسئولية الفرد عن

أعماله، التعاون، حرية الاعتقاد، إدراك قيمة الوقت) لدى الطلاب الدراسين لمادة علم الاجتماع في المرحلة الثانوية.

كما تناولت سعاد الفجال في دراستها (سعاد الفجال ٢٠١٠ م) (٩٣) والتي تدور حول مناهج التاريخ في تفعيل دور المواطنة، كما أكدت المناهج بشكلها الحالى وعدم وضوح قيم المواطنة لديها.

وتعتبر دراسة "جوين" (2008م، Gwen) (٩٤) من أهم الدراسات عن المواطنة فقد هدفت الدراسة إلى تحديد معنى المواطنة من منظور الشباب في جمهورية التشيك في حقبة ما بعد انتهاء الحكم الشيوعي هناك والذي دام على مدى أربعين عاما تقريبا، وقد ركزت الدراسة بالأساس عن الإجابة عن التساؤل البحثي التالي وهو ما الذي يعنيه مفهوم المواطنة من منظور الشباب في جمهورية التشيك ؟ وللوصول إلى فهم كامل لهذا الموضوع تم طرح المزيد من التساؤلات البحثية التي دارت حول كيف يشارك الشباب في جمهورية التشيك في أنشطة الحياة العامة ؟ وما القضايا العامة التي يعتبرها الشباب في جمهورية التشيك هي الأكثر أهمية على الإطلاق ؟ وقد تم إجراء عدد من المقابلات الشخصية المعمقة مع عينة قصدية تم اختيارها من بين طلاب جامعة تشارلز التشيكية من أجل تحديد تصوراتهم واتجاهاتهم ومعتقداتهم وخبراتهم المرتبطة بالمواطنة والهوية، والمصادر المؤثرة في مفاهيمهم للمواطنة، وآرائهم حول التربية المدنية، والفرص المتاحة أمامهم لمناقشة قضايا الديمقراطية والمواطنة والأنشطة التي يشاركون فيها هي الحياة العامة، وأنشطتهم السياسية واتجاهاتهم نحو الهيئات والمؤسسات العامة، وماهية القضايا العامة التي يعتبرونها أكثر أهمية لتناولها في دولة كانتٍ فيما مضى ترزح تحت الحكم الشيوعي ولا تزال تمر بفترة انتقالية وصولا إلى إرساء دعائم الديمقراطية واقتصاديات السوق وقد توصلت الدراسة إلى أن أبرز المضامين السائدة التي عبر عنها الطلاب عند الإشارة لمفهوم المواطنة الديمقراطية تمثلت في : التحلي بالنزعة الوطنية، والانتماء للوطن، والتمتع بالحريات، والحقوق، المساواة.

كما اشترك (محمد عبدالحميد لاشين ، رانيا عبدالمعز الجمال ،٢٠١٠ م) (٩٥) مع الدراسات الأجنبية على أهمية المؤسسات التربوية في نشر ثقافة المواطنة لإعداد مواطنين يشاركون في تحمل المسئوليات الوطنية المترتبة على كل فرد منهم، والتي تعزز وجود مجتمع ديمقراطي يساهم في بناء نظرياته وممارساته(٩٦)

وعلى اعتبار أن المواطنة تكمن في قلب الحياة الاجتماعية والتماسك الاجتماعي وكي يتمكن الأفراد في المجتمع من ممارسة السلوكيات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية بشكل ديمقراطي في مجتمعاتهم، فإن عليهم بالأساس أن يكونوا على دراية ووعي كاف بمعنى المواطنة وأبعادها ومرتكزاتها، ومن ثّم تكون لديهم القدرة علىٍ ممارسة مبادئ الديمقراطية في حياتهم اليومية بحيث تكون الديمقراطية جزءا من الثقافة المجتمعية السائدة بين الحين والآخر(٩٧). وثقافة المواطنة تعمل على تعديل سلوك الإنسان وتقوي إيمانه بأهدافه، وترسم

له التوجهات التي يفخر معها بالوطن الذي يربو ويعيش فيه، كي لا يتردد في الدفاع عنه إذا أصابه مكروه. ومن أهداف تربية المواطنة ونشر ثقافتها(٩٨):

- تنمية الشعور بالقومية العربية والإيمان بها وبأصالتها، وإسهامها في الحضارات الإنسانية.
- تنمية شعور الفرد بوطنه وتقوية العاطفة والانتماء له.
- تنشئة الفرد على الإيمان بحق المساواة للجميع في الحقوق والواجبات وتحقيق الفرص المتكافئة للجميع في جميع مناحي الحياة السياسية والاجتماعية.
- تنمية الوعي الاجتماعي، والشعور بأهمية عادات وتقاليد ونظم وقيم المجتمع العربي.
- تنمية الوعي الاقتصادي ومدى أهميته في النهوض بالوطن وتوفير العيش الكريم لجميع أفراده.
- تحصين الأبناء بالأخطار المحيطة به وبوطنه ضد أي تسلط حزبي أو طائفي أو إقليمي أو دولي.
- تقوية الحس الجماعي لدى الفرد كي يشعر بقيمة العمل المشترك وتحمل المسئولية وإيثار المصلحة العامة على المصالح الشخصية.
- تبصير الإنسان بما يدور حوله، ومعرفة دوره في الحياة، وتنمية قدراته وإمكاناته.

ويتفق ذلك مع أحد المشروعات البحثية التي تم إجراؤها حول طبيعة المواطنة، وسبب غرسها، وكيفية تعلم الأفراد للمواطنة في ست دول: هي (المملكة المتحدة، بلجيكا، فنلندا، هولندا، سلوفينيا، وأسبانيا)، وعرضت الدور الذي تلعبه مؤسسات المجتمع المدني في هذا الصدد(٩٩)

٦- **خصائص المواطنة:** أظهرت الدراسات والبحوث السابقة للبحث الحالى أن خصائص المواطنة، مشتركة إلى حد كبير بين دول العالم، وتتمثل تلك الخصائص في(١٠٠) :

- خصائص معرفية : وتشتمل على الوعي بحقوق الإنسان ومسئولياته، وفهم دور القانون وأهميته وعملياته، والوقوف على مشكلات المجتمع، والمعرفة الجغرافية والتاريخية للوطن الذي نشأ فيه الفرد، والمعرفة بمؤسسات المجتمع ومشكلاته وقضاياه.
- خصائص مهارية : وتشمل امتلاك أساليب المشاركة الفعالة في الحياة السياسية والاجتماعية، واتباع قواعد السلوك الصحيح المساير للقانون الذي يراعي حقوق الآخرين.
- خصائص وجدانية : وتشمل تقدير القيم السياسية، مثل : الحرية – الديمقراطية – العدالة – المساواة – السلام – التعاون المثمر بين الشعوب – الانتماء للوطن والولاء له – تقدير دور الشعوب والحكومات في تحقيق الرفاهية والعدل والاستقلال.

وفي دراسة تحليلية لأهم خصائص المواطنة من وجهة نظر المربين في التخصصات المختلفة، توصل كريك Crick إلى قائمة تتضمن الخصائص، التي يجب توافرها لدى الفرد الذي يتمتع بالمواطنة الصالحة. وهذه الخصائص

تتضمن: (١٠١) الإيمان بالحرية والمساواة بين الجميع، وتقبل مسئولية المشاركة في صنع القرارات التي توجه السياسات العامة في بلده، والقدرة على اتخاذ القرارات وإصدار الأحكام المستندة على أسس ومعايير قيمية واضحة، ومؤسسة على تشجيع العمل البناء في مجتمع متغير، واكتساب المعارف وتطوير المهارات، التي تساعد على حل مشكلات العصر السياسية والاجتماعية والاقتصادية، والإلمام الواسع بالموضوعات والقضايا المهمة المحلية، والعالمية، والقدرة على التفكير الناقد والمشاركة بفعالية في المجتمع، والقدرة على المشاركة في عمليات حل المشكلات، والإسهام الذكي في حل قضايا المجتمع المحلي والعالمي.

كما أشارت دراسة هاني عبد الستار(١٠٢) إلى مجموعة من الخصائص، التي يجب أن تتوافر في المواطن في أي نظام سياسي، وهي : مشاعر الإقدام والجسارة، ومشاعر العدل والإنصاف، ومشاعر التضامن والولاء ، ويؤكد الباحث أن التعليم والمدرسة بشكل خاص لهما دور محوري لا يمكن تجاهله في بناء المواطن. ويدعو في نهاية بحثه إلى أن تلعب المؤسسات التعليمية دورها في غرس وتنمية المواطنة بشكل فعال ممارس وليس نظريا.

ويتضح من العرض السابق أن التربية كنظام أساسي في المجتمع والمناهج الدراسية هي جوهر النظام التعليمي باعتبارها الأداة التي تتوصل بها المدرسة لمرآة تعكس ظروف المجتمع الذي تعبر عنه نظمه الاجتماعية واتجاهاته السياسية وأحواله الاقتصادية؛ وهي تهدف لإكساب الطلاب رصيدا عاما من المعارف والمهارات والقيم؛ مما يؤدي بالتالي إلى تنمية شخصيتهم وزيادة فعاليتهم الاجتماعية والمهنية ويشبع حاجاتهم، ومن أهم تلك الحاجات حاجاتهم لفهم معني المواطنة وممارستها في اكتساب العضوية الكاملة في المجتمع بما لها من حقوق، وما عليها من واجبات، وكذلك بما تفرضه من تعرف مفاهيم الانتماء أو الاغتراب ومفهوم الهوية والذاتية.

٧- **التعليم والمنهج والمواطنة:** أن التعليم من أجل المواطنة كان أحد أهم الدعوات التي أعلنت خلال لقاء بكين للتسع دول الأكثر سكانا " Beijing Declaration of the E-g Countries" والذي عقد في الصين (بكين في الفترة من ٢١ – ٢٣ أغسطس ٢٠٠١ م)، وذلك من أجل مساعدة تلك الدول على المحافظة على أهم ثرواتها وهم البشر في ظل العولمة التي تهدد بفقدان قيم الولاء والهوية وروح التطوع.

وفي دراسة مقارنة بين ثلاثين دولة قامت بها الجمعية الدولية لتقوم الانجاز التربوي "Improvement Educational Assessment (IEA)" خلال التسعينات (ERIC, 1999م) استهدفت سبل التربية من أجل المواطنة في تلك الدول، وطرحت الدراسة في مرحلتها الأولي أسئلة على كل من صانعي السياسة والتربويين من قبيل: ما وضع المواطنة كهدف صريح تتبناه المناهج الدراسية؟، واعتمدت على المقابلات التي أجراها الباحثون مع خبراء التربية في كل دولة لمناقشة توقعاتهم بالنسبة للأجيال الجديدة، وقام الباحثون بتحليل الأطر الرئيسية للمناهج والمعايير القومية والكتب المدرسية، وأوضحت تلك الدراسة أنه بالرغم من أن بعض الدول قد حققت جانب من أهداف التربية من أجل

المواطنة من خلال المناهج الدراسية إلا أنه توجد فجوة ملحوظة بين أهداف التربية من أجل المواطنة المتضمنة في فلسفة المناهج وأهدافها العامة وبين أرض الواقع من خلال تنفيذ المقررات الدراسية؛ كما تلعب دورا أساسيا في عدم تحقق تلك الأهداف كل من اليوم الدراسي كسياق وثقافة تحكم كل من المدرسة والفصول الدراسية بالإضافة إلى التأثيرات الأخري الخارجية عن المدرسة.

وتشترك دراسة (شعبان حامد على إبراهيم ،٢٠١٠ م)(١٠٣) مع دراسة قام بها المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية (شعبان حامد، ونادية إبراهيم ٢٠٠٢ م) عن تطوير مناهج التعليم بالمرحلة الثانوية لتنمية المواطنة، أوضح تحليل محتوى المقررات الدراسية بالمرحلة الثانوية بمصر أن تلك المقررات (٤٥ مقررا) قد أغفلت الاهتمام بمشكلات الطالب المرتبطة بالمرحلة العمرية والتي تساعد على نمو ذواتهم وتأكيدها كما أغفلت معالجة المشكلات المجتمعية المرتبط بخصوصية المجتمع المصري، وطبيعة المرحلة التاريخية الراهنة والتي تتطلب تدريب الطلاب بالمرحلة الثانوية. على تعقل المعرفة وتحليلها وتقديم البدائل والحلول والمشاركة الإيجابية في هموم وقضايا الوطن. أيضا لم تبرز معظم المقررات القضايا العالمية والتي تؤثر على حاضر ومستقبل المجتمع المصري وتوعية الطلاب بها وتحصينهم تربويا ومعرفيا ومهاريا ضد آثارها السلبية وتعظيم الاستفادة من الجوانب الإيجابية لها، كما لم تقدم تلك المقررات أنشطة يكتسب الطلاب من خلال ممارستها سلوكيات المواطنة وما تستلزمه من واجبات وحقوق، ولم تفسح جميع المقررات المجال لممارسة أنشطة التطوع وخدمة البيئة والمشاركة وممارسة الديمقراطية

وفي الوقت الذي غابت تنمية المواطنة عن المناهج الدراسية ومعاييرها، يتعرض أبناءنا للتهديد بفقدان التزامات المواطنة، والتهديد بفقدان التزامات المواطنة نظرا لغيابها من منظومة المنهج الدراسي ليست حالة مصرية فقط ولكنها حالة تهدد كثير من الدول كسمة مرتبطة بالعصر الحالي، وذلك كما أشارت نتائج دراسات الهيئة الدولية لتقويم الإنجاز التربوي (IEA, 1999) وعدد من الدراسات الحديثة مثل دراسة سوزان بلاك (Black, Susa 2000 م) والتي أوضحت أن عدد كبير من الطلاب والطلاب فاقدين لالتزامات المواطنة Citizenship engagement وثقافة المواطنة Citizenship Literacy والميل إلى اتجاه تحمل مسئوليات المواطنة، وتؤكد على وجوب تبني المجتمعات مشروعا للمواطنة من خلال برامج تعليم تساعد الطلاب على ممارسة سلوكيات المشاركة والمواطنة الفعالة.

أما دراسة ويلسون Wilson : ١٩٩٧ (١٠٤) التي كانت بعنوان "أهمية التربية المدنية" "Importance of Civic Education The" وهي تعني بالدور الحاسم الذي تلعبه ثقافة المواطنة في تطوير وتحسين الأفراد الصغار، وكيف يمكن أن يروا أنفسهم كمواطنين، وعرضت هذه الدراسة كيف يسمح التعليم لهؤلاء الأطفال الذين سيكونون مواطنين جيدين، الإندماج في المجتمع، وكيف يمكن أن تتكون لدى المواطنين القدرة على فهم وتقييم ظروف الدولة التي يعيشون فيها، وكيف يتعاملون بالديمقراطية التي هي جزء منها، لكي يصبحوا عنصرا فعالا في المجتمع، وعرضت كذلك أن احترام "سيادة القانون" من أول

مبادئ المواطنة الجيدة، وكذلك حددت بعض الأبعاد التي تمثل جانباً مهما من مكونات التربية للمواطنة، من خلال عرض مجموعة من الاستفسارات والتساؤلات التي تحدد هذه الأبعاد، وقد تم توزيع المعايير التي وضعها المركز القومي لتعليم المواطنة عام ١٩٩٤ م على الصفوف الدراسية من ٤ – ١٢ وفقا لما يجب أن يعرف الطلاب عن فهم الحياة المدنية، والجوانب السياسية وأسس الحكم، والحقوق والواجبات، ومفهوم الديمقراطية.

وكذلك دراسة تورني، بورتا وآخرين : (١٠٥) Torney, Purta, J., and Other، والتي استهدفت تعرف ما الذي يعرفه ويفهم الطلاب البالغة أعمارهم أربعة عشرة سنة من موضوعات مرتبطة بالقانون والمؤسسات التشريعية وطبيعة المشكلات الاجتماعية، وتوصلت الدراسة إلى أن :

- الطالب المتوسط المستوى لديه مستوى مقبول من المهارات في تفسير المواد المرتبطة بالمعرفة السياسية مثل (المنشورات السياسية).
- الطالب المتوسط لديه فهم للقيم والمؤسسات الديمقراطية الرئيسية، فمثلاً غالبية الطلاب يعرفون وظيفة القانون ومؤسسات المجتمع المدني والأحزاب السياسية ولكن بشكل سطحي.
- أما دراسة كارول : Carole (٢٠٠١ م)(١٠٦) : فقد كان الهدف منها هو كيفية تشجيع النشء من سن ١٤ إلى ١٩ سنة على المواطنة وممارستها؟ واستمرت التجربة لمدة عشر سنوات. اشتملت عينة الدراسة على عينة حوالي ٤٠٠٠ تلميذا في ٥٠ مدرسة لدول مختلفة مثل الدانمارك، بريطانيا، نيوزيلندا، والولايات المتحدة الأمريكية، وقد خلصت الدراسة إلى مجموعة من النتائج منها :
- أنه يمكن تشجيع الطلاب على ممارسة مفاهيم المواطنة عن طريق إتاحة الفرصة لهم لمناقشة القضايا الجدلية والمشكلات المختلفة داخل الفصل.
- أن تتضمن المناهج أنشطة وقضايا يمكن من خلال مناقشتها مع الطلاب أن ينمو لديهم الثقة بالذات والقدرة على اتخاذ القرار، والقدرة على التفكير الناقد والتحليلي لهذه المشكلات؛ مما يدعم مفهوم المواطنة لديهم.
- عدم الاكتفاء بحدود الفصل أثناء طرح القضايا والمشكلات المحلية أو العالمية والتي تهدف إلى تنمية مفاهيم المواطنة لدى الطلاب.
- تشجيع المعلمين على إتاحة الفرصة للطلاب للتعبير عن الرأي في المشكلات الاجتماعية أو السياسية وتنمية قدراتهم على اتخاذ القرار وتحمل المسئولية في الفصل.

وتتطلب تنمية المواطنة من خلال التربية العلمية انتقال منهج العلوم من التدريس إلى التعلم، ومن المدخلات إلى المخرجات، ومن التعليم المدرسي إلى التعلم مدى الحياة، ومن التحكم المركزي إلى التحكم المشترك، ومن التعليم المصنف إلى التعليم المتكامل ومن التعلم بالحفظ إلى التطبيق، ومن المنهج كوثائق وموضوعات إلى مشروع لإعداد الطلاب للحياة مفتوح.

٨- واقع ثقافة المواطنة في التعليم المصري: يشترك (محمد سكران،٢٠١٠ م)(١٠٧) مع العديد من البحوث والدراسات(١٠٨) عن الواقع المأزوم لثقافة المواطنة في التعليم المصري وإلقاء الضوء على انعكاس مشكلات المجتمع والواقع المصري

على حقوق المواطنة لدى الناشئة وأهمية الولاء والانتماء للطالب المصري في ضوء ما يتعرض له في حياته اليومية، هذه النتائج أكدت على عزوف كثير من الطلاب على دراسة علم الاجتماع حيث إن عرض الموضوعات الحالية بصورة نمطية مع عدم وضوح قيم المواطنة التي تعطي للطالب المهارات التي تساعده على إعطاء إجابات شافية للمشكلات التي يعاني منها مجتمعه ولا تجعله محبا لها.

أن النظام التعليمي الحالى لا يعكس حقوق المواطنة ولا يحقق الممارسات التربوية الفاعلة والمتوقعة.حيث استخلصت الباحثة بعض الحقائق اتفق الباحثون عليها منها:

- غياب التناول الموضوعي في المناهج الدراسية للمبادئ الأساسية التي تقوم عليها المواطنة، بل إن ما يتم عرضه يعمل في اتجاه معاكس لهذه المبادئ، لما يعانيه من خلل وضعف واضح، والاهتمام بالأمور الدعائية، دون الاهتمام بالأبعاد السياسية والقانونية والاجتماعية والثقافية التي تعمق ثقافة المواطنة(١٠٩).
- القصور الواضح في تناول الموضوعات المعمقة للإحساس بالولاء والانتماء للمواطن، والحفاظ على ثوابت الهوية القومية (١١٠).
- غياب الاهتمام بالقضايا المجتمعية الأساسية، وفي القلب منها قضايا : العدل والمساواة بين جميع أبناء الوطن بصرف النظر عن أي اعتبارات أخرى: دينية أو اقتصادية أو ثقافية أو اجتماعية (١١١) ، بل لا يقف الأمر عند حد المناهج الدراسية، وإنما يمتد إلى الممارسة والتطبيق، وخير مثال ما يحدث داخل المؤسسات التعليمية من تفرقة بين المعلمين والمتعلمين دون مبرر موضوعي، وإنما لأسباب وظروف في معظمها دينية وسياسية واقتصادية وثقافية.
- وأيضا شيوع ظاهرة المدارس الدينية التي تكرس ثقافة الفتنة الطائفية، وتزايد المدارس الأجنبية التي تعد اختراقا ثقافيا لمقومات الهوية القومية وتشكل تهديدا خطيرا للمواطنة. إلى جانب ما يحدث الآن في مؤسساتنا الجامعية من برامج متميزة داخل القسم الواحد والكلية الواحدة، والتي يلتحق بها القادرون ماليا، وبكل ما توفره للملتحقين بها من إمكانيات مادية وبشرية. أما غير القادرين، فيلتحقون بتلك البرامج غير المتميزة، فقيرة المحتوى، فاقدة الشروط الضرورية للعملية التعليمية، والتي تدمر روح الزمالة، وتضرب المواطنة في مقتل. فضلا عن أنها تشكل إهدارا لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية. عشرات المظاهر التي تكشف عن أن المواطنة بمبادئها وثقافتها تعاني واقعا مأزوما في تعليمنا المصري على اختلاف أنواعه ومراحله، ولا خلاص من هذا الواقع المأزوم إلا بالمراجعة النقدية للمناهج الدراسية، وغرس ثقافة المواطنة داخل هذه المؤسسات وفي كل المنظومات : فلسفة وأهداف، ومناهج، ومحتوى، وأساليب وطرائق، ومعلمين، ومتعلمين وإدارة والتي يمكن أن تساعد على توافر مناخ تعليمي مكرسا للمواطنة : مبادئ وثقافة.

وقد أكدت عديد من الدراسات أهمية التعليم والتربية من اجل تنمية ثقافة المواطنة فنجد:

دراسة (محمد عبد الرؤوف خميس ،١٩٩٥ م) (١١٢) ، التي اهتمت بتطوير منهج التربية الوطنية في ضوء بعض جوانب التعلم اللازمة لخصائص المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية، وقام الباحث ببناء معيار في ضوء خصائص المواطنة توصل من خلالها إلى أنها : فهم وتقدير مسئوليات المواطنة، معرفة بعض المؤسسات التنظيمية، والسلطات الرئيسية وفهم بعض الوسائل المنظمة في المجتمع كالدستور والقانون والوعي ببعض المشكلات الاجتماعية المعاصرة. وتم تطبيقها على منهج التربية الوطنية بالصف الأول الثانوي، حيث وجد قصور في محتوى المنهج في ضوء خصائص المواطنة.

ويرى "محمود العالم" (١١٣) أن دور التربية متمثلاً في المناهج الدراسية هو الأساس في تنمية ثقافة المواطنة، وأن اكتساب هذه القيمة يمثل مشروعاً مفتوحا غير مكتمل ومتجددا دائما، وله سماته العامة التي تتجدد وتتطور وفقا لظروف مجتمعية وعالمية، وعلى ذلك يرى أن المناهج يجب أن تطور باستمرار كلما حدث وتغيرات تلك الظروف حتى تتسنى الفرص لتنمية المواطنة في ضوء تلك المغيرات.

وحيث إن المنهج الدراسي يمثل نظاماً فرعياً من نظام رئيسي أكبر، وهو التربية، والتي بدورها تمثل نظاما فرعيا من نظام أكبر وهو المجتمع، فإن المنهج الدراسي بهذه الكيفية هو المؤسسة المنوط بها ترجمة الفلسفة التربوية إلى أساليب تدريس واستراتيجيات وإجراءات تنفذ داخل أو خارج الفصل الدراسي؛ مما يبرز أهمية هذا الدور، الذي يمكن أن يؤديه المنهج الدراسي في تنمية المواطنة لدى الطلاب.

وهو ما يؤكده "رشدي طعيمة"(١١٤) في أن للمنهج الدراسي دوراً مهماً في تنمية واكتساب قيم المواطنة وتنميتها، وما يلزمه القيام به لمواجهة العولمة كأيديولوجية، كأن يبرز الذاتية الثقافية عند الطلاب، ملتمسا كافة المظاهر والأنماط الثقافية، التي تؤكد هذه الذاتية والذي يقابل مفهوم الهوية، وأنه يجب وضع خطة لمختلف المواد الدراسية لتنمية القيم والاتجاهات اللازمة لإعداد الإنسان الفرد لمواجهة تحديات العولمة ومتطلبات الحياة في القرن القادم.

وتؤكد "باتريشيا كوبو(١١٥) Patricia Kubow، أن تعليم ثقافة المواطنة يعد من الأهداف الأولية والأساسية في المدارس العامة في أي مجتمع من المجتمعات، وأنه على الرغم من اختلاف التربويين أو الاجتماعيين على هدف التربية للمواطنة، إلا أنها أكدت أن الاتجاه نحو المواطنة وتدريسه في المدارس المختلفة من الأهداف الأولية، وأن تقديم الاتجاهات العالمية جزءا أساسيا في هذا النوع من التعليم، مثل الاعتماد المتبادل والهجرة والتحديات المختلفة. حيث اهتمت في دراستها بإعادة تنظيم المفاهيم الخاصة بتعليم المواطنة لمواجهة القرن الحادي والعشرين؛ خاصة للطلاب المتخصصين في مادة الدراسات الاجتماعية بعد المرحلة الثانوية، في كندا والولايات المتحدة وإنجلترا، وكان الغرض الأساسي من هذه الدراسة هو :

- إعداد معلمي الدراسات الاجتماعية في المدارس الثانوية، وإظهار الرؤي للتلاميذ التي تعود عليهم بالتغيرات الطبيعية للمواطنة.

- مقارنة آراء الطلاب بآراء خبراء السياسة؛ لتعرف نقاط الاتفاق والاختلاف في تغير طبيعة المواطنة.
- وضع توصيات للمعلمين بخصوص المناهج التعليمية للإعداد الجيد للمواطنة وقواعدها الخاصة بالطلاب أنفسهم، وقد استخلصت مجموعة من النتائج لهذه الدراسة، وكان من أهمها :

✓ أنها ساعدت على جعل الطلاب على بصيرة ووعي بحوارات وخصائص التربية للمواطنة.

✓ أكدت المقارنات بين آراء الطلاب وخبراء السياسة مخاوف الدراسة من اتجاهات المستقبل نحو المواطنة وضرورة الاتجاه الصحيح؛ من أجل الإعداد للتربية للمواطنة الجيدة.

٩- **مكونات وأبعاد ثقافة المواطنة:** بمراجعة البحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بالبحث الحالى فيما يتعلق بمكونات وأبعاد ثقافة المواطن ومن هذه الدراسات :

دراسة عاطف سعيد (٢٠٠٠ م)(١١٦) ، يسري مصطفي (٢٠٠٠ م) (١١٧) ، عادل رسمي حماد (٢٠٠١ م) (١١٨) ، أحمد يوسف سعيد (٢٠٠٤ م) (١١٩) ، عثمان بن صالح العامر (٢٠٠٥ م) (١٢٠) والتي أجمعت على أن الحقوق والواجبات والمسئوليات والحريات العامة وحقوق الإنسان أحد أبعاد المواطنة الرئيسية.

كذلك أشارت دراسة أنجريد فلوري وديبرا هينزي (٢٠٠٠ م) (١٢١) ، ودراسة ستان فريدلاند ،٢٠٠٣ م) (١٢٢). إلى أهمية المجال الاجتماعي وما يشمله من مسئوليات ومشكلات اجتماعية، وكذلك المشاركة الاجتماعية والاقتصادية في المجتمع، والعمل التطوعي، كأحد الأبعاد الهامة للمواطنة حيث ترى الدراسات أن توعية النشء بأهم قضايا المجتمع ومشكلاته وتشجيعهم على المشاركة والانخراط في العمل التطوعي أحد أبعاد المواطنة الهامة.

وقد أشارت دراسة عاطف سعيد (٢٠٠٠ م) (١٢٣) ، ودراسة والي عبد الرحمن والي (٢٠٠٠ م) (١٢٤) إلى أن الثقافة القانونية والسياسية أحد الأبعاد الأساسية والمكونات الرئيسية لثقافة المواطنة حيث إن هذه التوعية تحمي النشء من أخطار الوقوع في المشكلات والمخالفات بالإضافة إلى إهدار الحقوق المختلفة وكذلك معرفة المنظمات والتنظيمات السياسية المختلفة في المجتمع.

حيث حددت دراسة بلقاسم حسن(٢٠٠٤ م) (١٢٥) مجموعة من الأبعاد التي يتم بناء مناهج ثقافة المواطنة في تونس في ضوئها. وهذه الأبعاد تمثلت في :

- أبعاد شخصية حيث يتحدد منها بعض السمات التي يجب أن يتحلي بها المواطن مثل : التفاعل الإيجابي، والحرص، والاعتزاز بالذات، والانتماء للوطن، والثقة بالنفس، والاستقلال.
- أبعاد مدنية محددة في : القدرة على التعايش مع الآخرين، والتسامح، ونبذ العنف، واحترام القوانين، والتفكير الناقد، وتحمل المسئولية.
- أبعاد معرفية وثقافية مثل : القدرة على التواصل، والقدرة على النقد والانفتاح على الثقافات الأخري، والتحرر من المألوف.

- أبعاد علمية مثل : القدرة على التكيف مع المتغيرات، والابتكار، والقدرة على ربط المعارف والمهارات في حل المشاكل.

كما اعتبرت العديد من الدراسات الجانب الاقتصادي للمواطنة مكوناً أساسياً أو بعداً رئيسياً لثقافة للمواطنة، فقد أشارت دراسة يس عبد الرحمن ومندور عبد السلام (٢٠٠١ م) (١٢٦) ، ودراسة شعبان حامد ونادية حسن (٢٠٠٢)(١٢٧) ، ودراسات كلٍ من مارجريت ستيمان برانسون (٢٠٠٣) (١٢٨) وفهد إبراهيم الحبيب (٢٠٠٥)(١٢٩) إلى أن هناك علاقة ضرورية للربط بين المواطنة والمفاهيم والمهارات الاقتصادية في تعليم التربية الديمقراطية. وهذه العلاقة يجب أن تنعكس في المناهج الدراسية. وأشارت هذه الدراسات إلى أن هناك مجموعة من المفاهيم والقيم الاقتصادية الأساسية وهي (الحماية القانونية لحقوق الملكية الخاصة، المساندة والدعم للمشروعات الخاصة، الدعم القانوني للأسواق العامة الكبيرة، المساندة القانونية للأنشطة الاقتصادية والاعتماد المتبادل بين الدول).

كذلك أكدت بعض الدراسات مثل : دراسة شعبان حامد ونادية حسن (٢٠٠١)(١٣٠) ، ودراسة يس عبد الرحمن ومندور عبد السلام (٢٠٠١)(١٣١) ودراسة مارجريت برانسون (٢٠٠٣)(١٣٢) ، إلى أن أبعاد المواطنة تتمثل في المشاركة في العمل، وتكافؤ الفرص، وتحمل المسئولية، والمحافظة على الموارد المتاحة، وتقديم الخدمات للآخرين.

وأكدت الدراسات أن الحقوق الاقتصادية تماثل الحقوق السياسية تماماً وأن الاهتمام بالقيم السياسية يماثله الاهتمام بالقيم الاقتصادية سواء في سن القوانين، أو التعامل معها، وتشجيعها، أو عمليات السوق الاقتصادي، وأكدت كذلك أن المدارس مسئولة عن مساعدة الطلاب في إتقان مهارات المواطنة عن طريق المناهج الدراسية التي يدرسونها والتي يكون لها دور إيجابي في تأكيد مهارات اتخاذ القرار، وحل المشكلات سواء على المستوى الاقتصادي أو السياسي في المستقبل.

وقد اتفقت نتائج الدراسات السابقة على أن المواطنة تعتمد على الحوار والمناقشة حول المفاهيم المرتبطة بالحقوق، والواجبات، والمسئوليات، والأدوار المختلفة لكل من المواطن والدولة. وعلى ذلك فقد يشمل الأمر المؤسسات التي توجد في المجتمع وعلاقاتها بالشعب أو الدولة، ومن أبرز سمات المواطنة المشاركة في الأعمال الاجتماعية والاقتصادية، وحماية الممتلكات العامة والمرافق، واحترام القوانين والنظم، والمحافظة على البيئة ومواردها وتنميتها وهذا ما أكدته دراسة فهد الحبيب (٢٠٠٥)(١٣٤) كأساس للانتماء وتربية المواطنة، ومن هنا فقد خلصت الباحثة إلى أن أبعاد ثقافة المواطنة متعددة ولكنها في الغالب تتمثل في جوانب رئيسة تشمل جوانب بيئية ، وجوانب سياسية، وجوانب اجتماعية وجوانب اقتصادية، ومن خلال الأدبيات والدراسات السابقة استخلصت الباحثة بعض الأبعاد منها ووضعها في قائمة لأهم أبعاد ثقافة المواطنة (✸✸)، كما

(✸✸) قائمة أبعاد ثقافة المواطنة ملحق (٢).

يلى: (الانتماء للوطن، التسامح، الهوية، الحقوق والواجبات، الشعور بالمسئولية الحرية، التعددية وقبول الآخر، المشاركة السياسية، المسئولية الاجتماعية المشكلات الاجتماعية، المشكلات الاقتصادية، نبذ العنف التفاوض، حقوق الإنسان البيئية، حقوق الإنسان الاقتصادية، الاعتماد المتبادل، عدم التعصب والعنصرية الانخراط في العمل التطوعى، احترام الآخر، المشاركة والتعاون، الديمقراطية الاستقلال، الدستور، الثقافة القانونية ، احترام القانون، المؤسسات الاجتماعية والاقتصادية والسياسية، المنظمات الإقليمية والدولية، مهارات الحوار والقدرة على التواصل مع الآخرين، مهارات اتخاذ القرار، مهارات التفكير العلمى والناقد، والإبداعى، القدرة على ربط المعارف والمعلومات والمهارات في حل المشاكل الحق في المساواة، الحق في الحياة الإنسانية الكريمة، الحق في الجنسية، الحق في التفكير وحرية إبداء الرأي، الحق في تداول المعلومات، الحق في عدالة اجتماعية، الحق في التمثيل النيابي، حرية العقيدة والعبادة، الحق في التعليم، الحق في الرعاية الصحية،الحق في الحصول على المعلومات، الحق في الحصول على الضمان الاجتماعي، الحق في بيئة نظيفة وآمنة، الحق في العمل والتمتع بظروف عادلة، الحق في الملكية الخاصة، ممارسة النشاط الاقتصادي).

وقد شملت القائمة في صورتها المبدئية على ثلاثة أبعاد أساسية (إجتماعى وتعليمى، وإقتصادى، وسياسي) وأنقسم كل بعد منها إلى الوعي بها، والحقوق، والواجبات لابعاد فرعية بلغت في مجملها (٦٥) مفردة فرعية مقسمة كما يلى: (٣١) اجتماعى وتعليمى . (٢٩) اقتصادى وسياسي.

- **قائمة لأبعاد ثقافة المواطنة لطلاب المرحلة الثانوية** :
- **بعد الاجتماعي التعليمى** :

أولا: المسئولية الاجتماعية نحو المجتمع ومشكلاته :

- دور الفرد في مواجهة بعض المشكلات التي تواجه المجتمع المصري مثل :
  - ✓ المشكلة السكانية .
  - ✓ الهجرة الداخلية والمشكلات الناجمة عنها.
  - ✓ قضية التنمية والتحديث للمجتمع.
  - ✓ التخلف والأمية.
- حسن التصرف عند الأزمات والكوارث.
- الكشف عن الحوادث والإبلاغ عنها.
- احترام ومساعدة الضعفاء والمحتاجين.
- الوعي بقضايا ومشكلات المجتمع المحلى .
- المبادرة بالمشاركة في تقديم الحلول العملية لمجتمعة.

ثانيا- حقوق وواجبات المواطن الاجتماعية:

- حقوق الإنسان الاجتماعية:
  - ✓ الحق في أن يحيا حياة كريمة.
  - ✓ حق الجنسية.
  - ✓ حق حرية اختيار العقيدة والدين.
  - ✓ حق حرية الرأي والتعبير

- ✓ حق المساواة.
- ✓ حق الحرية الشخصية دون الإضرار بمصالح الغير.

◄◄ الحق في التعليم:

- ✓ الحق في توفير التعليم مجاناً في المرحلة الأساسية.
- ✓ الحق في إتاحة التعليم العالي للجميع وفقا للكفاءة.
- ✓ الحق في تنمية شخصية المتعلمين تنمية متكاملة.

◄◄ واجبات المواطن :

- ✓ مشاركة المتعلمين في نشر الوعي لمكافحة المشكلات كالأمية والجهل والتخلف.
- ✓ احترام القوانين والالتزام بها.
- ✓ الوعي بمشكلات المجتمعات العالمية.
- ✓ تحمل مسئولية الأدوار المنوط بها.
- ✓ المشاركة والتعاون في الأعمال التطوعية لخدمة الجماعات والمجتمع .
- ✓ أداء الأعمال كما ينبغى ومحاولة الوصول بها للأتقان.
- ✓ استثمار الموارد . الوقت والجهد والموارد المادية والمالية . الاستثمار الأمثل.
- ✓ الحفاظ على الملكية العامة .

• **ثالثاً** : **تأكيد الهوية المصرية** :

◄◄ الانتماء والولاء الوطني.

◄◄ الحفاظ على التراث تقديره وتطويره.

• **رابعاً** : **تقبل الاختلاف والتنوع** :

◄◄ احترام الآخر.

◄◄ احترام الاختلاف في الآراء بين الآخرين.

◄◄ التعامل مع الآخر بموضوعية ودون تحيز.

• **البعد الخاص بالمجال الاقتصادي والسياسي** :

• **البعد الاقتصادي** :

أولاً: الوعي السياسي :

◄◄ ترشيد الاستهلاك والإنفاق.

◄◄ إلمام المؤسسات الاقتصادية في المجتمع ودورها.

◄◄ تعرف الاتفاقيات الدولية وأثرها على المجتمع المصري.

◄◄ تقدير دور التكامل الاقتصادي في تحقيق التنمية.

◄◄ تقدير دور السلام في تحقيق التنمية والرخاء.

ثانياً : الحقوق والواجبات الاقتصادية :

◄◄ الحقوق:

- ✓ حق توفير عمل مناسب.
- ✓ حق الملكية الخاصة.
- ✓ الحق في مستوى معيشي مناسب.
- ✓ الحقوق البيئية كالحق في العيش في بيئة نظيفة خالية من التلوث.

◄◄ الواجبات :

obeikandl.com

- ✓ احترام الملكية العامة.
- ✓ احترام العمل وإتقانه.
- ✓ الاهتمام بدفع الضرائب.
- ✓ الحفاظ على البيئة ونظافتها.
- ✓ حسن استخدام الموارد المتاحة.

• **البعد السياسي** :

أولًا: الوعي السياسي :

- ✓ تعرف الدستور المصري.
- ✓ تعرف الهيكل التنظيمي للدولة.
- ✓ تعرف التنظيمات السياسية في المجتمع.
- ✓ تعرف نظم الحكم.
- ✓ تعرف ما يجري من أحداث ووقائع محلياً وعالمياً.
- ✓ تعرف المنظمات الدولية والإقليمية وعلاقة مصر بها.

ثانياً : حقوق واجبات المواطن السياسية :

- ◄◄ حقوق المواطن السياسية:
  - ✓ حق العدالة.
  - ✓ حق المشاركة العامة.
  - ✓ حق الحرية.
  - ✓ حق اللجوء السياسي.
- ◄◄ واجبات المواطن السياسية:
  - ✓ التصويت في الانتخابات.
  - ✓ الاشتراك في الحملات الانتخابية
  - ✓ عرض وجهات النظر السياسية المرتبطة بالوطن.
  - ✓ تبني السلام القائم على مبدأ التكافؤ للتعامل مع المشكلات داخلياً وخارجياً.
  - ✓ تعرف دور الشعوب في تحقيق الحرية والسلام.

• **المحور الثالث** : **إجراءات الدراسات التجريبية ونتائجها**.

يتناول هذا الجزء إجراءات البحث التجريبية وذلك في ضوء المحاور التالية:

- ◄◄ المحور الأول: إعداد البرنامج الإثرائي المقترح؛ لتنمية الوعي بالمشكلات الاجتماعية وبثقافة المواطنة، وتحكيم البرنامج من قبل السادة المحكمين .
- ◄◄ المحور الثاني: إعداد أدوات البحث وتتمثل في :
  - ✓ قائمة بالمشكلات الاجتماعية المتضمنة بالكتاب المدرسي لمادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية.
  - ✓ مقياس الوعي بالمشكلات الاجتماعية للمرحلة الثانوية.
  - ✓ قائمة لأهم أبعاد المواطنة والتي يجب تنميتها ثقافتها للمرحلة الثانوية.
  - ✓ اختبار لقياس نمو الوعي بأبعاد ثقافة المواطنة لطلاب المرحلة الثانوية.

المحور الأول: إعداد البرنامج الإثرائى المقترح لتنمية الوعي بالمشكلات الاجتماعية وبثقافة المواطنة(*)، وتحكيم البرنامج من قبل السادة المحكمين ويشمل البرنامج على المكونات التالية:

- ✓ **أولا : تحديد الأسس التي يقوم عليها البرنامج المقترح.**
- ✓ **ثانياً: تحديد أهداف البرنامج المقترح.**
- ✓ **ثالثاً : تحديد مضمون "محتوى" البرنامج المقترح.**
- ✓ **رابعا: تحديد الطرق والأساليب اللازمة لتنفيذ البرنامج المقترح.**
- ✓ **خامساً: مصادر التعلم اللازمة للبرنامج الإثرائى المقترح.**
- ✓ **سابعاً : التقويم.**
- ✓ **ثامنا: ضبط البرنامج للتأكد من صلاحيته.**

المحور الثاني: إعداد أدوات البحث (**): يتناول هذا المحور إعداد أدوات البحث والمتمثلة في:

- **قائمة بالمشكلات الاجتماعية المتضمنة بالكتاب المدرسي لمادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية.**
- **مقياس الوعي بالمشكلات الاجتماعية للمرحلة الثانوية.**
- **قائمة بأبعاد المواطنة والتي يجب تنميتها لطلاب المرحلة الثانوية.**
- **اختبار لقياس نمو الوعي بأبعاد ثقافة المواطنة لطلاب المرحلة الثانوية.**

وفيما يلى تفصيلاً لذلك:

- **قائمة بالمشكلات الاجتماعية المتضمنة بالكتاب المدرسي لمادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية :**

من خلال العرض السابق للأدبيات وللدراسات السابقة، ومن خلال القراءة التحليلية للمنهج الدراسي لمادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية أمكن تحديد قائمة مبدئية بالمشكلات الاجتماعية لمادة علم الاجتماع تمهيدا لتحكيمها من قبل السادة المحكمين وتضمنت القائمة على: ٣ مجالات أساسية هى:

- **المجال الأول: مشكلات خاصة بقضايا الفرد والجماعة وتشمل على (٤) مشكلات رئيسة .**
- **المجال الثاني: مشكلات خاصة بقضايا المجتمع المصرى وتشمل(٣) مشكلات رئيسة .**

(*)ملحق ٥ البرنامج الاثرائى المقترح؛ لتنمية الوعى بالمشكلات الاجتماعية وبتدعيم ثقافة المواطنة البرنامج بحوزة الباحثة.

- وملحق٦ للوحدة التجريبية المختارة من البرنامج الاثرائى المقرح للتطبيق ؛ لتنمية الوعى بالمشكلات الاجتماعية وبتدعيم ثقافة المواطنة البرنامج بحوزة الباحثة.

(*) أنظر ملاحق:

- **ملحق١ قائمة بالمشكلات الاجتماعية المتضمنة بالكتاب المدرسى لمادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية بصورتها النهائية بحوزة الباحثة.**
- **ملحق٢ قائمة لأهم أبعاد المواطنة والتى يجب تدعيم ثقافتها للمرحلة الثانوية بصورتها النهائية بحوزة الباحثة.**
- **ملحق٣مقياس الوعي بالمشكلات الاجتماعية للمرحلة الثانوية بصورتها النهائية بحوزة الباحثة.**
- **ملحق٤ اختبار لقياس الوعي ببعض أبعاد ثقافة المواطنة لطلاب المرحلة الثانوية بصورته النهائية بحوزة الباحثة**

- المجال الثالث: مشكلات خاصة بقضايا المجتمع الدولى وتشمل(٣) مشكلات رئيسة باجمالى ١٠مشكلات.

ضبط القائمة: وذلك من خلال عرض القائمة المبدئية التي تم التوصل إليها على مجموعة من المحكمين والخبراء في مجال علم النفس، والمناهج وطرق التدريس، وذلك لتعرف آرائهم في القائمة من حيث:

- مدى أهمية ومناسبة كل عنصر من العناصر.
- مدى ارتباط الأبعاد الفرعية لكل بعد رئيسي.
- السلامة العلمية واللغوية للأبعاد الرئيسية والفرعية.
- إضافة أو حذف أو تغيير ما ترونه مناسبا للأبعاد المتضمنة للقائمة

وقد أجمع المحكمون على شمول القائمة على المشكلات الخاصة بقضايا الفرد والجماعة، والمشكلات الخاصة بقضايا المجتمع المصرى، والمشكلات الخاصة بقضايا المجتمع الدولى. وقد طلب بعض السادة المحكمين بضرورة حذف بعض المشكلات المكررة بالقائمة في بعض العبارات فقط، وقد تم الأخذ بها وتعديلها في ضوء أهداف البحث الحالى، وأصبحت القائمة في شكلها النهائى والتي تحتوى على ثلاث مجالات رئيسة يندرج تحتها ١٠ مشكلات.

١. **مقياس الوعي بالمشكلات الاجتماعية للمرحلة الثانوية** :

بعد الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة ذات الصلة والتي تم عرضها في الإطار المفاهيمى، وبالاستفادة من المقاييس الخاصة بالوعي المعدة في الدراسات الاجتماعية والفلسفية مثل :

- مقياس الوعي بقضايا الفرد والجماعة والمجتمع المصري الواردة في مادة علم الاجتماع(١٣٤).
- مقياس وعي طلاب المرحلة الثانوية ببعض القضايا المتعلقة بالفرد والجماعة الواردة بمادة علم الاجتماع،(١٣٥) .
- مقياس الوعي بالقضايا السياسية (١٣٦) .
- مقياس الوعي بالقضايا المعاصرة (١٣٧).
- مقايس الوعي الطلابى بالمشكلات الاجتماعية(١٣٨).

تم بناء المقياس على النحو التالي :

تحديد الهدف من المقياس : هدف مقياس الوعي الاجتماعي بالمشكلات الاجتماعية لتعرف درجة وعي طلاب المرحلة الثانوية بالمشكلات الاجتماعية المتضمنة في الوحدة الرابعة من مادة علم الاجتماع بعنوان" علم الاجتماع وقضايا المجتمع المصرى".

تحديد أبعاد المقياس: في ضوء الدراسات والبحوث السابقة، ومحتوى الكتاب المدرسي، تم تحديد أبعاد المقياس في ضوء المشكلات الاجتماعية التي تضمنتها الوحدة التدريسية وتمثلت في :

- وعي الطالبات بمشكلة التخلف وبقضية التحديث، والتنمية:
- وتضمن هذا البعد وعي الطالبات بمفهوم التخلف، وخصائص وسمات المجتمعات المتخلفة، وأسباب التخلف ووعي الطالبات بمفهوم التنمية كأداة للقضاة على التخلف، ومجالات التنمية، وقياس التنمية.

- وعي الطالبات بمشكلة الانفجار السكاني :
- وتضمن وعي الطالبات بمفهوم المشكلة السكانية، والتمييز بين المشكلة السكانية والزيادة السكانية، وحجم المشكلة السكانية في مصر، وأسبابها وآثارها.
- وعي الطالبات بمشكلة الهجرة الداخلية :
- وتضمن وعي الطالبات بمفهوم الهجره، والتمييز بين الهجرة الداخلية والهجرة الخارجية، وأسباب الهجرة الداخلة وآثارها على كل من الريف والمدن.

صياغة مفردات المقياس : قامت الباحثة بصياغة مجموعة من المفردات التي ترى أنها تقيس الوعي الاجتماعي بالمشكلات الاجتماعية ، المتضمنة في الأبعاد السابق تحديدها ، وقد تم مراعاة المعايير التالية عند صياغة مفردات المقياس :أن تكون العبارات واضحة المعنى، وأن تتضمن كل مفردة فكرة واحدة فقط، وأن تغطى مفردات المقياس أبعاد الموضوع المراد قياسه قدر الإمكان، وألا تتضمن المفردات عبارات ايحائية التي توحي بالإجابة الصحيحة للطالب، عدم وجود تكرار في المفردات، وأن تشمل مفردات المقياس الجوانب المعرفية والجوانب الوجدانية والجوانب المهارية.

وضع تعليمات المقياس : قامت الباحثة بصياغة مفردات المقياس بوضع تعليمات مقياس الوعي الاجتماعي بالمشكلات الاجتماعية ، وقد روعي أثناء إعدادها أن تكون التعليمات واضحة ومباشرة، ومناسبة للمستوى العقلي لطالبة المرحلة الثانوية، وأن تتضمن مثالا يوضح طريقة الإجابة عن أسئلة المقياس.

وصف المقياس : تضمن مقياس الوعي الاجتماعي بالمشكلات الاجتماعية في صورته الأولية ٦٥ مفردة موزعة على جزئين:الجزء الأول ويتضمن ٣٣ سؤال، والجزء الثاني ويتضمن ٣٢ سؤال مفردة موزعة على القضايا والمشكلات الممثلة لأبعاد المقياس، وذلك حسب الوزن النسبي لكل موضوع.
نوعية الأسئلة : الجزء الأول ويتضمن أسئلة الاختيار من متعدد، حيث تختار الطالبة الإجابة الصحيحة من بين أربعة بدائل بوضع علامة (صح) أمام العبارة الصحيحة، والجزء الثاني ويتضمن استطلاع آرائهن من خلال استجابات لمقياس ثنائى الأبعاد.
عرض المقياس على السادة المحكمين : تم عرض المقياس في صورته الأولية على مجموعة من المتخصصين في علم النفس، والمناهج وطرق التدريس، وتكنولوجيا التعليم (*) للتأكد من صلاحية المقياس كأداة لقياس الوعي الاجتماعي لدى الطلاب ببعض المشكلات الاجتماعية ، وذلك في ضوء ما يلي : دقة المقياس العلمية، والسلامة اللغوية والعلمية لمفردات المقياس، وتمثيل مفرداته للقضايا، والمشكلات الاجتماعية الواردة بالكتاب المقرر على طلاب مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية. وفي ضوء آراء السادة المحكمين، تم تعديل الصورة الأولية للمقياس، حيث تم تعديل بعض المفردات وحذف بعضها ، وبعد إجراء التعديلات

(*)ملحق رقم (7) قائمة بأسماء المحكمين علي مقياس الوعي بالقضايا والمشكلات الاجتماعية في مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية بحوزة الباحثة

المطلوبة أصبح المقياس في صورته النهائية (*) عدد مفرداته (٥٠) مفردة بدلا من (٦٥) مفردة موزعة على جزئين:الجزء الاول ويتضمن ٣٠ سؤال، والجزء الثاني ويتضمن ٢٠ سؤال مفردة . ويوضح جدول (١) توزيع مفردات المقياس على المشكلات الاجتماعية النهائية قبل وبعد التحكيم

جدول (١) يوضح توزيع مفردات المقياس على المشكلات الاجتماعية النهائية قبل وبعد آراء السادة المحكمين

م	المشكلات الاجتماعية	عدد المفردات قبل التحكيم	الوزن النسبي قبل التحكيم	عدد المفردات بعد التحكيم	الوزن النسبي بعد التحكيم
١	مشكلة التخلف	١٨	٢٧,٧٪	١٣	٢٦٪
٢	قضية التنمية	١٠	١٥,٤٪	١٣	٢٦٪
٣	قضية التحديث	١٠	١٥,٤ ٪	١٣	٢٦٪
٤	مشكلة الانفجار السكاني وآثار الهجرة الداخلية	٢٧	٣١,٥٪	١١	٢٢٪
	م	٦٥ مفردة	١٠٠٪	٥٠ مفردة	١٠٠٪

كما يوضح جدول (٢) إجمالى الجوانب التي يقيسها الاختبار بعد تحكيمها كالتالي: [المعرفية (٢١)، والجوانب الوجدانية(١٥)، والجوانب المهارية (١٤)].

جدول (٢) إجمالى الجوانب التي يقيسها الاختبار بعد تحكيمها كالتالي:

[المعرفية (٢١)، والجوانب الوجدانية(١٥)، والجوانب المهارية (١٤)].

النوع الأول: المعرفية (١٢)، والجوانب الوجدانية(٩)، والجوانب المهارية(٩)				النوع الثاني: المعرفية (٩)، والجوانب الوجدانية(٦)، والجوانب المهارية(٥)			
رقم العبارة	تقيس جانب	رقم العبارة	تقيس جوانب	م	تقيس جوانب	رقم العبارة	تقيس جانب
١	مهاري	١٦	وجداني	١	مهاري	١١	معرفي
٢	معرفي	١٧	معرفي	٢	معرفي	١٢	وجداني
٣	معرفي	١٨	معرفي	٣	معرفي	١٣	وجداني
٤	وجداني	١٩	معرفي	٤	مهاري	١٤	مهاري
٥	وجداني	٢٠	مهاري	٥	وجداني	١٥	معرفي
٦	مهاري	٢١	مهاري	٦	مهاري	١٦	وجداني
٧	مهاري	٢٢	وجداني	٧	معرفي	١٧	وجداني
٨	معرفي	٢٣	وجداني	٨	معرفي	١٨	معرفي
٩	معرفي	٢٤	مهاري	٩	وجداني	١٩	معرفي
١٠	معرفي	٢٥	مهاري	١٠	معرفي	٢٠	مهارة
١١	معرفي	٢٦	وجداني				
١٢	وجداني	٢٧	وجداني				
١٣	معرفي	٢٨	معرفي				
١٤	وجداني	٢٩	سلوكي				
١٥	مهاري	٣٠	معرفي				

وتم وضع مفتاح تصحيح للمقياس وتوزيع درجاته، حيث خصص ٥٠ درجة على المقياس ككل بواقع درجة واحدة لكل مفردة من مفردات المقياس (*١).

(*)ملحق رقم (٨) مقياس الوعي الاجتماعي بالقضايا والمشكلات الاجتماعية في مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية.

(*١) ملحق رقم (٩) مفتاح تصحيح مقياس الوعي الاجتماعي بالقضايا والمشكلات الاجتماعية في مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية.

٣٠. قائمة بأهم أبعاد المواطنة والتي يجب تنمية ثقافتها للمرحلة الثانوية :

قام البحث الحالى بدراسة مجموعة الأدبيات ذات الصلة، والتي تم استخلاص بعض الأبعاد منها ووضعها في قائمة أبعاد ثقافة المواطنة من هذه الدراسات: دراسة عاطف سعيد (٢٠٠٠ م)(١٣٩) ، ودراسة يسري مصطفي (٢٠٠٠ م)(١٤٠) ، ودراسة عادل رسمي حماد (٢٠٠١ م)(١٤١) ، ودراسة أحمد يوسف سعيد (٢٠٠٤ م)(١٤٢) ، ودراسة عثمان بن صالح العامر (٢٠٠٥ م)(١٤٣) ، والتي أجمعت على أن الحقوق والواجبات والمسئوليات والحريات العامة وحقوق الإنسان أحد أبعاد المواطنة الرئيسية. كما استفادت الباحثة من دراسة أنجريد فلوري وديبرا هينزي (٢٠٠٠ م) (١٤٤) ، ودراسة ستان فريدلاند (٢٠٠٣ م)(١٤٥) ، وحددت دراسة بلقاسم حسن (١٤٦) (٢٠٠٤ م) مجموعة من الأبعاد التي يتم بناء مناهج ثقافة المواطنة.وأكدت بعض الدراسات مثل : دراسة شعبان حامد ونادية حسن (٢٠٠١ م)(١٤٧) ، ودراسة يس عبد الرحمن ومندور عبد السلام (٢٠٠١ م)(١٤٨) ، ودراسة مارجريت برانسون (٢٠٠٣ م)(١٤٩) ، إلى أن أبعاد المواطنة تتمثل في المشاركة في العمل، وتكافؤ الفرص، وتحمل المسئولية، ودراسة فهد الحبيب (٢٠٠٥ م)(١٥٠) كأساس للانتماء وتربية المواطنة.

وقد شملت القائمة على محورين أساسيين هما الحقوق والواجبات ويندرج تحتهما ٤ بنود رئيسة، ويندرج تحتها ٤٢ من البنود الفرعية .

<u>ضبط القائمة</u> : قامت الباحثة بعرض القائمة المبدئية على السادة المحكمين (*)

سلامة المدلول اللفظي لكل بعد في القائمة، وشمول القائمة للأبعاد والمكونات الضرورية،

وانتماء المفاهيم الفرعية للمفاهيم الرئيسية بالقائمة. وتشمل القائمة على ٦٥ مفردة فرعية مقسمة كما يلى: ٣٣ اجتماعى وتعليمى- ٣٢ أقتصادى وسياسي.

وقد اجمع المحكمين على شمول القائمة لمكونات وأبعاد ثقافة المواطنة، وأنتماء المفاهيم الفرعية للمفاهيم الرئيسية (٦٥) بعدا فرعيا، إلا أن بعض المحكمين طالب بضرورة تعديل بعض المفاهيم الواردة بالقائمة، وحذف بعض الأبعاد المكررة - وتم تعديل القائمة المبدئية في ضوء آراء السادة المحكمين وبذلك توصل البحث الحالى إلى قائمة نهائية تحتوي على أربعة بنود رئيسه، ويندرج تحتها ٥٠ من البنود الفرعية.

٤- أختبار لقياس الوعي ببعض أبعاد ثقافة المواطنة لطلاب المرحلة الثانوية :
تم تصميم الاختبار في ضوء قائمة أبعاد المواطنة السابقة والتي قامت الباحثة بتصميمها لقياس الوعي ببعض أبعاد ثقافة المواطنة لطلاب المرحلة الثانوية وقد تكون الاختبار من (٤٠) عبارة تصف أبعاد ثقافة المواطنة للمرحلة الثانوية ويتم اختيار موقف واحد من أربعة مواقف يمثل احدهم آداءا صحيحا. وللتحقق من صدق اختبار قياس وعي طلاب المرحلة الثانوية ببعض أبعاد ثقافة

(*) ملحق (٦) أسماء السادة المحكمين ادوات البحث بحوزة الباحثة

المواطنة تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين والمتخصصين للتأكد من شموليته للأهداف التي وضعت لقياسه، وخلو الاختبار من أخطاء الصياغة لبنود المهارات المطلوب قياسها والتي تم اشتقاقها من قائمة الوعي ببعض أبعاد ثقافة المواطنة لطلاب المرحلة الثانوية، وقد تم إجراء التعديلات المطلوبة ليصبح الاختبار صالحا للتطبيق.

التجربة الاستطلاعية لأدوات البحث : قامت الباحثة بإجراء تجربة استطلاعية لأدوات البحث والتي تشمل على:

- مقياس الوعي بالمشكلات الاجتماعية.
- اختبار لقياس الوعي ببعض أبعاد ثقافة المواطنة على مجموعة من طالبات المرحلة الثانوية عددها ٥ طالبات .
- وهدفت التجربة الاستطلاعية إلى ما يلي:
  - ✓ تحديد الزمن اللازم للإجابة عن أدوات البحث.
  - ✓ حساب معامل ثبات أدوات البحث.

أ- تحديد الزمن اللازم للإجابة عن المقياس : يتحدد ذلك عن طريق حساب مجموع الزمن الذي استغرقته أسرع طالبة في الإجابة عن أسئلة المقياس والاختبار، والزمن الذي استغرقته أبطأ طالبة في الاستجابة

عن أسئلة المقياس والاختبار مقسوماً على ٢ وذلك على النحو التالي :

٤٥ + ٥٥ = ١٠٠ ÷ ٢ = ٥٠ دقيقةحيث أن ٤٥ دقيقة هو الوقت الذي استغرقته أسرع طالبة، و٥٥ دقيقة هو الوقت الذي استغرقته أبطأ طالبة.

ب- حساب معامل أدوات البحث : والهدف من قياس ثبات أدوات البحث هو معرفة مدى خلوها من الأخطاء التي تغير من أداء الفرد من وقت لآخر على نفس الأداة، وقامت الباحثة بحساب معامل الثبات عن طريق استخدام التجزئة النصفية، وقد استعانت بمعادلة (سبيرمان – براون) للتصحيح، بالاستعانة بمعامل الارتباط النصفي لبيرسون، حيث وجدت الباحثة أن معامل الثبات للمقياس ككل (٧٦,٤)، وللاختبار ككل (٨٠,٠) باستخدام حزمة البرامج الإحصائية (SPSS)،(*) وهي تشير إلى أن المقياس، والاختبار على درجة عالية من الثبات، ومن ثم يمكن الوثوق في النتائج التي يتم الحصول عليها(*).

ومما سبق يمكن القول أن أدوات البحث على درجة عالية من الصدق والثبات، ومن ثم يمكن استخدامها عند التطبيق على عينة البحث لقياس الوعي الاجتماعي بالمشكلات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية.

- **تطبيق ادوات البحث** :

استخدمت الباحثة عينة تجريبية يطبق عليها أدوات البحث قبلى وبعدي أى قبل وبعد تطبيق الوحدة المختارة للتطبيق من البرنامج الإثرائى المقترح وهى"وحدة مشكلات المجتمع المصرى.

(*) تم استخدام برنامج SPSS في أداء عمليات المعالجة الإحصائية لبيانات البحث.
(*) ملحق ١٠ مفتاح التصحيح اختبار لقياس الوعي ببعض أبعاد ثقافة المواطنة لطلاب المرحلة الثانوية.

١- اختيار عينة البحث

- تم اختيار مدرسة الأرمان بإدارة الدقى التعليمية بسبب :
  - عمل الباحثة بها قبل الانتقال للعمل بالتدريس الجامعى
  - موافقة وتعاون مديرة المدرسة ومعلميها من الزميلات على تطبيق البحث بها.

- تم الاستعانة بفصل كامل من تلاميذ الصف الثاني الثانوى - تطبق عليها ادوات البحث.

- بلغت العينة ٢٢ طالبة منتظمة الحضور من إجمالى الفصل ٣٩ طالبة .

٢- تطبيق الأدوات قبلياً: تم التطبيق لأدوات البحث قبلى ممثلة في مقياس الوعي بالمشكلات الاجتماعية للمرحلة الثانوية، واختبار لقياس الوعي ببعض أبعاد ثقافة المواطنة لطلاب المرحلة الثانوية في يوم الأحد الموافق ٢٠١٢/٣/١٨ من خلال الباحثة بعد شرح البرنامج وتوضيح أهدافه وتم تطبيق المقياس والاختبار لقياس الوعي بالمشكلات الاجتماعية وبثقافة للمواطنة.

٣- إجراءات تنفيذ التجربة:

- تم تدريس الوحدة التعليمية من البرنامج الإثرائى من يوم الاحد ٢٠١٢/٣/٢٥ وحتى الخميس الموافق٢٠١٢/٤/٥ ولمدة أسبوعين هى زمن تدريس الوحدة .
- قامت الباحثة بنسخ محتوى الوحدة المقترحة بموضوعاتها على الأقراص المدمجة CDs وتوزيعها على الطالبات حيث يتم من خلالها الدراسة الذاتية والمتابعة خلال أوقات الفراغ.
- تم التعزيز والتشجيع؛ لدعم المشاركة وأداء الأنشطة وحل التدريبات أو عمل الأنشطة الإثرائية وتقديم تغذية راجعة للطالبات.
- الجانب التعليمى للوحدة: اشتملت الوحدة على عدد من الاستراتيجيات التعليمية والمناقشة والحوار، وحل المشكلات، والتعلم الذاتى والبحث عن المعلومات.
- دور المعلم في الوحدة التعليمية المقترحة:قامت الباحثة بأدوار متعددة مع الطالبات منها: " الشرح باستراتيجيات مختلفة ، كما قامت بأدوار الميسر والمدير للوحدة ، والمدعم الفنى للطالبات، كما كان لها دورا تعليميا واجتماعيا وتقويميا - وهذا ما أكد عليه جوودير (Goodear ٢٠٠١ م) (١٥١) من أن المعلم في العصر الحديث له أدوار جديدة تتمثل في تخطيط عملية التعلم وتصميمها وإعدادها علاوة على أنه باحث وموجه ومدير ومنسق للمحتوى والعمليات.

• ٤- تطبيق أدوات الدراسة بعدياً:

بعد انتهاء عينة البحث من دراسة المحتوى العلمى للوحدة بموضوعاتها والانتهاء من شرح الوحدة ،تم إخبار الطالبات بموعد الامتحان النهائى للوحدة، وقامت الباحثة في يوم الأحد الموافق ٢٠١٢/٤/١ بتطبيق أدوات البحث تطبيقا بعديا والمتمثلة في :

- مقياس الوعي بالمشكلات الاجتماعية للمرحلة الثانوية.

- اختبار لقياس الوعي ببعض أبعاد ثقافة المواطنة لطلاب المرحلة الثانوية.

• ٥- نتائج البحث وتفسيرها :

• أولاً: نتائج مقياس الوعي بالمشكلات الاجتماعية للمرحلة الثانوية.

للتحقق من الفرض الأول من فروض البحث والذي ينص على :

توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات طالبات المرحلة الثانوية لمقياس الوعي بالمشكلات الاجتماعية للمرحلة الثانوية عند مستوى دالة < (٠,٠٥) لصالح القياس البعدي.

قامت الباحثة بتطبيق المقياس قبليا وبعديا على عينة البحث، ثم تم استخدام اختبار (ت) الفرق بين متوسط درجات المقياس القبلي والمقياس البعدي لعينة البحث لمقياس الوعي بالمشكلات الاجتماعية للمرحلة الثانوية وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (٣) : قيمة (ت) المحسوبة ودلالتها لمقياس الوعي بالمشكلات الاجتماعية للمرحلة الثانوية القبلي والبعدي لعينة البحث

التجربة	ن	م	ع	ت	ت الجدولية	دلالة الفرق	مستوى الدلالة
القبلى	٢٢	٢٦,٥	٨,٩	١٨,٤٤	٢,٤١	دالة	٠,٠٥
البعدي	٢٢	٧٤,٥	١٣,٥				

ويتضح من جدول (٣) وجود فروق دالة إحصائياً بين متوسط درجات طالبات عينة البحث في درجات المقياس القبلي والبعدي، حيث قيمة (ت) المسحوبة ١٨,٤٤ وهى أكبر من الجدولية التي تساوى ٢,٤١، وهذا يحقق الفرض الأول.

وللتحقق من الفرض الثاني من فروض البحث، والذي ينص على:

توجد فروق دالة إحصائيا بين متوسط درجات طالبات المرحلة الثانوية لاختبار قياس الوعي ببعض أبعاد ثقافة المواطنة لطالبات المرحلة الثانوية عند مستوى دالة < (٠,٠٥) لصالح التطبيق البعدي.

قامت الباحثة بتطبيق الاختبار قبليا وبعديا على عينة البحث ، ثم تم استخدام اختبار (ت) لبيان الفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي والبعدي في اختبار قياس الوعي ببعض أبعاد ثقافة المواطنة لطلاب المرحلة الثانوية ، وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول (٤) : قيمة (ت) المحسوبة لاختبار قياس الوعي ببعض أبعاد ثقافة المواطنة لطالبات المرحلة الثانوية في القياس القبلي والبعدي

التطبيق	ن	م	ع	ت	ت الجدولية	دلالة الفرق	مستوى الدلالة
القبلى	٢٢	٧١,٣٥٠٠	٨,٨١٥٥١	٠,٨٢٥	١,٦٨	دالة	٠,٠٥
البعدى	٢٢	٨٤,٦٨١٨	٥,٨٥٠٤١				

يتضح من جدول (٤) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطات درجات طالبات عينة البحث في اختبار قياس الوعي ببعض أبعاد ثقافة المواطنة لطلاب المرحلة الثانوية في القياس القبلي والقياس البعدي لصالح القياس البعدي، حيث قيمة

(ت) المسحوبة ٥,٨٢٦ أكبر من قيمة (ت) الجدولية بدلالة الطرف الواحد ١,٦٨ بدرجات حرية ومستوى دلالة ٠,٠٥ وهذا يحقق الفرض الثاني من فروض البحث.

- **التوصيات والمقترحات**:

- **اولا** : **التوصيات** :

في ضوء الاستفادة من الأدبيات والدراسات السابقة يمكن وضع عدة آليات لزيادة الوعي بالمشكلات الاجتماعية بالمقررات التعليمية، ولتفعيل وتنمية ثقافة المواطنة في المدارس من خلال ما يلي:

١. فيما يتعلق بآليات زيادة الوعي بالمشكلات الاجتماعية بالمقررات التعليمية من خلال:

- من حيث الأهداف : فيجب أن يتم تحديد أهداف إجرائية واضحة توضح؛ وبشكل سلوكي كيفية تنمية الوعي بالقضايا والمشكلات الاجتماعية.
- من حيث المحتوى : يجب تطوير محتوى منهج علم الاجتماع الحالى بحيث يقدم قضايا ومشكلات واقعية ومعاصرة، وترتبط بحياة الطالب في هذه المرحلة؛ بحيث يشعر بأهميتها وجدوي دراستها، ويتم تقديم محتوى المنهج من خلال مواقف ومشكلات تثير تفكير واهتمام الطالب، خاصة وأن طبيعة المحتوى تساعد على ذلك.
- من حيث الأنشطة الاثرائية والوسائل التعليمية : يجب الاستعانة بتكنولوجيا التعليم – بما لديها من إمكانات وقدرات ووسائل قادرة على تقريب ومحاكاة الواقع – في عرض القضايا والمشكلات الاجتماعية للطالب؛ بحيث يكون معلومات ومعارف واقعية عنها، ومن ثم تتشكل اتجاهاته نحو هذه القضايا والمشكلات؛ بما ينمي وعيه بها بشكل سليم.
- من حيث طرق العرض واستراتيجيات التدريس : يجب تطوير طرق عرض القضايا والمشكلات الاجتماعية الواردة في منهج علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية؛ بحيث تبتعد عن السرد، الذي يؤدي إلى الحفظ دون الفهم، ويتم تناولها بصورة أكثر عمقا، وفهما، وتحليلا ؛ بما يؤدي إلى تكوين أساس معرفي وفلسفي، واتجاهات إيجابية نحو هذه القضايا والمشكلات الاجتماعية.
- من حيث الأنشطة : يجب التأكيد على مشاركة الطالب في الأنشطة الصفية واللاصفية، بما يجعل له دورا إيجابيا في حل ومواجهة المشكلات التي يتعرض لها مجمعته، أو بيئته المحلية. وهذا يجب أن يأتي كخطوة تالية بعد بناء قاعدة معرفية صحيحة وشاملة، واتجاهات إيجابية نحو هذه القضايا والمشكلات.
- من حيث التقويم : يجب التركيز على قياس وتقويم المهارات والاتجاهات، وعدم الاكتفاء بقياس وتقويم المعلومات حول القضايا والمشكلات.
- من حيث دور المعلم : يجب أن يتحول دور المعلم من الملقن للمعرفة، إلى الموجه والمشارك، والميسر في عملية التعليم، فهو لا يلقن الطلاب معلومات حول القضايا والمشكلات فقط، بل يطرح هذه الموضوعات في شكل مواقف تثير تفكير الطلاب، وتبعث فيهم روح البحث والإطلاع.

وخلاصة القول فإنه سوف يتم تنمية الوعي بالقضايا والمشكلات الإجتماعية إذا كانت هذه القضايا والمشكلات تتصل بحياة الطلاب اتصالا وثيقا، وتربطهم بمضمون الحياة الحقيقية؛ لتحثهم على التأمل والتساؤل.

٢. وفيما يتعلق بآليات تفعيل وتنمية ثقافة المواطنة في المدارس من خلال ما يلي :

- إلى رؤية تربوية لتنمية ثقافة المواطنة في التعليم المصري :
- من أولها إذكاء الشعور بحب الوطن من خلال تعميق الحكم الديمقراطي.
- تأكيد مبدأ تكافؤ الفرص بين المواطنين، والمساواة بينهم، مهما اختلفت عقائدهم وانتماءاتهم.
- إتاحة حرية الرأي والعقيدة واحترام لغة الحوار بين أفراد المجتمع واعتماد لغة الحوار وقبول الآخر والتفاعل معه باعتباره شريك في الوطن.
- تأكيد العادات السليمة والقيم المشتركة والمنبثقة عن الأديان السماوية، وغرس روح الأخوة بين أبناء مصر بجميع فئاتها وتطلعاتها.
- اهتمام وسائل الإعلام بترسيخ الوحدة الوطنية، وتعميق روح المواطنة، والدعوة إلى نبذ التعصب، والمناداة بالأخوة والشعور بالمواطنة بين أبناء الوطن الواحد.
- قيام المساجد والكنائس برسالتها القيمية ودعوتها إلى نبذ التطرف وبيان أن الأديان جميعا لا تدعو إلى الفرقة، بل تدعو إلى الأخوة الإنسانية، وترشيد الخطاب الديني والدعوة إلى صحيح الدين.
- تدريس المقررات الخاصة بحقوق الإنسان وكفاح المرأة المصرية، والاهتمام نتيجة العلم كل صباح داخل المدارس الحكومية والخاصة والأهلية .
- التأكيد على التوازن بين الأهداف المعرفية والوجدانية والمهارية في ثقافة المواطنة بحيث لا يطغي الجانب المعرفي.
- إعطاء حرية أكثر للمدارس وإدارتها والمعلمين في تحديد محتوى وأنشطة ثقافة المواطنة التي تتناسب مع مجتمعهم المحلي.
- التأكيد على القيم التي يعتنقها المجتمع في مواجهة القيم الدخيلة التي تنتقل عبر وسائل الإعلام والاتصال في محتوى وأنشطة ثقافة المواطنة.
- التأكيد على القيم الديمقراطية وممارستها داخل المدرسة من خلال مجالس اتحاد الطلاب والمشاركة في اتخاذ القرار والتوعية بالحقوق والواجبات ومحاكاة الانتخابات والبرلمان الصغير وتشجيع العمل الجماعي.
- التأكيد على قيم المواطنة المسئولة من خلال إشراك الطلاب في إدارة المدرسة وفي تنظيف وترتيب الحجرات والمعامل والأفنية كما في اليابان، وتكليف بعض الطلاب بعض المسئوليات والمهام خارج العمل المدرسي والمشاركة في الحركات الكشفية.
- التأكيد على قيم التعددية الدينية والثقافية من خلال تقوية العلاقات بين الطلاب وتبادل التهنئة في المناسبات الدينية والتأكيد على احترام الدين الاعتراف بالتنوع باعتباره من سنن الله في الكون.
- التأكيد على قيم المشاركة من خلال اشتراك الطلاب في اتخاذ مواقف إيجابية نحو القضايا التي تهمهم مثل الكتابة للصحف والاشتراك في حملات النظافة للبيئة المحيطة وحملات ترشيد الاستهلاك في المياه والكهرباء وغيرها.

- التأكيد على قيم نبذ العنف من خلال المواجهة الجماعية لمحاولات التخريب أو الإخلال بالنظام داخل المدرسة وتنمية مهارات الاتصال لتبادل الأفكار مع الطلاب من الثقافات الأخري.
- التأكيد على حقيقة الاعتماد المتبادل واستغلال القضايا التي تشغل الرأي العام مثل انتشار الأوبئة والأمراض والأزمة المالية الأخيرة في توضيح مفهوم الاعتماد المتبادل.
- الجمع بين كل من المدخل المنفصل ومدخل الدمج بالنسبة لمناهج ثقافة المواطنة، حيث يتم دمج مفاهيم المواطنة في المقررات الدراسية المختلفة.
- الاهتمام بالمنهج الخفي وبتوعية المعلمين والإداريين بمسئولياتهم عن تنمية مفاهيم المواطنة داخل الفصل والمدرسة.
- الاهتمام بتنمية الهوية الثقافية والاعتزاز بمقومات القومية المتمثلة في الدين والتاريخ واللغة من خلال المسابقات الأدبية ومسابقات حفظ القرآن الكريم وإبراز البطولات التاريخية، وتشجيع الطلاب على اتخاذها كقدوة.
- تنويع طرق التدريس لتشمل طرق تدريس أكثر فاعلية تتيح الحوار والمناقشة بين الطلاب والعمل في مجموعات، وتنمية التفكير الناقد والإبداعي من خلال مناقشة وجهات النظر المتباينة.
- الاهتمام بتدعيم الأنشطة التي تنمي مفاهيم المواطنة مثل الحرص على تحية العمل وترديد النشيد الوطني في الصباح والاحتفال بالأعياد القومية.
- الاهتمام بالأنشطة التطوعية مثل المشاركة في رعاية المرضي والمسنين وذوي الاحتياجات الخاصة.
- الاهتمام بإعداد وتدريب المعلمين للاضطلاع بمسئولياتهم في تنمية المواطنة.
- إعداد الإداريين لتوفير بيئة مدرسية تفاعلية ونشطة ومسئولة يمارس فيها التلميذ ما يتعلمه.

- **ثانياً : المقترحات** : في ضوء نتائج البحث الحالى والتوصيات السابقة، يقترح البحث الحالي إجراء الأبحاث المستقبلية التالية:
  - إجراء دراسات شبيهة للبحث الحالى لطلاب المرحلة الجامعية.
  - إجراء دراسة عن تصور مقترح لمقرر للتربية المدنية للمرحلة للمرحلة الإعدادية يتضمن حقوق المواطنين السياسية والقانونية، وكذلك واجباتة.
  - إجراء دراسة عن أثر ثورات الربيع العربى على تنمية قيم المواطنة لدى الشبات العربى في المرحلة الجامعية

- **المراجع ***

١. أمانى طه ٢٠١١ م: نواتج تعلم المواطنة وثورة يناير ورقة عمل نشرت في مؤتمر ثورة ٢٥ يناير ومستقبل التعليم في مصر في الفترة من ١٣- ١٤ يوليو المجلد ١٩، معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.

٢. سامى محمد نصار ٢٠١١ م: التربية من اجل المواطنة في عصر الفضاء الإليكتروني ورقة عمل نشرت في مؤتمر ثورة ٢٥ يناير ومستقبل التعليم في مصر المرجع سابق.

٣. الهام عبدالحميد،٢٠٠٩ : "التربية المدنية والمشاركة المجتمعية لدى الشباب" المؤتمر الدولي الخامس للبحوث العلمية وتطبيقاتها ، ٢٢- ٢٤ ديسمبر.

(*) رتبت المراجع حسب ترتيب ورودها في المتن.

٤. حسين كامل بهاء الدين ، (٢٠٠٠): الوطنية في عالم بلا هوية، القاهرة، دار المعارف

٥. السيد يس ٢٠٠١ : "المواطنة في الفكر العربي المعاصر جريدة الأهرام ، العدد : ٤١٧٣٠ ، ٨ مارس ، القاهرة.

٦. راجع :

- جامعة القاهرة ، معهد الدراسات التربوية ، مؤتمر ثورة ٢٥ يناير ومستقبل التعليم في مصر، في الفترة من ١٣- ١٤ - ٢٠١١.

المجلس الاعلى للثقافة ، ٢٠١٠ م : لجنة التربية ، المؤتمر الثقافي التربوى السابع ،في الفترة من ٤- ٥ مايو.

- شعبان حامد على إبراهيم ، ٢٠١٠ م: إدارة جودة المناهج الدراسية في تنمية المواطنة - البعد الغائب في المعايير، المؤتمر العلمي الرابع عشر، التربية العلمية والمعايير الفكرة والتطبيق ، - مصر

محمد عبدالحميد لاشين ورانيا عبدالمعز الجمال ،٢٠١٠: رؤية عالمية لمعايير المواطنة في التعليم ، النموذج الأوروبي المؤتمر العلمي السنوي الثامن عشر ، اتجاهات معاصرة في تطوير التعليم في الوطن العربي) - مصر ، مج ١

زينب صبرة ،٢٠١٠ م: استراتيجيات كفايات الأداء في برامج تعليم الفنون وقيم المواطنة ، المؤتمر العلمي السنوي العربي الخامس - الدولي الثاني ، الاتجاهات الحديثة في تطوير الاداء المؤسسي والأكاديمي في مؤسسات التعليم العالي النوعي في مصر والعالم العربي ، ، مصر ، مج ١.

مؤتمر الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، بعنوان مناهج التعليم والهوية الثقافية،في الفترة من ٣٠- ٣١ يوليو، المؤتمر العشرون ، المجلد الثالث، ٢٠٠٨ م.

المؤتمر العلمى الاول الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية بعنوان تربية المواطنة ومناهج الدراسات الاجتماعية ،الجزء الأول في الفترة من ١٩- ٢٠ يوليو ٢٠٠٨ .

عبد الرحمن أحمد صالح ،١٩٩٩ م: "التربية للمواطنة وتحديات العولمة في الوطن العربي"، ورقة عمل مقدمة للمنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم.

٧. مؤتمر جامعة الدول العربية في ٢١- ٢٢ فبراير ، اجتماع خبراء التعليم والتنمية البشرية ،٢٠٠١ م

٨. راجع :

- سعاد سيد محمد إبراهيم الفجال،٢٠١٠ م: دور مناهج التاريخ في تفعيل دور المواطنة ، ورقة عمل، المؤتمر العلمي السنوي الثالث والدولي الاول، معايير الجودة والاعتماد في التعليم المفتوح في مصر والوطن العربي، مصر، مج ١.

- عبدالحميد صبرى جاب الله، ٢٠٠٥ م : "تطوير التربية للمواطنة في العالم العربي في ضوء الاتجاهات العالمية "، مجلة التربية ، قطر ، العدد ١٥٢، مارس.

٩. راجع :

- على ليلة،٢٠٠٧ م: المجتمع المدني قضايا المواطنة وحقوق الإنسان، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة، جمهورية مصر العربية.

- نبيه، محمد صالح أحمد نبيه،٢٠٠٢ م: "المستقبليات والتعليم، موسوعة التعليم في عصر العولمة، القاهرة، دار الكتاب المصرى.

- يعقوب أحمد الشيخ، ٢٠٠٠ م: "التربية والانتماء الوطنى، تحليل ونقد"، القاهرة، دار الفكر الحديث.

- يسين، السيد، ١٩٩٨ م: العرب والعولمة، بيروت: مركز دراسات الوحدة العربية، ط(٢).

- الهام عبدالحيمد فرج،٢٠٠٥ م: قضايا معاصرة في المناهج التعليمية، مركز المحروسة للنشر، القاهرة، الطبعة الأولى.

- على أحمد الجمل، ٢٠٠٥ م: "تدريس التاريخ في القرن الحادي والعشرين- رؤية تربوية تعكس دور مناهج التاريخ في مواجهة تحديدات القرن الجديد"- عالم الكتب، القاهرة،.

- حامد عمار، ١٩٩٩ م : "من السلم التعليمي إلى الشجرة التعليمية، المجلة الاجتماعية القومية " المجلد ٣٥، العدد ٣، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية ،

١٠. جامعة القاهرة، مؤتمر بعنوان "الألفية الثالثة والتعليم وتنمية المواطنة " مرجع سابق.

١١. شعبان حامد ونادية حسن،٢٠٠١ م: "تطوير مناهج التعليم لتنمية المواطنة في الألفية الثالثة لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية – دراسة تجريبية" المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، القاهرة.

١٢. فؤاد الصلاحي، ٢٠٠٥ م: "مفهوم التربية المدنية في المنهج الدراسي اليمني – قراءة تحليلية من خلال عينة لثلاثة مقررات دراسية في المرحلتين الأساسية والثانوية"، يناير، مركز التربية المدنية والديمقراطية ، اليمن، بحث مقدم لندوة "أهمية التربية المدنية في تطوير المجتمع والتحول الديمقراطي،.

١٣. السيد يس، ٢٠٠١ م: "المواطنة في الفكر العربي المعاصر" جريدة الأهرام، العدد : ٤١٧٣٠، ٨ مارس ، القاهرة ص ١٣.

١٤. جامعة القاهرة ، معهد الدراسات التربوية، مؤتمر ثورة ٢٥ يناير ومستقبل التعليم في مصر،مرجع سابق.

١٥. شعبان حامد إبراهيم، نادية حسن إبراهيم، ٢٠٠١ م: بحث في تطوير مناهج التعليم لتنمية المواطنة في الألفية الثالثة لدى طلاب المرحلة الثانوية – دراسة تجريبية (الجزء الأول) المركز القومى للبحوث التربوية والتنمية – القاهرة.

١٦. أنظر:

- سيف بن ناصر بن على المعمري ، ٢٠١٠ م: تصورات المعلمين عن المواطنة وتربيتها : دراسة تحليلية للأدب التربوي في ثلاث مناطق عالمية، دراسات في المناهج وطرق التدريس - مصر .

- محسن حامد فراج، ٢٠٠١ م: تدريس العلوم في المرحلة الثانوية للمواطنة، مجلة التربية العلمية - مصر ، مج ٤.

- - فايزة خير الله ناصر بن عبد الله العوضي، ناصر خير الله ناصر بن عبد الله العوضي ،٢٠١٠ م: العوامل المؤثرة في ممارسة العاملين لسلوكيات المواطنة التنظيمية. مستقبل التربية العربية - مصر ، مج ١٧، ع ٦٢.

١٧. عبد السلام نوير، ١٩٩٨ م: الثقافة السياسية للمعلم في مصر – دراسة ميدانية على عينة من معلمى التعليم الأساسي – رسالة دكتوراه غير منشورة – كلية الاقتصاد والعلوم السياسية – جامعة القاهرة.

١٨. أحمد يوسف سعد، ٢٠٠١ م : المناهج الدراسية وتشكيل الوعي بالمجتمع المدنى – التعليم ومستقبل التعليم المدنى – مركز الجزويت الثقافي – المركز المصرى لدراسات وبحوث البحر المتوسط للتنمية – الإسكندرية.

١٩. عصام توفيق فمير، ١٩٩٧ م: دور جماعات النشاط الاجتماعى في المدرسة الثانوية في تنمية الوعي البيئى للطلاب في جمهورية مصر العربية في ضوء خبرات بعض الدول – رسالة ماجستير غير منشورة – كلية التربية جامعة الزقازيق فرع بنها.

٢٠. انظر:

- إلهام عبد الحميد فرج ، ٢٠١٠ م: التربية المدنية مدخل لثقافة المواطنة، ورقة عمل قدمت إلى مؤتمر التربية وثقافة المواطنة، في الفترة من ٤ – ٥ مايو، المجلس الأعلى للثقافة ولجنة التربية.
- عادل عز الدين الأشول،٢٠١٠ م: التعليم وثقافة المواطنة، ورقة عمل نشرت في مؤتمر التربية وثقافة المواطنة في الفترة من ٤ – ٥ مايو، المجلس الأعلي للثقافة ولجنة التربية.
- محسن حامد فراج،(٢٠٠١) ، مرجع سابق.
- أحمد يوسف سعد ،(٢٠٠١)، مرجع سابق.
- شعبان حامد إبراهيم ونادية حسن إبراهيم (٢٠٠١) ، مرجع سابق.

٢١. إلهام عبد الحميد فرج، ٢٠١٠ م: التربية المدنية مدخل لثقافة المواطنة ، مرجع سابق.

٢٢. عادل عز الدين الأشول، ٢٠١٠ م: التعليم وثقافة المواطنة، مرجع سابق.

٢٣. إلهام عبد الحميد فرج ، ٢٠١٠ م: التربية المدنية مدخل لثقافة المواطنة، مرجع سابق.

٢٤. محمود أبو زيد إبراهيم، ١٩٩٦ م: علم الاجتماع في المستوى قبل الجامعي – دراسة نوعية، مؤتمر الوضع الحالي لعلم الاجتماع والأنثروبولوجيا في مصر، لجنة الدراسات الاجتماعية، المجلس الأعلي للثقافة، ديسمبر.

٢٥. سيد إبراهيم النجار: التربية ومشكلات المجتمع، مجموعة دراسات، القاهرة، دار غريب للطباعة والنشر، (د.ت).

٢٦. إبراهيم عبد الرحمن محمد على، ١٩٩٨م: "برنامج في مادة علم الاجتماع لتنمية الانتماء الاجتماعي لدي طلاب كليات التربية، بحث منشور، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، ع (٤٧)، فبراير.

٢٧. هند محمد بيومى خشبة، ٢٠٠٨: "فعالية رسوم الكاريكاتير في تنمية وعى طلاب المرحلة الثانوية بالقضايا الاجتماعية الواردة في مقرر علم الاجتماع، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة حلوان، ٢٠٠٨م.

٢٨. إيمان حسنين محمد عصفور،٢٠٠١م : برنامج مقترح لتنمية كفاءات تدريس علم الاجتماع للطالبات المعلمات بكلية البنات في ضوء المدخل الوظيفي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٢٩. إسماعيل حسن عبد الباري، ١٩٩٨ م: أسس علم الاجتماع، الطبعة الثالثة، القاهرة، دار المعارف.

٣٠. أحمد النكلاوى، وفكري شحاته، ٢٠٠٧ م: علم النفس والاجتماع للثانوية العامة، القاهرة، وزارة التربية والتعليم، قطاع الكتب

٣١. سعيد أحمد زيدان، ٢٠٠٣م: علم الاجتماع وتنمية الوعي الاجتماعي لدى طلاب المرحلة الثانوية، القاهرة، سفير للإعلام والنشر.

٣٢. فتحي أمين محمد راشد،٢٠٠١م : بناء برنامج لتنمية التفكير الناقد في علم الاجتماع بالصف الثاني الثانوي رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

٣٣. وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٠ م: المناهج والتوجيهات الفنية العامة، المرحلة الثانوية، التعليم العام، القاهرة.

٣٤. كمال نجيب، كمال درة : تدريس المواد الفلسفية، الإسكندرية، دار المعرفة الجامعية،(د. ت).

٣٥. محمد عاطف غيث، ١٩٧٩م : قاموس علم الاجتماع، الهيئة المصرية العامة للكتاب، القاهرة.

٣٦. ثروت محمد محمد شلبي، ١٩٩١م : أزمة الخليج، الوعي الجماهيري ووسائل الاتصال، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.

٣٧. محمد عاطف غيث، ١٩٧٩م، مرجع سابق

٣٨. ٣٨- إبراهيم مدكور، ١٧٧٥م: معجم العلوم الاجتماعية، القاهرة، الشعبة القومية للعلوم والتربية والثقافة، اليونسكو، الهيئة المصرية العامة للكتاب.

٣٩. محمد محمود الحيلة، ٢٠٠١ م: طرائق التدريس واستراتيجياته، القاهرة، دار الكتب الجامعي.

٤٠. طلعت منصوروآخرون، ١٩٨٦م: أسس علم النفس، القاهرة، مكتبة الانجلو المصرية.

٤١. طلعت منصوروآخرون، ١٩٨٦م، مرجع سابق.

٤٢. محمد سعيد أحمد زيدان، ٢٠٠٣م : علم الاجتماع وتنمية الوعي الاجتماعي، مرجع سابق.

٤٣. محمود أبو زيد إبراهيم، ١٩٩١م : تطوير التدريس في الفلسفة والدراسات الاجتماعية، القاهرة، مركز الكتاب والنشر.

٤٤. محمد عبد الرؤوف خميس، ٢٠٠١: إطار مقترح لمقرر علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية العامة في ضوء العولمة ومتطلبات الحفاظ على الهوية الثقافية،بحث منشور،مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس،ع٧.

٤٥. محمد سعيد أحمد زيدان، ٢٠٠٣م : علم الاجتماع وتنمية الوعي الاجتماعي، مرجع سابق.

٤٦. محمد عبد الرؤوف خميس ٢٠٠١م، مرجع سابق

٤٧. إلهام عبد الحميد فرج، ١٩٦٩م : "تقويم الكتب الخارجية لمادة علم الاجتماع للصف الثاني الثانوي في ضوء الاتجاهات العالمية المعاصرة، دراسة ميدانية"،بحث مقدم ضمن فعاليت مؤتمر الوضع الحالى لعلم الاجتماع والانثروبولوجيا في مصر، في الفترة من ٢:٢١يسمبر١٩٩٦،المجلس الاعلى للثقافة، لجنة الدراسات الاجتماعية.

٤٨. محمد سعيد أحمد زيدان، ٢٠٠٣م : علم الاجتماع وتنمية الوعي الاجتماعي، مرجع سابق.

٤٩. سهام حنفي محمد الحنفي، ٢٠٠٠ م: "فعالية منهج مقترح في مادة علم الاجتماع للصف الثاني الثانوي في ضوء الاتجاهات العلمية المعاصرة "، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية بني سويف ، جامعة القاهرة .

٥٠. محمد سعيد أحمد زيدان، ٢٠٠٣م : علم الاجتماع وتنمية الوعي الاجتماعي، مرجع سابق.

٥١. عبد الغنى عبود، ١٩٩١ م : التربية ومشكلات المجتمع، القاهرة، دار الفكر العربي، الطبعة الثانية.

٥٢. محمد سعيد أحمد زيدان، ٢٠٠٣م : علم الاجتماع وتنمية الوعي الاجتماعي، مرجع سابق.

٥٣. محمد القالوقي، رمضان القذافي ١٩٩٧م: التعليم الثانوي في البلاد العربية، الإسكندرية، المكتب الجامعي الحديث، الطبعة الثانية.

٥٤. محمد سعيد أحمد زيدان، ٢٠٠٣م : علم الاجتماع وتنمية الوعي الاجتماعي، مرجع سابق.

٥٥. أحمد ذكي صالح ، ١٩٩٠م: الأسس النفسية للتعليم الثانوي، القاهرة، دار النهضة العربية.

٥٦. مجدي عزيز إبراهيم ، ١٩٩٧م: موسوعة المناهج التربوية، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية، الطبعة الثانية.

٥٧. عزة فتحي على "وحدة مقترحة في المشكلات الاجتماعية "، ١٩٩٩ م ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس.

٥٨. انظر :

- أبتسام نبيل عبد الواحد عابد،٢٠١٠م: تطوير برنامج الحاسوب المستخدم في تدريس مادة علم الاجتماع لتنمية الوعي ببعض القضايا والمشكلات الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية،، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة.

- Normal J. Shepelak. And others : "Critical thinking in introductory sociology classes : A program of implementation and Evaluation", Teaching sociology; v20nl, Jan 1999.

- Karen A. Mcclafferty and others : "Challenges of Urban Education : Sociological Perspective for the next century" US; New York 2000.

٥٩. إسماعيل حسن عبد الهادي ، ١٩٩٨: أسس علم الاجتماع ، القاهرة ، دار المعارف ، الطبعة الثالثة.

٦٠. إيمان حسنين محمد عصفور، ٢٠٠١ م: "برنامج مقترح لتنمية كفاءات تدريس علم الاجتماع للطالبات المعلمات بكلية البنات في ضوء المدخل الوظيفي" ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس.

٦١. فتحي أمين محمد راشد، ٢٠٠١ م، مرجع سابق.

62. Jan Mayer ،1986: "Teaching Critical Awareness in an Introductory Course" Teaching sociology v. 1: No 4; Oct.

٦٣. سامي محمد على القطايري، ١٩٩٥: "فعالية أسلوبي النموذج والاستقصاء في تدريس علم الاجتماع لتنمية الوعي بالقضايا الاجتماعية"، مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد ٢٤، الجزء الثاني، سبتمبر .

٦٤. إبراهيم محمد سعيد إبراهيم، ١٩٩٦ م: "مدى استجابة كتابي علم الاجتماع في مصر والسعودي للقضايا والمشكلات الاجتماعية والعالمية"، مجلة كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، العدد ٢٦ ، مايو.

٦٥. عزة فتحي على، ١٩٩٩م : وحدة مقترحة في المشكلات الاجتماعية ، رسالة ماجستير غير منشورة،كلية البنات،جامعة عين شمس.

٦٦. سهام حنفي محمد الحنفي، ٢٠٠٠ م: "فعالية منهج مقترح في مادة علم الاجتماع للصف الثاني الثانوي في ضوء الاتجاهات العلمية المعاصرة مرجع سابق.

٦٧. عبير عبد المنعم فيصل ، ٢٠٠٦ م: "تطوير منهج علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية في ضوء الوعي ببعض المتغيرات المحلية والعالمية "، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عين شمس ، كلية التربية.

٦٨. ريهام حسين محمد أبو شوشه،٢٠٠٧ م : "دور منهج علم الاجتماع في تنمية الوعي بالمفاهيم والقضايا الاجتماعية المعاصرة لطلاب المرحلة الثانوية العامة " رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة المنصورة.

69. Davis, 2000: "Education for citizenship", a case study of democracy day at a comprehensive.", Educational Review. Vo., 50, N1.

٧٠. أمية جبران على المقبلي، ٢٠٠٥م : تطوير منهج المجتمع اليمني في ضوء بعض قضايا التنشئة السياسية وأثره على الوعي السياسي لدى تلاميذ الصف الأول الثانوي، دراسة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٧١. علي خليفة الكواوي، ٢٠٠١ م: " مفهوم المواطنة في الدولة الديمقراطية " في "المواطنة والديمقراطية في البلدان العربية "، بيروت ، مركز دراسات الوحدة العربية، ديسمبر .

٧٢. عادل مختار الهواري ، سعيد عبد العزيز مصلوح،١٩٩٤ م : موسوعة العلوم الاجتماعية ، (الكويت : مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع .

٧٣. أماني طه ٢٠٠٦، مرجع سابق.

٧٤. أيمن مجدي عبد الدايم أحمد ،٢٠٠٦ م : أساليب الضبط الاجتماعي لتنمية مفهوم المواطنة، دراسة حالة مؤسسات التعليم غير النظامي في منطقة البساتين، رسالة ماجستير غير منشورة، معهد البحوث والدراسات العربية قسم الدراسات التربوية، المنظمة العربية للتربية والثقافة، جامعة الدول العربية، القاهرة.

٧٥. إسماعيل الفقي : إدراك طلاب الجامعة المفهوم العولمة وعلاقته بالهوية والانتماء" العولمة ومناهج التعليم، كتاب المؤتمر القومي السنوي الحادي عشر، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القاهرة، ١٩٩٩م .

٧٦. كمال الذيب (٢٠١٠):تربية المواطنة : تجدد المفهوم والمضمون. التربية - البحرين ، س ٨، ع ٣٠.

٧٧. لطيفة إبراهيم خضر ٢٠٠٠: دور التعليم في تعزيز الانتماء، عالم الكتب، القاهرة،.

78. Holden, Children as citizens 1998: Education for participation, Kingsley,,P278.http://proquest.umi.com.ezproxy.fau.edu/ pqdweb.

٧٩. ماهر أحمد عبد العال ،٢٠٠٢ م: "العولمة والهوية الثقافية"، دراسة لموقف المثقف المصري، رسالة دكتوراه، غير منشورة، كلية الآداب جامعة عين شمس.

٨٠. جلال أمين ، ٢٠٠٢ م: العولمة، دار المعارف، القاهرة، ط٣.

٨١. عبد السلام السعيدي، ٢٠٠١ م: تدريس مفاهيم قيم حقوق الإنسان ضمن المناهج التعليمية، دار الثقافة، الدار البيضاء.

٨٢. حسن شحاته، وزينب النجار،٢٠٠٣ :معجم المصطلحات التربوية والنفسية، القاهرة، الدار اللبنانية.

٨٣. لطيفة إبراهيم رزق خضر، ٢٠٠١ م: مفهوم الانتماء ومتطلباته التربوية في مرحلة التعليم الأساسي، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.

84. Parker, Walter ,2001: "Educating Democratic Citizens : a broad view", Theory into practice, vol. 40, No 1, winter.

85. Crick, Bernard, op. cit.

٨٦. محمد زين العابدين عبدالفتاح ، ٢٠١٠ م: التربية من أجل المواطنة ودور المؤسسات التربوية في نشرها. مجلة البحث في التربية وعلم النفس - جامعة المنيا - مصر، مج ٢٣، ع ١.

87. Arthur, J & Baily. R , 2000: "Schools and community : communition Agenda in Education", London and New York, Falmer, Press.

88. IBE : "What is citizenship education? International project "What education for what citizenship" (http://www3.int/ibe-cited/whatcitizenship-12-8-2001-p.103)

89. Mayer, John. R1990 : op. cit..

90. Nasira Massanga, Caiphas, 1989: "A Citizenship for the 21st Century". op. Cit.

٩١. عايدة أبو غريب ،٢٠١٠م: دور المدرسة في تعزيز قيم وثقافة المواطنة، ورقة عمل قدمت إلى مؤتمر التربية وثقافة المواطنة، مرجع سابق.

٩٢. وليد أمين عبد الخالق محمد، ٢٠٠٩ م: "فاعلية استخدام المدخل الوظيفي في تنمية الوعي بقيم المواطنة لدى طلاب المرحلة الثانوية الدراسيين لمادة علم الاجتماع، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

٩٣. سعاد الفجال، ٢٠١٠ دور مناهج التاريخ في تفعيل دور المواطنة، معايير الجودة والاعتماد في التعليم المفتوح في مصر والوطن العربي، مؤتمر كلية التربية ببورسعيد، في الفترة من ٢٧ – ٢٨ مارس، المجلد الأول.

94. Gwen, W, 2008. The meaning of citizenship to young adults in the post-communist Czech republic. Ph.D., University of Minnesota.

٩٥. محمد عبدالحميد لاشين، رانيا عبدالمعز الجمال، ٢٠١٠ م: رؤية عالمية لمعايير المواطنة في التعليم ، النموذج الأوروبي المؤتمر العلمي السنوي الثامن عشر، اتجاهات معاصرة في تطوير التعليم في الوطن العربي، مصر ، مج ١

96. Spajic, Vrkas, V. Visions. Provision & Reality 2003: Political Changes and Education for Democratic Citizenship in Croatia. In Cambridge journal of education. Volume 33, Number 1, March. UK : Carfax Publishing.

٩٧. عبد الرحمن سليم الشمري، ٢٠٠١ م: المواطنة والديمقراطية في البلدان العربية، بيروت، مركز دراسات الوحدة العربية.

٩٨. عايدة أبو غريب ،٢٠١٠م، مرجع سابق.

99. John Holford, Education and Training for Active Governance and Citizenship in Europe 2003: Analysis of Adult Learning & Design of Formal, Non-Formal & Informal Educational intervention strategies" (April) <http://www.surrey.ac.uk/education/etgace/stateofartreportpartnerdetailesfinalreport> (24/12/2008).

١٠٠. علاء إبراهيم زايد،: م ٢٠٠٩"خصائص المواطنة في محتوى منهج التاريخ وانعكاساتها على المعلمين والطلاب في المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية، مرجع سابق.

101. Crick Bernard , 2000 : "Essays on Citizenship" (London of New York, continuum.

١٠٢. هاني عبد الستار فرج، ٢٠٠٤ م: "التربية والمواطنة – دراسة تحليلية"، مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد العاشر، العدد ٣٥، أكتوبر .

١٠٣. شعبان حامد على إبراهيم ، ٢٠١٠ م: إدارة جودة المناهج الدراسية في تنمية المواطنة – البعد الغائب في المعايير. المؤتمر العلمي الرابع عشر، التربية العلمية والمعايير الفكرة والتطبيق ، مصر .

104. Biely. Richard, Wilson ,1997: "The importance of civic education", Prek 8, Vol. 27, February.

105. Purta Torney, J., and other 2001: Citizenship and education in Twenty Eight countries" civic knowledge and engagement at age fourteen, Journal prospects Quarterly Review of Comparative Education, Vol3, sep, , p. 353

106. L, Hohn, Carole. 2001: "What Can be done to encourage Civic engagement in youth", social Education, V. 65, no2, Mar

١٠٧. محمد سكران، ٢٠١٠ م: ورقة عمل بعنوان التربية وتنمية ثقافة المواطنة، مجلة رابطة التربية الحديثة ، السنة الثالثة ، العدد الثامن ، سبتمبر .

١٠٨. انظر:

- سعاد الفجال، ٢٠١٠، مرجع سابق.
- شعبان حامد على إبراهيم ،٢٠١٠ م، مرجع سابق.
- هاني عبد الستار فرج،٢٠٠٤ م، مرجع سابق.
- علاء إبراهيم زايد، ٢٠٠٩ م، مرجع سابق.

١٠٩. محمد سكران، ٢٠١٠ م، مرجع سابق.

١١٠. أسيل بدران، ٢٠٠٩ م: التربية المدنية، التعليم والمواطنة وحقوق الإنسان، مكتبة الأسرة، سلسلة العلوم الاجتماعية.

١١١. السيد ياسين، ٢٠٠٢ م: المواطنة في زمن العولمة، المركز القومي القبطي للدراسات الاجتماعية ، سلسلة المواطنة العدد ٥.

١١٢. محمد عبد الرؤوف خميس، ١٩٩٥م : "تطوير منهج التربية الوطنية للمرحلة الثانوية في ضوء خصائص المواطنة اللازمة لها "، رسالة دكتوراه غير منشوره كلية التربية، جامعة الإسكندرية.

١١٣. محمود أمين العالم، ١٩٨٦: الوعي والوعي الزائف في الفكر العربي المعاصر، دارالثقافة الجديدة، القاهرة.

١١٤. رشدي أحمد طعيمة ، ٢٠٠٠: مناهج التعليم العام في ظل العولمة، مجلة التربية والتعليم، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، العدد (١٧) ، القاهرة.

١١٥. K. , 1996 :- insane, Kubow Patricia, Reconceptualizing citizenship education for the twenty first century a study of postbacca literatures social studies from Canada, England, and the United States "University of Minnesota. Order Number. DA 9711423.

١١٦. عاطف محمد سعيد، ٢٠٠٠ م: "فعالية برنامج يعتمد على الأنشطة المرتبطة بالدراسات الاجتماعية في تنمية مفهوم التربية المدنية لدى طلاب الصف الرابع بالتعليم الأساسي، مجلة كلية التربية، جامعة قناة السويس، الإسماعيلية.

١١٧. يسري مصطفي عبد المجيد، ٢٠٠٠م: "المواطنة"، سلسلة كراسات ثقافية – الكراسة الأولي، ط١، المركز المصري لحقوق المرأة – القاهرة.

١١٨. عادل رسمي حماد ٢٠٠١م: "برنامج مقترح في الدراسات الاجتماعية لتنمية مفهوم المواطنة لطلاب المرحلة الثانوية"، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أسيوط.

١١٩. أحمد يوسف سعيد، ٢٠٠٤م: "التربية المدنية في سياق الفعل التربوي: المحتوى والآليات والمعوقات" ،ورقة عمل مقدمة للملتقي العلمي للعاملين والمهتمين ببرامج التربية المدنية في مصر ٢٠: ٢٢ ابريل، مركز البحوث والدراسات السياسية، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية، جامعة القاهرة.

١٢٠. عثمان بن صالح العامر، ٢٠٠٥م : "أثر الانفتاح الثقافي على مفهوم المواطنة لدى الشباب السعودي ، دراسة استكشافية "بحث مقدم للقاء السنوي الثالث عشر لقادة العمل التربوي، المملكة العربية السعودية.

121. Flory, Ingrid and Henley, Deport 2000: "Learning our freedom" High School Magazine – Val – 7 – No 8 – Apr.

122- Fried – land, Stan, 2003: "Developing Hearts and minds", principal leadership, High school Ed. V. 3, No. 8 Apr.

١٢٣- عاطف محمد سعيد، ٢٠٠٠ م: فعالية برنامج يعتمد على الأنشطة المرتبطة بالدراسات الاجتماعية في تنمية مفهوم التربية المدنية لدى طلاب الصف الرابع الابتدائي" مجلة كلية التربية، الإسماعيلية، جامعة قناة السويس، العدد الأول، يناير.

١٢٤- والى عبد الرحمن والى، ٢٠٠٠ م: "فعالية برنامج مقترح في الأنشطة المصاحبة لمناهج الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي في تنمية بعض المبادئ القانونية" رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

١٢٥- بلقاسم حسن، ٢٠٠٤ م: ملامح المتخرج ودرجات تحقيقها في مختلف مراحل التعليم في تونس "ورقة مقدمة لورشة عمل حول "مرجعية المدرس في التربية على المواطنة "، تونس، الحمامات، من ٢٤ : ٢٦ سبتمبر.

١٢٦- يس عبد الرحمن قنديل ومندور عبد السلام، ٢٠٠١م: "فاعلية استخدام بعض مداخل التربية العلمية لتقويم الموضوعات المرتبطة بقضايا العلم والتكنولوجيا والمجتمع في تنمية التحصيل الدراسي وقيم المواطنة، لدى طلاب المرحلة الإعدادية"، المؤتمر العلمي الخامس للتربية العلمية للمواطنة، الإسماعيلية.

١٢٧- شعبان حامد على ونادية حسن، ٢٠٠١م: "تطوير مناهج التعليم لتنمية المواطنة في الألفية الثالثة لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية، دراسة تجريبية"، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، شعبة بحوث تطوير المناهج ، القاهرة.

128- Branson, Maget stamman2003,"The Connection between civic and economic education ",Eric digest, Ed 480419.

١٢٩- فهد إبراهيم الحبيب، ٢٠٠٥م: "تربية المواطنة – الاتجاهات المعاصرة في تربية المواطنة" بحث مقدم اللقاء السنوي الثالث عشر لقادة العمل التربوي - الرياض، المملكة العربية السعودية.

١٣٠- شعبان حامد ونادية حسن، مرجع سابق.

١٣١- يس عبد الرحمن قنديل ومندور عبد السلام، ٢٠٠١، مرجع سابق.

132- Branson, Margret Stinman, , 2003: "The Connection between Civic and Economic Education", Eric digest, Ed 48419

١٣٣- فهد إبراهيم الحبيب، ٢٠٠٥ م، مرجع سابق.

١٣٤- فتحي أمين محمود راشد، ٢٠٠١ م: بناء برنامج لتنمية التفكير الناقد في علم الاجتماع بالصف الثاني الثانوي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية البنات، جامعة عين شمس.

١٣٥- سيد عبد الله محمد عبد الرحيم، ٢٠٠٦م: تطوير مناهج الدراسات الاجتماعية بالحلقة الثانية من التعليم الأساسي في ضوء تحديات العولمة وأثره على الوعي ببعض القضايا المعاصرة، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.

١٣٦- أمية جبران على المقبلي، ٢٠٠٥، مرجع سابق.

١٣٧- سيد عبد الله محمد عبد الرحيم، ٢٠٠٦م، مرجع سابق.

١٣٨- أنظر:

- محمد سيد فرغلي عبد الرحيم، ٢٠٠٧م: فاعلية استخدام الدراما الإبداعية في تنمية الوعي ببعض القضايا الاجتماعية لدى الطلاب الدارسين لمادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية،رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس .
- أبتسام نبيل عبد الواحد عابد، ٢٠١٠م، مرجع سابق

١٣٩- عاطف محمد سعيد، ٢٠٠٠ م: "فعالية برنامج يعتمد على الأنشطة المرتبطة بالدراسات الاجتماعية في تنمية مفهوم التربية المدنية لدى طلاب الصف الرابع بالتعليم الأساسي مجلة كلية التربية – جامعة قناة السويس – الإسماعيلية –.

١٤٠- يسري مصطفي عبد المجيد، ٢٠٠٠ م: "المواطنة، مرجع سابق.

١٤١- عادل رسمي حماد، ٢٠٠١م: "برنامج مقترح في الدراسات الاجتماعية لتنمية مفهوم المواطنة لطلاب المرحلة الثانوية"، رسالة دكتوراه غير منشورة – كلية التربية – جامعة أسيوط .

١٤٢- أحمد يوسف سعيد، ٢٠٠٤م: "التربية المدنية في سياق الفعل التربوي : المحتوى والآليات والمعوقات" (ورقة عمل مقدمة للملتقي العلمي للعاملين والمهتمين ببرامج التربية المدنية في مصر ٢٠ – ٢٢ أبريل، مركز البحوث والدراسات السياسية – كلية الاقتصاد والعلوم السياسية – جامعة القاهرة.

١٤٣- عثمان بن صالح العامر، ٢٠٠٥م: "أثر الانفتاح الثقافي على مفهوم المواطنة لدى الشباب السعودي – دراسة استكشافية – "بحث مقدم للقاء السنوي الثالث عشر لقادة العمل التربوي، المملكة العربية السعودية.

144- Flory, Ingrid and Henzey, Deopra, 2000: "Learning our freedom"،High School Magazine – Val – 7 – No 8 – Apr

145- Fried – land, stan, 2003: "Developing Hearts and minds", ،principal leadership, High school Ed V. 3, No. 8 Apr

١٤٦- بلقاسم حسن، ٢٠٠٤م: ملامح المتخرج ودرجات تحقيقها في مختلف مراحل التعليم في تونس "ورقة مقدمة لورشة عمل حول "مرجعية المدرس في التربية على المواطنة" تونس، الحمامات، من٢٦:٢٤ سبتمبر .

١٤٧- شعبان حامد ونادية حسن، مرجع سابق.

١٤٨- يس عبد الرحمن قنديل ومندور عبد السلام، مرجع سابق.

149- Branson, Margret Stinman, 2003: "The Connection between Civic and Economic Education", Eric digest, Ed 48419.

١٥٠- فهد إبراهيم الحبيب، مرجع سابق.

151 - Goodyear, et al, 200١: Competencies for online Teaching a special Report, educational Technology Research and Development vol, 49- no. 1.

****

البحث الخامس :

" فاعلية برنامج تدريبي لرفع مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا "

إعداد :

د / ناصر الدين ابراهيم أبو حماد د / احمد صالح رجا نوافله

obeikandl.com

obeikandl.com

" فاعلية برنامج تدريبي لرفع مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا "

د / ناصر الدين ابراهيم أبو حماد د / احمد صالح رجا نوافله

- **مستخلص الدراسة** :

هدفت الدراسة إلى التعرف على مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، واثر برنامج تدريبي في رفع مستوى المسؤولية الاجتماعية لديهم. وتكونت عينة الدراسة من (٦٤) طالبا وطالبة، من طلبة الصف الثامن والتاسع والعاشر موزعين إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية اشتملت الأولى على (٣٣) طالبا وطالبة، واشتملت الثانية على (٣١) طالبا وطالبة. وقد خضعت المجموعة التجريبية إلى برنامج تدريبي تكون من (١٨) جلسة تدريبية أما طلبة المجموعة الضابطة فلم تتلق أي تدريب على البرنامج، وقد استغرق تطبيق البرنامج ثمانية أسابيع بواقع حصتين أسبوعيا. وأظهرت نتائج الدراسة وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة البعدية على جميع مجالات أداة الدراسة باستثناء مجال (المسؤولية الأسرية) تعزى لمتغير (المجموعة)، ولصالح أفراد المجموعة التجريبية، لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة البعدية على جميع مجالات أداة الدراسة تعزى لمتغير (الجنس).

الكلمات المفتاحية : مسؤولية اجتماعية، برنامج تدريبي ، مرحلة الأساسية العليا.

- **المقدمة** :

يشكل تراخي الأفراد بأداء واجباتهم بكفاءة، وعدم الاهتمام بمشاعر الآخرين ومساعدتهم، وعدم المحافظة على الممتلكات العامة، وعدم ارتباط أهدافهم الخاصة بأهداف المجتمع، وشعورهم بالسلبية تجاه المشاركة في الحياة الاجتماعية- خطرا على المجتمع؛ إذ يؤدي هذا التراخي إلى إعاقة حركة التنمية التي يتطلبها المجتمع للخروج من مشكلاته الاقتصادية والاجتماعية وقد تلاحقت موجات الإصلاح دون أن تؤتي ثمارها أو تحقق أهدافها. ويمكن أن يُعزى هذا التراخي إلى ضعف في سلوكيات الأفراد الناتج عن عدم الإحساس بالمسؤولية الاجتماعية لدى الأفراد تجاه مجتمعهم.

وتُعد مسؤولية الفرد الاجتماعية تجاه مجتمعه من أهم القيم التي يجب أن تحرص المؤسسات التعليمية بصفة خاصة ، ومؤسسات المجتمع بصفة عامة ، على غرسها في نفسه منذ صغره؛ لما يترتب عليها من سلوكيات يجب أن يسلكها ولكونها التعبير الأمثل عن المواطنة الصالحة التي تقوم عليها التنمية أولا وأخيرا (الشايب، ٢٠٠٣؛ عدس، ٢٠٠١).

والمسؤولية الاجتماعية تحظى باهتمام الأسرة ابتداء؛ إذ تسعى إلى تنشئة أبنائها على الشعور بالمسؤولية والقدرة على تحملها من خلال تدريبهم وتعليمهم على المبادرة في تحمل مسؤوليتهم تجاه ما يعترضهم من مشكلات بأنفسهم. وتبدأ الأسرة تعليم وتدريب أبنائها بدءا من الأمور الصغيرة الهينة المحدودة وانتهاء إلى ما هو أكبر وأعقد وأصعب، وهي تسعى من وراء ذلك إلى تنشئتهم على تحمل المسؤولية بأنفسهم، فلا يلجؤون إلى الآخرين لمساعدتهم في تولي هذه

المسؤولية نيابة عنهم، باعتبارها من خصوصياتهم وشؤونهم وحدهم. وتعمل الأسرة . أيضا . على إكساب أبنائها مسؤوليات أخرى تجاه الآخرين في مجتمعهم.(الشايب، ٢٠٠٣).

وتواصل المدرسة المهمة التي بدأتها الأسرة؛ فتسعى من خلال الدروس والأنشطة والتوجيه المباشر وغير المباشر لتعليم طليتها كيفية تحمل المسؤولية الاجتماعية باعتبارها مطلبا ضروريا هاما وحيويا في تحقيق الذات وتوكيدها ونيل احترام الآخرين وتقديرهم بقدر منفعتهم لهم ومساعدتهم، وبخاصة في تلك المرحلة الانتقالية التي تمثل انتهاء مرحلة الطفولة والدخول إلى مرحلة البلوغ والمراهقة، وكذلك تنمي فيهم الشعور بالمسؤولية؛ فتعودهم الاعتماد على أنفسهم في التفكير، وفي الإجابة عن الأسئلة، وفي النقاش، وفي أداء أدوار من خلال الأنشطة.

ويشدد المعلمون على طلبتهم بالقيام بأداء الواجبات البيتية الدراسية بأنفسهم، وتدعوهم إدارة المدرسة إلى الاهتمام بالنظافة والترتيب داخل الصف وفي ساحة المدرسة وفي محيطها الخارجي، وذلك كتدريب على تحمل المسؤولية في مواقف الحياة المختلفة (داود، ١٩٩٠).

والمواقف التربوية والتدريبية مستمرة في الأسرة والمدرسة معا في خلق الاتجاهات الإيجابية عند الناشئة تجاه المسؤولية: شعورا وقدرة، وكذلك استعدادا ورغبة وحماسا، تبدأ في دائرة الذات، وتمتد من الأسرة، ثم إلى المجتمع المحلي، ثم إلى المجتمع الوطني، ثم إلى المجتمع القومي والإنساني. وعندما تصبح المسؤولية واجبا يحس الإنسان وجوب تأديتها، وإذا لم يؤدها ويقوم بها على أكمل وجه فإنه يشعر بالحرج أو الندم أو الضيق، ويُعتبَر في نظر الآخرين سلبيا ومقصرا ومتخاذلا (قاسم، ٢٠٠٨).

لهذا، فإن تنمية المسؤولية الاجتماعية تشكل ركنا أساسيا من أركان تنشئة الأبناء وتربيتهم وإعدادهم للحياة، مثلما تشكل طاقة يتمتع بها الفرد ويوظفها لأداء واجباته وللدفاع عن حقوقه في نفس الوقت؛ فالإنسان يحاول –مهما كانت حياديته وموضوعيته- أن يوازن بين واجباته وحقوقه ، ولا يخفف من غلواء ذلك إلا تنامي الشعور بالمسؤولية الاجتماعية التي تقتضيها التربية الرشيدة فيحس بالغبن أحيانا عندما يشعر بأنه يقوم بواجباته، ولكنه لا ينال حقوقه كما يتصور أن تكون، ويحكم على مجتمعه حكما سالبا، ينشئ على أساسه موقفا تجاه مجتمعه، يثنيه وبدافع ذاتي عن أداء المسؤولية الاجتماعية وربما يعلن عن تخليه عن قناعته بوجوب الشعور بالمسؤولية الاجتماعية (الخراشي ٢٠٠٤).

واجري العديد من الدراسات حول أعداد برامج لرفع مستوى المسؤولية الاجتماعية، فقد هدفت دراسة قاسم (٢٠٠٨) بدراسة هدفت إلى معرفة فعالية برنامج الإرشادي لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية. وقد قام الباحث بإعداد برنامج إرشادي لتنمية المسؤولية الاجتماعية وصمم مقياسا لتحديد درجة المسؤولية لدى الطلبة أفراد العينة، حيث قسم الباحث أفراد العينة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة تكونت كل منها من (١٨) طالبا.

وأخضع العينة التجريبية لثلاث عشرة جلسة إرشادية لمعرفة أثر البرنامج الإرشادي، وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدي.

وقد أجرى داي (Dey, 2008) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى مساهمة الجامعات الأمريكية في تنمية المسؤولية الذاتية والاجتماعية لدى طلبتها. وتكونت عينة الدراسة من (٢٣٠٠٠) طالبا وطالبة من مرحلة البكالوريوس و(٩٠٠٠) موظفا أكاديميا يعملون في (٢٣) جامعة، وكانت أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن غالبية المشاركين في الاستطلاع يؤكدون ضرورة أن تكون المسؤولية الشخصية والاجتماعية محط تركيز الحياة الجامعية، كما أكد (٦٠٪) من طلبة السنة الأولى، (٤٤٪) من أعضاء الهيئة التدريسية، (٤٦٪) من الطلبة المتوقع تخريجهم ممن شاركوا في الدراسة، وقد وافقوا بشدة على أن البيئة الجامعية تركز على مساعدة الطلبة في تحقيق شعور قوي بالتكافل الشخصي والأكاديمي.

وأوضحت دراسة المومني (٢٠٠٩) التي هدفت إلى قياس مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة جامعة اليرموك، ومعرفة جوانب الضعف في مستوى المسؤولية الاجتماعية لديهم. وتكونت عينة الدراسة من (١٥٣) طالبا وطالبة على مقاعد الدراسة في مستوى البكالوريوس، ومن مختلف الكليات، والتخصصات والسنوات، موزعين على مجموعتين: ضابطة بواقع (٧٨) طالبا وطالبة، وتجريبية مكونة من (٧٥) طالبا وطالبة. واستخدم الباحث أداتين من إعداده، الأداة الأولى: برنامج تعليمي لتنمية المسؤولية الاجتماعية، مكونة من (١٤) موضوعا. والأداة الثانية: مقياس للمسؤولية الاجتماعية مكون من (٥١) فقرة. وكانت أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن درجة المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة جامعة اليرموك متوسطة على مقياس المسؤولية الاجتماعية ككل، باستثناء مجال المسؤولية تجاه الوطن فكانت عالية.

مفهوم المسؤولية الاجتماعية :

هناك مجموعة من التعريفات عمل الباحثون من خلالها على تعريف مفهوم المسؤولية الاجتماعية وفيما يأتي عرض لهذه التعريفات:

- نظرية أخلاقية أو أيديولوجية في أي كيان سواء أكان حكوميا أو شركة أو منظمة أو فرد، فان لهؤلاء جميعا مسؤولية تجاه المجتمع، وهذه المسؤولية يمكن أن تكون سلبية كمسؤولية الامتناع عن عمل فيه ضرر الجماعة، أو إيجابية بإتيان عمل فيه منفعة الجماعة (Kaliski, 2001).
- وقدم ثورنتون وجايجر تعريفا خماسي البعد حول المسؤولية الاجتماعية وهي: معرفة ودعم الالتزام بالأنظمة والقيم الديمقراطية، والرغبة للعمل لصالح المجتمع وأفراده، واستخدام المعرفة والمهارات للمصلحة الاجتماعية، وتقدير الأشخاص المختلفين والاهتمام بهم، والمساءلة الشخصية (Thornton & Jaeger, 2007).

وفي هذه الدراسة تعرف المسؤولية الاجتماعية هي مسؤولية الفرد تجاه ذاته من خلال إطاعة واحترام التعليمات والنظام والالتزام بالقيم والمعايير الاجتماعية من عادات وتقاليد. ومسؤولية الفرد اتجاه الآخرين من خلال تفاعله واحترامه حقوق وآراء الآخرين وتفهمه لمشكلاتهم والسعي إلى إيجاد الحلول المناسبة من أجل تقدمهم وتحقيق الأهداف المشتركة.

- **مشكلة الدراسة** :

إن النقص في المسؤولية الاجتماعية لدى أفراد المجتمع أصبح أمراً ظاهراً لكل ملاحظ لشؤون المجتمع، ومن هذا المنطلق تبرز الدعوة إلى تنمية ورفع مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى الأفراد، لأن تربية الإنسان على تحمل المسؤولية تجاه ما يصدر عنه من أقوال وسلوكيات هي مسألة على قدر كبير من الأهمية؛ لما لها من أثر في نظم الحياة داخل المجتمعات الإنسانية.

وتكمن مشكلة الدراسة من خلال ملاحظة الباحثان في الميدان التربوي وآراء عدد من المعلمين وأولياء أمور الطلاب، أن هناك نقصا عاما في مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا، ويتمثل ذلك في انخفاض الاحترام الموجه لأساتذتهم، وعدم احترام الدور في (الطابور)، وعدم التعاون والمشاركة والتطوع واللامبالاة بالأنشطة المدرسية، وعدم الالتزام بمواعيد الحصص، وحل الواجبات البيتية، بالإضافة إلى عدم التقيد بأنظمة وقوانين المدرسة كمخالفه الزي، والتأخر عن الطابور الصباحي، وسوء استخدام الهاتف النقال، والتسيب إثناء الدراسة، والتخلف عن مواعيد الاختبارات بدون عذر يوجب ذلك، وزيادة ظاهرة الغش أثناء الامتحانات، وعدم المحافظة على ممتلكات المدرسة والممتلكات العامة. ومن هنا تسعى الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى المسؤولية الاجتماعية واختبار فعالية برنامج تدريبي لرفع مستوى المسؤولية الاجتماعية.

- **أهمية الدراسة** :

تكمن أهمية الدراسة الحالية في قلة وندرة الدراسات التي تتعلق بالمسؤولية الاجتماعية، لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا. كما تسعى هذه الدراسة إلى تطوير برنامج تدريبي لرفع مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى عينة من طلبة المرحلة الأساسية العليا، ومن خلال تسليط الضوء على هذه الفئة من الطلبة التي تشكل نسبة كبيرة من طلبة المدارس، كما لهذه المجموعة من الطلبة أهميتها في المجتمع، إذ سيصبحون مستقبلا . أينما كانت مواقعهم وأعمالهم . أشخاصا توكل إليهم أعمال ومسؤوليات، ويمثلون أدوارا اجتماعية مختلفة.

كما أن هذه الدراسة قد تفتح مجالاً للبحث والاستقصاء عن أسباب ومواطن الضعف في المسؤولية الاجتماعية في المرحلة الأساسية العليا، مما يساعد على إيجاد الحلول لمعالجتها من خلال الاستعانة بأصحاب القرار بإدخال قيم المسؤولية الاجتماعية في المقررات والخطط الدراسية، وإعداد البرامج التي تتضمن الأنشطة والخدمات التي تساعد في تطوير إمكانات الطلبة وصقل شخصياتهم وتنمية الحس الاجتماعي لديهم.

- **فرضيات الدراسة** :

- الفرضية الأولى: مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا؟
- الفرضية الثانية: توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة الإحصائية $\alpha = 0.05$ بين المتوسطات الحسابية لاستجابات إفراد عينة الدراسة على مقياس المسؤولية تُعزى لأثر متغيري (المجموعة، والجنس) والتفاعل بينهما؟".

- **محدود الدراسة** :

تتحدد الدراسة الحالية بطبيعة العينة المستخدمة، وبالتصميم التجريبي على أساس أن المتغير المستقل يتمثل في البرنامج التدريبي، الذي تسعى الدراسة لمعرفة فاعليته في رفع مستوى المسؤولية الاجتماعية كمتغير تابع، كما تتحدد الدراسة بالأدوات المستخدمة والتي أعدها الباحثان، والمتمثلة بمقياس المسؤولية الاجتماعية، والبرنامج التدريبي لرفع مستوى المسؤولية الاجتماعية، وبالعينة المستخدمة والتي تتكون من (٦٤) طالباً وطالبة، من طلبة الصف الثامن والتاسع والعاشر موزعين إلى مجموعتين (٣٣) طالباً وطالبة تمثل المجموعة الضابطة و(٣١) طالباً وطالبة تمثل المجموعة التجريبية، وبالحدود المكانية حيث تم تطبيق المقياس المستخدم في الدراسة بمدرستي ضاحية الحسين الثانوية للبنات ومدرسة المثنى الأساسية، ثم بالحدود الزمانية حيث تم تطبيق البرنامج في الفترة الزمنية من ٩/٦/ وحتى ٢٠١١/١١/١٠ للعام الدراسي ٢٠١٠- ٢٠١١م.

- **مصطلحات الدراسة** :

البرنامج التدريبي: هو مجموعة الخبرات المنظمة التي يقدمها المدرب إلى عينة الدراسة بهدف رفع مستوى المسؤولية الاجتماعية لديهم، وتقاس فاعلية هذا البرنامج من خلال إخضاع عينة الدراسة لقياس قبلي وبعدي على مقياس المسؤولية الاجتماعية واختبار دلالة الفروق بين المتوسطين الحسابيين لاداءي المجموعتين(التجريبية، والضابطة) على مقياس المسؤولية الاجتماعية (قاسم ٢٠٠٨).

المسؤولية الاجتماعية: هي مسؤولية الفرد تجاه ذاته من خلال إطاعة واحترام التعليمات والنظام والالتزام بالقيم والمعايير الاجتماعية من عادات وتقاليد وتقديم المساعدة للآخرين. ومسؤولية الفرد تجاه الآخرين من خلال تفاعله واحترامه حقوق وآراء الآخرين وتفهمه لمشكلاتهم والسعي إلى إيجاد الحلول المناسبة من أجل تقدمهم وتحقيق الأهداف المشتركة. والتعريف الإجرائي للمسؤولية الاجتماعية في الدراسة الحالية هو: "مجموع الدرجات التي يحصل عليها الطلبة على مقياس المسؤولية الاجتماعية المستخدم في هذه الدراسة" (عثمان، ١٩٩٦).

- **منهجية الدراسة وإجراءاتها** :

المنهج الوصفي: وهو الإطار النظري الذي بني عليه أداة الدراسة من خلال مراجعة بعض الأدب النفسي والدراسات والبحوث السابقة، والذي تم من خلاله بناء مقياس المسؤولية الاجتماعية، كما تم بناء البرنامج التدريبي وتحديد مجالاته.

المنهج التجريبي: وهو الجانب التطبيقي للبرنامج التدريبي المقترح لرفع مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا.

- **مجتمع الدراسة** :

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب المرحلة الأساسية العليا للصفوف: الثامن والتاسع والعاشر الأساسي في مديرية تربية إربد الأولى والبالغ عددهم (٢٢٣٢٩) طالباً وطالبة حسب إحصائيات مديرية التربية، منهم (١٠١٢٥) طالباً و(١٢٢٠٤) طالبة، تراوحت أعمارهم بين (١٣- ١٦) سنة.

- **عينة الدراسة** :

تكونت عينة الدراسة في صورتها النهائية من (٦٤) طالباً وطالبة من بين الصفوف الثامن والتاسع والعاشر الأساسي من مدرستي المثنى الأساسية وضاحية الحسين الثانوية للبنات التابعتين لمديرية إربد الأولى للعام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١١م والذين تم اختيارهم بشكل قصدي وذلك لموافقة مدراء هاتين المدرستين على تطبيق البرنامج وأيضا سهولة الوصول والتنقل إليهما. وتم تطبيق مقياس المسؤولية الاجتماعية على جميع طلبة المرحلة الأساسية العليا في مدرسة المثنى الأساسية للذكور ومدرسة ضاحية الحسين الثانوية للبنات وباستخدام التحليلات الإحصائية المناسبة تم اختيار أدنى عدد من الطلبة الذين لديهم مستوى متدني من المسؤولية الاجتماعية والذين يمثلون عينة الدراسة والبالغ عددهم (٦٤) طالباً وطالبة، ثم وزع الباحثان أفراد العينة عشوائيا من خلال إعطاء كل مشارك رقم واختيار الأرقام الفردية كمجموعة تجريبية والأرقام الزوجية كمجموعة ضابطة وتم تقسيمهم إلى أربع مجموعات متساوية: مجموعتين تجريبيتين، ومجموعتين ضابطتين حيث تكونت المجموعة التجريبية من (٣١) طالباً وطالبة، منهم (١٧) طالبة، (١٤) طالب، وخضعوا للبرنامج التدريبي لرفع مستوى المسؤولية الاجتماعية، وتكونت المجموعة الضابطة من (٣٣) طالباً وطالبة، منهم (١٦) طالبة، (١٧) طالب، ولم يخضعوا للبرنامج التدريبي لرفع مستوى المسؤولية الاجتماعية.

- **أدوات الدراسة** :

قام الباحثان في إعداد مقياس يقيس المسؤولية الاجتماعية، وبرنامج تدريبي لرفع مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا وفيما يلي عرضا لهذه الأدوات:

- **أولا: مقياس المسؤولية الاجتماعية** :

تم إعداد مقياس المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا حيث تم اعتماد عدة خطوات أثناء إعداد المقياس وهي:

- تحديد مجالات المقياس: قام الباحثان بالإطلاع على المراجع الأدبية النفسية والدراسات والمقاييس التي تناولت المسؤولية الاجتماعية- ومنها مقاييس المسؤولية الاجتماعية عند كل من: (المومني، ٢٠٠٩؛ قاسم، ٢٠٠٨؛ صمادي والعثامنة، ٢٠٠٨؛ الجنابي، ٢٠٠٨؛ العمري، ٢٠٠٨؛ طشطوش، ٢٠٠٧؛ العنزي ٢٠٠٦؛ الخراشي، ٢٠٠٤.
- صياغة فقرات المقياس: تمكن الباحثان من صياغة (٧٥) فقرة موزعة على المجالات الخمس تم عرضها على عدد من أعضاء هيئة التدريس في علم النفس التربوي وعلم النفس العيادي والإرشاد النفسي والقياس والتقويم في جامعة اليرموك لغايات التحكيم بلغ عددهم (٢٠) محكما.

- **صدق المقياس** :

تم عرض المقياس في صورته الأولية والمكونة من (٧٥) فقرة موزعة على خمسة مجالات على مجموعة من المحكمين والبالغ عددهم (٢٠) المتخصصين في علم النفس التربوي وعلم النفس العيادي والإرشاد النفسي والقياس والتقويم وذلك للإدلاء بآرائهم حول صياغة العبارات، والتخلص من الغموض والتشابه والتداخل والتكرار بين العبارات، ومدى مناسبتها للأفراد الذين سيطبق عليهم المقياس، ومدى صلاحية الفقرات ودقتها ووضوحها وسهولتها، ودرجة انتماء كل فقرة للمجال الذي وردت فيه في المقياس، وتم التعامل مع ملاحظات المحكمين من خلال اعتماد (١٠) محكما كأساس معياري يعتمد عليه لقبول أو رفض الفقرة أو العبارة. وستخدمه الباحثان الصدق التقاربي ويعني مدى ارتباط درجات الاختبار باختبار يقيس متغيرات متشابه. حيث تم اختيار مقياس (ماسلو) للأمن النفسي كمحك يمكن الاعتماد عليه في الدراسة. وذلك لأنه مقنن على البيئة الأردنية، ويناسب أعمار عينة الدراسة الحالية (١٥- ١٨) سنة وكذلك مناسبة أبعاده لأبعاد مقياس المسؤولية الاجتماعية.

- **ثبات المقياس** :

تم التعرف على مؤشرات دلالات ثبات المقياس من خلال الطرق الآتية:

- ثبات الإعادة (معامل الاستقرار): تم تطبيق المقياس بصورته النهائية على عينة استطلاعية من خارج عينة الدراسة، تكونت من (٣٠) طالبا وطالبة بطريقة الاختبار وإعادة الاختبار بفاصل زمني مدته أسبوعان، حيث تم حساب معامل الارتباط (بيرسون) بين التطبيقين للمقياس ككل وللمجالات، وتراوحت قيم معاملات الارتباط لمجالات المقياس ما بين (0.733 0.808) وللمقياس ككل (0.782).
- ثبات الاتساق الداخلي (كرونباخ ألفا): تم حساب ثبات الاتساق الداخلي باستخدام معادلة كرونباخ ألفا، حيث تراوحت قيم معاملات الارتباط لمجالات المقياس ما بين (71.- 86.) وللمقياس ككل (0.90).

- **ثانيا** : **البرنامج التدريبي المقترح لرفع مستوى المسؤولية الاجتماعية** :

يعتمد البرنامج التدريبي في الدراسة الحالية على نظرية الاختيار، ويتكون من (١٨) جلسة تدريبية، وتم تحديد مدة الجلسة التدريبية بمدة (٥٠) دقيقة أي خلال حصة دراسة واحدة لكل جلسة. وقد أشتمل البرنامج التدريبي على خمسة مجالات رئيسة، وتضمن كل مجال ثلاثة موضوعات فرعية. كما قام الباحثان بعرض البرنامج التدريبي لرفع مستوى المسؤولية الاجتماعية في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين والبالغ عددهم (٢٠) المتخصصين في علم النفس والإرشاد النفسي والمناهج وأصول التربية وأصول التربية الإسلامية، من أجل تحديد مدى ملائمة ووضوح الموضوعات للمجال الذي تنتمي إليه، ومدى ملائمة المدة الزمنية المقترحة لتنفيذ البرنامج، ومدى ملائمة عدد جلسات التدريب للبرنامج التدريبي، وحذف الموضوعات غير الملائمة، وإضافة موضوعات جديدة. وتم الأخذ بتوصياتهم واقتراحاتهم وملاحظاتهم للخروج بالبرنامج بصورته النهائية. وبعد إجراء التعديلات تحديد عدد الجلسات التدريبية إلى (١٥) جلسة من بين الجلسات الـ (٣٠) التي عرضت على لجنة التحكيم بالإضافة إلى الجلستان التمهيديتان والجلسة الختامية وبذلك يصبح عدد الجلسات التدريبية (١٨) جلسة. وفيما يلي ملخص جلسات البرنامج:

الجلسة الأولى والثانية: التعارف، هدفت إلى إقامة علاقة تفاعلية بين الباحثان وأفراد المجموعة التدريبية، وبين أفراد المجموعة أنفسهم، كذلك تحقيق درجة من الألفة والمشاركة والتعاون بين الباحثان وأفراد المجموعة التدريبية. كما تم التعريف بالبرنامج وأهدافه ومحتوى جلساته وزمانه ومكانه. إضافة إلى الفائدة التي تعود عليهم من البرنامج، كما تم تقديم أهم الإجراءات، والقواعد الأساسية المتبعة في الجلسات، إضافة إلى توقعات الطلاب المشاركين من البرنامج.

الجلسة الثالثة والرابعة: هدفت هذه الجلسة إلى الحديث عن كيفية تنظيم الوقت واستغلاله بالشكل الأمثل، وتدريب المشاركين على إتقان مهارة تنظيم الوقت وملئ وقت الفراغ وتبصير المشاركين بإيجابيات تنظيم الوقت والتقيد بالنظام والمحافظة على مواعيد الدراسة وذلك من اجل استثمار الوقت فعالية كبيرة خوفا من عدم التخبط في الأعمال.

الجلسة الخامسة والسادسة: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف المشاركين على أهمية الاعتماد على النفس ويعي أن الاعتماد على النفس لا يتناقض ومبدأ الاتكال على الله سبحانه وتعالى ويتعرف على أن الاعتماد على النفس هو سر النجاح ولا بد من الاعتماد على نفسك في إتمام الإعمال الموكلة إليك من خلال قيام الباحثان بعرض نموذج عملي حول الاعتماد على النفس وثم مناقشة المشاركين في الآثار الايجابية للاعتماد على النفس.

الجلسة السابعة والثامنة: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف المشاركين بالواجبات الموكلة إليهم داخل الأسرة والقيام بها على أكمل وجه وكذلك تعريفهم بحقوقهم كفرد داخل الأسرة بالإضافة إلى التعرف على فوائد وأهمية قيام كل فرد بواجبه داخل الأسرة وذلك من خلال طلب الباحثان من كل عضو تدوين حقوقه على العائلة والمجتمع، ويدون واجباته تجاه العائلة والمجتمع في النموذج الذي قدم إليهم ثم مناقشتهم بذلك.

الجلسة التاسعة والعاشرة: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف المشاركين بمعنى الاتصال والتواصل، فهم أهمية التواصل الفعال، استخدام مهارات التواصل الفعال، يمارس المشارك مهارات الاستماع الجيد داخل المجموعة ويتواصل بطريقة فاعلة ومؤثرة بالإضافة إلى ان يفرق بين الاتصال والحوار والتفاوض وكما ساعد الباحثان المشاركين على تكوين علاقات جيده من خلال الاتصال الناجح.

الجلسة الحادية عشرة والثانية عشرة والثالثة عشره: هدفت هذه الجلسة إلى أن يتعلم المشاركين بعض الفضائل الإسلامية كالإيثار والتعاون كذلك يدرك المشاركين مفهوم الالتزام الذاتي النابع من العقيدة الدينية وأن يتحلى أفراد العينة بالقيم الدينية الإسلامية في التعامل مع الآخرين وذلك من خلال يقام الباحثان بعرض فيلم حول موضوع التعاون والإيثار بين إفراد المجتمع ويوضح من خلاله أهمية التعاون والإيثار وفوائده التي تعود على الفرد نفسه والمجتمع بشكل عام.

الجلسة الرابعة عشرة والخامسة عشرة: هدفت هذه الجلسة إلى ان يتعرف المشاركين على معنى الإصلاح بين الناس ويعوا أهمية الإصلاح بين الناس وأهمية تحقيق الأمن في المجتمع ويعوا الثواب الذي تناوله جراء الإصلاح بين

الناس وذلك من خلال استخدام أسلوب النمذجة وطرح نموذج عملي موضح فيه مشكلة وتحتاج إلى حل ويطلب من المشاركين تدوين ملاحظاتهم لحلها.

الجلسة السادسة عشرة والسابعة عشرة: هدفت هذه الجلسة إلى تعريف المشاركين بمفهوم الولاء والانتماء المدرسة وإدراك السمات المميزة للولاء والانتماء المدرسي كذلك اقتراح وسائل مناسبة لتحقيق الانتماء المدرسي واحترام المعلم وقوانين المدرسة وذلك من خلال قيام الباحثان بعرض فيلم وثائقي يركز من خلاله على أشكال الولاء والانتماء وأهميتها للطالب ولكل فرد في المجتمع ثم حوار المشاركين وعرض استفساراتهم.

الجلسة الثامنة عشرة : هدفت إلى إنهاء البرنامج وتطبيق أداة الدراسة وناقش الباحثان المشاركين فيما تعلمه من هذا البرنامج وما استفادة، كما شجع الباحثان المشاركين على تبادل الأفكار وشكروهم على اهتمامهم والتزامهم، ثم تطبيق مقياس المسؤولية الاجتماعية (التطبيق البعدي).

- **عرض النتائج ومناقشتها** :
- **نتائج الفرضية الأولى ومناقشتها**

نصت هذه الفرضية على أنه " مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا؟". وللإجابة عن هذه الفرضية تم حساب المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم (٤٠٩) طالبا وطالبة، والجدول (١) يبين ذلك.

جدول (١): المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة أفراد عينة الدراسة والبالغ عددهم (٤٠٩) طالباً وطالبة

رقم المجال	المجال	الرتبة	المتوسط الحسابي♦	الانحراف المعياري	درجة التقدير
٢	المسؤولية الأسرية	٥	2.41	0.65	متوسطة
٣	المسؤولية تجاه الزملاء والأصدقاء	١	2.36	0.85	متوسطة
١	المسؤولية الذاتية	٢	2.31	0.67	متوسطة
٤	المسؤولية تجاه الحي والمجتمع	٣	1.91	0.73	متدنية
٥	المسؤولية تجاه المدرسة	٤	1.77	0.31	متدنية
	المسؤولية الاجتماعية ككل		**2.16**	0.35	**متوسطة**

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية على مقياس المسؤولية الاجتماعية القبلي وإبعاده الفرعية مما يعني ان هناك تكافؤ بين المجموعتين الأمر الذي دعا الباحثان إلى استخدام المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري.

- **نتائج الفرضية الثانية ومناقشتها** :

توجد فروق ذات دلالة إحصائية، عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات إفراد عينة الدراسة على مقياس المسؤولية تُعزى لأثر متغيري (المجموعة، والجنس) والتفاعل بينهما؟". وللتحقق من هذه الفرضية فقد تم حساب المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات مقياس المسؤولية الاجتماعية (المسؤولية الذاتية، والمسؤولية الأسرية، والمسؤولية تجاه الزملاء والأصدقاء، والمسؤولية تجاه الحي والمجتمع، والمسؤولية تجاه المدرسة) القبلية والبعدية، كما تم حساب المتوسطات الحسابية المعدّلة والأخطاء المعيارية الخاص بها، وذلك تبعا لمتغير المجموعة (التجريبية باستخدام البرنامج التدريبي المقترح، والضابطة) والجنس، وكما هو مبين في الجدول (٢).

الجدول (٢): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة عينة الدراسة على فقرات كل مجال من مجالات مقياس المسؤولية الاجتماعية القبلية والبعدية والمعدلة، وذلك تبعاً لمتغير المجموعة والجنس

المجال	المجموعة	الجنس	القبلي		البعدي		
			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الخطأ المعياري
المسؤولية الذاتية	الضابطة	ذكر	1.78	0.23	2.50	0.59	0.12
		أنثى	1.82	0.27	2.74	0.60	0.13
		الكلي	**1.80**	**0.25**	**2.61**	**0.60**	**0.09**
	التجريبية	ذكر	1.90	0.25	3.57	0.44	0.15
		أنثى	1.76	0.36	3.56	0.37	0.12
		الكلي	**1.82**	**0.32**	**3.57**	**0.40**	**0.09**
	الكلي	ذكر	1.83	0.24	2.98	0.75	0.09
		أنثى	1.79	0.32	3.16	0.64	0.09
		الكلي	**1.81**	**0.28**	**3.08**	**0.70**	
المسؤولية الأسرية	الضابطة	ذكر	1.77	0.37	1.90	0.37	0.07
		أنثى	1.94	0.30	1.92	0.25	0.08
		الكلي	**1.85**	**0.34**	**1.91**	**0.32**	**0.05**
	التجريبية	ذكر	1.55	0.36	1.75	0.18	0.09
		أنثى	1.92	0.53	1.82	0.28	0.07
		الكلي	**1.76**	**0.49**	**1.79**	**0.24**	**0.06**
	الكلي	ذكر	1.67	0.37	1.83	0.31	0.06
		أنثى	1.93	0.42	1.87	0.27	0.05
		الكلي	**1.81**	**0.42**	**1.85**	**0.29**	
المسؤولية تجاه الزملاء والأصدقاء	الضابطة	ذكر	1.70	0.32	2.59	0.52	0.16
		أنثى	1.83	0.46	2.74	0.81	0.18
		الكلي	**1.76**	**0.39**	**2.66**	**0.67**	**0.12**
	التجريبية	ذكر	1.85	0.67	3.29	0.72	0.20
		أنثى	1.64	0.48	3.60	0.52	0.17
		الكلي	**1.73**	**0.58**	**3.46**	**0.63**	**0.13**
	الكلي	ذكر	1.76	0.51	2.90	0.70	0.13
		أنثى	1.73	0.47	3.18	0.79	0.12
		الكلي	**1.75**	**0.49**	**3.05**	**0.76**	
المسؤولية تجاه الحي والمجتمع	الضابطة	ذكر	1.64	0.43	2.09	0.58	0.18
		أنثى	1.39	0.54	2.69	0.98	0.20
		الكلي	**1.52**	**0.50**	**2.38**	**0.84**	**0.13**
	التجريبية	ذكر	1.87	0.43	3.20	0.87	0.22
		أنثى	1.78	0.38	2.91	0.46	0.18
		الكلي	**1.82**	**0.40**	**3.04**	**0.68**	**0.14**
	الكلي	ذكر	1.74	0.44	2.59	0.91	0.14
		أنثى	1.59	0.50	2.80	0.75	0.13
		الكلي	**1.66**	**0.47**	**2.70**	**0.83**	
المسؤولية تجاه المدرسة	الضابطة	ذكر	1.78	0.36	1.99	0.60	0.17
		أنثى	1.89	0.27	2.29	0.83	0.19
		الكلي	**1.84**	**0.32**	**2.14**	**0.73**	**0.13**
	التجريبية	ذكر	1.56	0.30	3.21	0.84	0.21
		أنثى	1.68	0.31	2.92	0.72	0.18
		الكلي	**1.63**	**0.31**	**3.05**	**0.77**	**0.14**
	الكلي	ذكر	1.68	0.34	2.54	0.93	0.13
		أنثى	1.78	0.31	2.61	0.83	0.13
		الكلي	**1.74**	**0.33**	**2.58**	**0.87**	

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة - أفراد عينة الدراسة- على كل مجال من مجالات مقياس المسؤولية الاجتماعية البعدية، وذلك تبعاً لمتغير المجموعة (التجريبية

باستخدام البرنامج التدريبي المقترح، والضابطة)، ولمعرفة دلالة الفروق ولصالح أي من مجموعتي الدراسة؛ استخدام تحليل التباين الثنائي المتعدد المصاحب (Two -Way MANCOVA) ، وذلك كما هو مبين في الجدول (٣).

الجدول (٣): نتائج تحليل التباين الثنائي المتعدد المصاحب لمتوسطات استجابات الطلبة - أفراد عينة الدراسة- على كل مجال من مجالات مقياس المسؤولية الاجتماعية البعدية، وحسب متغير المجموعة والجنس

مصدر التباين (المسؤولية)	المجال (المسؤولية)	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
المسؤولية الذاتية	الذاتية بعدي	0.0035	1	0.0035	0.0148	0.9035	0.0003
	الأسرية بعدي	0.0000	1	0.0000	0.0005	0.9816	0.0000
	تجاه الزملاء والأصدقاء بعدي	0.0051	1	0.0051	0.0120	0.9133	0.0002
	تجاه الحي والمجتمع بعدي	0.0037	1	0.0037	0.0071	0.9330	0.0001
	تجاه المدرسة بعدي	0.2192	1	0.2192	0.4409	0.5095	0.0080
المسؤولية الأسرية	الذاتية بعدي	0.2505	1	0.2505	1.0606	0.3076	0.0189
	الأسرية بعدي	0.0000	1	0.0000	0.0006	0.9807	0.0000
	تجاه الزملاء والأصدقاء بعدي	0.0965	1	0.0965	0.2249	0.6372	0.0041
	تجاه الحي والمجتمع بعدي	1.5544	1	1.5544	3.0171	0.0880	0.0520
	تجاه المدرسة بعدي	0.0166	1	0.0166	0.0335	0.8555	0.0006
المسؤولية تجاه الزملاء والأصدقاء	الذاتية بعدي	0.8455	1	0.8455	3.5799	0.0638	0.0611
	الأسرية بعدي	0.1540	1	0.1540	1.8194	0.1829	0.0320
	تجاه الزملاء والأصدقاء بعدي	0.8979	1	0.8979	2.0935	0.1536	0.0367
	تجاه الحي والمجتمع بعدي	3.3637	1	3.3637	6.5288	0.0134	0.1061
	تجاه المدرسة	4.3116	1	4.3116	8.6721	0.0047	0.1362

						بعدي	
0.0974	0.0181	5.9360	1.4020	1	1.4020	الذاتية بعدي	المسؤولية تجاه الحي والمجتمع
0.0001	0.9463	0.0046	0.0004	1	0.0004	الأسرية بعدي	
0.0335	0.1727	1.9083	0.8185	1	0.8185	تجاه الزملاء والأصدقاء بعدي	
0.0044	0.6259	0.2403	0.1238	1	0.1238	تجاه الحي والمجتمع بعدي	
0.0090	0.4828	0.4992	0.2482	1	0.2482	تجاه المدرسة بعدي	
0.0026	0.7070	0.1427	0.0337	1	0.0337	الذاتية بعدي	المسؤولية تجاه المدرسة
0.0183	0.3157	1.0253	0.0868	1	0.0868	الأسرية بعدي	
0.0016	0.7665	0.0891	0.0382	1	0.0382	تجاه الزملاء والأصدقاء بعدي	
0.0155	0.3554	0.8686	0.4475	1	0.4475	تجاه الحي والمجتمع بعدي	
0.0060	0.5677	0.3305	0.1643	1	0.1643	تجاه المدرسة بعدي	
0.3826	***0.0000***	***34.0888***	8.0511	1	8.0511	الذاتية بعدي	المجموعة Hotelling's Trace=0.908 Sig.=0.000*
0.0499	0.0949	2.8877	0.2444	1	0.2444	الأسرية بعدي	
0.2684	***0.0000***	***20.1769***	8.6540	1	8.6540	تجاه الزملاء والأصدقاء بعدي	
0.1118	***0.0110***	***6.9231***	3.5669	1	3.5669	تجاه الحي والمجتمع بعدي	
0.2512	***0.0001***	***18.4516***	9.1738	1	9.1738	تجاه المدرسة بعدي	
0.0545	0.0804	3.1720	0.7492	1	0.7492	الذاتية بعدي	الجنس Hotelling's Trace=0.136 Sig.=0.243
0.0113	0.4304	0.6311	0.0534	1	0.0534	الأسرية بعدي	
0.0291	0.2048	1.6466	0.7062	1	0.7062	تجاه الزملاء والأصدقاء بعدي	

	تجاه الحي والمجتمع بعدي	1.4893	1	1.4893	2.8906	0.0947	0.0499
	تجاه المدرسة بعدي	0.0257	1	0.0257	0.0518	0.8209	0.0009
المجموعة ◆ الجنس Wilks' Lambda=0.884 Sig.=0.264	الذاتية بعدي	0.1331	1	0.1331	0.5634	0.4561	0.0101
	الأسرية بعدي	0.0276	1	0.0276	0.3261	0.5703	0.0059
	تجاه الزملاء والأصدقاء بعدي	0.3491	1	0.3491	0.8140	0.3709	0.0146
	تجاه الحي والمجتمع بعدي	1.4521	1	1.4521	2.8183	0.0989	0.0487
	تجاه المدرسة بعدي	0.7307	1	0.7307	1.4696	0.2306	0.0260
الخطأ	الذاتية بعدي	12.9900	55	0.2362			
	الأسرية بعدي	4.6549	55	0.0846			
	تجاه الزملاء والأصدقاء بعدي	23.5898	55	0.4289			
	تجاه الحي والمجتمع بعدي	28.3368	55	0.5152			
	تجاه المدرسة بعدي	27.3450	55	0.4972			
المجموع	الذاتية بعدي	30.7334	63				
	الأسرية بعدي	5.1583	63				
	تجاه الزملاء والأصدقاء بعدي	36.2483	63				
	تجاه الحي والمجتمع بعدي	43.5655	63				
	تجاه المدرسة بعدي	48.0894	63				

وبالنظر إلى نتائج الجدول السابق يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات

الطلبة – أفراد عينة الدراسة – على مجال (المسؤولية الذاتية، والمسؤولية تجاه الزملاء والأصدقاء، والمسؤولية تجاه الحي والمجتمع، والمسؤولية تجاه المدرسة) البعدية تعزى لمتغير المجموعة (التجريبية باستخدام البرنامج التدريبي المقترح والضابطة)، ولصالح استجابات طلبة المجموعة التجريبية الذين خضعوا للتدريب باستخدام البرنامج التدريبي المقترح، حيث كانت جميع قيم الدلالة الإحصائية أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥). وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة – أفراد عينة الدراسة – على جميع مجالات المسؤولية الاجتماعية (المسؤولية الذاتية، والمسؤولية الأسرية، والمسؤولية تجاه الزملاء والأصدقاء، والمسؤولية تجاه الحي والمجتمع، والمسؤولية تجاه المدرسة) البعدية تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت جميع قيم الدلالة الإحصائية أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥). وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة – أفراد عينة الدراسة – على جميع مجالات المسؤولية الاجتماعية (المسؤولية الذاتية، والمسؤولية الأسرية، والمسؤولية تجاه الزملاء والأصدقاء والمسؤولية تجاه الحي والمجتمع، والمسؤولية تجاه المدرسة) البعدية تعزى للتفاعل بين متغيري (المجموعة، والجنس)، حيث كانت جميع قيم الدلالة الإحصائية أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥).

كما تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة . أفراد عينة الدراسة . على مقياس المسؤولية الاجتماعية ككل القبلي والبعدي، كما تم حساب المتوسطات الحسابية المعدّلة والأخطاء المعيارية الخاص بها، وذلك تبعا لمتغير المجموعة (التجريبية باستخدام البرنامج التدريبي المقترح، والضابطة)، وذلك كما هو مبين في الجدول (٤).

الجدول (٤): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات الطلبة- أفراد عينة الدراسة- على مقياس المسؤولية الاجتماعية القبلي والبعدي والمعدل ككل، وذلك تبعا لمتغير المجموعة

المجموعة	الجنس	القبلي		البعدي			
		المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي المعدل	الخطأ المعياري
الضابطة	ذكر	1.75	0.20	2.15	0.34	2.15	0.09
	أنثى	1.81	0.10	2.37	0.43	2.35	0.10
	الكلي	**1.78**	**0.16**	**2.25**	**0.40**	**2.25**	**0.07**
التجريبية	ذكر	1.70	0.16	2.83	0.47	2.85	0.10
	أنثى	1.78	0.23	2.78	0.26	2.78	0.09
	الكلي	**1.74**	**0.20**	**2.80**	**0.36**	**2.81**	**0.07**

يتبين من الجدول السابق وجود فروق ظاهرية بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة . أفراد عينة الدراسة . على مقياس المسؤولية الاجتماعية ككل البعدي، وذلك تبعا لمتغير المجموعة (التجريبية باستخدام البرنامج التدريبي المقترح، والضابطة) ، ولمعرفة دلالة الفروق ولصالح أي من مجموعتي

الدراسة؛ استخدام تحليل التباين الثنائي المصاحب (Two -Way ANCOVA) وذلك كما هو مبين في الجدول (٥).

الجدول (٥): نتائج تحليل التباين الثنائي المصاحب لمتوسطات استجابات الطلبة – أفراد عينة الدراسة– على مقياس المسؤولية الاجتماعية البعدي ككل، وحسب متغير المجموعة

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية	الدلالة العملية
القياس القبلي	0.2025	1	0.2025	1.4315	0.2363	0.0237
المجموعة	4.9291	1	4.9291	***34.8399***	***0.0000*** *	***0.3713***
الجنس	0.0660	1	0.0660	0.4662	0.4974	0.0078
المجموعة×الجنس	0.2966	1	0.2966	2.0962	0.1530	0.0343
الخطأ	8.3473	59	0.1415			
المجموع	**13.8414**	**63**				

وبالنظر إلى نتائج الجدول السابق يتبين وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة – أفراد عينة الدراسة – على مقياس المسؤولية الاجتماعية ككل البعدي تعزى لمتغير المجموعة (التجريبية باستخدام البرنامج التدريبي المقترح والضابطة)، لصالح استجابات طلبة المجموعة التجريبية الذين خضعوا للتدريب باستخدام البرنامج التدريبي المقترح، حيث كانت جميع قيم الدلالة الإحصائية أقل من مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥). وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥) بين المتوسطات الحسابية لاستجابات الطلبة – أفراد عينة الدراسة – على مقياس المسؤولية الاجتماعية ككل البعدي تعزى لمتغير الجنس، حيث كانت جميع قيم الدلالة الإحصائية أكبر من مستوى الدلالة الإحصائية (α = ٠,٠٥).

وهذه النتائج تشير إلى ان البرنامج التدريبي قد ساهم في رفع مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى طلبة المرحلة الأساسية العليا بجميع مجالاته باستثناء مجال (المسؤولية الأسرية) ، ويعزو الباحثان السبب في ذلك إلى أنّ شبكة العلاقات والتفاعلات داخل الأسرة تتأثر من حيث اتساعها وتعقيدها بحجم الأسرة الذي يتحدد بعدد الأطفال فيها، فالأسرة المدنية في الأردن تتجه نحو الصغر في حجمها مما يتيح للوالدين فرص التعامل المركز مع الطفل ومتابعته بدقة، ويقلل من الضغوط على الوالدين، وتقليل هذا الضغط يضعف من احتمال نشأة اتجاهات سالبة من الوالدين نحو الطفل قد تنعكس في سلوكهما نحوه. كذلك فإن نوع الحماية التي يقدمها الوالدان لطفلهما يؤدي إلى التركيز والتعمّق في العلاقات العاطفية بين أفراد الأسرة، وهذا يتم بالمتابعة المستمرة من قبل الوالدين من خلال زيارة المدرسة بين الحين والآخر والمشاركة في الاحتفالات المدرسة، مما يؤدي إلى توثيق العلاقة بين الطفل والوالدين من ناحية، وبينه وبين المدرسة من ناحية أخرى.

وبهذا تتفق نتائج هذه الدراسة مع نتائج بعض البحوث والدراسات التي استخدمت، نذكر منها على سبيل المثال لا الحصر دراسة طشطوش (٢٠٠٧) ودراسة الصمادي والزعبي (٢٠٠٧)، ودراسة دودج ونيزي وبيت ورودولف (Dodge, Nizzi, Pitt & Rudolph, 2007)، ودراسة العنسي (٢٠٠٥)، ودراسة آل سعود (٢٠٠٤)، ودراسة الخراشي (٢٠٠٤)، ودراسة هي كيم (Hee Kim, 2002)، ودراسة كروسمان (Crossman, 1990)، ودراسة هيث ووبيل (Heath & Weible, 1979) التي أكدت كل منها وجود أثر للبرنامج العلاجية والإرشادية، والخدمة الاجتماعية، والأنشطة المدرسية كالمحاضرات والندوات والمسابقات والإذاعة المدرسية في زيادة مستوى المسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة الذين تلقوا التدريب في البرنامج التدريبية.

- **التوصيات** :

- توجيه انتباه المعلمين نحو أتباع طرائق وأساليب في التدريس تحمل الطالب مسؤولية تحضير المادة الدراسية وجمعها بدلا من تقديم المادة الدراسية جاهزة لهم.
- ألاهتمام بالأنشطة التربوية والتعليمية التي تنمي الحس بالمسؤولية الاجتماعية عند الطلاب في كافة المراحل الدراسية.
- الاهتمام بالجوانب الخلقية في المنهاج الدراسي ليلم الطالب بكل الأخلاق الإسلامية النبيلة.

- **المراجع** :

١. آل سعود، مشاعل (٢٠٠٤). ***دور المدرسة في تنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الثانوية بالمدارس الحكومية في الرياض***. رسالة ماجستير غير منشوره. كلية التربية، جامعة الملك سعود.

٢. الجنابي، صاحب (٢٠٠٨). ***المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بفاعلية المرشد التربوي***. عمان: دار الضياء للنشر والتوزيع.

٣. الخراشي، وليد (٢٠٠٤). ***دور الأنشطة الطلابية في تنمية المسؤولية الاجتماعية***. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الآداب، جامعة الملك سعود.

٤. داوود، فادية (١٩٩٠). ***المسؤولية الاجتماعية في ضوء الاتجاهات الدينية لدى الأطفال من الجنسين في الطفولة المتأخرة***. المؤتمر الدولي "الطفولة في الإسلام": ١٢ أكتوبر، القاهرة: جماعة الأزهر، ٢ (١)، ٤٩٩- ٥٣١.

٥. الشايب، ممتاز (٢٠٠٣). ***المسؤولية الاجتماعية وعلاقتها بتنظيم الوقت***. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة دمشق.

٦. صمادي، أحمد؛ والعثامنة، صلاح (٢٠٠٩). ***دراسة تطويرية لمقياس المسؤولية الاجتماعية لطلبة الجامعات الأردنية***، مجلة جامعة الشارقة للعلوم الإنسانية والاجتماعية. (٣)، ٢٧٣- ٢٩٨.

٧. طشطوش، رامي (٢٠٠٧). ***اثر العلاج الواقعي الجمعي في الشعور بالوحدة والمسؤولية الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المعرضين للخطر***. أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية العلوم التربوية الجامعة الأردنية.

٨. عثمان، سيد (١٩٩٦). ***التحليل الأخلاقي للمسؤولية الاجتماعية***. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

٩. عدس، محمد (٢٠٠١). ***الإحساس بالمسؤولية وتحمل تبعاتها***، عمان: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.

١٠. العمري، خالد (٢٠٠٨). ***تحمل طلبة جامعة اليرموك للمسؤولية الاجتماعية في ضوء بعض المتغيرات***. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.

١١. العنزي، ممدوح (٢٠٠٦). ***مستوى التفكير الناقد والمسؤولية الاجتماعية لدى الطلبة الموهوبين في مدارس منطقتي الجوف والحدود الشمالية في المملكة العربية السعودية***، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات العليا، جامعة البلقاء التطبيقية.

١٢. العنسي، فائزة (٢٠٠٥). ***برنامج إرشادي لتنمية المسؤولية الاجتماعية لطالبات المرحلة الثانوية في أمانة العاصمة صنعاء الجمهورية اليمنية***. كلية التربية، جامعة صنعاء.

١٣. قاسم، جميل (٢٠٠٨). ***فعالية برنامج إرشادي لتنمية المسؤولية الاجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية***، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، غزة.

١٤. المومني، حازم (٢٠٠٩). ***فاعلية برنامج تدريبي لتنمية المسؤولية الاجتماعية لطلبة جامعة اليرموك.*** رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك.

15. Crosman, Maria D Injgianni (1990). "***The Effects of Required Community Service of the Development of Self-Esteem: Personal and Social Responsibility of High School Students in Friends School***". Dissertation Abstracts International, 50(11-A),.3541.

16. Dey,E,(2008). ***Should Colleges focu more on Personal and Social Tesponiliy***.

17. Dodge, D., Nizzi, D., Pitt, W., & Rudolph, K., (2007). ***Improving Student Responsibility through the use of Individual Behavior contracts, Unpublished master Thesis, sain*** & avier University, Chicago.

18. Heath, Philip A & Thomas D Weible (1979). "***Developing Social Responsibility in the Middle School: A Unit Teaching Approach Washington"***. National Education Association, D.C. Committee on Professional Ethics.

19. Hee kim. K. (2002). ***The Effect of a reality therapy program on the Responsibility for Elementary school children in Korea***.*International Journal of Reality Therapy 11(4),* 101-106.

20. Kaliski, B. (2001). Social Responsibility and Organizational Ethics. ***Encyclopedia of Business and Finance***. New York: Macmillan Reference.

21. Thornton, Courtney H. & Jaeger, Audrey J. (2007). ***A new Context for Understanding Civic Responsibility: Relating Culture to Action at a Research University***, Research in higher Education, Springer Netherlands. 48 (8) 993 – 1020.

obeikandl.com

البحث السادس :

" مهارات التفكير المنظومي اللازمة لتعليم العلوم بالمرحلة الثانوية وفق مرئيات معلمات العلوم بمنطقة مكة المكرمة "

إعـــداد

د / خديجة محمد سعيد جان

obeikandl.com

obeikandl.com

" مهارات التفكير المنظومي اللازمة لتعليم العلوم بالمرحلة الثانوية وفق مرئيات معلمات العلوم بمنطقة مكة المكرمة "

د / خديجة محمد سعيد جان

- **مستخلص الدراسة** :

هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى استخدام معلمات العلوم مهارات التفكير المنظومي لمقررات العلوم في الصف الأول الثانوي في محافظات منطقة مكة المكرمة ، ولتحقيق هذا الهدف تم تحليل كتب العلوم للفصلين الدراسيين الأول والثاني بالاعتماد على وحدة الفكرة . ثم صممت من واقع هذا التحليل استبانة تم تحكيمها ، مع تحليل المحتوى من قبل ذوي الاختصاص في كليتي التربية والعلوم. وقد تكون الاستبانة من أربع مهارات رئيسية يندرج تحتها (٧٦) مفردة . وقد تم حساب الصدق الظاهري وصدق المحتوى والثبات باستخدام التجزئة النصفية ويساوي (٠,٧١). وقد طبقت الأداء على (١٢٦) معلمة علوم من أصل مجتمع الدراسة (٣٤٠) أي بنسبة (٣٧,٠٦٪) وبعد الانتهاء من التحليل الإحصائي توصلت الباحثة إلى النتائج الآتية : ١. المعدل العام لاستخدام معلمات العلوم مهارات التفكير المنظومي الواردة في كتب العلوم للصف الأول الثانوي يقل عن معدل الكفاية لكل محور وجميع المحاور على الاستبانة الكلية هو (٧٥٪) من الدرجة الكلية للاستبانة .٢- لا توجد فروق ذات دلال إحصائية بين متوسطات استجابة معلمات العلوم للصف الأول الثانوي في محافظات منطقة مكة المكرمة على أداء الاستبانة. وعلى ذلك توصي الباحثة باستخدام مهارات التفكير المنظومي الموجودة ضمن مقررات العلوم للتأكيد على إكسابها للطالبات ، كما تقترح تنظيم دورات تعليمية لمعلمات العلوم ، هدفها كيفية التمكن من تفعيل أفكار الكتاب وتوصيلها للطالبات باستخدام مهارات التفكير المنظومي .

Systematic thinking skills Necessary for a high School Science Teaching according to sights of Science's Teachers in Mecca Region

By: Dr. Khadija Mohammed Saeed Jan

Abstract

This study aims to identify the level of using systematic thinking skills by 10th-grade female science teachers in Makkah region school districts. To achieve this goal, the first step was analyzing the unit content of first and second term science textbooks. Based on this analysis, a questionnaire was designed and then reviewed (along with the content analysis) by peer specialists in the faculties of science and education. The questionnaire was comprised of four principal domains and 76 items. Prima facie content validity and reliability were measured by way of semi-fractionation with a result of (0.71).The research tool was applied on a sample of 126 teachers: (37.06%) of the total study pool of 340 teachers. Statistical analysis has yielded the following results:1-The general average use of systematic thinking skills inherent in 10thgrade science textbooks is below competency level for every single questionnaire domain and the total of all domains combined which was set at 75%.2-There are no statistically significant differences between questionnaire response averages of 10th-grade female science teachers in Makkah region school districts.Based on these results, the researcher recommends urging 10th-grade female science teachers in Makkah region school districts to pay closer attention to the use of systematic thinking skills inherent in science textbooks, and ensure student acquisition of these skills. Among the recommendations is offering educational training sessions for teachers in order to enable them to effect textbook content and thus inspire their students to use systematic thinking skills.

• **المقدمة** :

لقد ميز الله سبحانه وتعالى الإنسان على غيره من المخلوقات بنعم كثيرة من أهمها نعمة العقل والتفكير فقال عز وجل (وسخر لكم ما في السموات وما في الأرض جميعا منه إن في ذلك لآيات لقوم يتفكرون) سورة الجاثية : آية (١٣) . ووجهنا سبحانه وتعالى في كثير من الآيات لإعمال العقل والتدبر والتفكر في الكون وفيما حولنا من المخلوقات .

ومن ثم تعد تنمية مهارات التفكير بكافة أنواعه من أهم الأهداف التي تسعى مناهج العلوم إلى تحقيقها لما لها من أهمية في إكساب المتعلمين القدرة على مواجهة المشكلات الحياتية التي تقابلهم ومحاولة التغلب عليها ذلك لأن الفرد الذي يمتلك مهارات التفكير المختلفة هو الفرد القادر على التعرف على مشكلاته وتحديدها بدقة وإيجاد الحلول المناسبة لها ، وعلى الرغم من ذلك نجد أن واقعنا التعليمي الحالي على المستوى العملي يسعى إلى غير ذلك فلا زالت المناهج الدراسية تركز على الكم المعرفي الذي يجب إكسابه للمتعلمين دون محاولة استغلال القدرات العقلية للمتعلمين في معالجة هذه المعرفة ، حيث إن استراتيجيات التدريس في مدارسنا لا زالت تركز على الحفظ والتلقين وحشو أذهان المتعلمين بنتاج المعرفة بدلا من تعليمهم كيفية الوصول إلى هذه المعرفة . (إبراهيم ، ٢٠٠٨، ١١١)

ويؤكد (المقرم ، ٢٠٠١ ، ١١٦) بأن الطرائق التعليمية الحديثة تهدف إلى تنمية أساليب التفكير العلمي لدى المتعلمين ومشاركتهم الذاتية للتعلم تمشيا مع أهداف التربية الحديثة وهي الاهتمام بجميع جوانب شخصية المتعلم فالطرائق العلمية الحديثة تقوم على أساس نشاط المتعلم لتنمي لديه المعلومات والخبرات المتعددة ومنه يدعو المختصون إلى مراعاة ركنية المتعلم وميوله واهتماماته واستغلال نشاطه الذاتي في مجالات التعلم المختلفة.

ويجيء كل ذلك تمشياً مع التقدم العلمي المتسارع ومواكبة لعصر الانفجار المعرفي وفي هذا الخضم الهائل من التغيرات في عصر العولمة لا زالت مدارسنا ومؤسساتنا التعليمية تعتمد الطريقة التقليدية طريقة أساسية للتدريس جاعلة المعلم المتحدث الأساسي في الحصة الدراسية والتلميذ مستمع سلبي . (إبراهيم ، ٢٠٠٩،٤٣)

ولقد بدأ التركيز في الآونة الأخيرة على التفكير المنظومي نظرا للتطورات السريعة في الأنظمة العلمية والثقافية والاجتماعية وغيرها ، كما أن التعقد في ديناميكية الحصول على المعرفة وتلخيص مكوناتها عبر الأقمار الصناعية والإنترنت وأنظمة الاتصال جعل الاهتمام بالمكونات الأساسية والمركبة أمرا مهما لمواكبة تطور العلوم المختلفة ، ومن هنا جاءت فكرة التفكير المنظومي في النماذج والأنظمة كوحدة واحدة تساعد على فهم الكل بدلا من الدخول في الجوانب التفصيلية والمكونات الجزئية وذلك لتتابع التقدم العلمي الريع ومواكبته (عفانة ،عبيد ، ٢٠٠٣، ٦٢) .

فإذا تمكن الطالب من اتقان مهارات التفكير المنظومي والتفاعل المنظومي مع معطيات البيئة ومتطلبات العصر ، واستخدم مهارات العلم بطريقة منظومية

صحيحة ، تمكن من أن ينمو علمياً ويكتسب خبرات تمكنه من مواجهة المشكلات والمقتضيات اللازمة للحياة في عصر العولمة وعصر العلم والتكنولوجيا والإنترنت والصراعات الدائمة ، أي تنمو شخصيته في كل جوانب التعلم المعرفية والنفسحركية والوجدانية (عبيد ، ٢٠٠٥).

فالتفكير المنظومي يركز على مضامين علمية مركبة من خلال منظومات متكاملة تتضح فيها كافة العلاقات بين المفاهيم والموضوعات مما يجعل المتعلم قادرا على إدراك الصورة الكلية لمضامين المنظومات المعروضة ، لذا يركز على الكل المركب الذي يتكون من مجموعة مكونات ترتبط بينها بعلاقات متداخلة تبادلية التأثير وديناميكية التفاعل (عفانة ، ونشوان، ٢٠٠٤،٦٣) ، كما يعمل التفكير المنظومي على تنمية التفكير المفتوح بحيث يكون تفكير من واقع ووعي شامل بأبعاد المشكلة أو الموقف الذي يواجهه الشخص ، كما يتطلب مهارات عليا في التفكير من تحليل الموقف ثم إعادة تركيب مكوناته بمرونة مع تعدد طرق إعادة التركيب والتنظيم في ضوء المطلوب الوصول إليه (السعيد ،٢٠٠٥ ، ٣٢).

ويشير الكامل (٢٠٠٤،٦٤) أنه عندما يراد تعليم التفكير المنظومي أو يرغب في تعليمه ، تظهر قيمة الأشكال أو طرق التمثيل المنظومي ، فحتى نقف على مكونات منظومة معينة ، يجب تمثيل النظام الملاحظ وبالتالي فإن الاختبار الأساسي لتعلم التفكير المنظومي هو التعرف على أدوات التفكير المنظومي ، وكيفية التعامل مع هذا التمثيل ، حيث أنه من المهم أن نتعلم التفكير المنظومي وأنه لا يوجد التفكير المنظومي كقدرة خاصة منفصلة ، ولكن هو في الحقيقة القدرة على توظيف التفكير العادي للفهم الإنساني على المدركات الخاصة بكل موقف .

ولتزايد الاهتمام الوطني والعربي والدولي بإكساب المتعلمين مهارات التفكير المختلفة من خلال كافة المواد الدراسية وللحاجة لتطوير التربية والتعليم بمملكتنا الغالية واستجابة لتوصيات الدراسات السابقة في هذا المجال مثل دراسة كل من : المنوفي (٢٠٠٤م) ، النمر (٢٠٠٤م) ، المالكي (٢٠٠٦م) والمالكي (١٤٢٧هـ) ، ولأهمية الموضوع على المستوى الشخصي للباحثة كانت الحاجة لهذه الدراسة ولمواكبة مسيرة مركز تطوير تدريس العلوم في جامعة عين شمس بجمهورية مصر العربية ، استجابة لتوصيات العديد من المؤتمرات التي عقدت في الأعوام السابقة .(٢٠٠١م – ٢٠٠٢م – ٢٠٠٣م – ٢٠٠٤م – ٢٠٠٥م – ٢٠٠٦م) ومؤتمر المدخل المنظومي المنعقد في جامعة إربد بالأردن عام ٢٠٠٥م – ٢٠٠٦م .

وباعتبار محتوى العلوم يتضمن مجموعة من المفاهيم والحقائق والتعميمات التي تنتظم معا في شبكة من العلاقات والارتباطات ذات طبيعة خاصة ، كان لزاما على معلمات العلوم استخدام طرقا للتدريس تحفز المتعلمات على التفكير الذي يؤدي بدوره إلى إكساب المتعلمات مهارات التفكير العليا مما يجعلهن قادرات على التعايش في عصر الانفجار المعرفي والتعامل مع مشكلاته وإيجاد حلول لها .

وفي ضوء الاهتمام العالمي بطرق تدريس العلوم الحديثة جاء اهتمام الباحثة لإلقاء الضوء على مدى ممارسة معلمات العلوم لمهارات التفكير المنظومي من

خلال تدريسهن مادة الفيزياء والكيمياء والأحياء لطالبات الصف الأول الثانوي باختيارها السنة الأولى التي تبدأ فيها الطالبة بدراسة مادة العلوم بشكل أكثر تخصصا من المراحل السابقة .

- **مشكلة الدراسة** :

في ضوء ما سبق ، يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي :

ما مدى استخدام معلمات العلوم مهارات التفكير المنظومي في تدريسهن لمقررات العلوم المقررة على طالبات الصف الأول ثانوي بمحافظات منطقة مكة المكرمة؟ "

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس ، الأسئلة الفرعية الآتية:

- ما مهارات التفكير المنظومي المتضمنة في كتب العلوم بجميع فروعها للصف الأول ثانوي؟
- ما مدى استخدام معلمات العلوم في منطقة مكة المكرمة لمهارات التفكير المنظومي في تدريسهن لمقررات العلوم في الصف الأول ثانوي بمحافظات منطقة مكة المكرمة؟
- ما دلالة الفروق الإحصائية بين متوسط درجات معلمات العلوم في كل من مكة المكرمة ، وجدة ، والطائف حسب تخصصهن الأكاديمي في الصف الأول ثانوي .

- **أهداف الدراسة** :

تهدف هذه الدراسة إلى تحقيق عدة أهداف هي:

- تحديد مهارات التفكير المنظومي اللازم تعلمها من طالبات الصف الأول ثانوي في مادة العلوم (فيزياء وكيمياء وأحياء) في محافظات منطقة مكة المكرمة من خلال تحليل المحتوى المقدم لهم .
- التعرف على مدى استخدام معلمات العلوم لتلك المهارات أثناء تدريسهن لمقررات العلوم لطالبات الصف الأول ثانوي في محافظات منطقة مكة المكرمة.

- **أهمية الدراسة** :

تكمن أهمية الدراسة الحالية فيما يلي :

- معرفة مدى استخدام معلمات العلوم لمهارات التفكير المنظومي أثناء تناولهن الدروس اليومية بالشرح في محافظات منطقة مكة المكرمة (مكة المكرمة ، الطائف ، جدة)
- ترجع أهمية هذا البحث إلى حجم المستفيدين منه ، فهو يفيد المعنيات بالعملية التعليمية (معلمات ، طالبات ، مشرفات تربويات).
- وضع الخطوط العريضة لتطوير تدريس العلوم بما يتناسب مع تأصيل مهارات التفكير المنظومي باعتبارها من المواضيع المهمة والملحة على الساحة التربوية والتعليمية.

- **حدود الدراسة** :

- اقتصرت تطبيق الاستبانة على معلمات العلوم في محافظات منطقة مكة المكرمة تخصص فيزياء ، كيمياء وأحياء للصف الأول ثانوي.
- تم تطبيق هذه الدراسة في نهاية الفصل الدراسي الثاني عام١٤٣١/١٤٣٢هـ.

obeikandl.com

- أخذت الدلالة الإحصائية للاستبيان عند مستوى ٠,٠٥.
- تحديد (٧٥٪) من النسبة المؤوية للمتوسط النسبي لاستجابة العينة للاستبانة كحد أدنى للكفاية المطلوبة ، وذلك في ضوء المحك الذي استخدمه المزروعي (١٩٩٧، ٢٣) وعطوه (١٩٩٥، ١٢٣) والسايح (١٩٩٤،٨٥) .

- **مصطلحات الدراسة**:

فيما يلي التعريف الإجرائي للمصطلحات الأساسية الواردة في هذه الدراسة .

التفكير في اللغة: يشتق من مادة (فكر) وهو إعمال الخاطر في الشيء والتفكر اسم التفكير وهو التأمر (ابن منظور، ١٤١٨ ، ٣٠٧).

المنظومة في اللغة: وردت كلمة المنظومة في القاموس المحيط بمعنى المضمون بعضه إلى بعض ، وهو خلاف المنثور ، يقال عقد منظوم من لؤلؤ ومرجان : مرتب مضموم بعضه إلى بعض . (ajeeb . com / resulks. asp.)

- **التفكير المنظومي**: Systemic thinking

تتبنى الباحثة تعريف عفانة ونشوان (٢٠٠٤،٦٣) والذي ينظر للتفكير المنظومي على أنه التفكير الذي يركز على مضامين علمية مركبة من خلال منظومات تتضح فيها كافة العلاقات بين المفاهيم والموضوعات مما يجعل المتعلم قادرا على إدراك الصورة الكلية لمضامين المنظومات المعروضة ، لذا فإنه يركز على الكل المركب الذي يتكون من مجموعة من مكونات ترتبط فيما بينها بعلاقات متداخلة تبادلية التأثير وديناميكية في التفاعل.

- **مهارات التفكير المنظومي**: systemic thinking skills

ويقصد بها في هذه الدراسة مجموعة المهارات التطبيقية التي تتضمنها محتويات كتب العلوم (فيزياء ، كيمياء وأحياء) لطالبات الصف الاول ثانوي والتي تتعلق بالأفكار العلمية ، كما تتضمن الرموز والإشارات بفهم واستيعاب يفترض أن تظهرهما الطالبة أثناء دراستها لمادة العلوم والتي تراعي التفكير المنظومي أثناء المعالجة التعليمية للدروس ، وتتضمن المهارات التالية:

- التصنيف المنظومي systematic classification: ويقصد به الفرز المنظومي للأشياء في مجموعات أو فئات لها صفة مشتركة (النمر ٢٠٠٤،٧١).
- التحليل المنظومي Systematic analysis: ويقصد به التجزيء المنظومي للمادة التعليمية المعطاة لها وإدراك أوجه الشبه والاختلاف والعلاقات والأجزاء ، والتعرف على المبادئ التي تحكم هذه العلاقات (المنوفي ، ٢٠٠٢ ٤٦٦)
- التركيب المنظومي Systematic Synthesis: ويقصد به التجميع المنظومي للأجزاء المختلفة من المحتوى أو الموضع الرئيسي أو الأفكار في إيجاد شيء جديد يختلف عن الأجزاء السابقة. (المنوفي ، ٢٠٠٢ ، ٤٦٦)
- إدراك العلاقات المنظومية .comprehension of systematic relationships : ويقصد به إدراك العلاقات داخل الموضوع الواحد أو الفكرة الواحدة أو الفقرة الواحدة (النمر ، ٢٠٠٤ ، ٧١) .

- **الإطار النظري** :
- **التفكير المنظومي**:

يرى التربويون بأن التفكير يعتبر النافذة التي يطل منها المتعلم على المنجزات العلمية والتكنولوجية الحديثة ، لمحاولة فهمها من جهة و الإسهام في دفع حركتها إلى الأمام من جهة ثانية ، ولذا تهتم حركات الإصلاح التربوي بضرورة الموازنة بين التدريس القائم على الحفظ ، والتدريس الذي يوسع المدارك وينشط عمليات التفكير . (عدس ، ١٩٩٦ ، ١٣)

ويشير عفانة ونشوان (٢٠٠٤ ، ٢١٩) إلى أنه يمكن اعتبار التفكير المنظومي شكلاً من أشكال المستويات العليا في التفكير حيث من خلال هذا النمط يكون الفرد قادرا على الرؤية المستقبلية الشاملة لأي موضوع دون أن يفقد هذا الموضوع جزئياته ، أي انتقال الفرد من التفكير بصورة محددة إلى التفكير الشامل الذي يجعله ينظر إلى العديد من العناصر التي كان يتعامل معها باعتبارها موضوعات متباعدة فيراها مشتركة في العديد من الجوانب بمعنى أنه ينظر إلى الأشياء بمنظور منظومي .

ويوضح عبيد وعفانة (٢٠٠٣ ، ٦٣) بأن التفكير المنظومي هو ذلك التفكير الذي يركز على مضامين علمية مركبة من خلال منظومات متكاملة تتضح فيها كافة العلاقات بين المفاهيم والموضوعات مما يجعل المتعلم قادرا على إدراك الصورة الكلية لمضامين المنظومات المعروضة ، لذا فإنه يركز على الكل المركب الذي يتكون من مجموعة مكونات ترتبط فيما بينها بعلاقات متداخلة تبادلية التأثير وديناميكية في التفاعل .

- **أهمية التفكير المنظومي** :

يحدد Bartlett (2001) أهمية التفكير المنظومي في أنه :

- ينمي القدرة على التحليل والتركيب وصولاً للإبداع الذي يعد من أهم مخرجات أي نظام تعليمي ناجح .
- ينمي لدى الفرد الرؤية المستقبلية الشاملة لأي موضوع دون ان يفقد جزئياته أي يرى الجزئيات في إطار كلي مترابط .
- أحد الوسائل لفهم العالم المعقد ، الذي بدوره يساعد الفرد على ان ينظر للعالم نظرة كلية بما فيه من مؤسسات تمكنه من معرفة اتجاه سير العمل .
- عند استخدامه عند تناول أي مشكلة يساعد في رؤية الأسباب الجذرية للمشكلات كما يساعد في تقديم نظرة شاملة لهذه المشكلات مما قد يؤدي بدرجة كبيرة إلى الوصول إلى الحلول المثلى والإبداعية لهذه المشكلات .
- يخلق جيلاً قادرا على التعامل الإيجابي مع النظم البيئية التي يعيش فيها .
- ينمي القدرة على رؤية العلاقات بين الأشياء مما يؤدي إلى تحسين الرؤية المتعمقة للأمور .

- **خصائص التفكير المنظومي** :

يتميز التفكير المنظومي بعدد من الخصائص من أهمها: (Funds,et al., 2002)

- ينظر إلى الخصائص العامة للنظام ككل والتي تنشأ من الروابط بين الأجزاء المكونة لهذا النظام .

- يوسع نظرتنا للعالم ويجعلنا أكثر وعيا بالفروض والحدود التي نستخدمها لتعريف النظام
- يساعدنا على تقدير واحترام وجهات نظر الآخرين .
- يشجع على المشاركة أثناء حل المشكلات ويعمل على الدمج بين اتخاذ القرار والإدارة
- يساعدنا على النظر إلى العلاقات والتأثيرات المتعددة بين الأجزاء المكونة للمشكلة التي نتشارك في حلها .
- ينظر إلى الموقف ككل في سياقه الواسع ويقاوم الميل إلى توسيع الحلول والمشكلات

كما يشير عبيد وعفانة (٢٠٠٣، ٦٨) إلى أن التفكير المنظومي يسعى إلى تحقيق عدد من الأهداف من أهمها :

- إدراك الصور الكلية للعلم من خلال ربط المكونات المختلفة في منظومة مختلفة .
- تنمية القدرة على رؤية العلاقات الرابطة المكونة للصورة الشاملة لأي موضوع دون أن يفقد جزئياته .
- تنمية القدرة على تحليل الموضوعات العلمية والثقافية والاجتماعية إلأى تفاعلية أو استدلالية .
- ينمي القدرة الإبداعية عند المتعلم من خلال محاولة إيجاد حلول جديدة لمشكلات مطروحة .
- يتفق مع النظم العلمية والبيئية والتربوية والاجتماعية ، إذ أن هذه النظم أصلا متكاملة ومترابطة يتطلب فهمها وإدراكها التفكير بصورتها الكلية الشاملة .
- تركيب العناصر والمكونات مع بعضها البعض للوصول إلى منظومة تعطي الفكرة العامة .

- **مهارات التفكير المنظومي**:

يتطلب التفكير المنظومي تنمية مهارات عليا في التفكير High order thinking skills (HOTS) من تحليل الموقف ثم إعادة تركيب مكوناته بمرونة مع تعدد طرق إعادة التركيب والتنظيم في ضوء المطلوب الوصول إليه لأن الدور الأساسي والهام للتفكير المنظومي هو تمكين العقل من العمل بالكفاءة الكافية والتي تمكنه من التكيف مع ظروف التغير والتعقد لعصر الإنسان المتميز والذي يتطلب تعليمه مناهج مفكرة Thinking curricula (عبيد ٢٠٠٢م : ٥٣).

وترى الشريف (٢٠٠٢، ١٨٦ – ١٨٨) أن مهارات التفكير المنظومي تتضمن مايلي :

- مهارة الملاحظة: وهي العملية التي تستخدم فيها حاسة أو أكثر للتعرف على صفات الأشياء أو الظواهر وتسميتها.
- مهارة استعمال العلاقات المكانية والزمانية : وهي العملية التي تنمي المهارات اللازمة لوصف العلاقات المكانية وعلاقة المكان بالزمان ومعادلات التغير في الموضوع ، الزوايا وتشمل تعلم السرعات الخطية والزاوية.

- مهارة التصنيف: عملية تستخدم فيها صفات أو خصائص تمت ملاحظتها لتقسيم الأشياء أو الأجسام.
- مهارة استعمال الأعداد: هي العملية التي يتم خلالها ترتيب الأرقام وجمعا وضربها وقسمتها وإيجاد المتوسطات والكسور ومعدلات التغير.
- مهارة القياس: هي العملية التي تستخدم فيها أدوات القياس للحصول على ملاحظات كمية مثل : قياس الأطوال ، الحجوم ، الكتل ، المساحات ، حيث توجد وحدة معيارية لمثل هذه القياسات.
- مهارة التنبؤ: هي العملية التي يتم خلالها تكون نظرة تنبؤية مستقاة من أدلة قائمة مبينة على أسا علمي.
- مهارة الاتصال : هي العملية التي تستخدم فيها معلومات لوصف نظام مكون من حدث أو مجموعة متداخلة من الأحداث . ويمكن أن يكون هذا الوصف بطرية شفوية أو كتابية أو باستخدام الصور أو الرسم البياني.
- مهارة الاستنتاج: هي العملية التي تتكون فيها مجموعةٍ من التوضيحات المبنية على الملاحظات، هذه التوضيحات يكون بعضها متأثرا بالخبرة السابقة وبذلك نجد أن الاستنتاج تفسير للملاحظات.
- مهارة فرض الفروض: يعرف الفرض بأنه تخمين ذكي يصاغ في صورة حل متوقع للمشكلة يسهم في فهمها وتفسيرها بعد التأكد من صحته. وقد يقوم الفرض على المشاهدة والاستنتاج.
- مهارة التعريف الإجرائي: هي عملية وصف الشكل أو الحدث أو النظام بأوصاف يمكن أن تلاحظ أو تقاس أو تفعل ، أي هي عملية أو خاصية سواء كانت كمية أو كيفية.
- مهارة التحكم في المتغيرات: وهي العملية التي تحدث عندما ينشط عامل أو متغير في تجربة ما في حين تثبت بقية المتغيرات والعوامل حتى يمكن دراسة أثر هذا العامل المتغير على العالم المستجيب.
- مهارة تفسير البيانات: هي مهارة مركبة تشتمل على مهارات الاتصال والتنبؤ والاستنتاج وهي تستخدم لتفسير البيانات في أي صورة من الصور.

ويشير السعيد(٢٠٠٥: ٤٩١) أنه بعد دراسته – للأدبيات التي تناولت مهارات التفكير الأساسية والعليا ، وآراء الخبراء والمتخصصين في المدخل المنظومي ، وتحليل المنظومات التي أعدها الخبراء المهتمون بالمدخل المنظومي في المواد الدراسية المختلفة ، توصل إلى أن مهارات التفكير المنظومي الأساسية يمكن أن تتحدد في القائمة الآتية:

- إدراك العلاقات المنطقية.
- إدراك العلاقات الرياضية.
- إدراك العلاقات التركيبية (كل بجزء) إدراك العلاقة.
- اشتقاق منظومات فرعية من منظومة رئيسية.
- استنباط استنتاجات من منظومة.
- اكتشاف الأجزاء الخطأ في منظومة تحليل المنظومات.
- بناء منظومة من عدة مفاهيم.
- اشتقاق تعميمات من منظومة.
- كتابة تقرير من منظومة تركيب المنظومات.

- الحكم على صحة العلاقات بين أجزاء المنظومة.
- تقديم طرق بديلة لبناء منظومة.
- اتخاذ قرار بناء على منظومة تقويم المنظومات.

كما قام النمر (٢٠٠٤) بتحديد مهارات التفكير المنظومي في (١٣) مهارة فرعية موزعة على (٥) مهارات رئيسة شملت ما يلي :

- مهارة التصنيف المنظومي ، وتتضمن:
  - ✓ ترتيب مفاهيم في منظومة.
  - ✓ التمييز بين الحقائق والمعلومات في منظومات.
- مهارة إدراك العلاقات المنظومية ، وتشمل:
  - ✓ إدراك العلاقات بين أجزاء منظومة فرعية.
  - ✓ إدراك العلاقات بين منظومة ومنظومة أخرى.
  - ✓ إدراك العلاقات بين الكل والجزء.
- مهارة تحليل المنظومات ، وتشمل:
  - ✓ اشتقاق منظومات فرعية من منظومة رئيسية.
  - ✓ استنباط استنتاجات من منظومة.
  - ✓ اكتشاف الأجزاء الخطأ في منظومة.
- مهارة تركيب المنظومات ، وتشمل:
  - ✓ بناء منظومة من عدة مفاهيم.
  - ✓ اشتقاق تعميمات من المنظومة.
  - ✓ كتابة تقرير حول منظومة.
- مهارة تقويم المنظومات ، وتشمل:
  - ✓ تطوير المنظومات.
  - ✓ الرؤية الشاملة لموقف من خلال منظومة.

وسوف تعتمد الدراسة على القائمة التي قام كل من النمر (٢٠٠٤، ١١٢-١١٣) والمالكي (٢٠٠٦ ، ٧٥) باشتقاقها ، حيث قسم مهارات التفكير المنظومي إلى أربع مهارات أساسية ، تحتوي على ١٢ مهارة فرعية ، وهي:

- مهارة إدراك العلاقات المنظومية ، وتشمل:
  - ✓ إدراك العلاقات بين أجزاء منظومة فرعية.
  - ✓ إدراك العلاقات بين منظومة ومنظومة أخرى.
  - ✓ إدراك العلاقات بين الكل والجزء.
- مهارة تحليل المنظومات، وتشمل:
  - ✓ اشتقاق منظومات فرعية من منظومة رئيسية.
  - ✓ استنباط استنتاجات من منظومة.
  - ✓ اكتشاف الأجزاء الخطأ في منظومة.
- مهارة تركيب المنظومات، وتشمل:
  - ✓ بناء منظومة من عدة مفاهيم.
  - ✓ اشتقاق تعميمات المنظومة.
  - ✓ كتابة تقرير حول منظومة.
- مهارة تقويم المنظومات ، وتشمل:

- ✓ الحكم على صحة العلاقات بين أجزاء المنظومة.
- ✓ تطوير المنظومات.
- ✓ الرؤية الشاملة لموقف من خلال منظومة .

هذا وقد اهتمت العديد من الدراسات بتنمية التفكير المنظومي من خلال استخدام مداخل تدريسية متعددة في تدريس مواد دراسية مختلفة ومن هذه الدراسات دراسة المنوفي (٢٠٠٢) التي هدفت إلى بحث أثر استخدام المدخل المنظومي في تدريس حساب المثلثات على التفكير المنظومي لدى طلاب المرحلة الثانوية. وقد قام الباحث بإعداد مقرر حساب المثلثات للصف الأول الثانوي وفق المدخل المنظومي ، كذلك أعد اختبارا تحصيليا ومقياسا في التفكير المنظومي وقد توصلت الدراسة إلى فعالية المدخل المنظومي في تنمية التحصيل ومهارات التفكير المنظومي لدى عينة الدراسة .

بينما هدفت دراسة النمر (٢٠٠٤) إلى تحديد مهارات التفكير المنظومي ، وقام الباحث بتحديد (١٣) مهارة موزعة على (٥) مهارات رئيسة . أما دراسة عفانة ونشوان (٢٠٠٤) فقد استهدفت بحث أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير المنظومي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة ، وذلك من خلال تدريس وحدة " التحليل إلى العوامل والكسور الجبرية " المقررة هؤلاء الطلبة باستخدام المدخل المنظومي . وقد توصلت الدراسة إلى فعالية المدخل المنظومي في تنمية كل من التحصيل والتفكير المنظومي لدى عينة الدراسة .

بينما توصلت دراسة لطفي وعبد الحكيم (٢٠٠٤) إلى فاعلية استخدام المدخل المنظومي في تدريس الرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية في تنمية التحصيل والتفكير المنظومي من خلال تدريس وحدة الهندسة المقررة على تلاميذ الصف الابتدائي .

أما دراسة Assaraf &Orion (2005) فقد توصلت إلى فعالية تنظيم محتوى موضوعات كوكب الأرض وفقا للتنظيم الهرمي كان ذا فاعلية في تنمية مهارات التفكير العليا ومهارات التفكير المنظومي لدى طلاب المرحلة الثانوية. كما توصلت دراسة أبو عودة (٢٠٠٦) إلى فعالية النموذج البنائي في تنمية مهارات التفكير المنظومي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بغزة من خلال تدريس الرياضيات لعينة من الطلاب .

أما دراسة المالكي (٢٠٠٦م) فقد هدفت إلى التعرف على أثر استخدام المدخل المنظومي في تدريس محتوى وحدة الدائرة على مهارات التفكير الرياضي (محل الدراسة) لطلاب شعبة الرياضيات بكلية المعلمين بالطائف.وأعد الباحث دليل منظومي لمحتوى وحدة الدائرة في مقرر الهندسة المستوية التحويلات ، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات البعدية لدرجات المجموعة التجريبية ، والمتوسطات البعدية لدرجات المجموعة الضابطة في مهارات التفكير الرياضي الرئيسية الأربع ، وهي (مهارة التعبير بالرموز – مهارة الاستدلال- مهارة التصور البصري المكاني – مهارة البرهان الرياضي) ، وفي مهارات التفكير الرياضي ككل ، لصالح المجموعة التجريبية.

بينما استهدفت دراسة المالكي (١٤٢٧هـ) تحديد مهارات التفكير المنظومي اللازم امتلاكها من قبل تلميذات الصف السادس الابتدائي في مادة القراءة . والتعرف على مدى مراعاة تدريبات كتاب القراءة لطالبات الصف السادس الابتدائي لتلك المهارات ، ولتحقيق أهداف الدراسة ، قامت الباحثة بتصميم إستبانة تضمنت قائمة مبدئية بمهارات التفكير المنظومي اللازمة لطالبات الصف السادس الابتدائي حولتها إلى بطاقة تحليل لتدريبات كتاب القراءة لطالبات الصف السادس الابتدائي في ضوء مهارات التفكير المنظومي . كما طبقت بطاقة التحليل على كل مجتمع الدراسة والبالغ (٢١٦) تدريباً في الكتاب المقرر ، وقد توصلت الدراسة إلى نسب ما تحتله كل مهارة والناتج عن تحليل المحتوى المختار كما يلي :

- مهارات التصنيف المنظومي بنسبة ٢,٢٦٪ من مجمل التدريبات.
- مهارات التحليل المنظومي بنسبة ١٨,٥٣٪ من مجمل التدريبات.
- مهارات التركيب المنظومي بنسبة ٧٨,٤٤٪ من مجمل التدريبات.
- مهارات إدراك العلاقات المنظومية بنسبة ٥٤٪ من مجمل التدريبات.

بينما توصلت دراسة الخزندار و ريحي(٢٠٠٦) إلى فعالية استخدام موقع إلكتروني في الوسائط المتعددة في تنمية التفكير البصري والتفكير المنظومي لدى طالبات كلية التربية .

أما دراسة نصر (٢٠٠٩) فقد استهدفت بحث أثر استخدام المدخل المنظومي في تدريس العلوم في التغلب على صعوبات تعلم العلوم وتنمية التفكير المنظومي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية . وقد تكونت عينة الدراسة من مجموعة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي ، بلغ عددهم ٤٤ تلميذ كمجموعة ضابطة و(٤٥) تلميذ كمجموعة .تم تدريس وحدة الجدول الدوري والتفاعلات الكيميائية المقررة على تلاميذ الصف الثالث الإعدادي في مادة العلوم باستخدام المدخل المنظومي . وقد قامت الباحثة بإعداد اختبار تشخيصي في وحدة الجدول الدوري أو التفاعلي ، واختبار التفكير المنظومي ، وقد توصلت الدراسة إلى فعالية المدخل المنظومي في تنمية مهارات التفكير المنظومي لدى عينة الدراسة .

بينما توصلت دراسة اليعقوبي (٢٠١٠) إلى فعالية إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة في تنمية مهارات التفكير المنظومي من خلال تدريس العلوم لدى طالبات الصف التاسع الأساسي بغزة .

وتتضح علاقة الدراسة الحالية بالدراسات السابقة فيما يلي :

- اتفقت الدراسات السابقة مع الدراسة الحالية في تحديد مهارات التفكير المنظومي مثل دراسة المنوفي (٢٠٠٢م) و المالكي (١٤٢٧هـ) و النمر (٢٠٠٤م) إلا أنها اختلفت عنها بأنها في العلوم بينما المنوفي والنمر في الرياضيات والمالكي في اللغة العربية.
- اتفقت الدراسة الحالية في كونها مطبقة في مجال العلوم مع دراسة نصر(٢٠٠٩)
- اختلفت الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة في كونها دراسة وصفية والدراسات السابقة تجريبية .

- اختلفت الدراسة الحالية مع جميع الدراسات السابقة في كونها هدفت إلى تقدير مدى استخدام معلمات العلوم للصف الأول الثانوي لمهارات التفكير المنظومي ، دون التطرق إلى دراسة الفعالية لتلك المهارات مع الطالبات.

وتوصلت دراسة علي (٢٠١١) إلى فعالية المدخل المنظومي في تنمية التحصيل والتفكير التأملي لدى تلاميذ الصف الرابع الابتدائي من خلال تدريس مادة الرياضيات . كما توصلت دراسة محمد (٢٠١١) إلى فعالية استخدام المدخل المنظومي في تنمية مهارات التفكير المنظومي ومهارات الحل الإبداعي للمشكلات الرياضية لدى تلاميذ الصف الثاني الإعدادي من خلا تدريس مادة الهندسة وفق المدخل المنظومي .

يتضح من مراجعة الدراسات السابقة وفي حدود علم الدراسة الحالية أنه لم تجر دراسة للتعرف على مدى استخدام المعلمات لمهارات التفكير المنظومي أثناء تدريس العلوم. والتعرف على أهمية تضمين تلك المهارات طرق لتدريس الممارسة من قبلهن للطالبات . ومن ثم الدراسة الحالية جاءت بحثا عمليا للإفادة منه في تطوير طرق تدريس العلوم على مستوى البيئة المحلية (محافظات مكة المكرمة (مكة المكرمة وجدة والطائف) بشكل خاص والمملكة العربية السعودية بشكل عام.

- **إجراءات الدراسة** :

لتحقيق الهدف من الدراسة الحالية تم السير وفق الخطوات والإجراءات التالية :

- **أولاً : تحليل محتوى كتب العلوم (فيزياء ، كيمياء ، أحياء) للصف الأول ثانوي**:

لقد تم اختيار الفكرة (theme) كوحدة للتحليل ، نظراً لكونها تمثل أهم وحدات التحليل للمحتوى وأكثرها فائدة ، (عبد المنعم ، ١٩٩١ ، ٢٢٧) وقد حددت إجرائيا بالأفكار الخاصة بكل موضوع ، ومن مبررات اختيار الفكرة كوحدة للتحليل أنها تمثل أهم وحدات تحليل المضمون وأكبرها وأكثرها فائدة في الدراسات التحليلية ، ولتحقيق درجة عالية الموثوقية (طعيمة ، ٢٠٠٤م ٢٢٣) ويعد الموضوع الذي تركز عليه الفكرة ، والجوانب التي تتناولها الفكرة هما أنسب العناصر لأغراض البحث التي يستند إليهما في تفسير وحدة تحليل الفكرة. ويوضح جدول رقم (١) عدد الأفكار المشتقة من كتب العلوم للصف الأول ثانوي والمقدمة خلال الفصلين الدراسيين الأول والثاني.

جدول رقم (١) عدد الأفكار المشتقة من كتب العلوم للصف الأول ثانوي والمقدمة خلال الفصلين الدراسيين الأول والثاني

اسم الكتاب	الفصل الدراسي	السنة الدراسية أولى ثانوي	مجموعة الأفكار في كل مادة
أحياء	الأول	٣٠	٥٥
	الثاني	٢٥	
كيمياء	الأول	٢٠	٤٢
	الثاني	٢٢	
فيزياء	الأول	١٨	٣٥
	الثاني	١٧	
المجموع		١٣٢فكره	

وبعد الانتهاء من عملية التحليل قامت الباحثة بإعادة عملية التحليل بعد فترة زمنية قدرها ثلاثة أسابيع من عملية التحليل الأولى وحصلت على نفس النتائج مما يشير إلى ثبات عملية التحليل بدرجة كبيرة . (ملحق رقم ١).

- **ثانياً : إعداد الاستبانة من واقع تحليل المحتوى المحكم تبعاً للخطوات التالية :**

- تحديد الهدف من بناء الإستبانة : وهو قياس مدى استخدام معلمات العلوم لمهارات التفكير المنظومي أثناء تدريسهن لطالبات الصف الأول ثانوي .
- إعداد فقرات الاستبانة من واقع تحليل محتوى مقررات العلوم .
- تضمنت الاستبانة في صورتها الأولية (٩٥) مفردة تقابل كل مفردةٍ ثلاث استجابات تختار المعلمة إحداها عند الإجابة وهي : (دائما ، أحيانا، أبدا).
- تم توزيع الإستبانة على عدد من المحكمين في كليتي التربية والعلوم داخل وخارج المملكة لإبداء الرأي حول دقة وسلامة عباراتها لقياس معامل الصدق ، ومدى مناسبة كل عبارة لقياس المجال الذي وضعت لقياسه ، وقد تم عمل التعديلات التي أوصى بها المحكمون كتغيير الصياغة لبعض المفردات أو حذفٍ بعض الكلمات وإضافة أخرى ، وبهذا أصبح المقياس في صورته النهائية موزعا على أربعة مجالات رئيسية مكونا من (٧٦) عبارة ، وقد حددت الباحثة الحد الأدنى المراد الحصول عليه من إجابات المعلمات لقبول فرضية البحث بـ٧٥٪ على أن يكون الحد الأعلى ١٠٠٪ وهي:-
  - ✓ مهارات التصنيف المنظومي ، وتحتوي على خمس وعشرون مهارة فرعية.
  - ✓ مهارات التركيب التحليل المنظومي ، ويحتوي على خمس وعشرون مهارة فرعية.
  - ✓ مهارات التركيب المنظومي ، وتحتوي على ثلاث وعشرون مهارة فرعية.
  - ✓ مهارات إدراك العلاقات المنظومية ، وتحتوي على ثلاث عشرة مهارة فرعية.
- وقد مرت الاستبانة قبل أن تصل إلى صورتها النهائية بالمراحل الإجرائية التالية.

١- صدق الاستبانة :

- **الصدق الظاهري :** تم عرض فقرات الاستبانة في صورته الأولية مع قائمة تحليل المحتوى على المحكمين لمعرفة ملاحظاتهم والأخذ بها ، ولمطابقة الفقرات مع ما ورد في القائمة ، وذلك للتأكد من صدق المحتوى ، وفحص فقرات الاستبانة ، من حيث وضوحها وذلك للتأكد أيضا من الصدق الظاهري ، وقد أجريت بعض التعديلات في ضوء آراء المحكمين وأصبحت في صورتها النهائية تتضمن (٧٦) مفردة موزعة كما في الجدول التالي :

جدول رقم (٢) : يوضح توزيع فقرات الاسبتانة على مهارات التفكير المنظومي والنسبة المؤيدة لها

الكل	مهارات التفكير المنظومى	توزيع الفقرات	عددهـــــا	النسبة %
١	مهارات التصنيف المنظومى.	١ – ٢٥	٢٥	٣٢.٨٩
٢	مهارات التحليل المنظومى	٦٢ – ٤٠	١٥	١٩.٧٤
٣	مهارات التركيب المنظومي.	١٤ – ٦٣	٢٣	٣٠.٢٦
٤	مهارات إدراك العلاقات المنظومية.	٦٤ – ٧٦	١٣	١٧.١١
٥	جميع المهارات.	١ – ٧٦	٧٦	% ١٠٠

- **الصدق التجريبي:** لمعرفة الاتساق الداخلي بين درجة كل مجال من مجالات الإستبانة (المتمثلة في مهارات التفكير المنظومي) والدرجة الكلية ، ثم بين المجالات مع بعضها البعض تم حسابها كما هي في الجدول رقم (٣) .

جدول رقم (٣) : يوضح معاملات الارتباط بين درجة مجالات الاستبانة ودرجته الكلية

التسلسل	معاملات الارتباط / المجالات	١	٢	٣	٤	٥
١	مهارات التصنيف المنظومى.		٠.٢٣	٠.٢٧	٠.٢٥	٠.٦٦
٢	مهارات التحليل المنظومى.			٠.٣٠	٠.٢٣	٠.٦٥
٣	مهارات التركيب المنظومى.				٠.٣٥	٠.٧٢
٤	مهارات إدراك العلاقات المنظومية.					٠.٦٦
٥	جميع المهارات					

من الجدول رقم (٣) يتضح أن معاملات الارتباط للاتساق الداخلي بين درجة كل مجال من مجالات الاستبانة ودرجته الكلية تراوحت بين أعلى معامل ارتباط (٠,٧٢) ، وأدنى معامل ارتباط (٠,٦٥) ومتوسط مقداره (٠,٦٢) وهي معاملات ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٥) . كما أن معاملات الارتباط بين مجالات الاستبانة تراوحت بين أعلى معامل ارتباط (٠,٣٥) وأدنى معامل ارتباط (٠,٢٣) وبوسط مقداره (٠,٢٩) وهي معاملات ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٥) وبهذا يمكن التأكد من صلاحية الاستبيان لقياس ما وضع لقياسه .

- **الصدق الذاتي:** ذكرت الغريب (١٩٨١م ،٦٨٣) أن الصدق الذاتي يمكن حسابه عن طريق الجذر التربيعي لمعامل الثبات ، حيث إن معامل الثبات للاستبانة يساوي (٠,٧١) وعلى هذا يكون : **الصدق الذاتي= معامل الثبات = ٠,٧١ = ٠,٨٤**

وفي ضوء ما تقدم ، يمكن الوثوق لاستخدام الاستبانة من حيث صدقها وثباتها وبهذا أصبحت فقرات الاستبانة النهائية مكونة من (٧٦) مفردة ملحق رقم (٢) حيث أعطيت الإجابة الصحيحة العلامة واحد من بين ثلاثة بدائل ، والخاطئة أعطيت العلامة صفر.

٢- ثبات الاستبانة :

تم تطبيق أداة الاستبانة على عدد من معلمات العلوم للصف الأول الثانوي بعد التأكد من صلاحيتها عن طريق المحكمين ، وعند حساب معامل الثبات بتطبيق التجزئة النصفية Split Half Method كان مساوياً (٠,١٧) وهذه قيمة ثبات مقبولة للتناسق الداخلي للاستبانة ، ومناسبة لتطبيقه ولتحقيق هدف الدراسة.

- **ثالثا** : **عينة الدراسة وتطبيق الدراسة عليها** :

وقد تكونت عينة الدراسة من منطقة الدراسة المحددة (مكة وجدة والطائف) وعددها (٣٤٠) معلمة يقمن بتدريس العلوم لطالبات الصف الأول ثانوي تم اختيار (١٢٦) معلمة والجدول رقم (٤) يوضح توزيع العينة حسب المدن قيد الدراسة.

الجدول رقم (٤) : يوضح نسبة أعداد معلمات عينة الدراسة حسب تخصصاته العلمية والمدن التي يعملن بها.

منطقة الدراسة	التخصص	عدد أفراد العينة من معلمات العلوم للصف الأول ثانوى	المجتمع الأصلي للدراسة
مكة المكرمة	فيزياء	١٢	٣٥
	كيمياء	٩	٢٦
	أحياء	١١	٣١
جـــــده	فيزياء	٢٢	٥٣
	كيمياء	١٧	٤٧
	أحياء	١٦	٤٢
الطائـــــــف	فيزياء	١٣	٣٦
	كيمياء	١١	٣٢
	أحياء	١٥	٣٨
المجمـــــــوع		١٢٦	٣٤٠
النسبـــة المئوية		%٣٧.٠٥٨	%١٠٠

- **رابعا : المعالجة الإحصائية :**

استخدمت الباحثة المعالجات الإحصائية الآتية لنتائج إستجابات العينة:

- **حساب الصدق التجريبي باستخدمت معادلة بيرسون للارتباط Pearson Product correlation co- efficient لمعرفة قيمة معاملات الارتباط بين كل بعد وآخر من أبعاد الاستبيان .**
- **حساب الصدق الذاتي باستخدمت المعادلة: الصدق الذاتي= الجذر التربيعي لمعامل الثبات (الغريب ، ١٩٨١م ، ٦٨٣)**
- **حساب ثبات الاستبانةباستخدام طريقة التجزئة النصفية Split Hal Methool.**
- **اختبار الفرض الأول باستخدام معادلة النسبة الحرجة .**
- **حساب النسبة المئوية لاتفاق المحللة مع نفسها (الباحثة) باستخدام معادلة كوبر (١٩٧٤ ، Couper)**
- **استخدام اختبار شيفيه (Scheffe Test) لمعرفة دلالة الفروق بين أي متوسطين (سميث ١٩٨٥م ، ص١٣٧) في حالة وجود فروق دالة إحصائيا بين المتوسطات.**

- **اختبار فرضيات الدراسة :**

لاختبار فرضيات الدراسة ، ثم تحليل إجابة العينة على أسئلة الاستبانة وتحليلها عن طريق برنامج Spss ، وذلك حسب المعدلات الإحصائية المشار إليها سابقا في إجراءات الدراسة.

- **اختبار الفرض الأول الذي نصه : المعدل العام لاستخدام معلمات العلوم مهارات التفكير المنظومي الواردة في كتب العلوم للصف الأول الثانوي يزيد**

عن معدل الكفاية لكل محور وجميع المحاور على الاستبانة الكلية ، وهو (٧٥٪) من الدرجة الكلية الاستبانة ، والجدول الآتي يلخص هذه النتائج .

جدول رقم (٥) : يوضح المعدل العام النسبي لمدى استخدام معلمات العلوم مهارة التفكير المنظومي في تدريسهن لمقررات العلوم في الصف الأول الثانوي بمحافظات مكة المكرمة.

المحاور	عدد المعلمات	عدد فقرات كل محور	المعدل العام النسبي المتحصل عليه	النسبة المؤوية	قيمة (ت) المحسوبة
١- مهارات التصنيف المنظومي.	١٢٦	٢٥	٤١.٩٥	٥٥.٩	٤.٥١
٢- مهارت التحليل المنظومي.	١٢٦	١٥	٢٤.٣٤	٥٤	٤.٧٧
٣- مهارات التركيب المنظومي.	١٢٦	٢٣	٢٦.٦٣	٥٣	٤.٩٤
٤- مهارات إدراك العلاقات المنظومية.	١٢٦	١٣	٢١.٩٩	٥٦	٤.٣٠
٥- جميع المحاور.	١٢٦	٧٦	١٢٤.٩١	٥٤.٨	٤.٥٥

- ✓ قيمة (ت) الجدولية = ١,٩٦ عند مستوى دلالة ٠,٠٥.
- ✓ قيمة (ت) الجدولية = ٢,٥٧ عند مستوى الدلالة ٠,٠١

من الجدول رقم (٥) يتضح أن قيم المعدل النسبي المتحصل عليها سواء على كل محور من محاور الاستبانة أو على جميع المحاور كانت تقل عن الحد الأدنى المطلوب (٧٥٪) وللتأكد من ذلك تم حساب قيم (ت) لكل محور ولجميع المحاور موحدات أكبر من القيم الجدولية وهي دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) ، (٠,٠١) وبذلك تكون الدلالة لصالح الحد الأدنى المطلوب وهو (٧٥٪) فما فوق ، وبالتالي يتم رفض فرضية البحث وتقبل البديلة التي تنص على : المعدل العام لاستخدام معلمات العلوم مهارات التفكير المنظومي الواردة في كتب العلوم للصف الأول الثانوي تقل عن معدل الكفاية لكل محور وبجميع المحاور على الاستبانة الكلية ، وهو (٧٥٪) من الدرجة الكلية للاستبانة .

◄◄ اختيار الفرض الثاني الذي نصه : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة معلمات العلوم للصف الأول ثانوي في محافظات منطقة مكة المكرمة على أداة الاستبانة.

جدول رقم (٦) : يوضح قيمة (ف) النسبية ودلالتها الاحصائية لاستجابات المعلمات في المدن الثلاثة على أسئلة الاستبانة.

مصدر التباين	درجة الحرية	مجموع المربعات	متوسط مجموع المربعات	قيمة(ف) النسبية	مستوى الدلالة.
بين المجموعات	٢	٢٦٣٦.٨١	١٣١٨.٤٠	٢.٧٥	٠.٠٧
داخل المجموعات	١٢٣	٥٩٠١٩.١٦	٤٧٩.٨٣		
المجموع	١٢٥	٦١٦٥٥.٩٧			

من الجدول رقم (٦) يتضح أن قيمة (ف) تساوي (٢,٧٥) وهي غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) بين استجابات معلمات العلوم في محافظات منطقة مكة المكرمة (مكة المكرمة ، الطائف وجدة) على أسئلة الاستبانة الخاصة

بتقدير مدى استخدام معلمات العلوم لمهارات التفكير ألابتكاري عند تدريسهن لمقررات العلوم لطالبات الصف الأول ثانوي . وهذا يقود إلى قبول الفرض الصفري الذي نصه: لا توجد فروض ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة معلمات العلوم للصف الأول ثانوي في محافظات منطقة مكة المكرمة على أداة الاستبانة.

- **مناقشة النتائج وتفسيرها** :

- تشير نتائج الفرض الأول إلى أن ، المعدل العام لاستخدام معلمات العلوم لمهارة التفكير المنظومي الواردة في كتب العلوم للصف الأول الثانوي يقل عن معدل الكفاية لكل محور وجميع المحاور على الاستبانة كليا ، وهو (٥٪ من الدرجة الكلية للاستبانة) وهذا يعني أن المستوى العام للعينة الكلية لم يصل إلى مستوى الكفاية المطلوب ، وبهذا تعتبر العينة (معلمات العلوم) غير مستخدمة لمهارات التفكير المنظومي من خلال تدريسهن للمقررات العلمية للطالبات (أحياء ، فيزياء ، كيمياء) وقد يعزى هذا لعدم وجود قدر كاف من برامج ودورات تأهيل معلمة العلوم على كيفية استخدام المعلمات لمهارات التفكير المنظومي ، أو لعدم شعور المعلمة أصلا بأهمية تقديم مادتها باستخدامها لمهارات التفكير المنظومي ، رغم أن الدراسات شبه التجريبية أوضحت مدى فعالية الطريقة لدى الطالبات مثل دراسة المالكي(٢٠٠٦م) والقادري(٢٠٠٥م) .
- تشير نتائج الفرض الثاني إلى ، عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابة معلمات العلوم للصف الأول ثانوي في محافظات منطقة مكة المكرمة على أداء الاستبانة ، وهذا يعني عدم وجود أولوية في إحدى المحافظات الثلاث (مكة ، جدة ، الطائف) على الثانية أي أن جميع أفراد عينة الدراسة تقاربت إجابتهن في مستوى عام يؤدي إلى قبول الفرض الصفري ولعل هذا التقارب في النتيجة قد يرجع إلى الخلفية التأهيلية لدى جميع المعلمات رغم اختلاف تخصصاتهن هذا بالإضافة إلى عدم الاهتمام بتضمين طرق التدريس الحديثة التي تستوجب استخدام مهارات التفكير المنظومي في تدريسهن للمقررات . ولعل هذا التقارب بين المجموعات الثلاث للمعلمات فيزياء وكيمياء وأحياء في المحافظات الثلاثة لمنطقة مكة المكرمة وهي : (مكة المكرمة ،جدة والطائف) يعزى للأسباب الآتية :

- ✓ عدم تأهيل معلمات العلوم خلال برنامج الإعداد التربوي المقدم لهن في الجامعات والكليات التربوية يخدم التأكيد على أهمية استخدام طرق التدريس الحديثة التي تؤكد استخدام مهارات التفكير المنظومي .
- ✓ ضيق زمن الحصة وعدم اتقان المعلمات لفن التدريس ذريعة تلجأ إليها المعلمة لممارسة واستخدام الطرق التقليدية في التدريس .
- ✓ ندرة برامج تدريب المعلمات على ممارسة طرق التدريس الحديثة التي تسعى إلى حفز مهارات التفكير العليا لدى الطالبات نظريا وعمليا.
- ✓ قلة الحوافز التشجيعية للمعلمات المتميزات في أدائهن التدريسي المتميز عن غيرهن من المعلمات الممارسات لطرق التدريس التقليدية .

- **التوصيات والمقترحات** :

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج توصي بما يأتي :

- يجب على مؤسسات التعليم العالي التنبيه في برامج إعدادها للمعلمة بإدراج مواضيع مكثفة في مقررات طرق التدريس تخدم أنماط التفكير المختلفة وسبل التأكيد عليها وتأصيلها من قبل المعلمة لدى المتعلمة.
- إن مسؤولية تأهيل معلمة العلوم في هذا المضمار ليست حبيسة مواد الإعداد التربوي وحسب وإنما مسؤولية الأقسام العلمية بجميع فروعها في مؤسسات التعليم العالي وعلى القائمين على تقديم المحاضرات في الأقسام العلمية استخدام مهارات التدريس المعتمدة على حفز التفكير بمختلف أنماطه واستبعاد الطرق التقليدية لتأهيل المتعلمات نفسيا وعمليا لممارسة الطرق نفسها أو ما يشابهها عند ممارسة المهنة مستقبلا بإذن الله .
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين معلمات العلوم في محافظات منطقة مكة المكرمة دليل واضح على توحيد طريقة وكيفية إعدادهن للعمل الأمر الذي يستوجب مطالبة المنظرين والمخططين والمنفذين للمقررات الدراسة على الصعيدين التخصصي والتربوي في الجامعات بإعادة النظر في البنية الهيكلية لهذه المقررات أو المناداة بحفز الجانب التطبيقي لها لتتم الاستفادة المرجوة بإذن الله .

- **مقترحات الدراسة** : **تقترح الدراسة ما يلي** :

- إعداد برامج ودورات تدريبية في الجامعات لتدريب معلمات العلوم من خلالها على كيفية استخدام مهارات التفكير المنظومي ، وتأصيلها لدى طالبات مراحل التعليم العام المختلفة.
- إعداد دراسات شبه تجريبية تخدم قياس فعالية استخدام طرق التدريس الحديثة في تفعيل مهارات التفكير المنظومي لدى طالبات مراحل التعليم العام المختلفة (ابتدائي ، متوسط وثانوي)

- **المراجع** :

١- إبراهيم ، عطيات محمد يس (٢٠٠٨) . فعالية استخدام مدخل حل المشكلة مفتوحة النهاية في تدريس الفيزياء في التحصيل الدراسي والتفكير الابتكاري لدى طالبات الصف الأول الثانوي بالمملكة العربية السعودية . **دراسات في المناهج وطرق التدريس** ، العدد (١٣٩) أكتوبر، ١١١- ١٤٤ .

٢- إبراهيم ، عطيات محمد يس (٢٠٠٩) . أثر إستراتيجية التعلم التعاوني الاستقصائي في تدريس العلوم على تنمية التحصيل الدراسي والتفكير الناقد لدى تلميذات الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية. **مجلة التربية العلمية** ، المجلد الثاني عشر ، العدد : الرابع ، ٤٣ – ٨١ .

٣- ابن منظور ، أبو الفضل جمال الدين محمد ، (١٤١٨هـ) . **لسان العرب** ، ط٢ ، ج ١٣ ، دار إحياء التراث العربي مؤسسة التاريخ العربي ، لبنان (بيروت).

٤- أبو عودة ، سليم محمد محمد (٢٠٠٦) . أثر استخدام النموذج البنائي في تدريس الرياضات على تنمية مهارات التفكير المنظومي والاحتفاظ بها لدى طلاب الصف السابع الأساسي بغزة ، رسالة ماجستير ، الجامعة الإسلامية بغزة : كلية التربية .

٥- أحمد ، مستورة محمد محمد (٢٠٠٨) . فعالية استخدام المدخل المنظومي في تدريس العلوم في تنمية التحصيل المنظومي والتفكير الاستدلالي لدى طلاب الصف الثالث الإعدادي . ماجستير، كلية التربية : جامعة المنيا .

٦- الخزندار ، نائلة نجيب ، مهدي ، حسن ربحي (٢٠٠٦) . فاعلية موقع الكتروني على التفكير البصري والمنظومي في الوسائط المتعددة لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأقصى .المؤتمر العلمي الثامن عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ***"مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي"*** . دار الضيافة بجامعة عين شمس : القاهرة ،٢٥- ٢٦ يوليو، المجلد الثاني ، ٦٢١ - ٦٤٥ .

٧- السايح ، السيد محمد (١٩٩٤م) . التنوير البيئي لدى طلاب كليات التربية النوعية " ، المؤتمر العلمي السادس للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس " **مناهج التعليم بين الإيجابيات والسلبيات** " ، الإسماعيلية ، ٨- ١١ أغسطس ، المجلد الثاني ، ٨١ - ١١٣ .

٨- السبحي ، عبد الحي أحمد ، وبنجر ، فوزي صالح (١٩٩٧م) . **طرق التدريس واستراتيجياته** . جدة : دار زهران .

٩- السرجاني ، عزة محمد محمود حافظ (٢٠٠٩) . فاعلية المدخل المنظومي في تنمية بعض مهارات التفكير الناقد والتفكير الابتكاري والاتجاه نحو مادة العلوم لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي . رسالة ماجستير ، كلية التربية : جامعة طنطا .

١٠- السعيد ، رضا مسعد ، (٢٠٠٥) ، نموذج منظومي ثلاثي البعد لتنظيم محتوى المناهج الدراسية ، المؤتمر الخامس للمدخل المنظومي في التدريس والتعليم ، ١٦- ١٧ إبريل ، دار الضيافة جامعة عين شمس ، القاهرة.

١١- سميث . ج. ملتون (١٩٨٥) ، الدليل إلى الإحصاء في التربية وعلم النفس(ترجمة عميرة) القاهرة : دار المعارف .

١٢- الشافعي ، عبده محمد صالح (٢٠٠٩) . أثر استخدام المدخل المنظومي في تدريس العلوم على اكتساب المفاهيم العلمية وتنمية مهارات التفكير الناقد لدى تلاميذ الصف الثاني الاعدادي . ماجستير ، كلية التربية : جامعة المنوفية .

١٣- الشريف ، كوثر عبد الرحيم شهاب ، (٢٠٠٢م) ، المدخل المنظومي والبناء المعرفي ، المؤتمر العربي الثاني حول المدخل المنظومي في التدريس والتعلم ، جامعة شهاب ، القاهرة .

١٤- طعيمة ، رشدي أحمد (٢٠٠٤م) . **تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية ، مفهومه ، أسسه ، استخداماته** . القاهرة : دار الفكر العربي .

١٥- عبد المنعم ، محمد علي (١٩٩١م) دراسة تحليلية للبحوث السابقة في مجال التدريس المصغر ، المؤتمر العلمي الأول " **نحو تعليم أفضل باستخدام تكنولوجيا التعليم في الوطن**

العربي " ٢١- ٢٣ أكتوبر ، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم : القاهرة .المجلد الثاني.

١٦- عبيد ، وليم و عفانة ، عزو (٢٠٠٣) . التفكير والمنهاج المدرسي . الكويت : دار الفلاح للنشر والتوزيع .

١٧- عبيد ، وليم تاوضروس ، (٢٠٠٢م) المنوذج المنظومي وبحوث العقل ، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الثالث حول المدخل المنظومي في التدريس والتعليم ، فبراير، كلية التربية : جامعة عين شمس ، القاهرة.

١٨- عدس ، عبد الرحمن(١٩٨٢) . **مبادئ الإحصاء الوصفي** ، جـ١ ، عمان : مكتبة النهضة الإسلامية.

١٩- عدس ، محمد عبد الرحيم ، (١٩٩٩م) . **المدرسة وتعليم التفكير** .عمان : دار الفكر للطباعة والنشر .

٢٠- عطوه ، فوزي محمد السعيد (١٩٩٥م) " التنوير العلمي الغذائي لدى معلمي العلوم الزراعية والاقتصاد المنزلي قبل الخدمة" ، **دراسات في المناهج وطرق التدريس** ، العدد (٣٠) فبراير.

٢١- عفانة ، عزو ، نشوان، تيسير محمود(٢٠٠٤) . أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تدريس الرياضيات على تنمية التفكير المنظومي لدى طلبة الصف الثامن الأساسي بغزة . المؤتمر العلمي الثامن للجمعية المصرية للتربية العلمية " **الأبعاد الغائبة في مناهج العلوم بالوطن العربي** " فندق المرجان – فايد – الإسماعيلية ، ٢٥- ٢٨ يوليو ٢٠٠٤ ، المجلد الأول ، ٢١٣ - ٢٣٩.

٢٢- علي ، مفرح جمعة عبد الله علي (٢٠١١) . فاعلية استخدام المدخل المنظومي في تدريس الرياضيات على التحصيل وتنمية التفكير التأملي لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي . رسالة ماجستير، كلية التربية : جامعة الفيوم .

٢٣- عمرو ، محسن محمد السيد منصور (٢٠١٠) . تطوير منهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية في ضوء المدخل المنظومي وأثره على تنمية التحصيل ومهارات حل المشكلات الفيزيائية وتوليد الأفكار وتقييمها . رسالة دكتوراه ، كلية التربية : جامعة المنصورة .

٢٤- الغريب ، رمزية (١٩٨١م) . **التقويم والقياس النفسي والتربوي** ، القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٢٥- الكامل ، حسنين (٢٠٠٤م) ، التفكير المنظومي ، المؤتمر العربي الخامس في المدخل المنظومي في التدريس والتعلم ، ٣- ٤ إبريل، مركز تطوير العلوم ،جامعة عين شمس ،القاهرة .

٢٦- لطفي ، نانيس صلاح وعبد الحكيم، شيرين صلاح (٢٠٠٤) . فعالية استخدام المدخل المنظومي في تدريس الرياضيات لتلاميذ المرحلة الإبتدائية في تنمية التحصيل والتفكير

المنظومي والاحتفاظ بالتعليم ، المؤتمر العلمي الرابع للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات " **رياضيات التعليم العام في مجتمع المعرفة** " في الفترة من ٧ إلى ٨ يوليو ٢٠٠٤ .

٢٧- المالكي ، زكية صالح صالح ، (١٤٢٧هـ) ، تحليل محتوى كتاب القراءة لطالبات الصف السادس الابتدائي في ضوء مهارات التفكير المنظومي، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .

٢٨- المالكي ، عوض صالح صالح ، (٢٠٠٦م) ، أثر استخدام المدخل المنظومي في تدريس الهندسة المستوية على التفكير الرياضي لطلاب الرياضيات بكلية المعلمين بالطائف ، رسالة دكتوراه ، غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .

٢٩- محمد ، أمينة شحاتة عبد الله (٢٠٠٧) . أثر استخدام المدخل المنظومي في تدريس وحدة الوراثة على اكتساب طلاب الصف الأول الثانوي العام لمفاهيم الوحدة .ماجستير ، كلية التربية: جامعة الفيوم .

٣٠- محمد ، إيمان عصمت محمود (٢٠١١) . فعالية استخدام المدخل المنظومي في تنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات الرياضية في مادة الهندسة لتلاميذ المرحلة الإعدادية . رسالة ماجستير ، كلية التربية : جامعة حلوان .

٣١- مراد ، أحمد صلاح (٢٠٠٠م) . **الأساليب الإحصائية في العلوم النفسية والتربوية** . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .

٣٢- المرزوعي ، حفيظ محمد حافظ (١٤١٧هـ) " التنوير البيئي لدى الطلاب المعلمين والطالبات المعلمات بكلية العلوم التطبيقية جامعة أم القرى ، معهد البحوث العلمية وإحياء الذات الإسلامي ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .

٣٣- المقدم ، سعد خليفة (٢٠٠١م) . **طرق تدريس العلوم المبادئ والأهداف**.عمان : دار الشروق

٣٤- المنوفي ، سعيد جابر (٢٠٠٢) . فاعلية المدخل المنظومي في تدريس حساب المثلثات وأثره على التفكير المنظومي لدى طلاب المرحلة الثانوية ، المؤتمر العلمي الرابع عشر للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس" **مناهج التعليم في ضوء مفهوم الأداء** ، دار الضيافة بجامعة عين شمس ، ٢٤- ٢٥ يوليو، المجلد الثاني .

٣٥- نصر ، ريحاب أحمد عبد العزيز (٢٠٠٩) . فعالية استخدام المدخل المنظومي للتغلب على صعوبات تعلم مادة العلوم وتنمية التفكير المنظومي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية . المؤتمر العلمي الثالث عشر للجمعية المصرية للتربية العلمية " **التربية العلمية : المعلم ، والمنهج ، والكتاب دعوة للمراجعة** " فندق المرجان – فايد – الإسماعيلية ، ٢- ٤ أغسطس ، ص ص ٢٥٣ – ٣٠٦ .

٣٦- النمر ، محمد عبد القادر ، (٢٠٠٤م) أثر المدخل المنظومي في تدريس حساب ا لمثلثات على التحصيل الدراسي والمهارات العليا للتفكير لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية : جامعة المنوفية.

٣٧- اليعقوبي ، عبد الحميد صلاح (٢٠١٠) . برنامج تقني يوظف إستراتيجية التعلم المتمركز حول المشكلة لتنمية مهارات التفكير المنظومي في العلوم لدى طلاب الصف التاسع الأساسي بغزة ، رسالة ماجستير ، الجامعة الإسلامية بغزة : كلية التربية .

38- Aronson , D. (2009). Overview of Systems Thinking. Available from : http://www.thinking.net

39 - Assaraf, O. & Orion , N . (2005) . Development of system thinking skills in the context of earth system education . Journal of Research in Science Teaching , 42 (5), 518 – 560 .

40- Bartlett ,G . (2001) .SYSTEMIC THINKING a simple thinking technique for gaining systemic focus Presented at THE

41- Center for the Virtual University & Center for Teaching and Learning (2001) .Systematic Approach to Designing online Learning Activities. Available from:http://www.umuc.edu/ virtual teaching/module/systems.html.

42-INTERNATIONAL CONFERENCE ON THINKING" BREAKTHROUGHS 2001" available from www.probsolv.com

43- Fund , Z . , court,D. & Kramarski ,B. (2002). Construction and application of an evaluation tool to assess reflection in teacher training courses . Assessment & Evaluation in Higher Education. 27(6) , 485-49 .

44- Hains,S. (2006) . Becoming A strategic Thinker on a daily basis . Available from : Publishing systems thinking press™ .special list in system Resources . www.systemsThinkingpress.com

45- Varsidas , C. (2002) . A systematic Approach Designing Hypermedia Environments for Teaching and Learning .International Journal of Instructional Media . 29(1) , 1- 13 .

****

البحث السابع :

" سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمات المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر مديرات ومعلمات تلك المدارس "

إعداد :

أ / هوازن بنت محمد عبد الوهاب نوح

obeikandl.com

obeikandl.com

" سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمات المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر مديرات ومعلمات تلك المدارس "

أ / هوازن بنت محمد عبد الوهاب نوح

- **مقدمة** :

يشكل العنصر البشري أحد أهم العناصر في منظومة العمل التنظيمي، حيث يحدد مدى نجاح المنظمات أو فشلها في تحقيق أهدافها، من خلال ارتباط ذلك بمستوى الكفاءة والحماس والتفاني لدى هذا العنصر في أداء أعماله. ولأهمية العنصر البشري في قيادة المنظمات نحو التميز والنجاح؛ ركز الفكر الإداري والسلوكي المعاصر اهتماما خاصا بالعوامل المؤثرة في الارتقاء بمستوى أداء الموظفين. ومن المفاهيم التي ظهرت حديثا ووجد أن لها تأثيرا إيجابيا على أداء العاملين والمنظمات سلوك المواطنة التنظيمية، وتعني الالتزام التطوعي من العاملين بالمنظمة نحو منظمتهم والعمل على نجاحها وتحقيق أهدافها بدافع شخصي منهم وبأساليب تتعدى ادوارهم الرسمية ومتطلبات وظائفهم، ودون أن يكون ذلك مفروضا بقوانين ولوائح عمل المنظمة، ودون ارتباط هذا السلوك بالحصول على مردود مادي أو معنوي مقابل ذلك. ويحمل هذا السلوك آثار إيجابية عديدة والتي من بينها تحسين مستوى كفاءة المنظمة وفعاليتها، ورفع الروح المعنوية للعاملين، وزيادة قدرة المؤسسة على الإبداع ... وغير ذلك من المميزات التي تحصل للمنظمة ولأفرادها الموظفين.

وإذا كان سلوك المواطنة التنظيمية في غاية الأهمية للمنظمات المختلفة؛ فإن المنظمات التعليمية، والمدارس بشكلٍ خاص بحاجة ماسة إلى الاهتمام بهذا السلوك والعمل على جعله واقعا ملموسا لسد النقص في الموارد المالية، ومقابلة الطلب المتزايد على جودة الخدمة التعلمية.

ويعد المعلم من مدخلات العملية التعليمية؛ حيث تتعدد المسؤوليات الرسمية التي تقع على عاتقه كتدريس النصاب المقرر من الحصص كاملا، والقيام بكل ما يتطلبه تحقيق أهداف المواد التي يدرسها من تحضير واختبارات وتصحيح، والإشراف على الطلاب، وريادة الفصول، وشغل حصص الانتظار، وتنفيذ ما يسنده إليه من برامج النشاط ...، وبالرغم من حجم تلك الأعباء على المعلم؛ إلا أنه يتوقع منه القيام بعدد من الأدوار الإضافية كمساعدة الطلاب والزملاء في المهام المتعلقة بالعمل، وتجنب إثارة المشاكل، والقدرة على التطور والتجديد،... بما يسهم في تحقيق الأهداف المنشودة للنظام التربوي.

وانطلاقاً من ذلك، فإن هذه الدراسة تسعى إلى الإجابة على الأسئلة التالية :

١/ ما درجة ممارسة معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة لسلوك المواطنة التنظيمية من وجهة نظر عينة الدراسة من المديرات والمعلمات؟

٢/ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ممارسة معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة لسلوك المواطنة التنظيمية من وجهة نظر عينة الدراسة من المديرات والمعلمات حسب متغيرات (الوظيفة . المؤهل العلمي . سنوات الخبرة)؟

- **أهمية الدراسة** :

١/ تتعرض الدراسة الحالية لمفهوم سلوك المواطنة التنظيمية وهو من الموضوعات غير المطروقة بكثرة في الأدبيات العربية ولا سيما مجال التربية والتعليم والتي ما زالت البحوث في هذا المجال نادرة رغم أهميتها؛ وذلك إذا ما أخذ في الاعتبار الأثار الجيدة لسلوك المواطنة التنظيمية على فعالية العمل المدرسي من خلال الإدارة المثلى لسلوكيات الأدوار الإضافية القائمة على الجهود التعاونية والمشاركة الإيجابية من قبل المعلمين.

٢/ سيسفر البحث عن درجة ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمات وبالتالي الإسهام في نشر الوعي لدى المعلمين بأهمية هذا السلوك، لما يتسم به من سمات ابتكارية إبداعية قادرة على مواجهة الظروف البيئية المتغيرة.

- **أهداف الدراسة** :

١/ تحديد درجة ممارسة معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة لسلوك المواطنة التنظيمية بأبعاده المختلفة.

٢/ تحديد الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة حول أبعاد سلوك المواطنة التنظيمية والتي يمكن أن تعزى لاختلاف العوامل التالية: الوظيفة – المؤهل العلمي – سنوات الخبرة.

- **الإطار النظري** :

- **مفهوم سلوك المواطنة التنظيمية، و أهميته وأبعاده** :

شهدت الآونة الأخيرة زيادة الاهتمام بمفهوم سلوك المواطنة التنظيمية Organizationa citizenship behavior وذلك لما لهذا المفهوم من تأثير على فاعلية المنظمات، حيث لم تعد الأدوار الاساسية وحدها كافية للحفاظ على بقاء واستمرارية المنظمات بل لا بد من وجود أدوار أخرى يقبل عليها الموظف طواعية، وهي الأدوار الإضافية وهي ما تعرف بأنها سلوكيات المواطنة التنظيمية.

ونظراً للاهتمام الشديد الذي حظى به هذا المفهوم فإن الباحثة سوف تخصص هذا الفصل لمناقشة النقاط التالية، الخلفية النظرية لسلوك المواطنة التنظيمية؛ من حيث المفهوم، و الأهمية، و الأبعاد المختلفة.

- **مفهوم سلوك المواطنة التنظيمية** :

يعتبر مفهوم سلوك المواطنة التنظيمية من المفاهيم الإدارية الحديثة، فقد تعددت التعريفات بشأنه، إلا أنها اجمعت على عناصر مشتركة لهذا المفهوم في السلوك التنظيمي، والذي يشير من الضروري تعظيم الاستفادة من الموارد البشرية في المؤسسات المختلفة والتي تمثل عنصرا أساسيا في تقدم أي مؤسسة وفاعليتها. فتعرف موسوعة "ويكبيديا" سلوك المواطنة التنظيمية بأنه: " نوع من السلوك الشخصي في العمل، مفيد للمنظمة، ويتم بعقلانية تامة، فهو غير محدد صراحة أو ضمنا بواسطة التنظيم المدرسي(http://en.wikipedia. org).

وعرف Organ (١٩٩٠م) سلوك المواطنة التنظيمية بأنها " السلوك التطوعي الاختياري الذي لا يندرج تحت نظام الحوافز الرسمي في المنظمة، والهادف إلى تعزيز أداء المنظمة وزيادة فعاليتها وكفاءتها" (العامري، ٢٠٠٣م: ٦٨) .

ويعرفه رونالد (Roland E) " جميع السلوكيات المفيدة والإيماءات والتلميحات التي تصدر عن الأفراد وليست مطلوبة منهم بشكل رسمي ولابموجب لوائح العمل ولكنها مع ذلك تعود بالفائدة على المنظمة" (فايزة وعادل العوضي، ٢٠١٠م : ٩٨). ولقد لاحظ العامري (٢٠٠٢م: ٤٦،ب) من خلال التعريفات السابقة أن القاسم المشترك بينها أن هذا السلوك يمثل التصرفات الإيجابية الزائدة عما هو موصوف رسميا في المنظمة، والذي يمتاز بالطبيعة الاختيارية غير الإكراهية وغير الخاضعة للمكافأة مباشرة، وصراحة في نظام الحوافز الإداري للمنظمة وذو الأهمية الكبيرة لفعالية ونجاح المنظمة واستمرار أدائها.

ونستخلص من ذلك، أن مثل هذه السلوكيات يؤديها العاملون في المنظمات برغبة منهم، وليس بالضروري حصولهم على حوافز رسمية، كما أن مثل هذه السلوكيات غير متضمنة في توصيف المهام للعامل بالمنظمة؛ و إن كانت ترتبط بالمهام الوظيفية، وبالتالي لا يحاسب على مدى قيامه بها بشكل رسمي.

- **أهمية سلوك المواطنة التنظيمية** :

تنبع أهمية سلوك المواطنة التنظيمية من النتائج والآثار الايجابية الكثيرة التي يمكن أن يحققها للمنظمة، وقد لخصها كل من بورمان و موتولدو (Borman And Motowidlo) (العامري، ٢٠٠٢م: ٤٦، ب) على النحو التالي:

- تحسين الأداء الكلي للمنظمة عن طريق إدارة العلاقات التبادلية بين الموظفين في الأقسام والإدارات المختلفة مما يساهم في زيادة حجم المخرجات الكلية المنجزة.
- يساعد في تخفيض حاجة المنظمة إلى تخصيص الموارد النادرة لوظائف الصيانة والاستفادة من هذه الموارد لزيادة الإنتاجية الكلية للمنظمة.
- يساهم في تحسين قدرات ومهارات المديرين وزملاء العمل؛ عن طريق تخصيص وقت أكبر للتخطيط الفعال، وجدولة الأعمال، وحل المشاكل.

كما تبرز أهمية سلوك المواطنة التنظيمية كما ذكرها محارمة (٢٠٠٨م : ١٦٨) نقلا عن بعض الباحثون والمهتمون بسلوك المواطنة التنظيمية، فيما يلي:

- يساهم في تقليل مقاومة التغيير وسرعة التكيف مع التطورات المحيطة بالمنظمات.
- يساهم في بناء مناخ تنظيمي تعاوني إيجابي تسوده علاقات التعاون والمشاركة وتشجيع الابداع والتميز .
- يساهم في تعزيز روح الولاء والانتماء، وتقليل معدلات دوران العمل، وتحسين مستوى الأداء الفردي .
- يساهم في تحسين الاتصالات التنظيمية، وتنمية العلاقات بين الموظفين والرؤساء.
- يساعد في تعزيز بقاء المنظمة وقدرتها على المنافسة وحمايتها من الأخطار.

- **أبعاد سلوك المواطنة التنظيمية** :

يقوم سلوك المواطنة التنظيمية على أساس خمسة أبعاد رئيسية وقد تختلف مسمياتها عند بعض الباحثين ولكنها تبقى متشابهة في جوهرها، وهي كالتالي:

- الإيثار و التعاون (Altruism& Cooperation) : " وهو السلوك الموجه لمساعدة الآخرين داخل المنظمة لأداء وظائفهم دون مقابل ودون توقع أي نوع من المكافأة "،(نور الهدى توكل، ٢٠٠٨م: ٦٢). ومن أمثلة هذا السلوك كما وضحها شرف (٢٠٠٧م: ٢٢٢) تقديم النصح والارشاد للزملاء الجدد، وتغطية العاملين عند تغيبهم للعمل، وتقديم العون للمحتاجين.
- الكياسة (Courtesy): " وهي عبارة عن سلوك يهدف إلى حل المشاكل بين العاملين وبعضهم أو المتعاملين معها من خارج المنظمة وإدراك الفرد مدى تأثير سلوكه على الآخرين، وتجنب إثارة المشاكل معهم" (نور الهدى توكل ٢٠٠٨م: ٦٢). ومن أمثلة هذا السلوك، احترام رغبات الزملاء وخصوصياتهم وتجنب إثارة المشكلات معهم، وتجنب إيذاء أو جرح مشاعر الزملاء والتعدي على حقوقهم.
- الضمير الحي والتفاني في العمل (Conscientiousness): " ويمثل سلوك الموظف التطوعي الذي يفوق الحد الأدنى من متطلبات الوظيفة في مجال الحضور، واحترام اللوائح والأنظمة،...إلخ"(العامري، ٢٠٠٢م: ٢٤، أ). ويعكس هذا البعد الجانب الشخصي من سلوك المواطنة التنظيمية، والذي لايتضمن تعاملات مع الآخرين بشكل أساسي. ومن أمثلة هذا السلوك المحافظة على وقت العمل؛ كالحضور المبكر وتسليم الأعمال في مواعيدها وعدم إهدار الوقت في المحادثات الشخصية، والاستراحات الطويلة التي لاتخدم أهداف المنظمة، وندرة الغياب في الأسباب الملحة والضرورية.
- الروح الرياضية (Sportsmanship): " تعني تحمل الأعباء والمهام الإضافية دون تذمر أو رفض، واستغلال الوقت في العمل وخدمة الأخرين ويتجاهل الإزعاج الاعتيادي الذي يتخلل أي عمل"(محارمة، ٢٠٠٨م: ١٦٨). ويضيف شرف (٢٠٠٧م: ٢٢٢) إن ممارسة الموظف لسلوك الروح الرياضية يساهم في تخفيف عبئ العمل على الرئيس وتوفير وقت الرؤساء والمرؤوسين لحل مشكلات جوهرية وليست مجرد شكاوى صغيرة. ومن أمثلة هذا السلوك عدم التركيز على سلبيات العمل أكثر من إيجابياته؛ كالتذمر المستمر واللوم الدائم، و إعطاء المشاكل الصغيرة والتافهة أكثر من حجمها والتركيز على أخطاء الآخرين، وتقبل النقد بصدر رحب، والتسامح عن الإساءة الشخصية.
- فضيلة المدنية أو السلوك الحضاري(Civic Virtue): " ويشير إلى السلوك والنشاطات التي يبديها الفرد من خلال انغماسه ومشاركته البناءة في الحياة الاجتماعية للمنظمة، ومتابعة كافة أنشطتها كحضور الاجتماعات والندوات، والاطلاع على النشرات التي تصدرها المنظمة والمحافظة على سمعتها والدفاع عنها" (أبا زيد، ٢٠١٠م: ٥٠٣). ومن أمثلة هذا السلوك، تحسين صورة المنظمة في البيئة المحيطة، حضور الاجتماعات المهمة المشاركة في النشاطات المنظمة من زملاء العمل، الدفاع عن المنظمة عند انتقاد الآخرين لها، تقديم المقترحات البناءة لتطوير المنظمة وزيادة فعاليتها وكفاءتها، تأدية العمل بصورة تساعد في المحافظة على سمعة المنظمة .

وعليه، فإن الدراسة الحالية تتبنى مقياس سلوك المواطنة التنظيمية القائم على الخمسة أبعاد المذكورة سابقا .

• **الدراسات السابقة** :

يزخر الفكر الإداري المعاصر بالعديد من الدراسات التي تناولت موضوع سلوك المواطنة التنظيمية، وذلك لآثاره الإيجابية الكبيرة على أداء الموظف والمنظمة على حد سواء.

أ ـ الدراسات العربية :

دراسة الزهراني (١٤٢٧/ ١٤٢٨ هـ) بعنوان" سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي مدارس التعليم العام الحكومية بمدينة جدة . من وجهة نظر مديري ومعلمي تلك المدارس ".

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي مدارس التعليم العام الحكومية للبنين بمدينة جدة.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- يرى المديرون أن مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين بصفة عامة هو مستوى متوسط.
- يرى المديرون أن المعلمين يميلون إلى تكرار ممارسة سلوكيات المواطنة التنظيمية وفق الترتيب التالي: الكياسة، يليه السلوك الحضاري، ثم وعي الضمير ثم الإيثار، و أخيرا الروح الرياضية.
- يرى المعلمون أن مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لديهم هو مستوى عال.

عدم وجود علاقة ارتباطية . وإن وجدت فهي ضعيفة . بين العوامل الشخصية لأفراد عينة الدراسة ورؤيتهم لممارسة المعلمين لأبعاد سلوك المواطنة التنظيمية التالية: الكياسة، الروح الرياضية، وعي الضمير، السلوك الحضاري.

ـ دراسة ختام السحيمات (٢٠٠٧م) بعنوان " سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقته بأدائهم الوظيفي" .

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي المدارس الثانوية، وعلاقته بأدائهم الوظيفي.

و أظهرت نتائج الدراسة إلى أن درجة ممارسة معلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن لسلوك المواطنة التنظيمية جاءت مرتفعة، باستثناء بعد الروح الرياضية فقد جاء متوسطا.

كما بينت نتائج الدراسة عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات أفراد عينة الدراسة عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية تعزى لمتغيرات (الجنس، والموقع الجغرافي)، ولكنها دلت على وجود فروق تعزى لمتغير سنوات الخبرة في بعدي الإيثار والروح الرياضية ولصالح الفئة (أقل من ٥ سنوات). كما دلت على وجود فروق تعزى لمتغير المؤهل العلمي في بعد الروح الرياضية لصالح الفئة (بكالوريوس + دبلوم)، وفي بعد الضمير الحي ولصالح الفئة (بكالوريوس)، وفي بعد فضيلة المواطنة ولصالح الفئة (ماجستير فما فوق).

كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة موجبة دالة إحصائياً عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين درجة ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي المرحلة الثانوية في الأردن ومستوى أدائهم .

ـ دراسة شرف (٢٠٠٧م) بعنوان " سلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين وعلاقته بالمناخ المدرسي (دراسة لآراء معلمي التعليم الابتدائي).

استهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة أداء معلمي التعليم الابتدائي لسلوك المواطنة التنظيمية، ومدى اختلاف هذا الأداء بين المعلمين وفقا لخصائصهم الشخصية، وكذلك الوقوف على العلاقة بين أداء المعلمين لهذا السلوك والمناخ المدرسي؛ بغرض تقديم مجموعة من المقترحات التي يمكن أن تفيد في تحسين هذا الأداء والمناخ المدرسي المرتبط به.

وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية :

- ارتفاع مستوى أداء معلمي المرحلة الابتدائية لسلوك المواطنة التنظيمية بصفة عامة.
- انخفاض مستوى أداء المعلمين للروح الرياضية كأحد مكونات سلوك المواطنة التنظيمية دون غيرها من المكونات، ووجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور و الإناث على هذا المكون لصالح الذكور.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائيا في أداء المعلمين لسلوك المواطنة التنظيمية وفقا لمتغير نوع المدرسة (خاصة . عامة) لصالح المدرسة الخاصة. ومتغير بيئة المدرسة (ريف . حضر) لصالح الريف. ومتغير الخبرة، لصالح الأقل خبرة ومتغير التعليم، لصالح الأكثر تعليما.

ـ دراسة المهدي (٢٠٠٦م) بعنوان " العدالة التنظيمية و أداء المعلمين لسلوك المواطنة التنظيمية بالمدارس الثانوية العامة في مصر".

استهدفت الدراسة اقتراح نموذج نظري مفسر للعلاقات القائمة بين العدالة التنظيمية و أداء المعلمين لسلوك المواطنة التنظيمية، والكشف عن مستوى تقييم المعلمين للعدالة التنظيمية، ومستوى أدائهم لسلوك المواطنة التنظيمية بالمدارس الثانوية العامة في مصر، ومن ثم اختبار مدى تطابق النموذج النظري لواقع العلاقات القائمة بين العدالة التنظيمية و أداء المعلمين لسلوك المواطنة التنظيمية بالمدارس الثانوية العامة في مصر.

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- أن مستوى أداء المعلمين لسلوك المواطنة التنظيمية بالمدارس الثانوية العامة في مصر مرتفع.
- أن جميع أبعاد سلوك المواطنة التنظيمية بالمدارس الثانوية في مصر مرتفعة وكان أكثرها ارتفاعا هو أداء المعلمين لسلوك المواطنة نحو الزملاء، يليه أداؤهم لسلوك المواطنة نحو الطلاب، وأقلها سلوك المواطنة نحو المدرسة.
- أن هناك تأثيرا موجبا دالا إحصائيا للعدالة التنظيمية على أداء المعلمين لسلوك المواطنة التنظيمية بالمدارس الثانوية العامة في مصر. بمعنى أنه كلما زاد إدراك المعلمين للعدالة التنظيمية زاد وتحسن أداؤهم لسلوك المواطنة التنظيمية نحو الطلاب ونحو زملائهم ونحو المدرسة ككل.

ـ دراسة المعايطة (٢٠٠٥م) بعنوان " درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للعدالة التنظيمية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لمعلميهم ".

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للعدالة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين من وجهة نظر المديرين. والتعرف إن كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية في تقديرات المعلمين لسلوك العدالة التنظيمية لمديريهم، وتقديرات المديرين لسلوك المواطنة التنظيمية لمعلميهم وفقا للمتغيرات التالية (الجنس، والخبرة، والمؤهل العلمي).

و أظهرت نتائج الدراسة ما يأتي:

- إن درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للعدالة التنظيمية بشكل عام وفق تصور معلميهم جاءت متوسطة.
- إن درجة ممارسة معلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن لسلوك المواطنة التنظيمية بشكل عام وفق تصور مديريهم جاءت متوسطة أيضا.
- هناك علاقة معنوية موجبة بين درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للعدالة التنظيمية من وجهة نظر معلميهم ودرجة ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين من وجهة نظر مديريهم.
- هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للعدالة التنظيمية من وجهة نظر المعلمين تعزى لمتغير المؤهل العلمي ماجستير فما فوق، ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تعزى لمتغير الجنس والخبرة . ووجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تعزى للتفاعل بين الجنس والمؤهل العلمي لصالح الإناث من فئة ماجستير فما فوق، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى دلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تعود للتفاعل بين الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.
- عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) في درجة ممارسة معلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن لسلوك المواطنة التنظيمية من وجهة نظر المديرين تعزى لمتغيرات الجنس والخبرة والمؤهل العلمي، وعدم وجود فروق ذات دلالة احصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) تعزى للتفاعل بين الجنس والخبرة والمؤهل العلمي.

ب ـ الدراسات الاجنبية :

دراسة Jacson(2009m) بعنوان " فعالية المعلم في تنمية سلوكيات المواطنة التنظيمية، وتحصيل الطلاب في المدارس الابتدائية".

هدفت هذه الدراسة التعرف على العلاقة بين سلوكيات المواطنة التنظيمية للمعلم وتحصيل الطلاب في المدارس الابتدائية في المناطق الحضرية.

ومن أهم النتائج التي توصلت إليها هذه الدراسة على وجود علاقة موجبة ذات دلالة احصائية بين سلوكيات المواطنة التنظيمية للمعلم وتحصيل الطلاب في المدارس الابتدائية.

دراسة (Banki, 2006m) بعنوان " تأثير سلوك القيادة التحويلية على سلوك المواطنة لدى المعلمين ".

هدفت هذه إلى معرفة العلاقة بين السلوك القيادي وتعزيز الثقة بين مديري المدارس وتنظيم سلوك المواطنة للمعلمين.

قدمت بيانات هذه الدراسة عن طريق المسح الاستطلاعي في تسع ولايات امريكية وبلغت عينة الدراسة (٣١٦٠) معلما.

أظهرت نتائج الدراسة على وجود علاقة متوسطة بين مستوى الفضيلة المدنية للمعلم وبين تعزيز الثقة للسلوكيات التحويلية لدى مديري المدارس .

ـ دراسة (2003mDipaola,) بعنوان " المواطنة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس والإنجاز من طلاب المدارس الثانوية ".

هدفت هذه الدراسة إلى تعرف سلوك المواطنة التنظيمية لأعضاء هيئة التدريس وعلاقته بتحصيل طلبة المرحلة الثانوية .

تكونت عينة الدراسة من (٩٧) معلماً تم اختيارهم بطريقة عشوائية من (١٥) مدرسة ثانوية في ولاية أوهايو، واستخدم أداة لقياس سلوك المواطنة التنظيمية لدى المعلمين مكونة من (١٥) فقرة ، ولتحليل البيانات استخدم معامل الارتباط.

وقد أظهرت النتائج وجود علاقة إيجابية ذات دلالة إحصائية بين تحصيل الطلبة في الاختبارات المقننة ومستوى سلوك المواطنة التنظيمية.

ـ دراسة jahad (1995m) بعنوان " تصور المعلمين للرضا الوظيفي وسلوكيات المواطنة التنظيمية عبر أساليب القيادة الأربعة لدى مديري المدارس".

هدفت هذه إلى التعرف على الرضا الوظيفي لدى المعلمين وسلوك المواطنة التنظيمية عبر أساليب القيادة الأربعة الرئيسية والتي تشمل (الأسلوب الاستبدادي . الأسلوب الديمقراطي . الأسلوب الاشتراكي . الأسلوب الفوضوي).

وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية:

- عبر المعلمون عن كثرة رضاهم عن علاقاتهم مع زملائهم في العمل، بينما عبروا عن قلة رضاهم عن الإدارة والاشراف، وكان مستوى الرضا عند المعلمون أقل من مستوى الرضا عند المعلمات .
- كانت استجابة المعلمين تجاه سلوك المواطنة التنظيمية بصفة عامة منخفض، واحتل مجال الروح الرياضية لسلوك المواطنة التنظيمية عند المعلمات أعلى منها عند المعلمين .

- **منهجية الدراسة** :

بناء على مشكلة الدراسة وتساؤلاتها فإن المنهج الملائم للدراسة الحالية هو المنهج الوصفي، ولطبيعة الدراسة الحالية تم استخدام نوعان من المنهج الوصفي (المسحي – المقارن)، حيث استخدم المنهج الوصفي المسحي لمعرفة درجات ممارسة المديرات للثقافة التنظيمية، ومعرفة درجة ممارسة المعلمات لسلوك المواطنة التنظيمية. واستخدم المنهج الوصفي المقارن عند المقارنة بين استجابات عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة (الوظيفة – المؤهل العلمي – سنوات الخبرة). وبصفة عامة فإن المنهج الوصفي يعتمد على دراسة الظاهرة كما توجد في الواقع ويهتم بوصفها وصفا دقيقا، ويعبر عنها تعبيرا كيفيا أو كميا، فالتعبير الكيفي يصف لنا الظاهرة ويبين خصائصها، بينما التعبير الكمي يعطينا وصفا رقميا لمقدار الظاهرة أو حجمها. كما أن هذا المنهج لا يقتصر على جمع البيانات وتبويبها وإنما يمضي إلى ما هو أبعد من ذلك لأنه يتضمن قدرا من التفسير لهذه البيانات والمقارنات والعلاقات الارتباطية. ذكر العساف (٢٠٠٥م : ١٩١) " يقصد بالبحث المسحي – أو كما يسميه بعض العلماء البحث الوصفي – ذلك النوع من البحوث الذي يتم بواسطة استجواب جميع أفراد مجتمع البحث أو عينة كبيرة منهم ، وذلك بهدف وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها ودرجة وجودها ".

مجتمع الدراسة :

يتكون مجتمع الدراسة من جميع مديرات مدارس التعليم العام الثانوي الحكومي بمدينة مكة المكرمة للعام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ ، البالغ عددهن (٥٨) مديرة. ومن جميع معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة والبالغ عددهن (١٨٥٥)معلمة حسب إحصائية إدارة التعليم في الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي (١٤٣٢/١٤٣٣هـ).

عينة الدراسة :

بالنسبة لمجتمع المديرات، لم تلجأ الباحثة إلى أسلوب العينة، وإنما قامت بتطبيق أداة الدراسة على جميع أفراد المجتمع حيث تم توزيع (٥٨) استبانه على أفراد المجتمع من المديرات، وكان العائد (٥٥) استبانه واستبعد الاستبيانات المفقودة (٣) استبانة. وبالنسبة لمجتمع المعلمات، قامت الباحثة بأخذ عينة طبقية عشوائية لضمان تمثيل المجتمع تمثيلا جيدا وذلك حسب الخطوات التالية:

- تم تحديد عينة الدراسة بنسبة (٣٠٪) من مجتمع الدراسة، أي في حدود (٥٥٦) معلمة.
- تم تقسيم مجتمع الدراسة من المعلمات إلى (٥) طبقات حسب المناطق التعليمية بمدينة مكة المكرمة (الوسط – الغرب – الشمال – الشرق – الجنوب).تم اختيار عينة عشوائية من داخل كل طبقة (منطقة تعليمية). وبالتالي فإن العدد الكلي لعينة الدراسة (٥٥) مديرة، و (٥٥٦) معلمة أي (٦١١) فردا.

- **وصف عينة الدراسة حسب الوظيفة** :

جدول رقم (١): وصف عينة الدراسة حسب الوظيفة

الوظيفة	العدد	%
مديرة	55	9
معلمة	556	91
المجموع	611	100

- **وصف عينة الدراسة حسب المؤهل العلمي**:

جدول رقم (٢): وصف عينة الدراسة حسب الوظيفة

المؤهل العلمي	العدد	%
جامعي	582	95.3
فوق الجامعي	29	4.7
المجموع	611	100

- **وصف عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة**:

جدول رقم (٣): وصف عينة الدراسة حسب الوظيفة

سنوات الخبرة	العدد	%
أقل من ٥ سنوات	56	9.2
من ٥ – أقل من ١٠ سنوات	84	13.7
من ١٠ – أقل من ١٥ سنة	159	26
من ١٥ سنة فأكثر	312	51.1
المجموع	611	100

- **أداة الدراسة** :

- قامت الباحثة أولا بتحديد أداة الدراسة في صورة الاستبيان، لأنه أكثر أدوات البحث استخداما وهو الأكثر ملائمة للدراسة الحالية.
- تم تحديد أهداف الاستبيان معرفة درجة ممارسة المعلمات لسلوك المواطنة التنظيمية .
- تم تحديد المصادر التي تلجأ إليها الباحثة لبناء أداة الدراسة وهي الدوريات والمجلات التربوية والبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بمشكلة الدراسة الحالية، ومقابلة مجموعة من ذوو الاختصاص في هذا المجال للاستفادة من خبراتهم.

- **صدق الأداة** :

تم التأكد من صدق الأداة عن طريق كل من صدق المحكمين وطريقة الاتساق الداخلي

- **صدق المحكمين** :

بعد الانتهاء من إعداد الاستبيان وبناء فقراته، وعرضه على سعادة المشرف على الرسالة تم عرض الاستبيان في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص والخبرة من السادة أعضاء هيئة التدريس بكلية التربية جامعة أم القرى، وتم توجيه خطاب للمحكمين موضحا به مشكلة وأهداف

obeikandl.com

الدراسة وتساؤلاتها، و بلغ عدد المحكمين (١٦) محكماً.وذلك للتأكد من درجة مناسبة العبارة، ووضوحها، وانتمائها لكل من المجال والمحور، وسلامة الصياغة اللغوية، وكذلك النظر في تدرج المقياس ومدى ملائمته. وبناءً على آراء المحكمين حول مدى مناسبة الاستبيان لأهداف الدراسة، ووفقا لتوجيهاتهم ومقترحاتهم تم تعديل صياغة بعض العبارات لغويا، وإضافة وحذف بعضها ليصبح عدد العبارات في الاستبيان (٢٥) .

- **صدق الاتساق الداخلي** :

تم التأكد من الصدق عن طريق معامل الارتباط بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للمجال الذي تنتمي اليه، ومع الدرجة الكلية للمحور، ومع الدرجة الكلية للاستبيان وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (٤): الاتساق الداخلي لأداة الدراسة للمحور الثاني (سلوك المواطنة التنظيمية)

م	معامل الارتباط														
	المجال الأول			المجال الثاني			المجال الثالث			المجال الرابع			المجال الخامس		
	بالمجال	بالمحور	بالدرجة الكلية	بالمجال	بالمحور	بالدرجة الكلية	بالمجال	بالمحور	بالدرجة الكلية	بالمجال	بالمحور	بالدرجة الكلية	بالمجال	بالمحور	بالدرجة الكلية
١	٠.٧٥	٠.٧٤	٠.٧٢	٠.٧٤	٠.٧١	٠.٧٠	٠.٧٥	٠.٧٣	٠.٧١	٠.٧٦	٠.٧٣	٠.٧١	٠.٧٦	٠.٧٣	٠.٧٢
٢	٠.٧٤	٠.٧٢	٠.٧١	٠.٧٣	٠.٧٢	٠.٧١	٠.٧٤	٠.٧٣	٠.٧٣	٠.٧٥	٠.٧٣	٠.٧١	٠.٧٥	٠.٧٢	٠.٧١
٣	٠.٧٣	٠.٧٢	٠.٧٠	٠.٧٢	٠.٧٢	٠.٧١	٠.٧٥	٠.٧٤	٠.٧٤	٠.٧٤	٠.٧٢	٠.٧١	٠.٧٤	٠.٧٢	٠.٧١
٤	٠.٧٦	٠.٧٤	٠.٧١	٠.٧٥	٠.٧٤	٠.٧٠	٠.٧٤	٠.٧٠	٠.٧٠	٠.٧٣	٠.٧٢	٠.٧٠	٠.٧٦	٠.٧٥	٠.٧٣
٥	٠.٧٥	٠.٧٥	٠.٧١	٠.٧٥	٠.٧٣	٠.٧٢	٠.٧٥	٠.٧٤	٠.٧٣				٠.٧٣	٠.٧٢	٠.٧١
٦	٠.٧٤	٠.٧٢	٠.٧١												

تشير نتائج الجدول السابق أن جميع قيم معاملات الارتباط سواء بين درجة كل عبارة مع درجة المجال الذي تنتمي اليه، أو المحور الذي تنتمي اليه أو الدرجة الكلية للاستبيان، كانت جميعها موجبة وتراوحت من (٠,٧٠) إلى (٠,٧٧) وهي ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥، مما يشير إلى أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الصدق، ويمكن الوثوق غي نتائجها.

- **ثبات أداة الدراسة** :

تم التأكد من ثبات أداة الدراسة بطريقتين، وهما معامل الفا كرونباخ والتجزئة النصفية، مع مراعاة أن طريقة الفا كرونباخ تم استخدامها لحساب الثبات لكل من المجال والمحور والدرجة الكلية للاستبيان، في حين أن طريقة التجزئة النصفية تم استخدامها للمحور والدرجة الكلية للاستبيان وتعذر استخدامها في المجال، حيث أن بعض المجالات عد عباراتها قليل. وكانت النتائج كالتالي:

جدول رقم (٥): معاملات ثبات الاستبانة بطريقتي الفا كرونباخ والتجزئة النصفية

المحاور	المجال / الاستراتيجية	قيمة الفا كرونباخ	التجزئة النصفية	
			طريقة سبيرمان براون	طريقة جتمان
سلوك المواطنة التنظيمية	المجال الأول	٠.٩٢	٠.٨٠	٠.٨٢
	المجال الثاني	٠.٩٥	٠.٨١	٠.٨٣
	المجال الثالث	٠.٩٣	٠.٨٣	٠.٨٢
	المجال الرابع	٠.٩١	٠.٨٥	٠.٨٤
	المجال الخامس	٠.٩٤	٠.٨٣	٠.٨٠
	الدرجة الكلية	٠.٩٣	٠.٨٦	٠.٨٥
المقياس الكلي		٠.٩٧	٠.٨٨	٠.٨٧

وجد أن قيمة معامل ألفاكرونباخ للمقياس ككل تساوي (٠,٩٧) وهذه القيمة مرتفعة وتشير إلى أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات وبالتالي يمكن الاعتماد على النتائج والوثوق بها.كذلك كانت جميع قيم الفا كررونباخ لجميع المحاور والمجالات مرتفعة وتراوحت من ٠,٩٠ الى ٠,٩٥

كذلك كانت قيم الثبات بطريقة التجزئة النصفية مرتفعة سواء بطريقة سبيرمان براون أو طريقة جتمان، وتراوحت من ٠,٨٠ إلى ٠,٨٨ وهذه القيم تشير إلى أن أداة الدراسة تتمتع بدرجة عالية من الثبات وبالتالي يمكن الاعتماد على النتائج والوثوق بها.

- **الاستبيان في صورته النهائية** :
- **الجزء الأول**: **عبارة عن بيانات عامة عن عينة الدراسة من حيث** :
  (الوظيفة، المؤهل العلمي، سنوات الخبرة).
- **الجزء الثاني**:**سلوك المواطنة التنظيمية و يشمل** (٢٥) **عبارة وزعت كالتالي** :
  - المجال الأول: التعاون والإيثار من (٦) عبارات.
  - المجال الثاني: الكياسة من (٥) عبارات.
  - المجال الثالث: الضمير الحي والتفاني في العمل من (٥) عبارات.
  - المجال الرابع : الروح الرياضية: من (٤) عبارات.
  - المجال الخامس: فضيلة المدنية: من (٥) عبارات.
- **تصحيح المقياس** :

استخدمت الباحثة المقياس الثلاثي. وعلى ذلك تم تصحيح المقياس كالتالي:

- تعطى الدرجة (٣) للاستجابة (عالية) والدرجة (٢) للاستجابة (متوسطة) و الدرجة (١) للاستجابة (منخفضة).
- ووفقا للمقياس الثلاثي تم استخدام المعيار التالي للحكم على درجة الاستجابة، حيث أن قيمة المتوسط الحسابي إذا كانت:
  - من (١) إلى (١,٦٦) درجة تكون الاستجابة (منخفضة)
  - من (١,٦٧) إلى (٢,٣٣) درجة تكون الاستجابة (متوسطة)

obeikandl.com

- من (٢,٣٤) إلى (٣) درجة تكون الاستجابة (عالية)

- **الأساليب الإحصائية** :

للإجابة عن تساؤلات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

١. التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة بالنسبة للمعلومات العامة.
٢. المتوسط الحسابي، والانحراف المعياري وذلك لحساب القيمة التي يعطيها أفراد عينة الدراسة لكل عبارة أو مجموعة من العبارات (المحاور) و (المجالات).
٣. اختبار (ت) للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب متغيرات الدراسة (الوظيفة – المؤهل العلمي)
٤. إختبار تحليل التباين الأحادي (ف) للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب متغير سنوات الخبرة
٥. إختبار (شيفيه) لتحديد اتجاهات الفروق.
٦. معامل الاتساق الداخلي للصدق.
٨. معامل الفا كرونباخ للثبات.
٩. معامل التجزئة النصفية للثبات.

- **عرض ومناقشة النتائج** :

س١: ما درجة ممارسة معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة لسلوك المواطنة التنظيمية من وجهة نظر عينة الدراسة من المديرات والمعلمات؟

لإجابة هذا السؤال، تم استخدام المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية وذلك للعبارات المدونة في الاستبيان والتي تقيس درجة ممارسة معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة لسلوك المواطنة التنظيمية من وجهة نظر عينة الدراسة من المديرات والمعلمات بمجالاتها الخمسة (التعاون والإيثار، الكياسة الضمير الحي والتفاني في العمل، الروح الرياضية، فضيلة المدنية) من وجهة نظر عينة الدراسة من المديرات والمعلمات، أيضا حساب المتوسط الحسابي العام لكل مجال من المجالات الخمسة، وكانت النتائج كالتالي:

- **المجال الأول**: **التعاون والإيثار**:

جدول رقم (٦): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة سلوك المواطنة التنظيمية المجال الأول (التعاون والإيثار)

رقم العبارة	العبارات	درجة الممارسة			
		الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة
3	أساعد زميلاتي الجدد تطوعا مني.	1	2.61	0.55	متوسطة
1	أساعد زميلاتي اللاتي لديهن أعباء عمل إضافية.	2	2.58	0.55	متوسطة
6	أتنازل عن الإشراف على نشاط معين في حالة رغبة زميلة أخرى بالإشراف.	3	2.55	0.59	متوسطة
5	أتنازل عن تدريس مقرر في حالة رغبة زميلة أخرى بذلك.	4	2.38	0.68	متوسطة
2	أبادر للقيام بمهام زميلاتي المتغيبات.	5	2.26	0.66	متوسطة
4	أخصص وقت فراغي لمساعدة زميلاتي لحل مشكلاتهن المتعلقة بالعمل.	6	2.15	0.68	متوسطة
المتوسط العام			2.42	0.39	متوسطة

تم قياس درجة ممارسة التعاون والإيثار لدى معلمات المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر عينة الدراسة من المديرات والمعلمات من خلال (٦) عبارات، ولوحظ وجود استجابة بدرجة متوسطة على جميع العبارات (٦) عبارات.

قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة التعاون والإيثار لدى معلمات المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة، تراوحت من (٢,١٥) للعبارة رقم (٤) وهي (أخصص وقت فراغي لمساعدة زميلاتي لحل مشكلاتهن المتعلقة بالعمل) إلى (٢,٦١) للعبارة رقم (٣) وهي (أساعد زميلاتي الجدد تطوعا مني). هذه المتوسطات الحسابية تقع جميعها ضمن الفئة الثانية (متوسطة). لذلك كانت قيمة المتوسط الحسابي العام لدرجة ممارسة التعاون والإيثار لدى معلمات المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة يساوي (٢,٤٢) وهو يشير إلى الاستجابة (متوسطة).

- **المجال الثاني: الكياسة** :

جدول رقم (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول المجال الثاني (الكياسة)

رقم العبارة	العبارات	درجة الممارسة			
		الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة
11	أتجنب التعدي على حقوق زميلاتي في العمل.	1	2.95	0.24	عالية
7	أحترم رغبات وخصوصيات زميلاتي في المدرسة.	2	2.93	0.26	عالية
10	أتجنب جرح مشاعر زميلاتي في العمل .	3	2.91	0.29	عالية
9	أحرص على منع حدوث المشكلات بين زميلاتي في المدرسة.	4	2.75	0.46	عالية
8	أساهم في حل الخلافات وسوء التفاهم بين زميلاتي في المدرسة.	5	2.5	0.60	متوسطة
	المتوسط العام		2.81	0.24	عالية

تم قياس درجة ممارسة الكياسة لدى معلمات المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر عينة الدراسة من المديرات والمعلمات من خلال (٥) عبارات، ولوحظ وجود استجابة بدرجة عالية على (٤) عبارات وبدرجة متوسطة على (١) عبارة.

قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة الكياسة لدى معلمات المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة، تراوحت من (٢,٥٠) للعبارة رقم (٨) وهي (أساهم في حل الخلافات وسوء التفاهم بين زميلاتي في المدرسة) إلى (٢,٩٥) للعبارة رقم (١١) وهي (أتجنب التعدي على حقوق زميلاتي في العمل). هذه المتوسطات الحسابية تقع ضمن الفئة الثانية (متوسطة)، والفئة الثالثة (عالية). لذلك كانت قيمة المتوسط الحسابي العام لدرجة ممارسة الكياسة لدى معلمات المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة يساوي (٢,٨١) وهو يشير إلى الاستجابة (عالية).

- **المجال الثالث** : **الضمير الحي والتفاني في العمل** :

جدول رقم (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول المجال الثالث (الضمير الحي والتفاني في العمل)

رقم العبارة	العبارات	درجة الممارسة			
		الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة
15	التزم بقواعد العمل المدرسي في غياب الرقابه الإداريه.	1	2.86	0.36	عاليه
16	احرص على الحضور إلا لأسباب قهريه.	2	2.85	0.39	عاليه
13	التزم بمواعيد العمل المدرسي (كالحضور المبكر، دخول الحصص في وقتها المحدد، و تسليم الأعمال في مواعيدها، ...).	3	2.73	0.47	عالية
14	ابتعد عن كل ما يعطل العمل مثل (المحادثات الشخصيه، والاستراحات غير المبررة، ..)	4	2.72	0.48	عالية
12	احافظ على قضاء معظم ساعات العمل فيما يخص العمل المدرسي.	5	2.68	0.49	عالية
	المتوسط العام		2.77	0.31	عاليه

تم قياس درجة ممارسة الضمير الحي والتفاني في العمل لدى معلمات المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر عينة الدراسة من المديرات والمعلمات من خلال (٥) عبارات، ولوحظ وجود استجابة بدرجة عالية على جميع العبارات (٥) عبارات.

قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة الضمير الحي والتفاني في العمل لدى معلمات المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة، تراوحت من (٢,٦٨) للعبارة رقم (١٢) وهي (أحافظ على قضاء معظم ساعات العمل فيما يخص العمل المدرسي) إلى (٢,٨٦) للعبارة رقم (١٥) وهي (ألتزم بقواعد العمل المدرسي في غياب الرقابة الإدارية). هذه المتوسطات الحسابية تقع جميعها ضمن الفئة الثالثة (عالية). لذلك كانت قيمة المتوسط الحسابي العام لدرجة ممارسة الضمير الحي والتفاني في العمل لدى معلمات المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة يساوي (٢,٧٧) وهو يشير إلى الاستجابة (عالية).

- **المجال الرابع**: **الروح الرياضية** :

جدول رقم (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول المحور الثاني: المجال الرابع (الروح الرياضية)

رقم العبارة	العبارات	درجة الممارسة			
		الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة
18	أتجنب تصيد أخطاء زميلاتي في العمل المدرسي.	1	2.87	0.38	عالية
17	أتجنب إعطاء المشكلات الصغيرة والتافهة أكثر من حجمها.	2	2.79	0.43	عالية
19	أتقبل النقد الهادف بصدر رحب.	3	2.74	0.47	عالية
20	أتغاضى عن أي إساءة شخصية من قبل زميلاتي في المدرسة.	4	2.53	0.57	متوسطة
	المتوسط العام		2.73	0.33	عالية

تم قياس درجة ممارسة الروح الرياضية لدى معلمات المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر عينة الدراسة من المديرات والمعلمات من خلال (٤)

عبارات، ولوحظ وجود استجابة بدرجة عالية على (٣) عبارات وبدرجة متوسطة على (١) عبارة.

قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة الروح الرياضية لدى معلمات المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة، تراوحت من (٢,٥٣) للعبارة رقم (٢٠) وهي (أتغاضى عن أي إساءة شخصية من قبل زميلاتي في المدرسة) إلى (٢,٨٧) للعبارة رقم (١٨) وهي (أتجنب تصيد أخطاء زميلاتي في العمل المدرسي). هذه المتوسطات الحسابية تقع ضمن الفئة الثانية (متوسطة) والفئة الثالثة (عالية). لذلك كانت قيمة المتوسط الحسابي العام لدرجة ممارسة الروح الرياضية لدى معلمات المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة يساوي (٢,٧٣) وهو يشير إلى الاستجابة (عالية).

- **المجال الخامس: فضيلة المدنية :**

جدول رقم (١٠): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لاستجابات عينة الدراسة حول المجال الخامس (فضيلة المدنية)

رقم العبارة	العبارات	درجة الممارسة			
		الترتيب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الاستجابة
25	التزم بتقاليد المجتمع المحلي.	1	2.88	0.35	عالية
23	اعتز بالانتماء للمدرسه و ادافع عنها عند اللزوم.	2	2.81	0.43	عالية
24	ابذل جهودا لتطوير قدراتي ومهاراتي.	3	2.78	0.43	عالية
22	احرص على تنفيذ قرارات اجتماعات المدرسه والإدارة التعليمية.	4	2.75	0.46	عالية
21	اقوم بتاديه وظائف إضافيه لتحسين البيئه المدرسية.	5	2.43	0.63	متوسطة
	المتوسط العام		2.73	0.31	عالية

تم قياس درجة ممارسة فضيلة المدنية لدى معلمات المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة من وجهة نظر عينة الدراسة من المديرات والمعلمات من خلال (٥) عبارات، ولوحظ وجود استجابة بدرجة عالية على (٤) عبارات وبدرجة متوسطة على (١) عبارة.

قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات أفراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة فضيلة المدنية لدى معلمات المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة، تراوحت من (٢,٤٣) للعبارة رقم (٢١) وهي (أقوم بتأدية وظائف إضافية لتحسين البيئة المدرسية) إلى (٢,٨٨) للعبارة رقم (٢٥) وهي (ألتزم بتقاليد المجتمع المحلي). هذه المتوسطات الحسابية تقع ضمن الفئة الثانية (متوسطة)، والفئة الثالثة (عالية). لذلك كانت قيمة المتوسط الحسابي العام لدرجة ممارسة فضيلة المدنية لدى معلمات المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة يساوي (٢,٧٣) وهو يشير إلى الاستجابة (عالية).

س٢: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات ممارسة معلمات المرحلة الثانوية بمدينة مكة المكرمة لسلوك المواطنة التنظيمية من وجهة نظر عينة الدراسة من المديرات والمعلمات حسب متغيرات (الوظيفة. المؤهل العلمي . سنوات الخبرة)؟

- **المقارنة حسب الوظيفة** :

جدول رقم (١١): نتائج اختبارت للمقارنة بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حسب الوظيفة سلوك المواطنة التنظيمية

المحور	المجال	الوظيفة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
سلوك المواطنة التنظيمية	الأول	مديرة	55	2.33	0.42	١.٩٦	609	0.05
		معلمة	556	2.43	0.39			
	الثاني	مديرة	55	2.61	0.40	6.49	609	0.00
		معلمة	556	2.83	0.22			
	الثالث	مديرة	55	2.35	0.45	11.22	609	0.00
		معلمة	556	2.81	0.27			
	الرابع	مديرة	55	2.40	0.45	8.39	609	0.00
		معلمة	556	2.77	0.30			
	الدرجة الكلية	مديرة	55	2.53	0.42	4.88	609	0.00
		معلمة	556	2.75	0.30			

- **المجال الأول** : **التعاون والإيثار**

المتوسط الحسابي لاستجابات المديرات لدرجة ممارسة المعلمات للتعاون والإيثار يساوي (٢,٣٣) وللمعلمات (٢,٤٣) وقيمة (ت) تساوي (١,٩٦) وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وتشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول ممارسة المعلمات للتعاون والإيثار حسب اختلاف الوظيفة، والفروق لصالح المعلمات لأن المتوسط الحسابي لهن هو الأعلى.

- **المجال الثاني** : **الكياسة**

المتوسط الحسابي لاستجابات المديرات لدرجة ممارسة المعلمات للكياسة يساوي (٢,٦١) وللمعلمات (٢,٨٣) وقيمة (ت) تساوي (٦,٤٩) وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وتشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول ممارسة المعلمات للكياسة حسب اختلاف الوظيفة، والفروق لصالح المعلمات لأن المتوسط الحسابي لهن هو الأعلى.

- **المجال الثالث** : **الضمير الحي والتفاني في العمل**

المتوسط الحسابي لاستجابات المديرات لدرجة ممارسة المعلمات للضمير الحي والتفاني في العمل يساوي (٢,٣٥) وللمعلمات (٢,٨١) وقيمة (ت) تساوي (١١,٢٢) وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وتشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول ممارسة المعلمات للضمير الحي والتفاني حسب اختلاف الوظيفة، والفروق لصالح المعلمات لأن المتوسط الحسابي لهن هو الأعلى.

- **المجال الرابع** : **الروح الرياضية**

المتوسط الحسابي لاستجابات المديرات لدرجة ممارسة المعلمات للروح الرياضية يساوي (٢,٤٠) وللمعلمات (٢,٧٧) وقيمة (ت) تساوي (٨,٣٩) وهذه

القيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وتشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول ممارسة المعلمات للروح الرياضية حسب اختلاف الوظيفة، والفروق لصالح المعلمات لأن المتوسط الحسابي لهن هو الأعلى.

- **الدرجة الكلية لسلوك المواطنة التنظيمية** :

المتوسط الحسابي لاستجابات المديرات لدرجة ممارسة المعلمات للدرجة الكلية لسلوك المواطنة التنظيمية يساوي (٢,٥٣) وللمعلمات (٢,٧٧) وقيمة (ت) تساوي (٤,٨٨) وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وتشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول ممارسة المعلمات للدرجة الكلية لسلوك المواطنة التنظيمية حسب اختلاف الوظيفة، والفروق لصالح المعلمات لأن المتوسط الحسابي لهن هو الأعلى.

المقارنة حسب المؤهل العلمي

جدول رقم (١٢): نتائج اختبارت للمقارنة بين متوسطات استجابات مجتمع الدراسة حسب المؤهل العلمي سلوك المواطنة التنظيمية

المحور	المجال	المؤهل العلمي	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	الدلالة الإحصائية
سلوك المواطنة التنظيمية	الأول	جامعي	582	2.42	0.39	0.03	609	0.98
		فوق الجامعي	29	2.43	0.42			
	الثاني	جامعي	582	2.81	0.25	0.35	609	0.73
		فوق الجامعي	29	2.79	0.22			
	الثالث	جامعي	582	2.77	0.31	1.35	609	0.18
		فوق الجامعي	29	2.69	0.48			
	الرابع	جامعي	582	2.74	0.33	1.30	609	0.20
		فوق الجامعي	29	2.66	0.35			
	الدرجه الكلية	جامعي	582	2.73	0.31	0.83	609	0.41
		فوق الجامعي	29	2.68	0.39			

- **المجال الأول**: **التعاون والإيثار** :

المتوسط الحسابي لاستجابات ذوات المؤهل الجامعي لدرجة ممارسة المعلمات للتعاون والإيثار يساوي (٢,٤٢) وذوات المؤهل فوق الجامعي (٢,٤٣) وقيمة (ت) تساوي (٠,٠٣) وهذه القيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وتشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول ممارسة المعلمات للتعاون والإيثار حسب اختلاف المؤهل العلمي.

- **المجال الثاني** : **الكياسة**

المتوسط الحسابي لاستجابات ذوات المؤهل الجامعي لدرجة ممارسة المعلمات للكياسة يساوي (٢,٨١) وذوات المؤهل فوق الجامعي (٢,٧٩) وقيمة (ت) تساوي (٠,٣٥) وهذه القيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وتشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول ممارسة المعلمات للكياسة حسب اختلاف المؤهل العلمي.

- **المجال الثالث** : **الضمير الحي والتفاني في العمل**

المتوسط الحسابي لاستجابات ذوات المؤهل الجامعي لدرجة ممارسة المعلمات للضمير الحي والتفاني في العمل يساوي (٢,٧٧) وذوات المؤهل فوق الجامعي

(٢,٦٩) وقيمة (ت) تساوي (١,٣٥) وهذه القيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وتشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول ممارسة المعلمات للضمير الحي والتفاني في العمل حسب اختلاف المؤهل العلمي

- **المجال الرابع: الروح الرياضية**

المتوسط الحسابي لاستجابات ذوات المؤهل الجامعي لدرجة ممارسة المعلمات للروح الرياضية يساوي (٢,٧٤) وذوات المؤهل فوق الجامعي (٢,٦٦) وقيمة (ت) تساوي (١,٣٠) وهذه القيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وتشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول ممارسة المعلمات للروح الرياضية حسب اختلاف المؤهل العلمي.

- **المجال الخامس: فضيلة المدنية**

المتوسط الحسابي لاستجابات ذوات المؤهل الجامعي لدرجة ممارسة المعلمات لفضيلة المدنية يساوي (٢,٧٣) وذوات المؤهل فوق الجامعي (٢,٦٨) وقيمة (ت) تساوي (٠,٨٣) وهذه القيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وتشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول ممارسة المعلمات لفضيلة المدنية حسب اختلاف المؤهل العلمي.

- **الدرجة الكلية لسلوك المواطنة التنظيمية**

المتوسط الحسابي لاستجابات ذوات المؤهل الجامعي لدرجة ممارسة المعلمات للدرجة الكلية لسلوك المواطنة التنظيمية يساوي (٢,٦٨) وذوات المؤهل فوق الجامعي (٢,٦٤) وقيمة (ت) تساوي (٠,٩٤) وهذه القيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وتشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول ممارسة المعلمات للدرجة الكلية لسلوك المواطنة التنظيمية حسب اختلاف المؤهل العلمي.

- **المقارنة حسب سنوات الخبرة** :

جدول رقم (١٣): نتائج اختبار ف للمقارنة بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حسب سنوات الخبرة سلوك المواطنة التنظيمية

المحور	المجال	مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
سلوك المواطنة التنظيمية	الأول	بين المجموعات	0.07	3	0.02	0.14	0.93
		داخل المجموعات	93.76	607	0.15		
		الكلي	93.83	610			
	الثاني	بين المجموعات	0.12	3	0.04	0.65	0.58
		داخل المجموعات	37.87	607	0.06		
		الكلي	37.99	610			
	الثالث	بين المجموعات	0.27	3	0.09	0.88	0.45
		داخل المجموعات	61.40	607	0.10		
		الكلي	61.67	610			
	الرابع	بين المجموعات	1.09	3	0.36	3.38	0.02
		داخل المجموعات	65.35	607	0.11		
		الكلي	66.45	610			
	الدرجة الكلية	بين المجموعات	0.02	3	0.01	0.08	0.97
		داخل المجموعات	61.61	607	0.10		
		الكلي	61.63	610			

- **المجال الأول**: **التعاون والإيثار** :

وقيمة (ف) تساوي (٠,١٤) وهذه القيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وتشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول ممارسة المعلمات للتعاون والإيثار حسب اختلاف سنوات الخبرة.

- **المجال الثاني**: **الكياسة** :

قيمة (ف) تساوي (٠,٦٥) وهذه القيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وتشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول ممارسة المعلمات للكياسة حسب اختلاف سنوات الخبرة.

- **المجال الثالث**: **الضمير الحي والتفاني في العمل**

قيمة (ف) تساوي (٠,٨٨) وهذه القيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وتشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول ممارسة المعلمات للضمير الحي والتفاني في العمل حسب اختلاف سنوات الخبرة.

- **المجال الرابع**: **الروح الرياضية**

قيمة (ف) تساوي (٣,٣٨) وهذه القيمة دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وتشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول ممارسة المعلمات للروح الرياضية حسب اختلاف سنوات الخبرة. ولتحديد اتجاهات الفروق، تم استخدام اختبار شيفيه وكانت نتائجه كالتالي:

جدول رقم (١٤): تحديد اتجاهات الفروق في درجات سلوك الروح الرياضية حسب سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	المتوسطات	١	٢	٣	٤	اتجاه الفروق
١- أقل من ٥ سنوات	٢,٦١	-		*		لصالح من ١٠ - أقل من ١٥ سنة
٢- من ٥ - أقل من ١٠ سنوات	٢,٧٥١		-			-
٣- من ١٠ - أقل من ١٥ سنة	٢,٧٧			-		-
٤- من ١٥ سنة فأكثر	٢,٧٣				-	-

◆ تعني وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠٥) لصالح المتوسط الحسابي الأعلى

تشير نتائج شيفيه، أن الفروق كانت بين استجابات عينة الدراسة من سنوات الخبرة أقل من ٥ سنوات، وسنوات الخبرة من ١٠ – أقل من ١٥ سنة، والفروق لصالح المتوسط الحسابي الأعلى (من ١٠ – أقل من ١٥ سنة).

- **المجال الخامس**: **فضيلة المدنية**

قيمة (ف) تساوي (٠,٠٨) وهذه القيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وتشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول ممارسة المعلمات لفضيلة المدنية حسب اختلاف سنوات الخبرة.

- **الدرجة الكلية لسلوك المواطنة التنظيمية**

قيمة (ف) تساوي (٠,٤) وهذه القيمة غير دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠٥) وتشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول ممارسة المعلمات للدرجة الكلية لسلوك المواطنة التنظيمية حسب اختلاف سنوات الخبرة.

- **مناقشة نتائج الدراسة**:

توصلت هذه الدراسة إلى عدد من النتائج يمكن مناقشتها في ضوء الدراسات السابقة على النحو التالي:

ترى عينة الدراسة من مديرات ومعلمات المدارس أن قيم المتوسطات الحسابية لاستجابات افراد عينة الدراسة حول درجة ممارسة سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمات المدارس الثانوية بمدينة مكة المكرمة لديهم هو مستوى عال؛ حيث يرون أن متوسط ممارستهم لسلوك المواطنة التنظيمية العام (٢,٩٦)، وهذه النتيجة تتفق مع نتائج دراسة الزهراني(١٤٢٧/١٤٢٨هـ)، و السحيمات (٢٠٠٧م)، و شرف (٢٠٠٧م)، والمهدي (٢٠٠٦م). في حين تختلف مع دراسة المعايطة (٢٠٠٥م) حيث جاءت أن درجة ممارسة معلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن لسلوك المواطنة التنظيمية جاءت متوسطة، وتختلف مع دراسة Jahad (١٩٩٥) حيث كانت استجابة المعلمين تجاه سلوك المواطنة التنظيمية بصفة عامة منخفض .

وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول ممارسة المعلمات لسلوك المواطن التنظيمية بصفة عامة حسب اختلاف الوظيفة والفروق لصالح المعلمات لأن المتوسط الحسابي لهن الأعلى، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الزهراني (١٤٢٧/ ١٤٢٨هـ)، ودراسة المعايطة (٢٠٠٥م).

لاتوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول ممارسة المعلمات لسلوك المواطنة التنظيمية بصفة عامة حسب اختلاف المؤهل العلمي، وهذه النتيجة تتفق مع دراسة الزهراني (١٤٢٧/ ١٤٢٨هـ) وتختلف مع دراسة شرف (٢٠٠٧م) حيث توجد فروق ذات دلالة احصائية في أداء المعلمين لسلوك المواطنة التنظيمية وفق متغير المؤهل التعليمي لصالح الأكثر تعليما.

عدم وجود فروق ذات دلالة احصائية بين متوسطات استجابات عينة الدراسة حول ممارسة المعلمات لسلوك المواطنة التنظيمية بصفة عامة حسب سنوات الخبرة إلا في مجال واحد حول ممارسة المعلمات للروح الرياضية وأظهر اختبار شيفيه أن الفروق كانت بين استجابات عينة الدراسة من سنوات الخبرة أقل من ٥ سنوات، وسنوات الخبرة من ١٠ _ إلى أقل من ١٥ سنة لصالح المتوسط الحسابي الأعلى (من ١٠ إلى أقل من ١٥ سنة)، وهذه النتيجة تختلف مع دراسة الزهراني (١٤٢٧/ ١٤٢٨هـ)، و دراسة السحيمات (٢٠٠٧م)، ودراسة شرف (٢٠٠٧م) ودراسة المعايطة (٢٠٠٥م).

- **التوصيات والمقترحات** :

حيث أن التوصيات تنبثق من نتائج الدراسة، لذا فإن الباحثة ومن خلال النتائج التي حصلت عليها في الدراسة الحالية توصي بما يلي:

- تحسين مستوى الجودة في المدارس في ظل شح الموارد المالية وربما البشرية؛ حيث يتطلب تعزيز السلوك التطوعي بكافة إبعاده على اعتبار أنهم أحد أهم عناصر الإنتاج في منظومة العمل المدرسي. وحتى يتحقق ذلك فإن هذا

يتطلب أن تكون المديرات في هذه المدارس قدوة لمعلماتهن في تفعيل هذا النوع من السلوك.

- ضرورة توفير المناخ النفسي المريح للمعلمات للقيام بسلوك المواطنة التنظيمية، وتفعيل دور مديرات المدارس من خلال توثيق علاقاتهن مع معلماتهن لتعزيز الاستقرار في المدرسة.
- إجراء المزيد من الدراسات المستقبلية حول علاقة سلوك المواطنة التنظيمية بمتغيرات أخرى كـا (العدالة التنظيمية ، و تقييم الأداء ، والقيادة التحويلية،...).
- إجراء دراسة عن مستوى سلوك المواطنة التنظيمية لدى العاملين في الجامعات السعودية.

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

١/ أبا زيد، رياض (٢٠١٠م). " أثر التمكين النفسي على سلوك المواطنة للعاملين في مؤسسة الضمان الاجتماعي في الأردن". مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)،مجلد (٢٤)، العدد (٢) ص ٤٩٤. ٥١٩.

٢/ختام السحيمات (٢٠٠٧م) " سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي المدارس الثانوية العامة في الأردن وعلاقته بأدائهم الوظيفي" . رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة عمان العربية.

٣/ الزهراني، محمد بن عبد الله (١٤٢٧- ١٤٢٨هـ). " سلوك المواطنة التنظيمية لدى معلمي مدارس التعليم العام الحكومية للبنين بمدينة جدة . من وجهة نظر مديري ومعلمي تلك المدارس". رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى بمكة المكرمة.

٤/ شرف، صبحي شعبان (٢٠٠٧م). " سلوك المواطنة التنظيمية للمعلمين وعلاقته بالمناخ المدرسي (دراسة لآراء معلمي التعليم الابتدائي)".مجلة التربية المعاصرة . مصر . العدد (٢٤)، ص ١٩٧. ٢٧١ .

٥/ العامري، أحمد بن سالم (٢٠٠٢م). " السلوك القيادي التحويلي وسلوك المواطنة التنظيمية في الأجهزة الحكومية السعودية " . المجلة العربية للعلوم الإدارية. المجلد (٩) العدد (١) ص ١٩. ٣٩ .(أ) .

٦/ العامري، أحمد بن سالم (٢٠٠٢م)." سلوك المواطنة التنظيمية في مستشفيات وزارة الصحة: دراسة استطلاعية لآراء المديرين" . مجلة جامعة الملك سعود: الاقتصاد والإدارة المجلد (١٦)، العدد (٢)،ص ٤٣. ٦٢ . (ب) .

٧/ العامري، أحمد بن سالم (٢٠٠٣م). " محددات و آثار سلوك المواطنة التنظيمية في المنظمات". مجلة جامعة الملك عبد العزيز (الاقتصاد و الإدارة) ، المجلد(١٧)، العدد(٢).

٨/ العساف ، صالح بن حمد(٢٠٠٥م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. مكتبة العبيكان للنشر والتوزيع: الرياض.

٩/ فايزة، خير الله ناصر بن عبد الله العوضي& العوضي، عادل خير الله ناصر بن عبد الله (٢٠١٠م) . " العوامل المؤثرة في ممارسة العاملين لسلوكيات المواطنة التنظيمية ". مجلة مستقبل التربية العربية، المجلد (١٧) ، العدد (٦٢)، ص ٩٥. ١٤٢

١٠/ محارمة، ثامر محمد (٢٠٠٨م). " سلوك المواطنة التنظيمية في الأجهزة الحكومية القطرية: دراسة ميدانية". دورية الإدارة العامة، المجلد (٤٨)، العدد (٢)، ص ١٦١. ١٩٥.

١١/ المعايطة، علي أحمد (٢٠٠٥م) . " درجة ممارسة مديري المدارس الثانوية العامة في الأردن للعدالة التنظيمية وعلاقتها بسلوك المواطنة التنظيمية لمعلميهم ". رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الدراسات التربوية العليا، جامعة عمان العربية، عمان: الأردن.

١٢/ المهدي، ياسر فتحي الهنداوي (٢٠٠٦م) " العدالة التنظيمية و أداء المعلمين لسلوك المواطنة التنظيمية بالمدارس الثانوية العامة في مصر". رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، القاهرة ، جمهورية مصر العربية.

١٣نور الهدى توكل (٢٠٠٨م). " سلوكيات المواطنة التنظيمية و أثرها على أداء المنظمات" مجلة التنمية الإدارية، العدد (١١٩)، ص ٦٢. ٦٣.

• ثانياً : المراجع الأجنبية

1-Banki, Sara, M.A.(2006M)." Effect Of Transformational Leadership Behaviour On Teachers Citizenship Behaviour".University Of Toronto (Canada),60 pages, AAtmr 21428.

2- Dipaola, M.F.(2003M)" Organizational Citizenship Of Faculty And Achievement Of High School Students.WWW.Mfdipa.People. Wm.edu/.

3-Jackson, Jeffrey C.(2009m) " Organizational Citizenship Behaviors, Collective Teacher Efficacy, And Student A chivement In Elementary Schools ". Ed, .The College Of Willam And Mary.

4-Jahad, Fred F (1995m)." **A descriptive examination of *teachers'* perceived job satisfaction and organizational *citizenship behaviors* across four leadership styles of principals".** Ed.D., North Carolina State University, 1995 , 129 pages.

❋❋❋❋❋❋❋