دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

العدد التاسع والثلاثون (جزء أول) .. يوليو ٢٠١٣م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

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

((أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الأبجدي))

- أ . د/ أحمد إسماعيل حجى .. كلية التربية جامعة حلوان مصر
- أ . د / أحمد 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 دمياط مصر.
- أ . د / بو حفص بالعيد مباركى..كلية التربية جامعة وهران الجزائر.
- أ . د / حسن سيد شحاته .. كلية التربية جامعة عين شمس .
- أ . د/حسن مصطفى عبد المعطى.كلية التربية جامعة طيبة السعودية.
- أ . د / حمدى أبو الفتوح عطيفة .. كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ . د/خديجة أحمد بخيت..كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بجدة.
- أ . د / خليل يوسف الخليلى .. كلية التربية جامعة البحرين .
- أ . د / رشدى أحمد طعيمة..كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ . د / 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 / عبد الرحمن أحمد الأحمد .. كلية التربية جامعة الكويت .
- أ . د / عبد العزيز محمد عبد العزيز كلية التربية جامعة الأزهر مصر.
- أ . د / عبد الله جمعة الكبيسي .. كلية التربية جامعة قطر.
- أ . د / عبد الله سليمان إبراهيم سالم .. كلية التربية جامعة طيبة.
- أ . د / عبد الله محمد الخطايبة .. كلية التربية جامعة اليرموك الأردن.
- أ . د/ علياء عبد الله الجندى .. جامعة أم القرى مكة المكرمة .
- أ . د / عواطف على شعير .. معهد البحوث التربوية جامعة القاهرة.
- أ . د/ كريمان عويضة منشار.. كلية التربية جامعة بنها مصر .
- أ . د/ماجدة حبشى محمد سليمان..كلية التربيةجامعة الأسكندرية.
- أ . د / ماجدة إبراهيم 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 / محمد عبد المجيد حزين .. كلية التربية جامعة بنها مصر .
- أ . د / محمد نجيب مصطفى .. كلية التربية جامعة الأزهر مصر.
- أ . د / محمود أبو النيل.. كلية الآداب جامعة عين شمس مصر.
- أ . د / نعمان سعيد نعمان الأسودى .. كلية التربية جامعة ذمار اليمن .
- أ . د / وضيئة محمد أحمد إبراهيم أبو سعدة..كلية التربية جامعة بنها
- أ . د / يحى عطية سليمان .. كلية التربية جامعة عين شمس مصر .

((**هيئة تحرير المجلة**)) :

رئيـــس التحريـــــر :

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

مديـــر التحريـــــر :

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

أعضاء هيئة التحرير :

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

سكرتيرة التحرير:

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

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

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

٢٠٠ دولار للأفراد ، ٣٥٠ دولارا للمؤسسات بباقي دول العالم

((ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير))

محتويات العدد (٣٩) الجزء الأول :

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	**" الكمالية وعلاقتها بالعدوانية لدى طلاب الجامعة "** .. إعداد : د/ مصطفى على رمضان مظلوم .	١١ - ٤٥
٢)	**" الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس و الطلبة ضمن نظام العلامات بالحروف المعمول به في الجامعة الأردنية من وجهة نظرهم "** .. إعداد : د / جهاد محمد محمود العناتى.	٤٧ - ٨٨
٣)	**" فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارة رسم الخرائط والتفكير البصري لدى طلاب الصف الأول الثانوي "** .. إعداد : د/مجدي خير الدين كامل خير الدين.	٨٩ - ١١٨
٤)	**" أثر برنامج تدريبي باستخدام الحاسب الآلي قائم على مفاهيم الأمن والسلامة في الذكاء الوجداني ومهارات حل المشكلات لدى الأطفال المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم)** ".. إعداد : د/ جيهان لطفي محمد محمد ، د/ منال على محمد الخولى.	١١٩ - ١٦٥
٥)	**" واقع كفايات اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في برنامج إعداد المعلمين في جامعة الملك عبد العزيز بجدة وسبل تحسينه "**.. إعداد : د/ سامية بنت محمد بن لادن.	١٦٧ - ٢٠٨
٦)	**" أثر استخدام أدب الطفل في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض نواتج التعلم لدى تلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسى"**.. إعداد : د/ والى عبد الرحمن أحمد، د/ عماد حسين حافظ إبراهيم.	٢٠٩ - ٢٤٤
٧)	**" تطوير برنامج الإدارة العامة في ضوء معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل والمجتمع "**.. إعداد : د/نشوى نافع ، د/إبراهيم الزين هجو.	٢٤٥ - ٢٧٥

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 عدد ٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة .

- كما تقبل المجلة إرسال كافة المواد التي يمكن نشرها عبر البريد الإلكتروني الخاص بها حيث يتولى فريق التحرير تنسيق الملفات وطباعتها على أن يتحمل صاحب المادة المرسلة تكلفة ذلك .
- يتم تحديد قيمة مصروفات التحكيم والنشر لكل بحث وفقا لعدد صفحاته .
- يعفى الباحث من كامل المصروفات الإدارية عندما يكون بحثه متميزا وحاصلا على ٩٥٪ فأكثر من الدرجة الكلية في نموذج تقييم البحث وفقا لتقارير الأساتذة المحكمين .
- بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة . ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث .
- عند صدور المجلة يتم تسليم عدد 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 ٠٠٢٠١٠٠٢٨٩٢٩٠٩ بمصر

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

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

- **مقدمة المجلة** :

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

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

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

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

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

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

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

- **مقدمة العدد** :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد التاسع والثلاثين من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وهو التاسع عشر على التوالي في الإصدار الشهري للمجلة .

وفي الجزء الأول من هذا العدد **سبعة بحوث** : أولها بعنوان : " **الكمالية وعلاقتها بالعدوانية لدى طلاب الجامعة** " .. إعداد : د/ مصطفى على رمضان مظلوم .

وثانيها بعنوان : " **الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس و الطلبة ضمن نظام العلامات بالحروف المعمول به في الجامعة الأردنية من وجهة نظرهم** ".. إعداد : د / جهاد محمد محمود العناتي .

وثالثها بعنوان : " **فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارة رسم الخرائط والتفكير البصري لدى طلاب الصف الأول الثانوي** " .. إعداد : د/مجدي خير الدين كامل خير الدين.

ورابعها بعنوان : " **أثر برنامج تدريبي باستخدام الحاسب الآلي قائم على مفاهيم الأمن والسلامة في الذكاء الوجداني ومهارات حل المشكلات لدى الأطفال المعاقين عقليا (القابلين للتعلم)** ".. إعداد : د/ جيهان لطفي محمد محمد ، د/ منال على محمد الخولي.

وخامسها بعنوان : " **واقع كفايات اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في برنامج إعداد المعلمين في جامعة الملك عبد العزيز بجدة وسبل تحسينه** ".. إعداد : د/ سامية بنت محمد بن لادن .

وسادسها بعنوان : " **أثر استخدام أدب الطفل في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض نواتج التعلم لدى تلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسى**".. إعداد : د/ والى عبد الرحمن أحمد، د/ عماد حسين حافظ إبراهيم .

وسابعها في تعليم اللغة الإنجليزية بعنوان : " **تطوير برنامج الإدارة العامة في ضوء معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل والمجتمع** ".. إعداد : د/نشوى نافع ، د/إبراهيم الزين هجو .

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

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

رئيس تحرير المجلة

بحوث ودراسات محكمة

البحث الأول:

" الكماليـــة وعلاقتها بالعدوانيـــة لـــدى طـــلاب الجـــامعـــة "

إعداد :

د/ مصطفى على رمضان مظلوم

أستاذ الصحة النفسية المساعد بكلية التربية جامعة بنها.

" الكماليـــة وعلاقتها بالعدوانيـــة لـــدى طـــلاب الجـــامعـــة "

د/ مصطفى على رمضان مظلوم (*)

• **مستخلص الدراسة** :

هدفت الدراسة إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الكمالية السوية والعدوانية السوية وغير السوية، كما هدفت إلى التعرف على طبيعة العلاقة بين الكمالية العصابية والعدوانية السوية وغير السوية. وتكونت عينة الدراسة من (١٨٩) طالبا وطالبة بالفرقة الثانية بكلية التربية بجامعة بنها منهم (١١٣) طالبا وطالبة يمثلون الطلاب ذوي الكمالية السوية، و(٧٦) طالباً وطالبة يمثلون الطلاب ذوي الكمالية العصابية، وتتراوح أعمار العينة بين (١٩ – ٢١) عاما. واشتملت أدوات الدراسة على مقياس الكمالية (السوية/ العصابية) إعداد الباحثومقياس العدوانية (السوية/ غير السوية) إعداد الباحث. وكشفت نتائج الدراسة عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الكمالية السوية والعدوانية السوية، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين الكمالية السوية والعدوانية غير السوية. كما كشفت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين الكمالية العصابية والعدوانية السوية، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الكمالية العصابية والعدوانية غير السوية.

Abstract :

The present study aimed at investigating the relationship between adaptive perfectionism and normal and abnormal aggressiveness as well as the relationship between neurotic perfectionism and normal and abnormal aggressiveness. The study sample consisted of 189 male and female students in the second year in Faculty of Education, Benha University; 113 represented the students with adaptive perfectionism and 76 represented the neurotic perfectionism. Their age ranged from 19 to 21 years. The study tools consisted of two tools designed by the author: neurotic/ adaptive perfectionism scale and normal/ abnormal aggressiveness scale. The study findings revealed that there was a significant negative correlational relationship between adaptive perfectionism and abnormal aggressiveness. It also showed that there was a significant negative correlational relationship between neurotic perfectionism and normal aggressiveness as well as a significant positive correlational relationship between neurotic perfectionism and abnormal aggressiveness.

• **مقـدمـة** :

تعد الكمالية نزعة أصيلة ومتأصلة في الإنسان موجودة لدى جميع البشر فهي تمثل ما يعرف بالكمالية الكامنة أو الكمالية الموجودة بالقوة وفقا للتعبير الفلسفي، فهناك كمالية كامنة لدى الجميع وعندما تتهيأ لها الظروف والبيئة المواتية يمكن مخرجتها فتصير كمالية موجودة بالفعل على أرض الواقع.

(*) أستاذ الصحة النفسية المساعد بكلية التربية جامعة بنها.

وتتضمن الكمالية وضع مستويات مرتفعة للذات ومحاولة تحقيقها والوصول إليها، إلا أن هذه المستويات إذا أخذت صفة الواقعية والعقلانية، بما يتناسب مع قدرات وإمكانات الفرد، مما يجعله يبذل الجهد نحو الارتقاء إلى التميز والتفوق بل والتفرد، كانت الكمالية سوية تكيفية. أما إذا كانت هذه المستويات مرتفعة بصورة غير واقعية وغير عقلانية ولا تتفق مع قدرات الفرد وإمكاناته، بحيث يكون بذل الجهد لا طائل من ورائه ما دام أنه لم يحقق المعيار الداخلي للرضا، كانت الكمالية عصابية لا تكيفية.

والكمالية هي المضمون الصميمي لديالكتيكية الحياة والموت عند الإنسان (الخولي (٢٠١٠، ٧٩). وتقضي هذه الديالكتيكية على غرائز الحياة أن تتخذ من غرائز الموت مطيتها لإثراء الحياة، وكذلك أن تتخذ غرائز الموت من غرائز الحياة مطيتها للتأدي إلى العدم فكل مجموعة من الغريزتين تتخذ من الأخرى وسيلتها إلى هدفها (مخيمر، ١٩٨١، ٤٠، ب).

وعندما ننظر إلى الكمالية على أنها ذلك النسيج الفريد من ديالكتيكية غرائز الحياة والموت، تكون العدوانية كما يراها مخيمر (١٩٨١، ١٢٠، أ) هي الطاقة التي تكون في الحالات السوية في خدمة غرائز الحياة إيجابية وتوكيداً للذات، وفي الحالات غير السوية تكون في خدمة غرائز الموت تدميرا عاجلا ومباشرا للذات أو تدميرا غير مشروع للآخرين والأشياء.

ومن ثم فإن العدوانية هي الطاقة التي تكون في خدمة غرائز الحياة فتجعل صاحبها يكافح من أجل الكمال للوصول إلى أهدافه ومستوياته العقلانية المرتفعة. وتظل العدوانية هي نفسها الطاقة التي تكون في خدمة غرائز الموت فتجعل صاحبها يجاهد بصورة قهرية ويناضل بصورة جبرية وبلا انقطاع تجاه أهدافه ومستوياته اللاعقلانية المستحيلة.

من هنا يتضح وجود علاقة ظاهرة بين الكمالية والعدوانية، وهذا ما تحاول الدراسة الحالية الكشف عنه.

- **مشكلة الدراسة** :

تتناول الدراسة الحالية العلاقة بين متغيرين مهمين من متغيرات الشخصية هما: الكمالية والعدوانية. وقد قام الباحث بمراجعة الدراسات العربية، فلم يجد في حدود علمه . دراسة واحدة فحصت العلاقة بين الكمالية والعدوانية إلا أنه بمراجعة الدراسات الأجنبية وجد القليل منها حاول فحص العلاقة بين الكمالية بأبعادها التكيفية وأبعادها اللاتكيفية . والعدوانية بجانبها غير السوي التدميري مع أنها تزيد في اتساعها على التدمير بحيث تشمل كل أشكال الإيجابية وشتى صورها. ولم تحسم هذه الدراسات تلك العلاقة بصورة تامة ومن ثم فقد قام الباحث بدراسة الكمالية باعتبارها متغيرا يقع على متصل يصل فيه الفرد إلى مستوى السوية التكيفية أو مستوى العصابية اللاتكيفية إذا وصل إلى حد معين وعلاقتها بالعدوانية بجانبيها السوي وغير السوي.

- **ويمكن إيجاز مشكلة الدراسة الحالية في محاولة الإجابة عن التساؤلات الآتية** :
  - هل هناك علاقة بين الكمالية السوية والعدوانية السوية؟
  - هل هناك علاقة بين الكمالية السوية والعدوانية غير السوية؟
  - هل هناك علاقة بين الكمالية العصابية والعدوانية السوية؟
  - هل هناك علاقة بين الكمالية العصابية والعدوانية غير السوية؟
- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي:

- التعرف على طبيعة العلاقة القائمة بين الكمالية السوية والعدوانية السوية وغير السوية.
- التعرف على طبيعة العلاقة القائمة بين الكمالية العصابية والعدوانية السوية وغير السوية.
- **أهمية الدراسة** :

تتضح أهمية الدراسة فيما يلي:

- **أولاً : الأهمية النظرية** :
  - لا توجد – في حدود علم الباحث – دراسة نفسية عربية تناولت العلاقة بين الكمالية "السوية والعصابية"، والعدوانية السوية وغير السوية.
  - تتناول الدراسة موضوعين مهمين في مجال الصحة النفسية وهما: الكمالية والعدوانية وذلك لدى عينة من طلاب الجامعة وهم فئة تستحق المزيد من الاهتمام.
- **ثانياً : الأهمية التطبيقية** :

إن معرفتنا لطبيعة الكمالية وعلاقتها بالعدوانية يوفر لنا المعلومات المهمة التي يمكن من خلالها وضع برامج تستهدف تنمية الكمالية السوية والعدوانية السوية لدى طلاب الجامعة، وكذلك وضع برامج تستهدف علاج الكمالية العصابية والعدوانية غير السوية لدى طلاب الجامعة.

- **مصطلحات الدراسة** :
- **الكمالية** Perfectionism :

هي اتجاه نحو وضع مستويات مرتفعة للذات والآخرين، والمطالبة بتحقيقها فإذا كانت هذه المستويات معتدلة بصورة واقعية كانت الكمالية سوية أو تكيفية، أما إذا كانت هذه المستويات غير واقعية كانت الكمالية عصابية أو لاتكيفية (الباحث). وتتحدد الكمالية – إجرائيا – بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس الكمالية (السوية/ العصابية) إعداد الباحث.

- **العدوانية** Aggressiveness :

هي الطاقة التي تخدم في الحالات السوية غرائز الحياة إيجابية أو توكيداً للذات تدميراً مشروعاً للمعوقات من الآخرين والأشياء أو عدوانية شبقية وإنجاباً أو بناء يبلغ حدود الابتكار على المستوى الفردي ويتخذ صورة القيادة في المواقف

الاجتماعية. أما في الحالات غير السوية هي الطاقة التي تخدم غرائز الموت تدميراً عاجلاً ومباشراً للذات أو عبر التدمير غير المشروع للآخرين والأشياء (مخيمر، ١٩٨١، ١٢٠، أ). وتتحدد العدوانية – إجرائيا – بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على مقياس العدوانية (السوية/ غير السوية) إعداد الباحث.

- **الإطـــار النظـــري** :
- **أولاً : الكماليـــــــة** :
- **مفهـــوم الكمـــالية** :

- يرى دسوقي (١٩٩٠، ١٠٥١، جـ ٢) أن مذهب الكمال هو عادة مطالبة النفس والآخرين بأداء أسمى مما يتطلبه الموقف.
- كما يرى جابر وكفافي (١٩٩٣، ٢٦٩٨، جـ٦) أن الكمالية هي ميل قهري لمطالبة الآخرين ومطالبة الذات أيضا بأعلى مستوى من الأداء أو أعلى من المستوى الذي يتطلبه الموقف على الأقل.
- ويعرفها الحفني (١٩٩٤، ٥٩٣) بأنها مذهب الكماليين الذين يسعون دائماً نحو الأرفع والأسمى والمزيد من التفاصيل.
- ويشير تشلر (Schuler, 1999, 14) إلى أن الكمالية هي طريقة للتفكير والسلوك ترتبط بالمستويات والمعايير المرتفعة، والآمال والتوقعات في أداء الفرد، والكمالية إما أن تكون سوية أو عصابية.
- ويذكر شافران، كوبر، وفايربيرن (Shafran, Cooper & Fairburn, 2002, 775) أن الكمالية تعني ممارسة الإلحاح أو مطالبة النفس أو لآخرين بجودة في الأداء أعلى من التي يتطلبها الموقف.
- ويعرفها مان (Mann, 2004, 1799) بأنها أسلوب عام لوضع مستويات ومعايير مرتفعة للأداء.
- وتذكر سامية "محمد صابر" (٢٠٠٩، ٣) أن الكمالية خاصية شخصية تجعل الفرد يهتم بتحقيق الكمال والتمام في كل مظاهر الحياة، وهي إما كمالية مرتفعة غير سوية عصابية، أو كمالية معتدلة سوية، أو كمالية منخفضة غير سوية.
- ويرى ستوبير (Stoeber, 2011, 426) على أن الكمالية هي نزعة شخصية تُحَدَّدُ عن طريق الكفاح من أجل عدم الوقوع في أية أخطاء، ووضع مستويات مرتفعة بصورة شديدة للأداء، مصاحبة باتجاهات نقدية شديدة.

وفي ضوء ما سبق يتضح أن بعض هذه التعريفات يشير إلى الكمالية كخاصية سلبية أحادية البعد، والبعض الآخر يشير إلى الكمالية كخاصية متعددة الأبعاد تتضمن أبعادا إيجابية وأبعادا أخرى سلبية، إلا أن لب مفهوم الكمالية سواء على مستوى النظرة أحادية البعد، أو على مستوى النظرة متعددة الأبعاد هو اتجاه نحو وضع مستويات مرتفعة للذات والآخرين والمطالبة بتحقيقها، فإذا كانت هذه المستويات معتدلة بصورة واقعية كانت الكمالية سوية أو تكيفية، أما إذا كانت هذه المستويات مرتفعة بصورة غير واقعية كانت الكمالية عصابية أو لاتكيفية.

- **أبعـــاد الكمـــاليـــة** :

بدأت النظرة إلى الكمالية كمفهوم سيكولوجي على أنه مفهوم أحادي البعد يمثل صورة عصابية لا تكيفية، ثم تطورت هذه النظرة إلى كون الكمالية مفهوما متعدد الأبعاد يتضمن أبعادا إيجابية تكيفية وأخرى سلبية لا تكيفية فيرى كل من فروست، مارتن، لاهارت، وروسينبلات (Frost, Marten, Lahart & Rosenblate,1990, 459)، جوتوالز، دينن، وايمنت (Gotwals, Dunn & Wayment, 2003, 21) أن الكمالية تتكون من الأبعاد الآتية:

- **المستويات الشخصية** : Personal Standards

ويعني وضع مستويات ومعايير مرتفعة للأداء والميل نحو تقييم الفرد لذاته اعتمادا على الأداء.

- **التنظيم والترتيب** : Order and Organization

ويتمثل في التنسيق والترتيب والتنظيم الشديد بدرجة مسرفة.

- **التوقعات الوالدية** : Parental expectations

ويتضمن إدراك الفرد بأن والدية لديهم آمالٌ وتوقعات مرتفعة توجه نحوه وعليه تحقيقها.

- **النقد الوالدي** : Parental Criticism

ويعني إدراك الفرد أن والديه سيكونان ناقدين له بدرجة شديدة.

- **القلق تجاه الأخطاء** : Concern Over Mistakes

ويتمثل في ردود الأفعال السلبية تجاه ارتكاب الأخطاء، والميل إلى تفسيرها على أنها جوانب ومظاهر للفشل، والاعتقاد بأن الفشل يتسبب بصورة دائمة في فقدان الاحترام من الآخرين.

- **الشكوك حول الأفعال** : Doubts about actions

ويقصد به مزيجاً من القلق والإهتمام تجاه صنع الأشياء على نحو صحيح وتكرار العمل، وكون الفرد متأخرا. ولقد أوضح البحث الإمبريقي أن التوقعات الوالدية، والنقد الوالدي، والقلق تجاه الأخطاء، والشكوك حول الأفعال هي أبعاد الكمالية اللاتكيفية. بينما أبعاد المستويات الشخصية المرتفعة والتنظيم والترتيب، تعكس الطبيعة الوظيفية التكيفية للكمالية (Gotwals et al., 2003, 21).

ويرى كل من ميللر وفيلانكورت (Miller & Vaillancourt, 2007, 232) والخولي (٢٠١٠، ٨١ - ٨٣) أن الكمالية تتكون من الأبعاد الآتية:

- **البعد الأول**: **الكمالية الموجهة نحو الذات** :Self – Oriented Perfectionism

وفيها يضع الفرد لنفسه مستويات مرتفعة من الأداء ويحاول تحقيقها.

- **البعد الثاني**: **الكمالية الموجهة نحو الآخرين** Others – Oriented Perfectionism :

وفيها يضع الفرد مستويات مرتفعة غير واقعية من الأداء للآخرين ذوي الأهمية في حياته، ويفرضها عليهم ويطالبهم بتحقيقها ويقيمهم بناء على هذه المستويات.

- **البعد الثالث**: **الكمالية المحددة اجتماعياً** Socially – Prescribed perfectionism :

وفيها يدرك الفرد أن الآخرين ذوي الأهمية في حياته يضعون له مستويات مرتفعة غير واقعية من الأداء ويفرضونها عليه ويطالبونه بتحقيقها، ويقيمونه بصرامة، ويضغطون عليه لكي يكون على نحو مثالي أو كامل.

ويشير ميللر وفيلانكورت (Miller&Vaillancourt,2007,236) إلى أن الكمالية الموجهة نحو الذات توصف على أنها بعدٍ سوي، تكيفي. أما الكمالية الموجهة نحو الآخرين، والكمالية المحددة اجتماعياً فإنهما يوصفان على أنهما بعدان لا سويان، لا تكيفيان.

ويحدد كلارك، لكوك، وتايلور (Clark, Lechook & Taylor, 2010, 787) الكمالية في الأبعاد الأساسية الآتية:

- المستويات المرتفعة: وتعني توقعات الأداء المرتفعة التي يضعها الفرد لذاته.
- التناقض: ويعني الفجوة المدركة بين توقعات الأداء لدى الفرد، والتقييمات الذاتية للأداء الحالي.
- الترتيب والتنظيم: ويعني تفضيل الفرد للترتيب والتنظيم الشديد.
- هذا ويعد وضع المستويات المرتفعة، وتفضيل الترتيب والتنظيم الشديد خصائص تكيفية، أما التناقض المرتفع فيعد خاصية لا تكيفية.

ويشير ستويبر (Stoeber, 2011, 426) إلى أن الكمالية هي خاصية متعددة الأبعاد، وهناك بعدان من الكمالية يجب التمييز بينهما، هما:

- كفاحات الكمالي: وتوضح كفاحات الكمالي جوانب الكمالية المرتبطة بالكفاح من أجل الكمال، ووضع مستويات مرتفعة بصورة شديدة للذات.
- اهتمامات الكمالي: وتوضح اهتمامات الكمالي الجوانب المرتبطة بالقلق الشديد تجاه ارتكاب الأخطاء، والخوف من التقييمات السلبية من الآخرين ومشاعر التناقض بين توقعات الفرد، ومستوى أدائه.

وفي ضوء ما سبق يمكن للباحث تحديد أهم أبعاد الكمالية في الآتي المستويات المرتفعة للذات والآخرين، والتنظيم والترتيب، والتوقعات الوالدية والنقد الوالدي، والقلق تجاه الأخطاء، والشكوك حول الأفعال ... ويرى الباحث أنه من الأفضل النظر إلى الكمالية على أنها تقع على متصل، فأبعاد الكمالية قد تكون سوية تكيفية بناء على مستوى معين يحصل عليه الفرد في هذه الأبعاد وقد تكون عصابية لا تكيفية بناء على مستوى آخر يحصل عليه الفرد. فالأبعاد السوية التكيفية مثل المستويات الشخصية المرتفعة، والتنظيم والترتيب قد تكون عصابية لا تكيفية إذا كانت مرتفعة بصورة متطرفة، وقد تكون سوية تكيفية إذا كانت متوسطة بصورة هينة. وكذلك الحال بالنسبة للأبعاد العصابية اللاتكيفية مثل التوقعات الوالدية والنقد الوالدي، والقلق تجاه الأخطاء والشكوك حول الأفعال.

- **خصـــائص الكمـــاليين** :

يذكر هوكنز، وات وسينكلار (Hawkins, Watt & Sinclair, 2001, 12) أن الكماليين التكيفيين يفضلون التنسيق والتنظيم والنظام والترتيب. بينما الكماليون اللاتكيفيون يشعرون بقلق شديد تجاه الأخطاء، والشكوك حول الأفعال، وإدراك النقد الوالدي والآمال والتوقعات الوالدية.

ويؤكد هاجان و هاوزينبلاس (Hagan& Housenblas, 2003, 1268) أن الكماليين الإيجابيين يشعرون بالسعادة نتيجة مجهوداتهم المضنية، ويعملون في ضوء المحددات الموقفية والشخصية، بينما الكماليون السلبيون مدفوعون لتجنب الفشل غير راضين عن أعمالهم وإنجازاتهم مما يتمخض عنه الكفاح المستمر لإنجاز الأهداف الشخصية المرتفعة.

ويشير هانكون (Hanchon, 2010, 886) إلى أن الكماليين التكيفيين يضعون لأنفسهم مستويات شخصية مرتفعة، ويعطون أولوية للتنظيم، مع غياب المشاعر السلبية عندما لا يستطيعون تحقيق مستوياتهم الشخصية، مما يؤدي إلى توافقهم، وثقتهم بأنفسهم، خاصةٍ على المستوى الأكاديمي. كما أن الكماليين اللاتكيفيين يضعون – أيضا – مستويات شخصية مرتفعة، لكنهم يعانون قلقا شديدا من ارتكاب الأخطاء، ويخبرون الشكوك حول قدرتهم على تحقيق المستويات المفروضة عليهم، مما يؤدي بهم إلى التقلبات المزاجية، والقلق والصعوبات البينشخصية.

- **العوامل التي تسهم في نمو الكمالية** :

تتكون الاتجاهات الكمالية لدى الفرد منذ سنوات طفولته المبكرة بفعل من المجتمع الخارجي وخاصة الوالدين اللذين يجعلان حبهما لأبنائهما مشروطا بالإنجاز والتميز، مما يجعل تقدير الأبناء لذواتهم مرتبطا بالأحكام الخارجية وليس بقيمة الذات (Neifert, 1994, 30).

ويشير بارو ومور (Barrow & Morre, 1983, 614) إلى أن الاتجاهات الكمالية تشجع وتكافأ في البيت والمدرسة أثناء الطفولة، حيث تنتج عن الإنجاز والأداء المدرسي الفائق المشاهد، وأثناء فترة المراهقة ربما تصبح لا تكيفية بسبب الآمال والتوقعات الخاصة التي يضعها المراهق لذاته ويضعها الآخرون له، كما أن نمو الكمالية قد تكون نتيجة لتركيز النظام التعليمي على الكمال والإنجاز الفائق.

ويوضح كل من شافران ومانسيل (Shafran & Mansell, 2001, 880) كلارك وكوكر (Clark & Coker, 2009, 321-322) أن العلاقة الخاصة بين الطفل ووالديه هي المسئولة عن نمو الكمالية لدى الفرد، حيث إن هناك أربعة أنماط من الخبرات المبكرة ترتبط بالتفكير الكمالي هي: الأساليب الوالدية المتعلقة بكثرة المطالب التي يصحبها النقد الشديد، والتوقعات الوالدية المرتفعة بشدة والنقد غير المباشر، وغياب الاستحسان الوالدي، أو الاستحسان الوالدي المشروط، أو غير الثابت، والآباء الكماليون، والذين يعدون نموذجا للاتجاهات والسلوكيات الكمالية.

ويذكر تيرنر وتيرنر (Turner& Turner, 2011, 481) أن الكمالية اللاتكيفية تنشأ في الأسر التي لا تمنح الاستقلالية، وبدلاً من ذلك تنشغل في ضبط السلوكيات، حيث يتم قمع التعبير الشخصي، وصنع القرار الفردي وفي هذه الأسر فإن الاستحسان الوالدي يقوم على تحقيق التوقعات المرتفعة للوالدين وعندما لا يتم تحقيق هذه التوقعات فإن النتيجة تكون مشاعر الذنب ويستجيب الأطفال لهذه الضغوط عن طريق تبني المستويات المرتفعة، وغير الواقعية لوالديهم، ويخبرون قلقاً شديدا من أجل تحقيق هذه المستويات. كما أن استخدام الوالدين للضبط النفسي يرتبط بزيادة الكمالية اللاتكيفية لدى أبنائهم المراهقين، خاصة الذكور.

فضلاً عن ذلك فإنه لا يمكن بأية حال أن نقلل من التأثير الكبير للمدرسين والأقران على نمو الكمالية لدى الطلاب. فقد أظهرت دراسة شلر (Schuler, 1999) أن الكماليين أقروا بالتأثير الشديد للمدرسين والأقران على كماليتهم فالكماليون الأسوياء يقدرون السلوكيات الكمالية لأقرانهم، ومدرسيهم والتي تدفعهم إلى الإتقان وبذل الجهد فيما يؤدونه من أعمال حتى وإن كانت شاقة بينما الكماليون ذوو الخلل الوظيفي فقد أقروا أن أقرانهم ومدرسيهم يضعونهم تحت ضغط إضافي للأداء على نحو كمالي.

- **وجهات النظر المفسرة للكمالية** :
- **الكمالية من منظور التحليل النفسي** :

تنظر نظرية التحليل النفسي لزملة الأعراض العصابية المصاحبة للسلوك الكمالي، والتي تتراوح بين قلق الكمالية، ومشاعر الخوف الاجتماعي، وبعض الاضطرابات الفسيولوجية كالأرق، واضطرابات الأكل... وغير ذلك بأنها محاولات تَخرج بها الأنا من دائرة صراع حاد تتعرض له مع معطيات الهي من ناحية، ومع ما تفرضه الأنا العليا من صرامة من ناحية أخرى. [عبد الخالق (شادية أحمد)، ٢٠٠٥، ٢٢٦ .

وهنا تظهر الكمالية كتسوية أو علاج للاندفاعات العدوانية التي تقمع عن طريق التصحيح الذاتي للأنا الأعلى، والذي يعمل للتصريف المناسب، وحينئذ فإن الميول الكمالية لوضع معايير عالية والاهتمام الشديد بالأداء تبدأ في الظهور. [الشرنوبي (نادية السيد)، ٢٠١٠، ٢٨١]

وينظر أدلر Adler إلى الفرد على أنه يعاني من الإحساس بالدونية في بعض الجوانب؛ لذلك فإنه يسعى لتعويض النقص بالسعي للتفوق، ولقد افترض أدلر أن الجنس البشري لديه حاجة داخلية للسعي للكمالية، وأن هذا السعي يساعد الناس على بذل أقصى جهدهم، وهو يعتقد أن الناس بصفة عامة يسعون للوصول إلى أهداف معينة لفائدة المجتمع وليس بغرض المنفعة الذاتية؛ ولهذا فإن هؤلاء الأفراد يشعرون بالسعادة لبذلهم كثير من الجهد؛ وذلك لأن لهم توقعات واقعية لأدائهم، فضلاً عن ذلك فإن أدلر يشير إلى أشكال الكمالية

العصابية، وافترض أن الأفراد العصابيين يسعون للتفوق من أجل الرضا عن أنفسهم أو لحماية تقدير الذات لديهم؛ ولذا فإنهم عندما يكونون غير قادرين للوصول إلى ما يريدون فإنهم يدركون أنهم فاشلون وتزداد لديهم مشاعر النقص [الشرنوبي، (نادية السيد)، ٢٠١٠، ٢٨١ – ٢٨٢ .

ويرى مخيمر (١٩٨١، ٤٠، ب) أن صميم الحياة توتر وصراع ومخاطرة بالحياة من أجل إثراء الحياة بالجديد، وأنه إذا كنا نسبنا خفض التوتر إلى غرائز الموت يكون علينا مسايرة للمعقولية أن ننسب اشتهاء المثير إلى غرائز الحياة ولكن لا ينبغي أن تعمينا الوسائل عن حقيقة الأهداف، فديالكتيكية الحياة تقضى على كل مجموعة من المجموعتين الغريزتين أن تتخذ من الأخرى وسيلتها إلى هدفها؛ وبذلك تركب غرائز الحياة مخاطر الموت كوسيلة لتبلغ إلى إثراء الحياة، وكذلك فإن غرائز الموت تجد في إشباعات غرائز الحياة في إفراط سبيلها للبلوغ إلى العدم، ومع هذا يظل الهدف في الحالتين مختلفا، فغرائز الحياة تنشد إثراء الحياة ومن ثم تفتش عن الجديد والاستثارة، وتركب المخاطر تشتهيها وتسعى إلى توليدها، بينما غرائز الموت تنشد العدم وتركب الإشباعات المسرفة في سعيها إلى إطفاء جذوة الاستثارة وإزالة التوتر وخفض الرغبة. ويوضح مخيمر (١٩٨١، ١٢٠، أ) أن العدوانية هي الطاقة التي تكون في الحالات السوية في خدمة غرائز الحياة إيجابية وتوكيدا للذات، وفي الحالات غير السوية تكون في خدمة غرائز الموت تدميرا عاجلا ومباشرا للذات أو تدميرا غير مشروع للآخرين والأشياء.

ومن ثم فإن الكمالية السوية تكون مظهراً من المظاهر التي تتخذها العدوانية عندما تكون في خدمة غرائز الحياة إيجابية وتوكيدا للذات، وتكون الكمالية العصابية مظهراً من المظاهر التي تتخذها العدوانية عندما تكون في خدمة غرائز الموت هدما للحياة وقهرا للتكرار.

- **الكمالية من منظور السلوكية** :

طبقاً للنظرية السلوكية لسكينر فإن سلوك الفرد يزداد عندما يدعم إيجابيا وينقص عندما يدعم سلبيا أو يعاقب، وتصور الكمالية طبقا لهذه النظرية في ضوء الحاجة للتدعيم، وطبقا لباندورا فإن التعزيز إذا كان يُعطى فقط عندما يتم الحصول على الكمال فإن الفرد سوف يتعلم عبر هذه الخبرة أن الكمال يحتاج إليه للحصول على التعزيز، وعندما تكون النتائج أقل من الكمال يتوقع الفرد العقاب (Campbell, 2004, 8).

- **الكمالية من منظور الاتجاه الإنساني** :

يرى روجرز Rogers وهو من رواد الاتجاه الإنساني Humanistic أن الفرد يستجيب تبعا لإدراكه للظواهر المختلفة للواقع من حوله؛ حيث يكون لكل فرد إطاره المرجعي الخاص به فهو يريد أن يكون محبوبا ومحترما ولديه حاجة لأن يكون ذا شأن ومكانة في حياته، والوالدان عادة هم الذين لديهم اتجاهات طيبة حيال الفرد ككل؛ ولذا فإن تقدير الفرد لذاته يكون إيجابيا دون شرط

ولكن بالنسبة للآخرين فإنهم يقدمون تقديراً إيجابياً مشروطاً فعندما يسلك بشكل معين يحدثون تقديرا إيجابيا، والعكس إذا سلك بطريقة أخرى وإن بعض البشر تكون لديهم حاجة للتقدير الإيجابي أكثر من غيرهم؛ ولذا فإن شروط الاحترام يمكن أن تحل محل نسق القيم؛ ولذا فإن هؤلاء يتركون سلوكا ومدركات بعينها وينخرطون في أخرى لأن الآخرين يريدون ذلك [عبد الخالق (شادية أحمد)، ٢٠٠٥، ٢٣٠]، واستجابة لرغبة الفرد في أن يكون محبوبا ومحترماً من الآخرين المحيطين به، ومن ثم فإنه يضع لنفسه مستويات ومعايير وأهدافا عالية ويحاول تحقيقها ليحصل على تقدير وحب وإعجاب الآخرين، ولعل السعي لأن يكون الفرد كاملا هو أفضل ما يمكن أن ينال به احترام الآخرين ولكن قد ينحرف الأمر عن مساره الصحيح، فيصبح التمركز على الذات وإقصاء الآخرين بدلا من احتوائهم هو السلوك السائد مما يوقع الفرد الكمالي في دائرة الاضطرابات.

وفي ضوء ما سبق يتضح اختلاف وجهات النظر المفسرة للكمالية، ومع ذلك فقد قدمت كل نظرية اسهاما في فهم الكمالية.

- **ثانياً : العـــدوانيـــة :**
- **مفهـــوم العـــدوانيـــة :**

- يرى مخيمر (١٩٨١، ١٢٠، أ) أن العدوانية تعني شيئاً آخر يزيد في اتساعه على التدميرية غير السوية، بحيث تشمل في نفس الوقت كل أشكال الإيجابية وشتى صورها، فالعدوانية هي الطاقة التي تخدم في الحالات السوية غرائز الموت بشكل غير مباشر بمعنى أنها تكون في خدمة غرائز الحياة إيجابية أو توكيدا للذات (تدميرا مشروعا للمعوقات من الآخرين والأشياء أو عدوانية شبقية وإنجابا أو بناء يبلغ حد الابتكار على المستوى الفردي ويتخذ صورة القيادة في المواقف الاجتماعية لتتأدي بها تدريجيا إلى التدمير والعدم) بينما العدوانية تخدم في الحالات غير السوية غرائز الموت بشكل أكثر مباشرة تدميرا عاجلا ومباشرا للذات أو عبر التدمير غير المشروع للآخرين والأشياء
- ويشير دريفر (Drever, 1982, 11) إلى أن العدوان هو الهجوم على شخص آخر كاستجابة للمعارضة عادة، وبمعنى خاص بالنسبة للمدارس التحليلية هو مظهر إما لإرادة القوة والسيطرة على الآخرين "آدلر Adler" أو مظهر لغريزة الموت "فرويد Freud".
- ويذكر جولدنسون (Goldenson, 1984, 24) أن العدوان هو سلوك يبتعث عن طريق الغضب والعداء أو من ناحية أخرى الشعور بالانهزامية (الفشل في تحقيق أي نصر) ويتجه هذا السلوك نحو إيذاء وتدمير الآخرين وفي بعض الأحيان يتجه نحو تدمير الذات، وطبقاً لنظرية فرويد فإن الدافع العدواني هو فطري وغريزي، وفي مجال دراسة الأنثروبولوجيا هو استجابة

للعوامل الثقافية، وعند دولارد وميللر Miller & Dollard فإنه رد فعل للإحباط. أما العدوانية عند جولدنسون فهي خاصية سلوكية تعبر عن توكيد الذات والسيطرة الاجتماعية، وأيضا الميل إلى العدوانية.

- أما برونو (Bruno, 1986, 6-7) فيذهب إلى أن السلوك العدواني يحدث عندما يقوم شخص ما بشن هجوم عدواني بدني أو لفظي على شخص آخر أو شيء. ويعتبر السلوك العدواني شائعا جدا لدرجة أنه من السهل أن نستدل على أن هناك ميلا سلوكيا فطريا غريزيا لإظهار ذلك السلوك العدواني لدرجة أنه يعد أحد الدوافع البيولوجية. والفروض الخاصة بالإحباط والعدوان والتي تم تقديمها عن طريق ميللر ودولارد تشير إلى أنه عندما يفشل الفرد في تحقيق (الحصول على) هدف ما فإن هذا الإحباط يعمل على ابتعاث استجابة عدوانية.
- ويشير ريبير (Reber1987, 18) إلى أن العدوان مصطلح عام يستخدم للتعبير عن مدى واسع من الأفعال التي تشمل الهجوم، والخصومة.
- ويذكر ستراتون وهايس (Stratton& Hayes, 1988, 5) أن مصطلح العدوان يستخدم بعدة استخدامات، وهو يستخدم عامة كي يصف محاولة متعمدة لإيذاء الآخرين، وأنه لم يتم التوصل حتى الآن إلى تعريف متفق عليه ومرجع ذلك أن هذا المسمى يمكن أن ينطبق على السلوك كالضرب، وأحيانا على الحالة الانفعالية كالشعور بالعدائية، وأحيانا أخرى على الرغبة في الإيذاء.
- ويرى سيزرلاند (Sutherland, 1991, 13) أن العدوان هو محاولة متعمدة للتغلب على الآخرين أو إيذائهم. ومن المعتقد أن هذا الدافع فطري وغريزي ويمكن أن يكون رد فعل للإحباط.
- ويعرف فيرجيسون وايرى (Ferguson & Eyre, 1999) العدوان بأنه أي شكل من أشكال السلوك يهدف إلى إيذاء شخص ما أو تدمير الذات، أو الأشياء.
- ويشير ماكاولي (McCawley, 2001) إلى أن العدوان فعل يهدف إلى إيذاء شخص ما. وقد يكون ذلك العدوان هجوما لفظيا، إهانات، تهديدات سخرية، أو عقابا بدنيا أو تقييدا. ويبدو أن العدوان يعد طريقة للمحافظة على النظام الاجتماعي بين العديد من الأجناس.
- ويذكر طه، قنديل، محمد، وعبد الفتاح (٢٠٠٥، ٥١٣- ٥١٤) أن العدوان هو كل فعل يتسم بالعداء تجاه الموضوع أو الذات ويهدف للهدم والتدمير نقيضا للحياة في متصل من البسيط إلى المركب القصوى. فالعدوان هو كل فعل أو دافع يهدف للهدم والتدمير ولا يخدم الدافع الغريزي للحياة سواء أكان موجها تجاه الموضوع أم الذات وفي متصل من البسيط إلى المركب القصوى ذلك أن الدفاع عن الأرض – على سبيل المثال – لا يمكن اعتباره عدوانا يخدم الدافع الغريزي للموت. وبالمثل فإن بعض أشكال النشاط الإنساني (كالنشاط الجنسي مثلا) يتسم بمظهر عدواني رغم أنه في خدمة الدافع الغريزي للحياة.

◄◄ ويتفق كل من بيتنكورت، تالي، بنيامين، وفالنتين (Bettencourt, Talley, Benjamin & Valentine, 2006, 752)، وبنيامين (Benjamin, 2007) ولارسن (Larsen, 2008)، وجيلبيرت ودافيرن (Gilbert & Daffern, 2010, 168)، ووليامز، ريتشاردسون، هاموك وجانيت (Williams, Richardson Hammoc & Janit, 2012), على أن العدوان هو أي سلوك يهدف إلى إيذاء شخص آخر والإضرار به، مما يدفعه إلى تجنب هذا الفعل.

ويتضح من العرض السابق لمفهوم العدوانية أن معظم الباحثين من قبيل برونو، وريبير، وسيزرلاند، وفيرجيسون وايرى، وجيلبيرت، ودافيرن ووليامز قد تناولوا العدوانية في كل الأحوال باعتبارها عدوانية غير سوية، تدميرية. في حين أن البعض الآخر من قبيل مخيمر، وجولدنسون، وطه وآخرون، رأو أن العدوانية يمكن أن تكون عدوانية غير سوية، تدميرية. ويمكن أن تكون عدوانية سوية لها جوانب بناءة ومفيدة للإنسان.

فالعدوانية هي أشبه ما تكون بالنيران التي تدمر بحريقها وتضئ بنورها وتتيح للحياة أن تتكاثر وتتواصل بحيث يصدر عنها التدمير كما يصدر عنها الإبداع والتكاثر. مما يعني أنها تزدهر كيفاً في الإبداع وكما في الإنجاب ولكن لتعود من جديد إلى العدم [القطان (سامية)، ١٩٨١، ٧]. وعلى ذلك فليس من اللازم أن تكون العدوانية قرينة للعدوانية غير السوية وملازمة للشر والتدمير فقد تكون العدوانية ضرورة في موقف معين وظروف معينة يقتضي فيه استخدام العدوان.

- **بعض المفاهيم المرتبطة بالعدوانية** :
- **العدوانية والغضب** :

الغضب Anger هو انفعال سيئ غير مريح، يدفع صاحبه إلى الرغبة في الاعتداء أو التدمير وإنزال الضرر بالآخرين أو الذات أحياناً. ويصاحب الغضب تغيرات فسيولوجية تستهدف تهيئة الجسم بالقوة والطاقة اللازمة للاعتداء وإشباع دافع الغضب. كما أن للغضب مظاهر خارجية أيضاً تظهر على ملامح الوجه وتغير لونه واهتزاز بعض أطراف الجسم وضعف السيطرة عليها ... (طه وآخرون، ٢٠٠٥، ٦٠٨- ٦٠٩). معنى هذا أن الغضب هو أحد الدوافع التي تؤدي إلى العدوان، وأن العدوان هو مظهر من مظاهر التعبير عن الغضب.

- **العدوانية والعدائية** :

العدائية Hostility هي ميل إلى الرغبة في إيقاع الأذى بالآخرين، ميل للشعور بالغضب تجاه الغير (دسوقي، ١٩٨٨، ٦٥٠، جـ١). فالعدائية هي كل ما يحرك العدوان وينشطه وتتضمن الغضب والكراهية والحقد والشك والإحساس بالاضطهاد وقد تسمى بالعدوان المضمر أو الخفي (حسين، ٢٠٠٥، ٢٢).

- **العدوانية والعنف** :

العنف Violence هو عدوان يهدف إلى إحداث الضرر الشديد (الإصابة الخطيرة، أو الموت) للضحايا. فجميع أنواع العنف يعد عدوانا، وليس بالضرورة أن يكون كل عدوان عنف. فمثلا نجد سلوك الطفل الذي يدفع طفلا آخر من فوق الدراجة يعد عدوانا وليس عنفا (Anderson & Bushman, 2002, 29; Larsen, 2008)، ومن هنا يمكن النظر إلى الأفعال التي تمثل السلوك العدواني والعنيف على متصل، حيث تتم مقارنتها بناء على المستويات المتدرجة من الحدة. فالعنف يمثل الصورة القصوى من متصل العدوان.

- **العدوانية السوية مقابل العدوانية غير السوية** :

يذكر المغربي (١٩٨٧، ٢٥) أن العدوان مفهوم عُرف منذ عُرف الإنسان سواء في علاقته بالطبيعة أو في علاقة الإنسان بالإنسان، وهو معروف وملاحظ في سلوك الطفل الصغير، وفي سلوك الراشد، في سلوك الإنسان السوي والإنسان المريض وان اختلفت الدوافع والوسائل والأهداف والنتائج. والعدوان مرفوض ومذموم في بعض أشكاله، ومقبول ومشجع تحت ظروف وأشكال معينة في البعض الآخر. والعدوان ضروري للإنسان عندما يكون من أجل الحياة والبقاء، عندما يكون سلاحا في يد الإنسان يستخدمه في معركته مع الطبيعة والإنسان من أجل البقاء والحفاظ على الذات وتحقيق الوجود والحرية والتقدم والبقاء وهو عكس ذلك إذا تحول – عن وعي أو غير وعي – إلى سلاح يعمل لصالح الموت والخراب بالنسبة للإنسان وبالنسبة لبيئته على السواء.

ويرى جيان جهونج (Jianghong, 2004, 696) أن مصطلح العدوان يكتنفه الغموض؛ حيث يشير إلى سلوكيات سالبة وإيجابية، فالعدوان طاقة قد يستثمرها الفرد بطريقة سلبية وغير توافقية تثير عدم الاستحسان والقبول والتقدير من الآخرين، في حين أن العدوان الإيجابي طاقةٍ يستثمرها الفرد بصورة إيجابية بناءة تؤدي إلى ازدهار الحياة كما وكيفا وتتجلى مظاهرة في تدعيم القيم الأساسية للحياة وتحقيق الحماية والقبول الاجتماعي والعلاقات الحميمة، وتأكيد الذات، والمحافظة على النفس.

ويشير الخولي (٢٠١٠، ١٩٨) إلى نوعين من السلوك العدواني هما العدوان الإيجابي: وهو عدوان مشروع يستخدم في الدفاع عن الذات أو تدعيمها، والعدوان السلبي: وهو الذي يكون موجها لهدم الذات أو الآخرين أو المجتمع. وبهذا يخلص الباحث إلى أن العدوانية ليست عدوانية تدميرية غير سوية فحسب، بل يمكن أن تكون عدوانية سوية بناءة تخدم الفرد في شتى مجالات الحياة.

- **النظريات المفسرة للعدوانية** :

- **النظرية البيولوجية** Biological theory :

يركز أنصار هذا الاتجاه على أن سبب السلوك العدواني عبارة عن وجود خلل في الصبغيات والجينات الجنسية والهرمونات والجهاز العصبي المركزي واللامركزي والغدد الصماء، والتأثيرات البيوكيميائية والأنشطة الكهربائية في المخ، وبالتالي فإن تنبيه بعض مناطق في المخ (مثل الهيبوثلاموس واللوزة وحصان البحر) قد يقود إلى زيادة العدوان أو تقليل حدته (غانم، ٢٠٠٧، ١٨٧).

• **نظرية التحليل النفسي** Psychoanalysis theory :

يرى فرويد Freud مؤسس هذه النظرية أن العدوان يمثل غريزة الموت Thanatos التي تستهدف تحويل المادة العضوية إلى مادة غير عضوية أي تعمل على فناء الكائن الحي (الإنسان) - وهي تقابل غريزة الحياة Eros التي تعمل عن طريق دوافع الجنس والحب، وما يحتويه كل منهما من طاقة Libido تعمل على حفظ حياة الكائن الحي واستمراريته، فيحدث العدوان حينما يحبط مسعى الإنسان لإشباع دوافعه، فيتجه إلى التغلب على العقبات عن طريق الاعتداء على الآخرين (سادية) فإذا فشل اتجه عدوانه نحو ذاته "ماسوكية" (حافظ وقاسم، ١٩٩٣، ٥).

وسار على نفس الدرب الفرويديون الجدد حيث يشير آدلر Adler إلى أن العدوان يعد مظهرا لإرادة السلطة والقوة، والرغبة في السيطرة على الآخرين (Reber, 1987, 18).

أما كارين هورني Karen Horney فإنها تنظر إلى العدوان على أنه أسلوب تكيف للقلق، وربطت بين العدوان وبين الحاجة للتملك والشهرة والسيطرة والحب مما يزيد من معدل القلق لدى الفرد فيدفعه لتكرار سلوك العدوان بأشكاله المتنوعة [شقير (زينب محمود)، ٢٠٠٥، ٢٥].

ويذكر مخيمر (١٩٨٤، ١٩ – ٢٠) أن العدوانية من حيث هي طاقة الحياة تكون بصفة أساسية في خدمة غرائز الموت بشكل غير مباشر، وإن كانت في الحالات السوية وبشكل مباشر تخدم غرائز الحياة. في هذه الحالة الأخيرة لا تكون العدوانية شيئا آخر غير الإيجابية وتوكيد الذات، وهذه العدوانية السوية (الإيجابية) تتخذ الصورة المشروعة من الأشياء والأحياء أو صورة الإيجابية والإنتاج الحاشد، وكل ما من شأنه أن يعمل على الازدهار الكمي للحياة أو تتخذ صورة الابتكارية على المستوى الفردي والقيادة على المستوى الاجتماعي، بما يتيح للحياة أن تزدهر من الزاوية الكيفية، ونفس هذه العدوانية (الإيجابية) هي ما يتحدث عنه وولبي تحت اسم التوكيدية، بحسبانها وسطا فاضلا بين العدوانية كتدميرية غير مشروعة (سادية غير مجدولة) والعدوانية كطاقات انقلبت ضد الذات فغدت مازوشيه أو إزعانية بلغة وولبي.

• **نظرية الإحباط – العدوان** Frustration – Aggression Theory :

قدم دولارد وميللر Dollard&Miller تفسيرا للعدوان من خلال نظريتهما التي قامت على فرض رئيس مؤداه: أن العدوان يعد رد فعل يمكن التنبؤ به تجاه مثيرات محددة، والمثيرات المحددة هي الإحباط. ويوضح هذا الفرض أن حدوث السلوك العدواني يدل على وجود الإحباط وأن وجود الإحباط يؤدي إلى بعض أشكال العدوان (McCawley, 2001; Dugan, 2004).

ويذكر نجاتي (١٩٨٢، ٤٤) أن الفرد قد يتعلم أن يستجيب للإحباط بالسلوك العدواني أو بالانسحاب والإنطواء، أو قد يتعلم أن يستجيب له بالتفكير فيما يعترضه من عقبات محاولا التغلب عليها بتعلم استجابات جديدة تكون أكثر ملاءمة للتغلب على هذه العقبات.

وهذا يعنى أن الفرد في حالة اللاسوية يستجيب للإحباط بالعدوان نحو الآخرين أو نحو ذاته، وفي حالة السوية يتجه بعدوانه نحو التغلب على الصعوبات والعقبات التي تعترضه من أجل إثراء الحياة.

- **نظرية التعلم الاجتماعي** Social Learning Theory :

إن نظرية التعلم الاجتماعي ترفض الرأي القائل بأن البشر عدوانيون بالفطرة، وأن الإحباط يؤدي تلقائياً إلى العدوان. وبدلاً من ذلك، يؤكد باندورا Bandura رائد هذه النظرية أن العدوان متعلم ومكتسب بطريقتين أساسيتين هما:

- من ملاحظة النماذج العدوانية.
- من الحصول على مكافآت أو توقعها عقب العدوان. وقد تكون المكافآت في الصور التالية:
  - ✓ وقف العدوان بواسطة الآخرين.
  - ✓ الحصول على المديح أو مركز ما أو هدف آخر عن طريق السلوك العدواني.
  - ✓ الحصول على التعزيز الذاتي والمديح الخاص.
  - ✓ خفض التوتر.

ومن هنا فإن العدوانية السوية وغير السوية هي سلوكيات اجتماعية متعلمة عن طريق الملاحظة والتقليد والتعزيز من الأفراد المحيطين بالفرد.

- **نظرية النـــص** Script Theory :

تعد نظرية النص لهويسمان Huesman صياغة نظرية حديثة مشتقة من نظرية التعلم الاجتماعي والتي تقترح أن الميول السلوكية العنيفة يتم تعلمها من خلال بناء يسمى بالنصوص المعرفية Cognitive Scripts ويحدد النص المواقف ويرشد السلوكيات من خلال توفير مجموعات نمطية أصلية للأفعال والتصرفات من أجل موقف معين. ومن خلال التعلم بالملاحظة، يقوم الشخص باستيعاب سلسلة من السلوكيات التتابعية لكي يؤديها. وبالتالي فكل نص يرتبط بموقف معين لكنه أيضاً ربما يعمم في مواقف أخرى. ومن هنا فالنص يقوم بأداء دور المرشد الرئيسي في توليد السلوك الموجه نحو الهدف. وبعد تعلم النص، فربما يتكرر في وقت لاحق ويستخدم كدليل سلوكي عام. وتمثل النصوص مجموعة من المفاهيم المحفوظة جيداً والمترابطة في الذاكرة وهي في الغالب تشمل علاقات وروابط سببية، وخطط عمل، وأهداف فورية ونهائية (Larsen, 2008; Gilbert & Daffern, 2010, 170-171)، وبالتالي فالطفل الذي قد شاهد عدواناً سوياً أو عدواناً غير سوياً سوف يكون لديه نص سهل التوصل إليه والذي منه يمكن أن يستمد معلومات ويستخدمه كنموذج لإرشاد السلوك الموجه نحو الهدف. وكذلك يبدو أن نظرية النص تفسر كيف أن التعلم الاجتماعي من مكان ما يمكن تعميمه على أماكن أخرى.

• **نظرية الارتباط الجديد المعرفي** Cognitive New Association Theory :

لقد افترض بيركويتز Berkowitz (١٩٩٣) أن الأحداث المكروهة مثل الإحباطات، الاستفزازات، الضوضاء المرتفعة، درجات الحرارة غير المريحة والروائح الكريهة تنشأ عنها عاطفة سلبية. وهذه العاطفة السلبية الناشئة عن الخبرات غير السارة تثير تلقائيا أفكارا وذكريات، وردود أفعال حركية معبرة واستجابات فسيولوجية مختلفة مرتبطة بكل من الميل للعراك أو المشاجرة والهروب. إن الارتباطات بالعراك أو المشاجرة تثير مشاعر أولية تتعلق بالغضب في حين أن الارتباطات بالهروب تثير مشاعر أولية تتعلق بالخوف. وعلاوة على ذلك، تفترض نظرية الارتباط المعرفي أن التلميحات الموجودة خلال الحدث المكروه تصبح مرتبطة بالحدث وبالاستجابات المعرفية والوجدانية التي يثيرها الحدث (Anderson & Bushman, 2002, 29 – 30).

وهكذا يتضح أن العاطفة السلبية الناشئة عن الخبرات غير السارة تثير تلقائياً لدى الأفراد أفكاراً وذكريات ومعتقدات تجعلهم يغضبون ويسلكون سلوكاً عدوانياً تدميرياً غير سوي. ومن ثم فإن العاطفة الإيجابية الناشئة عن الخبرات السارة تثير تلقائيا لدى الأفراد أفكارا وذكريات ومعتقدات تجعلهم يسلكون بطريقة عدوانية في إطار سوي بناء.

• **نظرية التفاعل الاجتماعي** Social Interaction Theory :

تفسر هذه النظرية السلوك العدواني (أو الأفعال الإكراهية) كسلوك تأثيري اجتماعي، أي إن الشخص يستخدم أفعالاً إكراهية لإحداث بعض التغير في سلوك الشخص المستهدف. وقد تستخدم الأفعال الإكراهية بواسطة الفاعل من أجل الحصول على شئ ما له قيمة (مثل المعلومات، المال، الجنس، الخدمات الأمان) أو من أجل فرض عدالة العقاب مقابل الأخطاء المدركة، أو من أجل الحصول على هويات اجتماعية مرغوبة (مثل القوة، الشجاعة، الكفاءة) (Anderson & Bushman, 2002, 32)

وطبقاً لهذه النظرية، يكون الفاعل هو صانع القرار والذي تكون اختياراته موجهة بواسطة المكافآت والتكاليف المتوقعة للحصول على نتائج مختلفة.

وفي ضوء ما سبق يرى الباحث أن النظريات المفسرة للعدوان لا تستأثر واحدة منها بكل الحقيقة وإن كانت ولا شك تنطوي على جزء من الحقيقة. فالعدوان محصلة لمجموعة من العوامل المتفاعلة بعضها ذاتي والبعض الآخر خارجي يرتبط بالبيئة المحيطة بالفرد.

• **ثالثاً : العلاقة بين الكمالية والعدوانية :**

يشير فروست وآخرون Frost, et al. (١٩٩٠) إلى أن القلق الشديد تجاه ارتكاب الأخطاء، والشكوك حول الأفعال تمثل أبعاداً لا تكيفية للكمالية ترتبط إيجابا بالعدائية. (Ongen, 2010, 101)

ويرى كوتمان (Kottman, 2000, 187) أن الكمالية يمكن أن تكون قوة إيجابية للإنجاز والأداء أو قوة سلبية تدميرية للتوافق.

ويذكر عبد الصمد (٢٠٠٢، ٣٠٣) أن الكمالية قد تظهر في الرغبة في الحصول على الكمال بدافع الحاجة إلى الإنجاز وتقدير الذات (كمالية سوية)، وقد تظهر في الرغبة العارمة والملزمة للأداء والانجاز خوفا من الفشل، ويمكن أن تأخذ شكلا تدميريا للحصول على الكمال (كمالية عصابية).

ويوضح ميللر وفيلانكورت (Miller&Vaillancourt, 2007, 236) أن الكمالية الموجهة نحو الذات ترتبط بنتائج أكثر إيجابية، مثل الإنجاز، والدافعية ولا ترتبط بأية اضطرابات شخصية، أما الكمالية المحددة اجتماعياً فإنها تمثل الشكل الأعظم من سوء التوافق في الكمالية والأكثر ارتباطا بالمشكلات البينشخصية، والأشكال المختلفة من المرض النفسي، وهي ترتبط بصورة دالة بوقوع الفرد ضحية، في حين أن الكمالية الموجهة نحو الآخرين تتضح لدى الأفراد ذوي العلاقات العدوانية البينشخصية وترتبط ببعض خصاص الشخصية خاصة النرجسية.

وبذلك يتضح أن الكمالية بشقها التكيفي ترتبط ارتباطاً موجباً بالعدوانية السوية، هذه العدوانية السوية (الإيجابية) التي تجعل الحياة تزدهر كما وكيفا، وتدفع صاحبها إلى الكفاح بصورة إيجابية من أجل الكمال للوصول إلى المستويات والمعايير العقلانية المرتفعة للأداء، كما يتضح أيضا أن الكمالية بشقها الآخر اللاتكيفي ترتبط ارتباطا سالبا بالعدوانية غير السوية، هذه العدوانية غير السوية التي تدفع صاحبها إلى الكفاح بصورة قهرية تجاه الأهداف المستحيلة.

- **دراسات سابقة** :

في ضوء استقراء الباحث لما أتيح له من دراسات سابقة قام بعرضها على النحو التالي:

أجرى برودای (Broday, 1988) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين الكمالية والأنماط الأساسية للشخصية عند ميلون، وبلغت العينة (٩١) متطوعا (٣١ ذكور، و٦٠ إناث) من مركزين للخدمات الإرشادية الجامعية تتراوح أعمارهم بين (١٨ – ٥١) سنة، بمتوسط عمري قدره (٢٥) عاما، واشتملت الأدوات على مقياس الكمالية لبيرنز Burns وبه مقياس خاص بالاعتقادات والأفكار الخاطئة، وقائمة ميلون Millon الكلينيكية متعددة المحاور، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة أن الكمالية والأفكار الخاطئة أكثر ارتباطا بنمط العدوان السلبي Passive Aggression.

وقام كل من سابونكي ولیند (Saboonchi & Lundh, 2003) بدراسة هدفت إلى توضيح العلاقة بين الكمالية، والغضب، والصحة البدنية، والانفعال الإيجابي، وبلغت العينة (١٨٤) من الراشدين السويديين (١٠٢ ذكور، و٨٢ إناث) تتراوح أعمارهم بين (٢٥ – ٥٠) عاما، وتكونت الأدوات من مقياس الكمالية متعددة الأبعاد لهيويت وفليت Hewitt & Flett, 1991، ومقياس سمة وحالة القلق لسبيلبيرجر وآخرين Spielberger, et al., 1983، ومقياس الخبرة البدنية

والانفعالية، وأوضحت النتائج أن الغضب كسمة يرتبط بالكمالية الموجهة نحو الذات، والتي تتضمن وضع أهداف مرتفعة للذات، كما أن النتائج لا تدعم فكرة أن الكمالية الموجهة نحو الذات تُعد بُعدا إيجابيا تكيفيا للكمالية، فقد وجد أن هذا البُعد يرتبط سلبيا بالانفعال الإيجابي، فضلا عن ذلك فقد أوضحت النتائج أن الغضب باعتباره انفعالا اجتماعيا ينشأ من إدراك الآثام القصدية من جانب الآخرين، يرتبط بالكمالية المحددة اجتماعيا.

كما قام سينكلير (Sinclair, 2005) بدراسة هدفت إلى فحص العلاقات بين أبعاد الكمالية والجوانب المختلفة للغضب مثل الغضب كحالة، والقلق كسمة وتعبير الغضب، وبلغت العينة (٥٩) طالبا وطالبة من طلاب المرحلة الجامعية تتراوح أعمارهم بين (١٨ – ٢٦) عاما، وتضمنت الأدوات مقياس التعبير عن غضب السمة والحالة لسبيلبيرجر Spielberger, 1999، ومقياس الكمالية متعددة الأبعاد لفروست وآخرين Frost et al., 1990، وأسفرت النتائج عن عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الجنسين (ذكور وإناث) بالنسبة للمقاييس، أو المقاييس الفرعية للغضب أو الكمالية، كما أسفرت النتائج عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين الغضب كسمة/ رد فعل الغضب وكل من بُعدي القلق الشديد تجاه ارتكاب الأخطاء، ووضع المستويات الشخصية المرتفعة كبُعدين من أبعاد الكمالية.

وأجرى كل من أصفهاني وبشارات (Esfahani & Besharat, 2010) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين الكمالية والغضب، وبلغت العينة (٢٤٢) طالبا وطالبة (١٠٠ ذكور و١٤٢ إناث) تتراوح أعمارهم بين (١٨ – ٢٩) عاما، بمتوسط عمري قدره (٢٢,٥) عاما، واشتملت الأدوات على مقياس طهران للكمالية متعددة الأبعاد، ومقياس طهران للغضب متعدد الأبعاد، وكشفت النتائج عن وجود ارتباط موجب بين الكمالية الموجهة نحو الذات والغضب عن طريق الاحباط المدرك الذي يخبره الفرد، ووجود ارتباط موجب بين الكمالية المحددة اجتماعيا والغضب عن طريق سوء المعاملة المدرك الذي يخبره الفرد من جانب الآخرين بينما لم يوجد ارتباط بين الكمالية الموجهة نحو الآخرين والغضب.

وكذلك أجرى أونجين (Ongen, 2010) دراسة هدفت إلى توضيح العلاقة بين الكمالية "التكيفية، واللاتكيفية" والعدوان، وبلغت العينة (٤٤٥) من المراهقين الأتراك في مرحلة المدارس العالية، وتضمنت الأدوات مقياس الكمالية لسلاني وآخرين Slaney et al., 2001، واستبيان العدوان لبوس وبيري Buss & Perry, 1992، واشتملت الأبعاد الفرعية لمقياس الكمالية على بعدي المستويات المرتفعة HighStandards، والنظام Order (الكمالية التكيفية)، والتناقض Discrepancy (الكمالية اللاتكيفية)، وتوصلت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية سالبة بين الكمالية التكيفية والعدوان، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين الكمالية اللاتكيفية والعدوان.

- **تعقيب عام على الدراسات السابقة** :

من العرض السابق للدراسات السابقة يمكن ملاحظةٍ ما يلي:

- تناولت هذه الدراسات الكمالية باعتبارها مفهوما متعدد الأبعاد يتضمن أبعادا تكيفية ترتبط بنواتج إيجابية، وأبعاد أخرى لا تكيفية ترتبط بنواتج سلبية.
- هناك دراسات تناولت العدوانية باعتبارها عدوانية غير سوية تدميرية، وتأخذ الدراسة الحالية في الاعتبار جانبها السوي البناء والذي يخدم غرائز الحياة فضلا عن جانبها غير السوي.
- أشارت دراسات إلى وجود ارتباط سالب بين الكمالية التكيفية والعدوانية غير السوية. كما أشارت دراسات إلى وجود ارتباط موجب بين الكمالية اللاتكيفية والعدوانية غير السوية والغضب.
- أنه – في حدود علم الباحث – لا توجد دراسة عربية تناولت هذا الموضوع، مما دفع الباحث إلى القيام بهذه الدراسة.

- **فروض الدراسة** :

في ضوء الإطار النظري والدراسات السابقةٍ يمكن صياغة الفروض الآتية:

- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب ذوي الكمالية السوية على مقياس الكمالية، ودرجاتهم على مقياس العدوانية (السوية).
- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب ذوي الكمالية السوية على مقياس الكمالية، ودرجاتهم على مقياس العدوانية (غير السوية).
- توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات الطلاب ذوي الكمالية العصابية على مقياس الكمالية، ودرجاتهم على مقياس العدوانية (السوية).
- توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب ذوي الكمالية العصابية على مقياس الكمالية، ودرجاتهم على مقياس العدوانية (غير السوية).

- **الطريقة والإجراءات** :

- **أولاً : منهج الدراسة** :

اعتمد الباحث في الدراسة الحالية على المنهج الوصفي (الارتباطي) وهو منهج ملائم لطبيعة هذه الدراسة؛ حيث يهدف إلى التعرف على العلاقة بين الكمالية (السوية والعصابية) والعدوانية (السوية وغير السوية) لدى عينة من طلاب الجامعة.

- **ثانياً : أدوات الدراسة** :

استخدم الباحث في هذه الدراسة الأداتين الآتيتين:

- **مقياس الكمالية (السوية / العصابية) لدى طلاب الجامعة** :

قام الباحث بإعداد هذا المقياس من خلال ثلاثة إجراءات هي:

- **إعداد الصورة الأولية للمقياس** :

لإعداد الصورة الأولية للمقياس، اتبع الباحث الخطوات الآتية:

- قام الباحث بمراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة، وما أتيح له الاطلاع عليه من مقاييس من قبيل: مقياس الكمالية متعددة الأبعاد من إعداد فروست وآخرين Frost, et al., 1990، ومقياس الكمالية متعددة الأبعاد من إعداد هيويت وفليت Hewitt & Flett, 1991، ومقياس الكمالية التكيفية واللاتكيفية من إعداد رايس وبروسر Rice & Preusser, 2002، ومقياس النزعة (التكيفية/ اللاتكيفية) إلى الكمال لدى طلاب المرحلة الجامعية من إعداد الغنيمي (٢٠٠٧)، ومقياس الكمالية من إعداد سامية صابر (٢٠٠٩).
- اعتمادا على المصادر السابقة انتهى الباحث إلى صياغة (٥٠) عبارة تقيس الكمالية (السوية والعصابية) بأبعادها الخمسة، وهي: المستويات المرتفعة للذات والآخرين، والتنظيم والترتيب، والتوقعات الوالدية والنقد الوالدي والقلق تجاه الأخطاء، والشكوك حول الأفعال؛ بحيث يتضمن كل بعد (١٠) عبارات، وقد راعى الباحث في ذلك دقة وسهولة ووضوح العبارات، وعدم وجود عبارات مركبة تحمل أكثر من معنى.
- قام الباحث بإعداد المقياس للتحكيم، فعرضه على خمسة محكمين من أساتذة الصحة النفسية، وبناء على نتائج التحكيم تم استبعاد العبارات التي حصلت على نسبة موافقة أقل من ٨٠٪ وفقا لآراء المحكمين وعددها (٨) عبارات، كذلك تم عمل التعديلات اللازمة في صياغة بعض العبارات، وبهذا استقر المقياس في صورته الأولية على (٤٢) عبارة، وتضمن بُعدا المستويات المرتفعة للذات والآخرين، والتوقعات الوالدية والنقدي الوالدي (٩) عبارات للبُعد، أما أبعاد التنظيم والترتيب، والقلق تجاه الأخطاء، والشكوك حول الأفعال فتضمن كل بُعد (٨) عبارات، علما بأن طريقة الإجابة على عبارات المقياس هي دائما، غالبا، أحيانا، نادرا، مطلقا.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس** :

قام الباحث بحساب صدق وثبات المقياس كما يلي:

- **صدق المقياس** :
- **صدق المحكمين** :

تم تقدير صدق المحكمين، وقد سبق الإشارة إلى ذلك في إعداد الصورة الأولية للمقياس.

- **الصدق الظاهري** :

قام الباحث بتطبيق الصورة الأولية للمقياس على عينة استطلاعية (عينة التقنين) مكونة من (٦٠) طالبا وطالبة بالفرقة الثانية بكلية التربية ببنها بهدف التعرف على مدى تفهم أفراد العينة الاستطلاعية لعبارات وتعليمات المقياس، وقد اتضح منها أن العبارات والتعليمات تتميز بالوضوح والفهم لجميع أفراد العينة، علما بأنه تم استبعاد هذه العينة من العينة الإجمالية التي تم فيها اختيار عينة الدراسة.

- **صدق المحك** :

قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات عينة التقنين على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية ودرجاتهم على مقياس الكمالية إعداد سامية "محمد صابر" (٢٠٠٩) بعد تطبيقه عليهم، وبلغت قيمة معامل الارتباط بين المقياسين (٠,٧٤٥) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يؤكد صدق المقياس.

- **صدق مفردات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي**:

قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة في كل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبُعد، ويتضح من جدول (١) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى ٠,٠٥ أو ٠,٠١ مما يدل على صدق مفردات المقياس.

- **صدق أبعاد المقياس بطريقة الاتساق الداخلي**:

قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البُعد من الدرجة الكلية للمقياس

جدول رقم (١) : معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة في كل بُعد من أبعاد المقياس والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبُعد

المستويات المرتفعة للذات والآخرين		التنظيم والترتيب		التوقعات الوالدية والنقد الوالدي		القلق تجاه الأخطاء		الشكوك حول الأفعال	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٦٧٤*	٢	٠,٧٣١*	٣	٠,٧٢٠*	٤	٠,٢٦٠**	٥	٠,٦٤٢*
٦	٠,٥٤١*	٧	٠,٦١٢*	٨	٠,٦٧١*	٩	٠,٦٢٥*	١٠	٠,٦٩٩*
١١	٠,٨٤٦*	١٢	٠,٥٧٣*	١٣	٠,٩٣١*	١٤	٠,٦٤٨*	١٥	٠,٧٩٤*
١٦	٠,٥٦٧*	١٧	٠,٩٠٣*	١٨	٠,٥١٨*	١٩	٠,٥٥٥*	٢٠	٠,٧٧١*
٢١	٠,٦٢٣*	٢٢	٠,٥٦٥*	٢٣	٠,٧٨٢*	٢٤	٠,٧١٢*	٢٥	٠,٢٧٥**
٢٦	٠,٧٢٣*	٢٧	٠,٦٦٧*	٢٨	٠,٦٥٦*	٢٩	٠,٥٩١*	٣٠	٠,٦٥٠*
٣١	٠,٧١١*	٣٢	٠,٧٢٩*	٣٣	٠,٥٥١*	٣٤	٠,٩٣٢*	٣٥	٠,٧٣١*
٣٦	٠,٦٨١*	٣٧	٠,٥١٨*	٣٨	٠,٧٤١*	٣٩	٠,٥٧١*	٤٠	٠,٧٥٢*
٤١	٠,٥٦٣*			٤٢	٠,٧٨٠*				

* مستوى الدلالة (٠,٠١) * مستوى الدلالة (٠,٠٥)

جدول رقم (٢) : معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد من أبعاد المقياسوالدرجة الكلية للمقياس بعد حذف درجة البُعد من الدرجة الكلية للمقياس

البُعـــــد	معامل الارتباط
المستويات المرتفعة للذات والآخرين	٠,٨٧٥*
التنظيم والترتيب	٠,٧٥٩*
التوقعات الوالدية والنقدي الوالدي	٠,٨٥١*
القلق تجاه الأخطاء	٠,٧٨٧*
الشكوك حول الأفعال	٠,٨٢٢*

❖ مستوى الدلالة (٠,٠١)

ويتضح من الجدول (٢) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على صدق أبعاد المقياس.

- **ثبـات المقيـاس**:

- إعـادة التطبيـق: قـام البـاحـث بتطبيـق المقيـاس مـرة ثانيـة علـى نفـس عينـة التقنين بعد مرور فترة زمنية قدرها أسبوعان من التطبيق الأول، وتم حساب معامـل الارتبـاط بـين درجـات العينـة في التطبـيقين فبلـغ قيمتـه (٠,٧٩٦) وهي قيمة دالة عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على ثبات المقياس.
- ثبـات مفـردات المقيـاس بطريقـة الاتسـاق الـداخلي: قـام الباحـث بحسـاب معـاملات الارتبـاط بـين درجـة كـل مفـردة في كـل بُعـد مـن أبعـاد المقيـاس والدرجـة الكليـة للبُعـد الـذي تنتمـي إليـه، ويوضـح الجـدول التـالي نتـائج هـذا الإجراء.

جدول رقم (٣) : معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة في كل بُعد من ابعاد المقياس والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه

المستويات المرتفعة للذات والآخرين		التنظيم والترتيب		التوقعات الوالدية والنقد الوالدي		القلق تجاه الأخطاء		الشكوك حول الأفعال	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠,٧٣٢*	٢	٠,٨١٢*	٣	٠,٦٤٧*	٤	٠,٣٠٥**	٥	٠,٧٦٠*
٦	٠,٧٣١*	٧	٠,٧٢٤*	٨	٠,٥١٩*	٩	٠,٦٨١*	١٠	٠,٥٦٢*
١١	٠,٨٩٩*	١٢	٠,٧٢٢*	١٣	٠,٨٥١*	١٤	٠,٧٦٥*	١٥	٠,٨٤١*
١٦	٠,٧١١*	١٧	٠,٨٤١*	١٨	٠,٦٢٣*	١٩	٠,٥٣٤*	٢٠	٠,٧٤٢*
٢١	٠,٦١٥*	٢٢	٠,٧٥٤*	٢٣	٠,٨٨٧*	٢٤	٠,٧١٧*	٢٥	٠,٣١٣**
٢٦	٠,٦٣٢*	٢٧	٠,٥٥٢*	٢٨	٠,٦٣٥*	٢٩	٠,٦١١*	٣٠	٠,٧٢٣*
٣١	٠,٨٦١*	٣٢	٠,٧٣١*	٣٣	٠,٦٣١*	٣٤	٠,٨٥٢*	٣٥	٠,٥٠١*
٣٦	٠,٨٤٤*	٣٧	٠,٦١٠*	٣٨	٠,٨٠٣*	٣٩	٠,٦٣٤*	٤٠	٠,٨٢٦*
٤١	٠,٨٧٢*			٤٢	٠,٧٦٢*				

❖ مستوى الدلالة (٠,٠١) ❖❖ مستوى الدلالة (٠,٠٥)

- ويتضح من الجدول (٣) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى ٠,٠٥ أو ٠,٠١ مما يدل على ثبات مفردات المقياس.
- ثبات أبعاد المقياس بطريقة الاتساق الداخلي: قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد من أبعاد المقياس، والدرجة الكلية للمقياس ويوضح الجدول التالي نتائج هذا الإجراء.

جدول رقم (٤) : معاملات الارتباط بين درجة كل بُعد من ابعاد المقياس، والدرجة الكلية للمقياس

البُعـــد	معامل الارتباط
المستويات المرتفعة للذات والآخرين	٠,٩٠٤*
التنظيم والترتيب	٠,٨٠٦*
التوقعات الوالدية والنقدي الوالدي	٠,٨٢٣*
القلق تجاه الأخطاء	٠,٨٩٣*
الشكوك حول الأفعال	٠,٩٠٢*

❖ مستوى الدلالة (٠,٠١)

ويتضح من الجدول (٤) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على ثبات أبعاد المقياس.

- **الصورة النهائية للمقياس** :

وحيث إن عبارات المقياس جميعها تتصف بالصدق والثبات، فإنه لم يتم استبعاد أي منها؛ ولذلك فإن الصورة الأولية تظل كما هي؛ حيث تتضمن (٤٢) عبارةٍ لقياس الكمالية (السوية والعصابية)، ولكل عبارة خمس إستجابات هي "دائما" وتأخذ خمس درجات، و "غالبا" وتأخذ أربع درجات، و "أحيانا" وتأخذ ثلاث درجات، و "نادرا" وتأخذ درجتين، و "إطلاقا" وتأخذ درجة واحدة؛ وعلى هذا تكون الدرجة العظمى للمقياس (٢١٠) درجة، وتكون الدرجة الصغرى (٤٢) درجة ويجدر الإشارة هنا إلى أن الدرجة العالية على المقياس تدل على الكمالية العصابية، والدرجة المنخفضة تدل على الكمالية المنخفضة، أما الدرجة المتوسطة فتدل على الكمالية السوية؛ وبذلك يعتمد المقياس في تمييزه بين الكمالية السوية والعصابية على الدرجة الكلية للمقياس، ويشمل بُعد المستويات المرتفعة للذات والآخرين عبارات (١، ٦، ١١، ١٦، ٢١، ٢٦، ٣١، ٣٦، ٤١)، وبُعد التنظيم والترتيب عبارات (٢، ٧، ١٢، ١٧، ٢٢، ٢٧، ٣٢، ٣٧)، وبعد التوقعات الوالدية والنقد الوالدي عبارات (٣، ٨، ١٣، ١٨، ٢٣، ٢٨، ٣٣، ٣٨، ٤٢)، وبُعد القلق تجاه الأخطاء عبارات (٤، ٩، ١٤، ١٩، ٢٤، ٢٩، ٣٤، ٣٩)، وبُعد الشكوك حول الأفعال عبارات (٥، ١٠، ١٥، ٢٠، ٢٥، ٣٠، ٣٥، ٤٠).

- **مقياس العدوانية (السوية / غير السوية) لدى طلاب الجامعة** :

قام الباحث بإعداد هذا المقياس من خلال ثلاثة إجراءات هي:

- **إعداد الصورة الأولية للمقياس** :

لإعداد الصورة الأولية للمقياس، اتبع الباحث الخطوات الآتية:

- قام الباحث بمراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة، وما أتيح له الاطلاع عليه من مقاييس سابقة من قبيل: مقياس العدوانية السوية وغير السوية لطلاب الجامعة من إعداد يسن وسامية القطان (١٩٨٩)، ومقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين والشباب من إعداد آمال باظة (٢٠٠٤)، ومقياس تشخيص العنف من إعداد زينب شقير (٢٠٠٥)، ومقياس العنف من إعداد أبو زيد (٢٠١١).
- اعتمادا على المصادر السابقة انتهى الباحث إلى صياغة (١٥) عبارة تقيس العدوانية السوية، (١٥) عبارة تقيس العدوانية غير السوية. وقد راعى الباحث في ذلك دقة وسهولة ووضوح العبارات، وعدم وجود عبارات مركبة تحمل أكثر من معنى.
- قام الباحث بإعداد المقياس للتحكيم فعرضه على نفس المحكمين لمقياس الكمالية (السوية والعصابية) وعددهم خمسة محكمين من أساتذة الصحة النفسية وبناءً على نتائج التحكيم تم استبعاد العبارات التي حصلت على نسبة موافقة أقل من ٨٠٪ وعددها (٢) عبارتان في العدوانية السوية، (١) عبارة في العدوانية غير السوية، كذلك تم عمل التعديلات اللازمة في صياغة بعض العبارات وفقا لآراء المحكمين؛ وبهذا استقر المقياس في صورته الأولية على (١٣) عبارة في العدوانية السوية، (١٤) عبارة في العدوانية غير السوية علما بأن طريقة الإجابة على عبارات المقياس هي نعم، أحيانا،لا.

- **الخصائص السيكومترية للمقياس** :

قام الباحث بحساب صدق وثبات المقياس كما يلي:

- **صدق المقياس**:

- صدق المحكمين: تم تقدير صدق المحكمين، وقد سبق الإشارة إلى ذلك في إعداد الصورة الأولية للمقياس.
- الصدق الظاهري: قام الباحث بتطبيق الصورة الأولية للمقياس على نفس العينة الاستطلاعية "عينة التقنين" لمقياس الكمالية والمكونة من (٦٠) طالبا وطالبة بالفرقة الثانية بكلية التربية ببنها بهدف التعرف على مدى تفهم أفراد العينة الاستطلاعية لعبارات وتعليمات المقياس، وقد اتضح منها أن العبارات والتعليمات تتميز بالوضوح والفهم لجميع أفراد العينة.
- صدق المحك: قام الباحث بحساب معامل الارتباط بين درجات عينة التقنين على المقياس المستخدم في الدراسة الحالية ودرجاتهم على مقياس العدوانية السوية وغير السوية من إعداد يسن وسامية القطان (١٩٨٩) بعد تطبيقه عليهم، فبلغت قيمة معامل الارتباط في العدوانية السوية (٠,٨٥٣)، وبلغت قيمة معامل الارتباط في العدوانية غير السوية (٠,٨٠١)، وهما قيمتان دالتان عند مستوى (٠,٠١) مما يؤكد صدق المقياس.
- صدق مفردات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي: قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات بُعدي المقياس والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبُعد، ويوضح الجدول التالي نتائج هذا الإجراء:

جدول رقم (٥) : معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات بُعدي المقياس والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه بعد حذف درجة المفردة من الدرجة الكلية للبُعد

عدوانية سوية		عدوانية غير سوية	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٨١٢*	٢	٠.٧٠٤*
٣	٠.٧٨١*	٤	٠.٧٥٢*
٥	٠.٨٦٢*	٦	٠.٧٠٣*
٧	٠.٨٨٣*	٨	٠.٦٦٢*
٩	٠.٧٤٤*	١٠	٠.٧٧٥*
١١	٠.٦٥٦*	١٢	٠.٦٩٧*
١٣	٠.٧٠٢*	١٤	٠.٦٠٤*
١٥	٠.٥٥٧*	١٦	٠.٨٥٢*
١٧	٠.٨١٢*	١٨	٠.٧٦٩*
١٩	٠.٨٥١*	٢٠	٠.٨١١*
٢١	٠.٦٨٤*	٢٢	٠.٧٢١*
٢٣	٠.٧٥٩*	٢٤	٠.٦٢٤*
٢٥	٠.٧٨٨*	٢٦	٠.٧٧٣*
		٢٧	٠.٧٤٦*

* مستوى الدلالة (٠,٠١)

ويتضح من الجدول (٥) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على صدق مفردات المقياس.

- **ثبات المقياس**:

- إعادة التطبيق: قام الباحث بتطبيق المقياس مرة ثانية على نفس عينة التقنين بعد مرور فترة زمنية قدرها أسبوعان من التطبيق الأول، وتم حساب معامل الارتباط بين درجات العينة في التطبيقين، فبلغت قيمة معامل الارتباط في العدوانية السوية (٠,٧٢٣)، وبلغت قيمة معامل الارتباط في العدوانية غير السوية (٠,٧٨٦) وهما قيمتان دالتان عند مستوى (٠,٠١) مما يؤكد ثبات المقياس.
- ثبات مفردات المقياس بطريقة الاتساق الداخلي: قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات بُعدي المقياس والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه، ويوضح الجدول التالي نتائج هذا الإجراء.

جدول رقم (٦) : معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات بُعدي المقياس والدرجة الكلية للبُعد الذي تنتمي إليه

عدوانية سوية		عدوانية غير سوية	
رقم المفردة	معامل الارتباط	رقم المفردة	معامل الارتباط
١	٠.٨٧٢*	٢	٠.٨١٣*
٣	٠.٨٥١*	٤	٠.٩٠٢*
٥	٠.٩٢٣*	٦	٠.٧٤٥*
٧	٠.٨٥٢*	٨	٠.٧٣١*
٩	٠.٧١٣*	١٠	٠.٧٢٣*
١١	٠.٧٦٤*	١٢	٠.٨٠٦*
١٣	٠.٨٥١*	١٤	٠.٧٥١*
١٥	٠.٦٦٢*	١٦	٠.٨١٤*
١٧	٠.٩١٥*	١٨	٠.٨٧٣*
١٩	٠.٨١٤*	٢٠	٠.٩٠١*
٢١	٠.٧٩٧*	٢٢	٠.٨٥٤*
٢٣	٠.٨٨٧*	٢٤	٠.٧٤٢*
٢٥	٠.٨٣٠*	٢٦	٠.٨٠٣*
		٢٧	٠.٨٧١*

* مستوى الدلالة (٠,٠١)

ويتضح من الجدول (٦) أن قيم معاملات الارتباط مرتفعة ودالة عند مستوى ٠,٠١ مما يدل على ثبات مفردات المقياس.

- **الصورة النهائية للمقياس** :

وحيث إن عبارات المقياس تتصف بالصدق والثبات، فإنه لم يتم استبعاد أي منها؛ ولذلك فإن الصورة الأولية تظل كما هي؛ حيث تتضمن (١٣) عبارة لقياس العدوانية السوية، (١٤) عبارة لقياس العدوانية غير السوية، وتتم الإجابة على كل عبارة من عبارات المقياس من خلال ثلاثة بدائل هي: "نعم" وتأخذ ثلاث درجات، و "أحيانا" وتأخذ درجتين، و "لا" وتأخذ درجة واحدة، وعلى هذا تكون الدرجة العظمى للعدوانية السوية (٣٩) درجة، والدرجة الصغرى (١٣) درجة

وتكون الدرجة العظمى للعدوانية غير السوية (٤٢) درجة، والدرجة الصغرى (١٤) درجة، ويتم الحصول على الدرجة الكلية للعدوانية السوية بجمع درجات المفحوص في العبارات (١، ٣، ٥، ٧، ٩، ١١، ١٣، ١٥، ١٧، ١٩، ٢١، ٢٣، ٢٥)، وتدل الدرجة العالية على ارتفاع مستوى العدوانية السوية، أما الدرجة المنخفضة فتدل على انخفاضه، ويتم الحصول على الدرجة الكلية للعدوانية غير السوية بجمع درجات المفحوص في العبارات (٢، ٤، ٦، ٨، ١٠، ١٢، ١٤، ١٦، ١٨، ٢٠، ٢٢، ٢٤، ٢٦، ٢٧)، وتدل الدرجة العالية على ارتفاع مستوى العدوانية غير السوية أما الدرجة المنخفضة فتدل على انخفاضه.

- **ثالثا : العينة والإجراءات :**

بلغت عينة الدراسة الحالية في صورتها النهائية (١٨٩) طالباً وطالبة بالفرقة الثانية بكلية التربية بجامعة بنها منهم (٤٨) طالباً، (٦٥) طالبة يمثلون الطلاب ذوي الكمالية السوية، و(٤٥) طالباً، (٣١) طالبة يمثلون الطلاب ذوي الكمالية العصابية، وتتراوح أعمار العينة بين (١٩ – ٢١) عاما.

- **وقد قام الباحث بعدة خطوات لاختيار هذه العينة على النحو الآتي:**

- قام الباحث بتطبيق مقياس الكمالية (السوية/ العصابية)، ومقياس العدوانية (السوية/ غير السوية) على عينة إجمالية قدرها (٣٠٠) طالباً وطالبة بالفرقة الثانية بكلية التربية بجامعة بنها، تتراوح أعمارهم بين (١٩ – ٢١) عاما.
- قام الباحث بتصحيح المقياسين وبناءً عليه تم استبعاد استمارات (٩) طلاب لعدم استكمالهم الاستجابات على كل عبارات المقياسين واستمارات (٨) طلاب قاموا بوضع أكثر من استجابة على أي عبارة من عبارات المقياسين وبهذا أصبح عدد العينة (٢٨٣) طالباً وطالبة.
- قام الباحث بترتيب درجات الطلاب على مقياس الكمالية (السوية العصابية) ترتيبا تنازليا، ثم قام باختيار الطلاب الذين تؤهلهم درجاتهم على المقياس لأن يكون ضمن أعلى ٢٧٪ من مجموع أفراد العينة، باعتبارهم يمثلون الطلاب ذوي الكمالية العصابية (اللاتكيفية)، وبلغ عددهم (٧٦) طالباً وطالبة منهم (٤٥) طالباً، (٣١) طالبة، وتتراوح درجاتهم بين (١٥٦ – ٢٠٣) درجة، كما تم اختيار الطلاب الذين تؤهلهم درجاتهم على المقياس لأن يكونوا ضمن ٤٠٪ الذين يقعون في المنتصف من مجموع أفراد العينة باعتبارهم يمثلون ذوي الكمالية السوية (التكيفية)، وبلغ عددهم (١١٣) طالباً وطالبة منهم (٤٨) طالباً، (٦٥) طالبة وتتراوح درجاتهم بين (١٠٦ – ١٤٥) درجة.
- وأخيرا قام الباحث باستخدام معامل الارتباط لبيرسون وذلك للتحقق من صحة فروض الدراسة.

- **نتائج الدراسة ومناقشتها :**
- **أولاً : نتائج الدراسة :**
- **نتيجة الفرض الأول :**

ينص الفرض الأول على أنه: توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات الطلاب ذوي الكمالية السوية على مقياس الكمالية، ودرجاتهم على

مقياس العدوانية (السوية)، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجات الطلاب ذوي الكمالية السوية على مقياس الكمالية، ودرجاتهم على مقياس العدوانية (السوية) فبلغ قيمته (٠,٩٤٦) وهو معامل ارتباط دال عند مستوى (٠,٠١) مما يؤيد صحة الفرض الأول.

- **نتيجة الفرض الثاني** :

ينص الفرض الثاني على أنه: توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات الطلاب ذوي الكمالية السوية على مقياس الكمالية، ودرجاتهم على مقياس العدوانية (غير السوية)، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجات الطلاب ذوي الكمالية السوية على مقياس الكمالية، ودرجاتهم على مقياس العدوانية (غير السوية) فبلغ قيمته (- ٠,٩٣٦) وهو معامل ارتباط دال عند مستوى (٠,٠١) مما يؤيد صحة الفرض الثاني.

- **نتيجة الفرض الثالث** :

ينص الفرض الثالث على أنه: توجد علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائياً بين درجات الطلاب ذوي الكمالية العصابية على مقياس الكمالية، ودرجاتهم على مقياس العدوانية (السوية)، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجات الطلاب ذوي الكمالية العصابية على مقياس الكمالية، ودرجاتهم على مقياس العدوانية (السوية) فبلغ قيمته (- ٠,٨٣٦) وهو معامل ارتباط دال عند مستوى (٠,٠١) مما يؤيد صحة الفرض الثالث.

- **نتيجة الفرض الرابع** :

ينص الفرض الرابع على أنه: توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين درجات الطلاب ذوي الكمالية العصابية على مقياس الكمالية، ودرجاتهم على مقياس العدوانية (غير السوية)، وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب معامل الارتباط لبيرسون بين درجات الطلاب ذوي الكمالية العصابية على مقياس الكمالية، ودرجاتهم على مقياس العدوانية (غير السوية) فبلغ قيمته (٠,٩٣٩) وهو معامل ارتباط دال عند مستوى (٠,٠١) مما يؤيد صحة الفرض الرابع.

- **ثانياً : مناقشة نتائج الدراسة** :

كشفت نتائج الدراسة الحالية عن وجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب ذوي الكمالية السوية على مقياس الكمالية، ودرجاتهم على مقياس العدوانية (السوية)، ووجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب ذوي الكمالية السوية على مقياس الكمالية ودرجاتهم على مقياس العدوانية (غير السوية)، وفي هذا ما يشير إلى ارتفاع العدوانية السوية وانخفاض العدوانية غير السوية لدى الكمالي السوي.

ويرجع ذلك في رأي الباحث إلى أن الكمالية السوية ليست غير مظهر من المظاهر التي تتخذها العدوانية عندما تكون في خدمة غرائز الحياة إيجابية وتوكيدا للذات.

وفي هذا الصدد يشير حسين عبد القادر إلى أن العدوانية السوية هي التي تتيح للحياة أن تزدهر كما عبر التكاثر والإنتاج الحاشد، وأن تزدهر كيفاً عبر

الإبداع والقيادة مستعينة في ذلك كله بالعدوانية من حيث هي تدميرية مشروعة للمعوقات التي تختلف تماما عن تلك التي تكون بشكل مباشر في خدمة غرائز الموت تدميرية غير مشروعة للذات والموضوعات (مخيمر، ١٩٨١، ١٤، ب).

ومن ثم فإن الشخص الكمالي السوي يسلك بطريقة عدوانية في إطار سوى بناء، فهو يستثمر جزءً من العدوانية السوية في الكفاح من أجل الكمال للوصول إلى أهدافه ومستوياته العقلانية المرتفعة، والسعي إلى تحقيق الأداء الفائق والإنجاز العالي، والقدرة على التعامل مع فشله بصورة بناءه، وعدم الشعور بتثبيط العزم أو الخوف، والعمل بجد ونشاط.

وفي جانبٍ آخر جاءت نتائج الدراسة لتكشف عن وجود علاقة ارتباطية سالبة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب ذوي الكمالية العصابية على مقياس الكمالية ودرجاتهم على مقياس العدوانية (السوية)، ووجود علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين درجات الطلاب ذوي الكمالية العصابية على مقياس الكمالية ودرجاتهم على مقياس العدوانية (غير السوية)، وفي هذا ما يشير إلى انخفاض العدوانية السوية وارتفاع العدوانية غير السوية لدى الكمالي العصابي.

ويعزي الباحث ذلك إلى أن العدوانية وإن كانت هي الطاقة الدافعة لغرائز الحياة وتتيح لها الازدهار في كل صورة، إلا أنها تظل هي نفسها الطاقة الدافعة لغرائز الموت. وبالتالي يمكن القول بأن الكمالية العصابية ليست سوى مظهر من المظاهر التي تتخذها العدوانية عندما تكون بشكل مباشر في خدمة غرائز الموت تدميرية غير مشروعة للذات والموضوعات.

ومن ثم فإن الشخص الكمالي العصابي يسلك بطريقة عدوانية في إطار غير سوي هدام، فهو يضع لنفسه مستويات ومعايير مرتفعة بصورة لا عقلانية لا يمكن الحصول عليها، أو الوصول إليها، ويجاهد بصورة قهرية تجاه الأهداف المستحيلة، وهو اتجاه قد يسحبه الكمالي على الآخرين المحيطين به مما يتضح من مطالبتهم بتحقيق هذه المستويات المرتفعة التي يتمسك بها، والتي قد تصل إلى حد فرضها عليهم، وهو لا يرضى بأقل من الأداء الكامل، وقد تصل به الحال إلى القعود عن كل أداء لأنه لن يحقق ما يرغب فيه، الأمر الذي يؤدي إلى إحداث العدوان كنتيجة للإحباط الذي يشعر به عندما لا يستطيع أن يحقق أهدافه المستحيلة. وبالتالي فإن الطاقة المتاحة لديه والتي ينبغي أن يستخدمها في كل ما هو سوي تضيع هباء وتتشتت سُدى، بين محاولة الوصول إلى أهداف لا يمكن تحقيقها أبدا. وفي هذا السياق يؤكد أونجين (Ongen, 2010, 105) أن العدوان في صورته غير السوية يحدث نتيجة للإحباط، والذي يخبره الفرد عندما لا يستطيع أن يحقق الهدف المرغوب، أو لا يستطيع أن ينجز الأداء المرغوب.

فضلاً عن ذلك فإن العدوان – بنفس المعنى السابق – يرتبط بقوة بخبره كون الفرد يعامل بصورة غير منصفة من جانب الآخرين، وأحد الخبرات المشابهة إدراك الفرد أن الآخرين يضعون مستويات ومعايير غير معقولة على سلوكه، واحتمالية الفشل في تحقيق هذه الأهداف بدرجة كبيرة.

وفي هذا الصدد يؤكد سابونكي ولينـد (Saboonchi& Lundh,2003,1586) أن تقييم الفرد لسوء معاملة الآخرين يُعد أكثر أهمية من إحباطات الهدف لاستثارة الغضب وإحداث العدوان.

- **توصيات الدراسة** :

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة، وفي ضوء إطارها النظري يمكن الوصول إلى بعض التوصيات على النحو التالي:

- الاهتمام بإعداد برامج إرشادية بهدف تنمية الكمالية والعدوانية السوية لدى طلاب الجامعة.
- الاهتمام بإعداد برامج علاجية لعلاج الطلاب ذوي الكمالية العصابية.
- زيادة الاهتمام بالأنشطة الجامعية والتي تهدف إلى خفض العدوانية غير السوية، وبالتالي زيادة العدوانية السوية وذلك من خلال التركيز على المواهب والاهتمامات والقدرات الخاصة لدى الطلاب.
- تعريف الآباء بطرق وأساليب التنشئة السليمة لأبنائهم، ليكونوا أبناءً كماليين أسوياء.
- ينبغي أن يتناسب المستوى الذي نتوقعه من أداء الطالب مع إمكانياته وقدراته، كما ينبغي ألا نكلفه بأعمال لا يستطيع أداءها وبالتالي نشعره بالفشل والإحباط.
- تقديم الدعم الإيجابي والتقبل للأبناء والذي يدفع إلى بذل الجهد وإتقان الأداء فيما يقومون به من أعمال.
- ينبغي ألا نضخم أخطاء الفرد في الأعمال التي يقوم بها؛ حتى لا نشعره بعدم الرضا والشعور بالذنب.

- **المراجع العربيه** :

- الحفني، عبد المنعم (١٩٩٤). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. ط٤، القاهرة: مكتبة مدبولي.
- الخولي، هشام عبد الرحمن (٢٠١٠). الصحة النفسية ومشكلات من الحياة. ط٢بنها دار المصفى للطباعة والنشر.
- السيد، فؤاد البهي (١٩٥٨). الجداول الإحصائية لعلم النفس والعلوم الإنسانية الأخرى. القاهرة: دار الفكر العربي.
- السيد، فؤاد البهي (١٩٧٩). علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري. ط٣ القاهرة: دار الفكر العربي.
- الشرنوبي، نادية السيد (٢٠١٠). الكمالية لدى طلبة وطالبات الجامعة وعلاقتها بتقدير الذات والقلق الاجتماعي والوسواس القهري. مجلة كلية التربية، جامعة بني سويف، ٢٦٩ – ٣٥٤.
- الغنيمي، إبراهيم عبد الفتاح (٢٠٠٧). النزعة التكيفية واللاتكيفية إلى الكمال وعلاقتها بتقدير الذات والدافع للإنجاز لدى عينة من الطلاب المتفوقين عقليارسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة بنها.
- القطان، سامية (١٩٨١). المقياس المقنن للغرائز الجزئية. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- المغربي، سعد (١٩٨٧). في سيكلوجية العدوان. مجلة علم النفس، (١)، ٢٥- ٣٥.

- أبو زيد، أحمد محمد (٢٠١١). سوء استخدام الإنترنت وعلاقته بالعنف والمهارات الاجتماعية. مجلة دراسات عربية في علم النفس، ١٠ (١)، ١٥٥- ٢١٣.
- باظه، آمال عبد السميع مليجي (٢٠٠٤). مقياس السلوك العدواني والعدائي للمراهقين والشباب. القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- جابر، جابر عبد الحميد؛ كفافي، علاء الدين (١٩٩٣). معجم علم النفس والطب النفسي. جـ٦، القاهرة: دار النهضة العربية.
- حافظ، نبيل عبد الفتاح؛ قاسم، نادر فتحي (١٩٩٣). مقياس عين شمس لأشكال السلوك العدواني لدى الأطفال – (دليل المقياس). القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- حسين، طه عبد العظيم (٢٠٠٥). سيكولوجية العنف "المفهوم – النظرية – العلاج". الرياض: الدار الصولتية للنشر والتوزيع.
- دسوقي، كمال (١٩٨٨). ذخيرة علوم النفس. جـ١، القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.
- دسوقي، كمال (١٩٩٠). ذخيرة علوم النفس. جـ٢، القاهرة: الدار الدولية للنشر والتوزيع.
- شقير، زينب محمود (٢٠٠٥). العنف والاغتراب النفسي بين النظرية والتطبيق. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- شقير، زينب محمود (٢٠٠٥). مقياس تشخيص العنف. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- محمد، سامية "محمد صابر" (٢٠٠٩). الكمالية العصابية (غير السوية) وعلاقتها باضطرابات الأكل لدى عينة من طلاب الجامعة، مجلة شعبة الدراسات النفسية والاجتماعية. مركز الخدمة للاستشارات البحثية واللغات. كلية الآداب. جامعة المنوفية، ١ – ٣٧.
- طه، فرج عبد القادر؛ قنديل، شاكر عطية؛ محمد، حسين عبد القادر؛ عبد الفتاح مصطفى كامل (٢٠٠٥). موسوعة علم النفس والتحليل النفسي. ط٣، أسيوط: دار الوفاق للطباعة والنشر.
- عبد الخالق، شادية أحمد (٢٠٠٥). استخدام نظرية الاختيار وفنيات العلاج الواقعي في خفض اضطرابات الكمالية العصابية. مجلة دراسات نفسية، ١٥ (٤٦)، ٢١٥ – ٢٦٦.
- غانم، محمد حسن (٢٠٠٧). الصورة المدركة للطالب العدواني في المجال المدرسي لدى عينة من طلاب المدارس الثانوية. مجلة دراسات نفسية، ١٧ (١)، ١٧٧- ٢٤٦.
- مخيمر، صلاح (١٩٨١ أ). المفاهيم – المفاتيح في علم النفس. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- مخيمر، صلاح (١٩٨١ ب). في إيجابية التوافق. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- مخيمر، صلاح (١٩٨٤). الإيجابية كمعيار وحيد وأكيد لتشخيص التوافق عند الراشدين. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- نجاتي، محمد عثمان (١٩٨٢). القرآن وعلم النفس. القاهرة: دار الشروق.
- يسن، عبد الرحمن مهدي (١٩٨٩). دراسة للعلاقة ما بين التوكيدية والعدوانية لدى طلاب الجامعة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزقازيق.

- **المراجع الاجنبيه** :

- Anderson, C. A. & Bushman, B. J. (2002). Human Aggression. Annu. Rev. Psycho., 53, 27-51.
- Barrow, J.C. & Moore, C.A. (1983). Group interventions with perfectionist thinking. Personal and Guidance Journal, 61 (10), 612 – 615.

- Benjamin, A. J. (2007). The general aggression model as a framework for understanding torture and genocide. Available online at: www.nssa.us/index
- Bettencourt, B. A., Talley, A., Benjamin, A. J. & Valentine, J. (2006). Personality and aggressive behavior under provoking and neutral conditions: A meta-analytic review. Psychological Bulletin, 132 (5), 751 – 777.
- Broday, S. F. (1988). Perfectionism and Millon Basic personality patterns. Psychological Report, 63, 791 – 794.
- Bruno, J. F. (1986). Dictionary of Kay – Words in Psychology. London: Rautledge & Kegan Paul.
- Campbell, D. K. (2004). Perfectionism and achievement motivation in athletes and non-athletes. MD Thesis Presented to the faculty of California's state university fullerton.
- Clark, M., Lechook, A. & Taylor, M. (2010). Beyond the Big Five: How narcissism, Perfectionism, and dispositional effect relate to work a holism. Personality and Individual Differences, 48 (7), 786 – 791.
- Clark, S. & Coker, S. (2009). Perfectionism, self-criticism and maternal criticism: A study of mothers and their children. Personality and Individual Differences, 47 (4), 321 – 325.
- Drever, J. (1982). The penguin dictionary of psychology. New York: Penguin Books.
- Esfahani, F.& Besharat, M. (2010). Perfectionism and Anger. Procedia Social and Behavioral Sciences, 5, 803 – 807.
- Ferguson, T. J. & Eyre, H. L. (1999). Chapter 11: Aggression. Available Online at: http://www.usu.edu/psy3510/ aggression. html
- Frost, R. O., Marten, P.; Lahart, C. & Rosenblate, R. (1990). The dimensions of perfectionism. Cognitive therapy and Research, 14 (5), 449 – 468.
- Gilbert, F. & Daffern, M. (2010). Integrating contemporary aggression theory with violent offender treatment: How thoroughly do interventions target violent behavior? Aggression and Violent Behavior, 15 (3), 167 – 180.
- Goldenson, R.M. (1984). Longman dictionary of psychology and psychiatry. New York: Longman.
- Gotwals, J.K., Dunn, G.H. & Wayment, H.A. (2003). An examination of perfectionism and self-esteem in intercollegiate athletes. Journal of sport Behavior, 26 (1), 17 – 38.

- Hagan, A.L. & Hausenblas, H.A. (2003). The relationship between exercise dependences symptoms and perfectionism. Personality and individual differences, 36 (6), 1265 – 1273.
- Hanchon, T. (2010). The relations between perfectionism and achievement goals. Personality and Individual Differences, 49 (8), 885 – 890.
- Hawkins, C.C., Watt, H. M.& Sinclair, K.E. (2001). The promises and pitfalls of perfectionistic behavior is Australian adolescent girls. Unpublished manuscript, University of Sydney.
- Hewitt, P. L. & Flett, G. L. (1991): The multidimensional Perfectionism Scale: Reliability, validity and Psychometric properties in psychiatric sample. Psychological Assessment, (3), 464 – 468.
- Jianghong, L. R. (2004): Concept analysis: Aggression. Issues Ment Health Nurs. 25 (7), 693 – 714.
- Kottman, T. (2000): Perfectionistic children and adolescents: Implications for school counselors. Professional School Counseling, (3), 187 – 189.
- Larsen, C. (2008). Human aggression. Available online at: http://www.sushituesday.com/this-month-in-behavioral-scien/2007/10/1/human-aggression.html
- Mann, M.P. (2004). The adverse influence of narcissistic injury and perfectionism on college students institutional attachment. Personality and individual differences, 36 (8), 1796 – 1806.
- McCawley, S. (2001). The Nature of aggression (or is it nurture?). Available online at: http://serendip.brynmawr.edu/bb/neuro/neuro01/ web2/Mccawley.html
- Miller, J. & Vaillancourt, T. (2007). Relation between childhood peer victimization and adult perfectionism: Are victims of indirect aggression more perfectionistic?. Aggressive behavior, 33 (3), 230 – 241.
- Neifert, M. (1994). Learning to relax about parenthood. American Baby, 56 (9), 28 – 31.
- Ongen, D. (2010). The relationships between adaptive and maladaptive perfectionism and aggression among Turkish adolescents. Australian Journal of Guidance & Counseling, 20 (1), 99 – 108.
- Reber, A. S. (1987). Dictionary of psychology. New York: Penguin Books.
- Rice, K.G. & Preusser, K. J. (2002). The adaptive, maladaptive perfectionism scale. Measurement and Evaluation in counseling and Development, 34 (4), 210 – 222.

- Saboonchi, F. & Lundh, L. (2003). Perfectionism, anger, somatic health, and positive affect. Personality and Individual Differences, 35 (7), 1585 – 1599.
- Schuler, P.A. (1999). Voices of Perfectionism, perfectionisntic Gifted adolescents in a rural middle school. Office of Educational research and Improvement, (ED); Washington, DC.
- Shafran, R. & Mansell, W. (2001). Perfectionism and psychopathology: A review of research and treatment. Clinical psychology Review. 21, (6), 879 – 906.
- Shafran, R., Cooper, Z. & Fairburn, G.C. (2002). Clinical Perfectionism: A cognitive – behavioural analysis. Behaviour Research and Therapy. 40 (7), 773 – 791.
- Sinclair, J. (2005). An exploration of state and trait anger, anger expression, and perfectionism in collegiate springboard divers. M.D., Statesboro, Georgia.
- Stoeber, J. (2011). Perfectionism, efficiency, and response bias in proof-reading performance: Extension and replication. Personality and Individual Differences, 50 (3), 426 – 429.
- Stratton, P. & Hayes, N. (1988). A student's dictionary of psychology. London: A division of holder and Stoughton.
- Sutherland, S. (1991). Macmillan dictionary of psychology. London: The Macmillan. Press Ltd.
- Turner, L. & Turner, P. (2011). The relation of behavioral inhibition and perceived parenting to maladaptive perfectionism in college students. Personality and Individual Differences, 50 (6), 840 – 844.
- Williams, C., Richardson, D. Hammock, G. S., & Janit, A. S. (2012). Perceptions of physical and psychological aggression in close relationships: A review aggression and violent behavior, 17 (6), 489 – 494.

البحث الثاني:

" الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس و الطلبة ضمن نظام العلامات بالحروف المعمول به في الجامعة الأردنية من وجهة نظرهم "

إعداد :

د / جهاد محمد محمود العناتي

أستاذ علم النفس التربوي المساعد بكلية التربية

جامعة طيبة بالمملكة العربية السعودية

" الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس و الطلبة ضمن نظام العلامات بالحروف المعمول به في الجامعة الأردنية من وجهة نظرهم "

د / جهاد محمد محمود العناتي

- **المستخلص** :

هدفت هذه الدراسة إلى تقييم نظام العلامات بالحروف المستخدم في الجامعة الأردنية و ذلك من خلال الوقوف على الصعوبات التي تواجه كلا من أعضاء هيئة التدريس، والطلبة عند التعامل معه، والوقوف على الاختلافات في هذه الصعوبات تبعا لعدد من المتغيرات (الكلية التي يَدْرُس فيها الطالب أو يُدَّرس فيها عضو هيئة التدريس، و الرتبة لعضو هيئة التدريس ومستوى البرنامج الذي يدرس به الطالب).

ومن أجل تحقيق أهداف الدراسة جرى أخذ عينتين (١٣٩ عضو هيئة تدريس، ١٦١٩ طالب وطالبة) بطريقة عشوائية بسيطة من مجتمع أعضاء هيئة التدريس ويضم (٩٢٩) عضوا، ومن مجتمع الطلبة ويحوي (٣٥٨٣٥).

ولأغراض الإجابة عن أسئلة الدراسة تم تطوير قائمتين لمسح الصعوبات التي تواجه كلاً من أعضاء هيئة التدريس، والطلبة في التعامل مع نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية، وجرى استخراج دلالات صدقهما، و ثباتهما، و فاعلية فقراتهما.

وأشارت نتائج الدراسة إلى أن المشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس، والطلبة في التعامل مع نظام العلامات والتي تتعلق بسوء فهم النظام وتطبيقه كانت في الصدارة، ثم تلتها المشكلات التي تتعلق ببنية النظام.

وأظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) الآتي:

- وجود توافق في تقدير أعضاء هيئة التدريس من مختلف الرتب العلمية وفي الكليات المختلفة في الجامعة الأردنية على الصعوبات التي يصنفونها بأنها مشكلات تواجههم عند التعامل مع نظام العلامات بالحروف.
- وجود توافق في تقدير الطلبة على تصنيف على (٢٦) صعوبة تبعا لمتغير مستوى البرنامج و (١٧) صعوبة تبعا لمتغير الكلية بأنها مشكلات تواجههم عند التعامل مع نظام العلامات بالحروف.
- وجود فروقاً بين متوسطات تقديرات الطلبة ومتوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس للصعوبات التي تصنف كمشكلات تواجه مستخدمي نظام العلامات لصالح الطلبة ويمكن من ذلك استنتاج أن الطلبة هم أكثر معاناة من مشكلات نظام العلامات بالحروف المعمول به في الجامعة الأردنية من أعضاء هيئة التدريس.

الكلمات المفتاحية: أنظمة العلامات، نظام العلامات بالحروف، المشكلات التي تواجه مستخدمي نظام العلامات بالحروف ، تقويم نظام العلامات بالحروف

The difficulties facing both instructors and students in the letter grading System used in Jordan University

ABSTRACT :

The main aim of this study is to evaluate letter grading System used in Jordan University through determining the difficulties faced the instructors and students who used that system in which investigation for the independent variables such as college, the rank of instructor, and the level of the program To attain these purposes, a tow simple random samples (139, 1619) were chosen respectively from: faculty staff (929), student graduated (35835) at the university of Jordan.To determine the difficulties

the instructors and students are faced, two investigation lists are developed; the researcher measured their validity, consistency and the items effectiveness The main results of this study showed that the main difficulty of using lettering system is related to misunderstanding the system and its implementation, after that the difficulties arise from the structure of the system itself Analysis of variance at the level of significance ($\alpha \leq 0.05$)showed:

- *a consensus estimate of difficulties that classified as problems encountered instructors at various ranks & colleges.*
- *a consensus estimate of (26),(17) difficulties that classified as problems encountered students respectively for the independent variables: level of the program, college.*
- *there is significant differences between the difficulties that classified as problems estimates by students & instructors for students, And it can be concluded that students are suffering from problems with letter grading system more than instructors at the University of Jordan.*

Keywords *: grading systems, letter grading System, difficulties faced by users of the letter grading System, evaluate letter grading System.*

- **مقدمة** :

يعد القياس والتقويم أحد المكونات الرئيسة في أي نموذج من نماذج التعلم والتعليم، فإجراءات القياس والتقويم ترافق عملية التعلم والتعليم في جميع مراحلها، وهي تسهم في التخطيط والبناء والحكم على عملية التعلم والتعليم من خلال تطبيق كافة أشكال وأدوات ووسائل القياس والتقويم، إذ يتم بواسطة هذه الأدوات التعبير الكمي عما تحقق للطلبة من نتاجات والحكم على الكيفية التي تحققت بها من خلال نظام من الرموز يعرف بنظام العلامات (Grading system)، والذي بناء عليه يتم توثيق ما حققه الطالب من إنجازات أكاديمية وحفظها في سجلات خاصة يتم بناء عليها نقل المعلوماتٍ إلى الطلبة والأفراد المعنيين بالنظام التربوي، فالعلامات تشكل أساسا مهما للكثير من الإجراءات التي تتخذ في أي مؤسسةٍ تعليميةٍ في جميع مراحل التعلم والتعليم فبناءً على العلامات يتم اتخاذ العديد من القرارات التربوية المصيرية في المؤسسة التربوية (Gronlund,2000; Marzano,2006).

وحتى يتأتى للتقويم التربوي وأدواته أن تلعب أدوارها المنشودة في النظام التربوي، لا بد من وجود سياسة وإطار ينظم إجراءاته ويحدد ممارساته. ومن هنا فإن المؤسسات التربوية تعمل على وضع تشريعات خاصة تحكم الممارسات والإجراءات التي يتوجب على العاملين فيها القيام بها في مجال القياس والتقويم، ويتم تنظيمها ووضعها تحت ما يسمى بنظام القياس والتقويم الذي بدوره يحدد شكل أدوات التقويم، ومتى تستخدم، وطريقة توظيف النواتج المترتبة عليها في اتخاذ القرارات، والطريقة التي بناء عليها توثق نواتج العملية التعلمية والتعليمية على شكل رموز؛ وذلك بتحديد نظام إعطاء العلامات. وينظر لنظام العلامات في النظام التربوي كدور كشف الحساب في البنك، فإذا كان الكشف غير دقيق وغير صادق، فسوف تكون كل القرارات التي تبنى عليه غير

دقيقة، وتستخدم العلامات كنظام من المعززات لإثارة الدافعية للتعلم لدى الطلبة وتوجيه سلوكهم بشكل يخدم تحقيق نتاجات التعلم، ويسهم في النمو الكلى للطالب(Ebel & Frisbie,1986).

وحتى تعمل العلامات كمثير للدافعية، لا بد لها أن تكون صادقة وثابتة بحيث تعكس الجهد الحقيقي المبذول من الطالب، وتعكس مدى تحقيقه أهداف عملية التعلم والتعليم ، ومن هنا يجب أن يتم بناء العلامات على مؤشرات وأدلة فعالة ، ويجب أن يكون هنالك أسس وأطر مرجعية تعطى بناء عليها هذه العلامات(Salend,2002) .

وكنتيجة لهذا الدور المهم الذي تلعبه العلامات في الأنظمة التربوية، فقد حظيت العلامات وأنظمتها باهتمام التربويين بشكل عام والعاملين والمتخصصين في مجال القياس والتقويم التربوي بشكل خاص، حيث اعتبرت العلامات وأنظمتها واحدة من المشكلات المؤرقة لهم، وقضية أساسية يتم دراستها والتعامل معها، على أمل الوصول إلى نظام لإعطاء العلامات يخلو من الصعوبات، ويتمتع بدرجة من الدقة والمصداقية والثبات، ويسهل مهمة المتعاملين معه في إعطاء صورة دقيقة وحقيقية عن ما تحقق للطلبة من نواتج للعملية التربوية(Godolphin,1997).

ولعل صعوبة التوصل إلى نظام العلامات الذي يأمل أن يتم التوصل إليه تكمن في غياب الدراسات التي تناولت الكثير من القضايا المرتبطة بالعلامات وأنظمتها، فعلى سبيل المثال لا يوجد حسم تجريبي للقضايا الآتية المرتبطة بالعلامات وأنظمتها: معنى العلامة بشكل عام، وماذا تعني الفئات المتضمنة في نظام العلامات مثل (أ) على سبيل المثال، ونسبة الأفراد الذين يجب أن يأخذوا كل فئة من فئات العلامات المتضمنة في سلم العلامات، والمحكات والأسس التي يجب أن يستند إليها عند تقدير العلامات، الجوانب التي تمثلها العلامة السلوك أم التحصيل، فالصعوبة التي تواجه الباحثين في إيجاد حلول للقضايا السابقة تكمن في أنها تتطلب أحكاما قيمية وليس تفسيرات للبيانات البحثية مما يجعل هذه الحلول تختلف من مؤسسة تربوية إلى أخرى، ومن قسم أكاديمي إلى آخر، بل من مدرس إلى آخر. و على الرغم من هذه الصعوبات إلا أنه يتوجب التوصل إلى حلول لهذه القضايا متفق عليها ضمن إطار كل مؤسسة تربوية (Eiszler,2002).

- **مشكلة الدراسة** :

- **مشكلة الدراسة وأسئلتها** :

يتقرر قياس الإنجاز الأكاديمي للطالب في الجامعة الأردنية في أغلب الأحيان بناء على أدائه عَلى اختباراتٍ طوّرتْ مِنْ قِبل أعضاء هيئة التدريس في الكليّات أو مهمات معطاة له من قبلهم، ويُقيّم تحصيل الطالب باستخدام النظام الذي يستخدم الأعداد على سلم متصل (٠ - ١٠٠) ثم تحول هذه العلامات إلى نظام من ثمان حروف يقابل كل حرف علامته بالنقاط كما يأتي : (أ) و يخصص له أربع نقاط، و(ب+) ويخصص له ثلاث نقاط ونصف

نقطة، و(ب) ويخصص له ثلاث نقاط فقط، و(ج+) ويخصص له نقطتان ونصف النقطة، و(ج) ويخصص له نقطتان فقط، و(د+) ويخصص له نقطة ونصف النقطة، و(د) ويخصص له نقطة واحدة فقط و(هـ)، ويخصص له صفر نقطة.

لقد جاء تبنى الجامعة الأردنية لنظام العلامات بالحروف في الفصل الثاني للعام الجامعي ١٩٩٥ /١٩٩٦ بناء على أحاسيس شخصية للمتعاملين مع نظام العلامات المئوي بعدم ملاءمته، وهذا الانتقال لم يبن على أي دراسة علمية، ولم ترافقه دراسة تقويمية لدرجة تحقق الطموحات السابقة التي قادت لهذا التحول من النظام المئوي إلى نظام العلامات بالحروف. ومن هنا فقد جاءت هذه الدراسة لتقييم نظام العلامات بالحروف المستخدم في الجامعة الأردنية، و ذلك للوقوف على الصعوبات التي تواجه المتعاملين معه من طلبة وأعضاء هيئة تدريس والوقوف على الاختلافات في هذه الصعوبات تبعا لعدد من المتغيرات (الكلية التي يَدْرُس فيها الطالب أو يُدَرِّس فيها عضو هيئة التدريس ، و الرتبة لعضو هيئة التدريس، ومستوى البرنامج الذي يدرس به الطالب) وتقديم اقتراح لنظام علامات يعالج الصعوبات التي تواجه هذا النظام والمبنية على النتائج التي انتهت لها هذه الدراسة، وبحيث يوفر درجات أكثر صدقا وثبات وسهولة في الفهم والتفسير. وقد هدفت هذه الدراسة إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية:

- ما الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس عند التعامل مع نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية؟
- ما الصعوبات التي تواجه الطلبة عند التعامل مع نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس عند التعامل مع نظام العلامات بالحروف المعمول به في الجامعة الأردنية تبعا لمتغيرات (الكلية التي يُدَرِس فيها ، والرتبةِ).
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في الصعوبات التي تواجه الطلبة عند التعامل مع نظام العلامات بالحروف المعمول به في الجامعة الأردنية تبعا لمتغيرات (الكلية التي يَدْرُس فيها ، ومستوى البرنامج الذي يدرس به).

- **أهمية الدراسة ومبرراتها** :

هذه الدراسة تعتبر الدراسة العلمية الأولى التي تجرى على نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية حسب علم الباحث، الأمر الذي يضع بين أيدي متخذي القرارات في الجامعة الأردنية وأعضاء هيئة التدريس قاعدة من المعلومات التي توضح الصعوبات التي تواجه المتعاملين معه، مما يساعد في رسم السياسات وصياغة القرارات التي تسهم في تطوير هذا النظام؛ كما وتسهم هذه الدراسة في تقديم مقترحات للتعديلات التي يجب إدخالها على نظام العلامات بالحروف للتغلب على جوانب القصور.

- **محددات الدراسة** :

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بما وفَّرته من شروط، واتبعته من إجراءات عند تحديد مجتمع الدراسة واختيار العينات المشمولة بها وحجم هذه العينات وبالإجراءات التي اتبعت لتطوير أدوات الدراسة، وما تحقق لها من دلالات صدق وثبات وفاعلية فقرات، وبما اتبعت من إجراءات في الحصول على البيانات الخاصة بأسئلة الدراسة وتحليلها والإجراءات الإحصائية التي استخدمت للإجابة عنها.

- **التعريفات الإجرائية** :

- **نظام العلامات المئوي** :

هو نظام العلاماتٍ الذي يستخدم الأعداد على سلم متصل (٠ . ١٠٠)، وهو الذي كان معمولا به في الجامعة الأردنية حتى بداية الفصل الثاني ١٩٩٥/١٩٩٦م، ويفترض هذا النظام أن العلامات يجب أن تعكس إتقان الطلبة لمعارف ومهارات وكفايات محددة إذ يضع عضو هيئة التدريس معيارا لكل علامة، وجميع الطلبة الذين يظهرون أداءً معينا يوضع لهم علامة تعكس هذا الأداء.

- **نظام العلامات بالحروف** :

هو نظام العلامات بالحروف الذي يستخدم حاليا في الجامعة الأردنية ويتكون من ثمان فئات، ويستخدم الحروف من (أ) وحتى (هـ)، وقد تم العمل به في الجامعة الأردنية منذ نهاية الفصل الثاني للعام الجامعي (١٩٩٥ /١٩٩٦) م.

- **الدراسات السابقة** :

يتم تطوير أنظمة العلامات بحيث تنسجم وحاجات المؤسسات التربوية، مما يجعلها تختلف من مؤسسة تعليمية لأخرى، ولعل المراجع لأنظمة العلامات المستخدمة في مؤسسات التعليم العالي يجد أنها توزع تبعا لنمطين من الأنظمة أو المزج بينهما، وهذان النمطان هما:

- **أنظمة العلامات الحرفية معيارية المرجع** Norm Reference Letter Grading Systems :

تعتبر أنظمة العلامات الحرفية النسبية (Relative LetterGradingSystems) أو ما يطلق عليه عموما أنظمة العلامات الحرفية معيارية المرجع من أكثر الأنظمة لإعطاء العلامات شيوعا واستخداما في إطار البرامج التي تقدمها مؤسساتٍ التعليم العالي، حيث يتم في إطار هذه الأنظمة إعطاء العلامة للفرد استنادا إلى موقعه النسبي في المجموعة التي ينتمي إليها، إذ يتم على سبيل المثال إعطاء أعلى ١٠ ٪ من الطلبة العلامة (أ) و٣٠٪ من الطلبة الذين يلونهم بالترتيب العلامة (ب) وهكذا. وتستند أنظمة العلامات الحرفيةٍ النسبية أو معيارية المرجع إلى افتراض مفاده أن أداء الطالب لن يختلف كثيرا من صف إلى آخر أو مِن شعبة إلى أخرى، وأن توزيع أداء الطلبة في المجموعة الصفية يتوزع توزيعا سويا، ويقوم في هذه الأنظمة عضو هيئة التدريس بتقرير نسبة الأفراد في كل فئة من فئات سلم العلامات بناءً على معطياتٍ معينة أو سياسات

القسم أو الكلية أو الجامعة أو توقعاتهم، وفي هذه الأنظمة ينافس الطلبة بعضهم بعضا وذلك لمحدودية عدد الأفراد الذين سيعطون كل فئة من هذه الفئات المتضمنة في نظام العلامات (عودة، ٢٠٠٥)

ويمتاز هذا النظام بسهولة استخدامه وتفسيره ونقل نواتجه للآخرين وكذلك في كونه يعمل بشكل جيد في المواقف التي يكون فيها فوارق واضحة بين الطلبة المراد إعطاء العلامات لهم، وتعمل هذه الأنظمة على تشجيع التنافس بدلا من تشجيعها التعاون بين الطلاب، والتركيز على التحصيل الفردي لهم، ولذلك في ظل هذه الأنظمة يتنافس الطلبة على الحصول على المواقع المتاحة لهم والتي يعطى صاحبها العلامة (أ) مما يجعلهم يميلون إلى التنافس أكثر من مساعدة بعضهم بعضا (Salend,2002).

- **أنظمة العلامات الحرفية محكية المرجع** : Criterion Reference Letter Grading Systems

تستخدم أنظمة العلامات الحرفية محكية المرجع، أو ما يسمى بأنظمة العلامات الحرفية المطلقة (Absolute Letter Grading Systems) معايير أو محكات لا تتغير، وبناء عليها يتم الحكم على أداء الفرد. بمعنى أنه في هذا الأنظمة للعلامات يتم تقييم أداء الطالب بناءً على سلم مطلق للأداء(Absolute Scale) من مثل تخصيص الحرف (أ) للعلامات التي تقع في الفئة (٩٥- ١٠٠)، وتخصيص الرمز (ب) للعلامات التي تقع في الفئة (٨٤- ٨٨) فهذا النظام يفترض أن العلامات يجب أن تعكس إتقان الطلبة لمعارف ومهارات وكفايات محددة، إذ يضع المعلم معيارا لكل علامة، فعلامة الفرد تعطى بناء على تحصيله لمستويات معينة من المعرفة أو المهارة أو الكفاءة، وبما أن حدود الفئات محددة مسبقا ومعروفة من قبل الطلبة فإن ذلك يسهل عليهم توجيه جهودهم للحصول على العلامة التي يطمحون إليها(Gonnella, et al., 2004)

ولعل من مميزات هذا النظام لإعطاء العلامات هو أن الطلبة لا يتنافسون مع بعضهم بعضا، بل من المتوقع أن يساعد بعضهم بعضا للحصول على العلامة الملائمة، إلا أن أعضاء هيئة التدريس في ظل هذا النظام يواجهون صعوبة في التعامل معه، والمتمثلة بوضع معايير ومحكات منطقية دون أن يكون هنالك قدر معقول من الخبرة التدريسية السابقة لديهم، فأعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة يعتمدون على معلومات حول الأداء الذي من المتوقع أن يؤديه الطلبة مما يجعل نظام العلامات المطلق قريبا إلى النظام معياري المرجع.

وللبحث في مدى شيوع أنماط أنظمة العلامات السالفة الذكر في عقد الثمانينات من القرن العشرين قام بولوواي (Polloway1994) بدراسة مسحية هدفت إلى التعرف على الاتجاه العام السائد في أنظمة العلامات وتحديد أكثرها شيوعا، وشملت(١٤) معهدا وجامعة منها(٨) معاهد وجامعات رسمية و(٦) خاصة، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن ما نسبته ٨١٪ يستخدمون نظام علامات محكي المرجع، وتشير نتائج البحث إلى أن التغيرات التي طرأت على أنظمة العلامات خلال عقد الثمانينات تمثلت في التوجه نحو زيادة استخدام التقويم الذاتي من قبل الطلبة.

وللبحث في مدى شيوع أنماط أنظمة العلامات السالفة الذكر في العقد الأول من القرن الحادي والعشرين في الجامعات الأردنية وبعض الجامعات العربية والعالمية، قام الباحث بالاطلاع على أنظمة العلامات لعينة من الجامعات من خلال تصفح المواقع الالكترونية للجامعات، ويبين الجدول (١) ملخصا لأبرز أنظمة العلامات التي يتم استخدامها في عينة من الجامعات العربية والعالمية بحسب اطلاع الباحث.

الجدول ١ : بعض أنظمة العلامات في جامعات أردنية وعربية وعالمية:

اولا: الجامعات الاردنيه		
نمط نظام العلامات	اسم الجامعة	نوع وفئات تدريج العلامات والنقاط الموازية لها
نسبي	الجامعة الاردنية و جامعة البلقاء و الجامعة الهاشمية	مكون من (٨) فئات، أو (١٢) فئة ويستخدم الحروف من أ إلى هـ ، ويوازيها بالنقاط من ٤الى صفر
مطلق	جامعة اليرموك وجامعة مؤتة وجامعة الطفيلة و جامعة الحسين	يستخدم الأعداد(٠-١٠٠)
المزج بين النسبي والمطلق	جامعة آل البيت	يستخدم الأعداد(١-١٠٠)، ويعطى المدرس فرصة لتحويلها وإعادة توزيعها وفق النسب التي يحددها منحنى التوزيع السوي
ثانيا: الجامعات العربية		
نسبي	جامعة الإمارات العربية المتحدة جامعة الكويت	مكون من (٥) فئات، ويستخدم الحروف ويوازيها بالنقاط كما يأتي: أ=٤ و ب=٣ و ج=٢ و د=١ و هـ= صفر
مطلق	جامعة دمشق، جامعة القاهرة، جامعة عين شمس	يستخدم الأعداد(٠-١٠٠)
ثالثا: الجامعات العالميه		
نسبي	Pittsburgh, California, Alberta, Rasmussen, Wellesley, Iowa	مكون من (5) فئات، أو (١٠) وغالبا (١٢) فئة وقد يصل إلى (١٣) فئة ويستخدم الحروف من أ إلى هـ ، ويوازيها بالنقاط من ٤الى صفر
مطلق	Waterloo, Kentucky	مكون من (٥) إلى (١٥) فئة، ويستخدم الحروف ويوازيها بفئات العلامات المئوية مثل: أ+=(٩٠-١٠٠) و أ=(٨٥-٨٩) و أ-=(٨٠-٨٤) و ب+= (٧٧-٧٩) و ب= (٧٣-٧٦) و ب- = (٧٠-٧٢) و ج+=(٦٧-٦٩) و ج=(٦٣-٦٦) و ج- = (٦٠-٦٢) و د+==(٥٧-٥٩) و د=(٥٣-٥٦) و د-=(٥٠-٥٢) و هـ+= (٤٢-٤٩) و هـ= (٣٥-٤١) و هـ- = (٠-٣٤)

◆المصدر: أنظمة إعطاء الدرجات، المواقع الالكترونية للجامعات المتضمنة في الجدول،٢٠١١ م

وتعتبر دراسة وتقييم أنظمة العلامات والوقوف على خصائصها والمشكلات التي ترافقها من القضايا التي شغلت الكثير من الكتاب والباحثين منذ فترة طويلة؛ وذلك بسبب كثرة المتغيرات المؤثرة فيها وتعددها، إضافة إلى تعدد الجهات التي لها اهتمام بالعلامات، كالطالب، وولي الأمر، والمدرس، والإدارة فمن النادر أن يمر شهر دون نشر مقالة في إحدى المجلات، أو الصحف، أو عبر المواقع الالكترونية تنتقد نظام العلامات المستخدم، وتقترح نظاما آخر، ويشير (Polloway1994) في دراسته المسحية للسياسات الوطنية في وضع العلامات أن الأدب التربوي في مجال أنظمة العلامات يغلب على الكتابات فيه أن تكون على شكل مقالات بشكل عام، ويتضمن عددا قليلا من الدراسات.وفيما يلي عرض للدراسات السابقة في ضوء اطلاع الباحث:

قام مكلور و سباكتور(McClure;Spactor, 2005) بدراسة تجريبية هدفت إلى الوقوف على أثر زيادة عدد فئات نظام العلامات بالحروف على دافعية الطالب مقارنة بنظام العلامات الذي لا يستخدمها، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الدافعية تعزى لزيادة عدد فئات نظام العلامات بالحروف، وقد خالفت نتائج هذه الدراسة نتائج الدراسات السابقة التي ترى أن زيادة عدد الفئات يزيد من دافعية الطالب وذلك لأن زيادة عدد الفئات يقلل الفجوة بين الفئات مما يسهل على الطالب، ويشجعه على تطوير علامته للانتقال إلى الفئة الأعلى.

وحول تأثير زيادة عدد فئات الفئات في نظام العلامات بالحروف بإضافة الأحرف الموجبة والسالبة يرى مالون (Malone , 2000) أن زيادة عدد الفئات يساعد في علاج مشكلة تضخم العلامات، ويزودنا بنظام أكثر دقة وأكثر ثباتا للتعبير عن تحصيل الطالب ، وأن الصدق التنبؤي لنظام العلامات يزداد حتى في حالة وجود مشكلة التضخم.

وفي دراسة قام بها هارفي (Harvey , 2001) على علامات الطلبة في جامعة هارفارد (Harvard) للعام الدراسي ٢٠٠١م خلصت الدراسة إلى أن نظام العلامات في جامعة هارفارد يعاني من مشكلة التضخم، وعدم تقدير الكفاية والمكافأة بين الجهد واللاجهد، وتشجيع الطلبة على المساومة، وعدم إثارة دافعية الطلبة للأداء بشكل أفضل، وعدم الاهتمام بفاعلية التدريس، و اختلاف المعايير من مدرس إلى آخر، إضافة إلى التساهل في المعايير ذاتها، وأن كثير من المدرسين يساهمون في بناء التوقعات العالية لدى الطلبة في الحصول على علامات عالية الأمر الذي يساعد على عدم قدرة المدرس على مقاومة، أو تجاهل هذه التوقعات وإعطاء العلامات العالية.

وفي دراسة قام بها راثس(Raths,1986) هدفت إلى البحث في المشكلات التي تواجه نظام العلامات كنظام للاتصال بين جميع المعنيين بتحصيل الطالب وخصوصا الطالب نفسه، واستخدمت لهذه الغاية عينة عشوائية عنقودية تكونت من (٨ شعب) من شعب المساقات للعام الجامعي ١٩٨٤ في كلية التربية وعددها (٩٧) شعبة، ومثلت ما نسبته (٨,٢٪) من مجتمع الدراسة ، وأشارت نتائج الدراسة أن المعلمين ينزعون إلى وعد طلبتهم بتدريسهم المعايير التي سيستخدمونها في وضع العلامات، إلا أن استخدام المعايير الموعودة لا يحدث، ويتم استخدام معايير متشددة. ويرى الباحث أنه يجب على المعلمين بيان المعايير التي سوف يستخدموها في وضع العلامات لطلبتهم، ويجب على المعلمين أن يوصلوا حدسهم إلى حدس طلبتهم حول العلامة المستحقة حتى تغدوا العلامة وسيلة اتصال ناجحة بين الطالب والمعلم.

وفي دراسة قام بها بني عطا (١٩٩٨) هدفت إلى التعرف على اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو نظام العلامات بالرموز أو الحروف الذي تم العمل به في العام الجامعي (١٩٩٧– ١٩٩٨)، وذلك باستخدام عينة من طلبة الجامعة بلغ عددها (١١٩٤) طالبا من مختلف كليات الجامعة، ومختلف المستويات

الدراسية، أشارت نتائج هذه الدراسة إلى أن اتجاهات الطلبة في الجامعة كانت سلبية، وأن اتجاهات الطلبة لم تختلف باختلاف جنس الطالب، ولكن اختلفت تبعا لاختلاف الكلية التي ينتمي إليها الطالب، فقد كان أكثرها سلبيا في كلية الآداب، وتلتها كلية الاقتصاد والتربية الرياضية وكلية والحجاوي والتربية والفنون والشريعة على التوالي.

وقام كلٌ من خضر وعجاوي (١٩٨٩) بدراسة تحليلية لنظام العلامات المعمول به في جامعة الإمارات العربية المتحدة هدفت إلى الكشف عن صلاحية نظام العلامات الذي يعتمد النقاط من صفر إلى ٤ نقاط التي تقابل التقديرات ممتاز، وجيد جدا، وجيد، ومقبول، وضعيف، ،ولهذه الغاية تم اختيار عينة عشوائية تكونت من (٦٧) طالبا وطالبة من مستويات مختلفة، من حيث عدد الساعات المعتمدة التي أكملوا دراستها بنجاح ، ويمثل المستوى الأول الطلبة الذين درسوا (٧٥)ساعة معتمدة وعددهم (٦) والمستوى الثاني الطلبة الذين أتموا دراسة (٩٠) ساعة معتمدة، وعددهم (٤٠) طالبا، والمستوى الثالث الطلبة الذين تخرجوا في الجامعة، وعددهم(٢١) طالب، وقد تم الحصول على علامات الطلبة من أرشيف الجامعة، وتم حساب معدلاتهم التراكمية، وتم تحويل هذه التقديرات على نظام علامات مقترح من قبل الباحثين، وذلك باستخدام العلامات الفعلية التي حصل عليها الطالب في المساقات مضروبا في عدد ساعات المساق، بدلا من النقاط، وقد تم فحص الفروق بين نسبة التقديرات في النظام المعمول به، والنظام المقترح، ولم تكن الفروق ذات دلالة بالنسبة للتقديرات ضعيف، ومقبول، وممتاز، وكانت الفروق دالة إحصائيا في تقديري جيد جدا وجيد، وقدّم الباحثان مجموعة من البدائل التي يمكن استخدامها، ولكنهما خلصا إلى أن النظام المستخدم أفضل من النظام المقترح.

ويؤكد سونر(Sonner(2000 في دراسة حول أثر طبيعة وصف عضو هيئة التدريس (متفرغ، زائر) في العلامات أن عضو هيئة التدريس غير المتفرغ أو الزائر يمنح علامات عالية وخاصة من الفئة (A)، وأن المدرس ذا الكفاءة العالية يكون أكثر وعيا بمعنى العلامة، ولذلك قد يكون متشددا في وضع المعايير ومتطلبات نجاح الطالب الجامعي ويعتقد بأن ذلك يؤدي إلى انخفاض العلامات لدى الرتبة العالية لإيمانه بأن العلامة يجب أن تخلو من أخطاء القياس إذا ما قورنت بالعلامات لدى الأعضاء من الرتبة الأقل.

وكانت العلامات وأنظمتها مادة رائجة للمواقع الإلكترونية للجامعات العربية، ففي استطلاع الرأي على المنتديات الطلابية للجامعة العربية المفتوحة في شهر نيسان من العام ٢٠٠٧ م تم استطلاع آراء الطلبة حول نظام العلامات بالحروف الذي تستخدمه الجامعة ، وأيد ٦٠٪ من الطلبة عدم رضاهم عن النظام ووجهوا له الانتقادات من جوانب متعدد منها: عدم العدالة لأن التقييم لا يقيس المستوى الحقيقي للطلبة ويساوي بينهم من مستويات متباينة، ويظلم الطلبة المتفوقين ويعطي الطلبة ضعاف المستوى أكثر من حقهم ويشجع الاتكال والتكاسل.

وفي الصحافة العربية نشر العديد من المقالات التي تنتقد أنظمة العلامات وتدعو إلى تطويرها، فقد نشرت جريدة الصباح العراقية مقالة بعنوان: الآفاق المستقبلية لتحديث أنظمة العلامات في الجامعات العراقية (الربيعي، ٢٠٠٨) بين فيها الكاتب عدم ملاءمة أنظمة العلامات المعمول بها حاليا، ودعا الى البحث عن أنظمة جديدة تتلاءم مع متطلبات المرحلة الراهنة وتتفق مع أهداف المؤسسات التربوية العراقية وحاجات الطلبة.

ونشرت جريدة الرأي الأردنية مقالة عنوانها:علامة الطالب بالرموز بين مؤيد ومعارض،استطلع فيها الكاتبان(بصبوص والشوبكي،٢٠٠٧) آراء بعض أساتذة الجامعة الأردنية و طلبتها، وقد أبدى معظم الطلبة استياءهم من نظام الرموز من جوانب متعدد منها: عدم الإنصاف لأنه يقلل الفوارق بين الطلبة وخصوصا الأوائل الذين لا يتجاوز معيار التنافس بينهم إلا أعشار بسيطة، وتقليل التنافس والدافعية لأنه يدفع الطالب إلى البحث فقط عن الحد الأدنى من العلامة التي تؤهله للحصول على الرمز، وأكد الطلبة أن تقدير معدل الطالب بالرموز لايحبذه أرباب العمل أيضا، بل إنهم يفضلون نظام العلامة المئوية، ويستخدمونه قي المفاضلة بين المتقدمين للوظيفة (بصبوص والشوبكي،٢٠٠٧)

- **تعقيب على الدراسات السابقة** :

لاحظ الباحث أن بعض الدراسات عانت من بعض جوانب القصور على الرغم من أن بعض هذه الجوانب تم الإشارة إليها كمحددات في هذه الدراسات مثل اقتصار عينتها على كلية واحدة فقط، وقد تضمنت توصيات هذه الدراسات الدعوة إلى التوسع في العينة من قبل الدراسات اللاحقة، ولاحظ الباحث أيضا أن الدراسات الأردنية رغم محدودية عددها لم تشمل نظام العلامات في الجامعة الأردنية وتركزت على دراسة نظام العلامات في جامعة اليرموك، و لعل هذه الدراسة تتميز عن الدراسات السابقة التي استعرضت من حيث تركيزها على نظام العلامات بالحروف المعمول به في الجامعة الأردنية و الذي لم يدرس من قبل، إضافة إلى تعدد جوانب التركيز التي تهتم بها الدراسة و الممثلة في دراسة المشكلات التي توجه عضو هيئة التدريس و الطلبة في الجامعة الأردنية عند التعامل مع نظام العلامات، وكذلك شمولها لجميع البرامج و التخصصات التي تقدمها الجامعة الأردنية.

- **الطريقة والإجراءات** :

- **مجتمع الدراسة وعينتها** :

تألف مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية وجميع الطلبة المسجلين في البرامج المختلفة التي تقدمها أقسام الجامعة إذ بلغ عدد أعضاء هيئة التدريس (٩٢٩) عضو هيئة تدريس. أما المجتمع الكلي من الطلبة فبلغ (٣٥٨٣٥) طالبا وطالبة منهم (٣١٢٣٥) في مرحلة البكالوريوس ونسبتهم (٨٧,٢٪) و(٤٦٠٠) في مرحلة الدراسات العليا، ونسبتهم (١٢,٨٪) (الكتاب السنوي، الجامعة الأردنية،٢٠٠٨).

وتألفت عينة الدراسة من (١٣٩) عضو هيئة تدريس أي ما يعادل (١٥٪) من حجم المجتمع تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة روعي فيها تمثيل أعضاء هيئة التدريس لمتغيرات الدراسة: الكلية التي يعمل فيها (كلية علمية و كلية طبية و كلية إنسانية)، وجنسه (ذكر و أنثى)، ورتبته (أستاذ وأستاذ مشارك وأستاذ مساعد)، والتي تمكن الباحث من الوصول إليها وتعاونوا معه، وأما عينة الدراسة من الطلبة، فقد تألفت من (١٦١٩) طالبا وطالبة أي ما يعادل (٥٪) تقريبا من حجم المجتمع تم اختيارهم بطريقة عشوائية بسيطة روعي فيها تمثيل الطلبة لمتغيرات الدراسة: الكلية التي يدرس بها الطالب (كلية علمية و كلية طبية و كلية إنسانية)، وجنسه(ذكر و أنثى) ومستوى البرنامج الملتحقة به(بكالوريوس ودراسات عليا).

- **أدوات الدراسة** :

لأغراض الإجابة عن أسئلة الدراسة تم تطوير قائمتين، إحداهما خاصة بمسح الصعوبات التي يواجهها أعضاء هيئة التدريس في التعامل مع نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية، والثانية لمسح الصعوبات التي تواجه الطلبة كنتيجة لنظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية.

وتمكن الباحث استنادا إلى الأدب النظري ومقابلات أعضاء هيئة التدريس من تحديد المجالات الآتية التي تقع فيها الصعوبات التي تواجه مستخدمي نظام العلامات بالحروف المعمول به في الجامعة الأردنية:

- صعوبات تتعلق بفهم نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية وتفسير نتائجه
- صعوبات تتعلق بتطبيق نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية.
- صعوبات تتعلق بخصائص نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية.

وتم بناء على ذلك التوصل إلى الصورة الأولية لقائمة مسح الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس وتضم (٤٢) صعوبة ، والصورة الأولية لقائمة مسح الصعوبات الخاصة بالطلبة وتحوي (٥٦) صعوبة، وهذه الصعوبات إما أن تكون قد وردت في إطار الأدب النظري، أو تم الإشارة إليها كصعوبات من خلال المقابلات التي قام الباحث بإجرائها مع أعضاء هيئة التدريس والطلبة، وجرى صياغة الصعوبات على شكل عبارات اتبعت بسلم إجابة مكون من أربع فئات أوافق بشدة ، وأوافق، ولا أوافق، ولا أوافق بشدة.

- **صدق الأدوات وثباتها** :

لإيجاد مؤشرات منطقية وسيكومترية عن الصورة الأولية لقائمة مسح الصعوبات التي تواجه عضو هيئة التدريس وقائمة مسح الصعوبات الخاصة بالطلبة وفقرات كل منهما من خلال عرضها على عينة مكونة من (٢٥) عضو هيئة تدريس (خارج نطاق العينة الرئيسية للدراسة) ممن هم مختصون في مجال التربية وعلم النفس التربوي والقياس والتقويم، وذلك للوقوف على آرائهم حول البنية اللغوية للفقرات الموجودة في القائمة، ومدى كون محتوى

الفقرات يشكل إحدى الصعوبات المحتملة للتعامل مع أنظمة العلامات بالحروف.

وبهدف الوقوف على المضامين السيكومترية لفقرات أداتي الدراسة (معامل الشيوع ومعامل التميز وخصائص التوزيع الإجابات على الفقرات تبعا لسلم الإجابة)، والصعوبات التي تواجه المستجيب على فقرات القائمة من حيث مقروئيتها، ووضوح مضمونها ، جرى تطبيق الصورة الأولية لقائمة مسح الصعوبات التي تواجه عضو هيئة التدريس على عينة مؤلفة من(٣٠)عضو هيئة تدريس، و الصورة الأولية لقائمة مسح الصعوبات الخاصة بالطلبة على (١٢٠) طالبا وطالبة جرى اختيارهم بشكل عشوائي من خارج نطاق العينة الرئيسية للدراسة. وبناءً على البيانات المتحققة للباحث من خلال آراء الخبراء والمحكمين ونتائج الدراسة الاستطلاعية غربلة فقرات قائمتي مسح الصعوبات، حيث تم توضيح الصياغات اللغوية لبعض الفقرات لتبدو أكثر وضوحا، وجرى حذف بعض الفقرات التي أجمع المحكمون على أنها مكررة أو متضمنة في فقرة أخرى وكذلك حذف الفقرات التي أشارت نتائج الدراسية الاستطلاعية عدم ملاءمتها (إما بسبب أن الأداء عليها تجمع في فئة واحدة من سلم الاستجابة أو لأن الانحراف المعياري لها كان منخفضا، أو لارتباط الأداء عليها مع الأداء على القائمة ككل كان سلبيا، أو لكون هذا المعامل يقل عن ٠,٣٠) وهكذا تم الإبقاء على(٣٥) فقرة في قائمة مسح الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس و(٣٤) فقرة لتشكل الصورة النهائية في قائمة مسح الصعوبات التي تواجه الطلبة، روعي فيهما تمثيل جميع جوانب التعامل مع نظام العلامات بالحروف المعمول به في الجامعة الأردنية و مفهومه و تفسيره.

و تم إيجاد معامل الثبات بطريقة الاتساق الداخلي بدلالة إحصائيات الفقرات باستخدام معادلة كرنباخ ألفا للدرجة على كل من القائمتين ككل بعد استبعاد الفقرات التي تم حذفها، و ذلك باستخدام نفس البيانات المتحققة لأعضاء هيئة التدريس والطلبة في العينة الاستطلاعية، إذ أشارت النتائج إلى أن قيمتها (٠,٩٤٢)، (٠,٩٠٣) لقائمة أعضاء هيئة التدريس والطلبة على الترتيب وبناء على هذه النتائج المتحققة لأداتي الدراسة حول صدقها، كما عكستها دلالات الصدق المنطقي للقائمة، وما تحققت من خلال إجراءات تطوير الأداة وما تحقق لها من فاعلية فقراتها، ومؤشر الثبات لها، اعتبرت أداتي الدراسة صالحتين لتستخدم لأغراض الإجابة عن أسئلة الدراسة الحالية.

- **نتائج الدراسة** :

فيما يأتي أبرز الصعوبات التي انتهت إليها الدراسة والتي تواجه نظام العلامات بالحروف المعمول به في الجامعة الأردنية من وجهة نظر عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس ، ثم من وجهة نظر الطلبة.

• الصعوبات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس عند استخدام نظام العلامات في الجامعة الأردنية :

جدول(٢) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات المتضمنة في إستبانة أعضاء هيئة التدريس موزعة حسب المجالات

المجال	الصعوبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١ـ صعوبات تتعلق بفهم نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية وتفسير نتائجه	أجد صعوبة في فهم معنى العلامة في نظام العلامات بالحروف مقارنة بمعناها في نظام العلامات المئوي	٢.١٢	٠.٩٢
	أجد صعوبة في توضيح معنى العلامة لطلبتي في نظام العلامات بالحروف مقارنة بنظام العلامات المئوي	٢.٢٣	٠.٨٨
	أواجه صعوبة في خلق انسجام في تفسير معنى العلامة التي اقدرها للطالب مع تفسير الطالب لها	٢.٦٥	٠.٧٤
	أواجه صعوبة في الدفاع عن العلامات التي أعطيها لطلبتي كنتيجة لعدم وجود معنى موحد للعلامة لدى جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة	٢.٥٩	٠.٨٦
	يجعلني نظام العلامات بالحروف غير مقتنع بالعلامات التي أعطيها للطلبة في حالات معينة لأنه يضخم الفارق البسيط في العلامة بحيث ينقل الطالب إلى فئة أعلى لا يستحقها	٢.٦٨	٠.٩٣
	أجد صعوبة في توضيح الأسس لوضع الأحرف المناظرة للعلامات المئوية للطلبة	٢.٢٤	٠.٩٠
	هناك غياب للتفسير الموحد لمعنى العلامة بالحروف من عضو هيئة تدريس لآخر في نفس القسم	٣.٢٢	٠.٦٧
	يتيح نظام العلامات بالحروف مرونة زائدة لعضو هيئة التدريس في تقرير علامات الطلبة مما يسمح بالاجتهادات والآراء الشخصية للتدخل عند إعطاء العلامة	٢.٨١	٠.٨٢
	يلحق نظام العلامات بالحروف الأذى بالطلبة لعدم معرفة عضو هيئة التدريس أن وضع علامة حرفية منخفضة يؤثر بشكل كبير على معدله التراكمي	٢.٨١	٠.٨٤
	الكلي للصعوبات التي تتعلق بمجال فهم نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية	٢,٥٩	٠,٨٤
٢ـ صعوبات تتعلق بتطبيق نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية	أجد صعوبة في تحديد مستويات الأداء اللازمة للحصول على التقديرات المختلفة في نظام العلامات بالحروف لطلبتي	٢.٢٧	٠.٨٣
	أجد صعوبة في عكس ما تحقق للطالب من نمو وتطور في المعرفة من خلال نظام العلامات بالحروف	٢.٤٧	٠.٧٨
	يجعلني نظام العلامات بالحروف غير قادر على تحقيق العدالة بين الطلبة عند وضع العلامات وفقا له	٢.٥٠	٠.٩٣
	لا استطيع مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في ظل تطبيق نظام العلامات بالحروف	٢.٥٢	٠.٩١
	يجعل نظام العلامات بالحروف عضو هيئة التدريس عرضة للضغوط الخارجية من الطلبة ومن له علاقة به عند تقرير العلامة	٢.٤٧	٠.٩٦
	يسبب نظام العلامات بالحروف توترا لدي لأنه يلقي علي مسؤوليات صعبة عند تحويل العلامات المئوية إليه	٢.٥٣	٠.٨٤
	تسمح مرونة نظام العلامات بالحروف لأعضاء هيئة التدريس بإدخال هامش من الذاتية عند التعامل معه	٢.٨٢	٠.٧٤
	أواجه صعوبة في الاتفاق على سلم تحويل موحد من نظام العلامات المئوي إلى نظام العلامات بالحروف مع زملائي الذين يدرسون شعب أخرى للمادة نفسها	٢.٧٤	٠.٨٥
	أرى أن التباين في علامات الطلبة من عضو هيئة تدريس لآخر بحسب سلم التحويل الذي وضعه كل منهم يعتبر احد معضلات هذا النظام	٣.٠٤	٠.٨٦
	لا يبدو أن طريقة تطبيق نظام العلامات المعمول به في الجامعة الأردنية تنسجم مع فلسفة نظام العلامات بالحروف	٢.٦٦	٠.٨١
	يقلقني هامش الخطأ الكبير الذي يبدو في العلامات بالحروف التي أعطيها لطلبتي	٢.٤٦	٠.٨١
	أواجه صعوبة في الدفاع أمام المؤسسات المهنية عن مصداقية العلامات التي أعطيها للطلبة في نظام العلامات بالحروف نظرا للمبالغة فيها	٢.٢٨	٠.٨٨

	الكلي للصعوبات التي تتعلق بمجال تطبيق نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية	٢,٥٦	٠,٨٥
٣-صعوبات تتعلق بخصائص نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية	يركز نظام العلامات بالحروف على مقارنة أداء الطالب بأقرانه أكثر من مراعاته لما تحقق له من أهداف ومهارات تهدف المادة إلى تحقيقها	٢.٩٣	٠.٩٣
	يخلو نظام العلامات بالحروف من أسس واضحة لتحويل العلامة المنوية إلى مستويات الأداء بالحروف المناظرة لها	٢.٦٣	٠.٨٧
	لا يوجد لدى عضو هيئة التدريس ما يساعده على فهم معنى العلامة بالحروف التي يتضمنها النظام مما يجعلها مرهونة بذاتية كل عضو هيئة تدريس	٢.٦٠	٠.٨٥
	هناك غياب لفلسفة واضحة ومحددة لوضع العلامة في نظام العلامات بالحروف	٢.٨٢	٠.٨٤
	لا يلائم نظام العلامات بالحروف جميع المواد التي ادرسها	٢.٤٠	١.٠١
	يتعبني عدم وجود قواعد محددة تضبط ممارسات أعضاء هيئة التدريس في أثناء التعامل مع نظام العلامات بالحروف	٢.٧٤	٠.٨٢
	أواجه صعوبة في ظل نظام العلامات بالحروف في التشخيص الدقيق للأداء المتحقق للطالب في المساق	٢.٤٩	٠.٨٧
	تخلق قلة عدد الفئات التي يحويها نظام العلامات بالحروف المعمول به في الجامعة الأردنية مشكلة لعضو هيئة التدريس في التمييز بين الطلبة	٢.٨١	٠.٩٠
	يعيق نظام العلامات بالحروف جهودي لتحفيز الطلبة على بذل المزيد من الجهد لأنه يساوي بين الطلبة المتباينين نسبيا ضمن الشريحة الواحدة للعلامة	٢.٦٢	٠.٨٨
	يعيق نظام العلامات بالحروف النزعة للتميز بين الطلبة	٢.٥٤	٠.٨٩
	نظام العلامات بالحروف مبني على أساس العلامات المئوية التي تعتمد على نتائج امتحانات خصائصها غير معروفة	٢.٥٧	٠.٧٨
	لا يعطي نظام العلامات بالحروف تشخيصا دقيقا للأداء المتحقق للطالب	٢.٧٨	٠.٨٠
	يعمل نظام العلامات بالحروف على زيادة اعتراضات الطلبة على العلامات المستحقة لهم	٢.٧٥	٠.٨٤
	يقلقني تمثيل علاماتي وفقا لنظام العلامات بالحروف للجانب الكمي في أداء الطلبة أكثر من الجانب النوعي	٢.٦١	٠.٨٠
	الكلي للصعوبات التي تتعلق بمجال خصائص نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية	٢,٦٦	٠,٨٦

يبين جدول (٢) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية المناظرة لها في تقديرات أعضاء هيئة التدريس لكون الصعوبات الواردة في كل فقرة من فقرات قائمة مسح الصعوبات الخاصة بنظام العلامات بالحروف الخاص بأعضاء هيئة التدريس تعتبر مشكلات تواجههم عند التعامل مع نظام العلامات.

يلاحظ من الجدول(٢) أن متوسطات التقديرات على المجالات الفرعية للإستبانة تراوحت بين ٢,٥٦ للصعوبات التي تتعلق بتطبيق نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردني و٢,٦٦ للصعوبات التي تتعلق بخصائص نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية.

وتراوحت متوسطات التقديرات للفقرات بين ٢,١٢ درجة للفقرة (أجد صعوبة في فهم معنى العلامة في نظام العلامات بالحروف مقارنة بمعناه في نظام العلامات المئوي) و ٣,٢٢ درجة للفقرة (هنالك غياب للتفسير الموحد لمعنى العلامة بالحروف من عضو هيئة تدريس لآخر في نفس القسم)، وعموما بتقدير أعضاء هيئة التدريس فإن ابرز (٣) صعوبات يوافقون عليها كمشكلات تواجههم عند التعامل مع نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية هي:

- هنالك غياب للتفسير الموحد لمعنى العلامات بالحروف من عضو هيئة تدريس لآخر في نفس القسم.
- أرى أن التباين في علامات الطلبة من عضو هيئة تدريس لآخر بحسب ميزان التحويل الذي وضعه كل منهم يعتبر احد معضلات هذا النظام.
- يركز نظام العلامات بالحروف على مقارنة أداء الطالب بأقرانه أكثر من مراعاته لما تحقق له من أهداف ومهارات تهدف المادة إلى تحقيقها.

ويمكن تصنيف أبرز (٣) مشكلات تواجه أعضاء هيئة التدريس في أثناء التعامل مع نظام العلامات بالحروف المعمول به في الجامعة الأردنية في كل مجال كما يلي:

- **صعوبات تتعلق بخصائص نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية** :

- يركز نظام العلامات بالحروف على مقارنة أداء الطالب بأقرانه أكثر من مراعاته لما تحقق له من أهداف ومهارات تهدف المادة إلى تحقيقها.
- هناك غياب لفلسفة واضحة ومحددة لوضع العلامة في نظام العلامات بالحروف
- تخلق قلة عدد الفئات التي يحويها نظام العلامات بالحروف المعمول به في الجامعة الأردنية مشكلة لعضو هيئة التدريس في التمييز بين الطلبة

- **صعوبات تتعلق بسوء فهم نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية وتفسير نتائج** :

- هناك غياب للتفسير الموحد لمعنى العلامة بالحروف من عضو هيئة تدريس لآخر في نفس القسم
- يتيح نظام العلامات بالحروف مرونة زائدة لعضو هيئة التدريس في تقرير علامات الطلبة مما يسمح بالاجتهادات والآراء الشخصية للتدخل عند إعطاء العلامة
- يلحق نظام العلامات بالحروف الأذى بالطلبة لعدم معرفة عضو هيئة التدريس أن وضع علامة حرفية منخفضة يؤثر بشكل كبير على معدله التراكمي

ثالثا : صعوبات تتعلق بتطبيق نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية

- أرى أن التباين في علامات الطلبة من عضو هيئة تدريس لآخر بحسب سلم التحويل الذي وضعه كل منهم يعتبر احد معضلات هذا النظام
- تسمح مرونة نظام العلامات بالحروف لأعضاء هيئة التدريس بإدخال هامش من الذاتية عند التعامل معه
- أواجه صعوبة في الاتفاق على سلم تحويل موحد من نظام العلامات المئوي إلى نظام العلامات بالحروف مع زملائي الذين يدرسون شعب أخرى للمادة نفسها

- **الصعوبات التي تواجه الطلبة عند التعامل مع نظام العلامات بالحروف المعمول به في الجامعة الأردنية** :

قام الباحث بحساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المناظرة لتقديرات الطلبة فيما إذا كانت الصعوبات الواردة في كل فقرة من فقرات قائمة مسح الصعوبات الخاصة بنظام العلامات بالحروف الخاص بالطلبة تعتبر مشكلات تواجههم عند التعامل مع نظام العلامات وتم عرضها في جدول(٣).

يلاحظ من الجدول(٣) أن متوسطات التقديرات على المجالات الفرعية لقائمة الصعوبات التي تواجه الطلبة في نظام العلامات للجامعة الأردنية تراوحت بين ٢,٨٦ للصعوبات التي تتعلق بفهم نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردني و٢,٩٢ للصعوبات التي تتعلق بتطبيق نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية.

تشير نتائج الجدول(٣) إلى اختلاف متوسطات التقديرات التي تم إعطاؤها من قبل الطلبة للصعوبات حيث تراوحت متوسطات التقديرات بين ٢,٦٢ درجة للفقرة (هنالك صعوبة في تفسير معنى العلامة بالحروف التي احصل عليها للوالدين والآخرين) و ٣,١٨ درجة للفقرتين (هنالك ظلم يلحق بالطالب كنتيجة لعدم تساوي معنى العلامة لدى جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة، يضخم نظام العلامات بالحروف الفارق البسيط في العلامة بين طالبين حيث ينقل الطالب إلى فئة أعلى بمجرد وجود فارق طفيف في العلامة المئوية بينهما) ، وعموما بتقدير أعضاء طلبة الجامعة الأردنية فإن ابرز (٣) صعوبات يوافقون عليها كمشكلات تواجههم عند التعامل مع نظام العلامات بالحروف هي:

- هنالك ظلم يلحق بالطالب كنتيجة لعدم تساوي معنى العلامة لدى جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة
- يضخم نظام العلامات بالحروف الفارق البسيط في العلامة بين طالبين حيث ينقل الطالب إلى فئة أعلى بمجرد وجود فارق طفيف في العلامة المئوية بينهما.
- يتطلب نظام العلامات بالحروف من الطالب بذل جهد كبير لمحاولة رفع علامته إلى فئة أعلى.

ويمكن تصنيف أبرز (٣) مشكلات تواجه طلبة الجامعة الأردنية في أثناء التعامل مع نظام العلامات بالحروف في كل مجال.

- **صعوبات تتعلق بتطبيق نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية** :

- رمز العلامة النهائية الذي يعطى للطالب في هذا النظام يلعب به مزاج عضو هيئة التدريس بدرجة كبيرة
- لا يصلح تطبيق نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية في ظل وجود علاقات شخصية متوقعة بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة
- هناك إجحاف بحق الطالب المتميز بمساواته بطالب ليس على الدرجة نفسها من التميز عند إعطائهما نفس رمز العلامة

جدول (٣): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية للصعوبات المتضمنة في إستبانة الطلبة موزعة حسب المجالات

المجال	الصعوبات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١- صعوبات تتعلق بفهم نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية وتفسير نتائجه	هنالك صعوبة في تفسير معنى العلامة بالحروف التي أحصل عليها للوالدين والاخرين	٢.٦٢	١.٠٢
	يتباين تفسير العلامة بالحروف التي أحصل عليها عن تفسير زملائي الذين حصلوا على نفس العلامة عند نفس عضو هيئة التدريس	٢.٨٠	٠.٨٤
	لا يوجد اتفاق بين تفسيري للعلامة التى أحصل عليها مع تفسير أستاذي لها	٢.٧٣	٠.٨٧
	أعتبر التباين في علامات الطلبة من عضو هيئة تدريس لأخر والعائد إلى الاختلاف في ميزان التحويل الذي وضعه كل منهم يعتبر إحدى معضلات هذا النظام	٣.٠١	٠.٨٦
	الممارسات القائمة في تعامل عضو هيئة التدريس مع نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية لا يعكس ما تعنيه شرائح رموز هذا النظام (الطالب الذي يعطى العلامة(أ) ليس بالضرورة أن يكون قد أتقن جميع الأهداف الرئيسة والفرعية)	٣.٠١	٠.٩٥
	هناك سوء فهم لتطبيق نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية من قبل أعضاء هيئة التدريس	٢.٨٤	٠.٩٢
	هنالك ظلم يلحق بالطالب كنتيجة لعدم تساوي معنى العلامة لدى جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة	٣.١٨	١.٧٢
	عدم فهم نظام العلامات بالحروف من قبل أرباب العمل يعيق قبولي في الوظائف	٢.٦٦	٠.٩٥
الكلي للصعوبات التي تتعلق بمجال فهم نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية وتفسير نتائجه		٢.٨٦	١.٠٥
٢- صعوبات تتعلق بتطبيق نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية	رمز العلامة النهائية الذي يعطى للطالب في هذا النظام يلعب به مزاج عضو هيئة التدريس بدرجة كبيرة	٣.٠٧	٠.٩٤
	هناك إجحاف بحق الطالب المتميز بمساواته بطالب ليس على الدرجة نفسها من التميز عند إعطائهما نفس رمز العلامة	٣.٠٢	٠.٩٣
	لا يصلح تطبيق نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية في ظل وجود علاقات شخصية متوقعة بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة	٣.٠٥	٠.٩٦
	تسمح مرونة نظام العلامات بالحروف بتدخل ذاتية عضو هيئة التدريس عند تحويل العلامات	٢.٩٨	٠.٨٤
	يجعل نظام العلامات بالحروف المؤسسات المهنية لا تثق بالتقدير الذي حصل عليه الطالب لاحتمال المبالغة أحيانا في المعدل الذي حصل عليه	٢.٧٦	٠.٩٢
	هامش الخطأ في إعطاء العلامة في نظام العلامات بالحروف كبير	٢.٨٤	٠.٨٨
	هناك ضعف في أدوات التقييم التي تعطى بناء عليها العلامات بالحروف	٢.٩٢	٠.٨٤
	يشعر الطالب بارتباك أثناء تعامله مع نظام العلامات بالحروف لاعتماده على العلامات المئوية	٢.٧٤	٠.٩٤
الكلي للصعوبات التي تتعلق بمجال تطبيق نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردني		٢.٩٢	٠.٩١
٣- صعوبات تتعلق بخصائص نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية	لا يساعد نظام العلامات بالحروف على تزويدي بمعلومات عن درجة تحقيقي لأهداف المادة	٢.٨١	٠.٩٦
	لا يعطي نظام العلامات بالحروف معلومات عن أدائي مقارنة بأداء الأخرين	٢.٨٠	٠.٩٦
	لا يعطي نظام العلامات بالحروف معلومات عن مقدار النمو والتطور المتحقق لي مقارنة بالمستوى المتحقق لي قبل التعلم	٢.٦٥	٠.٩٢
	لا يوفر لي نظام العلامات بالحروف قواعد ثابتة عن كيفية تحويل العلامة المئوية إلى مستويات أداء حرفية	٢.٨٨	٠.٨٨
	لا يعكس نظام العلامات بالحروف المستوى الحقيقي لأدائي في المادة	٢.٨١	٠.٩٥
	لا يراعي نظام العلامات بالحروف الفروق الفردية بين الطلبة	٢.٩١	٠.٩١
	لا يستثير نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية الطالب على بذل الجهد في ظل أن المهم هو موقع الطالب في شعبته وليس ما تحقق له من أهداف ومهارات	٢.٨٠	٠.٩٣
	لا يلائم نظام العلامات بالحروف جميع المواد التي تدرسها كليات الجامعة الأردنية	٢.٩١	٠.٩٦
	لا يوجد قواعد محددة تضبط ممارسات أعضاء هيئة التدريس في أثناء التعامل مع نظام العلامات بالحروف	٣.٠٤	٠.٩٠
	لا يشخص نظام العلامات بالحروف الأداء الدقيق المتحقق للطالب في المواد	٣.١٠	٠.٨٣
	عدد الفئات التي يحويها نظام العلامات بالحروف المعمول به في الجامعة الأردنية قلما يخلق مشكلة للطالب والمعلم في التمييز بين الطلبة.	٢.٨٨	٠.٨٧
	يقلل نظام العلامات بالحروف من الدافعية للتعلم على اعتبار أن بإمكان الطالب اختيار إحدى الشعب التي مستوى الطلبة فيها متوسط أو دون المتوسط	٢.٨٢	٠.٩٤
	لا يوفر نظام العلامات بالحروف تقييماً عادلاً لمستوى إتقان الطالب للمعرفة	٢.٩٧	٠.٨٧
	يضخم نظام العلامات بالحروف الفارق البسيط في العلامة بين طالبين حيث ينقل الطالب إلى فئة أعلى بمجرد وجود فارق طفيف في العلامة المئوية بينهما	٣.١٨	٠.٨٨
	يشجع نظام العلامات بالحروف الطالب للقبول بمستوى متوسط للعلامة	٢.٨٣	٠.٨٦
	يعيق نظام العلامات بالحروف قبول الطالب في الدراسات العليا لعدم عكسه المستوى الحقيقي للطالب	٢.٨٦	٠.٩٣
	لا يراعي نظام العلامات بالحروف نوعية المهارات التي اكتسبها الطالب أثناء إعداده بقدر ما يراعي سياسة الكم في الإعداد	٢.٩٦	٠.٨٥
	يتطلب نظام العلامات بالحروف من الطالب بذل جهد كبير لمحاولة رفع علامته إلى فئة أعلى	٣.١٦	٠.٩٣
الكلي للصعوبات التي تتعلق بمجال خصائص نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية		٢.٩١	٠.٩١

- **صعوبات تتعلق بخصائص نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية** :

- يضخم نظام العلامات بالحروف الفارق البسيط في العلامة بين طالبين حيث ينقل الطالب إلى فئة أعلى بمجرد وجود فارق طفيف في العلامة المئوية بينهما
- يتطلب نظام العلامات بالحروف من الطالب بذل جهد كبير لمحاولة رفع علامته إلى فئة أعلى
- لا يشخص نظام العلامات بالحروف الأداء الدقيق المتحقق للطالب في المواد

- **صعوبات تتعلق بسوء فهم نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية وتفسير نتائج** :

- هنالك ظلم يلحق بالطالب كنتيجة لعدم تساوي معنى العلامة لدى جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة
- الممارسات القائمة في تعامل عضو هيئة التدريس مع نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية لا يعكس ما تعنيه شرائح رموز هذا النظام (الطالب الذي يعطى العلامة(أ) ليس بالضرورة أن يكون قد أتقن جميع الأهداف الرئيسة والفرعية)
- أعتبر التباين في علامات الطلبة من عضو هيئة تدريس لآخر والعائد إلى الاختلاف في ميزان التحويل الذي وضعه كل منهم يعتبر إحدى معضلات هذا النظام

- **الاختلافات في تقديرات أعضاء هيئة التدريس للصعوبات تبعا لنمط الكلية التي يعمل بها والرتبة الأكاديمية**

للوقوف على الاختلافات في تقديرات الصعوبات التي أعطاها أعضاء هيئة التدريس للصعوبات المقيسة بقائمة مسح الصعوبات التي تواجه نظام العلامات المعمول به في الجامعة الأردنية تبعا لنمط الكلية التي يعمل بها عضو هيئة التدريس، وتبعا لرتبته العلمية تم استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المناظرة لها للتقديرات التي أعطيت لكل صعوبةٍ، وجرى فحص دلالة هذه الاختلافات باستخدام تحليل التباين الأحادي متبوعا بنتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية حيث يظهر الجدولين (٤) ، (٥) تلك النواتج.

- فقرات متوسطات التقديرات لها تزيد عن ٢,٧٥ درجة، وتعتبر مشكلة لنظام العلامات بتقدير أعضاء هيئة التدريس.
- فقرات متوسطات التقديرات لها تقل عن ٢,٥٠ درجة ولا تعتبر مشكلة لنظام العلامات بتقدير أعضاء هيئة التدريس.

يلاحظ من الجدول (٤) أن هناك تأثيراً دالا إحصائيا على($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لنمط الكلية التي يدرس فيها عضو هيئة التدريس على خمس صعوبات ، وتوزعت على المجالات كما يلي: (فقرة واحدة لصعوبات الفهم والتفسير ، و فقرة واحدة لصعوبات التطبيق، ثلاث فقرات لصعوبات خصائص النظام)، وهذه الفقرات هي:

- هناك غياب للتفسير الموحد لمعنى العلامة بالحروف من عضو هيئة تدريس لآخر في نفس القسم.
- أرى أن التباين في علامات الطلبة من عضو هيئة تدريس لآخر بحسب ميزان التحويل الذي وضعه كل منهم يعتبر احد معضلات هذا النظام.

الجدول (٤) : نتائج اختبار(ف) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للصعوبات تبعا لنمط الكلية التي يعمل فيها عضو هيئة التدريس ومستوى الدلالة

المجال	الصعوبة	الكليات الإنسانية		الكليات العلمية		الكليات الطبية		اختبار الدلالة	
		م	ع	م	ع	م	ع	قيمة ف	مستوى الدلالة
١ـصعوبات تتعلق بفهم نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية وتفسير نتائجه	أجد صعوبة في فهم معنى العلامة في نظام العلامات بالحروف مقارنة بمعناها في نظام العلامات المنوي	١.٩٧**	٠.٨٧	٢.٢٠**	٠.٩٥	٢.٢٩**	٠.٩٤	١.٦٥	٠.١٩٦
	أجد صعوبة في توضيح معنى العلامة لطلبتي في نظام العلامات بالحروف مقارنة بنظام العلامات المنوي	٢.٠٥**	٠.٨٦	٢.٣٤**	٠.٩١	٢.٤٢**	٠.٨٣	٢.٤٨	٠.٠٨٧
	أواجه صعوبة في خلق انسجام في تفسير معنى العلامة التي اقدرها للطالب مع تفسير الطالب لها	٢.٦٢	٠.٧٦	٢.٧٤	٠.٧٣	٢.٥٩	٠.٧٤	٠.٥٠	٠.٦٠٧
	أواجه صعوبة في الدفاع عن العلامات التي أعطيها لطلبتي كنتيجة لعدم وجود معنى موحد للعلامة لدى جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة	٢.٤٢**	٠.٨٩	٢.٦٤	٠.٨٩	٢.٨٢*	٠.٧٢	٢.٥٩	٠.٠٧٩
	يجعلني نظام العلامات بالحروف غير مقتنع بالعلامات التي أعطيها للطلبة في حالات معينة لأنه يضخم الفارق البسيط في العلامة بحيث ينقل الطالب إلى فئة أعلى لا يستحقها	٢.٤٩**	٠.٩٩	٢.٧٣	٠.٩٢	٢.٩٧*	٠.٧٦	٣.٠٣	٠.٠٥١
	أجد صعوبة في توضيح الأسس لوضع الأحرف المناظرة للعلامات المنوية للطلبة	٢.١٣**	٠.٨٧	٢.٣٢**	٠.٩٦	٢.٣٢**	٠.٨٨	٠.٧٣	٠.٤٨٤
	هناك غياب للتفسير الموحد لمعنى العلامة بالحروف من عضو هيئة تدريس لآخر في نفس القسم	٣.٠٨*	٠.٦٧	٣.٤٣*	٠.٦٦	٣.٢١*	٠.٦٤	٣.٥٥	٠.٠٣١
	يتيح نظام العلامات بالحروف مرونة زائدة لعضو هيئة التدريس في تقرير علامات الطلبة مما يسمح بالاجتهادات والأراء الشخصية للتدخل عند إعطاء العلامة	٢.٧٧*	٠.٨٠	٢.٨٩*	٠.٨٩	٢.٧٩*	٠.٧٨	٠.٢٧	٠.٧٦٦
	يلحق نظام العلامات بالحروف الأذى بالطلبة لعدم معرفة عضو هيئة التدريس أن وضع علامة حرفية منخفضة يؤثر بشكل كبير على معدله التراكمي	٢.٧٢	٠.٨٧	٢.٨٤*	٠.٨١	٢.٩٤*	٠.٨٥	٠.٨١	٠.٤٤٨
٢- صعوبات تتعلق بتطبيق نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية	أجد صعوبة في تحديد مستويات الأداء اللازمة للحصول على التقديرات المختلفة في نظام العلامات بالحروف لطلبتي	٢.٠٨**	٠.٧٦	٢.٤٣**	٠.٨٧	٢.٣٨**	٠.٨٥	٢.٧٨	٠.٠٦٦
	أجد صعوبة في عكس ما تحقق للطالب من نمو وتطور في المعرفة من خلال نظام العلامات بالحروف	٢.٤٣**	٠.٧٦	٢.٤٧**	٠.٨٨	٢.٥٦	٠.٧٠	٠.٣١	٠.٧٣٤
	يجعلني نظام العلامات بالحروف غير قادر على تحقيق العدالة بين الطلبة عند وضع العلامات وفقا له	٢.٣٦**	٠.٨٨	٢.٥٢	١.٠٥	٢.٧٣	٠.٨٤	١.٧٠	٠.١٨٧

	لا أستطيع مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في ظل تطبيق نظام العلامات بالحروف	٢.٤٣**	٠.٨٥	٢.٤١**	٠.٩٧	٢.٨٢*	٠.٩٠	٢.٥٩	٠.٠٧٩
	يجعل نظام العلامات بالحروف عضو هيئة التدريس عرضة للضغوط الخارجية من الطلبة ومن له علاقة به عند تقرير العلامة	٢.٣٨**	٠.٩٠	٢.٥٧	١.٠٢	٢.٥٣	٠.٩٩	٠.٥٨	٠.٥٦٢
	يسبب نظام العلامات بالحروف توترا لدي لأنه يلقي علي مسؤوليات صعبة عند تحويل العلامات المئوية إليه	٢.٤١**	٠.٨٦	٢.٥٩	٠.٨٧	٢.٦٥	٠.٧٣	١.٠٨	٠.٣٤٤
	تسمح مرونة نظام العلامات بالحروف لأعضاء هيئة التدريس بإدخال هامش من الذاتية عند التعامل معه	٢.٦٧	٠.٧٢	٢.٩٨*	٠.٧٦	٢.٨٨*	٠.٧٠	٢.٣٨	٠.٠٩٦
	أواجه صعوبة في الاتفاق على سلم تحويل موحد من نظام العلامات المئوي إلى نظام العلامات بالحروف مع زملائي الذين يدرسون شعباً أخرى للمادة نفسها	٢.٧٠	٠.٨٩	٢.٧٤	٠.٨٣	٢.٨٢*	٠.٨٣	٠.٢٣	٠.٧٩٨
	أرى أن التباين في علامات الطلبة من عضو هيئة تدريس لآخر بحسب ميزان التحويل الذي وضعه كل منهم يعتبر احد معضلات هذا النظام	٢.٨٤*	٠.٩٠	٣.٢٥*	٠.٨٩	٣.١٢*	٠.٦٩	٣.٢٤	٠.٠٤٢
	لا يبدو أن طريقة تطبيق نظام العلامات المعمول به في الجامعة الأردنية تنسجم مع فلسفة نظام العلامات بالحروف	٢.٤٩**	٠.٨٤	٢.٧٤	٠.٧٩	٢.٨٥*	٠.٧٤	٢.٥٣	٠.٠٨٣
	يقلقني هامش الخطأ الكبير الذي يبدو في العلامات بالحروف التي أعطيها لطلبتي	٢.٣٦**	٠.٨٥	٢.٥١	٠.٧٤	٢.٥٩	٠.٨٢	١.٠١	٠.٣٦٨
	أواجه صعوبة في الدفاع أمام المؤسسات المهنية عن مصداقية العلامات التي أعطيها للطلبة في نظام العلامات بالحروف نظرا للمبالغة فيها	٢.٠٨**	٠.٨٦	٢.٤٢**	٠.٩٣	٢.٤٤**	٠.٧٩	٢.٦٥	٠.٠٧٥
٣-صعوبات تتعلق بخصائص نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية	يركز نظام العلامات بالحروف على مقارنة أداء الطالب بأقرانه أكثر من مراعاته لما تحقق له من أهداف ومهارات تهدف المادة إلى تحقيقها	٢.٧٦*	٠.٨٤	٢.٩٨*	٠.٨٩	٣.١٥*	٠.٨٦	٢.٢٧	٠.١٠٧
	يخلو نظام العلامات بالحروف من أسس واضحة لتحويل العلامة المئوية إلى مستويات الأداء بالحروف المناظرة لها	٢.٤١**	٠.٨٢	٢.٨٠*	١.٠٥	٢.٨٢*	٠.٨٧	٣.٢٧	٠.٠٤١
	لا يوجد لدى عضو هيئة التدريس ما يساعده على فهم معنى العلامة بالحروف التي يتضمنها النظام مما يجعلها مرهونة بذاتية كل عضو هيئة تدريس	٢.٤٤**	٠.٨١	٢.٦٦	٠.٩٤	٢.٨٢*	٠.٧٦	٢.٣٨	٠.٠٩٦
	هناك غياب لفلسفة واضحة ومحددة لوضع العلامة في نظام العلامات بالحروف	٢.٦٦	٠.٨٧	٢.٩٣*	٠.٧٩	٢.٩٤*	٠.٨١	١.٩٠	٠.١٥٤
	لا يلائم نظام العلامات بالحروف جميع المواد التي أدرسها	٢.٢٢**	٠.٩٤	٢.٤٨**	١.٠٧	٢.٦٢	١.٠٤	١.٨٠	٠.١٦٩

	يتعبني عدم وجود قواعد محددة تضبط ممارسات أعضاء هيئة التدريس أثناء التعامل مع نظام العلامات بالحروف	٢.٥٢	٠.٧٢	*٢.٩١	٠.٩٤	*٢.٩١	٠.٧٥	٤.٠٦	٠.٠١٩
	أواجه صعوبة في ظل نظام العلامات بالحروف في التشخيص الدقيق للأداء المتحقق للطالب في المساق	**٢.٣٩	٠.٨٨	٢.٥٣	١.٠١	٢.٥٩	٠.٦٦	٠.٦٤	٠.٥٢٩
	تخلق قلة عدد الفئات التي يحويها نظام العلامات بالحروف المعمول به في الجامعة الأردنية مشكلة لعضو هيئة التدريس في التمييز بين الطلبة	٢.٦١	٠.٨٢	*٢.٩٣	٠.٩٠	*٣.٠٠	٠.٩٨	٢.٧٩	٠.٠٦٥
	يعيق نظام العلامات بالحروف جهودي لتحفيز الطلبة على بذل المزيد من الجهد لأنه يساوي بين الطلبة المتباينين نسبيا ضمن الشريحة الواحدة للعلامة	**٢.٤٣	٠.٨٥	٢.٦٤	٠.٩٢	*٢.٩٤	٠.٨٣	٣.٧٩	٠.٠٢٥
	يعيق نظام العلامات بالحروف النزعة للتميز بين الطلبة	**٢.٤٣	٠.٩٤	٢.٥٣	٠.٩١	٢.٧٤	٠.٧٥	١.٣٣	٠.٢٦٩
	نظام العلامات بالحروف مبني على أساس العلامات المئوية التي تعتمد على نتائج امتحانات خصائصها غير معروفة	**٢.٤١	٠.٧٧	٢.٧٢	٠.٨٥	٢.٦٨	٠.٦٥	٢.٤٣	٠.٠٩٢
	لا يعطي نظام العلامات بالحروف تشخيصا دقيقا للأداء المتحقق للطالب	٢.٦٢	٠.٧٨	*٢.٨٤	٠.٨٦	*٢.٩٧	٠.٧٢	٢.٣٢	٠.١٠٣
	يعمل نظام العلامات بالحروف على زيادة اعتراضات الطلبة على العلامات المستحقة لهم	٢.٦٣	٠.٨٤	*٢.٨٠	٠.٩٠	*٢.٩١	٠.٧٥	١.٢٦	٠.٢٨٦
	يقلقني تمثيل علاماتي وفقا لنظام العلامات بالحروف للجانب الكمي في أداء الطلبة أكثر من الجانب النوعي	٢.٥٠	٠.٨٢	٢.٦٦	٠.٨٣	٢.٧٤	٠.٧١	١.٠٥	٠.٣٥٣

- **يخلو نظام العلامات بالحروف من أسس واضحة لتحويل العلامة المئوية إلى مستويات الأداء بالحروف المناظرة لها.**
- **يتعبني عدم وجود قواعد محددة تضبط ممارسات أعضاء هيئة التدريس أثناء التعامل مع نظام العلامات بالحروف.**
- **يعيق نظام العلامات بالحروف جهودي لتحفيز الطلبة على بذل المزيد من الجهد؛ لأنه يساوي بين الطلبة المتباينين نسبيا ضمن الشريحة الواحدة للعلامة.**

ولمعرفة اتجاه الفروق في التقديرات التي أعطيت لهذه الفقرات الخمسة جرى استخراج نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية التي أشارت إلى أن الفروق بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس في الكليات العلمية والكليات الإنسانية فقط كانت دالة إحصائيا لصالح الكليات العلمية في ما يتعلق بالفقرة (هناك غياب للتفسير الموحد لمعنى العلامة بالحروف من عضو هيئة تدريس لآخر في نفس القسم).

وكذلك أشارت نتائج اختبار شافيه إلى أن الفروق بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس في الكليات الطبية والكليات الإنسانية فقط كانت دالة إحصائيا لصالح الكليات الطبية في ما يتعلق بالفقرة (يعيق نظام العلامات بالحروف

جهودي لتحفيز الطلبة على بذل المزيد من الجهد؛ لأنه يساوي بين الطلبة المتباينين نسبيا ضمن الشريحة الواحدة للعلامة)، وأظهرت نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية على الفقرات الثلاث المتبقية عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين أزواج الكليات التي أجريت المقارنات البعدية بين متوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس فيها.

تظهر نتائج تحليل التباين الأحادي في الجدول (٥) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لرتبة عضو هيئة التدريس على التقديرات التي قدموها للصعوبات الواردة في قائمة مسح الصعوبات الخاصة بنظام العلامات بالحروف، والتي تواجههم عند التعامل ولجميع فقرات القائمة وعددها(٣٥) فقرة.أي أن هناك اتفاقا بين أعضاء هيئة التدريس باختلاف رتبهم العلمية على اعتبار الفقرات الواردة في القائمة الخاصة بأعضاء هيئة التدريس صعوبات تواجههم عند التعامل مع نظام العلامات بالحروف المعمول به في الجامعة الأردنية، أو في اعتبارها ليست صعوبات.

الجدول ٥: نتائج اختبار (ف) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للصعوبات تبعا للرتبة العلمية لعضو هيئة التدريس ومستوى الدلالة

المجال	الصعوبة	أستاذ مساعد		أستاذ مشارك		أستاذ		اختبار الدلالة	
		م	ع	م	ع	م	ع	قيمة ف	مستوى الدلالة
١.صعوبات تتعلق بفهم نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية وتفسير نتائجه	أجد صعوبة في فهم معنى العلامة في نظام العلامات بالحروف مقارنة بمعناها في نظام العلامات المنوي	٢,٢١**	٠,٨٥	٢,١٨**	١,٠١	١,٩٨**	٠,٩٤	٠,٩٥	٠,٣٩١
	أجد صعوبة في توضيح معنى العلامة لطلبتي في نظام العلامات بالحروف مقارنة بنظام العلامات المنوي	٢,٣٩**	٠,٨٢	٢,١٩**	٠,٩٧	٢,٠٨**	٠,٨٨	١,٧٣	٠,١٨١
	أواجه صعوبة في خلق انسجام في تفسير معنى العلامة التي اقدرها للطالب مع تفسير الطالب لها	٢,٦٣	٠,٧٠	٢,٧٠	٠,٨١	٢,٦٥	٠,٧٥	٠,١٠	٠,٩٠٨
	أواجه صعوبة في الدفاع عن العلامات التي أعطيها لطلبتي كنتيجة لعدم وجود معنى موحد للعلامة لدى جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة	٢,٥٦	٠,٨٨	٢,٧٦*	٠,٦٦	٢,٥٠**	٠,٩٥	٠,٩٢	٠,٤٠٠
	يجعلني نظام العلامات بالحروف غير مقتنع بالعلامات التي أعطيها للطلبة في حالات معينة لأنه يضخم الفارق البسيط في العلامة بحيث ينقل الطالب إلى فئة أعلى لا يستحقها	٢,٦٦	٠,٩٢	٢,٧٦*	٠,٩٤	٢,٦٦	٠,٩٦	٠,١٣	٠,٨٧٤
	أجد صعوبة في توضيح الأسس لوضع الأحرف المناظرة للعلامات المنوية للطلبة	٢,٢٧**	٠,٨٨	٢,٣٤**	٠,٩٠	٢,١٤**	٠,٩٣	٠,٥٤	٠,٥٨٢
	هناك غياب للتفسير الموحد لمعنى العلامة بالحروف من عضو هيئة تدريس لآخر في نفس القسم	٣,١٨*	٠,٦١	٣,٤٢*	٠,٥٦	٣,١٤*	٠,٧٩	١,٩٧	٠,١٤٣
	يتيح نظام العلامات بالحروف مرونة زائدة لعضو هيئة التدريس في تقرير علامات الطلبة مما يسمح بالاجتهادات والآراء الشخصية للتدخل عند إعطاء العلامة	٢,٨٩*	٠,٧٦	٢,٧٣	٠,٨٨	٢,٧٨*	٠,٨٦	٠,٤٦	٠,٦٣٢

	يلحق نظام العلامات بالحروف الأذى بالطلبة لعدم معرفة عضو هيئة التدريس أن وضع علامة حرفية منخفضة يؤثر بشكل كبير على معدله التراكمي	٢.٨٢*	٠.٨٨	٢.٩٤*	٠.٨٦	٢.٧٢	٠.٧٨	٠.٦٧	٠.٥١١
٢- صعوبات تتعلق بتطبيق نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية	أجد صعوبة في تحديد مستويات الأداء اللازمة للحصول على التقديرات المختلفة في نظام العلامات بالحروف لطلبتي	٢.٣٤**	٠.٧٩	٢.٢٧**	٠.٨٠	٢.١٨**	٠.٩٠	٠.٤٨	٠.٦١٨
	أجد صعوبة في عكس ما تحقق للطالب من نمو وتطور في المعرفة من خلال نظام العلامات بالحروف	٢.٤٦**	٠.٨٣	٢.٦١	٠.٦٦	٢.٣٩**	٠.٨١	٠.٧٦	٠.٤٦٨
	يجعلني نظام العلامات بالحروف غير قادر على تحقيق العدالة بين الطلبة عند وضع العلامات وفقا له	٢.٤٦**	٠.٩١	٢.٦٩	٠.٧٨	٢.٤٢**	١.٠٣	٠.٨٧	٠.٤١٩
	لا أستطيع مراعاة الفروق الفردية بين الطلبة في ظل تطبيق نظام العلامات بالحروف	٢.٥٠**	٠.٩٣	٢.٧٦*	٠.٧٩	٢.٣٨**	٠.٩٥	١.٧٤	٠.١٧٩
	يجعل نظام العلامات بالحروف عضو هيئة التدريس عرضة للضغوط الخارجية من الطلبة ومن له علاقة به عند تقرير العلامة	٢.٣٨**	٠.٩٣	٢.٦٤	١.٠٨	٢.٤٨**	٠.٩١	٠.٧٧	٠.٤٦٤
	يسبب نظام العلامات بالحروف توترا لدي؛ لأنه يلقي على مسؤوليات صعبة عند تحويل العلامات المئوية إليه	٢.٤٦**	٠.٨٧	٢.٤٨**	٠.٧٦	٢.٦٢	٠.٨٥	٠.٥٠	٠.٦٠٥
	تسمح مرونة نظام العلامات بالحروف لأعضاء هيئة التدريس بإدخال هامش من الذاتية عند التعامل معه	٢.٧٨*	٠.٨٣	٢.٦٩	٠.٧٤	٢.٥١	٠.٨٢	١.٤٩	٠.٢٢٩
	أواجه صعوبة في الاتفاق على سلم تحويل موحد من نظام العلامات المئوي إلى نظام العلامات بالحروف مع زملائي الذين يدرسون شعباً أخرى للمادة نفسها	٢.٨٠*	٠.٨٥	٢.٧٥*	٠.٨٤	٢.٦٧	٠.٨٨	٠.٢٨	٠.٧٥٣
	أرى أن التباين في علامات الطلبة من عضو هيئة تدريس لآخر بحسب ميزان التحويل الذي وضعه كل منهم يعتبر أحد معضلات هذا النظام	٣.٠٥*	٠.٨٢	٣.٠٦*	٠.٨٦	٣.٠٠*	٠.٩٣	٠.٠٧	٠.٩٣٥
	لا يبدو أن طريقة تطبيق نظام العلامات المعمول به في الجامعة الأردنية تنسجم مع فلسفة نظام العلامات بالحروف	٢.٥٧	٠.٧٧	٢.٥٠**	٠.٧٦	٢.٦٢	٠.٨٢	٠.٢١	٠.٨١٠
	يقلقني هامش الخطأ الكبير الذي يبدو في العلامات بالحروف التي أعطيها لطلبتي	٢.٥٣	٠.٨٨	٢.٤٥**	٠.٧٢	٢.٤٠**	٠.٧٨	٠.٣٣	٠.٧٢٢
	أواجه صعوبة في الدفاع أمام المؤسسات المهنية عن مصداقية العلامات التي أعطيها للطلبة في نظام العلامات بالحروف نظرا للمبالغة فيها	٢.٣٨**	٠.٨٥	٢.٠٦**	٠.٦٨	٢.٣٠**	٠.٩٩	١.٣٣	٠.٢٦٨
	يركز نظام العلامات بالحروف على مقارنة أداء الطالب بأقرانه أكثر من مراعاته لما تحقق له من أهداف ومهارات تهدف المادة إلى تحقيقها	٢.٩١*	٠.٨٢	٣.٠٦*	٠.٨٤	٢.٨٥*	٠.٩٥	٠.٥٧	٠.٥٦٨
	يخلو نظام العلامات بالحروف من أسس واضحة لتحويل	٢.٧٥*	٠.٨٦	٢.٥٨	٠.٩٠	٢.٥٤	١.٠١	٠.٧٦	٠.٤٧٠

٣- صعوبات تتعلق بخصائص نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية	العلامة المنوية إلى مستويات الأداء بالحروف المناظرة لها								
	لا يوجد لدى عضو هيئة التدريس ما يساعده على فهم معنى العلامة بالحروف التي يتضمنها النظام مما يجعلها مرهونة بذاتية كل عضو هيئة تدريس	٢.٦١	٠.٨٧	٢.٦٤	٠.٧٨	٢.٥٨	٠.٨٨	٠.٠٤	٠.٩٥٧
	هناك غياب لفلسفة واضحة ومحددة لوضع العلامة في نظام العلامات بالحروف	٢.٧٦*	٠.٨٥	٣.٠٣*	٠.٧٧	٢.٧٣	٠.٨٦	١.٤٥	٠.٢٣٨
	لا يلائم نظام العلامات بالحروف جميع المواد التي أدرسها	٢.٣٩**	٠.٩٨	٢.٤٤**	١.٠٨	٢.٤٠**	١.٠٣	٠.٠٢	٠.٩٧٧
	يتعبني عدم وجود قواعد محددة تضبط ممارسات أعضاء هيئة التدريس أثناء التعامل مع نظام العلامات بالحروف	٢.٧٧*	٠.٨١	٢.٧٩*	٠.٧٨	٢.٦٧	٠.٨٨	٠.٢٥	٠.٧٨٢
	أواجه صعوبة في ظل نظام العلامات بالحروف في التشخيص الدقيق للأداء المتحقق للطالب في المساق	٢.٤٥**	٠.٨٥	٢.٦٦	٠.٧٩	٢.٤٢**	٠.٩٥	٠.٨١	٠.٤٤٩
	تخلق قلة عدد الفئات التي يحويها نظام العلامات بالحروف المعمول به في الجامعة الأردنية مشكلة لعضو هيئة التدريس في التمييز بين الطلبة	٢.٧٧*	٠.٨٩	٢.٨٢*	٠.٩٢	٢.٨٤*	٠.٩١	٠.٠٩	٠.٩١٦
	يعيق نظام العلامات بالحروف جهودي لتحفيز الطلبة على بذل المزيد من الجهد لأنه يساوي بين الطلبة المتباينين نسبيا ضمن الشريحة الواحدة للعلامة	٢.٦٤	٠.٨٥	٢.٧٠	٠.٩٢	٢.٥٤	٠.٩١	٠.٣٤	٠.٧١٥
	يعيق نظام العلامات بالحروف النزعة للتميز بين الطلبة	٢.٥٩	٠.٩٩	٢.٥٥	٠.٧٩	٢.٤٧**	٠.٨٤	٠.٢٤	٠.٧٨٩
	نظام العلامات بالحروف مبني على أساس العلامات المنوية التي تعتمد على نتائج امتحانات خصائصها غير معروفة	٢.٦٤	٠.٩١	٢.٧٠	٠.٥٩	٢.٧٢	٠.٨٦	٠.١٤	٠.٨٦٧
	لا يعطي نظام العلامات بالحروف تشخيصا دقيقا للأداء المتحقق للطالب	٢.٨٢*	٠.٨٦	٢.٧٦*	٠.٧١	٢.٧٤	٠.٨٠	٠.١٥	٠.٨٦٢
	يعمل نظام العلامات بالحروف على زيادة اعتراضات الطلبة على العلامات المستحقة لهم	٢.٧٥*	٠.٧٨	٢.٩١*	٠.٨٤	٢.٦٦	٠.٩٢	٠.٨٧	٠.٤٢٢
	يقلقني تمثيل علاماتي وفقا لنظام العلامات بالحروف للجانب الكمي في أداء الطلبة أكثر من الجانب النوعي	٢.٦٥	٠.٨٣	٢.٥٠**	٠.٧٢	٢.٦٤	٠.٨٣	٠.٤٠	٠.٦٧٤

- ❖ فقرات متوسطات التقديرات لها تزيد عن ٢,٧٥ درجة وتعتبر مشكلة لنظام العلامات بتقدير أعضاء هيئة التدريس
- ❖ ❖ فقرات متوسطات التقديرات لها تقل عن ٢,٥٠ درجة، ولا تعتبر مشكلة لنظام العلامات بتقدير أعضاء هيئة التدريس

• الاختلافات في تقديرات طلبة الجامعة الأردنية للصعوبات تبعا للكلية التي يدرس فيها ومستوى البرنامج الذي يتعلمه

لمعرفة ما إذا كانت التقديرات التي قدمها الطلبة في عينة الدراسة تختلف تبعا للكلية التي يدرس فيها الطالب، ومستوى البرنامج الذي يلتحق به جرى

استخراج المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية المناظرة لها للتقديرات التي أعطيت لكل فقرة من الفقرات، وفحص تأثيرهما باستخدام تحليل التباين الأحادي متبوعا بنتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية، ويظهر الجدولين (٦) و(٧) هذه النتائج:

ويلاحظ من الجدول (٦) أن هناك تأثيراً دالا إحصائيا على($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لنمط الكلية التي يدرس فيها الطالب على التقديرات التي قدموها لسبع عشرة فقرة على اعتبار أنها صعوبات تواجههم عند التعامل مع نظام العلامات المعمول به في الجامعة الأردنية، وهذه الفقرات موزعة على المجالات كما يلي:

الجدول٦ : نتائج اختبار (ف) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للصعوبات تبعا لمتغير الكلية التي يدرس فيها الطالب ومستوى الدلالة

المجال	الصعوبة	الكليات الإنسانية		الكليات العلمية		الكليات الطبية		اختبار الدلالة	
		م	ع	م	ع	م	ع	قيمة ف	مستوى الدلالة
١-عوبات تتعلق بفهم نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية وتفسير نتائجه	هنالك صعوبة في تفسير معنى العلامة بالحروف التي أحصل عليها للوالدين والآخرين	*٢,٧٦	١,٠٠	٢,٥١	١,٠٣	٢,٥٢	١,٠٣	١١,٤٠	٠,٠٠٠
	يتباين تفسير العلامة بالحروف التي أحصل عليها عن تفسير زملائي الذين حصلوا على نفس العلامة عند نفس عضو هيئة التدريس	*٢,٩١	٠,٨١	*٢,٧٥	٠,٨٤	٢,٦٦	٠,٨٦	١٣,١٤	٠,٠٠٠
	لا يوجد اتفاق بين تفسيري للعلامة التي احصل عليها مع تفسير أستاذي لها	*٢,٨٣	٠,٨٥	٢,٧١	٠,٩١	٢,٥٩	٠,٨٦	٩,٣٥	٠,٠٠٠
	اعتبر التباين في علامات الطلبة من عضو هيئة تدريس لآخر والعائد إلى الاختلاف في ميزان التحويل الذي وضعه كل منهم إحدى معضلات هذا النظام	*٢,٩٩	٠,٨٢	*٣,٠٠	٠,٨٨	*٣,٠٦	٠,٨٩	٠,٧١	٠,٤٩٢
	الممارسات القائمة في تعامل عضو هيئة التدريس مع نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية لا يعكس ما تعنيه شرائح رموز هذا النظام (الطالب الذي يعطى العلامة(أ) ليس بالضرورة أن يكون قد أتقن جميع الأهداف الرئيسة والفرعية)	*٣,٠٤	٠,٩٤	*٣,٠٤	٠,٩٤	*٢,٩٠	٠,٩٧	٣,٠٥	٠,٠٤٨
	هناك سوء فهم لتطبيق نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية من قبل أعضاء هيئة التدريس	*٢,٩١	٠,٩١	*٢,٨٠	٠,٩٣	٢,٧٤	٠,٩٢	٥,١٤	٠,٠٠٦
	هنالك ظلم يلحق	*٣,٠٦	٠,٨٤	*٢,٨٥	٠,٨٧	*٢,٩٤	٠,٩٢	٢,٢٢	٠,١٠٩

	بالطالب نتيجة لعدم تساوي معنى العلامة لدى جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة							
	عدم فهم نظام العلامات بالحروف من قبل أرباب العمل يعيق قبولي في الوظائف	٢.٧١	٠.٩٤	٢.٦٣	٠.٩٣	٢.٦١	٠.٩٦	١.٩٦	٠.١٤١
٢- صعوبات تتعلق بتطبيق نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية	رمز العلامة النهائية الذي يعطى للطالب في هذا النظام يلعب به مزاج عضو هيئة التدريس بدرجة كبيرة	٣.١٦*	٠.٩٠	٣.٠٥*	٠.٩٦	٢.٩٥*	٠.٩٦	٦.٩٢	٠.٠٠١
	هناك إجحاف بحق الطالب المتميز بمساواته بطالب ليس على الدرجة نفسها من التميز عند إعطائهما رمز العلامة نفسه	٣.١١*	٠.٩٢	٢.٩٢*	٠.٩٤	٣.٠٠*	٠.٩٣	٦.٥٩	٠.٠٠١
	لا يصلح تطبيق نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية في ظل وجود علاقات شخصية متوقعة بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة	٣.١١*	٠.٩٣	٣.٠٠*	٠.٩٩	٣.٠٠*	٠.٩٦	٢.٧٢	٠.٠٦٦
	تسمح مرونة نظام العلامات بالحروف بتدخل ذاتية عضو هيئة التدريس عند تحويل العلامات	٣.٠٥*	٠.٨٢	٢.٩٥*	٠.٨٤	٢.٨٨*	٠.٨٦	٥.٥٣	٠.٠٠٤
	يجعل نظام العلامات بالحروف المؤسسات المهنية لا تثق بالتقدير الذي حصل عليه الطالب لاحتمال المبالغة أحيانا في المعدل الذي حصل عليه	٢.٨١*	٠.٩٠	٢.٧٣	٠.٩٣	٢.٧١	٠.٩٣	٢.٠٩	٠.١٢٣
	هامش الخطأ في إعطاء العلامة في نظام العلامات بالحروف كبير	٢.٨٨*	٠.٨٦	٢.٧٧*	٠.٨٩	٢.٨٧*	٠.٨٩	٢.٧٥	٠.٠٦٤
	هناك ضعف في أدوات التقييم التي تعطى بناء عليها العلامات بالحروف	٢.٩٩*	٠.٨٢	٢.٨٤*	٠.٨٤	٢.٩٠*	٠.٨٥	٥.٣٣	٠.٠٠٥
	يشعر الطالب بارتباك أثناء تعامله مع نظام العلامات بالحروف لاعتماده على العلامات المئوية	٢.٧٩*	٠.٩٥	٢.٧٢	٠.٩٤	٢.٦٨	٠.٩٤	٢.١٢	٠.١٢١
٣-صعوبات تتعلق بخصائص نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية	لا يساعد نظام العلامات بالحروف على تزويدي بمعلومات عن درجة تحقيقي لأهداف المادة	٢.٨٨*	٠.٩٤	٢.٧٥*	٠.٩٦	٢.٧٥*	١.٠١	٣.٨٠	٠.٠٢٣
	لا يعطي نظام العلامات بالحروف معلومات عن أدائي مقارنة بأداء الآخرين	٢.٩٠*	٠.٩٣	٢.٧٦*	٠.٩٥	٢.٦٦	١.٠١	٨.٥٧	٠.٠٠٠
	لا يعطي نظام العلامات بالحروف	٢.٧٦*	٠.٩٠	٢.٦٠	٠.٩٣	٢.٥٢	٠.٩٢	١٠.٣٥	٠.٠٠٠

	معلومات عن مقدار النمو والتطور المتحقق لي مقارنة بالمستوى المتحقق لي قبل التعلم								
	لا يوفر لي نظام العلامات بالحروف قواعد ثابتة عن كيفية تحويل العلامة المئوية إلى مستويات أداء حرفية	*٢.٩٨	٠.٨٦	*٢.٧٨	٠.٨٨	*٢.٨٤	٠.٩١	٨.٣٦	٠.٠٠٠
	لا يعكس نظام العلامات بالحروف المستوى الحقيقي لأدائي في المادة	*٢.٨٩	٠.٩٢	*٢.٧٧	٠.٩٦	٢.٧٤	٠.٩٨	٣.٨٧	٠.٠٢١
	لا يراعي نظام العلامات بالحروف الفروق الفردية بين الطلبة	*٢.٩٥	٠.٨٩	*٢.٨٦	٠.٩٢	*٢.٨٩	٠.٩٣	١.٥٥	٠.٢١٣
	لا يستثير نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية الطالب على بذل الجهد في ظل أن المهم هو موقع الطالب في شعبته وليس ما تحقق له من أهداف ومهارات	*٢.٧٨	٠.٩٢	*٢.٧٩	٠.٩٣	*٢.٨٣	٠.٩٤	٠.٣٥	٠.٧٠٦
	لا يلائم نظام العلامات بالحروف جميع المواد التي تدرسها كليات الجامعة الأردنية	*٢.٩١	٠.٩٤	*٢.٨٨	٠.٩٨	*٢.٩٢	٠.٩٧	٠.٢١	٠.٨٠٨
	لا يوجد قواعد محددة تضبط ممارسات أعضاء هيئة التدريس أثناء التعامل مع نظام العلامات	*٣.٠٨	٠.٨٩	*٣.٠٦	٠.٩٠	*٢.٩٤	٠.٩٢	٣.٢٢	٠.٠٤٠
	لا يشخص نظام العلامات بالحروف الأداء الدقيق المتحقق للطالب في المواد	*٣.١٥	٠.٨٠	*٣.٠٥	٠.٨٤	*٣.٠٨	٠.٨٦	٢.٣٩	٠.٠٩٢
	عدد الفئات التي يحويها نظام العلامات بالحروف المعمول به في الجامعة الأردنية قليل مما يخلق مشكلة للطالب والمعلم في التمييز بين الطلبة	*٢.٩٣	٠.٨٤	*٢.٨٣	٠.٨٧	*٢.٨٤	٠.٩٠	٢.٥٧	٠.٠٧٧
	يقلل نظام العلامات بالحروف من الدافعية للتعلم على اعتبار أن بإمكان الطالب اختيار إحدى الشعب التي مستوى الطلبة فيها متوسط أو دون المتوسط	*٢.٨٧	٠.٨٩	*٢.٧٨	٠.٩٨	*٢.٧٧	٠.٩٥	١.٨٨	٠.١٥٣
	لا يوفر نظام العلامات بالحروف تقييماً عادلاً لمستوى إتقان الطالب للمعرفة	*٣.١٢	٠.٨٩	*٣.١٨	٠.٨٨	*٣.٢٨	٠.٨٦	٨.٨١	٠.٠٠٠
	يضخم نظام العلامات بالحروف الفارق البسيط في العلامة	*٢.٨٣	٠.٨٦	*٢.٨٢	٠.٨٣	*٢.٨٤	٠.٩٢	٣.٨١	٠.٠٢٢

	بين طالبين حيث ينقل الطالب إلى فئة أعلى بمجرد وجود فارق طفيف في العلامة المئوية بينهم								
	يشجع نظام العلامات بالحروف الطالب للقبول بمستوى متوسط للعلامة	*٢,٨٣	٠,٨٦	*٢,٨٢	٠,٨٣	*٢,٨٤	٠,٩٢	٠,٠٦	٠,٩٤٥
	يعيق نظام العلامات بالحروف قبول الطالب في الدراسات العليا لعدم عكسه المستوى الحقيقي للطالب	*٢,٩١	٠,٩٠	*٢,٨٤	٠,٩٣	*٢,٧٩	٠,٩٦	٢,٤٣	٠,٠٨٨
	لا يراعي نظام العلامات بالحروف نوعية المهارات التي اكتسبها الطالب أثناء إعداده بقدر ما يراعي سياسة الكم في الإعداد	*٢,٩٩	٠,٨٤	*٢,٩٠	٠,٨٦	*٢,٩٧	٠,٨٦	٢,٠٠	٠,١٣٥
	يتطلب نظام العلامات بالحروف من الطالب بذل جهد كبير لمحاولة رفع علامته إلى فئة أعلى	*٣,١٩	٠,٩١	*٣,١٢	٠,٩٦	*٣,١٦	٠,٩٢	٠,٧٩	٠,٤٥٣

- ❖فقرات متوسطات التقديرات لها تزيد عن ٢,٧٥ درجة وتعتبر مشكلة لنظام العلامات بتقدير طلبة الجامعة الأردنية
- ❖ ❖ فقرات متوسطات التقديرات لها تقل عن ٢,٥٠ درجة، ولا تعتبر مشكلة لنظام العلامات بتقدير طلبة الجامعة الأردنية

- **صعوبات تتعلق بفهم نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية وتفسير نتائجه** :

- هنالك صعوبة في تفسير معنى العلامة بالحروف التي أحصل عليها للوالدين والآخرين
- يتباين تفسير العلامة بالحروف التي أحصل عليها عن تفسير زملائي الذين حصلوا على نفس العلامة عند نفس عضو هيئة التدريس
- لا يوجد اتفاق بين تفسيري للعلامة التي احصل عليها مع تفسير أستاذي لها
- الممارسات القائمة في تعامل عضو هيئة التدريس مع نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية لا يعكس ما تعنيه شرائح رموز هذا النظام (الطالب الذي يعطى العلامة(أ) ليس بالضرورة أن يكون قد أتقن جميع الأهداف الرئيسة والفرعية)
- هناك سوء فهم لتطبيق نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية من قبل أعضاء هيئة التدريس

- **صعوبات تتعلق بتطبيق نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية** :

- رمز العلامة النهائية الذي يعطى للطالب في هذا النظام يلعب به مزاج عضو هيئة التدريس بدرجة كبيرة
- هناك إجحاف بحق الطالب المتميز بمساواته بطالب ليس على الدرجة نفسها من التميز عند إعطائهما رمز العلامة نفسه

- تسمح مرونة نظام العلامات بالحروف بتدخل ذاتية عضو هيئة التدريس عند تحويل العلامات
- هناك ضعف في أدوات التقييم التي تعطى بناء عليها العلامات بالحروف

• **صعوبات تتعلق بخصائص نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية** :

- لا يساعد نظام العلامات بالحروف على تزويدي بمعلومات عن درجة تحقيقي لأهداف المادة
- لا يعطي نظام العلامات بالحروف معلومات عن أدائي مقارنة بأداء الآخرين
- لا يعطي نظام العلامات بالحروف معلومات عن مقدار النمو والتطور المتحقق لي مقارنة بالمستوى المتحقق لي قبل التعلم
- لا يوفر لي نظام العلامات بالحروف قواعد ثابتة عن كيفية تحويل العلامة المئوية إلى مستويات أداء حرفية
- لا يعكس نظام العلامات بالحروف المستوى الحقيقي لأدائي في المادة
- لا يوجد قواعد محددة تضبط ممارسات أعضاء هيئة التدريس أثناء التعامل مع نظام العلامات
- لا يوفر نظام العلامات بالحروف تقييماً عادلاً لمستوى إتقان الطالب للمعرفة
- يضخم نظام العلامات بالحروف الفارق البسيط في العلامة بين طالبين حيث ينقل الطالب إلى فئة أعلى بمجرد وجود فارق طفيف في العلامة المئوية بينهم

وقد كان هناك اتفاق بين الطلبة على اختلاف كلياتهم على اعتبار بقية الفقرات الواردة في القائمة الخاصة بالطلبة صعوبات تواجههم عند التعامل مع نظام العلامات بالحروف المعمول به في الجامعة الأردنية أو على اعتبارها ليست صعوبات.

ولمعرفة اتجاه الفروق في التقديرات التي أعطيت للفقرات السبع عشرة جرى استخراج نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية التي أشارت إلى أن الفروق بين تقديرات الطلبة في مختلف الكليات فيما يتعلق بالفقرات ذات الأرقام (٤ و ١٠ و ١٥) لم تكن دالة إحصائيا.

وأشارت نتائج اختبار شافيه إلى أن الفروق بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية والكليات العلمية كانت دالة إحصائيا لصالح الكليات الإنسانية في ما يتعلق بالفقرات ذات الأرقام (١ و ٢ و ٧ و ١١ و ١٢ و ١٣ و ١٦) في حين كانت الفروق بين تقديرات طلبة الكليات الإنسانية والكليات العلمية دالة إحصائيا لصالح الكليات العلمية في الفقرة (٩).

وأشارت النتائج أيضا إلى أن الفروق بين تقديرات أعضاء هيئة التدريس في الكليات الإنسانية والكليات الطبية كانت دالة إحصائيا لصالح الكليات الإنسانية في ما يتعلق بالفقرات ذات الأرقام (١ و ٢ و ٣ و ٥ و ٦ و ٨ و ١١و ١٢ و ١٣ و ١٤ و ١٦) كانت الفروق بين تقديرات طلبة الكليات الإنسانية والكليات الطبية دالة إحصائيا لصالح الكليات الطبية في الفقرة (١٧)، وأظهرت نتائج اختبار شافيه عدم وجود دلالة إحصائية للفروق بين أزواج الكليات الأخرى التي أجريت المقارنات البعدية بين متوسطاتها.

الجدول ٧ : نتائج اختبار (ف) لدلالة الفروق بين المتوسطات الحسابية للصعوبات تبعا لمتغير البرنامج الذي يدرس فيه الطالب ومستوى الدلالة

المجال	الصعوبة	بكالوريوس		دراسات عليا		اختبار الدلالة	
		م	ع	م	ع	قيمة ف	مستوى الدلالة
١ـصعوبات تتعلق بفهم نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية وتفسير نتائجه	هنالك صعوبة في تفسير معنى العلامة بالحروف التي احصل عليها للوالدين والآخرين	٢.٥٩	١.٠٥	٢.٧٤	٠.٩٠	٤.٩٢	٠.٠٢٧
	يتباين تفسير العلامة بالحروف التي احصل عليها عن تفسير زملائي الذين حصلوا على نفس العلامة عند نفس عضو هيئة التدريس	*٢.٧٨	٠.٨٦	*٢.٨٧	٠.٧٤	٢.٩٥	٠.٠٨٦
	لا يوجد اتفاق بين تفسيري للعلامة التي احصل عليها مع تفسير أستاذي لها	٢.٧٢	٠.٨٩	*٢.٧٨	٠.٧٩	٠.٨٩	٠.٣٤٥
	اعتبر التباين في علامات الطلبة من عضو هيئة تدريس لآخر والعائد إلى الاختلاف في ميزان التحويل الذي وضعه كل منهم إحدى معضلات هذا النظام	*٣.٠١	٠.٨٩	*٣.٠٤	٠.٧٢	٠.٤٤	٠.٥٠٦
	الممارسات القائمة في تعامل عضو هيئة التدريس مع نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية لا يعكس ما تعنيه شرائح رموز هذا النظام (الطالب الذي يعطى الرمز (أ) ليس بالضرورة أن يكون قد أتقن جميع الأهداف الرئيسة والفرعية)	*٣.٠٢	٠.٩٧	*٢.٩٧	٠.٨٦	٠.٥٨	٠.٤٤٧
	هناك سوء فهم لتطبيق نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية من قبل أعضاء هيئة التدريس	*٢.٨٣	٠.٩٣	*٢.٨٦	٠.٨٨	٠.٢٣	٠.٦٣٠
	هنالك ظلم يلحق بالطالب كنتيجة لعدم تساوي معنى العلامة لدى جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة	*٣.٢١	١.٨٨	*٣.٠٩	٠.٧٩	١.٣٠	٠.٢٥٤
	عدم فهم نظام العلامات بالحروف من قبل أرباب العمل يعيق قبولي في الوظائف	٢.٦٩	٠.٩٦	٢.٥٦	٠.٨٦	٤.٩٤	٠.٠٢٦
٢ ـ صعوبات تتعلق بتطبيق نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية	رمز العلامة النهائية الذي يعطى للطالب في هذا النظام يلعب به مزاج عضو هيئة التدريس بدرجة كبيرة	*٣.٠٦	٠.٩٤	*٣.١٥	٠.٩٣	٢.٨٥	٠.٠٩١
	هناك إجحاف بحق الطالب المتميز بمساواته بطالب ليس على الدرجة نفسها من التميز عند إعطائهما نفس رمز العلامة	*٢.٩٨	٠.٩٥	*٣.٢١	٠.٨٢	١٥.٦٦	٠.٠٠٠
	لا يصلح تطبيق نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية في ظل وجود علاقات شخصية متوقعة بين أعضاء هيئة التدريس والطلبة	*٣.٠٥	٠.٩٧	*٣.٠٥	٠.٩٠	٠.٠١	٠.٩٢٥
	تسمح مرونة نظام العلامات بالحروف بتدخل ذاتية عضو هيئة التدريس عند تحويل العلامات	*٢.٩٨	٠.٨٥	*٢.٩٨	٠.٨٠	٠.٠٠	٠.٩٦٢
	يجعل نظام العلامات بالحروف المؤسسات المهنية لا تثق بالتقدير الذي حصل عليه الطالب لاحتمال المبالغة أحيانا في المعدل الذي حصل عليه	*٢.٧٩	٠.٩٣	٢.٦٦	٠.٨٥	٤.٦٧	٠.٠٣١
	هامش الخطأ في إعطاء العلامة في نظام العلامات بالحروف كبير	*٢.٨٧	٠.٨٩	٢.٧٤	٠.٨٣	٥.٨٥	٠.٠١٦
	هناك ضعف في أدوات التقييم التي تعطى بناء عليها العلامات بالحروف	*٢.٩٤	٠.٨٥	*٢.٨٣	٠.٧٦	٤.٥٨	٠.٠٣٢
	يشعر الطالب بارتباك أثناء تعامله مع نظام العلامات بالحروف لاعتماده على العلامات المئوية	*٢.٧٦	٠.٩٦	٢.٦٨	٠.٨٨	١.٨٩	٠.١٦٩
٣ـصعوبات تتعلق	لا يساعد نظام العلامات بالحروف على تزويدي بمعلومات عن درجة تحقيقي	*٢.٨١	٠.٩٧	*٢.٧٩	٠.٩٣	٢.٧٩	٠.٧١١

بخصائص نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية	لأهداف المادة						
	لا يعطي نظام العلامات بالحروف معلومات عن أدائي مقارنة بأداء الآخرين	*٢.٨٠	٠.٩٧	*٢.٨٠	٠.٨٩	٠.٠٠	٠.٩٩١
	لا يعطي نظام العلامات بالحروف معلومات عن مقدار النمو والتطور المتحقق لي مقارنة بالمستوى المتحقق لي قبل التعلم	٢.٦٤	٠.٩٣	٢.٧٣	٠.٩١	٢.٤٤	٠.١١٨
	لا يوفر لي نظام العلامات بالحروف قواعد ثابتة عن كيفية تحويل العلامة المنوية إلى مستويات أداء حرفية	*٢.٨٧	٠.٩٠	*٢.٩١	٠.٨٣	٠.٤٤	٠.٥٠٥
	لا يعكس نظام العلامات بالحروف المستوى الحقيقي لأدائي في المادة	*٢.٨٠	٠.٩٧	*٢.٨٧	٠.٨٥	١.٤٠	٠.٢٣٧
	لا يراعي نظام العلامات بالحروف الفروق الفردية بين الطلبة	*٢.٩٠	٠.٩٣	*٢.٩١	٠.٨٣	٠.٠٠	٠.٩٤٨
	لا يستثير نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية الطالب على بذل الجهد في ظل أن المهم هو موقع الطالب في شعبته، وليس ما تحقق له من أهداف ومهارات	*٢.٧٩	٠.٩٤	*٢.٨٤	٠.٨٦	٠.٩٥	٠.٣٣٠
	لا يلائم نظام العلامات بالحروف جميع المواد التي تدرسها كليات الجامعة الأردنية	*٢.٩٠	٠.٩٩	*٢.٩٥	٠.٨٥	٠.٧١	٠.٣٩٩
	لا يوجد قواعد محددة تضبط ممارسات أعضاء هيئة التدريس أثناء التعامل مع نظام العلامات	*٣.٠٤	٠.٩١	*٣.٠٥	٠.٨٥	٠.١٠	٠.٧٤٦
	لا يشخص نظام العلامات بالحروف الأداء الدقيق المتحقق للطالب في المواد	٢.٥٨	١.٠٥	٢.٥١	٠.٩٨	١.١٥	٠.٢٨٣
	عدد الفئات التي يحويها نظام العلامات بالحروف المعمول به في الجامعة الأردنية قليل مما يخلق مشكلة للطالب والمعلم في التمييز بين الطلبة	*٢.٨٨	٠.٨٨	*٢.٨٩	٠.٧٩	٠.٠٤	٠.٨٤١
	يقلل نظام العلامات بالحروف من الدافعية للتعلم على اعتبار أن بإمكان الطالب اختيار إحدى الشعب التي مستوى الطلبة فيها متوسط أو دون المتوسط	*٢.٨٢	٠.٩٥	*٢.٨٢	٠.٨٨	٠.٠١	٠.٩٣٩
	لا يوفر نظام العلامات بالحروف تقييم عادل لمستوى إتقان الطالب للمعرفة	*٢.٩٧	٠.٨٩	*٢.٩٤	٠.٧٩	٠.٤٠	٠.٥٢٧
	يضخم نظام العلامات بالحروف الفارق البسيط في العلامة بين طالبين حيث ينقل الطالب إلى فئة أعلى بمجرد وجود فارق طفيف في العلامة المنوية بينهما	*٣.١٩	٠.٨٩	*٣.١٢	٠.٨٢	١.٧١	٠.١٩١
	يشجع نظام العلامات بالحروف الطالب للقبول بمستوى متوسط للعلامة	*٢.٨٦	٠.٨٨	٢.٧٢	٠.٧٩	٦.٣٥	٠.٠١٢
	يعيق نظام العلامات بالحروف قبول الطالب في الدراسات العليا لعدم عكسه المستوى الحقيقي للطالب	*٢.٨٩	٠.٩٤	٢.٧١	٠.٨٣	١٠.٢٤	٠.٠٠١
	لا يراعي نظام العلامات بالحروف نوعية المهارات التي اكتسبها الطالب أثناء إعداده بقدر ما يراعي سياسة الكم في الإعداد	*٢.٩٧	٠.٨٦	*٢.٨٩	٠.٨١	٢.٤٦	٠.١١٧
	يتطلب نظام العلامات بالحروف من الطالب بذل جهد كبير لمحاولة رفع علامته إلى فئة أعلى	*٣.٢١	٠.٩٣	*٢.٩٦	٠.٩٠	١٩.٦٠	٠.٠٠٠

- ❖فقرات متوسطات التقديرات لها تزيد عن ٢,٧٥ درجة، وتعتبر مشكلة لنظام العلامات بتقدير طلبة الجامعة الأردنية
- ❖❖ فقرات متوسطات التقديرات لها تقل عن ٢,٥٠ درجة، ولا تعتبر مشكلة لنظام العلامات بتقدير طلبة الجامعة الأردنية

ويلاحظ من الجدول (٧) أن هناك تأثيراً دالا إحصائيا على($\alpha \leq$ ٠,٠٥) لمستوى البرنامج الذي يدرسه الطالب على التقديرات التي قدمها لتسع فقرات على اعتبار أنها صعوبات تواجههم عند التعامل مع نظام العلامات به في الجامعة الأردنية، ولصالح طلبة البكالوريوس وهذه الفقرات توزعت على المجالات كما يلي:

- **صعوبات تتعلق بفهم نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية وتفسير نتائجه** :

- هنالك صعوبة في تفسير معنى العلامة بالحروف التي أحصل عليها للوالدين والآخرين.
- عدم فهم نظام العلامات بالحروف من قبل أرباب العمل يعيق قبولي في الوظائف.

- **صعوبات تتعلق بتطبيق نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية** :

- هناك إجحاف بحق الطالب المتميز بمساواته بطالب ليس على الدرجة نفسها من التميز عند إعطائهما رمز العلامة نفسه.
- يجعل نظام العلامات بالحروف المؤسسات المهنية لا تثق بالتقدير الذي حصل عليه الطالب لاحتمال المبالغة أحيانا في المعدل الذي حصل عليه.
- هامش الخطأ في إعطاء العلامة في نظام العلامات بالحروف كبير.
- هناك ضعف في أدوات التقييم التي تعطى بناء عليها العلامات بالحروف.

- **صعوبات تتعلق بخصائص نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية** :

- يشجع نظام العلامات بالحروف الطالب للقبول بمستوى متوسط للعلامة
- يعيق نظام العلامات بالحروف قبول الطالب في الدراسات العليا لعدم عكسه المستوى الحقيقي للطالب
- يتطلب نظام العلامات بالحروف من الطالب بذل جهد كبير لمحاولة رفع علامته إلى فئة أعلى.

وكذلك جرى استخراج درجة كلية لكل عضو هيئة تدريس وطالب تمثل درجة الصعوبة الكلية التي تواجه عضو هيئة التدريس والطالب عند تعاملهم مع نظام العلامات بالحروف المعمول به في الجامعة الأردنية، وذلك عن طريق جمع الدرجات التي تمثل تقديراته لدرجة موافقته على أن ما جاء في كل فقرة يمثل صعوبة له عبر جميع الفقرات الواردة في قائمة مسح الصعوبات التي تواجه عضو هيئة التدريس في حالة أعضاء هيئة التدريس، وقائمة مسح الصعوبات التي تواجه الطلبة في حالة الطلبة، وذلك من منطلق وجود تداخل كبير بينهما من حيث محتوى ومضمون الصعوبة المقاسة بهما، وجرى استخراج متوسطات هذه الدرجات لعينة الطلبة المشمولين بالدراسة ككل فكانت (٢,٨٨) وبانحراف معياري قيمته(٠,٥٥) ولعينة أعضاء هيئة التدريس فكانت (٢,٥١) وبانحراف معياري (٠,٥٧)، وجرى فحص الاختلافات في تقديرات درجة الصعوبة بشكل عام من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة باستخدام تحليل التباين الأحادي، والجدول (٨)الآتي يبين نتائجه.

الجدول ٨ : ملخص نتائج تحليل التباين الأحادي لتأثير نمط المستجيب (عضو هيئة تدريس وطالب) على التقديرات لدرجة الصعوبة بشكل عام المصاحبة للتعامل مع نظام العلامات بالحروف المعمول به في الجامعة الأردنية

مصادر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط مجموع المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
ما بين المجموعات	١٨.٢٠	١	١٨.٢٠١	٦٠.٦٠	٠٠٠.
داخل المجموعات	٥٢٧.٣٨	١٧٥٦	٠.٣٠		
المجموع	٥٤٥.٥٨	١٧٥٧			

يلاحظ من الجدول (٨) أن للاختلافات في تقديرات درجة الصعوبة بشكل عام من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلبة تأثيرا دالا إحصائيا على مستوى ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) ولصالح الطلبة.

- **مناقشة النتائج** :

هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن الصعوبات التي تواجه كل من أعضاء هيئة التدريس، و الطلبة عند التعامل معه، وبيان التشابه والاختلاف في هذه الصعوبات تبعا لنمط الكلية التي يُدَرِّس فيها عضو هيئة التدريس، أو يَدْرُس فيها الطالب، و الرتبة الأكاديمية لعضو هيئة التدريس، ومستوى البرنامج الذي يدرس به الطالب، وأخيرا تم تقديم اقتراحات لإدخال التعديلات على نظام العلامات بالحروف المعمول به في الجامعة الأردنية وفق النتائج التي انتهت لها هذه الدراسة.وفي ما يأتي مناقشة لأبرز النتائج التي تم التوصل إليها في ضوء أسئلة الدراسة.

- **مناقشة النتائج المرتبطة بالإجابة عن السؤال الأول** :

أظهرت نتائج الدراسة أن المشكلات التي تتعلق بمجال بنية نظام العلامات كانت متوسطاتها في الصدارة، وتمثلت هذه المشكلات في تركيز نظام العلامات بالحروف على مقارنة أداء الطالب بأقرانه أكثر من مراعاته لما تحقق له من أهداف ومهارات تهدف المادة إلى تحقيقها، وهذا يولد علامات غير مستقره، وغير عادلة، و تضر بالطالب، حيث يساوي النظام الطالب الجيد جدا مع الطالب الممتاز، و يعرض الطلبة المتميزين لضغوط من قبل زملائهم لخفض مستواهم لأنهم يعلمون أن أداء زملائهم سيكون مقياسا لهم، ويتفق هذا الاستنتاج مع ما أورده Svinicki (2002).

ويعتبر غياب فلسفة واضحة ومحددة لوضع العلامة في نظام العلامات بالحروف من المشكلات التي تواجه بنية نظام العلامات في هذا المجال، حيث يسبب ذلك اختلاف علامة الطلبة من نفس مستوى القدرة من شعبة لأخرى بسبب تباين الفلسفة التي يتبناها عضو هيئة التدريس ، فالنظام لا يعتمد آلية واحدة للتحويل تنسجم مع فلسفة نظام العلامات المعياري بالحروف، بل يخير المستخدم بين أكثر من آلية للتحويل، مما يشتت أعضاء هيئة التدريس، ويخلق تباين بينهم.

ومن الصعوبات الأخرى التي لاقت اهتماما كبيرا من أعضاء هيئة التدريس قلة عدد الفئات التي يحويها نظام العلامات بالحروف المعمول به في الجامعة الأردنية، مما يزيد صعوبة التمييز بين الطلبة بشكل عام، ويجعل نظام العلامات بالحروف لا يعطي تشخيصا دقيقا للأداء المتحقق للطالب، ويعمل على تضخيم الفارق البسيط في العلامة؛ بحيث ينقل الطالب إلى فئة أعلى لايستحقها. وتتفق النتائج السابقة مع دراسة مالون (Malone (2000 في أن زيادة عدد الفئات يساعد في علاج مشكلة تضخم العلامات، ويزودنا بنظام أكثر دقة وأكثر ثباتا للتعبير عن تحصيل الطالب ، كما أن الصدق التنبؤي لنظام العلامات يزداد وتشير المقالات التي تتناول أثر زيادة عدد فئات نظام العلامات حسّن من نظام العلامات كوسيلة اتصال، وزوّد الطالب بصورة أكثر دقة عن تحصيله.

ويتفق ذلك أيضا مع ما أورده أيبل، وفرزبي(Ebel & Frisbie (1986 من أن الاختزال في عدد الفئات يقلل من المعلومات التي يمكن الحصول عليها من هذه العلامات.

وكانت الصعوبات التي تتعلق بمجال فهم وتطبيق نظام العلامات بالحروف (سوء فهم وتطبيق النظام)في المرتبة الثانية، وتمثلت في غياب التفسير الموحد لمعنى العلامة والتباين في علامات الطلبة من عضو هيئة تدريس لآخر بحسب ميزان التحويل وتدخل الذاتية والاجتهادات والآراء الشخصية عند إعطاء العلامة، وقلة الكفاءة لدى فئة ليست قلية من أعضاء هيئة التدريس في كيفية التعامل مع نظام الحروف في الجوانب الآتية:

- ضعف امتلاك أعضاء هيئة التدريس لمهارات الحاسوب
- ضعف امتلاك أعضاء هيئة التدريس لمهارات الإحصاء الضرورية
- ضعف معرفة أعضاء هيئة التدريس بخصائص نظام العلامات الحرفي النسبي وشروط استخدامه مما حدا بهم إلى الاستمرار في استخدام خصائص نظام العلامات المئوي المطلق بدلا من خصائص النظام النسبي عند بناء سلالم التحويل، وتمثلت هذه المشكلة جلية أيضا في عدم معرفة عضو هيئة التدريس أن وضع علامة منخفضة للطالب يؤثر سلبيا بشكل كبير على معدله التراكمي.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج دراسة كل من هادلي، و ترافيرز، و ايكرنلاند المشار إليها في إيبل وفرزبي (Ebel & Frisbie,1986)، حيث وجد أن المعلمين في كثير من الأحيان يبنون علاماتهم على أساس عوامل أخرى غير تحصيل الطالب لأهداف التدريس، فالمعلمون في كثير من الأحيان يستثمرون العلامات في ضبط السلوك الاجتماعي داخل غرفة الصف ، لكن استخدام العلامات لهذا الغرض غير مقبول، لأن ذلك من الممكن أن يشوه معنى العلامة، فإحدى المتطلبات الأساسية لنظام العلامات يكمن في كون العلامة دقيقة قدر الإمكان في تحديد درجة تحقيق الطالب لأهداف التدريس في مادة معينة.

- **مناقشة النتائج المرتبطة بالإجابة عن السؤال الثاني** :

أظهرت نتائج الدراسة أن المشكلات التي تتعلق بمجال توظيف نظام العلامات بالحروف كانت متوسطاتها في الصدارة، وتمثلت هذه المشكلات في شعور الطالب بالظلم نتيجة عدم تساوي معنى العلامة لدى جميع أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية، وتأثير مزاج عضو هيئة التدريس وعلاقاته الشخصية مع الطالب في تحديد رمز العلامة النهائية له، وأن هناك إجحافا بحق الطالب المتميز بمساواته بطالب ليس على الدرجة نفسها من التميز عند إعطائهما رمز العلامة نفسه، وأن التباين في علامات الطلبة من عضو هيئة تدريس لآخر هو بحسب ميزان التحويل المستخدم وليس بالضرورة أن يعكس فروقا حقيقية، وأن الممارسات القائمة في تعامل عضو هيئة التدريس مع نظام العلامات بالحروف في الجامعة الأردنية لا تعكس ما تعنيه شرائح رموز هذا النظام، وتتفق النتائج السابقة مع نتائج دراسة ترافير، واوكيلند المشار إليها في ايبل، و فرزبي،١٩٨٦ حيث تبين أن هناك تباينا واختلافا واسعا بين أعضاء هيئة التدريس وبين كليات الجامعة الواحدة في معايير وضع العلامات وتطبيقها. وفي موضوع التحيز وانخفاض مصداقية العلامات، وجد أن هناك أسسا مثل حسن الأخلاق، والطبع، والمشاركة في المناقشات الصفية، والمهارة في التعبير عن الأفكار، وقدرة الشخص في بناء صورة عن ذاته انه ذي قدرات عالية تدخل في إعطاء العلامات.

وكانت الصعوبات التي تتعلق بمجال ببنية نظام العلامات بالحروف المعمول به في الجامعة الأردنية في المرتبة الثانية، وتمثلت هذه المشكلات في تضخيم نظام العلامات بالحروف الفارق البسيط في العلامة حيث ينقل الطالب إلى فئة أعلى بمجرد وجود فارق طفيف، ويتطلب نظام العلامات بالحروف من الطالب بذل جهد كبير لمحاولة رفع علامته إلى فئة أعلى، ولا يشخص نظام العلامات بالحروف الأداء الدقيق المتحقق للطالب في المواد، وعدم وجود قواعد محددة تضبط ممارسات أعضاء هيئة التدريس في أثناء التعامل مع نظام العلامات بالحروف.

- **مناقشة النتائج المرتبطة بالإجابة عن السؤال الثالث** :

أظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي وجود توافق في تقدير أعضاء هيئة التدريس في الكليات المختلفة في الجامعة الأردنية على أبرز الصعوبات التي يصنفونها بأنها مشكلات تواجههم عند التعامل مع نظام العلامات بالحروف،فقد أشارت النتائج إلى عدم وجود فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات التقديرات من قبل أعضاء هيئة التدريس لمعظم الصعوبات التي يصنفونها بأنها مشكلات تواجههم عند التعامل مع نظام العلامات بالحروف باختلاف الكليات التي ينتمون إليها ماعدا مشكلة غياب التفسير الموحد لمعنى العلامات بالحروف من عضو هيئة تدريس لآخر في نفس القسم، فقد أظهرت نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية أن الفروق بين متوسطات الكليات الإنسانية والكليات العلمية كانت دالة إحصائيا لصالح الكليات العلمية، ولم تكن الفروق بين المتوسطات دالة إحصائيا لهذه المشكلة بين الكليات العلمية و الكليات الطبية، وكذلك بين الكليات الطبية و الكليات الإنسانية.

وأظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي عدم وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات التقديرات من قبل أعضاء هيئة التدريس للصعوبات الواردة في قائمة مسح الصعوبات الخاصة بنظام العلامات بالحروف تبعا للرتبة العلمية.

- **مناقشة النتائج المرتبطة بالإجابة عن السؤال الرابع :**

تشير نتائج تحليل التباين الأحادي إلى وجود فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات التقديرات من قبل الطلبة على تصنيف (١٧) فقرة من بين (٣٤) فقرة حوتها قائمة مسح الصعوبات الخاصة بالطلبة بأنها مشكلات تواجههم عند التعامل مع نظام العلامات بالحروف ووجود عدم توافق في تقدير الطلبة في الكليات المختلفة في الجامعة الأردنية على تصنيف (١٧) فقرة بأنها مشكلات تواجههم عند التعامل مع نظام العلامات بالحروف. وقد أظهرت نتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية أن الفروق بين متوسطات الكليات الإنسانية والكليات العلمية كانت دالة إحصائيا لصالح الكليات الإنسانية في (٧) فقرات لصالح الكليات الإنسانية، وفي فقرة واحدة لصالح الكليات العلمية.

وقد أشارت النتائج أيضا إلى أن الفروق بين متوسطات الكليات الإنسانية والكليات الطبية كانت دالة إحصائيا لصالح الكليات الإنسانية في (١١) فقرة وفي فقرة واحدة لصالح الكليات الطبية. وأظهرت نتائج اختبار شافيه عدم وجود دلالة إحصائية للفروق بين أزواج الكليات الأخرى التي أجريت المقارنات البعدية بين متوسطاتها.

وأظهرت نتائج تحليل التباين الأحادي عدم وجود فروقاً ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات التقديرات من قبل الطلبة على(٢٦) فقرة ، وهذا يشير إلى وجود توافق في تقدير طلبة البكالوريوس، وطلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية على تصنيف هذه الفقرات بأنها مشكلات تواجههم عند التعامل مع نظام العلامات بالحروف، في حين كانت متوسطات التقديرات من قبل طلبة البكالوريوس على (٨) فقرات أعلى من متوسطات تقديرات طلبة الدراسات العليا، وبفارق ذي دلالة إحصائيا عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥).

وأشارت نتائج تحليل التباين الأحادي لتأثير نمط المستجيب (عضو هيئة تدريس وطالب) على التقديرات لدرجة الصعوبة بشكل عام للتعامل مع نظام العلامات بالحروف المعمول به في الجامعة الأردنية إلى وجود فروقا ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطات تقديرات الطلبة ومتوسطات تقديرات أعضاء هيئة التدريس لصالح الطلبة ، ويمكن من ذلك استنتاج أن الطلبة هم أكثر معاناة من مشكلات نظام العلامات بالحروف المعمول به في الجامعة الأردنية من أعضاء هيئة التدريس.

وبذلك يمكن الوصول إلى الاستنتاجات الآتية فيما يخص المشكلات التي تواجه أعضاء هيئة التدريس و الطلبة ضمن نظام العلامات بالحروف المعمول به في الجامعة الأردنية من وجهة نظرهم:

- غياب التفسير الموحد لمعنى العلامات بالحروف من عضو هيئة تدريس لآخر في نفس القسم، مما يجعل معنى الرمز يختلف من عضو هيئة تدريس لآخر،فمعنى الرمز يجب أن لا يعتمد على عضو هيئة التدريس الذي وضع هذا الرمز، ولا على المساق ،بل يجب أن يكون معياريا ومحددا، وفي الوقت نفسه يجب أن لا ينتهك حق عضو هيئة التدريس في تقرير العلامة.
- التقويم الذي يتم وضعه في الجامعة هو في جوهره يستخدم نظام العلامات المئوي، حيث يتم تجميع العلامات من مئة ثم تحول إلى نظام العلامات بالحروف، مما أدى إلى التباين في علامات الطلبة من عضو هيئة تدريس لآخر بحسب ميزان التحويل الذي وضعه كل منهم، وليس بسب وجود تباين حقيقي في الأداء.
- عدم وجود فلسفة واضحة ومحددة لوضع العلامة، فما زال هناك عدم تحديد لطبيعة نظام العلامات بالحروف، فهل هو نظام علامات بالحروف معياري المرجع (أي أن العلامة تتقرر بناء على الموقع النسبي للطالب بالنسبة لطلبة شعبته بغض النظر عن ما تحقق له من مهارات وكفايات يهدف المساق لتحقيقها)، أو هو نظام علامات بالحروف محكي المرجع(أي أن العلامة تتقرر بناء على ما حققه الطالب من مهارات، وكفايات، وأهداف، ومعارف يهدف المساق إلى تحقيقها، وبغض النظر عن ما أنجزه الآخرون).
- نظام العلامات بالحروف المعمول به في الجامعة الأردنية يوفر لعضو هيئة التدريس مرونة زائدة في تقرير علامات الطلبة، مما يسمح بإدخال هامش من الذاتية،و الاجتهادات، والآراء الشخصية عند إعطاء العلامة، فلا يوجد في نظام العلامات بالحروف المعمول به في الجامعة الأردنية آليات مراقبة ومتابعة، وتدقيق لمدى التزام أعضاء هيئة التدريس بتعليمات استخدام النظام.
- قلة عدد الفئات التي يحويها نظام العلامات تخلق مشكلة لعضو هيئة التدريس في التمييز بين الطلبة بطريقة تعكس الفروقً الفردية بينهم، مما يؤثر سلبيا على عدالة النظام.
- لا يوجد هنالك معرفة و مهارة كافية لدى بعض أعضاء هيئة التدريس لتطبيق نظام العلامات بالحروف ، حيث فمازال هنالك عدم وضوح في فلسفة وهذا النظام إجراءاته (العلامات بالحروف) المعمول به في الجامعة و كيفية استخدامه ، فمازال تطبيق للنظام تحكمه المعايير الذاتية لعضو هيئة التدريس و الخبرة المحدودة لديه في تطبيق هذا النظام، و تأثره بنظام العلامات المئوية.
- عدم معرفة عضو هيئة التدريس أن وضع علامة منخفضة للطالب يؤثر سلبيا بشكل كبير على معدله التراكمي ، فحصول الطالب على العلامة

هـ، تعادل صفر نقطة، في حين الصفر الجامعي يعادل ٣٥ في النظام المئوي وكذلك الحال للعلامات د، د+ التي تعتبر ناجحة، وهي دون الحد الأدنى لعلامة النجاح في المعدل التراكمي، ومن الملاحظ تزايد مطرد في النسبة المئوية لعدد الطلبة الحاصلين عليها في السنوات الأخيرة (٢٠٠٤- ٢٠٠٧م) إذ وصلت إلى (٢١,٦٥)، مما سبب انخفاضا واضحا في المعدلات التراكمية للخرجين في الجامعة.

- يضخم نظام العلامات بالحروف الفارق البسيط في العلامة، بحيث ينقل الطالب إلى فئة أعلى لا يستحقها، وهو بذلك يشعر الطلبة بعدم عدالته ويعوق جهود عضو هيئة التدريس لتحفيز الطلبة على بذل المزيد من الجهد؛ لأنه يساوي بين الطلبة المتباينين نسبيا ضمن الشريحة الواحدة للعلامة.
- هناك نوع من الإجماع بين أعضاء هيئة التدريس باختلاف كلياتهم التي يدرسون فيها، وباختلاف رتبهم العلمية على المشكلات التي تواجههم عند التعامل مع نظام العلامات بالحروف المعمول به في الجامعة الأردنية، والتي أفرزتها الدراسة فقد أظهرت ذلك نتائج تحليل التباين الأحادي، ونتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية.
- هناك نوع من الإجماع بين طلبة الجامعة الأردنية باختلاف كلياتهم التي يدرسون فيها، وباختلاف مستوى البرنامج الذي يدرسونه على المشكلات التي تواجههم عند التعامل مع نظام العلامات بالحروف المعمول به في الجامعة الأردنية التي أفرزتها الدراسة وقد أظهرت ذلك نتائج تحليل التباين الأحادي، ونتائج اختبار شافيه للمقارنات البعدية.

- **التوصيات** :

في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج واستنتاجات، و للتغلب على المشكلات التي أفرزتها الدراسة يوصي الطالب بتطوير نظام العلامات بالحروف المعمول به في الجامعة الأردنية من خلال القيام بالإجراءات الآتية :

- تشكيل لجنة لتطوير دليل نظام العلامات الحالي في الجامعة الأردنية؛ لأنه يعاني من العديد من جوانب القصور، وعدم الوضوح
- تطوير آليات مراقبة، ومتابعة، وتدقيق لمدى التزام أعضاء هيئة التدريس بالتعليمات المنبثقة من نظام العلامات بالحروف، مما يحد من تأثير الذاتيةالاجتهادات، والآراء الشخصية عند إعطاء العلامة.
- عقد ورش لتنمية مهارات التعامل مع نظام العلامات، و شرح فلسفته و وإجراءاته لأعضاء هيئة التدريس و للطلبة.
- تفعيل دور مجالس الأقسام، والكليات، في إقرار العلامات، ودراستها، ووضع الخطط الملائمة لتلافي نواحي الضعف فيها، و الخروج من الاعتماد الشكلي للعلامات، ووجود إجراءات للمتابعة، و المراقبة في كل قسم، و في كل كلية و في الجامعة بعامة.
- إجراء دراسات بحثية مستمرة، بهدف الوقوف على جوانب الضعف و القوة في النظام، و الممارسات التي يتبعها أعضاء هيئة التدريس عند التعامل معه بهدف إدخال التعديلات، و التطويرات، كلما اقتضت الحاجة لذلك.

- **المراجع العربية** :

- بني عطا، زايد(١٩٩٨)، *اتجاهات طلبة جامعة اليرموك نحو نظام العلامات بالرموز* رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.
- الجامعة الأردنية(١٩٩٦)، *دليل نظام العلامات في الجامعة الأردنية*، عمان، الأردن
- عجاوي ،محمود و خضر، فخري رشيد (١٩٨٩)، دراسة تحليلية لنظام التقويم في جامعة الإمارات العربية المتحدة مقارنة ببعض الجامعات العربية. مجلة كلية التربية، جامعة الإمارات العربية، العدد(٤): ١٤٩ – ٥٤
- عودة ، احمد،(٢٠٠٥)، القياس والتقويم في العملية التدريسية، دار الأمل للنشر والتوزيع عمان، الأردن
- عودة ، احمد، و حوامدة، مفيد (١٩٩٦)، خصائص توزيع العلامات في المقررات الجامعية في ضوء نظام العلامات والتقدير المعتمد في جامعة اليرموك. حولية كلية التربية، العدد (١٣): ٤٣٣ – ٤٥٦ .
- بصبوص، حمزة والشوبكي، سناء، علامة الطالب بالرموز بين مؤيد ومعارض، جريدة الرأي ، عمان، ع١٣٥٧٠، ٢٠٠٧/١١/٢٩م.
- الربيعي، محمد، الآفاق المستقبلية لتحديث أنظمة الامتحانات والعلامات في الجامعات العراقية، جريدة الصباح، بغداد، ع١٤٥٧، ٢٠٠٨ م.

- **المراجع الاجنبية** :

- Ebel, R. & Frisbie, D.A. (1986), Essentials of educational measurement. Englewood Cliffs, N .J: Prentice –Hall
- Eiszler, C (2002), College Students Evaluations of Teaching and Grades Inflation, Research in Higher Education. 43 (4), p 483
- Godolphin , B (1997), On Grades and Grading
- Gonnella, S. and Erdmann, B. and Hojat , M. (2004), An Empirical Study of the Predicative Validity of Number grades in Medical School using 3 decades of longitudinal data : implications for a grading system
- Gronlund, E. (2000), Measurement & Evaluation In Teaching, 7th edition, New York, Mcmillan Co.
- Harvey, M.(2001), Grade Inflation : It Time to Face the facts . Chronicle of Higher Education , 47(30),24
- Malone,B.G.(2000), A study of the effect of the implementation of plus/minus Grading System on Graduate Student Grades

- Marzano,R.J(2006), Classroom Assessment and Grading that Work.©2007Association for Supervision and Curriculum Development
- McClure, J. & Specter, L. (2005), plus/minus Grading and Motivation
- Pollway,E. A.;& others,(1994),Classroom Grading : A National Survey of Policies
- Raths, J. (1986), A Matter of Communications Grading Problems
- Robert , A.(2001), Different Approach to Grading
- Salend.S , D.L .(2002), Grading Students in Inclusive Settings
- Sooner,B.(2000),A Is Adjunct Examining Grade Inflation in Hi-g her Education. Journal of Education for Bissiness
- Wright, D. & Wiesf, M.(2001), Teacher Judgment in Student Evaluation: A Comparison of Grading Methods
- http://www.fctel.uncc.edu/pedagogy/assessment/GradingSystems.html, 2007
- http://science.cu.edu.eg/sho2on.../sa3at_mo3tamada.html, 2011

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثالث :

" فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارة رسم الخرائط والتفكير البصري لدى طلاب الصف الأول الثانوي "

إعداد :

د/مجدي خير الدين كامل خير الدين

أستاذ المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية المساعد

كلية التربية جامعة أسيوط

" فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارة رسم الخرائط والتفكير البصري لدى طلاب الصف الأول الثانوي "

د/مجدي خير الدين كامل خير الدين

• **المستخلص** :

هدفت الدراسة إلي التعرف على فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارة رسم الخرائط والتفكير البصري لدى طلاب الصف الأول الثانوي . وقد أعد الباحث برنامجا في مهارة رسم الخريطة والتفكير البصري ، اختبار مهارة رسم الخرائط (المعرفي – الأدائي) واختبار في التفكير البصري . وقد تكونت مجموعة البحث من سبعة وثلاثين طالبًا من الصف الأول الثانوي بمحافظة أسيوط طبق عليهم البرنامج المقترح واختباري مهارة رسم الخرائط والتفكير البصري . وأشارت نتائج البحث إلى وجود فرق دال إحصائيا بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيق القبلي/ البعدي في اختبار مهارة رسم الخرائط (المعرفي الادائي) واختبار التفكير البصري لصالح الطلاب في التطبيق البعدي ، كما دلت النتائج على تفوق مستوى مجموعة البحث في مهارة رسم الخرائط والتفكير البصري بعد دراسة البرنامج .وأوصى الباحث بضرورة الاهتمام بتنمية مهارة رسم الخرائط والتفكير البصري لدى طلاب المرحلة الثانوية .وإقامة وتجهيز معامل مدرسية لرسم الخرائط وزيادة الاهتمام بأنشطة التفكير البصري

كلمات مفتاحية : مهارة رسم الخرائط ، التفكير البصري ، طلاب المرحلة الثانوية .

"Effectiveness of a Proposed Program for Developing the Mapping Skill and Visual Thinking Among Students in the First Grade Secondary Stage"

Abstract :

This study aimed to identify the effectiveness of a proposed program for the development of the skill of mapping and visual thinking among students in first grade secondary stage . The researcher prepared a program in mapping skill and visual thinking, one test for the mapping skill (cognitive - per formative) and another test for visual thinking. The research group consisted of thirty-seven students from the first grade secondary stage. The proposed program and tests of the skill of mapping and visual thinking were applied to them.The results of the research indicated the existence of a statistically significant difference between the average scores of the research group in the pre / post application in the test of the mapping skill (cognitive, per formative) and in the test of visual thinking for the post application students.The results also indicated the superiority of the level of the research group in the skill of mapping and visual thinking after studying the program. The researcher recommended the importance of paying attention to developing the mapping skill and visual thinking for secondary school students, establishing and equipping school laboratories for mapping and increasing interest in the activities of visual thinking.

Keywords: Mapping skill, Visual thinking, and Secondary stage students

المقدمة :

تشغل الخرائط مكانة مهمة في تدريس الدراسات الاجتماعية في مختلف المراحل التعليمية حيث تمكن الطلاب من رؤية الظواهر الجغرافية الطبيعية والبشرية ويرتبط نجاح المعلم في تدريسه بمدى تمكنه من مهارات استخدام

الخرائط . (محمد ، ١٩٨٠،٢١٣) وتزداد أهمية الخرائط واستخدامها يوماً بعد يوم حتى أصبحت الخرائط أداة يصعب الاستغناء عنها لدى كثير من الأفراد فهي تستخدم في جميع مجالات الحياة .

ونظراً لما تشغله الخرائط من مكانة وأهمية في تحقيق العديد من الأهداف لدى دارسيها لذا ينبغى التمكن من أساسيات رسم الخرائط وممارسة رسمها لأن التمكن من هذه المهارة يسهم في نمو العديد من المهارات الأخرى مثل مهارة قراءة واستخدام الخرائط لدى المتعلمين في مختلف المراحل الدراسية .

ويصدق المبدأ القائل بأن الطالب يتعلم عن طريق العمل في رسم الخرائط وقراءتها ، فمن الصعب أن يتعلم الطالب قراءة الخرائط دون أن يتوفر لديه بعض المهارات اللازمة لرسم أنواع مختلفة منها.(كاظم وجابر، ١٩٨٦، ٣٢٩) والتدريب على مهارة رسم الخرائط يسهم في تزويد الطلاب بالحقائق والمعلومات الجغرافية والتاريخية ويشغل أوقات فراغهم وتنمى لديهم التفكير بأنواعه المختلفة .

كما تعد مهارة رسم الخرائط ذات أهمية كبرى في إعداد معلم الدراسات الاجتماعية حيث إنها تمثل أحد الأبعاد المهمة في العملية التعليمية ؛ خاصة إذا توافرت البرامج المعدة لتدريب الطلاب المعلمين.(بخاري ، ٢٠٠٤ ،٤٧) ، لذا كان من الضروري تدريب المعلمين على مهارة رسم الخرائط لما لها من أهمية ودور حيوي في ممارسة مهنة التدريس فيما بعد ، حتى يتمكن تلاميذهم من ممارسة مهارة رسم الخرائط لأن فاقد الشيء لا يعطيه فتمكن معلم الدراسات الاجتماعية من مهارة رسم الخرائط أمام تلاميذه يجعلهم قادرين على رسمها وقراءتها وفهمها واستخدام الخرائط في دراستهم وحياتهم العملية .

إن تنمية مهارة رسم الخرائط من الأهداف المهمة في برنامج إعداد معلم الدراسات الاجتماعية (معلم مرحلة التعليم الأساسي ، معلم الجغرافيا ، معلم التاريخ في المرحلة الثانوية) إلا أن بعض المعلمين يخفقون في تعليم وتُعلم مهارة رسم الخرائط واكسابها لطلابهم ، مما أثر على أداء طلابهم في اتقانهم مهارة رسم الخرائط والقدرة على قراءتها والإفادة منه في دراستهم .

- **مشكلة البحث** :

قام الباحث بمساعدة معلم الجغرافيا بإحدى مدارس محافظة أسيوط بتطبيق اختبار تشخيصي في مهارة رسم الخرائط واختبار تشخيصي في التفكير البصري وذلك في الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٢/١٤٣٣م على مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي بلغت (أربعين) طالبًا ، وقد جاءت النتائج في الاختبارين دون المستوى وقد أكد العديد من المعلمين للباحث أثناء المقابلات التي أجراها معهم أن دراسة الخرائط تتم بطريقة نظرية جافة وأنه لم يتم التدريب عمليا على رسم الخرائط بطريقة صحيحة على الرغم من أهمية مهارة رسم الخرائط لهم ، وغالبًا ما تستعمل الخرائط الحائطية الجاهزة وخرائط الكتاب المدرسي والخرائط الأطلسية .

وقد أكد العديد من المعلمين أنهم في حاجة ماسة لتدريب الطلاب على مهارة رسم الخرائط حتى ولو كروكي على حد قولهم ، لأن تعلم مهارات الخرائط يمثل العمود الفقري لدراسة الجغرافيا - التاريخ ؛ والإلقاء النظري للمحتوى الجغرافي والتاريخي مما كان له أثر كبير في مستوى أداء طلابهم ، كما أكد بعضهم أن الخرائط بالنسبة لدارسي الدراسات الاجتماعية مثل القاموس والمرجع الرئيس للحقائق والمعلومات الجغرافية والتاريخية .

كما أكد العديد من المعلمين وأنهم في حاجة ماسة لتدريب الطلاب على مهارات التفكير بصفة عامة والتفكير البصري بصفة خاصة . مما سبق يؤكد وجود قصور لدى بعض طلاب الصف الأول الثانوي في ممارسة رسم الخرائط وعدم تمكنهم منها ، مما كان له بالغ الأثر في مستوى أدائهم في مقرري الجغرافيا والتاريخ وعزوف الطلاب عن دراستهما فيما بعد ؛ وهذا ما أكدته العديد من الدراسات والبحوث من قصور واضح لدى المعلمين والطلاب في مهارة رسم الخرائط وضعف البرامج التدريبية التي تقدم لهم ، وأنها لا تحقق الأهداف المرجوة منها دراسة (محمد ،١٩٨٠) ودراسة (عثمان ،١٩٨٤). ودراسة (حزين ،١٩٩٤) ودراسة (البنعلي ، ١٩٩٦) ودراسة (عطية ، ١٩٩٧) ودراسة (فارس ، ٢٠٠١) ودراسة (عبد الرحمن ،٢٠٠٢) ودراسة (أبو السعيد ، ٢٠٠٢) ودراسة (محمود ،٢٠٠٣) ودراسة (طبلان ، ٢٠٠٤) ودراسة (بخاري ، ٢٠٠٤) ودراسة (الدوسري ،٢٠٠٥) ودراسة (فارس ، ٢٠٠٩) .

كما أكدت العديد من الدراسات والبحوث وجود قصور لدى بعض طلاب الصف الأول الثانوي في ممارسة التفكير البصري وعدم تمكنهم من مهارته مثل دراسة (Thomas,2000) ودراسة (Suzan,,2001) ودراسة (Regina&et.al,2002) ودراسة (حماده ، ٢٠٠٦) ودراسة (الخزندار ومهدي ٢٠٠٨) ودراسة (المنير ،٢٠٠٨) ودراسة (Dana &et.al,2009) ودراسة (حمادة ،٢٠٠٩) ودراسة (زهران وحسن ، ٢٠١٠) ودراسة (Gulcin,1010) ودراسة (عبد المولا ، ٢٠١٠) ودراسة (عطية ، ٢٠١١) .

مما سبق اتضح للباحث من خلال استقراء البحوث والدراسات العربية والأجنبية مدى القصور الذى تعانى منه مهارات الخرائط بصفة عامة ومهارة رسم الخرائط بصفة خاصة ومهارات التفكير البصري المرتبطة بها لدى طلاب الصف الأول الثانوي ، لذا حاول البحث الحالي تدريب مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي على مهارة رسم الخريطة والتفكير البصري من خلال البرنامج المقترح .

- **أسئلة البحث** :

يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي : ما فاعلية برنامج مقترح في تنمية مهارة رسم الخرائط والتفكير البصري لطلاب الصف الأول الثانوي ؟ ويمكن صياغته في الأسئلة الفرعية الآتية :

- ما المهارات الفرعية لمهارة رسم الخرائط اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي؟
- ما صورة البرنامج المقترح في تنمية مهارة رسم الخرائط لطلاب الصف الأول الثانوي ؟
- ما فاعلية استخدام البرنامج في تنمية الجانب المعرفي لمهارة رسم الخرائط لطلاب الصف الأول الثانوي ؟
- ما فاعلية استخدام البرنامج في تنمية الجانب الأدائي لمهارة رسم الخرائط لطلاب الصف الأول الثانوي ؟
- ما فاعلية استخدام البرنامج المقترح في تنمية مهارة رسم الخرائط ككل لطلاب الصف الأول الثانوي ؟
- ما فاعلية استخدام البرنامج المقترح في تنمية التفكير البصري لطلاب الصف الأول الثانوي ؟

- **فروض البحث** :

- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات مجموعة البحث في التطبيق القبلي لاختبار الجانب المعرفي لمهارة رسم الخرائط ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدى .
- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات مجموعة البحث في التطبيق القبلي لاختبار الجانب الأدائي لمهارة رسم الخرائط ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدى .
- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات مجموعة البحث في التطبيق القبلي لاختبار مهارة رسم الخرائط ككل ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي
- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسط درجات مجموعة البحث في التطبيق القبلي لاختبار التفكير البصري ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي .

- **مصطلحات البحث** :

- **مهارة رسم الخرائط** :

تعرف مهارة رسم الخرائط بأنها " مجموعة الكفاءات التي يتطلبها تعلم واتقان مهارة رسم الخرائط كتحديد الهدف من رسمها وتوقيع البيانات عليها (محمود ، ٢٠٠٥ ، ٢٣٧) وتعرف إجرائيا بأنها أداء الطالب المعرفي / الأدائي لمهارة رسم الخرائط من رسم أساسياتها وتلوينها وتوقيع البيانات علها وتوزيع الرموز وتكبيرها وتصغيرها .

- **التفكير البصري** :

يُعَرف التفكير البصري بأنه "منظومة من العمليات تُترجم قدرة التلميذ على قراءة الشكل البصري وتحويل اللغة البصرية التي يحملها الشكل البصري إلى لغة لفظية ، مكتوبة أو منطوقة ، واستخلاص المعلومات منها (مهدي ، ٢٠٠٦، ٢٨) . ويُعرف إجرائيا بأنه " نوع من التفكير يثير العقل باستخدام المثيرات بصرية لفهم الخرائط عند النظر إليه لرسمها .

- **أهمية البحث** :
  - قدم البحث قائمة بمهارة رسم الخرائط .
  - قدم البحث برنامج مقترح لتنمية مهارات رسم الخرائط لدى الطلاب.
  - دعم البحث اتجاه تنمية التفكير لدى الطلاب .
  - قدم البحث اختبار مهارة رسم الخرائط قد يفيد منه المعلمين .
  - توجيه اهتمام القائمين على العملية التعليمية بالجانب المهارى .
- **أهداف البحث** :

يهدف البحث الحالي إلى :

  - التعرف على مهارة رسم الخرائط اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي
  - إعداد برنامج مقترح لتنمية مهارة رسم الخرائط والتفكير البصري .
  - التعرف على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الجانب المعرفي لمهارة رسم الخرائط .
  - التعرف على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية الجانب الأدائي لمهارة رسم الخرائط .
  - التعرف على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية التفكير البصري لطلاب الصف الأول الثانوي .
- **حدود البحث** :
  - القائمة التي تم التوصل إليها لمهارة رسم الخرائط .
  - مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي .
  - العام الدراسي ١٤٣٣هـ/٢٠١٢م
- **منهجا البحث** :
  - المنهج الوصفي في تحديد مهارة رسم الخرائط والإطار النظري والدراسات والبحوث ذات الصلة .
  - المنهج شبه التجريبي في إجراءات وتجربة البحث .
- **أدوات ومواد البحث** :

تم إعداد الأدوات والمواد الآتية :

  - قائمة بالمهارات الفرعية لمهارة رسم الخرائط اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي .
  - البرنامج المقترح لمهارة رسم الخرائط والتفكير البصري .
  - اختبار معرفي لمهارة رسم الخرائط .
  - اختبار أدائي لمهارة رسم الخرائط .
  - اختبار في التفكير البصري .
- **خطوات البحث** :

للإجابة عن أسئلة البحث تم اتباع الخطوات الآتية :

  - تحديد قائمة بمهارة رسم الخرائط اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي وذلك من خلال الاطلاع على البحوث والدراسات المتخصصة .

- إعداد القائمة في صورتها الأولية وعرضها على السادة المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة في ضوء آرائهم .
- التوصل إلى القائمة النهائية للمهارات الفرعية لمهارة رسم الخرائط .
- إعداد البرنامج المقترح في ضوء القائمة النهائية لمهارة رسم الخرائط وذلك بالرجوع إلى المراجع والكتب المتخصصة وعرضها على السادة المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة .
- إعداد أدوات البحث لاختباري مهارة رسم الخرائط (المعرفي ، الأدائي) وعرضهما على السادة المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة .
- إعداد اختبار التفكير البصري وعرضه على السادة المحكمين وإجراء التعديلات المطلوبة .
- إجراء التجربة الاستطلاعية لحساب صدق وثبات ومعاملات السهولة والصعوبة وزمن الإجابة لأدوات البحث اختباري (رسم الخرائط ، التفكير البصري) .
- تطبيق أدوات البحث قبلياً ورصد النتائج .
- تطبيق البرنامج المقترح على مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي .
- تطبيق أدوات البحث اختباري (رسم الخرائط ، التفكير البصري) بعدياً ورصد النتائج .
- معالجة النتائج إحصائيا وتفسيرها .
- عرض التوصيات والمقترحات .

- **أدبيات البحث والدراسات والبحوث ذات الصلة** :

- **المحور الأول**: **مهارة رسم الخرائط** :

تعرف مهارة رسم الخرائط بأنها " مجموعة الكفاءات التى يتطلبها تعلم واتقان رسم الخرائط كتحديد الهدف من رسمها وتوقيع البيانات عليها (محمود ، ٢٠٠٥ ، ٢٣٧) .كما تعرف بأنها " عمل / مهاري يتكون لدى المتعلم نتيجة التدريب والممارسة لرسم مكونات الخريطة . (Dent , 1999 , 4)

ويمكن تعريفها بأنها أداء الطالب (المعرفى / الأدائى) لمهارة رسم الخرائط من رسم أساسياتها وتلوينها وتوقيع البيانات وتوزيع الرموز عليها وتكبيرها وتصغيرها .

- **شروط اكتساب مهارة رسم الخرائط** :

من شروط اكتساب مهارة رسم الخرائط أن تكون الخرائط دقيقة ومتضمنة آخر التعديلات العلمية وغير مزدحمة بالتفاصيل وأن تكون الرموز غير مختلفة وأن تناسب الخرائط المستوى العقلى للمتعلمين (عيد ، ٢٠٠٣ ، ١١٤) وعملية رسم أي خريطة تمر بمرحلتين هما :

- مرحلة اختيار المعلومات والإحصاءات والرموز.
- مرحلة رسم الخريطة وهى على شكل تدريب من حيث تصميم الخريطة ووضع المعلومات عليها.

ويمكن إيجاز شروط اكتساب مهارات رسم الخرائط في النقاط التالية: (سناف ، ١٩٩٢ ، ١٥٢)

- انتقاء الخرائط الدقيقة علمياً .
- تقديم الخلفية النظرية لرسم الخرائط .
- استخدام الممارسة والتكرار من جانب الطلاب والتوجيه والإرشاد من جانب المعلم .
- استخدام التغذية الراجعة والتعزيز المناسب .

- **مكونات مهارة رسم الخرائط** :

تتكون مهارة رسم الخريطة من مهارات فرعية تتمثل في كتابة عنوان الخريطة ، رسم الإطار العام للخريطة ، تصميم مفتاح الخريطة ، مسميات الخريطة ، مصدر الخريطة ، رسم مقياس رسم الخريطة (سناف ، ١٩٩٢ ، ٢٤٣) . كما أن مهارة رسم الخريطة تتضمن رسم خطوط الطول ودوائر العرض ، رسم خريطة صماء للعالم ، توزيع الظاهرات عليها ، تكبير وتصغير الخرائط بالطرائق المختلفة (عثمان ، ١٩٨٤، ١٧٥) . ويرى الباحث أن مهارة رسم الخرائط تشمل (إنشاء الخرائط ، توقيع البيانات ، توزيع الرموز، تلوين الخرائط ، تكبير وتصغير الخرائط) .

- **أهمية تعلم مهارة رسم الخرائط** :

يساعد تعلم مهارة رسم الخرائط المتعلمين على ربط ما يدرسونه بالواقع الذى يعيشونه ، وتساعدهم على فهم العديد من العلاقات ، كما تسهم في تنمية مهارات التنظيم (شلبي ، ١٩٩٧، ١١٢) كما أن مهارة رسم الخرائط تساعد الطلاب على الإقبال على ما يتعلمون . (أحمد ، ١٩٩٥، ٨٤)

ويمكن للباحث إيجاز فوائد تعلم مهارة رسم الخرائط في النقاط التالية :

- تحقيق هدف مهم من أهداف إعداد معلم الدراسات الاجتماعية .
- الاهتمام بالجانب الأدائي والربط بين النظرية والتطبيق .
- تسهم في التمكن من مهارات الخرائط الأخرى (قراءة واستخدام الخرائط) .
- تكسب المتعلمين مهارات أخرى مثل المهارات الاجتماعية ومهارات التنظيم .
- استغلال أوقات الفراغ وتنمية التذوق الجمالى لدى المتعلمين .
- تسهم في جمع البيانات والمعلومات الجغرافية والتاريخية وتوزيعها في صورة رموز .

- **صعوبات تعلم مهارة رسم الخرائط** :

هناك العديد من الصعوبات والمعوقات لدى المعلمين في ممارسة مهارة رسم الخرائط مع طلابهم :

- الطرائق والأساليب المستخدمة في التدريس لا تهتم بالجانب الأدائي وإنما تركز على الجانب المعرفي .
- عدم توافر أدوات ومواد ومطبوعات ومعامل لرسم الخرائط .
- قلة الاهتمام بالجوانب العلمية والتطبيقية .

- لا توجد خلفية نظرية كافية لدى بعض القائمين على تدريس الدراسات الاجتماعيات مثل شعبة التاريخ لا يتم دراسة مقرر الخرائط إلا في الفرقة الأولى مقرر الخرائط والجغرافيا البشرية بواقع أربع ساعات نظري ، أضف لذلك خريجي كليات الحقوق والخدمة الاجتماعية والآداب الذين يمتهنون التدريس .

- **أساليب تنمية مهارة رسم الخرائط** :

التدريس المتبع يتوقف عليه تعلم وإتقان مهارة رسم الخرائط على كيفية إكساب الطلاب لها لذا ينبغى عليه الاستعانة بالأساليب والطرائق التي تحقق ذلك مثل :

- الدراسة العملية : إن تدريس مهارة رسم الخرائط من خلال التدريب العملي وقيام الطالب بالأنشطة المختلفة تحت إرشاد وتوجيه المعلم ومشاركته في إنجاز المهمة يؤدى إلى اكتساب و إتقان مهارة رسم الخرائط . والبحث الحالي يستخدم التدريب العملي والتي تعتمد بشكل أساس على الأداء العملي ونشاط وإيجابية المعلمين .
- استخدام كتيب للمتعلم ذو نوعية خاصة : يعد اكتساب مهارة رسم الخرائط يتطلب وجود خلفية نظرية عن طبيعة وأسلوب وخطوات مهارة رسم الخرائط وهذا يتحقق من خلال الأنشطة التى أعدها الباحث عن مهارة رسم الخرائط التى يسعى إلى إكسابها للطلاب .
- اختيار الزمان والمكان المناسب للتدريب على مهارة رسم الخرائط :
- تتطلب مهارة رسم الخرائط من المتعلمين لها الاستعداد والقابلية للتعلم وتوافر قدرا من المهارات الحركية واختيار الرموز المناسبة وتصميم مفتاح الخريطة وتوافر المعلومات والبيانات اللازمة وتحديد الاتجاه والهدف من رسم الخرائط (Takela , 1996 , 129) .

وهناك بعض الكفاءات المطلوبة لتعلم وإتقان مهارة رسم الخرائط والتي تتمثل في معرفة الهدف من رسم الخريطة وجمع البيانات التي توزع عليها ، رسم مخطط للشكل العام للخريطة ، ومراعاة النسب والأبعاد على الخريطة وتلوين الظاهرات وكتابة عنوانها ، وتوقيع الخطوط الرئيسة وتصميم مفتاح الخريطة وتحديد الاتجاهات للخريطة المرسومة . (محمود ، ٢٠٠٥ ، ٢٣٧)

لذا ينبغي على المعلمين التمكن من مهارة رسم الخرائط حتى يمكنهم إتقان مهاراتي رسم وتلوين خرائطهم الأمر الذى يساعدهم على التمكن من مهارات الخرائط الأخرى والتمكن منها ينتقل إلى تلاميذهم أثناء ممارسة مهنة التدريس .

- **الدراسات والبحوث ذات الصلة** :

من خلال البحث والاطلاع في المراجع والدراسات العربية والأجنبية لا توجد دراسة على حد علم الباحث تناولت الربط بين مهارة رسم الخرائط والتفكير البصري أما عن مهارة رسم الخرائط فتوجد العديد من الدراسات العربية

والأجنبية منها على سبيل المثال : دراسة (عبد الرحمن ، ٢٠٠٢) أعدت برنامج كمبيوتري قائم على الوسائط المتعددة في تنمية مهارات رسم الخرائط وقراءتها لدى طلاب الفرقة الثانية جغرافيا بجامعة الأزهر وجاءت النتائج تؤكد نموها . ودراسة (السعيد ، ٢٠٠٢) جاءت نتائج البحث تؤكد فاعلية استخدام وحدات تعليمية صغيرة في تنمية مهارة قراءة الخرائط الكنتورية ورسم قطاعاتها التضاريسية لدى طلاب الجغرافيا جامعة الأزهر. ودراسة (Rosas & Kame, 2002) والتي استخدمت مفهوم رسم الخرائط في البحث والتقييم بشكل كبير والاهتمام بمعايير الجودة من خلال رسم الخرائط . ودراسة (عيد ،٢٠٠٣) استخدم الباحث فيها التعلم التعاوني الجمعي في تنمية بعض المفاهيم ومهارات رسم الخرائط لدى طلاب الصف الأول الثانوي . ودراسة (Green man, 2003) هدفت إلى تعلم الطلاب لرسم خريطة الولايات المتحدة الأمريكية من خلال اختيار مناطق جغرافية مختلفة لها . ودراسة (طبلان ، ٢٠٠٤) هدفت إلى إعداد برنامج تدريبى لمعلمى الجغرافيا باليمن على مهارات رسم الخرائط ، وجاءت النتائج تؤكد فاعلية البرامج التدريبية في نمو مهاراتهم . ودراسة (Maria,2004)التي قارنت بين رسم الخرائط وقراءتها كطريقة لتعلم مهارات الخرائط وأوضحت النتائج أن التلاميذ الذين يرسمون الخرائط أكثر دقة في قراءتها كما أشارت الدراسة إلى تفوق البنات في رسم الخرائط وتفوق البنين في قراءة الخرائط .

ودراسة (Lee & Bennary ,2005) هدفت إلى تحليل شريط فيديو أثناء ممارسة الطلاب لمهارات رسم الخرائط باستراتيجيات مختلفة وجاءت النتائج تؤكد اختلاف استراتيجيات مجموعة البحث في بناء ورسم الخرائط إلا أن النتائج النهائية لهم خرائط ورقية متشابهة .

ودراسة (Shivanand & Suzana, 2006) وفيها تم استخدام الحاسب الآلي في تعلم رسم الخرائط مقارنة بالطريقة التقليدية في رسم الخرائط وجاءت النتائج تؤكد أن رسم الخرائط باستخدام وسائط الحاسب كان أفضل. ودراسة (Tergamand,et.al,2006) والتي أكدت على أن الأدوات المستخدمة في رسم الخرائط لديه القدرة في تعزيز استراتيجيات التعلم المكاني ، وعمليات المعرفة الفردية ، وذلك من خلال التعلم القائم على الموارد . ودراسة (Emanuel , et . al , 2007) هدفت إلى معرفة العلاقة بين مهارات رسم الخرائط والقدرة على التوجه البصري المكاني لدى (ثمان وأربعين طالب ، ثمان وأربعين طالبة) لمعرفة ما إذا كان هناك اختلاف مهارات رسم الخرائط والقدرات المكانية تعزى إلى عامل النوع لديهم . وجاءت النتائج تؤكد وجود فروق دالة احصائيًا لصالح الطلاب الذكور. ودراسة (Chandler, 2007) هدفت إلى التعرف على أثر ادماج التكنولوجيا الرقمية في رسم الخرائط من خلال مناهج الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف الثاني عشر وقد دلت النتائج على تمكن الطلاب فهم البيئة التي يعيشون فيها . ودراسة (Gregoriades & et. al ,2009) التي هدفت إلى تقييم الطلاب من خلال رسم الخرائط في نظم المعلومات الإدارية ودراسة

(فارس ٢٠٠٩) هدفت إلى قياس فعالية برنامج مقترح لعلاج الأخطاء الشائعة في رسم الخريطة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الإعدادية وأثره على اكسابهم بعض مهارات رسمها . ودراسة (Gurlitt & Renki,2010) وهدفت إلى استخدام رسم الخرائط في تنشيط المعرفة السابقة لدى الطلاب من خلال رسم الخرائط الاقتصادية وخرائط الأرصاد الجوية من خلال التفكير بصوت عال .

ودراسة (Park & Jayne,2011) هدفت إلى التعرف على العلاقة بين رسم الخرائط والتغيير المفاهيمي لدى ثمانية وستين طالبا والأثار المترتبة على هذه العلاقة . ودراسة (Gray (&Brinkley,2011) والتي استخدمت الاشارات الصوتية والترميز الدلالة في تحسن مهارات رسم الخرائط لدى أطفال ما قبل المدرسة .

ودراسة (Martin,2011) هدفت إلى معرفة الخطوط العريضة لأنواع الأدوات المتاحة والمستخدمة في رسم الخرائط مزاياها وعيوبها ، وجاءت النتائج لتؤكد أن اختيار أدوات رسم الخرائط يعتمد بدرجة كبيرة على الغرض من استخدام ورسم الخرائط . ودراسة (Geert & Gillian, 2012) هدفت إلى استخدام رسم الخرائط في فهم المجتمعات ، وتعزيز أشكال التعلم المدني من خلال فهم الاختلاف والتحولات في تلك المجتمعات .ودراسة

(Anobile & et.al,2012) هدفت لمعرفة المهارات الرياضياتية اللازمة لرسم الخرائط وقد أثبت النتائج حاجة رسم الخرائط إلى فهم الأعداد ، ورسم الخطوط ، والتمثيل البياني للأرقام ومعرفة المساقط ، والمنطق النسبي .

من خلال استعراض الدراسات والبحوث يتضح أن معظم الدراسات والبحوث اهتمت بمهارات رسم الخرائط وتنميتها لدى المتعلمين ومعرفة الفرق بين الذكور والإناث في مهارات رسم الخرائط مثل دراستي Emanuel, (Lee, 2005) (2007) .

كما كشفت معظم الدراسات وجود قصور في مهارات رسم الخرائط لدى المتعلمين وتفوق البنين عن البنات في هذه المهارات ، كما أكدت معظم الدراسات فاعلية البرامج في تدريب المعلمين على مهارات رسم الخرائط وكذلك استخدام الحاسب في تنميتها مثل دراسة (عبد الرحمن ،٢٠٠٢) .

ودراسة (Shivaman ,2006) ودراسة (فارس ، ٢٠٠٩) كما أكدت العديد من الدراسات بضرورة تنمية مهارة رسم الخرائط لدى الطلاب والمعلمين والحاجة إلى العديد من المتطلبات اللازمة مثل: ودراسة (Martin,2011) (Gray & Brinkley,2011) ودراسة (Geert &Gillian,2012) ودراسة (Anobile & et.al,2012)

- **المحور الثاني : التفكير البصري**

تطور الاهتمام في الفترة الأخيرة بعمليات التفكير وضرورة تنمية التفكير بأنواعه المختلفة لدى الطلاب في جميع المراحل الدراسية ومحاولة القائمين

عليه دمج مهارات التفكير في جميع المراحل الدراسية داخل غرف الصف والعمل على تضمينه في أنشطة الطلاب وأساليب التقويم عمليات المختلفة .

ويعد التفكير البصري جزءًا من منظومة التفكير البشري ، وقد نشأ في مجال الفن ، فعندما ينظر المشاهد إلى رسم ما ، فأنه يفكر تفكيرًا بصريًا لفهم الرسالة المتضمنة في الرسم . فالتفكير البصري يجمع بين أشكال التواصل البصري واللفظي في الأفكار، بالإضافة إلى أنه وسيط للتواصل والفهم الأفضل لرؤية الموضوعات المعقدة والتفكير فيها . (محمد ، ٢٠٠٦، ٨٣) .

والتفكير البصري أداة قوية لرسم وتخطيط الخرائط ، ويجمع بين بعدي السمع والبصر معًا ويقدم أداة قوية للتعلم في شكل مبسط ، كما يُمكن الطلاب من تعلم المفاهيم والدعم والروية الواضحة للأفكار الرئيسة .

ويُعتبر التفكير البصري قدرة عقلية مرتبطة مباشرة بالجوانب الحسية البصرية ، ويحدث التفكير البصري عندما يكون هناك تناسق متبادل بين ما يراه الطالب من أشكال ورسومات وعلاقات وما يحدث من ربط ونتائج عقلية معتمدة على الرؤية والرسم المعروض (العتوم وأخرون ،٢٠٠٩، ٥٩)

ويرتبط التفكير البصري بالنصف الأيمن من الدماغ لمسئوليته عن الإدراك الكلي والقدرة على التجميع والتعلم البصري ، أما إجراء العمليات التتابعية والتحليلية والعمليات المرتبطة بالوقت ، فهي مسؤولية النصف الأيسر للمخ (Wikipedia Site,2005) .

- **تعريف التفكير البصري** :

يُعرف التفكير البصري بأنه " نمط من أنماط التفكير الذي ينشأ نتيجة استثارة عقل التلميذ بمثيرات بصرية ، ويترتب على ذلك إدراك علاقة أو أكثر تساعد على حل مشكلة ما . (محمد ،٢٠٠٤، ٢٨) .

كما يُعرف بأنه " فن جيد للحوار بين أشكال التواصل واللفظية والمشاركة في رؤية الموضوعات المعقدة والتفكير فيها. (Idon,2003,57) .

ويُعرف "بأنه التفكير من خلال الصور ويمثل أداة قوية لرسم وتخطيط الخرائط ، وهي أحد الوسائل المرنة والعلمية والمتطورة في طريقة التفكير ويتمثل في قدرة الفرد على استخدام معانٍ ملموسة واقعية لتوضيح الصور المجردة ويكون هناك تنسيق متبادل بين ما يراه من المتعلم من رسوم وأشكال وعلاقات وما يحدث من نتائج عقلية (الشربيني ،٢٠١١، ١١١) .

كما يُعرف بأنه" نمط من التفكير يثير العقل باستخدام مثيرات بصرية لفهم المحتوى عند النظر إليه ، وهو يجمع بين أشكال التواصل البصرية واللفظية في الأفكار، كما أنه وسيط للتواصل والفهم الأفضل لرؤية الموضوعات المعقدة والتفكير فيها (محمد ، ٢٠٠٦، ٨٣) .

ويعرُفه الباحث بأنه " نوع من التفكير المرتبطة بالعمليات العقلية نتيجة تعرض المتعلم للمثيرات البصرية المتمثلة في الخرائط التي يرسمها الطالب أو ينقلها أو يُنظر إليها .

- **عمليات التفكير البصري** :

يعتمد التفكير البصري على عمليتين هما : (أحمد وعبد الكريم ، ٢٠٠١، ٥٤٢)

- عملية الإبصار: لتحديد مكان الأشياء وفهمها وتوجيه الفرد لما حوله في البيئة المحيطة .
- عملية التخيل : تكوين الصور الجديدة عن طريق إعادة استخدام الخبرات الماضية والتخيلات العقلية في غياب المثيرات البصرية وحفظها.

- **مكونات التفكير البصري** :

يضم التفكير البصري مكونين هما : (Frey,42,2001)

- أدوات التفكير : تمثل أدوات عرض ممغنطة جاذبة على السبورة أو الألواح البيضاء .
- النمذجة : عبارة عن صندوق يحتوي على مجموعة من الأدوات المتعددة ، التي تسهم في طرائق العرض لتنمية مهارات التفكير المختلفة .

- **مهارات التفكير البصري** :

يتطلب التفكير البصري مجموعة من المهارات التي يجب أن تنمى لدى الطلاب باستخدام أنشطة مختلفة مثل مهارات قراءة الصور والأشكال ، وإدراك الاختلاف بين الصور والأشكال ، وإدراك العلاقات بين الأشكال ، وممارسة أنشطة الرسوم البيانية بمختلف أنواعها والتمكن من قراءتها وإجراء تواصل بصري بالمعلومات المتضمنة فيها ، أضف إلى ذلك الخرائط البصرية التي تعبر عن الكثير من المعاني .(محمد ،٢٠٠٨، ٧٩) .

- **وتنقسم مهارات التفكير البصري إلي ما يلي** : (**محمد** ، **٢٠٠٨**، **٨٠**) .

- الذاكرة البصرية : ويتم الاحتفاظ بالصور البصرية ليتم استرجاعها في وقت لاحق .
- التدوير العقلي : تدوير الصور العقلية لجسم ما .
- النمط البصري : إدراك تسلسل الظواهر البصرية ، والتعرف على القاعدة التي تسير عليها .
- الاستدلال البصري : تقديم الأدلة البصرية على صحة قضية ما .
- الاستراتيجية البصرية : تساعد الطلاب على إعداد الخطط والتحقق من نتائجها لإنجاز المهام بطريقة بصرية

- **أدوات التفكير البصري** :

يعتمد التفكير البصري على اللغة البصرية والتفكير في الوقت نفسه وتتطلب بيئة التفكير البصري نظاما يدعم المرونة والثقة والحوار الإيجابي ، لأنه يعد أحد أساليب المساندة للتفكير الفعال ، واستخدام الطرائق والأساليب البسيطة والمناسبة لتوسيع الأفكار. (محمد ، ٢٠٠٦، ٧٨) .

وأدوات التفكير البصري ترتبط بشكل تخطيطي بالروابط العقلية لإنتاج نمط مبتكر للمعلومات وشكل المعرفة حول فكرة ما ، وتنقسم إلى : (Margulies,2005,85) .

- مخطط العصف الذهني : مخططات شاملة ومتكاملة ومرتبطة بالفكرة الأساسية المركزية .
- المنظمات البيانية لمهمات محددة : عبارة عن أدوات بصرية لعرض معلومات تم تحديدها وتعريفها واعتمادها لتعلم محتوى معين .
- خرائط عمليات التفكير: أدوات بصرية تُعرف بعمليات التفكير الأساسية وقد صممت بطريقة بصرية لتجسيد أنماط التفكير مثل خرائط المفاهيم وخرائط العقل .

- **أهمية التفكير البصري** :

إن تنمية التفكير البصري في التعليم الصفي يعتبر أمرًا مهمًا من خلال عرض النماذج ، الأشكال ، الصور، والرسومات بصورة مكثفة تُيسر على المتعلمين الفهم وتحسين الأداء. (Austega Site,2003,52).

ويمكن القول بأن أهمية التفكير البصري للطلاب تتمثل فيما يلي :

- أداة قوية لتخطيط ورسم الخرائط .
- يقدم أداة قوية للتعلم والفهم .
- يسهم في تعلم المفاهيم .
- يجعل التعلم أبقى أثرًا .
- تحسين أداء الطلاب .
- زيادة الدافعية نحو التعلم .

وهناك العديد من الدراسات والبحوث التي اهتمت بتنمية التفكير البصري لدى المتعلمين منها دراسة (Thomas ,2000) كان الهدف منها مساعدة الطلاب وتمكينهم من التفكير البصري وكيفية دعمه من قبل المعلمين وذلك من خلال استخدام الصور والرسومات . ودراسة (Suzan, ,2001) والتي تناولت التفكير البصري المكاني وأكدت الدراسة تجاهل المعلمين تنمية التفكير البصري مع طلابهم والدور الاساسي للصور البصرية في ذلك . ودراسة (Regina&et.al,2002) وقد هدفت إلى استخدام برامج التفكير البصري واستراتيجياته لتحسين أداء الطلاب وتنظيم أفكارهم وتشجيع نشاطاتهم وتنمية مهاراتهم . ودراسة (حماده ، ٢٠٠٦) التي استخدام فيها الألعاب التعليمية بالكمبيوتر لتنمية التحصيل والتفكير البصري في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائي . ودراسة (الخزندار ومهدي، ٢٠٠٨) والتي أعدت موقع الكتروني لتنمية التفكير البصري والمنظومي في الوسائط المتعددة لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأقصى . ودراسة (المنير ٢٠٠٨) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج قائم على المدخل البصري المكاني في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الفائقين من أطفال الرياض. ودراسة (Dana& et.al,2009) وهدفت إلى دراسة العلاقة بين التفكير البصري والتفكير الإبداعي لدى عينة من الذكور في الفئة العمرية واحد وعشرين عامًا .

ودراسة (حمادة ، ٢٠٠٩) هدفت إلى التعرف على فاعلية شبكات التفكير البصري في تنمية مهارات التفكير البصري والقدرة على حل وطرح المشكلات اللفظية في الرياضيات والاتجاه نحو حلها لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي .

ودراسة (زهران وحسن، ٢٠١٠) والتي استخدمت ألعاب الكمبيوتر في تنمية مهارات التصور البصري المكاني للخرائط الجغرافية والاتجاه نحوها لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية . كما أشارت دراسة (Gulcin,1010) إلى الربط بين التفكير البصري ودراسة التاريخ حيث هدفت إلى اكتشاف مهارات التفكير البصري لدى تلاميذ الصف السادس من خلال عرض صور الأحداث التاريخية . ودراسة (عبد المولى ، ٢٠١٠) هدفت إلى التعرف فاعلية برنامج قائم على البنائية الاجتماعية باستخدام التعلم الخليط في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية المفاهيم الجغرافية والتفكير البصري والمهارات الحياتية لدى التلاميذ الصم بالحلقة الإعدادية . وجاءت النتائج لتؤكد فاعلية البرنامج في تنمية المفاهيم الجغرافية والتفكير البصري والمهارات الحياتية لدى التلاميذ الصم بالصف الثاني الإعدادي (عطية ، ٢٠١١) هدفت إلي التعرف على فاعلية استخدام مدخل تدريسي قائم على التصور البصري المكاني في تدريس الجغرافيا لتنمية مفاهيم فهم الخريطة نحو المادة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

من خلال العرض السابق أكدت معظم الدراسات والبحوث ذات الصلة على أهمية تنمية التفكير البصري من خلال الأنشطة المختلفة في التدريس مثل قراءة الصور البصرية كالخرائط الجغرافية ، والأشكال الجغرافية والرسوم البيانية والتخطيط لرسم وتلوين الخرائط ، وقد أفادت دراسات والبحوث في الاطار النظري وإعداد وتصميم اختبار التفكير البصري .

- **إجراءات البحث** :

مر إعداد أدوات ومواد البحث بما يلى :

- إعداد قائمة مهارة رسم الخرائط اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي .
- الاطلاع على المراجع والدراسات والكتابات العربية والأجنبية ذات الصلة.
- إجراء تحليل لعدد من قوائم مهارة رسم الخرائط للدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة (عثمان، ١٩٨٤) ودراسة (عيد ، ٢٠٠٢) ودراسة (عبد الرحمن ، ٢٠٠٢) ودراسة (أبو السعيد ، ٢٠٠٣) ودراسة (طبلان، ٢٠٠٤) . ودراسة (عبدالرحمن ،٢٠٠٤) ودراسة (محمد ، ٢٠٠٦) ودراسة (فارس،٢٠٠٩) كما تم الرجوع إلى العديد من المراجع والكتب المتخصص في طرائق تدريس الاجتماعيات .
- استطلاع رأى لمعرفة المهارات الفرعية لمهارة رسم الخرائط اللازمة لطلاب الصف الأول الثانوي .
- صياغة قائمة المهارات الفرعية لرسم الخرائط المبدئية وعرضها على المحكمين المتخصصين. (ملحق (١) : قائمة السادة المحكمين لقائمة مهارة رسم الخرائط).

- صياغة القائمة النهائية لمهارة رسم الخرائط بعد إجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون وبذلك أصبحت القائمة في صورتها النهائية صالحة للاستخدام . (ملحق (٢) القائمة النهائية لمهارة رسم الخرائط).

- **إعداد البرنامج المقترح** :

- تم إعداد البرنامج المقترح في ضوء القائمة النهائية لمهارة رسم الخرائط وأنشطة التفكير البصري
- عرض البرنامج المقترح على مجموعة المحكمين المتخصصين في تدريس الاجتماعيات .
- تم إجراء التعديلات المطلوبة وأصبح البرنامج المقترح في صورتها النهائية صالحة للاستخدام (ملحق (٣) البرنامج المقترح)

- **إعداد اختبار مهارة رسم الخرائط** :.

اتبع الباحث في تقويم مهارة رسم الخرائط التقويم النهائي للعمل المطلوب مستندا لصحة النتيجة التي توصل إليها التلميذ أو جودة نتائج العمل . (محمود ، ١٩٩٧ ،١٨١) ففي مهارة رسم الخرائط يمكن أن يراجع المصحح أبعاد الخرائط ، وأجزائها وموقع العواصم والدول، توزيع الرموز ودلالات الألوان ومطابقتها بالمواصفات المطلوبة ، وقد تم الحكم على أداء الطالب في ضوء الناتج النهائي الذى وصل إليه الطالب وقد مر إعداد اختبار مهارات رسم الخرائط بما يلى :

- **إعداد اختبار الجانب المعرفي لمهارة رسم الخرائط** .

- هدف الاختبار لقياس الجانب المعرفي لمهارة رسم الخرائط من خلال اختبار موضوعي لهذا الغرض وقد تكون الاختبار في صورته المبدئية من (١٣) مفردة
- وقد تم عرض الصورة المبدئية للاختبار على مجموعة السادة المحكمين وذلك بهدف التأكد من سلامته وصلاحية الاختبار وقد جاءت أراء المحكمين لتؤكد صلاحية الاختبار للتطبيق وذلك بعد إجراء التعديلات المطلوبة وحذف (٣) مفردات .
- التجربة الاستطلاعية للاختبار على مجموعة تكونت من (٤٢) طالبا بهدف معرفة ثبات الاختبار والذى بلغ (٠,٨٧) وذلك باستخدام طريقة التجزئة النصفية ثم حساب معامل صدق الاختبار بحساب الجذر التربيعى للثبات وبلغ (٠,٩٣) وقد بلغ زمن الاختبار(٤٥) دقيقة إضافة إلى (٥) دقائق لتوجيه التعليمات وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية (ملحق (٤) : اختبار رسم الخريطة الجانب المعرفي) صالح للتطبيق على مجموعة البحث الأساسية وبلغت عدد مفرداته (عشرة) مفردات ودرجاته (عشرون) درجة بواقع درجتين لكل مفردة .

- **إعداد اختبار الجانب الأدائي لمهارة رسم الخرائط** :

- هدف إلى معرفة مستوى الجانب الأدائي لمهارة رسم الخرائط وقد اشتمل الاختبار على مجموعة من المهارات الفرعية هي (إنشاء أساسيات الخريطة توزيع البيانات ، توقيع الرموز ، تكبير وتصغير الخرائط)

- صياغة مفردات الاختبار وقد تم صياغة المفردات وفقا لمهارة رسم الخرائط التى تم التوصل إليها وقد اشتمل الاختبار في صورته المبدئية على (١٢) مفردة .
- صلاحية الاختبار في صورته المبدئية .
- تم عرض الاختبار في صورته المبدئية على مجموعة السادة المحكمين المتخصصين بهدف التأكد من سلامته وقد اتفق معظم المحكمين على سلامته وقد تم إجراء التعديلات التي أشاروا اليها ، وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية يتكون من (عشر) مفردات ودرجاته (عشرون) درجة بواقع درجتين لكل مفردة صالحة للتطبيق على مجموعة البحث الأساسية .
- التجربة الاستطلاعية للاختبار التي أجريت على مجموعة من (٤٢) طالبا وقد بلغ ثبات الاختبار (٠,٨٩) باستخدام التجزئة النصفية وقد بلغ صدق الاختبار (٠,٩٤) وهما درجة ثبات وصدق عالية .
- وقد بلغ زمن الاختبار (٧٠) دقيقة إضافة إلى (٥) دقائق لإلقاء التعليمات وبذلك أصبح الاختبار الأدائي في صورته النهائية (ملحق (٥) اختبار رسم الخريطة الأدائي) صالحا للتطبيق على مجموعة البحث .

- **إعداد اختبار التفكير البصري** :

- هدف الاختبار إلى التعرف على قدرة طلاب الصف الأول الثانوي على التفكير البصري وقد تكون الاختبار من (خمس عشرة مفردة) في صورته المبدئية ، وللتأكد من صدق وسلامة الاختبار تم عرضه على مجموعة المحكمين (ملحق (٢) : السادة المحكمين لاختبار التفكير البصري)، وقد تم التعديل في ضوء أرائهم .
- التجربة الاستطلاعية للاختبار والتي أجريت على مجموعة من (٤٢) طالب وقد بلغ ثبات الاختبار (٠,٨٥) باستخدام التجزئة النصفية وقد بلغ صدق الاختبار (٠,٩٢) وهما درجة ثبات وصدق عالية .

وقد بلغ زمن الاختبار (٥٠) دقيقة إضافة إلى (٥) دقائق لإلقاء التعليمات وبذلك أصبح اختبار التفكير البصري في صورته النهائية (ملحق (٦) : اختبار التفكير البصري) صالح للتطبيق وقد بلغ عدد مفرداته (عشرة) مفردات بواقع درجتان لكل مفردة . وقد روعي في تعليمات الاختبار أن تكون واضحة وسهلة وتقرأ على الطلاب في بداية زمن الاختبار .

- **تجربة البحث الأساسية** :

بعد الانتهاء من إعداد مواد وأدوات البحث والتوصل إلى صورتها النهائية وإجراء التعديلات التي أشار إليها المحكمون وإجراء ثبات وصدق وزمن الاختبارين من خلال التجربة الاستطلاعية قام الباحث بما يلى:

- اختيار مجموعة البحث الاساسية من طلاب الصف الأول الثانوي بلغت (٣٧) طالبًا من (مدرسة الشهيد عبد المنعم رياض الثانوية) بمحافظة أسيوط .
- التطبيق القبلي لأدوات البحث :
- اختبار مهارة رسم الخرائط (المعرفي ، الادائي) البحث ورصد النتائج .
- اختبار التفكير البصري ورصد النتائج .

- تم تطبيق تجربة البحث الرئيسة في الفصل الدراسي الأول ٢٠١٢/ ٢٠١٣ م وذلك لمدة شهرين وقد قام بالتجربة معلم الفصل بعد توزيع البرنامج المقترح على مجموعة البحث .

- **التطبيق البعدي لأدوات البحث** :

- اختبار رسم الخرائط (الجانب المعرفي ، الجانب الأدائي) بعدياً ورصد النتائج .
- اختبار التفكير البصري بعديا ورصد النتائج .
- المعالجة الإحصائية لنتائج البحث وقد استعان الباحث بالأساليب الإحصائية المناسبة وفقا لبرنامج(SPS) في معالجة نتائج البحث المتوسط الحسابى ، الانحراف المعياري حساب قيمة (ت) ودلالتها الاحصائية ، ثم حساب فاعلية للبرنامج المقترح في تنمية مهارة رسم الخرائط والتفكير البصري .

- **نتائج البحث ومناقشتها** :

نتائج تطبيق اختبار مهارة رسم الخرائط الجانب المعرفي" الخلفية النظرية عن مهارة رسم الخرائط " على مجموعة البحث قبليا وبعديا وذلك بهدف التعرف على فاعلية البرنامج المقترح .

- **للتحقق من صحة الفرض الأول** :

يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطي درجات مجموعة البحث في التطبيق القبلي لاختبار الجانب المعرفي لمهارة رسم الخرائط درجاتهم في التطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدى . تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) للفرق بين متوسطي مجموعة البحث في التطبيق القبلي/ البعدى ويتضح ذلك من جدول (١)

جدول رقم (١) :المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة " ت" لمجموعة البحث في التطبيق القبلي / البعدى لاختبار مهارة رسم الخرائط " الجانب المعرفي"

البيان	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة الاحصائية
التطبيق	" ن "				
قبلي	٣٧	٤,١٣	١,٢٧	٤٨,٤٢	دالة عند مستوى ٠,٠٥
بعدي		١٧,١٣	١,١٥		

يتضح من جدول (١) وجود فرق دال إحصائيًا بين درجات طلاب مجموعة البحث في اختبار الجانب المعرفى لمهارة رسم الخرائط في التطبيق القبلي البعدى وذلك عند مستوى (٠,٠٥) حيث بلغ المتوسط الحسابي في التطبيق القبلي (٤,١٣) بانحراف معياري قدره (١,٢٧) بينما بلغ المتوسط الحسابي في التطبيق البعدي (١٧,١٣) بانحراف معياري قدره (١,١٥) وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٤٨,٤٢) وهي دال إحصائيا عند مستو (٠,٠٥) ويفسر الباحث النتيجة إلى الخلفية المعرفية لدى مجموعة البحث من خلال الجانب النظري للبرنامج التي أعدها الباحث وتم دراستها من قبل مجموعة البحث إلى جانب دافعية ورغبة الطلاب إلى المعرفة والإلمام بالمعلومات النظرية عن مهارة رسم الخرائط

والتي يمكن من خلالها قضاء أوقات الفراغ والتسلية وممارسة هواية لدى البعض منهم مثل الرسم والتلوين .

وهذه النتيجة تختلف عن الدراسات والبحوث السابقة مثل دراسة (عبد الرحمن ، ٢٠٠٢) ودراسة (عيد ،٢٠٠٣) ودراسة (طبلان ، ٢٠٠٤) ودراسة (أبو السعيد ،٢٠٠٣) في أن البحث الحالى أعد إطاراً نظريا لإمداد الطلاب بخلفية نظرية عن خطوات وأدوات ومواد رسم الخرائط والتي أشارت اليها مجموعة البحث بأنها مفيدة لهم ولا غنى عنها وبذلك أمكن التحقق من صحة الفرض الأول وقبوله .

- **وللتحقق من صحة الفرض الثاني** :

يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب مجموعة البحث في التطبيق القبلي لاختبار مهارة رسم الخرائط " الجانب الأدائي " متوسطي درجاتهم في التطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة " ت" لمتوسطي درجات مجموعة البحث التطبيق القبلي والبعدي لاختبار مهارة رسم الخريطة " الجانب الأدائي " ويتضح ذلك من جدول (٢) .

جدول رقم (٢) : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة " ت" لمجموعة البحث في التطبيق القبلي / البعدي" الجانب الأدائي" لاختبار مهارة رسم الخريطة .

البيان	عدد التلاميذ	*المتوسط الحسابي*	الانحراف اف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة الاحصائية
التطبيق	" ن "	م			
قبلي	٣٧	٣,٢١	١,٣٥	٤٤,٦٣	دالة عند مستوى ٠,٠٥
بعدي		١٦,٧٨	١,١٣		

يتضح من جدول (٢) يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين درجات طلاب مجموعة البحث في اختبار مهارة رسم الخرائط " الجانب الأدائي" في التطبيق القبلي/ البعدي وذلك عند مستوى (٠,٠٥) حيث بلغ المتوسط الحسابي في التطبيق القبلي (٣,٢١) بانحراف معياري قدره (١,٣٥) بينما بلغ المتوسط الحسابي في التطبيق البعدي (١٦,٧٨) بانحراف معياري قدره (١,١٣) وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٤٤,٦٣) وهي دال إحصائيا عند مستوى (٠,٠٥) وهذه النتيجة تشير إلى تحسن مجموعة البحث في التطبيق البعدى في مهارة رسم الخرائط ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى استخدام البرنامج المقترح في التدريب على خطوات رسم الخرائط والتى اشتملت على العديد من الأنشطة والممارسات العملية والتدريبات المستمرة وحاجة الطلاب إلى تحسين مستوى أدائهم في رسم الخرائط لما لها من أهمية في فهم المعلومات وهذه النتيجة تتفق مع العديد من الدراسات والبحوث مثل دراسة (عبد الرحمن ، ٢٠٠٢) ودراسة (عيد ،٢٠٠٣) ودراسة (أبو السعيد ، ٢٠٠٣) ودراسة (طبلان ،٢٠٠٤) وتختلف عن البحوث

السابقة في تدريب طلاب الصف الأول الثانوي على خطوات إجراء المهارات عملياً. وبذلك يمكن قبول الفرض الثانى حيث أشارت النتيجة إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستو (٠,٠٥) .

- **للتحقق من صحة الفرض الثالث** :

يوجد فرق دال احصائيًا بين متوسطات درجات مجموعة البحث في التطبيق القبلي في ومتوسطات درجاتهم في التطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدى تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت " لمتوسطات فروق مجموعة البحث في التطبيق القبلي/ البعدي للاختبار في مهارة رسم الخرائط ككل يتضح ذلك من جدول (٣) .

جدول رقم (٣) : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة " ت" لمجموعة البحث في التطبيق القبلي / البعدي لاختبار مهارة رسم الخريطة ككل .

البيان	عدد التلاميذ	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة الاحصائية
التطبيق	" ن "	م			
قبلي	٣٧	٧,٣٥	١,٨٧	٧١,٢٧	دالة عند مستوى ٠,٠٥
بعدي		٣٣,٩١	١,٤٠		

يتضح من جدول (٣) وجود فرق دال إحصائيًا بين درجات طلاب مجموعة البحث في اختبار الجانب الأدائي لمهارة رسم الخرائط ككل في التطبيق القبلي البعدي وذلك عند مستوى (٠,٠٥) حيث بلغ المتوسط الحسابي في التطبيق القبلي (٧,٣٥) بانحراف معياري قدره (١,٨٧) ، بينما بلغ المتوسط الحسابي في التطبيق البعدي (٣٣,٩١) بانحراف معياري قدره (١,٤٠) وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٧١,٢٧) وهي دالة احصائيا عند مستوى (٠,٠٥) وهذه النتيجة تشير إلى تحسن مجموعة البحث في التطبيق البعدي في مهارة رسم الخرائط ككل . ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى استخدم البرنامج المقترح في التدريب على خطوات رسم الخرائط والتي اشتملت على العديد من المعلومات النظرية عن ماهية الخرائط وخطوات وأدوات ومواد رسمها أضف إلى ذلك الأنشطة والممارسات العملية والتدريبات المستمرة وحاجة الطلاب إلى تحسين مستوى أدائهم في رسم الخرائط لما لها من أهمية في فهم المعلومات وهذه النتيجة تتفق مع العديد من الدراسات والبحوث مثل دراسة (عبد الرحمن ، ٢٠٠٢) ودراسة (عيد ، ٢٠٠٣) ودراسة (أبو السعيد ، ٢٠٠٣) ودراسة (طبلان ، ٢٠٠٤) وتختلف عن البحوث السابقة في أنها تعتمد على خطوات إجراء المهارات عمليا . وبذلك يمكن قبول الفرض الثالث حيث أشارت النتيجة إلى وجود فرق دال إحصائيًا عند مستو (٠,٠٥) وللتأكد من فاعلية استخدام البرنامج المقترح في تنمية مهارة رسم الخرائط لدى طلاب الصف الأول الثانوي تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك لمتوسطات مجموعة البحث في مهارة رسم الخرائط (الجانب المعرفي – الجانب الأدائي – الاختبار ككل) ويتضح ذلك من جدول (٤)

جدول (٤) : نسبة الكسب المعدل لمتوسطات درجات مجموعة البحث في اختبار مهارة رسم الخرائط (الجانب المعرفي ، الجانب الادائي ، الاختبار ككل)

البيان / الاختبار	المتوسط القبلي (س)	المتوسط البعدى (ص)	الدرجة الكلية (د)	نسبة الكسب المعدل	المستوى الاحصائي
الجانب المعرفي	٤,١٣	١٧,١٣	٢٠	١,٤	دالة عند ٠,٠١
الجاني الادائي	٣,٢١	١٦,٧٨	٢٠	١,٤	دالة عند ٠,٠١
الاختبار ككل	٧,٣٥	٣٣,٩١	٤٠	١,٤	دالة عند ٠,٠١

باستقراء نتائج جدول (٤) يتضح أن نسبة الكسب المعدل بلغت (١,٤) مما يدل على فاعلية استخدام البرنامج المقترح في تنمية الجانب المعرفي لمهارة رسم الخرائط وهى فاعلية مرتفعة كما حددها بلاك لأنها تعدت النسبة التي حددها "بلاك " (١,٢) وترجع هذه النتيجة إلى اهتمام الطلاب بالخلفية النظرية لمهارة رسم الخرائط وجمع المعلومات وقراءة وفهم الخلفية المعرفية عن إنشاء وتصميم وتلوين الخرائط والأدوات والمواد المستخدمة .

كما يتضح من جدول (٤) أن نسبة الكسب المعدل لمجموعة البحث في اختبار مهارة رسم الخرائط الجانب الأدائي بلغت (١,٤) وهى نسبة مرتفعة ويرجع الباحث هذه النتيجة إلى استخدام البرنامج المقترح في التدريب والمران المستمر على رسم الخرائط لدى مجموعة البحث والأنشطة والتكليفات المتضمنة في البرنامج ، أضف إلى ذلك حماس ودافعية الطلاب المتعلمين ورغبتهم القوية رسم الخرائط والسرور أثناء حلقات التدريب واستخدام الألوان والمتعة في الرسم والتلوين والبعد عن جو غرفة الفصل والألقاء والحفظ والتسميع .

كما يتضح من جدول (٤) فاعلية البرنامج المقترح في تنمية مهارة رسم الخريط ككل لدى مجموعة البحث بنسبة مرتفعة حيث بلغت نسبة الكسب المعدل لمجموعة البحث (١,٤) وهى نسبة عالية كما حددها بلاك وتشير هذه النتيجة إلى أن البرنامج المقترح الذي أعده الباحث بما تضمن من خلفية معرفية نظرية عن الخرائط الجغرافية من حيث المفهوم والأهمية للمتعلم وفوائد استخدامها في شتى المجالات . كذلك معرفة خطوات ومراحل تعلم رسم الخرائط والأدوات والمواد التي تسهم في رسم الخرائط والمكان المناسب لرسم الخرائط . كما أن الأنشطة العملية والتكليفات المتضمنة وإقبال مجموعة البحث برغبة في ممارسة جميع الأنشطة بدافعية واهتمام وأداء جميع التكليفات المطلوبة منهم ، كذلك التدريب والتشجيع المستمر للطلاب على ممارسة رسم الخرائط .

- **وللتحقق من صحة الفرض الرابع** :

" يوجد فرق دال احصائيًا بين متوسط درجات مجموعة البحث في التطبيق القبلي ومتوسط درجاتهم في التطبيق البعدي لصالح التطبيق البعدي تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت " لمتوسطي فرق درجات الطلاب في التطبيق القبلي / البعدي للاختبار التفكير البصري . ويتضح ذلك من جدول (٥)

جدول رقم (٥) : المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة " ت" مجموعة البحث في التطبيق القبلي/ البعدي لاختبار التفكير البصري .

البيان	عدد التلاميذ " ن "	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة الاحصائية
التطبيق					
قبلي	٣٧	٣,٠٥	١,١٠	٤٣,٩٨	دالة عند مستوى ٠,٠٥
بعدي		١٦,٥٤	١,٠٩		

يتضح من جدول (٥) وجود فرق دال إحصائيًا بين درجات طلاب مجموعة البحث في اختبار التفكير البصري التطبيق القبلي / البعدي وذلك عند مستوى (٠,٠٥) حيث بلغ المتوسط الحسابي في التطبيق القبلي(٣,٠٥) بانحراف معياري قدره (١,١٠) بينما بلغ المتوسط الحسابي في التطبيق البعدي (١٦,٥٤) بانحراف معياري قدره (١,٠٩) وقد بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٤٣,٩٨) وهي دال إحصائيا عند مستو (٠,٠٥) وهذه النتيجة تشير إلى نمو وتحسن مجموعة البحث في التطبيق البعدي في اختبار التفكير البصري وهذه النتيجة تتفق مع العديد من البحوث والدراسات مثل دراسة (Thomas,2000) ودراسة (Suzan,2001) ودراسة (Regina &et.al,2002) ودراسة (حماده ، ٢٠٠٦) ودراسة (الخزندار ومهدي، ٢٠٠٨) ودراسة (المنير،٢٠٠٨) ودراسة (Dana &et.al,2009) ودراسة (حمادة ،٢٠٠٩) ودراسة (زهران وحسن، ٢٠١٠) ودراسة (Gulcin,1010) ودراسة (عبد المولا ، ٢٠١٠) ودراسة (عطية ، ٢٠١١) التي أكدت جميعا تنمية التفكير البصري لدى الطلاب.

وللتأكد من فاعلية استخدام البرنامج المقترح في تنمية التفكير البصري لدى طلاب الصف الأول الثانوي تم حساب نسبة الكسب المعدل لبلاك لمتوسطي مجموعة البحث في اختبار الجانب التفكير البصري ويتضح ذلك من جدول (٦).

جدول (٦) : نسبة الكسب المعدل لمتوسطي درجات مجموعة البحث في اختبار التفكير البصري

البيان اختبار	المتوسط القبلي (س)	المتوسط البعدي (ص)	الدرجة الكلية (د)	نسبة الكسب المعدل	المستوى الاحصائي
التفكير البصري	٣,٠٥	١٦,٥٤	٢٠	١,٣	دالة عند ٠,٠١

باستقراء نتائج جدول (٦) يتضح أن نسبة الكسب المعدل لاختبار التفكير البصري بلغت (١,٣) مما يدل على فاعلية استخدام البرنامج المقترح في تنمية التفكير البصري وذلك من خلال ما تضمنه البرنامج المقترح من أنشطة وتدريبات مختلفة لتنمية مهارات التفكير البصري وقيام الطلاب برسم العديد من الخرائط والنظر بإمعان إلى العديد من الخرائط المتضمنة بالبرنامج أو من خلال الخرائط التي جمعها الطلاب من خلال الكتب أو شبكة الانترنت كذلك ممارسة مجموعة البحث جميع الأنشطة والتكليفات التي تنمي التفكير البصري ومن خلال الخرائط التي يرسمها الطلاب أو النظر إليها عند رسمها حيث

تحتاج مهارة رسم الخرائط إلى خيال واسع وخصب فمن المعروف أن القدرة على الرسم ترتبط بالقدرة على التخيل والتي من شأنها تنمية القدرة على رسم الخرائط والذي بدوره يسهم في تنمية التفكير البصري من خلال أنشطة إنتاج الخرائط ورسمها، تحديد المواقع الطبيعية والبشرية على الخرائط ، تصور المساحات والمسافات والموقع الجغرافي والموقع النسبي ، إعادة تجميع ورسم أجزاء الخريطة أضف إلى ذلك العديد من الأنشطة والمهام الأخرى المتضمنة في البرنامج .

وبذلك تتفق هذه النتيجة مع العديد من البحوث والدراسات التي اهتمت بتنمية التفكير البصري لدى الطلاب بمختلف المراحل التعليمية مثل دراسة ودراسة (Tomas ,2000) ودراسة (أحمد وعبد الكريم ، ٢٠٠١) ودراسة (Suzan,Wilks,,2001) ودراسة(Regina&et.al,2002) ودراسة (محمد ، ٢٠٠٨) ودراسة (Dana, & et,al,2009) ودراسة (زهران وجاب الله ٢٠١٠) ودراسة (عبد المولا، ٢٠١٠) ودراسة (عطية ، ٢٠١١) .

- **مناقشة نتائج البحث** :

يتضح من العرض السابق نتائج البحث ما يلى :

- أشارت نتائج البحث إلى أن استخدام البرنامج المقترح أسهم بفاعلية في نمو وتحسن مستوى مجموعة البحث في الخلفية المعرفية لمهارة رسم الخرائط مما يدل على فاعلية استخدام البرنامج المقترح وما تضمنته من معلومات ومعارف وأنشطة خاصة بالجانب المعرفي بمهارة رسم الخرائط .
- أشارت النتائج إلى نمو مستوى أداء مجموعة البحث في الجانب الأدائى لمهارة رسم الخرائط في التطبيق البعدى مما يدل على فاعلية استخدام البرنامج المقترح في تنمية مهارة رسم الخرائط بما تشمله من أنشطة وتدريبات وممارسات عملية ودافعية نشاط المتعلم وإيجابيته وارتباطها بدارسته فيما بعد .
- أشارت النتائج إلى نمو مستوى أداء مجموعة البحث في مهارة رسم الخرائط ككل في التطبيق البعدي مما يدل على فاعلية استخدام البرنامج المقترح في تنمية مهارة رسم الخرائط بما تشمله من معارف ومعلومات نظرية وافية وأنشطة وتدريبات وممارسات عملية واعتمادها على نشاط المتعلم وإيجابيه وارتباطها بدافعيته ورغبته في التعلم .
- تتفق نتائج البحث مع معظم النتائج التى توصلت إليها الدراسات والبحوث السابقة والتي تتعلق بتنمية مهارة رسم الخرائط لدى المعلمين والمتعلمين لما لها من أهمية لهم مثل دراسة (عبد الرحمن ،٢٠٠٢) ودراسة (السعيد ، ٢٠٠٣) ودراسة (أحمد راجح طبلان ،٢٠٠٤) ودراسة (Lee & Bennary,2005) ودراسة (Shivannad & Suzana,2006) وغيرها من البحوث والدراسات ذات الصلة .
- أظهرت نتائج البحث نجاح استخدام البرنامج المقترح في تنمية مهارة رسم الخرائط لدى طلاب الصف الأول الثانوي حيث بلغت قيمة (ت) المحسوبة (٧١,٢٧) وهي ذات دلالة إحصائية .
- تتفق نتائج البحث مع معظم الدراسات والبحوث السابقة التى أشارت إلى ارتفاع مستوى أداء مجموعة في الجانب الأدائي لرسم الخرائط نتيجة

البرنامج المُعد لهذا الغرض في ذلك مثل دراسة (عبد الرحمن ٢٠٠٢) ودراسة (أبو السعيد ،٢٠٠٣) ، (عيد ، ٢٠٠٣) ودراسة (محمود ،٢٠٠٣) ودراسة (طبلان ، ٢٠٠٤) ودراسة (فارس، ٢٠٠٩) .

- أشارت النتائج إلى نمو مستوى أداء مجموعة البحث في اختبار التفكير البصري في التطبيق البعدي مما يدل على فاعلية استخدام البرنامج المقترح في تنمية التفكير البصري .
- تتفق نتائج البحث مع معظم الدراسات والبحوث السابقة التي أشارت إلى ارتفاع مستوى أداء مجموعة البحث في التفكير البصري لدى طلاب المرحلة الثانوية . مثل دراسة (Thomas, 2000) ودراسة (Suzan,2001) ودراسة (Regina & et.al,2002) ودراسة (حماده ، ٢٠٠٦) ودراسة (الخزندار ومهدي، ٢٠٠٨) ودراسة (المنير،٢٠٠٨) ودراسة (Dana &et.al,2009) ودراسة (حمادة ،٢٠٠٩) ودراسة (زهران وحسن، ٢٠١٠) ودراسة (Gulcin,1010) ودراسة (عبد المولا ، ٢٠١٠) ودراسة (عطية ، ٢٠١١) .

- **توصيات البحث** :

في ضوء ما أسفر عنه البحث من نتائج يمكن تقديم التوصيات التالية :

- الاهتمام بتنمية مهارة رسم الخرائط لدى طلاب المرحلة الثانوية .
- أن يتضمن اختبار القبول الجامعي لأقسام الجغرافيا والتاريخ مهارة رسم الخرائط كمهارة تخصصية .
- إعداد البرامج لتنمية مهارة رسم الخرائط وضرورة التدريب عليها في مختلف المراحل الدراسية .
- إقامة المعارض الفنية لذلك وتشجيع رسم الظواهر الجغرافية والتاريخية والخرائط .
- الاهتمام بتوفير الأدوات والمواد المستخدمة في رسم الخرائط وتلوينها بمكتبات المدارس.
- إنشاء معامل مدرسية لرسم الخرائط وتجهيزها كي يتم من خلالها التدريب على رسم الخرائط .
- تضمين مهارة رسم الخرائط في تقويم الطلاب في المرحلة الثانوية بصفة خاصة والمراحل الدراسية الأخرى بصفة عامة.
- الاهتمام بتنمية التفكير عامة والتفكير البصري خاصة لدى الطلاب بمختلف المراحل الدراسية .
- تزويد الطلاب بالأنشطة والصور التعليمية التي تنمي التفكير البصري لديهم .
- تضمين التفكير البصري في تقويم الطلاب .

- **مقترحات البحث** :

في ضوء توصيات البحث يمكن تقديم بعض البحوث المقترحة :

- تقويم أداء طلاب المرحلة الثانوية في مهارة رسم الخرائط .
- تضمين اختبار كادر المعلم مهارة رسم الخرائط لدى لمعلمي الدراسات الاجتماعية .

- دراسة الصعوبات التي تواجه طلاب المرحلة الثانوية في رسم الخرائط ووضع حلول لها .
- إعداد برامج تدريبية لتنمية مهارات التفكير البصري لدى طلاب المرحلة الثانوية .
- تقويم مهارات التفكير البصري لدى طلاب المرحلة الثانوية .
- دراسة العلاقة بين مهارة رسم الخرائط والتفكير البصري المكاني .
- دراسة مقارنة لمهارة رسم الخرائط لطلاب وطالبات المرحلة الثانوية .
- دراسة اتجاهات طلاب وطالبات المرحلة الثانوية نحو رسم الخرائط واستخدمها .

- **القيمة التربوية للبحث** :

قدم البحث الحالي :

- برنامج لتحسين مستوى أداء مجموعة من الطلاب في مهارة رسم الخرائط والتفكير البصرِي .
- أسلوبا عمليا في ممارسة رسم الخرائط قائم على الجهد الذاتى للمتعلم في الممارسة والمران المستمر .
- اختبار في الجانب المعرفي واختبار في الجانب الأدائي لمهارة رسم الخرائط .
- قدم اختبار في التفكير البصري لطلاب المرحلة الثانوية .

- **المراجع العربيه** :

- أبو السعيد ، أحمد العبد (٢٠٠٢) : " فعالية استخدام وحدات تعليمية صغيرة في تنمية مهارات قراءة الخريطة الكنتورية ورسم قطاعاتها التضاريسية لدى الطلبة المعلمين بشعبة جغرافيا بكلية التربية "، جامعة الأزهر " مجلة التربية كلية التربية جامعة الأزهر ، ع ١١٣، ص ص ٢٥- ٥٧
- أحمد ، حسن عايل (١٩٩٥) : " صعوبات تعلم مهارات الخرائط الجغرافية في المرحلة الثانوية " دراسة ميدانية ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ع ١٩ جـ ٣ ، ص ص ٥٦- ٨٧
- أحمد ، نعيمة حسن وعبد الكريم ، سحر محمد (٢٠٠١) : " أثر المنطق الرياضي والتدريس بالمدخل البصري المكاني في أنماط التعلم والتفكير وتنمية القدرة المكانية وتحصيل تلاميذ الصف الثاني الإعدادي في مادة العلوم" المؤتمر العلمي الخامس- التربية العلمية للمواطنة – مصر ، مج ٢ ، ص ص٥٢٥ - ٥٧٧.
- البنعلي ، غدنانة سعيد (١٩٩٦) : " مستوى أداء الطلبة المعلمين بجامعة قطر في مهارات قراءة الخرائط الجغرافية " ، المجلة التربوية ، م ١٠ ، ع ٣٨ .
- الدوسري ، فوزية محمد (٢٠٠٥): " تقويم مهارات استخدام الخرائط لدى تلميذات الصف الثالث من المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية " ، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية - مصر ،ع ٤، ص ص.١٠٣ - ١٣٤.
- الخزندار، نائلة نجيب ومهدي ، حسن ربحي (٢٠٠٨) : " فاعلية موقع الكتروني لتنمية التفكير البصري والمنظومي في الوسائط المتعددة لدى طالبات كلية التربية بجامعة الأقصى " المؤتمر العلمي الثامن عشر- مناهج التعليم وبناء الانسان العربي ، ٢٨/٢٧ يوليو– عين شمس – مصر
- العتوم ،عدنان يوسف والجراح ، عبدالله ذياب ، وبشارة ، موفق (٢٠٠٩) : تنمية مهارات التفكير ، نماذج نظرية وتطبيقات علمية ، ط٢ ، عمان ، دار المسيرة .

- الشربيني ، داليا فوزي (٢٠١١) : " أثر استخدام خرائط التفكير في زيادة التحصيل وتنمية مهارات اتخاذ القرار والتفكير البصري لدى طلاب شعبتي الجغرافيا والتاريخ بكلية التربية " مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية - مصر ،ع ٣٣، ص ص١٠٠ - ١٤٩ .
- المنير ، راندا عبد العليم (٢٠٠٨) : " فاعلية برنامج قائم على المدخل البصري المكاني في تنمية مهارات ما وراء المعرفة لدى الفائقين من أطفال الرياض" ، مجلة كلية التربية بالإسماعيلية العدد العاشر، ص ص١٧٦- ٢٠٤
- المنير، راندا عبد العليم (٢٠٠٨) : " فاعلية استراتيجيات مقترحة قائمة على قراءة الصور في تنمية مهارات التفكير التوليدي البصري لدى أطفال الروضة " ، مجلة القراءة والمعرفة - مصر، ع ٧٨ ، ص ص٣٠ - ٧٤.
- بخاري ، رأفت سيد (١٩٩٧) : " برنامجان مقترحان لتدريب طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية وتلاميذ المرحلة الإعدادية بالمنيا على مهارة رسم الخرائط مجلة تكنولوجيا التعليم ، القاهرة ، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم .
- حزين ، محمد عبد المجيد (١٩٩٤) : " مدى تمكن طلاب وطالبات كلية التربية بجامعة الامارات العربية المتحدة من بعض مهارات قراءة الخريطة أثناء دروس التربية العملية " دراسات في المناهج وطرق التدريس ، ص ٥٤ - ٨١ .
- حمادة ، فايزة أحمد (٢٠٠٦) : " استخدام الألعاب التعليمية بالكمبيوتر لتنمية التحصيل والتفكير البصري في الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية" المجلة التربوية ، العدد الثاني والعشرون ،ص ص ٢٢٣- ٢٧١ .
- حمادة ، محمود محمد (٢٠٠٩) : " فاعلية شبكات التفكير البصري في تنمية مهارات التفكير البصري والقدرة على حل وطرح المشكلات اللفظية في الرياضيات والاتجاه نحو حلها لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي" ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، ع ١٤٦ الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، مايو ، ص ص ١٥- ٦٣.
- زهران ، هناء حامد وحسن ، محمود جابر(٢٠١٠) : " فاعلية استخدام الالعاب التعليمية الكمبيوترية في تنمية مهارات التصور البصري المكاني للخرائط والاتجاه لدى طلاب المرحلة الاعدادية " ، دراسات في المناهج وطرق التدريس - مصر ،ع ١٥٨، ص ص٥٨ - ١١٢.
- سناف ، حسين أحمد (١٩٩٢) : " دراسة مصادر التشويش الرئيسية في خرائط الكتب الجغرافية العربية " ، مجلة كلية التربية ، جامعة الملك سعود ، م ٤ .
- شلبي ، أحمد إبراهيم (١٩٩٧) : الجغرافيا في مرحل التعلم العام ، القاهرة ، دار العربية للكتاب
- طبلان ، أحمد راجح (٢٠٠٤) : " فاعلية برنامج مقترح لتدريب معلمى الجغرافيا على مهارات رسم الخرائط " ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، ع ٩٨ ، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ص ص ٨٢- ١٠٧
- عبد الرحمن ، محمد خليفة (٢٠٠٢) : " فعالية برنامج كمبيوترى متعدد الوسائل في تنمية مهارات رسم الخريطة وقراءتها لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية ماجستير غير منشور ، كلية التربية ، جامعة الأزهر.
- عبد المولا ، أسامة عبدالرحمن أحمد (٢٠١٠) : " فاعلية برنامج قائم على البنائية الاجتماعية باستخدام التعلم الخليط في تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية المفاهيم الجغرافية والتفكير البصري والمهارات الحياتية لدى التلاميذ الصم بالحلقة الإعدادية " المجلة التربوية - مصر ، ع ٢٨،ص ص٣٨٨ - ٣٨٩.
- عثمان ، أمينة سيد (١٩٨٢) :" تطوير أداء الطلاب الصف الثانى الثانوى الأدبى في رسم الخرائط واستخدامها " ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة عين شمس .
- عطية ، علي حسين (٢٠١١) : " فاعلية استخدام مدخل تدريسي قائم على التصور البصري المكاني في تدريس الجغرافيا لتنمية مفاهيم فهم الخريطة نحو المادة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية " ، مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية - مصر ،ع ٣٣، ، ص ص.٥٤ - ٩٧ .

- عيد ، محمود محمد (٢٠٠٣) : " أثر استخدام التعلم التعاوني الجمعي في تدريس الجغرافيا على تنمية بعض المفاهيم ومهارة رسم الخرائط لدى طلاب الصف الأول الثانوي " رسالة ماجستير غير منشور ، كلية التربية ، جامعة المنيا .
- فارس ، محمد عيد (٢٠٠١) :" استراتيجية مقترحة لعلاج القصور في بعض مهارات الخرائط لدى معلمى الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية وأثر ذلك على عينة من تلاميذهم " ، ماجستير غير منشور، كلية التربية بقنا جامعة جنوب الوادى .
- فارس ، محمد عيد .(٢٠٠٩) : " فعالية برنامج مقترح لعلاج الأخطاء الشائعة في رسم الخريطة لدى معلمي الدراسات الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية وأثره على إكسابهم بعض مهارات رسمها" ، المجلة التربوية - مصر ،ع ٢٥، ، ص ص٧١ - ١٢٤.
- كاظم ، أحمد خيرى وجابر ،عبد الحميد جابر(١٩٨٩) : الوسائل التعليمية والمنهج ، ط٣ القاهرة ، دار النهضة العربية .
- محمد ، مديحة حسن (٢٠٠٤) : " تنمية التفكير البصري في الرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية الصم – العاديين ، القاهرة ، عالم الكتب .
- محمد ، عبدالله علي (٢٠٠٦) : " فاعلية استخدام شبكات التفكير البصري في العلوم لتنمية مستويات جانييه المعرفية ومهارات التفكير البصري لدى طلاب المرحلة المتوسطة " المؤتمر العلمي العاشر، التربية العلمية تحديات الحاضر ورؤى المستقبل ٢٥/٢٦ يوليو.
- محمد ، فارعة حسن (١٩٨٠) : " تقويم مهارات استخدام الخرائط في التدريس لدى طلاب شعبة الجغرافيا بكلية التربية " ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية جامعة عين شمس .
- محمد ، وائل عبدالله (٢٠٠٨) : " فاعلية وحدة مقترحة في "هندسة الفراكتال" باستخدام الكمبيوتر في تنمية مهارات التفكير البصري والميل نحو الرياضيات الديناميكية لدى لتلاميذ المرحلة الابتدائية "، مجلة تربويات الرياضيات ، المجلد الحادي عشر ، يوليو .ص ص ٥٩- ١٢٥
- محمود ، صلاح الدين عرفه (٢٠٠٥) : " تعليم الجغرافيا وتعلمها في عصر المعلومات أهدافه - محتواه - أساليبه - تقويمه - عالم الكتب ، القاهرة
- محمود ، صلاح الدين عرفه (٢٠٠٣) : " برنامج مقترح قائم على التعلم التعاوني لتدريب تلاميذ الصف الأول الاعدادي على رسم الخريطة وقياس أثره" ، دراسات تربوية واجتماعية - مصر ، مج ٩، ع ٢، ص ص.١١ - ٤٢.
- محمود محمد عيد (٢٠٠٣) : " أثر استخدام التعلم التعاونى الجمعى في تدريس الجغرافيا على تنمية بعض المفاهيم ومهارة رسم الخرائط لدى طلاب الصف الأول الثانوي" ، رسالة ماجستير غير منشور، كلية التربية ، جامعة المنيا .
- مهدي ، حسن ربحي (٢٠٠٦) : " فاعلية استخدام برمجيات تعليمية على التفكير البصري والتحصيل في التكنولوجيا لدى طالبات الصف الحادي عشر" ، رسالة ماجستير غير منشور، غزة الجامعة الاسلامية .

• المراجع الاجنبية :

- Anobile , Giovanni, et . al (2012): Mapping of Numbers onto Space Requires Attention , Cognition, v122 n3 p454-459 Mar
- Austega Site (2003) : Visual Thinking . www.gifted/service.com.
- Biesta,Gert;Cowell,Gillian,(2012):"How Is Community Done?" Understanding Civic Learning through Psych geographic Mapping, International Journal of Lifelong Education,v31n1p47-61
- Chandler,(2007) : " Using Digital Mapping Programs to Augment Student Learning in Social Studies ", Thomas; An, Heeding , Innovate: Journal of Online Education, v4 n1

- Dana, Moore & et .al (2009) : " Mennspmeric Connectivity and the Visual–Spatial Divergent- Thinking Component of Connectivity " ,journal Articles; Reports Research, Brain and Cognation,V.70,N,3,pp,267-272.
- Davies, Martin,(2011): "Concept Mapping, Mind Mapping and Argument Mapping: What Are the Differences and Do They Matter? EJ936166, Education", The International Journal of Higher Education and Educational Planning, v62 n3 p279-301
- Dent , B , (1999) : Cartography Thematic Map Design , London , WM
- Emanuel , C , et .al , (2007) : " The Relationship Between Map Drawing and Spatial Orientation Abilities" : A study of gender differences Journal of Environment Psychology,Vol ,27, Issue Z .
- Frey ,C .(2001): Visual Thinking: executive power tool of 21st century innovation tools, article, www.innovationtools.com/ articalesdetails.asp.
- Gray, Shelley; Brinkley, Share,(2011) : Fast Mapping and Word Learning by Preschoolers with Specific Language Impairment in a Supported Learning Context: Effect of Encoding Cues, Phonotactic Probability, and Object Familiarity, Journal of Speech, Language, and Hearing Research, v54 n3 p870-884 .
- Green man , G : (2003) " The Geography of U " Teacher Journal , Vol , 132 , n5
- Gregoriades, Andreas; Pampaka, Maria; Mikhail, Harris ,(2009) Assessing Students' Learning in MIS Using Concept Mapping , Journal of Information Systems Education, v20 n4 p419-430 Win
- Gulcin , Dilek ,(2010) Visual Thinking in Teaching History : Reading the Visual Thinking skills of 12Year-old Pupils in Istanbul , journal Articles; Reports Research, Education, 3-13,V.38,N.3,pp257-274
- Gurlitt, Johannes; Renkl, Alexander.(2010) Prior Knowledge Activation: How Different Concept Mapping Tasks Lead to Substantial Differences in Cognitive Processes, Learning Outcomes, and Perceived Self-Efficacy Instructional Science: An International Journal of the Learning Sciences, v38 n4 p417-433
- Idon, (2003): "Visual Thinking" ,www. idionresources.com/ct/ Visual Thinking.html.
- Lee, J & Bednarz , U (2005) : " Video Analysis of Map-Drawing Strategies " Journal of Geography , V. 104 , n5.
- Margulies, Nancy (2005) :" Visual Thinking, symbolic ways of Representing Ideas, A need for more , symbolic,www. newhorizons. org.

- Maria , U , (2003) : " A Comparison of the effectiveness of Drawing Maps and Reading Maps in Beginning Map Teaching " International Research in Geographical and Environmental Education , Vol , 12 , No , 1 .
- Park-Martinez, Jayne Irene,(2011), effects of Node-Link Mapping on Non-Science Majors' Meaningful Learning and Conceptual Change in a Life-Science Survey Lecture Course, Pro Quest LLC, Ph.D. Dissertation, Florida Institute of Technology, Dissertations/Theses - Doctoral Dissertations .
- Regina ,Blair ,Christine, Ormsbee ; Joyce, Branddes (2002) :"Using Writing Strategies and Visual Thinking software to Enhance the written performance of students with Mild Disability",Annual National Conference Proceeding of the American Council on Rural Special Education (ACRES) ,22nd ,Reno, Nevada , March-7-9.
- Rosas, Scott R.; Kane, Mary,(2012): "Quality and Rigor of the Concept Mapping Methodology" A Pooled Study Analysis, Evaluation and Program Planning, v35, n2, p236-245
- Shivanand , B & Suzana , D (2006) : " Collaborative Spaces For GIS-Bases Multimedia Cartography In Blended Environments " Computers & Education , Available on line at http: //www. Sciencedirect .com / science ? ob
- Suzan , Willks (2001):" Visual- spatial Thinking" : An Aspect of science Overlooked by Educators, science Education ,v.83,N.1,pp.33-54
- 58- Taketa , B , (1996) " Using Field Sketch Mapping to teach Basic Concepts In Elementarphy School Geography , Journal of Geography Vol 93 , N3 , pp 126 – 129.
- Tergan , Sigmar-Olaf; Graber, Wolfgang; Neumann, Anja, (2006):"Mapping and Managing Knowledge and Information in Resource-Based Learning " , Innovations in Education and Teaching International, v43 n4 p327-336
- Thomes ,Cyrs (200) : Visual Thinking : Let Them see what You Are Saying .New Direction for teaching and learning , V.66,N.2,pp.145,-164,oct.
- Wikipedia, Site, (2005), www.ne. wikipedia.org/wiki/picture-thinking.Brown Publishers

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الرابع :

" أثر برنامج تدريبي باستخدام الحاسب الآلي قائم على مفاهيم الأمن والسلامة في الذكاء الوجداني ومهارات حل المشكلات لدى الأطفال المعاقين عقليًا (القابلين للتعلم) "

إعداد :

د/ جيهان لطفي محمد محمد

مدرس تربية الطفل قسم العلوم
التربوية كلية رياض الأطفال
جامعة بورسعيد

د/ منال على محمـــد الخولي

مدرس علم نفس تعليمى شعبة التربية
كلية الدراسات الإنسانية بالقاهرة
جامعة الأزهر

" أثر برنامج تدريبي باستخدام الحاسب الآلي قائم على مفاهيم الأمن والسلامة في الذكاء الوجداني ومهارات حل المشكلات لدى الأطفال المعاقين عقليا (القابلين للتعلم) "

د / جيهان لطفي محمد محمد د/ منال على محمد الخولي

• **المستخلص** :

هدفت الدراسة الحالية إلى إعداد برنامج تدريبي باستخدام الحاسب الآلي قائم على مفاهيم الأمن والسلامة في الذكاء الوجداني ومهارات حل المشكلات لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي ، وتكونت العينة من (٢٠) طفلا معاقا عقليا قابل للتعلم ، وتم تقسيمهم بصورة عشوائية الى مجموعتين (١٠) منهم عينة ضابطة و (١٠) عينة تجريبية ، واستخدمت الدراسة مقياس ستانفورد بينيه للذكاء ، مقياس السلوك التكيفي ، مقياس الذكاء الوجداني للأطفال مقياس مهارات حل المشكلات للطفل المعاق عقليا القابل للتعلم ، اختبار مفاهيم الأمن والسلامة المصور ، وبرنامج الأمن والسلامة، أشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات كسب المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات كسب المجموعة الضابطة فى الأداء على مقياس الذكاء الوجداني و مقياس مهارات حل المشكلات عقب التدريب مباشرة لصالح المجموعة التجريبية ووجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات كسب المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات كسب المجموعة الضابطة في الأداء على اختبار الأمن والسلامة لصالح أطفال المجموعة التجريبية .

Abstract :

This study aimed at developing a computerized training program based on the security and safety concepts, in the emotional intelligence and problem solving skills to the mentally disabled children (liable to learn) The study used the descriptive and semi- experimental method. the study sample consist of 20 children who suffer from mental disabilities (liable to learn) , divided randomly into two groups(10) of them a control sample and(10) an experimental sampleThe study use, Stanford Beneh intelligence scale, children's adaptive behavior scale, emotional intelligence scale, problem solving skills scale ,the security and safety concepts photo – test ,and the security and safety program, the results indicated that there were significant statistic differences found between the means of score ranks gained by the experimental group and the means of score ranks gained by the pilot group in their performance in the emotional intelligence measurement and problem solving skills measurement immediately after the training, for the experimental group, significant statistic differences are found between the means of score ranks gained by the experimental group and the means of score ranks gained by the pilot group in their performance in the security and safety test for the experimental group .

• **مقدمة الدراسة** :

تحظي التربية الخاصة باهتمام بالغ في المجتمع المعاصر وتحتل مكانة متميزة داخل نسق المنظومة التربوية فلقد أصبحت رعاية ذوي الاحتياجات الخاصة واجهة حضارية تعكس البعد الإنساني الذي يؤكد قيمة هذا الإنسان

وكرامته ومدى تقدير حقوقه الأساسية ، ولقد أشارت العديد من الدراسات أن الطفل المعاق عقليا القابل للتعلم إذا ما تلقى تدريبا جيداً على أعمال تناسب قدراته فإن ذلك يساعده على اكتساب خبرات ومهارات تعينه على مواجهة الحياة ، التي باتت تحمل العديد من مظاهر الخطر مثل : الغاز ، الكهرباء والآلات الحديثة ...الخ ، لذا وجب علينا وقاية المعاقين عقليا من تلك المصادر التي تؤدي إلى حدوث العديد من الحوادث وتوفير الأمن والسلامة لهم وإحاطتهم ببيئة آمنة وذلك عن طريق إكسابهم مفاهيم الأمن والسلامة . ويتعرض العديد من الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم إلى عدد لا حصر له من الحوادث والإصابات سواء في المنزل أو الروضة أو المدرسة ، و يرجع ذلك لضعف ذكائهم وقلة وعيهم بمفاهيم الأمن والسلامة ، بل وضعف اهتمام بعض الآباء والمعلمين بتقديم الإرشادات والبرامج والأنشطة المساعدة التى تنمي وعيهم نحو تجنب تلك المخاطر مما يكون له عظيم الأثر على الجوانب الصحية والنفسية والعقلية لهؤلاء الأطفال .

وتشكل الحوادث التى يتعرض لها الأطفال خطرًا حقيقياً على حياتهم حيث تعتبر السبب الرئيس لوفيات الأطفال فيما بين سن (١- ١٥) سنة ، كما تنحصر أكبر نسبة وفيات بالحوادث بين سن (٥- ٦) سنوات فهيم (١٩٩٩- ٦٣)(*)

كما أشارت إحصائيات أخرى أن عدد الأطفال في سن ما قبل المدرسة (٤- ٦) سنوات الذين يموتون بسبب الحوادث أكثر من عدد الذين يموتون بسبب أمراض الأطفال مجتمعة . المصري و كبارة (٢٠٠٢- ٣)

ويعتبر الأطفال الذين تقل أعمارهم عن الست سنوات أكثر أفراد الأسرة تعرضا لحوادث التسمم وذلك لأن الأطفال في المراحل الأولى من العمر لا يدركوا خطورة تناول المواد الكيميائية. بارونز (٢٠٠٤ :٨١)

ولقد أشارت نتائج بعض الدراسات إلى وجود قصور في مستوى المفاهيم الضرورية المرتبطة بحياة الأطفال اليومية في المناهج الدراسية بمدارس التربية الفكرية . زناتي (٢٠٠٦- ١١)

كما أشارت ماجدة عبيد (٢٠١٠- ٤٧٩) إلى افتقاد هذه النوعية من المدارس للمعلومات التى توفر فرص الأمن والسلامة .

وأشار Jacobson et al. (2011-150) أن تلاميذ المدرسة الابتدائية قدموا أدلة كثيرة على عدم شعورهم بالأمان في مدارسهم مما يؤثر على شخصيتهم وعلى تحصيلهم الأكاديمي .

كما رأى Kenney & Watson (1998-17) أن افتقاد المعاقين عقليا القابلين للتعلم للأمن والسلامة يترك آثاره على كافة جوانب شخصيتهم ويولد لديهم مشكلات كثيرة يكونوا غير قادرين على مواجهتها مما يترتب عليه اضطرابات

(*) الرقم الأول بين القوسين يشير إلى سنة النشر والرقم الثانى إلى رقم الصفحة

في العلاقات مع الذات ومع الآخرين ، الأمر الذي يترتب عليه المزيد من الضعف لمهارات حل المشكلات والانخفاض لمستوى الذكاء الوجداني .

وعلى الرغم من الاعتراف المتزايد بدور الذكاء الوجداني وأهمية امتلاك الأفراد مهارات حل المشكلات إلا أنه ـ على حد علم الباحثتان ـ لا توجد إلا دراسات نادرة تناولت هذين المتغيرين (الذكاء الوجداني ، مهارات حل المشكلات) بالبحث والدراسة لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم .

ولقد أوضح Jacobs et al. (2002-37) ، Crites&Dunn(2004-301) درويش (٢٠٠٥- ٦) ، باحاذق (٢٠١١- ١) قلة الدراسات التى تناولت مهارات حل المشكلات لدى هذه الفئة . وأشار Yucui et al. (2009-112) إلى أن تحسن اكتساب مفاهيم الأمن والسلامة ساعد على نمو القدرة على حل المشكلات لدى تلاميذ المدرسة الابتدائية خاصة الصفوف الثلاث الأولى .

كما أشار Devlin (1995) ،Switzky (1997) ، محمود (٢٠٠٨- ١٩) سليمان (٢٠١٠- ٨) ، Nestler(2011-231) إلى قلة الدراسات التى تناولت الذكاء الوجداني لدى ذوى الإعاقة العقلية ، وأوضحت تلك الدراسات انخفاض مستوى الذكاء الوجداني لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم ، حيث تعاني هذه الفئة من اضطرابات في العلاقات مع الذات ومع الآخرين ، ويميلون إلى تقييم أنفسهم على أنهم أكثر سلبية ، وأقل ذكاءً وجدانيا ومعرفيا من العاديين ، ولا يثقون بحلولهم الشخصية .

هذا وتعتبر البرامج التدريبية التي تعد بواسطة الحاسب الآلي وسيلة فعالة في تعليم الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم حيث توفر لهم الكثير من الخبرات التي تساعدهم في التغلب على ضعف تركيزهم ولقد أوضحت عدة دراسات فعالية استخدام الحاسوب في تحسين سلوك الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم ، إلى جانب تقليل وقت الاكتساب أو التعديل فكما أن استخدامات الحاسوب لها آثار تعليمية تربوية فكذلك لها آثار سلوكية إيجابية محفزة تسهم في الارتقاء بالمستوى المعرفي والنفسي والاجتماعي لهذه الفئة .، سفر (٢٠٠٧- ٣٧) Mechling et al. (2002-225) ، Row (1994-55)

- **مشكلة الدراسة** :

من خلال العرض السابق لمقدمة الدراسة يتضح إمكانية تعرض الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم للعديد من الإصابات والحوادث سواء في المنزل أو الروضة أو معاهد ومدارس التربية الفكرية يضاف إلى ذلك ضعف اهتمام بعض القائمين على رعايتهم بتدريبهم على مفاهيم الأمن والسلامة مما يتسبب بشكل مباشر في شعورهم بالعجز وقلة الحيلة والرغبة في عدم المشاركة والانسحاب من المجتمع الأمر الذى ينعكس سلبا على مهارات حل المشكلات لديهم وانخفاض مستوى الذكاء الوجداني ، ولاستيضاح ذلك قامت الباحثتان بدراسة استطلاعية للتعرف على المشكلة عن قرب وذلك على النحو التالي:

- الاتصال هاتفياً وعبر البريد الإلكتروني بأمهات بعض الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم الملحقين بمعهد التربية الفكرية بمدينة الطائف بالمملكة العربية السعودية وقد بلغ عددهن (٢٦) أم وذلك لمعرفة مدى اهتمام معهد التربية الفكرية بتنمية مفاهيم الأمن والسلامة لدى أطفالهم . وقد اتفق نحو ٣٠ ٪ من الأمهات أن هناك بعض المعلمين بالمعهد يعملون على تنمية تلك المفاهيم بشكل لفظي في صورة عبارات توعية لهؤلاء الأطفال ، وقد عبرن عن ذلك (بإفعل هذا – ولا تفعل ذاك) بينما اتفق نحو ٧٠ ٪ من الأمهات أن هناك ضعف في تنمية تلك المفاهيم لدى هؤلاء الأطفال وبرروا ذلك بأن الطفل المعاق عقلياً لا يمكن تعليمه بشكل لفظي بعبارات النصح والإرشاد وإنما يلزمه العديد من الوسائل والأنشطة التي تعمل على تنمية وتثبيت تلك المفاهيم لديه .
- تم الاتصال هاتفياً برئيس هيئة الدفاع المدني بمحافظة الطائف وقد تم سؤاله عن المخاطر التي يتعرض لها الأطفال المعاقين عقلياً ، وقد أوضح إلى أن ما يقرب من٥٠ ٪ من الحوادث السنوية للأطفال التي تتلقاها الهيئة للمبادرة في إسعافها سواء المتعلقة بالحرائق أو الاحتباس داخل الغرف والمصاعد أو التخريب في المنشآت تكون ناجمة عن الأطفال المعاقين عقلياً والتي تضر بشكل مباشر بهم وبالمحيطين .
- قامت الباحثتان بسؤال عدد (٢٢) من معلمى ومديرى الروضات التي بها معاقين عقلياً (مدمجين مع الأطفال العاديين) ومعلمي ومدير معهد التربية الفكرية بمحافظة الطائف وذلك للتعرف على واقع الممارسات الفعلية للمعلمين الهادفة إلى تنمية مفاهيم الأمن والسلامة لدى هؤلاء الأطفال ، ويوضح الجدول التالي نتائج هذه الدراسة .

جدول (١) : نتائج الدراسة الاستطلاعية عن واقع الممارسات الفعلية للمعلمين لتنمية مفاهيم الأمن والسلامة للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم

م	محاور الدراسة الاستطلاعية	متوسط تكرارات ونسب الاستجابات لعينة الدراسة ن = ٢٢					
		نعم		إلى حد ما		لا	
		متوسط التكرارات	%	متوسط التكرارات	%	متوسط التكرارات	%
١	الجروح	٣	١٤	٦	٢٧	١٣	٥٩
٢	الكسور	٤	١٨	٧	٣٢	١١	٥٠
٣	التسمم	٥	٢٣	٦	٢٧	١١	٥٠
٤	الاختناق	٤	١٨	٧	٣٢	١١	٥٠
٥	الحروق	١٠	٤٥	٩	٤١	٣	١٤
٦	الكهرباء	٨	٣٦	٥	٢٣	٩	٤١

يتضح من الجدول السابق ما يلي : فيما يختص بمحور الجروح، والكسور والتسمم، والاختناق تراوحت استجابات عينة الدراسة ما بين (نعم) ، و (إلى حد ما)، و (لا) لصالح البعد (لا) مما يدل على قصور واضح في الاهتمام بمفاهيم الأمن والسلامة الخاصة بتلك المحاور .

فيما يختص بمحور الحروق اختلفت استجابات عينة الدراسة ما بين (نعم) و (إلى حد ما)، و (لا) لصالح البعد (نعم) ، مما يدل على أن هناك اهتمام بمفاهيم الأمن والسلامة الخاصة بالحروق ، وقد يرجع ذلك إلى الاهتمام المتزايد من قبل هيئة الدفاع المدني وحرصها الدائم على متابعة كل ما يختص بمفاهيم الأمن والسلامة الخاصة بالحروق مع إدارة التربية والتعليم ، وحرصها الدائم على توفير كل ما من شأنه الوقاية من الحروق سواء كانت (طفايات الحرائق – بطانيات الحرائق – الأفلام الإرشادية – الدورات والمحاضرات ....ألخ) هذا بالإضافة إلى تدريب هؤلاء الأطفال على كيفية إخلاء المكان في حالة سماع جرس الإنذار الخاص بالحريق .

ولكن ترى الباحثتان أن هناك نسبة (٤١ ٪) لصالح البعد (إلى حد ما) ونسبة (١٤ ٪) لصالح البعد (لا) ، وهذا أدعى إلى ضرورة الاهتمام بهذا المفهوم .

فيما يختص بمحور الكهرباء تباينت استجابات عينة الدراسة ما بين(نعم) و(إلى حد ما)، و (لا)، لصالح البعد (لا) مما يدل على وجود قصور واضح في الاهتمام بمفاهيم الأمن والسلامة الخاصة بالكهرباء .

وبناء على ما سبق ، وما أوضحته نتائج الدراسة الاستطلاعية، يمكن تحديد مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس التالي :

- **ما أثر برنامج تدريبي باستخدام الحاسب الآلي قائم على مفاهيم الأمن والسلامة في الذكاء الوجداني ومهارات حل المشكلات لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم ؟**

وينبثق من هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الفرعية التالية :

- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات كسب مجموعتي الدراسة (التجريبية – الضابطة) في الذكاء الوجداني عقب التدريب مباشرة ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات كسب مجموعتي الدراسة (التجريبية – الضابطة) في مهارات حل المشكلات عقب التدريب مباشرة ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات كسب مجموعتي الدراسة (التجريبية – الضابطة) في الأمن والسلامة عقب التدريب مباشرة ؟

- **أهدف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية إلى ما يلي :

- إلقاء الضوء على واقع الممارسات الفعلية للمعلمين في تنمية مفاهيم الأمن والسلامة لدى الأطفال المعاقين عقليا (القابلين للتعلم).
- المساهمة في الحفاظ على أمن وسلامة الأطفال المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم) وذلك بإكسابهم مفاهيم الأمن والسلامة .
- إعداد مقياس مصور لمفاهيم الأمن والسلامة للأطفال المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم).

- إعداد مقياس لتقييم مهارات حل المشكلات للأطفال المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم).
- إعداد برنامج تدريبي باستخدام الحاسب الآلي قائم على مفاهيم الأمن والسلامة، وبيان أثره في الذكاء الوجداني ومهارات حل المشكلات لدى الأطفال المعاقين عقلياً (القابلين للتعلم).

- **أهمية الدراسة** :

- تعد هذه الدراسة خطوة في اتجاه تحسين مستوى الذكاء الوجداني لدى الطفل المعاق عقلياً القابل للتعلم عن طريق تدريبه على بعض مفاهيم الأمن والسلامة حيث أن الدراسات السابقة لم تعط الاهتمام الكافى لهذه النوعية من الدراسات .
- قد يؤدى تدريب الطفل المعاق عقليا القابل للتعلم على مفاهيم الأمن والسلامة إلى تحسين مهارات حل المشكلات لديه حيث تشير الدراسات إلى أنه لا يثق في حلوله الشخصية ويعتمد على توجيه الآخرين له في حل مشكلاته
- يعد توظيف الحاسب الآلي في حياة الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم خطوة جادة نحو تلبية الكثير من حاجاتهم بأقل جهد وعناء ، وبشكل مشوق مما يؤدي إلى تحسين قدراتهم على التواصل ومساعدتهم على التكيف مع المجتمع والاندماج فيه كما يساعدهم في التغلب على ضعف تركيزهم وإكسابهم المهارات الحياتية ومنها مهارات الأمن والسلامة .
- قد تسهم النتائج التى تتوصل إليها الدراسة الحالية مستقبلاً فى إنجاز طرق علمية أكثر فعالية فى تدريب الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم تأتي الدراسة الحالية كاستجابة للعديد من التوصيات التى توصلت إليها الدراسات والبحوث والمؤتمرات التى اهتمت بالمعاقين عقليا القابلين للتعلم وأهمها ضرورة العمل على تقديم العون والمساعدة لهذه الفئة واتخاذ إجراءات تصحيحية في سبيل تحسين أوضاعهم.

- **مصطلحات الدراسة** :

- **البرنامج التدريبي** Training Program :

خطة تعليمية تتضمن مجموعة من التدريبات المقترحة ولهذه الخطة مسلمات وأسس تنطلق منها وأهداف تسعى لتحقيقها .

- **مفاهيم الأمن والسلامة** Concepts of Security and Safety

يعرف المفهوم بأنه رمز لفظي يدل على معلومات وأفكار مجردة لأشياء أو خبرات معينة ذات صفات أو خصائص مشتركة مداح (٢٠٠٤- ٣٨)

ويقصد بمفاهيم الأمن والسلامة في الدراسة الحالية رموز لفظية دالة على معلومات وأفكار يكتسبها الأطفال المعاقين عقليا (القابلين للتعلم)، والتي تؤهلهم لحسن التصرف في المواقف التي تستدعي حماية أنفسهم من المخاطر التي يمكن أن تحيط بهم .

وتتحدد إجرائياً بالدرجة التى يحصل عليها المشارك في مقياس مفاهيم الأمن والسلامة المصور المعد بالدراسة الحالية .

- **الذكاء الوجداني** Emotional Intelligence :

نوع من معالجة المعلومات الانفعالية يتضمن التقييم الدقيق للانفعالات في ذات الفرد ولدى الآخرين ، والتعبير الملائم عنها والتنظيم المتوافق للانفعال لتعزيز الحياة .عويس (٢٠٠٦- ٢٤)

ويتحدد إجرائياً بالدرجة التى يحصل عليها المشارك في مقياس الذكاء الوجداني المستخدم بالدراسة الحالية .

- **مهارات حل المشكلات** Problem-solving skills :

هي عملية معرفية سلوكية يحاول الفرد من خلالها تحديد واكتشاف وابتكار وسائل فاعلة للتعامل مع المشكلات التي تواجهه في حياته . القبالي (٢٠١٢- ٧) وتتحدد إجرائيا بالدرجة التى يحصل عليها المشارك في مقياس تقييم مهارات حل المشكلات المعد بالدراسة الحالية .

- **المعاقين عقلياً القابلين للتعلم** Educable Mentally Retarded :

الأطفال الذين تتراوح نسب ذكائهم ما بين (٥٠- ٧٠) على اختبار ستانفورد - بينيه ، ويعانون من قصور في مهارتين أو أكثر من مهارات السلوك التكيفي على مقياس السلوك التكيفي المستخدم بالدراسة الحالية .

- **حدود الدراسة** :

تتحدد نتائج الدراسة الحالية بالعينة المختارة وهي: الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم بالمستوى الثاني بفصول التهيئة بمعهد التربية الفكرية بمدينة الطائف في العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣ ، كما تتحدد بمتغيرات البحث متمثلة في برنامج الحاسب الآلى القائم على مفاهيم الأمن والسلامة ، الذكاء الوجداني ، ومهارات حل المشكلات .

- **الإطار النظري** :

- **مفاهيم الأمن والسلامة** :

يغلب علي الطفل المعاق عقليا القابل للتعلم القصور في التكيف مع البيئة المحيطة به ويبدو عليه عدم الشعور بالأمان ، وتزداد هذه المظاهر سوءً بسبب الاتجاهات السلبية للآخرين نحوه ، كما يعد تأخر مظاهر النمو الاجتماعي أحد مسببات عدم شعوره بالأمان. قشطة (١٩٩٣- ٣)

وترى الباحثتان أن الخبرات التى يتعرض لها الطفل المعاق عقليا القابل للتعلم تلعب دوراً كبيرا في التغلب على جوانب القصور في شخصيته فالطفل وإن كان معاقاً عقليا إلا أنه لا يفطر عن اكتشاف ما حوله الأمر الذي قد يؤثر على أمنه وسلامته لذا وجب علينا العمل على إكساب الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم مفاهيم الأمن والسلامة وقد اعتبر ماسلو أن الإنسان لديه العديد من الحاجات الفطرية وهي مرتبة على شكل هرم تمثل قاعدته أقوى هذه الحاجات ، وقد وضع ماسلو الحاجة للأمن تلي الحاجات الفسيولوجية مباشرة نظرا لأهميتها كدوافع مسيطرة فالإنسان يعيش دائما في حاجة إلى بيئة متحررة من الخطر . عبد الحميد (١٩٩٩ - ٥٨٣)

ويعتبر توفير البيئة المدرسية الآمنة أحد التحديات الرئيسية التى تواجه القائمين على التعليم وهو أيضا أحد مؤشرات تقييم الأداء الفعال لمعلمى ومدراء المدارس وتؤثر السلامة والأمن المدرسية بشكل مباشر على التحصيل الأكاديمي . Kinney (2009-54)

وتقتصر الدراسة الحالية على تناول ست مفاهيم هي مفهوم (الجروح ، الكسور، التسمم ، الاختناق ، الحروق ، المس الكهربائي) حيث تعد هذه المفاهيم من أهم مفاهيم الامن والسلامة اللازمة لتحقيق أمن وسلامة المعاقين عقليا القابلين للتعلم .

- **الذكاء الوجداني** :

يتزايد اعتراف علماء علم النفس يوم بعد يوم بدور الذكاء الوجداني في كافة جوانب الشخصية ويوضح Nicholas (2010-125) أن الذكاء الوجداني يؤثر في تحسين الاستخدام الجيد لعمليات التفكير خاصة مهارات حل المشكلات والتفكير الناقد وتفسير الأسباب والعلاقات كما يتضح دوره بشكل خاص حينما يطلب من الفرد العمل ضمن فريق .

ولقد ورأى Pfeiffer (2001-138) أن مفهوم الذكاء الوجداني قد جذب اهتمام العديد من الباحثين في مجال العلوم النفسية وقد شجع على ذلك التغيرات الثقافية والاجتماعية والعرقية التى تمر بها المجتمعات المختلفة .

وفي السنوات الأخيرة حاولت الدراسات العلمية أن تحدد ماهية الذكاء الوجداني هل هو قدرة عقلية أم سمات أم مهارات شخصية ، وقد أدي الاختلاف في تحديد ماهية الذكاء الوجداني إلي وجود اتجاهين : أحدهما يعرفه كقدرات معرفية ويمثله ماير وسالوفي والثاني يعتبره سمات شخصية ويمثله جولمان وبار – اون . عبد الرحمن والشناوي (٢٠٠٥ - ١٠٩)

ولقد دافع مايير وزملاءه عن فكرة أن الذكاء الوجداني قدرة عقلية تنطوي تحت مظلة ما يسمي بالذكاء العام وتختلف عن قدرات الذكاء التقليدي واعتبروا الذكاء الوجداني هو نقطة الالتقاء بين مكوني المعرفة والانفعال

وتعتمد الدراسة الحالية على قياس ثلاث قدرات فرعية للذكاء الوجداني اعتمد عليها مقياس الذكاء الوجداني المستخدم بالدراسة الحالية وهى :

- التعرف على الانفعالات : وتعني الإدراك والتقييم والتعبير عن الانفعال وتحتوى هذه القدرة على التعرف على انفعالات الذات والآخرين والتعبير عن الانفعالات والحاجات المتصلة بها .
- فهم الانفعالات : وتعني فهم وتحليل الانفعالات وتوظيف المعرفة الوجدانية وتحتوى على تسمية وتمييز الانفعالات المتشابهة .
- إدارة الانفعالات : وتعني تنظيم الانفعالات بصورة تأملية لتفعيل النمو الوجداني والعقلي وتحتوي هذه القدرة على : الانفتاح وتقبل المشاعر السارة وغير السارة ، الاقتراب أو الابتعاد من انفعال ما بشكل تأملى ، إدارة انفعال الذات دون كبت أو تضخيم للمعلومات التى تحملها عويس (٢٠٠٦- ٢٥)

هذا وتمثل السنوات المبكرة من العمر الفرصة الأولي لتشكيل قدرات الذكاء الوجداني ، كما أن قدرات الطفل العاطفية التي يكتسبها في حياته ترتكز علي ما تشكل في هذه السنوات المبكرة عطية (٢٠٠٥-١٣).

ولأن الذكاء الوجدانى يعد أحد القدرات الهامة للشخصية الإنسانية فمن الهام العمل على تنميته في مرحلة الطفولة وخاصة لدى فئة المعاقين عقليا القابلين للتعلم فعلاوة علي الاعتبارات الإنسانية التي تحتم ضرورة الاهتمام بالمعاقين عقلياً ، توجد مبررات اجتماعية أيضاً تدعوا الي الاهتمام بهم في ضوء أن المعاق فرد في المجتمع له كيانه وحقوقه وعليه واجبات بقدر ماتسمح به قدراته وإمكاناته المحدودة .

وتشير الدراسات إلى انخفاض مستوى الذكاء الوجداني لدى المعاقين عقلياً حيث تعاني هذه الفئة من اضطرابات في العلاقات مع الذات ومع الآخرين ويغلب على سلوكهم التبلد الانفعالي واللامبالاة وعدم الاكتراث بما يدور حولهم وعدم التحكم في الانفعالات ، كذلك يتميز سلوكهم بالانعزال والانسحاب من المواقف الاجتماعية وأحيانا يعد السلوك المضاد للمجتمع من سماتهم الشخصية ، كما أن المعاق عقليا سهل الانقياد ولديه شعور بالدونية والإحباط وضعف الثقة . McKinney & Forman (1982-272) ، الزهيري (١٩٩٨- ٢٣)

ولا يقتصر الاختلاف في قدرات الذكاء الوجداني بين الأطفال المعاقين عقليا والعاديين فحسب بل أن الدراسات اشارت إلى اختلاف قدرات الذكاء الوجداني لدى أباء وأمهات الأطفال ذوى الاحتياجات الخاصة و أباء وأمهات الأطفال العاديين بغض النظر عن الفئة التى ينتمي إليها الطفل ذى الاحتياجات الخاصة (طفل منغولي . توحد . تخلف عقلي . اضطراب انتباه مع نشاط زائد) Vidhya & Raju (2008-35)

- **مهارات حل المشكلات** :

يعد حل المشكلات ومعالجتها هدفاً أساسياً من أهداف التعلم المدرسي ، فمن الاعتبارات التي ينبغي أن تثير اهتمامات المعلمين هي : كيف يمكن للأطفال التعرف علي المشكلات وعلي طرق حلها ، وكيف تنظم الأنشطة التدريبية بحيث توقظ وتنشط الرغبة نحو سلوك حل المشكلات لدى التلاميذ ، فتعلم سلوك حل المشكلات ليس إلا نوعا من التعليم الذي يشبه في طبيعته الأنواع الأخرى أبو حطب وصادق (١٩٩٤ - ١٠١).

وتنمو مهارات حل المشكلات لدي الأطفال من خلال إتاحة الفرص لهم لاكتشاف المشكلات وتشجيعهم علي استعمال ما لديهم من مهارات ومعلومات لحل مشكلاتهم .

وترى على (٢٠٠٧- ١٢٤) أن أطفال ما قبل المدرسة قادرين على حل المشكلات وأنهم يملكون ذخيرة من الطرق لحل المشكلات وينقصهم فقط التدريب على الأنشطة التى تعزز قدرتهم على الحل .

أما عن مهارات حل المشكلات لدى المعاقين عقليا فيرى العدل (٢٠٠٠- ١٢٩) أن المعاق عقليا يواجه صعوبات في اكتساب مهارات حل المشكلات بسبب نقص القدرة العقلية وسوء التوافق الذهني والاجتماعي .

وأوضح Nezu et al. (1991-372) أن التدريب على مهارات حل المشكلات ساهم في تحسن السلوك الغير تكيفي للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم .

وأشار Debonis et al. (1982-133) إلى تحسن مهارات حل المشكلات وتعلم المفاهيم لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم عند استخدام الحاسب الآلي ضمن مشروع تأهيلى طبق في ولاية بنسلفانيا على الطلاب الموهوبين والمعاقين عقليا القابلين للتعلم بالصفوف من الخامس إلى الثامن .

واعتبرت الشريف (٢٠١١- ٧٠) أن تدريب أمهات الأطفال المعاقين عقليا على أسلوب حل المشكلات من أفضل الوسائل لإعدادهن للتعامل مع أطفالهن وأشارت إلى وجود علاقة بين افتقار أمهات الأطفال المعاقين عقليا لمهارات حل المشكلات وسلوكهن الاكتئابي وضعف الدافعية ، ووجود صعوبات مستمرة في التعامل مع أطفالهن ، لذلك فإن النقص في مهارات حل المشكلات الفردية واللازمة للمواجهة والتكيف لمتطلبات العناية بالطفل المعاق عقليا قد يؤديان إلى أن يصبح الطفل في خطر.

هذا ولا يوجد اتفاق بين الباحثين حول مهارات حل المشكلات فيحددها Sternberg(1998-13) في : اكتشاف المشكلة ، تحديد المشكلة ، بناء استراتيجية لحل المشكلة ، تنظيم المعلومات حول المشكلة ، جمع مصادر المعلومات ، مراقبة حل المشكلة ، تقييم الحل .

وحددها محمد (١٩٩٩- ٢٦) في تحديد المشكلة ، اختيار خطة الحل ، تمثيل خطة الحل ، تنفيذ خطة الحل.

وقد استخلصت الباحثتان من المهارات التالية كأكثر مهارات حل المشكلات ملائمة للطفل المعاق عقليا القابل للتعلم : التعرف على المشكلة ، تحديد المشكلة ، اقتراح حلول للمشكلة ، اختبار مدى مناسبة الحلول المقترحة تنفيذ الحل .

- **مفاهيم الأمن والسلامة ومهارات حل المشكلات والذكاء الوجداني** :

أن افتقاد المعاقين عقليا القابلين للتعلم للأمن والسلامة يترك آثاره على كافة جوانب شخصيتهم ويولد لديهم مشكلات كثيرة يكونوا غير قادرين على مواجهتها ، مما يترتب عليه اضطرابات في علاقاتهم مع الذات ومع الآخرين وشعورهم بعدم الكفاءة نتيجة عدم امتلاكهم مهارات حل المشكلات وتكرار مشكلات التكيف لديهم .

ويرى Kenney & Watson (1998-7) أن المدرسة هي المؤسسة الرئيسية التى تنقل للطلاب مهارات وقيم التفاعل مع المجتمع ودون وجود بيئة آمنة يصبح من الصعب تعليم الطلاب واستنتجا من ذلك أن تعليم الطلاب مهارات مهمة للحياة مثل مهارات العيش في بيئة آمنة يساعدهم على تحمل المسؤولية واكتساب مهارات حل المشكلات .

كما أن قصور مهارات حل المشكلات لدى المعاقين عقليا يضعف اندماجهم الاجتماعي ويقلل من مستويات ذكائهم الوجداني ، هذا بالإضافة إلى أن معظم مقاييس الذكاء الوجداني تستهدف المهارات المتعلقة بإدارة العاطفة والتى تركز على مواجهة المشكلات . Nestler (2011-231)

وقد أوضحت Berry (2010-29) أن هناك فروق في مستوى الذكاء الوجداني لدى الأفراد ذوى الكفاءة فى حل المشكلات والأفراد لأقل كفاءة في حل المشكلات لصالح الفئة الأولى .

- **الإعاقة العقلية** :

تعرف الجمعية الأمريكية للتخلف العقلي AAMR (22- 2002) التخلف العقلي بأنه إعاقة تتصف بقصور جوهري في كل من الوظيفة العقلية والسلوك التكيفي كما يعبر عنها في المهارات التكيفية المتمثلة في المفاهيم والمهارات الاجتماعية والعملية ويظهر هذا القصور قبل سن ١٨ سنة.

وتعتبر فئة الإعاقة العقلية واحدة من فئات التربية الخاصة الأكثر شيوعا مقارنة بالفئات الأخرى كالسمعية والبصرية والحركية واللغوية ، وتزداد نسبة الإعاقة العقلية في الدول النامية مقارنة بالدول الصناعية المتقدمة ، ففي السويد تبلغ نسبة الإعاقة العقلية(٠,٤ ٪) في حين تبلغ نسبة الإعاقة في دول أمريكا اللاتينية حوالي (١١,٣٪) وتبلغ نسبة الإعاقة في الدول العربية (٣,٨ ٪) .

ولقد اوضحت الدراسات أنه من الصعب تعميم خصائص عامة على كل المعاقين عقليا القابلين للتعلم ، إذ قد تنطبق هذه الخصائص على طفل ما بينما لا تنطبق على طفل آخر بنفس الدرجة ومن أهم هذه الخصائص فيما يخص الخصائص المعرفية : نمو عقلى بطئ ، انخفاض الذكاء عن الأطفال العاديين ضعف القدرة على التفكير المجرد أو استخدام اللغة أو فهم معانى الكلمات ، عدم القدرة على تركيز الانتباه لوقت طويل وقصور فهم الرموز المعنوية ، وصعوبة تعلم التمييز بين المثيرات من حيث الشكل واللون والوضع ، وصعوبة القدرة على التعميم ، وضعف انتقال أثر التدريب من موقف لآخر ، وصعوبة التذكر السمعى والبصرى . شقير (٢٠٠٠- ١٦٢)

إلا أن الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم لديهم القدرة على الاستفادة من البرامج التعليمية العادية ولكن بصورة بطيئة حيث يمكن تعليمهم بعض المهارات الأكاديمية واللغوية والاجتماعية ويمكنهم الاستفادة من البرامج التعليمية العادية ولكن عملية تقدمهم تكون بطيئة مقارنة مع الأطفال العاديين . كوافحة وعبد العزيز (٢٠٠٣- ٦٢)

ويساعد تنمية المفاهيم الطفل المعاق عقليا القابل للتعلم على إدراك أوجه التشابه والاختلاف بين المثيرات البيئية المتنوعة ، لذلك يجب توفير بيئة تعليمية غنية بالمثيرات، ترتبط بالحياة الواقعية مع التركيز على الانتقال من المفهوم المحسوس إلى المفهوم شبه المحسوس ومن شبه المحسوس إلى المجرد خليفة (٢٠٠٦- ٤٩).

أما من حيث خصائصهم الانفعالية والاجتماعية فهم أقل قدرة على التكيف الاجتماعي وعلى التصرف في المواقف الاجتماعية والتفاعل مع الآخرين ويضعه انخفاض مستوى قدرته العقلية وقصور سلوكه التكيفي في موقف ضعيف بالنسبة لأقرانه من الأطفال ويطور لديه إحساسا بالدونية والتبلد الانفعالي واللامبالاة وعدم الاكتراث بما يدور حوله وعدم القدرة على ضبط الانفعالات ومما يضاعف من هذا الإحساس انخفاض التوقعات الاجتماعية منه عبيد (٢٠٠٠- ١١٩) ، باظة (٢٠٠٣- ١٥)

وتشير نتائج البحوث التي حاولت تطبيق مبادىء النظرية السلوكية الإجرائية فى تعليم المعاقين عقليا إلى أن انخفاض الأداء الوظيفي للمعاقين عقليا في مواقف التعلم المختلفة يرجع إلى عدم توفير الفرص التعليمية المناسبة ولهذا يمكن رفع أدائهم من خلال استخدام أساليب التعلم القائمة على مبادئ التعلم الاشتراطي ، وذلك بتحديد السلوكيات المستهدفة بدقة وترتيب المثيرات الملائمة التي يمكنها استدعاء الاستجابات المطلوبة ، وبرمجة التعلم في خطوات صغيرة ، مع ضرورة تعزيز الاستجابات المرغوبة واستخدام طرق التدريس المباشرة مثل النمذجة والحث والتعزيز الإيجابي وخلافها . هارون (٢٠٠٥- ١٥)

ولقد حاولت الباحثتان الاستفادة من هذه التوجهات عند إعداد البرنامج التدريبي المستخدم بالدراسة الحالية حيث أنها تتيح الفرصة للبيئة التعليمية لأن تلعب دورا في سبيل تطوير قدرات للطفل المعاق عقليا القابل للتعلم بالإضافة إلى أنها تشعره بالإنجاز .

وترى رقبان (٢٠٠٦- ٢) أن الطفل المعاق عقلياً مزود بإمكانات محدودة وطاقات كامنة تشترك جميعها في تحديد نمط نموه مستقبلا ، ويمكن للبيئة أن تلعب دورا كبيرا في تفجير هذه القدرات والإمكانات عن طريق تقديم مثيرات وخبرات مبكرة تعوض أوجه القصور في قدراته ومهاراته فالنجاح في الحياة لا يعتمد فقط على الذكاء بل يعتمد أيضا على القدرات والمهارات المختلفة .

- **أهمية الحاسب الآلي في تعليم المعاقين عقليا** :

تزودنا التقنيات التعليمة بالأسلوب الأمثل الذي يجعل عملية التعلم أكثر فائدة للتلاميذ المعاقين عقليًا القابلين للتعلم حيث يمكنهم استخدام التكنولوجيا في كل مظاهر تعلمهم مع اتاحة الفرصة لهم للتعديل من معدل سرعة البرامج التدريبية لتناسب قدراتهم وإمكاناتهم المحدودة ، ويعد ذلك أولى خطوات تحسين نموهم المعرفي. Schimmel (1993-، kemp et al. (2000-18) 37)

وأوضح (45- 1995Ray& Warden أن أهمية استخدام الوسائل التكنولوجية والتقنيات التعليمية في تعليم ذوى الفئات الخاصة تكمن في أنها تساعدهم على الاستقلال في التعلم .

وقد اشارت الدراسات التى حاولت المقارنة بين استخدام الطلاب لأجهزة الكمبيوتر في كتابة المهام الدراسية واستخدام الورقة والقلم ، أن الكتابة بواسطة الكمبيوتر جاءت أطول وذات جودة أعلى وأقل أخطاء قياسا بالطريقة الأخرى . (Robenson & Cooper (1990-41

من ناحية أخرى نجد أن من سلبيات مدارس ومراكز تعليم المعاقين عقليا افتقارها إلى المعلمين الذين يستعينوا بالتقنيات التكنولوجية فقد توصل Brodine (1998-155) إلى أن نصف القائمين على تعليم الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم في (٥٧) مركز متخصص في تعليم ذوى الإعاقة العقلية البسيطة في السويد يجهلون كيفية استخدام التقنيات التعليمية في اداء مهمتهم .

الأمر الذي يدعوا إلى ضرورة الاهتمام بتدريب معلمي الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم على استخدام الحاسب الآلي في أداء مهمتهم فهو يساعد على جذب انتباههم ، وإثارة تفكيرهم من خلال أساليبه المتعددة التي تلعب دوراً فعالا في تحسين أدائهم الأكاديمي من جانب وتناسب قدراتهم من جانب آخر.

- **الدراسات السابقة** :

فيما يلي عرض لبعض الدراسات السابقة المرتبطة بموضوع الدراسة الحالية مرتبة من الأقدم إلى الأحدث :

- **دراسات تناولت مفاهيم الأمن والسلامة** :

- دراسة (Maria(1995 : استهدفت الدراسة تقييم مدى اكتساب مفاهيم الأمن والسلامة لدى أطفال ما قبل المدرسة ، وتكونت عينة الدراسة من (١٢٠) طفل وطفلة تتراوح أعمارهم(من ٣ إلى ٦) سنوات ، واستعانت الدراسة بمجموعة من القصص عن انتهاك القوانين وعدم مراعاة شروط الأمان والسلامة ، وأشارت النتائج إلى زيادة اكتساب الأطفال عينة الدراسة خاصة الأكبر سنا لمفاهيم الأمن والسلامة بعد مناقشتهم في محتوى القصص المستخدمة بالدراسة .
- دراسة حمودة (٢٠٠٣) : هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فعالية برنامج في التربية الأمانية لتنمية سلوك الحذر من أخطار المنزل والروضة والشارع لدى أطفال ما قبل المدرسة ، وتكونت العينة من (٦٤) طفل وطفلة تتراوح أعمارهم (من ٥ إلى ٦) سنوات ، وزعوا بالتساوى إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وتمثلت الأدوات في برنامج التربية الأمانية واختبار تحصيلي عن سلوكيات الحذر وبطاقة ملاحظة سلوكيات الحذر وأشارت النتائج إلى

فعالية البرنامج في إكساب عينة الدراسة سلوكيات الحذر من أخطار المنزل والروضة والشارع .

- دراسة (Himle & Miltenberger (2004: استهدفت الدراسة بحث أثر تعديل سلوك الآباء للحد من حدوث الإصابات غير المتعمدة لأطفالهم في اكتساب اطفالهم لسلوكيات ومفاهيم الأمن والسلامة ، تكونت العينة من (٦١) طفل تتراوح أعمارهم (من٤ إلى٧) سنوات وأسرهم ، وتمثلت أدوات الدراسة في استخدام ثلاث فديوهات أحدها مسجل للأطفال عينة الدراسة وهم يتفاعلون في غرفه تمثيلية لمخاطر المنزل وآخر لأطفال لا ينتمون لعينة الدراسة يتفاعلون مع المخاطر ، وثالث عن تطور الأطفال ، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة بين تحقيق الآباء لوسائل الأمن والسلامة بالمنزل واكتساب أطفالهم لسلوكيات ومفاهيم الأمن والسلامة .
- دراسة مسعود (٢٠٠٥) : استهدفت الدراسة تصميم برنامج لتنمية الوعي بمفاهيم الحماية لدي عينة من تلاميذ المرحلة الابتدائية ، تكونت العينة من (٧٠) طفل وطفلة موزعين على مجموعتين ضابطة مكونة من(٣٣) وتجريبية مكونة من (٣٧) ، وتمثلت أدوات الدراسة في مقياس تنمية الوعي بمفاهيم حماية الطفل والبرنامج التدريبي وأشارت النتائج إلي وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في القياس البعدي لمقياس تنمية الوعي بمفاهيم حماية الطفل لصالح المجموعة التجريبية .
- دراسة (Jons(2006 : استهدفت الدراسة تصميم برنامج يسعى إلى تعليم مفاهيم السلامة من الحريق ، وتكونت العينة من(١٤) طفل تتراوح أعمارهم (من ٣ إلى ٦) سنوات منهم (٥أطفال معاقين عقليا) و(٦معاقين سمعيا) و(٣ ذوى تأخر شديد فى التحصيل وضعف صحي عام) تمثلت الأدوات في برنامج مفاهيم السلامة من الحريق واختبار سلوكيات السلامة من الحريق وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات العينة على اختبار سلوكيات السلامة من الحريق في القياس القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى .
- دراسة (Showalter(2007 : استهدفت الدراسة بحث طرق تنمية مهارات الأمان الشخصي لدي الأطفال ، تكونت العينة من (٤٠) طفل في سن الحضانة وحتى الصف الثالث وآبائهم ، وتمثلت الأدوات في تنفيذ مشروع تدريبي يتكون من خمس ساعات دراسية تقدم لعينة الدراسة من الأطفال وساعتين للآباء ، وأسفرت الدراسة عن تقديم منهج مقترح يعمل على وقاية الأطفال وسلامتهم من المخاطر التي يتعرضون لها ، ومناقشة التطورات التي يمكن أن تطرأ على هذا المنهج مستقبليا .
- دراسة عبد السلام (٢٠٠٩) : استهدفت الدراسة التعرف علي أهم مهارات السلامة والأمان التي يجب إكسابها للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم ودورها في تنمية السلوك الاستقلالي لديهم تكونت العينة من (٢٠) طفل تتراوح نسبة ذكائهم (من ٥٠ إلى ٧٠) وأعمارهم (من٩ إلى ١٢) سنة وزعوا بالتساوى إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ، وتمثلت أدوات الدراسة

في مقياس مهارات السلامة والأمان ، مقياس السلوك الاستقلالي ، وبرنامج مهارات السلامة والأمان ، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعتين التجريبية والضابطة علي أبعاد مقياس مهارات السلامة والأمان ما عدا بعد الإسعافات الأولية لصالح المجموعة التجريبية .

- دراسة عبيد (٢٠١٠) : هدفت الدراسة إلى التعرف على المشكلات التي تهدد أمن وسلامة الطلاب المعاقين سمعيا ، وبناء برنامج يستهدف إكسابهم المعلومات والخبرات والمهارات التي تساعدهم على مواجهة المشكلات التي تهدد سلامتهم وأمنهم ، تكونت العينة من (٣٣) طالبا وطالبة من المعاقين سمعيا تتراوح أعمارهم (من١١ إلى ١٣) سنة ، واستخدم مقياس للمشكلات التي تهدد أمن وسلامة الطلاب المعاقين سمعيا ، وأوضحت النتائج أن من أهم المشكلات التى تهدد أمن وسلامة المعاقين سمعيا افتقادهم إلى المعلومات التي توفر لهم فرص السلامة والأمن ولمهارات التواصل اللازمة للتعبير عن افتقادهم للأمان .

- **دراسات تناولت الذكاء الوجداني** :

- دراسة (Bekendam (1997 : هدفت الدراسة إلي التعرف علي أبعاد الذكاء الوجداني وفحص العلاقة بين أنماط الارتباط بالأب والأم وأساليب تنظيم العواطف ، تكونت العينة من (١٦٧) طفل من الذكور تتراوح أعمارهم (من ٩ إلى ١٢) سنة من ذوى المشكلات النفسية ممن يتلقون علاجا جماعيا من الاضطرابات النفسية ، واستخدم مقياس الارتباط للكبار ومقياس تنظيم العواطف واستبيان المعلومات الشخصية ، وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الارتباط الآمن بالأب والأم والأساليب التكيفية لتنظيم العواطف ، وإلى أن أبعاد التعاطف – تنظيم الانفعالات والتعبير عن المشاعر أهم أبعاد الذكاء الوجداني لدى عينة الدراسة .
- دراسة (Finely et al. (2000: هدفت هذه الدراسة إلى التحقق من فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني لدي الأطفال ذوي المهارات الشخصية والاجتماعية المنخفضة خاصة مهارات الاستماع والانتباه للآخرين وعدم الاستجابة للمطالب ، والاعتماد الزائد علي الكبار ، تكونت العينة من (٢٠) طفلا من أطفال الروضة تتراوح أعمارهم (من ٤ إلى ٧) سنوات ، وتمثلت الأدوات في التقارير اليومية وملف الطفل ومقياس الذكاء الوجداني للأطفال وقائمة ملاحظة سلوك الطفل من خلال المعلم ، وبرنامج تنمية الذكاء الوجداني الذي تم تصميمه بناءا على المشكلات التي تعاني منها عينة الدراسة ، وأشارت النتائج إلى فاعلية البرنامج المستخدم في تنمية الذكاء الوجداني وفي خفض المشكلات الاجتماعية والشخصية لدى عينة الدراسة .
- دراسة (Kolb & Sandy (2001 : هدفت الدراسة إلى التعرف علي أثر التدريب على المهارات الاجتماعية في تنمية الذكاء الوجداني ، وتكونت العينة من (٦٥) طفل من أطفال الروضة تتراوح أعمارهم (من٣ إلى٥) سنوات ممن يعانون من مشكلات في المهارات الاجتماعية ولديهم عجزا

في مهارات إدارة النزاع ، التعاون ، القدرة علي استخدام لغة معبرة في المواقف الاجتماعية ، تمثلت الأدوات في برنامج يتضمن أنشطة تعاونية وبعض من أنشطة الذكاءات المتعددة ومقياس الذكاء الوجداني ومقياس المهارات الاجتماعية ، وأشارت النتائج إلى تحسن السلوك الاجتماعي والذكاء الوجداني وتحسن استخدام اللغة التعبيرية في المواقف الاجتماعية والتعاون الملحوظ مع الأقران ٠

- دراسة الزيات (٢٠٠٦) : هدفت هذه الدراسة الي التعرف على فاعلية استخدام برنامج لأنشطة اللعب في تنمية أبعاد الذكاء الوجداني وخفض الاضطرابات السلوكية لدي الأطفال في مرحلة رياض الأطفال ، تكونت العينة من (٦٠) طفل وطفلة من ذوي الاضطرابات السلوكية المرتفعة تتراوح أعمارهم (من ٦إلى ٧) سنوات ، تم تقسيمهم عشوائيا بالتساوى إلي مجموعتين تجريبية وضابطة ، تمثلت الأدوات في اختبار رسم الرجل ، مقياس الذكاء الوجداني للأطفال ، برنامج أنشطة اللعب ومقياس الاضطرابات السلوكية ، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في التطبيق البعدى لمقياس الذكاء الوجداني لصالح المجموعة التجريبية ووجود علاقة ارتباطية سالبة بين الذكاء الوجداني والاضطرابات السلوكية.
- دراسة مقبل (٢٠٠٨) : هدفت الدراسة إلى بحث فعالية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني لدي أطفال المؤسسات الإيوائية وأثره علي التكيف الشخصي والاجتماعي لديهم ، واعتمدت الدراسة على مجموعة تجريبية واحدة مكونة من (١٧) طفل من ذوى مشكلات التكيف المقيمين بإحدى دور الإيواء تتراوح أعمارهم (من ٤ إلى ٦) سنوات ، وتمثلت أدوات الدراسة في اختبار رسم الرجل اختبار ذكاء الأطفال ، مقياس الذكاء الوجداني ، اختبار الشخصية وبرنامج الأنشطة المتنوعة لتنمية الذكاء الوجداني ، وأشارت النتائج إلى فاعلية برنامج الدراسة في تنمية الذكاء الوجداني لدي أطفال المؤسسات الإيوائية كما أن تحسن قدرات الذكاء الوجداني ساهم في تحقيق مستوي مناسب من التكيف الشخصي والاجتماعي السوي لدى عينة الدراسة ٠
- دراسة سليمان (٢٠١٠) : هدفت الدراسة إلى التعرف على أبعاد الذكاء الوجداني لدى عينة من المعاقين عقليا القابلين للتعلم في ضوء نظامي الدمج والعزل وتكونت العينة من (٦٠) طفل وطفلة منهم (٣٠) طفل وطفلة يمثلون عينة الدمج ، و (٣٠) طفل وطفلة يمثلون عينة العزل ، تتراوح أعمارهم (من ٦إلى ٩) سنوات ونسب ذكائهم (من ٥٠إلى ٧٠) ، واستخدمت الدراسة اختبار الذكاء الوجداني للأطفال ، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائيا بين عينة الدمج وعينة العزل في بعد (إدراك الذات) فقط لصالح مجموعة الدمج ، وعدم وجود فروق دالة إحصائيا بين الذكور والإناث من عينة الدراسة علي جميع أبعاد الذكاء الوجداني وكذلك الدرجة الكلية للمقياس .

- **دراسات تناولت مهارات حل المشكلات** :

- دراسة (1999) Edeh : هدفت الدراسة إلى التعرف على أثر الاستراتيجيات المعرفية في مساعدة المعاقين عقليا القابلين للتعلم في اكتساب مهارات حل المشكلات ، تكونت العينة من (٧٢) طفل وطفلة من المعاقين عقليا تتراوح نسبة ذكائهم (من ٥٥ إلى ٧٠) وأعمارهم (من ١٢ إلى ١٨) سنة ، تمثلت الأدوات في برنامج تدريبي ومقياس مهارات حل المشكلات ، وكشفت النتائج عن وجود فروق دالة احصائيا بين متوسطات درجات عينة الدراسة على مقياس مهارات حل المشكلات بين التطبيق القبلي والبعدى لصالح التطبيق البعدي وأوضحت الدراسة إلى أن الاختلافات الثقافية وموقف الفرد تجاه المشكلات يعد أحد الجوانب الهامة في حل المشكلة .
- دراسة حمودة(٢٠٠١) : والتى هدفت إلى معرفة أثر استخدام الكمبيوتر على بعض أنواع اللعب وبعض خصائص الشخصية وحل المشكلات لدى طفل ما قبل المدرسة ، تألفت العينة من (٦٠) طفل وطفلة تتراوح أعمارهم (من٤ إلى٦) سنوات ملحقين برياض الأطفال قسموا عشوائيا إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) واستخدمت الدراسة بعض الألغاز والألعاب والمتاهات التى قدمت للطفل عن طريق الكمبيوتر ومقياس الشخصية ومقياس حل المشكلات ، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الأداء على مقياس حل المشكلات لصالح أطفال المجموعة التجريبية .
- دراسة (2002) Jacobs et al. : هدفت الدراسة إلى تدريب الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم على مهارات حل المشكلات المتنوعة ، تكونت العينة من (٧١) طفل معاق عقليا تتراوح أعمارهم (من ٩ إلى ١٣) سنة ونسب ذكائهم من (من٥٥إلى ٧٠) وزعوا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ، وتمثلت أدوات الدراسة في برنامج تدريبي يتضمن عددا من المشكلات وطرق حلها ومقياس مهارات حل المشكلات ، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائيا في مهارات حل المشكلات بين مجموعتي الدراسة لصالح المجموعة التجريبية .
- دراسة (2004) Crites & Dunn : هدفت الدراسة إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبى قائم على تدريس مهارات حل المشكلات في إكساب المعاقين عقليا القابلين للتعلم هذه المهارات تكونت العينة من (١٨) مشارك تتراوح نسب ذكائهم (من ٥٥ إلى ٧٠) ومتوسط أعمارهم (١٧) سنة ، وزعوا إلى مجموعتين ضابطة عددها (٥) وتجريبية عددها (١٣) ، وتمثلت الأدوات في برنامج تدريبي واختبار حل المشكلات ، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائيا بين مجموعتى الدراسة في التطبيق البعدي لمقياس حل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية .
- دراسة درويش (٢٠٠٥): هدفت الدراسة إلى التعرف علي فاعليةٍ برنامج لتنمية مهارات سلوك حل المشكلات الاجتماعية لدي المعاقين عقليا القابلين للتعلم تكونت عينة الدراسة من (٣٠) طفل وطفلة (مجموعة تجريبية فقط)

تتراوح أعمارهم (من ٨ إلى ١٢) سنة ونسب ذكاءهم (من٥٠ إلى ٧٠) ممن قضوا عامين على الأقل بمدرسة التربية الفكرية ، استخدمت الدراسة مقياس حل المشكلات الاجتماعية وبرنامج لتنمية مهارة سلوك حل المشكلات الاجتماعية بالإضافة إلى مقياس ستانفورد- بينيه للذكاء ، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات عينة الدراسة على مقياس حل المشكلات الاجتماعية قبل وبعد تطبيق البرنامج لصالح القياس البعدى .

- دراسة على (٢٠٠٧) : هدفت الدراسة إلى بحث اثر برنامج قائم على استخدام الوسائط التكنولوجية في تنمية مهارة حل المشكلات ، تألفت العينة من (٥٠) طفل تتراوح أعمارهم (من ٤إلى٦) سنوات موزعين بالتساوى إلى مجموعتين تجريبية وضابطة ، وتمثلت الأدوات في اختبار رسم الرجل ، اختبار حل المشكلات والبرنامج التدريبي ، وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة احصائيا بين المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الأداء البعدى على اختبار حل المشكلات لصالح أطفال المجموعة التجريبية .

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

- أشارت مجمل نتائج الدراسات السابقة إلى تحسن أداء الطفل المعاق عقلياً القابل للتعلم إذا ما تلقي تدريبا مقصودا يساعده على تحسين أداءه في ضوء قدراته المحدودة .
- أشارت نتائج بعض الدراسات إلى تحسن الذكاء الوجداني بعد التدريب ومن ذلك دراسات (2000) .Finely et al، الزيات (٢٠٠٦) ، مقبل (٢٠٠٨)
- أشارت نتائج بعض الدراسات إلى تحسن مهارات حل المشكلات بعد التدريب ومن ذلك دراسات حمودة (٢٠٠١) ، (2002) .Jacobs et al ، Crites& (2004)Dunn، درويش (٢٠٠٥) ، على (٢٠٠٧) .
- يلاحظ على دراسات الأمن والسلامة انها أجريت على أطفال عاديين ولا توجد سوى دراسة عبد السلام (٢٠٠٩) أجريت على الأطفال المعاقين عقلياودراسة عبيد (٢٠١٠) أجريت على المعاقين سمعيا ، ودراسة (2006) Jons التى شملت أطفال ذوى اعاقة عقلية وآخرون ذوى إعاقة سمعية وعجز صحي وتأخر في التحصيل ، مما دفع الباحثتان إلى الاستعانة بعينة من المعاقين عقليا القابلين للتعلم لسد العجز في هذا المجال .
- اتفقت الدراسة الحالية مع دراسة درويش (٢٠٠٥) فى محاولة التعرف على أثر برنامج تدريبى في مهارات حلى المشكلات لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم إلا انها اختلفت معها فى محتوى البرنامج وفى مهارات حل المشكلات المستهدفة فاعتمدت دراسة درويش على مهارات حل المشكلات الاجتماعية وتعتمد الدراسة الحالية على مقياس حل المشكلات العامة ، كما تختلف الدراسة الحالية في استخدام مجموعتين تجريبية وضابطة بينما اعتمدت دراسة درويش على استخدام مجموعة واحدة فقط .
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة عند إعداد أدوات الدراسة وفى إجراءات التطبيق الميداني .

- **فروض الدراسة** :

تفترض الباحثتان أن التدريب على البرنامج التدريبي المعد بواسطة الحاسب الآلي والقائم على مفاهيم الأمن والسلامة يؤدى إلى تحسن درجات أطفال المجموعة التجريبية على مقاييس الذكاء الوجداني ، مهارات حل المشكلات واختبار مفاهيم الأمن والسلامة المصور لذا أمكن صياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالي :

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات كسب مجموعتي الدراسة (التجريبية – الضابطة) في الذكاء الوجداني عقب التدريب مباشرة .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات كسب مجموعتي الدراسة (التجريبية – الضابطة) في مهارات حل المشكلات عقب التدريب مباشرة .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات كسب مجموعتي الدراسة (التجريبية – الضابطة) في الأمن والسلامة عقب التدريب مباشرة .

- **إجراءات الدراسة** :
- **منهج الدراسة** :

تعتمد الدراسة الحالية على المنهج الوصفى والمنهج شبه التجريبي وعلى تصميم تجريبي مكون من مجموعة تجريبية ومجموعة ضابطة .

- **العينة** :

تتمثل العينة فى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم ونتناول فيما يلي مواصفات العينة بالتفصيل .

- **عينة التقنين** :

بهدف تقنين أدوات الدراسة الحالية تم اشتقاق عينة بلغ قوامها (١٢) طفل معاق عقليا قابل للتعلم ، وتم اختيارهم عشوائياً من أطفال الصف الثاني بفصول التهيئة ممن مضى علي التحاقهم بمعهد التربية الفكرية بمدينة الطائف عامان على الأقل وتعادل مرحلة التهيئة مرحلة رياض الأطفال للعاديين ، وذلك في العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣ ، وبلغ متوسط أعمار العينة (١٠٧,٤٠٠) شهراً ، بانحراف معياري (١٣,٦٠) ، وتتراوح نسبة ذكائهم ما بين (٥٠- ٧٠) وتم تجريب ست جلسات من جلسات البرنامج التدريبي المستخدم بالدراسة الحالية على عينة التقنين للوقوف على مدى ملائمة محتوى الجلسات لعينة الدراسة وما قد ينشأ من صعوبات اثناء التطبيق على العينة الأساسية ، وأيضا لتحديد زمن تجريبي للجلسة والذى تم حسابه بإنه يتراوح من ١٥ إلى ٣٠ دقيقة حسب الأنشطة التى تتضمنها الجلسة .

- **العينة الأساسية للدراسة** :

استخلصت الباحثتان عينةٍ أساسية قوامها (٢٠) طفل معاق عقليا قابل للتعلم ، وتم اختيارهم عشوائيا من أطفال الصف الثاني بفصول التهيئة بمعهد التربية الفكرية بمدينة الطائف في العام الدراسي ٢٠١٢/٢٠١٣ ، وروعي عند اختيار أفراد العينة الأساسية أن يكونوا من معهد عينة التقنين ومن نفس الصف الدراسي ، كما تم مراعاة أن يكون لهم نفس الخصائص مثل الجنس ونسبة الذكاء والمرحلة العمرية ومضى عامان على الأقل على التحاقهم بالمعهد ، وبلغ متوسط أعمار عينة الدراسة الأساسية (١٠٨,٨٠٠) شهرا ، بانحراف معياري (١٤,٦١) شهرا .

- **وفيما يلي الخطوات التى تم اتباعها لاختيار العينة الأساسية** :

- تم استبعاد الأطفال متعددى الإعاقة والذين لم يمضى على التحاقهم بمعهد التربية الفكرية عامان على الأقل .
- تم تطبيق مقياس ستانفورد - بينيه على عينة مبدئية مكونة من (٣٠) طفل من الأطفال المعاقين عقليا وتم اختيار من تراوحت نسب ذكائهم ما بين (٥٠ .٧٠) وبلغ عددهم(٢٤) طفل معاق عقليا قابل للتعلم واستبعد (٦) أطفال لحصولهم على نسبة ذكاء أقل من (٥٠) .
- تم تطبيق مقياس السلوك التكيفي واستبعد (٤) أطفال لحصولهم على نسبة تكيف أقل من (٧٤) وفق مدى الدرجات المحدد لنسب التكيف المقابلة لفئات السلوك التكيفي .الشخص (١٩٩٨- ٤٥) وبذلك أصبح عدد العينة (٢٠) طفل معاق عقليا قابل للتعلم .
- تم تطبيق اختبار مفاهيم الأمن والسلامة المصور تطبيقا قبليا.
- تم تطبيق مقياس الذكاء الوجداني تطبيقا قبليا .
- تم تطبيق مقياس تقييم مهارات حل المشكلات تطبيقا قبليا .
- تم إجراء المعالجات الإحصائية والتحقق من تجانس العينة باستخدام برنامج spss.
- تم تقسيم العينة عشوائياً بالتساوى إلى مجموعتين تجريبية وضابطة .

- **ضبط المتغيرات المتدخلة** :

- **الذكـــــاء** :

للتحقق من التجانس استخدم الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتني Mann-Whitney – U Test لدراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى الذكاء قبل التدريب ، والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول (٢) : دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الذكاء قبل التدريب على الجلسات

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الدلالة
التجريبية	١٠	٩.٦٠	٩٦.٠٠	٤١.٠٠٠	غير دالة
الضابطة	١٠	١١.٤٠	١١٤.٠٠		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة في الأداء على مقياس الذكاء مما يشير إلى تجانس المجموعتين في متغير الذكاء .

- **السلوك التكيفي** :

للتحقق من التجانس استخدم الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتني Mann-Whitney – U Test لدراسة الفروق بين متوسطي رتب السلوك التكيفي لأطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل التدريب والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول (٣) : دلالة الفروق بين متوسطي رتب السلوك التكيفي للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل التدريب على الجلسات

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الدلالة
التجريبية	١٠	١٠.٥٥	١٠٥.٥٠	٤٩.٥٠٠	غير دالة
الضابطة	١٠	١٠.٤٥	١٠٤.٥٠		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الأداء على مقياس السلوك التكيفي مما يشير إلى تجانس المجموعتين في متغير السلوك التكيفي .

- **العمر الزمني** :

للتحقق من التجانس استخدم الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتني Mann-Whitney – U Test لدراسة الفروق بين متوسطي رتب الأعمار الزمنية لأطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل التدريب ، والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول (٤) : دلالة الفروق بين متوسطي رتب الأعمار الزمنية للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة قبل التدريب على الجلسات

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الدلالة
التجريبية	١٠	٨.٣٥	٨٣.٥٠	٢٨.٥٠٠	غير دالة
الضابطة	١٠	١٢.٦٥	١٢٦.٥٠		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب الأعمار الزمنية للمجموعة التجريبية ومتوسطات رتب الأعمار الزمنية للمجموعة الضابطة ، مما يشير إلى تجانس المجموعتين في العمر الزمنى .

- **الذكاء الوجداني** :

للتحقق من التجانس استخدم الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتني Mann-Whitney – U Test لدراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى الذكاء الوجداني قبل التدريب والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول (٥) : دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الذكاء الوجداني قبل التدريب على الجلسات

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الدلالة
التجريبية	١٠	٩.١٠	٩١.٠٠	٣٦.٠٠٠	غير دالة
الضابطة	١٠	١١.٩٠	١١٩.٠٠		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة في الأداء على مقياس الذكاء الوجداني ، مما يشير إلى تجانس المجموعتين في الذكاء الوجداني قبل التدريب .

- **مهارات حل المشكلات** :

للتحقق من التجانس استخدم الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتني Mann-Whitney – U Test لدراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى مهارات حل المشكلات قبل التدريب والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول (٦) : دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في مهارات حل المشكلات قبل التدريب على الجلسات

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الدلالة
التجريبية	١٠	١٠.٦٠	١٠٦.٠٠	٤٩.٠٠٠	غير دالة
الضابطة	١٠	١٠.٤٠	١٠٤.٠٠		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات المجموعة الضابطة في مهارات حل المشكلات ، مما يشير إلى تجانس المجموعتين في مهارات حل المشكلات قبل التدريب .

- **الأمن والسلامة** :

للتحقق من التجانس استخدم الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتني Mann-Whitney – U Test لدراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى الأمن والسلامة قبل التدريب والجدول التالي يوضح ذلك .

جدول (٧) : دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الأمن والسلامة قبل التدريب على الجلسات

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الدلالة
التجريبية	١٠	١١.٩٠	١١٩.٠٠	٣٦.٠٠٠	غير دالة
الضابطة	١٠	٩.١٠	٩١.٠٠		

يتضح من الجدول السابق أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات المجموعة

الضابطة في الأداء على اختبار مفاهيم الأمن السلامة المصور، مما يشير إلى تجانس المجموعتين فى الأمن والسلامة قبل التدريب .

- **الجنس** :

تم تثبيت متغير الجنس باختيار جميع أفراد العينة من الذكور .

- **أدوات الدراسة** :

مقياس ستانفورد بينيه العرب للذكاء . تعريب وتقنين / حنوره (٢٠٠١)

- **وصف المقياس** :

يعد مقياس ستانفورد بينيه (الطبعة الرابعة) من أكثر مقاييس الذكاء استخداما ، ويطبق المقياس من سن (٢- ٧٠) سنة واستخدم بالدراسة الحالية بطارية للمسح السريع تتضمن اربعة اختبارات هي : (المفردات - ذاكرة الخرز الرياضيات - تحليل النمط) حيث أنه قد سبق قياس ذكاء عينة الدراسة من قبل بمعرفة إدارة معهد التربية الفكرية وتستخدم هذه البطارية بصورة أكبر اذا تم قياس ذكاء الافراد من قبل ونحتاج الى التأكيد على نسبة ذكاء .

- **صدق المقياس** :

تم حساب صدق المقياس في البيئات الأجنبية والعربية بإيجاد معامل الارتباط بينه وبين مقياس ستانفورد بينيه الطبعة الثالثة وتراوحت معاملات الارتباط ما بين (٠,٥٦- ٠,٨١) كما تم حساب معامل الارتباط بين المقياس ومقياس وكسلر لذكاء الأطفال ، ومقياس رسم الرجل ومقياس المتاهات لبورتيوس وتم الحصول على معاملات ارتباط مرتفعة .

وفي الدراسة الحالية فقد استخدم صدق المحكمين ، حيث عرض الاختبار على تسعة محكمين من أساتذة علم النفس التربوى بهدف معرفة مدى ملاءمة المقياس للاستخدام بالدراسة الحالية واتفق المحكمون على ملاءمة المقياس وصلاحيته للاستخدام بالدراسة الحالية .

- **ثبات المقياس** :

تم حساب ثبات المقياس في البيئات الأجنبية والعربية على عينات متنوعة من حيث العمر وذلك بعدة طرق منها معادلة كيودر ريتشاردسون (٢٠) ودرجات الخطأ المعياري وتراوحت معاملات الثبات ما بين (٠,٧٢ - ٠,٩٦) كذلك تم حساب الثبات بطريقة اعادة اجراء الاختبار وجاءت معظم معاملات الثبات فوق (٠,٧٠) وقد اجريت مقارنات لمعاملات الثبات على اختبارات المقياس في صورته الكاملة (١٥ اختبارا) والصورة المختصرة (اختباران- أربعة اختبارات) وقد تراوحت معاملات الثبات ما بين (٠,٨٧- ٠,٩٩) .حنوره (٢٠٠١- ١١٧:١٢١)

وفي الدراسة الحالية تم حساب الثبات عن طريق إعادة تطبيق الاختبار على عينة التقنيين (ن=١٢) بفاصل زمن قدره (٢١) يوم وبلغ معامل الارتباط بين درجات مرتي التطبيق (٠,٦٨) مما يدل على تمتع المقياس بمعامل ثبات مرتفع .

- **مقياس السلوك التكيفي للأطفال (المعايير المصرية والسعودية)** :

تعريب وتقنين / الشخص (١٩٩٨) يعطي هذا المقياس صورة شاملة عن السلوك التكيفي للأطفال من خلال المواقف المتعددة التي يتضمنها والتي غالبا ما يواجهها هؤلاء الأطفال في حياتهم اليومية ، ويوفر المقياس قاعدة كافية لقياس سلوك الأطفال في مراحل الطفولة المختلفة (المبكرة، المتوسطة والمتأخرة سواء كانوا عاديين أو غير عاديين ، واستخدم بالدراسة الحالية النسخة التى تم تقنينها في البيئة السعودية على أطفال عاديين وغير عاديين وذلك لمناسبتها لعينة الدراسة الحالية . ويتكون المقياس من خمس مجالات هي : النمو اللغوي ، الأداء الوظيفي المستقل، أداء الأدوار الأسرية والأعمال المنزلية، النشاط المهني والاقتصادي، الأداء الاجتماعي .

- **صدق المقياس** :

تم حساب صدق المقياس بعدة طرق منها الصدق التمييزى عن طريق حساب دلالة الفروق بين متوسط درجات عينة من الأطفال العاديين بلغ عددهم (٥٠) طفل وطفلة متوسط أعمارهم (٨,٣) سنة ، وعينة مماثلة من الأطفال المعاقين عقليا متوسط أعمارهم (٨,٩) سنة وكانت قيمة (ت) دالة عند مستوى (٠,٠١) .

وفي الدراسة الحالية تم حساب صدق المحك وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات عينة التقنين (ن=١٢) ودرجاتهم على مقياس السلوك التكيفى تعريب وتقنين/صادق (١٩٨٥) ، وبلغ معامل الارتباط (٠,٧٦) وهو دال عند مستوى (٠,٠١) مما يدل على صدق المقياس .

- **ثبات المقياس** :

تم حساب ثبات المقياس أكثر من مرة حيث يشيع استخدامه بالبحوث والدراسات العربية ولقد قام معرب المقياس بحساب ثبات المقياس بطريقة إعادة التطبيق مرتين الأولي بفاصل زمنى قدره (٢١) يوم على عينة بلغ عددها (٨٠) طفل وطفلة وتراوحت معاملات الثبات لكل بعد والدرجة الكلية على الترتيب (٠,٦٥ - ٠,٨٤) ، والثانية بفاصل زمنى قدره (١٤) يوم على عينة مكونة من (٤٠) طفل و (٣٠) طفلة تتراوح أعمارهم (من٦ إلى١١) عام وتراوحت معاملات الثبات لكل بعد والدرجة الكلية على الترتيب(٠,٥٧- ٠,٨٨) . الشخص (١٩٩٨- ٣١).

وفي الدراسة الحالية تم حساب الثبات باستخدام طريقة إعادة التطبيق بفاصل زمنى قدره (٢١) يوم على عينة التقنين (ن=١٢) وتراوحت معاملات الثبات لكل بعد والدرجة الكلية على الترتيب (٠,٥٤- ٠,٧٩) مما يدل على تمتع المقياس بمعامل ثبات مرتفع .

- **مقياس الذكاء الوجداني للأطفال** :

إعداد / عويس (٢٠٠٦)يهدف المقياس إلى قياس قدرات الذكاء الوجداني من خلال ثمان صور تمثل تغيرات وجهية لشخصية كرتونية من قصص الأطفال ومن المواقف الحياتية التي تحدث لهم في علاقاتهم مع أنفسهم ومع الأصدقاء ومع الوالدين أومن يحل محلهم ، وقد استعانت الباحثتان بهذا المقياس لصلاحيته للتطبيق على الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة ومن بينهم ذوي الإعاقة العقلية .

- **وصف المقياس** :

يقيس المقياس ثمانية انفعالات هي (الفرح ، الخجل ، البكاء ، الاندهاش ، الغضب ، الخوف ، التفكير ، إيجاد الحل) يعبر عنها من خلال ثمان صور وتقاس من خلال أربعين سؤلاً تمثل أبعاد ثلاثة للمقياس وذلك على النحو التالي :

- البعد الأول : فهم الانفعالات وتسميتها : ويتكون من (٨) بنود .
- البعد الثاني : إدراك الانفعالات (الذات – الآخر) : ويتكون من (١٦) بند .
- البعد الثالث : إدارة الانفعالات وتوظيفها واختيار الانفعال المناسب : يتكون من(١٦) بند .

- **تطبيق المقياس وتقدير الدرجات** :

يطبق المقياس بشكل فردي لتجنب تقليد الأطفال بعضهم البعض في الاستجابة ويتم تقدير الدرجات على النحو التالي :

- فهم الانفعالات وتسميتها : الاستجابة الصحيحة تعطى (٢) ، استجابة أخرى تعطى (١) ، عدم اعطاء استجابة يعطى (صفر) ، والنهاية العظمى للدرجات في هذا البعد (١٦) درجة .
- إدراك الانفعالات (الذات – الآخر) : بالنسبة للاستجابات التي تتعلق بالذات الاستجابة التي تضع الآخر في اعتباره تعطى (٢) ، الاستجابة التي تتعلق بحاجات المفحوص الشخصية تعطى(١) ، عدم اعطاء استجابة يعطى (صفر) ، وهكذا بالنسبة للاستجابات التي تتعلق بالآخر ، والنهاية العظمى لمجموع الدرجات في هذا البعد (٣٢) درجة .
- إدارة الانفعالات : أولا : اختيار الصورة التي تعبر عن أنه يفكر أو وجد الحل يعطى (٢)، اختيار أي صورة أخرى يعطى (١) عدم اعطاء استجابة يعطى (صفر) .
- سبب اختيار الصورة : سبب يضع الآخر في اعتباره يعطى (٣) ، سبب يعبر عن أنه يبحث عن مشاعر إيجابية يعطى (٢) ، سبب يعبر عما يعود عليه شخصيا يعطى (١) عدم اعطاء استجابة يعطى (صفر) .
- النهاية العظمى للدرجات في هذا البعد = ١٦ + ٢٤ = ٤٠
- المجموع الكلي للنهاية العظمى لدرجات الأجزاء الثلاثة = ٨٨

- **صدق المقياس** :

قامت معد المقياس بحساب صدق الاتساق الداخلي عن طريق حساب الارتباط بين درجة كل مفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تقيسه وبين الدرجة الكلية لكل بعد والدرجة الكلية للمقياس ككل وتراوحت معاملات الارتباط بين (٠,٤٣ و٠,٨٧) وهى دالة عند مستوى(٠,٠٥) كما قامت بحساب الصدق العاملي وقد تشبعت عبارات المقياس بقيم أعلى من أو تساوى (٠,٠٣) عويس (٢٠٠٦- ٣٨)

كما قامت مقبل(٢٠٠٨- ٨٩) بحساب صدق المقارنة الطرفية وتم الحصول على فروق بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني باستخدام طريقة المجموعات الطرفية (الأرباعي الأدنى – الأرباعي الأعلى) واتضح من النتائج أن قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات المجموعتين دالة إحصائيا عند مستوى دلالة (٠,٠١) مما يدل على أن المقياس يميز تميزا واضحا بين مرتفعي ومنخفضي الذكاء الوجداني .

وفي الدراسة الحالية تم حساب صدق المحك وذلك بحساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات عينة التقنين (ن=١٢) فى مقياس الذكاء الوجداني المستخدم بالدراسة الحالية واختبار الذكاء الوجداني المصور إعداد/ عطية (٢٠٠٥) ، وقد وجد أنه يساوي (٠,٦٧) وهو دال عند مستوى (٠,٠١) .

- **ثبات المقياس** :

استخدمت معد المقياس طريقة ألفا لكرونباخ وطريقة التجزئة النصفية لتقدير ثبات المقياس وأبعاده المختلفة وتراوح معامل الثبات بطريقة ألفا مابين (٠,٦٥و٠,٩٢) ، وبطريقة التجزئة النصفية مابين (٠,٦٠و٠,٩٢)عويس (٢٠٠٦- ٣٧)

وقامت مقبل (٢٠٠٨- ٩١) بحساب الثبات باستخدام طريقة إعادة تطبيق المقياس بفاصل زمن قدره (١٤) يوم وبلغت قيمة معامل الارتباط بين مرتي التطبيق (٠,٧٧) . وفي الدراسة الحالية تم حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق على عينة التقنيين (ن = ١٢) وذلك بفاصل زمنى قدره أسبوعان فوجد أن معامل الثبات يساوى (٠,٦٩) مما يدل على تمتع المقياس بمعامل ثبات مرتفع .

- **مقياس تقييم مهارات حل المشكلات** :

إعداد /الباحثتان (ملحق رقم ١) يهدف المقياس إلى تقييم مهارات حل المشكلات لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم ويتكون من (٢٩) عبارة تصف أربع مهارات لحل المشكلات تم استخلصها في ضوء الدراسات السابقة وفي ضوء خصائص عينة الدراسة الحالية وهى مهارات :

- التعرف على المشكلة وتحديدها وتشمل العبارات (من ١إلى ١٢)
- اقتراح حلول للمشكلة وتشمل العبارات (من ١٣إلى ١٨)
- اختبار مدى مناسبة الحلول المقترحة وتشمل العبارات (من ١٩إلى ٢٣)
- تنفيذ الحل وتشمل العبارات (من ٢٤إلى ٢٩)

- **تصحيح المقياس** :

يطلب من أحد المعلمين الذين مضى على تدريسهم لعينة الدراسة عامان على الأقل الإجابة على عبارات المقياس وتحديد درجة انطباق العبارة على الطفل ويتم تقدير درجة انطباق كل عبارة وفق أربعة تدرجات هي : لا أبدا (يعطى ١) نادرا (يعطى ٢) ، أغلب الوقت (يعطى ٣) ، دائما (يعطى٤) . ويعتبر الطفل المعاق عقليا القابل للتعلم من ذوى المستوى المنخفض في مهارات حل المشكلات اذا لم تنطبق عليه نصف عدد العبارات كحد أدني وفق تقييم معلم الفصل وذلك حسب ما اتفقت عليه الدراسات السابقة ومنها دراسة حمودة (٢٠٠١) ، ودراسة درويش (٢٠٠٥) .

- **صدق المقياس** :

تم حساب الصدق بطريقتين هما :

- **صدق المحكمين** :

تم عرض المقياس في صورته المبدئية على تسعة محكمين من أساتذة علم النفس التربوى ورياض الأطفال لإبداء الرأي حول عبارات المقياس وبناء علي

توصيات المحكمين تم تعديل وإعادة صياغة بعض العبارات وفق اقتراحات المحكمون.ويوضح الجدول التالي نسب اتفاق السادة المحكمون على عناصر التحكيم على المقياس :

جدول (٨) : نسب اتفاق السادة المحكمون على عناصر التحكيمعلى مقياس تقييم مهارات حل المشكلات

م	عناصر التحكيم	نسب الاتفاق
١	مدى مناسبة عبارات المقياس لعينة الدراسة	%٨٨.٨
٢	مدى كفاية عدد العبارات لكل مهارة	%١٠٠
٣	مدى ملائمة صياغة العبارات	%٧٧.٧
٤	مدى تحقيق المقياس للهدف منه	%٨٨.٨

يتضح من الجدول السابق أن نسب اتفاق السادة المحكمين على عناصر التحكيم على مقياس تقييم مهارات حل المشكلات نسب عالية مما يدل على صدق المقياس .

- **صدق المحـــك** :

تم حساب صدق المحك وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات عينة التقنين (ن=١٢) فى مقياس تقييم مهارات حل المشكلات المعد بالدراسة الحالية ومقياس حل المشكلات لدى طفل ما قبل المدرسة إعداد/ حمودة (٢٠٠١) ، وقد وجد أنه يساوي (٠,٦٦) وهو دال عند مستوى (٠,٠١) .

- **ثبات المقياس** :

تم حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق على عينة التقنيين (ن = ١٢) وذلك بفاصل زمنى قدره أسبوعان فوجد أن معامل الثبات يساوى (٠,٨٤) مما يدل على تمتع المقياس بمعامل ثبات مرتفع .

- **اختبار مفاهيم الأمن والسلامة المصور** :

إعداد /الباحثتان (ملحق رقم ٢) فيما يلي عرض للخطوات التى اتبعتها الباحثتان لإعداد اختبار مفاهيم الأمن والسلامة المصور:

- الاطلاع على عدد من الاختبارات المتاحة والمتصلة بمفاهيم الأمن والسلامة حيث تم الاطلاع على اختبار السلامة من الحريق إعداد/ Jons (2006) واختبار السلوكيات الأمانية لطفل الروضة إعداد/ أبوالسعود (٢٠١٠) .
- تحديد الهدف من الاختبار : يهدف الاختبار إلى قياس مدى إلمام الطفل المعاق عقليا القابل للتعلم لبعض مفاهيم الأمن والسلامة والأخطار المصاحبة لها ويقيس الاختبار ست مفاهيم هي : الجروح ، الكسور، التسمم ، الاختناق ،الحروق ، المس الكهربائي .
- اختيار نوع مفردات الاختبار وإعداد الصورة الأولية : تم اختيار مفردات الاختبار من نوع الاختبارات الموضوعية وذلك لسهولة الإجابة عليها ولمناسبتها لعينة الدراسة وشمل الاختبار على عدد (٦٠) مفردة اختيار من متعدد ، و(٣٠) مفردة صواب وخطأ .
- عرض الاختبار على المحكمين .

- اجراء التعديلات وإعداد الصورة النهائية للاختبار : يتكون الاختبار في صورته النهائية من (٨٠) مفردة (٥٢) مفردة اختيار من متعدد ، و(٢٨) مفردة صواب وخطأ جميعها مكونة من صور ملونة وتتوزع المفردات على المفاهيم الستة التى يقيسها الاختبار وفق التوزيع التالي :
- الجروح ويشمل (١٢) مفردة ، الكسور ويشمل (٨) مفردة ، التسمم بأنواعه ويشمل (٣٦) مفردة ، الاختناق ويشمل (٨) مفردة ، الحروق ويشمل (٨) مفردة المس الكهربائي ويشمل (٨) مفردة .

- **تطبيق وتصحيح الاختبار** :

يطبق الاختبار بطريقة فردية وتعطى الإجابة الصحيحة الدرجة (١) والإجابة الخاطئة تعطى (صفر) والنهاية العظمى للاختبار (٨٠) درجة .

- **صدق الاختبار** :

تم حساب الصدق بطريقتين هما :

- **صدق المحكمين** :

تم عرض الاختبار على تسعة محكمين من أساتذة علم النفس التربوي ورياض الأطفال لإبداء الرأي حول عبارات المقياس ويوضح الجدول التالي نسب اتفاق السادة المحكمون على عناصر التحكيم على الاختبار :

جدول (٩) : نسب اتفاق السادة المحكمون على عناصر التحكيمعلى اختبار مفاهيم الأمن والسلامة المصور

م	عناصر التحكيم	نسب الاتفاق
١	مدى مناسبة الصور التى يتضمنها المقياس لعينة الدراسة	%٨٨.٨
٢	مدى كفاية عدد المفردات لكل مفهوم	%٨٨.٨
٣	مدى انتماء المفردة للمفهوم الذي تقيسه	%٦٦.٦
٤	مدى وضوح الصور التى يتضمنها المقياس	%٧٧.٧

يتضح من الجدول السابق أن نسب اتفاق السادة المحكمين على عناصر التحكيم على اختبار مفاهيم الأمن والسلامة المصور نسب عالية مما يدل على صدق الاختبار ، وقد أبدى السادة المحكمون بعض المقترحات منها ألا تحتمل الصورة الواحدة أكثر من تفسير ، ومراعاة كبر حجم الصور المستخدمة لتحقيق مزيد من الوضوح للعينة ، وبناء علي توصيات السادة المحكمين تم تعديل بعض المفردات وقد اتفق السادة المحكمون على صلاحية المقياس بعد اجراء التعديلات المقترحة عليه .

- **صدق المحك** :

تم حساب صدق المحك وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بيرسون بين درجات عينة التقنين (ن=١٢) فى اختبار مفاهيم الأمن والسلامة المصور المعد بالدراسة الحالية واختبار السلوكيات الأمانية لطفل الروضة إعداد / أبوالسعود (٢٠١٠) ، وقد وجد أنه يساوي (٠,٧١) وهو دال عند مستوى (٠,٠١) .

- **ثبات الاختبار** :

تم حساب الثبات بطريقة إعادة التطبيق على عينة التقنين (ن = ١٢) وذلك بفاصل زمنى قدره أسبوعان فوجد أن معامل الثبات يساوى (٠,٦٣) مما يدل على تمتع الاختبار بمعامل ثبات مرتفع .

- **برنامج الحاسب الآلي القائم على مفاهيم الأمن والسلامة إعداد /الباحثتان (ملحق رقم ٣)** :

- **أسس بناء البرنامج** :

- أن يراعي خصائص وحاجات الطفل المعاق عقلياً القابل للتعلم .
- أن يراعي الفروق الفردية بين الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم .
- أن يتيح الفرصة للتفاعل النشط بين الطفل المعاق عقليا القابل للتعلم وأنشطة البرنامج .
- وضوح تعليمات استخدام البرنامج .
- أن يكون حجم الأشكال أو الصور التى يتضمنها البرنامج كبير وواضح التفاصيل حتى يتيسر على الطفل المعاق عقليا القابل للتعلم تمييزها .
- ووضوح كتابة النص وتقسيمه إلى فقرات .
- أن ينبثق البرنامج من الخبرات الحسية المحيطة بالطفل المعاق عقلياً القابل للتعلم .
- أن تقدم خبرات البرنامج بشكل متكامل ومترابط ومتنوع .
- أن يستشير البرنامج دوافع الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم نحو المشاركة .
- أن يكون البرنامج مرناً ومتشعب المسارات بحيث يسمح للطفل المعاق عقلياً القابل للتعلم بالانتقال من جزء إلى آخر بسهولة ضمن البرنامج .
- أن يوفر البرنامج التغذية المرتدة مع تنوع أساليب التقويم .
- تقديم التعزيز المناسب وتوفير عنصر النجاح في ممارسة النشاط لآن المعاقين عقليا يعانون من تكرار الفشل مما يسبب لهم الإحباط

- **الأهداف العامة للبرنامج** :

- استخدام الحاسب الآلي في إكساب الأطفال المعاقين عقلياً بعض مفاهيم الأمن والسلامة
- قياس أثر اكتساب الأطفال المعاقين عقلياً لمفاهيم الأمن والسلامة علي الذكاء الوجداني ومهارات حل المشكلات .

- **الأهداف الإجرائية للبرنامج** :

تم إعداد مجموعة من الأهداف الإجرائية لكل مفهوم من المفاهيم الستة المستهدفة بالدراسة الحالية اشتمل عليها ملحق رقم (٣) .

- **اختيار محتوى جلسات البرنامج التدريبي** :

تم اختيار محتوى الجلسات من واقع الخبرات الحياتية المحيطة بالطفل المعاق عقلياً وتم إعداد البرنامج في (٦) برمجيات باستخدام الحاسب الآلي تتناول المفاهيم الستة المستهدفة وهى (الجروح- الكسور- التسمم- الاختناق- الحروق - المس الكهربائي) ويعرض ملحق رقم (٣) للمحتوى بشكل إجرائي .

- **الإستراتيجيات المستخدمة** :

اعتمد البرنامج التدريبي في تنفيذه على عدة استراتيجيات منها :استراتيجية الممارسة الموجهة ، الممارسة المستقلة ، التعلم التعاوني، تعلم الأقران، الاكتشاف، القصة ، استراتيجية لعب الدور .

- **الفترة الزمنية** :

بلغ عدد جلسات البرنامج التدريبي (٢٧) جلسة بواقع ثلاث جلسات أسبوعيا واستمر تطبيق البرنامج مدة شهران وأسبوع ، واحتوي البرنامج علي (٤٣) نشاط تتراوح المدة الزمنية لكل نشاط (من ١٥ إلى ٣٠) دقيقة .

- **التحكيم على البرنامج** :

بعد صياغة جلسات البرنامج التدريبي وإعدادها بواسطة الحاسب الآلى تم عرض البرنامج على تسعة محكمين من أساتذة علم النفس التربوى ورياض الأطفال لإبداء الرأي حول جلسات البرنامج التدريبي ويوضح الجدول التالي نسب اتفاق السادة المحكمون على عناصر التحكيم على البرنامج التدريبي :

جدول (١٠) : نسب اتفاق السادة المحكمون على عناصر التحكيمعلى جلسات برنامج الأمن والسلامة

م	عناصر التحكيم	نسب الاتفاق
١	مدى مناسبه محتوى جلسات البرنامج لعينه الدراسه	%٧٧.٧
٢	مدى كفايه عدد الانشطه التى يتضمنها كل مفهوم	%٨٨.٨
٣	مدى تحقيق الانشطه للهدف منها	%٨٨.٨
٤	مدى مناسبه اساليب التقويم لتحقيق اهداف البرنامج	%٧٧.٧
٥	وضوح التعليمات وكفايتها	%١٠٠

يتضح من الجدول السابق أن نسب اتفاق السادة المحكمين على عناصر التحكيم على البرنامج التدريبي نسب عالية مما يدل على صلاحية البرنامج للتطبيق ، وقد أبدى السادة المحكمون بعض المقترحات منها تبديل بعض الشرائح بشرائح أخرى أكثر مناسبة ومن ذلك في برمجية التسمم تم تبديل شريحة رجل يدخن بشريحة بها مدخنة تتصاعد منها أبخرة وغازات ضارة وتبديل شريحة تحتوى على فاكهة طازجة في مقابل طعام ردىء تم استبدالها بشريحة تحتوى على فاكهة طازجة وفاكهة رديئة ، وأيضا تغير اسم نشاط من قصة الطفل مسعود إلى قصة الأظافر الطويلة ، كما اقترح المحكمون إعداد جلسة تمهيدية كمحاولة لخلق جو من الألفة بين عينة الدراسة والبرنامج التدريبي وأيضا إضافة جلسة ختامية بهدف مراجعة كافة المفاهيم التى تم التدريب عليها والتأكيد على اكتساب عينة الدراسة لها ، وبناء علي توصيات السادة المحكمين تم إضافة التعديلات المقترحة ويعرض الجدول (١١) توزيع جلسات البرنامج التدريبي .

- **اجراءات تنفيذ التجربة الميدانية**

- تم الاطلاع على عدد كبير من البحوث والدراسات التى تناولت مفاهيم الأمن والسلامة والذكاء الوجداني ومهارات حل المشكلات لدى الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم .

جدول (١١) : توزيع جلسات البرنامج التدريبي

المفهوم	موضوع الجلسة	رقم الجلسة	عدد الأنشطة	زمن النشاط بالدقائق
(١) الجروح	جلسة تمهيدية هدفها التعرف وإعطاء عينة الدراسة فكرة عن البرنامج	١	١	٣٠ :٢٥
	الأدوات المؤدية إلى الإصابة بالجروح	٢	٢	٣٠ : ٢٥
	كيفية الإصابة بالجروح	٣	١	٢٠ : ١٥
	كيفية الوقاية من الجروح	٤	١	٢٠ : ١٥
	كيف اتصرف عند حدوث جرح لي أو لأحد رفاقي	٥	١	٢٠: ١٥
	التقويم لمجمل جلسات مفهوم الجروح	٦	١	٢٠: ١٥
(٢) الكسور	أسباب الإصابة بالكسور	٧	٢	٣٠: ٢٥
	كيفية الوقاية من الكسور	٨	١	٢٠: ١٥
	كيفية التصرف عند حدوث كسر لأحد رفاقي	٩	١	٢٠ : ١٥
	التقويم لمجمل جلسات مفهوم الكسور	١٠	١	٢٠:١٥
(٣) التسمم	أنواع التسمم أ- التسمم بالأدوية	١١	١	٢٠ : ١٥
	ب - التسمم بالمستحضرات المنزلية		١	٢٠ : ١٥
	ج - التسمم بمستحضرات التجميل	١٢	١	٢٠ : ١٥
	د - التسمم الغذائي		١	٢٠ : ١٥
	هـ - التسمم بالأبخرة والغازات الضارة	١٣	١	٢٠ : ١٥
	و – التسمم لعدم النظافة		٢	٣٠: ٢٥
	ز – التسمم الناتج عن لدغ بعض الحشرات والعقارب والثعابين	١٤	١	٢٠ : ١٥
	مسببات التسمم - أسئلة		١	٢٥ : ٢٠
	عرض فيديو (نصيحة حلا)	١٥	١	٢٥ – ٢٠
	كيفية الإصابة بالتسمم		١	٢٥ - ٢٠
	كيفية الوقاية من التسمم	١٦	١	٢٠: ١٥
	التقويم لمجمل جلسات مفهوم التسمم		١	٢٠: ١٥
(٤) الاختناق	أسباب الاختناق	١٧	١	٢٠:١٥
	تقويم أسباب الاختناق		١	٢٠: ١٥
	كيفية الإصابة بالاختناق	١٨	١	٢٠ : ١٥
	تقويم كيفية الإصابة بالاختناق		١	٢٠: ١٥
	كيفية الوقاية من الاختناق	١٩	١	٣٠ : ٢٥
	التقويم لمجمل جلسات مفهوم الاختناق		١	٢٠: ١٥
(٥) الحروق	أسباب الحروق	٢٠	١	٢٠: ١٥
	تقويم أسباب الحروق		١	٢٠: ١٥
	كيفية الإصابة بالحروق	٢١	١	٢٠:١٥
	كيفية الوقاية من الحروق	٢٢	١	٢٠ : ١٥
	كيفية التصرف عند الإصابة بالحروق	٢٣	١	٣٠: ٢٥
	تقويم مجمل جلسات مفهوم الحروق		١	٢٠: ١٥
(٦) المس الكهربائي	الأجهزة الكهربائية	٢٤	١	٢٠:١٥
	المواد الكهربائية		١	٢٠:١٥
	الأسباب المؤدية إلى الإصابة بالمس الكهربائي	٢٥	١	٢٠ : ٢٥
	الوقاية من المس الكهربائي	٢٦	١	٢٠ : ٢٥
	تقويم لمجمل جلسات المس الكهربائي		١	٢٠: ١٥
	جلسة ختامية	٢٧	١	٣٠:٢٥

- تم إعداد البرنامج التدريبي المقترح ومقياس تقييم مهارات حل المشكلات واختبار مفاهيم الأمن والسلامة المصور وتم اختيار باقي أدوات الدراسة .
- تم اتخاذ الإجراءات اللازمة لاختيار أحد معاهد التربية الفكرية لتنفيذ الدراسة الميدانية وكان المعهد المرشح من قبل ادارة التربية والتعليم بالطائف هو معهد التربية الفكرية (بنين) بمدينة الطائف .
- تم الاتفاق مع أحد معلمى المعهد لتنفيذ الشق الميداني من الدراسة الحالية وذلك بعد تدريبه على تنفيذ البرنامج التدريبي من قبل الباحثتان وذلك لتعذر دخول الباحثتان معهد التربية الفكرية (بنين) .
- تم استبعاد الأطفال ذوى المشاكل السمعية والبصرية ومتعددى الإعاقة .
- تم تطبيق مقياس الذكاء .
- تم تطبيق مقياس السلوك التكيفي .
- في ضوء نتائج التطبيق اختيرت العينة المناسبة للدراسة الحالية.
- تم تطبيق اختبار مفاهيم الأمن والسلامة المصور تطبيقا قبليا.
- تم تطبيق مقياس الذكاء الوجداني تطبيقاً قبليا .
- تم تطبيق مقياس تقييم مهارات حل المشكلات تطبيقاً قبليا.
- تم تقسيم العينة عشوائيا إلى مجموعتين تجريبية وضابطة كلا منها مكون من (١٠) أطفال معاقين عقليا قابلين للتعلم .
- تم تطبيق جلسات البرنامج التدريبي على أطفال المجموعة التجريبية .
- تم تطبيق اختبار مفاهيم الأمن والسلامة المصور تطبيقا بعديا .
- تم تطبيق مقياس الذكاء الوجداني تطبيقا بعديا .
- تم تطبيق مقياس تقييم مهارات حل المشكلات تطبيقا بعديا .
- تم تصحيح الاختبارات وإجراء المعالجات الإحصائية .
- تم تفسير النتائج والتوصل إلى التوصيات والبحوث المقترحة .

- **نتائج الدراسة وتفسيرها** :

- **نتائج الفرض الأول وتفسيرها** :

ينص فرض الدراسة الأول على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات كسب مجموعتي الدراسة (التجريبية – الضابطة) في الذكاء الوجداني عقب التدريب مباشرة ".

جدول (١٢) : دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات كسب المجموعتين التجريبية والضابطة في الذكاء الوجداني عقب التدريب على الجلسات

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الدلالة
التجريبية	١٠	١٥.٤٥	١٥٤.٥٠	٠.٥٠٠	دالة
الضابطة	١٠	٥.٥٥	٥٥.٥٠		٠.٠٠١

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدم الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتني Mann-Whitney – U Test لدراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات كسب أطفال المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة في الأداء على

مقياس الذكاء الوجداني عقب التدريب مباشرة ، والجدول التالي يوضح النتائج المتعلقة بهذا الفرض .

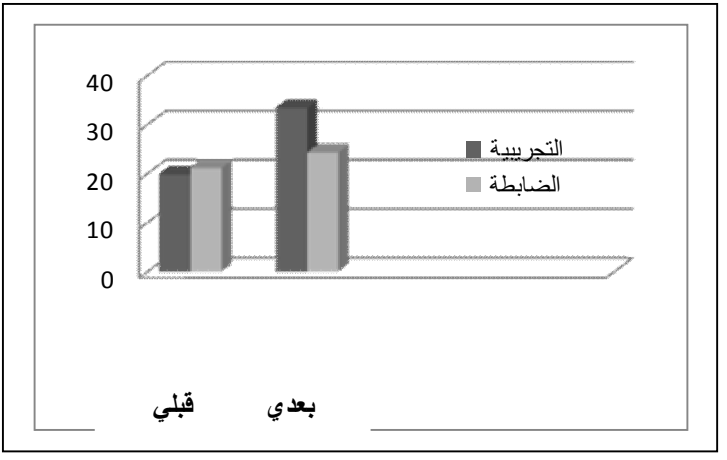
يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات كسب المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات كسب المجموعة الضابطة فى الأداء على مقياس الذكاء الوجداني عقب التدريب مباشرة لصالح المجموعة التجريبية ، وهى دالة عند مستوى ٠,٠٠١، مما يعني عدم صحة الفرض الأول للدراسة .

وتتفق هذه النتيجة مع ما يوضحه الجدول التالي الذي يبين المتوسط والانحراف المعياري لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة فيما يتعلق بالأداء على مقياس الذكاء الوجداني قبل وبعد التدريب على الجلسات .

جدول (١٣) :عدد أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة والمتوسط الحسابيوالانحراف المعياري للأداء فى مقياس الذكاء الوجداني قبل وبعد التدريب

المجموعة	ن	قبل التدريب		بعد التدريب	
		م	ع	م	ع
التجريبية	١٠	٢٠.٠٠	٢.٧٤	٣٣.٥٠	٧.١٠
الضابطة	١٠	٢١.٣٠	٢.٣١	٢٤.٥٠	٢.٥٩

ويوضح الشكل التالي تمثيلاً بيانياً لمتوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق بالأداء في مقياس الذكاء الوجداني قبل وبعد التدريب على جلسات البرنامج التدريبى.



شكل (١) : متوسطات درجات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة في مقياس الذكاء الوجداني قبل وبعد التدريب على الجلسات

يتضح من الشكل السابق وجود فروق في الأداء البعدى للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس الذكاء الوجداني البعدي لصالح المجموعة التجريبية .

وتُرجع الباحثتان تفوق أطفال المجموعة التجريبية على أطفال المجموعة الضابطة في الأداء علي مقياس الذكاء الوجداني عقب التدريب مباشرة إلى أن ما تم خلال جلسات البرنامج التدريبى المستخدم بالدراسة الحالية من تبادل الآراء ومناقشة مفاهيم الأمن والسلامة المتنوعة وتوفير علاقات مدعمة والتفاعل مع الأقران ومع برنامج الحاسب الآلى وإتاحة الفرصة لأداء دور وتتابع الإثابة بتقديم التعزيزات الفورية ساهم في إكساب أطفال المجموعة التجريبية درجة من الاستقرار العاطفي ونمى روح التعاون والمشاركة بينهم ودعم أداءهم وساعد على تحسين دافعيتهم وحماسهم للاستمرار في البرنامج مما ساهم في تحسين مستوى الذكاء الوجداني وتخفيف حدة الأنماط السلبية للانفعالات والتبلد واللامبالاة لديهم .

وترى الباحثتان أنه على الرغم من وجود العديد من المحددات المرتبطة بالذكاء الوجداني للطفل المعاق عقليا إلا أن تمتعه بالأمن والسلامة واكتسابه المعرفة بأهم مفاهيم الأمن والسلامة يعد من أكثر العوامل المؤثرة على شخصية الطفل وبالتالي انعكست بالإيجاب على مستوى ذكائه الوجداني .

وتؤيد هذه النتيجة ما تواترت عليه الدراسات السيكولوجية من أن الطريقة الشفهية ليست ذات فعالية فى تحسين قدرات الذكاء الوجداني وإنما يمكن تحسينها عن طريق توفير الخبرات التربوية المناسبة وهو ما اتاحه البرنامج التدريبي المستخدم بالدراسة الحالية . وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات Finely et al. (2000) ، Kolb & Sandy (2001) ومقبل (٢٠٠٨) .

- **نتائج الفرض الثاني وتفسيرها** :

ينص فرض الدراسة الثانى على أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات كسب مجموعتي الدراسة (التجريبية – الضابطة) في مهارات حل المشكلات عقب التدريب مباشرة ".

وللتحقق من صحة هذا الفرض استخدمت الدراسة الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتني Mann-Whitney – U Test لدراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات كسب أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة في الأداء على مقياس مهارات حل المشكلات عقب التدريب مباشرة ، والجدول التالي يوضح النتائج المتعلقة بهذا الفرض .

يتضح من الجدول التالي أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات كسب المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات كسب المجموعة الضابطة فى الأداء على مقياس مهارات حل المشكلات عقب التدريب مباشرة لصالح مجموعة التجريبية ، وهى دالة عند مستوى ٠,٠٠١، مما يعني عدم صحة الفرض الثاني للدراسة .

وتتفق هذه النتيجة مع ما يوضحه الجدول التالي الذي يبين المتوسط والانحراف المعياري للمجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق بالأداء على مقياس مهارات حل المشكلات قبل وبعد التدريب على الجلسات .

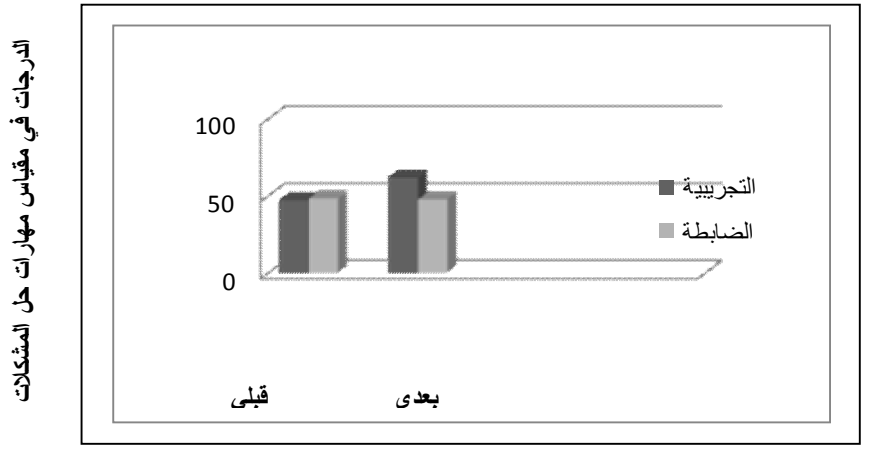
جدول (١٤) : دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات كسب المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات حل المشكلات عقب التدريب على الجلسات

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الدلالة
التجريبية	١٠	١٥.٥٠	١٥٥.٠٠	٠.٠٠٠	دالة ٠.٠٠١
الضابطة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠		

جدول (١٥) : عدد أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة والمتوسط الحسابيوالانحراف المعياري للأداء فى مقياس مهارات حل المشكلات قبل وبعد التدريب

المجموعة	ن	قبل التدريب		بعد التدريب	
		م	ع	م	ع
التجريبية	١٠	٤٧.٦٠	٨.٠٠٢	٦٢.٦٠	٧.٨٧
الضابطة	١٠	٤٨.٩٠	٤.٧٧	٤٨.٥٠	٥.٣٨٠

ويوضح الشكل التالي تمثيلاً بيانياً لمتوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق بالأداء في مقياس مهارات حل المشكلات قبل وبعد التدريب على جلسات البرنامج التدريبي .



شكل (٢) : متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فيمقياس مهارات حل المشكلات قبل وبعد التدريب على الجلسات

يتضح من الشكل السابق وجود فروق في الأداء البعدى للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على مقياس مهارات حل المشكلات لصالح المجموعة التجريبية .

وترجع الباحثتان تفوق أطفال المجموعة التجريبية على أطفال المجموعة الضابطة في الأداء علي مقياس مهارات حل المشكلات عقب التدريب مباشرة إلى أن تقديم البرنامج التدريبي في صورة مواقف حياتية وظيفية وربطها بالممارسات الطبيعية أثناء أنشطة الحياة اليومية المختلفة ساعدهم على التعرف على مشكلات حقيقة باستخدام الخبرة المباشرة الأمر الذي ساهم في إكساب أطفال المجموعة التجريبية مهارته في حل المشكلات .

وتتفق هذه النتيجة مع ما أوضحه Yucui et al. (2009-112) من أن تحسن اكتساب مفاهيم الأمن والسلامة ساعد على نمو القدرة على حل المشكلات ولقد أشارت نتائج التحليل الإحصائي للفرض الثالث للدراسة الحالية إلى تحسن مفاهيم الأمن والسلامة لدى عينة الدراسة الحالية مما انعكس على تحسن مهاراتهم على حل المشكلات .

وتؤيد هذه النتيجة ما ذكره Kenney & Watson (1998-7) من أن المدرسة تعد هي الوسيلة الرئيسية التى تنقل للطلاب مهارات وقيم التفاعل مع المجتمع ودون وجود بيئة آمنة يصبح من المستحيل تقريبا تعليم الطلاب واقترحت الدراسة أن تعليم الطلاب مهارات مهمة للحياة مثل مهارات العيش في بيئة آمنة يساعد الطلاب على تحمل المسؤولية واكتساب مهارات حل المشكلات . ومن هنا ترى الباحثتان أن اكتساب أطفال المجموعة التجريبية لمفاهيم الأمن والسلامة ساعد في تنامي شعورهم بالأمن والسلامة وكان له الأثر في اكتسابهم مهارات حل المشكلات .

كما تؤيد هذه النتيجة ما ذكرته رقبان (٢٠٠٦- ٢) من أن الطفل المعاق عقليا مزود بإمكانات محدودة وطاقات كامنة تشترك جميعها في تحديد نمط نموه مستقبلا ، ويمكن للبيئة أن تلعب دورا كبيرا في تفجير هذه القدرات والإمكانات عن طريق تقديم مثيرات وخبرات مبكرة تعوض أوجه القصور في قدراته ومهاراته فالنجاح في الحياة لا يعتمد فقط على الذكاء بل يعتمد أيضا على القدرات والمهارات المختلفة . ولقد وفر البرنامج التدريبي مثيرات وخبرات متنوعة ساهمت في تحسن الأداء البعدى للمجموعة التجريبية على مقياس مهارات حل المشكلات . وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات حمودة (٢٠٠١)، Jacobs et al. (2002)، Crites & Dunn(2004)، درويش (٢٠٠٥) ، على (٢٠٠٧) .

- **نتائج الفرض الثالث وتفسيرها** :

ينص هذا الفرض علي أنه " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات كسب مجموعتي الدراسة (التجريبية – الضابطة) في الأمن والسلامة عقب التدريب مباشرة ".

وللتحقق من ذلك استخدم الأسلوب الإحصائي اللابارامتري مان وتني Mann-Whitney – U Test لدراسة الفروق بين متوسطي رتب درجات كسب أطفال المجموعتين التجريبية والضابطة فى اختبار الأمن والسلامة المصور عقب التدريب مباشرة ، والجدول التالي يوضح النتائج المتعلقة بهذا الفرض.

جدول (١٦) : دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات كسب المجموعتين التجريبية والضابطة في الأمن والسلامة عقب التدريب على الجلسات

المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	Mann-Whitney U	مستوى الدلالة
التجريبية	١٠	١٥.٥٠	١٥٥.٠٠	٠.٠٠٠	دالة ٠.٠٠١
الضابطة	١٠	٥.٥٠	٥٥.٠٠		

يتضح من الجدول السابق أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات كسب المجموعة التجريبية ومتوسطات رتب درجات كسب المجموعة الضابطة في الأداء على اختبار الأمن والسلامة المصور لصالح أطفال المجموعة التجريبية ، مما يعني عدم صحة الفرض الثالث للدراسة .

وتتفق هذه النتيجة مع ما يوضحه الجدول التالي الذي يبين المتوسط والانحراف المعياري لمجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة فيما يتعلق بالأداء على اختبار الأمن والسلامة المصور قبل وبعد التدريب على الجلسات .

جدول (١٧) :عدد أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة والمتوسط الحسابيوالانحراف المعياري للأداء على اختبار الأمن والسلامة المصور قبل وبعد الجلسات

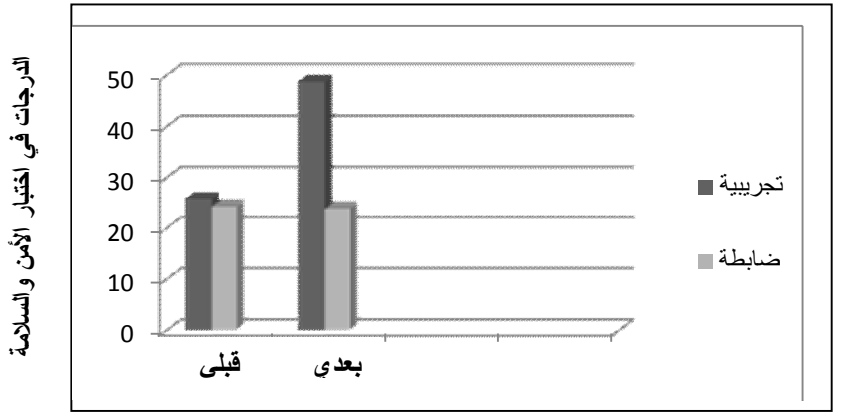
المجموعة	ن	قبل التدريب		بعد التدريب	
		م	ع	م	ع
التجريبية	١٠	٢٥.٩٠٠	٣.٥٤	٤٨.٩٠	٤.٨٨
الضابطة	١٠	٢٤.٣٠٠	٢.٧٩	٢٣.٩٠	٣.٣١

ويوضح الشكل التالي تمثيلاً بيانياً لمتوسطات درجات كل من المجموعتين التجريبية والضابطة فيما يتعلق بالأداء على اختبار الأمن والسلامة المصور قبل وبعد التدريب جلسات البرنامج التدريبي .

يتضح من الشكل السابق وجود فروق في الأداء البعدى للمجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة على اختبار مفاهيم الأمن والسلامة المصور لصالح المجموعة التجريبية .

وترجع الباحثتان تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الأداء علي اختبار مفاهيم الأمن والسلامة المصور عقب التدريب مباشرة إلى فعالية البرنامج التدريبي القائم على مفاهيم الأمن والسلامة في إكساب أطفال المجموعة التجريبية لمفاهيم الأمن والسلامة فممارسة الأطفال لأنشطة جديدة ومتنوعة في مجال مفاهيم الأمن والسلامة ساهم في إدراك الطفل المعاق عقليا القابل للتعلم لمواقف الخطر ومعوقات الأمن والسلامة التى يمكن مواجهتها وكيف يمكن إتباع السلوك المناسب لتجنبها ، كما أن اتاحة الفرصة له للتعرف

عن قرب على مفاهيم الجروح ، الكسور، التسمم ، الاختناق ، الحروق ، والمس الكهربائي من خلال البرنامج المستخدم واستثارة البرنامج لدوافعه نحو المشاركة وتقديم التعزيز الإيجابي المستمر والتفاعل مع البرنامج كل هذا ساهم في تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة في الأداء البعدي على اختبار مفاهيم الأمن والسلامة .



كل (٣): متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى اختبار الأمن والسلامة المصور قبل وبعد التدريب على الجلسات

وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسات حمودة (٢٠٠٣) ، مسعود (٢٠٠٥) Jons (2006) ، كما تتفق جزئيا مع نتائج دراسة عبد السلام (٢٠٠٩) حيث لم توجد فروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في هذه الدراسة في بعد الإسعافات الأولية .

وتؤيد هذه النتيجة ما ذكره معظم المهتمين بتدريب المعاقين عقليا القابلين للتعلم في أن الطفل ذا الإعاقة العقلية القابل للتعلم إذا ما تلقى تدريبا جيدا على أعمال تناسب قدراته فإن ذلك يساعده على اكتساب مفاهيم وخبرات ومهارات تعينه على مواجهة الحياة .

- **البحوث المقترحة** :

- دراسة أثر برنامج تدريبي باستخدام الحاسب الآلي قائم على استراتيجيات تحسين فعالية الذات في الذكاء الوجداني للأطفال المعاقين عقليًا القابلين للتعلم .
- دراسة أثر برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة في تنمية مهارات حل المشكلات لدي المعاقين عقليا القابلين للتعلم .
- دراسة فعالية التدريب على بعض استراتيجيات حل المشكلات في تحسين الاضطرابات السلوكية للمعاقين عقليا القابلين للتعلم .
- تصميم إستراتيجية مقترحة لخطة مناهج مدارس التربية الفكرية وفق معايير جودة تعليم ذوى الاحتياجات الخاصة فئة المعاقين عقليا القابلين للتعلم .

- دراسة أثر برنامج لتنمية الذكاء الوجداني لأمهات الأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم في تحسين الذكاء الوجداني لأطفالهم .
- دراسة أثر منهج مدارس التربية الفكرية في تكوين بعض المفاهيم اللازمة لعلاج اضطرابات السلوك التكيفي للمعاقين عقليا القابلين للتعلم .
- إعادة إجراء الدراسة الحالية وتطبيقها على فئات التربية الخاصة الأخرى

- **التوصيات** :

- ضرورة اهتمام أعضاء هيئة التدريس في كليات التربية وكليات رياض الأطفال بالبحث عن الأساليب الأكثر فعالية التى تسهم في الحد من الآثار السلبية للإعاقة العقلية .
- الحرص على تضمين قدرات الذكاء الوجداني ومهارات حل المشكلات ضمن الأنشطة الصفية في معاهد ومدارس التربية الفكرية .
- أن تشتمل المناهج الدراسية الخاصة بالمعاقين عقليا برامج عن إكسابهم مفاهيم الأمن والسلامة وأن تقدم هذه البرامج في السنوات الأولى من التحاقهم بمدارس ومعاهد التربية الفكرية حفاظا على أمنهم وسلامتهم تشجيع الجهود المبذولة من قبل المؤسسات الحكومية والأهلية لتقديم العون للمعاقين عقليا والحد من أنماط السلوك اللاسوي التى يعانون منها .
- ضرورة توجيه الاهتمام إلى تدريب معلمي المعاقين عقليا وتشجيعهم على بذل الكثير من الجهد من أجل الاستعانة بالوسائل التكنولوجية والتقنيات التعليمية في أداء مهمتهم .
- الحرص على زيادة استخدام وسائل التكنولوجيا الحديثة في تصميم برامج متخصصة لتدريب الأطفال المعاقين عقليا مما يسهم في إكسابهم مزيد من المهارات اللازمة للحد من الإعاقة .
- توفير وحدات للإرشاد الأسري داخل مراكز الإعاقة بهدف تدريب أسر الأطفال المعاقين عقليا على كيفية مساعدة أطفالهم على الحد من آثار الإعاقة .
- تشجيع البحوث والدراسات في كافة مجالات الإعاقة العقلية ومتابعة الاتصال بالهيئات العلمية الدولية والإقليمية التي تعمل في هذه المجالات والاستفادة من خبرتها ونتائج بحوثها .

- **المراجع** :

- **المراجع العربية** :

- اباظة، آمال عبد السميع (٢٠٠٣). اضطرابات التواصل وعلاجها . القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية .
- أبوالسعود، رشا وجيه (٢٠١٠). تنمية بعض السلوكيات المتصلة بأهداف التربية الأمانية لطفل الروضة من خلال مراكز التعلم . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية رياض الأطفال ، جامعة القاهرة .
- أبوحطب، فؤاد عبد اللطيف وصادق، آمال أحمد (١٩٩٤). علم النفس التربوي . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية ، ط٥ .

- الروسان، فاروق فارع (١٩٩٨). قضايا ومشكلات فى التربية الخاصة . عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع .
- الزهيري، إبراهيم عباس (١٩٩٨). النمو العقلي للطفل . القاهرة : الدار الشرقية .
- الزيات، نهي محمود (٢٠٠٦). تنمية الذكاء الوجداني باستخدام أنشطة اللعب وأثره علي خفض الاضطرابات السلوكية لدي طفل الروضة . رسالة دكتوراه غير منشورة كلية رياض الأطفال ، جامعة القاهرة .
- الشخص، عبد العزيز السيد (١٩٩٨). مقياس السلوك التكيفي للأطفال المعايير المصرية والسعودية . الرياض : مطبعة الصفحات الذهبية .
- الشريف، بسمة عيد (٢٠١١). أثر التدريب على أسلوب حل المشكلات في خفض التوتر وتحسين التكيف لأمهات المعاقين. مجلة المنارة ، ١٧ (٤) ، ٦٧- ٨٩ .
- العدل، عادل محمد (٢٠٠٠). أثر الأسلوب المعرفي واستراتيجية تجهيز المعلومات على الذاكرة العاملة . مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، ٢٤ ، ٢٥٣- ٣٢١.
- القبالى، يحيى أحمد (٢٠١٢). فاعلية برنامج إثرائي قائم على الألعاب الذكية في تطوير مهارات حل المشكلات والدافعية للإنجاز لدى الطلبة المتفوقين في السعودية. المجلة العربية لتطوير التفوق ، ٣(٤) ، ١- ٢٥ .
- المصري، عصام أحمد وكبارة، بسام محمد (٢٠٠٢). طبيب يتحدث عن العناية بطفلك ونموه . بيروت : مؤسسة مصر للطباعة .
- باحاذق، رجاء عمر (٢٠١١). هل تدعم «أدوات مونتيسوري الحسية» مهارات حل المشكلات؟ . مجلة المعرفة ، ١٧٧ ، ١- ١٢.
- بارونز، ن . هـ . (ترجمة) قسم الترجمة بدار الفاروق (٢٠٠٤). الإسعافات الأولية . القاهرة : دار الفاروق للنشر والتوزيع .
- جابر، عبد الحميد جابر (١٩٩٩). سيكولوجية التعلم ونظريات التعليم . القاهرة : دار الفكر العربي .
- حمودة، أكرام أحمد (٢٠٠٣). تنمية سلوك الحذر لأطفال ما قبل المدرسة في ضوء مبادىء التربية الأمانية . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة طنطا .
- حمودة، أمل السيد (٢٠٠١). أثر استخدام الكمبيوتر على بعض أنواع اللعب وبعض خصائص الشخصية وحل المشكلات لدى طفل ما قبل المدرسة . رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .
- حنوره، مصري عبد الحميد (٢٠٠١). مقياس ستانفورد بينيه العرب للذكاء . المرشد العملي للتطبيق وحساب الدرجات وكتابة التقرير. القاهرة : الأنجلو المصرية ، ط٤.
- خليفة، وليد السيد(٢٠٠٦). الكمبيوتر والتخلف العقلي في ضوء نظرية تجهيز المعلومات. القاهرة : الأنجلو المصرية.
- خليل، إلهام عبد الرحمن والشناوى، أمينة إبراهيم (٢٠٠٥). الإسهام النسبي لمكونات قائمة بار - اون لنسبة الذكاء الوجداني في التنبؤ بأساليب المجابهة لدى طلبة الجامعة . دراسات نفسية ، ١٥(١) ، ٩٩- ١٦١.

- درويش، عايدة مصطفى (٢٠٠٥). تنمية بعض مهارات سلوك حل المشكلات الاجتماعية لدى عينة من الأطفال المعاقين عقليا (القابلين للتعلم). رسالة ماجستير غير منشورة كلية التربية ، جامعة المنوفية .

- رقبان، نعمة مصطفى (٢٠٠٦). المهارات الحياتية وتأهيل المعاقين . ورقة مقدمة إلى الملتقى الثالث للمهارات الحياتية تحت شعار " صحتك بين يديك " إدارة الأنشطة الفنية والثقافية بوزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات ،١- ١٤.

- زناتي، إيمان سعد (٢٠٠٦). أثر استخدام إستراتيجيات تعليمية متنوعة في اكتساب بعض المفاهيم المرتبطة بالحياة اليومية للمعاقين عقلياً القابلين للتعلم . رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة .

- سفر، عهود عدنان (٢٠٠٧). فاعلية برنامج حاسوبي في تعديل سلوك النشاط الزائد وخفض وقت التعديل باستخدام تصميم العينة الفردي لفئة الإعاقة العقلية البسيطة. رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود .

- سليمان، شيماء محمد (٢٠١٠). أبعاد الذكاء الوجداني لدى عينة من المعاقين عقليا في ضوء نظامي الدمج والعزل . رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية رياض الأطفال ، جامعة القاهرة .

- شقير، زينب محمود (٢٠٠٠). سيكولوجية الفئات الخاصة والمعوقين ، الخصائص- صعوبات التعلم – البرامج - التأهيل ، القاهرة : مكتبة النهضة المصرية .

- صادق، فاروق محمد (١٩٨٥). دليل مقياس السلوك التكيفي . الرياض : عمادة شؤون المكتبات ، جامعة الملك سعود .

- عبد السلام، غادة محمد (٢٠٠٩). فعالية برنامج مهارات السلامة والأمان في تنمية السلوك الاستقلالي لدي المعاقين عقليا . رسالة ماجستير غير منشورة . كلية التربية ، جامعة الإسكندرية .

- عبيد، ماجدة السيد (٢٠٠٠). تعليم الأطفال المتخلفين عقليا . عمان : دار صفاء للنشر والتوزيع .

- عبيد، ماجدة السيد (٢٠١٠). المشكلات التي تهدد أمن وسلامة الطلاب المعاقين سمعياً وبناء برنامج مقترح لتحسين فرص السلامة لهم . مجلة الجامعة الإسلامية بغزة ١٨(٢) ، ٤٧٩- ٥١٩.

- عطية، سميحة محمد (٢٠٠٥). الذكاء الانفعالي لدى الأطفال في مرحلة ما قبل المدرسة وعلاقته ببعض المتغيرات . رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

- على، رباب طه (٢٠٠٧). اثر برنامج لتنمية مهارة حل المشكلات باستخدام بعض الوسائط التكنولوجية عند أطفال ما قبل المدرسة . رسالة ماجستير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة ، جامعة عين شمس .

- عويس، عفاف أحمد (٢٠٠٦). مقياس الذكاء الوجداني للأطفال ٤- ١٠ سنوات . القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية .

- فهيم، كلير (١٩٩٩). أطفالنا ومشاكلهم النفسية .القاهرة : دار المعارف .

- قشطة، علا عبد الباقي (١٩٩٣). التعرف على الإعاقة العقلية وعلاجها وإجراءات الوقاية منها . القاهرة : مطابع الطوبجي التجارية .
- كوافحة، تيسير مفلح وعبد العزيز، عمر فواز (٢٠٠٣). مقدمة في التربية الخاصة . عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .
- مداح، سامية حمزة (٢٠٠٤) . تدريس الرياضيات لذوى صعوبات التعلم .
- uqu.edu.sa/files2/tiny_mce/plugins/filemanager/files/4041834/_1.doc
- محمد، عادل يحيى (١٩٩٩). أثر برنامج تدريبي لاستراتيجيات حل المشكلة على تنمية مهارات حل المشكلات لدى الأطفال . رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة .
- محمود، جيهان عثمان (٢٠٠٨). برنامج مقترح لتنمية الذكاء الوجداني وأثره في تحسين السلوك التوافقي للأطفال المعاقين عقليا القابلين للتعلم . مجلة كلية الآداب جامعة حلوان ،٢٤ (١) ، ١٨- ٥٨.
- مسعود، وفاء خير (٢٠٠٥). فعالية برنامج مقترح لتنمية الوعي بمفاهيم الحماية لدي عينة من الأطفال. رسالة دكتوراه غير منشورة ، معهد الدراسات العليا للطفولة جامعة عين شمس .
- مقبل، أمنية عطا (٢٠٠٨). فعالية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني لدي أطفال المؤسسات الإيوائية وأثره علي التكيف الشخصي والاجتماعي لديهم ٠ رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات والبحوث التربوية ، جامعة القاهرة .
- هارون، صالح عبد الله (٢٠٠٥). تدريس وتدريب التلاميذ المتخلفين عقلياً نموذج استراتيجية مقترحة . ورقة عمل مقدمة إلى : ندوة التربية الخاصة في المملكة العربية السعودية مواكبة التحديث والتحديات المستقبلية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود

• المراجع الأجنبية :

- American Association on Mental Retardation (AAMR). (2002). Mental retardation: definition, classification, systems of **support** . (10th ed.) Washington, DC: AAMR.
- Bekendam,C,C. (1997). Dimensions of emotional intelligence :attachment, affect regulation, alexithymia and empathy . Dissertation Abstracts International , 58 , (4-B) , 2109.
- Berry, C, M. (2010). Elements of emotional intelligence that facilitate exper-to-peer tacit knowledge transfer. ProQuest LLC, Ph.D.Dissertation, Capella University3/8/2012.udini. proquest. com/ .../elements-of-emotional-intelligence-goid:577622075/
- Brodine, J . (1998). Implementation of new technology for persons with mental retardation and the importance of staff education. International Journal of Rehabilitation Research, 21(2),155-168.

- Crites ,S ,A.,& Dunn,C. (2004). Teaching social problem solving to individuals with mental retardation . Education and Training in Developmental Disabilities, 39(4) , 301–309.
- Debonis,D.,joseph,D.,&Prezioso,J. (1982). Education's new alphabet: alphanumeric, byte, chip. Academic Therapy, 18 (2) ,133-140 .
- Devlin,S. (1995) . Drug use in rural America : what you can do about it. ERIC Database:ED381304.
- Edeh,O, M . (1999). Social interpersonal problem-solving and culture :the effect of general cognitive strategy training among students with mild mental retardation. Dissertation Abstracts International (A) , 59(7) , 2341.
- Finley,D.,Pettinger, A., Rutherford, T., Timmes, V. (2000). Developing emotional intelligence in a multiage classroom. ERIC Database: ED442571.
- Himle, M, B., & Miltenberger, R, G. (2004). Preventing Unintentional Firearm Injury in Children: The Need for Behavioral Skills Training. Education and Treatment of Children, 27 (2), 161-177.
- Jacobs,L,T., Fauft,M.,& Stewart,M . (2002). Social problem solving of children with and without mental retardation . Journal of developmental , physical Disabilities ,14 (1) , 37-50.
- Jacobson, G. , Riesch, S , K., Temkin, B, M ., Kedrowski, K, M.,& Kluba, N. (2011). Students Feeling Unsafe in School: Fifth Graders' Experiences. Journal of School Nursing, 27 (2) ,149-159.
- Jons, J, L. (2006). Teaching preschool children with developmental delays critical concepts in fire safety : a socioculturalapproach /9/2012.digital.library.okstate.edu/etd/umi-okstate-1885.pdf
- Kemp, C,E., Hourcade, J,J., & Parette, H,P. (2000). Building an initial information base: Assistive technology funding resources for school- aged students with disabilities. Journal of Special Education Technology,15(4), 15-24.
- Kenney, D, J., & Watson, T, S. (1998). Crime in the schools: using student problem solving to reduce fear and disorder .
- U.S. Department of Justice, Office of Justice Programs, National Institute of Justice,research in brief,1-11 8/9/2012.http:// www.ojp.usdoj.gov/nij.

- Kinney, P . (2009). Safety relies on climate. Principal Leadership, 9 (5), 54-55 .
- Kolb,K., & Sandy,W. (2001). Teaching prosocial skills to young children to increase emotionally intelligent behavior.
- ERIC Database: Ed 456916.
- Maria, E, A. (1995). Preschool children's conceptualization of safety and moral rules. Oklahoma State University .
- 12/5/2012.books.google.com/.../Preschool_Children_s_Conceptualization_o.html?id...
- McKinney, J, D.,& Forman, S, G. (1982). Classroom behavior patterns of EMH, LD, and EH students. Journal of School Psychology, 20(5),271-279.
- Mechling, L, C., Gast, D. L., & Langone, J. (2002). Computer based video instruction to teach persons with moderate intellectual disabilities to read grocery aisle signs and locate items. The Journal of Special Education, 35(4), 224-240.
- Nestler, J, L. (2011). A Pilot study of social competence group training for adolescents with borderline intellectual functioning and emotional and behavioral problems (SCT-ABI). Journal of Intellectual Disability Research , 55(2) , 231-241 .
- Nicholas,C. (2010). Emotional intelligence and learning in teams. Journal of Workplace Learning, 22 (3), 125-145.
- Nezu, C,M., Nezu A,M.,& Arean, P. (1991). Assertiveness and problem solving training for mildly mentally retarded persons with dual diagnoses. Research in Developmental Disabilities, 12 (4), 371-386 .
- Pfeiffer , S. (2001). Emotional intelligence , popular but elusive contrast Roeper Review, 23 (3) , 138 – 142 .
- Ray, J., & Warden, M. (1995). Technology Computers and the special needs learner. Albany, NY: Delmar Publishers.
- Robenson, K., & Cooper, J. (1990). The use of computers for writing: Effect on an english composition class. Journal of Educational Computing Research, 6(1), 41-48.

- Row, G. (1994). Education in the emerging media democracy. Educational Technology, 55-58. Educational Technology, 34 (7) ,55-58 .
- Schimmel, J. (1993). Programs that open doors: Programming for children with special needs lets them know that they too are valued library patrons. School library Journal , 39 (11), 36-38.
- Showalter,L (2007). A personal safety curriculum for kindergarten through third grades . California State University, Long Beach.
- 6/5/2012.books.google.com/.../The_Magic_Circle_A_Personal_Safety_Curri.html?id...
- Sternberg , R . (1998). In search of the human mind . u.s.a., harcourt brace college publishers , Second Edition.
- Switzky, H ,N. (1997). The educational meaning of mental retardation: toward a more helpful construct. mental retardation and the neglected construct of motivation. Paper presented at the Annual Convention of the Council for Exception Children ,75th Salt Lake City, UT, April 9-13, ERIC Database: ED408767.
- Vidhya, R., & Raju, S. (2008). Emotional intelligence and quality of life of parents of children with special needs. Journal of the Indian Academy of Applied Psychology, 34, Special Issue, 34-39
- Yucui, J,U. , Wang, S. ,& Zhang,W. (2009). Intervention research on schoolbullying in primary schools . Frontiers of Education in China, 4 (1) ,111-122 .

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الخامس :

" واقع كفايات اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في برنامج إعداد المعلمين في جامعة الملك عبد العزيز بجدة وسبل تحسينه "

إعداد :

د/ سامية بنت محمد بن لادن
أستاذ علم النفس التعليمي المشارك
بكلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بجدة

" واقع كفايات اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في برنامج إعداد المعلمين في جامعة الملك عبد العزيز بجدة وسبل تحسينه "

د/ سامية بنت محمد بن لادن

- **المستخلص** :

هدف البحث إلى التعرف على كفايات اكتشاف الموهوبين ورعايتهم اللازم توفرها ضمن مقررات برنامج الدبلوم العام في التربية، والوقوف على درجة توفر تلك الكفايات ضمن مقررات البرنامج من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس اللاتي يقمن بتدريس مقررات البرنامج، ومن وجهة نظر الطالبات المقيدات في البرنامج والمتوقع تخرجهن في العام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣٣هـ،كما يهدف البحث أيضًا إلى التعرف على دلالة الفروق بين آراء أعضاء هيئة التدريس وآراء طالبات برنامج الدبلوم العام في التربية عندرجة توفر تلك الكفايات ضمن مقررات البرنامج، وتقديم عدد من التوصيات التيقد تسهم في تجويد مخرجات البرنامج وتحسينه في هذا الجانب.

وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي لدراسة موضوع البحث، وقامت بإعداد استبانة تهدف إلى تحديد كفايات اكتشاف الموهوبين ورعايتهم والتي ينبغي تضمينها في برنامج الدبلوم العام في التربية، وقياس درجة توفر تلك الكفايات في مقررات البرنامج، وقد اشتملتالاستبانة على (٤٢) كفاية في مجالي اكتشاف الموهوبين ورعايتهم بواقع (١٧) كفاية في مجال الاكتشاف و(٢٥) كفاية في مجال الرعاية،وطبقت الاستبانة بعد التأكد من صدقها وثباتهاعلى عينة البحث والتي اشتملت على (٢٠) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس اللاتي يقمن بتدريس مقررات البرنامج وعلى(٩٤) طالبة هن جميع طالبات البرنامج، وبعد معالجة البيانات باستخدام التكرارات والنسب المئوية، والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" (T-Test) توصلت الباحثة إلى النتائج التالية:

كانت آراء أعضاء هيئة التدريس كالتالي :

- عدم توفر جميع كفايات اكتشاف الموهوبين في مقررات برنامج الدبلوم العام في التربية.
- عدم توفر جميع كفايات رعاية الموهوبين في مقررات البرنامج ذاته فيما عدا كفايتين وهما:(بناء الأسئلة الموجهة لمهارات التفكيرالعليا، تطبيق طرائق حل المشكلات إبداعيًا) فقد توفرتا بدرجة ضعيفة.

كانت آراء طالبات برنامج الدبلوم العام في التربية كالتالي :

- عدم توفر جميع كفايات اكتشاف الموهوبين في مقررات البرنامج، فيما عدا أربع كفايات وهي:(التميز بين المفهومات: العبقري/الذكي/المتفوق/الموهوب/المبدع/ العادي، تحديد الخصائص العقلية للطالبة الموهوبة،تحديد الخصائص الانفعالية للطالبة الموهوبة، تحديد الخصائص الاجتماعية للطالبة الموهوبة)فقد توفرت بدرجة ضعيفة.
- عدم توفر جميع كفايات رعاية الموهوبين في مقررات البرنامج فيما عدا ثلاث كفايات وهي: (بناء الأسئلة الموجهة لمهارات التفكير العليا، تطبيق طرائق حل المشكلات إبداعيًا،دمج مهارات التفكير في المنهج الدراسي) فقد توفرت بدرجة ضعيفة.

ثالثًا :

- عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات آراء أعضاء هيئة التدريسوآراء طالبات الدبلوم العام في التربية حيال توفر كفايات اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في مقررات البرنامج.

Abstract :

The research aims at identifying competencesrequired to discover and to sponsor the talented, and to ensure the provision of such competence in the curricula of the General Diploma in Education program. It refers to the degree of availability of those competences within the program curricula from the perspective of faculty members who teach this program , on the one

hand; and from the perspective of the students enrolled in the program and expected to be graduated in the academic year 1432/1433H, on the other. The research also aims at identifying the significant differences between the views of faculty members and the views of students of the General Diploma in Education on the degree of availability of those prerequisite competences in the curricula of the program, and at providing a number of recommendations that may contribute to improving the output of the program. The researcher applied the descriptive method in the research and prepared a questionnaire to identify competences required to discover and to sponsor the talented, which should be included in the program of the General Diploma in Education, and to measure the degree of availability of those competences in the curricula of the program. The questionnaire includes (42) adequate competences in the areas of discovering and sponsoring of the talented; (17) in the areas of discovering them, and (25) in the areas of sponsoring them. The questionnaire is applied on (20) sample faculty members who teach the curricula of the program and on (94) students, the total number of learners enrolled in the program . After processing the data by using percentages, frequencies, mean values, standard deviations, and T-Test, The researcher reached the following results :

First: the views of the faculty members are as follows :

The unavailability of any of competence (required to discover the talented) in the curricula of the program of the General Diploma in Education.The unavailability of any of competence required to sponsor the talented in the curricula of the same program, with the exception of two competences; namely, (forming questionnaires to discover exceptional intellectual abilities and applying creative methods of problem solving). However, these two competences are available only at a minimal rate.

Second: the views of students of the diploma program are as follows:

*The unavailability of any of competences required to discover the talented in the curricula of the program of the General Diploma in Education, with the exception of four competences; namely, (the discrimination between the concepts of the following terms: genius / smart / brilliant / talented / creative / normal; the identification of the mental, the responsive and the social characteristics of the talented. However, these four competences are available only at a minimal rateThe unavailability of any of competence required to sponsor the talented in the curricula of the same program, with the exception of three competences; namely, (forming questionnaires to discover exceptional intellectual abilities, applying creative methods of problem solving and integrating thinking competences into the curricula). However, these three competences are available only at aminimal*rate.

Third :

There are no statistically significant differences between the average views of faculty members and those of the students of the General Diploma concerningtheavailability of the prerequisite adequate competences required to discover and to sponsor the talented in the curricula of the program.

- **مقدمة البحث** :

يُعدُّ موضوع الموهبة من الموضوعات المهمة التي تشغل اهتمام الباحثين والتربويين في عصرنا الحاضر، ويرجع هذا الاهتمام إلى أن الموهوبين يمثلون موردًا بشريًا وثروة وطنية لا تقل قيمة عن أي من الموارد الأخرى.

ويعرِّف "مارلاند" (Marland) الموهوبين بأنهم الذين يتم تحديدهم عن طريق أفراد مؤهلين مهنيًا، وهم قادرون على الأداء العالي بفضل قدرات بارزة لديهم. هؤلاء هم الأطفال الذين يتطلبون برامج وخدمات تربوية متميزة غير تلك المتوفرة طبيعيًا عن طريق برامج المدرسة؛ وذلك لكي يدركوا إسهامهم لأنفسهم وللمجتمع (السمادوني، ٢٠٠٩: ٤٩).

وتختلف نسبة الأطفال الموهوبين باختلاف المعايير المستخدمة في الكشف عنهم، فتزداد نسبة الموهوبين كلما قل عدد المعايير المستخدمة في الكشف عنهم (السبيعي، ٢٠٠٩: ١٩)، وقد أثبتت عدد من الدراسات العلمية تمتع ما نسبته بين (٢– ٥ ٪) من أفراد المجتمع بقدرات عقلية بارزة، ومنهم يظهر العلماء والمفكرون والمبتكرون والمخترعون (النافع وآخرون، ١٤٢١)،وأن هذه النسبة قد تزيد لتصل إلى (١٠- ١٥٪) في تعداد أي مجتمع من المجتمعات (عبد الغفار، ٢٠٠٣: ٩).

إن هذه الفئة يتميز أفرادها بخصائص وصفات تميزهم عن غيرهم من أقرانهم العاديين، وهم يتعلمون بطريقة مختلفة لاختلاف خصائصهم، وتقع على المدرسة مسؤولية كبيرة في التعرف عليهم، والعمل على تهيئة بيئة تعليمية مناسبة لهم،وإتاحة الفرصة لنمو مواهبهم وتقديم المناشط والبرامج المناسبة لهم؛ لذا فإن عدم تقديم المدرسة ما يوافق حاجاتهميؤدي إلى ذبول هذه المواهب (آل غائب، ١٤٢٦: ١١٧)، كما أشارت بعض الدراسات إلى أن نسبة لا بأس بها من المتسربين من المدارس هم متفوقون وموهوبون؛ لقصور مناهج التعليم العام عن تلبية حاجاتهم وإشباع رغباتهم.(معاجيني، ٢٠٠٦: ٦).

وقد أكد(منصور والتويجري، ١٤٢١.: ٨٩)على أن هناك حاجة ماسة إلى توفير برامج تربوية ملائمة لرعاية الموهوبين وإعداد المعلمين الذين يعملون معهم بنشاط وجدية؛لأن المعلم قد يواجه في صفه بعض الموهوبين أو بطيئي التعلم من التلاميذ؛لذا فإنه من الضروري أن يتعرف كل معلم على خصائص هاتين الفئتين؛ ليتمكن من تقديم الخدمة التعليمية لهم على نحو أفضل(وزارة المعارف، ١٤١٨: ٣٥).

ولقد أدرك القائمون على أمر التعليم في المملكة العربية السعودية أهمية التعرف على هذه الفئة ورعايتها لبناء الانسان المبدع؛ ليسهم في نهضة مجتمعه. فقد نصت المادة (٥٧) من وثيقة سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية على "الاهتمام باكتشاف الموهوبين ورعايتهم وإتاحة الإمكانات والفرص المختلفة لنمو مواهبهم في إطار البرامج العامة، وبوضع برامج خاصة" (الحقيل، ١٤٢٤: ٢٨٤).

وتحقيقاً لتلك التوجهات تضافرت جهود وزارة التربية والتعليم ومدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية لإعداد برنامج بحثي متكامل للكشف عن الموهوبين ورعايتهم في الفترة من ١٤١٠- ١٤١٦هـ، وتمخض عن ذلك إعداد وتقنين مقاييس في الذكاء والإبداع، وإعداد برنامجين إثرائيين تجريبيين في العلوم والرياضيات، وقد قامت وزارة التربية والتعليم بعد انتهاء البرنامج بتطبيقه في مدارس البنين، ثم تأسستمؤسسة الملك عبد العزيز ورجاله لرعاية الموهوبين "موهبة" عام ١٤١٩هـ، وتأسست الإدارة العامة لرعاية الموهوبين عام ١٤٢١هـ، والإدارة العامة لرعاية الموهوبات عام ١٤٢٢هـ، وعلى ذلك تكون المؤسسات الرسمية الحالية لرعاية الموهوبين في المملكة العربية السعودية ثلاث مؤسسات تقدم خدماتها للجنسين (معاجيني، ١٤٢٩: ص ص ٥٤- ٥٦).

ومن أهم الخدمات التربوية المقدمة للموهوبين في المملكة العربية السعودية: البرامج الإثرائية خارج الدوام المدرسي، وبرنامج رعاية الموهوبين بمدارس التعليم العام، والملتقيات الإثرائية الصيفية، وبرنامج تنمية الاختراع، والأولمبياد الوطني للرياضيات والفيزياء والكيمياء، والمشاركة في المسابقات المحلية والإقليمية والدولية(البدير وباهبري، ١٤٣١: ١٧).

وحيث إن الطلاب الموهوبين لهم حاجات وخصائص تختلف عن الطلاب العاديين الذين يقضون جل وقتهم معهم في الفصل الدراسي العادي؛ لذا ينبغي إعداد المعلم إعداداً مناسباً خلال فترة تدريبه وتأهيله؛ ليتمكن من تلبية احتياجات طلابه الموهوبين واستثمار طاقاتهم والاستفادة من قدراتهم.فالمعلم المعد إعداداً جيداً تظهر ملامح إعداده في مخرجاته.

- **مشكلة البحث** :

حظي تطوير برامج إعداد المعلمين باهتمام القائمين على أمر التعليم في المملكة العربية السعودية، ويمثل أحد مظاهر هذا الاهتمام صدور التوجيه السامي بتاريخ ١٤٢٧/٤/٢٨هـ بنقل وكالة كليات البنات وما يتبعها من كليات وكذلك نقل وكالة كليات المعلمين وما يتبعها من كليات من وزارة التربية والتعليم الى وزارة التعليم العالي، وقد بُذلت جهود كبيرة لإعادة هيكلة الكليات وتطوير برامجها وخططها الدراسية إلا أنها ما زالت دون مستوى التطلعات المأمولة في تلبية احتياجات الطالب الموهوب في الفصل الدراسي العادي؛ فالمتتبع لبرامج إعداد المعلمين يجد شحًّا في تضمين المعلومات والحاجات الأساسية التي تمكن المعلمين من التعامل مع الطلاب الموهوبين في الفصلالدراسي العادي، وهذا ما أكدته نتائج وتوصيات بعض الدراسات حيث أظهرت دراسة (الجغيمان، ١٤٢٩) عدم توفر مقررات ذات علاقة مباشرة بتربية الموهوبين في برامج إعداد المعلم قبل الخدمة في جامعات المملكة العربية السعودية التي كانت من ضمن عينة الدراسة، كما أوضحت نتائج دراسة (الشهراني، ١٤٣١) عدم توفر كفايات رعاية الموهوبين في برامج إعداد المعلمين بجامعة أم القرى بمكة المكرمة، كما أشار (البدير وباهبري، ١٤٣١).

إلى أن هناك ضعفاً في الإعداد العلمي لكل من المشرفين والمعلمين العاملين في برنامج رعاية الموهوبين في مدارس التعليم العام، وقد أوصيا بضرورة إدراج مقررات تعليم ورعاية الموهوبين في مناهج كليات التربية، كما أظهرت نتائج دراسة (آل كاسي، ١٤٣٠) أن هناك عدداً من الحاجات التدريبية في مجالي اكتشاف ورعاية الموهوبين لا توجد في الأداء الفعلي لمعلمي العلوم الطبيعية بمنطقة مكة المكرمة، وقد أوصت الدراسة بإعادة النظر في برامج إعداد معلم العلوم الطبيعية قبل الخدمة؛ لتلبي الحاجات التدريبية التي كشفت عنها الدراسة.

وقد أوضح "الكامل" أن بعض المشكلات المتعلقة بتعليم الموهوبين في التعليم العام ترجع إلى "عدم إعداد معظم المعلمين لتدريس التلاميذ الموهوبين حيث يواجه المعلمون في التعليم العام تحديات كبيرة بسبب اتساع نطاق قدرات وحاجات التلاميذ في فصولهم، وقد لا يشعر بعض المعلمين بالارتياح للعمل مع الطلاب الذين لديهم قدرات استثنائية" (الكامل، ١٤٢٧: ٢٠٩).

وأوصت دراسة(صوص، ٢٠١٠)بضرورة تأهيل المعلمين في مجال التعامل مع المتفوقين دراسيًا في المرحلة الثانوية، وتأهيل الإدارة المدرسية في مجال تشخيص المتفوقين دراسيًا ومعرفة احتياجاتهم ومشكلاتهم والعمل على حلها، وتخفيف العبء عن المعلم لتحسين اهتمامه بالطلبة المتفوقين دراسيًا، وإجراء دراسات تكشف عن المشكلات التي تواجه المعلمين في تعاملهم مع هؤلاء الطلاب.

واستنادًا لما أوضحته نتائج الدراسات السابقة من ضعف برامج إعداد المعلمين في إكساب كفايات اكتشاف الموهوبين ورعايتهم للملتحقين بها خلال فترة إعدادهم، ونظرًا لعدم وجود دراسات سابقة – في حدود علم الباحثة - تناولت واقع كفايات اكتشاف ورعاية الموهوبين في مقررات برنامج الدبلوم العام في التربية بكلية التربية – فرع البنات- بجامعة الملك عبد العزيز بجدة؛ جاء هذا البحث ليكون – مع غيره من الدراسات – رافدًا لتطوير برنامج الدبلوم العام في التربية وتحسينه في هذا الجانب.

- **وبناءً على ما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي** :

ما درجة توفر كفايات اكتشاف الموهوبين ورعايتهم ببرنامج الدبلوم العام في التربية بكلية التربية . فرع البنات . بجامعة الملك عبد العزيز بجدة للعام الدراسي ١٤٣٢- ١٤٣٣هـ من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وطالبات برنامج الدبلوم؟

- **ويتفرع عن السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية** :

- ما الكفايات اللازم توفرها ضمن برنامج الدبلوم العام في التربية بكلية التربية . فرع البنات . في مجالي اكتشاف الموهوبين ورعايتهم ؟
- ما درجة توفر الكفايات اللازمة لاكتشاف الموهوبين ورعايتهم في برنامج الدبلوم العام في التربية بكلية التربية . فرع البنات . من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟

- ما درجة توفر الكفايات اللازمة لاكتشاف الموهوبين ورعايتهم في برنامج الدبلوم العام في التربية بكلية التربية . فرع البنات . من وجهة نظر طالبات الدبلوم العام في التربية؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq ٠,٠٥$ بين آراء كل من أعضاء هيئة التدريس وطالبات الدبلوم العام في التربية فيدرجة توفر كفايات اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في برنامج الدبلوم العام في التربية بكلية التربية – فرع البنات؟
- ما مقترحات كل من أعضاء هيئة التدريس وطالبات برنامج الدبلوم العام في التربية بكلية التربية . فرع البنات . لتحسين واقع كفايات اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في البرنامج؟

- **أهداف البحث** :

يهدف هذا البحث إلى:

- التعرف على كفايات اكتشاف الموهوبين ورعايتهم اللازم توفرها ضمن برنامج الدبلوم العام في التربية بكلية التربية – فرع البنات.
- الوقوف على درجة توفر كفايات اكتشاف الموهوبين ورعايتهم اللازم توفرها ضمن برنامج الدبلوم العام في التربية بكلية التربية – فرع البنات – من وجهة نظر كل من أعضاء هيئة التدريس وطالبات برنامج الدبلوم العام في التربية.
- معرفة الفروق بين آراء أعضاء هيئة التدريس وآراء طالبات برنامج الدبلوم العام فيالتربية في درجة توفر كفايات اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في برنامج الدبلوم العام في التربية.
- تقديم مقترحات تسهم في تجويد مخرجات برنامج الدبلوم العام في التربية بكلية التربية – فرع البنات – في مجالي اكتشاف الموهوبين ورعايتهم.

- **أهمية البحث** :

تكمن أهمية البحث في الجوانب التالية:

- تحديد قائمة بكفايات اكتشاف الموهوبين ورعايتهم الواجب توفرها في مقررات برنامج الدبلوم العام في التربية بكلية التربية – فرع البنات.
- تهيئةنتائج هذا البحثالفرصة لمخططي برنامج الدبلوم العام في التربية لتقديم كفايات يحتاج إليها الطالب المعلم في مجال اكتشاف الموهوبين ورعايتهم خلال فترة إعداده مما يسهم في تطوير البرنامج وتحسينه.
- إمكانية أن يكون البحث الحالي دافعًا لإجراء دراسات أخرى لتقييم برنامج الدبلوم العام في التربية بكلية التربية – فرع البنات.

- **مصطلحات البحث** :

- **الكفايات** :

الكفايات جمع كفاية وهي "تلك المقدرة المتكاملة التي تشمل مجمل مفردات المعرفة والمهارات والاتجاهات اللازمة لأداء مهمة ما أوجملة مترابطة من المهام المحددة بنجاح وفاعلية" (الفتلاوي، ٢٠٠٣: ٢٨).

ويُقصد بكفايات اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في هذا البحث الكفايات التي وردت في الاستبانة المعدة والتي اشتملت على (٤٢) كفاية، بواقع (١٧) كفاية في مجال الاكتشاف و(٢٥) كفاية في مجال الرعاية.

- **الموهوبون** :

هم الطلاب الذين تتوفر لديهم استعدادات وقدرات غير عادية أو أداء متميز عن بقية أقرانهم في مجال أو أكثر من المجالات التي يقدرها المجتمع وخاصة في مجالات التفوق العقلي والتفكير الابتكاري والتحصيل العلمي والمهارات والقدرات الخاصة، ويحتاجون إلى رعاية تعليمية خاصة لا تتوفر لهم بشكل متكامل في برامج الدراسة العادية (البدير، وباهبري، ١٤٣١: ٩).

- **برنامج إعداد المعلمين** :

ويُقصد به (برنامج الدبلوم العام في التربية) وهو برنامج ينفذ في كلية التربية – فرع البنات – بجامعة الملك عبد العزيز بجدة، لمدة عام دراسي وفق الأسلوب التتابعي،بعد استكمال متطلبات الإعداد الجامعي التخصصيوالثقافي لتزويد الطالب المعلم بمجموعة من المعارف والمهارات التي تمكنه من ممارسة مهنة التدريس في الجانب التربوي الذي يشمل مقررات:علم نفس النمو، أصول التربية الإسلامية، أسس المناهج، طرق التدريسالعامة، التعليم في المملكة الحاسوب في التعليم، تقنيات التعليم ومصادر التعلم، الإدارة المدرسية، الصحة النفسية، مهارات الاتصال في التعليم، مقدمة في القياس والتقويم، علم النفس التربوي، تقويم التدريس،التربية العملية (وزارة التعليم العالي، ١٤٢٧: ١١).

- **الإطار النظري والدراسات السابقة** :

يتناول البحث الحالي الخلفية النظرية لجوانب البحث التي تتضمن التعريفبالموهبة والموهوبين حيث يتم إلقاء الضوء على مفهوم الموهبة والتعرف على خصائص الموهوبين وحاجاتهم وطرائق اكتشافهم وأساليب رعايتهم والدراسات التي اهتمت بهم وأهم النتائج والتوصيات التي توصلت إليها الدراسات، كما يتضمن البحث أيضًا برامج إعداد المعلمين وأنماطها ومكوناتها وأهم نتائج وتوصيات عدد من الدراسات التي تناولت برامج الإعداد، ويتم تفصيل ذلك في التالي:

- **أولاً : الموهبة والموهوبون** :

الموهبة في معناها اللغوي مأخوذة من الفعل (وهب) أي أعطى شيئًا بلا مقابل وتتعدد تعريفات التربويين للموهبة فبعضهم يعتمد على معاملات الذكاء فيعرِّف الموهوب بأنه من يحصل على درجات في اختبار ستانفورد – بينيه بحيث تضعه هذه الدرجات ضمن أفضل ١٪ من المجموعة التي ينتمي إليها ويعرِّف آخرون الموهوب اعتمادًا على السمات السلوكية كتعريف "در"(Durr) الذي يشير إلى أن الطفل الموهوب هو الذي يتصف بنمو لغوي يفوق المعدل العام ولديهمثابرة في المهمات العقلية الصعبة، وقدرة على التعميم ورؤية العلاقات وفضول غير عادي، وتنوع كبير في الميول.ويربط بعض التربويين تعريف الموهوب

بحاجات المجتمع وقيمه كتعريف "ويتي" (Witty) للطفل الموهوب بأنه هو الطفل الذي يكون أداؤه متميزًا بصورة متسقة في مجال ذي قيمة للمجتمع الإنساني (عبيد، ٢٠٠٠: ص ص ٢٢- ٢٤)،وهناك تعريفات تربوية تضمنت إشارة واضحة إلى الحاجة إلى برامج تربوية متمايزة لتلبية حاجات الموهوبين في مجالات مميزة ومنها تعريف مكتب التربية الأمريكي المِعدل عام١٩٨١ "الأطفال الموهوبون والمتفوقون هم أولئك الذين يعطون دليلا على اقتدارهم على الأداء الرفيع في المجالات العقلية والإبداعية والفنية والقيادية والأكاديمية الخاصة ويحتاجون خدمات وأنشطة لا تقدمها المدرسة عادة وذلك من أجل التطور الكامل لمثل هذه الاستعدادات أو القابليات" (ماضي ٢٠٠٦: ٣٨)، ومن أكثر تعريفات الموهبة شيوعًا هو تعريف "رينزولي"(Renzulli) للموهبة بأنها تتكون من تفاعل ثلاث مكونات، هي: قدرات عقلية فوق المتوسط ومستوى عالٍ من المثابرة، ومستوى مرتفع من التفكير الإبداعي، وأن الأطفال الموهوبين همً أولئك الذين يمتلكون- أو لديهم- القدرة على تطوير هذا التركيب من الخصائص ويمكنهم استخدامها في أي مجال، وهؤلاء محتاجون إلى فرص تربوية وخدمات تعليمية لا تتوافر عادة في المدرسة العادية كما يرى "تيجانو" و"ساوير"(Tegano&Sawyer) (الشربيني، وصادق، ٢٠٠٢: ص ص ٥٥ ٥٦) وتعريف"جلجار"(Gallagher) بأن الأطفال الموهوبين هم الذين يتم التعرف عليهم من قبل أشخاص مؤهلين والذين لديهم قدرة على الأداء الرفيع ويحتاجون إلى برامج تربوية متميزة، وخدمات إضافية فوق ما يقدمه البرنامج المدرسي العادي؛ بهدف تمكينهم من تحقيق فائدة لهم وللمجتمع معًا (عبيد، ٢٠٠٠: ٢٧).

ويتميز الطلبة الموهوبون عن غيرهم من أقرانهم من الطلبة العاديين من نفس العمر بخصائص عقلية وسماتشخصية تظهر مبكرًا في حياتهم، وقد أورد"كلارك"(Clark)قائمة بسمات الموهوبينوخصائصهم موزعة في أربع مجالات وهي:

- المجال المعرفي: الاهتمامات المتنوعة، سرعة الاستيعاب، القدرة العالية في معالجة المعلومات بسرعة ومرونة في التفكير، رؤية العلاقات بين الأفكار والموضوعات، القدرة على توليد الأفكار، القدرة على حفظ المعلومات بشكل كبير واسترجاعها، القدرة على تجنب الأحكام المتسرعة أو الأفكار غير الناضجة، قوة التركيز والمثابرة.
- المجال الانفعالي: حساسية غير عادية لمشاعر الآخرين، قوة العواطف والانفعالات، الحس بالدعابة والفكاهة، حاجته القوية للتوافق بين القيم المجردة والأفعال الشخصية، التطور المبكر للمثالية والإحساس بالعدالة السعي للكمالية، القيادية،القدرة على التحكم والضبط الداخلي وإشباع الحاجات، الاهتمام بالحاجات العليا للمجتمع مثل العدالة والجمال.
- المجال الحِسي والبدني: وجود فجوة كبيرة بين التطور العقلي والبدني.
- المجال الحدْسي: القدرة على التنبؤ والاهتمام بالمستقبل.

(قطناني، ومريزيق ٢٠٠٩: ص ص ٦٤- ٦٦).

وبالمقابل توصلت كثير من الدراسات إلى وجود عدد من السمات السلبية في شخصية الموهوب والتي قد تعوق تكيفه النفسي مثل: سرعة الملل، كثرة المقاطعة، السعي للبروز، التذمر من روتين الصف، تجاهل اتباع التعليماتالسخرية من الآخرين (الجغيمان، ١٤٢٩: ١٨).

ويمكن التعرف على حاجات الموهوبين التربوية والاجتماعية والنفسية في ضوء خصائصهم وسماتهم الشخصية، وقد قدم (معاجيني، ١٤٢٥: ٧) قائمة بهذه الحاجات ومنها:

- الحاجة إلى التعلم والتقدم وفق قدراتهم.
- الحاجة إلى خبرات تعليمية تتناسب مع مستوى تحصيلهم.
- الحاجة إلى تنمية مهارات التفكير المستقل.
- الحاجة إلى تعلم المهارات الدراسية التي تساعدهم على التعلم مدى الحياة.
- الحاجة إلى التعبير الحر عن العواطف والمشاعر.
- الحاجة إلى تطوير المفهومات الإيجابية نحو الذات.
- الحاجة إلى تقديم إنجاز يتناسب مع قدراتهم المختلفة عن قدرات العاديين.
- الحاجة إلى تقدير الآخرين لهم بما يتناسب ومستوى إنجازاتهم المتميزة.
- الحاجة إلى الاندماج الاجتماعي؛ لتجنب الشعور بالغربة.

ويتعرض الموهوبون كغيرهم من الأفراد العاديين إلى مشكلات، ولكنهم بالإضافة إلى هذا يواجهون مشكلات أخرى ترجع إلى موقف الآخرين منهم واستجابتهم لمواهبهم؛ لذا فهم بحاجة ملحة إلى تقديم خدمات إرشادية لهم لمساعدتهم على التغلب على مشكلاتهم وتلبية حاجاتهم النفسية والعقلية والاجتماعية (القريطي، ٢٠٠٥: ٢٢٦).

وقد أُجريت دراسات للكشف عن مشكلات الموهوبين، ومنها دراسة (الأحمدي، ٢٠٠٥) التي أجراها على (١٤٩) طالبًا وطالبة من الموهوبين والموهوبات المنتمين إلى ثلاث مناطق تعليمية في المملكةالعربية السعودية بهدف التعرف على أكثر المشكلات شيوعًا لديهم وذلك من وجهة نظرهم، وصنفت الدراسة المشكلات في ستة أبعادهي (المشكلات المدرسية، المشكلات الانفعالية، المشكلات الأسرية، المشكلات الاجتماعية، المشكلات الصحية، مشكلات النشاطات وأوقات الفراغ)، ومما أظهرته نتائج الدراسة احتلال بُعدي المشكلات الانفعالية ومشكلات النشاطات وأوقات الفراغ نسبة كبيرة ضمن المشكلات، وزيادة جميع المشكلات لدى الإناث عنها لدى الذكور من أفراد عينة البحث فيما عدا بُعد المشكلات الأسرية. وأوصت الدراسة بإنشاء وحدات للتوجيه والإرشاد النفسي تابعة لمراكز رعاية الموهوبين لتقديم الخدمات الإرشادية لهم، وضرورة إعداد برامج متنوعة لتوعيتهم بمشكلاتهم وطرق التغلب عليها، وتنمية السمات النفسية والانفعالية المؤثرة في الموهبة كالمثابرة والثقة بالنفس والجرأة في التعبير عن الذات، وتزويد طلاب وطالبات كلية التربية، والمعلمين والمعلمات بالمعلومات والمهارات التي تمكنهم من القيام بدور المعلم المرشد.

كما توصلت دراسة (الغامدي، ٢٠٠٦) إلى عدد من المعوقات التي تواجه الطلبة الموهوبين في التعليم الأساسي في المملكة العربية السعودية، من أهمهاما يلي:

- معوقات تعليمية: صعوبة توفر البرامج التعليمية المناسبة للموهوبين، عدم وضوح اتجاهات المعلمين نحوهم، عدم وجود المعلم الكفء لتلبية حاجاتهم.
- معوقات ذاتية: غياب الرعاية النفسية للطلبة الموهوبين، عدم توفر الخدمات الإرشادية لهم، عدم مناسبة المقاييس المستخدمة لاكتشافهم.
- معوقات اجتماعية: غياب الرعاية الأسرية للطلبة الموهوبين، تعرض الموهوبين للرفض من المجتمع.
- معوقات إدارية: قلة إسهام الإدارة المدرسية في الكشف عن الطلبة الموهوبين ورعايتهم، افتقار المديرين والمشرفين والمعلمين إلى مهارات التعامل معهم.

وقد أوصت الدراسة بضرورة إثراء المناهج الدراسية بالموضوعات المناسبة للموهوبين، وتضمين مقررات تربية الموهوبين في برامج كليات التربية وكليات إعداد المعلمين؛ لإكساب طلبة هذه الكليات المهارات اللازمة للكشف عن الموهوبين وتقديم الرعاية المناسبة لهم، ومساعدتهم على فهم حاجاتهم النفسية والمعرفية والاجتماعية، وتبصير أسرهم بدورها في رعايتهم وتلبية حاجاتهم وعقد البرامج التدريبية للمعلمين والمديرين في مجال تربية الموهوبين.

كما كشفت دراسة (العاجز، ومرتجى، ٢٠١٢) التي هدفت إلى التعرف على واقع الطلبة الموهوبين والمتفوقين بمحافظة غزة عن عدد من المشكلات التي تواجههم، منها: صعوبة الاختيار المهني للدراسة في المستقبل، وعدم تلبية المواد الدراسية طموحات الطلبة العلمية، ومعاناتهم من الملل والضيق داخل المدرسة وشعورهم بضغوط نفسية واجتماعية. وقد أوصت الدراسة بزيادة الخيارات الدراسية أمام الطلبة الموهوبين لاختيار ما يناسبهم، و العمل على إثراء وتغيير بعض المناهج؛ لتلائم احتياجاتهم المعرفية، وتزويد مدارس الموهوبين بغرف متعددة الأغراض لتلبية رغباتهم وتحقيق مواهبهم.

ويرى "كرامر"(Cramer,1991) بأن التعرف على الموهوبين والكشف عنهمخطوة مهمة لتقديم الرعاية المناسبة لهم، فقد أظهرت نتائج استطلاع آراء(٢٩) خبيرًا في مجال رعاية الموهوبين بأن قضية الكشف عن الموهوبين حصلت على المرتبة الأولى في الأهمية من بين (١٢) قضية في مجال الموهبة.

- **وهناك عدة طرائق للكشف عن الموهوبين، ومن أكثرها شيوعًا ما يلي:**

- اختبارات الذكاء:وهي من أكثر الأساليب استخدامًا في التعرف على الأطفال الموهوبين، وتُقسم إلى نوعين:الاختبارات الفردية ومن أشهرها اختبار ستانفورد بينيه، واختبار وكسلر، واختبارات الذكاء الجمعية ومن أمثلتها مصفوفات ريفن المتقدمة.
- اختبارات الإبداع:ومن أشهرها اختبار تورنس للتفكير الإبداعي.

- الاختبارات التحصيلية:وتنقسم إلى الاختبارات المدرسية التي يصممها المعلم لطلبته، والاختبارات المقننةالتي يتم إعدادها مركزيًا اعتمادًا على معايير وطنية،وهي أكثر صدقا وثباتًا من الاختبارات المدرسية.
- المواهب الخاصة: يمكن الكشف عن الموهبة من خلال الملاحظة أو الأداء في أحد المجالات الفنية أو الرياضية أو الميكانيكية أو غيرها من المجالات، إذ لا يشترط حصول الموهوب على درجة عالية في اختبار الذكاءأو أنيكون مبدعًا أو متفوقا في التحصيل الدراسي.
- ترشيح المعلمين: وهو أسلوب مهم، ولذا قام العلماء بتطوير مقاييسه لجعلها أكثر دقة.
- ترشيح الوالدين: وهو طريقة مساندة في الكشف عن الموهوبين،فالوالدان مصدر مبكر لاكتشاف الموهوب لملاحظتهم المستمرة له منذ الطفولة الأولى.
- ترشيح الزملاء: وهو من الطرائق التي تسهم في التعرف على الموهوبين، ويكون الترشيح أكثر دقة حينما تستخدم أدوات ذات صدق وثبات عالية.
- الترشيح الذاتي: يعد ترشيح الذات طريقة فاعلة في عملية الكشف عن الطلبة الموهوبين لاسيما في المرحلة الثانوية.
- الإنتاجية: تُعد الإنتاجية معيارًا حقيقيًا للموهبة، وتظهر الإنتاجية في أي من مجالات الموهبة، إلا أنها تتضح في الفنون والكتابة والقيادة الجماعية.
- المقالة: وهي أحد أساليب الكشف القوية خاصة إذا توفرت الظروف الملائمة للطلبة الموهوبينفي أثناء فترة الإنجاز.
- المقابلة: وتكون غالبًا في نهاية مرحلة الكشف ولا يُعتمد عليها منفردة (السرور، ٢٠١٠ : ص ص ١٠٢- ١٠٩).
- ويمر اختيار الموهوبين واكتشافهم بثلاث مراحل، وهي:

✓ مرحلة الترشيح والتصفية: حيث يُحدد في هذه المرحلة الطلاب الذين يتم ترشيحهممن المعلمين وأولياء الأمور.

✓ مرحلة الاختبارات والمقاييس: وفيها يتم جمع مزيد من المعلومات الموضوعية عن الطلاب الذين تم ترشيحهم بطريقة موضوعية.

✓ ويمكن تصنيف الاختبارات المستخدمة في الكشف عن الطلبة الموهوبين في خمس فئات وهي:اختبارات الذكاء الفردية، واختبارات الذكاء الجمعية واختبارات الاستعداد الدراسي الأكاديمي، واختبارات التحصيل الدراسي واختبارات الإبداع والتفكير الإبداعي.

✓ مرحلة الاختيار: وهي المرحلة الأخيرة وفيها يتم تجميع ومعالجة البيانات عن الطلبة الذين انطبقت عليهم شروط الترشيح واجتازوا الاختبارات والمقاييس(جروان، ٢٠١٢: ١١٦).

وترى الباحثة أنه كلما تنوعت الأساليب المستخدمة للكشف عن الموهوب فإنهيمكن التعرف عليه بطريقة أدق وأشمل، وبالتالي فمن المستحسن توظيف أكثر من طريقة في الوقت نفسه للكشف عن الموهوب.

ولأهمية الكشف عن الموهوبين قامت(بن جمعة، ١٤٢٧) بدراسة لاستقصاء الأساليب المستخدمة للكشف عن الطالبات الموهوبات بالمدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض بالمملكة العربية السعودية، والتعرف على المعوقات التي تحدُّ من فاعلية الإدارة المدرسية في رعايتهن، وقد أجريت الدراسة على جميع مديرات هذه المدارسوالبالغ عددهن (٣٣٩) مديرة، ومما توصلت إليه الدراسة من نتائج:أن من الأساليب التي تستخدمها المديرات للكشف عن الطالبات الموهوبات: اختبارات التحصيل الدراسي، وترشيحات المعلمات، والأعمال المتميزة والأنشطة الصفية وغير الصفية، والملاحظة العلمية المباشرة، والملاحظة العلمية غير المباشرة، كما بينت الدراسة وجودعدد من المعوقات التي تحد من فاعلية الإدارة المدرسية في اكتشاف ورعاية الطالبات الموهوبات، ومنها: نقص في توفر المعلمات المدربات على أساليب اكتشاف الموهوبات، وعدم توفر المقاييس اللازمة للاكتشاف المبكر للموهوبات،وقد أوصت الدراسة بضرورة توفير وتنويع المقاييس والاختبارات المستخدمة في اكتشاف الموهوبات، وتطوير اختبارات التحصيل الدراسي، وإشراك جميع أطراف العملية التربوية في اكتشاف الطالبات الموهوبات من (مديرات، معلمات، مشرفات، معلمات موهوبات، أخصائيات علم نفس واجتماع، أولياء أمور، زميلات).

ويحتاج الموهوبون إلى تقديم رعاية تربوية خاصة بهم في شتى الجوانب المعرفية والوجدانية والاجتماعية،وتختلف الأساليب المستخدمة لرعايتهم من مجتمع إلى آخر وفق توجهاتالمجتمع التربوي وإمكاناته المتاحة، وهي على الرغم من اختلافها ليست بالضرورة مستقلة أو منفصلة، ويمكن تصنيفها وفق الآتي:

- التجميع (Grouping): ويتم من خلال تجميع الطلبة الموهوبين في مدارس خاصة بهم، أو في صفوف خاصة ضمن المدرسة العادية (صفوف مستقلة بذاتها، أو صفوف مرحَّلة)، أو نماذج أخرى متعددة منها: المجموعات ذات الاهتمام المشترك والنوادي المختلفة، برامج خارج ساعات الدوام أو خلال عطلة نهاية الأسبوع أو خلال العطلة الصيفية للطلبة، الصفوف المتعددة المسارات ضمن المدرسة العادية، غرفة المصادر التعليمية. (جروان، ٢٠١٢: ١٦٥).
- ومن إيجابيات التجميع مساعدة الطلاب الموهوبين على تنمية قدراتهم الابتكارية، وإتاحة الفرصة لهم للتعامل مع أقرانهم ودعم بعضهم بعضًا ومن سلبياته أنه قد يؤدي إلى تطوير الشعور بالاستعلاء لديهم، كما لا يوفر لهم بيئة واقعية لإعدادهم للحياة العادية(الزعبي ، ٢٠٠٩: ١١٩).
- التسريع (Acceleration): يُقصد به السماح للطالب الموهوب بالالتحاق بمرحلة تعليمية ما في عمر زمني أقل من المعتاد، أو اجتيازه لمرحلة تعليمية ما في مدة زمنية أقل من المدة التي يحتاج إليها التلاميذ العاديون وذلك من خلال وضع مناهج تعليمية مرنة تتناسب مع حاجات الموهوب وقدراته وميوله، ومن أشكاله: الالتحاق المبكر في رياض الأطفال والمدرسة، واجتياز بعض الصفوف الدراسية، واجتياز المراحل الدراسية في وقت أقصر(الزعبي، ٢٠٠٧: ص ص ٦٩- ٧٢).

- ومن إيجابيات هذا الأسلوب أنه يسمح للطلبة بالتقدم وفق قدراتهم، كما يتيح لهم فرصة إكمال تعليمهم بوقت أقصر، ومن عيوبه أنه قد يفقد الموهوب بعض المبادئ الأساسية للتعليم نتيجة التسريع مما قد يمثل صعوبة في استيفاء متطلبات المرحلة اللاحقة (سليمان ومنيب،بدون: ص ص ١٥٧- ١٦٠).
- الإثراء(Enrichment): ويعتمد علىإضافةمناهج إلى المنهج العادي لتتلاءم مع احتياجات الطلبة الموهوبين في الجوانب المعرفية والانفعالية والإبداعية وبرامج الإثراء نوعان: يهدف الأول منهما إلى التعمق في المادة المتصلة بالمنهج ويهدف الثاني إلى توسيع دائرة معرفة الموهوب بمواد أخرى ذات علاقة بموضوعات المنهج (المعايطة والبواليز، ٢٠٠٧: ص ص ٢٣١- ٢٣٢).
- ومن أشكاله: مراكز التعلم، مقررات دراسية إضافية، مشروعات ودراسات فردية وجماعية، برامج خدمة المجتمع، الرحلات العلمية الميدانية، النوادي والمعارض والمسابقات، برامج نهاية الأسبوع، برامج التربية القيادية ومهارات الاتصال والحاسوب، مسابقات أكاديمية وطنية (أولمبياد)، برامج حل المشكلات والمستقبليات ومهارات التفكير(جروان، ٢٠٠٨: ٢٢٢).
- ومن أبرز إيجابيات الإثراء أنه يساعد الموهوب على التعمق في التخصص الذي يهتم به، ويشجعه على تطوير ذاته، ويسمح للموهوب بالتعامل مع أقرانه في نفس العمر، ومن محاذير تطبيق الإثراء عدم معرفة المعلمين العاديين بتطبيقاته، والحاجة إلى إدخال تعديلات جذرية على طرائق إعداد المعلمين (عبيد، ٢٠٠٠: ١٨٥).

يتضح مما سبق أن الطلبة الموهوبين بحاجة إلى رعاية تربوية وخدمات متميزة عن تلك الخدمات التقليدية المتوفرة في المدارس العادية وذلك لاختلاف خصائصهم وحاجاتهم،الأمر الذي يتطلب تضمين كفايات اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في برامج تكوين المعلمين؛ ليتمكن المعلم من التعامل مع الموهوبين واكتشافهم ورعايتهم.

- **برنامج إعداد المعلمين** :

تتأثر مخرجات العملية التربوية بنوعية برامج إعداد المعلم وتدريبه،وتقع مسؤولية إعدادالمعلمين قبل الخدمة على الجامعات من خلال برامجها التربوية وهناك نمطان لإعداد المعلم هما:

- **النمط التكاملي** :

هو نظام يدرس الطالب المعلم خلاله مواد أساسية تعده في مجال من مجالات التخصص العلمية أو الأدبية جنبًا إلى جنب مع المواد التربوية التي تؤهله لممارسة مهنة التدريس، بالإضافة إلى المواد الثقافية التي تُكسبه قدرًا من المعلومات العامة الضرورية، ويتم دراسة هذه المواد لمدة أربع سنوات دراسية.

ومن أهم مميزات هذا النمط إسهامه في زيادة التمهين للمواد التخصصية وتكامل البناء المعرفي والمهني، وتهيئة الطالب نفسيًا لممارسة مهنة التدريس. ومما يؤخذ على هذا النمط ضعف الإعداد التخصصي والثقافي للطالب المعلم، وقلة اهتمامه بالمواد التربوية لشعوره أنها مواد ثانوية.

- **النمط التتابعي** :

في ظل هذا النظام يكمل الطالب دراسته التخصصية، وبعد التخرج يلتحق الخريج ببرنامج تربوي في إحدى مؤسسات إعداد المعلمينلمدة عام واحد أو عامين؛ للحصول على مؤهل تربوي يؤهله لممارسة مهنة التدريس.

ومن أبرز مميزات هذا النظام إسهامه في التركيز على الإعداد المهني لطلاب معدين إعدادًا تخصصيًا متعمقا.

ومما يؤخذ عليه ضعف شعور الطالب بالانتماء لمهنة التدريس إضافة إلى بُعده عن مادة التخصص في أثناء فترة الإعداد(مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٣٢: ص ص ٦٢- ٦٥).

وفي جامعة الملك عبد العزيز بجدة تقوم كلية التربية بتقديم هذا النوع من الإعداد من خلال برنامج الدبلوم العام في التربية؛ لتأهيل الخريجين في التخصصات التعليمية الأكاديمية من حملة البكالوريوس للقيام بأعباء مهنة التدريس.

وتشمل برامج إعداد المعلم أربع مكونات تسهم في تكوين الشخصية المهنية للمعلم، وهذه المكونات هي:-

- **المكون التخصصي (الأكاديمي)** :

والذي يشمل المعارف والخبرات اللازم إكسابها للطالب في أحد فروع المعرفة التي سيدرسها مستقبلا والتي تعينه على فهم التخصص ونظرياته بعمق وتكسبه ثقة طلابه.

- **المكون التربوي (المهني)** :

ويعد هذا المكون من أساسيات برامج إعداد المعلمين، فهو يهدف إلى تزويد الدارسين في أثناء فترة إعدادهم بمعرفة مهنية واسعة واستراتيجيات تدريسية متنوعة تؤهلهم للقيام بمهنة التدريس على أسس تربوية ومهنية.

- **المكون الثقافي** :

وهو يهدف إلى تزويد الطالب بالثقافة العامة وإكسابه خبرات حياتية تمكنه من فهم مجتمعه والعالم حوله.

- **التربية العملية (الميدانية)** :

تُعد التربية العملية عصب الإعداد التربوي كونها تدريبًاعمليًا لتطبيق ما اكتسبه الطالب من معارف ومعلومات أكاديمية وتربوية وثقافية من خلال الدراسة النظرية بتوجيه من المشرفين (مكتب التربية العربي لدول الخليج ١٤٣٢: ص ص ٦٦- ٧٠).

ونظرًا لأهمية الدور الذي يقوم به المعلم في تحقيق أهداف العملية التربوية وتجويد مخرجاتها، فقد أجريت دراسات تهدف إلى الكشف عن واقع كفايات المعلمين في مجالي اكتشاف ورعاية الموهوبين في برامج إعداد المعلمين

والحاجات التدريبية التي يحتاجونها،فقد أظهرت نتائج دراسة استطلاعية أجراها "ماك"(Mack, 1987) على عينة من (٦٢) عضوًا من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات و(٣٨٨) طالبًا جامعيًا في مرحلة التطبيق الميداني اتفاق آراء أعضاء هيئة التدريس مع آراء الطلاب المعلمين على أهمية تضمين مقررات خاصة بتربية الموهوبين والمبدعين في برامج تكوين المعلمين.

كما توصلت "روجرز"(Rogers, 1989) إلى إعداد أنموذج تدريبي للمعلمين لتلبية حاجات الطلبة الموهوبين في الصف الدراسي العادي، وقد تكون الأنموذج من ثلاثة مستويات: المستوى الأول لمعلمي الصفوف الدراسية، والمستوى الثاني لمعلمي الموهوبين، والمستوى الثالث لمشرفي البرامج والموجهين. وقد اشتمل الأنموذج على إطار نظري ومهاري ملائم لكل مستوى من المستويات الثلاث فتناول الإطار النظري طبيعة الموهبة والذكاء وأساليب اكتشاف الموهوبين ورعايتهم والخصائص العقلية والشخصية والحاجات النفسية والاجتماعية للطلبة الموهوبين، وركز الجانب المهاري على اكتساب وتنمية مهارات التفكير والإعداد لبرامج الموهوبين، ويشمل عدة موضوعات منها: تفريد التعلم، وأساليب تصميم الدروس، وبناء الأسئلة وفق مستوياتها المعرفية العليا، وحل المشكلات بطرائق إبداعية، ومهارات العمل الجماعي.

وقام كل من "نلسون وبرندل"(Nelson& Prindle, 1992) بدراسة لمقارنة وجهات نظر المعلمين والمديرين حيال أربعة وعشرين كفاية من كفايات معلم الطلاب الموهوبين، وترتيبهم للكفايات وفق أهميتها، واشتملت عينة البحث على (١٠٤) من مديري مدارس تعليم عام في مناطق نائية، و(٤٢) معلمًا في (٤٠) مدرسة بإحدى ولايات الوسط الغربي للولايات المتحدة الأمريكية. وكان من نتائج الدراسة اتفاق آراء أفراد العينة على ترتيب ست كفايات ضرورية لمعلم الطلاب الموهوبين، وهي: معرفة الموهوب، طرق تعزيز مهارة التفكير، حل المشكلات بطرائق إبداعية، عمل الوسائل التعليمية المناسبة، معرفة فاعلية الاحتياجات تبسيط استقلالية مهارات البحث)، واتفق أفراد العينة على أهمية بقية الكفايات إلا أنهم اختلفوا في ترتيبها.

وأشارت دراسة "كاي"(Kay, 1998) إلى أهمية تضمين برامج تكوين المعلمين مقررات ذات علاقة بتربية الموهوبين والمبدعين ، إلى جانب ممارسة الطالب المعلم بعض البرامج المساندة في رعاية الموهوبين.

وأجرى "تشان"(Chan, 2001) دراسة استطلاعية للسمات والكفايات اللازمة للمعلمين للتعامل مع الموهوبين في هونغ كونغ، وقد توصلت الدراسة إلى قائمة مكونة من (٣٩) سمة وكفاية، ومن أهم السمات: ارتفاع الذكاء، الثقافة العامة المثابرة وحب الإنجاز، ومن أهم الكفايات اللازم إكسابها للمعلم: طبيعة ونظريات الموهبة، الحاجات النفسية والاجتماعية للموهوبين، أساليب التعرف على الموهوبين، أساليب تدريس الموهوبين، مهارات التفكير العليا.

وقام (الثبيتي والعتيبي، ١٤٢٢) بإجراء دراسة مقارنة هدفت إلى تحديد الشروط التي ينبغي توافرها في اختيار معلم المرحلة الابتدائية، والخصائص التي ينبغي توافرها في برنامج إعداده وتدريبه، واشتملت عينة الدراسة على (٢٩٠) معلمًا ومعلمة يعملون في المرحلة الابتدائية، (١٨٠) سعوديين و(١١٠) أمريكيين، وقد أوصت الدراسة بالتركيز عند اختيار معلم المرحلة الابتدائية على توفر عدة خصائص في المعلم، ومنها:الصبر، والقدرة على العدل في التعامل مع التلاميذ، ومراعاة الفروق الفردية بين الأطفال، وتفهم سلوكياتهم، والقدرة على التعامل مع المواقف التعليمية المختلفة. كما أوصت الدراسة بأن يهتمالمشرفون على برامج إعداد معلم المرحلة الابتدائية بتوفير المناخ المناسب للتعلم، وإكساب الدارسين مهارات التعامل مع الفروق الفردية، وتزويدهم بالمهارات الأساسية للتدريس، والتقويم المستمر لبرنامج إعداد المعلم.

وأجرى (الثبيتي، ٢٠٠٣) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى فاعلية برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في تعريف الطالب المعلم بالخصائص الذاتية للتلميذ الموهوب والمتعلقة بكل من علاقاته مع الآخرين والعلاقات المكانية في مجال الاجتماعيات. وتكونت عينة الدراسة من (٢٠٦) من الطلاب المعلمين والطالبات المعلمات، ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة: أن برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى يُعرِّف الطالب المعلم المتخصص في الاجتماعيات بخمس من خصائص التلميذ الموهوب بدرجة عالية، أربع منها من الخصائص الذاتية للتلميذ الموهوب، وواحدة من الخصائص المرتبطة بالعلاقات المكانية، في حين أن البرنامج يعرِّف الطالب المعلم المتخصص في الاجتماعيات بدرجة متوسطة ببقية الخصائص التي شملتها الدراسة وعددها خمس وعشرون خاصية. وقد أوصت الدراسة بضرورة زيادة تركيز برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى على إبراز خصائص التلميذ الموهوب لطلاب الإعداد التربوي المتخصصين في الاجتماعيات في جميع مواده، وإثراء البرنامج بزيارة الطلاب المعلمين لمراكز الموهوبين، وحصول كلية التربية بجامعة أم القرى على تغذية راجعة من خلال مدارس التعليم العام خاصة من خلال التربية العملية.

وأكدت دراسة "كابلان"(Kaplan, 2003)التي اهتمت بطرائق تدريس الأطفال الموهوبين على ضرورة إتقان المعلم لأساليب التدريس وعدم الاقتصار على المحتوى المعرفي فقط، ومن هذه الأساليب: مهارات البحث، وحل المشكلات بطرائق إبداعية، وتنويع استراتيجيات التدريس، ويمكن تضمين هذه الأساليب في برامج إعداد المعلمين.

وأوصت دراسة "بين وبرجوس وباباس" (Bain, Bourgeois, & Pappas, 2003) بأهمية تضمين برامج تأهيل المعلمين إطارًا نظريًا يتضمن أهداف ونظريات رعاية الموهوبين، إضافة إلى أساليب التفكير العليا في تصنيف بلوم ومهارات التفكير الإبداعي، وطريقة استخدام البرامج الإثرائية.

وفي دراسة تقويمية أجرتها (أبودقة، واللولو، ٢٠٠٥) لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية بالجامعة الإسلامية بغزة على عينة من (٩٠) طالبة من الخريجات في التخصصات المختلفة أوصت الدراسة بالاهتمام بمراجعة وتقويم مساقات البرنامج باستمرار من حيث تتابعها وارتباطها بحاجات الطلبة، واستحداث مساقات جديدة مثل الحاسوب في التربية وتربية الإبداع، وزيادة الاهتمام بتنمية بعض المهارات اللازمة للطلبة كالتحدث بطلاقة وحل المشكلات بأسلوب علمي.

وقامت (بنجر، وشومان،١٤٢٧) بدراسة هدفت إلى إبراز دور معلمة رياض الأطفال في رعاية الأطفال الموهوبين، وأوصت الدراسة بضرورة الاهتمام بإعداد معلمات متدربات ذوات كفاءة عالية لاكتشاف الأطفال الموهوبين ورعايتهم وإلحاق جميع المسؤولات عن تربية وتعليم الطفل ببرامج تدريبية فيمجال تربية الموهوبين.

وتناولت دراسة (الزهراني، ٢٠٠٨)مستوى إسهام برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في تعريف الطالب المعلم بالخصائص (اللغوية، الذاتية الاجتماعية) للتلميذ الموهوب لغويًا ،وأساليب اكتشافه وطرائق رعايته وتم تطبيقها على (١٤٦) طالبًا معلمًا من المتخصصين في اللغة العربية المنتظمين في مقرري طرائق تدريس اللغة العربية (٢)،والتربية العملية فقد أظهرت نتائجها إسهام برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في تعريف الطالب المعلم المتخصص في اللغة العربية بالخصائص (اللغوية، الذاتية الاجتماعية)للتلميذ الموهوب لغويًا بدرجة متوسطة. وقد أوصت الدراسةبإعادة النظر في برنامج الإعداد التربوي في الجامعات والكليات وتطوير مقرراته؛ لإمداد الطلاب المعلمين بالمهارات والكفايات التي تمكنهم من أداء مهامهم المستقبلية لا سيما في مجال اكتشاف ورعاية الموهوبين لغويًا، وضرورة تركيز مقرر(طرق تدريس اللغة العربية) على تدريب الطلاب المعلمين على مهارات استخدام طرائق التدريس الحديثة، وتزويدهمبأسس تصميم الأنشطة الإثرائية وإعداد أدلة إجرائية ونشرات تعريفية لتعريف المعلمين بما هو ضروري في تربية الموهوبين وإعادة النظر في برامج النشاط الثقافي وتطويرها لتسهم في اكتشاف الطلاب الموهوبين وصقل مواهبهم.

وأجرى (كنعان، ٢٠٠٩) دراسة لتقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف وأعضاء الهيئة التعليمية بجامعة دمشق على عينة مكونة من (١٤٨) طالبًا وطالبة و(٨) من أعضاء هيئة التدريس. وقد أوصت الدراسة بإعادة النظر في وضع نظام تقييم الأداء الجامعي، وضرورة مواكبة التغيرات العالمية وتحقيق متطلبات الجودة الشاملة، والعمل على إعداد المعلمين وتأهيلهم وفق معايير الجودة الشاملة وضرورة تطبيق استراتيجيات تدريس متنوعة في مؤسسات إعداد المعلمين وتضمين التدريب الحديث للمعلم مهارات مثل: مهارات الاتصال والقدرة على العمل مع الجماعة، وحل المشكلات، والابتكار، والتفكير المستقل وضرورة المراجعة والتقويم المستمرين لبرامج إعداد المعلمين وطرائق وأساليب تنفيذها.

وأجرى (الجغيمان، ١٤٢٩) دراسة هدفت إلى تعرف الأوجه الممكنة لتضمين تربية الموهوبين في برامج تكوين المعلم في مرحلة الإعداد الأكاديمي قبل الخدمة، ومراحل التطوير المهني أثناء الخدمة، ومن أهم ما توصلت إليه الدراسة: اتفاق عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس والمشرفين التربويين على أهمية تضمين مقررات وبرامج مساندة تتعلق بتربية الموهوبين في برنامج تكوين المعلم في مرحلة الإعداد الأكاديمي قبل الخدمة، وضعف تضمين تربية الموهوبين في برامج تكوين المعلمين في الجامعات العربية إذ تضمنت برامج أربع جامعات عربية مقررات خاصة بتربية الموهوبين، وتضمن برنامج الإعداد في ست جامعات مقررات عامة ذات علاقة بتربية الموهوبين، ولم يوجد في برامج خمس جامعات أي ذكر لمقررات ذات علاقة بالموهوبين، واكتفت الجامعات الأخرى بمقرر عام يتضمن جميع فئات التربية الخاصة، وأجمع خبراء تربية الموهوبين الذين استطلعت آراؤهم في الدراسة على أهمية تضمين ثلاثة مقررات في برامج تكوين المعلمين وهي (مقدمة في الموهبة والتفوق العقلي، أساليب رعاية الموهوبين في الصفوف العادية، مقدمة في مهارات التفكير)، ومما أوصت به الدراسة ما يلي (أن تعمل المؤسسات المعنية بتكوين المعلم قبل الخدمة على إعادة بناء برامج تكوين المعلم لديها بما يتوافق مع معطيات التربية الحديثة التي تؤكد على مبدأ مراعاة الفروق الفردية الذي تُعد رعاية الموهوبين أحد أهدافه والاهتمام بوجود برامج مساندة للتوعية بأهمية رعاية الموهبة، ووجود برامج لرعاية مواهب الطلبة في مرحلة التكوين الأكاديمي قبل الخدمة).

وتوصلت دراسة (آل كاسي، ١٤٣٠) التي هدفت إلى التعرف على الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم الطبيعية في مجال اكتشاف الموهوبين ورعايتهم والتي تم تطبيقها على عينة مكونة من (٤٨) مشرفا و(٤٤٨) معلماً إلى قائمة بالحاجات التدريبية لمعلمي العلوم الطبيعية وبلغت(٢٥) حاجة تدريبية في مجال اكتشاف الموهوبين و(٢١) حاجة في مجال رعايتهم، وقد رأى معلمو ومشرفو العلوم الطبيعية أهمية جميع هذه الحاجات للمعلمين، كما أظهرت نتائج الدراسة أن المتوسط العام للحاجات التدريبية في كل من مجال اكتشاف الموهوبين ومجال رعايتهم يشير إلى عدم توفر هذه الحاجات في الأداء الفعلي لمعلمي العلوم الطبيعية.وقد أوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في برامج إعداد معلم العلوم الطبيعية وتضمينها بعض المقررات التي تمكنه من تلبية احتياجات الطالب الموهوب، وإعادة النظر في برامج تدريب وتأهيل معلمي العلوم أثناء الخدمة لتلبي الحاجات التدريبية التي كشفت عنها الدراسة.

وأجرى (عطيات، وعطيات،٢٠١٠) دراسة هدفت إلى تقييم برنامج الدبلوم العام في التربية بجامعة الحسين بن طلال من وجهة نظر طلبة الدبلوم، وتكونت عينة الدراسة من (١٢١) طالبًا وطالبة من طلبة الدبلوم وهم معلمو تعليم عام من حملة البكالوريوس في التخصصات العلمية والإنسانية ، وقد أوضحت نتائج الدراسة إلى أن تقييم الطلبة للبرنامج ككل ولأهدافه ومحتواه ومخرجاته كانت بدرجة متوسطة، وأنه لا توجد فروق ذات دلالة في درجة تقييم الطلبة لأهداف ومحتوى ومخرجات البرنامج تُعزى لمتغيرات جنس الطالب أو تخصصه في مرحلة البكالوريوس، بينما وُجدت فروق ذات دلالة في التقييم تُعزى إلى سنوات

الخبرة لصالح الأكثر خبرة. وقد أوصت الدراسة بضرورة مراجعة الخطط الدراسية والممارسات التدريسية في برنامج الدبلوم العام في التربية بالجامعة.

وفي دراسة (الزعبي، وعبد الرحمن، ٢٠١١) التي هدفت إلى التعرف على مستوى فاعلية مركز رعاية الموهوبين والموهوبات من وجهة نظر الطلبة الملتحقين به في منطقة نجران بالمملكة العربية السعودية والتي أجراها على عينة مكونة من (١٣٠) طالبًا وطالبة ملتحقين بالمركزأوصت الدراسة بعقد دورات مكثفة لمديري ومعلمي الطلبة الموهوبين، وتطوير أدوات مختلفة لقياس مدى فاعلية مراكز رعاية الموهوبين والموهوبات، وإعادة النظر في الأنشطة الإثرائية بحيث تكون على شكل ورش تدريبية لتلبية حاجات الطلبة، والتركيز على مهارات البحث العلمي لديهم وتدريبهم على إجراء بحوث علمية بإشراف من معلميهم.

وفي دراسة (الشهراني، ١٤٣١) التي هدفت إلى التعرف على كفايات اكتشاف ورعاية الموهوبين الواجب توافرها في برامج إعداد المعلمين بجامعة أم القرى، وتحديد درجة توافر هذه الكفايات في برامج الإعداد، والتعرف على الفروق بين استجابات عينة البحث التي تُعزى لبرنامج الإعدادوالتخصص تكونت عينة الدراسةمن (١٣٦) طالبًا من طلاب التربية الميدانية بكليتي التربية والجامعية بجامعة أم القرى بمكة المكرمة وتم التوصل إلى قائمة بكفايات المعلمين في مجالياكتشاف الموهوبين ورعايتهم اللازم تضمينها في برنامج إعداد المعلمين بجامعة أم القرى، حيث تضمنت القائمة (٢١) كفاية في مجال الاكتشاف و(٢٧) كفاية في مجال الرعاية، وأوضحت نتائج الدراسة أن المتوسط الحسابي لمجموع كفايات محور اكتشاف الموهوبين يشير إلى توفر هذه الكفايات إلى حد ما، حيث توفرت (١٤) كفاية من كفايات الاكتشاف إلى حد ما في البرنامج ولم تتوفر السبع الكفايات الأخرى منها، كما اتضح أيضًا أن المتوسط الحسابي لمجموع كفايات محور رعاية الموهوبين يشير إلى عدم توفر هذه الكفايات عدا كفاية واحدة توفرت إلى حد ما، وقد أوصت الدراسة بضرورة تضمين كفايات اكتشاف ورعاية الموهوبين في برامج إعداد المعلمين إما كمقررات منفردة أو بدمجها في المقررات الموجودة، وأن يكون أساتذة برامج إعداد المعلمين قدوة في مجال اكتشاف ورعاية الموهوبين من طلابهم.

- **التعقيب على الإطار النظري والدراسات السابقة** :

من خلال العرض السابق لجهود العلماء والباحثين في مجال الموهبة وتربية الموهوبين وبرامج إعداد المعلمين يتضح الآتي:

- تعدد تصنيفات مفهوم الموهبة فهي ليست وجهًا واحدًا بل متعددة الأوجه.
- تمتع الموهوبين بخصائص تميزهم عن غيرهم من أقرانهم من نفس العمر في الجوانب المعرفية والنفسية والاجتماعية؛ الأمر الذي يتطلب التعرف عليهم وتقديم الرعاية المناسبة لهم؛ لتلبية حاجاتهم ومساعدتهم على التكيف السوي وتنمية مواهبهم واستثمارها لصالح الفرد والمجتمع.
- يتطلب تميز الموهوبين إعداد معلم يمكنه التعرف عليهم ورعايتهم، الأمر الذي يقتضي تطوير برامج إعداد المعلم في مجالي اكتشاف الموهوبين ورعايتهم.

- **بتتبع الدراسات السابقة يتضح الآتي** :

- يتشابه البحث الحالي مع بعض الدراسات السابقة التي ركزت على توفركفايات اكتشاف ورعاية الموهوبين في برامج إعداد المعلمين مثل دراستي(الجغيمان، ١٤٢٩)و(الشهراني، ١٤٣١)، ويتشابه جزئيًا مع الدراسات التي اهتمت ببعض كفايات اكتشاف أو ورعاية الموهوبين في برامج إعداد المعلمين مثل دراستي (الثبيتي، ٢٠٠٣)و(الزهراني، ٢٠٠٨)، والدراسات التي تناولت برامج إعداد المعلمين عامة مثل دراسات(الثبيتي والعتيبي ١٤٢٢) و(أبودقة واللولو، ٢٠٠٥)، و(كنعان، ٢٠٠٩) و(عطيات وعطيات،٢٠١٠)
- تناولت بعض الدراسات برامج تدريب المعلمين وحاجاتهم التدريبية في مجالي اكتشاف الموهوبين ورعايتهم: مثل (Rogers,1989) و (آل كاسي، ١٤٣٠).
- تناولت بعضالدراسات جوانب أخرى متعلقة بتربية الموهوبين، مثل دراسة (بنجر وشومان،١٤٢٧) التي اهتمت بإبراز دور معلمة رياض الأطفال في رعاية الأطفال الموهوبين، ودراسات(Nelson& Prindle, 1992) و (Chan, 2001)و(Kaplan,2003)التي تناولت طرائق تدريس الأطفال الموهوبين وكفايات معلمي الموهوبين، كما تطرقت دراسات أخرى إلى مشكلات الموهوبين مثل دراسات (الأحمدي، ٢٠٠٥)و(الغامدي،٢٠٠٦) و (العاجز ومرتجى، ٢٠١٢)، واهتمت دراسة (بن جمعة، ١٤٢٧) بأساليب الكشف عن الموهوبين والمعوقات التي تحد من فاعلية الإدارة المدرسية في رعايتهم، أما دراسة (الزعبي وعبد الرحمن، ٢٠١١) فقد اهتمت بفاعلية مركز رعاية الموهوبين والموهوبات.

- **إجـــراءات البحث** :

- **منهج البحث** :

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي في دراسة مشكلة البحث في إحدى صوره وهي الأسلوب الإحصائي، والذي يقوم بدراسة متغيرات البحث كما هي لدى أفراد العينة دون أن يكون للباحثة دور في ضبط المتغيرات موضع القياس، كما يقوم هذا المنهج بدراسة الفروق بين العينات بالأساليب الإحصائية المناسبة.

- **عينة البحث** :

تكونت عينة البحث من مجموعتين:

- أعضاء من هيئة التدريس اللاتي يقمن بتدريس مقررات برنامج الدبلوم العام في التربية للعام الدراسي ١٤٣٢/ ١٤٣٣هـ والبالغ عددهن (٢٠) عضو هيئة تدريس.
- الطالبات المقيدات في برنامج الدبلوم العام في التربية المتوقع تخرجهن في العام الدراسي ١٤٣٢/ ١٤٣٣هـ بكلية التربية – فرع البنات - بجامعة الملك عبد العزيز بجدة والبالغعددهن (٩٤) طالبة.

- **أداة البحث** :

- **إعداد الإستبانة** :

انطلاقا من أهداف الدراسة فقد أعدت الباحثة استبانة لتحديد أهم كفايات اكتشاف ورعاية الموهوبين اللازم توفرها ضمن برنامج الدبلوم العام في التربية.

وقد قامت الباحثة بالخطوات التالية لإعداد الاستبانة:

- الرجوع إلى الأدبيات المتعلقة بالموهوبين وطرق اكتشافهم وأساليب رعايتهم.
- الاطلاع على الدراسات السابقة ذات العلاقة للوقوف على أدواتها وتوصياتها.
- استطلاع رأي مجموعة من الخبراء والمهتمين بتدريس الموهوبينعن الكفايات اللازم توفرها في برنامج الدبلوم العام في التربية في مجالي الاكتشاف والرعاية.
- من خلال الأدبيات التربوية ونتائج الدراسات السابقة واستجابات الخبراء والمهتمين بتدريس الموهوبين تم التوصل إلى (٢٠) كفاية في مجال اكتشاف الموهوبين، و(٢٥) كفاية في مجال رعاية الموهوبين يلزم تضمينها في البرنامج.
- تم إعداد استبانةأولية مكونة من جزأين:
- جزء مغلق: يتكون من محورين: يتضمن الأول منهما الكفايات اللازم توفرها ضمن البرنامج في مجال اكتشاف الموهوبين، ويتضمن الثاني الكفايات اللازم توفرها ضمن البرنامج ذاته في مجال رعاية الموهوبين.

وقد استخدمت الباحثة مقياس (ليكرت) الرباعي المتدرج من (١- ٤) للاستجابة على فقرات الاستبانة، حيث تشير الدرجة (١) إلى أن الكفاية غير متوفرة في المقرر والدرجة (٢) تشير إلى أن الكفاية متوفرة بدرجة ضعيفة والدرجة (٣) تشير إلى أن الكفاية متوفرة بدرجة متوسطة والدرجة (٤) تشير إلى أن الكفاية متوفرة بدرجة عالية.

جزء مفتوح: تضمن أسئلة مفتوحة موجهة لكل عضو من أعضاء هيئة التدريس اللاتي يقمن بتدريس مقررات برنامج الدبلوم العام في التربية، وكذلك جميع طالبات الدبلوم لإبداء آرائهن حيال توفر كفايات الاكتشاف والرعاية للموهوبين ضمن مقررات البرنامجومقترحات تطويره.

تم تحديد قياس تقدير درجة توفر الكفايات في الاستبانة؛ بهدف إيجاد طريقة للتعامل مع المقياس عند تحليل وتفسير النتائج وذلك بقسمة المدى على عدد الفئات ٤/٣ كما يوضح جدول رقم (١).

جدول رقم (١) : قياس تقدير درجة توفر الكفايات

م	التقدير	درجة التوفر
١	غير متوفرة	من ١ إلى ١.٧٤
٢	متوفرة بدرجة ضعيفة	من ١.٧٥ إلى ٢.٤٩
٣	متوفرة بدرجة متوسطة	من ٢.٥٠ إلى ٣.٢٤
٤	متوفرة بدرجة عالية	من ٣.٢٥ إلى ٤

تم التحقق من صدق الاستبانة وثباتها.

- **صدق الاستبانة** :

تم عرض الاستبانة في صورتها النهائية على عدد (١٢) عضو هيئة تدريس بكلية التربية في تخصصي علم النفس والمناهج وطرق التدريس لتحكيمها وإبداء المرئيات حيال أهمية تضمين تلك الكفايات في البرنامج، ومدى مناسبتها، واقتراح حذف بعضها أوتعديلها.

وفي ضوء مرئيات المحكمين تم حذف بعض الكفايات وتعديل بعضها الآخر، وقد بلغ إجمالي الكفايات في صورتها النهائية (٤٢) كفاية بواقع (١٧) في مجال الاكتشاف و(٢٥) في مجال الرعاية.

وللتحقق من صدق الأداة وثباتها إحصائيًا، تم تطبيق الاستبانة على عينة استطلاعية بلغت (٣٠) فردًا (١٢ عضو هيئة تدريس، ١٨ طالبة دبلوم)، وتم حساب الاتساق الداخلي لأبعاد الاستبانة عن طريق حساب ارتباط كل محور من محاور الاستبانة بالدرجة الكلية، ويوضح الجدول التالي معاملات الارتباط بين محاور الاستبانة والاستبانة ككل.

جدول(٢): معاملات الارتباط بين محاور الاستبانة والاستبانة ككل

المحور	معامل الارتباط
الاول	٠.٦٩**
الثاني	٠.٨١**

** دال عند مستوى α≤٠,٠٠١

يتضح من الجدول رقم (٢) أن معامل الارتباط للمحور الأول والثاني له دلالة إحصائية عند مستوىα≤٠,٠٠١ ، مما يدل على ارتباط عال لمحوري الاستبانة بالدرجة الكلية.

كما تم حساب معامل ارتباط كل فقرة بمحورها وذلك للتأكد من صدق الفقرات حيث كانت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة α ≤٠,٠١ مما يدل على ارتباط جميع الفقرات بالمحور التابعة له. والجدول رقم (٣) يوضح معاملات ارتباط كل فقرة بمحورها.

- **ثبات الاستبانة** :

لحساب ثبات الاستبانة استخدمت الباحثة معامل "ألفا كرونباخ" Alpha Coronback Coefficient، وقد بلغت قيمة "ألفا كرونباخ"α للاستبانة ككل (٠,٩٢)، كما بلغت قيمة "ألفا كرونباخ"α بالنسبة لمحور اكتشاف الموهوبين والبالغ عددها (١٧) فقرة (٠,٩٧)، ولمحور الرعاية والبالغ عددها (٢٥) فقرة (٠,٩٤)،وتُعدِ نسبة ثبات عالية لمحوري اكتشاف الموهوبينورعايتهم وأيضًا للاستبانةإجمالا، مما يجعلها على درجة عالية من الثبات يمكن الاطمئنان إليه عند تطبيقها. وبذلك تصبح الاستبانة في صورتها النهائية قابلة للتطبيق لحصولها على درجة عالية من الصدق والثبات.

- **حدود البحث** :

اقتصر البحث على ما يلي:

- أعضاء هيئة التدريس اللاتي يقمن بتدريس مقررات برنامج الدبلوم العام في التربية للعام الدراسي١٤٣٢/١٤٣٣هـ في كلية التربية– فرع البنات- بجامعة الملك عبد العزيز بجدة.
- جميع طالبات برنامج الدبلوم العام في التربية المتوقع تخرجهن في العام الدراسي ١٤٣٢/ ١٤٣٣هـ في كلية التربية – فرع البنات - بجامعة الملك عبد العزيز بجدة.
- جميع المقررات الواردة في الخطة الدراسية في برنامج الدبلوم العام في التربية.

جدول (٣) : معاملات ارتباط كل فقرة بمحورها

المحور	م	الفقرة	معامل الارتباط
اكتشاف الموهوبين	١	تحديد طبيعة الموهبة ونوعها.	٠.٧٨**
	٢	التمييز بين المفهومات : العبقري/الذكي/المتفوق/الموهوب/المبدع/العادي.	٠.٦٠**
	٣	تحديد الخصائص العقلية للطالبة الموهوبة.	٠.٨٢**
	٤	تحديد الخصائص الانفعالية للطالبة الموهوبة.	٠.٨٥**
	٥	تحديد الخصائص الاجتماعية للطالبة الموهوبة.	٠.٨٦**
	٦	تحديد الخصائص الجسمية للطالبة الموهوبة.	٠.٨٥**
اكتشاف الموهوبين	٧	تحديد السمات الشخصية للطالبة الموهوبة.	٠.٨٠**
	٨	تحديد أساليب الكشف عن الطالبات الموهوبات.	٠.٩٢**
	٩	تطبيق الأساليب التقديرية لاكتشاف الموهوبات.	٠.٩٢**
	١٠	تطبيق بعض المقاييس المقننة للتحصيل الدراسي للكشف عن الموهبة.	٠.٩٢**
	١١	استخدام مقاييس الإبداع المقننة مثل (تورانس) في الكشف عن الموهبة.	٠.٧٦**
	١٢	استخدام بعض اختبارات الذكاء الجمعية للكشف عن الموهوبات.	٠.٩٢**
	١٣	استخدام بعض اختبارات الذكاء الفردية للكشف عن الموهوبات.	٠.٥٩**
	١٤	توظيف مقاييس السمات الشخصية والعقلية في الكشف عن الموهوبات.	٠.٨٨**
	١٥	استخدام أساليب التقويم الحديثة مثل : (البورتفوليو) لاكتشاف الموهوبات.	٠.٧٨**
	١٦	التعريف بمهارات التواصل الإيجابي مع الموهوبات.	٠.٧٤**
	١٧	تعريف الأسر بسمات أفرادها الموهوبين.	٠.٨٤**
رعاية الموهوبين	١	تحديد مفهوم التسريع.	٠.٧٥**
	٢	تحديد مفهوم التجميع.	٠.٦٨**
	٣	تحديد مفهوم الإثراء.	٠.٤٣**
	٤	تصميم البرامج الإثرائية.	٠.٤٢**
	٥	التعريف بنوعي الإثراء (الأفقي، العمودي).	٠.٥٦**
	٦	رعاية الطالبات الموهوبات في الفصل العادي.	٠.٦٨**
	٧	دمج مهارات التفكير في المنهج الدراسي.	٠.٤٧**
	٨	استخدام استراتيجيات تنمية مهارات التفكير المنطقي للموهوبات.	٠.٨١**
	٩	استخدام استراتيجيات تنمية مهارات التفكير الإبداعي للموهوبات.	٠.٨٢**
	١٠	بناء الأسئلة الموجهة لمهارات التفكير العليا .	٠.٥٥**
	١١	تطبيق طرائق حل المشكلات إبداعيًا.	٠.٥٢**
	١٢	تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الموهوبات.	٠.٧٢**
	١٣	توظيف أساليب تفريد التعليم في رعاية الموهوبات.	٠.٧٤**
	١٤	استخدام الحاسوب وتطبيقاته في تدريس الموهوبات.	٠.٨٨**
	١٥	تصميم الأنشطة التعليمية الإبداعية في رعاية الموهوبات.	٠.٦٠**
	١٦	كيفية توظيف أساليب تسريع الموهوبات (القبول المبكر، الترفيع إلى صف أعلى).	٠.٧٧**
	١٧	تحديد إيجابيات وسلبيات تسريع الطالبات الموهوبات.	٠.٧٧**
	١٨	تطبيق أساليب ضغط المنهج.	٠.٤٠**
	١٩	تعيين أساليب تجميع الطالبات الموهوبات .	٠.٧٧**
	٢٠	تحديد إيجابيات وسلبيات تجميع الطالبات الموهوبات.	٠.٧٧**
	٢١	تحديد حاجات الطالبات الموهوبات وسبل إشباعها.	٠.٧٤**
	٢٢	تحديد مشكلات الطالبات الموهوبات.	٠.٧٨**
	٢٣	توظيف أساليب التعزيز للسمات السلوكية المؤثرة في رعاية الموهوبات.	٠.٨٠**
	٢٤	تطبيق أساليب متنوعة في التعامل مع مشكلات الطالبات الموهوبات.	٠.٨٤**
	٢٥	تقديم الخدمات الإرشادية للموهوبات وذويهن في مجال رعاية الموهوبات.	٠.٨٥**

** دال عند مستوى $\alpha \leq ٠.٠٠١$

- **المعالجة الإحصائية** :

استخدمت الباحثة الأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الحسابي والانحراف المعياري لقياس الكفايات اللازم توفرها ضمن برنامج الدبلوم العام في التربية في مجالي اكتشاف ورعاية الموهوبين.
- اختبار "ت"T-Test لقياس الفروق بين متوسط درجات آراء كل من أعضاء هيئة التدريس وطالبات الدبلوم العام في التربية فيدرجة توفر كفايات اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في برنامج الدبلوم العام في التربية.
- معامل ارتباط "بيرسون"Pearson Correlation Cofficient لقياس الاتساق الداخلي لمحاور أدوات البحث.
- معامل " ألفا كورنباخ" Alpha Coronback Coefficient لقياس ثبات أدوات البحث.

- **عرض نتائج البحث وتحليلها وتفسيرها** :

- **تم عرض نتائج الدراسة وفقاً لتساؤلات البحث على النحو التالي**:

- النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي ينص على: ما الكفايات اللازم توفرها ضمن برنامج الدبلوم العام في التربية بكلية التربية- فرع البنات- في مجالي اكتشاف الموهوبين ورعايتهم؟
- وقد تمت الإجابة عن السؤال الأول من خلال الاطلاع على الأدبيات، وبناء الأداة وإخراجها في صورتها النهائية، حيث تم تحديد (١٧) كفاية لاكتشاف الموهوبين و(٢٥) كفاية لرعايتهم وفقا للخطوات التي تم ذكرها في أدوات البحث صفحة رقم (٢٢).
- النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي ينص على: ما درجة توفر الكفايات اللازمة لاكتشاف الموهوبين ورعايتهم في برنامج الدبلوم العام في التربية بكلية التربية- فرع البنات- من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس؟
- وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع الكفايات المتضمنة بالاستبانة (كفايات اكتشاف الموهوبين ورعايتهم) من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس وكانت النتائج كما تظهر في الجدولين التاليين رقم(٤،٥).

جدول رقم (٤) يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء أعضاء هيئة التدريس نحو درجة توفر كفايات اكتشاف الموهوبين في برنامج الدبلوم العام في التربية.

يلاحظ من الجدول التالي ما يلي:المتوسط الحسابي لدرجة توفر الكفايات الكلي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بلغ (١,٢٤) وهي درجة تدل على عدم توفر كفايات اكتشاف الموهوبين في برنامج الدبلوم العام في التربية بصفة عامة وبنسبة اتفاق تساوي (٨٤,٤٪) من أعضاء هيئة التدريس، بينما اتفقت آراء (٩,٧٪ ،٣,٨٪ ،٢,١٪) من أعضاء هيئة التدريس على توفرها بدرجات (ضعيفة، متوسطة عالية) على الترتيب.

جدول رقم (٤) : درجة توفر كفايات اكتشاف الموهوبين في برنامج الدبلوم العام في التربية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التكرارات والنسب المئوية								درجة التوفر
				عال		متوسط		ضعيف		غير متوفر		
				ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	
١	تحديد مفهوم التسريع.	١.٢	٠.٧	١	٥	٠	٠	١	٥	١٨	٩٠	غير متوفرة
٢	تحديد مفهوم التجميع.	١.١٥	٠.٤٩	٠	٠	١	٥	١	٥	١٨	٩٠	غير متوفرة
٣	تحديد مفهوم الإثراء.	١.١	٠.٣١	٠	٠	٠	٠	٢	١٠	١٨	٩٠	غير متوفرة
٤	تصميم البرامج الإثرائية.	١.١٥	٠.٤٩	٠	٠	١	٥	١	٥	١٨	٩٠	غير متوفرة
٥	التعريف بنوعي الإثراء (الأفقي، العمودي).	١.١٥	٠.٤٩	٠	٠	١	٥	١	٥	١٨	٩٠	غير متوفرة
٦	رعاية الطالبات لموهوبات في الفصل العادي.	١.٣٥	٠.٨١	١	٥	١	٥	٢	١٠	١٦	٨٠	غير متوفرة
٧	دمج مهارات التفكير في المنهج الدراسي.	١.٥٥	٠.٨٣	٠	٠	٤	٢٠	٣	١٥	١٣	٦٥	غير متوفرة
٨	استخدام استراتيجيات تنمية مهارات التفكير المنطقي للموهوبات.	١.٥	٠.٩٥	١	٥	٣	١٥	١	٥	١٥	٧٥	غير متوفرة
٩	استخدام استراتيجيات تنمية مهارات التفكير الإبداعي للموهوبات.	١.٥	٠.٩٥	١	٥	٣	١٥	١	٥	١٥	٧٥	غير متوفرة
١٠	بناء الأسئلة الموجهة لمهارات التفكير العليا.	١.٨	١.٠	١	٥	٥	٢٥	٣	١٥	١١	٥٥	متوفرة بدرجة ضعيفة
١١	تطبيق طرائق حل المشكلات إبداعيًا.	٢.١	١.١	٢	١٠	٦	٣٠	٤	٢٠	٨	٤٠	متوفرة بدرجة ضعيفة
١٢	تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الموهوبات.	١.٣	٠.٧٣	١	٥	٠	٠	٣	١٥	١٦	٨٠	غير متوفرة
١٣	توظيف أساليب تفريد التعليم في رعاية الموهوبات.	١.٢٠	٠.٧١	١	٥	٠	٠	١	٥	١٨	٩٠	غير متوفرة
١٤	استخدام الحاسوب وتطبيقاته في تدريس الموهوبات.	١.٢٥	٠.٧٢	١	٥	٠	٠	٢	١٠	١٧	٨٥	غير متوفرة
١٥	تصميم الأنشطة التعليمية الإبداعية في رعاية الموهوبات.	١.٣٥	٠.٦٧	٠	٠	٢	١٠	٣	١٥	١٥	٧٥	غير متوفرة
١٦	كيفية توظيف أساليب تسريع الموهوبات(القبول المبكر، الترفيع إلى صف أعلى).	١.١	٠.٤٥	٠	٠	١	٥	٠	٠	١٩	٩٥	غير متوفرة
١٧	تحديد إيجابيات وسلبيات تسريع الطالبات الموهوبات.	١.٠٥	٠.٢٢	٠	٠	٠	٠	١	٥	١٩	٩٥	غير متوفرة
١٨	تطبيق أساليب ضغط المنهج.	١.١	٠.٣١	٠	٠	٠	٠	٢	١٠	١٨	٩٠	غير متوفرة
١٩	تعيين أساليب تجميع الطالبات الموهوبات.	١.١	٠.٤٦	٠	٠	١	٥	٠	٠	١٩	٩٥	غير متوفرة
٢٠	تحديد إيجابيات وسلبيات تجميع الطالبات الموهوبات.	١.١	٠.٤٥	٠	٠	١	٥	٠	٠	١٩	٩٥	غير متوفرة
٢١	تحديد حاجات الطالبات الموهوبات وسبل إشباعها.	١.١٥	٠.٤٩	٠	٠	١	٥	١	٥	١٨	٩٠	غير متوفرة
٢٢	تحديد مشكلات الطالبات الموهوبات.	١.٢	٠.٥٢	٠	٠	١	٥	٢	١٠	١٧	٨٥	غير متوفرة
٢٣	توظيف أساليب التعزيز للسمات السلوكية المؤثرة في رعاية الموهوبات.	١.٣٥	٠.٧٥	١	٥	٠	٠	٤	٢٠	١٥	٧٥	غير متوفرة
٢٤	تطبيق أساليب متنوعة في التعامل مع مشكلات الطالبات الموهوبات.	١.٢	٠.٧٠	١	٥	٠	٠	١	٥	١٨	٩٠	غير متوفرة
٢٥	تقديم الخدمات الإرشادية للموهوبات وذويهن في مجال رعاية الموهوبات.	١.٢	٠.٧٠	١	٥	٠	٠	١	٥	١٨	٩٠	غير متوفرة
	المجموع	١.٢٩	٠.٤٧	١٣	٢.٦	٣٢	٦.٤	٤١	٨.٢	٤١٤	٨٢.٨	غير متوفرة

- جميع المتوسطات الحسابية لجميع العبارات البالغة (١٧) عبارة والتي تشير إلى كفايات اكتشاف الموهوبين تراوحت بين ١,١٠ : ١,٤٥، مما يدل على أن جميع كفايات اكتشاف الموهوبين المتضمنة في برنامج الدبلوم العام في التربية غير متوفرة وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس القائمات بتدريس مقررات البرنامج.
- بلغت نسبة اتفاق آراء أعضاء هيئة التدريس٩٥٪ على عدم وجود كفاية (استخدام بعض اختبارات الذكاء الجمعية للكشف عن الموهوبات)، مما يدل على عدم وجود هذه الكفاية في المقررات التي تقوم أعضاء هيئة التدريس بتدريسها لطالبات الدبلوم العام في التربية.
- وكانت نسبة اتفاق آراء أعضاء هيئة التدريس ٩٠٪ على عدم وجود كل من الكفايات التالية:
  - ✓ تحديد أساليب الكشف عن الطالبات الموهوبات.
  - ✓ تطبيق الأساليب التقديرية لاكتشاف الموهوبات.
  - ✓ تطبيق بعض المقاييس المقننة للتحصيل الدراسي للكشف عن الموهبة.
  - ✓ استخدام مقاييس الإبداع المقننة مثل (تورانس) في الكشف عن الموهبة.
  - ✓ استخدام بعض اختبارات الذكاء الفردية للكشف عن الموهوبات.
  - ✓ استخدام أساليب التقويم الحديثة مثل: (البورتفوليو) لاكتشاف الموهوبات.
- بلغت نسبة اتفاق آراء أعضاء هيئة التدريس ٨٥٪ على عدم وجود كل من الكفايات:
  - ✓ تحديد السمات الشخصية للطالبة الموهوبة.
  - ✓ توظيف مقاييس السمات الشخصية والعقلية في الكشف عن الموهوبات.
  - ✓ تعريف الأسر بسمات أفرادها الموهوبين.
- بلغت نسبة اتفاق آراء أعضاء هيئة التدريس ٨٠٪ على عدم وجود كل من الكفايات:
  - ✓ التمييز بين المفهومات : العبقري/الذكي/المتفوق/الموهوب/المبدع/العادي.
  - ✓ تحديد الخصائص العقلية للطالبة الموهوبة.
  - ✓ تحديد الخصائص الانفعالية للطالبة الموهوبة.
  - ✓ تحديد الخصائص الاجتماعية للطالبة الموهوبة.
  - ✓ تحديد الخصائص الجسمية للطالبة الموهوبة.
- بلغت نسبة اتفاق آراء أعضاء هيئة التدريس ٧٥٪ على عدم وجود كفاية (التعريف بمهارات التواصل الإيجابي مع الموهوبات).
- بلغت نسبة اتفاق آراء أعضاء هيئة التدريس ٧٠٪ على عدم وجود كفاية (تحديد طبيعة الموهبة ونوعها).
- ارتأت ٥٪ من أعضاء هيئة التدريس توفر معظم كفايات اكتشاف الموهوبين بدرجة عالية أو متوسطة وقد يرجع ذلك إلى طبيعة مقرر (مهارات الاتصال في التعليم) حيث أن محتوى المقرر ومفرداته لا تحتوي نصًا على هذه الكفايات ولكن طبيعة المقرر وتطرقه إلى مفهوم الاتصال ومهاراته المختلفة وصعوبات الاتصال وكيفية تنمية الإبداع من خلال الاتصال في بيئة التعليم والتعلم أدت إلى تطرق عضو هيئة التدريس للإشارة لكفايات اكتشاف الموهوبين من خلال هذا المقرر ضمن برنامج الدبلوم العام في التربية.

وترى الباحثة أن عدم توفر كفايات اكتشاف الموهوبين في مقررات الدبلوم العام في التربية يعود إلى عدم وجود أهداف أو محتوى مخصص لهذه الكفايات ضمن مقررات البرنامج(تم الرجوع إلى الخطة الدراسية لبرنامج الدبلوم العام في التربية).

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الجغيمان، ١٤٢٩) (آل كاسي، ١٤٣٠)، كما تتفق هذه النتيجة جزئيًا مع ما توصلت إليه دراسة كل من:(Mack, 1987)، (Rogers, 1989)، (Nelson& Prindle, 1992)، (Kay, 1998)، (Chan, 2001)، ، (Bain, Bourgeois, & Pappas, 2003)، (أبو دقة واللولو، ٢٠٠٥)، (بنجر وشومان، ١٤٢٧)، (الأحمدي، ٢٠٠٥)، (الغامدي،٢٠٠٦) (بن جمعة، ١٤٢٧).وتختلف هذه النتيجة جزئيًا مع ما توصلت إليه دراسة كل من:(الشهراني، ١٤٣١)، (الثبيتي، ٢٠٠٣)، (الزهراني، ٢٠٠٨).

جدول رقم (٥) يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء أعضاء هيئة التدريس نحو درجة توفر كفايات رعاية الموهوبين في برنامج الدبلوم العام في التربية.

يلاحظ من الجدول السابق ما يلي:المتوسط الحسابي لدرجة توفر الكفايات الكلي من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بلغ (١,٢٩) وهي درجة تدل على عدم توفر كفايات رعاية الموهوبين في برنامج الدبلوم العام في التربية بصفة عامة وبنسبة اتفاق تساوي (٨٢,٨٪) من أعضاء هيئة التدريس، بينما اتفقت آراء (٨,٢٪، ٦,٤٪، ٢,٦٪) من أعضاء هيئة التدريس على توفرها بدرجات (ضعيفة، متوسطة، عالية) على الترتيب.

المتوسطات الحسابية لمحور كفايات رعاية الموهوبين أشارت إلى عدم توفر هذه الكفايات حيث بلغ المتوسط الحسابي لجميع الكفايات درجة أقل من ١,٧٥، فيما عدا كفاية (بناء الأسئلة الموجهة لمهارات التفكير العليا)فقد بلغ متوسطها ١,٨ وكفاية (تطبيق طرائق حل المشكلات إبداعيًا) بلغ متوسطها ٢,١ مما يدل على توفرهما بدرجة ضعيفة وذلك من وجهة نظر أعضاء هيئةالتدريس.

- بلغت نسبة اتفاق آراء أعضاء هيئة التدريس ٩٥٪ على عدم وجود الكفايات التاليةكما بلغت نسبة اتفاق آراء أعضاء هيئة التدريس ٩٠٪ على عدم وجود الكفايات التالية:
  - ✓ تحديد مفهوم التسريع.
  - ✓ تحديد مفهوم التجميع.
  - ✓ تحديد مفهوم الإثراء.
  - ✓ تصميم البرامج الإثرائية.
  - ✓ التعريف بنوعي الإثراء (الأفقي، العمودي).
  - ✓ توظيف أساليب تفريد التعليم في رعاية الموهوبات.
  - ✓ تطبيق أساليب ضغط المنهج.
  - ✓ تحديد حاجات الطالبات الموهوبات وسبل إشباعها.
  - ✓ تطبيق أساليب متنوعة في التعامل مع مشكلات الطالبات الموهوبات.
  - ✓ تقديم الخدمات الإرشادية للموهوبات وذويهن في مجال رعاية الموهوبات.

جدول رقم (٥) : درجة توفر كفايات رعاية الموهوبين في برنامج الدبلوم العام في التربيةمن وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التكرارات والنسب المئوية								درجة التوفر
				عالٍ		متوسط		ضعيف		غير متوفر		
				ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	
١	تحديد مفهوم التسريع.	١.٢	٠.٧	١	٥	٠	٠	١	٥	١٨	٩٠	غير متوفرة
٢	تحديد مفهوم التجميع.	١.١٥	٠.٤٩	٠	٠	١	٥	١	٥	١٨	٩٠	غير متوفرة
٣	تحديد مفهوم الإثراء.	١.١	٠.٣١	٠	٠	٠	٠	٢	١٠	١٨	٩٠	غير متوفرة
٤	تصميم البرامج الإثرائية.	١.١٥	٠.٤٩	٠	٠	١	٥	١	٥	١٨	٩٠	غير متوفرة
٥	التعريف بنوعي الإثراء (الأفقي، العمودي).	١.١٥	٠.٤٩	٠	٠	١	٥	١	٥	١٨	٩٠	غير متوفرة
٦	رعاية الطالبات الموهوبات في الفصل العادي.	١.٣٥	٠.٨١	١	٥	١	٥	٢	١٠	١٦	٨٠	غير متوفرة
٧	دمج مهارات التفكير في المنهج الدراسي.	١.٥٥	٠.٨٣	٠	٠	٤	٢٠	٣	١٥	١٣	٦٥	غير متوفرة
٨	استخدام استراتيجيات تنمية مهارات التفكير المنطقي للموهوبات.	١.٥	٠.٩٥	١	٥	٣	١٥	١	٥	١٥	٧٥	غير متوفرة
٩	استخدام استراتيجيات تنمية مهارات التفكير الإبداعي للموهوبات.	١.٥	٠.٩٥	١	٥	٣	١٥	١	٥	١٥	٧٥	غير متوفرة
١٠	بناء الأسئلة الموجهة لمهارات التفكير العليا.	١.٨	١.٠	١	٥	٥	٢٥	٣	١٥	١١	٥٥	متوفرة بدرجة ضعيفة
١١	تطبيق طرائق حل المشكلات إبداعيا.	٢.١	١.١	٢	١٠	٦	٣٠	٤	٢٠	٨	٤٠	متوفرة بدرجة ضعيفة
١٢	تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الموهوبات.	١.٣	٠.٧٣	١	٥	٠	٠	٣	١٥	١٦	٨٠	غير متوفرة
١٣	توظيف أساليب تفريد التعليم في رعاية الموهوبات.	١.٢٠	٠.٧١	١	٥	٠	٠	١	٥	١٨	٩٠	غير متوفرة
١٤	استخدام الحاسوب وتطبيقاته في تدريس الموهوبات.	١.٢٥	٠.٧٢	١	٥	٠	٠	٢	١٠	١٧	٨٥	غير متوفرة
١٥	تصميم الأنشطة التعليمية الإبداعية في رعاية الموهوبات.	١.٣٥	٠.٦٧	٠	٠	٢	١٠	٣	١٥	١٥	٧٥	غير متوفرة
١٦	كيفية توظيف أساليب تسريع الموهوبات(القبول المبكر، الترفيع إلى صف أعلى).	١.١	٠.٤٥	٠	٠	١	٥	٠	٠	١٩	٩٥	غير متوفرة
١٧	تحديد إيجابيات وسلبيات تسريع الطالبات الموهوبات.	١.٠٥	٠.٢٢	٠	٠	٠	٠	١	٥	١٩	٩٥	غير متوفرة
١٨	تطبيق أساليب ضغط المنهج.	١.١	٠.٣١	٠	٠	٠	٠	٢	١٠	١٨	٩٠	غير متوفرة
١٩	تعيين أساليب تجميع الطالبات الموهوبات.	١.١	٠.٤٦	٠	٠	١	٥	٠	٠	١٩	٩٥	غير متوفرة
٢٠	تحديد إيجابيات وسلبيات تجميع الطالبات الموهوبات.	١.١	٠.٤٥	٠	٠	١	٥	٠	٠	١٩	٩٥	غير متوفرة
٢١	تحديد حاجات الطالبات الموهوبات وسبل إشباعها.	١.١٥	٠.٤٩	٠	٠	١	٥	١	٥	١٨	٩٠	غير متوفرة
٢٢	تحديد مشكلات الطالبات الموهوبات.	١.٢	٠.٥٢	٠	٠	١	٥	٢	١٠	١٧	٨٥	غير متوفرة
٢٣	توظيف أساليب التعزيز للسمات السلوكية الموثرة في رعاية الموهوبات.	١.٣٥	٠.٧٥	١	٥	٠	٠	٤	٢٠	١٥	٧٥	غير متوفرة
٢٤	تطبيق أساليب متنوعة في التعامل مع مشكلات الطالبات الموهوبات.	١.٢	٠.٧٠	١	٥	٠	٠	١	٥	١٨	٩٠	غير متوفرة
٢٥	تقديم الخدمات الإرشادية للموهوبات وذويهن في مجال رعاية الموهوبات.	١.٢	٠.٧٠	١	٥	٠	٠	١	٥	١٨	٩٠	غير متوفرة
	المجموع	١.٢٩	٠.٤٧	١٣	٢.٦	٣٢	٦.٤	٤١	٨.٢	٤١٤	٨٢.٨	غير متوفرة

- نسبة اتفاق آراء أعضاء هيئة التدريس ٨٥٪ على عدم وجود الكفايتين التاليتين:
  - ✓ استخدام الحاسوب وتطبيقاته في تدريس الموهوبات.

- ✓ تحديد مشكلات الطالبات الموهوبات.
- ◄◄ بلغت نسبة اتفاق آراء أعضاء هيئة التدريس ٨٠٪ على عدم وجود الكفايتين التاليتين:
- ✓ رعاية الطالبات الموهوبات في الفصل العادي.
- ✓ تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الموهوبات.
- ◄◄ بلغت نسبة اتفاق آراء أعضاء هيئة التدريس ٧٥٪ على عدم وجود الكفايات التالية:
- ◄◄ استخدام استراتيجيات تنمية مهارات التفكير المنطقي للموهوبات.
- ✓ استخدام استراتيجيات تنمية مهارات التفكير الإبداعي للموهوبات.
- ✓ تصميم الأنشطة التعليمية الإبداعية في رعاية الموهوبات.
- ✓ توظيف أساليب التعزيز للسمات السلوكية المؤثرة في رعاية الموهوبات.
- ◄◄ بلغت نسبة اتفاق آراء أعضاء هيئة التدريس ٦٥٪ على عدم وجود كفاية (دمج مهارات التفكير في المنهج الدراسي).
- ◄◄ ارتأت نسبة (٥٪،٢٥٪) من أعضاء هيئة التدريس توفر كفاية (بناء الأسئلة الموجهة لمهارات التفكير العليا) بدرجة (عالية، متوسطة) على الترتيب، كما ارتأت نسبة (١٠٪،٣٠٪) من أعضاء هيئة التدريس توفر كفاية (تطبيق طرائق حل المشكلات إبداعيًا) بدرجة (عالية، متوسطة) على الترتيب، وقد يرجع ذلك إلى طبيعة المقررات (طرق التدريس العامة، مقدمة في القياس والتقويم، علم النفس التربوي) حيث أن أهداف ومحتوى هذه المقررات ومفرداتها لا تحتوي نصًا على هذه الكفايات ولكن طبيعة المقرراتساعدتأعضاء هيئة التدريس للإشارة إلى بعض كفايات رعاية الموهوبين من خلال بناء الأسئلة الموجهة لمهارات التفكير العليا وتطبيق طرائق حل المشكلات إبداعيًا.

وترى الباحثة أن عدم توفر كفايات رعاية الموهوبين في مقررات الدبلوم العام في التربية يعود إلى عدم وجود محتوى مخصص لهذه الكفايات في المقررات، إضافة إلى عدم تضمين أهداف مقررات البرنامج كفايات رعاية الموهوبين.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة(الجغيمان، ١٤٢٩)،(آل كاسي، ١٤٣٠)،(الشهراني، ١٤٣١)، كما تتفق هذه النتيجة جزئيًا مع ما توصلت إليه دراسة كل من:(Mack, 1987)، (Rogers, 1989)، (Nelson& Prindle, 1992)، (Kay, 1998)، (Chan, 2001)، (Kaplan, 2003)، (Bain, Bourgeois, & Pappas, 2003)، (أبودقة واللولو، ٢٠٠٥)، (بنجر وشومان، ١٤٢٧)، (الزعبي وعبد الرحمن، ٢٠١١)، (الأحمدي، ٢٠٠٥)، (الغامدي،٢٠٠٦)، (بن جمعة، ١٤٢٧).

النتائج المتعلقة بالسؤال الثالث والذي ينص على: ما درجة توفر الكفايات اللازمة لاكتشاف الموهوبين ورعايتهم في برنامج الدبلوم العام في التربية بكلية التربية- فرع البنات- من وجهة نظر طالبات الدبلوم العام في التربية؟

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لجميع الكفايات المتضمنة بالاستبانة (كفايات

اكتشاف الموهوبين ورعايتهم) من وجهة نظر طالبات الدبلوم العام في التربية وكانت النتائج كما تظهر في الجدولين رقم (٦، ٧).

جدول رقم (٦) يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء طالبات الدبلوم العام في التربية نحو درجة توفر كفايات اكتشاف الموهوبين في برنامج الدبلوم العام في التربية.

جدول رقم (٦) : درجة توفر كفايات اكتشاف الموهوبين في برنامج الدبلوم العام في التربيةمن وجهة نظر طالبات الدبلوم

م	العبـــــارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التكرارات والنسب المئوية								درجة التوفر
				عال		متوسط		ضعيف		غير متوفر		
				ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	
١	تحديد طبيعة الموهبة ونوعها.	١.٥٧	٠.٧١	٠	٠	١٢	١٢٠٨	٣٠	٣١.٩	٥٢	٥٥.٣	غير متوفرة
٢	التمييز بين المفهومات : العبقري/الذكي/المتفوق/الموهوب /المبدع/العادي.	١.٧٦	٠.٨٠	١	١.١	١٨	١٩٠١	٣٢	٣٤	٤٣	٤٥.٧	متوفرة بدرجة ضعيفة
٣	تحديد الخصائص العقلية للطالبة الموهوبة.	١.٧٦	٠.٨٣	٢	٢.١	١٧	١٨٠١	٣١	٣٣	٤٤	٤٦.٨	متوفرة بدرجة ضعيفة
٤	تحديد الخصائص الانفعالية للطالبة الموهوبة.	١.٧٦	٠.٨٣	٢	٢.١	١٧	١٨٠١	٣١	٣٣	٤٤	٤٦.٨	متوفرة بدرجة ضعيفة
٥	تحديد الخصائص الاجتماعية للطالبة الموهوبة.	١.٧٦	٠.٨٩	٤	٤.٣	١٦	١٧	٢٧	٢٨.٧	٤٧	٥٠	متوفرة بدرجة ضعيفة
٦	تحديد الخصائص الجسمية للطالبة الموهوبة.	١.٧٣	٠.٩٠	٤	٤.٣	١٦	١٧	٢٥	٢٦.٦	٤٩	٥٢.١	غير متوفرة
٧	تحديد السمات الشخصية للطالبة الموهوبة.	١.٧٠	٠.٨٥	٢	٢.١	١٨	١٩٠١	٢٤	٢٥.٥	٥٠	٥٣.٢	غير متوفرة
٨	تحديد أساليب الكشف عن الطالبات الموهوبات.	١.٤٩	٠.٧٠	١	١.١	٨	٨.٥	٢٧	٢٨.٧	٥٨	٦١.٧	غير متوفرة
٩	تطبيق الأساليب التقديرية لاكتشاف الموهوبات.	١.٢٦	٠.٤٩	٠	٠	٢	٢.١	٢٠	٢١.٣	٧٢	٧٦.٦	غير متوفرة
١٠	تطبيق بعض المقاييس المقننة للتحصيل الدراسي للكشف عن الموهبة.	١.٣١	٠.٥٧	٠	٠	٥	٥.٣	١٩	٢٠.٢	٧٠	٧٤.٥	غير متوفرة
١١	استخدام مقاييس الإبداع المقننة مثل (تورانس) في الكشف عن الموهبة.	١.١٦	٠.٤٠	٠	٠	١	١.١	١٣	١٣.٨	٨٠	٨٥.١	غير متوفرة
١٢	استخدام بعض اختبارات الذكاء الجمعية للكشف عن الموهوبات.	١.٢٢	٠.٤٧	٠	٠	٢	٢.١	١٧	١٨.١	٧٥	٧٩.٨	غير متوفرة
١٣	استخدام بعض اختبارات الذكاء الفردية للكشف عن الموهوبات.	١.٢٩	٠.٥٨	١	١.١	٣	٣.٢	١٨	١٩.١	٧٢	٧٦.٦	غير متوفرة
١٤	توظيف مقاييس السمات الشخصية والعقلية في الكشف عن الموهوبات.	١.٢٣	٠.٥٠	٠	٠	٣	٣.٢	١٦	١٧	٧٥	٧٩.٨	غير متوفرة
١٥	استخدام أساليب التقويم الحديثة مثل : (البورتفوليو) لاكتشاف الموهوبات.	١.١٠	٠.٣٠	٠	٠	٠	٠	٩	٩.٦	٨٥	٩٠.٤	غير متوفرة
١٦	التعريف بمهارات التواصل الإيجابي مع الموهوبات.	١.٣٣	٠.٦٠	٠	٠	٦	٦.٤	١٩	٢٠.٢	٦٩	٧٣.٤	غير متوفرة
١٧	تعريف الأسر بسمات أفرادها الموهوبين.	١.٢٨	٠.٥٦	٠	٠	٥	٥.٣	١٦	١٧	٧٣	٧٧.٧	غير متوفرة
المجموع		١.٤٥	٠.٤٤	١٧	١.١	١٤٩	٩.٣	٣٧٤	٢٣.٤	١٠٥٨	٦٦.٢	غير متوفرة

يلاحظ من الجدول السابق ما يلي:المتوسط الحسابي لدرجة توفر الكفايات الكلي من وجهة نظر طالبات الدبلوم العام في التربية بلغ (١.٤٥) وهي درجة تدل

على عدم توفر كفايات اكتشاف الموهوبين في برنامج الدبلوم العام في التربية بصفة عامة وبنسبة اتفاق تساوي (٦٦,٢٪) من طالبات الدبلوم، بينما اتفقت آراء (٢٣,٤٪،٩,٣٪، ١,١٪) من طالبات الدبلوم على توفرها بدرجة (ضعيفة، متوسطة، عالية) على الترتيب.

- بلغت قيمة المتوسطات الحسابية لكفايات اكتشاف الموهوبين أقل من ١,٧٥مما يدل على عدم توفر جميع الكفايات فيما عدا ٤ كفايات بلغ متوسطها ١,٧٦ مما يدل على توفرها بدرجة ضعيفة في مقررات برنامج الدبلوم العام في التربية، وذلك من وجهة نظر طالبات الدبلوم وهذه الكفايات هي:
  - ✓ التمييز بين المفهومات : العبقري/الذكي/المتفوق/الموهوب/المبدع/العادي.
  - ✓ تحديد الخصائص العقلية للطالبة الموهوبة.
  - ✓ تحديد الخصائص الانفعالية للطالبة الموهوبة.
  - ✓ تحديد الخصائص الاجتماعية للطالبة الموهوبة.
- بلغت نسب اتفاق آراء طالباتالدبلوم٨٠٪ فأكثر على عدم وجود الكفايتين التاليتين:
  - ✓ استخدام مقاييس الإبداع المقننة مثل (تورانس) في الكشف عن الموهبة.
  - ✓ استخدام أساليب التقويم الحديثة مثل : (البورتفوليو) لاكتشاف الموهوبات.
- تراوحت نسب اتفاق آراء طالبات الدبلوم بين ٨٠٪ : ٦٠٪ على عدم وجود الكفايات التالية:
  - ✓ تحديد أساليب الكشف عن الطالبات الموهوبات.
  - ✓ تطبيق الأساليب التقديرية لاكتشاف الموهوبات.
  - ✓ تطبيق بعض المقاييس المقننة للتحصيل الدراسي للكشف عن الموهبة.
  - ✓ استخدام بعض اختبارات الذكاء الجمعية للكشف عن الموهوبات.
  - ✓ استخدام بعض اختبارات الذكاء الفردية للكشف عن الموهوبات.
  - ✓ توظيف مقاييس السمات الشخصية والعقلية في الكشف عن الموهوبات.
  - ✓ التعريف بمهارات التواصل الإيجابي مع الموهوبات.
  - ✓ تعريف الأسر بسمات أفرادها الموهوبين.
- بينما تراوحت نسب اتفاق آراء طالبات الدبلومبين٦٠٪ : ٤٠٪ على عدم وجود الكفايات التالية:
  - ✓ تحديد طبيعة الموهبة ونوعها.
  - ✓ التمييز بين المفهومات: العبقري/الذكي/المتفوق/الموهوب/المبدع/العادي.
  - ✓ تحديد الخصائص العقلية للطالبة الموهوبة
  - ✓ تحديد الخصائص الانفعالية للطالبة الموهوبة.
  - ✓ تحديد الخصائص الاجتماعية للطالبة الموهوبة.
  - ✓ تحديد الخصائص الجسمية للطالبة الموهوبة.
  - ✓ تحديد السمات الشخصية للطالبة الموهوبة.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الجغيمان،١٤٢٩)، (آل كاسي،١٤٣٠)، كما تتفق هذه النتيجة جزئيًا مع ما توصلت إليه دراسة كل من: (Mack, 1987)، (Rogers, 1989)، (Nelson& Prindle, 1992)، (Kay, 1998)، (Chan, 2001)، (Bain, Bourgeois, & Pappas, 2003 ،

(أبودقة واللولو، ٢٠٠٥)، (بنجر وشومان، ١٤٢٧)، (الأحمدي، ٢٠٠٥) (الغامدي،٢٠٠٦)، (بن جمعة، ١٤٢٧).

وتختلف هذه النتيجة جزئيًا مع ما توصلت إليه دراسة كل من: (الشهراني، ١٤٣١)، (الثبيتي، ٢٠٠٣)، (الزهراني، ٢٠٠٨).

جدول رقم (٧) : درجة توفر كفايات رعاية الموهوبين في برنامج الدبلوم العام في التربيةمن وجهة نظر طالبات الدبلوم

م	العبارة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	التكرارات والنسب المئوية								درجة التوفر
				عال		متوسط		ضعيف		غير متوفر		
				ك	%	ك	%	ك	%	ك	%	
١	تحديد مفهوم لتسريع.	١.٢٠	٠.٥٠	٠	٠	٤	٤.٣	١١	١١.٧	٧٩	٨٤	غير متوفرة
٢	تحديد مفهوم التجميع.	١.٢٠	٠.٥٠	٠	٠	٤	٤.٣	١١	١١.٧	٧٩	٨٤	غير متوفرة
٣	تحديد مفهوم الإثراء.	١.٥٤	٠.٨٠	٢	٢.١	١٢	١٢.٨	٢١	٢٢.٣	٥٩	٦٢.٨	غير متوفرة
٤	تصميم البرامج ثرائية.	١.٤٧	٠.٦٨	٠	٠	١٠	١٠.٦	٢٤	٢٥.٥	٦٠	٦٣.٨	غير متوفرة
٥	التعريف بنوعي الإثر الأفقي، العمودي	١.٢٦	٠.٥٧	٠	٠	٦	٦.٤	١٢	١٢.٨	٧٦	٨٠.٨	غير متوفرة
٦	رعايةالطالبات موهوبات في الفصل العادي.	١.٤٠	٠.٦٥	٠	٠	٨	٨.٥	٢٢	٢٣.٤	٦٤	٦٨.١	غير متوفرة
٧	دمج مهارات التفكير في المنهج الدراسي.	٢.١٤	٠.٨٦	٦	٦.٤	٢٤	٢٥.٥	٤١	٤٣.٦	٢٣	٢٤.٤	متوفرة بدرجة ضعيفة
٨	استخدام استراتيجيات تنمية مهارات التفكير المنطقي للموهوبات.	١.٦١	٠.٧٨	٢	٢.١	١١	١١.٧	٢٩	٣٠.٩	٥٢	٥٥.٤	غير متوفرة
٩	استخدام استراتيجيات تنمية مهارات التفكير الإبداعي للموهوبات.	١.٦٥	٠.٨٠	٣	٣.٢	١٠	١٠.٦	٣٢	٣٤	٤٩	٥٢.٢	غير متوفرة
١٠	بناء الأسئلة الموجهة لمهارات التفكير العليا.	٢.١٢	٠.٩٠	٧	٧.٤	٢٣	٢٤.٥	٣٨	٤٠.٤	٢٦	٢٧.٧	متوفرة بدرجة ضعيفة
١١	تطبيق طرائق حل المشكلات إبداعيًا.	١.٩٧	٠.٨٢	٤	٤.٣	١٨	١٩.١	٤٣	٤٥.٧	٢٩	٣٠.٩	متوفرة بدرجة ضعيفة
١٢	تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الموهوبات.	١.٦٤	٠.٧٦	٢	٢.١	١٠	١٠.٦	٣٤	٣٦.٢	٤٨	٥١.١	غير متوفرة
١٣	توظيف أساليب تفريد التعليم في رعاية الموهوبات.	١.٣٢	٠.٦٤	١	١.١	٦	٦.٤	١٥	١٦	٧٢	٧٦.٦	غير متوفرة
١٤	استخدام الحاسوب وتطبيقاته في تدريس الموهوبات.	١.٦٦	٠.٨٩	٥	٥.٣	١١	١١.٧	٢٥	٢٦.٦	٥٣	٥٦.٤	غير متوفرة
١٥	تصميم الأنشطة التعليمية الإبداعية في رعاية الموهوبات.	١.٤٨	٠.٧٧	٣	٣.٢	٧	٧.٤	٢٢	٢٣.٤	٦٢	٦٦	غير متوفرة
١٦	كيفية توظيف أساليب تسريع الموهوبات (القبول المبكر، الترفيع إلى صف أعلى).	١.٢١	٠.٥٥	١	١.١	٣	٣.٢	١١	١١.٧	٧٩	٨٤	غير متوفرة
١٧	تحديد إيجابيات وسلبيات تسريع الطالبات الموهوبات.	١.٢٢	٠.٥٨	٠	٠	٧	٧.٤	٧	٧.٤	٨٠	٨٥.٢	غير متوفرة
١٨	تطبيق أساليب ضغط المنهج.	١.٣٥	٠.٥٨	٠	٠	٥	٥.٣	٢٣	٢٤.٥	٦٦	٧٠.٢	غير متوفرة
١٩	تعيين أساليب تجميع الطالبات الموهوبات	١.١٧	٠.٤١	٠	٠	١	١.١	١٤	١٤.٩	٧٩	٨٤	غير متوفرة
٢٠	تحديد إيجابيات وسلبيات تجميع الطالبات الموهوبات.	١.٢٣	٠.٥٦	١	١.١	٣	٣.٢	١٣	١٣.٨	٧٧	٨١.٩	غير متوفرة
٢١	تحديد حاجات الطالبات الموهوبات وسبل إشباعها.	١.٣٤	٠.٦٨	٢	٢.١	٥	٥.٣	١٦	١٧	٧١	٧٥.٦	غير متوفرة
٢٢	تحديد مشكلات الطالبات الموهوبات.	١.٣٠	٠.٦٧	٢	٢.١	٥	٥.٣	١٢	١٢.٨	٧٥	٧٩.٨	غير متوفرة
٢٣	توظيف أساليب التعزيز للسمات السلوكية الموثرة في رعاية الموهوبات.	١.٣٣	٠.٥٩	١	١.١	٣	٣.٢	٢٢	٢٣.٤	٦٨	٧٢.٣	غير متوفرة
٢٤	تطبيق أساليب متنوعة في التعامل مع مشكلات الطالبات الموهوبات.	١.٢٩	٠.٥٦	١	١.١	٢	٢.١	٢٠	٢١.٣	٧١	٧٥.٥	غير متوفرة
٢٥	تقديم الخدمات الإرشادية للموهوبات وذويهن في مجال رعاية الموهوبات.	١.٢١	٠.٥١	١	١.١	١	١.١	١٥	١٦	٧٧	٨١.٩	غير متوفرة
	المجموع	١.٤٥	٠.٤٢	٤٤	١.٩	١٩٩	٨.٥	٥٣٣	٢٢.٧	١٥٧٤	٦٧	غير متوفرة

جدول رقم (٧) يوضح التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لآراء طالبات الدبلوم العام في التربية نحو درجة توفر كفايات رعاية الموهوبين في برنامج الدبلوم العام في التربية.

يلاحظ من الجدول السابق :المتوسط الحسابي لدرجة توفر الكفايات الكلي من وجهة نظر طالبات الدبلوم بلغ (١,٤٥) وهي درجة تدل على عدم توفر كفايات رعاية الموهوبين في برنامج الدبلوم العام في التربية بصفة عامة وبنسبة اتفاق تساوي (٦٧٪) من طالبات الدبلوم ، بينما اتفقت آراء (٢٢,٧٪،٨,٥٪، ١,٩٪) من طالبات الدبلوم على توفرها بدرجة (ضعيفة، متوسطة، عالية) على الترتيب.

المتوسطات الحسابية لكفايات رعاية الموهوبين أشارت إلى عدم توفر هذه الكفايات حيث بلغ المتوسط الحسابي لجميع الكفايات درجة أقل من ١,٧٥ فيما عدا ٣ كفايات (دمج مهارات التفكير في المنهج الدراسي، بناء الأسئلة الموجهة لمهارات التفكير العليا، تطبيق طرائق حل المشكلات إبداعيًا)بلغت متوسطاتها الحسابية (٢,١٤، ٢,١٢، ١,٩٧) على التوالي،مما يدل على توفر هذه الكفايات الثلاث بدرجة ضعيفة في مقررات برنامج الدبلوم العام في التربية وذلك من وجهة نظر طالبات الدبلوم.

- بلغت نسب اتفاق آراء طالبات الدبلوم العام في التربية أكثر من٨٠٪ على عدم وجود الكفاياتالتالية:
  - ✓ تحديد مفهوم التسريع.
  - ✓ تحديد مفهوم التجميع.
  - ✓ التعريف بنوعي الإثراء (الأفقي، العمودي).
  - ✓ كيفية توظيف أساليب تسريع الموهوبات (القبول المبكر، الترفيع إلى صف أعلى).
  - ✓ تحديد إيجابيات وسلبيات تسريع الطالبات الموهوبات.
  - ✓ تعيين أساليب تجميع الطالبات الموهوبات.
  - ✓ تحديد إيجابيات وسلبيات تجميع الطالبات الموهوبات.
  - ✓ تقديم الخدمات الإرشادية للموهوبات وذويهن في مجال رعاية الموهوبات.
- تراوحت نسب اتفاق آراء طالبات الدبلوم بين ٨٠٪ : ٦٠٪ على عدم وجود الكفايات التالية:
  - ✓ تحديد مفهوم الإثراء.
  - ✓ تصميم البرامج الإثرائية.
  - ✓ رعاية الطالبات الموهوبات في الفصل العادي.
  - ✓ توظيف أساليب تفريد التعليم في رعاية الموهوبات.
  - ✓ تصميم الأنشطة التعليمية الإبداعية في رعاية الموهوبات.
  - ✓ تطبيق أساليب ضغط المنهج.
  - ✓ تحديد حاجات الطالبات الموهوبات وسبل إشباعها.
  - ✓ تحديد مشكلات الطالبات الموهوبات.
  - ✓ توظيف أساليب التعزيز للسمات السلوكية المؤثرة في رعاية الموهوبات.
  - ✓ تطبيق أساليب متنوعة في التعامل مع مشكلات الطالبات الموهوبات.

- تراوحت نسب اتفاق آراء طالبات الدبلوم بين ٦٠٪ : ٤٠٪ على عدم وجود الكفايات التالية:
  - ✓ استخدام استراتيجيات تنمية مهارات التفكير المنطقي للموهوبات.
  - ✓ استخدام استراتيجيات تنمية مهارات التفكير الإبداعي للموهوبات.
  - ✓ تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى الموهوبات.
  - ✓ استخدام الحاسوب وتطبيقاته في تدريس الموهوبات.

يتضح من الجدول رقم (٧) أن نسبة اتفاق آراء الطالبات حيال توفر كفايتي (دمج مهارات التفكير في المنهج الدراسي، بناء الأسئلة الموجهة لمهارات التفكير العليا) بدرجة عالية أو متوسطة بلغت٣١,٩٪ لكل منهما، كما يتضح أيضًا اتفاق آراء الطالبات مع آراء أعضاء هيئة التدريس حول توفر كفايتي (بناء الأسئلة الموجهة لمهارات التفكير العليا، تطبيق طرائق حل المشكلات إبداعيًا) بدرجة ضعيفة، وقد يرجع ذلك إلى تضمين بعض أعضاء هيئة التدريس لمقررات (طرق التدريس العامة، مقدمة في القياس والتقويم، علم النفس التربوي) لهاتين الكفايتين في أثناء تناولهن للمقررات، أو قد يرجع إلى تخصص بعض طالبات الدبلوم حيث أنهين دراستهن الجامعية، ويمكنهن توظيف المعلومات التي سبق أن درسنها في اكتساب بعض كفايات رعاية الموهوبين، ويمكن أن تؤثر درجة نضج الطالبة في هذه المرحلة واعتمادها على التعلم الذاتي في اكتساب بعض هذه الكفايات.

وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (الجغيمان، ١٤٢٩)،(آل كاسي،١٤٣٠)، (الشهراني، ١٤٣١)، كما تتفق هذه النتيجة جزئيًا مع ما توصلت إليه دراسة كل من:(Mack, 1987)، (Rogers, 1989)، (Nelson& Prindle, 1992)، (Kay, 1998)، (Chan, 2001)، (Kaplan, 2003) ، (Bain, Bourgeois, & Pappas, 2003)، (أبودقة واللولو، ٢٠٠٥)، (بنجر وشومان، ١٤٢٧)، (الزعبي وعبد الرحمن، ٢٠١١)، (الأحمدي، ٢٠٠٥)، (الغامدي،٢٠٠٦)، (بن جمعة، ١٤٢٧).

النتائج المتعلقة بالسؤال الرابع والذي ينص على : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة $\alpha \leq$ ٠,٠٥بين آراء كل من أعضاء هيئة التدريس وطالبات الدبلوم العام في التربية فيدرجة توفر كفايات اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في برنامج الدبلوم العام في التربية بكلية التربية – فرع البنات؟

للإجابة عن السؤال الرابع تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة "ت" لدرجات أعضاء هيئة التدريس وطالبات الدبلوم العام في التربية، والجدول رقم (٨) يوضح نتائج اختبار "ت" لدراسة الفروق بين متوسطات درجات آراء أعضاء هيئة التدريس وطالبات الدبلوم في درجة توفر كفايات اكتشاف ورعاية الموهوبين.

يتضح من الجدول رقم (٨) عدم وجود فروق دالة إحصائيًا بين متوسطات درجات آراء أعضاء هيئة التدريس وطالبات الدبلوم العام في التربية حيال توفر كفايات اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في برنامج الدبلوم العام في التربية.

جدول رقم (٨) : جدول يوضح الفروق بين متوسطات درجات آراء أعضاء هيئة التدريس وطالبات الدبلومفي درجة توفر كفايات اكتشاف الموهوبينورعايتهم

المحور	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	قيمة الدلالة	مستوى الدلالة
اكتشاف الموهوبين	أعضاء هيئة التدريس	٢٠	١.٢	٠.٥٣	١١٢	١.٩	٠.١١	غير دال إحصائيًا
	طالبات الدبلوم	٩٤	١.٤٥	٠.٤٤				
رعاية الموهوبين	أعضاء هيئة التدريس	٢٠	١.٣	٠.٤٧	١١٢	١.٥	٠.١٧	غير دال إحصائيًا
	طالبات الدبلوم	٩٤	١.٤٥	٠.٤٢				
المجموع	أعضاء هيئة التدريس	٢٠	٢.٥	٠.٩٩	١١٢	١.٩	٠.١٢	غير دال إحصائيًا
	طالبات الدبلوم	٩٤	٢.٩	٠.٧٨				

وهذه النتيجة تتفق مع ما توصلت إليه نتائج السؤالين الثاني والثالث من هذا البحث، حيث أظهرت النتائج اتفاق آراء كل من أعضاء هيئة التدريس وطالبات الدبلوم العام في التربية على عدم توفر معظم الكفايات اللازمة لاكتشاف ورعاية الموهوبين في مقررات برنامج الدبلوم العام في التربية، كما اتفقن أيضًاعلى توفر كفايتي (بناء الأسئلة الموجهة لمهارات التفكير العليا وتطبيق طرائق حل المشكلات إبداعيًا) بدرجة ضعيفة، مما يشير إلى أن أعضاء هيئة التدريس وطالباتٍ الدبلوم العام في التربية يرين أن برنامج الدبلوم لا يؤهل الطالبة المعلمة تأهيلا تربويًا كافيًا في مجالي اكتشاف الموهوبين ورعايتهم الأمر الذي يتطلب من متخذي القرار إعادة النظر في الخطط الدراسية للبرنامج.النتائج المتعلقة بالسؤال الخامس والذي ينص على : ما مقترحات كل من أعضاء هيئة التدريس وطالبات برنامج الدبلوم العام في التربية بكلية التربية فرع البنات - لتحسين واقع كفايات اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في البرنامج؟

للإجابة عن هذا السؤال تم الوقوف على نتائج الجزء الخاص بالأسئلة المفتوحة وكانت من أهم مقترحات كل من أعضاء هيئة التدريس وطالبات برنامج الدبلوم العام في التربيةما يلي:

- **مقترحات أعضاء هيئة التدريس** :

- ضرورة تضمين كفايات اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في مقررات برنامج الدبلوم العام في التربية.
- تنمية كفايات أعضاء هيئة تدريس مقررات برنامج الدبلوم العام في التربية في مجالي اكتشاف الموهوبين ورعايتهم.
- إضافة جزء تطبيقي في مقررات برنامج الدبلوم العام في التربية للتدريب على اختبارات ومقاييس القدرات والاستعدادات والسمات السلوكية؛لتمكين الخريجات من اكتشاف الموهوبات.
- تطوير الاختبارات والمقاييس الخاصة بالموهوبين؛ لقياس القدرات والاستعدادات ثم العمل على تدريب طلاب وطالبات الدبلوم على استخدام هذه المقاييس.

- تدريب الطالبات على اختبارات قوائم تقدير الخصائص الشخصية والدافعية والإبداع والتي تعد محكا مهمًا في التعرف على الموهوبين والمتفوقين خاصة في مجالات الموهبة والتفوق غير الأكاديمي.
- تطوير البحث العلمي في مجال اكتشاف ورعاية الموهوبين.

- **مقترحات طالبات برنامج الدبلوم العام في التربية** :

- ضرورة تضمين برنامج الدبلوم العام في التربية كفايات اكتشاف الموهوبين ورعايتهم.
- إضافة مقرر خاص بتربية الموهوبين إلى مقررات برنامج الدبلوم.
- تضمين برنامج الدبلومتطبيقات - عملية وليست نظرية فقط - لكفايات اكتشاف الموهوبينورعايتهم.
- اكتشاف ورعاية الموهوبات في برنامج الدبلوم العام في التربية.
- إقامة دورات تدريبية وورش عملية لطالبات برنامج الدبلوم؛ للتدريب على كفايات اكتشاف الموهوبينورعايتهم.
- تطبيق التربية العملية في مدارس تحوي طالبات موهوبات.
- القيام بزيارات ميدانية لمراكز رعاية الموهوبين؛ للتعرف على أساليب رعايتهم والخدمات التربوية المقدمة لهم.

- **توصيات البحث** :

في ضوء نتائج البحث توصي الباحثة بما يلي:

- ضرورة تضمين قائمة (كفايات اكتشاف الموهوبين ورعايتهم)موضوع الدراسة في مقررات برنامج الدبلوم العام في التربية،والتركيزعلى الجوانب التطبيقية في تنفيذها.
- ضرورة تدريب طالبات برنامج الدبلوم العام في التربية على استخدام أساليب الكشف عن الموهوبين وتطبيق طرائق رعايتهم في أثناء التدريب الميداني بالمدارس التي تتوفر فيها برامج رعاية الموهوبين.
- العمل على توجيه أبحاث طلابالدراسات العليا في برامج الماجستير والدكتوراه نحو تربية الموهوبين،ونشر نتائجها وتفعيل توصياتها وتطبيقها ميدانيًا.
- ضرورة التنسيق بين وزارتي التعليم العالي والتربية والتعليم؛ لتحديد كفايات المعلم القادر على التعامل مع الأنماط المختلفة للطلاب؛ للأخذ بها عند بناء برامج إعداد المعلمين.
- تدريب المعلمين والمعلمات والمديرين والمديرات ومرشدي الطلاب ومرشدات الطالباتورائدي ورائدات النشاط بمدارس التعليم العام والمشرفين والمشرفات بوزارة التربية والتعليم؛لتطوير معارفهم وإثرائها في مجال التعامل مع الموهوبين.

- **أبحاث مقترحة** :

من خلال النتائج التي توصل إليها البحث، تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية:

- دراسة عن واقع كفايات اكتشاف الموهوبين ورعايتهم في برامج الدبلوم العام في التربية في الجامعات الأهلية بالمملكة.
- دراسة عن واقع كفايات اكتشاف ورعاية الطالبات من ذوي صعوبات التعلمفي برنامج الدبلوم العام في التربية.
- دراسة تقييمية شاملة لبرنامج الدبلوم العام في التربية بكلية التربية – فرع البنات - بجامعة الملك عبد العزيز بجدة من وجهة نظر طالبات البرنامج وأعضاء هيئة التدريس فيه للوقوف على مدى تلبيته لمتطلبات تمهين التعليم.
- تصميم برامج تدريبية لتنمية مهارات المعلمين بمدارس التعليم العام في مجالي اكتشاف الموهوبينورعايتهم.

- **وقد قدمت الباحثةعدداً من التوصيات، ومن أهمها** :

- ضرورة تضمين قائمة (كفايات اكتشاف الموهوبين ورعايتهم)موضوع الدراسة في مقررات برنامج الدبلوم العام في التربية، والتركيز على الجوانب التطبيقية في تنفيذها.
- ضرورة تدريب طالبات برنامج الدبلوم العام في التربية على استخدام أساليب الكشف عن الموهوبين وتطبيق طرائق رعايتهم في أثناء التدريب الميداني بالمدارس التي تتوفر فيها برامج رعاية الموهوبين.
- العمل على توجيه أبحاث طلابالدراسات العليا في برامج الماجستير والدكتوراه نحو تربية الموهوبين، ونشر نتائجها وتفعيل توصياتها وتطبيقها ميدانيًا.
- ضرورة التنسيق بين وزارتي التعليم العالي والتربية والتعليم؛ لتحديد كفايات المعلم القادر على التعامل مع الأنماط المختلفة للطلاب؛ للأخذ بها عند بناء برامج إعداد المعلمين.

- **كما اقترحت الباحثة إجراء عدد من الدراسات، منها** :

- دراسة عن واقع كفايات اكتشاف الموهوبين ورعايتهممفي برامج الدبلوم العام في التربية في الجامعات الأهلية بالمملكة.
- دراسة عن واقع كفايات اكتشاف ورعاية الطالبات من ذويصعوبات التعلمفي برنامج الدبلوم العام في التربية.
- دراسة مدى كفاية برامج الدبلوم العام في التربية في الجامعات الحكومية والأهلية بالمملكة لتلبية احتياجات سوق العمل في مجال التعليم.

- **المراجع العربية** :

- أبو دقة، سناء إبراهيم واللولو، فتحية صبحي، ٢٠٠٥، "دراسة تقويمية لبرنامج إعداد المعلم بكلية التربية بالجامعة الإسلامية"، الجامعة الإسلامية، كلية التربية، غزة.
- الأحمدي، محمد بن عليثة، ٢٠٠٥، "مشكلات الطلاب الموهوبين بالسعودية وعلاقتها بعدد من المتغيرات"، المؤتمر العلمي العربي الرابع لرعاية الموهوبين والمتفوقين، الأردن، عمان.
- البدير، نبيل محمد وباهبري، منى سلطان، ١٤٣١، "تجربة المملكة العربية السعودية في رعاية الموهوبين والمبدعين إنجازات وتطلعات"، الملتقى الخليجي الأول لرعاية الموهوبين "الموهبة تجمعنا"، ١٢- ١٤٣١/٨/١٦هـ، عُمان، صلالة.

- بنجر، آمنة بنت أرشد وشومان، طه طه، ١٤٢٧، "تصور مقترح لتفعيل دور معلمة رياض الأطفال في رعاية الأطفال الموهوبين"،المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة "رعاية الموهبة تربية من أجل المستقبل"، مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، ٢- ١٤٢٧/٨/٦هـ، المملكة العربية السعودية، جدة.
- بن جمعة، أمثال مانع، ١٤٢٧، "دور مديرة المدرسة في اكتشاف الطالبات الموهوبات ورعايتهن بالمدارس الابتدائية الحكومية بمدينة الرياض"، رسالة ماجستير في الإدارة التربوية، جامعة الملك سعود، كلية التربية، الرياض.
- الثبيتي، ضيف الله بن عواض، ٢٠٠٣، "فاعلية برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرى في تعريف الطالب المعلم المتخصص في الاجتماعيات بخصائص التلميذ الموهوب في هذا الحقل"، مجلة العلوم التربوية، العدد الثالث، يناير ٢٠٠٣: ص ص ١٧٣- ٢٣٥.
- الثبيتي، ضيف الله عواض والعتيبي، منير مطني، ١٤٢٢، "المعلم الفعال بالمرحلة الابتدائية: دراسة مقارنة حول شروط اختياره وخصائص برامج إعداده وتدريبه، كما يراها معلمو المرحلة الابتدائية السعوديون بمكة المكرمة والأمريكيون بمدينة فيرفاكس"، مجلة جامعة الملك عبد العزيز: العلوم التربوية، م.١٥، ص ص: ١٧٥- ٢٠٧.
- جروان، فتحي عبد الرحمن، ٢٠١٢، "الموهبة والتفوق والإبداع"،الطبعة الرابعة، دار الفكرالأردن، عمَّان.
- جروان، فتحي عبد الرحمن، ٢٠٠٨، "أساليب الكشف عن الموهوبين والمتفوقين ورعايتهم"،الطبعة الثانية،دار الفكر، الأردن، عمَّان.
- الجغيمان، عبد الله بن محمد، ١٤٢٩، "تربية الموهوبين في الوطن العربي في برامج تكوين المعلمين"، المؤتمر السادس لوزراء التربية والتعليم العرب،تربية الموهوبين خيار المنافسة الأفضل، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٣- ٢٤صفر ١٤٢٩، الرياض.
- الحقيل، سليمان بن عبد الرحمن، ١٤٢٤، "نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية"، الطبعة الخامسة عشرة، الرياض.
- الزعبي، أحمد محمد، ٢٠٠٧، "التربية الخاصة للموهوبين والمعوقين وسبل رعايتهموإرشادهم"، الطبعة الثانية، دار الفكر، سوريا، دمشق.
- الزعبي، أحمد محمد، ٢٠٠٩، "الموهبة والتفوق والإبداع أساليب الكشف عنها وتوجيهها ورعايتها"، الطبعة الأولى، دار الفكر، دمشق.
- الزعبي، سهيل محمود وعبد الرحمن، مجدولين سلطان، ٢٠١١، "فاعلية مركز رعاية الموهوبين والموهوبات من وجهة نظر الطلبة الملتحقين به في منطقة نجران/السعودية"، المجلة العربية لتطوير التفوق، العدد ٢.
- الزهراني، مرضي بن غرم الله، ٢٠٠٨، "مستوى إسهام برنامج الإعداد التربوي بجامعة أم القرىفي تعريف الطالب المعلم بخصائص التلميذ الموهوب لغويًا وأساليب اكتشافه وطرق رعايته"، مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٨١)، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، جامعة عين شمس، القاهرة.
- السبيعي، معيوف، ٢٠٠٩، "الكشف عن الموهوبين في الأنشطة المدرسية"، دار اليازوري العلمية، الأردن، عمان.
- السرور، نادية هايل، ٢٠١٠، "مدخل إلى تربية المتميزين والموهوبين"، الطبعة الخامسة، دار الفكر، المملكة الأردنية الهاشمية، عمَّان.
- سليمان، عبد الرحمن سيد ومنيب، تهاني محمد، بدون، "المتفوقون والموهوبون والمبتكرون"الجزء الأول، مكتبة الأنجلو المصرية، جمهورية مصر العربية، القاهرة.
- السمادوني، السيد إبراهيم، ٢٠٠٩، "تربية الموهوبين والمتفوقين"، الطبعة الأولى، دار الفكر المملكة الأردنية الهاشمية، عمَّان.
- الشربيني، زكريا وصادق، يسرية، ٢٠٠٢، "أطفال عند القمة"، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.

- الشهراني، ناصر بن عبد الله، ١٤٣١، "مدى توافر مهارات اكتشاف ورعاية الموهوبين في برامج إعداد المعلمين بجامعة أم القرى"، مجلة التربية العلمية، العدد ٤.
- صوص، فاطمة جميل، ٢٠١٠، "استراتيجيات المعلمين في التعامل مع المتفوقين دراسيًا في المدارس الثانوية الحكومية من وجهة نظر المعلمين والمديرين"، رسالة ماجستير في الإدارة التربوية، جامعة النجاح الوطنية، نابلس.
- العاجز، فؤاد علي ومرتجى، زكي رمزي، ٢٠١٢، "واقع الطلبة الموهوبين والمتفوقين بمحافظة غزة وسبل تحسينه"، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية المجلد العشرين، العدد الأول: ص ص ٣٣٣- ٣٦٧.
- عبد الغفار، أحلام رجب، ٢٠٠٣، "الرعاية التربوية للمتفوقين دراسيًا"، الطبعة الأولى، دار الفجر للنشر والتوزيع، القاهرة.
- عبيد، ماجدة السيد، ٢٠٠٠، "تربية الموهوبين والمتفوقين"، الطبعة الأولى، دار صفاء للنشر والتوزيع، الأردن، عمَّان.
- عطيات، مظهر وعطيات، خالد، ٢٠١٠، " تقييم برنامج الدبلوم العام في التربية في جامعة الحسين بن طلال من وجهة نظر الطلبة"، المجلة الأردنية في العلوم التربوية، مجلد ٦، العدد ٣: ص ص ٢١٩- ٢٣٥.
- آل غائب، سعد بن سعيد، ١٤٢٦، "الطالب الموهوب- أهم الطرق والأساليب المعاصرة لاكتشافه والتعرف عليه"، الطبعة الأولى، مطابع الحميضي، الرياض.
- الغامدي، حمدان أحمد، ٢٠٠٦، "المعوقات التي تواجه الطلبة الموهوبين في التعليم الأساسي بالمملكة العربية السعودية، المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة "رعاية الموهبة .. تربية من أجل المستقبل"، مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، ٢- ١٤٢٧/٨/٦هـ، المملكة العربية السعودية، جدة.
- الفتلاوي، سهيلة محسن، ٢٠٠٣، "كفايات التدريس"، الطبعة الأولى، دار الشروق للنشر والتوزيع، الأردن، عمان.
- القريطي، عبدالمطلب أمين، ٢٠٠٥، "الموهوبون والمتفوقون...خصائصهم واكتشافهم ورعايتهم"، الطبعة الأولى، دار الفكر العربي، القاهرة.
- قطناني، محمد حسين ومريزيق، هشام يعقوب، ٢٠٠٩، "تربية الموهوبين وتنميتهم"، الطبعة الأولى، دار المسيرة، الأردن، عمَّان.
- آل كاسي، عبد الله بن علي، ١٤٣٠، "الحاجات التدريبية لمعلمي العلوم الطبيعية في مجال اكتشاف ورعاية الموهوبين في ضوء التوجهات التربوية المعاصرة "، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية، مكة المكرمة.
- الكامل، حسنين بن محمد، ١٤٢٧، "رعاية الطلاب الموهوبين في المدرسة"، المؤتمر العلمي الإقليمي للموهبة "رعاية الموهبة .. تربية من أجل المستقبل"، مؤسسة الملك عبدالعزيز ورجاله لرعاية الموهوبين، ٢- ١٤٢٧/٨/٦هـ، المملكة العربية السعودية، جدة.
- كنعان، أحمد علي، ٢٠٠٩، "تقييم برامج تربية المعلمين ومخرجاتها وفق معايير الجودة من وجهة نظر طلبة السنة الرابعة في قسم معلم الصف وأعضاء الهيئة التعليمية"، مجلة جامعة دمشق، المجلد ٢٥، العدد (٣+٤).
- ماضي، يحيى صلاح، ٢٠٠٦، "المتفوقون وتنمية مهارات التفكير في الرياضيات"، الطبعة الأولى، دار ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع، الأردن، عمان.
- معاجيني، أسامة حسن، ١٤٢٥، "الخيارات التربوية لرعاية الموهوبين"، المكتبة الإلكترونية، أطفال الخليج ذوي الاحتياجات الخاصة، www.gulfkids.com.
- معاجيني، أسامة حسن، ١٤٢٩، "التجارب الرائدة عربيًا ودوليًا في تربية الموهوبين ورعايتهم"، المؤتمر السادس لوزراء التربية والتعليم العرب،تربية الموهوبين خيار المنافسة الأفضل، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، ٢٣- ٢٤صفر ١٤٢٩، الرياض.

- المعايطة، خليل عبد الرحمن والبواليز، محمد عبد السلام، ٢٠٠٧، "الموهبة والتفوق"، الطبعة الثالثة، دار الفكر، الأردن، عمّان.
- مكتب التربية العربي لدول الخليج، ١٤٣٢، "التكوين المهني للمعلم: الإطار النظري"، المملكة العربية السعودية، الرياض.
- منصور، عبد المجيد سيد والتويجري، محمد بن عبد المحسن، ١٤٢١، "الموهوبون آفاق الرعاية والتأهيل بين الواقعين: العربي والعالمي"، الطبعة الأولى، مكتبة العبيكان، الرياض.
- النافع، عبد الله وآخرون، ١٤٢١، "برنامج الكشف عن الموهوبين ورعايتهم"، الرياض، مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية.
- وزارة التعليم العالي، جامعة الملك عبد العزيز، "برنامج الدبلوم العام في التربية"، الخطة الدراسية لبرنامج الدبلوم العام في التربية، ١٤٢٧.
- وزارة المعارف، ١٤١٨، "دليل المعلم"، الإدارة العامة للإشراف التربوي، الطبعة الأولى، الرياض.

• المراجع الأجنبية :

_ Bain, S, Bourgeois& Pappas, D. 2003, "Linking theoretical models to actual practices:A survey of teachers in gifted education", Roeper Review, Vol. 25, No.4, pp 166-172.

_ Chan, D. 2001,"Characteristics and competencies of teachers of gifted learners: The Hong Kong teacher perspective",RoeperReview, Vol. 23, No.4, pp 197-202.

_ Cramer, R. H. 1991,"The Education of Gifted Children in theUnited States: A Delphy Study", Gifted Child Quarterly Spring1991, vol. 35, no.2,pp84-91.

_ Kaplan, S. 2003,"Is there a gifted-child pedagogy?",RoeperReview, Vol. 25, No. 4, P 165.

_ Kay, S. 1998,"Curriculum and the creative process: Contributions in memory of A. Harry Passow",Roeper Review, Vol. 21, No.1,pp 5-13.

_ Mack, R. 1987,"Are Methods of Enhancing CreativityBeing Taught in Teacher Education Programs as Perceived by Teacher Educators and Student Teachers?",The Journal of CreativeBehavior,Vol. 21,No. 1, pp 22-33.

_ Nelson, K& Prindle, N. 1992, "Gifted Teacher Competencies: Ratings byRural Principals and Teachers Compared", Journal forthe Education of the Gifted, Vol.15, No.4, pp357-369.

_ Rogers, K. 1989. "Training teachers of the gifted: What do they need to know?",Roeper Review, Vol. 11, No. 3, pp 145-150.

البحث السادس :

" أثر استخدام أدب الطفل في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض نواتج التعلم لدى تلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسى"

إعـــداد :

د/ والـى عبد الرحمن أحمـــــد
أستاذ مساعد المناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية

د/ عماد حسين حافظ إبراهيم
مدرس المناهـــج وطـــرق تدريـــس الدراسات الاجتماعية

كلية التربية جامعة حلوان

" أثر استخدام أدب الطفل في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض نواتج التعلم لدى تلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسى"

د/ والى عبد الرحمن أحمد *د/ عماد حسين حافظ إبراهيم*

- **مقدمة** :

تعد مرحلة الطفولة من أهم مراحل الحياة عند الإنسان ، وأكثرها خطورة فهي الأساس الذي يبنى عليه مراحل الحياة التالية لها ، وفيها جذور لمنابت التفتح الإنساني ، ففيها تتفتق مواهب الإنسان ، وتبرز مؤهلاته ، وتنمو مداركه ، وتظهر مشاعره ، وتتبين إحساساته ، وتقوى استعداداته ، وتتجاوب قابلياته مع الحياة ، سلبا أو إيجابا ، وتتحدد ميوله واتجاهاته نحو الخير أو الشر ، وفيها تأخذ شخصيته في البناء والتكوين ، لتصبح فيما بعد متميزة عن غيرها من الشخصيات الأخرى (١٦ : ١٤) . *

وفي مصر يمثل قطاع الطفولة قاعدة تتميز باتساعها النسبي إذا ما قورنت بجملة عدد السكان ، حيث يمثل الأطفال ما يقرب من ٣٩ ٪ من إجمالي عدد السكان ، مما يوضح ضخامة هذا القطاع وضرورة الاهتمام به باعتباره صانع المستقبل ، ذلك أن قوة الأمة وإمكاناتها تتوفر بقدر ما تهيأ لكل طفل من مجالات وفرص من أجل تنمية قدراته ومهاراته ومواهبه ، ومن ثم فإن من حقه على الأجيال الحاضرة أن تيسر له من أسباب النمو السليم المتكامل ما يهيأ له طفولة سعيدة في الحاضر ، ويمكنه من حمل الأمانة والمسئولية في إعداد الأجيال القادمة في المستقبل .

وقد أحست مصر بأهمية مرحلة الطفولة ، وأدركت ضرورة توفير الإمكانات المادية والمعنوية التي تكفل لأطفالها تنشئة صحيحة سليمة ، فأقامت لهم العديد من المؤسسات الصحية والتربوية ، كما أنشأت العديد من مراكز ثقافة الطفل ومعاهد أبحاث الطفولة ، فضلا عما تقدمه المطابع من قصص ومجلات وكتب إضافة إلى برامج الإذاعة والتليفزيون (٨ : ٢٣) .

ويأتي أدب الأطفال في مقدمة مجالات الاهتمام بشخصية الطفل ، جسميا وعقليا ونفسيا وروحيا ، إذ يمثل أدب الأطفال في الوقت الحاضر ، نقطة انطلاق كبرى ، ووثبة حضارية عظمى ، ستسعى كل الأمم من خلاله أن يكون وسيلتها في جذب رجال مستقبلها نحو الانتماء والحب والولاء والتضحية في سبيلها ، وأن يكون أدبها الموجه لأطفالها أداة لنشر فلسفتها وأهدافها وحضارتها للأجيال الناشئة في العالم أجمع (٢ : ١١) .

إن أدب الأطفال يسهم فى إعداد الطفل وفق مواصفات ومعايير يرغبها ويرتضيها المجتمع فى سلوك أبنائه ، وفى تحقيق الأهداف والغايات التى تصبو إليها المؤسسات والمعاهد التربوية من خلال ما يحققه أدب الطفل من نواتج تعلم

---

* *الرقم الأول يشير إلى رقم المرجع والرقم الثانى يشير إلى رقم الصفحة فى المرجع .*

يصعب حصرها أو عدها ، وهذا ما أكدته العديد من البحوث والدراسات فى مجال التربية (٧ ، ١٠) .

إن أدب الأطفال يساهم بقوة في بناء شخصية الطفل التي تقوم عليها في المستقبل شخصية المجتمع بأكمله ، ومن ثم يعتبر أداة مهمة وأساسية من أدوات تنشئة الطفولة التي تعتبر أهم الدعائم والركائز التي يقوم عليها عماد المستقبل وأساسه في كل المجتمعات والأمم ، مما يجعل حاجتنا ماسة وشديدة لبناء أدب عربي للأطفال يهتم بهم ويبين لهم طريق المستقبل (٢٠ : ٢٥) .

كما يسعى أدب الأطفال لإشباع الحاجات الأساسية للأطفال الموجه إليهم ذلك الأدب ، وهي حاجات متعددة ومتنوعة ، كالحاجة إلى الأمن والطمأنينة والاستقرار النفسي ، والحاجة إلى الانتماء إلى الدوائر الاجتماعية المختلفة والحاجة إلى التقدير والاحترام وبث الثقة بالنفس ، والحاجة إلى تحقيق الذات عن طريق تأصيل المهارات وتطوير القدرات وصقل الخبرات ، والحاجة إلى المعرفة والفهم ، إلى غير ذلك من حاجات فسيولوجية ووجدانية واجتماعية بما يجعل منهم أفرادا أسوياء (٨ : ٢٧ – ٣٩) .

ويسعى أدب الأطفال كذلك إلى المحافظة على الهوية الوطنية وحمايتنا من الغزو الفكري والثقافي والاجتماعي والديني والقيمي ، وخاصة في عصر الأقمار الصناعية والاتصالات المفتوحة التي سهلت على الأفراد الاطلاع على ثقافات الآخرين ، فأدب الأطفال القوي يعبر عن أمة قوية تستحق العيش في عالم الأقوياء (٢ : ١٢) .

إن أدب الأطفال ضرورة وطنية وقومية وشرط لازم من شروط التنمية الثقافية المنشودة ، بل إن تنمية ثقافية تتجاهل أدب الأطفال أو تهمله هي تنمية ناقصة ، وتفتقد لجذورها ، لأسباب تتعلق بطبيعة التكوين المعرفي والوجداني للإنسان ، كما أنه لا غنى عنه في تسريع عملية التنمية الثقافية والاجتماعية مما يتطلب بذل المزيد من الجهد لتأصيل أدب الأطفال وتدعيمه في التربية والمجتمع في مختلف المؤسسات (١١ : ٢٣) .

ولقد بلغ من أهمية أدب الأطفال أن حرصت التربية الصهيونية على استخدامه في نشر التعاليم والتقاليد التي وضعها حكماء صهيون ، المستمدة من المزاعم اليهودية لتحقيق أهداف سياسية عنصرية ، ففي دراسة أجريت على تلاميذ المرحلة الابتدائية بإسرائيل ، أظهرت نتائج الدراسة أن ٦٠ ٪ من أفراد العينة أيدت الإفناء الكلي للسكان العرب المدنيين المقيمين في الأرض المحتلة في حالة وقوع صراع مسلح بين إسرائيل والدول العربية ، كما يشيع في أدب الأطفال الصهيوني بمختلف وسائله البطولة اليهودية ليهود يجازفون بحياتهم من أجل إسرائيل ، ودورها في إلحاق الهزائم بالعرب (٢١ : ١٢٣) .

وفي دراسة قدمها (Anne Dublin) استهدفت تنمية الوعي بالقيم اليهودية من خلال أدب الأطفال وذلك بتطوير وحدة مشتقة من لوحة التعليم اليهودي تحت عنوان (أفعال شخصية في الحياة اليهودية) اشتملت على عدة دروس

تضمنت بعض القيم يهودية التي تقوم على الأسلوب الأدبي ، حيث لكل درس منها كتاب أو قصة مقترحة ، وقدمت للمتعلمين بدء من صفوف الروضة حتى الصف الثالث ، وقد جاءت الدراسة بنتائج مذهلة في تحقيق ذلك (٢٥ : ٦

ونظراً لهذه الأهمية التربوية لأدب الأطفال ، فإن مسئولية كبيرة تقع على مختلف مؤسسات المجتمع المسئولة عن إعداد الطفل ورعايته وتربيته وتعليمه وإذا كانت المؤسسات التربوية والتعليمية تبذل جهدا كبيرا في إعداد الطفل من خلال ما تقدمه من برامج ومناهج تربوية تتسم بقدر كبير مع طبيعة وخصائص هذه المرحلة ، إلا أن هناك جانبا على قدر كبير من الأهمية يمكن أن يساهم في إثراء وتطوير برامج هذه المرحلة ، وهو ما يعرف بإستخدام أدب الأطفال في العملية التربوية والتعليمية.

إن أدب الأطفال يمثل وسيطاً تربوياً ، يتيح الفرصة أمام الأطفال لمعرفة المزيد عن أنفسهم وبيئتهم ، والحصول على إجابات عن أسئلتهم واستفساراتهم ومساعدتهم على حب الاستطلاع ، ومواصلة البحث ، والتخيل ، والاكتشاف وتقبل الخبرات الجديدة ، وتحقيق الثقة بالنفس ، وهو بهذا يتسق مع الاتجاهات التربوية الحديثة وذلك بإضفاء عنصري الجذب والتشويق واختيار عناوين تجذب انتباه المتعلمين واهتماماتهم للكتب المدرسية المقررة ، ومحاولة الابتعاد عن النمط المألوف في تصميمها وإخراجها ، فضلا عن استخدام الألوان والعناوين التي تجعلها أقرب إلى كتب أدب الأطفال (٢ : ٢٤ &١ : ٢٧٠) .

ويفرض ذلك على المناهج الدراسية عامة مسئولية كبيرة تجاه هذا الأمر خاصة أن المناهج الدراسية وأدب الأطفال يتفقان على أن ما يقدم في محتوى كل منهما يجب أن يتناسب مع مستويات نمو المتعلمين في جوانب النمو المختلفة (السيكولوجية والعقلية والانفعالية والاجتماعية وغيرها) ، كما يتفقان على أن كلا منهما له أهدافه المعرفية والتربوية والاجتماعية ، وهذا يتطلب أن تقترب المواد الدراسية المختلفة وألوان أدب الأطفال من بعضها البعض ، وأن يلتقط كل منهما من الآخر ما يناسبه من أفكار وموضوعات .

وإذا كانت الكتب المدرسية تمثل أهم قطاعات الكتب التي يتعامل معها الأطفال في كل مراحل نموهم ، وفي جميع مراحلهم التعليمية ، فإن هذا يتطلب تذويب الفوارق بين الكتب المدرسية وكتب الأطفال الأدبية ، بحيث تصبح كلها كتب أطفال شائقة ، ففي كثير من الدول المتقدمة لا يفرض كتاب مدرسي واحد مقرر على الجميع ، بل تترك الحرية للمناطق التعليمية أو المدارس لتختار ما يناسبها من كتب (١ : ٢٨١) .

كما يلقي هذا بمسئولية كبيرة على مناهج الدراسات الاجتماعية بصفة خاصة ، وذلك لالتقاء أدب الأطفال في كثير من أهدافه وأفكاره وموضوعاته مع مناهج الدراسات الاجتماعية ، ومن ذلك على سبيل المثال لا الحصر ، حوادث التاريخ وأبطاله عبر العصور وفي مختلف البلاد ، وأحوال الشعوب وتقاليدها

وعاداتها وحيواناتها وأخبارها وأساطيرها ، وبيئاتها الجغرافية وما بها من صحاري وغابات ، وحيوانات ونباتات ، وبحار ومحيطات ، وعجائب المخلوقات وزلازل وبراكين ، وجبال جليد وأنهار باطنية وبحيرات تحت الأرض ، وقصص العلماء والمخترعين ، ومغامرات المكتشفين والرواد الأوائل (١ : ٢٦٧) .

فالمتخصص في مناهج الدراسات الاجتماعية والأديب يختاران موضوعات من الحياة الإنسانية ، من الحاضر والماضي ، من الواقع والتاريخ ، من المجتمع والأسرة ، من عالم الإنسان وعالم الحيوان وعالم النبات وعالم الجماد ، من أحداث الدنيا ، وصور الآخرة ، كل ذلك يدخل في مضمون كل منهما في ضوء قدرات الطفل وإمكاناته وفطرته التي فطر الله عليها (١٦ : ١٩٢) .

وهذا ما دعا البعض إلى القول إن كل نوع من التاريخ هو تاريخ أطفال إذا عرض بأسلوب من الأمثلة المحسوسة والتمثيل المادي للأشياء والأعمال والأوصاف اللفظية والقصص الغنية بالمادة ، التي تساعد على التخيل والحالات العقلية التي ترتبط ارتباطا مباشرا بالأشياء ، مما يمكن أن يتصوره الطفل في وضوح (٢١ : ١٧٧) .

وفي مجال الجغرافيا ، توجد صلة طبيعية بين الجغرافيا والأدب ، فالجغرافيا لها تأثير عميق في تشكيل أي مجتمع ، فهي في النهاية مثل كل فن تكون انعكاسا وتوضيحا للمنظر الطبيعي الذي أنتجته ، ومن الناحية العملية فإن كل قصة تعبر عن الظروف الجغرافية للمكان الذي حدثت فيه هذه القصة وهو مدخل أدبي للجغرافيا ، ومن ثم يمكن القول إن كلا من الأدب والجغرافيا يعزز ويثرى التعلم عن الآخر ، فالطلاب يمكنهم مشاهدة العلاقة بين الأدب والجغرافيا خارج الصف ، كما أن دراسة الأدب تحسن فهم المتعلمين للجغرافيا فمن الناحية العملية يستحيل أن يتجول كل متعلم حول العالم ، ومن ثم يأتي دور الأدب في تحقيق هذا الهدف بعرض الأعمال الأدبية والفنية التي تساعد في تنمية وعي المتعلمين بعادات وتقاليد الشعوب أو تذوق الجوانب الحسية والجمالية في مكان معين من خلال المصادر السمعية والبصرية (٢٧ :١) .

لقد زاد اهتمام المربين بتجديد مناهج الدراسات الاجتماعية بعد إجراء العديد من البحوث والندوات العلمية خلال السنوات العشر الأخيرة ، والتي أكدت على أهمية استخدام أدب الطفل في تدريس التاريخ ، وقد انعكس ذلك على نوعية الكتابات القصصية وغير القصصية التي تقدم للأطفال في السنوات الأخيرة ، والتي تعالج القصور في فهمهم للتاريخ والخصائص الثقافية للمجتمع السليم ، فلقد اعترف المتعلمون بحاجتهم لمعرفة آراء مخالفة لهم ، والانتباه للمشكلات الطويلة المدى التي لا تتضمنها موضوعات الكتاب المدرسي (٣١ : ١) .

إن استخدام أدب الأطفال في تدريس الدراسات الاجتماعية يهدف إلى الإبداع ويساعد منذ السنوات الأولى فى اكتساب القدرة المباشرة على دراسة كل ما يتناوله المنهج من مناطق ، وفهم العديد من سمات الحياة فيها ، وذلك من

خلال صياغة المحتوى في صورة قصة أو مسرحية أو تنظيمه في شعر للأطفال كما تتضمن العديد من شخصيات القصة أو المسرحية ، قيما قد تكون إيجابية نود تأكيدها لدى الطفل ، أو سلبية نحاول معالجتها لديه ، إن العديد من القصص تتضمن حكما وأمثالا وهى في ذات الوقت لا تخلو من المرح والإثارة (٢٦ : ٣ ، ٤) .

وفي الوقت الذي نرى فيه معاهد التربية ومعاهد إعداد المعلمين والجامعات الكبرى في العالم المتقدم ، تضم في مناهجها جزءا مهما حول أدب الأطفال ، وتدعم العديد من البحوث والدراسات التي تجري في هذا الشأن ، فإن الاهتمام بأدب الأطفال على مستوى الوطن العربي مازال ضعيفا ولم يعط حقه بعد كما أن الدراسات والأبحاث حول أدب الأطفال في الوطن العربي ما تزال تشكو ضعفا وقلة في عدد الباحثين (٢٠ : ٢٩ & ٣٢ : ٢) .

كما توصلت العديد من الدراسات والبحوث إلى مجموعة من المعوقات التى تؤخر تطور هذا اللون من الأدب ومنها ، قلة عدد المعلمين المتخصصين ، قلة الدورات التدريبية ، قلة الكتب والمراجع ، والتأخر فى إصدار الكتب والأدلة الخاصة بمبحث أدب الأطفال (٥ & ٢٠ & ٢٢) .

كما أنه من الملاحظ أن الطابع التجاري هو الغالب على أدب الأطفال في العالم العربي ، إذ يقتصر تقديمه من خلال المؤسسات غير التربوية ، والتي تقدمه من قبيل الترفيه والتسلية والمتعة للطفل في المقام الأول ، الذي يهتم أصحابها بالربح المادي ، دون الاهتمام بالقيم التربوية الهادفة ، وذلك على الرغم من الأثر الكبير الذي يمكن أن يحدثه في تكوين ونشأة الفرد خلال مرحلة الطفولة (٩ : ١٣٤) .

وعلى المستوى المصري ، فعلى الرغم من تعدد أنواع الكتابة التي تصدر من أجل الأطفال ، إلا أن الشكوى مستمرة من وملحة من قلة ما كتب ، ومن أن ما كتب - على قلته - لا يتناسب مع هؤلاء الأطفال ، سواء من حيث شكله ومحتواه ، كما ارتفعت أصوات الأدباء ورجال التربية وعلم النفس والمسئولين عن رعاية الطفل ، معبرة عن حاجة مجتمعنا إلى دراسة لأدب الأطفال ، تحدد مفاهيمه ، وتبين دوره في بناء شخصية الطفل وإشباع حاجاته (٨ : ٢٣) .

- **مشكلة البحث** :

تتلخص مشكلة البحث في أن أدب الأطفال يعد وسيلة تربوية مهمة يمكن توظيفها لتحقيق نواتج تعلم متعددة لدى المتعلمين ، إلا أنه لم ينل قدرا كافيا من الاهتمام من قبل التربويين ، وبصفة خاصة من المتخصصين في مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية .

وعلى هذا يمكن تحديد مشكلة البحث في التساؤلات الآتية :

- ما نواتج التعلم التي يمكن تنميتها من خلال استخدم أدب الطفل (القصة والشعر) في تدريس الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسي ؟

- ما أثر استخدام (القصة التاريخية والجغرافية) كأحد فنون أدب الأطفال من خلال تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية بعض نواتج التعلم المرغوب فيها لدى تلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسي ؟
- ما أثر استخدام (الشعر) كأحد فنون أدب الأطفال من خلال تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية بعض نواتج التعلم المرغوب فيها لدى تلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسي ؟
- ما أثر التفاعل بين استخدام بعض فنون أدب الأطفال (القصة والشعر) من خلال تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية بعض نواتج التعلم المرغوب فيها لدى تلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسي ؟

- **أهداف البحث** :

يهدف البحث الحالى إلى :

- إعداد قائمة بنواتج التعلم التي يمكن تنميتها من خلال استخدم أدب الأطفال في تدريس الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسي .
- استخدام بعض فنون أدب الطفل في تدريس الدراسات الاجتماعية لتلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسي .
- قياس أثر استخدام بعض فنون أدب الطفل من خلال تدريس الدراسات الاجتماعية في تنمية بعض نواتج التعلم لدى تلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسي .

- **أهمية البحث** :

- يوضح ضرورة الاهتمام بأدب الأطفال كوسيلة تربوية مهمة يمكن من خلالها تنمية جوانب التعلم المختلفة لدى الأطفال وبصفة خاصة في الصفوف الأولى .
- يوجه أنظار القائمين على تخطيط وإعداد مناهج التعليم الأساسي بصفة عامة ، ومناهج الدراسات الاجتماعية بصفة خاصة ، إلى أهمية أدب الأطفال وضرورة استخدامه مع المتعلمين في مرحلة التعليم الأساسي .
- يقدم نموذجا لتدريس الدراسات الاجتماعية من خلال أدب الأطفال يمكن للقائمين على تدريس الدراسات الاجتماعية الاسترشاد به .
- يلفت أنظار الباحثين في والمتخصصين في مناهج وطرق التدريس إلى ضرورة التعاون مع الأدباء والمتخصصين في أدب الأطفال عند إعداد وبناء مناهج للمتعلمين في مرحلة التعليم الأساسي .

- **حدود البحث** :

تقتصر حدود الحث الحالي على :

- تلاميذ الصف السابع ، حيث يمثل هذا الصف بداية الحلقة الثانية من التعليم الأساسي .
- تقديم بعض أنواع أدب الأطفال المتمثلة في (القصة التاريخية – القصة الجغرافية – الشعر) .

- **منهج البحث** :

يستخدم البحث الحالى :

- **المنهج الوصفى** :

وقد استخدم فى إعداد الإطار النظرى للبحث ، واشتمل ذلك على مايلى : مفهوم الأدب ، مفهوم أدب الأطفال ، الفرق بين أدب الأطفال وأدب الكبار ، لمحة تاريخية عن أدب الأطفال ، الأهمية التربوية والتعليمية لأدب الأطفال ، أدب الأطفال ونواتج التعلم ، أدب الأطفال ومناهج الدراسات الاجتماعية ، فنون أدب الأطفال ، مواصفات أدب الأطفال الجيد .

بناء قائمة ببعض نواتج التعلم التي يمكن تنميتها من خلال استخدم أدب الأطفال في تدريس الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسي .

- **المنهج التجريبى** :

وقد استخدم فى تطبيق أدوات البحث والتى تمثلت فى :

- اختبار لقياس مدى توافر بعض نواتج التعلم التي يمكن تنميتها من خلال استخدم أدب الأطفال (القصة والشعر) في تدريس الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف السابع من التعليم الأساسي .
- بناء واستخدام بعض فنون أدب الطفل في تدريس الدراسات الاجتماعية وتعرف أثرها فى تنمية بعض نواتج التعلم لدى تلاميذ الصف السابع (عينة البحث) .

- **فروض البحث** :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١و) بين متوسط درجات تلاميذ الصف السابع من التعليم الاساسى (عينة البحث) فى التطبيق القبلى والبعدى لاستخدام القصة من خلال تدريس الدراسات الاجتماعية فى تنمية بعض نواتج التعلم لصالح التطبيق البعدى .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١و) بين متوسط درجات تلاميذ الصف السابع من التعليم الاساسى عينة البحث فى التطبيق القبلى والبعدى لاستخدام الشعر من خلال تدريس الدراسات الاجتماعية فى تنمية بعض نواتج التعلم لصالح التطبيق البعدى .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١و) بين استخدام القصة واستخدام الشعر كفنين من فنون أدب الأطفال من خلال تدريس الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف السابع من التعليم الاساسى(عينة البحث) فى اختبار نواتج التعلم .

- **مصطلحات البحث** :

- **أدب الأطفال** :

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم أدب الأطفال ، وتشابهت في كثير منها ، ومن هذه التعريفات :

- تعريف (رشدي طعيمة) : الأعمال الفنية التي تنتقل إلى الأطفال عن طريق وسائل الاتصال المختلفة ، والتي تشتمل على أفكار وأخيلة ، وتعبر عن أحاسيس ومشاعر تتفق مع مستويات نموهم المختلفة (٨ : ٢٤) .
- تعريف (الهيتي) : الآثار الفنية التي تصور أفكارا وإحساسات وأخيلة تتفق ومدارك الأطفال وتتخذ أشكال القصة والشعر والمسرحية والمقالة والأغنية (٢١ : ٧٢) .
- تعريف (Pugh, Sharon L.) : التفكير التخيلي للحياة من خلال التراكيب والأشكال اللغوية ، وإذا فقد الفكر والخيال في الحياة ، فاللغة وحدها لا تكفي (٣٢ : ١) .
- تعريف (مصطفى الجويني) : التعبير الجميل الذي يجمع بين العقل والوجدان ويمزج بين الخيال والواقع ، أو الواقع الذي يحق لنا فيه استخدام العبارة التي تصور المعاني ، وتوحي بالفكر ، وتثير الخيال ، وتنعش العاطفة وتحرك الإرادة (١٨ : ١٧) .
- تعريف (أحمد نجيب) : الكلام الجيد الذي يحدث في نفوس الأطفال متعة فنية سواء كان شعرا أم نثرا ، وسواء كان شفويا بالكلام أو تحريريا بالكتابة (١ : ٢٧٩) .

ويعرف البحث الحالي أدب الأطفال بأنه : كل ما يقدم للمتعلمين في مرحلة الطفولة من مواد دراسية مقروءة أو مسموعة أو مرئية ، في صورة فنية أو أدبية لتحقيق أهداف تربوية وتعليمية معينة إلى جانب تحقيق المتعة للمتعلمين .

- **نواتج التعلم** :

تعددت التعريفات التي تناولت مفهوم نواتج التعلم ، وتشابهت في كثير منها ومن هذه التعريفات :

- كل ما ينبغى أن يعرفه التلميذ ، ويكون قادراً على أدائه بعد دراسته لمقرر دراسى أو برنامج تعليمى معين (١٨ : ٦) .
- مجموعة من المعارف والمهارات والقدرات والاتجاهات التى يكتسبها التلميذ فى نهاية دراسته لمقرر دراسى أو برنامج تعليمى معين (٢٩ : ٣٤) .
- ما يكتسبه التلميذ من المعارف والمهارات والاتجاهات ويكون قادرا على القيام به نتيجة لنشاط التعلم (٣٦ : ٥٦) .
- ما يكتسبه التلميذ من الكفاءات والمهارات نتيجة لعملية التعلم (١٨ : ٧) .
- كل ما هو متوقع أن يكتسبه التلميذ من المعارف والمهارات ويستطيع القيام به نتيجة مروره بخبرة التعلم (١٤ : ٧١) .

ويعرف البحث الحالى نواتج التعلم بأنها : المعارف والمهارات والاتجاهات التى يكتسبها التلميذ فى نهاية دراسته لمقرر فى تدريس الدراسات الاجتماعية من خلال بعض فنون أدب الأطفال .

- **الإطار النظري للبحث** :

ويشتمل على : مفهوم الأدب ، مفهوم أدب الأطفال ، الفرق بين أدب الأطفال وأدب الكبار ، لمحة تاريخية عن أدب الأطفال ، الأهمية التربوية والتعليمية لأدب

الأطفال ، أدب الأطفال ونواتج التعلم ، أدب الأطفال ومناهج الدراسات الاجتماعية ، فنون أدب الأطفال ، مواصفات أدب الأطفال الجيد .

- **مفهوم الأدب** :

يمكن أن نجد لكلمة (الأدب) أكثر من معنى ، وأكثر من تعريف ، من ذلك ما جاء بالموسوعة العربية الميسرة ، الذي يقسم الأدب إلى قسمين رئيسين هما :

- أدب بمعناه العام وهو يدل على الإنتاج العقلي عامة مدونا في كتب .
- أدب بمعناه الخاص وهو يدل على الكلام الجيد الذي يحدث لمتلقيه متعة فنية (١ : ٢٧٨) .

كما يعرفه البعض بأنه الأثر الذي يثير فينا لدى قراءته أو سمعه متعة واهتماما ، أو يغير من مواقفنا واتجاهاتنا في الحياة ، وبإيجاز هو الذي يحرك عواطفنا وعقولنا ، (٩ : ١٢) .

- **مفهوم أدب الأطفال** :

ينبغي بداية أن نفرق بين مفهومين هما (أدب عن الأطفال) و (أدب الأطفال) ، فالأدب عن الأطفال هو ما مضمونه الطفل ، ويدخل في ذلك ما كتبه طه حسين في كتابه (الأيام) ، وأما أدب الأطفال فهو ما يكتب للطفل من قصص وحكايات وأشعار وأناشيد إلى غير ذلك ، وذلك لتحقيق أهداف معينة (١٨ : ٨) .

إن مصطلح أدب الأطفال - كتخصص وكفن أدبي – مصطلح حديث النشأة حديث الانتشار ، فقد بدأ تقريبا مع نهاية الحرب العالمية الثانية ، وانتشر مع صدور إعلان حقوق الطفل الصادر عن الجمعية العامة للأمم المتحدة ، كما أنه لم يتبلور في أدبنا العربي إلا في العقود الأربعة الأخيرة من القرن العشرين فحينما أضيفت كلمة (الأطفال) للأدب ، أضيفت معها مواصفات جديدة تتصل بمراحل نمو هؤلاء الأطفال وميولهم واحتياجاتهم وقواميسهم اللغوية لكي يجدوا فيها المتعة العقلية والوجدانية (٢ :٢١ ، ٢٢).

وقد تعددت تعريفات أدب الأطفال بتعدد النظرة إليه ، فمن التعريفات من يعتبر أدب الأطفال أدبا مستقلا بذاته ، ومنها ما يعتبره ضمن إطار الأدب العام كما تتميز بعض التعريفات بالربط بين أدب الأطفال من حيث هو أدب وبين أهدافه التربوية ومدى تأثير هذه الأهداف في التركيب الأدبي للطفل ، وعلى هذا قسم الباحثون أدب الأطفال إلى قسمين هما :

- أدب الأطفال بمعناه العام : وهو يعني الإنتاج العقلي المدون في كتب موجهة للأطفال في شتى فروع المعرفة .
- أدب الأطفال بمعناه الخاص وهو يعني الكلام الجيد الذي يحدث في نفوس الأطفال متعة فنية سواء كان شعرا أم نثرا ، وسواء كان شفويا بالكلام أو تحريريا بالكتابة (١ : ٢٧٩) .

وفيما يلي يمكن استعراض بعض التعريفات على أساس أن أدب الأطفال يمثل أدبا مستقلا بذاته ، ومن ذلك :

- يعرفه رشدي طعيمة بأنه : الأعمال الفنية التي تنتقل إلى الأطفال عن طريق وسائل الاتصال المختلفة ، والتي تشتمل على أفكار وأخيلة ، وتعبر عن أحاسيس ومشاعر تتفق مع مستويات نموهم المختلفة (٨ : ٢٤) .
- أما الهيتي فقد عرفه بأنه : الآثار الفنية التي تصور أفكارا وإحساسات وأخيلة تتفق ومدارك الأطفال وتتخذ أشكال القصة والشعر والمسرحية والمقالة والأغنية (٢١ : ٧٢) .
- وعرفه (Pugh, Sharon L.) التفكير التخيلي للحياة من خلال التراكيب والأشكال اللغوية ، وإذا فقد الفكر والخيال في الحياة ، فاللغة وحدها لا تكفي (٣٢ : ١) .
- وعرفه محمد الشيخ بأنه : فن أدبي إنساني يستخدم اللغة وسيلة له لتحقيق أهداف معينة في بناء شخصية الطفل في ضوء تعاليم الإسلام ويناسب خصائص النمو العقلي والنفسي والاجتماعي للطفل (١٧ : ٢٠) .
- وعرفه أحمد نجيب بأنه : الكلام الجيد الذي يحدث في نفوس الأطفال متعة فنية سواء كان شعرا أم نثرا ، وسواء كان شفويا بالكلام أو تحريريا بالكتابة (١ : ٢٧٩) .
- كما عرفه إسماعيل عبد الفتاح بأنه : ذلك الجنس الأدبي المتجدد الذي نشأ ليخاطب عقلية الصغار ، ولإدراك شريحة عمرية لها حجمها العددي الهائل في صفوف أي مجتمع ، فهو أدب مرحلة متدرجة من حياة الكائن البشري لها خصوصيتها وعقليتها وإدراكها وأساليب تثقيفها في ضوء مفهوم التربية المتكاملة التي تستعين بمجالي الشعر والنثر بما يحقق المتعة والفائدة (٢ : ٢٣) .
- وعرفه مصطفى الجويني بأنه : التعبير الجميل الذي يجمع بين العقل والوجدان ويمزج بين الخيال والواقع ، أو الواقع الذي يحق لنا فيه استخدام العبارة التي تصور المعاني ، وتوحي بالفكر ، وتثير الخيال ، وتنعش العاطفة وتحرك الإرادة (١٨ : ١٧) .

ويعرف البحث الحالي أدب الأطفال بأنه : كل ما يقدم للمتعلمين في مرحلة الطفولة من مواد دراسية مقروءة أو مسموعة أو مرئية ، في صورة فنية أو أدبية لتحقيق أهداف تربوية وتعليمية معينة إلى جانب تحقيق المتعة للمتعلمين .

- **الفرق بين أدب الأطفال وأدب الكبار** :

أدب الأطفال هو جزء من الأدب بشكل عام ، وينطبق عليه ما ينطبق على الأدب من تعريفات ، إلا أنه يتخصص في مخاطبة فئة معينة من المجتمع وهي فئة الأطفال ، ولذا قيل إن أدب الأطفال يضعه الكبار لكن الصغار هم الذين يكتبون له الخلود ، وعلى الرغم من ذلك يمكن أن نحدد بعض الاختلافات بين أدب الأطفال وأدب الكبار :

- يختلف أدب الأطفال عن أدب الكبار تبعا لاختلاف العقول والإدراكات ولاختلاف الخبرات كما وكيفا ، وذلك على الرغم من أن مادة أدب الأطفال ليست منعزلة أو منفصلة عن أدب الكبار أو التيار العام للحياة الأدبية (٩ : ١٢ ، ١٣) .
- أدب الكبار في معظمه أدب على ورق ، يقرأ كثيرا ، ويسمع قليلا ، ويشاهد أحيانا ، أما أدب الأطفال فهو في معظمه مشاهدة بصرية ، ويعتمد في كثير منه على عوامل الجذب والتشويق ، ليتناسب مع مرحلة سنية معينة .
- أدب الأطفال له تميزه وخصوصيته ، بينما أدب الكبار له حريته واستمراريته كما أن المعايير التي على أساسها ننقد ونحكم على أدب الأطفال تختلف عن مثيلتها في أدب الكبار (٢ : ٢٧) .

- **لمحة تاريخية عن أدب الأطفال** :

اختلفت نظرة الباحثين إلى بدايات هذا اللون من الأدب ، فيرى البعض أن أدب الأطفال وجد مع وجود الخلق ، حيث كانت الأم تحكي لأطفالها حواديت ماقبل النوم ، وتهدهد سرائرهم بالأنغام والكلمات الجميلة ، وعلى هذا فأدب الأطفال قديم قدم الأمومة والطفولة ، فحيثما توجد أمومة وطفولة آدمية يوجد بالضرورة أدب الأطفال بقصصه وحكاياته وترانيمه وأغنياته وأساطيره وفكاهاته (٢ : ١١ & ١٦: ٤٦)

فالذين يرون أن أدب الأطفال قديم قدم الوجود يستندون إلى ما يمكن تسميته بالأدب المحكي الذي يروى مشافهة على شكل قصص وحكايات وأساطير تتناقلها الألسن جيلا بعد جيل ، حيث كانت الأمهات والجدات يقصصن الأساطير والخرافات التي تجذب اهتمام الأطفال وخصوصا قبل وقت النوم (٩ : ٧) .

كما يستند أصحاب هذا الرأي إلى ما دلت عليه الكتابات المصرية القديمة وما سجلته الحضارة الفرعونية من آثار ترمز إلى قيام المصريين القدماء بتسجيل حياة الأطفال وأدبهم في نقوش وصخور على جدران قصورهم ومقابرهم وأوراق البردي ، وهي تدل على أسلوب حسن ملائم للأطفال إضافة لبعض القصص المصورة على الجدران (٢٠ : ١٧ & ١٦ : ٤٨) .

غير أن ما يميز أدب الطفل في ذلك الوقت أنه لم يكن أدبا مكتوبا (باستثناء بعض الكتابات المصرية القديمة) وذلك لعدة عوامل منها :

- أن أدب الأطفال في تلك الفترة لم يكن مستقلا بذاته ، بل كان مصاحبا لأدب الكبار وتبسيطا له في كثير من الأحيان .
- لم يكن هناك اهتمام مقصود بالطفل ولا بتنمية شخصيته .
- لم يكن هناك متخصصون في أدب الأطفال .
- لم يكن التعليم منتشرا بل مقصورا على أبناء الصفوة ، كما كان أدب الأطفال محصورا في المنازل .
- عدم توافر المطابع واعتماد التدوين على النسخ اليدوي (١٧ : ٢٥ ، ٢٦) .

بينما يرى البعض الآخر من الباحثين أن أدب الأطفال يمثل لونا جديدا من الأدب لم يعرف إلا منذ قرنين من الزمان ، وبصفة خاصة بعد عصر النهضة في أوروبا ، وهم يستندون في رأيهم على ظهور الأدب المكتوب واهتمام دول العالم بمرحلة الطفولة لما لها من أهمية كبيرة في دول العالم المختلفة ، حيث أصبح لأدب الأطفال شخصيته وأدواته ووسائله ووسطائه ، كما أصبح له كتاب ومتخصصون وخبراء بمرحلة الطفولة ، إضافة لمؤسسات متخصصة في نشر كتب الأطفال ، ومنظمات تعني بتربيتهم ، وإقامة المعارض وتخصيص أجنحة لكتب الأطفال ، وكذلك إقامة مهرجانات الطفولة (١٧ : ٢٨ – ٣١) .

وعلى هذا يمكن القول إنه إذا أريد بأدب الأطفال كل ما يقال لهم بقصد توجيههم فإنه قديم قدم التاريخ البشري ، أما إذا كان المقصود به ذلك اللون الفني الجديد الذي يلتزم بضوابط نفسية واجتماعية وتربوية ، مع الاستعانة بوسائل الثقافة الحديثة في الوصول إلى الأطفال فإن أدب الأطفال في هذه الحالة ما يزال من أحدث الفنون الأدبية (٢١ : ٧١) .

- **الأهمية التربوية والتعليمية لأدب الأطفال** :

تتمثل الأهمية التربوية والتعليمية لأدب الأطفال فيما يلي :

- يساهم أدب الأطفال مساهمة كبيرة في بناء شخصية الطفل التي تقوم عليها في المستقبل شخصية المجتمع بأكمله ، ومن ثم يعتبر أداة مهمة وأساسية من أدوات تنشئة الطفولة التي تعتبر أهم الدعائم والركائز التي يقوم عليها عماد المستقبل وأساسه في كل المجتمعات والأمم ، مما يجعل حاجتنا ماسة وشديدة لبناء أدب عربي للأطفال يهتم بهم ويبين لهم طريق المستقبل خاصة وأن التعلم من خلال أدب الأطفال يقوم على أسس أو أبعاد ثلاثة تتمثل في : التعلم القائم على الخبرة من خلال التجربة ، التعلم القائم على مادة الحياة بمختلف موضوعاتها ومشكلاتها ، التعلم القائم على الجانب الوجداني والروحي . (٢٠ : ٢٥ & ٢٨ : ١٧- ٢١) .
- يعد أدب الأطفال ضرورة وطنية وقومية وشرط لازم من شروط التنمية الثقافية المنشودة ، بل إن تنمية ثقافية تتجاهل أدب الأطفال أو تهمله هي تنمية ناقصة ، وتفتقد لجذورها ، لأسباب تتعلق بطبيعة التكوين المعرفي والوجداني للإنسان ، كما أنه لاغنى عنه في تسريع عملية التنمية الثقافية والاجتماعية ، مما يتطلب بذل المزيد من الجهد لتأصيل أدب الأطفال وتدعيمه في التربية والمجتمع في مختلف المؤسسات (١١ : ٢٣) .
- اتساق أدب الأطفال مع الاتجاهات التربوية الحديثة وذلك بإضفاء عنصري الجذب والتشويق واختيار عناوين تجذب انتباه المتعلمين واهتماماتهم للكتب المدرسية المقررة ، ومحاولة الابتعاد عن النمط المألوف في تصميمها وإخراجها ، فضلا عن استخدام الألوان والعناوين التي تجعلها أقرب إلى كتب أدب الأطفال (١ : ٢٧٠) .
- مساعدة أدب الأطفال في المحافظة على الهوية الوطنية وحمايتنا من الغزو الفكري والثقافي والاجتماعي والديني والقيمي ، وخاصة في عصر الأقمار الصناعية والاتصالات المفتوحة التي سهلت على الأفراد الاطلاع على ثقافات

الآخرين ، فأدب الأطفال القوي يعبر عن أمة قوية تستحق العيش في عالم الأقوياء (٢ : ١٢) .

- يمثل أدب الأطفال وسيطا تربويا ، يتيح الفرصة أمام الأطفال لمعرفة المزيد عن أنفسهم وبيئتهم ، والحصول على إجابات عن أسئلتهم واستفساراتهم ومساعدتهم على حب الاستطلاع ، ومواصلة البحث ، والتخيل ، والاكتشاف ، وتقبل الخبرات الجديدة ، وتحقيق الثقة بالنفس (٢ : ٢٤) .
- يسعى أدب الأطفال لإشباع الحاجات الأساسية للأطفال الموجه إليهم ذلك الأدب ، وهي حاجات متعددة ومتنوعة ، كالحاجة إلى الأمن والطمأنينة والاستقرار النفسي ، والحاجة إلى الانتماء إلى الدوائر الاجتماعية المختلفة والحاجة إلى التقدير والاحترام وبث الثقة بالنفس ، والحاجة إلى تحقيق الذات عن طريق تأصيل المهارات وتطوير القدرات وصقل الخبرات ، والحاجة إلى المعرفة والفهم ، إلى غير ذلك من حاجات فسيولوجية ووجدانية واجتماعية بما يجعل منهم أفرادا أسوياء (٨ : ٢٧ – ٣٩) .
- إن أدب الأطفال بما يتضمنه خبرات متنوعة شاملة ومتكاملة مجال مهم له دوره في التشجيع على الإبداع وتنمية القدرات الابتكارية والخلاقة لدى أطفالنا ، فهو يستثير الطفل ويتحدى عقله ، ويفتح المجال أمامه ليفكر تفكيرا علميا ، ويفسح المجال لخيال الطفل كي يتصور ويحلق في عالم مفارق لعالم الواقع ، كما يفسح المجال أمام الطفل للتجريد وتحرير عقليته من خلال التفكير الناقد والدعوة إلى فحص البيئة بحثا عن خبرات جديدة . (٥ : ١٢ ، ١٣) .
- إن أدب الأطفال يوقظ في الأطفال استعداداتهم ، ويكتشف مواهبهم العلمية والأدبية والفنية في مرحلة مبكرة ، ويقوي فيهم الميول ويولد لديهم الطموحات ، ومن ثم يمكن مساعدتهم للوصول إلى درجة الإجادة والإتقان والتمكن .
- يمكن من خلال أدب الطفل تسلية الأطفال وإمتاعهم وملئ فراغهم وتخفيف التوترات الانفعالية وإدخال السرور والبهجة إلى نفوسهم ، من خلال ما يعيشونه من أحداث تتسم بالمغامرة والتشويق (١٧ : ١٥٦) .
- تشجيع الأطفال وزيادة اهتمامهم بالكتب والقراءة وكل أوعية العلم والمعرفة الحديثة ، وتحقيق الألفة بينها وبين الأطفال ، وهذا يمثل امتلاكا لمفتاح من أهم مفاتيح الحياة المستقبلية في عالم الغد ، واستيعاب الحياة بمقوماتها الجديدة المتغيرة . وتشير الدلائل إلى أن من أهم الطرق التي تؤدي إلى استمرار عادة القراءة مدى الحياة ، هو إغراء وجذب انتباه الأطفال إلى الكتب والقراءة منذ السنوات الأولى من العمر، حيث يتوقف على نجاح الطفل في مرحلة (الاستعداد للقراءة) مراحل حياته التالية ، فإما ينشأ على عادة حب القراءة والاستمرار فيها مدى حياته ، وإما أن تتولد لديه كراهية هذه العادة ، وهو أمر له خطورته في حياة الطفل والمجتمع الذي يعيش فيه (١ : ٢٩٨ & ٢٠ : ٤٢) .

- **أدب الأطفال ونواتج التعلم** :

إن الهدف الأساسى لأدب الأطفال ليس مقصوراً فقط على تسلية وإمتاع التلميذ ، بل يتعداه إلى بناء وإعداد المتعلم من مختلف جوانب النمو ، ويمكن تحديد ثلاثة إطارات أساسية لأهداف وغايات أدب الأطفال فيما يلى :

- **الإطار المعرفى** :

يتمثل فى زيادة المعلومات وتصحيح القديم منها والعمل على نمو مفاهيم جديدة .

- **الإطار الوجدانى** :

يهتم بمراعاة حاجات النمو ، ومطالبة تكوين إتجاهات إيجابية له .

- **الإطار المهارى** :

يهتم بتنمية مهارات التلميذ الحسية والحركية والعقلية .

وعلى هذا يمكن القول إن الأهداف والغايات التربوية التي يمكن لأدب الأطفال أن يحققها تتعدد وتتنوع بدرجة كبيرة ، ومع ذلك يمكن استعراض أهمها على النحو التالي :

- إيقاظ إحساس الأطفال بقدرة الله عز وجل خالق الكون ، وذلك عن طريق تشجيع ميلهم التلقائي إلى استطلاع عجائب الكون والاستمتاع بمشاهدات الطبيعة ومخلوقات الله عز وجل ، بما تتضمنه من نجوم وكواكب وشمس وقمر وليل ونهار وبرق ورعد ورياح وحيوان ونبات ، التي تدل على عظمته وبديع خلقه ، والتي تملأ قلوبهم إيمانا بالله عز وجل (١٦ : ١٢٨) .
- إمداد الطفل بالمعلومات والمعارف التي تعمق نظرته للحياة والتي تعرفه البيئة من حوله ، فالطفل بحاجة إلى معرفة ذاته ، ومعرفة البيئة المحيطة به ، والأدب يساهم في تهيئة الفرص اللازمة لتلك المعرفة ، حيث يعرض الأحداث السياسية والاجتماعية والاقتصادية وغيرها التي تجسد الواقع الذي يعيشه من ناحية ، ومن ناحية أخري يتناول حياة بعض المجتمعات والشعوب وعاداتهم وتقاليدهم ، والعلاقات التي تربط مجتمعه بغيره من المجتمعات ، مما يجعلهم على دراية وعلم بالعالم الذي يعيشون فيه .
- تقديم القدوة والنموذج الصالح الذي يحتذي به الطفل في حياته ، من خلال إطلاعه على المواقف والتصرفات المشرفة والمثل العليا للشخصيات السياسية والتاريخية والاجتماعية والعلمية وهي نماذج تمتلئ بها الكتب التاريخية والأدبية .
- تقوية اعتزاز الطفل بوطنه وأمته ودينه ، وتهيئته للمساهمة في بناء الوطن وتعريفه بالقيم الحضارية والنواحي المشرقة والإيجابية من تاريخ أمتهم وتقبل المتغيرات الجديدة التي تتفق وقيم مجتمعه ودينه ، ورفض ما يتعارض معها ، مثل الاستفادة من المخترعات والتطورات التكنولوجية والعلمية وما يصاحبها من قيم وسلوكيات (١٧ : ٨٢ ، ٨٦) .
- تهذيب وجدان الأطفال وإثارة العواطف الإنسانية النبيلة لديهم من خلال اندماجهم وتفاعلهم مع الأحداث والشخصيات والمواقف ، وغرس الفضائل

والقيم الإنسانية فيهم ، وتعويدهم على العادات العملية ، وتحويل القيم الإسلامية إلى أعمال ومشاريع يتعاون عليها الأطفال مع بعضهم ، كما أن تقدير الأطفال للأدب يتطلب منهم مشاركة المؤلف خياله وتجربته ، وهو ما يسمى باستجابة القارئ ، التي تعني التأثير المتبادل بين القارئ والنص والربط بين العالم الحقيقي والعالم الخيالي من خلال التجربة الإنسانية (١٦ : ١٢٩ & ٣٤ : ٣) .

- إن أدب الأطفال يمثل وسطا ممتاز لتقديم مفاهيم عالمية ومد جسور التفاهم بين الثقافات المتعددة وتزويد الأطفال بصورة أكثر دقة عن الحقيقة العالمية من خلال هذه الثقافات ، ففي تطوير لأحد المقررات الدراسية للأطفال من رياض الأطفال حتى الصف الثامن تم تقديم الولايات المتحدة الأمريكية على أنها مجتمع تعددي يتضمن مواطنين من مختلف الأعراق الجنسية وينصهرون في بوتقة واحدة (٢٢ : ٢) .
- تحسين أداء الأطفال وتوسيع خيالهم ومداركهم ، وتزويدهم بقدر كبير من المعلومات التاريخية والجغرافية والدينية والحقائق العلمية ، من خلال متابعتهم للشخصيات القصصية أو من خلال قراءاتهم الشعرية ، أو من خلال رؤيتهم للصور المعبرة ، حينما تصاغ الحكاية فى شكل صور ، فإنها تزود الأطفال بفهم الكثير من العلاقات ، كما أن الصور والملصقات تمثل قائمة عناوين عقلية لسلسلة من الأحداث التاريخية التى تؤثر فى حياة الناس وتعبر عن مشاعرهم تجاه قضية معينة أو حدث معين (٣٠ : ٥) .
- تنمية وعي الأطفال وحساسيتهم لمشكلات مجتمعهم ، مما يؤدي لمعرفتهم بها ومحاولة المشاركة في تقديم حلول لها ، مما يؤدي إلى الحد من ظهورها أو تفاقمها ، كما يتعلم الأطفال من خلال الأدب مواجهة مشكلات عديدة كالمرض ، والموت ، والفراق ، والخوف ، والحيرة ، والإجهاد ، أنهم ليسوا وحدهم الذين واجهوا هذه المشكلات ، بل إن آخرين واجهوا نفس المشكلات وعالجوها ، كما تتولد لديهم المشاعر والأحاسيس نحو الآخرين وتقديم المساعدة لهم من خلال مشاركتهم فى حل مشكلاتهم (١٧ : ٨٧ & ٣٧ : ١) .
- تعويد الأطفال الالتزام بالنظام ، وإتباع الأنماط السلوكية المبنية على الحب والعدل والمساواة والخير للجميع (٢٠ : ٣٦) .
- إثراء لغة الأطفال والارتقاء بأساليب تعبيرهم عن طريق الضبط اللغوي لتقويم ألسنتهم وكتاباتهم ، وحسن الأداء المعبر عن المعنى والموافق للفكرة من خلال ما يزودهم به الأدب من ألفاظ وكلمات جديدة ، كما ينمي قدراتهم التعبيرية ويعودهم الطلاقة في الحديث والكلام . (٩ : ١٩ ، ٢٠) .
- تنمية مهارات تفكير الأطفال وتنشيطها، فمن خلال أدب الأطفال يمكن للأطفال اكتساب مهارات التفكير العليا ، كالملاحظة وتركيز الانتباه والتخيل والمقارنة والربط بين الأحداث وفهم الأفكار والحكم على الأمور وربط المقدمات بالنتائج وحسن التعليل والاستنتاج ، كما يعلمهم أنماطا من التصرف السليم في المواقف المختلفة (١٦ : ١٤٢ - ١٤٤) .

- اكتساب المتعلمين مهارات التذوق الأدبي ، يساعد أدب الأطفال في فهم الأطفال المعاني العميقة في النص الأدبي ، والإحساس بجماله وأسلوبه والقدرة على الحكم بجودته أو رداءته ، وتقمص الشخصيات ، والمشاركة في الأحداث والأعمال والحالات الوجدانية التي يصورها الأديب ، وهي جوانب تعليمية جديرة بالاهتمام ، وتستحق أن يسعى المعلم لتحقيقها من خلال الفنون النثرية والشعرية في مراحل التعليم المختلفة بدءا بالمرحلة الأولى (٥ : ٢٢٦) .
- اكتساب المهارات الاجتماعية ، فالأطفال ، وخاصة الذين يعانون من صعوبات في التعلم ، يمكنهم وبسهولة أن يتعلموا من خلال أدب الأطفال العديد من المهارات الثمينة ، التي تمكنهم من تكوين علاقات وصداقات مع الآخرين ، وإذا كان طبيعيا أن تنتج عن التفاعل الإنساني والاتصال الشفوي علاقات وصداقات بين الناس ، فإن الأطفال الذين يعانون من صعوبات في التعلم يعانون من فشلهم في تكوين هذه الصداقات ، بسبب مشكلات في السلوك التنظيمي الذاتي والتصورات الاجتماعية ، وعدم قدرتهم على اتخاذ القرارات فضلا عن المشكلات المرتبطة بالتعبير الشفوي وغير الشفوي ، وعدم توفر الفهم الاجتماعي . (٢٨ : ٤) .

- **فنون أدب الأطفال** :

إن أشكال أدب الأطفال تتسع لتشمل الآداب والمعارف الإنسانية كافة ، لأن هذه المجالات والأشكال لابد أن تعبر عن واقع الحياة الإنسانية التي يعيشها الطفل ، كما يتضمن أدب الأطفال ألوانا وفنونا متعددة ، يمكن استعراض أهمها فيما يلي :

- **القصة** :

تحتل القصة المقام الأول في كتب الأطفال ، كما أنها أحد الأشكال الفنية المحببة للطفل ، لما تتميز به من سرد جميل أخاذ ، وجو مرح يثير في نفوس الصغار السعادة والبهجة والمرح ، ومتعة وتشويق مع السهولة والتوضيح ، ولا ينحسر تأثير القصة في نفوس الأطفال من خلال سردها أو قراءتها ، بل إنهم كثيرا ما يقلدون ما يجري فيها من أحداث وسلوك وأخلاق ، والقصة تحرر القارئ والسامع من واقعه وحدوده إلى عوالم أخرى فسيحة ، يرى ويسمع ويشاهد فيها بيئات وصنوفا كثيرة من الناس ، ولأجل ذلك يتعلق الأطفال بالقصة ، ويقبلون على قراءتها أو الاستماع إليها ، ويتتبعون حوادثها ، ويعيشون مع أبطالها سواء كان هؤلاء الأبطال من البشر أو المخلوقات العجيبة أو الجماد ، ويثيرهم ما بها من خيال وسحر ، فيتجاوبون مع أبطالها ، وكثيرا ما يحاولون القيام بالأعمال التي قام بها بطل القصة الذي أصبح موضع إعجاب وتقدير وربما مثلا أعلى للطفل يحاول أن يقتدي به ويقلد أعماله وطريقة حديثه وتصرفاته (١٦ : ٢١٣) .

ونتيجة لأهمية القصة من الناحية التربوية ، فقد دعا التربويون إلى إدخالها في المناهج الدراسية وخاصة المدرسة الابتدائية ، وهو اتجاه أخذت به معظم الدول المتقدمة ، كما أخذت به بعض الدول العربية ، ولم تصبح قاصرة على مادة

اللغة العربية ، بل أصبحت جزءا في بعض المدارس من مواد أخرى كمادة الأشغال اليدوية والرسم (٢٠ : ١٤٣) .

ولقد كانت التربية الصهيونية حريصة على استخدام القصة في نشر التعاليم والتقاليد التي وضعها حكماء صهيون ، المستمدة من المزاعم اليهودية لتحقيق أهداف سياسية عنصرية ، ففي دراسة أجريت على تلاميذ المرحلة الابتدائية بإسرائيل ، أظهرت نتائج الدراسة أن ٦٠ ٪ من أفراد العينة أيدت الإفناء الكلي للسكان العرب المدنيين المقيمين في الأرض المحتلة في حالة وقوع صراع مسلح بين إسرائيل والدول العربية ، كما يشيع في أدب الأطفال الصهيوني بمختلف وسائله البطولة اليهودية ليهود يجازفون بحياتهم من أجل إسرائيل ودورها في إلحاق الهزائم بالعرب (٢١ : ١٢٣) .

- **أنواع القصص** :

تتعدد أنواع قصص الأطفال إلى درجة يصعب معها أحيانا حصره ، منها القصص الاجتماعية – القصص التاريخية – القصص العلمية – القصص الوطنية – قصص الرحلات – قصص المخترعين والعلماء – القصص البطولية – القصص الأسطورية – القصص البوليسية – القصص الواقعية – القصص الخيالية – الحكايات الشعبية – القصص الدينية – القصص الفكاهية (١ - ٣ & ٨ : ٤٣) .

- **عناصر القصة** :

أي عمل قصصي لا يكون ذات قيمة إلا إذا توافرت فيه عدة عوامل أو عناصر أساسية ، والتي يمكن اتخاذها في كثير من الأحيان معايير للحكم على القصة وتقدير قيمتها ، وهي تتمثل في :

- الفكرة أو الموضوع . ويقصد بها الفكرة الرئيسة التي تدور حولها أحداث القصة ، ويشكل حسن اختيار الموضوع الخطوة الأولى في نجاح أي عمل قصصي ، ويشترط في أدب الأطفال أن يكون موضوع القصة مناسبا للخصائص العقلية والنفسية والوجدانية للطفل .
- الحبكة . ويقصد بها الخيط الذي يمسك بنسيج القصة وبنائهافيرىالطفل الأحداث متسلسلة تسلسلا منطقيا من مقدمة القصة مرورا بعقدتها حتى نهايتها ، مما يجعل الطفل شغوفا بمتابعة أحداثها ، ويشترط في الحبكة الخاصة بقصص الأطفال ، أن تكون قابلة للتصديق ومعقولة الوقوع وألا تتضمن أكثر من عقدة أو مشكلة واحدة ، حتى لا تتشتت أذهان المتعلمين (٢٠ : ١٤٧) .
- الشخصيات . ويقصد بها كافة الكائنات التي تدور حولها أحداث القصة سواء كانت شخصيات واقعية أو خيالية ، وسواء كانت تنتمي لعالم الكائنات الحية أم الجماد ، تتمثل في (شخصية البطل) وهو الشخصية الرئيسية التي تعتبر محور القصة الذي تدور حوله أحداثها ، إضافة إلى (الشخصيات الثانوية) وهي مجموعة الشخصيات التي تؤدي الأحداث الجانبية اللازمة (٨ : ٢٥٣ – ٢٥٨) .

- **الحكايات الشعبية** :

تعد الحكاية الشعبية مصدرا مهما من مصادر أدب الأطفال ، سواء ما كان منها متمثلا في السلوك والعادات والقيم ، أو ما كان متمثلا في الإبداعات الفكرية والأدبية والفنية ، حيث يعد التراث الشعبي مصدرا لما يزيد عن خمسة وسبعين في المائة من قصص الأطفال ، فالحكاية الشعبية جزء من تراث المجتمع ، وهي ترجمة لحياة إنسان أو أكثر ، كما أنها تربط الطفل بتاريخ أمته وأبطالها ، الذين يتمنى الطفل أن يتشبه بهم ، وهو بذلك يرتقي بفكرته عن نفسه ، ويتأمل ذاته في ضوء هذه الصفات ، ويزخر الأدب العربي بالحكايات الشعبية ، التي تمتلئ بها كتب التراث العربية والإسلامية ، مثل سيرة عنترة وأبوزيد الهلالي ، وقطر الندى وغيرها (٢ : ٥٤) .

والحكاية الشعبية بشكل عام هي الخبر الذي يتصل بحدث قديم ، ينتقل عن طريق الرواية الشفوية من جيل لآخر ، كما يرى بعض الباحثين أنها القصة التي ينسجها الخيال الشعبي حول حدث تاريخي أو بطل يشارك في صنع التاريخ لشعب من الشعوب ، يستمتع الشعب بروايتها والاستماع إليها ، للأبناء والأحفاد.

والتراث الشعبي بشكل عام ، والحكاية الشعبية بشكل خاص ، يشكل دعامة كبرى وأساسية لأدب الأطفال عند جميع الأمم وبجميع اللغات ، وعلى اختلاف المراحل الحضارية ، وعلى اختلاف البيئات التي عاش فيها الإنسان (٢٠ : ١٥٣ ، ١٥٤) .

- **أغاني وأشعار الأطفال** :

تعد الأغنية أول نوع من أنواع أدب الأطفال يتعرف الطفل إليه منذ بواكير حياته، وذلك من خلال هدهدة الأم لطفلها قبل نومه. ويتواصل الطفل مع الأغنية في كل مراحله العمرية، "فالأغنية هي إحدى الوسائل المهمة التي يستطيع الطفل من خلالها التعبير عن انفعالاته في لحظة ما، إذ إنها أقرب الفنون إليه (٢٥ : ١١٧) .

ولايمكن إغفال أهمية الأغنية في حياة الطفل على اختلاف المراحل العمرية ودورها في إكسابه القيم التربوية والمعرفية والدينية والاجتماعية والوطنية والإنسانية، وتعريفه بحقوقه. فالأغنية "تعتمد الوزن والموسيقى، لذلك يقبل عليها الطفل بشغف ورغبة بالغين، لأنه يحس بالنغم، والأطفال إيقاعيون بالفطرة، يحبون الكلام المنغوم، فهم ومنذ بداياتهم الأولى ينامون على أصوات أمهاتهم، وهم يرددون كلامًا ذا نغم محبب إلى أنفسهم (١١ : ٩) .

كما أن للشعر مكانة خاصة في أدب الأطفال ، حيث يكون ذا هدف ومغزى للأطفال ، فهو إلى جانب أنه يلقي الضوء على الأحداث اليومية والأحداث العادية ، ويعمقها ويتناولها بطريقة جديدة ، فهو أيضا يربط بين عواطف الأطفال وأفكارهم ، ويثير فيهم الصور الشعورية والانطباعات الفنية والاستجابات العاطفية (٩ : ٩٢) .

يقدم الشعر إلى عالم الأطفال من ناحية الشكل في صور متعددة كالأغنية والنشيد والأوبريت والاستعراض الغنائي والمسرحية الشعرية ، وأما من ناحية المضمون ، فقد يتناول شعر الأطفال موضوعات وطنية ومناسبات قومية وتاريخية ، وقد يتغنى بالطبيعة والربيع والفراش والطيور ، أو الشخصيات والموضوعات التي يرتبط بها الطفل ارتباطا وجدانيا (١ : ٢٩) .

فعلى سبيل المثال ، قدم أحمد شوقي شعره للأطفال في صورة محببة استطاع من خلاله أن يبث أهدافا تربوية عن حب الوطن وتمجيد الحرية ومهاجمة الفساد والأخلاق الذميمة ، كما وظف شعره في مقاومة الاستعمار الانجليزي والتلميح إلى فساد بعض رجال الحاشية ، وبعض ذوي النفوذ السياسي والاجتماعي ، هذا إلى جانب تسلية الأطفال وترقية أذواقهم الفنية والجمالية (٣ : ٢٣) .

ويختلف شعر الأطفال عن شعر الكبار في عدة أمور منها :

- بساطة الفكرة التي يدور حولها شعر الأطفال .
- أن تكون الفكرة التي يتضمنها شعر الأطفال ذات مغزى وهدف تربوي .
- أن تكون المعاني التي يشتمل عليها شعر الأطفال معاني حسية يستطيع الطفل إدراكها .
- أن تكون الكلمات المستخدمة من قاموس الطفل اللغوي ، بمعنى ألا يصعب على الطفل فهمها .
- تجانس الكلمات مع الأفكار المعبرة عنها ، بمعنى استخدام الكلمات الرقيقة في المواقف العاطفية ، واستخدام الكلمات القوية في مواقف القوة (٨ : ٤٨ ، ٤٩) .

وعلى هذا يمكن القول ، إن هناك مجموعة من العوامل تستحثنا على الاهتمام بالأغاني والأشعار كفنين من فنون أدب الأطفال التي يمكن توظيفهما في التدريس ، منها :

- أنهما يحتلان من تراث الأمة منزلة تفوق غيرهما من الفنون .
- أنهما يتفقان مع طبيعة الأطفال الإيقاعية ، فهم يترنمون بما يحفظون من كلمات فيها نغمات غنائية .
- أنهما أكثر قدرة من غيرهما من الفنون الأدبية ، على تحريك كل مظاهر النشاط الكامنة في روح الإنسان ، كما أنهما يجمعان بين خواص الفنون كلها أو معظمها .

- **صحافة الأطفال** :

تعتبر صحافة الأطفال من الوسائط المفضلة لانتقال المعرفة إلى الطفل فهي تتميز بكثرة الصور والرسوم ، كما أن لها أسلوبا يشعر الطفل بخفته وسهولته وجماله ، وعندئذ تكون الصحيفة رفيقا للطفل ، تقدم له الحقائق والأفكار دون أن تتعبه أو ترهقه ، إلى جانب إدخال المتعة والفرح في نفسه ، كما أن لصحافة الأطفال دورا كبيرا في تنمية الأطفال عاطفيا وعقليا وأدبيا

واجتماعيا ، حيث تعتبر أداة توجيه وإعلام وإمتاع وتنمية الذوق الفني وتكوين عادات ونقل قيم ومعلومات وأفكار وحقائق وإجابة لأسئلة الأطفال وإشباع لخيالاتهم ، وهي بهذا تعد من أهم أدوات تشكيل ثقافة الطفل (٢١ : ٢٣٠ ، ٢٣١)

- **الألغاز والنوادر والحكم والأمثال** :

تساهم الألغاز والنوادر والحكم والأمثال إلى حد كبير في تحقيق الأهداف التربوية لأدب الأطفال ، وهي من الأشكال الأدبية المحببة للأطفال نظرا لقصرها واعتمادها على الإيجاز ، وتناولها لمواقف غير مألوفة بطريقة تدخل السرور إلى نفس الطفل ، إلى جانب تنمية تفكيره ، وتدريبه على مواجهة المواقف والمشكلات وتغرس في نفسه القيم والعادات الصحيحة السليمة .

فاللغز هو ذكر صفات أحد الأشياء ، بحيث يكون خفي المعنى والدلالة ويطلب من المتعلم تحديد هذا الشيء ، مما يتطلب من المستمع إعمال الذهن والتفكير العميق للوصول إلى تحديد هذا الشيء ، أما الأمثال فهي أقوال مقتطفة تؤخذ من موردها لموقف آخر مشابه له دون تغيير في المعنى بين الموقفين ، ويستعان بها لتوضيح أشياء ملتبسة على الطفل فيتم تشبيهها بأشياء محسوسة قريبة للفهم حتى يتضح المعنى ، وقد تضمن القرآن الكريم العديد من الأمثال لتقريب المعنى للأذهان وللاتعاظ والعبرة ، أما الحكم فهي كلام قليل اللفظ يعبر عن خلاصة التجارب والخبرات التي مر بها الكبار ليستفيد منها الصغار (١٧ : ١٩٣ - ٢٠٠) .

- **مسرح الطفل** :

تعد الأنشطة الدرامية حاسمة ومفيدة فى الإقبال على تطوير الأطفال الإدراكي والعاطفي ، لأنها تمثل عملية اتصال شمولية وذات مغزى ، وكما أن هناك ارتباطا بين القارئ والنص فإن هناك ارتباطا بين المشاهد التلقائية والمرتجلة والخيالية وبين مشاهديها ، وعلى الرغم من التأثير الكبير للدراما والمسرح على الأطفال ، إلا أنه مازالت هناك فجوة بين النظرية والتطبيق في هذا المجال ، وربما يرجع ذلك إلى تخوف بعض المعلمين من عدم أخذ المتعلمين هذا الأمر بجدية ، فضلا عن الاعتقاد بأنها مضيعة للوقت (٣٥ : ٣) .

إن العمل المسرحي شكل آخر من أشكال أدب الأطفال ، وهو يحرك مشاعر الطفل وذهنه وعقله ، ويغذي الطفل فنيا وأدبيا ووجدانيا ، وحيث إن الأطفال يغلب على حياتهم الطابع الاندماجي ، فإن المسرح بخصائصه التمثيلية يساعدهم على هذا الاندماج ، حيث يريهم الحوادث أمامهم في أماكنها بأشخاصه ، بالإضافة إلى مناظره وديكوراته وإضاءاته الساحرة التي تتعاون على نقل الطفل إلى العالم الذي يسعده أن يراه (١ : ٢٥٥) . كما يهتم مسرح الطفل بالعديد من الجوانب التربوية ، ففضلا عن أنه ينمي ذائقة الطفل الفنية ، فإنه يهذب مشاعره وسلوكه وميوله ، ويغرس فيه حب القراءة ، ويحفزه على التأمل والتساؤل الدائم ، ويدربه على فنون التحاور والتفاوض والتواصل مع غيره وقبول الاختلاف واحترامه (١١ : ١٥٤) .

ويأخذ تطبيق الدراما المبتكرة في قاعة الصف أشكالا عديدة ، فمثلا يمكننا تحويل المقطوعات الشعرية إلى نصوص مسرحية ، ويمكننا تحويل الموضوعات الدراسية المقررة في المنهج إلى قصص مسرحية تتلاءم والحالة العمرية للأطفال ومستواهم العلمي ، كما يمكننا أيضا تحويل قصة مقررة في القراءة أو التاريخ إلى نص مسرحي من خلال الدراما ، والهدف من ذلك أن تصبح الدراما أسلوبا تربويا متكاملا ، يفاد منها في جميع جوانب تربية الطفل (٦ : ٧٤) .

وسواء قام الأطفال بالتمثيل وحدهم ، أو التمثيل إلى جانب الكبار ، أو اقتصر التمثيل على الكبار فقط ، أو تم التمثيل من خلال العرائس والدمى ، فإن مسرح الأطفال بنوعيه (الآدمي والعرائس) يبقى وسيطا مهما من الوسائط الفاعلة والمؤثرة في تنمية الطفل من الناحية الثقافية واللغوية والعقلية والعاطفية والجمالية (٢١ : ٣٠٤) .

- **مواصفات أدب الأطفال الجيد** :

يتميز أدب الطفل الجيد بالعديد من الصفات ، منها :

- أن يحتوي على الأساسيات المتمثلة في (القصة – الأناشيد – الشعر) .
- أن يتناسب مع مستويات السن ومراحل الطفولة .
- أن يصل إلى أيدي الأطفال دون تدخل من الكبار .
- أن يربط الماضي بالحاضر .
- أن يخاطب خيال الأطفال وعاطفتهم .
- أن يعمر طويلا ، بمعنى أن يستمر لأكثر من جيل (٩ : ١٣٦) .

- **أدب الأطفال والدراسات الاجتماعية** :

توجد علاقة وطيدة بين أدب الأطفال وبين مناهج الدراسات الاجتماعية سواء فيما يتعلق بالهدف أو فيما يتعلق بالمحتوى والمضمون ، فمن حيث الهدف تكاد تتفق مناهج الدراسات الاجتماعية في كثير من غاياتها وأهدافها مع كثير من الغايات والأهداف التي يسعى أدب الأطفال لتحقيقها ، ويمكن استعراض بعضا منها على سبيل المثال لا الحصر .

فمن الناحية المعرفية يسعى كل من أدب الأطفال ومناهج الدراسات الاجتماعية لتزويد التلاميذ بمعلومات ومعارف تتعلق بالمجتمع المحلي والعربي والإسلامي والعالمي ، والمساهمة في حل المشكلات التي يعاني منها المجتمع المحلي والعربي والإسلامي ، وفهم العلاقة بين الماضي والحاضر وأثر ذلك على المستقبل بالوقوف على جهود الأجيال السابقة في مناهضة ظروف ومشكلات الحاضر والدراسة العلمية الوافية لمشاكل الوطن العربي الاقتصادية والاجتماعية والسياسية والاشتراك في التفكير لإيجاد حلول لها ، ودراسة التطور الحضاري العالمي .

ومن الناحية الوجدانية يسعي كل منهما لتنمية إحساس الفرد بقدرة الخالق سبحانه وتعالى ، وغرس الفضائل والقيم والاتجاهات المرغوب فيها وتنمية روح المواطنة وتقوية روح الانتماء للإسلام والوطن وللحضارة العربية

الإسلامية ، ومعاداة الظلم والاستبداد والاستعمار والتفرقة العنصرية ، وتنمية روح الفخر والاعتزاز بماضي الأمة العربية وما قدمته للإنسانية من إنجازات حضارية في مختلف العصور ، والاتجاه إلى العمل والتضحية من أجل النهوض بالوطن ، والميل إلى القراءة والاطلاع والاستزادة المعرفية .

ومن الناحية المهارية ، فإن كلا منهما يسعى لاكتساب المتعلمين العديد من المهارات مثل ، مهارات التفكير والفهم والتعليل والربط والتفسير والتقويم والتفسير والتحليل ، ومهارات إدراك الزمان والمكان والعلاقات الاجتماعية والمهارات اجتماعية وتنمية الحساسية الاجتماعية ، ومهارات العمل الفردي والعمل داخل الفريق والتعاون وتحمل المسئولية والإنجاز والإجادة ، ومهارات استخلاص المعلومات من مصادرها الأصلية عن طريق المشاهدة وتدقيق النظر و مهارات جمع النماذج و إعداد معارض علمي ، ومهارات إعداد تقارير ، و مهارات تحليل وتطبيق محتوى المادة العلمية .

أما من حيث المحتوى والمضمون ، فالأديب والمتخصص في مناهج الدراسات الاجتماعية يختاران موضوعات من الحياة الإنسانية ، من الحاضر والماضي ، من الواقع والتاريخ ، من المجتمع والأسرة ، من عالم الإنسان وعالم الحيوان وعالم النبات وعالم الجماد ، من أحداث الدنيا ، وصور الآخرة ، كل ذلك يدخل في مضمون كل منهما في ضوء قدرات الطفل وإمكاناته وفطرته التي فطر الله عليها (١٦ : ١٩٢) .

ولعل هذا ما دعا البعض إلى القول إن تعليم التاريخ للأطفال يجب أن يكون تتابعا من القصص كالتي يرويها الأجداد للأطفال ، لأن كل نوع من التاريخ هو تاريخ أطفال ، إذا عرض بأسلوب من الأمثلة المحسوسة والتمثيل المادي للأشياء والأعمال والأوصاف اللفظية والقصص الغنية بالمادة ، التي تساعد على التخيل والحالات العقلية التي ترتبط ارتباطا مباشرا بالأشياء ، مما يمكن أن يتصوره الطفل في وضوح (٢١ : ١٧٧) .

كما أن المتأمل لكتب السيرة والتاريخ والتراجم والرحلات والأخلاق والاجتماع ، يجد فيها كنوزا أدبية ، سجل فيها المؤلفون خواطرهم وتجارب حياتهم وملاحظاتهم وانطباعاتهم ورووا فيها قصة حياتهم ، إن مثل هذه الكتب لا يشبعها سرد وقائع واستعراض أحداث ، وإنما تحتاج إلى أديب ينقل الأطفال إلى تلك الحياة ليعيشوا وسطها ويتفاعلوا معها ، أو من ينقل تلك الحياة إليهم لكي يمعنوا فيها ، ويقتبسوا منها ما ينير لهم طريق حياتهم ، فالمعين طيب وغزير ، ولكنه يحتاج إل إبداعات متميزة وأساليب مبتكرة لتقديمه للأطفال بصورة مناسبة (١٦ : ٢٠٣ ، ٢٠٥) .

وفى أحد دروس الجغرافيا بالولايات المتحدة الأمريكية ، يتم تدريس رواية (هاريت) لمدة عشرة أسابيع ، يقدم المعلم بعدها خلفية عن جغرافية المنطقة من خلال النباتات والحيوانات والتاريخ واللغة الموجودة بها ، وبعد عرض الرواية يقوم

المتعلمون بتقديم العروض الفنية ، وجمع أفلام وأشعار ونثر وفلوكلور وحرف وغيرها عن البيئة موضوع الرواية (٢٢ : ٢) .

إن ألوان الأدب التي تجهد نفسها في البحث عن الأفكار المختلفة ، ستجد في موضوعات الدراسات الاجتماعية معينا لا ينضب ، في حوادث التاريخ وأبطاله عبر العصور وفي مختلف البلاد ، وفي أحوال الشعوب وتقاليدها وعاداتها وحيواناتها وأخبارها وأساطيرها ، وفي بيئاتها الجغرافية وما بها من صحاري وغابات ، وحيوانات ونباتات ، وبحار ومحيطات ، وعجائب المخلوقات ، وزلازل وبراكين ، وجبال جليد وأنهار باطنية وبحيرات تحت الأرض ، وفي قصص العلماء والمخترعين ، ومغامرات المكتشفين والرواد الأوائل (١ : ٢٦٧) .

إننا نجد العديد من القصص الأدبية التي تقدم للأطفال هي في جوهرها قصصا جغرافية وتاريخية ، فعلى سبيل المثال قصة (الشاطر حسن في بلاد الأقزام) تدور مغامراتها حول مستعمرة الإسكيمو وسكانها من الأقزام وصراع الدببة القطبية والحيوانات البحرية العجيبة ووصول البطل إلى الليل القطبي في أقصى الشمال ، وفي نهاية القصة يفيق الطفل من أحلامه ليرى أمامه المكان الذي يعيش فيه الإسكيمو على خريطة بسيطة واضحة ، كما تدور قصة (مغامرات البحار العجيب) عن رحلة ماجلان حول الأرض وتبدو وكأنها قصة حقيقية من أولها لآخرها في أسلوب مغامرات شائق (١ : ٢٦٩ ، ٢٧٠) .

وإذا ما نظرنا إلى الإطارين الزمني والمكاني نجد أنهما يمثلان محورا أساسيا في أدب الأطفال بكل ألوانه وفنونه ، وغالبا ما يتم تقريب البعد الزمني لذهن الطفل بربطه بعمر الطفل نفسه ، أو عبر خط زمني بسيط أو لوحة زمنية وكذلك البعد المكاني يتم تقريبه بمقارنته ببعد مكاني معروف أو مألوف لدى الطفل (في مدينة كذا البعيدة عن مدينة كذا ، أو تقريبها بعبارات قريبة من إدراك الطفل ، كمدينة كذا البعيدة عنا أو البعيدة جدا (٢١ : ١٨١) .غير أنه يجب أن ندرك أننا لا نريد أن نحول أدب الأطفال إلى كتب دراسية ، بل نريد أن نحول بعض مواد الدراسة إلى قصص ومسرحيات وكتب أطفال شائقة ، فقد تصبح خلفية العمل الأدبي عصرا تاريخيا ، أو ميدان العمل الأدبي بيئة جغرافية ، أو بطل الرواية شخصية تاريخية أو سياسية أو علمية أو غير ذلك، فنكون قد وصلنا إلى نوع من التعليم الشائق بأسلوب لا يبدو عليه التكلف أو الاصطناع (١ : ٢٦٧).

- **إجراءات البحث** :
- **عينة البحث** :

تكونت عينة البحث من (٤٠) تلميذة بمدرسة شبرا الخيمة الإعدادية بنات ، إدارة غرب شبرا الخيمة التعليمية ، بمحافظة القليوبية .

- **بناء أدوات البحث** .

استخدم البحث الأداتين التاليتين :

قائمة بنواتج التعلم التي يمكن تنميتها لدى تلاميذ الصف السابع من خلال استخدام أدب الأطفال في تدريس الدراسات الاجتماعية ، وتم اشتقاقها من خلال عدة مصادر تمثلت فيما يلي :

- البحوث والدراسات السابقة المتعلقة بدور أدب الأطفال في تحقيق الأهداف التربوية .
- الاطلاع على الأدب التربوي في تدريس الدراسات الاجتماعية .
- الاطار النظري المتعلق بالدور التربوي والتعليمي لأدب الأطفال .
- اشتملت القائمة على نواتج التعلم المعرفية ، والمهارية ، والوجدانية ، وبلغ عدد هذه النواتج مجتمعة (٢٩) ناتجا ، يتضمن الجانب المعرفي منها (١١) ناتجا ، والجانب الوجداني (٩) نواتج ، والجانب المهاري (٩) نواتج ، وبعد عرضها على بعض السادة المحكمين في مجال المناهج وتدريس الدراسات الاجتماعية تم تعديلها في ضوء ملاحظاتهم ، وبذلك أصبحت القائمة في صورتها النهائية *.

اختبار لقياس أثر استخدام أدب الأطفال من خلال تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض نواتج التعلم لدى تلاميذ الصف السابع (عينة الدراسة) ، وتم تحديد الهدف الرئيس للاختبار في قياس أثر استخدام أدب الأطفال فى تنمية بعض نواتج التعلم لدى تلاميذ الصف السابع من التعليم الاساسى من خلال تدريس الدراسات الاجتماعية ، وبلغت عدد مفردات الاختبار (١٥) مفردة رئيسة يندرج تحت كل منها عدد من المفردات الفرعية ، يتضمن الجانب التاريخي منها (٧) مفردات ، والجانب الجغرافي منها (٨) مفردات ، وتم تحديد درجة تختلف بإختلاف عدد مفردات وصعوبة وسهولة كل سؤال وتبعا للجهد العقلي الذي تتطلبه الإجابة ، وبلغ مجموع درجات الاختبار (٩٠) درجة والجدول رقم (١) يوضح ذلك :

جدول رقم (١) : يوضح عدد مفردات الاختبار ودرجة كل منها

رقم السؤال	عدد المفردات	الدرجة
١	٥	١٠
٢	٤	٤
٣	٢	٤
٤	٢	٥
٥	٢	٦
٦	٨	٤
٧	٤	٤
٨	١	٨
٩	٧	٧
١٠	٤	٤
١١	٤	٨
١٢	٣	٩
١٣	٤	٨
١٤	١	٥
١٥	٤	٤
	الدرجة الكلية للاختبار	٩٠ درجة

*ملحق رقم (١) القائمة في صورتها النهائية .

• **التجربة الاستطلاعية والتحقق من الصدق والثبات وحساب زمن الاختبار** :

تم تطبيق الإختبار على عينة إستطلاعية تكونت من (٢٠ تلميذة) من تلميذات الصف السابع بمدرسة شبرا الخيمة الاعدادية بنات بادارة غرب شبرا الخيمة التعليمية بالقليوبية ، وذلك بغ

وتحديد زمن الاختبار ، وتم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام " معادلة كيودر - ريتشاردسون الصيغة ٢٠" Kuder, Richardson formula 20 و كان معامل الثبات مساوياً (٠,٧٣١) وتعد هذه القيمة مقبولة وكافية لأغراض البحث العلمي ، ولحساب زمن الاختبار تم حساب الزمن الذي انتهت فيه أول تلميذة من الإجابة وهو (٨٥) دقيقة وآخر تلميذة انتهتٍ من الإجابة وهو (٩٥) دقيقة وتم حساب متوسط وهو (٩٠ دقيقة) تقريبا ، وللتحقق من صدق الاختبار ثم عرضه على بعض السادة المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس ، وذلك للتأكد من أن الاختبار يقيس فعلا ما وضع لقياسه ، وقد أبدئ المحكمون بعض الآراء على عدد من المفردات وأشاروا إلى تغيير بعضها وقد تم التعديل فى ضوء هذه الآراء ، وبذلك أصبح الاختبار في صورته النهائية . *

• **إعداد وبناء وحدة في الدراسات الاجتماعية باستخدام أدب الأطفال** :

أعد الباحثان وحدة دراسية في الدراسات الاجتماعية باستخدام فنين من فنون أدب الطفل هما (القصة والشعر) ، واشتملت الوحدة على ستة دروس ، ثلاثة دروس منها في مجال التاريخ ، وثلاثة منها في مجال الجغرافيا .

ففي مجال التاريخ صمم الباحثان قصة مصورة من إعدادهما بعنون (الناصر صلاح الدين الأيوبي) ، روعي في صياغتها الأسلوب الأدبي البسيط الذي يتناسب مع تلاميذ الصف الأول الإعدادي ، كما روعي في إعدادها استخدام أسلوب الجذب والتشويق أثناء سرد الأحداث ، وتتكون القصة من (٢٢) صفحة تضمنت العديد من الصور والرسوم والخرائط التي تجذب انتباه المتعلمين من جهة ، وتوضح وتفسر المعنى من جهة أخرى ، بحيث وبعد أن تم عرضها على بعض السادة المحكمين في مجال اللغة العربية والأدب بكلية الأداب أصبحت جاهزة في صورتها النهائية * ، تم توزيع نسخة منها على كل تلميذ أثناء تنفيذ الدروس المتعلقة بها ، وقد قام الباحثان بتقسيم القصة إلى ثلاثة دروس تحت عناوين : الدرس الأول : الأطماع الصليبية في الوطن العربي – الدرس الثاني : جهود صلاح الدين الأيوبي في طرد الصليبيين – الدرس الثالث : موقعة حطين ونهاية الوجود الصليبي في الوطن العربي ، وتم تصميم خطة لكل درس منها تشتمل على الأهداف والأنشطة والوسائل والمحتوى وطرق التدريس والتقويم المرحلي والنهائي .

---

* *ملحق رقم (٢) اختبار نواتج التعلم في صورته النهائية .*

* *ملحق رقم (٣) قصة تاريخية مصورة من إعداد الباحثين بعنوان الناصر صلاح الدين الأيوبي .*

وفي مجال الجغرافيا استخدم الباحثان فنين من فنون أدب الأطفال ، تمثل الأول في تصميم وبناء قصة جغرافية مصورة تم اختيار عنوانها في صورة لغز وهو (السر في المطبخ) روعي في صياغتها أيضا الأسلوب الأدبي القائم على جذب الانتباه وتشويق المتعلمين مع تضمينه للصور والأشكال المعبرة عن المعنى * وبعد عرضها على بعض السادة المحكمين في مجال اللغة العربية والأدب وتعديلها في ضوء ملاحظاتهم أصبحت القصة في صورتها النهائية ، وتم تقسيمها إلى درسين : الأول بعنوان : البخر والتكاثف – والثاني بعنوان : دورة الماء فى الطبيعة ، أما الفن الثاني من فنون أدب الطفل المستخدم في تدريس الجغرافيا فهو أشعار الأطفال حيث صمم الباحثان الدرس الثالث باستخدام أشعار الأطفال اعتمادا على قصائد شعرية من إعداد الشاعر (محمد منذر لطفي) * ، وتمثل عنوان الدرس في : الفصول الأربعة ، وتم تصميم خطة لكل درس من الدروس الثلاثة اشتمل كل منها على الأهداف والأنشطة والوسائل والمحتوى وطرق التدريس والتقويم المرحلي والنهائي ، وتم توزيع نسخة من القصة والشعر على كل تلميذ أثناء تنفيذ الدروس المتعلقة بها .

بعد الانتهاء من إعداد الدروس ، تم عرض الوحدة على بعض السادة المحكمين في مجال مناهج وطرق تدريس الدراسات الاجتماعية لإبداء آرائهم فيها من حيث محتواها وطريقة عرضها وتنظيمها ومناسبتها لتلاميذ الصف الأول الإعدادي ، وبعد إجراء التعديلات أصبحت الوحدة في صورتها النهائية . *

- **تطبيق أدوات البحث** :
- **التطبيق القبلي لاختبار نواتج التعلم** :

تم تطبيق اختبار نواتج التعلم قبليا على عينة البحث ؛ وذلك لتعرف مدى وجود بعض نواتج التعلم قبل استخدام أدب الأطفال في تدريس الدراسات الاجتماعية لدى التلاميذ عينة البحث ، وقد أسفرت نتائج التطبيق القبلي عن عدم وجود فروق دالة احصائيا ، والجدول رقم (٢) يوضح المقارنة بين نتائج التطبيق القبلي والبعدي لاختبار نواتج التعلم .

- **تدريس الوحدة المقترحة** :

عقد الباحثان أربع جلسات مع المعلمة التي ستقوم بتدريس الوحدة المقترحة بمدرسة شبرا الإعدادية بنات ، لتدريبها على كيفية التدريس باستخدام أدب الأطفال لتلاميذ المجموعة التجريبية ، و بعد التأكد من استيعابها لكل مكونات الوحدة المقترحة ، بدأت المعلمة التنفيذ العملي لها مع تلاميذ المجموعة التجريبية على مدار ستة أسابيع بواقع حصتين إسبوعيا ، وذلك بحضور أحد الباحثين لمتابعتها ، وتمثلت أهداف تدريس الوحدة المقترحة فيما يلي :

** ملحق رقم (٤) قصة جغرافية مصورة من إعداد الباحثين بعنوان (السر في المطبخ) .*

** ملحق رقم (٥) قصائد شعرية للأطفال بعنوان الفصول الأربعة من إعداد الشاعر (محمد منذر لطفي) .*

** ملحق رقم (٦) وحدة مقترحة في تدريس الدراسات الاجتماعية باستخدام أدب الأطفال .*

- يكتسب التلميذ بعض مهارات التنبؤ.
- يستنتج التلميذ العلاقة بين أشعة الشمس وعملية التبخر.
- يعدد التلميذ أمثلة من الواقع عن عملية التبخر.
- يفسر دور الرياح فى عملية تصاعد بخار الماء إلى أعلى.
- يكتسب التلميذ ميلا نحو مساعدة الآخرين.
- يلخص التلميذ بأسلوب مبسط المفاهيم التالية : تبخر – تيارات هوائية – تكاثف – غلاف جوى.
- يستنتج التلميذ دور الشمس والماء والهواء فى تكوين السحب.
- يوضح بالرسم دورة الماء فى الطبيعة.
- يستنتج كيفية سقوط الأمطار من خلال تكون السحب .
- يكتسب التلميذ ميلا نحو مساعدة الآخرين.
- يعدد التلميذ فصول السنة الأربعة .
- يذكر التلميذ الأسباب المؤدية لحدوث الفصول الأربعة .
- يصف التلميذ مظاهر فصل الشتاء ،الصيف، الربيع، الخريف .
- يربط التلميذ بين ما يرتديه من ملابس والطقس الذي يعيشه.
- يعدد التلميذ بعض الأجهزة المنزلية المستخدمة في فصول السنة .
- يسمي التلميذ النباتات والثمار الخاصة بكل فصل.
- يحافظ على الزهور والنباتات في الطبيعة.
- يصنف التلميذ الملابس الصيفية والشتوية.
- يفسر سبب تسمية الصليبين بهذا الأسم .
- يستنتج الأطماع الإستعمارية الصليبية فى الوطن العربى .
- يميل إلى كراهية الإستعمار لوطنه.
- يتعرف كيفية مجئ صلاح الدين الأيوبى إلى مصر .
- يبدى رأيا فيما فعله الصليبيون فى مدينة بلبيس.
- يتعرف أحوال مصر قبل مجئ الصليبين.
- يبدى رأيا فى خيانة الوزير شاور.
- يثمن أعمال صلاح الدين الأيوبى.
- يقدر أهمية الدفاع عن الوطن ضد الأعداء.
- يبدى رأيا فى خرق أرناط الهدنة مع صلاح الدين.
- يستنتج أسباب قيام موقعة حطين.
- يلخص أحداث موقعة حطين.
- يبدى رأيا فى إعدام صلاح الدين لأرناط.
- يقارن بين معاملة الصليبين للمسلمين عند إحتلالهم لبيت المقدس ومعاملة صلاح الدين للصليبين عند استرداده.
- يثمن القيمة الدينية والأثرية لبيت المقدس.

وقد كانت هناك عدة ملاحظات يمكن إجمالها على النحو التالي :

- وجود صعوبة لدى المعلمة في بداية التفيذ ، وذلك ربما لتعودها على التدريس التقليدي ، ولكن هذه الصعوبة بدأت في التلاشي تدريجيا بمرور الوقت .

- إقبال المتعلمين وتفاعلهم مع أحداث القصة سواء التاريخية أو الجغرافية ، منذ بداية التطبيق حتى آخره .
- توجيه المتعلمين الكثير من الأسئلة إلى المعلمة أثناء التدريس باستخدام الشعر ، وقد استطاعت المعلمة إدارة الموقف بفاعلية كبيرة .

- **التطبيق البعدي لاختبار نواتج التعلم** :

بعد الانتهاء من تدريس الوحدة لتلاميذ المجموعة التجريبية (عينة البحث) باستخدام أدب الأطفال ، تم التطبيق البعدي لاختبار نواتج التعلم على عينة البحث وذلك للتأكد من أثر استخدام أدب الأطفال في تنمية بعض نواتج التعلم لدى التلاميذ عينة البحث ، وتم تصحيح الاختبار ورصد الدرجات ومعالجتها إحصائيا ، والجدول التالي رقم (٢) يوضح ذلك :

جدول رقم (٢) : يوضح قيمة (ت) لدلالة الفروق بين درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي و البعدي لاختبار نواتج التعلم من خلال استخدام ادب الأطفال (القصة والشعر) في تدريس الدراسات الاجتماعية

اختبار نواتج التعلم	المجموعة التجريبية				قيمة اختبار (ت)		درجات الحرية	الدلالة	قيمة إيتا ٢
	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		المحسوبة	الجدولية			
	م	ع	م	ع					
القصة	٤١.٤٧	٣.٧٦٢	٥٤.٤٧	٢.٠٣	-١٩.١٣	٢.٤٣	٣٩	دالة عند مستوى (٠,٠١)	٠.٩٠٣
الشعر	٣٩.٨٥	٤.٠٠	٥١.٧٢	٣.٥٢	-١٥.٩١	٢.٤٣	٣٩	دالة عند مستوى (٠,٠١)	٠.٨٦٦

يتضح من الجدول السابق رقم (٢) أن هناك فروقا بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (عينة البحث) في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار نواتج التعلم وذلك لصالح التطبيق البعدي ، مما يعني أن استخدام أدب الأطفال (القصة والشعر) في تدريس الدراسات الاجتماعية كان له أثر في اكتساب تلاميذ المجموعة التجريبية (عينة البحث) النواتج التعليمية التي تضمنتها الوحدة المقترحة .

كما تم حساب قيمة (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسط درجات طلاب العينة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار نواتج التعلم للمقارنة بين استخدام القصة واستخدام الشعر ، ويوضح الجدول رقم (٣) نتيجة ذلك الإجراء ..

جدول رقم (٣) : حساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار نواتج التعلم للمقارنة بين أثر استخدام القصة واستخدام الشعر من خلال تدريس الدراسات الاجتماعية

اختبار نواتج التعلم	المجموعة التجريبية				قيمة اختبار (ت)		درجات الحرية	الدلالة	قيمة إيتا ٢
	التطبيق البعدي لاختبار الشعر		التطبيق البعدي لاختبار القصة		المحسوبة	الجدولية			
	م	ع	م	ع					
	٥١.٧٢٥	٣.٥٢	٥٤.٤٧٥	٢.٠٣	-٥.٠٣٤	٢.٤٣	٣٩	دالة عند مستوى (٠,٠١)	٠.٣٩٣

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار نواتج التعلم في المقارنة بين أثر استخدام (القصة) واستخدام (الشعر) وذلك لصالح استخدام القصة

- **نتائج البحث (تحليلها وتفسيرها** :

بعد المعالجة الإحصائية (١٢ : ١٠٥ – ١١٣) وفي ضوء اختبار صحة فروض البحث تم تحليل البيانات وتفسيرها وذلك على النحو التالي :

تم اختبار صحة الفرض الأول الذي ينص على : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (عينة البحث) فى التطبيق القبلى والبعدى لاستخدام أدب الأطفال (القصة) من خلال تدريس الدراسات الاجتماعية فى تنمية بعض نواتج التعلم لصالح التطبيق البعدي" ، ولاختبار صحة هذا الفرض ، تم حساب قيمة (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسط درجات طلاب العينة التجريبية في التطبيقين القبلي و البعدي في اختبار نواتج التعلم من خلال استخدام أدب الأطفال (القصة) و يوضح الجدول (٤) نتيجة ذلك الإجراء .

جدول (٤) : حساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين درجات طلاب المجموعة التجريبية (عينة البحث) في التطبيقين القبلي و البعدي لاختبار نواتج التعلم من خلال استخدام أدب الأطفال (القصة)

اختبار نواتج التعلم	المجموعة التجريبية				قيمة اختبار (ت)		درجات الحرية	الدلالة	قيمة إيتا ٢
	التطبيق القبلى		التطبيق البعدي		المحسوبة	الجدولية			
	م	ع	م	ع					
	٤١.٤٧	٣.٧٦٢	٥٤.٤٧	٢.٠٣	-١٩.١٣	٢.٤٣	٣٩	دالة عند مستوى (٠,٠١)	٠.٩٠٣

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي و البعدي لاختبار أدب الأطفال (القصة) ، لصالح التطبيق البعدي . و بحساب حجم التأثير من خلال حساب معامل "مربع إيتا" تبين أن حجم التأثير يساوي (٠,٩٠٣) ؛ مما يعنى أن حجم التأثير كبير ، وبذلك يتحقق صحة الفرض الأول للبحث .

وقد تعزى هذه النتيجة إلى أن استخدام القصة من الأساليب الفعالة التى تجذب انتباه التلاميذ وتدفعهم إلى التمعن فى معطيات الموضوع والتفكير فى مدخلاته ، ودراسته والتعمق فيه ، إضافة إلى تشويق المتعلمين وإثارة دافعيتهم للتعلم .

كما يمكن إرجاع هذه النتيجة إلى حرص الباحثين على إحداث التوازن بين مراحل القصة والمتمثلة فى المقدمة والعقدة والحل بحيث لم يكن هناك إطالة فى مرحلة على حساب الأخرى ؛ مما يجعل المتعلم لا يشعر بالملل والنفور من القصة ، كما أن استخدام العنصر النفسى الذى جعل القصة تعيش فى كيان المتعلم وتصبح جزءا منه وابتعادها عن الأسلوب الخطابى المباشر فى تقديم الأفكار والتجريب والمعلومات بحيث تقدم من خلال أحداث القصة وفى سياقها حتى تعيش مع المتعلم فترة طويلة .

تم اختبار صحة الفرض الثاني الذي ينص على : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠,٠١) بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية (عينة البحث) فى التطبيق القبلى والبعدى لاستخدام أدب الأطفال (الشعر) من خلال تدريس الدراسات الاجتماعية فى تنمية بعض نواتج التعلم لصالح التطبيق البعدي" ، ولاختبار صحة هذا الفرض ، تم حساب قيمة (ت) لحساب دلالة الفروق بين متوسطات درجات تلاميذ العينة التجريبية في التطبيقين القبلي و البعدي في اختبار نواتج التعلم من خلال استخدام أدب الأطفال (الشعر) ، و يوضح الجدول رقم (٥) نتيجة ذلك الإجراء .

جدول (٥) : حساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي و البعدى لاختبار أدب الأطفال (الشعر)

اختبار أدب الأطفال	المجموعة التجريبية				قيمة اختبار (ت)		درجات الحرية	الدلالة	قيمة إيتا ٢
	التطبيق القبلي		التطبيق البعدي		المحسوبة	الجدولية			
	م	ع	م	ع					
الشعر	٣٩.٨٥	٤.٠٠	٥١.٧٢	٣.٥٢	١٥.٩١-	٢.٤٣	٣٩	دالة عند مستوى (٠,٠١)	٠.٨٦٦

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لاختبار أدب الأطفال (الشعر) ، لصالح التطبيق البعدي ، و بحساب حجم التأثير من خلال حساب معامل "مربع إيتا " تبين أن حجم التأثير يساوي (٠,٨٦٦) ؛ مما يعنى أن حجم التأثير كبير ، وبذلك تتحقق صحة الفرض الثاني للبحث .

ويمكن تفسير ذلك بأن التلميذ بطبيعته يميل منذ نعومة أظفاره إلى الإيقاع الموسيقى للشعر من خلال هدهدة الأم له فى صغره ومن خلال ما تلقيه على مسامعه من أشعار عامية تتميز بإيقاع موسيقى ، وفضلا عن ذلك يرتبط الشعر بما يسمعه التلاميذ من أغانى تدخل عليه البهجة والسرور ، وتشيع فى نفسه جوا من المرح والسعادة فيسهل حفظه وترديده مع الاخرين .

كما أن الشعر يربط بين عواطف الأطفال وأفكارهم ، ويثير فيهم الصور الشعورية والانطباعات الفنية والاستجابات العاطفية ، إضافة إلى دوره في إكساب القيم التربوية والمعرفية والدينية والاجتماعية والوطنية والإنسانية في حياة الطفل على اختلاف مراحله العمرية .

تم اختبار صحة الفرض الثالث الذي ينص على : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠١ و) بين استخدام القصة واستخدام الشعر كفنين من فنون أدب الأطفال من خلال تدريس الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ المجموعة التجريبية (عينة البحث) فى اختبار نواتج التعلم ، ولاختبار صحة هذا الفرض ، تم حساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين متوسط درجات طلاب العينة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار نواتج التعلم للمقارنة بين استخدام القصة وبين استخدام الشعر ، ويوضح الجدول رقم (٦) نتيجة ذلك الإجراء .

جدول (٦) : حساب قيمة (ت) لدلالة الفروق بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار نواتج التعلم للمقارنة بين استخدام القصة وبين استخدام الشعر

اختبار نواتج التعلم	المجموعة التجريبية				قيمة اختبار (ت)		درجات الحرية	الدلالة	قيمة إيتا ٢
	التطبيق البعدي (الشعر)		التطبيق البعدي (القصة)		المحسوبة	الجدولية			
	م	ع	م	ع					
	٥١.٧٢٥	٣.٥٢	٥٤.٤٧٥	٢.٠٣	-٥.٠٣٤	٢.٤٣	٣٩	دالة عند مستوى (٠.٠١)	٠.٣٩٣

يتضح من الجدول السابق وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات تلاميذ المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لاختبار نواتج التعلم من خلال استخدام أدب الأطفال (القصة و الشعر) لصالح القصة ، و بحساب حجم التأثير من خلال حساب معامل "مربع إيتا " تبين أن حجم التأثير يساوي (٠,٣٩٣) ؛ مما يعنى أن حجم التأثير ضعيف .

ويمكن أن تعزى هذه النتيجة إلى طبيعة تعلق المتعلمين الصغار بالقصة وما يرتبط به من عنصر التشويق والإثارة والتفاعل مع أحداث القصة ، خاصة حينما يتخيل الطفل نفسه وكأنه واحد من أبطال القصة ، في حين أن الشعر رغم سهولة حفظه ، يتطلب من المتعلم أن يمتلك مهارات أدبية معينة ربما لاتكون متوافرة بالقدر الكافي لدى كثير منهم لصغر سنهم ، ومن ناحية أخرى يتطلب استخدام الشعر في التدريس معلما ذواقا للأدب قادرا على جذب المتعلمين أثناء إلقائه ، قادرا على تصحيح الأخطاء اللغوية أثناء نطق المتعلمين ، فضلا عن صعوبة إدراك المتعلمين بعض الفاظه ، وقد كان ذلك واضحا في كثرة استفسارات المتعلمين عن معاني الكثير من الكلمات أثناء تنفيذ المعلمة الدرس باستخدام الشعر للفصول الأربعة .

- **التوصيات** :

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث فإنه يوصى بما يلي :

- ضرورة استخدام أدب الأطفال في تدريس الدراسات الاجتماعية بفصول التعليم الأساسي بحلقتيه ، لما أوضحته نتائج البحث من فاعليته في تحقيق العديد من نواتج التعلم لدى المتعلمين ، ودوره في بناء شخصية المتعلم وفق مواصفات ومعايير يرتضيها المجتمع ، فضلا عن التقاء العديد من الأهداف بين مناهج الدراسات الاجتماعية وأدب الأطفال .
- الاهتمام بإذابة الفوارق بين الكتب المدرسية في مرحلة التعليم الأساسي وكتب الأطفال الأدبية ، لتصبح كتبا مشوقة للطفل ، وإعطاء الحرية لكل مدرسة أو منطقة تعليمية في اختيار ما يناسب تلاميذها من كتب وفق شروط ومعايير معينة .
- الاستعانة بكتاب أدب الأطفال عند بناء وتصميم مناهج الدراسات الاجتماعية وخاصة لتلاميذ المرحلة الابتدائية وذلك للاستفادة من خبراتهم في إضفاء عنصري الجذب والتشويق على الكتب المدرسية ، وكذلك الاستفادة منهم في الدورات التدريبية المقدمة للمعلمين عند استخدام أدب الأطفال في التدريس .

- **المقترحات** :

بعد الانتهاء من هذا البحث شعر الباحثان أن هناك العديد من المقترحات البحثية ، منها :

- برنامج تدريبي للمعلمين أثناء الخدمة لاستخدام أدب الأطفال في تدريس الدراسات الاجتماعية .
- برنامج مقترح قائم على بعض فنون أدب الأطفال في الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض المهارات الاجتماعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .
- استخدام الحكم والأمثال والألغاز والنوادر في تدريس الدراسات الاجتماعية لتنمية مهارات التفكير العليا لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي .
- أثر استخدام الفلكلور الشعبي في مناهج الدراسات الاجتماعية لتنمية بعض مهارات الموطنة لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية .

- **مراجع البحث** :

- **المراجع العربية** :

- أحمد نجيب : أدب الأطفال علم وفن ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ١٩٩١ م .
- إسماعيل عبد الفتاح : أدب الأطفال في العالم المعاصر (رؤية نقدية تحليلية) ، القاهرة ، مكتبة الدار العربية للكتاب ، ٢٠٠٠ م .
- أنس داوود : أدب الأطفال ، في البدء .. كانت الأنشودة ، القاهرة ، دار المعارف ، ١٩٩٣ م .
- بهية غازى عبد الله : أثر التمثيل الدرامى للنصوص القرائية على الاستيعاب القرائى لطلبة الصف السابع الاساسى فى الاردن ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الاردنية الاردن ،٢٠٠٠م.
- حسن شحاته : أدب الطفل العربي دراسات وبحوث ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية ١٩٩١م
- حسن مرعي : المسرح المدرسي ، بيروت ، دار ومكتبة الهلال ، ٢٠٠٢ م .
- حسين نازك : البنية الفنية وكيفية الاستفادة من الأغنية الشعبية بصيغ معاصرة ، بحث مقدم للمهرجان الاردنى لأغنية الطفل ، وزارة الثقافة ، الاردن ،١٩٩٦م.
- رشدي أحمد طعيمة : أدب الأطفال في المرحلة الابتدائية النظرية والتطبيق ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ١٩٩٨ م .
- عبد الفتاح أبو معال : أدب الأطفال دراسة وتطبيق ، ط ٢ ، عمان ، دار الشروق للنشر والتوزيع ، ١٩٨٨ م .
- عبد الكريم دعيمات : الأناشيد والأغانى المدرسية وأغنية الطفل ، وزارة الثقافة ، الاردن ،٢٠٠٠م.
- عبد الله أبو هيف : التنمية الثقافية للطفل العربي ، دمشق ، منشورات اتحاد الكتاب العرب ٢٠٠١م
- فؤاد البهى السيد : علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، بدون تاريخ) .

- مجدولين عبد العظيم خلف : فاعلية برنامج يقوم على استخدام القصة فى تنمية مهارات القراءة الجهرية والتعبير الكتابى لدى طالبات الصف الرابع الاساسى ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا ، الاردن ، ٢٠٠٤م.
- مجدى عبد الوهاب ، أحلام الباز : نواتج التعلم وضمان جودة المؤسسة التعليمية ، الهئية القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، القاهرة ، ٢٠١١.
- محمد إسماعيل الطائى : بناء برنامج تعليمى لتنمية التفكير الابداعى فى النشاط التمثيلى ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية الفنون الجميلة ، جامعة بغداد ، بغداد ،٢٠٠٠م.
- محمد حسن بريغش : أدب الأطفال أهدافه وسماته ، ط ٢ ، بيروت ، مؤسسة الرسالة ، ١٩٩٦م.
- محمد عبد الرؤوف الشيخ : أدب الأطفال وبناء الشخصية (منظور تربوي إسلامي) ، دبي ،دار القلم ، ١٩٩٧ م .
- مصطفى الصاوي الجويني : حول أدب الأطفال ، الإسكندرية ، منشأة المعارف ، بدون تاريخ
- معتصم خضر عديلة: توظيف الألحان الغنائية الشعبية الفلسطينية في تنمية القدرات الموسيقية لدى ،الطفل الفلسطيني ، مجلة الطفولة والتنمية العدد ١٢ ، المجلس العربي للطفولة والتنمية، القاهرة ٢٠٠٣ .
- مفتاح محمد دياب : مقدمة في ثقافة وأدب الأطفال ، القاهرة ، الدار الدولية للنشر والتوزيع ، ١٩٩٥ م .
- هادي نعمان الهيتي : أدب الأطفال (فلسفته ، فنونه ، وسائطه) ، سلسلة الألف كتاب (الثاني) ، رقم ٣٠ ، القاهرة ، الهيئة المصرية العامة للكتاب ، بدون تاريخ .

• المراجع الاجنبيه :

- Aiex, Nola Kortner; Literature as Lessons on the Diversity of Culture, ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills Bloomington IN,1989.
- Allen.D: Assessing Student Learning form Grading to Understanding, Columbia University, Teachers College press, 1998.
- Amanda Credaro; The Instructional Use of Children's Literature, http://www.warriorlibrarian.com/LIBRARY/inst_kidlit.html, 2006.
- Anne Dublin; Teaching Jewish Values Through Literature: A New Curriculum Unit,http://www.jewishlibraries.org/ajlweb/publications/proceedings/proceedings2003/dublin, 2006.
- Eduardo Encabo & Juan Varela Tembra: Teaching, Children's Literature and Transtextuality. Die Unedliche Geschichte (The NeverendingStory), http://ler.letras.up.pt/uploads/ficheiros/4667.pdf.

- Hume, Susan E; Using Literature to Teach Geography in High Schools, ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education Bloomington IN, 1996.
- Katherine L. De George; Using Children's Literature to Teach Social Skills, Intervention in School and Clinic, Vol. 33, No. 3, January 1998.
- Leona M. English; Children's Literature for Adults: A Meaningful Paradox, Journal of Lifelong Learning, Vol. 9, 2000.
- Manifold, Marjorie Cohee; Picture Books as a Social Studies Resource in the Elementary School Classroom, ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education Bloomington IN,1997.
- Nelson, Lynn R. & Nelson, Trudy A; Learning History through Children's Literature, ERIC Clearinghouse for Social Studies/Social Science Education Bloomington IN, 1999.
- Pam Knights; Teaching Children's Fiction, The Higher Education academy, English Subject Center 10 - May 2006, http://www.english.heacademy.ac.uk/explore/publications/newsletters/newsissue10/knights1.htm.
- Peter.T: Accreditation and Student Learning Outcomes: proposed Point of Departure, CHEA Council for Higher Education Accreditation, 2001.
- Pugh, Sharon L; Teaching Children to Appreciate Literature, ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills Bloomington IN, 1988.
- Sun, Ping Yun; Using Drama and Theatre to Promote Literacy Development: Some Basic Classroom Applications, ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills Bloomington IN, 2003.
- Suskie.L: Assessing Student Learning: A Common Sense Guide, Bolton, Anker Publishing Company.INC, 2004.
- Tu, Wei: Using Literature to Help Children Cope with Problem, ERIC Clearinghouse on Reading and Communication Skills Bloomington IN, 1999.

البحث السابع :

" تطوير برنامج الإدارة العامة في ضوء معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل والمجتمع "

إعداد :

د / نشـــــــوى نافـــــــع
أستاذ التربية ومستشار الجودة
عمادة التطوير والجودة
جامعة نجران

د / إبراهيم الزين هجـو
رئيس قسم الإدارة العامة
كلية العلوم الإدارية
جامعة نجران

" تطوير برنامج الإدارة العامة في ضوء معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل والمجتمع "

د/نشوى نافـــــع د/إبراهيم الزين هجو

• **المستخلص** :

يعد اختيار قسم الإدارة العامة بكلية العلوم الإدارية من ضمن سبعة أقسام سيتم إعدادها من قبل الهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي، دافع قوي للباحثين للوقوف من خلال هذه الدارسة على وضع برنامج الإدارة العامة الحالي وتقيمه وتحديد نقاط الضعف والعمل علي علاجها ومعرفة نقاط القوة والعمل علي دعمها ، ومن هذا المنطلق كان سعى الباحثان لعلاج جزء من مشكلة تعد من أهم المشكلات التي تواجه الجامعات متمثلة في برامجها العلمية ألا ن هو عدم توافق محتويات مقررات البرامج مع خصائص ومتطلبات سوق العمل

في ضوء أهدف البحث وفروضه فإن المنهج الوصفي باستخدام أسلوب الدراسات المسحية كان هو الأسلوب المناسب لهذا البحث .

تم اختيار عينة البحث بالطريقة العمدية من أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الإدارية جامعة نجران وبعض الكليات النظيرة من خارج الجامعة - ممثلين من سوق العمل والمجتمع الخارجي- طلاب برنامج الإدارة العامة من المستوى السابع والثامن ، بغرض تحقيق أهدف البحث والإجابة على تساؤلاته وهى:

- هل المخرجات التعليمية المستهدفة لبرنامج الإدارة العامة تحقق المعايير الأكاديمية المتبناة لخريجي البرنامج.
- هل المحتوى العلمي المحدث لمقررات برنامج الإدارة العامة يحقق نواتج التعلم المستهدفة البرنامج
- هل مستوى أداء الخريجين تلبى احتياجات سوق العمل.

وكانت نتائج الدراسة أن هناك أراء ايجابية فيما يخص مخرجات التعليمية والمعايير الأكاديمية ومحتويات مقررات البرنامج ومستوي أداء خريج البرنامج في سوق العمل.

Abstract :

The choice of public administration department at the Faculty of Administrative Sciences Among the seven departments in Najran university that will be prepared by the National Accreditation for Accreditation ,Is Strong motivation for researchers to determine through this study The development of public administration program and evaluate current and identify weaknesses, From this point of view, researchers sought to treat part of the problem , which is one of the most important problems that facing universities, Represented in their scientific programs and their Incompatibility with the contents of the programs with the characteristics and requirements of the labor market .In light of the objectives of a research and hypothesis descriptive method using the method of surveys is the appropriate method for this search Find sample was selected intentional way of members of the Faculty of Administrative Sciences University of Najran, some colleges counterparts from outside the university- Representatives from the labor market and the outside community - Public Administration Program students from the seventh and eighth level. To achieve the objectives of the research and answer his questions, namely:

- *Is targeted learning outcomes for the public administration program to check academic standards adopted for graduates of the program.*
- *Is the updated scientific content of the decisions of the public administration program targeted to achieve learning outcomes of the program.*
- *Is the level of performance of graduates to meet the needs of the labor market.*

The results of the study shows that there are positive opinions regarding the output of educational and academic standards and the contents of the of the program and the performance level of a graduate program in the labor market

- **المقدمة** :

تعد عملية التعليم أحد أهم القضايا التي تشغل فكر المتخصصين في كافة المجالات ، وذلك لأننا نعيش الآن في عالم يتميز بالسرعة والعولمة متعددة الأبعاد والأهداف ،وهذا أدى إلى تعقد البنية المعرفية والإنسانية والاجتماعية حيث أصبحت حاجة الفرد ملحة بأن يتفهم نفسه ويفهم ما حوله من تغيرات وأحداث ، وأمام هذه التحديات كان لزاما على التعليم العالي بفروعه المتعددة المساهمة الفعالة في تكوين وإعداد الكفاءات العلمية التي تلعب دورا بارزا في تلبية احتياجات سوق العمل ، حيث أن من معوقات الجودة عدم ربط الكليات بالجامعة بقطاعات سوق العمل من حيث (مدى تطور المناهج والبرامج طبقا لمتطلباته) فاحتياجات ورغبات العميل هي أساس نجاح الجامعة فهو الذي يحدد قيمة المنتجات أو الخدمات من خلال قراراته في الحكم على جودة الخريج ، وبذلك يتضح أن هناك حاجة ماسة لإشتراك القطاع الحكومي والأهلي والخاص في تحديد احتياجات سوق العمل بشكل أدق، وكذلك حصر الخبرات و المهارات المطلوبة في الخريجات و ذلك لتضمينها في مناهج وبرامج الكلية (saufa.yu.edu.jo/download/1-2.doc)

ويعتبر من أهم عوامل نجاح أى مؤسسة تعليمية ، واكتساب ثقة المجتمع بها هو توافر المواصفات التى يبتغيها المجتمع لدى أبنائه . وتتنافس المؤسسات التعليمية معا فى استخدام الآليات الفاعلة التى تؤدى إلى اكتساب الخريج هذه المواصفات .حيث يقترن التحاق الطلاب بهذه المؤسسات بفرص البحث عن عمل، ومراعاة متطلبات المهنة.

وسعيا لتوفير متطلبات الاعتماد، ينبغى على المؤسسة التعليمية أن توفر مواصفات الخريج فى إطار ما يعرف بالمعايير الأكاديمية للبرامج التعليمية ويعتمد وما تتضمنه من نواتج تعلم ، ويعتمد منح الاعتماد أو عدمه للمؤسسة التعليمية على الآليات التى تضمن بها المؤسسة اكتساب خريجها لهذه المواصفات، وعلى مقدار ما يمتلكه الخريج فعلا من هذه المواصفات.

تمثل نواتج التعلم ما ينبغى أن يعرفه الطالب ويكون قادرا على أدائه بعد دراسته لمقرر دراسي أو برنامج تعليمى معين .وتسعى مؤسسات التعليم العالى

جاهدة إلى صياغة نواتج التعلم المنشودة، بغية إعداد الطلاب القادرين على استيفاء متطلبات المجتمع وتطويره، وإلى ما يتطلبه سوق العمل في ضوء متغيرات المستقبل وما تتضمنه من معارف ومهارات متطورة .(مجدى عبد الوهاب قاسم،أحلام الباز حسن: نواتج التعلم وضمان جودة المؤسسة التعليمية الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٩)

ويشير "إبراهيم عطا" (٢٠٠٢م) إلى أن أهم المعوقات التى تعترض البرامج هو الارتباط الضعيف بين حاجات الواقع وبين ما يتعلمه الدارس ،لذا فقضية تطوير البرامج مسألة ملحة تفرض نفسها لا تلبث أن تنتهي ثم تعود مرة أخرى لا لخطأ فيها،وإنما استجابة للتسارع والتغيرات في شتى مناحي الحياة لخلق نوعية جديدة من المتعلمين ،وقد يكون سوق العمل ضمن هذه التغيرات التي تدعو إلى تطوير البرامج . (إبراهيم محمد عطا : ثوابت المنهج الدراسى ، مركز الكتاب للنشر ، القاهرة ، ط١، ٢٠٠٢م).

- **مشكلة البحث وأهميته** :

يعد اختيار قسم الإدارة العامة بكلية العلوم الإدارية من ضمن سبعة أقسام سيتم إعدادها من قبل الهيئة الوطنية للاعتماد الأكاديمي، دافع قوي للسعى الى الوقوف علي وضع برنامج الإدارة العامة الحالي وتقيمه وتحديد نقاط الضعف والعمل علي علاجها ومعرفة نقاط القوة والعمل علي دعمها ، ومن هذا المنطلق كان سعى الباحثان لأجراء هذه الدراسة لعلاج جزء من مشكلة تعد من أهم المشكلات التي تواجه الجامعات متمثلة في برامجها العلمية ألان هو عدم توافق محتويات مقررات البرامج مع خصائص ومتطلبات سوق العمل، ويظهر هذا من خلال وجود فجوة كبيرة بين المعارف الأكاديمية التي يتلقاها الطلاب و الخبرات المهنية التي يحتاج إليها الخريج في سوق العمل ، ،والذي يظهر في وجود صعوبة كبيرة للخريج عند محاولته الاندماج في عالم سوق العمل ،وعند تحقيق هذا الاندماج يكون مردود المورد البشري أقل كفاءة و جودة و لا يسهم في تحقيق التنمية المطلوبة،من هذا المنطلق ظهرت الحاجة وبشكل ملح إلى إعادة النظر في المناهج وتطويرها بما يتناسب من احتياجات سوق العمل وبما يحقق أغراض التنمية .ومن هنا كان دافع الباحثان لإجراء هذه الدراسة والتي تهدف إلى تطوير برنامج الإدارة العامة في ضوء : معايير الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الاكاديمى - المعايير الأكاديمية المتبناة لخريجي برنامج الإدارة العامة - المخرجات التعليمية المستهدفة لبرنامج ومقررات برنامج الإدارة العامة متطلبات سوق العمل .

- **أهداف البحث** :

تطوير برنامج الإدارة العامة في ضوء الآتي :

- المعايير الأكاديمية المتبناة لخريجي برنامج الإدارة العامة.
- المخرجات التعليمية المستهدفة لبرنامج ومقررات الإدارة العامة
- متطلبات سوق العمل .

- **تساؤلات البحث** :

في ضوء أهداف البحث تفترض الباحثان الآتي :

- هل المخرجات التعليمية المستهدفة لبرنامج الإدارة العامة تحقق المعايير الأكاديمية المتبناة لخريجي البرنامج
- هل المحتوى العلمي المحدث لمقررات برنامج الإدارة العامة يحقق نواتج التعلم المستهدفة البرنامج
- هل مستوى أداء الخريجين تلبى احتياجات سوق العمل.

- **مصطلحات البحث** :

- **الجودة** Quality :

"منتج يحقق بل يفوق توقعات المستهلك ، مقدرة المنتج على الوفاء بمتطلبات وظيفته ، مطابقة المنتج للمواصفات الموضوعة أثناء التصميم ،درجة استيفاء المتطلبات التي يتوقعها المستفيد من الخدمة أو تلك المتفق عليها ".(qac. (alexeng.edu.eg/Books.html

- **سوق العمل** labor market :

"توفير أماكن عمل ووظائف لجميع خريجي المؤسسات التعليمية ضمن نطاق الدولة أو خارجها".(vhttp://www.ulum.nl/E؛html.)

- **المعايير** Standards :

"هي عبارات تشير إلى الحد الأدنى من الكفايات المطلوب تحقيقها لغرض معين، ويعتبر هذا الحد الأدنى هو أقل الكفايات الواجب توافرها لدى الفرد/المؤسسة، كي تلحق بالمستوى الأعلى" (vhttp: //www ulum .nl/E؛html.)

- **نواتج التعلم** learning outcomes :

نواتج التعلم عبارات تصف ما ينبغي أن يعرفه الطالب ويكون قادرا على أدائه .ويتوقع من الطالب انجازه في نهاية دراسته لمقرر دراسي أو برنامج تعليمي محدد. (مجدى عبد الوهاب قاسم،أحلام الباز حسن: نواتج التعلم وضمان جودة المؤسسة التعليمية، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٩)

- **الدراسات السابقة** :

- قام "إدريس سلطان صالح يونس" (٢٠٠٧) بدراسة تهدف إلى تطوير برنامج للإعداد التربوي لمعلم الجغرافيا في ضوء المعايير القومية والتعرف على أثره في الأداء التدريسي والاتجاه نحو تدريس الجغرافيا وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي و المنهج التجريبي نظرا لملائمتهما لطبيعة الدراسة ، وقد طبقت الدراسة على عينة طلاب الفرقة الثالثة شعبة الجغرافيا كلية التربية وقد قام الباحث بإعداد مجموعة من الأدوات مثل قائمة المعايير القومية لأداء معلم الجغرافيا قبل الخدمة بكلية التربية . - استمارة تحليل محتوى مقررات طرق تدريس الجغرافيا في ضوء المعايير القومية لأداء معلم الجغرافيا قبل الخدمة - تصور مقترح لمقرري طرق تدريس الجغرافيا

للفرقتين الثالثة والرابعة شعبة الجغرافيا - موديولات تعليمية لوحدة من وحدات التصور المقترح - بطاقة ملاحظة الأداء التدريسي - مقياس للاتجاه نحو تدريس الجغرافيا ، وقد توصلت الدراسة إلى نتائج الدراسة إلى انه لا تتوافر المعايير القومية لأداء معلم الجغرافيا قبل الخدمة بكليات التربية في مقررات طرق التدريس بمستوى مقبول (مستوى تفصيلي).
توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب الفرقة الثالثة شعبة الجغرافيا في التطبيقين القبلي والبعدي لعناصر الأداء التدريسي لصالح التطبيق البعدي .، لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب الفرقة الثالثة شعبة الجغرافيا في التطبيقين القبلي والبعد لمقياس الاتجاه نحو تدريس الجغرافيا . "

- (إدريس سلطان صالح يونس :" تطوير برنامج للإعداد التربوي لمعلم الجغرافيا في ضوء المعايير القومية" رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية جامعة المنيا (٢٠٠٧))
- أجرى "أشرف عبدالقادر" (٢٠٠٨) دراسة تهدف الى وضع منهج مقترح للتربية الرياضية للمرحلة الإعدادية من منظور تطوير المحتويين التعليمي والتربوي للألعاب الجماعية استخدم الباحث المنهج الوصفي والمنهج التجريبي واشتملت عينة البحث على الموجهين الأوائل للتربية الرياضية للمرحلة الإعدادية وبعض الخبراء من أساتذة المناهج وطرق التدريس ،وتم اختيار العينة بالطريقة العمدية من تلاميذ المدارس التجريبية للغات بإدارتي شرق وغرب الزقازيق التعليمية وبذلك أصبح حجم العينة الأساسية ١٢٨ تلميذا تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وقوام كل منهم(٦٤) تلميذا وتوصلت النتائج إلى منهج مقترح تم فيه تطوير المحتوى التعليمي للألعاب الجماعية قيد البحث (كرة القدم – كرة اليد – كرة السلة – كرة الطائرة) ليتناسب مع الأهداف العامة وجوانب الأهداف المعرفية والنفس حركية والوجدانية التى تم ترتيبها طبقا لأهميتها
- أشرف محمد عبدالله عبد القادر:"منهج مقترح للتربية الرياضية للمرحلة الإعدادية من منظور تطوير المحتويين التعليمي والتربوي للألعاب الجماعية" رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الزقازيق ، ٢٠٠٨م .
- قام "شعبان عبد العظيم أحمد" (٢٠٠٩) بدراسة تهدف إلى تطوير مقرر علم النفس التجاري بالمرحلة الثاالمناسبة،رية في ضوء معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل ،وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي نظرا لملائمته لطبيعة الدراسة، وقد تم استخدام مجموعة من الاستبيانات توصلت الدراسة إلى النتائج التالية:
- وجود قصور في أهداف مقرر علم النفس التجاري حيث لم يتوفر فيها العديد من معايير الجودة بالدرجة المناسبة ، توفر عدد كبير من معايير جودة إخراج كتاب علم النفس التجاري في الالقرارات.تضمن التقويم لمقرر علم النفس التجاري العديد من معايير جودة التقويم، كما أنه تضمن العديد من المعايير بدرجة ضعيفة.فعالية المقرر المقترح لعلم النفس التجاري في تنمية مهارات اتخاذ القرارات.

- أجرت عواطف بهيج محمد إبراهيم (٢٠١٠) دراسة هدفت الى تطوير تدريس مقررات الملابس المنزلية فى ضوء معايير الجودة والاعتماد وقد طبقت الدراسة على عينة من الطالبات قسمت الى مجموعتين متكافئتين وتم تدريس المقرر الدراسي لإحدى المجموعتين بالطريقة التقليدية، أما المجموعة الأخرى فقد تم تدريس المقرر الدراسي لهم باستخدام خريطة المنهج .وتم تصميم ثلاث استبيانات الأول للمتعلم والثاني للمعلم والثالث خاص بالمؤسسة لقياس جودة العائد من تطبيق خريطة المنهج لكل من المتعلم والمعلم والمؤسسة مقارنُة بالطريقة التقليدية . وبتطبيق المعالجات الإحصائية تم التوصل إلى تفوق استخدام خريطة المنهج فى تدريس مقرر الملابس وارتفاع جودة العائد منها على كل من المتعلم والمعلم والمؤسسة مقارنًة بالتدريس بالطريقة التقليدية . وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات والمقترحات وبحوث مستقبلية.
- شعبان عبد العظيم أحمد: "تطوير مقرر علم النفس الشاملة، المرحلة الثانوية التجارية في ضوء معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل" رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية جامعة أسيوط (٢٠٠٩)
- قامت "نهى السيد درويش السيد" (٢٠١١) بدراسة تهدف إلى تطوير مقررات التمرينات بالبرنامج وفقا لإجتياجات سوق العمل بكلية التربية الرياضية للبنات وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي بإستخدام الإسلوب المسحي ،وتمثلت عينة البحث من عدد (٤٤) عضو هيئة تدريس وعدد (٣٤) من ممثلي سوق العمل وعدد (١٥) ببرنامج الترويح الرياضي . (٢٥) ببرنامج التدريب الرياضي . (١٩) ببرنامج الإدارة الرياضية وتمثلت أدوات البحث في الدراسات المسحية. المقابلات الشخصية. الاستبيان. وثيقة المعايير القومية الأكاديمية القياسية لقطاع التربية الرياضية وأشارت أهم النتائج إلى أن هناك نسب إتفاق دالة معنويا بين أعضاء هيئة التدريس والعاملين بسوق العمل على المخرجات التعليمية المستهدفة التي اشتملت بتطوير منهج التمرينات ببرنامج الإدارة الرياضية وبرنامج الترويح وبرنامج التدريب والتدريس.
- نهى السيد درويش السيد:" تطوير مناهج التمرينات وفقا لمعايير الجودة واحتياجات سوق العمل بكلية التربية الرياضية للبنات جامعة الزقازيق" رسالة دكتوراه ، كلية التربية الرياضية، جامعة الزقازيق ، ٢٠١١م.

- **إجراءات البحث** :
- **منهج البحث** :

في ضوء هدف البحث وفروضه فإن المنهج الوصفي باستخدام أسلوب الدراسات المسحية هو الأسلوب المناسب لهذا البحث .

- **عينة البحث** :

تم اختيارعينة البحث بالطريقة العمدية من أعضاء هيئة التدريس بكلية العلوم الادارية جامعة نجران وبعض الكليات النظيرة من خارج الجامعة . ممثلين من سوق العمل والمجتمع الخارجي . طلاب برنامج الإدارة العامة من المستوى السابع والثامن.

- **وتم تقسيمهم كالآتي** :

- العينة الأساسية وقوامها (٦٥) عضو هيئة تدريس (٣٠) ممثل عن المجتمع الخارجى (١٥٠) طالب وطالبة من قسم الادارة العامة - كلية العلوم الادارية بجامعة نجران (٧٠) خريجين وخريجات من قسم الادارة العامة كلية العلوم الادارية بجامعة نجران
- عينة التقنين وقوامها (٣٠) طالب وطالبة من كلية العلوم الادارية بجامعة نجران (١٠) ممثلين لسوق العمل ، وذلك لتقنين استمارات استطلاع الراى الخاصة بالدراسة .

- **أدوات جمع البيانات** :

تتطلب طبيعة هذة الدراسة الاعتماد على آراء السادة الخبراء الاكاديمين وممثلين المجتمع الخارجى ، وطلاب وطالبات الكلية ذلك للتوصل إلى نتائج حقيقية معبرة عن الواقع ، للاعتماد عليها فى تطوير برنامج الادارة العامة فى ضوء معايير الجودة واحتياجات سوق العمل ،لذا قامت الباحثان بانجاز مجموعة من الخطوات بغرض تحقيق هدف البحث والاجابة على تساؤلاته وهى على النحو التالى:

- **أولا** : **تحليل الوثائق** :

تحليل المراجع العلمية والدراسات المتخصصة المرتبطة بموضوع البحث .

- **ثانيا** : **الدراسات المسحية** :

عمل دراسة مسحية لعدد من الدراسات السابقة التى تناولت تطوير المناهج والبرامج ومعايير الجودة فى التعليم وسوق العمل وذلك للإسترشاد بها عند تصميم إستمارات استطلاع الرأى الخاصة بتطوير البرنامج وفقا لمعايير الجودة واحتياجات سوق العمل .

- **ثالثا** : **المقابلات الشخصية** :

إجراء المقابلات الشخصية مع الخبراء الاكاديمين ببرنامج الادارة العامة وممثلين عن سوق العمل بهدف التوصل لأفكار وأبعاد تساعد على تصميم إستمارات استطلاع الرأى قيد البحث

- **رابعا** : **وثيقة مواصفات الخريج ونواتج تعلم البرنامج** :
- **خامساً** : **تصميم استمارات استطلاعات الرأي** :

- **خطواتِ بناء الاستمارات** :

نظرا لعدم وجود استمارات لاستطلاع الرأي سابقة يمكن استخدامها في تطوير برنامج الادارة العامة لذلك قام الباحثان بأعداد استطلاعات الرأى الخاصة بالدراسة وقد تم اتباع الخطوات التالية:

- **تحديد المحاور الأساسية لاستمارات استطلاع الرأى** :

وقد تم ذلك بالاطلاع على الكتب والمراجع العلمية والأطر النظرية والدراسات والبحوث المرتبطة بتطوير المقررات والبرامج ،كما قام الباحثان

بإجراء بعض المقابلات مع الأساتذة المتخصصين في هذا المجال وممثلين عن سوق العمل ومن خلال هذه المقابلات أمكن استخلاص أبعاد أساسية لتكوين الهيكل الرئيسي لبناء الاستمارات والتي من خلالها تم وضع المحاور في صورتها المبدئية في استمارة تم عرضها على مجموعة من السادة الخبراء المتخصصين في المجال فأجمعوا على صلاحية هذه المحاور، وبعد تحديد محاور استمارات استطلاع الرأى قام الباحثان بصياغة مجموعة من العبارات تحت كل محور من محاورالاستمارات وذلك في ضوء الفهم والتحليل النظري الخاص بكل محور كما استعان الباحثان بالعبارات التي حصلا عليها من خلال المقابلات مع المتخصصين وكذلك الاسترشاد بأستمارات استطلاع الرأى السابقة بما يتناسب مع الهدف من الدراسة.

- **وقد راع الباحثان في صياغة العبارات ما يلي**:
  - أن تكون العبارات واضحة ومفهومة.
  - ألا توحي العبارات بنوع الاستجابة.
  - ألا تشمل العبارات على أكثر من معنى (الازدواجية).
  - الابتعاد عن الألفاظ صعبة الفهم.
  - أن تكون العبارات مناسبة لعينة الدراسة.
  - أن تقيس العبارات جانب من جوانب المحور الذي تنتمي إليه.
- **إعداد استمارات استطلاع الرأى لتطبيقها على العينة الاستطلاعية** : (**مرفق**)

الدراسة الاستطلاعية الأولى: تم إعداد استمارات استطلاع الرأى في صورتها الثانية ثم قام الباحثان بتطبيقها على العينة الاستطلاعية التي قوامها (٣٠) طالب وطالبة و(١٠) ممثلين عن سوق العمل وتمثل المجتمع الأصلي تم اختيارهن بالطريقة العشوائية وذلك للتعرف على:
  - مدى فهم العينة لاستمارات استطلاع الرأى.
  - حساب الوقت الزمني اللازم للإجابة على استمارات استطلاع الرأى.
  - إيجاد المعاملات العلمية للاستمارات (صدق – ثبات).
- **المعاملات العلمية لاستمارات استطلاع الرأى** :
- **صدق الاستمارات** :
- **صدق المحكمين** :

قام الباحثان بعرض محاور استمارات استطلاع الرأى وعبارات كل محور على السادة الخبراء وعددهم (١٠) خبراء واعتبرت الباحثان نسبة اتفاق السادة الخبراء على عبارات المقياس معياراً لصدقه.

- **صدق الاتساق الداخلي لعبارات استمارات استطلاع الرأى ومحاورها** :

قام الباحثان بحساب الصدق وذلك بحساب قيمة معامل الارتباط بين درجة كل عبارة على حدة والدرجة الكلية للمحور على عينة الدراسة الاستطلاعية .

- **ثبات استمارات استطلاع الرأى** :

لإيجاد معامل ثبات محاور استمارات استطلاع الرأى وعددهم (٦) محاور بعباراتهم وعددها (١٠٦) عبارة قام الباحثان باستخدام طريقة التجزئة النصفية لإجابات عينة الدراسة الاستطلاعية بالنسبة لكل محور باستخدام معادلة سبيرمان – براونSpearman ، Prown ، وجتمان Guttman لإيجاد معامل الارتباط بين العبارات الزوجية والعبارات الفردية.

- **طريقة تصحيح استمارات استطلاع الرأى** :

تحسب درجات استجابات المقياس علي ميزان تقدير ثلاثي بحيث تتمثل العبارات الإيجابية في:

- ضعيفة جداً درجة واحدة
- ضعيفة درجتان
- متوسطة ثلاث درجات
- عالية اربع درجات
- عالية جداً خمس درجات

- **الخطوات التنفيذية للبحث**:

التأكد من صلاحية استمارة استطلاعات الرأي عن طريق إجراء المعاملات العلمية لهم ، قام الباحثان بتطبيق الاستمارات على عينة البحث الأساسية من المتخصصين الأكاديميين وطلاب وطالبات البرنامج وممثلين سوق العمل وذلك عن طريق البريد الالكتروني والمقابلة الشخصية وبعض الزملاء، وقد قام الباحثان بتجميع استمارات الاستبيان وتفريغ البيانات تمهيدا لمعالجتها إحصائيا بما يتفق مع أهداف البحث وفروضه.

- **المعالجات الإحصائية** :

قام الباحثان بتجميع النتائج بعد الانتهاء من تطبيق الاستبيان ، ثم تنظيم تلك النتائج ومعالجتها إحصائيا باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعيةStatistical Package for the Social Sciences (spss) حيث تم استخدام المعاملات الإحصائية التالية :

- المتوسط الحسابى .
- الإنحراف المعيارى .
- النسب المئوية (التكرارات) .
- معامل الارتباط .
- معامل ألفاكرونباك .
- صدق الاتساق الداخلى .
- اختبار مربع كاى ($كا^2$) .

- **عرض النتائج** :

جدول (١٩) : لتكرارت والنسب المئوية الخاصة بإجابات عبارات استمارة استطلاع الرأى حول المعايير الاكاديمية للبرنامج =ن=أعضاء هيئة التدريس = ٤٠

م	أعضاء هيئة التدريس الخرجيين										النسبة للعبارة %
	عالية جدا		عالية		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جدا		
	متكرر	النسبة %	متكرر	النسبة %	متكرر	النسبة %	متكرر	النسبة %	متكرر	النسبة %	
١	٣٦	٩٠	٣	٧.٥	١	٢.٥		٠		٠	٩٧.٥
٢	٣١	٧٧.٥	٦	١٥	٣	٧.٥		٠		٠	٩٤
٣	٣٠	٧٥	٨	٢٠	١	٢.٥	١	٢.٥		٠	٩٣.٥
٤	٢٨	٧٠	٥	١٢.٥	٥	١٢.٥	٢	٥		٠	٨٩.٥
٥	٣٩	٩٧.٥		٠	١	٢.٥		٠		٠	٩٩
٦	٣٣	٨٢.٥	٤	١٠	٢	٥	١	٢.٥		٠	٩٤.٥
٧	٢٧	٦٧.٥	٥	١٢.٥	٧	١٧.٥	١	٢.٥		٠	٨٩
٨	٣٠	٧٥	٨	٢٠	٢	٥		٠		٠	٩٤
٩	٢٦	٦٥	١٠	٢٥	٢	٥	٢	٥		٠	٩٠
١٠	٤٠	١٠٠		٠		٠		٠		٠	١٠٠
١١	٣٠	٧٥	٤	١٠	٣	٧.٥	٣	٧.٥		٠	٩٠.٥
١٢	٣٢	٨٠	٤	١٠	٤	١٠		٠		٠	٩٤
١٣	٣٥	٨٧.٥	٢	٥	٣	٧.٥		٠		٠	٩٦
١٤	٣٩	٩٧.٥	١	٢.٥		٠		٠		٠	٩٩.٥
١٥	٢٨	٧٠	٢	٥	٥	١٢.٥	٢	٥	٣	٧.٥	٨٥
١٦	٢٥	٦٢.٥	٥	١٢.٥	٧	١٧.٥	٣	٧.٥		٠	٨٦
١٧	٣٨	٩٥	٢	٥		٠		٠		٠	٩٩
١٨	٢٨	٧٠	٦	١٥	١	٢.٥	٢	٥	٣	٧.٥	٨٧
١٩	٣٣	٨٢.٥	٣	٧.٥	٤	١٠		٠		٠	٩٤.٥
٢٠	٣٣	٨٢.٥	٣	٧.٥	٢	٥	٢	٥		٠	٩٣.٥
٢١	٣٧	٩٢.٥		٠	٢	٥		٠	١	٢.٥	٩٦
٢٢	٣٨	٩٥	١	٢.٥	١	٢.٥		٠		٠	٩٨.٥
٢٣	٣١	٧٧.٥	٤	١٠	٣	٧.٥	٢	٥		٠	٩٢
٢٤	٢٦	٦٥	٧	١٧.٥	٣	٧.٥	٤	١٠		٠	٨٧.٥
٢٥	٢٧	٦٧.٥	٦	١٥	٢	٥	٢	٥	٣	٧.٥	٨٦
٢٦	١٨	٤٥	٧	١٧.٥	٣	٢٥		٠	٥	١٢.٥	٧٦.٥
٢٧	١٧	٤٢.٥	١٠	٢٥	٨	١٥	٧	١٧.٥		٠	٧٨.٥
٢٨	٢٩	٧٢.٥	٦	١٥	١	٧.٥	٢	٥		٠	٩١
٢٩	٢٢	٥٥	٧	١٧.٥	٥	١٢.٥	٥	١٢.٥	١	٢.٥	٨٢
٣٠	٢٥	٦٢.٥	٥	١٢.٥	٢	٢٠		٠	٢	٥	٨٥.٥
٣١	٣٠	٧٥	١	٢.٥	٢	٥	٣	٧.٥	٤	١٠	٨٥
متوسط نسبة الرضا لأعضاء هيئة التدريس عن المعايير الاكاديمية للبرنامج											٩١.١١

جدول (٢٠) : التكرارت والنسب المئوية الخاصة بإجابات عبارات استطلاع الرأى حول المعايير الاكاديمية للبرنامج

م	الخريجين										النسبة للعبارة %
	عالية جدا		عالية		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جدا		
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	
١	٢٠	٦٦.٧	٢	٦.٧	٤	١٣.٣	٤	١٣.٣		٠	٨٥.٣
٢	٢٥	٨٣.٣	١	٣.٣	٤	١٣.٣		٠		٠	٩٤
٣	١٩	٦٣.٣	٣	١٠	٣	١٠	٤	١٣.٣	١	٣.٣	٨٣.٣
٤	٢٧	٩٠	٣	١٠		٠		٠		٠	٩٨
٥	٢٠	٦٦.٧	٣	١٠	٣	١٠	٢	٦.٧	٢	٦.٧	٨٤.٧
٦	٢٠	٦٦.٧	٦	٢٠	٣	١٠		٠	١	٣.٣	٨٩.٣
٧	١٦	٥٣.٣	٤	١٣.٣	٤	١٣.٣	٢	٦.٧	٤	١٣.٣	٧٧.٣
٨	٢٠	٦٦.٧	١	٣.٣	١	٣.٣	٥	١٦.٧	٣	١٠	٨٠
٩	٢٧	٩٠	١	٣.٣	١	٣.٣	١	٣.٣		٠	٩٦
١٠	٢٠	٦٦.٧	٢	٦.٧	١	٣.٣	٤	١٣.٣	٣	١٠	٨١.٣
١١	٣٠	١٠٠		٠		٠		٠		٠	١٠٠
١٢	٢٢	٧٣.٣	٢	٦.٧	٢	٦.٧	٣	١٠	١	٣.٣	٨٧.٣
١٣	١٧	٥٦.٧	٤	١٣.٣	٢	٦.٧	٣	١٠	٤	١٣.٣	٧٨
١٤	٢٠	٦٦.٧	٥	١٦.٧	٢	٦.٧	٣	١٠		٠	٨٨
١٥	٢٦	٨٦.٧	٢	٦.٧	٢	٦.٧		٠		٠	٩٦
١٦	٢٧	٩٠	٢	٦.٧	١	٣.٣		٠		٠	٩٧.٣
١٧	٢٥	٨٣.٣	١	٣.٣	٢	٦.٧	٢	٦.٧		٠	٩٢.٧
١٨	٢١	٧٠	٣	١٠	٢	٦.٧	٣	١٠	١	٣.٣	٨٦.٧
١٩	١٩	٦٣.٣	٤	١٣.٣	٢	٦.٧	١	٣.٣	٤	١٣.٣	٨٢
٢٠	٢٧	٩٠		٠		٠	١	٣.٣	٢	٦.٧	٩٢.٧
٢١	١٧	٥٦.٧	٣	١٠	٣	١٠	٢	٦.٧	٥	١٦.٧	٧٦.٧
٢٢	٢٥	٨٣.٣	٣	١٠	١	٣.٣	١	٣.٣		٠	٩٤.٧
٢٣	٢٩	٩٦.٧	١	٣.٣		٠		٠		٠	٩٩.٣
٢٤	٣٠	١٠٠		٠		٠		٠		٠	١٠٠
٢٥	٢٦	٨٦.٧	٢	٦.٧	٢	٦.٧		٠		٠	٩٦
٢٦	١٠	٣٣.٣	٢	٦.٧	١	٣.٣	٤	١٣.٣	١٣	٤٣.٣	٥٤.٧
٢٧	٩	٣٠	٤	١٣.٣	٢	٦.٧	٥	١٦.٧	١٠	٣٣.٣	٥٨
٢٨	٢٥	٨٣.٣	٢	٦.٧	١	٣.٣	١	٣.٣	١	٣.٣	٩٢.٧
٢٩	٢٧	٩٠	٢	٦.٧	١	٣.٣		٠		٠	٩٧.٣
٣٠	٢٤	٨٠	٣	١٠	٢	٦.٧	١	٣.٣		٠	٩٣.٣
٣١	١٥	٥٠	٧	٢٣.٣	٢	٦.٧	١	٣.٣	٥	١٦.٧	٧٧.٣
متوسط نسبة الرضا للخريجين عن المعايير الاكاديمية للبرنامج											٨٧.٤

جدول (٢١) : التكرارات والنسب المئوية الخاصة بإجابات عبارات استطلاع الرأى حول المعايير الاكاديمية للبرنامج

	الخريجين									
	عالية جدا		عالية		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جدا		النسبة
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	للعبارة %
١	٢٠	٦٦.٦٧	٦	٢٠.٠٠	٤	١٣.٣٣		٠.٠٠		٠.٠٠	٩٠.٦٧
٢	٢١	٧٠.٠٠	٦	٢٠.٠٠	٣	١٠.٠٠		٠.٠٠		٠.٠٠	٩٢.٠٠
٣	٢٥	٨٣.٣٣	٢	٦.٦٧	٣	١٠.٠٠	١	٣.٣٣		٠.٠٠	٩٦.٠٠
٤	١٦	٥٣.٣٣	٥	١٦.٦٧	٧	٢٣.٣٣	٢	٦.٦٧		٠.٠٠	٨٣.٣٣
٥	٢٩	٩٦.٦٧		٠.٠٠	١	٣.٣٣		٠.٠٠		٠.٠٠	٩٨.٦٧
٦	٢٣	٧٦.٦٧	٤	١٣.٣٣	٢	٦.٦٧	١	٣.٣٣		٠.٠٠	٩٢.٦٧
٧	١٥	٥٠.٠٠	٥	١٦.٦٧	٧	٢٣.٣٣	٣	١٠.٠٠		٠.٠٠	٨١.٣٣
٨	٢٠	٦٦.٦٧	٨	٢٦.٦٧	٢	٦.٦٧		٠.٠٠		٠.٠٠	٩٢.٠٠
٩	١٧	٥٦.٦٧	٩	٣٠.٠٠	٢	٦.٦٧	٢	٦.٦٧		٠.٠٠	٨٧.٣٣
١٠	٢٠	٦٦.٦٧	٤	١٣.٣٣	٣	١٠.٠٠	٣	١٠.٠٠		٠.٠٠	٨٧.٣٣
١١	٣٠	١٠٠.٠٠		٠.٠٠		٠.٠٠		٠.٠٠		٠.٠٠	١٠٠.٠٠
١٢	٢١	٧٠.٠٠	٤	١٣.٣٣	٥	١٦.٦٧		٠.٠٠		٠.٠٠	٩٠.٦٧
١٣	٢٦	٨٦.٦٧	١	٣.٣٣	٣	١٠.٠٠		٠.٠٠		٠.٠٠	٩٥.٣٣
١٤	٢٩	٩٦.٦٧	١	٣.٣٣		٠.٠٠		٠.٠٠		٠.٠٠	٩٩.٣٣
١٥	٢٠	٦٦.٦٧		٠.٠٠	٥	١٦.٦٧	٢	٦.٦٧	٣	١٠.٠٠	٨١.٣٣
١٦	١٥	٥٠.٠٠	٥	١٦.٦٧	٧	٢٣.٣٣	٣	١٠.٠٠		٠.٠٠	٨١.٣٣
١٧	١٧	٥٦.٦٧	٣	١٠.٠٠	١٠	٣٣.٣٣		٠.٠٠		٠.٠٠	٨٤.٦٧
١٨	١٩	٦٣.٣٣	٦	٢٠.٠٠	١	٣.٣٣	٢	٦.٦٧	٢	٦.٦٧	٨٥.٣٣
١٩	٢٣	٧٦.٦٧	٣	١٠.٠٠	٤	١٣.٣٣		٠.٠٠		٠.٠٠	٩٢.٦٧
٢٠	٢٥	٨٣.٣٣	٣	١٠.٠٠		٠.٠٠	٢	٦.٦٧		٠.٠٠	٩٤.٠٠
٢١	٢٧	٩٠.٠٠		٠.٠٠	٢	٦.٦٧		٠.٠٠	١	٣.٣٣	٩٤.٦٧
٢٢	٢٨	٩٣.٣٣	١	٣.٣٣	١	٣.٣٣		٠.٠٠		٠.٠٠	٩٨.٠٠
٢٣	٢٠	٦٦.٦٧	٥	١٦.٦٧	٣	١٠.٠٠	٢	٦.٦٧		٠.٠٠	٨٨.٦٧
٢٤	١٧	٥٦.٦٧	٧	٢٣.٣٣	٣	١٠.٠٠	٣	١٠.٠٠		٠.٠٠	٨٥.٣٣
٢٥	٢٧	٩٠.٠٠	١	٣.٣٣	٢	٦.٦٧		٠.٠٠		٠.٠٠	٩٦.٦٧
٢٦	١٨	٦٠.٠٠	٧	٢٣.٣٣		٠.٠٠		٠.٠٠	٥	١٦.٦٧	٨٢.٠٠
٢٧	١٧	٥٦.٦٧	٧	٢٣.٣٣	٦	٢٠.٠٠		٠.٠٠		٠.٠٠	٨٧.٣٣
٢٨	١٩	٦٣.٣٣	٦	٢٠.٠٠	٣	١٠.٠٠	٢	٦.٦٧		٠.٠٠	٨٨.٠٠
٢٩	٢٠	٦٦.٦٧	٧	٢٣.٣٣	٣	١٠.٠٠		٠.٠٠		٠.٠٠	٩١.٣٣
٣٠	٢٠	٦٦.٦٧	٥	١٦.٦٧	٥	١٦.٦٧		٠.٠٠		٠.٠٠	٩٠.٠٠
٣١	١٨	٦٠.٠٠	٣	١٠.٠٠	٢	٦.٦٧	٣	١٠.٠٠	٤	١٣.٣٣	٧٨.٦٧
متوسط نسبة الرضا لممثلين سوق العمل للخريجين والخريجات عن المعايير الاكاديمية للبرنامج											٨٩.٨٩

ن= ممثلين سوق العمل للخريجين والخريجات = ٣٠

يتضح من نتائج جدول (١٩) ،(٢٠) ،(٢١) وجود نسب مئوية إيجابية لآراء أعضاء هيئة التدريس والخريجين ، وممثلين سوق العمل للخريجين والخريجات حول عبارات استمارة استطلاع الرأى حول المعايير الاكاديمية وقد كانت اقل نسبة رضا للمعيار رقم (٢٦) وكانت (٧٦,٥٪) واعلى نسبة رضا للمعيار رقم (١٠، ٢٤) وكانت (١٠٠٪) ،بينما بلغ متوسط نسبة الرضا لأعضاء هيئة التدريس عن المعايير الاكاديمية للبرنامج(٩١,١١٪) ، وللخريجين (٨٧,٤٪) ولممثلين سوق العمل للخريجين والخريجات (٨٩,٨٩٪)

جدول (٢٢) : التكرارت والنسب المئوية الخاصة بإجابات عبارات استطلاع الرأى حول نواتج تعلم البرنامج ن=لأعضاء هيئة التدريس =٤٠

م	أعضاء هيئة التدريس										النسبة للعبارة %
	عالية جدا		عالية		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جدا		
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	
١	٢٥	٦٢,٥	١٠	٢٥	٣	٧,٥	٢	٥		٠	٨٩
٢	٣٧	٩٢,٥	٢	٥	١	٢,٥		٠		٠	٩٨
٣	٣٥	٨٧,٥	٢	٥	٣	٧,٥		٠		٠	٩٦
٤	٣٥	٨٧,٥	٢	٥	٣	٧,٥		٠		٠	٩٦
٥	٢٥	٦٢,٥	١	٢,٥	٤	١٠	٢	٥	٨	٢٠	٧٦,٥
٦	٢٨	٧٠	٢	٥	٥	١٢,٥	٢	٥	٣	٧,٥	٨٥
٧	٤٠	١٠٠		٠		٠		٠		٠	١٠٠
٨	٤٠	١٠٠		٠		٠		٠		٠	١٠٠
٩	٢٦	٦٥	١٠	٢٥	٢	٥	٢	٥		٠	٩٠
١٠	٣٠	٧٥	٨	٢٠	٢	٥		٠		٠	٩٤
١١	٣٠	٧٥	٤	١٠	٣	٧,٥	٣	٧,٥		٠	٩٠,٥
١٢	٣٤	٨٥	٤	١٠	٢	٥		٠		٠	٩٦
١٣	٣٥	٨٧,٥	٢	٥	٣	٧,٥		٠		٠	٩٦
١٤	٢٣	٥٧,٥	١	٢,٥	٤	١٠	٧	١٧,٥	٥	١٢,٥	٧٥
١٥	٢٨	٧٠	٢	٥	٥	١٢,٥	٢	٥	٣	٧,٥	٨٥
١٦	٤٠	١٠٠		٠		٠		٠		٠	١٠٠
١٧	٣٨	٩٥	٢	٥		٠		٠		٠	٩٩
١٨	٢٨	٧٠	٦	١٥	١	٢,٥	٢	٥	٣	٧,٥	٨٧
١٩	٣٥	٨٧,٥	٣	٧,٥	٢	٥		٠		٠	٩٦,٥
٢٠	٣٣	٨٢,٥	٣	٧,٥	٢	٥	٢	٥		٠	٩٣,٥
٢١	٣٥	٨٧,٥	١	٢,٥	١	٢,٥	٢	٥	١	٢,٥	٩٣,٥
٢٢	٣١	٧٧,٥	١	٢,٥	٢	٥	٦	١٥		٠	٨٨,٥
٢٣	٣٠	٧٥	٥	١٢,٥	٢	٥	٣	٧,٥		٠	٩١
٢٤	٢٤	٦٠	٥	١٢,٥	١	٢,٥	٦	١٥	٤	١٠	٧٩,٥
٢٥	٢٧	٦٧,٥	٦	١٥		٠	٢	٥	٥	١٢,٥	٨٤
٢٦	١٠	٢٥	١	٢,٥	٤	١٠	١٠	٢٥	١٥	٣٧,٥	٥٠,٥
٢٧	١٥	٣٧,٥	٢	٥		٠	٣	٧,٥	٢٠	٥٠	٥٤,٥
٢٨	٣٥	٨٧,٥	٥	١٢,٥		٠		٠		٠	٩٧,٥
٢٩	٣٠	٧٥	٥	١٢,٥	٢	٥	٢	٥	١	٢,٥	٩٠,٥
٣٠	٢٦	٦٥	٣	٧,٥	١	٢,٥	٤	١٠	٦	١٥	٧٩,٥
٣١	٣٠	٧٥	٤	١٠	٣	٧,٥	٣	٧,٥		٠	٩٠,٥
٣٢	٤٠	١٠٠		٠		٠		٠		٠	١٠٠
٣٣	٣٠	٧٥	٥	١٢,٥	٢	٥	١	٢,٥	٢	٥	٩٠
٣٤	٣٠	٧٥	٥	١٢,٥	٢	٥	٣	٧,٥		٠	٩١
٣٥	٢٧	٦٧,٥	٦	١٥	٢	٥	٢	٥	٣	٧,٥	٨٦
متوسط نسبة الرضا لأعضاء هيئة التدريس عن نواتج تعلم البرنامج											٨٨,٨٦

جدول (٢٣) : التكرارت والنسب المئوية الخاصة بإجابات عبارات استطلاع الرأى حول نواتج تعلم للبرنامج ن= الخريجين = ٣٠

م	الخريجين										
	عالية جدا		عالية		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جدا		النسبة للعبارة %
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	
١	٢٤	٨٠	٣	١٠		٠	٣	١٠		٠	٩٢
٢	١٩	٦٣.٣	١	٣.٣	٤	١٣.٣	٤	١٣.٣	٢	٦.٧	٨٠.٧
٣	٢٥	٨٣.٣	٢	٦.٧	٣	١٠		٠		٠	٩٤.٧
٤	٢٣	٧٦.٧	٣	١٠		٠	١	٣.٣	٣	١٠	٨٨
٥	٢٦	٨٦.٧	٢	٦.٧	٢	٦.٧		٠		٠	٩٦
٦	٢٠	٦٦.٧	٦	٢٠	٣	١٠		٠	١	٣.٣	٨٩.٣
٧	٢٠	٦٦.٧	٥	١٦.٧	٤	١٣.٣	١	٣.٣		٠	٨٩.٣
٨	٢٢	٧٣.٣		٠	٣	١٠		٠	٥	١٦.٧	٨٢.٧
٩	٢٧	٩٠	١	٣.٣	١	٣.٣	١	٣.٣		٠	٩٦
١٠	١٦	٥٣.٣	٦	٢٠	١	٣.٣	٤	١٣.٣	٣	١٠	٧٨.٧
١١	٢٠	٦٦.٧	١	٣.٣	١	٣.٣	٥	١٦.٧	٣	١٠	٨٠
١٢	١٦	٥٣.٣	٧	٢٣.٣	٢	٦.٧	٣	١٠	٢	٦.٧	٨١.٣
١٣	٢٤	٨٠	١	٣.٣	١	٣.٣	١	٣.٣	٣	١٠	٨٨
١٤	٢٠	٦٦.٧	٥	١٦.٧	٢	٦.٧	٣	١٠		٠	٨٨
١٥	٢١	٧٠	٢	٦.٧	٢	٦.٧	٥	١٦.٧		٠	٨٦
١٦	٢٧	٩٠	٢	٦.٧	١	٣.٣		٠		٠	٩٧.٣
١٧	٢٥	٨٣.٣	٣	١٠	٢	٦.٧		٠		٠	٩٥.٣
١٨	٢٣	٧٦.٧	٣	١٠	٢	٦.٧	٢	٦.٧		٠	٩١.٣
١٩	١٧	٥٦.٧	٣	١٠	٥	١٦.٧	٤	١٣.٣	١	٣.٣	٨٠.٧
٢٠	٢٧	٩٠	٢	٦.٧	١	٣.٣		٠		٠	٩٧.٣
٢١	٢٦	٨٦.٧	٢	٦.٧	١	٣.٣	١	٣.٣		٠	٩٥.٣
٢٢	٢٥	٨٣.٣	٣	١٠	١	٣.٣	١	٣.٣		٠	٩٤.٧
٢٣	٢٩	٩٦.٧	١	٣.٣		٠		٠		٠	٩٩.٣
٢٤	٢٧	٩٠	٢	٦.٧	١	٣.٣		٠		٠	٩٧.٣
٢٥	٢٥	٨٣.٣	٣	١٠	٢	٦.٧		٠		٠	٩٥.٣
٢٦	١٧	٥٦.٧	٦	٢٠	١	٣.٣	٤	١٣.٣	٢	٦.٧	٨١.٣
٢٧	٩	٣٠	٤	١٣.٣	٢	٦.٧	٥	١٦.٧	١٠	٣٣.٣	٥٨
٢٨	٢٥	٨٣.٣	٢	٦.٧	١	٣.٣	١	٣.٣	١	٣.٣	٩٢.٧
٢٩	٢٧	٩٠	٢	٦.٧	١	٣.٣		٠		٠	٩٧.٣
٣٠	٢٢	٧٣.٣	٣	١٠	٢	٦.٧	١	٣.٣	٢	٦.٧	٨٨
٣١	٢٦	٨٦.٧	٢	٦.٧	٢	٦.٧		٠		٠	٩٦
٣٢	٢٨	٩٣.٣	١	٣.٣	١	٣.٣		٠		٠	٩٨
٣٣	٢٢	٧٣.٣	٢	٦.٧	٣	١٠		٠	٣	١٠	٨٦.٧
٣٤	٢٦	٨٦.٧	٤	١٣.٣		٠		٠		٠	٩٧.٣
٣٥	١٦	٥٣.٣	٦	٢٠	١	٣.٣	٤	١٣.٣	٣	١٠	٧٨.٧
متوسط نسبة الرضا للخريجين عن نواتج تعلم البرنامج											٨٩.٣٩

جدول (٢٤) : لتكرارت والنسب المئوية الخاصة بإجابات عبارات استطلاع الرأى حول نواتج تعلم البرنامج ن= ممثلين سوق العمل للخريجين والخريجين = ٣٠

م	أعضاء هيئة التدريس										النسبة للعبارة %
	عالية جدا		عالية		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جدا		
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	
١	٢٥	٨٣.٣	٣	١٠.٠	٢	٦.٧		٠.٠		٠.٠	٩٥.٣
٢	٢٣	٧٦.٧	٣	١٠.٠	٢	٦.٧	٢	٦.٧		٠.٠	٩١.٣
٣	٢٤	٨٠.٠	٤	١٣.٣	٢	٦.٧		٠.٠		٠.٠	٩٤.٧
٤	٢٧	٩٠.٠	٢	٦.٧	١	٣.٣		٠.٠		٠.٠	٩٧.٣
٥	٢٦	٨٦.٧	٢	٦.٧	١	٣.٣	١	٣.٣		٠.٠	٩٥.٣
٦	٢٥	٨٣.٣	٣	١٠.٠	١	٣.٣	١	٣.٣	١	٣.٣	٩٥.٣
٧	١٨	٦٠.٠	٢	٦.٧		٠.٠	٢	٦.٧	٧	٢٣.٣	٧٢.٧
٨	٣٠	١٠٠.٠		٠.٠		٠.٠		٠.٠		٠.٠	١٠٠.٠
٩	٢٧	٩٠.٠	١	٣.٣	١	٣.٣	١	٣.٣		٠.٠	٩٦.٠
١٠	٢٠	٦٦.٧	٢	٦.٧	١	٣.٣	٤	١٣.٣	٣	١٠.٠	٨١.٣
١١	٢٠	٦٦.٧	١	٣.٣	١	٣.٣	٥	١٦.٧	٣	١٠.٠	٨٠.٠
١٢	٢٢	٧٣.٣	٢	٦.٧	٢	٦.٧	٣	١٠.٠	١	٣.٣	٨٧.٣
١٣	٢٧	٩٠.٠		٠.٠	١	٣.٣	٢	٦.٧		٠.٠	٩٤.٧
١٤	٢٠	٦٦.٧	٥	١٦.٧	٢	٦.٧	٣	١٠.٠		٠.٠	٨٨.٠
١٥	٢٦	٨٦.٧	٢	٦.٧	٢	٦.٧		٠.٠		٠.٠	٩٦.٠
١٦	٢٧	٩٠.٠	٢	٦.٧	١	٣.٣		٠.٠		٠.٠	٩٧.٣
١٧	٢٥	٨٣.٣	٣	١٠.٠	٢	٦.٧		٠.٠		٠.٠	٩٥.٣
١٨	٢٢	٧٣.٣	٢	٦.٧	٢	٦.٧	٣	١٠.٠	١	٣.٣	٨٧.٣
١٩	٢٤	٨٠.٠	٤	١٣.٣	٢	٦.٧		٠.٠		٠.٠	٩٤.٧
٢٠	٢٧	٩٠.٠	٢	٦.٧	١	٣.٣		٠.٠		٠.٠	٩٧.٣
٢١	٢٦	٨٦.٧	٢	٦.٧	١	٣.٣	١	٣.٣		٠.٠	٩٥.٣
٢٢	٢٥	٨٣.٣	٣	١٠.٠	١	٣.٣	١	٣.٣		٠.٠	٩٤.٧
٢٣	٢٩	٩٦.٧	١	٣.٣		٠.٠		٠.٠		٠.٠	٩٩.٣
٢٤	٢٧	٩٠.٠	٢	٦.٧	١	٣.٣		٠.٠		٠.٠	٩٧.٣
٢٥	٢٥	٨٣.٣	٣	١٠.٠	٢	٦.٧		٠.٠		٠.٠	٩٥.٣
٢٦	١٠	٣٣.٣	٢	٦.٧	١	٣.٣	٤	١٣.٣	١٣	٤٣.٣	٥٤.٧
٢٧	٩	٣٠.٠	٤	١٣.٣	٢	٦.٧	٥	١٦.٧	١٠	٣٣.٣	٥٨.٠
٢٨	٢٥	٨٣.٣	٢	٦.٧	١	٣.٣	١	٣.٣	١	٣.٣	٩٢.٧
٢٩	٢٧	٩٠.٠	٢	٦.٧	١	٣.٣		٠.٠		٠.٠	٩٧.٣
٣٠	٢٤	٨٠.٠	٣	١٠.٠	٢	٦.٧	١	٣.٣		٠.٠	٩٣.٣
٣١	٢٦	٨٦.٧	٢	٦.٧	٢	٦.٧		٠.٠		٠.٠	٩٦.٠
٣٢	٢٥	٨٣.٣	٣	١٠.٠	١	٣.٣	١	٣.٣	١	٣.٣	٩٥.٣
٣٣	١٨	٦٠.٠	٢	٦.٧		٠.٠	٢	٦.٧	٧	٢٣.٣	٧٢.٧
٣٤	٣٠	١٠٠.٠		٠.٠		٠.٠		٠.٠		٠.٠	١٠٠.٠
٣٥	١٨	٦٠.٠	٢	٦.٧		٠.٠	٣	١٠.٠	٧	٢٣.٣	٧٤.٠
متوسط نسبة الرضا لممثلين سوق العمل للخريجين والخريجات عن نواتج تعلم البرنامج											٩٠.١

يتضح من الجدول (٢٢)، (٢٣) ،(٢٤)الاراء الايجابيه لاعضاء هيئة التدريس والخريجين ، وممثلين سوق العمل للخريجين والخريجات حول عبارات استمارة استطلاع الرأى حول نواتج تعلم البرنامج وقد كانت اقل نسبة رضا (٥٠,٥٪) واعلى نسبة رضا (١٠٠٪) ، بينما بلغ متوسط نسبة الرضا لأعضاء هيئة التدريس عن المعايير الاكاديمية للبرنامج(٩١,١١٪) وللخريجين (٨٩,٣٩٪) ولممثلين سوق العمل للخريجين والخريجات (٩٠,١٪) .

جدول (٢٥) :التكرات والنسب المئوية الخاصة بإجابات عبارات استمارة استطلاع الراى حول محتوى مقررات البرنامج ن=الطلاب = ١٠٠

م	الطـــلاب										النسبة للعبارة %
	عالية جدا		عالية		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جدا		
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	
١	٩٩	٩٩	١	٠		٠		٠		٠	٩٩.٨
٢	٩٨	٩٨	١	١	١	١		٠		٠	٩٩.٤
٣	٨٠	٨٠	٥	٢	٢	٢	٣	٣	١٠	١٠	٨٨.٤
٤	١٠٠	١٠٠		٠		٠		٠		٠	١٠٠
٥	٩٥	٩٥	٢	٢	٢	٢	١	١		٠	٩٨.٢
٦	٨٨	٨٨	١٠	١	١	١	١	١		٠	٩٧
٧	٨٥	٨٥	١٠	٥	٥	٥					٩٦
٨	٩٢	٩٢	٣	٤	٤	٤	١	١		٠	٩٧.٢
٩	٩٤	٩٤	٢	٢	٢	٢	١	١	١	١	٩٧.٤
١٠	٩٠	٩٠	٥	٢	٢	٢	٣	٣		٠	٩٦.٤
١١	٨٧	٨٧	٦	٦	١	١	٢	٢	٤	٤	٩٤
١٢	٨٠	٨٠	١٠	٥	٥	٥	٢	٢	٣	٣	٩٢.٤
١٣	٨٢	٨٢	٨	٥	٥	٥	٤	٤	١	١	٩٣.٢
١٤	٣٥	٣٥	٥	٥	٥	٥	١٥	١٥	٤٠	٤٠	٥٦
١٥	٨٠	٨٠	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٥	٩٠
١٦	٩٥	٩٥	٢	٢	٢	٢	١	١		٠	٩٨.٢
١٧	٩٠	٩٠	٥	٣	٣	٣	٢	٢		٠	٩٦.٦
١٨	٨٥	٨٥	٥	٣	٣	٣	٢	٢	٥	٥	٩٢.٦
١٩	٨٠	٨٠	١٠	٣	٣	٣	٢	٢	٥	٥	٩١.٦
٢٠	٩٢	٩٢	٥	١	١	١	١	١	١	١	٩٧.٢
٢١	٨٨	٨٨	٢	٣	٣	٣	٢	٢	٥	٥	٩٣.٢
٢٢	٩٠	٩٠	٢	٤	٤	٤	١	١	٣	٣	٩٥
٢٣	٩٥	٩٥	١	١	١	١	٢	٢	١	١	٩٧.٤
٢٤	٩٤	٩٤	٦	٦							٩٨.٨
٢٥	٨٣	٨٣	١٠	٢	٢	٢	٢	٢	٣	٣	٩٣.٦
٢٦	٣٥	٣٥	٢	٣	٣	٣	٢٠	٢٠	٤٠	٤٠	٥٤.٤
٢٧	٣٠	٣٠	٢	٨	٨	٨	١٥	١٥	٤٥	٤٥	٥١.٤
٢٨	٨٦	٨٦	١٢	١	١	١	١	١		٠	٩٦.٦
٢٩	٨٣	٨٣	١٠	٥	٥	٥	١	١	١	١	٩٤.٦
٣٠	٩٢	٩٢	٣	٢	٢	٢	٣	٣		٠	٩٦.٨
٣١	٩٥	٩٥	٣	٢	٢	٢		٠		٠	٩٨.٦
٣٢	٩٧	٩٧	١	١	١	١	١	١		٠	٩٨.٨
٣٣	٩٠	٩٠	٥	١	١	١	٤	٤		٠	٩٦.٢
٣٤	٩٥	٩٥	٤	١	١	١		٠		٠	٩٨.٨
متوسط نسبة الرضا للطلاب عن محتوى مقررات البرنامج											٩٢.٢٤

جدول (٢٦) : التكرات والنسب المئوية الخاصة بإجابات عبارات استمارة استطلاع الراي حول محتوى مقررات البرنامج ن= طالبات = ٥٠

م	الطـــلاب										النسبة للعبارة %
	عالية جدا		عالية		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جدا		
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	
١	٤٩	٩٨	١	٢		٠		٠		٠	٩٩.٦
٢	٥٠	١٠٠		٠		٠		٠		٠	١٠٠
٣	٤٥	٩٠	١	٢	٢	٤	٢	٤		٠	٩٥.٦
٤	٥٠	١٠٠		٠		٠		٠		٠	١٠٠
٥	٤٣	٨٦	٥	١٠	٢	٤		٠		٠	٩٦.٤
٦	٤٣	٨٦	١	٢	٣	٦		٠	٣	٦	٩٢.٤
٧	٤٠	٨٠	٥	١٠	٢	٤	١	٢	٢	٤	٩٢
٨	٤٨	٩٦	١	٢	١	٢		٠		٠	٩٨.٨
٩	٤٥	٩٠	٢	٤	١	٢	١	٢	١	٢	٩٥.٦
١٠	٤٠	٨٠	٣	٦	١	٢	١	٢	٥	١٠	٨٨.٨
١١	٤٠	٨٠	١	٢	٣	٦	٢	٤	٤	٨	٨٨.٤
١٢	٣٥	٧٠	٥	١٠	٢	٤	٢	٤	٦	١٢	٨٤.٤
١٣	٣٥	٧٠	٧	١٤	١	٢	١	٢	٦	١٢	٨٥.٦
١٤	١٥	٣٠	٤	٨	٣	٦	١٠	٢٠	١٨	٣٦	٥٥.٢
١٥	٣٠	٦٠	٥	١٠	٥	١٠	٥	١٠	٥	١٠	٨٠
١٦	٣٧	٧٤	٣	٦	٥	١٠	٤	٨	١	٢	٨٨.٤
١٧	٤٠	٨٠	٥	١٠	٤	٨	١	٢		٠	٩٣.٦
١٨	٣٠	٦٠	٢	٤	٣	٦	٧	١٤	٨	١٦	٧٥.٦
١٩	٣٥	٧٠	٣	٦	٥	١٠	٥	١٠	٢	٤	٨٥.٦
٢٠	٣٧	٧٤	١٣	٢٦		٠		٠		٠	٩٤.٨
٢١	٣٩	٧٨	٦	١٢	٤	٨	١	٢		٠	٩٣.٢
٢٢	٤٠	٨٠	٣	٦	٢	٤	١	٢	٤	٨	٨٩.٦
٢٣	٤٥	٩٠	٣	٦	٢	٤		٠		٠	٩٧.٢
٢٤	٤٧	٩٤	٢	٤	١	٢		٠		٠	٩٨.٤
٢٥	٤٠	٨٠	٥	١٠	٣	٦	٢	٤		٠	٩٣.٢
٢٦	١٥	٣٠	٢	٤	٣	٦	١٠	٢٠	٢٠	٤٠	٥٢.٨
٢٧	١٥	٣٠	٣	٦	٧	١٤	٩	١٨	١٦	٣٢	٥٦.٨
٢٨	٤٠	٨٠	٥	١٠	٣	٦	٢	٤		٠	٩٣.٢
٢٩	٣٥	٧٠	٥	١٠	٥	١٠	٣	٦	٢	٤	٨٧.٢
٣٠	٤٠	٨٠	٥	١٠	٣	٦	٢	٤		٠	٩٣.٢
٣١	٤٧	٩٤	١	٢	٢	٤		٠		٠	٩٨
٣٢	٤٩	٩٨	١	٢		٠		٠		٠	٩٩.٦
٣٣	٣٥	٧٠	١٠	٢٠	٣	٦	٢	٤		٠	٩١.٢
٣٤	٤٧	٩٤	٣	٦		٠		٠		٠	٩٨.٨
متوسط نسبة الرضا للطالبات عن محتوى مقررات البرنامج											٨٩.٢١

جدول (٢٧) : :التكرارت والنسب المئوية الخاصة بإجابات عبارات استمارة استطلاع الراى حول محتوى مقررات البرنامج ن= أعضاء هيئة التدريس = ٤٠ عضو

م	أعضاء هيئة تدريس										النسبة للعبارة %
	عالية جدا		عالية		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جدا		
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	
١	٤٠	١٠٠		٠		٠		٠		٠	١٠٠
٢	٤٠	١٠٠		٠		٠		٠		٠	١٠٠
٣	٣٥	٨٧.٥	٢	٥	٣	٧.٥		٠		٠	٩٦
٤	٤٠	١٠٠		٠		٠		٠		٠	١٠٠
٥	٤٠	١٠٠		٠		٠		٠		٠	١٠٠
٦	٣٣	٨٢.٥	٤	١٠	٢	٥	١	٢.٥		٠	٩٤.٥
٧	٣٠	٧٥	٥	١٢.٥	٢	٥	٣	٧.٥		٠	٩١
٨	٤٠	١٠٠		٠		٠		٠		٠	١٠٠
٩	٢٦	٦٥	١٠	٢٥	٢	٥	٢	٥		٠	٩٠
١٠	٣٠	٧٥	٨	٢٠	٢	٥		٠		٠	٩٤
١١	٣٠	٧٥	٤	١٠	٣	٧.٥	٣	٧.٥		٠	٩٠.٥
١٢	٣٤	٨٥	٤	١٠	٢	٥		٠		٠	٩٦
١٣	٣٥	٨٧.٥	٢	٥	٣	٧.٥		٠		٠	٩٦
١٤	٢٥	٦٢.٥	١	٢.٥	٤	١٠	٢	٥	٨	٢٠	٧٦.٥
١٥	٢٨	٧٠	٢	٥	٥	١٢.٥	٢	٥	٣	٧.٥	٨٥
١٦	٤٠	١٠٠		٠		٠		٠		٠	١٠٠
١٧	٣٨	٩٥	٢	٥		٠		٠		٠	٩٩
١٨	٢٨	٧٠	٦	١٥	١	٢.٥	٢	٥	٣	٧.٥	٨٧
١٩	٣٥	٨٧.٥	٣	٧.٥	٢	٥		٠		٠	٩٦.٥
٢٠	٣٣	٨٢.٥	٣	٧.٥	٢	٥	٢	٥		٠	٩٣.٥
٢١	٣٥	٨٧.٥	١	٢.٥	١	٢.٥	٣	٧.٥	١	٢.٥	٩٤.٥
٢٢	٣٧	٩٢.٥	١	٢.٥	٢	٥		٠		٠	٩٧.٥
٢٣	٣٠	٧٥	٥	١٢.٥	٢	٥	٣	٧.٥		٠	٩١
٢٤	٣٠	٧٥	٥	١٢.٥	١	٢.٥	٤	١٠		٠	٩٠.٥
٢٥	٢٧	٦٧.٥	٦	١٥	٢	٥	٢	٥	٣	٧.٥	٨٦
٢٦	١٠	٢٥	١	٢.٥	٤	١٠	١٠	٢٥	١٥	٣٧.٥	٥٠.٥
٢٧	١٥	٣٧.٥	٢	٥		٠	٣	٧.٥	٢٠	٥٠	٥٤.٥
٢٨	٣٥	٨٧.٥	٥	١٢.٥		٠		٠		٠	٩٧.٥
٢٩	٣٠	٧٥	٥	١٢.٥	٢	٥	٢	٥	١	٢.٥	٩٠.٥
٣٠	٣٧	٩٢.٥	٢	٥	١	٢.٥		٠		٠	٩٨
٣١	٣٠	٧٥	٤	١٠	٣	٧.٥	٣	٧.٥		٠	٩٠.٥
٣٢	٤٠	١٠٠		٠		٠		٠		٠	١٠٠
٣٣	٣٠	٧٥	٥	١٢.٥	٢	٥	١	٢.٥	١	٢.٥	٨٩.٥
٣٤	٤٠	١٠٠		٠		٠		٠		٠	١٠٠
	متوسط نسبة الرضا لاعضاء هيئة التدريس عن محتوى مقررات البرنامج										٩١.٧١

جدول (٢٨) : التكرارت والنسب المئوية الخاصة بإجابات عبارات استمارة استطلاع الرأى حول محتوى مقررات البرنامج ن= لعضوات هيئة التدريس = ٢٥ عضو

م	أعضاء هيئة تدريس										النسبة للعبارة %
	عالية جدا		عالية		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جدا		
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	
١	٢٣	٩٢	٢	٨		٠		٠		٠	٩٨.٤
٢	٢٣	٩٢	٢	٨		٠		٠		٠	٩٨.٤
٣	٢٤	٩٦	١	٤		٠		٠		٠	٩٩.٢
٤	٢٥	١٠٠		٠		٠		٠		٠	١٠٠
٥	٢٠	٨٠	٤	١٦	١	٤		٠		٠	٩٥.٢
٦	٢٠	٨٠	١	٤	٣	١٢	١	٤		٠	٩٢
٧	١٩	٧٦	٣	١٢	٢	٨	١	٤		٠	٩٢
٨	٢٥	١٠٠		٠		٠		٠		٠	١٠٠
٩	٢٠	٨٠		٠	٢	٨	٣	١٢		٠	٨٩.٦
١٠	١٨	٧٢	٢	٨	١	٤	١	٤	٣	١٢	٨٤.٨
١١	١٩	٧٦	٢	٨	١	٤		٠	٣	١٢	٨٧.٢
١٢	٢٠	٨٠	٢	٨	٣	١٢		٠		٠	٩٣.٦
١٣	٢٠	٨٠	١	٤	١	٤	٢	٨	١	٤	٨٩.٦
١٤	١٠	٤٠	١	٤	٢	٨	٥	٢٠	٧	٢٨	٦١.٦
١٥	١٤	٥٦	٥	٢٠	١	٤	٢	٨	٣	١٢	٨٠
١٦	٢٠	٨٠	٣	١٢	١	٤		٠		٠	٩٢
١٧	١٩	٧٦	٤	١٦	١	٤		٠		٠	٩١.٢
١٨	١٧	٦٨	١	٤	٢	٨	١	٤	٤	١٦	٨٠.٨
١٩	٢٠	٨٠	٣	١٢	١	٤	١	٤		٠	٩٣.٦
٢٠	٢٠	٨٠	١	٤	١	٤	٢	٨	١	٤	٨٩.٦
٢١	٢٢	٨٨	١	٤	١	٤	١	٤		٠	٩٥.٢
٢٢	٢٣	٩٢	١	٤	١	٤		٠		٠	٩٧.٦
٢٣	١٩	٧٦	٣	١٢	١	٤	٢	٨		٠	٩١.٢
٢٤	٢٠	٨٠	٣	١٢	٢	٨		٠		٠	٩٤.٤
٢٥	٢٠	٨٠	١	٤	٤	١٦		٠		٠	٩٢.٨
٢٦	١٨	٧٢	٢	٨	١	٤	١	٤	٣	١٢	٨٤.٨
٢٧	٥	٢٠	٢	٨	٣	١٢	٨	٣٢	٧	٢٨	٥٢
٢٨	٢٠	٨٠	٢	٨	١	٤	٢	٨		٠	٩٢
٢٩	٢٢	٨٨	١	٤	١	٤	١	٤		٠	٩٥.٢
٣٠	٢٠	٨٠	٣	١٢	٢	٨		٠		٠	٩٤.٤
٣١	١٩	٧٦	٤	١٦	٢	٨		٠		٠	٩٣.٦
٣٢	٢٠	٨٠	٣	١٢	٢	٨		٠		٠	٩٤.٤
٣٣	١٧	٦٨	٥	٢٠	١	٤	٢	٨		٠	٨٩.٦
٣٤	٢٥	١٠٠		٠		٠		٠		٠	١٠٠
متوسط نسبة الرضا لعضوات هيئة التدريس عن محتوى مقررات البرنامج											٨٩.٣٩

جدول (٢٩) : التكرارت والنسب المئوية الخاصة بإجابات عبارات استمارة استطلاع الرأى حول محتوى مقررات البرنامج ن = الخريجين = ٣٠

م	الخـريجيــن										النسبة للعبارة %
	عالية جدا		عالية		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جدا		
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	
١	٢٧	٩٠.٠	٣	١٠.٠		٠.٠		٠.٠		٠.٠	٩٨.٠
٢	٢٨	٩٣.٣	١	٣.٣	١	٣.٣		٠.٠		٠.٠	٩٨.٠
٣	٢٥	٨٣.٣	٢	٦.٧	٣	١٠.٠		٠.٠		٠.٠	٩٤.٧
٤	٢٧	٩٠.٠	٣	١٠.٠		٠.٠		٠.٠		٠.٠	٩٨.٠
٥	٢٦	٨٦.٧	٢	٦.٧	٢	٦.٧		٠.٠		٠.٠	٩٦.٠
٦	٢٠	٦٦.٧	٦	٢٠.٠	٣	١٠.٠		٠.٠	١	٣.٣	٨٩.٣
٧	٢٠	٦٦.٧	٥	١٦.٧	٤	١٣.٣	١	٣.٣		٠.٠	٨٩.٣
٨	٣٠	١٠٠.٠		٠.٠		٠.٠		٠.٠		٠.٠	١٠٠.٠
٩	٢٧	٩٠.٠	١	٣.٣	١	٣.٣	١	٣.٣		٠.٠	٩٦.٠
١٠	٢٠	٦٦.٧	٢	٦.٧	١	٣.٣	٤	١٣.٣	٣	١٠.٠	٨١.٣
١١	٢٠	٦٦.٧	١	٣.٣	١	٣.٣	٥	١٦.٧	٣	١٠.٠	٨٠.٠
١٢	٢٢	٧٣.٣	٢	٦.٧	٢	٦.٧	٣	١٠.٠	١	٣.٣	٨٧.٣
١٣	٢٧	٩٠.٠	١	٣.٣	١	٣.٣	١	٣.٣		٠.٠	٩٦.٠
١٤	٢٠	٦٦.٧	٥	١٦.٧	٢	٦.٧	٣	١٠.٠		٠.٠	٨٨.٠
١٥	٢٦	٨٦.٧	٢	٦.٧	٢	٦.٧		٠.٠		٠.٠	٩٦.٠
١٦	٢٧	٩٠.٠	٢	٦.٧	١	٣.٣		٠.٠		٠.٠	٩٧.٣
١٧	٢٥	٨٣.٣	٣	١٠.٠	٢	٦.٧		٠.٠		٠.٠	٩٥.٣
١٨	٢٣	٧٦.٧	٣	١٠.٠	٢	٦.٧	٢	٦.٧		٠.٠	٩١.٣
١٩	٢٤	٨٠.٠	٤	١٣.٣	٢	٦.٧		٠.٠		٠.٠	٩٤.٧
٢٠	٢٧	٩٠.٠	٢	٦.٧	١	٣.٣		٠.٠		٠.٠	٩٧.٣
٢١	٢٦	٨٦.٧	٢	٦.٧	١	٣.٣	١	٣.٣		٠.٠	٩٥.٣
٢٢	٢٥	٨٣.٣	٣	١٠.٠	١	٣.٣	١	٣.٣		٠.٠	٩٤.٧
٢٣	٢٩	٩٦.٧	١	٣.٣		٠.٠		٠.٠		٠.٠	٩٩.٣
٢٤	٢٧	٩٠.٠	٢	٦.٧	١	٣.٣		٠.٠		٠.٠	٩٧.٣
٢٥	٢٥	٨٣.٣	٣	١٠.٠	٢	٦.٧		٠.٠		٠.٠	٩٥.٣
٢٦	١٠	٣٣.٣	٢	٦.٧	١	٣.٣	٤	١٣.٣	١٣	٤٣.٣	٥٤.٧
٢٧	٩	٣٠.٠	٤	١٣.٣	٢	٦.٧	٥	١٦.٧	١٠	٣٣.٣	٥٨.٠
٢٨	٢٥	٨٣.٣	٢	٦.٧	١	٣.٣	١	٣.٣	١	٣.٣	٩٢.٧
٢٩	٢٧	٩٠.٠	٢	٦.٧	١	٣.٣		٠.٠		٠.٠	٩٧.٣
٣٠	٢٤	٨٠.٠	٣	١٠.٠	٢	٦.٧	١	٣.٣		٠.٠	٩٣.٣
٣١	٢٦	٨٦.٧	٢	٦.٧	٢	٦.٧		٠.٠		٠.٠	٩٦.٠
٣٢	٢٨	٩٣.٣	١	٣.٣	١	٣.٣		٠.٠		٠.٠	٩٨.٠
٣٣	٢٢	٧٣.٣	٢	٦.٧	٣	١٠.٠		٠.٠	٣	١٠.٠	٨٦.٧
٣٤	٢٦	٨٦.٧	٤	١٣.٣		٠.٠		٠.٠		٠.٠	٩٧.٣
متوسط نسبة الرضا للخريجين عن محتوى مقررات البرنامج											٩٢.٧

جدول (٣٠) : التكرارت والنسب المئوية الخاصة بإجابات عبارات استمارة استطلاع الراي حول محتوى مقررات البرنامج ن = الخريجات = ٤٠

م	الخـريجيـن										النسبة للعبارة %
	عالية جدا		عالية		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جدا		
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرارا	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	
١	٣٨	٩٥.٠	٢	٥.٠		٠.٠		٠.٠		٠.٠	٩٩.٠
٢	٣٩	٩٧.٥	١	٢.٥		٠.٠		٠.٠		٠.٠	٩٩.٥
٣	٣٧	٩٢.٥	٣	٧.٥		٠.٠		٠.٠		٠.٠	٩٨.٥
٤	٣٩	٩٧.٥	١	٢.٥		٠.٠		٠.٠		٠.٠	٩٩.٥
٥	٣٧	٩٢.٥	٣	٧.٥		٠.٠	١	٢.٥		٠.٠	٩٩.٥
٦	٣٥	٨٧.٥	٣	٧.٥	٢	٥.٠		٠.٠		٠.٠	٩٦.٥
٧	٣٤	٨٥.٠	٥	١٢.٥	١	٢.٥		٠.٠		٠.٠	٩٦.٥
٨	٣٩	٩٧.٥	١	٢.٥		٠.٠		٠.٠		٠.٠	٩٩.٥
٩	٣٥	٨٧.٥	٣	٧.٥	١	٢.٥		٠.٠	١	٢.٥	٩٥.٥
١٠	٣٤	٨٥.٠	٣	٧.٥	١	٢.٥	١	٢.٥	١	٢.٥	٩٤.٠
١١	٣٧	٩٢.٥	١	٢.٥	١	٢.٥	١	٢.٥		٠.٠	٩٧.٠
١٢	٣٣	٨٢.٥	٥	١٢.٥	١	٢.٥	١	٢.٥		٠.٠	٩٥.٠
١٣	٣٥	٨٧.٥	٢	٥.٠	١	٢.٥	١	٢.٥	١	٢.٥	٩٤.٥
١٤	٢٠	٥٠.٠	٥	١٢.٥	٥	١٢.٥	١	٢.٥	٩	٢٢.٥	٧٣.٠
١٥	٣٩	٩٧.٥	١	٢.٥		٠.٠		٠.٠		٠.٠	٩٩.٥
١٦	٣٧	٩٢.٥	٢	٥.٠	١	٢.٥		٠.٠		٠.٠	٩٨.٠
١٧	٣٧	٩٢.٥	٢	٥.٠	١	٢.٥		٠.٠		٠.٠	٩٨.٠
١٨	٣٥	٨٧.٥	٢	٥.٠	١	٢.٥	١	٢.٥	١	٢.٥	٩٤.٥
١٩	٣٤	٨٥.٠	٤	١٠.٠	١	٢.٥	١	٢.٥		٠.٠	٩٥.٥
٢٠	٣٨	٩٥.٠	١	٢.٥	١	٢.٥		٠.٠		٠.٠	٩٨.٥
٢١	٣٧	٩٢.٥	١	٢.٥	١	٢.٥	١	٢.٥		٠.٠	٩٧.٠
٢٢	٣٦	٩٠.٠	٢	٥.٠	١	٢.٥	١	٢.٥		٠.٠	٩٦.٥
٢٣	٣٩	٩٧.٥	١	٢.٥		٠.٠		٠.٠		٠.٠	٩٩.٥
٢٤	٣٧	٩٢.٥	١	٢.٥	١	٢.٥	١	٢.٥		٠.٠	٩٧.٠
٢٥	٣٦	٩٠.٠	١	٢.٥	٢	٥.٠	١	٢.٥		٠.٠	٩٦.٠
٢٦	١٩	٤٧.٥	١	٢.٥	٣	٧.٥	٣	٧.٥	١٤	٣٥.٠	٦٤.٠
٢٧	١٧	٤٢.٥		٠.٠		٠.٠	٤	١٠.٠	١٩	٤٧.٥	٥٦.٠
٢٨	٣٥	٨٧.٥	٢	٥.٠	١	٢.٥	١	٢.٥	١	٢.٥	٩٤.٥
٢٩	٣٧	٩٢.٥	٢	٥.٠	١	٢.٥		٠.٠		٠.٠	٩٨.٠
٣٠	٣٤	٨٥.٠	٣	٧.٥	٢	٥.٠	١	٢.٥		٠.٠	٩٥.٠
٣١	٣٤	٨٥.٠	٣	٧.٥	١	٢.٥	١	٢.٥	١	٢.٥	٩٤.٠
٣٢	٣٧	٩٢.٥	٢	٥.٠	١	٢.٥		٠.٠		٠.٠	٩٨.٠
٣٣	٣٠	٧٥.٠	٧	١٧.٥		٠.٠	١	٢.٥	٢	٥.٠	٩١.٠
٣٤	٣٩	٩٧.٥	١	٢.٥		٠.٠		٠.٠		٠.٠	٩٩.٥
متوسط نسبه الرضا الخريجات عن محتوى مقررات البرنامج											٩٤.٠

يتضح من نتائج جدول (٢٥) ،(٢٦) ،(٢٧) ،(٢٨) ، (٢٩) ، (٣٠) وجود نسب مئوية إيجابية لآراء كل من الطلاب والطالبات وأعضاء وعضوات هيئة التدريس ، وخريجين وخريجات البرنامج حول عبارات استمارة استطلاع الرأى حول محتوى مقررات البرنامج وقد كانت اقل نسبة رضا (٥٠,٥٪) واعلى نسبة رضا (١٠٠٪) ، بينما بلغ متوسط نسبة الرضا للطلاب عن محتوى مقررات البرنامج (٩٢,٢٤٪) والطالبات (٨٩,٢١٪) ولأعضاء هيئة التدريس (٩١,٧١٪) ولعضوات هيئة التدريس (٨٩,٣٩٪)، وللخريجين (٩٢,٧ ٪) وللخريجات (٩٤,٠ ٪) .

جدول (٣١) : التكرارت والنسب المئوية الخاصة بإجابات عبارات استمارة استطلاع الرأى حول مدى مواكبة البرنامج لتلبية احتياجات المجتمع وسوق العمل ن=الطلاب = ١٠٠ ن=الطالبات = ١٠٠

م	الطلاب										النسبة للعبارة %
	عالية جدا		عالية		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جدا		
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	
١	٩٥	٩٥	٣	٣	٢	٢		٠		٠	٩٨.٦
٢	٨٥	٨٥	٥	٥	٥	٥	٤	٤	١	١	٩٣.٨
٣	٩٣	٩٣	٥	٥	١	١	١	١		٠	٩٨
٤	٩٢	٩٢	٥	٥	٣	٣		٠		٠	٩٧.٨
٥	٩٠	٩٠	٥	٥	٣	٣	١	١	١	١	٩٦.٤
٦	٩١	٩١	٨	٨	١	١		٠		٠	٩٨
٧	٨٧	٨٧	٥	٥	٥	٥	٢	٢	١	١	٩٥
٨	٨٥	٨٥	٥	٥	٥	٥	٣	٣	٢	٢	٩٣.٦
٩	٩١	٩١	٥	٥	٢	٢	٢	٢		٠	٩٧
١٠	٩٠	٩٠	٥	٥	٤	٤	١	١		٠	٩٦.٨
	متوسط نسبة الرضا للطلاب عن مدى مواكبة البرنامج لتلبية احتياجات المجتمع وسوق العمل										٩٦.٥
	الطالبات										
١	٤٥	٩٠	٣	٦	٢	٤		٠		٠	٩٧.٢
٢	٤٠	٨٠	٥	١٠	٢	٤	٣	٦	٠	٠	٩٢.٨
٣	٣٥	٧٠	١٠	٢٠	٥	١٠		٠	٠	٠	٩٢
٤	٤٧	٩٤	٢	٤	١	٢		٠	٠	٠	٩٨.٤
٥	٤٧	٩٤	٢	٤	١	٢		٠	٠	٠	٩٨.٤
٦	٤٦	٩٢	١	٢	٢	٤	١	٢	٠	٠	٩٦.٨
٧	٤٩	٩٨	١	٢		٠		٠	٠	٠	٩٩.٦
٨	٤٩	٩٨	١	٢		٠		٠	٠	٠	٩٩.٦
٩	٤٣	٨٦	٣	٦	٣	٦	١	٢	٠	٠	٩٥.٢
١٠	٤٥	٩٠	٣	٦	٢	٤		٠	٠	٠	٩٧.٢
	متوسط نسبة الرضا للطالبات عن مدى مواكبة البرنامج لتلبية احتياجات المجتمع وسوق العمل										٩٦.٧٢

جدول (٣٢) : التكرارت والنسب المئوية الخاصة بإجابات عبارات استمارة استطلاع الرأى حول مدى مواكبة البرنامج لتلبية احتياجات المجتمع وسوق العملن=أعضاء هيئة التدريس = ٤٠ ن= عضوات هيئة التدريس =٢٥

م	أعضاء هيئة تدريس										النسبة للعبارة %
	عالية جدا		عالية		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جدا		
	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرارا	النسبة%	
١	٣٥	٨٧.٥	٤	١٠	١	٢.٥		٠		٠	٩٧
٢	٣٠	٧٥	٧	١٧.٥	٣	٧.٥		٠		٠	٩٣.٥
٣	٣٠	٧٥	٥	١٢.٥	٢	٥	٣	٧.٥		٠	٩١
٤	٣٢	٨٠	٥	١٢.٥	٢	٥	١	٢.٥		٠	٩٤
٥	٣١	٧٧.٥	٦	١٥	٣	٧.٥		٠		٠	٩٤
٦	٢٧	٦٧.٥	٨	٢٠	٥	١٢.٥		٠		٠	٩١
٧	٢٦	٦٥	٥	١٢.٥	٥	١٢.٥	٤	١٠		٠	٨٦.٥
٨	٣٢	٨٠	٤	١٠	٢	٥	٢	٥		٠	٩٣
٩	٣٥	٨٧.٥	٢	٥	٢	٥	١	٢.٥		٠	٩٥.٥
١٠	٣٥	٨٧.٥	٢	٥	١	٢.٥	٢	٥		٠	٩٥
	متوسط نسبة الرضا لاعضاء هيئة التدريس عن مدى مواكبة البرنامج لتلبية احتياجات المجتمع وسوق العمل										٩٣.٠٥
	عضوات هيئة تدريس										
١	٢٥	١٠٠		٠		٠		٠		٠	١٠٠
٢	٢٠	٨٠	٣	١٢	٢	٨		٠		٠	٩٤.٤
٣	١٩	٧٦	١	٤	٥	٢٠		٠		٠	٩١.٢
٤	٢٠	٨٠	٣	١٢	٢	٨		٠		٠	٩٤.٤
٥	١٥	٦٠	٥	٢٠	٣	١٢	٢	٨		٠	٨٦.٤
٦	١٧	٦٨	٦	٢٤	٢	٨		٠		٠	٩٢
٧	٢٠	٨٠	٣	١٢	١	٤	١	٤		٠	٩٣.٦
٨	٢٢	٨٨	١	٤	١	٤	١	٤		٠	٩٥.٢
٩	٢٠	٨٠	٣	١٢	٢	٨		٠		٠	٩٤.٤
١٠	١٨		٤	١٦	٢	٨	١	٤			٩١.٢
	متوسط نسبة الرضا لعضوات هيئة التدريس عن مدى مواكبة البرنامج لتلبية احتياجات المجتمع وسوق العمل										٩٣.٢٨

جدول (٣٣) : التكرارت والنسب المئوية الخاصة بإجابات عبارات استمارة استطلاع الرأى حول مدى مواكبة البرنامج لتلبية احتياجات المجتمع وسوق العمل ن= للخريجين = ٣٠ ن= للخريجات = ٤٠

م	الخريجين										النسبة للعبارة %
	عالية جدا		عالية		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جدا		
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	
١	٢٥	٨٣.٣	٤	١٣.٣	١	٣.٣		٠.٠		٠.٠	٩٦.٠
٢	٢٠	٦٦.٧	٥	١٦.٧	٣	١٠.٠	٢	٦.٧		٠.٠	٨٨.٧
٣	١٩	٦٣.٣	٧	٢٣.٣	٣	١٠.٠	١	٣.٣		٠.٠	٨٩.٣
٤	٢٥	٨٣.٣	٣	١٠.٠	٢	٦.٧		٠.٠		٠.٠	٩٥.٣
٥	٢٧	٩٠.٠	٣	١٠.٠		٠.٠		٠.٠		٠.٠	٩٨.٠
٦	٢٠	٦٦.٧	٥	١٦.٧	٣	١٠.٠	٢	٦.٧		٠.٠	٨٨.٧
٧	٢٢	٧٣.٣	٣	١٠.٠	٣	١٠.٠	٢	٦.٧		٠.٠	٩٠.٠
٨	٢٥	٨٣.٣		٠.٠	٤	١٣.٣	١	٣.٣		٠.٠	٩٢.٧
٩	١٩	٦٣.٣	٨	٢٦.٧	٢	٦.٧	١	٣.٣		٠.٠	٩٠.٠
١٠	٢٥	٨٣.٣	٢	٦.٧	١	٣.٣	٢	٦.٧		٠.٠	٩٣.٣
متوسط نسبة الرضا اللخريجين عن مدى مواكبة البرنامج لتلبية احتياجات المجتمع وسوق العمل											٩٢.٢
الخريجات											
١	٣٥	٨٧.٥	٤	١٠.٠	١	٢.٥		٠.٠		٠.٠	٩٧.٠
٢	٣٠	٧٥.٠	٧	١٧.٥	٢	٥.٠	١	٢.٥		٠.٠	٩٣.٠
٣	٢٩	٧٢.٥	٦	١٥.٠	١	٢.٥	١	٢.٥	٣	٧.٥	٨٨.٥
٤	٣٠	٧٥.٠	٩	٢٢.٥	١	٢.٥		٠.٠		٠.٠	٩٤.٥
٥	٢٩	٧٢.٥	٩	٢٢.٥	٢	٥.٠		٠.٠		٠.٠	٩٣.٥
٦	٣٠	٧٥.٠	٥	١٢.٥	٢	٥.٠	٣	٧.٥		٠.٠	٩١.٠
٧	٣٠	٧٥.٠	٦	١٥.٠	٢	٥.٠	٢	٥.٠		٠.٠	٩٢.٠
٨	٣٥	٨٧.٥	٥	١٢.٥		٠.٠		٠.٠		٠.٠	٩٧.٥
٩	٣٠	٧٥.٠	٥	١٢.٥	٢	٥.٠	٢	٥.٠	١	٢.٥	٩٠.٥
١٠	٣٠	٧٥.٠	٤	١٠.٠	٤	١٠.٠	٢	٥.٠		٠.٠	٩١.٠
متوسط نسبة الرضا اللخريجات عن مدى مواكبة البرنامج لتلبية احتياجات المجتمع وسوق العمل											٩٢.٩

يتضح من نتائج جدول (٣١) ،(٣٢) ،(٣٣) وجود نسب مئوية إيجابية لآراء كل من الطلاب والطالبات وأعضاء وعضوات هيئة التدريس ، وخريجين وخريجات البرنامج حول عبارات استمارة استطلاع الرأى حول مدى مواكبة البرنامج لتلبية احتياجات المجتمع وسوق العمل وقد كانت اقل نسبة رضا (٨٦,٤٪) واعلى نسبة رضا (١٠٠٪) ، بينما بلغ متوسط نسبة الرضا للطلاب عن محتوى مقررات البرنامج (٩٦,٥٪) والطالبات (٩٦,٧٢٪) ولأعضاء هيئة التدريس (٩٣,٠٥٪) ولعضوات هيئة التدريس (٩٣,٢٨٪)، وللخريجين (٩٢,٢ ٪) وللخريجات (٩٢,٩٪).

جدول (٣٤) : التكرارت والنسب المئوية الخاصة بإجابات عبارات استمارة استطلاع الرأى حول تقيم مستوى الأداء الوظيفي لخريجي البرنامج

م	محور المستوي المهني لخريج جامعة نجران برنامج الإدارة العامة										النسبة للعبارة %
	عالية جدا		عالية		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جدا		
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	
١	١٠	٥٠	٥	٢٥	٤	٢٠	١	٥		٠	٨٤
٢	٨	٤٠	٥	٢٥	٥	٢٥	١	٥	١	٥	٧٨
٣	٩	٤٥	٤	٢٠	٦	٣٠	١	٥		٠	٨١
٤	١٢	٦٠	٣	١٥	٥	٢٥		٠		٠	٨٧
متوسط نسبة الرضا عن محور المستوي المهني لخريج جامعة نجران برنامج الإدارة العامة											٨٢.٥
محور مقارنة خريج جامعة نجران برنامج الإدارة العامة بغيرة من خريجي الجامعات الأخرى											
١	١٣	٦٥	٥	٢٥	١	٥	١	٥		٠	٩٠
٢	١٢	٦٠	٤	٢٠	٤	٢٠		٠		٠	٨٨
٣	٩	٤٥	٦	٣٠	٥	٢٥		٠		٠	٨٤
٤	١٤	٧٠	٤	٢٠	٢	١٠		٠		٠	٩٢
٥	١٢	٦٠	٥	٢٥	٣	١٥		٠		٠	٨٩
٦	١١	٥٥	٧	٣٥		٠	٢	١٠		٠	٨٧
٧	١٠	٥٠	٨	٤٠	١	٥	١	٥		٠	٨٧
٨	٨	٤٠	١١	٥٥	١	٥		٠		٠	٨٧
٩	٩	٤٥	١٠	٥٠	١	٥		٠		٠	٨٨
متوسط نسبة الرضا عن محور مقارنة خريج جامعة نجران برنامج الإدارة العامة بغيرة من خريجي الجامعات الأخرى											٨٨
محور تقيم مستوى الأداء الوظيفي لخريج البرنامج											
١	١٠	٥٠	٧	٣٥	٣	١٥		٠		٠	٦٩.٦
٢	١٣	٦٥	٦	٣٠	١	٥		٠		٠	٧٣.٦
٣	١٤	٧٠	٥	٢٥	١	٥		٠		٠	٧٤.٤
٤	١٢	٦٠	٦	٣٠	٢	١٠		٠		٠	٧٢
٥	١١	٥٥	٣	١٥	٥	٢٥	١	٥		٠	٦٧.٢
٦	١٠	٥٠	٤	٢٠	٤	٢٠	٢	١٠		٠	٦٥.٦
٧	٩	٤٥	٨	٤٠	٣	١٥		٠		٠	٦٨.٨
٨	١٥	٧٥	٣	١٥	٢	١٠		٠		٠	٧٤.٤
٩	١٣	٦٥	٤	٢٠	٣	١٥		٠		٠	٧٢
١٠	١٧	٨٥	٣	١٥		٠		٠		٠	٧٧.٦
١١	١٢	٦٠	٥	٢٥	٢	١٠	١	٥		٠	٧٠.٤
١٢	١٨	٩٠	١	٥	١	٥		٠		٠	٧٧.٦
١٣	١١	٥٥	٨	٤٠	١	٥		٠		٠	٧٢
١٤	٨	٤٠	٩	٤٥	٣	١٥		٠		٠	٦٨
١٥	١٣	٦٥	٥	٢٥	٢	١٠		٠		٠	٧٢.٨
١٦	١١	٥٥	٧	٣٥	٢	١٠		٠		٠	٧١.٢
١٧	١٢	٦٠	٤	٢٠	٤	٢٠		٠		٠	٧٠.٤
متوسط نسبة الرضا عن محور تقيم مستوى الأداء الوظيفي لخريج البرنامج											٧٢

جدول (٣٥): التكرارت والنسب المئوية الخاصة بإجابات عبارات استمارة استطلاع الرأى حول تقيم مستوى الأداء الوظيفي لخريجي البرنامج ن= ممثلين سوق العمل للخريجات = ١٠

م	محور المستوي المهني لخريجات جامعة نجران برنامج الإدارة العامة										النسبة للعبارة %
	عالية جدا		عالية		متوسطة		ضعيفة		ضعيفة جدا		
	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	
١	٦	٦٠	٣	٣٠	١	١٠		٠		٠	٩٠
٢	٦	٦٠	٢	٢٠	٢	٢٠		٠		٠	٨٨
٣	٧	٧٠	٣	٣٠		٠		٠		٠	٩٤
٤	٥	٥٠	٤	٤٠	١	١٠		٠		٠	٨٨
متوسط نسبة الرضا عن المستوي المهني لخريجات جامعة نجران برنامج الإدارة العامة											٩٠
محور مقارنة خريجات جامعة نجران برنامج الإدارة العامة بغيرة من خريجي الجامعات الأخرى											
١	٣	٣٠.٠	٦	٦٠.٠	١	١٠.٠		٠.٠		٠.٠	٨٤.٠
٢	٥	٥٠.٠	٤	٤٠.٠	١	١٠.٠		٠.٠		٠.٠	٨٨.٠
٣	٧	٧٠.٠	٢	٢٠.٠	١	١٠.٠		٠.٠		٠.٠	٩٢.٠
٤	٨	٨٠.٠	٢	٢٠.٠		٠.٠		٠.٠		٠.٠	٩٦.٠
٥	٩	٩٠.٠	١	١٠.٠		٠.٠		٠.٠		٠.٠	٩٨.٠
٦	٤	٤٠.٠	٥	٥٠.٠	١	١٠.٠		٠.٠		٠.٠	٨٦.٠
٧	٥	٥٠.٠	٥	٥٠.٠		٠.٠		٠.٠		٠.٠	٩٠.٠
٨	٦	٦٠.٠	٤	٤٠.٠		٠.٠		٠.٠		٠.٠	٩٢.٠
٩	١٠	١٠٠.٠		٠.٠		٠.٠		٠.٠		٠.٠	١٠٠.٠
متوسط نسبة الرضا عن محور مقارنة خريجات جامعة نجران برنامج الإدارة العامة بغيرة من خريجي الجامعات الأخرى											٩١.٨
محور تقيم مستوى الأداء الوظيفي لخريجات البرنامج											
١	٦	٦٠.٠	٤	٤٠.٠		٠.٠		٠.٠		٠.٠	٩٢.٠
٢	٦	٦٠.٠	٢	٢٠.٠	٢	٢٠.٠		٠.٠		٠.٠	٨٨.٠
٣	٥	٥٠.٠	١	١٠.٠	٤	٤٠.٠		٠.٠		٠.٠	٨٢.٠
٤	٣	٣٠.٠	٧	٧٠.٠		٠.٠		٠.٠		٠.٠	٨٦.٠
٥	٤	٤٠.٠	٥	٥٠.٠	١	١٠.٠		٠.٠		٠.٠	٨٦.٠
٦	٢	٢٠.٠	٧	٧٠.٠	١	١٠.٠		٠.٠		٠.٠	٨٢.٠
٧	٥	٥٠.٠	٥	٥٠.٠		٠.٠		٠.٠		٠.٠	٩٠.٠
٨	٤	٤٠.٠	٦	٦٠.٠		٠.٠		٠.٠		٠.٠	٨٨.٠
٩	١	١٠.٠	٩	٩٠.٠		٠.٠		٠.٠		٠.٠	٨٢.٠
١٠		٠.٠	١٠	١٠٠.٠		٠.٠		٠.٠		٠.٠	٨٠.٠
١١	٣	٣٠.٠	٧	٧٠.٠		٠.٠		٠.٠		٠.٠	٨٦.٠
١٢	٤	٤٠.٠	٥	٥٠.٠	١	١٠.٠		٠.٠		٠.٠	٨٦.٠
١٣	١	١٠.٠	٨	٨٠.٠	١	١٠.٠		٠.٠		٠.٠	٨٠.٠
١٤	٤	٤٠.٠	٥	٥٠.٠	١	١٠.٠		٠.٠		٠.٠	٨٦.٠
١٥	٢	٢٠.٠	٧	٧٠.٠	١	١٠.٠		٠.٠		٠.٠	٨٢.٠
١٦	١	١٠.٠	٨	٨٠.٠	١	١٠.٠		٠.٠		٠.٠	٨٠.٠
١٧	٣	٣٠.٠	٥	٥٠.٠	٢	٢٠.٠		٠.٠		٠.٠	٨٢.٠
متوسط نسبة الرضا عن محور تقيم مستوى الأداء الوظيفي لخريجات البرنامج											٨٤.٦

يتضح من نتائج جدول (٣٤) ،(٣٥) وجود نسب مئوية إيجابية لآراء ممثلين سوق العمل لخريجى و خريجات البرنامج حول عبارات استمارة استطلاع الرأى حول تقيم مستوى الأداء الوظيفي لخريجي البرنامج وقد كانت اقل نسبة رضا (٦٨٪) واعلى نسبة رضا (١٠٠٪) ، بينما بلغ متوسط نسبة رضا ممثلين سوق

العمل للخريجين عن محور المستوي المهني لخريج جامعة نجران برنامج الإدارة العامة (٨٢,٥٪) وعن محور مقارنة خريج جامعة نجران برنامج الإدارة العامة بغيرة من خريجي الجامعات الأخرى(٨٨٪) و عن محور تقيم مستوى الأداء الوظيفي لخريج البرنامج (٧٢٪) ، بينما بلغ متوسط نسبة رضا ممثلين سوق العمل للخريجين عن محور المستوي المهني لخريجات جامعة نجران برنامج الإدارة العامة (٩٠٪) وعن محور مقارنة خريجات جامعة نجران برنامج الإدارة العامة بغيرة من خريجي الجامعات الأخرى (٩١,٨٪) وعن محور تقيم مستوى الأداء الوظيفي لخريجات البرنامج (٨٤,٦٪).

- **ملخص النتائج** :

- هناك إتفاق فى الرأى بين أعضاء هيئة التدريس والخريجين ومسئولى سوق العمل على أن المخرجات التعليمية المستهدفة لبرنامج الإدارة العامة تحقق المعايير الأكاديمية المتبناة لخريجي البرنامج.
- هناك إتفاق فى الرأى بين الطلاب والطالبات وأعضاء وعضوات هيئة التدريس وخريجى وخريجات البرنامج على أن المحتوى العلمي المحدث لمقررات برنامج الإدارة العامة يحقق نواتج التعلم المستهدفة للبرنامج.
- هناك إتفاق فى الرأى بين ممثلين سوق العمل لخريجى و خريجات البرنامج على أن مستوى الأداء الوظيفي لخريجي البرنامج يلبى احتياجات سوق العمل.
- هناك اشارة لضعف او عدم ملائمة بعض المقررات او بعض محتوياتها بالبرنامج كمقرر المحاسبة الادارية وبحوث العمليات والنصوص الادارية باللغة الانجليزية

- **التوصيات** :

استنادا إلى النتائج والإستخلاصات التى توصل إليها الباحثان من خلال هذه الدراسة يوصى الباحثان بما يلى :

- الاستفادة من تجارب بعض الجامعات العربية والأجنبية في جعل برامجها تتوافق ومتطلبات سوق العمل والمجتمع المحلي .
- استحداث وحدة داخل البرنامج يكون فيها ممثلين من مختلف أرباب العمل للقطاع العام والخاص توجّه البرنامج بالاحتياجات التي يطلبها سوق العمل وتوجه الطلبة نحو التخصصات المطلوبة.
- مراجعة المعايير ونواتج التعلم للبرنامج بصورة دورية وتحسينها وتطويرها لتصبح أكثر التصاقا باحتياجات المجتمع وسوق العمل، ولتسهم في تنمية مهارات الطلاب وتنمية قدراتهم الإبداعية والابتكارية وتقوية ثقتهم بأنفسهم وإعدادهم للعمل المنتج .
- عمل رابطة لخريجي الجامعة بغرض التواصل معهم عبر هذه الرابطة والاستفهام منهم عن الصعوبات التي واجهوها في سوق العمل ومدى نجاح الجامعة وبرامجها التعليمية في إعدادهم إعدادا مناسبا لمواجهة هذه الصعوبات.

- تفعيل الحوار وتعزيز التعاون والتنسيق بين البرنامج والجهات ذات الاختصاص بسوق العمل، وذلك لوضع الخطط والسياسات التي تحقق التكامل وتساعد في استحداث التخصصات المطلوبة وتطوير البرامج والمناهج التعليمية.
- تطوير محتويات البرنامج لتكون متوافقة لطبيعة الأهداف التي ينشدها المجتمع، ويفرضها الواقع المعاصر والتوقعات المستقبلية ،وهو ما يمكن تحقيقه عن طريق إعادة النظر في محتوى البرنامج الحالية وتجديده ليتوافق مع ظروف ومعطيات العصر، ويتواءم مع ما فيه من مستجدات ومتغيرات.
- ضرورة إنشاء لجنة مشتركة للتعاون بين سوق العمل وادرة البرنامج لتحديد مخرجات العملية التعليمية فى ضوء احتياجات سوق العمل بهدف تحقيق مزيد من الربط والتلاحم بين قطاعي التعليم والعمل .
- إشراك القطاع الخاص في الدراسات التي تجريها ادراة البرنامج لمعرفة متطلبات سوق العمل .
- دراسة وتحليل سوق العمل فيما يتعلق بالقطاعات الواعدة، وذلك بالتعاون والتنسيق مع المجتمعات الاقتصادية والمسئولين على اختلافهم.
- تحديد المهن المطلوبة بالدرجة الأولي في الوقت الحالي وفي المستقبل للقطاعات الاقتصادية ذات الصلة طبقا للتحليلات السابقة.
- وضع صياغة المقررات ومحتوياتها البرنامج بالتعاون مع ممثلين لقطاعات سوق العمل بما يضمن تمشيها مع المستويات المهارية العالمية وبما يناسب مستويات المجموعات المستهدفة.

• قائمة المراجع :

• المراجع باللغة العربية :

- أحمد النجدي، ومنى عبد الهادي، وعلي راشد(٢٠٠٥): إتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية، ط١، دار الفكر العربي، القاهرة.
- أبو الهجاء، شيرين (٢٠٠٧): إدارة الجودة الشاملة في التعليم، ط١، دار الكندي، الأردن.
- البكري، محمد عبدالله (٢٠٠١م): أسس ومعايير نظام الجودة الشاملة في المؤسسات التربوية والتعليمية، جامعة الكويت، المجلة التربوية، العدد (٦٠) ص٨٣/٨٤.
- باشيوة، الحسن عبدالله (٢٠٠٥): أنموذج رياضي لمقارنة وتحسين نوعية وفاعلية برامج التعليم العالي في الجامعات الجزائرية. مجلة العلوم الانسانية: العدد ٢٢ يونيو.
- أمبوسعيدي عبد الله خميس (٢٠٠٥): " تضمين مفاهيم المواطنة في مناهج العلوم، " نشرة التطوير التربوي"، العدد ٢٤، وزارة التربية والتعليم، مسقط.
- البيلاوي، حسن حسين (٢٠٠٦): الجودة الشاملة في التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد الأكاديمي، ط١، دار المسيرة، عمان، الاردن.
- بافقيه، شفاء عبد القادر (٢٠٠٠): تدريب الطالب على الدراسة الذاتية – مطلب أساس لتهيئته لسوق العمل "دراسة تحليلية لدور المنهاج والمدرس في التعليم الجامعي"، مؤتمر

جامعة عدن الثالث حول التعليم العالي، الندوة الدولية حول الإتجاهات الحديثة في التعليم العالي، عدن من ١١- ١٥ نوفمبر ٢٠٠٠، ص ١١- ٢٩.

- أشرف محمد عبدالله عبد القادر:"منهج مقترح للتربية الرياضية للمرحلة الإعدادية من منظور تطوير المحتويين التعليمي والتربوي للألعاب الجماعية" ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، جامعة الزقازيق ، ٢٠٠٨م .
- إدريس سلطان صالح يونس :" تطوير برنامج للإعداد التربوي لمعلم الجغرافيا في ضوء المعايير القومية" رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية جامعة المنيا (٢٠٠٧)
- خضير بن سعود الخضير : "مؤشرات جودة مخرجات التعليم العالي بدول مجلس التعاون لدول الخليج العربية دراسة تحليلية " ، مجلة التعاون ، مجلس التعاون لدول الخليج العربية ، العدد(٥٣) ،٢٠٠١م
- سبيكة حسين خليفة : " التعليم الجامعي الخاص واحتياجات سوق العمل في دولة الكويت (دراسة مستقبلية)" ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، ٢٠٠٧م.
- شعبان عبد العظيم أحمد: "تطوير مقرر علم النفس الشاملة،المرحلة الثانوية التجارية في ضوء معايير الجودة ومتطلبات سوق العمل" رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية جامعة أسيوط (٢٠٠٩)
- ضياء الدين زاهر: إدارة النظم التعليمية للجودة الشاملة ، دار السحاب للنشر والتوزيع ، القاهرة ، ط٢، ٢٠٠٨م .
- نهى السيد درويش السيد:" تطوير مناهج التمرينات وفقا لمعايير الجودة واحتياجات سوق العمل بكلية التربية الرياضية للبنات جامعة الزقازيق" رسالة دكتوراه ، كلية التربية الرياضية، جامعة الزقازيق ، ٢٠١١م.
- يوسف عبد المعطى مصطفى: الإدارة التربوية مداخل جديدة لعالم جديد، دار الفكر العربي، القاهرة، ط ٢، ٢٠٠٧ م .
- الجهراني، إيمان (٢٠٠٦): تقييم برنامج إعداد معلم العلوم في كلية التربية/ جامعة صنعاء في ضوء معايير الجودة الشاملة، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية جامعة صنعاء، الجمهورية اليمنية.
- الجسر، سمير (٢٠٠٤): جودة التعليم العالي. ورقة عمل مقدمة لورشة عمل إعادة تنظيم التعليم العالي الخاص بيروت. المديرية العامة للتعليم العالي.
- حسن، عبده علي محمد، (٢٠٠١): رؤية مستقبلية للمناهج الدراسية. مجلة العلوم التربوية والنفسية، المجلد٢ العدد٤.
- دياب، إسماعيل محمد) ١٩٩٠): العائد الاقتصادى المتوقع من التعليم الجامعى. سلسلة قضايا تربوية (٤). القاهرة: عالم الكتب.
- دريج، محمد (٢٠١٠م): مدخل المعايير في التعليم: من مستجدات تطوير المناهج وتجويد المدرسة. جامعة محمد الخامس. الرباط.
- الزاوي، خالد (٢٠٠٣):الجودة الشاملة في التعليم وأسواق العمل في الوطن العربي، ط ١، مجموعة النيل العربية، القاهرة.

• المراجع باللغة الأجنبية :

_ Bowen, H. R., and Others (1997): Investment in Learning. The Individual and Social Value of American Higher Education. Berkeley, Calif: Carnegie Council on Policy Studies in Higher Education. Feb., (ERIC ACCESSION No. ED 404963.

- Emanuel Di Gropello (2006): Meeting the challenges of secondary education in Latin America and East Asia, the World Bank, Washington, DC20433 .
- Gibbs, G (1992): Improving the Quality of Student Learning, Technical and Education services L.T.D, U.K .
- Glomoskis, J.F & William, A. J. (1999): Quality Concepts in Education, USA the TQM Magazine, Vol 11, Issue 6, USA .
- Holmes, toddj. (1996): "Total quality management in higher education implementation within the Virgina community college system", Dissertation for the degree of Ph.D George Mason University .
- Haury, David, L.(2000): High school biology textbooks do not meet national standers, (ERIC Docnment Reproduction Service No. ED46349 .(
- Johnson, S. D. A (1992): Framework for Technology Education Curricula which Emphasizes Intellectual Processes. Reprint Series. Washington, D. C. Office of Vocational and Adult Education, [ERIC ACCESSION No. ED 347342 .[
- Laura van , Zandt: (1998); Assessing the effects of performs in Teacher Education, An evaluation of the 5-Year MAT program at Trinity University, Journal of Teacher Education, vol. 149, No. 2, march-April(2000 .)
- LAKES, R. Critical Education for Work: Multidisciplinary Approaches Social and ISSUES IN EDUCATION.U.S: NEW-JERSEY, [ERIC ACCESSION No. ED, 385743 .[
- Power.C (2001): Quality Points for Career and Education Technology (CATE) Program: in H. Walberg Educational Environments and Technology Effects pp 200-217 Berkeley, Calif.: McCulloch .
- Stephen,H,Wefer,& Keith,Sheppard(2007): Bioinforms in high school biology curricula: A study of state science standards, Sachem School East, Farmingville, NY 11738, and Center for Science and Stony Brook University , Stony Broo, NY 11794-5233

❋❋❋❋❋❋❋

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

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

أرغب الاشتراك في المجلة لمدة : (سنة واحدة ☐)

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

الاســـــــم .....

الوظيفـــــــة .....

جهـــة العمـــل .....

الجنسيـــــــة .....

عنوان المراسلـــة .....

البريد الإلكتروني .....

الهاتف/ الفاكس .....

اسم المشترك : .....

التوقيـــــع : .....

- قيمة الاشتراك السنوي للأفراد بالدول العربية : (٥٠٠ ريالا).
- قيمة الاشتراك للأفراد بباقي دول العالم: (٢٠٠ دولار).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بالدول العربية: (٧٥٠ ريالا).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بباقي دول العالم: (٣٥٠ دولار).
- قيمة الاشتراكات هذه شاملة تكاليف البريد العادي ، ومن يرغب في البريد الممتاز يتحمل الفرق.
- تسدد قيمة الاشتراكات مباشرة أو بحوالة بنكية بالريال السعودي باسم مندوب الرابطة (مشعل عبد العزيز حسان الحربي) على بنك الرياض فرع حي أحد بالمدينة المنورة ، رقم آي بان : SA7820000001071439759940
- يمكن سداد قيمة الاشتراكات بالجنيه المصري مباشرة لمكتب المجلة بجمهورية مصر العربية، أو بحوالة بنكية باسم رئيس التحرير (أ. د / ماهر إسماعيل صبري)على بنك فيصل الإسلامي المصري فرع بنها رقم الحساب ١٨٥٠٦
- ترسل صورة من قسيمة تحويل الاشتراكات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير mahersabry2121@yahoo.com
- يرسل هذا النموذج بعد تعبأة بياناته عبر البريد الإلكتروني لرئيس تحرير المجلة، أو عبر البريد العادي على عنوان رئيس التحرير الحالي : ١ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي، أتريب، بنها، جمهورية مصر العربية