



دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة دولية)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب
مفهرسة ومصنفة في عدد من قواعد البيانات الدولية

العدد التاسع والسبعون .. نوفمبر ٢٠١٦م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

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

((هيئة تحرير المجلة)):

م	الاسم	الوظيفة
١	أ.د/ ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف (جامعة بنها)	رئيس هيئة التحرير
٢	أ.د/ ناهد عبد الراضي محمد (جامعة المنيا)	نائب رئيس التحرير
٣	أ.د.م / هشام بركات بشر حسين (جامعة الملك سعود)	مدير التحرير
٤	أ.د/ عماد الدين عبد المجيد الوسيحي (جامعة بنى سويف)	عضواً
٥	أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي (جامعة بغداد)	عضواً
٦	أ.د / منى سالم زعزوع (جامعة بنها)	عضواً (مراجعة لغوية)
٧	أ.د.م/ صفاء عبد العزيز سلطان (جامعة حلوان)	عضواً (مراجعة لغوية)
٨	أ.د.م/ شيرين محمد محمد غلاب (جامعة دمياط)	عضواً (مراجعة عامة)
٩	د/ فرج عبده فرج (دكتوراه من جامعة بنها)	عضواً (مراجعة عامة)
١٠	د/ إيمان عبد الحميد نوار (دكتوراه من جامعة القاهرة)	عضواً (مراجعة عامة)
١١	أ/ أمينة سلوم الرحيلي (ماجستير من جامعة طيبة)	عضواً (مشفراً تقنياً)
١٢	أ/ مروة عبد الرازق عبد العزيز (جامعة بنها)	سكرتيرة التحرير

((الهيئة الاستشارية العربية للمجلة بالترتيب الأبجدي)):

م	الاسم	الكلية	الجامعة
١	أ.د/ بوحفص بالعبيد مباركى	التربية	وهران بالجزائر
٢	أ.د/ جابر محمود طلبه الكارف	رياض الأطفال	المنصورة
٣	أ.د/ جيلان أحمد عبد القادر	التربية الموسيقية	حلوان
٤	أ.د/ حسن سيد شحاتة	التربية	عين شمس
٥	أ.د / حمد بن خالد الخالدي	التربية	الأميرة ثورة بنت عبد الرحمن بالرياض
٦	أ.د/ حمدي أحمد عبد الله	التربية الفنية	حلوان
٧	أ.د/ خديجة أحمد بخير	التربية	الملك عبد العزيز بجدة
٨	أ.د/ خليل يوسف الخليلي	التربية	البحرين
٩	أ.د/ سوسن محمد عبد المنعم	تربية رياضية بنين	الإسكندرية
١٠	أ.د/ عبد الرحمن أحمد الأحمد	التربية	الكويت
١١	أ.د/ عبد الله محمد الخطايب	التربية	اليرموك الأردن
١٢	أ.د/ عزيزة محمود محمد سالم	تربية رياضية بنات	حلوان
١٣	أ.د/ على السيد الشخيري	التربية	عين شمس
١٤	أ.د/ علياء عبد الله الجندي	التربية	أم القرى مكة المكرمة
١٥	أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي	التربية	بغداد العراق
١٦	أ.د/ محمد الشيخ حمود	التربية	دمشق سوريا
١٧	أ.د/ محمد نصر الدين رضوان إبراهيم	تربية رياضية بنين	حلوان
١٨	أ.د/ محمود عبد الحليم حامد منسى	التربية	الإسكندرية
١٩	أ.د/ ممدوح محمد محمد سلامة	الأدب	حلوان
٢٠	أ.د/ نعمان سعيد نعمان الأسودى	التربية	ذمار اليمن

الهيئة الاستشارية الدولية : International Advisory Editorial Board

N	Name in English	الاسم بالعربية	Contrey
1.	Prof.DR Allan Thomas Rogerson, Director of CDNALMA, Teacher Training Institute, Poland	أ.د/ ألان توماس روجرسون مدير معهد تدريب المعلمين، كاتتاب بولندا	
2.	Prof. Dr. Ann Macaskill. Head of Research Ethics/ Professor of Health Psychology, Sheffield Hallam University. (UK).	أ.د/ آن ماكاسكيل كلية التربية جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا	
3.	Prof. Dr. Aytakin İŞMAN , Proffessor of Educational Technology and Dean of College of Communication, Department of Communication Design & Media , Esentepe Campus, Sakarya University. Sakarya TURKEY	أ.د/ أيتكن عثمان ، كلية الاتصالات جامعة سقاريا تركيا	
4.	Prof. Dr. David HungWeiLoong , Professor of the Learning Sciences, Associate Dean of Educational Research Office. National Institute of Education.Nanyang Technological University. Singapore	أ.د/ ديفيد هونغ ويلونج ، المعهد الوطني للتربية، جامعة نانيانج التكنولوجية، سنغافورة	
5.	Prof. dr. Fatos Silman. professor of educational administration and planning. Cyprus international university. Northern Cyprus.	أ.د/ فاتوس سليمان، كلية التربية جامعة قبرص الدولية، شمال قبرص	
6.	Prof. dr. James Paul Gee, Mary Lou Fulton Presidential Professor of Literacy Studies, Regents' Professor, Arizona State University. (USA).	أ.د/ جيمس باول جي ، جامعة أريزونا الحكومية الولايات المتحدة الأمريكية	
7.	Prof. DR. jayray freeman fiene. Proffessor and Dean Of College of Education , California State University, San Bernardino. CA 92407-2393. (USA).	أ.د/ جاي فريمان فيان ، عميد كلية التربية ، جامعة كاليفورنيا الحكومية سان برناردينو، الولايات المتحدة الأمريكية	
8.	Prof. DR. John Hattie. Director of Melbourne Education Research Institute , Melbourne Graduate School of Education , University of Melbourne, and the Associate Director of the ARC-SRI: Science of Learning Research Centre.	أ.د/ جون هيتي ، مدير معهد البحوث التربوية، كلية الدراسات العليا التربوية، بجامعة مليورن.	
9.	Prof. DR. John Leach, Professor and Dean of the Faculty of Development and Society, Sheffield Hallam University. Unit 2, Science Park. Sheffield S1 1WB. (UK)	أ.د/ جون ليتش ، عميد كلية التنمية والمجتمع، جامعة شيفيلد هالم، بريطانيا	

N	Name in English	الاسم بالعربية	Contrey
10.	Prof. Dr. Lawrence H. Shirley, professor of Mathematics Education, Towson University, 8000 York Road. Towson, Maryland 21252-0001. (USA).	أ.د/ لورانس شيرلي ، جامعة توسون، ميرلاند ، الولايات المتحدة الأمريكية	
11.	Prof. Dr. Lee Sing Kong. Director, National Institute of Education, Nanyang Technological University, Singapore	أ.د/ لي سينج كونج ، عميد المعهد الوطني للتربية، جامعة نانبايغ التكنولوجية، سنغافورة.	
12.	Prof. Dr. Maha Elkaisy Friemuth, Department für Islamisch-Religiöse Studien DIRS,praktischem Schwerpunkt, Friedrich-Alexander Universität Erlangen-Nürnberg. Germany	أ.د/ مها القيسي فرايموث ، قسم الدراسات الإسلامية ، جامعة فريدريك الكسندر ، ألمانيا	
13.	Prof. Dr. María Luisa Oliveras, Doctora Senior, Catedrática acreditada y Profesora Titular de la Universidad de Granada , (España)	أ.د/ ماريالويزا أوليفراس، جامعة غرناطة، إسبانيا	
14.	Prof. Dr. Michael Connelly, Professor Emeritus , Department of Curriculum, Teaching and Learning, Ontario Institute for Studies in Education of the University of Toronto. (Canada).Honorary Professor, Southwest University, Chongqing. (China)	أ.د/ مايكل كونلي، معهد أونتاريو للدراسات في التربية، جامعة تورنتو، كندا ، وأستاذ زائر بجامعة الجنوب الغربي ، الصين.	
15.	Prof. Dr. Patrick (Rick) Scott, Professor Emeritus, New Mexico State University, International Representative, National Council of Teachers of Mathematics. (USA)	أ.د/ باتريك سكوت، جامعة نيوميكسكو الحكومية ، الولايات المتحدة الأمريكية.	
16.	Prof. Dr. Robert Calfee, Professor Emeritus on Recall, School of Education, Stanford University, 485 Lasuen Mall, Stanford CA 94305-3096. (USA).	أ.د/ روبرت كالفلي ، كلية التربية، جامعة ستانفورد، الولايات المتحدة الأمريكية.	
17.	Prof. Dr. Rosemary Talab, Coordinator, Educational Computing, Design and Online Learning Department of Curriculum and Instruction. 226 Bluemont Hall, Kansas State University. (USA).	أ.د/ روزماري تالاب، جامعة كانساس الحكومية ، الولايات المتحدة الأمريكية	
18.	Prof. Dr. Rozhan M. Idrus, Professor of Open and Distance Learning & Technogogy. School of Distance Education, Universiti Sains Malaysia, 11800 USM , Penang , MALAYSIA	أ.د/ روزهان محمد إدريس، كلية التعليم الافتوح، جامعة سانز ماليزيا، ماليزيا.	

((الهيئة الاستشارية للرابطة وهيئة التحكيم بالترتيب الأبجدي)) :

م	الاسم	الكلية	الجامعة	التخصص العلمي
١	أ.د/ ابتهاج محمود طلبه بدوى	رياض الأطفال	القاهرة	رياض أطفال (المناهج وبرامج الطفل)
٢	أ.د/ إبراهيم محمد المتولي عطا	التربية	الفيوم	مناهج (لغة عربية)
٣	أ.د/ إبراهيم عباس الزهيري	التربية	حلوان	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٤	أ.د/ أحمد إبراهيم أحمد	التربية	بنها	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٥	أ.د/ أحمد الضوي سعد	التربية	الأزهر	مناهج (دراسات إسلامية)
٦	أ.د/ أحمد حسن سيف الدين	التربية	المنوفية	مناهج (لغة إنجليزية)
٧	أ.د/ السيد شحاتة محمد أحمد	التربية	أسيوط	مناهج (علوم بيولوجية)
٨	أ.د/ السيد على السيد شهده	التربية	الزقازيق	مناهج (علوم)
٩	أ.د/ السيد محمد السيد دعدور	التربية	دمياط	مناهج (لغة إنجليزية)
١٠	أ.د/ إلهام مصطفى محمد عبيد	التربية	الإسكندرية	رياض أطفال (اجتماعيات التربية والتعليم وتربية الطفل)
١١	أ.د/ أمال عبد السميع مليجي باظت	التربية	كفر الشيخ	الصحة النفسية
١٢	أ.د/ إميل فهمي حنا شودة	التربية	حلوان	أصول التربية
١٣	أ.د/ ايمان فؤاد محمد كاشف	التربية	الزقازيق	الصحة النفسية
١٤	أ.د/ بيومي محمد ضحاوي على	التربية	قناة السويس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
١٥	أ.د/ جلال الدين صالح أحمد	التربية الموسيقية	حلوان	التربية الموسيقية
١٦	أ.د/ جمال على خليل الدهشان	التربية	المنوفية	أصول التربية
١٧	أ.د/ جمال محمد محمد ابو الوفا	التربية	بنها	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
١٨	أ.د/ جمال محمد فكري	التربية	أسيوط	مناهج (رياضيات)
١٩	أ.د/ حسام الدين محمد مازن	التربية	سوهاج	المناهج وطرق التدريس (علوم)
٢٠	أ.د/ حمدي على أحمد الفرماوي	التربية	المنوفية	علم النفس التربوي
٢١	أ.د/ حنان محمد حافظ	التربية	عين شمس	مناهج (فرنسي)
٢٢	أ.د/ راشد صبري محمود القصبي	التربية	بور سعيد	أصول التربية
٢٣	أ.د/ رجب السيد الیهی	التربية	حلوان	مناهج (علوم)
٢٤	أ.د/ رضا عبده القاضي	التربية	حلوان	تكنولوجيا تعليم
٢٥	أ.د/ رضا مسعد السعيد	التربية	دمياط	مناهج (رياضيات)
٢٦	أ.د/ رمضان عبد الحميد الطنطاوي	التربية	دمياط	مناهج (علوم)
٢٧	أ.د/ زينب محمد أمين	التربية	المنيا	تكنولوجيا التعليم
٢٨	أ.د/ زينب محمود شقير	التربية	طنطا	تربية خاصة
٢٩	أ.د/ سامي محمد عبد المقصود نصار	كلية الدراسات التربوية	القاهرة	أصول التربية
٣٠	أ.د/ سعاد بسيوني محمد عياد	التربية	عين شمس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٣١	أ.د/ سعاد محمد فتحي	البنات	عين شمس	مناهج (فلسفة)

٣٢	١. د / سعد أحمد الجبالي	التربية	الإسماعيلية	مناهج (تجاري)
٣٣	١. د / سعيد إسماعيل على	التربية	عين شمس	أصول التربية
٣٤	أ.د / سليمان محمد سليمان	التربية	بني سويف	علم النفس (قياس نفسي وإحصاء)
٣٥	أ.د / سميت عبد الحميد أحمد	رياض الأطفال	المنصورة	رياض أطفال (مناهج وطرق تعليم الطفل)
٣٦	أ.د / سناء محمد سليمان عبد العليم	البنات	عين شمس	علم النفس
٣٧	أ.د / شاكر محمد فتحي أحمد	التربية	عين شمس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٣٨	أ. د / صابر حسين محمود	التربية	عين شمس	مناهج (تجاري)
٣٩	أ. د / صلاح الدين محمد توفيق	التربية	بنها	أصول تربية
٤٠	أ.د / صلاح الدين محمد خضر	التربية	حلوان	مناهج (تربية فنية)
٤١	أ.د / ضياء الدين محمد أحمد الحزب	تربية رياضيات بنين	حلوان	الرياضة المدرسية
٤٢	أ. د / ضياء الدين عبد الشكور زاهر	تربية	عين شمس	تخطيط تربوي
٤٣	أ.د / طلعت عبد الحميد فايق حسن	التربية	عين شمس	أصول التربية
٤٤	أ.د / عادل ابو العز أحمد سلامه	التربية	المنوفية	مناهج (علوم)
٤٥	أ.د / عادل السيد سرايا	التربية	قناة السويس	تكنولوجيا التعليم
٤٦	أ.د / عادل عبد الفتاح سلامة	التربية	عين شمس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٤٧	أ.د / عادل عبدالله محمد محمد	التربية	الزقازيق	الصحة النفسية
٤٨	أ.د / عازة محمد أحمد سلام	التربية	المنيا	أصول التربية
٤٩	أ.د / عبد السلام عبد الخالق الكومي	التربية	السويس	مناهج (لغة إنجليزية)
٥٠	أ.د / عبد العزيز محمد عبد العزيز	التربية	الأزهر	مناهج (رياضيات)
٥١	أ.د / عبد الله السيد أحمد عسكر	الأداب	الزقازيق	علم النفس
٥٢	أ.د / عبد المسيح سمعان عبد المسيح	معهد الدراسات البيئية	عين شمس	مناهج (تربية بيئية)
٥٣	أ.د / عبد المنعم محمد حسنين	التربية	الوادي الجديد	مناهج (علوم)
٥٤	أ.د / عبد الوهاب محمد كامل السيد	التربية	طنطا	علم النفس التعليمي
٥٥	أ.د / عبد الجواد السيد سعد بكر	التربية	كفر الشيخ	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٥٦	أ. د / عفاف سعد حماد	التربية	طنطا	مناهج (فلسفة واجتماع)
٥٧	أ.د / عفت مصطفى مسعد الطناوي	التربية	دمياط	مناهج (علوم)
٥٨	أ. د / علي أحمد الجمل	التربية	عين شمس	مناهج (دراسات اجتماعية)
٥٩	أ.د / علي جودة محمد عبد الوهاب	التربية	بنها	مناهج (دراسات اجتماعية)
٦٠	أ.د / علي حسين علي بداري	التربية	المنيا	علم النفس التربوي
٦١	أ.د / علي صالح جوهر	التربية	دمياط	أصول التربية
٦٢	أ.د / علي عبد السمیع محمد قورة	التربية	المنصورة	مناهج (لغة إنجليزية)
٦٣	أ.د / فادية ديمتري يوسف بغدادی	التربية	المنصورة	مناهج (علوم بيولوجية)
٦٤	أ.د / فرماوی محمد فرماوی عمر	التربية	حلوان	رياض أطفال (مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال)

٦٥	١. د / لوسيل برسوم سلامة	التربية	المنيا	مناهج (فرنسي)
٦٦	أ.د/ ماجدة حبشي محمد سليمان	التربية	الإسكندرية	مناهج (علوم)
٦٧	أ. د / ماجدة مصطفى السيد	التربية	حلوان	مناهج (تربية فنية)
٦٨	أ.د/ ماجدة محمود محمد صالح	رياض الأطفال	الإسكندرية	مناهج وطرق تعليم الطفل
٦٩	أ.د/ ماهر إسماعيل صبري	التربية	بنها	مناهج (علوم)
٧٠	أ.د/ مجدى صلاح طه المهدي	التربية	المنصورة	أصول التربية
٧١	أ.د/ مجدي عبد الكريم حبيب	التربية	طنطا	علم النفس التعليمي
٧٢	أ.د/ محمد إبراهيم إبراهيم النوفى	التربية	كفر الشيخ	أصول التربية
٧٣	أ.د/ محمد إبراهيم عطوه مجاهد	التربية	المنصورة	أصول التربية
٧٤	أ.د/ محمد السيد عبد الرحمن	التربية	الزقازيق	صحة نفسية وتربية خاصة
٧٥	أ.د/ محمد جابر أحمد بريقع	تربية رياضية	طنطا	التدريب الرياضي
٧٦	أ.د/ محمد عبد الظاهر الطيب	التربية	طنطا	الصحة النفسية
٧٧	أ.د/ محمد عبد العزيز سلامة	تربية رياضية بنين	الإسكندرية	الإدارة الرياضية
٧٨	أ.د/ محمود محمد حسن عوض	التربية	أسيوط	مناهج (رياضيات)
٧٩	أ.د/ مديحة حسن محمد	التربية	بني سويف	مناهج (رياضيات)
٨٠	أ.د/ مصطفى محمد عبد العزيز	تربية فنية	حلوان	التربية الفنية
٨١	أ.د/ منى أحمد الأزهرى	التربية	حلوان	رياض أطفال (مناهج التربية الحركية للطفل)
٨٢	أ.د/ منى محمد علي جاد	رياض الأطفال	القاهرة	مناهج وطرق تعليم الطفل
٨٣	أ.د/ ناجى محمد قاسم الدمتهورى	التربية	الإسكندرية	علم النفس العرقي
٨٤	أ.د/ نادية محمود صالح شريف	كلية الدراسات التربوية	القاهرة	رياض أطفال (علم نفس الطفل)
٨٥	أ.د/ نادية يوسف كمال	البنات	عين شمس	أصول التربية
٨٦	أ.د/ نبيل جاد عزمي	التربية	حلوان	تكنولوجيا التعليم
٨٧	أ.د/ نبيل سعد خليل جرجس	التربية	سوهاج	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٨٨	أ.د/ هدى محمد قناوى	رياض الأطفال	بور سعيد	رياض أطفال
٨٩	أ.د/ وفاء محمد كمال عبد الخالق	رياض الأطفال	القاهرة	رياض أطفال (علم نفس طفولتي)
٩٠	أ. د / وفاء مصطفى محمد كفاي	كلية الدراسات التربوية	القاهرة	مناهج وطرق تدريس الرياضيات
٩١	أ. د / يحي عطية سليمان	التربية	عين شمس	مناهج (دراسات اجتماعية)

محتويات العدد (٧٩):

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
(١)	فاعلية أنموذج مقترح لتجهيز المعلومات في علاج صعوبات تعلم مادة الرياضيات لدى عينة من تلاميذ الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية .. د/ حمدان ممدوح إبراهيم الشامى.	١٥ - ٥٠
(٢)	أثر اختلاف أدوات بيئات التعلم الشخصية في تنمية مهارات إنتاج الكتاب الإلكتروني لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية .. د/ هانى شفيق رمزى.	٥١ - ٩٧
(٣)	فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الرسم الفني وفاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية الصناعية .. د/ حسن محمد حويل خليفة.	٩٩ - ١٢٧
(٤)	وحدة مقترحة في التربية الإسلامية لتكوين المفاهيم الدينية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية .. د/ وحيد السيد إسماعيل حافظ.	١٢٩ - ١٧٤
(٥)	واقع الإشراف العلمي على رسائل الماجستير وأطاريح الدكتوراه في علم النفس بالجامعات السودانية خلال خمس وعشرون عاماً .. د/ صلاح الدين فرح عطا الله ، د/ أشرف محمد احمد علي د/ خليل يوسف علي أحمد الشاعر ، د/ نائلة عمر موسى عوض.	١٧٥ - ٢٠٥
(٦)	أثر التدريس بأنموذج الخرائط الذهنية في المستويات العليا لـ "بلوم" لدى عينة من طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الجوف .. د/ نائل محمد عبد الرحمن أخرس ، د/ أحمد فتحى على عبدربه.	٢٠٧ - ٢٣٢
(٧)	فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل وأثره على تحسين اللغة الاستقبالية عند الأطفال المعاقين سمعياً .. د/ عمر السيد حمادة.	٢٣٣ - ٢٧٥
(٨)	فاعلية برنامج لتحسين استراتيجيات المواجهة في خفض الحساسية للنبت والقلق الاجتماعي لدى طلاب الجامعة .. د/ خالد عوض البلاح.	٢٧٧ - ٣١٢
(٩)	مستوى الأخلاقيات الحيوية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وعلاقته باتجاهاتهم نحوها .. د/ غرم الله علي سالم الخثعمي.	٣١٣ - ٣٣٤
(١٠)	المستوى الثقافي والاقتصادي الاجتماعي للأسرة كمنبات للإساءة الوالدية للأبناء من طلاب وطالبات الجامعة .. د/ مروى محمد شحته عبد الرحمن.	٣٣٥ - ٣٥٤
(١١)	تقويم مقررات الفيزياء للمرحلة الثانوية في ضوء مسابقات اولمبياد الفيزياء الدولي .. أ/ حنان حسين عبدالله آل فيصل.	٣٥٥ - ٤٠٥
(١٢)	الرضا الوظيفي لمعلمات رياض الأطفال بالمدينة المنورة "دراسة ميدانية" .. د/ زكريا محمد هيبه.	٤٠٧ - ٤٣٨

تعريف بالمجلة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا مستقلة .. تصدرها رابطة التربويين العرب المشهرة برقم ٢٠١١/١٦٢٠ بجمهورية مصر العربية .. ويشرف على إصدارها هيئة استشارية دولية من كبار أساتذة التربية وعلم النفس بالجامعات المصرية والعربية والعالمية .. وتتولى نشرها مؤسسة الرشد ناشرون بالرياض بالملكة العربية السعودية .

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.

يبدأ صدور المجلة بصفة فصلية دورية منذ عددها الأول في يناير ٢٠٠٧م ومع زيادة الإقبال على النشر بها تقرر صدورها شهريا اعتبارا من يناير ٢٠١٢م توزع بجميع الدول ويعاد طبع إعداد المجلة وفقا لحاجة السوق.

قواعد النشر بالمجلة :

- « كل ما ينشر في إعداد المجلة يعبر عن رأي صاحبه ، ولا يعبر بالضرورة عن رأي هيئة تحرير المجلة ، أو هيئتها الاستشارية ، أو رابطة التربويين العرب .
- « تقبل المجلة للنشر جميع البحوث والدراسات - باللغة العربية واللغات الأخرى - الجديدة والأصيلة التي تجرى بجميع دول الوطن العربي في شتى مجالات التربية وعلم النفس بفروعها وتخصصاتها المختلفة.
- « كما تقبل المجلة نشر البحوث في مجالات العلوم الإنسانية الأخرى ذات الصلة بمجال التعليم الجامعي وغير الجامعي للعاديين ، وذوي الاحتياجات الخاصة وذلك باللغة العربية وغيرها من اللغات الأخرى.
- « كما تقبل المجلة إعادة نشر البحوث والدراسات المبتكرة في الموضوعات التربوية النادرة التي سبق نشرها في دوريات ومجلات ومؤتمرات 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 الإنسانية 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.

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 وهيئة التحكيم عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .

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.

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 المرسله تكلفه ذلك .

بمجرد وصول تقارير المحكمين التي تفيد قبول البحث للنشر دون إجراء تعديلات أو بعد إجراء تعديلات بسيطة وممكنة ، يمكن لصاحب البحث أو الدراسة أن يطلب من هيئة تحرير المجلة إصدار خطاب معتمد يفيد قبول البحث أو الدراسة للنشر في المجلة. ويتم ذلك في مدة أقصاها شهر من تاريخ استلام البحث.

عند صدور المجلة يتم تسليم عدد ١٠ مستلآت ونسخة من المجلة لصاحب كل بحث منشور بها ، ويمكن للباحث الحصول على نسخ إضافية من المجلة .

قواعد الكتابة والتنسيق بالمجلة :

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

- « تتم كتابة البحث وفق قالب التنسيق الخاص بالمجلة (يطلب من هيئة التحرير).
- « كتابة متن البحث بخط AL-Mohanad Bold مقاس ١٤ المسافة مفردة بين السطور ، ومرة ونصف بين الفقرات .
- « كتابة العناوين الرئيسية بخط PT Bold Heading مقاس ١٤ ، والعناوين الفرعية بنفس الخط مقاس ١٢ ، والعناوين تحت الفرعية بنفس الخط مقاس ١٠ مع ترك مسافة بين العناوين وما قبلها .
- « كتابة المستخلص العربي بنفس خط المتن مقاس ١٢ والمسافة بين السطور مفردة ، وبين الفقرات مرة ونصف .
- « كتابة المستخلص الأجنبي بخط Times New Roman مقاس ١٢ مائل المسافة بين السطور مفردة ، ومرة ونصف بين الفقرات ، وكتابة المصطلحات الأجنبية وبيانات المراجع الأجنبية داخل المتن وفي القائمة النهائية بنفس الخط ونفس المقاس .
- « كتابة الجداول بنفس خط متن البحث مقاس ١٠ على ألا يخرج أي جدول عن حدود هوامش الصفحة ، وألا ينقسم الجدول على صفحتين أو أكثر ، ويمكن تصغير حجم خط الجدول إلى مقاس ٧ إذا لزم الأمر .
- « كل الصور والرسوم التوضيحية والبيانية . إن وجدت . باللونين الأبيض والأسود دون الخروج عن هوامش الصفحة .
- « توثيق المراجع بنظام APA وتكتب قائمة المراجع بنفس خط متن البحث مقاس ١٢ مع ترك مسافة بين كل مرجع وآخر .

المراسلات :

ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

جمهورية مصر العربية - بنها - أتراب - ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي تليفون وفاكس : ٠٢٠١٣٣١٨٨٤٤٢

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

أو عبر البريد الإلكتروني للمدير الإداري للرابطة :

Safaasultan25@hotmail.com

متابعة أخبار المجلة وقواعد النشر على موقعها الإلكتروني بجوجل على الرابط :

<http://aae999.blogspot.com>

أو على الموقع الإلكتروني لرابطة التربويين العرب :

<http://www.aeducators.org>

• مقدمة العدد :

يسعد هيئة التحرير أن تقدم لجميع القراء العرب العدد التاسع والسبعون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس .. وفي هذا العدد اثنا عشر بحثاً :

أولها بعنوان : " فاعلية أنموذج مقترح لتجهيز المعلومات في علاج صعوبات تعلم مادة الرياضيات لدى عينة من تلاميذ الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية.... د/ حمدان ممدوح إبراهيم الشامي.

وثانيها بعنوان : " أثر اختلاف أدوات بيئات التعلم الشخصية في تنمية مهارات إنتاج الكتاب الإلكتروني لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية.. د/ هاني شفيق رمزي.

وثالثها بعنوان : " فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الرسم الفني وفاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية الصناعية.... د/ حسن محمد حويل خليفة.

ورابعها بعنوان : وحدة مقترحة في التربية الإسلامية لتكوين المفاهيم الدينية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية.... د/ وحيد السيد إسماعيل حافظ.

وخامسها بعنوان : واقع الإشراف العلمي على رسائل الماجستير وأطاريح الدكتوراه في علم النفس بالجامعات السودانية خلال خمس وعشرون عاما د/ صلاح الدين فرح عطا الله ، د/ أشرف محمد احمد علي ، د/ خليل يوسف علي أحمد الشاعر ، د/ نائلة عمر موسى عوض .

وسادسها بعنوان : " أثر التدريس بأنموذج الخرائط الذهنية في المستويات العليا لـ "بلوم" لدى عينة من طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الجوف د/ نائل محمد عبد الرحمن أخرس ، د/ أحمد فتحي علي عبدربه.

وسابعها بعنوان : " فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل وأثره على تحسين اللغة الاستقبالية عند الأطفال المعاقين سمعياً د/عمر السيد حمادة.

وثامنها بعنوان : فاعلية برنامج لتحسين استراتيجيات المواجهة في خفض الحساسية للنبد والقلق الاجتماعي لدى طلاب الجامعة " د/ خالد عوض البلاح.

وتاسعها بعنوان : " مستوى الأخلاقيات الحيوية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وعلاقته باتجاهاتهم نحوها.." د/ غرم الله علي سالم الخثعمي.

وعاشرها بعنوان : " المستوى الثقافي والاقتصادي الاجتماعي للأسرة كمنبئات للإساءة الوالدية للأبناء من طلاب وطالبات الجامعة.. د / مروى محمد شحته عبد الرحمن.

والبحث الحادي عشر بعنوان : " تقويم مقررات الفيزياء للمرحلة الثانوية في ضوء مسابقات اولمبياد الفيزياء الدولي " .. أ/ حنان حسين عبدالله آل فيصل.

والبحث الثاني عشر بعنوان : الرضا الوظيفي لمعلمات رياض الأطفال بالمدينة المنورة "دراسة ميدانية" .. د/ زكريا محمد هيبه.

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:

فاعلية أنموذج مقترح لتجهيز المعلومات في علاج صعوبات تعلم مادة الرياضيات لدى عينة من تلاميذ الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية

المصادر :

د/ حمدان ممدوح إبراهيم الشامي
أستاذ علم النفس المشارك بجامعة الملك فيصل
بالمملكة العربية السعودية

” فاعلية أنموذج مقترح لتجهيز المعلومات في علاج صعوبات تعلم مادة الرياضيات لدى عينة من تلاميذ الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية ”

د/ حمدان ممدوح إبراهيم الشامي

• المستخلص :

هدف البحث إلى بناء أنموذج لتجهيز المعلومات ومعرفة أثره في علاج صعوبات تعلم مادة الرياضيات، تكونت العينة من (٦٤) تلميذاً من تلاميذ الصف الثاني المتوسط بالمملكة العربية السعودية تم تقسيمهم إلى (٣١) كمجموعة تجريبية، و(٣٣) كمجموعة ضابطة، طبق عليهم مقياس تقدير سلوك التلميذ، واختبار الذكاء الإعدادي، واختبار تحصيلي، ومقياس التثبث من فعالية الإجراءات التدريبية، وعن طريق معالجة البيانات إحصائياً باستخدام اختبار "ت" ومقياس حجم الأثر (d)، توصلت نتائج الدراسة إلى: وجود فروق دلالة إحصائية بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية وذلك بحجم تأثير كبير، وعدم وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي في القياسين البعدي والتتبعي. (١٠٣ كلمة)

الكلمات المفتاح: نماذج تجهيز المعلومات، نظرية تجهيز المعلومات، صعوبات تعلم مادة الرياضيات.

Effectiveness of the Proposed Model for the Information Processing in the Treatment of Mathematics Learning Disabilities Among a Sample of Second Prep Students in the Kingdom of Saudi Arabia

Abstract:

The research aims at constructing a model of information processing and knowledge of its impact in the treatment of mathematics learning disabilities, the sample was formed of 64 students from second prep students in Saudi Arabia were divided into (31) an experimental group, and (33) a control group. A scale of estimating the behavior of the student, the IQ preparatory test, achievement test, and the scale of verification of the effectiveness of the training procedures were applied to them. and through statistical data processing using "T" test and measuring the effect size (d), the results of the study came to: an existence of statistically significant differences between experimental and control groups on the achievement test for the experimental group with a big size of impact, and a lack of differences between the average scores of the experimental group on the achievement test in the posttest and iterative measurements (Words=148) .

Key words: information processing models, information processing theory, mathematics learning difficulties

• المقدمة :

أخذت صعوبات تعلم مادة الرياضيات اهتماماً متزايداً داخل الأوساط التربوية، حيث تضافرت الجهود لتقديم يد العون والمساعدة للطلاب ذوي

صعوبات تعلم مادة الرياضيات، من خلال معرفة نسبة انتشارها وابتكار الاستراتيجيات والنماذج والنظريات التعليمية ووضع البرامج العلاجية لها، ومن النظريات التي لاقى اهتماماً كبيراً في الفترات الأخيرة في علاج صعوبات التعلم، نظرية تجهيز المعلومات، التي ترى أن العديد من صعوبات التعلم هي نتاج للاضطرابات في العمليات المعرفية أثناء تجهيز المعلومات.

ويأتي هذا الاهتمام في الوقت الذي تعتبر فيه صعوبات التعلم في مادة الرياضيات أكثر صعوبات التعلم أهمية وشيوعاً بين الطلاب على اختلاف مستوياتهم ومراحلهم الدراسية حيث يشير كل من: الزيات (١٩٩٨، ٥٤٦)، Montague et al. (2000, 110-117) والصيد (٢٠٠٩، ٢) إلى أن صعوبات التعلم في مادة الرياضيات تمثل أكثر صعوبات التعلم أهمية وشيوعاً بين الطلاب على اختلاف مستوياتهم ومراحلهم الدراسية، كما أنها تعتبر عقبة كبيرة أمام الطلاب لما تسببه لهم من توتر وقلق ونقص الدافعية ومفهوم الذات، وعدم مساهمة زملائهم سواء على المستوى الدراسي أو النفسي.

ورغم ذلك فإن الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات قد يحرزون قدراً من النجاح والتقدم للحاق بأقرانهم، إذا ما تم بناء وتخطيط مناهج مادة الرياضيات وفق نماذج وطرق واستراتيجيات تتناسب وأساليب تعلمهم وتفكيرهم، وتراعي الفروق الفردية بينهم. (الخطيب، ٢٠١٤، ٢٨)

وتعتبر نماذج تجهيز المعلومات أحد النماذج الهامة التي تتيح للطلاب استخدام العمليات المعرفية أثناء تعلم مادة الرياضيات وأن صعوبات التعلم عندئذ هي نتيجة لحدوث خلل أو اضطراب في إحدى العمليات المعرفية أثناء تجهيز المعلومات، حيث يشير الزيات (٢٠٠٦، ٥٦١) إلى أن تجهيز المعلومات تعطي موجّهات عامة عن كيفية تفكير الطلاب واستقبالهم للمعلومات وتخزينها واستيعابها ثم استرجاعها مرة أخرى، وصعوبات التعلم وفقاً لهذا الاتجاه تكون نتيجة لحدوث خلل أو اضطراب في إحدى العمليات التي قد تظهر في التنظيم أو استرجاع المعلومات.

ومن النماذج التي اهتمت بتفسير تجهيز المعلومات في عملية التعلم نماذج كل من: (Shiffrin & Atkinson (1971)، Craik & Lockhart (1990)، (1994) Das و (2012) Baddeley، والتي ركزت على وضع تصور عام لتجهيز المعلومات واعتبرت أن عملية تجهيز المعلومات تتم من خلال انتقال المعلومات عبر مكونات الذاكرة الحسية ثم قصيرة المدى ثم طويلة المدى، مع تفعيل دور الذاكرة العاملة عند تجهيز المعلومات.

ومن خلال تحليل نماذج تجهيز المعلومات، تم وضع تصور لأنموذج تجهيز المعلومات في الرياضيات، يراعي توافر المكونات الأساسية في نماذج تجهيز

المعلومات، ويعكس الاتجاهات الحديثة السائدة في الوقت الحاضر، بالإضافة إلى إمكانية استخدامه في تعلم مادة الرياضيات بطريقة ربما تكون أيسر بالنسبة للطلاب والمعلمين، وهذا التصور ليس رفضاً للنماذج السابقة ولكن نظراً لأوجه النقد التي تعرضت لها وعدم تعرضها بشكل مباشر لتعلم الرياضيات وتركيزها على تفعيل جانب من جوانب تجهيز المعلومات وإغفالها باقي الجوانب.

وتأتي أهمية هذا النموذج المقترح في إمكانية توظيفه في تعلم مادة الرياضيات وعلاج صعوبات التعلم بها، وإتاحة الفرصة للطلاب الحصول على المعرفة وتنظيمها وتوظيفها وإجراء العديد من العمليات المعرفية مع مراعاة الفروق الفردية بينهم، وفي ضوء ذلك فإن أهمية البحث الحالي تبدو وتنبع من عدة اعتبارات أهمها:

- « الاهتمام بمجال صعوبات التعلم والذي يعدّ من المجالات الجديدة بالبحث والدراسة، حيث يندر البحث في استخدام نماذج تجهيز المعلومات في علاج صعوبات تعلم الرياضيات.
- « انتشار صعوبات التعلم بنسب كبيرة بين الطلاب في مجال الرياضيات، وما يترتب على وجود هذه الصعوبات من تأثير خطير على شخصياتهم واتجاهاتهم نحو عملية التعلم.
- « تقديم أنموذج لتجهيز المعلومات للتراث النفسي والمهتمين بالعملية التعليمية يمكن من خلاله تعلم مادة الرياضيات وعلاج صعوبات التعلم بها.
- « الاستفادة من نتائج البحث في بناء برامج لعلاج صعوبات التعلم سواء أكانت أكاديمية أو نمائية لدى الطلاب.
- « تقديم مجموعة من التوصيات يمكن أن تستفيد منها الجهات المختصة لعلاج صعوبات التعلم في مادة الرياضيات.

• مشكلة البحث :

تعدّ مادة الرياضيات من أكثر المواد تجريداً، وتتطلب من التلاميذ تجهيزات عقلية قد لا يحتاجون إليها في تجهيز مهام ومواد دراسية أخرى، الأمر الذي أدى بدوره إلى أنها أصبحت من أكثر المواد صعوبة وانتشاراً بين الطلاب، حيث أشارت دراسة الزعبي (٢٠٠٨) إلى أنها تصل إلى (١٣.٦٪) في الكويت، بينما تشير دراسة Dirks et al. (2008) إلى أن هذه النسبة تصل إلى (٧.٦٪) في هولندا، في حين يشير الصياد (٢٠٠٩) إلى أنها بلغت (١٤.٨٪) بين تلاميذ المرحلة المتوسطة بجمهورية مصر العربية، وللمحد من هذه الظاهرة أشارت هذه الدراسات إلى ضرورة التركيز على نماذج وطرق واستراتيجيات تتناسب مع الطلاب وطريقة تفكيرهم وتجهيزهم للمعلومات.

ورغم ما توصلت إليه العديد من الدراسات والبحوث كدراسة كل من: Kroesbergen et al. (2003)، سعد (٢٠٠٥)، Holmes (2006)، سيد (٢٠٠٧)، على

(٢٠١٠)، رمضان وعبد الله (٢٠١٢)، James et al. (2012)، المعاطي (٢٠١٣) والحويجي (٢٠١٤) والتي توصلت نتائجها إلى: فاعلية برامج تجهيز المعلومات في علاج صعوبات تعلم مادة الرياضيات، وأن انخفاض التحصيل الدراسي في الرياضيات يرجع إلى ضعف الطلاب في أساليب إدخال المعلومات وتجهيزها واستدعائها، كما يمكن التنبؤ بالقدرة على الحل الإبداعي للمشكلات الرياضية من خلال سرعة تجهيز المعلومات، كما توجد علاقة بين مستويات تجهيز المعلومات وأنماط التعلم، وأن الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات أقل من أقرانهم العاديين في مستوى العمليات المعرفية أثناء تجهيز المعلومات، وفي كفاءة الذاكرة العاملة والقدرة على تنظيم واسترجاع المعلومات.

إلا أن هذه الدراسات والبحوث لم تتطرق إلى بناء نماذج قائمة على تجهيز المعلومات في علاج صعوبات التعلم في مادة الرياضيات، حيث اقتصر على استخدام نماذج قائمة على مكونات الذاكرة والبعض الآخر على الجانب الانفعالي والبعض الآخر على حل المشكلات والبعض الآخر على مستويات التجهيز... إلخ، ولم تهتم بوضع رؤية متكاملة تتناسب مع جميع الطلاب ومع طبيعة مادة الرياضيات، وهذا ما جعل من الضروري البحث ووضع رؤية أكثر شمولية لأنموذج مقترح يمكن من خلاله تعلم مادة الرياضيات وعلاج صعوبات التعلم بها.

ومن هنا يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في التساؤل الآتي: "ما أثر أنموذج مقترح لتجهيز المعلومات في علاج صعوبات تعلم مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط بالملكة العربية السعودية"، ويتفرع من هذا التساؤل الأسئلة التالية:

- « هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي في القياس البعدي.
- « هل توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي في القياسين البعدي والتبعي.

• هدفنا البحث :

يهدف البحث إلى:

- « بناء أنموذج لتجهيز المعلومات في مادة الرياضيات.
- « معرفة أثر الأنموذج المقترح في علاج صعوبات تعلم مادة الرياضيات لدى تلاميذ الصف الثاني المتوسط بالملكة العربية السعودية.

• مصطلحا البحث :

• أنموذج تجهيز المعلومات:

تصور تخطيطي يصف الإجراءات والخطوات والمكونات والعوامل التي تقف خلف مصير المعلومات داخل المخ منذ لحظة استقبالها عبر المسجلات الحسية وكيفية تجهيزها خطوة خطوة حتى صدور الاستجابة".

• **صعوبات تعلم الرياضيات:**

نتاج لمجموعة من الاضطرابات في العمليات المعرفية أثناء تجهيز المعلومات، تظهر على شكل صعوبات في تعلم مادة الرياضيات، يتم التعرف عليها من خلال محك التباعد بين القدرات العقلية للطلاب ومستوى التحصيل الدراسي في فصل الأعداد النسبية المقرر على تلاميذ الصف الثاني المتوسط بالملكة العربية السعودية في مادة الرياضيات.

• **أدبيات البحث :**

• **أولاً : صعوبات تعلم الرياضيات Math Learning Disabilities:**

تعرف الصعوبة في قاموس التربية بأنها "نسبة الخطأ التي يجب عنها مجموعة من الأفراد في اختبار معين". (Terry & Thomas, 1997, 201)، ويميز العكة (٢٠٠٤، ١٢ - ١٤) بين مصطلح difficulties ومصطلح disabilities حيث يشير الأول إلى الصعوبات الناتجة عن انخفاض مستوى القدرة العقلية لدى الطلاب، بينما يشير الثاني إلى الصعوبات الناتجة عن الصعوبات النمائية والأكاديمية.

ويتميز مفهوم صعوبات التعلم عن العديد من المفاهيم الأخرى كانخفاض التحصيل والتأخر الدراسي ومشكلات التعلم والتخلف العقلي وبطء التعلم، من حيث الخصائص وطريقة التصنيف والتشخيص ونوعية الاضطرابات التي تواجه الطلاب، حيث أشار كل من: (Stan & Joseph (1995, 587)، عبد اللطيف (٢٠٠٥، ١٣) والصيد (٢٠٠٩، ٥٨ - ٥٩)، إلى أن مفهوم صعوبات التعلم يختلف عن مفهوم مشكلات التعلم والتأخر الدراسي والتخلف العقلي وبطء التعلم، إلا أنهم يتفقون على أن مفهوم صعوبات التعلم يتحدد من خلال العناصر التالية:

« ضعف الأداء الأكاديمي، في مقابل أن مستوى القدرة العقلية (الذكاء) لديهم متوسط فما فوق.

« استبعاد ذوي مشكلات التعلم نتيجة للتخلف العقلي، أو إصابات مخية، أو اضطرابات سلوكية وانفعالية.

« وجود اضطراب في العديد من العمليات المعرفية مثل الانتباه، الإدراك، الذاكرة، التفكير.

« تصنف إلى صعوبات نمائية كالانتباه والذاكرة والتفكير، وصعوبات أكاديمية كالْحساب والقراءة.

« يتم تشخيص الطلاب ذوي صعوبات التعلم وفق ثلاث محكات هي التباعد والاستبعاد والتربية الخاصة.

وفي ضوء العناصر السابقة فإن مفهوم صعوبات تعلم الرياضيات يعرفه الزيات (١٩٩٨، ٥٧٠) بأنه اضطراب نوعي في إجراء العمليات وتعلم المفاهيم الرياضية أو الحسابة، ويرتبط ذلك باضطرابات وظيفية في الجهاز العصبي المركزي،

وصعوبات في حل المشكلات ذات الصياغات اللفظية، واكتساب اللغة المتعلقة بالمفاهيم والحقائق الأساسية في الرياضيات. في حين يرى (Reddy et al. 2003, 322-323) أن ذوي صعوبات تعلم الرياضيات يكون لديهم انخفاض في القدرة الحسابية، فمعدل تعلمهم أقل كفاءة من أقرانهم في الغالب، ويرجعون ذلك لعاملين (المعرفي والبيئي). كما يعرفها (Murphy et al. 2007) بأنها اضطرابات في القدرة على تعلم المفاهيم الرياضية والعجز عن فهم العمليات الحسابية الأساسية وإجرائها وتسجيل الحلول. كما يعرف الصياد (٢٠٠٩، ٦١) التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات بأنهم مجموعة من التلاميذ يظهرون انخفاضاً واضحاً في التحصيل الرياضي بفروعه المختلفة (الأداء الفعلي) عن أدائهم المتوقع، ويعانون من ضعف في القيام بممارسة مهارات التعلم مقارنة بالعادين، ولا يرجع ذلك الانخفاض والقصور إلى التخلف العقلي، أو الإعاقات الحسية أو البدنية، أو الحرمان البيئي أو الثقافي.

يتضح من التعريفات السابقة أنها أشارت إلى أن صعوبات تعلم الرياضيات عبارة عن اضطرابات في العديد من العمليات المعرفية، وأن الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم الرياضيات لديهم انخفاض واضح في مستوى التحصيل الدراسي عن أقرانهم العاديين ويعجزون عن فهم وتعلم العديد من المفاهيم والقواعد الرياضية، وقد ترجع هذه الصعوبات إلى العديد من المتغيرات المعرفية والبدنية والبيئية والثقافية والتخلف العقلي، وفي ضوء ذلك تم وضع تعريف صعوبات تعلم الرياضيات في البحث الحالي.

وتبدأ صعوبات تعلم الرياضيات منذ الصغر وتمتد عبر المراحل التعليمية المختلفة، مما قد تؤثر على الطلاب في حياتهم العلمية والمهنية. (Merceer, 1991, 89)، كما أنها تعود إلى العديد من الأسباب حددها كل من: (Susan 1997, 48)، الزيات (١٩٩٨، ٥٤٩ - ٥٦٨)، جابر (٢٠٠١، ٢٤٩)، (Geary 2004, 6)، والصياد (٢٠٠٩، ٦٢-٦٣) في التالي:

« أسباب ترتبط بتجهيز المعلومات وال فشل في العمليات المعرفية مثل الانتباه، الذاكرة، أسلوب حل المشكلة، الإدراك، واضطرابات الإدراك البصري والسمعي والمكاني.

« أسباب فسيولوجية (هرمونات، نيوروسيكولوجية، بيوكيميائية).

« أسباب مرتبطة بالأسرة كالمتابعة، سوء التغذية، الاستقرار الأسري، الاندماج مع الآخرين. .

« أسباب متعلقة بالنظام التعليمي مثل: طرق التدريس، العلاقة بالمعلم والطلاب، إدارة المدرسة. .

« أسباب تتعلق بالطالب مثل قلق الرياضيات، صعوبة إجراء العمليات الحسابية، صعوبة اختيار استراتيجيات ملائمة، صعوبة التذكر، صعوبة حل المشكلات، صعوبة تنظيم أفكاره.

وفي ضوء الأسباب السابق فإن ذوي صعوبات تعلم الرياضيات يتميزون بالعديد من الخصائص حددها كل من: (Chapman et al. (2000, 350، شبيب (٢٠١١، ٢١-٢٢) والصيد (٢٠٠٩، ٦٤-٦٧) في التالي:

- « معرفية: كعدم القدرة على التخطيط والتذكر والانتباه والإدراك، واختيار الاستراتيجيات المناسبة.
- « وجدانية: كالإحباط، الثقة بالنفس، القلق، قلة الدافعية، عدم المثابرة.
- « سلوكية: مثل الاندفاعية، النشاط المفرط، الإعزاضات الخارجية، أداء سلوكيات غير مناسبة.
- « اجتماعية: كانهخفاض الذكاء الاجتماعي، سوء التوافق المدرسي، صعوبة الكفاءة الاجتماعية.

• ثانياً : نماذج تجهيز المعلومات : Information Processing Models :

قبل التعرض لنماذج تجهيز المعلومات والأنموذج المقترح، فإنه يجدر الإشارة إلى التعرف على مفهوم كل من: الأنموذج وتجهيز المعلومات، حيث يعرف (Genova (2009, 17) الأنموذج بأنه "تمثيل مبسط لظاهرة محددة وفقاً لقواعد معينة"، في حين يعرفه (دورن ويارو، ٢٠١٢، ٧٠٢) بأنه "تمثيل مبسط يحتوي على العناصر المفيدة لتحليل وضع أو موضوع أو ظاهرة بهدف إجراء دراسة عليه بصورة أسهل". أما تجهيز المعلومات فيعرفها (Munro (2003, 19 بأنها "الطريقة التي يتبعها الطالب عند استقباله للمعلومات وتخزينها واستيعابها ثم استرجاعها مرة أخرى في مجموعة خطوات لحل مشكلة ما"، بينما يعرفها (لفولك (٢٠٠٩، ٥٦٩) بأنها "نشاط العقل الإنساني وتخزين واستخدام المعلومات". وفي ضوء التعريفات السابقة لمفهوم الأنموذج والمعلومات وتجهيز المعلومات تم وضع تعريف أنموذج تجهيز المعلومات كما هو موضح في مصطلحات البحث.

واستفادت نماذج تجهيز المعلومات من نتائج علوم الحاسب الآلي واللغة والاتصالات والذكاء الاصطناعي عند وضع الأطر العامة لها، إلا أنها تتميز بنظرتها للإنسان على أنه مفكر ونشط ويبحث عن المعلومات، كما أن عملية تجهيز المعلومات داخل مخ الإنسان تقوم على أساس فسيولوجي، وهي محكومة بالحالة النفسية للفرد عند استقباله للمعلومات، ويمكن إخضاعها للملاحظة والدراسة، كما أنها تنطلق من فكرة ديناميكية المخ، وقدرته على إجراء العديد من العمليات العقلية - التي تتصف بأنها ذات بنية هرمية - وذلك عند ترميز وتخزين وتجهيز المعلومات حتى استرجاعها وذلك بشكل انسيابي. (الشامي، ٢٠١٤، ٩).

وتخضع المعلومات إلى العديد من مراحل تجهيز المعلومات، تبدأ باستقبال المعلومات عبر المسجلات الحسية: لتبقى لفترة قصيرة جداً في مخزون يسمى

بالذاكرة الحسية Sensory memory يتم فيه إجراء عملية الانتباه الانتقائي للمعلومات، التي تنتقل بدورها إلى الذاكرة قصيرة المدى Short term memory وفيها يتم القيام بالعديد من العمليات المعرفية كالتمثيل والتخطيط والتلخيص والتجهيز البصري والتجهيز المكاني للمعلومات المستقبلية من الذاكرة الحسية. ثم تنتقل المعلومات إلى الذاكرة طويلة المدى Long term memory التي تتميز بأنها تخزن المعلومات لفترة زمنية أطول، وتتضمن العديد من الخبرات والمواقف والموضوعات، كما أنها المسؤولة عن اتخاذ القرار وحل المشكلات. (Meystel & Albus, 2002, 153) و (دروزة، ٢٠٠٤، ٧٧ - ٧٨)

ونستنتج مما سبق أن المعلومات منذ لحظة استقبالها عبر المسجلات الحسية تخضع للعديد من العمليات المعرفية في كل مكون من مكونات الذاكرة، وهذه العمليات بدورها تقوم بوظائفها الخاصة مع المعلومات المتدفقة إليها، ويمكن الرجوع الفروق بين الطلاب في ضوء ذلك إلى طبيعة العمليات المعرفية المستخدمة أثناء عملية التجهيز.

ومن الجدير بالذكر تناول بعض نماذج تجهيز المعلومات، من خلال عرض مكوناتها، والأسس التي قامت عليها، وما توصلت إليه من رؤى لتفسير تجهيز المعلومات، حتى يتسنى معرفة المنطلقات النظرية والأسس التي يقوم عليها الأنموذج المقترح، ومن هذه النماذج:

• أنموذج Shiffrin & Atkinson:

كانت بداية ظهور هذا الأنموذج عام ١٩٦٨م ثم طور عام ١٩٧١م ليقدّم تصور لتجهيز المعلومات يعتمد على تجزئة الذاكرة لأجزاء يسهل تصور خواصها ووضع قواعد للتمييز بينها، كما أنه ينظر إلى الذاكرة باعتبارها صناديق في الرأس تعتبر ثابتة من حيث البنية ومتغيرة من حيث عملية التحكم أو السيطرة. ويتكون الأنموذج من ثلاث مكونات الأول: الذاكرة الحسية وهي ذاكرة لديها القدرة على استقبال كميات هائلة من المدخلات عبر المستقبلات الحسية إلا أنها سرعان ما تتلاشى وذلك لأن قدرتها على الاحتفاظ محدودة جداً بحيث لا تتجاوز أجزاء من الثانية. الثاني: الذاكرة قصيرة المدى وهي تعتبر مخزن لديه قدرة استيعابية محدودة، تستقر فيه المعلومات التي يتم استقبالها من الذاكرة الحسية. الثالث: الذاكرة طويلة المدى: وفيها تخزن جميع الخبرات والذكريات والأفكار والأصوات والصور خلال فترة الحياة والتي تدوم فيها طويلاً. (Carlson, et al, 2009, 352)

ويُعدّ هذا الأنموذج مرجعاً أساسياً للعديد من الباحثين لتفسير كيفية تجهيز المعلومات، إلا أنه يؤخذ عليه التسليم بافتراض وجود تراكيب بنائية ثابتة حقيقية في ذاكرة الإنسان سماها مخازن للمعلومات متأثراً بنظام الحاسب الآلي، وهذا ما قد يختلف مع فكرة أن انتظام السلوك الإنساني واتساقه المعرفي ينشأ عن تطور وتكامل فطري يختلف من فرد لآخر، ويجعله مختلفاً عن مفهوم الذاكرة في الحاسب الآلي.

• **أنموذج Craik & Lockhart:**

اقترح هذا الأنموذج عام ١٩٧٢م ثم طور عام ١٩٩٠م، وتقوم فكرته على افتراض أن الفروق في طريقة تجهيز المعلومات تقع على متصل يمتد من المستويات السطحية إلى المستويات العميقة وذات المعنى، وبهذا المفهوم فإن عملية تجهيز المعلومات أكثر تعقيداً من كونها انتقال للمعلومات عبر مخازن الذاكرة الثلاثة، وفي ضوء ذلك فإن عملية تجهيز المعلومات تتم من خلال ثلاثة مستويات الأول: السطحي وهو يهتم بالتعرف على الخصائص الفيزيائية للمثير، الثاني: المتوسط وهو يهتم بتحليل خصائص المثير، الثالث: العميق وهو مستوى من التحليل يهتم بدلالة المثير. (Craik, 2002, 305-318)

ورغم محاولة Craik & Lockhart التخلص من فكرة كون الذاكرة صناديق لتخزين المعلومات كما في أنموذج Shiffrin & Atkinson إلا أن هذا التصور يعتبر تصوراً مبهماً لتجهيز المعلومات، كما أنه لم يضع مؤشراً على دلالة عمق التجهيز، بالإضافة إلى إغفاله دور العوامل الأخرى في الحفظ والتذكر غير سهولة المعلومات.

• **أنموذج Das:**

قدم هذا النموذج عام ١٩٧٥م ثم عدل عام ١٩٩٤م كنظرية للتكوين العقلي في تجهيز المعلومات، ويقوم هذا الأنموذج على عدة افتراضات منها: أن العمليات المعرفية تتأثر بالنظام العصبي والأسلوب المفضل في التجهيز، كما تؤثر الخلفية الثقافية والاجتماعية بشكل إيجابي على النشاط العقلي، كما تعتبر عملية التخطيط هي الوسيلة الملائمة لتنظيم وتوجيه كل النشاط المعرفي لتحقيق الأهداف المرجوة. (علي، ٢٠١٠، ١٣٨ - ١٤٣) وفي ضوء هذه الافتراضات فإن العناصر الأساسية للأنموذج تتمثل في الانتباه: وهو المسئول عن المحافظة على مستوى استثارة ويقظة مناسب لضمان التركيز على المثيرات الملائمة، والتجهيز المعرفي: وهو المسئول عن تلقي وتحليل وتخزين المعلومات، ويتضمن نوعين من التجهيز هما (المتزامن - المتتابع)، والتخطيط: وهو يعبر عن مجموعة من القرارات التي يتبناها الفرد ويعدلها أثناء حل مشكلة ما. (Das, 1994, 212-227)

ويُعدّ هذا الأنموذج واحداً من بين النماذج التي لاقت ولا تزال تلاقي حظاً وثيراً من الدراسة والبحث ومن التأييد النظري والعملية، كما تم تطبيقه في العديد من المواد الدراسية، إلا أنه يؤخذ عليه اقتصره على طريقتين للتجهيز هما (المتتابع والمتأني) وإغفاله العديد من طرق التجهيز الأخرى التي يستخدمها الطلاب عند تجهيز المعلومات.

• **أنموذج Baddeley:**

كانت بداية ظهور هذا الأنموذج على يد Baddeley & Hitch عام ١٩٧٦م، ثم قام Baddeley عام ٢٠١٢م بتطويره ليفسر من خلاله الربط بين الذاكرة

العاملة والذاكرة طويلة المدى، وتقوم الفكرة الأساسية لهذا النموذج على تفعيل دور الذاكرة قصيرة المدى والانتقال من كونها مخزن للمعلومات إلى كونها ذاكرة عاملة، يتم من خلالها إجراء العديد من العمليات المعرفية، كما أن المعلومات المتدفقة من الذاكرة الحسية لا يقتصر تجهيزها على دور الذاكرة العاملة فقط، بل تتم من خلال سلسلة معقدة من العمليات بين الذاكرة طويلة المدى والذاكرة العاملة. ويتكون النموذج من أربعة مكونات الأول: المنفذ المركزي: وهو المسئول عن الضبط الانتباهي والتنفيذي، ومكون دائرة الملفوظ الصوتي: وهو المسئول عن تجهيز المعلومات اللغوية، ومكون التجهيز المكاني البصري: وهو المسئول عن تجهيز المعلومات البصرية، ومكون مصد الأحداث: أو حاجز الأحداث وهو الذي يربط المعلومات من الذاكرة طويلة المدى مع المعلومات الواردة من الذاكرة العاملة، وهو يرتبط بشكل مباشر مع المنفذ المركزي وليس له علاقة بالمكونين الآخرين. (Baddeley, 2012, 18)

ويؤخذ على هذا النموذج أنه لم يوضح كيفية تجهيز المستويات المختلفة للمعلومات، وكيف تجهيز الانفعالات وتكتسب الخبرات وتحل المشكلات، وما هي استراتيجيات تشفير وتجهيز واسترجاع المعلومات.

ومن خلال تحليل النماذج السابقة يتضح أنها وضعت مجموعة من القواعد يمكن سردها فيما يلي:

« المخ: لديه القدرة على تجهيز العديد من المعلومات في وقت واحد تزامنياً وتتابعياً.

« الذاكرة العاملة: ليست مخزناً للمعلومات بل مجهز لها، وتقوم بالعديد من العمليات المعرفية.

« مكونات الذاكرة: تتمثل في الذاكرة الحسية والذاكرة قصيرة المدى (العاملة) والذاكرة طويلة المدى.

« المعلومات: تخضع منذ لحظة استقبالها وحتى صدور الاستجابة إلى العديد من العمليات المعرفية.

« التعلم: في إطار نماذج تجهيز المعلومات يجعل الطلاب أكثر قدرة على تفسير المعلومات واختيار الموضوعات الهادفة، كما يتأثر مستوى الطلاب في كيفية تجهيز المعلومات في ضوء احتياجاتهم وظروف البيئة وطبيعة المادة المتعلمة.

« مستوى التجهيز: ينظر إليه من خلال وحدة الذاكرة وأن المعلومات يتم تجهيزها عن طريق متصل يبدأ من السطحية حتى التجهيز العميق للمعلومات.

« مراحل التجهيز: عبارة عن سيل من المعلومات يتدفق خلال مكونات الذاكرة تبدأ منذ لحظة استقبالها عبر المسجلات الحسية حتى صدور الاستجابة من خلال الذاكرة طويلة المدى.

« الفروق في التجهيز: ترجع إلى طبيعة العمليات المعرفية كالانتباه والتخزين والاسترجاع.

• رابعاً: الأنموذج المقترح لتجهيز المعلومات في مادة الرياضيات :

يُعدّ هذا الأنموذج بمثابة رؤية لكيفية تجهيز المعلومات في مخ الإنسان عند عملية التعلم، ويعتمد الباحث عند طرحه لهذا الأنموذج على مجموعة من الافتراضات تتمثل في:

« لا يقتصر نشاط المخ عند عملية التعلم على الجوانب المعرفية والمهارية بل يشمل الجوانب الانفعالية الوجدانية.

« تتسم ذاكرة الإنسان بالفاعلية والديناميكية حيث تحدث فيها جميع العمليات المعرفية، وهي ليست فقط مخازن للمعلومات، وفي ضوء ذلك فإن تجهيز المعلومات لا تحدث بشكل آلي بل تحدث من خلال العديد من العمليات التي ترتبط فيما بينها من خلال مجهز مركزي يقوم بالضبط والمراقبة والتحكم في عملية انتقال المعرفة من معالج لآخر.

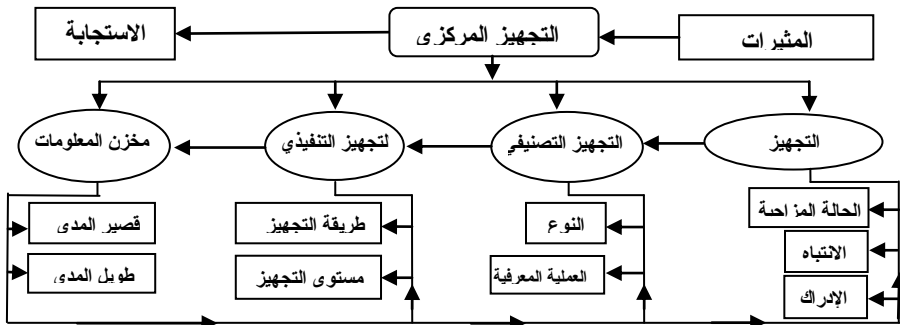
« عملية التجهيز لا تقتصر على التجهيز المتأني والمتتابع بل تشمل العديد من الطرق والاستراتيجيات.

« توجد فروق فردية بين الأفراد في سرعة ودقة عملية التجهيز والعمليات المعرفية المستخدمة.

« تؤثر الحالة المزاجية والضغط والتحديات والسمات الشخصية والعوامل البيئية على عملية التجهيز.

« العمليات المعرفية تتصف بالتعدد والتداخل وهي تمثل أحد العوامل المؤثرة في عملية تجهيز المعلومات.

وفي ضوء هذه الافتراضات فإن مكونات الأنموذج يمكن توضيحها كما في الشكل (١) :



شكل (١) يوضح المكونات الأساسية للأنموذج المقترح لتجهيز المعلومات

يتضح من الشكل رقم (١) أن مكونات الأنموذج تتمثل في التالي:

«المجهاز الحسي: ويتمثل دوره في استقبال المعلومات والتعرف عليها وهو يتأثر بالحالة المزاجية لدى الفرد (سعيد، حزين، قلق، متوتر...)، ودرجة انتباهه أثناء استقباله للمعلومات ومدى إدراكه لها.

«المجهاز التصنيفي: ويتمثل دوره في فرز المعلومات وتصنيفها وتوزيعها وذلك حسب:

✓ النوع: سواء أكانت (سمعية، بصرية، حسية، ..).

✓ العملية المعرفية: يتم فرز المعلومات وتصنيفها حسب العملية المعرفية المفضلة للفرد سواء أكانت التفكير (تقريباً، تباعدياً)، أو الذكاء (اللغوي، المنطقي، المكاني، ..)، أو نشاط نصفي المخ (الأيمن، الأيسر)، أو الأسلوب المعرفي ...

«المجهاز التنفيذي: وهو يقوم بتجهيز المعلومات بعد فرزها وتصنيفها وتوزيعها على العملية المعرفية المناسبة وتعتمد عملية التجهيز في هذا الجهاز على الآتي:

✓ طريقة التجهيز: يستخدم فيها الطالب إحدى الطرق والاستراتيجيات المناسبة له، وتشمل (التجهيز المتأني، التجهيز المتتابع، التجهيز المركب، التجهيز من الأمام للخلف، التجهيز من الخلف للأمام، ..).

✓ مستوى التجهيز: وفيه يتم الانتقال بمستوى التجهيز من المستوى السطحي إلى المتوسط ثم إلى العميق.

«مخزن المعلومات: وفيه تخزن المعلومات حسب أهميتها وطرق ومستوى تجهيزها إما إلى:

✓ المخزن قصير المدى: يحتفظ بالمعلومات لفترة قصيرة، وهو يعمل بصورة نشطة أثناء عملية التجهيز.

✓ المخزن طويل المدى: يحتفظ بالمعلومات لفترة طويلة، ويمد باقي مكونات التجهيز بالمعلومات التي يحتاجون إليها.

ويتميز المخزان بسعة غير محدودة، تمكنهما بالاحتفاظ بوحدة لا نهائية من المعلومات.

«المجهاز المركزي: يقوم بعملية التحكم والمراقبة بين الأجهزة، وقيام كل جهاز بالدور المنوط به، كما أنه المسؤول عن إصدار الاستجابة، وتتمثل أدواره عند تعلم مادة الرياضيات في التالي:

✓ ملاحظة أداء الطلاب أثناء تفعيل المسجل الحسي والحالة المزاجية لهم ومستوى انتباههم وإدراكهم للموضوعات المختلفة في مادة الرياضيات.

✓ إرسال رسائل للمخزن قصير المدى والمخزن طويل المدى لإمداد أي جهاز بالمعلومات المناسبة عند عدم استكمال أو عجزه عن القيام بتجهيز موضوعات الرياضيات المختلفة بكفاءة.

- ✓ يطلب من كل جهاز التدقيق وإعادة المحاولة مرة أخرى أو إرجاعها للمجهز السابق عند وجود تعديلات وملاحظات وذلك عند فشله في القيام بالدور المنوط به.
- ✓ يقوم بنقل المعلومات إلى المجهز التالي عند استكمال وقيام كل جهاز بالدور المنوط به بكفاءة.
- ✓ إرسال إشارة إلى العقل بعجزه أو كفاءته في التعرف على العملية المجهزة وقدرته على توظيفها في مواقف مختلفة.

وهذه الأدوار قد تتم أثناء قيام كل جهاز بالدور المنوط به كما تتم بصورة متتابعة ومتأنية في نفس الوقت. وفي ضوء الوظائف المختلفة للمكونات السابقة فإن الأنموذج المقترح يقدم رؤية لكيفية تفسير الفروق الفردية بين الأفراد في عملية تجهيز المعلومات، وذلك عن طريق الاختلاف في طرق ومستوى تجهيزهم للمعلومات، والعمليات المعرفية لديهم، بالإضافة إلى الحالة المزاجية لهم أثناء استقبالهم للمعلومات ومستوى انتباههم وإدراكهم لها، ومقدار الخبرات المخزنة لديهم في المخزنين قصير المدى وطويل المدى.

وتعددت الدراسات التي تناولت تجهيز المعلومات وصعوبات التعلم، ومن هذه الدراسات دراسة (Kroesbergen et al. 2003) التي هدفت إلى معرفة العلاقة بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم الرياضية (MLD) والعاديين في العمليات المعرفية (التخطيط، الانتباه، التجهيز المتأني، التجهيز المتتابع) (PASS) وفق أنموذج Das لتجهيز المعلومات، تكونت عينة الدراسة من (٢٦٧) تلميذا هولنديا من ذوي صعوبات تعلم الرياضيات، وقد أشارت النتائج إلى أن الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات (MLD) أقل من أقرانهم العاديين في جميع العمليات المعرفية (PASS).

كما أجرى سعد (٢٠٠٥) دراسة هدفت إلى معرفة أثر برنامج قائم على أنموذج Das لتجهيز المعلومات باستخدام الكمبيوتر في التحصيل الدراسي لعمليتي الضرب والقسمة، تكونت عينة الدراسة من (٣٢) طفلا وطفلة من المتخلفين عقليا القابلين للتعلم المقيد بالصف السادس الابتدائي، طبق عليهم مقياس ستانفورد بينيه الصورة الرابعة ومقياس السلوك التكيفي، وبطارية اختبارات منظومة التقدير المعرفي، واختبار تحصيلي في عمليتي الضرب والقسمة، وبعد تطبيق البرنامج التدريبي لتجهيز المعلومات باستخدام الكمبيوتر، توصلت نتائج الدراسة إلى فاعلية التدريب على استراتيجيتي التجهيز المتأني والمتتابع في تحسين مستوى عمليتي الضرب والقسمة لدى عينة الدراسة.

كما أجرى Holmes (2006) دراسة هدفت إلى معرفة علاقة كفاءة الذاكرة العاملة وفق أنموذج Baddeley بالتحصيل الدراسي في مادة الرياضيات، تكونت

عينة الدراسة من (١٤٨) طفلاً من ثلاث مدارس ابتدائية بانجلترا، وعن طريق قياس كفاءة الذاكرة العاملة والاختبارات التحصيلية التي طبقت على عينة الدراسة توصلت النتائج إلى: وجود علاقة قوية بين قدرة الذاكرة العاملة وتحصيل مادة الرياضيات.

كما أجرى سيد (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى معرفة مدى فعالية برنامج مقترح قائم على نظرية تجهيز المعلومات في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية اللفظية، تكونت عينة الدراسة من (٥١) تلميذة من تلميذات الصف الثاني الإعدادي، طبق عليهم اختبار مهارات حل المشكلات اللفظية والبرنامج التدريسي المقترح لحل المشكلات الرياضية اللفظية، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية.

كما أجرى علي (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى التعرف على مدى فعالية برنامج في ضوء بطارية Kaufman لتجهيز المعلومات (Kaufman Battery Assessment For Children) في تحصيل الرياضيات ومفهوم الذات، تكونت عينة الدراسة من (٣٠) تلميذاً من تلاميذ الصف الأول الإعدادي الصم، طبق عليهم اختبار الذكاء غير اللفظي للصم ومقياس مفهوم الذات وبطارية كوفمان لتقييم الأطفال واختبار تحصيلي في الرياضيات، وتوصلت نتائج الدراسة إلى فعالية البرنامج في زيادة التحصيل الدراسي لمادة الرياضيات ومفهوم الذات.

كما أجرى رمضان وعبد الله (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى معرفة العلاقة بين بعض مكونات الذاكرة العاملة والفهم القرائي لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم، تكونت عينة الدراسة من (٢٩٠) تلميذ وتلميذة من ذوي صعوبات التعلم بالصف الخامس الابتدائي بإدارة بنها التعليمية، طبق عليهم اختبارات المكون اللفظي للذاكرة العاملة واختبار الفهم القرائي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط دال إحصائي يمكن التنبؤ به بين الفهم القرائي وأداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم على اختبارات المكون اللفظي للذاكرة العاملة.

كما أجرى James et al. (2012) دراسة هدفت إلى المقارنة بين الطلاب ذوي صعوبات التعلم والطلاب العاديين في أداء الذاكرة والقدرة على تنظيم واسترجاع المعلومات وفقاً لمستويات تجهيز المعلومات، تكونت عينة الدراسة من (٢٠) طالباً من الطلاب ذوي صعوبات التعلم و(٢٠) طالباً من الطلاب العاديين من مرحلة التعليم المتوسط، تم التجانس بينهم في الجنس والعمر والعرق، وبعد تطبيق اختبار قياس أداء الذاكرة والقدرة على تنظيم واسترجاع المعلومات (BTVLT). وأشارت النتائج إلى أن مجموعة الطلاب ذوي صعوبات التعلم أقل من أقرانهم العاديين على عناصر الاختبار (BTVLT).

كما أجرى المعاطي (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى معرفة علاقة استراتيجيات حل المشكلات الرياضية وسرعة تجهيز المعلومات بالقدرة على الحل الإبداعي

للمشكلات الرياضية، تكونت العينة من (٦٧) طالباً وطالبة بالمرحلة الثانوية، وبعد تطبيق مقياس القدرة على الحل الإبداعي للمشكلات الرياضية ومقاييس سرعة تجهيز المعلومات، أسفرت نتائج الدراسة إلى إمكانية التنبؤ بالقدرة على الحل الإبداعي للمشكلات الرياضية من خلال سرعة التجهيز.

كما أجرى الحويجي (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى التعرف على العلاقة بين مستويات تجهيز المعلومات وفق أنموذج Craik & Lockhart وأنماط التعلم، تكونت عينة الدراسة من (٦٥٠) طالب من ثمان كليات بجامعة الملك فيصل بالملكة العربية السعودية، وبعد تطبيق مقياس مستويات تجهيز المعلومات ومقياس أنماط التعلم، توصلت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة ارتباطية موجبة يمكن التنبؤ بها بين مستويات تجهيز المعلومات وبعض أنماط التعلم.

ومن خلال عرض الدراسات السابقة يمكن أن نستنتج ما يلي:

« أظهرت بعض الدراسات أهمية استخدام نظرية ونماذج تجهيز المعلومات في عملية التعلم وعلاج صعوبات تعلم مادة الرياضيات. ومن هذه الدراسات دراسة سعد (٢٠٠٥)، (Holmes (2006)، علي (٢٠١٠)، (James et al. (2012) والمعاطي (٢٠١٣).

« توصلت بعض الدراسات إلى أن ذوي صعوبات تعلم الرياضيات أقل من أقرانهم العاديين في العمليات المعرفية أثناء تجهيز المعلومات، ومن هذه الدراسات دراسة (Kroesbergen et al. (2003، وفي كفاءة الذاكرة العاملة والقدرة على تنظيم واسترجاع المعلومات كما في دراسة (James et al. (2012.

« بينت بعض الدراسات وجود علاقة قوية بين قدرة الذاكرة العاملة وتحصيل مادة الرياضيات، كما في دراسة (Holmes (2006، كما يمكن التنبؤ بأداء ذوي صعوبات التعلم من خلال نتائج اختبارات المكون اللفظي للذاكرة العاملة كما في دراسة رمضان وعبد الله (٢٠١٢).

« توصلت بعض الدراسات إلى إمكانية التنبؤ بالقدرة على الحل الإبداعي للمشكلات الرياضية من خلال سرعة التجهيز للمعلومات، كما في دراسة المعاطي (٢٠١٣)، كما توجد علاقة ارتباطية موجبة يمكن التنبؤ بها بين مستويات تجهيز المعلومات وأنماط التعلم، كما في دراسة الحويجي (٢٠١٤).

« توصلت بعض الدراسات إلى فاعلية نماذج تجهيز المعلومات في علاج صعوبات تعلم مادة الرياضيات، كما في دراسة علي (٢٠١٠)، وتنمية مهارات حل المشكلات الرياضية اللفظية، كما في دراسة سيد (٢٠٠٧).

« اعتمدت بعض الدراسات على بناء برامج قائمة على نماذج تجهيز المعلومات عند تعلم مادة الرياضيات وعلاج صعوبات التعلم بها، ومن هذه الدراسات دراسة سعد (٢٠٠٥)، سيد (٢٠٠٧) وعلي (٢٠١٠).

« شملت عينات الدراسات السابقة مراحل تعليمية مختلفة، حيث ركزت دراسة سعد (٢٠٠٥) على المرحلة الابتدائية، بينما ركزت دراسة سيد (٢٠٠٧) على

المرحلة الإعدادية، في حين ركزت دراسة المعاطي (٢٠١٣) على المرحلة الثانوية، كما ركزت دراسة الحويجي (٢٠١٤) على المرحلة الجامعية. اعتمدت الدراسات على أنواع مختلفة لنماذج تجهيز المعلومات فمنها ما اعتمد على أنموذج Das كما في دراسة (Kroesbergen et al. (2003 ومنها ما استخدم أنموذج Kaufman كما في دراسة علي (٢٠١٠) ومنها ما استخدم أنموذج Craik & Lockhart كما في دراسة الحويجي (٢٠١٤) ومنها ما اعتمد على أنموذج Baddeley كما في دراسة (Holmes (2006.

وتكمن الاستفادة من عرض الدراسات والأبحاث السابقة في الوقوف على دور نظرية ونماذج تجهيز المعلومات في علاج صعوبات تعلم مادة الرياضيات، والتعرف على المؤشرات الدالة على استخدام الطلاب لمكونات تجهيز المعلومات، بالإضافة على إعداد الأدوات وبناء وتصميم الأنموذج المقترح لتجهيز المعلومات في مادة الرياضيات، والتحقق من فاعلية الأنموذج المقترح، وتحديد حجم ونوع المرحلة التعليمية للعينات المستخدمة، وصياغة المشكلة، وإعداد التصميم التجريبي، وتفسير النتائج وصياغة فرضي البحث.

وعلى ضوء الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة افترض الباحث الفرضان التاليان:

- « لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين والضابطة على الاختبار التحصيلي في القياس البعدي ».
- « لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي في القياسين البعدي والتتبعي ».

• الإجراءات الميدانية للبحث :

• أولاً : العينة :

تتكون العينة من بين تلاميذ الصف الثاني المتوسط، من مدرستي رؤية المستقبل والكفاح الأهليتين التابعتين للإدارة العامة للتعليم بالإحساء بالمملكة العربية السعودية، للعام الدراسي ٢٠١٤ / ٢٠١٥ م، تم اختيارها بعد تطبيق محك التباعد بين التحصيل الدراسي والذكاء وفق المقاييس المستخدمة في البحث الحالي، وبناء عليه انقسمت العينة إلى: عينة استطلاعية: تكونت من (٣٠) طالباً من ذوي صعوبات التعلم يبلغ متوسط أعمارهم (١٣.٧) وانحراف معياري (٢.٦)، وعينة أساسية: عددها (٦٤) طالباً عبارة عن مجموعتين الأولى: تجريبية وعددها (٣١) طالباً بمدرسة رؤية المستقبل الأهلية، والثانية: ضابطة وعددها (٣٣) بمدرسة الكفاح الأهلية، وتم الاختصار على التلاميذ الذكور فقط، وذلك بهدف استبعاد أثر النوع في تعلم صعوبات التعلم واستخدام الأنموذج المقترح. كما تم التجانس بين المجموعتين في العمر الزمني والتحصيل الدراسي السابق والجدول (١) يوضح دلالة هذه الفروق:

جدول (١) الفروق بين المجموعتين الضابطة والتجريبية في العمر الزمني والتحصيل الدراسي السابق

المجموعة	ن	م	ع	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
العمر الزمني	٣٣	١٣.٢	٠.٩٨	٣٢	٠.٢٧	غير دالة
التجريبية	٣١	١٣.٥	١.١٢	٣٠		
التحصيل الدراسي السابق	٣٣	٧.٨١	١.٢٣	٣٢	٠.٣٣	غير دالة
التجريبية	٣١	٧.٢٣	١.٣٤	٣٠		

حيث ن ترمز للعدد وم للمتوسط الحسابي وع للانحراف المعياري.

يتضح من الجدول رقم (١) أن قيم "ت" بلغت (٠.٢٧، ٠.٣٣) وهي قيم غير دالة إحصائياً، وهذا يشير إلى أن المجموعتين متجانستان في متغير العمر الزمني والتحصيل الدراسي السابق.

• ثانياً: الأدوات:

• مقياس تقدير سلوك التلميذ (لفرز حالات صعوبات التعلم):

أعد هذا المقياس Myklebust ثم قام بتعريبه وتقنيته كامل (١٩٩٠)، وهو يهدف إلى "تقدير الخصائص السلوكية للتلاميذ ذوي صعوبات التعلم، والتي لا يمكن قياسها من خلال الاختبارات المعيارية الأدائية"، ويتكون المقياس من (٢٤) فقرة تقيس خمس خصائص سلوكية هي (الفهم السمعي، اللغة المنطوقة، التوجه المكاني، السلوك الاجتماعي، التناسق الحركي)، يصحب كل فقرة خمس استجابات تتدرج من (١ - ٥)، وبناءً عليه إذا كانت تقديرات المعلم أقل من (٦٥) درجة فإن التلميذ يعاني من صعوبة في التعلم، بينما إذا كانت التقديرات أكثر من (٦٥) درجة فهذا يشير إلى عدم وجود صعوبات في التعلم لدى التلميذ. (كامل، ١٩٩٠، ١٩ - ٢٠)

ولحساب الخصائص السيكومترية للمقياس تم استخدام نفس الطرق التي استخدمها معرب المقياس، فالحساب الصدق تم إيجاد معامل الارتباط بين درجات العينة الاستطلاعية على المقياس ودرجاتهم على اختبار المسح النيروولوجي السريع تعريب كامل (١٩٨٩) وبناءً عليه بلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٨٣)، كما استخدمت طريقة إعادة التطبيق لحساب الثبات، عن طريق الطلب من ثلاثة معلمين ممن قاموا بتدريس مادة الرياضيات للعينة الاستطلاعية بوضع تقديرات لعينة البحث مرتين متتاليتين بفاصل زمني قدره ثلاثة أسابيع، وبناءً عليه بلغت نتائج معاملات الارتباط بين التقديرات كالتالي: (٠.٦١) للفهم السمعي، (٠.٥٧) للغة المنطوقة، (٠.٧٢)، للتوجه المكاني، (٠.٧٨) للسلوك الشخصي الاجتماعي، (٠.٦٥) للتناسق الحركي، وجميعها قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وهذا مما يشير إلى أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات.

• اختبار الذكاء الإعدادي:

أعد هذا الاختبار السيد محمد خيرى وهو يهدف إلى قياس القدرة العقلية العامة لدى التلاميذ من (١٠ - ١٧) سنة، ويتكون الاختبار من (٥٠) سؤالاً بعضها لفظي وبعضها مواقف عددية، والبعض الآخر يتضمن إدراك العلاقة بين مجموعة من الأشكال. ولحساب الخصائص السيكومترية للاختبار تم استخدام نفس الطرق التي استخدمها معد الاختبار، فالحساب الصدق تم إيجاد حساب معاملات الارتباط بين نتائج تطبيق الاختبار ونتائج تطبيق اختبار الذكاء الابتدائي إعداد إسماعيل القباني على العينة الاستطلاعية، وبناءً عليه بلغ معامل الصدق (٠.٧٣)، ولحساب الثبات تم استخدام طريقة التجزئة النصفية حيث بلغ معامل الثبات (٠.٧٩) وبعد التصحيح بلغ (٠.٨٨) وهذا مما يشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة من الصدق والثبات.

• السجلات السابقة للتحصيل الدراسي:

تم الرجوع إلى السجلات السابقة لمعرفة درجات التلاميذ في مادة الرياضيات في الفصل الدراسي السابق من قبل إدارة المدرسة، ثم تحديد التلاميذ الذين تقل درجاتهم عن المتوسط، وفي ضوء ذلك فإن التلاميذ الذين تقل درجاتهم عن المتوسط يمثلون مجموعة الطلاب المنخفضين تحصيلياً.

• الاختبار التحصيلي:

وهو يهدف إلى: "قياس النواتج المعرفية (التذكر، الفهم، التطبيق) للتحصيل الدراسي في فصل الأعداد النسبية في مادة الرياضيات المقررة على تلاميذ الصف الثاني المتوسط في الفصل الدراسي الأول". ولتحقق من هذا الهدف تم إجراء التالي:

◀ تحديد وتحليل المحتوى: تم تحديد وتحليل المحتوى لفصل الأعداد النسبية إلى مجموعة من الأبعاد (المفاهيم، التعميمات، المهارات)، ثم عرضها على مجموعة من المحكمين بهدف إبداء الرأي في مدى ارتباط كل عبارة بالبعد الذي تنتمي إليه، وقد بلغت نسبة اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم (١٠٠٪)، كما تم إعادة هذا التحليل مرة ثانية بعد فترة مقدارها ثلاثة أسابيع من التحليل الأول، وباستخدام معادلة Cooper بلغ معامل ثبات التحليل ككل (٩٦٪)، كما تم حساب نسبة اتفاق التحليل بين الباحث الحالي وباحث آخر باستخدام معادلة Scott وقد بلغ معامل ثبات التحليل (٩٧٪)، وهذا يشير إلى وجود اتفاق عال بين نتائج التحليلين، مما يعطي مؤشراً مقبولاً يمكن الوثوق به في ثبات التحليل.

◀ تحديد وتصنيف الأهداف التعليمية: تم تحديد الأهداف التعليمية لفصل الأعداد النسبية في صورة أهداف إجرائية مسترشداً بالكتاب المدرسي، وقد تفاوت عدد الأهداف الإجرائية الذي بلغ (٣٦) هدفاً إجرائياً بين كل موضوع فرعي لآخر، وذلك تبعاً لأهمية وعدد الصفحات وساعات التدريس لكل موضوع.

◀ جدول المواصفات: تم إعداد جدول المواصفات في ضوء الأهداف الإجرائية، والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٢) توزيع أسئلة الاختبار التحصيلي

الوزن النسبي	م.م	مستوى الأهداف			الموضوع	الوزن النسبي	م.م	مستوى الأهداف			الموضوع
		تطبيق	فهم	تذكر				تطبيق	فهم	تذكر	
٢٣٪	٨	٤	٢	٢	قسمة الأعداد النسبية	١٤٪	٥	٠	٢	٣	الأعداد النسبية
١٤٪	٥	٣	٢	٠	جمع وطرح الأعداد النسبية ذات المقامات المتشابهة	١٢٪	٤	٢	٢	٠	مقارنة الأعداد النسبية
١٧٪	٦	٤	٢	٠	جمع وطرح الأعداد النسبية ذات المقامات المختلفة	٢٠٪	٧	٣	٢	٢	ضرب الأعداد النسبية
١٠٠٪	٣٥	١٦	١٢	٧	المجموع						

يتضح من الجدول رقم (٢) أن عدد الأسئلة بلغ (٣٥) سؤالاً تقيس مستويات التذكر والفهم والتطبيق، وفي ضوء جدول المواصفات تم بناء مفردات الاختبار في صورة اختيار من متعدد، لكل مفردة إجابة واحدة من بين أربعة بدائل مستقلة بعضها عن بعض، كما تم إعداد مفتاح تصحيح لمفردات الاختبار، بحيث تعطى الدرجة (١) للإجابة الصحيحة، في حين تعطى الدرجة (٠) لأية إجابة أخرى. كما تم تحديد زمن الإجابة على الاختبار عن طريق أخذ متوسط زمن إجابة جميع التلاميذ على الاختبار وكان المتوسط هو (٥٨) دقيقة.

ولحساب صدق الاختبار تم عرض الاختبار في صورته الأولية على (١٥) من المحكمين وطلب منهم إبداء الرأي في الدقة العلمية وسلامة الصياغة اللفظية للمفردات، ومناسبتها للعينة، وقد تراوحت نسب الاتفاق بين (٨٧٪، ١٠٠٪) كم تم إعداد صياغة المفردات وتعديل الملاحظات التي أبدوها المحكمون. كما تم حساب معامل السهولة والصعوبة وكذلك التباين لكل مفردة من مفردات الاختبار، حيث تراوحت معاملات السهولة والصعوبة للاختبار بين (٠.٣١، ٠.٧٨) كما تراوحت قيم التباين بين (٠.١٧، ٠.٢٤) وهذا مما يشير إلى أن مفردات الاختبار تتمتع بدرجة مقبولة من معاملات سهولة وصعوبة، كما أن لها القدرة على التمييز بين التلاميذ. كما تم حساب ثبات الاختبار عن طريق التجزئة النصفية حيث بلغ معامل الثبات (٠.٧٤)، وباستخدام معادلة التصحيح لسبيرمان وبراون بلغ معامل الثبات للاختبار ككل (٠.٨٥)، وهذا مما يشير إلى أن الاختبار يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات.

• الأنموذج المقترح لتجهيز المعلومات في مادة الرياضيات:

• الهدف العام للأنموذج:

يهدف الأنموذج إلى "علاج صعوبات تعلم الأعداد النسبية المقررة على تلاميذ الصف الثاني المتوسط في مقرر مادة الرياضيات وفق أنموذج تجهيز المعلومات". ويتفرع من هذا الهدف مجموعة من الأهداف السلوكية الإجرائية التالية:

- « تفعيل دور الجهاز الحسي عند استقبال المعلومات المرتبطة بالأعداد النسبية والتعرف عليها.
- « تفعيل دور الجهاز التصنيفي عند فرز الأعداد النسبية وتصنيفها وتوزيعها حسب النوع والعملية المعرفية.
- « تفعيل دور الجهاز التنفيذي عند تجهيز الأعداد النسبية واستخدام طرق ومستويات التجهيز المناسبة.
- « تفعيل دور مخزن المعلومات عن طريق تزويد باقي مكونات التجهيز بالمعلومات التي يحتاج إليها عند تجهيز المعلومات المرتبطة بالأعداد النسبية.
- « تفعيل دور الجهاز المركزي عن طريق القيام بعملية التحكم والمراقبة بين الأجهزة (الحسي والتصنيفي والتنفيذي ومخزن المعلومات)، وإصدار الاستجابة المناسبة عند تجهيز المعلومات المرتبطة بالأعداد النسبية.

• مقومات وأسس بناء النموذج:

- يعتمد بناء النموذج على مجموعة من المقومات والأسس تكمن في:
- « حقيقة مؤداها أنه يمكن علاج صعوبات تعلم الرياضيات عن طريق استخدام نماذج تجهيز المعلومات.
- « صعوبات تعلم الرياضيات نتاج للاضطرابات في العمليات المعرفية والفضل في عملية التجهيز، وقصور في استخدام إجراءات واستراتيجيات التعلم القائم على نظرية تجهيز المعلومات.
- « مناسبة إجراءات النموذج لخصائص العينة من حيث: الأهداف، المحتوى، الأنشطة والمهام، التقويم، مع مراعاة مبدأ الفروق الفردية بينهم، بحيث تشتمل على أنشطة ومثيرات وأدوات سهلة ومناسبة تتميز بسهولة التطبيق، وتكون متدرجة من البسيط إلى المركب ومن السهل إلى الصعب.
- « أن يراعي النموذج مبدأ البناء والمرونة والتنظيم الجيد لمواد النموذج، بحيث تحتوي كل جلسة تدريبية موضوع ما من موضوعات الأعداد النسبية، كما يتضمن خبرات توضح للمتدربين الدور الهام والفعال الذي تقوم به نظرية تجهيز المعلومات في علاج صعوبات تعلم مادة الرياضيات.
- « الارتباط الوثيق بين محتوى البرنامج وأهدافه والأنشطة المستخدمة ووسائل التقويم.
- « أن تكون إجراءات التدريب وأهداف الجلسات منطلقة من النموذج المقترح والمؤشرات الدالة على استخدام نظرية تجهيز المعلومات.
- « تركز مقومات التدريب على ثلاثة عناصر تتمثل في:

• الجانب المعرفي:

ويتمثل في إعطاء المتدربين قدراً من المعلومات عن نماذج تجهيز المعلومات، ودورها في علاج صعوبات التعلم، والمؤشرات الدالة على استخدام خطوات ومكونات النموذج المقترح، وذلك بهدف فهم المتدربين لإجراءات التدريب، وزيادة دافعيتهم ومشاركاتهم بفاعلية أثناء تنفيذ الجلسات التدريبية.

• الجانب المهاري:

يتمثل في التدريب على استخدام الفنيات والأنشطة والمهام القائمة على الأنموذج المقترح، وذلك بهدف علاج صعوبات تعلم الأعداد النسبية.

• الجانب الوجداني:

ويتمثل في أن يشترك المتدربين أثناء إجراءات التدريب بدافعية ومثابرة، وأن يعملوا في ظل مناخ يتيح لهم طرح أفكارهم بحرية ويدعم الاتجاهات الإيجابية ويزيد الثقة بالنفس، بعيدا عن التوتر والقلق.

• خطوات بناء الأنموذج:

مر بناء الأنموذج بالخطوات التالية:

« الاطلاع على الدراسات والأبحاث السابقة ذات العلاقة بموضوع تجهيز المعلومات والنماذج المفسرة لها والاستراتيجيات القائمة عليها، وصعوبات التعلم وكيفية علاجها.

« التعرف على خصائص عينة ذوي صعوبات التعلم ومدى مناسبة الأنشطة والمهام لهم.

« تحديد وتحليل المحتوى التدريبي في الأنموذج المقترح والمتمثل في فصل الأعداد النسبية لمجموعة من المفاهيم والتعليمات والمهارات وتطويعها بما يتناسب وإجراءات الأنموذج.

« تحديد المهام والأنشطة والأساليب التي يتدرب عليها أفراد العينة أثناء تقديم الجلسات التدريبية.

« تحديد الأهداف العامة ثم السلوكية الإجرائية للأنموذج.

إعداد الجلسات التدريبية على الأنموذج والتي تتضمن: (٢) جلسة معرفية قبل البدء في التدريب لإعطاء التلاميذ قدرا من المعلومات عن أهداف الأنموذج وأهميته ومحتواه، ومجموعة من المعلومات عن نظرية تجهيز المعلومات، وأهميتها في علاج صعوبات تعلم مادة الرياضيات. و(١٠) جلسات تدريبية وفق الأنموذج المقترح، زمن كل جلسة (٦٠) دقيقة، وقد تم التطبيق خلال أربعة أسابيع بمعدل ثلاث جلسات كل أسبوع.

« إعداد مجموعة من الأدوات التقويمية تهدف إلى التحقق من مدى إتقان التلاميذ لأهداف الجلسات التدريبية.

« تطبيق مقياس التثب من فاعلية الأنموذج كأداة لصدق إجراءات التدريب.

« التحقق من صدق الأنموذج.

• تقويم الأداء:

يتم تقويم الأداء من خلال:

« التقويم المبدئي: عن طريق الرجوع إلى السجلات السابقة لدرجات العينة في مادة الرياضيات في الفصل الدراسي السابق، وذلك للتحقق من التجانس بينهما قبل البدء في تنفيذ إجراءات التدريب.

« التقويم التكويني: تم التقويم التكويني كما يلي:

✓ تقديم مجموعة من الأسئلة على الأعداد النسبية أثناء تنفيذ الجلسات التدريبية، وذلك بهدف تحديد نقاط القوة والضعف لدى المتدربين في الموضوعات المقدمة وتصحيح مسار تنفيذ الجلسات التدريبية.

✓ ملاحظة ردود أفعال المتدربين على الأنشطة المقدمة لهم وفق الأنموذج المقترح، من خلال بطاقة ملاحظة، يقوم ملاحظ خارجي بتعبئتها أثناء تنفيذ الجلسات التدريبية.

◀ التقييم الختامي: وهو ينقسم إلى التالي: تقويم أثناء التدريب يقدم في نهاية كل جلسة تدريبية ويتمثل في: الاختبارات الفرعية التحصيلية واستمارات التقويم الذاتي وواجب المنزلي كنوع من التطبيق والممارسة التعليمية لما تم تعلمه أثناء إجراءات التدريب. وتقويم في نهاية التدريب ويتمثل في مقياس التثبت من فاعلية المعالجة التجريبية. واختبار تحصيلي يطبق على المجموعتين التجريبية والضابطة، بهدف معرفة أثر التدريب على الأنموذج في علاج صعوبات تعلم الرياضيات.

• صدق الأنموذج:

تم تقديم الأنموذج إلى (١٥) من المحكمين المتخصصين في علم النفس والمناهج وطرق تدريس الرياضيات ومدرسي الرياضيات، بهدف التعرف على مدى ارتباط أهداف الجلسات بمحتوى الأعداد النسبية في ضوء إجراءات التدريب على الأنموذج، ومدى ملائمة الأنشطة والمهام لمستوى التلاميذ، ومناسبة التقويم لأهداف الجلسات، ومناسبة المحتوى التعليمي لأهداف الجلسة، وبناء عليه تم تعديل الملحوظات التي أبداه المحكمون على الأنموذج، كما تراوحت نسب الاتفاق على عناصر التحكيم ما بين (٨٧٪، ١٠٠٪) وهي نسب مقبولة، وهذا مما يدعو إلى الثقة في صلاحية الإجراءات التدريبية للأنموذج في علاج صعوبات تعلم مادة الرياضيات.

◀ مقياس التثبت من فاعلية الإجراءات التدريبية: وهو يهدف إلى التعرف على آراء المتدربين في مدى التحقق من أن المسار التنفيذي للتدريب وفق الأنموذج المقترح محققاً لأهدافه، ومناسبته لهم واستفادتهم منه، ويتكون المقياس من (٢٦) عبارة أمام كل عبارة ثلاثة بدائل (نعم، أحياناً، أبداً)، بحيث تعطى الدرجة (٣) إذا اختار المتدرب (نعم)، في حين تعطى الدرجة (٢) إذا اختار (أحياناً)، وتعطى الدرجة (١) إذا اختار (أبداً). وقد تم عرض المقياس على مجموعة المحكمين، لأخذ آرائهم في مدى تمثيل المفردات للمسار التنفيذي لإجراءات التدريب ومدى ملائمة المفردات لأفراد العينة أو تعديل أو إضافة أو حذف بعض المفردات المناسبة، وقد تراوحت نسب الاتفاق ما بين (٩٣٪، ١٠٠٪) وهي نسب مقبولة مما يدعو إلى الثقة في صلاحية المقياس للتطبيق.

◀ الاختبارات التحصيلية الفرعية: وتهدف إلى التثبت من مدى استيعاب وإتقان المتدربين لأهداف كل جلسة من جلسات الأنموذج، وتتكون من (١٠) اختبارات بمعدل اختبار يقدم في نهاية كل جلسة تدريبية، عدا الجلستين الأولى والثانية، ويتكون كل اختبار من أربع مفردات أمام كل مفردة أربعة بدائل،

بحيث تعطى الدرجة (١) إذا اختار المتدرب البديل الصحيح، في حين تعطى الدرجة (٠) إذا اختار أي بديل آخر، وعن طريق حساب متوسط زمن إجابات المتدربين على الاختبارات اتضح أن تطبيق كل اختبار يستغرق حوالي (٥) دقائق، كما تم عرض مجموعة الاختبارات على المحكمين وذلك للحكم على مدى صلاحية الاختبارات للتطبيق، ومدى تمثيل مفردات كل اختبار لمحتوى الجلسة التي يطبق فيها، ومدى ملاءمة المفردات لأفراد العينة، وقد تراوحت نسب الاتفاق ما بين (٩٣٪، ١٠٠٪) وهي نسبة مقبولة مما يدعو إلى الثقة في صلاحية المقياس للتطبيق على أفراد العينة.

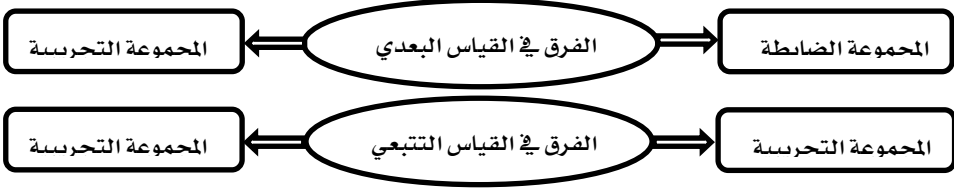
« استمارات التقييم الذاتي: وتهدف إلى التحقق من أن المتدربين قد قاموا بتفعيل مكونات النموذج المقترح في الأنشطة المقدمة إليهم أثناء تقديم كل جلسة من جلسات التدريب، وهي تتكون (١٠) استمارات بمعدل استمارة واحدة تقدم في نهاية كل جلسة تدريبية، وتتكون كل استمارة من (١٠) عبارات، أمام كل عبارة اختيارين (نعم، لا)، بحيث تعطى الدرجة (١) إذا اختار المتدرب (نعم)، في حين تعطى الدرجة (٠) إذا اختار (لا)، وعن طريق حساب متوسط زمن إجابات المتدربين على استمارات التقييم الذاتي اتضح أن تطبيق كل استمارة يستغرق حوالي (٥) دقائق، كما تم عرض مجموعة الاستمارات على المحكمين وذلك بهدف الحكم على مدى مناسبة المؤشرات الدالة على تفعيل مكونات النموذج لأهداف كل جلسة، ومدى مناسبتها لعينة الدراسة، وقد تراوحت نسب اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم ما بين (٩٣٪، ١٠٠٪) وهي نسب مقبولة مما يدعو إلى الثقة في صلاحية الاستمارات للتطبيق.

« بطاقة الملاحظة: وتهدف إلى ملاحظة ردود أفعال المتدربين أثناء التدريب على الأنشطة والمهام المقدمة لهم وفق مكونات النموذج، وهي تتكون من (١٠) مفردات، أمام كل مفردة ثلاثة بدائل وعلى المعلم أن يوضح علامة (٧) أمام البديل الذي يراه أنه موافق لكل متدرب، بحيث تعطى الدرجة (٣) إذا كان اختيار الملاحظ لأداء المتدرب بـ (دائماً)، في حين تعطى الدرجة (٢) إذا كان الاختيار بـ (أحياناً)، بينما تعطى الدرجة (١) إذا كان الاختيار بـ (نادراً). كما تم عرض مجموعة الاختبارات على المحكمين لمعرفة مدى تمثيل المفردات لمكونات النموذج الذي تندرج حوله، ومدى مناسبة صياغة المفردات، وتعديل أو إضافة أو حذف مفردات، وقد تراوحت نسبة اتفاق المحكمين على عناصر التحكيم ما بين (٩٣٪، ١٠٠٪) وهي نسب مقبولة مما يدعو إلى الثقة في صلاحية بطاقة الملاحظة للتطبيق.

• ثالثاً : منهج البحث :

استخدم البحث المنهج التجريبي الذي يسعى إلى معرفة أثر متغير تجريبي أو أكثر على متغير تابع أو أكثر، حيث اشتمل البحث على متغير تجريبي (البرنامج القائم على النموذج المقترح تجهيز المعلومات) ومتغير تابع (صعوبات تعلم الأعداد النسبية)، وفي ضوء ذلك فإن التصميم التجريبي قائم على مجموعتين الأولى تجريبية (التي تلقت التدريب على النموذج المقترح لتجهيز

المعلومات)، والثانية ضابطة (التي تعلمت بالطريقة التقليدية)، وشكل (٢) يوضح التصميم التجريبي:



شكل رقم (٢) يوضح التصميم التجريبي للبحث الحالي

• رابعاً : الأساليب الإحصائية :

لمعالجة البيانات احصائياً تم استخدام الأساليب الإحصائية التالية:

« اختبار " ت " لبيان الفروق بين مجموعات البحث.

« تحليل التباين للقياسات المتكررة Repeated Measures Analysis of

Variance للوقوف على فعالية التدريب على الأنموذج المقترح.

« حساب حجم الأثر (d) للمعالجة التجريبية على الاختبار التحصيلي، وذلك

للتعرف على مقدار التباين المنتظم الذي تحدثه المعالجة التجريبية (المتغير

المستقل) من التباين الكلي في درجات المتغير التابع، وتم الاعتماد على مؤشر

Cohen's d لتفسير قيمة d وذلك من خلال المعادلة التالية:

$$d = t \sqrt{\frac{1}{n1} + \frac{1}{n2}}$$

حيث $n1$ هي عدد أفراد المجموعة الضابطة و $n2$ عدد أفراد المجموعة

التجريبية، وتفسر قيمة (d) كالتالي: عندما تكون $(d) = 0.2$ يكون حجم

التأثير صغيراً، وعندما تكون $= 0.5$ يكون حجم التأثير متوسطاً، وعندما تكون $=$

0.8 يكون حجم التأثير كبيراً. (الشاردي، ٢٠١٢، ١٤ - ٢٠)

• خامساً : التحقق من فعالية المعالجة التجريبية :

تم حساب متوسطات درجات المجموعة التجريبية في كل اختبار من

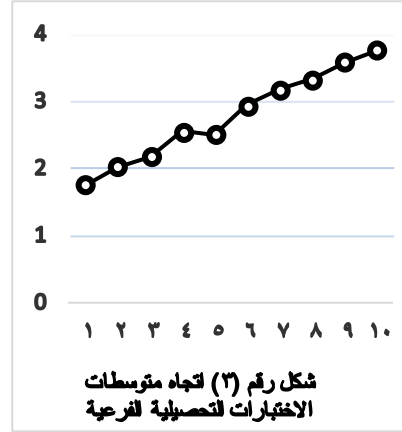
الاختبارات التحصيلية الفرعية، واستمارات التقييم الذاتي، وبطاقة الملاحظة

والجدول التالي يوضح ذلك:

جدول (٣) متوسطات درجات المجموعة التجريبية على الاختبارات التحصيلية الفرعية

القياس	قياس ١	قياس ٢	قياس ٣	قياس ٤	قياس ٥	قياس ٦	قياس ٧	قياس ٨	قياس ٩	قياس ١٠
الاختبارات التحصيلية	١.٧٧	٢.٠٣	٢.١٨	٢.٥٥	٢.٥١	٢.٩٤	٣.١٩	٣.٣٤	٣.٥٩	٣.٧٧
التقييم الذاتي	٥.٣٥	٦.٢١	٦.٧٤	٦.٩٠	٦.٢٦	٧.٦٨	٨.٣٩	٨.٥٧	٩.٠١	٩.٥٢
بطاقة الملاحظة	١٦.٣٩	١٧.٠٨	١٩.٢٧	٢١.٣٥	٢٢.٩٨	٢٤.١٢	٢٥.٠٣	٢٥.٨٧	٢٧.٠٢	٢٨.١٣

يتضح من الجدول رقم (٣) أن اتجاه درجات المجموعة التجريبية على الاختبارات التحصيلية الفرعية واستمارات التقييم الذاتي وبطاقة الملاحظة في ازدياد عبر الجلسات التدريبية، حيث ارتفع متوسط الدرجات في الاختبارات التحصيلية من (١.٧٧) إلى (٣.٧٧)، وفي استمارات التقييم الذاتي من (٥.٣٥) إلى (٩.٥٢)، وفي بطاقة الملاحظة من (١٦.٣٩) إلى (٢٨.١٣). والأشكال (٣، ٤، ٥) توضح هذه الزيادة:



كما تم حساب تحليل التباين للقياسات المتكررة وذلك للكشف عن الفروق بين متوسطات درجات أفراد المجموعة التجريبية، والجدول (٤) يوضح ذلك:

جدول (٤) تحليل التباين للقياسات المتكررة

القياس	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة "ف"
الاختبارات التحصيلية الفرعية	الأفراد	١٢.٧٢	٣٠	١٠.١٧	❖❖ ١٨.٨٣
	القياسات المتكررة	١٢٩.٣١	٩		
	الخطأ	١٦٨.١٧	٣٢٤	٠.٥٤	
	المجموع	٣١٠.٢٠	٣٦٣		
	الأفراد	١٤.٤٣	٣٠		
القياسات المتكررة	١٠٢.٣١	٩			
الخطأ	١٣٦.٠٥	٣١٢	٠.٥٤		
المجموع	٢٥٢.٧٩	٣٥١			
الأفراد	١٣.٨٥	٣٠		❖❖ ١٠.٤١	بطاقة الملاحظة
القياسات المتكررة	٨٣.٦١	٩			
الخطأ	١٣٤.٥٧	٢٤٨	٠.٥٨		
المجموع	٢٣٣.٠٣	٢٨٧			

❖❖ تشير إلى أن القيمة دالة عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول رقم (٤) أن قيمة "ف" تراوحت بين (١٠.٤١، ١٨.٨٣) وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين القياسات المتكررة لدى أفراد المجموعة التجريبية على الاختبارات التحصيلية واستمارات التقييم الذاتي وبطاقة الملاحظة. ولتحديد اتجاه هذه الفروق، تم حساب قيمة "ت" بين القياسات (١٠٤، ١٠٧، ١٠٩، ١٠٤، ١٠٧، ١٠٤، ١٠٧، ١٠٤)، والجدول (٥) يوضح دلالة هذه الفروق.

جدول (٥) قيم "ت" ومستوى الدلالة للقياسات المتكررة (ن=٣١)

القياس	الاختبارات التحصيلية الفرعية			استمارات التقييم الذاتي			بطاقة الملاحظة	
	م	ع	ت	م	ع	ت	م	ع
١	١.٧٧	٠.٨٨	❖❖ ٣.٥٨	٥.٣٥	١.٦٦	❖❖ ٦.٣٣	١٦.٣٩	٣.١٦
	٢.٥٥	٠.٨١		٦.٩٠	١.٣٩		٢١.٣٥	٣.١٥
١	١.٧٧	٠.٨٨	❖❖ ٧.٧١	٥.٣٥	١.٦٦	❖❖ ١٠.٠٣	١٦.٣٩	٣.١٦
	٣.١٩	٠.٧٠		٨.٣٩	١.٣١		٢٥.٠٣	٢.٣٠
١	١.٧٧	٠.٨٨	❖❖ ١١.٥٣	٥.٣٥	١.٦٦	❖❖ ١٤.٣٥	١٦.٣٩	٣.١٦
	٣.٧٧	٠.٤٣		٩.٥٢	٠.٦٣		٢٨.١٣	١.٦٣
٤	٢.٥٥	٠.٨١	❖❖ ٣.٦٥	٦.٩٠	١.٣٩	❖❖ ٦.٢٩	٢١.٣٥	٣.١٥
	٣.١٩	٠.٧٠		٨.٣٩	١.٣١		٢٥.٠٣	٢.٣٠
٤	٢.٥٥	٠.٨١	❖❖ ٨.٠٨	٦.٩٠	١.٣٩	❖❖ ١٠.٧١	٢١.٣٥	٣.١٥
	٣.٧٧	٠.٤٣		٩.٥٢	٠.٦٣		٢٨.١٣	١.٦٣
٧	٣.١٩	٠.٧٠	❖❖ ٤.٢٣	٨.٣٩	١.٣١	❖❖ ٤.٦٢	٢٥.٠٣	٢.٣٠
	٣.٧٧	٠.٤٣		٩.٥٢	٠.٦٣		٢٨.١٣	١.٦٣

حيث م ترمز للمتوسط الحسابي، ع ترمز للانحراف المعياري.

يتضح من الجدول رقم (٥) أن قيمة "ت" تراوحت ما بين (٣.٦٥، ٢٤.٩٥) وجميعها دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) وهذا يشير إلى وجود فروق بين القياسات المتكررة على الاختبارات التحصيلية الفرعية واستمارات التقييم الذاتي وبطاقة الملاحظة لدى أفراد المجموعة التجريبية لصالح القياس المتأخر في مقابل القياس المتقدم، مما يدل على فعالية التدريب على الأنموذج المقترح.

تم حساب النسب المئوية لاستجابات المتدربين على مقياس التثبث من فعالية المعالجة التجريبية لكل عبارة من عبارات المقياس، وبناء على ذلك بلغ متوسط النسب المئوية على البديل نعم (٨٢٪)، بينما بلغ متوسط النسب المئوية على البديل أحيانا (١٤٪)، في حين بلغ متوسط النسب المئوية على البديل لا (٤٪)، وهذا يشير إلى أن المسار التنفيذي للتدريب في الأنموذج المقترح كان محققا لأهدافه، كما أن استفادة المتدربين من الجلسات كانت كبيرة.

• نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها :

أولاً: الفرض الأول: وينص على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي في القياس البعدي". وللتحقق من صحة الفرض تم حساب الالتواء والتفطح لدرجات المجموعتين على الاختبار التحصيلي، وذلك للتحقق من إمكانية استخدام اختبار "ت" قبل الاستخدام، والجدول (٦) يوضح ذلك:

جدول (٦) الالتواء والتفطح للمجموعتين الضابطة والتجريبية على الاختبار التحصيلي

المجموعة	الضابطة	التجريبية (بعدي)	التجريبية تتبقي
الالتواء	٠.٨١	٠.٨٧	٠.٣٢
التفطح	٠.١٣-	٠.٠٦-	٠.٥٥-

يتضح من الجدول رقم (٦) انخفاض قيمتي الالتواء والتفطح، وهذا يشير إلى اعتدالية التوزيع، وإمكانية استخدام اختبار "ت" لقياس دلالة الفروق، والجدول (٧) يوضح دلالة الفروق بين المجموعتين:

جدول (٧) الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي في القياس البعدي

المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	d
الضابطة	٣٣	١٢.٩١	٢.٤٥	١٨.٠٦ ♦ ♦	٤.٥٢
التجريبية	٣١	٢٣.٦٥	٢.٣٠		

يتضح من الجدول رقم (٧) أن قيمة "ت" بلغت (١٨.٠٦) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يشير إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية بعد تطبيق الأنموذج المقترح، كما تشير قيمة (d) أن مقدار حجم التأثير الذي أحدثته المعالجة التجريبية في التباين الكلي للمتغير التابع (علاج صعوبات التعلم في فصل الأعداد النسبية) كان كبيراً وهذا ما يدل على أن نسبة التباين المفسر الذي أحدثه الأنموذج المقترح له تأثير

كبير في التباين الكلي لعلاج صعوبات التعلم في فصل الأعداد النسبية، وهذا يدعو إلى رفض الفرض الأول وقبول الفرض البديل، وهو توجد فروق دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية.

ثانياً: الفرض الثاني: وينص على أنه: "لا توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي في القياسين البعدي والتتبعي"، وللتحقق من صحة الفرض تم حساب قيمة "ت" لقياس دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي، والجدول (٨) يوضح ذلك:

جدول (٨) الفروق بين المجموعة التجريبية على الاختبار التحصيلي في القياسين البعدي والتتبعي

المجموعة	ن	م	ع	ر	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
البعدي	٣١	٢٣.٦٥	٢.٣٠	٠.٨٧٥	١.٠٥	غير دالة
التتبعي	٣١	٢٣.٣٩	٢.٨٠			

يتضح من الجدول رقم (٨) أن قيمة "ت" غير دالة إحصائية، وهذا يشير إلى عدم وجود فروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين البعدي والتتبعي على الاختبار التحصيلي، الأمر الذي يدل على بقاء أثر التدريب وفق الأنموذج المقترح على مستوى المتدربين في تحصيل الأعداد النسبية، وهذا يدعو إلى قبول الفرض الثاني.

تفسر نتائج البحث فيما يلي:

« أدى تقديم مجموعة من المعلومات عن نظرية تجهيز المعلومات ودورها في علاج صعوبات التعلم في مادة الرياضيات، إلى زيادة وعي المتدربين لإجراءات التدريب، وقبولهم للأنشطة والمهام المكلفين بها بدافعية عالية.

« استخدام المتدربين للعديد من العمليات المعرفية أثناء تطبيق الأنموذج المقترح أدى إلى زيادة قدرة المتدربين على التنظيم الجيد واسترجاع المعلومات المرتبطة بالأعداد النسبية بكفاءة وصورة جيدة أثناء عملية التدريب، وهذا ما أكدته دراسة (Kroesbergen, et al., 2003) ودراسة (James, et al., 2012) إلى أن الطلاب ذوي صعوبات تعلم الرياضيات أقل من أقرانهم العاديين في جميع العمليات المعرفية (PASS) أثناء تجهيز المعلومات، وفي كفاءة الذاكرة العاملة والقدرة على تنظيم واسترجاع المعلومات.

« تفعيل المتدربين للمجهز المركز عند تجهيز المعلومات المرتبطة بالأعداد النسبية، أدى إلى زيادة وعي المتدربين لما يقومون به أثناء عملية التعلم، الأمر الذي أدى بدوره إلى زيادة التحصيل الدراسي في الأعداد النسبية. حيث أظهرت دراسة (Holmes, 2006) ودراسة (رمضان وعبد الله، ٢٠١٢) وجود علاقة قوية بين قدرة الذاكرة العاملة وتحصيل مادة الرياضيات، كما يمكن

التنبؤ بأداء ذوي صعوبات التعلم من خلال نتائج اختبارات المكون اللفظي للذاكرة العاملة.

« تفعيل المتدربين للمجهز الحسي عند استقبال المعلومات والمجهز التصنيفي عند فرز الأعداد النسبية أدى إلى زيادة انتباه الطلاب للمعلومات المقدمة لهم والتعرف عليها وتصنيفها وتوزيعها أثناء تنفيذ الجلسات التدريبية.

« قيام المتدربين باستخدام المجهز التنفيذي مع تفعيل مخزن المعلومات أدى إلى زيادة قدرة المتدربين على استخدام الطرق المناسبة لتجهيز المعلومات حسب مستويات الصعوبة والسهولة للمعلومات المقدمة لهم. حيث بينت دراسة (المعاطي، ٢٠١٣) و(الحويجي، ٢٠١٤) إمكانية التنبؤ بالقدرة على الحل الإبداعي للمشكلات الرياضية من خلال سرعة التجهيز للمعلومات، ووجود علاقة ارتباطية موجبة يمكن التنبؤ بها بين مستويات تجهيز المعلومات وأنماط التعلم.

« الارتباط الوثيق بين محتوى التدريب على الأنموذج المقترح وأهدافه والأنشطة المقدمة ووسائل التقويم، جعل المتدربين على درجة عالية من الجهد والاجتهاد والانتظام ومعرفة الجلسات التدريبية بكفاءة عالية، الأمر الذي أدى إلى تحقيق أهداف التدريب على الأنموذج المقترح بشكل جيد، والاحتفاظ بها مدة أطول.

« المناخ السائد في حجرة التدريب: الذي اتسم بالاحترام المتبادل وقبول الرأي الآخر وإتاحة الفرصة للتعبير، بجانب توافر جو يسوده الشعور بالسعادة والاطمئنان بعيداً عن الخوف والتوتر والقلق، وتقديم بعض التعزيزات، أدى بدوره إلى شد انتباه المتدربين، والتركيز في الأعمال المكلفين بها.

« التغذية المرتدة لتقويم الأداء أثناء التدريب على الأنموذج والتي ظهرت من خلال: الإجابة على الاختبارات التحصيل الفرعية في بداية كل جلسة، وعمل الواجب المنزلي، الأمر الذي أدى إلى زيادة قدرة المتدربين على الممارسة الفعلية لما تم التدريب عليه في مواقف مختلفة. بجانب تقويم المتدربين أنفسهم من خلال بطاقة التقييم الذاتي جعل المتدربين على دراية لما يجب أن يقوموا به لتحقيق أهداف الجلسات التدريبية.

« مقدار حجم التأثير الكبير الذي أحدثه التدريب على الأنموذج المقترح في علاج صعوبات تعلم الأعداد النسبية، زاد من قدرة المتدربين على الحصول على درجات مرتفعة في الاختبار التحصيلي، إذا ما تم تطبيقه أكثر من مرة وفي أزمان متباعدة.

وتتفق نتائج البحث مع النتائج التي توصلت إليها دراسة كل من: سعد (٢٠٠٥)، Holmes (2006)، سيد (٢٠٠٧)، علي (٢٠١٠) والمعاطي (٢٠١٣)، والتي توصلت نتائجها إلى فاعلية التعلم القائم على نظرية تجهيز المعلومات في علاج صعوبات تعلم مادة الرياضيات.

• التوصيات والمقترحات البحثية :

- في ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث فإنه يمكن تقديم التوصيات التالية:
- « إعادة النظر في مقررات مادة الرياضيات، وتطويرها بحيث يتضمن المحتوى أنشطة ومهام تقوم على نظرية تجهيز المعلومات وفق الأنموذج المقترح بشكل ييسر لجميع المتعلمين استخدامها في عملية التعلم.
 - « تدريب المعلمين على كيفية استخدام الأنموذج المقترح لتجهيز المعلومات في تعلم مادة الرياضيات والأعداد النسبية على وجه الخصوص، وتقديم أنشطة تتيح للتلاميذ الفرصة للفهم والتطبيق لما تعلموه، والممارسة الفعلية لما تدربوا عليه، بدلاً من الحفظ والاستظهار.
 - « زيادة وعي التلاميذ وأولياء وأموهم والقائمين على عملية التعلم باختلاف مستوياتهم بالأنموذج المقترح ونظرية تجهيز المعلومات ودورها الهام في تعلم مادة الرياضيات.
 - « الكشف عن أوجه القوة والضعف في العمليات المعرفية لدى ذوي صعوبات التعلم عند تعلم الرياضيات.
 - « مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ عند استخدام النموذج المقترح لتجهيز المعلومات وذلك حسب طرق ومستويات التجهيز عند تعلم مادة الرياضيات.
 - « الاهتمام بالتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في مادة الرياضيات، عن طريق بناء برامج تدريبية قائمة على الأنموذج المقترح لتجهيز المعلومات في مادة الرياضيات.
 - وفي ضوء نتائج البحث وتوصياته فإن يقترح إجراء مجموعة من البحوث تتناول الجوانب التالية:
 - « دراسة فاعلية الأنموذج المقترح لتجهيز المعلومات في تعلم مفاهيم مادة الرياضيات والاحتفاظ بها.
 - « دراسة فاعلية الأنموذج المقترح لتجهيز المعلومات في تعلم الرياضيات لدى التلاميذ بطي التعلم.
 - « دراسة أثر التفاعل بين الأنموذج المقترح والتحصيل الدراسي على عادات العقل ومهارات العلم.
 - « التحقق من الخصائص السيكمترية للأنموذج المقترح على عينات متباينة ذات خصائص ديموجرافية مختلفة .
 - « دراسة فاعلية الأنموذج المقترح لتجهيز المعلومات في زيادة دافعية الطلاب لتعلم مادة الرياضيات .
 - « دراسة مقارنة بين الأنموذج المقترح ونماذج تجهيز المعلومات في علاج صعوبات تعلم مادة الرياضيات.
 - « التعرف على فاعلية الأنموذج المقترح لتجهيز المعلومات في تنمية التفكير الابتكار والتفكير الناقد والحل الإبداعي للمشكلات.

• المراجع :

- الحويجي، خليل إبراهيم (٢٠١٤). العلاقة بين مستويات تجهيز المعلومات وأنماط التعلم لدى طلاب جامعة الملك فيصل بالملكة العربية السعودية. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس، ٤٧، (١)، ٤٧- ٨٠.
- الخطيب، محمد أحمد (٢٠١٤). أساليب التعلم والتفكير السائدة لدى التلاميذ ذوي صعوبات تعلم الرياضيات وعلاقتها بالتحصيل والنوع والاتجاه نحو المادة في المملكة العربية السعودية، المجلة العربية لتطوير التفوق، ٥(٨)، ٣- ٣٢.
- الزغبى، سودان (٢٠٠٨). مدى تباين انتشار صعوبات تعلم الرياضيات بتباين بعض المتغيرات التصنيفية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بالكويت، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الخليج العربي بالبحرين.
- الزيات، فتحى مصطفى (١٩٩٨): صعوبات التعلم: الأسس النظرية والتشخيصية والعلاجية. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الزيات، فتحى مصطفى (٢٠٠٦). الأسس المعرفية للتكوين العقلي وتجهيز المعلومات، ط٢. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- الشاردي، محمد إبراهيم (٢٠١٢). تأثير حجم العينة على قوة الاختبار الإحصائي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى .
- الشامي، حمدان ممدوح (٢٠١٤). الاتجاهات الحديثة لنماذج تجهيز المعلومات وتوظيفها في مجال الرياضيات، بحث مقدم للجنة العلمية الدائمة للتربية وعلم النفس، جامعة الأزهر.
- الصياد، وليد عاطف (٢٠٠٩). أثر نموذج للتعليم ذاتي التنظيم في أبعاد مفهوم الذات لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم بمرحلة التعليم الأساسي. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- العكة، منال رشدي (٢٠٠٤). صعوبات تعلم الرياضيات لدى تلاميذ المرحلة الأساسية الدنيا المعاقين بصريا بمركز النور -بغزة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، الجامعة الإسلامية بغزة.
- المعاطي، وليد محمد (٢٠١٣). علاقة استراتيجيات حل المشكلات وسرعة تجهيز المعلومات بالقدرة على الحل الإبداعي للمشكلات الرياضية لدى طلاب المرحلة الثانوية، المجلة التربوية، ١٠٨(١)، ٢٨٩- ٣٤٠.
- جابر، جابر عبد الحميد (٢٠٠١). خصائص التلاميذ ذوي الحاجات الخاصة واستراتيجيات تدريسيهم. القاهرة: دار الفكر العربى.
- خيرى، السيد محمد (١٩٧٨). اختبار الذكاء الإعدادي، (كراسة التعليمات). القاهرة: دار النهضة العربية.
- دروزه، أفنان نظير(٢٠٠٤). أساسيات فى علم النفس التربوي استراتيجيات الإدراك ومنشطاتها كأساس لتصميم التعليم (دراسات وبحوث وتطبيقات). عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع.

- دورون، رولان؛ يارو، فرنسواز (٢٠١٢). موسوعة علم النفس معجم مصطلحات - شرح معاني، تعريب فؤاد شاهين، المجلد الثاني. بيروت: مكتبة دار عويدات للنشر والطباعة.
- رمضان، رمضان محمد وعبد الله، مسعد (٢٠١٢). التنبؤ بأداء التلاميذ ذوي صعوبات التعلم في اختبار الفهم القرائي من خلال أدائهم في اختبارات الذاكرة العاملة، مجلة كلية التربية بينها، (٩١)، ١٩١ - ٢٣٦.
- سعد، مراد علي (٢٠٠٥). أثر برنامج قائم على نموذج PASS لتجهيز المعلومات باستخدام الكمبيوتر في عمليتي الضرب والقسمة لدى عينة من تلاميذ التربية الفكرية (القابلين للتدريب). مجلة كلية التربية جامعة طنطا، ٢(٣٤)، ١٩٥ - ٢٢٦.
- سيد، مصطفى محمد (٢٠٠٧). فعالية برنامج مقترح قائم على نظرية تجهيز ومعالجة المعلومات في تنمية مهارات حل المشكلات الرياضية اللفظية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بالعريش، جامعة قناة السويس.
- شبيب، أحمد محمد (٢٠٠١). الاتجاهات الحديثة في مجال صعوبات التعلم. بحث مقدم للجنة العلمية الدائمة للتربية وعلم النفس، جامعة الأزهر.
- عبد الطيف، عبدالرسول عبد الباقي (٢٠٠٥). تصميم وتجريب برنامج للتعلم العلاجي لتلاميذ ذوي صعوبات التعلم في الرياضيات. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية تربية، جامعة جنوب الوادي.
- علي، طلعت أحمد (٢٠١٠). فعالية برنامج في ضوء بطارية كوفمان لمعالجة المعلومات في الرياضيات الحديثة لدى الصم من تلاميذ الصف الأول الإعدادي وأثره في مفهوم الذات. المجلة العلمية بكلية التربية جامعة أسيوط، ٢٦(١)، ١٢٩ - ١٧١.
- كامل، عبد الوهاب محمد (١٩٨٩). اختبار المسح النيروولوجي السريع (للتعرف على ذوي صعوبات التعلم). القاهرة: مكتبة النهضة المصرية.
- كامل، مصطفى محمد (١٩٩٠). مقياس تقدير سلوك التلميذ لفرز حالات صعوبات التعلم، (كراسة التعليمات). ط٢، القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- ولفولك، أنيتا (٢٠٠٩). علم النفس التربوي، ترجمة صلاح الدين محمود علام. عمان: دار الفكر.
- Atkinson, R. & Shiffrin, R. (1971). The control processes of short-term memory. Scientific American, 224, 82-90.
- Baddeley, A. (2012). Working memory: theories, models, and controversies. Annual Review of Psychology, 63, 1-29.
- Carlson, N.; Buskist, W.; Heth, C. & Schmaltz, R. (2009). Psychology: The Science of Behavior, 4th. Canadian Edition.
- Chapman, J.; Tunmer, W. & Prochnow, J. (2000). Early reading – related skills and performance reading self -concept and the

- development of academic self- concept a longitudinal study. Journal of Educational Psychology, 92(2), 703 – 708.
- Craik, F. (2002). Levels of processing: past, present and future. Memory. 10(5), 305-318.
 - Craik, F. & Lockhart, R. (1990). Levels of processing: aretrospective commentary on framework for memory research. Canadian Journal of Psychology, 44, 87–112.
 - Das, J. (1994). Development of planning in relation to age, attention, simultaneous and successive processing. Journal of Psychoeducational Assessment, 12, 212-227.
 - Dirks, E.; Spyer, G.; Van Lieshout, E. & Sonnevile, L. (2008). Prevalence of Combined Reading and Arithmetic Disabilities. Journal of Learning Disabilities, 41(5), 460-473.
 - Geary, D. (2004). Mathematics and Learning disabilities. Journal of learning Disabilities, 37(1), 4-15.
 - Genova, G. (2009). Modeling and metamodeling in model driven development what is a metamodel: the OMG's metamodeling infrastructure. Knowledge Reuse Group, 1-36.
 - Holmes, J. (2006). Working memory and children's mathematical skills implications for mathematical development and mathematics curricula. Journal of Educational Psychology, 26(3), 339-366.
 - James, D.; John, E. & Arve, E. (2012). Verbal Learning and Memory Functions in Adolescents With Reading Disabilities, Learning Disability Quarterly, 35(2), 184-195.
 - Kroesbergen, E.; Van, L. & Naglieri, J. (2003). Mathematical learning difficulties and PASS cognitive processing. Journal of learning disabilities, 36(6), 574-582.
 - Mercer, C. (1991). Students with learning Disabilities. New York: Macmillan.
 - Meystel, A. & Albus, J. (2002). Intelligent systems architecture, design and control. New York, John Wiley & Sons Inc.
 - Montague, M.; Wagner, C. & Morgan, T. (2000). Solve it strategy instruction to improve mathematical problem solving. Learning Disabilities Research & Practice, 15, 110-117.

- Munro, J. (2003). Information processing and mathematics learning disabilities. Australian Journal of Learning Disabilities, 8(4), 19-24.
- Murphy, M.; Mazzocco, M.; Hanich, L. & Early, M. (2007). Cognitive Characteristics of Children With Mathematics Learning Disability (MLD) Vary as a Function of the Cutoff Criterion Used to Define MLD, Journal of Learning Disability, 40(5), 458-478.
- Reddy, G.; Ramar, S. & Kusuma, A., (2003). Learning disabilities a practical guide to practitioners, (2nd Ed), New Dehli India: Discovery publishing House.
- Stan, S. & Joseph, C. (1995). Operationalizing a definition of learning disabilities, Journal of Learning Disabilities, 28(5), 586-597.
- Susan, M. (1997). Educational aspects of mathematics disabilities, Journal of learning Disabilities, 30(1), 47-56.
- Terry G. & Thomas J. (1997). International dictionary of Education, Nikols Publishing, New York.



البحث الثاني :

أثر اختلاف أدوات بيئات التعلم الشخصية في تنمية مهارات إنتاج الكتاب الإلكتروني لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية.

المصادر

د/ هانى شفيق رمزى
مدرس تكنولوجيا التعليم
كلية التربية النوعية جامعة بنها

” أثر اختلاف أدوات بيئات التعلم الشخصية في تنمية مهارات إنتاج الكتاب الإلكتروني لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية ”

د/ هانى شفيق رمزى

• مستخلص البحث :

يهدف البحث الى: • سوف يسعى البحث الحالى إلى مواجهة الضعف القائم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم فى تصميم وإنتاج الكتاب الإلكتروني ، وذلك لما تمثله هذه المهارات من أهمية كبيرة لديهم كونها من المهارات التى تتوافق مع طبعة عملهم كتقنيات جديدة يمكن استخدامها لخدمة العملية التعليمية. • تصميم بيئة تعلم شخصية لتنمية الجانب المعرفى والأدائى المرتبط بمهارات تصميم الكتاب الإلكتروني لدى طلاب تكنولوجيا التعليم باستخدام أدوات التواصل الاجتماعى (الفيس بوك والمدونة) وأدوات المعتمدة على الوسائط (الفليكر والتدوين الصوتي) . حدود البحث: حدود بشرية: عينه من طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية جامعة بنها وعددهم (٦٠) . حدود موضوعية: (الفيس بوك والمدونة) والأدوات المعتمدة على الوسائط (الفليكر والتدوين الصوتي) مهارات تصميم الكتاب الإلكتروني . حدود مكانية: كلية التربية النوعية جامعة بنها. أدوات البحث: اختبار تحصيلي يقيس الجانب المعرفى المرتبط بمهارات تصميم الكتب الإلكترونية - إعداد الباحث - بطاقة ملاحظة الأداء العملى لطلاب تكنولوجيا التعليم لمهارات تصميم الكتب الإلكترونية إعداد الباحث بطاقة تقييم جودة منتج الكتاب الإلكتروني من خلال الطلاب متغيرات البحث: يشمل البحث الحالى على المتغيرات الآتية: المتغير المستقل : Independent variable أدوات بيئات التعلم الشخصية: أدوات التواصل الاجتماعى (الفيس بوك والمدونة). الأدوات المعتمدة على الوسائط (الفليكر والتدوين الصوتي). المتغير التابع : Dependent variables التحصيل المعرفى المرتبط بمهارات تصميم الكتاب الإلكتروني . معدل الأداء العملى لمهارات تصميم الكتاب الإلكتروني . جودة إنتاج الكتاب الإلكتروني من قبل الطلاب. نتائج البحث: التوصل إلى قائمة بالمهارات الرئيسة والفرعية الخاصة بإنتاج الكتاب الإلكتروني، تكونت منها (٧) مهارة رئيسية و(٢٢) مهارة فرعية. وجود تأثير أساسى لاختلاف أدوات بيئة التعلم الشخصية على التحصيل الدراسى وجود تأثير أساسى لاختلاف أدوات بيئة التعلم الشخصية على الأداء المهارى . وجود تأثير أساسى لاختلاف أدوات بيئة التعلم الشخصية على مستوى جودة إنتاج الكتاب الإلكتروني.

الكلمات المفتاحية : أدوات - بيئات التعلم الشخصية - مهارات إنتاج - الكتاب الإلكتروني.

The Effect of Using Different Tools of Personal Learning Environment in Developing Production Skills of Electronic Book Among Students of Educational Technology in the Faculty of Specific Education

Dr. Hany Shafiq Ramzy

Abstract :

Aim of research: This research is aiming to facing the weakness for students of educational technology in designing and producing E. Book. Which skills have been presenting a vital importance that matching with their studies as new techniques could be used to serve the educational learning. Personal learning environment is Designed to develop cognitive and performance attitude which relating to skills of designing E. Book. for students of Educational learning through Social communication tools (Face book & blogs) and media tools (flicker and podcasting). Limitation of research: Human limitation: consists of (60) sample of educational

technology students in the faculty of education, Benha university. Objective limitation: (face book and blog) and tools media of (flicker and podcasting)-skills of designing E. Book. Situation limitation: faculty of Education, Benha university. Tools of research: Achievement Test to measure cognitive attitude which relating to skills of designing E. Book prepared by researcher. Observation cart of practical performance for students of educational technology skills to design E. Book prepared by researcher. Evaluating the quality product cart of E. Book through the student. Variables of Research: Independent Variable: Personal learning environment tools. Social communication tools (face book & blog). Tools are depending on media (Flicker and podcasting). dependent Variable: cognitive achievement which relating by skills of designing E. Book. Practical performance rate by skills of designing E. Book. Quality production of E. Book by the students. Results of research: Research is reached to checklist of main skills and sub skills to produce E. Book which consists of (7) main skills and (22) sub skills.. There is different influence to personal learning environment tools on study achievement. There is different influence to personal learning environment tools on performance skills. There is different influence to personal learning environment tools on the level of quality production of E. Book.

Kye Words : Tools - Personal Learning Environment - Production Skills - Electronic Book

• المقدمة :

يعيش العالم اليوم عصر التقدم العلمي والتكنولوجي وثورة المعلومات مما يحتم ضرورة إعادة النظر في أنظمتنا التعليمية التربوية الثقافية وفحصها بحثاً عن مواقع القصور واستحداثاً لأساليب ونظم جديدة تواكب هذه التغيرات السريعة والمتدفقة التي أفرزها التقدم المعرفي والعلمي الهائل في نهاية القرن العشرين. ولقد تطورت شبكة الإنترنت في السنوات العشر الأخيرة تطوراً كبيراً لتشمل عدد كبير من الأدوات والخدمات التي تقدمها لمستخدميها بعد أن كانت قاصرة على البريد الإلكتروني وصفحات المواقع، ثم اتسعت هذه الخدمات لتشمل الموسوعات Wikis، المدونات Blogs، خدمة خلاصات المواقع Rss، الفيس بوك Facebook، عدسات سكودو Squidoo lenses وعالم الحياة الثانية Second life.

وفي الآونة الأخيرة انتشر مفهوم بيئات التعلم الشخصية بكثرة بين مجموعة أكبر من المهتمين في تقنيات التعليم والعامة من الناس. وتؤكد فكرة بيئة التعلم الشخصية على أن التعلم يكون مستمراً وتبحث عن توفير الأدوات اللازمة لدعم ذلك التعلم، فقد تغير فكرة بيئة التعلم الشخصية في أداء المتعلمين، ومن خلال بناء بيئة تعلم شخصية فعالة، ربما يتعلم الطلاب كيفية تحمل المسؤولية أو تعلم سلوكيات أخرى.

وأشار المجلس القومي للتعلم الإلكتروني إلى استخدام البرمجيات الاجتماعية التي تعزز الشراكة والتواصل بين المتعلمين مثل المدونات والويكي

والبث الصوتي وبث الفيديو والشبكات الاجتماعية، كما أن تبادل الروابط الخاصة بالويب من خلال برامج وضع العلامات على الروابط الهامة يساعد المتعلم في تعرف الآخرين من ذوي الاهتمام المماثل (المجلس القومي للتعليم الإلكتروني: ٢٠٠٨م)

كما بين (2006) Van Harmelen أن الاتجاه نحو بيئات التعلم الإلكتروني الشخصية كان نتيجة لعدة أسباب منها :

« ازدياد الحاجة إلى التعلم مدي الحياة، والذي نشأ من المعدل المتزايد للتطور التكنولوجي والاجتماعي والتغيرات في السوق، مما دفعت بالأشخاص إلى المزيد من التعلم لرفع مستوى المهارات والمعرفة وحتى يبقوا على اطلاع بجديد تخصصاتهم .

« زيادة الوصول إلى المعلومات والأشخاص .

« التغيرات التي طرأت في الطرق التربوية للتعلم والتي ركزت على أن تكون أنظمة التعلم الإلكتروني تحت سيطرة الطالب .

« خدمة الأشخاص الذين يستخدمون وسائل أخرى للتعلم مثل الهواتف الجواله والمساندات الشخصية وغيرها من الأجهزة المتنقلة .

ويرى الغريب زاهر (٢٠٠٩م، ٣١) أن تطبيقات الويب بصفة عامة وتوظيف أدوات الجيل الثاني للويب بصفة خاصة تساعد في الوصول إلى بيئة تعلم ديناميكية، ويوصي باستخدام تقنيات الجيل الثاني للويب وتوظيفها في المواقف التعليمية .

كما أكدت أيضاً دراسة Whipp, Chiarelli (2004) ضرورة زيادة أدوات التفاعل والاتصال الإلكتروني ودمجها في بيئة التعلم الإلكتروني لزيادة فاعلية عملية التعلم

وأكدت دراسة Ikier, S. et al (2008) أن المتعلمين من خلال بيئة تعلم إلكتروني شخصية يظهر لديهم قدرة عالية على استرجاع المادة التعليمية، ولكن مع ضرورة اتساق برامج التعلم الإلكتروني مع السمات الشخصية للمتعلمين، كذلك اتساق البناء والمحتوى لبيئة التعلم الإلكتروني الشخصية مع الاستراتيجيات المعرفية .

ويعتبر سرعه الحصول على المعلومات وتنقلها من شخص لاخر في اى مكان فى العالم من بديهات التقدم المعرفى ويعتبر الكتاب الالكترونى المعتمد على الانترنت من اهم فرص التقدم المعرفى التى تتيح الفرصه للطلاب الاتصال بكم هائل من المعلومات كما يتيح ايضا عمليه التواصل والتفاعل بين المعلم والطلاب بعضهم البعض كما يسهم كل طالب فى اعداد المادة العلمية للمقرر ويبدى رايه فيها وابداء التعليقات والتلميحات المناسبه على موضوعات الكتاب بالنسبة لغيره من الطلاب (محمد الحسینی، ٢٠٠٥، ٤٤)

ويعدد (عبدالله عبدالعزيز الموسى واحمد مبارك، ٢٠٠٥ ص ١٠٩): بعض مميزات الكتاب الإلكتروني منها سهولة النقل والتحميل على أجهزة متنوعة، وسهولة الوصول الى محتوياته عشوائيا باستخدام الحاسوب، واحتوائه على وسائط متعددة Multimedia مثل الرسوم المتحركة والصور، وسهولة الاستخدام عن طريق الحاسوب وسهولة الرجوع للمراجع العلمي التي تؤخذ منها الاقتباسات باستعمال الروابط، وإمكانية التلويح والتعليق أثناء عرض الكتابة، وسهولة عرضه على الطلاب في قاعات البحث باستخدام وحدة عرض البيانات "LCD" أو جهاز البرجكتور المتصل بالحاسوب، وسهولة فهرسته بالمكتبات ووضعه بحيز صغير، وإمكانية الاتصال به عن بعد للحصول على المعلومات .

وأوضحت دراسة (Norshuhada, 2001) التي ركزت على معرفة تأثير الكتب الإلكترونية على تحصيل الطلاب في مادة الفيزياء، ودلت النتائج على فاعلية الكتاب الإلكتروني وتأثيره التربوي على أداء الطلاب من خلال التحصيل لديهم.

وهدف دراسة (محمد الحسيني، ٢٠٠٥) إلى التعرف على فاعلية استخدام الكتاب الإلكتروني على التحصيل المعرفي والأداء المهاري، حيث أسفرت نتائج البحث عن فاعلية الكتاب الإلكتروني في إكساب مهارات صيانة الحاسب الآلي .

تأسيساً على ما سبق فإنه يتضح للباحث ضرورة التأكيد على أن التنمية المهنية للطلاب في العصر الحالي على تصميم وإنتاج الكتاب الإلكتروني الذي يقدم خبرات تفاعلية بحيث يتيح للمتعلمين خبرات ثرية تجعلهم ينخرطون في التعلم .

لذلك حاول البحث الحالي الاستفادة من أدوات بيئة التعلم الشخصية لحل مشكلة قصور مهارات إنتاج الكتاب الإلكتروني لدى طلاب تكنولوجيا التعليم .

• مشكلة البحث :

ويمكن التعبير عن مشكلة البحث في السؤال الرئيس التالي: ما أثر اختلاف أدوات بيئات التعلم الشخصية في تنمية مهارات إنتاج الكتاب الإلكتروني لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية ؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس، الأسئلة الفرعية الآتية:

« ما مهارات إنتاج الكتاب الإلكتروني الواجب توافرها لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية؟

« ما أثر اختلاف أدوات بيئات التعلم الشخصية على تنمية الجانب المعرفي لمهارات إنتاج الكتاب الإلكتروني لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية؟

« ما أثر اختلاف أدوات بيئات التعلم الشخصية على تنمية الأداء المهاري لمهارات إنتاج الكتاب الإلكتروني لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية؟

« ما أثر اختلاف أدوات بيئات التعلم الشخصية على تنمية مستوى جودة إنتاج الكتاب الإلكتروني التي أنتجه اطلاب تكنولوجيا التعليم بكملة التربيعة النوعية؟

• هدف البحث :

« سوف يسعى البحث الحالي إلى مواجهة الضعف القائم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم فى تصميم وإنتاج الكتاب الإلكتروني ، وذلك لما تمثله هذه المهارات من أهمية كبيرة لديهم كونها من المهارات التى تتوافق مع طبيعة عملهم كتنقيات جديدة يمكن استخدامها لخدمة العملية التعليمية

« تصميم بيئة تعلم شخصية لتنمية الجانب المعرفى والأدائى المرتبط بمهارات تصميم الكتاب الإلكتروني لدى طلاب تكنولوجيا التعليم باستخدام أدوات التواصل الاجتماعي (الفيس بوك والمدونة) وأدوات المعتمدة على الوسائط (الفليكر والتدوين الصوتي).

• أهمية البحث :

« قدم البحث قائمة بمهارات إنتاج الكتاب الإلكتروني التي يحتاجها طلاب تكنولوجيا التعليم.

« ساعدت بيئة التعلم الشخصية التي قدمتها الدراسة طلاب تكنولوجيا التعليم بكملة التربيعة النوعية "عينة الدراسة" على التحصيل المعرفى المرتبط بمهارات إنتاج الكتاب الإلكتروني.

« تسهم بيئة التعلم الشخصية المقترحة فى تنمية مهارات إنتاج الكتاب الإلكتروني لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكملة التربيعة النوعية "عينة الدراسة".

« يمثل البحث استجابة للاتجاهات العالمية الحديثة المهتمة بالتعلم الإلكتروني ومستوياته.

« توجيه أنظار الباحثين للاهتمام بالبحث فى مجال بيئات التعلم الإلكتروني الشخصية وتوظيفها فى العملية التعليمية وخاصة مع ندرة البحوث العربية فى هذا المجال.

• حدود البحث :

يقصر هذا البحث على الحدود الآتية:

« حدود بشرية: عينة من طلاب تكنولوجيا التعليم بكملة التربيعة جامعة بنها وعددهم (٦٠).

« حدود موضوعية: (الفيس بوك والمدونة) والأدوات المعتمدة على الوسائط

« (الفليكر والتدوين الصوتي) - مهارات تصميم الكتاب الإلكتروني .

« حدود مكانية: كلية التربية النوعية - جامعة بنها.

• منهج البحث :

يعتمد البحث الحالي على المنهجين الآتين:

« المنهج الوصفي: والذي يقوم بوصف ماهو موضوع الدراسة والمتغيرات المستخدمة وتم استخدام هذا المنهج فى البحث الحالي لوصف وتحليل البحوث والدراسات السابقة.

« المنهج شبه التجريبي: وهو المنهج الذي يستخدم لمعرفة أثر المتغير المستقل على المتغير التابع.

• متغيرات البحث :

يشتمل البحث الحالي على المتغيرات الآتية:

• المتغير المستقل Independent variable :

أدوات بيئات التعلم الشخصية:

« أدوات التواصل الاجتماعي (الفيس بوك والمدونة).

« الأدوات المعتمدة على الوسائط (الفليكر والتدوين الصوتي).

• المتغير التابع Dependent variables :

« التحصيل المعرفى المرتبط بمهارات تصميم الكتاب الإلكتروني .

« معدل الأداء العملى لمهارات تصميم الكتاب الإلكتروني .

« جودة انتاج الكتاب الإلكتروني من قبل الطلاب.

• عينة البحث :

سوف يتم اختيار عينة البحث بصورة عشوائية من طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية جامعة بنها، وتكونت العينة من (٦٠) طالب وطالبة، ويتم تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبيتين المجموعة الأولى وعددها (٣٠) طالب: استخدمت أدوات التواصل الاجتماعي (الفيس بوك والمدونة) بيئة تعلم الشخصية المقترحة و المجموعة الثانية وعددها (٣٠) طالب: استخدمت الأدوات المعتمدة على الوسائط (الفليكر والتدوين الصوتي) بيئة تعلم الشخصية المقترحة.

• أدوات البحث :

سوف يستخدم البحث الأدوات التالية من أجل تحقيق أغراضه:

« اختبار تحصيلي يقيس الجانب المعرفى المرتبط بمهارات تصميم الكتب الإلكترونية - إعداد الباحث - .

« بطاقة ملاحظة الأداء العملى لطلاب تكنولوجيا التعليم لمهارات تصميم الكتب الإلكترونية إعداد الباحث .

« بطاقة تقييم جودة منتج الكتاب الإلكتروني من خلال الطلاب

• الإطار النظري للبحث :

• مفهوم بيئة التعلم الإلكتروني الشخصية:

عرف الغريب زاهر (زاهر، ٢٠٠٩، ص٦٥٦) بيئة التعلم الإلكتروني بأنها المكان الذى يتم فيه تغيير سلوك المتعلم باستخدام البرمجيات التعليمية بالمقرر

الإلكتروني المنشور في البوابة الإلكترونية . وكلمة مقرر إلكتروني توحى بأنه من صنع المؤسسة التعليمية.

وقد أوجد تطبيق التعليم الإلكتروني مساحة خاصة تعرف بـ learning landscape التي هي مزيج من التدوين weblogging ، الملف الشخصي للمتعلم ePortfolios ، والشبكات الاجتماعية Socail networking ، هذا المزيج يستطيع أن يخدم التعلم لو تم تطبيقه بشكل فردي، أو بدمجه في نظم إدارة التعلم التقليدية LMS مثل: Moodle. (Christian,2007)

وتعرف بيئة التعلم الشخصية بأنها نظام يساعد المتعلم في تحكم وإدارة تعلمه الذاتي من خلال مجموعة من الأدوات تساعد في تحقيق أهداف التعلم عبر إدارة المحتوى وإتاحة الفرصة له بالتواصل مع الآخرين، بالإضافة إلى إنها قد تتألف مع نظام واحد أو أكثر، كما إنها قد تكون عبارة عن تطبيق واحد أو قد تكون مؤلفة من إتحاد لعدة مواقع (Van Harmelen,2006) .

أما مكجلوجلين ولي (2010) Mcloughlin & Lee فيعرفان بيئة التعلم الشخصية بأنها بيئة تمكن الطلاب من تولي مسئولية تعلمهم وتعزيز اختيارهم للأدوات والمصادر المستخدمة لإنشاء، وتنظيم، وتحزيم محتويات التعلم من أجل التعلم بكفاءة وفاعلية.

وأيضاً تعرف (هبة عثمان، ٢٠١٣، ص ٢٦) بيئة التعلم الشخصية بأنها منصة تعلم شخصية تقدم عبر الويب، يتم الوصول إليها باستخدام أجهزة المحمول أو سطح المكتب، تتمركز حول المتعلم، بحيث يحدد فيها المتعلم جميع الأدوات والتطبيقات التفاعلية والمواد والموارد البشرية ويتفاعل معها، وتسمح له بالتحكم بها وإدارتها والتكيف معها طبقاً لاحتياجاته وتفضيلاته التعليمية وأسلوب تعلمه ومهام وأنشطة وأهداف تعلمه الخاصة بسياق التعلم في الوقت والمكان الذي يناسبه، ومشاركة مصادر التعلم والمحتوى مع أقرانه والتواصل معهم بالتعليق أو الحوار، وتنظيمها ذاتياً وتكوين المعارف وجمعها ونشرها طبقاً لاستراتيجيات تعليمية يتبعها المتعلم أو المتعلمين الآخرين في تعلمهم.

• أهمية بيئة التعلم الإلكترونية الشخصية :

بينما يذكر Ricardo Torres (2009) أن أهمية بيئات التعلم الشخصية تنحصر فيما يلي:

- « دمج الدراسة مع الحياة خارج المؤسسات التعليمية.
- « تعتبر كسجلات إلكترونية لعمليات التعلم، لا ينتهي عند التعلم عند نقطة معينة.
- « يمكن من خلالها التخصيص والاتصال مع باقي التطبيقات وفقاً لاحتياجات المتعلم.

◀ تمكن المتعلم من استخدام أدوات الجيل الثاني للويب Web2.0 المتنوعة.
 ◀ يتم تصميمها وإدارتها بواسطة المتعلم مما يؤدي إلى تحمل المتعلم مسئولية تعلمه.

◀ مكونات بيئة التعلم الشخصية يتم تحديثها باستمرار.
 ◀ تصميم بيئات التعلم الشخصية من أجل التعلم مدى الحياة Lifelong learning على عكس أنظمة (LMS) التي تصمم لكي تكون فصول افتراضية عبر الويب Online.

ومن أهمية بيئات التعلم الشخصية لكونها تعد عنصرا رئيسيا للتعلم ومدى الفائدة التي تقدمها إلى نمو المعرفة والمشاركة بين الطلاب بعضهم البعض (Camacho&Guilana ,2011).

• خصائص بيئات التعلم الشخصية :

وقد حدّد (رزق على أحمد محمد، ٢٠١٢، ص ص ٩٦ : ٩٩) على أحمد مميزات بيئات التعلم الشخصية بمجموعة من الخصائص الآتية:

◀ الهوية Identity: تدمج أدوات PLEs الدراسة الرسمية Formal study مع الدراسة غير الرسمية Informal study، فتمكن المتعلمون من التواجد خارج الحدود الرسمية للمؤسسة والاندماج في الحياة الخارجية مما يساعدهم على تأطير فهمهم الخاص مع الآخرين (تحقيق الاتساق والتفاهم مع المجتمع)، كما تساعد الآخرين على فهم تراثهم المعرفي.

◀ الثبات Persistence: يعتبر النشر المنعكس من Blog سجلا رقميا Digital Record لعملية التعلم، ويمكن أن تمثل جزء لا يتجزأ من إنجاز التعلم مدى الحياة Lifelong learning accomplishment وملف الإنجاز الإلكتروني للمتعلم، والتي لا تختفي أو تنقطع علاقة المستخدم بها بنهاية مقرر التعليم الرسمي، على عكس بيئات التعلم القائمة على المحتوى (VLE , LMW) سهولة الاستخدام Ease of use:

✓ يمكن تخصيص PLEs وفقا لحاجات ومتطلبات المتعلم الشخصية، كما يمكن ربطها بتطبيقات أخرى مما يتيح سهولة تدفق وانتقال (محتوى وخبرات) التعلم بين أجزاء الشبكة.

✓ تتخلص من منحى التعلم المرتبط بنظم وبيئات التعلم الإلكترونية الأخرى (VLEs /LMS) والذي يتسم بالانغماس القسري للمتعلم في بيئة التعلم، ويتم استبداله باحتياجات تعلم كيفية استخدام الأدوات المتنوعة للويب ٢.٠.

✓ إمكانية التخصص اللامحدودة من قبل كل من المعلمين والمتعلمين، والتي لا تقتصر على مجموعة الأدوات المتجانسة كما في حزم VLE/LMS التجارية أو الأدوات المدعومة من نظم VLE/LMS مفتوحة المصدر.

✓ أصبح التدوين أسهل وأيسر بواسطة الهاتف المحمول Mobile Phone المساعد الرقمي الشخصي (PDA) Personal digital assistant (أو ما يطلق عليها أجهزة التليفون الذكي Smart Phones)، وأيضا الدخول عبر البريد الإلكتروني مما يسمح بالعمل بدون اتصال مباشر بالبيئة، (فمثلا يمكن إرسال تدوينة عبر البريد الإلكتروني بدون اتصال مباشر بالمدونة).

◀ الملكية Ownership:

✓ التحكم والمسؤولية Control and Responsibility: تعود ملكية بيانات التعلم الشخصية للمتعلمين وتدار بواسطة PLEs، حيث تركز PLEs التعلم ضمن سياق (من حيث) الإنشاء Created، التعزيز والمساندة (تحقيق الاستدامة) Sustained بيد المتعلم، فلا توجد لها ملكية منفردة من قبل المؤسسة التعليمية، وهذا يؤدي إلى (الإحساس بالمسؤولية) وتعميق الاحساس بالتوجيه الذاتي التعليمي وتطبيقه عمليا.

✓ حقوق الطبع والنشر وإعادة الاستخدام Copyright and re-use: لا تعنى الحيازة Possession ملكية Ownership تامة في العصر الإلكتروني، ولكن وجود مساهمات أو مشاركات Contributions المتعلمين ضمن موقع المؤسسة يعطي إحساس بأنها مملوكة (أو على الأقل يتم التحكم بالوصول إليها) من قبل المؤسسة، ولكنها قطعا مملوكة بالفعل للمتعلمين، وبالتالي يمكن للمالك (المتعلم) استخدام المساهمات في بيئة التعلم الشخصية وإعادة استخدامها (عدة مرات) على النحو الذي يراه مناسباً أو حسب الحاجة.

✓ الحضور (التواجد) Social Presence الاجتماعي: يمكن نظام PLE الخاص بالمتعلم والذي تم تخصيصه وفقا لاحتياجاته ومتطلباته الشخصية من تحقيق المتعلم للتفاعل بنشر (إرسال) Posting المشاركات إلى صف دراسي خارجي External Class من داخل نظامه، ومن المرجح أن يضمن ذلك أعلى مستويات الفعالية Efficacy والراحة وزيادة القدرة على تحقيق الحضور الاجتماعي لهذا المتعلم (ضمن البيئة الاجتماعية لأقرانه في مؤسسات تعليمية أخرى بدون مغادرة بيئته التعليمية الخاصة).

◀ سرعة وقدرة التجديد Capacity and Speed of Innovation: يتم تحديد بيئة التعلم الشخصية باستمرار حيث:

✓ تتطور PLEs ومكوناتها من أدوات لإدارة المعلومات على شبكة الاتصال والشبكة الاجتماعية بسرعة فائقة، حيث تؤمن بيئة وصل وشغل Plug and Play environment والتطبيقات الجديدة إمكانية التطوير والدمج السريع ضمن بيئة التعلم الشخصية وبواسطة المتعلم (مالك أو صاحب البيئة وبدون الحاجة لدعم متخصص).

✓ تعتبر بيئة التعلم الشخصية جيل ثانی من التطبيقات الشبكية Network applications، فقد تم تصميمها في المقام الأول كبيئة شخصية للتعلم مدى الحياة، بل تمتد بالتعلم إلى ما بعد حجرة التدريس ومتجاوزا النموذج المتمحور حول المعلم Teacher Centered Model، عكس نظام VLE والتي صممت لتفعيل الفصول الدراسية على الإنترنت.

• الأدوات اللازمة للمساهمة في بناء بيئات التعلم الشخصية :

وقد حدد Hamilton مجموعة من الاستخدامات الفعلية لبعض أدوات الويب ٢.٠ في التعلم وهي:

« البودكاستنج الصوتي: ويستخدم بهدف مشاركة المواد الدراسية كالمحاضرات، وتنمية التفكير الناقد لدى المتعلمين، والتدريب على النطق الصحيح، ومناقشة المواد المكتوبة، وتعلم الحوار التعاوني،

« المدونات: تستخدم لتوضيح المفاهيم الصعبة في المقرر وتطبيقها خارج الفصول الدراسية، لتقييم التواصل بين أفراد المجموعة ويعتمد ذلك على الموضوعات المتشارك بها، ووضوح الكتابات، والتفكير والمشاركة، كما تستخدم بهدف تعزيز التعلم، وجعل المتعلمين مسؤولين عن تعلمهم.

« الفضلات الاجتماعية: تستخدم في حالة الحاجة إلى الاحتفاظ بمصادر التعلم والأنشطة التي تحتاجها المؤسسات التعليمية لإنجاز العمل وتضم: مصادر المكتبات الرقمية، تطبيقات الويب ٢.٠ والمشروعات التعاونية على الإنترنت، ووصف وتحديد أدوات التشارك على الخط وأدوات التواصل غير التزامنية وكيفية استخدام كل منهم في الفصل.

« مواقع الشبكات الاجتماعية: تستخدم للبحث عن أفراد لهم تفكير واهتمام مشترك، ومعرفة كيفية استخدام الإنترنت تجارياً، وتعليمياً، وعلمياً، ومناقشة القضايا حول الموضوعات الحالية والمستقبلية،

« العالم الافتراضي: يستخدم لعرض المشكلات الفلسفية والنفسية غير المفهومة، وإعداد الممارسات الرقمية.

« الويكي: يستخدم لدعم الإنشاء، والمشاركة، والتفكير، والتواصل، وإعادة فهم بعض المحتويات ولتشجيع روح الفريق.

• أدوات التواصل الاجتماعي:

• الشبكات الاجتماعية Social Networks :

جاءت البرمجيات الاجتماعية كثورة تحاول العودة إلى (الإنسانية) في التعليم الإلكتروني حيث كانت أولى خطوات التعليم الإلكتروني تعتمد على الجانب التقني من إنشاء وتطوير المحتويات التعليمية عبر معايير وقواعد تقنية فقط، لم يكن يراعى فيها الجانب الإنساني الاجتماعي باعتبار التعلم (هو

معرفة ومهارة اجتماعية يتم تحصيلها وتزداد تقدماً، إنه واحد من المهارات للمستقبل، (Hodgins, 2005)

كما أن الجيل الثاني من التعليم الإلكتروني والذي اعتمد البرمجيات الاجتماعية صار الاتجاه إلى تنفيذ المحتوى يتجه فيه: من الأسفل - القاعدة (الطلاب والمدرسين)، إلى الأعلى نحو القمة (المطورين والمعلمين) حيث يتعاون الجميع في إخراج نشاط تعليمي (لأن التعلم هو شبكة تتشكل من العمليات التي يقوم بها كل عضو بعمل من أعمال الترميز) (Siemens, 2004).

والشبكات الاجتماعية هي مصطلح يطلق على مجموعة من المواقع على شبكة الإنترنت تتيح التواصل بين الأفراد في بيئة مجتمع افتراضي تجمعهم حسب مجموعات اهتمام أو شبكات انتماء (بلد، جامعة، مدرسة، شركة) وبحيث يتم كل ذلك عن طريق خدمات التواصل المباشر مثل إرسال الرسائل أو الاطلاع على الملفات الشخصية للآخرين ومعرفة أخبارهم ومعلوماتهم التي يتيحونها للعرض، (Ellison, 2007).

كان أول المواقع الاجتماعية هو "Theglobe.com"، وظهر في عام ١٩٩٤، ثم موقع "Geocities" في عام ١٩٩٤ أيضاً، ثم ظهر موقع "Tripod.com"، وفي عام ١٩٩٥، وموقع "Sixdegree" في عام ١٩٩٧، وكانت هذه المواقع تركز على تعزيز العلاقة بين مستخدميها وتوطيد الصداقة بينهم، مع خلق جو من التكافل الاجتماعي عبر غرف الدردشة الجماعية، ومشاركة الأفكار الشخصية والمعلومات الخاصة بهم؛ فقد قام موقع "Classmates" في العام (١٩٩٥) الذي أنشئ بواسطة "راندی كوناردز Randy Conards" للربط بين زملاء الدراسة. (نبيل جاد عزمي، ٢٠١٤، ص ٥٨٨).

وفي العام (٢٠٠٤) ظهر موقع "Facebook" الذي أطلقه "مارك زوكربيرج" كصفحة خاصة لنشر نتائج مباريات كرة السلة في جامعته، ثم توسع ليشمل جميع المؤسسات في المدينة، ثم عمم على سائر أرجاء الولايات المتحدة الأمريكية قبل أن يأخذ منحة من "جامعة هارفارد" لتمويل مشروعه، كما ظهر موقع "My Space" كموقع منافس للفيسبوك في العام (٢٠٠٥) ولكن في العام (٢٠٠٧) قام موقع الفيسبوك بإتاحة تكوين التطبيقات للمطورين مما أدى إلى زيادة عدد مستخدميه بشكل دراماتيكي. (رنا محفوظ حمدي، ٢٠١٠)

ويشير برتلي وآخرون (Pyrtle & et, al, 2007) إلى أن مصطلح الشبكات الاجتماعية مفهوم قديم، يستخدم قبل فترة طويلة من ظهور الإنترنت أو أي شكل آخر من وسائل الاتصال، فالإنسان بطبعه مخلوق اجتماعي يحب التعايش مع الآخرين والتعاون معهم لتبادل الخبرات والمصالح المشتركة، وخاصة من يتقاطع معه في الرغبات والاهتمامات لذا نجده دائماً يسعى إلى تكوين

مجموعات تتشابه في السمات والخصائص، وتكوين هذه المجموعات أو ما يمكن أن يطلق عليه الشبكات الاجتماعية يأخذ أشكالاً متعددة تترابط مع بعضها البعض بناء على عامل مشترك يجمع الكل مثل: العمر، أو الاهتمامات العلمية، أو البحثية، أو التخصص العلمي، أو الارتباط الوظيفي.

ويمكن الاستفادة من الفيس بوك في التعليم في النواحي الآتية: (محمد شوقي شلتوت، ٢٠١٢)

« إنشاء المعلم أو الطالب مجموعة أو صفحة لمادة أو موضوع تعليمي ودعوة الطلاب للمشاركة فيه وتبادل المعلومات، ونشر وتبادل روابط الصفحات المتعلقة بالموضوع أو المادة.

« نشر الصور ومقاطع الفيديو التعليمية المناسبة للمادة وتبادلها بين الطلاب والمهتمين، والتعليق عليها ومناقشة ما فيها.

« تكوين صداقات وعلاقات مع المهتمين بمادة أو موضوع تعليمي معين من جميع أنحاء العالم وتبادل المعلومات والخبرات بينهم.

« استخدامه كوسيلة لمواصلة العلاقة بين الخريجين للاستمرار في التعلم وتطوير الذات في ذات التخصص.

« استخدامه كوسيلة لدعوة الطلاب وغيرهم للمناسبات التعليمية المختلفة.

• المدونات Web Logs :

يعرفها جرين وبيرسون (Green & Pearson, 2005) بأنها صفحة إنترنت ديناميكية تتغير زمنياً حسب المواضيع المطروحة فيها، حيث تعرض المواضيع في بداية المدونة حسب تاريخ نشرها، حديثة النشر أولاً، ثم التي تليها، وهكذا، والموضوعات التي يتناولها الناشر في مدوناتهم تتراوح ما بين اليومية والخواطر.

ويرى بلوود (Blood, 2014) أن المدونات هي "إحدى الخدمات التي توفرها شبكة الإنترنت بهدف السماح لأي مستخدم للشبكة أن يقوم بنشر محتوى معين من خلال صفحة ويب يوفرها أحد المواقع التي تقدم خدمة التدوين المسترسل عن الأفكار، والإنتاج الأدبي، الموضوعات المتخصصة في المجال التقني.

• مواقع التدوين:

برامج التدوين الإلكتروني هي برامج تكون مثبتة على حاسوبك. ويوجد نوعان من تلك البرامج: برامج التدوين التي يتم تشغيلها من سطح المكتب حيث تقوم بإنشاء المدونة كاملة على حاسوبك الشخصي ومن ثم نسخها (أو نسخ أحدث الملفات) على خادم الويب الخاص بك. وميزة هذا النوع من البرامج هي أنك تتحكم بمدونتك بشكل كامل وبإمكانك إرسالها أينما تريد. مثل:

« برنامج w.bloggar: والذي يمكن الوصول إليه من خلال الرابط <http://www.wbloggae.com>

« برنامج iblog: والذي يمكن الوصول إليه من خلال الرابط
<http://www.lifi.com/ibog/>

كما تكون بعض برامج التدوين مثبتة على حاسوبك ولكنها تتطلب تسجيل دخولك في خدمة التدوين. وميزة استخدام هذا النوع من البرامج هي أنها تمنحك خيارات وتحكم في مدونتك أكثر من تلك التي تدخل عليها عند تعاملك مع خدمة التدوين الموجودة على الموقع الإلكتروني. كما يجعل هذا النوع من البرامج التدوين الجماعي أسهل من استخدام البرامج التي تنشيء المدونة كاملة على حاسوبك قبل نسخها إلى خادم الويب. وهناك العديد من المواقع والبرامج التي تقدم هذه الخدمة، منها:

« موقع بلوجر Blogger: وهو موقع يقدم خدمة التدوين من Google وهو من أشهر مواقع التدوين، ويشترط لعمل مدونة عليه، أن يكون للمدون بريد على Gmail ويمكن الوصول إليه من خلال الرابط <http://www.blogger.com>

« موقع مدونتي modawanati: وهو موقع عربي متخصص في تقديم خدمة المدونات العربية المجانية، ويسمح بعرض محتوى غير نصي، ويمكن الوصول إليه من خلال الرابط <http://www.modawanati.com>

« موقع جيران jeeran: وهو موقع يحوى عددا من المدونات المجانية، كما يمكن البحث من خلاله عن عدد من المدونات العربية، وله وجهات مميزة، على الرغم من أنه أقل تقدما من غيره ويمكن الوصول إليه من خلال الرابط: <http://www.jeeran.com> (ابراهيم عبد الوكيل الفار، ٢٠١٢، ٨٢)

• أنواع المدونات:

يمكن تقسيم المدونات من حيث نوع الوسائط المستخدمة أو من حيث الغرض من انشائها أو من حيث كونها مدونات متكاملة كما يأتي:

• من حيث الوسائط المستخدمة فيها:

« مدونات نصية: هي تلك المدونات التي يستخدم فيها النصوص فقط للتعبير عن الآراء والأفكار المختلفة.

« مدونات الصور Photo blogs: هي تلك التي تستخدم فيها الصور بشكل أساسي ويتم التعليق عليها من قبل زائري المدونة، وقد يقوموا بإرسال الصور الخاصة بهم لمشاركتها مع الآخرين.

« مدونات الفيديو Video blogs: تقوم أساسا على نشر المحتوى بالصوت والصورة مسجلا على فيديو، ويمكن استخدام كل من النصوص والصور للتعليق عليها. (أحمد الجمل وأحمد عصر، ٢٠٠٧، ص ٦٦: ٦٧، محمد عبد الحميد، ٢٠٠٩، ص ٨٠)

• من حيث الغرض من انشائها فتقسم إلى:

« شخصية: وهى التي تصف مفكرة شخصية. عن تجارب الشخص اليومية، همومه، أشعاره، أفكاره، ويسمح - في أغلب الأحيان - للقراء بالمشاركة. أو

يطلق عليها أيضا مدونة الخبرات السابقة: بحيث يقوم الناشر بكتابة خبراته وتجاربه في المدونة، وبالتالي تصبح المدونة وكأنها C.V خاصة به، تعرض جميع قدراته ومهاراته.

« موضوعي: تركز المدونة الموضوعية على موضوع معين. معظم المدونات الآن تسمح للمستخدم بإنشاء مواضيع داخل الموقع، وهذا يعنى أن المدونة العامة بإمكانها أن تصبح مدونة تخص موضوع معين بواسطة المستخدم أو القارئ.

« فكرى: إذا كانت المدونة الشخصية معنية بالأمور اليومية والمدونات الموضوعية معنية بموضوع معين، فإن المدونات المسماة بالـ "فكرية" تمثل الأفكار العشوائية لشخص ما (أو مجموعة أشخاص). لذا، المدخلات لا تخص موضوع معين، كالسياسة أو تقنيات الحواسيب الحديثة، إنما مواضيع فلسفية ووجودية، كالتقاشات الإيديولوجية بين الماركسيين.

« اخبارية أو صحفية: الكثير من المدونات توفر ملخصاً للأخبار عن موضوع معين، مثلاً الإنترنت في الصين أو كرة القدم، والتي تكون مصحوبة بتلخيص قصير وربما وصلات لمقالات متعلقة في الصحافة.

« تشاركية: الكثير من المدونات يتم تحريرها من أكثر من شخص عن موضوع معين. بعض المدونات التشاركية تكون مفتوحة لمشاركة الجميع وبعضها الآخر يكون محدوداً لمجموعة من الأشخاص.

« سياسية: نوع آخر سائد من المدونات. في الكثير من الأحيان يضيف المدون وصلات إلى مقالات على مواقع إخبارية ومن ثم يضيف تعليقاته عن الخبر أو الموضوع. بالإضافة إلى الأصناف التي تم ذكرها، هناك أنواع أخرى من المدونات التي تتداخل مع بعضها البعض من حيث المضمون أو الشكل. (ابراهيم عبد الوكيل الفار، ٢٠١٢، ص ٨١)

• من حيث كونها مدونات متكاملة:

« المدونات الخاصة بالمعلم: وهى نوع من المدونات يتيحها المعلم للمتعلمين ويساعد هذا النوع في إعطاء الفرصة للمتعلمين لتنمية مهارة القراءة لديهم، ففى بعض الأحيان يجد الطلاب المادة الدراسية صعبة وفقيرة إلى بعض المعانى مما يسبب قصورا في فهم المادة الدراسية فيتم معالجة هذا باستخدام هذا النوع من المدونات وذلك بوضع لينكات مرتبطة بالموضوع وإذا وجدت بعض الكلمات التي تحتاج لتفسير أكبر فيتم ربط هذه الكلمات بمواقع أخرى توضحها، وإسلوب المعلم ذاته في كتابة الموضوع يطور وينمى من لغة المتعلم المحلية. يعزز هذا النوع من المدونات اكتشاف المتعلمين للمواقع الانجليزية التي ترتبط بموضوع الدراسة. ويتم استخدام الأسئلة والألغاز من قبل المعلم وتعليقات الطلاب وبالتالي يتم تشجيع التبادل اللغوي: توفير معلومات عن المنهج وتذكير الطلاب بالواجبات والتكليفات وموضوعات النقاش المقبلة وتناول النقاط الصعبة التي واجهت الطلاب في الفصل. يعمل هذا النوع بمثابة مورد لروابط التعلم الذاتي للمتعلمين عن طريق إعطاء

روابط اختبارات لهم وروابط للملفات الصوتية والمرئية المرتبطة بموضوع الدراسة ويتم تفاعل المتعلمين مع الموقع والروابط.

« المدونات الخاصة بالمتعلم: حيث يديرها المتعلمون أو من قبل مجموعات تعاونية من المتعلمين وهنا يستطيع الطلاب التعبير عن أفكارهم وتنمية روح القراءة والتشارك والاطلاع بينهم ويستخدم فيها المتعلم محررات بحثية للحصول على المواقع المناسبة لموضوعه ويمكن أن ينشأها الطلاب لكتابة يومياتهم. والفكرة من هذا النوع من المدونات هو انه ينمى الإحساس لدى الطلاب بالملكية والحصول على الخبرة والتعامل مع النصوص الشعبية والقراءة والقدرة على الكتابة.

« مدونات حجرة الدراسة: هذا النوع هو نتيجة الجهد التعاوني لطلاب الفصل الدراسي، حيث يمكن استخدامها في شكل لوحة إعلانات للمتعلمين لنشر الرسائل والصور والوصلات ذات الصلة بموضوع المناقشة ومواضيع الفصول الافتراضية.

• خدمات مشاركة الوسائط :

• خدمة التدوين الصوتي (البودكاست Podcast)

كلمة بودكاست عبارة عن مقطعين، الأول (Pod) مأخوذة من جهاز ipod الشهير من شركة آبل والمستخدم في حفظ الملفات الصوتية وتشغيلها والثاني (Cast) ويعنى النشر. ففي أواخر عام ٢٠٠٤ قامت المحطات الإذاعية على الإنترنت بتبنى فكرة التدوين الصوتي لنشر محتوياتها الإذاعية. تسمح تقنية التدوين الصوتي بتسجيل ملفات صوتية بصيغة MP3 ليقوم المستمع لاحقاً بتحميلها ثم الاستماع إليها. (ابراهيم عبد الوكيل الفار، ٢٠١٢، ١٩٢)

وفى هذا الصدد يشير شيم وآخرون (Shim & et.al, 2006) إلى أن تقنية التدوين الصوتي تختلف عن فكرة راديو الإنترنت في آلية عملها، ففي راديو الإنترنت المستخدم ملزم بتدفق الصوت وإذا قام بإيقاف التدفق يعنى ذلك أنه سيفقد البرنامج الإذاعي الذي كان يستمع إليه وبالتالي لا يمكن إعادته. على العكس من ذلك، تسمح تقنية التدوين الصوتي بتحميل الملفات الصوتية على جهاز المستخدم أو على مشغلات MP3 والاستماع إليها في أي وقت.

• استخدامات التدوين الصوتي في التعليم والتعلم:

ويضيف (Becher – Young, 2009, 76 - 77) الاستخدامات الآتية للتدوين الصوتي Pod casting:

« تقديم الدعم في المواد المقررة.

« مراجعة المواد، إتاحة المحاضرات المسجلة للمتعلمين.

« تسجيل المحاضرات وإمداد المتعلمين بها قبل الدخول للمقرر.

« تقديم دروس تعليمية، وشرح المواد غير المألوفة.

- ◀ دعم العروض المقدمة، وتوضيح المفاهيم.
- ◀ إمداد الزائر أو الضيف بمحاضرة أو نظرة عامة له.
- ◀ تقديم التكاليفات، عمل الإعلانات الأسبوعية.
- ◀ تشجيع تفاعل المتعلمين، توضيح ميكانيكية عمل الأشياء، إمداد المتعلمين بالرجع.
- ◀ تقديم جولة مسموعة للمتعلمين حول رحلة معينة.
- ◀ مشاركة معلومات المدارس وتحديثها.

• خدمة مشاركة الصور / Photo sharing / الفليكر Flickr:

مشاركة الصور هي عملية يتم من خلالها نشر أو نقل صور المستخدم الرقمية على الإنترنت مما يتيح للمستخدم آخر لمشاركتها مع الآخرين سواء كانت عامة أو خاصة يتم توفير هذه الوظيفة من خلال كل المواقع والتطبيقات التي تسهل تحميل وعرض الصور. (Waters&baccala, 2004, 4)

وهي آلية مشتركة للمتعلمين وهذا يتم من خلال نشر وعرض الصور على مواقع الويب وتقاسم صور عبر البريد الإلكتروني، وقد أصبحت أنظمة تبادل الصور أخف وزناً وذلك بعد انتشار كاميرا الهواتف الرقمية المتكاملة، حيث أن معظم كاميرات الهواتف المحمولة يمكن بها أو من خلالها إرسال الصور إلى الهواتف الأخرى والبريد الإلكتروني. (Counts&Fellheimer, 2004, 3)

- التطبيقات التربوية لاستخدام تقنية الفليكر / مشاركة الصور Flickr في التعلم الشخصية:
- تضيف رنا محفوظ (رنا محفوظ، ٢٠١٣، ص ٦٣) توظيف تقنية الفليكر / مشاركة الصور Flickr ببيئة التعلم الشخصية كما يأتي:
- ◀ يمكن المتعلمين من إنشاء معرض لكل مادة دراسية، ويوضع فيه الصور المتعلقة به، وفتح المجال لبقية المتعلمين للتعليق والتقييم.
- ◀ يستطيع كل متعلم إنشاء صفحة يضع صور تطبيقاته لمادة أو موضوع يدرسه ويشاركه بقية زملائه بالمشاهدة والتعليق والتقييم (يتيح القدرة على إضافة شرح على جزء من الصورة).
- ◀ أداة مثالية للبحث عن الصور في كل تخصص على حدة.
- ◀ يمكن استخدامه لتطوير مهارات الثقافة البصرية.
- ◀ توفير مصدر قيم للمتعلمين والمعلمين الذين يريدون صوراً لاستخدامها في العروض - المواد التعليمية - المقررات الإلكترونية، ويكمن دور المعلم هنا في تصميم وتطوير أنشطة تعليمية وتشجيعهم على إضافة تعليقاتهم وشروحهم على الصور وتقييمها.

• المحور الثاني : الكتاب الإلكتروني :

يعد الكتاب الإلكتروني أحد أدوات التعليم الإلكتروني الأساسية، حيث يتعلم من خلاله المتعلم بصورة تفاعلية ويشتمل على عديد من عناصر الوسائط

المتعددة من نصوص وعناصر ومعلومات تفاعلية متمثلة في الصور المتحركة والثابتة، ومشاهدة الفيديو، والمؤثرات الصوتية والموسيقية.

• مفهوم الكتاب الإلكتروني:

تعددت التعريفات التي تناولت الكتاب الإلكتروني حيث يعرفه (فهيم محمد محمود، ٢٠٠٣، ٢٧٧): الكتاب الإلكتروني هو مصطلح يستخدم لوصف نص مشابه لكتاب في شكل رقمي Digital ليعرض على شاشة الحاسب الآلي (الكمبيوتر)، ويمكن للأقراص المدمجة CD-ROMs اختزان كميات هائلة من البيانات في شكل نصي، وأيضاً في صور رقمية ورسوم متحركة وتتابعات مرئية وكلمات منطوقة وموسيقى وغيرها من الأصوات لتكملة النص.

يعرف (احمد سالم، ٢٠٠٤: ص ٣٧٠) الكتاب الإلكتروني E-book على أنه "كتاب يحمل بلغة العصر، كتاب يفتح كأى كتاب ولكن ليس مطبوعاً على ورق يتم فتحه بطريقة مبسطة فتظهر على جانب الشاشة محتويات كل جزء من الكتاب، وما على القارئ إلا أن يطلب ما يريد أن يراه من موضوعات مهما بلغ حجم الكتاب".

يعرفه الغريب زاهر (٢٠٠٩: ص ٤٧٠ - ٤٧١) على أنه " كتاب تم نشره بصورة إلكترونية وتتمتع صفحاته بمواصفات صفحات الويب، ويخزن على وسائط تخزين البيانات الرقمية : الأقراص المدمجة (CD) واسطوانات الفيديو (DVD) والقرص الصلب ويمكن تخزينه في جهاز الخدمة الرئيسي (Main Server) في إحدى شبكات الكمبيوتر".

ويري كلا شيرودين لندومي من (Shirtatuddin & Landoni, 2003, 2) أنه نوعاً من أنواع المعلومات الرقمية المحملة من شكل قرص مضغوط CD – ROM إلى قاعدة بيانات تفاعلية على الإنترنت أو مجموعة من الصفحات المتفاعلة على الإنترنت أو مجموعة صفحات من الويب". أو "مجموعة من الصفحات المتفاعلة تشتمل على معلومات إلكترونية والتي تعرض العديد من خصائص الكتاب التقليدي" أو "عبارة عن بيانات تعلم بها برنامج يحتوي على قاعدة بيانات بها وسائط متعددة عن الموضوعات قبل جلبها.

ويعرفه (فهيم محمد ، ٢٠٠٣، ٢٧٨)، بأنه عبارة عن محتوى يوضع على شبكة الانترنت ويمكن أن يخزن على اسطوانات مدمجة ويعتمد على أجهزة ذات تقنيات حديثة وبرامج مخصصة لقراءة المحتوى المصمم لهذه الأجهزة كشكل من أشكال النشر.

تعرفه (لطيفه الكبيشي، ١٤٣١) أن الكتاب الإلكتروني هو كتاب تم نشره بصورة إلكترونية وتكون صفحاته مطابقة لمواصفات صفحات الويب ويمكن الحصول عليه بتحميله من موقع الناشر على الانترنت أو اقتنائه على هيئة اسطوانة من الأسواق أو يرسل بالبريد الإلكتروني من قبل الناشر، وأحياناً يطلق على الكتاب الإلكتروني كتاب على الأقراص Books Disks

مما سبق يتضح تعدد التعريفات المتعلقة بالكتاب الإلكتروني كما هو الحال مع معظم المصطلحات الجديدة التي لم تستقر على تعريف محدد لها، من هنا يمكن تعريف الكتاب الإلكتروني اجرائياً - في البحث الحالي - "كتاب شبيه بالكتاب التقليدي لكنه في شكل رقمي يتميز بالتفاعلية ويحتوي على وسائط متعددة من (صوت ونص وصور.....إلخ) ويستخدم لأهداف تعليمية محددة".

• خصائص وسمات الكتاب الإلكتروني:

أوضحت الكثير من البحوث والدراسات السمات والخصائص الأساسية للكتاب الإلكتروني ومنها دراسة (الغريب زاهر، ٢٠٠٩: ص٤٧٧)، (منال مبارز، ٢٠٠٨، ٣٨٣)، (محمد عبد الحميد، ٢٠٠٥: ١١٥)، (Obakov, 2005:P 6)، (لطيفه الكبيشي، ١٤٣١) ومنها خلصت الدراسات إلى خصائص وسمات الكتاب الإلكتروني الآتية:

« يتسم بإمكانية تضمينه للوسائط المتعددة والوسائط الفائقة المتداخلة Multimedia & Hypermedia والمتمثلة في الرسوم والصور المتحركة

وملفات الصوت وملفات الفيديو.

« إمكانية ربط النصوص وصفحاته بوثائق أخرى سواء كانت متاحة عبر شاشاته المختلفة أو المتاحة علي الويب.

« إمكانية التواصل من خلاله مع مؤلفين آخرين باستخدام عناوين بريدهم الإلكتروني Email address المتاحة علي شاشاته

« يتسم الكتاب الإلكتروني ببيئته المعرفية النشطة، التي يتم أثرائها وتدعيمها باستخدام تقنيات الروابط فائقة التداخل Hyperlink الأكثر تقدماً وفاعلية.

« يتم تصميم وتأليف وقراءة الكتاب الإلكتروني باستخدام برنامج معالجة النصوص والكلمات وبرامج العروض التقديمية التفاعلية وبرنامج Acrobat Reader.

« إمكانية استخدام أقلام التلوين High light وكتابة التعليق علي الهوامش الكتاب.

« يتمتع محتوى الكتاب الإلكتروني بالقابلية للتعديل والتحديث.

« يتميز الكتاب الإلكتروني بالتكلفة المادية البسيطة.

« ويتمتع الكتاب الإلكتروني بسمات اتصالية عالية التفاعلية فضلاً عن إمكانية الإبحار والتجول من خلال شاشاته عبر صفحات الويب.

« إمكانية نقله وتحمله بسهولة علي أجهزة الكمبيوتر .

« سهولة الوصول لمحتويات باستخدام الكمبيوتر.

« المرونة في الشكل والإخراج حيث يتم عرض الكتاب الإلكتروني من خلال شاشات الكمبيوتر، أو من خلال طابعة شاشاته علي شكل ورقي.

« إمكانية نقله بسهولة وتحمله علي أجهزة متنوعة.

« سهولة الوصول إلى محتوياته عشوائياً باستخدام الحاسوب.

- « بساطة قراءته باستخدام الحاسوب وأجهزة أخرى.
- « ربطه بالمراجع العلمية التي تؤخذ منه الاقتباسات حيث انه بإمكان المتصفح من فتح المرجع الاصلى ومشاهدة الاقتباس.
- « استخدام أقلام التلوين والتعليق أثناء عرض الكتاب.
- « سهولة فهرسته بالمكتبات ووضعه بحيز صغير.
- « سهولة القراءة بسبب سهولة تقليب الصفحات فيه وتغيير حجم الحروف وإيجاد المعلومات المطلوبة باستخدام الكلمات المفتاحية في النص.
- « إمكانية تخزين هائلة.
- « إذا رغب القارئ في امتلاك الكتاب الإلكتروني المتوفر على شبكة المعلومات الدولية (الانترنت) فانه لا يستغرق سوى ثوان في نقله وتخزينه متى شاء.

مما سبق يتضح أن الكتاب الإلكتروني يتسم بالعديد من الخصائص والتي من بينها: القابلية للتعديل والتحديث، التكلفة المادية البسيطة، يتمتع بسمات اتصالية عالية التفاعلية فضلاً عن إمكانية الإبحار والتجول من خلال شاشاته عبر صفحات الويب، إمكانية نقله وتحمله بسهولة على أجهزة الكمبيوتر، سهولة الوصول لمحتويات باستخدام الكمبيوتر، المرونة في الشكل والإخراج حيث يتم عرض الكتاب الإلكتروني من خلال شاشات الكمبيوتر، أو من خلال طابعة شاشاته على شكل ورقي، وإمكانية تتضمنه للوسائط المتعددة والوسائط الفائقة المتداخلة Multimedia & Hypermedia والمتمثلة في الرسوم والصور المتحركة وملفات الصوت وملفات الفيديو.

• مميزات الكتاب الإلكتروني:

- معظم الدراسات والأدبيات العربية والأجنبية ذات الصلة بالكتاب الإلكتروني والتعلم الإلكتروني، أهتمت بعرض مميزات الكتاب الإلكتروني، وذلك بمقارنته بالكتاب التقليدي المطبوع في إثراء العملية التعليمية وتعلم الطلاب ومنها دراسة (منال مبارز، ٢٠٠٨، ٣٨٢)؛ (محمد عبد الحميد، ٢٠٠٥، ١١٢ - ١١١)، (Obakov at el, 2005, 3)، (فهيم محمد، ٢٠٠٣، ٢٨٥) (احمد سالم، ٢٠٠٩: ص ١٣١ - ١٣٢) :
- « يتميز بتفاعليته العالية، ويتوافر عناصر الوسائط المتعددة فيه.
- « يمكن للكتاب الإلكتروني أن يصل للمتعلم بصورة مباشرة عبر الإنترنت وتنزيله في أي وقت، وأي مكان، بأقل تكلفه مادية.
- « يساهم في إثراء الأنشطة التعليمية وتزويد المتعلمين بالدافعية للتعلم.
- « يتيح للمتعلم إمكانية إضافة أية ملاحظات أو تعليقات خاصة به.
- « إمكانية التحكم في حجم صفحاته بالتكبير أو التصغير.
- « إمكانية وسهولة تخزينه على أقراص مدمجة CD ذات مساحة تخزينية كبيرة حيث يمكن تخزين ما يقرب من حجم ٥٠٠ كتاب إلكتروني على أسطوانة مدمجة واحدة.
- « لا يشغل مساحة على القرص الصلب.

- « يمكن نشره علي مدي واسع بأقل التكاليف.
- « إمكانية نسخه بسهولة بأقل تكلفة
- « يتميز بالمرونة في الشكل والإخراج حيث يمكن استخدامه في شكل رقمي أو طبعه في شكل ورقي يتمتع محتواه الإلكتروني بالقابلية للتغير والتعديل والتحديث إلكترونيا
- « يتيح للمتعلم السرعة والسهولة في استخدام الوسائط المتعددة المتاحة من خلاله.
- « سهولة الوصول إلي محتوياته من خلال جهاز الكمبيوتر.
- « سهولة فهرسته بالمكتبات ووضعه في جزء صغير.
- « سهولة عرضه علي الطلاب في قاعات الدراسة باستخدام أجهزة عرض البيانات.
- وتشير (لطيفه على، ١٤٣١) ان اهم مميزات للكتاب الالكتروني فى النقاط الآتية:
- « سرعة توزيع الكتاب الالكتروني مقارنة بالكتاب المطبوع.
- « تنوع صفحات المعلومات المنشورة في الكتاب الالكتروني باحتوائه على صفحات معلومات وصفحات مرح ولقطات فيديو متحركة وأصوات ومؤثرات صوتية متنوعة.
- « إمكانية تصحيح الأخطاء لحظة اكتشافها بالكتاب الالكتروني.
- « سرعة تحديث معلومات الكتاب الالكتروني وإعلام القارئ بها فورا .
- « تفاعلية نشر المعلومات الكترونيا وذلك انه بالامكان إيجاد تفاعل بين المؤلفين والمتخصصين والقراء حول موضوعات الكتاب الالكتروني.
- « التوزيع العالمي للكتاب الالكتروني دون الحاجة للبحث في حقوق الطبع والتوزيع بكل دولة.
- « نشر الكتاب الالكتروني يلغى دور الوسيط بين القراء والناشر أو المؤلف من حيث تكاليف بيع الكتاب بالتجزئة ومن ثم تنخفض تكاليف نشر الكتاب وهذا يؤدي إلى انخفاض سعر البيع للقراء .
- « انخفاض تكاليف نشر الكتاب الالكتروني مقارنة بالكتاب المطبوع لعدم وجود تكاليف طباعة أوراق.
- « يمكن تجميع عدد كبير من الحواشي من الكتاب الالكتروني واستخلاصهم لكتابة المقال النهائي.
- « يمكن حمل العديد من الكتب الالكترونية في وقت واحد وفي مكان واحد .
- « الكتاب الالكتروني يحتاج إلى فترة اقل في إصداره ونشره ومن ثم تحديثه.
- كما يرى حسن البائع (٢٠١٢) أن أهم ما يميز الكتاب الإلكتروني يمكن توضيحه في النقاط الآتية:

- « سهولة فهرسته بالمكتبات ووضعه في حيز صغير.
- « سهولة عرضه على الطلاب في قاعات الدراسة باستخدام وحدة عرض البيانات.
- « إضافة بعض الملاحظات إلكترونيا أثناء عرض الكتاب ، وذلك باستخدام أقلام التلوين.
- « ربطه بالمراجع العلمية التي تؤخذ منه الاقتباسات.
- « سهولة حمل ونقل عدة كتب تصل إلى حوالي ١٥٠ كتاب في جهاز واحد .
- « سهولة وسرعة البحث داخل صفحاتها.
- « إمكانية دمج الصوت والصورة والوسائط المتعددة داخلها جنبا إلى جنب مع المتن.
- « إمكانية تكبير الحروف والمتم حسب درجة الرؤية الخاصة بكل فرد.
- « العمر الافتراضي لها أطول.
- « أنها ودودة للبيئة حيث توفر استخدام عديد من الخامات والكيماويات والمراحل الإنتاجية الطباعية.
- « سرعة توزيع الكتاب الإلكتروني ، فبمجرد كتابته وبرمجته إلكترونيا يتم نشره وتوزيعه فورا.
- « سهولة تصحيح الأخطاء لحظة اكتشافها بالكتاب الإلكتروني وتزويد القراء بها .
- « سرعة تحديث معلومات الكتاب الإلكتروني وتزويد القراء بها .
- « يمكن إيجاد تفاعل بين المؤلفين والمتخصصين والقراء حول موضوعات الكتاب الإلكتروني.
- « نشر الكتاب الإلكتروني يلغي دور الوسيط بين القراء والناشر أو المؤلف وبالتالي ينخفض سعره.
- « انخفاض تكاليف نشر الكتاب الإلكتروني مقارنة بالكتاب المطبوع.

مما سبق إنه يمكن الإشارة إلى أن من أهم مميزات الكتاب الإلكتروني: التفاعلية العالية من خلال توافر عناصر الوسائط المتعددة فيه، كما يمكن أن يصل للمتعلم بصورة مباشرة عبر الإنترنت وتنزيله في أي وقت، وأي مكان ، بأقل تكلفه مادية، ويساهم في إثراء الأنشطة التعليمية وتزويد المتعلمين بالدافعية للتعلم، وإمكانية سهولة تخزينه علي أقراص مدمجة CD ذات مساحة تخزينية كبيرة حيث يمكن تخزين ما يقرب من حجم ٥٠٠ كتاب إلكتروني علي أسطوانة مدمجة واحدة، سهولة فهرسته بالمكتبات ووضعه في جزء صغير، و سهولة الوصول إلي محتوياته من خلال جهاز الكمبيوتر.

• صعوبات تواجه نشر الكتاب الإلكتروني:

على الرغم من المميزات العديدة التي وفرها الكتاب الإلكتروني لنشر المعلومات إلا أن هناك بعض الصعوبات التي تواجه انتشار الكتاب الإلكتروني من

بينها ما يلي : (الغريب زاهر، ٢٠٠٩: ص ٤٨٣ - ٤٨٤)، (Anuradha, Usha,)، (حسن البائع، ١٤٣١) :

« عدم توفر أجهزة القراءة على نطاق واسع، فضلاً عن حدوث بعض المشكلات في هذا الوسيط.

« صعوبة وتعقيد بعض نظم التشغيل الخاصة بالكتب الإلكترونية.

« قلة دقة ووضوح الصورة على أجهزة القراءة وخاصة عند قراءة النصوص الطويلة.

« قلة الكتب الإلكترونية المتاحة إذا ما قيس بالكتب التقليدية.

« الاستخدام الفعال للكتب الإلكترونية يتطلب تدريباً مستمراً من قبل المستفيد ليتمكن من التفاعل مع محتويات الكتاب.

« إن القراءة لساعات طويلة من جهاز إلكتروني قد يسبب إجهاد للعين.

« غياب الألفة بين القراء والكتاب الإلكتروني حيث مازال سوق الكتب المطبوعة هي المسيطرة على سوق توزيع الكتب.

« حاجة النشر الإلكتروني إلى تكنولوجيا أكثر تقدماً، وأكثر ترفيهاً وأكثر راحة للقراء وبساطة في الاستخدام.

« حاجة أجهزة قراءة الكتاب الإلكتروني إلى طاقة، يجعل استخدامه في أماكن كالشوارع أو المتنزهات صعب.

• أشكال وصيغ الكتاب الإلكتروني:

تعددت أشكال وصيغ الكتاب الإلكتروني حيث أوضحت (رنا محفوظ، ٢٠١٢)، (حسن البائع، عبدالمولي، ٢٠٠٩: ص ٢٦ - ٢٧)، (الغريب زاهر، ٢٠٠٩: ص ٤٧٨ - ٤٧٩)، لأشكال تصميم الكتب الإلكترونية، فيما يلي:

« الكتاب المصور : وهو يعنى ان يتم استخدام صفحات رقمية ناتجة من عمليات مسح ضوئي لكتاب مطبوع بواسطة الماسح الضوئي . وهذه الطريقة تعطى كتباً ذات احجام كبيرة جداً نظراً لان حجم الصورة (الصفحة الرقمية الممسوحة ضوئياً) يكون في اغلب الاوقات اكبر من حجم الكلمات في صفحة واحدة تم جمعها على برامج الحاسب . وللهذه الطريقة عيب واحد وهو عدم تمكن المستخدم من نسخ الكلمات المخزنة الا اذا استخدم برنامج لتحويل الصور الى كلمات .

« نسق CHM : ونوع الملفات chm هو اختصار لكلمات Compressed HTML Help وعادة ما يستخدم لصناعة ملفات المساعدة في البرامج . وهو في الاصل ملف واحد مكون من عدة صفحات مصنوعة بلغة برمجة الموقع HTML ، لكن يمكن ايضا استخدامه لصناعة كتاب إلكتروني ، وفي هذه الحالة فان الملف قد يحتوى على نصوصه بالإضافة الى صورة رقمية .

« نسق PDF : وهو نوع من الملفات يفتح بواسطة برنامج Adobe Acrobat المصنع من شركة Adobe ، وهذا النوع من الملفات له صفات غير موجودة في الانواع الاخرى من ملفات الكتب الإلكترونية ومنها:

- ✓ امكانية تشفير النص بحيث لا يستطيع احد نسخه كما هو مكتوب.
- ✓ امكانية اضافة توقيع او شهادة رقمية من مؤلف .
- ✓ امكانية طباعة كامل صفحات الكتاب ، وهناك خيار لتعطيل هذه الامكانية عند صنع الملف .

وهذا النوع به بعض العيوب مثل الانواع الاخرى ومنها على سبيل المثال : ان الملفات الكبيرة منه تستهلك ذاكرة كبيرة قبل فتحها نظرا لان الحاسب يقوم باحضار كل كمية المعلومات المتوفرة في الكتاب الى الذاكرة فيسبب بطيء الحاسب .

◀ نسق TXT ونسق RTF: وهذين النسقين من ابسط انواع الكتب الالكترونية نظرا لسهولة انشئهم ويمكن عنل ذلك بواسطة برنامجي Notpad و WordPad في نظام مايكروسوفت ويندوز Microsoft Windows، فيما لا يمكن انشاء كتاب متقدم في برنامج Notpad فانه يمكن عمل كتاب مخصص في Wordpad لان الاخير يدعم تغيير نوع الخط، وحجمه، لونه، لون خلفيته، ونوعه لاي جزء محدد من النص وكذلك يمكن ادراك صور فيما لا يدعم البرنامج هذه الخصائص.

◀ نسق HTML: وهو نسق يستعمل في حالة تصميم الكتاب الإلكتروني عبر الويب والتي تحتاج إلى متصفح لعرضها ويمكن طباعتها .

◀ نسق Djvu: وهذا النوع من الملفات يفتح بواسطة برنامج يضاف الى متصفح الانترنت . نسق Djvu في الاصل عبارة عن نوع من الملفات مخصص لجميع صور كتب مأخوذة بواسطة الماسح الضوئي طور لأول مرة في مختبرات شركة الاتصالات AT&T ومن ثم انتقلت ملكيته الى شركة LizardTeach . وتم اختيار هذا النسق ليكون نوع الملفات المستخدم في مشروع المليون كتاب الذي الطلقته شركة ارشيف الانترنت (Internet Archive) بالاضافة لنسقى PDF و TIFF.

• الأهمية التربوية للكتاب الإلكتروني:

يتفق كلا من جونسن (Johnson,2004:44) وكولمان (Colman,2004:124) على أن الكتب الالكترونية يمكن تحديد الأهمية التربوية الخاصة بها في النقاط الآتية:

- ◀ يمكن الاحتفاظ بها دون ان تتأثر.
- ◀ رخيصة في التكاليف سواء الانتاج او التخزين وسهولة وسرعة الوصول اليها، وآلية التسليم للوسائل المتعددة .
- ◀ توافرها على مدار اليوم من البيت او المكتب او الجامعة.
- ◀ توفير بيئة تعليمية متعددة الوسائل المكتوبة والمرئية والمسموعة.

ويرى الباحث أن الأهمية التعليمية للكتاب الإلكتروني تتمثل فيما يلي :

- « الاحتفاظ بمكتبة ضخمة في مكان صغير.
- « امكانية اختزان عالية للمعلومات حيث تستخدم الاقراص المدمجة لنشر الاعمال الكبيرة مثل الموسوعات وغيرها وهذا يؤدي الى توفير كبير في الحيز المطلوب لتخزين مصادر المعلومات.
- « امكانية نقل المعلومات من مكان الى اخر بعيد، عن طريق وسائل الاتصال من بعد.
- « القابلية للبحث حيث يوفر الكتاب الالكتروني امكانيات البحث عن الكلمات و العبارات على الرغم من وجود كشافات في بعض الكتب الى ان الاكثر فاعلية هو البحث في النص بأكمله.
- « الروابط النشطة حيث يمكن ابراز كلمة معينة بالنص وذلك بالذهاب الى القاموس لمعرفة معناها او الصفحات الاخرى التي ترتبط بهذه الكلمة.
- « الاستفادة من امكانيات الوسائط المتعددة التفاعلية والروابط الفائقة في تصميم ونتاج محتويات الكتاب الالكتروني بما يمكن البحث في عدة مصادر في وقت واحد.

• خطوات البحث وإجراءاته

• أولاً : التصميم التعليمي لبيئة التعلم الشخصية:

قام الباحث بتصميم بيئة تعلم شخصية مع اختلاف أدوات بيئات التعلم الشخصية وفقاً لمراحل نموذج محمد عطية خميس (٢٠٠٧)، وتم اختيار هذا النموذج نظراً لحدثته ومناسبته لطبيعة البحث، وصلاحيته تطبيق النموذج على كافة المستويات بدءاً من درس واحد أو وحدة دراسية أو مقرر دراسي وحتى تطوير مصادر التعلم كمنظومات تعليمية، نتيجة المرونة التي يتميز بها النموذج، وسهولة التطبيق نتيجة لوضوح الخطوات الإجرائية المتضمنة لكل مرحلة من مراحل النموذج، وأيضا المخرجات التي يجب الوصول إليها بعد إنتهاء كل مرحلة، بما يناسب البيئة العربية، ومناسبة النموذج لطبيعة بيئة التعلم الشخصية وأهدافها، ومنطقية تتابع خطواته وعدم تعقدها، وفيما يلي إجراءات استخدام النموذج في تصميم بيئة تعلم شخصية مع اختلاف أدواتها.

• مرحلة الدراسة والتحليل :

وتشتمل على الخطوات التالية:

• تحليل المشكلة وتقدير الحاجات:

تحدد المشكلة أو الحاجة إلى الاستفادة من بيئات التعلم الشخصية مع اختلاف أدواتها في تقديم مهارات إنتاج الكتاب الإلكتروني لطلاب تكنولوجيا التعليم، ويمر تحديد المشكلات والحاجات التعليمي وصياغتها في شكل أهداف عامة بالخطوات التالية:

- « تحديد الأداء المثالي المرغوب: قام الباحث بمراجعة الدراسات والأدبيات التي تناولت مهارات إنتاج الكتاب الإلكتروني، واستخلص منها مجموعة من الأهداف العامة التي ينبغي أن يتمكن منها طلاب تكنولوجيا التعليم.

« تحديد الأداء الواقعي: في هذه الخطوة تم جمع معلومات واقعية حول الوضع الراهن لأداء طلاب تكنولوجيا التعليم في مهارات إنتاج الكتاب الإلكتروني، وللوقوف على أداء الطلاب حول مدى إمتلاكهم لهذه المهارات والتعرف على الأداء المثالي في ضوء معرفتهم بهذه المهارات، وتوصل الباحث إلى وجود تدني في الجانب المعرفي والمهاري لمهارات إنتاج الكتاب الإلكتروني لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

« تحديد الفجوة بين الأداء المثالي والأداء الواقعي: واستخلص الباحث من الخطوة السابقة تدني مهارات مهارات إنتاج الكتاب الإلكتروني، وبذلك تكون هناك حاجة إلى التعرف على أثر اختلاف أدوات بيئات التعلم الشخصية في تنمية مهارات إنتاج الكتاب الإلكتروني لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

« تحديد المشكلات والحاجات التعليمية: مما سبق يتضح أن المشكلة التعليمية ترجع إلى وجود فروق فردية بين الطلاب وبالتالي فهناك حاجة إلى الاستفادة من أدوات بيئات التعلم الشخصية في تنمية مهارات إنتاج الكتاب الإلكتروني لدى تكنولوجيا التعليم.

« اقتراح الحلول التعليمية الممكنة والمناسبة للمشكلة: بعد تحليل المشكلة وتحديد لها في شكل أهداف عامة يتم اختيار الحلول المناسبة القائمة على الكمبيوتر وتحديد نوعية البرنامج الإلكتروني الملائمة والمناسبة لتحقيق هذه المهام، ولهذا فقد تم اختيار بيئات التعلم الشخصية مع اختلاف أدواتها لتنمية مهارات إنتاج الكتاب الإلكتروني لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

• تحليل المهمات التعليمية:

يشمل تحليل المهمات التعليمية كما يوضحها نموذج محمد عطية خميس (٢٠٠٧) تجزئة المهمة (الغاية أو الأهداف العامة) التعليمية الرئيسية (النهائية) إلى مستويات تفصيلية من المهمات الفرعية المكونة لها، والتي تمكن المتعلمين من الوصول إلى الغاية النهائية بكفاءة وفاعلية، وقام في هذه الخطوة بالتوصل إلى قائمة مهارات إنتاج كتاب إلكتروني وتحليل مهاراته للتمكن من تحقيق الهدف العام، وقد سارت عملية تحديد قائمة مهارات إنتاج كتاب إلكتروني كالآتي:

« تحديد الهدف من إعداد قائمة المهارات: هدفت القائمة إلى الوصول إلى مهارات إنتاج الكتاب الإلكتروني لطلاب تكنولوجيا التعليم.

« تحديد مصادر اشتقاق قائمة المهارات: الإطلاع على المراجع والدراسات والبحوث التي تناولت الكتب الإلكترونية، الاستعانة بأراء خبراء متخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم ومناهج وطرق التدريس.

« إعداد الصورة المبدئية لقائمة المهارات: من خلال المصادر السابقة تم التوصل إلى وضع صورة مبدئية لقائمة مهارات إنتاج الكتاب الإلكتروني لطلاب تكنولوجيا التعليم، والتي تكونت من (٧) مهارة رئيسية، و(٢٢) مهارة فرعية، وتم تحديد الإجراءات الفرعية لهذه المهارات، وذلك بإتباع أسلوب التحليل الهرمي.

« التحقق من صدق القائمة: تم عرض القائمة في صورتها الأولية على مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم ومناهج وطرق التدريس، وتم إجراء التعديلات التي رأى المحكمون ضرورة تعديلها، حيث أعيد صياغة بعض المهارات، وحذف واستبعاد بعض المهارات الفرعية. »
« الصورة النهائية لقائمة المهارات: وبذلك تم الخروج بقائمة المهارات الرئيسة والفرعية في صورتها النهائية.

• **تحليل خصائص طلاب تكنولوجيا التعليم وسلوكهم المدخلي:**

وهم طلاب الفرقة الرابعة بكلية التربية النوعية - جامعة بنها - وتتراوح أعمارهم بين (٢٠ - ٢١) عاماً، لذا فهم في مرحلة الشباب ويتمتعوا بالخصائص العقلية والنفسية والاجتماعية لهذه المرحلة، من خلال قيام الباحث بعمل مقابلات شخصية مع الطلاب للتعرف على الخبرات السابقة لهم تبين قدرتهم على التعامل مع الكمبيوتر والإنترنت بصورة جيدة، ولكن ليس لديهم مهارات إنتاج الكتاب الإلكتروني.

• **تحليل الموارد والقيود في البيئة التعليمية :**

قبل البدء في تصميم المصادر المطلوبة ينبغي إجراء تحليل الموارد والقيود وتشمل ما يلي:

« الموارد والقيود التعليمية: وتشمل المصادر والوسائل المتاحة وامكانياتها وخطة التعليم وظروف الموقف التعليمي، منها وجود معمل به عدة أجهزة كمبيوتر عددها (٢٠) جهاز متصل بالإنترنت.

« الموارد والقيود المالية والإدارية: وتشمل الدعم المالي والإداري والتشجيع المعنوي ومصادر التمويل وكفائاته وليس هناك قيود لإعتماد الباحث على نفسه في توفير الدعم المالي للبحث.

« الموارد والقيود البشرية: وتشمل توفر الأشخاص اللازمين لعمليات التصميم والتطوير، ولا توجد هناك أي قيود نظراً لقيام الباحث بتصميم بيئة التعلم الشخصية مع اختلاف أدواتها.

« الموارد والقيود المادية وتشمل الأماكن والأجهزة والمعدات وطرائق الحصول عليها: وتم توفير المكان الخاص بالتطبيق وهو معمل الحاسب الآلي بكلية التربية النوعية جامعة بنها.

• **اتخاذ القرار النهائي:**

من خلال تحليل الموارد والقيود البيئية والتعليمية تم اتخاذ القرار بشأن تصميم بيئة تعلم شخصية باختلاف أدواتها حيث تعتمد بيئة التعلم الشخصية الأولى على أداتي (Facebook & Bloges) في حين تعتمد بيئة التعلم الشخصية الثانية على أداتي (Fliker & boadcasting).

• **مرحلة التصميم :**

وقد اشتملت هذه المرحلة على الخطوات التالية:

« تصميم الأهداف السلوكية، وتم فيها: ترجمة خريطة المهمات التعليمية إلى أهداف سلوكية، في ضوء الهدف العام المراد تحقيقه من مهارات إنتاج الكتاب الإلكتروني، وفي ضوء الهدف العام تم تحديد الأهداف السلوكية قابلة للملاحظة، وتم تصنيفها حسب مستويات بلوم.

« تصميم أدوات القياس محكية المرجع: تم تصميم أدوات قياس أثر اختلاف أدوات بيئات التعلم الشخصية على التحصيل المعرفي والأداء المهاري لطلاب تكنولوجيا التعليم، وشملت اختبار معرفي وبطاقة ملاحظة وبطاقة تقييم منتج نهائي.

« تصميم المحتوى واسراتيجيات تنظيمه: يرتبط تحديد استراتيجيات تنظيم المحتوى ارتباطاً وثيقاً بخريطة تحليل المهام التعليمية بحيث تحدد عناصر المحتوى التعليمي وتنظم وترتب في تسلسل محدد لتحقيق الأهداف التعليمية المحددة، أي تحديد عناصر المحتوى ووضعها في تسلسل مناسب على حسب ترتيب الأهداف لتحقيق الأهداف التعليمية خلال فترة زمنية محددة، واعتمد الباحث في الدراسة الحالية على التنظيم والتسليط الهرمي من العام إلى الخاص حيث أنه انسب طريقة لتنظيم المحتوى في البحث الحالي.

« تصميم إستراتيجيات وأساليب التعليم والتعلم: تتطلب بيئة التعلم الشخصية إتاحة الفرصة لكل متعلم أن يختار نمط تعلمه وفق شخصيته لذلك وجد الباحث ضرورة استخدام عدة أنماط أو استراتيجيات تعليمية، فاستخدم الباحث نمطي التعلم الفردي والتعاوني، وكان دور المتعلم نشطاً في عملية التعلم، بينما اقتصر دور الباحث على تقديم المساعدة والتوجيه والإرشاد وتقديم بعض الأنشطة التعليمية، وتقديم مجموعة من التكاليفات.

« تصميم سيناريو التفاعلات التعليمية: وتعتمد بيئة التعلم الشخصية على عدة تفاعلات، فهناك تفاعل المتعلم والمعلم، حيث يقدم المعلم للمتعلم إرشادات وتوجيهات وأمثلة تسهل له عملية التعلم، وهناك تفاعل المتعلم مع واجهة التفاعل يكون ذلك التفاعل عن طريق التعامل مع واجهة المستخدم من خلال النقر على الوصلات والروابط، ورفع المصادر ومشاركتها مع الأقران.

« تصميم استراتيجية التعلم العامة: وهي خطة عامة ومنظمة تتكون من مجموعة من الأنشطة والإجراءات التعليمية المحددة والمرتبة في تسلسل مناسب لتحقيق أهداف تعليمية معينة، في فترة زمنية محددة، ومدخلات هذه الإستراتيجية هي كل مخرجات العمليات والخطوات السابقة، وهي تشمل عدد من الخطوات التي يجب مراعاتها عند تصميم استراتيجية التعلم العامة وهي كما يلي: استشارة الدافعية للمتعلم عن طريق جذب الانتباه، ذكر الأهداف ومراجعة التعلم السابق، تقديم التعلم الجديد ويشمل عرض

- المعلومات والأمثلة، تشجيع مشاركة المتعلمين وتنشيط استجاباتهم وتوجيه التعلم وتقديم الرجوع والتعزيز المناسب للمتعلمين، وقياس الأداء محكي المرجع، وممارسة التعلم في مواقف جديدة، وتطبيق الاختبار النهائي.
- « اختيار مصادر التعلم ووسائله المتعددة: ويقصد بها كل الموارد البشرية وغير البشرية التي يحصل منها المتعلم على تعلمه عند تفاعله معها، وتتمثل في زملائه والمعلم بالإضافة إلى المصادر التقليدية وتطبيقات الويب حيث يتم عرض كثير من الوسائل من خلالهم مثل النصوص، والفيديو، الرسوم المتحركة، والصور والرسوم الثابتة، والصوت، وغيرهم هذه الوسائل تتكامل فيما بينها لتقديم المحتوى الذي سيتم تجميعه من خلال تفاعلات ومشاركات الطلاب، ويتم ذلك من خلال مرحلتين أساسيتين وهما:
- ✓ تحديد قائمة بدائل مصادر ووسائل التعلم : وذلك في ضوء طبيعة المهمة أو الهدف التعليمي وطبيعة الخبرة ونوعية المثيرات التعليمية وتأثير الموارد والتسهيلات في اختيار موارد التعلم حيث تمثلت البدائل في مواد نصية - صور - أفلام متحركة - رسوم توضيحية - أدوات بيئة التعلم الشخصية.
- ✓ اتخاذ القرار النهائي : وذلك لاختيار الأنسب من هذه الوسائل وذلك في ضوء استراتيجيات التعليم، الإجراءات التعليمية، الموارد والقيود، حساب تكلفة العائد، وتم اتخاذ القرار النهائي حول المصادر والوسائل الأكثر مناسبة وتمثل في استخدام بيئة التعلم الشخصية باختلاف أدواتها واستخدام مجموعة من المصادر منها النصوص والصور والرسومات.
- « وصف مصادر التعلم والوسائل المتعددة: تشتمل هذه المرحلة على مصادر التعلم ووسائله المتعددة وهي تشمل (النصوص المكتوبة - الرسوم التعليمية - لقطات الفيديو - الصور الثابتة).
- « اتخاذ القرار بشأن الحصول على مصادر التعلم ووسائله: في ضوء ما سبق يمكن تحديد مجموعة من مصادر التعلم التي يجب أن تتوافر حتى يمكن تطبيق بيئة التعلم الشخصية باختلاف أدواتها، وبعض هذه كتب إلكترونية ومواقع إنترنت، وروابط لمحرك البحث، صور ورسوم تخطيطية، وبعد التأكد من مدى مناسبة هذه المصادر للحاجات التعليمية، قرر الباحث الحصول على المصادر وتوظيفها واستخدامها.
- « كتابة سيناريو التصميم التعليمي: هو عبارة عن خريطة لخطة إجرائية تشمل الخطوات التنفيذية لإنتاج مصدر تعليمي معين، تتضمن كل الشروط والمواصفات التعليمية والتكنولوجية، والتفاصيل الخاصة بهذا المصدر، وعناصره المسموعة والمرئية وتصف الشكل النهائي للمصدر على ورق، وتم عرض الصورة الأولية للسيناريو الخاص بالتطبيق على السادة المحكمين والمتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم لإبداء الرأي حول مدى صلاحيته

للتطبيق، ووضع أي مقترحات أو تعديلات أو حذف أو إضافة ما يرونها مناسباً
ثم قام الباحث بالتعديل وفقاً لآراء المحكمين وتم التوصل إلى الصيغة
النهائية للسيناريو.

• مرحلة التطوير :

وتشتمل على الخطوات التالية:

• التخطيط والتحضير للإنتاج

وتشتمل عمليات التخطيط للإنتاج الخطوات التالية:

« اختيار فريق الإنتاج وتحديد المسؤوليات: قام الباحث بإنتاج بيئة التعلم
الشخصية اعتماداً على نفسه.

« تحديد وتحضير المتطلبات المادية والبرمجية ومستلزمات الإنتاج:

✓ تحديد المتطلبات البرمجية: وفي هذا البحث تم الاستعانة ببرنامج دريم
ويفر dream waver لبناء صفحات بيئة التعلم الشخصية، وتم الإعتماد
على لغة برمجة (html) ولغة (php) في تكويد الصفحات عبر الويب.

✓ تحديد متطلبات الإنتاج المادية والبشرية: يجب أن يتوفر أجهزة حاسب
بإمكانيات ملائمة متوافر فيها برامج لمعالجة النصوص لعمل الأبحاث
المطلوبة، وبرنامج العروض التقديمية، وبرنامج متصفح الإنترنت ومشغل
ال فلاش ٨ على الأقل، أما بالنسبة بالمعالج فيكون سرعته على الأقل
٤،٢ جيجا هرتز وقرص صلب سعته ١٦٠ جيجا هرتز، كارت شبكة أو كارت
فاكس، توافر الاتصال بالإنترنت.

✓ تجهيز الموافقات والتصاريح اللازمة للتطبيق.

« تقدير تاريخ الانتهاء ووضع جدول زمني للإنتاج: تم وضع مدة ستة أسابيع
لإنتاج بيئة التعلم الشخصية وتحكيمها.

• إنتاج صفحات بيئة التعلم الشخصية:

ومرت بالمراحل التالية:

« تحديد برامج الكمبيوتر ولغات البرمجة المستخدمة في وبرمجة المحتوى
والموقع: تحديد لغات البرمجة المناسبة: استخدمت لغة HTML، واستخدم
برنامج macromedia dream waver لبناء صفحات بيئة التعلم الشخصية
والمحتوى، بالإضافة إلى برنامج وإعداد النصوص والصور والرسوم المتحركة
ولقطات الفيديو المطلوبة لبرمجة المحتوى وبيئة التعلم الشخصية.

« برمجة المحتوى وبيئة التعلم الشخصية: لبرمجة بيئة التعلم الشخصية
والمحتوى استخدم برنامج macromedia dream waver ولغة HTML،
وذلك لقدرته على بناء محتوى عالي التفاعل High Interactive، مع سهولة
الاستخدام، فهو لا يحتاج إلى مبرمجين محترفين، وتوافقه مع أغلب أنظمة
التشغيل حيث يتم عرض محتواه عن طريق المتصفح Internet Explorer
Browser.

« اختيار عنوان مناسب لبيئة التعلم الشخصية: وتم اختيار عنوان للموقع يعبر عن محتواه (www.ple-4all.com)

« رفع الموقع عبر الإنترنت: تم استخدام برنامج Flashfxp حيث يتيح هذا البرنامج نقل الملفات Transferring Files من الكمبيوتر الشخصي إلى الإنترنت، بالإضافة إلى إنشاء موقع جديد Creating A New Site، والوصول إلى بيئة التعلم الشخصية ونقل الملف من موقع إلى موقع آخر Site To Site، والنقل المتقدم Advanced Transfers، كما تستطيع نقل الملفات في الوقت المراد نقله عن طريق جدول Schedule، ولقد تم نقل محتوى بيئة التعلم الشخصية إلى هذا البرنامج لنشره على الإنترنت، وبذلك أصبحت صفحات بيئة التعلم الشخصية متاحة على الإنترنت.

• بناء أدوات بيئة التعلم الشخصية:

نظراً لأن الأدوات التي تم الإعتماد عليها في هذا البحث هي أدوات جاهزة وهي (Facebook & Bloges - Fliker & boadcasting) يتم التسجيل فيهم بسهولة، فقط قام الباحث بإنشاء أكونت (حساب) على هذه الأدوات باستخدام الإيميل الشخصي الخاص به ثم وضع الرابط داخل بيئة التعلم الشخصية التي قام بإنشائها، ومن ثم أصبحت جاهزة لوضع المحتوى فيها والتواصل مع الطلاب سواء مع المعلم أو مع أقرانهم.

• عمليات التقويم البنائي :

بعد الإنتهاء من عملية الإنتاج قام الباحث بعرض النسخة المبدئية على مجموعة من الخبراء المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم وعلى مجموعة من الطلاب وعددهم (١٠) طلاب خارج عينة البحث الأساسية، وذلك للتأكد من مدى مناسبتها للأهداف المراد تحقيقها، ومدى مناسبة العناصر المكتوبة والمصورة فيها، ومدى وضوحها، ومدى مراعاة معايير التصميم والمواصفات التربوية والفنية في إنتاجها.

• تعديل النسخة الأولية والإخراج النهائي لبيئة التعلم الشخصية:

بعد الإنتهاء من عمليات التقويم البنائي قام الباحث بإجراء التعديلات اللازمة على البيئة بناء على آراء المحكمين وتعليقات الطلاب، وكان من أهمها التعديل في ألوان الخلفيات وألوان النصوص المستخدمة، وتعديل نظام الانتقال من الشاشة الافتتاحية إلى شاشة الدخول إلى البيئة، وتعديل أسلوب فتح النوافذ المنبثقة بحيث تفتح في نفس نافذة العمل بدلاً من الفتح في نوافذ فرعية.

• ثانياً : إعداد أدوات البحث :

تحددت أدوات البحث في ضوء أهدافه في: اختبار تحصيلي وبطاقة ملاحظة وبطاقة تقييم منتج نهائي للتعرف على أداء طلاب تكنولوجيا التعليم في مهارات إنتاج الكتاب الإلكتروني، وفيما يلي خطوات بناء أدوات البحث:

• إعداد الإختبار التحصيلي:

- تم إعداد الإختبار التحصيلي وفق الخطوات التالية:
- « تحديد الهدف من الإختبار: يهدف الإختبار الى قياس الجانب المعرفي لمهارات إنتاج الكتاب الإلكتروني طلاب تكنولوجيا التعليم.
- « تحديد نوع مفردات الإختبار: وقد استخدم الباحث اختبارات موضوعية، حيث تتناسب هذه الاختبارات مع طبيعة البحث الحالي ومع الفئة المستهدفة، وتم اختيار نمط الإختيار من متعدد، والصح والخطأ.
- « وضع تعليمات الإختبار: تحدد للطالب الهدف من الإختبار ومكوناته وكيفية الإجابة على الأسئلة.
- « بناء مفردات الإختبار: تم بناء مفردات الإختبار لتغطي معظم الأهداف في القائمة بناء على جدول المواصفات، وتكون الإختبار في صورته المبدئية من (٢١) مفردة من أسئلة.
- « إعداد جدول مواصفات الإختبار: يهدف جدول المواصفات إلى تحديد مستويات الأهداف المعرفية التي يغطيها الإختبار، ويحتوي على الموضوعات التي يغطيها الإختبار، ومستويات الأهداف المعرفية المرتبطة بالمهارات، واستخدام جدول المواصفات يؤكد على تمثيل الإختبار للجوانب المعرفية، وينسب تمثيلها للأهداف المأمول تحقيقها، الأمر الذي يرفع من صدق محتوى الإختبار، كما يوضحه الجدول (١):

جدول (١) مواصفات الإختبار التحصيلي

الاحتوى (الموضوعات)	الأهداف			الوزن النسبي للموضوعات
	تذكر	فهم	تطبيق	
إنتاج الكتاب الإلكتروني	١٢	٧	٢	٢١
المجموع	٥٧.١%	٣٣.٣%	٩.٦%	١٠٠%

- « عرض الإختبار على السادة المحكمين: للتأكد من صدق مفردات الإختبار، قام الباحث بعرض الإختبار على السادة المحكمين، وذلك للتأكد من:
- ✓ ارتباط المفردة بالهدف الإجرائي.
 - ✓ سلامة الصياغة اللغوية للمفردات.
 - ✓ كفاية عدد المفردات للأهداف.
 - ✓ مناسبة المفردة لخصائص العينة.
 - ✓ التعديل بالحذف والإضافة.
- ولقد تم إجراء التعديلات وفق آراء المحكمين.
- « التجربة الاستطلاعية للإختبار: بعد إجراء التعديلات التي أشار اليها السادة المحكمين تم تطبيق الإختبار على العينة الاستطلاعية وقوامها (١٠) طلاب وذلك كما يلي:
- ✓ حساب معاملات السهولة والصعوبة.
 - ✓ حساب معاملات التمييز.
 - ✓ حساب معامل ثبات الإختبار.

- ✓ حساب صدق الاختبار
- ✓ حساب زمن الاختبار

وقد تم تطبيق الاختبار على نفس العينة الاستطلاعية.

- **حساب معاملات السهولة والصعوبة لفردة الاختبار:**
وقد تراوحت معاملات السهولة بين (4 - 8) بينما تراوحت معاملات الصعوبة بين (6 - 2) وهي تعتبر معاملات سهولة وصعوبة مقبولة.

- **حساب معاملات التمييز لفردة الاختبار:**
تم حساب معاملات التمييز باستخدام معادلة التباين والتى تنص على أن:
التباين = معامل السهولة × معامل الصعوبة، ومن الملاحظ أن الاختبار ذو قوة تمييز مناسبة تمتد بين (0.16 - 0.25) وبناءً عليه فإنه يمكن استخدام الاختبار كأداة لقياس الجانب المعرفى لمهارات إنتاج الكتاب الإلكتروني.

- **حساب معامل ثبات الاختبار:**
طبق الاختبار على عينة استطلاعية قوامها (١٠) طلاب وذلك لحساب الثبات وتحليل مفردات الاختبار ويقصد بثبات الاختبار دقة هذا الاختبار في القياس، وعدم تناقضه مع نفسه، أو أن الاختبار يعطى نفس النتائج إذا استخدم أكثر من مرة تحت نفس الظروف، أو ظروف متماثلة، وفي هذا البحث تم استخدام معادلة كودر ريتشاردسون ٢٠ (KR-20)، وبلغت درجة ثبات الاختبار (0.83)، وهذه الدرجة تجعلنا نطمئن إلى استخدام هذا الاختبار كأداة للقياس في هذا البحث.

- **حساب صدق الاختبار:**
حيث عرض الاختبار في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين وأجريت كل التعديلات التى أشاروا إليها ومن ثم يمكن ان نعتبر الاختبار صادقاً وصالحاً للقياس.

- **حساب زمن الاختبار:**
في ضوء التجربة الإستطلاعية وجد الباحث أن الزمن المناسب لتطبيق الاختبار هو (٣٥) دقيقة و ذلك بجمع أزمنا الطلاب وقسمتهم على عددهم
- **الصورة النهائية للاختبار:**

بعد إجراء الخطوات السابقة أصبح الاختبار التحصيلي فى صورته النهائية مكونا من (٢١) موزعة على المحتوى العلمى لمهارات إنتاج الكتاب الإلكتروني.

- **إعداد بطاقة الملاحظة لأداء الطلاب في المهارات:**
وتم إعداد بطاقة الملاحظة وفق الخطوات التالية:

- **تحديد الهدف من بطاقة الملاحظة:**
تهدف بطاقة الملاحظة إلى قياس أداء الطلاب للجوانب الأدائية لمهارات الكتاب الإلكتروني، للتعرف على مدى اكتساب الطلاب لتلك المهارات.

• تحديد مفردات بطاقة الملاحظة:

من خلال إطلاع الباحث على مبادئ وأسس التصميم الخاصة بطاقة الملاحظة، قام بإعداد الصورة الأولية لبطاقة الملاحظة التي تحتوي على (٢٢) مفردة، وقد اشتقت مفردات هذا الاختبار من المهارات الفرعية التي تضمنتها الصورة النهائية لقائمة مهارات الكتاب الإلكتروني، وقد راعى الباحث عند وضع بطاقة الملاحظة ما يلي:

- « ينبغي أن تكون جميع المفردات واضحة ومصاغة بلغة سلسة وبسيطة .
- « ينبغي أن تكون كل مفردة مرتبطة بمهارة واحدة فقط، وتجنب تركيب المفردات.

• وضع نظام تقدير الدرجات:

تم استخدام التقدير الكمي بالدرجات لتقييم جودة إنتاج الكتاب الإلكتروني، وخصصت ثلاث خانات أمام كل عبارة تعبر عن توافر الأداء من عدمه، وهي كالتالي:

- « متوفر = ٢ درجة.
- « متوفر إلى حد ما = ١ درجة.
- « غير متوفر = صفر درجة.

• ضبط بطاقة الملاحظة:

بعد الانتهاء من تصميم بطاقة الملاحظة، تم ضبطه حيث قام الباحث بحساب صدق وثبات بطاقة الملاحظة على النحو الآتي:

• صدق بطاقة الملاحظة:

حيث قام الباحث بعرض بطاقة الملاحظة على مجموعة من الخبراء والمحكمين المتخصصين في تكنولوجيا التعليم، والتعرف على مدى اتفاق المحكمين على مدى صلاحية بطاقة الملاحظة لقياس مهارات إنتاج الكتاب الإلكتروني لطلاب تكنولوجيا التعليم، وتوصل الباحث إلى نسبة الاتفاق بين المحكمين (٩٠٪) وهي نسبة عالية تجعل بطاقة الملاحظة صالحة لقياس الأداء المهاري لمهارات إنتاج الكتاب الإلكتروني.

• ثبات بطاقة الملاحظة:

تم حساب ثبات بطاقة الملاحظة بأسلوب تعدد الملاحظين على أداء المفحوص الواحد ثم حساب معامل الاتفاق بين تقديرهم لأداء، وتمت الاستعانة باثنتين من الزملاء، وبعد عرض بطاقة الملاحظة عليهم ومعرفة محتواها وتعليمات استخدامها، تم تطبيق بطاقة الملاحظة، وذلك بملاحظة أداء ثلاثة من الطلاب لديهم مهارات إنتاج الكتاب الإلكتروني في فترة زمنية محددة، ثم حساب معامل الاتفاق لكل مفحوص، وتمت معالجة النتائج التي توصل إليها الباحث باستخدام معادلة (كوبر Cooper)، ويوضح جدول التالي معامل الاتفاق بين الملاحظين على أداء الطلاب الثلاث.

جدول (٢) معاملات الاتفاق بين الملاحظين على أداء الطالب

معامل الاتفاق في حالة الطالب الأول	معامل الاتفاق في حالة الطالب الثاني	معامل الاتفاق في حالة الطالب الثالث
٠.٩٧	٠.٩٤	٠.٩٥

- **الصورة النهائية بطاقة الملاحظة:**
بعد إجراء الخطوات السابقة أصبحت بطاقة الملاحظة في صورتها النهائية مكونة من (٢٢) فقرة.
- **إعداد بطاقة تقييم منتج نهائى لمهارات إنتاج الكتاب الإلكتروني:**
تتطلب طبيعة هذا البحث إعداد بطاقة تقييم منتج نهائى لمهارات إنتاج الكتاب الإلكتروني، وفيما يلي الإجراءات التى اتبعت لإعداد بطاقة التقييم:
- **تحديد الهدف من بناء البطاقة:**
استهدفت هذه البطاقة قياس مهارات إنتاج الكتاب الإلكتروني لطالب تكنولوجيا التعليم، وذلك بعد دراستهم لبيئة التعلم الشخصية مع اختلاف أدواتها.
- **إعداد الصورة الأولية للبطاقة:**
تم تحديد محاور البطاقة وما تشتمل عليه من بنود من خلال الإطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة فى مجال إنتاج الكتاب الإلكتروني
وقد تضمنت بطاقة تقييم المنتج النهائى الخاصة بمهارات إنتاج الكتاب الإلكتروني ثمانية محاور، وسبعة وثلاثون معياراً، وروعى فى صياغة عبارات عناصر التقييم أن تكون العبارات دقيقة وواضحة، كما روى عدم اشتغال العبارة على أكثر من عنصر.
- **وضع نظام تقدير الدرجات:**
تم استخدام أسلوب التقدير الكمى بالدرجات لتقييم منتج نهائى لمهارات إنتاج الكتاب الإلكتروني، وقد خصصت ثلاث خانات أمام كل عبارة تعبر عن توافر الأداء من عدمه، وبلغت الدرجة النهائية (٧٤) درجة للبطاقة، مع العلم أنه توضع علامة (√) أمام درجة توافر عنصر التقييم.
- **التحقق من صدق البطاقة:**
تم التحقق من صدق البطاقة بعرضها على عدد من المحكمين المتخصصين فى تكنولوجيا التعليم بهدف التأكد من سلامة الصياغة الإجرائية لعناصر التقييم ووضوحها، وصلاحيّة البطاقة للتطبيق، وإبداء أية تعديلات يرونها، وفى ضوء آراء المحكمين تم إجراء التعديلات، وإعادة ترتيب بعض العبارات لتناسب التتابع الصحيح فى أداء المهارات الكلية، واتفق السادة المحكمون على أن البطاقة صالحة للتطبيق وبالتالي تم الحصول على بطاقة تقييم المنتج النهائى.

• ثالثاً: خطوات إجراء التجربة الأساسية للبحث:

مرت عملية تطبيق التجربة البحث بعدة مراحل هي:

• اختيار عينة البحث:

تم اختيار عينة البحث من طلاب الفرقة الرابعة تخصص تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية، وبلغ عددهم (٦٠ طالب) وهم يمثلون مجتمع الدراسة، وتم تقسيمهم عشوائياً تبعاً للتصميم التجريبي للبحث إلى مجموعتين تجريبتين، التجريبية الأولى وعددهم (٣٠) طالب ويستخدمون بيئة التعلم الشخصية المعتمدة على أداتي (Facebook & Bloges)، والتجريبية الثانية وعددهم (٣٠) طالب ويستخدمون بيئة التعلم الشخصية المعتمدة على أداتي (Fliker & boardcasting).

• الإعداد للتجربة:

تطلبت عملية الإعداد للبحث الميداني عدة إجراءات هي:

« تم الحصول على الموافقات الرسمية لتطبيق تجربة البحث.

« تم تجهيز مواد المعالجة التجريبية (بيئة التعلم الشخصية المعتمدة على أداتي (Facebook & Bloges) - بيئة التعلم الشخصية المعتمدة على أداتي (Fliker & boardcasting))، وكذلك طبع أدوات البحث (الاختبار التحصيلي - بطاقة الملاحظة - بطاقة تقييم منتج نهائي) .

« تجهيز معمل الكمبيوتر، وذلك للتأكد من كفاءة الأجهزة للاستخدام والتأكد من تحميلها بنظام التشغيل، والبرامج المضادة للفيروسات، وتزويد الأجهزة بسماعات رأس حتى يتسنى للطلاب متابعة التعلم من خلال بيئة التعلم الشخصية بدون تشويش من زملائه الآخرين.

« تم عقد جلسة تمهيدية مع الطلاب عينة البحث وذلك بهدف تعريفهم بالهدف من بيئة التعلم الشخصية وأدواتها وكيفية الاستفادة منها، وطريقة السير داخلها.

• تطبيق أدوات البحث قبلياً:

قام الباحث بتطبيق الاختبار التحصيلي وبطاقة ملاحظة الأداء المهاري على طلاب المجموعتين التجريبتين قبلياً وذلك وللتأكد من تجانس مجموعتي البحث على النحو التالي:

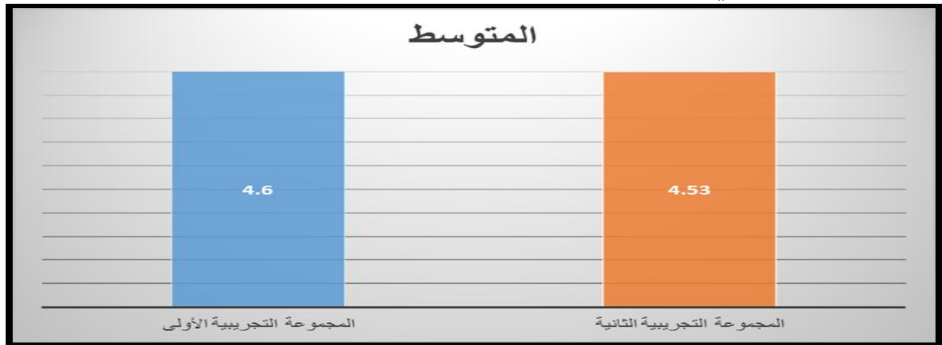
• التحقق من مدى تجانس مجموعتي البحث في الإختبار التحصيلي:

بعد رصد النتائج وتحليلها باستخدام T-Test عن طريق برنامج SPSS وذلك من خلال المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لدرجات المجموعتين التجريبتين في التطبيق القبلي للإختبار التحصيلي، ويوضح الجدول الآتي هذه النتائج:

جدول (٣) نتائج اختبار Independent T-Test لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبتين في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي المعرفي

الاختبار التحصيلي المعرفي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
المجموعة التجريبية الأولى	٣٠	٤.٦٠	٠.٧٢٤	٥٨	٠.٣١٦	٠.٧٥٣
المجموعة التجريبية الثانية	٣٠	٤.٥٣	٠.٩٠٠			

يتضح أن قيمة "ت" بلغت (٠.٣١٦)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)، وبالتالي لا توجد فروق بين المجموعتين التجريبتين في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي.



شكل (١) المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعتين التجريبتين في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي

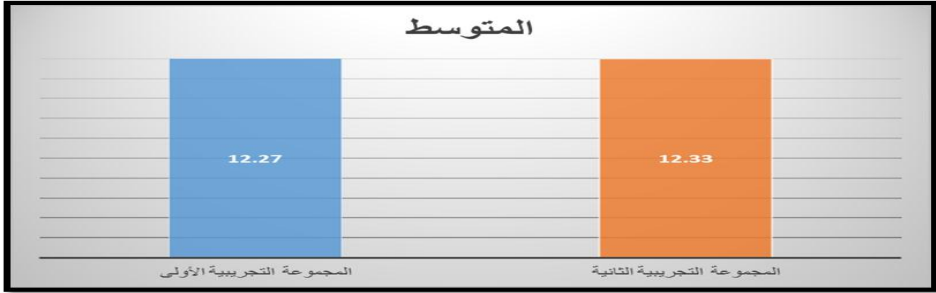
• التحقق من مدى تجانس مجموعتي البحث في بطاقة الملاحظة:

بعد رصد النتائج وتحليلها باستخدام T-Test عن طريق برنامج SPSS وذلك من خلال المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري لدرجات المجموعتين التجريبتين في التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة الأداء، ويوضح الجدول الآتي هذه النتائج:

جدول (٢) نتائج اختبار Independent T-Test لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات طالبات المجموعتين التجريبتين في التطبيق القبلي لبطاقة الملاحظة

بطاقة الملاحظة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
المجموعة التجريبية الأولى	٣٠	١٢.٢٧	١.١٧٢	٥٨	٠.٢٠٤	٠.٨٣٩
المجموعة التجريبية الثانية	٣٠	١٢.٣٣	١.٣٤٨			

يتضح أن قيمة "ت" بلغت (٠.٢٠٤)، وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥)، وبالتالي لا توجد فروق بين المجموعتين التجريبتين في التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري .



شكل (٢) المتوسط الحسابي لدرجات أفراد المجموعتين التجريبيتين في التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري

بناءً على ما سبق يتضح وجود تكافؤ بين مجموعتي البحث في التحصيل وبطاقة الملاحظة، وأن الحصول على فروق بين مجموعتي البحث بعد إجراء التجربة يعود إلى الاختلاف في المتغيرات المستقلة للدراسة.

• تنفيذ التجربة:

بعد الانتهاء من التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي وبطاقة ملاحظة الأداء المهاري تم تنفيذ تجربة البحث الأساسية وفق الخطوات التالية:

« درست المجموعة الأولى من خلال بيئة التعلم الشخصية الأولى على أداتي (Facebook & Bloges)، والمجموعة الثانية درست من خلال بيئة التعلم الشخصية الثانية على أداتي (Fliker & boadcasting). »

« تم عمل كشف بأسماء الطلاب في كل مجموعة لتسجيل الحضور، وكان التطبيق بمعدل يومين في الأسبوع بواقع مجموعتين في اليوم الواحدة تلو الأخرى. »

« وقام الباحث في بداية كل موعد مخصص للتجريب بإعداد وتجهيز الأجهزة والبرنامج اللازمة ووضع رابط بيئة التعلم الشخصية في المتصفح بحيث تكون البيئة جاهزة للتشغيل بمجرد الضغط على المفضلات المخصصة لذلك. »

« روعى أن يجلس كل طالب على جهاز مستقل، وفي حالة مصادفته لأية صعوبة فإنه يتوجه إلى القائم بالتطبيق داخل المعمل للمساعدة والتوجيه. »

« سارت كل طالب في دراسة بيئة التعلم الشخصية وفق سرعته وخطوه الذاتي حيث إن التعليمات داخل البيئة توضح له ذلك. »

• تطبيق أدوات البحث بعدياً:

بعد انتهاء طلاب المجموعتين التجريبتين من دراسة بيئة التعلم الشخصية باختلاف أدواتها، تم تطبيق أدوات البحث التالية:

« الاختبار التحصيلي المعرفي للمجموعتين التجريبتين وتسجيل درجات الطلاب في الكشف المخصصة لذلك. »

« بطاقة ملاحظة الأداء المهاري للمجموعتين التجريبتين وتسجيل درجات الطلاب في الكشف المخصصة لذلك. »

« بطاقة تقييم المنتج النهائي للمجموعتين التجريبيتين وتسجيل درجات الطلاب في الكشوف المخصصة لذلك.

• نتائج البحث ومناقشتها :

بعد أن انتهى الباحث من إجراءات التجربة الأساسية للبحث، وتصحيح ورصد درجات الطلاب في الإختبار التحصيلي المعرفي وبطاقة ملاحظة وبطاقة تقييم منتج نهائي لمهارات إنتاج الكتاب الإلكتروني، قام الباحث بالإجابة عن أسئلة البحث على النحو الآتي: للإجابة عن السؤال الأول الذي نصه: ما مهارات إنتاج الكتاب الإلكتروني الواجب توافرها لدى طلاب تكنولوجيا التعليم ؟ تم التوصل إلى قائمة بالمهارات الرئيسة والفرعية الخاصة بإنتاج الكتاب الإلكتروني، تكونت منها (٧) مهارة رئيسية، و(٢٢) مهارة فرعية.

وللإجابة عن السؤال الثاني الذي نصه: ما أثر اختلاف أدوات بيئات التعلم الشخصية على تنمية الجانب المعرفي لمهارات إنتاج الكتاب الإلكتروني لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية ؟ " لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (بيئة التعلم الشخصية المعتمدة على أداتي (Facebook & Blogs) ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (بيئة التعلم الشخصية المعتمدة على أداتي (Flicker & broadcasting) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المعرفي".

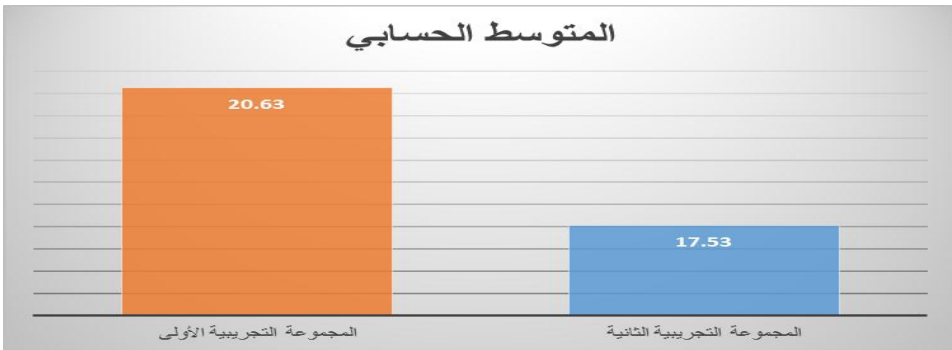
ولاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار t-test للمجموعات المستقلة لقياس دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المعرفي، كما يوضحه شكل (٤).

جدول (٥) نتائج اختبار Independent T-Test لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبيتين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المعرفي

الاختبار التحصيلي المعرفي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
المجموعة التجريبية الأولى	٣٠	٢٠.٦٣	٠.٦١٥	٥٨	١٦.٠٥٦	٠.٠٠٠
المجموعة التجريبية الثانية	٣٠	١٧.٥٣	٠.٨٦٠			

يتضح من جدول (٥) وجود فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (بيئة التعلم الشخصية المعتمدة على أداتي (Facebook & Blogs) وطلاب المجموعة التجريبية الثانية (بيئة التعلم الشخصية المعتمدة على أداتي (Flicker & broadcasting) لصالح المجموعة التجريبية الأولى، حيث بلغت الدلالة (٠.٠٠٠) وهي قيمة أقل من (٠.٠٥) مما يعني وجود تأثير أساسي لاختلاف أدوات بيئة التعلم الشخصية على التحصيل الدراسي، ويلاحظ ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (بيئة التعلم الشخصية المعتمدة على أداتي (Facebook & Blogs) الذي بلغ (٢٠.٦٣) عن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (بيئة التعلم الشخصية المعتمدة على أداتي (Flicker & broadcasting) الذي بلغ (١٧.٥٣)،

وبالتالي يتم رفض الفرض الأول من فروض البحث وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (بيئة التعلم الشخصية المعتمدة على أداتي (Facebook & Blogs) ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (بيئة التعلم الشخصية المعتمدة على أداتي (Flicker & broadcasting) في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المعرفي لصالح درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى". ويوضح الشكل (٤) التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبتين:



شكل (٤) المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبتين في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي المعرفي

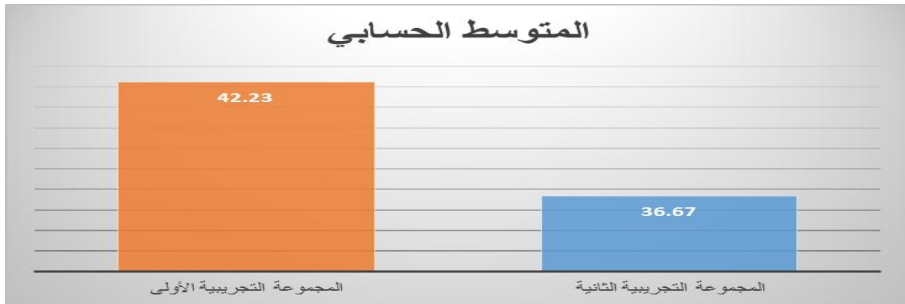
وللإجابة عن السؤال الثالث الذي نصه: ما أثر اختلاف أدوات بيئات التعلم الشخصية على تنمية الأداء المهاري لمهارات إنتاج الكتاب الإلكتروني لدى طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية تربيه النوعية؟ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (بيئة التعلم الشخصية المعتمدة على أداتي (Facebook & Blogs) ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (بيئة التعلم الشخصية المعتمدة على أداتي (Flicker & broadcasting) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري.

ولا اختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار t-test للمجموعات المستقلة لقياس دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبتين في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري ، كما يوضحه شكل (٥).

جدول (٦) نتائج اختبار Independent T-Test لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبتين في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري

بطاقة ملاحظة الأداء المهاري	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (ت)	الدلالة
المجموعة التجريبية الأولى	٣٠	٤٢.٢٣	١.٦٧٥	٥٨	١٤.٠٧٨	٠.٠٠٠
المجموعة التجريبية الثانية	٣٠	٣٦.٦٧	١.٣٧٣			

يتضح من جدول (٦) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (بيئة التعلم الشخصية المعتمدة على أداتي (Facebook & Blogs) وطلاب المجموعة التجريبية الثانية (بيئة التعلم الشخصية المعتمدة على أداتي (Flicker & broadcasting) لصالح المجموعة التجريبية الأولى، حيث بلغت الدلالة (٠.٠٠٠) وهي قيمة أقل من (٠.٠٥) مما يعني وجود تأثير أساسي لاختلاف أدوات بيئة التعلم الشخصية على الأداء المهاري، ويلاحظ ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (بيئة التعلم الشخصية المعتمدة على أداتي (Facebook & Blogs) الذي بلغ (٤٢.٢٣) عن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (بيئة التعلم الشخصية المعتمدة على أداتي (Flicker & broadcasting) الذي بلغ (٣٦.٦٧)، وبالتالي يتم رفض الفرض الثاني من فروض البحث وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (بيئة التعلم الشخصية المعتمدة على أداتي (Facebook & Blogs) ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (بيئة التعلم الشخصية المعتمدة على أداتي (Flicker & broadcasting) في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري لصالح درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى". ويوضح الشكل (٥) التمثيل البياني للمتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبتين:



شكل (٥) المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبتين في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة الأداء المهاري

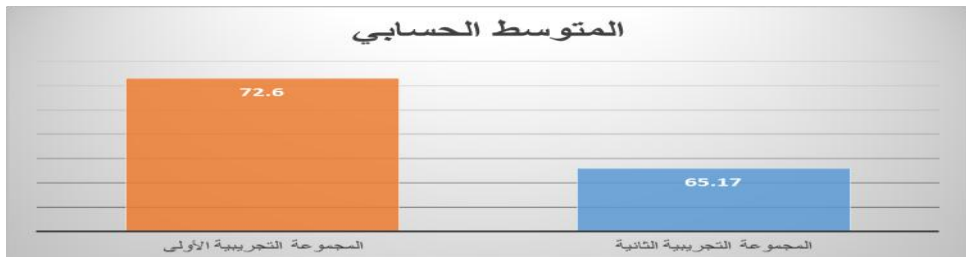
وللإجابة عن السؤال الرابع الذي نصه: ما أثر اختلاف أدوات بيئات التعلم الشخصية على تنمية مستوى جودة إنتاج الكتاب الإلكتروني التي أنتجها طلاب تكنولوجيا التعليم بكلية التربية النوعية؟ لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (بيئة التعلم الشخصية المعتمدة على أداتي (Facebook & Blogs) ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (بيئة التعلم الشخصية المعتمدة على أداتي (flicker & broadcasting) في التطبيق البعدي لبطاقة تقييم جودة منتج نهائي.

ولاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار t-test للمجموعات المستقلة لقياس دلالة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبتين في التطبيق البعدي لبطاقة تقييم منتج نهائي، كما يوضحه شكل (٦).

جدول (٧) نتائج اختبار Independent T-Test لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات طلاب المجموعتين التجريبتين في التطبيق البعدي لبطاقة تقييم جودة منتج نهائي

بطاقة تقييم جودة منتج نهائي	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	درجة الحرية	قيمة (t)	الدلالة
المجموعة التجريبية الأولى	٣٠	٧٢.٦٠	١.٣٨٠	٨٥	١٤.٨٧١	٠.٠٠٠
المجموعة التجريبية الثانية	٣٠	٦٥.١٧	٢.٣٦٥			

يتضح من جدول (٧) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (بيئة التعلم الشخصية المعتمدة على أداتي (Facebook & Blogs) وطلاب المجموعة التجريبية الثانية (بيئة التعلم الشخصية المعتمدة على أداتي (flicker & broadcasting)) لصالح المجموعة التجريبية الأولى، حيث بلغت الدلالة (٠.٠٠٠) وهي قيمة أقل من (٠.٠٥) مما يعني وجود تأثير أساسي لاختلاف أدوات التعلم الشخصية على مستوى جودة إنتاج الكتاب الإلكتروني، ويلاحظ ارتفاع متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (بيئة التعلم الشخصية المعتمدة على أداتي (Facebook & Blogs)) الذي بلغ (٧٢.٦٠) عن متوسط درجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (بيئة التعلم الشخصية المعتمدة على أداتي (flicker & broadcasting)) الذي بلغ (٦٥.١٧)، وبالتالي يتم رفض الفرض الثالث من فروض البحث وقبول الفرض البديل الذي ينص على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطات درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى (بيئة التعلم الشخصية المعتمدة على أداتي (Facebook & Blogs)) ودرجات طلاب المجموعة التجريبية الثانية (بيئة التعلم الشخصية المعتمدة على أداتي (flicker & broadcasting)) في التطبيق البعدي لبطاقة تقييم جودة منتج نهائي لصالح درجات طلاب المجموعة التجريبية الأولى". ويوضح الشكل (٦) التمثيل البياني لمتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبتين:



شكل (٦) المتوسطات الحسابية للمجموعتين التجريبتين في التطبيق البعدي لبطاقة تقييم جودة منتج

• مقترحات البحث :

- يقترح الباحث الموضوعات البحثية الآتية:
- « فاعلية أثر التفاعل بين استراتيجيتين لبيئة التعلم الشخصية والأسلوب المعرفي على تنمية مهارات إنتاج برمجيات الوسائط المتعددة لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.
- « أثر اختلاف نمط دعم بيئة التعلم الشخصية على تنمية مهارات البحث عبر الويب لدى طالب المرحلة الثانوية.
- « فاعلية بيئة تعلم شخصية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.
- « بناء بيئة تعلم شخصية في ضوء الجودة الشاملة وقياس أثرها في تنمية نواتج التعلم لدى طلاب تكنولوجيا التعليم.

• المراجع :

- إبراهيم عبدالوكيل الفار (٢٠١٢): تربيوات تكنولوجيا القرن الحادى والعشرين: تكنولوجيا ويب، ٢، طنطا، الدلتا لتكنولوجيا الحاسبات .
- أحمد رزق على (٢٠١٢) أثر بيئات التعلم الافتراضية والشخصية على إكساب الطالب المعلم بعض المهارات في تأمين الحاسب والإتجاه نحوها، رسالة دكتوراة، جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية .
- أحمد على حسين الجمل، أحمد مصطفى عصر، توظيف البرامج الاجتماعية في تنمية التعاون بين طلاب تكنولوجيا التعليم في مشروعات التخرج، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات محكمة، مج١٧، ع٢، إبريل ٢٠٠٧
- احمد محمد سالم (٢٠٠٤): تكنولوجيا التعليم والتعليم الالكتروني، الرياض: مكتبه الرشد.
- حسن الباتع عبد المولى (٢٠١٢): هل يمكن للكتب الإلكترونية تغيير عادات الناس من قراءة المواد المطبوعة ؟، مجلة التعليم الالكتروني، جامعة المنصورة. متاح فى : <http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=265>
- حسن الباتع عبد المولى (٢٠٠٩) التعليم الإلكتروني: النظرية - التصميم - الإنتاج، الإسكندرية : دار الجامعة الجديدة للنشر.
- عبدالله عبدالعزيز الموسى واحمد مبارك (٢٠٠٥) : التعليم الالكتروني : الاسس والتطبيقات ، الرياض . شبكة البيانات
- الغريب زاهر إسماعيل (٢٠٠٩) :المقررات الإلكترونية "تصميمها -إنتاجها -نشرها - تطبيقها -تقويمها"، القاهرة، عالم الكتب.
- الغريب زاهر إسماعيل (٢٠٠٩) :التعليم الالكتروني من التطبيق إلى الاحتراف والجودة، القاهرة: عالم الكتب.
- فهيم مصطفى محمد (٢٠٠٣) : الكتاب الالكتروني وتنمية مهارات التفكير عند الأطفال. مجلة التربية -قطر، 32ع ١٤٦، ر، ص. ٢٧٦ - ٢٩٠
- رنا محفوظ حمدي (٢٠١١). الكتاب الإلكتروني، مجلة التعليم الالكتروني، جامعة المنصورة، ع٦. متاح فى: <http://emag.mans.edu.eg/index.php?page=news&task=show&id=108>

- رنا محفوظ حمدي: مخاطر الشبكات الاجتماعية، مجلة التعليم الإلكتروني، جامعة المنصورة، ٦٤، أغسطس ٢٠١٠، متاح على <http://www.emag.mansedu.e.g> [10/1/2014]
- رنا محفوظ حمدي، أثر توظيف بيئة تعلم إلكترونية شخصية في تنمية مهارات تصميم المحتوى الإلكتروني لدى معلمي الحاسب الآلي واتجاهاتهم نحوها، المؤتمر السابع للجمعية العربية لتكنولوجيا التربية بعنوان: التعلم الإلكتروني وتحديات الشعوب العربية لمجتمعات التعلم التفاعلية في الفترة ١١ - ١٢ يوليو ٢٠١٢، القاهرة، الجمعية العربية لتكنولوجيا التربية
- لطيفة على الكميشي (١٤٣١) : الكتاب الإلكتروني، مجلة المعلوماتية، وزارة التربية والتعليم السعودية، ع ٣٢.
- محمد أحمد الحسيني (٢٠٠٥) : استخدام الكتاب الإلكتروني في التعليم الجامعي وقياس فاعليته في اكتساب مهارة صيانة الحاسب الآلي دراسة تجريبية.
- محمد شوقي شلتوت: الفيس بوك لنظام إدارة التعلم، مجلة التعليم الإلكتروني، جامعة المنصورة، ع ١٢، ١٤/١٠/٢٠١٢ متاح على <http://www.emag.mansedu.e.g>
- محمد عبد الحميد (٢٠٠٥): فلسفة التعليم الإلكتروني عبر الشبكات، في: محمد عبد الحميد ، منظومة التعليم عبر الشبكات، ط١. عالم الكتب. القاهرة.
- محمد عبد الحميد (٢٠٠٩) : المدونات، الإعلام البديل، القاهرة، عالم الكتب.
- منال عبدالعال مبارز (٢٠٠٣) : فاعلية كتاب إلكتروني في تنمية مهارات إنتاج عروض الوسائط المتعددة لمعلمات الروضة. مؤتمر تكنولوجيا التربية وتعليم الطفل العربي - مصر، ص ٣٧٠ - ٤٠٢ .
- المركز القومي المصري للتعليم الإلكتروني (٢٠٠٨) : مقدمة عن التعليم الإلكتروني.
- نبيل جاد عزمي (٢٠١٤): بيئات التعلم التفاعلية، القاهرة، دار الفكر العربي .
- هبة عثمان فؤاد (٢٠١٣): العلاقة بين التغذية الراجعة (موجزة -مفصلة) وأساليب التعلم ببيئات التعلم الشخصي على تنمية التحصيل المعرفي والأداء المهاري وتنظيم الذات لدى طلاب تكنولوجيا التعليم، رسالة دكتوراة، جامعة عين شمس -كلية البنات.
- Van Harmelen, M. (2006). "Personal Learning Environments". Proceedings of the 6th International Conference on Advanced Learning Technologies (ICALT'06), IEEE.
- Anuradha, Usha 2005 K. T. and H. S. Use of e-books in an academic and research environment: a case study from the Indian Institute of Science.
- Becher – Young. L (2009). Learn on The Run: A study of Instructional Design Practices in Podcasting. ph D. Capella University, 157, Retrieved from: [http://proquest.umi.com.proxy1.ncu.edu/pqdweb?did=1907324911&Fmt=7&clientId=52110&RQT=309&VName=PQD.\(3378825\)](http://proquest.umi.com.proxy1.ncu.edu/pqdweb?did=1907324911&Fmt=7&clientId=52110&RQT=309&VName=PQD.(3378825)) [20/10/2013].
- Waters, S &Baccala, J. (2009).Photo/Video Sharing. Web Coordinator Mid-America Regional Council, 1-11

- Blood, R (2004).How blogging software reshapes the online community. Magazine Communications of the ACM-The Blogosphere CACM Homepage archive, Vol.47, issue 12, December ACM New York, NY, USA, 5255.Retrieved from <http://www.sisterver01.sitti.disco.unimib.it/itislab/up17/11ingreshapes-the-online-community.pdf>[20/10/2013].
- Camacho, M and Guilana, S. (2011). From personal to social: learning environments that work, Digital Education Review, Retrieved April 27, 2013, Retrieved from: <http://greav.ub.edu/der>
- Colman, G.,(2004). E-Books and Academics :An ongoing experiment, Felicities ,4,124-125.
- Counts, S & Fellhiemer, E. (2004), Supporting Social Presence through lightweight photo sharing on and off the Desktop, Vienna, Austria. April, 24-29.1-8.Retrieved from <Http://portal.acm.org/citation.cfm?id.> [5/5/2014]
- Ellison, N. (2007).social network sites: Definition, history, and scholarship. Journal of computer-Mediated Communication, 13 (1), 210-230.
- Gray, K., Thompson, C., Sheard, j., Clerehan, R. & Hamilton, M. (2010). Students as Web 2.0 Authors: Implications for Assessment Design and Conduct. Australasian journal of Educational Technology,26(1). <http://www.ascilite.org.au/ajet/ajet26/gray.html>
- Green, D. & Person, J. (2005).Social Software and Cyber Networks: Ties That Bind or Weak Associations within the political Organization?, Proceedings of the 38th Annual Hawaii International Conference on System Sciences, 117-127.
- Ikier,S. et al(2008). Implicit Proactive Interference, Age, And Automatic Versus Controlled, Retrieval Strategies, Yeditepe University: Turkey.
- Johnson, D., (2004,December). Turning the page . School Library Journal .50(11).44
- McLoughlin& Lee (2010). Personalised and self-regulated learning in the Web 2.0 era: International exemplars of innovative pedagogy using social software. Australasian Journal of Educational Technology. 26 (1), 28-43
- obakov , S. at el. (2005): "Development of Education Image databases and E-Book for Medical physical Training", Medical Engineering physical, PAGe-TURNERS?. Business Week, 0077135, 10/23/2000, Issue 3704.

- Pyrtle, A. & et.al. (2007).Virtual Community Building for Effective Engagement of Students of Color in Earth System Science, Journal of Geoscience Education, v.55, n.6, December, 522-530.Retrieved from http://www.ibparticipation.org/pdf/pyrtle_powell_whitney_JGE_5_5_Dec_2007.pdf. [12/1/2014]
- Shim, J. & et.al. (2006).Perceived Value of Podcasting: Student Communication-Medium Preferences. Percieved Value of Podcasting proceeding of the Twelfth Americas Conference on Information Systems, Acapulco, Mexico August 04th-06th. Retrieved from <http://hjarris.shoots-Up.pdf>. [7/4/2014].
- Shiratuddin, N. &Landoni, M. (2003): "E-Book Technology and Its Potential Applications In Distance Education", Educational Technology, Vol. 3, No. 4, Pp. 1-23.
- Shiratuddin, Norshuhada;Landoni, Monica; Gibb, Forbes and Hassan , Shahizan (2003): E-Book Teachnology and its potential Applications in Distance Eduaction, Journal of Digital Information, vol. 3, Issue 4
- Torres Kompen, Ricardo(2009). Building Web2.0- Based Personal Learning Environment-A Conceptual framework. Retrieved April 21,2012,from<https://lra.le.ac.uk/bitstream/2381/4398/1/EDEN%20ResWksp%202008%20Torres%20Kompen%20et%20al%20Web%202.0%20PLE%20paper.pdf>
- Whipp, J. L., & Chiarelli, S.(2004). Self-regulation in a Web-based course: A case study, Educational Technology Research and Development, 52(4).



البحث الثالث :

فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الرسم الفني وفاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية الصناعية.

إعداد :

د/ حسن محمد حويل خليفة
أستاذ المناهج وطرق تدريس التعليم الصناعي المساعد
كلية التربية جامعة أسيوط

” فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الرسم الفني وفاعلية الذات لدى طلاب المرحلة الثانوية الصناعية ”

د/ حسن محمد حويل خليفة

• مستخلص البحث :

تهدف الدراسة إلى معرفة فاعلية برنامج قائم على بعض إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الرسم الفني وفاعلية الذات لدى مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي. ولتحقيق أهداف الدراسة أعد برنامجاً تعليمياً معتمداً على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في بعض موضوعات الرسم الفني لطلاب الصف الأول الثانوي الصناعي، كما أعد اختباراً لقياس مهارات الرسم الفني لدى مجموعة الدراسة، واختباراً لقياس فاعلية الذات. وقد تم تطبيق أداتي القياس في الدراسة (اختبار قياس مهارات الرسم الفني - اختبار قياس فاعلية الذات) قبلها، وبعدياً على مجموعتي الدراسة (التجريبية التي درست موضوعات البرنامج المعد، والضابطة التي درست نفس الموضوعات بالطريقة التقليدية). وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج، أهمها تفوق طلاب المجموعة التجريبية على طلاب المجموعة الضابطة بفروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) في التطبيق البعدي لكل من اختبار قياس مهارات الرسم الفني، واختبار فاعلية الذات، ووجود علاقة ارتباطية موجبة بين مهارات الرسم الفني وفاعلية الذات لدى طلاب المجموعة التجريبية.

الكلمات المفتاحية: التعلم المنظم ذاتياً، مهارات الرسم الفني، فاعلية الذات، التعليم الثانوي الصناعي.

The Effectiveness of a Program Based on Self Regulated Learning Strategies in developing Technical Drawing Skills and Self Effectiveness of Industrial School Students

Dr. hasan mohamad kalefa

Abstract :

This study aimed at identifying the effectiveness of a program based on some strategies of self regulated learning in developing technical drawing skills and self effectiveness of first year industrial education students. To achieve the aims of the study, the researcher prepared an educational program based on self regulated learning strategies to some technical drawing subjects of first year industrial education students. He also prepared a test to test the students' technical drawing skills and a test to measure self effectiveness. The two tools of the study (technical drawing skills and self effectiveness tests) were applied before and after the application of the program on two groups: the experimental that studied the program and the control that studied the traditional subjects. The results of the study showed that there was a statistical valid difference at (0.01) level in the post test for both the technical drawing skills measure and the self effectiveness test in favor of the experimental group. There was also a positive correlation between technical drawing skills and self effectiveness among the experimental group.

Key words: Self regulated learning, technical drawing skills, self effectiveness, Industrial secondary education.

• مقدمة :

يتميز العصر الحالي بالتقدم العلمي والتكنولوجي والانفجار المعرفي الذي يفرض على المؤسسات التربوية أن تعمل على تطوير العملية التعليمية؛ لمواكبة التغيرات الناتجة عن هذا التطور من خلال إعداد متعلمين قادرين على التكيف النفسي والاجتماعي والمعرفي، والتعامل مع هذه التغيرات، وإتقان لغات العصر وتكنولوجيا المعلومات، ومعالجتها بكفاءة عالية، واستثمار الوقت، وإدارة الإمكانيات والمصادر المتاحة للتعليم.

ولكي تتمكن المؤسسات التعليمية من إعداد متعلمين يتسمون بهذه الخصائص، فيجب تطوير إستراتيجيات التعليم والتعلم بها، بحيث تقوم على تدريب المتعلمين على تحمل قدر كبير من المسؤولية عن كل ما يرتبط بتعلمهم، كالمساهمة في: صياغة الأهداف التعليمية، وتنظيم وتوجيه التعلم، وتخطيط وتوجيه عملياتهم العقلية نحو تحقيق الأهداف التعليمية، والوعي بالأساليب والإستراتيجيات المناسبة لتحقيقها، والتحكم في الوقت والجهد المستخدم في إتمام عملية التعلم، وبذل جهد أكبر في تنظيم بيئة التعلم، والتعامل مع مصادر التعلم المختلفة، مع التميز بفاعلية ذات عالية، وإدراك قيمة ما يقومون به من مهام. وهذا ما يهيئهم له التعلم المنظم ذاتياً (Schunk, 2008, 463).

ويعد التعلم المنظم ذاتياً أحد الحلول المناسبة لجودة التعليم المنشودة، حيث إن آليات التنظيم الذاتي تساعد المتعلمين على التمييز الدقيق بين المادة التي يتم تعلمها بشكل جيد، والمادة التي يتم تعلمها بشكل أقل جودة، وبالتالي سوف ينظمون دراستهم بشكل أكثر فاعلية، بل ستعكس هذه الفاعلية وهذا التفوق المعرفي على كافة أنشطة العمل المدرسي، وعلى إنجاز أنشطة ومهام حياتهم بصفة عامة (فرغل وعلي، ٢٠٠٦، ١١٥). ويؤكد ماك إنيمي وآخرون أنه لكي يمكن تسهيل التعلم يجب أن يكون لدى الطلاب الرغبة والدافعية وأن يكونوا منظمين ذاتياً من خلال إدراك أنهم مسئولون وقادرون على تنمية ذاتهم بأنفسهم، حيث يساعد ذلك على خلق روح الفاعلية الذاتية لدى المتعلم، مما يزيد من كفاءته في عملية التعلم (McInemey, et. Al., 1997, 687).

ويعتمد التنظيم الذاتي للتعلم على جهود الطلاب لتنظيم تعلمهم بالدرجة التي تمكنهم من أن يستخدموا عمليات شخصية أو ذاتية لتنظيم السلوك إستراتيجياً، وأيضاً تنظيم بيئة التعلم المباشر (بدوي، ٢٠٠١، ١٥٨). ويقوم التنظيم الذاتي على أساس مشاركة المتعلمين الفاعلة في عملية تعلمهم الخاصة، حيث يضع هؤلاء المتعلمون ذوي التنظيم الذاتي تصوراً أثناء تعلمهم يؤكدون خلاله على معالجة وتفعيل ما لديهم (Zimmerman, 1999, 547). ويؤكد بنتريتش (Pintrich, 1995) في تفسيره للتعلم المنظم ذاتياً على تنظيم ثلاث جوانب للتعلم هي:

« أن المتعلمين ينظمون سلوكهم ذاتياً ، والذي يشتمل على ضبط المصادر مثل: الوقت ، وبيئة الدراسة ، وطلب المساعدة من الآخرين كالرفاق والزملاء .
 « أن المتعلمين ينظمون ذاتياً الدافعية والعاطفة من خلال ضبط وتعديل معتقداتهم الدافعية، مثل : الكفاءة ، وتوجه الهدف للتكيف مع متطلبات المقررات التي يدرسونها .
 « أن المتعلمين ينظمون ذاتياً استخدام العديد من الإستراتيجيات المعرفية كالتسميع ، والتوسيع أو الإتقان ، والتنظيم لإنجاز نتائج التعلم .

وقد لاحظ أليس وزمرمان أن جميع الطلاب يستخدمون قدراً ما من عمليات التنظيم الذاتي، ولكن عندما يتم تدريبهم على أداتي الاستفهام "لماذا" و"كيف" ، فإنهم يتعلمون ويظهرون وعياً بالعلاقات الإستراتيجية بين العمليات والنواتج التنظيمية ، وعند الضرورة يعدلون إستراتيجياتهم ، ومن ثم فهو لاء المتعلمون لديهم الدافعية والفاعلية لتحسين مهاراتهم (Ellis & Zimmerman, 2001, 206) .

وتكمن أهمية التعلم المنظم ذاتياً في نوع الطلاب الذين يسعى إلى تكوينهم ، فالمتعلم المنظم ذاتياً يظهر مزيداً من الوعي بمسؤوليته عن جعل التعلم ذا معنى، ومراقبة لأدائه الذاتي، وينظر إلى المشكلات والمهارات التعليمية باعتبارها تحديات يرغب في مواجهتها والاستمتاع في التعلم من خلالها ، كما أن التعلم المنظم ذاتياً يساهم في أن يكون الطالب لديه دافع ومثابرة ، واستقلالية ، وانضباط ذاتي ، وثقة في أنه يستطيع استخدام إستراتيجيات مختلفة لتحقيق أهداف التعلم التي وضعها لنفسه (كامل، ٢٠٠٣، ٢٦٧) .

وفي التعلم المنظم ذاتياً يعرف الطلاب متى وكيف وممن يطلبون المساعدة ، ويظهرون مستويات أعلى في التحصيل أكثر من زملائهم الأقل تنظيماً ذاتياً ، ومن هنا فقد أصبح مطلباً ملحاً لمواجهة الطرق التقليدية في التعلم القائم على الحفظ والاستظهار ، بالإضافة إلى إسهامات هذا النوع من التعلم في مواجهة الأعداد الكبيرة من المتعلمين ، والتغلب على ضعف الإمكانيات ، ومن هنا أصبح التعلم المنظم ذاتياً من أكثر الموضوعات التي تلقى قبولا في مجالات التعلم ، حيث يكون المتعلم مشاركا وفعالا ، ومختارا ، ومتحملا مسؤولية تعلمه (عبدالوهاب، ٢٠٠٥، ١٧٣) .

كما أكد العديد من الباحثين على أهمية إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً ودورها في العملية التعليمية ، حيث توجد العديد من الأدلة الجوهرية التي تؤكد أن التحصيل الأكاديمي وجودة النتائج يعتمدان بشكل مباشر على الاستعداد والقدرة على التنظيم الذاتي للسلوك والعمليات المعرفية والدافعية والبيئية بما يتناسب مع مطالب الموقف التعليمي ، حيث يجمع التعلم المنظم ذاتياً بين كل من العوامل المعرفية والدافعية (Zimmerman, 1998) .

ويرى زيمرمان ضرورة مساعدة الطلاب على استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً؛ لأن التنظيم الذاتي للتعلم يساعدهم على تنمية مهارات التعلم مدى الحياة (Zimmerman, 2002, 66)، وهذا ما يجعله مناسباً لطلاب التعليم الثانوي الصناعي، حيث يحتاج هؤلاء الطلاب إلى اكتساب مهارات التعلم مدى الحياة بما يجعلهم مؤهلين لمواجهة كل ما هو جديد في سوق العمل.

في ضوء ما سبق ونظراً لعدم وجود دراسات تناولت التعلم المنظم ذاتياً في مجال التعليم الثانوي الصناعي - على حد علم الباحث - فقد جاءت الدراسة الحالية لتجريب برنامج قائم على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً والتعرف على فاعليته في تنمية مهارات الرسم الفني وفاعلية الذات لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي.

• مشكلة الدراسة :

يؤدي التطور العلمي والتكنولوجي المتسارع إلى حتمية أن يتسلح عامل المستقبل بالمعارف والمهارات والسلوكيات التي تتواءم مع المتغيرات التكنولوجية والإقليمية والعالمية، ومن ثم فإنه من الضروري إعداد طالب التعليم الثانوي الصناعي وتعليمه وتدريبه بأفضل الطرق والأساليب، باعتبار أن القوى العاملة هي القادرة على التعامل مع عناصر الإنتاج الأخرى لتوفير منتج أو خدمة بجودة عالية وتكلفة منخفضة والمنافسة في الأسواق العالمية.

والرسم الفني هو أحد المقررات الدراسية المهمة التي يدرسها طالب التعليم الثانوي الصناعي، حيث إنه يكسبه مجموعة من المفاهيم والمهارات الأساسية التي تتيح له التعامل مع المهندسين في مواقع العمل، وقراءة الرموز المختلفة المدونة على الماكينات وفك شفرتها، وفهم محتوى الكتيبات الإرشادية الخاصة بتشغيل وصيانة المعدات والآلات. ومع ذلك فقد لاحظ الباحث من خلال زيارته لعدد من المدارس الثانوية الصناعية انخفاض مستوى التحصيل، وضعف مهارات الرسم الفني لدى طلاب هذه المدارس؛ يرجع لإتباع الطريقة التقليدية في تدريس هذا المقرر، وعدم إدراك الطلاب للهدف الحقيقي من دراستهم للرسم الفني ومدى استفادتهم منه في المستقبل، مما انعكس سلباً على رغبتهم في تعلمه واكتساب مهاراته.

مما سبق تتمثل مشكلة الدراسة الحالية في تدني مستوى مهارات الرسم الفني، وضعف فاعلية الذات لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي . لذا جاءت الدراسة الحالية في محاولة لعلاج هذه المشكلة من خلال تقديم برنامج قائم على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لتنمية مهارات الرسم الفني وفاعلية الذات لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي.

• أهمية الدراسة :

تتمثل أهمية الدراسة الحالية في ما يلي:

- « مساهمة الاتجاهات التربوية الحديثة التي تدعو إلى الاهتمام بالتعليم الفني عاموماً، والتعليم الصناعي بصفة خاصة، وإعداد طلابه، وتدريبهم لتلبية احتياجات سوق العمل من خلال مداخل وإستراتيجيات التدريس المناسبة.
- « إلقاء الضوء على التعلم المنظم ذاتياً وأهميته في تنمية مهارات وقدرات المتعلمين، وتحقيق أهداف التعلم المختلفة.
- « أهمية تدريب طلاب التعليم الثانوي الصناعي على استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً من أجل إعدادهم لتعلم مستمر مدى الحياة؛ مما يمكنهم من مواجهة كل ما هو حديث في مجال التخصص.
- « تقديم برنامج قائم على التعلم المنظم ذاتياً، يستفيد منه معلمي التعليم الثانوي الصناعي في إعداد برامج مماثلة، مما يساعد في تحقيق أهداف عمليتي التعليم والتعلم.
- « تبرز الدراسة أهمية استخدام التعلم المنظم ذاتياً في تحقيق فاعلية الذات لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي، وعلاقة ذلك بتحصيلهم الأكاديمي.

• أهداف الدراسة :

- سعت الدراسة الحالية لتحقيق الأهداف التالية:
- « بناء برنامج تعليمي قائم على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في الرسم الفني لطلاب الصف الأول الثانوي الصناعي.
- « تعرف فاعلية البرنامج المعد في تنمية مهارات الرسم الفني لدى طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي.
- « تعرف فاعلية البرنامج المعد في تنمية فاعلية الذات لدى طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي.
- « تعرف العلاقة بين مهارات الرسم الفني وفاعلية الذات لدى طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي.

• أسئلة الدراسة :

- أجابت الدراسة الحالية عن الأسئلة التالية:
- « ما صورة برنامج قائم على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في الرسم الفني لطلاب الصف الأول الثانوي الصناعي؟
- « ما فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الرسم الفني لدى طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي؟
- « ما فاعلية البرنامج في تنمية فاعلية الذات لدى طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي؟
- « هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مهارات الرسم الفني وفاعلية الذات لدى طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي؟

• مصطلحات الدراسة :

• البرنامج:

يعرف البرنامج بأنه " المخطط العام الذي يوضع في وقت سابق على عمليتي التعليم والتدريس في مرحلة من مراحل التعليم، ويلخص الإجراءات والموضوعات التي تنظمها المدرسة، كما يتضمن الخبرات التعليمية التي يجب أن يكتسبها المتعلم، أو هو نوع من أنواع التدريب يهدف إلى إعداد الأفراد وتدريبهم في مجال معين وتطوير معارفهم ومهاراتهم واتجاهاتهم بما يتفق مع الخبرات التعليمية للمتعلمين ونموهم وحاجاتهم لتنمية مهارة ما" (شحاته والنجار، ٢٠٠٣، ٧٧). ولغرض هذه الدراسة يعرف البرنامج إجرائياً بأنه: نظام متكامل من الخبرات المنظمة والمخططة، والتي بنيت وفقاً لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً؛ لتنمية مهارات الرسم الفني وفاعلية الذات لدى طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي.

• التعلم المنظم ذاتياً:

يعرف بأنه " بنية مكونة من العديد من العوامل المعرفية، وما وراء المعرفية، والدافعية، والاجتماعية التي تؤثر في تعلم الفرد وقدرته على تحقيق الأهداف الأكاديمية (Pintrich, 2000, 452) . كما يعرف بأنه " مجموعة من العمليات المعرفية وما وراء المعرفية والدافعية والسلوك التي يستخدمها الطالب بغرض ضبط وتنظيم عمليات تعلم المواد الدراسية المقررة عليه بما يؤدي في النهاية إلى إنجاز مهام تعليمية بكفاءة ودقة" (الطيب ومرزوق، ٢٠٠٧، ١٤١). ويعرف إجرائياً بأنه مجموعة الخطوات والإجراءات المحددة التي يمارسها طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي وتساعدهم على وضع الأهداف التعليمية، ثم تخطيط وتوجيه وضبط معارفهم ودافعيّتهم وسلوكياتهم والسياق الذي يتم فيه التعلم من أجل تحقيق تلك الأهداف.

• مهارات الرسم الفني:

يعرف الرسم الفني بأنه " لغة عالمية للتفاهم والتواصل بين المهندسين والفنيين تساعد في نقل الأفكار والكلام المنطوق أو المكتوب وتحويلها إلى رسومات يمكن استخدامها بسهولة، ويعد تحليل مكوناتها ورموزها ومعرفة دلالاتها بمثابة قراءتها (درويش وآخرون، ٢٠٠٨، ٦). ولغرض الدراسة تعرف مهارات الرسم الفني بأنها "قدرة الطلاب على استخدام أدوات الرسم في تمثيل الأجسام والأشكال بدقة من خلال رسم مجموعة من الخطوط والأسطح التي تصف شكل الجسم وأبعاده بطريقة صحيحة".

• فاعلية الذات:

تعرف بأنها " التوقعات التي يصدرها الفرد بإدراكه الذاتي عن كيفية أدائه لمهمة معينة والنشاط المتضمن فيها وقدرته على التنبؤ بمجهوده اللازم لأدائها" (سعودي والبسيوني، ٢٠٠٣، ١٨٤). ويرى ووكر أن فاعلية الذات تشير إلى "

معتقدات الأفراد عن قدراتهم لتنفيذ مهام مطلوبة لتحقيق مستوى معين من الإنجاز" (Walker, 2003, 174). ولغرض هذه الدراسة تعرف فاعلية الذات بأنها "اعتقاد المتعلم في قدرته على القيام بالسلوك الأكاديمي الناجح، والرغبة في القيام به، والسعي المستمر لإتمامه، والمثابرة في مواجهة مواقف التعلم الصعبة، ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في الاختبار المعد لهذا الغرض.

• أدوات الدراسة :

تم إعداد واستخدام الأدوات التالية:

- « برنامج قائم على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في الرسم الفني .
- « اختبار قياس مهارات الطلاب في الرسم الفني .
- « اختبار قياس فاعلية الذات .

• منهج الدراسة :

استخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي في تحليل محتوى موضوعات البرنامج، وإعداد أدوات الدراسة. كما استخدمت المنهج التجريبي في التعرف على فاعلية البرنامج المعد من خلال تطبيق أدوات الدراسة قبلها وبعدياً.

• حدود الدراسة :

التزمت الدراسة بالحدود التالية:

- « مجموعة من طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي، بمدرسة أسبوط الثانوية الميكانيكية تخصص الصناعات الكهربائية بلغ عددها (٦٨) طالباً، تم تقسيمهم إلى مجموعتين متساويتين، الأولى تجريبية، والثانية ضابطة.
- « موضوعات (الأجسام الهندسية الناقصة - الأجسام المقطوعة بمستوى مائل - المحادثة بالرسم وقراءة الرسوم الهندسية - تقسيم اللوحة وتنفيذها وكتابة الأبعاد) من مقرر الصف الأول الثانوي الصناعي؛ وذلك لما تتضمنه هذه الموضوعات من مهارات تعد أساسية في مجال الرسم الفني.

• الإطار النظري :

• مفهوم التعلم المنظم ذاتياً :

يعرف التعلم المنظم ذاتياً بأنه "عملية بنائية نشطة، متعددة الأوجه (المكونات)، يكون المتعلم فيها مشاركاً نشطاً في عملية تعلمه، معرفياً، وما وراء معرفياً، وسلوكياً، ويتحمل مسؤولية أساسية من خلال تبني معتقدات دافعية، ومعتقدات خاصة بالتحكم والفعالية الذاتية واستخدام استراتيجيات معرفية وما وراء معرفية؛ وذلك بهدف التخطيط والتنظيم والتحكم في تعلمه (جلجل، ٢٠٠٧، ٢٦٣؛ كامل، ٢٠٠٥، ٢٩٣).

ويُستخدم مصطلح "المتعلم المنظم ذاتياً" ليشير إلى ذلك المتعلم الذي يستطيع القيام بأربعة أشياء مهمة هي (جابر، ١٩٩٩، ٣٠٨):

- « أن يشخص موقفاً تعليمياً تشخيصاً صحيحاً ودقيقاً.
- « أن يختار إستراتيجية تعلم لمعالجة مشكلة التعلم المطروحة.
- « أن يراقب فاعلية هذه الإستراتيجية.
- « أن يمتلك الدافعية اللازمة ليندمج في موقف التعلم حتى يتم.

ويصف مارتينز بونز الطالب ذا التنظيم الذاتي للتعلم بأنه: ذلك الطالب الذي يمتلك دافعية لإنجاز المهام، ووضع أهداف منطقية تتصل بالمهام، واستخدام إستراتيجيات لتحقيق هذه الأهداف، وقيامه بمراقبة ذاتية لتفحص فعالية الإستراتيجية وتكييف نفسه لتنفيذها (Martinez-Pons, 2001, 50).

• خصائص المتعلم المنظم ذاتياً :

هناك مجموعة من الخصائص التي تميز الطلاب الذين ينظمون تعلمهم بصورة ذاتية عن أقرانهم الذين لا يقومون بذلك، يمكن تلخيصها فيما يلي (جلجل، ٢٠٠٧، ٢٦٧)، (Weinstein, 2001; Corno, 2001; Zimmerman, 2002; Husman & Diekering, 2000):

- « يستخدمون سلسلة من الإستراتيجيات المعرفية (التكرار، والتوسيع أو الإتقان، والتنظيم) بحيث تساعدهم على اكتشاف وتنظيم المعلومات.
- « يستخدمون مجموعة من الإستراتيجيات الما وراء معرفية (تخطيط، وضبط، وتوجيه) عملياتهم العقلية تجاه الأهداف الشخصية.
- « يظهرون مجموعة من المعتقدات الدافعية والوجدانية التكييفية (الشعور والإحساس المرتفع بالكفاءة - الذاتية الأكاديمية - لديهم أهداف للتعلم - لديهم وجدانات إيجابية نحو المهام، كالفرح والرضا والحماس) بالإضافة إلى القدرة على ضبطها وتعديلها وتكييفها لمتطلبات المهمة، وبعض مواقف التعلم النوعية.
- « التخطيط وضبط الوقت والجهد لاستخدامهم في المهام، حيث يعرف هؤلاء الطلاب كيف يخلقون بيئات تعلمهم المفضلة (إيجاد مكان ملائم للدراسة - البحث عن مساعدة المعلمين والرفاق بالفصل عند مواجهة صعوبات).
- « يظهرون مجهودات للاشتراك في ضبط وتنظيم التعلم بالقدر الذي يسمح به المحيط البيئي (كيف يتم تقييم الفرد - متطلبات المهمة - تصميم متطلبات الفصل - تنظيم مجموعات العمل).
- « قادرون على وضع مجموعة من الإستراتيجيات الاستقلالية التي تهدف إلى تجنب المشتتات الداخلية والخارجية لكي يتم تركيز جهدهم ودافعيتهم عند أداء المهام الأكاديمية.

- ويمكن تلخيص خصائص التعلم المنظم ذاتياً فيما يلي (عيفي، ٢٠١٠، ١١):
- « تحكم المتعلم ذاتياً في عملية التعلم.
- « استخدام العديد من الإستراتيجيات لتحقيق أهداف المهام الأكاديمية.

« التفاعل أثناء التعلم بين الجوانب الشخصية للمتعلم والتي تعتمد على إدراك المتعلم لفاعليته الذاتية في التعلم، وبين التأثيرات السلوكية التي تعتمد على ملاحظة استجابات المتعلمين من خلال مراقبة ذاتهم، وبين التأثيرات البيئية المتضمنة لمحيط الفصل الدراسي.

« وعي المتعلمين بعملية تعلمهم يساهم في تحقيق المهام الأكاديمية.

• مكونات التعلم المنظم ذاتياً :

يرى بمبنوتي أن التعلم المنظم ذاتياً يتكون من المتعلم ووضعه لمجموعة من الأهداف، وكيف يراقب تعلمه، وأساليب تنظيمه، وكيف يتحكم فيه (Bembenutty, 2006).

ويقدم زيمرمان (Zimmerman, 1998) ثلاثة مكونات للتعلم المنظم ذاتياً، يمارسها الطلاب الفاعلون أثناء تعلمهم، فيكونون أكثر وعياً للعلاقات الوظيفية بين أنماط أفكارهم، وأفعالهم، والمخرجات البيئية الاجتماعية، وهي:

« مكون ما وراء معرفي، وفيه يقوم المتعلم المنظم ذاتياً بعمليات التخطيط، والتنظيم، والدراسة الذاتية، والتقييم الذاتي، خلال المراحل المختلفة لعملية اكتساب المعرفة.

« مكون دافعي، وفيه يدرك المتعلم ذاته باعتباره كفاءً، ومستقلاً، ومدفوعاً داخلياً.

« مكون سلوكي، يختار المتعلم المنظم ذاتياً، ويبني، ويبدع أو يصمم بيئة اجتماعية ومادية لاكتساب المعرفة بأقصى درجة ممكنة.

أما بنتريك (Pintrich, 2002) فيقترح نموذجاً ثلاثياً يمكن أن يرتبط بالعناصر الثلاثة للتعلم المنظم ذاتياً هي:

« مكون توقعي، ويشمل معتقدات الطلاب حول قدرتهم على أداء مهمة ما، وأنهم مسئولون عن أدائهم، كما يتضمن إجابة الطلاب عن السؤال "هل أستطيع القيام بهذه المهمة؟"، وقد أشارت الدراسات إلى أن الطلاب الذين يؤمنون بقدرتهم على الدخول والمشاركة في إستراتيجيات ما وراء معرفية يستخدمون الإستراتيجيات المعرفية بصورة أكبر، وأنهم أكثر ميلاً للمثابرة على أداء المهمة من أقرانهم الذين لا يؤمنون بقدرتهم على أداء المهمة.

« مكون القيمة، ويشمل أهداف الطلاب ومعتقداتهم حول أهمية المهمة واهتمامهم بها، وتشير الدراسات إلى أن الطلاب ذوي التوجه الدافعي الذي يشتمل على أهداف الإلتقان والتحدي، إضافة إلى اعتقادهم بأن المهمة ممتعة، هم أكثر استخداماً لاستراتيجيات التحدي، وأكثر فاعلية في إدارة الجهد.

« مكون انفعالي، ويشمل ردود أفعال الطلاب الانفعالية تجاه المهمة. وتتضمن الإجابة عن السؤال "ما شعوري تجاه هذه المهمة؟"، ومن أبرزها قلق الاختبار.

• إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً :

في ضوء مكونات التعلم المنظم ذاتياً السابق عرضها، وما تناولته الدراسات السابقة في هذا المجال، تم التوصل لمجموعة من إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً التي يمكن استخدامها في التعلم بصفة عامة، والتعليم الصناعي بصفة خاصة، وفيما يلي توضيح لهذه الإستراتيجيات (ردادي، ٢٠٠٢؛ رشوان، ٢٠٠٦؛ أحمد، ٢٠٠٧؛ الجراح، ٢٠١٠؛ زارع، ٢٠١٢)، (Acar, 2010; Bail, 2008; Mousoulides, 2005; Anderton, 2006; Kwon, 2006; Missildine, 2004; Christopher, 2004; Newman, 2002) :

« وضع الهدف: ويشير إلى تحديد النتائج المهمة للتعلم؛ وهذا من شأنه أن يجعل الطلاب مدفوعين باستمرار في بذل الجهد، أو لتكييف سلوكياتهم لإنجاز نتائج مرتفعة لأنهم يرغبون في الوصول إلى أهدافهم.

« التخطيط الإستراتيجي: ويشير إلى اختيار إستراتيجيات التعلم أو الطرق التي يتم تصميمها لتحقيق الأهداف المرغوبة، مثل (إعداد أسئلة قبل قراءة النص، تحليل المهمة الخاصة بالمشكلة)، وهذه الأنشطة تساعد المتعلمين على التخطيط لاستخدام إستراتيجياتهم المعرفية، كما أنها تنشيط المعرفة السابقة الضرورية، وتجعل من السهل للمتعلمين تنظيم وفهم المادة.

« المراقبة الذاتية: وتشير إلى تقييم مدى الاقتراب النسبي من الأهداف الموضوعة للأداء، وتوليد التغذية المرتدة التي ترشد السلوكيات التالية التي يقوم المتعلم بإصدارها، كما تشير أيضاً إلى الانتباه المتعمد إلى أشكال السلوك المختلفة التي تصدر من المتعلم بغرض مراقبة التقدم الحادث نحو الأهداف التي وضعها المتعلم .

« التقييم الذاتي: ويشير إلى مقارنة المتعلم لمعلومات التغذية المرتدة بالمعايير الموضوعة للأداء أو بالأهداف المراد تحقيقها. وتأتي أهمية التقويم الذاتي في أن التقييمات الذاتية الموجبة تجعل الطلاب يشعرون بالكفاءة نحو التعلم، وتدفعهم للاستمرار في العمل باجتهاد؛ لأنهم يعتقدون بأنهم قادرين على إحراز تقدم أكثر. أما في حالة ما إذا كان الحكم على نواتج الأداء سلبياً؛ فإن المتعلم يعدل من الإستراتيجية التي يستخدمها في التجهيز والمعالجة ويستخدم إستراتيجية أكثر كفاءة، وقد يلجأ إلى طلب العون من الآخرين، أو قد يعيد ترتيب بيئة التعلم بما يساعد على تحقيق الأهداف، ويسهم التقويم الذاتي في توجيه الانتباه إلى مواضع الضعف ومدى فاعلية الإستراتيجية المستخدمة ومدى تحقق الأهداف المرغوبة .

« التسميع: ويشير إلى جهد المتعلم لحفظ المعلومات الجديدة وتذكرها عن طريق التكرار، أو السرد الشفهي، ونطق الكلمات بصوت مرتفع عند قراءة نص ما، أو القيام بعمل قوائم تتضمن الأفكار الرئيسة في موضوعات التعلم، أو نسخ المادة، وأخذ الملاحظات، وتحديد وتخطيط النصوص، ويساعد التسميع على احتفاظ المتعلمين بالمعلومات نشطة في الذاكرة العاملة.

« التنظيم: ويتضمن محاولات المتعلم الظاهرة والضمنية لانتقاء الفكرة الرئيسية، وإعادة تنظيم وترتيب المعلومات المقدمة، وتصنيفها وفقاً لخصائص معينة؛ حتى يسهل فهمها بغرض تحسين عملية التعلم، ويشمل التنظيم عمل بعض المخططات والجداول والأشكال البيانية لعرض القضايا والمشكلات والتي تسهل تنظيم المادة الدراسية، أو تكوين أفكار مختصرة معروفة بالنسبة للمتعلم، وترتبط بمعارفه السابقة.

« التوسيع أو الإتقان: ويشير إلى محاولة المتعلم توضيح وتفصيل المعلومات وذلك عن طريق عمل الملخصات التوضيحية وكتابة الملاحظات ووضع الخطوط وعمل الأشكال والمخططات التفصيلية، كما تتضمن هذه الإستراتيجية أنشطة مثل (إعادة الصياغة، التلخيص، إيجاد المتشابهات، ربط المعلومات الجديدة بالمعرفة السابقة، الأسئلة، محاولة تدريس المعلومات لشخص آخر).

« إدارة الوقت: وتشير إلى محاولة المتعلم تنظيم وجدولة وقت الدراسة، وتقسيمه في صورة تتيح للمتعلم الاستخدام الأمثل له؛ حتى لا يشعر بأن الوقت متاح له لا يكفي لكل الأعمال المطلوبة، وهذا يتطلب الاحتفاظ بأجزاء من الوقت للدراسة، واستخدام وقت الدراسة بصورة أكثر فاعلية، وتحديد الوقت اللازم لتحقيق الأهداف في ضوء أهميتها النسبية. وقد يضع المتعلم جداول لأعمال يوم دراسي واحد، أو أسبوعية، أو شهرية.

« البحث عن المساعدة: وتشير إلى سعي المتعلم للحصول على مساعدة من الآخرين كالأقران والمعلمين والأسرة للتعامل مع الصعوبة الأكاديمية، وذلك في إطار من التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وتعد هذه الإستراتيجية من إستراتيجيات التعلم الفعالة والتي يلجأ إليها المتعلم عندما يصبح على وعي بالصعوبة التي لا يستطيع التغلب عليها بنفسه أثناء التعامل مع المهام. فالطالب الذي يرغب في الإتقان والتعلم والذي لديه القدرة على المثابرة والاستمرار في العمل قد يلجأ لطلب المساعدة من الآخرين بدلاً من الانسحاب حتى يصل إلى نهاية العمل.

« إدارة بيئة الدراسة: وتشير إلى سلوكيات الطالب لإعداد وتنظيم بيئة التعلم المكانية وجعلها هادئة وخالية من المشتتات البصرية والسمعية.

« تنظيم الجهد: وتشير إلى قدرة الطالب على ضبط جهده وانتباهه رغم المشتتات والمهام غير الشيقة، وهذا يعكس إصرار المتعلم على إتمام أهداف الدراسة حتى وإن كانت هناك صعوبات أو مشتتات، كما تشير أيضاً إلى تنظيم الطالب في الاستخدام المستمر لإستراتيجيات التعلم.

« تعلم الأقران: ويشير إلى الاستفادة من التعلم الجماعي واستخدام الحوار في توضيح فهم بعض الموضوعات، أو إنجاز استبصارات لم يكن يحصل عليها المتعلم بمفرده. وتختلف هذه الإستراتيجية عن إستراتيجية طلب العون

الأكاديمي حيث أن المتعلم لا يهدف من مشاركته للأقران حل مشكلة معينة تواجهه وإنما المقصود هنا مشاركة المتعلم في الأنشطة والمناقشات الجماعية بغرض تحقيق مستوى أفضل من التعلم.

« الاحتفاظ بالسجلات: ويشير إلى محاولة المتعلم عمل بعض التقارير والسجلات التي يسجل فيها نتائج أدائه لعمل ما، أو أحداث معينه داخل الحصة، أو نتائج استخدامه لأسلوب معين في حل مشكلة واجهته، وأيضا احتفاظ المتعلم بالنقاط المهمة التي ترد في المناقشات التي تدور في الحصة، وتسجيلها بغرض الاستفادة منها كلما أمكن، وتسجيل الأخطاء في محاولة تجنبها فيما بعد، وتسجيل ملاحظات عن الطرق التي تفيد في المذاكرة وتساعد على الفهم؛ حتى يستطيع الفرد تطبيقها مرة أخرى، أو تسجيل ملاحظات المعلم عن طريقة الإجابة في الامتحان.

• مراحل التعلم المنظم ذاتياً :

رغم اختلاف مراحل التعلم المنظم ذاتياً تبعاً للمدخل أو النموذج الذي تتبناه الدراسة، إلا أنها تتفق جميعاً في المفهوم والهدف من المرحلة، ويمكن استخلاص مراحل التعلم المنظم ذاتياً من خلال آراء (Zimmerman, 2002,70)، (رزق، ٢٠٠٩، ١٢)، (عبد الحميد، ٢٠١١، ٢٧٢) كما يلي:

« مرحلة التخطيط للنشط للتعلم: وفيها يقوم الطالب بتحديد الأهداف التعليمية المراد تحقيقها، وتنشيط المعرفة السابقة المرتبطة بالموضوع، وتنشيط إمكانات ما وراء المعرفة لديه، والإمكانات الشخصية له، والتخطيط الجيد للوقت والجهد المطلوب لعملية التعلم، وتنظيم بيئة التعلم، ونظم التفاعل مع الآخرين لإنهاء مهام التعلم، وفي هذه المرحلة يسأل المتعلم نفسه عن احتياجاته، واستفساراته، وأهدافه، وطريقة عمله.

« مرحلة التنفيذ: وفيها ينفذ المتعلم إستراتيجيات التعلم النشط التي تم تحديدها في مرحلة التخطيط، ويلاحظ الطالب مدى تقدمه في الأداء، وتحقيقه للأهداف، وكيف يطلب المساعدة إن احتاجها؟، وأين يجدها؟

« مرحلة الضبط والتنظيم: وفيها يختار الطالب الأسلوب الأمثل في التعلم وترتيبه للمعلومات، بما يجعل تعلمه يتم بصورة أيسر، ويتغلب على الصعوبات التي تواجهه، ويتأكد من دافعيته الذاتية، وتنظيم سلوكه في ضوء أدائه، وطلب العون الأكاديمي، وإتباع إستراتيجيته لإدارة وقته.

« مرحلة التفكير التأملي: ويقصد بها المراقبة الذاتية لعملية تعلمه، والحكم الذاتي على مدى تقدمه في ضوء ما وضع من معايير، والبحث عن أسباب الأخطاء إن وجدت، ومعرفة أي الإستراتيجيات أكثر كفاءة في عملية تعلمه.

• أدبيات الدراسة :

ونظراً لأهمية إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، ودورها في العملية التعليمية فقد تناولتها العديد من الدراسات، مثل دراسة عبد الباسط (٢٠١٥) والتي هدفت

إلى تعرف فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تدريس علم النفس لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى الطلاب المعاقين بصرياً بالمرحلة الثانوية، وتوصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطي درجات الطلاب المعاقين بصرياً مجموعة البحث في التطبيق القبلي والبعدي للمهارات الاجتماعية ومهارات التواصل ومهارات إدارة الذات كل على حدة، وللمهارات ككل لصالح التطبيق البعدي، مما يشير إلى فاعلية البرنامج.

ودراسة عمر (٢٠٠٩) التي توصلت إلى فاعلية برنامج مقترح في تدريس بعض القضايا البيوأخلاقية قائم على التعلم المنظم ذاتياً في تنمية التحصيل الأكاديمي ومهارات التفكير الناقد وأخلاقيات العلم لدى طلاب شعبة العلوم البيولوجية والجيولوجية بكلية التربية بسوهاج. ودراسة جلهوم والمليجي (٢٠٠٨) التي هدفت إلى التعرف على أثر إستراتيجية قائمة على التعلم المنظم ذاتياً على تنمية مهارات التعبير الشفهي الإبداعي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية بشبين الكوم، وتوصلت إلى وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (٠.٥) بين متوسطات درجات كل من طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح طلاب المجموعة التجريبية في مهارات التعبير الشفهي (العامة، والقصصي، والحواري).

ودراسة جلجل (٢٠٠٧) التي هدفت إلى الكشف عن أثر التدريب على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تقدير الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي، وتكونت عينة الدراسة من (٢٤) طالباً وطالبة من طلاب الفرقة الثالثة شعبة معلم الحاسب الآلي بكلية التربية النوعية، قسّموا إلى مجموعتين متساويتين، وتوصلت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين القياسين القبلي والبعدي لأفراد المجموعة التجريبية في كل من أبعاد التعلم المنظم ذاتياً، وتقدير الذات، والدافعية للتعلم، والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي لصالح القياس البعدي. كما توصلت الدراسة أيضاً إلى وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات أفراد مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة في القياس البعدي لكل من إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وتقدير الذات، والدافعية للتعلم، والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي لصالح المجموعة التجريبية.

كما أشارت شلبي (٢٠٠٠، ١١٤) إلى أن الأبحاث في ميدان التدريب على التعلم المنظم ذاتياً خطت خطوات واسعة تمثلت في بناء برامج متكاملة، لا تركز في تنميتها للتنظيم الذاتي على إستراتيجية بعينها أو تسعى إلى تنمية إحدى عمليات التنظيم الذاتي، وإنما اتسمت بكونها برامج تعتمد على عدد متكامل من المكونات، وقد كان لتلك البرامج أفضل الأثر في تحسين أداء الطلاب منخفضي الإنجاز في العديد من التخصصات الأكاديمية، كما امتد أثر تلك البرامج إلى ما بعد انتهاء فترات التدريب عليها (الاحتفاظ بالمادة المتعلمة)،

كما انتقل أثرها إلى محتويات أكاديمية أخرى (التعميم). بالإضافة إلى تأثير تلك البرامج على إدراك الطلاب لفاعليتهم الذاتية ومستوى أدائهم. هذا وتوصلت دراسة فريير (١٩٩٥) إلى أن إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا تؤدي دورا مهما أساسيا في تعلم الطلاب، حيث تؤدي إلى ارتفاع إنجاز الفرد، وأن اندماج الطلاب في التعلم المنظم ذاتيا يؤدي إلى تنمية اعتقادهم في قدراتهم، وثقتهم حول فهم المواد الأكاديمية، كما توصلت الدراسة إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائيا بين استخدام الطلاب لإستراتيجيات التنظيم الذاتي وتحصيلهم الدراسي.

• فروض الدراسة :

على ضوء الإطار النظري للدراسة، والدراسات السابقة، افترض الباحث الفروض التالية:

- « يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الرسم الفني.
- « يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار فاعلية الذات.
- « توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائيا بين مهارات الرسم الفني وفاعلية الذات لدى طلاب المجموعة التجريبية للدراسة.

• إجراءات الدراسة :

• أولاً : تحليل محتوى موضوعات البرنامج:

تم تحليل محتوى موضوعات (الأجسام الهندسية الناقصة – الأجسام المقطوعة بمستوى مائل – المحادثة بالرسم وقراءة الرسوم الهندسية – تقسيم اللوحة وتنفيذها وكتابة الأبعاد) من مقرر الرسم الفني للصف الأول الثانوي الصناعي؛ لتحديد مهارات الرسم الفني التي تتضمنها هذه الموضوعات؛ وذلك للاستفادة منها في إعداد أدوات الدراسة .

وتحقق الباحث من صدق التحليل عن طريق عرضه نتائجه على مجموعة من المتخصصين في المناهج وطرق تدريس التعليم الصناعي وموجهي ومعلمي التعليم الثانوي الصناعي القائمين بتدريس مقرر الرسم الفني، وقد جاءت النتائج لتؤكد صدق هذا التحليل. كما تم التحقق من ثبات التحليل عن طريق تحليل المحتوى نفسه من قبل باحث آخر، وباستخدام معادلة كوبر (Cooper) لحساب نسبة الاتفاق بين التحليلين وجد أنها تساوي (٠.٩٣) وهو ثبات مرتفع لنتائج التحليل.

• ثانياً : إعداد البرنامج:

تم إعداد البرنامج وفقاً للخطوات التالية :

- « تحديد أهداف البرنامج والمتمثلة في تنمية مهارات الرسم الفني وفاعلية الذات لدى طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي.

- ◀ مراجعة الدراسات والبحوث التربوية التي تناولت بناء برامج قائمة على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.
- ◀ صياغة فلسفة البرنامج في ضوء إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، ومهارات الرسم الفني المراد تنميتها لدى المتعلمين.
- ◀ تحديد خطة البرنامج اللازمة لتحقيق أهدافه التعليمية المحددة سابقاً، والتي تكونت من تسعة دروس.
- ◀ وضع المحتوى التعليمي للبرنامج .
- ◀ تحديد إستراتيجيات وأساليب التدريس المناسبة.
- ◀ تحديد الإجراءات والأنشطة التعليمية المصاحبة للبرنامج.
- ◀ تحديد الوسائل التعليمية والإمكانات اللازمة لتنفيذ البرنامج.
- ◀ تحديد أساليب التقويم المناسبة للتأكد من تحقيق البرنامج لأهدافه.
- ◀ عرض البرنامج بمكوناته على مجموعة من المحكمين المتخصصين لمراجعته وضبطه، وبعد إجراء تعديلات المحكمين، أصبح البرنامج في صورته النهائية صالحاً للتطبيق. وبهذا يكون قد تم الإجابة عن السؤال الأول من للدراسة.

• ثالثاً: إعداد اختبار مهارات الرسم الفني:

- تم إعداد الاختبار وفقاً للخطوات التالية:
- ◀ هدف الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس مستوى أداء طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي في مهارات الرسم الفني المتضمنة بالبرنامج.
- ◀ الصورة الأولية للاختبار: تم إعداد الاختبار في صورته الأولية بحيث تكون من سبعة أسئلة، تتضمن (٤٨) مفردة، ثم عرض على مجموعة من المحكمين للتأكد من سلامة أسئلة الاختبار من الناحية العلمية، وكذا الصياغة اللغوية لمفردات الاختبار، ومدى إلمامها بالمهارات المتضمنة بالبرنامج، وقد تم إجراء التعديلات التي اقترحها المحكمون.
- ◀ التطبيق الاستطلاعي للاختبار: طبق الاختبار على مجموعة من طلاب الصف الثاني الثانوي الصناعي بلغ عددها (٣٠) طالباً، من غير مجموعة الدراسة الأصلية؛ وذلك بهدف التحقق من صدق الاختبار، وثباته، وحساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار، وتحديد زمن الإجابة عليه، وقد تم ذلك كما يلي:
- ✓ صدق الاختبار: بالإضافة إلى صدق المحكمين، تم حساب صدق الاتساق الداخلي للاختبار، وذلك من خلال حساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات الاختبار ودرجة الاختبار ككل لجميع أفراد المجموعة الاستطلاعية، وقد جاءت جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) مما يدل على أن الاختبار يتسم بالصدق.
- ✓ ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار باستخدام معادلة كودر وريتشاردسون Kuder & Richardson، وقد وجد أن معامل ثبات الاختبار يساوي (٠.٧٧) وهو معامل ثبات مرتفع، مما يشير إلى أن الاختبار له درجة ثبات جيدة.

◀ زمن الاختبار: تم حساب زمن الاختبار من خلال حساب متوسط الزمن الذي استغرقه طلاب المجموعة الاستطلاعية ، وكان زمن الاختبار ١٢٠ دقيقة. وبذلك يكون الاختبار في صورته النهائية.

• رابعاً: إعداد اختبار فاعلية الذات:

تم إعداد اختبار فاعلية الذات وفقاً للخطوات التالية:

◀ الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس فاعلية الذات لدى طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي.

◀ صياغة عبارات الاختبار: بعد الاطلاع على عدد من الدراسات السابقة التي تناولت فاعلية الذات مثل دراسة بدوي (٢٠٠٧)، ودراسة خليفة (٢٠٠٨)، ودراسة رزق (٢٠٠٩)، تم صياغة عبارات الاختبار في صورتها الأولية، حيث تكون الاختبار من (٣٢) عبارة موزعة على أربعة أبعاد هي: الثقة بالنفس، والمثابرة في مواجهة العقبات، التخطيط وتنظيم العمل، وسرعة الإنجاز، وتكون كل بعد من (٨) عبارات. وقد صيغت هذه العبارات في الاتجاهين الموجب والسالب، وأمام كل عبارة ثلاث استجابات هي موافق، أحياناً، غير موافق. وجدول (١) يوضح توزيع عبارات اختبار فاعلية الذات على أبعاد الاختبار.

جدول (١): أبعاد اختبار فاعلية الذات وأرقام العبارات المعبرة عن كل بعد

م	أبعاد اختبار فاعلية الذات	أرقام العبارات
١	الثقة بالنفس	٨ - ١
٢	المثابرة في مواجهة العقبات	١٦ - ٩
٣	التخطيط وتنظيم العمل	٢٤ - ١٧
٤	سرعة الإنجاز	٣٢ - ٢٥

◀ صدق الاختبار: للتحقق من صدق الاختبار تم عرضه على مجموعة من المحكمين بهدف التأكد من دقة الصياغة اللغوية والعلمية لمفردات الاختبار ومدى مناسبتها لقياس فاعلية الذات، وقد تم إعادة صياغة بعض العبارات في ضوء ما أشار به المحكمين. كما تم حساب صدق الاختبار بعد تطبيقه على مجموعة استطلاعية غير مجموعة الدراسة الأصلية، عن طريق الاتساق الداخلي من خلال إيجاد معاملات ارتباط كل عبارة والدرجة الكلية لكل بعد، وجاءت جميعها دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق الاختبار.

◀ ثبات الاختبار: حسب ثبات الاختبار بطريقة ألفا كرونباخ، وجاء معامل الثبات (٠.٧٠) وهو معامل ثبات مرتفع، يدل على صلاحية الاختبار.

◀ زمن الاختبار: تم حساب زمن الاختبار من خلال حساب متوسط الزمن الذي استغرقه طلاب المجموعة الاستطلاعية ، وكان زمن الاختبار (٣٠) دقيقة . وبذلك يكون الاختبار في صورته النهائية.

• خامساً: الإجراءات التجريبية للدراسة:

بعد إعداد أدوات الدراسة تم إتباع الإجراءات التجريبية التالية:

« اختيار مجموعتي الدراسة وضبط المتغيرات : تم اختيار مجموعتين من طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي تخصص الصناعات الكهربية، الأولى تجريبية وعددها (٣٤) طالبا درست موضوعات الدراسة من خلال البرنامج القائم على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، والمجموعة الثانية ضابطة، وعددها (٣٤) طالبا، درست نفس الموضوعات بالطريقة التقليدية، كما تم ضبط بعض المتغيرات مثل العمر الزمني لمجموعتي الدراسة - والمستوى الاقتصادي والاجتماعي - نوعية المعلم.

« التطبيق القبلي لأدوات القياس: طبقت أداتي القياس، المتمثلة في (اختبار قياس مهارات الرسم الفني - اختبار فاعلية الذات) قبليا على طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة؛ بهدف الوقوف على المستوى المبدئي لطلاب المجموعتين في مهارات الرسم الفني، وفاعلية الذات.

« تدريس البرنامج : قام معلم المجموعة التجريبية بتدريس البرنامج المعد، بعد أن تم تدريبه على كيفية تنفيذ الدروس وفقا لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا، بينما درست المجموعة الضابطة نفس الموضوعات المتضمنة بالبرنامج بالطريقة التقليدية، واستغرق تنفيذ البرنامج تسعة أسابيع بواقع ثلاث حصص أسبوعيا.

« التطبيق البعدي لأدوات القياس: تم تطبيق اختبار مهارات الرسم الفني، واختبار فاعلية الذات بعديا على طلاب المجموعتين؛ وذلك بهدف الوقوف على فاعلية البرنامج المعد في تنمية مهارات الرسم الفني وفاعلية الذات لدى طلاب المجموعة التجريبية.

• سادسا: نتائج الدراسة وتفسيرها :

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة والذي نص على " ما فاعلية البرنامج في تنمية مهارات الرسم الفني لدى طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي؟"، تم إتباع ما يلي:

✓ رصد نتائج التطبيق القبلي لاختبار مهارات الرسم الفني لمجموعتي الدراسة، وحساب قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين، وإيجاد الدلالة الإحصائية له، وجدول (٢) يوضح ذلك.

جدول (٢) : البيانات المتعلقة بالتطبيق القبلي لاختبار مهارات الرسم الفني

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٤	١٠.٢٥	٣.٧٨	٠.٣٧	غير دالة إحصائيا
الضابطة	٣٤	١٠.٦	٣.٨٥		

يتضح من جدول (٢) أن قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي لاختبار مهارات الرسم الفني تساوي (٠.٣٧) وهي قيمة غير دالة إحصائيا عند أي مستوي من مستويات الدلالة، وهذا يدل على تكافؤ طلاب مجموعتي الدراسة في مهارات الرسم الفني قبل دراستهم للموضوعات المتضمنة بالبرنامج.

✓ رصد نتائج التطبيق البعدي لاختبار مهارات الرسم الفني لمجموعتي الدراسة، وحساب قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين وإيجاد الدلالة الإحصائية له. وجدول (٣) يوضح ذلك:

جدول (٣) : البيانات المتعلقة بالتطبيق البعدي لاختبار مهارات الرسم الفني

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٤	٥٣.١٥	٥.٦٤	١٦.٧٧	دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١
الضابطة	٣٤	٣٠.٧٥	٥.٢		

يتضح من جدول (٣) وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار مهارات الرسم الفني، حيث بلغت قيمة "ت" (١٦.٧٧) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، وهذا الفرق لصالح طلاب المجموعة التجريبية، الذين درسوا موضوعات البرنامج القائم على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً. وبذلك يكون قد تم التحقق من الفرض الأول من فروض الدراسة.

✓ التأكد من فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الرسم الفني لدى طلاب المجموعة التجريبية، تم حساب نسبة الكسب المعدل باستخدام معادلة بلاك Blake، وجدول (٤) يوضح ذلك :

جدول (٤) : البيانات المتعلقة بحساب نسبة الكسب المعدل في مهارات الرسم الفني

المجموعة	الدرجة الكلية للاختبار	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	نسبة الكسب المعدل	مستوى الدلالة
التجريبية	٧٠	١٠.٢٥	٥٣.١٥	١.٣٣	مرتفع

يتضح من جدول (٤) أن نسبة الكسب المعدل للمجموعة التجريبية هي (١.٣٣) وهي نسبة مقبولة تربوياً وهذا يدل على فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تنمية مهارات الرسم الفني المتضمنة بالبرنامج لدى طلاب المجموعة التجريبية.

وقد أرجع الباحث النتائج السابقة إلى ما يلي:

« أن التعلم المنظم ذاتياً جعل الطالب محور العملية التعليمية، وبالتالي فقد أصبح أكثر نشاطاً، حيث يقوم بتحليل المهام المكلف بها، كما أنه يحدد بنفسه أهداف تعلمه، ويخطط لتنفيذها، مما يجعله أكثر مثابرة، واستقلالا، وثقة بالنفس.

« التعلم المنظم ذاتياً ساعد الطلاب على إحساس كل منهم بأنه مشارك وفعال، ومتحمل مسئولية تعلمه، كما ساعد الطالب على التفكير والتأمل والبحث عن المعلومات والحصول عليها من المعلمين والأقران في إطار من التفاعل الاجتماعي مما ساعدهم على إتقان هذه المعلومات.

« استخدام التعلم المنظم ذاتياً ساعد على تنشيط المعلومات السابقة وربطها بالمعلومات الحالية، وترتيبها وتنظيمها في البنية المعرفية وبالتالي أصبح أكثر فهماً واستيعاباً.

« مناسبة التعلم المنظم ذاتياً لتدريس طلاب التعليم الثانوي بصفة عامة، ومقرر الرسم الفني بصفة خاصة، حيث يتطلب تعلم مهاراته العديد من الأنشطة التي يمكن أن يؤديها الطلاب وفقاً لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

« اختلاف دور المعلم في التعلم المنظم ذاتياً من ملقن وناقل للمعرفة إلى موجه ومرشد، ومعرّز لجهود طلابه، ومساعد لهم في ربط المعلومات الجديدة بمعلوماتهم السابقة، وتذليل عقبات التعلم، وصولاً لتحقيق أهداف التعلم.

« تضمن البرنامج التعليمي العديد من التدريبات والأنشطة التعليمية؛ مما أدي لتنمية مهارات الطلاب وتطور أدائهم.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة متولي وحسن (٢٠٠٤)، ودارسة (Bergin et al., 2005)، ودراسة (Man-Chih, 2006)، ودراسة عيسى والدمرداش (٢٠٠٧)، ودراسة خليفة (٢٠١٠)، ودراسة الجراح (٢٠١٠).

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة والذي نص على " ما فاعلية البرنامج في تنمية فاعلية الذات لدى طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي؟"، تم إتباع ما يلي:

✓ رصد نتائج التطبيق القبلي لاختبار فاعلية الذات لمجموعتي الدراسة، وحساب قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين، وإيجاد الدلالة الإحصائية له، وجدول (٥) يوضح ذلك.

جدول (٥): البيانات المتعلقة بالتطبيق القبلي لاختبار فاعلية الذات

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٤	٤٢.٤	٢.٥٢	٠.٩٨	غير دالة إحصائياً
الضابطة	٣٤	٤١.٨	٢.٤٨		

يتضح من جدول (٥) أن قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات طلاب مجموعتي الدراسة في التطبيق القبلي لاختبار فاعلية الذات تساوي (٠.٩٨) وهي قيمة غير دالة إحصائياً عند أي مستوى من مستويات الدلالة، وهذا يدل على تكافؤ طلاب مجموعتي الدراسة في فاعلية الذات قبل دراستهم لموضوعات البرنامج القائم على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.

✓ رصد نتائج التطبيق البعدي لاختبار فاعلية الذات لمجموعتي الدراسة، وحساب قيمة (ت) للفرق بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين، وإيجاد الدلالة الإحصائية له. وجدول (٦) يوضح ذلك.

جدول (٦): البيانات المتعلقة بالتطبيق البعدي لاختبار فاعلية الذات

المجموعة	عدد الطلاب	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٣٤	٨٠.٦	٣.٥٤	٣٥.٤	دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١
الضابطة	٣٤	٥١.٦	٣.٢		

يتضح من جدول (٦) وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار فاعلية الذات، حيث بلغت قيمة "ت" (٣٥.٤) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، وهذا الفرق لصالح طلاب المجموعة التجريبية، الذين درسوا موضوعات البرنامج القائم على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا . وبذلك يكون قد تم التحقق من صحة الفرض الثاني من فروض الدراسة.

✓ التعرف على فاعلية البرنامج: للتأكد من فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تنمية فاعلية الذات لدى طلاب المجموعة التجريبية، تم حساب نسبة الكسب المعدل باستخدام معادلة بلاك، وجدول (٧) يوضح ذلك :

جدول (٧): البيانات المتعلقة بحساب نسبة الكسب المعدل في فاعلية الذات

المجموعة	الدرجة الكلية للاختبار	المتوسط القبلي	المتوسط البعدي	نسبة الكسب المعدل	مستوى الدلالة
التجريبية	٩٦	٤٢.٤	٨٠.٦	١.١١	مرتفع

يتضح من جدول (٧) أن نسبة الكسب المعدل للمجموعة التجريبية هي (١.١١) وهي نسبة مقبولة تربوياً وهذا يدل على فاعلية البرنامج القائم على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا في تنمية فاعلية الذات لدى طلاب المجموعة التجريبية.

وقد أرجع الباحث النتائج السابقة إلى أن الاستخدام الفعال لإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتيا ساعد المتعلمين على تحديد أهدافهم، والوعي بعملياتهم المعرفية أثناء التعلم، كما أنهم استطاعوا من خلال التغذية الراجعة اختيار وتعديل الإستراتيجيات المعرفية المستخدمة في الأداء على المهمة، والملاحظة الذاتية لسلوكهم، وربط النتائج بالأداء، مما انعكس على معتقداتهم عن قدرتهم على التعلم وأداء المهام التعليمية، كما أن النجاح المتتالي في أداء المهام المحددة قد أدى إلى توقع نتائج إيجابية عن الأداء مما أدى بدوره إلى تحسن معتقدات الفرد عن فاعليته الذاتية. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (Buttler, 2003)، (Kauffman, 2004)، خليفة (٢٠٠٨)، (Wang& Wu, 2008) رزق (٢٠٠٩)، (Tracy, el. al., 2009).

للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة والذي نص على "هل توجد علاقة ارتباطية ذات دلالة إحصائية بين مهارات الرسم الفني وفاعلية الذات لدى طلاب الصف الأول الثانوي الصناعي؟" تم حساب معامل الارتباط "بيرسون" بين درجات طلاب المجموعة التجريبية في التطبيق البعدي لكل من اختبار مهارات الرسم الفني واختبار فاعلية الذات، وقد بلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٧٩) وهي قيمة دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، وهذا يدل على أن ارتفاع مهارات الرسم

الفني لدى طلاب المجموعة التجريبية قد صاحبه ارتفاع في فاعلية الذات لديهم. وبذلك يكون قد تم التحقق من صحة الفرض الثالث من فروض الدراسة.

ويرجع ذلك إلى أن ارتفاع مهارات الرسم الفني لدى المتعلم قد زاد من تقديره لذاته وثقته فيها، ومواجهة أسباب القلق ومشاعر الإحباط التي قد تعيقه عن تحقيق هدفه، مما أدى إلى ارتفاع فاعلية الذات لديه، كما أن مشاركة الطالب في أداء المهام الأكاديمية المختلفة، وبذل الجهد يتوقف على إدراكه لفاعليته الذاتية، وتصوراتهِ للتعليم. وتتفق هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (Khan, 2001)، ودراسة (Cruz, 2002)، ودراسة بدوي (٢٠٠٧). والتي توصلت نتائجها إلى وجود ارتباط موجب دال إحصائياً بين التحصيل الدراسي وفاعلية الذات. بينما تختلف هذه النتيجة مع نتائج بعض الدراسات السابقة مثل دراسة (Rapoo, 2001)، ودراسة العلي وسحلول (٢٠٠٦) التي توصلت نتائجها إلى عدم وجود فروق دالة إحصائية في التحصيل الأكاديمي للطلاب تعزى إلى مستويات فاعلية الذات.

• توصيات الدراسة :

- في ضوء ما توصلت إليه الدراسة من نتائج يمكن التوصية بما يلي:
- « أن يتضمن برنامج إعداد معلمي التعليم الثانوي الصناعي تدريباً كافياً على استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وغيرها من الإستراتيجيات التي تعزز من دور المتعلم في العملية التعليمية، وتعمل على تنمية مهاراته، وقدراته، وتزيد من تقديره لذاته وتنمي لديه الدافع للانجاز.
- « تنظيم دورات تدريبية لمعلمي التعليم الثانوي الصناعي أثناء الخدمة لتدريبهم على استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، والاستفادة منها في تحقيق أهداف التعلم المختلفة.
- « عمل أدلة استرشادية تساعد معلمي التعليم الثانوي الصناعي على توظيف إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في مختلف المواد الدراسية.
- « تدريب طلاب التعليم الثانوي الصناعي على توظيف إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تعلمهم لمختلف المواد الدراسية.
- « الاهتمام بالجوانب النفسية لطلاب التعليم الثانوي الصناعي، والعمل على تعزيزها؛ نظراً لعلاقتها وتأثيرها في تحصيل الطلاب واكتسابهم للمهارات.
- « تهيئة المناخ المدرسي المناسب الذي يساهم في تحفيز التعلم لدى الطلاب، واستخدامهم للأدوات والوسائل التي تجعلهم يحصلون على المعلومات بأنفسهم بدلاً من أن يكونوا مستقبلين غير فاعلين.
- « الاستفادة من أدوات الدراسة، واستخدامها مع مجموعات أخرى من المتعلمين.

• الدراسات المقترحة :

استكمالاً للدراسة ، يمكن القيام بعدد من الدراسات مثل:

- « فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات التعليم المنظم ذاتياً في تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي.
- « فاعلية التعلم المنظم ذاتياً في إكساب طلاب التعليم الثانوي الصناعي لبعض مهارات الصيانة والإصلاح للأجهزة الكهربائية.
- « تطوير مقرر الرسم الفني في ضوء إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً.
- « إعداد برنامج تدريبي لإكساب معلمي التعليم الثانوي الصناعي إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً، وأثر ذلك في تحصيل طلابهم.
- « دراسة العلاقة بين إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وبعض المتغيرات النفسية لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي.

• المراجع :

- أحمد، إبراهيم إبراهيم (٢٠٠٧). التنظيم الذاتي للتعلم والدافعية الداخلية في علاقتهما بالتحصيل الأكاديمي لدى طلاب كلية التربية : دراسة تنبؤية. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، (٣١)، ٦٩ - ١٣٥.
- بدوي، منى حسن (٢٠٠١). أثر برنامج تدريبي في الكفاءة الأكاديمية للطلاب على فاعلية الذات. المجلة المصرية للدراسات النفسية، (٢٠)، ١٥١ - ٢٠٠.
- بدوي، منى حسن (٢٠٠٧). إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وعلاقتها بكل من فاعلية الذات وتصورات التعلم لدى مرتفعي ومنخفضي التحصيل الأكاديمي من طلاب المرحلة الجامعية في بيئات تعليمية وثقافية مختلفة. مجلة كلية التربية - جامعة عين شمس، (٣١)، ٢٧٥ - ٣٤١.
- جابر، جابر عبد الحميد (١٩٩٩). إستراتيجيات التدريس والتعلم. سلسلة المراجع في التربية وعلم النفس. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الجراح، عبد الناصر (٢٠١٠). العلاقة بين التعلم المنظم ذاتياً والتحصيل الأكاديمي لدى عينة من طلبة جامعة اليرموك. المجلة الأردنية في العلوم التربوية، ٦(٤)، ٣٣٣ - ٣٤٨.
- جلجل، نصرة محمد (٢٠٠٧). أثر التدريب على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تقدير الذات والدافعية للتعلم والأداء الأكاديمي في الحاسب الآلي لدى طلاب شعبة معلم الحاسب الآلي. مجلة البحوث النفسية والتربوية، (١)، ٢٥٧ - ٣٢٢.
- جلهوم، عدلي عزازي والمليجي، علاء أحمد (٢٠٠٨). أثر إستراتيجية قائمة على التعلم المنظم ذاتياً على تنمية مهارات التعبير الشفهي الإبداعي لدى طلاب شعبة اللغة العربية بكلية التربية. مجلة كلية التربية ببور سعيد، (٤)، ١٣ - ٤٣.
- خليفة، وليد السيد (٢٠١٠). أثر برنامج تعليمي في ضوء بعض إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً على حل المشكلات الرياضية ودافع الإنجاز الأكاديمي لدى التلاميذ الموهوبين منخفضي التحصيل في مادة الرياضيات. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ٢(٣٧)، ٢٤٥ - ٢٩٢.
- درويش، عطا وأبو شمالة، فرج وصالحه، نبيل (٢٠٠٨). فاعلية برنامج مقترح لإكساب مهارات الرسم الصناعي لطلاب دبلوم تبريد وتكييف الهواء في كلية تدريب غزة. مؤتمر التعليم التقني والمهني في فلسطين في الفترة من ١٢ - ١٣ أكتوبر، ١ - ٤٤.

- رداي، زين بن حسن (٢٠٠٢). المعتقدات الدافعية وإستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في علاقتها بالتحصيل الدراسي لدى تلاميذ مدارس منارات المدينة المنورة. مجلة كلية التربية بالزقازيق، (٤١)، ١٧١ - ٢٣٤.
- رزق، محمد عبد السميع (٢٠٠٩). إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وفاعلية الذات لدى المتفوقين دراسياً والعاديين من طلاب الجامعة. مجلة كلية التربية - جامعة المنصورة، (٧١)، ٢ - ٤٤.
- رشوان، ربيع عبده أحمد (٢٠٠٦). التعلم المنظم ذاتياً وتوجهات أهداف الإنجاز، نماذج ودراسات معاصرة، القاهرة: عالم الكتب.
- زارع، أحمد زارع (٢٠١٢). برنامج تدريبي مقترح في إكساب معلمي الدراسات الاجتماعية مهارات استخدام إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً وأثره على التحصيل وتنمية مهارات التفكير المتشعب لدى تلاميذهم. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط، ١٨ (٢)، ١ - ٥٥.
- سعودي، محمد محمود والبسيوني، محمد محمد (٢٠٠٣). أثر تفاعل كل من الفاعلية الذاتية والتغذية الراجعة في التحصيل الدراسي لدى عينة من طلاب كلية التربية جامعة الأزهر. مجلة البحوث التربوية والنفسية والاجتماعية، جامعة الأزهر، (١١٤)، ١٨١ - ٢٧١.
- شحاته، حسن والنجار، زينب (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية والنفسية. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- شلبي، سوسن إبراهيم (٢٠٠٠). أثر برنامج لتنمية التنظيم الذاتي للتعلم على الأداء والفاعلية الذاتية لمنخفضي التحصيل الدراسي. رسالة دكتوراه غير منشورة. معهد الدراسات التربوية، جامعة القاهرة.
- الطيب، عصام علي وراشد، راشد مرزوق (٢٠٠٧). النمذجة البنائية لأساليب المعاملة الوالدية والمعتقدات الدافعية وإستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً لدى الطلاب بالمرحلة الثانوية. مجلة البحث في التربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة المنيا، ٢١ (١)، ١٢٧ - ٢٨٠.
- عبد الباسط، أماني حمدي (٢٠١٥). فاعلية برنامج قائم على إستراتيجيات التعلم المنظم ذاتياً في تدريس علم النفس لتنمية بعض المهارات الحياتية لدى الطلاب المعاقين بصرياً بالمرحلة الثانوية. رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة أسيوط.
- عبد الحميد، عبد العزيز طلبة (٢٠١١). أثر تصميم إستراتيجية للتعلم الإلكتروني قائمة على التوليف بين أساليب التعلم النشط عبر الويب ومهارات التنظيم الذاتي للتعلم على كل من التحصيل وتنمية التفكير التأملي. مجلة كلية التربية - جامعة المنصورة، (٧٥)، ٢٤٨ - ٣١٦.
- عبد الوهاب، فاطمة محمد (٢٠٠٥). فاعلية استخدام بعض إستراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل الفيزياء وتنمية التفكير التأملي والاتجاه نحو استخدامها لدى طلاب الصف الثاني الثانوي. مجلة التربية العلمية، الجمعية المصرية للتربية العلمية، ٨ (٤)، ١٥٩ - ٢١٣.
- عفيفي، أميمة محمد (٢٠١٠). فاعلية إستراتيجية التعلم القائم على حل المشكلات المنظم ذاتياً في تنمية التحصيل وفهم طبيعة العلم والتنظيم الذاتي للتعلم العلوم لدى تلاميذ الصف الأول الإعدادي. مجلة التربية العلمية، ١٣ (٦)، ٨١ - ١٣٠.

- العلي، نصر محمد وسحلول، محمد عبدالله (٢٠٠٦). العلاقة بين فاعلية الذات ودافعية الإنجاز وأثرهما في التحصيل الأكاديمي لدى طلبة الثانوية في مدينة صنعاء. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ١٨ (١)، ٩٢ - ١٣٠.
- عمر، محمد إبراهيم (٢٠٠٩). برنامج مقترح في تدريس بعض القضايا البيوأخلاقية قائم على التعلم المنظم ذاتياً وأثره في تنمية التحصيل الأكاديمي ومهارات التفكير الناقد وأخلاقيات العلم لدى طلاب شعبة العلوم البيولوجية الجيولوجية بكلية التربية بسوهاج. رسالة دكتوراه. كلية التربية، جامعة سوهاج.
- عيسى، مراد علي والدمرداش، فضلون سعد (٢٠٠٧). أثر برنامج تدريبي للتعلم المنظم ذاتياً في الأداء الكتابي في مادة اللغة الإنجليزية وفعالية الذات الكتابية والعزو السببي لدى ذوي صعوبات الكتابة من طلاب الصف الأول الثانوي العام. مجلة كلية التربية، جامعة طنطا، ٣ (٣٧)، ٤٤٦ - ٤٨٢.
- فرغل، جمال وعلي، منال (٢٠٠٦). التعلم المنظم ذاتياً لدى مرتفعي ومنخفضي السعة العقلية من طلاب الجامعة من الجنسين. المجلة المصرية للدراسات النفسية، ٥٢ (٥٢)، ١١٣ - ١٦٠.
- فريز، فاطمة حلمي (١٩٩٥). إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم وعلاقتها بالتحصيل الدراسي ومستوى الذكاء لدى طلاب الصف الثاني الإعدادي. مجلة كلية التربية جامعة الزقازيق، ٢ (٢٢)،
- كامل، مصطفى محمد (٢٠٠٥). مقرر مقترح للتدريب على استخدام إستراتيجيات التنظيم الذاتي للتعلم في ضوء وثيقة المستويات المعيارية للتعلم. المؤتمر العلمي السابع عشر "مناهج التعليم والمستويات المعيارية"، المنعقد في الفترة من ٢٦ - ٢٧ يوليو بجامعة عين شمس، ٢٨٩ - ٣٠٣.
- كامل، مصطفى محمد (٢٠٠٣). التنظيم الذاتي للتعلم - نماذج نظرية، المؤتمر العلمي الثامن عشر لكلية التربية جامعة طنطا، التعلم الذاتي وتحديات المستقبل، ١١ - ١٢ مايو، ٣٦٣ - ٤٣٠.
- متولي، علاء الدين سعد وحسن، عماد أحمد (٢٠٠٤). فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على إستراتيجيات التعلم ذاتي التنظيم في التحصيل الأكاديمي والأداء التدريبي والاتجاه نحو الإستراتيجيات المستخدمة لدى طلاب كلية التربية شعبة الرياضيات. مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، ٢ (٢)، ٧٥ - ٩٦.
- Acar, E. & Aktamis. A. (2010). The relationship between self-regulation strategies and prospective elementary school teachers' academic achievement in mathematics teaching course. Procedia Social and Behavioral Sciences, (2), 5539 – 5543, Retrieved May 20, 2014, from: www.sciencedirect.com
- Anderton, B. (2006). Using the online course to promote self-regulated learning strategies in preserves teachers. Journal of interactive online learning, 5 (2), 156 -177.

- Bail, F.; Zhang, T.; & Tachiyama, G. (2008). Effect of self-regulated learning course on the academic and graduation rate of college students in an academic supported program. Journal of college reading and learning, 39 (1), 54 -73.
- Bembenutty, H. (2006). Self-regulation of learning. Academic Exchange Quarterly, 10 (4), 221- 248.
- Bergin, S.; Reilly, R. & Traynor, D. (2005). Examining the role of self-regulated learning on introductory Programming performance. International Computing Education Research, 81- 86.
- Buttler, D. (2003). Structuring instruction to promote self-regulated learning by adolescents and adults with learning disabilities. Exceptionality, 11(1), 39- 60.
- Christopher, A. (2004). Self-regulated learning and the 21 century competencies. Department of Educational Psychology, University of Houston, Electronic Journal of Research in Educational Psychology, 2(1), 1-34.
- Corno, L. (2001). Volitional aspects of self-regulated learning. In Zimmerman, B. & Schunk, D.(Eds), self-regulated learning and academic achievement: theoretical perspectives.
- Crus, L. (2002). The influence of family support acculturation ethnic identity and self-efficacy on the academic achievement of native Hawaiian and Hawaiian reared college students. Diss. Abs. Inter., 40(1), 255.
- Ellis, D. & Zimmerman, B. (2001). Enhancing self-monitoring during self-regulated learning of speech. In Hartman, H. (Ed), Metacognition in learning and instruction: theory, research and practice, Netherlands, Kluwer academic publishers, 205- 228.
- Kauffman, F. (2004). Self-regulated learning in web-based environments: instructional tools designed to facilitate cognitive strategy use, meta cognitive processing and motivational beliefs. Journal of educational computing research, 30(1), 139- 161.
- Khan, A. (2001). Self-regulated learning and academic achievement of Hong Kong and Indian high school student. Ph. D., University of Hong Kong.

- Kwon, O., & Others. (2006). Cultivating divergent thinking in mathematics through an Open-End Approach. Education Research Institute ,Seoul National University, 7(1), 51-61.
- Man-Chih, A. (2006). The effect of the use self-regulated learning strategies on college students' performance and satisfaction in physical education. Ph. D., Australian Catholic University, Australia.
- McInemey, V.; McInemey, D.; March, H. (1997). Effects of Metacognitive Strategy Training with a cooperative group learning context on computer achievement and anxiety: an aptitude treatment interaction study. Journal of Educational Psychology, 89(4), 686- 695.
- Missildine, M (2004). The relations Between Self-Regulated Learning, Motivation, Anxiety, Attributions, Student Factors and Mathematics Performance among fifth and sixth grade learners, A dissertation submitted to requirement for Doctor of philosophy, faculty of Auburn university.
- Mousoulides, N. & Philippou, G. (2005). Students Motivational beliefs, self-regulation strategies and mathematics achievement. Psychology of Mathematics Education, (3), 321-328.
- Newman, R. (2002). How self-regulated learners cope with academic difficulty: the role of adaptive help seeking. Theory into practice, 41(2), 132- 138.
- Pintrich, P. & Zucho, A. (2002). Student's motivation and self-regulated learning in the college classroom. In : smart, J. & Tierney, W. (Eds) Higher education: Handbook of Theory and Research, New York: Agathon Press.
- Pintrich, P. (1995). Understanding self-regulated learning. New Directions for Teaching and Learning, (63), 1- 13.
- Pintrich, P. (2000). The role of goal orientation in self-regulated learning. In Boekaerts, M.; Pintrich, P. & Zeodner, M. (Eds.) Hand book of self-regulation, San Diego, CA: Academic Press, 452- 494.
- Rapoo, B. (2001). The relationships among flight school students perceptions of instructional practices, self-efficacy and academic achievement in south Africa. Diss. Abs. Inter. (A- 61/12), p. 4674.

- Saddler, B. (2006). Increasing story writing ability through self-regulated strategy development: effects on young writers with learning disabilities. *Learning Disability Quarterly*, (29), 291- 305.
- Schunk, D. (2008). Metacognition, self-regulation, self-regulated learning. *Educational psychology review*, (20), 463- 467.
- Tracy, B.; Reid, R & Graham, H. (2009). Teaching young students strategies drafting stories: the impact of self-regulated strategy development. *Journal of education research*, (102), 5.
- Walker, B. (2003). The cultivation of student self-efficacy in reading and writing. *Reading and writing quarterly*, (19), 173- 187.
- Wang, S. & Wu, P. (2008). The role of feedback and self-efficacy on web-based learning: the social cognitive perspective. *Computers & Education*, 51(4), 1589- 598.
- Weinstein, C.; Husman, J. & Diekering, D. (2000). Self-regulation interventions with a focus on learning strategies, *American psychologist*, (41), 728- 748.
- Zimmerman, B (1998). Academic Studying and the Development of Personal skill : A self-regulatory perspective, *Educational Psychologist*, 33(2), 73- 86.
- Zimmerman, B. (1999). Commentary: toward a cyclically interactive view of self-regulated learning. *International Journal of Educational Research*, (31), 545- 551.
- Zimmerman, B. (2002). Becoming a self-regulated learner, An overview theory into practice, (41), 64- 72.



البحث الرابع :

**وحدة مقترحة في التربية الإسلامية لتكوين المفاهيم الدينية لدى تلاميذ
الصف الأول الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية**

المصادر :

د/ وحيد السيد إسماعيل حافظ
أستاذ المناهج وطرق تدريس اللغة العربية المساعد
كلية التربية جامعة بنها

” وحدة مقترحة في التربية الإسلامية لتكوين المفاهيم الدينية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية ”

د/ وحيد السيد إسماعيل حافظ

• مستخلص البحث :

استهدف البحث بناء وحدة مقترحة في التربية الإسلامية لتكوين عدد من المفاهيم الدينية الفقهية المتعلقة بالوضوء والصلاة، لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية في مدينة الرياض. وتحقيقاً للهدف السابق تم تحديد معايير بناء وحدة في التربية الإسلامية لتكوين المفاهيم الدينية الفقهية لدى التلاميذ عين البحث، ومن ثم بناء الوحدة في ضوءها، ثم ضبطها وتطبيقها على (١٥ تلميذاً) من تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمعهد التربية الفكرية في شرق مدينة الرياض وغربها. كما تم تطبيق اختبار المفاهيم الدينية الفقهية على التلاميذ قبل تطبيق الوحدة وبعد الانتهاء من تطبيقها. وقد أسفر البحث عن العديد من النتائج، أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات التطبيقين: القبلي والبعدي في إجمالي المفاهيم الدينية، وفي كل مفهوم فرعي منها، وذلك لصالح التطبيق البعدي؛ مما يشير إلى فاعلية الوحدة المقدمة في البحث الحالي، في تكوين المفاهيم الدينية المستهدفة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية موضع البحث. كما كشفت النتائج عن أن نسبة الكسب المعدل للتلاميذ - عينة البحث - في المفاهيم الدينية المختلفة لم تبلغ النسبة المقبولة، وهي (١.٢)، بالرغم من فاعلية الوحدة المقترحة.

الكلمات المفتاحية: وحدة مقترحة - التربية الإسلامية - المفاهيم الدينية - معاهد وبرامج التربية الفكرية

A Suggested Unit in Islamic Education to Help First Graders in Intellectual Education Institutes Acquire Religious Concepts

Dr. Wahid Ismail Hafez

Abstract:

This study aimed to develop and test the effectiveness of a unit in Islamic Education in helping first graders in Intellectual Education Institutes to acquire religious concepts. To achieve the former goal, Identifying the criteria of developing the proposed unit and Developing the suggested unit based on the specified criteria. and Exploring the effectiveness of the suggested unit by selecting 15 first graders from an Intellectual Education Institute in Riyadh. After that, teaching the suggested unit and scoring the test and treating data statistically. The research found the following results: There were statistically significant differences between the mean scores of the religious concepts pre- and posttest in favor of the posttest. That is, the suggested unit enhanced the religious concepts of students' with intellectual disabilities. The rate of the adjusted gain in religious concepts did not reach the acceptable level (i.e., 1.2) even though the unit proved effective.

Key words: *A suggested Unit - Islamic Education - Religious Concepts - Intellectual Education Institutes*

• المقدمة والإحساس بالمشكلة :

تركز مناهج التربية الإسلامية على تكوين المفاهيم الدينية المناسبة للمتعلمين في المراحل المختلفة، وتنميتها لديهم بما يتناسب مع قدراتهم؛ لأن ذلك يسهل عليهم عملية التعلم، وتنظيم المعلومات الدينية المتباينة، بل والبحث عن معلومات وخبرات إضافية تساهم في تنمية الجوانب الدينية لديهم وفقاً لما يتطلبه الدين وثقافة المجتمع الأصلي. (قاسم ومحمود، ٢٠٠٨، ٣٢ - ٣٣)

ويعتبر التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية من أكثر فئات المتعلمين احتياجاً لتكوين المفاهيم الدينية لديهم؛ لأنهم يعانون من انخفاض عام في نسبة الذكاء، ترتب عليه قصور واضح في القدرات العقلية الخاصة بالتذكر والتحليل، والتعميم، والقدرة على تكوين المفاهيم. كما أن هذا القصور يصاحبه ضعف في بعض مهارات السلوك التكيفي، وفشل في تحقيق التوازن الانفعالي، والتوافق الاجتماعي، والاندماج في المجتمع ومعايشته معايشة تقارب الأسوياء. لذا فإن تكوين المفاهيم الدينية لدى هؤلاء التلاميذ، يُسهل عليهم توظيف قدراتهم العقلية والاجتماعية المتواضعة في التعلم، واكتساب السلوكيات الدينية والاجتماعية السليمة التي تسهل عليهم التكيف مع المجتمع والتفاعل مع المحيطين بهم. (البلاوي وسيد أحمد ومسلم، ٢٠١٢، ٦٩؛ الحراشة والعليمات، ٢٠١٤، ٦)

وتمثل المفاهيم الدينية أهمية خاصة لدى تلاميذ الصف الأول من المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية؛ لأنها تُبَسِّطُ لهؤلاء التلاميذ المعارف الدينية اللازمة لهم وهم في بداية سلمهم التعليمي، وتدفعهم إلى الاهتمام بأمور دينهم وفهمها وتطبيقها منذ نعومة أظفارهم، كما أنها تساهم في تنمية الجوانب الدينية لديهم وفقاً لما يتطلبه الدين، وثقافة المجتمع الأصلي. الأمر الذي يتطلب ضرورة تكوين تلك المفاهيم الدينية لدى هؤلاء التلاميذ مع بداية التحاقهم بالدراسة في معاهد وبرامج التربية الفكرية. (الضبع وغبيش، ٢٠١٩، ١٩ - ٢٠؛ الحجيلي، ٢٠١٤، ٤٨)

ونظراً لأهمية المفاهيم الدينية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، فقد أكدت وزارة التربية والتعليم السعودية ضرورة "تزويد التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بالمعارف والمفاهيم الإسلامية المناسبة لهم"، كما نصت أهداف تعليم التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية على "أن يكتسب التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية المفاهيم الإسلامية الصحيحة المناسبة (العبد الجبار والشمري والوابلي والسرطاوي، ٢٠٠٩، ٣٨).

وبالرغم من أهمية المفاهيم الدينية، وتأكيد وزارة التربية والتعليم السعودية ضرورة تكوينها وتنميتها لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، فإن العديد من البحوث والدراسات (يحيى، ٢٠٠٨؛ الغامدي، ٢٠١٠؛ السامي، ٢٠١٢؛

عيسى، ٢٠١٢؛ صالح، ٢٠١٣، المنصور، ٢٠١٥، حافظ، ٢٠١٥) قد أثبتت أن هناك قصوراً واضحاً في اكتساب هؤلاء التلاميذ للمفاهيم المختلفة - ومنها المفاهيم الدينية - المناسبة لهم. وقد أرجعت ذلك إلى قصور مناهج التربية الإسلامية المقدمة لهم، حيث أكدت الدراسات (الحجيلي، ٢٠١٤؛ حافظ، ٢٠١٥؛ المنصور، ٢٠١٥) أن مناهج التربية الإسلامية في الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية السعودية لم تتوفر فيها المفاهيم الدينية المناسبة لتلاميذ تلك المرحلة، ولعل السبب في ذلك أن تلك المناهج لم تُعد بشكل علمي يراعي خصائص هؤلاء التلاميذ وحاجاتهم وقدراتهم، بل إنها أعدت لهم من خلال اجتزاء بعض موضوعات مناهج التربية الإسلامية المقدمة في المرحلة الابتدائية من التعليم العام، وتقديمها لهم دون إعادة صياغتها أو تنظيمها بالشكل الذي يناسبهم.

كما أكدت دراسة (حافظ، ٢٠١٥) أن أكثر الأداءات التدريسية لمعلم التربية الإسلامية والمؤثرة في تعليم المفاهيم الدينية لذوي الإعاقة الفكرية، قد جاءت في مستويي الأداء: المقبول والضعيف. وقد أوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في الآلية التي يتم بها بناء مناهج التربية الإسلامية لذوي الإعاقة الفكرية، وكذلك إعادة النظر في طرائق التدريس المتبعة في تدريسها. لذا، فقد رأى الباحث ضرورة التصدي لهذه المشكلة من خلال تقديم وحدة مقترحة في التربية الإسلامية لتكوين المفاهيم الدينية لدى ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية، بحيث يتم بناء تلك الوحدة وتدريسها وفق أسس ومعايير علمية، تراعي خصائص هؤلاء التلاميذ وحاجاتهم وقدراتهم.

• تحديد المشكلة :

تحدد مشكلة البحث الحالي في قصور مناهج التربية الإسلامية، وإستراتيجيات تدريسها، في تكوين المفاهيم الدينية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية، لذا فقد رأى الباحث ضرورة تقديم وحدة مقترحة في التربية الإسلامية يتم بناؤها على أسس علمية؛ لتكوين المفاهيم الدينية لدى هؤلاء التلاميذ.

وللتصدي لهذه المشكلة ينبغي الإجابة عن السؤال الرئيس والأسئلة الفرعية التالية.

• أسئلة البحث :

كيف يمكن بناء وحدة في التربية الإسلامية لتكوين المفاهيم الدينية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية؟

ويتفرع من هذا السؤال الرئيس الأسئلة الآتية:

« ما معايير بناء وحدة في التربية الإسلامية لتكوين المفاهيم الدينية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية؟

« ما صورة الوحدة المقترحة في التربية الإسلامية لتكوين المفاهيم الدينية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية؟
« ما فاعلية الوحدة المقترحة، في تكوين المفاهيم الدينية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية؟

• **حدود البحث :**

يقتصر البحث الحالي على:

« المفاهيم الدينية الفقهية المتعلقة بالوضوء والصلاة؛ لأنها الأكثر أهمية في حياة ذوي الإعاقة الفكرية، وأن تكوينها لديهم يسهم - بشكل كبير- في أداء العبادات الدينية، وتحقيق النظافة الشخصية، والهدوء النفسي، ومن ثم الاندماج مع الآخرين، وتحقيق التوافق الاجتماعي.
« معاهد وبرامج التربية الفكرية في مدينة الرياض؛ لأنها المؤسسات التربوية التي يتعاون معها الباحث في مجال إشرافه الميداني على طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الملك سعود في أثناء تطبيقهم العملي في تلك المعاهد والبرامج، الأمر الذي سهل على الباحث إمكانية التطبيق، والحصول على كل الدعم والخدمات المساندة في أثناء التطبيق.

• **تحديد المصطلحات:**

تحدد مصطلحات البحث الحالي في الآتي:

• **الوحدة المقترحة The suggested Unit :**

عرفها كاتر (Cater, 1998,626) بأنها تخطيط للنشاطات والخبرات التربوية المتخلفة وتنظيمها حول هدف معين أو مشكلة معينة تتحدد بالتعاون بين مجموعة من المتعلمين ومعلمهم، ثم تنفيذ هذه الخطط وتقويمها.

كما عرفها (الخليفة، ٢٠٠٧، ٢٥٧) بأنها تنظيم خاص للمادة الدراسية وطريقة التدريس، يضع المتعلمين في موقف تعليمي متكامل يثير اهتمامهم، ويتطلب منهم نشاطاً متنوعاً، يؤدي إلى مرورهم بخبرات معينة، وتعلمهم تعلماً خاصاً، يترتب عليه بلوغ الأهداف المرغوب فيها.

ومن خلال التعريفين السابقين يمكن تعريف الوحدة المقترحة في البحث الحالي، بأنها منظومة متكاملة من الأهداف والمحتوى والإجراءات والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم التي يتم تخطيطها وتنظيمها في مادة التربية الإسلامية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية، وفقاً لخصائص وقدرات تلاميذ الصف الأول الابتدائي من ذوي الإعاقة الفكرية؛ بغرض أن تتكون لديهم المفاهيم الدينية الفقهية اللازمة لهم، والتي تساعدهم على أداء العبادات الدينية، والتكيف مع المواقف الاجتماعية.

• **المفاهيم الدينية The Religious Concepts :**

لقد عرف (إبراهيم والشيخ وموسى وجبريل، ١٩٩٨، ٧٧ - ٧٨) المفهوم الديني بأنه " اللفظ الذي له دلالة دينية إسلامية خاصة في إطار العقائد، أو العبادات، أو

المعاملات، أو الأحكام الشرعية، أو الأخلاق والآداب، أو العلاقات الاجتماعية الإسلامية، أو السيرة، وذلك كما يتصوره الطفل عقلياً، وينفعل به وجدانياً تبعاً للمرحلة العمرية التي يقع فيها"

كما عرف (المطرودي، ٢٠٠٩، ١٤٣) المفهوم الديني بأنه لفظ أو عبارة تعبر عن صفة أو عدة صفات مشتركة ينطوي تحتها عدة أشياء أو مواقف أو أحداث دينية أو فقهية، فالصلاة - مثلاً - مفهوم ديني يعبر عن صفات مشتركة، وخصائص معينة، بدايتها تكون بالتكبير، ونهايتها تكون بالتسليم، ويتخللها أقوال وأفعال يؤديها المصلي.

كما عرفها (حافظ، ٢٠١٥، ١٧٧) بأنها تلك الألفاظ التي لها دلالات دينية خاصة (مثل: الله، والرسول، والقرآن، والسنة، الطهارة والوضوء، والصلاة،...)، تناسب قدرات ذوي الإعاقة الفكرية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية، فيدركونها حسياً، ويتصورونها عقلياً، وينفعلون بها عاطفياً، وتمثل في حياتهم أهمية وظيفية في المواقف الحياتية، وأداء العبادات الدينية.

ومن خلال التعريفات السابقة يمكن تعريف المفاهيم الدينية في البحث الحالي، بأنها تلك الألفاظ التي لها دلالات دينية فقهية متعلقة بالوضوء والصلاة (مثل: غسل اليدين، والمضمضة، والاستنشاق، ومسح الرأس، وتكبيرة الإحرام، والركوع، والسجود، والتشهد...)، والتي تناسب قدرات تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية، فيدركونها حسياً، ويتصورونها عقلياً، وينفعلون بها عاطفياً، وتمثل في حياتهم أهمية وظيفية في أداء العبادات الدينية.

• معاهد وبرامج التربية الفكرية Intellectual Education Institutes :

يقصد بمعاهد التربية الفكرية تلك المؤسسات التربوية الخاصة: الداخلية أو النهارية التي تُقدم خدماتها التربوية لتلاميذها من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة. أما برامج التربية الفكرية، فهي مجموعة الفصول الدراسية الملحقه في المدارس العادية، والتي تُقدم خدماتها للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وتساعدهم على تحقيق الدمج الكلي أو الجزئي مع التلاميذ العاديين. (وزارة المعارف، ١٤٢٢هـ، ٦، ١٠)

ومن خلال التعريف السابق فإنه يمكن تعريف معاهد وبرامج التربية الفكرية في البحث الحالي، بأنها معهدا التربية الفكرية للبنين في شرق مدينة الرياض وغربها، وكذلك مجموعة فصول التربية الفكرية الملحقه بمدارس المرحلة الابتدائية في التعليم العام بمدينة الرياض، والتي (المعاهد والبرامج) تُقدم خدماتها للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم، وتكسبهم المفاهيم الدينية الفقهية اللازمة لهم، والتي تساعدهم على تحقيق الدمج الكلي أو الجزئي مع التلاميذ العاديين.

• أهداف البحث :

- يهدف هذا البحث إلى:
- « وضع معايير محددة لبناء وحدات أو مناهج تربية إسلامية مناسبة لتكوين المفاهيم الدينية عامة والفقهية خاصة، لدى التلاميذ ذوي الإعاقة بمعاهد وبرامج التربية الفكرية.
 - « بناء وحدة دراسية متكاملة في التربية الإسلامية (أهداف، ومحتوى، واستراتيجيات تدريس، وأساليب تقويم) لتكوين المفاهيم الدينية الفقهية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية
 - « التحقق من مستوى فاعلية الوحدة الدراسية المقترحة في تكوين المفاهيم الدينية الفقهية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية

• منهج البحث :

يتم استخدام المنهج شبه التجريبي في البحث الحالي للكشف عن فاعلية الوحدة المقترحة في تكوين المفاهيم الدينية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية، وذلك من خلال التصميم القائم على التطبيق القبلي / البعدي؛ لمعرفة العلاقة السببية بين متغيرين، هما: المتغير المستقل (الوحدة المقترحة)، والمتغير التابع (المفاهيم الدينية). (علام، ٢٠٠٤، ٦٧)

• التصميم التجريبي :

يستند البحث الحالي على التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة؛ حيث يتم اختيار مجموعة بحثية واحدة، ثم تطبيق أدوات البحث عليها قبلًا وبعديًا، ويتم بعدها مقارنة نتائج التطبيقين: القبلي والبعدي. ويعد هذا الأسلوب هو الأنسب مع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؛ لأن التصميم ذا المجموعتين يصعب فيه تكافؤ المجموعتين من عينة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، فضلًا عن ذلك، أن الأنسب مع ذوي الإعاقة - عمومًا - هو مقارنتهم بأنفسهم؛ لأن كل معاق يمثل حالة خاصة و متميزة عن غيرها. لذا فقد لجأ الباحث إلى التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة.

• فروض البحث :

- يحاول البحث الحالي التحقق من الفرض التالي:
- « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين: القبلي والبعدي في إجمالي المفاهيم الدينية المتعلقة بالوضوء والصلاة، وفي كل مفهوم فرعي من تلك المفاهيم، وذلك لصالح القياس البعدي.

• إجراءات البحث :

- تسير إجراءات البحث الحالي وفقاً للخطوات الآتية:
- « تحديد معايير بناء وحدة في التربية الإسلامية لتكوين المفاهيم الدينية الفقهية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية، وذلك من خلال:

- ✓ دراسة خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية.
- دراسة البحوث والدراسات التي تناولت تكوين المفاهيم الدينية وتنميتها لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- دراسة الأدبيات المتعلقة بأسس وإجراءات تكوين المفاهيم الدينية الفقهية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- ✓ تحديد المعايير الخاصة بالأهداف العامة والخاصة للوحدة.
- تحديد المعايير الخاصة بمحتوى الوحدة وتنظيمه.
- تحديد المعايير الخاصة بإستراتيجيات تدريس الوحدة.
- تحديد المعايير الخاصة بأساليب تقويم الوحدة.
- ✓ عرض قائمة المعايير على المحكمين، ثم تعديلها في ضوء آرائهم، ووضعها في صورتها النهائية.
- ◀ بناء وحدة التربية الإسلامية المقترحة لتكوين المفاهيم الدينية الفقهية، وذلك في ضوء المعايير المحددة في الخطوة السابقة، ومن ثم تحديد:
- ✓ الأهداف العامة والخاصة للوحدة.
- ✓ محتوى الوحدة المقترحة.
- ✓ إستراتيجيات تدريس الوحدة وما تتضمنه من وسائل وأنشطة.
- ✓ الأساليب المتنوعة لتقويم الوحدة.
- ◀ تحديد فاعلية الوحدة المقترحة، في تكوين المفاهيم الدينية الفقهية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية، وذلك من خلال:
- ✓ إعداد دليل لتدريس الوحدة المقترحة.
- ✓ إعداد اختبار في المفاهيم الدينية الفقهية وضبطه ووضعها في صورته النهائية للتطبيق.
- ✓ اختيار مجموعة من تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض.
- ✓ تطبيق اختبار المفاهيم الدينية الفقهية قبلياً على التلاميذ عينة البحث.
- ✓ تدريس الوحدة الدراسية المقترحة لتكوين المفاهيم الدينية الفقهية لدى التلاميذ عينة البحث.
- ✓ تطبيق اختبار المفاهيم الدينية الفقهية بعدياً على التلاميذ عينة البحث.
- ✓ رصد الدرجات ومعالجتها إحصائياً، ورصد النتائج وتفسيرها.
- ◀ تقديم التوصيات والمقترحات.

• أهمية البحث :

- تكمُن أهمية البحث الحالي في إفادة الفئات التالية:
- ◀ مخططي مناهج وبرامج التربية الفكرية: حيث يزودهم بالأسس والمعايير التي يمكن الاعتماد عليها في بناء وحدات ومناهج وبرامج ذوي الإعاقة الفكرية بصورة علمية تلبي احتياجات هؤلاء التلاميذ وتناسب قدراتهم.

« معلمي التربية الإسلامية في معاهد وبرامج التربية الفكرية؛ حيث يتم تزويدهم بإستراتيجيات تدريسية مناسبة تساعدهم في تكوين المفاهيم الدينية لدى تلاميذهم من ذوي الإعاقة الفكرية
« التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؛ حيث يمثلون الفئة المستهدفة في هذا البحث، بما سيتم التوصل إليه من نتائج تسهم في تطوير مناهج التربية الإسلامية المقدمة لهم، بما يتلاءم مع قدراتهم، ومن ثم العمل على تنمية تلك المفاهيم لديهم.

« الباحثين وطلاب الدراسات العليا؛ حيث يفتح البحث المجال لإجراء بحوث عديدة في مجال المفاهيم وتكوينها أو تنميتها لدى ذوي الإعاقة الفكرية، وكذلك في مجال بناء المناهج والبرامج المناسبة لهذه الفئة

• أدبيات البحث :

• أسس ومعايير بناء وحدة المفاهيم الدينية الفقهية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية :
تهدف أدبيات البحث إلى تحديد أسس ومعايير بناء وحدة المفاهيم الدينية الفقهية لتلاميذ الصف الأول الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية. وتحقيقاً لهذا الهدف، يتم تناول المحاور التالية:

• المحور الأول: الخصائص المختلفة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية.

يهدف هذا المحور إلى تحديد الخصائص المختلفة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم بالمرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية، وتحديد ما تتطلبه هذه الخصائص من إجراءات ينبغي مراعاتها عند بناء أو تدريس الوحدة المقترحة تكوين المفاهيم الدينية لدى هؤلاء التلاميذ. وتحقيقاً لهذا الهدف يتم تناول:

« مفهوم الإعاقة الفكرية.

« خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية

وفيما يلي تفصيل ذلك.

• أولاً: مفهوم الإعاقة الفكرية :

تعددت مسميات الإعاقة الفكرية وتعريفاتها؛ نظراً لتطور النظرة لذوي الإعاقة الفكرية، ولتنوع تخصصات المهتمين بها، حيث سميت تلك الإعاقة بالضعف العقلي، ثم بالتخلف العقلي والإعاقة العقلية، ثم أخيراً سُمِّيتُ بالإعاقة الفكرية؛ وفقاً لما أوردته الجمعية الأمريكية للإعاقات الفكرية والنمائية (American Association on Intellectual Developmental Disabilities). ورغم تعدد تلك التعريفات فإن التعريف الشامل الذي يمكن اعتماده في البحث الحالي، هو أن الإعاقة الفكرية حالة تشير إلى انخفاض عقلي ملحوظ، دون

المتوسط بمقدار انحرافين معياريين، بحيث تتراوح نسب الذكاء بين (٥٠ - ٧٠) وفقاً لأي من مقاييس الذكاء، ويصاحب هذه الحالة قصور واضح ومتلازم في مجالين أو أكثر من مجالات المهارات التكيفية (التواصل، العناية بالذات، الحياة المنزلية، المهارات الاجتماعية، استخدام المصادر المجتمعية، التوجيه الذاتي، الصحة والسلامة، المهارات الأكاديمية، الاستمتاع بوقت الفراغ والعمل)، وتظهر الإعاقة قبل سن الثامنة عشرة. (محمد، ٢٠٠٣، ١٢؛ مصطفى والريدي، ٢٠١١، ٢١)

ويلاحظ من التعريف السابق ما يلي:

- « انخفاض مستوى الأداء العقلي الوظيفي للفرد دون المتوسط بانحرافين معياريين، وأن نسبة ذكاء ذي الإعاقة الفكرية أقل من (٧٠) على أحد مقاييس الذكاء المقننة.
- « يصاحب هذا الانخفاض قصور في مستوى السلوك التكيفي للفرد.
- « أن هذا الانخفاض في مستوى الأداء العقلي - وما يصاحبه من قصور في السلوك التكيفي - يظهر في أثناء فترة النمو الأولى، أي قبل سن الثامنة عشرة من العمر.

ومن خلال المفهوم السابق، فإنه يتعين علينا ضرورة مراعاة هذا القصور الواضح في القدرات العقلية والسلوك التكيفي عند بناء وحدة تكوين المفاهيم، وعند تدريسها.

• **ثانياً: خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية:**

تعددت خصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية، ولعل أهمها:

• **الخصائص الجسمية والحركية والحسية:**

أكدت الأدبيات التربوية أن معظم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم لا يختلفون كثيراً في المظهر الجسدي والخصائص الحركية والسمعية - عن التلاميذ الأسوياء. (حافظ، ٢٠٠١، ٢٤). لذا، فقد تمثلت الخصائص الجسمية والحركية والحسية لهؤلاء التلاميذ في: (القريطي، ٢٠٠١، ٢١٩ - ٢٢٠؛ خطاب، ٢٠١٤، ٩٩ - ١٠٢)

« تقارب الخصائص الجسمية (الوزن - الطول - الشكل، ...) بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية والأسوياء.

« أنهم أكثر عرضة للإصابة بالأمراض من الأسوياء.

« القصور الحاسي البسيط، لاسيما حاستي السمع والبصر.

« القصور الخفيف في الوظائف الحركية والمهارية.

وتتطلب هذه الخصائص مراعاة الآتي عند بناء وحدة تكوين المفاهيم، وعند تدريسها:

« كتابة محتوى الوحدة والمواد التعليمية المقدمة للتلاميذ بخط واضح وكبير يسهل قراءته.

« الاعتماد في تصميم الوحدة أو في تدريسها على المعينات السمعية والبصرية التي تجذب انتباه التلاميذ ذوي الإعاقة، والتي تعوضهم القصور السمعي والبصري الذي يعانون منه.

« الاعتماد على الأنشطة التعليمية التي تتيح للتلاميذ حرية الحركة، ومن ثم تساهم في علاج قصور قدراتهم الحركية.

• الخصائص العقلية:

تعد الخصائص العقلية من أهم السمات والصفات التي تميز التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية القابلين للتعلم عن التلاميذ الأسوياء؛ نظراً لانخفاض سرعة معدل نموهم العقلي إلى النصف أو ثلاثة أرباع سرعته لدى التلاميذ الأسوياء. (محمد، ٢٠٠٤، ٨١)

ولقد تعددت مظاهر قصور النمو العقلي لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، ومن مظاهر هذا القصور: (محمد، ٢٠٠٤، ٨١ - ٨٤؛ مصطفى، ٢٠١٢، ٩٦ - ٩٨؛ خطاب، ٢٠١٤، ١٠٢ - ١٠٩)

« قصور في الانتباه: في المدة والمدى؛ حيث لا يستطيعون الانتباه إلا لموضوع أو مثير واحد، ولمدة قصيرة بسبب ضعف مثيرات الانتباه الداخلية، وقلة الإحساس بالمثيرات الخارجية.

« قصور واضح في عمليات الإدراك، لاسيما عمليتي التعرف والتمييز بين التشابهات والمختلفات؛ لأنهم لا يدركون الأشياء إدراكاً كاملاً، وينسون خبراتهم السابقة عنها.

« قصور في الذاكرة والتذكر، لاسيما الذاكرة قصيرة المدى، وأن أفضل ما يتذكره هؤلاء التلاميذ هو نهاية الخبرات والمعلومات المقدمة لهم، وأن استدعاء هؤلاء التلاميذ للمعلومات تتم بصورة مشابهة للأسوياء، لكن الاختلاف في الدرجة فقط؛ لأنهم لا يمتلكون استراتيجيات تنظيم واستدعاء المعلومات والخبرات كالتي يستخدمها الأسوياء.

« قصور في تكوين مفهومات الأشياء واللون والشكل والزمن،...، كما يصعب عليهم تكوين مفهومات لفظية مجردة.

« قصور في التعميم، حيث إنهم لا يستطيعون نقل وتوظيف ما سبق أن تعلموه من مفاهيم أو معلومات - في مواقف جديدة.

« قصور في القدرة على التفكير المجرد، حيث يقتصر التفكير - غالباً - على مستوى المحسوسات.

« قصور في التعلم نتيجة قصورهم في الانتباه والإدراك والذاكرة، كما أنهم - بالطبع - يعانون من قصور واضح من التعلم العارض في أثناء الموقف التعليمي، فهم لا يستطيعون اكتساب معلومات غير مرتبطة مباشرة بالمهمة التي بين أيديهم.

وتتطلب هذه الخصائص مراعاة الآتي عند بناء وحدة تكوين المفاهيم أو عند تدريسها:

- « تقسيم الموضوعات الواردة في الوحدة إلى أجزاء صغيرة مرتبة ومتصلة، ولا يتم الانتقال من جزء لآخر إلا التأكد من نجاح التعلم في الجزء الأخير.
- « استخدام المثيرات الإيجابية والجديدة في أثناء تقديم موضوعات الوحدة، مع التركيز على المثيرات الحسية.
- « تجنب الموقف التدريسي المثيرات المشتتة لانتباه ذوي الإعاقة الفكرية.
- « ربط محتوى الوحدة بالمحسوسات والأشياء الشبيهة له في الحياة اليومية؛ فهذا يجعل لما يتعلمونه قيمة في حياتهم.
- « تكرار عرض المواد التعليمية أكثر من مرة، وبأبعاد جديدة، وبصورة وظيفية، وبأشكال متنوعة؛ لأن هذا يساهم في تحسين ذاكرة هؤلاء التلاميذ.

• الخصائص الشخصية والاجتماعية:

- يتسم التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية القابلون للتعلم باضطرابات شخصية تظهر في انفعالاتهم وعلاقاتهم بالآخرين، وهذه الاضطرابات تؤثر سلباً على تفهمهم الاجتماعي. ولعل من أهم السمات الشخصية والاجتماعية لهؤلاء التلاميذ، ما يلي: (القريطي، ٢٠٠١، ٢٢٣-٢٢٤؛ محمد، ٢٠٠٤، ٧٩-٨١؛ مصطفى، ٢٠١٢، ١٠٣-١٠٦؛ خطاب، ٢٠١٤، ١١١-١١٨)
- « القلق الشديد الواضح، حيث إنهم يعانون من ارتفاع في القلق العام عن العاديين، لذا، يلجؤون إلى الإنكار والتقمص - كآليات دفاعية - لخفض القلق العام.
- « الاحباط والشعور بالدونية نتيجة ضعف قدراتهم عن العاديين، وتعرضهم لكثير من الفشل وقليل من النجاح، الأمر الذي يجعلهم يتوقعون الفشل في أداء المهام المطلوبة منهم، قبل البدء فيها.
- « الانسحاب والانعزال من المحيط الاجتماعي الذي يعيشون فيه؛ بسبب نبذ الأسوياء لهم.
- « النشاط الزائد غير الهادف، وعدم الاستقرار في مكان واحد دون أن يغيروه.
- « جمود السلوك وتكراره رغم تغير المواقف.
- « قصور تقدير الذات، والنظر لأنفسهم على أنهم فاشلون، ويصاحب هذا قصور في التوافق الاجتماعي وتحمل المسؤولية الشخصية.

وتتطلب هذه الخصائص مراعاة الآتي عند بناء وحدة تكوين المفاهيم أو عند تدريسها:

- « تصميم المواقف التعليمية المقدمة في الوحدة، لتكون في مستوى قدرات هؤلاء التلاميذ وإمكاناتهم، فلا تكون فوق مستواهم فيشعرون بالإحباط والفشل.
- « مشاركة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في تخطيط وتنفيذ الأنشطة الصفية واللاصفية المرتبطة بالوحدة المقدمة؛ لأن هذا يشعدهم بقيمتهم، ويخرجهم من عزلتهم، ويخفف من عدوانيتهم.

« تجنب هؤلاء التلاميذ المواقف المحيطة التي تشعرهم بالفشل والدونية، وتدفعهم إلى العدوانية.
« اشتمال الخبرات المقدمة في الوحدة على مواقف اجتماعية يحتاجون إليها في أثناء تفاعلهم مع مجتمعهم.

والسؤال الذي يطرح نفسه، إذا كنا بصدد بناء وحدة لتكوين المفاهيم الدينية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بالمرحلة الابتدائية، فما أهم المفاهيم الدينية الفقهية التي يمكن تكوينها لدى هؤلاء التلاميذ، من خلال الوحدة المقترحة؟

هذا ما سيتم الإجابة عنه من خلال تناول المحور التالي.

• **المحور الثاني: المفاهيم الدينية الفقهية المناسبة لتلاميذ الصف الأول الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية.**

يهدف هذا المحور إلى تحديد أهم المفاهيم الدينية الفقهية المناسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في الصف الأول الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية. وتحقيقاً لهذا الهدف يتم تناول:

« أهمية المفاهيم الدينية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
« الدراسات السابقة التي تناولت المفاهيم لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
« المفاهيم الدينية الفقهية المناسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في الصف الأول الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية.

وفيما يلي تفصيل ذلك.

• **أولاً: أهمية المفاهيم الدينية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية :**

للمفاهيم الدينية أهمية كبيرة في حياة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؛ نظراً لتدني قدراتهم: العقلية والاجتماعية والانفعالية والتعليمية. وتتجلى أهمية المفاهيم الدينية لهؤلاء التلاميذ، في الآتي: (إبراهيم، والشيخ، وموسى، وجبريل، ١٩٩٨، ٨٦ - ٨٩؛ قاسم، ومحمود، ٢٠٠٨، ٣٢ - ٣٤؛ الضبع، وغبيش، ٢٠١١، ١٨ - ٢٠؛ الحجيلي، ٢٠١٤، ٤٨)

« تساعد المفاهيم الدينية ذوي الإعاقة الفكرية في تسهيل عملية التعلم، خاصة أنهم يعانون من قصور واضح في تكوين المفاهيم، وإجراء التعميمات، فمساعدهم على تكوين المفاهيم، يساعدهم على التغلب عما لديهم من قصور، ومن ثم التعلم بشكل أيسر.

« إنها تساعدهم في تحديد دور الفرد الاجتماعي في الحياة بجميع أبعادها، ومن ثم تساعدهم على سهولة التكيف الاجتماعي.

« إنها تساهم في تنمية الجوانب الدينية لدى ذوي الإعاقة الفكرية، وفقاً لما يتطلبه الدين، وثقافة المجتمع الأصيل.

- ◀ إنها تُبسِّط لهؤلاء التلاميذ المعارف الدينية اللازمة لهم.
- ◀ إنها تدفع هؤلاء التلاميذ إلى الاهتمام بأمور دينيهم.
- ◀ إنها تُسهِّل عليهم عملية التواصل والتفاهم مع الآخرين.
- ◀ إنها تساعدهم على التنظيم والربط بين الأشياء والأحداث، والمواقف، وبالتالي يُسهِّل فهمها، وتوظيفها في المواقف الحياتية.
- ◀ تساعد هؤلاء التلاميذ على تنظيم الملاحظات والمدرجات الحسية، ومن ثم تنظيم الخبرة العقلية.
- ◀ إنها تُيسِّر عليهم نقل المعلومات والخبرات من الذاكرة قصيرة المدى، إلى الذاكرة طويلة المدى، ومن ثم يُسهِّل تذكرها واسترجاعها.
- ◀ يساعدهم على توظيف المعلومات، وذلك باستخدامها في فهم وتفسير ما يثيرهم في البيئة.
- ◀ تساعدهم في عدم نسيان التفاصيل التي تم تعلمها، ومن ثم زيادة فاعلية انتقال أثر التدريب والتعلم في مواقف حياتية جديدة.

• ثانياً : الدراسات السابقة التي تناولت المفاهيم لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية :

نظراً لأهمية المفاهيم عامة، والمفاهيم الدينية خاصة، للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، فقد أجري فيها العديد من الدراسات والبحوث، إلا أنها تناولت المفاهيم عامة، ولم يتناول المفاهيم الدينية سوى ثلاث دراسات فقط. وبالرغم من ذلك فقد حرص الباحث على عرض تلك البحوث والدراسات؛ للاستفادة منها في البحث الحالي في مختلف مراحله. ولعل من أهم تلك الدراسات:

دراسة باترا وراث (Patra & Rath, 2000) التي استهدفت تحديد فاعلية استخدام أجهزة الحاسوب في تعليم المهارات الحسابية، ومفهوم العدد لدى (٤) أطفال من ذوي الإعاقة الفكرية، تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (١٢ - ١٤) سنة. وقد استمر التدريب على تلك المهارات والمفاهيم باستخدام الحاسوب أكثر من ٣٠ يوماً. وقد أظهرت نتائج الدراسة عن وجود فرق دال بين متوسطات درجات الأطفال قبل بدء التدريب وبعد الانتهاء منه، مما يدل على أنهم استفادوا بصورة دالة إحصائية من التعلم بمساعدة الحاسوب.

وأما دراسة (الكرش، ٢٠٠٢) فقد استهدفت تحديد فاعلية استخدام المدخل البيئي في تدريس بعض المفاهيم الرياضية لعدد (١٢) تلميذاً في الصف الثاني الابتدائي بمدرسة أحمد شوقي للتربية الفكرية بالإسكندرية. وقد تم بناء وحدة مقترحة وتم تدريسها باستخدام المدخل البيئي. وقد أثبتت نتائج الدراسة فاعلية الوحدة والمدخل البيئي في تنمية المفاهيم الرياضية لدى هؤلاء التلاميذ.

وأما أوثريد و باشيش (Outhred & Bashash, 2003) فقد استهدفا دراسة مهارات العد ومفاهيم العدد، والاستراتيجيات المستخدمة في المهام الخاصة بهما، وذلك لدى (٣٠) طفلاً وطفلة من ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة، ومن مستويات

عمرية زمنية مختلفة تراوحت ما بين (٧ - ١٨) سنة. وقد أظهرت نتائج الدراسة أنه مع تقدم الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية في العمر، بالإضافة إلى تعرضهم للبرامج التدريبية، فإنهم يكتسبون مهارات العدد، ومفاهيم العدد التي لا تظهر لديهم في المستويات العمرية المبكرة. كما أكدت نتائج الدراسة أهمية تركيز الخطط والبرامج والمناهج الدراسية على احتياجات التعلم لدى هؤلاء الأطفال على مدار حياتهم.

كما هدفت دراسة جلومبيك (Glumbic, 2004) إلى تنمية مفهومي التصنيف والسلسلة لدى (٩٢) طفلاً من ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة، تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (٧ - ١٥) سنة. وقد استخدمت الدراسة "اختيار العنصر المختلف" للتدريب على التصنيف، والسلسلة" وضع العنصر في مكانه بالسلسلة" للتدريب على السلسلة. وقد أثبتت النتائج وصول هؤلاء الأطفال إلى حد معين من اكتساب مفهومي التصنيف والسلسلة، يصعب اجتيازه. وقد استخدمت النتائج فيما بعد كخطة تعليمية لتعليمهم المهارات الحسابية.

وأما دراسة شين (Shen, 2006) فقد استهدفت فحص عملية نمو مفاهيم العدد، والقيمة المكانية للأعداد، وذلك من خلال استخدام العداد في تعليم كل نواحي منهج الرياضيات لدى (١٥) طفلاً من ذوي الإعاقة الفكرية. وقد أثبتت الدراسة أن استخدام العداد قد ساعد على سرعة اكتساب هؤلاء الأطفال لمفاهيم العدد، وإدراكهم للقيمة المكانية للأعداد في وقت أقل مما كان متوقعاً.

وأما دراسة (صالح وحافظ، ٢٠٠٨) فقد استهدفت تقديم برنامج مقترح لإكساب (١٠) تلاميذ من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، بعض مفاهيم العلمية في مادة العلوم. وقد أثبتت نتائج الدراسة فاعلية البرنامج في تكوين واكتساب هؤلاء التلاميذ المفاهيم العلمية المحددة.

كما هدفت دراسة (الغامدي، ٢٠١٠) إلى تنمية بعض المفاهيم ما قبل الأكاديمية في الرياضيات، وتحسين السلوك التكيفي لدى (٢٠) طفلاً من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة، وذلك من خلال تصميم برنامج تدريبي للتدخل المبكر باستخدام الحاسوب. وقد أشارت النتائج بوجه عام إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية بعض المفاهيم ما قبل الأكاديمية في الرياضيات (مفاهيم ما قبل العدد، ومفاهيم التصنيف، ومهام التسلسل)، إلى جانب فاعلية البرنامج في تحسين السلوك التكيفي لدى الأطفال عينة البحث.

في حين هدفت دراسة (عيسى، ٢٠١٢) إلى تحديد فاعلية برنامج تدريبي لتنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى (١٣) تلميذاً من ذوي الإعاقة الفكرية البسيطة بمعهد التربية الفكرية بالطائف ومقارنة أدائهم بأداء (١٣) تلميذاً من العاديين المكافئين لهم في العمر العقلي، من مدرسة الملك عبد العزيز الابتدائية

بالبطائف. وقد أثبتت نتائج الدراسة عدم وجود فرق بين المجموعتين في المفاهيم الرياضية، مما يؤكد أن التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بإمكانهم تعلم المفاهيم مثل العاديين المكافئين لهم في العمر العقلي، وإن كان ذلك يحتاج إلى جهد ووقت أكثر من العاديين.

كما هدفت دراسة كابلان (Kaplan, 2013) إلى مقارنة مستويات المعرفة لدى خمسة من التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، والتلاميذ العاديين في الصف الخامس الابتدائي، حول بعض مفاهيم علم الفلك (حركة الأرض وشكلها، تعاقب الليل والنهار، حركة القمر ومنازله، حركة الشمس، ...). وقد أسفرت نتائج الدراسة عن فرق واضح بين ذوي الإعاقة الفكرية والعاديين في معرفتهم بتلك المفاهيم، لصالح العاديين. وقد أرجعت الدراسة السبب في ذلك لأمرين، هما: أوجه القصور المعرفي الواضح لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وعدم وجود مهارات القراءة المؤهلة لتعلمهم تلك المفاهيم.

وأما دراسة (الحجيلي، ٢٠١٤) فقد هدفت إلى التعرف على فعالية الخطة التربوية الفردية في تنمية بعض المفاهيم الإسلامية الفقهية لدى (١٣) تلميذة بالصف السادس بمعهد التربية الفكرية بالمدينة المنورة، تم تقسيمهن إلى مجموعتين: تجريبية (٧ تلميذات)، وضابطة (٦ تلميذات). وقد حددت الدراسة عدداً من المفاهيم الإسلامية الفقهية المناسبة للتلميذات، منها: الطهارة، والاستجمار، والأذان، والإقامة، ودعاء الاستفتاح، والوضوء وما يتعلق به من مفاهيم فرعية (المضمضة والاستنشاق، وغسل الوجه، وغسل اليدين للمرفقين، ومسح الرأس والأذنين، وغسل الرجلين، ...)، والصلاة وما يتعلق بها من مفاهيم فرعية (تكبيرة الإحرام، والركوع والسجود، والتشهد، ...). وقد أثبتت نتائج الدراسة تحسن أداء تلميذات المجموعة التجريبية في اكتساب المفاهيم الفقهية المحددة، مما يدل على فعالية الخطة التربوية الفردية في تنمية تلك المفاهيم لدى التلميذات ذوات الإعاقة الفكرية.

في حين استهدفت دراسة (حافظ، ٢٠١٥) تحديد مستوى توافر المفاهيم الدينية في أهداف ومحتوى مناهج التربية الإسلامية لتلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية، وكذلك تحديد مستوى الأداء التدريسي لتلك المفاهيم لدى ٢٥ من معلمي التربية الإسلامية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض. وقد كشفت النتائج عن عدد من المفاهيم الدينية المناسبة لتلاميذ الصف الأول، والتي تم تصنيفها تحت محاور: العقيدة، والعبادات، والسيرة النبوية، والآداب والأخلاق. كما توصلت الدراسة إلى أن المفاهيم الرئيسية والفرعية المندرجة تحت محور "العقيدة" في الصفوف الثلاثة، هي أكثر المفاهيم توافراً في محتوى مناهج الصفين: الأول والثالث. أما محتوى الصف الثاني، فقد كانت المفاهيم المندرجة تحت محور "العبادات" هي الأكثر توافراً في أهداف ومحتوى المنهج، وأن المفاهيم: الرئيسية

والفرعية المندرجة تحت محور "السيرة النبوية" قد توافرت في أهداف محتوى مناهج الصفوف الثلاثة لكن بنسب ضئيلة جداً تراوحت بين (٦.٢٪، و٩.٤٪)، أما المفاهيم: الرئيسة المندرجة تحت محور "الأداب والأخلاق الإسلامية" فلم يرد لها أي ذكر في أهداف الصفوف الثلاثة. كما كشف النتائج عن أن أكثر الأداءات التدريسية المؤثرة في تعليم المفاهيم الدينية لذوي الإعاقة الفكرية، جاءت في مستويي الأداء: المقبول والضعيف. لذا، فقد أوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في الآلية التي يتم بها بناء مناهج التربية الإسلامية لذوي الإعاقة الفكرية.

وأخيراً، فقد استهدفت دراسة (المنصور، ٢٠١٥) تحديد مدى توافر المفاهيم الإسلامية المناسبة لتلاميذ الصفوف الأولية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية في كتب التوحيد والفقه. وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج، أهمها: أن أهداف كتاب التوحيد والفقه للصف الأول قد توافر فيها عددٌ من المفاهيم الإسلامية أهمها: مفهوم التوحيد، الإسلام، الوضوء، الطهارة والنجاسة. كما أن محتوى كتاب التوحيد للصف نفسه قد توافر فيها عدد من المفاهيم الإسلامية؛ أهمها: التوحيد، الوضوء، الطهارة، الإسلام، النجاسة، التسمية، غسل اليدين، المضمضة، الاستنشاق، غسل الوجه، غسل اليدين للمرفقين، مسح الرأس، غسل الرجلين، القبلة.

ومن خلال العرض السابق للدراسات والبحوث التي تناولت المفاهيم عامة والمفاهيم الدينية خاصة لدى ذوي الإعاقة الفكرية، فإنه يمكن الاستفادة منها - في البحث الحالي - في الآتي:

« أن الدراسات السابقة قد حددت عدداً من المفاهيم الدينية التي يمكن الاعتماد عليها في اختيار أنسب المفاهيم الدينية المناسبة لتلاميذ الصف الأول من المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية، مثل: مفهوم الطهارة، ومفهوم الوضوء وما يتبعه من مفاهيم فرعية، ومفهوم الصلاة وما يتبعه من مفاهيم فرعية.

« أن أغلب الدراسات السابقة قد اعتمدت في تكوين أو تنمية المفاهيم على إستراتيجيات تدريسية أو برامج قائمة على مداخل مناسبة لتعليم ذوي الإعاقة الفكرية، الأمر الذي يمكن الاستفادة منه في كيفية بناء الوحدة المقترحة، وكيفية تدريسها للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

« تأصيل الإطار النظري للبحث الحالي، فيما يتعلق بالمفاهيم وأنواعها، والخطوات الإجرائية لتكوينها.

• **ثالثاً: المفاهيم الدينية الفقهية المناسبة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في الصف الأول الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية :**

تعددت تصنيفات المفاهيم الدينية حسب اعتبارات عديدة، وأسس متنوعة، حيث تم تصنيف المفاهيم الدينية وفقاً لطبيعة المعرفة الدينية، إلى مفاهيم عقدية، مثل: الله، والإسلام، الرسول، والوحي، ...، ومفاهيم فقهية، مثل: الطهارة

والوضوء، والصلاة، والزكاة والحج...، ومفاهيم أخلاقية، مثل: الصدق، والأمانة، والإخلاص... (فرج والطنطاوي، ٢٠١١، ٥٣ - ٥٥).

كما تم تصنيف المفاهيم الدينية وفقا لوجهة النظر التربوية، إلى مفاهيم مادية، مثل: المسجد، الكعبة، ..، ومفاهيم مجردة، مثل: الإيمان، والتقوى، ... وكذلك تم تقسيمها إلى مفاهيم عامة، مثل العبادات، ومفاهيم أساسية، مثل الطهارة، ومفاهيم رئيسية، مثل الوضوء، ومفاهيم فرعية، مثل سنن الوضوء، ومفاهيم تحت الفرعية، مثل مفهوم التيمن. (قاسم، ومحمود، ٢٠٠٨، ٣٥ - ٣٦ ؛ فرج والطنطاوي، ٢٠١١، ٥٥ - ٥٦)

كما صنفها (إبراهيم، والشيخ، وموسى، وجبريل، ١٩٩٨، ٨٣ - ٨٤) إلى: مفاهيم في العقيدة، مثل: الله، النبي، الرسول، ...، ومفاهيم في أركان الإسلام، مثل: الصلاة، والزكاة، والصوم، والحج، ..، ومفاهيم تخص نماذج البشر، مثل: المسلم، والكافر، والمنافق، ...، ومفاهيم في الجهاد والسلوك والطبائع، مثل: النصر، والفتح، والجهاد في سبيل الله، ..، ومفاهيم في صفات الدنيا والآخرة، مثل: الحياة، والموت، البعث، ...، ومفاهيم في الجزاء وصفات الجنة والنار، مثل: الجنة، والفردوس، النار، ...، ومفاهيم تتصل بعالم الغيب، مثل: الصراط، الجن، الملائكة، ...، ومفاهيم تتمثل بالقرآن، مثل: القرآن، والتلاوة، والجزء،

وفي ضوء التصنيفات السابقة، قامت (الحجيلي، ٢٠١٤، ١٢٤ - ١٢٧) بتحديد المفاهيم الدينية الفقهية المناسبة لذوي الإعاقة الفكرية، وصنفتها على أنها مفاهيم في أركان الإسلام، وقد انحصرت في:

« مفهوم إقامة الصلاة، ويشمل مفاهيم فرعية عديدة، مثل: الاستنجاء، الوضوء، صفة الوضوء، الأذان، الإقامة، الصلاة، الصلوات المفروضة، التشهد، ...

« مفهوم إيتاء الزكاة، ويشمل مفاهيم فرعية عديدة، مثل: زكاة الفطر، مستحق الزكاة، ...

« مفهوم صوم رمضان، ويشمل مفاهيم فرعية عديدة، مثل: الصوم، مبطلات الصيام، ...

« مفهوم حج البيت، ويشمل مفاهيم فرعية عديدة، مثل: الحج، العمرة، المناسك، ...

كما حدد (المنصور، ٢٠١٥، ٤٣ - ٤٤) المفاهيم الإسلامية المناسبة لتلاميذ الصف الأول بمعاهد وبرامج التربية الفكرية، في مفاهيم: الإسلام، التوحيد، القرآن، الطهارة، الخلاء، النجاسة، الوضوء، التسمية، غسل اليدين، المضمضة، الاستنشاق، غسل الوجه، غسل اليدين إلى المرفقين، مسح الرأس، غسل الرجلين، القبلة، الصلاة، تكبيرة الإحرام، الركوع، السجود، الجلوس بين السجدين، التشهد، التسليم.

وأما (حافظ، ٢٠١٥، ١٩٨ - ١٩٩) فقد صنف المفاهيم الدينية المناسبة لتلاميذ الصف الأول بمعاهد وبرامج التربية الفكرية - في أربعة محاور، هي: العقيدة، والعبادات، السيرة النبوية، والآداب والأخلاق الإسلامية. وضم كل محور عدداً من المفاهيم الدينية الرئيسية، وتحت كل مفهوم رئيس، يندرج عدد من المفاهيم الدينية الفرعية. وفيما يتعلق بمحور العبادات، فقد ضم ثلاثة مفاهيم رئيسية، هي:

- « مفهوم الطهارة ويضم مفاهيم فرعية، هي: الطهارة، النجاسة، الخلاء.
- « مفهوم الوضوء، ويضم مفاهيم فرعية، هي: التسمية، غسل اليدين، المضمضة، الاستنشاق، غسل الوجه، غسل اليدين للمرفقين، مسح الرأس، غسل الأذنين، غسل الرجلين.
- « مفهوم الصلاة، ويضم مفاهيم فرعية، هي: تكبيرة الإحرام، الركوع، الاعتدال، السجود، الجلوس بين السجدين، التشهد، التسليم.

وفي ضوء التصنيفات السابقة، وما أوردته الدراسات والأدبيات التربوية من مفاهيم دينية، وفي ضوء أهداف التربية الإسلامية في الصف الأول بمعاهد وبرامج التربية الفكرية (وزارة التربية والتعليم، ١٤٣٦، ٦٧ - ٧٩)، فإنه يمكن تحديد المفاهيم الدينية الفقهية المراد تكوينها لدى تلاميذ الصف الأول بمعاهد وبرامج التربية الفكرية، والتي سيتم بناء الوحدة المقترحة في ضوءها. في المفاهيم الواردة في الجدول (١):

جدول (١) المفاهيم الدينية الفقهية: الرئيسية والفرعية المراد تكوينها لدى لتلاميذ الصف الأول (عينة البحث)

المفهوم الرئيسي	المفاهيم الفرعية	تعريف المفهوم
الوضوء	غسل اليدين	إزالة الماء على اليدين وتفريكهما.
	المضمضة	إدخال الماء للفم وإدارته، ثم إخراجها.
	الاستنشاق	هو إدخال الماء للأنف وإخراجه بقوة.
	غسل الوجه	تفريك الوجه بالماء.
	غسل اليدين للمرفقين	تفريك اليدين بالماء من أطراف الأصابع حتى المرفقين.
	مسح الرأس	مسح الرأس بالماء.
	غسل الأذنين	إدخال طرفي السبابتين المبللتين بالماء في الأذن.
الصلاة	غسل القدمين إلى الكعبين	إزالة الماء للرجلين وفرك الأصابع.
	تكبيرة الإحرام	هو قول: الله أكبر مع رفع اليدين.
	الركوع	انحناء الجسم مع رفع اليدين ثم وضعهما على الركبتين.
	الاعتدال	رفع الجسم واستقامته كاملاً بعد حالة الركوع.
	السجود	هو انحناء الجسم ثم النزول للأرض، ووضع الجبهة والركبتين واليدين على الأرض.
	الجلوس بين السجدين	هو رفع الجسم والجلوس بعد السجود مع ضع اليدين على الركبتين واستقامة الظهر.
	التشهد	هو الجلوس مع وضع اليدين على الركبتين ورفع سبابة اليد اليمنى، بعد السجدة الثانية في الركعة الثانية أو الأخيرة.
	التسليم	الاتفات بالرأس يميناً ثم يساراً؛ للانتهاء من الصلاة.

والسؤال الآن: كيف يمكن تكوين تلك المفاهيم لدى تلاميذ الصف الأول بمعاهد وبرامج التربية الفكرية؟ هذا ما سيتم الإجابة عنه من خلال تناول المحور التالي.

• **المحور الثالث: تكوين المفاهيم الدينية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في الصف الأول الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية.**

يهدف هذا المحور إلى تحديد الأساليب والطرائق التدريسية، والخطوات الإجرائية لكيفية تكوين المفاهيم الدينية الفقهية المناسبة لتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في الصف الأول الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية، واستنتاج عدد من المعايير التي يمكن الاعتماد عليها في بناء الوحدة المقترحة. وتحقيقاً لهذا الهدف يتم تناول:

« الطرائق والأساليب التدريسية العامة المناسبة لتكوين المفاهيم لدى ذوي الإعاقة الفكرية.

« أسس تكوين المفاهيم الدينية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية.

« الخطوات الإجرائية لتدريس المفاهيم الدينية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية.

وفيما يلي تفصيل ذلك.

• **أولاً: الطرائق والأساليب التدريسية العامة المناسبة لتكوين المفاهيم لدى ذوي الإعاقة الفكرية:**

إن تكوين المفاهيم عملية تتضمن تجريد صفة، أو خاصية شيء أو حادث، وتعميمها على بقية الأشياء أو الأحداث. فمثلاً مفهوم "مسلم"، يطلق على كل من نطق الشهادتين، والتزم بأداء صلواته، وصيامه، وزكاته وحجه، لذا فإننا نطلق على أي شخص يردد الشهادتين، أو يصلي أو يصوم، أنه مسلم سواء كان عربياً أو غير عربي، سواء كان في مصر أو في غيرها.

وينبغي أن نميز بين تكوين المفاهيم من ناحية، وبين اكتساب المفاهيم من ناحية أخرى، وقد ظهر هذا التمييز في تصريح "برونر" الذي أكد وجود عمليتين متعلقتين بالمفهوم، هما: تكوين المفهوم، واكتساب المفهوم، والأولى تحدث قبل الثانية، وتكون أساساً لها. ففي تكوين المفهوم يمكن أن تساعد المتعلم على تكوين مفهوم جديد من خلال مساعدته على تصنيف عدد من الأمثلة الموجبة للمفهوم الجديد إلى فئات حسب قواعد معينة، ثم تسمية هذه الفئات بأسماء خاصة، وتكون هذه التسمية وما تدل عليه من تصور ذهني هي اسم المفهوم الجديد في ذهن المتعلم. أما اكتساب المفهوم فيحدث من خلال مساعدة المتعلم على جمع الأمثلة الدالة على المفهوم المستهدف، أو تطبيقها بطريقة تسهل التوصل إليه. (قاسم ومحمود، ٢٠٠٨، ٢٤٣).

وإذا أردنا تكوين المفاهيم الدينية لدى ذوي الإعاقة الفكرية، فإن لدينا عدداً من الطرائق والأساليب التدريسية المناسبة لخصائص وقدرات هؤلاء التلاميذ، وتسهل من عملية تكوين تلك المفاهيم، ولعل من أهمها:

• **أسلوب التعليم الفردي:**

يعد هذا الأسلوب أحد الركائز الأساسية التي يعتمد عليها تعليم التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية؛ حيث يركز هذا الأسلوب على التعامل مع التلميذ ذي الإعاقة الفكرية على أنه وحدة مستقلة، لها متطلبات معينة، وميول خاصة وقدرات محدودة، ويعتمد هذا الأسلوب على تقديم المفاهيم الدينية للتلميذ في صورة وحدات متسلسلة منطقياً، ومرتبطة حسب الأهداف المحددة لعملية التعليم والتعلم. وقد يسبق تقديم المفاهيم أو يتبعها، نشاطات جماعية مشتركة بين التلميذ وأقرانه، ويخضع ذلك كله لبصيرة المعلم وقدراته على التنسيق، حيث يتعلم التلاميذ جميعاً تحت إشرافه وتوجيهه، كل حسب سرعته وقدراته الخاصة؛ حتى يصل كل منهم - في النهاية - إلى المستوى المرغوب فيه من إتقان المفاهيم المقدمة. (قنديل، ١٩٨٨، ٢٦ - ٢٧).

وتنحصر خطوات أسلوب التعليم الفردي في التدريس، في الخطوات التالية:
(جاء الله وحافظ وعبدالباري، ٢٠٠٩، ٢٦٨ - ٢٧٠)

- ◀ التشخيص والتسكين لكل تلميذ في المستوى الملائم لخبراته وقدراته ومهاراته.
- ◀ تحديد الأهداف التعليمية للمحتوى المراد تدريسه.
- ◀ تنظيم المحتوى المراد تدريسه وفقاً لقدرات وإمكانات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- ◀ تحديد أساليب التعلم المناسبة للتلاميذ.
- ◀ التدريس والتشخيص والعلاج.
- ◀ التقويم.

وهذا الأسلوب سوف يعتمد عليه البحث الحالي - مع غيره من الأساليب - في تدريس الوحدة المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

• **أسلوب تحليل المهمة:**

يركز هذا الأسلوب على تحليل المفهوم المراد تكوينه لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، إلى مهمات أو أجزاء صغيرة، ثم ترتيب هذه المهمات أو الأجزاء في تسلسل وتتابع منظم، حتى تصل إلى المفهوم الرئيس أو الصورة الكلية للمفهوم. (القمش، ٢٠١١، ١٧١) وتتمثل خطوات هذا الأسلوب، في الإجراءات الآتية. (Foxx, 1982,103)

- ◀ يقوم المعلم - بنفسه أو مع آخرين - بالمهمة عدة مرات؛ ليحدد الأجزاء الرئيسة، وبعض المكونات الفرعية لها.
- ◀ يضع المعلم تلك الأجزاء والمكونات في تسلسل متدرج وفقاً لما ينبغي اتباعه لاستكمال المهمة.

- « يحدد المهارات الأساسية المطلوبة لأداء المهمة المحللة.
- « يكلف المعلم التلميذ ذا الإعاقة الفكرية بأداء المهمة.
- « يدون المعلم ملاحظاته على التلميذ ويُقوم أداءه.
- « يتدخل المعلم عند الضرورة في شكل نموذج أو تنبيه لفظي أو إشاري أو .. .
- « يؤدي التلميذ المهمة باستقلال.
- « يعيد المعلم على تلميذه ما يحتاجه من الخطوات السابقة الخاصة بتدريبه على المهمة.

وهذا الأسلوب سوف يعتمد عليه البحث الحالي بشكل رئيس - مع غيره من الأساليب - في تنظيم محتوى الوحدة المقدمة أو تدريسها.

• أسلوب التعلم بالنموذج (النمذجة) :

تقوم فلسفة هذا الأسلوب على النمذجة؛ حيث يتم عرض نموذج للأداءات المتعلقة بالمفهوم المراد تكوينه - سواء كانت النمذجة حقيقية، أو تخيلية، أو نمذجة بالمشاركة - ثم تكليف التلميذ - في الحال - بإعادة هذه الأداءات وتقليدها بنفس الطريقة التي لاحظها، ويتم ذلك كله تحت إشراف معلمه، وطبقاً لتوجيهاته. (السرطاوي وسياسم، ٢٠٠٥، ١٣٨) وتتمثل خطوات أسلوب التعلم بالنموذج، في الآتي: (Mercer&Mercer, 1991, 227؛ السرطاوي و سياسم، ٢٠٠٥، ١٣٩-١٤١)

- « يقدم المعلم للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية النموذج المراد محاكاته، مصحوباً بالإشارات التي تساعد على محاكاته وتعلمه.
- « يقوم التلميذ ذو الإعاقة الفكرية بمحاكاة النموذج وتقليده، وذلك في ضوء توجيهات المعلم وإرشاداته.
- « يُقيم المعلم محاولة تلميذه، ويرشده إلى الطريقة الصحيحة في الأداء.
- « يكرر التلميذ المحاولة السابقة، في ظل توجيهات المعلم وإرشاداته.
- « يقوم التلميذ - وحده - بمحاكاة النموذج دون الاستعانة بإرشادات المعلم وتوجيهاته.
- « في حالة فشله في ذلك، يكرر المعلم له الخطوات الثلاثة الأخيرة السابقة.

وهذا الأسلوب سوف يعتمد عليه البحث الحالي - مع غيره من الأساليب - في تدريس الوحدة المقدمة للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

• أسلوب الألعاب التعليمية :

يعرف (اللقاني والجمل، ٢٠٠٣، ٣٦) الألعاب التعليمية بأنها نشاط منظم يتم اللعب فيه بين تلميذين أو أكثر، يتفاعلون وينافسون معاً، تحت إشراف المعلم وتوجيهه؛ وذلك للوصول إلى أهداف تعليمية محددة، وفي نهاية اللعبة يخصص المعلم جزءاً من الوقت للمناقشة بينه وبين طلابه.

- وتحدد خطوات أسلوب الألعاب التعليمية في الإجراءات التالية (اللقاني ومحمد، ١٩٩٥، ٩٥ - ٩٨؛ جاب الله وحافظ وعبدالباري، ٢٠٠٩، ٢٧٣ - ٢٧٥)
- « تحديد المفهوم الرئيس، أو العملية التي يود المعلم التركيز عليها.
 - « تحديد مجال اللعبة ومحتواها، وتحديد الحيز المكاني أو الزماني المراد نقله من سياقه الطبيعي في الحياة، إلى الموقف التعليمي.
 - « تحديد طبيعة اللعبة وما تحتاجه من تجهيزات.
 - « تحديد المشاركين في اللعبة، والأدوار اللازمة لتنفيذها.
 - « تحديد عملية التفاعل في اللعبة، وتحديد مسارات عملية التفاعل بين التلاميذ المشاركين.
 - « ترجمة كل ما سبق إلى خبرات تعليمية.
 - « صياغة قواعد اللعبة التي ستحكم عملية تنفيذها.
 - « صياغة دليل للعبة يوضح التعليمات الخاصة باللعبة وكيفية تنفيذها.
- ومن خلال استعراض الأساليب والطرائق التدريسية السابقة، فإنها تتطلب منا مراعاة الآتي عند بناء وحدة تكوين المفاهيم أو عند تدريسها:
- « تقسيم المفاهيم أو الدروس إلى مهمات صغيرة، وأنشطة تعليمية قصيرة عند تدريسها؛ حتى تتناسب مع القدرات المتدنية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
 - « تقديم الخبرات والأنشطة التعليمية الخاصة بالمفاهيم الدينية، بطريقة متسلسلة ومرتبطة.
 - « مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وإتاحة الفرصة لكل تلميذ للتقدم في تعلمه للمفاهيم وفقاً لقدراته الخاصة.
 - « توفير خبرات ونماذج حقيقية أو بديلة تساعد في تكوين المفاهيم الدينية واكتسابها.
 - « استخدام الألعاب التعليمية في تعلم واكتساب المفاهيم الدينية الفقهية.
 - « تقويم أداء كل تلميذ من خلال مقارنة أدائه بنفسه أولاً، ثم مقارنته بالآخرين ممن هم في نفس عمره العقلي.
- ثانياً: أسس تكوين المفاهيم الدينية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية:
- إن تدريس المفاهيم الدينية لذوي الإعاقة الفكرية سواء بغرض تكوينها أو تنميتها لديهم، يتطلب من المعلم مراعاة القواعد والأسس التالية عند التدريس: (الصلاحات، ٢٠٠٨، ٤٧؛ دعنا، ٢٠٠٩، ٢٣ - ٢٤؛ منيب والكيلاني وعلماء، ٢٠١٣، ٧٠٤؛ الحجيلي، ٢٠١٤، ٥٠)
- « تحديد المفاهيم الدينية التي يحتاج إليها كل تلميذ من ذوي الإعاقة الفكرية - تحديداً دقيقاً وفقاً لاحتياجاته وقدراته، وذلك قبل البدء في التدريس.
 - « البدء بتعليم المفاهيم الأكثر أهمية، والتي يحتاج إليها التلاميذ ذوو الإعاقة الفكرية.

« تقديم مفهوم واحد فقط في الموقف التعليمي؛ لأن تقديم أكثر من مفهوم في الموقف الواحد يؤدي إلى تشتت انتباه هؤلاء التلاميذ وقلة التركيز، ومن ثم سرعة نسيان ما تم تعلمه.

« التركيز على تقديم المفاهيم الحسية، والبعد عن المفاهيم المجردة؛ لأن قدراتهم العقلية لا تسمح لهم باكتساب المفاهيم المجردة، لذا عند تقديم المفاهيم المجردة، لابد من تقديم الشواهد الحسية الدالة على هذا المفهوم، مثل مفهوم لفظ الجلالة "الله" وغيره من المفاهيم المجردة.

« تقسيم المفهوم إلى مَهَمَّات صغيرة؛ حتى يسهل على ذوي الإعاقة الفكرية استيعابها وإتقان أدائها بسهولة.

« تقديم المهمات الصغيرة الخاصة بكل مفهوم، بطريقة منظمة، ووفق خطوات متتابعة.

« مساعدة التلميذ ذي الإعاقة الفكرية على تحقيق النجاح قدر الإمكان في أداء المهمة التعليمية التي يقوم بها.

« تقليل عدد الخصائص المتصلة بالمفهوم إلى الحد الأدنى لتعريفه، مع التركيز على الخصائص الأساسية المتصلة بالمفهوم.

« تقديم المفهوم نفسه في أكثر من موقف؛ لأن ذلك يساعد التلميذ على نقل العناصر المهمة في الموقف الذي سبق تعلمه وتعميمها على مواقف جديدة.

« الاهتمام بالتكرار لضمان تعلم المفهوم، فهؤلاء التلاميذ يحتاجون إلى تكرار أكثر للخبرة؛ للاحتفاظ بما اكتسبوه من المفاهيم.

« ضرورة استخدام أمثلة وشواهد متعددة في أثناء تقديم المفهوم الواحد؛ لإيضاح الصفات التي لها علاقة بالمفهوم والصفات التي ليس لها علاقة به.

« توجيه النشاط التدريبي وفقاً للمستوى الهرمي للمفهوم.

« تدريب التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية على استخدام الشواهد الإيجابية والشواهد السلبية المرتبطة بالمفهوم، مع مراعاة البدء بالشواهد الإيجابية، وأن تكون أكثر عدداً من الشواهد السلبية؛ لأن ذلك يقوّي قدرتهم على تعلم المفهوم وإدراك صفاته بوضوح.

« الحرص على التطبيق العملي، وتوفير القدوة الحسنة، والنماذج الجيدة عند تعليم المفاهيم لهؤلاء التلاميذ؛ لأن الأداء والخبرة المباشرة، والنمذجة من أقوى الأساليب في تعليم المفاهيم لذوي الإعاقة الفكرية.

« إعادة ما تم تعليمه من مفاهيم بين فترة وأخرى؛ للتأكد من احتفاظ التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بما تعلموه من تلك المفاهيم.

« تعزيز الاستجابة الصحيحة، على أن يكون التعزيز فورياً، مادياً أو معنوياً.

• سادساً: الخطوات الإجرائية لتدريس المفاهيم الدينية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية.

لقد ظهرت العديد من النماذج لتدريس المفاهيم - بشكل عام - والتي يمكن الاستفادة منها في تدريس المفاهيم الدينية لتلاميذ المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية سواء بغرض تكوينها أو إكسابها لهؤلاء التلاميذ. ومن

هذه النماذج، نموذج برونر Bruner الذي لخص خطوات تدريس المفاهيم في الآتي: (إبراهيم، والشيخ، وموسى، وجبريل، ١٩٩٨، ١٠٥ - ١٠٦)

« يقدم المعلم للتلاميذ أمثلة مُنتَمية للمفهوم (أمثلة موجبة)، وأمثلةً غير مُنتَمية للمفهوم (أمثلة سالبة).

« يقارن التلاميذ السمات المنتمة بغير المنتمة.

« يقترح التلاميذ فرضية ويختبرونها.

« يصوغ التلاميذ تعريفاً في ضوء السمات الجوهرية التي توصّلوا إليها.

« يُعَدّد التلاميذ المزيد من الأمثلة الإضافية غير المصنفة.

« يؤكد المعلم الفرضية، وأسماء المفاهيم، ويعيد صياغة التعريف في ضوء السمات الأساسية.

« يقترح التلاميذ أمثلة جديدة للمفهوم.

أما جانيه Gagne فقد حدد في نمودجه الخطوات التالية لتدريس المفهوم في: تعرف التلاميذ على اسم المفهوم، وتحديد الاختلافات بين الأمثلة الموجبة والأمثلة السالبة للمفهوم، والتمييز بينها، ثم تحديد اسم المفهوم عند عرض حالات ومواقف جديدة عليهم (قاسم، ومحمود، ٢٠٠٨، ٢٤٠ - ٢٤١)

ولم يختلف نموذج كلوزماير (Klausmeier) كثيراً في خطواته لتدريس المفهوم عن نموذج جانيه، حيث حدد خطواته في: تعريف المفهوم، وتحديد الخواص المتعلقة وغير المتعلقة بالمفهوم، وتحديد الأمثلة: الموجبة والسالبة للمفهوم، ثم تحديد التصنيف الذي يشكل المفهوم جزءاً منه، وتحديد القواعد التي يتم استخدام المفهوم من خلالها، وأخيراً تحديد الكلمات المناسبة لخصائص المفهوم. (قاسم، ومحمود، ٢٠٠٨، ٢٤١)

وأما عن تدريس المفاهيم الدينية فقد حدد (إبراهيم، والشيخ، وموسى، وجبريل، ١٩٩٨، ١٧٦ - ١٨٠) عدة خطوات لتعليم المفاهيم الدينية، هي:

« تحديد أهداف تدريس المفهوم الديني في صورة سلوكية محددة دقيقة واضحة.

« تحديد درجة تجريد المفهوم الديني.

« تحليل المفهوم الديني، وذلك من خلال: تحديد الدلالة اللفظية للمفهوم (التعريف)، وتحديد الخصائص المميزة للمفهوم والخصائص المتغيرة للمفهوم، وتحديد بعض الأمثلة الموجبة، والسالبة للمفهوم، ثم رسم خريطة للمفهوم.

« تحديد المتطلبات السابقة لتعلم المفهوم الديني.

« اختبار التلاميذ في المعلومات السابقة اللازمة لتعلم المفهوم، قبل التدريس.

« اختيار أسلوب تعلم المفهوم الجديد، وتطبيقه.

« تقويم تعلم المفهوم الديني.

واتفق (الجلاد، ١٩٩٩، ٤١٤ - ٤١٩) في خطواته لتدريس المفاهيم الدينية مع خطوات إبراهيم وزملائه؛ حيث حدد الجلاد أساليب وخطوات تدريس المفاهيم الدينية في: اختبار معرفة التلاميذ للمفاهيم المنشودة، وإجراء اختبار قبلي للمتطلبات المعرفية الأساسية السابقة واللازمة لتعلم المفهوم، ثم اختيار الإستراتيجية المناسبة لتدريس المفاهيم، واختيار الأمثلة المناسبة على المفاهيم المخططة، وتوفير فرص التدريب المناسبة، وأخيراً، اختبار مدى تعلم المفاهيم المنشودة.

- كما حدد (حافظ، ٢٠١٥، ١٩٤ - ١٩٥) الخطوات الإجرائية لتدريس المفاهيم الدينية للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية في المرحلة الابتدائية، في الآتي:
- « يحدد المعلم المفهوم الديني المراد تدريسه للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
 - « يصوغ أهداف تدريس المفهوم صياغة إجرائية واضحة.
 - « يحدد المتطلبات السابقة اللازمة لتعليم المفهوم الديني لهؤلاء التلاميذ.
 - « يقيس المستوى الحالي لمعرفة التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية بالمفهوم المقدم.
 - « يقسم المفهوم المراد تعليمه إلى مهمات صغيرة تناسب مستوى ذوي الإعاقة الفكرية وقدراتهم العقلية.
 - « يقدم المهمات الصغيرة الخاصة بكل مفهوم، بطريقة منظمة، ووفق خطوات متتابعة.
 - « يوفر للتلاميذ النماذج الجيدة والخبرات المباشرة التي تزيد من تعلمهم للمفهوم أو للمهمة.
 - « يحدد الخصائص المميزة للمفهوم أو للمهمة المقدمة.
 - « يركز على الخصائص الأساسية المتصلة بالمفهوم، دون التطرق للخصائص الفرعية.
 - « يقدم أولاً أمثلة حسية عديدة منتمة للمفهوم (أمثلة موجبة).
 - « يقدم أمثلة حسية غير منتمة للمفهوم (أمثلة سالبة).
 - « يحدد الاختلافات بين الأمثلة الموجبة والأمثلة السالبة للمفهوم.
 - « يتيح الفرصة لذوي الإعاقة الفكرية لتقديم المزيد من أمثلة المفهوم: الموجبة والسالبة.
 - « يقدم المفهوم نفسه في أكثر من موقف وبأساليب مختلفة.
 - « يشجع التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية على تحقيق النجاح قدر الإمكان في أداء المهمة التعليمية التي يقومون بها.
 - « يتيح للتلاميذ التطبيق العملي لما تم تعلمه من المهام أو المفاهيم الدينية.
 - « يعزز الاستجابات الصحيحة للتلاميذ، تعزيزاً فورياً: مادياً ومعنوياً.
 - « يعالج الأخطاء التي يقع فيها التلاميذ في أثناء تعلمهم المفهوم معالجة فورية، وفقاً لقدرات كل تلميذ.
 - « يقيم مستوى تعلم ذوي الإعاقة الفكرية للمفهوم الديني المقدم لهم.

وسوف يعتمد البحث الحالي على الخطوات الإجرائية السابقة، في تدريس الوحدة المقدمة لتكوين المفاهيم الدينية الفقهية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

والسؤال الآن: ما صورة الوحدة المقترحة في البحث الحالي؟ وما فاعليتها في تكوين المفاهيم الدينية الفقهية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية؟ هذا ما سيتم الإجابة عنه، وعن غيره من التساؤلات، من خلال تناول التالي.

• إجراءات البحث :

يستهدف هذا الجانب الإجرائي من البحث، تحديد معايير بناء وحدة في التربية الإسلامية لتكوين المفاهيم الدينية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية، ثم بناء الوحدة في ضوء تلك المعايير، وأخيراً تحديد درجة فاعلية الوحدة المقدمة في تكوين تلك المفاهيم لدى هؤلاء التلاميذ. وتحقيقاً لكل ما سبق يتم تناول الآتي:

- « معايير بناء وحدة تكوين المفاهيم الدينية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- « بناء وحدة تكوين المفاهيم الدينية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- « التطبيق الميداني لوحدة "تكوين المفاهيم الدينية".
- « أساليب المعالجة الإحصائية.
- « نتائج البحث.
- « توصيات البحث
- « مقترحات البحث.

وفيما يلي عرض تفصيلي لكل ما سبق.

• أولاً: معايير بناء وحدة تكوين المفاهيم الدينية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية :

- تم تحديد العديد من المعايير الخاصة ببناء وحدة في التربية الإسلامية، المقدمة لتكوين المفاهيم الدينية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية السعودية. وذلك من خلال:
- « دراسة طبيعة وخصائص التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
- « مراجعة البحوث والدراسات السابقة المتعلقة بتكوين أو تعليم المفاهيم عامة، والمفاهيم الدينية خاصة.
- « أهداف تعليم التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية.
- « مراجعة النماذج المختلفة لتدريس المفاهيم.

وقد قام الباحث بحصر تلك المعايير، ووضع كل ذلك في قائمة مبدئية، ثم عرضها على مجموعة من الحكمين المتخصصين في مجالات: التربية الإسلامية

وطرائق تدريسها، والتربية الفكرية، وكذلك عرضها على معلمين ومشرفين تربويين في مجال الإعاقة الفكرية؛ وذلك للتعرف على آرائهم حول:

- ◀ مدى مناسبة صياغة المعايير الواردة في القائمة.
- ◀ مدى انتماء المعايير للمحاور التي تندرج تحتها.
- ◀ إضافة أو حذف أو تعديل ما يروونه مناسباً، وذلك بوضع علامة (✓) في المكان الذي يتفق ورأي المحكم.

وقد أبدى المحكمون آراءهم في قائمة المعايير، حيث أجمع أكثرهم على مناسبة القائمة في صورتها المبدئية، إلا أنهم أبدوا بعض الملاحظات تمثلت في:

- ◀ إضافة بعض المعايير المتعلقة بالمحتوى وتنظيمه، مثل: أن يتم عرض مفهوم واحد في الصفحة، وأن تتوافق الصور والرسوم والأشكال مع العادات والتقاليد، وثقافة المجتمع السعودي، وأن تتناسب الصور والرسومات مع العمر العقلي للتلاميذ. وكذلك إضافة معايير متعلقة بالتقويم، مثل: أن تكون أسئلة التقويم متنوعة (اختيار من متعدد، مزاجية، ملء فراغ، ..).
- ◀ حذف بعض المعايير، مثل: أن تركز على قياس درجة تكوين المفهوم لدى هؤلاء التلاميذ.

◀ تعديل صياغات الكثير من المعايير. وبمقارنة بسيطة بين الصورة المبدئية للمعايير (ملحق ٢) وقائمة المعايير التالية، يمكن إدراك هذه التعديلات في الصياغة.

وبعد إجراء التعديلات السابقة، تم التوصل إلى قائمة المعايير النهائية لبناء وحدة التربية الإسلامية المقدمة لتكوين المفاهيم الدينية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية السعودية. ويمكن حصر هذه المعايير فيما يلي:

- **معايير خاصة بأهداف الوحدة :**
 - ينبغي أن يُراعى في أهداف الوحدة ما يلي:
 - ◀ أن تركز على المفاهيم الدينية المتعلقة بالوضوء
 - ◀ أن تركز على المفاهيم الدينية المتعلقة بالصلاة.
 - ◀ أن تتسم بالمرونة بحيث تستوعب الفروق الفردية بين التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
 - ◀ أن تتناسب مع مستوى العمر العقلي للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
 - ◀ أن تنص على تنمية الثقافة الدينية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.
 - ◀ أن تكون بسيطة ومصاغة بشكل صحيح.
 - ◀ أن تتسم بالوضوح والقابلية للقياس.
- **معايير خاصة باختيار محتوى الوحدة وتنظيمه :**
 - ينبغي أن يُراعى عند اختيار محتوى الوحدة وتنظيمه، ما يلي:

- « أن يتضمن محتوى الوحدة ما ينمي المفاهيم المتعلقة بالوضوء.
- « أن يتضمن محتوى الوحدة ما ينمي المفاهيم المتعلقة بالصلاة.
- « أن تكتب كلمات المحتوى بخط كبير وواضح.
- « أن تكون جمل المحتوى بسيطة وقصيرة.
- « أن تكون مفردات المحتوى وجمله وتراكيبه، من الأنماط اللغوية الشائعة لدى التلاميذ.
- « أن تكون الخبرات الدينية الواردة في المحتوى الثقافي - مباشرة وذات صلة بالبيئة المحيطة بهؤلاء التلاميذ.
- « أن تُرتب خبرات المحتوى ترتيباً منطقياً من البسيط إلى المركب ومن المحسوس إلى المجرد.
- « أن يُدعم محتوى الوحدة بصور وأشكال ورسوم توضح مضمونه.
- « أن يتم عرض مفهوم واحد في الصفحة
- « أن تتوافق الصور والرسوم والأشكال مع العادات والتقاليد، وثقافة المجتمع السعودي.
- « أن تتناسب الصور والرسومات مع العمر العقلي للتلاميذ.
- « أن يتضمن المحتوى التدريبات المتنوعة التي تسهم في تكوين المفاهيم المقدمة فيه.
- « أن يتكرر تناول المفهوم الديني في أكثر من موضع في الدرس وفي الوحدة.
- معايير خاصة باستراتيجيات تدريس الوحدة (الطرائق، الأساليب، والأنشطة، والوسائل) :
- ينبغي أن يُراعى في استراتيجيات تدريس الوحدة، ما يلي:
- « أن تركز على تقسيم المفهوم في صورة مهمات صغيرة مرتبة بشكل منطقي ومنظم.
- « أن تربط الخبرات التعليمية المقدمة بالمحسوسات المعروفة لدى التلاميذ.
- « أن تتضمن أساليب تعزيز متنوعة ما بين مادي ومعنوي، وفوري ومُرجأ، ومستمر ومتقطع.
- « أن تركز على استخدام النمذجة بأشكالها المختلفة (حقيقية، تخيلية، نمذجة بالمشاركة).
- « أن توظف التقنية الحديثة في أثناء تقديم المفاهيم الدينية.
- « أن تعتمد على التعليم الفردي في الحالات التي تتطلب ذلك.
- « أن تركز على استخدام الألعاب التعليمية في أثناء تقديم المفاهيم الدينية.
- « أن تعتمد على المراجعة والتكرار؛ لإتاحة فرصة إتمام تكوين المفاهيم الدينية أمام جل التلاميذ.
- « أن تتنوع الوسائل والأنشطة التعليمية المستخدمة؛ حتى تراعي الفروق الفردية بين هؤلاء التلاميذ.
- « أن تكون شائقة وممتعة؛ حتى تجذب انتباه التلاميذ أطول وقت ممكن.

- « أن تتيح فرصة أمام التلاميذ للمشاركة في تخطيط الأنشطة المقدمة وتنفيذها.
 - « أن تكون فترة التدريس أو فترة الأنشطة قصيرة؛ حتى تتناسب مع قصر فترة تركيزهم.
 - « أن تكون مناسبة لميول وحاجات وقدرات التلاميذ.
 - « أن تركز على تقديم الخبرات المباشرة للتلاميذ؛ لأنها الأكثر تأثيراً في تعلمهم المفاهيم.
 - « أن تركز على تقديم الخصائص الأساسية المتصلة بالمفهوم، دون التطرق للخصائص الفرعية.
 - « أن تركز في البداية على تقديم أمثلة حسية عديدة منتمية للمفهوم (أمثلة موجبة)، ثم تقديم - فيما بعد - أمثلة حسية غير منتمية للمفهوم (أمثلة سالبة).
 - « أن تركز على الاختلافات بين الأمثلة الموجبة والأمثلة السالبة للمفهوم.
 - « أن تتيح الفرصة لذوي الإعاقة الفكرية لتقديم المزيد من أمثلة المفهوم: الموجبة والسالبة.
 - « أن تركز على التطبيق العملي لما تم تعلمه من المهام أو المفاهيم الدينية.
 - « أن تركز على تقديم المفهوم نفسه في أكثر من موقف وبأساليب مختلفة.
- **معايير خاصة بأساليب التقويم :**
 - ينبغي أن يُراعى في أساليب تقويم الوحدة، ما يلي:
 - « أن تقيس درجة تكوين المفاهيم المتعلقة بالوضوء.
 - « أن تقيس درجة تكوين المفاهيم المتعلقة بالصلاة.
 - « أن تكون أسئلة التقويم بسيطة تتناسب مع قدرات هؤلاء التلاميذ.
 - « أن تقوم على فلسفة تقويم التلميذ من خلال مقارنته بنفسه أولاً، وبالأخرين الذين هم في نفس مستواه العقلي ثانياً.
 - « أن يكون التقويم شاملاً، ومتدرجاً من السهل إلى الصعب.
 - « أن تكون صياغة أسئلة التقويم واضحة، ومسبقة بنموذج لكيفية الإجابة.
 - « أن تكون أسئلة التقويم متنوعة (اختيار من متعدد، مزاجية، إملاء فراغ، ...)
 - **ثانياً: بناء وحدة تكوين المفاهيم الدينية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية:**
 - تأسيساً على تم التوصل إليه من معايير، فإنه تم بناء وحدة التربية الإسلامية؛ لتكوين المفاهيم الدينية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية السعودية. وقد تكونت الوحدة من عدة عناصر، هي:
 - **أهداف الوحدة:**
 - وقد تمثلت في:
 - « الهدف العام: تكوين المفاهيم الدينية المتعلقة بالوضوء والصلاة لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

« الأهداف الخاصة: ينبغي في نهاية الوحدة، أن يكون التلميذ قادراً على أن:

- ✓ يحدد مفهوم الوضوء تحديداً صحيحاً.
- ✓ يحدد مفهوم الصلاة تحديداً صحيحاً.
- ✓ يسمي المفاهيم الدينية المتعلقة بالوضوء بشكل صحيح.
- ✓ يسمي المفاهيم الدينية المتعلقة بالصلاة بشكل صحيح.
- ✓ يميز بين مفهومي المضمضة والاستنشاق.
- ✓ يميز بين مفهومي غسل اليدين، وغسل اليدين إلى المرفقين.
- ✓ يميز بين مفهومي الركوع والسجود.
- ✓ يزاوج بين اسم المفهوم والصورة الدالة عليه.
- ✓ يكتب اسم المفهوم الديني المتعلق بالوضوء أو الصلاة كتابة صحيحة.
- ✓ يقبل على أداء الوضوء والصلاة.
- ✓ يقلد أداءات الوضوء والصلاة بشكل مقبول.

• محتوى الوحدة:

في ضوء الأهداف السابقة، تم اختيار محتوى الوحدة، وقد تضمن المحتوى درسين، الأول: بعنوان "وضوئي"، وتم التركيز فيه على تناول مفاهيم فرعية متعلقة بالوضوء، هي: غسل اليدين، والمضمضة، والاستنشاق، وغسل الوجه، وغسل اليدين للمرفقين، ومسح الرأس، وغسل الأذنين، وغسل القدمين إلى الكعبين. وأما الدرس الثاني، فكان بعنوان: "صلاتي" وتم فيه التركيز على تناول مفاهيم فرعية متعلقة بالصلاة، هي: تكبيرة الإحرام، والركوع، والاعتدال، والسجود، والجلوس بين السجدين، والتشهد، والتسليم

وقد تم تنظيم كل درس بحيث يتم تناول كل مفهوم فرعي - متعلق بالوضوء أو الصلاة - في صفحة مستقلة، ويكون مُدعماً بالصور الدالة عليه، وعقب كل عدد من المفاهيم تأتي أنشطة تدريبية، وفي نهاية الدرس تأتي أسئلة متنوعة للتقويم.

• إستراتيجية التدريس:

في ضوء معايير إستراتيجية التدريس (الطرائق، والأساليب، والأنشطة، والوسائل)، فقد تم تحديد مراحل إستراتيجية تدريس الوحدة وخطواتها، في الآتي:

• مرحلة التخطيط، وتشمل:

- « تحضير الدرس المحدد.
- « تحديد المفهوم الديني الرئيس للدرس (وضوء، صلاة، ...) وتحديد المفاهيم الدينية الفرعية المتعلقة به.
- « تحليل المفهوم المراد تكوينه لدى التلاميذ إلى مهمات صغيرة تناسب مستوى وقدرات التلاميذ العقلية.

- « تحديد المتطلبات السابقة للزمنة لتعليم المفهوم الديني وتكوينه لدى هؤلاء التلاميذ.
- « تجهيز الوسائل والأنشطة للزمنة لتعليم وتكوين تلك المفاهيم لدى هؤلاء التلاميذ.
- « تحديد الأهداف المرجو تحقيقها من الدرس، وصياغتها صياغة صحيحة ودقيقة.
- « تخطيط الدرس في ضوء الأهداف المراد تحقيقها.
- « تخطيط الخطط الفردية في ضوء المستويات العقلية المعروفة للتلاميذ.

• **مرحلة التنفيذ، وتشمل:**

- « تهيئة التلاميذ وتحفيزهم للدرس، ولتعلم المفاهيم الواردة فيه.
- « قياس المستوى الحالي (المبدئي) لمعرفة التلاميذ بالمفهوم أو المفاهيم المقدمة، وتسكين كل تلميذ في المستوى الملائم لخبراته وقدراته.
- « تقديم المفهوم المراد تكوينه، في صورة مهمات صغيرة منظمة، ووفق خطوات متتابعة.
- « تقديم نماذج (حية أو نمذجة بالمشاركة) للمفهوم المراد تكوينه. ومناقشتها مع التلاميذ؛ لتحديد الخصائص المميزة للمفهوم أو للمهمة المقدمة.
- « تقديم نماذج جيدة من الخبرات المباشرة، والأمثلة الحسية الموجبة المنتمية للمفهوم، التي تزيد من تعلمهم للمفهوم أو للمهمة، مع التركيز على الخصائص الأساسية المتصلة بالمفهوم، دون التطرق للخصائص الفرعية.
- « تقديم نماذج وأمثلة حسية سالبة غير منتمية للمفهوم، ثم عقد مقارنة بين الأمثلة الحسية الموجبة، والأمثلة الحسية السالبة؛ لتحديد أوجه الاختلاف بينهما.
- « تكرار تقديم المفهوم أو المهمة أكثر من مرة ومع نماذج وأمثلة حسية مختلفة.
- « إتاحة الفرصة أمام التلاميذ ليقدموا المزيد من أمثلة المفهوم: الموجبة والسالبة، وتعزيز استجاباتهم الصحيحة تعزيزاً فورياً.
- « إتاحة الفرصة أمام التلاميذ للتطبيق العملي لما تم تعلمه من المهام أو المفاهيم الدينية، مع تشجيعهم على تحقيق النجاح قدر الإمكان في أداء المهمة التعليمية التي يقومون بها.
- « تدريب التلاميذ على كتابة اسم المفهوم كتابة صحيحة، وربطه بالنماذج الدالة عليه؛ حتى يثبت في ذاكرة التلاميذ.
- « تقديم تعليم فردي للتلاميذ الذين لم يتمكنوا من تعلم المفهوم، ومعالجة الأخطاء التي وقعوا فيها أثناء تعلمهم المفهوم معالجة فورية، وفقاً لقدرات كل تلميذ.

• **مرحلة التقويم:**

وهي مرحلة ممتدة من بدء مرحلة التنفيذ (التشخيص المستوى الحالي للتلاميذ)، ومروراً بالتقويم التكويني (الأنشطة والتدريبات المقدمة في أثناء

التنفيذ)، وختاماً، مرحلة التقويم النهائي في نهاية تقديم كل مفهوم أو كل درس، وتشمل هذه المرحلة:

« تقديم أسئلة متنوعة لقياس تعلم التلاميذ للمفهوم أو المفاهيم المقدمة في الدرس.

« تقييم مستوى تعلم التلاميذ للمفهوم الديني المقدم لهم، وتحديد جوانب الضعف - لدى كل تلميذ - في تعلمه المفهوم.

« وضع الخطط التربوية الفردية لكل تلميذ لمعالجة ما لديه من قصور في تعلم المفهوم المقدم.

• **مرحلة الأنشطة الإثرائية، وتشمل:**

« تكليف كل تلميذ بأنشطة إضافية يقوم بأدائها بمساعدة أولياء الأمور في المنازل.

« ألعاب تعليمية وتمثل ولعب أدوار مرتبطة بالمفهوم المقدم، يتم أدائها داخل الفصل وخارجه.

« ممارسات فعلية للوضوء أو الصلاة داخل حمامات ومسجد المدرسة، مع متابعة مشرف برنامج التربية الفكرية أو الأخصائي.

• **أساليب التقويم:**

تنوعت أساليب التقويم في الوحدة لتلائم طبيعة وقدرات التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية، وتعددت أشكال أسئلة التقويم، ومنها:

« أسئلة للتعرف على المفهوم وتحديد.

« أسئلة تمييز المفهوم الصحيح من بين عدد من الأمثلة السلبية للمفهوم.

« أسئلة مزوجة بين اسم المفهوم والشكل الدال عليه

« أسئلة تكملة الفراغات بكتابة اسم المفهوم.

وبعد الانتهاء من بناء عناصر وحدة التربية الإسلامية، تم تنسيقها في صورة "كتاب للتلميذ" وتم عرض الكتاب على خمسة من المحكمين ؛ للاطمئنان من تمام بناء الوحدة في ضوء المعايير المحددة. وقد أبدى المحكمون إعجابهم بالوحدة وبتنظيمها واكتمال عناصرها، ومطابقتها لمعايير بنائها، وأنها صالحة للتطبيق بصورتها الحالية.

• **ثالثاً: التطبيق الميداني لوحدة "تكوين المفاهيم الدينية" :**

لتطبيق وحدة تكوين المفاهيم الدينية ميدانياً، فقد تم إجراء الخطوات التالية:

• **بناء اختبار المفاهيم الدينية :**

في ضوء المفاهيم الدينية التي تم تحديدها، تم بناء هذا الاختبار. وقد تكون اختبار المفاهيم الدينية من: صفحة الغلاف، ثم صفحة التعليمات والمرجو من

المحكمين إبداء الرأي فيه، ثم صفحة ثالثة خاصة ببيانات التلاميذ المُختَبَرين، وتعليمات الاختبار، وأخيراً أسئلة الاختبار التي تكونت من جزأين: الأول خاص بالمفاهيم المتعلقة بالوضوء، والثاني خاص بالمفاهيم المتعلقة بالصلاة. وتم وضع الاختبار في صورته المبدئية؛ تهيئاً لعرضه على المحكمين لضبطه ووضعه في صورته النهائية. وقد تم ضبط الاختبار وفقاً للخطوات التالية:

• **صدق الاختبار:**

للتأكد من صدق الاختبار والتحقق من أنه صالح لقياس ما وضع من أجله، فقد تم عرضه على السادة المحكمين؛ لإبداء آرائهم حول مدى مناسبة أسئلة الاختبار لقياس المفاهيم المستهدفة، ووضوح تعليمات الاختبار، وسلامة الصياغة اللغوية ودقة الصور الواردة به.

وقد جاءت أغلب آراء المحكمين مؤكدة على وضوح تعليمات الاختبار، ومناسبة الأسئلة والتنظيم، إلا أن بعضهم قد طالبوا بتغيير بعض الصور، لأنها تكررت في محتوى الوحدة، ولأن البعض منها غير دقيق. وقد تم إجراء التعديلات المطلوبة.

• **التجربة الاستطلاعية للاختبار:**

تم تطبيق اختبار المفاهيم الدينية - بشكل فردي - على (١٠) من تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمعاهد التربية الفكرية بشرق الرياض؛ وذلك بهدف حساب الزمن المناسب للاختبار، ومعاملات السهولة والصعوبة لمفرداته، وكذلك معامل الثبات للاختبار. ووفقاً لنتائج التجربة الاستطلاعية فقد تم استكمال ضبط الاختبارين كما يلي.

• **حساب زمن الاختبار:**

تم حساب زمن الاختبار من خلال تحديد الزمن الذي استغرقه كل تلميذ للإجابة عن الاختبار بشكل فردي، ثم تم عمل متوسط عام للزمن الذي استغرقه كل التلاميذ للإجابة عن الاختبار، وقد وجد أن الزمن المناسب للاختبار هو (٨٠) دقيقة. ولا مانع من زيادة الوقت قليلاً إذا ما تطلبت حالة التلاميذ وقدراته لذلك، لاسيما أن التطبيق يتم بشكل فردي.

• **حساب معاملات السهولة والصعوبة لمفردات الاختبار:**

تم حساب معامل السهولة والصعوبة لمفردات (أسئلة) الاختبار، وقد أشارت الكتب الإحصائية إلى أن المفردة (السؤال) التي يزيد معامل صعوبتها عن (٠.٨)، تعد شديدة الصعوبة ويجب حذفها، وأما المفردة التي يقل معامل صعوبتها عن (٠.٢)، فإنها تعد شديدة السهولة، ويجب حذفها أيضاً. وفي ضوء ذلك تم حساب معامل السهولة لمفردات الاختبار؛ وقد تراوحت قيمه بين (٠.٣١ - ٠.٧١)، مما يعني أن هذه المفردات صالحة لإثباتها في الصورة النهائية للاختبار.

• **ثبات الاختبار :**

تم التحقق من ثبات الاختبار ومن أن نتائجه لا تختلف باختلاف المستخدم أو باختلاف وقت التطبيق، وذلك باتباع طريقة التجزئة النصفية، حيث اعتبرت الأسئلة ذات الأرقام الفردية جزءاً، والأسئلة ذات الأرقام الزوجية جزءاً آخر. وباستخدام معادلة التنبؤ لـ (سبيرمان - براون Brown - Spearman)، تم حساب معامل الثبات، وجاءت قيمته (٠.٧٤)، وهي قيمة دالة إحصائياً على ثبات كبير للاختبار.

وبعد إجراء كل الخطوات السابقة لضبط الاختبار، فقد تم وضع الاختبار في صورته النهائية القابلة للتطبيق.

• **بناء دليل المعلم :**

تم بناء دليل للمعلم؛ لتيسير تدريس الوحدة وفقاً لخطوات الاستراتيجية المحددة لتدريسها. وقد اشتمل الدليل على:

« صفحة الغلاف، والمقدمة، ومحتويات الدليل.

« الهدف العام والأهداف الخاصة المرجو تحقيقها من تدريس الوحدة.

« الخطوات الإجرائية لاستراتيجية التدريس المتبعة في تدريس الوحدة.

« الوسائل والأنشطة التعليمية المستخدمة في تدريس الوحدة.

« الخطة الزمنية لتدريس الوحدة.

« نموذج لإجراءات تدريس أحد دروس الوحدة.

وقد تم عرض الدليل على خمسة من المحكمين؛ لإبداء آرائهم حول: مدى وضوح إجراءات إستراتيجية التدريس، ومدى مناسبة الوسائل والأنشطة المستخدمة فيها.

وقد أبدى المحكمون تقديرهم للدليل، وأنه أعد بشكل جيد، يُسهّل تدريس الوحدة المقدمة. وبذا أصبح الدليل في صورته النهائية

• **تحديد عينة البحث:**

تم اختيار عينة البحث من بين تلاميذ الصف الأول الابتدائي في برنامجي التربية الفكرية بمدرستي ابتدائية أبي هريرة، وابتدائية الفجر. والجدول التالي يوضح عينة البحث وأماكن تواجدها.

جدول (٢) توزيع عينة البحث

اسم البرنامج	عدد التلاميذ	الصف	مكان البرنامج
ابتدائية "أبو هريرة"	٨	الأول	حي الدرعية بشمال الرياض
ابتدائية الفجر	٧	الابتدائي	حي النسيم بشرق الرياض

• **التطبيق القبلي لاختبار المفاهيم الدينية :**

تم تطبيق اختبار المفاهيم الدينية قبلياً على التلاميذ عينة البحث؛ بهدف تحديد مستواهم في المفاهيم المستهدفة قبل تدريس الوحدة المقدمة. وقد روعي في تطبيق الاختبار الاعتبارات التالية:

- « أن يتم تطبيق الاختبار بشكل فردي لكل تلميذ على حدة.
- « أن يتم التطبيق في مكان هادئ بعيد عن مشتتات انتباه التلاميذ.
- « شرح الهدف من هذا الاختبار، وتعليماته.
- « قراءة أسئلة الاختبار للتلاميذ في أثناء تطبيق الاختبار.

وقد تم تطبيق الاختبار في جلسات منفصلة لكل تلميذ، واستمر هذا التطبيق أسبوعاً كاملاً في بداية الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٥ - ١٤٣٦هـ.

• تدريس وحدة تكوين المفاهيم :

تم تدريس وحدة تكوين المفاهيم للتلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية (عينة البحث)، وذلك في منتصف الفصل الأول، من العام الدراسي ١٤٣٥ - ١٤٣٦هـ. وقد استغرق تدريس الوحدة (١٢ حصة)، بواقع حصتين أسبوعياً، لذا فقد امتدت فترة التطبيق شهراً ونصف الشهر، بالإضافة لأسبوعي التطبيقين: القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الدينية (من ١٢/١٨ / ١٤٣٥ حتى ١٩/٢ / ١٤٣٦هـ). وقد قام بالتدريس اثنان متميزان من طلاب التدريب الميداني في تخصص "مسار الإعاقة الفكرية"، من الذين كانوا يطبقون التدريب الميداني في البرنامجين المحددين، وكان الباحث مشرفاً عليهم جميعاً. وقد اختيراً دون غيرهما؛ لقدرتهما على تدريس الوحدة وفقاً للمعايير المحددة للوحدة عامة واستراتيجية التدريس خاصة.

وفي أثناء التطبيق ظهرت عدة مشكلات، لكنها انتهت سريعاً، أهمها الغياب المتكرر لبعض التلاميذ، وقد تم التغلب على ذلك باستبعاد التلاميذ الذين استمروا في غيابهم، أما من التزم بعد فترة فقد تم التدريس لهم بأسلوب التعليم الفردي، وباستخدام آلية إعادة الشرح، والجلسات الخاصة.

وفي المقابل، كانت هناك عوامل إيجابية ساهمت في إتمام التطبيق بالصورة المرجوة، أهمها:

- « التعاون التام والصادق من مشرفي البرنامجين، ومديري المدرستين الملحق بهما البرنامجين، حيث تعاون الجميع في تسهيل كل الدعم اللوجستي والتربوي للمعلمين والتلاميذ، لاسيما عندما شاهدوا ممارسة التلاميذ الفعلية للوضوء، وكذلك التزامهم في أداء صلاتهم في مسجد المدرسة.
- « الإيجابية والفاعلية التي لاحظها الباحث على المعلمين، لدرجة أن أحدهما اشترى أي باد "I Pad" لاستخدامه في عرض مقاطع الفيديو والصور المتعلقة بالوضوء والصلاة.
- « استخدام التقنية الحديثة كان لها فعل السحر، حيث جذبت انتباه التلاميذ وأثارت انتباههم لمشاهدة المقاطع التعليمية المتعلقة بالوحدة.

• التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الدينية :

تم تطبيق اختبار المفاهيم الدينية بعدياً على التلاميذ (عينة البحث) بعد الانتهاء من تطبيق الوحدة؛ بهدف تحديد المستوى الذي وصلوا إليه في المفاهيم

الدينية المستهدف تكوينها، وقد روعي في هذا التطبيق كل ما رُوعي في التطبيق القبلي، ثم تم رصد درجات التطبيق البعدي، وإجراء المعالجة الإحصائية لدرجات التطبيقين: القبلي والبعدي.

• رابعاً : أساليب المعالجة الإحصائية :

تمت استخدام عدد من الأساليب الإحصائية في ضبط أداة البحث، ومعالجة درجات التطبيق، وهذه الأساليب، هي:

« معادلة سبيرمان - براون (Spearman – Brown) للتجزئة النصفية لحساب ثبات الاختبار.

« اختبار ويلكوكسون (Wilcoxon - Test) للفروق بين القياسين: القبلي والبعدي.

« معادلة بلاك (Black) للكسب المعدل.

• خامساً : نتائج البحث :

تمت معالجة الدرجات الخاصة بنتائج القياسين: القبلي والبعدي، وقد أسفرت المعالجات الإحصائية عن العديد من النتائج، أهمها:

• نتائج متعلقة بفاعلية وحدة التربية الإسلامية في تكوين المفاهيم الدينية الفقهية :

تمت صياغة فرض واحد خاص بفاعلية وحدة التربية الإسلامية في تكوين المفاهيم الدينية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية السعودية، وهذا الفرض هو: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات القياسين: القبلي والبعدي في إجمالي المفاهيم الدينية المتعلقة بالوضوء والصلاة، وفي كل مفهوم فرعي منها، وذلك لصالح القياس البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار ويلكوكسون Wilcoxon - Test اللابارامتري لحساب دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد العينة في المفاهيم الدينية قبل القياسين: القبلي والبعدي. وقد أسفرت النتائج عن البيانات المدرجة في الجدول (٣).

يتضح من الجدول (٣) أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات القياسين: القبلي والبعدي، في إجمالي المفاهيم الدينية المتعلقة بكل من الوضوء والصلاة، وذلك لصالح القياس البعدي؛ حيث بلغ المجموع الكلي لمتوسط رتب درجات التلاميذ (عينة البحث) الخاصة بكل من الوضوء والصلاة (٨٠٠) ومجموع رتب (١٢٠). وبحساب قيمة (Z) - وجد أنها تساوي - بالترتيب - (٣.٤٣) للوضوء، و (٣.٤٦) للصلاة، وهما قيمتان دالتان إحصائياً عند مستوى (٠.٠١). كما يتضح من الجدول - أيضاً - أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات القياسين: القبلي والبعدي، في كل مفهوم فرعي من المفاهيم الدينية المتعلقة بكل من الوضوء والصلاة، وذلك لصالح القياس البعدي؛ حيث تراوح متوسط رتب درجات التلاميذ (عينة البحث) بين (٣.٠٠ -

٧.٥٠) كما تراوح مجموع الرتب بين (١٥-١٠٥). وبحساب قيمة (Z) - وُجد أنها تتراوح بين (٢.٢٣ - ٣.٥٥)، وهي قيم دالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١)، مما يعني أن الوحدة المقدمة كانت فعالة في تكوين المفاهيم الدينية لدى تلاميذ الصف الأول الابتدائي بمعاهد وبرامج التربية الفكرية بمدينة الرياض. وبذلك تم قبول الفرض السابق قبولاً تاماً.

ويمكن تفسير النتائج بما يلي:

« مناسبة محتوى الوحدة لقدرات التلاميذ ومستواهم العقلي؛ حيث كان المحتوى بسيطاً، وكان التركيز فيه على الخصائص الرئيسة للمفاهيم دون الدخول في تفاصيلها، وكذلك تقديمها بشكل محسوس، الأمر الذي جعل تعلم المفهوم أسهل والاحتفاظ به أيسر.

« تنظيم محتوى الوحدة؛ حيث نُظمت بشكل منطقي من السهل إلى الصعب، ومن المحسوس للمجرد، فضلاً عن تناول المفهوم الواحد في صفحة مستقلة، وتكرار تناوله في أكثر من موضع في الوحدة.

« تقسيم المفاهيم إلى مهمات صغيرة ساهم في سهولة تعلم تلك المهمات، ومن ثم تعلم المفهوم بشكل كلي.

« كثرة النماذج والأمثلة الحسية الإيجابية للمفاهيم الواردة في محتوى الوحدة، فقد ساعد ذلك على إدراك المفهوم بشكل حسي، ثم ربطه بمسماه اللغوي ربطاً صحيحاً.

« الاعتماد في التدريس على النمذجة بأشكالها المختلفة، وإتاحة الفرصة أمام التلاميذ لممارسة ما تم تعلمه، فهذا كله قد وفر خبرة مباشرة أمام التلاميذ لاكتساب المفاهيم الدينية المختلفة.

« استخدام التقنية الحديثة في تدريس الوحدة، وتنفيذ أنشطتها - قد ساهم في جذب انتباه التلاميذ لفترات طويلة في أثناء التدريس، بل دفعه لأن يشارك في محاكاة ما يلاحظه من مقاطع فيديو، أو يعلق على ما يلاحظه من صور متعلقة بالمفاهيم المعروضة.

« استخدام أشكال مختلفة من التعزيز (مادي، معنوي، فوري، مُرْجاً، ...) قد ساهم في إثارة دافعية التلاميذ لمواصلة تعلم المفاهيم.

« الشراكة بين برنامج التربية الفكرية والأسر من خلال الأنشطة الإثرائية، فقد ساهم هذا الأمر في إتاحة الفرص أمام التلاميذ لممارسة - في البيت - ما تعلموه في المدرسة من أداءات مرتبطة بالوضوء والصلاة.

« المتابعة الدقيقة لكل تلميذ، وتوفير له ما يناسبه من أساليب تعلم المفاهيم، وذلك من خلال أسلوب التعليم الفردي، وتصميم الخطط الفردية للتلاميذ أكثر ضعفاً، والأقل أداءً.

« تنوع أساليب التقويم وأشكاله، حيث تم استخدام التقويم: المبدئي والتكويني والنهائي، كما تنوعت أسئلة التقويم ما بين مزاجية، وصح وخطأ، واختيار من متعدد، وكتابة اسم المفهوم، وكل هذا قد أتاح فرصة للتقييم الدقيق لمستوى التلاميذ، والوقوف على مواطن الضعف لديهم ومعالجتها.

جدول (٣) نتائج اختبار ويلكوكسون للفروق بين القياسين: القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الدينية

م	المفاهيم الدينية	البيانات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
١	غسل الكفين	الرتب السالبة	٠.٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٠٠	دالة عند ٠.٠٥
		الرتب الموجبة	٤	٢.٥٠	١٠		
		المتساوية	١١				
		الكلية	١٥				
٢	المضمضة	الرتب السالبة	٠.٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٢٠	دالة عند ٠.٠١
		الرتب الموجبة	١١	٦.٠٠	٦٦		
		المتساوية	٤				
		الكلية	١٥				
٣	الاستنشاق	الرتب السالبة	٠.٠	٠.٠	٠.٠	٣.٠٥	دالة عند ٠.٠١
		الرتب الموجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥		
		المتساوية	٥				
		الكلية	١٥				
٤	غسل الوجه	الرتب السالبة	٠.٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٢٣	دالة عند ٠.٠٥
		الرتب الموجبة	١٠	٣.٠٠	١٥		
		المتساوية	٥				
		الكلية	١٥				
٥	غسل اليدين إلى المرفقين	الرتب السالبة	٠.٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٥٥	دالة عند ٠.٠١
		الرتب الموجبة	١٤	٧.٥٠	١٠٥		
		المتساوية	١				
		الكلية	١٥				
٦	مسح الرأس	الرتب السالبة	٠.٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٦٤	دالة عند ٠.٠١
		الرتب الموجبة	٧	٤.٠٠	٢٨		
		المتساوية	٨				
		الكلية	١٥				
٧	غسل الأذنين	الرتب السالبة	٠.٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٢.٨٢	دالة عند ٠.٠١
		الرتب الموجبة	٨	٤.٥٠	٣٦		
		المتساوية	٧				
		الكلية	١٥				
٨	غسل القدمين إلى الكعبين	الرتب السالبة	٠.٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.١٣	دالة عند ٠.٠١
		الرتب الموجبة	١٥	٥.٥٠	٥٥		
		المتساوية	٥				
		الكلية	١٥				
	المجموع الكلي للمفاهيم المتعلقة بالوضوء	الرتب السالبة	٠.٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٤٣	دالة عند ٠.٠١
		الرتب الموجبة	١٥	٨.٠٠	١٢٠		
		المتساوية	٠.٠				
		الكلية	١٥				
٩	تكبيرة الإحرام	الرتب السالبة	٠.٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٤٦	دالة عند ٠.٠١
		الرتب الموجبة	١٢	٦.٥٠	٧٨		
		المتساوية	٣				
		الكلية	١٥				
١٠	الركوع	الرتب السالبة	٠.٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٤١	دالة عند ٠.٠١
		الرتب الموجبة	١٣	٧.٠٠	٩١		
		المتساوية	٢				
		الكلية	١٥				
١١	السجود	الرتب السالبة	٠.٠	٠.٠٠	٠.٠٠		

م	المفاهيم الدينية	البيانات	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة Z	مستوى الدلالة
		الرتب الموجبة	١٤	٧.٥٠	١٠٥	٣.٥٥	دالة عند ٠.٠١
		المتساوية	١				
		الكلية	١٥				
١٢	التشهد	الرتب السالبة	٠.٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.١٦	دالة عند ٠.٠١
		الرتب الموجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥		
		المتساوية	٥				
		الكلية	١٥				
١٣	التسليم	الرتب السالبة	٠.٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.١٦	دالة عند ٠.٠١
		الرتب الموجبة	١٠	٥.٥٠	٥٥		
		المتساوية	٥				
		الكلية	١٥				
	المجموع الكلي للمفاهيم المتعلقة بالصلاة	الرتب السالبة	٠.٠	٠.٠٠	٠.٠٠	٣.٤٦	دالة عند ٠.٠١
		الرتب الموجبة	١٥	٨.٠٠	١٢٠		
		المتساوية	٠.٠				
		الكلية	١٥				

• نتائج متعلقة بحساب نسبة الكسب المعدل للمفاهيم الدينية :

بالرغم من الفاعلية التي حققتها الوحدة - المقدمة في البحث الحالي - في تكوين المفاهيم الدينية لدى التلاميذ (عينة البحث)، فإن الباحث أثر التحقق من درجة هذه الفاعلية، وذلك بحساب نسبة الكسب المعدل التي تحققت لتلك المفاهيم الدينية.

وقد تم استخدام معادلة بلاك (Black) لحساب نسبة الكسب المعدل لكل مفهوم فرعي متعلق بالوضوء أو الصلاة، وكذلك نسبة الكسب المعدل لإجمالي تلك المفاهيم الدينية، وهذه المعادلة، هي:

$$\text{نسبة الكسب المعدل} = \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د} - \text{س}} + \frac{\text{ص} - \text{س}}{\text{د}}$$

حيث (ص): تعني درجة التلميذ في القياس البعدي.
(س): تعني درجة التلميذ في القياس القبلي.

(د): تعني الدرجة العظمى للاختبار.

وتتراوح نسبة الكسب المعدل بين (صفر - ٢) والنسبة المقبولة للكسب هي (١.٢). فأكثر. وقد أسفرت النتائج عن البيانات المدرجة في الجدول (٤).

يتضح من الجدول (٤)، ما يلي:

◀ أن نسبة الكسب المعدل للتلاميذ (عينة البحث) في المجموع الكلي للمفاهيم المتعلقة بكل من الوضوء والصلاة - لم تبلغ النسبة المقبولة للكسب، وهي (١.٢)، حيث بلغت نسبة المجموع الكلي للمفاهيم المتعلقة بالوضوء (٠.٦)، وبلغت نسبة المجموع الكلي للمفاهيم المتعلقة بالصلاة (٠.٦٥).

« أن نسبة الكسب المعدل للتلاميذ (عينة البحث) في كل مفهوم فرعي من المفاهيم المتعلقة بالوضوء والصلاة - لم تبلغ النسبة المقبولة للكسب، وهي (١.٢)، حيث تراوحت نسب الكسب المعدل لتلك المفاهيم الفرعية بين (٠.٣٣) - (٠.٩١).

جدول (٤) نسبة الكسب المعدل للمفاهيم الإسلامية

م	المفاهيم الإسلامية المتعلقة بالوضوء	متوسط تطبيق التلاميذ في التطبيق العملي (ص)	متوسط تطبيق التلاميذ في التطبيق القبلي (س)	للمهارة (د) العظمى النهائية	نسبة الكسب المعدل
١	غسل الكفين	٢.١٣	١.٨٦	٣	٠.٣٣
٢	المضمضة	١.٩٣	١.١٣	٣	٠.٦٩
٣	الاستنشاق	١.٧٣	١.٠٠	٣	٠.٦١
٤	غسل الوجه	٢.٢٠	١.٨٦	٣	٠.٤١
٥	غسل اليدين إلى المرفقين	١.٨٦	٠.٦٦	٣	٠.٩١
٦	مسح الرأس	٢.١٣	١.٦٦	٣	٠.٥١
٧	مسح الأذنين	١.٧٣	١.٢٠	٣	٠.٤٧
٨	غسل القدمين إلى الكعبين	١.٦٦	١.٠٠	٣	٠.٥٥
	المجموع الكلي للمفاهيم المتعلقة بالوضوء	١٥.٤٠	٩.٢٦	٢٤	٠.٦٠
٩	تكبيرة الإحرام	١.٦٦	٠.٨٦	٣	٠.٦٤
١٠	الركوع	٢.٠٠	١.٠٠	٣	٠.٨٣
١١	السجود	١.٨٦	٠.٨٠	٣	٠.٨٣
١٢	التشهد	١.١٣	٠.٤٦	٣	٠.٤٩
١٣	التسليم	١.٣٣	٠.٦٦	٣	٠.٥١
	المجموع الكلي للمفاهيم المتعلقة بالصلاة	٨.٠٠	٣.٨٠	١٥	٠.٦٥

ويمكن تفسير النتائج السابقة بما يلي:

- « قصور القدرات العقلية لدى التلاميذ (عينة البحث)؛ حيث إنهم يعانون من قصور في الانتباه، والإدراك والتذكر، وتكوين المفاهيم. وهذا كله من شأنه أن يحول دون تحقيق نسبة الكسب المعدل المطلوبة.
- « قصر فترة التطبيق، فعلى الرغم من استمرار تطبيق الوحدة لمدة شهر ونصف الشهر، إلا أن هذه المدة - مع هؤلاء التلاميذ بالذات - يمكن أن تكسب المفاهيم، لكن لا تحقق نسبة الكسب المطلوبة.
- « طبيعة المفاهيم عامة، والمفاهيم الدينية خاصة، تعتمد - بشكل كبير - على القدرات العقلية، وتحتاج تدرجاً بطيئاً لتكوينها من خلال الانتقال من الأمثلة الإيجابية المحسوسة، ومروراً بالانتقال إلى مقارنة الأمثلة الإيجابية المحسوسة بالأمثلة السلبية المحسوسة، وانتهاءً إلى تجريد المفهوم وتسميته وتكوين تصور عقلي عنه. وهذا كله قد لا يكون يسيراً على هؤلاء التلاميذ في الفترة الضيقة للتطبيق.

• سادساً : توصيات البحث :

في ضوء نتائج البحث السابقة يمكن تقديم عدد من التوصيات المرتبطة بتلك النتائج، أهمها:

« إعادة النظر في الآلية التي يتم بها بناء مناهج التربية الإسلامية لذوي الإعاقة الفكرية، والتي تعتمد على اجتزاء الموضوعات من مناهج التربية الإسلامية في التعليم العام، بل ينبغي أن تُبنى هذه المناهج في ضوء معايير خاصة؛ وفقاً لقدرات وخصائص هؤلاء التلاميذ، ووفقاً لطبيعة المادة والاتجاهات الحديثة في تدريسها لذوي الإعاقة الفكرية.

« إعادة النظر في برامج إعداد معلم التربية الفكرية، وضرورة التركيز في إعداداته على كيفية توظيف التقنية الحديثة في التدريس لذوي الإعاقة الفكرية.

« عقد دورات تدريبية لمعلمي التربية الإسلامية حول كيفية تعليم المفهوم الديني لذوي الإعاقة الفكرية في المراحل الدراسية المختلفة.

« تزويد معاهد وبرامج التربية الفكرية بالتقنية الحديثة وتوظيفها في تعليم ذوي الإعاقة الفكرية؛ لما لها من دور فعال في تعليمهم.

« ضرورة التركيز في تعليم المفاهيم الدينية لذوي الإعاقة الفكرية على التعليم الفردي والخطط والبرامج الفردية؛ لأن كل تلميذ يمثل مستوى مختلفاً عن غيره من زملاء.

• سابعاً : مقترحات البحث :

في ضوء نتائج الدراسة الحالية يمكن اقتراح عدد من القضايا البحثية التي تصلح لأن تكون دراسات مستقبلية يمكن لباحثين آخرين القيام بها. ولعل من أهمها:

« فاعلية برنامج معزز بالحاسوب لتنمية المفاهيم الدينية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

« فاعلية برنامج نشاطي في تنمية المفاهيم الدينية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية.

« تطوير مناهج التربية الإسلامية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية في ضوء مستوياتها المعيارية.

« إستراتيجية مقترحة لتنمية المفاهيم الدينية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية.

« فاعلية الخطط التربوية الفردية في تنمية المفاهيم الدينية لدى التلاميذ ذوي الإعاقة الفكرية.

« أثر استخدام أسلوب تحليل المهمة في تكوين المفاهيم الدينية لدى تلاميذ الصفوف الأولية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية.

• المراجع :

- إبراهيم، أحمد؛ والشيخ، محمد؛ وموسى، مصطفى؛ وجبريل، عثمان (١٩٩٨). المفاهيم اللغوية والدينية، تطورها وتنميتها. دبي: دار القلم للنشر والتوزيع.
- الببلاوي، إيهاب؛ وسيد أحمد، السيد؛ ومسلم، حسن (٢٠١٢). مناهج واستراتيجيات تدريس ذوي الاحتياجات الخاصة. ط (٢)، الرياض: دار الزهراء.
- جاب الله، علي؛ وحافظ، وحيد؛ وعبدالباري، ماهر (٢٠٠٩). تعليم اللغة العربية لذوي الاحتياجات الخاصة، بين النظرية والتطبيق. القاهرة: إيتراك للطباعة والنشر والتوزيع.
- الجلال، ماجد زكي (١٩٩٩). "المفاهيم الإسلامية وأساليب تدريسها". المؤتمر الثاني لكلية الشريعة بجامعة الزرقاء الأهلية بعنوان: "تدريس الفقه الإسلامي في الجامعات: الواقع والطموح". عمان: جامعة الزرقاء الأهلية، ص ص: ٣٩٥ - ٤٢٢
- حافظ، وحيد السيد (٢٠٠١). بناء منهج في اللغة العربية لتلاميذ مرحلة الإعداد المهني بمدارس التربية الفكرية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الزرقاء - فرع بنها.
- حافظ، وحيد السيد (٢٠١٥). واقع مناهج التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية في ضوء المفاهيم الدينية المناسبة للتلاميذ. مجلة كلية التربية، جامعة بنها، العدد (١٠٤)، الجزء (٢)، ص ص: ١٧٣ - ٢٣٠
- الحجيلي، رجاء مهنا (٢٠١٤). "فعالية الخطة التربوية الفردية في تنمية بعض المفاهيم الإسلامية الفقهية اللازمة لتلميذات الإعاقة الفكرية البسيطة بالمدينة المنورة". رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة طيبة.
- الحراحشة، عبود؛ والعليمات، علي (٢٠١٤). "تأثير تدريس التربية الإسلامية باستخدام التقنيات التعليمية على تنمية بعض المفاهيم الدينية لدى تلاميذ الصف الخامس الأساسي بالأردن". مجلة الأكاديمية للدراسات الاجتماعية الإنسانية (الجزائر)، العدد (١١)، ص ص ٣ - ١٣
- خطاب، رأفت عوض (٢٠١٤). مدخل إلى الإعاقة العقلية. الدمام: مكتبة المتنبى.
- الخليفة، جعفر حسن (٢٠٠٧). المنهج المدرسي المعاصر. ط (٦)، الرياض: مكتبة الرشد.
- دعنا، زينات يوسف (٢٠٠٩). المفاهيم الرياضية ومهاراتها لطفل الروضة. عمان: دار الفكر.
- السامي، ماجد محمد (٢٠١٢). "فاعلية برنامج تدخل مبكر في تنمية بعض مفاهيم ما قبل المدرسة لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة الفكرية المتوسطة وتحسين تفاعلهم الاجتماعي". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- السرطاوي، زيدان؛ وسياسم، كمال (٢٠٠٥). المعاقون أكاديمياً وسلوكياً. خصائصهم وأساليب تربيتهم. ط (٣)، الرياض: دار عالم الكتب للنشر والتوزيع.
- صالح، ماجدة محمود (٢٠١٣). "فاعلية إكساب الأطفال المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بعض المفاهيم الزمنية باستخدام الأنشطة التربوية". مجلة القراءة والمعرفة. العدد (١٣٦)، ص ص ١٠٥ - ١٤٤
- صالح، ماجدة؛ وحافظ، ماجدة (٢٠٠٨). برنامج مقترح لإكساب الأطفال ذوي التخلف العقلي البسيط لبعض مفاهيم العلوم. مجلة رابطة التربية الحديثة، جامعة الإسكندرية. العدد (٢)، ص ص: ١٩٩ - ٢٣٩
- الصلاحيات، محمد موسى (٢٠٠٨). "فعالية الخطة التربوية الفردية المعززة بالحاسوب في تنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى التلاميذ المعاقين عقلياً القابلين للتعلم بالملكة

- العربية السعودية". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- الضبع، ثناء يوسف؛ وغبيش، ناصر فؤاد (٢٠١١). تنمية المفاهيم الدينية والخلقية والاجتماعية لدى الأطفال. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- العبد الجبار، عبدالعزيز؛ والشمري، طارش؛ والوابلي، عبدالله؛ والسرطاوي، زيدان (٢٠٠٩). المنهج المرجعي للمرحلة الابتدائية للتلاميذ المتخلفين عقليا. ج (١)، الرياض: جمعية الأطفال المعوقين.
- علام، رجاء محمود (٢٠٠٤). مناهج البحث في العلوم النفسية والتربوية. ط (٤)، القاهرة: دار النشر للجامعات.
- عيسى، جابر محمد (٢٠١٢). "فاعلية برنامج تدريبي في تنمية بعض المفاهيم الرياضية لدى المعاقين عقليا القابلين للتعلم ومقارنة أدائهم بالعاديين المكافئين لهم في العمر العقلي". مجلة كلية التربية، جامعة الزقازيق، العدد (٧٤)، ص ص ٢٨٧ - ٣٥٠
- الغامدي، عبد الله عثمان (٢٠١٠). "فاعلية برنامج تدخل مبكر باستخدام الحاسوب في تنمية بعض المفاهيم قبل الأكاديمية في الرياضيات لدى الأطفال ذوي الإعاقة العقلية وتعديل سلوكهم التكيفي". رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- فرج، محمود؛ وطنطاوي، مصطفى (٢٠١١). المفاهيم الدينية الإسلامية وأسس تكوينها. جدة: خوارزم العلمية.
- قاسم، محمد؛ ومحمود، عبد الرزاق (٢٠٠٨). المفاهيم الدينية الإسلامية تحديدها، وتشخيصها، وتنميتها. القاهرة: عالم الكتب.
- القريطي، عبد المطلب أمين (٢٠٠١). سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. ط (٣)، القاهرة: دار الفكر العربي.
- القمش، مصطفى نوري (٢٠١١). الإعاقة العقلية، النظرية والممارسة. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- قنديل، أحمد إبراهيم (١٩٨٨). التدريس الفردي بين النظرية والتطبيق. المنصورة: دار الوفاء.
- الكرش، محمد أحمد (٢٠٠٢). "فاعلية استخدام المدخل البيئي في تدريس بعض المفاهيم الرياضية للتلاميذ المتأخرين عقليا". المؤتمر العلمي السنوي الثاني بعنوان: البحث في تربويات الرياضيات. القاهرة: الجمعية المصرية لتربويات الرياضيات، ص ص: ١٥٣ - ١٩٢
- اللقاني، أحمد؛ والجمال، علي (٢٠٠٣). معجم المصطلحات التربوية المعرفية في المناهج وطرق التدريس. ط (٣)، القاهرة: عالم الكتب.
- اللقاني، أحمد؛ ومحمد، فارعة (١٩٩٥). التدريس الفعال. ط (٣)، القاهرة: عالم الكتب.
- محمد، عادل عبد الله (٢٠٠٤). الإعاقة العقلية. القاهرة: دار الرشد.
- محمد، عبد الصبور منصور (٢٠٠٣). التخلف العقلي في ضوء النظريات. نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية. الرياض: مكتبة الزهراء.
- مصطفى، ولاء ربيع (٢٠١٢). المعاقون فكرياً القابلين للتعلم. الرياض: دار الزهراء.
- مصطفى، ولاء ربيع؛ والريدي، هويدا (٢٠١١). الإعاقة الفكرية. الرياض: دار الزهراء.
- المطرودي، خالد إبراهيم (٢٠٠٩). مدى اكتساب تلاميذ الصف السادس الابتدائي بمدينة الرياض للمفاهيم الفقهية المقررة. مجلة القراءة والمعرفة. العدد (٩٨)، ص ص: ١٢٦ - ١٦٩

- المنصور، أنس صالح (٢٠١٥). توافر المفاهيم الإسلامية المناسبة لتلاميذ الصفوف الأولية بمعاهد وبرامج التربية الفكرية في كتب التوحيد والفقه. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- منيب، تهاني؛ الكيلاني، السيد؛ علما، أحمد (٢٠١٣). "برنامج مقترح لتنمية مفاهيم مرحلة ما قبل المدرسة لدى عينة من الأطفال ذوي الإعاقة العقلية المتوسطة". مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٣٧)، الجزء (٢)، ص: ٦٨١ - ٧٣٤
- وزارة التربية والتعليم (١٤٣٦). دليل الخطط والمناهج الدراسية لمعاهد وبرامج التربية الفكرية. الرياض: الأمانة العامة للتربية الخاصة.
- وزارة المعارف (١٤٢٢هـ). القواعد التنظيمية لمعاهد وبرامج التربية الخاصة. الرياض: الأمانة العامة للتربية الخاصة.
- يحيى، سعيد حامد (٢٠٠٨). "فعالية برنامج قائم على التدريس العلاجي باستخدام الرسوم المتحركة لتنمية بعض المفاهيم العلمية لدى التلاميذ المعاقين عقليا - القابلين للتعلم - بالمرحلة الابتدائية". دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد (١٣٩)، ص ٦٠ - ٩٤
- Cater, G. (1998). Dictionary of Education. New York: Mc Grow Hill Book.
- Foxx, R. (1982). Increasing Behaviors of Severely Retarded and Autistic Persons. Illinois: Research Press.
- Glumbic, N.(2004).The development of prenumerical abilities in children with moderate mental retardation. Center for Evaluation in Education and Science, pp: 123 – 131
- Kaplan, G.(2013). AComparison of Knowledge Levels of Students with and without Intellectual Disabilities about Astronomy Concepts. Elementary Education Online, Vol.12, No. (2), pp: 614-627 . [Online]: <http://ilkogretim-online.org.tr>
- Mercer, C. & Mercer, A. (1991).Teaching Students with Learning Problems. Columbus: Abele & Howell Company.
- Outhred, L. & Bashash, L. (2003). Counting skills and Number concepts of students with Moderate Intellectual Disabilities. International Journal of Disability, Development and Education. Vol. (50), No. (3), pp:325 – 345
- Patra, J. & Rath, P. (2000). Computer and Pedagogy: Rrplacing Telling with Computer assisted Instruction for teaching arithmetic Skills to mentally retarded children. Social Science arithmetnol. Vol.16 (1-2), pp:70 – 78
- Shen, H. (2006). Teaching Mental Abacus calculation to students with Mental Retardation. Journal of the International Association of Special Education. Vol.(7), No.(1), pp: 56 – 66



البحث الخامس :

واقع الإشراف العلمي على رسائل الماجستير و أطاريح الدكتوراه في علم النفس بالجامعات السودانية خلال خمس وعشرون عاما

المحاذ :

د/ أشرف محمد احمد علي
أستاذ مشارك بقسم علم النفس
كلية الآداب جامعة النيلين

د/ صلاح الدين فرح عطا الله
أستاذ بقسم التربية الخاصة
كلية التربية جامعة الملك سعود

د/ نائلة عمر موسى عوض
أستاذ مساعد بقسم علم النفس
كلية الإمام الهادي

د/ خليل يوسف علي أحمد
أستاذ مساعد بقسم التربية الخاصة
كلية التربية جامعة جازان

” واقع الإشراف العلمي على رسائل الماجستير وأطاريح الدكتوراه في علم النفس بالجامعات السودانية خلال خمس وعشرون عاما ”

د/صلاح الدين فرح عطا الله بخيت د/أشرف محمد أحمد علي

د/خليل يوسف علي أحمد الشاعر د/نائلة عمر موسى عوض

• مستخلص الدراسة :

تفحص الدراسة فترة تاريخية مهمة من مراحل تطور حركة الدراسات العليا في علم النفس في السودان، حيث تهدف إلى تقصي واقع الإشراف العلمي على رسائل الماجستير وأطاريح الدكتوراه في علم النفس بالجامعات السودانية في الفترة من عام ١٩٨٠ - ٢٠٠٥م، باتباع المنهج البibliometric. بلغ عدد الرسائل التي تم فحصها (٥٦٧) رسالة ماجستير بنسبة (٨٠.٣٪)، و(١٣٩) أطروحة دكتوراه بنسبة (١٩.٧٪)، هي كل نتائج الدراسات العليا في علم النفس في السودان خلال تلك الفترة. وتوصلت الدراسة إلى النتائج التالية: ١/ أن الأشراف المنفرد على الرسائل والأطاريح هو السائد في السودان في تلك الفترة. ٢/ أشرف الأساتذة المساعدون على حوالي ٦٨٪ من رسائل الماجستير، و٢٢٪ من أطاريح الدكتوراه، وأن الأساتذة المشاركين أشرفوا على ٣٧٪ من أطاريح الدكتوراه. ٣/ أن ٨٢.٤٪ من رسائل وأطاريح علم النفس أشرف عليها الأساتذة الذكور. ٤/ أن حوالي ١٥٪ من الرسائل والأطاريح أشرف عليها أساتذة غير سودانيين. ٥/ كان غالبية المشرفين الأوائل على رسائل الماجستير من الأساتذة المساعدون ويليهم الأساتذة المشاركون، بينما غالبية المشرفين الأوائل على أطاريح الدكتوراه كان من قبل الأساتذة، ويليهم الأساتذة المشاركون. ٦/ كانت ٨٤٪ من الرسائل والأطاريح بدون مشرف ثاني، وتوزيع الإشراف الثاني كان كما يلي: الأساتذة المساعدون نسبتهم ١٢٪ في الماجستير، وأن الأساتذة المشاركون نسبتهم في الدكتوراه ٨٪، ويليهم الأساتذة المساعدون بنسبة ٦٪، بينما الأساتذة نسبتهم ٢٪، بينما الغالبية العظمى من الرسائل والأطاريح لا يوجد لها مشرف ثالث. ٧/ أن حوالي ٢٠٪ من المشرفين الرئيسيين للماجستير تخصصهم الرئيسي ليس علم نفس، بينما ١٧٪ من المشرفين الرئيسيين للدكتوراه تخصصهم الرئيس ليس علم نفس. وتمت مناقشة النتائج وتفسيرها وقدمت بعض التوصيات التي قد تسهم في تطوير الإشراف العلمي على رسائل الماجستير والدكتوراه في علم النفس بالسودان.

The Reality of Scientific Supervision of Master and Doctoral thesis in Psychology in Sudanese Universities during Twenty-five Years

Dr.Salaheldin Farah Attallah,
Dr.Khalil Ahmed Ali Alshaer,

Dr.Ashraf Mohamed Ahmed Ali,
Dr.Nayla Omar Musa Awad

Abstract

The study examines important historical period in the development of graduate studies in psychology movement in Sudan, which aims to explore the reality of scientific supervision of master and doctoral thesis in psychology Sudanese universities in the period from 1980 – 2005, according to bibliographic method. The number of theses reviewed reached (567) master dissertations it is percentage is (80.3) and (139) doctorate theses is percentage is (19.7) these numbers are all high graduate output in psychology in Sudan during this period. The study revealed the following results: 1. The singular supervision of dissertations and there is prevailing in Sudan during this period. 2. Assistance professor supervised on about

(68%) of master desertions and (22%) of doctorate theses. 3. 82.4% of psychology dissertations and theses supervised by male professors. 4. About(15%) of dissertations and theses supervised by un-Sudanese professors. 5. Most early supervisor on master dissertations were assistance professors, followed by participate professors, while most early supervisors on doctorate theses were professors, followed by participate professors. 6. (84%)dissertations and theses are without second supervisors, the distribution of second supervisor is; the assistance professors is(12%)in master and participate professors in doctorate are (2%),whereas most these are without third supervisor. 7. About (20%) of chief supervisors of master their basic specialization is not psychology, while (17%) of chief supervisors of doctorate their basic specialization is not psychology. 8.The results concluded and interpreted, also some recommendations and interpreted, also some recommendations and future research suggestions were presented which may develop the supervisors on theses of masters and doctorates in psychology in Sudan.

• مقدمة :

وجد الإشراف على بحوث الدراسات العليا في الآونة الأخيرة اهتماماً واسعاً من الباحثين (Barron & Zeegers, 2006; Brew, & Peseta, 2004; Buttery, Richter, & Filho, 2005, Cornforth & Claiborne, 2008; Dann, 2008). كما وجدت رسائل الماجستير وأطاريح الدكتوراه في علم النفس بالسودان اهتماماً غير قليل من الباحثين، ففي مجال التوثيق الببليوغرافي لهذه الرسائل والأطاريح نشرت دراسات (بخيت والشيخ، ٢٠٠٣، ٢٠٠٦، ب، ٢٠٠٧، أ، ٢٠٠٧، ب)، وفيما يختص بالتحليل البليومتري لجوانبها الكمية نشرت عدة دراسات هي: (بخيت، ٢٠١٢؛ بخيت والشيخ، ٢٠٠٣، ٢٠٠٦؛ الخليفة وبابكر، ٢٠١١؛ الخليفة وحسين، ٢٠٠٧)، وفي مجال قياس مدى توطيد علم النفس في السودان من خلال هذه الرسائل والأطاريح أجريت دراسات (بابكر، ٢٠٠٩؛ حسين، ٢٠٠٥؛ الخليفة وبابكر، ٢٠١١)، بينما نشرت دراسة واحدة تناولت مسح الأساليب الإحصائية المستخدمة في هذا الإنتاج العلمي هي دراسة (بخيت والشيخ، ٢٠٠٩). كما وجد النشر العلمي في علم النفس للباحثين السودانيين حظاً من الاهتمام مثل دراسات (الخليفة، ٢٠١٠، ٢٠١٠، ب، ٢٠١٠، الخليفة، ٢٠٠٩، ٢٠٠٦، ٢٠٠٣؛ الخليفة وأحمد، ٢٠١٠، ٢٠١١، أ، ٢٠١٠، ب، ٢٠١٠، ج، ٢٠١٠، د، ٢٠٠٩؛ كردمان، ٢٠٠٣)، بينما لم ينل الإشراف العلمي على رسائل الماجستير وأطاريح الدكتوراه في علم النفس بالسودان دراسات مستقلة تبين واقعه وتلقي الضوء على جوانبه، رغم أنه يعد من الأعمدة الأساسية التي يقوم عليها إعداد الباحثين في أي علم من العلوم سواء الإنسانية، أو الاجتماعية، أو التطبيقية.

لهذه النوعية من الدراسات دور عظيم الأهمية في دعم مسيرة علم النفس بالسودان، خاصة مع شيوع مبادئ الجودة والاعتماد الأكاديمي، فمجموعة دراسات الببليوغرافيا والتوثيق ترصد وتعرف بهذا الإنتاج العلمي وأماكن تواجده، مما يسهل على الباحثين الوصول إليه، وتقلل من الزمن المستغرق في

الوصول إليه، وتيسر الاستفادة منه، ومن ثم حصر جميع ما كتب من رسائل وأطاريح داخليا عن ما يودون البحث فيه، مما يعينهم على استكمال ما قام به من سبقهم من الباحثين، وبالتالي يتحقق مبدأ تراكم المعرفة، كذلك تجنب الباحثين تكرار الدراسات التي أجريت من قبل، كما أنها سجل يحفظ هذا الإنتاج الفكري ويساعد على حمايته من النسيان، وعموما فهي تخدم كل الباحثين في علم النفس.

أما مجموعة الدراسات التحليلية البليومترية فهي تعمل على تقويم هذه الرسائل والأطاريح وتبين جوانب القوة والضعف فيها، مما يمثل تغذية راجعة مركزة، يتم من خلالها تطوير الرسائل والأطاريح اللاحقة. بينما تسعى الدراسات التي تقيس مدى توطيّن علم النفس إلى التعرف على مدى إسهام هذه الرسائل والأطاريح في تنمية المجتمع المحلي وخدمته. وتهدف المجموعة الرابعة والأخيرة إلى تقويم جانب مهم من جوانب البحث العلمي في هذه الرسائل والأطاريح وهو الإحصاء النفسي والتربوي، والذي بينت البحوث والدراسات العديدة حوله ما يكتنفه من مشكلات، وكذا الأخطاء الشائعة فيه من قبل الباحثين.

لخص بخيت (٢٠١٢، ٢٠٠٨) المداخل التي يمكن الاستناد إليها والركون عليها لفهم وتفسير وتعميم الدراسات التي تتناول واقع البحث العلمي في علم النفس وفروعه، وهي: مدخل تقويم البحث النفسي والتربوي، ومدخل النقد السيكلوجي، ومدخل النقد التربوي، ومدخل تطوير التعليم السيكلوجي، ومدخل الإنتاجية العلمية، ومدخل توطيّن العلوم النفسية، ومدخل علم اجتماع المعرفة، ومدخل بنية الثورات العلمية. وهناك مداخل إضافية يمكن الاستهداء بأرائها، بحيث يمكن أن تكون مكملة للأطر النظرية في هذا المجال، مثل: مدخل تاريخ علم النفس، ومدخل التطوير والاستراتيجيات النفسية، وغيرها.

• الإشراف العلمي على رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه :

تعد الدراسات العليا من الوظائف المهمة التي تضطلع بها الجامعات في العالم، حيث يكون الهدف من ورائها إعداد كوادر (أطر) على درجة عالية من الكفاءة علميا ومهاريا سواء في العلوم الإنسانية أو التطبيقية، حيث يتم فيها الالتزام بتزويد الدارسين بمناهج وأساليب ومعايير البحث العلمي، وذلك سعيا لإعداد باحثي المستقبل، وذلك للإسهام بإضافات علمية مبدعة لرصيد المعرفة البشرية. ويقوم المشرفون بدور مهم في الدراسات العليا، حيث يأتي دورهم في ختام برنامج الدراسات العليا بعد تلقي الطلاب لمجموعة من المقررات الدراسية (Barnes & Austin, 2009; Davis & Parker, 1979)، وتحرص لوائح الجامعات على وجود مشرف لكل طالب وبعضها يرى وجوب وجود لجنة

للإشراف، كذلك لا تجاز برامج الدراسات العليا ما لم يتوفر العدد الكافي من المشرفين المتخصصين.

ولأهمية الدراسات العليا فقد عقدت المؤتمرات والندوات في الدول العربية لتطويرها مثل "ندوة الدراسات العليا بالجامعات السعودية - توجهات مستقبلية" في سنة ٢٠٠١م التي خلصت إلى (٣٨) توصية من بينها اثنان حول الإشراف، وبالإضافة لضوابط الإشراف المقررة أعلاه ترى لوائح الدراسات العليا أن يشرف على الرسائل العلمية الأساتذة والأساتذة المشاركون، ويجوز في حالات خاصة يوافق عليها المجلس أن يشرف الأستاذ المساعد على رسائل الماجستير، كما جوزت أن يتولى الإشراف أفراد من ذوي الخبرة المتميزة والكفاية العلمية من غير أعضاء الهيئة التدريسية بقرار من مجالس الدراسات العليا، وأنه عند الضرورة يجوز تعيين مشرف مشارك من غير القسم المختص الذي يدرس فيه الطالب حسب طبيعة الرسالة؛ كما أن الحد الأقصى للإشراف أربع رسائل للأستاذ وثلاث للأستاذ المشارك واثنان للأستاذ المساعد.

وضعت بعض الجامعات ضوابط خاصة للإشراف على الماجستير وأخرى للإشراف على الدكتوراه، فمن الضوابط الخاصة بالماجستير: أن يكون المشرف حائز على شهادة الدكتوراه، وأن يكون قد مضى على حصوله على درجة الدكتوراه ثلاث سنوات على الأقل، وأن يكون لديه ثلاثة أبحاث على الأقل في مجال تخصصه من الأبحاث المنشورة أو المقبولة للنشر في مجلات علمية محكمة؛ أما بالنسبة للإشراف على الدكتوراه فمن الضوابط: أن يكون المشرف حائز على شهادة الدكتوراه، وأن يكون قد مضى على حصوله على درجة الدكتوراه خمس سنوات على الأقل، وأن يكون لديه ستة أبحاث على الأقل في مجال تخصصه من الأبحاث المنشورة أو المقبولة للنشر في مجلات علمية محكمة.

يرى البعض أن الإشراف هو عمل علمي وأخلاقي يؤكد سمعة ودرجة علمية متقدمة، ويحافظ على قدسية العلم ورقى الاختصاص، ويعتبر ركناً تربوياً أساسياً في وظيفة الأستاذ الأكاديمية وفي دوره العلمي، ويتلخص دور المشرف فيما يلي: التوجيه والإرشاد، والاستجابة لمتطلبات الباحث من حيث قراءة الفصول أو مشروع البحث في خلال فترة زمنية محددة يحددها للباحث، ويعمل على الالتزام بها، والمسئولية عن النصح المستمر، ومساعدة الطالب بشكل عام في إعداد مشروع البحث ومسودته النهائية (حجاب، ١٩٩٧). ويجب أن يكون الإشراف من قبل أعضاء هيئة تدريس متميزين في أدائهم التدريسي والبحثي والعلمي. وأن يكون لديهم إسهامات واضحة في تقدم المعرفة وتطورها، وزيادة حدودها. كما يجب توافر علاقة طيبة بين الباحث ومشرفيه - فإنه يعد في غاية الأهمية للباحثين - كما أسلفنا - فالأستاذ المشرف يقوم بالتوجيه والنصح والإرشاد والانتقاد وتسهيل عمل الباحث، كما أنه يقدم له الدعم المعنوي والمساندة إذا

اقتنع بقدرته وعمله كباحث جيد سواء عند إعداد الرسالة أو عند مناقشتها. وإذا قام المشرف بدوره هذا كما ينبغي، فإنه يدفع الباحث إلى الأمام ويقلل من إحباطاته التي تلازمه عادة في هذه المرحلة، ويختلف حجم الدعم والمساندة التي يقدمها المشرف حسب كل حالة، كما يختلف من مشرف إلى آخر، وذلك حسب أشغال المشرف وعدد الطلاب الذين يشرف عليهم، وحسب طريقته وأسلوبه في الإشراف. ولا شك أن المدخل العلمي المنظم الذي ننشده لإعداد الرسالة أو البحث يقوم على أساس أن هناك علاقة تبادلية بين الطالب وأساتذته، وبين دور كل منهما، هذه العلاقة تشبه العلاقة العقد برغم إنها علاقة شخصية، حيث يكون لكل منهما دور محدد يجب القيام به.

واشترطت الجامعات حد أعلى لعدد الرسائل التي يشرف عليها عضو الهيئة التدريسية في وقت واحد، ووجود مشرف مشارك. ودعا بعض الباحثين إلى الإشراف الإلكتروني نظرا لكثرة عدد الطلاب (Robinson, & Shacham, 2007, Wisker)، وبينما تدعو كثير من الدراسات والأبحاث إلى فاعلية الإشراف الأكاديمي، فقد قدم (Petersen, 2007) دعوة لتنظيم أكثر وضوحا للإشراف على الدراسات العليا من خلال استكشاف تعليم الدكتوراه ك تخصص دراسي ومهني.

• مراجعة الأدبيات ذات العلاقة :

اهتمت الدراسات الببليوغرافية والببليومترية والتحليلية والوصفية في رسائل وأطروحات علم النفس بالمشرف باعتباره من العناصر الرئيسة في هذه الرسائل والأطروحات، فقد تناولت جوانب متعددة وفيما يلي عرض لها:

• الدراسات الببليوغرافية :

اقتصرت الدراسات الببليوغرافية على ذكر اسم المشرف فقط وذلك في دراسات (الحارثي، ١٩٩٢؛ آل حسين، ١٩٩٤؛ بخيت والشيخ، ٢٠٠٦، ٢٠٠٧؛ ٢٠٠٧ب، ٢٠٠٩).

• الدراسات الوصفية والمحسية :

أجرى بامشموس ومنسي (١٩٨٩) دراسة بعنوان "تقويم برامج الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس"، ومن المشكلات التي توصل إليها فيما يتعلق بالإشراف هي: زيادة العبء الدراسي لأعضاء هيئة التدريس الذي يؤثر على الوقت المخصص للإشراف على طلاب الدراسات العليا، وأنه لا يتم توزيع المشرفين على رسائل الطلاب ضمن خطة بحثية شاملة للقسم أو الكلية المعنية ويترك الأمر للطالب والمشرف لاختيار موضوع البحث وتحديد مشكلته التي قد لا تكون ضمن الموضوعات المدرجة في خطط الجامعة والدولة، ومعظم البحوث التي يوجه إليها طلاب الدراسات العليا من النوع الأكاديمي ونادرا ما يوجه المشرف طلابه لدراسة موضوعات تطبيقية.

وكشفت دراسة المنيع (١٩٩٤) أن اختيار المشرف في برامج الدراسات العليا بجامعة الملك سعود يخضع إلى حد ما على نفس المقاييس التي يتم بها الاختيار في برامج الدراسات العليا في الولايات المتحدة.

أجرى حسن (١٩٩٧) دراسة وصفية بعنوان "بيئة التدريب على البحث والاتجاهات نحو البحث لدى طلاب الدراسات العليا" وتوصل فيها من خلال تحليل الانحدار إلى وجود تأثير إيجابي قوي لبيئة التدريب على الاتجاهات نحو البحث، وإن أبعاد بيئة التدريب على البحث : تعزيز بحث الطالب، والاندماج المبكر في الأنشطة البحثية، والتركيز على الأساليب البحثية المتنوعة أقوى وأهم منبئات الاتجاهات نحو البحث لدى الطلاب والطالبات.

استهدفت دراسة (Trice,2000) تقويم الدراسات العليا في جامعة أكسفورد، فقد بينت أن (٧٢٪) من الطلبة والذين بلغ عددهم (٤٢٨) راضون عن نوعية الخبرة الأكاديمية التي تلقوها في البرامج، وكانوا بالتحديد راضين عن أعضاء هيئة التدريس (٩٠٪) من الطلبة، وهذا التقويم لا علاقة له بالتدريس الصفي، حيث قيم (٥٧٪) فقط من نوعية التدريس بأنها جيدة، وبين (٨١٪) من الطلبة أنه من السهل التواصل مع أعضاء هيئة التدريس، وبين (٦٦٪) منهم أن أعضاء هيئة التدريس يساندون الطلبة ويعطوهم تغذية راجعة مفيدة، أما بالنسبة للإشراف على رسائل الماجستير فقد قيم (٣٩٪) من الطلبة بأن العملية جيدة عند تكوين الخطة، وقيم (٤٢٪) العملية بأنها ممتازة في المراحل النهائية.

ومن الدراسات المسحية التي أجريت دراسة زين الدين (٢٠٠٠) التي كانت بعنوان "العوامل المفسرة لتأخر إنجاز بحوث ما بعد التخرج الأولى، والثانية ماجستير، دكتوراه: كما يعبر عنها الطلبة" شملت العينة (٢١٧) باحثاً، (٧٢) باحث ماجستير، (١٤٥) باحث دكتوراه من مختلف كليات جامعة قسنطينة. واستخدم استبيان لمعرفة العوامل المفسرة لتأخر طلبة ما بعد التخرج لبحوث الماجستير والدكتوراه من إعداد الباحث. وتبين أن هناك العديد من البنود التي يوافق عليها الباحثين باعتبارها من معوقات البحوث ومنها ما يختص بالمشرف، قلة اللقاءات العلمية بالمشرفين (٦٤.٩٨٪)، عدم جدية المشرف في متابعة الطالب (٧٤.١٩٪)، وتغير المشرف (٧٨.٨٠٪)، كثرة الطلبة لدى المشرف الواحد (٦٨.٦٦٪).

وكشفت دراسة طائع (٢٠٠٠) التي أجريت بهدف تقويم الدراسات العليا في جامعة تعز عن أن العلاقة بين الأستاذ المشرف والطالب لا تزال يشوبها الاستعلاء والتسلط.

وكشفت دراسة العتيبي (٢٠٠٠) التي استهدفت تقويم برنامج الدراسات العليا في الكليات النظرية بالجامعات السعودية، أن مستوى الدراسة الداخلية النوعية لنظام الدراسات العليا في الجامعات السعودية عالية بصفة عامة، وهناك

أربع محاور تسهم في تحسين كفاءة الدراسات العليا بدرجة عالية وهي: تلبية برامج الدراسات العليا حاجات الطلبة، وتلبية برامج الدراسات العليا لحاجات المجتمع، وكفاءة الإشراف الأكاديمي على الرسائل العلمية، وكفاءة أساليب التعليم والتعلم.

وفي دراسة طراف (٢٠٠٣) التي كانت بعنوان "مشكلات الدراسات العليا في الجامعات السورية من وجهة نظر طلاب الماجستير والدكتوراه (دراسة ميدانية)" كانت المشكلات المتعلقة بالإشراف هي: أنه ليس لدى المشرف الوقت الكافي لمقابلة الطلاب وتوجيههم.

وفي دراسة طراف (٢٠٠٣) التي كانت بعنوان "مشكلات الدراسات العليا في الجامعات السورية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية المشرفين على طلاب الماجستير والدكتوراه (دراسة ميدانية)" كانت مشكلات الإشراف هي: غياب الحوافز المادية بالنسبة للمشرفين، وضآلة رغبة المشرفين المتخصصين في الإشراف. وفي دراسة الحوالي وأبو دقة (٢٠٠٤) يرى الطلاب كفاءة في الإشراف الأكاديمي وفعالية في طرق وأساليب التدريس المستخدمة.

وفي دراسة شطناوي (٢٠٠٦) التي أجريت على طلاب جامعة اليرموك تبين وجود عدد من المشكلات التي يعاني منها الطلاب في مجال الإشراف على أبحاثهم تركزت حول اختيار المشرف وصعوبة توفر المشرف المناسب للموضوع لقلّة عدد المشرفين وكثرة أعبائهم، وتعقد إجراءات اختيار المشرف والموافقة على عنوان البحث، وعدم إعطاء المشرف الوقت الكافي للطلاب والتأخر في قراءة ما يقدم له لقراءته وضعف اهتمام المشرف وعدم التنسيق بين المشرف الرئيس والمشرف المشارك وتناقض تعليماتهما أحياناً، كما بينت النتائج عن عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى متغيرات الجنس، الكلية، والدرجة العلمية التي يدرس الطالب لنيلها في رؤيتهم لهذه المشكلات.

وفي السامي، والصارمي، والمخلافي (٢٠٠٦) التي أجريت على طلاب جامعة السلطان قابوس عبر الخريجين عن رضاهم عن آليات العمل في الرسالة إذ أن لجنة الإشراف تساهم في تحسين مستوى الرسالة، وفعالية المناقشة، والمتابعة المستمرة من قبل المشرف، والتشجيع على اختيار موضوعات تتناسب مع اهتماماتهم، وتخصيص وقت كافٍ للطلاب، وحرية اختيار المشرف. وعبر طلبة الدراسات العليا في دراسة الحاييس (٢٠٠٩) التي تناولت محددات إنتاج المعرفة واكتسابها لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة السلطان قابوس عن صعوبة الالتقاء بالمشرف.

• الدراسات الببليومترية :

أجرى بخيت والشيخ (٢٠٠٣) دراسة بعنوان "رسائل الماجستير والدكتوراه في علم النفس بجامعة الخرطوم في ريع قرن (دراسة توثيقية تحليلية)" بلغ عدد المشرفين الذين أشرفوا على هذه الرسائل والأطروحات (٤٤) مشرفاً، وأشرف

الزبير بشير طه على (١٤٪) من هذه الرسائل والأطروحات، ثم عبد الباقي دفع الله (١٠٪)، ومحمد الأمين الخطيب (٨٪)، ومحمد صلاح محمد خليل (٧٪)، وعثمان عبده (٥٪)، ومهيد محمد المتوكل (٥٪)، وتخصصاتهم على التوالي هي: علم النفس الفيزيولوجي، علم النفس التربوي، القياس النفسي، علم النفس الإكلينيكي، والطب النفسي، وعلم النفس التربوي.

وأشارت دراسة الخليفة (٢٠٠٣) التي كانت بعنوان "الزبير بشير طه رائد تشرح النصوص السيكلوجية في التراث العربي الإسلامي" إلى أن الزبير بشير طه أشرف على (٣٠) رسالة وأطروحة منها (٧) في علم النفس التربوي، و (٤) في القياس والتقويم النفسي، و (٤) في علم نفس الشواذ، و (٣) في علم نفس النمو، و (٢) في علم النفس الاجتماعي، و (٢) في علم النفس عبر الثقافات، و (٢) في علم النفس في التراث العربي، وواحدة في كل من علم نفس الشخصية، وعلم النفس البيئي، وعلم النفس السياسي.

وفي دراسة مغاوري (٢٠٠٣) التي كانت بعنوان "الأطروحات المصرية في مجال السينما في ربع قرن دراسة للمؤشرات الكمية والنوعية" بلغ عدد المشرفين (٤٩) مشرفاً سجلوا (١٤٠) حالة إشراف، وبلغ متوسط حالات الإشراف حالي إشراف لكل مشرف، وحظيت أكاديمية الفنون ب (٨٧,٧٪) من إجمالي عدد المشرفين على أطروحات الدراسة بمتوسط ٣ واقعات إشراف لكل مشرف بها. وكان نمط الإشراف السائد في مجال السينما بنسبة (٥٢٪) إشراف منفرد، بينما كان نمط الإشراف المشترك بنسبة (٤٨٪) من إجمالي إنتاجية المشرفين. ومن خلال تطبيق صيغة بروكس لتوزيع برادفورد - زيف على المشرفين في مجال السينما في مصر تم التوصل إلى أن المشرفين الأساسيين في مجال السينما يبلغ عددهم (٩) مشرفين يأتي على رأسهم نجوى محروس صابر ب (١١) أطروحة، وشوقي علي محمد (١٠) أطروحات.

وفي دراسة عطاري (٢٠٠٤) التي كانت بعنوان "اتجاهات البحث التربوي في سلطنة عمان من خلال تحليل رسائل الماجستير والدكتوراه" التي تتناول التعليم في السلطنة في الفترة ١٩٧٠ - ٢٠٠٢ تبين أن معظم الرسائل أنجزت بإشراف لجان من أعضاء هيئة التدريس لا أفراد، حيث كان الإشراف المشترك بنسبة (٦٦,٤٪)، والإشراف الفردي (٣٣,٦٪)، وغالباً ما يكون المشرف الرئيس برتبة أستاذ أو أستاذ مشارك، والمشرف المشارك برتبة أستاذ مساعد.

وفي دراسة حسين (٢٠٠٥) التي كانت بعنوان "توطين علم النفس في السودان: تحليل محتوى رسائل الماجستير في بعض الجامعات السودانية (١٩٩٠ - ٢٠٠٢)" بلغ عدد الذين أشرفوا على رسائل الماجستير في علم النفس (٢٧) مشرفاً، ينحدرون من تخصصات علم النفس، والتربية، والمناهج، والطب النفسي. وبلغت نسبة الإشراف (١١,٦٪) لمحمد الأمين مصطفى الخطيب، و (١٠٪) لهشام خوجلي، و (٨,٢٪) لمحمد مصطفى مياسا، وبنسبة (٦,٦٪) كبشور كوكو، ونسبة (٦,٦٪)

عثمان عبده، وقد قام بالإشراف بنسبة (٥٪) كل من: مهيد محمد المتوكل، ومحمد صلاح خليل، وعبد الباقي دفع الله، ونصر سليمان نصر. كما أشرف بنسبة (٣،٣٪) كل من: عبد الرحمن الشيخ الطاهر، وقاسم بدري، وسيف الإسلام سعد عمر، وانتصار أبو ناجمة. أما الذين أشرفوا علي رسالة واحدة بلغ عددهم (١٤) مشرفاً، وهم: شمس الدين زين العابدين، وسيد أحمد حاج التوم، ونزار نجيب عيون السود، وعبد الجبار ناصر جمعة، وعباس حسين علي، وعبد الرحمن عثمان عبد المجيد، ورقية السيد الطيب، وقمر الدين علي قرنبح، وأحمد عمر عبيد الله، وعبد الرحمن أحمد عثمان، وعثمان أحمد محمد عبد الوهاب، وعبد الرحمن عبد الله الخانجي، وصالح هارون، وتاج السر عبد الله الشيخ. وبلغت نسبة المشرفين الذكور (٩٢،٦٪)، والإناث (٧،٤٪) من عينة البحث.

وفي دراسة بخيت والشيخ (٢٠٠٦) التي كانت بعنوان "رسائل الماجستير والدكتوراه في علم النفس بالجامعات السودانية في ربع قرن، الجزء الثاني: جامعتي أم درمان الإسلامية وإفريقيا العالمية" بلغ عدد الأساتذة الذين أشرفوا على الرسائل والأطروحات في جامعة أم درمان الإسلامية (٢٩) أستاذاً وأكثرهم تكراراً هم محمد مصطفى مياسا (٣٣٪)، مهيد محمد المتوكل (١٢٪)، قاسم بدري (٨٪)، الزبير بشير طه (٦٪)، عبد الرحمن عثمان عبد المجيد (٦٪)، عبد الرحمن أحمد عثمان محمد (٦٪)، ومن حيث التخصصات فقد انحصرت على التوالي في علم النفس التربوي، علم نفس الطفولة، علم النفس الفيزيولوجي، علم النفس الإكلينيكي، الإرشاد النفسي. أما في جامعة إفريقيا العالمية فقد كان عدد المشرفين (١٨) وأكثرهم تكراراً هم: نصر سلمان نصر (٢٩٪)، عبد الرحمن عثمان محمد (١٤٪)، أحمد عمر عبيد الله (١٢٪)، سعد حسن أحمد (٩٪)، عبد الله عبد الرحمن محمد (٨٪)، وتخصصاتهم هي: المناهج وطرق التدريس، الإرشاد النفسي، الطب النفسي. بينما كان عدد الأساتذة المشرفين في جامعة الخرطوم (٤٤) ويلاحظ على الإشراف في جامعة أم درمان الإسلامية وجامعة الخرطوم أن معظم المشرفين من الأساتذة المتخصصين في علم النفس، بينما الأمر في جامعة إفريقيا العالمية غير ذلك، وربما يعود ذلك لاعتبار علم النفس التربوي من العلوم التربوية مما حدا بأساتذة التربية للإشراف على رسائل علم النفس.

وفي دراسة عطاري وجبران (٢٠٠٦) التي كانت بعنوان "سمات البحث في رسائل الماجستير والدكتوراه عن التعليم في الإسلام" في الجامعات الأردنية من عام ١٩٧١ - ٢٠٠٤ م كان الإشراف المشترك بنسبة (٥٧،١٪) بينما الإشراف الفردي بنسبة (٤٢،٩٪)، وكان معظم الإشراف داخل كلية التربية بينما يقل من خارجها.

وفي دراسة بابكر (٢٠٠٩) وكانت بعنوان "بنيات وهاكل علم النفس وتوطينه من خلال أطروحات الدكتوراه بالجامعات بولاية الخرطوم ١٩٩٠ - ٢٠٠٥ م" بلغ عدد المشرفين الذين أشرفوا على الرسائل والأطروحات (٢٣) مشرفاً،

توزعت تخصصاتهم بين علم النفس، والتربية، والتربية الرياضية، واللغة العربية، والمناهج، والطب النفسي. وأن نسبة المشرفين الذكور على أطروحات الدكتوراه كانت (٩٥,٦٥٪) ونسبة الإناث (٤,٣٥٪) وأعلى نسبة إشراف كانت للزبير بشير طه بنسبة (١٩,٢٩٪)، يليه قاسم بدري (١٧,٥٤٪)، فمحمد مصطفى مياسا (٨,٧٧٪)، وكبشور كوكو قمبيل (٧,٠١٪)، أما الذين أشرفوا بنسبة (٣,٥٪) كان عددهم (٨) وهم: عبد الرحمن أحمد عثمان، سعد حسن أحمد، عبد الله عبد الرحمن، عثمان إبراهيم الحسين، محمد الأمين الخطيب، الحسن عبد الرحمن الحسن، حيدر خوجلي، محمد صلاح محمد خليل. وهناك مشرفين أشرفوا على رسالة واحدة وعددهم (١١) هم: مالك بدري، شمس الدين زين العابدين، أحمد عمر عبيد الله، عبد علي الجسماني، صلاح علي الشريف، عثمان أحمد عبد الوهاب، عفاف عبد الرحيم شريف، محمد مصطفى زيدان، حسن عبد الرحمن اسحق، أمين إبراهيم آدم، محمد الحسن أبو شنب.

• مشكلة الدراسة :

يعد الإشراف على رسائل الماجستير وأطاريح الدكتوراه أحد الجوانب ذات الأهمية الكبيرة في إعداد باحثي المستقبل، ولما كان له مثل هذه الأهمية فمن الضروري دراسته من جوانب مختلفة، لذا جاءت هذه الدراسة لتلقي الضوء على واقعه في السودان في الفترة ١٩٨٠ - ٢٠٠٥م، وذلك من خلال تقصي الجوانب التالية:

- ◀ نوع الإشراف.
- ◀ المشرف/ رتبة المشرف الأكاديمية.
- ◀ جنس المشرف.
- ◀ جنسية المشرف.
- ◀ تخصص المشرف.

• أهداف الدراسة :

تهدف الدراسة الحالية إلى تقصي واقع الإشراف العلمي على رسائل وأطاريح علم النفس في السودان في الفترة ١٩٨٠ - ٢٠٠٥م، من خلال التعرف على: نوع الإشراف، و المشرف/ رتبة المشرف الأكاديمية، و جنس المشرف، و جنسية المشرف، و تخصص المشرف.

• أهمية الدراسة :

- ◀ تلقي هذه الدراسة الضوء على واقع الإشراف العلمي على رسائل الماجستير وأطاريح الدكتوراه في علم النفس في السودان في الفترة ١٩٨٠ - ٢٠٠٥م، مما يزيل الستار عن فترة مهمة شكلت بدايات الدراسات العليا في علم النفس في السودان، إلى مرحلة وسيطة من تاريخ علم النفس في السودان.
- ◀ تعد هذه الدراسة من الدراسات القليلة والنادرة عربياً ومحلياً في اهتمامها بهذا الموضوع وأسلوب دراسته.

« قد تسهم هذه الدراسة في دعم المسيرة المستقبلية للدراسات العليا في علم النفس في السودان، من خلال تلمس جوانب القوة والضعف التي يتم التوصل إليها في هذه الدراسة.

• مصطلحات الدراسة :

• رسائل الماجستير :

يقصد برسائل الماجستير في هذا البحث "تلك البحوث المتعلقة بعلم النفس التي يجريها طلاب الدراسات العليا في إحدى الكليات السودانية في نهاية دراستهم لبرنامج الماجستير، والتي أجازت من قبل مجالس الأساتذة في الجامعات السودانية بغرض الحصول على درجة الماجستير".

• أطاريح الدكتوراه :

الأطروحة دراسة علمية متخصصة تأتي استكمالاً لمتطلبات الحصول على درجة الدكتوراه وتتناول مشكلة في مجال تخصص علمي معين للوصول إلى نتائج تسهم في علاج المشكلة وتشكل إضافة جديدة للمعرفة (الحلاق، ٢٠٠٨؛ الشريفي، ٢٠٠٩)، وعرفها بابكر (٢٠٠٩) بأنها البحوث التي أجازت من قبل مجالس الأساتذة في الجامعات السودانية بغرض الحصول على درجة دكتوراه الفلسفة أو الآداب في علم النفس.

• الرسالة العلمية :

الرسالة العلمية هي توثيق لعمل علمي مستقل يقدم مساهمة علمية في مجال التخصص (عطاري وجبران، ٢٠٠٦).

• الدراسة الببليومترية :

يقصد بها تلك الدراسة التي تستخدم المعالجة الكمية لخواص المادة المكتوبة والسلوك المرتبط بها بهدف تقصي خصائص وسمات واتجاهات الأدبيات المنشورة في مجال معيّن (الخطيب، ١٩٩٠؛ عطاري، ٢٠٠٤؛ المالكي، ١٩٩٧).

• حدود الدراسة :

تناولت الإشراف العلمي على رسائل وأطاريح علم النفس في السودان في الفترة ١٩٨٠ - ٢٠٠٥ م، من خلال فحص الأوعية الببليوغرافية المتوفرة عن تلك الفترة، والمختصة برسائل الماجستير والدكتوراه في السودان (بخيت والشيخ، ٢٠٠٦، ٢٠٠٧، ٢٠٠٧، ٢٠٠٧ ب، ٢٠٠٩).

• منهج الدراسة :

اتبعت الدراسة المنهج الببليومتري، وهو أحد أنواع البحوث الوصفية التحليلية، حيث يتم من خلاله مسح الوثائق المتوفرة عن موضوع ما إحصائياً وكمياً، وبلغ عدد الرسائل التي تم فحصها (٥٦٧) رسالة ماجستير بنسبة

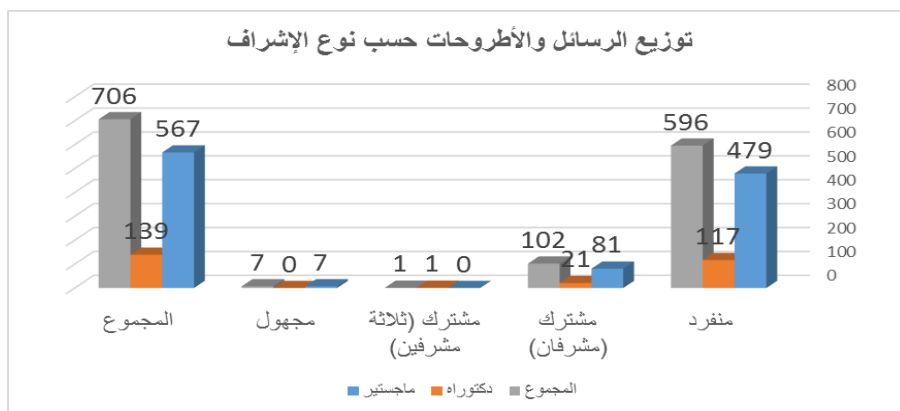
(٨٠.٣٪)، وأطاريح الدكتوراه التي تم فحصها عددها (١٣٩) أطروحة بنسبة (١٩.٧٪).

• نتائج الدراسة :

• أولاً: أنواع الإشراف:

جدول (١) توزيع الرسائل والأطروحات حسب نوع الإشراف

المجموع		الدرجة				نوع الإشراف	مسلسل
		دكتوراه		ماجستير			
النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار		
٨٤.٤٢%	٥٦٦	٨٤.١٧%	١١٧	٨٤.٤٨%	٤٧٩	منفرد	١
١٤.٤٥%	١٠٢	١٥.١١%	٢١	١٤.٢٩%	٨١	مشترك (مشرفان)	٢
٠.١٤%	١	٠.٧٢%	١	٠%	–	مشترك (ثلاثة مشرفين)	٣
٠.٩٩%	٧	٠%		١.٢٣%	٧	مجهول	٤
١٠٠%	٧٠٦	١٠٠%	١٣٩	١٠٠%	٥٦٧	المجموع	



شكل (١)

يوضح جدول (١) وشكل (١) أن الأشراف المنفرد على الدرجات العلمية في السودان هو السائد، حيث بلغ (٨٤.٤٨٪) في الماجستير، و (٨٤.١٧٪) في الدكتوراه، وبلغ الإشراف المشترك (مشرفان) ١٤.٢٩٪ في الماجستير، وفي الدكتوراه ١٥.١١٪، ولا يوجد إشراف ثلاثي في الماجستير بينما بلغ ٠.٧٢٪ في الدكتوراه.

• ثانياً: المشرف:

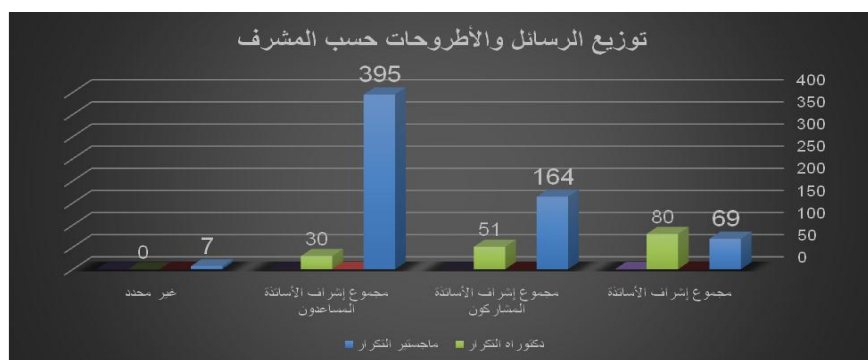
يوضح جدول (٢) وشكل (٢) أن الأساتذة أشرفوا على حوالي ١٢٪ من رسائل الماجستير، و ٥٨٪ من أطاريح الدكتوراه، وأن الأساتذة المشاركون أشرفوا على حوالي ٢٩٪ من رسائل الماجستير، و ٣٧٪ من أطاريح الدكتوراه، وأن الأساتذة المساعدون أشرفوا على حوالي ٦٨٪ من رسائل الماجستير، و ٢٢٪ من أطاريح الدكتوراه.

جدول (٢) توزيع الرسائل والأطروحات حسب المشرف

مسلل	اسم المشرف	المرتبة العلمية	الدرجة			
			ماجستير		دكتوراه	
			النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار
١	-	أستاذ	٥	٠.٨٨ %	-	٠ %
٢	-	أستاذ	١٧	٣ %	٣٩	٢٨.٠٦ %
٣	-	أستاذ	١	٠.١٨ %	٢	١.٤٤ %
٤	-	أستاذ	١	٠.١٨ %	١	٠.٧٢ %
٥	-	أستاذ	٣	٠.٥٣ %	١	٠.٧٢ %
٦	-	أستاذ	١	٠.١٨ %	٢	١.٤٤ %
٧	-	أستاذ	-	٠ %	١	٠.٧٢ %
٨	-	أستاذ	١٣	٢.٢٩ %	١٧	١٢.٢٣ %
٩	-	أستاذ	١٤	٢.٤٧ %	١٠	٧.١٩ %
١٠	-	أستاذ	١	٠.١٨ %	-	٠ %
١١	-	أستاذ	٢	٠.٣٥ %	٢	١.٤٤ %
١٢	-	أستاذ	١	٠.١٨ %	١	٠.٧٢ %
١٣	-	أستاذ	١	٠.١٨ %	-	٠ %
١٤	-	أستاذ	٤	٠.٧١ %	-	٠ %
١٥	-	أستاذ	٤	٠.٧١ %	١	٠.٧٢ %
١٦	-	أستاذ	-	٠ %	١	٠.٧٢ %
١٧	-	أستاذ	١	٠.١٨ %	-	٠ %
١٨	-	أستاذ	-	٠ %	١	٠.٧٢ %
١٩	-	أستاذ	-	٠ %	١	٠.٧٢ %
مجموع إشراف الأساتذة						
٢٠	-	أستاذ مشارك	١	٠.١٨ %	-	٠ %
٢١	-	أستاذ مشارك	-	٠ %	١	٠.٧٢ %
٢٢	-	أستاذ مشارك	-	٠ %	١	٠.٧٢ %
٢٣	-	أستاذ مشارك	١	٠.١٨ %	١	٠.٧٢ %
٢٤	-	أستاذ مشارك	١	٠.١٨ %	-	٠ %
٢٥	-	أستاذ مشارك	١	٠.١٨ %	-	٠ %
٢٦	-	أستاذ مشارك	٢	٠.٣٥ %	-	٠ %
٢٧	-	أستاذ مشارك	٢٣	٤.٠٦ %	٤	٢.٨٨ %
٢٨	-	أستاذ مشارك	٤	٠.٧١ %	٢	١.٤٤ %
٢٩	-	أستاذ مشارك	٣٨	٦.٧ %	١٨	١٢.٩٥ %
٣٠	-	أستاذ مشارك	-	٠ %	١	٠.٧٢ %
٣١	-	أستاذ مشارك	-	٠ %	١	٠.٧٢ %
٣٢	-	أستاذ مشارك	٢٦	٤.٥٩ %	١٣	٩.٣٥ %
٣٣	-	أستاذ مشارك	٢	٠.٣٥ %	١	٠.٧٢ %
٣٤	-	أستاذ مشارك	١	٠.١٨ %	-	٠ %
٣٥	-	أستاذ مشارك	١٤	٢.٤٧ %	-	٠ %
٣٦	-	أستاذ مشارك	٢	٠.٣٥ %	٢	١.٤٤ %
٣٧	-	أستاذ مشارك	١	٠.١٨ %	-	٠ %
٣٨	-	أستاذ مشارك	٢٢	٣.٨٨ %	٢	١.٤٤ %
٣٩	-	أستاذ مشارك	١١	١.٩٤ %	١	٠.٧٢ %
٤٠	-	أستاذ مشارك	٣	٠.٥٣ %	-	٠ %
٤١	-	أستاذ مشارك	١	٠.١٨ %	-	٠ %
٤٢	-	أستاذ مشارك	-	٠ %	١	٠.٧٢ %

٤٣	-	أستاذ مشارك	٣	٠,٥٣%	١	٠,٧٢%
٤٤	-	أستاذ مشارك	٢	٠,٣٥	-	٠%
٤٥	-	أستاذ مشارك	٢	٠,٣٥	٢	١,٤٤%
٤٦	-	أستاذ مشارك	٣	٠,٥٣%	-	٠%
مجموع إشراف الأساتذة المشاركين						
٤٧	-	أستاذ مساعد	١٠	١,٧٦%	51	37.42%
٤٨	-	أستاذ مساعد	٤	٠,٧١%	-	٠%
٤٩	-	أستاذ مساعد	٢٨	٤,٩٤%	١	٠,٧٢%
٥٠	-	أستاذ مساعد	١	٠,١٨%	-	٠%
٥١	-	أستاذ مساعد	٢	٠,٣٥	-	٠%
٥٢	-	أستاذ مساعد	١	٠,١٨%	-	٠%
٥٣	-	أستاذ مساعد	١٠	١,٧٦%	-	٠%
٥٤	-	أستاذ مساعد	٤	٠,٧١%	-	٠%
٥٥	-	أستاذ مساعد	٢	٠,٣٥	-	٠%
٥٦	-	أستاذ مساعد	١	٠,١٨%	-	٠%
٥٧	-	أستاذ مساعد	٤	٠,٧١%	-	٠%
٥٨	-	أستاذ مساعد	٩	١,٥٩%	-	٠%
٥٩	-	أستاذ مساعد	٢	٠,٣٥	-	٠%
٦٠	-	أستاذ مساعد	٢	٠,٣٥	-	٠%
٦١	-	أستاذ مساعد	١	٠,١٨%	-	٠%
٦٢	-	أستاذ مساعد	٦	٠,٧١	-	٠%
٦٣	-	أستاذ مساعد	١١	١,٩٤%	-	٠%
٦٤	-	أستاذ مساعد	١٠	١,٧٦%	-	٠%
٦٥	-	أستاذ مساعد	٤	٠,٧١%	-	٠%
٦٦	-	أستاذ مساعد	١	٠,١٨%	-	٠%
٦٧	-	أستاذ مساعد	٢	٠,٣٥	-	٠%
٦٨	-	أستاذ مساعد	٣	٠,٥٣%	-	٠%
٦٩	-	أستاذ مساعد	١	٠,١٨%	-	٠%
٧٠	-	أستاذ مساعد	١	٠,١٨%	-	٠%
٧١	-	أستاذ مساعد	١	٠,١٨%	-	٠%
٧٢	-	أستاذ مساعد	٢١	٣,٧٠%	-	٠%
٧٣	-	أستاذ مساعد	٣	٠,٥٣%	-	٠%
٧٤	-	أستاذ مساعد	١	٠,١٨%	-	٠%
٧٥	-	أستاذ مساعد	٥	٠,٨٨%	٣	٢,١٦%
٧٦	-	أستاذ مساعد	١١	١,٩٤%	٤	٢,٨٨%
٧٧	-	أستاذ مساعد	١	٠,١٨%	١	٠,٧٢%
٧٨	-	أستاذ مساعد	٩	١,٥٩%	-	٠%
٧٩	-	أستاذ مساعد	١	٠,١٨%	-	٠%
٨٠	-	أستاذ مساعد	٥	٠,٨٨%	-	٠%
٨١	-	أستاذ مساعد	٤١	٧,٢٣%	-	٠%
٨٢	-	أستاذ مساعد	١	٠,١٨%	-	٠%
٨٣	-	أستاذ مساعد	٨	١,٤١%	٤	٢,٨٨%
٨٤	-	أستاذ مساعد	٥	٠,٨٨%	-	٠%
٨٥	-	أستاذ مساعد	١٥	٢,٦٥%	١	٠,٧٢%
٨٦	-	أستاذ مساعد	-	٠%	١	٠,٧٢%
٨٧	-	أستاذ مساعد	٣	٠,٥٣%	-	٠%
٨٨	-	أستاذ مساعد	٦	٠,٧١	٢	١,٤٤%

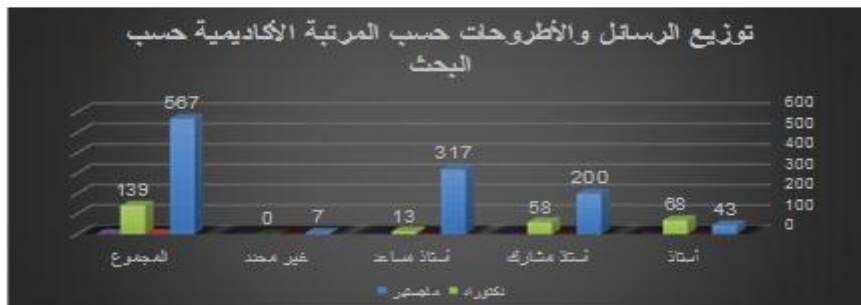
٨٩	-	أستاذ مساعد	٢	٠,٣٥	-	%٠
٩٠	-	أستاذ مساعد	١	%٠,١٨	-	%٠
٩١	-	أستاذ مساعد	١	%٠,١٨	-	%٠
٩٢	-	أستاذ مساعد	١	%٠,١٨	-	%٠
٩٣	-	أستاذ مساعد	٨	%١,٤١	-	%٠
٩٤	-	أستاذ مساعد	١	%٠,١٨	-	%٠
٩٥	-	أستاذ مساعد	٢	٠,٣٥	-	%٠
٩٦	-	أستاذ مساعد	١	%٠,١٨	-	%٠
٩٧	-	أستاذ مساعد	٨	%١,٤١	١	%٠,٧٢
٩٨	-	أستاذ مساعد	١٠	%١,٧٦	٢	%١,٤٤
٩٩	-	أستاذ مساعد	١٣	%٢,٢٩	٢	%١,٤٤
١٠٠	-	أستاذ مساعد	٥	%٠,٨٨	١	%٠,٧٢
١٠١	-	أستاذ مساعد	١	%٠,١٨	١	%٠,٧٢
١٠٢	-	أستاذ مساعد	١	%٠,١٨	-	%٠
١٠٣	-	أستاذ مساعد	٣	%٠,٥٣	-	%٠
١٠٤	-	أستاذ مساعد	٣٧	%٦,٥	٣	%٢,١٦
١٠٥	-	أستاذ مساعد	١	%٠,١٨	-	%٠
١٠٦	-	أستاذ مساعد	٩	%١,٥٩	-	%٠
١٠٧	-	أستاذ مساعد	٦	%٠,٧١	-	%٠
١٠٨	-	أستاذ مساعد	-	%٠	٢	%١,٤٤
١٠٩	-	أستاذ مساعد	١	%٠,١٨	-	%٠
١١٠	-	أستاذ مساعد	٣	%٠,٥٣	-	%٠
١١١	-	أستاذ مساعد	٤	%٠,٧١	-	%٠
١١٢	-	أستاذ مساعد	١	%٠,١٨	-	%٠
١١٣	-	أستاذ مساعد	١	%٠,١٨	١	%٠,٧٢
١١٤	-	أستاذ مساعد	١	%٠,١٨	-	%٠
١١٥	-	أستاذ مساعد	١	%٠,١٨	-	%٠
١١٦	-	أستاذ مساعد	١	%٠,١٨	-	%٠
١١٧	-	أستاذ مساعد	٨	%١,٤١	-	%٠
١١٨	-	أستاذ مساعد	٦	%٠,٧١	-	%٠
مجموع إشراف الأساتذة المساعدين			395	68.33%	30	21.6%
١١٩	غير محدد	-	٧	%١,٢٣	-	%٠



شكل (٢)

جدول (٣) توزيع الرسائل والأطروحات حسب المرتبة الأكاديمية للمشرف الأول

النسبة %	التكرار	الرتبة	مسلسل
١٥,٢ %	١٩	أستاذ	١
٢١,٦ %	٢٧	أستاذ مشارك	٢
٥٧,٦ %	٧٢	أستاذ مساعد	٣
٥,٦ %	٧	غير محدد	٤
١٠٠ %	١٢٥	المجموع	



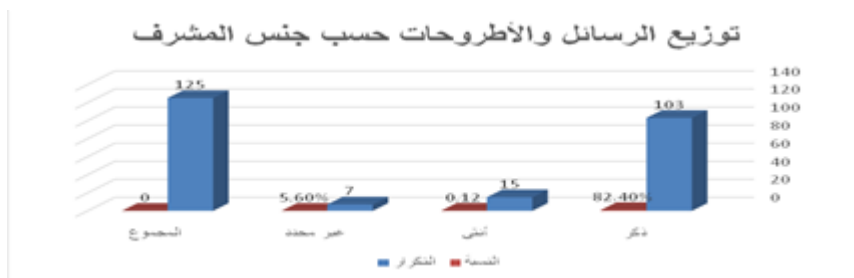
شكل (٣)

يوضح جدول (٣) وشكل (٣) أن رسائل الماجستير وأطاريح الدكتوراه أشرف عليها ١٩ أستاذ بنسبة (١٥.٢ %)، و ٢٧ أستاذ مشارك بنسبة (٢١.٦ %)، و ٧٢ أستاذ مساعد بنسبة (٥٧.٦ %).

• ثالثاً: جنس المشرف:

جدول (٤) توزيع الرسائل والأطروحات حسب جنس المشرف

النسبة	التكرار	جنس المشرف	مسلسل
٨٢,٤ %	١٠٣	ذكر	١
١٢ %	١٥	أنثى	٢
٥,٦ %	٧	غير محدد	٣
١٠٠ %	١٢٥	المجموع	



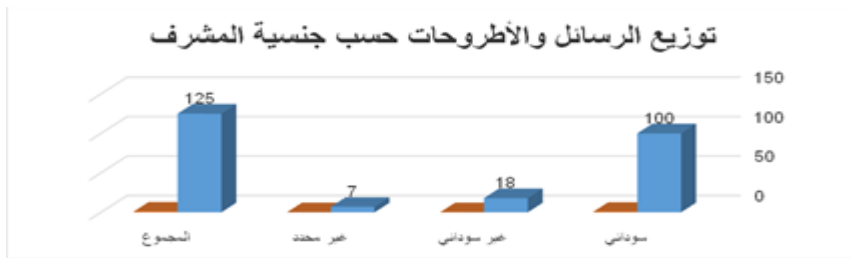
شكل (٤)

يوضح جدول (٤) وشكل (٤) أن ٨٢.٤٪ من الرسائل والأطاريح أشرف عليها الأساتذة الذكور، بينما ١٢٪ فقط منها أشرف عليها عضوات هيئة التدريس الإناث.

• رابعاً : جنسية المشرف :

جدول (٥) توزيع الرسائل والأطروحات حسب جنسية المشرف

النسبة	التكرار	جنسية المشرف	مسلسل
٨٠٪	١٠٠	سوداني	١
١٤.٤٪	١٨	غير سوداني	٢
٥.٦٪	٧	غير محدد	٣
١٠٠٪	١٢٥	المجموع	



شكل (٥)

يوضح جدول (٥) وشكل (٥) أن ٨٠٪ من المشرفين علي الرسائل والأطاريح هم من الأساتذة السودانيين، و ١٤.٤٪ هم أساتذة غير سودانيين.

• خامساً : رتبة المشرف الأكاديمية :

• رتبة المشرف الأول :

جدول (٦) توزيع الرسائل والأطروحات حسب المرتبة الأكاديمية وحسب البحث

الدرجة				المرتبة العلمية المشرف	مسلسل
دكتوراه		ماجستير			
النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار		
٤٨.٩٢%	٦٨	٧.٥٨%	٤٣	أستاذ	١
٤١.٧٢%	٥٨	٣٥.٧%	٢٠٠	أستاذ مشارك	٢
٩.٣٥%	١٣	٥٥.٩%	٣١٧	أستاذ مساعد	٣
٠%	٠	١.٢٣%	٧	غير محدد	٤
١٠٠%	١٣٩	١٠٠%	٥٦٧	المجموع	

يوضح جدول (٦) وشكل (٦) أن غالبية المشرفين الأوائل على رسائل الماجستير كان من الأساتذة المساعدين ويليهم الأساتذة المشاركون، بينما غالبية المشرفين الأوائل على أطاريح الدكتوراه كان من قبل الأساتذة، ويليهم الأساتذة المشاركون.

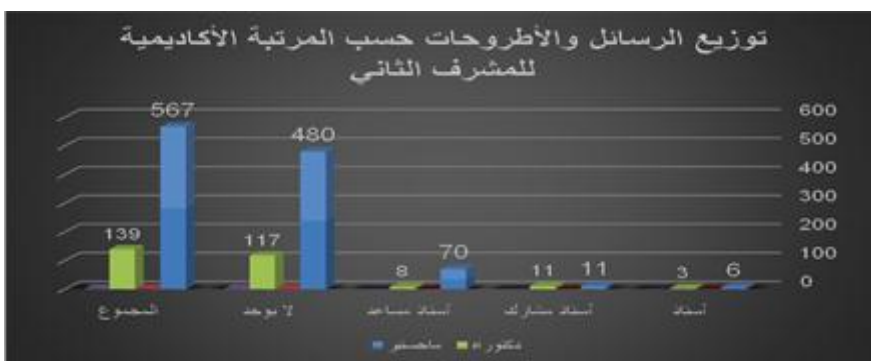


شكل (٦)

• رتبة المشرف الثاني :

جدول (٧) توزيع الرسائل والأطروحات حسب المرتبة الأكاديمية للمشرف الثاني

الدرجة		رتبة المشرف		مسلسل
دكتوراه	ماجستير	النسبة %	التكرار	
النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار	
٢,١٦ %	٣	١,٠٦ %	٦	١ أستاذ
٧,٩١ %	١١	١,٩٤ %	١١	٢ أستاذ مشارك
٥,٧٦ %	٨	١٢,٣٥ %	٧٠	٣ أستاذ مساعد
٨٤,١٧ %	١١٧	٨٤,٦٦ %	٤٨٠	٤ لا يوجد
١٠٠ %	١٣٩	١٠٠ %	٥٦٧	المجموع



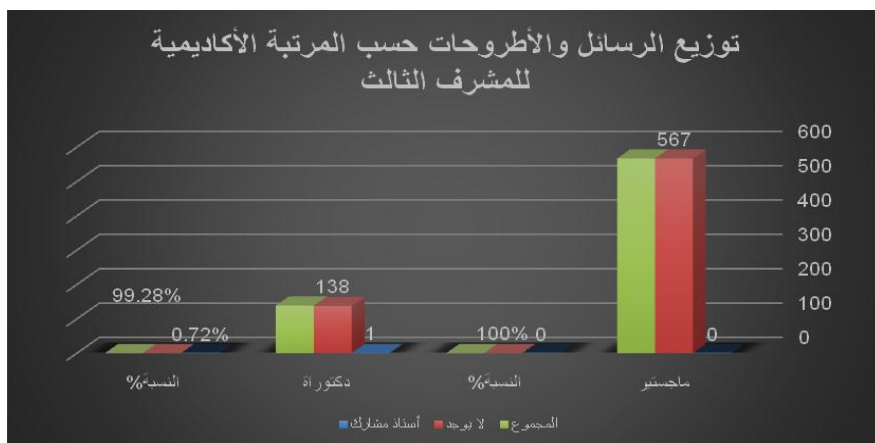
شكل (٧)

يوضح جدول (٧) توزيع المرتبة الثانية للمشرفين، حيث ٨٤ % من الرسائل والأطاريح بدون مشرف ثاني، وأن الأساتذة المساعدين نسبتهم ١٢ % في الماجستير، وأن الأساتذة المشاركون نسبتهم في الدكتوراه ٨ %، ويليهم الأساتذة المساعدين بنسبة ٦ %، بينما الأساتذة نسبتهم ٢ %.

• رتبة المشرف الثالث :

جدول (٨) توزيع الرسائل والأطروحات حسب المرتبة الأكاديمية للمشرف الثالث

الدرجة				رتبة المشرف	مسلسل
ماجستير		دكتوراه			
النسبة%	التكرار	النسبة%	التكرار		
٠	٠	٠	١	أستاذ مشارك	١
٥٦٧	١٣٨	٩٩.٢٨	١٣٩	لا يوجد	٢
٥٦٧	١٣٩	١٠٠		المجموع	



شكل (٨)

يوضح جدول (٨) وشكل (٨) أن كل رسائل الماجستير ليس لديها مشرف ثالث، و ٠.٧٢% من أطاريح الدكتوراه فقط لديها مشرف ثالث.

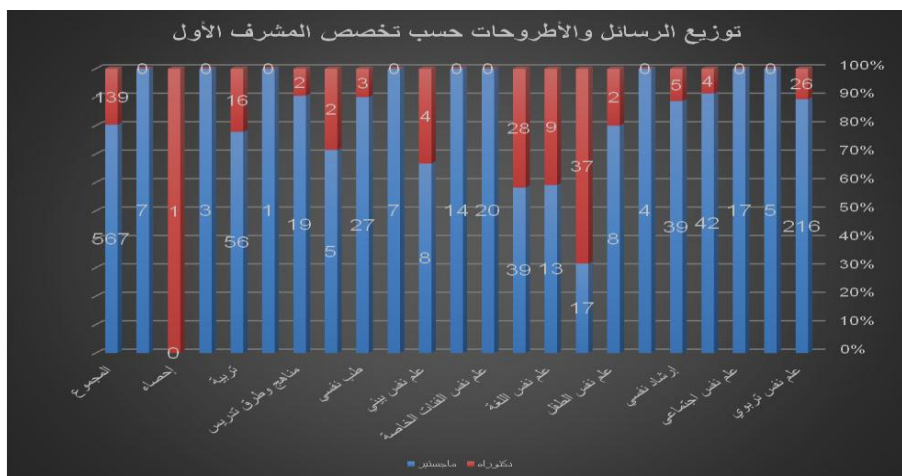
• سادساً: تخصص المشرف:

• تخصص المشرف الأول :

يوضح جدول (٩) وشكل (٩) أن حوالي ٧٩.٢% من المشرفين الرئيسيين للماجستير تخصصهم علم نفس، و ٨٣% من المشرفين الرئيسيين للدكتوراه تخصصهم علم نفس. وأن من تخصصهم طب نفسي أشرفوا رئيسياً على (٤,٧٦) من رسائل الماجستير، و ٢,١٦% من أطاريح الدكتوراه، وأن من تخصصهم فلسفة أشرفوا رئيسياً على ٠,٨٨% من رسائل الماجستير، و ١,٤٤% من أطاريح الدكتوراه، وأن من تخصصهم فلسفة تربية أشرفوا رئيسياً على ٠,١٨% من رسائل الماجستير، وأن من تخصصهم تربية أشرفوا رئيسياً على ٩,٨٨% من رسائل الماجستير، و ١١,٥١% من أطاريح الدكتوراه، وأن من تخصصهم إحصاء أشرفوا رئيسياً على ٠,٧٢% من أطاريح الدكتوراه.

جدول (٩) توزيع الرسائل والأطروحات حسب تخصص المشرف الأول

مستل	تخصص المشرف	الدرجة			
		ماجستير		دكتوراه	
		النسبة %	التكرار	النسبة %	التكرار
١	علم نفس تربوي	٢١٦	٢٨.١ %	٢٦	١٨.٧١ %
٢	صحة نفسية	٥	٠.٨١ %	٠	٠ %
٣	علم نفس اجتماعي	١٧	٣ %	٠	٠ %
٤	علم نفس إكلينيكي	٤٢	٧.٤١ %	٤	٢.٨٨ %
٥	إرشاد نفسي	٣٩	٦.٨٨ %	٥	٣.٦ %
٦	علم النفس التنظيمي والصناعي	٤	٠.٧١ %	٠	٠ %
٧	علم نفس الطفل	٨	١.٤١ %	٢	١.٤٤ %
٨	علم نفس فسيولوجي	١٧	٣ %	٣٧	٢٦.٦٢ %
٩	علم نفس اللغة	١٣	٢.٢٩ %	٩	٦.٤٧ %
١٠	قياس نفسي	٣٩	٦.٨٨ %	٢٨	٢٠.١٤ %
١١	علم نفس الفئات الخاصة	٢٠	٣.٥٣ %	٠	٠ %
١٢	علم نفس الأخلاق	١٤	٢.٤٧ %	٠	٠ %
١٣	علم نفس بيئي	٨	١.٤١ %	٤	٢.٨٨ %
١٤	علم النفس الطبي	٧	١.٢٣ %	٠	٠ %
١٥	طب نفسي	٢٧	٤.٧٦ %	٣	٢.١٦ %
١٦	فلسفة	٥	٠.٨٨ %	٢	١.٤٤ %
١٧	مناهج وطرق تدريس	١٩	٣.٣٥ %	٢	١.٤٤ %
١٨	فلسفة تربية	١	٠.١٨ %	٠	٠ %
١٩	تربية	٥٦	٩.٨٨ %	١٦	١١.٥١ %
٢٠	علم اجتماع	٣	٠.٥٣ %	٠	٠ %
٢١	إحصاء	٠	٠ %	١	٠.٧٢ %
٢٢	غير محدد	٧	١.٢٣ %	٠	٠ %
	المجموع	٥٦٧	١٠٠ %	١٣٩	١٠٠ %

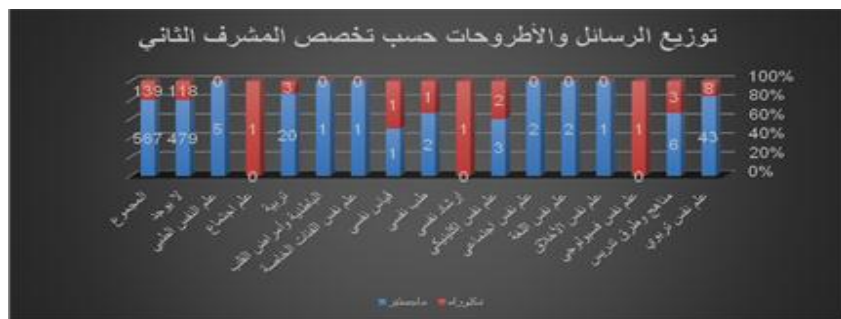


شكل (٩)

• تخصص المشرف الثاني :

جدول (١٠) توزيع الرسائل والأطروحات حسب تخصص المشرف الثاني

مستسل	تخصص المشرف	الدرجة			
		ماجستير		دكتوراه	
		النسبة	التكرار	النسبة	التكرار
١	علم نفس تربوي	٧,٥٨%	٤٣	٥,٧٦%	٨
٢	مناهج وطرق تدريس	١,٠٦%	٦	٢,١٦%	٣
	علم نفس سيولوجي	٠%	٠	٠,٧٢%	١
٣	علم نفس الأخلاق	٠,١٨%	١	٠%	٠
٤	علم نفس اللغة	٠,٣٥%	٢	٠%	٠
٥	علم نفس اجتماعي	٠,٣٥%	٢	٠%	٠
٦	علم نفس إكلينيكي	٠,٥٣%	٣	١,٤٤%	٢
٧	إرشاد نفسي	٠%	٠	٠,٧٢%	١
٨	طب نفسي	٠,٣٥%	٢	٠,٧٢%	١
٩	قياس نفسي	٠,١٨%	١	٠,٧٢%	١
١٠	علم نفس الفئات الخاصة	٠,١٨%	١	٠%	٠
١١	الباطنية وأمراض القلب	٠,١٨%	١	٠%	٠
١٢	تربية	٣,٥٣%	٢٠	٢,١٦%	٣
١٣	علم اجتماع	٠%	٠	٠,٧٢%	١
١٤	علم النفس الطبي	٠,٨٨%	٥	٠%	٠
١٥	لا يوجد	٨٤,٤٨%	٤٧٩	٨٤,٨٩%	١١٨
	المجموع	١٠٠%	٥٦٧	١٠٠%	١٣٩



شكل (١٠)

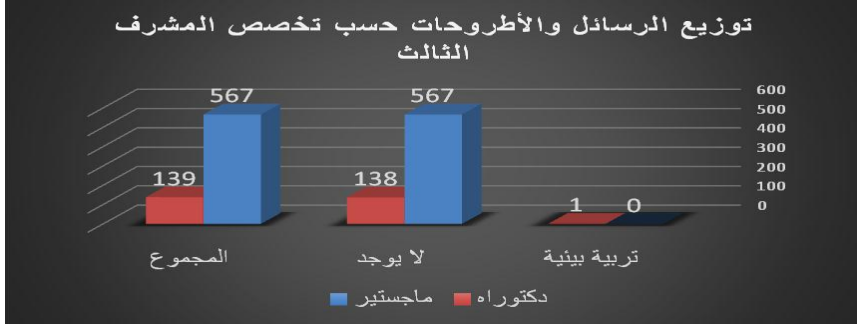
يوضح جدول (١٠) وشكل (١٠) أن المشرف الثاني ممن تخصصهم الباطنية وأمراض القلب أشرفوا على ٠,١٨%، والتربية ٣,٥٣% في الماجستير، وفي الدكتوراه ٢,١٦%، وعلم الاجتماع ٠,٧٢% على الدكتوراه، وأن حوالي ٨٥% لم يشرف عليها مشرف ثالث.

• تخصص المشرف الثالث :

يوضح جدول (١١) وشكل (١١) أن كل رسائل الماجستير لم يكن لديها مشرف ثالث، بينما كان هناك أطروحة دكتوراه واحدة تخصص المشرف الثالث فيها تربية بيئية.

جدول (١١) توزيع الرسائل والأطروحات حسب تخصص المشرف الثالث

مستل	تخصص المشرف	الدرجة			
		ماجستير		دكتوراه	
		النسبة	التكرار	النسبة	التكرار
١	تربية بيئية	%٠	٠	%٠,٧٢	١
٢	لا يوجد	%١٠٠	٥٦٧	%٩٩,٢٨	١٣٨
	المجموع	%١٠٠	٥٦٧	%١٠٠	١٣٩



شكل (١١)

• خلاصة النتائج ومناقشتها :

هناك عدة نقاط من الأهمية في نتائج الدراسة الحالية وهي:

أولاً: أن الأشراف المنفرد على الدرجات العلمية هو السائد في السودان في تلك الفترة. أما عالمياً وخاصة في النظام الأكاديمي الأمريكي يكون الإشراف بأكثر من مشرف، وأحياناً يكون لجنة، وذلك حتى ينهل الباحث من خبرات أكاديمية متنوعة، ومدارس فكرية شتى، ولم يجد الباحثون في السودان إشراف مشترك بصورة منتظمة إلا في جامعة الجزيرة وهي تتبع النظم الأمريكية في البحث والتدريس. وتفسر ظاهرة الإشراف المنفرد على رسائل وأطاريح علم النفس في تلك الفترة بقلّة ومحدودية المشرفين المتخصصين، وكثرة طلاب الدراسات العليا مقابلهم، كذلك أن غالبية الجامعات تتبع النظم الأكاديمية البريطانية والفرنسية في الإشراف على الدراسات العليا.

ثانياً: أن الأساتذة المساعدون أشرفوا على حوالي ٦٨% من رسائل الماجستير، و٢٢% من أطاريح الدكتوراه، وأن الأساتذة المشاركون أشرفوا على ٣٧% من أطاريح الدكتوراه. وغالبية الأنظمة الأكاديمية المتميزة لا تتيح فرص الإشراف للأساتذة المساعدين سواء في درجة الماجستير أو الدكتوراه وذلك لمحدودية خبراتهم في النشر العلمي، وتسند الإشراف العلمي في مرحلة الماجستير للأساتذة، وللأساتذة المشاركون، أما الدكتوراه فيسند الإشراف عليها للأساتذة فقط. وتفسر النتيجة الحالية أيضاً في هذه الفترة بقلّة ومحدودية المشرفين المتخصصين، وبالتالي لم يكن أمام المسؤولين عن تلك البرامج إلا إتاحة الفرصة للإشراف أمام الأساتذة المساعدون والمشاركون.

« ثالثاً: أن ٨٢.٤٪ من رسائل وأطاريح علم النفس أشرف عليها الأساتذة الذكور. ولعل هذا يعكس قلة الأساتذة من الإناث في تلك الفترة، ويتشابه هذا مع ما وجدته الدراسات السودانية وذلك في دراسات (بخيت و الشيخ، ٢٠٠٣؛ الخليفة وحسين، ٢٠٠٧)، حيث لوحظ قلة الإناث في المستويات الأكاديمية العليا، إذ كانت نسبة الباحثين الذكور في الدكتوراه أكثر من الإناث، بينما كان العكس في رسائل الماجستير حيث كانت نسبة الإناث هي الأكثر. بينما كانت الأكثرية في المجموع الكلي للرسائل والأطروحات لصالح الإناث، وهذا بخلاف ما وجد في الدراسات العربية فيما يختص بتوزيع رسائل الماجستير، فقد كشفت دراسة النبهان (١٩٩٨) في الجامعات الأردنية خلال الفترة (١٩٧١ - ١٩٨٨) أن أكثرية حملة الماجستير ذكور، متفقا مع وجده العبيد وفراج (٢٠٠٩) في السعودية حيث كانت نسبة الباحثين الذكور في الماجستير (٥٩.١٪)، والإناث (٤٠.٨٪)، بينما يسود في الغرب تقارب الإنتاج البحثي لدى الذكور والإناث (Goel, 2002; Hays, 1992; Over, 1990) ما أسماه (بخيت، ٢٠١٢ ب) بظاهرة المساواة البحثية بين الذكور والإناث، وتفسر هذه الظاهرة بأسباب اجتماعية وأسرية، أكثر من تفسيرها بأسباب أكاديمية، أو علمية، أو مهنية. كذلك تشير كثرة الإناث في الماجستير في السودان أنه ربما في المستقبل القريب سيكون أكثرية في الدكتوراه، ومن ثم أيضاً تزداد نسبتهم بين أعضاء هيئة التدريس.

« رابعاً: حوالي ١٥٪ من الرسائل والأطاريح أشرف عليها أساتذة غير سودانيين. ولعل هذا جانب جيد حيث يتيح ذلك تنوع مهم في الخبرات العلمية التي ينالها باحثي المستقبل، وكذلك يمكن من إجراء الدراسات عبر الثقافية التي تقدم مقارنات مهمة في السلوك الإنساني. ولعل وجود هؤلاء كان إما لأنهم يعملون في جامعات سودانية، أو أنهم مشرفين على طلاب غير سودانيين وهؤلاء يشرفون عليهم كمشرفين خارجيين، كذلك قد يكون لقلة المشرفين السودانيين دور في بروز هذه الظاهرة.

« خامساً: غالبية المشرفين الأوائل على رسائل الماجستير كان من الأساتذة المساعدون ويليهم الأساتذة المشاركون، بينما غالبية المشرفين الأوائل على أطاريح الدكتوراه كان من قبل الأساتذة، ويليهم الأساتذة المشاركون. وهذا أيضاً مخالف لما هو موجود في الأنظمة الأكاديمية المتميزة، ولعل قلة المشرفين هي السبب في بروز مثل هذه الظواهر.

« سادساً: ٨٤٪ من الرسائل والأطاريح بدون مشرف ثاني، وتوزيع الإشراف الثاني كما يلي: الأساتذة المساعدون نسبتهم ١٢٪ في الماجستير، وأن الأساتذة المشاركون نسبتهم في الدكتوراه ٨٪، ويليهم الأساتذة المساعدون بنسبة ٦٪، بينما الأساتذة نسبتهم ٢٪. وهذه النتيجة مشابهة لما عرض في النقطة الأولى. « سابعاً: الغالبية العظمى من الرسائل والأطاريح لا يوجد لها مشرف ثالث، أي تنعدم ما يسمى بلجنة الإشراف. وهذه النتيجة مشابهة لما عرض في النقطة الأولى والسادسة.

« ثامناً: أن حوالي ٢٠٪ من المشرفين الرئيسيين للماجستير تخصصهم الرئيس ليس علم نفس، بينما ١٧٪ من المشرفين الرئيسيين للدكتوراه تخصصهم الرئيسي ليس علم نفس. وهذه من أخطر النتائج إذ كيف لغير المتخصصين تخصصاً دقيقاً يشرفون على رسائل ليست في مجالهم، ومن المعروف أن غير المتخصصين في علم النفس يمكن الاستعانة بهم كمشرفين مساعدين إذا كان موضوع الطالب يتطلب ذلك، وقد وجدت هذه النتيجة في جامعة أو جامعتين من بين سبع جامعات تمنحان هذه الدرجات العلمية.

• توصيات الدراسة :

« أن يكون الإشراف المشترك هو الأساس على رسائل الماجستير وأطاريح الدكتوراه، وكذلك أن تكون هناك لجان إشراف من ثلاثة أساتذة.

« إتاحة الفرص أمام الإناث للتقدم العلمي، مما يسمح بفتح فرص الإشراف على الرسائل والأطاريح أمامهن، وتوفير الظروف الاجتماعية والأسرية المناسبة لهن.

« إتاحة المزيد من الفرص للإشراف الخارجي على الرسائل والأطاريح.

« أن يكون الإشراف على رسائل الماجستير من الأساتذة والأساتذة المشاركين، وأن يكون الإشراف على الدكتوراه من قبل الأساتذة فقط.

« أن يكون المشرفين الرئيسيين للماجستير والدكتوراه تخصصهم الرئيسي علم نفس، بينما يمكن إتاحة فرص لمشرفين مساعدين تخصصهم الرئيس ليس علم نفس، إن كان موضوع الطالب يتطلب ذلك.

« تفعيل مشاركة الخبراء النفسيين العاملين في قطاعات غير الجامعة في عملية الإشراف المساعد على الرسائل العلمية.

• المراجع :

- بابكر، منى (٢٠٠٩). بنيات وهياكل علم النفس وتوطينه من خلال أطروحات الدكتوراه بالجامعات بولاية الخرطوم (١٩٩٠ - ٢٠٠٥م). أطروحة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة الخرطوم.

- بامشموس، سعيد؛ ومنسي، محمود (١٩٨٩). تقويم برامج الدراسات العليا بجامعة الملك عبد العزيز من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس. مجلة جامعة الملك عبد العزيز: العلوم التربوية، ٢، ٣ - ٦٩.

- بخيت، صلاح الدين فرح (٢٠١٢). سمات البحث في رسائل الماجستير وأطروحات الدكتوراه في علم النفس في الجامعات السودانية من عام ١٩٨٠ - ٢٠٠٥م: دراسة ببيومترية. رسالة الخليج العربي، ١٢٣، ٢٢٣ - ٢٨٧.

- بخيت، صلاح الدين فرح (٢٠١٢ب). واقع البحث العالمي المعاصر في مجال الكشف عن الموهوبين: دراسة ببيومترية للمجلات العالمية المحكمة في الفترة (٢٠٠٤ - ٢٠٠٩م). مجلة رسالة الخليج العربي، ١٢٦، ٢٦٣ - ٣١٧.

- بخيت، صلاح الدين؛ والشيخ، فضل المولى (٢٠٠٩). دليل الرسائل الجامعية في علم النفس بالجامعات السودانية في ربع قرن (١٩٨٠ - ٢٠٠٥ م). أكاديمية السودان للعلوم - الخرطوم: دار أكاديمية السودان للنشر والتوزيع.
- بخيت، صلاح الدين (٢٠٠٨). الإنتاج العلمي في مجال الموهبة والتفوق: دراسة بيليومترية للمجلات العلمية العربية (١٩٤٧ - ٢٠٠٧ م). المجلة العربية للتربية، ٢٨ (٢)، ١٦٧ - ٢٠١.
- بخيت، صلاح الدين (٢٠٠٣). علم النفس الوطني وقضايا السلام والتنمية: تلخيص لأعمال المؤتمر الأول لعلم النفس. مجلة الملف الدوري، ٢٥، ١٥ - ٣٣.
- بخيت، صلاح الدين؛ والشيخ، فضل المولى (٢٠٠٩). دراسة مسحية لأساليب التحليل الإحصائي للبيانات النفسية في رسائل الماجستير والدكتوراه بجامعة الخرطوم. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، ١٧ (١)، ٢٠١ - ٢٢٩.
- بخيت، صلاح الدين؛ والشيخ، فضل المولى (٢٠٠٧). رسائل الماجستير والدكتوراه في علم النفس، المجازة في بعض الجامعات السودانية "في الفترة من ١٩٩٧ - ٢٠٠٥ م. دراسات نفسية، ١٠٥، ١٤٠ - ١٤٥.
- بخيت، صلاح الدين؛ والشيخ، فضل المولى (٢٠٠٧). علم النفس في الرسائل الجامعية بالجامعات السودانية خلال ربع قرن (١٤٠٠ - ١٤٢٥ هـ) عرض بيليوغرافي. مجلة عالم الكتب، ٢٩ (١)، ٩٩ - ١٧٦.
- بخيت، صلاح الدين؛ والشيخ، فضل المولى (٢٠٠٦). رسائل الماجستير والدكتوراه في علم النفس بالجامعات السودانية في ربع قرن، الجزء الثاني: جامعتي أمد رمان الإسلامية وإفريقيا العالمية. مجلة دراسات تربوية، ١٣، ٧٧ - ١١٣.
- بخيت، صلاح الدين؛ الشيخ، فضل المولى (٢٠٠٦). بيليوغرافيا الرسائل الجامعية في علم النفس بجامعتي أمد رمان الإسلامية وأفريقيا العالمية في الفترة (١٩٨٥ - ٢٠٠٥)، مجلة دراسات نفسية، ١٥٥، ٤ - ١٧٥.
- بخيت، صلاح الدين؛ والشيخ، فضل المولى (٢٠٠٣). رسائل الماجستير والدكتوراه في علم النفس بجامعة الخرطوم في ربع قرن (دراسة توثيقية تحليلية). مجلة دراسات نفسية، ٢، ١٧٣ - ١٩٤.
- توصيات ندوة الدراسات العليا بالجامعات السعودية (٢٠٠١). توجهات مستقبلية ٢٢ - ٢٤ من محرم ١٤٢٢ هـ. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ١٣ (٢)، ١٧٥ - ١٧٩.
- الحارثي، زايد (١٩٩٢). رسائل الماجستير في علم النفس الجزء الأول ١٣٩٩ - ١٤١٠. مكة المكرمة: مركز البحوث النفسية والتربوية.
- الحاييس، عبدالوهاب (٢٠٠٩). محددات إنتاج المعرفة واكتسابها لدى طالبات الدراسات العليا بجامعة السلطان قابوس "الواقع والتحديات".
- حجاب، محمد (١٩٩٧). الأسس العلمية لكتابة الرسائل الجامعية. القاهرة: دار الفجر للنشر والتوزيع.

- حسن، عزت (١٩٩٧). بيئة التدريب على البحث والاتجاهات نحو البحث لدى طلاب الدراسات العليا. مجلة دراسات نفسية، ٧(٤)، ٤٩٩ - ٥٤٣.
- حسين، حاج شريف (٢٠٠٥). توطين علم النفس في السودان: تحليل محتوى رسائل الماجستير في بعض الجامعات السودانية (١٩٩٠ - ٢٠٠٢). رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة النيلين.
- آل حسين، زايد (١٩٩٤). دليل الرسائل الجامعية في المملكة العربية السعودية. الطبعة الثانية. الرياض: مركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية.
- الحلاق، علي (٢٠٠٨). دراسة تحليلية لأطروحات مناهج اللغة العربية وطرائق تدريسها في جامعة عمان العربية للدراسات العليا من عام ٢٠٠٣ إلى عام ٢٠٠٧ م. مجلة اتحاد الجامعات العربية، ٥١، ٤٤٥ - ٤٨٣.
- الحوالي، محمد؛ وأبو دقة، علي (٢٠٠٤). تقويم برامج الدراسات العليا بالجامعة الإسلامية بغزة من وجهة نظر الخريجين. مجلة الجامعة الإسلامية، سلسلة الدراسات الإنسانية، ١٢(٢)، .
- الخطيب، جمال (١٩٩٠). مدى استخدام منهجية البحث ذات المنحى الفردي في ميدان التخلف العقلي: دراسة بيبليومترية. أبحاث اليرموك، ٦(٢)، ١١٣ - ١٣١.
- الخليفة، عمر (٢٠١٠ أ). النشاط العلمي لعلماء النفس في السودان من خلال سيرهم الذاتية. دراسات نفسية، ١، ٢٩ - ٦٢.
- الخليفة، عمر (٢٠١٠ ب). مدى تطبيق مجلة دراسات نفسية السودانية لمنهجية النشر والتحكيم. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ٦، ١ - ٤٢.
- الخليفة، عمر (٢٠٠٩). علماء نفس الأمة بالشارقة. مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، ٢١، ٢٢ - ٢٨٥ - ٢٩٥.
- الخليفة، عمر (٢٠٠٦). الزبير بشير طه رائد تشريح النصوص السيكلوجية في التراث العربي الإسلامي. مجلة الجزيرة للعلوم التربوية والإنسانية، ٣، ٧٥ - ١٠٨.
- الخليفة، عمر (٢٠٠٣). مالك بدري رائد عملية توطين علم النفس في العالم العربي، دراسات نفسية، ٢، ١١٩ - ١٣٨.
- الخليفة، عمر؛ وأحمد، إنعام (٢٠١١). هياكل علم النفس في التعليم العالي في السودان. مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، ٣١، ٧٦ - ٩١.
- الخليفة، عمر؛ وأحمد، إنعام (٢٠١٠ أ). اتجاهات السير الذاتية لعلماء النفس في السودان. مجلة الجزيرة للعلوم التربوية والإنسانية، ٧، ٢٥ - ٥٥.
- الخليفة، عمر؛ وأحمد، إنعام (٢٠١٠ ب). بنيات علم النفس في التعليم العالي في السودان. مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، ٢٧، ٢٨ - ١٦٤ - ١٥٧.
- الخليفة، عمر؛ وأحمد، إنعام علي (٢٠١٠ ج). مشهد علم النفس في السودان في نهاية الألفية. مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، ٢٥، ٢٦ - ١١٣ - ١٢٨.

- الخليفة، عمر؛ وأحمد، إنعام (٢٠١٠د). النشاط العلمي لعلماء النفس في السودان من خلال سيرهم الذاتية. دراسات نفسية، ١، ٢٩ - ٦٠ .
- الخليفة، عمر؛ أحمد، إنعام على (٢٠٠٩). الأخصائيون النفسيون في السودان. مجلة شبكة العلوم النفسية العربية، ٢٤، ١٨٤ - ١٩٠ .
- الخليفة، عمر؛ وبابكر، منى (٢٠١١أ). توطين علم النفس: دراسة تحليلية لعينة من أطروحات دكتوراه علم النفس في الجامعات السودانية. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ٧، ٤٥ - ٧١ .
- الخليفة، عمر؛ وبابكر، منى (٢٠١١ب). اتجاهات أطروحات دكتوراه علم النفس في التعليم العالي السوداني. المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، ٨، ٢٥ - ٥٩ .
- الخليفة، عمر؛ وحسين، حاج شريف (٢٠٠٧). اتجاهات رسائل ماجستير علم النفس في الجامعات السودانية. مجلة التعليم العالي والبحث العلمي، ٥، ٥١ - ٧٤ .
- زين الدين، مصمودي (٢٠٠٠). العوامل المفسرة لتأخر إنجاز بحوث ما بعد التدرج الأولى، والثانية ماجستير، دكتوراة: كما يعبر عنها الطلبة. مجلة رسالة الخليج العربي، ٧٦، ١٣ - ٥٦ .
- السامي، أحمد؛ والصارمي، عبد الله؛ والمخلافي، محمد (٢٠٠٦). تقويم برنامج الدراسات العليا (الماجستير) بكلية التربية جامعة السلطان قابوس من وجهة نظر المتخرجين. مجلة القراءة والمعرفة، ٥١، ٦١ - ٩٠ .
- الشريفي، عباس (٢٠٠٩). توظيف الدراسات السابقة في الرسائل الجامعية دراسة تحليلية في ضوء معايير علمية. المجلة العربية للتربية، ٢٩ (١)، ١٣٣ - ١٦٥ .
- العتيبي، خالد بن عبد الله (٢٠٠٠)، تقويم برامج الدراسات العليا في الجامعات السعودية، المملكة العربية السعودية: مطابع الهاشمية .
- طراف، جهينا (٢٠٠٣ أ). مشكلات الدراسات العليا في الجامعات السورية من وجهة نظر طلاب الماجستير والدكتوراه (دراسة ميدانية). مجلة جامعة دمشق، ١٩ (١)، ٢٣٧ - ٢٥٦ .
- طراف، جهينا (٢٠٠٣ ب). مشكلات الدراسات العليا في الجامعات السورية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية المشرفين على طلاب الماجستير والدكتوراه (دراسة ميدانية). مجلة جامعة دمشق، ١٩ (٢)، ١٨٣ - ٢١١ .
- شطناوي، نواف (٢٠٠٦). المشكلات الإدارية التي يواجهها طلاب وطالبات الدراسات العليا في جامعة اليرموك في مجال الإشراف على رسائلهم الجامعية. مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية، ١٨ (٢)، ٣٧٠ - ٤٠٨ .
- العبيد، عبد الرحمن؛ وفراج، عبد الرحمن (٢٠٠٩). الرسائل الجامعية المجازة من أقسام علم النفس بالجامعات السعودية: دراسة تحليلية. بحث مقدم إلى ندوة أقسام علم النفس في مؤسسات التعليم العالي السعودية (الواقع واستشراف المستقبل). الرياض: جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، كلية العلوم الاجتماعية، قسم علم النفس، ١١ - ١٢ / مارس.

- عطاري، عارف؛ وجبران، علي (٢٠٠٦). سمات البحث في رسائل الماجستير والدكتوراه عن "التعليم في الإسلام" في الجامعات الأردنية من عام ١٩٧١ - ٢٠٠٤م. مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ١٩(٢)، ٩٦١ - ٩٩٥.
- عطاري، عارف (٢٠٠٤). اتجاهات البحث التربوي في سلطنة عمان من خلال تحليل رسائل "الماجستير والدكتوراه" التي تتناول التعليم في السلطنة في الفترة ١٩٧٠ - ٢٠٠٢م. مجلة اتحاد الجامعات العربية، ٤٤، ١٦١ - ١٩٦.
- طائع، انيس (٢٠٠٠)، تقويم برنامج الدراسات العليا لمنح درجة الماجستير في كلية التربية عدن. مجلة العلوم الاجتماعية والإنسانية، ٣(٦)، ٧١ - ٩٨.
- كردمان، صلاح (٢٠٠٣). مساهمات بعض الباحثين السودانيين في مجال علم النفس (مدرسة الخرطوم). رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب، جامعة أم درمان الإسلامية.
- المالكي، مجبل (١٩٩٧). القياس البليوغرافي وتطبيقاته. رسالة المكتبة، ٢٢(٢)، ٢١ - ٥٦.
- مغاوري، علاء. (٢٠٠٣). الأطروحات المصرية في مجال السينما في ربع قرن دراسة للمؤشرات الكمية والنوعية. دراسات عربية في المكتبات وعلم المعلومات، ٨(١)، ٩٤ - ١٢٢.
- المنيع، محمد بن عبد الله (١٩٩٤). أسس تقويم الدراسات العليا في جامعة الملك سعود وبعض الجامعات الأمريكية. وقائع الاجتماع الثاني لعمداء ومسؤولي الدراسات العليا بجامعات دول الخليج العربية - البحرين، ١٤١ - ١٨٩.
- النبهان، موسى. (١٩٩٨). دراسة تحليلية لواقع رسائل الماجستير في التربية وعلم النفس في الجامعات الأردنية خلال الفترة (١٩٧١ - ١٩٨٨). مجلة جامعة دمشق، ١٤ (٣)، ٢٠٧ - ٢٣١.
- Barnes, B., & Austin, A.(2009). The Role of Doctoral Advisors: A Look at Advising from the Advisor's Perspective. Innovation High Education , 33, 297-315. DOI 10.1007/s10755-008-9084-x
- Barron, D.,& Zeegers, M.(2006). Subjects of Western Education: Discursive Practices in Western Postgraduate Studies and the Construction of International Student Subjectivities. Australian Educational Researcher, 33 (2) ,77-96 .
- Brew, A., & Peseta, T.(2004).Changing postgraduate supervision practice: a programme to encourage learning through reflection and feedback. Innovations in Education and Teaching International, 41(1), 5-22.
- Buttery, E., Richter, E., Filho, W.(2005). An Overview of the Elements that Influence Efficiency in Postgraduate Supervisory Practice Arrangements.International Journal of Educational Management, 19(1),7-26.

- Cornforth, S., & Claiborne, L. (2008). Supervision in educational contexts: raising the stakes in a global world. *Teaching in Higher Education*, 13 (6), 691-701.
- Dann, S. (2008). Applying Services Marketing Principles to Postgraduate Supervision. *Quality Assurance in Education: An International Perspective*, 16 (4), 333-346.
- Davis, G., and Parker, C. (1979). *Writing the Doctoral Dissertation: A systematic approach*. NY. Woodbury, Barron's Educational Series, Inc.
- Goel, K. (2002). Gender Differences in publication productivity in psychology in India. *Scientometrics*, 55(2), 243-258.
- Hays, T. (1992). An Historical Content Analysis of Publications in Gifted Education Journals. *Roeper Review*, 16(1), 78-84.
- Over, R. (1990). The scholarly impact of articles published by men and women in psychology journals, *Scientometrics*, 18(5/6), 331-340.
- Petersen, E. (2007). Negotiating academicity: postgraduate research supervision as category boundary work. *Studies in Higher Education*, 32(4), 475-487.
- Trice, A. (2000). Oxford's graduate students perspective on academic student life. Retrieved Oct., from Oxford University, website: <http://www.adminplan.com.Oxford.edu/reports/pdf>.
- Wisker, G., Robinson, G., & Shacham, M. (2007). Postgraduate research success: communities of practice involving cohorts, guardian supervisors and online communities. *Innovations in Education and Teaching International*, 44(3), 301-320.

البحث السادس :

**أثر التدريس بأنموذج الخرائط الذهنية في المستويات العليا لـ "بلوم" لدى
عينة من طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الجوف**

المصادر :

د/ نائل محمد عبد الرحمن أخرس د/ أحمد فتحي علي عبد ربه
كلية التربية جامعة الجوف كلية العلوم والآداب بالقريات جامعة الجوف

” أثر التدريس بأنموذج الخرائط الذهنية في المستويات العليا لـ ”بلوم” لدى عينة من طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الجوف ”

د/ أحمد فتحي علي عبدربه

د/ نائل محمد عبد الرحمن أخرس

• مستخلص البحث :

هدف البحث إلى معرفة أثر التدريس بأنموذج الخرائط الذهنية في تحصيل المستويات العليا لـ ”بلوم” لدى عينة من طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الجوف. وبلغ عدد المشاركين (٥٨) طالباً بالمستوى السادس بقسم التربية الخاصة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين: الضابطة والتجريبية، وتراوح أعمارهم الزمنية ما بين (١٨-٢٢) عاماً بمتوسط عمر (٢٠,٥) وانحراف معياري (١,١٢) عام . واستخدم الباحثان الاختبار التحصيلي لمقرر القدرات العقلية ونظريات التكوين، والبرنامج التدريبي (إعداد الباحثين). وأشارت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في القياس البعدي لصالح المجموعة التجريبية عند مستوى (٠,٠١) في الدرجة الكلية للاختبار التحصيلي لقياس المستويات العليا لبلوم (التطبيق. التحليل. التركيب. التقويم)، كما أشارت النتائج إلى تحقق الفرض الثاني وهو عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتبعي لصالح القياس البعدي (لدى طلاب المجموعة التجريبية) في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية عدا البعد الفرعي الرابع (التقويم). وقام الباحثان بتفسير النتائج وفق التراث النظري والدراسات السابقة وطرح التوصيات والمقترحات البحثية.

الكلمات المفتاحية: الخرائط الذهنية، والمستويات العليا لبلوم (التطبيق. التحليل. التركيب. التقويم)، طلاب التربية الخاصة بجامعة الجوف.

The Impact of the Teaching Model of Mental Maps in the Upper Levels of "Bloom" on a Sample of Students of Special Education at the University of Al-Jawf

Dr. Ahmed Fathy Ali,

Dr. Nael mohamd Abdrahmak Akrss

Abstract:

Aim of the research to determine the impact of teaching model mind maps in the collection of the upper levels for "Bloom" among a sample of students of special education at the University of Al-Jawf. The number of participants (58) student level VI Special Education Department, were divided into two groups: experimental and control, and between the ages of time between (18-22) years with an average age of (5.20) and a standard deviation (12.1) a year and researchers used achievement test the decision of brainpower and theories configuration, and training program (the preparation of researchers) and indicated the search results to the presence of statistically significant differences in the dimensional measurement for the experimental group differences at the level (0.10) in the total score of the test grades to measure the higher levels of Bloom (Application Analysis installation Calendar), as results indicated check the second hypothesis is the absence of statistically significant differences between the two measurements dimensional and iterative in favor of the telemetric (the

experimental group students) in the total score and sub-dimensions except for the fourth sub-dimension (Calendar) and the researchers interpret the results according to Heritage Previous theoretical studies and research put forward recommendations and proposals.

Keywords: Mental maps; levels of "Bloom"; students of special education.

• المقدمة :

شغلت قضية التعلم اهتمام التربويين، ولعل المحور الأهم في ذلك هو كيفية جعل التعلم أكثر فاعلية ويقود إلى التعلم ذي المعنى Mediated learning، ويتطلب ذلك التعلم إدراكا واعيا للعلاقات الجديدة بين مجموعة من المفاهيم التي سبق تعلمها والمفاهيم التي يتم تعلمها، واكتشاف الفهم الخاطئ للمفاهيم بشكل واع بحيث تحل محله العلاقات المفاهيمية الجديدة (Vinha, 2014: 7; Dantoni, 2013: 19).

وعلى ذلك، تعد الخرائط الذهنية Mind Maps مجالا خصبا يمكن أن يرسخ أطرا عديدة لتلك العلاقات المفاهيمية، كما تعمل على توضيح المفاهيم المناسبة التي قد تكون مفقودة في البنية المعرفية التقليدية للمتعلم. وفي هذا الصدد أشار "جلشرست" (1993) Gilchrist إلى أهمية الخرائط الذهنية حيث تُقدم مفتاحا للمفاهيم المتضمنة في موضوع معين من خلال العلاقات المرتبطة بها في تصميم تعليمي مثير وجذاب يُساعد الطلاب على الفهم الجيد لتلك المفاهيم ويُيسر من عملية دمجها في البنية المعرفية للطالب (حوراني، ٢٠١١: ٣). فقد يستطيع الشخص وصف المناطق على الخرائط، ولكنه لا يستطيع كيفية الانتقال أو وصف "الطريق" route' للتنقل بين تلك المناطق بدقة (Ivic, 2014: 41).

كما أشار "بوزان" (2008) Buzan . مُكتشف الخرائط الذهنية . إلى أنها تُهيئ الطلاب للتعامل مع معلومات مرتبة ودقيقة ومنطقية مما يقود إلى تنمية الذكاءات المتعددة مثل (الذكاء الحركي والذكاء اللغوي والذكاء المنطقي)، وأكد على أنها تعمل على ربط جانبي الدماغ الأيمن والأيسر وتمايزهما كل بدوره (Buzan, 2008: 21). ويُشير الدائمي (٢٠٠٩) إلى أن تصميم الخرائط الذهنية يعتمد على البنية المعرفية للفرد والتمايز التقدمي والتكاملي؛ أي الربط بين مفهومين أو أكثر، ويرى أن الخرائط الذهنية نشاط إبداعي يحتاج إلى عمق في التفكير ووضوح في المعاني وتكامل في التفاصيل والتفكير باتجاهات متعددة وبكافة المستويات المعرفية (الدائمي، ٢٠٠٩: ٢٧) - كما يشير قطامي (٢٠٠٩) إلى أن للصور الذهنية أثر إثرائي للتعلم والتفكير لدى الطالب وذلك كونها تزود الطالب بصورة حسية تتركز في ذهنه وذكريته فترة طويلة وتتصف بالحركة واللون والإثارة والمتعة، كما تجعله عالما من الرحلات الذهنية Mental

Journey الدائمة في كل مهمة ذهنية يمارسها، وتتميز هذه الرحلات بالنشاط والاستمرار ويمكن إثرائها بمزيد من التدريب (قطامي، ٢٠٠٩: ٣٩).

وأظهر التراث السيكلوجي أهمية استخدام الخرائط الذهنية في تحقيق المستويات العليا لبلوم، وأنها تساعد في رفع القدرات التحليلية وتعميق الصورة الذهنية، ودعم العلاقات المتبادلة بينها (زلوم، ٢٠٠٥: ٣٧). ويرى الزعبي (٢٠٠٣) أنها تساعد على ربط المفاهيم الجديدة بالبنية المفاهيمية لدى المتعلم، كما تُساعد في استقصاء أوجه الشبه والاختلاف بين المفاهيم، وتستخدم كوسيلة لتقويم الطالب، وأشار إلى أنها تنمي مهارات التفكير العلمي مثل الملاحظة والتصنيف والتركيب (الزعبي وآخرون، ٢٠٠٣: ١١١). كما

أشار "شين" (Chen, et al (2011 إلى ارتفاع مستوى التحصيل الدراسي وفقا للمستويات المعرفية العليا لبلوم والخصائص المفاهيمية الأساسية وعمليات التخيل المعرفي وارتفاع مستوى الإدراك البصري التمييزي مع استخدام الخرائط الذهنية في عمليات التدريس (Chen, et al., 2011: 1815).

وعلى ذلك، يحاول البحث الحالي التحقق من أثر استخدام الخرائط الذهنية في تحقيق المستويات العليا عند بلوم لدى عينة من طلاب التربية الخاصة في جامعة الجوف.

• مشكلة البحث :

في ضوء اهتمام الباحثين بتنمية مهارات الاستذكار لطلاب قسم التربية الخاصة للتغلب على مشكلاتهم في معالجة المعلومات في المواد التي يدرسونها، تم إعداد البرنامج الراهن لتنمية أثر التدريس من خلال استخدام أنموذج الخرائط الذهنية في المستويات العليا لـ "بلوم" لدى عينة من طلاب التربية الخاصة بجامعة الجوف.

ويذكر طاشمان وآخرون (٢٠١٢) أن العقل الإنساني لا يستطيع الاحتفاظ بكل أنواع المعارف وتفصيلاتها، والإحاطة بها خصوصا والعالم يشهد انفجارا معرفيا كبيرا في كافة المجالات، ولذلك تترسخ القناعة بضرورة إيجاد العقل الواعي المفكر الذي يستطيع التعامل مع تلك المعارف. ومن هنا برزت الحاجة إلى تطوير مستويات التفكير لدى الطلاب من خلال العملية التعليمية التي تُعتبر من أكثر المجالات قدرة على تحقيق هذا الهدف خلال عملياتها المختلفة، وذلك بواسطة التركيز على تحسين العمليات العقلية بواسطة استراتيجيات التدريس الحديثة (طاشمان، ٢٠١٢: ٢٤٥). علما بأن العاملين بالمؤسسات التربوية يرون تدني مهارات التفكير؛ مما يدفعهم إلى العمل على تنمية مهارات التفكير العليا لـ "بلوم" لدى الطلاب والتي تعمل على تطور شخصية الطالب وتزيد من تحسن نظرته لنفسه، وإلى جهوده بحيث يعمل على تغير البيئة المحيطة به

لخدمته ويُصبح فاعلاً ومنظماً للمعرفة وكيفية الحصول عليها (Nagh, et al., 2014: 37; Abi-El Mona., Abd-Elkhaliek, 2013:299).

وبسبب الأهمية الكبيرة التي يمكن أن تؤديها استراتيجيات التدريس المبتكرة مثل الخرائط المفاهيمية، وأثرها على تعلم الطلاب وتفكيرهم ومساعدتهم على تنمية مهارة التفكير، والتغلب على العقبات التي تُعيق تنمية تفكيرهم وتعزيز المهارات العقلية العليا لـ "بلوم" لديهم وتمكينهم من استخدام الآليات والأدوات المناسبة للتعليم والتعامل مع المعلومات والنهوض (Hyerle, 2008: 33; Eee, 2012: 71).

ولاحظ الباحثان أن معظم الطلاب يعانون من صعوبة تذكر المادة العلمية وفهمها وتنظيمها، إضافة إلى قصور في بعض مهارات التفكير، فضلاً عن انخفاض دافعيتهم للإنجاز، بشكل دفع الباحثان عن أسلوب جديد لتنظيم المادة العلمية بهدف التغلب على هذه المشكلات خاصة أن النظام التقليدي المتبع في التعليم يركز على نتائج محددة. ولذلك يسعى البحث نحو الإجابة على السؤال التالي: ما أثر التدريس بأنموذج الخرائط الذهنية في تحصيل المستويات العليا لـ "بلوم" لدى عينة من طلاب التربية الخاصة بجامعة الجوف؟.

• أهداف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى للتحقق من أثر استخدام قدرة الخرائط الذهنية في تحقيق المستويات العليا لدى عينة من طلاب التربية الخاصة في جامعة الجوف، من خلال ما يلي:

- ◀ التعرف على الفروق بين متوسط درجات طلاب قسم التربية الخاصة للمجموعتين الضابطة والتجريبية في مستويات: التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم في التطبيق القبلي والبعدي والتتبعي.
- ◀ التعرف على الفروق بين درجات القياسات المتكررة (القبلي والبعدي والتتبعي) لدرجات المجموعة التجريبية عند مستويات بلوم العليا (التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم).

• أهمية البحث :

يسعى البحث الحالي إلى بناء برنامج تربوي لتنمية المستويات المعرفية العليا لـ "بلوم" لدى عينة من الطلاب داخل موقف تجريبي فعلي، كما يقدم البحث أنموذجاً لاستخدام الخرائط الذهنية في تدريس إحدى مقررات التربية الخاصة الأساسية يمكن أن يحتذى به لدى أعضاء هيئة التدريس. وتُضيف "ريبيكا إيفيتش" Ivić أن الخرائط الذهنية تشير إلى المكان المجازي للبشر الذي يساعدهم على إتمام عملية الفهم، وعلى ذلك فهي نماذج معرفية cognitive models في العقل تربط مسارات ومعالج موضوع المعرفة لجعله في حالة مألوفة، وبالتالي فهي لا تُساعد على التعلم فقط بل تشجع على استمراره أيضاً (Ivić, 2014: 41). كما

يأتي البحث ضمن إطار توجيه عمليات التعليم والتعلم نحو تنمية مهارات التفكير العليا لـ "بلوم"، بدلا من التركيز السابق على مستوى التذكر والفهم فقط في غالبية الاختبارات المطبقة حاليا، وتنقسم أهمية البحث إلى ما يلي:

• **الأهمية النظرية:**

- ◀ إضافة بحث جديد للمكتبة العربية في مجال تنمية مهارات الطلاب.
- ◀ التأكيد على أهمية الارتقاء بأساليب التدريس الحديثة بصفة مستمرة.
- ◀ إلقاء الضوء على أهمية الإعداد الجيد للطلاب عن طريق مواكبة كل ما هو ومبتكر ومفيد لأداء مهامهم التعليمية بشكل ملائم.
- ◀ أهمية التنوع في الأساليب التدريسية لمواكبة التطورات العلمية الهائلة، والتغيرات المتسارعة في عالمنا الحالي.

• **الأهمية التطبيقية:**

تطبيق إستراتيجية التدريس بأنموذج الخرائط الذهنية في المستويات العليا لـ "بلوم" لدى عينة من طلاب التربية الخاصة بجامعة الجوف، وبالتالي الإسهام في تطوير أداء الطلاب وتحسين اتجاهاتهم الطلاب نحو مهنة التدريس، لأننا المعلمين في حاجة إلى التدريب على أساليب تدريس غير تقليدية، يتم تدريبهم عليها أثناء إعدادهم المهني بالجامعة، أي قبل بداية العمل في مجال التدريس.

• **الإطار النظري للبحث :**

يمكن إلقاء الضوء على المفاهيم الأساسية التي يتناولها البحث الحالي كما يلي:

• **نظريات الخرائط الذهنية :**

• **النظرية البنائية:**

ترى النظرية البنائية أن الخرائط الذهنية تقنية لإعادة تمثيل المعرفة عن طريق تنظيمها في مخطط شبكي غير خطي، وتؤكد على أن الأفراد يبنون فهمهم خلال التفاعل بين معرفتهم السابقة والحديثة. ويعد "جان بياجيه" هو واضع اللبنات الأولى لها، فقد وضع نظرية متكاملة حول النمو المعرفي، ويرى أن عملية المعرفة تكمن في بناء أو إعادة بناء موضوع المعرفة (حوراني، ٢٠١١: ٢١).

والتعلم المعرفي عند "بياجييه" هو عملية تنظيم ذاتية للأبنية المعرفية للفرد بهدف مساعدته على التكيف؛ بمعنى أن الكائن الحي يسعى للتعلم من أجل التكيف مع الضغوط المعرفية الناشئة من تفاعله مع معطيات العلم التجريبي، وهذه الضغوط غالبا ما تؤدي إلى حالة من الاضطراب تدفعه لاستعادة حالة من التوازن المعرفي خلال عملية التنظيم الذاتي أو الموازنة بما تشمله من عمليتي المماثلة والمواءمة، ومن ثم تحقيق التكيف مع الضغوط المعرفية (Gonzalez, et al., 2009: 313; Zimmerman, 2012:213).

وتتسق الخرائط الذهنية مع النظرية البنائية، لأن المتعلم يقوم بتصميم الخريطة الذهنية اعتمادا على معرفته وأفكاره السابقة المخزنة في بنيته المعرفية.

ويُشير بوزان إلى أن استخدام الخرائط الذهنية تحسّن من تحصيل الطلاب؛ فالخريطة الذهنية تُعبر عن البنية المعرفية للفرد من حيث مكوناتها والعلاقات بين هذه المكونات، وبما أنها تعتمد على البنائية فإن ذلك يُحقق مساعدة المتعلمين على فهم كيف ولماذا يُمكن أن تُفسر بعض المعلومات بصورة أكثر صحة من المعلومات السابقة وذلك عن طريق إتاحة الخبرات والفرص للمتعلمين التي تُشجعهم على بناء المعلومات الصحيحة (Buzan, 2008: 23).

• نظرية أوزيل:

تُعتمد إستراتيجية الخرائط الذهنية على نظرية أوزيل التعليمية (التعلم ذو المعنى)، حيث يرى "أوزيل" أن كل مادة تعليمية لها بنية تنظيمية تتميز بها عن المواد الأخرى، وفي كل بنية تشغل الأفكار والمفاهيم الأكثر شمولية، ثم تندرج تحتها الأفكار والمفاهيم الأقل شمولية ثم المعلومات التفصيلية الدقيقة، وأن البنية المعرفية لأي مادة دراسية تتكون في عقل المتعلم بنفس الترتيب من الأكثر إلى الأقل شمولاً (Ruffini, 2008: 57).

ويُفترض أوزيل أن التعلم يحدث إذا نظمت المادة الدراسية في خطوط مشابهة لتلك التي تُنظم بها المعرفة في عقل المتعلم، حيث يرى أن المتعلم يستقبل المعلومات ويربطها بالمعرفة والخبرات السابق اكتسابها، وبهذه الطريقة تأخذ المعرفة الجديدة معنى خاص لديها. وتعمل الخرائط الذهنية بنفس الطريقة حيث تُحقق تعلمًا ذا معنى، لأنها تزود المتعلم بصورة بصرية قوية تُمثل العلاقات والمعلومات المعقدة، وتُربط بين المعلومات السابقة والجديدة. كما أنها تعتمد على نظرية أوزيل من ناحية أن المعرفة تُنظم في الخريطة الذهنية بنفس الطريقة التي تُنظم فيها في عقل المتعلم، وتعمل الخرائط الذهنية على تنظيم المحتوى التعليمي بشكل غير خطي متشعب، وذلك عن طريق وضع المفهوم الرئيسي في الوسط وعمل فروع متصلة فيه بشكل متسلسل، وهذا يجعل التعلم قويا وذو معنى، ويسهل عمل الدماغ أكثر من الإنشاءات الخطية التقليدية (Ibid.).

• تصنيف مستويات "بلوم":

يُعتبر تصنيف "بلوم" لأهداف التعلم (Bloom's, 1956) من أشهر النماذج التي تصف مستويات الأداء الإدراكي، وتُعتبر مستويات هذا التصنيف متسلسلة؛ بمعنى أنه على المتدرب أن يصل إلى أهداف المستوى الأدنى قبل أن يستطيع أن يتدرج عليها ليصل إلى أهداف المستوى الأعلى (Holzman, 2011: 51). ويحتل تصنيف "بلوم" المرتبة الأولى بين تصنيفات الأهداف التعليمية قاطبة، فقد قضى هذا التصنيف على قصور أساسي في صياغة الأهداف التعليمية ضمن مستويات رئيسة وفرعية مرتبة هرمياً. ولتصنيف "بلوم" الأثر الأكبر في تطوير الاتجاهات الحديثة للتقويم (Daley, et al., 2003: 43).

ومن ناحية أخرى، يُشير تصنيف "بلوم" Bloom إلى طبيعة سيكولوجية التفكير الإنساني حيث يبدأ بالبسيط وينتقل إلى المركب أو الأكثر تعقيداً، وإلى اعتماد كل مستوى من هذه المستويات على المستويات السابقة له، وبذلك يُمثل مستوى التقويم أعقد المهارات والقدرات العقلية في تصنيف "بلوم"، وهذا يعني أنه يجب تعليم الأهداف الواقعة في المستويات الأدنى (الفهم والتذكر) من التصنيف قبل المستويات الأعلى لأن أنواع السلوك التي تندرج في مستوى ما يجب أن تستفيد من أنواع السلوك التي تندرج في المستويات السابقة لها وتعتمد عليها، وتعتبر مستويات التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم من المستويات العليا عند بلوم والتي يسعى المعلمون لتحقيقها لدى طلابهم (Rendas, et al., 2005: 25).

• طلاب قسم التربية الخاصة :

يمثل طلاب قسم التربية الخاصة فئة خاصة من المعلمين نظراً لطبيعة التلاميذ المستهدفين بالبحث وهم ذووا الحاجات الخاصة، وبالتالي فإن التعرف على فعالية أثر التدريس بأنموذج الخرائط الذهنية على المستويات العليا لـ "بلوم" سيزيد من قدراتهم على التعامل مع المتطلبات التدريسية للتلاميذ ذوي الاحتياجات الخاصة، بما يوجد لديهم من ظروف خاصة وفروق فردية واسعة، تجعل من التنوع في طرق التدريس من الأشياء المفيدة التي يمكن من خلالها إكسابهم خبرات ملائمة لقدراتهم وإمكاناتهم وخصائصهم.

• الدراسات السابقة :

سيتم عرض الدراسات السابقة وفق المحاور التالية:

• العلاقة الوثيقة بين الخرائط الذهنية وبين مهارات التفكير الإبداعي والبنية المعرفية والتحصيل الدراسي:

فلقد تناول "نونج وآخرون" (Nong, et al (2015) فحص أثر الخرائط الذهنية الرقمية مقارنة مع الخرائط الذهنية المرسومة وطريقة التعليم التقليدية على تحصيل الطلاب واتجاهاتهم نحو التعليم"، وتكونت عينة البحث من (٩٠) طالباً يدرسون علم النفس، وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات بالتساوي، حيث تدرس المجموعة التجريبية الأولى بالخرائط الذهنية الرقمية، والمجموعة الثانية الضابطة وتدرس بالطريقة التقليدية، وتدرس الثالثة وهي المجموعة الضابطة باستخدام الخرائط الذهنية المرسومة. وأظهرت النتائج أن الخرائط الذهنية الرقمية حققت فروقاً ذات دلالة إحصائية في تحصيل الطلاب الأكاديمي في علم النفس مقارنة مع الخرائط الذهنية المرسومة باليد، ومقارنة بالطريقة التقليدية، كما حققت الخرائط الذهنية المرسومة باليد فروقاً ذات دلالة إحصائية مقارنة مع الطريقة التقليدية. كما أشارت النتائج إلى وجود اتجاهات إيجابية نحو استخدام الخرائط الذهنية.

وتناول "أنطوني" D'Antoni (2013) فحص العلاقة بين استخدام الخرائط الذهنية والتفكير الناقد، وكذلك العلاقة بين الخرائط الذهنية وعملية استرجاع المعلومات، وهدفت إلى تقييم أسلوب تعلم الطالب عن طريق (HSRT)، وتم اختيار (١٣١) طالبا من طلبة السنة الأولى الذين يدرسون الطب، وتم تقسيمهم إلى مجموعة ضابطة تدرس باستخدام الطريقة الاعتيادية، والمجموعة التجريبية وتدرس باستخدام الخرائط الذهنية. وتوصلت نتائج البحث إلى وجود زيادة مستوى التحصيل، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والتجريبية التي تدرس بالخرائط الذهنية.

وأجرى هيثم القاضي (٢٠١١) بحثا عن "أثر الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في اللغة العربية"، وتم إعداد أدوات البحث الذي يتمثل بأعداد نماذج التدريس وفق الخرائط المفاهيمية وإعداد اختبار التفكير الإبداعي حتى يقيس مدى قدرة الطلاب على الإتيان بأكبر عدد ممكن من الإجابات (التطبيق والتحليل)، وذلك لدى عينة (١١٨) طالبا وطالبة، وتم توزيع العينة إلى مجموعة تجريبية وضابطة، وتوصلت نتائج البحث إلى ظهور فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الدراسية التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية التي درست وفق أسلوب الخرائط المفاهيمية على اختبار التفكير الإبداعي ككل، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين الدراسية تُعزى إلى جنس الطلاب وفق اختبار التفكير الإبداعية.

وفي نفس الاتجاه قام "هاركريرت" ورفاقه (Harkirat, et al (2010) ببحث استهدف المقارنة بين تأثير الخرائط الذهنية البنائية والمنهج التقليدي على البنية المعرفية للطلاب الذين يدرسون بالخرائط الذهنية والذين يدرسون بالمنهج التقليدي والطرق العادية للتدريس، وتم استخدام عينة قوامها (١٤٠) طالبا من (٦) صفوف، على أن تدرس المجموعة الأولى التجريبية (٢٩ طالبة ٤١ طالبا) باستخدام الخرائط الذهنية، والمجموعة الثانية الضابطة (٣٠ طالبة، ٤٠ طالبا) بالطريقة التقليدية، وتم اختيار وحدة تدريسية بعنوان المغناطيسية. وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق دالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية فيما يتعلق بالبنية المعرفية، كما أن مجموعة الخرائط الذهنية كانت تركيبته البنائية شاملة ومنظمة ومتراصة وأفضل من المجموعة الضابطة، وتوصلت نتائج البحث أيضا إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث لكلا المجموعتين.

وهدف أحمد عمارة (٢٠٠٧) إلى اختبار أثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم في تحصيل طلبة الصف العاشر الأساسي في مبحث التربية الوطنية والمدنية وتنمية التفكير التأملي لديهم، ولتحقيق هدف البحث تم إعداد خطط لتحضير

الوحدة الثانية من كتاب التربية الوطنية والمدنية للصف العاشر الأساسي والتي تم إعدادها بطريقتي خرائط المفاهيم ودورة التعلم، كما قام الباحث بإعداد اختبار التفكير التأملي تم تطويره من اختبار آخر مكون من ست مشكلات كل مشكلة احتوت على سبعة أسئلة مكررة على جميع المشكلات. وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اختبار التفكير التأملي البعدي تُعزى للطريقة، ولم توجد فروق في اختبار التفكير التأملي تُعزى للجنس.

• **الاتجاهات الإيجابية نحو استخدام الخرائط الذهنية:**

فلقد هدف بحث وفاء سليمان (٢٠١٣) إلى تصميم برنامج تعليمي باستخدام الخرائط الذهنية ومدى فاعليته في تنمية مهارات الأداء المعرفي لدى طالبات البكالوريوس في كلية الأميرة عالية مقارنة بإستراتيجية المحاضرة، ثم الكشف عن اتجاهات المجموعة التجريبية نحو البرنامج بعد تطبيقه، وتكونت عينة البحث من (٥٣) طالبة، وتم تقسيمها إلى مجموعة تجريبية تدرس بطريقة البرنامج المستخدم للخرائط الذهنية، والمجموعة الضابطة تدرس بإستراتيجية المحاضرة. وأظهرت النتائج وجود فرق ذو دلالة إحصائية في كل من مستوى التحصيل والاتجاهات، وتُعزى هذه النتيجة إلى فاعلية استخدام الخرائط الذهنية.

ودرس غازي طاشمان وآخرون (٢٠١٢) بحثاً هدفت إلى التعرف على اثر استخدام إستراتيجتي الذكاءات المتعددة والخرائط الذهنية في تنمية التفكير التأملي في مقرر الجغرافيا في جامعة الإسراء بالأردن، وذلك على عينة قوامها (١٢١) طالب وطالبة تخصص معلم صف، بواقع (٦٠) طالبا، (٦١) طالبة، وتم تقسيمهم إلى مجموعتين (ضابطة وتجريبية). وأشارت النتائج إلى وجود فروق دالة إحصائية بين استراتيجيات الخرائط الذهنية والطريقة العادية من ناحية وبين استراتيجيات الذكاءات المتعددة من ناحية أخرى لصالح الذكاءات المتعددة، ووجود فروق بين إستراتيجية الخرائط الذهنية والطريقة العادية لصالح الخرائط الذهنية، ولم توجد فروق دالة وفقاً لمتغير النوع.

وهدف بحث "مود" (2010) Mode إلى التعرف على تأثير المخططات التنظيمية والخرائط الذهنية لدى عينة من (٣٣) طالبة و٢١ طالبا من الطلاب الذين يدرسون مقرر اللغة الانجليزية في السنة الأولى، واستخدم استبانة مكونة من (١٥) فقرة تتعلق بالقدرات القرائية للطلاب لمعرفة اتجاهات العينة نحو المنظمات التخطيطية والخرائط الذهنية. وتوصلت نتائج البحث إلى أن المنظمات التخطيطية والخرائط الذهنية لها تأثير إيجابي ملموس على التحصيل الدراسي مرتبط بالمستويات المعرفية العليا لبلوم.

وتناولت هديل وقاد (٢٠٠٩) بحثاً عن مدى فاعلية استخدام الخرائط الذهنية على تحصيل بعض موضوعات مقرر الأحياء عند مستويات (التذكر، الفهم،

التطبيق، التحليل، التركيب) لطالبات الصف الأول الثانوي بمكة المكرمة. واستخدمت الباحثة المنهج شبه التجريبي، وتكونت العينة من (٥٥) طالبة، وتم تقسيمهن لمجموعتين تجريبية (٢٧) طالبة، ومجموعة ضابطة مكونة من (٢٨) طالبة. وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المجموعتين التجريبية والضابطة التي درست باستخدام الخرائط الذهنية لمستويات الفهم والتطبيق والتحليل والتركيب.

• تقييم استخدام الخرائط الذهنية مع الوسائل والطرق الأخرى:

فلقد أجرى "وانج وفارمر" Wang & Farmer (2014) بحثاً عن "أساليب تدريس الكبار في الصين وفق تصنيف بلوم"، وحاولا التحقق فيما إذا كان أعضاء هيئة التدريس يُدرّسون بطريقة تُنمي المستويات الدنيا من التفكير أم العليا، حيث وضعوا استبانة للتعرف على آراء المعلمين واتجاهاتهم، وتوجههم نحو طريقة التدريس في جامعتي Beijing & Shanghai. وبلغت عينة البحث (٨٩) طالبا. وكانت أهم النتائج أنهم ما زالوا يدرسون بطريقة تنمي المستويات الدنيا من التفكير (التذكر والفهم) مقارنة بباقي مستويات بلوم العليا (التحليل والتركيب والتقويم). واقترحا تنظيم حلقات دراسية للتدريب على تنمية مستويات التفكير العليا.

وليس بعيداً عن ذلك قامت زينب الشمري (٢٠١٢) ببحث تجريبية لدى عينة قوامها (٦٥) طالبة بالصف الثالث متوسط من مدارس مدينة حائل بالسعودية موزعة على شعبتين، بهدف الكشف عن فاعلية استخدام الخرائط الذهنية في تكوين الصورة الفنية الكتابية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي في مادة التعبير، وتوصلت نتائج البحث إلى وجود فرق دالة إحصائية في بناء الصورة الكتابية التعبيرية لصالح المجموعة التي درست باستخدام الخرائط الذهنية، ووجود فروق دالة في تنمية مهارات التفكير الإبداعي (التطبيق والتحليل والتركيب) لصالح المجموعة التجريبية التي درست باستخدام الخرائط الذهنية.

وقامت أفنان دروزه (٢٠١١) ببحث "درجة مراعاة المعلمين في مدارس محافظة قلقيلية لمستويات بلوم للأهداف المعرفية لدى تخطيطهم للتدريس"، وهدف البحث إلى التحقق فيما إذا كان المعلمون يراعون مستويات "بلوم" للأهداف المعرفية لدى تخطيطهم للمادة الدراسية. وبلغت العينة (٤٠٠) معلم، عبارة عن (١٧٤) طالبا، و(٢٢٦) طالبة. وأوضحت النتائج أن المعلمين يراعون مستويات بلوم للأهداف المعرفية بنسبة (٨٠٪)، وحظى مستوى التذكر بأعلى النسب، يليه مستويات: الفهم والتحليل والتطبيق والتركيب ثم التقويم، بينما لم تظهر فروق دالة بين مستويي التذكر والتحليل. كما وجد أن معلمي المرحلة الثانوية يراعون مستويات "بلوم" بشكل أفضل من معلمي المرحلة الأساسية بشكل دال إحصائياً.

واهتمت حليلة المولد (٢٠٠٩) ببحث معرفة أثر استخدام الخرائط الذهنية على التحصيل لدى طالبات الصف الثالث الثانوي في مادة الجغرافيا. وتكونت العينة من (٥٣) طالبة، وقسمت إلى مجموعتين ضابطة وتجريبية. ودرست الباحثة المنهج شبه التجريبي وقامت بتطبيق الوحدة الرابعة في مادة الجغرافيا. ودرست الباحثة المجموعة التجريبية وفق طريقة الخرائط الذهنية. وأظهرت نتائج البحث إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية اللواتي تم تدريسهن باستخدام طريقة الخرائط الذهنية.

• تعقيب على الدراسات السابقة:

◀ يتضح من خلال استعراض الدراسات السابقة العلاقة الوثيقة بين الخرائط الذهنية وبين مهارات التفكير الإبداعي والبنية المعرفية والتحصيل الدراسي المرتبط بالمستويات المعرفية العليا لـ "بلوم"، وظهر ذلك في دراسات: "أنطوني" D'Antoni (2013)، وغازي طاشمان (٢٠١٢)، وزينب الشمري (٢٠١٢)، و"هاركرت" Harkirat, et al (2010).

◀ وأظهرت الدراسات السابقة وجود اتجاهات إيجابية نحو استخدام الخرائط الذهنية مثل دراسات: "نونج وآخرون" Nong, et al (2015)، وبحث وفاء سليمان (٢٠١٣).

◀ كما اهتمت دراسات أخرى بتقييم مدى استخدام الخرائط الذهنية حيث أظهرت نتائج البحث "وانج وفارمر" Wang & Farmer (2014) أن أعضاء هيئة التدريس ما زالوا يدرسون بطريقة تنمي المستويات الدنيا فقط من التفكير (التذكر والفهم). فيما أظهر نتائج بحث أفنان دروزه (٢٠١١) أن معلمي المرحلة الثانوية يراعون مستويات "بلوم" بشكل أفضل.

◀ وأظهرت الدراسات السابقة وجود فروق دالة عند استخدام الخرائط الذهنية مع الوسائل والطرق الأخرى مثل دراسات: "نونج وآخرون" Nong, et al (2015)، وبحث وفاء سليمان (٢٠١٣)، وبحث "أنطوني" D'Antoni (2013)، غازي طاشمان وآخرون (٢٠١٢)، وبحث زينب الشمري (٢٠١٢)، وبحث "هاركرت" Harkirat, et al (2010)، وبحث حليلة المولد (٢٠٠٩).

◀ كما أظهرت الدراسات السابقة فاعلية البرامج المستخدمة الخرائط الذهنية بينما لم تظهر فروق دالة في متغير النوع مثل دراسات: غازي طاشمان وآخرون (٢٠١٢)، وبحث زينب الشمري (٢٠١٢)، وبحث هيثم القاضي (٢٠١١)، وبحث "هاركرت" Harkirat, et al (2010)، وبحث أحمد عمارة (٢٠٠٧).

ويتضح مما سبق أهمية تناول البحث الراهن وإمكانية الاستفادة من البرنامج، وهذا ما حدا بالباحثين لاستقصاء أثر التدريس بأنموذج الخرائط الذهنية وتحقيق المستويات العليا عند "بلوم" لدى عينة من طلاب التربية الخاصة في جامعة الجوف.

وعلى ضوء الإطار النظري للبحث والدراسات السابقة افترض الباحثان الفروض التالية:

- « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في المستويات العليا لـ "بلوم" (التطبيق . التحليل . التركيب . التقويم . الدرجة الكلية) في القياس البعدي.
- « لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في المستويات العليا لـ "بلوم" (التطبيق . التحليل . التركيب . التقويم . الدرجة الكلية) في القياس التتبعي.
- « توجد فروق بين درجات القياسات المتكررة (القبلي والبعدي والتتبعي) لدرجات المجموعة التجريبية عند مستويات بلوم العليا (التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم).

• مصطلحات البحث :

• الفرائط الذهنية Mind Maps:

هي وسيلة تعبيرية عن وجهة النظر الشخصية بشأن العالم الخاص بالأفكار والمخططات بدلا من الاقتصار على الكلمات فقط، حيث تستخدم الفروع والصور والألوان في التعبير عن الفكرة تستخدم كطريقة من طرق استخدام الذاكرة وتعتمد على الذاكرة البصرية في رسم توضيحي سهل المراجعة والتذكر بقواعد وتعليمات ميسرة (Schmidt, 2007: 71).

• المستويات العليا لبلوم Bloom: Higher Levels Bloom:

« مستوى التطبيق Application: قدرة المتعلم على استخدام المواد المتعلمة في مواقف جديدة، وتوظيف المعلومات بصورة فاعلة، وتشتمل هذه المهارة على: توظيف الطرائق والمفاهيم المبادئ والنظريات في أوضاع جديدة، واختيار المواقف والأساليب المناسبة لحل المشكلات.

« مستوى التحليل Analysis: قدرة المتعلم على تجزئة المادة إلى عناصرها من أجل فهم بنائها التنظيمي والتعرف على الأجزاء والافتراضات والأبعاد والتفصيلات، والتحقق منها، كما يتضمن تحليل العلاقات، كالمهارة في فهم العلاقات المتبادلة بين الأفكار والمحتوى، والقدرة على التعرف على الأجزاء الخاصة وثيقة الصلة بالحكم على المحتوى، كما يتضمن تحليل المبادئ كالقدرة على استنتاج الغرض الذي يقصده الكاتب من وراء العمل الذي يعرضه.

« مستوى التركيب Syntheses: قدرة المتعلم على تجميع الأجزاء لتكوين بناء أو نمط جديد، واشتقاق العلاقات والتعميمات، واقتراح الأهداف والوسائل، وتصميم الخطط والعمليات وتنظيم المفاهيم والنظريات، أو القدرة على تكوين نظرية يمكن تطبيقها.

« مستوى التقويم Evaluation: قدرة المتعلم على إصدار حكم على قيمة المادة بالنسبة لهدف معين، وتقويم الأخطاء والمغالطات والتنبؤات والوسائل والنهايات مع اختبار قيمة الفرضيات أو النظريات (في: الخطيب، ٢٠١٠: ١١، دورزة، ٢٠١١: ٢٥٦).

• **التحصيل الدراسي Academic achievement:**

عرفه معجم المصطلحات التربوية بأنه مقدار ما يحصل عليه الطالب من معلومات أو معارف أو مهارات معبرا عنها بدرجات في الاختبار المعد بشكل يمكن معه قياس المستويات المحددة ويتميز بالصدق والثبات والموضوعية (سليمان، ٢٠١٣: ٥٤٦).

• **الطلاب بقسم التربية الخاصة بجامعة الجوف:**

يُقصد بهم الطلاب الذين يدرسون (مقرر القدرات العقلية ونظريات التكوين) مسار صعوبات التعلم بقسم التربية الخاصة بجامعة الجوف.

• **الإجراءات الميدانية للبحث:**

وتشمل (المنهج، العينة، والأدوات، والأساليب الإحصائية) كما يلي:

• **المنهج المستخدم:**

يهدف البحث إلى التعرف على أثر التدريس بأنموذج الخرائط الذهنية (المتغير المستقل) في تحصيل المستويات العليا لـ "بلوم" (المتغير التابع) لدى عينة من طلاب قسم التربية الخاصة بجامعة الجوف. وعلى ذلك، فقد استخدم المنهج شبه التجريبي نظرا لملائمته لطبيعة البحث. وتم تقدير أداء الطلاب على الاختبار التحصيلي المعد باستخدام جدول المواصفات للمجموعتين الضابطة والتجريبية بواقع ثلاث مرات: الأولى قبل تطبيق البرنامج (القياس القبلي)، والثانية بعد التطبيق مباشرة (القياس البعدي)، والثالثة للمتابعة بعد شهرين (القياس التتبعي). وبعد ذلك سوف يتم إجراء التحليلات الإحصائية المناسبة لاستخلاص وتحليل النتائج ومناقشتها.

• **عينة البحث:**

تتمثل عينة البحث في مجموعة الطلاب الذكور قسم التربية الخاصة من المستوى السادس، من مسار صعوبات التعلم، وتدرس مقرر (القدرات العقلية ونظريات التكوين) بكلية التربية - جامعة الجوف (ن=٥٨) طالبا، وتراوح أعمارهم بين (٢٢،١٨) عاماً بمتوسط عمر (٢٠،٥) وانحراف معياري (١،١٢) عاما. وتم تقسيمهم بالتساوي إلى مجموعتين: المجموعة الضابطة وتدرس بالطريقة التقليدية (ن=٢٩) طالبا، بينما تدرس المجموعة التجريبية بطريقة الخرائط الذهنية (ن=٢٩) طالبا. وتم تطبيق أدوات البحث في النصف الثاني للعام الدراسي ١٤٣٥-١٤٣٦هـ.

• **تكافؤ العينة:**

حسب الباحثان تجانس عينة المجموعتين (التجريبية والضابطة) على الأداة المستخدمة (الاختبار التحصيلي) وذلك في القياس القبلي للتأكد من عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين، وطبق لقياس المستويات العليا لـ بلوم (التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم) في القياس القبلي، ويوضح جدول رقم (١) هذه النتائج:

جدول (١) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس القبلي على الاختبار التحصيلي للمستويات العليا لـ "بلوم" (التطبيق - التحليل - التركيب - التقويم)

الأبعاد	المجموعة	العدد	المتوسطات	الانحراف المعياري	قيمة	الدلالة
التطبيق	الضابطة	٢٩	٢,٩٧	١,١٦	٠,٢٢	غير دال
	التجريبية	٢٩	٢,٨٩	١,٢١		
التحليل	الضابطة	٢٩	٢,٦٥	١,٢٣	٠,٣٢	غير دال
	التجريبية	٢٩	٢,٥٥	١,١٨		
التركيب	الضابطة	٢٩	٢,٣٥	١,٠١	٠,٣٧	غير دال
	التجريبية	٢٩	٢,٢٤	١,١٥		
التقويم	الضابطة	٢٩	٢,٢١	١,٠١	٠,٢٧	غير دال
	التجريبية	٢٩	٢,١٤	٠,٩٧		
الدرجة الكلية	الضابطة	٢٩	١٠,٣١	٣,١٦	٠,٤٢	غير دال
	التجريبية	٢٩	٩,٠٨	٣,٠٤		

يتضح من جدول رقم (١) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في الاختبار التحصيلي بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس القبلي، وذلك في مستويات بلوم الأربعة (التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم) وفي الدرجة الكلية، مما يدل على تجانس المجموعتين قبل بدء تطبيق البرنامج.

• أدوات البحث :

• الاختبار التحصيلي :

• وصف الاختبار :

تم إعداد الاختبار التحصيلي في مقرر (القدرات العقلية ونظريات التكوين: وحدتي الفروق الفردية - الذكاء)، ويتكون من (٤٠) سؤالاً، وتم توزيع الأسئلة على مستويات بلوم العليا، وتراوحت درجة الاختبار الكلية بين (صفر: ٤٠) أم على كل مستوى على حدة فقد تراوحت درجة مستوى التطبيق بين صفر: ١٢، ومستوى التحليل بين صفر: ٨، والتركيب بين صفر: ١٠، والتقويم بين صفر: ١٠) كما هو موضح بالجدول رقم (٢).

جدول (٢) جدول المواصفات لمقرر القدرات العقلية وحدتي (الفروق الفردية - الذكاء)

الموضوعات	الأهداف نسبة التركيز	التطبيق ٣٠٪	التحليل ٢٠٪	التركيب ٢٥٪	التقويم ٢٥٪	المجموع ١٠٠٪
١. وحدة الفروق الفردية	٦٠٪	٧	٦	٥	٦	٢٤ سؤالاً
٢. وحدة الذكاء	٤٠٪	٥	٢	٥	٤	١٦ سؤالاً
المجموع	١٠٠٪	١٢	٨	١٠	١٠	٤٠ سؤالاً

• صدق الاختبار :

تم استخدام طريقة صدق المحكمين (ن=٧)، من خلال عرض الاختبار على عدد من أعضاء هيئة التدريس قسم التربية الخاصة وخاصة الذين درسوا مقرر (القدرات العقلية ونظريات التكوين)، بهدف تحديد آرائهم حول مدى ملائمة الاختبار لمستويات بلوم العليا الأربعة. وتراوحت نسب الاتفاق بين (٨٥: ٩٥٪)، مما

يدل على تمتع الاختبار التحصيلي بدرجة مقبولة من الصدق. كما تم الاعتماد على جدول المواصفات للاختبار التحصيلي كطريقة نوعية من صدق المحتوى Content Validity التي تعتمد على إعداد مخطط أو جدول المواصفات Table of Specifications (أبو حطب وآخرون، ١٩٩٣: ١٣٣).

• ثبات الاختبار:

تم استخدام طريقة إعادة التطبيق بفارق زمني (١٤) يوماً، وذلك لدى عينة من الطلاب، وفيما يلي جدول رقم (٣) يوضح هذه النتائج.

جدول (٣) يوضح ثبات الاختبار التحصيلي باستخدام إعادة التطبيق من خلال معامل ارتباط بيرسون (ن=٢١)

مستويات بلوم	معامل الارتباط
التطبيق	٠,٨٥
التحليل	٠,٨٣
التركيب	٠,٧٩
التقويم	٠,٧٧
الدرجة الكلية	٠,٨١

يتضح من الجدول رقم (٣) أن المقياس يتمتع بدرجة مقبولة من الثبات ويمكن استخدامه في البحث.

• البرنامج التدريبي :

تم إعداد هذا البرنامج بهدف معرفة أثر التدريس بأنموذج الخرائط الذهنية للمستويات العليا لـ "بلوم" لدى عينة من طلاب التربية الخاصة بجامعة الجوف، حيث تم بناء البرنامج بعد النظر إلى الإطار النظري والدراسات السابقة؛ للاستفادة منها في بناء البرنامج الحالي، ويهدف البرنامج إلى ما يلي:

• تعريف الطلاب بمفهوم وأهمية الخرائط الذهنية :

ويهدف البرنامج إلى ما يلي:

« تعريف الطلاب بمفهوم وأهمية الخرائط الذهنية في تنمية مهاراتهم التدريسية.

« توضيح الفرق والتشابه بين طرق التدريس التقليدية وبين طريقة التدريس بأسلوب الخرائط الذهنية.

« التعرف على مستويات "بلوم" الستة بالتدريج وخاصة المستويات الإبداعية.

« تعريف الطلاب بكيفية الاستفادة من مبادئ النظرية في عمليات تدريس الأطفال ذوي الاحتياجات الخاصة

« إعطاء الطلاب أمثلة متعددة على تطبيقات تنمية مستويات "بلوم" المختلفة، وخاصة التطبيقات النظرية في المجالات التربوية للطلاب مستقبلاً.

وقد أخذ إعداد البرنامج الخطوات التالية:

« معرفة خصائص وطبيعة معلمي التربية الخاصة.

- « الاطلاع على الأدب التربوي والتراث النظري حول هذه البرامج.
- « تحديد الأهداف العامة والخاصة للبرنامج، مع وضع خطة بالخطوات والتي شملت (المحتوى ونشاطات التعليم وأساليب تقويم البرنامج والفترة الزمنية لتنفيذ البرنامج).
- « التحقق من صدق البرنامج حيث تم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين في قسم التربية الخاصة وعلم النفس، بهدف التأكد من سلامة الإجراءات المتبعة في بناء البرنامج، وكذلك التأكد من صدق محتوى البرنامج التدريبي وأنشطته ومناسبتها.
- « تحديد المدة الزمنية لتطبيق البرنامج حيث بلغ عدد الجلسات (١٦) جلسة تدريبية، تم تطبيقها على ثمانية أسابيع متصلة، وتراوح زمن كل جلسة (٣٠: ٤٠ دقيقة).
- « تحديد محتوى الجلسات الإرشادية.

جدول (٤) توزيع جلسات البرنامج التدريبي

م	عنوان الجلسة	الفنيات التدريبية المستخدمة	الأدوات والتقنيات المصاحبة
١	تعريف الطلاب بالمقرر	المحاضرة	مطوية عن خطة البرنامج
٢	الفروق الفردية: مفهومه (الوحدة ١)	التعزيز المعنوي	مطبوعات ورقية عن البرنامج
٣	في أي الصفات تحدث الفروق الفردية	المحاضرة والمناقشة	مطبوعات ورقية لأهم الإرشادات
٤	أنواع الفروق الفردية (الوحدة ١)	المحاضرة، التغذية الراجعة	مطبوعات ورقية تلخص أهم الإرشادات
٥	مظاهر الفروق الفردية (الوحدة ١)	المحاضرة، التغذية الراجعة	مطبوعات ورقية تلخص أهم الإرشادات
٦	خصائص الفروق الفردية (الوحدة ١)	التعزيز المعنوي، والنمذجة	مطبوعات ورقية لأهم الإرشادات
٧	توزيع الفروق الفردية (الوحدة ١)	التعزيز، والنمذجة	وسائل تعليمية لموضوع الدرس
٨	الوراثة والبيئة والفروق الفردية (الوحدة ١)	التعزيز، والنمذجة	مطبوعات ووسائل تعليمية لموضوع الدرس
٩	المفهوم الفلسفي للذكاء (الوحدة ٢)	المناقشة الجماعية	وسائل تعليمية مناسبة للموضوع
١٠	المفهوم البيولوجي للذكاء (الوحدة ٢)	المحاكاة، والمحاضرة	مطبوعات ورقية تلخص أهم الإرشادات
١١	المفهوم الاجتماعي للذكاء (الوحدة ٢)	المناقشة، التغذية الراجعة.	مطبوعات ورقية تلخص إرشادات البرنامج
١٢	الذكاء هو القدرة على التعلم (الوحدة ٢)	المحاضرة، التغذية الراجعة	مطبوعات ورقية تلخص أهم الإرشادات
١٣	الذكاء القدرة على التكيف (الوحدة ٢)	التعزيز، والنمذجة	مطبوعات ورقية لأهم الإرشادات
١٤	الذكاء القدرة على التفكير (الوحدة ٢)	التعزيز، والمحاكاة	وسائل تعليمية
١٥	المفهوم الشامل للذكاء (الوحدة ٢)	التعزيز المعنوي، والنمذجة	مطبوعات ووسائل تعليمية
١٦	المناقشة والاستنتاجات	المحاضرة	المناقشة العامة

كما قام الباحثان ببناء دليل التدريس بالخرائط الذهنية: وهو دليل إرشادي لعملية التدريس بالخرائط الذهنية، ويضم المحاور التالية:

« التعريف بمفهوم الخرائط الذهنية وخطوات التنفيذ.

« تحليل مفصل لكل موضوع تدريسي من حيث (الحقائق، المفاهيم، والتعميمات، والنظريات).

« خطوات السير في موضوع الدرس باستخدام الخرائط الذهنية.

« إرفاق كل درس بخريطة ذهنية تشمل (جمل مختصرة، رسومات، ألوان، رموز).

« سيتم تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي على المجموعتين، ثم يطبق البرنامج المقترح ثم القياس البعدي والتتبعي.

ويوضح الجدول رقم (٤) توزيع جلسات البرنامج.

• رابعاً: المعالجات الإحصائية وعرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها :

الأساليب الإحصائية: تم استخدام حساب المتوسطات والانحرافات المعيارية، واختبار "ت" Test. t. لدلالة الفروق، ومعامل ارتباط (بيرسون)، وتحليل التباين أحادي الاتجاه، واختبار شيفيه Scheffe.

• عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها :

• نتيجة الفرض الأول (القياس البعدي):

وينص على: توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعتين الضابطة والتجريبية في المستويات العليا لـ "بلوم" (التطبيق - التحليل - التركيب - التقويم - الدرجة الكلية) في القياس البعدي.

وللتحقق من صحة هذا الفرض فقد تم استخدام اختبار قيمة "ت" Test. t. لدلالة الفروق، ويوضح الجدول (٥) هذه النتائج.

جدول (٥) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق بين المجموعتين (التجريبية والضابطة) في القياس البعدي على الاختبار التحصيلي للمستويات العليا لـ "بلوم" (التطبيق - التحليل - التركيب - التقويم)

الأبعاد	المجموعة	العدد (ن)	المتوسطات (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"
التطبيق	الضابطة	٢٩	٢,٩٧	١,١٥	❖❖ ١٢,٦
	التجريبية	٢٩	٨,١٤	١,٨٩	
التحليل	الضابطة	٢٩	٢,٦٥	١,٢١	❖❖ ١٠,٥
	التجريبية	٢٩	٦,٧٩	١,٦٧	
التركيب	الضابطة	٢٩	٢,٣٤	١,٠١	❖❖ ٩,٨
	التجريبية	٢٩	٥,٧٩	١,٥٤	
التقويم	الضابطة	٢٩	٢,٢١	١,٠٢	❖❖ ٨,١
	التجريبية	٢٩	٥,٢٨	١,٧٥	
المجموع الكلي	الضابطة	٢٩	١٠,١٧	٣,١٦	❖❖ ١٤,١
	التجريبية	٢٩	٢٥,٩٨	٥,٠٤	

❖❖ دال عند (٠,٠١) ❖❖ دال عند (٠,٠٥)

يتضح من الجدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في القياس البعدي، وذلك في الأبعاد الفرعية الأربعة (التطبيق والتحليل والتركيب والتقويم) وأيضا في الدرجة الكلية للمقياس، وكانت جميع القيم دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، مما يدل على فاعلية البرنامج وأثره في تحسن مهارات المجموعة التجريبية بعد البرنامج.

وقد أشارت نتائج الفرض الأول إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية مستويات بلوم العليا لدى الطلاب، واستمرار فاعلية البرنامج في (القياس التتبعي) في استخدام الخرائط الذهنية كوسيلة للشرح مع الطلاب مثل دراسات: "نونج وآخرون (2015) Nong, et al، وسليمان (٢٠١٣)، وبحث "أنطوني" D'Antoni (2013)، وطاشمان وآخرون (٢٠١٢)، والشمري (٢٠١٢)، وبحث "هاركرت" Harkirat, et al (2010)، والمولد (٢٠٠٩).

ويرجع ذلك إلى طبيعة أسلوب الخرائط الذهنية لأنه وكما ذكر Chen أنه عبارة عن أشكال تخطيطية تربط المفاهيم بعضها البعض عن طريق خطوط أو أسهم يكتب عليها كلمات تُسمى كلمات الربط لتوضيح العلاقة بين مفهوم وآخر، كما تمثل بنية هرمية متسلسلة توضح فيها المفاهيم الأكثر استخداما (Chen, et al., 2011:1817). ويضيف "أنور المصري" أن الخرائط الذهنية إستراتيجية وسيلة فعالة يعمل بها العقل كوحدة متكاملة يتناغم فيها النصف الأيمن مع الأيسر، وذلك لما تحويه الخرائط من ألفاظ ورسومات وصور... إلخ، فالخرائط الذهنية تُشرك شقي المخ لأنها تستخدم الصور والألوان والخيال، وكلها تمثل مهارات الشق الأيمن من الدماغ. بالإضافة إلى الكلمات والأعداد وهي تمثل مهارات الشق الأيسر، كما أن الطريقة التي ترسم بها المفاهيم المختلفة تُحفز العقل على الابتكار، مما يُساعد العقل على عمل قفزات من الفهم والتخيل عن طريق الترابط الذهني، وهي بذلك تطلق العنان للقدرات العقلية نحو الإبداع (المصري، ٢٠١٣: ٢٣٧).

• نتيجة الفرض الثاني (القياس التتبعي):

وينص على: لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب المجموعة التجريبية في المستويات العليا لـ "بلوم" (التطبيق - التحليل - التركيب - التقويم - الدرجة الكلية) في القياس التتبعي. ويوضح الجدول رقم (٦) هذه النتائج.

يتضح من الجدول رقم (٦) عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في كل من المجموع الكلي والأبعاد الفرعية للمقياس عدا البعد الرابع (التقويم)، وبهذا يكون تم قبول الفرض السابق جزئياً، ويعني هذا استمرار فاعلية البرنامج التدريبي لدى الطلاب حيث لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين القياسين البعدي والتتبعي في الدرجة الكلية للمقياس.

جدول (٦) يوضح المتوسطات والانحرافات المعيارية وقيمة "ت" لدلالة الفروق على المجموعة (التجريبية) في القياس التتبعي على الاختبار التحصيلي للمستويات العليا لـ "بلوم" (التطبيق). التحليل. التركيب. التقويم

الأبعاد	القياس	العدد (ن)	المتوسطات (م)	الانحراف المعياري (ع)	قيمة "ت"	الدلالة
التطبيق	البعدي	٢٩	٨,١٤	١,٨	٠,١٤	غير دال
	التتبعي	٢٩	٨,٠٧	١,٩		
التحليل	البعدي	٢٩	٦,٧٩	١,٦	١,٦	غير دال
	التتبعي	٢٩	٦,١	١,٥		
التركيب	البعدي	٢٩	٥,٧٩	١,٥	١,٧	غير دال
	التتبعي	٢٩	٥,١	١,٧		
التقويم	البعدي	٢٩	٥,٢٨	١,٧	٢,٠٥	دال
	التتبعي	٢٩	٤,٤	١,٦		
المجموع الكلي	البعدي	٢٩	٢٦,٠١	٤,٩	١,٨	غير دال
	التتبعي	٢٩	٢٣,٦	٤,٥		

واستمرت فاعلية البرنامج التدريبي بأبعاده الفرعية الثلاثة (التطبيق، والتحليل، والتركيب) عدا الرابع (التقويم)، ولعل ذلك قد يرجع إلى وجود التقويم في آخر مراحل مستويات بلوم، وأن عينة البحث قد انخفضت لديهم الدافعية مقارنة بالأبعاد الفرعية الأولى، أو أن عامل الوقت والزمن قد أثر عليه بشكل سلبي.

كما أشارت النتائج الحالية للبرنامج فضلاً إلى انعكاسه على عينة البحث نحو وجود اتجاهات إيجابية نحو استخدام الخرائط الذهنية مثلما أكدت عليه بعض الدراسات السابقة مثل: "نونج وآخرون (2015) Nong, et al"، ودراسة وفاء سليمان (٢٠١٣)، كما انعكست كذلك على التحصيل الأكاديمي والتأثير الإيجابي بالتحسن في المستويات المعرفية العليا لـ بلوم.

ومما ساعد على فاعلية البرنامج واستمرار أثره هو احتواء جلسات البرنامج على حالات تعليمية للطلاب يوضحون من خلالها كيفية الاستفادة والتطبيق الفعلي لما تعلموه، وذلك في مناخ من الحث والتشجيع على تطوير أداء الطلاب مع التنوع في تقديم المعززات وفي طرق التقويم المتبعة. كما أن تخصيص وقت في نهاية الجلسة لمراجعة ما تم التدريب عليه، وتذكير الطلاب بملخصات تساعدهم كان له أثره في احتفاظهم بما تعلموه. ولا شك أن تضافر العوامل السابقة وتفاعلها معاً كان له أثر كبير في فاعلية البرنامج.

والجدير بالذكر أن متوسط درجات البعد الرابع (التقويم) في القياسات الثلاثة كانت كما يلي: القياس القبلي (م = ٢,٢١)، والقياس البعدي (م = ٥,٢٨)، والقياس التتبعي (م = ٤,٣٥)، علماً بأن درجات هذا البعد تتراوح بين (صفر: ١٠). وتدل هذه النتائج على أن تراجع متوسط درجات البعد الفرعي الرابع (التقويم) لم يكن بالتراجع الكبير لأننا نتناول أسلوباً جديداً على

الطلاب (الخرائط الذهنية) لم يعهده من قبل. ومن ناحية أخرى، فإن (التقويم) يمثل قمة مستويات بلوم، ولا شك أن كلا الأمرين قد ساهم في تراجع متوسط درجات الطلاب على التقويم في القياس التتبعي عن القياس البعدي.

• نتيجة الفرض الثالث (القياسات المتكررة):

وينص على: توجد فروق بين درجات القياسات المتكررة (القبلي والبعدي والتتبعي) لدرجات المجموعة التجريبية عند مستويات بلوم العليا (التطبيق، والتحليل، والتركيب، والتقويم).

وللتحقق من معرفة مدى تقدم العينة في البرنامج تم حساب الفروق بين القياسات الثلاثة (القبلي والبعدي والتتبعي) تم استخدام التباين الأحادي (١×٣)، ثم اختبار شيفيه Scheffe. ويوضح الجدول رقم (٧) هذه النتائج.

جدول (٧) تحليل التباين (١×٣) لدلالة الفروق بين القياسات المتكررة الثلاثة أثناء تطبيق البرنامج وحجم التأثير (إيتا^٢)

مصدر التباين	مجموع المربعات	د. ح	متوسط المربعات	ف	إيتا ^٢	حجم التأثير
بين المجموعات	٤٠٣١,٨	٢	٢٠١٥,٩	٨٣,٦ *	٠,٧٤	كبير
داخل المجموعات	٢١٧١,١	٩٠	٢٤,١			
التباين الكلي	٦٢٠٢,٨	٩٢				

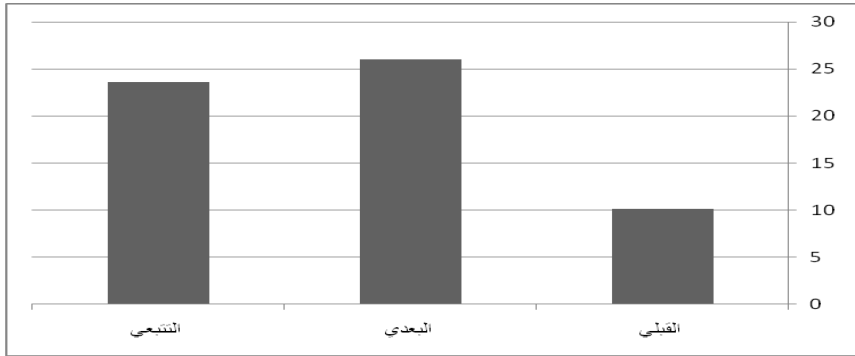
أوضح الجدول رقم (٧) قيمة (ف) وهي دالة إحصائياً عند مستوى (٠,٠١)، وتدل على وجود فروق جوهرية بين القياسات الثلاثة. كما دلت قيمة حجم التأثير (إيتا^٢) على أن تلك الفروق كبيرة. ولمعرفة اتجاه الفروق تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe. ويبين الجدول الآتي نتائج هذه المقارنات، وفيما يلي جدول (٨) لنتائج هذه المقارنات.

جدول (٨) نتائج اختبار شيفيه للمقارنات البعدية والفروق بين المتوسطات لمعرفة دلالة الفروق بين القياسات المتكررة الثلاثة

القياسات الثلاثة	الأول القبلي	الثاني البعدي	الثالث التتبعي	مدى شيفيه
الأول: القبلي (م=١٠,١)	-			٢,٧
الثاني: البعدي (م=٢٦,٠١)	١٥,٨ *	-		
الثالث: التتبعي (م=٢٣,٥)	١٣,٤ *	٢,٤	-	

أوضح جدول رقم (٨) المقارنات أن الفروق كانت واضحة بين القياسات المتكررة الثلاثة حيث كانت دالة؛ وتعني (دالة) أن الفرق بين المتوسطين ($\leq$) مدى شيفيه. ويوضح الشكل رقم (١) تطور مراحل القياسات الثلاثة كما يلي.

يظهر من الشكل وجود فروق بين القياسات كما أظهرها تحليل التباين واختبار Scheffe؛ حيث يشير الجدول إلى وجود فروق واضحة عبر مراحل القياس الثلاثة. ويُلاحظ أن متوسطات درجات المجموعة التجريبية كانت تتجه نحو الارتفاع مما يدل على التحسن التدريجي بفعل البرنامج.



شكل (١) الفروق بين القياسات الثلاثة المتكررة

• التوصيات والبحوث المستقبلية :

- في ضوء نتائج البحث يوصي الباحثان بما يلي:
- « توجيه المختصين في أقسام المناهج وطرق التدريس بضرورة الاهتمام بتبني هذه الإستراتيجية.
- « ضرورة عقد دورات تدريبية لمدراء ومعلمي التربية والتعليم وتوعيتهم بأهمية أسلوب الخرائط الذهنية في بناء مفاهيم علمية متطورة.
- « تشجيع الطلاب على التنافس في بناء الخرائط المفاهيم وتنمية روح الإبداع.
- « العمل على دراسة معوقات تطبيق أسلوب الخرائط الذهنية في كافة المراحل التعليمية.
- « تضمين إستراتيجية الخرائط الذهنية ضمن مقررات التربية الخاصة.

• البحوث المقترحة :

- « دراسة فاعلية الخرائط الذهنية في تنمية التفكير الابتكاري لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم.
- « دراسة مقارنة بين الخرائط الذهنية والتعلم التعاوني في تنمية التحصيل لدى طلاب قسم التربية الخاصة.
- « دراسة اتجاهات أعضاء هيئة التدريس نحو استخدام الاستراتيجيات التعليمية الحديثة.

• المراجع :

- أبو حطب، فؤاد؛ وعثمان، سيد؛ وصادق، أمال. (١٩٩٣). التقويم النفسي. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية، (٣).
- الخطيب، عمر سالم. (٢٠١٠). أثر استخدام خريطة الشكل (V) في تحصيل المفاهيم الفقهية وتكوين بنية مفاهيمية متكاملة لدى طلبة جامعة الحسين بن طلال. مجلة علوم إنسانية، العدد (٤٥)، ٣٢١.
- الدايمي، طه علي. (٢٠٠٩). بين الطرائق التقليدية والاستراتيجيات التجديدية. عمان. الأردن: عالم الكتب الحديث.

- الزعبي، طلال عبد الله؛ التوتنجي، رنده سليمان. (٢٠٠٣). العلاقة بين استخدام الخرائط المفاهيمية في تدريس مناهج البحث في التربية وعلم النفس لطلبة دبلوم التربية. مجلة دراسات في العلوم التربوية، ٣٠(٢)، ١٠٩: ١٦٠.
- الشمري، زينب حسن. (٢٠١٢). فاعلية استخدام الخرائط المفاهيمية في تكوين الصورة الفنية الكتابية وتنمية مهارات التفكير الإبداعي في مادة التعبير لدى طالبات الصف الثالث المتوسط في المملكة العربية السعودية. مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ٢٠(٢)، ٢٧٥: ٣٢٩.
- القاضي، هيثم ممدوح. (٢٠١١). أثر الخرائط المفاهيمية في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لدى طلبة الصف السابع الأساسي في المنطقة العربية. دكتوراه، كلية التربية. جامعة آل البيت.
- المصري، أنور على. (٢٠١٣). فاعلية استخدام الخرائط الذهنية في تنمية التحصيل والتفكير الابتكاري لدى طالبات كلية التربية النوعية. مجلة دراسات عربية وتربوية في علم النفس، ٤٣، ٢٧٨٢٣٥.
- المولد، حليلة عبد القادر. (٢٠٠٩). أثر استخدام الخرائط الذهنية في التدريس على التحصيل لدى طالبات الصف الثالث الثانوي في مادة الجغرافيا. مجلة القراءة والمعرفة، ١٢٧: ١٤٤، ١.
- حوراني، حنين سمير. (٢٠١١). أثر استخدام إستراتيجية الخرائط الذهنية في تحصيل طلبة الصف التاسع في مادة العلوم وفي اتجاهاتهم نحو العلوم في المدارس الحكومية في مدينة قلقيلية. كلية الدراسات العليا. جامعة النجاح الوطنية.
- دورزة، أفنان. (٢٠١١). درجة مراعاة في مدارس محافظة قلقيلية لمستويات بلوم للأهداف المعرفية لدى تخطيطهم للدرس. مجلة جامعة النجاح للأبحاث في العلوم الإنسانية، ٢٥(١٠)، ٢٥٥٩: ٢٥٨٢.
- زلوم، عزيزة حسن. (٢٠٠٥). أثر استخدام إستراتيجية الخرائط المفاهيمية على تحصيل واحتفاظ الطلاب بالمفاهيم العلمية للصفوف النهائية بمرحلة الأساس في مناهج العلوم العامة الجديدة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية. جامعة السودان للعلوم والتكنولوجيا.
- سليمان، وفاء. (٢٠١٣). دراسة فاعلية برنامج تعليمي باستخدام الخرائط الذهنية في تنمية مهارات الأداء المعرفي في مساق تربية الطفل في الإسلام لدى طالبات كلية الأميرة عالية. المجلة التربوية المتخصصة، ٢(٦)، ٥٦٠.٥٤٤.
- عميرة، أحمد عبد الكريم. (٢٠٠٧). أثر دورة التعلم وخرائط المفاهيم في التفكير التأملي والتحصيل لدى طلبة الصف العاشر في التربية الوطنية والمدنية. دكتوراه، كلية التربية. جامعة اليرموك.
- طاشمان، غازي؛ الخريش، مسعود؛ المساعيد، مفضي؛ المقصص، محمد. (٢٠١٢). أثر استخدام إستراتيجيتي الذكاءات المتعددة والخرائط المفاهيمية في تنمية التفكير الابتكاري في مبحث الجغرافية للوطن العربي لدى طلبة معلم الصف في جامعة الإسراء بالأردن، مجلة الجامعة الإسلامية للدراسات التربوية والنفسية، ١(٢٠)، ٢٤٣: ٢٨١.
- قطامي، نايفه. (٢٠٠٩). تعليم التفكير للمرحلة الأساسية. (ط٣)، عمان. الأردن: دار الفكر.
- وقاد، هديل. (٢٠٠٩). فاعلية استخدام الخرائط الذهنية على تحصيل بعض موضوعات مقرر الأحياء لطالبات الصف الأول ثانوي بمدينة مكة المكرمة. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية. جامعة أم القرى.

- Abi-El Mona, T., Abd-Elkhaliek, F. (2013). The Influence of Mind Mapping on English Graders, Science Achievement. School Science and Mathematics. 108 (7). 298-312.
- Buzan, Tony. (2008). The mind maps book: How to Use Radiant Thinking to Maximize Your Brain's Untapped Potential [Lemurized].
- Buzan, Tony. (2006). Mind Mapping Kick Start Your Creativity And Transform Your Life. Spin, Mateu Cromo.
- Chen, Y., Huang, T. & Hsieh, P. (2011). The effect of concept map and teaching aid on the learning achievements of students having different background in teaching white-light interferometer. Annual International Conference on Education & e-Learning (EeL) Copyright © GSTF 2011 ISSN: 2251-1814.
- Daley, B, Glasenapp K. & Piacentine L. (2003). Concept maps: a strategy to teach and evaluate critical thinking. Journal of Nursing Education, 38, 42-47.
- Dantoni, A.V. (2013). Relationship between the mind map learning strategy and critical thinking in medical students. Unpublished PhD Thesis. Seton Hall University.
- Eee , L.L. (2012) . Using a computer - Based Multimedia Culture Mind Map as an Instructional Module for EFL Reading comprehension and Vocabulary : The Effect on Student Achievement among college Freshman in Taiwan I daho State University .
- Gonzalez, H; Palencia, A; Umana, L; Galindo, L. & Villafrade M. (2009). Mediated learning experience and concept maps: a pedagogical tool for achieving meaningful learning in medical physiology students. Journal of American Physiological Society, 3(2), 312-316.
- Harkirat, S., Dhindsa; Makarimi, Kasim; Anderson, Roger. (2010). Constructivist- visual mind map teaching approach and the quality of students' cognitive structures. Journal Of Science Education And Technology, 20(2), 186-200.
- Holzman, S. (2011). Thinking Maps: Strategy-Based Learning for English Language Learner and other. Annual Administrator conference 13th closing the achievement Group For Education Learner student. Sonoma country office Of Education, California Department of Education.
- Hyerle, D. (2008). Thinking Maps: Visual tools for activating habits of mind. In Costa, Arthur and Kallick, Bena (Eds.),

Learning and Leading with Habits of Mind: 16 Essential Characteristics for Success. Alexandria, VA: ASCD.

- Ivic, Rebecca K. (2014). An Affordance and Social Learning Research Framework for Mental Map Construction: A thematic Analysis of Navigational Learning Processes. Ph.D. Purdue University West Lafayette, Indiana.
- Mode, E. (2010). The effect of graphic organizers in terms of students attitudes towards reading in English, Science Direct, 32(2). 131-171.
- -Nagh, A., Umar, N. (2014). The effects of mind mapping with cooperative learning on programming performance problem solving skill and meta computer science students. Journal of Educational computing research, 42, (1), 35-61.
- Nong, Bang Khanh; Pham, Tuan Anh; Tran, Thy Nu Mai. (2014). Integrate The Digital Mind Mapping Into Teaching And Learning Psychology. Innovations in Education and Teaching International, 45 (4), 375-387.
- Rendas, A., Fonseca, M. & Pinto, P. (2005). Toward meaningful learning in undergraduate medical education using concept maps in a PBL pathophysiology course. Advances in Physiology Education, 30, 23-29.
- Ruffini, Michael, F. (2008). Using e- maps to organize and navigate on line content. Educause Quarterly Magazine. 31(1), 56-61.
- Schmidt, H. (2007). Alternative approaches to concept mapping and implications for medical education: commentary on reliability, validity and future research directions. Advances in Health Physiology Education, 11, 69-76.
- Vinha, L. (2014). Charting geographic mental maps in foreign policy analysis: a literature review. Journal of Studies and Research in Human Geography, 6(1), 5-17.
- Wang, V., Farmer, L. (2014). Adult teaching methods in China and Bloom's Taxonomy. International Journal for the Scholarship of Teaching and Learning. 2(2), 1-1.
- Zimmerman, F. J., Ortiz, S. E., Christakis, D. A., & Elkun, D. (2012). The value of social cognitive theory to reducing preschool TV viewing: A pilot randomized trial. Preventative Medicine, 54, 212-218.



البحث السابع :

فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل وأثره على تحسين اللغة الاستقبالية عند الأطفال المعاقين سمعياً

المحاضر :

د/عمر السيد حمادة
المدرس المساعد بقسم التربية الخاصة
كلية التربية جامعة الملك فيصل

” فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل وأثره على تحسين اللغة الاستقبالية عند الأطفال المعاقين سمعياً ”

د/عمر السيد حمادة

• مستخلص:

هدفت الدراسة للكشف عن فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهام نظرية العقل لدى الاطفال المعاقين سمعياً (ضعاف السمع) وأثره في تحسين اللغة الإستقبالية لديهم. واشتملت عينة الدراسة علي (١٨) طفل من المرحلة الابتدائية لمدارس ضعاف السمع بالإحساء ممن تتراوح أعمارهم (٩ - ١٢) عام واشتملت أدوات الدراسة علي مقياس مهام نظرية العقل (إعداد: الباحث) ومقياس اللغة الإستقبالية (إعداد: الباحث) وبرنامج تدريبي لتنمية مهام نظرية العقل (إعداد: الباحث) وأسفرت نتائج الدراسة علي وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة علي مقياس مهام نظرية العقل ومقياس اللغة الاستقبالية في القياسين البعدي والتتبعي. مما يوضح امتداد تأثير البرنامج وفاعليته في تنمية مهام نظرية العقل وأثره علي اللغة الاستقبالية لدي الاطفال ضعاف السمع .

Effectiveness of Training Program to Develop Theory of Mind Skills on Improving Receptive Language in Children with Hearing Impairment

Dr. Omar Elsayed Hamada

Abstract:

The study aimed to reveal the effectiveness of the training program for the development of theory of mind tasks I have kids hearing-impaired (hearing impaired) and its impact in improving receptive language have The study sample included. (18) children from primary schools hearing impaired in Hassa aged (9-12) in the study included tools on a scale theory of mind tasks (preparation : researcher) and the measure of receptive language (prepared by the researcher) and a training program for the development of theory of mind tasks (preparation: researcher) And The results of the study on the presence of statistically significant differences among the middle ranks of the experimental and control groups on a scale theory of mind and the measure of receptive language in the two measurements dimensional and iterative . which shows the program's impact and effectiveness of the theory of mind tasks of development and its impact on receptive language in children hearing impaired .

• مقدمة البحث :

من أهم الحواس التي وهبها الله للإنسان هي حاسة السمع لأن عن طريقها يستقبل الفرد المعلومات التي من خلالها يستطيع أن يفهم ويتواصل مع العالم المحيط به . و حدوث خلل أو عجز في تلك الحاسة يؤدي إلي صعوبات متنوعة من أهمها يصبح الفرد غير قادر علي تعلم اللغة ، فاللغة هي التي تشكل حجر الزاوية بالنسبة للتطور المعرفي والاجتماعي والاكاديمي، وعن طريقها يستطيع الفرد أن يتكيف مع البيئة المحيطة بهم. ومن ثم تعتبر الإعاقة السمعية بنوعيتها

(الصم، ضعاف السمع) من أشد وأصعب الإعاقات الحسية التي تصيب الإنسان. وفي بحثنا سوف نختص بضعاف السمع فقط تلك الفئة التي لا تتلقى اهتماما مثل الصم .

وضعف السمع يضع الفرد المصاب به في مواقف صعبة تأخذ مكانها بين مجتمع السامعين ومجتمع الصم فالإصابة بضعف السمع يعكس سلوك العزلة والانسحاب الاجتماعي وأن العديد من المشكلات التي تواجه الاطفال ضعاف السمع في المدارس هي ناتجة عن فقدان السمع فانهخفاض التحصيل وضعف المهارات ناتجة عن الإصابة بالإعاقة السمعية التي تؤثر بشكل شديد علي مظاهر سلوك الشخص المصاب (Hallahan & kuffman, 2003) كما يشير عبد المطلب القريطي (٢٠٠١) أن ضعاف السمع يعانون من مشكلات لغوية بدرجات متفاوتة ،كمشكلات سماع الأصوات المنخفضة ،وفهم ما يدور حولهم من مناقشات ،ومشكلات تناقص عدد المفردات اللغوية وصعوبة التعبير اللغوي . (عبد المطلب القريطي، ٢٠٠١: ٣٣٤ - ٣٣٥)

ويشير ليرنر Lerner (٢٠٠٠) أن المعاقين سمعيا ومنهم ضعاف السمع يعانون من مشكلات في اللغة الاستقبالية تتبلور في ضعف القدرة على فهم الاتجاهات وتمييزها ، وفهم المفاهيم والمعاني المتعددة. (lerner, 2000, 28) وتصنف الجمعية الأمريكية للنطق واللغة أربعة أبعاد اساسية تتأثر بوجود الاعاقة السمعية وهي أولا: تأخر اللغة الاستقبالية والتعبيرية ومهارات التواصل، ثانيا : المشكلات الأكاديمية التي تظهر علي شكل تأخر في التحصيل، ثالثا: العزلة الاجتماعية ونقص مفهوم الذات رابعا : تأثر فرصة الحصول علي العمل والاحتفاظ به سلبيا. (محمد أبو شعيرة ، ٢٠٠٧: ٢٣)

وأضافت فاتن مندور (٢٠٠٧) أنهيتأخر نمو اللغة الاستقبالية واللغة المنطوقة بين الاطفال ضعاف السمع وتنتشر بصورة واضحة وان العديد من الدراسات أشارت الي فاعلية تقديم برامج تدريبية في تنمية اللغة الاستقبالية واللغة المنطوقة لدي ضعاف السمع ومن هذه الدراسات دراسة كوهين Cohen (1991) دراسة ستارك Stark (١٩٩١) ودراسة هاذان Hazan وآخرون (١٩٩١) ودراسة دارو Darrow (١٩٩٨) ودراسة ويليامسون Williamson وآخرون (١٩٩٨) ودراسة فيبانكس Fubanks (١٩٩٥) ونانسي Nancy (١٩٩٩) (فاتن مندور، ٢٠٠٧: ٤١٣).

وقد لوحظ أنه بتنمية مهارات نظرية العقل لدي الاطفال الصم وضعاف السمع يؤدي إلي نمو اللغة عند هؤلاء الاطفال بصفة عامة واللغة الاستقبالية بصفة خاصة لما لنظرية العقل من أهمية في فهم ما يفكر فيه الآخرون المحيطين بهؤلاء الاطفال بالتالي تحسين طرق التواصل لهؤلاء الاطفال . وتجدر الإشارة ايضا أنه لفهم الشخص يستلزم منة فهم سلوكيات الناس وهذا ما أشارت اليه كوسويسكا Kossewska (٢٠١١) في دراسة كان الهدف منها هو دراسة نظرية

العقل لدي الاطفال الصم وضعاف السمع حيث تؤكد انه لفهم الانسان الاجتماعي والتواصل معه يستلزم منا فهم الناس في ضوء حالتهم العقلية والقدرة علي فهم واستنتاج تلك الحالات العقلية بما يسمى نظرية العقل. (Kossewska,2011:63-74)

وفي نفس السياق يشير جانيت وايلد Janet Wild وآخرون (٢٠٠٥) أنه يوجد علاقة قوية بين نظرية العقل واللغة حيث يمكن القول أنه كلما كانت نظرية العقل أكثر تطوراً للأفراد كلما يُمكنهم من اكتساب المفاهيم من الحالات الذهنية واقتان بناء الجملة بالتالي النمو اللغوي وهذا بدوره يخدم الكثير من الوظائف مثل التواصل الاجتماعي في المحادثة، والتمثيل اللفظي وهذا ما يفتقده الاطفال الصم وضعاف السمع (Janet wild,2005). كما يشير ليفريز levrez وآخرون (٢٠١٢) أن الاطفال فاقد السمع عمر ٧ سنوات يعانون من صعوبة مستمرة في مهام نظرية العقل وان درجاتهم تعادل الاطفال السامعين عمر ٦ سنوات وهذا له تأثير علي مستوي اللغة (الاستقبالية او التعبيرية) لدي هؤلاء الاطفال . (Levrez,2012:66-77)

• مشكلة البحث :

وفي ضوء مراجعة الادب النظري في مجال التربية الخاصة تبين أن نظرية العقل ساهمت في تطوير رؤية جديدة في تنمية المهارات الاجتماعية والنفسية والسلوكية حيث حظيت هذه النظرية باهتمام في الدوائر التربوية . ومن هذا المنطلق تأتي اهمية تدريب الاطفال المعاقين سمعياً (ضعاف السمع) على تحسين اللغة الاستقبالية من خلال نظرية العقل التي تهتم بالتصور العقلي لما يدور في عقول الآخرين مما يؤدي الى زيادة توافق واندماج هؤلاء الاطفال في المجتمع .

ويؤكد علي ذلك ويلمان (wellman ٢٠١٣) إلي أهمية التركيز علي نظرية العقل ومدى اختلافها بشكل عام لدي الاطفال الصم وضعاف السمع لما لنظرية العقل من أهمية في تحسين المعرفة الاجتماعية واللغة لديهم بالتالي تحسين طرق التواصل (Wellman,2013:2357-2367).

وتعد الدراسة الحالية محاولة في هذا الاطار اذا يحاول الباحث من خلالها تحسين اللغة الاستقبالية لدى الاطفال ضعاف السمع باستخدام برنامج تدريبي قائم على مهام نظرية العقل .

ومن هنا يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤل الرئيس الاتي : ما مدى فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل لدى الأطفال ضعاف السمع وأثره علي تحسين اللغة الاستقبالية لديهم ؟ ويتفرع من هذا السؤال عدة تساؤلات فرعية هي :

« هل يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس نظرية العقل بعد تطبيق البرنامج ؟

- « هل يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس اللغة الاستقبالية بعد تطبيق البرنامج ؟
- « هل يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات نظرية العقل ؟
- « هل يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس اللغة الاستقبالية ؟
- « هل يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي في كل من: (مهارات نظرية العقل واللغة الاستقبالية) ؟

• أهمية الدراسة :

تكمن أهمية الدراسة في جانبين أولهما الجانب النظري وثانيهما الجانب التطبيقي

• أولاً : الجانب النظري :

- « تعد الدراسة محاولة جادة للكشف عن مدى فاعلية برنامج تدريبي قائم على نظرية العقل في تحسين اللغة الاستقبالية لدى الأطفال ضعاف السمع .
- « قد تسهم الدراسة في تزويد المكتبات العربية والباحثين بالأساليب التدريسية التي تصلح في تعليم الاطفال ضعاف السمع .

• ثانياً : الجانب التطبيقي :

- « اعداد برنامج تدريبي قائم على نظرية العقل في تحسين اللغة الاستقبالية لدى الاطفال المعاقين سمعياً (ضعاف السمع)
- « يمكن استخدام نتائج هذه الدراسة وتوظيفها في مجال تدريب واعداد المعلمين في مجال التربية الخاصة .

• أهداف الدراسة :

- « تهدف الدراسة الحالية الى الوقوف على نظرية العقل وعلاقتها باللغة الاستقبالية لدى الاطفال المعاقين سمعياً (ضعاف السمع)
- « تحسين اللغة الاستقبالية لدى الاطفال ضعاف السمع .
- « الكشف عن تطور نظرية العقل لدى الاطفال ضعاف السمع .
- « اعداد برنامج تدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل لدى الاطفال ضعاف السمع وأثره في تحسين اللغة الاستقبالية لديهم .

• مصطلحات الدراسة :

• مهام نظرية العقل Theory of mind tasks :

تعرف بأنها هي قدرة الطفل ضعيف السمع علي إدراك واستنتاج ما يدور في عقول الآخرين من أفكار ومشاعر ومعتقدات وانفعالات تجعله قادراً علي التواصل مع الآخرين والتنبؤ بأفعالهم في مواقف معينة . وتعرف نظرية العقل

إجرائيا: بأنها الدرجة التي يحصل عليها الطفل ضعيف السمع علي مقياس مهام نظرية العقل ويتكون من العديد من المهام وهي :

« الإدراك الانفعالي وسببه .

« الفرق بين الكيانات المادية والعقلية .

« الحكم علي معتقدات الآخرين من خلال مكان ووصف الشيء .

« الرغبة - الانفعال .

« فهم أن الرؤيا تؤدي إلي المعرفة .

« الالتزام الاخلاقي .

« السمات .

• اللغة الاستقبالية Receptive language :

هي قدرة الطفل ضعيف السمع علي فهم ما يقدم إليه من معلومات ومعالجة هذه المعلومات المسموعة بطريقة صحيحة يصبح قادرا علي التواصل مع الآخرين وفهم ما يدور حولة . وتعرف إجرائيا : بالدرجة التي يحصل عليها الطفل ضعيف السمع علي مقياس اللغة الاستقبالية (إعداد الباحث) .

• الطفل ضعيف السمع Child hearing impaired :

نجد أن القرار الوزاري لوزارة التربية والتعليم رقم (٣٧) لسنة (١٩٩٠) يعرف ضعف السمع أنهم الذين لديهم سمع خفيف إلى درجة أنهم يحتاجون في تعليمهم إلى ترتيبات خاصة أو تسهيلات ليست ضرورية في كل المواقف التعليمية التي تستخدم للأطفال الصم كما أن لديهم رصيد من اللغة والكلام الطبيعي (في: عبد الرحمن سليمان، ٢٠٠١: ٨١) .

• البرنامج التدريبي Training program :

يعرف بأنه مجموعة من الأنشطة والتدريبات التي تقدم للطفل ضعيف السمع في ضوء فنيات التعلم الاجتماعي والتي تستغرق عدة جلسات تتضمن إجراء تدريبات تساعد الطفل ضعيف السمع علي اكساب مهارات نظرية العقل واللغة الاستقبالية .

• حدود البحث :

يمكن تعميم النتائج في ضوء المحددات التالية :

« الحدود البشرية : اقتصر هذه الدراسة علي عينة من الأطفال ضعاف السمع عمر (٩ - ١٢) عام

« الحدود الزمانية : تم تطبيق البرنامج في فترة زمنية استغرقت شهران ونصف تقريبا .

« الحدود المكانية : تم تطبيق البرنامج في مدارس الصم وضعاف السمع بالإحساء .

« الحدود الموضوعية : برنامج تدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل وأثره علي تحسين اللغة الاستقبالية عند الأطفال ضعاف السمع .

• الإطار النظري ودراسات سابقة :

يتناول الإطار النظري للبحث ثلاثة محاور رئيسية وهي نظرية العقل واللغة الإستقبالية وأخيرا الاطفال ضعيف السمع وفيما يلي تفصيل ذلك :

• أولا : نظرية العقل (Theory of mind) :

يعد العقل هو المعيار الاساسي لفهم ما يدور حولنا ومعرفة رغبات الناس وأهدافهم وفهم سلوكياتهم وكيفية التصرف معهم فالأطفال تبدأ بالتأمل والتفكير في ما يقوم به الآخرون وهو ما يسمى بنظرية العقل. ويتطلب من كل فرد مهارات في فهم مشاعر وسلوكيات الأفراد من حوله حتي يتواصل معهم ويتنبأ بأفعالهم في المواقف المختلفة وسمي ذلك بالذكاء الاجتماعي وأيضا وقراءة المشاعر وأخيرا نظرية العقل. وأول من أطلق مصطلح نظرية العقل هما العالمان ديفيد بريماك وودروف. (Premack & woodruff , 1978).

وتعتبر نظرية العقل إحدى النظريات المعرفية الحديثة ومن المواضيع البارزة التي تناولها علم النفس المعرفي ما يعرف بتطور التمثيلات المعرفية. فقد اهتم بياجيه وعلماء آخرون بتطور التمثيلات المعرفية للأشياء في ذهن الطفل وعندما يتمكن الطفل من فهم أفكار الآخرين ونواياهم وتمثلها معرفيا ويقال أنه قد تطور عقليا لدرجة أصبح قادراً علي التمييز بين تمثيلاته للأشياء وتمثيلات الآخرين له، وعنده يدرك أن للآخرين أفكار ونوايا ومشاعر ومعتقدات وهو ما يعرف "بنظرية العقل والمتعلق بفهم طبيعة التمثيل المعرفي في العقل وعلاقته بالسلوك (suddendrof&Auckland ,1998:3)

وتشير نظرية العقل إلي نظام سببي تجريدي يساعد الأفراد في تفسير وتوقع الانماط السلوكية لشخص ما من خلال مراقبة الحالة العقلية المتعددة لهذا الشخص مثل اعتقاداته ونواياه ورغباته ، وقد أصبح مقياس المعتقدات الخطأ الأداة المعيارية الأكثر قبولا واستخداما لقياس مستوي تطور نظرية العقل ،ففهم المعتقدات الخطأ للآخرين يقوم علي أساس أن الفرد قد تشكلت لديه مواقف أو اتجاهات نحو تمثيل العالم الخارجي كما يدركه الآخرون وليس العالم الحقيقي نفسه ، وعندما يستطيع الطفل معرفة أن الأفراد يسلكون بطريقة خطأ نتيجة وجود معتقدات خاطئة لديهم ، فإنه يكون قد تمثل الحالة العقلية لديهم ، وبالتالي يمكن القول بأنه قد تشكلت لديه نظرية عقل. (kinderman,1998:89).

وفي ضوء مراجعة الادب النظري في مجال التربية الخاصة تبين أن نظرية العقل ساهمت في تطوير رؤية جديدة في تنمية المهارات الاجتماعية والنفسية والسلوكية حيث حظيت هذه النظرية بمزيد من الاهتمام في الدوائر التربوية ولاقت هذه النظرية اهتماما ملحوظا ليس فقط بين علماء نفس النمو ولكن أيضا الباحثون والأطباء في حقول مثل الفلسفة ، الطب النفسي ، علم الأعصاب ، علم النفس الاجتماعي .

• أما عن نظرية العقل عند الاطفال المعاقين سمعياً:

يشير ستون Ston وآخرون (١٩٩٨) وآخرون أن هناك مصطلح قراءة العقل أي نظرية العقل وهو عكس مصطلح عمي العقل mind blindness وقراءة العقل هو قدرة الفرد علي إدراك أفكار ومشاعر ومعتقدات الآخرين وتعبيرات الوجه والتنبؤ بأفعالهم في مواقف معينة ، ويتضمن أيضا قراءة لغة العيون ،وتعبيرات الوجه وما تشير إليه من حالات انفعالية عن الفرح (Ston, et al., 1998: 10).

أما بيرماكوودرف permak&woodruff (١٩٧٨) يعرف نظرية العقل بأنها تعني أن الفرد ينسب إلي نفسه أو إلي الآخرين حالة عقلية ما ، فهو إما ان ينسب ذلك إلي أفراد من نفس نوعه او ينسبه إلي كائنات أخرى ، وهذا النظام من الاستدلال يري بوصفه نظرية حيث أن : هذه الحالة العقلية لا تتم ملاحظتها مباشرة كذلك أن هذا النظام يمكن أن يستخدم للقيام بتنبؤات خاصة عن سلوك الكائنات الأخرى. (عزة عبد الفتاح ، ١٩٩٩ : ١١٢)

ويؤكد علي ذلك ديفيد بيت davidpitt (٢٠٠٤) أن بأنها قدرة الفرد علي التنبؤ بسلوك الآخرين ورغباتهم وفهم التمثيلات المعرفية لذاته وللآخرين. (david pitt,2004:66)

كما يعرفها وودبورن woodburn (٢٠٠٨) علي أنها تمثل قدرتنا علي فهم الحالات العقلية للآخرين ،الاعتقادات ،الرغبات ،النويات والتطبيقات السلوكية لهذه الحالات العقلية(wood burn ,2008:13). ويمكن القول بأن نظرية العقل هي قدرة الفرد علي استنتاج الحالات العقلية (الاعتقادات ، النوايا ، الرغبات ، المعرفة ، الفهم ، الصور ، الادعاءات) سواءً لنفسه أو للآخرين وهي تعتمد علي فكرة أن السلوكيات الصادرة علي الفرد تعتمد علي قدرته علي فهم ما يجري في عقول الآخرين من خلال تعامله معهم ، وتعد هذه القدرة ضرورية للإنسان ، فهي الذي تمكنه من التواصل مع الآخرين والتفاعل معهم ، وهي من أهم العوامل اللازمة للفهم الاجتماعي . وهي تتضمن في الواقع التفكير أو الشعور والتكهن كما أنها باختصار القدرة علي أن تكون قادر علي التفكير فيما يدور في عقلك وعقول الآخرين . فعلي سبيل المثال عندما يقوم الفرد باستثارة أحد الاشخاص فانه حينئذ يفترض أنه من الممكن أن يقوم بالرد علي هذا السلوك ، ومن ثم يقوم بالرد علي هذا السلوك ومن ثم يقوم بمحاولة للتصدي للسلوك الصادر عن هذا الفرد ، هنا يعد هذا السلوك نتاجا لتخمين عقلي للسلوك الذي من الممكن أن يصدر عن الفرد الآخر . وهذا بالضبط ما تذهب إليه نظرية العقل من أن معظم سلوكياتنا تعد نتاجا لتخمينات عقلية أو عاطفية عن ما يرغب الآخرين في فعله . (Barron, 2000:3-4 ; Howwlin , patrica,2008 :74-89;collivia ,etall,2007:716)

ويشير بريندا سكيك Brenda schick وآخرون (٢٠٠٢) أن الاطفال الذين يعانون من الصمم متأخرين في مهارات نظرية العقل وكلما قل فقد السمع أدي

ذلك إلى تأخر نمو مهارات نظرية العقل وأنة يمكن تنمية هذه المهارات لدي هؤلاء الاطفال من خلال الحصول علي قدر كبير من المعلومات عن طريق الوسائل البصرية أو الاعتماد علي المهام اللفظية لتقييم فهمهم ومن الممكن تماما أن الاطفال الصم وضعاف السمع لديهم نظرية العقل ولكن ليس لديهم المهارات اللغوية الكافية لفهم القصص التي تستخدم عادة لاختبار فهمهم ويمكن القول أن سبب التأخير في نظرية العقل لدي هؤلاء الاطفال يرجع الي عدم القدرة علي الادراك لما يوجد حول الطفل. (Brenda schick, 2002:7)

وفي نفس السياق يشير بيترسون Peterson (٢٠٠٧) إلى أن نظرية العقل تساعد الطفل الأصم وضعيف السمع في تفسير المعلومات التي يحصل عليها من العالم المحيط به وتساعد علي توقع الاحداث الجديدة التي يتعرض عليها في حياته اليومية للأمام . كما يشير أيضا أن الاطفال الصم لديهم ضعف علي اختبارات الاعتقاد الخاطئ ويرتبط ذلك بشكل دال إحصائيا بدرجات اختبار نظرية العقل والكلام القصصي التلقائي عن المعرفة التخيلية (Peterson, 2007:12). والسؤال الذي يطرح نفسه هل التأخير بتنمية نظرية العقل عند الاطفال الصم وضعاف السمع يؤثر علي خصائص أخرى عند هؤلاء الاطفال ؟

وتؤكد العديد من الابحاث أن السبب في تأخر نظرية العقل هو عدم انتظام الجهاز العصبي المركزي وهذا السبب هو السبب الرئيسي لدي التوحد لكن بالنسبة للأطفال المعاقين سمعيا لا يمكن استنتاج أن السبب السابق هو سبب في تأخر نظرية العقل لديهم.. (Brenda et all, 2002:1)

ويشير محمد الامام ، فؤاد جوالدة (٢٠١٠) أن معظم البحوث علي نظرية العقل ركزت علي الاطفال قبل سن المدرسة لأن هذه المرحلة التي يظهر فيها تطور سريع لفهم الحالة العقلية ، وخلال السنوات المدرسية يتعلم الاطفال فهم أفعال الناس علي أنها لا تعبر عن المشاعر الفعلية لدي الناس دائما ، وأن الناس يملكون مجموعة متنوعة من المشاعر في وقت واحد ، ولديهم صراع في إبراز هذه المشاعر في وقت واحد ، ولديهم صراع في إبراز هذه المشاعر طبقا لتباين المواقف والمواجهات والاحداث . وبإمكان أطفال المدارس فهم السخرية ، التهكم ، الكذب ، التمييز بين الحديث اللفظي وغير اللفظي ، والاستعارات التي تشير إلى قدرة متطورة ومتقدمة علي فهم معتقدات الآخرين . (محمد الامام، فؤاد جوالدة، ٢٠١٠: ٣١٨)

كما يوضح ريتبلات Ritblatt (٢٠٠٠) أن العمر الذي يكتسب فيه الاطفال نظرية العقل هو عمر ٣ سنوات ويكون الطفل قادرا علي فهم المعتقدات الخاطئة والادوار التمثيلية. (Ritblatt, 2000:161)

ويؤكد علي ذلك براندا Brenda وآخرون (٢٠٠٢) أنه بتنمية نظرية العقل لدي الاطفال الصم مبكرا يكون له تأثير واضح علي الاطفال أما إذا تم اهمالهم علي عمر (١٣ - ١٦) يصبح هؤلاء الاطفال مثل المتوحدين المنعزلين تماما عن المجتمع المحيط بهم. (Brenda, 2002:1)

ويمكن القول أن التأخير بنظرية العقل يكون له تأثير علي ما يلي:

« أولا : من المحتمل جدا أن نظرية العقل تلعب دورا مركزيا في فهم الاطفال وانتاج الروايات وكذلك ايضا أن العديد من الاطفال الصم وضعاف السمع التي تتأخر في تنميتها نظرية العقل يمكن ان تسهم في الفهم الفقير من القصص والذي يؤدي الي التأخر في مهارات القراءة

« ثانيا : من الممكن أن يتسبب التأخير في تنمية نظرية العقل التأخير في مهارات التفاعل الاجتماعي ولا سيما تلك المهارات المطلوبة في المدارس ويشير Astington وبلاشير أنه يوجد علاقة بين مستوي الاطفال في نظرية العقل في قدرتهم علي التعلم ولوحظ ايضا أن نظرية العقل ترتبط ب القدرة علي تنمية التفكير العلمي. (Astington, et all, 1996:393-619).

لكن كيف تساعد الاطفال ضعاف السمع في تنمية مهارات نظرية العقل ؟

وجد أن عجز نظرية العقل يرتبط مع المهارات الاجتماعية الواقعية كما قاستها نسخة معدلة لقياس فيلاند للسلوك المعدل ، ويرتبط بالأصول التطورية للعجز المعرفي. وهناك العديد من الطرق التي يمكن للبالغين تسهيل اكتساب الطفل لنظرية العقل عن طريق لعب الدور واللعب التخيلي تسمح للأطفال للهروب من واقع الاشياء والادوار من أجل القيام بذلك قد يحتاج الاطفال لخلق تمثيل منفصلة عن ما هو حقيقي وما هو وهمي. كما يتم تنمية نظرية العقل لدي الاطفال وضعاف السمع عن طريق بقايا السمع المتبقية في فترات مبكرة قبل سن المدرسة إذا كانوا ضعاف سمع وعن طريق قراءة الشفاه غذا كان الطفل أصم. (Brenda et all, 2002:٤)

• ثانيا : اللغة الاستقبالية Receptive language :

لا شك أن النمو اللغوي هو أكثر مظاهر النمو تأثرا بالإعاقة السمعية، لأنها تؤثر على جميع جوانب النمو الأخرى.

ويؤكد علي ذلك علي عبدالنبي حنفي (٢٠٠٣) أن النمو اللغوي هو أكثر مظاهر النمو تأثرا بالإعاقة السمعية ، فهي تؤثر علي:

« ضعف القدرة علي التخاطب اللفظي أو انعدامها وخاصة لدي الطفل الأصم

« صعوبة فهم اللغة اللفظية للآخرين .

« ضعف عام في اللغة الإستقبالية والتعبيرية وخاصة في الاستماع. (علي عبدالنبي حنفي، ٢٠٠٣: ٥٧)

والمهارات اللغوية هي مجموعة من المهارات اللغوية الاستقبالية والتعبيرية وتعمل كنظام مكون من الرموز (مسموعة او منطوقة او مكتوبة) أي يمكن تقسيم تلك المهارات إلي نوعين :

« اللغة الاستقبالية

« اللغة التعبيرية

وسوف يقتصر الباحث علي اللغة الاستقبالية :

واللغة الاستقبالية تشمل مجموعة من المفاهيم اللغوية التي يستوعبها الطفل عندما تعرض عليه بشكل مصور أو مسموع ويمكن الكشف عن هذا الفهم والاستيعاب بطرق شتي منها إطاعة أوامر الآخرين كإحضار شيء مطلوب أو الإشارة إليه دون التعبير وتعرف باللغة الداخلية كذلك تعرف بأنها القدرة الذهنية التي تتكون منها المعارف اللغوية بما فيها المعاني والمفردات والقواعد التي تنظمها جميعا وهذه القدرة تكتسب ولا تولد بها . (أحمد المعتوق ، ١٩٩٦: 33).

وقد عرف ماذر جولدشتاين Mather & Goldstein (٢٠٠١) اللغة الاستقبالية بأنها هي القدرة علي فهم ما يقال لة والمهارات الاساسية للنجاح في هذه العملية هي الاستماع ويتطلب تلقي الرسالة التي تنقل إلينا وفهمها علي نحو صحيح . (Mather & Goldstein, 2001)

ويعرف عبد العزيز الشخص (٢٠٠٦) اللغة الاستقبالية بأنها ذلك الجانب من عملية التواصل الذي يضمن تلقي الفرد لما يقدم إليه من معلومات وتفهمه لها . (عبد العزيز الشخصي، ٢٠٠٣: ٦٠)

ويتفق مع التعريف السابق راضي الواقفي (٢٠٠٣) بأنها قدرة الشخص علي فهم التواصل وهو ما يعرف بالاستيعاب . (راضي الواقفي، ٢٠٠٣: ٦٠)

وباستعراض الدراسات السابقة وجد أن الأطفال ضعاف السمع تتحقق فيهم محكا تشخيص اضطرابات التواصل بشقيها اضطرابات اللغة التعبيرية والاستقبالية كما وردت في دليل التشخيص الإحصائي الأخير DSM-IV- TR (2000) وهي:

« انخفاض مستوى نمو اللغة التعبيرية مقارنة بمستوى الذكاء غير اللفظي ونمو اللغة الاستقبالية.

« تأثير قصور نمو اللغة التعبيرية على الأداء الاكاديمي، والمهني، والتحصيل، أو التواصل الاجتماعي.

« قصور مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية. (DSM-IV- TR (2000

ومن مشكلات اللغة الاستقبالية problems of Receptive- language هي مجموعة من المشاكل التي تظهر في :

◀ فهم الاتجاهات وتميزها .

◀ فهم المفاهيم وتميزها

◀ الربط بين الكلمات

◀ فهم الجمل المعقدة (smith,2001,12)

كما يشير عدد من الباحثين إلى أن مشكلات اللغة الاستقبالية تمتاز بكل أو بعض هذه الصفات :

◀ فشل الطفل في فهم الاوامر التي تلقي عليه بواسطة من يكبره سنا وعجزة عن التعامل معها وذلك كأن يطلب إلى الطفل إحضار شيء فيستجيب الطفل بصورة يظهر من خلالها أنه لم يفهم ما طلب إليه .

◀ إظهار الطفل صعوبة في فهم الكلمات المجردة

◀ يستخدم الطفل ظرف الزمن استخداما خاطئاً ، كأن يقول ذهبنا إلى السوق غدا (learner,2000,34)

• ثالثاً: الإعاقة السمعية Hearing impairment :

تعد الإعاقة السمعية من الإعاقات الصعبة التي قد يصاب الإنسان بها حيث يشاهد الشخص الأصم وضعاف السمع العديد والعديد من المثيرات المختلفة، ولكنه لا يفهم الكثير منها، ولا يصبح بالتالي قادراً على الاستجابة لها وهو ما يمكن أن يصيبه بالإحباط وتعنى هذه الإعاقة عدم قدرة الفرد على استخدام حاسة السمع بشكل وظيفي، كما تتراوح في حدها بين الفقد الكلي لحاسة السمع وبين الفقد الجزئي لها . (عادل عبد الله ، ٢٠٠٤ : ٣٤)

ويوضح محمد عبد الحي (٢٠٠١) أن الإعاقة السمعية يعنى تلك الحالة التي يعاني منها الفرد نتيجة عوامل وراثية أو خلقية أو بيئية مكتسبة من قصور سمعي يترتب عليه آثار اجتماعية أو نفسية أو الاثنتين معاً، وتحول بينه وبين تعلم وأداء بعض الأعمال والأنشطة الاجتماعية التي يؤديها الفرد العادي بدرجة كافية من المهارات، وقد يكون القصور السمعي جزئياً أو كلياً، شديداً أو متوسطاً أو ضعيفاً، وقد يكون مؤقتاً أو دائماً، وقد يكون متزايداً أو متناقصاً أو مرحلياً . (محمد عبد الحي ، ٢٠٠١ : ٣١) .

أما عن ضعاف السمع يعرفها كل من إيمان الكاشف، عطية محمد (٢٠٠٨) أن ضعاف السمع هم ذوو حس السمع برغم قصورهم السمعي وعدم أدائهم الوظيفي سواء كان بمعين أو بدون معين سمعي . (إيمان كاشف، عطية محمد، ٢٠٠٨ : ٣٦)

كذلك يُعرف ضعف السمع كما ذكر جيروم Jerome (2006) بأنه هو الإعاقة السمعية الجزئية سواء كانت دائمة أو متغيرة، التي تؤثر على الأداء الأكاديمي للطفل تأثيراً سلبياً ولكنها لا تصل إلى درجة الصمم. Jerome (2006:114)

ويتفق كل من طارق عبد الرؤوف عامر، ربيع عبد الرؤوف محمد (٢٠٠٨) وعبد المطلب القريطى (٢٠٠٥) وعبد الرحمن سليمان (٢٠٠١) أن ضعف السمع هو الطفل الذي تكون حاسة السمع لديه رغم أنها قاصرة، إلا أنها تؤدي وظائفها باستخدام المعينات السمعية أو بدون استخدام هذه المعينات. (طارق عبد الرؤوف عامر، ربيع عبد الرؤوف محمد، ٢٠٠٨، ٣٥) (عبد المطلب القريطى، ٢٠٠٥، ٣٠٠) (عبد الرحمن سليمان، ٢٠٠١، ٨٣)

ويرى جمال الخطيب (١٩٩٧) أن الإعاقة السمعية يمكن تصنيفها تبعاً لثلاثة معايير هي:

◀ العمر عند الإصابة

◀ موضع الإصابة

◀ شدة الإصابة (الفقدان السمعي)

وسوف نقتصر فقط على التصنيف حسب شدة الفقدان السمعي: وتصنف مستويات الإعاقة السمعية حسب شدة الفقدان السمعي إلى خمس فئات تتضح في الجدول (١):

جدول (١) تصنيف مستويات الإعاقة السمعية

مستوى الإعاقة السمعية	مستوى الخسارة السمعية بالديسبل
Slight بسيطة جداً	٢٥ - ٤٠
mild بسيطة	٤١ - ٥٠
moderate متوسطة	٥١ - ٧٠
severe شديدة	٧١ - ٩٠
Profound شديدة جداً	أكثر من ٩٠

• الدراسات السابقة :

• أولاً: دراسات تناولت العلاقة بين نظرية العقل عند الأطفال المعاقين سمعياً واللغة الإستقبالية:

١. دراسة نادرزاده nazarzadeh وآخرون (٢٠١٤) :
 عنوان الدراسة : علاقة نظرية العقل والوظائف التنفيذية مكون رئيسي من التواصل الاجتماعي لدى الأطفال العاديين والصم وزارعي القوقعة.
 هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى دراسة علاقة نظرية العقل بالوظائف التنفيذية لدى الأطفال الصم وزارعي القوقعة والعاديين.
 عينة الدراسة : شارك في الدراسة ٣٠ طفل كعينة كلية تم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات كل مجموعة تشمل ١٠ أطفال عمر ٨ - ١٢ عام. ولقياس نظرية العقل استخدمت الدراسة مقياس نظرية العقل ذو الـ ٣٨ عبارة واستخدمت اختبار كولج النفسي عصبي والشخصية . وتم تحليل البيانات باستخدام معاملات ارتباطات سبيرمان وتحليل التباين واختبارات كروسكال واليس .

« نتائج الدراسة : وجدت الدراسة فروق دالة إحصائية بين مجموعة الصم وزارعي القوقعة في الاختبار الفرعي التخطيط لصناعة القرار. كذلك وجود علاقة بين نظرية العقل والتواصل الاجتماعي . وتستنتج الدراسة أن الأطفال الصم والأطفال زارعي القوقعة أقل من العاديين في درجات نظرية العقل والوظائف التنفيذية.

٢. دراسة ويليمان (2013) wellman:

« عنوان الدراسة : الصم ومهارات التفكير ونمو نظرية العقل
« هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى دراسة عمليات وميكانيزمات نمو نظرية العقل من خلال أحد الدراسات التدريبية لفاهيم الاعتقاد الخاطئ لدى الأطفال الصم لوالدين سامعين.
« عينة الدراسة : شارك في الدراسة ٤٣ طفل أصم. استخدمت الدراسة اثنين من المواقف الضابطة قبل إجراء التدريب لضبط ارتباط المعتقدات لتحسن فهم الاعتقاد الخاطئ وكذلك التقدم على مقياس نظرية العقل. ومن خلال الجمع بين عدة أساليب التدخل واستخدام المقاييس النمائية .
« نتائج الدراسة : قدمت النتائج شواهد معيارية عن طبيعة وميكانيزمات التغير في نظرية العقل لدى الأطفال الصم وكذلك كشفت عن فعالية التدخل وأهميته في تحسين المعرفة الاجتماعية لدى الأطفال الصم وتواصلهم مع المحيطين بهم وأشارت نتائج الدراسة أيضا إلى أهمية التركيز على نظرية العقل ومدى اختلافها بشكل عام لدى الأطفال الصم وتأثيرها .

٣. دراسة ذيف ziv وآخرون (٢٠١٢) :

« عنوان الدراسة : فهم الانفعالات والمعتقدات الخاطئة بين الأطفال الصم والسماعين
« الهدف من الدراسة : هدفت الدراسة إلى فهم الانفعالات والمعتقدات الخاطئة بين الأطفال الصم والسماعين . إن فهم الانفعالات ونظرية العقل كليهما من الخصائص المهمة للمعرفة الاجتماعية التي يعاني فيها الأطفال الصم من تأخر نمائي كذلك هدفت الدراسة الحالية إلى دراسة جوانب المعرفة الاجتماعية لدى مجموعتين من الأطفال الصم أحدهما زارعي القوقعة ويستخدمون التواصل اللفظي ومجموعة أخرى تستخدم لغة الإشارة في التواصل بهدف مقارنة فهمهم مع الأطفال السامعين .
« عينة الدراسة : شارك في الدراسة ٥٣ من أطفال الروضة منهم ٢٠ مستخدمين التواصل اللفظي و ١٠ مستخدمين لغة الإشارة و ٢٣ من الأطفال السامعين. واشتملت الاختبارات على مهام التعرف على وفهم ٤ انفعالات واحد مهام الاعتقاد الخاطئ (نظرية العقل).
« نتائج الدراسة : كشفت النتائج عن وجود تشابه بين جميع الأطفال في تسمية الانفعال والقدرة على اتخاذ المنظور الوجداني بين الأطفال جميعا وتشابه بين الأطفال مستخدمي التواصل اللفظي والسماعين في المعتقدات

الخاطئة وفي فهم الانفعالات في سياقها الطبيعي ووجد أن الأطفال مستخدمين لغة الإشارة حققوا اقل درجات الأداء على باقي المهام.

٤. دراسة ليفريز levrez وآخرون (٢٠١٢) :

- « عنوان الدراسة : تأثير القدرة اللفظية على نظرية العقل لدى المعاقين سمعياً
- « هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى دراسة تأثير القدرة اللفظية على نظرية العقل لدى الأطفال الصم وضعاف السمع. أن الأطفال الصم حتى عندما يمتلكون مهارات لغوية جيدة فإنهم يتأخرون عدة سنوات عن الأطفال السامعين في القدرة على فهم والتقاط معتقدات الآخرين وتهدف الدراسة الحالية أيضاً إلى التعرف على ما إذا كان هذا التأخر ينشأ نتيجة صعوبة الاحتياجات اللفظية للمهام أو تأخر المفاهيم الإجرائية أو الإدراكية . كما يهدف الباحثون إلى ربط أداء الأطفال على أحد مهام نظرية العقل غير اللفظية بدرجاتهم على اختبارات الاستعداد اللفظي.
- « عينة الدراسة : شارك في الدراسة ١٢ من الأطفال الصم الفرنسيين ذوي فقدان السمع من الشديدي إلى تمام عمر ١٠ سنوات كما شارك في الدراسة ١٢ من الأطفال السامعين الفرنسيين بمتوسط عمر ٧ سنوات .
- « نتائج الدراسة : وجدت الدراسة أن الأطفال فاقد السمع يعانون من صعوبة مستمرة في مهام نظرية العقل حتى لو كانت المهمة غير لفظية وان درجاتهم تعادل الأطفال السامعين عمر ٦ سنوات كما وجدت الدراسة أن هناك علاقة ارتباطية بين مستوى اللغة وفهم المعتقدات الخاطئة .

٥. دراسة ريميل remmel (٢٠٠٩) :

- « عنوان الدراسة : نظرية العقل واللغة لدى الأطفال زارعي القوقعة
- « عينة الدراسة : شارك في الدراسة ٣٠ من الأطفال زارعي القوقعة عمر ٣ - ١٢ عام و ٣٠ طفل طبيعي السمع عمر ٤ - ٦ سنوات. واستخدمت الدراسة اختبارات لقياس اللغة ونظرية العقل.
- « نتائج الدراسة : كانت نتائج هذه الدراسة أن زراعة القوقعة تفيد في زيادة القدرة على استخدام اللغة المنطوقة مما يعني زيادة نظرية العقل وزيادة اكتساب لغة الحالات العقلية.
- « وأشارت النتائج أيضاً إلى عدم وجود تأخر لدى الأطفال زارعي القوقعة في نظرية العقل أو اللغة المنطوقة عن الأطفال السامعين. لكن كان هناك اختلال بسيط في تسلسل اكتساب مفاهيم نظرية العقل. ولقد ارتبط أداء الأطفال على نظرية العقل بالكفاءة التركيبية أكثر من مقاييس التراكيب اللغوية وبزراعة القوقعة قبل عمر عام.

٦. دراسة ميريسو meristo وآخرون (٢٠٠٧) :

- « عنوان الدراسة : اكتساب اللغة واستدلال نظرية العقل (شواهد من الأطفال الصم في البيئات ثنائية اللغة والبيئات اللفظية) .

« هدف الدراسة : هدفت الدراسة إلى دراسة ما إذا كان اكتساب لغة الإشارة كوسيط للتعليم يؤثر على الاستدلال في نظرية العقل لدى الأطفال الصم بنفس الطريقة في البيئات المنزلية التي تستخدم التواصل اللغوي.

« عينة الدراسة : قامت الدراسة بإجراء تجربتين الأولى شارك فيها عينة بلغت ٩٧ من الأطفال الصم في إيطاليا عمر ٤ - ١٢ عام منهم ٥٤ لأسر تستخدم لغة الإشارة الإيطالية مع اللغة الأصلية و ٤١ تستخدم أسرهم التواصل بلغة الإشارة فقط. كما شارك في الدراسة الثانية ٦١ طفل أصم من استونيا والسويد عمر ٦ - ١٦ عام شاركوا جميعاً على مختلف مهام نظرية العقل

« نتائج الدراسة : وجد أن الأطفال ثنائيي اللغة قد نجحوا بمستوى مشابه لأقرانهم من الأطفال السامعين. كما تفوقوا بشكل ملحوظ على مستخدمي التواصل اللفظي. وجد أن الأطفال الذين يتعلمون بالطريقة ثنائية اللغة قد تفوقوا بشكل دال عن الأطفال في المدارس التي تستخدم التواصل اللفظي باللغة الإيطالية وغالباً ما يعتمد مثل هؤلاء الأطفال على قراءة الشفاه.

٧. دراسة بريندا سكيك schickBrenda (٢٠٠٧) :

« عنوان الدراسة : اللغة ونظرية العقل دراسة للأطفال الصم .

« الهدف من الدراسة : هدفت الدراسة إلى دراسة نظرية العقل لدى الأطفال الصم كذلك العلاقة بين اللغة ونظرية العقل لدى هؤلاء الأطفال .

« عينة الدراسة : تمت دراسة قدرات نظرية العقل لدى ١٧٦ من الأطفال الصم عمر ٣ سنوات و ١١ شهر إلى ٨ سنوات وثلاثة أشهر لمستخدمي لغة الإشارة الأمريكية أو التواصل اللفظي للغة الانجليزية. وتم استخدام بطارية من المهام التي تؤكد على فهم الاعتقاد الخاطئ ومعرفة الحالة والمهارات اللغوية لدى المجموعتين.

« نتائج الدراسة : ووجدت نتائج الدراسة أن هناك تأخر ملحوظ في مهام نظرية العقل لدى الأطفال الصم لوالدين سامعين من المتأخرين لغوياً بصرف النظر عن اللغة المستخدمة لغة الإشارة أو اللغة اللفظية. وعلى العكس تماماً وجد أن الأطفال الصم لوالدين صم يؤدون بشكل متطابق مع أقرانهم السامعين وكان عدد هؤلاء الأطفال الصم لوالدين صم ٤٢ طفل. وتشير نتائج الدراسة إلى أهمية ثنائية اللغة وأنها من الممكن أن تقوم بتسهيل التبادل الحوارية الذي يعزز من التعبير عن نظرية العقل وهو ما يمكن الأطفال من مراقبة الحالات العقلية للآخرين بكفاءة .

٨. دراسة ماكايولي macaulay (٢٠٠٦) :

« عنوان الدراسة: اللغة ونمو نظرية العقل لدى الأطفال ذوي صمم ما قبل اللغة زارعي القوقعة .

« الهدف من الدراسة : تهدف الدراسة إلى استكشاف العلاقة بين القدرات اللغوية وقدرات نظرية العقل لدى الأطفال الصم ذوي صمم ما قبل اللغة عمر ٤ - ١١ عام من زارعي القوقعة .

« إن أحد الأبعاد المعرفية المعروف تأخر الأطفال الصم فيه عن أقرانهم السامعين هو نظرية العقل .والعمل على تحسين الخبرات الكلامية الحوارية والحرمان من المناقشة يعوق بشكل ملحوظ الحالات العقلية ويؤدي إلى قصور فيها . وقام جميع الأطفال باستكمال مهام نظرية العقل كمؤشر لقدرتهم على التفكير واستدلال التمثيلات العقلية المتصارعة والتي تسمى فهم الاعتقاد الخاطئ والتمييز بين الشكل والواقع .

« نتائج الدراسة : وجد أن ضبط عامل العمر والقدرة اللغوية يرتبط بشكل ايجابي وثابت بأداء نظرية العقل .

٩. دراسة بيترسون Peterson (٢٠٠٦) :

« عنوان الدراسة: نظرية العقل : فهم الحالة العقلية لدى الأطفال الصم والسامعين

« تم إجراء اثنين من الدراسات استخدمت اختبارات ومقاييس معيارية للكلام التلقائي عن الحالات الداخلية للإدراك والوجدان والمعرفة أثناء سرد القصة .

« عينة الدراسة : الدراسة الأولى شارك ٢١ طفل أصم عمر ٦ - ١١ عام و ١٣ من الأطفال العاديين المتجانسين في العمر الزمني . وفي الدراسة الثانية شارك ١٧ من الأطفال الصم عمر ٦ - ١٢ عام و ١٧ من الأطفال العاديين في مرحلة ما قبل المدرسة ٤ - ٥ سنوات المتجانسين مع الصم على أداء اختبار نظرية العقل .

« نتائج الدراسة : تقتصر نتائج تلك الدراسات مع الدراسات السابقة التي تؤكد علي ضعف أداء الأطفال الصم على اختبارات الاعتقاد الخاطئ ويرتبط ذلك بشكل دال إحصائياً بدرجات اختبار نظرية العقل والكلام القصصي التلقائي عن المعرفة التخيلية . وفي الدراسة الثانية تم استخدام صور معدة للدراسة لاستثارة القدرة على وإثراء القدرة على سرد الحالة العقلية المعقدة وأشارت النتائج أن الكلام القصصي للأطفال عن المعرفة التخيلية كان فريد ومهم عنه لدى السامعين وتحديثاً عن حالات عقلية أخرى وكلها تنبأ عن نظرية العقل .

١٠. دراسة لانسلاد lance slade (2005) :

« عنوان الدراسة : اللغة لها أم ليس لها علاقة بنظرية العقل ، دراسة طولية من بناء الجملة ، دلالات وعمل الذاكرة والإعتقاد الخاطئ

« عينة الدراسة : تم إجراء الدراسة علي ٤٤ من الاطفال الصم عمر ٣,٨ سنة

« تم تطبيق ثلاثة مقاييس الاعتقاد الخاطئ ، الذاكرة العاملة ، أربع مهام للغة

« نتائج الدراسة : كان هناك علاقة ثنائية الاتجاه بين اللغة ونظرية العقل . ولم يكن هناك أي دليل علي النحو يلعب دوراً مزيداً في مساهمة اللغة لنظرية العقل .

• ثانيا : دراسات تناولت برامج لتنمية اللغة الاستقبالية لدى الاطفال المعاقين سمعيا :

- ١- دراسة سعيد كمال ومحمد عثمان (٢٠١٢):
 « عنوان الدراسة : فعالية برنامج تدريبي لتنمية مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى الاطفال ضعاف السمع من مستخدمي جهاز زراعة القوقعة السمعية الالكترونية بالمرحلة الابتدائية .
 الهدف من الدراسة : كانت الهدف من الدراسة هو اعداد برنامج تدريبي لتنمية المهارات اللغوية بنوعها الاستقبالية والتعبيرية لدى الاطفال ضعاف السمع
 عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (٨) أطفال تراوحت أعمارهم ما بين (٨,٥ - ١٢,١) بمحافضة الطائف .
 نتائج الدراسة : مدي فعالية البرنامج التدريبي القائم علي المهارات اللغوية في تحسين المهارات اللغوية (الاستقبالية والتعبيرية) لدى الاطفال ضعاف السمع .
- ٢- دراسة سكهرام schramm وآخرون (٢٠١٠):
 « الهدف من الدراسة : تهدف الدراسة إلي الكشف عن السمع والكلام وتنمية اللغة لدى الاطفال ذوي زراعة القوقعة مقارنة مع الاطفال ذوي ضعف السمع
 عينة الدراسة : المجموعة الاولى عينة من الاطفال ذوي زراعة القوقعة لهم سن (١٦) شهر والمجموعة الثانية (٣١) شهر مقارنة مع الاطفال الذين يعانون من ضعف السمع بدون زراعة القوقعة
 نتائج الدراسة : أسفرت نتائج الدراسة عن أن الكشف المبكر وزراعة القوقعة في وقت مبكر واستخدم البرامج المختلفة تسفر عن تحسين اللغة التعبيرية والاستقبالية أكثر من الاطفال ذوي ضعف السمع بدون زراعة القوقعة .
- ٣- دراسة فراس أحمد عبد الاحمد (٢٠٠٨):
 « عنوان الدراسة : فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى الاطفال ضعاف السمع في مرحلة ما قبل المدرسة بالاردن
 الهدف من الدراسة : استقصاء فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى الاطفال ضعاف السمع.
 عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (١٦) طفل وطفلة ضعيف السمع مجموعة تجريبية و(١٦) ضابطة واعتمدت الدراسة علي المنهج شبه التجريبي
 نتائج الدراسة : هناك فروق ذات دلالة احصائية في أداء الاطفال علي الدرجة الكلية للمقياس البعدي لمقياس مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لصالح أفراد المجموعة التجريبية التي خضعت للبرنامج .
- ٤- دراسة فائق كمال (٢٠٠٧):
 « عنوان الدراسة : مدي فاعلية برنامج تدريبي لتنمية اللغة الاستقبالية واللغة المنطوقة لدى الاطفال ضعاف السمع

- « الهدف من الدراسة : إعداد برنامج تدريبي لتنمية اللغة الاستقبالية والمنطوقة لدي عينة من ضعاف السمع
- « عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من ٢٠ طفل من ضعاف السمع تراوحت أعمارهم ما بين ٣-٤ سنوات .
- « نتائج الدراسة : مدي فعالية البرنامج التدريبي في تنمية اللغة الاستقبالية والمنطوقة لدي الاطفال ضعاف السمع .

٥- دراسة إيمي Aimi (٢٠٠٦):

- « عنوان الدراسة : تأثير برنامج مهارة اللغة علي الاطفال ضعاف السمع
- « الهدف من الدراسة : تهدف الدراسة إلي تقصي مدي الإفادة من البرامج المقدمة للطلبة ضعاف السمع في المدارس الحكومية في واشنطن ، والتي تعمل علي تنمية المهارات اللغوية والمهارات الاجتماعية من وجهة نظر المعلمين .
- « نتائج الدراسة : أظهرت نتائج الدراسة علي إجماع المعلمين جميعهم علي فاعلية هذه البرامج في الاسهام في تطوير المهارات الاجتماعية والتواصلية اللغوية بين الطلبة ضعاف السمع والعاديين ، مما يساعد الطلبة في دمجهم في المجتمع مع الآخرين

٦- دراسة سيول sule وأخرون (٢٠٠٢) :

- « عنوان الدراسة : تطور مهارات الاداء اللغوي والنمو الحركي لدي عينة من المعوقين عقليا والمعاقين سمعيا والعاديين
- « الهدف من الدراسة : مقارنة مهارات النمو اللغوي والحركي بين ثلاث مجموعات مختلفة للتعرف علي الفروق بينهم ووضع برامج مناسبة لتنميتها .
- « عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من (٩٣) تراوحت أعمارهم بين ٣ - ٩ سنوات
- « نتائج الدراسة : أشارت نتائج الدراسة إلي وجود بطء شديد في المهارات الحركية والمهارات اللغوية لدي الاطفال المعاقين عقليا والمعاقين سمعيا وإنه يجب عمل البرامج التدريبية لتنمية مهاراتي اللغة والحركة لدي هؤلاء الاطفال .

٧- دراسة جهوماس ghomas (2001):

- « عنوان الدراسة : التطور اللغوي لمهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية من الطريقة السمعية اللفظية عند الاطفال ضعاف السمع
- « عينة الدراسة : تكونت عينة الدراسة من ٣٥ طفلا وطفلة ضعاف السمع في إحدى المدارس الأمريكية
- « تم تدريب الاطفال بالطريقة السمعية اللفظية كأحدي الاستراتيجيات المستخدمة في التأهيل السمعي المبكر ضمن برنامج شامل

« نتائج الدراسة : تشير إلى النمو والتحسين في اللغة التعبيرية ترافق مع التطور والتحسين في اللغة الاستقبالية، هذا يفسر بأن التدريب السمعي اللفظي ينعكس أثره على قسمي اللغة بشكل كامل وملحوظ

تعقيب عام على الدراسات السابقة :

« أشارت نتائج الدراسة إلى وجود علاقة بين مهام نظرية العقل واللغة (الاستقبالية) لدى الأطفال المعاقين سمعياً (ضعاف السمع) منها دراسة كل من nazarzadeh (٢٠١٤) wellman (٢٠١٣) ziv (٢٠١٣) levrez (٢٠١٢) remmel (٢٠٠٩) meristo (٢٠٠٧) schick (٢٠٠٧) macaulay (٢٠٠٦) Peterson (٢٠٠٦) lance slade (٢٠٠٥) .

« ضعف اللغة الاستقبالية عند الأطفال ضعاف السمع وأنة يمكن تنميتها من خلال بعض البرامج المختلفة التي صممت خصيصاً لهؤلاء الأطفال مثل دراسة سعيد كامل (٢٠١٢) ، دراسة سكهيرام (schramm 2010) ، دراسة فرايس أحمد (٢٠٠٨) ، دراسة فاتن كمال (٢٠٠٧) ودراسة إيمي (aimie 2006) ودراسة سيول (sule 2002) ودراسة جوماس (ghomas 2001) .

« طبقت معظم الدراسات على الأطفال ما قبل المدرسة (الطفولة المبكرة) عمر ٩ - ١٢ عام عينة الدراسة الحالية .

« في حدود علم الباحث توجد ندرة في الدراسات التي تناولت تقديم برنامج تدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل لدى الأطفال ضعاف السمع وأثر ذلك على اللغة الاستقبالية عند هؤلاء الأطفال .

• إجراءات الدراسة :

• منهج الدراسة :

استخدم الباحث المنهج التجريبي ، واعتمد على التصميم التجريبي ذي المجموعة الواحدة ، والقياس القبلي ثم البعدي لهذه المجموعة حيث أن الدراسة الحالية قائمة على إجراء برنامج تدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل لدى الأطفال المعاقين سمعياً وأثره في تحسين مستوى اللغة الاستقبالية لديهم ، الذي سيستخدمه الباحث المنهج التجريبي ويقوم بتقسيم عينة الدراسة إلى مجموعتين (تجريبية وضابطة) متجانستين في العمر الزمني ودرجة مهام نظرية العقل واللغة الاستقبالية قبل تطبيق البرنامج . حيث يشارك أطفال المجموعتين التجريبية، دون أطفال المجموعة الضابطة في جلسات البرنامج التدريبي .

• عينة الدراسة :

تتكون عينة الدراسة من ١٨ طفل من أطفال ضعاف السمع . و الخطوات التي قام بها الباحث لتحديد عينة الدراسة : قام الباحث بحصر الأطفال المقيدون للأطفال ضعاف السمع بمدارس ضعاف السمع الابتدائية مما تتراوح أعمارهم الزمنية ما بين ٩ - ١٢ عام قام الباحث بالاستعانة بالمعلمين في تطبيق مهام نظرية العقل (إعداد الباحث) على عينة قوامها (٤٥) طفلاً وأسفر التطبيق على

استبعاد (٥) طفلا حصلوا علي درجات مرتفعة ومتوسطة في قياس مهام نظرية العقل فأصبحت العينة المتبقية (٤٠) طفل لديهم تدني واضح في مهام نظرية العقل كما تم الاستعانة بالمعلمين وطلاب التربية العملي بتطبيق مقياس اللغة الاستقبالية علي العينة (٤٠) وقد أسفر التطبيق علي استبعاد (٤) طفل حصلوا علي درجات مرتفعة . لتصبح العينة (٣٦) من لديهم مهام نظرية العقل واللغة الاستقبالية منخفضة . وتم توزيع عينة الدراسة التي يبلغ عددها (٣٦) طفل إلي مجموعتين تجريبية وضابطة وراعي الباحث التجانس بين المجموعتين من حيث السن .

• أدوات الدراسة :

- « مقياس مهام نظرية العقل (اعداد الباحث) .
- « مقياس اللغة الاستقبالية (اعداد الباحث) .
- « البرنامج التدريبي لدي الأطفال المعاقين سمعيا (اعداد الباحث) .
- إجراءات مقياس نظرية العقل :

• الهدف من المقياس :

يهدف المقياس إلي تقييم مهارات نظرية العقل لدي الاطفال ضعاف السمع تمهيدا لعمل دراسة عن تنمية تلك المهارات عند هؤلاء الاطفال وأثرة علي اللغة الاستقباليه عندهم .

• خطوات إعداد المقياس :

- « الاطلاع علي الاطار النظري المتاح في مجال تطور نظرية العقل لدي الاطفال العاديين بصفة عامة والمعاقين سمعيا بصفة خاصة .
- « الاطلاع علي الدراسات السابقة والمقاييس التي تناولت نظرية العقل لدي الاطفال العاديين بصفة عامة والمعاقين سمعيا (ضعاف السمع) بصف خاصة تم الاطلاع علي بعض مقاييس مهام نظرية العقل مثل مقياس Christophergonzles (٢٠١٥) وvesterrinenjussituomas (٢٠٠٨) و Baron - cohén, s (٢٠٠٥) وdevillers, p وwellman (٢٠٠١) و Buitelaar, jk (١٩٩٩) و Brenda schick et all (٢٠٠٧) و Hale et all (٢٠٠٣) .

• وصف المقياس :

أعده الباحث في ضوء الإطار النظري والبحوث السابقة المرشدة في هذا المجال، وفي ضوء بعض المقاييس التي اهتمت بقياس مهام نظرية العقل لدى الأطفال. ويتكون المقياس من (٧) أسئلة تقيس قدرة الطفل على الادراك الانفعالي وسببه، وإدراك الفرق بين الكيانات المادية والكيانات العقلية، وقدرته على الحكم علي معتقدات الآخرين من خلال مكان ووصف الشيء، بالإضافة إلى التنبؤ بالسلوك أو الانفعال، وفهم الرؤيا التي تؤدي إلي المعرفة، والالتزام الاخلاقي ، السمات. وقد تم تطبيق مقياس مهام نظرية العقل على أفراد العينة الاستطلاعية المكونة من ٣٠ طفلا، وتم حساب ثبات وصدق هذا المقياس على النحو التالي:

• أولاً: ثبات مقياس مهام نظرية العقل :

تم حساب ثبات أسئلة مقياس مهام نظرية العقل بطريقتين هما:
 حساب معامل ألفا لـ كرونباخ Alpha-Cronbach بعدد أسئلة المقياس، وفي كل مرة يتم حذف درجات أحد الأسئلة من الدرجة الكلية للمقياس، وأسفرت تلك الخطوة عن أن جميع الأسئلة ثابتة، حيث وجد أن معامل ألفا للمقياس ككل في حالة غياب السؤال أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للمقياس في حالة وجود جميع الأسئلة، أي أن تدخل كل سؤال لا يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات الكلي للمقياس، وهذا يشير إلى اسهام كل سؤال بدرجة معقولة في الثبات الكلي للمقياس.

حساب معاملات الارتباط بين درجات الأطفال على السؤال والدرجات الكلية للمقياس، فوجد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع أسئلة مقياس مهام نظرية العقل. والجدول رقم (٢) التالي يوضح معاملات ثبات مقياس مهام نظرية العقل بالطريقتين السابقتين.

حساب الثبات الكلي لمقياس مهام نظرية العقل: تم حساب الثبات الكلي لمقياس مهام نظرية العقل بطريقتين: الأولى عن طريق معامل ألفا لـ كرونباخ فوجد أنه يساوي (٠.٩٣٦)، والثانية عن طريق معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان - براون Spearman-Brown فوجد أنه يساوي (٠.٩٨٥)، وهي معاملات ثبات مرتفعة جداً، مما يدل على الثبات الكلي لمقياس مهام نظرية العقل.

• ثانياً: صدق مقياس مهام نظرية العقل :

تم حساب صدق أسئلة مقياس مهام نظرية العقل عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة السؤال والدرجة الكلية للمقياس في حالة حذف درجة السؤال من الدرجة الكلية للمقياس باعتبار أن بقية أسئلة المقياس محكا للسؤال. والجدول رقم (٢) التالي يوضح معاملات ثبات وصدق أسئلة مقياس مهام نظرية العقل:

جدول (٢) معاملات ثبات وصدق المهارات الفرعية لمقياس مهام نظرية العقل (ن = ٣٠)

المهارات الفرعية	معامل ألفا	معامل الارتباط بالمقياس ^(١)	معامل الارتباط بالمقياس في حالة حذف درجة المهارة الفرعية من المقياس
١	٠.٩٣٣	٠.٨٥١	٠.٨٢٢
٢	٠.٩٢٦	٠.٩٠٢	٠.٨٧٧
٣	٠.٩٣٠	٠.٩٠٠	٠.٨٨٠
٤	٠.٩٣٦	٠.٩٧٣	٠.٩٤٦
٥	٠.٩١٧	٠.٩٦١	٠.٩٤٩
٦	٠.٩٢٥	٠.٩٣٤	٠.٩١٨
٧	٠.٩٠٩	٠.٩٨٤	٠.٩٧٣
معامل ألفا العام للمقياس في حالة وجود جميع المهارات الفرعية = ٠.٩٣٦			

(١) معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس في حالة وجود درجة المهارة الفرعية ضمن الدرجة الكلية للمقياس. ♦♦ دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٢) ما يلي:

« أن معامل ألفا للمقياس ككل في حالة غياب السؤال أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للمقياس في حالة وجود جميع الأسئلة، أي أن تدخل كل سؤال لا يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات الكلي للمقياس. أي أن كل سؤال يسهم بدرجة معقولة في الثبات الكلي للمقياس.

« أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للمقياس (في حالة وجود درجة السؤال في الدرجة الكلية للمقياس) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع أسئلة مقياس مهام نظرية العقل.

« أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للمقياس (في حالة حذف درجة السؤال في الدرجة الكلية للمقياس) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق جميع أسئلة مقياس مهام نظرية العقل.

من الإجراءات السابقة تأكد للباحث ثبات وصدق مقياس مهام نظرية العقل وصلاحيته لقياس مهام نظرية العقل لدى الأطفال المعاقين سمعياً (ضعاف السمع). حيث تشير الدرجة العالية على هذا المقياس إلى ارتفاع مهام نظرية العقل لدى الطفل، أما الدرجة المنخفضة على هذا المقياس فتشير إلى انخفاض مهام نظرية العقل لدى الطفل، وأقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب على جميع أسئلة المقياس هي (٣٠) درجة بينما (الصفر) هو أقل درجة يمكن أن يحصل عليها.

• إجراءات مقياس اللغة الاستقبالية:

• الهدف من المقياس :

يهدف المقياس إلى تقييم اللغة الاستقبالية لدى الاطفال ضعاف السمع

• خطوات إعداد المقياس :

« الاطلاع على الاطار النظري المتاح في مجال اللغة الاستقبالية لدى الاطفال المعاقين بصفة عامة والمعاقين سمعياً بصفة خاصة .

« الاطلاع على الدراسات السابقة والمقاييس التي اللغة الاستقبالية لدى الاطفال المعاقين بصفة عامة والمعاقين سمعياً (ضعاف السمع) بصف خاصة تم الاطلاع علىدراسة عبد الفتاح مطر والعابد (٢٠٠٩) وسعيد كمال ومحمد عثمان (٢٠١٢) ، سميث smith (٢٠٠١) ،ليرنر learner (2001) ومازر mather (2000) ثم تم الاعداد لإخراج هذه الابعاد المتضمنة في المقياس .

• مقياس اللغة الاستقبالية :

أعدده الباحث في ضوء الإطار النظري والبحوث السابقة المرشدة في هذا المجال، وفي ضوء بعض المقاييس التي اهتمت بقياس اللغة الاستقبالية لدى الأطفال.

ويتكون المقياس من (٦) أسئلة تقيس قدرة الطفل على التعرف على الصور والألوان والأحجام وظروف الزمان وظروف المكان، وكذلك التعرف على تعبيرات الوجه، والتعرف على القصص والمشاركة في المناقشات، وبعضها اختيار من متعدد والأخرى اختيار استجابة من الاستجابات الثلاث التالية (نادراً - أحياناً - دائماً) التي تأخذ الدرجات الثلاث (١، ٢، ٣) على الترتيب. وقد تم تطبيق مقياس اللغة الاستقبالية على أفراد العينة الاستطلاعية المكونة من ٣٠ طفلاً، وتم حساب ثبات وصدق هذا المقياس على النحو التالي:

• أولاً: ثبات مقياس اللغة الاستقبالية :

تم حساب ثبات أسئلة مقياس اللغة الاستقبالية بطريقتين هما:
 « حساب معامل ألفا لـ كرونباخ Alpha-Cronbach بعدد أسئلة المقياس، وفي كل مرة يتم حذف درجات أحد الأسئلة من الدرجة الكلية للمقياس، وأسفرت تلك الخطوة عن أن جميع الأسئلة ثابتة، حيث وُجد أن معامل ألفا للمقياس ككل في حالة غياب السؤال أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للمقياس في حالة وجود جميع الأسئلة، أي أن تدخل كل سؤال لا يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات الكلي للمقياس، وهذا يشير إلى اسهام كل سؤال بدرجة معقولة في الثبات الكلي للمقياس.

« حساب معاملات الارتباط بين درجات الأطفال على السؤال والدرجات الكلية للمقياس، فُوجد أن جميع معاملات الارتباط دالة إحصائياً، مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع أسئلة مقياس اللغة الاستقبالية. والجدول رقم (٣) التالي يوضح معاملات ثبات مقياس اللغة الاستقبالية بالطريقتين السابقتين.

حساب الثبات الكلي لمقياس اللغة الاستقبالية: تم حساب الثبات الكلي لمقياس اللغة الاستقبالية بطريقتين: الأولى عن طريق معامل ألفا لـ كرونباخ فُوجد أنه يساوي (٠.٩٣٤)، والثانية عن طريق معامل الثبات بطريقة التجزئة النصفية لـ سبيرمان - براون Spearman-Brown فُوجد أنه يساوي (٠.٩٨٠)، وهي معاملات ثبات مرتفعة جداً، مما يدل على الثبات الكلي لمقياس اللغة الاستقبالية.

• ثانياً: صدق مقياس اللغة الاستقبالية:

تم حساب صدق أسئلة مقياس اللغة الاستقبالية عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة السؤال والدرجة الكلية للمقياس في حالة حذف درجة السؤال من الدرجة الكلية للمقياس باعتبار أن بقية أسئلة المقياس محكاً للسؤال. والجدول رقم (٣) التالي يوضح معاملات ثبات وصدق أسئلة مقياس اللغة الاستقبالية:

جدول (٣) معاملات ثبات وصدق المهارات الفرعية لمقياس اللغة الاستقبالية (ن = ٣٠)

المهارات الفرعية	معامل ألفا	معامل الارتباط بالمقياس ^(١)	معامل الارتباط بالمقياس في حالة حذف درجة المهارة الفرعية من المقياس
١	٠.٩٠٤	❖❖❖٠.٩٧٦	❖❖❖٠.٩٥٨
٢	٠.٩٠٧	❖❖❖٠.٩٨٢	❖❖❖٠.٩٦٧
٣	٠.٩٣١	❖❖❖٠.٩٣٣	❖❖❖٠.٩١٩
٤	٠.٩٢٧	❖❖❖٠.٩٣١	❖❖❖٠.٩١٥
٥	٠.٩٣٤	❖❖❖٠.٩١٢	❖❖❖٠.٨٩٩
٦	٠.٩٠٢	❖❖❖٠.٩٧٩	❖❖❖٠.٩٦٣
معامل ألفا العام للمقياس في حالة وجود جميع المهارات الفرعية = ٠.٩٣٤			

(١) معامل الارتباط بالدرجة الكلية للمقياس في حالة وجود درجة المهارة الفرعية ضمن الدرجة الكلية للمقياس
❖❖ دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٣) ما يلي:

❖ أن معامل ألفا للمقياس ككل في حالة غياب السؤال أقل من أو يساوي معامل ألفا العام للمقياس في حالة وجود جميع الأسئلة، أي أن تدخل كل سؤال لا يؤدي إلى انخفاض معامل الثبات الكلي للمقياس. أي أن كل سؤال يسهم بدرجة معقولة في الثبات الكلي للمقياس.

❖ أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للمقياس (في حالة وجود درجة السؤال في الدرجة الكلية للمقياس) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على الاتساق الداخلي وثبات جميع أسئلة مقياس اللغة الاستقبالية.

❖ أن جميع معاملات الارتباط بين درجة كل سؤال والدرجة الكلية للمقياس (في حالة حذف درجة السؤال من الدرجة الكلية للمقياس) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) مما يدل على صدق جميع أسئلة مقياس اللغة الاستقبالية.

من الإجراءات السابقة تأكد للباحث ثبات وصدق مقياس اللغة الاستقبالية وصلاحيته لقياس اللغة الاستقبالية لدى الأطفال المعاقين سمعياً (ضعاف السمع). حيث تشير الدرجة العالية على هذا المقياس إلى ارتفاع اللغة الاستقبالية لدى الطفل، أما الدرجة المنخفضة على هذا المقياس فتشير إلى انخفاض اللغة الاستقبالية لدى الطفل، وأقصى درجة يمكن أن يحصل عليها المستجيب على جميع أسئلة المقياس هي (٥٠) درجة بينما (الصفر) هو أقل درجة يمكن أن يحصل عليها.

• البرنامج التدريبي لنظرية العقل :

• الإطار النظري للبرنامج :

أشارت العديد من الدراسات والبحوث إلى أن لغة الاستقبالية دور هام للطفل ضعيف السمع في جعل هذا الطفل أكثر انتباه وفهم مايقدم إليه من معلومات والتواصل مع الآخرين . (عبد العزيز الشخصي، ٢٠٠٦) (راضي الوقفي، ٢٠٠٣)

ويشير جانيت وايلد Janet wild (٢٠٠٥) أن كثير من الباحثين وجود علاقة قوية بين نظرية العقل واللغة حيث يمكن القول انهما كلما كانت نظرية العقل أكثر تطوراً للأفراد كلما يمكنهم من اكتساب المفاهيم من الحالات الذهنية واتقان بناء الجملة بالتالي النمو اللغوي وهذا بدوره يخدم الكثير من الوظائف مثل التواصل الاجتماعي في المحادثة، والتمثيل اللفظي الداخلي وهذا ما يفقده الأطفال ضعاف السمع. وقد اشار ويلمان (٢٠١٣wellman) إلى أهمية التركيز علي نظرية العقل ومدي إختلافها بشكل عام لدي الاطفال الصم وضعاف السمع لما لنظرية العقل من أهمية في تحسين المعرفة الاجتماعية لدي الاطفال الصم وضعاف السمع بالتالي تحسين طرق التواصل لهؤلاء الاطفال.

• مصادر البرنامج :

الاطار النظري للدراسة وهو عبارة عن مهام نظرية العقل واللغة الاستقبالية للأطفال ضعيف السمع، الدراسات والبحوث السابقة التي تناولت برامج لتدريب الاطفال ضعيف السمع علي مهام نظرية العقل وكذلك تناولت البرامج لتنمية اللغة الاستقبالية .

• أهمية البرنامج :

من المهام الاساسية لهذا البرنامج هو تنمية مهام نظرية العقل عند الاطفال ضعيف السمع وأثر ذلك علي اللغة الاستقبالية عليهم وهو ما نريد من تنميته لدي هؤلاء الافراد .

• الاسس النظرية والنفسية والتربوية التي يقوم عليها البرنامج الحالي :

الاسس النظرية والتربوية لهذا البرنامج علي فهم مهام نظرية العقل ومدي تأثيرها الواضح علي اللغة الاستقبالية عند الاطفال ضعاف السمع الذي بدوره يصبح هؤلاء الاطفال قادرين علي التواصل وفهم الاخرين .

• اهداف البرنامج :

يهدف البرنامج إلى تنمية نظرية العقل وأثرة علي تجسين اللغة الاستقبالية لدي الاطفال ضعيف السمع

• مدة البرنامج :

يشمل البرنامج التدريبي الذي قام به الباحث بإعداده علي ٢٥ جلسة يتم تدريب الاطفال ضعاف السمع من خلالها علي مهام نظرية العقل وتنمية اللغة الاستقبالية ومدة كل جلسة ٤٥ دقيقة وذلك علي مدي (٨) أسبوعيا بواقع ثلاث جلسات أسبوعيا .

• الادوات والوسائل المستخدمة في البرنامج :

- ◀ قصص وحكايات
- ◀ لوح مژود عليها تعبيرات للوجه
- ◀ صندوق

- ◀ جهاز كمبيوتر عالية العديد من الصور
- ◀ بعض الاشياء المادية التي يستطيع الطفل لمسها تم الاستعانة بها من البيئة المحيطة التي قد تختلف من طفل لآخر

• الأساليب والفنيات المستخدمة في البرنامج :

استخدم الباحث بعض الفنيات :

- ◀ الانشطة العقلية : تشير هدي الناشف(٢٠٠١) أن الانشطة العقلية تهدف إلى تنمية الملاحظة والفهم والاستنتاج ، وإدراك العلاقة بين الأشياء ، وتبادل الافكار والتنبؤ التعميم ، وحل المشكلات واستخدام الباحث مجموعة من الانشطة تعمل على تنمية التفكير والقدرة على حل المشكلات من خلال اسلوب الفهم والاستنتاج وهذا ما يعمل على تنمية المهارات المختلفة للطفل ضعيف السمع وقد استخدم الباحث مجموعة من الادوات المختلفة مثل (القصص المصورة والمسموعة ، والحوار والمناقشة) وغيرها من الادوات المختلفة التي تساعد في تنمية اللغة الاستقبالية لدى هؤلاء الاطفال .(هدي الناشف ، ٢٠٠١ : ١٣)

- ◀ النمذجة: تمثل النمذجة إحدى الفنيات المهمة التي تستخدم في الارشاد السلوكي ، والتي تستند إلى نظرية التعلم الاجتماعي ، حيث تغير الاداء ، نتيجة للملاحظة سلوك يقوم به شخص آخر ، وهي تستند إلى افتراض ان الانسان قادرا على التعلم عن طريق ملاحظة سلوك الآخرين وتعرضهم بصورة منتظمة للنماذج ويعطي للشخص الفرصة لملاحظة النموذج . (علاء الدين كفاي ، ١٩٩٩ : ٢٨٦)

- ◀ الواجب المنزلي : تقوم الفكرة على أساس تكليف المسترشد بالقيام ببعض الواجبات المنزلية والتي تحدد كل جلسة ، وتعرف هذه الفنية بالقدرات الفردية ، وقوة الارادة والمسؤولية الشخصية للمسترشد فهي تساعد على أن يكشف إمكانياته وتزويد وعية بأن الذي يفعله المرشد يستطيع هو أن يفعله بنفسه . (محمد سعفان ، ٢٠٠١ : ٢٥٦)

- ◀ التعزيز : تعرف ولاء على وهيدة الريري (٢٠١٠) التعزيز هو العملية التي يعمل بها مشير أو حدث ما على تقوية أو زيادة احتمالية ظهور السلوك ، فإن تعزيز سلوك ما يعني أننا نزيد من احتمالية حدوثه مستقبلا . (ولاء على وهيدة الريري ، ٢٠١٠ : ٢٢١)

- ◀ لعب الدور : هو أحد طرق العلاج بالدراما Drama therapy ، ويمكن ان يستخدم لعب الدور في التدريب أو الممارسة ، فعندما يؤدي العمل الدور يكون قد عبر الغضب الموجود داخله بطريقة صوتية . (palmer et al,1996:163)

• نتائج الدراسة :

• أولاً: الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة:

في هذا الجزء سيتم عرض الإحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة وذلك من أجل التحقق من اعتدالية توزيع درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في

التطبيقات القبلية والبعدي في كل من: مهارات نظرية العقل واللغة الاستقبالية عند الأطفال المعاقين سمعياً:

جدول (٤) الاحصاء الوصفي لمتغيرات الدراسة للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقات القبلية والبعدي

المجموعة	المتغيرات	المتوسط	الانحراف المعياري	معامل الالتواء		معامل التفرطح	
				المعامل	الخطأ المعياري	المعامل	الخطأ المعياري
تجريبية (ن = ١٨)	مهام نظرية العقل قبلي	١٠.٩٤	٣.٢٦	٠.١٢	٠.٥٤	-٠.٣٦	١.٠٤
	اللغة الاستقبالية قبلي	١٨.٨٩	٥.٤٥	-٠.٣٠	٠.٥٤	-٠.١٥	١.٠٤
	مهام نظرية العقل بعدي	٢٣.٦١	٣.٠٧	٠.٢٦	٠.٥٤	-٠.٨٦	١.٠٤
	اللغة الاستقبالية بعدي	٤٤.٧٢	٢.٤٩	-٠.٨٢	٠.٥٤	٢.٠١	١.٠٤
ضابطة (ن = ١٨)	مهام نظرية العقل قبلي	٩.٥٦	٢.٧٩	-٠.٧٢	٠.٥٤	-٠.٠٥	١.٠٤
	اللغة الاستقبالية قبلي	١٦.١١	٤.٣٤	-٠.٦٥	٠.٥٤	-٠.١٦	١.٠٤
	مهام نظرية العقل بعدي	٩.٩٤	٣.٤٩	٠.٠١	٠.٥٤	-٠.٤٥	١.٠٤
	اللغة الاستقبالية بعدي	١٥.٦٧	٣.٢٩	-٠.٥٣	٠.٥٤	٠.١٩	١.٠٤

يتضح من الجدول (٤) ما يلي:

« أن معاملات الالتواء لمتغيرات الدراسة للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقات القبلية والبعدي امتدت من -٠.٨٢ إلى ٠.٢٦ وجميعها أقل من (١.٩٦×٠.٥٤) وهو الخطأ المعياري لمعامل الالتواء، مما يشير إلى أن جميع المتغيرات متماثلة لدى المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقات القبلية والبعدي.

« أن معاملات التفرطح لمتغيرات الدراسة للمجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقات القبلية والبعدي امتدت من -٠.٨٦ إلى ٢.٠١ وجميعها أقل من (١.٩٦×١.٠٤) وهو الخطأ المعياري لمعامل التفرطح، مما يشير إلى أن جميع المتغيرات غير مدببة وغير مفرطحة لدى المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقات القبلية والبعدي.

« نظراً لأن جميع المتغيرات لدى المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيقات القبلية والبعدي متماثلة وغير مدببة وغير مفرطحة أي أن توزيع جميع متغيرات الدراسة ذات توزيع إعتدالي، ومن هنا سيتم استخدام الإحصاء البارامترية عند التحقق من صحة فروض هذه الدراسة.

• ثانياً: نتائج تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلية :

في هذا الجزء سيتم التحقق من تجانس المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلية في كل من: (مهارات نظرية العقل واللغة الاستقبالية)، وذلك

باستخدام اختبار (ت) T-test للعينتين المستقلتين، فكانت النتائج كما بالجدول (٥):

جدول (٥) نتائج اختبار (ت) T-test للعينتين المستقلتين عند دراسة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في كل من: (مهارات نظرية العقل واللغة الاستقبالية) في التطبيق القبلي

المتغيرات	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)
مهارات نظرية العقل	الضابطة	١٨	١٠.٩٤	٣.٢٦	١.٣٧
	التجريبية	١٨	٩.٥٦	٢.٧٩	غير دالة
اللغة الاستقبالية	الضابطة	١٨	١٨.٨٩	٥.٤٥	١.٦٩
	التجريبية	١٨	١٦.١١	٤.٣٤	غير دالة

يتضح من الجدول (٥) ما يلي:

« عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في: (مهارات نظرية العقل واللغة الاستقبالية) لدى الأطفال المعاقين سمعياً في التطبيق القبلي. أي أن المجموعتين متجانستان في كل من: (مهارات نظرية العقل واللغة الاستقبالية) في التطبيق القبلي.

• ثالثاً: نتائج الفروض :

الفرض الأول : للتحقق من صحة الفرض الأول الذي ينص على أنه: "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس نظرية العقل بعد تطبيق البرنامج لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية". تم استخدام:

« اختبار (ت) T-test للعينتين المستقلتين لدراسة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات نظرية العقل.

« مربع إيتا Squared Eta η^2 لدراسة حجم تأثير البرنامج التدريبي على مهارات نظرية العقل، فكانت النتائج كما بالجدول (٦):

جدول (٦) نتائج اختبار (ت) T-test عند دراسة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات نظرية العقل في التطبيق البعدي

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مربع إيتا η^2
مهارات نظرية العقل	الضابطة	١٨	٢٣.٦١	٣.٠٧	١٢.٤٨	٠.٨٢٠٨
	التجريبية	١٨	٩.٩٤	٣.٤٩	١٢.٤٨	

❖ دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٦) ما يلي:

« وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوي ٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات نظرية العقل في التطبيق البعدي لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية. أي أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في (مهارات نظرية العقل) لدى الأطفال المعاقين سمعياً في

التطبيق البعدي أعلى بدلالة إحصائية من نظائرها لدى أطفال المجموعة الضابطة.

« وتشير قيمة مربع إيتا (١) التي تساوي (٠.٨٢٠٨) إلى أن البرنامج التدريبي له تأثير قوي جداً في تنمية مهارات نظرية العقل لدى الأطفال المعاقين سمعياً بالمجموعة التجريبية، كما تشير قيمة مربع إيتا أيضاً إلى أن البرنامج التدريبي يفسر ٨٢.٠٨٪ من التباين في درجات مهارات نظرية العقل لدى الأطفال المعاقين سمعياً بالمجموعة التجريبية، وهي كمية كبيرة جداً من التباين المفسر بواسطة البرنامج التدريبي.

ومن إجمالي نتائج الفرض الأول يتضح أنه قد تحقق، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في مهارات نظرية العقل في التطبيق البعدي لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية. وأن (البرنامج التدريبي) له تأثير قوي جداً في تنمية مهارات نظرية العقل لدى الأطفال المعاقين سمعياً بالمجموعة التجريبية بالمقارنة بالأطفال المعاقين سمعياً بالمجموعة الضابطة.

الفرض الثاني : للتحقق من صحة الفرض الثاني الذي ينص على أنه: "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس اللغة الاستقبالية بعد تطبيق البرنامج لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية". تم استخدام:

« اختبار (ت) T-test للعينتين المستقلتين لدراسة الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة في اللغة الاستقبالية.

« مربع إيتا η^2 Eta Squared للدراسة حجم تأثير البرنامج التدريبي على اللغة الاستقبالية، فكانت النتائج كما بالجدول (٧):

جدول (٧) نتائج اختبار (ت) T-test عند دراسة الفروق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اللغة الاستقبالية في التطبيق البعدي

المتغير	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مربع إيتا η^2
اللغة	الضابطة	١٨	٤٤.٧٢	٢.٤٩	* * ٢٩.٨٧	٠.٩٦٣٣
الاستقبالية	التجريبية	١٨	١٥.٦٧	٣.٢٩		

* * دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٧) ما يلي:

« وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوي ٠.٠١) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اللغة الاستقبالية في التطبيق البعدي لصالح

(١) إذا كان مربع إيتا = ٠.٠١ فإنه يقابل حجم تأثير ضعيف، وإذا كان مربع إيتا = ٠.٠٥٩ فإنه يقابل حجم تأثير متوسط، وفي حالة مربع إيتا = ٠.١٣٨ فإنه يقابل حجم تأثير كبير، وإذا كان مربع إيتا = ٠.٢٣٢ فإنه يقابل حجم تأثير كبير جداً.

متوسط درجات المجموعة التجريبية. أي أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في (اللغة الاستقبالية) لدى الأطفال المعاقين سمعياً في التطبيق البعدي أعلى بدلالة إحصائية من نظائرها لدى أطفال المجموعة الضابطة. «وتشير قيمة مربع إيتا التي تساوي (٠.٩٦٣٣) إلى أن البرنامج التدريبي له تأثير قوي جداً في تنمية اللغة الاستقبالية لدى الأطفال المعاقين سمعياً بالمجموعة التجريبية، كما تشير قيمة مربع إيتا أيضاً إلى أن البرنامج التدريبي يفسر ٩٦.٣٣٪ من التباين في درجات اللغة الاستقبالية لدى الأطفال المعاقين سمعياً بالمجموعة التجريبية، وهي كمية كبيرة جداً من التباين المفسر بواسطة البرنامج التدريبي.

ومن إجمالي نتائج الفرض الثاني يتضح أنه قد تحقق، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اللغة الاستقبالية في التطبيق البعدي لصالح متوسط درجات المجموعة التجريبية. وأن (البرنامج التدريبي) له تأثير قوي جداً في تنمية اللغة الاستقبالية لدى الأطفال المعاقين سمعياً بالمجموعة التجريبية بالمقارنة بالأطفال المعاقين سمعياً بالمجموعة الضابطة.

الفرض الثالث : للتحقق من صحة الفرض الثالث الذي ينص على أنه : "يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس مهارات نظرية العقل لصالح متوسط درجات القياس البعدي". تم استخدام:

« اختبار (ت) T-test للعينتين المرتبطتين لدراسة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي في مهارات نظرية العقل لدى أطفال المجموعة التجريبية. «حساب نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك Modified Blake's Gain Ratio التي يتم حسابها من المعادلة التالية:

$$MG_{Blake} = \frac{M_2 - M_1}{P - M_1} + \frac{M_2 - M_1}{P}$$

حيث: MG_{Blake} = نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك.

M_1 = متوسط القياس القبلي، M_2 = متوسط القياس البعدي.

P = الدرجة الممكنة للمقياس (النهاية العظمى).

ويتمدد مدى نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك من (0) إلى (2)، بحيث:

✓ إذا كانت: قيمة نسبة الكسب المعدلة > 1 يعتبر البرنامج غير فعال، أو غير مقبول الفعالية، أو منخفض الفعالية.

✓ إذا كانت: $1 \geq$ قيمة نسبة الكسب المعدلة > 1.2 يعتبر البرنامج معقول أو متوسط الفعالية. أي أن الحد الأدنى المقبول لنسبة الكسب المعدلة هو الواحد الصحيح.

✓ إذا كانت: قيمة نسبة الكسب المعدلة ≤ 1.2 يعتبر البرنامج فعالاً ومقبولاً، وهي القيمة التي اقترحها بلاك للحكم على فاعلية البرنامج (عزت عبد الحميد، ٢٠١١، ٢٩٧ - ٢٩٨).

◀ حساب نسبة الكسب المصححة لـ عزت Corrected Ezzat's Gain Ratio (CEGratio) في الصورة التالية:

$$CEG_{ratio} = \frac{M_2 - M_1}{P - M_1} + \frac{M_2 - M_1}{P} + \frac{M_2 - M_1}{M_2}$$

حيث: CEG_{ratio} = نسبة الكسب المصححة لـ عزت.

M_1 = متوسط القياس القبلي، M_2 = متوسط القياس البعدي.

P = الدرجة الممكنة للمقياس (النهاية العظمى)، بحيث:

✓ إذا كانت: قيمة نسبة الكسب المصححة > 1.5 يعتبر البرنامج غير فعال، أو غير مقبول الفعالية، أو منخفض الفعالية.

✓ إذا كانت: $1.5 \geq$ قيمة نسبة الكسب المصححة > 1.8 يعتبر البرنامج معقول أو متوسط الفعالية.

✓ إذا كانت: $1.8 \geq$ قيمة نسبة الكسب المصححة يعتبر البرنامج فعالاً ومقبولاً.

✓ فكانت النتائج كما بالجدولين (٨)، (٩) :

جدول (٨) نتائج اختبار (ت) T-test عند دراسة الفروق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي في مهارات نظرية العقل لدى أطفال المجموعة التجريبية المعاقين سمعياً

المتغير	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)
مهارات نظرية العقل	القبلي	١٨	١٠.٩٤	٣.٢٦	❖ ١٢.٩٧ ❖
	البعدي	١٨	٢٣.٦١	٣.٠٧	

❖ دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)

يتضح من الجدول (٨) ما يلي:

◀ وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوي ٠.٠١) بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي في مهارات نظرية العقل لدى أطفال المجموعة التجريبية المعاقين سمعياً لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي. أي أن متوسط درجات أطفال المجموعة التجريبية المعاقين سمعياً في (مهارات نظرية العقل) في التطبيق البعدي أعلى بدلالة إحصائية من نظيره في التطبيق القبلي.

جدول (٩) نسبة الكسب المعدلة لـ Blake ، ونسبة الكسب المصححة لـ عزت في مهارات نظرية العقل لدى أطفال المجموعة التجريبية المعاقين سمعياً

المتغير	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	النهاية العظمى للمقياس	درجة الكسب	نسبة الكسب المعدلة لـ Blake	نسبة الكسب المصححة لـ عزت
مهارات نظرية العقل	١٠.٩٤	٢٣.٦١	٣٠	١٢.٦٧	١.٠٩	١.٦٢

♦ درجة الكسب = (متوسط التطبيق البعدي - متوسط التطبيق القبلي)

يتضح من الجدول (٩) ما يلي:

« أن قيمة نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك تساوي (١.٠٩) وهي قيمة قريبة من القيمة (١.٢) التي اقترحها بلاك للحكم على أن البرنامج التدريبي مقبول الفعالية. مما يشير إلى أن (البرنامج التدريبي) مقبول الفعالية في تنمية مهارات نظرية العقل لدى أطفال المجموعة التجريبية المعاقين سمعياً.

« أن قيمة نسبة الكسب المصححة لـ عزت تساوي (١.٦٢) وهي قيمة قريبة من القيمة (١.٨) التي اقترحها عزت للحكم على أن البرنامج التدريبي مقبول الفعالية. مما يشير إلى أن (البرنامج التدريبي) مقبول الفعالية في تنمية مهارات نظرية العقل لدى أطفال المجموعة التجريبية المعاقين سمعياً.

ومن إجمالي نتائج الفرض الثالث يتضح أنه قد تحقق، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي في مهارات نظرية العقل لدى أطفال المجموعة التجريبية المعاقين سمعياً لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي. وأن (البرنامج التدريبي) له تأثير قوي جداً ومقبول الفعالية في تنمية مهارات نظرية العقل لدى أطفال المجموعة التجريبية المعاقين سمعياً في التطبيق البعدي بالمقارنة بالتطبيق القبلي.

الفرض الرابع : للتحقق من صحة الفرض الرابع الذي ينص على أنه: يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي على مقياس اللغة الاستقبالية لصالح متوسط درجات القياس البعدي" تم استخدام:

- « اختبار (ت) T-test للعينتين المرتبطتين لدراسة الفروق بين التطبيقين القبلي والبعدي في اللغة الاستقبالية لدى أطفال المجموعة التجريبية.
 - « حساب نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك Modified Blake's Gain Ratio.
 - « حساب نسبة الكسب المصححة لـ عزت Corrected Ezzat's Gain Ratio
- (CEGratio). فكانت النتائج كما بالجدولين (١٠)، (١١) :

يتضح من الجدول (١٠) ما يلي:

« وجود فرق دال إحصائياً (عند مستوي ٠.٠١) بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي في اللغة الاستقبالية لدى أطفال المجموعة التجريبية المعاقين سمعياً لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي. أي أن متوسط

درجات أطفال المجموعة التجريبية المعاقين سمعياً في (اللغة الاستقبالية) في التطبيق البعدي أعلى بدلالة إحصائية من نظيره في التطبيق القبلي.

جدول (١٠) نتائج اختبار (T-test) عند دراسة الفروق بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي في اللغة الاستقبالية لدى أطفال المجموعة التجريبية المعاقين سمعياً (ضعاف السمع)

المتغير	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)
اللغة الاستقبالية	القبلي	١٨	١٨.٨٩	٥.٤٥	❖ ❖ ١٨.٦٠
	البعدي	١٨	٤٤.٧٢	٢.٤٩	

❖ دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠١)

جدول (١١) نسبة الكسب المعدلة لـ Blake، ونسبة الكسب المصححة لـ عزت في اللغة الاستقبالية لدى أطفال المجموعة التجريبية المعاقين سمعياً (ضعاف السمع)

المتغير	متوسط التطبيق القبلي	متوسط التطبيق البعدي	النهاية العظمى للمقياس	درجة الكسب	نسبة الكسب المعدلة لـ Blake	نسبة الكسب المصححة لـ عزت
اللغة الاستقبالية	١٨.٨٩	٤٤.٧٢	٥٠	٢٥.٨٣	١.٣٥	١.٩٢

يتضح من الجدول (١١) ما يلي:

❖ أن قيمة نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك تساوي (١.٣٥) وهي قيمة أكبر من القيمة (١.٢) التي اقترحها بلاك للحكم على فعالية البرنامج. مما يشير إلى أن (البرنامج التدريبي) فعال في تنمية اللغة الاستقبالية لدى أطفال المجموعة التجريبية المعاقين سمعياً.

❖ أن قيمة نسبة الكسب المصححة لـ عزت تساوي (١.٩٢) وهي قيمة أكبر من القيمة (١.٨) التي اقترحها عزت للحكم على فعالية البرنامج. مما يشير إلى أن (البرنامج التدريبي) فعال في تنمية اللغة الاستقبالية لدى أطفال المجموعة التجريبية المعاقين سمعياً..

ومن إجمالي نتائج الفرض الرابع يتضح أنه قد تحقق، حيث أشارت نتائج هذا الفرض إلى وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات التطبيقين القبلي والبعدي في اللغة الاستقبالية لدى أطفال المجموعة التجريبية المعاقين سمعياً لصالح متوسط درجات التطبيق البعدي. وأن (البرنامج التدريبي) له تأثير قوي جداً وفعال في تنمية اللغة الاستقبالية لدى أطفال المجموعة التجريبية المعاقين سمعياً في التطبيق البعدي بالمقارنة بالتطبيق القبلي.

الفرض الخامس : للتحقق من صحة الفرض الخامس الذي ينص على أنه: "لا يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي في كل من: (مهارات نظرية العقل واللغة الاستقبالية)". تم استخدام:

❖ اختبار (T-test) للعينتين المرتبطتين لدراسة الفروق بين التطبيقين البعدي والتتبعي في كل من: (مهارات نظرية العقل واللغة الاستقبالية) لدى أطفال المجموعة التجريبية. فكانت النتائج كما بالجدول (١٢) :

جدول (١٢) نتائج اختبار (ت) T-test للعينتين المستقلتين عند دراسة الفروق بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية في التطبيقين البعدي والتتبعي في كل من: (مهارات نظرية العقل واللغة الاستقبالية)

المتغيرات	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة (ت)
مهارات نظرية العقل	البعدي	١٨	٢٣.٦١	٣.٠٧	١.٧٧
	التتبعي	١٨	٢٤.٨٩	١.٥٦	غير دالة
اللغة الاستقبالية	البعدي	١٨	٤٤.٧٢	٢.٤٩	١.٦٤
	التتبعي	١٨	٤٥.٦٧	١.٥٧	غير دالة

يتضح من الجدول (١٢) ما يلي:

« عدم وجود فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات التطبيقين البعدي والتتبعي في مهارات نظرية العقل لدى أطفال المجموعة التجريبية المعاقين سمعياً. أي أنه يوجد تقارب بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية المعاقين سمعياً في (مهارات نظرية العقل) في التطبيقين البعدي والتتبعي، وهذا يشير إلى استمرار فعالية (البرنامج التدريبي) في تنمية مهارات نظرية العقل إلى التطبيق التتبعي لدى أطفال المجموعة التجريبية المعاقين سمعياً.

« عدم وجود فرق دال إحصائي بين متوسطي درجات التطبيقين البعدي والتتبعي في اللغة الاستقبالية لدى أطفال المجموعة التجريبية المعاقين سمعياً. أي أنه يوجد تقارب بين متوسطي درجات أطفال المجموعة التجريبية المعاقين سمعياً في (اللغة الاستقبالية) في التطبيقين البعدي والتتبعي، وهذا يشير إلى استمرار فعالية (البرنامج التدريبي) في تأثيره على اللغة الاستقبالية إلى التطبيق التتبعي لدى أطفال المجموعة التجريبية المعاقين سمعياً.

• تفسير النتائج :

قد أكدت نتائج الدراسة الحالية على فاعلية البرنامج التدريبي لتنمية مهام نظرية العقل وما له من أثر واضح في تحسين اللغة الاستقبالية لدى الأطفال ضعاف السمع ويرجع ذلك إلى ما تضمنه البرنامج من أليات وفنيات تعمل على تنمية نظرية العقل بدرجة يستطيع كل طفل من أطفال المجموعة التجريبية أن يكون قادراً على معالجة المعلومات المسموعة بطريقة صحيحة والقدرة على التنظيم والتخطيط لصناعة القرار كذلك أيضاً تحسين المعرفة الاجتماعية والقدرة على التواصل مع الآخرين .

وهذا ما أكدته دراسة نادر ذارية (nazarzadeh,2014) ودراسة ويلمان (wellman,2013) ودراسة (zev,2013) ودراسة (levrez,2012) ودراسة كوسيويسكا (kossewska,2011) كما يتضح هذا من جدول (٤) (٥) وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على مقياس مهام نظرية العقل واللغة الاستقبالية في القياس البعدي لصالح

المجموعة التجريبية . ووجود فروق دالة احصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية علي مقياس مهام نظرية العقل في القياسين القبلي والبعدى لصالح القياس البعدى .

كما يتضح من جدول (٧) ، (١٠) وجود فروق دالة احصائية بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة علي مقياس اللغة الاستقبالية أي أنه كان للبرنامج التدريبي تأثيرا واضحا علي أطفال المجموعة التجريبية وهوما تؤكد دراسة ماكويلاي (macaulay 2006) ودراسة لانسلاد (lance slade 2005) حيث وجد أن نظرية العقل ترتبط بشكل ايجابي باللغة الاستقبالية وهذا ما يريده الطفل ضعيف السمع الذي يلاحظ أنه يتأخر عنده نمو اللغة الاستقبالية وهذا يؤدي إلي أنه يعزل عما يحيط به كذلك أيضا انخفاض في التحصيل .

كما يتضح من جدول (١٢) أنه لا يوجد فرق دال احصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقى البعدى والتتبعى في كل من مهام نظرية العقل واللغة الاستقبالية وهذا ناتج عن فاعلية البرنامج التدريبي لتنمية مهارات نظرية العقل وأثرة في تحسين اللغة الاستقبالية لدي الاطفال ضعاف السمع .

ومن هذا المنطلق تأتي فاعلية البرنامج التدريبي القائم علي نظرية العقل وأثرة علي تحسين اللغة الاستقبالية لدي الاطفال ضعاف السمع يرجع ذلك أنه بتنمية نظرية العقل يتحسن لدي الطفل القدرة علي الادراك الانفعالي ومعرفة سببه والحكم علي معتقدات الاخرين من خلال مكان ووصف الشيء كذلك يتكون لدي الطفل القدرة علي إصدار حكم اخلاقي وتبرير استجابته والحكم علي نوايا الاخرين اعتمادا علي مالدية من معلومات عن سماتهم الشخصية .

• توصيات البحث :

في ضوء النتائج التي تم التوصل إليها في البحث الحالي يمكن تقديم بعض التوصيات والتطبيقات التربوية التي قد تسهم في تحسين اللغة الاستقبالية لدي الاطفال السمع وذلك علي النحو التالي :

« ضرورة وجود برامج للأطفال ضعاف السمع تهدف إلي تحسين اللغة الاستقبالية والتعبيرية عندهم .

« تضمين برامج إعداد معلمين التربية الخاصة بعض المهارات والخبرات التي تسهم في كيفية التعامل مع المعاقين بصفة عامة وتدريبهم علي مهام نظرية العقل .

« الاستفادة التربوية من نتائج البحث الحالي في فهم مهام نظرية العقل .

« عمل دورات تدريبية وندوات خاصة لأباء وأمهات ذوي الاحتياجات الخاصة لتعريفهم بمهام نظرية العقل المختلفة وتدريبهم عليها .

• البحوث المقترحة :

بعد انتهاء الباحث من دراسته ، وفي ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالي ، ظهرت عدة موضوعات ترتبط بموضوع البحث نذكر منها :

« فاعلية برنامج تدريبي لتنمية نظرية العقل وأثره على اللغة التعبيرية لدى الاطفال ضعاف السمع .

« عمل برامج لعلاج كثير من المشكلات مثل العدوانية عند الصم باستخدام نظرية العقل .

« ايجاد العلاقة بين التطور اللغوي وتطور مهام نظرية العقل لدى الاطفال المعاقين سمعيا .

« توضيح العلاقة بين نظرية العقل وبعض المهارات المعرفية لدى الاطفال المعاقين سمعيا

• المراجع :

- المعتوق، أحمد. (١٩٩٦). الحصيلة اللغوية . أهميتها . مصادرها ، وسائل تنميتها . ، المجلس الوطني للثقافة والاداب ، الكويت: سلسلة عالم المعرفة رقم ٢١٢ .

- الخطيب، جمال محمد . (١٩٩٧) . الإعاقة السمعية ، الأردن ، الجامعة الأردنية

- الوقفي، راضي . (٢٠٠٣) . صعوبات التعلم ، النظرية والتطبيق ، عمان : منشورات كلية الأميرة ثروت .

- الوقفي، راضي . (٢٠٠٩) . صعوبات التعلم ، النظرية والتطبيق ، عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع .

- السرطاوي، زيدان . (١٩٩١) . أثر الإعاقة السمعية للطفل على الوالدين وعلاقة ذلك ببعض المتغيرات ، مجلة جامعة الملك سعود ، العلوم التربوية (١) ، المجلد الثالث، الرياض

- كمال، سعيد، عثمان، محمد . (٢٠١٣) . فاعلية برنامج تدريبي لتنمية مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدى الاطفال ضعاف السمع من مستخدمي جهاز زراعة القوقعة السمعية والالكترونية بالمرحلة الابتدائية ، دراسات عربية في التربية وعلم النفس (ASEP) العدد ٢٦ الجزء الثاني يونيو ٢٠١٢ .

- عامر، طارق عبد الرؤوف، محمد، ربيع عبد الرؤوف . (٢٠٠٨) . الإعاقة السمعية: مفهومها - أسبابها - تشخيصها . القاهرة: مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع .

- محمد، عادل عبد الله . (٢٠٠٤) . الإعاقات الحسية . القاهرة: دار الرشاد .

- سليمان، عبد الرحمن سيد . (٢٠٠١) . سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة: الجزء الأول: ذوو الاحتياجات الخاصة (المفهوم والفئات) . القاهرة: مكتبة زهراء الشرق .

- الشخص، عبد العزيز . (٢٠٠٦) . اضطرابات النطق واللغة ، والرياض ، الصفحات الذهبية .

- القريطي، عبد المطلب . (٢٠٠١) . سيكولوجية ذوي الاحتياجات الخاصة وتربيتهم ، ط٢ ، القاهرة: دار الفكر العربي

- القريطى، عبد المطلب (٢٠٠٥). سيكولوجية ذوى الاحتياجات الخاصة وتربيتهم. ط (٢). القاهرة: دار الفكر العربي.
- محمد، عزت عبد الحميد (٢٠١١). القاهرة: الإحصاء النفسي والتربوي: تطبيقات باستخدام برنامج SPSS18. القاهرة: دار الفكر العربي، ص: ٢٨٤
- محمد، عزت عبد الحميد محمد (٢٠١٣). تصحيح نسبة الكسب المعدلة لـ بلاك (نسبة الكسب المصححة لـ عزت (CEGratio) Corrected Ezzat's Gain Ratio). بحث تم عرضه في أعمال المؤتمر السنوي التاسع والعشرون لعلم النفس في مصر والعربي والعربي الحادي والعشرون الذي نظمته الجمعية المصرية للدراسات النفسية، المنعقد في الفترة من ٣٠ مارس - ١ أبريل ٢٠١٣. ص: ٧ - ٨
- عبد الفتاح، عزة (١٩٩٩). برامج التدخل العلاجي والتأهيلي لأطفال التوحد . النشرة الدورية لإتحاد هيئات الفئات الخاصة والمعوقين ، السنة ١٩ ، ع ٧١، ص ص ٢ - ١٨ .
- كفافى، علاء الدين (١٩٩٩). الإرشاد والعلاج النفسي الاسري - المنظور النسقي الاتصالي القاهرة: دار الفكر العربي .
- حنفى، علي عبد النبي (٢٠٠٣). مدخل إلي الاعاقة السمعية ط. الرياض : سلسلة إصدار أكاديمية التربية الخاصة .
- أبو فخر، غسان عبد الحي (١٩٩٢). التربية الخاصة للأطفال المعوقين ، دمشق ، مطبعة الاتحاد .
- عبد الخوالدة، فؤادة (٢٠١٣). فاعلية برنامج تربوي قائم علي نظرية العقل في تحسين جودة الحياة للأطفال ذوي الإعاقات التطورية والفكرية مجلة دراسات العلوم التربوية المجلد ٤٠ ملحق (١).
- محمد، فاتن كمال (٢٠٠٧). مدي فاعلية برنامج تدريبي لتنمية اللغة الاستقبالية واللغة المنطوقة لدي الاطفال ضعاف السمع ، المؤتمر العلمي الحادي عشر ، مايو ٢٠٠٧ ، كلية التربية ، جامعة طنطا
- عبد الأحمد، فراس أحمد (٢٠٠٨). فاعلية برنامج تدريبي في تنمية مهارات اللغة الاستقبالية والتعبيرية لدي الاطفال ضعاف السمع في مرحلة ما قبل المدرسة بالاردن، دكتوراة ،كلية الدراسات التربوية والنفسية العليا ،جامعة عمان العربية للدراسات العليا .
- سعفان، محمد أحمد إبراهيم (٢٠٠١). الارشاد النفسي للأطفال ، ج ١، ج ٢، القاهرة : دارالكتاب الحديث .
- أبو شعيرة، محمد إسماعيل (٢٠٠٧). أثر طريقة كتابة لغة الاشارة علي التحصيل الاكاديمي والمفردات اللغوية عند الطلبة الصم في مدرسة الامل للصم في مدينة عمان، رسالة دكتوراة ،كلية الدراسات العليا والجامعة الاردنية .
- الإمام، محمد صالح، عبد الخوالدة، فؤاد (٢٠١٠) . التوحد ونظرية العقل . دار الثقافة للنشر والتوزيع .
- عبد الحى، محمد (٢٠٠١) . الإعاقة السمعية وبرنامج إعادة التأهيل ، ط ١ ، الإمارات العربية ، دار الكتاب الجامعى .
- القناوى، هدي محمد (١٩٩٥). الطفل وألعاب الروضة . القاهرة مكتبة الانجلو المصرية
- الناشف، هدي محمود (٢٠٠١). ستراتيجيات التعليم والتعلم في الطفولة المبكرة، القاهرة : دار الفكر العربي .

- القطحاني، هنادي آل الهادي (٢٠١١). فعالية برنامج إثرائي لتنمية المهارات اللغوية لدى الاطفال ذوي الاعاقة الفكرية ، رسالة دكتوراة ، جامعة عين شمس ، القاهرة .
- على، ولاء ربيع، الريدي، وهويدة حنفي. (٢٠١٠). الموجز في الصحة النفسية .الرياض :دار النشر الدولي .

- Aimie ,M(2006) .the effect of the skill program on the language of hearing impaired children, unpublished dissertation , Washington university, school of medicine .digital commons @becker.
- Astington, J., & Pelletier, J. (1996). The language theory of the mind: Its role in teaching and learning. In Olson, D. R. & Torrance, N. (Eds.), The handbook of education and human development: New models of learning, teaching, and schooling (pp. 593–619). Cambridge, MA: Blackwell Publishers Ltd
- Astington,Janetwild,Baird(2005):why language matters for theory mind new York,ny,us:oxford university pressxi 355 pp
- Baron – cohen ,s (2000): theory of mind and autism : afiteen year review . in s . Baron –cohen ,tager –flus – perspectivres from developmental cognitive neu-roscience (pp.3-20) .second edition oxford :university press .
- Brendschick,peter de Villiers , jilldevilliers (2007): language and theory of mind ,astudy of deaf children. Child development, march april 2007 , volume 78, number 2,pages 376-396
- Brenda schick,jilldevilliers ,petered(2002):theory of mind :language and Cognition in deaf children the sha leader December 3,2002 feature
- Buitelaar,J.K, Vander weesv, M, Swaab - Barneveld H. & Vander(1999). theory of mind and emotion – recognition functioning in autistic spectrum disorders and psychiatric control and normal children Development and psychopathology ,11,39-58
- Children with cochlear implants or conventional hearing aids Journal of child psychology and psychiatry,andalied disciplines (J child psycho psychiatry) 2004 sep , vol .45(6) pp.1096-1060.
- christophergonzales(2015):the role introspection in children developing theory of mind master of arts graduate supervisory
- colle,livia, Baron,cohen& Jacqueline , HILL(2007). Do child with autism have a theory of mind? Anon –verbal test of autism specific language impairment Journal of autism and Development disorder vol .37.pp 716-723.
- David Pitt(2004), theory of mind "vital" lecture developmental psychology. California State University/Los Angeles.

- devilliers, p (2005) : the role of language in theory of mind development: what deaf children tell us in J,Baird (eds) why language matters for theory of mind (pp. 266-297) oxford university press.
- DSM-IV- TR: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders 4th ed- Text Revision (2000). American Psychiatric Association.
- felling J.HolzingerD,Sattel H, Lauchtm (2008):Mental health and quality of life in deaf pupils, European child & Adolescent psychiatry (EUR child Adolesc psychiatry) 2008 oct , 17 (7) : 414-230(35 ref) .
- Ghomas ,J.(2001). Effects of speech perception program on children with hard of hearing Journal of deaf studies and deaf of education.
- Gopnik, A.andflavellmJ.H. 1993: the Development of children understanding of false Belief and appearance –reality distinction .international Journal of psychology 28,595-604 .
- Hale,c,M., &Tager – flusberg , H.(2003) the in fluence of language on theory of mind : Atraining study . Developmental science , 6, 346-359
- Hallahan.d&Kauffman,J(2003) . Exceptional Learners : introduction Tospecial educational . Boston New York : Allyn and Bacon .
- Howlin,Patrica (2008). Can children with autism spectrum disorders be helped to acquirea " theory of mind" ? Revista de logopedia ,foniatriayAudiologia . vol 28 (2) ,Apr-Jun 2008 (pp74-89)
- Jackson (2001): language facility and theory of mind development in deaf children Journal of deaf studies & education, 2001 summer ,6(3) 16176.(44ref).
- Journal of deaf studies and deaf education, Jan, vol . 18(1) pp12-29 date of education publication :2012 nov06
- kinderman ,peter (1998).theory of mind deficit and casual attribution .British Journal of psychology 98 . vol 89 Issue .
- kossewka , Jonna(2011) : the theory of mind Development in the context of the social cognition of deaf people , special education 2011,ISSUE 1,p63-74.12p.
- Kushalanagar,p, topolski,t.d , schick ,B, Edwards T.cskalicky ,A.M. Patrick , d .L (2011) : Mode of communication perceived level of.

- Lance slade and ted puffman (2005) .How language does(and doesn't) relate to theory of mind: A longitudinal study of syntax, semantics, working memory and false belief ,British Journal of developmental psychology volume 23, Issue 1, page 117-141 march 2005
- Lerner,j(2000) :learning disabilities ,theories diagnosis,and teaching-3
- Levrez,clovis, Bourdin ,Beatrice ,le diantBartaba,forgeot (2012) : the impact of verbal capacity on theory of mind in deaf and Hard of Hearing children . American Annals of the deaf (AMANN deaf) spring , 157(1) 66-77 .
- Marc Marschark,vanessa green ,gabriellhindmarsh and sue walker(2000): understanding theory of mind in children who are deaf ,journal child psychology and psychiatry volume 41,issue & pages 1067-1073 November.
- Mather ,N,Goldstein S(2001) : learning disabilities and challenging behaviors www.learning- disabilities,online .com
- meristo,marek (2007): language access and theory of mind reasoning : evidence from deaf children in bilingual and oral environments Developmental psychology vol 43 (5) sep pp.1156-1167 .
- Nazarzadeh, farideh (2014) : the relationship of theory of mind and executive function in normal deaf and cochlear – implanted children Audiology .vol 23 issue 3p82-89 chart .
- Palmer,s.,Dainow,s and patmilner ,k(1996).counseling the back counseling reader .British association for counselling. London: sage publication
- Peterson cc (2004) . theory of mind Development in oral deaf.
- premack , D .and wood ruff,G.(1978) does the chimpanzee have a theory of mind Behavioral Brain sciences, 4,515-526
- Peterson ,canadida (2002) .Drawing insight from pictures :the Development of concepts of false drawing and false Belief in children with deafness , normal Hearing and Autism Journal of Autism and Developmental disorder , v27n5 p 539-56 oct 1997.
- Ritblatt , s (2000). Children's level of participation in a false Belief Task Journal of genetic psychology ,161,1 .
- Schramm, B,BohnertA;keilmann, A(2010). Auditory , speech and language development in young children with cochlear implants compared with children with normal hearing international journal of audiology .jul , 74 (7) : 812-9.Epub

- Smith,d,d (2001): introduction to special education : teaching in an age of opportunity (4th ed) u.s.aboton : allyn&bacon.
- Ston, Valerie , Baron – cohen (1998). Frontal lobe contribution to theory of mind . Journal of cognitive neuroscience , sep 98;vol 10 issue 5.
- Strategies ,(8th ed) new Yourk . Houton Mifflin
- Suddendorf , T.& Auckland p. (1998). theory of mind and origin of divergent thinking . Journal of creative Behaviour 31,3.
- Sule ,B,et.al laws .gandgunn,d (2002) . Relationships between reading , Phonological skills and language development in individuals with down syndrome: A five year follow-up study ,An interdisciplinary Journal , 15,2,527-548.
- TomasuoloE,(2013) : deaf children at different school environments : sign language abilities and theory of mind
- Wellan ,Henry M(2013): Deafness thought bubbles and theory of mind Development . Developmental psychology ,vol 49 (12) ,dec ,pp 2357 – 2367
- Wellman , H.M,crossD.,&Watson ,J .(2001) . Metaanalysis of theory of mind development:the truth about false belief child Development, 72,655-684 .
- Wood Burn, E. (2008): The social aspects of learning: The role of theory of mind Understanding of teaching and social behavioral competence in school readiness. Unpublished Doctoral Dissertation, Pennsylvania University available <http://www.proquest.com>.
- Wu,che-Ming ;chen,yen – AN;chan,kai-chien,lee ,li-Ang ;Hsu,,Kuang- Hung ,lin,Bao- Guey;Liu ,Tien –chen (2001). Long-term language levels and reading skills in Mandarin – speaking prelingually deaf children with cochlear implants . detail only Audiology & Neuro-otology ,vol -16 Iss 6, p359 – 380 ,22p
- young ,M.E (1992).counseling methods and techniques :an eclectic approach . new York macmillan publishing company.
- Ysseldyke , J . & Algozzine , B. (1995) : Special education a practical approach for teachers .New Jersey , Houghton Mifflin Company .p 384



البحث الثامن :

**فاعلية برنامج لتحسين استراتيجيات المواجهة في خفض الحساسية للنبت
والقلق الاجتماعي لدى طلاب الجامعة**

المصادر :

د/ خالد عوض البلاح
أستاذ مساعد كلية التربية جامعة الملك فيصل

” فاعلية برنامج لتحسين استراتيجيات المواجهة في خفض الحساسية للنبذ والقلق الاجتماعي لدى طلاب الجامعة ”

د/ خالد عوض البلاح

• مستخلص البحث :

هدف البحث الحالي إلى تحسين استراتيجيات المواجهة وأثرها في خفض الحساسية للنبذ والقلق الاجتماعي لدى عينة من طلاب الجامعة، تكونت العينة من (٢٠) طالب من كلية التربية جامعة الملك فيصل، وتم تطبيق برنامج إرشادي ومقياس استراتيجيات المواجهة (النسخة المختصرة) إعداد ديفيد توبين David, Toubin (٢٠٠١) ترجمة الباحث، ومقياس الحساسية للنبذ إعداد داووني وفيلدمان Downey& Feldman (١٩٩٨) ترجمة الباحث (٢٠١٣)، ومقياس القلق الاجتماعي إعداد محمد السيد عبد الرحمن وهانم عبد المقصود (١٩٩٤). وبينت نتائج البحث وجود فروق دالة إحصائية في أبعاد مقياس استراتيجيات المواجهة قبل وبعد البرنامج الإرشادي لصالح القياس البعدي. كما وجدت فروق دالة إحصائية في الحساسية للنبذ والقلق الاجتماعي قبل وبعد البرنامج الإرشادي لصالح القياس البعدي.

الكلمات المفتاحية: استراتيجيات المواجهة - الحساسية للنبذ - القلق الاجتماعي .

Effectiveness of Coping Strategies Program in Reducing the Rejection Sensitivity, Social Anxiety with College Students.

Dr. Khaled Awad El-ballah

Abstract :

The current research aims to improvement of coping strategies and its effect in reducing of rejection sensitivity, social anxiety with college students. The sample consists of (20) students from education college, King Faisal University, The researcher applied the counseling program by the researcher ,coping strategies scale, by David Toubin,(2001) translated by the researcher ,and rejection sensitivity scale by Downey&Feldman (1998), translated by the researcher (2013), social anxiety scale by Mohamed sayed Abdelrahman& Hanim Abdalmaqoud (1994),The results showed statistically significant differences between the mean scores of the pre and post program of the experimental group on coping strategies in favor of the post. There are significance differences between rejection sensitivity, social anxiety in favor of the post.

Key words: Coping strategies - Rejection sensitivity- Social anxiety.

• مقدمة البحث :

تعد مرحلة الدراسة الجامعية فترة حرجية حيث ينفصل فيها الفرد عن جماعة الأقران في مدرسته ومحيطه الاجتماعي المعهود، وينتقل إلى الجامعة بما فيها من عالم أوسع من عالم المدرسة ونظام مختلف عما هو الحال في النظام المدرسي، فيجد الفرد نفسه وقد فقد الكثير من الأقران والأصدقاء وذبح كل منهم إلى جامعة بعيدة أو كلية مختلفة عن الكلية التي التحق بها، فيشعر ربما

بالغربة والعزلة الاجتماعية والنبذ والقلق الاجتماعي، ومن هنا يحاول استخدام أساليب جديدة لمواجهة متطلبات العالم الجديد. وأثناء تلك التحولات عادة ما يستعين الطلاب بمجموعة من استراتيجيات المواجهة المعرفية والسلوكية وذلك للتصدي لتلك التغيرات التي تنشأ في حياتهم والتي تؤثر وبشكل فعال ومباشر في نموهم الوجداني والاجتماعي.

والجدير بالذكر أن المراهقة مرحلة خصوصاً في مواجهة الضغوط المتعلقة بالتغيرات النمائية والتحولات الجسمية والمعرفية، إضافة إلى التحديات التي تجرى في العلاقات الأسرية، والعلاقات مع جماعة الأقران، والتوقعات التربوية والقرارات حول الدراسة والمستقبل المهني، كما أن كلا من الأطفال والمراهقين قرروا مرورهم بخبرات مع الضغوط الحياتية ومحاولات مواجهتها، وعلى الرغم من ذلك فإن البحوث حول الضغوط والمواجهة متضاربة النتائج، ومعظمها ركز على عينات من البالغين، مع ندرة في الدراسات التي تناولت استراتيجيات المواجهة لدى عينات من المراهقين في كيفية مواجهة التغيرات النمائية، أو كيف أن استراتيجيات المواجهة تتنوع حسب نوع الفرد واختلاف أنماط خبرات الضغوط في المراحل العمرية المختلفة (Kristin, Williams, 2000 :537).

إن نظرية لازاروس التي تمثل وجهة النظر المعرفية في تناول استراتيجيات المواجهة تقوم على أساس عملية عقلية: هي الطريقة التي يقدر بها الفرد الموقف أو ما أطلق عليه لازاروس عملية تقدير الموقف المهدد من قبل الفرد، فبناء على التقدير الذي يضعه الفرد للموقف يتحدد مستوى الضغوط ومن ثم يتحدد استراتيجية المواجهة التي سيستخدمها الفرد. ويعد مفهوم التقدير أحد المفاهيم الأساسية في نموذج لازاروس وفولكمان للمواجهة والضغوط، فهو أحد المفاهيم التي لطالما ارتبطت في ميدان علم النفس بالانفعالات بوجه عام، وبالضغوط تحديداً، ويرى لازاروس وفولكمان أنه ما أن يتعرض الفرد لموقف ضاغط حتى يقوم بعملية تقدير معرفي حيث يقدر خلالها معنى أو دلالة أي حدث، كما يريان أن هناك نوعين من التقدير هما المستوى الأساسي (التقدير المبدئي) Primary appraisal وفي هذا المستوى يعي الفرد ما إذا كان الحدث مهدداً له أو مؤلماً أو متحدياً من عدمه. والمستوى الثانوي (التقدير الثانوي) Secondary appraisal وفي هذا المستوى يختبر الفرد الإمكانيات والمصادر المتاحة لديه للمواجهة، وهذه المصادر بعضها اجتماعية كالأسرة والأصدقاء، وبعضها نفسي مثل تقدير الذات وفعالية الذات المدركة لدى الفرد، والمصادر المادية مثل ما يمتلكه الفرد من مال أو إمكانيات تعينه في المواقف الضاغطة. وبعد أن يقوم الفرد بتقويم الموقف والمصادر المتاحة لديه تبدأ عملية المواجهة وتنفيذ الاستجابة، فيبدأ الفرد في التفاعل مع بيئته، فالمواجهة عملية تفاعلية تعتمد

على كل من متطلبات البيئة وخصائص الفرد. ويرى لازاروس أن العمليات الثلاث تشكل منظومة دائرية، فنتاج أي منها قد يعاد استحضاره وتنفيذه في صورة دائرية أكثر من مرة، لذلك يمكن القول أنه كلما تغيرت تقديرات الأفراد للمواقف تغيرت معها أفعالهم وانفعالاتهم وهذان المستويان يتفاعلا ليحددا درجة الضغوط التي يخبرها الفرد ويحددا شدة نوعية ردود الأفعال العاطفية التي يصدرها. (Andrews, Ainley & Fredenderg, 2004:2).

كما أن المواجهة تمثل استجابات تهدف إلى إحداث توازن وفن إدارة الضغوط الحياتية اليومية وارتباطها بالجوانب الفسيولوجية الانفعالية والنفسية، وأحد النماذج الأكثر قبولا يعرف بالنموذج التحويلي Transactional لتقدير الضغوط والذي طوره لازاروس وفولكمان، ووفقا لهذا النموذج فإن المواجهة تتضمن تغيرات معرفية وسلوكية لإدارة متطلبات داخلية وخارجية محددة، ولذلك فالمواجهة تحدد بالدرجة التي يتلقاها الفرد من تهديد وذلك هو (التقدير المبدئي)، وإدراك الفرد للمصادر الشخصية والاجتماعية التي يمكنهم الاستفادة منها في مواجهة المواقف (التقدير الثانوي) : (Shane, Lopez, 2013 : 232).

وقد ركزت معظم بحوث الحساسية للنبد على نتائجها السلبية والتي تزداد بشكل كبير في مرحلة المراهقة مثل: الاكتئاب والعدوانية، وبعض البحوث بينت أن الحساسية للنبد لها عواقب سلبية زيادة على تأثيرات خبرات الحساسية للنبد الفعلية مثل: الشعور بالوحدة النفسية والاكتئاب والعدوان والعنف واضطراب العلاقات، ومع ذلك هناك جانباً هاماً في نظرية الحساسية للنبد تقترح أن التعرض للحساسية للنبد لفترات طويلة وحادة يؤدي إلى استنهاض واستثارة خبراتها، كما أن البحوث المتعلقة بالخبرات الاجتماعية تبين الفروق الفردية في الحساسية للنبد، وقد تخلفت نتائج البحوث حول الحساسية للنبد والصحة النفسية ونتائجها السلبية على العلاقات الاجتماعية (McLachlan, Julie, et al., 2010:32).

ويرى الكثير من الباحثين أن الخبرات البيئشخصية الماضية تؤثر بشكل كبير على توقعات الفرد نحو علاقاته المستقبلية خصوصا لدى الأفراد ذوي التاريخ من العلاقات المرتبطة بالقلق والنبد المتوقع من الآخرين في المواقف الاجتماعية مقارنة بمن يشعرون بالرضا عن علاقاتهم. فقد بينت البحوث أن الأبناء الذين يشعرون بالنبد من والديهم، يعانون من قلق اجتماعي مرتفع مثل (الخوف من النبد) وعلى العكس من ذلك الوالدين ذوي مشاعر الدفء، لذلك فإن النبد المبكر من مقدمي الرعاية ربما يؤثر على توقعات القلق والاستبعاد من العلاقات الاجتماعية مستقبلا. وقد توصلت نتائج دراسات بوجالسكي وفرايدنبرج Bugalski, Frydenberg (٢٠٠٠) إلينا كارتر Alina Carter (٢٠١٠) ودراسة أيوب (٢٠١٢) إلى أن استراتيجيات المواجهة الفاعلة يتم تحسينها من خلال البرامج

الإرشادية والتدريبية في مقابل التخلي عن استراتيجيات المواجهة غير الفاعلة لدى عينات مختلفة من المراهقين وطلاب الجامعة. كما أن المراهقين الأكبر في السن يستخدمون استراتيجيات المواجهة أكثر من الأفراد الأصغر عمرا بسبب وجود خبرات سابقة ومخزون من الاستراتيجيات البديلة عند الشعور بأن الاستراتيجية المستخدمة بداية غير فعالة، فيلجأ تلقائيا إلى استخدام استراتيجية أخرى أكثر فاعلية، وهذا ينعكس على القدرات العقلية أو زيادة مهارات استخدام استراتيجيات المواجهة. وقد توصل كل من داووني وفيلدمان (Downey&Feldman,1996: 1327) عند دراسة القلق الاجتماعي والنبذ المتوقع لدى عينة من طلاب الجامعة أن درجات القلق الاجتماعي مرتفعة، وأن النبذ المتوقع في علاقاتهم الجديدة يكون أكثر من أقرانهم ذوي القلق الاجتماعي المنخفض، لذلك يبدو أن الضغوط والاهتمام في المواقف الاجتماعية يرتبط بشكل كبير بالنبذ المرتقب في علاقات الشخص بشكل عام، وافترض كثير من الباحثين أن نقص الكفاءة الاجتماعية يرتبط بمشاعر القلق الاجتماعي والتي تخفى قدرة الفرد على التفاعل مع الآخرين في المناسبات الاجتماعية.

• مشكلة البحث :

من المفترض أن تؤدي استراتيجيات المواجهة وظيفتان أساسيتان وهما: إدارة المشكلة التي نتجت عنها الضغوط، ثم التحكم في الانفعالات المرتبطة بتلك الضغوط، لذا فعندما يدرك الفرد الضغوط على أنها متحكم فيها أو تحت سيطرته فإنه في هذه الحالة يلجأ إلى استخدام استراتيجيات مواجهة نشطة Proactive أما عندما يدرك الفرد الموقف على أنه ليس تحت سيطرته فإنه يلجأ إلى استخدام استراتيجيات تجنبية (Kariv&Heman,2005:1-2). ويرى داووني وفيلدمان أن الحساسية للنبذ ربما تدفع الناس لأن يكونوا غير قادرين على الاحتفاظ بالعلاقات المحققة للرضا والمساندة، مما يدفعهم إلى الانسحاب من المواقف التي تثير النبذ قدر المستطاع. كما أن الأشخاص الذين يدخلون في علاقات مقلقة من المتوقع أن تثير النبذ، تشبه إدراك النبذ الفعلي للأطراف المشاركة في السلوكيات الغامضة والشعور بعدم الأمن وعدم السعادة نحو العلاقات، والاستجابة نحو النبذ المدرك أو تهديدات النبذ من قبل الأقران بالكرهية، والغيرة، والتحكم السلوكي (Jessica,Kelliher,2013:15-16).

ويوجد دليل قوى على أن نمط المعاملة الوالدية يمثل رابطة بين القلق وسلوك المواجهة لدى المراهقين، فالضغوط النفسية المدركة من نمط المعاملة الوالدية كسلطة ضاغطة تربط بين الشخصية المكتتبة وقلق السمة لدى المراهقين، وفي المقابل فإن الأساليب الوالدية المدركة والتي تمثل السلطة الدافئة ترتبط إيجابيا مع أساليب المواجهة النشطة (الإيجابية) كما ترتبط سلبيا بالقلق، تلك الأساليب الوالدية تُدرك بشكل عام كأحد عوامل جودة الحياة والتوافق وشكل من أشكال المساندة الاجتماعية، وتعزز مصادر تقدير

الذات وتساعد الفرد على المواجهة (Frydenberg, E., 2008:147). ومن خلال عمل الباحث مع طلاب الجامعة وجد أن الحساسية للنبد والقلق الاجتماعي مشاعر توجد لدى الكثيرين منهم بسبب ضعف استخدام وتفعيل استراتيجيات المواجهة واللجوء إلى الانسحاب من مواقف التواصل والتفاعل مما دفع الباحث إلى تناول هذا البحث. وتتمثل مشكلة البحث الحالي في محاولة الإجابة عن التساؤل الرئيسي التالي: ما فاعلية برنامج إرشادي لتحسين أبعاد استراتيجيات المواجهة في خفض مستوى الحساسية للنبد والقلق الاجتماعي لدى عينة من طلاب الجامعة؟ وينبثق من التساؤل الرئيسي التساؤلات الفرعية التالية:

- « هل يوجد فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في أبعاد استراتيجيات المواجهة قبل وبعد البرنامج؟
- « هل يوجد فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في الحساسية للنبد قبل وبعد البرنامج؟
- « هل يوجد فروق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القلق الاجتماعي قبل وبعد البرنامج؟

• أهداف البحث :

- يهدف البحث الحالي إلى التحقق من:
- « فاعلية برنامج إرشادي في تعزيز أبعاد استراتيجيات المواجهة، وتأثيرها على خفض الحساسية للنبد والقلق الاجتماعي لدى عينة من طلاب الجامعة.
- « التعرف على الفروق في استراتيجيات المواجهة والحساسية للنبد والقلق الاجتماعي لدى عينة من طلاب الجامعة.

• أهمية البحث :

تكمن أهمية البحث الحالي فيما يلي:

• من الناحية النظرية :

- « علي الرغم من تعدد البحوث والدراسات التي تناولت استراتيجيات المواجهة وتأثيرها علي السلوك الإنساني إلا أن هذه الدراسات لم تعط اهتماما كافيا للبرامج الإرشادية لتعزيز أبعاد استراتيجيات المواجهة، سواء المرتكزة على الانفعال أو المرتكزة على المشكلة.
- « يمكن الاستفادة من استراتيجيات البرنامج كأسلوب تدخل لطلاب الجامعة، وذلك من شأنه خفض الحساسية للنبد والقلق الاجتماعي.
- « تتناول الدراسة الحالية مشكلة هامة يعاني منها بعض طلاب الجامعة وتؤثر علي مستوي تقدمهم وانطلاقهم الاجتماعي والأكاديمي وهى مشكلة الحساسية للنبد والقلق الاجتماعي، رغم أنهم في مرحلة الإعداد للعمل كمعلمين وهذا العمل يحتاج إلى تعزيز مهارات التفاعل الاجتماعي واستخدام أساليب مواجهة فاعلة إيجابية.

• من الناحية التطبيقية:

- « إعداد برنامج إرشادي لتعزيز أبعاد استراتيجيات المواجهة لدى طلاب الجامعة.
- « تقديم مقاييس نفسية جديدة للمكتبة العربية مثل: مقياس استراتيجيات المواجهة، ومقياس الحساسية للنبد لدى طلاب الجامعة.
- « تساهم نتائج هذه الدراسة في مساعدة القائمين على العملية التربوية والباحثين النفسيين في مراعاة نوعية استراتيجيات المواجهة التي يستخدمها الطالب والتي تخفض الحساسية للنبد والقلق الاجتماعي.
- « تدريب الطلاب من قبل التربويين (أعضاء هيئة التدريس) على تعزيز استراتيجيات المواجهة الفاعلة في مواقف التفاعل بغرض خفض الحساسية للنبد والقلق الاجتماعي.

• مفاهيم البحث :

• استراتيجيات المواجهة Coping strategies :

يعرف "فولكمان ولازاروس" استراتيجيات المواجهة بأنها "الجهود المعرفية والسلوكية التي يبذلها الفرد للتخفيف والتحكم والتكيف مع المطالب الداخلية والخارجية التي تنشأ في أثناء تفاعله مع البيئة والتي تدرك بأنها شديدة الوطأة أو تفوق ما لديه من إمكانيات. ويقصد بأساليب المواجهة مجموعة من النشاطات يقوم بها الفرد، سلوكية أو معرفية يسعى من خلالها لمواجهة المواقف الضاغطة لحل المشكلة، أو التخفيف من التوتر الانفعالي المترتب عليها، وبمعنى آخر فهي محاولة جادة من جانب الفرد للوفاء بمطالب البيئة من المواقف الضاغطة في محاولة لمنع الآثار السلبية أو الإنهك من الظهور (Folkman & Lazarus, 1986:572). ويتحدد مفهوم استراتيجيات المواجهة إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب في مقياس استراتيجيات المواجهة (النسخة المختصرة) إعداد: ديفيد توبين David Toubin (٢٠٠١) ترجمة الباحث.

• الحساسية للنبد Rejection sensitivity :

يعرف "داوني وفيلدمان" الحساسية للنبد "بأنها استعداد جلي Dispositional منظم ويمثل زيادة الميل أو النزعة لتصرف الفرد بغضب وقلق متوقع ويدركه كواقع، مما يدفعه للتصرف بشكل يتميز بالمبالغة في رد الفعل بالنبد مع الآخرين في العلاقات البينشخصية" (Downey & Feldman, 1996:1327). ويرى "استيفن فورد" أن الحساسية للنبد حالة من التوقع القلق وإدراك أفعال الآخرين على أنها إشارة على الرفض والنبد، ويفترض نموذج الحساسية للنبد أن الأفراد ذوي الخبرة السابقة للنبد يصبحون أكثر حساسية لخبرات النبد مستقبلاً نحو الآخرين، ويتعرضون لسوء التوافق المرتبط بالحساسية للنبد (Stephen, Ford, 2012:62-63). وتتحدد الحساسية للنبد إجرائياً بالدرجة التي يحصل عليها الطالب على

مقياس الحساسية للنبت لدى طلاب الجامعة إعداد داوونى وفيلدمان Downey& Feldman (١٩٩٦) ترجمة البلاح (٢٠١٣).

• **القلق الاجتماعي Social anxiety :**

يمثل حالة خوف ملاحظ من عدد من المواقف الاجتماعية وخاصة مواقف الأداء حيث يظهر أمام الفرد أشخاص غير مألوفين أو أن يكون تحت تدقيق أو فحص من الآخرين عندها يشعر الفرد المصاب بالارتباك والخوف والقلق المحرج له أثناء المقابلة للآخرين، والفرد يدرك بأن هذا القلق غير عقلاني، ولكنه يؤثر على النشاطات الاجتماعية. ويُعرف القلق الاجتماعي إجرائياً "بأنه حالة من التوتر تنتج عن التوقع أو الحدوث الفعلي للتقييم في مواقف التفاعل الاجتماعي التخيلية أو الحقيقية في مواقف التفاعل أو المواجهة" (عبد الرحمن: ١٩٩٨: ١٧٢).

• **أدبيات البحث :**

• **أولاً: استراتيجيات المواجهة:**

تمثل استراتيجيات المواجهة سلسلة من الأفعال وعمليات التفكير التي تستخدم لمواجهة موقف ضاغط أو غير سار أو في تعديل استجابات الفرد في مثل هذه المواقف، واللفظ عادة يتضمن الأسلوب المباشر والشعوري لمعالجة المشكلات في مقابل استخدام الحيل الدفاعية، واللفظ يطلق على الاستراتيجيات التي تصمم لمعالجة مصدر القلق عكس الحيل الدفاعية التي توجه لمعالجة القلق مباشرة وليس مصدره (عبد الحميد، وكفافي، ١٩٨٩: ٧٦٣). ومنذ تقييم برنامج المواجهة الذي استند على أعمال وأفكار فرايدنبيرج وزملائها "نموذج المواجهة للمراهقين" فإن تعريف المواجهة يعنى "التأثيرات المعرفية والسلوكية التي يستخدمها الأفراد في إدارة متطلبات علاقة الفرد بالبيئة". ويعرفها لازاروس وفولكمان (١٩٨٤: ١٤١) بأنها التغيرات المؤثرة في الجوانب المعرفية والسلوكية والتي تساعد في إدارة متطلبات داخلية وخارجية محددة والتي تعزز مصادر المواجهة لدى الفرد. وهناك بعض التعريفات المرتبطة بالمواجهة والتي تتطلب شيء من التصنيف مثل: مصطلح مصادر المواجهة Coping resources والتي تتشكل من خلال التفاعلات البيئية مثل المساندة الاجتماعية، وهناك ما يرتبط بالفرد مثل القدرة على حل المشكلات التي تساعده على التعامل مع الضغوط. وهناك مصطلح آخر وهو استراتيجيات المواجهة مثل: الاسترخاء ومنها أيضاً ما هو معرفي (حل المشكلات - إعادة البنية المعرفية) أو سلوكي (تجنب المشكلات - الانسحاب الاجتماعي) يستخدم في الاستجابة نحو الأحداث الضاغطة، وقد أضاف "كومباس (Compas, 2001) مصطلح أساليب المواجهة Coping styles ومنها على سبيل المثال: منحى المواجهة أو أنماط التعامل مع الضغوط والتي يستخدمها الفرد في الاستجابة للضغوط المشابهة كلما تكررت. ويوجد أنماط عديدة أو فئات من المواجهة والتي تعتبر تكيفيه أو لا تكيفيه مثل حل المشكلات والبحث عن المساندة، القلق المتوقع، ولوم الذات (AlinaCarter, 2010: 8).

وتتمثل استراتيجيات المواجهة مجموعة الجهود والعمليات النفسية التي توظف في تسيير الضغوط والتقليل من أثارها السلبية، وتناولها البعض على أنها استراتيجيات مقاومة الضغوط النفسية، وأحياناً أخرى على أنها أساليب تعامل، وأحياناً ثالثة على أنها عمليات تحمل الضغوط. وقد بينت نتائج بعض الدراسات السابقة بوجالسكى وفرايدنبرج Bugalski & Frydenberg (٢٠٠٠) ديموتس مارجریده DeMatos, Margarida (٢٠٠٨) أن الأفراد الذين يعانون من القلق والاكئاب يميلون إلى استخدام المواجهة المركزة على الانفعال، لذا تتكون معظم مقاييس التقدير التي صممت لقياس المواجهة المركزة على الانفعال من بنود محتواها قريب جداً من بعض أعراض المرض النفسي، كما لوحظ أنها تقيس درجة تأثير الفرد بهذه الحالة بدلاً من استخدام الاستراتيجيات المستخدمة إرادياً، لهذا يفسر الضغط الملاحظ بعدم قدرة الفرد على التحكم في انفعالاته أو التصرف عكسها. والإشارات التي وردت في دراسات أخرى قد لا تلتقي مع هذا التصور النظري، حيث يرى "فولكمان ولازاروس" أن المواجهة المركزة على المشكلة تكون مصحوبة بالواجهة المركزة على الانفعال في معظم المواقف الضاغطة، خاصة إذا كان لدى الفرد بعض القدرة على ضبط انفعالاته عند محاولة التعامل مع المواقف الضاغطة. وبالرغم من أن كل فرد يمر بخبرات الضغوط، فإن الناس تختلف في ردود أفعالها أو استجاباتها لمواجهات الضغوط. وتعرف المواجهة "بأنها الجهود التي تعمل على التعامل الجيد مع الضغوط وفقاً للمحددات الموقفية، الخصائص الفردية، إدراك الموقف ومقاصد المواجهة" (Frydenberg, 2004, 15).

وعندما يمر الفرد بالضغوط فإنه يختبر الموقف، وقدراته، ومصادر التعامل معها، لذلك فإنه من خلال الخبرات السابقة ومخرجات الاستراتيجيات فإنه يحدد الاستجابات المناسبة. كما أن إحدى قدرات المواجهة يمكن تحديدها بالمحددات البيولوجية وما الذي تعلمناه من النماذج في البيئة. وتتمثل المواجهة عامل ثابت يساعدنا في المحافظة على التوافق النفسي خلال مراحل التعرض للضغوط (Moss & Holahan, 2003: 1396). ويمكن للأفراد تشكيل المخرجات في حياتهم خلال الأسلوب الذي يسلكونه في مواجهة الضغوط، وعملية المواجهة تؤثر على الضغوط التي يتعرض لها الأفراد، كما أن ردود أفعالهم نحو التهديدات والتحديات الناتجة عن الضغوط تساهم في تشكيل المخرجات الحياتية.

ومن النظريات التي ركزت على المواجهة النظرية المعرفية، ونموذج تفاعل الفرد مع البيئة، ففي النظرية المعرفية تعرض المعارف والأفراد كأسس للسلوك وردود الأفعال، أما نموذج تفاعل الفرد مع البيئة فيقترح أن سلوكيات الأفراد تتأثر بالبيئة التي توجه سلوكياتهم، في هذين النموذجين هناك اقتراح أن

المواجهة وظيفة للفرد لإدراك البيئة ومحددات الموقف من خلال الأفكار، المشاعر، والسلوك وفق المطلوب في كل موقف. ويقدم نموذج كفاءة المواجهة تعريفا شاملا للمواجهة على أنها ليست ذات خصائص ثابتة لكنها متغيرة وفق السياق وتتحول وفقا للموقف، وينظر للمواجهة على أنها عملية أكثر منها مفهوم مرحلي وهي متغيرة من وقت لآخر، فهي تتضمن المعارف، السلوكيات والانفعالات التي يستجاب من خلالها نحو الضغوط والتي تثير مخرجات خاصة أو تقدم حلولاً مناسبة لخفض الضغوط (Frydenberg, 1996:224).

إن أنماط المواجهة أو الاستراتيجيات يمكن أن تصنف إلى أساليب عديدة، فقد وصف موس وهلاهان (٢٠٠٣) أربعة أنماط رئيسية لاستجابات المواجهة تشمل المنحى المعرفي، والمنحى السلوكي، والمنحى المعرفي التجنبي، والمنحى السلوكي التجنبي. ويتضمن المنحى المعرفي التحليل المنطقي للموقف استنادا على الخبرات السابقة، والتركيز على الحلول البديلة والتقييم العقلي. أما المنحى السلوكي فيتضمن تنفيذ شيء محسوس مثل مساندة شخص ما أو بذل أنشطة مباشرة للتعامل مع الموقف الضاغط. الاتجاه المعرفي التجنبي يعنى قبول النتائج السلبية للموقف الضاغط وأن التفكير فيه لا يغيره، والمنحى التجنبي السلوكي يتضمن السلوكيات الخطرة مثل تعاطي المخدرات والكحول كوسائل لتخفيف التوتر. لذلك من الأفضل إعداد نموذج للمواجهة يعتمد على وجود تفاعلات بين مكونات الشخصية والمكونات البيئية والمعرفية ومهارات المواجهة والتي تتكامل فيما بينها لتحقيق الصحة النفسية.

استراتيجيات المواجهة لدى طلاب الجامعة: قامت فرايدنبرج ولويس Frydenberg & Lewis (١٩٩٧) ببحث استراتيجيات المواجهة لدى المراهقين وارتباطها بمتغير العمر (دراسة طولية) على عينة من المراهقين في الصفوف من السابع إلى الحادي عشر، أن المراهقين الأكبر سناً أكثر ميلاً لتوجيه اللوم إلى الذات، وأقل ميلاً للانغماس بالعمل والبحث عن المساعدة المهنية المتخصصة أو الاستفادة من الدعم والمساندة والتعاطف كاستراتيجيات للتعامل مع ما يواجهون من مشكلات، تكونت عينة البحث من (١٦٨) طالب بجامعة موليورن استراليا واستخدم الباحثان مقياس المواجهة لدى المراهقين من إعدادهما (١٩٩٣) والمكون من (٨٠) فقرة موزعة على (١٨) مقياس فرعي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الميل أكبر لدى المراهقين من كلا النوعين للتقليل من الاعتماد على الدعم الاجتماعي مع ازدياد العمر، حيث أن المراهقين الأصغر سناً الذين تتراوح أعمارهم بين (١٢ - ١٤) سنة يميلون بدرجة أكبر إلى استخدام استراتيجية الدعم الاجتماعي، والتعبير عن المشكلات، والانخراط في النشاطات الاجتماعية، وتجاهل ما يواجهون من مشكلات. وقد وجدت فروق ترجع إلى السن والنوع في استخدام استراتيجيات المواجهة، وأظهر الإناث فروق دالة لصالح الذكور في خمس استراتيجيات (البحث عن المساندة، حل المشكلات، لوم الذات،

وخفض التوتر) كما أن استخدام استراتيجيات المواجهة الفعالة تحسن بتقديم العمر لدى كلا الجنسين (١٦ - ١٧) خصوصا طلب المساعدة المهنية المتخصصة. كما قامت كريستين وليمز وآخرون، Kristin Williams, et al., (٢٠٠٠) ببحث استراتيجيات المواجهة للضغوط لدى عينة من المراهقين بالمدارس والجامعات، تكونت عينة الدراسة من (١٠٩) من ثلاث مراحل تعليمية (٣٤ متوسطة، ٣٧ ثانوية، ٣٨ جامعة تخصص علم النفس) منهم ٥٨ إناث، و٥١ ذكور ومتوسط الأعمار على التوالي (١٢ - ١٥ - ١٩) عاما، وتم تطبيق مقياس أساليب المواجهة إعداد فولكمان ولازاروس Folkman & Lazarous (١٩٨٨) تعديل هالستيد وآخرون (١٩٩٣) وهو مكون من ٦٦ عبارة موزعة على ثمانية أبعاد هي: التحدي، التباعد، المساندة الاجتماعية، المسئولية، التجنب والهروب، حل المشكلات، إعادة البنية المعرفية. ومقياس إدراك الضغوط للمراهقين إعداد كومباس وآخرون Compas, et al., (١٩٨٧) وبينت نتائج الدراسة أن الذكور والإناث يستخدمون استراتيجيات مختلفة في مواجهة كلا من الضغوط اليومية - وأحداث الحياة الكبرى الضاغطة، كما أن المراهقين كبار السن يستخدمون استراتيجيات مواجهة متنوعة في التعامل مع الضغوط بما يخفف من حدتها من خلال مكونات معرفية مثل: التخطيط لحل المشكلات، إعادة البنية المعرفية، أكثر من الطلاب صغار السن، بما يؤكد تأثير عامل السن على استخدام استراتيجيات المواجهة بين المجموعات الثلاث، ولم تظهر فروق دالة ترجع لعامل النوع. كذلك قام ديموتس مارجریده وآخرون، DeMatos, Margarida, et al., (٢٠٠٨) ببحث العلاقة بين ثلاثة مقاييس للقلق، الاكتئاب، واستراتيجيات المواجهة، والتي تم تطبيقها على عينة غير إكلينيكية مدرسية من مرحلة ما قبل المراهقة والمراهقة، مع بحث أثر النوع والسن والصف الدراسي، ونمط العائلة، وتكونت عينة الدراسة من (٩١٦) طالبا تمثل الإناث منها نسبة ٣، ٥٤٪ تراوحت أعمارهم ما بين (١٠ - ٢٢) عاما بمتوسط حسابي قدره ١٤، ٤٤ عاما، تم اختيار العينة عشوائيا من الصفوف الخامس حتى الثاني عشر من المدارس العامة، وتم استخدام مقياس كوفاكس للاكتئاب (١٩٨١) ومقياس القلق الاجتماعي إعداد مارش March (١٩٩٧) ومقياس استراتيجيات المواجهة إعداد موس Moos (١٩٩٣) وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن الإناث أكثر قلقا واكتئابا من الذكور، وأن الطلاب الأكبر سنا أعلى اكتئابا ولكنهم أكثر استخداما لاستراتيجيات المواجهة مقارنة بأقرانهم الأصغر سنا.

برامج استراتيجيات المواجهة لدى طلاب الجامعة: مع ندرة البرامج التي اهتمت بتحسين استراتيجيات المواجهة إلا أنه يوجد بعض الدراسات مثل دراسة بوجالسكى وفرايدنبرج Bugalski & Frydenberg (٢٠٠٠) والتي هدفت إلى بحث تأثير برنامج مهارات المواجهة وهو بعنوان "أفضل أساليب المواجهة.. الحياة المشرفة" لدى عينة من المراهقين وأساليب المواجهة، كما بحثت الدراسة تحديد

المراهقين الأكثر والأقل مقاومة للاكتئاب، كما هدفت إلى معرفة تأثير البرنامج على العينة في الاكتئاب وأساليب المواجهة، والفروق بين الجنسين، ومن خلال البرنامج ومقياس أساليب المواجهة ومقياس الاكتئاب وأظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج كان له تأثير إيجابي على المراهقين المكتئبين كما استخدموا استراتيجيات مواجهة أكثر فاعلية. كما هدفت دراسة كاوندنجهام وآخرون، Cunningham, et al. (٢٠٠٢) إلى بحث فاعلية برنامج تدخل يعتمد على زيادة مصادر المواجهة لدى المراهقين خلال النمذجة والتدريس ومهارات التفكير التفاؤلي Optimistic بمساعدة الأخصائيين النفسيين وبعض المدرسين لمدة ثمانية أسابيع، شملت العينة (١٦٠) من المراهقين كمجموعة ضابطة في مقابل (١٣٥) من المراهقين كمجموعة تجريبية وتم استخدام مقياس المواجهة للأطفال الذي تم إعادة مواعته ليناسب المراهقين إعداد فرايدنبرج، واستبيان أسلوب العزو لدى الأطفال ومقياس فاعلية المواجهة الداخلية لدى الأطفال والذي تم تعديله ليتلائم مع التحكم المدرك بالإضافة إلى برنامج الأفكار المشرقة والمبنى على مهارات التفكير الإيجابي وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج في خفض الاكتئاب لدى المجموعة التجريبية، كما تم خفض استراتيجيات المواجهة غير المنتجة مثل القلق، التفكير القائم على التمني، اللامواجهة، وتجاهل المشكلة مقارنة بالمجموعة الضابطة. ووضع ويندي ديكينسون Wendy Dickinson (٢٠٠٦) برنامج يهدف إلى زيادة مصادر المواجهة من خلال التدخل بالكتابة والقراءة لخفض الضغوط ومصادر مواجهتها، واستخدمت الباحثة مقياس مصادر المواجهة للضغوط إعداد ماثاني وآخرون Mathany, et al. (١٩٩٢) ومقياس إدراك الضغوط إعداد كوهين Cohen (١٩٨٣) ومقياس الاكتئاب إعداد رادloff Radloff (١٩٧٧) ومقياس الرضا عن الحياة إعداد داينر Diener (١٩٨٥) على عينة من (١٤٠) طالب تم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة تعرضت للتجريبية لبرنامج زيادة وتدعيم المواجهة للضغوط، وأشارت نتائج الدراسة إلى أن كتابة وقراءة التغذية الراجعة حول مصادر المواجهة الإيجابية وتأثيرها الدال على مستوى المواجهة ومستوى الرضا عن الحياة وإدراك الضغوط ومستويات الاكتئاب بعد البرنامج، ولم تتوصل نتائج الدراسة إلى فروق دالة بين الذكور والإناث في الكتابة عن الضغوط والمواجهة. كذلك قامت إلينا كارتير Alina Carter (٢٠١٠) ببحث فاعلية برنامج مهارات المواجهة والمعروف بأفضل المواجهة Best coping إعداد فرايدنبرج وبراندون Frydenberg & Brandon (٢٠٠٢) وتكونت عينة الدراسة من ٧٤ من المراهقين (٣٣ ذكور، ٤١ إناث) تراوحت أعمارهم ما بين (١٣ - ١٦) عاما وتم استخدام مقياس الضغوط، ومقياس استراتيجيات المواجهة، والرضا عن الحياة والسعادة، كما تم أخذ وجهات نظر الوالدين والمعلمين، وبينت نتائج الدراسة أن تأثير البرنامج ساعد على خفض استخدام استراتيجيات المواجهة اللاتوافقية، كما قرر الوالدين زيادة استخدام المراهقين استراتيجيات المواجهة التكيفية. وأضافا كاديرافان وكومر Kumar&Kadiravan (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى بحث فاعلية

برنامج تدريبي لتعزيز مهارات مواجهة الضغوط وعلاقتها بالفاعلية الذاتية العامة بين طلاب الجامعة الذين يدرسون الحاسب الآلي، من كليتي التربية والآداب، على عينة من (٨٨) طالبا ٤٤ تجريبية و٤٤ ضابطة واستخدم الباحثان مقياس الضغوط المدركة إعداد كوهين وآخرون، Cohen, et al., (١٩٨٣) ومقياس المواجهة النشطة إعداد جرينجلاس Greenglas (١٩٩٩) ومقياس الفاعلية الذاتية العامة إعداد شوارزر Schwarzer (١٩٩٨) بالإضافة إلى برنامج تدريبي يشتمل على عدة جلسات تضمنت معلومات حول (الضغوط والمواجهة، تحسين المواجهة، مهارات حل المشكلات، مهارات التواصل، والتدريب على مهارات المواجهة) وأسفرت نتائج الدراسة عن أن البرنامج التدريبي كانت له نتائج إيجابية في تحسين استراتيجيات المواجهة النشطة مما انعكس على مواجهة الضغوط والفاعلية الذاتية العامة أدى إلى تحسينهما لدى طلاب الجامعة. كما سعى (أيوب، ٢٠١٢) إلى إعداد برنامج تدريبي لتنمية التفكير القائم على الحكمة وقياس أثره في تحسين استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات الضاغطة لدى طلاب الجامعة. وقد تكونت عينة البحث من (٨١) طالبا، تم تقسيمهم إلى مجموعتين (٣٨) للمجموعة التجريبية، و٤٣ للمجموعة الضابطة) من طلاب السنة التحضيرية بجامعة الملك فيصل بالملكة العربية السعودية، وهم الطلاب الذين يمثلون الإربعاء الأدنى وفقا لدرجاتهم على مقياس استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات الضاغطة. وبرنامج لتنمية التفكير القائم على الحكمة، وأظهرت النتائج وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات درجات المجموعتين التجريبية والضابطة على أبعاد استراتيجيات المواجهة (حل المشكلة عقلانيا/منطقيا، أسلوب التجنب، التوجه السلبي نحو المشكلة، أسلوب الاندفاع واللامبالاة، التوجه الإيجابي نحو المشكلة) والدرجة الكلية بعد ضبط القياس القبلي لصالح المجموعة التجريبية. كما أظهرت نتائج اختبار "ت" للمجموعات المرتبطة وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية على أبعاد استراتيجيات المواجهة والدرجة الكلية لصالح التطبيق البعدي.

• **ثانياً: الحساسية للنبيذ Rejection sensitivity :**

يرى "داونى وفيلدمان" أن مفهوم الحساسية للنبيذ عملية دينامية وجدانية معرفية تعرض للتوقع القلق Anxiously expect والإدراك الواقعي ورد الفعل بشكل مبالغ فيه نحو أسباب النبيذ في سلوك الآخرين تجاه الفرد، والحساسية للنبيذ تصف في الأساس الإطار المرجعي للعمليات الانفعالية المعرفية وتجهيز المعلومات. والحساسية للنبيذ تؤثر على إدراك الفرد للواقع الاجتماعي من خلال التوقعات، والتحيزات الإدراكية في السياقات البيئشخصية، وبشكل عام الأفراد ذوي الحساسية العالية للنبيذ لديهم توجه في المواقف الاجتماعية نحو التوقعات القلقة للنبيذ أو الرفض، والذي يجعلهم أكثر تحفظا لتفسير الإشارات الدالة على النبيذ المحتمل عند تفسير القرائن البيئية أو البيئشخصية لصالح النبيذ،

فالأفراد ذوي الدرجة العالية للنبد يخبرون بالفعل مشاعر النبد، مما يشعرهم بالكرهية والتجنب والاكئاب (Downey, 2004: 2-3).

وتعتبر الحساسية للنبد حالة نفسية معرفية تظهر كثيراً في الشخصيات الحدية، ويدرك الفرد النبد رغم أنه قد لا يكون واقعياً، فمثلاً لو سمع شخص أن مجموعة الأصدقاء خرجت للنزهة دونه، فيشعر بالنبد، وقد يظن أن الأصدقاء لا يحبونه وهذا غير صحيح، لكنه إدراك للنبد مما يقود الفرد إلى الغضب والعدوانية والتعرض للضغوط في علاقاته مع الأصدقاء. وتعتبر الحساسية للنبد أحد مظاهر القابلية للانجرار Vulnerability والأعراض الاكتئابية، فهي توصف بأنها ميل الفرد إلى الغضب والقلق لتوقع النبد من الآخرين، ويرتبط ذلك بالمشكلات الداخلية مثل: القلق والاكتئاب (McDonald, et al., 2010: 563).

كما أن الأفراد ذوي الدرجات العالية من الحساسية للنبد يملكون خبرة مزعجة للوظائف البينشخصية والتي تنشأ عن مخاوفهم المتوقعة، والتي تثير السلوك الذي ينشأ عن النبد الفعلي من قبل الأشخاص المهمين في حياتهم (Downey, et al., 1998: 1074) كما أن الأفراد ذوي الحساسية المرتفعة للنبد، يجدون غموضاً في إدراك القرائن والإشارات الاجتماعية أكثر من الأفراد منخفضي الحساسية للنبد، فمثلاً رسالة النبد التي يخبرها الأشخاص نتيجة ضعف قدرة الآخرين في عرض مشاعر الحب والتقبل تؤدي إلى مشاعر اليأس والاكتئاب، فالأفراد الذين يخبرون مستويات عالية من الحساسية للنبد لديهم مشاعر عالية من الضغوط الانفعالية، التي تساهم في الاكتئاب بين طلاب الجامعة (Ayduk; Downey & Kim, 2001).

الحساسية للنبد لدى طلاب الجامعة: إنه في إطار الدراسات التي تناولت الحساسية للنبد في مرحلة الجامعة، أجرى بوتلر كوري وآخرون Butler, Corey, et al., (٢٠٠٧) هدفت إلى بحث العلاقات البينشخصية والحساسية للنبد، على عينة من (١٠٤) من طلاب الجامعة بمتوسط عمري ٧٥، وباستخدام مقياس الحساسية البينشخصية إعداد بويس وباركر (١٩٨٩) وهو يقيس القلق وخبرات النبد الاجتماعي، واختبار خبرات المضايقة في الطفولة إعداد ستورس وآخرون (٢٠٠٤) ومقياس كفاءة العلاقات البينشخصية إعداد بوهرمستر (١٩٨٨) ومقياس التقبل الاجتماعي والمساندة الاجتماعية، أظهرت النتائج أن الحساسية البينشخصية للنبد يرتبط بالإشارة أو الإغظة Teasing في الطفولة، وأن الحساسية البينشخصية للنبد ترتبط وتؤثر في الكفاءة البينشخصية في مرحلة البلوغ. كما درست كريستينا ماكدونالد وآخرون Kristina L. McDonald, et al., (٢٠١٠) التفاعلات بين الحساسية

للنبذ وعلاقات المساندة كعوامل للتنبؤ بالمشكلات الداخلية، وهدفت بشكل رئيسي إلى بحث ما إذا كانت علاقات المساندة الوالدية، والصداقات عوامل وسيطة بين الغضب، والقلق، والحساسية للنبذ، والاكتئاب، والقلق الاجتماعي في مرحلة المراهقة أم لا ، لدى عينة من (٢٧٧) من المراهقين متوسط أعمارهم (١٤،٣٠) عاماً، منهم ١٣٠ ذكور و١٤٧ إناث، وباستخدام مقياس الحساسية للنبذ إعداد داوونى Downey,1998 ومقياس شبكة العلاقات الاجتماعية إعداد فورمان وبوهرماستر Furman& Buhrmester,1985 ومقياس القلق الاجتماعي إعداد مارش March,1999 ومقياس الاكتئاب إعداد كوفاكس Kovacs,1992 تبين أن الحساسية للنبذ ارتبطت بالأعراض الاكتئابية، كما أن ضعف المساندة الوالدية ومساندة الأصدقاء يمثلان وسيط بين الحساسية للنبذ والقلق الاجتماعي، وكذلك الحساسية للنبذ والأعراض الاكتئابية. وفي نفس الإطار قامت إيميلي مارستون وآخرون. Emily ,Marston,et al. (٢٠١٠) ببحث الحساسية للنبذ وعلاقتها بالنتائج الانفعالية الاجتماعية (القلق والأعراض الاكتئابية والكفاءة الاجتماعية) في مرحلة المراهقة المتأخرة، لدى عينة من (١٨٤) طالبا ٨٦ ذكور، و٩٨ إناث متوسط أعمارهم ٣٣، ١٨ عاماً، واستخدم الباحثون مقياس الحساسية للنبذ إعداد داوونى وفيلدمان (١٩٩٦)، ومقياس الاكتئاب إعداد كوفاكس وبيك (١٩٧٧) ومقياس القلق إعداد بيك وآخرون (١٩٨٨) ومقياس الكفاءة الاجتماعية العامة إعداد هارتر (١٩٨٨) وتبين وجود علاقة بين الحساسية للنبذ كعامل منبئ بمستويات القلق والأعراض الاكتئابية، والكفاءة الاجتماعية، وأن الذكور كانوا أكثر حساسية للنبذ من الإناث خصوصاً في الأعمار الأصغر (١٦ - ١٧) عاماً بينما لم توجد فروق دالة إحصائية بين الذكور والإناث في الحساسية للنبذ في الأعمار الأكبر (١٨) عاماً. وأن خبرات الحساسية للنبذ ترتبط بزيادة المشكلات الداخلية مثل: القلق والأعراض الاكتئابية خلال السنوات الثلاثة من مرحلة المراهقة المتأخرة (١٦ - ١٧). واتجهت استيفن فورد Stephen ,Ford (٢٠١٢) إلى بحث العلاقة بين المظهر والحساسية للنبذ ودور الوالدين والأقران والنوع لدى عينة من طلاب الجامعة، واستخدم الباحث مقياس الحساسية للنبذ المتعلق بالمظهر إعداد بارك (٢٠٠٧) ومقياس تقبل الوالدين لمظهر أطفالهم إعداد بارك وكالوجرو (٢٠٠٩) واستبيان المظهر المعتمد على تقبل الأقران، واستبيان الاتجاهات الاجتماعية الثقافية نحو المظهر إعداد هينبرج وشمبسون (١٩٩٥) وأظهرت النتائج أن النوع يعتبر وسيط دال في العلاقة بين المظهر والحساسية للنبذ وتأثير كل من الوالدين والأقران لصالح الإناث، وأن الحساسية للنبذ تعتمد على المظهر، مما يتطلب التأكيد على استراتيجيات لزيادة التركيز على المظهر كطريقة لزيادة الاندماج في الأنشطة الاجتماعية وخفض تأثير النماذج السلبية للمظهر على الأقران.

• ثالثاً: القلق الاجتماعي Social anxiety :

يعتبر القلق الاجتماعي أحد أنواع الرهاب الذي يمثل أحد اضطرابات القلق ويتسم بخوف واضح ودائم من المواقف الاجتماعية التي تتطلب الأداء في جماعة، ويتم تجنب تلك المواقف الاجتماعية التي يخاف منها الفرد أو التي تثير لديه القلق دائماً ويرتبط مفهوم القلق الاجتماعي بالتفاعل بين الفرد والآخرين وهو جزء من عملية التواصل. وتشير نانسي كوكوفسكي Nancy Kocovski (٢٠٠١: ١) إلى أن القلق الاجتماعي Social phobia هو اضطراب القلق الموسوم بالخوف الاجتماعي ومواقف الأداء التي تعرض لأشخاص غرماً لوفين أو مواقف ليست آمنة من الآخرين. وهناك محك لتشخيص اضطراب القلق الاجتماعي في دليل التشخيص الإحصائي الرابع يشمل الاستجابة المقلقة Anxious responses ومن المواقف المخيفة والتي يدركها الفرد على أنها مخيفة على المستوى الاجتماعي أو مواقف الأداء، وتكون مفرطة Excessive ومن أمثلة المواقف المخيفة الشائعة لدى الأفراد ذوي المخاوف الاجتماعية (الرهاب) المشاركة في الاجتماعات، المبادرة بالحوار والاحتفاظ به، التعامل مع مظاهر السلطة، مقابلة أشخاص جدد، الأكل والشرب أمام الآخرين، الكتابة أمام الآخرين، التحدث أمام الآخرين. كما يرتبط القلق الاجتماعي بانخفاض المساندة الاجتماعية، وتدنى الثقة بالنفس، والانسحاب والتجنب، ويتطلب علاج القلق الاجتماعي علاج طبي معرفي سلوكي.

ويحتل القلق الاجتماعي موقعا هاما في التصنيف الدولي العاشر للاضطرابات النفسية (١٩٩٢) حيث يجعل القلق ضمن فئة القلق الرهابي، ويتحدد الرهاب الاجتماعي بأنه "اضطراب يبدأ غالبا في مرحلة المراهقة ويتمركز حول الخوف من نظرة الآخرين ويؤدي إلى تجنب المواقف الاجتماعية، ويبدو الرهاب الاجتماعي في شكل أعراض نفسية أو سلوكية أو فسيولوجية، ويظهر في مواقف اجتماعية معينة، حيث يعتبر الإحجام عن المواقف الرهابية من أبرز معالم الرهاب الاجتماعي الذي يؤدي في الحالات الشديدة إلى العزلة الاجتماعية الكاملة" (عيد، ٢٠٠٠: ٣٤٩-٣٥٠). والسمة الأساسية للقلق الاجتماعي هي الخوف المزمن من مواقف مختلفة يشعر فيها الفرد بأنه محط الأنظار، الخوف من القيام بسلوك مخجل أو فاضح أو الخوف من تقييم الآخرين، ومن أعراض القلق الاجتماعي الأساسية الخوف من الحديث أمام الآخرين، ومن مراقبة الفرد أثناء ممارسته لبعض الأنشطة (رضوان، ٢٠٠١: ٤٧).

ويعتبر القلق الاجتماعي خبرة مزعجة للفرد أثناء الأداءات في المواقف الاجتماعية، فالناس القلقون اجتماعيا حساسون نحو الانطباعات التي يشعرون بها، كما يشعرون بعدم الاطمئنان لقدرتهم على إبراز ما يرون أنه مرغوب. ويواجه الأفراد ذوي القلق الاجتماعي خبرات في المواقف تشمل التعرف على شخص جديد، التحدث مع ذوي السلطة، التحدث أمام مجموعة، إجراء مقابلة لوظيفة، الدخول على قاعة ممثلة بالأشخاص، أن يكون في بؤرة الاهتمام أو

محط أنظار الآخرين، مما ينتج عنه القلق الاجتماعي وتقليل جودة الحياة (Barbara, Enderson, 2003: 1-2). وينتج عن القلق الاجتماعي مشكلات مثل عدم الارتياح في المواقف الاجتماعية، تجنب التفاعل الاجتماعي، الخوف من تقييم الآخرين، كما أن الأشخاص ذوي القلق الاجتماعي يلجأون إلى استراتيجيات مواجهة مثل: الانسحاب من الدراسة Avoiding academia الأنشطة الترويحية، صداقات جديدة، علاقات رومانسية، بالإضافة إلى أن السلوك التجنبي واحد من أهم الخصائص استراتيجيات المواجهة التي يستخدمها الأفراد ذوي القلق الاجتماعي (American Psychiatric Association, 2000).

ويؤثر القلق الاجتماعي على الناس في النواحي المعرفية، الاجتماعية، الفسيولوجية، السلوكية، حيث أن الأفراد ذوي القلق الاجتماعي لديهم صعوبات في تجهيز المعلومات الاجتماعية، وكذلك ضعف الانتباه إلى القرائن المناسبة في التفاعلات الاجتماعية، ويغلب عليهم المعرفة السلبية Negative Cognitions والنشاط الفسيولوجي، كما لا ينظرون إلى الجانب الإيجابي في أنشطتهم، في مقابل التقدير السلبي (Barbara, Enderson, 2003: 4).

القلق الاجتماعي لدى طلاب الجامعة: تناولت العديد من الدراسات متغير القلق الاجتماعي، فقد قاما (عبد الرحمن وعبد المقصود، ١٩٩٨) بدراسة هدفت إلى التعرف على دور بعض المتغيرات النفسية المتمثلة في المهارات الاجتماعية والسلوك التوكيدي والقلق الاجتماعي في سلوك الإيثار، والتوجه نحو مساعدة الآخرين، لدى عينة من ١٤٢ طالبة من طالبات الجامعة في المملكة العربية السعودية تراوحت أعمارهم ما بين (٢٠ - ٢٤) وتم استخدام مقياس التوجه نحو المساعدة ترجمة وتعريب عبد الرحمن ومحروس الشناوي (١٩٩٣) ومقياس المهارات الاجتماعية إعداد عبد الرحمن (١٩٨٢) القلق الاجتماعي إعداد ليري Leary ١٩٩٣ ترجمة وتعريب معدا البحث (١٩٩٤)، ومقياس العلاقات الاجتماعية وهو يقيس السلوك التوكيدي، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق دالة إحصائية بين مجموعات الدراسة الأربعة (الغريبة - الأنانية - قبول العطاء - المساندة الداخلية) في القلق الاجتماعي ببعدي (التفاعل - المواجهة)، كما تنبأ القلق الاجتماعي بسلوك الأنانية. كما أن (عيد، ٢٠٠٠) سعى إلى تحديد المكونات الأساسية لاضطراب القلق، والكشف عن الفروق في اضطراب القلق الاجتماعي لدى طلاب الجامعة تبعاً لمتغير النوع (ذكور - إناث) والتخصص (علمي - أدبي) وتكونت عينة الدراسة من ٤١٩ من طلبة جامعة عين شمس ١٠٢ ذكور، و٣١٧ إناث من كليات التربية والآداب والعلوم ٩٢ علمي و٣٢٧ أدبي، وأظهرت النتائج عدم وجود فروق تعزى إلى التفاعل بين النوع والتخصص في الخوف من التقييم السلبي، وكذلك في القلق الاجتماعي العام، وفي زملة الأعراض الفسيولوجية والاستغراق في الذات. كما أشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في الخوف من التقييم السلبي وفي اضطراب القلق الاجتماعي

العام، وكذلك عدم وجود فروق نتيجة التفاعل بين الذكور والإناث وبين التخصص علمي - أدبي في القلق الاجتماعي. كذلك دراسة نانسي كوكوفسكي Kocovski, Nancy (٢٠٠١) والتي هدفت إلى بحث القلق الاجتماعي وأساليب المواجهة واستراتيجيات المواجهة واستخدامهما في المواقف المقلقة، لدى عينة من طلاب الجامعة عددها (١١٢) ٤٦ ذكور، و٤٨ إناث، واستخدمت الباحثة مقياس مواجهة المواقف الضاغطة إعداد إندلر وباركر Endler&Parker (١٩٩٩) ومقياس إدراك الأحداث إعداد كونووي تيري (١٩٩٢) ومقياس القلق الاجتماعي إعداد ليبوايتز Liebowitz لقياس المخاوف وتجنب التفاعل الاجتماعي، إضافة إلى برنامج تدريبي يسمى مهام ستروب Stroop task لتقييم التهديد الاجتماعي بعد تلقى مهام البرنامج وأشارت النتائج إلى أن الأفراد ذوي قلق السمة الاجتماعي المرتفع كانوا أقل في استخدام أساليب المواجهة الفعالة في المواقف الاجتماعية، مقارنة بمجموعة ذوي القلق المنخفض بما ينبئ بأن هؤلاء الأفراد أقل في التحكم ويحتاجون إلى استخدام استراتيجيات مواجهة فعالة. وتمت مناقشة النتائج على ضوء نموذج قلق التفاعل لإندلر (١٩٩٧) والنموذج المعرفي للرهاب الاجتماعي لكلارك وويلز (١٩٩٥). كذلك سعت دراسة باربارا إندرسين Barbara, Endersen (٢٠٠٣) والتي هدفت إلى بحث تأثير فاعلية سوء التوافق المعرفي maladaptive cognition واستراتيجيات المواجهة ودورها في القلق الاجتماعي لدى عينة من طلاب الجامعة بلغ عددها (١٠١) من طلاب علم النفس من جامعة كاليفورنيا، واستخدمت الباحثة مقياس التجنب والضغط الاجتماعية إعداد واتسون وفريند Watson & Friend, 1969) ومقياس قلق المواجهة إعداد هاريجان بيكر The Harrigan-Baker (٢٠٠٢) ومقياس سوء التوافق المعرفي، ومقياس الرغبة الاجتماعية. وبينت نتائج الدراسة أن الأفراد ذوي القلق الاجتماعي المرتفع كانت مستوياتهم مرتفعة في سوء التوافق المعرفي، كذلك الأفراد مرتفعي القلق الاجتماعي مقارنة بمنخفضي القلق الاجتماعي يستخدمون استراتيجيات مواجهة مثل: عدم الكفاءة الاجتماعية، عدم القدرة على التأقلم، لوم النفس، الفشل الكامل، التفكير غير المنطقي، وعدم الكفاءة في عيون الآخرين. كما أن ذوي القلق المرتفع يستخدمون استراتيجيات مواجهة مثل: الاسترخاء واليوغا والتنفس بعمق، والتحدث مع الأصدقاء.

ولمحاولة التنبؤ بالعلاقة بين القلق الاجتماعي ومتغيرات أخرى أجرى جوازين ساباسي Guzin, Subasi (٢٠٠٧) دراسة هدفت إلى بحث التنبؤ بالعلاقة بين القلق الاجتماعي وبعض المتغيرات الأخرى مثل النوع، الإنجاز الأكاديمي، مهارات التواصل، الاتجاهات الوالدية، الدخل الأسري، تكونت عينة الدراسة من (٣٤٦) من طلاب الجامعة، منهم ١٥١ طالب، و١٩٥ طالبة، واستخدم الباحث مقياس التفاعل القلق The interaction anxiousness إعداد ليري (١٩٨٣) بعد تقينه على عينة تركيبة، ومقياس الوحدة النفسية، ومقياس مهارات التواصل إعداد

كوركوت Korkut ومقياس تقدي الذات، واستمارة جمع بيانات، وتوصلت نتائج الدراسة من خلال معامل ارتباط بيرسون ومعامل تحليل الانحدار إلى أن تقدير الذات والوحدة النفسية والنوع منبئات دالة إحصائياً بالقلق الاجتماعي لدى عينة الدراسة من طلاب الجامعة. بينما هدفت دراسة بيترا توماسون وآخرون ., Petra, Thomasson, et al., (٢٠١٠) إلى بحث العلاقة بين القلق الاجتماعي الشديد وارتباطه بخبرات العجز الاجتماعي Social impairment والفاعلية الذاتية والتحكم الاجتماعي، واستراتيجيات المواجهة، وتم تحديد القلق الاجتماعي على متصل يبدأ من عدم الارتياح الاجتماعي الخفيف وانتهاءً إلى القلق الشديد، وتكونت عينة الدراسة من (١١٣) طالب من جامعتين بجنوب السويد ممن يعانون من الفوبيا الاجتماعية، واستخدم الباحثان مقياس قلق التفاعل الاجتماعي ومقياس الفوبيا الاجتماعية كلاهما من تعديل ماتيك وكلارك (١٩٩٨) ومقياس الفاعلية الذاتية والتحكم الاجتماعي إعداد بولهااس (١٩٨٣) ومقياس استراتيجيات المواجهة إعداد كارفر وآخرون ., Carver, et al., (١٩٨٩) والذي يحتوى على ١٤ استراتيجية وفى كل بعد (٤) فقرات (المواجهة المعتمدة على المشكلة - المواجهة النشطة، التخطيط - إعادة التفسير الإيجابي) وبينت نتائج العلاقة القلق الاجتماعي وضعف الفاعلية الذاتية، كما يرتبط باستراتيجيات المواجهة غير الفاعلة، كما أن انخفاض الفاعلية الذاتية يزداد لدى الأفراد الذين يميلون إلى الاعتماد على استراتيجيات مواجهة غير فاعلة للتعامل مع خبرات القلق في المواقف الاجتماعية.

• تعليق عام على أدبيات البحث :

- « توجد ندرة شديدة في برامج تحسين استراتيجيات المواجهة وعلاقتها بكل من الحساسية للنبد أو القلق الاجتماعي لدى طلاب الجامعة. (حيث تركزت البحوث والدراسات التي حصل عليها الباحث على تحسين استراتيجيات المواجهة وعلاقتها بكل من: الاكتئاب - التفكير التفاضلي - الرضا عن الحياة - الفاعلية الذاتية - التفكير القائم على الحكمة).
- « تناولت دراسات وبحوث الحساسية للنبد (العلاقات البينشخصية - المساندة الاجتماعية - القلق والأعراض الاكتئابية - الكفاءة الاجتماعية - والمظهر الجسمي) لدى طلاب الجامعة.
- « ارتبطت دراسات القلق الاجتماعي (بالمهارات الاجتماعية - الفروق بين الجنسين في القلق الاجتماعي - والمواجهة السلبية).

• فروض البحث :

- « يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في أبعاد استراتيجيات المواجهة قبل وبعد البرنامج.

« يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في الحساسية للنبد قبل وبعد البرنامج.

« يوجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القلق الاجتماعي قبل وبعد البرنامج.

• إجراءات البحث :

• أولاً: عينة البحث:

تكونت عينة الدراسة من (٦٠) طالباً تم اختيارهم عشوائياً من طلاب المستوى الأول والثاني (السنة الأولى) كلية التربية جامعة الملك فيصل من أقسام (التربية الخاصة - التربية الفنية - التربية البدنية) تم اختيار عدد (٢٠) طالب من ذوى الدرجة المرتفعة في الحساسية للنبد، والقلق الاجتماعي، ومنخفضي الدرجة على مقياس استراتيجيات المواجهة، تراوحت أعمارهم ما بين (١٩ - ٢٠) سنة بمتوسط عمرى قدره ١٩، ٥٩ سنة، ويعتمد التصميم التجريبي على أسلوب المجموعة الواحدة، والجدول (١) يوضح عدد أفراد العينة النهائية في كل قسم.

جدول (١) عدد أفراد العينة النهائية تبعاً لكل قسم

م	القسم	عدد الطلاب
١	التربية الخاصة	٧
٢	التربية الفنية	٨
٣	التربية البدنية	٥
٤	المجموع	٢٠

• ثانياً: أدوات البحث:

• مقياس استراتيجيات المواجهة:

إعداد ديفيد توبين David, Toubin (٢٠٠١): ترجمة الباحث (النسخة المختصرة) ويتكون المقياس من (٣٢) عبارة، موزعة على (٨) أبعاد هي:

« حل المشكلات: ويتضمن عبارات تشير إلى الاستراتيجيات المعرفية والسلوكية التي تم تصميمها لمواجهة مصادر الضغوط من خلال تغيير المواقف الضاغطة. وتمثله العبارات أرقام (١ - ٩ - ١٧ - ٢٥).

« إعادة البنية المعرفية: ويتضمن عبارات تشمل الاستراتيجيات المعرفية التي تعيد معنى التفاعل الضاغط حتى تكون أقل تهديداً من خلال وجهة النظر الإيجابية، أو برؤية جديدة. وتمثله العبارات أرقام (٢ - ١٠ - ١٨ - ٢٦).

« التعبير عن الانفعالات: ويتضمن عبارات تشير إلى استراتيجيات التعبير الانفعالية وتمثله العبارات أرقام (٣ - ١١ - ١٩ - ٢٧).

« المساندة الاجتماعية: وتتضمن عبارات تشير إلى البحث عن الدعم الاجتماعي عن الأسرة والأصدقاء وتمثله العبارات أرقام (٤ - ١٢ - ٢٠ - ٢٨).

« تجنب المشكلات: ويتضمن عبارات تشير إلى إنكار المشكلة وتجنب التفكير أو التصرف حيال الحدث الضاغط. وتمثله العبارات أرقام (٥ - ١٣ - ٢١ - ٢٩).

« التفكير القائم على الرجاء: ويتضمن عبارات تشير إلى: الاستراتيجيات المعرفية التي تعكس الأطر الرمزية للموقف، وهذه العبارات تتضمن الرجاء والتمني أن تكون الأشياء على حالة جيدة. وتمثله العبارات أرقام (٦ - ١٤ - ٢٢ - ٣٠).

« نقد الذات: ويتضمن عبارات تشير إلى: نقد الذات وتمثله العبارات أرقام (٧ - ١٥ - ٢٣ - ٣١).

« الانسحاب الاجتماعي: ويتضمن عبارات تشير إلى: وتمثله العبارات أرقام (٨ - ١٦ - ٢٤ - ٣٢).

• ثبات المقياس في البيئة الأجنبية:

« التجزئة النصفية: والتي اعتمدت على تجزئة الاختبار إلى نصفين متكافئين (فقرات فردية وزوجية) وذلك بعد تطبيقها على نفس العينة (ن = ٤٠) حيث نحصل على مجموعتين من الدرجات، مجموعة تخص النصف الفردي من الاختبار (ن = ٢٠) ومجموعة تخص النصف الزوجي من الاختبار (ن = ٢٠)، وبعدها تم حساب معامل الارتباط بين الفقرات الفردية والزوجية بمعامل الارتباط بيرسون، والذي يمثل معامل ثبات نصف الاختبار والذي وصل إلى ٠.٧٥ وبعد تصحيحه بتطبيق معادلة سبرمان براون وصل إلى ٠.٩٠، وهي قيمة دالة على ثبات المقياس.

« معامل ألفا كرونباخ: ويستخدم معامل ألفا كرونباخ لحساب الثبات لأدوات القياس عندما تكون احتمالات الإجابة غير ثنائية وليست صفراً (٣، ٢، ١، ...) وهذا ما ينطبق على أداة قياسنا، وعند تطبيق المعادلة بلغت قيمة (a = 0.67) وهي قيمة دالة على ثبات المقياس.

« معادلة جتمان Guttman : بينما وصل معامل الثبات عن طريق معادلة جتمان إلى (٠.٨١)، وهي قيمة دالة على ثبات المقياس. وقد قام الباحث الحالي بإعادة حساب الصدق والثبات من خلال: التطبيق وإعادة التطبيق، وكذلك حساب الاتساق الداخلي لأبعاد المقياس.

• إعادة الاختبار:

وذلك بتطبيق المقياس على عينة استطلاعية عددها (٢٠) من طلاب كلية التربية، ثم إعادة تطبيقه بفواصل زمنية أسبوعين وكان معامل الثبات (٠.٧٦٤)، وهي تدل على معامل ثبات مرتفع.

• صدق الاختبار:

قام الباحث بحساب الاتساق الداخلي بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية للمقياس، فجاءت نتائج معاملات الارتباط بين أبعاد المقياس والدرجة الكلية وهي قيم دالة إحصائياً عند مستوى (0.01 ≤ P). كما يتبين من الجدول (٢):

جدول (٢) نتائج حساب صدق الاتساق الداخلي لأبعاد مقياس استراتيجيات المواجهة

م	أبعاد المقياس	معاملات الارتباط
١	حل المشكلات	٠.٦٩
٢	إعادة البنية المعرفية	٠.٦٥
٣	التعبير عن الانفعالات	٠.٨٧
٤	المساندة الاجتماعية	٠.٦٣
٥	تجنب المشكلات	٠.٨٨
٦	التفكير القائم على الرجاء	٠.٧١
٧	نقد الذات	٠.٧٧
٨	الانسحاب الاجتماعي	٠.٨٢

• مقياس الحساسية للنبد لدى المراهقين:

إعداد داوونى وفيلدمان Downey & Feldman (١٩٩٦) ترجمة البلاح (٢٠١٣) المكون من (١٨) موقف افتراضي يوضح النبد من قبل الآخرين، وفي كل موقف يطلب من المفحوص الإشارة إلى درجة الاهتمام أو القلق حول النبد المحتمل في كل موقف على مدرج رباعي يبدأ بمهتم (بدرجة كبيرة - مهتم بدرجة متوسطة - مهتم بدرجة منخفضة - غير مهتم إطلاقاً) وهى تشكل الاستجابات على المجموعة (أ) في المقياس، ثم يطلب من المفحوص الإشارة إلى ما يحب أن يستجيب به الآخرون بالقبول المتوقع أو المحتمل على مدرج رباعي يبدأ بمحتمل (بدرجة كبيرة - متوسطة - منخفضة - غير محتمل إطلاقاً) وهى تشكل الاستجابات على المجموعة (ب) في المقياس. وتحسب درجات الحساسية للنبد من خلال جمع درجات الموقف الأول الاهتمام أو القلق نحو الاستجابة وعددها (١٨) ودرجات التوقعات للنبد لكل موقف وعددها (١٨) فقرة. وكلما كانت الدرجات مرتفعة على مجموعة (أ) ومنخفضة على مجموعة (ب) دل ذلك على زيادة الحساسية للنبد لدى الفرد.

• ثبات المقياس:

قام معدا المقياس بحساب الثبات للمقياس عن طريق الاتساق الداخلي بين المقياس الفرعي للنبد المتوقع ومقياس تقدير النبد فكان ٨٧، ٠ وهى دالة عند ٠،١٠ وقد قام الباحث الحالي بحساب ثبات المقياس على عينة مكونة من (٢٠) من طلاب الجامعة بطريقة إعادة الاختبار فكانت ٨٢، ٠ وهى قيم دالة إحصائياً عند مستوى ($P \leq 0.01$).

• الاستبيان فى صورته العربية:

تم ترجمة الاستبيان إلى اللغة العربية من خلال أسلوب الترجمة والترجمة العكسية، وذلك بالتعاون مع اثنين من المختصين فى علم النفس والتربية ممن يتقنون اللغتين العربية والإنجليزية، ثم تم جمع آراء ثلاثة من المحكمين حول وضوح التعبير وسلامة الصياغة، وقد أخذ الباحث بآراء المحكمين جميعاً.

• مقياس القلق الاجتماعي:

إعداد ليرى (١٩٨٣) ترجمة عبد الرحمن وعبد المقصود (١٩٩٤) يتكون المقياس في صورته النهائية من (٢٦) فقرة تقيس القلق الاجتماعي، وتتم الاستجابة على

المقياس وفقا لتدرج خماسي على طريقة ليكرت وهى كالتالى: (لا تنطبق إطلاقا - تنطبق بدرجة بسيطة - تنطبق بدرجة متوسطة - تنطبق كثيرا - تنطبق تماما) وتعطى درجات ١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥ على التوالي باستثناء الفقرات (٥ - ٦ - ١٠ - ١٤ - ١٦ - ٢٣) حيث تتراوح الدرجة الكلية للقلق ١٣٠ درجة وتعتبر الدرجة المنخفضة عن ٢٦ درجة عن قلق اجتماعي منخفض بينما تعبر الدرجة المرتفعة عن قلق اجتماعي مرتفع، وقد تم حساب صدق المقياس من خلال الصدق العاملى والذى أسفر عن وجود عامل واحد يستوعب ٧٤، ٧٪ من التباين ويتشعب عليه كلا البعدين بقيم قدرها ٨٦، ٠ - ٨٥، ٠ على التوالي، ومن خلال صدق المحك على مقياس المهارات الاجتماعية وكل من قلق التفاعل والدرجة الكلية للقلق الاجتماعى فتبين وجود علاقة ارتباطية سلبية في حين كانت العلاقة غير دالة إحصائيا مع قلق المواجهة وكانت قيم معاملات الارتباط (٣٤، ٠ - ٩، ٠ - ٢٤، ٠) على التوالي وهذه المؤشرات تؤكد تمتع المقياس بمستوى مناسب من الصدق.

• ثبات المقياس :

تم حساب معاملات ارتباط المقياس على جزء من عينة البحث قوامها (٤٢) طالبة بطريقة الاتساق الداخلى لبعدي المقياس (قلق التفاعل - قلق المواجهة) فكانت ٨٥، ٠ - ٨٧، ٠ على التوالي، كما تم الثبات بطريقة التجزئة النصفية فكانت ٧١، ٠ - ٧٣، ٠ بطريقتي سبيرمان - براون لكل من البعد الأول والبعد الثاني والدرجة الكلية مما يدل على تمتع المقياس بدرجة مناسبة من الثبات. وقد قام الباحث الحالي بإعادة حساب ثبات المقياس بطريقة التطبيق وإعادة التطبيق فكان معامل الارتباط ٧٦، ٠ وهو معامل إحصائيا عن مستوى ($P \leq 0.01$).

• البرنامج الإرشادي لتحسين استراتيجيات المواجهة: إعداد الباحث

يتكون البرنامج الإرشادي من (١٦) جلسة تحتوى عددا من المعارف والأنشطة السلوكية والتي تركز على تحسين أبعاد استراتيجيات المواجهة والتي تشمل: (حل المشكلات، إعادة البنية المعرفية، التعبير عن الانفعالات، المساندة الاجتماعية، تجنب المشكلات، التفكير القائم على الرجاء، نقد الذات، والانسحاب الاجتماعى).

• مصادر البرنامج:

اعتمد الباحث في إعداد البرنامج على الإطار النظري حول استراتيجيات المواجهة والحساسية للنبد والقلق الاجتماعى لدى طلاب الجامعة. وكذلك الدراسات والبحوث السابقة والتي تضمنت برامج تحسين أبعاد استراتيجيات المواجهة لدى طلاب الجامعة.

• الهدف العام للبرنامج:

الهدف الرئيسى للبرنامج هو "تحسين استراتيجيات المواجهة لدى عينة من طلاب الجامعة وذلك بغرض خفض حدة الحساسية للنبد والقلق الاجتماعى".

• الأهداف الإجرائية للبرنامج:

- ◀ التدريب على حل المشكلات من خلال المواقف الفعلية.
- ◀ التدريب على التفكير المنطقي والحكيم وإعادة البنية المعرفية.
- ◀ التدريب على حرية التعبير عن الذات والانفعالات.
- ◀ التدريب على استراتيجيات المواجهة في مواقف التفاعل الاجتماعي.
- ◀ التدريب على المساندة الاجتماعية بأشكالها المعرفية - الأدائية - والتقديرية المعنوية.
- ◀ التدريب على ضبط الذات والتحكم في الانفعالات في مواقف التفاعل.
- ◀ التدريب على مواجهة المشكلات وليس الانسحاب.
- ◀ التدريب على نقد الذات بهدف رؤيتها من زاوية إيجابية لتعزيز الفاعلية الذاتية.

• الفنيات المستخدمة في البرنامج:

- ◀ المناقشة والحوار: وهذه الفنية توضح للباحث مدى تجاوب أفراد المجموعة لما يقدم لهم من خلال التعبير عن آرائهم ومناقشاتهم حول ما يدور في الجلسات.
- ◀ مراقبة الذات: يبنى عليها مدى تمكن الفرد من إتقان واستيعاب استراتيجيات المواجهة لخفض الحساسية للنبد، والقلق الاجتماعي، حيث يؤدي إدراك الفرد لذاته إلى تنظيم وإدارة انفعالاته، وبالتالي القدرة على التفاعل الاجتماعي مع الآخرين، وهذه الفنية تعادل الفنية المعرفية "أعرف نفسي" التي تجعل الفرد قادرا على التعرف على ذاته بكل جنباتها خاصة الانفعالية والمزاجية.
- ◀ إستراتيجية حل المشكلة الاجتماعية: وهي استراتيجية يحقق فيها الأفراد حلول معقولة بالتبادل، ويقوم الباحث بتسهيل هذه العملية حتى يصبح الطلاب قادرين على تحقيق الحلول بدون مساعدة، ودور الباحث هو التركيز على السلوكيات والرغبات والمشاعر وليس على الطالب الجيد أو السيئ، إن حل المشكلة يجعلهم قادرين على معرفة متى وكيف وأين يتم استخدام أساليب حل المشكلة الاجتماعية المناسبة، والخطوات الممكنة قد تشمل: تحديد المشكلة، تحديد الحلول، اختيار البدائل، والتنبؤ بالنتائج، ثم تقويمها.
- ◀ إعطاء جرعات معرفية: وفيها يتم تبصير الطالب، وتعريفه بالاستراتيجيات المطلوبة، وتوضيح فوائدها، وبيان المشكلات المترتبة على نقصها، والربط بين المشاعر والأفكار والسلوك، وتوضيح الأفكار الخاطئة من خلال التحليل المنطقي وإعادة تنظيم البناء المعرفي للشخص، وتعريفه بالحقوق المشروعة له، بالاستعانة ببعض الفنيات المساعدة مثل: الاكتشاف الموجه وهي التي يكتشف فيها المسترشد الأفكار البديلة لأفكاره السلبية بتوجيه غير مباشر من المرشد والانفتاح على الخبرة، والتدريب على النقد الذاتي، والإقناع المنطقي.
- ◀ التواجبات المنزلية : لأن برنامج استراتيجيات المواجهة يهدف إلى خفض الحساسية للنبد والقلق الاجتماعي من خلال مواقف تدريبية وانتقال أثرها

إلى مواقف أخرى، ويكون ذلك ممكناً تجريبياً من خلال ممارسة السلوك المتعلم في مواقف طبيعية خارج البرنامج.

• نتائج البحث وتفسيرها :

على ضوء الأطر النظرية والدراسات السابقة التي تناولت استراتيجيات المواجهة والحساسية للنبد والقلق الاجتماعي لدى طلاب الجامعة وفروض الدراسة الحالية سوف يعرض الباحث لنتائج الدراسة وتفسيرها، متبوعة بتوصيات البحث وكذلك البحوث المقترحة.

• اختبار الفرض الأول:

ينص الفرض الأول على أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في أبعاد استراتيجيات المواجهة قبل وبعد البرنامج".

تم استخدام اختبار "ت" لقياس الفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على أبعاد استراتيجيات المواجهة. ويوضح جدول (٣) نتائج اختبار "ت" وقيمة مربع إيتا (حجم التأثير) لكل بعد والذي يوضح تأثير البرنامج.

جدول (٣) اختبار "ت" للفروق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على أبعاد استراتيجيات المواجهة

البعد	التطبيق	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	η^2
حل المشكلات	قبلي	٤٩،٢٠	٢،٥٧	٢١،٤٥	٠،٩٥
	بعدي	٦٦،١٠	٢،٥١		
إعادة البنية المعرفية	قبلي	٥٠،٣٠	٢،٣٢	٢٣،٩٩	٠،٩٦
	بعدي	٦٧،٥٠	٢،١٦		
التعبير عن الانفعالات	قبلي	٥٠،٧٥	٣،٨٨	١٢،٣٣	٠،٨٨
	بعدي	٦٢،٦٥	٢،٣٦		
المساعدة الاجتماعية	قبلي	٥١،١٥	٤،٥٩	١٢،٢٢	٠،٨٨
	بعدي	٦٤،٧٠	٢،٣٧		
تجنب المشكلات	قبلي	٤٨،٥٥	٢،١١	٢٣،١٧	٠،٩٦
	بعدي	٦٤،٧٠	٢،٣٦		
التفكير القائم على الرجاء	قبلي	٤٩،٥٩	٢،٧٩	٢١،٠٨	٠،٩٥
	بعدي	٦٦،٠٤	٢،٤٠		
نقد الذات	قبلي	٥٠،٠٥	٣،٩٤	١٢،٢٣	٠،٨٨
	بعدي	٦١،٩٠	٩،٥٩		
الانسحاب الاجتماعي	قبلي	٥١،٢٥	٣،٣٩	٢٥،١٧	٠،٩٧
	بعدي	٦٨،٢٠	٢،٤٨		

• تفسير نتائج الفرض الأول:

يتضح من الجدول (٣) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($P \leq 0.01$) لدى المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي على أبعاد استراتيجيات المواجهة لصالح القياس البعدي، وهي قيم جميعها دالة إحصائية مما يشير إلى وجود تحسن في استراتيجيات المواجهة بين التطبيقين القبلي والبعدي لدى طلاب المجموعة التجريبية بعد مشاركتها في البرنامج، كما أشارت النتائج أن

قيمة حجم الأثر على أبعاد مقياس استراتيجيات المواجهة قيم جميعها كبيرة. وتجدر الإشارة إلى أن التحسن في استراتيجيات المواجهة غير الفاعلة مثل: تجنب المشكلات - التفكير القائم على التمني - الانسحاب الاجتماعي (في الوضع الأفضل - أي الخفض).

ويتضح من نتائج الفرض الأول وجود تحسن في أبعاد استراتيجيات المواجهة مما يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة الحالية، وقد اتفقت نتائج هذا الفرض مع ما أسفرت عنه نتائج بعض الدراسات السابقة التي تناولت برامج استراتيجيات المواجهة، والتي أشارت نتائجها إلى تحسن استراتيجيات المواجهة مثل: دراسة: بوجالسكي وفرايدنبرج & Bugalski Frydenberg (٢٠٠٠) ويندي ديكينسون Wendy, Dickinson (٢٠٠٦) إلينا كارتر Alina Carter (٢٠١٠) كاديرافان وكومر Kadiravan, Kumar (٢٠١٢) وأيوب (٢٠١٢).

وقد ساهم البرنامج المقدم للمجموعة التجريبية على تحسين استراتيجيات المواجهة، مما يدل على مدى استفادتهم منه، فطلاب المجموعة التجريبية وما قدم إليهم من مهام وتدريبات وأنشطة، من أجل تحسين استراتيجيات المواجهة، ساعدهم على تنمية القدرات الكامنة بداخلهم ومكنهم من تحديد نقاط القوة والضعف لديهم، وبالتالي تقوية النواحي الضعيفة، ومساعدتهم على تحقيق أهدافهم والاستفادة من قدراتهم التي لم يكونوا مدركين لها. ويؤدي انخفاض تكرار الفشل إلى تكوين استراتيجيات مواجهة إيجابية تحسن الأداء، مثل استراتيجيات المواجهة التي تركز على المشكلة، أو استراتيجيات المواجهة بإعادة البنية المعرفية، ويؤدي تكرار الفشل إلى تكوين وتفعيل استراتيجيات مواجهة سلبية تعوق الأداء، كاستراتيجية المواجهة بالتجنب، أو استراتيجيات المواجهة التي تركز على الانفعالات السلبية مثل: البكاء والندم، والانسحاب.

كما أن جلسات البرنامج هيئت المشاركة في بعض الأعمال الجماعية بما يعزز التفاعل الاجتماعي، كما يمكن إرجاع التحسن لدى المجموعة التجريبية إلى أن هؤلاء المشاركين استطاعوا الاستفادة من استراتيجيات المواجهة، فقد تم تدريبهم على الاستراتيجيات التي تساعدهم في التعامل مع المشكلات والبحث عن حلول مناسبة لها، والتوعي والتسامح من خلال مواقف واقعية عرضت عليهم، ثم مناقشتهم فيها، كل ذلك ساعدهم على تحسين استراتيجيات المواجهة وأبعادها (حل المشكلات، إعادة البنية المعرفية، التعبير عن الانفعالات، المساندة الاجتماعية، تجنب المشكلات، التفكير القائم على التمني، نقد الذات، الانسحاب الاجتماعي).

وقد تعرض البرنامج إلى استراتيجيات مختلفة لتحسين استراتيجيات المواجهة وخفض حدة الحساسية للنبد والقلق الاجتماعي، كاستراتيجية إعادة

البنية المعرفية التي تعنى: "الإشارة إلى كل النماذج العلاجية التي تشمل محاولة تعديل العوامل المعرفية، فالسلوك غير التكيفي هو نتاج للتفكير غير المنطقي، وبناءً على ذلك ينظر إلى العلاج على أنه عملية تعلم داخلية، تشمل إعادة تنظيم المجال الإدراكي، وإعادة تنظيم الأفكار ذات العلاقة بالروابط بين الأحداث والمثيرات البيئية المختلفة". وتشمل أساليب العلاج هذه تحديد الأنماط الخاصة بالتفكير غير المنطقي أو غير التكيفي، ثم مساعدة الطلاب على تفهم الأثر السلبي لأنماط التفكير، كذلك استبدال أنماط التفكير غير التكيفية بأنماط تفكير تكيفية حكيمة وفعالة، كذلك تدريبهم على الاستعانة بكل ما من شأنه تطوير استراتيجيات الضبط الذاتي. وذلك بوقوف أفراد المجموعة التجريبية على المشكلة التي يعانون منها والعمل على التغلب عليها.

كما اشتمل البرنامج على استراتيجيات التعبير عن الانفعالات من خلال إرشاد الطلاب كيف يتحكمون في انفعالاتهم كالغضب والإحباط مثل التنفس بعمق، والعد حتى أرقام كبيرة أو التفكير في شيء يسعد الفرد، وقام الباحث بتدريب الطلاب على مواقف حياتية يستطيعون من خلالها التعبير عن انفعالاتهم بشكل لائق. وقد تعرض البرنامج لاستراتيجية المساندة الاجتماعية التي يقصد بها الدعم الانفعالي والمادي والأدائي الذي يتلقاه الفرد من قبل الآخرين المحيطين به (الأُسرة - الأصدقاء - الأساتذة) ومدى قدرة الفرد على إدراك وتقبل هذا الدعم، مع توافر أشخاص يمكن للفرد الوثوق بهم، ويعتقد أن في وسعهم أن يعتنوا به ويحبونه ويقفون بجواره عند الحاجة.. والمبادرة بالتواصل من خلال إرشاد الطلاب إلى المبادرة والتفاعل في العلاقات وتدعيم استمرارها، والتحدث أمام الآخرين دون خوف أو خجل.

كما اشتمل البرنامج أيضاً على استراتيجيات تحمل المسؤولية ومواجهة المشكلات وعدم الانسحاب وإرشاد الطلاب إلى أن تحمل المسؤوليات ومواجهة المشكلات يجنب الفرد الكثير من الاضطرابات والصعوبات، التي قد يترتب على تجنبها وإهمالها، لأن الهروب لا يحل المشكلة ولكنه يزيد تعقيداً، إلى جانب أنها تؤدي بالفرد إلى فقدان الثقة بالنفس والحزن الذي قد يؤدي إلى الاكتئاب، فالفرد الذي يهرب من مواجهة أي مشكلة أو موقف ضاغط يعترضه، ويؤجله ويبتعد عنه على الرغم من أنه يظل قائم فهذا يخلق شخصية سلبية، لا تواجه المشكلات، وبالتالي لا تتوافق مع الحياة، كما اشتمل البرنامج المقدم على مهارة حل المشكلات، وأنها سلوك ينظم المفاهيم والقواعد التي سبق تعلمها بطريقة تساعد على تطبيقها في الموقف المشكل الذي يواجهه. كما أن أسلوب حل المشكلات يقع بين إدراك تام لمعلومات سابقة، وعدم إدراك تام لموقف جديد معروض أمامه يمكن أن يستخدم فيه ما لديه من معلومات ومهارات، وأن ينظم خبراته ومعلوماته السابقة، ليختار منها ما يطبقه في الموقف المشكل الجديد الذي يواجهه. كما تطرق البرنامج إلى استراتيجيات نقد الذات من خلال مواقف تدعيم الثقة بالنفس، وإرشاد الطلاب إلى التفاعل مع أقرانهم من خلال مواقف

واقعية ويطلب منهم اختيار الصورة الأفضل لهم وذلك لتقويم مهارات التفاعل الاجتماعي لديهم، وعبر الطلاب عن كل هذه الموضوعات بكل صراحة أثناء مناقشتها مما أدى إلى تحسين استراتيجيات المواجهة لديهم، وبالتالي ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، يؤكد ذلك إجراءات التقييم لكل جلسة والتقييم النهائي لجلسات البرنامج والمعالجة الإحصائية لنتائج الفرض والتي أشارت إلى فاعلية البرنامج في تحسين استراتيجيات المواجهة لدى المجموعة التجريبية.

• اختبار الفرض الثاني:

ينص الفرض الثاني علي أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات الحساسية للنبد لدى المجموعة التجريبية قبل وبعد البرنامج لصالح القياس البعدي". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في الحساسية للنبد في القياس القبلي والبعدي.

جدول (٤) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات أفراد المجموعة التجريبية في الحساسية للنبد قبل وبعد البرنامج

الدالة	قيمة Z	المجموعة التجريبية ن=٢٠ بعدى		المجموعة التجريبية ن=٢٠ قبلي		المتغير
		مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	
٠,٠١	٥,٣٣٢	٢١٠	١٠,٦٣	٦٠٥	٣٠,٣٣	الحساسية للنبد

(مستوى الدلالة الجدولية عند ٠,٠١ = + / - ٢,٥٨ وعند ٠,٠٥ = + / - ١,٩٦)

• تفسير نتائج الفرض الثاني:

يتضح من الجدول (٤) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى (P≤0.01) في الحساسية للنبد لدى المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي.

ويتضح من نتائج الفرض الثاني وجود انخفاض في الحساسية للنبد مما يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة، وتتفق جزئياً مع نتائج هذا الفرض دراسات: بوتلر كوري وآخرون Butler, Corey, et al., (٢٠٠٧) استيفن فورد Stephen, Ford (٢٠١٢) إيميلي مارستون وآخرون Emily, Marston, et al. (٢٠١٠) كريستينا ماكدونالد وآخرون Kristina, McDonald, et al., (٢٠١٠).

وقد ساعد برنامج الدراسة الراهنة في خفض الحساسية للنبد الأمر الذي يفسر بدوره مدى استفادة طلاب المجموعة التجريبية من البرنامج المقدم لهم في الدراسة الحالية، فطلاب المجموعة التجريبية وما قدم إليهم من استراتيجيات ومهام وتدريبات وأنشطة لخفض الحساسية للنبد ساعدهم ذلك على تنمية الإمكانيات الكامنة لديهم ومكنهم من معرفة نواحي القوة والضعف في ذاتهم،

وبالتالي تقوية النواحي الضعيفة، ومساعدتهم على تحقيق أهدافهم والاستفادة من إمكاناتهم وقدراتهم التي لم يكونوا مدركين لها،

كما أن جلسات البرنامج كانت تتطلب بعض المشاركة في أعمال جماعية وتفاعل اجتماعي، كما يمكن إرجاع التحسن لدى المجموعة التجريبية إلى أن هؤلاء المشاركين استطاعوا الاستفادة من استراتيجيات خفض الحساسية للنبد، فقد تم تدريبهم على الاستراتيجيات التي تساعدهم في التعامل مع الأقران وتشكيل الصداقات والوعي والتسامح والحلول المختلفة لبعض المشكلات من خلال مواقف واقعية عرضت عليهم ثم مناقشتهم فيها، كل ذلك ساعدهم على خفض الحساسية للنبد

وقد تضمن البرنامج استراتيجيات مختلفة ساعدت على خفض الحساسية للنبد، كاستراتيجية الوعي بالمشكلة وذلك بوقوف أفراد المجموعة التجريبية على المشكلة التي يعانون منها والعمل على التغلب عليها، كما تم تدريب الطلاب على العمل الجماعي، وذلك عن طريق إشراك الطلاب في نشاطات تعاونية وتشجيعهم على ممارسة العمل الجماعي من خلال عرض صورتين الأولى سلبية تدل على عدم المشاركة والثانية إيجابية يبرز فيها معنى المشاركة وروح الفريق وفائدة الإنجاز الجيد من خلال العمل الجماعي، كما تضمن البرنامج لاستراتيجية الوعي والتسامح وذلك من خلال سيناريوهات يتم عرضها على الطلاب ويطلب منهم اختيار نهايات أفضل لكل سيناريو، كما أشتمل البرنامج على استراتيجية المبادرة بالتواصل من خلال تدريب الطلاب على المبادرة والتفاعل في العلاقات وتدعيم استمرارها، والقدرة على تشكيل الصداقات والتحدث أمام الآخرين دون خوف أو خجل، كما أشتمل البرنامج على استراتيجية خفض مشاعر الخجل وذلك من خلال عرض ما يمكن فعله في بعض المواقف ثم تم عرض استجابات أخرى يمكن فعلها محاولة استبدال الخجل بالشجاعة والإقدام، وقد تضمن البرنامج تدريب الطلاب على التفاعل مع أقرانهم من خلال مواقف واقعية ويطلب منهم اختيار الصورة الأفضل لهم وذلك لتقويم مهارات التفاعل الاجتماعي لديهم، كما تطرق البرنامج إلى استراتيجية الثقة بالنفس من خلال مواقف تدعم الثقة وإعادة البنية المعرفية والاسترخاء، وعبر الطلاب عن كل هذه الموضوعات بكل صراحة أثناء مناقشتها مما أدى إلى خفض الشعور بالنبد لديهم وبالتالي ظهرت فروق ذات دلالة إحصائية بين التطبيق القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية.

كما ساعدت الأنشطة المنزلية على حدوث التعلم الانتقالي أي ربط مفاهيم التدريب بأكبر قدر من الخبرات اليومية، فالممارسة والتكرار في استخدام المفاهيم يؤدي إلى إعادة بناء مواقف سابقة باستخدام المفاهيم بقصديه، وقد خلق البرنامج فرصا لمعيشة الخبرات التجريبية وممارستها في الواقع، واتضح

ذلك من خلال المناقشات التي تدور داخل الجلسات، فقد أصبح المشاركون من خلال تلك المناقشات أكثر وعياً بالمهارات الوجدانية الاجتماعية التي تساعدهم على النجاح في الحياة والشعور بالرضا عن الذات والآخرين.

• اختيار نتائج الفرض الثالث:

ينص الفرض الثالث علي أنه "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات رتب درجات القلق الاجتماعي لدى المجموعة التجريبية قبل وبعد البرنامج لصالح القياس البعدي". وللتحقق من صحة هذا الفرض تم استخدام اختبار مان ويتني للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات المجموعة التجريبية في القلق الاجتماعي قبل وبعد البرنامج.

جدول (٥) دلالة الفروق بين متوسطات رتب درجات المجموعة التجريبية قبل وبعد البرنامج في القلق الاجتماعي

البيان	المجموعة التجريبية قبل ن=٢٠		المجموعة التجريبية بعدي ن=٢٠		القلق الاجتماعي
	متوسط الرتب	مجموع الرتب	متوسط الرتب	مجموع الرتب	
البيان	٣,٤٥	٦٠٩	١٠,٣٥	٢٠٨	القلق الاجتماعي
الدلالة	٠,٠١				
قيمة Z	٥,٤٢٠				

• تفسير نتائج الفرض الثالث:

يتضح من الجدول (٥) وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ($P \leq 0.01$) في القلق الاجتماعي لدى المجموعة التجريبية في التطبيقين القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي مما يدل على فاعلية البرنامج الإرشادي المستخدم في الدراسة. ويتضح من نتائج الفرض الثالث وجود خفض في مستوى القلق الاجتماعي بعد تعرض المجموعة للبرنامج الإرشادي، وذلك التحسن يعود إلى أنشطة البرنامج الإرشادي. وتتفق نتائج هذا الفرض مع نتائج دراسة: دراسة نانسي كوكوفسكي Nancy, Kocovski (٢٠٠١) باربارا إندرسين Barbara, Endersen (٢٠٠٣) دراسة بيترا توماسون Petra, Thomasson وآخرون (٢٠١٠).

وقد ساعدت جلسات البرنامج على خفض القلق الاجتماعي من خلال محاور الجلسات التي دارت حول التفاعل بين الأقران والتعبير عن الانفعالات، ومواجهة المشكلات، وعدم تجنبها أو الانسحاب من المواقف، مما يزيد الثقة بالنفس للتواصل والتفاعل مع الأقران، وكذلك تفعيل استراتيجيات سلبية في الاتجاه الصحيح وتحويلها إلى الجانب الإيجابي مثل: تجنب المشكلات، التفكير القائم على التمني، نقد الذات، والانسحاب الاجتماعي، إلى جانب مساهمات الاستراتيجيات الإيجابية مثل: إعادة البنية المعرفية، التعبير عن الانفعالات، والمساندة الاجتماعية بأنواعها الأدائية والعاطفية (التقديرية) والمعرفية. ويرى بيترا توماسون وآخرون (٢٠١٠) أن الفاعلية الذاتية للأفراد تساهم في مستويات القلق الاجتماعي وإدراك ووعي الأفراد بقدرتهم على المواجهة، فعلى سبيل المثال: أفكار الأشخاص حول أنفسهم في مواقف مختلفة قد تصيبهم بالعجز المتعلم Learning helplessness وأن العلاج النفسي للقلق الاجتماعي يتعلق بدافعية

الفرد للتوقف عن سلوكيات التجنب والتصرف بإيجابية عندما يستخدمون استراتيجيات مواجهة تتناسب مع المواقف الاجتماعية، ويصبحون على وعى بنوعية الأفكار التي يكونونها عن قدراتهم، وعليه فإن القلق الاجتماعي ينخفض في حال الاعتماد على استراتيجيات مواجهة إيجابية فاعلة (Petra, Thomasson, et al., 2010:177-178)

ويمثل القلق الاجتماعي أحد أهم المشكلات الأساسية التي تعيق اندماج الأفراد مع الآخرين في المجتمع، ولكن يمكن التغلب على تلك المشكلة إلى حد كبير عن طريق تنمية مهاراتهم الاجتماعية التي يمكن أن تساعدهم على التفاعل الاجتماعي وتخفف بالتالي من هذا القلق الاجتماعي وهو الأمر الذي يمكن أن يتحقق من خلال اشتراكهم في بعض الأنشطة والمهام المختلفة الفردية منها والجماعية في جلسات البرنامج الإرشادي الذي عمد إلى تحسين استراتيجيات المواجهة، بالأسلوب المعرفي السلوكي والذي ثبت أنها أكثر فاعلية. وأصبحت مهارات المواجهة محل اهتمام دراسات عديدة والتي أشارت مجمل نتائجها إلى أن الأفراد ذوي اضطراب القلق يظهرن ضعفاً في فهم استراتيجيات المواجهة، ويستخدمون استراتيجيات مواجهة غير فعالة ويلجأون إلى التجنب واستراتيجيات غير توكيدية في التعامل مع المواقف الاجتماعية الضاغطة، كما يلجأون إلى استخدام استراتيجيات المواجهة القائمة على الانفعال وخاصة التجنب والهروب بما يشير إلى وجود مشكلات داخلية.

• توصيات البحث :

- تقدم نتائج هذا البحث توصيات أساسية لأعضاء هيئة التدريس ولصانعي القرار داخل مؤسسات التعليم العالي والجامعات وأهمها:
- « توجيه أنظار مخططي المناهج ومطوري التعليم الجامعي إلى وضع سياسات عامة لتطوير برامج تتضمن أنشطة لتفعيل استراتيجيات المواجهة لتنمية قدرات ومهارات الطلاب لمواجهة الحساسية للنبذ والقلق الاجتماعي.
 - « تشجيع أعضاء هيئة التدريس على تضمين أنشطة معززة لاستراتيجيات المواجهة والمهارات المكونة لها في مناهجهم الدراسية.
 - « إشراك الطلاب في المناقشات داخل القاعات الدراسية وأداء المشروعات وكتابة المقالات وتشجيعهم على مناقشة المشكلات والقضايا باستخدام استراتيجيات المواجهة الفاعلة .
 - « الاهتمام بتصميم بيئات تعلم نشطة وثرية وإتاحة الفرص أمام الطلاب للمشاركة والانخراط والتفاعل فيما بينهم لتلافي الحساسية للنبذ والقلق الاجتماعي خصوصاً لدى طلاب التربية لأنهم معلمي المستقبل، وتتطلب مهنتهم مواجهة المواقف بفاعلية.

• **بحوث مقترحة :**

- ◀ فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات المواجهة الفاعلة وأثرها على الصحة النفسية لدى طلاب الجامعة.
- ◀ دراسة طولية لاستراتيجيات المواجهة بين عينات من الطلاب في مراحل عمرية مختلفة.
- ◀ استراتيجيات المواجهة وعلاقتها بالفاعلية الذاتية لدى طلاب الجامعة.
- ◀ دور الأنشطة الجامعية في تنمية استراتيجيات المواجهة الفاعلة لدى طلاب المرحلة الجامعية.

• **مراجع :**

- أيوب، علاء الدين عبد الحميد (٢٠١٢). أثر برنامج تدريبي لتنمية التفكير القائم على الحكمة في تحسين استراتيجيات المواجهة لحل المشكلات الضاغطة لدى طلاب الجامعة. المجلة المصرية للدراسات النفسية، مجلد ٢٢ عدد (٧٧) ص ص ٢٠٢ - ٢٤١.
- البلاح، خالد عوض (٢٠١٣). جودة الصداقة وعلاقتها بالأعراض الاكتئابية والحساسية للنبيذ لدى طلاب الجامعة، مجلة كلية الآداب، جامعة المنوفية، عدد ٩٢، يناير، ص ص ٦٧٩ - ٧٣٤.
- رضوان، سامر جميل (٢٠٠١). القلق الاجتماعي، دراسة ميدانية لتقنين القلق الاجتماعي على عينات سورية، مجلة مركز البحوث التربوية، جامعة قطر، السنة العاشرة، العدد التاسع عشر، يناير.
- عبد الحميد، جابر، وكفافي، علاء الدين (١٩٨٨). معجم علم النفس والطب النفسي. دار النهضة العربية، القاهرة.
- عبد الرحمن، محمد السيد، وعبد المقصود، هانم (١٩٩٨). المهارات الاجتماعية والسلوك التوكيدي والقلق الاجتماعي وعلاقتها بالتوجه نحو مساعدة الآخرين لدى طالبات الجامعة. في: محمد السيد عبد الرحمن: دراسات في الصحة النفسية. الجزء الثاني، ص ص ١٤٩ - ١٩٩، القاهرة، دار قباء للطباعة والنشر.
- عبيد، محمد إبراهيم (٢٠٠٠). دراسة للمظاهر الأساسية للقلق الاجتماعي وعلاقته بمتغيري الجنس والتخصص لدى عينة من الشباب. مجلة كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد ٢٤، الجزء الرابع، ص ص ٣٤٩ - ٣٩٤.
- Alina Erin, Carter (2010). Evaluating the Best of Coping Program: Enhancing Coping Skills in Adolescents. Degree of Doctor of Philosophy at the University of Windsor, Faculty of Graduate Studies, Ontario, Canada.
- American Psychiatric Association (2000). Diagnostic and statistical manual of manual of mental disorders(4th ed.). Washington, DC: Author.
- Andrews,M., Ainley,M.& Fredenberg ,E.(2004). Adolescent Engagement with problem solving tasks : The role of coping style , self- Efficacy ,and emotions . paper presented at the 2004 AARE International Conference AND 04761.University of Melbourne, Australia.

- Ayduk, O ; Downey G; Kim M.(2001). Rejection sensitivity and depressive symptom in women. Personality& Social psychology Bulltin,21 (7) P.p.868-877.
- Barbara Allyn, Endresen (2003). The effect of maladaptive cognitions and coping strategies in social anxiety. Degree Master of Science In Psychology, California State University.
- Bugalski ,K.; Frydenberg ,E (2000) .Promoting effective coping in adolescents 'at risk' for depression. Australian Journal of Guidance and Counseling, v.10, no.1, November 2000, p.111-132 .
- Butler ,Corey; Melissa S. Doherty, Rachael M. Potter (2007). Social antecedents and consequences of interpersonal rejection sensitivity . Personality and individual differences , 43 PP. 1376-1385.
- Cunningham,C.M. Brandon& Frydenberg ,E. (2002). Enhancing coping resources in early adolescence through a school-based program teaching optimistic thinking skills. anxiety, stress and coping. Vol,15,(4),PP.369-381.
- DeMoatos, Margarida Gospar, Tom Gina; Ana Ines; Manso, Dina; Ferreira Aristides. (2008). Anxiety depression and coping strategies : Improving the evaluation and the understanding of use dimensions during pre-adolescence and adolescence. Peer Reviewed Journal ,Sep,14, 214-202.
- Downey,G.,& Feldman,S.I.(1996). Implications of rejection sensitivity for intimate relationships. Journal of personality and Social Psychology,70,1327-1343.
- Downey,G., Freitas,A.L., Michaelis,B.,& Khouri,H. (1998). The self-fulfilling prophecy in close relationships: rejection sensitivity and rejection by romantic partners. Journal of personality and Social Psychology,75,545-560.
- Downey,G. Mougios,V. Ayduk,O. London,B.,& Shada,Y. (2004). Rejection sensitivity and the defensive motivational system: Insights from the startle response to rejection cues. Psychological Science,15,668-673.
- Emily,G. Marston, Amanda ,Hare,& Joseph,P. Allen.(2010). Rejection sensitivity in late adolescence: Social emotional sequelae. . The Research Adolescence,20 (4) P.959-982.
- Folkman,S.,& Lazarus,R.S. (1986). An analysis of coping in a middle- ageing community sample. Journal of Health and Social Behavior, 120,219-239.

- Frydenberg,E.,& Lewis,R.(1996). A replication study of the structure of the adolescent coping scale: multiple forms and applications of a self – report inventory in a counseling and research context. European Journal of Psychological, Vol. 12, Issue 3 P. 224 -235.
- Frydenberg, Erica; Lewis, Ramon (1997). Coping with stresses and concerns during adolescence: A longitudinal study . paper presented at the annual meeting of the American Educational Research Association. Chicago.II.Maech,24-28, pp. 1-26.
- Frydenberg,Erica.,(2008). Adolescent coping :Theoretical and research perspectives, London.
- Frydenberg, Erica., & Lewis, R. (2004). Thriving, surviving, or going under: Which coping strategies relate to which outcomes? In E. Frydenberg (Ed.), Thriving, surviving, or going under (pp. 3–23).Greenwich, CT: Information Age.
- Güzin SÜBAŞI (2007). Some Variables For Social Anxiety Prediction in College Students. Education and Science, Vol. 32, No 144, pp. 3-15.
- Kariv,D.& Heiman, T.(2005). Task – oriented versus Emotion – oriented coping strategies : The case of college students . College Students Journal v. 39 n1 p72 Mar 2005.
- Kadiravan .S.,& K.Kumar, (2012). Enhancing stress coping skills among college students. Journal of Arts, Science& Commerce .Vol.– III, Issue–4(1),October 2012.
- Kristina L.McDonald; Julie, C.bowker; Kenneth ,H.Rubin; brettlaursen; Melissa,S. duchene (2010). Interactions between rejection sensitivity and supportive relationships in the prediction of adolescents' internalizing difficulties. Journal of youth adolescence (2010) 39:563–574.
- Kristin Williams & Ann McGillicuddy -De Lisi (2000). Coping strategies in adolescents. Journal of applied Developmental Psychology,20 (4) ,pp. 537-549.
- Jessica Leigh Kelliher (2013). Personality, rejection sensitivity and perceptions of social support adequacy as predictors of college students, depressive symptoms. degree of master, faculty of the graduate school of western Carolina University.
- Lazarus,R.S.,& Folkman,S. (1984). Stress appraisal and coping. New York: Springer.
- McDonald, Kristina., Bowker,J.C., Rubin, K H., Laursen, B.,& Duchene ,M.S. (2010). Interactions between rejection sensitivity

and supportive relationships in the prediction of adolescents internalizing differences. Journal of Youth and Adolescents, 39,563-574.

- McLachlan,J., Zimmer -Gembeck,M.J.,& McGregor,L. (2010). Rejection sensitivity in childhood and early adolescence : Peer rejection and protective effects of parents and friends. Journal of Relationships Research, 1(10) ,pp.31–40.
- Moss,R.H.,& Holahan,C.J. (2003). Dispositional and contextual perspectives on coping: Towards an integrative framework. Journal of Clinical Psychology, 59 (12), 1387-1403.
- Nancy, Kocovski (2001). Attentional biases and coping with social anxiety . Degree of Doctor, Faculty of graduate studies, York University, Toronto, Ontario.
- Petra, Thomasson & Elia, Psouni (2010). Social anxiety and related social impairment are linked to self-efficacy and dysfunctional coping. Scandinavian Journal of Psychology,51,171-178.
- Shane J. Lopze (2013). The encyclopedia of positive psychology. Wiley- Blackwell.
- Stephen ,Ford (2012). Appearance – based sensitivity among college freshmen. Degree of Doctoral, Ohio state University.
- Wendy L. Dickinson (2006). Increasing coping resources : An experimental intervention approach. Degree of Doctor. The College of Education, Georgia State University Atlanta.

البحث التاسع :

مستوى الأخلاقيات الحيوية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالملكة العربية السعودية، وعلاقته باتجاهاتهم نحوها.

المصادر :

د/ غرم الله علي سالم الخثعمي
وزارة التعليم بالملكة العربية السعودية
التخصص: مناهج وطرق تدريس علوم.

” مستوى الأخلاقيات الحيوية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالملكة العربية السعودية، وعلاقته باتجاهاتهم نحوها ”

د/ غرم الله علي سالم الخثعمي

• مستخلص البحث :

هدفت الدراسة إلى تحديد مستوى الأخلاقيات الحيوية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالملكة العربية السعودية، ومعرفة اتجاهاتهم نحوها، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث بإعداد اختبار مستوى الأخلاقيات الحيوية، ومقياس اتجاهات نحو الأخلاقيات الحيوية، وتطبيقهما على عينة من طلاب المرحلة الثانوية يبلغ عددهم (٦٢) طالباً من طلاب الصف الثالث الثانوي ينتمون لمدرستين حكوميتين للبنين أحدهما (نظام مقررات) والأخرى (نظام عام) تابعتين لمكتب الإشراف التربوي بمحافظة سبت العليا. وقد أظهرت نتائج الدراسة أن مستوى الأخلاقيات الحيوية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالملكة العربية السعودية أقل من 75.0٪، بمعنى أنه لم يصل إلى حد الكفاية، في حين أن اتجاهاتهم نحو الأخلاقيات الحيوية أعلى من 75.0٪، كما أظهرت النتائج أنه لا توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الأخلاقيات الحيوية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالملكة العربية السعودية والاتجاهات نحوها.

الكلمات المفتاحية : الأخلاقيات الحيوية، المرحلة الثانوية، الاتجاهات.

Level of Bioethics of Saudi Secondary School Students and their Attitudes Towards them.

Dr. Ghurmallah Ali Salem Khathaami

Abstract

This study aimed at specifying the level of bioethics among Saudi secondary school students and investigating their attitudes towards those ethics. To achieve the above mentioned aims, the researcher prepared a Level of Bioethics Test, and an attitude measurement instrument. These tools were applied on a sample of Saudi secondary school students which consisted of 62 students from third grade secondary taken from two government boys schools, one of the schools was of Credits System (courses) and the other was of General System. The results of the study showed that the level of the bioethics among Saudi secondary school students is less than 75% which means that it is below the competency level, while their attitudes towards bioethics was above 75%. The results also showed that there is no correlation between the level of bioethics and attitudes towards them.

Key words: Bioethics, Secondary Stage, Attitudes

• مقدمة :

يشهد العصر الحالي ثورة علمية وتكنولوجية كبيرة في جميع مجالات الحياة صنعها تراكم الكشوفات العلمية ، مما جعل صور الحياة تتغير بسرعة هائلة، ولعل من أهم مظاهر هذه الثورة التوصل إلى الكثير من الاكتشافات والمستحدثات الحيوية مثل : نقل وزراعة الأعضاء ، بنوك الأمشاج ، الإخصاب الصناعي، تأجير الأرحام ، أطفال الأنابيب، التحكم في نوع الجنين ، الاستنساخ،

العلاج الجيني ، البصمة الوراثية، الحرب البيولوجية، مشروع الجينوم، أبحاث إطالة عمر المخلوقات الحية... وغيرها .

لقد باتت تطبيقات هذه الثورة الحيوية تثير قضايا اجتماعية، واقتصادية، وسياسية وأخلاقية ولم تعد مجرد ظاهرة معبرة عن التقدم العلمي فحسب، كما باتت تثير جدلاً بين رجال الدين والعلماء ، مما تدعو الحاجة معه إلى إيجاد ضوابط ومعايير ، وقيم في استخدام هذه التطبيقات ، لما ذلك من أهمية أخلاقية في إطار قيمنا وعقيدتنا الدينية (منى سعودي، ١٩٩٩، ص ١٥٧)

من أجل ذلك يتوقع كثير من العلماء والمفكرين كما يذكر الأحمدي (٢٠١٠، ص ٢٨١) أن التقدم المذهل في مجالات التقنية والعلوم، سوف يتسبب في اختفاء أنماط القيم الأخلاقية المتوارثة في المجتمعات دون أن تحل محلها أنماط أخلاقية جديدة تحفظ لتلك الثقافات والمجتمعات تماسكها وهوياتها المختلفة، ما لم يتم التركيز على البعد الأخلاقي عند التعامل مع هذه التغيرات العلمية والتقنية.

ونظراً لهذا التطور الهائل في مجال علم الحياة، أصبح ذلك يشكل تحدياً للمختصين في التربية العلمية حيث يقع على كاهلهم مسئولية إعداد المتعلمين القادرين على التكيف والتوافق مع تحديات هذا العصر وتغييراته، ولديهم القدرة على الإلمام بالاكشافات والمستحدثات والمعارف الحيوية الحالية وأخلاقياتها، ومسايرة ما يستجد من قضايا علمية في المستقبل، ولا يمكن أن يحدث هذا إلا من خلال الاهتمام بمناهج الأحياء التي تدرس في المراحل التعليمية المختلفة.

وبناءً على ذلك سارعت المؤسسات والهيئات والاتحادات والروابط والمنظمات العلمية والدينية سواء على المستوى العربي أو العالمي إلى عقد الندوات والمؤتمرات المتخصصة لمناقشة تلك القضايا الحيوية، ولتفعيل نتائج تلك المؤتمرات وتوصياتها أطلقت اليونسكو مشروعها الأول لتعليم الأخلاقيات الحيوية من أجل مواطن واع عبر الثقافات Bioethice Education for Informed Citizens Across Cultures الذي يمثل دليلاً إرشادياً لكل ما تحتاجه عملية تعليم الأخلاقيات الحيوية وتدريسها من مواد، وأنشطة، واساليب، ومراجع. وقد قامت بعض الدول (مثل الصين، وأستراليا، والهند، والفلبين، واليابان) بتنفيذ تجارب لتدريس الأخلاقيات الحيوية بالرجوع الى هذا المشروع ومكوناته، والتي أظهرت في مجملها نتائج ايجابية. (الأحمدي، ٢٠١٠، ص ٢٨٢)

وفي المملكة العربية السعودية جاء الاهتمام بالأخلاقيات الحيوية من خلال اللجنة الوطنية للأخلاقيات الحيوية والطبية في عام ١٤٢٢هـ والتي هدفت إلى التحسين والارتقاء بالنواحي الصحية، الوقائية، التشخيصية، العلاجية،

النفسية، الاجتماعية، والمعيشية للإنسان، والحفاظ على الأمن والأمان الإنساني، مع مراعاة كرامة الإنسان، والعدل، والإحسان، وحفظ الحقوق للأفراد والمجتمعات بما يتماشى مع الشريعة الإسلامية.

وعلى الرغم من ذلك، إلا أن تعليم الأخلاقيات الحيوية في المملكة لم يلق الاهتمام الكافي من خلال المناهج الدراسية، حيث لا يزال يشكل بعداً غائباً في مناهج العلوم بصفة عامة، ومناهج الأحياء على وجه الخصوص، ويؤكد ذلك قلة الدراسات التي تناولت موضوع الأخلاقيات الحيوية ومنها دراسة لطيفة المشيقح (١٤٢٧) التي أكدت على فاعلية تدريس تلك القضايا باستخدام مدخل التحليل الأخلاقي، وأثره الإيجابي على الفهم وتنمية الاتجاهات والتفكير الناقد نحو تلك القضايا لدى الطلاب، ودراسة الشهري (١٤٣٠) التي توصلت إلى أن هناك قضايا حيوية مهمة لم يتم تناولها في محتوى مناهج الأحياء بالمرحلة الثانوية، في حين طرحت دراسة الأحمد (٢٠١٠) تصور مقترح لتضمين الأخلاقيات الحيوية Bioethics في محتوى منهج علم الأحياء في المرحلة الثانوية بالمملكة، وقدمت مجموعة من التوصيات والمقترحات، حول كيفية تحقيق الاستفادة الكاملة من هذا المدخل.

• مشكلة الدراسة :

في ضوء ما تقدم يتضح أهمية موضوع تعليم الأخلاقيات الحيوية عالمياً ومحلياً، وضرورة مسايرة مناهجنا الدراسية التوجهات العالمية في هذا الشأن، وفي ضوء ما تم الاطلاع عليه من دراسات وبحوث وثيقة الصلة بالدراسة الحالية اتضح للباحث قلة الدراسات التي تناولت موضوع الأخلاقيات الحيوية في المملكة، وحيث أنه لا توجد أية دراسة وفي حدود علم الباحث تهدف إلى التعرف على مستوى الأخلاقيات الحيوية Bioethics لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، واستكمالا لتوصيات الدراسات السابقة لإجراء المزيد من الدراسات حول موضوع تعليم الأخلاقيات الحيوية فإن هذه الدراسة تأتي لتحقيق هذا الغرض.

تحدد مشكلة الدراسة في السؤال الرئيس التالي: ما مستوى الأخلاقيات الحيوية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية وعلاقته باتجاهاتهم نحوها ؟

وينبثق عن هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- « ما مستوى الأخلاقيات الحيوية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية ؟
- « ما مستوى اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية نحو الأخلاقيات الحيوية ؟
- « هل توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الأخلاقيات الحيوية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية والاتجاهات نحوها ؟

• أهداف الدراسة :

- تهدف الدراسة إلى :
- « تحديد مستوى الأخلاقيات الحيوية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية .
- « معرفة اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية نحو الأخلاقيات الحيوية .
- « معرفة ما إذا كانت هناك علاقة ارتباطية بين مستوى الأخلاقيات الحيوية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية واتجاهاتهم نحوها .

• أهمية الدراسة :

- تتمثل أهمية الدراسة فيما يلي:
- « قد تفيد الدراسة مطوري مناهج الأحياء بوزارة التعليم في المملكة بتضمين تلك الأخلاقيات الحيوية في المقررات الدراسية.
- « تقدم الدراسة قائمة بالأخلاقيات الحيوية واختبار للمفاهيم المرتبطة بها، قد تفيد معلمي الأحياء في تنمية فهم الطلاب لهذه الأخلاقيات.
- « قد تساعد الدراسة الباحثين التربويين في مجال التربية العلمية على إجراء مزيد من البحوث الأخرى ذات العلاقة بالموضوع مستقبلاً.

• حدود الدراسة :

- تقتصر الدراسة الحالية على:
- « طلاب المرحلة الثانوية الذين يدرسون بالصف الثالث الثانوي لعام ١٤٣٦هـ في المدارس التابعة لمكتب الإشراف التربوي بمحافظة بلقرن.
- « بعض قضايا الأخلاقيات الحيوية الضرورية والملائمة لعينة الدراسة (الاستنساخ البشري - الإخصاب الطبي - الهندسة الوراثية - نقل وزراعة الأعضاء البشرية).
- « قياس الاتجاهات نحو قضايا الأخلاقيات الحيوية (التقبل الشخصي للقضية - القضية والشرع - تأثير القضية على الأسرة - تأثير القضية على المجتمع).

• مصطلحات الدراسة :

• الأخلاقيات الحيوية Bioethics :

يتكون هذا المصطلح من كلمتين ذات أصل يوناني، دمجتا مع بعضهما للتعبير عن معنى واحد. الأولى (Bio=Life) وتعني حياة، والأخرى (Ethicos=moral) وتعني أخلاق.

وقد عرفت اللجنة الدولية للأخلاقيات (IBC) هذا المصطلح بأنه: " حقل الدراسة المنهجية متعددة التخصصات التي تتعامل مع المسائل الأخلاقية النظرية والعملية، التي أثارته العلوم الطبية وعلوم الحياة المطبقة على البشر، وعلى العلاقات بين الإنسان والمحيط الحيوي حوله" (UNESCO, 2007, p.8).

ويعرفها عبدالحليم (٢٠٠٧، ص ٢٤) بأنها " مجموعة القيم أو المبادئ والقواعد الأخلاقية التي تنظم العلاقة بين الإنسان وبيئته والمخلوقات من حوله. وذلك بما يبقى على الاستقرار والتوازن الذي خلق الله عليه الكون. ويحقق حسن خلافة الإنسان في الأرض".

ويعرفها الباحث إجرائياً بأنها " القضايا والمسائل المرتبطة بعلم الأحياء التي تثيرها التطبيقات الحديثة، والمثيرة للجدل، والمطروحة للنقاش والتداول، وتختلف الآراء نحو تلك التطبيقات تبعاً لاختلاف المعايير الدينية والثقافية والقانونية والقيم السائدة في المجتمع، واتفق على تحديدها بعض الخبراء والمختصين، والضرورية لطلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية".

• الاتجاه Attitud :

يُعرف الاتجاه بأنه " تأثير وتهيؤ لاستجابة الفرد نحو موضوع أو ظاهرة ما وهو انعكاس لوجهات نظره أو معتقداته نحو تلك الموضوعات أو القضايا".

ويعرفه الباحث إجرائياً بأنه " شعور الطلاب النسبي نحو قضايا الأخلاقيات الحيوية المطروحة، ومدى الرفض أو القبول لتلك القضايا كما يحدده مقياس الاتجاهات نحوها. ويقاس بالدرجة التي يحصل عليها الطالب من خلال استجابته على المقياس المعد لذلك".

• أدبيات الدراسة :

• أولاً: الإطار النظري :

• الاهتمامات الدولية بالأخلاقيات الحيوية:

نشأ برنامج اليونسكو للأخلاقيات الحيوية عام ١٩٩٣م، وبدأ اهتمام اليونسكو بالأخلاقيات الحيوية يتزايد بشكل مطرد، ولذلك جاء إعلان اليونسكو الأول عام ١٩٩٧م حول "الجينوم البشري" وحقوق الإنسان" والذي يشمل ٢٥ مادة تُعنى بالقواعد التنظيمية لأبحاث وتجارب البيولوجيا الجزيئية على الإنسان . وتلاه الإعلان الدولي حول "البيانات الوراثية البشرية" عام ٢٠٠٣م، فقد أقرت اللجنة الدولية للأخلاقيات الحيوية المسودة النهائية للإعلان العالمي للبيانات الوراثية في اجتماعها العاشر عام ٢٠٠٣م، والذي أقر من قبل المؤتمر العام لليونسكو. ثم الإعلان الثالث حول " الأخلاقيات الحيوية وحقوق الإنسان " عام ٢٠٠٥م وتضمن معايير وأسس إجراء البحوث العلمية وما يعتبر منها أخلاقياً وغير أخلاقياً (مرفت حامد، ٢٠١٢، ص ١٢١- ١٢٢).

كما تدعو إدارة أخلاقيات العلم والتكنولوجيا بهيئة اليونسكو إلى زيادة الوعي بأهمية تعليم الأخلاقيات الحيوية على مستوى العالم، من خلال إنشاء شبكة تربط المهتمين بالأخلاقيات الحيوية والقائمين بتدريس مقررات أخلاقيات البيولوجيا والمقررات المتصلة بها. وعقدت هذه اللجنة أول اجتماع لها في النصف

الثاني من شهر ابريل ٢٠١٠م بباريس، وذلك لبحث ومناقشة الخطوات التنفيذية لإنشاء هذه الجمعية. (اليونسكو : قسم أخلاقيات العلوم والتكنولوجيا، ٢٠٠٥، ص٤٨).

وعلى المستوى الأوروبي وبعد شهور قليلة من تقرير بلمونت Belmont حول " الاستنساخ البشري عام ١٩٩٧م، انعقد في نفس العام مؤتمر قمة الاتحاد الأوروبي وأصدر قرار بمنع أي وسيلة تهدف استنساخ مخلوقات بشرية متشابهة جينيا، كما مهد هذا التقرير الطريق لصدور تقارير ومواثيق أخرى ، أكدت جميعها على أهمية الأخلاقيات الحيوية كواقع يجب أن يفرض نفسه في مجتمع اليوم لحماية الإنسان وبيئته من مخاطر البحث العلمي وتجاوزاته.

ومما سبق يتضح أهمية تعليم الأخلاقيات الحيوية وتضمينها في مناهج العلوم، على أن تساير هذه المناهج الاتجاه العالمي نحو تدعيم الأخلاقيات الحيوية، ورفع المستوى الأخلاقي لدى الطلاب في جميع المراحل التعليمية وبخاصة طلاب المرحلة الثانوية نحو تلك القضايا والمسائل التي تثيرها التطبيقات الحديثة لعلم الأحياء.

• نماذج لبعض الأخلاقيات الحيوية :

• أولاً: الاستنساخ البشري:

الاستنساخ كما يذكر المحمدي (١٤٢٦، ص٢٤٢) هو تكوين مخلوقين أو أكثر كل منها نسخة أرثية من الآخر دون التزاوج ، أي أنه توليد كائن حي أو خلية أو جزئ بحيث تستطيع أن تتكاثر من غير طريق التكاثر بالتلقيح.

ويتم الاستنساخ البشري بنقل النواة من خلية جسدية إلى بويضة منزوعة النواة أو بتشطير بويضة مخصبة في مرحلة تسبق تمايز الأنسجة والأعضاء. وقد قرر مجلس مجمع الفقه الإسلامي بشأن الاستنساخ ما يلي: (السالوس، ١٤٢٦، ص٧١٤)

« تحريم الاستنساخ البشري بطريقتيه المذكورتين أو بأي طريقة أخرى تؤدي إلى التكاثر البشري.

« تحريم كل الحالات التي يقحم فيها طرف ثالث على العلاقة الزوجية سواء أكان رحماً أو بويضة أو حيواناً منوياً أو خلية جسدية للاستنساخ.

« يجوز شرعاً الأخذ بتقنيات الاستنساخ والهندسة الوراثية في مجالات الجراثيم وسائر الأحياء الدقيقة والنباتات والحيوان في حدود الضوابط الشرعية بما يحقق المصالح ويدرك المفسدات.

ويورد الشهري (١٤٣٠) نقلاً عن الأشقر وآخرون (١٤٢١، ص٦٧٣) بعض المحاذير التي تصحب هذه التقنية وهي:

« الاجتماع البشري يقوم على أساس العائلة والأسرة، والاستنساخ يهدم قيم المجتمع، فيقيم الحياة على المرأة ويصبح دور الرجل لا يتعدى إشباع شهواته، إذ لا يحتاج إنتاج الجنين إلى الأم صاحبة البويضة.

- «التوازن بين الإناث والذكور متقارب دوماً، وحسب الاستنساخ فإن الاختلال سيلحق بالمجتمع من حيث تنوع الجنس.
- «كيف ستكون علاقة النسخة؟ فهل ستكون النسخة المأخوذة من الأنثى اختاً لها أو بنتاً، وما علاقة النسخة بالزوج؟
- «هذه التقنيات ستفتح الباب على مصراعيه لاستئجار الأرحام وشراء الخلايا، وسيسهم في استئجار الناس لأرحام نساء جميلات، أو شراء خلايا رجال أعجب البعض بهم.
- «احتمال نقل الأمراض من جيل لآخر، حيث إن الشخص صاحب الخلية إذا كان مصاباً بمرض أو ناقلاً له، فسوف يكون هذا المرض في النسل المطابق له.
- «الحصول على نسخ متشابهة في بصماتهم سيسبب مشكلات اجتماعية وأمنية.

• ثانياً: الإخصاب الطبي (الصناعي) :

ابتكر علماء الأجنة أساليب للتغلب على مشكلة التكاثر البشري، ومن ذلك طريقة الإخصاب الصناعي الداخلي الذي يتم عن طريق إدخال السائل المنوي إلى الرحم مباشرة بواسطة وسائل طبية بعد إضافة بعض العقاقير أو عمل بعض الإجراءات الطبية وذلك لتحسين أدائها، وقد يكون السائل المنوي من الزوج أو من متطوع أو بدمج سائليهما معاً في حالة ضعف سائل الزوج. وهناك طريقة الإخصاب الصناعي الخارجي (خارج الرحم) أو ما يعرف بأطفال الأنابيب ويتم عن طريق تخصيب بويضة الأنثى بحيوان منوي في إناء مخبري، وتترك لفترة زمنية معينة ثم تزرع في رحم الأنثى لإتمام مرحلة عملية الحمل. (مطاوع، ١٤٢٥، ص٩٦)

ويلجأ بعض الأزواج إلى طريقة الإخصاب الصناعي بنوعيه كما يذكر مذكور (٢٠٠٣، ص٢٤٢) نتيجة إصابة بعض أحد الزوجين بالعقم أو ضعف يمنع إتمام الحمل كضعف السائل المنوي لدى الزوج أو قلة حركة الحيوانات المنوية، أو نتيجة تولد أجسام مضادة للحيوان المنوي، أو بسبب عدم إيصال الزوج حيواناته المنوية إلى مهبل زوجته بسبب القذف المرتجع داخل المثانة، أو لضعف الانتصاب، أو قد يكون السبب انسداد قناتا فالوب، أو تلفها لدى المرأة بحيث لا تسمح للحيوانات المنوية بالوصول إلى البويضة لإخصابها، أو الخوف من انتقال مرض وراثي إلى الجنين.

وقد أفتى علماء الإسلام بأن أي وسيلة للتناسل يستخدم فيها طرف ثالث هي لاغية وباطلة ومحرم شرعاً وموجبة للتعزير لكل من يشترك فيها، وأنه لا بد لحصول التناسل أن يتم التلقيح من مني الزوج فقط وأثناء حياته، إذ أنه بعد حياته يعتبر غريباً عنها، وقد قرر مجمع الفقه الإسلامي في دورته السابعة عام ١٤١٠هـ أن الأسلوب الذي تؤخذ في النطفة الذكرية من رجل متزوج ثم تحقن في

رحم زوجته نفسها هو أسلوب جائز شرعاً، وخاصة إن ثبتت الحاجة إلى هذه العملية لأجل الإنجاب، وأن الأسلوب الذي تؤخذ فيه البذرتان الذكرية والأنثوية من رجل وامرأة زوجين أحدهما للآخر ويتم تلقيحهما خارجياً في أنبوب اختبار، ثم تزرع اللقيحة في رحم الزوجة نفسها صاحبة البويضة هو أسلوب مقبول مبدئياً، لكنه غير سليم تماماً من موجبات الشك، كاحتمال اختلاط النطف أو اللقاح بغيرها، ولذلك ينصح الحريصين على دينهم ألا يلجأوا إلى ممارسته إلا في حالة الضرورة القصوى وبمنتهى الاحتياط والحذر من اختلاط النطف واللقاتح). (السالوس، ١٤٢٦، ص ٦٦٧)

وقد تنشأ عن تقنية الإخصاب الصناعي عدة قضايا أخلاقية منها: (الشهري، ١٤٣٠)

« البويضات المخصبة والفائضة عن الحاجة وبنوك الأمشاج.

« الأم البديلة (تأجير الأرحام).

« التحكم في جنس الجنين.

• ثالثاً: العلاج الجيني والهندسة الوراثية :

يعرف عبدالحليم (١٤٢٨، ص ٢٧٢) العلاج الجيني بأنه "دمج الجين الوظيفي داخل الخلية الجسمية للمريض لتصحيح خطأ وراثي أو لإمداد الخلية بوظيفة جديدة".

ويذكر المحمدي (١٤٢٦، ص ١٦٩) أن التقدم المتسارع للعلاج بالجينات نتج تقنيات وصور عديدة منها : (إصلاح الجين المعيب - إضافة جين سليم - استحداث وظائف جينية جديدة - تغيير نظام تعبير الجين).

ومن أبرز الأخطار التي يمكن أن تنشأ من المعالجة الجينية ما يلي: (المحمدي، ص ١٦٥)

« احتمال الفشل في تحديد موقع الجين على الشريط الصبغي للمريض.

« احتمال الضرر أو الوفاة بسبب النواقل الفيروسية المستخدمة.

« احتمال أن يسبب الجين المزروع نموا سرطانياً.

« قد يؤدي التلاعب بالجينات الوراثية إلى سلالات مؤذية ومقاومة.

« قصر عمر العلاج الجيني.

« الحيوانات التي تخضع للهندسة الوراثية تكون عادة متجانسة.

ومن القضايا المرتبطة بالعلاج الجيني ينقل الشهري (١٤٣٠) نقلاً عن مذكور (٢٠٠٣، ص ٢٤٦) قضية غريبة الجينات وتهدف إلى فصل وإبعاد الجينات التي تحمل صفات غير مرغوبة، واستبدالها بجينات أخرى تحمل صفات مرغوبة وذلك بغرض تحسين النسل البشري.

وتتضمن غريبة الجينات الكثير من الأخطار المحتملة، لكن الإنسان يسعى ويطمح إلى استغلال تقنيات الهندسة الوراثية لتحصيل أعلى صفات الجمال

والكمال مثل تغيير لون البشرة أو الطول أو الذكاء، وما يصاحب ذلك من تلاعب وتغيير للصفات الوراثية، أو الخلط بين الإنسان والحيوان مما يحط من كرامة الإنسان، وقد حذر منها العلماء واعتبروها من تغيير خلق الله تعالى دون مبرر يستدعي ذلك، وقد قرر مجمع الفقه الإسلامي في دورته الخامسة عشرة بمكة المكرمة عام ١٤١٩ أنه: (السالوس، ١٤٢٦، ص٧١٦)

« يجوز الاستفادة من علم الهندسة الوراثية في الوقاية من المرض أو علاجه، أو تخفيف ضرره بشرط أن لا يترتب على ذلك ضرر أكبر .

« لا يجوز استخدام أي من أدوات الهندسة الوراثية ووسائلها للعبث بشخصية الإنسان، أو التدخل في بنية المورثات (الجينات) بدعوى تحسين السلالة البشرية.

« لا يجوز إجراء أي بحث، أو القيام بأية معالجة أو تشخيص يتعلق بمورثات إنسان ما إلا بعد إجراء تقويم دقيق سابق للأخطار والفوائد المحتملة المرتبطة بهذه الأنشطة، وبعد الحصول على الموافقة المقبولة شرعا مع الحفاظ على السرية الكاملة للنتائج.

• ثانياً : الدراسات السابقة :

دراسة داوسن وسكيبس (Dawson&Schibeci, 2003) التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات طلاب المدارس العليا في غرب استراليا نحو التقنيات الحيوية وعملياتها، وتوصلت النتائج الى أن أكثر من ٩٠٪ من الطلاب كانت مواقفهم ايجابية نحو استخدام التقنية الحيوية وعملياتها، بينما كانت مواقف ٦٪ من أفراد العينة سلبية تجاهها، دراسة عبدالحليم (٢٠٠٥) التي هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج قائم على الأخلاقيات الحيوية في تنمية المعرفة والقيم البيولوجية ومهارات التفكير الناقد لدى معلمي الأحياء قبل الخدمة، وتوصلت النتائج إلى فعالية البرنامج في تنمية المعرفة والقيم البيولوجية ومهارات التفكير الناقد في تلك القضايا لدى معلمي الأحياء قبل الخدمة، دراسة ايتاي (Itai, 2006) التي هدفت لمعرفة كيفية تدريس أخلاقيات علم الأحياء والرعاية الصحية، وكيفية التعامل مع الخلاف الأخلاقي في الفصول الدراسية، وأظهرت النتائج أن (61,5٪) من أفراد العينة يتأثر بالمواقف الفردية المستقلة للمعلمين والخلفيات الاجتماعية عند التصدي للقضايا الأخلاقية، دراسة داركين وتركمين (Darcin & Turkmen, 2006) التي هدفت إلى التعرف على مستوى معرفة الطلاب المعلمين المتوقع تخرجهم لبعض قضايا التقنيات الحيوية المستحدثة ومفاهيمها، وتوصلت النتائج إلى تدني مستوى المعرفة بالقضايا المتعلقة بالتقنيات الحيوية لدى أفراد عينة الدراسة، دراسة منال محمد (٢٠٠٦) والتي هدفت إلى التعرف على أثر برنامج مقترح في بعض القضايا البيولوجية المستحدثة على تنمية فهم العلم والتحصيل والاتجاهات نحو تلك القضايا لدى الطالب المعلم، وتوصلت النتائج إلى فعالية البرنامج في تنمية فهم العلم

والاتجاهات وزيادة التحصيل في تلك القضايا، دراسة لطيفة المشيقح (١٤٢٧) التي هدفت إلى فاعلية مدخل التحليل الأخلاقي في تدريس وحدة مطورة في الأحياء متضمنة بعض القضايا الجدلية في تنمية فهم هذه القضايا والتفكير الناقد والاتجاهات نحوها لدى طالبات الصف الثاني الثانوي العلمي، وتوصلت النتائج إلى فاعلية مدخل التحليل الأخلاقي في تنمية الفهم، واتجاهات الطالبات، وتنمية مهارات مهارات التفكير الناقد على الطريقة المعتادة في التدريس، دراسة براينت ومورجان (Bryant & Morgan, 2007) التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات أساتذة الجامعات في كل من أمريكا وبريطانيا نحو تعليم الأخلاقيات الحيوية للطلاب، وكشفت الدراسة عن وجود اتجاه واسع يؤيد تعليم الأخلاقيات الحيوية للطلاب، دراسة ماجدة عبد الحميد (٢٠٠٧) والتي هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج تدريبي من بعد في مفاهيم المستحدثات البيولوجية على التحصيل المعرفي والتفكير الناقد والاتجاهات نحو تلك القضايا لدى معلمي العلوم، وتوصلت النتائج إلى فاعلية البرنامج التدريبي في تنمية التحصيل والتفكير الناقد والاتجاهات في تلك القضايا، دراسة العلمي (٢٠٠٧) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية تدريس وحدة مقترحة في التكنولوجيا البيولوجية باستخدام نموذج قائم على لعب الدور لتنمية بعض القيم البيواجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية بلبيبا، وتوصلت النتائج إلى فاعلية الوحدة المقترحة في تنمية بعض القيم البيواجتماعية لدى الطلاب، دراسة هانيجان وآخرون (Hanegan et al, 2008) التي هدفت لاستقصاء توقعات المعلمين وتصورات الطلبة وثقتهم فيما يجري داخل الفصول الدراسية عند طرح الحجج العلمية لقضايا أخلاقيات علم الأحياء، وأظهرت النتائج عدم التوافق بين تصورات هيئة التدريس وبين الطلبة على حد سواء في المعرفة العلمية، دراسة ماركويتز وآخرون (Markowitz et al, 2008) التي ركزت على توفير أدوات تعليمية جديدة لمعلمي البيولوجيا لمواجهة تحديات تدريس أخلاقيات علم الأحياء، وأظهرت التقارير حماس المعلمين الذين استخدموا هذه الأدوات التعليمية الجديدة في قاعات الدراسة لتدريس علم الأحياء، دراسة الزعبي وآخرون (٢٠٠٨) التي هدفت إلى استقصاء المبادئ الأخلاقية التي يستند إليها طلبة كلية الطب في الجامعة الأردنية، وأظهرت النتائج شيوع المبدأ بين طلبة كلية الطب بنسبة (33,8%)، واحتل المبدأ النفعي المرتبة الأخيرة بنسبة (7,0%)، دراسة علا شحدة (٢٠٠٨) التي هدفت إلى التعرف على مستوى فهم طلبة العلوم العامة والأحياء بكليات التربية في جامعات غزة للقضايا البيواخلاقية واتجاهاتهم نحوها، وقد توصلت النتائج إلى أن مستوى الطلاب في فهم القضايا أقل من مستوى الكفاية وهو ٧٥%، وأن اتجاهات الطلاب نحو تلك القضايا أكبر من حد الكفاية وهو ٧٥%، دراسة الشهري (١٤٣٠) التي هدفت إلى تقويم محتوى كتب الأحياء بالمرحلة الثانوية في ضوء مستحدثات علم الأحياء وأخلاقياتها،

وتوصلت الدراسة إلى قصور كتب الأحياء في احتوائها على مستحدثات علم الأحياء وأخلاقياتها، دراسة حسن (٢٠٠٩) والتي هدفت إلى التعرف على فعالية برنامج قائم على التعلم الجماعي في تنمية فهم بعض القضايا البيولوجية الاجتماعية المعاصرة والتفكير المنظومي لدى طلاب شعبة التاريخ الطبيعي بكلية التربية بنين بالأزهر، وتوصلت النتائج إلى فعالية البرنامج في تنمية الفهم والتفكير المنظومي لدى الطلاب، دراسة الأحمد (٢٠١٠) التي هدفت إلى طرح تصور مقترح لتضمن الأخلاقيات الحيوية في محتوى منهج علم الأحياء في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، وقدمت الدراسة مجموعة من التوصيات والمقترحات، حول كيفية تحقيق الاستفادة الكاملة من هذا التصور المقترح، والمتطلبات الأساسية التي تحتاجها المناهج الدراسية، لكي تسهم في الاستفادة من هذا المدخل، دراسة خولة يوسف (٢٠١١) التي هدفت إلى التعرف على الأخلاقيات الحيوية عند معلمي الأحياء وكيفية دمجهما لها في التدريس، وتوصلت النتائج أن المبدأ الخلقي الأكثر شيوعاً بين المعلمين هو المبدأ الديني، بينما الأقل شيوعاً هو مبدأ النفعية، دراسة مرفت حامد (٢٠١٢) التي هدفت إلى التعرف على فاعلية مناهج الأحياء في تأصيل الهوية الثقافية للأخلاقيات البيولوجية وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، وأظهرت النتائج كفاءة الفصل المعاد صياغته في ضوء أخلاقيات البيولوجي في تأصيل الهوية الثقافية للأخلاقيات الحيوية وتنمية التفكير الناقد.

• إجراءات الدراسة :

• أولاً : إعداد قائمة بأهم قضايا الأخلاقيات الحيوية :

تم إعداد قائمة هذه القائمة من خلال الإجراءات التالية:

• تحديد الهدف من القائمة:

الهدف من إعداد هذه القائمة هو تحديد أهم قضايا الأخلاقيات الحيوية اللازم توفرها لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية.

• تحديد مصادر بناء القائمة:

تم بناء القائمة بالاستفادة من المصادر التالية:

- ◀ مراجعة الكتب العلمية المتخصصة في مجال الأخلاقيات الحيوية.
- ◀ مراجعة البحوث والدراسات السابقة التي تناولت قضايا الأخلاقيات الحيوية.
- ◀ الاطلاع على تقارير المؤتمرات المهتمة بقضايا الأخلاقيات الحيوية.

• صدق القائمة:

للتحقق من صدق القائمة الظاهري تم عرضها في صورتها الأولية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في مناهج وطرق تدريس العلوم بكليات التربية، وقد اتفق أكثر من (٨٠%) من المحكمين على صلاحية قائمة قضايا الأخلاقيات الحيوية، بعد حذف بعض القضايا، وتعديل صياغة بعض القضايا الأخرى.

• إعداد القائمة في صورتها النهائية:

بعد إجراء التعديلات التي أبدأها المحكمون على قائمة القضايا، تم وضع القائمة في صورتها النهائية، حيث تضمنت (٤) قضايا في الأخلاقيات الحيوية يوضحها الجدول رقم (١) التالي:

جدول رقم (١) يوضح قائمة قضايا الأخلاقيات الحيوية

م	القضية
١	الاستنساخ البشري.
٢	الإخصاب الطبي.
٣	الهندسة الوراثية
٤	نقل وزراعة الأعضاء البشرية.

• ثانياً : إعداد أدوات الدراسة :

• إعداد اختبار مستوى فهم الأخلاقيات الحيوية :
وفقاً للخطوات التالية:

• تحديد الهدف من الاختبار:

الهدف العام من الاختبار هو قياس فهم طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية لقضايا الأخلاقيات الحيوية.

• تحديد نوع المفردات وصياغتها:

قام الباحث بصياغة مفردات الاختبار، واعتمد في ذلك على أسئلة من نوع متعدد الاختيار رباعي البدائل.

• صياغة تعليمات الاختبار:

راعى الباحث عند صياغة تعليمات الاختبار البساطة، الوضوح، تحديد الهدف من الاختبار، وعرض مثال محلول يوضح كيفية الإجابة.

• تحديد صدق الاختبار:

تم إعداد الاختبار في صورته الأولية ، ثم عُرض على مجموعة من المحكمين المتخصصين في طرق تدريس العلوم، وذلك للتعرف على آرائهم من حيث مدى مناسبة الاختبار لقياس ما وضع لقياسه، ومدى الدقة العلمية والصحة اللغوية لمفردات الاختبار، وقد أشار بعض المحكمين إلى ضرورة إجراء بعض التعديلات في صياغة بعض المفردات، وفي ضوء ذلك تم إجراء التعديلات وفق آراء المحكمين ليصبح الاختبار قابلاً للتطبيق في صورته الأولية.

• التجربة الاستطلاعية للاختبار:

قام الباحث بتطبيق الاختبار في صورته الأولية على عينة استطلاعية من طلاب الصف الثالث الثانوي غير عينة الدراسة الأساسية بمدرسة عقبة بن نافع الثانوية في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٦هـ - ١٤٣٧هـ، وقد بلغ عددها (٣٠) ثلاثين طالب، وذلك بهدف تحقيق ما يلي:

١١ تحديد الزمن المناسب للاختبار: تم حساب الزمن اللازم للإجابة عن مفردات الاختبار حيث كان متوسط الزمن المناسب لتطبيق الاختبار ٤٥ دقيقة.

٤٤ حساب معامل ثبات الاختبار: تم حساب معامل ثبات الاختبار باستخدام معادلة كيدور- ريتشاردسون 21 كودر-ريتشاردسون وتبين أن معامل ثبات الاختبار يساوي (٠.٨٦)، وهذا يدل على أن الاختبار على درجة عالية من الثبات.

والجدول (٢) التالي يوضح ترتيب مفردات الاختبار في صورته النهائية مكونا من (٤٠) مفردة موزعة على قضايا الأخلاقيات الحيوية.

جدول (٢) أرقام المفردات موزعة على قضايا الأخلاقيات الحيوية التي تضمنها الاختبار في صورته النهائية

م	القضية	أرقام المفردات	المجموع
١	الاستنساخ البشري.		١٠
٢	الإخصاب الطبي.		١٠
٣	الهندسة الوراثية.		١٠
٤	نقل وزراعة الأعضاء البشرية.		١٠
	المجموع		٤٠

• إعداد مقياس الاتجاهات نحو قضايا الأخلاقيات الحيوية :
وفقا للخطوات التالية:

• الهدف من المقياس:

يهدف المقياس إلى قياس اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية نحو بعض قضايا الأخلاقيات الحيوية الواردة ضمن قائمة القضايا المقترحة.

• مكونات المقياس:

بعد الاطلاع على الدراسات والبحوث السابقة، وتوصيات الندوات والمؤتمرات تم تحديد أربعة مجالات لقياس اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية نحو قضايا الأخلاقيات الحيوية هي: (التقبل الشخصي للقضية، القضية والشرع، تأثير القضية على الأسرة، تأثير القضية على المجتمع).

• صياغة المقياس:

تم بناء فقرات المقياس ليغطي جميع المجالات السابقة، وقد توصل الباحث إلى (٥٠) عبارة موزعة على مكونات المقياس، وكانت الإجابة على فقرات المقياس وفق مقياس ليكرت الثلاثي (موافق - غير متأكد - غير موافق).

• صدق المقياس:

تم إعداد المقياس في صورته الأولية ، ثم عُرض على مجموعة من المحكمين المتخصصين في طرق تدريس العلوم، وذلك للتعرف على آرائهم من حيث مدى مناسبة المقياس لقياس ما وضع لقياسه، ومدى الدقة العلمية والصحة اللغوية لمفردات المقياس، وقد أشار بعض المحكمين إلى ضرورة إجراء بعض التعديلات في صياغة بعض المفردات، وفي ضوء ذلك تم إجراء التعديلات وفق آراء المحكمين

ليصبح المقياس مكون من (٤٤) عبارة، وبذلك أصبح قابلاً للتطبيق في صورته الأولية.

• التجربة الاستطلاعية للمقياس:

قام الباحث بتطبيق الاختبار في صورته الأولية على نفس عينة الطلاب الذين طبق عليهم الاختبار بهدف حساب:

« زمن المقياس: تم حساب الزمن اللازم للإجابة عن عبارات المقياس حيث كان متوسط الزمن المناسب لتطبيق المقياس ٣٠ دقيقة.

« ثبات المقياس: تم حساب معامل ثبات المقياس باستخدام معادلة كودر-ريتشاردسون ٢١ Kuder-Richarson 21 وتبين أن معامل ثبات المقياس يساوي (٠.٨٢)، وهذا يدل على أن المقياس على درجة عالية من الثبات.

والجدول (٣) التالي يوضح ترتيب عبارات المقياس في صورته النهائية مكونا من (٤٤) عبارة موزعة على مجالات المقياس.

جدول (٣) أرقام العبارات موزعة على مجالات المقياس في صورته النهائية

م	المجال	أرقام العبارات	المجموع
١	التقبل الشخصي للقضية.	١ - ١٣	١٣
٢	القضية والشرع.	١٤ - ٢٦	١٣
٣	تأثير القضية على الأسرة.	٢٧ - ٣٥	٩
٤	تأثير القضية على المجتمع.	٣٦ - ٤٤	٩
	المجموع		٤٤

• مجتمع وعينة الدراسة :

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب المرحلة الثانوية في مدارس التعليم العام الحكومية للبنين (نظام عام، ونظام مقررات) التابعة لمكتب الإشراف التربوي بمحافظة سبت العليا والبالغ عددها (١٣) مدرسة، وقد تم اختيار عينة الدراسة قصدياً لتشمل جميع طلاب الصف الثالث الثانوي في مدرستين، الأولى مدرسة عبادة بن الصامت (نظام مقررات) وعدد طلابها (٣٠) طالباً، والأخرى المثني بن حارثه (نظام عام) وعدد طلابها (٣٢)، لتصبح عينة الدراسة (٦٢) طالباً.

• عرض النتائج ومناقشتها وتفسيرها :

إجابة السؤال الأول للدراسة والذي ينص على: ما مستوى الأخلاقيات الحيوية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية ؟

وللإجابة على هذا السؤال تم صياغة الفرض التالي: مستوى الأخلاقيات الحيوية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية أعلى من ٧٥٪. ولاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينة الواحدة كما يوضح جدول رقم (٤)

جدول رقم (٤): النسب المئوية لمجالات مستوى الأخلاقيات الحيوية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة

المجال	عدد العبارات	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
الاستنساخ البشري.	10	6.50	2.09	60.22	-6.65	0.000
الإخصاب الطبي.	10	5.04	2.18	47.12	-11.89	0.000
الهندسة الوراثية.	10	4.30	1.50	55.60	-8.13	0.000
نقل وزراعة الأعضاء البشرية.	10	4.07	1.50	43.77	-12.34	0.000
جميع الفقرات	40	19.91	4.43	51.67	-15.23	0.000

يوضح الجدول رقم (٤) متوسط الدرجات والنسب المئوية لدرجات الاختبار وقيمة "ت" ومستوى الدلالة لكل مجال. ويتضح من النتائج أن النسبة المئوية لكل مجال أقل من حد الكفاية (75%)، كما أن النسبة المئوية لكل درجات الطلاب في جميع فقرات الاختبار تساوي (51.67 %) وهو أقل من حد الكفاية (75%)، كما يتضح أن مستوى الدلالة يساوي (0.000) وهو غير دال إحصائياً عند 0.05 مما يعني أن مستوى الأخلاقيات الحيوية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية أقل من ٧٥٪. بمعنى أنه لم يصل إلى حد الكفاية.

وقد يعزو الباحث هذه النتيجة للأسباب التالية:

- ◀ عدم تناول مناهج الأحياء بالمرحلة الثانوية للموضوعات ذات العلاقة بقضايا الأخلاقيات الحيوية بالقدر الكافي كما أكدته دراسة الشهري (١٤٣٠) .
- ◀ ضعف امتلاك معلمي الأحياء لمفاهيم الأخلاقيات الحيوية وعدم تزويدهم بها أثناء فترة التأهيل والإعداد مما قد ينعكس سلباً على الطلاب في مستوى فهمهم لها.

إجابة السؤال الثاني للدراسة والذي ينص على: ما مستوى اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية نحو الأخلاقيات الحيوية ؟

ولإجابة على هذا السؤال تم صياغة الفرض التالي: مستوى اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية نحو الأخلاقيات الحيوية أعلى من ٧٥٪.

ولاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار "ت" للعينة الواحدة كما يوضح جدول رقم (٥)

جدول رقم (٥): النسب المئوية لأبعاد مقياس اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة نحو الأخلاقيات الحيوية.

المجال	عدد العبارات	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	النسبة المئوية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التقبل الشخصي للقضية.	13	3.15	0.43	76.12	5.99	0.000
القضية والشرع.	13	4.03	0.52	87.04	4.76	0.000
تأثير القضية على الأسرة.	9	4.17	0.50	84.50	6.35	0.000
تأثير القضية على المجتمع.	9	4.67	0.47	89.00	9.11	0.000
جميع العبارات	44	4.00	0.36	84.16	6.68	0.000

يوضح الجدول رقم (٥) متوسط الدرجات والنسب المئوية لدرجات المقياس وقيمة "ت" ومستوى الدلالة لكل مجال. ويتضح من النتائج أن النسبة المئوية

لمجال التقبل الشخصي للقضية تساوي 76.12% وهي أكبر من حد الكفاية 75.0%، ومستوى دلالة يساوي 0.000 وهي أقل من 0.05 مما يعني أن اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية نحو التقبل الشخصي للقضية أعلى من حد الكفاية وهو 75.0%، وبالنسبة لمجال القضية والشرع فقد بلغت النسبة المئوية 87.04 وهي أكبر من حد الكفاية 75.0%، ومستوى دلالة يساوي 0.000 وهي أقل من 0.05 مما يعني أن اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية نحو القضية والشرع أعلى من حد الكفاية وهو 75.0%، وبالنسبة لمجال تأثير القضية على الأسرة فقد بلغت النسبة المئوية 84.50 وهي أكبر من حد الكفاية 75.0%، ومستوى دلالة يساوي 0.000 وهي أقل من 0.05 مما يعني أن اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية نحو تأثير القضية على المجتمع أعلى من حد الكفاية وهو 75.0%.

وبشكل عام توضح النتائج أن النسبة المئوية لجميع إجابات الطلاب على عبارات المقياس تساوي 84.16% وهي أكبر من 75.0%، ومستوى دلالة يساوي 0.000 وهي أقل من 0.05 مما يعني اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية نحو الأخلاقيات الحيوية أعلى من 75.0%.

وقد يعزو الباحث هذه النتيجة للأسباب التالية:

- « العقيدة الإسلامية السائدة في المجتمع السعودي والتي في ضوءها يستطيع الفرد أن يميز بين الجائز والمحرم.
- « القيم والعادات والتقاليد السائدة التي يستطيع الفرد من خلالها أن يميز بين ما هو مقبول أو مرفوض.
- « تعارض كثير من هذه القضايا مع الفطرة الإنسانية السليمة السوية مثل تأجير الأرحام، وبنوك الأمشاج.

كل هذه الأسباب قد جعلت من إجابات الطلاب نحو مقياس الاتجاهات مرتفعة نسبياً، وتتفق هذه النتيجة مع نتائج دراسة زيتون (١٩٩٥)، ودراسة الكلوت (٢٠٠٨).

إجابة السؤال الثالث للدراسة والذي ينص على: هل توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الأخلاقيات الحيوية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية والاتجاهات نحوها ؟

وللإجابة على هذا السؤال تم صياغة الفرض التالي: لا توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الأخلاقيات الحيوية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية والاتجاهات نحوها.

ولاختبار صحة الفرض تم استخدام اختبار معامل ارتباط بيرسون كما يوضح جدول رقم (٦)

جدول رقم (٦): معامل ارتباط بيرسون بين اختبار مستوى الأخلاقيات الحيوية والاتجاهات نحوها.

المجال	الإحصاء	اتجاهات طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة نحو الأخلاقيات الحيوية.
مستوى الأخلاقيات الحيوية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة.	معامل ارتباط بيرسون	*0.243
	مستوى الدلالة	0.041
	حجم العينة	62

قيمة معامل الارتباط الجدولية عند درجة حرية "60" ومستوى معنوية 0.05 تساوي 2.00

* يوجد معامل ارتباط عند مستوى دلالة 0.05

يبين الجدول رقم (٦) معامل الارتباط بين مستوى الأخلاقيات الحيوية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة والاتجاهات نحوها يساوي (0.243) عند مستوى دلالة (0.05) وبناء على ذلك تم رفض الفرضية التي تنص على : لا توجد علاقة ارتباطية بين مستوى الأخلاقيات الحيوية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية والاتجاهات نحوها.

كما يتضح من الجدول السابق رقم (٦) وجود علاقة ارتباطية موجبة ولكنها ضعيفة بين مستوى الأخلاقيات الحيوية لدى طلاب المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية والاتجاهات نحوها، ويقصر الباحث هذه النتيجة بأن مستوى الأخلاقيات الحيوية لدى طلاب المرحلة الثانوية كان منخفضاً، في حين أن اتجاهاتهم نحوها كانت مرتفعة وبالتالي كان من المنطقي أن تأتي النتائج بهذه الصورة ارتباط ضعيف جداً، وتتفق نتائج هذه الدراسة مع نتيجة دراسة علا شحدة (٢٠٠٨)، في حين جاءت غير متفقة مع نتائج دراسة زيتون (١٩٩٥).

• توصيات الدراسة :

- في ضوء ما توصلت إليه نتائج الدراسة يوصي الباحث بما يلي:
- « تضمين قضايا الأخلاقيات الحيوية الواردة في الدراسة في مناهج الأحياء بالمرحلة الثانوية، مع مراعاة الضوابط الأخلاقية المرتبطة بها.
- « إعادة النظر في برامج إعداد معلمي الأحياء بحيث تأخذ في اعتبارها الجوانب الدينية والأخلاقية والاجتماعية المرتبطة بالقضايا الحيوية المستحدثة.
- « تقديم دورات تدريبية لمعلمي الأحياء أثناء الخدمة تهتم بمداخل واستراتيجيات تدريس قضايا الأخلاقيات الحيوية .

• مقترحات الدراسة :

- في ضوء النتائج التي توصلت إليها الدراسة، يمكن اقتراح إجراء الدراسات التالية:
- « تصميم مقررات دراسية تقدم لطلاب المرحلة الثانوية وقياس فاعليتها في تنمية الأخلاقيات الحيوية لديهم .

- ◀ واقع تدريس الأخلاقيات الحيوية في المدارس الثانوية بالمملكة العربية السعودية.
- ◀ فاعلية برنامج تدريبي مقترح في الأخلاقيات الحيوية على مستوى فهم طلاب المرحلة الثانوية لتلك القضايا وميولهم نحوها.
- ◀ مستوى الأخلاقيات الحيوية لدى معلمي الأحياء بالمرحلة الثانوية واتجاهاتهم نحوها.

• المراجع:

- محمد، مرفت حامد (٢٠١٢): فاعلية مناهج الأحياء في تأصيل الهوية الثقافية للأخلاقيات البيولوجية وتنمية التفكير الناقد لدى طلاب المرحلة الثانوية، مجلة كلية التربية، جامعة الاسكندرية، المجلد (٢٢)، العدد الثاني، ص ٩٩ - ١٨٨.
- منظمة الأمم المتحدة للتربية والعلوم والثقافة (اليونسكو): قسم أخلاقيات العلوم والتكنولوجيا (٢٠٠٥): " الإعلان العالمي لأخلاقيات البيولوجيا وحقوق الإنسان".
- حسنين، خولة إبراهيم و المؤمني، إبراهيم عبدالله (٢٠١١): الأخلاقيات الحيوية عند معلمي الأحياء وكيفية دمجهما لها في التدريس، دراسات العلوم التربوية، الجامعة الاردنية، المجلد (٣٨)، ملحق ٤، ص ١٣٤٤ - ١٣٦١.
- الزعبي، طلال عبدالله وآخرون (٢٠٠٨): المبادئ الأخلاقية التي يستند إليها طلبة كلية الطب في الجامعة الأردنية في إصدار حكمهم على القضايا الأخلاقية ومدى تأثرها بكل من الجنس والمستوى الدراسي ومستوى فهمهم لطبيعة العلم، مجلة جامعة النجاح للأبحاث، نابلس، المجلد (٢٢)، العدد الرابع، ص ١٠٩٥ - ١٢١٥.
- الأحمد، علي حسن (٢٠١٠): تصور مقترح لتضمين الأخلاقيات الحيوية (Bioethics) في محتوى منهج علم الأحياء في المرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية، اللقاء السنوي الخامس عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (تطوير التعليم: رؤى ونماذج ومتطلبات)، كلية التربية، جامعة الملك سعود، ص ٢٧٩ - ٣١٦.
- سعودي، منى عبدالهادي (١٩٩٩): فاعلية برنامج قائم على التعلم في تنمية فهم بعض مستحدثات التكنولوجيا البيولوجية والقيم والاتجاهات لدى الطالبة المعلمة (شعبة البيولوجي) بكلية البنات، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلة التربية العلمية، المجلد (٢)، العدد الأول، ص ١٥٧ - ٢١١.
- الشهري، محمد صالح (١٤٣٠): تقويم محتوى كتب الأحياء بالمرحلة الثانوية في ضوء مستحدثات علم الأحياء وأخلاقياتها، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى.
- عبد الحليم، اسلام الرفاعي (٢٠٠٥): فاعلية برنامج للأخلاقيات الحيوية في تنمية المعرفة والقيم البيولوجية ومهارات التفكير الناقد لدى معلمي الأحياء، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة طنطا.
- (٢٠٠٧): الأخلاقيات الحيوية مدخلاً لتعليم المفاهيم البيولوجية المعاصرة. ط١، القاهرة، دار الفكر العربي.

- مذكور، علي أحمد (٢٠٠٣): التربية وثقافة التكنولوجيا، القاهرة، دار الفكر العربي.
- المشيقح، لطيفة (١٤٢٧): فاعلية مدخل التحليل الأخلاقي في تدريس وحدة مطورة في الأحياء متضمنة بعض القضايا الجدلية في تنمية فهم هذه القضايا والتفكير الناقد والاتجاه نحوها لدى طالبات الصف الثاني الثانوي علمي، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية للبنات، أبها.
- مطاوع، ضياء الدين (١٤٢٥): المستحدثات البيوتكنولوجية وضوابطها الأخلاقية، الرياض، مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- الأشقر، عمر سليمان وآخرون (١٤٢١): دراسات فقهية في قضايا طبية معاصرة (ج١، ج٢)، عمان، دار النفاثس.
- المحمدي، علي محمد (١٤٢٦): بحوث فقهية في مسائل طبية معاصرة، بيروت، دار البشائر الإسلامية.
- الكلوت، علا شحدة (٢٠٠٨): مستوى فهم طلبة العلوم العامة والأحياء بكليات التربية في جامعات غزة للقضايا البيوأخلاقية واتجاهاتهم نحوها، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية بغزة، الجامعة الإسلامية.
- محمد، ماجدة عبد الحميد (٢٠٠٧): فاعلية برنامج تدريبي من بعد في مفاهيم المستحدثات البيولوجية على التحصيل العربي والتفكير الناقد والاتجاهات نحو تلك القضايا لدى معلمي العلوم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة بني سويف.
- أمين، منال محمد (٢٠٠٦): أثر برنامج مقترح في بعض القضايا البيولوجية المستحدثة على تنمية فهم العلم والتحصيل والاتجاهات نحو تلك القضايا لدى الطالب المعلم، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة المنيا.
- العلمي، صبري محمد (٢٠٠٧): فاعلية تدريس وحدة مقترحة في التكنولوجيا الحيوية باستخدام نموذج قائم على لعب الدور لتنمية بعض القيم البيوجتماعية لدى طلاب المرحلة الثانوية بليبيا، الجمعية المصرية للتربية العلمية، مجلة التربية العلمية، المجلد (١٠)، العدد الثاني، يونيو.
- حسن، حمودة أحمد (٢٠٠٩): فعالية برنامج قائم على التعليم الجماعي في تنمية فهم بعض القضايا البيولوجية الاجتماعية المعاصرة والتفكير المنظومي لدى طلاب شعبة التاريخ الطبيعي بكلية التربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة الأزهر.
- Bryan, J & Morgan, C (2007): Attitudes to Teaching Ethics to Bioscience Students: an Interview-based study Comparing British and American University Teachers. Bioscience education E-Journal. Vol.9. [http://www. Bioscience. Heacademy. Ac. Uk/journal/vol9/beej-9.3.pdf](http://www.Bioscience.Heacademy.Ac.Uk/journal/vol9/beej-9.3.pdf)(accessed 24 September 2009).
- Darcin, E & Turkmen,L (2006): A study of prospective Turkish science teachers knowledge at the popular biotechnological issues. Asia-pacific Forum on science Learning and Teaching, Volume 7, Issus 2. <http://www.ied.edu.hk/apfslt>. (accessed 15,April,2007).

- Dawson, V & Schibeei, r (2003): Students attitudes towards biotechnology processes. Journal of Biological Education, vol 1, No 38, pp1-6.
- Hanegan, Nikki. Price, Laura and Peterson, Jeremy (2008). Disconnections Between Teacher Expectations and Student Confidence in Bioethics. Science & Education, 17(8/9), p921-940, 4 charts, 4 graphs.
- Itai, k. Asai, A. Tsuchiya, Y. Onishi, M and Kosugi, s. (2006): How do bioethics teacher in Japan cope with ethical disagreement among healthcare university students in the classroom? A survey on edu.
- Markowitz, Dina. Dupre, Michael J. Holt, Susan Chen, Shaw –Ree and Wischnwsky, Michael (2008). BEGIN Partnership : Using problem-Based Learning To Teach Genetics & Bioethics. American Biology Teacher, 70 (7), 421-425.
- UNESCO (2007): Bioethics Education, NGO-UNESCO Liaison Committee Joint programmatic Commission Science and Ethics : Paris.



البحث العاشر :

**المستوى الثقافي و الاقتصادي الاجتماعي للأسرة كمنبئات للإساءة الوالدية
للأبناء من طلاب وطالبات الجامعة**

إعداد :

د / مروي محمد شحته عبد الرحمن
أستاذ مساعد علم النفس كلية التربية جامعة حائل

” المستوى الثقافي والاقتصادي الاجتماعي للأسرة كمنبئات للإساءة الوالدية للأبناء من طلاب وطالبات الجامعة ”

د/ مروي محمد شحته عبد الرحمن

• مستخلص البحث :

يهدف البحث الحالي إلى الكشف عن مدى إمكانية التنبؤ بدرجات المستوى الثقافي والاقتصادي الاجتماعي للأسرة لدى طلاب وطالبات الجامعة ، وقد استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن لفحص للكشف عن الفروق بين الطلاب والطالبات في متغيرات الدراسة والتنبؤ بالإساءة الوالدية للأبناء الكبار من متغيرات الدراسة الحالية، وتكونت العينة من ١٦٧ طالب وطالبة في المرحلة الجامعية تراوحت أعمارهم ما بين ١٨ - ٢٢ سنة . طبقت عليهم أدوات: مقياس إدراك الإساءة الوالدية للأبناء الكبار ، واستبيان المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة . وأسفرت النتائج عن أسهام كل من المستوى الثقافي، المستوى الاقتصادي الاجتماعي، المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة بدرجة دالة في التنبؤ بالإساءة الوالدية ككل حيث جاءت قيم "ف" ، "ت" دالة إحصائياً . وان متغيرات المستوى الثقافي والمستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة لها قدرة تنبؤية بالإساءة الوالدية لدى طلاب الجامعة.

الكلمات المفتاحية : المستوى الثقافي الاقتصادي الاجتماعي للأسرة ، الإساءة الوالدية للأبناء

Cultural and Socio-economic levels of the family As Predictors of Perceived Parental Abuse Of Adult Sons

Dr. Marwa Mohamed shehta Abdel- Rahman

Abstract :

The purpose of current research is to reveal the extent of predictability of varying cultural level of Socio-economic family with students of the university, it has been used in this study descriptive approach Correlative comparative examination to detect the differences between male and female students in the variables of the study and forecasting of abusing parental adult sons of the current study variables, The sample consisted of 167 male and female students at the university level, ranging in age from 18-22 years. , Applied them tools: awareness of the abuse of parental adult sons, and a questionnaire cultural and socio-economic level of family. The result revealed that the contribution of each of the cultural level scale, socio-economic level, the economic level of social family to predict the abuse of parental whole where it came from the values of "F", "T" statistically significant . And the ability of Cultural Socio- Economic Level of the family with the prediction of Perceived Parental Abuse.

Key Words: Cultural and Socio-economic levels of the family, Parental Abuse Of Adult Sons.

• المقدمة :

هناك تغيرات جذرية حدثت في نمط الحياة الأسرية وفي تركيب الأسرة ، منها تحول في تركيب الأسرة من نمط الأسرة الممتدة التي تشمل كبار آخرين يعيشون في كنف الأسرة، كالجدة أو العم إلى نمط الأسرة النووية التي تشمل الوالدين وأطفالها فقط، وكذلك عمل الزوجات وزيادة الضغوط الاقتصادية وارتفاع معدلات التضخم (ممدوحة سلامة ، ٢٠٠٠، ١٥٥)، وهناك خطورة على البيئة الأسرية التي يسودها التوتر في العلاقات الأسرية خاصة علاقة الآباء بالأبناء الشباب، فنجد أنفسنا أمام جيل غير مؤهل لمواجهة ضغوط الحياة لعرقلة أسرته استكمال حياته الطبيعية. مما يؤدي إلى اضطرابات نفسية لدى الأبناء وتدور الإساءة على الآباء من أبنائهم بما يسمى دورة الإساءة.

فيرى كفافى (١٩٨٩) أن الأسرة تستمد أهميتها وخطورتها من أنها البيئة الاجتماعية الأولى التي تستقبل الإنسان منذ ولادته وتستمر معه مدة طويلة من حياته، وتعاصر انتقاله من مرحلة إلى أخرى، وفيها يتم التشكيل الأساسي لشخصية الفرد، فإن قدر للفرد أن ينشأ في أسرة صالحة فإن نموه يأخذ طريقه في يسر وسهولة وينتقل من مرحلة إلى أخرى مكتسباً ما يحتاجه من ثقة بنفسه ومن خبرة ومهارة في شتى أنواع النشاط الانساني، أما إذا قدر له أن تحتضنه أسرة غير صالحة فإن نموه يضطرب (من خلال: على حيدر، ٢٠٠٨، ١٣)، وهناك من المهتمين بالدراسات المقارنة من يرى أن سلوك الإساءة يختلف من مجتمع إلى آخر، ومن طبقة اجتماعية إلى أخرى، ومن الذكور إلى الإناث بل ومن مهنة إلى أخرى، وكذلك من ثقافة إلى أخرى (صالح السيد، ١٩٩٣، ٥٠٦).

• مشكلة الدراسة :

معظم الدراسات عن الإساءة الوالدية اهتمت بالأطفال كضحايا مثل دراسة (نبيل عتروس، ٢٠١٠، على حيدر، ٢٠٠٨)، وقلة من الدراسات اهتمت بالضحايا من المراهقين والشباب مثل دراسة جونسون وكوزكناني (Johnson , Rew & Kouzekanani, 2006:39-53)، ونجد أن معظم الدراسات انصب اهتمامها في دراسة مفهوم "أساليب المعاملة الوالدية" Parental Treatment Styles لدى عيinat من الأطفال وتضمنت الأبعاد التالية: التشجيع، التوجيه، القبول الوالدي، الحماية الزائدة، بث القلق والشعور بالذنب - الإهمال - الرفض - القسوة - التحكم - التذبذب - التفرقة (على حيدر، ٢٠٠٨) وأساليب اللوم الدفاء/ البرودة، الضبط الصارم، العقاب البدني، للتدعيم السلبي، أسلوب اللوم والتحيز للأخ الأكبر، أسلوب الاندماج مع الطفل. (محمد السيد منصور، ٢٠١١، ٩٩: ١٣٥).

وتتبنى الباحثة تعريف الجمعية الطبية الأمريكية American Medical Association للإساءة Abuse بأنها "الفعل الذي يؤدي إلى ضرر أو تهديد لصحة وسعادة الفرد، وتشمل سوء المعاملة الجسمية والنفسية والمالية، وكذلك

الأفعال غير المتعمدة والتي تتضمن الحرمان من الطعام والأدوية واللبس والضروريات الأخرى من الحياة" (Kaplan & Sadock, 1998). وقد اهتمت بعض البحوث بدراسة بعض من أبعاد الإساءة، كمفهوم الإساءة الانفعالية في دراسة (منى المرسى، ٢٠٠٩: ٧٣٣ - ٧٥٩)، والإساءة الجسدية في دراسة (Tukais, 2010)، والإساءة اللفظية في دراسة (عامر المصري، ٢٠٠٠)، والإساءة الجنسية في دراسة (Johnson et al., 2006).

وتهدف الدراسة الحالية إلى دراسة الإساءة الوالدية للأبناء الكبار من طلاب وطالبات الجامعة وينصب الاهتمام في دراسة الإساءة الوالدية على أبعاد: الإساءة الجسمية واللفظية، والإساءة الانفعالية، وانتهاك حقوق الأبناء، والإهمال. و فيما يتعلق بالمستوى الاجتماعي الاقتصادي للأسرة فهناك تعارض بين نتائج الدراسات، فتشير دراسة (فايزة عبد المجيد؛ سعدية بدوي؛ منى فؤاد، ٢٠١٣: ٩٧ - ١٠١) أنه لا توجد فروق دالة إحصائية بين المستوى الثقافي المتوسط والمنخفض في إساءة المعاملة الوالدية لعينة من طلاب وطالبات المرحلة الثانوية. بينما تشير نتائج دراسة (عامر المصري، ٢٠٠٠) إلى أن زيادة عدد أفراد الأسرة والدخل المتدني يزيد من استخدام الإساءة اللفظية لدى عينة من الأطفال.

ولا توجد دراسات امبيريقية - على حد علم الباحثة - تناولت المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة كمنبت للإساءة الوالدية للأبناء في المرحلة الجامعية. وفي ضوء ذلك تتحدد مشكلة الدراسة في ضوء التساؤلات التالية:

« هل هناك فروق جوهرية بين الطلاب والطالبات من طلاب الجامعة في إدراك الإساءة الوالدية (الإساءة الوالدية الجسمية، والانفعالية، وانتهاك حقوق الأبناء، والإهمال) ؟

« هل هناك علاقة بين الإساءة الوالدية بأبعادها (الإساءة الوالدية الجسمية، والانفعالية، وانتهاك حقوق الأبناء، والإهمال) والمستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة لدى طلاب الجامعة ؟

« هل توجد قدرة تنبؤية لكل من المستوى الثقافي، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة كل على حدة بدرجات الإساءة الوالدية (الجسمية، والانفعالية، وانتهاك حقوق الأبناء، والإهمال) لدى طلاب الجامعة ؟

• أهداف البحث :

« الكشف عن الفروق بين الجنسين بالمرحلة الجامعية في الإساءة الوالدية (فضلا عن الأبعاد).

« فحص العلاقة بين الإساءة الوالدية للأبناء والمستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة من طلاب وطالبات الجامعة.

« التعرف على قدرة المستوى الثقافي، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي، والمستوى الثقافي الاقتصادي الاجتماعي للأسرة في التنبؤ بالإساءة الوالدية بإبغادها (الإساءة الجسمية واللفظية، والإساءة الانفعالية، وانتهاك حقوق الأبناء، والإهمال) لدى طلاب وطالبات الجامعة.

• أهمية البحث :

• الأهمية النظرية :

تستمد هذه الدراسة أهميتها من تناولها لأحد الظواهر السلبية في محيط الأسرة وهي الإساءة الوالدية للأبناء في المرحلة الجامعية، خاصة وقد وجدت مصادر المساندة من الجهات الرسمية حرجا في الكشف عن ضحايا التفكك الأسري وضحايا المجتمع بشكل عام، وذلك تجنباً للحرج من التساؤلات حول دورهم في مكافحة المشاكل الاجتماعية والتقصير في التوعية للأسر بتجنب العنف المنزلي والإيذاء النفسي والبدني للأبناء (Meyer, 2011: 436).

• الأهمية التطبيقية :

إمكانية الاكتشاف المبكر للحالات التي قد تعاني من الإساءة الوالدية من خلال التعرف على بعض المتغيرات الاقتصادية والاجتماعية والثقافية المهيأة للإساءة الوالدية في تلك المرحلة العمرية.

نتائج هذه الدراسة يمكن أن تساعد في وضع أسس واستراتيجيات للإرشاد النفسي للأسر المهيأة للإساءة من خلال دورات مكثفة لتوعية تلك الأسر بأثار الإساءة الوالدية على الأبناء وأساليب المعاملة الوالدية الايجابية للأبناء في مرحلة الشباب.

• مصطلحات الدراسة :

• الإساءة الوالدية للأبناء الكبار : Perceived Parental Abuse Of Adult Sons

يعرف كلا من (طريف شوقي، أحمد المجذوب، ٢٠٠٠، ٢٧) الإساءة بأنها تتضمن بعض الجوانب البدنية أو النفسية أو إهمال رعاية الطرف موكل إلى المسيء رعايته، بينما العنف يقتصر فقط على الجوانب البدنية في المقام الأول، كذلك فإن الاعتداء البدني يعد شرطاً ضرورياً لوصف السلوك بالعنف، في حين أنه ليس كذلك لوصف السلوك بالإساءة، فقد ينتفي الاعتداء البدني، ويعد السلوك مسيئاً كما في حالة السخرية أو الإهمال أو الإهانة.

والتعريف الاجرائي للإساءة الوالدية للأبناء الكبار في الدراسة الحالية هو: "مدى ما يدركه الأبناء من الشباب من صور متنوعة من الإيذاء الجسدي واللفظي، والإساءة الانفعالية، وانتهاك الحقوق، والإهمال والتجاهل من إبانهم، والتي يدركها الأبناء على هذا النحو أثناء التفاعل مع إبانهم".

• المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة : family Cultural Social Economic Level
هو ما تملكه الأسرة من حيث الإمكانيات المادية والدخل الشهري والأجهزة والأثاث والوسائل الترفيهية وجملة النشاطات التي يقوم بها الوالدان والمستوى

التعليمي للوالدين والذي يؤهلها لاستخدام واقتناء الأدوات الثقافية في المنزل وما يؤديه من ممارسات ثقافية موجهة نحو الأبناء (معمر الهوارنة ، ٢٠٠٥ ، ٣). وتأخذ الباحثة بهذا التعريف في دراستها .

والتعريف الاجرائي للمستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة في الدراسة هو "الدرجة التي يحصل عليها الموضوع على استبيان المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة المستخدم في الدراسة".

• أدبيات البحث :

• الإطار النظري للدراسة :

• النظريات المفسرة للإساءة الوالدية للأبناء:

ينظر لمفهوم الإساءة من عدة توجهات نظرية: النفسية والموقفية والأيدولوجية والسياسية ، وتفسر بنظريات مختلفة: التفاعل الاجتماعي الرمزي، والتبادل الاجتماعي، والتعلم الاجتماعي (Wolf, 2000: 149).

ووفقاً لنظرية التعلم الاجتماعي يرى البعض أن العدوان يمكن تفسيره علي أنه سلوك مكتسب تم تعلمه، فحينما يواجهنا موقف يحبطنا أو يحرضنا ويستثير فينا العدوان فإننا من الأرجح أن نستجيب له بنفس الطريقة التي تعلمناها عند مواجهة مواقف مماثلة، ويرى باندورا (Bandura , 1973) أنه يتيح تعلم العدوان عن طريق الملاحظة والقودة ، وقد أظهرت دراسات البرت باندورا أن ملاحظة نموذج يقوم بسلوك عدواني من شأنه أن يزيد احتمالية الاستجابة بعدوانية في المواقف المشابهة وربما يرجع ذلك إلي أن مشاهدة شخص ما يقوم بسلوك عدواني تساعد علي تخفيض لدي من يلاحظ ذلك السلوك من الكفوف علي السلوك العدواني ، كذلك يزداد العدوان إذا استطاع الأفراد الذين يقومون به أن يظلوا مجهولين أو حين يمكنهم التخلص من المسؤولية الشخصية عن العدوان (ممدوحة سلامة، ١٩٩٠، ٣٤ - ٤٢).

ويؤكد كلا من كانجستون وراي (Kingston & Reay , 1996) أن العنف ينتقل عبر الأجيال ، وأن التاريخ الطفولي من علاقات الإساءة يستمر حتى مرحلة الشيخوخة ١٠ أي أن الأسر التي لديها تاريخ من الإساءة الوالدية ، كان الوالدين في طفولتهما أطفالاً ضحايا للإساءة.

ووفقاً لنظرية التبادل الاجتماعي يرى كلا من بنيت وإبراهيم (Bennette , 1995) & Ebrahim ، إلي أن لا مفر من الإساءة في وجود عدم التوازن في تلقي إعطاء مساندة . والأبناء في المرحلة الجامعية في حاجة لتلقى المساندة من قبل والديهم ومع ضغوط الحياة على الوالدين وعدم المقدرة على مواجهة متطلبات أبنائهم تنشأ الإساءة الوالدية نحو الأبناء .

• العوامل المنبئة بالإساءة الوالدية:

فيما يتعلق بالجنس يشير (عامر المصري ، ٢٠٠٠ ، ص٧) إلى أن الذكور أكثر تعرضا لتكرار الإساءة اللفظية من الإناث وان الإناث أكثر تأثرا بالإساءة اللفظية من الذكور على عينة من الأطفال من محافظة الكرك. وتشير بعض الدراسات إلى عدم وجود فروق بين الجنسين في إدراك سوء المعاملة الوالدية مثل دراسة فاييزة عبد المجيد واخرون ، ٢٠١٣) على عينة من طلبة وطالبات مرحلة الثانوية العامة من بعض مدارس محافظة القاهرة.

وفيما يتعلق بعلاقة المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة بالعنف الأسري توصلت ممدوحة سلامة (١٩٩٠) إلى وجود علاقة ارتباطية قوية بين حجم الأسرة وبين عدوانية الأبناء ،وعزت ذلك إلى زيادة المنافسة بين الأبناء ،والافتقار إلى التفاعل الحميم بينهم ،وعدم اتساق وسائل الضبط الاجتماعي. وفيما يتعلق بدور تثقيف الآباء بالمعاملة الوالدية السليمة أجرى (Faisal AL Tukhais, 2010) دراسة بالملكة العربية السعودية من عام ١٩٩٤ حتى ٢٠١٠ لتتعرف على أسباب الإساءة الجسدية للأطفال، وتوصل إلى أهمية تعليم الوالدين وإعطائهم دورات في المعاملة الوالدية السليمة وان هذا التثقيف غير شائع بالملكة.

وفيما يتعلق بخصائص شخصية الضحية تشير (خالدة البطوش ، ٢٠٠٧) إلى وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أشكال إساءة المعاملة الوالدية وأبعاد مفهوم الذات باستثناء بعد الوضع الفكري والتحصيل الدراسي، وبعد السعادة والرضا. كما تؤكد نفيسة عبد العزيز (٢٧) إلى أهمية متغيرات تقدير الذات والعدوان والصحة النفسية والاكتئاب في المساهمة بالتنبؤ بالعنف ضد المرأة لعينات من طالبات الثانوي. وأيضا فيما يتعلق بخصائص الضحية يرى Majed Ashy, 2003) أن العدوانية ترتبط إيجابيا بخبرات الإساءة الطفولية، وان الأعراض الجسمية والنفسية منبآت بالإساءة الوالدية لدى كلا من الجنسين.

• الدراسات السابقة :

دراسة (فايزة عبد المجيد واخرون ، ٢٠١٣) هدفت الكشف عن العلاقة بين إساءة المعاملة الوالدية من قبل الأم والأب وبين المخاوف المرضية في المرحلة العمرية من (١٥- ١٨) سنة وتكونت العينة من ١٠٠ طالب وطالبة من طلاب مرحلة الثانوية العامة من بعض مدارس محافظة القاهرة واتم استخدام مقياس آراء الأبناء في المعاملة الوالدية ومقياس المخاوف المرضية الشائعة واستمارة المستوى الاجتماعي والثقافي، وأسفرت النتائج عن وجود ارتباط دال إحصائي بين إساءة المعاملة الوالدية وبين المخاوف المرضية الشائعة لدى الأبناء ، ولا توجد فروق بين الذكور والإناث في درجة إدراكهم لإساءة المعاملة الوالدية ودرجة إدراكهم للمخاوف المرضية، ولا توجد فروق دالة إحصائية بين المستوى الثقافي المتوسط والمنخفض في إساءة المعاملة الوالدية.

هدفت دراسة (نفيسة عبد العزيز، ٢٠١٠) إلى الكشف عن التنبؤ بالعنف ضد المرأة في بعض المتغيرات النفسية مثل العدوان والاكتئاب وتقدير الذات والصحة النفسية لدى طالبات المرحلة الثانوية في محافظة دومة الجندل بالمملكة العربية السعودية وتكونت عينة الدراسة على (٣٠٠ طالبة) بمتوسط عمر ١٦,٩٢ وانحراف معياري قدره ٣,٢١ وتم استخدام مقياس العنف ضد المرأة (العنف البدني، والعنف النفسي) ومقياس العدوان ومقياس زونج للاكتئاب ومقياس تقدير الذات ومقياس الصحة النفسية وأسفرت النتائج عن أن متغيرات تقدير الذات والعدوان والصحة النفسية والاكتئاب ساهمت بالتنبؤ بالعنف ضد المرأة لعينات طالبات الثانوي.

ودراسة قام بها (Tukais,2010)هدفت إجراء مراجعة للتراث عن الإساءة الوالدية الجسدية في المملكة العربية السعودية من عام ١٩٩٤ حتى ٢٠١٠ للتعرف على أسباب الإساءة الجسدية للأطفال، وتوصلت نتائج مراجعته للتراث إلى أن الإساءة الجسدية شائعة في المملكة العربية السعودية، وأن تعليم الوالدين وإعطائهم دورات في المعاملة الوالدية السليمة غير شائع بالمملكة،وبدأ الإعلام يهتم بتلك الظاهرة في بعض البرامج التليفزيونية وكذلك الصحف.

دراسة (خالدة البطوش، ٢٠٠٧) والتي هدفت إلى التعرف على اثر أشكال الإساءة الوالدية كما يدركها الأبناء (الإساءة الجسدية والنفسية والإهمال) وعلاقتها بفهوم الذات لدى الطلاب بجامعة مؤتة ، وأظهرت النتائج وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائيا بين أشكال إساءة المعاملة الوالدية وأبعاد مفهوم الذات باستثناء بعد الوضع الفكري والتحصيل الدراسي، وبعد السعادة والرضا.

دراسة (Ashy,2003) هدفت فحص المتغيرات البيولوجية والنفسية والاجتماعية المنبأة بخبرات الإساءة الطفولية من الوالدين والصحة النفسية، على عينة مكونة من (٣١٦) انثى و (١٢٥) ذكر، أعمارهم ما بين ١٦ - ٧٨ سنة بمتوسط عمر قدره ٢٣ سنة، أجابوا على قائمة تتضمن خبرات الطفولة بالإساءة الوالدية، والأعراض الجسمية، والأعراض النفسية، وأسفرت النتائج عن أن العدوانية ترتبط ايجابيا بخبرات الإساءة الطفولية، وأن الأعراض الجسمية والنفسية منبأت بالإساءة الوالدية لدى كلا من الجنسين.

دراسة (عامر المصري، ٢٠٠٠) هدفت الى مسح للألفاظ التي تستعمل من قبل الوالدين في الإساءة اللفظية ضد الأطفال على عينة مكونة من (١٦٧٣) طالب وطالبة متوسط أعمارهم (١٤,٥) من محافظة الكرك، وأشارت النتائج إلى أن الذكور أكثر تعرضا لتكرار الإساءة اللفظية من الإناث وأن الإناث أكثر تأثرا بالإساءة اللفظية من الذكور، كما أن زيادة عدد أفراد الأسرة والدخل المتدني يزيد من استخدام الإساءة اللفظية.

• فروض الدراسة :

وفقاً للإطار النظري والنتائج التي أسفرت عنها الدراسات السابقة، سوف نقوم بصياغة فروض الدراسة الحالية على النحو التالي:

« توجد فروق دالة إحصائية بين متوسطي درجات طلاب وطالبات الجامعة في كلا من الإساءة الوالدية (الإساءة الجسمية واللفظية، الإساءة الانفعالية، انتهاك الحقوق، الإهمال) .

« توجد علاقة سالبة دالة إحصائية بين درجات إدراك الإساءة الوالدية من الأبناء (الإساءة الجسمية واللفظية، الإساءة الانفعالية، انتهاك الحقوق، الإهمال) ودرجات المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة لدى طلاب وطالبات الجامعة.

« توجد قدرة تنبؤية للمستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة (بأبعادها) بالإساءة الوالدية للأبناء (الإساءة الجسمية واللفظية، الإساءة الانفعالية، انتهاك الحقوق، الإهمال) لدى طلاب وطالبات الجامعة.

• الإجراءات الميدانية للبحث :

• أولاً: المنهج :

استخدم في هذه الدراسة المنهج الوصفي الارتباطي المقارن لفحص للكشف عن الفروق بين الطلاب والطالبات في متغيرات الدراسة والتنبؤ بالإساءة الوالدية للأبناء الكبار من متغيرات الدراسة الحالية.

• ثانياً: العينة :

تكونت عينة الدراسة من عدد (١٦٧) طالب وطالبة من المرحلة الجامعية من جامعتي حلوان وإسكندرية بواقع (٩١ ذكر، ٧٦ أنثى) تتراوح أعمارهم ما بين ١٨ - ٢٢ سنة بمتوسط عمر قدره (١٩,٥٩) وانحراف معياري قدره (١,٠٨) للعينة الكلية، ومتوسط عمر عينة الذكور (١٩,٥٥) وانحراف معياري قدره (١,٠٦٩) ومتوسط عمر عينة الإناث (١٩,٢١) وانحراف معياري قدره (٠,٩٨) ،وبلغت نسبة الذكور في العينة الكلية (٥٤,٥) ونسبة الإناث في العينة الكلية (٤٥,٥) .

• ثالثاً: أدوات الدراسة :

• مقياس إدراك الإساءة الوالدية للأبناء الكبار Perceived Parental Abuse Of Adult Sons Scale :

وفقاً للتراث الحالي لم تتمكن الباحثة من الحصول على أداة في مقياس إدراك الإساءة الوالدية للأبناء الكبار صالحة للتطبيق أجريت لها معايير سيكومترية مقبولة، حيث كان مقصور تناوله لدى الأطفال ولذا قامت الباحثة بإعداد الأداة.

ولكي تتمكن الباحثة من تحديد المفهوم وتحديد أبعاده قامت بالاطلاع على بعض الدراسات السابقة التي اهتمت بتحديد هذا المفهوم وأبعاده مثل

دراسة (منى المرسى، ٢٠١١)، (Kim, Tajima, Herrenkoble & Huang, 2009)، وتم التوصل إلى تحديد الهدف من إعداد الأداة كالتالي: "مدى ما يدركه الأبناء من الشبَاب من صور متنوعة من الإيذاء الجسدي واللفظي، والإساءة الانفعالية، وانتهاك الحقوق، والإهمال والتجاهل من إياهم، والتي يدركها الأبناء على هذا النحو أثناء التفاعل مع إياهم".

وقامت الباحثة أيضا بتطبيق استخبار مفتوح النهايات على عينة من طلاب الجامعة تتراوح أعمارهم ما بين ١٨ - ٣٠ سنة، حيث قامت الباحثة بتوجيه سؤال يتعلق بالمواقف التي يتعرض فيها المفحوص للإساءة والإهمال من الوالدين أو أحدهما، وذلك للحصول على مواقف إساءة للأبناء من واقع الثقافة المصرية. وتم صياغة عدد (٦٨) عبارة موزعين على المقاييس الفرعية الأربعة كما يلي:

- ◀ إدراك الأبناء للإساءة الجسدية من الآباء، ويتكون من (١٢) عبارة .
- ◀ إدراك الأبناء للإساءة الانفعالية من الآباء، ويتكون من (٢٢) عبارة .
- ◀ إدراك الأبناء لانتهاك حقوقهم من الآباء، ويتكون من (١٦) عبارة .
- ◀ إدراك الأبناء للإهمال من الآباء، ويتكون من (١٨) عبارة .

وقد صيغت البنود بمستويات الإجابة في اتجاه إدراك الإساءة الوالدية بمعنى أنه كلما ارتفعت الدرجة فأنها تشير إلى كم أعلى من إدراك الإساءة الوالدية. وتتراوح الدرجات على المقياس ككل ما بين (٦٨ - ٢٧٢).

ويتم تصحيح المقياس وفقاً لأربعة مستويات للاستجابة، حيث يختار المفحوص إجابة واحدة من بين أربعة بدائل (دائماً - أحياناً - نادراً - أبداً).

• الخصائص السيكومترية للمقياس :

تم التحقق من صلاحية الأداة على عينة مكونة من (١٠٠) طالب وطالبة من طلاب جامعة حلوان، عدد الذكور (٧٩)، عدد الإناث (٢١)، تراوحت أعمارهم ما بين ١٨ - ٢٥ سنة، بمتوسط عمر قدره (٢٠,٧٧) وانحراف معياري قدره (١,٨٦).

• أولاً: الصدق :

• الصدق الظاهري:

تم عرض مقياس إدراك الإساءة الوالدية للأبناء الكبار على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس من جامعة بورسعيد وطنطا والقاهرة، وقد تراوحت نسبة الاتفاق بين المحكمين للعبارة بين ٨٠ - ١٠٠ %، ووفقاً لهذا الإجراء لم يتم استبعاد أي من بنود المقياس، ويعد العرض على المحكمين وتعديل بعض العبارات تم توزيع العبارات توزيعاً دائرياً، ووضع تعليمات المقياس.

• الصدق العاملي:

للتحقق من صدق التكوين الفرضي أو الصدق البنائي تم استخدام التحليل العاملي بطريقة التدوير المائل مع تحديد عدد العوامل التي تكمن وراء عبارات

الاستبيان إلى أربعة، وفيما يلي عرض للنتائج المستخلصة عند إجراء التحليل العامل.

وتشير نتائج التحليل العامل للمقياس إلى وجود أربعة عوامل وراء عباراته، وقد استقطبت هذه العوامل ٥٠,٣٨ من التباين الارتباطي الكلي للمصفوفة الارتباطية، والعوامل الأربعة بلغ الجذر الكامن لكل منها أكثر من واحد صحيح، وكان الجذر الكامن للعامل الأول ٩,٠٨ واستحوذ على ١٣,٣٥ من التباين الارتباطي الكلي للمصفوفة الارتباطية وقد فسر هذا العامل على أنه "إدراك الإساءة الانفعالية"، بينما بلغ الجذر الكامن للعامل الثاني ٩,٠٦ واستحوذ على ١٣,٣٣ من التباين الكلي للمصفوفة الارتباطية وفسر هذا العامل بأنه "إدراك الإساءة الجسمية واللفظية"، وبلغ الجذر الكامن للعامل الثالث ٨,٨٩ واستحوذ على ١٣,٠٨ من التباين الارتباطي الكلي للمصفوفة الارتباطية وفسر هذا العامل على أنه "الاهمال والتجاهل"، وبلغ الجذر الكامن للعامل الرابع ٧,٢٢ واستحوذ على ١٠,٦٢ من التباين الارتباطي الكلي للمصفوفة الارتباطية وفسر هذا العامل على أنه "الإهمال".

• ثانياً: ثبات المقياس:

تم التحقق من ثبات المقياس بإتباع الطرق التالية:

• التجانس الداخلي:

تم إيجاد التجانس الداخلي لمضردات المقياس بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مضردة والدرجة الكلية للمقياس، وكانت معاملات الارتباط الخاصة بجميع مضردات المقياس دالة عند مستوى ٠,٠١ ما عدا البند رقم (١٤) دال عند مستوى ٠,٠٥ وبالتالي لم ترفض أي مضردة من مضردات المقياس.

• ثبات ألفا كرونباخ:

كان معامل ثبات المقياس الكلي (٠,٩٧)، كما أن معامل ألفا للمقاييس الفرعية مناسبة. حيث تراوحت معاملات الثبات ما بين ٠,٨٨ - ٠,٩٧، وكلها معاملات دالة عند مستوى ٠,٠٠١

• استمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة:

يتكون المقياس من ٥٥ سؤالاً، (٢٦) سؤالاً لقياس المستوى الثقافي، و(٢٩) سؤالاً لقياس المستوى الاقتصادي الاجتماعي وتتضمن إجراءات الصدق: صدق المحتوى بعرضه على محكمين وبعد استطلاع آراء المحكمين تم تعديل بعض العبارات، وتم استخدام ثبات المقياس على (٣٠) أسرة من الأسر المصرية، وذلك بطريقتين:

١١ طريقة إعادة الاختبار: حيث أن معامل الارتباط بين التطبيقين على أبعاد المقياس: المستوى الثقافي ٠,٩٥، المستوى الاقتصادي الاجتماعي ٠,٨٩ المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي ٠,٩٢ ومعاملات الارتباط دالة عند مستوى دلالة ٠,٠١

◀ الاتساق الداخلي: وتبين ارتفاع معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل مستوى والدرجة الكلية للمقياس، حيث أن معامل الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس والمستوى الثقافي ٠,٨٩ الدرجة الكلية والمستوى الاقتصادي الاجتماعي ٠,٨٣ ودالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١.

وتم حساب ثبات المقياس لعينة الدراسة الحالية باستخدام ثبات الاتساق الداخلي بحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للمقياس ومقاييس المستوى الثقافي، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي وكانت معاملات الارتباط على التوالي ٠,٩٢، ٠,٨٧، ودالة عند مستوى ٠,٠١.

• رابعا: إجراءات التطبيق :

◀ قامت الباحثة بشرح المطلوب في أدوات الدراسة، وهو تدوين البيانات الأساسية وقراءة العبارات، وتحديد مدى انطباقها على المفحوص مع توضيح كل بديل من بدائل الإجابة.

◀ تم التطبيق في جلسات جماعية.

◀ تم تقديم الاختبارات وفقا للترتيب التالي:

✓ استمارة المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة (إعداد: معمر الهوارنة، ٢٠١٠).

✓ مقياس الإساءة الوالدية للأبناء الكبار (إعداد الباحثة).

• نتائج الدراسة :

للتحقق من الفرض الأول تم استخدام اختبار "ت" للمجموعات المستقلة غير المتساوية العدد لحساب دلالة واتجاه الفروق بين طلاب وطالبات الجامعة في متغيرات الدراسة.

جدول (١): يوضح دلالة واتجاه الفروق بين الذكور والإناث في الإساءة الوالدية للأبناء ككل وإبعادها.

المتغيرات	طلاب		طالبات		قيمة ت	الدلالة
	م	ع	م	ع		
الإساءة الوالدية للأبناء ككل	١٦٠,٠٧	٣٦,٧٢	١٠١,٠٩	٣٠,٧٨	٢,٨٢	٠,٠١
الإساءة الجسمية للأبناء	١٩,٣١	٧,١٠	١٧,٤٧	٦,٩٩	١,٦٨	غير دالة
الإساءة الانفعالية للأبناء	٤٠,١٧	١٣,٨٥	٣٣,٧٦	١١,٦٦	٣,١٩	٠,٠١
انتهاك الحقوق للأبناء	٢٨,٤٦	٩,٤٣	٢٦,٠٣	٨,١٠	١,٧٦	غير دالة
الإهمال والتجاهل للأبناء	٢٨,١٠	٩,١٠	٢٣,٨١	٧,٠٠	٣,٣٦	٠,٠٠١

يتضح من الجدول (١):

◀ وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين طلاب وطالبات الجامعة في كل من الإساءة الوالدية للأبناء ككل، والإساءة الانفعالية إلى جانب الذكور.

◀ توجد وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ بين طلاب وطالبات الجامعة في الإهمال إلى جانب الذكور.

« لا توجد فروق دالة إحصائية بين طلاب وطالبات الجامعة في الإساءة الجسمية وانتهاك الحقوق الأبناء.

جدول (٢) : يوضح دلالة واتجاه الفروق بين طلاب وطالبات الجامعة في كل من المستوى الثقافي، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي، والمستوى الثقافي الاقتصادي الاجتماعي للأسرة .

المتغيرات	طلاب		طالبات		قيمة ت	الدلالة
	م	ع	م	ع		
المستوى الثقافي للأسرة	٧٧,٩٠	١٢,٠٧	٧٥,١٨	٨,٣٣	١,٣٣	غير دالة
المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة	٩٠,٧٠	١٠,٢١	٨٨,٨٢	٦,٧٩	١,١١	غير دالة
المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة	١٦٨,٤٨	١٩,٦٥	١٦٤,٠١	١٣,٥٣	١,٣٥	غير دالة

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية بين طلاب وطالبات الجامعة في كل من : المستوى الثقافي ، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة . مما يدل على تجانس أفراد العينة في هذا المتغير.

وللتحقق من الفرض الثاني والثالث تم حساب معاملات ارتباط بيرسون المتبادلة بين درجات : المستوى الثقافي، والمستوى الاقتصادي الاجتماعي، والمستوى الثقافي الاقتصادي الاجتماعي للأسرة ككل ودرجات الإساءة الوالدية للأبناء (فضلاً عن الأبعاد).

جدول (٣) : يوضح معاملات الارتباط البسيط (بيرسون) بين متغيرات الدراسة

المتغيرات	١	٢	٣	٤	٥	٦	٧	٨
المستوى الثقافي للأسرة	-							
المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة	٠,٦٠	-						
المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة	٠,٩٢	٠,٨٧	-					
الإساءة الوالدية للأبناء ككل	٠,٢١-	٠,٢٤-	٠,٢٦-	-				
الإساءة الجسمية للأبناء	٠,١٦-	٠,٢٥-	٠,٢٣-	٠,٩١	-			
الإساءة الانفعالية للأبناء	٠,١٦-	٠,١٤-	٠,١٧-	٠,٩٣	٠,٧٦	-		
انتهاك الحقوق للأبناء	٠,٣٢-	٠,٣١-	٠,٣٦-	٠,٩٤	٠,٨٥	٠,٨٤	-	
الإهمال والتجاهل للأبناء	٠,١٣-	٠,١٩-	٠,١٩-	٠,٩١	٠,٨٣	٠,٧٧	٠,٧٩	-

يتضح من الجدول السابق :

« توجد علاقة سالبة دالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠٥) بين درجات المستوى الثقافي للأسرة ودرجات الإساءة الوالدية للأبناء ككل (ر = -٠,٢١)، كما توجد علاقة سالبة دالة إحصائية (عند مستوى ٠,٠١) بين درجات المستوى الثقافي للأسرة ودرجات انتهاك حقوق الأبناء (ر = -٠,٣٢).

« لا توجد علاقة جوهرية بين درجات المستوى الثقافي وكل من الإساءة الوالدية الجسمية، والانفعالية، والإهمال.

« توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً (عند مستوى ٠,٠٥) بين درجات المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة ودرجات كل من الإساءة الوالدية للأبناء ككل (ر = -٠,٢٤)، والإهمال (-٠,١٩) وهي معاملات دالة عند مستوى ٠,٠٥، كما توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً (عند مستوى ٠,٠١) بين درجات المستوى الاقتصادي الاجتماعي ودرجات كلا الإساءة الجسمية (ر = -٠,٢٥) وانتهاك حقوق الأبناء (ر = -٠,٣١).

« لا توجد علاقة جوهرية بين درجات المستوى الاقتصادي الاجتماعي ودرجات الإساءة الانفعالية للأبناء.

« توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً (عند مستوى ٠,٠١) بين درجات المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة ودرجات كل من الإساءة الوالدية للأبناء ككل (ر = -٠,٢٦) وانتهاك الحقوق (ر = -٠,٣٦)، كما توجد علاقة سالبة دالة إحصائياً (عند مستوى ٠,٠٥) بين درجات المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة ودرجات كل من الإساءة الجسمية (ر = -٠,٢٣) والإهمال (ر = -٠,١٩).

« لا توجد علاقة جوهرية بين درجات المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة ودرجات الإساءة الانفعالية للأبناء.

وللتحقق من الفرض الخاص بالقدرة التنبؤية للمتغيرات المستقلة: المستوى الثقافي، المستوى الاقتصادي الاجتماعي، المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة بدرجات الإساءة الوالدية للأبناء (فضلاً عن الأبعاد) تم استخدام تحليل الانحدار المتدرج stepwise.

وقد تم استبعاد معاملات الارتباط غير الدالة بين المتغيرات المستقلة والتابعة عند استخدام تحليل الانحدار المتدرج. حيث أنه لا توجد علاقة جوهرية بين درجات المستوى الثقافي وكل من الإساءة الوالدية الجسمية، والانفعالية، والإهمال. ولا توجد علاقة جوهرية بين درجات المستوى الاقتصادي الاجتماعي ودرجات الإساءة الانفعالية للأبناء. كما لا توجد علاقة جوهرية بين درجات المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة ودرجات الإساءة الانفعالية للأبناء.

يتضح من الجدول (٤) :

« أسهم كل من المستوى الثقافي، المستوى الاقتصادي الاجتماعي، المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة إسهاماً دالاً في التنبؤ بالإساءة الوالدية ككل حيث جاءت قيم "ف"، "ت" دالة إحصائياً.

« أسهم كلا من المستوى الاقتصادي الاجتماعي، المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة إسهاماً دالاً في التنبؤ بالإساءة الجسمية حيث جاءت قيم "ف"، "ت" دالة إحصائياً.

جدول (٤): يوضح تحليل الانحدار المتدرج في التنبؤ بالإساءة الوالدية للأبناء (بإبعادها) لدى عينة الدراسة

المتغيرات التابعة	المتغيرات المستقلة	معامل الارتباط	الدلالة	نسبة الاسهام	معامل الانحدار	Beta	قيمة ف	الدلالة	قيمة ت	الدلالة
الإساءة الوالدية للأبناء ككل	المستوى الثقافي للأسرة	-٠,٢١	٠,٠٥	٠,٠٤	٠,٠٢	-٠,٢١	٤,٨٦	٠,٠٥	٦,٤٥	٠,٠٠١
	المستوى الاقتصادي للأسرة	-٠,٢٤	٠,٠٥	٠,٠٦	٠,٠٥	-٠,٢٤	٦,٢٠	٠,٠٥	٥,٥١	٠,٠٠١
	المستوى الاجتماعي الثقافي للأسرة	-٠,٢٦	٠,٠١	٠,٠٦	٠,٠٦	-٠,٢٦	٧,٢٩	٠,٠١	٥,٩٢	٠,٠٠١
الإساءة الجسمية للأبناء	المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة	-٠,٢٥	٠,٠١	٠,٠٦	٠,٠٥	-٠,٢٥	٧,٠٣	٠,٠١	٥,٠٩	٠,٠٠١
	المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة	-٠,٢٣	٠,٠٥	٠,٠٥	٠,٠٤	-٠,٢٣	٥,٨٥	٠,٠١	٥,٠٠	٠,٠٠١
انتهاك حقوق الأبناء	المستوى الثقافي للأسرة	-٠,٣٢	٠,٠٠١	٠,١١	٠,٠٩	-٠,٣٢	١٢,٣٣	٠,٠٠١	٧,٨٦	٠,٠٠١
	المستوى الاقتصادي الاجتماعي	-٠,٣١	٠,٠٠١	٠,٠٩	٠,٠٨	-٠,٣١	١١,١٩	٠,٠٠١	٦,٤١	٠,٠٠١
	المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة	-٠,٣٦	٠,٠٠١	٠,١٣	٠,١٢	-٠,٣٦	١٥,٧٩	٠,٠٠١	٧,٢٨	٠,٠٠١
الإهمال والتجاهل للأبناء	المستوى الاقتصادي الاجتماعي	-٠,١٩	٠,٠٥	٠,٠٤	٠,٠٣	-٠,١٩	٤,١٦	٠,٠٥	٥,٠١	٠,٠٠١
	المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة	-٠,١٩	٠,٠٥	٠,٠٤	٠,٠٣	-٠,١٩	٣,٩٣	٠,٠٥	٥,١٤	٠,٠٠١

« أسهم كل من المستوى الثقافي، المستوى الاقتصادي الاجتماعي، المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة إسهاماً دالاً في التنبؤ بانتهاك حقوق الأبناء حيث جاءت قيم "ف"، "ت" دالة إحصائياً.

« أسهم كلا من المستوى الاقتصادي الاجتماعي، المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة إسهاماً دالاً في التنبؤ بإهمال الأبناء حيث جاءت قيم "ف"، "ت" دالة إحصائياً.

« أسهم متغير المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة بأكبر النسب في انتهاك الحقوق (١٣%) ،والإساءة الوالدية ككل بنسبة (٦%) لدى طلاب الجامعة.

• المناقشة :

كشفت نتائج الفرض الأول عن وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠١ بين طلاب وطالبات الجامعة في كلا من الإساءة الوالدية للأبناء ككل ،والإساءة الانفعالية الى جانب الذكور. وتوجد فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ بين طلاب وطالبات الجامعة في الإهمال إلى جانب الذكور.بينما لا توجد فروق دالة إحصائية بين طلاب وطالبات الجامعة في كلا من الإساءة الجسمية وانتهاك الحقوق الأبناء.وهذا يتعارض مع (دراسة فايزة عبد المجيد وآخرون، ٢٠١٣) حيث أسفرت النتائج إلى عدم وجود فروق بين الذكور والإناث في درجة إدراكهم لإساءة المعاملة الوالدية.

وهذا التعارض قد يرجع إلى اختلاف أعمار العينات ،ويبدو أن نظرة الآباء إلى الذكر بأنه الموكل بتحمل العبء مستقبلا وتنمو تلك النظرة للذكر كلما تقدم العمر بالآباء وابنهم ، ولكن ظروف الحياة جعلت فترة اعتماد الابن على آبائهم طويلة وينشأ الصراع لدى الابن بين رغبته في الاستقلال المادي وبين الظروف الاقتصادية التي تحتم عليه أن يكون معتمدا على والديه ،فقد أشارت نتائج دراسة (عامر المصري، ٢٠٠٠) إلى أن الذكور أكثر تعرضا لتكرار الإساءة اللفظية من الإناث.

وتوجد وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى ٠,٠٠١ بين طلاب وطالبات الجامعة في الإهمال إلى جانب الذكور، ويبدو أن الشباب الذكور أكثر تعرضا من الإناث لمواقف الإهمال والنبد كالطرد من المنزل ، وعدم تلبية احتياجاته الضرورية، وعدم توفير الملابس ، والمطالبة بحق سكنه ومأكله في المنزل.

وكما يتضح من نتيجة البحث انه لا توجد فروق دالة إحصائية بين طلاب وطالبات الجامعة في انتهاك الحقوق الأبناء، أي أن الذكور والإناث في المرحلة الجامعية يتساويان في مقدار إدراكهم لانتهاك الحقوق وتتضمن :الحرمان من اتخاذ القرار بنفسه،والقيود على حرية التعبير عن الرأي، والحرمان من الاشتراك في الأنشطة الاجتماعية من سفر ورحلات والمناسبات الأسرية،و الحرمان من الأصدقاء.

أما عن نتائج الفرض الثاني ثبت انه يوجد علاقة سالبة دالة إحصائية بين درجات المستوى الثقافى للأسرة ودرجات وكلا من الإساءة الوالدية للأبناء ككل ،وانتهاك حقوق الأبناء. وتوجد علاقة سالبة دالة إحصائية بين درجات المستوى الاقتصادي الاجتماعي للأسرة ودرجات كل من الإساءة الوالدية للأبناء ككل، والإهمال ، والإساءة الجسمية وانتهاك حقوق الأبناء. وتوجد علاقة سالبة دالة إحصائية بين درجات المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافى للأسرة ودرجات كل من الإساءة الوالدية للأبناء ككل ،وانتهاك الحقوق ،و الإساءة الجسمية

والإهمال. وهذا يتعارض مع نتائج دراسة (فايزة عبد المجيد وآخرون، ٢٠١٣) والتي أسفرت عن عدم وجود فروق دالة احصائية بين المستوى الثقافي المتوسط والمنخفض في إساءة المعاملة الوالدية، بينما تتسق هذه النتيجة مع نتائج دراسة (عامر المصري، ٢٠٠٠) التي أشارت إلى أن زيادة عدد أفراد الأسرة والدخل المتدني يزيد من استخدام الإساءة اللفظية.

وتفسر تلك النتيجة بأن تدنى المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة يلعب دوراً هاماً في شخصية الأبناء وأساليب معاملتهم لأبناءهم مستقبلاً، فقد أثبتت الدراسات وجود علاقة بين متغيرات النبذ في المعاملة وشخصيات الأطفال مستقبلاً، فقد يرجع شعور الطفل بالنقص نتيجة للنبذ والاستهزاء والسخرية والاحتقار والإذلال (خالدة البطوش، ٢٠٠٧).

ويرى اليس أن الأفكار اللاعقلانية تستمر دون أن تنطفئ رغم عدم تعزيزها وذلك لأن الأفراد يقومون بتعزيز أنفسهم عن طريق التلقين الذاتي (عامر المصري، ٢٠٠٠)، فالتربية الأسرية للأباء في طفولتهم هي التي تحدد أساليب معاملتهم لأبنائهم، حيث أن الطفل الذي تربي على أنه فاشل عندما يقوم بمسئولية أسرة يكون مدرك لنفسه أنه أب فاشل لذلك يسئ معاملة مصدر الفضل وهو الابن.

كما أن عدم إحساس الفرد بقدرته على التحكم في أمور حياته لتدنى وضعه الاقتصادي والاجتماعي والثقافي يجعله شخص عدواني ويترتب على ذلك رغبته في السيطرة على الأشخاص الذين يعولهم، كما أشارت (نفيسة عبد العزيز، ٢٠١٠) إلى أن هناك ربط بين غريزة العدوان وبحاجة الإنسان إلى التملك والسيطرة.

وتتسق هذه النتيجة مع الفرض الثالث بوجود قدرة تنبؤية لانخفاض المستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة بدرجات الإساءة الوالدية ككل (فضلاً عن الأبعاد)، وبالرغم من عدم وجود دراسات تناولت هذه القدرة التنبؤية للمستوى الاقتصادي الاجتماعي الثقافي للأسرة إلا أن هذه الدراسة تعكس واقع في البيئة المصرية نتيجة للظروف الاقتصادية والاجتماعية، وتلفت نظر البحوث والمؤسسات إلى أهمية تناول الدراسات للإساءة الوالدية في مرحلة الشباب، خاصة وأن معظم البحوث كانت تركز على الأطفال، والعنف الموجه ضد المرأة من الرجل، بينما نتائج البحث الحالي تشير إلى الإساءة موجهة لكل من الرجل والمرأة نتيجة للظرف الاجتماعي والاقتصادي الراهنة.

• التوصيات :

- « إجراء المزيد من البحوث في الإساءة الوالدية وأسبابها وأثرها في مختلف الأعمار.
- « دراسة اثر العوامل النفسية والاجتماعية المعدلة أو المخففة من الآثار السلبية للإساءة الوالدية على الشباب.

- ◀ إجراء مزيد من البحوث التي تتناول مفهوم الإساءة الوالدية للأطفال من الناحية المنهجية كمفهوم متعدد الأبعاد.
- ◀ إجراء مزيد من الدراسات مقارنة بين الجنسين لاكتشاف الفروق بين الجنسين في أبعاد الإساءة الوالدية للأطفال.

• قائمة المراجع :

- خالدة البطوش: العلاقة بين أشكال الإساءة الوالدية ومفهوم الذات لدى طلاب جامعة مؤتة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الإرشاد والتربية الخاصة: جامعة مؤتة، ٢٠٠٧.
- صالح السيد: إساءة معاملة الأطفال، دراسة إكلينيكية، دراسات نفسية، ٣، ٤، ص ٤٩٩ - ٥٢٤.
- طريف شوقي؛ أحمد المجدوب، العنف في الأسرة المصرية، دراسة نفسية استكشافية، القاهرة، المركز القومي للبحوث الاجتماعية والجنائية، ٢٠٠٠، ص ٢٧.
- على حيدر: أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بتقدير الشخصية وتوكيد الذات لدى الأطفال المصابين باضطراب القراءة، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم علم النفس، كلية الآداب، جامعة الزقازيق، ٢٠٠٨.
- عامر المصري: الإساءة اللفظية ضد الأطفال من قبل الوالدين في محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات الديموغرافية (دراسة مسحية)، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، قسم علم النفس، جامعة مؤتة، ٢٠٠٠.
- فايزة عبد المجيد، سعيدة بدوي، منى أحمد. إساءة المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء من الجنسين وعلاقتها بالخوف المرضية في المرحلة العمرية من (١٥ - ١٨) سنة، دراسات الطفولة، يناير، ٢٠١٣، ص ٩٧ - ١٠١.
- ممدوحة سلامة: علم النفس الاجتماعي، أنت وأنا والآخرون، القاهرة، دار النصر، ٢٠٠٠، ص ١٥٥.
- ممدوحة سلامة: علاقة حجم الأسرة بالاعتمادية والعدوانية لدى الأطفال، مجلة علم النفس، العدد ١٤، ١٩٩٠، ص ٣٤ - ٤٢.
- محمد السيد منصور: أساليب المعاملة الوالدية المثبتة ببعض المشكلات السلوكية لدى عينة من الأطفال بمملكة البحرين، دراسات نفسية، المجلد ٢١، العدد الأول، يناير، ٢٠١١، ص ٩٩ - ١٣٥.
- منى المرسى: بناء مقياس للإساءة الانفعالية لدى طالبات كلية التربية الرياضية (دراسة تشخيصية مقارنة للمتعرضات وغير المتعرضات للإساءة)، المؤتمر العلمي الدولي الثالث كلية التربية الرياضية للبنين، جامعة الزقازيق، ٤ - ٥ مارس، ٢٠١١، ص ٧٣٣ - ٧٥٩.
- معمر الهوارنة: مقياس لمستوى الاقتصاد الاجتماعي لثقافة الأسرة، القاهرة: الانجلو المصرية، ٢٠٠٥.
- نبيل عتروس: أساليب المعاملة الوالدية الخاطئة وعلاقتها ببعض المشكلات السلوكية لدى أطفال ما قبل المدرسة، التواصل، عدد ٢٠١٠، ٢٦، ص ٢٢٣ - ٢٥١.
- نفيسة عبد العزيز: التنبؤ بالعنف ضد المرأة في ضوء بعض المتغيرات النفسية "دراسة ميدانية على طالبات المرحلة الثانوية"، المؤتمر السنوي الخامس عشر، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس، ٢٠١٠، ص ٥٥ - ٩٠.

- Al- tukhais,Faisal: A systematic Review of Literature on Physical Child Abuse by Parents in Saudi Arabia , MSc ,Health and Social Care ,University of Hudersfield,2010.
- Ashy,MajedChildhoodExperiences, SocialInteraction,and Physical Health,PH.D,Boston University, 2003.
- Bennette, G. &Ebrahim.S: Elder Abuse and Inadequate Care: The Essential of HealthCare of The Elderly .Edward Arnold, London: 1992, PP.137-140.
- Eldeman, C. &Mandle, J: Health Promotion: Through The Life Span, st.Louis, Mosby-Year Book, 1998.
- Johnson ,R .J ,Rew ,L .& Kouzekanani ,K: Gender Differences in VictimizedHomelessAdolescents,Adolescence,vol.41,NO.161,2006 ,PP.39-53
- Kingston, P. &Reay, A: Eder Abuse &Neglect, in: R.T.
- Wood (Eds.).Handbook of the Clinical Psychology of Aging (PP.423-438), NewYork, Wiley, 1996.
- Kaplan, H.I. &Sadock, and B.J: Synopsis of Psychiatry: Behavioral Sciences/Clinical Psychiatry. Mass Publishing Company, Egypt, 1998.
- Kim,m.j,Tajima,E.A.Herrenkoble,T.I&Huang,b: Early Child Maltreatment, Runaway Youths,and Risk of Delinquency and Victimization in ADOLESCENCE:A Meditational Model,National Association of Social Workers,VOL.33,NO.1,2009,PP.19-28.
- Meyer, SilkeActing in the Children Best Inters?: Examining Victims Responses to Intimate Partner Violence, J child Fam Stud, 20, 2011, PP.436-443.
- Wolf, R.S: EderAbuse, In: A.Kazdin (Eds.), Encyclopedia of Psychology, Oxford University Prss, American Psychological Association, 2000.



البحث الحادي عشر :

تقويم مقررات الفيزياء للمرحلة الثانوية في ضوء مسابقات اولمبياد
الفيزياء الدولي

إعداد :

أ/ حنان حسين عبدالله آل فيصل
معلمة بوزارة التعليم بالمدينة المنورة
المملكة العربية السعودية

”تقويم مقررات الفيزياء للمرحلة الثانوية في ضوء مسابقات اولمبياد الفيزياء الدولي“

أ/حنان حسين عبد الله آل فيصل

• مستخلص البحث :

هدف البحث بصفة أساسية إلى التعرف على مدى تناول كتب الفيزياء المطورة في المملكة العربية السعودية لمعايير المحتوى لمسابقات اولمبياد الفيزياء الدولي ، من خلال تحليل محتوى تلك المقررات ،ولتحقيق الهدف الرئيس للبحث استخدم المنهج الوصفي التحليلي القائم على أسلوب تحليل المحتوى والذي يُعد أداة مناسبة لتحليل المناهج ولجمع البيانات الكمية. تكون مجتمع البحث من جميع كتب الفيزياء المطورة للمرحلة الثانوية ، والبالغ عددها (٦) كتب موزعة على ثلاث صفوف وهي الأول والثاني والثالث الثانوي ، بواقع كتابين لكل صف دراسي ، أحدهما للفصل الدراسي الأول ، والثاني للفصل الدراسي الثاني وهي النسخة المعدلة والمقررة تدريسها في العام الدراسي ١٤٣٦ / ١٤٣٧ هـ. وتمثلت أسئلة البحث في السؤال الرئيس: ما مدى تضمين محتوى مناهج الفيزياء المطورة في المملكة العربية السعودية لمعايير المحتوى لمسابقات اولمبياد الفيزياء الدولي؟ وللإجابة عن هذا السؤال استخدم البحث أداة لتحليل المحتوى وضع بهامعايير المحتوى لمسابقات اولمبياد الفيزياء الدولي وشملت أربع مجالات: مجال طبيعة المقرر ؛ ويضم (٣) معايير أساسية تحوي (٦) معايير فرعية، ومجال المهارات النظرية ؛ ويضم (٦) معايير أساسية تحوي (١٥٤) معيار فرعي ، ومجال المهارات العملية ؛ يضم (٤) معايير رئيسية تضم (٨) معايير فرعية، ومجال الرياضيات ؛ يضم (٩) معايير رئيسية تحوي على (٣٩) معيار فرعي. و استخدم في المعالجة الإحصائية برنامج الحزم الإحصائية SPSS لحساب التكرارات والنسب المئوية لتحديد مدى تناول تلك المعايير. توصل البحث إلى مجموعة من النتائج ؛ أهمها: كانت النسبة المئوية لتناول كتب الفيزياء المطورة للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية لمعايير طبيعة المقرر (٥٨,٥ ٪) وهي نسبة منخفضة. كانت النسبة المئوية لتناول كتب الفيزياء المطورة للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية لمعايير المهارات النظرية (٣١,٥ ٪) وهي نسبة منخفضة جدا. كانت النسبة المئوية لتناول كتب الفيزياء المطورة للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية لمعايير المهارات العملية (٨,٧ ٪) وهي نسبة منخفضة جدا. كانت النسبة المئوية لتناول كتب الفيزياء المطورة للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية لمعايير الرياضيات (١,٤ ٪) وهي نسبة منخفضة جدا داخل مقررات الفيزياء ، وكان اقل الكتب تناولاً لمعايير الرياضيات كتاب الصف الثالث وأعلىها تناولاً هو كتاب الصف الأول .

الكلمات المفتاحية : مقررات الفيزياء – اولمبياد الفيزياء الدولي .

Assessment of Physics Curricula for Secondary Level in the Light of International Physics Olympics.

Hanan Hussein Abdullah Al Faisal

Abstract :

The research mainly aims to identify the extent to which developed Physics books are obtained in Saudi Arabia for the content standards for International Physics Olympics competitions, through the analysis of the content of those curricula. In order to achieve the main aim of the research, the descriptive analytical method which based on the content analysis has been used, it is considered to be a suitable way for the analysis of curricula and to collect the quantitative data. The research community consisted of all Physics developed books for secondary level, which are (6) books spread

over three grades, first, second and third of secondary, two books for each educational level, one is for the first semester and the second for the second semester which is the revised and established to be taught for the academic year 1436 / 1437 A.H. The research questions are represented in the following main question: To what extent does Physics developed curricula enrolled in Saudi Arabia for the content standards of the International Physics Olympics competitions? To answer this question the research was used as a tool to analyze the content and put out content standards for International Physics Olympics competitions and included four fields: the field of nature which is established; includes (3) basic standards that has (6) sub-standards, the field of theoretical skills; includes (6) basic standards that has (154) sub-standards, the field of practical skills; include (4) basic standards that has (8) sub-standards and the field of mathematics; includes (9) basic standards that has (39) sub-standards. The SPSS program was used in the statistical processing to calculate the frequencies and percentages to determine the extent to which those standards are approached. The research found a set of results; which are: The percentage of approaching the developed physics books for secondary level in Saudi Arabia of the standards of the nature which is established (58.5%) which is a low percentage. The percentage of approaching the developed physics books for secondary level in Saudi Arabia of the standards of theoretical skills (31.5%) which is a very low percentage. The percentage of approaching the developed physics books for secondary level in Saudi Arabia of the standards of practical skills (8.7%) which is a very low percentage. The percentage of approaching the developed physics books for secondary level in Saudi Arabia of the standards of mathematics standards (1.4%) which is a very low percentage in physics curricula, and the less books which were approached mathematics standards is the third-grade book and the highest is the first-grade book.

Key Words : Physics Curricula - International Physics Olympics

• مقدمة :

أدركت العديد من الدول أن المكانة المتميزة للتربية تعد من أهم أسباب التنمية ، لذا نجد أن هذه الدول قد أعلنت أن أولوياتها الحاسمة هي إصلاح التعليم. ونظرا لأهمية المناهج التربوية واعتبارها أحد المقومات الأساسية في التعليم ، تتطلب مراجعة مستمرة بالإضافة إلى التقويم والتطوير والتجديد والتجويد . وتعد مناهج العلوم من أكثر المناهج حاجة إلى المراجعة والتطوير بصورة مستمرة ، نظرا لارتباطها بالتغيرات الهائلة في مجال العلوم والتقنية ، والذي أحدث تغيرات كبيرة في شتى مناحي الحياة .

وتعد مناهج الفيزياء أحد فروع العلوم ومن المناهج المهمة في حياة الطلاب ، وذلك لكون علم الفيزياء هو علم غني بالمعارف الدقيقة عن الكون والأشياء فهو يزودنا بفهم لأساس القوانين الطبيعية في الحياة بالإضافة إلى انه يعتبر أساس لمعظم التقنيات المتقدمة التي يسرت حياة البشر في العصر الحديث وهي تسمى أيضا علم خلق الثروة ، فإذا أرادت أمة أن تصبح غنية فلا بد لها من اكتساب درجة عالية من الخبرة في الفيزياء البحتة والتطبيقية . لذلك مرت مناهج

الفيزياء في كثير من الدول بتطورات عدة سعياً لتحقيق مستوى مقبول لتدريس هذا العلم الأساسي للمواطن كما وجهت العديد من الانتقادات لمناهج الفيزياء في الولايات المتحدة الأمريكية وبريطانيا لفشلها في اجتذاب اكبر عدد ممكن من الطلاب لتوفير العدد الكافي من العلماء في هذا المجال.

في ضوء هذه الانتقادات ، نشطت حركات تطوير مناهج الفيزياء في كثير من دول العالم ، فظهرت مناهج جديدة في الفيزياء ركزت على طبيعة العلم والثقافة العلمية والتعامل المباشر مع القضايا التي تهم الطلاب في حياتهم اليومية بهدف تقريب الفيزياء إلى قلوب المتعلمين وجعلهم يشعرون بأهمية هذا العلم في تقدم الدول . (الزعائين وشبات ، ٢٠٠٢ ، ص ص ٤٠ - ٤٤)

ولقد ذكر (فتح الله ، ٢٠١٥ ، ص ص ٢٨٢ - ٢٨٣) أن الدول العربية اتخذت اتجاهات مختلفة في عملية تطوير المناهج في ضوء معايير المحتوى ويمكن تلخيصها على النحو التالي:

« سارعت بعض الدول الى تبني المشروعات الأمريكية دون تعديل ، وهو ما يسمى اتجاه التبني Adoption ، فكانت الاهداف والكتب صورة مترجمة من هذه المشرعات .

« سارعت دول أخرى الى تبني مشروعات المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم فور الانتهاء من إعداد أدواتها ، خصوصا وان هذه المشروعات كانت ناتجا لمجهودات عربية وإنها كانت تنفذ تفاصيل المناهج وأدواتها من كتب ووسائل وأدوات للتقويم . وقد تفاوتت الدول في سرعة تطوير مناهجها في العلوم على هذه الاساس إذ بدء بعضها التنفيذ بعد أكثر من عشر سنوات من إتمام المشروع .

« قامت دول أخرى بإجراء تعديلات على مخرجات المشروعات الريادية الأمريكية والعربية ، وذلك بأن كلفت عددا من خبراءها بتطوير هذه المشروعات لطبيعة الظروف المحلية ليس من حيث طبيعة المحتوى ومستواه ومدى تتابعه ، بل أيضا من حيث الإمكانيات المحلية من حيث المعلمين ومستويات الطلبة ومخرجات عملية تدريس العلوم ، ويسمى هذا الاتجاه بالتطوير Adaptation .

« كلفت بعض الدول خبراء عرب بناء مناهج وإعداد أدوات تنفيذها وكانت المناهج التي نتجت عن ذلك خليطا بين بعض المشروعات العالمية والعربية واجتهادات شخصية من هؤلاء الخبراء .

« اكتفت بعض بالجهود الذاتية لخبراتها باقتراح مناهج العلوم المطورة في مرحلة بناء تامة ، ولذلك كثيرا ما كانت هذه المناهج متأثرة بخلفيات هؤلاء الخبراء ومدى انفتاحهم على مجريات الأمور والاتجاهات العربية العالمية في هذا المجال .

ولقد اتجهت المملكة في السنوات الخمس الأخيرة إلى إصلاح التعليم بشكل عام ، لذلك أقرّ خادم الحرمين الشريفين الملك عبد الله بن عبد العزيز - رحمه الله - مشروع تطوير التعليم العام في المملكة العربية السعودية عام ١٤٣٠هـ ، والذي كان من أهم برامج تطوير المناهج ومواد التعلم . وتعدّ مناهج الرياضيات والعلوم بفرعها المختلفة ، (الفيزياء - الكيمياء - الأحياء) من أوائل المناهج التي خضعت للتغيير ، حيث قامت بإتباع أسلوب التطويع بإجراء تعديلات المشروعات الريادية الأمريكية وتطويرها حسب البيئة السعودية وذلك عن طريق ترجمة كتب سلسلة (ماجروهيل) الأمريكية .

وذكر (موسى ، ٢٠١٢ ، ص ٢١) أن هناك ست حركات لإصلاح تدريس العلوم والتربية العلمية ، هدفت جميعها إلى تطوير مناهج العلوم لعقد التسعينات وما بعدها ، كما أبرزت تلك الحركات الإصلاحية ضرورة التقويم باستخدام المعايير العالمية ، وتطوير المناهج في ضوءها ، حيث تعدّ المعايير محركات أساسية لضمان الجودة في العملية التعليمية لتدريس العلوم ، بالإضافة إلى جودة الكتب المدرسية في تقديم الخبرات المربية .

تتمثل تلك الحركات في : حركة العلم والتقنية والمجتمع (STS) (Science, Technology, and Society) ، والعلم لكل الأمريكيين (مشروع ٢٠٦١) ، "AAAS" Americans Association for the Advancement of Science ، ومشروع المجال والتتابع والتناسق (SS&C) scope,Sequenceand Coordination ، والمقاصد التربوية (٢٠٠٠) ، وحركة المعايير القومية للتربية العلمية (National Science Education Standards) (NSSES) ، ومعايير التربية العلمية للولاية ، بالإضافة إلى دراسة التوجهات الدولية للرياضيات والعلوم (Trends of the International Mathematics and Science (TIMSS Studies) ، وهي مسابقة دولية تشارك فيها الدول بهدف تقييم انجازات طلابها في العلوم والرياضيات بمراحل التعليم العام .

ومن المسابقات الدولية أيضا مسابقات أولمبياد العلوم وهي تضم تخصص الأحياء والكيمياء والجيولوجيا والفيزياء وعلم المحيطات وعلم الفلك ، وتهدف مسابقات العلوم الدولية بشكل عام إلى اختبار مدى فهم الطلاب للحقائق والمفاهيم العلمية ، وتقييم استخدامهم للأجهزة في المختبر ، بالإضافة إلى زيادة اهتمامهم في مجال العلوم والتقنية ، وقياس قدرتهم على تطبيق ما تعلموه في حل المشكلات التي تواجههم في الحياة ، كما يهدف كذلك إلى تحسين نوعية تدريس العلوم في جميع أنحاء البلاد . ويتم تحقيق هذه الأهداف من خلال الأنشطة الصفية ، والبحوث ، والمسابقات الوطنية . (Cairns & Putz , 2002 , p 70)

وتعدّ مسابقات أولمبياد الفيزياء الدولي من أحد الوسائل التي يمكن من خلالها تطوير مناهج الفيزياء وذلك عن طريق تحليل نتائج الطلاب من الدول

المختلفة المشاركة في المسابقة ، ولقد تم تنظيم أول مسابقة من قبل الأستاذ سكيلوسكي كزيسلاو (Czesław Ścisłowski) في وارسو (بولندا) في عام ١٩٦٧م، ومنذ ذلك الوقت يتم تنظيم مسابقات الأولمبياد الدولية للفيزياء بمشاركة عدد كبير من الدول (Gorzkowski,1999,p1).

وشاركت المملكة العربية السعودية في اولمبياد الفيزياء الدولي ست مرات ، وذلك في الأعوام التالية (٢٠٠٢م، ٢٠٠٤م، ٢٠٠٦م، ٢٠١٠م، ٢٠١٢م، ٢٠١٣م)، وحصل الفريق السعودي عام ٢٠١٠ على شهادة تقدير وارتفعت درجات الفريق من ٢٪ الى ٢٥٪ عن آخر مشاركة . كما حصل أربع من أصل خمس طلاب في مشاركة عام ٢٠١٢ على شهادات تقدير، بينما حصل المتسابق الخامس على ميدالية برونزية وهي تعد الأولى على الصعيد العربي. كما حصل الفريق السعودي في مشاركة عام ٢٠١٣ على ميداليتين برونزيتين وشهادتي تقدير (وزارة التربية والتعليم ، ٢٠١٢، ص ١١ و ٢٠١٣، ص ١٢)

ولقد أجريت العديد من الدراسات في مجال اولمبياد العلوم ، وأوصت جميعها بضرورة إجراء المزيد من الدراسات حول اولمبياد العلوم مثل دراسة (Özlen & Özgün,2013) ، ودراسة (Bittman ,2007) ودراسة (Feng , 2001) ، ودراسة (Wirt,2011)Philpot.2007) ودراسة (Hounsell,2000) .

ومن خلال فحص الدراسات السابقة استرعي انتباه الباحث عدم وجود أي دراسة عربية - على حد علم الباحث وذلك من خلال البحث في عدة قواعد للبيانات مثل مدينة الملك عبد العزيز للعلوم والتقنية ومكتبة الملك فهد الوطنية ومكتبة الملك عبد الله الرقمية - تناولت اولمبياد العلوم بشكل عام واولمبياد الفيزياء بشكل خاص ، لذا اتجهت الباحثة في الدراسة الحالية إلى تحليل محتوى مقررات الفيزياء المطورة في ضوء معايير المحتوى لمسابقات اولمبياد الفيزياء الدولي ، ومن هذا المنطلق نشأت مشكلة البحث .

• مشكلة البحث :

لاحظت الباحثة من خلال عملها في مجال تدريس الفيزياء ، ومن خلال تدريب الطالبات على مسابقات اولمبياد الفيزياء الدولي أن هناك فارق كبير بين المحتوى العلمي الموجود في الكتب المدرسية لمناهج الفيزياء المطورة وبين المحتوى العلمي لأسئلة اختبارات الفيزياء الدولية ، وحيث أن الغرض الأساسي من إقامة هذه المسابقة الدولية هو تطوير مناهج الفيزياء وذلك من خلال تحليل نتائج الفرق للدول المختلفة وإجراء التعديلات المطلوبة في مقررات مقرر الفيزياء بالحذف والإضافة (Hounsell , 2000.pp 34-37)

وبناء لما سبق توضيحه سيحاول البحث الحالي الاجابة عن السؤال الرئيسي التالي: ما مدى تضمين محتوى مناهج الفيزياء المطورة في المملكة العربية السعودية لمعايير المحتوى لمسابقات اولمبياد الفيزياء الدولي؟

ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية:

« السؤال الأول :ما مدى تضمين محتوى كتب الفيزياء المطورة لمعايير طبيعة المقرر؟

« السؤال الثاني :ما مدى تضمين محتوى كتب الفيزياء المطورة لمعايير المهارات النظرية؟

« السؤال الثالث:ما مدى تضمين محتوى كتب الفيزياء المطورة لمعايير المهارات العملية؟

« السؤال الرابع : ما مدى تضمين محتوى كتب الفيزياء المطورة لمعايير الرياضيات؟

• أهداف البحث :

يهدف البحث إلى تقويم محتوى كتب الفيزياء المطورة في ضوء معايير المحتوى لمسابقات اولمبياد الفيزياء الدولية . ويؤمل أن يحقق البحث الحالي الأهداف الآتية:

« تحديد معايير المحتوى لمسابقات اولمبياد الفيزياء الدولي الواجب توفرها في مناهج الفيزياء المطورة؛

« التعرف على مدى تضمين محتوى كتب الفيزياء المطورة لمعايير طبيعة المقرر؛

« التعرف على مدى تضمين محتوى كتب الفيزياء المطورة لمعايير المهارات النظرية؛

« التعرف على مدى تضمين محتوى كتب الفيزياء المطورة لمعايير المهارات العملية

« التعرف على مدى تضمين محتوى كتب الفيزياء المطورة لمعايير الرياضيات.

• أهمية البحث :

تنادي العديد من الأبحاث والدراسات بضرورة تقويم و تطوير المناهج الدراسية بشكل عام ومناهج العلوم بشكل خاص في ضوء التوجهات العالمية الحديثة ، ومن هنا تبرز أهمية البحث ، ويمكن تحديدها في النقاط الآتية :

« يتوقع من البحث تزويد المسؤولين عن بناء المناهج بقائمة عن أهم معايير المحتوى لمسابقات اولمبياد الفيزياء الدولي، في مجال مناهج الفيزياء المطورة بالملكة العربية السعودية، للاستعانة بها عند بناء مناهج الفيزياء وتطويرها بتلك المرحلة .

« قد يُعدّ البحث الحالي من أوائل الدراسات في المملكة العربية السعودية (في حدود علم الباحثة) ، الذي تناول موضوع تقويم كتب الفيزياء المطورة للمرحلة الثانوية في ضوء معايير اولمبياد الفيزياء الدولي، الأمر الذي قد يجعل نتائج البحث نقطة انطلاق لمزيد من البحوث والدراسات للقائمين على امر تطوير المناهج، في مجال اولمبياد العلوم بشكل عام.

• مصطلحات البحث

• التقييم Evaluation :

تعرفه الباحثة إجرائيا : بأنه عملية حصر معايير المحتوى الدولية لمسابقات اولمبياد الفيزياء الدولي والكشف عن تناول كتب الفيزياء المطورة للمرحلة الثانوية بالسعودية لها .

• اولمبياد الفيزياء الدولي (IPhO) : The International Physics Olympiad

هي مسابقات تنافسية دولية لطلاب المدارس في المرحلة الثانوية ، نُظمت في عام ١٩٦٧م في وارسو (بولندا) بواسطة (Ścisłowski Czesław) ، وقبلت خمس دول المشاركة بها (بلغاريا وتشيكوسلوفاكيا والمجر ورومانيا وكذلك بولندا الجهة المنظمة للمسابقة) . وتألّف كل فريق من ثلاثة طلاب من المرحلة الثانوية يرافقهم مشرف واحد فقط . وحُدّد يوم واحد للاختبار النظري ويوم آخر للاختبار العملي . (Gorzkowski,1999,p2)

• حدود البحث

أقتصر البحث على المحددات الآتية:

« الحد الزمني: محتوى كتب الفيزياء في المرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية طبعة عام ١٤٣٥/١٤٣٦ المعدلة ، بصفوفها الثلاث للفصلين الدراسيين الأول والثاني بالنسبة لكل فصل على حده.

« الحد الموضوعي: تحليل محتوى كتب الفيزياء للمرحلة الثانوية بصفوفها الثلاث، وذلك بالنسبة لكل من المجالات الخاصة بمعايير المحتوى لمسابقات اولمبياد الفيزياء الدولي الآتية: طبيعة المقرر ، المهارات النظرية ، المهارات العملية ، الرياضيات، كما اقتصرَت الدراسة على المعايير الخاصة بكل مجال من تلك المجالات.

• الإطار النظري والدراسات السابقة

• المحور الأول : مناهج الفيزياء بالمملكة العربية السعودية

الفيزياء علم طبيعي تجريبي يهتم بدراسة الجسيمات، والموجات ، والتفاعلات الموجودة في الطبيعة وتحليلها ، وصياغة العلاقات التي تعبر عنها ، والخصائص الفيزيائية ذات الصلة . ولقد اهتم العلماء منذ القدم وحتى العصر الحالي بتدريس الفيزياء ، كونها تسهم في تطوير البنية العقلية لديهم ، كما تنمي مهارات التفكير كذلك . كما أنها تسهم في التنوير العلمي والثقافة العلمية لأفراد المجتمع، حيث أن التنوير العلمي الفيزيائي لا يهتم فقط بمعرفة الفرد للمفاهيم والقوانين الفيزيائية ، وإنما يهتم بفهم طبيعة على الفيزياء ، وتوظيف المعرفة العلمية في ممارسات الحياة اليومية ، وحل المشكلات ، واتخاذ القرارات السليمة، وتنمية الاتجاهات نحو العلم. (عبد السلام ، ٢٠٠٠، ص ص ٩٢ - ٩٦).

وكون الدراسة الحالية تسعى إلى تقويم مناهج الفيزياء المطورة الجديدة ، والتي كانت نتاج لحركات الإصلاح التي طالت تعليم العلوم الطبيعية بشكل عام في مراحل التعليم العام في المملكة العربية السعودية منذ عام (١٤٢٩هـ) متمثلة في مشروع تطوير مناهج العلوم الطبيعية والرياضيات ، كان لزاماً أن نتطرق للأهداف الجديدة لتدريس العلوم الطبيعية (الفيزياء) كما حددتها حركات الإصلاح لمناهج العلوم في القرن الحادي والعشرين ، وهي كما يلي (الغامدي ، ٢٠١٠ م) :

« المعرفة العلمية : لا يقتصر تركيز هذا الهدف على مجموعة المعارف التي تنتمي إلى علوم الطبيعة (الفيزياء ، والكيمياء ، وعلم الأحياء ، وعلم الأرض) ، وما أنتجه البحث العلمي في هذه المجالات من مفاهيم ، وحقائق ، ونظريات تفسر الظواهر الطبيعية ، وتسهم في فهمنا للكون والمخلوقات من حولنا ، وإنما يتعدى تركيزها الضيق على الفروع إلى نظرة أوسع تشمل : فهم الاستقصاء العلمي ، والعلم ، والتقنية ، وطبيعة وتاريخ العلم . ويمكن صياغة هذا الهدف على أنه يجب أن يطور تدريس العلوم فهماً أساسياً للأنظمة الطبيعية والبيولوجية .

« الطرائق العلمية : الهدف الثاني يركز على القدرات ، وعلى فهم الطرائق العلمية للاستقصاء التي يستخدمها العلماء لاختبار الفروض ، أو إجراء التجارب ؛ للوصول إلى معارف جديدة . ويُعد الاستقصاء العلمي ، ومهارات التفكير ، والتحليل الناقد من أبرز معالم الطرق العلمية في تدريس العلوم ، ويمكن صياغة هذا الهدف على أنه يجب أن يطور تدريس العلوم الفهم الأساسي والقدرة على استخدام طرائق الاستقصاء العلمي .

« القضايا المجتمعية : يركز هذا الهدف على الاهتمام بقضايا البيئة ، والصحة ، والمشكلات ذات الطابع المجتمعي سواء على المستوى المحلي أو العالمي ، ويؤكد هذا الهدف على وجوب إسهام تدريس العلوم في إعداد المواطنين ، لاتخاذ قرارات مسئولة تتعلق بالمسائل الاجتماعية ذات الصلة بالعلم .

« الحاجات الشخصية : لكل المتعلمين حاجات تتعلق بأنظمتهم الإحيائية والنفسية ؛ لذلك يجب على تدريس العلوم الإسهام في فهم وتلبية الاحتياجات الشخصية للأفراد .

« الوعي بالمهن المستقبلية : يستوجب تدريس العلوم الطبيعية تزويد المتعلمين بقدر كاف من المعارف المفيدة والمهارات العملية والعلمية التي تمكنهم من العمل في المستقبل في وظائف لائقة ، وبقدر عال من الكفاءة والجدارة . ويؤكد هذا الهدف على أنه يجب على تدريس العلوم إعلام الطلبة بالمهن المتوفرة في ميادين العلوم المختلفة .

• الفروق بين مناهج الفيزياء الجديدة والقديمة بالمملكة العربية السعودية :

أشارت بعض الدراسات (الرويس وآخرون ، ٢٠١١ م ، ص ١٨ ؛ الرويس ٢٠١٠ م ، ص ١٢ ؛ الشايع وعبد الحميد ٢٠١١ ، ص ١٢٧) إلى وجود فروق بين مناهج

الفيزياء الجديدة، والمناهج القديمة التي طبقت قبل مشروع التطوير، وهي كالتالي :

« الأهداف : سلاسل العلوم الجديدة بنيت على أهداف دقيقة ومتعمقة أكثر من أهداف المناهج القديمة، وتصف كل عناصر المحتوى بدقة، مبرزة استخدام معايير المعالجة التي تعتمد عليها السلسلة في كل موضوع يتم تناوله وفي كل صف دراسي .

« طرق التدريس : الاختلاف في طرق العرض، والمعالجة، والإخراج والتصميم، ويجمع القائمون على المشروع على أن المكسب الكبير في استخدام السلاسل العالمية هو استخدام طرق معالجة مميزة، ثبت دورها وفعاليتها من خلال نتائج الأبحاث والدراسات في تعليم العلوم الطبيعية (الفيزياء) .

« اعتماد ومراعاة جوانب حديثة في مناهج العلوم الطبيعية الجديدة، وطرق تدريسها كالتكامل مع المواد الأخرى، والتركيز على تنمية مهارات التفكير، والاتصال، والتعبير العلمي، والمهارات الرياضية، وعلى أسلوب حل المشكلات، والاستقصاء، وممارسة التعلم الذاتي، والتركيز على التطبيقات الحياتية .

« تركّز المناهج الجديدة على توظيف التقنية لتحسين وتعميق التعلم، وهذا مما تفتقد إليه المناهج القديمة بصورة ملحوظة .

« استخدام مصطلحات جديدة لم تكن مألوفة في المناهج القديمة والتركيز عليها كمواضيع مستقلة في المناهج الجديدة .

ومن خلال ما سبق توضيحه نلاحظ أن محتوى مناهج الفيزياء المطورة في المرحلة الثانوية، بالمملكة العربية السعودية يراعي أهداف التربية العلمية في القرن الواحد والعشرين ويراعي الفروق الفردية بين الطلاب، ويحتاج إلى مهارات تدريسية عالية لدى المعلمين، ولكن مازالت هذه المناهج في حاجة إلى النقد والتعديل والتغيير .

فلقد أجرت (العمار، ٢٠١٢م) دراسة هدفت إلى تحليل محتوى كتب الفيزياء للصف الأول الثانوي في ضوء أبعاد التنور الفيزيائي، وأظهرت نتائج الدراسة أن هناك خلل في الموازنة بين أبعاد التنور الفيزيائي في محتوى كتاب الفيزياء للصف الأول، وفي ضوء هذه النتائج حاولت الدراسة معالجة ذلك، بطرح تصور مقترح لتضمين أبعاد التنور الفيزيائي في محتوى كتب الفيزياء . كما أوصت الدراسة بضرورة تضمين القضايا المدرجة تحت أبعاد التنور الفيزيائي والتي لم تحظ بأي معالجة في محتوى كتب الفيزياء للصف الأول .

كما أجرت (البلوي، ٢٠١٢م) دراسة هدفت إلى تقويم كتاب الفيزياء للصف الأول الثانوي العلمي في المملكة العربية السعودية والمشكلات التي تواجه الطلاب في دراسته من وجهة نظر المعلمين والمُشرفين التربويين، وأظهرت نتائج الدراسة أن من أهم المشاكل التي تواجه الطالب في دراسة المقرر هو عدم وجود التوازن بين

الجانب العملي والنظري داخل المقرر. وأوصت الدراسة بضرورة زيادة التركيز على مجال المحتوى من حيث مراعاة الفروق الفردية بين الطلاب ، والموازنة بين الشمول العمق.

كما أجرى (الضلعان وآخرون ، ٢٠١٥) دراسة هدفت الى تحليل محتوى كتب الفيزياء المطورة في المملكة العربية السعودية وذلك للوقوف على مدى تضمينها للقضايا العلمية المجتمعية ومستوى وعي المعلمين بها . وأظهرت النتائج ان كتب الفيزياء ودليل المعلم تفتقد إلى الإشارة الصريحة للقضايا العلمية المجتمعية ، كما خلت كتب الفيزياء وأدلة المعلم من أية أشارات صريحة للتعامل مع القضية العلمية المجتمعية .وقد أوصت الدراسة بضرورة إعادة النظر في مستوى تضمين تلك القضايا داخل المناهج وأهمية تكاملها بين كتاب الطالب ودليل المعلم .

ويلاحظ مما سبق ان مناهج الفيزياء المطورة تعاني قصورا في بعض النواحي ، وهذا ما تهدف ايضا اليه الدراسة الحالية من حيث توضيح مدى توفر معايير المحتوى لمسابقات أولمبياد الفيزياء الدولي في محتوى المناهج.

• المحور الثاني : المشاريع العالمية في تعليم وتعلم العلوم :

تسعى جميع دول العالم ، المتقدمة منها والنامية إلى تطوير مناهج التعليم بصورة مستمرة ، حيث تأتي مناهج العلوم في مقدمة اهتمامات المعنيين بوضع سياسات التعليم والتخطيط لتطويرها ، وتحسين مستوى مخرجاتها ، وذلك عائد إلى الأهمية المتزايدة للعلوم الطبيعية في عصرنا الحاضر ، الذي يمتاز بتسارع المعرفة الإنسانية ، وتنامي الإنتاج الفكري والعلمي وما صاحب ذلك من تقدم تقني أصبح سمة مميزة لهذا العصر . ونظرا للحاجة الملحة لتطوير تعليم العلوم ضمن حركة إصلاح التعليم التي قامت في معظم دول العالم ، فقد قامت العديد من المؤسسات التربوية والهيئات والمنظمات الدولية بوضع برامج و مشاريع مختلفة شملت منظومة تعليم العلوم بكل جوانبها .

وقد شهدت الساحة التربوية سلسلة من مشاريع إصلاح تعليم العلوم ، فعلى سبيل المثال يشير (زيتون ، ٢٠٠٤م ، ص ٣٢) إلى صدور أكثر من ثلاثمائة تقرير منذ بداية عقد الثمانينات بغية إصلاح التربية في أمريكا بصورة عامة ، ولقد أشار (موسى ، ٢٠١٢م ، ص ٢٢) إلى أن هناك عدد من الدراسات حددت عدة حركات عالمية معاصرة لإصلاح التربية العلمية ومناهج العلوم وتدريسها ، وتمثلت في حركات : العلم والتقنية المجتمع Science, Technology, and Society(STS)، والمشروع (٢٠٦١) تحت مسمى العلم للجميع ومعالم الثقافة العلمية ، والمجال والتتابع والتناسق scope, Sequence and Coordination (SS&C)، والمعايير القومية للتربية العلمية National Science Education Standards(NSES).

وتعد هذه الحركات الإصلاحية العالمية المعاصرة من أكثر الحركات انتشاراً، وأكثرها تأثيراً على مستوى الصياغة والبناء والتصميم في مناهج العلوم، بما يساير التطور العلمي والتقني، بالإضافة إلى كونها لا تقتصر شموليتها على مستوى الولايات المتحدة الأمريكية فقط، بل امتدادها أمتد ليشمل دول صناعية متقدمة أخرى ودول نامية تبنت هذا الفكر في مناهج التربية العلمية، ومناهج العلوم وتدريسها، وفيما يلي عرض لهذه المشاريع والحركات الإصلاحية في مناهج العلوم.

• مشروع المجال والتتابع والتناسق (SS&C) :

بدأ هذا المشروع في عام ١٩٨٩ م، وكانت أهدافه زيادة الثقافة العلمية لدى المتعلمين، ويمثل هذا المشروع إعادة بناء منهج العلوم، في الولايات المتحدة الأمريكية في أربع مجالات رئيسية هي: الأحياء، والكيمياء، والفيزياء، وعلم الأرض، بما يساعد التنوير العلمي وإعداد الأفراد الذين سيتجهون إلى أعمال علمية ترتبط بتلك المجالات، ويعود ظهور هذا المشروع نتيجة لوجود قصور في برامج العلوم، التي تتعلق بمجالاتها، وتناسقها حيث وجد أنه لا يتم إعطاء الطلبة الفرصة لفهم العلوم، كونها مجردة ونظرية ولا يتم استخدام منهجية صحيحة، لذا أكد المشروع على اشتراك جميع مواد العلوم الطبيعية المختلفة في كثير من الموضوعات والعمليات العلمية. (NSTA, 1996)

ونلاحظ أن المناهج القائمة على المجال والتتابع والتنسيق تعتمد على طرق تدريس تستخدم الاستقصاء والبحث والتجريب، كما أنها تقدم المفاهيم الأساسية للطلاب بشكل متداخل، مما يساعد المتعلمين على الربط بين المفاهيم في مجالات العلوم المختلفة.

• مشروع ٢٠٦١ :

تعد الجمعية الأمريكية لتقدم العلوم (Americans Association for the Advancement of Science "AAAS")، أكبر دار نشر ومؤسسة علمية للعلوم التطبيقية، إذ تعد بمثابة مصدر رسمي للمعلومات عن آخر التطورات في العلوم، وتعمل كجسر تواصل بين العلماء وصانعي القرارات والعامّة للنهوض بالعلوم وتعليم العلوم. أسست في فيلادلفيا عام ١٨٤٨ م، وهي من أقدم الجمعيات العلمية في الولايات المتحدة الأمريكية، حيث يوجد بها الأصول التاريخية لكثير من الجمعيات حالياً. (Deboer, 2004)

ومن بين الجهود الإصلاحية لهذه الجمعية مشروع (٢٠٦١)، والذي قدمته بوصفه مبادرة شاملة لتحسين تعلم العلوم، ولقد سمي بذلك نسبة إلى العام الذي يتوقع أن مذنّباً هالياً سيعود للظهور فيه على الأرض، حيث يرى منظمو المشروع أن الأطفال الذين دخلوا المدرسة في عام ١٩٨٥ م (تاريخ بدء المشروع) سوف يشهدون كل التغيرات العلمية والتقنية في خلال حياتهم قبل عودة المذنّب في ٢٠٦١ م. (AAA, 2006)

ونُتج عن هذا المشروع تقريران هما: الأول: بعنوان (العلم للجميع) والآخر: بعنوان (الثقافة العلمية)، والذي يؤكد على أبعاد الثقافة العلمية وهي الطبيعة المعرفية للعلم، والطبيعة البحثية للعلم والطبيعة التفكيرية للعلم والتفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع، والتي هي ضرورية في خلق الفرد المثقف علمياً من خلال محتوى العلوم. (Thurmond,2000)

• حركة التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع (STS) :

ظهرت هذه الحركة نتيجة الانتقادات التي وُجّهت إلى مناهج العلوم في الخمسينيات والستينيات، والتي أغفلت العلاقة المتبادلة بين العلم والتقنية، وعدم إظهار الجانب الاجتماعي للعلم. وكانت البدايات الأولية، للحديث عن حركة التفاعل بين العلم والتقنية والمجتمع في بداية العقد السابع من القرن الميلادي المنصرم، حيث شرعت بعض الجامعات الأمريكية في تغيير برامج رسمية، تقدم من خلالها مواد دراسية عن العلم والتقنية والمجتمع، وبالتدريج انضمت مؤسسات تعليمية أخرى، بهدف إدخال العلم والتقنية ضمن مناهجها الدراسية". (العطيات، ١٩٩٩م، ص ١٢)

ويمكن القول: إن هناك حدثين في هذا العقد، كان لهما أكبر الأثر، في ظهور مدخل العلم والتقنية والمجتمع وهما :

❖ صدور وثيقة مشروع التكوين Project Synthesis، وهو محاولة لتحديد الحاضر والمستقبل لتدريس العلوم، وأجري المشروع لحساب رابطة التربية العلمية (ASE) Association for Science Education، في الولايات المتحدة الأمريكية، باشتراك مجموعة من العلماء والتربويين، حيث حدد القائمون عليه أربعة أهداف لتدريس العلوم والتربية العلمية وهي :

- ✓ العلم من أجل تحقيق الحاجات الشخصية؛
- ✓ العلم لحل القضايا المجتمعية الراهنة؛
- ✓ العلم من أجل الربط بمجالات العمل المهني؛
- ✓ الإعداد الأكاديمي .

❖ صدور تقرير الرابطة الوطنية للعلمي العلوم (National for Science Teacher Association (NSTA)) في أمريكا، تحت عنوان: العلم والتقنية والمجتمع : التربية العلمية لعقد الثمانينيات (Science, Technology & Society For The 1980's) والذي حدد أن هدف التربية العلمية لعقد الثمانينيات وما بعدها هو تنمية التنور العلمي، لدى الأفراد.

و أدّى هذا التوجه الحديث نحو التربية العلمية التقنية، إلى ظهور عدة منظمات دولية، اهتمت بهذا الاتجاه، ومنها : المنظمة الدولية للتربية العلمية والتقنية (International Organization For Science And Technology Education (IOSTE)). وشبكة المعلومات الدولية للتربية العلمية والتقنية

(International Network For Information In Science & Technology Education (INISTE))، وكان الهدف من انتشار هذه المنظمات ، هو تطوير وتحديث تدريس العلوم والتقنية ، وتدريب المعلمين والعاملين في هذين المجالين، مع التركيز على وضع مناهج العلوم والتقنية، وتطوير أساليب تدريسها، والاهتمام بإنتاج الوسائل التعليمية، والأجهزة المخبرية ذات العلاقة لتحقيق ما يلي :

- ◀ ربط العلوم والتقنية بالمجتمع والبيئة المحلية؛
- ◀ ربط البرامج الدراسية في مجال العلوم والتقنية بالمعارف الأخرى ، وملائمتها لطلبية الاحتياجات الوطنية ؛
- ◀ التجديد في تعليم العلوم والتقنية. (بلجون ، ٢٠٠٤م).

• المعايير القومية للتربية العلمية (NSES) :

بدأ الاهتمام بالمعايير القومية للتربية العلمية عام ١٩٨٩م ، عندما وافقت رابطة الحكام القومية على أهداف التعليم ، وشجع على ذلك رئيس الولايات الأمريكية في ذلك الوقت ، حيث أمر بتشكيل "لجنة وضع أهداف التعليم القومي " ، وكان للمعايير القومية لتعليم العلوم بشائر عديدة ذات أهمية ، ففي عام تم إصدار تقرير " أمة في خطر Nation at Risk " الذي طالب بإعادة النظر في نظام التعليم في الولايات المتحدة الأمريكية والعمل على إصلاحه فاقترحت كل من الجمعية الأمريكية للكيمياء (American Chemical Society) ، وقاعة لورانس "Lawrence" للعلوم ، والمركز القومي لمصادر العلوم National Science Resources Center (NCRC) عام ١٩٨٩م مناهج علوم مطورة ومبتكرة، وأصدرت الرابطة الأمريكية لتطوير العلوم (AAAS) مشروعها (٢٠٦١) ، وشجعت لجنة وضع الأهداف القومية للتعليم عام ١٩٩١م المجلس القومي للبحوث ليقوم بدور فعال ورئيسي من أجل تحديد وتطوير المعايير القومية لتدريس العلوم من حيث المحتوى وطرق التدريس والتقييم . (النجدي و عبدالهادي و راشد ، ٢٠٠٥م ، ص ص ٢٥ - ٢٦)

ولتطوير معايير تعليم العلوم ، شكل مجلس البحث القومي لجنة ضمت ممثلين لكل من الاتحاد القومي الأمريكي لمعلمي العلوم (NSTA) ، والاتحاد الأمريكي لتقدم العلوم (AAAS) ، واتحاد الكيميائيين الأمريكيين ACS ، والمركز القومي لمصادر العلوم (NSRC) ، والاتحاد الأمريكي لمعلمي الفيزياء Association of physics Teachers ، ومجلس موجهي العلوم Council of state Science Supervisors ، والاتحاد القومي لمعلمي علوم البيولوجي (NABT) ، بالإضافة إلى المهتمين بتدريس العلوم . (حيدر ، ١٩٩٨م ، ص ص ٥٩٣ - ٥٩٤)

بعد ذلك بدأ العمل على إنتاج " مسودة أولية لمعايير تدريس العلوم ، وعُرضت في مايو عام ١٩٩٤م ، على فئة مختارة من مجموعة متخصصة من أجل مراجعتهم لتلك المعايير وتقديم مقترحاتهم ، وقد تم فحص وتحليل

الملاحظات لتلك المجموعة وصدرت الصورة النهائية للمعايير القومية للتربية العلمية عام ١٩٩٥م.

وقد نُظمت المعايير في مجلد المعايير الأمريكية للتربية العلمية في سبعة فصول تضمنت المبادئ التي بنيت عليها المعايير وتعريفاتها ، ومعايير لتدريس العلوم ، ومعايير للنمو المهني لمعلمي العلوم ، ومعايير للتقويم ، ومعايير للمحتوى ، ومعايير لبرامج التربية العلمية ، ومعايير لنظام التربية العلمية . (NRC,1996)

وذكر (طليمات، ٢٠٠٢م، ص ٥٩) ان استخدام المعايير في إصلاح التعليم والارتقاء جودته لا بد أن يستند على عدة أمور منها:

« يجب أن تتضمن وتتشكل من خلال معرفة الأحداث ، والمهارات التي يجب ان يكتسبها المتعلمين ؛

« أن المعايير تمثل الانطلاقة وليست المنتهى للمحتوى والأداء؛

« تنشُد المعايير أن يتوفر في المعرفة المقدمة عمقا يطغى على الاتساع والسطحية ، وكيف يمكن أن يتحقق الأكثر بالأقل ، باعتبار أن الفهم والعمق لا بد ان يكون بديلا عن حفظ مصطلحات علمية أكثر

« لا تقترح المعايير مناهج محددة ، أو طرق تدريسية معينة ، أو مواد تعليمية بذاتها ، كثيرة ولكنها تسمح لواضعي المناهج بالاختيار بما يتناسب والمتغيرات الكثيرة المختلفة .

« تضع المعايير خطوطا عريضة تساعد واضعي المناهج ومنفذيها على تحديد الأهداف التي تسعى لتحقيقها؛

« تتيح قدرا من المرونة ، بما يسمح بتكيف المحتوى مع الحاجات الخاصة للمتعلمين والظروف الخاصة بكل مدرسة .

ومن خلال ما سبق ، نلاحظ أن حركات إصلاح تعليم العلوم العالمية تشمل جميع عناصر تعليم العلوم ، ومنها مقررات العلوم . لذلك فان المناهج تحتاج إلى المزيد من الجهود لتحديد نقاط القوة ونقاط الضعف بها ، وكذلك تحديد مدى ملاءمتها للمعايير العالمية ولاسيما في ظل التقدم التقني والانفجار المعرفي هذا ما تسعى إليه الدراسة الحالية.

• المحور الثالث: المسابقات الدولية في التعليم:

استخدمت المنافسات والمسابقات الأكاديمية العالمية كأداة لتحديد الطلاب الأكثر إبداعا وموهبة. وتحدث هذه العملية خارج نطاق المنهج الدراسي الرسمي المطبق في الأنظمة المدرسية المختلفة. ويقوم المعلمون الذين يعرفون المواهب الاستثنائية لدى طلابهم بتقديمهم في المنافسات والمسابقات الأكاديمية المتنوعة. ويقدم للمشاركين في مثل هذه المنافسات تحديات وفرص لتنمية موهبتهم.

وقد تم تدشين مسابقات الأولمبياد الأكاديمية في الاتحاد السوفيتي السابق عام ١٩٣٤م كطريقة للبحث عن الطلاب ذوي المواهب في المجالات التقنية التي تحتاجها الدولة. ولاحقا، انتشرت هذه المنافسات حول العالم بنفس طريقة الأولمبياد الرياضية. وتتضمن هذه المنافسات استخدام سلسلة من الاختبارات الإلزامية لتحديد طلاب المدارس العليا ذوي المستوى الأكثر تقدما في المجالات العلمية المختلفة. (Campbell & Feng , 2011, p 6)

وستتناول الباحثة في هذا المحور توضيح لأهم أنواع المسابقات التعليمية في العلوم، بالإضافة إلى توضيح فوائدها ، وأهم مسابقات تعليم العلوم الدولية .

• أنواع المسابقات التعليمية في العلوم :

ذكر (Ozturk & Debelak , 2008 , pp 52-53) أن من الأمثلة على المسابقات الأكاديمية المطبقة في الوقت الحالي:

« أولمبياد العلوم Science Olympiad

« جائزة التميز في العلوم البيئية Environmental Excellence Awards

« المسابقة الأمريكية للمخترعين الصغار Invent America

« مسابقة الاستكشافات العلمية ExploraVision

« جائزة علماء الطبيعة الصغار Young Naturalist Awards

« مسابقة أفضل تصميمات الروبوت Best Robotics

« مسابقة حل المشكلات المستقبلية Future Problem Solving.

وتعمل هذه المسابقات على إشراك الطلاب في أنشطة معقدة تنمي القدرات الإبداعية لدى الطلاب. وعلاوة على ذلك، تساعد هذه المسابقات على تحسين تعلم العلوم والرياضيات وتنمية مهارات التفكير الناقد وحل المشكلات، كما أنها ترتبط بما تعلمه الطلاب في مواد العلوم، والتكنولوجيا، والهندسة، والرياضيات STEM .

وتستهدف هذه المسابقات بشكل أساسي زيادة اهتمام الطلاب بهذه المواد، ورغبتهم في العمل مستقبلا في مهن مرتبطة بها . كما تستهدف تحسين إعداد الطلاب للنجاح في المرحلة الجامعية وذلك من خلال زيادة معرفتهم بالموضوعات المرتبطة بالعلوم، والتكنولوجيا، والهندسة، والرياضيات .

ولتحقيق هذه الأهداف بفاعلية تتسم هذه المسابقة بعدة خصائص:

« أنها متاحة لجميع الطلاب بلا استثناء .

« تتضمن المسابقة الاعتماد على مشكلات غير معروفة بالنسبة للطلاب .

« العمل على تحقيق أهداف تربوية تدوم مدى حياة الطلاب مثل الثقة

بالنفس، والانضباط، والعمل في فريق، والتواصل، والقيادة .

« تقديم فرص للتعلم المشوق لجميع الطلاب .

« أنها متعددة التخصصات فهي تتطلب استخدام معارف ومهارات من مواد العلوم، والتكنولوجيا، والهندسة، والرياضيات. (Chung , Cartwright& Cole, 2014,p4)

• فوائد المسابقات التعليمية في تعليم وتعلم العلوم :

أن من الأفكار الرئيسة التي تستند إليها المعايير الوطنية الأمريكية لتعليم العلوم، أنه يتعين أن يشارك الطلاب على نحو نشط في الأنشطة التي تساعدهم على بناء معرفة جديدة من خلال استخدام مهارات وعمليات العلم (NRC, 1996). وفي هذا السياق، تعمل كل من مسابقات المعارض العلمية وأولمبياد العلوم على مساعدة الطلاب في تنمية واستخدام المهارات العلمية، والاستدلال العلمي لبناء معرفة جديدة بالمحتوى التعليمي، وزيادة اهتمامهم بالعلم، كما تشجع مسابقات أولمبياد العلوم الطلاب على استخدام مهارات عمليات العلم لحل المشكلات، بالإضافة إلى اكتساب قدر كبير من المعرفة العامة، والمعرفة المرتبطة بمحتوى تعليمي معين. (Abernathy & Vineyard, 2001, p 269)

ولا تقتصر فوائد المسابقات التعليمية على الطلاب فقط ، بل تشمل كل عناصر المنهج من أهداف ومحتوى وطرق تدريس وأنشطة صفية وتقويم، ولذلك يمكن ايجاز هذه الفوائد كالتالي كما ذكرها كلا من (Ozturk &Debelak 2008, p47-49)، (Wirt ,2011 ,p54)، (Abernathy & Vineyard ,2001, p ، (270):

« تعمل المسابقات التعليمية على توسيع نطاق المحتوى التعليمي، وتعميقه بما يسمح للمتعلمين باستكشاف المواد الدراسية بشكل يتجاوز حدود الفرص المتاحة في الحصص الدراسية الاعتيادية. وهنا، نجد أن فرص التعلم الصفي تركز في الغالب على ضمان تحقيق الطلاب للحد الأدنى من معايير الكفاءة، في حين يتم التركيز على قدر محدود من الانتباه على الطلاب الذين أتقنوا بالفعل هذه المعايير. وخلافا لذلك، وفي المسابقات التعليمية، من الممكن تعميق وتوسيع نطاق المحتوى التعليمي بلا قيود.

« يحدث التنوع في التعليم من خلال المسابقات التعليمية بطريقتين رئيسيتين: تتمثل الطريقة الأولى في التركيز على مهارات التفكير العليا، وذلك من خلال إشراك الطلاب في مهام تركز على جوهر التخصص العلمي، بينما تتمثل الطريقة الثانية في إعطاء الطلاب الموهوبين الفرصة للعمل في مهام مثيرة للتحدي في مجموعات، بالاشتراك مع أقرانهم المكافئين لهم في مستوى القدرة. وغالبا ما يساعد العمل في مجموعة على زيادة تحمس الطلاب الموهوبين للتعلم، ويساعدهم على إنتاج أعمال تعكس قدراتهم على نحو أفضل ويمكن تحقيق ذلك سواء في مرحلة الإعداد للمسابقات التعليمية أو في الفعاليات النهائية للمسابقات التعليمية.

« تساعد المسابقات التعليمية الطلاب الموهوبين من تحقيق معايير للتمييز تتخطى الأداء الصفّي النمطي، فنجد أنه في الفصول التقليدية، غالباً ما يكون أداء المتعلمين الموهوبين في القمة ويحصلون على أعلى الدرجات، ويقدمون أكثر المشروعات إبداعاً، وأفضل التقارير كتابة. لكن عندما يدخل نفس الطلاب مسابقة، فإنهم يكتشفون أن معايير الجودة في فصولهم أقل نسبياً عندما يتم مقارنتها بأعمال أقرانهم المكافئين لهم في القدرة العقلية كما يرون أن جودة أعمالهم تفوق أقرانهم أيضاً.

« تساعد المسابقات التعليمية على تكوين ثقافة إيجابية للتعاون بين الطلاب، والزملاء المشاركين في المسابقات التعليمية سواء أثناء الإعداد للمسابقة، أو أثناء إجراء المسابقة نفسها وذلك لأن أغلب المسابقات الأكاديمية تجمع الطلاب من مدارس متنوعة للمشاركة في الفعاليات المختلفة. ومن خلال توفير فرص للمشاركين للتفاعل مع بعضهم البعض، فإن هذه المسابقات يمكن أن تعمل على إيجاد مناخ مشجع للطلاب. وعندما يتم وضع الطلاب الموهوبين مع أقرانهم المكافئين لهم في القدرات العقلية والذين يسعون أيضاً إلى تحقيق التميز الأكاديمي، فإنهم يكتسبون اتجاهات أكثر إيجابية نحو المدرسة ونحو التحصيل الأكاديمي، كما أن الدافعية والقدرة على التعلم تتحسن في موقف هكذا. ويرجع ذلك جزئياً إلى الخبرة الجديدة لثقافة الأقران. ويمكن أن تعمل المسابقات التعليمية على تنمية قيم ذهنية إيجابية يمكن أن يستفيد منها الطلاب الموهوبين في بيئة الصف التقليدية.

« من الأسباب الرئيسية التي تدفع الطلاب للمشاركة في المسابقات العلمية المختلفة هي: تعلم معارف ومهارات جديدة، والدخول في منافسات ضد الطلاب الآخرين، وتعلم العمليات العلمية، ومشاركة الأفكار مع الآخرين، والعمل مع المدرب، والعمل مع الأصدقاء، وقضاء وقت ممتع مع الآباء والمعلمين، والفوز بالجوائز المقدمة في هذه المسابقات، ومقابلة طلاب من المدارس الأخرى، والإعداد للمستقبل، ونشر اسم الطالب في صحيفة، وقضاء يوم في الجامعة، وأن يكون الطالب عضواً في فريق.

« تعطي المسابقات التعليمية للطلاب الفرصة لتعلم مهارات الإبداع، وحل المشكلات، والتفكير الناقد، والقيادة، وديناميكية الجماعة وتحديد الأهداف، والتواصل، والتعلم الموجه ذاتياً، والاستقلالية. وعلاوة على ذلك، فحينما يشارك الطلاب الأفراد معاً كفريق في المسابقات التعليمية فإنه يتم تفعيل وتقوية التعلم التعاوني على أرض الواقع.

ولقد أُجريت العديد من الدراسات لاستطلاع آراء المدرسين وأولياء الأمور والطلاب حول فوائد أولياد العلوم ومنها دراسة (Hounsell, 2000) ودراسة (Newsom, 1997) ودراسة (McGee – Brown , Martin, Monsaas, and Stomber, 2003) ودراسة (Abernathy & Vineyard, 2001) وأظهرت هذه

الدراسات أن التأثير الأكبر للمسابقات على الطلاب يتمثل في زيادة اهتمام الطلاب بدراسة العلوم ، بالإضافة إلى تنمية مهاراتهم ومعرفتهم العلمية، وأن أولمبياد العلوم قد ساهم في تحسين جودة تعليم العلوم وتحسين تقدير الطلاب المتميزين، بالإضافة إلى تنمية مهارات المشكلات، والتفكير الابتكاري.

كما بينت أن مسابقات أولمبياد العلوم نالت على الإعجاب والدافعية للطلبة وذلك من خلال: الفوز بالميداليات، والعمل كفريق، ومقابلة طلاب من مدارس أخرى، والجوائز، والمنافسة الودية، والحرية، وتنوع المنافسات، والمزج بين المتعة والتفكير، والتواجد مع الأصدقاء، وتطبيق المهارات الصفية، والشعور بالأداء الجيد، وإثارة التحدي، والمنافسات المتعلقة بحل المشكلات "بالإضافة إلى الاستمتاع، وتعلم أشياء جديدة، والعمل مع الأصدقاء ، والإعداد للمستقبل.

واختلفت نتائج دراسة (Spalt, 1988) التي نُفذت عام (١٩٩٨م) بجامعة جنوب إلينوي بولاية كاروبونديلا أمريكية، لتحديد تأثيرات منافسات الفرق الأكاديمية على الطلاب وأعضاء هيئة التدريس. وقد بينت نتائج الدراسة أن الطلاب قد عبروا عن أن الفوائد الأساسية للمشاركة في المنافسات الأكاديمية تتمثل في: تحسين مهارات الاختبار (Test-Taking Skills)، ومفهوم الذات لدى الطلاب، فضلا عن تنمية قيمة الإنجاز الأكاديمي لديهم.

ويتضح مما سبق أن أغلب الدراسات ركزت على استطلاع رأي الطلبة المشاركين في المسابقات التعليمية، بالإضافة إلى المدرسين والآباء وتوصلت كل هذه الدراسات إلى أن المسابقات التعليمية تساهم بشكل كبير في تنمية مهارات التفكير الإبداعي والناقد ومهارة حل المشكلات لدى الطلاب المشاركين، ويتفق البحث الحالي مع تلك الدراسات حيث أنه يهدف إلى تحليل محتوى مناهج الفيزياء المطورة في المملكة العربية السعودية في ضوء معايير المحتوى لمسابقات أولمبياد الفيزياء الدولي؛ وذلك للتحقق من مدى قدرة تلك المناهج على تنمية تلك المهارات لدى الطلاب، بالإضافة إلى كون مادة الفيزياء مادة نشطة تحتاج إلى إجراء العديد من التجارب العملية داخل حجرة الصف بصورة جماعية مما يحفز التعلم التعاوني في بيئة الصف.

• المحور الرابع: مسابقات أولمبياد العلوم الدولي :

تُظهر مراجعة الأدبيات المتعلقة بالأولمبياد، أنه تم تطبيق هذه المسابقات في جميع المواد الدراسية تقريبا ولعدة سنوات. ويتم تطبيق هذه المسابقات على مستويات متباينة سواء المستوى المحلي، أو مستوى المدينة، أو المستوى الإقليمي، أو المستوى الوطني، أو المستوى الدولي. وفي مجال العلوم، تم تطبيق الأولمبياد والمسابقات الأخرى بدرجة كبيرة وبانتظام تام لفترة تقارب النصف قرن من الزمان. وفي الوقت الحالي، يتم إقامة سبع مسابقات أولمبياد دولية في العلوم والتقنية بانتظام كل عام منذ انطلاق كل مسابقة وهي مسابقات الفيزياء

(بدأت عام ١٩٦٧)، والكيمياء (١٩٦٨)، وعلوم الحاسب (١٩٨٩)، وعلم الأحياء (١٩٩٠)، والعلوم البيئية (١٩٩٣)، وعلم الفلك (١٩٩٦)، والجغرافيا (١٩٩٦).

وبالإضافة لذلك، تنعقد سنوياً مسابقات الأولمبياد الإقليمية التي تتضمن عدد كبير من المدارس والطلاب، مثل أولمبياد العلوم في الولايات المتحدة الأمريكية، ومسابقة مؤسسة أولمبياد العلوم Science Olympiad Foundation في الهند. ومع ذلك، فإنه لم يتم إقامة أي أولمبياد للعلوم في أوروبا بشكل عام أو في الاتحاد الأوروبي بالتحديد، وذلك قبل انطلاق أولمبياد الاتحاد الأوروبي للعلوم European Union Science Olympiad (EUSO). وقد دعمت شركة الإلكترونيات "فيليبس" منافسات العلوم في أوروبا بين عامي (١٩٦٨ - ١٩٨٨)، والتي تضمنت عرض الطلاب لمشروعاتهم الخاصة. وفي عام ١٩٩٨م، تم تغيير مسمى أولمبياد الاتحاد الأوروبي للعلوم إلى "مسابقة الاتحاد الأوروبي للعلماء الصغار" The EU Contest for Young Scientists والمسابقة لا تزال مستمرة حتى وقتنا الحالي. (Cotter, 2013, p 2)

• نظرة تاريخية عن مسابقات أولمبياد العلوم :

ويمكن أن يُنسب تطبيق مصطلح "الأولمبياد" في السياق المدرسي، وربط التميز في مسابقات العلوم بالتميز في المسابقات الرياضية مثل أولمبياد الألعاب إلى جامعة مدينة ليننجراد Leningrad State University في الاتحاد السوفيتي السابق. وفي هذه المدينة وفي عام ١٩٣٤م ظهر مفهوم أولمبياد العلوم مع تدشين أولمبياد الرياضيات في ليننجراد Leningrad Mathematical Olympiad (LMO). وقد تم تدشين أولمبياد موسكو للرياضيات Moscow Mathematical Olympiad (MMO) لطلاب المدارس العليا أثناء العام التالي.

ولقد تمثل الهدف الرئيسي لكل من أولمبياد ليننجراد للرياضيات وأولمبياد موسكو للرياضيات في تعزيز الاهتمام بالرياضيات لدى طلاب المدارس وتشجيع جميع طلاب ليننجراد وموسكو على التميز في الرياضيات. كما هدفت هاتين المسابقتين إلى الكشف عن وتحديد الطلاب ذوي القدرات الاستثنائية في الرياضيات. وقد انتشرت مسابقات الأولمبياد سريعاً بعد ذلك في مناطق أخرى من الاتحاد السوفيتي بالرغم من أن هذا الانتشار تركّز بالأساس في المدن الصناعية الكبرى. وفي حين كانتا مسابقتي أولمبياد ليننجراد للرياضيات وأولمبياد موسكو للرياضيات أقدم مسابقات الرياضيات في روسيا، إلا أن مسابقة الرياضيات الأقدم على مستوى العالم قد حدثت في المجر في عام ١٨٩٤م. وقد تم تسميتها في بادئ الأمر بمسابقة "إيوتفوس الرياضية" Eötvös Mathematical Competition.

وقد اقترح البروفيسور "بلاجوفيسست هريستوف سيندوف" Blagovest Hristov Sendov، المحاضر في التحليل العددي بجامعة صوفيا ببلغاريا فكرة

الأولمبياد الدولي لعلوم المعلوماتية والحاسوب (IOI) والمطبقة على طلاب المدارس. وقد قدم البروفيسور هذا الاقتراح في الأصل إلى المؤتمر العام الرابع والعشرين لمنظمة اليونسكو (UNESCO) والمنعقد في باريس في أكتوبر من عام ١٩٨٧م. وقد تم إقامة أول مسابقة للأولمبياد الدولي لعلوم الحاسوب تحت رعاية اليونسكو وذلك في مدينة برافيتز في بلغاريا في مايو من عام ١٩٨٩م. وقد كان هذا الأولمبياد هو أولمبياد العلوم الرابع الذي يتم برعاية اليونسكو (<http://www.ioinformatics.org/>). (IOI).

وقد كانت مسابقات الأولمبياد الثلاثة السابقة التي راعها اليونسكو: الأولمبياد الدولي الرياضيات لعام ١٩٥٩م، والأولمبياد الدولي للفيزياء لعام ١٩٦٧م، والأولمبياد الدولي للكيمياء لعام ١٩٦٨م.

ولقد نشأت هذه المسابقات في بادئ الأمر في الدول الاشتراكية في شرق ووسط أوروبا والمتحالفة مع الاتحاد السوفيتي والتي كان يشار إليها بدول الكتلة الشرقية أو الشيوعية أو السوفيتية. ومع ذلك، فقد كان مسمى "الأولمبياد الدولي للعلوم" International Science Olympiad مغلوطة نظرا لأنه - ولعدد من السنين - كانت الدول المشاركة أو المحتضنة للأولمبياد هي من بين دول الكتلة الشيوعية: وهي الاتحاد السوفيتي، وبلغاريا، وتشيكوسلوفاكيا، وألمانيا الشرقية، والمجر، وبولندا، ورومانيا. وبالتالي كان من الصحيح أن يتم تسمية هذا أولمبياد الكتلة السوفيتية للعلوم The Soviet Bloc Science Olympiads.

وقد تمثل الهدف من هذا الأولمبياد في الارتقاء بمستوى تدريس العلوم بالمدارس بقدر عال جدا، ومن ثم تعم الفائدة على جميع الطلاب بمن فيهم الطلاب ذوي القدرات المتدنية. (Cotter, 2013, pp 42-48)

وفي مايو من عام ١٩٩٦م تم إقامة المسابقة القومية لأولمبياد العلوم في أطلانطا بولاية جورجيا وتضمنت فرق من ٤٨ ولاية بالإضافة إلى دولة كندا. وهذه الفرق ضمت آلاف من الطلاب الذين تنافسوا في المسابقات الإقليمية والمسابقات المنعقدة على مستوى الولاية لنيل شرف حضور المسابقة المنعقدة على المستوى القومي.

• أهداف مسابقات أولمبياد العلوم :

- كان لأولمبياد العلوم أربع أهداف رئيسية كما عبر عنها مؤسسو الأولمبياد، وهم "جاك كارينز وجيرارد بوتز". فوفقا لـ "كارينز وبوتز" (Cairns & Putz , 1995) تتمثل أهداف أولمبياد العلوم في:
- « تحسين جودة تعليم العلوم.
- « زيادة اهتمام الطلاب بالعلوم.
- « تقديم مسابقات أكاديمية كبديل للمسابقات الرياضية.

« المساعدة في التعرف إلى مستويات الإنجاز غير العادية في تعليم العلوم بالنسبة للطلاب ومدرّبيهم

ووفقاً لـ (Hounsell, 2000, pp 34-37) فلقد ذكر Cairns " إن الهدف الرئيسي لأولمبياد العلوم يتمثل في جعل تعلم العلوم ممتعاً ومثمراً . كما أوضح " أنه لا يوجد قصور في البرامج التعليمية المتاحة للمعلمين، على الرغم من الصعوبة الكبيرة في إيجاد البرامج التي تشجع الطلاب على جعل التعلم مشوقاً . ويرى أن حل هذه المشكلة ولو بشكل جزئي يتمثل في منافسات أولمبياد العلوم على مستوى الولايات وعلى المستوى الوطني، والتي وصفها بأنها تتضمن مزيجاً فريداً من الإمتاع، والتقدير، والرضا الشخصي .

• نظرة تاريخية لأولمبياد الفيزياء الدولي :

ذكر (Gorzowski & Tichy-Rács, 2010, pp 40-44) أن أولمبياد الفيزياء الدولي هو مسابقة دولية في الفيزياء لطلاب المدارس الثانوية ، ونظم أول مسابقة البروفسور (Czeslaw Scislowski) في مدينة وارسو في بولندا عام ١٩٦٧ . ومنذ هذا التاريخ يقام أولمبياد الفيزياء الدولي في دولة مختلفة كل عام .

ومن الواضح أن أولمبياد الفيزياء الدولي هو حدث مثل أولمبياد الرياضيات الدولي والذي بدأ يقام منذ عام ١٩٥٩ م . إن نجاح أولمبياد الرياضيات الدولي بالإضافة إلى الانطباع الإيجابي الذي حققه كان له بالغ التأثير على الفيزيائيين في مجال تعليم الفيزياء والمهتمين بمقارنة معارف الطلاب المتفوقين من دول مختلفة . وهناك ثلاث شخصيات يستحقوا الشكر والثناء لم بذلوه من جهد ووقت وهم (Czeslaw Scislowski) من بولندا و (Rostislav Kostal) من تشيكوسلوفاكيا و (Rezso Kunfalvi) من المجر . فقد حاول كل منهم إقامة أولمبياد الفيزياء الدولي الأول في دولته وكانت بولندا أفضل الأماكن والأكثر الأجواء تفضيلاً في النهاية لإقامة الأولمبياد وبالتعاون المشترك معاً بالإضافة إلى مساهمة البروفسور (Czeslaw Scislowski) .

وقبل شهر من إقامة أول أولمبياد فيزياء دولي تم إرسال دعوات إلى كافة دول وسط أوروبا وقبلت الدعوات كل من "بلغاريا وتشيكوسلوفاكيا والمجر ورومانيا " خمس دول من بينهم بولندا المنظمة للمسابقة . وتكون كل فريق من طلاب ثلاث مدارس ثانوية ويرافقهم مشرف وأقيمت المسابقة على غرار المرحلة النهائية من أولمبياد الفيزياء البولندي حيث تم تخصيص يوم للمشكلات النظرية ويوم آخر لإجراء أحد التجارب ولكن هناك اختلاف واضح يكمن في أن المشاركين كان عليهم الانتظار حتى الانتهاء من تصحيح النصوص المكتوبة بخط اليد . وأثناء فترة الانتظار يتم تنظيم رحلتان بالطائرة إلى كراكوف والتي غدا نسك، وفي أول أولمبياد فيزياء دولي كان علي الطلاب أن يحلوا أربعة مشكلات نظرية ومشكلة واحدة تجريبية .

ويوضح جدول رقم (١) قائمة بالدول المنظمة للأولمبياد.

جدول (١) يوضح الدول المنظمة لأولمبياد الفيزياء الدولي

رقم الأولمبياد	السنة	المكان	الدولة	رقم الأولمبياد	السنة	المكان	الدولة
١	١٩٦٧	وارسو	بولندا	٢٤	١٩٩٣	ويليامسبرج	أمريكا
٢	١٩٦٨	بوداست	هنغاريا	٢٥	١٩٩٤	بايجنج	الصين
٣	١٩٦٩	بمو	تشيكوسلوفاكيا	٢٦	١٩٩٥	كانبيرا	استراليا
٤	١٩٧٠	موسكو	السوفيت	٢٧	١٩٩٦	اوسلو	نورواي
٥	١٩٧١	صوفيا	يوغافيا	٢٨	١٩٩٧	سيدباري	كندا
٦	١٩٧٢	بوخاريسست	رومانيا	٢٩	١٩٩٨	رايكاجافيك	ايسلندا
٧	١٩٧٤	وارسو	بولندا	٣٠	١٩٩٩	بادوفا	ايطاليا
٨	١٩٧٥	جيسسترو	المانيا	٣١	٢٠٠٠	ليسيستر	بريطانيا العظمى
٩	١٩٧٦	بوداست	هنغاريا	٣٢	٢٠٠١	انطاليا	تركيا
١٠	١٩٧٧	هارديك كاراوف	تشيكوسلوفاكيا	٣٣	٢٠٠٢	نوسادوا	اندونيسيا
١١	١٩٧٩	موسكو	السوفيت	٣٤	٢٠٠٣	تايبى	تايوان
١٢	١٩٨١	فارنا	بلغاريا	٣٥	٢٠٠٤	بوهانج	كوريا الجنوبية
١٣	١٩٨٢	مالينتي	المانيا	٣٦	٢٠٠٥	سلامنسا	اسبانيا
١٤	١٩٨٣	بوخاريسست	رومانيا	٣٧	٢٠٠٦	سغافورة	سنغافورة
١٥	١٩٨٤	سيجتونا	السويد	٣٨	٢٠٠٧	اصفهان	ايران
١٦	١٩٨٥	بورنوروز	يوغسلافيا	٣٩	٢٠٠٨	هانوى	فيتنام
١٧	١٩٨٦	لندن	بريطانيا العظمى	٤٠	٢٠٠٩	ميرايدا	المكسيك
١٨	١٩٨٧	جينا	ا	٤١	٢٠١٠	زغرب	كرواتيا
١٩	١٩٨٨	بادايشل	استراليا	٤٢	٢٠١١	بانكوك	تايلند
٢٠	١٩٨٩	وارسو	بولندا	٤٣	٢٠١٢	تالين وتورو	استونيا
٢١	١٩٩٠	جروننجن	نيوزيلندا	٤٤	٢٠١٣		الدنمارك
٢٢	١٩٩١	هافانا	كوبا	٤٥	٢٠١٤	استانيا	كازخستان
٢٣	١٩٩٢	هلسينكي	فنلندا	٤٦	٢٠١٥	دلين	ايرلندا

• هيئة مسابقات اولمبياد الفيزياء الدولي

ذكر كلا من (Gorzkowski&Tichy-Rács,2010, pp44-47) أن المسابقة تستغرق يومان : أحدهما يخصص للمشكلات النظرية، وتتكون من ثلاث مشكلات تغطي على الأقل أربعة موضوعات من فيزياء المرحلة الثانوية ، واليوم الآخر يخصص للمشكلات التجريبية وتكون مشكلة واحدة أو اثنتين ، ويتم الفصل بين هذين اليومين بيوم واحد على الأقل للراحة . وفي كلا اليومين فان الوقت المخصص لحل المشكلات هو خمس ساعات .

ويتكون كل فريق من طلاب المدارس الثانوية الفنية أو العامة وليس الكليات أو الجامعات ويتكون كل فريق من خمس طلاب واثنتين من المشرفين ويشكل المشرفين الهيئة الدولية . ولكن نود أن نركز على بعض الخصائص المهمة وهي كالتالي

« يتم صياغة المشكلات باللغة القومية للطلاب، ويقوم الطلاب بحل المشكلات بلغتهم القومية لان أولمبياد الفيزياء الدولي هو مسابقة في الفيزياء وليس في اللغات الأجنبية.

◀ مجموع الدرجات الذي يحدده المنظمين للأولمبياد يتم مقارنته بمجموع الدرجات التي يمنحها رؤساء الوفود ويناقشه المنظمين ورؤساء الوفود حتى يتم التوصل إلي درجة متفق عليها وبهذه الطريقة يكون هناك عدالة في التوزيع .

◀ ووفقا للنسخة الحالية من القوانين يتم تقسيم المتسابقين إلي فئات وفقا للقواعد التالية:

- ✓ يحصل المتسابقين الذين حصلوا علي مجموع درجات أكثر من ٩٠٪ علي الجائزة الأولى
- ✓ يحصل المتسابقين الذين حصلوا علي مجموع درجات بين ٧٨٪ و ٩٠٪ علي الجائزة الثانية
- ✓ يحصل المتسابقين الذين حصلوا علي مجموع درجات بين ٥٠٪ و ٦٥٪ علي شكر و شهادات تكريمية
- ✓ يحصل باقي المشتركين علي شهادات بالاشتراك في المسابقة
- ✓ يحصل المتسابق الذي حصل علي اعلي مجموع درجات الفائز المطلق علي جائزة إضافية.

ويمكن أيضا منح بعض الجوائز الخاصة ، وهنا يجب التأكيد علي أن عدد الجوائز في كل فئة من الفئات ليس محدود ونتيجة لذلك ربما تحدث بعض التغييرات في بعض الدرجات بعد المناقشة بين رؤساء الوفود والمصححين مما يؤدي إلي تحول بعض المشاركين من مجموعة الفائزين بالجائزة الثانية علي سبيل المثال إلي مجموعة الفائزين بالجائزة الأولى ولكن لا تؤثر هذه التغييرات علي فئات الجوائز للمشاركين الآخرين وبهذا فان رؤساء الوفود الممثلين للدول المختلفة لا يتنافسوا ضد بعضهم البعض وهذه نقطة في غاية الأهمية.

• أهمية تحليل نتائج مسابقات اولمبياد الفيزياء الدولي :

ذكر (Tibell, 2008 ,p2) ، (Gorzkowski & Tichy-Rács ,2010, p48) أن أهمية مسابقات اولمبياد الفيزياء الدولي تكمن في تحليل النتائج للدول المشاركة والتي ينتج عنها الفوائد التالية :

◀ يتم التعامل مع نتائج المسابقة في الدول المختلفة بطرق مختلفة ففي بعض الدول وبعض الفترات يتم التعامل مع النتائج علي أنها نوع من الانجازات القومية العظمي حيث يمر المشاركون بتدريب خاص ومكثف قبل المسابقة فيما بعد يحصل الفائزين علي امتيازات كبيرة .

◀ معظم الدول تتعامل مع الاولمبياد كنوع من الأدوات القياسية التي تقيس وضع تعليم الفيزياء ويكون النجاح أو الإخفاق ليس ذو أهمية ولكن النجاح أو الإخفاق لسنوات متتالية يجب التعامل معه بشكل جاد ولهذا السبب يتم تحليل نتائج المسابقة بدقة وكذلك نفس الشيء بالنسبة لمشكلات المسابقة والمقرر ونتيجة لهذا التحليل تقوم بعض الدول بتحسين مناهجها القومية في الفيزياء عن طريق تقديم طرق جديدة مثل الديناميكا الحرارية وموضوعات

جديدة مثل النسبية والفيزياء الكمية أو عن طريق تقليل بعض الأجزاء التقليدية مثل علم البصريات الهندسية وهذه التغييرات هي نتيجة إضافية لأولمبياد الفيزياء الدولي ، هذه النتائج بكل تأكيد تحسّن في تعليم الفيزياء وبالتالي سيؤثر ذلك في كل الطلاب.

« يمكن أن تسهم تحليل نتائج المسابقات في تحديد المدة اللازمة للتدريب ففي معظم الدول يعتبر الوقت المعقول المتاح للتدريب يتراوح من ٥ إلى ١٠ أيام وبالرغم من وجود دول مثل الصين وإيران تسمح بفترات طويلة من التدريب للطلاب مما يسفر عن درجة عالية من الأداء فإن هناك أمثلة أخرى تتعارض مع هذه العلاقة المترابطة بين فترة التدريب ودرجة الأداء.

« إمكانيات التواصل المفيدة بين المشتركين والمعلمين ، وكذلك التركيز على الحوارات عن أهمية أولمبياد الفيزياء الدولي حيث يستطيع المعلمين تبادل الأفكار عن أسلوب تعليم الفيزياء ومحتوي الكتب الدراسية ، وفيما يتعلق بالطلاب خاصة إذا التحقوا بالجامعات فإن هناك إمكانية لحدوث لقاءات جديدة في المستقبل.

• **المحور الخامس : مسابقات أولمبياد الفيزياء الدولي في المملكة العربية السعودية :**
بذلت المملكة في الفترة الأخيرة ، المزيد من الجهود وذلك للمشاركة في أولمبياد الفيزياء الدولي . وتحقق المملكة ذلك عن طريق الشراكة بين مدارس وزارة التعليم في المملكة ومؤسسة الملك عبد العزيز للموهبة والإبداع .

ولذلك سوف يتناول المحور جهود المملكة المبذولة وذلك للمشاركة في تلك المسابقات بالإضافة إلى نتائج مشاركة المملكة بها .

• **جهود المملكة العربية السعودية للمشاركة في أولمبياد الفيزياء الدولي :**
لتوضيح الجهود التي تبذلها المملكة العربية السعودية للمشاركة في أولمبياد الفيزياء الدولي لابد من توضيح الأهداف الخاصة بتدريب الطلاب وشروط اشتراط الطلاب بها ، ومراحل الترشيح التي يمر بها المشاركين بالإضافة إلى الحوافز التي تقدم لهم .

• **أهداف التدريب على أولمبياد الفيزياء الدولي في السعودية :**
« رفع اسم المملكة العربية السعودية في المسابقات الدولية .
« تعزيز الثقة في القدرة الوطنية على المنافسة العالمية في مجال العلوم والرياضيات .

« رفع وعي المجتمع بدور العلوم والرياضيات .
« تنمية روح التنافس العلمي بين عناصر العملية التعليمية .
« المساهمة في بناء جيل مبدع قادر على التعامل بلغة علمية .

• **شروط المشاركة في التدريب على المسابقة في السعودية :**
حيث أن التدريب للمشاركة في الأولمبياد الدولي يتطلب المرور بالعديد من الخبرات التدريبية فإن بداية التدريب يكون من المرحلة المتوسطة حيث يمكن

لأى طالب سعودي المشاركة في التصفيات المؤهلة للانضمام للفرق التي تمثل المملكة في هذه المسابقات الدولية. ويتم الاشتراك في التصفية الأولى للترشح للانضمام لهذه الفرق من خلال الحصول على درجات مرتفعة في نتائج اختبارات المقياس الوطني للتعرف على الموهوبين . ومن ثم يتم توجيه الطالب لمرحلة التدريب ومن ثم الدخول في اختبارات التصفية.

• مراحل الترشيح لمسابقات الأولمبياد الدولي :

- تمر مرحلة الترشيح لمسابقات الأولمبياد الدولي بعدة مراحل وهي :
- « يبدأ الأولمبياد في جولته الأولى في مختلف مناطق المملكة بترشيح الطلاب المشاركين في التدريب المحلي في معظم المدن وفي نهاية العام يتم ترشيح الطلاب والطالبات لحضور ملتقى يطلق عليه ملتقى الصيف لمدة أسبوعين عقب نهاية الإختبارات المدرسية مباشرة يتم تنظيمه في إحدى مدن المملكة، يليه اختبار لترشيح الطلاب والطالبات في كل مادة (رياضيات - فيزياء - كيمياء) لحضور ملتقى الخريف .
- « يقام ملتقى الخريف لمدة أسبوعين في الفترة التي تسبق إجازة الحج بأسبوع وفيه يتم التدريب والاختبار لترشيح الأفضل في كل مادة (رياضيات - فيزياء - كيمياء) لحضور ملتقى الشتاء.
- « ينطلق ملتقى الربيع في إجازة منتصف الفصل الثاني في مدينة الرياض وجامعة الملك عبد الله والذي يستمر التدريب فيها للمراحل النهائية والمتقدمة حتى المشاركات الدولية في يوليو من كل عام.

• حوافز التميز :

- « ضمان القبول في معظم تخصصات الجامعات المحلية لأفضل الطلاب المتأهلين لمراحل التصفيات النهائية.
- « تبني المتميزين في الأولمبياد من قبل جامعة الملك عبد الله للعلوم والتقنية KAUST.
- « استقطاب الطلاب من قبل الشركات الكبرى مثل سابك وأرامكو للدراسة بمنح داخل وخارج المملكة.
- « تأهل طلاب الأولمبياد الدولي للقبول في أعرق الجامعات، وخاصة عند حصولهم على ميدالية في المسابقات.
- « جوائز مالية مجزية عند الحصول على ميدالية في المسابقات.

• مشاركات المملكة العربية السعودية في اولمبياد الفيزياء الدولي ونتائجها :

جاءت مشاركة المملكة العربية السعودية مثل باقي الدول العربية الأخرى متأخرة في اولمبياد الفيزياء الدولي . ولقد انطلقت مشاركات المملكة في الاولمبياد الدولي للفيزياء في عام (٢٠٠٢م) في المسابقة التي أقيمت في إندونيسيا، ثم توالى مشاركات الفريق السعودي في مسابقات التي أقيمت عام (٢٠٠٤م) في كوريا

الجنوبية و(٢٠٠٥م) في اسبانيا و(٢٠٠٦م) في سنغافورة ، ولم تشارك المملكة العربية السعودية في أولمبياد الفيزياء الدولي في الأعوام من (٢٠٠٧ - ٢٠١٠م).

شارك الفريق السعودي في المسابقة في عام (٢٠١١م) التي أقيمت في تايلاند محققا شهادة تقدير، ثم في أولمبياد (٢٠١٢م) الذي أقيم في جمهورية استونيا والتي حقق فيها الفريق السعودي ميدالية برونزية و٣ شهادات تقدير وسجلت المملكة حصولها على أول ميدالية عربية في الفيزياء في استونيا .

وفي عام (٢٠١٣م) شاركت المملكة في الأولمبياد الذي استضافته مملكة الدانمارك وحقت ميداليتين برونزيتين وشهادتي تقدير، وفي العام التالي (٢٠١٤م) شارك الفريق السعودي في الأولمبياد الدولي للفيزياء في كازاخستان وحقق ميداليتين برونزيتين وشهادة تقدير.

وقبل المشاركة في الأولمبياد الدولي للفيزياء (٢٠١٥م) التي أقيمت في الهند مؤخرا بمشاركة (١٠٩) دول، كان الفريق السعودي قد شارك في أولمبياد مندليف في دولة أرمينيا وحقق ميداليتين برونزيتين في إطار استعداداته المكثفة للمنافسة على جوائز الأولمبياد. حصلت المملكة في عام (٢٠١٥م) على أربع شهادات تقدير في المسابقة التي أقيمت في الهند . [http:// www .mawhiba .org .sa](http://www.mawhiba.org.sa) . (وزارة التربية والتعليم، ٢٠١٢، ص ١١ و ٢٠١٣، ص ١٢).

• منهجية البحث :

• أولاً : منهج البحث :

استخدم في هذا البحث أسلوب تحليل المحتوى وهو أحد أساليب المنهج الوصفي ، وذلك لمناسبة هذا الأسلوب لطبيعة البحث الذي يهدف لتقويم محتوى كتب الفيزياء للمرحلة الثانوية في ضوء معايير المحتوى لمسابقات اولمبياد الفيزياء الدولي .

ويقصد بأسلوب تحليل المحتوى كما عرفه هولستي (Holsti) أنه أسلوب بحثي يرمي للخروج باستدلالات عن طريق تشخيص صفات محددة للرسائل تشخيصاً موضوعياً منظماً .

ويؤكد باد (Budd) ان تحليل المحتوى أسلوب منظم لتحليل مضمون رسالة معينة ، كما أنه أداة لملاحظة وتحليل السلوك الظاهر للاتصال بين مجموعة منتقاة من الأفراد القائمين بالاتصال . (طعيمه، ٢٠٠٩ ، ص ٦٩ - ٧١).

ونظرا لوجود العديد من الاختلافات حول تحديد تعريف واحد متفق عليه لتحليل المحتوى فالبعض يرى انه يستهدف الوصف الدقيق والموضوعي ، وبعضهم يرى انه يهدف للتصنيف الكمي لمضمون معين ، فلقد صاغ (فتح الله ، ٢٠١٥، ص ١٣٧) تعريفاً إجرائياً وهو : الأسلوب العلمي الذي يهدف إلى الوصف

الموضوعي الكمي المنظم للمحتوى الظاهر، من خلال قراءته قراءة متأنية لتحديد ما يتضمنه من معارف أو مهارات أو وجدانيات .

ويلاحظ من هذا التعريف أن تحليل المحتوى يسعى استخراج المكونات الظاهرة والمتضمنة في وحدة التحليل المختارة بالإضافة إلى الرصد التكراري المنظم لها .

• **ثانيا : مجتمع البحث وعينه :**

تكون مجتمع البحث من كتب الفيزياء المقررة على طلاب الصف الأول والثاني والثالث بالمرحلة الثانوية المطبوعة المعدلة (١٤٣٥هـ - ٢٠١٤م) في المملكة العربية السعودية ، وتكونت عينة البحث من جميع كتب الفيزياء المقررة على الطلاب كما في الجدول (٢)

جدول (٢) كتب الفيزياء المقررة على طلاب المرحلة الثانوية

م	الصف	عدد الوحدات	عدد الدروس	عدد الصفحات	عدد الفقرات
١	الأول (الفصل الدراسي الأول والثاني)	٧	٢٠	١١٣	٣٨٢
٢	الثاني (الفصل الدراسي الأول والثاني)	١٢	٢٨	٢٤٠	٨٢٥
٣	الثالث (الفصل الدراسي الأول والثاني)	١١	٢٣	٢١٠	٧٢٥
	المجموع	٣٠	٧١	٥٦٣	١٩٣٢

• **ثالثا : أداة البحث :**

تمثلت أداة البحث في بطاقة تحليل المحتوى وذلك لجمع المعلومات، وجرى إعدادها وفق الخطوات التالية :

• **تحديد معايير المحتوى لمسابقات اولمبياد الفيزياء الدولي:**

بعد الحصول على نسخة الكترونية للمعايير العالمية لمسابقات اولمبياد الفيزياء الدولي من الموقع <http://ipho.phy.ntnu.edu.tw/syllabus.html> على الشبكة العنكبوتية، وذلك لأخر سنة تم تطبيق المسابقة بها (٢٠١٤م)، تم دراستها بتفصيل ودقة، وتنظيمها في فئات رئيسة، ثم في فئات فرعية، ثم في معايير، ثم عُرِضت على مُترجم متخصص لترجمتها إلى اللغة العربية، ثم إعادة الترجمة إلى اللغة الإنجليزية من قبل متخصص آخر في الترجمة، ثم المطابقة بين النسخة الأصل والنسخة المترجمة إلى اللغة الإنجليزية؛ للتأكد من ملائمة الترجمة.

• **تحديد مصادر اشتقاق ومكونات بطاقة التحليل :**

« فئات التحليل : اشتملت فئات التحليل على المجالات التالية: (طبيعة المقرر- المهارات النظرية- المهارات التجريبية- الرياضيات)
« وحدات التحليل : ذكر (فتح الله ، ٢٠١٥ ، ص ص ١٤٩ - ١٥٢) بأنها وحدات المحتوى التي يمكن إخضاعها للعد والقياس بسهولة، ويعطى وجودها أو غيابها أو تكرارها أو إبرازها دلالات تفيد الباحث في تفسير النتائج الكمية .

وقد اختارت الباحثة وحدة الفقرة لمعرفة مدى توفر معايير المحتوى لمسابقات اولمبياد الفيزياء الدولي في كتب الفيزياء ، حيث أن وحدة الفقرة مناسبة لتحقيق أهداف البحث.

• إعداد أداة التحليل :

أعدت أداة تحليل محتوى المقررات في ضوء معايير المحتوى لمسابقات اولمبياد الفيزياء الدولي ، وذلك للحكم على مدى تضمين محتوى مناهج الفيزياء بالمملكة العربية السعودية لتلك المعايير وفقاً للخطوات التالية :

« تحديد الهدف من أداة التحليل : استهدفت أداة التحليل الحكم على مدى ، وشكل ومستوى تناول محتوى مقررات الفيزياء بالمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية لمعايير محتوى مسابقات أولمبياد الفيزياء الدولي
« الصورة الأولية لأداة التحليل : أعدت الصورة الأولية لأداة التحليل بحيث شملت : صفحة المقدمة وفيها بيانات الكتب موضع التحليل ، وتعليمات استخدام تلك الأداة ، ثم تلا ذلك فئات التحليل (مضمون أداة التحليل) والمتمثلة في المعايير الرئيسية والفرعية ، حيث وضع أمام تلك المعايير مقياس متدرج للتحليل مكون من ثلاث محاور :

« المحور الأول : حدد مدى تناول موضوعات المحتوى للمعايير وذلك في مستويين (يتناول - لا يتناول) .

« المحور الثاني : حدد شكل التناول في مستويين (صريح - ضمني)

« المحور الثالث : حدد مستوى التناول في مستويين (تفصيلي - موجز) .

وبذلك فإن عدد فئات التحليل في أداة التحليل بصورتها الأولية يساوي عدد المعايير الفرعية (٢٠٧) مضروباً في مستويات المقياس المتدرج للتحليل (٣×٢) ، أي يساوي (١٢٤٢) فئة تحليل .

• ضبط أداة التحليل :

ضُبِطَت الصورة الأولية لأداة التحليل في جانبين ، هما :

• صدق أداة التحليل :

عُرِضَت أداة البحث على عدد من المحكمين للتحقق من الصدق الظاهري بلغ عددهم ستة محكمين من المختصين الحاصلين على الدكتوراه في مجال مناهج وطرق تدريس العلوم بالإضافة إلى محكم حاصل على الدكتوراه في مجال العلوم ، كذلك تسعة معلمين في مجال تدريس الفيزياء ، بالإضافة إلى ثلاث مشرفات تربويات ، وطلب من المحكمين إبداء آرائهم فيما يلي :

« ملائمة معايير محتوى مسابقات اولمبياد الفيزياء الدولي لكتب الفيزياء في المرحلة الثانوية

« التحقق من صدق الترجمة وسلامة الصياغة اللغوية

« الحذف والتعديل

« مقترحات بالإضافة

وقد اقترح المحكمون تعديل بعض الكلمات ، ولم يشر أحد بإضافة معايير أخرى نظرا لأن هذه المعايير معدة من قبل لجنة مسابقات اولياد الفيزياء الدولي ، وبعد إجراء التعديلات اللازمة عُرِضَت أداة التحليل مرة أخرى على المحكمين ، الذين اقرروا بصلاحياتها وجاهزيتها للتطبيق وبذلك يمكن الحكم على صدق أداة التحليل والوصول إلى صورتها النهائية .

• ثبات أداة التحليل :

حُسب نوعين من الثبات من أجل التحقق من ثبات أداة التحليل وهما :

« الثبات الداخلي (Intra-Coder Reliability) ، وقد تم عن طريق قيام الباحثة بتحليل عينة استطلاعية، ثم إعادة تحليلها بعد شهر .

« الثبات الخارجي (بين المحللين) (Inter-Rater Reliability) ، فقد حُلَّت أربعة محللين العينة الاستطلاعية . واستُخدمت معادلة هولستي لحساب الثبات بنوعيه يشير " هولستي " (Holsti , 1969) إلى أن ثبات أداة التحليل يستدل عليه من خلال ما يعرف بثبات القائمين بالتحليل Individual Reliability من حيث مدى الاتفاق بينهم في نتائج عملية التحليل لذا حُسب الثبات من خلال الاتساق عبر الأفراد . (طعيمة ، ٢٠٠٩ ، ص ٧٩)

حُسب مدى الاتفاق بين نتائج التحليل التي تم التوصل إليها من خلال تحليل الباحثة (المحللة الأولى) بالإضافة إلى محللة ثانية وهو تحمل مؤهل الدكتوراه في مناهج وطرق تدريس العلوم ومعلمتي فيزياء (المحللة الثالثة والرابعة) لديهن خبرة في مجال تدريس الفيزياء بهدف التأكد من ثبات التحليل وذلك عن طريق تحليل عينة استطلاعية من وحدات كتب الفيزياء اختيرت بطريقة عشوائية ، وذلك بكتابة عنوان كل فصل في كتب الفيزياء في ورقة منفصلة وطبيها ، وسحب ورقة من بينها . وقد قامت الباحثة قبل التحليل بعقد ورش تدريبية لهؤلاء المحللات لمدة خمسة أيام بواقع ساعة تدريبية بكل يوم بهدف تعريفهن بأسلوب تحليل المحتوى وتدريبهن على خطواته الصحيحة لتنفيذه .

وقد حُسبت متوسط نسبة الاتفاق التي اتفقت عليها كل من المحللة الأولى والمحللة الثانية والمحللة الثالثة والمحللة الرابعة باستخدام معادلة كوبر وكما تتضح في جدول (٣) :

$$\text{نسبة الاتفاق} = \frac{\text{عدد مرات الاتفاق}}{\text{عدد مرات الاتفاق} + \text{عدد مرات الاختلاف}}$$

جدول (٣) نسبة الاتفاق (بين المحللين) للعينة الاستطلاعية

المحللات	الثانية	الثالثة	الرابعة
الباحثة	.٧٥	.٧٠	.٧٢
الثانية	-	.٧٤	.٨٠
الثالثة	-	-	.٧٦
متوسط *نسب الاتفاق بين المحللين = .٧٥			
*المتوسط < ٠.٦٠ وهو مناسب ومقبول (طعيمة، ٢٠٠٩، ص ٢٣١)			

وباستخدام معادلة هولستي لحساب معامل الثبات في حالة تعدد المحكمين (طعيمة، ٢٠٠٩، ص ٢٣٢)

$$\text{معامل الثبات} = \frac{n \left(\text{متوسط الاتفاق بين المحكمين} \right)}{1 + (n - 1) \left(\text{متوسط الاتفاق بين المحكمين} \right)}$$

حيث n = عدد المحكمين

بلغ معامل ثبات التحليل (٠.٩٢) وهي نسبة عالية ، تدل على توافق درجة عالية من الثبات في التحليل .

وقامت الباحثة بتحليل عينة استطلاعية من عدة موضوعات بكتب الفيزياء ، وذلك مرتين متتاليتين بفارق زمني ثلاثة أسابيع ، ثم قامت بحساب معامل الثبات عن طريق نسبة الاتفاق بين مرتي التحليل ، وذلك باستخدام معادلة هولستي التالية :

$$CR = \frac{2M}{N_1 + N_2}$$

حيث CR معامل الثبات

M عدد الفئات المتفق عليها خلال مرتي التحليل

$N_1 + N_2$ مجموع عدد الفئات في مرتي التحليل

وبلغت نسبة الاتفاق بين الباحثة ونفسها (٨٢٪) ، ويعد معامل الثبات عالياً ، مما يعني أن أداة التحليل تتصف بثبات عال يجعلها صالحة لغايات التحليل .

وبتحقق الباحثة من صدق أداة البحث وثباتها تكون الأداة قد أصبحت في صورتها النهائية .

• الصورة النهائية لأداة التحليل :

بعد التأكد من صدق وثبات أداة التحليل ، أصبحت الأداة جاهزة للتحليل في صورتها النهائية .

وتتكون الأداة من معايير المحتوى لأولبياد الفيزياء الدولي موزعة على أربع مجالات: مجال طبيعة المقرر ويضم (٣) معايير أساسية تحوي (٦) معايير

فرعية، و مجال المهارات النظرية وتضم (٦) معايير أساسية تحوي (١٥٤) معيار فرعي ، ومجال المهارات العملية يحوي على (٤) معايير رئيسية تضم (٧) معايير فرعية، ومجال الرياضيات يحوي على (٩) معايير رئيسية تحوي على (٣٩) معيار فرعي .

وضع أمام تلك المعايير مقياس متدرج للتحليل مكون من ثلاث محاور : المحور الأول : يحدد مدى تناول موضوعات الفيزياء للمعايير وذلك في مستويين (يتناول - لا يتناول) ، و المحور الثاني : يحدد شكل التناول في مستويين (صريح - ضمني) والمحور الثالث : يحدد مستوى التناول في مستويين (تفصيلي - موجز) .

• رابعاً : إجراءات التحليل :

حُللت محتوى كتب الفيزياء للمرحلة الثانوية بالمملكة العربية السعودية باستخدام أداة التحليل وفق الإجراءات التالية :

« تحديد عينة التحليل : شملت عينة التحليل جميع الموضوعات الواردة بكتب الفيزياء للمرحلة الثانوية للعام الدراسي (١٤٣٦ - ١٤٣٧ هـ) وكان إجمالي الكتب التي تم تحليلها ستة كتب .

« تحديد وحدات التحليل : تحددت وحدات التحليل في الموضوعات الواردة بكل كتاب من كتب الفيزياء موضع التحليل ، بما في ذلك الموضوعات من فقرات ، وأسئلة داخل النص ، والرسومات ، والجداول ، والصور ، والتعريفات والتعليقات الجانبية ، والخطوات الكاملة في الأنشطة التعليمية بينما استبعد أسئلة المراجعة وقائمة المصطلحات والفهارس والمراجع وصفحات الأهداف والمقدمة قائمة المحتويات. (فتح الله ، ٢٠١٥ ، ص١٥٢)

« تحديد فئات التحليل : اعتمد البحث في تحليل محتوى الكتب على فئات التحليل كما وردت بأداة التحليل ، والمتمثلة في معايير المحتوى لمسابقات أولمبياد الفيزياء الدولي والمقياس المتدرج الموضوع عليه تلك المعايير .

« قراءة محتوى كتب الفيزياء قراءة متأنية ودقيقة للتعرف على المعايير المتصلة بأولمبياد الفيزياء والتي تضمنتها كل فقرة من فقرات الموضوعات ، وذلك لتحديد مدى احتواءها على المعايير صريحة أو ضمنية .

« قسمت موضوعات كتب الفيزياء إلى فقرات حيث تم اعتماد الفقرة وحدة لتحليل كتب الفيزياء ، حيث يتفق العديد من الباحثين على ان الفقرة تعد أسهل وانسب المقاييس التي يمكن اتخاذها أساساً للتحليل في بحوث تحليل المحتوى لسهولة حصرها بدقة ولمناسبتها لإجراء الدراسة (السخى ، وحسن ، ٢٠١٠ ، ص ٢٦)

« حساب عدد الفقرات التي اشتمل عليها الموضوعات

« التدريب على عملية التحليل ، بحيث تم تحليل عينات من محتوى المقرر أكثر من مرة حتى تزداد القدرة على القيام بإجراء التحليل حسب قواعده وإجراءاته .

- « تحليل جميع موضوعات الدروس في كتب الفيزياء .
- « تفريغ نتائج التحليل وذلك بحساب عدد مرات ما تحقق من معايير الاولمبياد في برنامج SPSS وعدد ما لم يتحقق والنسبة المئوية لذلك
- « تكرار عملية التحليل مرة أخرى بعد مرور أربعة أسابيع باستخدام نفس الأداة وحساب النسب المئوية للتكرارات
- « تفريغ نتائج التحليل وحساب ثبات التحليل .

• خامساً : الأساليب الإحصائية :

- استخدمت الأساليب الإحصائية التالية في معالجة بيانات الدراسة :
- « التكرارات : حيث تم استخلاص مجموعات تكرار كل قيمة .
- « النسبة المئوية : حيث تم احتساب النسبة المئوية لتكرار كل قيمة .
- « معادلة كوبر : تم استخدام هذه المعادلة لحساب نسبة الاتفاق بين المحللين.
- « معادلة هولستي : استخدمت لحساب معامل ثبات أداة الدراسة .

• عرض ومناقشة النتائج :

حاولت هذه الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي : ما مدى تضمين محتوى مناهج الفيزياء المطورة في المملكة العربية السعودية لمعايير المحتوى لمسابقات اولمبياد الفيزياء الدولي؟

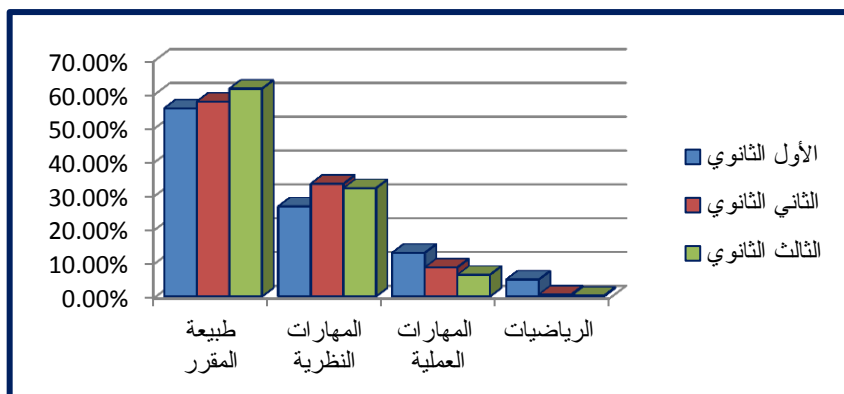
ويتفرع من السؤال الرئيس الأسئلة الفرعية التالية :

- « ما مدى تضمين محتوى كتب الفيزياء المطورة لمعايير طبيعة المقرر؟
- « ما مدى تضمين محتوى كتب الفيزياء المطورة لمعايير المهارات النظرية ؟
- « ما مدى تضمين محتوى كتب الفيزياء المطورة لمعايير المهارات العملية ؟
- « ما مدى تضمين محتوى كتب الفيزياء المطورة لمعايير الرياضيات ؟

عند إلقاء نظرة شاملة لمعايير المحتوي لمسابقات اولمبياد الفيزياء الدولي في كتب الفيزياء الثلاث جميعها و بحساب التكرارات والنسب المئوية ، كما في جدول (٤) والشكل (١) :

جدول (٤) التكرارات والنسب المئوية للمعايير للصفوف الثلاثة ككل

المعايير	مدى التناول		شكل التناول				مستوى التناول	
	تكرار التناول		صريح		ضمني		تفصيلي	
	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت
أولاً : طبيعة المقرر	٦٨٨	٥٨,٥	٥٩٨	٥٠,٩	٩٠	٧,٧	٥٩٨	٥٠,٩
ثانياً: المهارات النظرية	٣٧٠	٣١,٥	٢٨٠	٢٣,٨	٩٠	٧,٧	٢٨٠	٢٣,٨
ثالثاً: المهارات العملية	١٠٢	٨,٧	٥١	٤,٣	٥١	٤,٣	٥١	٤,٣
رابعاً: الرياضيات	١٦	١,٤	١٠	٠,٩	٦	٠,٥	١٠	٠,٩
المجموع الكلي	١١٧٦	١٠٠	٩٣٩	٧٩,٨	٢٣٧	٢٠,٢	٩٣٩	٧٩,٨



شكل (١) مدى تناول المعايير في كتب الفيزياء الثلاثة

• إجابة السؤال الأول :

• معايير طبيعة المقرر:

يتضح من الجدول (٤) أن نسبتها المئوية كانت (٥٨,٥ %) وهي نسبة منخفضة داخل مقررات الفيزياء ، وسيوضح البحث النتائج التفصيلية لهذا المعيار داخل المقررات الثلاث .

• مجال طبيعة المقرر لكتاب الصف الأول :

حللت كتب الفيزياء للصف الأول للمرحلة الثانوية للوقوف على درجة تناولها لمعايير طبيعة المقرر، وتم حساب تكرارات المعايير في كل درس من دروسها ، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (٥) .

جدول (٥) التكرارات والنسب المئوية لمجال طبيعة المقرر للصف الأول

الترتيب	مستوى التناول				شكل التناول				مدى التناول		المعايير	م. القرض المقرر
	موجز		تفصيلي		ضميني		صريح		تكرار التناول			
	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت		
الأول	0.0	٠	24.1	٥٨	0.0	٠	24.1	٥٨	24.1	٥٨	يتضمن عناصر بنية العلم الخمسة	
	0.0	٠	7.9	١٩	0.0	٠	7.9	١٩	7.9	١٩	يتناول موضوعات الفيزياء المناسبة لأولبياد الفيزياء	
الثاني	7.9	١٩	0.4	١	7.9	١٩	0.4	١	8.3	٢٠	الاهتمام بمدخل حل المشكلات العلمية والعملية	مدخل
	0.0	٠	0.8	٢	0.0	٠	0.8	٢	0.8	٢	يخصص نسبة علامات للمعالجات الرياضية كبيرة	
الثاني	12.9	٣١	0.4	١	12.9	٣١	0.4	١	13.3	٣٢	تتوفر بالمنهج القيم العددية باستخدام وحدات القياس العالي SI،	الوحدات
	0.4	١	0.8	٢	0.4	١	0.8	٢	1.2	٣	يتم إثبات صحة القوانين الفيزيائية من خلال وحدات النظام الدولي SI	
	21.2	٥١	34.4	٨٣	21.2	٥١	34.4	٨٣	55.6	١٣٤	المجموع ١٤ معيار طلبة القرض	

يبين الجدول (٥) أن عدد تكرارات معايير مجال طبيعة المقرر لكتاب الفيزياء للصف الأول ثانوي بلغ (١٣٤) تكرارا وبنسبة (٥٥,٦ ٪)، ذكر منها (٨٣) تكرارا بشكل صريح ومفصل، بينما ذكر الباقي (٥١) تكرارا بشكل ضمني وموجز.

واحتل معيار الغرض من المقرر المركز الأول بعدد تكرارات بلغت (٧٧) وبنسبة (٣٢ ٪)، بينما احتل المركز الثاني معيار الوحدات بعدد تكرارات بلغت (٣٥) وبنسبة (١٤,٥ ٪). وكان أداها معيار حل المشكلات بعدد تكرارات بلغت (٢٢) تكرارا وبنسبة (٩,١ ٪).

• مجال طبيعة المقرر لكتاب الصف الثاني :

حُلّت كتب الفيزياء للصف الثاني للمرحلة الثانوية للوقوف على درجة تناولها للمعايير طبيعة المقرر، وتم حساب تكرارات المعايير في كل درس من دروسها، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (٦)

جدول (٦) التكرارات والنسب المئوية لمجال طبيعة المقرر للصف الثاني

الترتيب	مستوى التناول				شكل التناول				مدى التناول		المعايير	
	موجز		تفصيلي		ضمني		صريح		تكرار التناول			
	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت		
الأول	0.0	٠	39.7	٢٠٩	0.0	٠	39.7	٢٠٩	39.7	٢٠٩	يتضمن عناصر بنية العلم الخمسة	الغرض من المقرر
	0.0	٠	5.3	٢٨	0.0	٠	5.3	٢٨	5.3	٢٨	يتناول موضوعات الفيزياء الأساسية المناسبة لأولمبياد الفيزياء الدولية	
الثالث	0.0	٠	2.1	١١	0.0	٠	2.1	١١	2.1	١١	الاهتمام بمدخل حل المشكلات العلمية والعملية وعلاقتها بالتفكير الإبداعي	مدخل حل المشكلات
	0.0	٠	0.4	٢	0.0	٠	0.4	٢	0.4	٢	يخصص نسبة علامات للمعالجات الرياضية كبيرة	
الثاني	7.0	٣٧	0.6	٣	7.0	٣٧	0.6	٣	7.6	٤٠	تتوفر بالمنهج القيم العددية باستخدام وحدات القياس العالمي SI.	الوحدات
	0.4	٢	2.1	١١	0.4	٢	2.1	١١	2.5	١٣	يتم إثبات صحة القوانين الفيزيائية من خلال وحدات النظام الدولي	
	7.4	٣٩	50.2	٢٦٤	7.4	٣٩	50.2	٢٦٤	57.6	٣٠٣	المجموع الكلي لمعايير طبيعة المقرر	

يبين الجدول (٦) أن عدد تكرارات معايير مجال طبيعة المقرر لكتاب الفيزياء للصف الثاني ثانوي بلغ (٣٠٣) تكرارا وبنسبة (٥٧,٦ ٪)، ذكر منها (٢٦٤) تكرارا بشكل صريح ومفصل، بينما ذكر الباقي (٣٩) تكرارا بشكل ضمني وموجز.

واحتل معيار الغرض من المقرر المركز الأول بعدد تكرارات بلغت (٢٣٧) ونسبة (٤٥٪) ، بينما احتل المركز الثاني معيار الوحدات بعدد تكرارات بلغت (٥٣) ونسبة (١٠.١٪) . وكان أدناها معيار حل المشكلات بعدد تكرارات بلغت (١٣) تكرارا ونسبة (٢.٥٪) .

• مجال طبيعة المقرر لكتاب الصف الثالث :

حُللت كتب الفيزياء للصف الثالث للمرحلة الثانوية للوقوف على درجة تناولها لمعايير طبيعة المقرر، وتم حساب تكرارات المعايير في كل درس من دروسها، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (٧).

يبين الجدول (٧) أن عدد تكرارات معايير مجال طبيعة المقرر لكتاب الفيزياء للصف الثالث ثانوي بلغ (٢٥١) تكرارا ونسبة (٦١.٤٪) ، ذكرت جميعها بشكل صريح ومفصل.

واحتل معيار الغرض من المقرر المركز الأول بعدد تكرارات بلغت (١٨٩) ونسبة (٤٦.٢٪) ، بينما احتل المركز الثاني معيار الوحدات بعدد تكرارات بلغت (٤٢) ونسبة (١٠.٢٪) ، وكان أدناها معيار حل المشكلات بعدد تكرارات بلغت (٢٠) تكرارا ونسبة (٤.٩٪)

جدول (٧) التكرارات والنسب المئوية لمجال طبيعة المقرر للصف الثالث

الترتيب	مستوى التناول				شكل التناول				مدى التناول		المعايير	
	موجز		تفصيلي		ضمني		صريح		تكرار التناول			
	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت		
الأول	0.0	٠	40.6	١٦٦	0.0	٠	40.6	١٦٦	40.6	١٦٦	يتضمن عناصر بنية العلم الخمسة	الغرض من المقرر
	0.0	٠	5.6	٢٣	0.0	٠	5.6	٢٣	5.6	٢٣	يتناول موضوعات الفيزياء الأساسية المناسبة لأولمبياد الفيزياء الدولية	
الثالث	0.0	٠	4.9	٢٠	0.0	٠	4.9	٢٠	4.9	٢٠	الاهتمام بمدخل حل المشكلات العلمية والعملية وعلاقتها بالتفكير الإبداعي	مدخل حل المشكلات
الثاني	0.0	٠	7.3	٣٠	0.0	٠	7.3	٣٠	7.3	٣٠	تتوفر بالمنهج القيم العددية باستخدام وحدات القياس العالي SI.	الوحدات
	0.0	٠	2.9	١٢	0.0	٠	2.9	١٢	2.9	١٢	يتم إثبات صحة القوانين الفيزيائية من خلال وحدات النظام الدولي	
	0.0	٠	61.4	٢٥١	0.0	٠	61.4	٢٥١	61.4	٢٥١	المجموع لمعايير طبيعة المقرر	

وبمراجعة الجداول (٥ - ٦ - ٧) يتضح أن أكثر التكرارات كانت مرتبطة بتوفر المفاهيم الأساسية ، بالإضافة إلى عناصر بنية العلم (الحقائق والمفاهيم

والتعميمات والقوانين والنظريات) ، وكذلك توفر القيم العددية داخل المنهج مقاسه بالنظام العالمي للوحدات ، كما تم إثبات صحة القوانين الفيزيائية من خلال وحدات النظام العالمي SI. كان اقلها تناول هو مدخل حل المشكلات .

ويمكن تفسير ذلك إلى كون أن طبيعة منهج الفيزياء لا بد أن يعتمد في تكوينه على المفاهيم العلمية وما يتبعها من اشتقاق القوانين والنظريات ، ولكن كما ذكر (الغامدي ، ٢٠١٠) كون المنهج هو تعريب لمناهج الفيزياء لسلسلة ماجروهيل (McGraw Hill) ، والتي بنيت على أساس المعايير الأمريكية في العلوم (USA Standards in science) والمعايير الدولية في تعليم العلوم (NSES) National Science Education Standards ، وهي تختلف عن معايير المحتوى لاولمبياد الفيزياء الدولي .

واحتل دائما مدخل حل المشكلات ادني ترتيب كون أن مستوى المسائل في المقررات اقل بكثير من مستوى المسائل في مسابقات اولمبياد الفيزياء الدولي بالإضافة إلى اعتماد المقررات على سؤال واحد فقط للتفكير الناقد يطرح في أسئلة المراجعة بعد كل درس وكذلك في أسئلة نهاية الفصل ولا يتوفر بشكل صريح وواضح داخل الدروس .

• إجابة السؤال الثاني :

• معايير المهارات النظرية :

يتضح من الجدول (٤) أن نسبتها المئوية كانت (٣١,٥ %) وهي نسبة منخفضة جدا داخل مقررات الفيزياء ، وسيوضح البحث النتائج التفصيلية داخل كل مقرر.

• مجال المهارات النظرية لكتاب الصف الأول :

حللت كتب الفيزياء للصف الأول للمرحلة الثانوية للوقوف على درجة تناولها لمعايير المهارات النظرية، وتم حساب تكرارات المعايير في كل درس من دروسها ، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (٨)

جدول (٨) التكرارات والنسب المئوية لمجال المهارات النظرية للصف الأول الثانوي

المعايير	مدى التناول		شكل التناول				مستوى التناول	
	تكرار التناول		صريح		ضمني		تفصيلي	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الميكانيكا	٥٧	23.7	٣٥	14.5	٢٢	9.1	٣٥	14.5
المجالات الكهرومغناطيسية	٠	0.0	٠	0.0	٠	0.0	٠	0.0
الاهتزازات والموجات	٣	1.2	٠	0.0	٣	1.2	٠	0.0
النسبية	٣	1.2	٢	0.8	١	0.4	٢	0.8
فيزياء الكم	١	0.4	٠	0.0	١	0.4	٠	0.0
الديناميكا الحرارية والفيزياء الإحصائية	٠	0.0	٠	0.0	٠	0.0	٠	0.0
المجموع الكلي للمهارات النظرية	٦٤	26.6	٣٧	15.4	٢٧	11.2	٣٧	15.4

ويتضح من جدول (٨) توفر بعض معايير مجال المهارات النظرية بدرجة عالية مثل الميكانيكا حيث بلغ عدد التكرارات (٥٧) تكرارا ونسبة (٢٣,٧) % ، بينما توفر بعضها بشكل ضعيف مثل (الموجات والاهتزازات) و (النسبية) و (فيزياء الكم) ، ويلاحظ أن أغلبها ذُكر بشكل ضمني وموجز . يلاحظ أيضا أن بعض المعايير لم تذكر نهائيا داخل المقرر مثل (المجالات الكهرومغناطيسية والديناميكا الحرارية والفيزياء الإحصائية)

ويمكن تفسير ذلك إلى أن كتاب الفيزياء للصف الأول اقتصر في تناول مفاهيم الميكانيكا فقط ، لذلك كان توفرها داخل المناهج بشكل كبير ولكن معايير (الموجات والاهتزازات) و (النسبية) و (فيزياء الكم) ذكرت بشكل بسيط داخل الدروس ، ولم يتعرض المنهج لمعايير المحتوى لمسابقات اولمبياد الفيزياء الدولي الأخرى.

• مجال المهارات النظرية لكتاب الصف الثاني :

حُللت كتب الفيزياء للصف الثاني للمرحلة الثانوية للوقوف على درجة تناولها لمعايير المهارات النظرية، وتم حساب تكرارات المعايير في كل درس من دروسها ، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (٩)

جدول (٩) التكرارات والنسب المئوية للمجال المهارات النظرية للصف الثاني الثانوي

المعايير	مدى التناول		شكل التناول				مستوى التناول			
	تكرار التناول		صريح		ضمني		تفصيلي		موجز	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الميكانيكا	٦٥	١٢.٤	٥٦	١٠.٦	٩	١.٧	٥٦	١٠.٦	٩	١.٧
المجالات الكهرومغناطيسية	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠	٠	٠.٠
الاهتزازات والموجات	٧٧	١٤.٦	٥٧	١٠.٨	٢٠	٣.٨	٥٧	١٠.٨	٢٠	٣.٨
النسبية	٢	٠.٤	١	٠.٢	١	٠.٢	١	٠.٢	١	٠.٢
فيزياء الكم	٢	٠.٤	٠	٠.٠	٢	٠.٤	٠	٠.٠	٢	٠.٤
الديناميكا الحرارية والفيزياء الإحصائية	٢٩	٥.٥	٢١	٤.٠	٨	١.٥	٢١	٤.٠	٨	١.٥
المجموع الكلي للمهارات النظرية	١٧٥	٣٣.٣	١٣٥	٢٥.٧	٤٠	٧.٦	١٣٥	٢٥.٧	٤٠	٧.٦

ويتضح من جدول (٩) توفر معايير مجال المهارات النظرية بدرجة ضعيفة حيث بلغ تكرارها (١٧٥) ونسبة (٣٣,٣) % ، وكان أكثرها تناولا (الاهتزازات والموجات) حيث بلغ عدد التكرارات (٧٧) تكرارا ونسبة (١٤,٦) % ، ومعايير (الميكانيكا) حيث بلغ تكرارها (٦٥) تكرارا ونسبة (١٢,٤) % ، ومعايير (الديناميكا الحرارية) حيث بلغ تكرارها (٢٩) تكرارا ونسبة (٥,٥) % ومعايير (فيزياء الكم) و (النسبية) ذكرت مرتين ونسبة (٠,٤) % ، ويلاحظ أن أغلبها ذُكر بشكل ضمني وموجز . يلاحظ أيضا من الجدول (٨) أن بعض المعايير لم تذكر نهائيا داخل المقرر مثل (المجالات الكهرومغناطيسية)

ويمكن تفسير ذلك إلى أن كتاب الفيزياء للصف الثاني اقتصر في تناول مفاهيم الميكانيكا والاهتزازات والموجات والديناميكا الحرارية فقط ، لذلك كان توفرها داخل المناهج بشكل كبير ولم يتعرض المنهج لمعايير المحتوى لمسابقات الفيزياء الدولي الأخرى.

• مجال المهارات النظرية لكتاب الصف الثالث :

حُلّت كتب الفيزياء للصف الثالث للمرحلة الثانوية للوقوف على درجة تناولها لمعايير المهارات النظرية، وتم حساب تكرارات المعايير في كل درس من دروسها، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (١٠)

جدول (١٠) التكرارات والنسب المئوية للمجال المهارات النظرية للصف الثالث الثانوي

المعايير	مدى التناول		شكل التناول				مستوى التناول	
	تكرار التناول		صريح		ضمني		تفصيلي	
	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%
الميكانيكا	٩	2.2	٣	0.7	٦	1.5	٣	0.7
المجالات الكهرومغناطيسية	٧٧	18.8	٦٣	15.4	١٤	3.4	٦٣	15.4
الاهتزازات والموجات	6	1.5	5	1.2	1	0.2	5	1.2
النسبية	٠	0.0	٠	0.0	٠	0.0	٠	0.0
فيزياء الكم	٣٩	9.5	٣٧	9.0	٢	0.5	٣٧	9.0
الديناميكا الحرارية والفيزياء الإحصائية	٠	0.0	٠	0.0	٠	0.0	٠	0.0
المجموع الكلي للمهارات النظرية	١٣١	32.0%	١٠٨	26.4	٢٣	5.6	١٠٨	26.4

ويتضح من جدول (١٠) توفر بعض معايير مجال المهارات النظرية بدرجةٍ ضعيفة مثل (المجالات الكهرومغناطيسية) حيث بلغ عدد التكرارات (٧٧) تكرارا وبنسبة (١٨,٨ %) ، ومعايير (فيزياء الكم) حيث بلغ تكرارها (٣٩) تكرارا وبنسبة (٩,٥ %) ، ومعايير (الميكانيكا) حيث بلغ تكرارها (٩) تكرارات وبنسبة (٢,٢ %) ومعايير (الاهتزازات والموجات) حيث بلغ (٦) تكرارات وبنسبة (١,٥) . يلاحظ أيضا من الجدول أن بعض المعايير لم تذكر نهائيا داخل المقرر مثل (النسبية و الديناميكا الإحصائية) .

ويمكن تفسير ذلك إلى أن كتاب الفيزياء للصف الثالث اقتصر في تناول مفاهيم المجالات الكهرومغناطيسية وفيزياء الكم فقط ، لذلك كان توفرها داخل المناهج بشكل كبير ولم يتعرض المنهج لمعايير الفيزياء الأخرى.

• إجابة السؤال الثالث :

• معايير المهارات العملية :

يتضح من الجدول (٤) أن نسبتها المئوية كانت (٨,٧ %) وهي نسبة منخفضة جدا داخل مقررات الفيزياء ، وسيوضح البحث النتائج التفصيلية داخل كل مقرر .

• مجال المهارات العملية لكتاب الصف الأول :

يتضح من الجدول (١١) أن معايير المهارات العملية كان مستوى تناولها ضعيف بشكل عام ، وكان أكثرها تناولاً هو معايير تحليل البيانات حيث احتلت المرتبة الأولى من حيث التكرارات حيث بلغت (١٥) تكرارات وبنسبة مئوية قدرها (٦.٢%) وذكرت جميعها بشكل صريح ومفصل ، بينما احتلت المرتبة الثانية معايير تعريف الطلاب بتقنيات وأجهزة القياس بتكرارات بلغت (١١) تكرارات وبنسبة مئوية قدرها (٤.٥%) وذكر أغلبها بشكل صريح ومفصل .

جدول (١١) التكرارات والنسب المئوية لمجال المهارات العملية للصف الأول

الترتيب	مستوى التناول				شكل التناول				مدى التناول		المعايير	
	موجز		تفصيلي		ضمني		صريح		تكرار التناول			
	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت		
الثالث	0.8	٢	0.4	١	0.8	٢	0.4	١	1.2	٣	ينبغي أن تكون التحذيرات المناسبة ضمن التجارب إذا كانت تتضمن مخاطر أمنية	السلامة
الثاني	0.0	٠	0.0	٧	0.0	٠	2.9	٧	2.9	٧	معرفة الطلاب بالأدوات والأجهزة الشائعة الاستخدام في العمل مثل ساعات الإيقاف	تقنيات وأجهزة القياس
	0.8	٢	2.9	١	0.8	٢	0.4	١	1.2	٣	معرفة الطلاب بالتقنيات التجريبية الأكثر شيوعاً لقياس الكميات المادية	
	0.4	١	0.4	٠	0.4	١	0.0	٠	0.4	١	معرفة الطلاب بالأجهزة متعددة القياس (تشمل الأوميتر، والفولتميتر)	
الرابع	0.4	١	0.0	١	0.4	١	0.4	١	0.8	٢	معرفة الطلاب بالتقنيات الأساسية لزيادة الدقة التجريبية (مثل قياس عدة أزمنة بدلاً من زمن واحد)	الدقة
الأول	0.4	١	10.0	٨	0.4	١	3.3	٨	3.7	٩	اختيار المقاييس المثلى للرسوم البيانية ورسم نقاط البيانات مع أعمدة الخطأ	تحليل البيانات
	0.0	٠	3.3	٦	0.0	٠	2.5	٦	2.5	٦	القدرة على إيجاد معاملات الانحدار بيانياً	
	2.9	٧	0.4	٢٤	2.9	٧	10.0	٢٤	12.9	٣١	المجموع لمعايير المهارات العملية	

احتلت المرتبة الثالثة معايير السلامة بتكرارات بلغت (٣) تكرارات وبنسبة مئوية قدرها (١,٢%) حيث ذكر أغلبها بشكل ضمني وموجز ، بينما احتلت المرتبة الرابعة معايير الدقة حيث تناولها كتاب الفيزياء للصف الأول مرتين ، إحداها بشكل موجز وضمني ، والأخر بشكل صريح ومفصل وبنسبة بلغت (٠,٨%) .

• مجال المهارات العملية لكتاب الصف الثاني :

جدول (١٢) التكرارات والنسب المئوية لمجال المهارات العملية

الترتيب	مستوى التناول				شكل التناول				مدى التناول		المعايير	
	موجز		تفصيلي		ضمني		صريح		تكرار التناول			
	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت		
الثاني	2.3	١٢	0.0	٠	2.3	١٢	0.0	٠	2.3	١٢	ينبغي أن تكون التحذيرات المناسبة ضمن التجارب إذا كانت تتضمن مخاطر أمنية	السلامة
الأول	0.2	١	1.5	٨	0.2	١	1.5	٨	1.7	٩	معرفة الطلاب بالأجهزة متعددة القياس (تشمل الأوميتر، والأميتر والفولتميتر	تقنيات وأجهزة القياس
	0.8	٤	0.6	٣	0.8	٤	0.6	٣	1.3	٧	معرفة الطلاب بالتقنيات التجريبية الأكثر شيوعا لقياس الكميات المادية	
	0.2	١	1.0	٥	0.2	١	1.0	٥	1.1	٦	معرفة الطلاب بالأدوات والأجهزة الشائعة الاستخدام في المعمل مثل أجهزة المعايرة ، القدمة الورنية، ساعات الإيقاف	
الرابع	0.0	٠	0.6	٣	0.0	٠	0.6	٣	0.6	٣	معرفة الطلاب بالتقنيات الأساسية لزيادة الدقة التجريبية (مثل قياس عدة أزمنة بدلا من زمن واحد)	الدقة
الثالث	0.4	٢	0.8	٤	0.4	٢	0.8	٤	1.1	٦	اختيار المقاييس المثلى للرسوم البيانية ورسم نقاط البيانات مع أعمدة الخطأ	تحليل البيانات
	0.0	٠	0.4	٢	0.0	٠	0.4	٢	0.4	٢	القدرة على إيجاد معاملات الانحدار بيانيا	
	3.8	٢٠	4.8	٢٥	3.8	٢٠	4.8	٢٥	8.6	٤٥	المجموع الكلي لمعايير المهارات العملية	

يتضح من الجدول (١٢) أن معايير المهارات العملية كان مستوى تناولها ضعيف بشكل عام ، وكان أكثرها تناولاً هو تعريف الطلاب بتقنيات وأجهزة

القياس حيث احتلت المرتبة الأولى من حيث التكرارات حيث بلغت (٢٢) تكرارات وبنسبة مئوية قدرها (٤,١%) وذكر أغلبها بشكل صريح ومفصل ، بينما احتلت المرتبة الثانية معايير السلامة بتكرارات بلغت (١٢) وبنسبة (٢,٣) حيث ذكر أغلبها بشكل ضمني وموجز.

احتلت المرتبة الثالثة معايير تحليل البيانات بعدد (٨) تكرارات وبنسبة (١,٥%) حيث ذكر أغلبها بشكل صريح ومفصل . بينما احتلت المرتبة الرابعة معايير الدقة حيث تناولتها كتاب الفيزياء للصف الثاني في ثلاث مواضع بشكل صريح ومفصل وبنسبة (٠,٦%)

• مجال المهارات العملية لكتاب الصف الثالث :

جدول (١٣) التكرارات والنسب المئوية لمجال المهارات العملية للصف الثالث

الترتيب	مستوى التناول				شكل التناول				مدى التناول		المعايير	
	موجز		تفصيلي		ضمني		صريح		تكرار التناول			
	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت		
الأول	0.5	١٠	0.0	٠	2.4	١٠	0.0	٠	2.4	١٠	ينبغي أن تكون التحذيرات المناسبة ضمن التجارب إذا كانت تتضمن مخاطر أمنية	السلامة
الثالث	0.7	٣	0.0	٠	0.7	٣	0.0	٠	0.7	٣	معرفة الطلاب بالأجهزة متعددة القياس (تشمل الأوميتر،والاميتر	تقنيات وأجهزة القياس
	0.2	٢	0.0	٠	0.5	٢	0.0	٠	0.5	٢	معرفة الطلاب بالتقنيات التجريبية الأكثر شيوعا لقياس الكميات المادية	
	0.7	١	0.0	٠	0.2	١	0.0	٠	0.2	١	معرفة الطلاب بالأدوات والأجهزة الشائعة الاستخدام في العمل مثل ساعة الإيقاف	
الرابع	0.0	٣	0.0	٠	0.7	٣	0.0	٠	0.7	٣	معرفة الطلاب بالتقنيات الأساسية لزيادة الدقة التجريبية	الدقة
الثاني	5.9	٣	0.5	٢	0.7	٣	0.5	٢	1.2	٥	اختيار المقاييس المثلئ للرسوم البيانية ورسم نقاط البيانات مع أعمدة الخطأ	تحليل البيانات
	0.7	٢	0.0	٠	0.5	٢	0.0	٠	0.5	٢	القدرة على إيجاد معاملات الانحدار	
	0.5	٢٤	0.5	٢	5.9	٢٤	0.5	٢	6.4	٢٦	المجموع لمعايير المهارات العملية	

يتضح من الجدول (١٣) أن معايير المهارات العملية كان مستوى تناولها ضعيف بشكل عام ، وكان أكثرها تناولاً هو السلامة حيث احتلت المرتبة الأولى من حيث التكرارات (١٠) تكراراً وبنسبة (٢٠٤ ٪) وذكرت جميعها بشكل ضمني وموجز

احتلت المرتبة الثانية معايير تحليل البيانات حيث ذكر أغلبها بشكل ضمني وموجز وبلغ عدد تكراراتها (٧) تكرارات وبنسبة (١٠٧ ٪) .

احتلت المرتبة الثالثة معايير (تعريف الطلاب بتقنيات وأجهزة القياس) حيث ذكرت بشكل ضمني وموجز وبلغ عدد تكراراتها (٦) تكرارات وبنسبة (١٠٣) ، بينما احتلت المرتبة الرابعة معايير الدقة حيث تناولها كتاب الفيزياء للصف الثالث في ثلاث مواضع بشكل ضمني وموجز وبنسبة (١٠٧ ٪) .

وبمراجعة الجداول (١١ - ١٢ - ١٣) ، يتضح أن كتاب الفيزياء المطور للصف الأول والثاني كان أكثرها تركيزاً على معيار تعريف الطالب بتقنيات وأجهزة القياس ، بينما تفوق عليهما كتاب الصف الثالث في معيار السلامة .

ويمكن تفسير ذلك إلى أن المحتوى العلمي لكتاب الصف الأول والثاني احتوى على تجارب يستخدم فيها الطالب أجهزة قياس عديدة في الميكانيكا والموجات والديناميكا الحرارية بينما اقتصر المحتوى العلمي للصف الثالث على الفيزياء الحديثة وفيزياء الكم. كما أن منهج الفيزياء للصف الثالث تكون احتوى على أربعة فصول تناولت الكهرباء الساكنة والكهرباء التيارية ودوائر التوالي والتوازي الكهربائية لذا فإنها احتوت على العديد من التجارب التي احتوت على تحذيرات من مخاطر التيار الكهربائي أثناء إجراء التجارب ، لذا جاء معيار السلامة في الترتيب الأول ، كما أن العلاقات البيانية بين شدة التيار وفرق الجهد في الدوائر الكهربائية لا بد من تمثيلها بيانياً لذا احتل معيار تحليل البيانات المرتبة الثانية .

• إجابة السؤال الرابع :

• مجال الرياضيات:

يتضح من الجدول (٤) أن نسبته المئوية كانت (١٠٤ ٪) وهي نسبة منخفضة جداً داخل مقررات الفيزياء ، وسيوضح البحث النتائج التفصيلية داخل كل مقرر

• مجال الرياضيات لكتاب الصف الأول :

يتضح من الجدول (١٤) أن تناول معايير الرياضيات كان ضعيفاً ، حيث اقتصر أغلب التناول على معايير الهندسة وقياس المجسمات والخصائص الأساسية للكميات المتجهة حيث احتلت المرتبة الأولى من حيث عدد التكرارات

بعدد (٤) تكرارات وبنسبة مئوية (١,٦ ٪) ، ويمكن تفسير ذلك إلى أن مقرر الفيزياء للصف الأول كون مواضيعه مرتبطة بالقوى وتحليلها لذلك نجد أن هذه المعايير كانت في المرتبة الأولى.

ثم تلاها معيار التقريب العددي بعدد تكرارات بلغت (٣) تكرارات وبنسبة مئوية قدرها (١,٢ ٪) وتم تناوله بشكل صريح ومفصل ، واحتل المرتبة الثالثة معيار الجبر حيث تكرر مرة واحدة بشكل ضمني وموجز ، ويمكن تفسير ذلك كون أن موضوع معادلات الحركة ذكرت في درس واحد لذلك كان هذا المعيار الأقل في التناول

جدول (١٤) التكرارات والنسب المئوية لمجال الرياضيات للصف الأول

مجموع (١٢) المقررات واساليب التقييم في الرياضيات تحت الأول												
الترتيب	مستوى التناول				شكل التناول				مدى التناول		المعايير	
	موجز		تفصيلي		ضمني		صريح		تكرار التناول			
	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت		
الثالث	0.4	١	0.0	٠	0.4	١	0.0	٠	0.4	١	حل أنظمة المعادلات الخطي	الجبر
الأول	0.4	١	0.4	١	0.4	١	0.4	١	0.8	٢	حساب مساحات المثلثات	قياس الهندسة وعلم الجسيمات
	0.4	١	0.4	١	0.4	١	0.4	١	0.8	٢	استخدام قواعد الجيب وجيب التمام	
	0.0	٠	1.7	٤	0.0	٠	1.7	٤	1.7	٤	الخصائص الأساسية للكميات المتجه	المتجهات
الثاني	0.0	٠	1.2	٣	0.0	٠	1.2	٣	1.2	٣	استخدام التقريب الخطي للمعادلات	التقريب العددي
	1.2	٣	3.7	٩	1.2	٣	3.7	٩	5.0	١٢	المجموع الكلي لمعايير الرياضيات	

• مجال الرياضيات لكتاب الصف الثاني :

جدول (١٥) التكرارات والنسب المئوية لمجال الرياضيات لكتاب الصف الثاني

قياس الهندسة وعلم الجسيمات	المعايير	مدى التناول		شكل التناول				مستوى التناول			
		تكرار التناول		صريح		ضمني		تفصيلي			
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
		ت	%	ت	%	ت	%	ت	%		
قياس الهندسة وعلم الجسيمات	استخدام الدرجات والتقدير الدائري لقياس الزوايا	١	0.2	١	0.2	٠	0.0	١	0.2	٠	0.0
	حساب مساحات المثلثات والمعينات	١	0.2	٠	0.0	١	0.2	٠	0.0	١	0.2
	استخدام قواعد الجيب وجيب التمام	١	0.2	٠	0.0	١	0.2	٠	0.0	١	0.2
	المجموع الكلي لمعايير الرياضيات	٣	0.6	١	0.2	٢	0.4	١	0.2	٢	0.4

يتضح من الجدول (١٥) أن تناول معايير الرياضيات كان ضعيفاً ، حيث اقتصر اغلب التناول على معايير الهندسة وقياس المجسمات ، وذكرت في ثلاث مواضع في كتاب الفيزياء للصف الثاني ، مرة بشكل صريح وتفصيلي ، ومرتين بشكل ضمني وموجز ونسبة (١٪)

ويمكن تفسير ذلك إلى إن منهج الفيزياء للصف الثاني احتوى على بابي (الحركة الدورانية والشغل والطاقة) وجميعها تعتمد على استخدام الدرجات في قياس الزوايا بالإضافة إلى حساب مساحات الأشكال، واستخدام قواعد جيب وجيب التمام في تحليل القوى.

• مجال الرياضيات لكتاب الصف الثالث :

جدول (١٦) التكرارات والنسب المئوية لمجال الرياضيات لكتاب الصف الثالث

الدوال	المعايير	مدى التناول		شكل التناول				مستوى التناول			
		تكرار التناول		صريح		ضمني		تفصيلي		موجز	
		%	ت	%	ت	%	ت	%	ت	%	ت
	معرفة الخصائص الأساسية للدوال المثلثية والمثلثية العكسية والأسية واللوغاريتمية ومتعددة الحدود	١	0.2	٠	0.0	١	0.2	٠	0.0	١	0.2
	المجموع الكلي لمعايير الرياضيات	١	0.2	٠	0.0	١	0.2	٠	0.0	١	0.2

يتضح من الجدول (١٦) أن تناول معايير الرياضيات كان ضعيفاً ، حيث اقتصر اغلب التناول على معايير الدوال ، وذكرت موضع واحد في كتاب الفيزياء للصف الثالث بشكل ضمني وموجز ونسبة (٠,٢٪)

ويمكن تفسير ذلك إلى أن طبيعة مقر الصف الثالث ثانوي تناولت قوانين خاصة بالتيار الكهربائي ، ولكن في الموجات الكهرومغناطيسية وفيزياء الكم لم تناول إلى قانون واحد يتفق مع معايير الرياضيات الخاصة باولمبياد الفيزياء الدولي .

وبمراجعة الجداول (١٤ - ١٥ - ١٦) يتضح أن هناك انخفاض كبير جدا في تناول الرياضيات في كتاب الصف الثالث مقارنة بالصف الأول والثاني ، كما يلاحظ أن أعلاها تناولاً هو كتاب الصف الأول .

ويمكن تفسير ذلك كون المحتوى العلمي لمنهج الفيزياء المطور للصف الأول بني على أساس مفاهيم الميكانيكا والتي تتطلب استخدام الرسوم البيانية وحساب الميل ، واستخدام معادلات الحركة بالإضافة إلى الكميات المتجهة وإسقاطها على المحاورها ولكن كتاب الصف الثالث ثانوي كان مقتصرًا على الكهرباء والموجات الكهرومغناطيسية وفيزياء الكم وبالتالي القوانين الفيزيائية في قليلة جدا .

في ضوء نتائج البحث ، توصي الباحثة بما يلي :

« الاستفادة من معايير المحتوى لمسابقات أولمبياد الفيزياء الدولي وذلك من قبل المسؤولين في مجال تقويم مناهج الفيزياء المطورة وذلك لتعديل وتحسين المناهج .

« عقد الندوات والدورات التدريبية لمعلمي ومشرفي مادة الفيزياء وذلك للتعرف على معايير المحتوى لمسابقات أولمبياد الفيزياء الدولي .

« إدراج معايير المحتوى لمسابقات أولمبياد الفيزياء الدولي ضمن مقررات إعداد معلم الفيزياء في كليات التربية في الجامعات وتدريب المعلمين على التدريس وفق تلك المعايير

« اعتماد المهارات النظرية لمعايير المحتوى لمسابقات أولمبياد الفيزياء الدولي في كتب الفيزياء والاهتمام بالمهارات العملية و الرياضيات وحذف الموضوعات التي تزيد من جهد المعلم والطالب والوقت اللازم لتدريس المناهج بحيث تظهر التوازن بين الكم والكيف في المناهج.

• مقترحات البحث :

في ضوء نتائج البحث ومقترحاته ، تقترح الباحثة إجراء البحوث التالية:

« تحديد الاحتياجات التدريبية لمعلمي الفيزياء في ضوء معايير المحتوى لمسابقات أولمبياد الفيزياء الدولي.

« تطوير برنامج الإعداد التربوي لمعلمي الفيزياء في ضوء معايير المحتوى لمسابقات أولمبياد الفيزياء الدولي .

« معرفة اتجاهات طلبة المرحلة الثانوية نحو مناهج الفيزياء في ضوء معايير مسابقات أولمبياد الفيزياء الدولي

« تحديد معوقات تطبيق كتاب الفيزياء في ضوء معايير المحتوى لمسابقات أولمبياد الفيزياء الدولي في المرحلة الثانوية من وجهة نظر المعلمين والمشرفين التربويين.

« إجراء دراسات تحدد العوامل التي تساعد الطلاب التابعين لمؤسسة الملك عبد العزيز للموهبة والإبداع على المشاركة في أولمبياد العلوم وأولمبياد الفيزياء الدولي في المملكة العربية السعودية .

« إجراء دراسات تقارن بين عدد الطلاب الذكور والطالبات الإناث المشاركين في أولمبياد العلوم وأولمبياد الفيزياء الدولي في المملكة العربية السعودية.

« تحليل محتوى كتب العلوم في المرحلة المتوسطة في ضوء معايير المحتوى لمسابقات أولمبياد العلوم الدولية .

• المراجع :

- بلجون ، كوثر جميل سالم (٢٠٠٤م) . فاعلية مدخل مقترح لتدريس المشكلات البيئية من المنظور الإسلامي في تنمية بعض جوانب التنور البيئي لدى طالبات المرحلة الثانوية ،رسالة دكتوراه (غير منشورة) ، كلية التربية للبنات ، مكة المكرمة.

- البلوي ، فاطمة مشيش (٢٠١٢م) . تقويم كتاب الفيزياء للصف الأول الثانوي العلمي في المملكة العربية السعودية والمشكلات التي تواجه الطلاب في دراسته من وجهة نظر المعلمين والمُشرفين التربويين ، رسالة ماجستير (غير منشورة) ، الجامعة الأردنية .
- حيدر ، عبد اللطيف حسين (١٩٩٨م) : إصلاح تعليم العلوم ، التجربة الأمريكية والاستفادة منها : المؤتمر العلمي الثاني ، إعداد معلم العلوم للقرن الحادي والعشرين ، الجمعية المصرية للتربية العلمية ، الاسماعيلية ، المجلد الأول ، ٢ - ٥ أغسطس .
- الرويس ، عبد العزيز محمد (٢٠١٠م) : مواءمة وتكيف مناهج العلوم والرياضيات بحسب سلسلة ماجروهيل ، ورقة عمل مقدمة الى ندوة مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية ترجمة ومواءمة سلاسل عالمية ، كلية التربية ، جامعة الملك سعود
- الرويس؛ عبدالعزيز وعبد الحميد؛ وعبد الناصر و الشلهوب؛ وسمر (٢٠١١م) : مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم الطبيعية في المملكة العربية السعودية بين الواقع والمأمول ، ورقة عمل مقدمة الى المؤتمر العلمي السنوي للجمعية المصرية لتربويات الرياضيات .
- الزعائن وشبات ، جمال عبد ربه و محمد موسى (٢٠٠٢) : تطوير مناهج الفيزياء في المرحلة الثانوية في فلسطين للقرن الحادي والعشرين ، مجلة الجامعة الإسلامية ، المجلد العاشر ، العدد الأول ، ص ٣٣ - ٦٨ .
- زيتون ، كمال عبد الحميد (٢٠٠٤م) : تحليل نقدي لمعايير إعداد المعلم المتضمنة في المايير القومية للتعليم بمصر ، المؤتمر العلمي السادس عشر " تكوين المعلم " ، القاهرة : الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، جامعة عين شمس ، القاهرة .
- الشايع ، فهد سليمان و عبد الحميد، عبد الناصر محمد (٢٠١١م) : مشروع تطوير مناهج الرياضيات والعلوم في المملكة العربية السعودية آمال وتحديات ، ورقة مقدمة إلى المؤتمر العلمي الخامس عشر " التربية العلمية فكر جديد لواقع جديد " ، الجمعية المصرية
- الضلعان ، أحمد علي و الشايع ، فهد سليمان و الزغبيني ، محمد عبدالله (٢٠١٥) . مدى تضمن محتوى كتب الفيزياء في المملكة العربية السعودية القضايا العلمية المجتمعية (SSI) ومستوى وعي المعلمين بها . مجلة العلوم التربوية والنفسية ، المجلد ١٦ ، ع ٢ ، يوليو .
- طعيمة ، رشدي احمد (٢٠٠٩) : تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية : مفهومه - اسسه - استخداماته ، القاهرة ، دار الفكر العربي ، ط ١٩ .
- طليمات ، هالة محمد (٢٠٠٢م) : دراسة تحليلية لمدى اتساق مقررات البيولوجي بالتعليم الثانوي في مصر مع تطور توجهات التربية العلمية خلال أربعين عاما ، مجلة التربية العلمية ، مج (٥) ، ع (٣)
- عبد السلام ، مصطفى عبد السلام (٢٠٠٠م) : تطوير تدريس الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية ، مجلة التربية العلمية ، العدد (٢) ، المجلد الثالث .
- العطيات ، عالية محمد كريم (١٩٩٩م) . تقويم فهم طالبات كلية التربية للبنات ببتوك للقضايا الناتجة عن تفاعل العلم والتقنية والمجتمع واتجاهاتهن نحو تطبيقات التقنية الحديثة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية للبنات ، الرياض
- العمار، شيما عبدالله (٢٠١٢م) : تقويم محتوى كتاب الفيزياء للصف الاول الثانوي في ظل أبعاد التنوير الفيزيائي ، رسالة ماجستير ، جامعة الإمام محمد بن سعود ، الرياض

- الغامدي ، سعيد عبدالله (٢٠١٠م) : تقويم أداء معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة .

- فتح الله ، مندور عبدالسلام (٢٠١٥) : تحليل محتوى كتب العلوم (المفاهيم والتطبيقات) ، الرياض ، دار النشر الدولي ، ط ١

- موسي ، صالح احمد عطية (٢٠١٢م) : تقويم محتوى كتب العلوم الفلسطينية والإسرائيلية للصف الرابع الأساسي في ضوء معايير (TIMSS) (دراسة مقارنة) ، رسالة ماجستير غير منشورة ، الجامعة الإسلامية - غزة - فلسطين .

- النجدي وعبدالهادي وراشد ، أحمد ، منى ، علي (٢٠٠٥م) : إتجاهات حديثة لتعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية ، الطبعة الأولى ، دار الفكر العربي ، القاهرة .

- وزارة التعليم (٢٠١٣) : تقرير عن مشاركة الفريق السعودي في اولمبياد الفيزياء الدولي الثالث والأربعون المنعقد في كوبنهاجن - الدنمارك في الفترة من ٢٧ / ٨ الى ٣٤ / ٩ / ١٤٣٤هـ ، استرجع من الموقع بتاريخ ١١ / ١ / ١٤٣٦هـ

<http://www.mawhiba.org/Competitions/olympics/PO/Pages/Public.c.aspx>

- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٢) : تقرير عن مشاركة الفريق السعودي في اولمبياد الفيزياء الدولي الثالث والأربعون المنعقد في استونيا ، ١٤ - ٢٥ يوليو تالين - استونيا ، استرجع من الموقع بتاريخ ١٤٣٥ / ٧ / ١هـ <http://www.mawhiba.org/Competitions/olympics/PO/Pages/Public.aspx>

- Abernathy, T. V., & Vineyard, R. N. (2001). Academic competitions in science: What are the rewards for students?. The Clearing House, 74(5), 269-27.
- American Association for the Advancement of Science (AAAS) (2006) Science for all Americans. New York: Oxford University Press
- Bittman, Andrea Yenish. (2008). Exploring factors that promote or hinder the career productivity of academically gifted female international Olympians in the disciplines of mathematics, physics, and chemistry St. John's University (New York), School of Education and Human Services, ProQuest, UMI Dissertations Publishing, 2008. 3337505.
- Cairns, J. & Putz, G. (1995). History of the Science Olympiad. Science, Olympiad Newsletter, 2
- Cairns, J. C & Putz, J. (2002) : What is The Science Olympiad, Science Teacher., Vol. 67 Issue 7, p76.
- Campbell, J. R., & Walberg, H. J. (2011). Olympiad studies: Competitions provide alternatives to developing talents that serve national interests. Raper Review, 33(1), 8-17

- Campbell, J. R., Cho, S., & Feng, A. X. (2011). Academic competition: A bridge to more opportunities for the talented. *Roeper Review*, 33(1), 5-7.
- Chung, C. C., Cartwright, C., & Cole, M. (2014). Assessing the Impact of an Autonomous Robotics Competition for STEM Education. *Journal of STEM Education: Innovations and Research*, 15(2), 24.
- Cotter, M. A. (2013). The European Union Science Olympiad: towards a multidisciplinary strategy for science education. Doctoral dissertation, Dublin City University
- Deboer , George (2004) : Learning through professional Development : paper presented at the American educational research Association (AERA), April , pp 12-16. San Diego , California
- Feng, A. X. (2001). Isolating home/school factors contributing to or hindering the development of American physics Olympians. Unpublished Ph.D. thesis, St. John's University, Jamaica, New York. Available from ProQuest Dissertations & Theses Global. (304792827).
- Gorzkowski & Tichy-Rács ,W. Á. (2010) .List of Winners in 1st – 41st International Physics Olympiads.BME OMIKK. Variable at :http://www.jyu.fi/ipho/ipho_winners.pdf
- Gorzkowski , Waldemar (1999): International Physics Olympiads (IPhO): Their History, Structure and Future, the article published in *International Physics Competitions: International Physics Olympiads and First Step to Nobel Prize in Physics*, pp: 7 - 24
- Hounsell, Thomas S (2000) : An Examination of Perceived Characteristics of Career Scientists and Delaware Science Students Who Do and Do Not Participate in The Science Olympiad, Unpublished Ph.D. thesis, faculty of Wilmington College..
- McGee-Brown, M.J., Martin, C, Monsaas , J., & Stombler, M. (2003). What scientists do: Science Olympiad enhancing science inquiry through student collaboration, problem-solving, and creativity. Paper presented at the Annual National Science Teachers Association Meeting, Philadelphia, PA.
- National Research Council (NRC) (1996). National science education standards. Washington. DC: National Academy Press.
- National Science Teacher Association (NSTA) (1996). Scope, sequence & coordination: Anational curriculum development and evaluation project for high school science education. Texas: Jack Yates H S.. Houston.

- Newsom, L.,(1997). Science Olympian Survey Results. Available from Delaware Science Olympiad Board, 735 Montgomery Woods Drive, Hockessin, DE 19707)
- Özlen ,K,& Özgün .M (2013): Influencing Factors of Science Olympiad Students' Success, European Researcher, Vol.(51), no 5-4
- Ozturk, M. A., & Debelak, C. (2008). Academic Competitions as Tools for Differentiation in Middle School. Gifted Child Today, 31(3), 47-53.
- Philpot Cindy J.(2007): Science Olympiad Students' Nature Of Science Understandings, Unpublished Ph.D. thesis, Georgia State University
- Thurmond , c. (2000) . The Perceptions of Scientific Literacy and elementary teacher preparation held by science professors and science education preffessors. Florida journal research , Vol (40) , pp 5-7.
- Tibell , Gunnar .(2008): Student's skills developed by participation in international physics competitions. GIREP/MPTL Conference: Physics Curriculum Design, Development and Validation, Nicosia, Cyprus.Variable at: [https://web.phys.ksu.edu/icpe/publications/teach 2 /tibell.pdf](https://web.phys.ksu.edu/icpe/publications/teach%202/tibell.pdf)
- Wirt, J. L. (2011). An analysis of science Olympiad participants' perceptions regarding their experience with the science and engineering academic competition. Unpublished Ph.D. thesis, Seton Hall University. Available from ProQuest Central; ProQuest Dissertations & Theses Global. (892713095)

• المراجع الكترونية :

- الموقع الرسمي لأولمبياد العلوم /ioinformatics.org/http://(IOI).
- الموقع الرسمي لأولمبياد الفيزياء الدولي <http://ipho.phy.ntnu.edu.tw/syllabus.html>



البحث الثاني عشر:

الرضا الوظيفي لمعلمات رياض الأطفال بالمدينة المنورة "دراسة ميدانية"

إعداد :

د/ زكريا محمد هيبه
الأستاذ المشارك بكلية التربية بجامعة
قناة السويس بمصر، وطيبة بالمدينة المنورة

” الرضا الوظيفي لمعلمات رياض الأطفال بالمدينة المنورة ” ”دراسة ميدانية”

د/ زكريا محمد هيبه

• المستخلص :

هدف الباحث الوقوف على مدي الرضا الوظيفي لمعلمات رياض الأطفال بالمدينة المنورة، وعما إذا كانت متغيرات: المؤهل الدراسي، والخبرة، ونوع الروضة لها تأثير في رضا المعلمات أم لا. وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي؛ بتحليله بعض الأدبيات التي تناولت الرضا الوظيفي، ومحاولة الوقوف على محدثاته. وقد تم تطبيق استبانة على عينة قوامها (200) معلمة رياض أطفال بالمدينة المنورة. وقد توصل الباحث إلى جملة من النتائج أهمها: أن رضا المعلمات كان كبيراً جداً في محور العلاقة بإدارة الروضة، وكبيراً في محاور: العلاقات الإنسانية، طبيعة العمل، التنمية المهنية، بيئة العمل، ومتوسطاً في محور الحوافز المادية. وفما يتعلق بدلالة متغيرات الدراسة فكانت كما يلي: ففيما يتعلق بمتغير نوع الروضة؛ فقد كانت الفروق لصالح الروضات الأهلية في محاور: الحوافز المادية، التنمية المهنية، العلاقات الإنسانية. ولصالح الروضات الحكومية في محاور: بيئة العمل، طبيعة العمل، العلاقة بإدارة الروضة. وفيما يتعلق بمتغير المؤهل؛ فقد كانت النتائج لصالح مؤهل الدراسات العليا في محاور: بيئة العمل، طبيعة العمل، التنمية المهنية، العلاقات الإنسانية، ولم تظهر فروق في محوري: الحوافز المادية، العلاقة بإدارة الروضة. وفيما يتعلق بمتغير الخبرة؛ فقد كانت النتائج للخبرة الأعلى في محاور الدراسة جميعها.

الكلمات المفتاحية : الرضا الوظيفي - رياض الأطفال

Job Satisfaction of Female Kindergarten Teachers in Madina, KSA A Field Study

Dr. Zakaria Mohamed Heiba

Abstract:

The researcher aims at knowing the extent of job satisfaction of KG female teachers in Madina, KSA, and whether there are variables such as qualification, experience and the KG itself that may affect the satisfaction of the teachers. The descriptive approach has been used to analyse the data regarding job satisfaction and to know the defining elements. A survey has been conducted on 200 KG teachers in Madina. The researcher has found out that teachers are so much satisfied as for their relations with the administration. They are very satisfied regarding human relations, work, career development and work environment. Satisfaction was average when it came to financial motivations. As for the variables of the study, the kind of KG proved that private KS's are better when it comes to financial motivations, career development and human relations. Government KG's were, however, better as for work environment, nature of work, and relations with administration. As for qualifications, results were for M. A. holders when it comes to work environment, nature of work, career development and human relations, but no differences were shown in financial motivations, management, or experience. Results were for the more experienced in all.

Key Words: Job Satisfaction ■ Kindergartens .

• أولاً : الإطار العام للدراسة :

• مقدمة ومشكلة الدراسة :

يعتبر الرضا الوظيفي من الموضوعات المهمة التي شغلت المفكرين وما تزال، على اعتبار أن تحقيقه بالمؤسسة ينعكس بالإيجاب عليها، وأن كل إجراء تتخذه المؤسسة - في هذا الاتجاه هو في حقيقة الأمر إضافة نوعية وخطوة في سبيل تطويرها، على اعتبار أن تحقيق رضا العاملين جزء لا يتجزأ من جودتها.

وقد ظهرت دراسات الرضا الوظيفي في بداية الأمر في المجال الصناعي، ثم ما لبثت أن امتدت إلى المجال التربوي وقد " أكتسب أهمية خاصة في هذا المجال التعليمي باعتبار أن البشر أهم مدخلات التعليم كما أنهم أهم مخرجاته، بل يمكن تقويم كل مخرجات العملية التعليمية من منظور إنساني". (عبد الجواد ومتولي، 1993).

ورياض الأطفال أحد المؤسسات التي تتأثر بشكل كبير بالمظاهر السلبية لتدني مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمات العاملات بها، لما له من انعكاسات على العملية التربوية وعلى الأطفال بشكل كبير، إذ إن ارتفاع مستويات الرضا الوظيفي من شأنه أن يرفع مستوى الأداء والإنتاجية، ويؤثر على تفاعلها مع الأطفال، كما أن الرضا الوظيفي للمعلمات من أهم العوامل ذات التأثير الإيجابي نحو بذل المزيد من الجهود باتجاه تحسين وتطوير الأداء وبالتالي تطوير العملية التعليمية بشكل متكامل. (خميس، 2010)

وقد أظهرت بعض الدراسات تأثر الرضا الوظيفي بمحددات عديدة، منها الديمغرافية، كالمؤهل والعمر والخبرة والجنس (المساعدة، 1998؛ Brown، Schroder، 2007؛ 2008؛ Miharty، 2013). وعلى الجانب الآخر سعت بعض الدراسات إلى فهم العوامل التي من خلالها يعزز الرضا الوظيفي نجاح المنظمة ويحقق أهدافها، فوجدت له تأثيراً على الإبداع والإتقان والولاء المنظمي وجودة الحياة (حمداوي ويخوش، 2011؛ علام 2012؛ Saari & Judge، 2004).

وقد توصلت دراسة على (2014) إلى أن أهم معوقات الرضا الوظيفي تتمثل في: قلة نظافة مكان العمل، الذي يؤدي للنفور وانتشار المرض، عدم الرغبة في العمل، ضعف المرافق الصحية، صعوبة الوصول لمكان العمل، كذلك نقص وضعف الإمكانيات والوسائل والأدوات اللازمة للعمل، زيادة ساعات العمل أكثر من اللازم، المهام تفوق إمكانيات المعلمات، تكرار العمل وعد التجديد وبالتالي التكرار الذي يؤدي إلى الملل، كذلك المكانة الاجتماعية المتدنية.

وفي المملكة العربية السعودية أجريت العديد من الدراسات للوقوف على الرضا الوظيفي للمعلمين في المراحل المختلفة. فقد توصلت دراسة العفصر (2012) المطبقة في مدينة الأحساء إلى انخفاض الرضا الوظيفي لمعلمي القطاع

الحكومي، شأنها شأن دراسة المعيلي (2006)، مع اختلاف العوامل المسببة لذلك الانخفاض وتنوعها. وتوصلت دراسة الشيخ وشريز (2008) ودراسة حكيم (2009) إلى انخفاض مستوى الرضا الوظيفي للمعلمين، كما توصلت دراسة العجاجي (1997) إلى أن 74% من العينة راضون عن محتوى عملهم، لكنهم غير راضين عن أسلوب الوزارة أو الحوافز المادية والمعنوية، أي يظل الرضا الوظيفي لهم غير مكتمل. وفي السياق نفسه توصل حكيم (2009) إلى أن انخفاض رواتب المعلمين - عينة الدراسة - أدى إلى انخفاض في الرضا الوظيفي.

وإذا كان دراسة الرضا الوظيفي للعاملين في المؤسسات التجارية والربحية ضروري، فإنه أوجب في المؤسسات التعليمية عموماً، وفي رياض الأطفال على وجه الخصوص. نظراً لانعكاسه بشكل مباشر على العنصر البشري الممثل في أطفال الروضة.

وتلعب معلمة الروضة دوراً حاسماً في تحقيق الأهداف المنوط بها، فلا تستطيع الروضة المزودة بأحدث وسائل التعليم وأرقى الإمكانيات المادية أن تحقق أهدافها بدون وجود معلم مقتنع بمهنته ومؤهل تاهيلاً عالياً في المجالات المهنية والأكاديمية والثقافية (منسي، 1994). ويأتي الوقوف على الرضا الوظيفي لمعلمة الروضة ليؤثر - إلى حد بعيد - على اقتناعها بمهنتها.

ومن خلال العرض السابق يمكن صياغة مشكلة الدراسة في التساؤلات التالية:

- ◀ ما أهم محددات الرضا الوظيفي؟
- ◀ ما مستوى الرضا الوظيفي لمعلمات رياض الأطفال بالمدينة المنورة؟
- ◀ هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المشاركين (عينة البحث) تعزي لمتغيرات: المؤهل، الخبرة، نوع الروضة؟

• أهداف الدراسة :

يحاول الباحث من خلال تلك الدراسة الوقوف على مدي الرضا الوظيفي لمعلمات رياض الأطفال بالمدينة المنورة، وعما إذا كانت متغيرات: المؤهل الدراسي، والخبرة، ونوع الروضة لها تأثير في رضا المعلمات أم لا .

• أهمية الدراسة :

تعتبر هذه الدراسة - على حد علم الباحث - الدراسة الأولى التي تتناول الرضا الوظيفي لمعلمات تلك المرحلة (رياض الأطفال)، الأمر الذي يعني أن الوقوف على مستوى رضاهن الوظيفي يمكن أن يساعد صانع القرار، والمهتمين بتلك المرحلة لاتخاذ ما يلزم حيال ما تتوصل إليه الدراسة من نتائج.

قلة البحوث التي تناولت معلمة رياض الأطفال في المملكة العربية السعودية، وقد يرجع ذلك إلى أن الاهتمام بتلك المرحلة ما يزال دون المأمول، سواء على مستوى الكم، حيث التوسع في استيعاب أطفال تلك الفئة العمرية (4: 6)

سنوات، أو على مستوى الكيف، حيث الاهتمام بتكوين معلمة الروضة: أعداداً وتدريباً وتأهيلاً. وتأتي هذه الدراسة لتسلط الضوء على معلمات الروضة، فلعلها تكون كاشفة لنقاط يمكن أن يستفيد منها صانع القرار التربوي بالمملكة.

• منهج الدراسة :

استخدم الباحث المنهج الوصفي؛ بتحليله بعض الأدبيات التي تناولت الرضا الوظيفي، ومحاولة الوقوف على محدداته.

• مصطلحات الدراسة :

• الرضا الوظيفي Job Satisfaction :

عرف هرزبرج الرضا الوظيفي بأنه "مشاعر الفرد الحسنة أو السيئة التي يشعر بها حول المتغيرات المادية والمعنوية التي تتعلق بالعمل نفسه والبيئة المحيطة به" (النمر، 1993)

وعرف مهاراتي الرضا الوظيفي بأنه "الشعور بالارتياح مع جميع الجوانب ذات الصلة بالعمل، وترتبط مستويات رضا العاملين بالقدرة على تنفيذ المهام لتحقيق الأهداف التنظيمية بكفاءة وفعالية" (Miharty, 2013)

أو أنه "إحساس داخلي للفرد يتمثل في شعوره بالارتياح نتيجة لإشباع حاجاته ورغباته من خلال مزاولته لمهنته التي يعمل بها، ونتج عن ذلك نوع من رضا الفرد وتقبله لما تمليه عليه وظيفته من واجبات ومهام". (الشهري والأمين، 2012)

أما فريدل (Friedl Ander, 2009) فقد أشار إلى أن مفهوم الرضا الوظيفي يدور حول فكرة أساسية مفادها: أن الرضا يتمركز حول موقف العامل إيجاباً، أو سلباً تجاه عمله، أي تقديره لعمله من حيث ميله له، أو كرهه له.

ويمكن تعريفه إجرائياً بأنه: قناعة معلمة رياض الأطفال بوظيفتها، وقبولها بما حدد لها من أدوار، والعمل على الارتقاء مهنيًا، واتخاذ التدابير الموصلة لذلك.

• رياض الأطفال Kindergarten :

عرفها البعض بأنها: "مؤسسات تربوية خصصت لتربية الأطفال الصغار، الذين تتراوح أعمارهم بين أربع وست سنوات، وتتميز بأنشطة متعددة تهدف إلى إكساب الأطفال القيم التربوية والاجتماعية، وإتاحة الفرصة لهم للتعبير عن الذات، والتدريب على كيفية العمل والحياة معاً من خلال اللعب المنظم" (شحاتة، والنجار، 2003).

• ثانياً : الإطار النظري للدراسة :

يتناول الباحث في هذا الفصل محددات الرضا الوظيفي، والدراسات السابقة.

• محددات الرضا الوظيفي:

تتمحور محددات الرضا الوظيفي وفق المحاور التالية: (بيئة العمل، طبيعة العمل، العلاقة بإدارة الروضة، الحوافز المادية، التنمية المهنية، العلاقات الإنسانية)

• بيئة العمل :

تلعب ظروف بيئة العمل دوراً مهماً في أداء المنظمات وإنتاجيتها، وذلك من خلال التأثير في سلوك العاملين، ويظهر بالتالي مدى استعدادهم لبذل جهود كبيرة لصالح المنظمة، وامتلاك الرغبة القوية في البقاء فيها، كما أن إنتاجية الفرد تنعكس في مدى إسهامه في العمل الذي يؤديه، والمقدار الذي يعطيه من جهده وعلمه ومهارته، هذه الإنتاجية والكفاءة في الأداء ربما لن تتحقق إلا في ظل ظروف بيئة عمل ملائمة. (القطامين، 2002).

وفي هذا الجانب يشير هيجان (1998) إلى أن العوامل المتعلقة بظروف بيئة العمل المادية داخل المنظمة التي يعمل بها الفرد، مثل: الإضاءة، ودرجة الحرارة، وطريقة تصميم المكاتب، وساعات العمل؛ لها تأثير مباشر على الفرد وأدائه.

وفي فنلندا يضيع ما مجموعه 30 ألف ساعة عمل كل عام بسبب حالات الانتحار الناتجة من ظروف العمل السلبية. كما أشار تقرير آخر عن كندا أن ما يقرب من 80 % من العاملين الكنديين يعانون من القلق بسبب طبيعة وظائفهم. (محمود، 2012)

وتؤثر ظروف بيئة العمل غير المناسبة على صحة العاملين. فقد وجد مجموعة من الباحثين في جامعة ماسترخت الهولندية، بعد متابعة أكثر من ثمانية آلاف موظف في شركات مختلفة لمدة ثلاث سنوات أن العاملين في وظائف تتصف بظروف العمل غير مناسبة يصابون بأمراض القناة الهضمية والتهاباتها والانفلونزا بنسبة 20 % عن أقرانهم العاملين في ظروف بيئة عمل مناسبة؛ الأمر الذي يعني المزيد من الخسائر لأصحاب العمل وزيادة أعباء خدمات الرعاية الصحية الملقاة على عاتق الدول. (محمود، 2012). وما من شك في أن توافر بيئة عمل جيدة ومريحة بالروضة تدفع المعلمات إلى القيام بمهامهن الوظيفية على أكمل وجه.

• طبيعة العمل :

تلعب القواعد المنظمة للعمل في أي مؤسسة الدور الأهم في ضبط الإيقاع بها، وتأتي التشريعات واللوائح المنظمة للعمل بالروضة لتضمن لها تحقيق رسالتها على أكمل وجه، كما أن إعلان ووضوح قواعد العمل تلك يساعد العاملين بالروضة - بمن فيهم المعلمة - على القيام بأدوارهم راضين، فوضوح المهام بشكل موصف، ووضوح معايير تقييم الأداء، وتناسب ساعات العمل مع المهام الموكولة لهم؛ كل ذلك يعني في النهاية أداء العمل برضا وقناعة.

ويشير عيسوي (2003) أن جدول العمل من أهم ظروف العمل من وجهة نظر العاملين، فهو يتضمن جوانب مختلفة بما في ذلك العدد الإجمالي لساعات العمل في الأسبوع، وتوزيع ساعات العمل خلال الأسبوع، وريديات العمل وفترات الراحة المصرح بها، وظهر في خلال العقود الثلاثة السابقة توجهات لتقليل ساعات العمل. ومع ازدياد الميكنة والاعتماد المتزايد على الأجهزة ذاتية التحكم فإنه من المرجح أن يستمر هذا التوجه مستقبلاً.

كما يرى طريف وآخرون (1996) أيضاً أن العديد من الدراسات أظهرت أهمية منح العاملين فيها فترات راحة. وقد وجد أن من بين فوائد فترات الراحة الرسمية، رفع الروح المعنوية للعاملين، ورفع الإنتاج أيضاً، كما أدت إلى الانخفاض في مشاعر التعب والملل لدى العاملين، وأصبحت فترات الراحة شيء معترف به، ويطبق في أغلب مواقع العمل، وفي بعض الأحيان تحدد هذه الفترات، بينما في البعض الآخر تترك للعاملين بحيث يختارون الوقت المناسب لهم للحصول عليها.

وقد توصلت دراسة براكت وزملائه (Brackett; Palomera; Mojsa-Kaja; Reyes & Salovey, 2010) إلى وجود علاقة ارتباط إيجابي بين: القدرة على الضبط العاطفي، والرضا الوظيفي، وعلاقة ارتباط سالبة بين القدرة على الضبط العاطفي والإرهاق، وعلاقة ارتباط سالبة بين الإرهاق والرضا الوظيفي.

• العلاقة بإدارة الروضة :

تعتبر العلاقة بين الرئيس والمرؤوس من العلاقات المهمة في بيئة العمل والتي يوجد فيها العديد من المدخلات: (الثقة، الاحترام المتبادل، العدالة،..... الخ). والعديد من المخرجات، سواء على مستوى الفرد، أو على مستوى المنظمة. ومن أكثر النظريات شيوعاً والتي بحثت العلاقة بين المشرف والعامل نظرية التبادل بين القائد والأتباع (Leader-Member Exchange Theory LMX) ووفقاً لهذه النظرية يكون المشرفون علاقات متبادلة مع العاملين، وتختلف نوعية العلاقة بين القائد وكل فرد من أتباعه، حيث يقيم علاقات وثيقة مع بعض الأفراد ويهمل البعض الآخر. والعلاقة الوثيقة بين القائد والموظف تتميز بوجود ثقة عالية متبادلة، احترام عال، التزام وطاعة عالية. في هذا النوع من العلاقات يعلم كل من القائد والموظف أنه يستطيع الاعتماد على الآخر، خصوصاً من ناحية الدعم والتشجيع والمؤازرة. كنتيجة لهذا، يتم تطوير الشعور بالشراكة ما بين الشخصين بحيث تتطور العلاقة من التركيز على الاهتمامات الذاتية، لتصبح أكثر تركيزاً على الاهتمامات المشتركة بين الطرفين (Graen, and Uhl- Bien, 1995).

وفي دراسة قام بها الزعبي (2005) لتحديد أهم الخصائص التي يجب أن يتمتع بها العمل الجيد، أشار المشاركون إلى أن المدير الداعم من أكثر العوامل جذباً في العمل، حيث يدفع العاملين إلى الالتزام ويحقق لهم الراحة النفسية

أثناء عملهم اليومي، وتم تحديد صفات المدير الداعم على أنه الشخص المشجع، الذي يحترم أتباعه، ويقدرهم، ويظهر كفاءة في إدارته وعمله وقراراته، ويراعي العاملين في مشاعرهم واحتياجاتهم، ويساعدهم ويدعمهم في تطوير مهاراتهم في العمل. (Al-Zoubi, 2005).

وتوصلت دراسة كولمر (Collmer, 1990) إلى أن النمط الديمقراطي الذي يمارسه مديرو المدارس، هو أفضل الأنماط القيادية في تطوير العملية التربوية، وتحقيق الرضا الوظيفي للمعلمين. كما أن الأداء والرضا الوظيفي للمعلم كان عالياً عندما يظهر المدير المساواة، والاعتبارية، وروح الزمالة في سلوكه مع المعلمين، ومشاركته لهم في صنع القرارات المدرسية، وتوفير جو تسوده الحرية والديمقراطية في إبداء آرائهم وأفكارهم، وتشجيعهم على التطور والإبداع.

وعلى النقيض مما سبق، فإن العلاقات غير الجيدة بين المدير والمرؤوسين توصف على أنها علاقات لا تحتوي على الكثير من الاتصال، فيها عدم الثقة، وعدم الشعور بالأهمية من قبل الموظف، مما يؤدي إلى نشوء علاقة ضعيفة لا تحتوي على أهداف أو اهتمامات مشتركة. كنتيجة لذلك، تصبح العلاقة بين الطرفين علاقة تهدف إلى استغلال كل شخص للآخر، تركز على الاهتمامات الفردية، ولا تأبه باحتياجات الطرف الآخر، فيحاول كل طرف تحقيق أكبر استفادة من الآخر، مع تقديم أقل قدر من الواجبات (Garen, and Scandura, 1987).

وقد أشارت إحدى الدراسات أن المدير المتسلط أو العدواني أو الانتقادي عادة ما يكون تحكمي، يراقب سلوك مرؤوسيه بشدة، يصنع قرارات فردية دون استشارتهم، يعطي تغذية راجعة (feedback) بشكل عدائي وناقض مما يؤثر سلباً على انخراط الموظفين في عملهم، ويؤثر سلباً على صحتهم النفسية وشعورهم بالرضا في العمل (رزق، 1995). كما أوضحت دراسة أخرى، أن بعض ممارسات المديرين تسبب الإجهاد العاطفي للموظفين، وتسبب الشعور بعدم الارتباط بالعمل، مما يؤدي إلى إرهاق الموظفين، وشعورهم بالاحترق النفسي. (Demorouti et al, 2001)

وكلما كانت العلاقة حميمية بين معلمة الروضة والإدارة؛ كان الرضا الوظيفي أعلى، ولا أدل على ذلك ما يفعله شعور المعلمة بأنها موضع تقدير واحترام مديرتها، وأن الأخيرة تتيح لها أن تعبر عن نفسها بكل أريحية، وشعورها بأن هناك عدالة في المهام المسندة إليها، وأنها تشارك في صنع القرارات، كل هذه المؤشرات تعكس حالة من الرضا والارتياح لدى المعلمة.

• الحوافز المادية :

يرتبط الرضا عن العمل بما يحققه من إشباع مادي ومعنوي لحاجات المعلم مثل الأجر العادل الذي يغطي الاحتياجات الأساسية للمعلم ويوفر له الأمن النفسي (الأغبري، 2003؛ والشمري، 2009؛ والطعاني والكساسبة، 2005).

وقد أكدت كثير من الدراسات على أن الكثير من عدم الرضا عن العمل ينتج عن أجور منخفضة ومن ظروف عمل لا تحتمل، ومن الإنهاك والتعب (الجاسر 2003؛ الخرابشة وأبو فارس، 2010؛ شديفات، 2002؛ كامل، 2004)

وقد توصل أوفيلي (Ofili, 2009) في دراسته التي هدفت إلى التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لمعلمي المدارس الثانوية الأهلية في نيجيريا، إلى جملة من النتائج منها: أن 14٪ من أفراد العينة يعانون من الاعتلال النفسي، وأن 41٪ من المعلمين يرغبون في ترك وظائفهم بسبب القيادة العامة، وقد كان انخفاض العائد المادي هو السبب الحقيقي وراء تلك النتائج. كما توصلت دراسة ماثيس (Mathis, 2010) إلى صلة الراتب الوثيقة والطردية بالرضا الوظيفي من جهة، وبمبادرة التقدم السنوي للملائم والمشرفين عليه من جهة أخرى.

• التنمية المهنية :

تتسم المؤسسات الفاعلة بمجموعة من القواعد التي تنظم العلاقة بين الزملاء، حيث إن درجة التغيير ترتبط بشدة بالحد الذي يتفاعل به المعلمون مع بعضهم البعض، والذي يقدمون به المساعدة الفنية لبعضهم البعض، ويحتاج المعلمون أن يشتركوا في ورش عمل للتدريب على المهارات، وكذا يحتاجون أيضاً لفرص التعامل فرداً لفرد، والتعامل في مجموعات لتلقي المساعدة (قاسم، والحسيني، ومصطفى، وأبو مسلم، 2010).

فأي عملية تنموية تتطلب وجود قاعدة بشرية مدربة ومؤهلة علمياً وتقنياً وفنياً، حتى تتمكن من رفع وتيرة الإنتاج في الكم والنوع وتحقيق أعلى إنتاجية بأقل تكلفة. ولكي تحقق المنظمة - أي منظمة - هذه المعادلة الصعبة "تحقيق أعلى إنتاجية بأقل تكلفة" فعليها أن تعمل جاهدة على تكوين العاملين بها - إعداد، تدريب، تأهيل - بصورة متوازنة، وبما لا يخل بإنتاجية وكفاءة المنظمة، فالإعداد الجيد قبل الالتحاق بالعمل، والتدريب بعد الممارسة الفعلية للعمل، والتأهيل لمن مارس العمل دون إعداد سابق. مثل هذا التكوين من شأنه أن يعطي زخماً بشرياً هائلاً، الأمر الذي يعود بالإيجاب على المجتمع عموماً، وعلى الفرد على وجه الخصوص. وفي هذا السياق تأتي أهمية الندوات والدورات وورش العمل والمؤتمرات كأدوات مهمة في إنجاح التنمية البشرية. وفي السياق نفسه تأتي قدرة المنظمة في تدريب أعضائها على العمل الفريق، فقد نشأ مفهوم جديد في العمل يركز ويتمحور حول عمل روح الفريق، الذي يركز إنتاجه على أساس التكامل ما بين إنتاج الأفراد في الفريق الواحد.

ومعلمات الروضة جميعهن - القدامى والجدد - بحاجة إلى التنمية المهنية، فالمعلمات القدامى بحاجة إلى مواكبة المستجدات التربوية في مجال عملهن، والجدد بحاجة إلى أن يتكيفن مع الروضة بكل ما فيها (إدارة، منهاج، أولياء أمور، أطفال....) الأمر الذي يعني أن الروضة تظل في حالة حراك مستمر ودائم في هذا الاتجاه.

وإتاحة الروضة الفرصة للمعلمة بحضور المؤتمرات والفعاليات المرتبطة بطبيعة عملها، وتلبية احتياجاتها التدريبية، وتوفير الكتب المناسبة لتطوير أدائها، ومساعدتها في تبادل الخبرات بينها وبين زميلاتها في العمل؛ كل ذلك يلقي بظلاله على الدافعية الذاتية لعملها، ومن ثم رضاها عن العمل المنوطة به.

• العلاقات الإنسانية :

ما من شك في أن النقلة النوعية الكبرى في الإدارة بالتركيز على البناء غير الرسمي للتنظيم؛ أثرت بصورة واضحة على أداء المؤسسات، وأصبحت البنى غير الرسمية تتفوق غالباً على البناء الرسمي للمنظمة، وقد يرجع ذلك إلى أن البناء غير الرسمي يجعل جل تركيزه على الأمور الاجتماعية والترفيهية، والتي من شأنها أن تعمق العلاقات الإنسانية بين الأفراد.

وتؤدي متانة العلاقات الإنسانية للعاملين وجودتها بشكل مباشر إلى تعميق الانتماء المؤسسي، وهذا الانتماء هو وجدان وضمير المؤسسة، الذي به تباهي، وتفاني، وتعمل بحماس وجد، وأحياناً بلا مقابل.

فالعلاقات الإنسانية الجيدة تعمل على الدافعية الذاتية للأفراد، ومن ثم تهيئ بيئة العمل للجودة والإتقان، وهذه تؤدي إلى المنافسة في سوق العمل، والأخيرة تؤثر على التميز.

وهذا الانتماء لا يمكن أن يأتي بالتلقين والشعارات التي تزين جدران المؤسسة ومداخلها ومكاتبها، بل يأتي في المقام الأول من استشعار العاملين بأن القيادات بكل مستوياتها تعمل على حل مشاكلهم، والارتقاء بهم، وليس مجرد تحقيق أكبر نفع منهم. بهذا فقط يمكن أن يتحقق الولاء والانتماء للمؤسسة.

ومن أعجب ما يمكن تصوره في هذا الإطار ما تقوم به بعض المؤسسات اليابانية من بناء مقابر تابعة لها، يدفن فيها من يرغب من المنتسبين للمؤسسة، والأعجب، أن معظم العمال يوصون بأن يدفنوا في هذا المقابر التابعة لمؤسساتهم وشركاتهم! إنه الانتماء الذي يجعل العامل يتفانى في خدمة مؤسسته حياً، بأن يعمل لبعض الوقت بلا مقابل، وينتمي إليها ميتاً بالدفن في مقابرها.

ويضيف الزعبي (2009) بأن هناك علاقة طردية بين ازدياد الإنتاجية وجودة العلاقات الإنسانية؛ فكلما كانت هناك علاقات إنسانية متينة بوجود ظروف بيئة عمل جيدة؛ زادت إنتاجية العاملين، والعكس صحيح.

وتؤدي العلاقات بين الزملاء مجموعة من الوظائف المهمة في حياة العمل. وتعد العلاقات بين الزملاء مصدراً مهماً، إن لم يكن الأهم، للدعم النفسي والاجتماعي للفرد، فغالباً ما يتلقى الموظف الدعم والتأييد والتخفيف من ضغط العمل من قبل زملائه. السبب الرئيسي في هذا الأمر أن الموظفين عادة يدركون أن زملاءهم يعيشون في نفس الظروف، مما يجعلهم أكثر قدرة على تفهم مشاعرهم وهمومهم في العمل (Kram & Isabella , 1985).

وهناك فوائد عديدة للعلاقات الإنسانية في العمل تعود بالفائدة على كل من العاملين والمنظمة على حد سواء. فالعامل يشعر براحة أكبر إذا كانت علاقاته مع زملائه إيجابية. وكلما كانت العلاقة أقوى كان الدعم النفسي والاجتماعي الذي يتلقاه العامل أعلى، كما إنها تحقق نوع من الراحة النفسية والعقلية والرضا الوظيفي والاطمئنان للعاملين، بينما العاملين الذين تسودهم علاقات سيئة نجد أنهم أقل تكيفاً ولديهم شعور بالضغط والضييق والإرهاق النفسي والجسدي (Demorouti et al, 2001).

وإذا كان هذا التوجه السابق ذا أثر بين العاملين بالمصانع والشركات، والتي يكون تعامل العامل فيها مع الآلة أكثر من تعامله مع البشر؛ فإن المؤسسات التعليمية - عموماً -، وروضات الأطفال على وجه الخصوص معنية بهذا بشكل أكبر، حيث تعامل البشر مع البشر هو الحاكم والمسيطر على مشهد العمل طوال الوقت.

• الدراسات السابقة :

هدفت دراسة ماكولا (Macula,1998) التعرف على تقدير مستوى الرضا الوظيفي لدى مديري المدارس الابتدائية العامة في نيوجرسي. وقد أظهرت التحليلات الإحصائية الإضافية وجود علاقة قوية بين الرضا الوظيفي العام والجنس، والمرحلة التي يقوم بتدريسها، وعدد السنوات في المدرسة الحالية، والمنافع الشاملة والضمانات التقاعدية، كما أظهرت النتائج عدم وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين الرضا العام والعمر، والمعتقد، وعدد سنوات التدريس، والمؤهل العلمي، والراتب، والدورات التي حصل عليها بعد التخرج، وعدد ساعات التدريس اليومية، وحجم الصف.

وهدف دراسة الشنيان (1421هـ) التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين في القطاعين الحكومي والأهلي وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن رضا المعلمين في القطاعين الحكومي والأهلي بشكل عام فوق المتوسط، وإن كان رضا المعلمين في القطاع الحكومي أقل من المعلمين في القطاع الأهلي، خاصة في تحقيق الذات وبيئة العمل المادية، أما متوسط رضا المعلمين في القطاع الأهلي عن ضغوط العمل فقد كان مرتفعاً، كذلك العلاقات الاجتماعية، إلا أن رضاهم عن الراتب كان متوسطاً.

كما هدفت دراسة الأغبري (1422هـ) إلى البحث عن مستوى الرضا الوظيفي لدى عينة من مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية في المملكة العربية السعودية، وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها: أن مستوى الرضا الوظيفي لأفراد عينة الدراسة عن الراتب الشهري، والشعور بالإنجاز، وتعاون المعلمين، والإحساس بالأمن، والاستقرار الوظيفي تمثل مصدراً كبيراً للرضا الوظيفي لعينة الدراسة. كما كان مستوى الرضا الوظيفي عن الراتب

الشهري لدى 72,3% من أفراد العينة متوسطاً، بينما كان مستواه عالياً عند 22,4%، في حين أشار 4,8% منهم إلى مستوى رضا منخفض.

وهدف دراسة العبد الجبار (1425هـ) التعرف على مستوى الرضا الوظيفي لكل من معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام، وأسفرت الدراسة عن مجموعة من النتائج منها: أن مستوى الرضا أعلى من المتوسط لكل من معلمي التعليم العام ومعلمي التربية الخاصة. وأنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات معلمي التعليم العام والتربية الخاصة.

بينما هدفت دراسة هل (Hill, 2004) تقصي عوامل الرضا الوظيفي لدى المديرين في مدارس التعليم العام في أوهايو، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أبرزها: يتمتع مديرو مدارس التعليم العام في أوهايو بدرجة عالية من الرضا الوظيفي، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس بين الذكور والإناث، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير العمر والمؤهل العلمي والمرحلة الدراسية وعدد سنوات الخبرة على مستوى الرضا الوظيفي.

وهدف دراسة صوالحة (2006) التعرف على دلالة الفروق في مستوى الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال بالأردن، على ضوء متغيرات: الراتب الشهري، الحالة الاجتماعية، المؤهل العلمي، والخبرة، والسلطة المشرفة على المعلمة، وتوصلت الدراسة أن الرضا الوظيفي لمعلمات رياض الأطفال يتأثر بمتغيرات: الراتب الشهري، الحالة الاجتماعية، المؤهل العلمي، والخبرة، والسلطة المشرفة على المعلمة، حيث كان الرضا الوظيفي أعلى لدى المعلمات اللاتي يتقاضين راتباً شهرياً أقل من مائة دينار أردني، والمعلمات المتزوجات، والمعلمات اللاتي يحملن مؤهل الدبلوم المتوسط، والمعلمات ذوات الخبرة التدريسية الأكبر، والمعلمات اللاتي يعملن في الروضات الخاصة.

وفي دراسة العويثاني (2008) المطبقة في محافظة حضرموت لتعرف على درجة الرضا عن العمل لدى معلمي ومعلمات المدارس الأهلية بالنسبة لخمس مجالات (الإدارة المدرسية، والرواتب والحوافز، والعلاقات الإنسانية، والطلاب وبيئة الصف، والمدرسة والمهنة) إضافة إلى الرضا العام. توصلت الدراسة إلى وجود مستوى "جيد" من الرضا الوظيفي العام، وقد نال مجال العلاقات الإنسانية أعلى التقديرات، أما مجال الرواتب والحوافز فقد احتل أقل درجة من الرضا في قائمة المجالات.

وهدف دراسة المقابلة (2011) التعرف على درجة الرضا الوظيفي التي يحظى بها معلمو ومعلمات المرحلة الثانوية بمملكة البحرين. وقد كشفت الدراسة عن مستوى منخفض من الرضا العام، وإلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لأثر الجنس، وكانت الفروق لصالح فئة الإناث في مجال مدير المدرسة، والترقي

والأجر، والاتجاهات نحو العمل، ومجال الوقت وأهميته. كما توصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية في مجالي المسؤولية والعمل وتقدير الذات.

وهدف دراسة النمرس (2012) الوقوف على الرضا الوظيفي لمعلمات رياض الأطفال في ضوء بعض المتغيرات: الخبرة، التخصص، الحالة الاجتماعية، وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها: وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الرضا الوظيفي وفقا لمتغير سنوات الخبرة لصالح معلمات رياض الأطفال اللائي عدد سنوات خبرتهن أكثر من خمس سنوات. وجود فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الرضا الوظيفي وفقا لمتغير التخصص الأكاديمي لصالح معلمات رياض الأطفال تخصص شعبة طفولة. بينما لم توجد فروق ذات دلالة إحصائية في أبعاد الرضا الوظيفي وفقا لمتغير الحالة الاجتماعية.

أما العفرج (2012) فقد توصل في دراسته التي هدفت التعرف على مدى الرضا الوظيفي للمعلمين المختصين في مجال الحاسب الآلي في جميع المراحل الدراسية في مدارس التعليم العام (بنين) في محافظة الإحساء، أن أقل المجالات رضا وظيفي مجال (الرواتب والمكافآت والتعويضات). وقد حصل مجال الرواتب على المستوى "الأقل من الضعيف".

وفي دراسة يوسف (2013) والتي هدفت التعرف على درجة الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال الحكومية والخاصة بمنطقة القصيم بالمملكة العربية السعودية، توصلت الدراسة إلى مجموعة من النتائج أهمها: ارتفاع معدلات الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال الحكومية والخاصة على البعد الكلي للمقياس. وأنه لا توجد فروق بين المعلمات اللائي يعملن في الروضات الحكومية، تختلف عنها المعلمات اللائي يعملن في الروضات الخاصة فيما يتعلق بدرجة الرضا.

• ثالثاً : منهج الدراسة وإجراءاتها :

يعرض الباحث لمنهج وإجراءات الدراسة والتي تشمل: (المنهج، العينة، الأداة، الأساليب الإحصائية).

• منهج الدراسة:

استخدم الباحث المنهج الوصفي؛ بتحليله بعض الأدبيات التي تناولت الرضا الوظيفي، ومحاولة الوقوف على مستوى تحققه لدى معلمات رياض الأطفال بالمدينة المنورة.

• عينة الدراسة (المشاركون):

قام الباحث باختيار العينة المكونة من (٢٠٠) معلمة، وقد بلغ إجمالي عدد الاستبانات المصححة (٢٠٠) استبانة، والجدول رقم (١) يصف أفراد العينة طبقاً لمتغيرات الدراسة: نوعية الروضة - المؤهل العلمي - الخبرة.

جدول (١) عينة الدراسة وفقاً لمتغيرات الدراسة

نوعية الروضة		درجة المؤهل			الخبرة	
حكومية	أهلية	دراسات عليا	بكالوريوس	أقل من البكالوريوس	أقل من خمس سنوات	من ٥ - عشر سنوات
٦١	١٣٩	٣	١٤٧	٥٠	١٣٠	٤٠
٢٠٠		٢٠٠			٢٠٠	

• أذاه الدراسة (الاستبانة) :

تم الاعتماد على الاستبانة أداة للدراسة، وتكونت من قسمين: الأول ويشمل: الخصائص الأولية لأفراد العينة (المتغيرات)، وهي: (نوع الروضة، المؤهل، الخبرة)، والثاني: يتكون من ستة محاور هي: (بيئة العمل، طبيعة العمل، العلاقة بإدارة الروضة، الحوافز المادية، التنمية المهنية، العلاقات الإنسانية).

• خطوات تصميم الاستبانة

« الاطلاع على الأدب التربوي والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع الدراسة الحالية والاستفادة منها في تصميم الاستبانة. وقد كان الإطار النظري المتمثل في محددات الرضا الوظيفي أحد أهم الركائز التي ساعدت في بناء الاستبانة، حتى يكون هناك تماهي بين الجزء النظري والميداني.

« تحديد المحاور والمجالات التي شملتها الاستبانة.

« تحديد العبارات التابعة لكل مجال.

« تصميم الاستبانة بصورتها الأولية.

« عرض الباحث الاستبانة - في صورتها الأولية - على عدد من المحكمين، وبعد إجراء التعديلات المطلوبة، بناءً على مقترحاتهم وملاحظاتهم، أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية.

« تطبيق الاستبانة على عينة قوامها (٢٥) معلمة تم اختيارهن بالطريقة العشوائية للتأكد من صدق الاستبانة وثباتها.

« تم قياس صدق الاستبانة وثباتها، وتأكد الباحث من صدقها من خلال اتفاق المحكمين على صلاحية عباراتها للغرض الذي وضعت لأجله، وانتمائها لمحاور الاستبانة، ومناسبة صياغة العبارات، ويطلق على هذا النوع من الصدق، صدق المحتوى أو الصدق المنطقي.

« ولمعرفة الصدق الداخلي: قام الباحث بحساب معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور من محاور الاستبانة، وكذلك معامل الارتباط بينها وبين الدرجة الكلية للاستبانة، ويوضح الجدول (٢) تلك النتائج:

من خلال الجدول (٢) يتضح أن الاستبانة تتمتع بصدق داخلي معقول؛ فقد تراوحت معاملات الارتباط بين محاور الارتباط ما بين (٠,٣٩ - ٠,٧٩) وهي معاملات دالة عند مستوى ٠,٠١ للطرفين، كما تراوحت معاملات ارتباط محاور الاستبانة والدرجة الكلية للاستبانة ما بين (٠,٧٥ - ٠,٩٣) وهي معاملات دالة عند مستوى ٠,٠١ للطرفين؛ مما يشير إلى تمتع الاستبانة بصدق داخلي معقول ومقبول.

جدول (٢) معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية لكل محور من محاور الاستبانة، وكذلك معامل الارتباط بينها وبين الدرجة الكلية للاستبانة

المحور	بيئة العمل	طبيعة العمل	العلاقة بإدارة الروضة	الحوافز المادية	التنمية المهنية	العلاقات الإنسانية	الدرجة الكلية
بيئة العمل	-						
طبيعة العمل	٠,٧٣**	-					
العلاقة بإدارة الروضة	٠,٥٢**	٠,٦٢**	-				
الحوافز المادية	٠,٦٥**	٠,٦٣**	٠,٣٩**	-			
التنمية المهنية	٠,٧٣**	٠,٧٩**	٠,٦٣**	٠,٦٩**	-		
العلاقات الإنسانية	٠,٥٧**	٠,٦١**	٠,٥٩**	٠,٥٤**	٠,٧٥**	-	
الدرجة الكلية	٠,٨٤**	٠,٨٨**	٠,٧٥**	٠,٧٩**	٠,٩٣**	٠,٨٠**	-

❖ دالة عند مستوى ٠,٠١ للطرفين

ومعرفة ثباتها تم حساب معامل الاتساق الداخلي بطريقة ألفا كرونباخ Cronbach Alpha، وبلغ معامل الثبات (٠,٩٧) ويعد هذا معاملًا مرتفعًا.

• المعالجة الإحصائية:

بعد جمع استجابات أفراد عينة الدراسة تم فحصها؛ لاستبعاد غير الصالح منها، ومن ثم إعطاء رموز رقمية لبياناتها المتعلقة بالمتغيرات ولعبارتها. ومن ثم إدخالها في الحاسب الآلي باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية (SPSS) (Statistical Package for the Social Sciences). ولمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في محاور الدراسة الستة حسب متغيرات الدراسة الثلاث (نوعية الروضة - المؤهل العلمي - الخبرة)؛ استخدم الباحث أساليب إحصائية على النحو الآتي:

- « اختبار t-test لمعرفة دلالة الفروق بين متوسطات درجات أفراد العينة في محاور الاستبانة تعزى لمتغيري: نوعية الروضة.
- « اختبار شيفيه Schffe Test لمعرفة المقارنة بين متوسطات درجات أفراد العينة ككل حسب متغيري: المؤهل العلمي، الخبرة.

• رابعاً: نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها :

للإجابة عن السؤال الخاص ب "ما مستوى الرضا الوظيفي لمعلمات رياض الأطفال بالمدينة المنورة؟، والسؤال الخاص ب: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المشاركين (عينة البحث) تعزى لمتغيرات: المؤهل، الخبرة، نوع الروضة؟؛ تم عرض نتائج الدراسة الميدانية وتفسيرها، على النحو الآتي:

فيما يتعلق بالإجابة عن السؤال الأول: ما مستوى الرضا الوظيفي لمعلمات رياض الأطفال بالمدينة المنورة؟

بعد تطبيق الاستبانة على عينة الدراسة، تم حساب التكرارات، ورصد الدرجات في كل اختيار من الاختيارات الخمسة: تتحقق بدرجة كبيرة جداً

ورصد له خمس درجات، وتحقق بدرجة كبيرة ورصد له أربع درجات، وتحقق بدرجة متوسطة ورصد له ثلاث درجات، وتحقق بدرجة ضعيفة ورصد له درجتين، وتحقق بدرجة ضعيفة جداً ورصد له درجة واحدة. ويوضح الجدول (٣) قيم تحديد مستويات الحسابية.

جدول (٣) قيم تحديد مستويات الحسابية	
المستوى	المقياس الخماسي
ضعيف جداً	من ١ إلى ١.٨
ضعيف	من ١.٨١ إلى ٢.٦٠
متوسط	من ٢.٦١ إلى ٣.٤٠
كبير	من ٣.٤١ إلى ٤.٢٠
كبير جداً	من ٤.٢١ إلى ٥

ويعرض الباحث في الجدول (٤) المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية وترتيب كل محور من محاور الدراسة ومستواه

جدول (٤) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لكل محور من محاور الدراسة، وترتيبها حسب الرضا الوظيفي

م	المحور	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مدى التحقق	الترتيب
١	بيئة العمل	٣.٥١	٦.٩٠	كبيرة	الخامس
٢	طبيعة العمل	٣.٨٣	٧.١٦	كبيرة	الثالث
٣	العلاقة بإدارة الروضة	٤.٢٢	٧.٦٣	كبيرة جداً	الأول
٤	الحوافز المادية	٢.٧٣	٧.٩٤	متوسطة	السادس
٥	التنمية المهنية	٣.٦٠	١٠.٠٨	كبيرة	الرابع
٦	العلاقات الإنسانية	٤.٠٣	٥.٧٠	كبيرة	الثاني

يتضح من الجدول (٤) أن محور العلاقة بإدارة الروضة كان في المرتبة الأول بمتوسط حسابي (٤.٢٢) ومستوى تحقق كبير جداً، تلاه محور العلاقات الإنسانية بمتوسط حسابي (٤.٠٣) ومستوى تحقق كبير، ثم محور طبيعة العمل بمتوسط حسابي (٣.٨٣) ومستوى تحقق كبير، ثم محور التنمية المهنية بمتوسط حسابي (٣.٦٠) ومستوى تحقق كبير، ثم محور بيئة العمل، بمتوسط حسابي (٣.٥١) ومستوى تحقق كبير، وفي الأخير جاء محور الحوافز المادية بمتوسط حسابي (٢.٧٣)، وبمستوى تحقق متوسط.

وواضح أن رضا المعلمات - عينة الدراسة - عن علاقتهن بإدارة الروضة، أو علاقتهن بزميلاتهن مرضي لهن، وقد يعود ذلك إلى الصبغة الإسلامية التي تتسم بها المدينة المنورة، الأمر الذي ينعكس بالإيجاب على سلوكيات العاملات بالروضة سواء بينهن وبين بعضهن البعض، أو بينهن وزميلاتهن.

وقد جاء محور الحوافز المادية أقل محاور الدراسة ترتيباً حيث جاء بمتوسط حسابي (٢.٧٣)، ومستوى تحقق متوسطاً. وقد يرجع ذلك إلى الرواتب الضعيفة للمعلمين بوجه عام مقارنة بغيرها من الوظائف، زد على ذلك، أن معظم عينة

الدراسة (٧٠٪) يعملون في المدارس الأهلية، والعمل في المدارس السعودية - لاسيما في القطاع الخاص - يتم التعامل المادي للمعلمين بموجبه على حسب المرحلة التي يعمل بها المعلم، الأمر الذي يجعل المعلمات العاملات في رياض الأطفال أقل تعاملًا ماديًا مع أقرانهن العاملات في المراحل الأعلى، الأمر الذي جعلهن أقل رضا فيما يتعلق بهذا المحور.

وتوضح الجداول الآتية نتائج استجابات عينة الدراسة على عبارات الاستبانة في كل محور من محاور الدراسة الستة كل على حده.

جدول (٥) نتائج استجابات عينة الدراسة على عبارات المحور الأول الخاص ببيئة العمل، والقرار حسب درجة التحقق

٢	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	القرار
					تتحقق بدرجة
١	تتوفر بالروضة الامكانيات اللازمة لأداء العمل بشكل دائم	٣,٧٥	٠,٩٣	الثالث	كبيرة
٢	يساعد تصميم مبنى الروضة على القيام بالهامم الموكولة إلى	٣,٧٦	٠,٩٩	الثاني	كبيرة
٣	تتوفر بالروضة مقومات الإضاءة والتهوية الجيدتين	٣,٨٣	١,٠٣	الأول	كبيرة
٤	المسافة بين سكني وعملي مناسبة	٣,٦٨	١,٢١	الرابع	كبيرة
٥	توفر الروضة لي مكاناً مناسباً لإدارة أنشطة القاعة	٣,٤٨	١,١٨	الخامس	كبيرة
٦	توفر الروضة لى الرعاية الصحية اللازمة	٢,٨٥	١,٢٩	الثامن	متوسطة
٧	تزود قاعات الروضة بالخدمات اللازمة لممارسة الأنشطة المختلفة	٣,٣٣	١,٢٣	السابع	متوسطة
٨	تتوافر في الروضة أنشطة ترفيهية مختلفة	٣,٤٤	١,١٧	السادس	كبيرة
	إجمالي	٣,٥١	٦,٩٠		كبيرة

يتضح من الجدول (٥) أن نسبة متوسط استجابات أفراد العينة في عبارات المحور ككل بلغت (٣,٥١) مما يعني أن تحققها في الواقع كان كبيراً. وقد يرجع ذلك إلى اعتماد المملكة بشكل عام في مبانيها على مبان مستأجرة، الأمر الذي يجعل مواصفات المبني التعليمي متوفرة فيها إلى حد كبير، بالإضافة إلى أن عملية الاستئجار الخاصة بتلك المباني تمكن متخذ القرار في أن يتخير المبني المناسب، حيث تتيح له عملية الاستئجار ذلك. كما أن الصورة المثلى في مبنى الروضة أن تكون على شكل فيلا وليس على شكل مدرسة، والمباني المستأجرة يمكن من خلالها تحقيق ذلك، لأن معظم ما يستأجر للمؤسسات التعليمية مبان سكنية.

وتتفق تلك النتيجة مع دراسة على (2014) التي توصلت إلى أن توافر المرافق المختلفة بالروضة يؤثر بالإيجاب على عملية الرضا الوظيفي.

يتضح من الجدول (٦) أن نسبة متوسط استجابات أفراد العينة في عبارات المحور ككل بلغت (٣,٨٣) مما يعني أن تحققها في الواقع كان كبيراً. وقد يرجع

ذلك إلى أن التوصيف الوظيفي لمعلمات الروضة بالمملكة قد ضبط إلى حد كبير مهام المعلمة تجاه الروضة وحقوقها المهنية.

جدول (٦) نتائج استجابات عينة الدراسة على عبارات المحور الثاني الخاص بطبيعة العمل، والقرار حسب درجة التحقق

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	القرار تتحقق بدرجة
١	يتوافق العمل الذي أقوم به مع مؤهلي الدراسي	٤.١٦	١.٠٦	الثاني	كبيرة
٢	يوجد توصيف واضح ومحدد لما يوكل إلى من مهام	٤.٠٣	٠.٩٦	الثالث	كبيرة
٣	تقيم المديرية أدائي بناء على معايير واضحة ومحددة	٤.٢١	٠.٩٥	الأول	كبيرة جداً
٤	تتناسب عدد ساعات عملي مع ما أقوم بها مع مهامي	٣.٧٨	١.٢٠	السابع	كبيرة
٥	الاجازات الرسمية التي أحصل عليها كافية	٣.٥١	١.٣١	الثامن	كبيرة
٦	الوقت المخصص لأجازه الأمومة كاف	٣.٢٢	١.٣٢	التاسع	متوسطة
٧	تتسم طرق الإشراف والتوجيه في العمل بالموضوعية والعدالة والوضوح	٣.٨٣	١.٠٧	الخامس	كبيرة
٨	يتناسب عبء أعمالي بالروضة مع قدراتي	٣.٨٢	١.٠٠	السادس	كبيرة
٩	يتيح لي عملي فرصة للتفاعل مع المجتمع الخارجي	٣.٩٦	١.٠٢	الرابع	كبيرة
	إجمالي	٣.٨٣	٧.١٦		كبيرة

كما أن القرارات التي اتخذتها المملكة بعد عام ٢٠١١ بمساواتعاملات في القطاع الخاص بنظيراتها في القطاع العام، ولما كانت المعلمات العاملات بالروضات الخاصة أكثر من ضعف مثيلاتها في الروضات الحكومية؛ ساعد ذلك في ارتفاع نسبة الرضا الوظيفي.

وتتفق تلك النتيجة مع دراسة على (2014) التي توصلت إلى أن وضوح وتحديد الاختصاصات تؤثر بالإيجاب على عملية الرضا الوظيفي. كما تتفق مع دراسة الهابط (2013) والتي توصلت إلى أن الرضا الوظيفي للمعلمات فيما يتعلق بالأنظمة والتعليمات والقوانين مرتفعاً.

يتضح من الجدول (٧) أن نسبة متوسط استجابات أفراد العينة في عبارات المحور ككل بلغت (٤.٢٢) مما يعني أن تحققها في الواقع كان كبيراً جداً. وقد يرجع ذلك إلى أن إدارة الروضات تفضل استخدام الانفتاح على المعلمات للتواصل الدائم بين المعلمات وأسرّة الطفل، الأمر الذي يتطلب معه انفتاح إدارة الروضة مع المعلمات بها.

وتتفق تلك النتيجة مع دراسة الهابط (٢٠١٣) والتي توصلت إلى أن الرضا الوظيفي للمعلمات فيما يتعلق بعلاقة المعلمة بإدارة الروضة كان مرتفعاً.

جدول (٧) نتائج استجابات عينة الدراسة على عبارات المحور الثالث الخاص بالعلاقة بإدارة الروضة، والقرار حسب درجة التحقق

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	القرار
					تتحقق بدرجة
١	أشعر بأنني موضع تقدير واهتمام من قبل إدارة الروضة	٤.١٧	٠.٩١	الثامن	كبيرة
٢	تتيح إدارة الروضة لي فرصة كافية للتعبير عن آرائي ومقترحاتي	٤.١٥	٠.٩٥	العاشر	كبيرة
٣	تتضح قنوات الاتصال بيني وبين رؤسائي في العمل	٤.١٧	٠.٩٢	السابع	كبيرة
٤	تعمل إدارة الروضة على إيجاد علاقات طيبة مع المعلمات قائمة على الود	٤.٢٤	٠.٩٢	الرابع	كبيرة جداً
٥	توزع مديرة الروضة العمل بين المعلمات بعدالة	٤.٢٠	٠.٩٢	السادس	كبيرة
٦	تتقبل المديرية مني النقد البناء بصدر رحب	٤.٢٦	٠.٩٧	الثاني	كبيرة جداً
٧	أشارك في صناعة القرارات التي تتصل بمهامي	٤.١٥	٠.٩٩	التاسع	كبيرة
٨	تشجعني المديرية عندما أقوم بالعمل على نحو أفضل	٤.٢١	٠.٩٤	الخامس	كبيرة جداً
٩	توجهني المشرفة بطريقة مناسبة وبناءة	٤.٢٥	٠.٨٥	الثالث	كبيرة جداً
١٠	علاقتي بمشرفة المادة تقوم على الود والاحترام	٤.٣٧	٠.٧٧	الأول	كبيرة جداً
	إجمالي	٤.٢٢	٧.٦٣		كبيرة جداً

جدول (٨) نتائج استجابات عينة الدراسة على عبارات المحور الرابع الخاص بالحوافز المادية، والقرار حسب درجة التحقق

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	القرار
					تتحقق بدرجة
١	ما اتقاضاه من راتب يتناسب مع الجهد الذي أبذله	٣.٤٢	١.٢٠	الأول	كبيرة
٢	يمنحني عملي حوافز أفضل من غيره في الجهات الحكومية الأخرى	٢.٧٣	١.٣٦	الرابع	متوسطة
٣	ما سوف اتقاضاه من راتب بعد التقاعد كاف بالنسبة لي	٢.٤٤	١.٢٨	السادس	ضعيفة
٤	يتناسب راتبي مع مستوى المعيشة السائدة في المجتمع	٢.٧٥	١.٣٣	الثالث	متوسطة
٥	يتناسب الراتب الذي اتقاضاه مع خبرتي في العمل	٣.٠٤	١.٣٧	الثاني	متوسطة
٦	أحصل على أجر إضافي عند زيادة ساعات العمل عن ثمان ساعات يومياً	٢.٢٩	١.٣٧	السابع	ضعيفة
٧	أشعر بأن نسبة الزيادة السنوية على راتبي ملائمة وعادلة	٢.٤٩	١.٤١	الخامس	ضعيفة
	إجمالي	٢.٧٣	٧.٩٤		متوسطة

يتضح من الجدول (٨) أن نسبة متوسط استجابات أفراد العينة في عبارات المحور ككل بلغت (٢.٧٣) مما يعني أن تحققها في الواقع كان متوسطاً. وقد يرجع ذلك إلى الوضع المادي المتدني للمعلمات بشكل عام مقارنة بمهن أخرى، بالإضافة إلى ارتباط الوضع المادي للمعلم بالمرحلة التي يعمل فيها، الأمر الذي يجعل مرحلة رياض الأطفال أقل مراحل التعليم مكانة من حيث التعامل المادي معها. بالإضافة إلى أن معظم رياض الأطفال بالملكة من النوع الأهلي، وهذا يعني غلبة الطابع الربحي عليها، ومن ثم يعتمد المستثمر في هذا القطاع على تحقيق أكبر استفادة مادية ممكنة ولو كان ذلك على حساب رواتب المعلمات.

وتتفق تلك النتيجة مع دراسة (Young, 1988) التي أكدت على أن الراتب المرتفع أحد العوامل الرئيسية في الرضا الوظيفي.

جدول (٩) نتائج استجابات عينة الدراسة على عبارات المحور الخامس الخاص بالتنمية المهنية، والقرار حسب درجة التحقق

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	القرار تتحقق بدرجة
١	يتيح العمل لي إمكانية تطوير مهاراتي المختلفة	٣.٨٢	١.٠٨	الأول	كبيرة
٢	تتيح لي مديرة الروضة فرص حضور المؤتمرات والندوات المتصلة بعملتي	٣.٦٩	١.٣١	الخامس	كبيرة
٣	يوفر لي عملي فرصاً مناسبة للترقى الوظيفي	٣.٣٢	١.٣٩	الثامن	متوسطة
٤	تساعدني إدارة الروضة على تبادل الخبرات بيني وبين زميلاتي في العمل	٣.٧٧	١.٣٣	الثالث	كبيرة
٥	يتاح لي التدريب الكاف لتطوير أدائي المهني	٣.٤٨	١.٣٦	السابع	كبيرة
٦	توفر لي إدارة الروضة فرصاً لتطوير إمكاناتي ومهاراتي الفنية،	٣.٥٣	١.٣٤	السادس	كبيرة
٧	توفر الروضة كتب متخصصة في أساليب التعامل مع الطفل، وإدارة قاعة الصف	٣.٣١	١.٤٥	التاسع	متوسطة
٨	تمدني زميلاتي بما احتاج من عون لتطوير أدائي	٣.٧٧	١.٢٨	الثاني	كبيرة
٩	يوفر لي عملي بالروضة فرصاً للإبداع	٣.٦٩	١.٢٦	الرابع	كبيرة
	إجمالي	٣.٦٠	١.٠٨		كبيرة

يتضح من الجدول (٩) أن نسبة متوسط استجابات أفراد العينة في عبارات المحور ككل بلغت (٣.٦٠) مما يعني أن تحققها في الواقع كان كبيراً. وقد يرجع ذلك إلى استتعار أهمية التنمية المهنية لدى مديريات رياض الأطفال، وبالتالي يساعدن المعلمات على تنمية أنفسهن مهنيًا، إيمانًا منهن أن ذلك سينعكس بالإيجاب على الروضة ككل.

وتتفق تلك النتيجة مع دراسة الهابط (2013) والتي توصلت إلى إن الرضا الوظيفي للمعلمات فيما يتعلق بالتنمية المهنية مرتفعاً. وأكدت دراسة على (2014) تلك النتيجة؛ بأن توافر التدريب للمعلمات والذي هو جوهر التنمية المهنية يؤثر بالإيجاب على عملية الرضا الوظيفي.

يتضح من الجدول (١٠) أن نسبة متوسط استجابات أفراد العينة في عبارات المحور ككل بلغت (٤.٠٣) مما يعني أن تحققها في الواقع كان كبيراً. وقد يرجع ذلك إلى أن العمل الفردي هو السائد في الروضة، ومحدودية العمل الفردي، الذي من شأنه يساعد على تكريس العلاقات الإنسانية بين المعلمات والعاملات بالروضة. بالإضافة إلى قلة الصراعات في تلك المرحلة مقارنة بالمراحل اللاحقة، التي تتميز فيها الفصول بينما في الروضة تتشابه القاعات وبالتالي تقل الصراعات في تخير قاعة دون أخرى.

وتتفق تلك النتيجة مع دراسة على (٢٠١٤) التي توصلت إلى أن المشاركة الوجدانية في نطاق العمل تؤثر بالإيجاب على عملية الرضا الوظيفي.

جدول (١٠) نتائج استجابات عينة الدراسة على عبارات المحور السادس الخاص بالعلاقات الإنسانية، والقرار حسب درجة التحقق

م	الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب	القرار
١	تخفيض طبيعة عملي مستوى الصراع مع زميلاتي إلى أقل مستوى	٣.٧٧	١.١٢	السادس	كبيرة
٢	تتسم علاقتي بزميلاتي بالود والاحترام المتبادل	٤.٣٨	٠.٧٩	الثاني	كبيرة جداً
٣	يغلب على أداء الزميلات العمل بروح الفريق	٤.٠٠	١.٠٥	الخامس	كبيرة
٤	تقدم لزميلاتي المساندة والدعم الاجتماعي والشخصي	٤.١٢	٠.٩٣	الرابع	كبيرة
٥	تتسم علاقتي بأولياء أمور الأطفال بالود	٤.٤١	٠.٧٢	الأول	كبيرة جداً
٦	اتفاعل مع أسر أطفالي بالروضة وأشارتهم مناسباتهم الاجتماعية	٣.٦٦	١.٣٦	السابع	كبيرة
٧	أجد من أولياء أمور الأطفال رد فعل إيجابي تجاه عملي	٤.٣٤	٠.٧٧	الثالث	كبيرة جداً
٨	تحرص المديرية على أن تشاركني مناسباتي الاجتماعية	٣.٥٦	١.٤١	الثامن	كبيرة
	إجمالي	٤.٠٣	٥.٧٠		كبيرة

وبالإجابة على السؤال الثاني: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين درجات المشاركين (عينة البحث) تعزي لمتغيرات: المؤهل، الخبرة، نوع الروضة؟ قام الباحث بإجراء تحليل التباين أحادي الاتجاه لاستجابات عينة الدراسة في كل عبارة من عبارات الاستبانة، وحساب قيم "ف" لكل عبارة على حدة، ونظراً لطول الجداول؛ فقد أثار الباحث وضع قيم "ف" المحسوبة ومقارنتها بقيم "ف" الجدولية، وتقرير الدلالة الإحصائية لكل عبارة على حدة، وتوضيح الجداول الآتية تلك النتائج:

جدول (١١) قيم "ف" للفروق بين درجات استجابات معلمات رياض الأطفال بالمدينة المنورة في المحور الأول الخاص ببيئة العمل وفقاً لمتغيرات (نوع الروضة، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة)

م	العبارات	نوع الروضة	المؤهل العلمي	عدد سنوات الخبرة
١	تتوفر بالروضة الامكانيات اللازمة لأداء العمل بشكل دائم.	١١.٨٣*	٢.٤٥	٨.٤٠*
٢	يساعد تصميم مبنى الروضة على القيام بالمهام الموكولة إلى	٥.٢٣*	٣.٢٩	٩.٨٤*
٣	تتوفر بالروضة مقومات الإضاءة والتهوية الجيدتين.	١٥.٦٠*	٣.٣١	١٠.٥٦*
٤	المسافة بين سكني وعملي مناسبة	١.٢٦	١.٨٨	٢.٩٦
٥	توفر الروضة لي مكاناً مناسباً لإدارة أنشطة القاعة	٢.٤٨	١.٩٨	٧.١٠*
٦	توفر الروضة لي الرعاية الصحية اللازمة	٠.٣٤	٨.٠٣*	٠.٦٥
٧	تزود قاعات الروضة بالخدمات اللازمة لممارسة الأنشطة المختلفة	١.٩٥	١.٢٠	٢.٣٩
٨	تتوافر في الروضة أنشطة ترفيهية مختلفة	٢.٥٨	٠.٦٥	٢.١٢

❖ دالة عند مستوى ٠.٠١ ❖ دالة عند مستوى ٠.٠٥

من خلال النتائج الموضحة بجدول (١١) يُلاحظ أن معظم الفروق الدالة إحصائياً سواء أكانت عند مستوى (٠.٠١، و٠.٠٥) وفقاً لمتغيرات: نوع الروضة، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، لصالح الروضة الحكومية في مقابل الروضة الأهلية، وفي صالح الدراسات العليا في مقابل مؤهل البكالوريوس أو أقل، وفي صالح عدد سنوات الخبرة أكبر من ١٠ سنوات في مقابل الأقل من ذلك.

ففيما يتعلق بنوع الروضة؛ فقد يرجع ذلك إلى تزويد الوزارة للروضات الحكومية بما تحتاج من دعم لوجستي، بالإضافة إلى الرعاية اللازمة للمعلمات الأمر الذي جعلهن أكثر رضا من أقرانهن العاملات في الروضات الأهلية. أما ما يتعلق بالمؤهل؛ فقد يرجع إلى أن المعلمات الحاصلات على مؤهلات دراسات عليا يجدن العمل بأقل الإمكانيات، وبالتالي كان رضاهن أعلى عن طبيعة العمل. وفيما يتعلق بالدلالة للمعلمات ذوات الخبرة الأعلى؛ فقد يرجع ذلك إلى أن الخبرة الأعلى تجعل المعلمة تتكيف مع طبيعة العمل بالروضة.

جدول (١٢) قيم "ف" للفروق بين درجات استجابات معلمات رياض الأطفال بالمدينة المنورة في المحور الثاني الخاص بطبيعة العمل وفقاً لمتغيرات (نوع الروضة، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة)

م	العبارات	نوع الروضة	المؤهل العلمي	عدد سنوات الخبرة
١	يتوافق العمل الذي أقوم به مع مؤهلي الدراسي	١٦.٠١**	٣.١٠*	٣.٣٧*
٢	يوجد توصيف واضح ومحدد لما يوكل إلي من مهام	٢.١٨	٠.٩١	٢.٣٠
٣	تقيم المدير أداي بناء على معايير واضحة ومحددة	١٠.٣٤**	٠.٩٤	٨.٤٠*
٤	تتناسب عدد ساعات عملي مع ما أقوم بها مع مهامى	١.٢٥	١.٤٥	١.٧٦
٥	الاجازات الرسمية التي أحصل عليها كافية	١.٠٦	٠.٧٤	٢.٥٦
٦	الوقت المخصص لأجازة الأمومة كاف	٠.٨٩	٠.٣١	٠.٤٥
٧	تتسم طرق الإشراف والتوجيه في العمل بالموضوعية والعدالة والوضوح	٠.١٢	٠.١٩	٤.٩٦*
٨	يتناسب عبء أعمالي بالروضة مع قدراتي	٢.٠٥	٠.٨٠	٤.٣٩*
٩	يتيح لي عملي فرصة للتفاعل مع المجتمع الخارجى	٢.٥٦	٠.٨٩	١.٣١

❖ دالة عند مستوى ٠.٠١ ❖ دالة عند مستوى ٠.٠٥

من خلال النتائج الموضحة بجدول (١٢) يلاحظ أن معظم الفروق الدالة إحصائياً سواء أكانت عند مستوى (٠.٠١، و٠.٠٥) وفقاً لمتغيرات: نوع الروضة، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، ومن خلال الإحصائيات التي قام بها الباحث لتبيان وجهة الفروق للعبارات التي كانت فيها قيمة "ف" دالة؛ فوجد أنها لصالح الروضة الحكومية في مقابل الروضة الأهلية، وفي صالح الدراسات العليا في مقابل مؤهل البكالوريوس أو أقل، وفي صالح عدد سنوات الخبرة أكبر من ١٠ سنوات في مقابل الأقل من ذلك؛ ففيما يتعلق بالدلالة لصالح الروضات الحكومية؛ فقد يرجع ذلك إلى أن ساعات العمل للمعلمات أقل مما هو موجود بالروضات الأهلية، وأن المعلمات في الروضات الحكومية يأخذن حقهن الكامل من الاجازات مقارنة بأقرانهن في الروضات الأهلية، بالإضافة إلى توافق العمل الذي تقوم به المعلمة مع مؤهلها الدراسي، حيث إن جل المعلمات العاملات في الروضات الحكومية يتناسب مؤهلهن مع مقتضيات العمل في تلك المرحلة، عكس الروضات الأهلية التي يكثرفيها غير المؤهلات. وفيما يتعلق بالدلالة لصالح الدراسات العليا، فقد يرجع ذلك إلى ما تلقىه الدراسة من أثر على التكيف مع الأوضاع الراهن أكثر من غيرهن. أما فيما يتعلق بالخبرة فكانت الدلالة للخبرة الأطول؛ وقد يرجع ذلك أن الخبرة تلقى بظلالها على تماهي المعلمة مع طبيعة العمل وهذا أمر متوقع.

جدول (١٣) قيم "ف" للفروق بين درجات استجابات معلمات رياض الأطفال بالمدينة المنورة في المحور الثالث الخاص بالعلاقة بإدارة الروضة وفقاً لمتغيرات (نوع الروضة، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة)

م	العبارات	نوع الروضة	المؤهل العلمي	عدد سنوات الخبرة
١	اشعر بأني موضع تقدير واهتمام من قبل إدارة الروضة	٢٠١٤	٢٠١٢	٤٠٨١*
٢	تتيح إدارة الروضة لي فرصة كافية للتعبير عن آرائي ومقترحاتي	٥٠٣١*	١٠٧٠	٦٠٠٠*
٣	تتضح قنوات الاتصال بيني وبين رؤسائي في العمل	٣٠٨٣	٠٠٥	٢٠٤١
٤	تعمل إدارة الروضة على إيجاد علاقات طيبة مع المعلمات قائمة على الود	٦٠٠٩*	١٠٤٢	٥٠١٣*
٥	توزع مديرية الروضة العمل بين المعلمات بعدالة	٣٠٤٦*	٠٠٤٠	١٠٧٣
٦	تتقبل المديرية مني النقد البناء بصدر رحب	٤٠٣٧*	٠٠٩١	٣٠٦٥
٧	أشارك في صناعة القرارات التي تتصل بمهامي	٢٠٨٨	٠٠٤٦	٣٠٨٠*
٨	تشجعني المديرية عندما أقوم بالعمل على نحو أفضل	٧٠١٦*	٠٠٦٨	٧٠٣٥*
٩	توجهني المشرفة بطريقة مناسبة وبناءة	٠٠٤٥	١٠٥٠	٣٠٥٥*
١٠	تقوم علاقاتي بمشرفة المادة على الود والاحترام	١٠٨١	١٠٢١	٢٠٧٥

♦ دالة عند مستوى ٠٠١ ♦ دالة عند مستوى ٠٠٥

من خلال النتائج الموضحة بجدول (١٣) يلحظ أن معظم الفروق الدالة إحصائياً سواء أكانت عند مستوى (٠٠١، ٠٠٥) وفقاً لمتغيرات: نوع الروضة، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، ومن خلال الإحصائيات التي قام بها الباحث لتبيان وجهة الفروق للعبارات التي كانت فيها قيمة "ف" دالة؛ فوجد أنها لصالح الروضة الحكومية في مقابل الروضة الأهلية، وفي صالح عدد سنوات الخبرة أكبر من ١٠ سنوات في مقابل الأقل من ذلك. ففيما يتعلق بالدلالة لصالح الروضات الحكومية؛ فقد يرجع ذلك إلى أن علاقة المعلمات في الروضات الحكومية تتسم بالاستقرار الوظيفي، مقارنة بالروضات الأهلية التي تعتمد في سياساتها على التغيير المستمر، وبالتالي تقل التوترات التي يمكن أن توجد في الروضات الأهلية. ولم يظهر لهذا المحور أثر في المؤهل العلمي للمعلمات، وقد يرجع ذلك إلى السياسة التي تتبعها إدارة الروضة في التعامل مع المعلمات، والتي يتوقع معها أن تكون واحدة بغض النظر عن مؤهل المعلمة. كما كانت النتائج لصالح المعلمات الأكثر خبرة؛ نتيجة المرونة التي تتكون لدي المعلمة جراء ما تكتسبه من خبرات، مقارنة بالمعلمة حديثة العهد بالروضة، التي لم يكن لديها خبرات كافية وبالتالي تكون علاقتها بإدارة الروضة أقل حميمية.

من خلال النتائج الموضحة بجدول (١٤) يلحظ أن معظم الفروق الدالة إحصائياً سواء أكانت عند مستوى (٠٠١، ٠٠٥) وفقاً لمتغيرات: نوع الروضة، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، ومن خلال الإحصائيات التي قام بها الباحث لتبيان وجهة الفروق للعبارات التي كانت فيها قيمة "ف" دالة؛ فوجد أنها لصالح الروضة الأهلية في مقابل الروضة الحكومية، وفي صالح عدد سنوات الخبرة أكبر من ١٠ سنوات في مقابل الأقل من ذلك. ففيما يتعلق بالدلالة لصالح الروضات الأهلية؛ فقد يرجع ذلك إلى الاستثمار في رياض الأطفال

بالمملكة، وما تتطلبه المنافسة من تقديم دعم مادي مناسب ومرضي للمعلمات بغية استقطاب كفاءات تمكن الروضة من المنافسة مع الروضات المناظرة. ولم توجد فروق بين المعلمات في المؤهل العلمي، وقد يرجع ذلك إلى متطلبات المعيشة تكاد تكون واحدة لدى الجميع بغض النظر عن المؤهل. كما كانت الاستجابة لصالح الخبرة الأعلى؛ وقد يرجع ذلك إلى أن المفاضلة المادية بين المعلمات تلعب الخبرة فيها دور يترتب عليه مكافأة المعلمة ذات الخبرة الأطول.

جدول (١٤) قيم "ف" للفروق بين درجات استجابات معلمات رياض الأطفال بالمدينة المنورة في المحور الرابع الخاص بالحوافز المادية وفقاً لمتغيرات (نوع الروضة، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة)

م	العبارات	نوع الروضة	المؤهل العلمي	عدد سنوات الخبرة
١	ما اقتضاه من راتب يتناسب مع الجهد الذي أبذله	٠.٩	٠.٦٣	٢.٢٩
٢	يمنحني عملي حوافز أفضل من غيره في الجهات الحكومية الأخرى.	١.٤٨	٠.١٣	٠.٧٨*
٣	ما سوف اقتضاه من راتب بعد التقاعد كاف بالنسبة لي	٠.٨٠*	٠.٧	٠.٨٦*
٤	يتناسب راتبي مع مستوى المعيشة السائدة في المجتمع	٢.٨٣	١.٧٦	٣.١٢*
٥	يتناسب الراتب الذي اقتضاه مع خبرتي في العمل	٠.٣٣*	٠.٣٨	٢.٧٦
٦	أحصل على أجر إضافي عند زيادة ساعات العمل عن ثمان ساعات يومياً	٠.٧	٢.٧٨	٢.٠٤
٧	أشعر بأن نسبة الزيادة السنوية على راتبي ملائمة وعادلة.	١٢.٤٣**	٠.٦٤	١٠.١٦**

❖ دالة عند مستوى ٠.٠١ ❖ دالة عند مستوى ٠.٠٥

جدول (١٥) قيم "ف" للفروق بين درجات استجابات معلمات رياض الأطفال بالمدينة المنورة في المحور الخامس الخاص بالتنمية المهنية وفقاً لمتغيرات (نوع الروضة، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة)

م	العبارات	نوع الروضة	المؤهل العلمي	عدد سنوات الخبرة
١	يتيح العمل لي إمكانية تطوير مهاراتي المختلفة.	٠.١١	٠.٩٧	١.٢٦
٢	تتيح لي مديرية الروضة فرص حضور المؤتمرات والندوات المتصلة بعملتي	٦.٩٥**	١.١١	٣.٥٩*
٣	يوفر لي عملي فرصاً مناسبة للترقي الوظيفي	١.٦٢	١.٤١	٤.١٩*
٤	تساعدني إدارة الروضة على تبادل الخبرات بيني وبين زميلاتي في العمل	٤.٣٩*	٣.٧٢*	٣.٠٢*
٥	يتاح لي التدريب الكاف لتطوير أدائي المهني.	١.٧٦	٢.٨٦	٣.٠٥*
٦	توفر لي إدارة الروضة فرصاً لتطوير إمكانياتي ومهاراتي الفنية.	٣.٦٧*	٣.٤٨*	٣.٧٤*
٧	توفر الروضة كتب متخصصة في أساليب التعامل مع الطفل، وإدارة قاعة الصف	١٠.٥٩**	١.١٣	١٠.٤٢
٨	تمدني زميلاتي بما احتاج من عون لتطوير أدائي	١.١٧	٦.٢٣*	١.٦٠
٩	يوفر لي عملي بالروضة فرصاً للإبداع	٣.٠٤*	١.٣٩	٤.٩٨*

❖ دالة عند مستوى ٠.٠١ ❖ دالة عند مستوى ٠.٠٥

من خلال النتائج الموضحة بجدول (١٥) يلحظ أن معظم الفروق الدالة إحصائياً سواء أكانت عند مستوى (٠.٠١، و٠.٠٥) وفقاً لمتغيرات: نوع الروضة، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، ومن خلال الإحصائيات التي قام بها الباحث لتبيان وجهة الفروق للعبارات التي كانت فيها قيمة "ف" دالة؛ فوجد أنها لصالح الروضة الأهلية في مقابل الروضة الحكومية، وفي صالح الدراسات

العليا في مقابل مؤهل البكالوريوس أو أقل، وفي صالح عدد سنوات الخبرة أكبر من ١٠ سنوات في مقابل الأقل من ذلك. ففيما يتعلق بالدلالة لصالح الروضات الأهلية، فقد يرجع ذلك إلى المنافسة بين المستثمرين في تلك المرحلة، مما يتطلب معه تزويد المعلمات بالمستجدات التربوية في مجالهن، لكي تبقى الروضة في نطاق المنافسة. كما كانت الدلالة للمعلمات الحاصلات على دراسات عليا أعلى من غيرهن؛ نظراً لإدراكهن للدور الذي يمكن أن يحدث جراء تنميتها مهنيًا، والمملكة تقوم بدور ملموس في تلك المجال: (تدريب، ورش عمل مهنية). أما فيما يتعلق بالدلالة للخبرة الأطول؛ فقد يرجع ذلك إلى ما تحصل عليه المعلمة الأطول خبرة من دورات وورش عمل أكثر من غيرها من المعلمات حديثي الخبرة، أو من هي أقل منها خبرة.

جدول (١٦) قيم "ف" للفروق بين درجات استجابات معلمات رياض الأطفال بالمدينة المنورة في المحور السادس الخاص بالعلاقات الإنسانية وفقاً لمتغيرات (نوع الروضة، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة)

م	العبارات	نوع الروضة	المؤهل العلمي	عدد سنوات الخبرة
١	تخفيض طبيعة عملي مستوى الصراع مع زميلاتي إلى أقل مستوى	١.٨٩	٢.٠٧	١.٢٩
٢	تتسم علاقاتي بزميلاتي بالود والاحترام المتبادل	٧.٧٥*	٠.٣١	٧.٧٧**
٣	يغلب على أداء الزميلات العمل بروح الفريق	١.٧٥	٠.٨٩	٠.٥١
٤	تقدم لي زميلاتي المساعدة والدعم الاجتماعي والشخصي	٠.١	٣.٠٩*	٠.٣٩
٥	تتسم علاقاتي بأولياء أمور الأطفال بالود	٢.٢٥	٠.٥٦	٢.٣٠
٦	أتفاعل مع أسر أطفالي بالروضة وأشاركهم مناسباتهم الاجتماعية	١.١٦	٦.٥٧**	١.٧٠
٧	أجد من أولياء أمور الأطفال رد فعل إيجابي تجاه عملي	٠.٢	٢.٩٧	٠.١٥
٨	تحرص المديرية على أن تشاركني مناسباتي الاجتماعية	١٥.٤٦**	٦.٠٧**	٥.٧٤*

❖ دالة عند مستوى ٠.٠١ ❖ دالة عند مستوى ٠.٠٥

من خلال النتائج الموضحة بجدول (١٦) يُلاحظ أن معظم الفروق الدالة إحصائياً سواء أكانت عند مستوى (٠.٠١، ٠.٠٥) وفقاً لمتغيرات: نوع الروضة، والمؤهل العلمي، وعدد سنوات الخبرة، ومن خلال الإحصائيات التي قام بها الباحث لتبيان وجهة الفروق للعبارات التي كانت فيها قيمة "ف" دالة؛ فوجد أنها لصالح الروضة الأهلية في مقابل الروضة الحكومية، وفي صالح الدراسات العليا في مقابل مؤهل البكالوريوس أو أقل، وفي صالح عدد سنوات الخبرة أكبر من ١٠ سنوات في مقابل الأقل من ذلك. ففيما يتعلق بالدلالة لصالح الروضات الأهلية، فقد يرجع ذلك إلى أن المنظمات التي يشعر أفرادها بالخطر أو عدم الاستقرار يميلون إلى التلاحم أكثر، والمعلمات في الروضات الأهلية يشعرن بعدم الاستقرار الوظيفي، الأمر الذي يجعل أواصر العلاقات الإنسانية بينهن أعمق أسوة بأقرانهن في الروضات الحكومية. وفيما يتعلق بالدلالة لصالح مؤهل الدراسات العليا؛ فقد يرجع ذلك إلى قلة عددهن، وتشابه اهتماماتهن المتصلة بالبحث العلمي، الأمر الذي من شأنه أن يعضد العلاقات الإنسانية بينهن. وفيما يتعلق بالدلالة لصالح الخبرة الأطول، فقد يرجع ذلك إلى أنه من الطبيعي كلما زادت سنوات العمل معاً بين المعلمات وبعضهن البعض؛ كلما أصل ذلك لعلاقات إنسانية جيدة.

• توصيات الدراسة :

- على ضوء نتائج الدراسة الميداني يوصي الباحث بما يلي:
- « إجراء مزيد من الدراسات على معلمات رياض الأطفال بالملكة العربية السعودية، نظراً لقلة الدراسات المتعلقة بهن.
- « التوسع الكمي والكيفي في مؤسسات رياض الأطفال بالملكة.
- « تزويد الروضات بكل ما تحتاج من إمكانات لوجستية وفنية؛ لمساعدة المعلمة على القيام بدورها على الوجه الأكمل ومن ثم رضاها مهنيًا.
- « توعية معلمات الروضة بحقوقهن التي ترتبط بطبيعة عملهن، وليكن ذلك من خلال برنامج الأعداد الذي يقدم لهن قبل الالتحاق بالخدمة.
- « عمل تنمية مهنية شاملة لمعلمات الروضة تستهدف رفع كفاءتهن المهنية، الأمر الذي ينعكس إيجاباً على رضاهن المهني.
- « تخصيص نسبة من المنح الداخلية لطلاب الدراسات العليا تعطي للمعلمات العاملات في مرحلة رياض الأطفال.
- « تدريب مديرات الروضة على العمل الإداري بمدخل العلاقات الإنسانية، الذي من شأنه أن يساعد على تحقيق الرضا الوظيفي للمعلمات.
- « تنظيم أنشطة وفاعليات من شأنها أن توثق العلاقات الإنسانية بين المعلمات وبعضهن البعض، الأمر الذي يجعل المعلمات يقبلن على عملهن بإشراق.
- « إلزام المستثمرين في مرحلة رياض الأطفال بألا يقل رواتب المعلمات في الروضة عن أقرانهن العاملات في مراحل أعلى.
- « إلزام الروضات الأهلية بضرورة حصول المعلمات العاملات بالروضة على حقهن بالإجازات المختلفة أسوة بأقرانهن العاملات في الروضات الحكومية.

• المراجع :

- الأغبري، عبدالصمد قائد محمد. (2002). الرضا الوظيفي لدى عينة من مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية بالملكة العربية السعودية: دراسة ميدانية، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية 2، 109-129.
- الثنيان، سلطان (1421هـ). "الرضا الوظيفي للمعلمين في المرحلة المتوسطة في القطاعين الحكومي والأهلي - دراسة مقارنة"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية العلوم الإدارية، قسم الإدارة العامة، جامعة الملك سعود، الرياض.
- الجاسر، عفاف بنت محمد بن صالح (2003). "انخفاض مستوى الدافعية للتدريس لدى معلمة اللغة الإنجليزية"، مجلة في المناهج وطرق التدريس 5 (89)، 86-111.
- الحارثي، عبد الله عوض (1430هـ). "المناخ التنظيمي وعلاقته بالرضا الوظيفي"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- حكيم، عبد الحميد عبد المجيد (2009). "الرضا الوظيفي لدى معلمي التعليم العام ومعلمي الفئات الخاصة من الجنسين: دراسة مقارنة"، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية 1(1)، 1-16.

- حمداوي، عمر؛ وبخوش، أحمد (2011). "دور الرضا في تحقيق الأهداف". مجلة دراسات نفسية وتربوية، (6)، 346- 375.
- الحميري، عبده فرحان محمد؛ لخولاني، إلهام يحيى؛ العزب، عباس (2009). "قياس الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية في مدينة ذمار اليمن"، المجلة العلمية لكلية التربية، جامعة ذمار 1(8) 80- 94.
- الخرايشة، عمر محمد عبد الله (2010). "الفروق في الرضا الوظيفي لدى المعلمين والمعلمات في المدارس الثانوية الحكومية في محافظة البلقاء في الأردن وعلاقته بعدد من المتغيرات"، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس 8(2)، 12- 36.
- خميس، إيمان أحمد (2010). "جودة الحياة وعلاقتها بكل من الرضا الوظيفي وقلق المستقبل لدى معلمات رياض الأطفال"، المؤتمر العلمي الثالث لكلية العلوم التربوية بجامعة جرش، تربية المعلم العربي وتأهيله: رؤى معاصرة، الأردن، 154 - 168.
- رزق، ليلة سند ابراهيم. (1995). "التوتر في الصناعة - أسبابه وأثاره والوقاية منه"، بيروت: دار النهضة العربية.
- الروقي، سعد معتاد (2002). "الضغوط الإدارية وعلاقتها بالأداء والرضا الوظيفي، دراسة مسحية على ضباط حرس الحدود بمحافظة جدة والقطاعات التابعة لها"، رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، جامعة نايف للعلوم الأمنية.
- رونالدو، ريجيو (1999). "مدخل الى علم النفس الصناعي والتنظيمي"، ترجمة: حلمي، فارس، عمان: دار الشروق.
- الزعبي، مروان طاهر. (2009). "جودة علاقات العمل الاجتماعية وعلاقتها بمستوى الالتزام الوظيفي والرفاه النفسي للموظفين، الأردن، الجامعة الأردنية، كلية العلوم الاجتماعية"، مجلة دراسات (العلوم الانسانية والاجتماعية) 36"، (2)، حزيران 2009، 465- 479.
- الرويلي، نواف (1423هـ). "الرضا الوظيفي لدى مديري ومديرات مدارس التعليم العام الحكومي بمنطقة الحدود الشمالية دراسة ميدانية"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود.
- شحاتة، حسن، والنجار، زينب (٢٠٠٣). "معجم المصطلحات التربوية والنفسية"، القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- شديفات، يحيى محمد. (2003). الرضا الوظيفي لمعلمي ومعلمات مدارس البادية الشمالية في الأردن، مجلة المنارة للبحوث والدراسات، 9(1)، 289- 324.
- الشمري، سالم عواد. (2009)، "الرضا الوظيفي لدى العاملين وأثاره على الأداء الوظيفي دراسة تطبيقية على القطاع الصناعي في عمليات الخفجي المشتركة"، ملتقى البحث العلمي -جدة في يناير 2009، 1- 58.
- الشهري، أمل؛ والأمين، فاديه (2012). الرضا الوظيفي وأثره على الإلتقان لدى أعضاء هيئة التدريس بجامعة نجران: دراسة تحليلية (بالتطبيق على مجمع الطالبات جامعة نجران)، "مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس"، (32)، 137- 164.
- الشيخ خليل، جواد محمد؛ شرير، عزيزة عبد الله (2008). "الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموغرافية لدى المعلمين"، مجلة الجامعة الإسلامية 16 (1)، 17 - 35.

- الصبحي، مها مرزوق حامد. (2010). "الرضا الوظيفي والقلق العام لدى عينة من معلمات المرحلة المتوسطة بمدينة مكة المكرمة: دراسة مقارنة بين المدارس الحكومية والأهلية"، دراسات عربية في التربية وعلم النفس 4 (1)، 237 - 268.
- صوالحة، محمد أحمد (2006). الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال في الأردن في ضوء بعض المتغيرات، مجلة العلوم التربوية والنفسية 7 (2)، جامعة البحرين، 111 - 130.
- طريف، فرح؛ شحاتة، عبد المنعم؛ إبراهيم، عبد الحميد (1996). "علم النفس ومشكلات الصناعة"، القاهرة: دار غريب للطباعة والنشر.
- الطعاني، حسن؛ الكساسبة، عبد الوهاب. (2005). "الرضا الوظيفي لدى معلمي المرحلة الثانوية في المدارس الحكومية والخاصة في محافظة العاصمة والعوامل المؤثرة فيه: دراسة مقارنة"، المجلة الأردنية في العلوم التربوية 1 (2)، 169 - 200.
- العبد الجبار، عبد العزيز بن محمد (1425هـ). "الرضا الوظيفي لدى معلمي التربية الخاصة ومعلمي التعليم العام في محافظة جدة"، المجلة العربية للتربية الخاصة (5)، الأكاديمية العربية للتربية الخاصة، جامعة الملك سعود، 65 - 95.
- عبد الجواد، نور الدين محمد ومتولي، مصطفى محمد (1993). "مقياس الرضا الوظيفي للمعلمين"، القاهرة، مجلة دراسات تربوية 8 (51).
- العجاجي، عبد الله بن إبراهيم. (1997). "الرضا الوظيفي لدى معلمي المواد الاجتماعية في المدارس المتوسطة بمدينة الرياض وعلاقتها ببعض المتغيرات"، مجلة جامعة الملك سعود 9 (2)، 277 - 314.
- العتيبي، سعد (2008). "اتجاهات المديرين نحو الالتزام بالقيم التنظيمية في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية، وأثرها على رضاهم الوظيفي"، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الإدارة، جامعة مؤتة.
- العفراج، عبد الإله حسين. (2012). "الرضا الوظيفي للمعلمين المختصين في الحاسب الآلي بمدارس التعليم العام (بنين) في محافظة الأحساء"، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية 4 (1)، 241 - 291.
- العكش، فوزي؛ الحسين، أحمد (2005). "الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخاصة والحكومية في الأردن: دراسة مقارنة لأعضاء هيئة التدريس في كليات العلوم الإدارية"، مجلة المنارة 1 (24)، 11 - 39.
- علام، سحر (2012). "جودة الحياة وعلاقتها بالرضا الوظيفي لأعضاء هيئة تدريس جامعة عين شمس"، مجلة [ASEP] 11 (2)، 243 - 306.
- علي، محمد عبداللطيف محمد (2014). الرضا الوظيفي كمتغير في الإدارة المؤسسية لتحقيق الجودة الشاملة: دراسة مطبقة على التعليم ما قبل الجامعي بالمدارس الحاصلة على الجودة والاعتماد، مجلة الخدمة الاجتماعية 52، الجمعية المصرية للأخصائيين الاجتماعيين، 15 - 55.
- العويثاني، سالم مبارك بن عداس. (2008). "الرضا المهني لدى معلمي ومعلمات مدارس التعليم العام غير الحكومية (الأهلية) في محافظة حضرموت"، دراسات تربوية واجتماعية 14 (2)، 438 - 504.
- عيسوي، عبدالرحمن محمد (2003). "علم النفس الصناعي"، بيروت: دار الفكر العربي للنشر والتوزيع.

- الأغبري، عبدالصمد (1422هـ). "الرضا الوظيفي لدى عينة من مديري مدارس التعليم العام بالمنطقة الشرقية (دراسة ميدانية)"، مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية (109)، مجلس النشر العلمي، جامعة الكويت، 169 - 197.
- الفرح، يعقوب فريد؛ الخالدي، مريم أرشيد؛ حماد، هبة إبراهيم (2012). "الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات مدارس الغوث الدولية في الأردن"، المجلة العلمية 28 (2)، كلية التربية، 10 - 28.
- فليبه، فاروق (2009). "السلوك التنظيمي في إدارة المؤسسات التعليمية"، عمان: دار المسيرة.
- القطامين، أحمد (2002). "الإدارة الاستراتيجية: مفاهيم وحالات تطبيقية"، عمان: دار مجد لاوي للنشر والتوزيع.
- القاسم، عبد الكريم محمود (2005). "أثر الأنماط القيادية لمديري ومديرات المدارس الحكومية في مديرية تربية نابلس في الرضا الوظيفي للمعلمين العاملين معهم من وجهة نظر المعلمين والمعلمات"، مجلة اتحاد الجامعات العربية 5 (4)، 87 - 131.
- قاسم، مجدي عبد الوهاب، والحسيني، هشام حبيب، ومصطفى، أسماء عبد المنعم، وأبو مسلم، مایسة فاضل (2010). "نظم ضبط الجودة الداخلية لمؤسسات التعليم قبل الجامعي"، القاهرة: الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.
- القوس، سعود (1421هـ). "المحددات الاجتماعية والمهنية لمستوى الرضا الوظيفي لدى المعلمين بمدينة الرياض"، رسالة ماجستير غير منشورة، قسم الدراسات الاجتماعية، جامعة الملك سعود، الرياض.
- كامل، أميمة مصطفى (2004). "الضغوط النفسية لدى معلمات المرحلة الابتدائية وعلاقتها بالأعراض السيكوسوماتية"، مؤتمر حقوق الإنسان.. التحديد.. والتبديد: رؤى تربوية، القاهرة في 14 - 15 يوليو 2004، 381 - 409.
- المحاميد، شاكر (2007). "الاحترق النفسي لدى معلمي المدارس الثانوية الحكومية والمدارس الخاصة في الأردن"، مجلة كلية التربية 7 (31)، 151 - 166.
- محمود، محمد مصطفى (2012). "موسوعة إدارة الموارد البشرية"، (الجزء الأول)، القاهرة: سلسلة إصدارات مهنية في الموارد البشرية والتدريب.
- المساعدة، عبد الحميد (1998). "الرضا الوظيفي لدى الموظفين الإداريين في جامعة اليرموك"، مجلة مؤتة للبحوث والدراسات 13 (16)، 93 - 143.
- لمعلي، أحمد عبد الله إبراهيم (2006). "الرضا الوظيفي لدى معلمي العلوم بالمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية"، المجلة العلمية لجامعة الملك فيصل 7 (1) (العلوم الإنسانية والإدارية)، 157 - 177.
- المقابلة، محمد قاسم (2011). "الرضا الوظيفي لدى معلمي ومعلمات المرحلة الثانوية بمملكة البحرين من وجهة نظرهم"، مجلة العلوم التربوية والنفسية 12 (3)، 269 - 295.
- منسي، محمود عبد الحليم (1994). "الروضة وإبداع الطفل"، الإسكندرية: دار المعرفة الجامعية.
- النمر، سعود (1993). "الرضا الوظيفي للموظف السعودي في القطاعين العام والخاص"، مجلة جامعة الملك سعود الإدارية 5 (1)، 63 - 109.

- النمرس، جهاد محمود حسين (2012). "الرضا الوظيفي لمعلمات رياض الأطفال في ضوء بعض المتغيرات الشخصية"، مجلة علم النفس، (90، 93)، 156 - 181.
- الهابط، عبيد فوزي يوسف (2013). الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال الحكومية والخاصة: دراسة مقارنة، دراسات عربية في التربية وعلم النفس 43، (3)، 121 - 148.
- هيجان، عبد الرحمن أحمد؛ الشمري، حامد مالح؛ الشراري، جميعان فلاح (2013). "تحسين بيئة العمل.. هل يرفع معدلات الرضا الوظيفي؟"، مجلة التنمية الإدارية، (112).
- يوسف، عبيد فوزي (2013). "الرضا الوظيفي لدى معلمات رياض الأطفال الحكومية والخاصة: دراسة مقارنة"، دراسات عربية في التربية وعلم النفس 43، (3)، 121 - 148.
- Al-Zoubi, M. T. (2005). Job design in the third millennium. Unpublished thesis. University of Surrey. Surrey, UK.
- Brackett, Marc A.; Palomera, Raquel; Mojsa-Kaja, Justyna; Reyes, Maria Regina; Salovey, Peter. (2010). Emotion-Regulation Ability, Burnout, and Job Satisfaction among British Secondary-School Teachers. Psychology in the Schools 47، (4), April 2010، 406-417.
- Brown, D. (2007). Job Satisfaction, Organizational Commitment, And Religious Commitment Of Full-Time University Employees. Journal of Research on Christian Education, (16), 211-241.
- Collmer. (1990). A correlational study of principals leadership styles and teachers job satisfaction, Dissertation Abstract International 51. (1). 30-A.
- Demorouti, E. Bakker, A., Nach reiner, F. Schaufeli, W. (2001). The job demands-resources model of burnout . Journal of Applied Psychology، 86، 499-512.
- Eddins, Gregg. M.(2012). The Influence of Principal Gender, Teachers' Years of Experience, and Retention on Teacher Perceptions of Principal Leadership Style, Qualities, and Job Satisfaction. University of Missouri – Columbia, 12(1), 407-420.
- Friedl Ander, F. (2009). Mul Tiple Impacts Of organizational climate And Individual value Systems Upon job Satisfaction، personnel Psychology journal 22 ، Issue 2, pages 171- 183. 2009 Wiley Periodicals, Inc.
- Graen, G. and Uhl- Bien, M. (1995). Development of Leader – member exchange theory of leadership over 25 years. Applying a multi-level multi-domain perspective. Leadership Quarterly 6، 219-247 .
- Garen, G. & Scandura, T. (1987). Toward a psychology of dyadic organizing. Research on Organizational Behavior 9، 175-208.
- Hill, E.A (2004). The Impact Self-Role Congruence Length of Service, Job satisfaction and Organizational Cmmittment on

- Propensity to Leave". Dissertation Abstract International 45, (01), 92-A.
- Kram, K. E. & Isabella, L. A. (1985). Mentoring alternatives: The role of peer relationships in career development. The Academy of management Journal 28, (1), 110- 132.
 - Macula, (1998). An Assessme of Job Snt atisfaction of Elementary public School Teachers in New Jersey and Analysis of its Relationship to demographic Variables . Dissertation Abstract International, Vol 56, (3), 953-A.
 - Mathis, Mesha R. (2010). Factors that Affect Teacher Job Satisfaction among Title I School Teachers in Georgia. Capella University Proquest Dissertations and these10 (1), 128-140
 - Miharty. (2013). The Influence of Organizational Culture on Job Satisfaction towards Improving the Quality of Education in University of Riau, Asian Social Science12 (9), 1911-2017.
 - Ofili, A. Usiholo, E & ,Oronsaye, M. (2009). Psychological Morbidity, Job Satisfaction and Intentions to Quit among Teachers in Private Secondary Schools in Edo-State. Nigeria, Annals of African Medicine 8 (1), 7-32.
 - Rahaman, H. M. S. (2012). Organizational Commitment, Perceived Prganizational Support ,and Job Satisfaction among School Teachers: Comparing Public and Private Cectors in Bangladesh, South Asian Journal of Management19, (3), 7-17.
 - Saari,L.& Judge,T. (2004). Employees Attitudes And Job satisfaction, Human Resource Management 43, (4), 395–407.
 - Schroder, R. (2008). Job satisfaction Of Employees A.T.A. Christian University. Journal of Research on Christian Education17 ,(2), 225–246.
 - Young, B. J (1988). Teacher job satisfaction: a study of the overall job job satisfaction of K-8 Teacher. Dissertation Abstract International 49, (7), 1665-A.
 - Zembylas, M & Papanastasiou, E. (2004). Job Satisfaction among School Teachers in Cyprus. Journal of Educational Administration 42, (3), 357-374.
