٦٦

دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة دوليا)

دورية شهرية تصدرها : رابطة التربويين العرب

مفهرسة ومصنفة في عدد من قواعد البيانات الدولية

العدد السادس والستون .. أكتوبر ٢٠١٥م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

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

(((هيئة تحرير المجلة)))

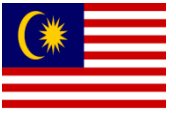
م	الاسم	الوظيفة
١	أ.د/ ماهر إسماعيل صبري محمد يوسف (جامعة بنها)	رئيس هيئة التحرير
٢	أ.د/ ناهد عبد الراضي محمد (جامعة المنيا)	نائب رئيس التحرير
٣	أ.د.م / هشام بركات بشر حسين (جامعة الملك سعود)	مدير التحرير
٤	أ.د/ عماد الدين عبد المجيد الوسيمي (جامعة بني سويف)	عضوًا
٥	أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي (جامعة بغداد)	عضوًا
٦	أ.د / منى سالم زعزع (جامعة بنها)	عضوًا (مراجعة لغوية)
٧	أ.د.م/ صفاء عبد العزيز سلطان (جامعة حلوان)	عضوًا (مراجعة لغوية)
٨	أ.د.م/ شيرين محمد محمد غلاب (جامعة دمياط)	عضوًا(مراجعة عامة)
٩	أ/ أمينة سلوم الرحيلى (ماجستير من جامعة طيبة)	عضوًا (مشرفاً تقنياً)
١٠	أ/ مروة عبد الرازق عبد العزيز (جامعة بنها)	سكرتيرة التحرير

((الهيئة الاستشارية العربيةللمجلة بالترتيب الأبجدي))

م	الاسم	الكلية	الجامعة
١	أ.د/ أحمد إسماعيل حجي	التربية	حلوان
٢	أ.د/ بوحفص بالعيد مباركى	التربية	وهران بالجزائر
٣	أ.د/ جابر محمود طلبه الكارف	رياض الأطفال	المنصورة
٤	أ.د/ جيلان أحمد عبد القادر	التربية الموسيقية	حلوان
٥	أ.د/ حسن سيد شحاتة	التربية	عين شمس
٦	أ.د / حمد بن خالد الخالدي	التربية	الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض
٧	أ.د/ حمدى أحمد عبد الله	التربية الفنية	حلوان
٨	أ.د/ خديجة أحمد بخيت	التربية	الملك عبد العزيز بجدة
٩	أ.د/ خليل يوسف الخليلي	التربية	البحرين
١٠	أ.د/ سوسن محمد عبد المنعم	تربية رياضية بنين	الإسكندرية
١١	أ.د/ عبد الرحمن أحمد الأحمد	التربية	الكويت
١٢	أ.د/ عبد الله محمد الخطايبة	التربية	اليرموك الأردن
١٣	أ.د/ عزيزة محمود محمد سالم	تربية رياضية بنات	حلوان
١٤	أ.د/ على السيد الشخيبي	التربية	عين شمس
١٥	أ.د/ علياء عبد الله الجندي	التربية	أم القرى مكة المكرمة
١٦	أ.د/ عمر سيد خليل ضى	التربية	أسيوط
١٧	أ.د/ ماجدة إبراهيم الباوي	التربية	بغداد العراق
١٨	أ.د/ محمد الشيخ حمود	التربية	دمشق سوريا
١٩	أ.د/محمد نصر الدين رضوان إبراهيم	تربية رياضية بنين	حلوان
٢٠	أ.د/محمود عبد الحليم حامد منسى	التربية	الإسكندرية
٢١	أ.د/ ممدوحة محمد محمد سلامة	الآداب	حلوان
٢٢	أ.د/ نعمان سعيد نعمان الأسودي	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 روجارسون مدير معهد تدريب المعلمين، كانتاب 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. Aytekin 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 Techno-logical University. Singapore*	أ.د/ ديفيد هونج 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 الامريكية	
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 كالفورنيا الحكومية سان برناردينو، الولايات المتحدة الامريكية	
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 ملبورن.	
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 MathematicsEducation, 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 نانيانج 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/ ماريا لويزا أوليفراس، جامعة غرناطة، أسبانيا	
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 نيو ميكسكو الحكومية، ، الولايات المتحدة الامريكية.	
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 كالفي ، كلية التربية، جامعة ستانفورد، الولايات المتحدة الأمريكية.	
17.	*Prof. Dr. Rosemary Talab, Coordinator, Educational Computing, Design and Online LearningDepartment 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 المفتوح، جامعة سانز ماليزيا، ماليزيا.	

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

م	الاسم	الكلية	الجامعة	التخصص العلمى
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/ آمال عبد السميع مليجى باظة	التربية	كفر الشيخ	الصحة النفسية
١٢	أ.د/ إميل فهمي حنا شنودة	التربية	حلوان	أصول التربية
١٣	أ.د/ ايمان فؤاد محمد كاشف	التربية	الزقازيق	الصحة النفسية
١٤	أ.د/ بيومى محمد ضحاوى 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 (فرنسى)
٢٢	أ.د/ راشد صبري محمود القصبى	التربية	بور سعيد	أصول التربية
٢٣	أ . د / رجب السيد الميهي	التربية	حلوان	مناهج (علوم)
٢٤	أ.د/ رضا عبده القاضى	التربية	حلوان	تكنولوجيا تعليم
٢٥	أ.د/ رمضان عبد الحميد الطنطاوي	التربية	دمياط	مناهج (علوم)
٢٦	أ.د/ زينب محمد أمين	التربية	المنيا	تكنولوجيا التعليم
٢٧	أ . د / زينب محمود شقير	التربية	طنطا	تربية خاصة
٢٨	أ.د/ سامي محمد عبد المقصود نصار	معهد البحوث التربوية	القاهرة	أصول التربية
٢٩	أ.د/ سعاد بسيونى محمد عياد	التربية	عين شمس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٣٠	أ . د / سعاد محمد فتحى	البنات	عين شمس	مناهج (فلسفة)
٣١	أ . د / سعد أحمد الجبالي	التربية	الإسماعيلية	مناهج (تجاري)

٣٢	أ . د/ سعيد إسماعيل علي	التربية	عين شمس	أصول التربية
٣٣	أ.د/ سليمان محمد سليمان	التربية	بني سويف	علم النفس (قياس نفسي وإحصاء)
٣٤	أ.د/ سمية عبد الحميد أحمد	رياض الأطفال	المنصورة	رياض أطفال (مناهج وطرق تعليم الطفل)
٣٥	أ.د/ سناء محمد سليمان عبد العليم	البنات	عين شمس	علم النفس
٣٦	أ.د/ شاكر محمد فتحي أحمد	التربية	عين شمس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٣٧	أ . د / صابر حسين محمود	التربية	عين شمس	مناهج (تجاري)
٣٨	أ . د / صلاح الدين محمد توفيق	التربية	بنها	أصول تربية
٣٩	أ.د/ صلاح الدين محمد خضر	التربية	حلوان	مناهج (تربية فنية)
٤٠	أ.د/ ضياء الدين محمد أحمد العزب	تربية رياضية بنين	حلوان	الرياضة المدرسية
٤١	أ . د / ضياء الدين عبد الشكور زاهر	تربية	عين شمس	تخطيط تربوي
٤٢	أ.د/ طلعت عبد الحميد فايق حسن	التربية	عين شمس	أصول التربية
٤٣	أ.د/ عادل ابو العز أحمد سلامه	التربية	المنوفية	مناهج (علوم)
٤٤	أ.د/ عادل السيد سرايا	التربية	قناة السويس	تكنولوجيا التعليم
٤٥	أ.د/ عادل عبد الفتاح سلامة	التربية	عين شمس	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٤٦	أ.د/ عادل عبدالله محمد محمد	التربية	الزقازيق	الصحة النفسية
٤٧	أ.د/ عازةمحمدأحمدسلام	التربية	المنيا	أصول التربية
٤٨	أ.د/ عبد السلام عبد الخالق الكومى	التربية	السويس	مناهج (لغة إنجليزية)
٤٩	أ.د/ عبد السلام مصطفى عبد السلام	التربية	المنصورة	مناهج (علوم)
٥٠	أ.د/ عبد العزيز محمد عبد العزيز	التربية	الأزهر	مناهج (رياضيات)
٥١	أ.د/ عبد الله السيد أحمد عسكر	الآداب	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 حسانين	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 / على أحمد الجمل	التربية	عين شمس	مناهج (دراسات اجتماعية)
٥٩	أ.د/ على جودة محمد عبد الوهاب	التربية	بنها	مناهج (دراسات اجتماعية)
٦٠	أ.د/ على حسين على بدارى	التربية	المنيا	علم النفس التربوي
٦١	أ.د/ على صالح جوهر	التربية	دمياط	أصول التربية
٦٢	أ.د/ على عبد السميع محمد قورة	التربية	المنصورة	مناهج (لغة إنجليزية)
٦٣	أ.د/ فادية ديمتري يوسف بغدادي	التربية	المنصورة	مناهج (علوم بيولوجية)
٦٤	أ.د/فرماوى محمد فرماوى عمر	التربية	حلوان	رياض أطفال (مناهج وطرق تدريس رياض الأطفال)

٦٥	أ . 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/ ماهرإسماعيلصبري	التربية	بنها	مناهج (علوم)
٧٠	أ.د/مجدى صلاح طه المهدى	التربية	المنصورة	أصول التربية
٧١	أ.د/ مجدي عبد الكريم حبيب	التربية	طنطا	علم النفس التعليمي
٧٢	أ.د/ محبات محمود حافظ ابو عميرة	البنات	عين شمس	مناهج (رياضيات)
٧٣	أ.د/ محمدإبراهيم إبراهيم المنوفى	التربية	كفر الشيخ	أصول التربية
٧٤	أ.د/محمد إبراهيم عطوه مجاهد	التربية	المنصورة	أصول التربية
٧٥	أ.د/ محمد السيد عبد الرحمن	التربية	الزقازيق	صحة نفسية وتربية خاصة
٧٦	أ.د/ محمد جابر أحمد بريقع	تربية رياضية	طنطا	التدريب الرياضي
٧٧	أ.د/ محمد عبد الظاهر الطيب	التربية	طنطا	الصحة النفسية
٧٨	أ.د/محمد عبد العزيز أحمد سلامة	تربية رياضية بنين	الإسكندرية	الإدارة الرياضية
٧٩	أ.د/ محمودمحمدحسنعوض	التربية	أسيوط	مناهج (رياضيات)
٨٠	أ.د/ مديحة حسن محمد عبد الرحمن	التربية	بني سويف	مناهج (رياضيات)
٨١	أ.د/ مصطفى محمد عبد العزيز حسن	تربية فنية	حلوان	التربية الفنية
٨٢	أ.د/ مني أحمد الازهري	التربية	حلوان	رياض أطفال (مناهج التربية الحركية للطفل)
٨٣	أ.د/ مهنى محمد إبراهيم غنايم	التربية	المنصورة	أصول التربية والتخطيط التربوي
٨٤	أ.د/ ناجى محمد قاسم الدمنهورى	التربية	الإسكندرية	علم النفس المعرفي
٨٥	أ.د/ نادية محمود صالح شريف	معهد البحوث التربوية	القاهرة	رياض أطفال (علمنفسالطفل)
٨٦	أ.د/نادية يوسف كمال	البنات	عين شمس	أصول التربية
٨٧	أ.د/ نبيل جاد عزمي	التربية	حلوان	تكنولوجيا التعليم
٨٨	أ.د/ نبيل سعد خليل جرجس	التربية	سوهاج	تربية مقارنة وإدارة تعليمية
٨٩	أ.د/ هدى محمد قناوى	رياض الأطفال	بور سعيد	رياض أطفال
٩٠	أ.د/ وفاء محمد كمال عبد الخالق	رياض الأطفال	القاهرة	رياض أطفال (علم نفس طفولة)
٩١	أ . د / يحي عطية سليمان	التربية	عين شمس	مناهج (دراسات اجتماعية)

محتويات العدد (٦٦):

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	تقويم محتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات لطلبة مراحل التعليم العام قبل الجامعي بمصر والسعودية والبحرين والكويت في ضوء المعايير العالمية للتنور الحاسوبي والمعلوماتي ووحدة إثرائية مقترحة في ضوء نتائجه.. إعداد : د/ يسري مصطفى السيد.	١٥-٨٢
٢)	فعالية استخدام برنامج Edraw Mind Map للخرائط الذهنية على تحصيل طلاب الدراسات العليا في برنامج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التربية في جامعة الباحة في المملكة العربية السعودية .. إعداد : د/ محمد عمر سرحان د/ الطيب احمد حسن هارون.	٨٣-١٠٠
٣)	برنامج مقترح قائم على استراتيجية القصة لتنمية مهارات الهجاء للدارسات ذوات صعوبات التعلم بمدارس الفصل الواحد، و أثره على تحصيلهن .. إعداد : د/ محمد رفعت حسنين.	١٠١- ١٣٤
٤)	سيناريوهات مقترحة لتطوير برنامج الإعداد التربوي لمعلمة التربية الأسرية في ضوء متطلبات العمل بمدارس المستقبل المتوقع حتى عام ٢٠٣٠ .. اعداد : د/ تغريد عبد الله عمران د/ رباب السيد الحسينى الجمل.	١٣٥-١٦٢
٥)	أثر استخدام الواجبات المنزلية الأصيلة في تنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء.. إعداد : أ. د/ نضال بنت شعبان الأحمد، نورة بنت محمد بن راشد السبيعى.	١٦٣-١٨٢
٦)	فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات اولبياد الرياضيات فى تحسين معتقدات الكفاءة الذاتية وتقدير مجتمع التعلم المهنى.. إعداد : د/سمر عبد الفتاح لاشين.	١٨٣-٢٠٨
٧)	تقويم بعض اختبارات تخصص تربية إسلامية في جامعتي أم القرى والدمام في ضوء معايير جودة الاختبار .. إعداد : د/حمد بن مرضى الكلثم.	٢٠٩-٢٣٦
٨)	تقويم مقرر لغتي للصف الثاني الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات الذكاء الوجداني .. إعداد : د/ أمامة محمد أحمد فال الشنقيطى.	٢٣٧-٢٧٦
٩)	الصحة العقلية والاجتماعية ودافعية الانجاز لدى شرائح عمرية متنوعة من الجنسين.. إعداد : د/ نادية عبد العزيز كرده حسنين.	٢٧٧-٣٠٢
١٠)	حاضنة الأعمال البحثية وتنمية القدرة التنافسية للجامعة .. إعداد : د/ مها عبد الله السيد أبوالمجد.	٣٠٣-٣٣١

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 بالمملكة 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 المؤسساتالعلمية 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 إعداد 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 المرسلة تكلفة 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 ١٠مستلاتونسخة 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 الرئيسة 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 Romanمقاس 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 – أتريب – ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي تليفون وفاكس : ٠٠٢٠١٣٣١٨٨٤٤٢

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.aaeducators.org

- **مقدمة العدد** :

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

وفي هذا العدد **عشرة بحوث**: أولها بعنوان :" **تقويم محتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات لطلبة مراحل التعليم العام قبل الجامعي بمصر والسعودية والبحرين والكويت في ضوء المعايير العالمية للتنور الحاسوبي والمعلوماتي ووحدة إثرائية مقترحة في ضوء نتائجه**" .. إعداد : د/ يسري مصطفى السيد.

وثانيها بعنوان : " **فعالية استخدام برنامج Edraw Mind Map للخرائط الذهنية على تحصيل طلاب الدراسات العليا في برنامج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التربية في جامعة الباحة في المملكة العربية السعودية** " .. إعداد : د/محمد عمر سرحان ، د/ الطيب احمد حسن هارون.

وثالثها بعنوان : " **برنامج مقترح قائم على استراتيجية القصة لتنمية مهارات الهجاء للدارسات ذوات صعوبات التعلم بمدارس الفصل الواحد، و أثره على تحصيلهن** " .. إعداد : د/ محمد رفعت حسنين.

ورابعها بعنوان : " **سيناريوهات مقترحة لتطوير برنامج الإعداد التربوي لمعلمة التربية الأسرية في ضوء متطلبات العمل بمدارس المستقبل المتوقع حتى عام ٢٠٣٠** ".. اعداد : د/ تغريد عبد الله عمران ،د/ رباب السيد الحسيني الجمل.

وخامسها بعنوان : " **أثر استخدام الواجبات المنزلية الأصيلة في تنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء**".. إعداد : أ. د/ نضال بنت شعبان الأحمد، . أ / نورة بنت محمد بن راشد السبيعي.

وسادسها بعنوان : " **فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات اولبياد الرياضيات فى تحسين معتقدات الكفاءة الذاتية وتقدير مجتمع التعلم المهنى**" .. إعداد : د/سمر عبد الفتاح لاشين.

وسابعها بعنوان : " **تقويم بعض اختبارات تخصص تربية إسلامية في جامعتي أم القرى والدمام في ضوء معايير جودة الاختبار** ".. إعداد : د/حمد بن مرضي الكلثم.

وثامنها بعنوان : " **تقويم مقرر لغتي للصف الثاني الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات الذكاء الوجداني** " .. إعداد : د/ أمامة محمد أحمد فال الشنقيطي.

وتاسعها بعنوان : " **الصحة العقلية والاجتماعية ودافعية الانجاز لدى شرائح عمرية متنوعة من الجنسين**".. إعداد : د/ نادية عبد العزيز كرده حسنين.

وعاشرها بعنوان : " **حاضنة الأعمال البحثية وتنمية القدرة التنافسية للجامعة**" .. إعداد : د/ مها عبد الله السيد أبوالمجد.

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:

تقويم محتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات لطلبة مراحل التعليم العام قبل الجامعي بمصر والسعودية والبحرين والكويت في ضوء المعايير العالمية للتنور الحاسوبي والمعلوماتي ووحدة إثرائية مقترحة في ضوء نتائجه

إعداد :

د / يسري مصطفى السيد

أستاذ تكنولوجيا التعليم المساعد

كلية التربية . جامعة سوهاج

تقويم محتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات لطلبة مراحل التعليم العام قبل الجامعي بمصر والسعودية والبحرين والكويت في ضوء المعايير العالمية للتنور الحاسوبي والمعلوماتي ووحدة إثرائية مقترحة في ضوء نتائجه

د / يسري مصطفى السيد

• **المستخلص** :

استهدف البحث تصميم قائمة لمعايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي واستخدامها في تحليل مستوى تلبية محتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات بمراحل التعليم قبل الجامعي في مصر والسعودية والبحرين والكويت لهذه المعايير، وتقديم تصور مقترح لوحدة تعليمية في مجال الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات للصف السابع الأساسي في ضوء هذه المعايير. وتم اختيار عينة البحث قصديا حيث شملت عينة تحليل المحتوى جميع كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات لصفوف المراحل: الابتدائية والإعدادية والثانوية بالدول الأربع خلال العام الدراسي ٢٠١٤ – ٢٠١٥م، وبلغ عددها (٤٨) كتابا. وتم التوصل لقائمة لمعايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي ضمت سبعة مجالات للمعايير واندرج تحتها (١٤) معيارا تضمن كل منها عددا متفاوتا من العلامات المرجعية، والمؤشرات اختلف من مرحلة تعليمية لأخرى، كما أوضحت نتائج البحث عدم تحقق جميع معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي بأي مجال تحققا كاملا (بنسبة ١٠٠٪) في أي من الصفوف (١ -٣)، أو(٤ -٦)، أو(٧ -٩)، أو(١٠ -١٢) في مصر، والبحرين، والكويت والسعودية، وأن نسبة تحقق مؤشرات التنور في محتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات لم تصل في أيا من صفوف الدول الأربع للنسبة المعتمدة في البحث كحد أدني لتحقق معايير التنور وهي(٧٥٪). وعقب مقارنة محتوى كتب الحاسوب في مراحل التعليم قبل الجامعي بالدول الأربع وتحليله وتفسيره، تم تقديم تصورا مقترحا لمكونات وحدة تعليمية في مجال الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات للصف السابع في ضوء معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي.

الكلمات المفتاحية: تقويم . معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي. تحليل المحتوى. وحدة إثرائية.

Evaluating Computer and Information Technology Books of Pre - University Students in Egypt, Saudi Arabia, Bahrain, and Kuwait in Light of the Global Standards of Computer and Information Literacy and Suggesting an Enrichment Unit Accordingly

Abstract

This study aimed at devising a list of computer and information technology literacy standards to be utilized in identifying how far the content of computer and information technology books at the pre university education in Egypt, Saudi Arabia, Bahrain, and Kuwait meet these standards. The study also aimed at submitting a proposal of a computer and information technology educational unit for the seventh grade according to these standards. An intentional sample of content analysis that included 48 computer and information technology books at the primary, intermediate, and high school stages in the previously mentioned four countries during the academic year, 2014/ 2015 was selected.Results of the study submitted a seven fields list of computer and information technology literacy including fourteen standards with different and varied indicators for each standard. Results also indicated that none of the computer and information technology literacy standards has been 100 % achieved

in any of the grades from 1-3 , 4-6 , 7-9 or 10 to 12 in Egypt, Bahrain, Kuwait, or Saudi Arabia. The ratio of how far the content of computer and information technology books met the literacy standards did not reach the minimum level of 75 %. After comparing, analyzing, and interpreting the content of computer books at the pre-university education in these four countries, a proposal of a computer and information technology educational unit for the seventh grade was suggested according to these standards.

Key words: Evaluation - Computer and Information Technology - Enrichment Unit. Literacy Standards – Content Analysis

• مقدمة :

يعد التطور المتسارع الذي يشهده مجال الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات أحد أهم سمات بداية القرن الحادي والعشرين، وأضحت كمية المعلومات المعروفة في علوم الحاسوب تتضاعف كل عدة شهور بعد أن كان معدل تضاعفها يُقدر بالسنوات في نهاية القرن العشرين.

ولذا لم تعُد أُميّة القراءة والكتابة في عصر التطور التكنولوجي هي الأمية الوحيدة التي يعاني منها البعض، فقد ظهرت أمية جديدة تختلف في الشكل والمضمون عن السابقة، ألا وهي الأمية بعلوم الحاسوب، وأضحت تكنولوجيا المعلومات من الضروريات الأساسية التي ينبغي على كل فرد أن يتعلمها ويجيد التعامل معها لأن الحاسوب ارتبط في الوقت الحاضر ارتباطاً وثيقا بجميع متطلبات الحياة اليومية، وأصبح الإنسان يعتمد عليه اعتمادا شبه كامل في إدارة وتنظيم شؤونه.

وهكذا أصبحت مقررات الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات من عناصر المنهج في جميع دول العالم، وتتسابق الدول في الإعلام عن محو الأمية التكنولوجية والمعلوماتية (Information and Technology Literacy) لأفرادها، وتمكينهم من مقومات التنور الحاسوبي والمعلوماتي.

ويهدف تدريس مقررات الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات إلى إعداد المتعلم لحياة ناجحة واندماج واع ومثمر في المجتمع التكنولوجي المستقبلي، من خلال توسيع فهمه للمفاهيم والعمليات والمهارات الحاسوبية والمعلوماتية اللازمة له كمواطن في مجتمع تداهمه باستمرار تطورات تكنولوجية عامة وحاسوبية ومعلوماتية خاصة. كما أن المتعلم المتنوّر حاسوبيا ومعلوماتيا قادر على تنفيذ مهارات المعلوماتية في المواقف الحياتية وممارستها خلال تعلمه لمختلف الموضوعات الدراسية.

وقد نتج عن القمة العالمية لمجتمع المعلومات المنعقدة عام ٢٠٠٣ و ٢٠٠٥ التزام الحكومات بشكل واضح بدعم تحقيق مجتمع معلومات شامل. ولتحقيق ذلك، حددت خطة عمل القمة عشرة أهداف يجب تحقيقها بحلول عام ٢٠١٥ – يتعلق اثنان منها بالتعليم، وهما الهدف رقم (٢): ربط جميع المدارس الأساسية والثانوية بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وهو شرط مسبق للهدف رقم (٧): تكييف جميع المناهج الدراسية الأساسية والثانوية للنجاح في تحديات مجتمع

المعلومات (الشراكة في قياس تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من أجل التنمية، ٢٠١١).

وقد اهتمت وزارات التربية في الدول العربية بإدخال علوم الحاسوب كمقررات دراسية في مراحل التعليم قبل الجامعي بهدف تزويد الطلبة بالمعارف الأساسية لعلوم الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات بصورة وظيفية تمكنهم من فهم الحاسوب وتطبيقاته، وكسب مهارات استعمال تكنولوجيا المعلومات لتنمية وعي تكنولوجي وحاسوبي متكامل بأهمية البيانات والمعلومات ووسائل معالجتها واسترجاعها، وإعدادهم ليكونوا قادرين على البحث الذاتي عن المعلومات وأن يصبحوا طلاباً إيجابيين في الوصول إلى المعلومات بأنفسهم.

وقد أوضح علي وحجازي (٢٠٠٥، ٢٨٩) أن جعل الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات جزءاً من المناهج التربوية منذ مراحل الدراسة المبكرة من شأنه ليس فقط أن يقلل من أمية الحاسوب، ويزيد في فرص كسب مهارات البحث في مصادر المعلومات، بل ويسهم في كسب المتعلم للإتجاهات الإيجابية نحو استخدامه.

وقد تشابهت تجارب معظم الدول العربية في البدء بإدخال مقررات الحاسوب والمعلوماتية في التعليم الثانوي أولاً لكسب مبادئ الثقافة الحاسوبية والإلمام بمكونات الحاسوب وبرمجياته وتوظيفه في الأعمال الكتابية والحسابية والتواصل، وتم التحول مؤخراً إلى توظيفه في محاولات تعليم وتعلم المقررات الدراسية في مختلف مراحل التعليم وجهاً لوجه أو عن بعد.

ونظراً لأن أي تقدم يُقاس حدوثه بمدى إمكانية قياسه، فقد ظهرت حركة المعايير كوسيلة لتقييم الواقع الحالي مقارنة مع الأهداف المنشودة. ولعل المجال التعليمي من أهم المجالات التي وضعت فيها حركة المعايير بصمتها لتقويم المناهج الدراسية وعناصرها، أي لتحديد ما تحققه من الأهداف التي قامت من أجلها، ويدفع التسليم بأهمية تحقيق مناهج الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات لأهدافها المرجوة إلى ضرورة اختيار وتصميم محتواها وفقاً للمعايير التي يتم وضعها والاتفاق عليها من قبل الخبراء والمختصين في مجالات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات وخبراء المناهج الدراسية وتطويرها.

وقد أصبحت حركة المعايير راسخة ومدعمة من مؤسسات التعليم وهيئاتٍ ضمانِ الجودة، وأولياء الأمور، والمهتمين بالأمر في مختلف دول العالم شرقاً وغرباً، والآن تطبق جميع الولايات المتحدة الأمريكية لمعايير المحتوى (Content Standards) للمواد الدراسية المختلفة، كما أضحى إعداد مستويات معيارية لمنظومة التعليم عامة ولمحتوى المقررات الدراسية خاصة منطلقاً لإصلاح التعليم (Education Reform) وتحقيق الجودة الشاملة (Total Quality) (محمود، ٢٠٠٥، ٢٨٠).

ويتضمن العمل في معايير التعليم خمسة مجالات رئيسة هي: المدرسة الفعالة، والمعلم، والإدارة المتميزة، والمشاركة المجتمعية، والمنهج الدراسي ونواتج التعلم ويتناول المجال الأخير المتعلم وما ينبغي أن يكتسبه من معارف ومهارات

واتجاهات وقيم، والمنهج ومحتواه وأساليب التعليم والتعلم، كما يتناول نواتج التعلم التي تعمل المواد الدراسية على تحقيقها (وزارة التربية والتعليم -أ، ٢٠١٥).

ولما كان الكتاب المدرسي بمثابة الدعامة الأساسية للتعليم التي يعتمد عليها المعلم والمتعلم في مواقف التعليم والتعلم، وأكثر عناصر المنهج تاثيرا في النشء، فإن الأمر يستدعي التوقف من حين لآخر لتقويم محتواه ونتائجه، ونظرا لأن معظم كتب الحاسوب والمعلوماتية المدرسية لم تُوضع على أساس أبحاث ميدانية أو في ضوء معايير دولية فإنه يجب إعادة النظر فيها لتقييم إلى أي مدى كان كل كتاب معبرا عن تلبية تلك المعايير ومحققا للحدود الدنيا من الكفاية في المعارف والمهارات الدراسية.

ويهتم هذا البحث بتقويم محتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات لطلبة مراحل التعليم قبل الجامعي في ضوء معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي (Information & Computer Literacy Standards) في كل من جمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية ومملكة البحرين، ودولة الكويت المقررة خلال العام الدراسي ٢٠١٤ – ٢٠١٥ م، باعتبارها نقطة البدء الموضوعية لتطوير مستويات التنور الحاسوبي والمعلوماتي.

- **مشكلة البحث**:

تبذل وزارات التربية والتعليم بالدول العربية جهوداً حثيثة في إدخال الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في التعليم سواء كمادة دراسية، أو كوسيط تعليمي لتدريس بعض موضوعات المقررات الدراسية، لكن استقراء الباحث لواقع تأليف هذه المقررات ووثائق إعدادها أوضح ما يلي:

- أن مقررات الحاسوب والمعلوماتية في معظم الدول العربية لم يرد في وثائقها أو مقدمة مؤلفيها أنه تخطيطها واختيار موضوعاتها وتنظيمها وتقييمها قد تم في ضوء معايير التنور الحاسوبي التي وضعتها المؤسسات والدول المتقدمة والتي تكفل الحدود الدنيا للفرد للتفاعل والتكيف بذكاء مع متطلبات عصر المعلومات والاتصالات.

ويذكر المحيسن (٢٠٠٢) "أن جميع مفردات مقررات الحاسوب غير مناسبة للمتعلمين، ولا ملبية لحاجاتهم". وهو نفس ما أوضحته دراسة الأحمدي (٢٠٠٩) بأن مقررات الحاسوب والتكنولوجيا والعلوم بالمرحلة الثانوية بدول مجلس التعاون الخليجي غير قادرة على مقاومة القيم التي تتنافى مع العقيدة الإسلامية وقيم وتقاليد المجتمع العربي والمسلم المحافظ، والناتجة عن قصور في الفهم لدى الغالبية العظمى من الطلبة في المجتمع لوظيفة التكنولوجيا وأساليب التعامل معها. كما أوضحت دراسة محمد (٢٠١١، ١٢٠) أن محتويات كتب الحاسوب لجميع صفوف المرحلة الابتدائية بدولة الكويت لا تلبي أيا من معايير التنور الحاسوبي بنسبة (١٠٠ ٪)، بل لا يوجد أي معيار تخطت نسبة تحققه (٧٥٪)، وأن معايير التنور الحاسوبي لم تؤخذ في الاعتبار عند اختيار وتنظيم موضوعات كتب هذه الصفوف، كما أكدت الدراسة أن فلسفة بناء

مناهج الحاسوب في المرحلة الابتدائية لا تتبنى ولا تنطلق من حركة المعايير الدولية.

- أن كتب الحاسوب في جمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية تقوم عليها لجان متخصصة بتكليف من وزارات التربية والتعليم، أما كتب الحاسوب في مملكة البحرين ودولة الكويت يقوم على تأليفها – إلى وقت إجراء البحث الحالي – معلمون وموجهون مجتهدون تم إعدادهم للقيام بمهام التدريس والتوجيه، لكنهم لم يُعدوا لمهام تخطيط محتوى مقررات الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات وتصميمها واختيار خبراتها وتنظيمها وتقويمها وتطويرها، ولذا تأتي هذه الكتب ملبية لتصوراتهم عما يجب أن يعرفه المتعلم دون اهتمام يُذكر باحتياجاته وقدراته ومستويات نموه العقلي والمهاري. وفي الدول العربية الأربع تشير وثائق إعداد هذه الكتب إلى أن إعدادها يتم بمعزل عن المعايير العالمية للتنور في علوم الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات.
- أن وزارة التربية والتعليم بجمهورية مصر العربية هي الوحيدة في وزارات التربية بالدول الأربع التي أوردت في وثائقها معايير ومستويات معيارية لمقررات الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات، ولكنها أيضا قوبلت بانتقادات واعتراضات عدة تتعلق بمنهجية إعدادها، وعموميتها، وغياب الخطة الإجرائية والمالية والزمنية لإصلاح التعليم في ضوئها (عبدالحليم، ٢٠٠٥، ١٠٨٩ -١١٣٠)، و(نجيب، ٢٠٠٧، ٦٦٩ -٧٣٨)، وفي المملكة العربية السعودية تم بدء المشروع الأول في برنامج لمعايير الوطنية لمناهج التعليم العام والذي يحمل عنوان "بناء الإطار الوطني المرجعي العام لمعايير المناهج" في أول فبراير ٢٠١٥، والمستهدف إنجازه خلال ٣٦ – ٤٢ شهرا (هيئة تقويم التعليم العام، ٢٠١٥).
- أن نقص وضوح الرؤية المستقبلية لوظيفية علوم الحاسوب ودورها في عمليات التكوين المعرفي والمهاري للطالب، أدى لتدريس مقررات الحاسوب في مراحل التعليم قبل الجامعي، دون اهتمام يذكر بقدرات الطالب الإبداعية في إنتاج مواد وبرمجيات حاسوبية، أو التحول لتوظيف الحاسوب وشبكاته في تعلم المقررات الدراسية الأخرى، أو توظيفه في التعلم المستمر والحياة اليومية.

وقد أوضح تقرير معهد اليونسكو للإحصاء (٢٠١٣، ٢٠) عدم وجود توصيات محددة في مصر لمقررات الحاسوب لتنمية مهارات الحاسوب الأساسية في المستوى الأساسي، وأن أدوات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات مدمجة بشكل سيء في معظم مجالات المنهج. وبالإضافة إلى عدمٍ وجود توصيات لمقرر مهارات الحاسوب فإن بنية الإنترنت التحتية ضعيفة جدا، حيث وصل معدل تشارك الطلاب في الحاسوب الواحد الموصول بالإنترنت إلى (٤٤١) طالبا في مستوى التعليم الأساسي. ويشهد الوصول تحسناً نوعاً ما في المستوى الإعدادي حيث يتشاركٍ (٩٤) من الطلبة في الحاسوب الموصول بالإنترنت، وهو عدد أقل بأربع مرات تقريبا من نظرائهم في الأردن. وبرغم سعي مصر لتخصيص أكبر عدد ممكن من الحواسيب لغايات تعليمية، ألا إن جهودها لنشر ثقافة التعليم بمساعدةالحاسوب وتكنولوجيا المعلومات محدودة بسبب النقص في الأجهزة والربط بالإنترنت بشكل أساسي.

وتمثلت مشكلة البحث الحالي في اعتماد عملية اختيار محتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات بمراحل التعليم قبل الجامعي في المملكة العربية السعودية وجمهورية مصر العربية ومملكة البحرين ودولة الكويت على التفضيل والاختيار الشخصي لمؤلفيها وعدم توافر معلومات تشير إلى قيامها على أسس بناء المناهج وتنظيمها، أو الاهتمام بتلبيتها لمعايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي التي أضحت شائعة في أغلب دول العالم المتقدم في مجالات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، الأمر الذي يحول دون تمكن المتعلمين من التعامل الذكي مع الحاسوب والاستفادة من إمكانياته في حياتهم اليومية والتعليمية المتسارعة التطور.

ورغم توافر وثيقة لمعايير المتعلم لجميع مواد التعليم قبل الجامعي (٢٠٠٩) بجمهورية مصر العربية ومن بينها مقررات الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات، ألا إن هذه المقررات وأدلتها ووثائقها لا تشير إلى أن مؤلفيها اختاروا محتواها أو نظموه في ضوء هذه المعايير.

- **أسئلة البحث**:

- ما معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي التي يمكن في ضوئها تقويم محتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات بمراحل التعليم قبل الجامعي في الدول العربية؟
- ما مستوى (واقع) تلبية محتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات بمراحل التعليم قبل الجامعي في جمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية ومملكة البحرين ودولة الكويت لمعايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي؟

وتتطلب الإجابة عن هذا السؤال الإجابة عن الأسئلة الثلاثة التالية:

- ✓ ما مستوى تلبية محتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات بمرحلة التعليم الإبتدائي (١ -٣)، و(٤ -٥) أو(٤ -٦) في الدول الأربع لمعايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي؟
- ✓ ما مستوى تلبية محتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات بمرحلة التعليم الإعدادي 9-6)) أو (٧ -٩) في الدول الأربع لمعايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي؟
- ✓ ما مستوى تلبية محتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات بمرحلة التعليم الثانوي (١٠ -١٢) في الدول الأربع لمعايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي؟

- ما التصور المقترح لمكونات وحدة تعليمية في مجال الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات للصف السابع الأساسي / المتوسط في ضوء معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي ؟

- **أهداف البحث**:

- بناء قائمة لمعايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي الواجب مراعاتها عند اختيار وتنظيم محتوى كتب الحاسوب بمراحل التعليم قبل الجامعي في الدول العربية مستندة إلى توجهات معايير المؤسسات التربوية والتكنولوجية العالمية المتخصصة.

- تقويم محتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات بمراحل التعليم قبل الجامعي في جمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية ومملكة البحرين ودولة الكويت في ضوء معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي.
- تقديم تصور مقترح لوحدة تعليمية في مجال الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات للصف السابع الأساسي / المتوسط في ضوء معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي.

• أهمية البحث:

- يقدم البحث قائمة معدة ومحكمة لمعايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي التي يجب تحقيقها في كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في ضوء مجموعة من المعايير العالمية لهذا المجال، يمكن الاستفادة منها في تحليل وتقويم محتوى مقررات الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات لجميع مراحل التعليم قبل الجامعي في الدول العربية عامة.
- يقدم البحث إطاراً نظرياً لأبعاد تقويم محتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات بالدول العربية، ونتائج تحليلية لواقع مستويات تلبية هذا المحتوى لمعايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي تفيد في عمليات تطوير مقررات الحاسوب والمعلوماتية بما يلبي هذه المعايير.
- يقدم تصوراً مُقترحاً لوحدة تعليمية في مجال الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات للصف السابع الأساسي / المتوسط في ضوء معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي يمكن أن يهتدي بها مؤلفوا مناهج الحاسوب في تطوير كتب الحاسوب والمعلوماتية.

• مسلمات البحث:

- تقويم محتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات لطلبة مراحل التعليم العام قبل الجامعي مدخل هام لتطويرها.
- المعايير العالمية للتنور الحاسوبي والمعلوماتي تصلح لتقويم محتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في الدول العربية بعد تكييفها (مواءمتها) وتحكيمها.
- أسلوب تحليل المحتوى يعد أسلوباً علمياً مناسباً للوصف الموضوعي الكمي المنظم لمحتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في مراحل التعليم قبل الجامعي.

• حدود البحث:

- تحليل محتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات (تسمى: كتب تقنية المعلومات والاتصال، أو المعلوماتية ببعض الدول) المقررة على طلبة التعليم الحكومي خلال الفصل الدراسي الأول والثاني لعام (٢٠١٤ – ٢٠١٥ م) سواء كانت كتب مطبوعة أو إلكترونية.
- يقتصر البحث على تحليل وتقويم محتوى كتب مراحل التعليم: الابتدائي والإعدادي (المتوسط) والثانوي لأربع دول فقط من الدول العربية هي: جمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية ومملكة البحرين ودولة الكويت (نظراً لتوافر كتبها للباحث).

- تقويم محتوى كتب الحاسوب يتم في ضوء قائمة معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي التي تم إعدادها في هذا البحث.
- إعداد تصور مقترح لوحدة تعليمية واحدة كنموذج في مجال الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات للصف السابع الأساسي / المتوسط في ضوء معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتية.

• **عينة البحث**:

تم اختيار عينة البحث قصدياً، وقد شملت عينة تحليل المحتوى في البحث جميع كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات لصفوف المراحل الثلاث: الابتدائية والإعدادية (المتوسطة) والثانوية بجمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية ومملكة البحرين ودولة الكويت خلال العام الدراسي ٢٠١٤ – ٢٠١٥ م.

كما وقع الاختيار قصديا على مقرر الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات للصف السابع الأساسي لإعداد تصور مقترح لإحدى وحداته في ضوء معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي (حيث أوضحت نتائج تحليل المحتوى أنه المقرر الذي يحوى أعلى متوسط لنسبة عدم تحقق هذه المعايير فيه)، ولم يكن ممكنا اختيار المقرر بالمرحلة الابتدائية لعدم تدريس مقررات حاسوب بهذه المرحلة بالمملكة العربية السعودية، كما لم يكن ممكنا اختيار المقرر من المرحلة الثانوية لكون مقررات الحاسوب بالمرحلة الثانوية بمملكة البحرين اختيارية وفقاً لنظام توحيد المسارات.

ووقع الاختيار على مقرر الحاسوب بجمهورية مصر العربية عشوائياً من بين مقررات الدول الأربع، واختيار إحدى وحدات هذا المقرر عشوائيا لإعداد هذا التصور لمكوناتها.

ويوضح الجدول التالي بيانات كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات التي تم تحليلها وإخضاع محتواها للتقويم:

جدول (١) بيانات كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات التي تم تحليلها وإخضاع محتواها للتقويم

صف	المرحلة	عنوان الكتاب	وحدات الكتاب	صف	المرحلة	عنوان الكتاب	وحدات الكتاب	صف	المرحلة	عنوان الكتاب	وحدات الكتاب	صف	المرحلة	عنوان الكتاب	وحدات الكتاب
جمهورية مصر العربية				المملكة العربية السعودية				دولة الكويت				مملكة البحرين			
١	الحلقة الابتدائية	الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات	٩ انشطة	١	الابتدائية	يبدأ تدريس الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في الصف الأول المتوسط		١	الابتدائية	الحاسوب	٣	١	الابتدائية	الكتاب الإلكتروني في تقنية المعلومات والاتصال	٤
٢			١٥ نشاط	٢				٢			٤	٢			٤
٣			١٨ نشاط	٣				٣			٢	٣			٥
٤			٢٥ نشاط	٤				٤			٣	٤			٦
٥			٤ فصول	٥				٥			٢	٥			٦
٦			٤ فصول	٦				٦			٦	٦			٦
٧	الحلقة الإعدادية		٣ فصول	١	المتوسطة	الحاسب وتقنية المعلومات	٧	٧	المتوسطة	المعلوماتية	٦	٧	الإعدادية	تقنية المعلومات والاتصال	٧
٨			١٥ فصل	٢			٤	٨			٥	٨			٨
٩			٩ فصول	٣			٧	٩			٤	٩			١
١	الثانوية		١٣ موضوعا	١	الثانوية	الحاسب وتقنية المعلومات	٦	١٠	الثانوية	تقنية المعلومات	٤	١٠	الثانوية ٣ مستويات	إدارة قواعد البيانات	٧
٢			٥ فصول	٢			٥	١١			٤	١١		– اختياري تخصصي (♦) – إثرائي (♦♦) – إثرائي (♦♦♦)	٧ ٦
٣			٤ فصول	٣			٦	١٢			٦	١٢			

(♦) البرمجة بلغة Visual Basic.net. (♦♦) مبادئ بناء شبكات الاتصال.♦♦. (♦♦♦) خدمات مكاتب المساعدة.

• **منهج البحث**:

اعتمد البحث الحالي المنهج الوصفي القائم على أسلوب تحليل المحتوى وتفسيره علميا عن طريق جمع بيانات ومعلومات مقننة أمكن تصنيفها ومقارنتها وإخضاعها للدراسة الدقيقة، حيث تم وصف واقع محتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات لجميع صفوف مراحل التعليم قبل الجامعي بلغ العدد الإجمالي للكتب (٤٨) كتابا بجمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية ومملكة البحرين ودولة الكويت في ضوء معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي.

وقد تم اختيار "الجملة" وحدة لتحليل محتوى الكتب باعتبارها الأنسب لهذا البحث، نظرا لاعتماد التحليل على تصنيف عناصر المحتوى وفقا للمعايير والعلامات المرجعية والمؤشرات المضمنة في قائمة معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي، وأن كثيرا من الجمل المضمنة في مهارات التعامل مع الحاسوب وشبكات المعلومات هي في حقيقتها مؤشرات يشير قيام المتعلم بها على تحقيقه لمعايير معينة والعكس صحيح.

وقد تم تحليل محتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في ضوء الفئات المضمنة في قائمة معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي بعد التأكد العلمي من صدقها وثباتها، وهي: المجالات، والمعايير، والعلامات المرجعية، والمؤشرات.

والمجالات هو الجوانب الكبرى التي يتضمنها التنور الحاسوبي والمعلوماتي، وهي عبارات تشير إلى التقسيمات الرئيسة التي تتضمنها منظومة تعليم الحاسوب والمعلوماتية، وهي عادة تُصاغ في جمل اسمية. أما المعيار Standard فهو عبارة تشير إلى الحد الأدنى من الكفايات المطلوب توافرها لدى المتعلم في مجالات الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات كي ينتقل للمستوى الأعلى داخل المقرر الواحد أو الصف الأعلى داخل المرحلة الدراسية، ويمكن الاسترشاد به عند تقويم المحتوى في منهج ما. وفي مشروع المعايير القومية للتعليم في مصر تم تعريف المعايير أو المستويات المعيارية بأنها عبارات تصف ما يجب أن يصل إليه المتعلم من معارف ومهارات وقيم نتيجة لدراسته مجال ما باستخدام علامات مرجعية Benchmarks (مشروع المعايير القومية للتعليم في مصر، ٢٠٠٣، ١٦١ - ٣٠٠).

وتُعرف العلامات المرجعية والمؤشرات بأنها عبارات أكثر تحديداً وإجرائية توضح الأداء (الإنجاز) المتوقع من المتعلم في المعارف الأساسية للمجال المعرفي (تشمل ما يجب أن يعرفه المتعلم من حقائق ومفاهيم ومبادئ)، والمهارات الرئيسة العقلية والعملية التي يجب أن تكتسب في مقررات دراسية معينة (تشمل ما يجب أن يكون المتعلم قادرا على فعله كطرق التفكير، والاكتشاف، والممارسة العملية)، والقيم والأخلاقيات التي يمارسها المتعلم كنتيجة لمرورة بخبرات التعلم في هذه المقررات، وتكون صياغة العلامات المرجعية المؤشرات أكثر تحديدا من صياغة المعايير (Reeves, 2004, 9).

وتم تفسير نتائج تحليل المحتوى عند حدود الوصف لهذا المحتوى ودلالاته الظاهرة دون تجاوزها والاستعانة بالأدلة الواقعية المصاحبة لتنفيذ محتوى

كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في تفسير النتائج، وعدم التوغل فيما وراء هذا المحتوى (طعيمة، ٢٠٠٤، ٤٠٧).

وقد تم تصنيف كل جملة / فكرة من أفكار كل كتاب من كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات التي تم تحليلها في البحث على أساس المؤشر التي تستهدف تحقيقه في قائمة معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي، وقد تم وضع هذه القائمة في صورة تتألف من ثلاث وحدات (بدائل) هي:

- متحقق كليا: وذلك عندما يتحقق كل ما يتضمنه المعيار من علامات مرجعية ومؤشرات في الكتاب.
- متحقق جزئيا: وذلك عندما تتحقق بعض العلامات المرجعية والمؤشرات للمعيار دون أخرى في محتوى الكتاب.
- غير متحقق مطلقا: وذلك عندما لا يتحقق المعيار أو أيا من علاماته المرجعية والمؤشرات الدالة على توافره في محتوى الكتاب.

وفي النهاية تم عرض النتائج وفقا لكل مجموعة من الصفوف الدراسية التي ضمتها القائمة وهي (١ -٣)، و(٤ -٥) أو (٤ -٦)، و(٦ -٩) أو (٧ -٩)، و(١٠ - ١٢).

• مصطلحات البحث:

• **التقويم**: Evaluation

هي عملية تقرير قيمة الشيء أو كميته، وهدفه الحكم الموضوعي على العمل المقوّم، صلاحا وفسادا، نجاحا وفشلا، بتحليل المعلومات المتيسرة عنه، وتفسيرها في ضوء العوامل والظروف، التي من شأنها أن تؤثر على العمل، بقصد تحسين وتطوير هذا العمل (شحاتة والنجار، ٢٠٠٣، ١٣٠).

كما يراه خميس (٢٠٠٣، ٢٧٤) عملية تقرير فاعلية وكفاءة التعليم والتعلم (العمليات والمصادر)، والحكم على جودتها باستخدام معايير محددة (معايير الجودة)، بهدف إجازتها وتحسينها وتطويرها.

ويقصد بالتقويم في هذا البحث عملية منهجية علمية لإصدار حكم على مدي تلبية محتوي مقررات الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات بمراحل التعليم العام قبل الجامعي بجمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية ومملكة البحرين ودولة الكويت لمعايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي المضمّنة في قائمة المعايير التي تم إعدادها في البحث بقصد المساهمة في تطوير هذه المقررات.

• **المحتوى** Content:

هو ما تضمه دفتا الكتاب من معلومات وحقائق وأفكار ومفاهيم، تحملها رموز لغوية، يحكمها نظام معين من أجل تحقيق هدف ما (طعيمة، ٢٠٠٤، ٥٩).

ويُقصد بمحتوى المنهج في هذا البحث الجوانب المعرفية (الحقائق والمفاهيم والتعميمات ....الخ) والمهارية (النفسحركية والعقلية والاجتماعية ...إلخ) والوجدانية (القيم والاتجاهات والمشاعر ...إلخ)، التي تم اختيارها وتنظيمها بقصد تحقيق أهداف النمو الشامل للمتعلم في مراحل التعليم قبل الجامعي في مجال الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات.

• **تحليل المحتوى** Content Analysis :

عرّفه عطيفة (٢٠٠٢، ٣٧٥) بأنه: "ذلك الأسلوب البحثي المستخدم في عمل استدلالات معينة من مادة إعلامية عن طريق تحديد سمات تلك المادة بشكل موضوعي ومنظم وكمي".

وعرفه معجم الشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم (٢٠١٠، ٩) بأنه: "أحد أساليب التقويم التربوي للحكم على مدى جودة محتوى المادة التعليمية أو المنهج الدراسي، ومدى تكامله رأسيا على مستوى مراحل التعليم، وأفقيا على مستوى المناهج الأخرى لنفس المستوى الدراسي، ومدى كفايته لتحقيق الأهداف المنوط به تحقيقها".

ويُقصد به في البحث الحالي: أسلوب بحثي تم استخدامه في الوصول إلى نتائج واستدلالات من محتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات المقررة على طلاب التعليم قبل الجامعي في جمهورية مصر العربية، والمملكة العربية السعودية، ومملكة البحرين ودولة الكويت عن طريق جمع البيانات وتبويبها، وتحليلها لمحتوى هذه الكتب بشكل منظم وموضوعي وكمي باستخدام قائمة التنور الحاسوبي والمعلوماتي المعدة لهذا الغرض.

• **الكتاب المدرسي** Textbook:

الكتاب المدرسي المطبوع هو مؤلف تعليمي يقدم محتوى المعارف التي سيكسبها المتعلم في مجال تعليمي مرتبط بمستوى معين لدارسيه.

وفي المقابل يُعرِّف خميس (٢٠١٥، ٤٣٢ -٤٣٣) الكتاب الإلكتروني بأنه: محتوى رقمي يشبه الكتاب المطبوع من حيث الشكل، إذ يتكون من صفحة غلاف خارجية وصفحة غلاف داخلية، وفهرس ومقدمة وأبواب وفصول، ويقوم أساسا على النصوص الإلكترونية المدعومة بوسائط متعددة قد تشمل الصوت والرسوم الثابتة والمتحركة، والصور الثابتة والمتحركة، والمحاكاة الإلكترونية، بتنسيقات مختلفة وعلى روابط متشعبة، وقد يشتمل على أدوات للتعليق والعلامات المرجعية وكتابة المذكرات ومكونات تفاعلية أخرى، وإمكانيات البحث والتخصيص، يُحفظ على القرص الصلب أو أسطوانات مدمجة أو على مواقع ويب، ويُقرأ على شاشة كمبيوتر مكتبي أو محمول أو أجهزة إلكترونية خاصة لقراء الكتب الإلكترونية مثل المساعد الشخصي الرقمي.

ويُقصد به في هذا البحث: الكتاب المُختار والمُنظم لمعارف ومهارات المادة التعليمية المستهدف دراستها في مجال الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات وبمستوى ملائم للمتعلمين خلال مراحل التعليم العام قبل الجامعي بهدف كسبٍ أهداف معرفية ومهارية ووجدانية مرغوبة، وقد يكون الكتاب ورقيا أو إلكترونيا، يُدرس خلال فصل دراسي واحد أو عام كامل.

• **التعليم العام قبل الجامعي**:

ويُقصد به في هذا البحث التعليم الحكومي الذي يُقدم للمتعلمين في المراحل التي تسبق التعليم الجامعي وهو يشمل المرحلة الابتدائية، والمتوسطة (الإعدادية)، والثانوية.

• **المعايير**: Standards

عـرّف اللقـاني والجمـل (٢٠٠٣، ٢٧٩) المعـايير بأنهـا: "آراء محصلة لكـثير مـن الأبعاد السيكولوجية والاجتماعية والعلمية والتربوية، يمكن من خلال تطبيقها تعرُّف الصورة الحقيقية للموضوع المراد تقويمه، أو الوصول إلى أحكام عن الشيء الذي نقوّمه".

وعرفهـا شـحاتة والنجـار (٢٠٠٣، ٢٨٥ -٢٨٦) بأنهـا: "القواعـد النموذجيـة (Model Rules) أو الأطر المرجعية أو الشروط التي نحكم من خلالها أو نقيس عليها سلوكيات الأفراد أو الجماعات، والأعمال وأنماط التفكير والإجراءات".

كما عرّفها زيتون (٢٠٠٤، ١١٥) بأنها: "تلك العبارات التي يمكن من خلالها تحديد المستوى الملائم والمرغوب من إتقان المحتوى والمهارات والأداءات وفرص التعلم".

ويُقصد بها في هذا البحث: "مجموعة مواصفات تحدد ما يجب أن تتضمنه محتويات مقررات الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات لصفوف مراحل التعليم العام قبل الجامعي، تم تحليلها لعبارات أدائية (مؤشرات) توضح ما يجب أن يقوم به المتعلم من سلوكيات معرفية ومهارية ووجدانية عقب دراسته للمحتوى".

• **التنور الحاسوبي والمعلوماتي**: Computer and Information Literacy

يشير مصطلح "التنور الحاسوبي" (Computer Literacy) إلى امتلاك مهارات استخدام الحاسوب لتنفيذ المهام العملية، وتوجد وجهات نظر متنوعة تعرّف مهارات الحاسوب المطلوبة للتنور الحاسوبي، ولكن يوجد اتفاق عام على شمول التنور الحاسوبي للقدرة على استخدام تطبيقات الحاسوب الأساسية لإتمام المهام.

أما مصطلح "التنور المعلوماتي" (Information Literacy) فيصف مجموعة المهارات التي تُمكن الفرد من تعريف الحاجة للمعلومات، وتحديد المعلومات المطلوبة والوصول إليها مرات عدة باستخدام التكنولوجيا، وتقويم المعلومات المتوفرة، والتواصل واستخدام هذه المعلومات بفاعلية (Joos, Nelson & Smith, 2010, 2).

كما يُعرّف التنور الحاسوبي والمعلوماتي بأنه المعرفة والفهم لأجهزة الحاسوب واستخداماتها (Shelly, Cashman, Gunter & Gunter, 2010). وأوضح Gupta (2006) بأن الفرد المتنور حاسوبيا (computer literate person) هو القادر على تشغيل الحاسوب واستخدام مهارات برامج النصوص والوسائط المتعددة وخدمات الإنترنت وتقويم المعلوماتِ المتاحة والوصولِ للمعلوماتِ المطلوبة واستخدامها بكفاءة. ولكن ليس شرطا أن يكون مبرمجا جيدا أو خبيرا بالحاسوب والاتصالات والربط الشبكي (networking) كما إن الشهادةِ الجامعيةِ في مجال الحاسوب ليست شرطا ليكون الفرد متنور حاسوبيا ومعلوماتيا (McKay, 2006).

وفي ضوء ما سبق يعرّف التنور الحاسوبي والمعلوماتي بأنه: عمليات كسب وتنمية المعلومات والمهارات والقيمِ والأخلاقيات المتعلقة بالحاسوب واستخداماته، وتكنولوجيا المعلومات التي تُمكن المتعلم من التعامل الذكي مع الحاسوب وشبكاته والاستفادة من إمكانياته".

- **الإطار النظري للبحث**

- **تقويم الكتاب المدرسي**:

يُعد الكتاب المدرسي سواء كان مطبوعاً أو إلكترونياً الترجمة التطبيقية لما يتضمنه المنهج من أهداف ومحتوى وأنشطة وتقويم، ويتضمن المعارف والمهارات والقيم التي تم اختيارها وتنظيمها وفقاً لمستوى كل صف دراسي وللأعمار الزمنية للمتعلمين كي يسهم في تحقيق نموهم الشامل المتكامل.

ويشكّل الكتاب المدرسي للمعلم الحد الأدنى من المواد المرجعية التي يرجع إليها، ويقدم له الأهداف المرجوة من كل وحدة دراسية، وأبرز المفاهيم ويقترح الأنشطة ووسائل التقويم وغيرها، أما الطالب فيُعد الكتاب المدرسي (المطبوع أو الإلكتروني) مرجعه الأساسي، ولا يمكن له أن يستغني عنه في دراسة المواد الدراسية المتنوعة (عليمات، ٢٠٠٦، ١٧).

وتُقيّم فاعلية الكتاب المدرسي بمقدار ما يحدثه من تحسين في سلوكيات الطلبة، ووظيفية محتواه في حياتهم اليومية، وتوافق حقائقه ومفاهيمه مع التطور الحادث عالمياً في مجاله المعرفي، وحتى يحقق الكتاب هذه الفاعلية يجب أن يتم اختيار محتواه وتنظيمه في ضوء المعايير العالمية.

ولذلك حظي تحليل محتوى الكتب المدرسية وتقويمها في ضوء معايير محتواها باهتمامات الباحثين والمختصين في المناهج وتكنولوجيا التعليم في العالم، باعتباره المدخل العلمي لتطوير أهداف المنهج ومحتواه وأنشطته وأساليب تدريسه وتقويمه.

ويُعد تحليل وتقويم الكتاب المدرسي عملية تشخيصية علاجية تقود إلى تطوير محتواه وتحسين عمليات تدريسه وأنشطة تقويمه، ويستند هذا التحليل إلى منهجية علمية موضوعية وأدوات صادقة وثابتة يتم إعدادها وفق الأصول العلمية، للوصول إلى نتائج تسهم في إقامة عملية اختيار محتوى الكتاب المدرسي وتنظيمها وفق المعايير العالمية في مجاله المعرفي.

وتتضمن مجالات تحليل وتقويم الكتب المدرسية على سبيل المثال: إخراج الكتاب ولغته ومادته العلمية، وأثره في المتعلمين، والمواد التعليمية المصاحبة له (طعيمة، ٢٠٠٤، ٦٦ -٦٧).

وإدراكاً مبكراً من منظمة اليونسكو (UNESCO, 2013, 73-74) للأهداف الهامة التي يحققها تحليل الكتب المدرسية، أصدرت دليلاً لتطوير هذه الكتب، وأوضحت أن أكثر الأهداف أهمية لتحليل الكتب المدرسية ما يلي:

- اكتشاف أوجه القوة والضعف في الكتب المدرسية والمواد التعليمية، وتوفير أسس لمراجعتها وتعديلها عند الضرورة.
- توفير الفرص للعلماء والباحثين للعمل تعاونياً مع المعلمين ومديري المدارس لتحسين الكتب المدرسية والمواد التعليمية.
- تقديم المساعدة للمؤلفين والناشرين في إعداد كتب مدرسية جديدة بتزويدهم بمبادئ توجيهية ومعايير لما ينبغي تجنبه وما يجب تضمينه.
- تقديم مواد وأدوات مساعدة في عملية تقييم الكتب الدراسية ككل، وفي إعداد المعلمين وفي اختيار محتوى الكتب المدرسية والمواد التعليمية.

وتتجلى الأهمية القصوى لأسلوب تحليل المحتوى في مجال المناهج الدراسية وتقنيات تعليمها، فقد نهدف في نهاية تحليل محتواها إلى إصدار أحكام بشأن مدى تمشي هذه المناهج مع المعايير العامة للمناهج الدراسية، وكذلك المعايير الخاصة بمنهج دراسي معين، وتحديد إلى أي درجة يتوافر للمنهج الدراسي الذي يتناوله التحليل كل معيار من هذه المعايير العامة والخاصة (طعيمة، ٢٠٠٤، ٨٢).

وفي البحث الحالي يتم تحليل محتوى جميع كتبِ الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في جميع مراحل التعليم قبل الجامعي في أربعا من الدول العربية، وهي الكتب التي يجب أن تتسم بسرعة تطوير محتواها المعرفي للتوافق مع سرعة التطور والتراكم المعرفي غير المحدود الذي يحدث في مجال علوم الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات والاتصالات للوقوف على مدى تلبية هذا المحتوى لمعايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي.

• **المعايير الأكاديمية ومستوياتها المعيارية**:

عرّف (Fortier, Potter, Grady, Neah and Klein (2000 المعايير الأكاديمية بأنها تحديد لما يجب أن يعرفه الطلبة، وما يجب أن يكونوا قادرين على القيام به، وما يمكن أن يُطلب منهم القيام به لإعطاء دليل على تلبية المعايير، وبأي مستوى يجب إنجازها. وهي تشمل: معايير المحتوى Content standards (ما يجب أن يعرفه الطلبة)، ومعايير الأداء Performance standards (ما يجب أن يظهره الطلبة من أداءات لإعطاء الدليل على استيفاء المعايير) ومعايير الكفاءة Proficiency standards (توضح مستوى كفاءة الأداء المستهدفة).

• **أنواع المستويات المعيارية** :

جاءت حركة المعايير تطوراً طبيعياً لما سبقها من حركات تربوية، فقد أفادت من حركة الأهداف التعليمية بتركيزها على مفهوم الأداء القابل للتقييم، واعتبار المعايير إنجازات يلتزم المعلم بتوفير الفرص والخبرات التي تضمن تحقيقها، وهذا الالتزام هو ما فرضته حركة الكفايات التعليمية واعتبرته ضروريا لتمهين التدريس، وقاد لظهور حركة جودة نواتج التعلم.

ويأخذ تبني مستويات معيارية في مجال محتوى المناهج الدراسية صورتين مختلفتين، فقد تضع بعض الدول معايير قومية لمحتوى مقررات الدراسة بمراحل التعليم المختلفة تُجسِد منهجا قوميا موحدا (كما في اليابان وفرنسا وبريطانيا ومصر)، وهناك دولا أخرى تشجع التنوع في التعليم، ولذا ينتشر بها معايير تختلف من ولاية أو مقاطعةٍ لأخرى (مثل الولايات المتحدة الأمريكية وألمانيا وكندا)، وفي المقابل هناك دولا لم تتبنى وضع مستويات معيارية لمحتوى مناهجها التعليمية ومنها معظم الدول العربية. (مثل: دولة الكويت ومملكة البحرين).

وتتعدد أنواع المستويات المعيارية فمنها :

• **معايير الأداء** (Performance Standards):

وهي مستويات معيارية تصف أداء المتعلم لما تعلمه من خلال المستويات المعيارية للمحتوى، وعند وضع مستويات معيارية للأداء لا بد من وضع مؤشرات

للأداء (Indicators) حيث تقدم أدلة حول مدى التقدم نحو تحقيق الأهداف (المغربي وعبد الموجود، ٢٠٠٥، ٢٦٢).

ويراها الناقة (٢٠٠٥، د) عبارات تصف ما ينبغي أن يعرفه الطلاب ويستطيعون فعله في المواد الدراسية خاصة في نهاية المراحل التعليمية.

- **معايير فرص التعلم وتيسيره** (Opportunity to Learn Standards):

هي مستويات معيارية تساعد في إتاحة فرص متساوية في التعليم، وتصف إلى أي مدى تتوافر البرامج والمصادر بالمؤسسات التعليمية من أجل تحقيق معايير المحتوى والأداء، وفي كل الأحوال لا يمكن لأي نوع من المستويات المعيارية أن يتواجد بمفرده (المغربي وعبد الموجود، ٢٠٠٥، ٢٦٢).

- **معايير المحتوى** (Content Standards):

هي مستويات معيارية تصف المعلومات والمهارات التي ينبغي أن يعرفها الطلاب ويستطيعون القيام بها، وعادة ما تتضمن الحقائق والمفاهيم والمبادئ والمعارف الأساسية وطرق التفكير والعمل التي تتصل بنظام المجال المعرفي الذي يتعلمه الطلاب والمتوقعة منهم (محمود، ٢٠٠٥، (٤٥٦، وهي المعايير التي يتناولها البحث الحالي.

أي أن المستويات المعيارية هي التي تحدد مخرجات التعلم المرغوبة للتعليم المدرسي في نهاية مرحلة دراسية معينة، متمثلة في ما ينبغي أن يعرفه الطلاب ويقوموا بعمله عند انتهاء دراستهم في هذه المرحلة (الوكيل ومحمود، ٢٠٠٥، ٣٠٥).

ولا بد أن تتصف المستويات المعيارية بعدة خصائص كي تقوم بأدوارها المنوطة بها، وهذه الخصائص هي (شحاتة، ٢٠٠٥، ٦٠):

- الدقة والوضوح والقابلية للتطبيق.
- الجماعية في التخطيط والتنفيذ والمتابعة.
- الارتباط بثقافة المجتمع.
- التغذية الراجعة المستمرة.
- التميز لجميع الطلاب وليس للنخبة.

ويتفق الباحث مع الخصائص الأربع الأولى السابقة، ولكنه لا يعتقد بأن المستويات المعيارية يمكن أن تحقق التميز لجميع الطلاب، فهي تستهدف تحقيق الطلاب للمستويات المرجوة في ضوء واقع عناصر المنظومة التعليمية التي يتعلمون في ظل مناهجها، وبما تسمح به قدرات وقابليات كل منهم. ورغم أن تبني المؤسسة التعليمية للمعايير يحفزها لتوفير الظروف المناسبة لتحقيق المعايير المستهدفة، لكن هذا لم يحقق التميز لجميع الطلاب في أرقى دول العالم التي أخذت بفلسفة المعايير وتبنتها.

- **أهمية تطوير محتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في ضوء المعايير العالمية** :

تكمن أهمية تبني منظومة المعايير في تطوير كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات إلى أن المعايير تعد مدخلا للحكم على مستوى الجودة في مجال الحاسوب من خلال جودة ما يعرفه المتعلمون وما يستطيعون أداءه، وجودة

البرامج المقدمة للتعليم في هذا المجال، كما توفر المعايير محكات للحكم على مدى التقدم نحو تحقيق الأهداف، وتسهم المعايير في تطوير مقررات الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات من خلال تبني سياسات وممارسات متميزة وتجاوز الصعوبات والمعوقات الحالية للمدارس.

كما توفر المعايير بيئة فاعلة للتعلم والتقدم والتميز من خلال تمييز المعلمين للأنشطة التعليمية التي تمكن المتعلمين من تحقيق المعايير، ومعرفة المتعلم لواجباته لتحقيق المستويات المعيارية، وتعد المعايير التربوية بمثابة مقياس لتقويم أبعاد التعليم والتعلم من خلال توصيف ما يجب أن يكون عليه كل منهما من خلال الكتاب المدرسي في ضوء المعايير وجودة المصادر التعليمية – التعلمية التي يتطلب تنفيذ المنهج توافرها، كما توفر المعايير التربوية توحيدا واتساقا في الأحكام، وتوفر مواقف تربوية تتضمن استمرارية الخبرة من مستوى تعليمي إلى مستوى آخر.

ويعتقد الباحث أنه يمكن للمعايير أن تسهم في تحسين التعلم لأنها تحدد بوضوح ما ينبغي تعلمه ومستوى جودة مخرجات هذا التعلم، ورغم أن المعايير لا تقدم طرائق تدريسية أو تقنيات تعليمية بعينها، لكنها تتيح الفرص لواضعي مناهج الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات فرصا مرنة للاختيار بما يتناسب مع ظروف مواقف التعليم والتعلم من جهة وما يحقق المستويات المعيارية المستهدفة، كما تمثل معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي تحديا للمتعلمين والمعلمين والإدارة المدرسية مما يدفعهم إلى بذل أقصى جهد للوصول إلى تحقيق المعايير، وبالتالي مبدأ التميز.

وقد أوردت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بجمهورية مصر العربية مجموعة هامة من المعايير / المستويات المعيارية وعلاماتها المرجعية لمحتوى المنهج يمكن إيجازها فيما يلي (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٩، ١٩ -٢١):

- يترجم المحتوى أهداف المنهج:
  - ✓ يترجم المحتوى الأهداف المعرفية للمنهج.
  - ✓ يترجم المحتوى الأهداف: المهارية، والوجدانية.
- يتسق المحتوى مع الاتجاهات الحديثة في مجال الدراسة، ويوازن بين جوانبه المختلفة:
  - ✓ يتسق المحتوى مع الاتجاهات الحديثة فى مجال الدراسة.
  - ✓ يحقق التوازن بين الجوانب النظرية، والتطبيقية، والعملية، والتكنولوجية.
- يحقق المحتوى وحدة المعرفة، وتكاملها:
  - ✓ يراعى المحتوى وحدة المعرفة.
  - ✓ يحقق المحتوى تكامل المعرفة.
- يرتبط المحتوى بالجانبين: الشخصي، والمجتمعي للمتعلم:
  - ✓ يرتبط المحتوى بالجانب الشخصي للمتعلم.
  - ✓ يرتبط المحتوى بالجانب المجتمعي للمتعلم.

• **التنور العلمي والتكنولوجي والحاسوبي والمعلوماتي**:

يُعد التنور العلمي (Scientific Literacy) مفهوماً رئيساً انبثق منه مفاهيم أخرى فرعية كالتنور التكنولوجي والحاسوبي.. وغيرها. ويُعبّر التنور العلمي عن القدرة على التفكير بشكل علمي، وعلى استعمال المعرفة والطرق العلمية وذلك من أجل فهم العالم المحيط بنا ومن أجل المشاركة في عملية اتخاذ القرارات التي تؤثر عليها (Programme for International Student Assessment, 2006).

ويشير Miller (1986، 195) إلى أن مصطلح التنور التكنولوجي أكثر حداثة من مصطلح التنور العلمي، فالتنوّر التكنولوجي ينتمي في نشأته إلى التنور العلمي حيث كان مجالاً فرعياً منه ثم تمايز عنه في مجال مستقل منذ ستينيات القرن العشرين كرد فعل مباشر للتطور المتسارع للتكنولوجيا، ويعرف ميلر "التنور التكنولوجي" بأنه القدرة على فهم تطبيقات العلوم والهندسة ودورها في حل المشكلات الواقعية في حياة الفرد اليومية"، وأشار إلى أن مستوى الفهم المقصود هنا هو الحد الأدنى من الفهم الذي يمكن الفرد من توظيف التكنولوجيا توظيفاً فعالاً نافعاً له ولمجتمعه.

وتعتقد Louda (1994، 48-44) أن "التنور التكنولوجي" مصطلح متعدد الأبعاد يتضمن بالضرورة القدرة على استخدام التكنولوجيا كبُعد عملي (Practical Dimension)، والقدرة على فهم القضايا الناتجة عن التكنولوجيا واستخدامها كبُعد مدني أو حضري (Civic Dimension)، وإدراك وتقدير معنى التكنولوجيا وأهميتها كبُعد ثقافي ((Cultural Dimension، ويعني مصطلح "التنور التكنولوجي" محو أمية المتعلم التكنولوجية أي تزويده بالحد الأدنى من المعارف والمهارات والاتجاهات التي تمكنه من التعامل مع تطبيقات التكنولوجيا الحديثة والتفاعل معها إيجابياً بما يحقق أقصى استفادة له ولمجتمعه وبما يرسم له الحدود الأخلاقية والاجتماعية لاستخدام تلك التطبيقات والآثار السلبية التي قد تعود عليه وعلى مجتمعه عند تجاوز تلك الحدود.

ويُعرِّف قسم التربية بولاية كولورادو (The Colorado Department of Education, 2013) التنور التكنولوجي كقدرة على الاستخدام المسئول للتكنولوجيا في التواصل وحل المشكلات والوصول للمعلومات وإدارتها وتقييمها وابتكارها بقصد تحسين التعلم في مجالات الدراسة، وكسب معارف ومهارات التعلم المستمر للقرن الحادي والعشرين. وأوضح الأحمدي (٢٠٠٩) عقب تحليل الدراسات السابقة في مجال التنور التكنولوجي أن المناهج الدراسية بالمملكة العربية السعودية افتقرت في تناولها لأبعاد التنور التكنولوجي للتوازن والعمق واتسم تناول محاور التنور التكنولوجي بالسطحية وعدم ارتباطها بمعايير التنور التكنولوجي العالمية، وأن هذا أسفر عن ضعف مستوى التنور التكنولوجي لدى شريحة كبيرة من الطلاب سواء في نهاية المرحلة الثانوية، أو في نهاية التعليم الجامعي.

أما التنور الحاسوبي فهو المعرفة والقدرة على استخدام الحواسيب والتكنولوجيا المرتبطة بها بكفاءة بمدى عريض من المهارات الأساسية في تشغيل

الحاسوب واستخدام برمجياته التطبيقية وشبكاته إلى البرمجة المتقدمة وحل المشكلات، وقد أضحى هذا التنور معيارا دالا على تقدم الدول تكنولوجيا. وهذا لا يعني أن التنور الحاسوبي يتطلب دراسة فنية تفصيلية دقيقة لكل ما يتعلق بتكنولوجيا الحاسوب فذلك أمر يتولاه الخبراء والمتخصصون في هذا المجال لكنه يعني الحد الأدنى من المعرفة والمهارة والاتجاهات الإيجابية المرتبطة بالحاسوب وشبكاته للتعامل مع تلك التكنولوجيا، ولم يجد الباحث فارقا جوهريا بين مدلولات مصطلحات التنور الحاسوبي والثقافة الحاسوبية. أما التنور المعلوماتي (Informational Literacy) فيُقصد به قدرة المتعلم على إدراك حاجته للمعلومات، وتحديد طبيعة هذه المعلومات وطرق الحصول عليها، والوصول إلى المعلومات المناسبة بصورة ذكية واسترجاعها، وفحصها وتقييمها بطريقة ناقدة، ودمج المعلومات الجديدة مع معارفه السابقة، ومعالجة المعلومات بمهارة من أجل بناء معارف جديدة، وعرض ونشر المعلومات بطريقة واضحة ومقنعة، وفهم الجوانب القانونية والأخلاقية والاجتماعية بما يتعلق بالوصول إلى المعلومات واستخدامها، ويطبق هذه الجوانب أثناء إبحاره في الشبكة (بياعة، ٢٠١٠).

وهذا يتفق مع ما أوردته Koch (2001, 20) من أن مصطلحات التنور المعلوماتي والتنور الإعلامي (Media Literacy) والتنور التكنولوجي والتنور الحاسوبي هي رؤى من زوايا مختلفة لما يحتاج المتعلم إلى تعلمه، فالتنور الإعلامي مثلا يركز على فهم المتعلم للرسالة المرسلة من الوسائط الإعلامية المختلفة (تلفاز، راديو، إنترنت)، بينما التنور التكنولوجي يهتم بحاجة المتعلم إلى فهم كيفية استخدام التكنولوجيا ذاتها، وأن هذه الصور من التنور تتشارك في عنصر من ثلاثة عناصر: القدرة على الوصول للمعلومات، وتقويمها، واستخدامها بفاعلية.

والشكل (١) يوضح المفهوم الحديث للتنور الحاسوبي والمعلوماتي وعلاقة كل منهما بالآخر (بن يحيى وحمدي، ٢٠١١).

شكل(١): المفهوم الحديث للتنور الحاسوبي والمعلوماتي وعلاقتهما

وما سبق يعني أن التنور التكنولوجي هو الإطار العام الذي يتعدى حدود التنور الحاسوبي والمعلوماتي إلى غيرهما من التكنولوجيا الحديثة والمستحدثة الأخرى حيث يجب على المجتمعات وخصوصا مؤسسات التعليم أن تسعى تدريجيا للانتقال من التنور الحاسوبي والمعلوماتي إلى التنور التكنولوجي بمعناه العام.

• **سمات التنور الحاسوبي والمعلوماتي**:

التنور الحاسوبي والمعلوماتي له خصائصه التي يتشارك فيها مع غيره من أنماط التنور (كالتنور التكنولوجي والعلمي والبيئي واللغوي ...الخ) وأخرى تميزه عنها، ومن أبرز هذه السمات (صبري وتوفيق، ٢٠٠٤، ٣٣ -٣٥):

- أن مفهوم التنور الحاسوبي والمعلوماتي يرتبط بالمكان والزمان، فمجرد استخدام الحاسوب في الكتابة والتصفح قد يكون كافيا للحكم بالتنور في بعض الدول النامية، في حين يمثل توظيف الفرد للحاسوب في مختلف مجالات الحياة اليومية سمة للمجتمعات المتقدمة، كما أن مواصفات الفرد المتنور حاسوبيا تختلف من بلدٍ لآخر، فقد نجد أن استخدام الحاسوب في بعض البلاد النامية يُعد نوعا من الرفاهية التكنولوجية، في حين يمثل استخدامه في الدول المتقدمة العمود الفقري للتعليم والتعلم، وما كان كافيا للقول بتنور الفرد حاسوبيا عام ٢٠٠٠ م لم يعد اليوم كافيا بحال من الأحوال بسبب التطور المتسارع في علوم الحاسوب والمعلوماتية.
- أن التنور الحاسوبي والمعلوماتي لدى الفرد من الأهداف البعيدة (العامة) للمنهج التي لا تتحقق من خلال وحدة دراسية أو مقرر دراسي، بل يتحقق خلال مراحل التعليم المختلفة ويستغرق زمنا يتوافق مع المستوى المراد بلوغه في هذا التنور عمقا واتساعا وتطبيقا. كما أن المستوى المستهدف للتنور الحاسوبي لدى الأفراد يتطور بالتطور المتسارع والمستمر في علوم الحاسوب وتطبيقاته.
- تحقيق التنور الحاسوبي والمعلوماتي للأفراد هدف مجتمعي حياتي، وليس هدفا للعملية التعليمية فقط، فالمستهدف بالتنور الحاسوبي والمعلوماتي هو المواطن العادي وليس المتعلم بالمدرسة فقط، وجميع مؤسسات المجتمع التعليمية والإعلامية والرياضية والاجتماعية منوط بها المشاركة في تحقيق هذا الهدف.

ونظراً لأن أحد أبعاد التنور الحاسوبي والمعلوماتي الرئيسة هو أخلاقيات وسلوكيات استخدام وسائط الاتصالات والمعلومات، وهي ما قد تفشل المؤسسات المجتمعية الأخرى في ضبطها في حياة الأفراد، لذا يقع على عاتق المؤسسة التعليمية اختيار وتنظيم محتوى مقررات الحاسوب والمعلوماتية وفقا لمعايير تتفق وفلسفة المجتمع وقيمه الأخلاقية.

• **أبعاد التنور الحاسوبي والمعلوماتي**:

يمكن تحديد أبعاد التنور الحاسوبي والمعلوماتي من خلال استقراء تعاريف التنور الحاسوبي والمعلوماتي، وسمات الفرد المتنور حاسوبيا ومعلوماتيا التي سبق تناولها على النحو التالي:

• **البعد المعرفي**:

ويشمل المفاهيم والمعلومات والعمليات والبنية الأساسية للحاسوب وتكنولوجيا المعلومات، ونظم تشغيل الحاسوب وبرمجياته، وشبكات المعلومات وأنواعها وتوظيفها في مختلف مجالات الحياة، وخدمات الإنترنت، وأدوات الإنتاج والإتصال والنشر التكنولوجي باستخدام الحاسوب، وأدوات البحث عن المعلومات

ومعالجتها وتجميعها وتقييمها واستخدامها في حل المشكلات ودعم اتخاذ القرارات، وممارسة مهارات التفكير العلمي والناقد من خلال الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات.

- **البعد النفسحركي**:

ويشمل مهارات تصميم وتنفيذ وإنتاج المواد التعليمية باستخدام الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات، وتوظيف أدوات الإنتاج الحاسوبية والبرمجيات التطبيقية الجاهزة في تسهيل التعلم وتحسينه، ومهارات استخدام الحاسوب وشبكات المعلومات في التواصل والبحث في المصادر والمكتبات العالمية والنشر المعرفي، ومهارات البرمجة وتصميم المواقع الإلكترونية التعليمية، وتوظيف الويب وبرامج الوسائط المتعددة في حل المشكلات، وإنتاج قواعد البيانات بمعايير مقبولة.

- **البعد الوجداني**:

ويشمل تقدير المتعلم للقضايا الإجتماعية والأخلاقية والصحية والقانونية والإنسانية المرتبطة باستخدام الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات، واتجاهاته وميوله نحو توظيف الحاسوب وشبكاته في التعلم والمواقف الحياتية، واستعداده للتواصل والتعاون الإيجابي مع الأقران لإنجاز المشروعات العلمية.

• نماذج لمعايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي:

- **معايير نيفادا لتعليم الحاسوب والتكنولوجيا** (Nevada Computer and Technology Education Standards, 2006):

أقر المجلس التشريعي لولاية نيفادا أهمية تعليم الحاسوب والتكنولوجيا لجميع فئات المتعلمين، وأن المجتمع يحتاج إلى أفراد متنورين في هذا المجال، يمتلكون المهارات التي تمكنهم من المشاركة في الأعمال عالية الأداء التي تتكيف مع التكنولوجيا المتطورة باستمرار، وركز المجلس على أهمية صياغة المعايير ومؤشراتها السلوكية في عبارات أدائية للمتعلم تدل على كفاءة تعلم المحتوى، ولهذا قامت الولاية بإعداد مجموعة من معايير التنور التكنولوجي والحاسوبي بلغ عددها (٦) معايير رئيسة هي:

حل المشكلات -أدوات الإنتاجية -أدوات الاتصال -الأدوات والعمليات - الأنظمة -الانعكاسات على المجتمع.

- **معايير لويزنا للتكنولوجيا التعليمية** (Louisiana K-12 Educational Technology Standards):

استندت معايير ولاية لويزيانا لتكنولوجيا التعليم (Louisiana Department of Education, 2003) على المعايير الوطنية للتكنولوجيا التعليمية للطلاب، وعلى معايير المحتوى لولاية لويزيانا وهذه المعايير لتكنولوجيا المعلومات تهدف إلى توفير فرص منتظمة للطلاب لاستخدام التكنولوجيا في تنمية المهارات الشخصية التي تشجع على الإنتاجية والإبداع والتفكير الناقد، والتعاون داخل وخارج المدرسة، وتساعد في تنمية تكنولوجيا المعلومات والاتصالات لدى الطلبة، واستخدام هذه المعايير الأخلاقية لتعزيز المواطنة الرقمية في مجتمع عالمي يتسم بالمنافسة الشديدة، وشملت هذه المعايير:

١ - الإبداع والابتكار.

٢ - التواصل والتعاون.
٣ - البحوث والمعلومات.
٤ - التفكير الناقد وحل المشكلات واتخاذ القرارات.
٥ - المواطنة الرقمية.
٦ - عمليات التكنولوجيا والمفاهيم.

وقد تضمنت هذه المعايير (٢٠) مؤشراً تتعلق بمحتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات، وأوضحت الوثيقة أنها مؤشرات تتسم بالعمومية التي تسمح بمرونة اختيار الموضوعات المحققة لمعايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي.

- **معايير ماساشوستس للتنور التكنولوجي** (Massachusetts Technology Literacy Standards and Expectations, 2008)

حددت هذه الوثيقة ما يجب على طلاب المستويات من الروضة حتى صف ثاني عشر (K-12) معرفته، وما يجب أن يكونوا قادرين على فعله لاستخدام التكنولوجيا في التعلم. وقد صوت مجلس التعليم الأساسي والثانوي بالموافقة على هذه المعايير في ٢٩ أبريل ٢٠٠٨، وتعد هذه بمثابة النسخة المطورة والمحدثة لمعايير تكنولوجيا التعليم الوطنية الصادرة عام ٢٠٠١ (Massachusetts Department of Elementary and Secondary Education, 2008).

وتهدف الوثيقة إلى مساعدة الطلبة على الاستفادة من قوة التكنولوجيا، وتوفر مجموعة من المبادئ التوجيهية للمدارس، واصفة ما يجب على الطالب معرفته ويكون قادراً على القيام به من أجل استخدام التكنولوجيا بشكل فعال من أجل التعلم. وتمثل هذه المبادئ التوجيهية الأنشطة التي يمكن أن تحقق معايير محتوى المنهج.

وتضمنت معايير ماساشوستس للصفوف (K-12):

- إثبات الكفاءة في استخدام الحواسيب والتطبيقات، وفهم المفاهيم الأساسية للأجهزة والبرمجيات، والاتصال.
- إثبات الاستخدام المسؤول للتكنولوجيا وفهم القضايا الأخلاقية وقضايا السلامة في استخدام الوسائط الإلكترونية في المنزل وفي المدرسة والمجتمع.
- إظهار القدرة على استخدام التكنولوجيا لأغراض البحث، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، واتخاذ القرارات والتواصل والتعاون والإبداع والابتكار.

ويندرج تحت كل من المعايير الثلاثة الرئيسة مجموعة من المهارات الاستكشافية والتوقعات (Exploratory Skills and Expectations) تزداد تعقيداً وعمقاً كلما تقدم المتعلم في دراسته بدءاً من رياض الأطفال إلى نهاية المرحلة الثانوية، وقد ضمت هذه المعايير (٤٨) مؤشراً سلوكياً دالاً على تحقيقها. وأوضح تقرير معايير ماساشوستس أن إطار الشراكة من أجل التعلم في القرن ٢١ يشمل ستة عناصر رئيسية هي:

- المواد الأساسية كما حددها قانون عدم تسرب أي طفل الصادر عام ٢٠٠١ م ''No Child Left Behind Act of 2001''.
- محتوى القرن (٢١) الذي يتضمن الوعي العالمي: المالي والاقتصادي والتنور المدني (civic literacy) والوعي الصحي والعافية (health and wellness awareness).

- مهارات التعلم والتفكير التي تشمل التفكير الناقد وحل المشكلات، ومهارات: الاتصال، والإبداع والابتكار، ومهارات التعاون، ومهارات التعلم الصفية، ومهارات التنور الإعلامي والمعلوماتي.
- التنور بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات " Information and communications technology (ICT) literacy"، وتمكين الطلاب من التعلم، والتفكير الناقد، وحل المشكلات، وتوظيف المعلومات في التواصل والابتكار والتعاون.
- المهارات الحياتية التي تشمل القيادة والأخلاق والمساءلة (accountability) والإنتاجية الشخصية(personal productivity) والمسؤولية الشخصية (personal responsibility)، والمهارات الإنسانية كالتوجيه الذاتي (self-direction) والمسؤولية الاجتماعية (social responsibility).
- تقييمات القرن (٢١) التي تقيس المواد الأساسية، ومحتوى القرن (٢١)، والتعلم ومهارات التفكير، والتنور بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، والمهارات الحياتية، ومن المستحسن استخدام التكنولوجيا الحديثة في هذه التقييمات.

- **معايير جمهورية مصر العربية للتنور الحاسوبي والمعلوماتي**:

قدمت الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بجمهورية مصر العربية وثيقة للمستويات المعيارية لمحتوى مادة الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات والتي قام بإعدادها نخبة من أعضاء هيئة التدريس والخبراء والباحثين بالجامعات المصرية (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد،٢٠١٠).

وهدفت هذه الوثيقة إلي تقديم مؤشرات ومستويات معيارية لمحتوي مادة الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات من الصف الأول إلي الصف الثاني عشر، وترجع أهمية هذه المعايير إلي أنها تعد إطارا مرجعيا للقائمين علي العملية التعليمية وآلية لضمان جودة تعليم هذه المادة. كما هدفت هذه الوثيقة إلي تقديم معايير ذُكِر أنها تتسم بالتكامل والترابط وتؤدي إلي خريج قادر علي مواجهة تحديات سوق العمل وإعادة بناء المعرفة وتطبيقها في المواقف الحياتية، ويكون قادرا علي التعلم الذاتي ومنتميا لمجتمعه في عصر العولمة وتكنولوجيا المعلومات.

وقد استعانت لجنة إعداد الوثيقة ببعض المعايير العالمية في مجال الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات عند صياغة هذه الوثيقة. وقد تم وضع الوثيقة بالاستعانة بتجارب: الولايات المتحدة الأمريكية، وفرنسا، والمملكة العربية السعودية، والإمارات العربية المتحدة، وكانت المعايير الرائدة والموجهة لهذه الوثيقة هي معايير: لويزيانا ٢٠٠٣ (Louisiana Standards)، ومعايير بورتسموث ٢٠٠٦ (Portsmouth Standard)، ومعايير نيفادا ٢٠٠٧ (Nevada Standard)، ومعايير تينسي ٢٠٠٧ (Tennessee Standard) وجميعها معايير لمحتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات الأمريكية.

وقد تضمنت الوثيقة ما يلي: (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠١٠)

- الإطار الفكري للوثيقة والذي ينقسم إلي عشر نقاط هي: تعريف مجال الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات، وطبيعة المجال، ومكونات مجال الحاسوب

وتكنولوجيا المعلومات، وأهمية مجال الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات، والمرتكزات الأساسية لمحتوي الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات، والاعتبارات الأساسية، وبعض الاتجاهات العالمية المعاصرة في هذا المجال، ورصد التجارب العالمية في مجال إعداد معايير محتوي الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات، وتحديد المجالات الفرعية لمادة الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات، وتحديد معايير مجالات هذه المادة.

- المجالات والمعايير والعلامات المرجعية والمؤشرات موزعة حسب المراحل:
  - ✓ المرحلة الأولي: من الصف الأول إلي نهاية الصف الثالث.
  - ✓ المرحلة الثانية: من الصف الرابع إلي نهاية الصف السادس.
  - ✓ المرحلة الثالثة: من الصف السابع إلي نهاية الصف التاسع.
  - ✓ المرحلة الرابعة: من الصف العاشر إلي نهاية الصف الثاني عشر.

مصفوفة المعايير والعلامات المرجعية والمؤشرات لمادة الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات، من الصف الأول حتى نهاية الصف الثاني عشر.

تضمنت الوثيقة المعايير الآتية:

- البنية الرئيسية والمفاهيم النظرية والمهارات العملية الخاصة بالحاسوب وتكنولوجيا المعلومات.
- المفاهيم والعمليات والبنية الأساسية للكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات.
- القضايا الاجتماعية والأخلاقية والإنسانية المرتبطة بالحاسوب وتكنولوجيا المعلومات.
- أدوات الإنتاج التكنولوجية.
- أدوات البحث التكنولوجية.
- الأدوات والمصادر الخاصة بحل المشكلات ودعم اتخاذ القرار.

تحديد المجالات الفرعية لمجال الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات:

في ضوء تحليل تعريف مجال الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات، ودراسة محتويات ومعايير عالمية معاصرة أمكن تحديد سبعة مجالات فرعية لهذا المجال الرئيس هي:

- المفاهيم والعمليات والبنية الأساسية لنظم الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات.
- القضايا الاجتماعية والأخلاقية والإنسانية المرتبطة بالتكنولوجيا.
- أدوات الإنتاج التكنولوجية.
- أدوات الاتصال التكنولوجية.
- أدوات البحث التكنولوجية.
- الأدوات والمصادر التكنولوجية لحل المشكلات ودعم اتخاذ القرار.
- عمليات التعليم والتعلم التكنولوجية)مجال عام).

وقد لاحظ الباحث أن هذه المجالات تكاد تجمع عليها معظم قوائم المعايير التي تم الحصول عليها، وإن جاءت حاملة مسميات أخرى في بعض المعايير الدولية.

كما يرى الباحث أن تحديد مستويات معيارية عالية لكتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات – أو تبني مستويات معيارية دولية أخذت بها دول العالم

المتقدم – يتضمن التزاماً بإحراز التميز في التنور الحاسوبي والمعلوماتي للمتعلمين، وهذا يلقي على المؤسسة التعليمية واجب توفير البيئة والفرص التعليمية الملائمة لإحراز هذا التميز والوصول إلى أقصى ما تسمح به قدرات الطلبة في هذا المجال. ولا يعني وضع معايير جديدة لمحتوى هذه الكتب تخفيض المستويات المستهدفة كي تتوافق مع القدرات والخبرات الحالية لطلابنا، ولكن تعني توفير مزيد من التشجيع والدعم والإمكانات البشرية والمادية من أجل الارتقاء بقدراتهم كي يحققوا المستويات المعيارية المنشودة.

- **الدراسات السابقة**:

- **تقويم مقررات الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات**:

اهتمت دراسات وبحوث عدة بتقويم مقررات الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات بهدف تطويرها، فمنها ما اهتم بالتقويم من خلال آراء المديرين والمعلمين والمشرفين التربويين والطلبة، أو من خلال تحليل محتوى هذه المقررات في ضوء معايير معينة.

فقد استهدفت دراسة فودة (٢٠٠١) تقوىم مقرر الحاسوب بالمدارس الثانوىة للبنات في الرئاسة العامة لتعلىم البنات بالرياض بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المعلمة والطالبة، وأظهرت النتائج أن المعلمات واجهن صعوبات في تدرىس هذا المقرر، كما أوضحت النتائج أن المعلومات التي اكتسبتها الطالبات في نهاىة العام الدراسي لهذا المقرر كانت ضعىفة جدا.

وشخّص الموسى (٢٠٠٢) واقع تكنولوجيا المعلومات والحاسوب في التعليم الأساسي بدول الخليج العربي وأبرز وجود خطط على مستوى كل دولة في مجال المعلوماتية والحاسوب وكشفت نتائج الدراسة: أن جهود دول الخليج بدأت في المرحلة الثانوية ولم تبدأ في المرحلة الأساسية، على الرغم من أنها هي الأساس (لا توجد مقررات للحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية حتى الآن)، وأنها ركزت على جانب واحد من استخدامات الحاسوب وهو إدخاله كمادة دراسية، أما توظيفه في الإدارة وكوسيط تعليمي فهو قليل جدا، وأن مملكة البحرين هي الوحيدة بين دول الخليج العربي التي انفردت بوضع خطة لإدخال الإنترنت للمرحلة الثانوية وبدأت تنفيذها.

وهدفت دراسة الموجي (٢٠٠٣) إلى تقويم منهج التكنولوجيا وتنمية التفكير في المرحلة الإعدادية بمصر في ضوء بعض المعايير العالمية من وجهة نظر المعلمين والمتعلمين بمحافظتي القاهرة والجيزة، وأوضحت نتائج الدراسة أن مناهج التكنولوجيا وتنمية التفكير لا تتوافر فيها المعايير العالمية لتدريس التكنولوجيا بالمرحلة الإعدادية وعدم وجود تكامل بين محتويات الكتاب بالصفوف الثلاثة.

وهدفت دراسة صبري ومحمد (٢٠٠٤) إلي تحديد مدي توافر مجالات التنور التكنولوجي وأبعاده في محتوي مناهج التكنولوجيا وتنمية التفكير في المرحلة الإعدادية بمصر في ضوء قائمة مجالات التنور التكنولوجي وأبعاده التي تم إعدادها، وأشارت نتائج الدراسة إلي أن نسبة مجال أخلاقيات التكنولوجيا في كتب التكنولوجيا بلغت (٥ ٪) ومفهوم التكنولوجيا (١٠ ٪) وعلاقة التكنولوجيا

بالعلم (٢٠ ٪) وعلاقة التكنولوجيا بالمجتمع (٣٠ ٪)، وتطبيقات التكنولوجيا الحديثة (٣٥ ٪).

وفي بغداد هدفت دراسة الجادر (٢٠٠٤) إلى تقويم منهج الحاسبات للمرحلة الإعدادية بالعراق من وجهة نظر الاختصاصيين التربويين والمدرسين وأوضحت النتائج: ضعف العناصر الأساسية من منهج الحاسوب: وهي مجالات الأهداف والمحتوى والأنشطة المصاحبة وأن أهداف مادة الحاسوب للمرحلة الإعدادية ولكلا الصفين الرابع والخامس لم تتحقق في المجالات المعرفية والوجدانية والمهارية، وإنها بحاجة إلى إعادة النظر في صياغتها. أما بالنسبة إلى المحتوى فقد اتسم بعدم ترابط الموضوعات أفقيا ورأسيا، كما افتقر إلى الوسائط والأنشطة التعليمية وأساليب التقويم المتنوعة.

وفي دراسة الخزندار ومهدي (٢٠٠٥) تم تقويم منهج التكنولوجيا للمرحلة الأساسية بفلسطين في ضوء المعايير القيميّة لتكنولوجيا المعلومات من وجهة نظر المعلمين، وأوضحت نتائج تحليل المنهج أن المعايير القيميّة للأهداف مرتبة كالتالي: القيم العقلية ثم الغائية ثم الوجدانية ثم الأخلاقية، وأن المعايير القيمية للمحتوى مرتبة كالتالي: القيم العقلية ثم الغائية ثم الوجدانية ثم الاجتماعية ثم الأخلاقية.

كما بحث الخثلان (٢٠٠٦) مدى تحقيق أهداف مشروع إدخال الحاسوب في مناهج المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية من وجهة نظر المديرين والمشرفين والمعلمين، وأشارت النتائج إلى تحقيق الأهداف المتعلقة بمحو الأمية الحاسوبية لدى المعلمين والطلاب، وأن معوقات عدة تحول دون تحقيق أهداف المشروع أبرزها صعوبة تحويل المناهج إلى وحدات تدريسية حاسوبية، وأوصت الدراسة بضرورة قيام تقويم مناهج الحاسوب على معايير علمية موضوعية.

وهدفت دراسة الأستاذ وعبد المنعم (٢٠٠٦) إلى تعرف مستوى جودة المحتوى الحاسوبي في مناهج التكنولوجيا بالمرحلة الأساسية في ضوء معايير تنظيم المحتوى (الاستمرارية والتكامل والتتابع)، وتوصلت الدراسة إلى عدم مراعاة مناهج التكنولوجيا لمعيار الاستمرارية في الموضوعات الحاسوبية، أما بالنسبة لمعيار التكامل فقد تحقق على مستوى الموضوعات الحاسوبية بدرجة جيدة، وبالنسبة لمعيار التتابع وُجد أنه روعي بدرجة متوسطة .

وقام عياد وأبوججوح (٢٠٠٦) بتحليل كتب التكنولوجيا (للصفوف من ٧ -١٠) بفلسطين في ضوء معايير التنور التكنولوجي للجمعية الدولية للتربية التكنولوجية. وتم إعداد أداة تحليل محتوى وفقا للمعايير تكونت من (١٣٠) معيارًا موزعة في خمسة أبعاد رئيسة هي: طبيعة التكنولوجيا، والتكنولوجيا والمجتمع، والتصميم، والقدرات اللازمة للعالم التكنولوجي، والأنظمة التكنولوجية في العالم، وتوصلت الدراسة إلى أن كتب التكنولوجيا في الصفوف الأربعة لا تراعي معايير التنور التكنولوجي.

وأوضحت دراسة (Brown & Warschauer٢٠٠٦،) أن مناهج التكنولوجيا وعلوم الحاسوب الدراسية للصفوف (١ -١٢) بولاية بوسطن الأمريكية تسهم في زيادة الاتجاهات الإيجابية لدى الطلبة نحوها، والعمل بالمهن المرتبطة بها،

وتنمية تقديرهم لأساليب التدريس المستخدمة مثل التعلم القائم على الحاسوب، والمعتمد على الإنترنت.

وهدفت دراسة فتح الله (٢٠٠٧) إلى تقويم منهج التكنولوجيا وتنمية التفكير في صفوف الحلقة الثانية من التعليم الأساسي بجمهورية مصر العربية في ضوء قائمة معايير الجودة، وآراء معلمي مادة التكنولوجيا وتنمية التفكير، وتقييم أداء تلاميذ الحلقة الثانية في (التحصيل والمهارات والاتجاهات) بعد دراسة مقرر التكنولوجيا وتنمية التفكير، وقد توصل الباحث إلى قائمة بالمعايير الواجب توافرها في مناهج التكنولوجيا والتفكير تشتمل على (٤٣) معيارا تحت ستة محاور رئيسة هي: الأهداف التعليمية والمحتوى التكنولوجي وأسلوب تقديم المادة التكنولوجية والأنشطة التعليمية في محتوى المنهج والتقويم ودليل المعلمٍ ومواده التعليمية. وقد حققت مقرراتٍ التكنولوجيا وتنمية التفكير (١٣) معيارا بدرجة كبيرة، وحققت (١٢) معيارا من قائمة معايير الجودة بدرجة محدودة، ولم تتحققٍ بعض المعايير التي ينبغي مراعاتها في مقررات التكنولوجيا وعددها (١٨) معيارا.

كما حللت دراسة الفقعاوي (٢٠٠٧) محتوى مقرر تكنولوجيا المعلومات للصف الحادي عشر بمحافظة خان يونس في ضوء معايير الثقافة الحاسوبية، وأوضحت أن المقرر يلبي (٧٦.١ ٪) من معايير الثقافة الحاسوبية، كما أشارت لعدم توازن النسب المئوية لمحاور الثقافة الحاسوبية.

وبحثت دراسة سعد الدين (٢٠٠٧) مدى تضمين المهارات الحياتية في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر ومدى كسب طلبة الصف العاشر الأساسي بمدينة غزة لها، وبتحليل محتوى مقرر التكنولوجيا اتضح ضعف تناول محتوى المقرر للمهارات الحياتية (٩.٨ ٪) بالمقارنة بالنسبة المحكية (٧٠ ٪)، وأن مستوى المهارات الحياتية لدى عينة البحث لا يصل لمستوى التمكن (٨٠ ٪).

وتم في دراسة عسقول وأبو عودة (٢٠٠٧) تحليل المحتوي العلمي لمنهج الثقافة التكنولوجية في ضوء أبعاد التنور التكنولوجي التي ينبغي مراعاتها في منهج الثقافة التكنولوجية، ووجد أن المنهج تناول (٩١.٤ ٪) من بنود الثقافة التكنولوجية. وأن مستوى التنور التكنولوجي لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بمحافظة غزة متدن حيث بلغ (٦١.٢٤ ٪) أي أقل من المعيار المقبول وهو (٧٥ ٪)، كما كان مستوى التنور التكنولوجي لطلبة الفرع العلمي أعلى بفرق دال إحصائيا من طلبة الفرع الأدبي.

واستهدفت دراسة النادي (٢٠٠٧) إثراء محتوى مقرر التكنولوجيا للصف السابع الأساسي من خلال أداة تحليل تم بناؤها بالاعتماد على المعايير العالمية لولاية أوهايو الأمريكية، وقد تكونت أداة التحليل في صورتها النهائية من (٧) محاور رئيسة بمجالاتها الفرعية و(٨٦) معيارا، وكشفت الدراسة عن تدني نسب توفر المعايير العالمية في محتوى مقرر التكنولوجيا للصف السابع.

كما هدف بحث عياد وأبو جحجوح (٢٠٠٨) إلى معرفة نسبة توافر معايير الاستنارة التكنولوجية الأمريكية المتضمنة في الأبعاد التالية: طبيعة التكنولوجيا، التكنولوجيا والمجتمع، التصميم، القدرات اللازمة لعالم

تكنولوجي، والأنظمة التكنولوجية في العالم، في كتابي التكنولوجيا للصفين: الخامس والسادس الأساسيين، وذلك من وجهة نظر (٤٦) من المعلمين، وأظهرت النتائج انخفاض توافر معايير الاستنارة التكنولوجية في كتابي التكنولوجيا، حيث بلغت نسبة توافر المعايير بشكل عام في كل كتاب من الكتابين (٥٧.٣ ٪)، (٦٦.٨ ٪) على الترتيب.

وقام الحناوي (٢٠١٠) بتحليل مقرر تكنولوجيا المعلومات للصف الثاني عشر بمدينة غزة في ضوء المعايير العالمية لتكنولوجيا المعلومات التي يجب مراعاتها في مقرر تكنولوجيا المعلومات، وأوضحت النتائج عدم توازن النسب المئوية لتكراراتٍ محاور تكنولوجيا المعلومات العالمية، وأن متوسط درجات الطلبة كان منخفضا (٥٤.٨ ٪) مما يشير إلى الدور الضعيف لمقرر تكنولوجيا المعلومات في إكساب الطلبة المعايير العالمية لتكنولوجيا المعلومات، كما أوضحت النتائج تفوق الإناث على الذكور، وأن طلبة الفرع العلمي أكثر إلماما بالمعايير العالمية من طلبة الفرع الأدبي.

وهدفت دراسة البيطار (٢٠١٣) إلى تقويم منهج الحاسب الآلي للصف الأول الثانوي الصناعي بمصر من وجهة نظر المعلمين وتم التوصل إلى قائمة معايير للمنهج احتوت على ستة معايير هي: الأهداف والمحتوى والأنشطة التعليمية والوسائط التعليمية وطرائق التدريس وأساليب التقويم، وقد توصلت نتائج الدراسة إلى أن مستوي توافر إجمالي المعايير في المنهج "متوسط"، أي أن مستوي توافر معظم المعايير بمنهج الحاسب الآلي ليست بالمستوى المطلوب وفق التقديرات التقويمية لمعلمي التعليم الثانوي الصناعي بالتخصصات المعمارية.

ولم تقتصر الدراسات على مناهج الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات بمراحل التعليم قبل الجامعي، بل درس بعضها مقررات تكنولوجيا المعلومات وشبكات الحاسوب في المستوى الجامعي، ومنها دراسة شرف (٢٠٠٩) التي هدفت إلي تقويم مقرر تكنولوجيا المعلومات وشبكات الحاسب الآلي بجامعة الأقصى في ضوء معايير الثقافة الحاسوبية، ومن ثم قياس مدى اكتساب الطلبة لتلك المعايير. وأشارت النتائج إلى أن مقرر تكنولوجيا المعلومات وشبكات الحاسب الآلي تناول (٤٢) معيارا من أصل (٥٩) معيارا، بنسبة (٧١.٢ ٪). كما أظهرت النتائج عدم توازن النسب المئوية لتكرارات محاور الثقافة الحاسوبية (طبيعة التكنولوجيا ومفاهيمها الأساسية، والتكنولوجيا والمجتمع، وأدوات الإنتاج التكنولوجية، والتكنولوجيا وتطبيقاتها، والتكنولوجيا والثقافة المعلوماتية، والتصميم) على الترتيب: ٥٨.٩ ٪، ٥٧.٢ ٪، ٩٠.٩ ٪، ٧١.٤ ٪، ٥٠ ٪، ١٠٠ ٪). كما أوضحت الدراسة أن متوسط كسب الطلبة لمعايير الثقافة الحاسوبية (٦٩.٦ ٪) والذي يقع في نطاق المتوسط القريب من المعيار الذي تبناه الباحث وهو (٧٠٪).

ويُستخلص من نتائج الدراسات والبحوث السابقة أن مقررات تكنولوجيا المعلومات والحاسوب، لا يتم اختيار وتنظيم محتواها في ضوء المعايير المعتمدة في هذا الصدد، وأن هذا ينعكس سلبا في مستويات التنور الحاسوبي والمعلوماتي لطلبة التعليم الجامعي وقبل الجامعي، وقد أفادت الدراسات السابقة الباحث في إعداد قائمة معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي.

• **دراسات عن واقع التنور الحاسوبي والمعلوماتي ومقرراته**:

رغم أهمية بحث واقع مستويات التنور الحاسوبي والمعلوماتي لطلبة مراحل التعليم قبل الجامعي، ألا إن الباحث لم يعثر على دراسات تتناوله، ووجد دراسات عدة اهتمت ببحث واقع التنور الحاسوبي والمعلوماتي لدى طلبة التعليم الجامعي، ومنها دراسة (Lingard, Madison & Melara, 2002) التي أكدت تدني مستوى التنور الحاسوبي لدى طلبة الجامعة عامة ودارسي الهندسة خاصة، وأوضحت الدراسة أن صعوبة تعريف التنور الحاسوبي زاد من صعوبة تقييم مقررات التنور الحاسوبي، وأن تقييم هذا التنور في ضوء مستويات معيارية مناسبة يسهم في اختيار وتنظيم وتقييم محتوى هذه المقررات.

وهدفت دراسة الكحلوت (٢٠٠٣) إلي معرفة مستوي الثقافة الحاسوبية لدي طلبة جامعة الأقصى وتعرُّف أبعاد الثقافة الحاسوبية الملائمة لطلبتها، وكانت عينة الدراسة من طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى في الفرق الأربع، وأشارت نتائج الدراسة إلي أن واقع الثقافة الحاسوبية لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى متدنٍ رغم إنهم سيكونوا مسئولين عن تنميتها لدى تلاميذهم عقب التخرج.

كما أشارت دراسة (Kelsey, 2004 & Cole) إلى ارتباط مستويات التنور الحاسوبي والمعلوماتي المتدنية باتجاهات طالبات كلية التمريض نحو الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات، كما أن انخفاض مستويات تنورهن ساهمت في جعل اتجاهاتهن تتسم بالسلبية نحو تكنولوجيا المعلومات، وأوصى الباحثان بأهمية توفير مناهج تلبي احتياجات الطلبة في مجالات التنور الحاسوبي والمعلوماتي وتراعي المعايير الدولية في اختيارها وتنظيمها. واتفقت هذه النتائج مع ما أوضحته دراسة (Saparniene, Merkys and Saparnis, 2005) من وجود علاقة ارتباطية بين اتجاهات طلبة الجامعات الليتوانية (Lithuanian Universities) نحو الحاسوب، وانخفاض مستوى التنور الحاسوبي لديهم، وأن انخفاض مستويات تنورهم الحاسوبي ساهم في سلبية اتجاهاتهن نحو موضوعات الحاسوب.

وهدفت دراسة (Hoshino, Kitahara, Singyouchi, Kazuhisa & Watai, 2005) إلى بحث العوامل التي تؤثر في رضا طلاب الفرقة الأولى بجامعة جومنجي (Jumonji) باليابان عن مقررات التنور الحاسوبي والمعلوماتي. وتم تطبيق الدراسة على (١٧١) من طلاب الجامعة وأوضحت النتائج: أن تحسن فهم الطلاب يعزز رضاهم عن المقررات وانتظامهم في الدراسة، وأن الجهود التعليمية في تدريسها وتمتع المحاضرين بمهارات التواصل يرفع مستويات استيعابهم واهتمامهم بالدراسة، ورضاهم بشكل غير مباشر.

وهدفت دراسة (Martin & Dunsworth, 2007) إلى إجراء تقويم تكويني لمقرر التنور الحاسوبي الذي يدرسه (٤٤٤) من طلبة برنامج تكنولوجيا التعليم في (Southwestern United States University) وتم رصد مدى اتفاق اتجاهات الطلبة والمدرسين نحو جودة محتوى المقرر، والاستراتيجيات المستخدمة في تدريسه، وأشارت النتائج إلى اتفاق الطلبة ومدرسيهم على ارتفاع أهمية

برمجيات (Word, Excel and PowerPoint)، وكان الطلبة أقل استخداماً لمهارات إدارة الملفات، وكانت المشاريع والنشاطات الصفية أكثر استراتيجيات التدريس إفادة للطلبةٍ، وجاءت الاختبارات القصيرة عبر الشبكة والمحاضرات الطويلة أقل تفضيلا من الطلبة، ولكنها مفضلة مِن المدرسين، وأن التنور الحاسوبي المتعلق بإنشاء صفحات الويب يستلزم عروضاً وتوجيهات أكثر.

كما اهتمت دراسة (Usluel, 2007) ببحث ما إذا كانت الكفاءة الذاتية في التنور المعلوماتي لدى (١٧٠٢) من الطلبة المعلمين بالجامعات التركية ترتبط بمستوى استخدامهم لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات ومدته، وأظهرت النتائج أن مستوى الطلبة المعلمين ومدة استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والتدرب أثناء الدراسة الجامعية تسهم بفاعلية في تنمية الكفاءة الذاتية في التنور المعلوماتي.

وبحثت دراسة (Barton, 2010) المشاكل التي يتعرض لها طلبة جامعة (Utah State University) نتيجة لضعف مستويات التنور الحاسوبي لديهم فيما يتعلق باستخدامهم للحواسيب بكفاءة وأمن وحماية ضد عمليات الاختراق والفيروسات، وأوضحت الدراسة أهمية تضمين مقررات للتنور الحاسوبي موضوعات منها: الاختراق، والبرامج الخبيثة والفيروسات، وأساسيات الشبكات والجدران النارية، وكلمات المرور، والنسخ الاحتياطي.

واستهدفت دراسة (Kleen, Rodrigue & Fanguy, 2011) رصد مدى توافر متطلبات التنور الحاسوبي في (٢٧٤) جامعة حكومية معتمدة من مجلس التعليم العالي (Council for Higher Education) بجميع أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية (ووضع حد التنور الحاسوبي المقبول في مستوى بكالوريوس الفنون الحرة (٥٠ ٪)، وبلغ الحد لطلبة إدارة الأعمال (٦٠ ٪)، وأوضحت النتائج أن أكثر من (٦٠ ٪) من الجامعات التي تم بحثها ينقصها مقررات للتنور الحاسوبي، وأن محتوى مقررات التنور الحاسوبي القائمة لا يساير التقدم الحادث في مجال الحواسيب والشبكات.

وهدفت دراسة بن يحيى وحمدي (٢٠١١) إلى تعرف مدى وعي طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية بمفهوم التنور المعلوماتي، ودرجة امتلاكهم لمهاراته. وتكونت عينة الدراسة من (١٦٦) طالبا وطالبة في أربع كليات. وأظهرت النتائج أن وعي الطلبة بمفهوم التنور المعلوماتي ودرجة امتلاكهم لمهاراته بشكل عام مرتفعة، كما أظهرت وجود بعض الخلط في مفهوم التنور المعلوماتي. وأشارت النتائج إلى أن الطلبة يواجهون صعوبات في مسألة تقييم المعلومات ومصادرها. وأوصت الدراسة بزيادة الاهتمام بنشر مفهوم التنور المعلوماتي في الوطن العربي، مع التركيز على مهارة تقييم المعلومات والاهتمام بالطلبة في الكليات العلمية.

واهتمت دراسة (Son, Robb & Charismiadji, 2011) ببحث العلاقة بين التنور الحاسوبي والمعلوماتِي والاتجاهات والكفاءة في استخدام الحاسوب في التدريس لدى)٧٣(معلما من معلمي اللغة الإنجليزية كلغة أجنبية في إندونيسيا، وأوضحت نتائج الدراسة انخفاض مستويات التنور الحاسوبي لديهم

عموماً وخاصة في البرمجيات التطبيقية وقواعد البيانات وبرمجيات الاتصالات عبر الإنترنت، هذا رغم أن المعلمين أظهروا اتجاهات إيجابية نحو استخدام الحاسوب في التدريس، وأوصت الدراسة بضرورة تخطيط وتنفيذ برامج تدريبية لمحو الأمية الحاسوبية وكسب الكفاءة في استخدام الحاسوب والخبرة في توظيف الإنترنت في التدريس.

ورصدت دراسة (Joe-Kinanee, 2012) مستويات التنور الحاسوبي لدى (٢٤٠) من الطلبة المعلمين بالجامعة النيجيرية باستخدام استبانات للتقييم الذاتي، وأوضحت النتائج انخفاض مستوى التنور الحاسوبي لدى الطلبة عامة والمقبولين حديثا بخاصة، وكان الطلاب أعلى في مهاراتهم في مجال تكنولوجيا المعلومات والاتصالات من الطالبات، وأوصت بتضمين الدراسة في التعليم الأساسي مقررات متطورة في الحاسوب لتنمية التنور الحاسوبي لدى الأطفال في عمر مبكر.

وهدفت دراسة عياد (٢٠١٣) إلى التعرف إلى مستوى التنور المعرفي والمهاري في مجال تكنولوجيا المعلومات لدى (٣٠٤) من طلبة الثانوية العامة بقطاع غزة، وتمثلت أداتا الدراسة في اختباري التنور المعرفي والمهاري في مجال تكنولوجيا المعلومات. وبينت النتائج ضعف مستوى الطلبة في جانبي التنور المعرفي والمهاري في مجال تكنولوجيا المعلومات، وذلك بنسبتي (٤٦.٩ ٪)، (٤٤.١٪) على الترتيب.

واستهدفت الدراسة الدولية لواقع التنور الحاسوبي والمعلوماتي (Fraillon, Ainley, Schulz, Friedman & Gebhardt, 2013) تقييم مستويات التنور لدى (٦٠٠٠٠) طالب من طلاب الصف الثامن و(٣٥٠٠٠) من معلميهم موزعين في أكثر من (٣٣٠٠) مدرسة تم اختيارهم من (٢١) نظاما تعليميا في: استراليا والأرجنتين وشيلي وجمهورية التشيك وكرواتيا والدنمارك وألمانيا وهونج كونج وكوريا وليتوانيا والنرويج ونيوفوندلاند بكندا وأونتاريو بكندا وهولندا وبولندا وروسيا الاتحادية وجمهورية سلوفاكيا وسلوفينيا وسويسرا وتايلاند وتركيا، وتم التقييم في أربع مستويات هي: الإلمام بالبرمجيات الأساسية، وأساسيات استخدام الحاسوب كمصدر للمعلومات، ومعارف استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في جمع المعلومات ومهاراتها، والتفكير الناقد خلال البحث عن المعلومات عبر الإنترنت، وقد أوضحت نتائج الدراسة أن (٢ ٪) فقط من الطلاب يستخدمون التفكير الناقد أثناء الإبحار عبر الإنترنت، وأن المعلمين يفتقدون الثقة في تعليم المهارات الأساسية لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وأن (٨٣ ٪) من الطلاب حققوا المستوى الأول "المعرفة بالبرمجيات الأساسية"، بينما حقق (٢ ٪) فقط المستوى الرابع "التفكير الناقد خلال البحث عن المعلومات عبر الإنترنت"، وأن الطلبة يستغرقون (٨٧ ٪) من زمن بقائهم بالمنزل في استخدام الحواسيب، ويستغرقون (٥٤ ٪) من زمن تواجدهم بالمدرسة في استخدامها، كما أظهرت النتائج أن الطلبة يستغرقون (٤٥ ٪) من زمن استخدام الحاسوب في المدرسة في إعداد المقالات، و(٤٤ ٪) لإعداد العروض التقديمية، وأنهم يستغرقون (٧٥ ٪) من زمن استخدام الحاسوب في المنزل في التواصل مع أقرانهم عبر وسائط التواصل الاجتماعي، ورأى أقل من نصف المعلمين أنهم كانوا

قادرين على تنفيذ المهام الإلكترونية الأكثر تعقيداً مثل تثبيت البرامج والتعاون مع الآخرين والمشاركة في منتديات النقاش.

وقد اتفقت معظم الدراسات التي تناولت واقع التنور الحاسوبي والمعلوماتي لدى طلاب المرحلة الجامعية والدراسات العليا أن نقص وعيهم بمفاهيم التنور الحاسوبي والمعلوماتي وانخفاض مهاراته لديهم يعود لأسباب عدة أبرزها: عدم شمول مقررات الحاسوب والمعلوماتية لأبعاد التنور الحاسوبي والمعلوماتي، وعدم مسايرتها للتطورات الحادثة في هذا الميدان، واعتمادها على الدراسة النظرية دون التطبيق العملي، وافتقاد معظمها لفلسفة ومعايير جودة اختيار وتنظيم وتدريس وتقويم محتوى هذه المقررات. (Wong & Ng, 2005) و(Osunwusi and Abifarin, 2013).

ويُستخلص من نتائج الدراسات والبحوث السابقة أن مستويات التنور الحاسوبي والمعلوماتي لطلبة الجامعة غير مرضية، وأن مرد ذلك يرجع لعدم تلبية مقررات الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في مراحل التعليم الجامعي وقبل الجامعي لمعايير هذا التنور، وقيام هذه المقررات على الدراسة النظرية وعدم مسايرتها للتطور الحادث في مجالات تكنولوجيا المعلومات والاتصالات، وقد أفادت الدراسات السابقة الباحث في تفسير نتائج البحث.

- **ثالثاً: إعداد أداة الدراسة وتحكيمها:**

تمثّلت أداة البحث في قائمة معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي وقد أعدها الباحث بالاستعانة ببعض قوائم معايير تقويم محتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في عدد من دول العالم المتقدم والمنطقة العربية وفقا للإجراءات التالية:

- **تحديد الهدف من قائمة معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي:**

استهدف إعداد قائمة معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي المقترحة لاستخدامها في تحليل محتوى كتب الحاسوب والمعلوماتية بجميع صفوف مراحل التعليم العام قبل الجامعي بالدول الأربع: المملكة العربية السعودية وجمهورية مصر العربية ومملكة البحرين ودولة الكويت.

- **مراجعة وتحليل قوائم معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي العالمية بمراحل التعليم قبل الجامعي السابق إعدادها:**

قام الباحث بمراجعة وتحليل قوائم معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي التي سبق إعدادها من خلال المؤسسات والجامعات وهيئات ضمان جودة التعليم والإدارات التعليمية في عدد من الدول المتقدمة في هذا المجال، وقد توصل الباحث إلى عدة قوائم ([1]) منها:

- معايير التنور المعلوماتي لاستراليا ونيوزيلندا الصادرة عام ٢٠٠٤.
- معايير المحتوى التكنولوجي في ولاية داكوتا الجنوبية (South Dakota) الصادرة في ٢٠٠٧.
- معايير ماسوستش للتكنولوجيا المعلومات الصادرة في ابريل ٢٠٠٨.

[1] - يوجد ثبت كامل لهذه القوائم ومصادرها عقب قائمة مراجع البحث.

- معايير لويزيانا لتكنولوجيا التعلم من k-12 المؤسسة على المعايير القومية للتكنولوجيا التربوية (The National Educational Technology Standards) الصادرة في ديسمبر ٢٠٠٨.
- مهارات التنور الحاسوبي في ميرلاند الصادرة في فبراير ٢٠٠٩.
- وثيقة معايير المتعلم لجميع مواد التعليم قبل الجامعى (١ -١٢) الصادرة عن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بجمهورية مصر العربية (مارس ٢٠٠٩م).
- معايير نيفادا لتعليم الحاسوب والتكنولوجيا الصادرة في ١٤ مايو ٢٠١٠.
- دليل معايير التنور الحاسوبي للصفوف من ٥ - ١٢ لمكتب التربية بمقاطعة أورانج بولاية كاليفورنيا (Orange, California) الصادرة في ٨ مارس ٢٠١١.
- معايير تكنولوجيا الحاسوب (Computer Technology Standards) للتعلم في المدارس العامة لولاية فيرجينيا (Virginia's Public Schools) للصفوف ٣ – ٥ الصادرة في مارس ٢٠١٣.
- معايير محتوى منهج التكنولوجيا بنيوجرسي المبنية في ضوء معايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التربية، وأهداف رابطة تكنولوجيا التعليم الدولية الصادرة في يناير ٢٠١٤.

- **تحليل ومقارنة قوائم معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي السابق إعدادها**:

تم دراسة وتحليل قوائم معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي والتكنولوجي ومقارنتها ببعضها البعض وروعي خلال هذا الإجراء أهمية تلافى مواضع الغموض والتداخل والتكرار بين هذه القوائم، والتركيز على أوجه الشبه بينها، بما يكوّن صورة واضحة لمجالات وأبعاد التنور الحاسوبي والمعلوماتي ومعاييره في مراحل التعليم قبل الجامعي.

- **بناء الصورة المبدئية لقائمة معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي**:

تم إعداد الصورة المبدئية لقائمة معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي للصفوف (١ -١٢)، وقد ضمت سبعة مجالات رئيسة لمعايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي هي على الترتيب:

- المفاهيم والعمليات والبنية الأساسية لتنظيم الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات.
- القضايا الاجتماعية والأخلاقية والإنسانية المرتبطة باستخدام الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات.
- أدوات الإنتاج التكنولوجية.
- أدوات الاتصال التكنولوجية.
- أدوات البحث الإلكترونية.
- الأدوات والمصادر التكنولوجية لحل المشكلات ودعم اتخاذ القرار.
- عمليات التعليم والتعلم التكنولوجية (مجال عام).

- **تحكيم الصورة المبدئية لقائمة معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي**:

تم صياغة الصورة المبدئية لقائمة معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي في شكل استبانة ضمت جميع المجالات والمعايير والعلامات المرجعية والمؤشرات، لأخذ آراء لجنة التحكيم في الأبعاد التالية:

- مدى تغطية مجالات معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي السبع لجميع أبعاد هذا التنور.
- مدى تغطية المعايير المضمنة في كل مجال لأبعاد هذا المجال.
- مدى تغطية العلامات المرجعية والمؤشرات المضمنة في كل معيار لأبعاد هذا المعيار.
- مدى مناسبة المعايير والعلامات المرجعية والمؤشرات لصفوف كل مرحلة.
- مدى توافق المعايير والعلامات المرجعية والمؤشرات مع التطور المتسارع لمحتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات العالمية.
- الدقة في الصياغة العلمية لمجالات ومعايير وعلامات ومؤشرات التنور الحاسوبي والمعلوماتي.
- مدى دقة تسلسل وتتابع معايير كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات بمراحل التعليم قبل الجامعي.
- مدى صلاحية المعايير للأخذ بها في تقويم كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات بمراحل التعليم قبل الجامعي في المملكة العربية السعودية، وجمهورية مصر العربية، ومملكة البحرين، والكويت.

والجدول (٢) يقدم إحصائية لمجمل جوانب قائمة معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي النهائية.

جدول (٢) إحصائية للمجالات والمعايير والعلامات المرجعية والمؤشرات التي تضمنتها الصورة النهائية لقائمة معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي في الصفوف (١ -١٢)

ترتيب المجال	ترتيب المعيار	ترتيب العلامات المرجعية	عدد المؤشرات (من ١-٣)	عدد المؤشرات (من ٤-٦)	عدد المؤشرات (من ٧-٩)	عدد المؤشرات (من ١٠-١٢)
الأول	١-١	١-١-١	٤	٢	٤	٥
		١-١-٢	٢	٥		
	١-٢	١-٢-١	٤	٢	٣	٣
		١-٢-٢	٤	٢		
الثاني	٢-١	٢-١-١	٢	٦	٤	٥
		٢-١-٢				٦
	٢-٢	٢-٢-١	٣	٤	٣	٤
الثالث	٣-١	٣-١-١	٢	٣	٤	٥
	٣-٢	٣-٢-١	٣	٢	٣	٤
الرابع	٤-١	٤-١-١	٥	٣	٣	٣
		٤-١-٢			٥	٤
	٤-٢	٤-٢-١		٣	٢	٦
الخامس	٥-١	٥-١-١	٣	٣	٦	٧
		٥-١-٢		٣	٤	٦
		٥-١-٣			٥	٦
	٥-٢	٥-٢-١	٢	٣	٥	٥
السادس	٦-١	٦-١-١	٥	٦	٦	٧
		٦-١-٢		٢	٣	٢
السابع	٧-١	٧-١-١	٣	٣	٣	٣
	٧-٢	٧-٢-١	٢	٢	٢	٢
	٧-٣	٧-٣-١	٢	٣	٣	٣
المجموع	١٤	٢١	٤٦	٥٧	٦٨	٨٦

وقد تم التوصل للصورة النهائية عقب عرض الصورة المبدئية لقائمة معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي مصحوبة بالاستبانة المعدة لغرض التحكيم على مجموعة من المتخصصين في مجال تكنولوجيا التعليم والمعلومات والحاسوب والمناهج وطرق التدريس، وقد اتفق معظم المحكمين على جودة القائمة وشمولها، واتفق بعضهم على حذف بعض المؤشرات لتداخلها أو عدم جوهريتها، وقد أجرى الباحث التعديلات المقترحة.

وفي الصورة النهائية تضمن كل مجال من المجالات السبعة عدداً من معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي، وتضمن كل معيار منها عدداً من العلامات المرجعية، وانضوت كل علامة مرجعية على عدد من المؤشرات الدالة عليها، وهذا ما يوضحه عدديا الجدول (٢).

- **حساب معامل ثبات قائمة معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي**:

لحساب معامل ثبات قائمة معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي قام الباحث بشرح وتدريب باحث أخر (حاصل على دكتوراه تخصص تكنولوجيا التعليم) على كيفية استخدام بطاقة المعايير في تحليل محتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات وقاما معاً بتحليل ثلاثا من كتب الحاسوب بمملكة البحرين بنفس الوقت وقد تم التوصل إلى النتائج التالية:

جدول (٣) حساب معامل الاتفاق (الثبات) بين الباحث والباحث الموازي القائم بتحليل كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات

م	الكتاب	عدد مرات الاتفاق	عدد مرات عدم الاتفاق	عدد مرات الاتفاق + عدم الاتفاق	معامل الاتفاق (الثبات)
١	مبادئ الجداول الإلكترونية للصف السادس الابتدائي	٥٣	٤	٥٧	٩٢.٩٨
٢	مبادئ المعلوماتية والبر مجيات التطبيقية للمرحلة الإعدادية	٦٢	٦	٦٨	٩١.١٨
٣	مبادئ بناء شبكات الاتصال (تقن ٩٣١) للمرحلة الثانوية	٧٦	١٠	٨٦	٨٨.٣٧

ويتضح من النتائج الواردة بالجدول أن معامل ثبات قائمة معايير التنور الحاسوبي التي تم التوصل إليها في الدراسة الحالية مقبول حيث بلغ (٩٢.٩٨) في كتاب مبادئ الجداول الإلكترونية للصف السادس الابتدائي، و(٩١.١٨) في كتاب مبادئ المعلوماتية والبر مجيات التطبيقية للمرحلة الإعدادية، وفي كتاب مبادئ بناء شبكات الاتصال (تقن ٩٣١) للمرحلة الثانوية بلغ (٨٨.٣٧).

- **نتائج البحث وتوصياته**:
- **الإجابة عن أسئلة البحث**:

الإجابة عن السؤال الأول:

ونص على: "ما معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي التي يمكن في ضوئها تقويم محتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات بمراحل التعليم قبل الجامعي في الدول العربية؟"

عرض الباحث في البند "إعداد أداة الدراسة وتحكيمها" إجراءات ومراحل الوصول لقائمة معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي بمراحل التعليم قبل

الجامعي، وفيما يلي عرضاً مختصراً لما أسفرت عنه هذه الإجراءات من نتائج تتعلق بمعايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي التي يمكن في ضوئها تقويم محتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات بمراحل التعليم قبل الجامعي في الدول العربية:

- **معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي للصفوف من (١ ـ ١٢):**

أسفر البحث عن وجود سبعة مجالات لمعايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي لكتب الصفوف الإثنا عشر، وقد تلخصت هذه المجالات فيما يلي:

- المفاهيم والعمليات والبنية الأساسية لتنظيم الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات.
- القضايا الاجتماعية والأخلاقية والإنسانية المرتبطة باستخدام الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات.
- أدوات إنتاج التكنولوجيا.
- أدوات الاتصال التكنولوجية.
- أدوات البحث التكنولوجي.
- الأدوات التكنولوجية لحل المشكلات ودعم اتخاذ القرار.
- عمليات التعليم التعلم.

وقد اندرج تحت المجالات السبعة السابقة (١٤) معياراً للتنور الحاسوبي والمعلوماتي هي:

- المفاهيم والعمليات والبنية الأساسية لنظم الحاسوب.
- المفاهيم والعمليات والبنية الأساسية لنظم تكنولوجيا المعلومات.
- الجوانب الاجتماعية والأخلاقية والإنسانية المتعلقة باستخدام الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات.
- المواقف الايجابية باستخدام التكنولوجيا في تدعيم التعلم.
- أدوات الإنتاج التكنولوجية ودورها في دعم التعلم وتحسينه.
- أدوات الإنتاج التكنولوجية ودورها في إنتاج أعمال بسيطة، ومبدعة نسبياً.
- أدوات الاتصال التكنولوجية ودورها في التفاعل والتعاون مع الآخرين.
- أدوات الاتصال والإنتاج التكنولوجية ودورها في تبادل الأفكار والآراء مع الآخرين.
- المصادر التكنولوجية واستخدامها في تحديد المعلومات والوصول إليها، وتجميعها، وتصنيفها، وتحليلها، وتقييمها.
- أدوات التكنولوجيا واستخدامها في معالجة البيانات والمعلومات وتقارير النتائج بكفاءة وفاعلية.
- الأدوات التكنولوجية وأدوارها في حل المشكلات ودعم اتخاذ القرار.
- عمليات ومهارات التفكير العلمي والناقد والابتكاري وكسبها من خلال استخدام الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات.
- عمليات ومهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي والعمل التعاوني التشاركي وكسبها من خلال استخدام الأدوات والبيئات التكنولوجية.
- مهارات التعلم الفردي والذاتي وكسبها من خلال استخدام الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات.

وقد تضمنت هذه المعايير عدداً متفاوتاً من العلامات المرجعية، والمؤشرات اختلف من مرحلة تعليمية لأخرى يمكن توضيحها على النحو التالي:

- الصفوف من (١ . ٣): وضمت (١٥) علامة مرجعية اشتملت بدورها على (٤٦) مؤشرا.
- الصفوف من (٤ . ٦): وضمت (١٨) علامة مرجعية اشتملت بدورها على (٥٧) مؤشرا.
- الصفوف من (٧ . ٩): وضمت (١٨) علامة مرجعية اشتملت بدورها على (٦٨) مؤشرا.
- الصفوف من (١٠ . ١٢): وضمت (١٩) علامة مرجعية اشتملت بدورها على (٨٦) مؤشرا.

وقد أفاد الباحث في صياغته لمجالات ومعايير ومؤشرات التنور الحاسوبي والمعلوماتي المضمنة في القائمة من القوائم التي تم إعدادها من قِبل مراكز البحث في بعض الجامعات ووزارات التربية ببعض دول العالم، وبعض البحوث التي اهتمت بمجال البحث الحالي ومنها دراسات صبري ومحمد (٢٠٠٤)، والنادي (٢٠٠٧)، وعياد وأبو جحجوح (٢٠٠٨)، وشرف (٢٠٠٩)، وعياد (٢٠١٣).

وللمزيد يمكن الاطلاع على نصوص مجالات التنور الحاسوبي والمعلوماتي ومعاييرها والعلامات المرجعية لها والمؤشرات الدالة عليها في ملحق الصورة النهائية لقائمة معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي.

الإجابة عن السؤال الثاني:

ونص على: "ما مستوى (واقع) تلبية محتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات بمراحل التعليم قبل الجامعي في مصر والسعودية والبحرين والكويت لمعايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي؟"

وتمثلت الإجابة عن هذا السؤال في الإجابة عن الأسئلة الثلاثة التالية:

- ما مستوى تلبية محتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات بمرحلة التعليم الإبتدائي (١ -٣)، و(٤ -٥) أو (٤ -٦) في الدول الأربع لمعايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي؟
- ما مستوى تلبية محتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات بمرحلة التعليم الإعدادي (٦ -٩) أو (٧ -٩) في الدول الأربع لمعايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي؟
- ما مستوى تلبية محتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات بمرحلة التعليم الثانوي (١٠ -١٢) في الدول الأربع لمعايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي؟

تمت الإجابة عن هذا السؤال في عدة مستويات ومراحل هي:

- عرض للخطوط العامة لنتائج الإجابة عن السؤال الثاني يوضح واقع محتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات بمراحل التعليم قبل الجامعي في الدول الأربع.
- عرض تحليلي مقارن لواقع محتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات بمراحل التعليم قبل الجامعي في الدول الأربع مبتدءا بالمرحلة الابتدائية، ثم المتوسطة (الإعدادية)، ثم الثانوية.

- تحليل وتفسير نتائج الإجابة عن السؤال الثاني واستخلاص التوصيات التي تسهم في الارتقاء بمحتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات بمراحل التعليم قبل الجامعي في الدول الأربع.

إجابة السؤال الثاني بشيء من التفصيل:

الجزء الأول: الخطوط العامة لنتائج السؤال الثاني:

يوضح الجدول التالي الخطوط العامة لمستويات تحقق معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي في كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات لمجموع صفوف المراحل (١ -٣، ٤ -٦، ٧ -٩، ١٠ -١٢) بدولة الكويت ومملكة البحرين وجمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية:

جدول (٤)مدى تحقق معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي في كتب الحاسوب لصفوف التعليم قبل الجامعي بالدول الأربع

عدد مجالات قائمة معايير التنور	المرحلة	دولة الكويت		مملكة البحرين		جمهورية مصر العربية		المملكة العربية السعودية	
		نسبة التحقق (٪)		نسبة التحقق (٪)		نسبة التحقق (٪)		نسبة التحقق (٪)	
		متحقق	غير متحقق	متحقق	غير متحقق	متحقق	غير متحقق	متحقق	غير متحقق
٧ مجالات	١ -٣	٣٣.٣٣	٦٦.٦٧	٣٦.٩٦	٦٣.٠٤	٥٢.١٧	٤٧.٨٣	لا يتم تدريس مقررات للحاسوب	
	٤ -٥، ٤ -٦	٣٩.٤٦	٦٠.٥٤	٦٥.٥	٣٤.٥	٦٩.٥٩	٣٠.٤١		
	٧ -٩	٣٩.٤٦	٦٠.٥٤	٦١.٧٦	٣٨.٢٤	٥٦.٣٧	٤٣.٦٣	٥٠.٩٨	٤٩.٠٢
	١٠ - ١٢	٣١.٧٨	٦٨.٢٢	٤٠.٣١	٥٩.٦٩	٤٧.٢٩	٥٢.٧١	٦٧.٤٤	٣٢.٥٦

يتضح من خلال الجدول السابق ما يلي:

- أن قائمة معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي ضمت (٧) مجالات، ولم تتحقق جميع معايير أي مجال تحققا كاملا (بنسبة ١٠٠ ٪) في أي من الصفوف (١ -٣)، أو (٤ -٦)، أو (٧ -٩)، أو (١٠ -١٢)، في أي من الدول الثلاث: مصر، والبحرين، والكويت، وتحقق فقط المجال الأول تحققا كاملا "المفاهيم والعمليات والبنية الأساسية لتنظيم الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات" بمحتوى كتب الحاسب وتقنية المعلومات للمرحلة المتوسطة (٧ -٩) بالمملكة العربية السعودية.
- أن نسبة تحقق مؤشرات التنور الحاسوبي والمعلوماتي في محتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات لم تصل في أي من الصفوف (١ -٣)، أو(٤ - ٦)، أو(٧ -٩)، أو(١٠ -١٢)، في أي من الدول الأربع للنسبة المعتمدة في البحث كحد أدنى لنسبة تحقق معايير التنور وهي(٧٥ ٪).
  - ✓ كانت أعلى نسبة تحقق لمؤشرات التنور الحاسوبي والمعلوماتي في محتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات للصفوف (٤ -٦) في جمهورية مصر العربية وبلغت (٦٩.٥٩ ٪).
  - ✓ وكانت أعلى نسبة لعدم تحقق هذه المؤشرات بمحتوى كتب المعلوماتية للصفوف (١٠ -١٢) بدولة الكويت وبلغت (٦٨.٢٢ ٪).
- جاءت أعلى نسب لتحقق مؤشرات التنور الحاسوبي والمعلوماتي وأدناها وفقاً للدول العربية الأربع على النحو التالي:

أولاً: دولة الكويت:

جاءت أعلى نسب التحقق لمؤشرات التنور الحاسوبي والمعلوماتي في محتوى كتب الحاسوب للصفوف (٤ -٥)، والصفوف (٦ -٩) بنسبة واحدة وبلغت (٣٩.٤٦ ٪)، (أي أقل بكثير من نسبة الحد الأدنى المقبول وهي ٧٥ ٪) بينما كانت أعلى نسبة لعدم التحقق في محتوى كتب الصفوف (١٠ -١٢) هي (٦٨.٢٢ ٪).

ثانيا: مملكة البحرين:

جاءت أعلى نسب التحقق لمؤشرات التنور الحاسوبي والمعلوماتي في كتب تقنية المعلومات والاتصال للصفوف (٤ -٦) وبلغت (٦٥.٥ ٪)، (أي أقل من نسبة الحد الأدنى المقبول وهي ٧٥ ٪) بينما كانت أعلى نسبة لعدم التحقق في محتوى كتب الصفوف (١ -٣) هي (٦٣.٠٤ ٪).

ثالثاً: جمهورية مصر العربية:

جاءت أعلى نسب التحقق لمؤشرات التنور الحاسوبي والمعلوماتي في كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات للصفوف (٤ -٦) وبلغت (٦٩.٥٩ ٪)، (أي أقل من نسبة الحد الأدنى المقبول وهي ٧٥ ٪) بينما كانت أعلى نسبة لعدم التحقق في محتوى كتب الصفوف (١٠ -١٢) هي (٥٢.٧١ ٪).

رابعا: المملكة العربية السعودية:

جاءت أعلى نسب التحقق لمؤشرات التنور الحاسوبي والمعلوماتي في كتب الحاسب وتقنية المعلومات للصفوف (١٠ -١٢) وبلغت (٦٧.٤٤ ٪)، (أي أقل من نسبة الحد الأدنى المقبول وهي ٧٥٪) بينما كانت أعلى نسبة لعدم التحقق في محتوى كتب الصفوف (٧ -٩) هي (٤٩.٠٢ ٪)، ويلاحظ أن الحاسب وتقنية المعلومات لا يُدرّس بالمرحلة الابتدائية حتى وقت إجراء البحث (٢٠١٥م).

- تحققت بعض معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي تحققاً كاملاً بنسبة (١٠٠ ٪) وهي:
  - ✓ معيار "المفاهيم والعمليات والبنية الأساسية لنظم الكمبيوتر" في محتوى كتب الحاسب وتقنية الاتصال بالصفوف (٧ -٩) بالمملكة العربية السعودية.
  - ✓ معيار "المفاهيم والعمليات والبنية الأساسية لنظم تكنولوجيا المعلومات" في محتوى كتب الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات بالصفوف (٤ -٦) بجمهورية مصر العربية، وكتب تقنية المعلومات والاتصال بالصفوف (٧ -٩) بمملكة البحرين والمملكة العربية السعودية، ومحتوى كتب الحاسب وتقنية الاتصال بالصفوف (١٠ -١٢) بالمملكة العربية السعودية.

ويهتم المعياران السابقان بالجانب المعرفي للتنور الحاسوبي والمعلوماتي الذي يشمل حقائق ومفاهيم وبنية الحاسوب كنظام ووحداته الطرفية ووسائطه التخزينية، وبرمجياته المختلفة ومميزات الحاسوب ووظائفه، وتكنولوجيا ونظم المعلومات، وعمليات جمع المعلومات وتصنيفها ومعالجتها وحفظها واسترجاعها ونشرها.

- ✓ معيار "استخدام أدوات الاتصال والإنتاج التكنولوجية في تبادل الأفكار والآراء مع الآخرين" بمحتوى كتب تقنية المعلومات والاتصال بالصفوف (٧ -٩) بمملكة البحرين.

بينما لم تتحقق بعض معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي مطلقاً (نسبة التحقق صفر٪) وهي:

- ✓ معيار "الجوانب الاجتماعية والأخلاقية والإنسانية المتعلقة باستخدام الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات" بمحتوى كتب تقنية المعلومات والاتصال بالصفوف (٧ -٩) بمملكة البحرين، وهو يهتم بتعرف المتعلم على آثار الاستخدام غير المسئول لمصادر تكنولوجيا المعلومات صحيا وأخلاقيا، واحترامه للقانون عند استخدام المعلومات والأجهزة والشبكات، وتأثير تكنولوجيا المعلومات في البيئة المحيطة، وإدراكه لمفهوم الملكية الفكرية ومبادئ أمن وحماية المعلومات من القرصنة والاستغلال السيئ، وتقييم التأثير الإيجابي والسلبي لتكنولوجيا المعلومات على الجوانب الأخلاقية والثقافية المتعلقه به وبمجتمعه.
- ✓ معيار "اكساب وتنمية مهارات التعلم الفردى والذاتى من خلال استخدام الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات" بمحتوى كتب الحاسوب بالصفوف (١ -٣) بدولة الكويت، وهو الذي يهتم بقدرة المتعلم على تطبيق استراتيجيات التعلم الذاتي والإلكتروني القائم على الكمبيوتر والويب واستراتيجيات التعلم فوق المعرفية خلال دراسته للحاسوب وتكنولوجيا المعلومات.

ورغم أن الدراسات والبحوث السابقة التي اهتمت بتقويم محتوى كتب الحاسوب والمعلوماتية استخدمت قوائم متنوعة تختلف في بعض مجالاتها ومعاييرها عن القائمة المعدة في هذا البحث ألا إن نتائجها تتفق عموما مع نتائج الدراسة الحالية في عدم تلبية محتوى هذه الكتب لمعايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي ومنها دراسات عياد وأبو جحجوح (٢٠٠٦)، والفقعاوي (٢٠٠٧)، وعسقول وأبو عودة (٢٠٠٧)، وعياد وأبو جحجوح (٢٠٠٨)، ومحمد (٢٠١١).

الجزء الثاني: التحليل المقارن لواقع محتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات بمراحل التعليم قبل الجامعي في الدول الأربع:

ويهدف هذا التحليل المقارن إلى الإجابة عن الأسئلة الفرعية الثلاثة على النحو التالي:

الإجابة عن السؤال الفرعي الأول: ما مستوى تلبية محتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات بمرحلة التعليم الإبتدائي (١ -٣)، و(٤ -٥) أو (٤ -٦) في الدول الأربع لمعايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي؟

أولاً: كتب الصفوف (١-٣):

تم تحليل محتوى كتب "الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات" للصفوف (١ -٣) في دولة الكويت، ومملكة البحرين وجمهورية مصر العربية (لا يتم تدريس أية مقررات للحاسوب وتكنولوجيا المعلومات بالمملكة العربية السعودية بالمرحلة الإبتدائية) في ضوء مؤشرات التنور الحاسوبي والمعلوماتي، وأسفر التحليل عن النتائج الواردة بجدول (٥) التالي:

جدول (٥)مستوى تحقق معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي في كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات

المجال / المعيار / العلامات / المؤشرات				دولة الكويت		مملكة البحرين		جمهورية مصر العربية	
المجال	ترتيب المعايير	عدد العلامات	عدد المؤشرات	نسبة التحقق (٪)		نسبة التحقق (٪)		نسبة التحقق (٪)	
				متحقق	غير متحقق	متحقق	غير متحقق	متحقق	غير متحقق
١	١ -١	٢	٦	٥٥.٥٦	٤٤.٤٤	٦١.١١	٣٨.٨٩	٧٧.٧٨	٢٢.٢٢
	١ -٢	٢	٨	٣٧.٥	٦٢.٥	٤١.٦٧	٥٨.٣٣	٦٦.٦٧	٣٣.٣٣
٢	٢ -١	٢	٢	١٦.٦٧	٨٣.٣٣	١٦.٦٧	٨٣.٣٣	٨٣.٣٣	١٦.٦٧
	٢ -٢	١	٣	٥٥.٥٦	٤٤.٤٤	١٢.٥	٨٧.٥	٤٤.٤٤	٥٥.٥٦
٣	٣ -١	١	٢	٥٠	٥٠	١٦.٦٧	٨٣.٣٣	٥٠	٥٠
	٣ -٢	١	٣	٥٥.٥٦	٤٤.٤٤	٤٤.٤٤	٥٥.٥٦	٦٦.٦٧	٣٣.٣٣
٤	٤ -١	٢	٥	٢٠	٨٠	٥٣.٣٣	٤٦.٦٧	٢٠	٨٠
	٤ -٢	١	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
٥	٥ -١	٣	٣	٧٧.٧٨	٢٢.٢٢	٢٢.٢٢	٧٧.٧٨	٢٢.٢٢	٧٧.٧٨
	٥ -٢	١	٢	٦٦.٦٧	٣٣.٣٣	٣٣.٣٣	٦٦.٦٧	١٦.٦٧	٨٣.٣٣
٦	٦	٢	٥	٦.٦٧	٩٣.٣٣	١٣.٣٣	٨٦.٦٧	٣٣.٣٣	٦٦.٦٧
٧	٧ -١	١	٣	١١.١١	٨٨.٨٩	١٢.٥	٨٧.٥	٥٥.٥٦	٤٤.٤٤
	٧ -٢	١	٢	٣٣.٣٣	٦٦.٦٧	٦٦.٦٧	٣٣.٣٣	٥٠	٥٠
	٧ -٣	١	٢	٠	١٠٠	٦٦.٦٧	٣٣.٣٣	٨٣.٣٣	١٦.٦٧
المجموع		١٤	٢١	٤٦					
٪				٣٣.٣٣	٦٦.٦٧	٣٦.٩٦	٦٣.٠٤	٥٢.١٧	٤٧.٨٣

يتضح من الجدول السابق ما يلي:

محتوى كتب الحاسوب (١-٣) بدولة الكويت:

- ✓ لم تحقق كتب الحاسوب بدولة الكويت للصفوف (١ -٣) أياً من معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي تحقيقا كليا، ولم يحقق أي معيار نسبة تساوي أو تفوق (٧٥ ٪)، بينما كان أقل المعايير تحققا في كتب الصفوف الثلاثة هو معيار "اكساب وتنمية مهارات التعلم الفردى والذاتى من خلال استخدام الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات" بنسبة عدم تحقق بلغت (١٠٠ ٪)، تلاه معيار "استخدام الأدوات والمصادر التكنولوجية فى حل المشكلات ودعم اتخاذ القرار" بنسبة عدم تحقق بلغت (٩٣.٣٣ ٪).
- ✓ بلغت نسبة إجمالي ما تحقق من معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي في كتب الحاسوب (٣٣.٣٣٪)، وهي أقل كثيرا من النسبة المأخوذ بها في هذا البحث للدلالة على تحقق المعايير في محتوى الكتب المدرسية وهي (٧٥ ٪)، بينما بلغت نسبة ما لم يتحقق منها (٦٦.٦٧ ٪).

محتوى كتب تقنية المعلومات والاتصال (١-٣) بمملكة البحرين:

- ✓ لم تحقق كتب تقنية المعلومات والاتصال بمملكة البحرين للصفوف (١ -٣) أيا من معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي تحقيقا كليا، ولم يحقق أي معيار نسبة تساوي أو تفوق (٧٥٪)، بينما كان أقلها تحققا في كتب الصفوف الثلاثة هو معيار "المواقف الإيجابية المرتبطة باستخدام التكنولوجيا في تدعيم التعلم" ومعيار "إكساب عمليات ومهارات التفكير العلمي والناقد والابتكاري من خلال الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات" بنسبة عدم تحقق واحدة بلغت (٨٧.٥ ٪)، تلاهما معيار "استخدام الأدوات والمصادر التكنولوجية فى حل المشكلات ودعم اتخاذ القرار" بنسبة عدم

تحقق بلغت (٨٦.٦٧ ٪)، ثم معيار "الجوانب الاجتماعية والأخلاقية والإنسانية المتعلقة باستخدام الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات" و معيار "استخدام أدوات الإنتاج التكنولوجية في دعم التعلم وتحسينه" بنسبة عدم تحقق متساوية بلغت (٨٣.٣٣ ٪)، وأخيرا جاء معيار "استخدام الأدوات والمصادر التكنولوجية فى تحديد المعلومات وتجميعها وتقييمها" بنسبة عدم تحقق بلغت (٧٧.٧٨٪).

- ✓ بلغت نسبة إجمالي ما تحقق من معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي في كتب تقنية المعلومات والاتصال (٣٦.٩٦ ٪)، وهي أقل كثيرا من النسبة المأخوذ بها في البحث للدلالة على تحقق المعايير في محتوى الكتب وهي (٧٥ ٪)، بينما بلغت نسبة ما لم يتحقق منها (٦٣.٠٤ ٪).

محتوى كتب الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات (١-٣) بجمهورية مصر العربية:

- ✓ لم تحقق كتب الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات المصرية للصفوف (١ - ٣) أيا من معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي تحقيقا كليا، وكان أعلى المعايير تحققا هو معيار "الجوانب الاجتماعية والأخلاقية والإنسانية المتعلقة باستخدام الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات"، ومعيار "اكساب وتنمية مهارات التعلم الفردى والذاتى من خلال استخدام الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات" بنسبة تحقق واحدة بلغت (٨٣.٣٣ ٪)، تلاهما معيار "المفاهيم والعمليات والبنية الأساسية لِنظم الكمبيوتر" بنسبة تحقق بلغت (٧٧.٧٨ ٪)، بينما كان أقلها تحققا في كتب الصفوف الثلاثة هو معيار "استخدام الأدوات التكنولوجية في معالجة البيانات والمعلومات" بنسبة عدم تحقق بلغت (٨٣.٣٣ ٪)، تلاه معيار "استخدام أدوات الاتصال التكنولوجية في الاتصال والتفاعل والتعاون مع الآخرين" بنسبة عدم تحقق بلغت (٨٠ ٪) وأخيرا جاء معيار "استخدام الأدوات والمصادر التكنولوجية فى تحديد المعلومات وتجميعها وتقييمها" بنسبة عدم تحقق بلغت (٧٧.٧٨ ٪).
- ✓ بلغت نسبة إجمالي ما تحقق من معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي في كتب الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات (٥٢.١٧ ٪)، وهي أقل كثيرا من النسبة المأخوذ بها في البحث للدلالة على تحقق المعايير في محتوى الكتب وهي (٧٥ ٪)، وبلغت نسبة ما لم يتحقق منها (٤٧.٨٣ ٪)

ثانياً: كتب الصفوف (٤-٥)، أو(٤-٦):

يوضح الجدول (٦) نتائج تحليل محتوى كتب "الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات" للصفوف (٤ -٥) في الكويت، وللصفوف (٤-٦) في كل من البحرين ومصر في ضوء مؤشرات التنور الحاسوبي والمعلوماتي:

يتضح من الجدول (٦) ما يلي:

محتوى كتب الحاسوب (٤-٥) بدولة الكويت:

- ✓ لم تحقق كتب الحاسوب بدولة الكويت للصفين (٤ -٥) أي معيار بنسبة تساوي أو تفوق (٧٥٪)، بينما كان أقل المعايير تحققا في كتب الصفين

هو معيار "استخدام أدوات الاتصال والإنتاج التكنولوجية في تبادل الأفكار والآراء مع الآخرين" ومعيار "اكساب عمليات ومهارات التفكير العلمي والناقد والابتكاري من خلال الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات" بنسب عدم تحقق متساوية بلغت (٨٣.٣٣ ٪)، ثم جاءت ثلاث معايير بنسبة عدم تحقق متساوية بلغت (٧٥ ٪) وهي معيار "الجوانب الاجتماعية والأخلاقية والإنسانية المتعلقة باستخدام الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات" ومعيار "المواقف الإيجابية المرتبطة باستخدام التكنولوجيا في تدعيم التعلم" ومعيار "استخدام الأدوات والمصادر التكنولوجية فى حل المشكلات ودعم اتخاذ القرار".

جدول (٦)مستوى تحقق معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي في كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات

المجال / المعيار / العلامات / المؤشرات				دولة الكويت		مملكة البحرين		جمهورية مصر العربية	
المجال	ترتيب المعايير	عدد العلامات	عدد المؤشرات	نسبة التحقق (٪)		نسبة التحقق (٪)		نسبة التحقق (٪)	
				متحقق	غير متحقق	متحقق	غير متحقق	متحقق	غير متحقق
١	١ -١	٢	٦	٥٧.١٤	٤٢.٨٦	٨٠.٩٥	١٩.٠٥	٨٠.٩٥	١٩.٠٥
	١ -٢	٢	٨	٣٧.٥	٦٢.٥	٨٣.٣٣	١٦.٦٧	١٠٠	٠
٢	٢ -١	٢	٢	٢٥	٧٥	٦١.١١	٣٨.٨٩	٧٧.٧٨	٢٢.٢٢
	٢ -٢	١	٣	٢٥	٧٥	٥٨.٣٣	٤١.٦٧	٥٨.٣٣	٤١.٦٧
٣	٣ -١	١	٢	٣٣.٣٣	٦٦.٦٧	٣٣.٣٣	٦٦.٦٧	٨٨.٨٩	١١.١١
	٣ -٢	١	٣	٥٠	٥٠	٦٦.٦٧	٣٣.٣٣	٨٣.٣٣	١٦.٦٧
٤	٤ -١	٢	٥	٥٠	٥٠	٥٥.٥٦	٤٤.٤٤	٨٨.٨٩	١١.١١
	٤ -٢	١	٠	١٦.٦٧	٨٣.٣٣	٤٤.٤٤	٥٥.٥٦	٥٥.٥٦	٤٤.٤٤
٥	٥ -١	٣	٣	٥٠	٥٠	٧٢.٢٢	٢٧.٧٨	٥٠	٥٠
	٥ -٢	١	٢	٥٠	٥٠	٥٥.٥٦	٤٤.٤٤	٣٣.٣٣	٦٦.٦٧
٦	٦	٢	٥	٢٥	٧٥	٦٦.٦٧	٣٣.٣٣	٥٨.٣٣	٤١.٦٧
٧	٧ -١	١	٣	١٦.٦٧	٨٣.٣٣	٤٤.٤٤	٥٥.٥٦	٦٦.٦٧	٣٣.٣٣
	٧ -٢	١	٢	٥٠	٥٠	٨٣.٣٣	١٦.٦٧	٨٣.٣٣	١٦.٦٧
	٧ -٣	١	٢	٣٣.٣٣	٦٦.٦٧	٥٥.٥٦	٤٤.٤٤	٦٦.٦٧	٣٣.٣٣
المجموع	١٤	٢١	٤٦						
٪				٣٦.٨٤	٦٣.١٦	٦٥.٥	٣٤.٥	٦٩.٥٩	٣٠.٤١

- ✓ بلغت نسبة إجمالي ما تحقق من معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي في كتب الحاسوب (٣٦.٨٤٪)، وهي أقل كثيرا من النسبة المأخوذ بها في البحث للدلالة على تحقق المعايير في محتوى الكتب المدرسية وهي (٧٥ ٪)، بينما بلغت نسبة ما لم يتحقق منها (٦٣.١٦ ٪).

محتوى كتب تقنية المعلومات والاتصال (٤-٦) بمملكة البحرين:

- ✓ لم تحقق كتب تقنية المعلومات والاتصال بمملكة البحرين للصفوف (٤ -٦) أيا من معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي تحقيقا كليا، بينما كان أعلى المعايير تحققا جزئيا في هذه الكتب معيار "المفاهيم والعمليات والبنية الأساسية لنظم تكنولوجيا المعلومات" ومعيار "اكساب عمليات ومهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي والعمل التعاوني التشاركي من خلال استخدام الأدوات والبيئات التكنولوجية" بنسبة تحقق واحدة بلغت (٨٣.٣٣ ٪)، تلاه معيار "المفاهيم والعمليات والبنية الأساسية لنظم

الكمبيوتر" بنسبة تحقق بلغت (٨٠.٩٥ ٪)، وأن أقل المعايير تحققاً هو معيار "استخدام أدوات الاتصال والإنتاج التكنولوجية في تبادل الأفكار والآراء مع الآخرين"، ومعيار "اكساب عمليات ومهارات التفكير العلمي والناقد والابتكاري من خلال الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات".

- ✓ بلغت نسبة إجمالي ما تحقق من معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي في كتب تقنية المعلومات والاتصال (٦٥.٥ ٪)، وهي أقل من النسبة المأخوذ بها في البحث للدلالة على تحقق المعايير في محتوى الكتب المدرسية وهي (٧٥ ٪)، بينما بلغت نسبة ما لم يتحقق منها (٣٤.٥ ٪).

محتوى كتب الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات (٤-٦) بجمهورية مصر العربية:

- ✓ حققت كتب الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات بجمهورية مصر العربية للصفوف (٤ -٦) معيار "المفاهيم والعمليات والبنية الأساسية لنظم تكنولوجيا المعلومات" تحقيقا كليا بنسبة (١٠٠ ٪)، تلاه معياران تحققا بنسبة جزئية بلغت (٨٨.٨٩ ٪) هما "استخدام أدوات الإنتاج التكنولوجية في دعم التعلم وتحسينه"، و"استخدام أدوات الاتصال التكنولوجية في الاتصال والتفاعل والتعاون مع الآخرين"، بينما كان أقل المعايير تحققا في كتب الصفوف الثلاثة هو معيار "استخدام الأدوات التكنولوجية في معالجة البيانات والمعلومات" بنسبة عدم تحقق بلغت (٦٦.٦٧ ٪).
- ✓ بلغت نسبة إجمالي ما تحقق من معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي في كتب الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات (٦٩.٥٩ ٪)، وهي أقل من النسبة المأخوذ بها في البحث للدلالة على تحقق المعايير في محتوى الكتب وهي (٧٥ ٪)، بينما بلغت نسبة ما لم يتحقق منها (٣٠.٤١ ٪).

الإجابة عن السؤال الفرعي الثاني: ما مستوى تلبية محتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات بمرحلة التعليم الإعدادي (٦-٩) أو (٧-٩) في الدول الأربع لمعايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي؟

تم تحليل محتوى كتب "الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات" للصفوف (٦ -٩) في دولة الكويت والصفوف (٧ -٩) في مملكة البحرين وجمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية في ضوء مؤشرات التنور الحاسوبي والمعلوماتي، وأسفر التحليل عن النتائج الواردة بجدول (٧).

محتوى كتب المعلوماتية للصفوف (٦-٩) بدولة الكويت:

- ✓ لم تحقق كتب المعلوماتية بدولة الكويت للصفوف (٦ -٩) أياً من معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي تحقيقا كليا، وكان أعلى المعايير تحققا هو معيار "المفاهيم والعمليات والبنية الأساسية لنظم تكنولوجيا المعلومات" بنسبة تحقق بلغت (٨٤.٦٢ ٪)، بينما كان أقلها تحققا في كتب الصفوف الثلاثة هو معيار "استخدام الأدوات والمصادر التكنولوجية في تحديد المعلومات وتجميعها وتقييمها" بنسبة عدم تحقق بلغت (٨٦.٢٧ ٪)، تلاه معيار "اكساب عمليات ومهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي والعمل التعاوني التشاركي من خلال استخدام الأدوات والبيئات التكنولوجية" بنسبة عدم تحقق بلغت (٧٥ ٪).
- ✓ بلغت نسبة إجمالي ما تحقق من معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي في كتب المعلوماتية (٣٩.٤٦ ٪)، وهي أقل كثيرا من النسبة المأخوذ بها في البحث للدلالة على تحقق المعايير في محتوى الكتب المدرسية وهي (٧٥ ٪)، بينما بلغت نسبة ما لم يتحقق منها (٦٠.٥٤ ٪).

جدول (٧)مستوى تحقق معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي في كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات لصفوف المرحلة الإعدادية (٦ – ٩)/(٧ -٩) بدولة الكويت ومملكة البحرين وجمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية

المجال	ترتيب المعايير	عدد العلامات	عدد المؤشرات	دولة الكويت		مملكة البحرين		جمهورية مصر العربية		المملكة العربية السعودية	
				نسبة التحقق (٪)		نسبة التحقق (٪)		نسبة التحقق (٪)		نسبة التحقق (٪)	
				متحقق	غير متحقق	متحقق	غير متحقق	متحقق	غير متحقق	متحقق	غير متحقق
١	١ -١	٢	٦	٧٣.٦٨	٢٦.٣٢	٩١.٦٧	٨.٣٣	٨٣.٣٣	١٦.٦٧	١٠٠	٠
	١ -٢	٢	٨	٨٤.٦٢	١٥.٣٨	١٠٠	٠	٨٨.٨٩	١١.١١	١٠٠	٠
٢	٢ -١	٢	٢	٤٤.٤٤	٥٥.٥٦	٠	١٠٠	٢٥	٧٥	٥٨.٣٣	٤١.٦٧
	٢ -٢	١	٣	٣٨.٤٦	٦١.٥٤	١١.١١	٨٨.٨٩	٤٤.٤٤	٥٥.٥٦	٣٣.٣٣	٦٦.٦٧
٣	٣ -١	١	٢	٣٣.٣٣	٦٦.٦٧	٥٠	٥٠	٣٣.٣٣	٦٦.٦٧	٥٠	٥٠
	٣ -٢	١	٣	٥٤.٥٥	٤٥.٤٥	٥٥.٥٦	٤٤.٤٤	٧٧.٧٨	٢٢.٢٢	٧٧.٧٨	٢٢.٢٢
٤	٤ -١	٢	٥	٢٩.٦٣	٧٠.٣٧	٦٦.٦٧	٣٣.٣٣	٤١.٦٧	٥٨.٣٣	٤١.٦٧	٥٨.٣٣
	٤ -٢	١	٠	٤٤.٤٤	٥٥.٥٦	١٠٠	٠	٦٦.٦٧	٣٣.٣٣	٥٠	٥٠
٥	٥ -١	٣	٣	١٣.٧٣	٨٦.٢٧	٦٤.٤٤	٣٥.٥٦	٥٣.٣٣	٤٦.٦٧	٤٠	٦٠
	٥ -٢	١	٢	٥٠	٥٠	٦٦.٦٧	٣٣.٣٣	٦٦.٦٧	٣٣.٣٣	٤٦.٦٧	٥٣.٣٣
٦	٦	٢	٥	٣٤.٢٩	٦٥.٧١	٥١.٨٥	٤٨.١٥	٥١.٨٥	٤٨.١٥	٣٧.٠٤	٦٢.٩٦
٧	٧ -١	١	٣	٦٦.٦٧	٣٣.٣٣	٨٨.٨٩	١١.١١	٥٥.٥٦	٤٤.٤٤	٥٥.٥٦	٤٤.٤٤
	٧ -٢	١	٢	٢٥	٧٥	٨٣.٣٣	١٦.٦٧	٨٣.٣٣	١٦.٦٧	٣٣.٣٣	٦٦.٦٧
	٧ -٣	١	٢	٣٣.٣٣	٦٦.٦٧	٦٦.٦٧	٣٣.٣٣	٧٧.٧٨	٢٢.٢٢	٥٥.٥٦	٤٤.٤٤
المجموع		١٤	٢١	٤٦							
٪				٣٩.٤٦	٦٠.٥٤	٦١.٧٦	٣٨.٢٤	٥٦.٣٧	٤٣.٦٣	٥٠.٩٨	٤٩.٠٢

محتوى كتب تقنية المعلومات والاتصال للصفوف (٧-٩) بمملكة البحرين:

- ✓ حققت كتب تقنية المعلومات والاتصال بمملكة البحرين للصفوفٍ (٧ – ٩) معيارين من معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي تحقيقا كليا بنسبة (١٠٠ ٪) هما معيار "المفاهيم والعمليات والبنية الأساسية لنظم تكنولوجيا المعلومات"، ومعيار "استخدام أدوات الاتصال والإنتاج التكنولوجية في تبادل الأفكار والآراء مع الآخرين"، تلاهما معيار "المفاهيم والعمليات والبنية الأساسية لنظم الكمبيوتر" بنسبة تحقق بلغت (٩١.٦٧ ٪) ومعيار "إكساب عمليات ومهارات التفكير العلمي والناقد والابتكاري من خلال الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات" بنسبة تحقق بلغت (٨٨.٨٩ ٪) ومعيار "إكساب عمليات ومهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي والعمل التعاوني التشاركي من خلال استخدام الأدوات والبيئات لِتكنولوجية" بنسبة تحقق (٨٣.٣٣ ٪)، بينما كان أقل المعايير تحققا في كتب الصفوف الثلاثة هو معيار "الجوانب الاجتماعية والأخلاقية والإنسانية المتعلقة باستخدام الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات" بنسبة عدم تحقق بلغت (١٠٠ ٪)، تلاه معيار "المواقف الإيجابية المرتبطة باستخدام التكنولوجيا في تدعيم التعلم" بنسبة عدم تحقق بلغت (٨٨.٨٩ ٪).
- ✓ بلغت نسبة إجمالي ما تحقق من معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي في تقنية المعلومات والاتصال (٦١.٧٦ ٪)، وهي أقل من النسبة المأخوذ بها في البحث للدلالة على تحقق المعايير في محتوى الكتب المدرسية وهي (٧٥ ٪)، بينما بلغت نسبة ما لم يتحقق منها (٣٨.٢٤ ٪).

محتوى كتب الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات للصفوف (٧-٩) بجمهورية مصر العربية:

- ✓ لم تحقق كتب الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات للصفوف (٧ -٩) بجمهورية مصر العربية أيا من التنور الحاسوبي والمعلوماتي تحقيقا

كلياً، وجاء أعلى المعايير تحققاً معيار "المفاهيم والعمليات والبنية الأساسية لنظم تكنولوجيا المعلومات" بنسبة تحقق بلغت (٨٨.٨٩ ٪)، تلاه معياران بنسبة تحقق واحدة بلغت (٨٣.٣٣ ٪) هما معيار "المفاهيم والعمليات والبنية الأساسية لنظم الكمبيوتر" ومعيار "إكساب عمليات ومهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي والعمل التعاوني التشاركي من خلال استخدام الأدوات والبيئاتٍ التكنولوجية"، كما تحقق معيار "إنتاج أعمال بسيطة ومبدعة نسبياً باستخدام أدوات الإنتاج التكنولوجية" ومعيار "إكساب وتنمية مهارات التعلم الفردى والذاتى من خلال استخدام الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات" بنسبة واحدة بلغت (٧٧.٧٨ ٪)، بينما كان أقل المعايير تحققا في كتب الصفوف الثلاثة هو معيار "الجوانب الاجتماعية والأخلاقية والإنسانية المتعلقة باستخدام الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات" بنسبة عدم تحقق بلغت (٧٥ ٪).

- ✓ بلغت نسبة إجمالي ما تحقق من معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي في كتب الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات (٥٦.٣٧ ٪)، وهي أقل من النسبة المأخوذ بها في البحث للدلالة على تحقق المعايير في محتوى الكتب وهي (٧٥ ٪)، بينما بلغت نسبة ما لم يتحقق منها (٤٣.٦٣ ٪).

محتوى كتب الحاسب وتقنية المعلومات للصفوف(٧-٩) المتوسط بالمملكة العربية السعودية:

- ✓ حققت كتب الحاسب وتقنية المعلومات للصفوف (٧ -٩) بالمملكة العربيةٍ السعودية معيارين من معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي تحقيقا كليا بنسبة (١٠٠ ٪) هما معيار "المفاهيم والعمليات والبنية الأساسية لنظم الكمبيوتر"، ومعيار "المفاهيم والعمليات والبنية الأساسية لنظمٍ تكنولوجيا المعلومات"، تلاهما معيار "إنتاج أعمال بسيطة ومبدعة نسبيا باستخدام أدوات الإنتاج التكٍنولوجية" بنسبة تحقق بلغت (٧٧.٧٨ ٪)، بينما كان أقل المعايير تحققا في كتب الصفوف الثلاثة هو معيار "المواقف الإيجابية المرتبطة باستخدام التكنولوجيا في تدعيم التعلم" ومعيار "إكساب عمليات ومهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي والعمل التعاوني التشاركي من خلال استخدام الأدوات والبيئات التكنولوجية".
- ✓ بلغت نسبة إجمالي ما تحقق من معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي في كتب الحاسب وتقنية المعلومات للصفوف (٧ -٩) بالمملكة العربية السعودية (٥٠.٩٨ ٪)، وهي أقل من النسبة المأخوذ بها في البحث للدلالة على تحقق المعايير في محتوى الكتب المدرسية وهي (٧٥ ٪)، بينما بلغت نسبة ما لم يتحقق منها (٤٩.٠٢ ٪).

الإجابة عن السؤال الفرعي الثالث: ما مستوى تلبية محتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات بمرحلة التعليم الثانوي (١٠-١٢) في الدول الأربع لمعايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي؟

تم تحليل محتوى كتب "الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات" للصفوف (١٠ - ١٢) في دولة الكويت ومملكة البحرين وجمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية في ضوء مؤشرات التنور الحاسوبي والمعلوماتي، وأسفر التحليل عن النتائج الواردة بجدول (٨) التالي:

جدول (٨) مستوى تحقق معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي في كتب الحاسوب لصفوف المرحلة الثانوية (١٠ -١٢)

المجال / المعيار / العلامات / المؤشرات				دولة الكويت		مملكة البحرين		جمهورية مصر العربية		المملكة العربية السعودية	
				نسبة التحقق (٪)		نسبة التحقق (٪)		نسبة التحقق (٪)		نسبة التحقق (٪)	
المجال	ترتيب المعايير	عدد العلامات	عدد المؤشرات	متحقق	غير متحقق	متحقق	غير متحقق	متحقق	غير متحقق	متحقق	غير متحقق
١	١ -١	٢	٦	٦٦.٦٧	٣٣.٣٣	٨٠	٢٠	٩٣.٣٣	٦.٦٧	٨٦.٦٧	١٣.٣٣
	١ -٢	٢	٨	٨٨.٨٩	١١.١١	٦٦.٦٧	٣٣.٣٣	٨٨.٨٩	١١.١١	١٠٠	٠
٢	٢ -١	٢	٢	١٥.١٥	٨٤.٨٥	٢٧.٢٧	٧٢.٧٣	١٨.١٨	٨١.٨٢	٤٢.٤٢	٥٧.٥٨
	٢ -٢	١	٣	٣٣.٣٣	٦٦.٦٧	٤١.٦٧	٥٨.٣٣	٤١.٦٧	٥٨.٣٣	٦٦.٦٧	٣٣.٣٣
٣	٣ -١	١	٢	٤٠	٦٠	٤٠	٦٠	٥٣.٣٣	٤٦.٦٧	٨٠	٢٠
	٣ -٢	١	٣	٥٨.٣٣	٤١.٦٧	٤١.٦٧	٥٨.٣٣	٧٥	٢٥	٨٣.٣٣	١٦.٦٧
٤	٤ -١	٢	٥	٧١.٤٣	٢٨.٥٧	٥٧.١٤	٤٢.٨٦	٣٣.٣٣	٦٦.٦٧	٦٦.٦٧	٣٣.٣٣
	٤ -٢	١	٠	٧٢.٢٢	٢٧.٧٨	٤٤.٤٤	٥٥.٥٦	٣٨.٨٩	٦١.١١	٦٦.٦٧	٣٣.٣٣
٥	٥ -١	٣	٣	٨٥.٩٦	١٤.٠٤	٢١.٠٥	٧٨.٩٥	٣٦.٨٤	٦٣.١٦	٦١.٤٠	٣٨.٦٠
	٥ -٢	١	٢	٧٣.٣٣	٢٦.٦٧	٣٣.٣٣	٦٦.٦٧	٦٠	٤٠	٧٣.٣٣	٢٦.٦٧
٦	٦	٢	٥	٨١.٤٨	١٨.٥٢	٤٤.٤٤	٥٥.٥٦	٤٤.٤٤	٥٥.٥٦	٦٦.٦٧	٣٣.٣٣
٧	٧ -١	١	٣	٣٣.٣٣	٦٦.٦٧	٦٦.٦٧	٣٣.٣٣	٧٧.٧٨	٢٢.٢٢	٨٨.٨٩	١١.١١
	٧ -٢	١	٢	٣٣.٣٣	٦٦.٦٧	٥٠	٥٠	٥٠	٥٠	٨٣.٣٣	١٦.٦٧
	٧ -٣	١	٢	٤٤.٤٤	٥٥.٥٦	٣٣.٣٣	٦٦.٦٧	٦٦.٦٧	٣٣.٣٣	٥٥.٥٦	٤٤.٤٤
المجموع		١٤	٤٦								
٪				٣١.٧٨	٦٨.٢٢	٤٠.٣١	٥٩.٦٩	٤٧.٢٩	٥٢.٧١	٦٧.٤٤	٣٢.٥٦

يتضح من الجدول (٨) ما يلي:

محتوى كتب تقنية المعلومات للصفوف (١٠-١٢) بدولة الكويت:

- ✓ لم تحقق كتب تقنية المعلومات بدولة الكويتٍ للصفوف (١٠ -١٢) أياً من معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي تحقيقا كليا، وكان أعلى المعايير تحققا هو معيار "المفاهيم والعمليات والبنية الأساسية لنظم تكنولوجيا المعلومات" بنسبة تحقق بلغت (٨٨.٨٩ ٪)، بينما كان أقلها تحققا في كتب الصفوف الثلاثة هو معيار "استخدام الأدوات والمصادر التكنولوجية فى تحديد المعلومات وتجميعها وتقييمها" بنسبة عدم تحقق بلغت (٨٥.٩٦ ٪)، تلاه معيار "الجوانب الاجتماعية والأخلاقية المتعلقة باستخدام الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات" بنسبة عدم تحقق بلغت (٨٤.٨٥ ٪)، ثم معيار "استخدام الأدوات والمصادر التكنولوجية فى حل المشكلات ودعم اتخاذ القرار" بنسبة عدم تحقق بلغت (٨١.٤٨ ٪).
- ✓ بلغت نسبة إجمالي ما تحقق من معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي في كتب تقنية المعلومات بدولة الكويت للصفوف (١٠ -١٢) (٣١.٧٨ ٪)، وهي أقل كثيرا من النسبة المأخوذ بها في البحث للدلالة على تحقق المعايير، بينما بلغت نسبة ما لم يتحقق منها (٦٨.٢٢ ٪).

محتوى كتب تقنية المعلومات والاتصال للصفوف (١٠-١٢) بمملكة البحرين:

- ✓ لم تحقق كتب تقنية المعلومات والاتصال بمملكة البحرين للصفوف (١٠ -١٢) أياً من معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي تحقيقا كليا،

وكان أعلى المعايير تحققاً هو معيار "المفاهيم والعمليات والبنية الأساسية لنظم الكمبيوتر" بنسبة تحقق بلغت (٨٠ ٪)، بينما كان أقلها تحققا في كتب الصفوف الثلاثة هو معيار "استخدام الأدوات والمصادر التكنولوجية فى تحديد المعلومات وتجميعها وتقييمها" بنسبة عدم تحقق بلغت (٧٨.٩٥ ٪).

- ✓ بلغت نسبة إجمالي ما تحقق من معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي في كتب تقنية المعلومات (٤٠.٣١ ٪)، وهي أقل كثيرا من النسبة المأخوذ بها في هذا البحث للدلالة على تحقق المعايير في محتوى الكتب المدرسية وهي (٧٥ ٪)، بينما بلغت نسبة ما لم يتحقق منها (٥٩.٦٩ ٪).

محتوى كتب الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات للصفوف (١٠-١٢) بجمهورية مصر العربية:

- ✓ لم تحقق كتب الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات بجمهورية مصر العربية للصفوف (١٠ -١٢) أيا من معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي تحقيقا كليا، وكان أعلى المعايير تحققا هو معيار "المفاهيم والعمليات والبنية الأساسية لنظم الكمبيوتر" بنسبة تحقق بلغت (٩٣.٣٣ ٪)، تلاه معيار "المفاهيم والعمليات والبنية الأساسية لنظم تكنولوجيا المعلومات" بنسبة تحقق بلغت (٨٨.٨٩ ٪)، ثم معيار "اكساب عمليات ومهارات التفكير العلمي والناقد والابتكاري من خلال الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات" بنسبة تحقق بلغت (٧٧.٧٨ ٪)، وأخيرا معيار "إنتاج أعمال بسيطة ومبدعة نسبيا باستخدام أدوات الإنتاج التكنولوجية" بنسبة تحقق بلغت (٧٥ ٪). بينما كان أقلها تحققا في كتب الصفوف الثلاثة هو معيار "الجوانب الاجتماعية والأخلاقية والإنسانية المتعلقة باستخدام الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات" بنسبة عدم تحقق بلغت (٨١.٨٢ ٪).
- ✓ بلغت نسبة إجمالي ما تحقق من معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي في كتب تقنية المعلومات (٤٧.٢٩ ٪)، وهي أقل كثيرا من النسبة المأخوذ بها في البحث للدلالة على تحقق المعايير في محتوى الكتب المدرسية وهي (٧٥ ٪)، بينما بلغت نسبة ما لم يتحقق منها (٥٢.٧١ ٪).

محتوى كتب الحاسب وتقنية المعلومات للصفوف (١٠-١٢) بالمملكة العربية السعودية:

- ✓ حققت كتب الحاسب وتقنية المعلومات للصفوف (١٠ -١٢) بالمملكة العربية السعودية معيارا واحدا من معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي تحقيقا كليا بنسبة تحقق بلغت (١٠٠ ٪)، وهو "المفاهيم والعمليات والبنية الأساسية لنظم تكنولوجيا المعلومات"، وكان أعلى المعايير تحققا جزئيا هو معيار "اكساب عمليات ومهارات التفكير العلمي والناقد والابتكاري من خلال الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات" بنسبة تحقق بلغت (٨٨.٨٩ ٪)، تلاه معيار "المفاهيم والعمليات والبنية الأساسية لنظم الكمبيوتر" بنسبة تحقق بلغت (٨٦.٦٧ ٪)، ثم معيار "إنتاج أعمال بسيطة ومبدعة نسبيا باستخدام أدوات الإنتاج التكنولوجية"، ومعيار "إكساب عمليات ومهارات التواصل والتفاعل الاجتماعي والعمل التعاوني التشاركي من خلال استخدام الأدوات والبيئات التكنولوجية بنسبة تحقق واحدة بلغت (٨٣.٣٣ ٪)، وأخيرا تحقق معيار "استخدام أدوات الإنتاج

التكنولوجية في دعم التعلم وتحسينه" بنسبة (٨٠ ٪). بينما كان أقلها تحققا في كتب الصفوف الثلاثة هو معيار "الجوانب الاجتماعية والأخلاقية والإنسانية المتعلقة باستخدام الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات".

- ✓ بلغت نسبة إجمالي ما تحقق من معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي في كتب الحاسب وتقنية المعلومات (٦٧.٤٤ ٪)، وهي أقل من النسبة المأخوذ بها في البحث للدلالة على تحقق المعايير في محتوى الكتب المدرسية وهي (٧٥ ٪)، بينما بلغت نسبة ما لم يتحقق منها (٣٢.٥٦ ٪).

- **الجزء الثالث**: **تحليل وتفسير النتائج واستخلاص التوصيات**:

- **نتائج السؤال الفرعي الأول**:

كتب الصفوف (١-٣):

محتوى كتب الحاسوب (١-٣) **بدولة الكويت ومملكة البحرين**:

أظهرت النتائج أن كتب الحاسوب بدولة الكويت وكتب تقنية المعلومات والاتصال بمملكة البحرين للصفوف (١ -٣) لم يحقق أي منها أيا من معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي بالنسبة المأخوذ بها في البحث للدلالة على تحقق المعايير في محتوى الكتب المدرسية وهي (٧٥ ٪)، ولم يتحقق من معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي في هذه الكتب سوى (٣٣.٣٣ ٪) في كتب الكويت، و(٣٦.٩٦ ٪) في كتب البحرين، وهذه النتائج تستدعي تطويرا جذريا لهذه المقررات يقوم على أساس تلبية معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي. (وبدلا من هذا التطوير المنشود صدر قرار وزاري من وزير التربية وزير التعليم العالي الكويتي في ٤ يناير ٢٠١٥م بإلغاء مادة الحاسوب من الصفوف (١ -٣) (الشمري، ٢٠١٥). وهذا لا يتفق مع توجه المؤسسات التربوية الإقليمية والعالمية التي اهتمت بوضع معايير للتنور الحاسوبي والمعلوماتي تبدأ مع بدء الدراسة بالمرحلة الابتدائية، وذهب البعض لبدئها مع مرحلة رياض الأطفال)

كما جاء أقل المعايير تحققاً في محتوى مقررات الحاسوب بدولة الكويت بالصفوف (١ -٣) تلك المتعلقة بممارسة المتعلم لمهارات التعلم الفردي والذاتي وعمليات التعلم المعرفية وفوق المعرفية خلال دراسته للحاسوب وتكنولوجيا المعلومات، وتوظيفها في تحسين عمليات تعلمه بالحاسوب. بالإضافة لمعايير توظيف المتعلم للأدوات والمصادر التكنولوجية المتقدمة في حل المشكلات وتقييمها، والتعبير عن الأفكار واستخدام برمجيات الرسم والكتابة والحساب والألعاب التعليمية في حل المشكلات وإنجاز التكليفات والواجبات المنزلية والتواصل مع الزملاء.

وفي مملكة البحرين كانت معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي الأقل تحققاً في محتوى كتب الصفوف (١ -٣) هي المتعلقة باستخدام التكنولوجيا في حجرات الدراسة بشكل تعاوني في جمع المعلومات عن موضوعات معينة، وتعرف إمكانات مصادر التكنولوجيا واستخداماتها الإيجابية، وتلك المتعلقة باستخدام المتعلم لبرامج الألعاب وعروض الحاسوب والمصادر التكنولوجية في تنمية

مستويات بسيطة ومناسبة من عمليات ومهارات التفكير العلمي، والناقد، وتحليل المشكلات التي تتضمنها برامج الألعاب، وعمليات جمع معلومات بسيطة وإصدار أحكام بسيطة عليها بمساعدة المعلم، وممارسة عمليات التفكير الابتكاري المناسبة لعمره كابتكار الرسوم الإلكترونية البسيطة، هذا فضلاً عن معايير تعرف المتعلم على الأدوات والمصادر التكنولوجية البسيطة و أدوارها في حل المشكلات التعليمية، وإنجاز التكليفات المدرسية، وتوظيف المصادر التكنولوجية في التواصل مع الزملاء.

محتوى كتب الحاسوب (١-٣) بجمهورية مصر العربية:

كشفت النتائج أن كتب الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات المصرية للصفوف (١ -٣) قد حققت ثلاثاً من معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي فاقت النسبة المأخوذ بها في البحث للدلالة على تحقق المعايير في محتوى الكتب المدرسية وهي (٧٥ ٪)، وهي المعايير المتعلقة بتعرف المتعلم القضايا البسيطة المرتبطة بالاستخدام المسئول للكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات، وبعض الإرشادات والسلوكيات البسيطة السليمة المرتبطة باستخدام الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات، والتى تتناسب مع مستواه، والتزامه بالإرشادات والسلوكيات المحددة لاستخدام الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات، والمعايير المرتبطة بتعرف المتعلم على بعض مهارات التعلم الفردى والذاتى من خلال استخدام الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات، ويوظف المناسب منها كبرامج الألعاب والمباريات والألغاز والعروض الكمبيوترية بشكل فردى مستقل، حسب قدرته وخطوه الذاتي فى التعلم، هذا فضلا عن المعايير المتعلقة بكسب المتعلم للمفاهيم الأولية عن الحاسوب ومكوناته وملحقاته، واستخدام بعض وسائطه التخزينية، ووحدات الإدخال والإخراج فيه، والإلمام بفكرة أولية عن نظم التشغيل وأهميتها ووظائفها مع التركيز على نظام النوافذ، وتمكّن المتعلم من إجراء عمليات بسيطة فى التعامل مع الملفات والمجلدات.

وفي المقابل أوضحت النتائج أن أقل معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي تحققا تلك المرتبطة بتحديد المتعلم الأفكار والبيانات والمعلومات الرئيسة التي تتضمنها برامج الألعاب والعروض الكمبيوترية والأجهزة التكنولوجية بالمدرسة، ومناقشة الزملاء في الأفكار والبيانات والمعلومات الرئيسة التي تتضمنها هذه البرامج والأجهزة، هذا فضلاً عن المعايير المرتبطة بالتواصل الإلكتروني، والاستعانة بالزملاء والأقران والمعلمين والكبار فى إجراء اتصالات إلكترونية بسيطة للحصول على معلومات معينة بشأن الجداول المدرسية والتكليفات والواجبات المطلوبة، والاشتراك مع الزملاء في جمع معلومات بسيطة من مصادر إلكترونية مناسبة له.

ولم يتحقق من معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي في كتب الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات بجمهورية مصر العربية سوى (٥٢.١٧ ٪)، وهي أقل كثيرا من النسبة المأخوذ بها في البحث للدلالة على تحقق المعايير في محتوى الكتب وهي (٧٥ ٪).

كتب الصفوف (٤-٥) **أو** (٤-٦):

محتوى كتب الحاسوب (٤-٥) **بدولة الكويت وكتب تقنية المعلومات** (٤-٦) **بمملكة البحرين**:

أوضحت النتائج أن كتب الحاسوب بدولة الكويت للصفين (٤ -٥) لم تحقق أيا من معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي بالنسبة المأخوذ بها في البحث للدلالة على تحقق المعايير في محتوى الكتب وهي (٧٥ ٪)، ولم يتحقق من المعايير في هذه الكتب سوى (٣٦.٨٤ ٪) وهي نسبة منخفضة للغاية، ولكن ارتفعت نسبة المتحقق من المعايير في كتب الصفوف (٤ -٦) بمملكة البحرين لتصل إلى (٦٥.٥٪)، وهي نسبة لا بأس بها رغم انخفاضها النسبي عن (٧٥ ٪).

وقد أشارت النتائج إلى أن كتب تقنية المعلومات والاتصال بمملكة البحرين للصفوف (٤ -٦) قد حقق محتواها ثلاثا من معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي بنسب تفوق النسبة المأخوذ بها في البحث للدلالة على تحقق المعايير وهي (٧٥ ٪) وهي المعايير المتعلقة بإلمام المتعلم بمفاهيم نظم تكنولوجيا المعلومات وإدراكه لخصائصها وفوائدها واستخداماتها، وقدرته على التمييز بين نظم المعلومات المتخصصة كنظم المعلومات التعليمية والجغرافية، واستخدامه لعمليات تكنولوجيا المعلومات وطرائقها ومعالجتها وحفظها واسترجاعها ونشرها. هذا فضلا عن المعايير المرتبطة بإدراك المتعلم للمفاهيم والعمليات الأساسية لنظام الحاسوب من مدخلات وعمليات ومخرجات، وتطبيقاته ووظائفه واستخداماته المتنوعة في المجالات الحياتية، والمكونات المادية لنظام الحاسوب وأشكالها ووظائفها، ووحدات الإدخال والإخراج والمعالجة المركزية، والمكونات الطرفية للحاسوب كالطابعة والكاميرا، ووحدات التخزين الداخلية والخارجية، والمكونات البرنامجية لنظام الحاسوب، وبرامج التشغيل كنظام النوافذ، وتطبيقات الوسائط المتعددة. كما حقق محتوى هذه الكتب المعايير المتعلقة بكسب المتعلم مهارات الاتصال والتفاعل الاجتماعى والتعلم التعاوني في بيئات التعلم التشاركي مع الزملاء والمعلمين، من خلال استخدام برامج وعروض الحاسوب، وتنفيذ المشروعات في التعلم القائم على الحاسوب، بمعمل الوسائط المتعددة بالمدرسة، وتحقيق محتوى هذه الكتب للمعايير السابقة تعد إيجابيات واضحة في كتب الصفوف (٤ -٦) بمملكة البحرين. وكان أقل المعايير تحققا في محتوى كتب كلا من دولة الكويت ومملكة البحرين تلك المتعلقة باستخدام أدوات وبرامج الإنتاج التكنولوجية (مثل المفكرة وأدوات الكتابة والرسم ...) في الاتصال بالآخرين وتبادل الافكار معهم عبر الإنترنت، وتوظيف الخدمات المتاحة من الشبكة، هذا فضلا عن المعايير المتعلقة باستخدام المتعلم الحاسوب والمصادر التكنولوجية في تنمية المستويات الدنيا من عمليات ومهارات التفكير العلمي والناقد والابتكاري من خلال تحديد وتحليل المشكلات التي تتضمنها عروض الحاسوب وجمع المعلومات وتصنيفها وتحليلها وتقويمها، والتوصل إلى استنتاجات بمساعدة المعلم، وإنتاج مواد ومصادر تعليمية إلكترونية تتسم بالابتكارية.

محتوى كتب الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات (٤-٦) **بجمهورية مصر العربية**:

أوضحت النتائج أن كتب الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات بجمهورية مصر العربية للصفوف (٤ -٦) حقق محتواها ثلاثا من معايير التنور الحاسوبي

والمعلوماتي بنسب تفوق النسبة المأخوذ بها في البحث للدلالة على تحقق المعايير وهي (٧٥ ٪) وهي المعايير المتعلقة بإلمام المتعلم بمفاهيم نظم تكنولوجيا المعلومات وإدراكه لخصائصها وفوائدها واستخداماتها، وقدرته على التمييز بين نظم المعلومات المتخصصة كنظم المعلومات التعليمية والجغرافية، واستخدامه لعمليات تكنولوجيا المعلومات وطرائقها ومعالجتها وحفظها واسترجاعها ونشرها. بالإضافة إلى إلمام المتعلم بأدوات الإنتاج التكنولوجية واستخدامه لبرامج المحاكاة المتاحة إلكترونيا في دعم التعلم، وتوظيف أدوات الإنتاج التكنولوجي فى تنظيم الملفات الشخصية، واستخدام الآلة الحاسبة في تنفيذ بعض العمليات الحسابية. وأخيرا المعايير المرتبطة بتكوين المتعلم فكرة أولية عن شبكات الحاسوب، وتحديد خصائصها وإمكانياتها، والخدمات المختلفة التي تقدمها شبكة الإنترنت.

بينما كان أقل المعايير تحققاً في كتب الصفوف الثلاثة هو المعيار الخاص بإدراك المتعلم أدوات وبرامج بسيطة لمعالجة النصوص والمعلومات، واستخدامها، وشرحه الأهداف والأفكار الرئيسة والعوائد التعليمية التى حصل عليها من خلال ممارسته للألعاب والعروض الكمبيوترية المناسبة بمعمل الوسائط المتعددة بالمدرسة، وكتابة تقارير بسيطة عن هذه الأفكار وتدعيمه بالصور والرسوم البيانية.

وبلغت نسبة ما تحقق من معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي في كتب الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات (٦٩.٥٩ ٪) وهي نسبة مقبولة تعبر عن اهتمام واضح بتلبية معايير التنور الحاسوبي رغم أنها أقل من النسبة المقبولة للدلالة على تحقق المعايير في محتوى الكتب وهي (٧٥ ٪).

- **نتائج السؤال الفرعي الثاني**:

محتوى كتب الحاسوب (٦ -٩) بدولة الكويت و (٧ -٩) بمملكة البحرين وجمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية:

أظهرت النتائج أن محتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات بالدول الأربع تشابهت في تحقيق معيارين (محتوى كتب دولة الكويت حقق أحد المعيارين فقط، والآخر بلغت نسبة تحققه ٧٣.٦٨٪) من معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي بالنسبة المأخوذ بها في البحث للدلالة على تحقق المعايير في محتوى الكتب المدرسية وهي (٧٥ ٪)، وهما المعياران المتعلقان بإلمام المتعلم بنظام الحاسوب وبيئته ووحداته الأساسية ومكوناته المتقدمة، والمفاهيم والعمليات الخاصة بنظم تشغيل الحاسوب وإدارته وخاصة نظام (WINDOWS)، وفهم العمليات الأساسية في نظم تكنولوجيا المعلومات، والمقارنة بين أنواع البيانات وعلاقتها بوحدات الإدخال والإخراج المختلفة، والوعي باستخدامات تكنولوجيا المعلومات في بعض المجالات الحياتية. وتحقيق محتوى الكتب للمعيارين يمثل جانبا إيجابيا جيدا، لكن يجب الانتباه إلى أن مؤشرات هذين المعيارين تهتم بالجانب النظري المعرفي للتنور الحاسوبي المعلوماتي وهو رغم أهميته يجب ألا يطغى على باقي جوانب هذا التنور التي تفوقه أهمية في حياة المتعلم.

كما أظهرت النتائج أن محتوى كتب تقنية المعلومات والاتصال بمملكة البحرين قد حقق المعايير المتعلقة باستخدام المتعلم أدوات الاتصال في التواصل مع الآخرين وتبادل المعلومات معهم، واستخدام برامج الوسائط المتعددة في إنتاج عروض يتبادلها مع الزملاء، وتوظيف خدمات الإنترنت للحصول على معلومات في مواقع الويب وتبادلها مع الآخرين. كما حقق محتوى هذه الكتب المعايير المرتبطة باستخدام المتعلم عروض الكمبيوتر وبرامج الوسائط المتعددة والأدوات والمصادر التكنولوجية المناسبة فى تنمية المستويات العليا من عمليات ومهارات التفكير العلمي المحددة، والناقد من خلال ملاحظة ونقد وتقويم عروض الكمبيوتر ومصادر المعلومات الإلكترونية، والتفكير الابتكارى من خلال إبتكار مواد ومصادر تعليمية إلكترونية باستخدام أدوات تكنولوجية مناسبة، وأخيرا فقد أكدت النتائج تحقيق محتوى كتب الصفوف (٧ -٩) بمملكة البحرين المعايير المرتبطة بكسب المتعلم مهارات الاتصال والتفاعل الاجتماعى،والتعلم التعاوني والتشاركي مع الزملاء والمعلمين في الموقع بمعمل المدرسة، ومن بعد عبر الإنترنت أثناء تنفيذ مشروعات التعلم الإلكتروني، من خلال بيئات التعلم الإلكتروني القائمة على الويب، باستخدام أدوات وبرامج مناسبة.

كما أوضحت نتائج تحليل المحتوى أن كتب الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات للصفوف (٧ -٩) بجمهورية مصر العربية قد حققت بعض معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي بالنسبة المأخوذ بها في البحث للدلالة على تحقق المعايير في محتوى الكتب المدرسية وهي (٧٥ ٪)، وأهمها المعايير المتعلقة بكسب المتعلم مهارات الاتصال والتفاعل الاجتماعى والتعلم التعاوني والتشاركي، مع الزملاء والمعلمين في المدرسة، وعن بعد عبر الإنترنت أثناء تنفيذ مشروعات التعلم الإلكتروني، من خلال بيئاته القائمة على الويب، باستخدام البرامج المناسبة، كما حقق هذا المحتوى معايير قدرة المتعلم على تطبيق مهارات التعلم الفردى والذاتى أثناء الدراسة المستقلة، خلال دراسته للحاسوب وتكنولوجيا المعلومات، في التعلم القائم على الحاسوب بمعمل المدرسة، وفي التعلم الإلكتروني القائم الويب. وأوضحت النتائج بالنسبة لمحتوى كتب الحاسب وتقنية المعلومات للصفوف (٧ -٩) المتوسط بالمملكة العربية السعودية تحقيقه المعايير المتعلقة باستخدام المتعلم أدوات الإنتاج التكنولوجية في إنتاج بعض الوثائق باستخدام برنامج معالج الكلمات (WORD)، وإنتاج ومعالجة الصور باستخدام برنامج الرسام بمعايير مقبولة.

وفي مقابل المعايير السابقة إلتي جاء محتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في الدول الأربع ملبيا لها بالنسبة المأخوذ بها في البحث للدلالة على تحقق المعايير في محتوى الكتب المدرسية وهي (٧٥ ٪)، فإنه أخفق في تحقيق معايير عدة، فمحتوى كتب المعلوماتية بدولة الكويت للصفوف (٦ -٩) لم تلبي معايير عدة أبرزها المتعلقة باستخدام المتعلم أدوات الاتصال وبرامج الوسائط المتعددة وخدمات الإنترنت في الاتصال مع الآخرين، وتبادل المعلومات معهم، ووصلت نسبة إجمالي ما لم يتحقق من معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي في كتب المعلوماتية (٦٠.٥٤ ٪).

أما في كتب تقنية المعلومات والاتصال بمملكة البحرين للصفوف (٧ -٩) فإن محتواها لم يحقق المعايير المرتبطة بقدرة المتعلم على وصف النتائج السلبية للاستخدام غير المسئول لمصادر تكنولوجيا المعلومات صحيا وأخلاقيا، وتوضيح مفهوم الملكية الفكرية واحترام القانون عند استخدام المعلومات والأجهزة والشبكات، ومناقشة التأثير الإيجابى والسلبي لاستخدام تكنولوجيا المعلومات على الجانب الأخلاقي والثقافي المتعلق بالفرد والمجتمع. كما لم يحقق المعايير المرتبطة باستخدام المتعلم أدوات التكنولوجيا في دعم التعلم ومشاركة الزملاء في أداء المهام التعاونية اليومية، واستخدام تكنولوجيا المعلومات فى التعلم المستمر وإنجاز المهمات الشخصية وحل مشكلات الحياة اليومية، وبلغت نسبة إجمالي ما لم يتحقق من معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي (٣٨.٢٤ ٪).

وفي جمهورية مصر العربية جاء محتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات للصفوف (٧ -٩) مشابها لنظيره في مملكة البحرين في عدم تحقيق بعض معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي المرتبطة بقدرة المتعلم على تحديدٍ النتائج السلبية للاستخدام غير المسئول لمصادر تكنولوجيا المعلومات صحيا وأخلاقيا، وتوضيح مفهوم الملكية الفكرية واحترام القانون عند استخدام المعلومات والأجهزة والشبكات، ومناقشة التأثير الإيجابى والسلبي لاستخدام تكنولوجيا المعلومات على الجانب الأخلاقي والثقافي المتعلق بالفرد والمجتمع، وبلغت نسبة إجمالي ما لم يتحقق من معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي (٤٣.٦٣٪).

وجاء محتوى كتبٍ الحاسوب وتقنية المعلومات للصفوف (٧ -٩) بالمملكة العربية السعودية أيضا غير محقق لعدة معايير للتنور الحاسوبي والمعلوماتي أهمها المعايير المرتبطة بمشاركة الزملاء فى أداء بعض المهام التعاونية باستخدام أدوات تكنولوجيا المعلومات، واستخدام تكنولوجيا المعلومات فى التعلم المستمر وإنجاز مهمات شخصية وحل مشكلات الحياة اليومي، والمعايير المتعلقة بكسب المتعلم مهارات الاتصال والتفاعل الاجتماعى، والعمل التشاركي مع الزملاء والمعلمين في المدرسة، وعن بُعد عبر الإنترنت أثناء تنفيذ مشروعات التعلم الإلكتروني، من خلال بيئات التعلم الإلكتروني القائمة على الويب، باستخدام برامج مناسبة، كما بلغت إجمالي نسبة ما لم يتحقق من المعايير (٤٩.٠٢ ٪).

- **نتائج السؤال الفرعي الثالث**:

بالنسبة لمحتوى كتب الحاسوب (١٠-١٢) بالدول الأربع:

أوضحت النتائج أن محتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات بمملكة البحرين وجمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية تشابهت في تحقيق أحد معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي بالنسبة المأخوذ بها في البحث للدلالة على تحقق المعايير في محتوى الكتب المدرسية وهي (٧٥ ٪)، وهو المعيار المتعلق بإلمام المتعلم بنظام الحاسوب وبيئته ومكوناته المتقدمة، والمفاهيم والعمليات الخاصة بنظم تشغيل الحاسوب وإدارته وحمايته، وفهم العمليات المتقدمة الخاصة بإدارة المجلدات والملفات والبرامج المختلفة.

بينما تشابه محتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات بدولة الكويت وجمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية في تحقيق معيار التنور الحاسوبي المتعلق بتعرف وتحديد المتعلم المفاهيم والعمليات المتقدمة في نظام تكنولوجيا المعلومات، وذكر التطبيقات لنظم تكنولوجيا المعلومات في بعض المجالات المتخصصة (التعليم، الصحة، ...)، وتوظيف نظام تكنولوجيا المعلومات فى دعم تعلمه المستمر، ورغم أهمية تحقق المعيارين السابقين لكن استقراء طبيعتهما يوضح أنهما يركزان على الجانب النظري المعرفي للتنور الحاسوبي المعلوماتي وهو رغم أهميته يجب ألا يطغى على باقي جوانب هذا التنور التي تفوقه أهمية في حياة المتعلم.

كما أوضحت النتائج تشابه كتب الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات بجمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية للصفوف (١٠ -١٢) في تحقيقها لمعيارين هامين يتعلق أولهما باستخدام المتعلم الأدوات والبرامج والمصادر التكنولوجية المناسبة في تنمية المستويات العليا من عمليات ومهارات التفكير العلمي من خلال إنتاج مواد وبرامج ومواقع تعليمية ومصادر معلومات إلكترونية لحل مشكلات تعلمية محددة، والتفكير الناقد من خلال ملاحظة ونقد وتقويم برامج ومصادر ومواقع المعلومات الإلكترونية التعليمية على شبكة الإنترنت، والتفكير الابتكارى من خلال ابتكار مواد ومصادر ومواقع تعليمية إلكترونية على شبكة الإنترنت بإستخدام أدوات تكنولوجية مناسبة. ويتعلق المعيار الثاني بإنتاج المتعلم أعمالا مبدعة باستخدام أدوات الإنتاج التكنولوجية كبرامج الوسائط المتعددة وتوظيفها في إنتاج عروض تعليمية متقدمة، وتطوير البرامج لحل مشكلات معينة، وتصميم قواعد بيانات لها خصائص معينة.

وتميز محتوى كتب المملكة العربية السعودية للصفوف (١٠ -١٢) عن كتب الدول الثلاث الأخرى بتحقيقها معيار هام من معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي وهو المتعلق بكسب وتطوير المتعلم مهارات الاتصال والتفاعل الاجتماعى والتعلم التعاوني والتشاركى، المتزامن وغير المتزامن من بُعد مع الزملاء والمعلمين، من خلال بيئات التعلم الإلكتروني القائمة على الويب كالمنتديات والمناقشات الإلكترونية وتنفيذ المشروعات باستخدام أدوات وبرامج مناسبة.

وفي مقابل تحقيق كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات لمعايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي السابقة، فقد كشفت النتائج أيضا وجود معايير هامة جدا لم يهتم محتوى هذه الكتب ومنها اشتراك كتب دولة الكويت ومملكة البحرين عدم تلبية المعايير المرتبطة باستخدام المتعلم أدوات واستراتيجيات وطرائق بحث متقدمة ومتنوعة في البحث عن المعلومات المطلوبة من مصادرها الإلكترونية المختلفة، وتوظيف الانترنت بكفاءة لتلبية الاحتياجات التعليمية من المكتبات الإلكترونية العالمية، واستخدام المراجع الإلكترونية التى تتضمن قواميس المعاني والخرائط والأطالس، واستخدام بيئات التعلم التفاعلية مثل المحاكاة والجولات الافتراضية، المتاحف الافتراضية، المعامل الافتراضية، وتطبيق أدوات التكنولوجيا بمشاركة أقرانه للبحث وتحليل المعلومات وحل

المشكلات المرتبطة بمحتويات التعلم، واختيار المتعلم معايير ومؤشرات دقيقة للحكم في ضوئها على المواقع الشبكية والبرمجيات ومصادر المعلومات من حيث الدقة، المرجعية، المصداقية، والعلاقة، وتقييم المعلومات المكتسبة في ضوء أهميتها بالنسبة للموضوع، والمقارنة بين استراتيجيات التدريس المعتمِدة على التكنولوجيا، وقدرة المتعلم بمشاركة أقرانه على صياغة موضوعا جديدا أو مشروعا متكاملا وجديدا من المعلومات التى توصلوا إليها من مصادرها الإلكترونية ونشره بمساعدة المعلمين.

كما أوضحت النتائج تشابه كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات بدولة الكويت وجمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية في عدم تلبيتها لمعايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي المرتبطة بتقدير المتعلم لخطورة نتائج الاستخدام غير المسئول لمصادر تكنولوجيا المعلومات، والدفاع عن مفهوم الملكية الفكرية واحترام القانون عند استخدام المعلومات والأجهزة والشبكات، والحفاظ على الأجهزة التكنولوجية من المخاطر التى يمكن ان تتعرض لها، والحفاظ علي المعلومات التي يتم التوصل إليها، وتقييم التأثير الإيجابى والسلبي لاستخدام تكنولوجيا المعلومات على الجانب الأخلاقي والثقافي المتعلق بالفرد والمجتمع، وتقدير تأثير استخدام خدمات تكنولوجيا المعلومات على تيسير الحياة، وتصميم الاستقصاءات عن الاستخدام الآمن للإنترنت للإجابة عن بعض التساؤلات ومعالجة بياناتها، ووصف الانتهاكات التي تحدث للحاسوب، ومناقشة مدى تأثير تكنولوجيا المعلومات وتطوراتها على المجتمع.

وتفرّدت كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات للصفوف (١٠ -١٢) بدولة الكويت بعدم تلبيتها لمعيار توظيف المتعلم لأدوات ومصادر تكنولوجية متقدمة فى حل المشكلات، وتقييمها، واستخدام المتعلم البرامج الملائمة للتعبير عن الأفكار وحل المشكلات متضمنا استخدام معالج الكلمات، والرسوم، وقواعد البيانات، والجداول الإلكترونية، والمحاكاة، والوسائط المتعددة، وتحديد فائدة وملائمة المعلومات الإلكترونية وتطبيق التحليل المعيارى لإعادة حل المشكلة، وتوظيف الأدوات والمصادر التكنولوجية في حل المشكلات، واستعراض برامج النظم الخبيرة والذكاء الاصطناعى والمحاكاة والتعامل معها، وتوظيف المتعلم أدوات ومصادر تكنولوجية متقدمة فى دعم اتخاذ القرار، وإصدار الأحكام على بعض برامج عروض الوسائط المتعددة فى ضوء مميزاتها وإمكانياتها، وتقييم دقة ومرجعية مصادر المعلومات الإلكترونية التى تقدم معلومات مرتبطة بمشكلات العالم الحقيقي.

الإجابة عن السؤال الثالث:

ونص على: ما التصور المقترح لمكونات وحدة تعليمية في مجال الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات للصف السابع الأساسي / المتوسط في ضوء معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي ؟

ينطلق التصور المقترح لمكونات الوحدة التعليمية في مجال الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات من تحديد الأهداف العامة لمجال الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات وقد حددتها نخبة مختارة من أعضاء هيئة التدريس بالجامعات المصرية، والباحثين بالمراكز البحثية، وخبراء التعليم بجمهورية مصر العربية

في وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى مادة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات على النحو التالي (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٩، ٥ -٦):

- كسب المتعلم المفاهيم والمعارف والعمليات والبنية الأساسية لنظم الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات.
- فهم المتعلم القضايا الاجتماعية والأخلاقية والإنسانية المترتبة على استخدام التكنولوجيا في الحياة اليومية، بما ينعكس على الاستخدام المسئول للتكنولوجيا ونظم المعلومات والبرامج.
- تمكن المتعلم من استخدام أدوات الإنتاج التكنولوجية وتطبيقات الكمبيوتر، لتحسين عمليات التعلم والإنتاج والإبداع، بما ينعكس على بناء نماذج تكنولوجية عالية المستوى.
- استخدام المتعلم أدوات الاتصال والتفاعل التكنولوجية المتنوعة في الاتصال والتفاعل والتعاون مع الأقران والأساتذة والفئات المتنوعة.
- استخدام المتعلم أدوات البحث التكنولوجية في جمع المعلومات من مصادرها التكنولوجية المتنوعة، وتصنيفها، وتحليلها، وتقييمها، وبنائها.
- استخدام المتعلم الأدوات والمصادر التكنولوجية في حل المشكلات الواقعية، ودعم اتخاذ القرار.
- استخدام المتعلم الكمبيوتر ومصادر تكنولوجيا المعلومات فى تنمية عمليات التفكير العليا (التحليل، والتركيب، والتقويم، والتفكير الناقد، والتأملى والتفكير الإبتكارى)، ومهارات الاتصال والتفاعل الاجتماعى، والتعلم التعاونى والتشاركى، ومهارات التعلم الفردى والذاتى، والعمليات والمهارات المعرفية، وفوق المعرفية، في نظم التعليم والتعلم القائمة على الكمبيوتر(CBL Computer-Based Learning)، والقائمة على الويب (WBL. Web-based Learning)

وقد وقع الاختيار قصديا على مقرر الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات للصف السابع الأساسي لإعداد تصور مقترح لإحدى وحداته في ضوء معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي حيث أوضحت نتائج تحليل المحتوى أنه المقرر الذي يحوى أعلى متوسط لنسبة عدم تحقق هذه المعايير فيه وبلغت (٥٨.٤٥٥ ٪)، ولم يكن ممكنا اختيار المقرر بالمرحلة الابتدائية لعدم تدريس مقررات حاسوب بهذه المرحلة بالمملكة العربية السعودية، كما لم يكن ممكنا اختيار المقرر من المرحلة الثانوية لكون مقررات الحاسوب بالمرحلة الثانوية بمملكة البحرين اختيارية وفقا لنظام توحيد المسارات، ويوضح جدول (٩) التالي ذلك:

جدول (٩) نسب تحقق / عدم تحقق معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي في كتب الدول الأربع لصفوف المرحلة الإعدادية

الصفوف	السابع		الثامن		التاسع	
نسبة تحقق المعايير	متحقق	غير متحقق	متحقق	غير متحقق	متحقق	غير متحقق
البحرين	٥٢.٩٤	٤٧.٠٦	٦١.٧٦	٣٨.٢٤	٧٠.٥٩	٢٩.٤١
الكويت	٣٨.٢٤	٦١.٧٦	٣٥.٢٩	٦٤.٧١	٢٦.٤٧	٧٣.٥٣
مصر	٤٢.٦٥	٥٧.٣٥	٦٦.١٨	٣٣.٨٢	٦٠.٢٩	٣٩.٧١
السعودية	٣٢.٣٥	٦٧.٦٥	٣٦.٧٦	٦٣.٢٤	٨٣.٨٢	١٦.١٨
المتوسط		٥٨.٤٥٥		٥٠		٣٩.٧١

وقد وقع الاختيار عشوائياً على الوحدة الأولى من وحدات مقرر الصف السابع الأساسي لإعداد تصور مقترح لها يلبي معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي وعنوان الوحدة "تكنولوجيا المعلومات".

وأوضحت وثيقة التوجيهات الفنية لمادة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات للحلقة الإعدادية أن تدريس هذه الوحدة لتلاميذ الصف السابع الأساسي يهدف إلى أن يكون المتعلم قادرا بنهاية دراستها على أن (وزارة التربية والتعليم . ب، ٢٠١٥):

- يحدد وظائف الكمبيوتر في مجالات الحياة المختلفة.
- يعدد عناصر نظام الكمبيوتر.
- يرتب أنواع الكمبيوتر المختلفة من حيث)الحجم - السرعة(تصاعدياً.
- يضع خطا تحت وحدات الإخراج ودائرة حول وحدات الإدخال.
- يرتب وحدات التخزين حسب السعة التخزينية تنازليا .
- يميز بين أنواع البرمجيات من حيث الوظيفة.
- يعدد مهام نظام التشغيل.
- يفرّق بين البيان والمعلومة.
- يرتب مراحل معالجة البيانات.
- يحدد الأعمال التي يقوم بها كل من "المصممون - المصنعون – المبرمجون".
- يقارن بين الشبكة المحلية وشبكة المعلومات العالمية من حيث)الخدمات المتاحة(.
- يحدد اثنين من خدمات الإنترنت.
- يعدد ثلاثاً من سلبيات وإيجابيات الإنترنت.
- يوضح ثلاثا من قواعد الاستخدام الآمن.

ونظرا لعدم تلبية المحتوى الحالي لنسبة عالية من معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي بلغ متوسطها في الدول الأربع (٥٨.٤٥٥ ٪)، فقد اقترح الباحث محتوى إثرائيا يتكامل مع موضوعات الوحدة ويسهم في تلبية وتحقيق هذه المعايير، ويوضح (ملحق ٢) مصفوفة المؤشرات الدالة على معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي، والمعارف والأنشطة المقترحة لتحقيقها في الوحدة.

أما الأهداف الخاصة لمادة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات للصف الأول الإعدادي فكانت:

- في نهاية العام الدراسي ينبغي أن يكون الطالب قادراً على أن:
- يتعرف على استخدامات الكمبيوتر المختلفة فى حياتنا اليومية
- يتعرف على مكونات الكمبيوتر
- يميز بين مكونات الكمبيوتر
- يتفاعل مع مكونات الكمبيوتر
- يكون لديه علم بأهم مفاهيم الإنترنت
- يعرف أهمية نظم التشغيل.
- يميز بين البحث عن ملف ، مكون مادي ، شخص باستخدام نظام التشغيل.
- ينمى مهارات الكتابة والتنسيق وتخطيط الصفحات من خلال معالج الكلمات
- ينمى مهارة استخدام المساعد والتنسيق التلقائي

- ينمى قدرات التعلم الذاتي
- ينمى قدرات التفكير العلمي السليم في استخدام برامج الكمبيوتر
- ينمى مهارة التصميم والابتكار
- يربط بين الدراسة النظرية والدراسة العملية وكيفية توظيف الدراسة النظرية فى الحياة العملية.

وقد شملت الوحدة المقترحة (٦) موضوعات يتم تدريسها إعتماداً على أسس النظرية البنائية، ومدخل التعلم بالاكتشاف شبه الموجه بما يسمح بقيام المتعلم بدور رئيسٍ في تعلمه وبناء معرفته في مجال الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات معتمدا على نفسه ومتعاونا مع أقرانه وجها لوجه، وعبر شبكة الإنترنت، مع الحصول على توجيهات المعلم عند الحاجة إليها.

ووفقا للتصور المقترح للوحدة ونشاطاتها المقترحة يتم تدريس الموضوعات الستة خلال (١٥) حصة نظرية، و(١١) حصة عملية، وفي حال توافر متطلبات تدريس الوحدة وتنفيذ نشاطاتها وفقا للمخطط المقترح لها، فإن محتواها يحقق (٥٣) مؤشرا من إجمالي مؤشرات تحقق معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي البالغ (٦٨) مؤشرا بنسبة تحقق تصل إلى (٧٧.٩٤ ٪).

ويعتمد التقويم في الوحدة المقترحة على التقويم الشفوي والتحريري البنائي والختامي للوحدة، مع التقويم العملي القائم على المعايير المقترحة للتنور الحاسوبي والمعلوماتي.

- **القيمة التطبيقية للبحث**:

- قدم البحث قائمة معدة ومحكمة لمعايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي التي يجب تحقيقها في كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في ضوء مجموعة من المعايير العالمية لهذا المجال، أمكن الاستفادة منها في تحليل وتقويم محتوى مقررات الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات لمراحل التعليم قبل الجامعي.
- قدم البحث وحدة دراسية مقترحة تقوم على الإثراء وتكامل المعارف والمهارات المتضمنة فيها مع موضوعات المقرر كنموذج يمكن أن تسهم في تحقيق معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي.
- قدم البحث إطارا نظريا لأبعاد تقويم محتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات بالدول العربية، ونتائج تحليلية لواقع مستويات تلبية هذا المحتوى لمعايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي في دولة الكويت ومملكة البحرين وجمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية يمكن أن تفيد مؤلفي هذه الكتب في عمليات تطويرها وتنفيذها بما يلبي هذه المعايير.

- **توصيات البحث**:

- تطوير كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في دولة الكويت وجمهورية مصر العربية والمملكة العربية السعودية ومملكة البحرين في ضوء نتائج البحث الحالي، وبالاستعانة بقائمة معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي المعدة فيه، والوحدة المقترحة لإثراء معارف ومهارات وحدات المقررات القائمة حاليا.
- قيام خبراء تكنولوجيا التعليم وعلوم الحاسوب والمناهج بإعداد مصفوفات المدى والتتابع لمقررات الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات في الدول الأربع لتفادي

الحشو التكرار واستكمال المقررات بموضوعات متطورة تلبي المعايير الدولية للتنور الحاسوبي والمعلوماتي.

- قيام وزارات التربية بتوفير متطلبات تحقيق معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي وأهمها وضع خطط مجتمعية علمية مبنية على واقع التعليم في كل دولة، وأهداف تربوية مرتبطة بخطط التنمية الاقتصادية والاجتماعية والعلمية، على أن تتسم هذه الخطط بالإجرائية والتحديد الزمني لمراحلها، وتوفير مصادر التمويل لتنفيذها.
- قيام مصممي المواقع الشبكية لوزارات التربية والتعليم العربية بوضع نُسخ من الكتب الدراسية المقررة أو (الكتب الإلكترونية) وخطط تدريسها ووثائق إعدادها في مواقعها الإلكترونية لإتاحتها للطلاب والباحثين لإجراء الدراسات التقويمية عليها لتطويرها.

• مقترحات البحث:

- تقويم محتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات لطلبة مراحل التعليم العام قبل الجامعي بالدولة العربية في ضوء المعايير العالمية للتنور الحاسوبي والمعلوماتي.
- تقويم محتوى كتب الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات لطلبة كليات التربية بالدولة العربية في ضوء المعايير العالمية للتنور الحاسوبي والمعلوماتي.
- مستويات التنور الحاسوبي والمعلوماتي لدى المعلمين والطلاب بمراحل التعليم قبل الجامعي وعلاقتها بمدى تلبية مقررات الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات لهذه المستويات .

• مراجع البحث:

• أولا: المراجع العربية:

- الأحمدي، علي بن حسن بن حسين (٢٠٠٩). تصور مقترح لتطبيق معايير التنور التقني العالمية (STL) في تطوير مناهج المدرسة الثانوية في المملكة العربية السعودية. **الملتقى الأول للتعليم الثانوي، الواقع وآفاق المستقبل**. المدينة المنورة.تم الحصول عليه من http://www.eqra.com.sa/Data/dt-0014.doc
- الأستاذ، محمود وعبد المنعم، رانيا (2006). جودة المحتوى الحاسوبي في مناهج التكنولوجيا بالمرحلة الأساسية في ضوء معايير تنظيم المحتوى، **المؤتمر العلمي الأول التجربة الفلسطينية في إعداد المناهج الواقع والتطلعات**. غزة: كلية التربية بجامعة الأقصى.
- البيطار، حمدي محمد محمد (٢٠١٣). تقويم منهج الحاسب الآلي للصف الأول الثانوي الصناعي من وجهة نظر المعلمين. **مجلة كلية التربية جامعة أسيوط**، ٢٩ (٢)، ٢ -٥٨.
- الجادر، هدى خورشيد شوكة (٢٠٠٤). **تقويم منهج الحاسبات للمرحلة الإعدادية من وجهة نظر الاختصاصيين التربويين والمدرسين** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة بغداد، الجمهورية العراقية.
- الحناوي، حامد أحمد (٢٠١٠). دور كتاب التكنولوجيا للصف الثاني عشر في إكساب الطلبة بعض المعايير العالمية لتكنولوجيا المعلومات (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الخثلان، منصور بن زيد بن إبراهيم (٢٠٠٦). **مدى تحقيق أهداف مشروع إدخال الحاسب في مناهج المرحلة المتوسطة من وجهة نظر المديرين والمشرفين والمعلمين** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الملك سعود، المملكة العربية السعودية.

- الخزندار، نائلة نجيب ومهدي، حسن ربحي (٢٠٠٥). تقويم منهاج التكنولوجيا للمرحلة الأساسية في ضوء المعايير القيمية لتكنولوجيا التعليم من وجهة نظر المعلم، **المؤتمر التربوي الثاني - الطفل الفلسطيني بين تحديات الواقع وطموحات المستقبل**. فلسطين: كلية التربية بالجامعة الإسلامية. الجزء الثاني، ١-٢٤.
- الشبكة العربية لضمان الجودة في التعليم العالي (٢٠١٠). **معجم لمصطلحات ضمان الجودة في التعليم العالي**. تم الحصول عليه من: http://anqahe.org/files/ Anqahe Glossary 2011 .pdf
- الشراكة في قياس تكنولوجيا المعلومات والاتصالات للتنمية (٢٠١١). **قياس أهداف القمة العالمية لمجتمع المعلومات: إطار عمل إحصائي**. جنيف: الاتحاد الدولي للاتصالات. تم الحصول عليه من: http://www.uis.unesco.org /Library/Documents/ ICTguide11 Tec2 AR.pdf
- الشمري، عبدالرحمن (٢٠١٥، ٦ يناير). ألغت الاجتماعيات والحاسوب لبعض الفصول والعيسي شدّد على زيادة الحصص العلمية - التربية تتجاهل رأي مركز تطوير التعليم وتعتمد الخطة الدراسية للمرحلة الابتدائية **جريدة السياسة**. تم الحصول عليه من http://al-seyassah.com/التربية -تتجاهل -رأي -مركز -تطوير - التعليم/.
- الفريح، سعاد عبدالعزيز (١٩٩٧). تقويم منهج المعلوماتية للصف الأول المتوسط بدولة الكويت. **المجلة التربوية**، ١١ (٤٣)، ١٥٣ -198.
- الفقعاوي، زينات محمد (٢٠٠٧). تحليل مقرر تكنولوجيا المعلومات للصف الحادي عشر في ضوء معايير الثقافة الحاسوبية ومدى اكتساب الطلبة لها (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الكحلوت، نصر (٢٠٠٣). **برنامج مقترح لتنمية الثقافة الحاسوبية لطلبة جامعة الأقصى بغزة** (رسالة ماجستير غير منشورة)، جامعة الأقصى، غزة.
- المحيسن، إبراهيم بن عبدالله (٢٠١١). تعليم المعلوماتية في التعليم العام في المملكة العربية السعودية: أين نحن الآن؟ وأين يجب أن نتجه؟ نظرة دولية مقارنة. تم الحصول عليه من: http://www.mohyssin.com/Download/research/doc/research006.doc
- المغربي، الشيماء وعبد الموجود، محمد عزت (٢٠٠٥). ضوابط علمية لإعداد المعلم فى ضوء المستويات المعيارية. **المؤتمر العلمي السابع عشر مناهج التعليم والمستويات المعيارية**. القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. المجلد الأول، ٢٥٧ -٢٧٦.
- الموجي، أماني محمد سعد الدين (٢٠٠٣). تقويم منهج التكنولوجيا وتنمية التفكير فى المرحلة الإعدادية فى ضوء بعض الاتجاهات العالمية. **مجلة التربية العلمية**، ٦ (٤)، ١٤١ - ١٧٧.
- الموسى، عبد الله عبد العزيز (٢٠٠٢). استخدام تقنية المعلومات والحاسوب في التعليم الأساسي في دول الخليج العربية: دراسة ميدانية. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- النادي، عائدة خضر خليل (٢٠٠٧). **إثراء محتوى مقرر التكنولوجيا للصف السابع الأساسي في ضوء المعايير العالمية** (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.
- الناقة، محمود كامل (٢٠٠٥). مقدمة. **المؤتمر العلمي السابع عشر مناهج التعليم والمستويات المعيارية**. القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. المجلد الأول. أ -ز.
- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٩). **وثيقة معايير المتعلم لجميع مواد التعليم قبل الجامعي**. القاهرة: الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد. ٧٨ -٨٣. تم الحصول عليه من: http://bagouredu.org/naqaa/books/10.pdf
- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٩). **وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى مادة الكمبيوتر وتكنولوجيا المعلومات للتعليم قبل الجامعي**. القاهرة: الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.

http://www.4shared.com/file/12972567...4/_online.html

- بن يحيى، ميسون وحمدي، نرجس (٢٠١١). مدى وعي طلبة الدراسات العليا في الجامعة الأردنية لمفهوم التنور المعلوماتي ودرجة امتلاكهم لمهاراته. **دراسات، العلوم التربوية**، *38*(2)، ٧٢٥ – ٧٣٩.
- بياعة، نمر (٢٠١٠). **تدريس التنوّر الحاسوبي وعلم الحاسوب في المرحلتين الإبتدائية والإعدادية**. تم الحصول عليه من: https://sites.google. Com /site/ mdrstna /111-3
- خميس، محمد عطية (٢٠٠٣). **عمليات تكنولوجيا التعليم**. القاهرة: مكتبة دار الحكمة.
- خميس، محمد عطية (٢٠١٥). **مصادر التعلم الإلكتروني – الجزء الأول: الأفراد والوسائط**. القاهرة: مكتبة دار السحاب للطباعة والنشر والتوزيع.
- سعد الدين، هدى بسام (٢٠٠٧). المهارات الحياتية المتضمنة في مقرر التكنولوجيا للصف العاشر ومدى اكتساب الطلبة لها (ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.
- سيد، فتح الباب عبدالحليم (١٩٩٥). **الكمبيوتر في التعليم**، الرياض: عالم الكتب.
- شحاتة، حسن (2005). ثقافة المعايير والتعليم الجامعي. **المؤتمر العلمي السابع عشر مناهج التعليم والمستويات المعيارية**. القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. المجلد الأول، ٥١–٧٥.
- شحاتة، حسن والنجار، زينب (٢٠٠٣). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- شرف، محمد صلاح خليل (٢٠٠٩). تقويم مساق تكنولوجيا المعلومات وشبكات الحاسب الآلي بجامعة الأقصى في ضوء معايير الثقافة الحاسوبية ومدى اكتساب الطلبة لها (رسالة ماجستير غير منشورة)، الجامعة الإسلامية، غزة.
- صبري، ماهر اسماعيل (٢٠٠٥). **التنوير العلمي التقني – مدخل للتربية في القرن الجديد**. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- صبري، ماهر اسماعيل وتوفيق، صلاح الدين (٢٠٠٤). **التنور التكنولوجي وتحديث التعليم**. الإسكندرية: المكتب الجامعي الحديث.
- صبري، ماهر اسماعيل ومحمد، محمد أبوالفتوح (2004). تطوير مناهج التكنولوجيا وتنمية التفكير للمرحلة الإعدادية علي ضوء مجالات التنوير التكنولوجي وأبعاده. **المؤتمر العلمي الثامن: التربية العلمية وثقافة المجتمع**. القاهرة: الجمعية المصرية للتربية العلمية. المجلد الثاني.
- طعيمة، رشدي أحمد (٢٠٠٤). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية: مفهومه – أسسه – استخداماته. القاهرة: دار الفكر العربي.
- عبدالحليم، أحمد المهدي (٢٠٠٥). حكاية المعايير القومية للتعليم وتوابعها: دراسة ناقدة ورؤية بديلة. **المؤتمر العلمي السابع عشر مناهج التعليم والمستويات المعيارية**. القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، المجلد الثالث، ١٠٨٩ –١١٣٠.
- عبيد، وليم (٢٠٠٤). علامات مرجعية على طريق الجودة في التعليم. **المؤتمر العلمي السادس عشر تكوين المعلم**. القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. المجلد الثاني. ٧٩٧ – ٣١١.
- عسقول، محمد عبدالفتاح وأبو عودة، محمد وفؤاد (٢٠٠٧). تحليل المحتوى العلمي لمنهاج الثقافة التقنية المقرر على طلبة الصف العاشر الأساسي في ظل أبعاد التنور التقني. **مجلة الجامعة الإسلامية: سلسلة الدراسات الإنسانية**، *١٥* (٢)، ٨٤٥ –٨٧٣.
- عطيفة، حمدي أبو الفتوح (٢٠٠٢). **منهجية البحث العلمي وتطبيقاتها في الدراسات التربوية والنفسية**. القاهرة: دار النشر للجامعات.
- علي، نبيل وحجازي، نادية (٢٠٠٥). الفجوة الرقمية: رؤية عربية لمجتمع المعرفة. **عالم المعرفة**. (٣١٨).
- عليمات، عبير راشد (٢٠٠٦). **تقويم وتطوير الكتب المدرسية للمرحلة الأساسية**. عمان. الأردن: دار ومكتبة الحامد.
- عودة، رحمة (2003). فعالية برنامج مقترح في طرائق تدريس الحاسوب كما يعكسه التحصيل الأكاديمي والأداء التدريسي والاتجاه نحو البرنامج لدى طلبة كلية التربية بجامعة الأقصى بغزة (رسالة دكتورة غير منشورة)، جامعة الأقصى، غزة.

- عياد، فؤاد اسماعيل (٢٠١٣). مستوى التنور في مجال تكنولوجيا المعلومات لدى طلبة الثانوية العامة بقطاع غزة. **مجلة المنارة**، ١٩ (١)، ٤٥ -٧٧.
- عياد ، فؤاد اسماعيل وأبو جحجوح، يحيى محمد (٢٠٠٦). تحليل مبحث التكنولوجيا للصفوف من السابع الى العاشر بفلسطين في ضوء معايير التنور التكنولوجي للجمعية الدولية للتربية التكنولوجية. **المؤتمر العلمي الأول التجربة الفلسطينية في إعداد المناهج**. غزة: كلية التربية بجامعة الأقصى.
- عياد، فؤاد اسماعيل وأبو جحجوح، يحي محمد (٢٠٠٨). مدى توافر معايير الاستنارة التكنولوجية في كتابي التكنولوجيا للصفين (الخامس والسادس) الأساسيين بفلسطين. **مجلة الجامعة الإسلامية: سلسلة الدراسات الإنسانية**. ١٦ (١)، 541–586 .
- فتح الله، مندور عبدالسلام (٢٠٠٧). تقويم منهج التكنولوجيا وتنمية التفكير في ضوء معايير الجودة بالتعليم العام في جمهورية مصر العربية. **رسالة الخليج العربى**، (١٠٤)، ٥٩ -١٣١.
-فودة، ألفت محمد (٢٠٠٣). تقويم منهج الحاسب الآلي في المدارس الثانوية للبنات في الرئاسة العامة لتعليم البنات من وجهة نظر المعلمة والطالبة. **مجلة جامعة الملك سعود**. تم الحصول عليه من: http://repository.ksu.edu.sa/jspui/handle/123456789/14312
- محمد، ليلى محمد غلوم (٢٠١١). تقويم محتوى كتب الحاسوب للمرحلة الابتدائية بدولة الكويت في ضوء معايير التنور الحاسوبي (رسالة ماجستير غير منشورة)، مملكة البحرين، الجامعة الخليجية.
- محمود، حسين بشير (٢٠٠٥). حول المستويات المعيارية القومية للمنهج ونواتج التعلم. **المؤتمر العلمي السابع عشر مناهج التعليم والمستويات المعيارية**. القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. المجلد الأول، ٢٧٧–٢٨٨.
- محمود، صلاح الدين عرفه (٢٠٠٧). مفهومات المنهج المدرسي والتنمية المتكاملة في مجتمع المعرفة: رؤى تربوية لتنمية جدارات الانسان العربي وتقدمه في بيئة متغيرة. القاهرة: عالم الكتب للنشر والتوزيع والطباعة.
- مشروع إعداد المعايير القومية (٢٠٠٣). **مشروع المعايير القومية للتعليم في مصر**. المجلد الأول. القاهرة: وزارة التربية والتعليم.
- معهد اليونسكو للإحصاء (أبريل ٢٠١٣). **تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التعليم في خمس دول عربية**. تحليل مقارن لدمج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات والجاهزية الإلكترونية في المدارس في مصر والأردن وعمان وفلسطين وقطر. تم الحصول عليه من: http://www.uis.unesco.org/Communication/Documents/ICT-arab-states-ar.pdf
- نجيب، كمال (٢٠٠٧). المعايير التربوية في مصر: دراسة نقدية لمشروع إصلاح التعليم في عصر الليبرالية الجديدة. **المؤتمر العلمي التاسع عشر تطوير التعليم في ضوء معايير الجودة**. القاهرة: الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس. المجلد الثاني. ٦٦٩ -٧٣٨.
- هيئة تقويم التعليم العام بالمملكة العربية السعودية (٢٠١٥). **برنامج المعايير الوطنية لمناهج التعليم العام**. تم الحصول عليه من http://www.peec.gov.sa /services / curriculum-criteria

وزارة التربية والتعليم . أ (٢٠١٥). **مجالات العمل في المعايير القومية للتعليم**. تم الحصول عليه من: http://portal.moe.gov.eg/AboutMinistry/ Standards/ Pages/ Areas Of Work.aspx

- وزارة التربية والتعليم . ب (٢٠١٥). **توجيهات المرحلة الإعدادية**. تم الحصول عليه من: http://portal.moe.gov.eg/AboutMinistry/Departments/ecd/techleading/Pages/Preparatory.aspx

• **ثانياً: المراجع الأجنبية**:

- Barton, Rob (2010). Computer Security in Computer Literacy Education. *Issues in Information Systems, XI*(2), 162-167. Retrieved from http://iacis.org/iis/2010/162-167_LV2010_1530.pdf

- Brown, Dina & Warschauer, Mark (2006). From the University to the Elementary Classroom: Students' Experiences in Learning to Integrate Technology in Instruction. *Journal of Technology and Teacher Education, 14*(٣), 599-621. Retrieved from http://www.editlib.org/p/5996/

Cole, Ian J. & Kelsey, Amanda (2004). Computer and information literacy in post-qualifying education. *Nurse Education in Practice, 4*(3), 190-199. Retrieved from http://www.nurseeducation inpractice. com/ article/S1471- 5953(03)00065-9/fulltext

- Fortier, John D., Potter, Calvin J., Grady, Susan M., Lohr, Neah J. & Klein, Jim (2000). *Wisconsin's Model Academic Standards for Information and Technology Literacy*. Madison, Wisconsin: Wisconsin Department of Public Instruction. Retrieved from
- http://165.189.80.100/standards/pdf/infotech.pdf
- Fraillon, J., Ainley, J., Schulz, W., Friedman, T., & Gebhardt, E. (2013). Preparing for Life in a Digital Age: The IEA International Computer and Information Literacy Study International Report. Retrieved from
- http://www.iea.nl/fileadmin/user_upload/Publications/Electronic_versions/ICILS_2013_International_Report.pdf
- Gupta, G.K.,(2006). Computer Literacy: Essential in Today's Computer-Centric World. *Inroads – The SIGCSE Bulletin*, *38*(2), 115- 119.
- Hindi, Nitham M., Miller, Don & Wenger, James (2002). Computer Literacy: Implications for Teaching a College-Level Course. *Journal of Information Systems Education*, *13*(2). 143-152. Retrieved from
- http://jise.org/Volume13/Pdf/143.pdf
- Hoshino, A., Kitahara, Si, Singyouchi, K., Adachi, K & .Watai, M. (2005). Analysis of Influential Factors on Computer Literacy Course Evaluation .In C. Crawford et al. (Eds.), (Proceedings of Society for Information Technology & Teacher Education International Conference 2005) 872-877. Retrieved from
- http://www.jumonji-u.ac.jp/sscs/hoshinoa/ronbun/200503.pdf
- Joe-Kinanee, Josephine N. (June, 2012). A Study of Computer Literacy Among Trainee Teachers in A Nigerian University of Education. *Global Voice of Educators*, *1*(1). Retrieved from
- http://globaleducators.org/downloads/global_voice_of_educators/Journal%202012%20-%2012.pdf
- Joos, Irena, Nelson, Ramona & Smith, Marjorie J. (2010). *Introduction to Computer for Healthcare Professionals*, fifth Edition, London: Jones and Bartlett Publishers International.
- Kleen, Betty, Rodrigue, Sherry and Fanguy, Ronnie (2011). A 2011 Review: Computer Literacy Requirements For Bachelor's Degree

programs in U.S. Public Universities and Colleges of Business. *Issues in Information Systems*. *XII*(2), 162-170. Retrieved from
- http://iacis.org/iis/2011/162-170_AL2011_1685.pdf
- Koch, Melissa. (2001). Information Literacy: Where do we go from here? *Technos Quarterly for Education and Techology*, *10*(1). Retrieved from http://www.technos.net/tg_10/1koch.htm.
- Lingard, Robert, Madison, Roberta & Melara, Gloria (2002). Assessing the Effectiveness of Computer Literacy Courses. Retrieved from http://www.ecs.csun.edu/~rlingard/Publications/ ASEEP aper062002. pdf
- Louda, D (1994, September). *Responding to The Cell for Technological Literary*, NASSP Bulletin, , PP. 44-48.
- Martin, Florence & Dunsworth, Qi (2007). Methodical Formative Evaluation of Computer Literacy Course: What and How to Teach. *Journal of Information Technology Education*. *6*, 123-134.
- McKay, D. (2006). Computer Literacy: An Important Skill. Retrieved from http://careerplanning.about.com/od/important_skills /a/ comp_literacy.htm
- Miller, Jon D. (June 1986). Technological Literacy: Some Concepts and Measures. *Bulletin of Science, Technology & Society*, *6*(3),195-201.
- National Council of Teachers of English (2009, March). Literacy Learning in the 21st Century. Retrieved from
- http://www.ncte.org/library/NCTEFiles/Resources/Magazine/CC0183_Brief_Literacy.pdf
- Osunwusi, Adeyinka Olumuyiwa1 and Abifarin, Michael Segun (2013). A comparative assessment of computer literacy of private and public secondary school students in Lagos State, Nigeria, *Educational Research and Reviews*. *8*(12), 881-889. Retrieved from
- http://www.academicjournals.org/article/article1379768064_Osunwusi%20and%20Abifarin.pdf
- Programme for International Student Assessment (2006). *Assessing Scientific, Reading and Mathematical Literacy A Framework for PISA 2006*. Retrieved from http://edu.au.dk/fileadmin/www.dpu.dk/omdpu/centerforgrundskoleforskning/internationaleundersoegelser/andreundersoegelser/pisa/om-dpu_institutter_paedagogisk-psykologi_pisa_20071109154105_framework2006.pdf
- Reeves, D. B. (2004). 101 More Questions & Answers about Standards, Assessment, and Accountability. Englewood, CO: Advanced Learning Press.
- Saparniene, Diana, Merkys, Gediminas & Saparnis, Gintaras (2005). Students` Attitudes towards Computer: Statistical Types and their Relationship with Computer Literacy. Paper presented at the

European Conference on Educational Research, University College (Dublin, Ireland, Sep 7-10, 2005). Retrieved from http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED494972.pdf
- Shelly, G., Cashman, T.J., Gunter, R.E., & Gunter, G.A. (2010). Teachers Discovering Computers. Integrating Technology and Digital Media in the Classroom. USA: Cengage.
- Son, Jeong-Bae , Robb, Thomas & Charismiadji, Indra (2011). Computer Literacy and Competency: A Survey of Indonesian Teachers of English as a Foreign Language**.** *CALL-EJ***.** 12(1), 26-42. Retrieved from
- http://callej.org/journal/12-1/Son_2011.pdf
- The Colorado Department of Education (2013). *What is technology literacy?* Retrieved from http://www.coloradotechliteracy. org/org/documentation/module1/definition.htm
- UNESCO (2013). A Handbook for the Improvement of Textbooks and Teaching Materials as Aids to International Understanding. Paris: Unesco. Retrieved from http://unesdoc.unesco.org/ mages/ 0006/000630/063011eo.pdf
- Usluel, Yasemin Kocak (2007). Can ICT usage make a difference on student teachers' information literacy self-efficacy.*Library& Information Science Research*, *29*(1), 92–102. Retrieved from http:// www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0740818807000102
- Wong, Adam & Ng, Helena (2005). Peer assessment and Computer Literacy for Junior High School Students in Geography Lessons in Hong Kong. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology* (IJEDICT), 2005, *1* (3), 120-134. Retrieved from http://ijedict.dec.uwi.edu/ viewarticle. php?id=87

- **مصادر قوائم معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي العالمية التي تم الاستانة بها في إعداد قائمة معايير التنور الحاسوبي والمعلوماتي بالبحث الحالي:**

- معايير التنور المعلوماتي لاستراليا ونيوزيلندا (The Australian and New Zealand information literacy Standards) الصادرة عام ٢٠٠٤.
- http://www.caul.edu.au/content/upload/files/info-literacy/InfoLiteracyFramework.pdf
- معايير المحتوى التكنولوجي (Technology Content Standards) في ولاية داكوتا الجنوبية (South Dakota) الصادرة في يوليو ٢٠٠٧.
- http://doe.sd.gov/contentstandards/documents/BoardApprovededtechstandardsforweb.pdf
- معايير ماسوستش للتكنولوجيا المعلومات (Massachusetts Technology Literacy Standards and Expectations) الصادرة في ابريل ٢٠٠٨.
- http://www.doe.mass.edu/odl/standards/itstand.pdf

- معايير لويزيانا لتكنولوجيا التعلم من k-12 (Louisiana PreK-12 State Educational Technology Standards) المؤسسة على المعايير القومية للتكنولوجيا التربوية (The National Educational Technology Standards) الصادرة في ديسمبر ٢٠٠٨.
http://www.louisianaschools.net/lde/uploads/13338.pdf
- مهارات التنور الحاسوبي في ميرلاند (Computer Literacy Skills: A Companion to the Maryland Technology Literacy Standards for Students) الصادرة في فبراير ٢٠٠٩.
https://www.montgomeryschoolsmd.org/departments/techlit/
- وثيقة معايير المتعلم لجميع مواد التعليم قبل الجامعى (١ -١٢) الصادرة عن الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بجمهورية مصر العربية (مارس ٢٠٠٩م).
http://bagouredu.org/naqaa/books/10.pdf
- معايير نيفادا لتعليم الحاسوب والتكنولوجيا (Nevada Computer and Technology Education Standards) الصادرة في ١٤ مايو ٢٠١٠.
http://www.doe.nv.gov/Standards_Instructional_Support/Nevada_Academic_Standards/Comp_Tech_Standards/Computer___Technology_Standards/
- دليل معايير التنور الحاسوبي (Computer Standards) للصفوف من ٥ - ١٢ لمكتب التربية بمقاطعة أورانج بولاية كاليفورنيا (Orange, California) الصادرة في ٨ مارس ٢٠١١.
http://www.orange.k12.nj.us/cms/lib7/NJ01000601/Centricity/Domain/15/Technology-Curriculum_5-12.pdf
- معايير تكنولوجيا الحاسوب (Computer Technology Standards) للتعلم في المدارس العامة لولاية فيرجينيا (Virginia's Public Schools) للصفوف ٣ – ٥ الصادرة في مارس ٢٠١٣.
http://www.bristolvaschools.org/mwarren/techstandards2005.pdf
- معايير محتوى منهج التكنولوجيا بنيوجرسي (New Jersey Core Curriculum Content Standards for Technology) المبنية في ضوء معايير الجمعية الدولية لتكنولوجيا التربية (the International Society for Technology in Education)، وأهداف رابطة تكنولوجيا التعليم الدولية (the International Technology Education Association) الصادرة في يناير ٢٠١٤.
http://www.smikes.org/new-academics/new-jersey-core-curriculum-content-standards-for-technology

****

البحث الثاني:

فعالية استخدام برنامج Edraw Mind Map للخرائط الذهنية على تحصيل طلاب الدراسات العليا في برنامج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التربية في جامعة الباحة في المملكة العربية السعودية

إعداد :

د/ محمد عمر سرحان
أستاذ مشارك تكنولوجيا التعليم
جامعة الباحة -المملكة العربية السعودية

د/ الطيب احمد حسن هارون
أستاذ مشارك تكنولوجيا التعليم
جامعة الزعيم الأزهرى -جمهورية السودان

فعالية استخدام برنامج Edraw Mind Map للخرائط الذهنية على تحصيل طلاب الدراسات العليا في برنامج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التربية في جامعة الباحة في المملكة العربية السعودية

د/ محمد عمر سرحان د/ الطيب احمد حسن هارون

• **ملخص الدراسة**:

هدفت الدراسة الحالية للتعرف على فعالية برنامج Edraw Mind Map للخرائط الذهنية على تحصيل طلاب الدراسات العليا في مساق قراءات باللغة الإنكليزية في مجال التخصص ، وقد تحددت عينه الدراسة من طلاب الدراسات العليا في برنامج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التربية، واستخدم الباحثان المنهج شبه التجريبي لمجموعتين ،أعد الباحثان اختبارين : قبليا ، وبعديا ، حيث تم تطبيق أداة الدراسة بعد تحكيمها ، والتأكد من صدقها، وثباتها على عينه قصديه مكونة من (٤٦) طالب تم تقسيمهم إلى مجموعتين : احدهما تجريبية درست بواسطة الخرائط الذهنية لمدة أسبوعين ، والأخرى ضابطة درست بالطريقة المعتادة، بعد تحقيق التكافؤ بينهما ، وضبط متغيرات البحث . وبعد المعالجة الإحصائية للاختبار البعدي أوضحت النتائج مدى فعالية الخرائط الذهنية على تحصيل طلاب المجموعة التجريبية ، وفي ضوء ما تم التوصل إليه من نتائج قدم الباحثان عددا من التوصيات والدراسات المقترحة .

The Effectiveness Edraw Mind Map Program On Achievement For Graduate Students In Information And Communications Technology In Education At The University Of Al-Baha In Saudi Arabia

Abstract

The present study aimed to identify the effectiveness of the program Edraw Mind Map mental maps.Collection of graduate students in a course in English readings in the area of specialization, have been identified sample of graduate students in information and communication technology in education program, the researchers used the quasi-experimental approach to the two groups, the researchers prepared two tests: tribal, and Uday, where the study was applied tool after arbitration, and to ensure its sincerity, and persistence Students were divided into two groups: one experimental studied by mental maps for two weeks, and the other officer studied in the usual way, after achieving parity between them, and adjust search variables. After statistical treatment of the post test results showed the effectiveness of mental maps to collect the experimental group students, and in the light of the findings the researchers made a number of recommendations and proposed studies

• **المقدمة** :

تشهد المجتمعات الإنسانية ثورة علمية وتكنولوجية متنامية نتج عنها العديد من المتغيرات والتطورات أدت إلى ظهور العديد من المشكلات التي تصادف الأفراد في حياتهم اليومية ، الأمر الذي فرض على المجتمعات بذل الجهود لتطوير

المؤسسات التعليمية ،بما يكفل إعداد الأفراد للتوافق مع المتغيرات ومواكبتها . ويعد النمو السريع في المعرفة من ابرز سمات العالم المعاصر ،وقد ترتب على هذا النمو العديد من الآثار على العملية التعليمية ،فهو يؤدي من جهة إلى خلق صعوبة أمام الطلاب لتحصيل هذه المعرفة ، ومن جهة أخرى يجعل المناهج الدراسية عاجزة عن احتواء كل تلك المعرفة مما يترتب عليه تخلف هذه المناهج عن مسايرة التطورات الحاصلة في المعرفة الإنسانية ،الأمر الذي يعد من ابرز التحديات التي تواجه التعليم في عالمنا المعاصر.حيث يشكل هذا التضخم المعرفي احد التحديات الرئيسة التي تواجه المربين وواضعي المقررات والخطط الدراسية في مختلف دول العالم ، ولمواجهة هذا التطور الهائل والسريع أصبح الاهتمام من قبل المربين والمخططين للمناهج الدراسية منصبا على التأكيد على أساسيات المعرفة كاتجاه معاصر في بناء المناهج .(زيتون،٢٠٠٩)

وبناءً على ما سبق ولأهمية طرح طرق واستراتيجيات حديثة، رأى الباحثان أن يتوجها في دراستهما لتجريب إحدى الاستراتيجيات الحديثة في تعليم قراءات باللغة الإنكليزية في مجال التخصص لطلاب الدراسات العليا تخصص تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التربية في جامعة الباحة ، وهي إستراتيجية الخرائط الذهنية (mind maps) التي طرحها (Buzan,2004).

وهذه الطريقة كما يراها (بوزان ،٢٠٠٦) تقوم على تصور لكيفية تعامل الدماغ مع الأفكار ،بناء على الدراسات والبحوث التي أجريت حول الدماغ وآليات عمله ، والتي ترى أن تعامل الدماغ مع الأفكار يتم بطريقة تكوين فكرة مركزية تستدعي حولها أفكارا متفرعة عنها ، وهذه الأفكار الفرعية بدورها تستدعي أفكارا أخرى ،فإذا ما تم تحويل ما يتم في الدماغ إلى صورة عنه مدونة على الورق ،فإن هذا سيساعد في عملية تنظيم الأفكار وتحديد العلاقات فيما بينها . ويرى (بوزان،٢٠١١) إمكانية استخدام الخرائط الذهنية في كل نشاط يتعلق بالتفكير والتذكر والتخطيط والإبداع ، وتتلخص هذه الإستراتيجية في تحويل الأفكار التي تدور في ذهن الطالب حول موضوع ما إلى صورة مرسومة على الورق ، يفرغ فيها بطريقة محددة ما لديه من أفكار ، وبعد ذلك يقوم بتنظيمها ومراجعتها ،ثم يصوغها في شكل مقالة مكتوبة . وتحدث أسان (Assan، 2007)عن الخرائط الذهنية بصفتها إحدى تقنيات مرحلة ما قبل الكتابة فيقول (أنها طريقة ممتازة لاستكشاف الأفكار بحرية ،وإفراغها بسهولة على صفحة واحدة ،وهي أيضا تساعد في معرفة المكان الملائم لأي فكرة بين باقي الأفكار). أما (شواهين، وبدندي، 2010،ص٤٥) فرأوا أنها تساعد في "صنع خريطة بصرية للأفكار ،مما يحرر الكاتب من التفكير الخطي المتسلسل ، وبالتالي تتيح للكاتب التفكير بإبداع أكثر ،كما تساعد أيضا في إنشاء علاقات جديدة بين الأفكار" . لقد أصبحت الخريطة الذهنية واسعة الاستخدام في المجال التربوي والتعليمي لما لها من خصائص فريدة في التعليم والتعلم.فهي تعرف المتعلمين على الشبكة الترابطية لعلاقات متداخلة من جوانب شتى بين عناصر الموضوع المراد عرضه(الرفاعي،٢٠٠٩).وهذه التقنية تساعد في تحسين عمليتي التعليم والتعلم في مُختلف المباحث الدراسية،وذلك في مجال توصل المتعلمين للمعلومات

وتطويرها.فبواسطة الخريطة الذهنية يتضح البناء المعرفي و المهاري لدى المتعلم في فهم وتفسير المنظومة التركيبية لذلك الموضوع .(بوزان،٢٠٠٥)

- **مشكلة الدراسة** :

من خلال عمل الباحثان في تدريس طلاب الدراسات العليا في برنامج تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التربية وجدا بعض الصعوبات لدى الطلاب في تحصيل مساق قراءات باللغة الإنكليزية في مجال التخصص وفهمها ، ومن هنا نمت المشكلة البحثية التي تحددت في السؤال الرئيس التالي : ما فعالية استخدام برنامج Edraw Mind Map للخرائط الذهنية في تحصيل طلاب الدراسات العليا في مساق قراءات باللغة الإنكليزية في مجال التخصص ؟

- **أسئلة الدراسة** :

سعت الدراسة للإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما فعالية استخدام برنامج Edraw Mind Map للخرائط الذهنية في تحصيل طلاب الدراسات العليا في مساق قراءات باللغة الإنكليزية في مجال التخصص ؟

وقد تفرع عن السؤال الرئيس عدد من الأسئلة الفرعية التالية وهي :

- ما دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للاختبار ألتحصيلي لدى طلاب الدراسات العليا ؟
- ما دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للاختبار ألتحصيلي لدى طلاب الدراسات العليا ؟
- ما دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية و الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار ألتحصيلي لدى طلاب الدراسات العليا ؟

- **أهمية الدراسة** :

تأتي أهمية الدراسة في النقاط التالية :

- قلة البحوث التجريبية في مجال الخرائط الذهنية .
- تحديث التعليم وجعله أكثر قدرة على أداء دوره في بناء مجتمع معرفي .
- تقديم إستراتيجية حديثة (الخرائط الذهنية) يستفيد منها الطلاب في تعلم مساق قراءات باللغة الإنكليزية في مجال التخصص .
- تحقيق الأهداف التدريسية ، وتشويق الطلاب وجذب انتباههم ، وتحسين عملية التعليم والتعلم
- أن تساعد الدراسة الحالية العاملين في التعليم على ضرورة تشجيع استخدام الخرائط الذهنية أثناء العمليات التدريسية من اجل تحسين أداء العملية التعليمية .

- **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة إلى التعرف على فعالية استخدام برنامجEdraw Mind Map للخرائط الذهنية على تحصيل طلاب الدراسات العليا في مساق قراءات باللغة الإنكليزية في مجال التخصص،مقارنة بالطريقة التقليدية المعتادة في تعليم قراءات باللغة الإنكليزية في مجال التخصص .

- **فرضيات الدراسة** :

للإجابة عن أسئلة الدراسة سيتم اختبار الفرضيات التالية:

- الفرضية الصفرية الأولى: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي، والتطبيق ألبعدي للاختبار ألتحصيلي لدى طلاب الدراسات العليا.
- الفرضية الصفرية الثانية:لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05)بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي، والتطبيق ألبعدي للاختبار ألتحصيلي لدى طلاب الدراسات العليا.
- الفرضية الصفرية الثالثة: لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق ألبعدي للاختبار ألتحصيلي لدى طلاب الدراسات العليا.

- **حدود الدراسة** :

تم إجراء الدراسة الحالية في إطار المحددات التالية:

- تم استخدام النسخة الاحترافية من الإصدار السابع لبرنامج (EdrawMax Pro 7.0)للخرائط الذهنية.
- تم تطبيق الدراسة في وحدات من مساق قراءات باللغة الإنكليزية في مجال التخصص.
- تم تطبيق الدراسة على طلاب الدراسات العليا في برنامج ماجستير تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التربية. بكلية التربية جامعة الباحة في المملكة العربية السعودية
- تم تطبيق الدراسة الميدانية خلال الفصل الدراسي الأول من العام الجامعي٢٠١٤ -٢٠١٥.

- **مصطلحات الدراسة** :

إستراتيجية التدريس : هي "إجراءات يخطط لها القائم بالتدريس مسبقا لتعينه على تنفيذ الدروس في ضوء الإمكانات المتاحة لتحقيق أهداف تعليمية خاصة بأقصى درجة ممكنة من الكفاءة والفعالية " (زيتون ،٢٠٠١).

ويعرفها الباحثان بأنها العمليات التي يقوم بها عضو هيئة التدريس وتتضمن التحضير المسبق ، وأسلوب العرض ، وتفعيل الطلاب ، وتقويمهم .

الفعالية (Effectiveness) : عرف (ماستروبيري وسكروجز، Scruggs & Mastropieri ٢٠٠٤،ص٢١٨) الفعالية بأنها " مدى نجاح المعلم في ممارسته لمهنته ،وهو يقاس بأثره في الدارسين ، الذين يشرف على تعلمهم ، كما تقيسه الاختبارات والمقاييس ".

الخريطة الذهنية : (mind map) :هي تقنية تصويرية تمثل انعكاسا خارجيا لما يحدث داخل الدماغ أثناء التفكير ، حيث أنها تمكن الدماغ من رؤية نفسه بصورة أوضح (بوزان ، ٢٠٠٧) . ويعرفها الباحثان بأنها: رسم توضيحي مبسط توضح فيه أفكار الموضوع المطروح ، ويحدد العلاقات بين هذه الأفكار وينظمها . أداة أو وسيلة تساعد على الاستذكار والحفظ السريع .

التحصيل (Achievement) : تعرفه العفون (٢٠١٢) بأنه " عبارة عن تقييم مقدار ما يحصله الطلاب من معلومات "ص ٢٢٩. ويعرفه الباحثان بأنه : مقدار ما يحصل عليه الطالب في الاختبار المعد لهذه الدراسة ، عند مستويات بلوم المعرفية (التذكر ، الفهم ، التطبيق) .

- **إجراءات الدراسة**:

تم استخدم المنهج شبه التجريبي (Quasi-Experimental) وهو كما عرفه الكيلاني والشريفين (٢٠٠٥)" التصاميم شبه التجريبية هي جزئيا تجريبية حقيقية يتم فيها ضبط بعض المصادر التي تهدد الصدق الداخلي وليس كلها وتستخدم هذه التصاميم في الحالات التي تجد فيها صعوبة كبيرة في توفير ضبط تجريبي)، وذلك على النحو التالي:

الجدول رقم (١) التصميم شبه التجريبي للدراسة

المجموعة	الاختبار القبلي	أسلوب التدريس المستخدم	الاختبار البعدي
التجريبية	تطبيق الاختبار التحصيلي	استخدام (Edraw Mind Map) للخرائط الذهنية	إعادة تطبيق الاختبار التحصيلي
الضابطة	تطبيق الاختبار التحصيلي	استخدام الطريقة المعتادة	إعادة تطبيق الاختبار التحصيلي

تم إتباع خطوات المنهج شبه التجريبي (تصميم المجموعتين) ، حيث قسم عينة البحث إلى مجموعتين تجريبية و ضابطة ،وقد تم تطبيق اختبار مساق قراءات باللغة الإنكليزية في مجال التخصص قبل تطبيق استخدام برنامج Edraw Mind Map للخرائط الذهنية على المجموعة التجريبية ، للتأكد من عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين المجموعتين قبل البدء في تطبيق التجربة ، بعدها تم تطبيق التجربة على طلاب المجموعة التجريبية ، فيما استمر تدريس طلاب المجموعة الضابطة وفق الطريقة المعتادة ، وبعد الانتهاء من التجربة أعيد تطبيق الاختبار على المجموعتين التجريبية والضابطة ، وباستخدام اختبار (ت) لدلالة الفروق بين مجموعتين مستقلتين تم التعرف على اثر التجربة في تحصيل طلاب المجموعة التجريبية .

- **مجتمع الدراسة**:

يعرف البطش وزميله (٢٠٠٧، ص٩٧) مجتمع الدراسة بأنه "المجموعات الكلية من الأفراد أو الظواهر أو الأشياء التي نأمل أن نعمم نتائج بحثنا عليها".

تكون مجتمع الدراسة من جميع طلاب الدراسات العليا(قسم تقنيات التعليم) مساق قراءات باللغة الإنكليزية في مجال التخصص المنتظمات في مدارس التعليم العام في المملكة للعام الجامعي (٢٠١٤ -٢٠١٥) الفصل الدراسي الأول. وقد بلغ عدد أفراد مجتمع الدراسة (١٥٠) طالب في حين بلغت عينة الدراسة(٤٦) طالب.

- **عينة الدراسة**:

يعرف البطش وزميله (٢٠٠٧، ص٩٨) العينة بأنها" مجموعة جزئية منتقاة من المجتمع الخاص بالدراسة ". وقد تم اختيار عينة – قصدية – من طلاب الدراسات العليا(قسم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التربية) مساق قراءات باللغة الإنكليزية في مجال التخصص قوامها (٤٦) طالب. الفصل الدراسي

الأول، وذلك لتشابه ظروف الطلاب الاقتصادية والاجتماعية وتقارب مستواهم التعليمي، وتوفر الإمكانات، والتجهيزات، واستعدادهم لإجراء التجربة. وقد تم اختيار ٤٦ طالب من طلاب الدراسات العليا من قسم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التربيةمساق قراءات باللغة الإنكليزية في مجال التخصص. وتم تقسيمهم بطريقة عشوائية بسيطة باستخدام القرعة ؛ حيث إن (٢٣) طالب يمثلون المجموعة التجريبية، و(٢٣) طالب المجموعة الضابطة، وبذلك يكون عدد أفراد العينة متمثلة في المجموعتين: التجريبية والضابطة:(٤٦) طالب. وقد تم تحقيق الضبط التجريبي المتمثل في قيام الباحثان بالتدريس لكلتا المجموعتين، ، وتشابه الظروف الاقتصادية والاجتماعية لطلاب المجوعتين كليهما.

- **ضوابط التصميم التجريبي للدراسة** :

ضبط العوامل المرتبطة بأفراد العينة من حيث التالي .

- العمر الزمني: تم ضبط العمر الزمني عن طريق حساب متوسط العمر لأفراد كل مجموعة من مجموعتي الدراسة، وقد وُجد بأنه يتراوح بين ٢٦ و ٣٨ سنة.
- المستوى الاقتصادي والاجتماعي: تم ضبط المستوى الاقتصادي والاجتماعي لمجموعتي الدراسة عن طريق اختيار المجموعتين من جامعة واحدة ينتمي طلابها لنفس الطبقة الاجتماعية والاقتصادية.
- ضبط العوامل المرتبطة بالعامل التجريبي.
- المحتوى الدراسي : تم تدريس طلاب كل مجموعة من مجموعتي الدراسة المحتوى الدراسي نفسه، والمتمثل في وحدتين من مساق قراءات باللغة الإنكليزية في مجال التخصص.
- مدة التجربة: تم تحديد نفس الفترة الزمنية لتدريس المحتوى الدراسي لكل مجموعة من مجموعتي الدراسة، حيث تم تحديد أربعة أسابيع لتدريس ذلك المحتوى، حيث بلغ عدد الساعات المخصصة لذلك (١٢) ساعة، بواقع (٣) ساعات أسبوعيا. وتم تطبيق الاختبار ألتحصيلي نفسه : قبليا وبعديا .

- **إعداد أداة الدراسة** :

تمثلت أداة الدراسة في اختبارا تحصيليا موضوعيا من إعداد الباحثان، يتكون من أربعة أقسام مرتبطة بموضوع (وحدتين من مساق قراءات باللغة الإنكليزية في مجال التخصص). وقد تم تحكيم الاختبار والتحقق من دلالات صدقه وثباته وصلاحيته قبل استخدامه من خلال ما يلي:

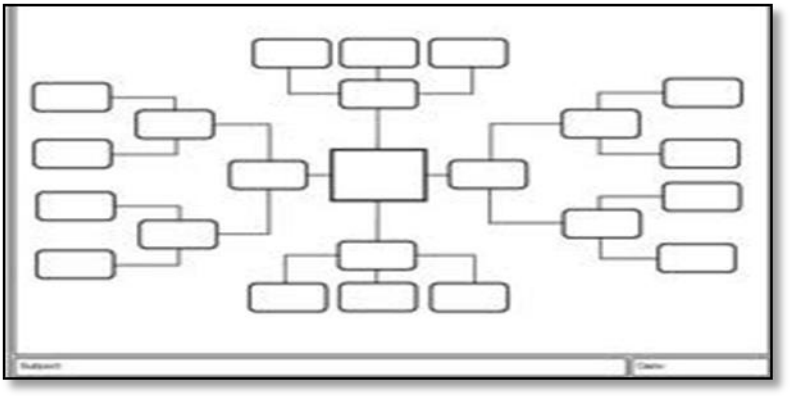
الصدق الظاهري : تم قياس مدى صدق الأداة الظاهري من خلال عرض الاختبار ألتحصيلي على مجموعة من المحكمين : (أساتذة جامعيين متخصصين في التربية ، والقياس والتقويم) . لاستطلاع آرائهم حول الصدق الظاهري من حيث أهميته ، ووضوح عباراته ، ومدى ملائمة عباراته لقياس ما وضعت من أجله ، وفي ضوء ملاحظات المحكمين ، وتوجيهاتهم تم إخراج الاختبار بصورته النهائية .

معامل الثبات : للتحقق من ثبات الاختبار ألتحصيلي تم استخدام معامل ثبات كرونباخ الفا (Alpha) ، وتبين أن قيمة معامل الثبات بلغت (٠.٨٠٤) وهي تشير إلى أن الاختبار يتمتع بمعامل ثبات مناسب للاختبار ألتحصيلي .

معامل الصدق: للتحقق من صدق الاختبار ألتحصيلي تم حساب معامل الصدق الذاتي

- **إجراءات الدراسة**:

- مراجعة الدراسات والبحوث ذات العلاقة بالتعلم بواسطة (Edraw) للخرائط الذهنية إعداد الخرائط المناسبة الذي سيتم استخدامه في تطبيق الدراسة ؛ حيث قام الباحثان باختيار اسم الخرائط والتقسيمات المناسبة.
- تم عرض الخرائط الذهنية للباحث على مجموعة من (أعضاء هيئة التدريس في قسم تكنولوجيا المعلومات والاتصالات في التربية). للتأكد من فعالية الخرائط الذهنية ومناسبته لتدريس المجموعة التجريبية.
- اختيار الخرائط الذهنية المناسبة التي تتيحها(Edraw) للخرائط الذهنية.



شكل (١) خريطة ذهنية

- تم تعريف طلاب المجموعة التجريبية بطريقة (Edraw) للخرائط الذهنية المصممة لإجراء الدراسة، والتأكد من تمكينهم من فهم قراءة الخرائط وطريقة استخدامها عن طريق إعداد عرض تقديمي معد خصيصا، لذلك، وعرضه على الطلاب،
- إعداد اختبار تحصيلي موضوعي وفق أهداف إجرائية من محتوى وحدتين من مساق قراءات باللغة الإنكليزية في مجال التخصص؛ ثم تطبيق الاختبار التحصيلي قبليا على المجموعتين: التجريبية والضابطة.
- تدريس المجموعة التجريبية محتوى وحدتين من مساق قراءات باللغة الإنكليزية في مجال التخصص من خلال(Edraw) للخرائط الذهنية، وتدريس المجموعة الضابطة نفس الوحدتين بالطريقة المعتادة.
- تطبيق الاختبار ألتحصيلي بعديا على المجموعتين: التجريبية والضابطة.
- التحليل الإحصائي للنتائج وتفسيرها.
- التوصيات والمقترحات.

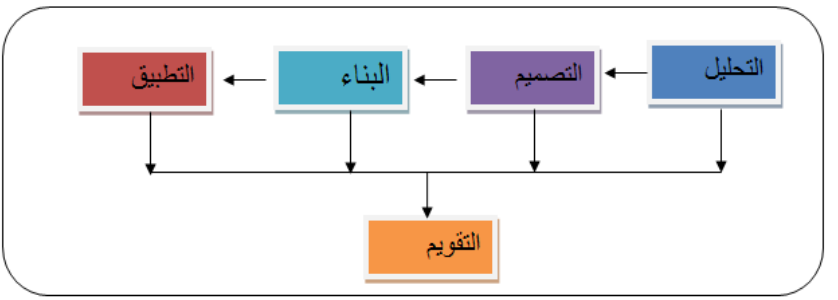
- **تطوير مواد المعالجة التجريبية**:

تم تصميم إستراتيجية تعليمية مقترحة باستخدام(Edraw) للخرائط الذهنية "وهي طريقة تعتمد على رسم كل ما تريده في ورقة واحدة بشكل منظم

تحاول فيها قدر الاستطاعة استبدال الكلمات برسمه تدل عليها بحيث تستطيع وضع كل ما تريد في ورقة واحدة بطريقة مركز ومختصرة وسهلة التذكر "(العثمان، ٢٠١٢).

شكل رقم (٢) نموذج من الخرائط الذهنية

هدفت الدراسة إلى الكشف عن فاعلية الخرائط الذهنية الإلكترونية باستخدام برامج (Edraw)لتنمية التحصيل في مساق قراءات باللغة الإنكليزية في مجال التخصص. وقد تم تطوير مواد المعالجة التجريبية المتمثلة في الخرائط الذهنية الإلكترونية المستخدمة في تدريس المجموعة التجريبية الوحدات المقترحة من مقرر قراءات باللغة الإنكليزية في مجال التخصص،باستخدام أحد نماذج التصميم التعليمي ؛ حيث تم اختيار أنموذج (ADDIE). ويوضح الشكل (٣) بنية النموذج.



شكل (٣) النموذج العام لتصميم التعليم (ADDIE Model)

وقد تم اختيار النموذج العام لتصميم التعليم المعروف بنموذج آدي (ADDIE Model)لعدة أسباب، منها:

- خطواته واضحة، ومحددة، وتساعد على التعامل معه بتنظيم وسهولة.
- يناسب – كثيرا – في حالة التعلم والتعليم التي تتطلب وسائط قائمة على الويب.
- يعزز النظرية البنائية التي تجعل المتعلم فعالا ؛ فيشارك في بناء معرفته بوزان (Buzan. 2005).

يتكون الأنموذج لتصميم التعليم (Model)ADDIE من خمس مراحل رئيسة يستمد الأنموذج اسمه منها وهي كالتي:

A	Analysis	التحليل
D	Design	التصميم
D	Development	التطوير
I	Implementation	التنفيذ
E	Evaluation	التقويم

- مرحلة التحليل، وتشمل الإجراءات التالية:
  - ✓ تحديد المشكلة التي تتمثل في ضعف التحصيل في قراءات باللغة الإنكليزية في مجال التخصص.
  - ✓ صفات المتعلمين؛ حيث تمتلك معظمهن المهارات الأساسية للتعامل الخرائط الذهنية، ولديهن الرغبة في التعلم من خلال التقنية.
  - ✓ المواد المقترحة، وتتمثل في استخدام (Edraw) للخرائط الذهنية في تدريس قراءات باللغة الإنكليزية في مجال التخصص
  - ✓ تحليل محتوى مساق قراءات باللغة الإنكليزية في مجال التخصص.
  - ✓ تحديد الأهداف التعليمية.
- مراحل التصميم وتشمل: جمع المواد التعليمية من الكتاب المقرر بالإضافة إلى مجموعة من المصادر والمراجع المتخصصة.
- مرحلة التطوير وتشمل: اختيار الشكل الخارجي للخريطة الذهنية (Edraw).
- مرحلة التنفيذ: بعد إعداد (Edraw) للخرائط الذهنية والتأكد من جاهزيتها، وقبل تطبيق التجربة تم الاجتماع بالطلاب، وشرح طريقة قراءة (Edraw) للخرائط الذهنية.
- مرحلة التقويم وتشمل:التقويم التكويني (Formative)، والإجمالي (Summative) من خلال آراء المحكمين والمتخصصين ونتائج التحكيم لكل من الاختبار ألتحصيلي. (الزند، ٢٠٠٤)

- **الأساليب الإحصائية**:

لتحقيق أهداف الدراسة استخدم الباحثان برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية(SPSS) لتحليل البيانات والحصول على النتائج كما يلي:

- معامل كرونباخ الفا لقياس ثبات أداة الدراسة.
- اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent – Sample T -test) للكشف عن دلالة الفروق بين درجات المجموعتين: التجريبية والضابطة.
- اختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired Samples T -test) للكشف عن دلالة الفروق بين درجات التطبيق القبلي والتطبيق ألبعدي.

- **نتائج الدراسة**:

بعد الانتهاء من تطبيق التجربة، وإجراء الاختبار البعدي، تم تحليل النتائج للتحقق من فرضيات الدراسة التي جاءت علي النحو التالي

- **التحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة**

للتحقق من تكافؤ مجموعتي الدراسة التجريبية والضابطة قبل تطبيق المعالجات التجريبية تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة لدلالة الفرق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار ألتحصيلي والجدول (٢) يوضح النتائج.

يبين الجدول (٢) أن قيمة ت (٠.٥٠٨)لدلالة الفرق بين المتوسطين (٠.٨٠٠)عند درجات الحرية (٤٤)غير دالة إحصائيا عند مستوى الدلالة (α=0.05)وهذا يوضح عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسط درجات التجريبية، والضابطة في التطبيق القبلي للاختبار ألتحصيلي"وهذا يدل على تكافؤ مجموعتي الدراسة قبل تطبيق المعالجة التجريبية باستخدام الخرائط الذهنية مع المجموعة التجريبية.

جدول (٢) لاختبار(ت)) لدلالة الفرق بين متوسط درجات المجموعتين: التجريبية و الضابطة في التطبيق القبلي للاختبار التحصيلي

	المجموعة	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
التطبيق القبلي	ضابطة	23	12. 1333	3. 31375	٠.٥٠٨	٤٤	615.
	تجريبية	23	12. 9333	5. 11952			

- **اختبار الفرضية الصفرية الأولى**:

لاختبار الفرضية الصفرية الأولى ونصها (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05)بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي، والتطبيق البعدي للاختبار ألتحصيلي لدى طلاب الدراسات العليا)تم استخدام اختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired Samples T-test) لدلالة الفرق بين متوسط درجات التطبيقين القبلي والبعدي للاختبار ألتحصيلي لدى المجموعة الضابطة كما هو موضح في الجدول(٣) التالي:

جدول (٣) اختبار (ت)للعينات المترابطة لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب في التطبيق القبلي والتطبيق البعدي للاختبار التحصيلي لدى المجموعة الضابطة

الاختبار	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	درجة الحرية	مستوى الدلالة
القبلي	23	12. 1333	3. 31375	- ٤.٥٣٥	٢٢	000.
البعدي	23	14. 3667	3. 66190			

يبين الجدول (٣) أن قيمة ت (٤.٥٣٥ -) لدلالة الفرق بين المتوسطين (٢.٢٣٣٤)عند درجات الحرية (٢٢)ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)وهذا يؤكد رفض الفرضية الصفرية الأولى.

شكل (٤) مقارنة بين متوسطي درجات التطبيق القبلي و البعدي للاختبار التحصيلي للمجموعة الضابطة

وبما أن متوسط درجات التطبيق ألبعدي (3667 .14) أكبر من متوسط درجات التطبيق القبلي (1333 .12)، عليه يتم قبول الفرضية البديلة ونصها (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05)بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي، والتطبيق ألبعدي للاختبار ألتحصيلي لدى طلاب الدراسات العليا لصالح التطبيق ألبعدي). وهذا يدل على وجود فعالية برنامج(Edraw) للخرائط الذهنية على تحصيل طلاب الدراسات العليا في مساق قراءات باللغة الإنكليزية في مجال التخصص،والرسم البياني التالي يبين المتوسطات لدرجات التطبيق القبلي و ألبعدي للاختبار ألتحصيلي للمجموعة الضابطة.

- **اختبار الفرضية الصفرية الثانية**:

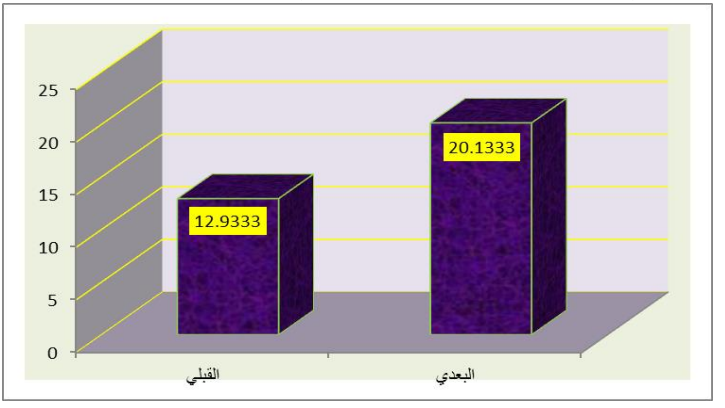
لاختبار الفرضية الصفرية الثانية ونصها (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05)بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي، والتطبيق ألبعدي للاختبار ألتحصيلي لدى طلاب الدراسات العليا.)

تم استخدام اختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired Samples T-test) لدلالة الفرق بين متوسط درجات التطبيقين القبلي و ألبعدي للاختبار ألتحصيلي لدى المجموعة الضابطة كما هو موضح في الجدول(٤) التالي:

جدول (٤) اختبار (ت) للعينات المترابطة (Paired Samples Test) لدلالة الفروق بين متوسطي درجات طلاب في التطبيقين القبلي و البعدي للاختبار ألتحصيلي لدى المجموعة التجريبية

الاختبار	المتوسط الحسابي	العدد	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
القبلي	12. 9333	23	5. 11952	5. 214	٢٢	000.
البعدي	20. 1333	23	4. 01545			

يبين الجدول (٤) أن قيمة ت (٥.٢١٤ -) لدلالة الفرق بين المتوسطين (٧.٢٠٠)عند درجات الحرية (٢٢)ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)وهذا يؤكد رفض الفرضية الصفرية الثانية.



شكل (٥) مقارنة بين متوسطي درجات التطبيق القبلي والبعدي للاختبار التحصيلي للمجموعة التجريبي

وبما أن متوسط درجات التطبيق ألبعدي (1333 .20) أكبر من متوسط درجات التطبيق القبلي (9333 .12)، عليه يتم قبول الفرضية البديلة ونصها (يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05)بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي، والتطبيق ألبعدي للاختبار ألتحصيلي لدى طلاب الدراسات العليا لصالح التطبيق ألبعدي). وهذا يدل على وجود فعالية برنامج(Edraw) للخرائط الذهنية على تحصيل طلاب الدراسات العليا في مساق قراءات باللغة الإنكليزية في مجال التخصص،والرسم البياني التالي يبين المتوسطات لدرجات التطبيق القبلي و ألبعدي للاختبار ألتحصيلي للمجموعة الضابطة.

- **اختبار الفرضية الصفرية الثالثة**:

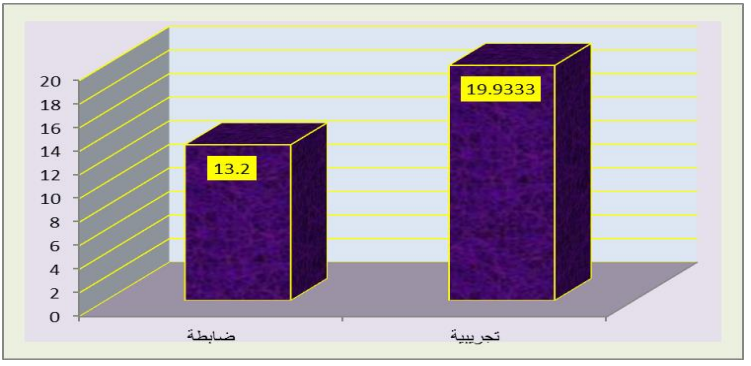
لاختبار الفرضية الصفرية الثالثة ونصها (لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي للاختبار ألتحصيلي لدى طلاب الدراسات العليا)

تم استخدام اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples T-test) لدلالة الفرق بين متوسط درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق ألبعدي للاختبار ألتحصيلي لدى طلاب الدراسات العليا كما هو موضح في الجدول(٥) التالي:

جدول (٥) اختبار (ت) للعينات المستقلة (Independent Samples Test) لدلالة الفروق بين درجات المجموعتين التجريبية و الضابطة في التطبيق البعدي للاختبار التحصيلي

التطبيق البعدي	المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	درجات الحرية	مستوى الدلالة
	ضابطة	23	13. 2000	4. 76895	3. 940	44	000.
	تجريبية	23	19. 9333	4. 58984			

يبين الجدول (٥) أن قيمة ت (940 .3) لدلالة الفرق بين المتوسطين (6.7333)عند درجات الحرية (44)ذات دالة إحصائية عند مستوى الدلالة (α=0.05)وهذا يؤكد رفض الفرضية الصفرية الثالثة.



شكل(٥) مقارنة بين متوسطي درجات الطلاب في المجموعتين في التطبيق البعدي

وبما أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في التطبيق ألبعدي (9333 .19) أكبر من متوسط درجات المجموعة الضابطة (2000 .13)، عليه يتم قبول الفرضية البديلة الثالثة ونصها (يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق ألبعدي للاختبار ألتحصيلي لدى طلاب الدراسات العليا، لصالح المجموعة التجريبية). وهذا يدل على وجود فاعلية برنامج(Edraw) للخرائط الذهنية على التحصيل الدراسي في مساق قراءات باللغة الإنكليزية في مجال التخصص لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية جامعة الباحة،والرسم البياني يبين المتوسطات لدرجات التطبيق ألبعدي للاختبار ألتحصيلي للمجموعتين التجريبية والضابطة.

- **تفسير النتائج**:

كشفت نتائج الدراسة عن التالي:

- وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05)بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في التطبيق القبلي، والتطبيق ألبعدي للاختبار ألتحصيلي لدى طلاب الدراسات العليا لصالح التطبيق ألبعدي.
- وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05)بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في التطبيق القبلي، والتطبيق ألبعدي للاختبار ألتحصيلي لدى طلاب الدراسات العليا لصالح التطبيق ألبعدي.
- وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α=0.05) بين متوسط درجات طلاب المجموعتين: التجريبية والضابطة في التطبيق ألبعدي للاختبار ألتحصيلي لدى طلاب الدراسات العليا لصالح المجموعة التجريبية.

ويرجع الباحث فعالية استخدام (Edraw) للخرائط الذهنية إلي عدة عوامل

- سهولة التعامل مع (Edraw) للخرائط الذهنية
- زيادة الدافعية عند الطلاب
- توفير الوقت والفرصة لزيادة التحصيل والإتقان
- البعد عن التقليدية واستخدام تقنيات حديثة
- البعد عن رتابة الموقف داخل الفصل الدراسي
- تدعم التعلم التعاوني
- يعزز النظرية البنائية حيث تجعل المعلمة مشاركة فعالة في التعليم وتساعد في بقاء أثر التعلم
- تعطيك صورة شاملة عن الموضوع الذي تريد دراسته أو التحدث عنها بحيث أنك سترى الموضوع بصورة أكثر شمولية يعني كل شيء في ورقة واحدة.
- تجعلك تضع أكبر قدر ممكن من المعلومات في ورقة واحدة بشكل مركز ومختصر
- سهولة تذكر البيانات والمعلومات الواردة في الموضوع من خلال تذكر الأشكال المرتسمة في أذهانهم.
- تلخيص الموضوع عند عرضه -الملخص السبوري، توثيق البيانات والمعلومات من مصادر بحثية مختلفة.

- تطوير المتعلمين لأسئلة جديدة عن بيانات ومعلومات قد حصلوا عليها من خلال الخريطة، والتي تطور أيضا العمق المعرفي و المهاري للمتعلم في موضوع ما
- مراعاة الفروق الفردية عند الطلبة:إذ أن كل منهم يرسم صورة خاصة للموضوع بعد مشاهدة خريطة الشكل الذي توضحه حسب قدراته ومهاراته.
- المراجعة المتكررة للموضوع:إذ أنها توسع الفهم وإضافة بيانات ومعلومات جديدة لما هو موجود. فبعض المتعلمين قد يجدون صعوبة في رسم خريطة ذهنية للدرس أثناء عرضه، ولكن يسهل عليهم ذلك عند مراجعته تنظيم البناء المعرفي و المهاري لدى كل منهما، المراجعة للمعلومات السابقة فالفضاء الفسيح الذي ترسمه الخريطة الذهنية للمتعلم تمنحه فرصة مراجعة معلوماته السابقة عن الموضوع. فترسخ البيانات والمعلومات الجديدة في مناطق تعريفاتها الذهنية.

- **التوصيات**:

بناءً على نتائج الدراسة يمكن تقديم التوصيات التالية:

- تشجيع أعضاء هيئة التدريس حول فكرة استعمال (Edraw) للخرائط الذهنية من خلال عقد الندوات التي توضح فوائدها في رفع العملية التعليمية.
- ضرورة استعمال (Edraw) للخرائط الذهنية ضمن الوحدات التعليمية والتدريبية ولكافة الفئات لأهميتها الكبيرة و تأثيرها النفسي في عملية التعلم والتدريب.
- نشر الوعي بين أعضاء هيئة التدريس حول كيفية إعداد واستعمال (Edraw) للخرائط الذهنية) الملائمة مع مناهجهم التعليمية والتدريبية.
- تفادي اهتمامات أعضاء هيئة التدريس الطرق التقليدية في عمليتي التعلم والتدريب واعتماد الأساليب الحديثة في سبيل سرعة التعلم واستثمارا للوقت.
- الاهتمام بتلبية حاجات الجيل الجديد من المتعلمين وزيادة دافعتيهم بتوفير وسائل تعليمية تقنية مشوقة وجاذبة (Edraw) للخرائط الذهنية
- الاستفادة من إمكانات (Edraw) للخرائط الذهنية في حل بعض المشاكل التعليمية مثل حالات نقص أعضاء هيئة التدريس من الجنسين.
- الإسراع في دمج التقنية في التعليم في مراحله المختلفة
- نشر الوعي بين طلاب الدراسات العليا حول كيفية الاستفادة من إمكانات (Edraw) للخرائط الذهنية الملائمة لتنمية مهارات التفكير.

- **المقترحات**:

استكمالاً لنتائج الدراسة يمكن تقديم المقترحات التالية:

- إجراء دراسات أخرى على المهارات التي لم يتناولها الباحثان في (Edraw) للخرائط الذهنية
- إجراء دراسات أخرى على بقية المواد الدراسية الأخرى
- إجراء دراسات حول معرفة أهم المعايير التي يجب تتوافر في (Edraw) للخرائط الذهنية وفقا لطبيعة المراحل التعليمية

- إجراء دراسات أخرى علي الخرائط الذهنية الالكترونية وأثرها على التحصيل

• قائمة المراجع:

• المراجع العربية :

- البطش ،وليد ; أبو زينة ،فريد ،(٢٠٠٧م) . **تصميم البحث والتحليل الإحصائي** ،دار المسيرة للطباعة والنشر .
- بوزان ، توني(٢٠١١) ،**كيف ترسم خريطة العقل** . ط٨ ،الرياض، ترجمة مكتبة جرير .
- بوزان ، توني ،(٢٠٠٥) **الكتاب الأمثل لخرائط العقل** . ط٣ ، مكتبة جرير .
- بوزان ،توني. (٢٠٠٦) .العقل أولا عشر طرق لتحقيق أقصى استفادة من قدراتك الطبيعية. الرياض : ترجمة مكتبة جرير .
- بوزان ،توني .(٢٠٠٧) . **استخدم عقلك** ،ط٧ ،الرياض : ترجمة مكتبة جرير.
- الرفاعي ،نجيب . (٢٠٠٩م). **الخريطة الذهنية خطوة ..خطوة** .الطبعة الثانية ، الكويت .
- الزند ،وليد خضير .(٢٠٠٤م) .التصاميم التعليمية :الجذور النظرية نماذج وتطبيقات علمية ،دراسات وبحوث عربية وعالمية .الطبعة الأولى . الرياض : أكاديمية التربية الخاصة.
- زيتون ،حسن حسين. (٢٠٠١م).**تصميم التدريس رؤية منظومية** .الطبعة الثانية . بيروت : عالم الكتب
- زيتون ، عايش محمود. (٢٠٠٩م) . **أساليب تدريس العلوم** . الطبعة الثانية . عمان: دار الشروق للنشر والتوزيع .
- شواهين ،خير سليمان ; بدندي ،شهر زاد. (٢٠١٠) .**التفكير وما وراء التفكير استخدام الخرائط الذهنية والمنظمات البيانية لمنهجه التفكير** . الطبعة الأولى . عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- العثمان ، عبد الله .(٢٠١٢م) .**الخريطة الذهنية وتطوير قدراتك العقلية** .دار اقرأ للنشر والتوزيع ، الكويت .
- العفون ،نادية : عبد الصاحب ،منتهى .(٢٠١٢م).**التفكير أنماطه ونظرياته وأساليب تعليمه وتعلمه**. الطبعة الأولى . عمان :دار صفاء للنشر والتوزيع.
- الكيلاني ،عبد الله زيد ; الشريفين ،كمال .(٢٠٠٥م) .**مدخل إلى البحث في العلوم التربوية والاجتماعية** .دار المسيرة للنشر .

• المراجع الأجنبية :

- ASan, A. (2007) Concept mapping in science class : A case study of fifth grade students Educational technology society ,vol (10), No.(1).
- Buzan,Tony(2004),Mind mapping kick start your creatity and transform your life spain : Matu Cromo
- BUZAN , TONY (2005), **The ultimate book of mind maps**, Thailand : Imago.
- Mastropieri, M., A. & Scruggs, T., E. (2004). Effective Instruction for Special Education. (Second Ed.). Austin, Texas: Pro-Ed Inc.

• **المواقع الإلكترونية** :

- http://ar.wikipedia.org/wiki/%D8%A8%D8%B1%D9%85%D8%AC%D9%8A%D8%A9
- http://dr-banderalotaibi.com/new/admin/uploads/3/2k.pdf -
- http://www.arab-eng.org/vb/showthread.php/84838-%D8%A7%D9%84%D8%AA%D8%B5%D9%85%D9%8A%D9%85-%D9%88
- http://www.pcc-jer.org/new/articles.php?id=134http://www.ghassan-ktait.com/?id=46

****

البحث الثالث:

برنامج مقترح قائم على استراتيجية القصة لتنمية مهارات الهجاء للدارسات ذوات صعوبات التعلم بمدارس الفصل الواحد، و أثره على تحصيلهن

إعداد :

د/ محمد رفعت حسنين

أستاذ مساعد مناهج و طرق تدريس وقائم بعمل
رئيس مجلس قسم التعليم العالي و التعليم المستمر
معهد الدراسات والبحوث التربوية جامعة القاهرة

برنامج مقترح قائم على استراتيجية القصة لتنمية مهارات الهجاء للدارسات ذوات صعوبات التعلم بمدارس الفصل الواحد، وأثره على تحصيلهن

د/ محمد رفعت حسنين

• **الملخص**:

هدف البحث إلى تحديد فاعلية برنامج قائم على استخدام قائم على القصة لتنمية مهارات الهجاء لدى الدارسات ذوات صعوبات التعلم بمدارس الفصل الواحد في الهجاء، و في سبيل ذلك قام الباحث ببناء اختبارا تحصيليا كأداة للدراسة، وكانت عينة الدراسة (٦٨) دارسة من الدارسات ذوات صعوبات التعلم بمدارس الفصل الواحد منقسمة إلى مجموعتين تجريبية وضابطة غير متساويتين،

وكان من أهم النتائج: أن هناك فرقا ذو دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية و المجموعة الضابطة بناء على الاختبار التحصيلي لصالح المجموعة التجريبية على الاختبار في التطبيق البعدي.

A Suggested Program Based on Storytelling Strategy for Developing Spelling Skills among Female Students of Learning Difficulties in One-Class Schools and its Effect on their Achievement.

Dr. Mohammad Refa't Hasanien

Abstract

- The objective of the research is determine the effectiveness of the program based on use of story for development the spelling skills of students with learning difficulties in one class school in spelling. For that, the researcher built his achievement test program as a tool for the study. The sample study were (68) students with learning difficulties in one class schools is divided into two equal experimental and control group.The most important results that there is a difference statistically significant between the experimental and control group. This according to the achievement test was higher in the side of experimental group in Post-test.The Practice Degree of Arabic Language Teachers in Literacy Classes for Teaching Skills in the Light of Brain- Based Learning.

• **مقدمة**:

تتعدد الأدوار التي ينبغي أن يقوم بها معلم اللغة العربية ؛ فهو مطالب بنقل تراث الأمة عبر الأجيال، ومد طلابه بما يقيم ألسنتهم، ويعينهم على الاتصال بمصادر الثقافة والمعرفة، كذلك تطبيق تقنيات جديدة تساعده على تحقيق تعلم وتعليم أفضل في وقت أسرع وكلفة أقل، كل ذلك فرض على المعلم أدوارا جديدة تتطلب توافر قدرات و كفايات تدريسية معينة، مما زاد من أهمية المهارات التدريسية لمعلم اللغة العربية، ومن ثم تطلب ذلك من المعلم إتقان مجموعة من الاستراتيجيات التدريسية التي إذا أتقنها زاد نجاحه، حيث إن أبرز

خاصية للمعلم الكفء لا تكمن في إلمامه بالجانب المعرفي فقط، وإنما في قدرته على إجادة كفايات تدريسية ترتبط بدوره في الموقف التعليمي.

وبالرغم من الأهمية البالغة لتدريس الهجاء فإن العديد من الدراسات (حسن شحاتة، ١٩٨٦م)، و(حسن شحاتة، ١٩٩٢م)، و(محمد رجب فضل الله، ١٩٩٥م) ، و(علي حسن عبد الله،٢٠٠٠ م)، و(كمال عوض الله عبد الجواد،٢٠٠٣ م) (محمد السيد أحمد سعيد، ٢٠٠٥م، ص -ص٩٥ -١٢٠)، و(محمد السيد أحمد سعيد، ٢٠٠٨م، ص -ص٢٥٢ -٢٨٠)، و(رانيا رفعت محمود مدكور،٢٠٠٩م) أشارت إلى أنها من أكثر فروع اللغة التي تواجه الدارسات صعوبة في تعلمها، وخصوصا الصفوف العليا من الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (تلاميذ المرحلة الابتدائية)، و إذا كان هذا في التعليم العام؛ فإن معاناة الدارسات بالحلقةٍ الأولى من التعليم الأساسي، بمدارس الفصل الواحد أشد، حيث إن هناك ضعفا بين الدارسات فيها، وكذلك أخطاء شائعة في الكتابة؛ وقد أرجعت دراسة (محمد رفعت حسنين، ٢٠٠٤م) ذلك إلى استخدام المعلمات لطرق تدريس غير ملائمة لطبيعة المعرفة اللغوية، ولطبيعة وخصائص الدارسات بمدارس الفصل الواحد.

نتيجة لذلك لابد من إعادة النظر في طرق التدريس التي تتبني رؤية واحدة لتعليم الدارسات وتنبثق من أساس نظري لا يضع في اعتبارِه اختلاف أنماط الدارسات والرؤى الأخرى والأسس النظرية المختلفة ، إذ غالبا ما يؤدي الاعتماد على طريقة واحدة في عملية التدريس إلى التقليل من إمكانية تحقيق الأهداف التربوية المنشودة في الموقف التعليمي، وذلك لأنها لا تتيح مجالاً متنوعا يمكن من خلاله مراعاة الفروق الفردية بين الدارسات وخصائص المادة الدراسية ومستوياتها المتعددة؛ ولذلك فمن الأفضل استخدام استراتيجيات تدريسية تراعي ذلك.

يعد الإملاء فرعاً من فروع اللغة العربية فهو من الأسس المهمة للتعبير الكتابي، فإذا كانت القواعد النحوية و الصرفية وسيلة لصحة الكتابة من النواحي الإعرابية والاشتقاقية فإن الإملاء وسيلة لها من حيث الصورة الخطية فهو وسيلة لصحة كتابة القواعد النحوية و الصرفية، و يعد الخطأ الإملائي مشوها للكتابة و قد يعيق فهم الجملة، فإذا كانت القواعد النحوية وسيلة لتقويم اللسان من الاعوجاج و الزلل فإن القواعد الإملائية وسيلة لتقويم القلم، و صحة الكتابة من الخطأ .

وتعليم الهجاء للمبتدئات بمدارس الفصل الواحد يهدف إلى إكسابهن القدرات والمهارات اللغوية التي تساعدهن على تعرف أشكال الحروف، و أصواتها مع الحركات والسكون، والتنوين وأن يفرقن بين التاء المفتوحة والتاء المربوطة والهاء؛ و لتحقيق ذلك اعتنى المربون بطرائق تعليم اللغة العربية للمبتدئات، و جربوا العديد من الطرق والأساليب للنهوض بقدرات المتعلمات في الصف، وتحرص وزارة التربية والتعليم على اختيار مواد تعليمية؛ لإكسابهن القدرة على قراءة وفهم وكتابة تراكيب وعبارات وجمل تناسب مستواهن العقلي وعمرهن الزمني وتهيئتهن للانطلاق في القراءة، والكتابة، و فهم محتوى المواد

الدراسية في صفوف أعلى وتوظيفهن المهارات اللغوية الأخرى، وهناك العديد من الاستراتيجيات التي يمكن من خلالها تحقيق التعلم الفعال، منها: لعب الأدوار، والقصة.

و للقصة موقع خاص عند المتعلمات إذ تؤدي من بين فنون الأدب دورا مهما في حياتهن فهي الفن الذي يتفق وميولهن، ويتصلن به على العالم ،وهي الفن الذي يبني خيالهن، ويبث مشاعر الخير والنبل في نفوسهن. فضلا عن أنها من أقدر فنون اللغة على خدمة مختلف أنشطتها في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي خاصة (رشدي أحمد طعيمة، ١٩٩٨م، ص٤٢).

كما أكد العديد من خبراء التربية، مثل:(حسن شحاتة، ١٩٨٩م) ، (حسن شحاتة، ١٩٩٦م)، و (محمود كامل الناقة، ١٩٩٧م) ، (مصطفى رسلان رسلان، ١٩٩٨م) ، (رشدى أحمد طعيمة، ١٩٩٨م)، (فتحي علي يونس، ٢٠٠٠م) ، (سمير يونس صلاح،٢٠٠٢م)، و (سمير عبد الوهاب، ٢٠٠٦م) ، (علاء الدين سعودى، ٢٠٠٨م)، (رحاب طلعت، ٢٠٠٩م)، و (أمانى حلمى عبد الحميد، ٢٠١٠م) أكدوا أن القصة من أهم استراتيجيات التدريس التى يمكن أن تعين الدارسات على الفهم الواضح والتذكر الجيد، كما أنها تقدم القيم والأخلاق والخبرات والمعلومات والحكم بشكل شائق. كما أن هناك علاقة وطيدة بين صحة الكتابة و فهم المقروء، و استيعاب النص ككل والقارئ كي يفهم المكتوب لا بد أن تكون الكتابة صحيحة خالية من الأخطاء النحوية والإملائية على حد سواء (راتب قاسم عاشور، ومحمد فخري مقدادي، ٢٠٠٩، ص_ ص ٢٢٦ _ ٢٢٩).

- **الإحساس بمشكلة البحث**:

أحس الباحث بمشكلة البحث من خلال الآتي:

أولا: على الرغم من أهمية الهجاء للدارسات ذوات صعوبات التعلم بمدارس الفصل الواحد إلا أن الواقع يؤكد أن تدريس الهجاء مازال يمثل ضعفا خطيرا سواء تعلق ذلك بالدارسات أم بالمعلمات أم بالاثنين معا، و تمتد هذه الصعوبة معهن من صف دراسي إلى الذي يليه، بل قد تمتد إلى مراحل أعلى، و قد شعر الباحث بهذا من خلال عمله كموجه– ندبا - إلى إدارة البساتين ودار السلام التعليمية خلال الإشراف التربوي بها قبل العمل الجامعي.

ثانيا: الدراسة الاستطلاعية: لاحظ الباحث من خلال حضور بعض دروس اللغة العربية لبعض المعلمات أنه على الرغم من تباين مستويات الدارسات التحصيلية في الهجاء، وكذلك تباين اهتماماتهن وأنماط تعلمهن إلا أن المعلمات يستخدمن إستراتيجية واحدة أو اثنتين محددة وثابتة من بداية الحصة وحتى نهايتها، وتمثلت تلك الاستراتيجيتين في طريقتي المحاضرة والمناقشة فقط، وهما من الطرق التي تناسب فقط الدارسات ذوات الذكاء اللغوي أو المنطقي الرياضي، في حين أن غيرهن يشعرن بالملل وعدم الاستمتاع بدراسة الهجاء مما يؤثر على تحصيلهن، كما أنهن يقضين الوقت في سماع ما تلقيه المعلمات أو كتابة ما هو مدون على السبورة، مما أدى إلى شكوى كثير منهن من صعوبة الهجاء ومن انخفاض التحصيل في اختباراتها.

وبناء على ذلك قام الباحث بالأتي: -

- صمم الباحث بطاقة ملاحظة لتعرف كيفية سير درس الإملاء، حيث تم ملاحظة عدد (٣) معلمات بمدارس للفصل الواحد، في حصص الإملاء، وقد تبين من خلالها ما يلي:
  - ✓ ضعف اهتمام المعلمات بالاتجاهات التربوية الحديثة في تعليم الهجاء والتي ترتكز حول المتعلمات، ومنها التدريس من خلال القصة.
  - ✓ الاقتصار في التدريس على طريقة الإلقاء دون التنويع في استراتيجيات التدريس المختلفة التي تراعي الفروق الفردية بين الدارسات؛ مما يجعل الدارسات سلبيات طوال الوقت.

وفي دراسة استطلاعية قام بها الباحث مع (١١) دارسة أكدن عدم رضاهن عن كيفية تدريس مهارة الإملاء لهن.

ثالثا: الدراسات والبحوث السابقة: ولأهمية هذه المهارة فقد قدمت لها العديد من الدراسات في المؤتمرات، حيث أكد المؤتمر الخامس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة المعنون ب" تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية بالدول العربية من الواقع إلى المأمول حيث أكد (فتحي علي يونس، ٢٠٠٥م) " أن المهمة الأساسية للمرحلة الابتدائية هي امتلاك فنيات القراءة والكتابة. كما أشارت بعض الدراسات والبحوث إلى تدني مستوى الدارسات بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي في الهجاء، منها: (حسن شحاتة، ١٩٨٦م)، و(حسن شحاتة، ١٩٩٢م) ، و(محمد رجب فضل الله، ١٩٩٥م)، و (علي حسن عبد الله، ٢٠٠٠ م)، و(كمال عوض الله عبد الجواد،٢٠٠٣م)، و(محمد السيد أحمد سعيد، ٢٠٠٥م، ص - ص٩٥ -١٢٠)، و(محمد السيد أحمد سعيد، ٢٠٠٨م، ص -ص٢٥٢ -٢٨٠).

- **تحديد مشكلة البحث**:

تتحدد مشكلة البحث الحالي في: أن هناك قصورا في استخدام المعلمات للاستراتيجيات الحديثة التي تنمى الدارسات والقائمة على التدريس الفعال المتضمن للأنشطة والتي تنظر للدارسات نظرة شمولية؛ مما أدى إلى ضعف مستوى الدارسات بصفة عامة ، و ذوات صعوبات التعلم خاصة بمدارس الفصل الواحد في الهجاء بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي بسبب استخدام استراتيجيات التعليم التقليدية فقط. ويهدف هذا البحث - كمحاولة للتصدي لهذه المشكلة - إلى الإجابة عن السؤال الرئيس التالي: **كيف يمكن بناء برنامج قائم على القصة لتنمية مهارات الهجاء لدى الدارسات ذوات صعوبات التعلم بمدارس الفصل الواحد في الهجاء؟** و يتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية:

- ما أسس بناء البرنامج القائم على استراتيجية القصة لتنمية مهارات الهجاء لدى الدارسات ذوات صعوبات التعلم بمدارس الفصل الواحد في الهجاء؟
- ما مكونات البرنامج القائم على استراتيجية القصة لتنمية مهارات الهجاء لدى الدارسات ذوات صعوبات التعلم بمدارس الفصل الواحد في الهجاء ؟
- ما فاعلية برنامج قائم على إستراتيجية القصة في تنمية مهارات الهجاء لدى الدارسات ذوات صعوبات التعلم بمدارس الفصل الواحد في الهجاء؟

- **أهمية البحث**:

الأهمية النظرية: قد يفيد البحث الحالي في مجال تنمية الكفايات والمهارات الخاصة بكيفية تدريس الهجاء بتقديم جزء نظري يتعلق باستراتيجية التدريس بالقصة؛ لتنمية مهارات الهجاء؛ مما قد يفيد في استخدامها في مهارات أخرى.

- **الأهمية التطبيقية** :

قد يفيد البحث الحالي في تنمية كل من:

- الدارسات بمدارس الفصل الواحد: بتقدم مستواهن في هذه المهارات.
- المعلمات بمدارس الفصل الواحد: من خلال تحسين أدائهن باستخدام استراتيجية القصة.
- المشرفون التربويون: بتنمية مهارات التدريس للمعلمات باستخدام استراتيجية القصة.
- مطورو المناهج: بتقديم نماذج للتدريس باستخدام استراتيجية القصة في تعليم الهجاء.

- **منهج البحث وأدواته**:
- **أولا: اتبع البحث**:

أولا: المنهج شبه التجريبي ذو المجموعتين التجريبية والضابطة وطبقت أدوات القياس تطبيقا قبليا على المجموعتين، ثم درست المجموعة التجريبية الوحدة المعدة وفقا لاستراتيجية القصة، ودرست المجموعة الضابطة الوحدة ذاتها بالطريقة التقليدية، ثم طبقت أدوات القياس تطبيقا بعديا على المجموعتين.

ثانيا: المنهج الاستكشافي أثناء الدراسة الاستطلاعية للبحث؛ لتحديد أبعاد مشكلة البحث والاستنارة بآراء ذوي الخبرة في الموضوع، وتحليل بعض كراسات الإملاء للدارسات، والذي يعرفه (بشير صالح الرشيدي،٢٠٠٠م) بأنه مجموعة الإجراءات البحثية الهادفة إلى معرفة وتقييم الموضوعات الجديرة بالبحث في مجال معين، وتحديد المشكلات البحثية، وتوضيح جوانبها و المفاهيم المتضمنة فيها بما يوفر معلومات كافية عنها بحيث يمكن اتخاذ القرار إما بإمكانية دراسة المشكلة دراسة متعمقة أو بالعدول عنها.

- **ثانياً : أدوات القياس**:

اختبار تحصيلي في الوحدة التجريبية.

- **متغيرات البحث**:

- المتغير المستقل: وهو البرنامج المقترح القائم على التدريس باستراتيجية القصة لتدريس مهارات الهجاء.
- المتغير التابع: وهو تنمية مهارات الهجاء، ويقاس بالاختبار التحصيلي لمهارات الهجاء المعد لذلك.

- **فروض البحث**:

- ينص الفرض الأول على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لصالح البعدى فى الدرجة الكلية لاختبار التحصيل الدراسي.

- ينص الفرض الثاني على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية فى الدرجة الكلية لاختبار التحصيل الدراسي.
- ينص الفرض الثالث على أنه: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى فى الدرجة الكلية لاختبار التحصيل الدراسي.

• **حدود البحث**:

يقتصر على: تطبيق تجربة البحث على الدارسات بالمستويات العليا بمدارس الفصل الواحد ذوات صعوبات التعلم بمحافظة القاهرة للعام الدراسي ٢٠١٤ - ٢٠١٥م.

• **تحديد مصطلحات البحث**:

الفاعلية: ويعبر مصطلح الفاعلية فى الدراسات التربوية التجريبية عن مدى الأثر الذى يمكن أن تحدثه المعالجة التجريبية بوصفها متغيرا مستقلا فى أحد المتغيرات التابعة، كما يعرف أيضا بأنه مدى أثر عامل أو بعض العوامل التابعة. كما تعرف بأنها السداد في معالجة الهدف الصحيح (حسن شحاتة، وزينب النجار،٢٠١١م، ص٢٣٠)، وتظهر في مقدار ونوع التعلم الذى تحقق من خلال المواقف التعليمية داخل الفصل، وخارجه. ويقصد بها فى هذه الدراسة: التأثير الإيجابي الذى يحدثه استخدام البرنامج القائم على القصص فى تنمية مهارات الإملاء لدى الدارسات ذوات صعوبات التعلم بالمستويات العليا بمدارس الفصل الواحد فيتمكن من تلك المهارات ويوظفنها في حياتهن.

القصة: القص لغة القطع، والقصة هي الجملة من الكلام قال تعالى: " نحن نقص عليك أحسن القصص" سورة يوسف: (٣) أي نبين لك أحسن البيان. ويعرف (أحمد حسن، ١٤١٠هـ) القصة بأنها:" فن أدبى يهدف إلى الكشف عن أو غرس مجموعة من الصفات والقيم والمبادئ والاتجاهات بواسطة الكلمة المنثورة التى تتناول حادثة أو مجموعة من الحوادث تنظم فى إطار فنى من التدرج والنماء ، ويقوم بها شخصيات بشرية أو غير بشرية وتدور فى نطاق زمان ومكان محددين، مصاغة بأسلوب أدبى راق يتنوع بين السرد والحوار، والوصف ويعلو ويدنو وفقا للمرحلة المؤلفة لها القصة، والشخصية التى يدور على لسانها الحوار (أحمد حسن حنورة، ١٤١٠هـ، صـ ١٠٧).

ويقصد بها فى هذه الدراسة أنها: فن أدبى يعتمد على التشويق ويقوم على فكرة واضحة وموضوع محدد وشخصيات مألوفة وأحداث مبسطة، وحبكة قصصية سهلة ذات خط درامي واضح تتفق مع ميول الدارسات ذوات صعوبات التعلم بمدارس الفصل الواحد، وحاجاتهن وتهدف إلى: تنمية مهارات الهجاء اللازمة لهن، وغرس عدد من القيم الدينية والاجتماعية والأخلاقية، وتنمى الثروة اللغوية.

مهارة الإملاء: عرفها (حسن شحاتة،٢٠١٠م) بأنها :كتابة الكلمات بشكل صحيح هجائيا، مع مراعاة علامات الترقيم في الكتابة (حسن شحاتة،٢٠١٠م،ص٢٣٣) ، و

قد عرفها نايف معروف بأنها (تحويل الأصوات المسموعة المفهومة إلي رموز مكتوبة (حروف) علي أن توضع هذه الحروف في مواضعها الصحيحة من الكلمة، وذلك لاستقامة اللفظ وظهور المعني (نايف معروف، ١٩٩١م،ص٣).

ويقصد بمهارات الإملاء في هذا البحث: المهارات اللغوية التي تساعد الدارسات ذوات صعوبات التعلم في المستويات العليا بمدارس الفصل الواحد على كتابة بعض الظواهر اللغوية كتابة صحيحة من خلال برنامج قائم على استخدام استراتيجية القصة.

الصعوبات الإملائية: صعوبات التعلم:

صعوبات تعلم أكاديمية : Academic learning disabilities: وهى صعوبات تتعلق بالموضوعات الدراسية الأساسية مثل: صعوبة القراءة أو الكتابة، أو إجراء العمليات الحسابية ، أو صعوبة التهجئة ، وهذه الصعوبات وثيقة الصلة بالصعوبات النمائية وكثيرا ما تنتج عنها . (حسن شحاتة، وزينب النجار، ٢٠١١م، صـ٢٦٤ ، ٢٦٥). ويقصد بالصعوبات الإملائية في هذا البحث : كل ما يعوق قدرة الدارسات ذوات صعوبات التعلم - بالمستويات العليا بمدارس الفصل الواحد - عن التمكن من مهارات رسم الكلمات العربية رسما دقيقا سليما بالطريقة التي اتفق عليها أهل اللغة في موضوعات و مهارات البرنامج القائم على القصة.

مدرسة الفصل الواحد: one-class room School مدرسة تضم جميع تلاميذها من مختلف الصفوف فى فصل واحد ، وتوجد عادة فى المناطق قليلة الكثافة السكانية ، وتخصص لتعليم الفتيات فى الغالب، كما تسمى مدرسة المعلم الواحد One Teacher School وهى مدرسة يقوم بالعمل فيها معلم واحد يتولى جميع المهام التدريسية والإدارية ، كما تسمى فى بعض البلاد الأخرى المدرسة المتنقلة Mobile School وهى مدرسة توجد غالبا فى المناطق المتباعدة والقليلة السكان كالمناطق البدوية وبعض المناطق الزراعية ، وينتقل فيها المدرسون ومعهم وسائل التعليم ، من مكان إلى آخر حسب الظروف . (حسن شحاتة ، زينب النجار، ٢٠١١، صـ٢٩٦).

التحصيل الدراسي: هو مقدار ما تحصل عليه الدارسة من معلومات أو معارف أو مهارات، معبرا عنها بدرجات في الاختبار المعد لذلك بشكل يمكن معه قياس المستويات المحددة. (حسن شحاتة، زينب النجار، ٢٠١١، صـ٨٩) . و يعرف التحصيل الدراسي إجرائيا بأنه: مجموع ما اكتسبته الدارسات من مفاهيم ومهارات هجائية متضمنة في الهجاء ببرنامج اللغة العربية، ويقاس من خلال درجة الدارسات بالمستويات العليا بمدارس الفصل الواحد في الاختبار التحصيلي المعد لذلك.

- **خطوات البحث**:

للإجابة عن أسئلة البحث السابقة يسير البحث وفقا للخطوات التالية:

- الاطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة بموضوع البحث من مهارات الهجاء واستراتيجية القصة و الدارسات ذوات صعوبات التعلم.

- تحديد أسس بناء البرنامج التدريبي المقترح القائم على استراتيجية القصة لتنمية مهارات الهجاء لدى الدارسات ذوات صعوبات التعلم بالمستويات العليا بمدارس الفصل الواحد.
- بناء البرنامج التدريبي المقترح القائم على استراتيجية القصة لتنمية مهارات الهجاء لدى الدارسات ذوات صعوبات التعلم.
- إعداد أدوات الدراسة وضبطها علميا، وتشتمل علي:
  - ✓ اختبار تحصيلي في مهارات الإملاء (قبلي/ بعدي).
- البرنامج المقترح القائم على استراتيجية القصة لتنمية مهارات الإملاء لدى الدارسات ذوات صعوبات التعلم.
- اختيار مجتمع الدراسة من الدارسات ذوات صعوبات التعلم بمدارس الفصل الواحد بالمستويات العليا.
- تطبيق أداة الدراسة قبليا (اختبار تحصيلي في مهارات الإملاء (قبلي/ بعدي)على الدارسات ذوات صعوبات التعلم.
- تطبيق البرنامج التدريبي المقترح القائم على استراتيجية القصة على مجموعة الدراسة .
- تطبيق أداة الدراسة بعديا: اختبار تحصيلي في مهارات الإملاء (قبلي/ بعدي).

• **ثانياً: الدراسات السابقة:**

تناول الباحث الدراسات السابقة من خلال ثلاثة محاور، وهى: -

- دراسات تناولت تنمية مهارات الإملاء.
- دراسات تناولت فاعلية استخدام القصة فى التعليم.
- دراسات تناولت ذوي صعوبات التعلم.. ثم التعليق على الدراسات السابقة.

• **الدراسات التى تناولت تنمية مهارات الإملاء:-**

دراسة (Shah,T & Thomas . A , 2002) والتي هدفت إلى معرفة أثر برنامج قائم على نظرية الذكاءات المتعددة لتحسين تهجى الكلمات في الكتابة اليومية لتلاميذ الصف الثاني والثالث الابتدائي، وتوصلت الدراسة إلى زيادة قدرتهم على تهجي المصطلحات المتضمنة في كتاباتهم اليومية نتيجة لاستخدام البرنامج.

كما أن دراسة (كمال عوض الله عبد الجواد،٢٠٠٣م): أوصت بإعداد دليل لمعلم اللغة العربية في الإملاء يتضمن وصفا للأسس المستخدمة في التدريس والطرائق التي ثبتت فعاليتها في تعليم الإملاء، وكذلك الأنشطة والوسائل التعليمية وأدوات التقويم، شريطة أن يتم تدريب المعلمين علي هذه الأبعاد في شكل ورش عمل بمراحل مختلفة. (كمال عوض الله عبد الجواد،٢٠٠٣ م، ص ١٨٩).

كذلك (محمد السيد أحمد سعيد، ٢٠٠٥م) التي هدفت إلى تنمية مهارات تدريس الهجاء لدى الطلاب المعلمين باستخدام التدريس المصغر (محمد السيد أحمد سعيد، ٢٠٠٥م، ص -ص٩٥ -١٢٠)،كذلك دراسة (إيمان زيدان أبو المكارم حسن،٢٠٠٧م) فقد أكدت فعالية برنامج مقترح فى علاج بعض الصعوبات

الإملائية لدى الدارسين بمعهد البعوث الإسلامية من الناطقين بلغات أخرى (إيمان زيدان أبو المكارم حسن،٢٠٠٧م).

ودراسة (محمد السيد أحمد سعيد، ٢٠٠٨م) التي استهدفت تحديد مدى فعالية برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات الإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية(محمد السيد أحمد سعيد، ٢٠٠٨م، ص -ص٢٥٢ -٢٨٠). كما أن دراسة (عبد المقصود أحمد عبد المقصود بدوي،٢٠١٠م) أثبتت فاعلية استراتيجية تحليل الأخطاء في علاج بعض الصعوبات، والأخطاء الإملائية في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية(عبد المقصود أحمد عبد المقصود بدوي(٢٠١٠م)

و من خلال الدراسات السابقة التي تناولت تدريس الإملاء يتبين ما يلي:
الاتفاق علي ضعف مستوى المتعلمين في عدة مراحل تعليمية في مهارات الإملاء. ووجود العديد من الصعوبات التي يعاني منها المتعلمون. كذلك اهتمام بعض الدراسات و البحوث بتقديم بعض الحلول، و العلاج لتحسين مستوى الدارسين من خلال استراتيجيات تدريسية مختلفة كدليل لمعلم الإملاء بالصف الأول الإعدادي كما في دراسة (كمال عوض الله عبد الجواد ، ٢٠٠٣م).كما تنوعت الدراسات السابقة من حيث العينة، و هذا يؤكد أن المشكلة عامة ومنتشرة .كما اهتمت بعض الدراسات باستخدام استراتيجيات مختلفة في تدريس القواعد الإملائية، والقصة المصورة كما في دراسة جارديل، واهتمت بعض الدراسات باستخدام برامج الكمبيوتر في علاج الأخطاء.

- **الدراسات التي تناولت فاعلية استخدام القصة فى التعليم.**

دراسة (Walters, Mary Lightesy,1997) و كان الهدف منها تعرف العلاقة بين تقديم القصة المكتوبة، و قراءتها أكثر من مرة و بين التحصيل القرائي للطلاب. تم اختيار ١٠٠ طالب من الذين انقطعوا عن الدراسة، والذين لديهم ضعف في القراءة، و قام العديد من المدرسين بمعاونتهم علي النمو القرائي، وقد تم تقديم مجموعة من القصص القصيرة لهؤلاء الطلاب ملازمة للدرس، وكان بعضها يعد كمقدمات للدرس، كما كلف الطلاب بقراءة القصص أكثر من مرة . ومن النتائج: وجود علاقة وثيقة بين تقديم القصة المكتوبة في شكل مقدمات للدروس، وبين زيادة النمو القرائي حيث تحسن مستواهم في قراءة النص، وزادت قدرتهم علي استعادة القراءة بشكل واضح.

كذلك دراسة (Gardill ,Mary Cathleen,1997) و كان الهدف منها تعرف دور القصة المصورة في زيادة الفهم القرائي، و استيعاب قواعد اللغة لدى الطلاب الذين يعانون من التأخر الدراسي؛ لذا فقد تم اختيار ستة طلاب من طلاب المدارس الإعدادية الذين يعانون من عجز في الفهم القرائي و القواعد اللغوية، و قدمت لهم مجموعة من القصص المصور المتضمنة في برنامج بازل للقراءة؛ لذا فقد قدم المعلم المساعدة اللازمة للطلاب حول تلك القصص، وطلب منهم المشاركة بتقديم ملاحظاتهم حول القصة و تقديم نماذج و أمثلة، و تطبيقات من الواقع لما يماثله من الطلاب، ومن نتائج الدراسة: فقد ثبتت فعالية القصص المصورة في زيادة الفهم القرائي والتمكن من القواعد اللغوية لدي الطلاب الذين يعانون من صعوبات التعلم .

استهدفت دراسة (مرضى بن غرم الله الزهراني، ٢٠٠٨م،ص -ص٢٠١ -٢٥٧) تحديد فاعلية القصص المسجلة على الأقراص المدمجة فى تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي ،وقد أثبتت نتائج الدراسة فاعلية القصص المسجلة على الأقراص المدمجة فى تنمية مهارات الاستماع الناقد، وقدمت الدراسة توصيات منها: دعوة القائمين على تخطيط مناهج اللغة العربية فى مراحل التعليم العام إلى ضرورة اختيار القصص المناسبة، والموضوعات الملائمة للتلاميذ بما يتفق مع خصائصهم، ويلبى حاجاتهم، كما أوصت بضرورة العمل على إعداد أدلة إجرائية لتدريس الاستماع فى مراحل التعليم العام تحوى طرق التدريس المناسبة والقصص.

- **الدراسات التي تناولت ذوي صعوبات التعلم.**

(Pakulski et al., 2001) هدفت الدراسة إلى التحقق من مدى فاعلية السرد القصي فى علاج الاضطرابات اللغوية وصعوبات تعلم اللغة لدى ضعاف السمع، والأطفال الصم حيث ندرة الدراسات التى تناولت أهمية السرد القصصي فى تنمية الأداء اللغوي لدى الأطفال الذين يعانون من ضعف السمع أو الصمم حيث إن معظم الدراسات التى اهتمت بهذا الجانب كانت تركز على النص القصصي المكتوب وليس المنطوق، ووجدت الدراسة أن تكرار السرد القصصي، ولعب دور شخصيات القصة. وتكرار قراءة النص بإعادة سرد قصتين ولعب الدور لإحدى القصتين.

كذلك دراسة (Calhoon, Mary Beth, 2005) هدفت إلى تعرف فاعلية التعلم بالأقران كمدخل لتعليم المهارات الصوتية والفهم القرائي لدى طلاب المرحلة المتوسطة(الإعدادية) لذوى صعوبات التعلم وصعوبات القراءة، وأشارت نتائج الدراسة إلى فاعلية البرنامج الأول حيث وجود اختلافات واضحة لصالح المجموعة الأولى حيث تفوقت فى مطابقة الحروف فى الكلمة، الفهم القرائي، وكبرنامج علاجي للطلاقة في القراءة لطلاب المرحلة الإعدادية ذوي صعوبات التعلم.

دراسة (Lawrence, Jessika Michelle, 2009) هدفت الدراسة إلى تناول قدرات الوعي المورفولوجي لدى الأطفال ذوى اضطرابات فى الإدراك الصوتي لفهم العوامل التي تجعل هؤلاء الأطفال في موضع خطر التعرض لصعوبات القراءة والإملاء، واستخدمت الدراسة بطارية تقييم صممت خصيصا لقياس الأصوات التعبيرية، الإدراك المورفولوجي، الإدراك الصوتي، معرفة الحروف، الأسماء، الحصيلة اللغوية الاستقبالية، القراءة والإملاء. وأشارت النتائج إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين المجموعتين على جميع مقاييس الإدراك المورفولوجى ، و اعتباره عامل منبئ للقدرة على الهجاء، وأكدت أن الأطفال ذوى الاضطرابات فى الإدراك الصوتى يحققون درجات منخفضة على مقاييس الإدراك المورفولوجى ووجود علاقة بين الاضطرابات الصوتية والمورفولوجية.

دراسة (Reese, Julie Ann, 2010) هدفت إلى تناول أوجه التشابه والاختلاف لبرامج التدخل القبلية والبعدية بما يتعلق بالمهارات اللغوية - القراءة والكتابة - وتأثيرات برنامج تدخل الهجاء التشخيصي اللغوي في

(الصوتيات – قواعد الإملاء – المفاهيم المعرفية مع عنصر الكتابة) على المهارات اللغوية (القراءة والكتابة) لدى ذوى صعوبات التعلم. وتشير نتائج الدراسة إلى تحسن فيما يتعلق بالإدراك الصوتى الذى يشمل (التنغيم – مزج الأصوات – عكس الأصوات – تقسيم وتجزئة الكلمات – التسمية السريعة، قواعد الإملاء – الفهم القرائى) مقارنة بطلاب المجموعة الضابطة.

- **ثالثا: الإطار النظري:**

تحدد الإطار النظري للبحث بثلاثة محاور رئيسة وهى: -

- استخدام القصة فى التعليم.
- تنمية مهارات الإملاء.
- خصائص الدارسات بمدارس الفصل الواحد من ذوات صعوبات التعلم

- **أولاً: استخدام القصة فى التعليم..**
- **أ- الأسلوب القصصي** Story telling :

تقوم هذه الإستراتيجية على تقديم المعلومات والحقائق والمفاهيم والعلاقات بشكل قصصي مما يجذب انتباه الدارسات ويضعهن في جو القصة الحقيقي والذي من شأنه أن يساعدهن على اكتساب المعلومات بطريقة شيقة بدلا من تقديم المعلومات للدارسات بشكل جامد كما أنها تكون أسهل في الفهم، ويحث جاردنر المعلمين على استخدام المدخل القصصي للتمهيد للدرس وإثارة أفكار الدارسات للموضوع المدروس. (Craig.Rony , 1998 , 23)

وتناسب هذه الإستراتيجية تدريس المفاهيم، حيث إنها تراعي مختلف أنماط الدارسات إذا ما استخدمت بشكل صحيح ، فهي تنمي مهارات التواصل وتعمل على بناء قاعدة معرفية للدارسات، وتنمى مهارات عديدة لديهن من خلال قيامهم بالربط بين الأفكار وتحليلها واستنتاج الفكرة الرئيسية التي تدور حولها هذه القصة، كما تساعدهن على تذكر بعض المفاهيم من خلال بعض القصص التي تثير خيالهن في سياق يجذب انتباه الدارسات. و لإنشاء وصياغة القصص اطلع الباحث علي الأدب التربوي الخاص بصياغة، وإنشاء القصص، ومن خلاله تم الوقوف علي جوانب مهمة من صياغة القصة، وهي: تعرف مكونات القصة، وهي: الفكرة أو الحدث، والحبكة الفنية، و الشخصيات، والبيئة، والأسلوب، تعرف كيفية صياغة القصة، حيث تصاغ علي ثلاث مراحل، وهي:

- المقدمة، وهي تمهيد لمشكلة القصة والتي تمهد لأحداثها.
- العقدة، تمثل المشكلة التي تحتاج إلي حل، وهي تثير نفس المتلقي للرغبة في المشاركة في الحل.
- الحل، وتمثل في حل الصراع أو مشكلة القصة.

و للقصة الجيدة معايير وشروط منها: البداية الشائقة، والأحداث المنطقية التي توصل إلي نهاية طبيعية مقنعة، و وضوح المغذى و جدة الفكر، ومناسبتها لقيم المجتمع الذهنية و الخلقية والتربوية، وأصالة القيم وعدم تناقضها وتماشيها مع واقع المجتمع، و مناسبة الفكرة من الناحية النفسية والتربوية و تحريكها لعاطفة القارئ، واستخدام الخيال بالقدر المناسب. (كافية جواد رمضان، ١٩٧٨م).

أهداف رواية القصة: أكدت دراسة (رشدي أحمد طعيمة، ١٩٩٨، ص٤٦) ما يلى:

- تحل القصة عقدة لسان الدارسات وتدربهن على إجادة التعبير وتزيد من ثروتهن اللغوية وتبعث فيهن الميل إلى القراءة وحب الاطلاع.
- تثير في نفوسهن الخيال وتربى وجدانهن وتقوى ذاكرتهن وتحرك فيهن الانتباه الإرادي الذى هو الأساس في تحصيل المعرفة.
- مساعدة الدارسات على فهم القصة، وذلك من خلال إجابتهن عن أسئلتها، وشرح معانى الكلمات الغامضة ، مما لا يتيسر لهن عند قراءتهن لها فرادى.
- إطفاء الطابع الإنساني على القصة وتجسيد الشخصيات من قبل المعلمة، فتتحول الأحداث إلى شيء حسى حي تشعر به الدارسات، وليس مجرد نص يستجيب له العقل.
- يجب على معلمة اللغة العربية أن تعي هذه الأهداف وتعمل على تطبيقها من خلال حكاية القصة وفق خطواتها العلمية السليمة.

• ٣- تعرف خصائص الدارسات بمدارس الفصل الواحد:

تستقبل مدارس الفصل الواحد الدارسات المتسربات من التعليم أو التي أحجمن عن الالتحاق بالمدارس الابتدائية حتى تجاوزت أعمارهن الثماني سنوات و تستقبل مدارس الفصل الواحد الفتيات من سن (٨ - ١٤) سنة، و من هنا فإن سن الطالبة في الصف الأول الابتدائي بها يكون بين سن (٨ -١٤) سنة ، و التي تلتحق بسن ١٤ سنة وتدرس إلى نهاية الصف السادس فيصبح سن الدارسة الملتحقة (٢٠) بذلك فإن خصائص الدارسات تكون بين سني مرحلة الطفولة المتأخرة والمراهقة، وهي ما تعادل سن زميلتها بالتعليم الابتدائي والإعدادي غالبا. لذا فقد تناوله (حسن شحاتة، ١٩٩٢م) كما يلي:

• واجبات النمو اللازمة للمتعلمات فى المرحلتين الابتدائية والإعدادية فهي:

• فى المرحلة الابتدائية :

- تعلم المهارات الجسمية اللازمة للألعاب وألوان النشاط الحركي العادي.
- اتجاه سليم نحو الذات ككائن عضوي نامٍ.
- تعلم التعامل مع رفاق السن .
- تعلم المهارات الأساسية فى الكتابة والقراءة .
- تكوين الضمير ومعايير الأخلاق والقيم.
- تكوين اتجاهات سليمة نحو المؤسسات الاجتماعية.

• فى المرحلة الإعدادية (المتوسطة) :

- تقبل المتعلم لجسمه و لدوره الذي يفرضه الجنس الذي ينتمي إليه.
- تكوين علاقات جديدة ناضجة مع رفاق السن.
- الاستعداد للزواج و الحياة العائلية.
- اختيار المهنة والاستعداد لها
- تكوين المهارات والمفاهيم اللازمة للاشتراك فى الحياة المدنية للمجتمع .
- معرفة السلوك الاجتماعي المقبول الذى يقوم على المسئولية وممارسته .

- اكتساب قيم مختارة تتفق مع الصورة العلمية الموضوعية للعالم الذى نعيش فيه .
- بلوغ الاستقلال الانفعالي. (حسن شحاتة، ١٩٩٢م،، ص، ص ١١٦ ، ١١٧)

• **ثانيا: تنمية مهارات الإملاء** :

تحديد أهداف الإملاء : يؤكد (مصطفى رسلان، ٢٠٠٠م) أن تدريس الإملاء يهدف إلى تحقيق:

- تعليم التلاميذ استخدام علامات الترقيم.
- تدريب الحواس الإملائية على الإجادة والإتقان.
- تدريب المتعلمين على رسم الحروف رسما صحيحا، مع العناية بالكلمات التى يكثر فيها الخطأ.
- تعويد التلاميذ الإنصات وحسن الاستماع.
- الإسهام فى تحقيق الوظيفة الأساسية للغة ، وهى الفهم والإفهام. (مصطفى رسلان رسلان شلبي ،٢٠٠٠ م، ص ٢٢٦ -٢٢٧)

أسباب الضعف في الإملاء: هناك عوامل كثيرة يمكن أن يعزى إليها ضعف الدارسات في الإملاء ويمكن حصر أهم هذه العوامل في:

- ضعف القراءة، فالصلة وثيقة بين القراءة و الإملاء و أن الإملاء يجود بكثرة القراءة.
- ضعف ربط الهجاء بألوان الأنشطة اللغوية التي تمارس خارج الفصل، مثل: المسرح و القصة ومسابقات الإلقاء و الصحافة المدرسية و كتابة الإعلانات، و ضعف الاهتمام بالتدريب الكافي عليه ولا يزال يمارس بأسلوب تقليدي لا إبداع فيه
- قلة تخصيص حصص معينة لتنبيه الطلاب و تبصيرهم بمواطن الخلل و الضعف في كتاباتهم وندرة تدريب الدارسات بمدارس الفصل الواحد على الكتابة وفق معايير واضحة، و من أهمها: سلامة الأسلوب نحويا، و صرافيا، و هجائيا.
- قلة متابعة المعلمات لأعمال الدارسات بمدارس الفصل الواحد، و الاكتفاء بالنظر إليها ووضع إشارة معينة تحت الكلمة الخطأ، و بالتالي الدارسة التي تخطئ منهن لا تعرف الخطأ فتصوبه.

وقد أكد (فتحي يونس،١٩٩٩م) أن أسباب الخطأ في الرسم الكتابي يرجع إلى عوامل من أهمها:

- ضعف قوة العضلات والأعصاب لدى التلاميذ .
- عدم التأكد من تضعيف الحروف فى حالة اللام الشمسية أو من نوع الكلمة مع التاء المربوطة أو المفتوحة .
- عدم تذكر القاعدة الضابطة. (فتحي على يونس،١٩٩٩، ص٢٦٨)

من الصعوبات الهجائية: تناول بعض الباحثين الصعوبات الهجائية، ومنها: صعوبة كتابة التاء بنوعيها: (محمد رجب فضل الله ،١٩٩٥، صـ ٤١ -٤٣): تأتى صعوبة التاء المربوطة فى الإملاء (لأنها حرف بين التاء والهاء فهي تكتب بصورة الهاء، وتلفظ عند تحريكها بلفظ التاء، وعند الوقف تلفظ الهاء)، هاء التأنيث

قد يلحقها النقط أو لا يلحقها، وهى تحرك ويفتح ما قبلها ومن علاماتها أن تبدل فى الوقف هاء، وتكتب مربوطة ما لم تضف لضمير، فإذا أضيفت لضمير كتبت مفتوحة نحو: إجابته، ومناقشتهن، وسعادتهم، ويجب نقط الهاء ما لم يكن فى موضع وقف من شعر أو نثر مسجوع. وهاء التأنيث تختلف عن تاء التأنيث ، فالتاء يوقف عليها بلفظها ، وتكتب تاء مفتوحة، ولا تبدل هاء، وهاء التأنيث تلحق بالاسم، بينما التاء تلحق جميع أنواع الكلام: اسم أو فعل أو حرف، مثل: بنت، وأخت، وقالت، وتمت، ولات. وتتمثل صعوبة التاء المربوطة فى الخلط بينها وبين تاء التأنيث، وكذلك فى نقطها أو عدم نقطها وبالتالي يكثر الخطأ فيها.

صعوبة استخدام علامات الترقيم : الترقيم يعنى : وضع علامات خاصة بين أجزاء الكلام ، وذلك لتمييز بعضه عن بعض فيتمكن القارئ من فهم المقروء ، ومع تنويع صوت وتنغيمه، فيفهمه المستمع فهما جيدا، ويكتبه المملى كتابة صحيحة. ولقد ذكر من عيوب الكتابة القديمة (رص كلماتها رصا متجاورا لا فرجة بينها، ولا نهاية لها، ولا فواصل تحدها، مما نشأ عنه تداخل أجزاء الجمل أو بعضها مع بعض، واضطراب المعاني)، فالمستمع أو المتحدث أو القارئ أو الكاتب العربي في حاجة إلى علامات يتعرف بها على مواقع فصل الجمل ، وتفصيل العبارات ، والوقوف على المواضع التي يحسن الوقف عندها ، وهذا يسهل على الكاتب الإفهام ، وعلى القارئ الفهم.

إن هذه العلامات إذا أحسن استخدامها – توضح ما يشير إليه انفعال الكاتب: فهو يستفهم أو يستعجب، يتوقف أو يستنكر وهذا يساعد على فهم المعنى، وتصور الأفكار. والصعوبة فى استخدام علامات الترقيم تأتى فى ضعف إدراك المتعلم لطريقة استعمالها: فقد لا يضع العلامة، أو يضعها فى غير مكانها، لذلك فإن الكتب التي لا تستخدم فيها علامات ترقيم، تستنفذ جهودا من الطلاب وقد توقفهم عند الكلمات أو عبارات يحارون فيها. وهذه العلامات وسيلة لتدارك النقص الحاصل فى تلاوة الكتابة العربية، وعدم استخدامها، أو الخطأ فى استخدامها ينقص من قيمة المكتوب وتتعب ذهن القارئ فى فهمه، فتضيع الفائدة المقصودة، ولهذا لزم تذليل هذه الصعوبة.

كما اتفقت دراسة (حسين يعقوب ،٢٠٠٦م) ، مع ما سبق وأكد على قواعد الإملاء المتعلقة بالزيادة والحذف (حسين يعقوب ، ٢٠٠٦م،ص٩) كذلك اتفقت معها دراسة (عبد المقصود أحمد عبد المقصود بدوي،٢٠١٠م، ص١٥٢) وأضافت: "الخلط بين الحروف المتقاربة في النطق عند الكتابة، و كتابة الصوائت القصيرة حروفا، وكتابة الصوائت الكبيرة حركات"، ويتضح ذلك في كتابتهن "ال الشمسية و ال القمرية" في بداية الاسم المبدوء بلام الجر المكسورة أو لام الابتداء المفتوحة.

كما استهدفت دراسة (أماني حلمي عبد الحميد ، ٢٠١٠م، ج٢ ، ص١٥ -٥٩) تحديد فاعلية برنامج لتنمية مهارات التفكير الناقد من خلال القصة لدى طالبات الدراسات الإسلامية وتحسن اتجاهاتهن لقراءتها، وقد أثبتت الدراسة فاعلية استخدام البرنامج القائم على القصة فى تنمية مهارات التفكير الناقد

كما أوصت بإعادة النظر فى البرامج الحالية فى ضوء البرنامج، والاستعانة به عند التدريس حيث يساعدهن على تنمية مهارات التفكير، كما حثتهن على استخدام القصة كإحدى استراتيجيات التدريس أثناء التدريب العملي لشرحهن الدروس اليومية للدارسات

كما هدفت دراسة (على جودة محمد، عاطف محمد بدوى، ٢٠٠٣م، ص - ص١٠٣ -١٢٧) إلى تحديد مدى فاعلية استخدام مداخل متعددة فى تنمية التعاطف التاريخى لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، وقد كانت هذه المداخل المدخل القصصي، ومدخل الأحداث الجارية، ومدخل الصور، وقد أثبتت نتائج الدراسة فاعلية مدخل الصور والأحداث الجارية والمدخل القصصي فى تنمية التعاطف التاريخي نحو القضية الفلسطينية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية أكثر من الأسلوب المعتاد (التقليدي). وقد أوصت الدراسة بضرورة استخدام المدخل القصصي.

ويمكن رصد واقع تعليم التهجي بالمدرسة الابتدائية كما يلي: تعليم التهجي في المدرسة الابتدائية يأخذ شكلا اختباريا وليس تعليميا؛ حيث يختبر التلميذ في كتابة الظواهر اللغوية في أحيان كثيرة دون أن يتعلم تلك الظواهر، ومعظم معلمي اللغة العربية بالمدرسة الابتدائية لا يتقنون قواعد التهجي المختلفة، و الافتقار إلى منهج لتعليم التهجي في المدرسة الابتدائية فلا يتوافر أهداف أو محتوى، أو طرائق تدريس لقواعد التهجي المختلفة(حسن شحاتة،٢٠١٠م، ص، ص ٢٣٣، ٢٣٤).

هذا ويحاول البحث الحالي إعداد برنامج علاجي قائم علي استراتيجية القصة في الإملاء للدارسات ذوات صعوبات التعلم بمدارس الفصل الواحد، ليعالج أهم الأخطاء الشائعة لديهن.

• **ثالثا: الدارسات من ذوات صعوبات التعلم:**

إن الخصائص السلوكية لذوات صعوبات التعلم والمشكلات المرتبطة بها قابلة للتحديد والتمييز على الرغم من تباين أنماط هذه المشكلات لدى أفراد هذه الفئة إلا أن هناك خصائص سلوكية مشتركة يشيع تكراراها وتواترها لديهم وترتبط بنمط الصعوبة النوعية التي تمثل فئات فرعية أو نوعية داخل مجتمع ذوات صعوبات التعلم، ومن ثم فهي تمثل نقطة البداية في أي برنامج للكشف عن ذوات صعوبات التعلم وتصنيفهم.

إن المدرس هو أكثر الفئات قدرة على تقويم مدى فاعلية البرامج والأنشطة، والتغير أو التقدم الذي يمكن إحرازه من خلال هذه البرامج أو الأنشطة بسبب الدور التربوي والمهني الذي يؤديه من ناحية، وبسبب درايته واستغراقه، وخبراته باستراتيجيات التدريس بالأنشطة والمقررات الأكاديمية التي قد يفشل فيها ذوو صعوبات التعلم في الوصول إلى مستويات الأداء المطلوبة من ناحية أخرى، مما يمكنه تقويم مدى التباعد بين الأداء الفعلي والأداء المتوقع. (يحيي محمد نبهان، ٢٠٠٨، ٢٣١ -٢٣٢)

أسباب صعوبات التعلم والعوامل المساهمة في حدوثها: إن لصعوبات التعلم أسبابا عديدة منها العارض البسيط الذي له آثاره العارضة التي تزول بزوال مسبباتها، ومنها البليغ المستديم الذي له آثاره المستديمة كما لو كانت ناجمة عن إصابة عضوية في الدماغ، أو الجهاز العصبي، أو خللا وظيفيا أفقد هذه الأجهزة القدرة على القيام بوظيفته بشكل طبيعي. وقد تكون هذه الصعوبات ناجمة عن مشاكل مادية، أو اجتماعية أو عاطفية. أو قد ترجع كذلك إلى نظام التدريس نفسه، أو إلى صعوبة المادة الدراسية نفسها أو عدم ميل الطالب لها. وقد تكون بسبب المعلم نفسه من حيث مدى ملاءمة أسلوب تدريسه لمستوى المادة أولا، ولمستوى استعداد الأطفال للتعلم ثانيا، أو بسبب أسلوبه للتعامل مع الأطفال وبخاصة داخل الصف. وقد يعود ذلك إلى عدم رغبة المعلم في تدريس المادة الدراسية أو بسبب ما يعانيه هو من مشاكل تؤثر على سلوكه الصفي وتعامله فيه، أو بسبب نظامه الصارم، وحزمه الذي يخرج عن حد الاعتدال، بعيدا عن المرونة، وتقدير ظروف الأطفال والتي قد لا يكون له يد فيها، فلا يحاول الوقوف عليها ومحاولة علاجها ما أمكنه ذلك. فمثل هذه الظروف الخاصة قد تصرف انتباه الطفل وقد تدفعه إلى إساءة السلوك وخلق نوع من الفوضى والاضطراب داخل الصف. (محمد عبد الرحيم عدس ، ٢٠٠٢،ص ٤٠)

وتوجز (زينب محمود شقير، ٢٠٠٦) أهم خصائص ذوات صعوبات التعلم فيما يلي:

- انخفاض التحصيل من حيث القدرة اللفظية والعددية والتفكير المنطقي.
- أن صعوبات التعلم النمائية المنتشرة في المرحلة الابتدائية تتمثل في صعوبات اللغة والكلام، وصعوبات إدراكية – حسية، صعوبات الانتباه والتركيز، بينما تمثلت صعوبات التعليم الأكاديمية في صعوبات الحساب صعوبات التعبير، صعوبات الكتابة، صعوبات القراءة. زينب محمود شقير، ٢٠٠٦م،ص –ص ٢٨١ –٢٨٢).

ولما كان النشاط القصصي عامة، و السرد القصصي ورواية القصة خاصة، وإثارة نقاش حولها؛ تؤدي إلى تنمية الوعي الصوتي وتحسين الهجاء، ونماذج الألفاظ سواء لدى العاديين أو ذوي صعوبات التعلم. (Norrix etal., 2007) ، وكذلك فاعلية الأناشيد الشعرية والأغاني ذات السجع والمقفاة في تحسين وتنمية مهارات الإدراك الصوتي و تحسين النطق من خلال التدريب على التنفس الصحيح ومراعاة طبقة الصوت. (Justice etal., ,Neelly –Linda, P, 2002) (2003. ولما كان التمثيل الدرامي للقصة ذا فاعلية في تنمية مهارات الوعي الصوتي وتحسن النطق لدى الأطفال العاديين أو ذوي صعوبات التعلم. (Pakulski et al., 2001)فمن الممكن استخدامه أيضا مع هؤلاء الدارسات. ومن خلال استعراض ما سبق عن الدراسات من ذوات صعوبات التعلم يتأكد للبحث أهمية استخدام استراتيجية القصة في تدريس الهجاء لدى هؤلاء الدارسات.

- **إجراءات البحث**:

للإجابة عن أسئلة البحث السابقة يسير البحث وفقا للخطوات التالية: للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على:" ما أسس بناء البرنامج القائم على

استراتيجية القصة لتنمية مهارات الهجاء لدى الدارسات ذوات صعوبات التعلم بمدارس الفصل الواحد؟ تم ما يلي:

أولا: إعداد قائمة بصعوبات الإملاء التي تعاني منها الدارسات، و قد مر إعدادها بالخطوات الآتية:

- تحديد الهدف من القائمة: تحدد الهدف في حصر أهم صعوبات التعلم الإملائية التي تعاني منها الدارسات بمدارس الفصل الواحد؛ تمهيدا لتحديد كيفية علاجها.
- تحديد مصادر اشتقاق القائمة: تم الاعتماد في بناء القائمة علي عدد من المصادر وهي:
  - ✓ الدراسات و البحوث السابقة ذات الصلة المعنية بموضوع البحث.
  - ✓ الأدبيات والكتابات التربوية المتعلقة بتدريس الإملاء بمدارس الفصل الواحد.
  - ✓ مقابلة الباحث للدارسات ، والاطلاع علي بعض كتاباتهن في كراسات الإملاء.
- بناء صورة مبدئية للقائمة: من خلال ما سبق استطاع الباحث تحديد أهم الصعوبات التي ستكون محل بناء البرنامج و بناءً عليها تمت القائمة في صورتها المبدئية لعرضها علي المحكمين.
- عرض القائمة علي السادة المحكمين : تم عرض القائمة علي بعض السادة المحكمين؛ وذلك لإقرارها بعد إبداء الرأي فيها من حذف أو تعديل أو إضافة.(ملحق (١)أسماء السادة محكمي القائمة)
- إعداد الصورة النهائية للقائمة بعد تحكيم القائمة وإقرارها؛ لذا فقد أصبحت تحتوي علي أهم الصعوبات الإملائية التالية، وهي: الفرق بين التاء المربوطة والتاء المفتوحة، والفرق بين التاء المربوطة والهاء، والخلط بين (الـ) القمرية و(الـ) الشمسية، ودخول (الـ) على الأسماء التي تبدأ باللام، ودخول لام الجر المكسورة ولام الابتداء المفتوحة على (الـ) القمرية و(الـ) الشمسية، في الأسماء المبدوءة بلام، و الأسماء غير المبدوءة بلام ، وعلامات الترقيم.

ثانياً: للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة: والذي ينص على: ما مكونات البرنامج القائم على استراتيجية القصة لتنمية مهارات الهجاء لدى الدارسات ذوات صعوبات التعلم بمدارس الفصل الواحد في الهجاء؟ تم ما يلي:إعداد البرنامج المقترح، وذلك لعلاج أهم الصعوبات التي تعاني منها الدارسات بمدارس الفصل الواحد: بعد أن تم إعداد القائمة التي تحوي أهم الصعوبات الإملائية بدأ الباحث في بناء البرنامج، وقد مر إعداده بالخطوات التالية:

- تحديد الهدف العام من البرنامج : يهدف البرنامج الحالي إلي علاج أهم الصعوبات الإملائية التي تم تحديدها سابقا؛ بهدف تنمية الدارسات وإتقانهن لمهارات الإملاء المحددة.
- مصادر اشتقاق محتوي البرنامج: من خلال عدة مصادر وهي:_
  - ✓ الدراسات السابقة ذات الصلة
  - ✓ الأدبيات والكتابات التربوية والمؤلفات المعنية بمهارات الإملاء و صعوباتها.

- ✓ استطلاع رأي المعلمات في تحديد أهم الصعوبات لدى الدراسات بمدارس الفصل الواحد.
- ✓ عقد الباحث مقابلة مفتوحة مع بعض الدارسات بمدارس الفصل الواحد حول تحديد أهم الموضوعات التي تمثل صعوبة لهن.
- ✓ فحص الباحث لعينة من دفاتر الإملاء للدراسات بمدارس الفصل الواحد.

◄◄ تحديد عناصر البرنامج : يشمل البرنامج المقترح العناصر التالية:

- ✓ أهداف البرنامج : يهدف البرنامج إلي تنمية مهارات الإملاء للدارسات ذوات صعوبات التعلم، وقد تم تحديد الأهداف الإجرائية الخاصة في بداية كل درس من دروس البرنامج المقترح.
- ✓ محتوي البرنامج: وفي ضوء تعرف مكونات القصة وكيفية صياغتها، وخصائص الدارسات ذوات صعوبات التعلم بمدارس الفصل الواحد وأهداف المادة الدراسية، تم إعداد القصص، كما تم تحديد محتوي البرنامج الذي يعمل علي تحقيق تلك الأهداف.
- ✓ استراتيجيات التدريس : تنوعت استراتيجيات التدريس المستخدمة في البرنامج، ومن أهمها: إستراتيجية القصة، و لعب الأدوار، والمحاضرة، والمناقشة والحوار، وورش العمل، والتعلم التعاوني.
- ✓ الوسائل التعليمية: تنوعت وسائل التعليم المستخدمة فمنها: القصة المصورة، والداتا شو، وشرائح الباور بوينت والبطاقات الومضية، واللوحات الورقية، والصور، والخرائط المعرفية.
- ✓ الأنشطة الإثرائية المصاحبة للبرنامج: تنوعت أنشطة البرنامج، وذلك وفقا لأهداف كل درس، ومن أهم الأنشطة: استخراج بعض الكلمات من بعض مقالات الجرائد والمجلات، وجمع بعض الصور وكتابة الكلمات المعبرة عنها حسب موضوع كل قاعدة، ووضعها في مكان بارز.
- ✓ التقويم: تنوعت مراحل التقويم ما بين تقويم قبلي وتقويم بنائي، وتقويم بعدي، كما تعددت أنواع التقويم من حيث: الفردي والجماعي وكذلك الموضوعي و المقالي بناء على كل نشاط.

◄◄ التأكد من صدق البرنامج: وبعد إعداد البرنامج المقترح القائم على القصة تم عرضه علي مجموعة من المحكمين، وفي ضوء آرائهم تم تعديل البرنامج.(ملحق (٢) أسماء السادة المحكمين).

◄◄ وصف البرنامج في صورته النهائية: اشتمل البرنامج في صورته النهائية على مقدمة توضح الهدف من البرنامج، ومكوناته وكيفية تطبيقه، والمطلوب من المعلمات تنفيذه أثناء تطبيق البرنامج للتأكد من نجاحه، وقد احتوي كل درس على أهداف إجرائية، ثم محتوى، وإجراءات، وتقنيات تعليمية وأنشطة، ثم التقويم، ثم التعيينات فقام الباحث بصياغة خمس قصص عن الإملاء تتعلق كل قصة بموضوع دراسي مقرر علي الدارسات ذوات صعوبات التعلم بمدارس الفصل الواحد، وهي كما يلي:

- ✓ القصة الأولي: و ترتبط بموضوع: (التاء المفتوحة والتاء المربوطة والهاء)
- ✓ القصة الثانية: و ترتبط بموضوع: (الخلط بين (الـ) القمرية و(الـ)الشمسية)

- ✓ القصة الثالثة: و ترتبط بموضوع: (دخول (الـ) على الأسماء التي تبدأ باللام)
- ✓ القصة الرابعة: و ترتبط بموضوع: (دخول لام الجر المكسورة و لام الابتداء المفتوحة على (الـ) القمرية و(الـ) الشمسية) في الأسماء المبدوءة بلام و الأسماء غير المبدوءة بلام
- ✓ القصة الخامسة: و ترتبط بموضوع: (علامات الترقيم). وبعد إعداد البرنامج القائم على القصة، وفي ضوء المواصفات الخاصة بإعداد القصة وكذلك في ضوء ملاحظات، السادة المحكمين أصبح جاهزا للاستخدام في التدريس، (ملحق(٣) البرنامج في صورته النهائية).

ثالثاً: إعداد اختبار لقياس مهارات الهجاء لدى الدارسات ذوات صعوبات التعلم بمدارس الفصل الواحد، وقد صار إعداد الاختبار وفقا لما يلي:

- ◄◄ تحديد الهدف من الاختبار: أعد هذا الاختبار بهدف قياس مدى تمكن الدارسات بمدارس الفصل الواحد من المهارات الإملائية موضوع البرنامج؛ وذلك للتأكد من مدى فاعلية البرنامج المقترح.
- ◄◄ مصادر بناء مكونات الاختبار: تم اشتقاق بنود الاختبار ومكوناته من خلال الاعتماد على بعض كتب الإملاء، وكذلك من خلال كتب تدريس الإملاء، وتنمية مهاراته، وعلاج صعوباته، مثل: (حسن شحاتة، ١٩٨٦م)، و(حسن شحاتة، ١٩٩٢م)، (محمد رجب فضل الله، ١٩٩٥م) ، و(علي حسن عبد الله ،٢٠٠٠م)، و(كمال عوض الله عبد الجواد،٢٠٠٣ م) (محمد السيد أحمد سعيد، ٢٠٠٥م،)، و (إيمان زيدان أبو المكارم،٢٠٠٧م)، (محمد السيد أحمد سعيد، ٢٠٠٨م،).

التأكد من صدق الاختبار: تم إعداد الاختبار في صورته الأولية، والتأكد من صدقه بهدف الاطمئنان علي قدرته على قياس ما وضع لقياسه، ووضوح الإرشادات والتعليمات، وشموله للمهارات الإملائية موضوع البرنامج للتأكد من صلاحيته للتطبيق؛ لذا تم عرضه على مجموعة من السادة المتخصصين في اللغة العربية، وطرائق تدريسها وعلم النفس، وبعض الموجهين، ومن خلال توجيهاتهم، تم إجراء بعض التعديلات التي تسهم في تحسين الاختبار. (ملحق (٤) أسماء السادة محكمي القائمة)

حساب ثبات الاختبار: تم حساب معامل الارتباط بين التطبيقين: الأول للاختبار، والتطبيق الثاني الذي تم بعده بأسبوعين، و بناءا على المعالجة الإحصائية باستخدام برنامج الحزم الإحصائية في العلوم الاجتماعية (SPSS) ثبت أن معامل ثبات الاختبار يساوي (80,.)، وهو معامل ثبات عال؛ مما يعطي الثقة في تطبيق الاختبار وصلاحيته. ومن خلال التطبيق تم التأكد من وضوح التعليمات، والإرشادات الخاصة بالاختبار وحساب معامل التمييز، وكذلك تحديد الزمن المناسب لتطبيق الاختبار، وبلغ عدد العينة (٣١) دارسة واتضح من خلال ما سبق وضوح التعليمات، والأسئلة وتم تحديد زمن الاختبار بـ (٧٥) دقيقة.

الاتساق الداخلي للاختبار التحصيلي: بحساب الصدق الداخلي لعبارات المقياس وذلك عن طريق حساب معامل ارتباط درجة كل عبارة بالمجموع الكلي لعبارات كل بعد ينتمي إليه . ويبين جدول (١) معاملات الصدق الداخلي لعبارات الاختبار

جدول (١) معاملات الارتباط بين درجة كل عبارة ودرجة البعد التي تنتمى إليه في الاختبار التحصيلي (ن=٣١)

البعد الأول									
رقم العبارة	قيمة ر	رقم العبارة	قيمة ر	رقم العبارة	قيمة ر	رقم العبارة	قيمة ر	رقم العبارة	قيمة ر
١	٠.٤١٢	٦	٠.٤٢١	١١	٠.٣٩٩	١٦	٠.٥٧٧	٢١	٠.٥٣٢
٢	٠.٥٦٧	٧	٠.٥٦١	١٢	٠.٤٨٣	١٧	٠.٥٥٤	٢٢	٠.٤٨٣
٣	٠.٥٢٤	٨	٠.٣٨١	١٣	٠.٤١٩	١٨	٠.٥١٨	٢٣	٠.٥٢٧
٤	٠.٣٣٦	٩	٠.٣٩٢	١٤	٠.٥٧٧	١٩	٠.٣٣٤	٢٤	٠.٤٢١
٥	٠.٥٨١	١٠	٠.٣٨٤	١٥	-٠.٠٥	٢٠	٠.٤٦١	٢٥	-٠.٠٥
البعد الثاني									
رقم العبارة	قيمة ر	رقم العبارة	قيمة ر	رقم العبارة	قيمة ر	رقم العبارة	قيمة ر	رقم العبارة	قيمة ر
٢٦	٠.٣٧٧	٣٠	٠.٠٥	٣٤	٠.٣٢٨	٣٨	٠.٧٥٧	٤٢	٠.٣٧٧
٢٧	٠.٥٣٨	٣١	٠.٣٧٧	٣٥	٠.٣٤٨	٣٩	٠.٣٣٨	٤٣	٠.٥٣٨
٢٨	٠.٧٥٧	٣٢	٠.٥٣٨	٣٦	٠.٣٧٧	٤٠	٠.٠٥	٤٤	٠.٧٥٧
٢٩	٠.٣٨٨	٣٣	٠.٧٥٧	٣٧	٠.٥٣٨	٤١	٠.٣٧٧	٤٥	٠.٣٧٧
البعد الثالث									
رقم العبارة	قيمة ر	رقم العبارة	قيمة ر	رقم العبارة	قيمة ر	رقم العبارة	قيمة ر	رقم العبارة	قيمة ر
٤٦	٠.٣٨٩	٥٣	٠.٤٥٣	٦٠	٠.٤١١	٦٧	٠.٤٨٢	٧٤	٠.٤٨٢
٤٧	٠.٤٤٤	٥٤	٠.٣٩٢	٦١	٠.٤٣٦	٦٨	٠.٣٧٠	٧٥	٠.٥١٥
٤٨	٠.٤٧٠	٥٥	٠.٣٨٣	٦٢	٠.٠٧	٦٩	٠.٤٥٤	٧٦	٠.٥٥٠
٤٩	٠.٤٨٠	٥٦	٠.٤٨٦	٦٣	٠.٠٣	٧٠	٠.٣٨٣	٧٧	٠.٥٥٠
٥٠	٠.٣٥١	٥٧	٠.٣٤٤	٦٤	٠.٣٨١	٧١	٠.٣٩٥	٧٨	٠.٥٢٠
٥١	٠.٣٨٩	٥٨	٠.٣٩٦	٦٥	٠.٤١٠	٧٢	٠.٣٣٥	٧٩	٠.٤٤٠
٥٢	٠.٣٤٤	٥٩	٠.٥٢١	٦٦	٠.٤٤٥	٧٣	٠.٣٥٥	٨٠	٠.٣٦٣

❖❖ مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٠.٤٣٦ ، ❖ (٠.٠٥) = ٠.٣٣٥

يتضح من الجدول السابق(١) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، (٠.٠٥) وبالتالي فهي مقبولة ، ما عدا العبارات (١٥ ، ٢٥ ، ٣٠ ، ٤٠ ، ٦٢ ، ٦٣) في غير دالة وبالتالي أمكن حذفها ليكون الصورة النهائية للاختبار ٧٤ عبارة .

ثم قام الباحث بحساب الصدق الداخلي لعبارات المقياس وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل بعد والدرجة الكلية للمقياس كما يتضح في الجدول التالي :

جدول (٢) معاملات ارتباط أبعاد الاختبار التحصيلي والدرجة الكلية للاختبار

الأبعاد	البعد الأول	البعد الثاني	البعد الثالث	الدرجة الكلية
البعد الأول	- - - -	◆◆٠.٧٢٧	◆◆٠.٣٨٣	◆◆٠.٧٦٩
البعد الثاني		- - - -	◆◆٠.٣٥٠	◆◆٠.٧٩٩
البعد الثالث			- - - - -	◆◆٠.٧٧٦

❖❖ مستوى الدلالة عند (٠.٠١) = ٠.٤٣٦ ، ❖ (٠.٠٥) = ٠.٣٣٥

يتضح من الجدول السابق(٢) أن جميع قيم معاملات الارتباط دالة إحصائياً عند مستوى دلالة (٠.٠١) ، (٠.٠٥) وبالتالي فهي مقبولة . هذا ويوضح الجدول (٣) توزيع مفردات الاختبار التحصيلي على موضوعات البحث في المستويات المعرفية (التذكر والفهم والتطبيق).

جدول (٣) توزيع أرقام مفردات اختبار التحصيل على المستويات المعرفية التي يقيسها

المستوى	أرقام المفردات	ع المفردات	٪
تذكر	١ -٢٥	٢٥	٣٤٪
فهم	٢٦ -٤٥	٢٠	٢٧٪
تطبيق	٤٦ -٧٤	٢٩	٣٩٪

طريقة تصحيح الاختبار التحصيلي: بلغ عدد مفردات الاختبار بعد إجراء التعديلات من خلال التغذية الراجعة لعملية التحكيم وتطبيق الاتساق الداخلي، وعليه فقد وصلت عبارات الاختبار التحصيلي إلى (٧٤) سؤال، وقد أعطيت درجة (واحدة) عن الإجابة الصحيحة لكل سؤال، و (صفر) للإجابة الخاطئة، وبذلك تكون الدرجة النهائية للاختبار التحصيلي (٧٤) درجة، والدرجة الصغرى (صفرا).

وصف الاختبار في صورته النهائية: بعد التأكد من صدق الاختبار وثباته، وتحديد مدى سهولته وصعوبته، وتطبيقه علي عينة استطلاعية؛ حيث بلغت عدد مفرداته (٧٤) مفردة، أصبح صالحا للتطبيق في صورته النهائية. (ملحق(٥) الاختبار التحصيلي في صورته النهائية).

- **الإجراءات التجريبية للبحث**:
  - اختيار مجموعتي البحث.
  - التصميم التجريبي للبحث.
  - ضبط متغيرات البحث من حيث:
    - ✓ من حيث العمر الزمنى، والذكاء: رصد الباحث الأعمار الزمنية للأفراد بالمجموعتين التجريبية والضابطة، وكذلك درجاتهن على بطارية ستانفورد بينيه العرب للذكاء (الصورة الرابعة)، ثم قارن بينهما باستخدام اختبار "ت " لمجموعتين مستقلتين واتضح من خلاله عدم وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطات درجات أفراد المجموعتين التجريبية والضابطة على متغيري العمر الزمنى والذكاء.
    - ✓ المستوى الاقتصادي والاجتماعي.
    - ✓ التحصيل السابق في فرع الهجاء من خلال تطبيق الاختبار التحصيلي.
  - التدريس لمجموعة البحث.
  - التطبيق البعدي لأدوات القياس على مجموعة البحث.

مجموعة البحث: تم اختيار مجموعة الدراسة من فصول مدرسة جمعية شرق البساتين بعزبة النصر، وكذلك مدرسة الرقي بعزبة خير الله، ومدرسة بنت دار السلام للفصل الواحد، كمجموعة تجريبية، وبلغ عدد الطالبات التي تم التجريب عليهن (٣٨) دارسة، وقد بلغ متوسط أعمارهن (١١) سنة، وقد اختار الباحث تلك الإدارة؛ لأنه عمل كمدير إدارة بتلك الإدارة قبل التحاقه بالعمل

الجامعي كما أنه وجد أن المدرسات بتلك المدارس متحمسات لإجراء البحث، أما العينة الضابطة فبلغت (٣٠) دارسة من مدرسة الجزيرة، ومدرسة الهداية الإسلامية للتعليم المجتمعي.

تطبيق الاختبار التحصيلي القبلي علي عينة الدراسة: تم ذلك خلال شهر يناير بالفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ٢٠١٤/ ٢٠١٥ م، حيث تم تطبيق "مقياس التقدير التشخيصي لصعوبات الكتابة (٧)" لـ(فتحي مصطفى الزيات،٢٠٠٧م) ثم الاختبار التحصيلي في الإملاء تطبيقا قبليا.

ضبط المتغيرات: تم ضبط متغير السن، والذكاء والمستوى الاجتماعي حيث إنهن من بيئة واحدة ومستوى اقتصادي متقارب، وتم عمل التجانس بين المجموعتين، وللتجانس بين المجموعتين قام الباحث بحساب الفروق باستخدام اختبار (ت) بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس القبلي فى التحصيل الدراسي والتي يحددها الجدول التالي :

جدول (٤)نتائج اختبار النسبة التائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي في اختبار التحصيل الدراسي

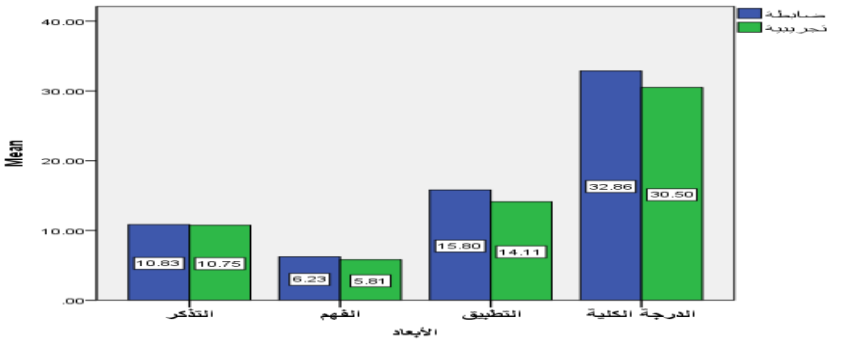
البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التذكر	التجريبية	٣٨	١٠.٧٥	٢.٩٥	٠.٢٥٤	٠.٧٣٨	٠.٣٤٤	٠.٧٣٢ غير دالة
	الضابطة	٣٠	١٠.٨٣	٣.١١				
الفهم	التجريبية	٣٨	٥.٨١	٣.٤١	٠.٤١٧	٠.٨٥٧	٠.٤٨٦	٠.٦٢٨ غير دالة
	الضابطة	٣٠	٦.٢٣	٣.٦٤				
التطبيق	التجريبية	٣٨	١٤.١١	٥.٥٦	١.٦٩	١.٣٤	١.٢٦	٠.٢٠٩ غير دالة
	الضابطة	٣٠	١٥.٨٠	٥.٣٤				
الدرجة الكلية	التجريبية	٣٨	٣٠.٥٠	٩.٥٣	٢.٣٦	٢.٣٢	١.٠٢	٠.٣١١ غير دالة
	الضابطة	٣٠	٣٢.٨٦	٩.٤٢				

❖ دال عند مستوى ٠.٠٥ ، ❖❖ عند مستوى ٠.٠١

القيمة الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجات حرية ٦٦ تساوي ١.٩٩ ، وعند مستوى (٠.٠١) تساوي ٢.٦٢

يتضح من الجدول السابق(٤) : أن قيمة (ت) غير دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) أو (٠.٠٥) وأن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي بلغ (٣٠.٥٠) في الدرجة الكلية، (١٠.٧٥، ٥.٨١، ١٤.١١) في الأبعاد الثلاثة على الترتيب ، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس القبلي(٣٢.٨٦) في الدرجة الكلية، (١٠.٨٣، ١٥.٨٠، ٦.٢٣) في الأبعاد الثلاثة بالترتيب وأن قيم النسبة التائية المحسوبة (١.٠٢) للدرجة الكلية، (٠.٣٤٤، ٠.٤٨٦، ١.٢٦) أقل من الجدولية عند مستوى (٠.٠١) حيث تبلغ (٢.٦٢) مما يشير إلى وجود فروق غير دالة إحصائيا في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لاختبار التحصيل الدراسي، والشكل (١) يوضح ذلك.

يتضح من الشكل (١) عدم وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في القياس القبلي في اختبار التحصيل الدراسي والأبعاد الفرعية.



شكل (١) نتائج اختبار النسبة التائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس القبلي في اختبار التحصيل الدراسي والأبعاد الفرعية

تجربة البحث: بعد تطبيق الاختبار التحصيلي قبليا، تم تجريب البرنامج المقترح منذ بداية الفصل الدراسي الثاني ٢٠١٥ بواقع حصتين أسبوعيا لمدة أربعة أسابيع، بعد ذلك تم تطبيق الاختبار التحصيلي تطبيقا بعديا.

- **نتائج البحث** :

ينص الفرض الأول على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي فى الدرجة الكلية لاختبار التحصيل الدراسي ويتفرع منه الفروض الفرعية التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي في التذكر.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدي لصالح البعدي في الفهم.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدي لصالح البعدي في التطبيق للتحقق من هذا الفرض تم حساب الفروق باستخدام اختبار (ت) بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياس القبلي والقياس البعدي فى التحصيل الدراسي والتي يحددها الجدول التالي:

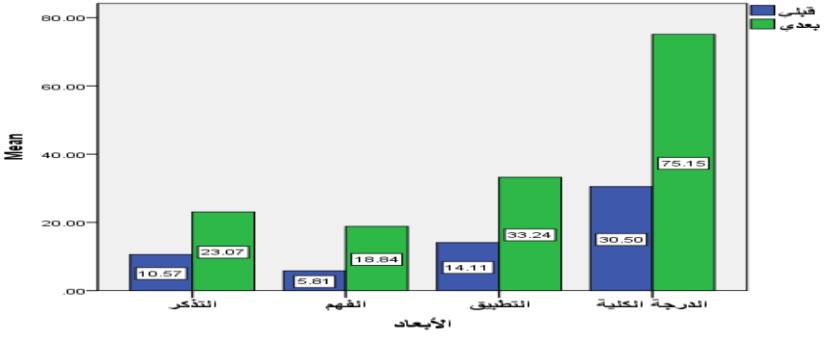
جدول (٥)نتائج اختبار النسبة التائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في اختبار التحصيل الدراسي

البعد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"
التذكر	قبلي	٣٨	١٠.٥٧	٢.٩٥	١٢.٥٠	٠.٥١٣	٢٤.٣٦ ❖❖
	بعدي	٣٨	٢٣.٠٧	١.١٢			
الفهم	قبلي	٣٨	٥.٨١	٣.٤١	١٣.٠٣	٠.٥٨٣	٢٢.٣٤ ❖❖
	بعدي	٣٨	١٨.٨٤	١.١٥			
التطبيق	قبلي	٣٨	١٤.١١	٥.٥٦	١٩.١٣	٠.٩٣٤	٢٠.٤٨ ❖❖
	بعدي	٣٨	٣٣.٢٤	١.٤٥			
الدرجة الكلية	قبلي	٣٨	٣٠.٥٠	٩.٥٣	٤٤.٦٥	١.٥٨٩	٢٨.١٠ ❖❖
	بعدي	٣٨	٧٥.١٥	٢.٢٥			

❖ دال عند مستوى ٠.٠٥ ، ❖❖ عند مستوى ٠.٠١

القيمة الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجات حرية ٧٤ تساوي ١.٩٩ ، وعند مستوى (٠.٠١) تساوي ٢.٦٤

يتضح من الجدول السابق(٥): أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) و أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي بلغ (٧٥.١٥) في الدرجة الكلية ، (٢٣.٠٧، ١٨.٨٤، ٣٣.٢٤) في الأبعاد الثلاثة على الترتيب ، بينما بلغ متوسط الدرجات في القياس القبلي (٣٠.٥٠) في الدرجة الكلية ، (١٠.٧٥، ١٤.١١، ٥.٨١) في الأبعاد الثلاثة على الترتيب وأن قيم النسبة التائية المحسوبة (٢٨.١٠) للدرجة الكلية، (٢٤.٣٦ ، ٢٢.٣٤، ٢٠.٤٨) أكبر من الجدولية عند مستوى (٠.٠١) حيث تبلغ (٢.٦٤) مما يشير إلى وجود فروق دالة إحصائيا لصالح القياس البعدي في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لاختبار التحصيل الدراسي، وهذا يعد مؤشرا على فاعلية استراتيجية القصة في البرنامج لتنمية هذه المتغيرات لدى أفراد المجموعة التجريبية، والشكل التالي يوضح نتيجة الفرض الأول والأبعاد الفرعية له :



شكل (٢) نتائج اختبار النسبة التائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي في اختبار الفهم القرائي والأبعاد الفرعية

يتضح من الشكل السابق(٢) وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي في اختبار التحصيل الدراسي والأبعاد الفرعية

ويوضح الجدول التالي(٦) حساب حجم الأثر

جدول (٦)حساب حجم الأثر لدرجات المجموعة التجريبية بين القياسين القبلي والبعدي في اختبار التحصيل الدراسي

البعد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	قيمة مربع آيتا η2	قيمة حجم الأثر المقابلة لمربع آيتا
التذكر	قبلى	٣٨	١٠.٥٧	٢.٩٥	٢٤.٣٦❖❖	٠.٨٨٩	٥.٥٨ كبير
	بعدي	٣٨	٢٣.٠٧	١.١٢			
الفهم	قبلى	٣٨	٥.٨١	٣.٤١	٢٢.٣٤❖❖	٠.٨٧١	٥.١٣ كبير
	بعدي	٣٨	١٨.٨٤	١.١٥			
التطبيق	قبلى	٣٨	١٤.١١	٥.٥٦	٢٠.٤٨❖❖	٠.٨٥٠	٤.٦٩ كبير
	بعدي	٣٨	٣٣.٢٤	١.٤٥			
الدرجة الكلية	قبلى	٣٨	٣٠.٥٠	٩.٥٣	٢٨.١٠❖❖	٠.٩١٤	٦.٤٥ كبير
	بعدي	٣٨	٧٥.١٥	٢.٢٥			

❖ دال عند مستوى ٠.٠٥ ، ❖❖ عند مستوى ٠.٠١

القيمة الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجات حرية ٧٤ تساوي ١.٩٩ ، وعند مستوى (٠.٠١) تساوي ٢.٦٤ دلالة مربع إيتا (٠ - ٠.٠٩ صغير) ، (٠.١٠ -٠.١٥ متوسط) ، (٠.١٦ – ١) كبير

ينص الفرض الثاني على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية فى الدرجة الكلية لاختبار التحصيل الدراسي ويتفرع منه الفروض الفرعية التالية :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية فى التذكر.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية فى الفهم .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية فى التطبيق.

وللتحقق من هذا الفرض تم حساب الفروق باستخدام اختبار (ت) بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى فى التحصيل الدراسي كما بالجدول التالي:

جدول (٧) نتائج اختبار النسبة التائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي في اختبار التحصيل الدراسي

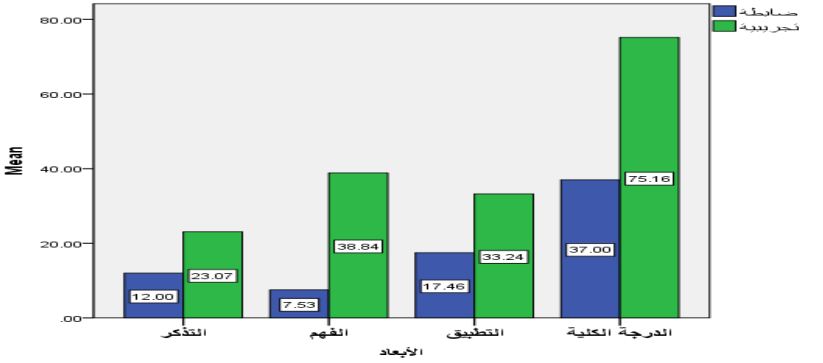
البعد	المجموعة	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"
التذكر	التجريبية	٣٨	٢٣.٠٧	١.٢٤	١١.٠٧	٠.٥٦٩	١٩.٤٥ ◆◆
	الضابطة	٣٠	١٢.٠٠	٣.٢٨			
الفهم	التجريبية	٣٨	٣٨.٨٤	١.١٥	١١.٣١	٠.٥٨٥	١٩.٣٣ ◆◆
	الضابطة	٣٠	٧.٥٣	٣.٣٧			
التطبيق	التجريبية	٣٨	٣٣.٢٤	١.٤٥	١٥.٧٧	٠.٨١٧	١٩.٣٠ ◆◆
	الضابطة	٣٠	١٧.٤٦	٤.٧٧			
الدرجة الكلية	التجريبية	٣٨	٧٥.١٦	٢.٢٥	٣٨.١٦	١.٤٥	٢٦.٣٠ ◆◆
	الضابطة	٣٠	٣٧.٠٠	٨.٦١			

❖ دال عند مستوى ٠.٠٥ ، ❖❖ عند مستوى ٠.٠١

القيمة الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجات حرية ٦٦ تساوي ١.٩٩ ، وعند مستوى (٠.٠١) تساوي ٢.٦٢

يتضح من الجدول السابق(٧) : أن قيمة (ت) دالة إحصائياً عند مستوى (٠.٠١) و أن متوسط درجات المجموعة التجريبية في القياس البعدي بلغ (٧٥.١٦) في الدرجة الكلية ، (٢٣.٠٧، ٣٨.٨٤، ٣٣.٢٤) في الأبعاد الثلاثة على الترتيب ، بينما بلغ متوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي (٣٧.٠٠) في الدرجة الكلية ، (١٢.٠٠، ١٧.٤٦، ٧.٥٣) في الأبعاد الثلاثة على الترتيب وأن قيم النسبة التائية المحسوبة (٢٦.٣٠) للدرجة الكلية، (١٩.٤٥، ١٩.٣٣، ١٩.٣٠) أكبر من الجدولية عند مستوى (٠.٠١) حيث تبلغ (٢.٦٢)؛ مما يشير إلى وجود

فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لاختبار التحصيل الدراسي، والشكل التالي يوضح نتيجة الفرض الثانى والأبعاد الفرعية له:



شكل (٣) نتائج اختبار النسبة التائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة في القياس البعدي في اختبار التحصيل الدراسي والأبعاد الفرعية

يتضح من الشكل السابق (٣) وجود فروق دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي في اختبار التحصيل الدراسي والأبعاد الفرعية

ينص الفرض الثالث على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى فى الدرجة الكلية لاختبار التحصيل الدراسي ويتفرع منه الفروض الفرعية التالية :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة الضابطة فى القياس القبلى والقياس البعدى لصالح القياس البعدى فى التذكر.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة الضابطة فى القياس القبلى والقياس البعدى لصالح القياس البعدى فى الفهم .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة الضابطة فى القياس القبلى والقياس البعدى لصالح القياس البعدى فى التطبيق.

للتحقق من هذا الفرض تم بحساب الفروق باستخدام اختبار (ت) بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى القياس القبلى والقياس البعدى فى الاختبار التحصيلي والتي يحددها الجدول (٨) . يتضح من الجدول(٨): أن قيمة (ت) غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١) أو مستوى (٠.٠٥) وأن متوسط درجات المجموعة الضابطة في القياس البعدي بلغ (٣٧.٠٠) في الدرجة الكلية، (١٢.٠٠، ٧.٥٣، ١٧.٤٦) في الأبعاد الثلاثة على الترتيب، بينما بلغ متوسط الدرجات في القياس القبلي (٣٢.٨٦) في الدرجة الكلية ، (١٠.٨٣، ١٨.٨٠، ٦.٢٣) في الأبعاد الثلاثة على الترتيب، وأن قيم النسبة التائية المحسوبة (١.٧٧) للدرجة الكلية ، (١.٤١، ١.٢٧، ١.٤٤) أقل من الجدولية عند مستوى (٠.٠١) حيث تبلغ (٢.٦٥) ، وعند مستوى (٠.٠٥) حيث تبلغ (٢.٠١) مما يشير إلى وجود فروق غير

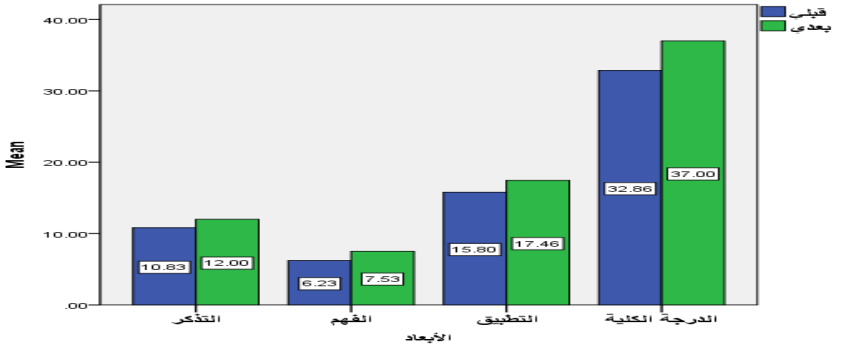
دالة إحصائياً في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لاختبار التحصيل الدراسي، والشكل (٤) يوضح نتيجة الفرض الثالث والأبعاد الفرعية له.

جدول (٨) نتائج اختبار النسبة التائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي في اختبار التحصيل الدراسي

البعد	القياس	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	متوسط الفرق بين القياسين	الخطأ المعياري للفرق	قيمة "ت"	مستوى الدلالة
التذكر	قبلي	٣٠	١٠.٨٣	٣.١١	١.١٦	٠.٨٢٥	١.٤١	٠.١٦٣ غير دالة
	بعدي	٣٠	١٢.٠٠	٣.٢٨				
الفهم	قبلي	٣٠	٦.٢٣	٣.٦٤	١.٣٠	٠.٩٠٥	١.٤٤	٠.١٥٦ غير دالة
	بعدي	٣٠	٧.٥٣	٣.٣٧				
التطبيق	قبلي	٣٠	١٥.٨٠	٥.٣٤	١.٦٦	١.٣١	١.٢٧	٠.٢٠٨ غير دالة
	بعدي	٣٠	١٧.٤٦	٤.٧٧				
الدرجة الكلية	قبلي	٣٠	٣٢.٨٦	٩.٤٢	٤.١٣	٢.٣٣	١.٧٧	٠.٠٨١ غير دالة
	بعدي	٣٠	٣٧.٠٠	٨.٦١				

القيمة الجدولية عند مستوى (٠.٠٥) وبدرجات حرية ٥٨ تساوي ٢.٠١ ، وعند مستوى (٠.٠١) تساوي ٢.٦٥

❖ جميع قيم (ت) غير دالة



شكل (٤) نتائج اختبار النسبة التائية بين متوسطي درجات المجموعة الضابطة في القياسين القبلي والبعدي في اختبار الفهم القرائي والأبعاد الفرعية

يتضح من الشكل السابق (٤) وجود فروق غير دالة إحصائياً لصالح المجموعة التجريبية في القياس البعدي في اختبار التحصيل الدراسي والأبعاد الفرعية.

- **تفسير النتائج**:

للتحقق من صحة الفرض الأول و الذي ينص على: " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية في القياسين القبلي والبعدي لصالح البعدي فى الدرجة الكلية لاختبار التحصيل الدراسي ويتفرع منه الفروض الفرعية التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لصالح البعدى فى التذكر.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لصالح البعدى فى الفهم.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى القياسين القبلى والبعدى لصالح البعدى فى التطبيق.

للتحقق من هذا الفرض تم حساب الفروق باستخدام اختبار (ت) بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى القياس القبلى والقياس البعدى فى التحصيل الدراسي، وتم قبول هذا الفرض حيث إن هناك زيادة دالة إحصائيا على المستوى العام لاختبار التحصيل وكذلك على المستويات الفرعية الثلاث: التذكر والفهم و التطبيق.

ينص الفرض الثاني على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية فى الدرجة الكلية لاختبار التحصيل الدراسي ويتفرع منه الفروض الفرعية التالية:

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية فى التذكر.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية فى الفهم .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى لصالح المجموعة التجريبية فى التطبيق.

وللتحقق من هذا الفرض قام الباحث بحساب الفروق باستخدام اختبار (ت) بين متوسطى درجات المجموعتين التجريبية والضابطة فى القياس البعدى فى التحصيل الدراسي ؛ وهذا يدل على وجود فرق بين درجات الدارسات في الاختبار القبلي والبعدي في الاختبار التحصيلي؛ الأمر الذي يمكن إرجاع أثره الإيجابي للبرنامج المقترح في تحسين مهارات الإملاء للدارسات مجموعة البحث.

ينص الفرض الثالث على أنه " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة الضابطة فى القياسين القبلى والبعدى لصالح القياس البعدى فى الدرجة الكلية لاختبار التحصيل الدراسي ويتفرع منه الفروض الفرعية التالية :

- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة الضابطة فى القياس القبلى والقياس البعدى لصالح القياس البعدى فى التذكر.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة الضابطة فى القياس القبلى والقياس البعدى لصالح القياس البعدى فى الفهم .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات المجموعة الضابطة فى القياس القبلى والقياس البعدى لصالح القياس البعدى فى التطبيق.

للتحقق من صحة هذا الفرض تم بحساب الفروق باستخدام اختبار (ت) بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى القياس القبلى والقياس البعدى

فى الاختبار التحصيلي، و يتضح من الجدول(٥) أن بالنظر إلى قيمة (ت) تجد أنها غير دالة إحصائيا عند مستوى (٠.٠١)، أو مستوى (٠.٠٥)، وعلى الرغم من أن هناك زيادة في الدرجة الكلية، وكذلك على المستويات الفرعية الثلاث: التذكر، والفهم، والتطبيق، لكن وجد أنها تشير إلى وجود فروق غير دالة إحصائيا في الدرجة الكلية والأبعاد الفرعية لاختبار التحصيل الدراسي؛ مما يؤدي إلى رفض هذا الفرض؛ و ربما ترجع هذه الزيادة إلى التعليم التقليدي الذي تقوم به بعض المعلمات ، و لكن يتضح أيضا أن هذه الزيادة لم ترق إلى الزيادة التي وصلت إليها الدارسات بالعينة التجريبية التي درست باستراتيجية القصة.

وفي ضوء ما سبق تتحقق صحة الفرض الأول و الثاني فقط، و رفض الفرض الأخير؛ مما يشير إلى فعالية البرنامج المقترح القائم على القصة في زيادة التحصيل الدراسي بناء على اختبار التحصيل الدراسي؛ وقد تعزى النتيجة السابقة إلى:

وضوح أهداف البرنامج المقترح، وتقديم محتوى البرنامج بشكل مترابط، ومنظم، واستخدام استراتيجية التدريس من خلال القصة حيث عملت على جذب انتباه الدارسات و زادت تركيزهم وتصميم الأنشطة الملائمة، و استخدام العروض التقديمية والبطاقات الومضية، وغيرها من الوسائل و التقنيات التي تدعم مهارات الإملاء ، و تنمي دافعية الدارسات إلى التعلم.

كما تتفق هذه النتيجة مع نتائج كل من الدراسات و البحوث التالية:
(علي حسن عبد الله ،٢٠٠٠ م)، و(كمال عوض الله عبد الجواد،٢٠٠٣ م) (محمد السيد أحمد سعيد، ٢٠٠٥م، ص -ص٩٥ -١٢٠)، و(محمد السيد أحمد سعيد، ٢٠٠٨م، ص -ص٢٥٢ -٢٨٠) (سمير عبد الوهاب، ٢٠٠٢م) ، و(على جودة محمد، عاطف محمد بدوى ، ٢٠٠٣م، ص -ص١٠٣ -١٢٧)، و(علاء الدين سعودى، ٢٠٠٨م)، و(مرضى بن غرم الله الزهراني، ٢٠٠٨م،ص -ص٢٠١ -٢٥٧)، و(رانيا رفعت محمود مدكور،٢٠٠٩م)، و(أمانى حلمى عبد الحميد، ٢٠١٠م)، و(عبد المقصود أحمد عبد المقصود بدوي،٢٠١٠م، ص١٥٢). كذلك تتفق نتائج البحث الحالي مع نتائج دراسة كل من:
(Pakulski et al., 2001) (Neelly – ، (Shah T & Thomas . A , 2002) .
Linda, P, 2002)(Justice et al., 2003) (Norrix et al., 2007) .

- **المراجع**:

- **أولا : المراجع العربية**:

- أحمد حسن حنورة (١٤١٠هـ): أدب الأطفال ، الكويت، مكتبة الفلاح.
- أماني حلمي عبد الحميد (٢٠١٠م): فاعلية برنامج مقترح لتنمية مهارات التفكير الناقد من خلال القصة لدى طالبات الدراسات الإسلامية وتحسن اتجاهاتهن لقراءتها بالمملكة العربية السعودية، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس، القاهرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، العدد ١٦٥، ديسمبر، ج٢.
- إيمان أحمد محمد هريدي (٢٠٠٣م): برنامج مقترح لتدريب معلمي اللغة العربية للناطقين بغيرها من الأطفال في مصر فى ضوء الكفايات اللازمة لهم، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.

- إيمان زيدان أبو المكارم حسن(٢٠٠٧م): فعالية برنامج مقترح فى علاج بعض الصعوبات الإملائية لدى الدارسين بمعهد البعوث الإسلامية من الناطقين بلغات أخرى، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- بشير صالح الرشيدي (٢٠٠٠): مناهج البحث التربوي - رؤى تطبيقية، القاهرة ، دار الكتاب الحديث.
- حسن شحاتة (١٩٨٦م): " أساسيات في تعليم الإملاء" ،ط٢، القاهرة، مؤسسة الخليج العربي.
- حسن شحاتة (١٩٨٩م) : دراسات وبحوث فى أدب الطفل، القاهرة ، أتش للطباعة .
- حسن شحاتة (١٩٩٢م): "تعليم الإملاء في الوطن العربي أسسه و تقويمه وتطويره"، ط٢، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية".
- حسن شحاتة (١٩٩٦م) : قراءات الأطفال ، القاهرة ، الدار المصرية اللبنانية .
- حسن شحاتة(٢٠١٠م): المرجع في فنون الكتابة العربية لتشكيل العقل المبدع، القاهرة، دار العالم العربي.
- حسن شحاتة، زينب النجار(٢٠١١م): معجم المصطلحات التربوية والنفسية، ط٢، القاهرة، الدار المصرية اللبنانية.
- حسين يعقوب (٢٠٠٦م): قواعد أساسية في الإملاء وأساليب تدريسها في المرحلة الأساسية، معهد التربية، عمان، الأردن، الأونروا/اليونسكو.
- راتب قاسم عاشور، ومحمد فخري مقدادي (٢٠٠٩م): المهارات القرائية والكتابية، طرائق تدريسها واستراتيجياتها، ط٢، الأردن ، دار المسيرة.
- رانيا رفعت محمود مدكور(٢٠٠٩م): فاعلية استخدام الكومبيوتر في معالجة الأخطاء الإملائية الشائعة لتلاميذ الصف الأول الإعدادي المهني فى التحصيل والاتجاه نحو المادة، رسالة ماجستير، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- رحاب طلعت محمود عطية(٢٠٠٩م): فاعلية استخدام بعض استراتيجيات التعليم التفريدي بمدارس الفصل الواحد فى تنمية مهارات اللغة العربية والاتجاه نحوها، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات والبحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- رشدي أحمد طعيمة(١٩٩٨م): أدب الأطفال فى المرحلة الابتدائية ..النظرية والتطبيق، القاهرة، دار الفكر.
- زينب محمود شقير (٢٠٠٦): اضطرابات اللغة والتواصل – الطفل الفصامي – الأصم – الكفيف - التخلف العقلى – صعوبات التعلم، ط٤، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- سمير عبد الوهاب (٢٠٠٦م): قصص وحكايات الأطفال وتطبيقاتها العملية، عمان الأردن، دار المسيرة.
- سمير يونس صلاح(٢٠٠٢م): أثر برنامج قائم على القصة في تنمية بعض مهارات القراءة الإبداعية لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد(٨١) أغسطس، القاهرة، كلية التربية جامعة عين شمس.
- عبد المقصود أحمد عبد المقصود بدوي(٢٠١٠م): فاعلية استراتيجية تحليل الأخطاء في علاج بعض الصعوبات، والأخطاء الإملائية في اللغة العربية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير، معهد الدراسات و البحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- علاء الدين سعودي (٢٠٠٨م): برنامج قائم على مدخل القراءة الموسعة لتنمية مهارات تذوق القصص والميل نحو قراءتها لدى طلاب المرحلة الثانوية باستخدام استراتيجية الإبراز والتعليق ، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس ، القاهرة ، الجزء الثانى ، عدد ١٣٥ ، يونيه .
- على جودة محمد، عاطف محمد بدوى (٢٠٠٣م): أثر استخدام مداخل تدريسية متعددة فى تنمية التعاطف التاريخي لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية، مجلة القراءة والمعرفة العدد الحادي والعشرون، مارس، كلية التربية، جامعة عين شمس،
- علي حسن عبد الله (٢٠٠٠م): برنامج مقترح في تعليم الإملاء لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي، دراسة ميدانية على المدارس الابتدائية بالرياض بالمملكة العربية السعودية، في: مجلة القراءة والمعرفة، العدد(٢) ديسمبر، كلية التربية، جامعة عين شمس.

- فتحى على يونس (١٩٩٩م): تعليم اللغة العربية للمبتدئين، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- فتحي على يونس(١٩٩٩م): اللغة العربية والدين الإسلامي فى رياض الأطفال والمدرسة الابتدائية، القاهرة، دار الثقافة للنشر والتوزيع.
- فتحى على يونس(٢٠٠٠م): استراتيجيات تعليم اللغة العربية فى المرحلة الثانوية، القاهرة، مطبعة الكتاب.
- فتحى على يونس(٢٠٠٥م): "تعليم القراءة والكتابة في المرحلة الابتدائية بالدول العربية من الواقع إلى المأمول، المؤتمر الخامس للجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، القاهرة، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- فتحي مصطفى الزيات (٢٠٠٧م) : بطارية مقاييس التقدير التشخيصية لصعوبات التعلم النمائية والأكاديمية(مقاييس التقدير التشخيصي)، القاهرة، دار النشر للجامعات.
- كافية جواد رمضان(١٩٧٨م): تقويم قصص الأطفال في الكويت، رسالة دكتوراه، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- كمال عوض الله عبد الجواد (٢٠٠٣ م): إعداد دليل لرفع كفاءة معلمي اللغة العربية و أثره في تنمية مهارات الإملاء لدى تلاميذ الصف الأول من المرحلة الإعدادية، رسالة ماجستير غير منشورة ، معهد الدراسات و البحوث التربوية، جامعة القاهرة.
- محمد السيد أحمد سعيد (٢٠٠٨م): برنامج مقترح لعلاج بعض صعوبات الإملاء لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية، في: مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٨٣) أكتوبر، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- محمد السيد أحمد سعيد (٢٠٠٥م): تنمية مهارات تدريس الهجاء لدى الطلاب المعلمين باستخدام التدريس المصغر، في: مجلة القراءة والمعرفة، العدد (٤٧) سبتمبر، كلية التربية جامعة عين شمس.
- محمد رجب فضل الله (١٩٩٥م):" صعوبات الكتابة الإملائية، القاهرة، عالم الكتب.
- محمد عبد الرحيم عدس (٢٠٠٨م): صعوبات التعلم، عمان: دار الفكر.
- محمود كامل الناقة (١٩٩٧م): اللغة العربية والتحديات الثقافية التى تواجه منهاجنا الدراسية، القاهرة، سعد سمك للطباعة والنسخ.
- مرضي بن غرم الله الزهراني (٢٠٠٨م): فاعلية القصص المسجلة على الأقراص المدمجة في تنمية مهارات الاستماع الناقد لدى تلاميذ الصف السادس الابتدائي، مجلة دراسات فى المناهج وطرق التدريس، القاهرة، العدد ١٤٠، نوفمبر، ج١.
- مصطفى رسلان رسلان (١٩٩٨م) : تعليم اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية، ط٣، القاهرة، دار شمس للطباعة.
- محمد رفعت حسنين(٢٠٠٤م): فعالية برنامج تدريبى لتنمية الكفايات المهنية اللازمة لمعلمات مدارس الفصل الواحد فى ضوء حاجاتهن التدريبية لتدريس اللغة العربية، رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات و البحوث التربوية جامعة القاهرة.
- نايف معروف (١٩٩١م) : تعلم الإملاء و تعليمه في اللغة العربية ، ط ٥ ، بيروت ، دار النفائس.
- يحيى محمد نبهان (٢٠٠٨م): الفروق الفردية وصعوبات التعلم، عمان، دار اليازوري العلمية للنشر والتوزيع.

• ثانيا المراجع الأجنبية:

- Calhoon, Mary Beth (2005) : Effects of a peer mediated phonological skill and reading comprehension program on reading skill Acquisition for middle school students with reading disabilities (in) Journal of learning Disabilities. Vol. 38 (5), Sep-Oct, pp 424-433.
- Craig, Roney(1998): Defining story telling : some theoretical thoughts. Story telling world , p23 .

- Gardill Mary Cathleen (1997) :The effect of Advanced Story Map Instruction on the Reading Comprehension of student with Learning Disabilities Diss. Abs., Int., Vol. 58 No. 5 , P,1658.
- Justice-Laura -M; Chow, - Miin; Capellini, - Cara; Flannigan, - Kevin; Colton, Sarah (2003):Emergent Literacy. Intervention for Vulnerable Preschoolers: Relative Effects of Two Approaches. (in) American Journal of Speech Language Pathology. Vol. 12 (3) Aug. PP 320 -332.
- Lawrence, Jessika Michelle (2009): Differences in morphological awareness skills between children with phonological impairment and children with typical development (in) Dissertation Abstracts International: section B: The sciences and Engineering. Vol. 69 (7-B) p. 4134.
- Neelly, Linda, P (2002): Practical Ways to Improve Singing In Early Childhood Classrooms. (in) Young Children . Vol., 57, n. 4, Jul, PP. 80 -83.
- Norrix, Linda- W; Plante, Elena; Vance, Rebecca, Boliek, Carol, A (2007): Auditory –visual integration for speech by children with and without specific language impairment (in) Journal of Speech, Language and Hearing Research V50 n 6, Dec, pp 1639-1651.
- Pakulski, Lori A.; Kaderavek, - Joan- N. (2001): Narrative Production by Children Who Are Deaf or Hard of Hearing: The Effect of Role Play. Volta- Review. Vol. 103 (3)PP. 127-139.
- Reese, Julie Ann (2010):The effects of amulti–linguistic diagnostic spelling intervention on the writing achievement and writing self – perception beliefs of secondary students: phonology, orthography, and morphology. (in) Dissertation Abstracts International section A: Humanities and Social Sciences. Vol. 71 (1-A) p.70.
- Shah, T & Thomas , A (2002) : Improving the spelling of light frequency words in Daily writing through the use of multiple intelligence centers, Eric,No: ED471069 .
- Walters, Mary Lightesy: (1997):The relationship Between Reading Recovery Story -Writing Activity and student Achievement and Acceleration Rate (Diss, Abs., Int .Vol. 58 No.1.P. 55_ 56) .

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الرابع:

سيناريوهات مقترحة لتطوير برنامج الإعداد التربوي لمعلمة التربية الأسرية في ضوء متطلبات العمل بمدارس المستقبل المتوقع حتى عام ٢٠٣٠

إعداد :

د/ تغريد عبد الله عمران
أستاذ المناهج وطرق التدريس
كلية البنات جامعة عين شمس

د/ رباب السيد الحسيني الجمل
مدرس المناهج وطرق التدريس
كلية البنات جامعة عين شمس

سيناريوهات مقترحة لتطوير برنامج الإعداد التربوي لمعلمة التربية الأسرية في ضوء متطلبات العمل بمدارس المستقبل المتوقع حتى عام ٢٠٣٠

د / تغريد عبد الله عمران د/ رباب السيد الحسيني الجمل

• **المستخلص** :

استهدف هذا البحث الوصول لصور المستقبلات البديلة المتوقعة لبرنامج الإعداد التربوي لمعلمة التربية الأسرية في ضوء متطلبات العمل بمدارس المستقبل ، ولتحقيق هذا الهدف تم إعداد قائمة بمتطلبات عمل معلمة التربية الأسرية في مدارس المستقبل حتى عام ٢٠٣٠ وذلك باستخدام (أسلوب دلفي) ، وبناء عدد من السيناريوهات المستقبلية لتطوير برنامج الإعداد التربوي وذلك وفقا لـ (أسلوب السيناريو وأسلوب مصفوفة الآثار المتقاطعة) ، وأخيرا تصميم صور للمستقبلات البديلة لبرنامج الإعداد التربوي لمعلمة التربية الأسرية في ضوء مدى تلبية كل صورة للمتطلبات المستقبلية وذلك وفقا واستنادا للسيناريوهات المعده ، وتوصل البحث لقائمة نهائية تضم ٣٠ متطلب لازم لعمل معلمة التربية الأسرية في المستقبل وثلاثة سيناريوهات لبرنامج الإعداد التربوي هي (المرجعي والاصلاحى والابتكارى) وتم توقع ثلاثة مستقبلات بديلة وفقا للسيناريوهات السابقة .

الكلمات المفتاحية : السيناريوهات – التربية الأسرية – مدارس المستقبل

Proposed scenarios for developing educational preparation program for teacher of family education in the light of the requirements of future schools until 2030

Abstract:

The aim of this research was to develop alternative future visions to the educational preparation program for the teachers of family education taking into account the requirements of future schools until 2030 and to achieve this goal a list of job requirements for the teacher had been prepared using (Delphi technique) and a number of future scenarios to develop educational preparation programs provided to the teacher were built using (Scenario technique and Cross Impact Matrix). Finally models of alternative futures for educational preparation program for teacher of family education were constructed . The research has finalized a list of 30 requirements necessary for the job of family education teachers in the future, three scenarios for the program of educational preparation which were (referential ,reformative and creative), and three alternative visions of the future were predicted according to the previous scenarios

Keywords: Scenarios - Family education - Future schools.

• **المقدمة** :

يواجه معلم القرن الحادي والعشرين تحديات تتزايد حدتها بتزايد معدل المستحدثات التكنولوجية المتسارعة التي أصبحت تغزو واقع الحياة وتؤثر على عمليات التعليم والتعلم داخل المدرسة وخارجها ، فضلا عن النمو المتلاحق

للمعرفة على نحو يتعذر ملاحقته بالطرق التقليدية للتعليم والتعلم، وهو الأمر الذي يفرض علي معلمي المستقبل ضرورة السعي نحو تطوير مهاراتهم وأدواتهم التعليمية بما يلاءم سرعة التغير الحادث في واقع الحياة ، ويؤكد الحاجة المستمرة لتطوير برامج إعداد المعلم بما يمكن معلمي الغد من مواجهة هذه التحديات وتحقيق رسالتهم التعليمية والتربوية ، فالمعلم في حقيقة الأمر يعد أبناء اليوم لعالم الغد الذي سيحمل المزيد من التحولات و التطورات المتلاحقة ، وتعد دراسات المستقبل بما تسعى إليه من محاولة استشراف المستقبل وتوقع أحداثه من الميادين البحثية التي تحاول تقديم دور في هذا الصدد ، إذ يمكن من خلالها توقع المستقبل القريب ووضع تصور للمتطلبات اللازمة للتعامل مع تحدياته وبلورة المهام التي ينبغي للمعلم أدائها و المهارات التي ينبغي للمتعلمين اكتسابها .

وعلى الرغم من الحداثة النسبية لعلم " دراسات المستقبل " إلا أن الفكر المستقبلي امتد بأبعاده إلى أحقاب تاريخية بعيدة تصل في التطور التاريخي إلى العصور القديمة ، غير أن البدايات الأولى للدراسات المستقبلية كعلم له منهجية خاصة جاءت معاصرة للحرب العالمية الثانية ، وازدادت مكانته و ازداد الاهتمام به في الستينيات في مجالات عدة على رأسها العلوم الاجتماعية ، ثم اكتملت في بداية السبعينيات ملامح الدراسات المستقبلية و أخذت مكانها في التأثير على رسم السياسات و الاستراتيجيات المحلية و الإقليمية و العالمية ، و تحولت إلى حركة مرئية وعلم قائم بذاته له منطقه الخاص ، ومناهجه و تقنياته ، وأنشئت له العديد من الهيئات و المؤسسات و المجالس و المنتديات المستقبلية في مختلف بلدان العالم حتى بلغ عددها عام ٢٠٠٢ أكثر من ٩٠٠ مؤسسة منتشرة في بلدان العالم المختلفة .(ماجد عثمان وآخرون ، ٢٠٠٢ ، ٣٩) ، (ضياء الدين زاهر ، ٢٠٠٤ ، ٢٦ – ٣٤).

ويعرف (ضياء الدين زاهر ، ٢٠٠٤، ٥١) الدراسات المستقبلية بأنها تخصص علمي يهدف لمساعدة متخذي القرارات على أن يختاروا بحكمه من بين المناهج البديلة المتاحة للفعل في زمن معين ، حيث أنها لا تتضمن فقط دراسة معلومات الماضي والحاضر والاهتمام بها ، ولكنه يتضمن أيضا استحضار واستشراف المستقبلات البديلة والمحتملة واختيار البديل المرغوب منها ، ثم التخطيط والعمل على تحقيقه ،ويضيف (فايز مراد ، ٢٠٠٠ ، ٥٣ – ٤٣) أن عملية استشراف المستقبل بهذا المعنى تبدأ بصياغة مجموعة من الافتراضات التي تمثل نقطة انطلاق المجتمع على مسار مستقبلي معين ، ثم التعرف على التداعيات أو النتائج المترتبة على هذه الافتراضات عبر الزمن ، وأخيرا مقارنه المسارات المستقبلية البديلة مع الصور المستقبلية المرتبطة بها في نهاية فترة الاستشراف المستقبلي .

إن التغير والتنافس الشديد الذي يشهده العالم حاليا هو ما شجع المجتمعات المختلفة للاهتمام بالدراسات المستقبلية ، وهو ما دفع الدول النامية لمحاولة اللحاق بركب التطور ، من خلال الاهتمام بمثل هذا النوع من الدراسات ، فتوجهت بعض الجهود البحثية في الجامعات و المراكز العربية إلى القيام

بدراسات مستقبلية في مجالات علمية متنوعة ، بل تبنت عددا من المنتديات العلمية و المراكز البحثية قضية استشراف المستقبل محورا لها مثل منتدى العالم الثالث و " مركز دراسات المستقبل الإسلامي " "ومراكز دراسات الوحدة العربية " الذي تبنى مشروع المستقبلات العربية البديلة .

وهذه المشاريع المختلفة و الدراسات العلمية للمستقبل استهدفت مجالات علمية و معرفية متنوعة لبناء تصور مستقبلي حول طبيعة التغير والتطور المستقبلي في كل مجال ، فعلى سبيل المثال تم إعداد دراسات مستقبلية في مجالات مثل الطب والعلوم الإدارية والعلوم الاجتماعية وتكنولوجيا التعليم ، مثل :

دراسة (Quirk, E & young , H , 1990)، والتي اهتمت بوضع تصور لتطور مرض JRAللأطفال و المراهقين في المستقبل ، ودراسة (Blair , P & Fleming , P , 2002) والتي بحثت مستقبل التحقق في أسباب وفيات الأطفال في السودان ، دراسة (Cashen , H & Geiger, W , 2004)واهتمت بالتنبؤ بالظواهر الدالة على الفروض الإحصائية في الإدارة المعاصرة ، دراسة (Mannermaa M،1996) والتي اهتمت بالتعرف على تطور المجتمعات الصناعية و الصور التي ستكون عليها في المستقبل ، دراسة (Wildman , P , 1998) و التي وضعت خطوط عريضة للاستراتيجيات المستخدمة في الدراسات المستقبلية عبر شبكات الانترنت و الوسائط المتعددة .

إلي غير ذلك من مجالات معرفة متنوعة تستخدم في دراسة المستقبل عدد من الأساليب منها (أسلوب التنبؤ عن طريق التخمين الذكي) ، (أسلوب استقراء الاتجاهات) ، (أسلوب الإسقاطات)، (أسلوب دلفي) ، (أسلوب المحاكاة أو المماثلة) وغيرها ، إلا أن أكثر الأساليب العلمية انتشارا في دراسة المستقبل هو (أسلوب السيناريوهات).

ويعتبر السيناريو أحد أهم الأساليب المستخدمة في الدراسات المستقبلية ، وجاءت هذه التسمية من الفنون الدرامية خاصة المسرح والسينما ، حيث تنظم الأحداث في سلسلة متتابعة لوصف الشخصيات والمشاهد .

ويعد "هيرمان كان" أول من أشار إلى استخدام السيناريو في التخطيط في مؤسسة " راند " في الخمسينات ، كما استخدم السيناريو كمصطلح للربط بين الشئون العسكرية والدراسات الإستراتيجية ، ثم تطور استخدام السيناريو على يد " وينر " في نهاية الستينات في كتابه " عام ٢٠٠٠ " حيث وصف السيناريو على أنه مسلسل من الوثائق لتسليط الضوء على خطوات عريضة ومهمشة في اتخاذ القرارات في كافة الأمور المطروحة . (ضياء الدين زاهر ، ٢٠٠٤ ، ١١١ ، ١١٢)

ويعرف "إبراهيم العيسوي" السيناريو بأنه وصف لوضع مستقبلي ممكن أو محتمل أو مرغوب فيه ، مع توضيح لملامح المسار أو المسارات التي يمكن أن تؤدى إلى هذا الوضع المستقبلي ، وذلك انطلاقا من الوضع الراهن أو من وضع ابتدائي مفترض .(إبراهيم العيسوي ، ١٩٩٨ ، ٧)

ويتكون السيناريو من ثلاثة عناصر أساسية هي :

- **أ – وصف وضع مستقبلي** :

يعنى الصورة المستقبلية للظاهرة محل الدراسة ، أو الوضع المستقبلي لمجتمع ما بعد نهاية فترة الاستشراف.

- **ب– وصف المسار أو المسارات البديلة** :

يعنى وصف الطرق والتتابع المفترض للمشاهد أو التداعيات المتصورة للظاهرة محل الدراسة عبر الزمن والتي يمكن أن تؤدى إلى الصورة المستقبلية المفترضة وذلك انطلاقا من الوضع الابتدائي.

- **ج – الوضع الابتدائي** :

يقصد به الوضع عند نقطة الانطلاق والمرجع الأول للسيناريو ، فكل سيناريو ينطلق من مجموعة من شروط أولية افتتاحية تمثل خلفية المشاهد التي ستتابع عبر الزمن لتؤدى في النهاية إلى الصورة المستقبلية .

كما توجد السيناريوهات في أشكال مختلفة ذات استخدامات متنوعة تصنف حسب درجة الشمول إلى (سيناريوهات شاملة و أخرى متخصصة) أو حسب الهدف منها إلى (سيناريوهات استهدافية و استطلاعية) .

وتعد عملية تصميم ووضع وصياغة السيناريوهات المستقبلية عملية شاقة ولها أبعاد كثيرة ومواصفات ينبغي مراعاتها ، لذلك تشير الكتابات المتخصصة (إبراهيم العيسوي ، ١٩٩٨ ، ١٩ -٢٠) ، (إبراهيم العيسوي وآخرون ، ١٩٩٨) ، (إبراهيم العيسوي وآخرون ، ١٩٩٩) ، (محمد سيف الدين فهمي ، ٢٠٠٤ ، ٢١٦ – ٢١٧) إلى عدة خصائص يحبذ توافرها في السيناريوهات هي :

- أن يتصف كل سيناريو بالاتساق الداخلي ، أي التناسق بين مكوناته والخلو من التنافر والتناقض.
- أن يكون السيناريو سهل الفهم والاستيعاب بالنسبة للمسئولين وغيرهم ، وأن يساعد عرضه على تيسير المقارنات واستخلاص النتائج .
- أن يكون السيناريو ممكن الحدوث وليس محض خيال ، ولذا ينبغي أن يتصف السيناريو بالمعقولية.
- أن يكون قادرا على الكشف عن نقاط التحول في المسارات ، والقدرة على توقع الأحداث المثيرة للاضطراب ، أو المؤدية إلى انحرافه عن مساره الطبيعي إلى المسار المستهدف أو الممكن .
- أن يكون ذا فائدة لعملية صناعة القرارات والتخطيط لمستقبل أفضل .
- أن يشارك في وضعه أفراد من تخصصات مختلفة بالنظر إلى تداخل وتشابك القوى المؤثرة في الظاهرة في واقعها واحتمالات مستقبلها .
- أن يتضمن تحديد ما ينطوي عليه تنفيذه من أعباء وكلف مادية يتعين على المجتمع تحملها ، وأن يتضمن آليات التغيير التي تكفل الانتقال من المسار القائم إلى المسارات البديلة المستقبلية .

ولبناء السيناريوهات طرق عامة هي :

- **الطريقة الحدسية أو اللانظامية** :

الأساس في هذه الطريقة هو الحدس ، والتفكير الكيفي ، وإعمال قدرات التصور والتخيل.

• **الطريقة النظامية أو طريقة النمذجة** :

الدور الرئيسي في هذه الطريقة هو للطرق الكمية بوجه عام والنماذج بوجه خاص ، فالميزة الكبرى للنمذجة تكمن في القدرة على التعامل مع عدد ضخم من المتغيرات أو النمذجات الفرعية ، والتنسيق بين سلوكها ، وحساب نتائج الخيارات المختلفة وتقدير ما يصاحبها من تكاليف ومنافع .

• **الطريقة التفاعلية أو طريقة التفاعل بين الحدس والنمذجة** :

تتاح في هذه الطريقة فرص واسعة للتفاعل والعون المتبادل بين الحدس والنمذجة من خلال المحاكاة ، حيث يتم الذهاب والإياب بين الطريقتين في أكثر من دوره وصولا إلى سيناريوهات جيده . (إبراهيم العيسوي ، ١٩٩٨ ، ٢٣ - ٢٥) .

ويمكن القول أن بناء السيناريوهات يعتمد على مجموعة من الخطوات هي :

- دراسة الواقع وتطوره على مدى فتره معينه .
- دراسة القوى والعوامل المختلفة التي يمكن أن تؤثر على الظاهرة موضع الدراسة .
- استخدام أساليب تحليل النظم والنمذجة وورش العمل والحوار التفاعلي بقصد الاقتراب قدر الإمكان إلى بلورة صور متباينة للأوضاع المستقبلية ، ويتم في هذه المرحلة تحديد السيناريوهات البديلة .
- استخدام أسلوب " المائدة المستديرة " لتطوير صورة السيناريوهات البديلة، حيث يتحاور أفراد ذوى تخصصات مختلفة وتوجهات فكرية متباينة وذلك لتأمين درجة عالية من الشمولية والواقعية ، وتنتهي هذه المرحلة بوضع تصورات مبدئية لملامح السيناريوهات المقترحة .
- تعاد مناقشة التصورات المبدئية مما قد يؤدى إلى وضع تصورات جديدة واستبعاد بدائل أخرى .

ويختلف عدد السيناريوهات التي يتم رسمها من دراسة إلى أخرى حسب الهدف وعدد المتغيرات والتفاعلات واتجاهات الأحداث ، ففي الدراسات التي نتجت عن مشروع مصر ٢٠٢٠ نجد أنها جميعا التزمت بالسيناريوهات الخمسة للمشروع وهى السيناريو المرجعي و ثلاثة سيناريوهات ابتكاريه هي(سيناريو الدولة الإسلامية) و(سيناريو الرأسمالية الجديدة) و(سيناريو الاشتراكية الجديدة) والسيناريو الخامس والأخير هو السيناريو الشعبي غير أنها في دراسة (عبد الباسط عبد المعطى ، ٢٠٠٢) استهدفت التنبؤ بأوضاع الطبقات الاجتماعية في مصر واتجاهات التغير والتفاعلات بينها ،بينما في دراسة (ماجد عثمان وآخرون ، ٢٠٠٢)استهدفت استشراف قوى السكان وقوة العمل في مصر بحلول عام ٢٠٢٠ ، أما في دراسة (سلوى العامري وآخرون ، ٢٠٠٢) فقد اهتمت بفئة الأطفال والشباب لمحاولة استشراف مستقبلهم وقضاياهم وأوضاعهم في مصر سنة ٢٠٢٠ ، بينما اتخذت دراسة (فايز مراد مينا ، ٢٠٠١) من مجال التعليم والبحث العلمي هدفا لها حيث استهدفت استشراف مستقبل التعليم العالي في مصر حتى سنة ٢٠٢٠ وفق السيناريوهات الخمسة للمشروع ، بينما اختلف عدد السيناريوهات ومسماها في دراسات أخرى ، فدراسة(عادل الجندي ،

٢٠٠٠) نتج عنها ثلاثة سيناريوهات هي السيناريو الاتجاهى والسيناريو الاصلاحى والسيناريو الابتكارى واستهدفت التنبؤ بالتوجهات البحثية التربوية في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين ،بينما دراسة (محسن خضر ، ٢٠٠٠) هدفت إلى استشراف صور المستقبل العربي في ضوء وجهات نظر خريجي الجامعات ، ووضعت الدراسة ثلاثة سيناريوهات للمستقبل العربي هي السيناريو الاتجاهى والسيناريو الإصلاحي وسيناريو التغير الجذري ، بينما دراسة (أحمد جميل ، ٢٠١٣) نتج عنها أربعة سيناريوهات هي السيناريو التقليدي والسيناريو الابتكارى وسيناريو الانهيار والسيناريو الانتقالي وهدفت لبحث مستقبل الاعتماد الاكاديمى في الجامعات السورية ، و في دراسة (خالد قدري إبراهيم ، ١٩٩٩) وضعت أربعة سيناريوهات هي السيناريو المرجعي و السيناريو الشعبي و السيناريو الوسيط و السيناريو الابتكارى واستهدفت استشراف أدوار الإدارة في المدرسة الثانوية سنة ٢٠٢٠ في ضوء متطلبات الجودة الشاملة .

و إذا كانت الدراسات المستقبلية بأساليبها المختلفة خاصة أسلوب السيناريوهات مهمة في جميع المجالات السابقة فهي أكثر أهمية في مجال التربية ، لذلك بدأ اتجاه عالمي حديث نسبيا يهتم ببحث مستقبل التعليم والنظم التربوي في ضوء مفهوم دراسات المستقبل ، خاصة بعدما أثبتت الدراسات المستقبلية أهميتها في جميع المجالات الاقتصادية والسياسية والاجتماعية والتكنولوجية.

و هذا الاهتمام قاد التربويين في مختلف بلدان العالم إلى مراجعة ونقد نظمهم التعليمية ووضع برامج ومشاريع إصلاحية مستقبلية لها ، مؤسسة على دراسة المستقبلات البديلة للعالم ولمجتمعاتهم ، نتج عن هذا الاتجاه إجراء عدد من الدراسات المستقبلية في مجال التربية كشفت هذه الدراسات (إسماعيل نورى ، ١٩٩٨) و(على عبد اللطيف ،٢٠٠٤) و(ذكرى احمد العصار، ٢٠٠٤) و(p,1993,Ramlagan) و(Christou , A , 2005) عن ان تربية المستقبل يجب أن تكون من أجل التطور الإنساني ، وتؤكد على تكريم الطلاب كأفراد و على الدور الرئيس للخبرة وإيجاد أنماط جديدة لتأهيل وتدريب المعلمين ، ويجب أن تؤكد على الديمقراطية والمشاركة والمواطنة و العالمية وتعمل على دمج تقنية سوق العمل في عملية التعليم ، كما أشارت الدراسات السابق ذكرها للدور المهم للمعلم في نجاح الجهود التي تبذل حاليا لإصلاح التعليم ، فالمعلم الجيد يمثل دائما الشرط الرئيسي لنجاح العملية التربوية ، إلا أن دراسة كلا(محمد غازي ١٩٩٩)، (محمد على نصر ، ١٩٩٧) أكدت على حاجة برامج إعداد المعلم لعملية من التطوير حتى تتلاءم مع التغيرات الحديثة ، وحتى يستطيع المعلم اكتساب السمات اللازمة لعمله في المستقبل .

وقد أشارت الكتابات التربوية (مجدي عزيز ، ٢٠٠١ ، ٢٠٠)،(محمد كتش ، ٢٠٠١ ، ٢٩٨)،(فايز مراد مينا ،٢٠٠١ أ ، ٥١) (محمد عوض محمد ، ٢٠٠٣) إلى عدد من السمات الواجب توافرها في معلم المستقبل منها القدرة على الاستجابة للمتغيرات والمستحدثات و أن يقبل على كل جديد ومهم ومفيد من خلال أفق متفتح وان يكتسب مهارات العمل على الكمبيوتر والانترنت والوسائط المتعددة

والتعليم المستمر وان يكون مؤمن بمفهوم العلم كضرورة لمواجهة التحديات ويكتسب القيم التي تؤكد على العلم المنتج والمبدع وان يكون قادر على التفكير والتعبير والاختيار والانتقاء الجيد بين المعارف وتنظيم ما اختاره وتصنيفه واستخدامه الاستخدام الأمثل وان يكون قادر علي استيعاب الانفجار المعرفي والتعامل مع المعلومات.

ولتحقيق هذه السمات فإن تطوير برامج إعداد المعلم بأبعادها المختلفة أصبحت عملية ضرورية وهو ما أشار إليه (أبو السعود إبراهيم، ٢٠٠٥، ١٥) من الحاجة لإعادة النظر في برامج إعداد معلمين الألفية الثالثة المنوط بهم أن يقوموا بوظيفة رجال الأعمال ومديري المشاريع والمحللين للمشكلات والمحفزين لتنمية النبوغ والعبقرية والإبداع ، القائمين بدور الوسيط النشط في العملية التعليمية ، فنحن نريد معلم له من خبراته التربوية وثقافته المتنوعة ، ومن قاعدته المعرفية العريضة ، ومن إمكاناته الفكرية المرتفعة ، ما يساعد طلابه في استكمال استعدادهم للتعامل مع مستقبل مختلف كلية عن حاضر أو ماضي عايشناه.

و تعد معلمه التربية الأسرية واحده من معلمي المستقبل، المطلوب تنمية مهاراتها وإعدادها بما يتناسب مع متطلبات التعامل مع متغيرات وتحديات المستقبل ، ولكن بالرغم مما حدث من تطور في مفهوم ومحتوى ومسمى التربية الأسرية منذ السبعينيات وحتى الآن ، لم يصاحب ذلك باهتمام مماثل نحو تطوير أداء المعلمة الملقي علي عاتقها تدريس هذا المحتوي ، حيث أشارت العديد من الدراسات في هذا الشأن (احمد الحجار ، ١٩٩٥) ، (نجوى محمد زين العابدين ، ٢٠٠٠) إلي قصور برامج الإعداد الحالية عن تلبيه متطلبات عمل المعلمة ، وحاجتها للتطوير لكي تتواكب مع تحديات الألفية الجديدة ، وحتى تساعد الطالبة المعلمة على اكتساب المهارات والقدرات اللازمة للقيام بأدوارها المستقبلية .

واستنادا إلي ما تقدم فإن مؤسسات إعداد معلمة التربية الأسرية كأي مؤسسة تربوية بحاجة إلي إعادة النظر في برامج إعداد خريجاتها حتى تفي بالمتطلبات اللازمة لعمل معلمة التربية الأسرية في المستقبل الذي يفرض تحديات كبيرة على دور المعلم بصفة عامة ومعلمة التربية الأسرية بوجه خاص.

- **مشكلة البحث** :

من خلال الاطلاع على الأدبيات والدراسات وأراء المتخصصين في مجال الدراسات المستقبلية و برامج إعداد المعلم ، والتحليل الأولي لبرامج إعداد معلمة التربية الأسرية في الجامعات المصرية المختلفة تحددت مشكلة البحث الحالي في حاجه برامج إعداد معلمة التربية الأسرية الحالية للتطوير بما يتلاءم مع سرعة التغيرات والتطورات والتحديات التي يشهدها العالم و التي ستؤثر علي متطلبات عمل المعلمة في المستقبل . ومن أجل التصدي لهذه المشكلة حاول البحث الحالي الإجابة عن التساؤلات التالية :

- ما متطلبات عمل معلمة التربية الأسرية في مدارس المستقبل حتى عام ٢٠٣٠؟
- ما السيناريوهات المستقبلية المتوقعة لتطوير برنامج الإعداد التربوي لمعلمة التربية الأسرية؟
- ما صور المستقبلات البديلة لبرنامج الإعداد التربوي لمعلمة التربية الأسرية المقترحة في ضوء متطلبات العمل بمدارس المستقبل حتى عام ٢٠٣٠ ؟

• أهداف البحث :

هدف البحث الحالي إلي توقع صور المستقبلات البديلة لبرنامج الإعداد التربوي لمعلمة التربية الأسرية في ضوء متطلبات العمل بمدارس المستقبل .

• أهمية البحث :

يمكن أن تفيد نتائج البحث الحالي كل من :

- العاملين في مجال التربية الأسرية والعلوم الأسرية والتربية النسوية والصحية و الاقتصاد المنزلي في المدارس والجامعات والمراكز المختلفة : - فالبحث يسهم في :
  - ✓ توقع ادوار ومسئوليات معلمة التربية الأسرية في مدارس المستقبل .
  - ✓ توجيه الاهتمام نحو تدريب المعلمة على المتطلبات اللازمة لعملها في المستقبل .
- العاملين في التربية والتعليم في مختلف التخصصات : فالبحث يسهم في :
  - ✓ تقديم قائمة بمتطلبات عمل المعلم في المستقبل يمكن الاستفادة منها في توجيه المعلمات وتقييم أداءهم.
- المتخصصين في تطوير برامج إعداد المعلم : فالبحث يسهم في :
  - ✓ تقديم سيناريوهات مستقبلية و صور المستقبلات البديلة لبرامج الإعداد التربوي لمعلمة التربية الأسرية ، يمكن أن يسهم في عمليات تطوير برامج إعدادها في نظم جامعية مشابهه .
- الباحثين : فالبحث يسهم في :
  - ✓ فتح مجال جديد للبحث والدراسة في مجال تطوير برامج إعداد المعلم في التخصصات المختلفة في ضوء متطلبات العمل المستقبلي ، ومجال الدراسات المستقبلية والسيناريوهات .

• حدود البحث :

- التزم البحث الحالي ببرنامج الإعداد التربوي لمعلمة التربية الأسرية القائم الآن في عام ٢٠١٥ في كلية البنات بجامعة عين شمس .
- اقتصر البحث على المتطلبات اللازمة لعمل معلمة التربية الأسرية المستقبلية خلال الخمسة عشر سنة القادمة حتى عام٢٠٣٠ .

• منهجية البحث:

استخدم البحث الحالي مناهج البحث التالية : -

- المنهج الوصفي في التعرف على واقع برنامج الإعداد التربوي الحالي لمعلمة التربية الأسرية في مصر والعناصر الداخلة فيه ، وتم ذلك من خلال (تحليل البرامج التربوية في عدد من الجامعات المصرية ، تطبيق استطلاع أراء للتعرف على عناصر البرنامج) .

- منهجية التحليل المستقبلي ، وتم الاعتماد على ثلاثة أساليب أساسية للدراسات المستقبلية هي :
  - ✓ أسلوب دلفي في تحديد متطلبات عمل معلمة التربية الأسرية في مدارس المستقبل .
  - ✓ أسلوب مصفوفة الآثار المتقاطعة في الكشف عن القوى المحركة ذات التأثير في برنامج الإعداد التربوي لمعلمة التربية الأسرية بما يساعد على فهم ديناميكية النسق من اجل بناء السيناريوهات .
  - ✓ أسلوب السيناريو في وصف المسارات التي يمكن أن تقود لصور المستقبلات البديلة لبرنامج الإعداد التربوي لمعلمة التربية الأسرية في شكل مشاهد متتالية تبدأ من الوقت الحاضر وصولا للوضع المستقبلي عام ٢٠٣٠ .

- **أدوات البحث**:

تم الاستعانة بالأدوات التالية خلال هذا البحث :

- استطلاع أراء لتحديد العناصر المؤثرة في برنامج الإعداد التربوي لمعلمة التربية الأسرية الحالي بكلية البنات جامعة عين شمس ، لوصف الوضع الراهن وبناء السيناريوهات المستقبلية .
- ثلاثة استبيانات لتحديد متطلبات عمل معلمة التربية الأسرية في مدارس المستقبل ، تم إعدادها وفقاً لأسلوب " دلفي " لاستخدامها على ثلاثة جولات

- **إجراءات البحث** :

سارت إجراءات البحث الحالي في ضوء تساؤلاته على النحو التالي : -

- وضع قائمة بمتطلبات عمل معلمة التربية الأسرية في مدارس المستقبل حتى عام ٢٠٣٠ .
- بناء عدد من السيناريوهات المستقبلية لتطوير برنامج الإعداد التربوي لمعلمة التربية الأسرية .
- تصميم صور للمستقبلات البديلة لبرنامج الإعداد التربوي لمعلمة التربية الأسرية في ضوء مدى تلبية كل صورة للمتطلبات المستقبلية وذلك وفقا واستنادا للسيناريوهات المعده في الخطوة السابقة .

- **مصطلحات البحث** :

- **الدراسات المستقبلية** :

هي تخصص علمي يختص بصقل البيانات و تحسين العمليات التي على أساسها تتخذ القرارات و السياسات في مختلف مجالات السلوك الإنساني ، وأن الغرض من هذا التخصص الدقيق هو مساعدة متخذي القرارات على أن يختاروا بحكمة من بين المناهج البديلة المتاحة للفعل في زمن معين ، فهذه الدراسات لاتتضمن فقط دراسة معلومات الماضي و الحاضر و الاهتمام بها ، و لكنها تتضمن أيضا استحضار و استشراف المستقبلات البديلة و المحتملة و اختيار البديل المرغوب منها ، ثم التخطيط و العمل على تحقيقه. (ضياء الدين زاهر ، ٢٠٠٤ ، ٥١) .

• **السيناريو** :
هو وصف لوضع مستقبلي ممكن أو محتمل أو مرغوب فيه ، مع توضيح لملامح المسار أو المسارات التي يمكن أن تؤدى إلى هذا الوضع المستقبلي وذلك انطلاقا من الوضع الراهن أو من وضع ابتدائي مفترض. (إبراهيم العيسوي ، ١٩٩٨ ، ٧) .

• **برنامج الإعداد التربوي** :
هو مجموعة من المقررات التي تعمل على إكساب الطالب المعلم المعلومات والمهارات والاتجاهات التربوية اللازمة لممارسة مهنه التدريس . (حسن شحاتة وزينب النجار ، ٢٠٠٣ ، ٧٤) .

• **متطلبات عمل المعلمة في مدارس المستقبل** :
هي مجموعة السمات والقدرات وما تشتمل عليها من (معارف ومهارات واتجاهات) من المتوقع أن تلزم معلمة التربية الأسرية لأداء أدوار ومهام عملها في مدارس المستقبل .

وبعد عرض المشكلة والأهداف والإجراءات ، يمكن توضيح خطة السير في البحث على النحو التالي : -

أولا : للإجابة عن التساؤل الأول للبحث و الخاص بإعداد قائمة بمتطلبات عمل معلمة التربية الأسرية في مدارس المستقبل حتى عام ٢٠٣٠ ، تم ما يلي :

- إجراء دراسة تحليلية ناقدة للكتابات المتخصصة التي حاولت تحديد المتطلبات اللازمة لعمل المعلم مستقبلا ، وذلك بهدف استخلاص ما يرتبط منها بعمل معلمة التربية الأسرية بوجه خاص ، وأسفر ذلك عن استخلاص قائمة مبدئية بمهارات عمل معلمة التربية الأسرية والتي ضمت (٣٢) مهارة .
- تحليل نتائج الدراسات والبحوث السابقة التي استهدفت تحديد مهارات و قدرات معلم المستقبل ، وأسفر ذلك عن تحديد مجموعة من المتطلبات اللازمة لعمل المعلم في المستقبل لم تختلف عن تلك التي تم تحديدها في القائمة المبدئية التي تم استخلاصها من دراسة كتابات المتخصصين .
- إعداد استبيانات دلفي لتحديد قائمة متطلبات عمل معلمة التربية الأسرية في المستقبل النهائية .

واستلزم إعداد الاستبيانات الخطوات التالية :

- اختيار أسلوب دلفي :

تم اختيار أسلوب دلفي لاستطلاع أراء الخبراء حول متطلبات عمل المعلمة في المستقبل حتى عام ٢٠٣٠ وذلك للحاجة إلي :

- ✓ استطلاع أراء عدد كبير من الخبراء تختلف في التخصص والدرجة العلمية .
- ✓ الوصول لإجماع أراء بدرجة ثقة عالية في النتائج .

- تحديد الهدف من الاستبيان :

استهدف الاستبيان الوصول إلى قائمة نهائية بمتطلبات عمل معلمة التربية الأسرية في المستقبل حتى عام ٢٠٣٠ .

- تحديد عدد الجولات المناسب :
تم اختيار عدد ثلاث جولات لاستبيان دلفي لأن:
  - ✓ الاستبيان يشمل أكثر من هدف .
  - ✓ غالبا ما يتم خلال الجولات الثلاثة التوصل إلى اتفاق بين المحكمين
  - ✓ يساعد هذه العدد من الجولات المحكمين على إعادة النظر في أرائهم أكثر من مرة .
- إعداد الاستبيانات :

(أ) استبيان دلفي للجولة الأولى :(❖)

- **الهدف من استبيان الجولة الأولى** :

هدفت الجولة الأولى إلى التعرف على أراء السادة المحكمين حول :

- درجة تأثير التغيرات والتحديات التي تضمنها الاستبيان على عمل المعلم في المستقبل حتى عام ٢٠٣٠ .
- اقتراح عدد من المتطلبات التي تلزم المعلم في المستقبل حتى يستطيع مواجهة كل تحدى .
- اقتراح عدد جديد من التغيرات والتحديات التي يمكن تؤثر على عمل المعلم مستقبلا .
- حذف التغيرات والتحديات التي لا تؤثر على عمل المعلم مستقبلا .

- **محتوى الاستبيان** :

احتوى استبيان الجولة الأولى على :

- مقدمة توضح الهدف من الاستبيان ، وطبيعته وأسلوب تطبيقه .
- تعليمات توضح طريقة الاستجابة .
- جدول يحتوى على مجموعة التغيرات والتحديات المستقبلية بلغ عددها (١٣) تحدى ، يقابلها مقياس تقدير ثلاثي لتقدير درجة تأثير هذه التغيرات والتحديات على عمل المعلم في المستقبل (مؤثرة جدا - مؤثرة إلى حد ما - غير مؤثرة)يقابل كل تحدى داخل الجدول عمود فارغ لاقتراح المتطلبات اللازمة للمعلم لمواجهة هذا التحدي .
- جدول فارغ لاقتراح تحديات أخرى قد تؤثر على عمل المعلم مستقبلا والمتطلبات اللازمة له لمواجهتها .

- **الخبراء والمتخصصون** :(*)

تم استطلاع أراء عدد (١٦) من الخبراء والمتخصصين في مجالات :

- المناهج وطرق التدريس تنوعت درجاتهم العلمية بين (الأستاذ – أستاذ مساعد – مدرس – مدرس مساعد) ، وتنوعت تخصصاتهم العلمية .
- أصول التربية تنوعت درجاتهم العلمية بين (الأستاذ – أستاذ مساعد – مدرس) .
- علم النفس تنوعت درجاتهم العلمية بين (أستاذ مساعد – مدرس) .

- **نتائج تطبيق الاستبيان** :

أسفرت نتيجة تطبيق هذا الاستبيان في جولته الأولى عن :

---

* ملحق (١) استبيان دلفي للجولة الأولى .
* ملحق (٢) قائمة بأسماء السادة المحكمين

- اقتراح مجموعة من المتطلبات المستقبلية اللازمة لعمل المعلم مستقبلا شملت ما تم تحديده من خلال الدراسة التحليلية للكتابات والبحوث المخصصة وزادت عليها المهارات التالية :
(الوعي البيئي - مهارة التخطيط العلمي - الوعي الصحي - مهارة إدارة الوقت - القدرة على إدارة الموارد - مهارة ترشيد الاستهلاك - التفكير المبدع - مهارة حل المشكلات البيئية) .

(ب) استبيان دلفي للجولة الثانية :(❖❖)

- **الهدف من استبيان الجولة الثانية** :

هدفت الجولة الثانية إلى التعرف على أراء السادة المحكمين حول :

- درجة الارتباط بين التغيرات والتحديات مع المتطلبات المقابلة لكل تحدى
- درجة أهمية المتطلبات التي تضمنها الاستبيان لعمل المعلم بوجه عام مستقبلا.
- اقتراح عدد اخرمن التغيرات والتحديات التي يمكن تؤثر على عمل المعلم مستقبلا أو حذف غير المؤثرة .
- اقتراح عدد جديد من المتطلبات اللازمة لعمل المعلم مستقبلا أو حذف غير المهمة .

- **محتوى الاستبيان** :

احتوى استبيان الجولة الثانية على :

- مقدمة توضح الهدف من الاستبيان ، ونتائج تطبيق الجولة الأولى .
- تعليمات توضح طريقة الاستجابة .
- جدول يحتوى على :
  - ✓ مجموعة التغيرات والتحديات المستقبلية بلغ عددها(١٢) وهى الناتجة من تطبيق الجولة الأولى للاستبيان.
  - ✓ يقابل كل تحدى عدد من المتطلبات اللازمة لعمل المعلم مستقبلا بلغ عددها الاجمالى (٤٠) متطلب وهى الناتجة من تطبيق الاستبيان في الجولة الأولى ونتائج تحليل الكتابات والبحوث المتخصصة .
  - ✓ مقياس تقدير ثلاثي لتقدير درجة ارتباط كل تحدى بما يقابله من متطلبات (مرتبطة جدا - مرتبطة إلى حد ما – غير مرتبطة)
  - ✓ مقياس تقدير ثلاثي لتقدير درجة أهمية كل مهارة لعمل المعلم بوجه عام مستقبلا (مهمة جدا - مهمة إلى حد ما – غير مهمة).
- جدول فارغ أسفل الجدول الأصلي لاقتراح تحديات أخرى قد تؤثر على عمل المعلم مستقبلا والمتطلبات اللازمة له لمواجهتها .

- **الخبراء والمتخصصون** :

تم استطلاع أراء عدد (١٥) من الخبراء والمتخصصين في نفس المجالات والدرجات العلمية لاستبيان الجولة الأولي وذلك بعد صعوبة استمرار أحد خبراء الجولة الأولى في عملية استطلاع الآراء .

❖❖ ملحق (٣) استبيان دلفي للجولة الثانية .

• **نتائج تطبيق الاستبيان** :

أسفرت نتيجة تطبيق هذا الاستبيان في جولته الثانية عن : -

- إجماع الآراء حول مجموعة التغيرات والتحديات التي تضمنها الاستبيان وهى (١٢) تحدى وتغير .
- اقتراح إضافة المتطلبات التالية : (العمل ضمن فريق - القدرة على تفريد التعليم - القدرة على مواجهة الأزمات والكوارث) .
- اقترح حذف المتطلبات التالية لتضمنهم في مهارات أخرى : التفكير الجدلي - التفكير الرمزي - الإيمان بالقيم الأخلاقية - التفكير المبدع - الانتماء - البحث عن المعلومات في الإنترنت) .
- اقتراح تحليل متطلب(البحث عن المعلومات وانتقائها وتحليلها) إلى القدرة على البحث عن المعلومات من مصادرها ، القدرة على تحليل المعلومات وانتقاء المناسب ، القدرة على تنظيم المعلومات وعرضها .
- اقتراح دمج متطلبات (المرونة – تقبل التغيير – الاستجابة للجديد) في متطلب واحد هو المرونة في تقبل التغيرات الايجابية .

(ج) استبيان دلفي للجولة الثالثة :(❖)

• **الهدف من استبيان الجولة الثالثة** :

هدفت الجولة الثالثة إلى التعرف على أراء السادة المحكمين حول :

- درجة ارتباط المتطلبات التي تضمنها الاستبيان بعمل معلمة التربية الأسرية بشكل خاص مستقبلا.

• **محتوى الاستبيان** :

احتوى استبيان الجولة الثالثة على :

- مقدمة توضح الهدف من الاستبيان ، ونتائج تطبيق الجولة الثانية
- تعليمات توضح طريقة الاستجابة .
- جدول يحتوى على :
  - ✓ مجموعة التغيرات والتحديات و المتطلبات المستقبلية الناتجة من تطبيق الجولة الأولى والثانية لاستبيان دلفي بعد عمليات الحذف والإضافة والتحليل والدمج ، بحيث بلغ عدد المتطلبات الاجمالى (٣٩) متطلب .
  - ✓ مقياس تقدير خماسي لتقدير درجة ارتباط كل متطلب بعمل معلمة التربية الأسرية مستقبلا (مرتبط جدا - مرتبط - مرتبط إلى حد ما – غير مرتبط - غير مرتبط على الإطلاق) .

• **الخبراء والمتخصصون** :

تم استطلاع أراء عدد (١٥) من الخبراء والمتخصصين (وهم نفس خبراء الجولة الثانية) .

• **نتائج تطبيق الاستبيان** :

أسفرت نتيجة تطبيق هذا الاستبيان في جولته الثالثة عن :

- اقتراح إضافة المتطلبات التالية :(إدارة حجرة الصف والمعمل - القدرة على عرض المعرفة) .

❖ملحق (٤) استبيان دلفي للجولة الثالثة .

- اقترح حذف المتطلبات التالية لعدم مناسبتهم لعمل معلمة التربية الأسرية أو تضمنهم في مهارات أخرى :
(التفكير الناقد - التفكير الاخلاقى - اكتساب الضمير المهني - توجيه التغير نحو القيم الايجابية - القدرة على مقاومة إغراء السوق - التفكير المبدع لتجويد المنتج - التفكير العلمي - حل المشكلات - الوعي الثقافي) .
- اقتراح دمج المتطلبات التالية :
  - ✓ (الوعي البيئي – الوعي الصحي) في مهارة واحدة هو الوعي البيئي والصحي .
  - ✓ (الاستخدام الأمثل للمعلومات – توظيف المعرفة في الحياة) في مهارة واحدة هو توظيف المعرفة .
- اقتراح تغيير مسمى المتطلبات التالية : (الإيمان بأهمية المواطنة إلى المواطنة) ، (المرونة في تقبل التغيرات الايجابية إلى المرونة)، (التواصل مع الآخرين إلى الاتصال الفعال) .
- اقتراح تصنيف المتطلبات المستقبلية اللازمة لمعلمة التربية الأسرية مستقبلا إلى (معرفية ومهنية) .

- **صياغة قائمة المتطلبات المستقبلية اللازمة لعمل معلمة التربية الأسرية النهائية** (*) :

تم رصد وتحليل نتائج تطبيق استبيان دلفي بجولاته الثلاثة ومعالجتها إحصائيا كما يوضح الجدول التالي:

جدول (١) استجابات الخبراء بشأن المتطلبات المستقبلية لمعلمة التربية الأسرية

المتطلبات المستقبلية حتى عام ٢٠٣٠ لمواجهة التحديات التالية	التكرار	النسبة المئوية
العولمة بأنواعها	٣	٣.٣٣
زيادة معدلات التغير (اجتماعي – اسري)	٩	١٠
المنافسة العالمية والصراعات الدولية والفردية	١٢	١٣.٣٣
تراجع الوازع الأخلاقي و سيادة القيم المادية	٣	٣.٣٣
الثورة التكنولوجية السريعة	١٨	٢٠
الثورة المعرفية والمعلوماتية والبحثية	١٨	٢٠
اتساع مفهوم الأمية	٦	٦.٦٦
الغزو الثقافي	٣	٣.٣٣
تكنولوجيا الاتصال والسموات المفتوحة	٣	٣.٣٣
الانفجار السكاني	٣	٣.٣٣
المخاطر الاقتصادية	٩	١٠
التلوث البيئي	٣	٣.٣٣

يتضح من الجدول السابق ما يلي :

- حظيت المتطلبات المستقبلية المقابلة لكل من تحدى الثورة المعرفية والمعلوماتية ، وتحدى الثورة التكنولوجية بأعلى نسبة تواجد بين باقي التحديات حيث تواجد كل منهما بنسبة ٢٠ ٪ ، توزعت بنسب مختلفة على المتطلبات المعرفية والمهنية ، فالمتطلبات المقابلة لتحدى الثورة المعرفية والمعلوماتية جاءت كلها معرفية ، بينما كانت المتطلبات المقابلة لتحدى الثورة التكنولوجية نصفها معرفية ونصفها مهنية .
- جاءت المتطلبات المستقبلية المقابلة لتحدى المنافسة العالمية في المرتبة الثالثة ، حيث تواجدت بنسبة ١٣.٣٣٪ ، وكانت كلها متطلبات معرفية .

* ملحق (٥)قائمة المتطلبات المستقبلية في صورتها النهائية

- تلي ذلك المتطلبات المقابلة لكل من تحدى سرعة معدلات التغير و تحدى الضعف الاقتصادي حيث تواجدت في كل منهما بنسبة ١٠٪ من النسبة الكلية ، وتوزعت بنسب مختلفة على المتطلبات المعرفية والمهنية ، فالمتطلبات المقابلة لتحدى سرعة معدلات التغير جاء ثلثها من المتطلبات معرفية و الثلثين من المتطلبات المهنية ، بينما المتطلبات المقابلة لتحدى الضعف الاقتصادي جاء ثلثها من المتطلبات المهنية و الثلثين من المتطلبات المعرفية .
- جاءت المتطلبات المستقبلية المقابلة لتحدى انتشار الأمية في المرتبة السادسة بنسبة تواجد ٦.٦٦ ٪ وكانت كلها من المتطلبات المهنية .
- وجاءت المتطلبات المستقبلية المقابلة لباقي التحديات في المرتبة الأخيرة بنسب تواجد ٣.٣٣ ٪ ، وتوزعت بنسب مختلفة بين المعرفية والمهنية : حيث كانت مهنية في كل من (الطفرة الإعلامية في مجال الاتصال ، العولمة ، تراجع الوازع الديني) وكانت معرفية في كل من (الانفجار السكاني ، تلوث البيئة ، الغزو الثقافي).

وبالنظر إلى النتائج السابقة نجد أن :

- المتطلبات المقابلة لتحدى الثورة المعرفية ، وتحدى الثورة التكنولوجية كانت في المقدمة ويمكن إرجاع ذلك إلى هيمنة التكنولوجيا الحديثة وخاصة تكنولوجيا المعلومات في جميع مجالات الحياة المعاصرة ، والتنبوء باستمرار وزيادة تأثير هذه التحديات في المستقبل على النظم التعليمية ، وهو ما يتفق مع بعض ما توصلت إلية دراسة (محمد غازي ، ١٩٩٩) من تأثير التكنولوجيا الحديثة على برامج إعداد المعلم في مستقبلا .
- المتطلبات المقابلة لتحديات المنافسة العالمية والضعف الاقتصادي وسرعة معدلات التغير حازت نسب عالية ويمكن إرجاع ذلك إلى ما يشهده العالم من أحداث تؤكد على منطق المنافسة في جميع المجالات العالمية والمحلية والذي يجعل منها تحدى قوى يواجه الدول النامية خاصة مع الضعف الاقتصادي الذي يعد عائق أمام هذه الدول ، كما أن سرعة معدلات التغير التي يشهدها العالم تؤكد على أن هذا التحدي ينبغي مواجهته ، وهو الأمر الذي يثير تساؤل حول مستقبل الدول النامية ونظمها التعليمية في مواجهة تحديات المستقبل ، خاصة وأن هذه التحديات في مجملها تعتمد على البعد الاقتصادي الذي تفتقر إليه هذه الدول .

وفي ضوء ذلك ، تم صياغة قائمة بالمتطلبات المستقبلية اللازمة لعمل معلمة التربية الأسرية لتظهر بشكلها النهائي في محورين ، يضم كل محور ١٥ متطلبا

- متطلبات معرفية (وهى تلك التي يقصد بها مجموعة المهارات والقدرات والاتجاهات اللازمة للمعلمة لإدارة المعرفة والتعامل مع التكنولوجيا و المهارات البحثية والبيئية)
- متطلبات مهنية (وهى تلك التي يقصد بها مجموعة المهارات والقدرات والاتجاهات اللازمة لأداء المعلمة لمهامها التدريسية والتعليمية والمجتمعية وتعاملها مع الآخرين) .

وبذلك تكون قد تمت الإجابة على التساؤل الأول للبحث .

ثانيا : للإجابة عن التساؤل الثاني للبحث والخاص بوضع السيناريوهات المستقبلية لتطوير برنامج الإعداد التربوي لمعلمة التربية الأسرية، تم بناء السيناريوهات المستقبلية ، كما يلي :

الخطوة الأولى : وصف الوضع الراهن والاتجاهات العامة :

المهمة التي تعين إنجازها في هذه الخطوة هي تحليل الوضع الراهن لبرنامج الإعداد التربوي لمعلمة التربية الأسرية وذلك بقصد : -

- استعراض العناصر الأساسية في الوضع الراهن وبيان نقاط القوة ونقاط الضعف بالنسبة لكل عنصر ، وكذلك الاتجاهات العامة السائدة ، والاتجاهات العامة البازغة التي قد يكون أثرها محدودا أو حتى غير محسوس في الوقت الراهن ،ولكنها تنبئ بتحولات مهمة في المستقبل .
- استخلاص الهموم والقضايا الرئيسية التي يتعين البحث عن إجاباتها عند كتابة السيناريوهات .

ولذلك تم :

- تحليل الآراء والكتابات التربوية التي تناولت برامج الإعداد التربوي وعناصرها ومكوناتها (أحمد مدكور ، ١٩٩٧) ، (رشدي طعيمه ، ٢٠٠٤) ، (على نصر ، ١٩٩٧) ، (محمد غازي ، ١٩٩٩) وذلك بهدف استخلاص العناصر الرئيسية التي يمكن اعتبارها عوامل حاكمة تؤثر في برنامج الإعداد التربوي بالسلب أو الإيجاب والتي من خلالها يمكن وصف الوضع الراهن والاتجاهات العامة للبرنامج .
- تحليل برامج الإعداد التربوي في عدد من كليات التربية تخصص تربية أسرية وكليات الاقتصاد المنزلي تخصص تربوي بالجامعات المختلفة (❖) وذلك بهدف التعرف على : -
  - ✓ محتوى كل برنامج ومقرراته وعدد ساعاته العملية والنظرية .
  - ✓ مدى التشابه والاختلاف بين محتوى البرنامج في الكليات المختلفة .
  - ✓ نسب المقررات التربوية في التخصص الواحد، ونسبتها بين التخصصات التربوية المختلفة .
- إعداد وتطبيق استطلاع آراء حول مكونات برنامج الإعداد التربوي الحالي بكلية البنات جامعة عين شمس ، وتأثير عناصره المختلفة على بعضها البعض(❖❖)، وذلك لتحديد أهم العناصر المؤثرة علية ، وطبق هذا الاستطلاع على عينه شملت (١٥) (❖❖❖)ممن لهم صلة ببرنامج الإعداد التربوي من فئات مختلفة هي :
  - ✓ أساتذة من مختلف التخصصات التربوية (مناهج وطرق تدريس،علم نفس،أصول تربية).
  - ✓ مدرسين من مختلف التخصصات التربوية (نفس التخصصات) .

---

*كلية الاقتصاد المنزلي في (جامعة حلوان ، جامعة المنوفية ،جامعة الأزهر) ، كلية التربية النوعية جامعة القاهرة تخصص اقتصاد منزلي، كلية التربية بالإسماعيلية جامعة قناة السويس شعبة اقتصاد منزلي .كلية البنات جامعة عين شمس شعبة اقتصاد منزلي .

**ملحق (٦) استطلاع أراء لتحديد العناصر المؤثرة في برنامج الإعداد التربوي

***ملحق (٢) قائمة بأسماء السادة المحكمين

- ✓ مدرسين مساعدين من مختلف التخصصات التربوية (نفس التخصصات) .
- ✓ أساتذة ومدرسين لهم مناصب إداريه بالكلية .

وفي ضوء تحليل آراء وكتابات التربويين ، ونتائج تحليل البرامج التربوية في الكليات والجامعات المختلفة ، ونتائج تطبيق استطلاع الآراء ، تم تحديد العناصر التالية وتأثيرها الحالي في البرنامج ، والاتجاه العام السائد لتأثيرها،والاتجاه العام البازغ الذي قد لا يكون مؤثرا الآن ولكن يمكن أن يتغير تأثيره مستقبلا :

- ◄◄ شكل إدارة الكلية ودرجة تأثيرها في تطوير وقيادة البرنامج .
- ◄◄ طبيعة المقررات التربوية للبرنامج .
- ◄◄ أساليب التعليم والتعلم المستخدمة ودورها في البرنامج .
- ◄◄ درجة التعاون بين الأقسام التربوية وبعضها البعض .
- ◄◄ درجة التعاون بين الأقسام التربوية والأقسام الأكاديمية .
- ◄◄ دور الأساتذة وأعضاء هيئة التدريس والمعاونين .
- ◄◄ درجة تفاعل ومشاركة الطلاب .
- ◄◄ نظام التقويم .
- ◄◄ دور المجتمع التعليمي المحيط .

وتم رصد تأثير هذه العوامل في وصف الوضع الراهن والاتجاه السائد والاتجاه البازغ في الجدول التالي : -

جدول (٢)تأثير العوامل الحاكمة في برنامج الإعداد التربوي لمعلمة التربية الاسرية

العوامل المؤثرة في البرنامج	وصف الوضع الراهن			الاتجاه العام السائد			الاتجاه العام البازغ	
	(+) قوى	(-) ضعيف	(صفر) لايوجد	(+) مرضى	(-) غير مرضى	(صفر) لا يوجد	(+) مرضى	(-) غير مرضى
١ – تأثير الإدارة	+			+			+	
٢ – تأثير المقررات التربوية		–		+			+	
٣ – تأثير أساليب التعليم والتعلم		–			–		+	
٤–التعاون بين الأقسام التربوية		–			–		+	
٥–التعاون مع الأقسام الأكاديمية			صفر			صفر		–
٦ – تأثير الأستاذة والهيئة	+			+			+	
٧ – تأثير وتفاعل الطلاب			صفر			صفر	+	
٨ – تأثير نظام التقويم		–		+			+	
٩ – تأثير المجتمع التعليمي			صفر			صفر		–

الخطوة الثانية : فهم ديناميكية النسق والقوى المحركة له :

الغرض من هذه الخطوة الكشف عن القوى المحركة ذات التأثير الفعال في برنامج الإعداد التربوي لمعلمة التربية الأسرية ، وتحليل العلاقات والتشابكات بما يساعد على فهم ديناميكية النسق ، ومن ثم استعمال هذا الفهم في تحريك النسق في اتجاه أو آخر بتحريك العناصر ذا ت التأثير الأكبر على غيرها ، أو النظر في كيفية الاستفادة من هذه العناصر المؤثرة إذا كانت عناصر لا يملك متخذ القرار التحكم فيها .

ويمكن تطبيق ذلك على العناصر التي تم تحديدها في الخطوة (١) بالاستعانة بمصفوفة الآثار المتقاطعة (Cross Impact Matrix) كما يظهرها الجدول التالي:

جدول (٣) مصفوفة الآثار المتقاطعة (درجة التأثير من ٠ - ٢)

المجال المؤثر	أ	ب	جـ	د	هـ	و	ز	ح	ن	المجموع النشط
أ -إدارة الكلية		١	(٠)	١	(٠)	(٠)	٢	٢	(٠)	٦
ب -المقررات التربوية	(٠)		١	١	(٠)	١	٢	١	(٠)	٦
ج -أساليب التعليم والتعلم	(٠)	١		(٠)	(٠)	١	٢	٢	(٠)	٦
د -التعاون بين الأقسام التربوية وبعضها	١	٢	٢		١	١	٢	٢	(٠)	١٠
هـ -تعاون الأقسام التربوية مع الأكاديمية	١	(٠)	(٠)	(٠)		(٠)	(٠)	١	(٠)	٢
و -الأستاذة وهيئة التدريس	(٠)	١	٢	(٠)	(٠)		١	١	(٠)	٥
ز -الطالبات	(٠)	(٠)	(٠)	(٠)	(٠)	(٠)		(٠)	(٠)	(٠)
ح -نظام التقويم	١	(٠)	(٠)	(٠)	(٠)	(٠)	(٠)		(٠)	١
ن -المجتمع التعليمي المحيط بالطالبات	(٠)	(٠)	(٠)	(٠)	(٠)	(٠)	(٠)	(٠)		(٠)
المجموع	٣	٥	٥	٣	٣	٣	٩	٩	(٠)	٣٦

ويمكن تمثيل ذلك في الشكل البياني التالي :

ويظهر الجدول التالي الأثر الإجمالي لمجالات التأثير :

جدول (٤) الأثر الإجمالي لكل مجال من مجالات التأثير .

المجال	أ	ب	جـ	د	هـ	و	ز	ح	ن
الأثر الإجمالي	٢	١.٢	١.٢	٣.٣	٠.٦	١.١	صفر	٠.١	صفر

ويتضح من الجداول و الأشكال السابقة :

- انخفاض تأثير نظام التقويم (ح) على البرنامج على الرغم من الاعتقاد السائد بان له تأثير فعال ، غير أن استطلاع الآراء اظهر خلاف ذلك ، وهو ما قد يرجع إلى تقليدية أساليب التقويم المتبعة أو تأثرها بتوجيهات الإدارة أو ذاتية أعضاء هيئات التدريس في وضع نظم التقويم دون نظام موحد ومتكامل

- انعدام تأثير أو تأثر المجتمع التعليمي المحيط بالطالبات (ن) بالبرنامج التربوي على الرغم من أن البرنامج يستهدف بالمقام الأول إعداد المعلم لخدمة المجتمع والعمل به ،إلا أن استطلاع الآراء اظهر الفجوة الكبيرة وانعدام الصلة بينهما ،وهو ما يظهر أهمية تطوير البرنامج الحالي ليعمل على علاج ذلك .
- انعدام تأثير الطلاب (ز) في البرنامج وتأثرهم الشديد بجميع عناصر البرنامج وهو ما يظهر سلبيتهم وخضوعهم التام لمختلف جوانب البرنامج ، مما يؤكد على حاجة البرنامج الحالي للتطوير بما يعمل على إشراك الطلاب بفعالية في جوانب البرنامج المختلفة .
- أكثر المجالات تأثيرا في البرنامج التربوي هو مجال التعاون بين الأقسام التربوية وبعضها (د) يليه مجال الإدارة (أ) ومجالي المقررات التربوية وأساليب التعليم والتعلم (ب) ،(جـ) .

وبالتالي يمكن القول أن ديناميكية النسق محل الدراسة الحالية تشير إلى أن إحداث تأثير في هذا النسق إنما يتأتى بالتأثير أو الاستفادة من هذه المجالات الأربعة :

- ✓ مدى التعاون بين الأقسام التربوية وبعضها .
- ✓ شكل الإدارة .
- ✓ طبيعة المقررات .
- ✓ أساليب التعليم والتعلم .

الخطوة الثالثة: تحديد البدائل أو السيناريوهات البديلة :

الغرض من هذه الخطوة هو حصر البدائل الممكنة بالنسبة للعوامل المختلفة الداخلة في كل مجال من مجالات التأثير التي تمت دراستها في الخطوة السابقة، أي أننا نسعى إلى التعرف على عدد كبير من البدائل أي السيناريوهات المحتملة وذلك من خلال التركيز على العوامل الأربعة التي ظهر أن لها تأثيرا محسوسا على تحريك النسق واعتبارها محاور محددة للسيناريوهات وهي الإدارة ، و المقررات التربوية ، وأساليب التعليم والتعلم ، و مدى التعاون بين التخصصات التربوية وبعضها البعض .

جدول (٥) السيناريوهات المحتملة

السيناريو	شكل إدارة الكلية	طبيعة المقررات وأساليب التعليم والتعلم	مدى تعاون الأقسام التربوية
الأول	مركزية	تقليدية	لا تعاون
الثاني	مركزية	تقليدية	تعاون
الثالث	مركزية	حديثة	لا تعاون
الرابع	مركزية	حديثة	تعاون
الخامس	لا مركزية	تقليدية	لا تعاون
السادس	لا مركزية	تقليدية	تعاون
السابع	لا مركزية	حديثة	لا تعاون
الثامن	لا مركزية	حديثة	تعاون

وعلى افتراض وجود بديلين داخل كل مجال من مجالات تعريف السيناريو هما بالنسبة لـ :

إدارة الكلية ⟵ المركزية واللامركزية .
المقررات وأساليب التعليم والتعلم ⟵ التقليدية والحديثة .
مدى التعاون بين الأقسام التربوية ⟵ التعاون واللاتعاون .
وعلى ذلك يكون هناك ٨ سيناريوهات محتملة يمكن توضيحها من خلال الجدول (٥) .

الخطوة الرابعة : فرز السيناريوهات البديلة واختيار عدد محدد منها :

الغرض من هذه الخطوة هو تقليص فضاء السيناريوهات وانتقاء عدد محدود من السيناريوهات البديلة التي تتوافر فيها المعايير الرئيسية التالية : -

- أن تكون من السيناريوهات الممكنة .
- أن تكون السيناريوهات متمايزة بدرجة واضحة عن بعضها البعض .
- أن يتحقق في كل سيناريو درجة عالية من الاتساق الداخلي .

وبالنظر إلى جدول السيناريوهات المحتملة في الخطوة السابقة نجد أن : -

- مركزية وديكتاتورية إدارة الكلية لا يسمح بحدوث تعاون بين التخصصات التربوية لذا فلا تتماشى المركزية من جهة مع التعاون من جهة أخرى ، وعلى ذلك فالسيناريوهات التي تعتمد على ذلك لا تتسق داخليا مما يؤدى إلى رفض كل من السيناريو الثاني والرابع .
- لا مركزية وديمقراطية إدارة الكلية لا تتماشى مع عدم حدوث تعاون بين التخصصات التربوية فاللامركزية تدعم وتحث على التعاون ، ولذا فالسيناريوهات التي ترى ذلك أيضا لا تتسق داخليا مما يؤدى إلى رفض كل من السيناريو الخامس والسابع .

وبالتالي فالسيناريوهات المقبولة هي :

السيناريو الثامن ⟵ لامركزية إدارة الكلية + حداثة المقررات وأساليب التعليم والتعلم +تعاون التخصصات التربوية (ابتكاري).

السيناريو الأول ⟵ مركزية إدارة الكلية + تقليدية المقررات وأساليب التعليم والتعلم + لا تعاون التخصصات التربوية (مرجعي)

السيناريو الثالث ⟵ مركزية إدارة الكلية + حداثة المقررات وأساليب التعليم والتعلم + لا تعاون التخصصات التربوية (إصلاحي) .

السيناريو السادس ⟵ لا مركزية إدارة الكلية + تقليدية المقررات وأساليب التعليم والتعلم + تعاون التخصصات التربوية (ابتكاري قاصر) .

والسيناريو السادس بالرغم من إمكانية حدوثه فهو يعتمد على رغبة إدارة الكلية في الإصلاح والتطوير والحث على التعاون والمشاركة ، إلا أن ذلك لم يرقى إلى مستوى التطوير الفعلي فهو لايزال يعتمد على المقررات والأساليب التقليدية .

ولذلك فقد تم الاقتصار على السيناريوهات الثلاثة التالية باعتبارها السيناريوهات المقبولة :

١ - السيناريو الأول ⟵ ويعبر عن السيناريو (المرجعي) الذي يرى استمرار الوضع الراهن كما هو

٢ - السيناريو الثالث ←— ويعبر عن السيناريو (الإصلاحي) الذي يعتمد على مبادرة فردية من شخص أو قسم في إصلاح المقررات التربوية وأساليب التعليم والتعلم التي تقع في مجال اختصاصه

٣ - السيناريو الثامن ←— ويعبر عن السيناريو (الإبتكارى) الذي يعتمد على افتراض تكاتف جميع الجهود وتعاونها من أجل تطوير برنامج الإعداد التربوي.

الخطوة الخامسة : كتابة السيناريوهات المختارة :

بعد التوصل إلى السيناريوهات الثلاثة المختارة يمكن البدء في كتابتها ، وذلك اقتضى:

- استيفاء مدخلات السيناريوهات المختارة من المعلومات ، وذلك بإضافة عوامل أو تفصيلات أو مجالات أخرى تؤثر في السيناريو .
- التعرف على ردود الفعل والتصرفات المحتملة لكل العوامل التي يشتمل عليها السيناريو .

ويمكن تطبيق الخطوة (أ) ، (ب) في الجدول (٦)

ثالثا : للإجابة عن التساؤل الثالث للبحث و الخاص بالتعرف على صور المستقبلات البديلة لبرنامج الإعداد التربوي لمعلمة التربية الأسرية في ضوء مدى تلبية كل مستقبل بديل لمتطلبات عمل المعلمة التي تم تحديدها وذلك وفقا للسيناريوهات المعده ، تم ما يلي :

- تحليل ومناقشة كل سيناريو تم إعداده وهل يلبي المتطلبات المستقبلية المعدة
- صياغة الشروط الابتدائية لكل سيناريو والمسار المستقبلي له .
- صياغة صور المستقبلات البديلة لكل برنامج وفقا للسيناريوهات المعدة .

ويوضح الجدول (٧) ذلك .

ومن الجدول (٧) نجد هناك ثلاثة مستقبلات بديلة لبرنامج الإعداد التربوي لمعلمة التربية الأسرية هي :

- ✓ صورة (البرنامج الفاشل) الذي يفشل في تلبية المتطلبات المستقبلية وهو الناتج عن السيناريو المرجعي
- ✓ صورة (البرنامج الانتقالي) الذي يلبي جزئيا المتطلبات المستقبلية وهو الناتج عن السيناريو الإصلاحي
- ✓ صورة (البرنامج الناجح) الذي ينجح في تلبية المتطلبات المستقبلية وهو الناتج عن السيناريو الإبتكاري

و بظهور صور المستقبلات البديلة لبرنامج الإعداد التربوي للطالبة معلمة التربية الأسرية تكون قد تمت الإجابة عن التساؤل الثالث للبحث ، وتحقق هدفه في توضيح الصور المستقبلية المحتملة لبرنامج إعداد معلمة التربية الأسرية التربوي بما يفيد القائمين على تطوير تلك البرامج في وضع الخطط الملائمة واتخاذ القرارات المناسبة التي من شأنها تلبية متطلبات العمل بمدارس المستقبل ٢٠٣٠ .

جدول (٦) كتابة السيناريوهات المختارة لبرنامج الإعداد التربوي لمعلمة التربية الأسرية

م	المجالات	السيناريو المرجعي	السيناريو الوسيط (الإصلاحي)	السيناريو الابتكاري
١	أهداف برنامج الإعداد التربوي	أهداف تقليدية تسعى إلى إعداد الطالبة المعلمة للعمل في المدارس بشكلها الحالي	يتم تعديل بعض الأهداف ، ويضاف عدد آخر يتناسب مع تطور العصر واستيعاب التكنولوجيا والتغيرات الحديثة .	تتطور الأهداف بشكل جذري لكي تتناسب مع مهام المعلمة المستقبلية للقيام بدور في تنمية المجتمع .
٢	شكل إدارة الكلية ودورها	الإدارة مركزية تفرض سلطتها على برنامج الإعداد بالشكل الذي يتوافق مع رؤيتها الفردية .	الإدارة مركزية ولكنها تسمح بشئ من التعديل الذي يراه بعض الأفراد في البرنامج من أجل تحسينه وتطويريه .	الإدارة لا مركزية تسمح بمشاركة الجميع في إبداء الآراء حول أساليب التعديل وإدارة البرنامج بكل جوانبه.
٣	المقررات التربوية.	استمرار تقليدية المقررات وبعدها عن الواقع والتطورات الحادثة	تطوير لبعض المقررات المسئول عنها القسم أو الفرد القائم بالإصلاح بالشكل الذي يتناسب مع تطورات العصر والرؤية المستقبلية	تطوير شامل لجميع المقررات التربوية وإضافة مقررات جديدة تتناسب مع المستقبل وتحدياته .
٤	أساليب وطرق التعليم و التعلم .	استمرار استخدام الطرق المباشرة التقليدية التي تعتمد على المعلم بشكل رئيسي .	بداية استخدام أساليب وطرق حديثة من قبل القائم بالإصلاح ، والتي تعتمد على التكنولوجيا والوسائط المتعددة ومشاركة وإيجابية الطلاب	تصميم لاستخدام الطرق الحديثة المعتمدة على التكنولوجيا بشكل كبير والقائمة على نتائج الأبحاث الحديثة والتي تثبت فاعليتها
٥	التعاون بين التخصصات التربوية وبعضها .	استمرار عزلة وعدم تعاون التخصصات التربوية مع بعضها البعض ، وفشل في إحداث أي شكل من أشكال التعاون بينهم	بداية بسيطة للتعاون ، تعتمد على مبادرة القائم بالإصلاح ، وتأخذ شكل النصائح والإرشاد الودي غير الرسمي .	تعاون رسمي بين التخصصات قائم على الاحتياجات الواقعية لكل تخصص ومدعوم بتوجيهات الإدارة والقنوات الشرعية ، ومن خلال خطة عمل واضحة ومعتمدة
٦	التعاون مع الأقسام الأكاديمية	زيادة التباعد بين الجانب التربوي والجانب الأكاديمي	تعاون غير رسمي يعتمد على قدرة القائم بالإصلاح وعلاقاته الشخصية	تعاون رسمي يأخذ شكل اجتماعات ولقاءات دورية .
٧	دور الأساتذة وهيئة التدريس .	استمرار هيمنة الأساتذة على البرنامج ورفضهم تدخل غيرهم في تحديد آلياته .	الاستعانة ببعض آراء المشاركين في البرنامج حتى وإن لم تؤدى هذه المشاركة إلى تعديلات فعلية .	البرنامج يعتمد على مشاركة الجميع على اختلاف فئاتهم في البرنامج ، وذلك بأخذ جميع الآراء وإجراء المناقشات الجماعية والتخصصية .
٨	دور الطالبات	تزيد سلبية الطالبات واعتمادهن الكامل على المعلم والكتاب المطبوع.	مشاركة جيدة للطالبات في التخصص والمقررات التي تخضع لسلطة القائم بالإصلاح.	مشاركة فعالة للطالبات في جميع مراحل وجوانب برنامج الإعداد .
٩	نظام التقويم	اعتماد التقويم على الأساليب التقليدية التي تقيس التحصيل في المقام الأول .	استخدام بعض أساليب التقويم الحديثة مثل التقويم الذاتي والبنائي وتقويم الأداء في التخصص الذي يقوم بالإصلاح.	اتساع نطاق التقويم الفعال المعتمد على الطرق والآليات الحديثة بشكل مخطط له من قبل الإدارة وجميع العاملين في البرنامج ، مما يساعد على قياس المهارات العقلية والعملية والوجدانية ...إلى جانب التحصيل
١٠	المجتمع التعليمي المحيط بالطالبات	تزيد عزلة المجتمع التعليمي المحيط عن البرنامج ، وتجاهل البرنامج لمشكلات الواقع التعليمي و المدرسي .	يبدأ حدوث نوع من الربط البسيط بين البرنامج والمجتمع التعليمي المدرسي .	ارتباط كبير بين مكونات البرنامج واحتياجات المجتمع ، و تعديل دائم للبرنامج بما يتلاءم مع تغيرات وتطورات المجتمع التعليمي والمدرسي المحيط .
١١	التربية العملية	تظل بالنظام المتبع حاليا.	تبدأ بشكل غير متصل في الفرقة الثالثة يوما واحدا أسبوعيا ، ثم الفرقة الرابعة بنفس النظام ويخصص شهر كامل في نهاية العام للتدريب الميداني .	تبدأ من الفرقة الرابعة مرة واحدة أسبوعيا ، ثم تخصص سنة خامسة للتدريب الميداني بشكل كامل

جدول (٧) صور المستقبلات البديلة لبرنامج الإعداد التربوي لمعلمة التربية الأسرية في ضوء متطلبات عملها عام ٢٠٣٠

م		صورة البرنامج وفقا للسيناريو المرجعي	صورة البرنامج وفقا للسيناريو الإصلاحي	صورة البرنامج وفقا للسيناريو الابتكاري
١	الشروط الابتدائية لانطلاق البرنامج	ينطلق البرنامج في هذا السيناريو من وضع ابتدائي يفترض استمرار الوضع الحالي كما هو ، فبرنامج الإعداد التربوي لمعلمة التربية الأسرية يستمر في معزل عن الاحتياجات الحقيقية للمعلمة ، ولا يفي بالمتطلبات المستقبلية لها ، ومن ثم فليس مطروحاً في هذا السيناريو ظهور تغيرات جوهرية في النمط الحالي لأغلب العناصر والمجالات التي تشكل برنامج الإعداد التربوي ، أو العوامل ذات الصلة أو ذات التأثير فيه .	ينطلق البرنامج في هذا السيناريو من وضع ابتدائي يفترض مبادرة أحد الأعضاء أو أحد التخصصات التربوية في قيادة عملية إصلاح برنامج الإعداد التربوي ، ولكن هذه المبادرة لا تلقى الدعم الكافي والكامل من جهة الإدارة أو التخصصات الأخرى ، فهي تسمح بهذا الإصلاح ولكن لا تسانده المساندة القوية التي تضمن تعميمه بشكل موسع ، لذا فعملية الإصلاح هذه تبدأ وتنتهي عند حدود الشخص أو التخصص الذي تبنى فكرة الإصلاح .	ينطلق البرنامج في هذا السيناريو من وضع ابتدائي يفترض حدوث نوع من التكاتف بين القوى المؤثرة في برامج إعداد المعلم بوجه عام من أجل تطويرها والنهوض بكفاءة المعلم ، وذلك من خلال وضع خطط عمل وبرامج تطوير نابعة من المجلس الأعلى للجامعات بالتعاون مع إدارات الكليات والأساتذة وإتحاد بين البرامج التربوية والأكاديمية وتفعيل دور الطلاب والمجتمع ، ولذا فهذا السيناريو يفترض حدوث تغيرات جذرية في النمط الحالي لبرنامج الإعداد التربوي لمعلمة التربية الأسرية كنتيجة للتكاتف الحادث بين جميع عناصره.
2	المسار المستقبلي المفترض للوصول للصورة المستقبلية	يأخذ المسار المستقبلي لبرنامج الإعداد التربوي في ضوء هذا السيناريو شكل مشابه للبرنامج الحالي ، فأغلب مكونات البرنامج لا يطرأ عليها تعديل جوهري يؤثر في تغير شكل المسار عما هو عليه الآن .	يأخذ المسار المستقبلي لبرنامج الإعداد التربوي في هذا السيناريو شكل إصلاحي فردي يعتمد على الشخص أو التخصص الذي يتبنى عملية الإصلاح فقط، وبالتالي فإن جوانب التغير التي ستطرأ على البرنامج هي تلك الجوانب التي تخضع لهذا الشخص أو هذا التخصص، أما باقي الجوانب فلن يكون هناك أي التزام من جهتها بالمساهمة في تنفيذ هذا الإصلاح .	يأخذ المسار المستقبلي لبرنامج الإعداد التربوي في هذا السيناريو شكل تطوير جماعي يعتمد على تكاتف جميع الأقسام والتخصصات المؤثرة في البرنامج ، وبالتالي فإن جوانب التغير والتطور سوف تطال جميع العناصر والتخصصات بشكل جوهري ، مع درجة عالية من الاتساق والتناغم والتكامل الذي يؤدي إلى إحداث تطوير حقيقي وليس سطحي .
٣	تلبية المتطلبات المستقبلية لعمل المعلمة	إن استمرار الوضع الراهن لن يؤدي إلى ظهور قوى لمتطلبات عمل المعلمة المستقبلية ، فالبعد المستقبلي في برنامج الإعداد التربوي سيظل ضعيف ، بالرغم من وجود بعض الأهداف التي قد تشير إلى المستقبل إلا إن وجودها لا يعنى وجود آليات فعالة تعمل على تحقيقها ، ومن ثم يفشل البرنامج في تلبية هذه المتطلبات .	سيضع القائم بعملية الإصلاح في ظل السيناريو الإصلاحي قائمة مقننه بمتطلبات عمل معلمة التربية الأسرية المستقبلية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ونتائج البحوث وعدد آخر من المصادر التي سيعتمد عليها ، كما سيتم وضع تصور لكيفية تحقيق هذه القائمة بشكل تفصيلي في التخصص الذي يتبنى عملية الإصلاح ويشكل عام في باقي التخصصات ، لذا سينجح البرنامج بشكل جزئي في تلبية هذه المتطلبات .	سوف يتم وضع قائمة متكاملة و مقننه بمتطلبات عمل معلمة التربية الأسرية المستقبلية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة ونتائج البحوث والدراسات المستقبلية ، وسيشترك كل الأساتذة في التخصصات التربوية المختلفة في وضعها والتحكيم عليها ، وينتج عنها قوائم فرعية لكل تخصص لكي يضع أعضاءه خطة واضحة نحو تحقيقها ، ومن ثم ينجح البرنامج بشكل عام في تلبية المتطلبات المستقبلية لعمل المعلمة .
٤	الصورة المستقبلية	الصورة المستقبلية هي مزيد من تدهور برنامج الإعداد التربوي ، واتساع الفجوة بين ما يقدمه البرنامج للطالبة المعلمة وبين احتياجات العمل الحقيقية والمستقبلية للمعلم في المجتمع ، ومن ثم يفشل البرنامج في الصمود في مواجهة تحديات المستقبل ، ويعجز عن الوفاء باحتياجات سوق العمل من معلمين لديهم الكفاءة والمتطلبات التي تؤهلهم للتعامل الناجح مع أدوارهم المستقبلية	الصورة المستقبلية هي حدوث تحسن بدرجة متوسطة في برنامج الإعداد التربوي كنتيجة للمحاولات الفردية لعملية الإصلاح ، ولكنها لن تكون فعالة في إحداث تطوير جذري للبرنامج ، وإنما ستكون نتائجها ناجحة في التخصص الذي تبنى عملية الإصلاح ، وتقليدية في باقي التخصصات ، ولذا ستأتي صورة البرنامج ترسم تحسن وتطور في بعض الأجزاء وبقاء الأجزاء الأخرى من البرنامج غير فعالة .	الصورة المستقبلية لبرنامج الإعداد التربوي في ظل السيناريو الابتكاري هي صورة مطورة فعالة تنجح في تزويد الطالبة معلمة التربية الأسرية بمتطلبات ومهارات العمل في المستقبل ، مما يساعد على إحداث نهضة بشرية واجتماعية شاملة في البيئة المحيطة بها .

- **توصيات البحث** :

في ضوء ما كشفت عنه نتائج البحث نوصي بما يلي :

- إجراء المزيد من البحوث التي تستهدف بناء سيناريوهات مستقبلية لمختلف جوانب عملية إعداد المعلم .

- عقد دورات التدريب على بناء السيناريوهات كآلية تساعد في وضع خطط التطوير المناسبة للنظم التعليمية.
- الاستفادة من السيناريوهات التي تم إعدادها في تطوير برامج الإعداد التربوي لمعلمة التربية الأسرية .
- إعداد مؤتمرات حول الدارسات المستقبلية التي تستهدف تصميم السيناريوهات بهدف تطوير النظم التعليمية المختلفة.
- تضمين برامج إعداد المعلم بوجه عام ومعلمة تخصص التربية الأسرية بوجه خاص سواء التربوية أو الأكاديمية أو الثقافية بالمهارات والقدرات والاتجاهات اللازمة للعمل في مدارس المستقبل .
- تضمين البرامج بمقررات جديدة تسهم في تنمية متطلبات العمل بمدارس المستقبل بشكل مباشر .

• مقترحات البحث :

أثارت مناقشة النتائج التي تم التوصل إليها عددا من التساؤلات تصلح كأفكار لبحوث جديدة مثل :

- دراسة مقارنة لنظم التعليم في دول العالم الثالث ووضع سيناريوهات التطوير وفقا للأهداف المستقبلية .
- سيناريوهات مقترحه لنظام التعليم الجامعي في ضوء التوجهات المستقبلية للتعليم .
- سيناريوهات مقترحة لبرامج إعداد المعلم لتلبية احتياجات سوق العمل في المستقبل .

• المراجع العربية :

- إبراهيم عصمت مطاوع (٢٠٠٢) **التنمية البشرية بالتعليم والتعلم بالوطن العربي** - القاهرة– الفكر العربي.
- إبراهيم العيسوي (١٩٩٨) **السيناريوهات – بحث في مفهوم السيناريوهات وطرق بناءها في مشروع مصر ٢٠٢٠** – القاهرة – منتدى العالم الثالث – مكتب الشرق الأوسط .
- إبراهيم العيسوي وآخرون (١٩٩٨) **بدايات الطرق البديلة إلى عام ٢٠٢٠** – القاهرة– منتدى العالم الثالث.
- إبراهيم العيسوي وآخرون (١٩٩٩) **الأسس النظرية والمنهجية لسيناريوهات مصر ٢٠٢٠** – القاهرة – منتدى العالم الثالث – مكتب الشرق الأوسط .
- أبو السعود إبراهيم (٢٠٠٥) التعليم والمعلوماتية (دور الإنترنت في إعداد الخرجين وتدريس اللغات مع تقديم رؤية إستراتيجية للتعليم في الأقطار العربية)

Doc13- AlAhram. dochttp://www.Ituarbic.org/E.Education/.

- أحمد بهاء الحجار (١٩٩٥) تطوير برامج إعداد معلم الاقتصاد المنزلي بكليات الاقتصاد المنزلي والتربية النوعية بجمهورية مصر العربية - رسالة دكتوراه - كلية الاقتصاد المنزلي - جامعة المنوفية.
- أحمد جميل حمودى (٢٠١٣) الاعتماد الجامعي في ضوء متطلبات عصر المعرفة : دراسة مقارنة لبعض الخبرات الأجنبية والإفادة منها في الجمهورية العربية السورية – رسالة دكتوراه غير منشورة – معهد البحوث والدراسات العربية التابع للجامعة العربية بالقاهرة.
- إسماعيل نورى الربيعي (١٩٩٨) أي تربية نريد؟ رؤية مستقبلية . **مجلة التربية تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم** -عدد ١٢٧ - السنة ٢٧ - ديسمبر ١٩٩٨ .

- حسن شحاتة وزينب النجار(٢٠٠٣) **معجم الدراسات التربوية والنفسية** -القاهرة -الدار المصرية اللبنانية .
- خالد قدري إبراهيم (٢٠٠١) الإدارة الذاتية والمحاسبية " مدخل لرفع إنتاجية المدرسة الثانوية (دراسة مستقبلية) **مجلة التربية والتعليم** – العددان ٢١ -٢٢ أكتوبر ٢٠٠٠ ، يناير ٢٠٠١ .
- رباب السيد الجمل (٢٠٠٨) تصور مقترح لبرنامج الإعداد التربوي لمعلمة التربية الأسرية في ضوء متطلبات عملها سنة ٢٠٢٠ وقياس فعالية احد أبعاده ، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .
- رشدي طعيمه ومحمد البنداري (٢٠٠٤) **التعليم الجامعي بين رصد الواقع ورؤى التطوير** – القاهرة – دار الفكر العربي .
- زكرى أحمد العصار (٢٠٠٤) رؤية مستقبلية للتعليم التقني في قطاع غزة (دراسة استشرافية) رسالة دكتوراه غير منشورة كلية التربية – جامعة عين شمس .
- سلوى العامري وآخرون (٢٠٠٢)**أجيال مستقبل مصر"أوضاعهم المتغيرة وتصوراتهم المستقبلية"** القاهرة -منتدى العالم الثالث - مكتب الشرق الأوسط - المركز القومي للبحوث الاجتماعية .
- ضياء الدين زاهر (٢٠٠٤) **الدراسات المستقبلية** – القاهرة – مركز الكتاب للنشر .
- عادل السيد الجندي (٢٠٠٠) توجهات البحث التربوي نحو تطوير وتحديث النظام التعليمي المصري في ضوء تحديات القرن الحادي والعشرين - **مجلة كلية التربية بالزقازيق** -عدد ٣٥ مايو ٢٠٠٠ .
- عبد الباسط عبد المعطى (٢٠٠٢) الطبقات الاجتماعية ومستقبل مصر (اتجاهات التغير والتفاعلات ١٩٧٥ – ٢٠٢٠) القاهرة – ميريت للنشر والمعلومات .
- علي عبد اللطيف الخطيب (٢٠٠٤) التربية العولمية(تعلم من أجل العولمة أو تعلم للعيش في ظل العولمة – **مجلة التربية – تصدر عن اللجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم** ، العدد ١٤٩ – السنة ٣٣ يوليو ٢٠٠٤ – ص ١٦٢ – ١٧٦ .
- فايز مراد مينا (٢٠٠٠) **منهجية التعقد واستشراف المستقبل** – القاهرة – الأنجلو المصرية
- ..... (٢٠٠١) **التعليم في مصر (الواقع والمستقبل حتى ٢٠٢٠**) القاهرة – الأنجلو المصرية.
- ماجد عثمان وآخرون (٢٠٠٢) السكان وقوة العمل في مصر ، الاتجاهات والتشابكات والآفاق المستقبلية حتى عام ٢٠٢٠ – القاهرة – ميريت للنشر والمعلومات .
- مجدي عزيز إبراهيم (٢٠٠١) **المنهج التربوي العالمي** – القاهرة – مكتبة الأنجلو المصرية .
- محسن خضر (٢٠٠٠) **من فجوات العدالة في التعليم** – القاهرة – الدار المصرية اللبنانية .
- محمد سيف الدين فهمي (٢٠٠٤) **التخطيط التعليمي(أسسه-أساليبه-مشكلاته)**القاهرة- الأنجلو المصرية .
- محمد عوض محمد (٢٠٠٣) كليات التربية جامعة عدن (مكانتها ودورها في إعداد معلم القرن الجديد – **مجلة كليات التربية** – جامعة عدن – العدد (٥) أغسطس ٢٠٠٣ – ص ١١ -٣٥ .
- محمد غازي بيومي (١٩٩٩) نظام تربية المعلم في مصر في ضوء التحديات العلمية والتكنولوجية (رؤى مستقبلية) " **المؤتمر العلمي الثاني (إعداد المعلم في ضوء المتغيرات التكنولوجية (رؤى مستقبلية "**)– ١٤ -١٥ فبراير - كلية التربية بقنا – ص١٩٧ – ٢٢٦.
- محمد كتش (٢٠٠١) **فلسفة إعداد المعلم في ضوء التحديات المعاصرة**- القاهرة- مركز الكتاب الجامعي.
- نجوى محمد زين العابدين (٢٠٠٠) فاعلية استخدام الموديلات التعليمية في تدريس مقرر التصميم والتطريز للطالبة المعلمة في كلية الاقتصاد المنزلي – رسالة ماجستير غير منشورة – كلية الاقتصاد المنزلي – جامعة المنوفية.

• **المراجع الأجنبية** :

- Blair, P. ، Fleming , P. (2002) " Epidemiological Investigation of sudden Infant death syndrome infant – recommendations for future studies " **childcare Health and development** , vol (28), P 49- 54 , Sep. 2002.
- Cashen , H. ، Geiger , W. (2004) " statistical power and the testing of null Hypotheses : A Review of contemporary Management Research and recommendations for future studies " organizational – **Research Methods** , vol 7 (2) , p 151-167 , Apr 2004.
- Christou , A. (2005) " Materials education for the 21st century work force "http://**www.mrs.org/publications/epubs/proceedings/fal2004//pp/pp5-1.pdf**
- Mannermaa , M. (1996) "On the way to the knowledge – intensive society : societal and education development paths in frame work of futures studies " Scandinavian **Journal of educational Research** , vol (40) , n1 , p25 – 41 Mar 1996.
- Quirk , E. ، Young , H. (1990) " The impact of JRA on children , adolescents and their families current studies " **Arthritis car research** , vol (1) , p 36-43, Mar 1990 .
- Ramlagan , p. (1993) " future studies and its impact on eductation and society in the 21st century (twenty first century)" **Dissertation Abstracts international** , vol 54-03 A , p . 798 .
- Toffler , A. (1964) The culture consumers art and affluence in America , New York .
- …….. (1970) **Future Shock ,**New York , Antional general company .
- Toffler , A. &H (1994)"**Creating a new Civilization** , New York Turner publishing . INC
- …… (1995) War and inti war making sense of today s global chaos , New York ,warner company .
- Wildman , p. (1998)" futures praxis : consulting and teaching futures studies through the word wide web " **American Behavioral scientist** , vol (42) , p. 505 – 513, Nov

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الخامس:

أثر استخدام الواجبات المنـزلية الأصيلة في تنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء

إعداد :

أ.د/نضال بنت شعبان الأحمد
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية جامعة الملك سعود

أ / نورة بنت محمد راشد السبيعي
قسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية جامعة الملك سعود

أثر استخدام الواجبات المنـزلية الأصيلة في تنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء

أ.د/ نضال بنت شعبان الأحمد أ/ نورة بنت محمد بن راشد السبيعي

• **ملخص البحث** :

تتضح أهمية هذا البحث في الحاجة لمحاولة التعرف على مدى نجاح الواجبات المنزلية التي تستند لبعض لمعايير الانجاز الأصيلAuthentic Achievement التي تم اختيارها في هذه الدراسة وهي : عمق المعرفة، مهارات مستويات التفكير العليا، ربط خبرات المتعلم بالحياة خارج حدود المدرسة في تنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي، وبالتالي استثمار هذا النوع من الواجبات لتحقيق أهداف التعلم الذاتي؛ وذلك بهدف معرفة أثر استخدام الواجبات المنزلية الأصيلة في تنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طالبات الصف الأول الثانوي في مادة الفيزياء، وفي سبيل تحقيق ذلك تمت محاولة الإجابة عن السؤال: ما أثر استخدام الواجبات المنزلية الأصيلة في تنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طالبات الصف الأول ثانوي في مادة الفيزياء ؟. وللإجابة عن سؤال البحث تم بناء: ١. دليل المعلمة في استخدام الواجبات المنزلية الأصيلة ٢. ستة واجبات منزلية أصيلة في موضوعي (القوة) و(الشغل والطاقة) بمعدل واجبان لكل معيار، بالإضافة إلى تصميم بطاقات تقييم ذاتي لكل واجب أصيل تم بناؤه، كما تم استخدام أداة جاهزة وهي مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي لـ ججليلمنيو (Guglielmino,1977). تم استخدام المنهج شبه التجريبي على عينة عمدية في أحد المدارس الحكومية في مدينة الرياض وذلك خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (١٤٢٩ -١٤٣٠هـ). وقد أشارت النتائج إلى أنه : توجد فروق دالة إحصائيًا عند مستوى دلالة إحصائية $\alpha \leq$ ٠.٠٥ بين متوسطات درجات القياس البعدي لدى طالبات المجموعة التجريبية والضابطة في مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي وذلك لصالح المجموعة التجريبية.

كلمات مفتاحية : الاتجاه - التعلم الذاتي - التعلم الأصيل - الثانوي – الفيزياء - الواجبات المنزلية الأصيلة.

Using Authentic home works to develop tenth grade physics students' attitude toward Self-Learning

Abstract

This research investigates the effect of Using Authentic home works to develop tenth grade physics students' attitude toward Self-Learning. In order to achieve this the researchers tried to answer the following question: What is the effect of Using Authentic home works on developing tenth grade physics students' attitude toward Self-Learning?.To answer the research question, and to test its assumptions, the semi-experimental methodology was used. A teacher guide, and six authentic home works were created. In addition, designing self-evaluation cards for each assignment. Moreover, using ready-made tool, comprised in Guglielmino scale for measuring attitude towards self-learning.Result indicated the following: There are significant differences at the level of statistical significance $\alpha \leq 0.05$ between the mean scores of posttest measurement with the students in the experimental group and the control group in the scale

of the attitude towards self-learning in favor of the experimental group. In light of these result, a number of recommendations were made.

Key words:Attitude - Authentic Assignment - Authentic Learning – Physics - Secondary School - Self-Learning

• المقدمة:

تُعد دراسة العلوم من المجالات التي تساعد المتعلم على أن يسلك سلوك العلماء أثناء بحثه عن حلول للمشكلات التي تواجهه واكتشافه للمفاهيم العلمية، ومن هذا المنطلق كان لا بد من توسيع قدرات المتعلم ومهاراته ومساعدته على صنع قراراته ومواجهة مشكلات الحياة اليومية؛ وذلك بالتخلي عن الأساليب التربوية التقليدية في تدريس العلوم والتي تُعنى بتلقين المعرفة واستظهارها إلى أساليب تهتم بتطبيق المعرفة و تنمية مهارات مستويات التفكير العليا.

ويشير زيتون (١٩٩٤م) إلى أن المهمة الأساسية في تدريس العلوم هي تعلم الطلبة كيف يفكرون، لا كيف يحفظون المقررات والكتب الدراسية عن ظهر قلب، وهذا ما يتفق مع مدخل التعلم الأصيل Approach to Authentic Learning الذي يعتمد على الفهم العميق للمعرفة ومناقشة مشكلات الحياة الحقيقية خارج حدود الصف الدراسي(Mims, 2003).

وتؤكد النظرية الأصيلة Authentic Theory المشتقة من الفلسفة البنائية على أنه كلما دُربَّ المتعلم على استخدام عقله استخداما حسنا كان إنجازه أصيلا، ويعتمد الإنجاز الأصيل Authentic Achievement على خمسة معايير، هي: عمق المعرفة، مهارات مستويات التفكير العليا، ربط خبرات المتعلم بالحياة خارج حدود المدرسة، المحادثة الجوهرية، التأييد الاجتماعي لانجاز المتعلم (Newmann & Wehlage, 1993)، وكنتيجة لظهور هذا الاتجاه الجديد كان لابد من إعادة النظر في كافة عناصر المنهج وفقا للمنظور الأصيل بما في ذلك الواجبات المنزلية والتي تُعد وسيلة من وسائل التقويم.

وهذا ما أشار إليه تقرير أعده أوسبورن وديلون (٢٠٠٨م) لمؤسسة نفيلد بعنوان "التربية العلمية في أوروبا: رؤية ناقدة" حيث أكدت التوصية السادسة للتقرير بضرورة تطوير أدوات وأساليب تقويم المهارات والمعارف والكفايات المتوقع أن يكتسبها المواطن المثقف علميا؛ وذلك بأن تتضمن مقررات العلوم أدوات تقويمية تمكن المتعلم من ممارسة مهارات التفكير العليا ، بدلا من التركيز على تقويم المتطلبات المعرفية الدنيا التي تدعم التعلم الاستظهاري.

وقد أشارت عدة دراسات إلى فاعلية التقويم الأصيل في تحسين عملية التعلم كدراسة فيث و باتريسا و تود (Faith, Patricia & Todd, 2004) التي هدفت إلى معرفة أثر استخدام طرق التقييم الأصيل مقارنة بطرق التقييم التقليدية، إلى تفضيل المتعلمين لطرق التقييم الأصيلة مقارنة بطرق التقييم التقليدية، ذلك أن أساليب التقييم الأصيل أتاحت لهم فرصة وضع الفرضيات، والعمل ضمن مجموعات، بالإضافة إلى تنميتها شعورهم بالاستقلالية، كما وضحت

دراسة إيجلاند (Egeland, 1995) التي كان من أهدافها معرفة أثر استخدام أساليب التقييم الأصيل على تحصيل طلاب الصف الخامس في مادة العلوم (وحدة الفيزياء) وجود تحسن في تحصيل طلاب المجموعة التجريبية في جزء الاختبار المتعلق ببناء المتعلمين لإجاباتهم.

وبذلك يتفق المبدأ الذي يقوم عليه التقويم الأصيل مع اللائحة الثالثة في مذكرة تقويم الطالب الصادرة عن اللجنة العليا لسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية والتي تشدد على ضرورة أن تقيس أدوات التقويم بما فيها الواجبات المنزلية قدرة المتعلم المعرفية والاستيعابية والتطبيقية والتحليلية والتركيبية والتقويمية، وقدرته على حل المشكلات، والتفكير السليم، والتعلم الذاتي، والتعلم المستمر (وزارة التربية والتعليم، ١٤٢٩هـ). وهذا ما تسعى الواجبات المنزلية الأصيلة لتحقيقه. فالواجبات التي تستند إلى المعايير الأصيلة تمكن المتعلمين من استخدام كل من مهارات التفكير العليا، وعمق المعرفة، وربط الموضوعات بالعالم الخارجي، و في تبادل الأفكار والتعاون مع الآخرين (Gross & Nietz, 1999).

وقد أكدت عدة دراسات على دور الواجبات المنزلية الأصيلة في تحسين عملية التعلم كدراسة كادرو و يارون ولينهارت (Cuadro ,Yaron & Leinhardt, 2007) والتي هدفت إلى تحليل أنماط التعلم في كلية الكيمياء لبناء نموذج لتعلم العلوم، وقد أظهرت النتائج دور الواجبات الأصيلة في تحسين التعلم داخل الفصول الدراسية في الكلية، كما أكدت دراسة هيك وهولمان (Heck & Holleman, 2003) على دور الأنشطة الأصيلة في الفيزياء والرياضيات في التوصل إلى استنتاجات شبيهه باستنتاجات العلماء من خلال جمع البيانات وتنظيمها وتفسيرها بدلاً من مجرد تدوين النتائج التجريبية، كما أن الواجبات الأصيلة تحفز المتعلمة على الفهم العميق بدلا من مجرد الإلمام بحقائق مجردة أو أفكار محدودة وسطحية، وهذا ما أشارت إليه نتائج دراسة بكار والأحمد (١٤٢٣هـ) التي أكدت على أن الواجبات المنزلية الأصيلة تجلي المغالطات الفكرية وسوء الفهم، كما أشارت دراسة جرووس ونيتز (Gross & Nietz, 1999)والتي هدفت إلى تحديد المعايير التي تجعل الواجب المنزلي أصيلا في مادة الكيمياء إلى المستوى العالي الذي أظهرته نتائج واجبات المتعلمين في القدرة على إجراء معالجة منطقية للمعلومات، وتنظيمها، وتقويمها، كما أكدت دراسة هيتنر (Hittner, 1999) والتي هدفت إلى استخدام المتعلمين لمهارات التفكير الناقد في مسح سمات الشخصية كواجب منزلي على أن الواجبات المنزلية الأصيلة لها أثر فعّال في إثارة وتنمية التفكير الناقد.

كما تُعد الواجبات المنزلية نشاطاً لتحقيق التعلم الذاتي وهذا ما إليه أشارت دراسة جوردن (Gordon, 1999) التي هدفت إلى الانتقال من مفهوم الواجب التقليدي إلى الواجب الذي يجعل المتعلم نشيطا ومفكرا ومبدعا إلى أهمية الواجبات الأصيلة في زيادة استقلالية المتعلمين، واعتمادهم على أنفسهم، والاستفادة من المصادر المكتبية، كما أكدت دراسة (ياركندي، ١٤٢٥هـ) والتي هدفت إلى استقصاء فاعلية الواجبات المنزلية في تنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي في برنامج إعداد معلمات اللغة الإنجليزية في كليات التربية للبنات،

فأسفرت النتائج عن تفوق المجموعة التجريبية على المجموعة الضابطة. وتؤكد هذه النتائج فاعلية استخدام الواجبات المنزلية في ضوء معايير محددة في تنمية اتجاه إيجابي نحو التعلم الذاتي، كما أكد وارتن (Warton, 1997) على أن الواجبات المنزلية تقوم بدور هام في ممارسة المتعلمين لمهارات التنظيم الذاتي، كما أن لها دور كبير في فهم المتعلمين لمفهوم المسؤولية.

وفي هذا الصدد كان لا بد من تفعيل التعلم الذاتي من خلال الواجبات المنزلية خاصة تلك الواجبات المستندة إلى معايير الإنجاز الأصيل والتي ستعمل على لجوء المتعلم إلى مصادر أخرى للتعلم بنفسه ويكون بذلك مسئولا عما يتعلمه قادراً على استخدام مهارات التنظيم، والتفكير العلمي، وحل المشكلات ليصبح فردا يفكر بعمق يستطيع تحليل ما تعلمه وتقييم عمله (كنيب، ٢٠٠٦م)، فالتعلم الذاتي من الأساليب التي يُوصى باستخدامها في تعليم العلوم وذلك ما أكدته دراسة نشوان (١٩٨٨م) حيث هدفت هذه الدراسة إلى الكشف عن أثر استخدام طريقة التعلم الذاتي بالاستقصاء الموجه على تحصيل طلاب المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض للمفاهيم العلمية، وقد أسفرت النتائج عن ارتفاع متوسط المجموعة التجريبية والتي تعلم أفرادها ذاتيا بالاستقصاء الموجه مقارنة بالمجموعة الضابطة التي تعلم أفرادها بالطريقة التقليدية، لذا أوصى الباحث باستخدام هذه الطريقة في تعليم العلوم.

ولذا جاء البحث الحالي ليلقي الضوء على مدى نجاح الواجبات المنزلية الأصيلة في تنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي، وبالتالي إمكانية اعتبارها أسلوبًا من أساليب التعلم الذاتي الممكن تطبيقها في مراحل التعليم العام.

- **مشكلة البحث** :

تحددت مشكلة البحث من خلال نتائج تقرير نشره المجلس الكندي للتعلم (Canadian Council on Learning, 2009) بهدف الإجابة عن السؤال التالي: "هل هناك فائدة أكاديمية من إعطاء الواجبات المنزلية للمتعلمين في مراحل التعليم العام الثلاث؟ " حيث أشارت نتائج تحليل (١٨) دراسة نُشرت مابين العام ٢٠٠٣م إلى العام ٢٠٠٧م، بالإضافة إلى (٤٨) مقالا منشورا مابين العام ٢٠٠٦ م إلى ٢٠٠٧م إلى أنه يمكن أن تكون الواجبات مفيدة للطلاب من الصف الثامن وما فوق طالما أنها ليست مجرد تعلم عن ظهر قلب، واستظهار للمعرفة.

لذا جاء هذا البحث كاستجابة للنتائج التي تم الحصول عليها من التقرير السابق، وذلك لمعرفة أثر الواجبات المنزلية الأصيلة في تنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي، خاصة وأن هذا النوع من الواجبات يعتمد على إثارة التفكير والبحث والتقصي بالإضافة إلى أن استثمار الواجبات المنزلية في مزاولة التعلم الذاتي غير مكلف ويراعي اقتصاديات التعليم.

ولكن بالنظر لواقع تطبيق الواجبات المنزلية نجد أن الواجبات المنزلية في مواد العلوم لا تساهم في تعلم الطالب ذاتيا وهذا ما أشارت إليه دراسة (العبدالرحمن، ١٤٢١هـ) والتي تؤكد على أن الواجبات المنزلية في مدارس التعليم العام لا تساعد المتعلم على الاعتماد على النفس بل أنها تركز على تعويد المتعلم على الحفظ دون التركيز على الفهم.

وهذا أيضاً ما تم التوصل إليه من خلال دراسة استطلاعية تم إجراءها لمعرفة الهدف من إعطاء الواجبات المنزلية في مادة الفيزياء من وجهة نظر طالبات المرحلة الثانوية ومعلمات مادة الفيزياء وقد أسفرت النتائج عن تأكيد غالبية المعلمات والطالبات على أن الهدف من الواجبات هو تثبيت المعلومات وتسهيل حفظها وهذا يتنافى مع الدور الجديد للمتعلِم والذي تغير من كونه متلق سلبي إلى شخص إيجابي نشط، ويتنافى أيضا مع طبيعة مادة الفيزياء التي تتطلب استخدام مهارات التفكير العليا، وأسلوب حل المشكلات.

كما أن التعلم الجيد هو الذي يتيح للمتعلم فرصاً لأن يتعلم بنفسه ويكتشف لنفسه (عبدالهادي، ٢٠٠٠م)، وذلك ما يتفق مع استخدام أساليب حديثة متمثلة في الواجبات المنزلية الأصيلة التي تتطلب استخدام مهارات التفكير العليا، وتساعد المتعلم في ربط ما يتعلمه بمجريات حياته اليومية فيكون بذلك منتجا للمعرفة لا متلقيا لها وفي التعلم الذاتي القائم على مشاركة المتعلم النشطة والفاعلة في عملية التعلم خاصة وأن مادة الفيزياء مجال خصب لإثارة تفكير وخيال المتعلم.

ومما سبق يمكن تحديد مشكلة البحث في الإجابة عن السؤال التالي:

ما أثر استخدام الواجبات المنزلية الأصيلة في تنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طالبات الصف الأول ثانوي في مادة الفيزياء ؟

- **أهداف البحث**:
  - قياس أثر استخدام الواجبات المنزلية الأصيلة في تنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طالبات الصف الأول ثانوي في مادة الفيزياء.

  ويتفرع من هذا الهدف الرئيس الهدف الفرعي التالي:
  - تصميم واجبات منزلية أصيلة لفصلي (القوة) و (الشغل والطاقة) في مادة الفيزياء للصف الأول الثانوي تعكس المعايير التالية: (عمق المعرفة، مهارات مستويات التفكير العليا، الواقعية والارتباط بالعالم خارج أسوار المدرسة).
- **فروض البحث**:

  لا توجد فروق دالة إحصائياً عند مستوى دلالة إحصائية $\alpha \leq ٠.٠٥$ بين متوسطات درجات القياس البعدي لدى طالبات المجموعة التجريبية (التي أعطيت واجبات منزلية تستند لمعايير الإنجاز الأصيل) والضابطة (التي أعطيت واجبات منزلية بالطريقة التقليدية) في مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي.
- **أهمية البحث**:
  - التعرف على مدى نجاح الواجبات المنزلية التي تستند لمعايير الانجاز الأصيل في تنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي، وبالتالي استثمار الواجبات المنزلية الأصيلة لتحقيق أهداف التعلم الذاتي.
  - إتاحة الفرصة للمعلمين والمعلمات للخروج عن نمط الواجبات المنزلية التقليدية من خلال التجديد والابتكار الذي تتيحه هذه الواجبات، مما يزيد من التفاعل النشط بينهم وبين المتعلمين والمتعلمات.
  - تبصير المتعلمين والمتعلمات بدورهم الإيجابي في عملية التعلم من خلال إنجازهم لواجبات غير تقليدية تساعدهم على اكتساب كيفية التعلم و على

توظيف المعرفة في حياتهم اليومية خارج حدود المدرسة، بالإضافة إلى تعويدهم على استخدام مصادر تعلم أخرى غير الكتاب المدرسي، مما يعزز ثقتهم بأنفسهم وينمي حس المسئولية لديهم كما تتيح هذه الواجبات أيضا الفرصة لاستخدام طرق تعلم جديدة كخرائط المفاهيم، وشكل (Vee) المعرفي، وأسلوب حل المشكلات.

- لفت أنظار مخططي المناهج الدراسية بشكل عام ومناهج العلوم بشكل خاص إلى ضرورة الأخذ بمدخل التعلم الأصيل والتعلم الذاتي أثناء تخطيط المناهج، لإيجاد مناهج تمكن المتعلم من مواجهة تحديات هذا العصر.

• مصطلحات البحث:

• **الواجبات المنزلية الأصيلة** Authentic Assignment:

تشير بكار (١٤٢١هـ) إلى أن المقصود بالانجاز الأصيل أي نشاط يهدف إلى أن ينتج المتعلم المعرفة بدلاً من أن يسترجعها مستخدما أسلوب الاستقصاء، للتوصل إلى معرفة جوهرية ذات معنى وقيمة في حياة المتعلم بدلاً من التركيز على المعرفة لمجرد النجاح في المدرسة. ويعرّف مولر (Mueller, 2005) التقييم الأصيل بأنه عبارة عن المهمات والنشاطات الحياتية الحقيقية التي يزاولها المتعلمون، وتُظهر تطبيقا ذا معنى للمعرفة والمهارات الضرورية، وتتضمن هذه المهمات الحقيقية تحليلات وجمع ملاحظات حول العالم الواقعي.

أما الواجبات المنزلية الأصيلة فيعرّفها المختبر الإقليمي التربوي المركزي الشمالي (North Central Regional Educational Laboratory, 2009) بأنها مهام منزلية تشبه المهام التي تُطبق في المواقف غير المدرسية كالأعمال التي تُنفذ في المنزل، أو المؤسسات، أو أماكن العمل، و تحتاج هذه المهام إلى تطبيق مجموعة واسعة من المعارف والمهارات، وفي كثير من الأحيان تسد هذه المهام حاجة حقيقية للمتعلمين ويظهر ذلك بشكل ملموس على الناتج النهائي للواجب، وعادة ما تشمل الواجبات الأصيلة تحديات عقلية عليا تتطلب استخدام مهارات التفكير العليا كالفهم و التركيب، والتحليل، وحل المشكلات.

وتم تعريفها إجرائياً بأنها الأنشطة المتعلقة بموضوعي (القوة) و (الشغل والطاقة) في مقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي والتي تُكلف المعلمة طالباتها القيام بها، بحيث يعكس كل نشاط من هذه الأنشطة معيار أو أكثر من معايير الإنجاز الأصيل الثلاثة وهي عمق المعرفة، و مهارات مستويات التفكير العليا، و الواقعية والارتباط بالحياة خارج أسوار المدرسة، بحيث تؤدي كل طالبة المهمة المطلوبة بمفردها خارج المدرسة لأنها تحتاج إلى وقت وجهد في إنجازها مستفيدة من مصادر التعلم المختلفة الموجودة في بيئتها.

• **الاتجاه** Attitude:

الاتجاه هو الموقف الذي يتخذه الفرد أو الاستجابة التي يبديها إزاء شيء معين أو حديث معين أو قضية معينة إما بالقبول أو الرفض أو المعارضة ؛ نتيجة مروره بخبرة معينة،وتتسم الاستجابات بالقبول بدرجات متباينة أو بالرفض بدرجات متباينة أيضا " (شحاتة والنجار ، ٢٠٠٣م)،ويُعرّف إجرائيا بأنه استجابة طالبات الصف الأول الثانوي لعبارات مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي

المستخدم إما بالتأييد أو الاعتراض وذلك لمعرفة مدى تأثير الواجبات المنزلية الأصيلة، والتقليدية على إتباعهن لأسلوب التعلم الذاتي في مادة الفيزياء، بحيث يُقدّر الاتجاه الايجابي بالاستجابات المرتفعة والاتجاه السلبي بالاستجابات المنخفضة التي تحصل عليها الطالبة في هذا المقياس.

- **التعلم الذاتي** Self-Learning:

ويعرفه اللقاني والجمل(١٩٩٦م،ص٧٠) بأنه:" أسلوب من أساليب التعلم يسعى فيه المتعلم لتحقيق أهدافه عن طريق تفاعله مع المادة التعليمية ويسير فيها وفق قدراته واستعداداته وإمكاناته الخاصة مع أقل توجيه من المعلم".

ويُعرَّف إجرائياً بأنه العملية التي تحاول فيها طالبة الصف الأول الثانوي اكتساب قدراً من المعارف والمفاهيم والاتجاهات في مادة الفيزياء مستخدمة مصادر تعلم مختلفة (كالمكتبة، الشبكة العالمية للمعلومات (الانترنت)، الخبرات الشخصية وغيرها) لتحقيق أهداف التعلم الأصيل دون مساعدة مباشرة من المعلمة.

- **الخلفية النظرية للبحث**:

- **الواجبات المنزلية الأصيلة** Authentic Assignment:

ترى ساناتولوفا وساناتولوف (Sanatullova & Sanatullov, 2009) أن الواجب يُعد أصيلاً عندما:

- يقوم المتعلمون ببناء إجاباتهم بدلاً من اختيار إجابة من عدة خيارات مقدمة لهم.
- يحاكي تحديات تواجه المتعلمين في العالم الحقيقي.

ولتحديد الشروط الواجب توافرها في الواجبات المنزلية الأصيلة طرحت باث (Bathe, 2006) السؤال الذي يفكر به أي مربي يريد استخدام الواجبات الأصيلة مع طلابه وهو: "كيف أتأكد من أن الواجب الذي صممته أصيلٌ؟" وترى باث Bathe أن الشروط التي اقترحها جرانت ويجنس (Grant Wiggins, 1998) في كتابه التقييم التربوي "Educative Assessment " ليكون التقييم أصيلا هي ذات الشروط التي يجب أن تتوفر في الواجبات المنزلية الأصيلة، وتتحدد في ستة شروط، هي كما يلي:

- أن يكون واقعيًا بحيث يتطلب تطبيق معارف ومهارات المتعلم في مواقف الحياة اليومية.
- أن يكون مبتكرًا ويتطلب إصدار حكم، حيث يجب على المتعلم استخدام معرفته ومهاراته بحكمة لحل المشكلات كالحاجة إلى تصميم خطة، كما أن الحلول يجب ألا تتبع إجراءات وطرق روتينية تقليديةٍ.
- أن يتطلب من المتعلم القيام بتطبيقات عملية بدلاً من تكرار وإعادة ما تم تدريسه، فعلى المتعلم القيام بالبحث والاستقصاء.
- أن يحاكي الواجب السياق الذي يتم فيه عمل المحترفين في مكان العمل أو في الحياة اليومية أو في الحياة الشخصية، فيحتاج المتعلمون للمرور بخبرات حقيقة في سياق الأعمال التي تُمارس في الحياة اليومية.

- يحتاج من المتعلم تطبيق سلسلة من المهارات بكفاءة وفعالية في حل المشاكل المعقدة.
- يسمح بالتغذية الراجعة وإعادة التدريب للتوصل إلى حل المشكلة.

ويوجز الخليلي (١٩٩٨م) أهم المحكات التي يجب أن تتوفر في المهمات حتى تكون أصيلة فيما يلي: أن تكون أساسية Essential، أي: أن تكون من المنهج وتهتم بالصورة الكبرى للموضوع وليس تفاصيله، وأن تكون حقيقية Authentic، أي: تركز على مشكلات من واقع حياة المتعلم ويرى فيها هذا المتعلم أهمية وقيمة تستدعي استخدام المعارف والمهارات المكتسبة من المنهاج في معالجتها، كما يجب أن تكون ثرية Rich، أي: أن معالجتها تخلق مشكلات جديدة وتثير قضايا واحتمالات واسعة، ولا بد أن تكون محفزة Engaging، أي: تثير الفكر وتحفز المثابرة وتدعو إلى إشراك المتعلمين في صنع القرارات وتتيح لهم فرصة الحوار والمشاركة والتفاعل فيما بينهم، وأن تكون منشطة Active، وأن تكون قابلة للتنفيذ Feasible، أي: أن تزود المتعلمين بنشاطات تتناسب مع قدراتهم التطورية، كما لا بد أن تكون منصفة أو عادلة Equitable، أي: تسمح وتشجع مختلف أنماط التفكير بشكل منصف، بالإضافة إلى أنها يجب أن تكون منفتحة Open، أي: أن تتسع لاحتمالية تعدد الإجابات الصحيحة لها والتي يمكن التوصل إليها بطرق مختلفة.

ولتحديد خصائص الواجبات الأصيلة وضع وو وهرينجتون واوجوستينوه وريفس (Woo, Herrington, Agostinho & Reeves, 2007) عددًا من الخصائص التي تتميز بها الأنشطة والمهام الأصيلة، هي كما يلي:

- مرتبطة بحياة المتعلمين وذات قيمة.
- المهام المعقدة تحتاج إلى وقت أطول من المتعلمين لإتمام تنفيذها.
- تتيح للمتعلمين دراسة المهمة أو المشكلة من زوايا مختلفة، وذلك باستخدام مجموعة من الموارد.
- تتيح الفرصة للتعاون بين المتعلمين.
- توفر فرصة التفكير والتأمل Reflection.
- متكاملة يمكن تطبيقها في مجالات مختلفة، وأبعد من أن تؤدي إلى نتائج محددة النطاق.
- تُدمج بسلاسة مع عملية التقييم، فهي وجه مكمل للتقييم الأصيل.
- الابتكار والإبداع في التوصل إلى مخرجات ذات قيمة في حد ذاتها.
- تسمح بتعدد وتنوع الحلول.

- **المعايير التي تستند إليها الواجبات المنزلية الأصيلة**:

تحقق الواجبات المنزلية أهدافا حقيقية لدى المتعلمين إذا استندت على معايير وشروط محددة (Kohn, 2007؛ يار كندي، ١٤٢٥هـ)، وقد بيّنت بكار والأحمد (١٤٢٣هـ) استناد الواجبات المنزلية الأصيلة إلى معايير الإنجاز الأصيل، والتي أوردها نيومن وويلاج (Newmann & Wehlage, 1993) على النحو التالي:

- مهارات مستويات التفكير العليا.
- عمق المعرفة.

- الواقعية والارتباط بالعالم خارج أسوار المدرسة.
- المحادثة الجوهرية.
- التأييد الاجتماعي لإنجاز المتعلم.

• **التعلم الذاتي والواجبات المنزلية**:

تهدف الواجبات المنزلية لتعزيز المعارف الأساسية لدى المتعلمين، ويمكن استعمالها على نحو أكثر فعالية بأن تكون الواجبات المنزلية حافزًا للمتعلمين لعملية المبادأة الذاتية والتوجيه الذاتي لعملية التعلم (Zimmerman, Pintrich & Zeidner, 2000)، كما أن للواجبات المنزلية دورًا في دعم عملية التعلم، وتحسن كل من التفكير الناقد وتكوين أو بناء المفاهيم، ومعالجة أو تجهيز المعلومات، بالإضافة إلى فعاليتها في توجيه المتعلم توجيهًا ذاتيًا، وزيادة قدرته على الانضباط الذاتي، وتنظيم وقته بصورة مثلى، وتنمية رغبته في البحث، وزيادة استقلاليته في حل مشكلاته (زيتون، ٢٠٠٣م).

فأداء الواجبات المنزلية عملية ذاتية تتم عن طريق الجهود التي يبذلها المتعلمون حتى يتوصلوا إلى المعرفة عن طريق جهدهم الذاتي (زيتون، ٢٠٠١م).

ومما تجدر الإشارة إليه أن أداء الواجبات المنزلية وتطبيق أسلوب التعلم الذاتي كلاهما يحتاج إلى تغذية راجعة ليحققا الأهداف المرجوة بأفضل صورة ممكنة. والتغذية الراجعة تعني "العملية التي تهدف إلى إجراء التعديلات اللازمة في الوقت المناسب لتسير العملية التعليمية في الاتجاه الصحيح، وتقوم على أساس التعرف على الصعوبات التي تواجه المتعلم ومحاولة التغلب عليها والتعرف على نقاط القوة وتعزيزها ونقاط الضعف وتلافيها، وتسمى تلك العملية عملية تصحيح المسار" (اللقاني والجمل، ١٩٩٦م، ص٧٨).

وتوضح يار كندي (١٤٢٥هـ) مدى مساهمة الواجبات المنزلية في إكساب المتعلمين مهارات التعلم الذاتي من خلال ما يلي:

- تجهيز واجبات منزلية في شكل مواقف تعليمية تُستَثار فيها دوافع المتعلم مع إعطائه حرية استخدام المصادر المتنوعة لزيادة قدرته على الاعتماد على النفس للوصول إلى تحقيق أهداف التعلم.
- يمكن عن طريق تنوع الواجبات المنزلية مراعاة الفروق الفردية، ليتمكن كل متعلم من التعلم تبعًا لقدراته واستعداداته، وبالتالي قضاء الوقت الذي يتناسب وسرعته الذاتية في إنجاز الواجب المنزلي المطلوب حيث إن اقتصار الدراسة على المحاضرة يقيد المتعلم بمدة محدودة قد لا يتناسب مع اختلاف السرعة الذاتية لكل متعلم.
- متابعة الواجبات المنزلية واستخدام معايير محددة سلفاً في تصحيحها يجعل المعلم على معرفة تامة بمستوى كل متعلم.
- تتيح الواجبات المنزلية مشاركة المتعلم في الحصول على المعلومات من مصادرها الأصلية واشتقاق ما يناسب قدراته وحاجاته، والابتعاد عن دور المستقبل للمعلومات فقط.
- تساعد الواجبات المنزلية المتعلم على التقويم الذاتي للتعرف على مواطن الضعف لديه، مما يجعله يعمل على علاجها ذاتيًا أو بمساعدة المعلم، كما أن

إدراك المتعلم لنقاط ضعفه ذاتيًا يثير لديه الدافعية للتحسن وتجنب الشعور بالفشل أو النقص.

- تعويد المعلم المتعلم على تحمل المسؤولية في اختيار الأساليب والأشكال المختلفة لعملية التعلم لتحقيق الأهداف المتنوعة للواجبات المنزلية.

- **مواد وطريقة العمل**:

- **منهج البحث**:

تم استخدام المنهج شبه التجريبي. وبذلك تم تقسيم عينة البحث إلى مجموعتين: أحدهما تجريبية وأعطيت واجبات منزلية أصيلة تعكس ثلاثة معايير هي: (عمق المعرفة، مهارات مستويات التفكير العليا، الواقعية والارتباط بالعالم خارج أسوار المدرسة)، والأخرى مجموعة ضابطة تم إعطائها واجبات منزلية تقليدية (التي اعتادت المعلمة إعطاؤها الطالبات والمقصود بها في هذا البحث أسئلة نهاية موضوعي (القوة) و(الشغل والطاقة).

- **مجتمع البحث**:

تكون مجتمع البحث من جميع طالبات الصف الأول الثانوي بمدينة الرياض والبالغ عددهن (٢٩٠٠٤) طالبة، خلال الفصل الأول للعام الدراسي (١٤٢٩هـ - ١٤٣٠هـ)(وزارة التربية والتعليم، ١٤٣٠هـ).

- **عينة البحث**:

تم اختيار المدرسة التي طُبقت فيها التجربة عمدياً، وسبب اختيار العينة بشكل عمدي هو حاجة موضوع البحث إلى توفير البيئة المناسبة لتطبيق التجربة كاختيار مدرسة تسمح ظروف طالباتها وخلفيتهنّ الثقافية باستخدام الشبكة العالمية للمعلومات (الانترنت)، ووجود مكتبة مدرسية وغير ذلك من مصادر التعلم، وعلى ذلك تم اختيار المدرسة الخامسة والعشرين الثانوية الحكومية في حي الورود شمال مدينة الرياض، وبذلك تم اختيار فصلان من فصول الصف الأول الثانوي عشوائيا، فصل مثّل المجموعة الضابطة وفصل آخر مثّل المجموعة التجريبية وتكونت العينة بشكلها النهائي من (٣١) طالبة في المجموعة التجريبية، و(٣٢) طالبة في المجموعة الضابطة.

- **متغيرات البحث**:

تضمن البحث المتغيرات التالية:

- المتغير المستقل : وهو الواجبات المنزلية (أصيلة / تقليدية).
- المتغير التابع : اتجاه الطالبات نحو التعلم الذاتي.
- المتغيرات التي تم ضبطها قبل التجريب :

- العمر الزمني للطالبات: جميع طالبات المجموعة الضابطة والتجريبية من المستجدات في المرحلة الثانوية، بالإضافة إلى أن جميع أفراد العينة من مواليد العام (١٤١٤هـ)، وقد تم استثناء طالبتين من المجموعة الضابطة وطالبة من المجموعة التجريبية كن من مواليد العام (١٤١٣هـ).
- المحتوى الدراسي: تم تدريس فصلي(القوة) و(الشغل والطاقة) من مقرر الفيزياء للصف الأول الثانوي للمجموعتين الضابطة والتجريبية.

- المعلمة: قامت معلمة المادة بتدريس فصلي(القوة) و(الشغل والطاقة) للمجموعتين الضابطة والتجريبية.
- زمن التجربة: تم تدريس المجموعتين الضابطة والتجريبية في الفصل الأول من العام الدراسي (١٤٢٩ -١٤٣٠هـ)، بموعد دراسة فصلي (القوة) و(الشغل والطاقة) حسب المقرر الدراسي، لمدة ثمانية أسابيع بمعدل حصتين كل أسبوع.
- اتجاه الطالبات نحو التعلم الذاتي: تم تطبيق مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي قبل تطبيق التجربة، وذلك للتأكد من تكافؤ طالبات المجموعتين الضابطة والتجريبية في اتجاهاتهنّ نحو التعلم الذاتي ، وتتضح الفروق في جدول (١) التالي:

جدول رقم (١): نتائج اختبار (ت) لدراسة الفروق بين متوسطات درجات القياس القبلي لدى المجموعة الضابطة والمجموعة التجريبية في مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي.

المجموعة	حجم العينة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
المجموعة الضابطة	٣٢	٣.٥١٧	٠.٤٠٣	٠.٠٨٨	٠.٩٣٠
المجموعة التجريبية	٣١	٣.٥٠٨	٠.٣٦٥		

يتضح من الجدول رقم (١) تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية من حيث مستوى الاتجاه نحو التعلم الذاتي.

- **أدوات البحث**:

١-أدوات تم بناءها، وهي:

- **أولاً: الواجبات المنزلية الأصيلة**:

تم تصميم ٦ واجبات منزلية أصيلة في فصلي (القوة)، و(الشغل والطاقة) وفقاً لمعايير التعلم الأصيل الثلاث التي تم اختيارها، وهي :(عمق المعرفة، مهارات مستويات التفكير العليا، الواقعية والارتباط بالعالم خارج أسوار المدرسة)، بالإضافة لتصميم بطاقات تقييم ذاتي لكل واجب أصيل، وقد تم تحكيمها بعرضها على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس ومعلمات ومشرفات مادة الفيزياء.

- **ثانياً: دليل المعلمة لاستخدام الواجبات المنزلية الأصيلة في فصلي القوة و الشغل والطاقة**:

تم إعداده لتوضيح طريقة استخدام الواجبات المنزلية الأصيلة، و شمل ثلاثة فصول هي كما يلي: الخلفية العلمية والإطار الإجرائي، الواجبات المنزلية الأصيلة وكيفية تنفيذها، الملاحق وشملت طرق التعلم الثلاث المستخدمة في حل الواجبات وهي خريطة الشكل (Vee)، أسلوب حل المشكلات، خريطة المفاهيم وقد تم ضبطه بعرضه على عدد من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس ومعلمات ومشرفات مادة الفيزياء.

جدول رقم (٢): الواجبات المنزلية الأصيلة لفصلي القوة والشغل والطاقة

الفصل	المعيار الذي يعكسه الواجب	سؤال الواجب
القوة	عمق المعرفة	طلبت أم من ابنتها أن تناولها منشفة لتنظيف الأطباق في المطبخ، فقامت الفتاة بسحب طرف المنشفة المتدلي من الطاولة بسرعة وأعطتها لأمها، ولكن هناك شيء استوقف الفتاة إذ كان هناك علبة مياه معدنية ممتلئة ومغطاة فوق المنشفة وعلى الرغم من ذلك لم تسقط عندما سحبت المنشفة من تحتها! لمساعدة هذه الفتاة في تفسير ما حدث قومي بما يلي: أ) إجراء التجربة. ب) توضيح السبب من خلال كتابة تقرير عن التجربة باستخدام مخطط الشكل (V) على أن يبرز المخطط معايير خريطة الشكل (V) التالية: (السؤال الرئيسي – الأدوات - الأحداث - الخطوات - القوانين - المفاهيم - جواب السؤال الرئيسي - المتطلبات القيمية - المشاهدة).
	مهارات مستويات التفكير العليا	أبو البركات هبة الله البغدادي وفخر الدين الرازي وابن سينا علماء مسلمون، برعوا وأبدعوا في فروع العلوم المختلفة، ومن العلوم التي برعوا فيها علوم الطبيعة (الفيزياء)، ولعل من بين أبرز ما توصلوا إليه في هذا المجال قوانين تحكم الحركة شبيهة بقوانين الحركة المعروفة اليوم بقوانين نيوتن الثلاثة. في ضوء هذه العبارة أجيبي عما يلي: أ) اربطي القانون الذي توصل إليه كل عالم من العلماء الثلاثة بما يقابله من قوانين نيوتن مستخدمة الإنترنت في البحث عن المعلومات. ب) مستخدمة أسلوب حل المشكلات من برأيك يجب أن تُنسب إليه قوانين الحركة الثلاثة، على أن تراعي تحديد ما يلي في إجابتك: (صياغة المشكلة في صورة سؤال – الفروض - الحل الذي توصلت إليه موضحة الحجج والأسباب التي أدت إلى اختيار هذا الحل).
	الواقعية والارتباط بالعالم خارج أسوار المدرسة	اكتبي رسالة إلى حكومات العالم ذات النشاطات النووية، توضحين فيها مشاعرك تجاه النشاطات النووية السلمية وغير السلمية، على أن تدعمي موقفك ورأيك بتوضيح الآثار السلبية والإيجابية للتحلل الإشعاعي للمواد المشعة.
الشغل والطاقة	الواقعية والارتباط بالعالم خارج أسوار المدرسة	تخيلي أنك موظفة في قسم الترشيد في وزارة المياه والكهرباء، والمطلوب منك الآن تصميم شعار لترشيد استهلاك الطاقة الكهربائية على أن يشمل الشعار اقتراحًا لأفضل طريقة ممكنة لترشيد استهلاك الطاقة الكهربائية من وجهة نظرك أنتِ.
	مهارات مستويات التفكير العليا	زلزال كبير ضرب منطقة إيران، امتدت آثاره لشبه الجزيرة العربية ونتج عنه تدمير جميع مصادر الطاقة من البيئة المحيطة بك، فماذا تتوقعين أن يحدث؟ اكتبي أكبر عدد من الأفكار والتوقعات التي تترتب على هذا الحدث، وكيف ستؤثر حادثة مثل هذه على حياتك؟
	عمق المعرفة	صممي خريطة مفاهيم عن مفهوم الطاقة، تتضمن ما تعلمته من مفاهيم علمية في فصل الشغل والطاقة، في ضوء المعايير التالية: أ) الهرمية للمفاهيم من المعقد إلى البسيط. ب) الخطوط الطولية والعرضية. ج) الكلمات الرابطة. د) الأمثلة.

• **٢-أداة جاهزة ، وهي:**

مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي: وهو مقياس جاهز من إعداد لوسي ججليلمنيو (Guglielmino, 1977) وقد تم تعديله بعد عرضه على المحكمين. ، وقد تم التأكد من صدقه الظاهري، وصدقه البنائي، كما تم التأكد من ثباته.

• **خطوات تطبيق التجربة**:

- التأكد من تكافؤ المجموعتين الضابطة والتجريبية في اتجاهاتهم نحو التعلم الذاتي، وذلك بتطبيق المقياس القبلي على المجموعتين الضابطة والتجريبية.
- تدريب المعلمة على استخدام الواجبات المنزلية الأصيلة وذلك بشرح الإطار الإجرائي الموضح في دليل المعلمة وشرح طرق التعلم المرفقة بالدليل والتي تضمنت ثلاث طرق هي: خريطة المفاهيم، وخريطة الشكل (Vee)، وخطوات حل المشكلة.
- قامت المعلمة بشرح الطرق الثلاث للمجموعة التجريبية، حيث تم شرح كل طريقة في حصة مستقلة وتم الحضور للمعلمة للتأكد من مدى استيعاب الطالبات للطرق و لمعرفة ما يُشكل على المعلمة في أثناء الشرح.
- قامت معلمة المادة بتطبيق التجربة على المجموعتين الضابطة والتجريبية بمعدل حصتين لمدة ثمانية أسابيع ، حيث تم تطبيق أسئلة نهاية موضوعي القوة والشغل والطاقة على المجموعة، أما المجموعةٍ التجريبية فقد قامت المعلمة بتطبيق الواجبات المنزلية الأصيلة وذلك وفقاً لما يلي:
  - ✓ قامتٍ المعلمةٍ بشرح الدرس بطريقتها المعتادة، وفي نهاية الحصة أجرت نقاشاً بسيطاً حول الواجب المطلوب واسترجاع للمعايير التي يتطلبها الحل والهدف المنشود منه.
  - ✓ قامت المعلمة بتصحيح الواجبات وفقاً للمعايير المحددة لحل الواجب سواء في سؤال الواجب نفسه أو في بطاقة التقييم الذاتي، وتقديم التغذية الراجعة المناسبة.
  - ✓ قامت كل طالبة بجمع الواجبات وبطاقات التقييم الذاتي في ملف واحد.
  - ✓ التطبيق البعدي لمقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي للمجموعتين الضابطة والتجريبية.

• **الأساليب الإحصائية** :

تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لتقدير صدق عناصر أداة البحث، ومعامل ارتباط ألفا كرونباخ لقياس ثبات أداة البحث، واختبار (ت) لعينتين مستقلتين لاختبار فرض البحث.

• **نتائج البحث ومناقشتها**:

سؤال البحث: ما أثر استخدام الواجبات المنزلية الأصيلة في تنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي لدى طالبات الصف الأول ثانوي في مادة الفيزياء ؟

يمكن توضيح إجابة السؤال السابق في الجدول رقم (٣)،يتضح من الجدول رقم (٣) تفوق طالبات المجموعة التجريبية على طالبات المجموعة الضابطة، مما يدل على أن الواجبات المنزلية الأصيلة عملت على تحسين الاتجاه نحو التعلم الذاتي مقارنة بالواجبات المنزلية التقليدية، وبالتالي إمكانية اعتبار هذا النوع من الواجبات أسلوب من أساليب التعلم الذاتي حيث أوضحت النتائج أن استخدام الواجبات المنزلية الأصيلة يعمل على تحسين (الرغبة في التعلم - الثقة في النفس والقدرة على التعلم - المبادأة والاستقلالية في التعلم - قبول تحمل المسئولية - حب التعلم - الابتكار - تقرير المستقبل - القدرة على

إتباع منهجية حل المشكلات) ويتفق ذلك مع نتائج عدة دراسات كدراسة وارتن(Warton, 1997)، ودراسة جوردن (Gordon, 1999)، ودراسة ياركندي (١٤٢٥هـ)، والتي أكدت على فاعلية الواجبات المنزلية في تحسن التعلم الذاتي، ونتائج دراسة (الموجي،١٩٩٧م)، ودراسة (السعادات،١٤٢٤هـ) والتي تشير إلى دور التعلم الذاتي في تنمية التفكير والابتكار.

جدول رقم (٣): يبين الفروق بين متوسطات درجات القياس البعدي لدى طالبات المجموعة التجريبية والضابطة على أبعاد مقياس الاتجاه نحو التعلم الذاتي

أبعاد المقياس	نوع القياس	المتوسط الحسابي (التجريبية - الضابطة)	الانحراف المعياري	قيمة "ت"	
				القيمة	مستوى الدلالة
١ - الرغبة في التعلم	تجريبية	٤.١٦٩	٠.٥٦٠	٥.٢٣٨	◆٠.٠٠٠
	ضابطة	٣.٣٦٣	٠.٦٥٦		
٢ - الثقة في النفس والقدرة على التعلم	تجريبية	٤.٠١٨	٠.٥٣٧	٤.٣٠٩	◆٠.٠٠٠
	ضابطة	٣.٣٢٦	٠.٧٢٢		
٣ - المبادأة والاستقلالية في التعلم	تجريبية	٣.٩٤٨	٠.٦٤٣	٤.٩٦١	◆٠.٠٠٠
	ضابطة	٣.١٣٧	٠.٦٥٤		
٤ - قبول تحمل المسئولية	تجريبية	٣.٨٠٦	٠.٤٤٥	٥.٧٥٢	◆٠.٠٠٠
	ضابطة	٣.١٢٥	٠.٤٩٣		
٥ - حب التعلم	تجريبية	٣.٦٩٠	٠.٥٦٨	٧.٠٥٤	◆٠.٠٠٠
	ضابطة	٢.٦٨١	٠.٥٦٧		
٦ - الابتكار	تجريبية	٤.٢٤٢	٠.٥٢٠	٤.٣١٥	◆٠.٠٠٠
	ضابطة	٣.٥٦٣	٠.٧١٢		
٧ - تقرير المستقبل	تجريبية	٤.٣٢٣	٠.٥٤٩	٣.٩٧٦	◆٠.٠٠٠
	ضابطة	٣.٧٠٣	٠.٦٧٨		
٨ - القدرة على إتباع منهجية حل المشكلات	تجريبية	٣.٦٩٤	٠.٥٦٤	٣.٩٩٠	◆٠.٠٠٠
	ضابطة	٣.٠٩٨	٠.٦٢٠		

◆ دال إحصائيا عند (٠.٠٥)

ويمكن تفسير نتائج تحسن اتجاهات المجموعة التجريبية نحو التعلم الذاتي بعد استخدام الواجبات المنزلية الأصيلة للأسباب التالية:

اختلاف نوعية الواجبات المقدمة للمتعلمات عما اعتدن عليه، حيث شملت هذه الواجبات مواقف ترتبط بحياة المتعلمة وتطالبها بإيجاد الحلول الممكنة لمشاكل واقعية ذات قيمة تواجهها في حياتها اليومية، مما يشعرها بأنها صاحبة قرار وفكر وقادرة على أن تساهم برأيها متخلية عن السلبية التي تفرضها عليها المناهج الدراسية بوضعها الحالي والتي تركز على المستويات المعرفية الدنيا (الحفظ، والفهم، والتطبيق)، فالمتعلمة في هذه النوعية من الواجبات استخدمت مهارات التفكير العليا وأسلوب حل المشكلات، كما أن هذه الواجبات تؤكد على تعدد الإجابات المحتملة في حال الواجبات المفتوحة النهاية مما يشجع المتعلمة على الإبداع وتحدي الذات في أثناء تأدية هذه الواجبات، ويتفق ذلك مع دراسة بكار والأحمد (١٤٢٣هـ) والتي تؤكد أن الواجبات المنزلية الأصيلة تعمل على زيادة التحدي المعرفي و المهاري والانفعالي، والبعد عن الشعور بالرتابة والنمطية.

بالإضافة إلى أنه من خلال عملية التقويم الذاتي تدرك المتعلمة المعايير التي يجب أن تنطبق على إنجازها، ويتيح لها ذلك الفرصة للتعبير عما واجهت من

صعوبات عند أداء بعض الواجبات ويتفق ذلك مع ما أشار إليه خليل (٢٠٠٦م) بأن التقويم الذاتي يعزز لدى المتعلم خصائص الإنسان المفكر، فيمارس التفكير المبدع، ويطبق المعارف التي اكتسبها، فتزداد مهاراته في اتخاذ القرارات الصائبة ويستخدم مهاراته التفكيرية في فهم ذاته.

كما أن هذه الواجبات أتاحت للمتعلمات الفرصة الاعتماد على النفس في عملية التعلم؛ حيث تختار المتعلمة الأسلوب والمصدر الذي يتطلبه انجاز الواجب، وهذا بدوره يمكنها من البحث والإطلاع في مصادر متعددة للمعرفة غير الكتاب المدرسي كالمكتبات، وشبكة المعلومات العالمية (الإنترنت) والتي لجأت إليها الكثير من المتعلمات في حل بعض الواجبات المعطاة، بالإضافة إلى إعطاء المتعلمات الوقت الكافي لتسليم الواجب فالغرض من الواجبات كان تطبيق المتعلمات للمعايير المحددة، وليس مجرد إجراء روتيني يتطلب العقاب في حال عدم إنجازه.

وبذلك من الممكن اعتبار الواجبات الأصيلة أحد الأساليب الفعّالة الممكنة في تنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي وبالتالي من الممكن اعتبارها أحد الأساليب الممكنة لممارسة التعلم الذاتي.

- **التوصيات**:

تم التوصل إلى عدد من التوصيات في ضوء نتائج البحث وأهميته، والخبرة أثناء تطبيق إجراءات البحث هي على النحو التالي:

- دعوة المعلمات إلى استخدام الواجبات المنزلية الأصيلة لتطبيق أسلوب التعلم الذاتي كطريقة غير مكلفة وتراعي اقتصاديات التعليم في مدارس التعليم العام في المملكة العربية السعودية، وذلك لأثرها الواضح في تنمية اتجاهات الطالبات نحو التعلم الذاتي.
- أهمية تعويد المتعلمات على استخدام أسلوب التقويم الذاتي، من خلال استخدام بطاقات التقويم الذاتي في الأنشطة التي تكلف المعلمة بها المتعلمات.
- أن يكون الحكم على الواجب المنزلي في ضوء معايير ومحكات محددة مسبقاً، فبناء أي نظام تقويم يجب أن يعتمد على معايير Standards واضحة ومحددة.
- التركيز على الواجبات المفتوحة الإجابة كحل أمثل لتنمية مهارات التفكير العليا ومهارات التعلم الذاتي لدى المتعلمات.
- ربط الواجبات المنزلية بمشكلات حقيقية في العالم الواقعي، بحيث تمثل المتعلمة دور المحترفين في حل المشكلات من خلال تطبيق المعارف والمهارات التي يتطلبها طبيعة النشاط.
- عدم إعطاء الواجبات المنزلية بشكلها التقليدي في مواد العلوم وخاصة مادة الفيزياء لعدم فائدتها ولأثرها السلبي.
- تزويد المدارس بمصادر التعلم المختلفة كالمكتبات المدرسية ، وشبكة المعلومات العالمية (الإنترنت)، وذلك للبدء بأخذ الواجبات المنزلية الأصيلة كأحد الأساليب الفعالة في تنمية الاتجاه نحو التعلم الذاتي وبالتالي ممارسته كأسلوب للتعلم .

- تطوير نمط الأسئلة التقويمية الموجودة في نهاية كل فصل دراسي في كتب العلوم و الفيزياء بإضافة أسئلة مفتوحة تتطلب استخدام مهارات التعلم الذاتي ومهارات التفكير العليا، وتتطلب معالجة قضايا تتطلب عمق معرفي من قبل المتعلمة.

• المراجع العربية:

- أوسبورن، جوناثان و ديلون، جوستن. (٢٠٠٨م). **التربية العلمية في أوروبا "رؤية ناقدة"**. (ترجمة محمد بن عبد الله الزغيبي). وزارة التعليم العالي: مركز التميز البحثي في تطوير تعليم العلوم والرياضيات.
- بكار، نادية أحمد. (١٤٢١هـ). ممارسة الطالبات المعلمات لمعايير التدريس الحقيقي (الأصيل) بكلية التربية - جامعة الملك سعود.**رسالة الخليج العربي**، (٧٥)، ٩٧ -٩٨.
- بكار، نادية أحمد و الأحمد، نضال شعبان. (١٤٢٣هـ). أثر تدريب الطالبات المعلمات على تصميم(نماذج أصيلة) للواجبات المنزلية وفاعليتها لدى المتعلمات. **رسالة التربية وعلم النفس، (١٧)**، ١١٣ - ١٨٢.
- خليل، محمد الحاج. (٢٠٠٦م). **التقويم الذاتي في التربية**. عمّان: المؤسسة العربية للدراسات والنشر.
- الخليلي، خليل يوسف. (١٩٩٨م). التقييم الحقيقي في التربية. **التربية، ٢٧(١٢٦)**، ١١٨ - ١٣٢.
- زيتون، حسن حسين. (٢٠٠١م). **مهارات التدريس رؤية في تنفيذ التدريس**. القاهرة: عالم الكتب.
- زيتون، كمال عبد الحميد. (٢٠٠٣م). **التدريس نماذجه ومهاراته**. القاهرة: عالم الكتب.
- زيتون، عايش. (١٩٩٤م). **أساليب تدريس العلوم**. عمّان: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- السعادات، خليل بن إبراهيم. (١٤٢٤هـ). اتجاهات عينة من طالبات جامعة الملك سعود نحو التعليم الذاتي. **مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية والدراسات الإسلامية، ١٦(١)**، ٢٣٦ -٢٤٥.
- شحاتة، حسن و النجار، زينب. (٢٠٠٣م). **معجم المصطلحات التربوية والنفسية**. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- العبد الرحمن، لطيفة بنت عبد الرحمن بن محمد. (١٤٢١هـ). **الواجبات المنزلية لمادة العلوم في المرحلة المتوسطة بمدارس البنات بمدينة الرياض:واقعها وأساليب تطويرها**. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة الملك سعود: الرياض.
- عبد الهادي، جودت. (٢٠٠٠م). **نظريات التعلم وتطبيقاتها التربوية**. عمان: الدار العلمية الدولية ودار الثقافة للنشر والتوزيع.
- كنيب، جيزيل مارتن. (٢٠٠٦م).**كي تصبح معلماً أفضل "ثمانية أساليب جديدة ناجحة"**. (ترجمة مدارس الظهران الأهلية). المملكة العربية السعودية: دار الكتاب التربوي للنشر والتوزيع.
- اللقاني، أحمد حسين والجمل، علي أحمد. (١٩٩٦م). **معجم المصطلحات التربوية المعرفة في المناهج وطرق التدريس**. القاهرة: عالم الكتب.
- الموجي، أماني محمد. (١٩٩٧م). مدى فعالية بعض طرق التعلم الذاتي في تدريس الكيمياء على تحصيل طلاب المرحلة الثانوية وتفكيرهم العلمي. رسالة دكتوراه غير منشورة، معهد الدراسات والبحوث التربوية: القاهرة.
- نشوان، يعقوب حسين. (١٩٨٨م). استخدام طريقة التعلم الذاتي بالاستقصاء الموجه على تحصيل المفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. **رسالة الخليج العربي، (٢٦)**، ١ -٢٨.
- وزارة التربية والتعليم. (١٤٣٠هـ). **أحدث البيانات الإحصائية**. تم استرجاعه في ١٤٣٠/٥/١٩هـ على الرابط http://212.71.35.3/actualdata//Default.aspx

- وزارة التربية والتعليم. (١٤٢٩هـ). **لائحة تقويم الطالب**. تم استرجاعه في ١٤٢٩/٥/٢٨هـ على الرابط http://www.moe.gov.sa/training/internet/laehah.htm
- يار كندي، آسيا حامد محمد. (١٤٢٥هـ). فاعلية استخدام الواجبات المنزلية في تنمية الاتجاه نحو التعليم الذاتي في برنامج إعداد معلمات اللغة الإنجليزية في كليات التربية للبنات. **رسالة التربية وعلم النفس، (٢٥)**، ٢٦٩ - ٣٠٩.

• المراجع الأجنبية:

- Bathe, Lisa. (2006). Creating Authentic and Engaging Assignment in your Online Course. University of Illinois. Retrieved May 17,2009,from
- http://www.ion.illinois.edu/resources/pointersclickers/2006_07/Bathe.pdf
- Canadian Council on Learning.(2009).A systematic review of literature examining the impact of homework on academic achievement. Retrieved May 16, 2009, from http://www.ccl-cca.ca/pdfs/SystematicReviews/SystematicReview_HomeworkApril27- 2009.pdf
- Cuadro, Jordi & Yaron, David & Leinhardt, Gaea .(2007)."One Firm Spot":The Role of Homework as Lever in Acquiring Conceptual and Performance Competence in College Chemistry. Journal of Chemical Education. v84 n6 p1047.
- Egeland,P.(1995).The Effect of Auhentic Assessment on Fifth-grade Students Science Achievement and attitudes.PhD thesis, Northern Illinois University.U.S.A.
- Faith,H.,Patricia,S.& Todd,G.(2004).Action Research in the Secondary Science Classroom:Student Response to Differentiated Alternativ Assessment.American Secondary Education.v32 n3 p89-104.
- Gordon, Carlo. (1999).Students as Authentic Researchers: A new Prescription for the high School Research Assignment .School Library Media Research. v2 p1-21.
- Gross, June; Kientz, Susan. (1999). Collaborating for Authentic Learning. Teacher Librarian. v27 n1 p21-25.
- Guglielmino,L.M. (1977) .Development of The Self-direct Learning Readiness Scal .Doctoral. Dissertation. University of Georgia.
- Heck, André & Holleman, André. (2003). Walk like a Mathematician; An Example of Authentic Education. Retrieved November 17, 2009
- http://staff.science.uva.nl/~heck/Research/lopen/walking.pdf from
- Hittner,James.B.(1999).Fostering Critical Thinking in Personality Psychology: The Trait Paper Assignment. Journal of Instructional Psychology, v26 n2 p7-92.

- Kohn, Alfie. (2007).Rethinking Homework. Retrieved May 29,2009,from
- http://www.naesp.org/resources/2/Principal/2007/J-Fp35.pdf
- Mims,Clif. (2003).Authentic learning: A Practical Introduction & Guide for Implementation. Meridian:A Middle school Computer Technologies Journal..Retrieved April 10, 2008, from http://www.ncsu.edu/meridian/win2003/authentic_learning/
- Mueller,Jon.(2005).Authentic Assessment Toolbox "what is Authentic Assessment?" Retrieved April 13, 2009, from http://jonathan.mueller.faculty.noctrl.edu/toolbox/whatisit.htm
- Newmann, F. M., & Wehlage, G. G. (1993). Five standards of authentic instruction. Educational Leadership,v 50 n 7 p 8-12.
- North Central Regional Educational Laboratory. (2009). Authentic Tasks. Retrieved May 20, 2009, from
- http://www.ncrel.org/sdrs/areas/issues/students/atrisk/at4lk3.htm
- Sanatullova, Elvira &Marta, Sanatullov. (2009).Authentic Tasks As a Meaningful and Relevant Framework for Teaching Contemporary Target Culture. Retrieved May 20, 2009, from
- http://www.tblt.org/download/sanatullov_sanatullova.ppt#344,2,AUTHENTICTASKS: DEFINITIONS
- WARTON P.M. (1997).Learning about responsibility: lessons from homework.British Journal of Educational Psychology . v 67 no 2 p 213- 221.
- Woo, Younghee , Herrington, Jan, Agostinho, Shirley & C. Reeves, Thomas.(2007).Implementing Authentic Tasks in Web-Based Learning Environments. Retrieved May 1, 2009, from
- http://www.educause.edu/EDUCAUSE+Quarterly/EDUCAUSEQuarterlyMagazineVolum/ImplementingAuthenticTasksinWe/161831
- Zimmerman, B. J. , P. R., Pintrich, & M. Zeidner . (2000). Attaining self- regulation: A social cognitive perspective. Handbook of self-regulation. San Diego, CA: Academic Press.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السادس:

فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات اولمبياد الرياضيات لتحسين معتقدات الكفاءة الذاتية وتقدير مجتمع التعلم المهنى

إعداد :

د/ سمر عبد الفتاح لاشين

أستاذ مساعد مناهج وطرق تدريس الرياضيات
بالمركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى

فاعلية برنامج قائم على استراتيجيات اولمبياد الرياضيات فى تحسين معتقدات الكفاءة الذاتية وتقدير مجتمع التعلم المهنى

د/ سمر عبد الفتاح لاشين

• **مستخلص البحث** :

النمو العلمى والمهنى للمعلم هدف تسعى لتحقيقه المؤسسات التعليمية بكل ما أمكنها من طاقات وجهود ،لذلك تولى نظم تعليم الدول - على اختلاف مستوياتها - اهتماما مستمرا بتنميته مهنيا، واكتسابه المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لتطوير ممارساته المهنية بما يسهم فى تحسين أداء المتعلم وإعداد خريج يفى بمتطلبات التنمية المستقبلية وتطوير المجتمع.و تحاول الدراسة الحالية أن تُسهم فى حل المشكلة الخاصة فى نقص تدريب معلم الرياضيات وفقا لاستراتيجيات اولمبياد الرياضيات ،وعدم ممارسة المعلم لاستراتيجيات اولمبياد الرياضيات فى نفس التوقيت الذى تطالب فيه الاتجاهات العالمية المعاصرة والهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بضرورة ممارسة المعلم لمثل هذه الاستراتيجيات من أجل تحسين متطلبات كفاءته الذاتية، وتكوين مجتمعات تعلم مهنية تسهم فى تحسين الأداء المدرسي.وقد تم استخدام : اختبار تحصيلى. ومقياس معتقدات الكفاءة الذاتية. ومقياس تقدير مجتمع التعلم المهنى.وتم اختيار مجموعة الدراسة قوامها (٢٦) معلما من معلمى الرياضيات بالتعليم الثانوى. وقد تم اختيار المعلمين الذين يعملون بالمرحلة الثانوية، حتى يمارس المعلم مهارات المواءمة والتكامل الرأسي والتنظيم الحلزونى لمحتوى المنهج باستخدام استراتيجيات أولمبياد الرياضيات. ؛ وتشيرنتائج الدراسة الحالية إلى فاعلية البرنامج القائم على مدخل اولمبياد الرياضيات فى تحسين معتقدات الكفاءة الذاتية كما يدركها معلمى الرياضيات.

The effectiveness of program based on Math Olympiads strategies to enhance the requirements of self-efficacy and the appreciation of the professional learning community

Dr. Samar Abd El Fattah Lasheen

Abstract:

Educational institutions- at all levels- have strived to achieve the goal of Teacher's academic and professional development. The efforts exerted aim at providing professional development to teachers' and helping them acquire the knowledge, skills and attitudes deemed to be necessary for enhancing their future professional practices. Teachers' development is thought to help promote learners' performance and prepare graduate students that can meet the demands of future and societal development. Therefore, contemporary international trends and the national agency for educational quality assurance and accreditation have stressed the need for practicing Olympiad teaching strategies by Math teachers to meet the requirements of self-efficacy and to build learning communities that contribute in enhancing school performance. However, the current status quo attests to the fact that there is an apparent lack in teacher's training in the domain of math Olympiads and relevant teaching

strategies. Hence, the present study attempts to address this problem by suggesting a training program to support math teachers in that field.To achieve its goal, it utilized the following tools:An achievement test.Self-efficacy beliefs scale,professional learning community appreciation scale. A group of 26 math secondary school teachers was selected as the sample of the current study. Secondary school teachers were trained on practicing vertical integration and adaptation skills as well as the spiral organization of math curriculum using math Olympiad strategies.Results showed that the suggested program based on math Olympiads proved to be effective in developing self-efficacy beliefs as perceived by math teachers

• **مقدمة**:

النمو العلمى والمهنى للمعلم هدف تسعى لتحقيقه المؤسسات التعليمية بكل ما أمكنها من طاقات وجهود ،لذلك تولى نظم تعليم الدول . على اختلاف مستوياتها . اهتماما مستمرا بتنميته مهنيا، واكتسابه المعارف والمهارات والاتجاهات اللازمة لتطوير ممارساته المهنية بما يسهم فى تحسين أداء المتعلم وإعداد خريج يفى بمتطلبات التنمية المستقبلية وتطوير المجتمع.

وتعد الممارسات المهنية التى تتعلق بمشاركة المعلم فى تصميم المنهج وتنفيذه حجر الزاوية فى أولويات برامج تنميته مهنيا. فقد أثبتت نتائج عديد من الدراسات بأن المعلم الذى يشارك فى تحديد نواتج التعلم المستهدفة، واختيار المحتوى الدراسي وتوصيف الأنشطة التعليمية التى تناسب طبيعة المتعلمين وترتبط ببيئتهم، وتصميم أساليب التقويم الملائمة، يكون أكثر قدرة عن غيره فى أداء مهامه التدريسية. (Jeremy, 2013,321).

وفى إطار حركة التغيير القائمة على المعايير Standards Based Reform، تستخدم برامج التنمية المهنية استراتيجيات جديدة تترجم معايير التعليم إلى ممارسات إجرائية داخل حجرة الدراسة، وتؤكد رابطة تطوير المنهج ومتابعته Association for Supervision and Curriculum Development(ASCD) أن توافر معايير ضمان جودة التعليم ليس كافيا لتحسين الأداء المهنى للمعلم ما لم يتم تدريبه على استراتيجيات متنوعة ،حيث يعد استخدامها عاملا جوهريا فى تحقيق المعايير المستهدفة، وأداة قوية لتحفيز المعلمين على التعاون مع بعضهم البعض بما ينعكس بدوره على أداء المتعلم(Kauffman,2005,1)

والواقع أننا نشهد اليوم نقله نوعيه فى تطور العلم ومستحدثاته، وأصبح الإنسان سابحا فى محيط هائل من العلوم والمعرفة، التى تحيط به من كل جانب، الامر الذى يؤكد – بشكل مباشر أو غير مباشر - أن النمو العلمى والمهنى للمعلم يمثل استثمارا هائلا لرأس المال البشرى ولرأس المال المادى على السواء والتى تركز على "قوة العقل" لا مجرد وفرة "رأس المال".

ومع هذا الدور الخطير ذى الأهمية البالغة للمعرفة فى عالم اليوم والغد، يبرز الالحاح والضرورة القصوى لقيمة التنمية البشرية فى إطار التنمية الشاملة للمعلم.

ومن هذا المنطلق، اهتم البحث التربوى بإجراء الدراسات على المستوى الدولى للمقارنة بين الدول المختلفة للمقارنة بين العوامل التى تؤثر فى أداء الطلاب والاتجاه نحو بعض المواد الدراسية مثل أولمبياد الرياضيات العالمية (International Mathematical Olymiad) والدراسة الدولية لتقويم التحصيل فى العلوم والرياضيات (Trends in International Mathematical and Science Study " TIMSS") وذلك لان هذه الدراسات تهدف إلى اكتشاف قدرات الموهوبين وتنميتها، وتغطى أربعة فروع رئيسة فى الرياضيات وهى الجبر ، نظرية الإعداد ، نظرية التركيبات ، والهندسة .فقد أحدثت نتائج الدراسات الدولية أثرا كبيرا فى الدول المشاركة، ترجمت بعضها إلى خطط الإصلاح والتطوير التربوى، وقد اهتمت بعض هذه الدول بالبحث عن أسباب انخفاض اداء تلاميذها مثل فيتنام والتى تدعم برامج تدريب متميزة للمعلمين والطلبة كان اداء هذه الدولة متقدم فى عدد من مسابقات الاولمبياد العالمية أفضل من أداء دول ذات أنظمة تعليم راسخة مثل بريطانيا .فى حين نجد أن نتائج جميع الدول العربية جاءت مخيبة للامال .

وانطلاقاً من هذا الواقع ، وأملاً في تطويره بالمستقبل ، كان لابد من مراجعة الأدبيات التربوية الحديثة في مجال تدريب المعلم مهنيا بصفة عامة، والموضوعات الحديثة التى تتناولها الدراسات والمسابقات العالمية مثل اولمبياد الرياضيات رغبة في تحديد أبرز الاستراتيجيات والمداخل المستخدمة، ومعرفة فعالية هذا الاستخدام لتحسين معتقدات الكفاءة الذاتية وتقدير مجتمع التعلم المهنى.

- **مشكلة الدراسة**:

رغم مشاركة المعلم فى برامج تدريبية عديدة، فإنها تتم دون مراعاة احتياجاته التدريبية الفعلية(المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية، ٢٠٠٤)، كما يتم تدريبه على موضوعات منفصلة بعضها عن بعض، فتارة يتدرب على استراتيجيات التعليم والتعلم، وتارة أخرى على أساليب التقويم، وتارة ثالثة على تصميم الأنشطة التعليمية، وذلك دون مراعاة المواءمة بين كل تلك الموضوعات التى تعد مكونات رئيسة للمنهج ، الأمر الذى يؤثر سلبا على أداء المعلم ومعتقدات تحسين كفاءته الذاتية المتمثلة فى المعارف المهارات والمعتقدات اللازمة لأداء دوره. ويدعم ذلك ما أسفرت عنه نتائج دراسة المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى (٢٠١٥) بأن أكثر من (٥٠٪) من معلمي الرياضيات -عينة الدراسة -التى تجاوز عددها ١٠ ألاف فى اختبارات مسابقة ٣٠ الف معلم - يفتقرون إلى المعارف والمعلومات الخاصة بالمنهج.

وفى ضوء ذلك، قد يخفق المعلم فى تنفيذ المنهج الذى لم يتم تجريبه أولا، ولم يشارك فى تصميمه، ويواجه صعوبات فى معالجة قضايا ومشكلات البيئة التى يعيش فيها المتعلم. لذا، فإن المعلم يفتقر إلى الاستراتيجيات الجديدة ، الأمر الذى قد يؤثر سلبا فى كفاءة هذا المعلم وثقته بقدراته، وفى تحقيق معايير مجتمع التعلم المهنى.

وبناء على ما سبق تمثلت مشكلة الدراسة الحالية فى نقص تدريب معلم الرياضيات وفقا لاستراتيجيات اولمبياد الرياضيات ،وعدم ممارسة المعلم

لاستراتيجيات اولمبياد الرياضيات فى نفس التوقيت الذى تطالب فيه الاتجاهات العالمية المعاصرة والهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد بضرورة ممارسة المعلم لمثل هذه الاستراتيجيات من أجل تحسين معتقدات كفاءته الذاتية، وتكوين مجتمعات تعلم مهنية تسهم فى تحسين الأداء المدرسي، ومن منطلق ندرة المجال – فى حدود علم الباحثة - من دراسات عربية أو أجنبية اهتمت بمتغيرات الدراسة الحالية، كان لابد من التفكير فى كيفية إعداد برنامج قائم على استراتيجيات أولمبياد الرياضيات، وفاعليته فى تحسين معتقدات الكفاءة الذاتية لدى معلم الرياضيات وتقديره لأهمية دور مجتمع التعلم المهنى.

وفي ضوء ذلك تحاول الدراسة الحالية الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

كيف يمكن بناء برنامج قائم على استراتيجيات أولمبياد الرياضيات لتحسين معتقدات الكفاءة الذاتية وتقدير مجتمع التعلم المهنى لمعلم الرياضيات؟

ويتفرع من هذا التساؤل الرئيس التساؤلات الآتية:

- ما أسس بناء برنامج تدريبي مقترح قائم على مدخل اولمبياد الرياضيات؟
- ما البرنامج التدريبي المقترح القائم على مدخل اولمبياد الرياضيات؟
- ما فاعلية البرنامج القائم على مدخل اولمبياد الرياضيات فى تنمية مهارات الأداء التدريسي لدى معلمى الرياضيات؟
- ما فاعلية البرنامج القائم على مدخل اولمبياد الرياضيات فى تحسين معتقدات الكفاءة الذاتية كما يدركها معلمى الرياضيات؟
- ما فاعلية البرنامج القائم على مدخل اولمبياد الرياضيات فى تقدير معلمى الرياضيات لمجتمع التعلم المهنى؟

- **حدود الدراسة** :

اقتصرت الدراسة الحالية على ما يأتي:

- استراتيجيات أولمبياد الرياضيات للمرحلة الثانوية.
- مجموعة من معلمى الرياضيات للمرحلة الثانوية.

- **مصطلحات الدراسة** :
- **البرنامج**: Program

مجموعة الخبرات والإجراءات التي تمكن المعلم من استخدام مدخل اولمبياد الرياضيات ، وتسهم فى تحسين معارفه ومهاراته ومعتقداته عن أدائه.

- **معتقدات الكفاءة الذاتية** Self-Efficacy Requirements

هي إيمان المعلم بقدرته على أداء مهام التدريس، وإحداث تأثير ايجابي في تعلم الطلاب، وحتى لأقلهم استجابة ودافعية، وفي قدرته على ضبط العوامل البيئية المؤثرة في تعلم الطلاب(مسعد أبو العلا ، ٢٠٠٤ :١٢٤).

وهي إيمان المعلم في قدراته وإمكاناته كمعلم في التأثير على ناتج عمليتي التعليم والتعلم(Wan, 1999:40).

وتقاس إجرائيا فى هذه الدراسة بالدرجة التى يحصل عليها المعلم فى كل من: مقياس معتقدات الكفاءة الذاتية.

• **مجتمع التعلم المهنى**: Professional Learning Communities

مجموعة أفراد يعملون معا وفق رؤية مشتركة، ويبحثون مشكلات مهنية محددة تواجههم، ويتشاركون بما يتواصلوا إليه مع الأفراد الآخرين فى المجتمع المهنى، وبذلك يسهموا فى تنمية معارفهم ووعيهم ومعارف ووعى المجتمع المهنى (عبد اللطيف حيدر، محمد المصيلحى، ٢٠٠٦: ٣٤). ويقاس تقدير معلم الرياضيات لمجتمع التعلم المهنى فى هذه الدراسة بالدرجة التى يحصل عليها فى المقياس المعد لذلك.

• **أهداف الدراسة**:

- إعداد برنامج تدريبي مقترح لمعلمى الرياضيات قائم على استراتيجيات أولمبياد الرياضيات.
- الكشف عن فاعلية البرنامج المقترح فى تنمية مهارات الأداء التدريسي لدى معلمى الرياضيات.
- الكشف عن فاعلية البرنامج المقترح فى تحسين معتقدات الكفاءة الذاتية كما يدركها معلمو الرياضيات.
- الكشف عن فاعلية البرنامج المقترح فى تقدير معلمى الرياضيات لمجتمع التعلم المهنى.

• **أهمية الدراسة**:

- يمكن أن يفيد البرنامج التدريبي القائم على استراتيجيات أولمبياد الرياضيات المعد فى هذه الدراسة . معلمي الرياضيات في اختيار الممارسات المهنية اللازمة لتحقيق نواتج التعلم المستهدفة.
- يمكن أن يفيد دليل المدرب ودليل المتدرب المعدان فى هذه الدراسة القائمين على التدريب فى تدريب معلمى الرياضيات على كيفية استخدام استراتيجيات أولمبياد الرياضيات.
- تقدم الدراسة بعض الأدوات البحثية المضبوطة علمياً والتي تتمثل في: اختبار تحصيلى ، ومقياس معتقدات الكفاءة الذاتية، ومقياس تقدير مجتمع التعلم المهنى، يمكن استخدام هذه الأدوات في تقويم أداءات المعلمين تقويما مستمرا من قبل الباحثين والمهتمين بالتنمية المهنية.
- قد يترتب على نتائج الدراسة توجيه أنظار مصممي المناهج نحو كيفية اختيار عناصر: المحتوى الدراسى، واستراتيجيات التعليم والتعلم، والمواد والأنشطة التعليمية المعينة، وأساليب التقويم بما يسهم فى اتساق وموائمة هذه العناصر مع المعايير المرجوة.
- تعد هذه الدراسة . في حدود علم الباحثة . دراسة رائدة في استخدام استراتيجيات أولمبياد الرياضيات لبناء برنامج تدريبى لمعلمى الرياضيات لتحسين معتقدات الكفاءة الذاتية وتقديرهم لدور مجتمع التعلم المهنى.

• **فروض الدراسة**:

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة $\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات معلمى الرياضيات فى اختبار التحصيل قبل التدريب على البرنامج المقترح وبعده.

- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة ∝≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات معلمى الرياضيات فى مقياس معتقدات الكفاءة الذاتية قبل التدريب على البرنامج وبعده.
- لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة ∝≤ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات معلمى الرياضيات فى مقياس تقدير مجتمع التعلم المهنى قبل التدريب على البرنامج وبعده.

- **خطة الدراسة**:

للإجابة عن تساؤلات الدراسة اتبعت الخطوات الآتية:

- الإطلاع على الأدبيات والدراسات السابقة المتعلقة استراتيجيات أولمبياد الرياضيات ومعتقدات تحسين الكفاءة الذاتية للمعلم ومجتمعات التعلم المهنية.
- تحديد أسس بناء البرنامج التدريبي المقترح لتحسين معتقدات الكفاءة الذاتية للمعلم وتقديره لدور المجتمع المهنى.
- بناء البرنامج التدريبى المقترح القائم على استراتيجيات أولمبياد الرياضيات.
- إعداد أدوات الدراسة وضبطها علميا وتشتمل على:
  - ✓ اختبار تحصيلى.
  - ✓ مقياس معتقدات الكفاءة الذاتية.
  - ✓ مقياس تقدير مجتمع التعلم المهنى.
- اختيار مجتمع الدراسة من معلمى الرياضيات بمرحلة التعليم الثانوى
- تطبيق أدوات الدراسة قبليا على المعلمين.
- تطبيق البرنامج التدريبى المقترح على عينة الدراسة.
- تطبيق أدوات الدراسة بعديا على نفس عينة المعلمين.
- رصد النتائج ومعالجتها احصائيا وتفسيرها.
- تقديم التوصيات والمقترحات.

- **أدبيات الدراسة**:

في ضوء طبيعة الدراسة الحالية وأهدافها، فيما يأتي عرض لدور استراتيجيات أولمبياد الرياضيات فى التنمية المهنية لمعلمى الرياضيات، وبيان كيفية تحسين معتقدات الكفاءة الذاتية للمعلم وتكوين مجتمع التعلم المهنى؛ وذلك لتحديد أسس البرنامج التدريبي المقترح وتصميمه وتنفيذه.

- **أولا: استراتيجيات أولمبياد الرياضيات ودورها فى التنمية المهنية لمعلمى الرياضيات**

أولمبياد الرياضيات مسابقة دولية تقام سنويا ، وتتضمن المسابقة إجراء اختبار ذو مستوى عال من الصعوبة يتكون من ستة أسئلة موزعة على يومين خصص لها (٤٢ درجة) تعطى في كل يوم ثلاث مسائل فقط على مدى أربع ساعات ونصف، ويشارك فيها طلاب الثانوية، وتشارك كل دولة بفريق مكون من ٦ طلاب كحد أقصى.

وقد أقيم أول أولمبياد في عام ١٩٥٩م في رومانيا بمشاركة ٧ دول فقط، حيث بادر أحد الأساتذة الرومانيين (Tiberin roman) بتنظيم مسابقة في الرياضيات لطلبة السنة النهائية من التعليم الثانوي، شارك فيها سبع دول من المعسكر

الاشتراكي وهي: تشكوسلوفكيا، وألمانيا الشرقية، والاتحاد السوفيتي، والمجر، وبلغاريا، وبولندا، وفي عام ١٩٦١م انضمت إليها يوغسلافيا ليصبح عددها ثمان دول استمرت في المشاركة السنوية في هذا الأولمبياد حتى عام ١٩٦٣م.

وفي عام ١٩٦٤م انضمت إليها منغوليا، وحذت حذوها فيتنام عام ١٩٧٤م، ثم تركيا وهكذا استمرت الدول في المشاركة تباعا إلى أن وصل عدد الدول المشاركة إلى قرابة ١٠٤ دولة حتى عام ٢٠٠٩م شارك منها ١٠١دولة في أولمبياد هولندا عام ٢٠١١م.وتعد مشاركة الجزائر أول مشاركة عربية عام ١٩٧٧م، تلتها تونس عام ١٩٨١م، ثم الكويت ١٩٨٢م، والمغرب ١٩٨٣م، والبحرين ١٩٩٠، وكانت أولى مشاركات المملكة العربية السعودية في أولمبياد اليابان عام ٢٠٠٣م ، وشاركت الإمارات لأول مرة في أولمبياد فيتنام عام ٢٠٠٧م كمراقب، وفي أولمبياد أسبانيا عام ٢٠٠٨م بالطلاب.وتشمل موضوعات اولمبياد الرياضيات مايلى:

- **نظرية الأعداد**Number theory
  - مجموعات الأعداد والعمليات عليها.
  - الأعداد الأولية.
  - تحليل الأعداد.
  - العمليات الحسابية.
  - المضروب.
  - التوافق(2 =6 :توافق4)
  - المتتاليات :المنتهية وغير المنتهية.
  - خوارزمية إقليدس.

    النظرية الأساسية للحساب :أي عدد طبيعي أكبر من الواحد، إما أن يكون عددا أوليا، أو يمكن كتابته بشكل وحيد كحاصل ضرب أعداد أولية.
  - نظرية أويلر، ومعادلات بل.
  - نظرية فرمات الصغرى.

- **الهندسة**Geometry
  - الهندسة المستوية :الإحداثيات، المستقيمات، الزوايا، المثلثات، الأشكال الرباعية،الدائرة، الأشكال العديدة الأضلاع.
  - الهندسة المجسمة :الكرة، الاسطوانة، القطوع المخروطية.
  - الهندسة التحليلية والمتجهة :المتجهات، المسافة بين نقطتين وبين نقطة وخط مستقيم.

- **الجبر** Algebra
  - المجموعات.
  - كثيرات الحدود :نظرية الجبر الأساسية، الجذور، التحليل، العمليات الحسابية، نظرية تماثل كثيرات الحدود.
  - المعادلات والمتراجحات، وتشمل جميع المتراجحات المشهورة مثل متراجحة المتوسط الحسابي الهندسي، ومتراجحة كوشي -شوارز.
  - العمليات الحسابية.
  - الدوال وخواصها، ومنها الدالة الأسية واللوغاريتمية، وكذلك العمليات على الدوال مثل العمليات الحسابية والتحصيل.

- حساب المثلثات
- المنطق الرياضي وطرق الإثبات.

• **نظرية التركيبات أو التوافيقية**Combinatoric

- مبادئ العد :قوانين التباديل والتوافيق، المجموعة الجزئية، التجزئة، مثلث الكرخي (المعروف بمثلث باسكال)، نظرية ذات الحدين.
- مبدأ الاحتواء واللا احتواء(مبدأ التضمين والإقصاء.)
- مبدأ برج الحمام(مبدأ العد الأساسي :)إذا وزعنا م من الظروف على ن من الصناديق، وكان ن < م، فإنه يوجد صندوق يحتوي على ١+(م -١)/ ن ظرفا على الأقل.
- المجموع :رمز المجموع، الحد النوني.
- العلاقات الدورية.
- نظرية الرسوم.

(أولمبياد الرياضيات:٢٠١٤) & The International Mathematical Olympiad (IMO)(2014)

تعتمد مسائل الأولمبياد على مفاهيم رياضية أولية فلا تتطلب معلومات معقدة للحل أو موضوعات متقدمة في التفاضل والتكامل، بل مكونات التمارين بسيطة وأسئلتها واضحة الفهم، ولكنها نماذج غير تقليدية، ليست من النماذج المعروفة، وذات أفكار جديدة، ولا تظهر حلولها بسهولة، بل تحتاج إلى نوع من التفكير الرياضي، والاستدلالات المنطقية.وخلال السنوات السابقة نجد أن المستوى العلمي لأسئلة الأولمبياد الدولي قد ارتفع بشكل مطرد عبر السنيين ،و أصبح واضعو مسائل الأولمبياد يعانون من البحث عن مسائل تتسم بالتعقيد ، وتدل الصعوبة المطردة التي تميز مسائل الأولمبياد على التطور في مستوى المتسابقين وبالتالي ارتفاع مستوى الرياضيات في الدول المشاركة عبر السنيين مما ينعكس إيجابا على المستوى المعرفي العام، كما تساهم في رفع كفاءة المعلمين والمدربين لا سيما في ابتكار مسائل جديدة والتى تتطلب اعدادا جيدا للطلاب وقد أوضحت بعض الدراسات منها(Swartz, R & Perkins, D, 2011:231). ،Schunk, D. & Pajares, F. (2002) أن هناك بعض الاجراءات التى يجب اتباعها لتهيئة الطلاب للدخول لهذه المسابقات وهى:

• **أولا: الإعداد النفسي من خلال**:

- بناء الثقة: ويتحقق ذلك عن طريق إشراك الطلاب في حل المسائل، والتدرج معهم في خطوات الحل، وغرس القناعة بأن حل المسائل في متناول اليد.
- تأصيل مبدأ الإصرار والمثابرة:وذلك بغرس مفهوم المحاولة الجادة، وأن الحل قد لا يأتي من المحاولات الأولى، وأن غرابة المسألة لا يعني عدم أمكانية التوصل إلى حل، وأن يحاول حل المسألة في أوقات مختلفة.
- سرعة التكيف مع المسألة:وذلك من خلال عرض مسائل متنوعة ذات مفاهيم جديدة أو غير مألوفة.

- **ثانيا:الإعداد المهاري من خلال**:
  - تعليم القراءة الفعالة:وذلك بالتدريب على تحديد الكلمات الجوهرية، والأرقام الأساسية، ومعرفة المعطى والمطلوب في المسألة.
  - تنمية القدرة على التفكير الاستدلالي:ويكون ذلك بتدريب الطالب على الكتابة النموذجية، والتسلسل في الحل، وربط الأفكار المختلفة.
  - تنمية قدرة التخمين والتقدير والحصول على حل ظاهر:وذلك من خلال عرض مسائل ذات حلول ظاهرة، أو يمكن إيجاده ا ذهنيا بالتخمين By . inspection
  - تدريب الطالب على إعادة صياغة المسألة وتوضيحها بأوجه مختلفة:ومن ذلك على سبيل المثال استعمال الجداول التوضيحية والنماذج والرسومات.
  - تدريب الطالب على حل المسألة بطرق مختلفة:وذلك من خلال تناول مسائل يمكن حلها بطرق مختلفة، بعضها نموذجي مختصر، والآخرسلس ولكن قد يكون مسهبا.
- **ثالثا:الإعداد المعرفي من خلال**:
  - تعميق فهم الطالب للمنهج:بعرض التطبيقات ومناقشة المفاهيم الأساسية.
  - تغطية المواضيع غير الموجودة في المنهج الدراسي:كالتوافقيات ونظرية الأعداد والمتراجحات المشهورة.
  - توجيه الطالب إلى المصادر:ومنها الكتب، والمجلات العلمية، والمنتديات العلمية، والمواقع الالكترونية المهتمة بالرياضيات،وخصوصا المسابقات.
  - الأنشطة المساندة:هناك العديد من البرامج والأنشطة التي يمكن تنظيمها، لتساهم في إعداد الطالب،ومن ذلك:المسابقات الدورية والتى يمكن تنظيم مسابقات شهرية أو فصلية، للأفراد أو المجموعات ،أو دوائر النقاش العلمية وهي لقاءات نقاش علمى عن ما هو جديد فى مسائل الرياضيات وفروعها، أوعروض الحل وهي جلسات تعرض فيها حلول الطلاب لبعضهم البعض.

ومن خلال البرنامج لمقترح نحاول أن نصل بالمعلم إلى مساعدة الطلاب إلى الاشتراك فى المسابقات العالمية ويكون لديهم القدرة على المنافسة والمشاركة بجدية وكفاءة.

- **أولمبياد الرياضيات والكفاءة الذاتية لمعلم الرياضيات**:

لقد ظهر مفهوم الكفاءة الذاتية على يد العالم الأمريكي ألبرت باندورا (1977) Albert Bandura عندما قدم نظرية متكاملة لهذا المفهوم حدد فيها أبعاد ، ومصادر الكفاءة الذاتية ، وتمثل هذه النظرية جانب مهم من نظرية التعلم الاجتماعي ، كما تشكل المحدد الرئيس لسلوك الفرد ،فيرى باندرا (Bandura, 1997: 75) أن الكفاءة الذاتية تعد بمثابة مرايا معرفية Cognition Mirrors، فهي مؤشر لمدى قدرة الفرد على التحكم فى أفعاله الشخصية وأعماله ، فالفرد الذي لديه إحساس عال بالكفاءة الذاتية يمكن أن يسلك بطريقة أكثر فاعلية ، ويكون أكثر قدرة على مواجهة تحديات بيئته ، واتخاذ القرارات ، ووضع أهداف مستقبلية ذات مستوى عال ، بينما الشعور بنقص الكفاءة الذاتية يرتبط بالاكتئاب ، والقلق ، والعجز ، وانخفاض التقدير الذاتي ، وامتلاك أفكار تشاؤمية عن مدى القدرة على الإنجاز .(Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001).

واعتمادا على النظرية المعرفية الاجتماعية Social Cognitive Theory السلوك الإنساني ينتج عن تفاعل ديناميكي لعوامل شخصية وسلوكية وبيئية ضمن ما يعرف بالحتمية التبادلية Reciprocal Determinism وفي هذا السياق يعمل المعلم على تحسين التعلم الأكاديمي وزيادة ثقة طلابه بأنفسهم، بواسطة تحسين حالتهم العاطفية، وتعديل معتقداتهم الذاتية الخاطئة وطرق تفكيرهم، وتطوير مهاراتهم الأكاديمية، وممارساتهم المنظمة ذاتيًا ، إضافة لتحسين بيئة الصف والمدرسة حتى لا تعوق نجاح الطلاب(Schunk, D, 2013:207)

ويعتبر احساس المعلم بكفاءته الذاتية فكرة بسيطة ولكنها ذات أثر كبير، لأن تقييم المعلم لقدرته في التأثير على مخرجات الطلاب يؤثر على سلوك المعلم، وعلى اتجاهات الطلاب ومستوى تحصيلهم، وعلى الرضا الوظيفي وطول فترة الخدمة في مهنة التدريس(Wan,2006:123) .

وتعد الكفاءة الذاتية منبئات قوية للأداء؛ حيث تشير نتائج البحوث السابقة بأن المعلم الذى يمتلك معتقدات إيجابية عن كفاءته الذاتية يمتلك قدرا من المعارف والمعلومات، ويمارس المهارات والسلوكيات التى تجعله واثقا من أداء أدواره، وإصدار أحكام صحيحة عن قدرته فى تحقيق مستوى معين من الإنجاز(معتوق عبد االله النفيعي ،٢٠١٠: ٣٣).

وفى ضوء ذلك تتعدد معتقدات الكفاءة الذاتية التى ينبغى تنميتها لدى المعلم، فمنها ما هو معرفى كاستيعاب المفاهيم المتعلقة بالمناهج وطرائق تدريسها، ومنها ما هو مهارى كتنفيذ التدريس، ومنها ما هو وجدانى كالاتجاهات والمعتقدات عن الكفاءة كما يتم إدراكها Yilmaz.H.; (Turkmen.H.; Pedersen,J. ;Cavas,P.(2007).

ويرى (فتحي الزيات ، ٢٠٠١ ، ص ص ٥٠٨ -٥١٠ & رامي محمود (٢٠١٠: ٣٣) أن أبعاد الكفاءة الذاتية تتحدد فيما يلي

- البعد العام : يجب أن تتناول مقاييس الكفاءة الذاتية اعتقادات ، أو إدراكات الناس في قدرتهم على الأداء عند مختلف مستويات صعوبة المهام ، وخلال مختلف السياقات ، أو الظروف البيئية ٠
- البعد الاجتماعي : يجب أن تعكس مقاييس الكفاءة ، أو الفاعلية الذاتية اعتقادات ، أو إدراكات الأفراد داخل أطر ، أو سياقات اجتماعية ٠
- البعد الأكاديمي : يجب أن تعكس مقاييس الكفاءة الذاتية اعتقادات ، أو إدراكات الأفراد ، وقدراتهم عبر مختلف المجالات ، والمستويات الأكاديمية ذات الطبيعة العامة ، أو النوعية ، وخلال مراحل العمر.
- المستوى : يشير إلى مستوى اعتقاد الفرد في كفاءته الذاتية ، بمعنى مدى ثقة الفرد في قدراته ، ومعلوماته ، ويجب أن يعكس المقياس اعتقادات الفرد ، وتقديره لذاته بأن لديه مستوى من الكفاءة يمكنه من أداء ما يوكل إليه ، أو يكلف به
- العمومية : تشير إلى اتساع مدى الأنشطة ، والمهام التي يعتقد الفرد أن بإمكانه أدائها ، وتتباين درجة العمومية بين اللامحدودية ، وهى أعلى درجات العمومية ، والمحدودية الأحادية التي تقتصر على مجال محدد ، وتختلف

درجة العمومية باختلاف درجة تماثل الأنشطة ، وخصائص الشخص ، والموقف محور السلوك ، ويجب أن تغطى فقرات المقياس المجالات ، والأنشطة الواقعية ذات الدلالة فى حياة الفرد

- القوة : يشير إلى قوة ، أو عمق الإحساس بالكفاءة الذاتية ، ويجب أن تعكس فقرات المقياس على ما يعتقد الفرد ، أو يدرك أنه يمكنه عمله ، أو إنجازه بالفعل ، لا ما سوف يعمله ، أو ينجزه

ويرى شونك (Schunk, D,2013:211) أن برامج التنمية المهنية القائمة على استراتيجيات أولمبياد الرياضيات تؤدى إلى تحسين مهارات المعلم فى استخدام استراتيجيات التعليم والتعلم وتوفير بيئة تعلم مجتمعية وإدارة حجرة الفصل الدراسي) واستنادا على ذلك، فإن استراتيجيات أولمبياد الرلاياضيات يمكن أن تسهم بدور كبير فى تحسين معتقدات الكفاءة الذاتية للمعلم، حيث يستوعب خلالها الأطر المعرفية المتعلقة بعناصر المنهج.

- **عوامل تحسين معتقدات الكفاءة الذاتية**

تتيح استراتيجيات ومداخل أولمبياد الرياضيات للمعلم فرصا لتحسين معتقدات كفاءته الذاتية من خلال المرور بما يلى:

الخبرات الناجحة: Successful Experiences

تؤدى الخبرات الناجحة التى يمر بها المعلم إلى اعتقاده بأنه قادر على تكرار مثل هذه الخبرات وأن الأداء يكون ذا كفاءة مستقبلا، ويعزو هذا النجاح إلى مهاراته وقدراته، ويتوقع العكس بأن الأداء غير الناجح يقلل من معتقد الكفاءة (Schunk, 2013:198). وتتيح استخدام استراتيجيات أولمبياد الرلاياضيات ومناقشة الممارسات المهنية الناجحة له فى تحقيق نواتج التعلم، الأمر الذى يعزز من ذاته وقدراته.

الخبرات التمثيلية: Vicarious Experiences

مهارات يعرضها شخص آخر كنموذج. وعندما يؤدى النموذج بشكل جيد، فإن معتقدات الكفاءة لدى الملاحظ تتحسن وتتعزز، وعندما يؤدى النموذج بشكل سيء، فإن توقعات الكفاءة لدى الملاحظ تنحو إلى التقلص Bandura, A, .(1997:77). وتدعم استراتيجيات أولمبياد الرياضيات استخدام المعلم للنمذجة بكفاءة أمام الأقران، سواء خلال تحليل وفحص نتائج التقويمات السابقة للتلاميذ، أو مناقشة الأنشطة التعليمية المتضمنة فى المسائل المختلفة والمتنوعة وأساليب التقويم، الأمر الذى يحسن من فاعلية ذات المعلم.

الاقتناع الجماعى: Social Persuasion

تغذية راجعة من الآخرين، الزملاء، القيادة، الموجه، المجتمع، تتم خلال المناقشات فى حجرة المعلمين حول قدرة المعلم فى تأثيره على المتعلم Yilmaz.H.; Turkmen.H.; Pedersen,J. ;Cavas,P.(2007).)

مستوى الاستثارة: Level of Arousal

يؤثر مستوى الاستثارة فى معتقدات الكفاءة الذاتية، فقد يقلق المعلم لمجرد أنه يعتقد أن لديه كفاءة أقل، وقد يتحفز ويستثار لمجرد أنه يعتقد أن لديه كفاءة أعلى (Wilson,R.,Shuilha K., Dennis j, 1995:9. وتفرض استراتيجيات أولمبياد الرلاياضيات تحديات كثيرة لدى المعلم، منها كيفية

اختيار المادة العلمية التى يتعلمها المتعلم، وكيفية تصميم الأنشطة التى تنمى قدراته العقلية العليا، وغير ذلك من التحديات التى تستثير دافعيته للأداء.

وقد اهتمت دراسات عديدة بتحسين الكفاءة الذاتية لدى المعلم، منها دراسة يلماز وكافاز (Yilmaz & Cavas , 2008:48) كان غرض الدراسة فحص تأثير ممارسة التدريس على معتقدات إدارة الصف والكفاءة الذاتية في تدريس العلوم لمعلمي المرحلة الأساسية قبل الخدمة. استخدم أداة STEBI-B واستبيان ABCC لدراسة المعتقدات المرتبطة بالكفاءة و بضبط الصف لدى أفراد العينة البالغ عددهم ١٨٥ معلماً. وأظهرت الدراسة أن الغالبية العظمى من المعلمين قبل الخدمة يتمتعون بكفاءة ذاتية عالية، ولم توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس أو نوع المدرسة الثانوية في كل من معتقدات الكفاءة الذاتية وإدارة الصف، ولم تتغير الكفاءة الذاتية بعد التدريس العملي في حين تغيرت المعتقدات المرتبطة بضبط الصف حيث قلت الإدارة التعليمية وزادت الإدارة البشرية.

كمااستهدفت دراسة الدغيدي (El-Deghaidy, 2006:32) التعرف على معتقدات الكفاءة الذاتية للمعلمين قبل الخدمة، وتصوراتهم لأنفسهم كمعلمين وشارك في الدراسة ٣٦ طالباً من كلية التربية من أقسام التعليم الأساسى الذي اشتمل على عروض تعليم مصغر وتبني الاتجاه البنائي في التعليم والتعلم. وقد وجد أن درجات الطلاب في مقياس STEBI-B بفرعيه قد زادت بصورة دالة إحصائيا في المجموعات الثلاثة، حيث أبدى الطلاب ثقة أكبر في التدريس كما لوحظ انخفاض درجات الطلاب في أداة DASTT-C .

كما أجريت دراسة (Yusheng, Yang, W, 2010:146عن فاعلية برنامج تدريبى لمعلمى الرياضيات أثناء الخدمة للتدريب على تكامل أنشطة الانترنت مع المنهج الدراسي، وأسفرت النتائج عن تحسين كفاءتهم الذاتية. كما أوضحت دراسة .(Barnes, M.(2010 عن فاعلية تدريب معلمى الرياضيات على تصميم منهج طبقا للمعايير القومية لتعليم الرياضيات، وتدريسه باستخدام التعلم القائم على التعلم الذاتى، وأسفرت النتائج عن تحسين الكفاءة الذاتية لهؤلاء المعلمين. وهدفت دراسة (& Yusheng,L., and Yang, W, 2010:161) إلى تحسين معتقدات الكفاءة الذاتية لدى (١٣٥) معلم من معلمى الصفوف الاولى خلال مشاركتهم فى برنامج تنمية مهنية، وأسفرت النتائج عن تحسن معتقدات الكفاءة وتوقع أفضل للنواتج لدى هؤلاء المعلمين.

يتضح مما سبق اهتمام برامج التنمية المهنية بالكفاءة الذاتية للمعلمين، عن طريق استخدام ممارسات عديدة منها، التدريب بالزملاء، التدريب على ممارسة التدريس باستخدام استراتيجيات جديدة، إتقان الإطار الفكرى لعناصر المنهج، التدريب الميدانى، مع إتاحة الوقت الكافى لتنفيذ هذه البرامج، إلا أن بعض هذه الدراسات اقتصرت على قياس الجانب الوجدانى إلى حد كبير فقط كأحد معتقدات الكفاءة الذاتية، ويحتاج المجال إلى مزيد من الدراسات التى تستهدف قياس متطلبات معرفية وأخرى مهارية، وهذا ما تم مراعاته فى الدراسة الراهنة.

- **أولمبياد الرياضيات وتكوين مجتمع التعلم المهنى**:

إن المدرسة بوصفها مجتمعا للتعلم هي مجموعة من المتعلمين والمعلمين والإداريين يعملون معًا بهدف البحث عن المعرفة المتصلة بموضوع يشكل اهتماما مشتركا بينهم؛ وتتميز بأنها توفر بيئة تتصف بالانفتاح، والاحترام، والتعاون، والحرص على التعلم على المستويين الفردي والجماعي. وهنا يقع على عاتق إدارة المدرسة عبء تهيئة الفرص المناسبة لتشكيل مجتمعات التعلم. فهناك العديد من تلك المجتمعات التي يمكن أن تتكون في المدرسة بحسب الغرض منها.ويوضح" سينج "في كتابه" المدارس التي تتعلمSchools that Learn خمس مقومات رئيسة لبناء مجتمع التعلم وهي: (DuFour & Eaker,1998&عبد اللطيف حيدر ٢٠٠٤)

- توظيف تفكير النظم في عملها :والمقصود بتفكير النظم هنا هو ذلك التفكير الذي يساعد الأفراد على رؤية جميع العوامل المتعلقة بمشكلة معينة وكذا التفاعل بين هذه العوامل .لكن عند دراسة الظواهر والمشكلات التربوية، فإنه غالبا ما يتم تحليل المشكلة أو الظاهرة إلى جزئيات بسيطه تدرس منعزلة وبالتالي فإن الحلول التي تقدم قد لا تعالج المشكلة أو الظاهرة .أما في تفكير النظم فإن المطلوب هو دراسة المشكلة أو الظاهرة من مختلف جوانبها.
- التركيز على الإتقان الشخصي :ويقصد به الانضباط لاستجلاء الرؤى وتعميقها، ولتركيز الطاقات، ولتنمية الصبر، ورؤية الواقع بموضوعية .إن الإتقان يؤدي إلى تطوير الإداء وبالتالي يقدم فرص تعلم أفضل للمتعلمين ويقود نحو التميز .ويعد توظيف تفكير النظم أحد العوامل المساعدة على الوصول إلى الإتقان الشخصي؛ لأننا كلما درسنا المشكلة أو الظاهرة بصورة أشمل وأعمق كلما اقترابنا من وضع حلول سليمة لها؛ لذلك على المدارس أن تشجع المنتسبين إليها للوصول إلى الإتقان الشخصي؛ لأن ذلك سيساعدها على المنافسة وعلى أن تصبح مجتمعات للتعلم توفر فرص تنمية ثقافة التعلم.
- بناء نماذج عقلية أفضل :عادة ما نتعامل مع المهام الجديدة باستخدام أحد النماذج التي تعودناعليها لمعرفة كيف تعمل الأشياء وكيف تتم العمليات . ولكن تلك النماذج العقلية غالبا ما تعيق أي تعلم جديد .فالأستاذ المبتدئ قد يفهم عملية التدريس من خلال نموذج عقلي يحصر التدريس بأنه إلقاء معلومات على المتعلمين، لأنه ببساطة تعود على ذلك خلال دراسته الجامعية، أي أن لديه نموذجا عقليًا محددًا حصر نفسه فيه .ولتغيير ذلك النموذج العقلي واستبداله بأشكال حديثة من أشكال التعلم مثل :التعلم النشط، والتعلم التعاوني، والتعلم المتمركز حول الطالب فإن ذلك يتطلب وقتا وتدريبا وربما مثابرة .لذلك نقول أن التوصل إلى ابتكارات جديدة هو سر نجاح المعلم.
- تطوير رؤية مشتركة :يمكن القول أن بعض الأفراد لديهم نماذج عقلية محددة -وهم غالبا ما يكونوا غير مدركين لها – مما يعيقهم عن التوصل إلى رؤية مشتركة للمدرسة .ويعد هذا أحد أسباب صعوبة تغيير/تحديث المدارس، حيث إنه قد لا توجد دائما رؤية مشتركة حول خصائص التربية

الجيدة أو المدرسة النموذجية .لذلك على المدارس أن تطور آليات توجه جميع العاملين إليها نحو تطوير رؤية مشتركة يتفق عليها جميع العاملين إليها حتى يتحقق للمؤسسة النجاح.

- التركيز على تعلم الفريق :يعد تعلم الفريق عامل حيوي لأن الفرق - وليس الأفراد -هي الوحدات الأساسية في المؤسسات الحديثة .وهذا يتطلب حوارا وتفكيرا أصيلا من أجل الوصول إلى تعلم الفريق الفعال .ويقتضي تعلم الفريق أيضًا توافر قيادة متفتحة لمساعدة الفريق على تحديد الأهداف وقيادته وإرشاده .حيث أن نمط القيادة مهم لبناء ثقافة التعلم، فالقيادة التشاركية التي يشترك فيها أكبر قدر ممكن من المعنيين في المدرسة تساعد على تحقيق الأهداف المشتركة.وعليه فإن الأخذ بتعلم الفريق يساعد المؤسسات على توحيد جهود العاملين إليها نحو تطويروتحسين منتجاتها أو خدماتها؛ لأن تعلم الفريق يؤدي إلى الإبداع الجماعي مما يوفر فرص متميزة لحل المشكلات المدرسية، وينمي العلاقات بين العاملين في المدرسة من معلمين وإداريين.كما أنه يحد من الأنانية، كونه يسمح بتبادل الخبرات بين المهنيين (DuFour & Eaker, 1998)

وخلاصة القول أن الأخذ بمقومات مجتمعات التعلم يساعد على تغيير الثقافة المدرسية التقليدية السائدة؛ لأنه يتطلب نمطا جديداً من التفكير يعمل فيه الجميع، إداريين ومعلمين وحتى المتعلمين، على البحث عن حلول أكثر شمولية للمشكلات التي تواجههم تكون أقرب إلى الواقع، ويسعون للإرتقاء والجودة في الأداء، ويطبقون نماذج عقلية أفضل عند معالجة المشكلات والمواقف، ويطورون رؤية وقيماً مشتركة تساعدهم على خلق بيئة عمل منسجمة؛ وهذا يؤهلهم لأن يحسنوا أدائهم ليعدوا المتعلمين بصورة أفضل.

وتعالت صيحات المربين فى الآونة الأخيرة لتكوين مجتمع التعلم المهنى من العاملين فى مهنة واحدة أو عدة مهن، يكون له هدف مشترك، ويعتمد على العمل التعاونى فى تحقيقه، ويتعلم أعضاؤه من بعضهم البعض، ويكتسبون مهارات التعامل مع التغيرات المتجددة،ويتبادلون الخبرات فيما بينهم، ويثيرون المناقشات، ويبحثون عن الممارسات التى تعزز التعلم وتؤدى إلى التحسين والتطوير المستمر فى المدرسة .

وتسهم الخبرات والمواقف التى يمر بها معلم الرياضيات أثناء استخدام استراتيجيات أولمبياد الرياضيات فى تكوين مجتمع تعلم مهنى له خصائص عديدة منها: (عبد اللطيف حيدر ومحمد المصيلحى (٢٠٠٦: ٤٢)

- تعلم الفريق: تعد استخدام استراتيجيات أولمبياد الرياضيات أداة فاعلة فى تنمية مهارات العمل الفريقي لدى المعلمين أعضاء مجتمع التعلم. ويحقق التعلم فى فريق متعاون، له أهداف ورؤية مشتركة ذات مستويات عالية من جودة الأداء، ويسهم فى حل المشكلات التى تعوق عمليتى التعليم والتعلم بالمدرسةوتتمركز هذه الرؤية المشتركة حول كيفية تعلم الطلاب ، وتحمل المسئولية الجماعية عن تحسين مستوى هذا التعلم
- التفكير المنظومي: يفحص معلمو الرياضيات أثناء استخدام استراتيجيات أولمبياد الرياضيات كافة المتغيرات التى تؤثر فى عمليتى التعليم والتعلم

وجميع العوامل المتعلقة بمشكلة أو ظاهرة معينة، من أجل استخدام الممارسات اللازمة لمعالجتها. ويرى فيسكو وزملاؤه أن التفكير المنظومي أحد الخصائص المهمة لمجتمع التعلم المهنى للمعلمين.

- الإتقان الشخصي: تتيح استخدام استراتيجيات أولمبياد الرياضيات لمجتمع التعلم فرصًا مستمرة لإتقان الممارسات المهنية المرجوة، حيث تكون لديه أهداف واضحة، وينفذ إجراءات محددة لتحقيقها بالمستوى المطلوب. أى أن المعلم يمتلك المعارف والمهارات الخبرات اللازمة لتحقيق الأهداف ويؤدى هذا الإتقان إلى تطوير الأداء ويقود نحو التميز
- استخدام نماذج عقلية أفضل: تتيح استخدام استراتيجيات أولمبياد الرياضيات لمجتمع التعلم التوصل إلى ممارسات جديدة وفاعلة لتحقيق الأهداف المنشودة، بالإضافة إلى أنه يكون مستعدا لتقويم تلك الممارسات وتطويرها فى ضوء التغذية الراجعة المقدمة له.
- التقويم الذاتى: تتيح استخدام استراتيجيات أولمبياد الرياضيات لمجتمع التعلم المهنى للمعلمين الاستفادة من البيانات وجمع وتحليل البيانات والاستفادة منها فى تطوير الأداء، واستخدام المعايير كإطار مرجعى للمحاسبية.

فى ضوء ما سبق يتضح أن تكوين مجتمع التعلم المهنى يتطلب أن يسير التعلم فى المدرسة جنبا إلى جنب مع التنمية المهنية، إذ لا بد أن يكتسب أفراد هذا المجتمع معلومات أساسية حول المسائل ذات العلاقة الاجتماعية التى تدعم اختياراتهم وقراراتهم، وأن تتاح لهم الفرص لاكتساب المعارف والمهارات الجديدة التى يحتاجونها من أجل التطوير المستمر. وهذا ما نأمل أن توفره برامج التنمية المهنية القائمة على استخدام استراتيجيات أولمبياد الرياضيات التى تسهم بدور كبير فى تعزيز مقومات مجتمع التعلم المهنى وتقدير دوره فى تحسين الأداء.

- **منهج الدراسة وإجراءاته**:
- **منهج الدراسة**:

استخدم المنهج التجريبى ذو المجموعة الواحدة ، حيث يمثل البرنامج التدريبي المقترح المتغير المستقل للدراسة، فى حين تمثل المتغيرات المتعلقة بمعتقدات الكفاءة الذاتية: التحصيل المعرفى ، معتقدات الكفاءة ، ومتغير تقدير مجتمع التعلم المهنى المتغيرات التابعة لها. وتم تطبيق الأدوات التى تمثل هذه المتغيرات قبل التدريب على البرنامج المقترح وبعده على نفس مجموعة المعلمين.

- **عينة الدراسة**:

تألفت عينة الدراسة من (٢٦) معلما من معلمى الرياضيات بالتعليم الثانوى. وقد تم اختيار المعلمين الذين يعملون بالمرحلة الثانوية، حتى يمارس المعلم مهارات المواءمة والتكامل الرأسي والتنظيم الحلزونى لمحتوى المنهج باستخدام استراتيجيات أولمبياد الرياضيات.

- **إجراءات الدراسة**:
- **أولا: الإعداد لتجربة الدراسة**:
- **١- تحديد أسس بناء البرنامج المقترح القائم على متطلبات استراتيجيات أولمبياد الرياضيات**:

فى ضوء الأدبيات السابقة المتعلقة بكل من المستويات المعيارية للمعلم، والاتجاهات الحديثة فى التنمية المهنية له وتحسين كفاءته الذاتية، ونتائج

الدراسات والبحوث التى اهتمت باستراتيجيات أولمبياد الرياضيات ، تم تحديد الأسس الآتية للبرنامج التدريبي المقترح:

- التنمية المهنية عملية مستمرة.
- نتائج التنمية المهنية تنعكس على تحقيق نواتج التعلم.
- مشاركة المعلم فى استراتيجيات أولمبياد الرياضيات.
- تسهيل استخدام استراتيجيات أولمبياد الرياضيات تحفز المعلم على اكتساب المعارف والمهارات اللازمة للأداء الافضل.
- معتقدات الكفاءة الذاتية تكون إيجابية فى حالة توافر المعارف والمهارات اللازمة لضمان جودة الأداء.
- مجتمع التعلم المهنى يسهم فى ضمان جودة أداء المعلم والأداء المؤسسى.

وبذلك تكون قد تمت الاجابة عن السؤال الأول للدراسة الحالية والذى ينص على: ما أسس بناء برنامج تدريبي مقترح قائم على مدخل أولمبياد الرياضيات ؟

٢٠- بناء البرنامج المقترح القائم على مدخل أولمبياد الرياضيات:

• أ-تحديد أهداف البرنامج:

حددت الأهداف العامة للبرنامج التدريبي المقترح في أن يكون معلم الرياضيات قادرا على أن:

- يتعرف ما هيه أولمبياد الرياضيات.
- يتعرف استراتيجيات أولمبياد الرياضيات.
- يقدر أهمية استراتيجيات أولمبياد الرياضيات فى التنمية المهنية المستدامة.
- يستخدم استراتيجيات أولمبياد الرياضيات بكفاءة.
- يترجم استراتيجيات أولمبياد الرياضيات فى حل بعض المشكلات الرياضية.
- يطور ممارساته المهنية فى ضوء متطلبات استراتيجيات أولمبياد الرياضيات.
- يقدر دور مجتمع التعلم المهنى فى تحسين الأداء.

• ب-تحديد محتوى البرنامج:

تم تحديد محتوى البرنامج بعدة طرق تتمثل فى:

- عقد الباحثة مقابلات مفتوحة مع عينة من معلمى وموجهى الرياضيات حول الاحتياجات التدريبية اللازمة لاستخدام استراتيجيات أولمبياد الرياضيات .
- بالاضافة إلى أنه فى ضوء طبيعة عمل الباحثة فى التقويم المستمر للأعمال والممارسات المهنية لمعلمى الرياضيات، ومتطلبات استراتيجيات أولمبياد الرياضيات ، تم تحديد محتوى البرنامج التدريبي فى الموضوعات الآتية:
  - ✓ الإطار النظرى: يتضمن التعريف بأولمبياد الرياضيات ، و الاستراتيجيات المستخدمة وكذلك ومجالات الرياضيات المستهدفة ومجتمع التعلم المهنى لمعلمى الرياضيات ودوره فى المدرسة.
  - ✓ تحديد أساليب وأنشطة التدريب :طبقاً لأهداف البرنامج التدريبي، تم استخدام ورش عمل متضمنة أساليب تدريبية عديدة من أهمها: العصف الذهنى، وتدريب الأقران، والتدريب الذاتي، تقويم الأقران، المناقشات الفردية والجماعية.
  - ✓ عرض تجارب بعض الدول المشاركة فى اولمبياد الرياضيات.

- تحديد أساليب التقويم
  - ✓ التقويم التكويني ويتمثل فى التقويم الذاتى والملاحظة المستمرة من قبل المدرب وتقديم التغذية الراجعة المستمرة أولا بأول.
  - ✓ التقويم النهائى: تطبيق اختبار تحصيل ، ومقياس معتقدات الكفاءة الذاتية، وكذا مقياس تقدير مجتمع التعلم المهنى.
- إعداد دليل المدرب ودليل المتدرب:فى ضوء أهداف ومحتوى البرنامج التدريبي وأساليبه وأنشطته التدريبية، تم إعداد:
  - ✓ دليل المدرب : تضمن مقدمة عن البرنامج التدريبي تبرز أهميته، وأهداف البرنامج وأساليب التدريب، وموضوعاته، وإرشادات المدرب ودوره فى تنفيذ الأنشطة التدريبية، وأوراق عمل، علاوة على جلسات التدريب، تتناول الجلسة أحد موضوعات البرنامج.
  - ✓ دليل المتدرب: تضمن مقدمة عن البرنامج التدريبي تبرز أهميته، وأهداف البرنامج وأوراق عمل، علاوة على إرشادات للمتدرب، ودوره فى الأنشطة التدريبية وقراءات إثرائية فى موضوعات محتوى البرنامج، بالإضافة إلى قائمة بمصادر المعرفة التى يمكن الرجوع إليها.
- ضبط دليل المدرب ودليل المتدرب: تم عرض الدليلين على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المناهج وطرق تدريس الرياضيات، وموجهى الرياضيات بمرحلة التعليم الثانوى، وإجراء التعديلات وفق ملاحظاتهم ليصبح الدليلان في صورتهما النهائية (ملحق٢، ملحق٣).

بإعداد البرنامج تكون قد تمت الإجابة عن السؤال الثانى للدراسة الحالية وهو " ما البرنامج التدريبي المقترح القائم على مدخل اولمبياد الرياضيات؟"

٣٠- إعداد أدوات الدراسة:

أ- إعداد اختبار تحصيلى :

تحديد الهدف من الاختبار: قياس مدى إلمام معلمى الرياضيات عينة الدراسة للمعارف والمعلومات المتعلقة باستراتيجيات أولمبياد الرياضيات التى تحقق نواتج التعلم.

إعداد أبعاد الاختبار: حددت أربعة أبعاد للاختبار تتضمن معلومات ومعارف فى كل من: الجبر، نظرية الاعداد ، التركيبات الرياضية، الهندسة.

تحديد نوع مفردات الاختبار: صيغت مفرداتِ اختبار التحصيل من نوع الاختيار من متعدد، وتتضمن كل مفردة موقفا معينا يليه أربعة بدائل ويطلب من المعلم اختيار الاجابة الصحيحة.

صدق الاختبار: عرض الاختبار التحصيلي في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس وعلى عينة من موجهي الرياضيات بمرحلة التعليم الثانوى، للتأكد من مدى قياس المفردة للهدف ووضوح المطلوب منها وملاءمة البدائل المقترحة لها، ومدى الدقة العلمية واللغوية. وقد أبدى المحكمون بعض الآراء في عدد من المفردات وبدائلها، وقد تم التعديل لتكون أكثر تحديدا.

التجربة الاستطلاعية للاختبار : تم تطبيق اختبار التحصيل استطلاعيا على (٢٠) معلما من معلمى الرياضيات من غير عينة البحث أثناء مشاركتهم فى دورة تدريبية، وقد تبين أن معامل ثبات الاختبار (٠.٨٤) باستخدام معادلة كيودر ريتشاردسون، ويشير ذلك إلى درجة مقبولة من الثبات، كما تم حساب الخصائص السيكومترية لمفردات الاختبار، حيث تراوحت معاملات السهولة ما بين (٠.٢٦) و(٠.٨٩)، ومعاملات التمييز ما بين (٠.٢٥: ٠.٧٧)، كما تبين أن متوسط زمن الإجابة عن جميع مفردات الاختبار (٤٥) دقيقة، وبذلك يكون اختبار التحصيل في صورته النهائية صالحا للتطبيق(ملحق٤). ويوضح جدول (١) مواصفات هذا الاختبار.

جدول (١) مواصفات الاختبار التحصيلى لعلمى الرياضيات

الموضوعات	توزيع مفردات الاختبار التحصيلى على المستويات المعرفية			عدد المفردات	الأوزان النسبية
	معرفه	فهم/تطبيق	مستويات عليا		
الجبر	٢	٢	١	٥	٢٥٪
نظرية الاعداد	١	٣	١	٥	٢٥٪
التركيبات	١	٢	٢	٥	٢٥٪
الهندسة	٢	١	٢	٥	٢٥٪
المجموع الكلى	٦	٨	٦	٢٠	١٠٠٪
النسبة المئوية	٣٠٪	٤٠٪	٣٠٪	١٠٠٪	

• ب- مقياس معتقدات الكفاءة الذاتية

الهدف من المقياس: قياس معتقدات الكفاءة الذاتية كما يدركها معلمو الرياضيات.

تحديد أبعاد المقياس: في ضوء الاطلاع على عدد من المقاييس السابقة، تم تحديد أربعة أبعاد تمثل معتقدات المعلم عن : التخطيط، التنفيذ، التقويم، التنمية المهنية.

صياغة عبارات المقياس: صيغت العبارات في الأبعاد الأربعة، بحيث تتراوح درجة كل عبارة من الدرجة (١) إلى الدرجة (٥)، بحيث تشير الدرجة (١) إلى المعتقد الأدنى، وتشير الدرجة (٥) إلى المعتقد الأعلى. وقد بلغ عدد العبارات (٢٣) عبارة، وبذلك يتراوح مدى درجات المقياس من ١١٥ -٢٢ درجة.

صدق المقياس: عرض المقياس في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس؛ بهدف التعرف على مدى انتماء العبارات للبعد الخاص بها، ووضوحها ودقة صياغتها ومدى ملاءمتها للممارسات المهنية التى يقوم بها المعلمون، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم إعادة صياغة بعض العبارات.

التجربة الاستطلاعية للمقياس: تم تطبيق المقياس في صورته الأولية على (٢٠) معلما من معلمى الرياضيات من غير عينة الدراسة الحالية، وقد بلغ معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ -ألفا (٠.٧٨)، ويشير ذلك إلى درجة مقبولة من الثبات، كما تبين أن متوسط زمن الإجابة عن المقياس (٢٠) دقيقة، وبذلك

يكون المقياس في صورته النهائية صالحا للتطبيق(ملحق٥). ويوضح الجدول(٣) أرقام مفردات مقياس الكفاءة الذاتية.

جدول (٣)مواصفات مقياس معتقدات الكفاءة الذاتية لمعلمي الرياضيات

أبعاد المقياس	أرقام المفردات	عدد المفردات
التخطيط	١، ٥، ٩، ١٣، ١٧	٥
التنفيذ	٢، ٦، ١٠، ١٤، ١٨، ٢١، ٢٢	٧
التقويم	٣، ٧، ١١، ١٥، ١٩	٥
التنمية المهنية	٤، ٨، ١٢، ١٦، ٢٠،٢٣	٦
المجموع	٢٣	٢٣

- **مقياس تقدير مجتمع التعلم المهنى**

الهدف من المقياس: قياس تقدير المعلمين عينة الدراسة لأهمية دور مجتمع التعلم المهنى فى تحسين أداء المعلم والمتعلم والمدرسة.

تحديد أبعاد المقياس: في ضوء الأدبيات السابقة المتعلقة بمجتمع التعلم المهنى، تم تحديد ثلاثة أبعاد هي: مجتمع التعلم، العمل فى فريق، التنمية المهنية.

صياغة عبارات المقياس: صيغت العبارات في الأبعاد الثلاثة طبقا لنموذج ليكرت Likert ذي الثلاثة مستويات (ينطبق تماما، ينطبق جزئيا، لا ينطبق)، وقد بلغ عدد عبارات الصورة الأولية للمقياس (٢٤) عبارة، نصفهم عبارات إيجابية، ونصفهم عبارات سلبية. وقد أعطيت العبارات الإيجابية ثلاث درجات في حالة ينطبق تماما، ودرجتين في حالة ينطبق جزئيا ودرجة واحدة في حالة لا ينطبق، والعكس بالنسبة للعبارات السلبية. وبذلك يتراوح مدى درجات المقياس من ٧٢ -٢٤ درجة.

صدق المقياس: عرض المقياس في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين في مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس، بهدف التعرف على مدى انتماء العبارات للبعد الخاص بها، ووضوحها ودقة صياغتها، وفي ضوء ملاحظات المحكمين تم إعادة صياغة بعض العبارات.

التجربة الاستطلاعية للمقياس: طبق المقياس في صورته الأولية على (٢٠) معلما من معلمى الرياضيات من غير عينة الدراسة الحالية، وقد بلغ معامل الثبات باستخدام معادلة كرونباخ -ألفا (٠.٨١)، ويشير ذلك إلى درجة مقبولة من الثبات، كما تبين أن متوسط زمن الإجابة عن المقياس (٢٠) دقيقة، وبذلك يكون المقياس في صورته النهائية صالحا للتطبيق(ملحق٦). ويوضح الجدول(٤) أرقام مفردات مقياس تقدير مجتمع التعلم المهنى.

جدول (٤)مواصفات مقياس تقدير معلمي الرياضيات لمجتمع التعلم المهنى

أبعاد المقياس	أرقام المفردات	عدد المفردات
مجتمع التعلم	١، ٤، ٩، ١٢، ١٥، ١٨، ٢١، ٢٤	٨
العمل فى فريق	٢، ٥، ٧، ١٠، ١٣، ١٦، ١٩، ٢٢	٨
التنمية المهنية	٣، ٦، ٨، ١١، ١٤، ١٧، ٢٠، ٢٣	٨
المجموع	٢٤	٢٤

- **ثانيا: تطبيق تجربة الدراسة:**
- **التطبيق القبلي لأدوات الدراسة:**

تم تطبيق أدوات الدراسة الراهنة المتمثلة في اختبار التحصيل ومقياس تقدير مجتمع التعلم المهنى على المعلمين في الفترة من ١ - ٢٠١٤/١٢/٥م، للتعرف على مستوى أداء عينة الدراسة قبليا.

- **تطبيق البرنامج التدريبي المقترح:**

تم تنفيذ البرنامج التدريبي على مرحلتين هما:

- المرحلة الأولى: التدريب على الإطار الفكرى: قامت الباحثة بدور المدرب، وعقدت ورش عمل مكثفة على مدار اسبوعين ، لمدة ثلاثة أيام أسبوعيا، بواقع ثلاث ساعات فى اليوم. وتمت إجراءات التدريب على نحو بنائى تراكمى، فعند التدريب على موضوع معين يتم بناؤه وتوظيفه مع الموضوع السابق له وتوضيح كيفية تناوله مع الموضوع اللاحق.
- المرحلة الثانية: تنفيذ البرنامج التدريبى فور انتهاء ورش العمل، وقد تم فى هذه المرحلة تنفيذ البرنامج التدريبى فى الرياضيات لمعلمى المرحلة الثانوية.

- **التطبيق البعدي لأدوات الدراسة:**

بعد الانتهاء من تدريب عينة الدراسة، أعيد تطبيق أدوات الدراسة(اختبار التحصيل، مقياس معتقدات الكفاءة الذاتية، مقياس تقدير مجتمع التعلم المهنى)

- **الأسلوب الإحصائى المستخدم :**

استخدم اختبار "ت" للمجموعتين المرتبطتين للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطى درجات المعلمين -عينة الدراسة - فى التطبيقين القبلى والبعدى على كل أداة من الأدوات المستخدمة. كما تم استخدام حجم التأثير كمؤشر لفعالية البرنامج التدريبي المقترح.

- **نتائج الدراسة وتفسيرها :**
- **اختبار صحة الفرض الأول**

ينص الفرض الأول على أنه " لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية (عند مستوى الدلالة $\alpha \leq$ ٠,٠٥) بين متوسطي درجات معلمى الرياضيات فى اختبار التحصيل قبل التدريب على البرنامج المقترح وبعده " ويوضح الجدول (٥) نتائج اختبار هذا الفرض باستخدام اختبار"ت" لدلالة الفروق بين مجموعتين مرتبطتين للتعرف على دلالة الفروق بين متوسطي درجات المعلمين فى التطبيقين القبلى والبعدى، وكذا حجم تأثير تطبيق البرنامج التدريبي المقترح فى التحصيل المعرفى ومستوياته المعرفية.

جدول (٥)نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التطبيقين والقبلى والبعدى في اختبار التحصيل ومستوياته

أبعاد الاختبار التحصيلى	التطبيق القبلى		التطبيق البعدى		قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير
	م	ع	م	ع			
معرفة	١,٦٩	١,١٦	٣,٤٢	١,١٧	٥,٤٥	٠,٠٠٠◆	٠,٦٨
الفهم/ تطبيق	٢,١٢	١,٣	٣,٢٣	١,٨	٤,٦٣	٠,٠٠٠◆	٠,٧٥
المستويات العليا	٢,٧٣	١,٢٥	٤,٢٧	١,٥١	٥,٦٣	٠,٠٠٠◆	٠,٥٥
المجموع	٧,٨٥	٣,٢	١٤,٩٢	٣,٣٧	٥,٦٨	٠,٠٠٠◆	٠,٥٦

دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$٠,٠١)

يتضح من الجدول (٥) أن دلالة قيم (ت) دالة عند مستوى أقل من (٠.٠١) في مستويات التحصيل المعرفى (المعرفة، الفهم والتطبيق، المستويات العقلية العليا) وفي التحصيل الكلى، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات التطبيقين القبلى والبعدى في اختبار التحصيل ومستوياته الثلاثة لصالح التطبيق البعدى. كما يتضح من ذات الجدول أن حجم التأثير كان كبيرا، وأن (٥٦٪) من التباين الكلي للتحصيل البعدي يعود لتأثير تدريب المعلمين. وبناء على هذه النتائج يرفض الفرض الصفري الأول ويقبل الفرض البديل.

وتشير هذه النتيجة إلى اكتساب معلمى الرياضيات عينة الدراسة للمعارف والمعلومات المتعلقة باستراتيجيات أولمبياد الرياضيات، وذلك نتيجة توافر الفرص الكافية لاستيعاب مفاهيم المداخل الحديثة لديهم ، وتوظيفها فى ممارساتهم التربوية، وتوضيح كيفية استخدامها فى التخطيط للتدريس وتنفيذه وتقويمه، علاوة على توفير مصادر المعرفة التى يبحثون فيها ذاتيا عما يحتاجون من معلومات، الأمر الذى أدى إلى تحسن التحصيل كأحد المتطلبات المعرفية للكفاءة الذاتية.

- **اختبار صحة الفرض الثانى**

ينص الفرض الثانى على أنه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمى الرياضيات فى مقياس معتقدات الكفاءة الذاتية قبل التدريب على البرنامج المقترح وبعده ". ويوضح الجدول (٨) نتائج اختبار هذا الفرض.

جدول (٨)نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التطبيقين والقبلى والبعدى في مقياس معتقدات الكفاءة الذاتية وأبعاده

أبعاد مقاييس الكفاءة الذاتية	الدرجة الكلية	التطبيق القبلى		التطبيق البعدى		قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير
		م	ع	م	ع			
التخطيط	٢٥	٨,٢٣	٣,٤٨	١٩,٠٤	٤,٤٢	٨,٤٤	٠.٠٠٠◆	٠,٧٤
التنفيذ	٣٥	١٠,٢٣	٣,٢٤	٢٩,٦٥	٣,١١	١٨,٩٢	٠.٠٠٠◆	٠,٩٣
التقويم	٢٥	٩,٦٥	٢,٨٥	٢٠,٧٣	٣,٤٤	١٠,٨٧	٠.٠٠٠◆	٠,٨٢
التنمية المهنية	٣٠	١٠,٥٠	٢,٥٣	٢١,٠٤	٣,٢١	١٢,٦٠	٠.٠٠٠◆	٠,٨٦
المجموع	١١٥	٣٨,٦٢	١١,٤٣	٩٠,٤٦	١٢,١٨	١٣,٤٨	٠.٠٠٠◆	٠,٨٧

دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠.٠١)

يتضح من الجدول (٨) أن قيم (ت) دالة عند مستوى أقل من (٠.٠١) في جميع أبعاد مقياس معتقدات الكفاءة الذاتية (التخطيط ، التنفيذ ، التقويم ، التنمية المهنية) وفي الدرجة الكلية، وبناء على هذه النتائج يرفض الفرض الصفرى الثانى ويقبل الفرض البديل. وكذلك يتضح من الجدول ذاته أن حجم التأثير كان كبيرا، وأن (٨٧٪) من التباين الكلي لمعتقدات الكفاءة الذاتية فى التطبيق البعدي يعود لتأثير البرنامج المقترح.

وقد ترجع فعالية البرنامج التدريبي فى تحسين معتقدات الكفاءة الذاتية كما يدركها معلمو الرياضيات . عينة الدراسة . إلى تدعيم أساسيات أولمبياد الرياضيات ومداخلها اللازمة لتكوين معتقدات صحيحة، وتتمثل هذه

الاساسيات فى المتطلبات المعرفية والمتطلبات المهارية اللازمة لحل المشكلات الرياضية. فقد أتاح التدريب فرص البحث عن المعلومات وتوظيفها فى الممارسات التربوية.

• **اختبار صحة الفرض الثالث**:

ينص الفرض الثالث على إنه "لا يوجد فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات معلمى الرياضيات فى مقياس تقدير مجتمع التعلم المهنى قبل التدريب على البرنامج المقترح وبعده". ويوضح الجدول (٩) نتائج اختبار هذا الفرض.

جدول (٩) نتائج اختبار"ت" لدلالة الفروق بين متوسطي درجات التطبيقين والقبلى والبعدى مقياس تقدير مجتمع التعلم المهنى وأبعاده

أبعاد مقاييس تقدير مجتمع التعلم المهنى	الدرجة الكلية	التطبيق القبلى		التطبيق البعدى		قيمة ت	مستوى الدلالة	حجم التأثير
		م	ع	م	ع			
مجتمع التعلم	٢٤	١٠,٨١	٢,٤٣	١٩,٨١	٢,٦٨	١٤,٥٧	٠,٠٠٠◆	٠,٨٩
التعلم فى فريق	٢٤	١١,٣١	٢,٤٩	٢٠,٢٧	٢,٦٥	١٤,٩٧	٠,٠٠٠◆	٠,٩٠
التنمية المهنية	٢٤	٩,٨٥	٢,٢٤	٢٠,٠٠	٢,٧٥	١٣,٥٨	٠,٠٠٠◆	٠,٨٨
المجموع الكلى	٧٢	٣١,٩٦	٦,٥٩	٦٠,٠٨	٧,٦٨	١٥,٤١	٠,٠٠٠◆	٠,٩٠

دال عند مستوى الدلالة ($\alpha \leq$ ٠,٠١)

يتضح من الجدول (٩) أن قيم (ت) دالة عند مستوى أقل من (٠,٠١) فى جميع أبعاد مقياس تقدير مجتمع التعلم المهنى (مجتمع التعلم، التعلم فى فريق، التنمية المهنية) وفى الدرجة الكلية، وبناء على هذه النتائج يرفض الفرض الصفرى الثالث ويقبل الفرض البديل. كما يتضح أن (٩٠٪) من التباين الكلي للكفاءة الذاتية كما يدركها المعلمون فى التطبيق البعدي يعود لتأثير البرنامج المقترح.

وقد ترجع فعالية البرنامج التدريبي فى زيادة تقدير المعلم لدور مجتمع التعلم المهنى، إلى تحفيز التدريب للعمل فى فريق لعينة الدراسة، وتوفير أهداف واضحة ومحددة لهذا التدريب، تمكن من تحقيقها عبر مداخل اولمبياد الرياضيات ، الأمر الذى بدوره أدى إلى تنمية إحساس المعلم عن مسئوليته الفردية والجماعية عن النتائج التى يتم الوصول إليها.

• **توصيات الدراسة**:

فى ضوء ما أشارت إليه نتائج الدراسة الحالية، فإنه يمكن تقديم التوصيات التالية:

- عقد دورات تدريبية لمعلمى الرياضيات على المستوى القومى لاولمبياد الرياضيات.
- تدريب معلمى الرياضيات على كيفية تحسين معتقدات الكفاءة الذاتية لدى تلاميذهم.
- استخدام الأدوات المعدة فى الدراسة الحالية للتقويم المستمر لأداء معلمى الرياضيات.
- تدريب معلمى الرياضيات على كيفية إجراء بحوث عن استخدام استراتيجيات أولمبياد الرياضيات فى التدريس.

- **دراسات مقترحة**:

فى ضوء ما أشارت إليه نتائج الدراسة الحالية، تقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية:

- دراسة العلاقة بين الكفاءة الذاتية لدى معلمى الرياضيات والكفاءة الذاتية لدى تلاميذهم.
- دراسة عن فعالية برنامج الكترونى فى حل مسائل الاولمبياد.
- دراسة عن فعالية البرنامج التدريبى المقترح فى هذه الدراسة فى تنمية مهارات التنظيم الذاتى لدى معلمى الرياضيات.
- دراسة واقع مجتمع التعلم المهنى لمعلمى الرياضيات فى مصر.

- **المراجع**:

- **المراجع العربية**:

- ..... (٢٠١٥) . تقرير عن مستوى أداء المعلمين فى مسابقة ٣٠ الف معلم.المركز القومى للامتحانات والتقويم التربوى.
- رامي محمود (٢٠١٠).علم النفس التربوي بين النظرية والتطبيقات الصفية، حائل، دار الأندلس للنشر والتوزيع.
- عبد اللطيف حيدر (٢٠٠٤) . الأدوار الجديدة لمؤسسات التعليم في الوطن العربي في ظل مجتمع المعرفة .مجلة كلية التربية بجامعة الإمارات العربية المتحدة، ١، ٤٤-.
- عبد اللطيف حيدر، محمد المصيلحى(٢٠٠٦).دور المدرسة كمجتمع تعلم مهني في بناء ثقافة التعلم وتنميتها، **مجلة كلية التربية - جامعة الإمارات العربية المتحدة**، السنة الحادية والعشرون، العدد ٣٤.
- فتحى الزيات (٢٠٠١).البنية العاملية للكفاءة الذاتية الأكاديمية ومحدداتها. في سلسلة علم النفس المعرفي(٦) ج٢ " مداخل ونماذج ونظريات"، القاهرة، دار النشر للجامعات، ص ص ٥٠٨ -٥١٠.
- مسعد أبو العلا(٢٠٠٤) .الكفاءة الذاتية للمعلم وعلاقتها بمفهوم الذات ومركز التحكم في ضوء متغيري الجنس والخبرة السابقة، مجلة التربية -كلية التربية جامعة الأزهر،١٢٤ -٣٨٠ ص
- معتوق عبد الله النفيعي (٢٠١٠).المهارات الاجتماعية وعلاقتها بفاعلية الذات لدى الطلبة المتفوقين والعاديين من طلاب المرحلة الثانوية بمحافظة جدة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة .

- **المراجع الاجنبية**:

- Bandura, A. (1997). Self-efficacy. In V. S. Ramachaudran, *Encyclopedia of human behavior* New York: Academic Press. V4, pp: 71-81.
- Barnes,(2010). The Influences of Self-Efficacy on Reading Achievement of General Educational Development (GED) and High School Graduated Enrolled in Developmental Reading Skills Courses in an Urban Community College System,U.S.A.
- DuFour, R. and Eaker, R. (1998). Professional learning communities at work: best practices for enhancing student achievement. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- El-Deghaidy,H. (2006). An investigation of preservice teacher's self efficacy and self- image as a science teacher in Egypt. APFSLT,

Volume 7, Issue 2, Article2.Jeremy, Kilpatrick(2013) "Leading People: Leadership in Mathematics Education. Journal of Mathematics Education at Teachers College , V 4, No: 121
- Kauffman، E . M.(2005) . Math and Science Education، Focus Groups: Summary، Kronley of Associates.
- Pajares, F., & Schunk, D. H. (2001). Self-beliefs and school success: Self-efficacy, self-concept, and school achievement. In R. Riding & S. Rayner (Eds.), *Self-perception*(pp. 239-266). London: Ablex Publishing.Swartz, R. J. & Perkins, D. N. (2011). Teaching Thinking: Issues Approaches. CA: Critical Thinking Press & Software.
- Schunk, D. H. (2013). Self-efficacy and academic motivation *Educational Psychologist, 26*, 207-231.
- Schunk, D. H., & Pajares, F**.** (2002). The development of academic self-efficacy. In A. Wigfield & J. Eccles (Eds.), *Development of achievement motivation* (pp. 16-31). San Diego: Academic Press.The International Mathematical Olympiad (IMO)(2014), Anthem Press, pp2-56.
- Wilson,R.,Shuilha K., Dennis j.(1995): The Relationship of Social Skills to Academic achievement,Guidance and Counseling, 11(4),8 - 11
- Wan, C.P. (1999). Teaching efficacy beliefs. JURNAL IPBA.PP 40-52 . Available on line at : http:// apps.emoe.gov.my/ipba/rdipba /article .
- Wan, C.P. (2006). Teaching efficacy beliefs of preservice teachers.JURNAL IPBA. PP122-128 Available on line at :http:// pps.emoe.gov.my/ipba/research paper/journal/article 14.Pdf.
- Yilmaz.H,Turkmen.H.; Pedersen,J. ;Cavas,P.(2007). Evaluation of pre service teachers' images of science teaching in Turkey. APFSLT,V 8, N2.
- Yilmaz.H, Cavas,P (2008). The effect of the teaching practice on preservice elementary teachers' science teaching efficacy and classroom management beliefs. Eurasia J.math,V4,N 2,PP:45-54.
- Yusheng, Yang, W.(2010), An Empirical Study of Reading Self-Efficacy and the Use of Reading Strategies in the Chinese EFL Context. ASIAN EFL Journal,V12,N2,144-162.http://www.alleydog.com/glossary/definition.php?term=Self%20Efficacy

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السابع:

تقويم بعض اختبارات تخصص تربية إسلامية في جامعتي أم القرى والدمام في ضوء معايير جودة الاختبار

إعداد :

د/ حمد بن مرضي الكلثم

أستاذ المناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية المشارك بجامعة أم القرى

تقويم بعض اختبارات تخصص تربية إسلامية في جامعتي أم القرى والدمام في ضوء معايير جودة الاختبار

د/ حمد بن مرضي الكلثم

• **مستخلص** :

هدف البحث الحالي إلى تحديد معايير جودة ورقة الاختبار، ثم التعرف على مدى توافر هذه المعايير في ورقة الاختبار في اختبارات تخصص تربية إسلامية في جامعتي أم القرى والدمام. وهل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحقق أوراق الاختبار لمعايير الجودة بين جامعتي أم القرى والدمام ، ثم تقديم التوصيات المقترحة لتطوير الورقة الاختبار في ضوء نتائج الدراسة الحالية. وقد قام الباحث بتحليل (٣٠) ورقة اختبار بواقع (١٥) لكل جامعة في ضوء مواصفات ورقة الاختبار من حيث الشكل، مواصفات ورقة الاختبار من حيث المضمون ، جودة الأسئلة الاختبار مقالية وموضوعية . وقد توصل الباحث إلى النتائج التالية: ١ - تم تحديد (٥٨) معيار جودة لورقة الاختبار. ٢ - أن نسبة توافر مواصفات ورقة الاختبار تراوحت ما بين (٩٣٪ و ٧٥٪) في أوراق الاختبار الخاصة بكلية الشريعة والدعوة بجامعة أم القرى وهي نسبة عالية إلى حد ما. أما بالنسبة لأوراق اختبارات كلية التربية، جامعة الدمام فقد تراوحت نسبة التوافر ما بين (٩٣٪ ، و٥١٪)، وهي نسبة متوسطة .٣ - أن مستوى التذكر قد حظيً بنسبة ٨٧٪، وذلك في أسئلة أوراق الاختبار في كل من كلية الشريعة والدعوة جامعة أم القرى، وكلية التربية جامعة الدمام. واحتلت بذلك المرتبة الأولى في أسئلة المستويات المعرفية. ٤ - وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أوراق الاختبار لكلية الشريعة والدعوة، جامعة أم القرى فيما يتعلق: بالمواصفات الخاصة بورق الاختبار، والأسئلة التي تناولت المستويات المعرفية، ومعايير جودة الأسئلة المقالية والموضوعية.

Evaluating SomeTests of Islamic Education Umm Al-Qura and Al-DammamUniversities inthe Light of theTest Quality Standards

Abstract:

This paper aims to identify the current standards of quality test paper, and to recognize the availability of these standards in the current paper test in the tests provided to Islamic education in Umm Al-Qura University and Al-Dammam university. Also, it seeks to find out if there any statistically significant differences in validating the paper test to the quality standards between Umm Al-Qura University and Al-Dammam university, and then to provide suggestions and recommendations for developing the paper tests at Al-Qura University and Al-Dammam university in the light of the current research findings.The researcher totally analyzed (30) paper test, (15) for each university in light of the characteristics of paper tests in terms of content, form, kind of questions; essay questions and objective ones.The researcher has found the following:1-identify (58) standards of quality test paper. 2- the percentage of the availability of the accredited specification of paper test ranged between 93% and 75% in paper tests provided Umm Al-Qura Faculty of Shari'a & Dawh. This percentage is fairly high. As for papers tests at Al-Dammam Faculty of Education, its percentage has ranged between 93% and

51%. So, it is a moderate one. 3- The recall level has received 87%, in the papers questions provided in each faculty at Umm Al-Qura and Al-Dammam universities. Thus, it has occupied the first rank of the cognitive questions levels. 4-There are statistically significant differences in favor of Umm Al-Qura faculty of Shari'a & Dawh in terms of the specifications of the paper tests, the questions that dealt with cognitive levels, and quality standards of objectivity and essay questions.

• **مقدمة**:

الحمدلله رب العالمين، والصلاة والسلام على نبينا محمد وعلى آله وصحبه أجمعين. تُعد عملية التقويم أحد العوامل الأساسية المساهمة في ارتقاء عمليات التعليم والتعلم والتحصيل الطلابي، وعندما تتسم عملية التقويم بسلامة إجراءاتها بالإضافة إلى التوافق والواقعية والثبات والصرامة فيمكن أن يكون لها آثار إيجابية على عملية التعلم وعلى تحسين فهم الطلاب لكيفية التعلم وتحسين الأداء بطريقة أكثر فعالية. وجودة التعليم يترافق معها جودة القويم، حتى يخرج العمل متقنا. وهذا هو هدي رسول الله صلى الله عليه وسلم الذي قال(إنّ اللهَ تَعَالى يُحِبّ إذَا عَمِلَ أحَدُكمْ عَمَلا أنْ يُتْقِنَهُ) رواه البيهقي. وتوفر عمليَة التقويم المعلوماتَ الملائمة التي يطلبها بعض الأفراد المعنيين - مثل الآباء والمعلمين والمتعلمين - حول نواحي التعلم والأداء. وطلب المسلم للعلم هو من أجل المكانة التي وضعها الله عز وجل لأهل العلم قال تعالى:(يَرْفَعِ اللَّهُ الَّذِينَ ءَامَنُوا مِنكُم وَالَّذِينَ أُوتُوا الْعِلْمَ دَرَجَاتٍ وَاللَّهُ بِمَا تَعْمَلُونَ خَبِيرٌ ١١) سورةالمجادلة. والتقويم كذلك ورد في السنة النبوية، ويدخل في شتى تفاصيل حياتنا الاجتماعية والسياسية، والاقتصادية، والدينية، والدنيوية (فراونة،٢٠١٠،ص١٠).

ومن المعلوم إن الاهتمام بعملية التقويم هائل ومنتشر في كافة أرجاء العالم، حيث تستخدم عملية التقويم في تحسين التعليم وزيادة كفاءة المؤسسة التعليمية ، وإصلاح المناهج بالإضافة إلى استخدامها سياسيا في ضبط المعلمين والطلاب والمناهج وصياغة الاستراتيجيات المركزية وتوزيع المسؤوليات المحدودة على الآخرين، والارتقاء بجودة الخدمات التعليمية والانتقاء وتوفير فرص للتعايش الجيد في ظل المنافسة الحالية (Office for Standards in Education 2003).

وقد تم إعادة صياغة التعريف الخاص بعملية التقويم على المستوى العالمي، وتعريفها بأنها اختبار أو تقويم تشخيصي وبنائي يتم إجراؤه بواسطة مجموعة من الاختبارات التراكمية. ويمكن لأي من الأفراد المعنيين ملاحظة الرغبة الحكومية المتزايدة في ضبط عملية التقويم وتطوير أساليبها وممارساتها خاصة مع تزايد أهميتها وحجم نشاطاتها وميادين تطبيقها في الفترة الأخيرة. إن الأدوار المطلوبة من عملية التقويم متعددة – أو بمعنى آخر يستخدم التقويم في منح الشهادات وانتقاء الطلاب وتوفير فرص العمل والالتحاق بالتعليم العالي وتوزيع المسؤوليات، ويظهر ذلك عند نشر جداول نتائج المنافسين للتعرف على

معدلات نجاح الطلاب في اجتياز الاختبارات أو عند التركيز الزائد على عملية التقويم داخل الأجندة السياسية، وهنا تأخذ عملية التقويم شكل الاختبارات العامة.

وتُعد إجراءات فحص وتدقيق معلومات الاختبارات أمراً حيوياً إذا كانت هناك رغبة في تحقيق العدالة بين الطلاب والمؤسسة التعليمية، ويمارس الأساتذة من الناحية التقليدية تقويم الطلاب بشكل متواصل بشكل تشخيصي وتراكمي وبنائي بواسطة اختبارات أو وسائل غير رسمية مثل طرح الأسئلة والملاحظة وأعمال التصحيح(Lambert, D. and Lines, D. 2000).

إن النظرة الدولية لعملية التقويم تظهر زيادة الاعتماد على طرق الاختيار من متعدد، وتكملة الحروف الناقصة للكلمات، ووضع علامة على الإجابات الصحيحة. وهي طرق تركز على مستوى محدود من الاستدعاء الذهني للمعارف والحقائق، ويطغى خلالها الاهتمام بالمحتوى على الاهتمام بالمهارات، ويأخذ التقويم فيها شكل الاختبارات التحريرية. ومن ناحية أخرى - ويمكن من خلال عملية التقويم أن نتعرف على إنجازات متعددة لا تنتهي للمعلمين والطلاب سواء كانت هذه الإنجازات مكتوبة أم لا - والتي يمكن استخدامها في تسجيل كافة إنجازات الطالب (مثال: الإنجازات الأكاديمية والاجتماعية والمضافة إلى المنهج).

وهناك بعض الجوانب السلبية لبعض أشكال الاختبارات المستخدمة في عملية التقويم، ومنها: أنها تحصر دور التعليم في تدريب وتمرين الطلاب على أداء سلوكيات معينة فقط، تركز أكثر على النتائج بدلا من أن تركز على العمليات، وتعتمد أكثر على التعلم السلبي، وتزعزع الثبات بالنفس والقدرة على التعلم، بالإضافة إلى اهتمامها المتزايد ببعض السلوكيات التافهة قصيرة المدى القابلة للملاحظة والقياس على حساب السلوكيات طويلة المدى والجادة والإبداعية والشخصية غير القابلة للقياس ولكنها مهمة جدا في سياق تنمية التعلم المستمر مدى الحياة. ومساهمتها في نشر ثقافة التذاكي والقيام بتخمين الإجابات، وتقسيم المعارف لأجزاء متباينة لا يوجد رابط بينها، مما يساهم في خلق أمة ذات عقول متجمدة. ومن الملاحظ أن التحول الحالي نحو الاعتماد على أشكال التقويم التي لها معيار مرجعي يتناسب مع الآراء التي تنادي بتوفير استدلالات واضحة وتفصيلية داخل التقويمات التي يقوم بها أعضاء هيئة التدريس للطلاب (وإلا يعتمد الأستاذ أبدا على مجرد الحدس أو النوايا) ولكنه لا يعني التخلي تماما عن الاعتماد على مبادئ المدرسة السلوكية، ويساهم هذا التحول في تزويد أعضاء هيئة التدريس بالكثير الذي يمكنهم القيام بتقويمه وقياسه(Nixon N. J,1990).

وكل ما هو مطلوب الآن هو إحداث التوازن بين الاعتماد في عملية التقويم على البيانات الجزئية التي ليس لها قيمة كبرى والتي تجعل التقويم "بلا هدف"، وبين الوسائل الحديثة التي تحمل المعلمين المسؤولية عن تنمية جوانب متعددة لدى الطلاب، سواء الجوانب التي يدربون الطلاب على تنميتها أو الجوانب الأخرى التي ليست كذلك.

ويلاحظ من سياق عملية التقويم -السابق ذكره - أهمية تحديد معايير قاطعة بالإضافة إلى الجدل الثائر الممتد لفترات طويلة حول مدى نجاح المعايير المحددة أو فشلها. ومن الصعب بالفعل أن نحاول تقديم حلول قاطعة لذلك بسبب عدم الاتفاق الكامل على مضمون كل معيار، وكيفية التوفيق بين بياناته وثباته، خاصة عندما تكون الأوضاع الثقافية والاجتماعية والتعليمية في حالة تغير دائم. فعلى سبيل المثال - إن مضمون الاستدلالات الصحيحة في معيار ما في إحدى السنوات أو في إحدى البيئات الثقافية أو في إحدى الأماكن الجغرافية لن يستمر كذلك للسنة القادمة، أو تظل كما هي في الثقافات أو الأماكن الأخرى، وإذا تمسك البعض بطبيعة ثابتة لمضمون المعايير (مثال: مفردات الاختبار) مع مرور الزمن وتغير الثقافات والأماكن فإن صدق ذلك المعيار لن يوجد أبداً، وإذا خضع مضمون المعيار لتغير مستمر حسب المواقف المتغيرة فإننا لا يمكننا القطع بأي المعايير قد نجحت أو فشلت، لأنها ببساطة تتغير باستمرار(Office for Standards in Education 2003).

وهناك عدة أهداف لعملية التقويم ينبغي أن تحظى بالاهتمام والمناقشة، حيث تقوم عملية التقويم بأداء سلسلة من الوظائف الرئيسة، حيث تستخدم في:

- منح الشهادات: تأهيل الطلاب لحياتهم المستقبلية بعد الدراسة الجامعية بواسطة شهادات تحدد نواحي النجاح أو الرسوب والدرجات.
- التشخيص العلاجي: تحديد نقاط القوة ونقاط الضعف والصعوبات واحتياجات الطلاب بهدف تخطيط منهج ملائم لهم.
- تحسين عمليتي التعليم والتعلم: عن طريق تقديم دعم للطلاب وأعضاء هيئة التدريس على التوالي، بحيث يتم تنفيذ خطة العمل بفاعلية.
- كما تؤدى عملية التقويم عددا من الوظائف الثانوية حيث تستخدم في:
  - ✓ تحديد وتوزيع مسؤوليات الطلاب والمعلمين عن كتابة تقارير عن المعايير.
  - ✓ تقويم الجودة التي تتمتع بها عمليتي التدريس والتعلم والمناهج وأعضاء هيئة التدريس .
  - ✓ تحفيز الطلاب والمعلمين وهذا يتوقف على نوع التقويم المستخدم.

ويمكن إضافة وظيفة أخرى لهذه الوظائف الثانوية وهى ضبط المنهج لأن تأثيرها عليه قوي، خاصة عند إجراء التقويم الخارجي. ومن المهم أن تكون أهداف عملية التقويم واضحة، بالإضافة إلى توضيح الطرق المختارة في التقويم والمتابعة وأنواع المعلومات المطلوبة وأنواع التقويم، على أن يتلاءم ذلك كله مع الهدف العام لها. وتوجد في الواقع بعض العلاقات المتوترة بين الأهداف المذكورة سابقا، فعلى سبيل المثال إن استخدام عملية التقويم في تحقيق هدف الاختيار ومنح الشهادات قد يكون أمرا محبطا للعديد من الطلاب مما قد يمنعهم من التحسن، كما أن منح جوائز مقابل التقديرات والدرجات التي يحصلون عليها له تأثير بنائي محدود على الرغم من جاذبيتها. كما أن التقويم الإجرائي الداخلي له مصداقية تربوية أكبر من مصداقية التقويم الإجرائي الخارجي. إن استخدام أشكال تشخيصية مختلفة للتقويم قد يؤثر في إنجاز الهدف العام بشكل أفضل، وتوفير التغذية الراجعة لعملية التقويم التي تستهدف تحسين عملية التعلم(Task Group on Assessment and testing (TGAT) 1987).

• **مشكلة البحث**:

تتمثل مشكلة البحث في كثرة الانتقادات التي توجه إلى الاختبارات التحصيلية التي تحولت من وسيلة تستهدف قياس تحصيل الطلاب، وتحديد جوانب القوة وجوانب الضعف لديهم إلى غاية وهدف أساسي لدى جميع المهتمين بالعملية التعليمية؛ مما أفقد المنتج التعليمي قيمته وقدرته على المنافسة في المجتمع المعاصر بكل ما يحمله من تحديات.

ويؤخذ على تلك الاختبارات أنها لا تقيس الابتكار وسلامة الحكم والنقد، بل أنها ما تزال تعتمد على النصوص الحرفية للكتب الدراسية وقياس الحفظ والاستظهار؛ مما أدي إلى العجز في التفكير واللجوء إلى الحفظ، كما جعل المعلمين ينحون جانبا أي اهتمام بالبساط المعرفي الراقي، وتنمية طرق التفكير، وتعديل الاتجاهات، وتحسين الميول للمتعلم، في ظل ثقافة الذاكرة المسيطرة على المنظومة التعليمية بصفة عامة وعلى عمليات التقويم بصفة خاصة.

ولقد أفرز هذا التوجه خريجين جامعيين لا يتناسب تأهيلهم وإعدادهم، ومتطلبات التنمية والقدرة التنافسية وفق احتياجات سوق العمل.

ولكي تؤدي المنظومة التعليمية الأدوار المنوطة بها في تنمية المجتمع وتحسين مستوى المعيشة يجب أن تفرز الجامعات خريجين يمتلكون مهارات التعلم المستدام، وجوانب التعلم الوجدانية المرغوبة بجانب امتلاكهم للمعلومات. ولن يتحقق ذلك إلا بتغيير نظم التقويم الحالية، والأخذ بأساليب التقويم الحديثة لتطوير الاختبارات التحصيلية، وتحديث المنظومة التعليمية بجميع مكوناتها؛ مما ينعكس أثره على تطوير إعداد المعلم وتخريج معلم تتوافر فيه الخصائص التي تتناسب ومتطلبات المجتمع وعصر الجودة. وتحل فيه مهارات الإنتاج والمرونة والاستدلال والإبداع محل صناعة الكلام والحفظ والاسترجاع؛ لتحقيق الجودة في التعليم ومواجهة التحديات المعاصرة (عبد المنعم، ٢٠٠٩م، ص ٢٠٨).

وعلى الرغم من هذا الاهتمام المتزايد بتطوير الاختبارات التحصيلية، إلا أن الدراسات التي تتناول تقويم الاختبارات قليلة إذا ما قورنت بالدراسات التي تعني بالاستراتيجيات التدريسية. ومن اللافت للنظر أن معظم البحوث قد اهتمت بتقويم اختبارات مراحل التعليم العام، وخاصة اختبارات الثانوية العامة، بينما ندرت تلك البحوث في مرحلة التعليم الجامعي؛ وقد يعزي ذلك إلى عناية وزارة التربية والتعليم، ومركز التقويم والاختبارات بتطوير تلك الاختبارات.

وجدير بالذكر أن البحوث التي أجريت لتقويم اختبارات طلاب الجامعة قد ركزت على تقويم تلك الاختبارات في ضوء بعض المعايير الخاصة بمضمون ورقة الاختبار من حيث: مدى شمول أسئلتها للمجالات المختلفة للأهداف (المعرفية، الوجدانية، المهارية)، ومدى تمثيلها للمستويات المعرفية وفق تصنيف بلوم، بالإضافة إلى تنوعها بين الأسئلة المقالية والأسئلة الموضوعية، دون العناية

بالقدر نفسه بالمواصفات الخاصة بشكل ورقة الاختبار؛ مما دعا الباحث إلى إجراء هذه الدراسة للوقوف على مدى مراعاة الاختبارات للطلاب تخصص تربية إسلامية في جامعتي أم القرى والدمام لمعايير جودة الاختبارات، ويمكن تحديد المشكلة في الأسئلة التالية:

- ما معايير جودة ورقة الاختبار ؟
- إلى أي مدى تتوافر هذه المعايير في ورقة الاختبار في اختبارات الطلاب تخصص تربية إسلامية في جامعتي أم القرى والدمام ؟
- هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحقق أوراق الاختبار لمعايير الجودة بين جامعتي أم القرى والدمام ؟

- **أهمية البحث** :

يتوقع أن ينتفع بنتائج هذا البحث فيما يلي: -

- الوقوف على معايير جودة ورقة الاختبار؛ مما يساهم في:
- تزويد واضعي الاختبارات بأهم المواصفات، التي يمكن الاسترشاد بها في بناء اختبارات نموذجية.
- معرفة مدى التزام أعضاء هيئة التدريس بما ورد باللائحة من حيث: اسم المقرر ورمزه والزمن المحدد للاختبار، والدرجة المخصصة له.
- الحكم على مدى اهتمام المعلم الجامعي بالتوصيفات الخاصة بالمقررات، والتي تم اعتمادها من قبل القسم والكلية.
- الوعي بمدى تحقيق الاختبارات للمخرجات المستهدفة للبرنامج التعليمي.
- إلقاء الضوء على أداء المعلم الجامعي، وذلك عن طريق فحص الاختبارات التي يعقدها لتقويم طلابه.
- تحديد الاحتياجات التدريبية لأعضاء هيئة التدريس في مجال التقويم، وإعداد ورقة الاختبار في ضوء معايير الجودة.
- تبصير القائمين على العملية التعليمية بأهمية تطوير المناهج (الأهداف، المحتوى، طرائق التدريس، أساليب التقويم... الخ) ومعالجة أوجه القصور فيها في ضوء ما تسفر عنه نتائج تحليل الاختبارات.

- **حدود البحث** :

يلتزم البحث بالحدود التالية:

- من حيث عينة البحث: يقتصر البحث على تحليل بعض اختبارات نهاية الفصل الدراسي الثاني من العام الجامعي ١٤٣٣/١٤٣٤ ، في كليتي الشريعة والدعوة بجامعة أم القرى والأقسام الشرعية بكلية التربية بجامعة الدمام (حيث لا يوجد كليات شرعية بجامعة الدمام)، وبلغ عدد الأوراق (٣٠) ورقة اختبار تم اختيارها عشوائيا بواقع (١٥) ورقة اختبار لكل جامعة وهذا ما اتيح للباحث.
- من حيث مواصفات ورقة الاختبار: يرصد البحث الحالي مواصفات ورقة الاختبار من حيث الشكل، ومن حيث المضمون ، ومعايير جودة الأسئلة المقالية والموضوعية.

• **مصطلحات البحث** :

التقويم: يعرف التقويم بأنه "جمع بيانات كمية أو كيفية عن أحد جوانب العملية التعليمية، أو عن ظاهرة ما أو عن سلوك معين، ثم تصنيف هذه البيانات وتحليلها وتفسيرها بقصد استخدامها في إصدار حكم أو قرار، يؤدي إلى تعديل هذه الجوانب، أو هذه الظاهرة، أو السلوك بما يؤدي إلى تحقيق الأهداف المرجوة بصورة أفضل" (علام، ٢٠٠٣، ص ٢٩٦).

ويقصد بتقويم اختبارات الطلاب في كليتي الشريعة والدعوة بجامعة أم القرى والأقسام الشرعية بكلية التربية بجامعة الدمام في هذه الدراسة: تحليل أوراق الاختبار من حيث الشكل والمضمون في ضوء مواصفات الجودة الخاصة بورقة الاختبار، للوصول إلى أحكام كمية وكيفية، يمكننا في ضوئها تقديم بعض المقترحات لتحسين هذه الأوراق.

الاختبارات التحصيلية: ورد في المعجم الوسيط أن تحصل الشيء هو: "تجمع وثبت، ويقال تحصل من المناقشة كذا: أي استخلص وحصل الشيء والأمر، خلصه وميزه من غيره، وحصل عليه ويقال حصل العلم" (المعجم الوسيط، ٢٠٠٨، ص١٨٥) ، ومن ثم تعد الاختبارات التحصيلية أداة تقويمية، تقيس مدى تحقق الأهداف التعليمية، وتكشف عن مدى فاعلية المنهج بعناصره المختلفة في ذلك.

معايير جودة ورقة الاختبار الجيدة: عرف المعجم الوسيط المعيار بأنه (نموذجٌ متَحقّقٌ أو مُتَصوَّرٌ لما ينبغي أن يكون عليه الشيء " (المعجم الوسيط، ٢٠٠٨: ١٠٨٠).

ومن ثم يمكن تعريف معايير جودة ورقة الاختبار الجيدة بأنها تصورات حول كيفية بناء ورقة الاختبار يمكن في ضوئها تقويم اختبارات الطلاب تخصص تربية إسلامية في جامعتي أم القرى والدمام .

• **أدبيات البحث**:

• **أولاً : الإطار النظري**:

ويشتمل على ما يلي :

- معايير ورقة الاختبار من حيث الشكل.
- معايير ورقة الاختبار من حيث المضمون.
- معايير جودة أسئلة الاختبار مقالية وموضوعية .

• **أولاً: معايير ورقة الاختبار من حيث الشكل**:

هناك بعض الصفات التي يجب أن تتوفر في ورقة الاختبار من حيث الشكل وهي:

- أن تحتوي على البيانات الخاصة بالاختبار مثل: - شعار الجامعة، اسم الجامعة، الكلية، القسم، التخصص، الشعبة، اسم المقرر ورمزه، الفصل الدراسي، تاريخ الاختبار، زمن الاختبار.
- أن تكون هناك تعليمات واضحة للإجابة عن الأسئلة كلها، بالإضافة إلى وجود تعليمات خاصة بالإجابة عن كل سؤال.

- أن تبتعد عن اختيار الاجابة عن بعض الأسئلة دون غيرها ؛ حتى يمكن المقارنة بين أداء الطلاب بصدق وموضوعية.
- أن تتضمن الورقة الدرجة الكلية للاختبار، والدرجة الرئيسية لكل سؤال، إلى جانب الدرجات الفرعية على جزئيات الأسئلة، بحيث تتناسب الدرجة المخصصة لكل سؤال مع العمل المطلوب منه كما وكيفا.
- أن تكتب بخط واضح، وأن تكون جيدة الطباعة.
- ان تنسق من حيث مراعاة الهوامش والمسافات بين السطور، مع ترك فراغ مناسب بين كل سؤال.
- أن تصاغ أسئلتها بلغة سليمة، وأن تخلو من الأخطاء المطبعية، والأخطاء اللغوية.
- أن تختم بالبيانات الخاصة بأستاذ المادة، لجان الاختبار، توقيع رئيس القسم.

• **ثانيا: معايير ورقة الاختبار من حيث المضمون:**

- أن تقيس الأسئلة المجالات المختلفة للأهداف التعليمية (المعرفية، الوجدانية، المهارية).
- أن تمثل المستويات المعرفية وفق تصنيف بلوم (المعرفة والتذكر، الفهم والاستيعاب، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم).
- أن تتنوع بين الأسئلة المقالية والأسئلة الموضوعية مع مراعاة الشروط الخاصة بصياغة كل نوع منها.

وفيما يلي عرض تفصيلي لهذه المعايير :

• **١- مدى تناول الأسئلة للأهداف التعليمية المختلفة:**

يعد تصنيف بلوم Bloom ، وكراثول Krathwool وسمبسون Simpson من أكثر التصنيفات شيوعا في ميدان الأهداف التربوية ويقوم هذا التصنيف على افتراض أن نواتج التعلم يمكن وضعها في صورة تغيرات معينة في سلوك التلاميذ وتقسم الأهداف التعليمية في ضوء هذا التصنيف إلى ثلاثة مجالات هي:

- المجال المعرفي: ويشمل الأهداف المتعلقة بالجوانب العقلية الإدراكية للمتعلم.
- المجال الوجداني أو الانفعالي: ويشمل الأهداف المتعلقة بالجوانب النفسية والوجدانية للمتعلم من قيم واتجاهات وميول وأوجه تقدير.
- المجال المهاري أو النفسي حركي: ويشمل الأهداف المتعلقة بالمهارات العملية أو الحس حركية.

• **٢- مدى تناول الأسئلة للمستويات المعرفية المختلفة:**

قسم بلوم وزملاؤه الأهداف المعرفية إلى ستة مستويات هي: التذكر أو المعرفة، الفهم والاستيعاب، التطبيق، التحليل، التركيب، التقويم، وفيما يلي وصف موجز لكل مستوى:

- المعرفة أو التذكر: ويقيس قدرة الطالب على تذكر المعلومات والحقائق والقوانين والمفاهيم، ويقتصر على استدعاء بعض المعلومات التي درسها. ويتراوح هذا التذكر من حقائق بسيطة إلى نظريات كاملة. ومن الأفعال التي تقيس هذا المستوى: سم، عرف، تعرف على، صف، أذكر، عدد، حدد، بين، تحدث عن، اكتب مما حفظت... الخ.

- الفهم أو الاستيعاب: ويتطلب هذا المستوى من المتعلم إدراك معاني المواد أو الأشياء. ولا يقتصر هذا المستوى على مجرد استرجاع الطالب للمعلومات، ولكن يتضمن أيضا تفسيرها وفهم معناها الحقيقي بالدرجة التي تمكنه من استخدامها وتوظيفها. ومن الأفعال التي تقيس هذا المستوى: اشرح، بين، وضح، فسر، علل، ترجم، حول، أعد صياغة، عبر بأسلوبك، لخص، ميز، صنف، قارن، استنتج ...الخ.
- التطبيق: ويقيس هذا المستوى قدرة الطالب على استخدام ما تعلمه في مواقف جديدة، حيث يقوم باختيار جوانب التعلم اللازمة لحل المشكلة وتطبيقها بطريقة توصله إلى الحل. ويتطلب هذا المستوى حسن اختيار، وصحة استخدام القوانين والحقائق والمبادئ والقواعد في الحل. ومن الأفعال التي تقيس هذا المستوى: - وضح، تناول، استخدم، صنف، طبق، عدل، اقترح، برهن، حل... الخ.
- التحليل: ويقيس قدرة الطالب على تحليل المشكلة أو الظاهرة إلى مكوناتها من أجل فهم هذه المكونات، وإدراك ما بينها من علاقات، ودرجة تأثير كل مكون في الظاهرة، أو على المشكلة؛ مما يساعد في إدراك بنيتها وتنظيمها. ومن الأفعال التي تقيس هذا المستوى: - تعرف على، وضح حدد العناصر الرئيسية، حلل، ميز، قسم، صنف، قارن، وازن، فرق بين، استنتج، اربط... الخ.
- التركيب: ويتطلب هذا المستوى من المتعلم أن يكون قادرا على تركيب الأجزاء والعناصر، وربطها لتكوين كل له معنى، لم يكن موجودا من قبل، أو إعادة بناء شيء معين، أو إيجاد بناء جديد من مجموعة أشياء موجودة ومن الأفعال التي تقيس هذا المستوى: صنف، خطط، صمم، ركب، ألف، كون، عدل، نظم، أعد ترتيب، أعد صياغة، لخص، نقح، استخلصن اشتق، استنبط، ابتكر... الخ.
- التقويم: ويمثل أعلى مستويات التعليم، ويشمل جميع المهارات التفكيرية وخاصة العليا وفوق المعرفية؛ لأنه يتطلب إصدار الأحكام، وبناء الآراء، وتكوين وجهات النظر. ومن الأفعال التي تقيس هذا المستوى: - اشرح، ناقش، فسر، لخص، استنتج، صف، قارن، ميز، فاضل، أنقد، قدر، أحكم، قرر، خطط، قوم، صحح، صوب، بين رأيك، دعم... ألخ.

وعلى الرغم مما يوجه من نقد إلى تقسيم بلوم للأهداف، ووجود تصنيف بلوم المعدل لعام ١٩٩٩م ، إلا أنه ما يزال من أشهر تصنيفات الأهداف المعرفية شيوعاً في الفكر التربوي العربي.

- **ثالثاً: معايير جودة أسئلة الاختبار مقالية وموضوعية**

من خلال استعراض الأدبيات ، والدراسات السابقة ، ومعايير ضمان الجودة للهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي بالمملكة العربية السعودية أمكن استخلاص المعايير التالية:

- **خصائص الاختبار الجيد**:

يتسم الاختيار الجيد بخصائص متفق عليها لدى المهتمين بالتقويم التربوي، والمنهجية العلمية، وهي (الغساني،٢٠٠٦م):

- الموضوعية: ويقصد بها أن يعطي السؤال المعنى نفسه لجميع المفحوصين بحيث لا يقبل التأويل. ولتوافر هذه الخاصية في الاختبار تستخدم

الاختبارات الموضوعية بأشكالها المختلفة وأن يكون الاختبار متجنب أثر التحيز من قبل المصحح.

- الصدق: ويقصد بصدق الاختبار مدى قدرته على قياس المجال الذي وضع من أجله، فإذا أعد المعلم اختبارا يقيس مقدرة التلاميذ على إجراء عملية الضرب، فيكون الاختبار صادقا إذا قاس هذه المقدرة ويكون غير صادق إذا قاس مقدرة أخرى.
- الثبات: ويقصد بثبات الاختبار أن يعطي الاختبار النتائج نفسه إذا ما تم استخدامه أكثر من مرة تحت ظروف مماثلة.
- الواقعية: هي مدى دقة تمثيل الواقع.
- القابلية للتقنين: يكون الاختبار مقننا عندما يتم الحصول على عينة منظومة للأداء تحت ظروف محددة ومتشابهة.
- الشمول: أن يكون الاختبار شامل للمادة المتعلمة بقدر الإمكان.
- الاقتصاد: يقصد به اقتصاد الوقت والموارد.
- القابلية للتطبيق: إجراء الاختبار في الظروف العادية.

• أنواع الاختبارات:

الاختبارات الموضوعية: وهي على أشكال عدة أهمها (بركات،٢٠٠٧م، ص ص ١٢٣.١٥٤):

• ١- أسئلة الصواب والخطأ:

عبارة عن عبارات تامة المعنى إما أن تكون صحيحة أو تكون خاطئة ولا تحتمل الصواب والخطأ معا وهي اقتصادية وشاملة تغطي عينة كبيرة من مفردات المادة ومناسبة لقياس الحقائق والمبادئ والمفاهيم ولا تستغرق جهدا في التصحيح وتعتبر موضوعية التصحيح.

• الشروط الواجب توافرها في أسئلة الصواب والخطأ:

- تجنب استخدام نصوص العبارات من الكتاب.
- أن يكون عدد الفقرات الصحيحة مساويا لعدد الفقرات الخطأ قدر الإمكان.
- التأكد من عبارة السؤال بحيث لا يشك في صحتها أو خطئها.
- أن تكون العبارات قصيرة وذات فكرة واحدة فقط.
- ألا تكون هناك عبارات تتضمن الإجابة عن أسئلة أخرى في نفس الاختبار.
- يجب تجنب صيغ النفي والنفي المزدوج.
- استخدام أسلوب الكم لا الوصف في عبارات الاختبار.
- توزيع الفقرات عشوائيا.
- تضمين الاختبار عدد كبير من الفقرات لإبعاد عنصر التخمين. (أبو زينه،٢٠٠١م).

• ٢- أسئلة الاختيار من متعدد:

عبارة عن سؤال يتبع بعدد من الإجابات أو الاختبارات بحيث تكون واحدة فقط صحيحة وهذا النوع سهل التصحيح وموضوعي التقييم ولا يتأثر بالعوامل ويغطي أكبر كمية من المقرر وله صدق وثبات مرتفع ويمكن تصحيحه وتحليل نتائجه بالحاسوب. ومجال التخمين قليل إذا كانت البدائل لكل سؤال من (٦،٤) بدائل وأحسن وضعها.

- **الشروط الواجب توافرها في أسئلة الاختيار من متعدد (الزهراني،٢٠٠٩م):**
  - أن يقيس كل من الأسئلة أحد نتاجات التعلم المهمة.
  - أن تصاغ التعليمات الأساسية بصياغة دقيقة وسليمة وواضحة.
  - ألا يقل عدد البدائل عن أربعة ولا يزيد عن ستة.
  - التأكد من أن جذر السؤال يطرح مشكلة واضحة ومحددة.
  - التأكد من أن جذر السؤال يناقش فكرة واحدة فقط.
  - أن يحوي الجذر الجزء الأكبر من السؤال وأن تكون البدائل قصيرة ما أمكن.
  - عدم استخدام صيغة النفي في الجذر أو البدائل.
  - التأكد من أن أحد البدائل فقط هو الإجابة الصحيحة.
  - تجنب استخدام البديل (كما ما ذكر) أو (جميع ما ذكر).
  - التأكد من أنل بدائل الإجابة الخاطئة تؤلف إجابات معقولة ظاهرياً.
  - التأكد من خلو الفقرةٍ من أي تلميح غير مقصود بالإجابة الصحيحة.
  - أن توزع البدائل عشوائيا.
  - عدم نقل جملة أو نص حرفي من الكتاب.
  - الابتعاد عن الأسئلة التي تعتمد على الخداع.
  - الابتعاد عن التعقيد اللفظي.
  - ألا يتضمن الاختبار أسئلة معتمدة على بعضها البعض أو أن تكون إجابة إحداها إجابة أسئلة أخرى.
  - أن يكون عددها لتغطية المادة وإبعاد عنصر التخمين وأن تكون سهلة التصحيح.

- **٣- الأسئلة المقالية:**

أكثر الأسئلة شيوعاً وتحتاج إلى وقت طويل للإجابة عنها ولتصحيحها، إلا أنها سهلة الإعداد وتكشف قدرة الدارس في تنظيم الأفكار وربطها معا، وتميز بين الدارس المفكر والمعتمد على الحفظ. كما أنها تقيس اتجاهات وتنمي الطلاقة اللغوية، ولا تخمين فيها. إلا أنها منخفضة الصدق والثبات، لأنها تتأثر بذاتية المصحح ويعتمد في إعدادها على الحفظ والتركيز على نقاط محددة من المقرر دون الالتفاف إلى الأفكار وكيفية ربطها ببعض (الصبحي،٢٠٠١م).

- **الشروط الواجب توافرها في الأسئلة المقالية:**
  - أن تصاغ الأسئلة بلغة واضحة بسيطة.
  - البعد عن الأسئلة الاختبارية لتتم المقارنة بين جميع الدارسين مقارنة سليمة.
  - البعد عن الأسئلة التي تتطلب مجرد استدعاء معلومات.
  - تقدير زمن الإجابة.
  - ضبط إجراءات التصحيح من خلال الإجابة النموذجية.
  - أن تستخدم لقياس الأهداف العليا.
  - تجنب الصيغ الغامضة في تحديد المطلوب.
  - أن تشمل الأسئلة جوانب المحتوى المختلفة (الهاجري،٢٠٠٦م).

• **ثانياً : الدراسات السابقة:**

تنوعت الدراسات التي اهتمت بتقويم الاختبارات، فمنها من عني بتقويم اختبارات مراحل التعليم العام، ومنها من ركز على تقويم اختبارات المرحلة الجامعية. حيث أجرى الفهيد(٢٠٠٥م) دراسة هدفت إلى تقويم مهارة الأسئلة الصفية الشفهية لدى معلمي الفقه بالمرحلة الثانوية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة. وقد قام الباحث ببناء بطاقة ملاحظة لقياس المهارات المختلفة للأسئلة الصفية الشفهية لدى معلمي الفقه بالمرحلة الثانوية. وقد توصل الباحث إلى: قائمة بالمواصفات التربوية الحديثة الخاصة بالأسئلة الصفية الشفهية. ثم حدد مستوى معلمي الفقه للمرحلة الثانوية في أداء السلوكيات المكونة للمهارات، وتحد مستواهم بمتوسطات تراوحت ما بين (٨٤.١٪ إلى٥٢.١٪) وفي ضوء النتائج قدم الباحث توصيات يمكن أن تساهم في تطوير كفاءة معلمي الفقه للمرحلة الثانوية فيما يتعلق بصياغة وطرح الأسئلة الصفية الشفهية، وتكفي إجابات الطلاب عنها. وأجرت ثناء حسن (٢٠٠٥م) دراسة هدفت إلى تقويم امتحانات طالبات كلية التربية بالباحة بالمملكة العربية السعودية (تخصص: كيمياء، علم الحيوان، رياضيات). وأظهرت نتائجها أن معظم أسئلة الامتحانات تقيس المستويات المعرفية الدنيا وخاصة مستوى التذكر، يليه مستوى الفهم، والتطبيق بنسب منخفضة، بينما لم يكن هناك اهتمام بالمستويات المعرفية العليا، حيث انعدمت النسبة المئوية لكل من مستوى التحليل، التركيب، التقويم، وذلك في جميع أسئلة الامتحانات. كما أجرت فخرو (٢٠٠٥م) دراسة هدفت إلى تقويم أسئلة اختبارات اللغة العربية في الصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين للعام الدراسي ٢٠٠٤ -٢٠٠٥ وتوصلت إلى أن معظم أسئلة الاختبارات قد ركزت على مستوى التذكر، الذي يمثل أدنى مستويات تصنيف بلوم المعرفي، وجاء التطبيق في الترتيب الثاني، وحصل الفهم على الترتيب الثالث، ونال التركيب الترتيب الربع، واحتل التقويم الترتيب الخامس، في حين جاء مستوى التحليل في الترتيب السادس والأخير. ومن الدراسات العلمية كذلك دراسة السعيد (٢٠٠٦م) والتي هدفت الدراسة إلى تقويم أسئلة امتحانات التعليم المفتوح بكلية الزراعة جامعة عين شمس. وتوصلت إلى أن ٩٨٪ من الأسئلة تقيس مدى تحقيق الأهداف المعرفية للمقررات المختلفة، ولم تتطرق إلى الأهداف التعليمية الأخرى خاصة المهارية. كما أظهرت أن ٨٤٪ من الأسئلة تقيس الحفظ، وهو أدنى مستوى معرفي، بينما انخفضت نسبة الأسئلة التي تقيس المستويات المعرفية الأخرى، حيث بلغت ١٦٪. وأوضحت أيضا تفوق الأسئلة المقالية على الأسئلة الموضوعية التي كانت نسبتها ٢٤٪ ؛ مما يشير إلى عدم موضوعية أغلب الأسئلة؛ وبالتالي عدم الثقة في نتائجها. كما بينت أن ٥٧.٦٪ من الأسئلة لا تشتمل إلا على أجزء من المقرر، ٢٧.٢٪ تشتمل على أغلب أجزاء المقرر ، ١٨.٢٪ تغطي كل أجزاء المقرر؛ مما لايعطي حكماً صادقا عن مدى إلمام الطلاب بهذا المقرر. كم قام كل من بركات وصباح (٢٠٠٧م) بدراسة تهدف إلى معرفة مدى تحقيق أسئلة الامتحانات النهائية في جامعة القدس المفتوحة للأهداف المعرفية في المستويات المختلفة تبعا لهرم بلوم. وبينت النتائج تركز الأسئلة حول الأهداف في المستويات الدنيا، وخاصة مستوى المعرفة أو التذكر، والذي بلغت نسبة الأسئلة التي تقيسه ٨١٪

من مجمل الأسئلة. وأيضاً قام الخوالدة والمشاعلة (٢٠٠٧م) بدراسة تهدف إلى تحليل أسئلة الثانوية العامة (١٩٩٧ -٢٠٠٥) لمبحث العلوم الإسلامية في المملكة الأردنية الهاشمية، وبيان درجة تمثيلها للمستويات المعرفية. وأوضحت نتائج الدراسة أن الأسئلة قد تركزت في مستويات التذكر والفهم والتحليل، وخلت من مستويات التطبيق والتركيب والتقويم. وأجرى كل من شعلة، وحكيم (١٤٢٨هـ) دراسة هدفها معرفة مدى قياس أسئلة الاختبارات النهائية بكلية المعلمين في مكة المكرمة لأهداف تعليمية ومستويات عقلية عليا، وكذلك مدى تركيز تلك الأسئلة على قياس المهارات بالإضافة إلى المعلومات. وقد توصلت إلى أن معظم الأسئلة قد ركزت على الجانب المعرفي في أدنى مستوياته. وكذلك أجرى كل من الفرا، وأبو هدروس (٢٠٠٩م) دراسة هدفت إلى تحليل امتحانات العلوم ببرنامج المدارس المتميزة في وكالة الغوث بقطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة، وأظهرت نتائج الدراسة أن معظم أسئلة الامتحانات تركز على المستويات المعرفية الدنيا على حساب المستويات العليا (فكانت نسبة التذكر ٤٤٪، الفهم ٤٠.١٪، التطبيق ٨.١٪. أما مستويات القدرات العقلية العليا فكانت نسبتها ٧.٦٪). كما قام عبدالجواد وأنيسة (٢٠١١م) بدراسة هدفت إلى تقويم الاختبارات التحصيلية في اللغة العربية للشهادة الثانوية العامة بفلسطين (من العام ٢٠٠٧. ٢٠٠٩)، واهتمت بتحليل مضمون الأسئلة في ضوء عدة معايير هي: قائمة فنون اللغة العربية، وقائمة مستويات الأهداف المعرفية، ثم قائمة الأهداف الوجدانية والمهارية، وتوصلت إلى عدة نتائج من أهمها: أن أسئلة الفهم قد احتلت المرتبة الأولى بنسبة ٣٤.٧٪، تليها أسئلة التذكر ٢٢٪، ثم أسئلة التركيب ١٢.٧٪، أسئلة التحليل ١١٪، التطبيق ١٠.٢٪، التقويم ٨٪، وانخفضت نسبة البنود التي تقيس الجانب الوجداني ٣.٨٪، بينما خلت الأسئلة من بنود تقيس الجانب المهاري.

- **تعليق على الدراسات السابقة**:

- كانت هناك وفرة في الدراسات التي اهتمت بتقويم اختبارات مراحل التعليم العام مثل دراسة الفهيد (٢٠٠٥م)، ودراسة عبدالجواد وأنيسة (٢٠٠١م) ودراسة الفرا وأبو هدروس (٢٠٠٩م)، ودراسة الخوالدة والمشاعلة (٢٠٠٧م)، ودراسة فخرو (٢٠٠٥م) مقارنة بالدراسات التي عنيت بتقويم الاختبارات الجامعية، مثل دراسة بركات وصباح (٢٠٠٧م)، ودراسة السعيد (٢٠٠٦م)، ودراسة شعلة وحكيم (١٤٢٨هـ)، ودراسة ثناء حسن (٢٠٠٥م). وقد يعزي ذلك إلى وجود مركز للتقويم والاختبارات، يختص بتقويم تلك الاختبارات وتطويرها.
- حظيت اختبارات الثانوية العامة بالنصيب الأكبر من هذه الدراسات، مثل دراسة الفهيد (٢٠٠٥م)، ودراسة عبدالجواد وأنيسة (٢٠٠١م) ودراسة الفرا وأبو هدروس (٢٠٠٩م)، ودراسة الخوالدة والمشاعلة (٢٠٠٧م). ويرجع ذلك إلى أن المرحلة الثانوية هي المدخل إلى التعليم الجامعي، كما أن اختباراتها يقوم بإعدادها خبراء تربويون تكلفهم الوزارة بذلك، ويشرف عليها مركز التقويم والاختبارات؛ ولذلك فهي غالبا ما تتميز بالدقة والشمول؛ ومن ثم تستحوذ على اهتمام الباحثين.
- اهتمت معظم الدراسات بتقويم الاختبارات في ضوء بعض المعايير الخاصة. مثل دراسة الفهيد (٢٠٠٥م)، ودراسة عبدالجواد وأنيسة (٢٠٠١م) ودراسة الفرا

وأبو هدروس (٢٠٠٩م). وبعض الدراسات اهتمت بالقياس للأهداف التعليمية المختلفة (المعرفية الوجدانية، المهارية)، والتصنيفات للمستويات المعرفية في ضوء تصنيف بلوم، اشتماله على أجزاء كبيرة من المقرر، تنوع الأسئلة بين الأسئلة المقالية، والأسئلة الموضوعية. مثل ودراسة الخوالدة والمشاعلة (٢٠٠٧م)، ودراسة فخرو (٢٠٠٥م)، ودراسة بركات وصباح (٢٠٠٧م)، ودراسة السعيد (٢٠٠٦م)، ودراسة شعلة وحكيم (١٤٢٨هـ)، ودراسةٍ ثناء حسن (٢٠٠٥م).

- توصلت أغلب الدارسات إلى أن هناك ارتفاعا ملحوظا في نسبة الأسئلة التي تعني بالجانب المعرفي، بينما انخفضت . أو انعدمت . نسبة الأسئلة التي تقيس الجانبين الوجداني والمهاري. كما اتفقت الدراسات على ارتفاع نسبة الأسئلة التي تهتم بالمستويات المعرفية الدنيا، وخاصة التذكر الذي حظي بنسبة عالية وصلت إلى ١٠٠٪ في بعض الاختبارات، مع انخفاض ملحوظ لكل من الفهم والتطبيق. في حين تدنت . أو انعدمت تماما . نسبة الأسئلة التي تعني بالمستويات المعرفية العليا. كما أظهرت نتائج بعض الدراسات عدم اشتمال الأسئلة على أجزاء كبيرة من المقرر، بالإضافة إلى تفوق الأسئلة المقالية على الأسئلة الموضوعية وذلك في معظم الدراسات.
- عنيت الدراسات كلها . بشكل عام . بتقويم الاختبارات من حيث المعايير الخاصة بمضمون ورقة الاختبار، ولم تهتم بتقويم الاختبارات من حيث المواصفات الخاصة بالشكل، ومعايير الجودة وهذا ما يميز الدراسة الحالية.
- لقد استفاد الباحث كثيرا من الدراسات السابقة في الجانب النظري وفي المعايير وطريقة التحليل ومناقشة النتائج. مما اضفى على الدراسة الحالية المزيد من الأهمية العلمية كونها تأتي مكملة لجهود الباحثين السابقين، وتغطي بعض الجوانب التي لم تغطيها دراستهم.

- **إجراءات البحث** :
- **منهج البحث** :

يستخدم البحث المنهج الوصفي، وبالتحديد أسلوب تحليل المحتوى وهو أحد الأساليب البحثية العلمية المنهجية، التي تستخدم للحكم الكمي والكيفي على أسئلة الاختبارات في إطار مواصفات ينبغي أن تشتمل عليها الورقة.

جدول (١) أوراق الاختبار (عينة البحث)

رقم	المقرر (أم القرى)		رقم	المقرر (الدمام)	
١	الثقافية الإسلامية	(١٠١) سلم	١	مدخل إلى الثقافة الإسلامية	(١٠١) سلم
٢	الحديث وعلومه	(١٠٢) سلم	٢	الحديث وعلومه	(١٠٢) سلم
٣	فقه العبادات	(١٠٣) سلم	٣	فقه العبادات	(١٠٣) سلم
٤	مبادئ الاقتصاد الإسلامي	(١٠٥) سلم	٤	العقيدة والأخلاق	(١٠٥) سلم
٥	علم التجويد (١)	(١٠٨) قرأ	٥	علم التجويد (١)	(١٠٨) قرأ
٦	علم التجويد (٢)	(٢١١) قرأ	٦	علم التجويد (٢)	(٢١١) قرأ
٧	علم التجويد (٣)	(٢١٦) قرأ	٧	مدخل إلى علم القراءات	(٣٣٠) قرأ
٨	علم القراءات	(٣٠١) قرأ	٨	علوم القرآن	(٣١٥) قرأ
٩	علوم القرآن	(٣١٤) قرأ	٩	التفسير الموضح	(٤١٦) قرأ
١٠	التفسير	(٣١٥) قرأ	١٠	علوم القرآن	(٣١٥) قرأ
١١	أصول التفسير	(٢٠٤) قرأ	١١	المدخل لعلم القراءات	(٣٠١) قرأ
١٢	التفسير	(٢٠٦) قرأ	١٢	أصول التفسير	(٤٠٢) قرأ
١٣	التفسير	(٢١٨) قرأ	١٣	مناهج المفسرين	(٤١٤) قرأ
١٤	مناهج المفسرين	(٤١٤) قرأ	١٤	الفقه	(٢٠٢) سلم
١٥	العقيدة الإسلامية	(٢١٠) سلم	١٥	العقيدة الإسلامية	(٢١٠) سلم

• **عينة البحث**:
تكونت عينة البحث من (٣٠) ثلاثون ورقة اختبار تم اختيارها بشكل عشوائي بواقع (١٥) ورقة لجامعة أم القرى ، و(١٥) ورقة لجامعة الدمام تمثل المستويات الأربعة من العام الدراسي ١٤٣٤/٣٣هـ للطلاب تخصص (تربية إسلامية).
والجدول رقم (١) التالي يبين أوراق الاختبار التي تم تحليلها.

• **أداة البحث**:

• **معايير جودة ورقة الاختبار**:
- إعداد قائمة بمعايير جودة ورقة الاختبار في ضوء الخطوات التالية:
  - ✓ الإطلاع على البحوث والدراسات السابقة ذات العلاقة.
  - ✓ الأدبيات التي تناولت هذه المعايير من مراجع ومؤسسات أكاديمية.
  - ✓ مناقشة بعض الخبراء والمتخصصين.
- عرض القائمة على مجموعة من السادة المحكمين، لأخذ الرأي، وإجراء الصدق الظاهري بعد مراعاة الملحوظات المقترحة، وإصدار القائمة في شكلها النهائي، واستخدامها أداة لتحليل الأوراق الاختبار.
وقد تكونت قائمة المعايير من ثلاثة أجزاء كما يلي:
  - ✓ الجزء الأول: ويتضمن معايير ورقة الاختبار من حيث الشكل.
  - ✓ الجزء الثاني: ويتضمن معايير ورقة الاختبار من حيث المضمون.
  - ✓ الجزء الثالث: ويتضمن معايير جودة الأسئلة المقالية والأسئلة الموضوعية (الصواب والخطأ، والاختيار من متعدد). وقد رأى الباحث بعد رأي المحكمين أن يُكتفى بهذا النوعين لشيوعها في الاستخدام.
- تطبيق أداة البحث:
  - ✓ خصص الباحث استمارة لكل ورقة اختبار، وذلك لرصد المواصفات، ومدى توافرها في الورقة (التكرار، النسب المئوية).
  - ✓ قام الباحث بعمل جدول إجمالي بنتائج تحليل الاختبارات كلها، وذلك من حيث المواصفات الخاصة بالشكل، ومدى توافرها في أوراق الاختبار، ثم المعايير الخاصة بالمضمون، وجودة الأسئلة المقالية، والموضوعية.

• **نتائج البحث وتفسيرها**:
للإجابة عن السؤال البحثي الأول والذي نصه: ما معايير جودة ورقة الاختبار؟

تم إعداد القائمة بمعايير جودة ورقة الاختبار بلغت (٥٨ معيار) وهي كالتالي:
أولاً: معايير ورقة الاختبار من حيث الشكل، وتتضمن (١٨ معيار).
ثانياً: معايير ورقة الاختبار من حيث المضمون، وتتضمن (٦ معايير).
ثالثا: معايير جودة الأسئلة المقالية والموضوعية، وتتضمن (٣٤ معيار) موزعة كما يلي:
- معايير جودة الأسئلة المقالية، وتتضمن (٨ معايير)
- معايير جودة الأسئلة الموضوعية، وتتضمن (٢٦ معيار) موزعة كتالي:
  - ✓ أولا: معايير جودة أسئلة الصواب والخطأ، وتتضمن (٩ معايير)

✓ ثانياً: معايير جودة أسئلة الاختيار من متعدد. وتتضمن (١٧ معيار) وتفاصيل هذه المعايير كلها على النحو التالي:

- **أولاً: معايير ورقة الاختبار من حيث الشكل**

لابد أن يتوفر في شكل ورقة الاختبار كل من:

- شعار الجامعة.
- اسم الجامعة.
- اسم الكلية.
- القسم.
- التخصص.
- الشعبة.
- اسم المقرر(ورمزه).
- الفصل الدراسي.
- تاريخ الاختبار.
- زمن الاختبار.
- تعليمات الإجابة عن الأسئلة.
- الأسئلة الاختيارية.
- توزيع الدرجات.
- اسم أستاذ المادة.
- وضوح الكتابة.
- جودة الطباعة.
- التنسيق العام للورقة (الهوامش والمسافات).
- خلو الورقة من الأخطاء الطباعية واللغوية.

- **ثانياً: معايير ورقة الاختبار من حيث المضمون**

يجب أن تناول الأسئلة للمستويات المعرفية ما يلي:

- المعرفة أو التذكر.
- الفهم أو الاستيعاب.
- التطبيق.
- التحليل.
- التركيب.
- التقويم.

- **ثالثاً: معايير جودة الأسئلة المقالية والموضوعية**
- **معايير جودة الأسئلة المقالية**

- أن تصاغ الأسئلة بلغة واضحة بسيطة.
- البعد عن الأسئلة الاختيارية لتتم المقارنة بين جميع الدارسين مقارنة سليمة.
- البعد عن الأسئلة التي تتطلب مجرد استدعاء معلومات.
- تقدير زمن الإجابة.
- ضبط إجراءات التصحيح من خلال الإجابة النموذجية.
- أن تستخدم لقياس الأهداف العليا.

- تجنب الصيغ الغامضة في تحديد المطلوب.
- أن تشمل الأسئلة جوانب المحتوى المختلفة.

• **معايير جودة الأسئلة الموضوعية**

أولا: معايير جودة أسئلة الصواب والخطأ

- تجنب استخدام نصوص العبارات من الكتاب
- أن يكون عدد الفقرات الصحيحة مساويا لعدد الفقرات الخطأ قدر الإمكان
- التأكد من عبارة السؤال بحيث لا يشك في صحتها أو خطئها
- أن تكون العبارات قصيرة وذات فكرة واحدة فقط
- ألا تكون هناك عبارات تتضمن الإجابة عن أسئلة أخرى في نفس الاختبار
- يجب تجنب صيغ النفي والنفي المزدوج
- استخدام أسلوب الكم لا الوصف في عبارات الاختبار
- توزيع الفقرات عشوائيا
- تضمين الاختبار عدد كبير من الفقرات لإبعاد عنصر التخمين

ثانيا: معايير جودة أسئلة الاختيار من متعدد

- يقيس كل من الأسئلة أحد نتاجات التعلم المهمة.
- تصاغ التعليمات الأساسية بصياغة دقيقة وواضحة.
- لا يقل عدد البدائل عن أربعة ولا يزيد عن ستة.
- التأكد من أن جذر السؤال يناقش فكرة واحدة فقط.
- التأكد من أن جذر السؤال يناقش فكرة واحدة فقط.
- أن يحوي الجذر الجزء الأكبر من السؤال وأن تكون البدائل قصيرة ما أمكن.
- عدم استخدام صيغة النفي في الجذر أو البدائل.
- التأكد من أن أحد البدائل فقط هو الإجابة الصحيحة.
- تجنب استخدام البديل (كما ما ذكر) أو (جميع ما ذكر).
- التأكد من أن بدائل الإجابة الخاطئة تؤلف إجابات معقولة ظاهريا.
- التأكد من خلو الفقرةٍ من أي تلميح غير مقصود بالإجابة الصحيحة.
- أن توزع البدائل عشوائيا.
- عدم نقل جملة أو نص حرفي من الكتاب.
- الابتعاد عن الأسئلة التي تعتمد على الخداع.
- الابتعاد عن التعقيد اللفظي.
- ألا يتضمن الاختبار أسئلة معتمدة على بعضها البعض أو أن تكون إجابة أحداها إجابة أسئلة أخرى.
- أن يكون عددها كبير لتغطية المادة وإبعاد عنصر التخمين وأن تكون سهلة التصحيح.

• **الإجابة عن السؤال الثاني**

وللإجابة عن السؤال البحث الثاني والذي ينص على إلى أي مدى تتوافر معايير جودة ورقة الاختبار في اختبارات الطلاب تخصص تربية إسلامية في جامعتي أم القرى والدمام؟ تم تحليل أوراق الاختبارات وتطبيق المعايير التي تم التوصل إليها على هذه الأوراق. فتم عرض ما توصل إليه الباحث من نتائج تحليل أوراق الاختبار بشكل مجمل وذلك من حيث المواصفات الخاصة بأوراق الاختبار، ثم التحليل الخاص بالمضمون، وجودة الأسئلة. وبيان ذلك كما يلي:

• **أولاً: مواصفات ورقة الاختبار من حيث الشكل**

والجدول رقم (٢) التالي يعرض النتائج الخاصة بمواصفات شكل ورقة الاختبار.

جدول (٢) يبين المواصفات الخاصة بشكل ورقة الاختبار

م	مدى توافرها في الأوراق / المواصفات	مدى التوافر			
		أم القرى		الدمام	
		عدد الورق	٪	عدد الورق	٪
١	شعار الجامعة	١٠	٧٥	٧	٥١
٢	اسم الجامعة	١٢	٨٥	١٠	٧٥
٣	اسم الكلية	١٣	٨٧	١٢	٨٥
٤	القسم	١٠	٧٥	٧	٥١
٥	التخصص	١٢	٨٥	١٠	٧٥
٦	الشعبة	١٥	١٠٠	١٥	١٠٠
٧	اسم المقرر(ورمزه)	١٥	١٠٠	١٥	١٠٠
٨	الفصل الدراسي	١٢	٨٥	١٠	٧٥
٩	تاريخ الاختبار	١٢	٨٥	١٢	٧٥
١٠	زمن الاختبار	١٠	٧٥	٧	٥١
١١	تعليمات الإجابة عن الأسئلة	١٢	٨٧	١١	٨٥
١٢	الأسئلة الاختيارية	–	–	–	–
١٣	توزيع الدرجات	١٠	٧٥	٧	٥١
١٤	اسم أستاذ المادة	١٠	٧٥	٨	٥١
١٥	وضوح الكتابة	١٢	٨٧	١١	٨٥
١٦	جودة الطباعة	١٤	٩٣	١٠	٧٥
١٧	التنسيق العام للورقة (الهوامش والمسافات)	١٢	٨٥	١٠	٧٥
١٨	خلو الورقة من الأخطاء الطباعية واللغوية	١٤	٩٣	١٤	٩٣

يتضح من جدول (٢) السابق أن نسبة توافر مواصفات ورقة الاختبار تراوحت ما بين (٩٣٪ و ٧٥٪) في أوراق الاختبار الخاصة بكلية الشريعة والدعوة، جامعة أم القرى وهي نسبة عالية إلى حد ما. أما بالنسبة لأوراق اختبارات كلية التربية، جامعة الدمام فقد تراوحت نسبة التوافر ما بين (٩٣٪ ، و٥١٪)، وهي نسبة متوسطة حيث توافر (٥) مواصفات بنسبة (٥١٪)، وهي نسبة أقل مما حصلت عليه أوراق الاختبار في جامعة أم القرى، ويعزو الباحث ذلك، لورش العمل الخاصة بالجودة التي عقدت في كليتي الشريعة والدعوة، جامعة أم القرى، مقارنة بمثيلتها في جامعة الدمام. بالإضافة إلى سنوات الخبرة بين الجامعتين والتي تُحسب لصالح جامعة أم القرى.

• **ثانياً: معايير ورقة الاختبار من حيث المضمون**

جدول (٣) يبين تناول أوراق الاختبار للمستويات المعرفية

م	تناول الأسئلة للمستويات المعرفية	مدى التوافر							
		جامعة أم القرى			جامعة الدمام				
		ت	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الرتبة	ت	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية	الرتبة
١	المعرفة أو التذكر	١٢	٠.٨٧	٨٧٪	١	١٣	٠.٨٧	٨٧٪	١
٢	الفهم أو الاستيعاب	٩	٠.٧٢	٧٢٪	٢	٨	٠.٦٦	٦٦٪	٢
٣	التطبيق	٧	٠.٥٠	٥٠٪	٤	٩	٠.٧١	٧١٪	٣
٤	التحليل	٨	٠.٦٦	٦٦٪	٣	٧	٠.٥٠	٥٠٪	٤
٥	التركيب	–	–	–	–	–	–	–	–
٦	التقويم	–	–	–	–	–	–	–	–

يتضح من الجدول رقم (٣) السابق أن مستوى التذكر قد حظيَّ بنسبة ٨٧٪، وذلك في أسئلة أوراق الاختبار في كل من جامعة أم القرى، وكلية التربية جامعة الدمام. واحتلت بذلك المرتبة الأولى في أسئلة المستويات المعرفية، عكس ذلك مستوى الفهم حيث حظيَّ بنسبة (٧٢٪) في جامعة أم القرى، بينما حظي بنسبة (٦٦٪) في جامعة الدمام ليحتل بذلك الرتبة الثانية في جامعة أم القرى، والرتبة الثالثة في جامعة الدمام. ثم حظي مستوى التطبيق بالترتيب الرابع في أسئلة أوراق الاختبار بجامعة أم القرى بنسبة (٥٠٪) في مقابل الرتبة الثالثة أوراق أسئلة الاختبار لجامعة الدمام بنسبة (٦٦٪) ثم حصل مستوى التحليل على الرتبة الثالثة في أسئلة أوراق الاختبار لجامعة أم القرى بنسبة (٦٦٪)، في مقابل الرتبة الرابعة بنسبة (٥٠٪) في أوراق الاختبار لجامعة الدمام.

وتتفق هذه النتائج مع نتائج الدراسات العلمية كدراسة عبدالجواد وأنيسة (٢٠١١م)، ودراسة الفرا، وأبو هدروس (٢٠٠٩م)، ودراسة الخوالدة والمشاعلة (٢٠٠٧م)، ودراسة (٢٠٠٥م)، ودراسة بركات وصباح (٢٠٠٧م)، السعيد (٢٠٠٦م)، ودراسة شعلة، وحكيم (١٤٢٨هـ)، ودراسة ثناء حسن (٢٠٠٥م). حيث تبين أنه لم تحصل أي أوراق اختبار من أوراق عينة البحث في كلية الشريعة والدعوة جامعة أم القرى أو كلية التربية الأقسام الشرعية بجامعة الدمام على نسبة في مستوى التركيب، ومستوى التقويم، من المستويات المعرفية التي تناولت الأسئلة وفق نموذج بلوم. مما يؤكد اعتماد الأسئلة على قياس المستويات الدنيا من التفكير، وانعدامها في المستويات العليا، ولعل الباحث يعزو ارتفاع نسبة التذكر في أسئلة الاختبارات في كلا الجامعتين حيث مقررات القرآن وعلومه تعتمد في المقام الأول على الحفظ، ويُعد ذلك أمرا منطقيا ومقبولا. إلا أن هذا الأمر قد يبدو غير منطقي في مقررات مثل الفقه والتفسير ومبادئ علم الاقتصاد في الإسلام ويؤكد ذلك الاهتمام بالجانب النظري في إعداد المحتوى وفي طريقة التدريس.

- **ثالثاً: معايير جودة الأسئلة المقالية والموضوعية:**

وبالنسبة لنوع الأسئلة (مقالية - موضوعية) فقد أسفرت نتائج تحليل أوراق الاختبار وعددها (٣٠) ورقة مقسمة على الجامعتين فقد حظيت الأسئلة المقالية بنسبة (٢٥٪) من أسئلة أوراق الاختبار في كلا الجامعتين، بينما حظيت الأسئلة الموضوعية على نسبة (٧٥٪) من أسئلة أوراق الاختبار في كلا الجامعتين، وتبين أيضاً أن الأسئلة الموضوعية في كلا الجامعتين تحددت بنوعية من أنواع الأسئلة الموضوعية هما: الاختيار من متعدد، وأسئلة الصواب والخطأ.

والجدول رقم (٤) يبين مدى التزام معدي الاختبارات بمعايير الجودة في أنواع الأسئلة سواء المقالية أو الموضوعية (الصواب والخطأ أو الاختيار من متعدد). يتضح من الجدول رقم (٤) أن معدي هذا النوع من الأسئلة في كلا الجامعتين قد التزموا بوضع الأسئلة ما عدا الفقرة التالية والتي تنص على البعد عن الأسئلة الاختيارية لتتم المقارنة بين جميع الدارسين كما أخفقت الفقرة رقم (٦) والتي تنص على أن تستخدم الأسئلة المقالية لقياس الهداف العليا فقد ركز معظم معدي الاختبار على الهداف الدنيا من التذكر والفهم لم يتطرق إلا القليل للأهداف العليا، ويعزو الباحث ذلك لتخصص معدي الاختبارات حيث

يختلف تخصص التربية وعلم النفس عن التخصص الدقيق وهي الدراسات الإسلامية أو الشرعية.

جدول (٤) يبين المتوسط الحسابي والنسبة المئوية والرتبة لمعايير الاختبار الجيد من نوع الأسئلة المقالية في جامعة أم القرى والدمام

الرقم	المعيار	التكرار	الوسط الحسابي	النسبة المئوية	الرتبة
١	أن تصاغ الأسئلة بلغة واضحة بسيطة	٢١	١	١٠٠٪	١
٢	البعد عن الأسئلة الاختيارية لتتم المقارنة بين جميع الدارسين مقارنة سليمة	٢	٠.٠٩	٩٪	٨
٣	البعد عن الأسئلة التي تتطلب مجرد استدعاء معلومات	١١	٠.٥٢	٥٢٪	٧
٤	تقدير زمن الإجابة	٢١	١	١٠٠٪	١
٥	ضبط إجراءات التصحيح من خلال الإجابة النموذجية	٢١	١	١٠٠٪	١
٦	أن تستخدم لقياس الأهداف العليا	١٤	٠.٦٦	٦٦٪	٦
٧	تجنب الصيغ الغامضة في تحديد المطلوب	٢١	١	١٠٠٪	١
٨	أن تشمل الأسئلة جوانب المحتوى المختلفة	٢١	١	١٠٠٪	١

جدول (٥) يبين المتوسط الحسابي والنسبة المئوية والرتبة لمعايير الاختبار الجيد من نوع الصواب والخطأ

الرقم	المعيار	جامعة أم القرى				جامعة الدمام			
		ت	الوسط الحسابي	النسبة المئوية	الرتبة	ت	الوسط الحسابي	النسبة المئوية	الرتبة
١	تجنب استخدام نصوص العبارات من الكتاب	١٣	٠.٥٧	٥٧٪	٨	٢١	١	١٠٠٪	١
٢	أن يكون عدد الفقرات الصحيحة مساويا لعدد الفقرات الخطأ قدر الإمكان	٤	٠.٢٣	٢٣٪	٩	١٥	٠.٧١	٧١٪	٥
٣	التأكد من عبارة السؤال بحيث لا يشك في صحتها أو خطئها	١٧	٠.٨٥	٥٨٪	٣	١٥	٠.٧١	٧١٪	٤
٤	أن تكون العبارات قصيرة وذات فكرة واحدة فقط	١٥	٠.٧١	٧١٪	٤	١٥	٠.٧١	٧١٪	٦
٥	ألا تكون هناك عبارات تتضمن الإجابة عن أسئلة أخرى في نفس الاختبار	١٩	٠.٩٠	٩٠٪	٢	٥	٠.٢٣	٢٣٪	٩
٦	يجب تجنب صيغ النفي والنفي المزدوج	١٥	٠.٧١	٧١٪	٤	١٢	٠.٥٧	٥٧٪	٨
٧	استخدام أسلوب الكم لا الوصف في عبارات الاختبار	١٥	٠.٧١	٧١٪	٤	١٤	٠.٦٦	٦٦٪	٧
٨	توزيع الفقرات عشوائيا	٢١	١	١٠٠٪	١	١٩	٠.٩٠	٩٠٪	٢
٩	تضمين الاختبار عدد كبير من الفقرات لإبعاد عنصر التخمين	١٤	٠.٦٦	٦٦٪	٧	١٨	٠.٨٥	٥٨٪	٣

يلاحظ من الجدول رقم (٥) أن معيار أسئلة الصواب والخطأ قد التزم به معدوا الاختبارات النصفية بنسب متقاربة فقد تحقق المعيار في البنود: (٣، ٤، ٥، ٦، ٧،٨) ولم يتحقق في البنود (١، ٢، ٩) حيث كانت نسبهم أقل من ٧٠٪ مما يعني أن معدي الاختبارات يستخدمون نصوص العبارات للصح والخطأ كما هي وإن عدد الفقرات الصحيحة لا تساوي عدد الفقرات الخاطئة وأن معظم الاختبارات التي تم تحليلها كانت تحتوى على (١٠) فقرات من النوع الصح وذلك في أوراق الاختبار بجامعة أم القرى في حين لم تحظى أسئلة الاختيار في كلية التربية، جامعة الدمام بنفس النسب حيث التزم معدو الاختبارات بالمعايير (١، ٨، ٩) ولم

تحقق المعايير (٢، ٣، ٤، ٥، ٦، ٧). وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة السعيد (٢٠٠٦م). ويمكن الإشارة إلى وجود التزام عند معدو الاختبارات في جامعة أم القرى بمعايير الجودة بشكل أفضل من جامعة الدمام، ولعل ذلك يعود إلى ما تم إنجازه في جامعة أم القرى في مجال الجودة، وذلك في محاولة للحصول على الاعتماد الأكاديمي. وإلى الدورات التي تعقدها جامعة أم القرى لتطوير المهارات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة. ويضاف إلى ما سبق أن كلية التربية بجامعة الدمام تحت مضلتها أقسام تربوية وشرعية بنفس الوقت، في حين أن جامعة أم القرى لديها كليتين شرعيتين مستقلتين.

جدول (٦) يبين المتوسط الحسابي والنسبة المئوية والرتبة لمعايير الاختبار (الاختيار من متعدد)

الرقم	المعيار	جامعة أم القرى				جامعة الدمام			
		ت	الوسط الحسابي	النسبة المئوية	الرتبة	ت	الوسط الحسابي	النسبة المئوية	الرتبة
١	يقيس كل من الأسئلة أحد نتاجات التعلم المهمة	٤	٠.٦٢	٦٢٪	١٣	٧	٠.٨٧	٨٧٪	١٢
٢	تصاغ التعليمات الأساسية بصياغة دقيقة وواضحة	٤	٠.٦٢	٦٢٪	١٣	٨	١	١٠٠٪	٢
٣	لا يقل عدد البدائل عن أربعة ولا يزيد عن ستة	٨	١	١٠٠٪	١	٥	٠.٦٢	٦٢٪	١٣
٤	التأكد من أن جذر السؤال يناقش فكرة واحدة فقط	٣	٠.٥٠	٥٠٪	١٥	٥	٠.٦٢	٦٢٪	١٤
٥	التأكد من أن جذر السؤال يناقش فكرة واحدة فقط	٨	٠.٨٧	٨٧٪	٦	٨	١	١٠٠٪	٣
٦	أن يحوي الجذر الجزء الأكبر من السؤال وأن تكون البدائل قصيرة ما أمكن	٨	٠.٨٧	٨٧٪	٦	٨	١	١٠٠٪	٥
٧	عدم استخدام صيغة النفي في الجذر أو البدائل.	٨	٠.٨٧	٨٧٪	٦	٤	٠.٥٠	٥٠٪	١٥
٨	التأكد من أن أحد البدائل فقط هو الإجابة الصحيحة.	٨	١	١٠٠٪	١	٨	١	١٠٠٪	٤
٩	تجنب استخدام البديل (كما ما ذكر) أو (جميع ما ذكر)	٤	٠.٥٠	٥٠٪	١٥	٤	٠.٥٠	٥٠٪	١٦
١٠	التأكد من أن بدائل الإجابة الخاطئة تؤلف إجابات معقولة ظاهريا	٩	١	١٠٠٪	١	٧	٠.٨٧	٨٧٪	٦
١١	التأكد من خلو الفقرة من أي تلميح غير مقصود بالإجابة الصحيحة	٧	٠.٨٧	٨٧٪	٦	٧	٠.٨٧	٨٧٪	٧
١٢	أن توزع البدائل عشوائيا	٨	١	١٠٠٪	١	٨	١	١٠٠٪	١
١٣	عدم نقل جملة أو نص حرفي من الكتاب	٨	٠.٢٥	٢٥٪	١٧	٨	٠.٢٥	٢٥٪	١٧
١٤	الابتعاد عن الأسئلة التي تعتمد على الحذاء	٧	٠.٨٧	٨٧٪	٦	٧	٠.٨٧	٨٧٪	٨
١٥	الابتعاد عن التعقيد اللفظي	٧	٠.٨٧	٨٧٪	٦				١١
١٦	ألا يتضمن الاختبار أسئلة معتمدة على بعضها البعض أو أن تكون إجابة أحداها إجابة أسئلة أخرى	٨	١	١٠٠٪	١	٧	٠.٨٧	٨٧٪	٩
١٧	أن يكون عددها كبير لتغطية المادة وإبعاد عنصر التخمين وأن تكون سهلة التصحيح	٧	٠.٨٧	٨٧٪	٦	٧	٠.٨٧	٨٧٪	١٠

لقد تم استخراج المتوسط الحسابي لمعايير الاختيار من متعدد من ثمانية اختبارات التي التزمت بوضع هذا النوع في كلا الجامعتين يلاحظ من الجدول رقم (٦) أن (٥) معايير لم تحقق في معيار الاختبار الجيد من نوع الاختيار من متعدد مع العلم أن اثني عشر معيارا تحققت بنسب متفاوتة تتراوح ما بين (٨٧٪ .

١٠٠٪) مما يشير إلى التزام معدي الاختبارات من هذا النوع بمعايير الجودة مع أن معيار قياس كل فكرة وصياغة العمليات الأساسية بدقة واضحة قد حصلت على ٦٢٪ بينما حصلت الفقرة (١٣) والتي تنص على عدم نقل جملة أو نص حرفي من الكتاب على (٢٥٪)، مما يعني أن معدي الاختبارات قد قاموا بنقل حرفي من الكتاب. هذا فيما يتعلق بأوراق الاختبار الخاصة بجامعة أم القرى. أما فيما يتعلق بأوراق الاختبار الخاصة بكلية التربية، جامعة الدمام فيمكن ملاحظة عدم تحقق المعايير (١، ٣، ٤، ٧، ٩، ١٣، ١٥، ١٧)، بينما تحقق المعايير التالية (٢، ٥، ٦، ٨، ١٠، ١١، ١٢، ١٤، ١٦) بنسب تراوحت ما بين (٧٥٪ - ١٠٠٪)، مما يشير إلى أن تحقق معايير الجودة في نوع الاختيار من متعدد في أوراق الاختبار بلغت (٥١٪) من مجمل المعايير، مما يشير إلى التزام معدي الاختبار بشكل أكبر في جامعة أم القرى عنها في جامعة الدمام، وقد يرجع ذلك إلى ما أنجز من تطبيق آليات الجودة في جامعة أم القرى تمهيدا للاعتماد الأكاديمي مقارنة بجامعة الدمام. وإلى الدورات التي تعقدها جامعة أم القرى لتطوير المهارات التدريسية لأعضاء هيئة التدريس بالجامعة. ويضاف إلى ما سبق أن كلية التربية بجامعة الدمام تحت مضلتها أقسام تربوية وشرعية بنفس الوقت، في حين أن جامعة أم القرى لديها كليتين شرعيتين مستقلتين.

- **الإجابة عن السؤال الثالث**:

وللإجابة على السؤال البحثي الثالث ونصه: هل يوجد فروق ذات دلالة إحصائية في تحقق أوراق الاختبار لمعايير الجودة بين جامعتي أم القرى والدمام ؟

فقد تم حساب المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة " ت" ودلالتها الإحصائية بين أوراق الاختبار لجامعة أم القرى وجامعة الدمام، في ضوء نتائج التحليل والجدول رقم (٧) التالي يبين ذلك.

جدول (٧) يبين الفرق بين جامعة أم القرى وجامعة الدمام فيما يتعلق بتحقق معايير الجودة في الاختبارات

الجامعة	عدد أوراق الاختبار	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة " ت "	مستوى الدلالة	دلالة الفروق
أم القرى	١٥	٢٦.٢٦	٢.٧١	١١.٧٥	٠.٠١	دالة
الدمام	١٥	١٦.٢٦	٢.٨٩			

يتضح من الجدول رقم (٧) السابق أن قيمة "ت" المحسوبة بلغت (١١.٧٤٨)، وهي قيمة دالة عند مستوى (٠.٠١)، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح أوراق الاختبار لجامعة أم القرى فيما يتعلق: بالمواصفات الخاصة بورق الاختبار، والأسئلة التي تناولت المستويات المعرفية، ومعايير جودة الأسئلة المقالية والموضوعية. ويعزو الباحث ذلك لفارق الخبرة بين الجامعتين من حيث القدم ومن حيث توافر أعضاء هيئة التدريس، ودرجاتهم العلمية، وكذلك لمراحل الجودة والاعتماد الأكاديمي التي قطعتها جامعة ام القرى، في مقابل الإعداد لبدء مراحل الجودة في جامعة الدمام. كما يعزو الباحث هذه النتيجة أيضا إلى الفارق العددي الكبير في أعضاء هيئة التدريس بكلا الجامعتين، والذي تتفوق به جامعة أم القرى على جامعة الدمام.

• **توصيات الدراسة**:

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج تحليل الاختبارات، يمكن تقديم بعض التوصيات بشأن تطوير الاختبارات: -

- إعادة النظر في ترميز بعض المقررات، وتكليف المختصين بتدريسها، حتى تكون الاختبارات بما تتضمنه من أسئلة ممثلة لما ينبغي أن يدرسه الطالب في هذه المقررات.
- مراجعة محتوى المقررات التي يتم تدريسها وفقاً لتوصيف كل مقرر؛ حتى تحقق الاختبارات المخرجات المستهدفة للبرنامج التعليمي.
- عقد ورش عمل لتطوير مهارات صياغة الأسئلة في ضوء معايير الجودة.
- حث أعضاء هيئة التدريس على استخدام أساليب تدريس حديثة تركز على إيجابية الطالب والمعلم ومشاركته، وتفاعله في العملية التعليمية، والابتعاد عن طريقة الإلقاء التي تعتمد على جهد الأستاذ وسلبية الطالب.
- التنسيق بين الأساتذة القائمين بالتدريس سواء في اختيار موضوعات المقرر، أو في وضع الاختبار؛ حتى لا نرى سؤالاً يتكرر في ورقة اختبار المادة الواحدة.
- ضرورة إطلاع أعضاء هيئة التدريس على لائحة الكليات بالجامعة، والوقوف على أسماء المقررات، والساعات التدريسية لكل مقرر، والزمن المحدد للاختبار، والدرجة المخصصة له؛ وذلك تفاديا للأخطاء التي تنجم عن الخلط بين لوائح كلية التربية والشريعة والدعوة.
- الاعتماد على التقويم التكويني المستمر، بحيث لا يقتصر التقويم على الاختبارات في نهاية كل فصل دراسي.
- إيجاد آلية لتقويم الأعمال الفصلية للطالب، لأنه في ظل الأعداد الكبيرة للطلاب يلجأ الأساتذة إلى وضع درجات أعمال السنة بطريقة عشوائية.
- ضرورة الأخذ بنظام ملفات التقويم (ملف الإنجاز) والتي يمكن من خلالها تقويم أداء الطالب في جميع الجوانب المعرفية والوجدانية والمهارية باستخدام أدوات متنوعة للقياس والتقويم.
- إنشاء مركز لتقويم الاختبارات في كل جامعة، يتبع وحدة الجودة، وتكون مهمته التعرف على أوجه القصور في إعداد الاختبارات وتطويرها.
- عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس، يتم فيها تدريبهم على بناء الاختبار الجيد وفق معايير الجودة.
- الاستعانة بالمتخصصين لتحويل المقررات إلى مقررات إلكترونية وتدريب الأساتذة على استخدام التكنولوجيا في التدريس؛ ومن ثم يمكن الانتقال إلى القياس والتقويم الإلكتروني.

• **مقترحات الدراسة**:

- إجراء دراسة حول مدى ملائمة أسئلة الاختبارات في مواد التربية الإسلامية بالتعليم العام للمعايير التي تم التوصل لها في هذا البحث.

- إجراء دراسة فاعلية برنامج تدريبي على تنمية مهارات بناء الأسئلة لدى معلمي التربية الإسلامية بمراحل التعليم المختلفة.
- إجراء دراسة تقويمية حول مدى صعوبة وسهولة أسئلة الاختبارات المقدمة للطالب المعلم تخصص تربية إسلامية في مؤسسات إعداد المعلم.
- إجراء دراسة حول معايير الأسئلة الشفهية المقدمة للطلاب تخصص تربية إسلامية.

• المراجع:

- القرآن الكريم.
- أبو زينة، فريد (٢٠٠١) تطوير أدوات قياس تحصيل الطلبة في مادة الرياضيات، مجلة مركز البحوث، جامعة قطر، السنة العاشرة العدد (١٩) ص ٧٩ – ص ١٠٧.
- بركات، زياد، عبد الهادي صباح (٢٠٠٧)" مدى تحقيق أسئلة الامتحانات النهائية في جامعة القدس المفتوحة للأهداف التعليمية تبعاً لهرم بلوم"، مجلة جامعة القدس المفتوحة (٩) ص ص ١٢٣ - ١٥٦.
- البيهقي، أحمد الحسين (١٤٣٢هـ) السنن الكبير، تحقيق مركز هجر للبحوث والدراسات العربية والإسلامية، دار هجر، القاهرة.
- الزهراني، محمد (٢٠٠٩) "تصور مقترح لتطوير أدوات قياس تحصيل الطلاب وفق معايير الجودة الشاملة بوزارة التربية والتعليم، رسالة دكتوراه غير منشورة، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- حسن، ثناء محمد محمد (٢٠٠٥) تقويم امتحانات طالبات كلية التربية"، مجلة دراسات في المناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (١٠٠) يناير، ص ص ٥٣ - ٨٥.
- الخوالدة، ناصر،المشاعلة، مجدي (٢٠٠٧)" دراسة تقويمية لأسئلة امتحانات شهادة الثانوية العامة الأردنية في مبحث العلوم الإسلامية(١٩٩٧ - ٢٠٠٥) في ضوء المستويات المعرفية"، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية)، المجلد (٢١) (٢) ص ص٣٩٥ - ٤٢٠.
- السعيد، سعيد محمد (٢٠٠٦) تقويم أسئلة امتحانات التعليم المفتوح بكلية الزراعة جامعة عين شمس، المؤتمر العلمي الثامن عشر،" مناهج التعليم وبناء الإنسان العربي" دار الضيافة، جامعة عين شمس، ٢٥ - ٢٦ يوليو، المجلد الثالث، ص ص٩٤٥ - ٩٦٦.
- شعلة، الجميل محمد عبد السميع ، حكيم، عبد الحميد عبد المجيد (٢٠٠٦) "دراسة تحليلية لأسئلة الاختبارات النهائية بكلية المعلمين في مكة المكرمة في الفترة من ١٤٢٣ - ١٤٢٧هـ. http://uqu.edu.sa/files2/tiny.mce/pluqins/filemanager/files/4281341/research%20(8).doc.
- الصبحي، محمد (٢٠٠١) بناء اختبار محكي المرجع لقياس الكفايات الرياضية في المفاهيم الهندسية للمرحلة الابتدائية في مدارس مكة المكرمة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى بمكة.

- عبد الجواد، إياد إبراهيم؛ قنديل، أنيسة عطية (٢٠١١) دراسة تقويمية للاختبارات التحصيلية في اللغة العربية للشهادة الثانوية العامة بفلسطين ومقترحات لتطويرها"، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (١١١) الجزء الأول، يناير، ص ص ٢٣٣ - ٢٥٩.
- عبد المنعم، محمد محمد (٢٠٠٩) تقويم أسئلة الاختبارات التحصيلية بكلية المعلمين جامعة الملك فيصل في ضوء معايير جودة التقويم"، مجلة البحوث النفسية والتربوية، كلية التربية، جامعة المنوفية، العدد الأول، ص ص٢٠٥ -٢٣٦.
- علام، صلاح محمود (٢٠٠٣) التقويم التربوي المؤسسي، القاهرة: دار الفكر العربي.
- الغساني، محمد سالم (٢٠٠٦) تطوير الاختبارات التحريرية في مادة الدراسات الاجتماعية لتلاميذ المرحلة الإعدادية بسلطنة عمان في ضوء أهداف تدريس المادة، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة القاهرة.
- فخرو، منى إبراهيم (٢٠٠٥) دراسة تقويمية للمستويات المعرفية التي تقيسها أسئلة كتاب اللغة العربية واختباراتها النهائية للصف السادس الابتدائي بمملكة البحرين، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، البحرين.
- الفرا، معمر إبراهيم، أبو هدروس، ياسرة محمد أيوب (٢٠٠٩)" تحليل امتحانات العلوم الموحدة والخاصة ببرنامج المدارس المتميزة في وكالة الغوث بقطاع غزة في ضوء معايير الجودة الشاملة واتجاهات المعلمين نحوها"، مجلة القراءة والمعرفة، الجمعية المصرية للقراءة والمعرفة، كلية التربية، جامعة عين شمس، العدد (٩٦) أكتوبر، ص ص٢٠٦ -٢٦١.
- فراونة، أكرم عبدالقادر(٢٠١٠) التقويم في الفكر الإسلامي، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الإسلامية، كلية التربية بغزة.
- الفهيد، خالد (٢٠٠٥) تقويم مهارة الأسئلة الصفية الشفهية لدى معلمي الفقه بالمرحلة الثانوية في ضوء الاتجاهات التربوية الحديثة، رسالة ماجستير، جامعة الامام محمد بن سعود، كلية العلوم الاجتماعية.
- مجمع اللغة العربية (٢٠٠٨) المعجم الوسيط، ط٤، القاهرة: مكتبة الشروق الدولية.
- الهاجري، ميرفت (٢٠٠٦) "بناء اختبار محكي المرجع لقياس الكفايات الرياضية في حل المعادلات والمتباينات من الدرجة الأولى بمتغير واحد ومتغيرين لطالبات المرحلة المتوسطة بمدارس مكة المكرمة"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى بمكة.
- الهيئة الوطنية للتقويم والاعتماد الأكاديمي (٢٠٠٩). معايير ضمان الجودة والاعتماد لبرامج التعليم العالي، وزارة التعليم العالي، المملكة العربية السعودية.
- Lambert, D. and Lines, D. (2000) "Understanding Assessment. London: Rout ledge Falmer. P. 4.
- Nixon N. J. (1990) Assessment Issues in relation to experience-based learning on placements within courses, in C. Bell and D. H

Harris (eds) World Yearbook of Education and Assessment. London Kogan Page, P. 90.

- Office for Standards in Education (2003) "Good Assessment in secondary schools. London: OFSTED P.2.٤.
- Task Group on Assessment and testing (TGAT) (1987) National Curriculum Assessment and Testing: A Repot. London; HMSO.

****

البحث الثامن:

تقويم مقرر لغتي للصف الثاني الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات الذكاء الوجداني

إعداد :

د/أمامة محمد أحمد فال الشنقيطي
أستاذ المناهج وطرائق تدريس اللغة العربية المساعد
كلية التربية جامعة الأميرة نورة بنت عبدالرحمن

تقويم مقرر لغتي للصف الثاني الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات الذكاء الوجداني

د/ أمامة محمد أحمد فال الشنقيطي

• **ملخص الدراسة** :

هدفت الدراسة إلى تقويم مقرر لغتي للصف الثاني الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات الذكاء الوجداني ، وذلك من خلال تحديد مهارات الذكاء الوجداني التي ينبغي أن تتضمنها مقررات اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي، ثم الكشف عن مدى تضمين النصوص القرائية في اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي (لغتي) لمهارات الذكاء الوجداني في محوري الكفاءة الشخصية والكفاءة الاجتماعية. وتم توظيف المنهج الوصفي ، من خلال اسلوب تحليل المحتوى ، ولتحقيق أهداف الدراسة قامت الباحثة بإعداد أدوات الدراسة وهي : قائمة بمهارات الذكاء الوجداني في البعدين: الشخصي والاجتماعي ، والتي ينبغي توافرها في كتب اللغة العربية (لغتي) للصف الثاني الابتدائي . وبطاقة تحليل المحتوى المشتقة من القائمة والتي سيتم تحليل محتوى الكتاب في ضوئها . وبعد أنّ تمّ التأكد من صدق وثبات أدوات الدراسة، طبّقت على عينة الدراسة؛ وهو مقرر لغتي للصف الثاني الابتدائي في المملكة العربية السعودية . وكشفت نتائج الدراسة عن تضمين النصوص القرائية في اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي (لغتي) لمهارات الذكاء الوجداني في محور الكفاءة الشخصية بنسب تراوحت بين(٠ ٪ و١٠٠٪)للمهارات الفرعية المكونة لمهارة الكفاءة الشخصية. وقد أظهر التحليل أن أعلى نسبة من التكرار كانت لمهارة الوعي بالذات ، بينما لم تظهر مهارة تقييم الذات ، والتعامل مع الخبرات ، ومهارة الثقة بالذات نهائيا .كما أسفرت النتائج عن تضمين النصوص القرائية في اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي (لغتي) لمهارات الذكاء الوجداني في محور الكفاءة الاجتماعية بنسب تراوحت بين(٠ ٪ و٦٦.٧٪.) وحصلت مهارة التعاطف على أكثر تكرار، بينما لم تتضمن النصوص بعض المهارات المهمة مثل: مهارة التعامل مع الصراعات (إدارة الخلافات). وبناء على ما أسفرت عنه نتائج الدراسة أوصت الدراسة بإعادة صياغة كتب الأنشطة التعليمية المصاحبة لمقررات الصفوف الثلاث الأولى من التعليم الابتدائي بخاصة ؛ لتطوير وتعزيز مهارات الذكاء الوجداني ، كما اقترحت إجراء العديد من البحوث والدراسات في مجال العلاقة بين الذكاء الوجداني والمهارات اللغوية لدى طلاب مراحل التعليم العام والعالي ؛ للكشف عن العلاقة بينهما ، والعمل على تنميتهما من خلال هذه العلاقة . واقترحت تصميم برامج تدريب ذاتي للمعلمين في مجال تنمية مهارات الذكاء الوجداني داخل البيئة المدرسية.

الكلمات المفتاحية: مهارات الذكاء الوجداني – مقرر لغتي – الصف الثاني الابتدائي .

Evaluation of the curricula of Arabic of the Second Primary Grade in KSA in the Lights of Skills of Emotional Intelligence

Dr- Omamah Mohamed Al-Shankyty

Abestract:

The study aimed at evaluating syllabus of "Loghaty" (My Language) for the second primary year in KSA in light of emotional intelligence skills. This is done through deciding skills of emotional intelligence that must be included in the Arabic syllabus of the second primary year, then to discover the extent to which these skills of

emotional intelligences in fields of personal social efficiency are included in reading texts of the "Loghaty" book of the second primary year. The descriptive approach and content analysis were used. The female researcher put the tools of the study, they are: list of personal and social emotional skills that must be includes in the "Loghaty" book of the second primary year, card of content analysis driven from the list that will be used to analyze the content of the book. After making sure of veracity and stability of tools of the study, these tools were applied on sample of the study which is the syllabus of "Loghaty" of the second primary year in KSA. The results of the study showed that reading texts of that book cover emotional skills of personal efficiency in percentages that varied from 0% to 100% of sub-skills. Analysis showed that the highest percentage of frequency is of the skill of self consciousness, while skills of self evaluation, dealing with experiences, and self-confidence are not there at all.The results also showed that reading texts of the "Loghaty" book of the second primary year include emotional of social efficiency in percentages that ranges form 0% to 66.7%. Skill of sympathy got the highest frequency rate. These texts didn't include some of the important skills such as dealing with conflicts (conflict management). Based on these results, the study recommended revising books of educational activities that accompany the books of the first three years of the primary stage to enforce and develop skills of emotional intelligence. The study also recommended making more research in field of relation between emotional intelligence and language skills among students of all stages of education. This is to discover the relation between these skills and develop them throughout this relation. The study also suggested a self training program to develop skills of emotional intelligence for teachers inside the school environment.

- **المقدمة** :

يشهد القرن الواحد والعشرين ثورة هائلة في تاريخ البشرية ، حيث تتسارع خطى المعرفة ، وتتراكم بشكل كبير محدثة تدفقا هائلا في كافة فروع المعارف ؛ مما دفع الأمم إلى العمل بجدية على استثمار كافة الطاقات والإمكانات والجهود لتطوير القدرات البشرية ، وخاصة في مجال التعليم .(أبو زهرة،٢٠٠٧، ١١٩)، ولذا فقد شهد مضمار تطوير التعليم حراكا كبيرًا ، وتطورا ملموسًا في كافة دول العلم ، كلٌ حسب قدراته وإمكاناته وتطلعاته، ولم يعد تطوير التعليم حكرا على الدول المتقدّمة ، بل أصبح خيارا استراتيجيا تبني عليه الأمم خططها لتحسين نوعية الحياة، وبذلك تشعبت أوجه رعاية التعليم وتطويره وتجويده ؛ لتشمل تقويم برامجه وتطويرها ، وتطوير المعلم وتدريبه ورعاية نموه المهني ، والاهتمام بأنماط التعلم المتمركزة على الطالب . ونظرا لأهمية الكتب المدرسية في حفظ هوية الأمة وحضارتها ،ولكونها مرآة تعكس ثقافتها ومستوى

تقدمها و وعاءً يحفظ قيمها وأخلاقها ، فقد حظيت بالعناية والرعاية من القائمين على التربية والتعليم . (النصّار،١٤٢٧،متاح عبر الموقع (http://educationrc.ksu.edu.sa/download/file ويجمع التربويون على أهمية الكتاب المدرسي ، ويعدونه عنصراً جوهريا في منظومة العملية التعليمية ،ومرتكزا لتحقيق أهداف المنهج ، و وعاءً لنقل المعرفة الأساسية للمعلم والمتعلم، ولذا فقد اهتم التربويون بمحتواه وشددوا على نوعية ما يقدّمه من مفاهيم وأنشطة وأسئلة ، وعملوا على تقويمه ليبقى وسيلة فاعلة . (عرفه،٢٠١٤ ، ١٨٢)

ومن هنا فقد انطلقت كثير من البحوث لتقويم الكتب المدرسية ، واعتمدت في تقويمها على أحدث ما توصل إليه العلم النظري والعملي ، وكان من أهم هذه المنطلقات في تقويم الكتاب المدرسي ما يدرس العقل البشري وقدراته وإمكاناته ، خاصة وأن الله عزّ وجل قد كرّم بني آدم بالعقل ، وأودعه القدرات والملكات المعجزة .

ولقد أكد العلماء أن الإنسان لا يتمتع بنوع واحد من الذكاء كما كنا نظن ، بل بداخلنا أنماطا متعددة من الذكاء نتعامل بها مع المواقف الحياتية التي نصادفها. وقد اهتم علماء النفس بدراسة الذكاء من جميع جوانبه وبناء العديد من النظريات التي تفسره وتفسر أبعاده وبنيته ، ونتج عن جهود هؤلاء العلماء أنواعا متعددة من الذكاء مثل : الذكاء اللغوي والذكاء الحسابي والذكاء الميكانيكي والذكاء المجرد والذكاء الموسيقي والذكاء الحاسي والذكاء الجسدي والحركي والذكاء الشخصي والذكاء الاجتماعي والذكاء الوجداني.(Pifeiffer, 2001, 138:142)

ويعدُّ الذكاء الوجداني من أكثر أنواع الذكاء أهمية – من وجهة نظر بعض علماء النفس – حيث يؤكدون أن المقدرة على السيطرة على الانفعال هي أساس الإرادة وجوهر الشخصية الإنسانية ، وأن مشاعر الإيثار والتعاطف الوجداني مع الآخرين والإحساس بمشاعرهم حاجة ملحة تفرضها طبيعة عصرنا الحافل بالحروب والمجاعات ، والذي يحتاج إلى مواقف أخلاقية، منها بالتحديد: ضبط النفس والرأفة . كما يؤكد المهتمون بالذكاء الوجداني ضرورة تعليمه للأطفال مما يوفر لهم فرصا أفضل في الحياة أيا كان مقدار ذكائهم الموروث . ومن أهمِّ هؤلاء العلماء جولمان ؛ الذي كان له فضل توضيح معنى الذكاء الوجداني في كتابه المعنون بهذا الاسم، وهو يشمل قدرات مثل: ضبط النفس، والحماس والمثابرة ، والقدرة على حفز الناس، والتحكم في الرغبات ومقاومة الاندفاع، وأيضا القدرة على التعاطف والتضامن الإنساني. (دانيال جولمان ، ٢٠٠٠ ، ٢١٢)

- **مشكلة الدراسة** :

تضم اللغة العربية أربع مهارات أساسية وهي :الاستماع والتحدث والقراءة والكتابة ، تتكامل فيما بينها لتجسيد ترابط اللغة؛ بحيث لا يمكن الفصل فيما بينها إلا لأغراض التعليم أو التنمية المقصودة أو علاج المشكلات في مهارة مخصوصة. ولكل مهارة رئيسية مجموعة من المهارات الفرعية التي تنبثق عنها، ولها كذلك مجموعة من المؤشرات السلوكية الدالة على تحقق المهارة .

وتعد القراءة . خلال المراحل الأولى من التعليم . كما يرى بعض التربويين وسيلة وغاية في وقت واحد، حيث المبدأ التربوي (تعلم لتقرأ ، و اقرأ لتتعلم)؛ لأن الهدف الأساسي من تعليم القراءة في المرحلة الابتدائية أن يترجم الطفل الرموز الكتابية بالسطر المطبوع إلى أصوات وكلمات يتقن نطقها ويفهم معانيها ومدلولاتها . (يونس وآخرون ١٩٩١ م ، ١٢٢) . ومن هنا تنبع أهمية القراءة وتظهر إشكاليةٍ الاهتمام بها كما يجب؛ بوصفها مهارة لغوية ، فإنها تمثّل في بداياتها تداخلا بين المهارات المعرفية والمهارات الإدراكية، ويحتاج تعلمها إلى مهارات تتعلق بالذاكرة والسمع والبصر (عطا الله ، ٢٠٠٣ ، ١٩٧) .

ولأن الطفولة تمثل مستقبل كل أمة ؛ لذا فإن الاهتمام بها يعكس تقدّم المجتمع وتطوره (أمين ،٢٠٠٤ ، ١٣٧) ، لذلك تعد الحلقة الأولى من التعليم ، والمتمثلة في الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي أكثر حلقات التعليم أهمية ، لكونها أول نظام تعليمي رسمي منظم يتلقاه الطفل ، ولما لها التأثير المباشر في تشكيل شخصيه، حيث يكتسب سمات الشخصية الإنسانية السوية ، والمهارات الحياتية والقدرات اللازمة؛ لينتقل إلى مراحل تعليمية أعلى ، ومن هنا اهتمت الدول بتنمية ذكاء الأطفال من خلال التعليم وإكسابهم الأنماط الفكرية والسمات الشخصية التي يرغبها المجتمع . (أبو زهرة ، ٢٠٠٧ ، ١٢٠) .

ومن هنا فقد انطلقت الجهود لتطوير التعليم الابتدائي بعامة ، وحلقته الأولى بخاصة ، وارتكزت جوانب التطوير على تنمية ذكاء الطفل وإكسابه أنماط التفكير والقدرات والمهارات التي سيعتمد عليها في مراحل تعليمية لاحقة (عبد الكافي ،١٩٩٨ ،٦٢) .

ومما لا شك فيه أن الكتاب المدرسي تطبيق للمنهاج التربوي بأهدافه ومحتواه وأنشطته وطرائق تعليمه وتعلمه وأساليب تقويمه المصدر الذي يستمد منه المتعلم ثقافته ومعارفه وقيمة، ويكتسب من خلاله مهارات التفكير العلمي.(عرفة ،٢٠١٤ ،١٨٣) .

وعليه فقد انطلقت كثير من جهود إصلاح التعليم من الكتاب المدرسي ، في كافة فروع العلوم التي يدرسها المتعلم . وإذا كان هذا الاهتمام بسائر العلوم واجب على المؤسسات التربوية والتعليمية ، فإنه أكثر وجوبا وأشد أهمية إذا تعلق بكتب تعليم اللغة العربية ؛ لما لها من أهمية بارزة بين المواد الدراسية الأخرى ، ولأنها الأساس الذي يعتمد عليه بناء المعارف وتربية الوجدان ، كما يعتمد عليه كل نشاط يقوم به المتعلم. (يونس و آخرون ، ١٩٨٢ ،٢٩) .

كما أنها الباب الذي يلجه المتعلّم لاستيعاب المفاهيم والمصطلحات ، وتطوير الكلمات ، والتعبير عما يختلج في نفسه أو ما لديه من أفكار . (شحاتة ،١٩٩٠ ،١٢)

ولما كانت اللغة العربية وحدة متكاملة ، وكان الفصل بين مهارتها هو فصل تعسفي يخالف طبيعتها ، وإنما قصد به التعليم وتجزئة المهارات بصورة تسهّل على المتعلم إتقانها ، فإن ذلك يفرض الوحدة العضوية التي تربط بين فنون اللغة جميعها ، وتجعل من النص القرائي محورا تدور حوله بقية فنون اللغة وفروعها . (طعمية ،١٩٩٨ ،١٢٣)

وانطلاقا من هذه النظرة الشاملة لوظائف نصوص القراءة ، فقد رأت الباحثة أن العمل على تنمية مهارات الذكاء الوجداني يمكن أن يحدث بالتزامن مع تنمية المهارات اللغوية . والحق أنّ مبحث الذكاء من بين أكثر مباحث علم النفس إثارة للجدل البحثي والعلمي، وربما يكون سبب ذلك أنّ موضوع الذكاء ذو جانب فلسفي وعلمي ؛ حيث تصدت العلوم المختلفة لمعالجته واكتشاف معناه. فحين أكد المفهوم الفلسفي . بداية من أفلاطون و أرسطو . شمول الذكاء لجميع النواحي العقلية والمعرفية والانفعالية والسلوكية، وضّح المفهوم البيولوجي أهمية الذكاء في عملية التكيّف ، كما بيّن المفهوم الفسيولوجي أهمية التكامل الوظيفي للجهاز العصبي في تحديد معنى الذكاء، في حين نجد أن المفهوم الاجتماعي قام بتحليل الجوانب الاجتماعية ومعنى الذكاء الاجتماعي، واستقر أخيرا البحث عن الذكاء في ميدانه السيكولوجي الصحيح أنَّه مظهر من مظاهر السلوك الذي يجب دراسته وإخضاعه للقياس الموضوعي.(حسين ، ٢٠٠٣ ، ٢٨٩)

وتتخطى دائرة المعنيين بمبحث الذكاء المتخصصين في علم النفس إلى المتخصصين في ميادين أخرى، مثل علم الاجتماع والطب وسواهما، وهو ما تمخض عن تعدد الرؤى والأطروحات والنظريات حول "الذكاء"، وتصميم عدد كبير من الاختبارات التي تعمل على قياسه. والذكاء ليس بالمبحث الجديد، ومع ذلك فإن المستجدات المتنوعة بشأنه، سواء في فهم ماهيته أو تطبيقاته المتنوعة، ألقت أضواء جديدة عليه، وطوَّرت من رؤيتنا له. (العشري ،٢٠١١م،١)

ولقد بدأ ظهور دراسات الذكاء الوجداني في المقالات الأكاديمية مع بداية التسعينات ، وفي منتصف العقد كان هذا المفهوم قد اجتذب قدرا كبيرا من الاهتمام؛ حيث ظهرت دلائل قوية تشير إلى أهميته كعامل للتبوء بالنجاح .ثم ظهر مصطلح الذكاء الوجداني في سلسلة من المقالات الأكاديمية لماير وسالوفي ،وفي عام ١٩٩٠ قدم "ماير وسالوفي" أول مفهوم للذكاء الوجداني كبحث تطبيقي في هذا المجال، (Mayer & Others , 2000. 396)

ثم أصبح الذكاء الوجداني من المصطلحات المعروفة بعد أن نشر "دانييل جولمان " كتابه الشهير "الذكاء الانفعالي" وقد ناقش جولمان في هذا الكتاب أن الذكاء المعرفي يسهم في أحسن تقدير بنسبة (٢٠٪) فقط من العوامل التي تحدد النجاح في الحياة بينما تسهم العوامل الأخرى بنسبة (٨٠٪) ، وشدَّد على ضرورة قياس الذكاء الوجداني؛ لاعتماد نجاح الأفراد في حياتهم عليه؛ لاتصاله بمشاعر التعاطف والعلاقات ولكونه عامل مهم من عوامل النجاح الوظيفي للفرد، وقدرته على إدارة العلاقات المهنية بكفاءة. (دانييل جولمان، ٢٠٠٠، ٥٥)

وعلى الرغم من أن مفهوم الذكاء الوجداني يعد مفهوما جديدا انصب عليه اهتمام الباحثين في الآونة الأخيرة ولا سيما بعد صدور كتاب دانييل جولمان إلا أن جذور هذا المفهوم قد وجدت من قبل في مفهوم الذكاء الاجتماعي كما عرفه ثورنديك باعتباره القدرة على فهم وإدارة الآخرين والأداء الماهر في العلاقات الإنسانية. (Ruisel ,1992,287:290)

وقد أشارت نتائج العديد من الدراسات إلى العلاقة بين الوجدان والانفعالات وبين التفكير ، حيث تعمل الانفعالات السلبية كالخوف والغضب والتوتر والقلق

على جذب انتباه المتعلم وتشويش تفكيره ، وبالتالي التأثير على قدرته على التعلم وحل المشكلات (فايد ، ٢٠٠٥) .

كما ربطت نتائج دراسات أخرى بين نسب الذكاء المرتفعة والتفوق الدراسي لدى مجموعة ممن ليس لديهم القدرة على مواجهة صعوبات الحياة ومشكلاتها ،واتضح أنَّ ذلك بسبب نقص ذكائهم الوجداني ، وعدم قدرتهم على التحكم في انفعالاتهم . كما اتضح أنَّ الذكاء الأكاديمي لا يُعد الطالب إعدادا حقيقيا لمواجهة مشكلات الحياة اليومية والاجتماعية (جولمان ، ٢٠٠٤، ٧٢ ، ٨٠ – ٨١)

وقد أوضح "سالوفي و آخرون ٢٠٠٠، Salovey et al " أهمية توفير اقتراحات تبين للمدرسين كيفية رعاية الذكاء الوجداني في المدارس و توفير برامج لتنمية مهاراته و قدراته المختلفة ، و في عام ١٩٩٦ صدر كتاب إرشادي لتنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى تلاميذ المدارس الابتدائية و اشتمل على مجموعة من المبادئ هي (الوعي بالذات – و إدارة الوجدان – و توجيه المشاعر – وصناعة القرارات – و إدارة الإنفعالات لمواجهة الضغوط – المسئولية الشخصية – مفهوم الذات – المشاركة الوجدانية – التفهم – التواصل – حل الصراعات) وقد أكد " سالوفي " على ضرورة تنمية هذه المهارات الوجدانية والاجتماعية في المجال المدرسي للوصول لدرجات عالية من الإنجاز . (Salovey et al ,2000,15)

كما أكد " جولمان " بدوره على أهمية برامج التنمية الوجدانية و ضرورة وضعها كجزء من المقرر المدرسي و الحياة المدرسية على أن تشمل الآباء و كل من يقوم بالريادة في المجتمع ، و تؤدي هذه البرامج لأفضل النتائج حين تمتد لفترة طويلة و يقوم بها مدربون و معلمون على درجة عالية من الخبرة و المهارة ويكون لديهم صحة وجدانية جيدة . (الأعسر و كفافي ،٢٠٠٠، ٧١)

و انطلاقا مما سبق تتحدد مشكلة البحث في :تقويم مقرر لغتي للصف الثاني الابتدائي بالمملكة العربية السعودية في ضوء مهارات الذكاء الوجداني .

- **أسئلة الدراسة** :

تسعى الدراسة الحالية إلى الإجابة عن الأسئلة الآتية :

- ما أبرز مهارات الذكاء الوجداني التي ينبغي أت تتضمنها مقررات اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي.
- ما مدى تضمين النصوص القرائية في اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي (لغتي) لمهارات الذكاء الوجداني في محور الكفاءة الشخصية .
- ما مدى تضمين النصوص القرائية في اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي (لغتي) لمهارات الذكاء الوجداني في محور الكفاءة الاجتماعية .

- **أهمية الدراسة** :

تأتي أهمية هذه الدراسة من النقاط التالية :

- إعداد أداة موضوعية في مهارات الذكاء الوجداني اللازمة للصف الثاني الابتدائي يمكن الاستفادة منها في تقويم مقررات اللغة العربية في الحلقة الأولى من التعليم الأساسي التي لم تتناولها هذه الدراسة .
- جاءت الدراسة تلبية للتوجهات العالمية والجهود الوطنية في تطوير المقررات الدراسية في ضوء مهارات الذكاء الوجداني كأحد أنواع الذكاءات

وأكثرها قدره على مساعدة الفرد على التكيف مع مجتمعه و الانصهار في أمته.

- يؤمل أن تحث هذه الدراسة المعلّمات والمعلّمين على تصميم أنشطة تعليمية تنمّي الذكاء الوجداني من خلال المهارات الفرعية المحددة .
- وينتظر أن توجّه نظر مطوري مناهج اللغة العربية ، ومؤلفي كتبها إلى معايير حديثة يمكن تقسيم الكتب في ضوئها .
- تسهم في فتح الباب أمام دراسات أخرى تتناول تقويم النشاطات التعلمية والتقويمية في كتب اللغة العربية في كافة مراحل التعليم .
- تعد هذه الدراسة رائدة في مجالها ، فهي الأولى محليًّا . في حدود علم الباحثة . في تقويم مقررات اللغة العربية المطوّرة في ضوء مهارات الذكاء الوجداني .

- **أهداف الدراسة : تهدف هذه الدراسة إلى :**

- الكشف عن أوجه التفوق أو القصور في تنمية الذكاء الوجداني في كتاب اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي (لغتي) حتى يمكن تنمية الإيجابيات والتغلب على السلبيات ؛ لجعل الكتاب أكثر كفاءة وقدره على تحقيق وظائفه .
- الكشف عن نسب توافر مهارات الذكاء الوجدانية في مقرر اللغة العربية .
- تقديم بعض المقترحات و التوصيات لتطوير مضامين مقررات اللغة العربية في مجال الذكاء الوجداني وفقا لما أسفرت عنه نتائج الدراسة .

- **حدود الدراسة :**

تقتصر هذه الدراسة على الحدود التالية:

- مهارات الذكاء الوجداني (في البعدين الشخصي ، والاجتماعي) كما تحددها النماذج (المختلطة) المفسّرة للذكاء الوجداني .
- تحليل محتوى كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي في ضوء مهارات الذكاء الوجداني ؛ لمعرفة مدى تضمنه تلك المهارات .

- **التعريفات الإجرائية لمصطلحات الدراسة :**

- **التقويم :**

ويقصد به في هذه الدراسة تحليل محتوى مقرر لغتي لتعليم اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي في ضوء مؤشرات الذكاء الوجداني التي تم التوصل إليها؛ لتقدير مدى تضمنه لها، وتحديد مقدار تنوعها، وتوزيعها بنسب متناسقة ومتقاربة .

- **مقرر لغتي :**

هو كتاب ضمن المنهج المطوّر الذي قررته وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية لتدريس اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي منذ عام ١٤٣١هـ.

- **الصف الثاني الابتدائي :**

يمثّل المرحلة الثانية من مراحل الحلقة الأولى في التعليم الابتدائي ، ويستوعب الأطفال من ٦ الى ٨ سنوات لاختلاف ظروف تسجيل التلاميذ في الصف الأول الابتدائي .

• **المهارة** :

وتُعرّف المهارة إجرائيا في هذه الدراسة بأنها مجموعة القدرات ذات الصلة بالذكاء الوجداني التي يعمل الكتاب المقرر على الطالبات على تنميتها بشكل قصدي من خلال النصوص المتضمنة في الكتاب أو الأنشطة التي تناقش النصوص وتعالج المهارات اللغوية ، بحيث تساعد على أن يمتلك الفرد "القدرة على الانتباه والإدراك الجيد لانفعالاته ، ومشاعره الذاتية ، وإدراك تلك المشاعر والانفعالات ، وكذلك قدرته على إدراك مشاعر الآخرين وانفعالاتهم وفهمها والتأثير فيها". (سيد أحمد وآخرون ،٢٠٠١ ،ص ٢١).

• **الذكاء الوجداني** :

يتضح مصطلح الذكاء الوجداني من خلال جهود الباحثين للربط بين مفهومي الذكاء والوجدان . حيث يعرّف ماير وآخرون . الذكاء بأنه : " منظومة من القدرات العقلية تساعد على الفهم والإدراك ، والتعلم ، والتذكر ، وحل المشكلات ، وبراعة التفكير حول المعرفة والمعلومات "و يعرّفون الوجدان بأنه : " حالة من المشاعر المتكاملة المتمازجة ، تشتمل على : التغيرات الفسيولوجية ، والاستعداد الحركي ، والمدركات حول الفعل والأداء ، والخبرات الداخلية التي تظهر من تقييم الحياة والمواقف. أما الذكاء الوجداني فيعتبر مفهوما تصوريا يتضمن أكثر من القدرة على الإدراك الحسي ، والتمثيل والفهم ، وإدارة الانفعالات وتنظيمها . كما يتضمن أيضا الواقعية والسمات والاستعدادات والميول والنزعات والشخصية الكلية ، والوظيفة الاجتماعية(زمزمي ،٢٠١١ ، ٩٣)

وقد عرّف مجمع اللغة الذكاء بأنه القدرة على التحليل والتركيب والتمييز والاختيار وعلى التكيّف إزاء المواقف المختلفة. (فؤاد أبو حطب ،١٩٩١ ص ٣٦)

كما عرّف ماير وسالوفي وآخرون الذكاء الوجداني بأنه :القدرة على إقامة علاقات مع الآخرين ، ومناقشة الانفعالات في ضوء تفهم شامل وواضح لتلك الانفعالات. (Mayer & Salovey, 2001)

وتعرّف هذه الدراسة الذكاء الوجداني بأنه مجموعة من المهارات على الصعيدين الشخصي والاجتماعي التي تمكن الفرد من فهم مشاعره وضبطها وتوجيهها من أجل التعايش والتفاعل والتواصل المثالي مع الآخرين ، وتوجهه إلى المشاركة الإيجابية بما يخدم المجتمع ويحقق غاياته .

• **الخلفية النظرية للدراسة** :

• **القراءة أهميتها ومهاراتها في المرحلة الابتدائية** :

تعدّ الثورة المعرفية الهائلة في شتى المجالات من أهم عوامل ازدياد الاهتمام بالقراءة ، وخاصة مع تقدم وسائل الاتصال الحديثة المسموعة والمرئية التي يسرت نقل المعلومات، والمعارف والثقافات، وظلت القراءة تحتل مكانة بارزة في الاتصال، والحصول على المعلومات، والمعارف بسهولة وحرية (يونس ، ٢٠٠١ م ١٦). وقد أسفرت نتائج العديد من الدراسات عن دور القراءة في تنمية ذكاء الفرد؛ لوجود علاقة وثيقة بين استخدام الرموز المكتوبة، وفهمها، والتفاعل معها من ناحية، وارتفاع معدلات ذكاء التلاميذ من خلال مقاييس الذكاء من ناحية

أخرى، وقد أكد أوكسنهام (Oxenham) أن القراءة تمنح الفرد ما يسمى بتكنولوجيا الذكاء أو الفكر(بهلول ، ٢٠٠٣م ، ١٥١).

وقد أشار يونس (٢٠٠٠م) إلى أن المؤتمر (الرابع والأربعين) للجماعة الدولية للقراءة الذي عقد في مدينة (سان دييجو بولاية كاليفورنيا في الفترة من (٢ – ٧) مايو ١٩٩٩م قد بين أن بوابة المستقبل لن يدخلها غير القارئين، فالعالم يعيش اليوم سياسة انفتاح ثقافي شامل، نتيجة تقدم وسائل الاتصال التي تنقل ثقافات متعددة وأفكار ومذاهب شتى ؛ مما يوجب علينا إعداد جيل قارئ واع قادر على الاختيار بين الغث والسمين (يونس ،٢٠٠٠ م، ١٢). ويؤكّد الباحثون أهَمية القراءة بين فروع اللغة الأخرى، بالنظر إلى المفهوم الوظيفي و الاجتماعي لها ؛حيث للقراءة قدرة كبيرة في تشكيل المجتمعات والتأثير في الأفراد ؛ لأنها المدخل الحيوي للمعرفة التي يمكن بها التأثير في أفكار وتوجهات المجتمعات . يساعد على ذلك تعدد أنواعها ؛ مما يجعلها عاملا مساعداً في جعل حياتنا اليومية أكثر يسرا وانسيابية.

وبالنظر إلى المفهوم التعليمي التفاعلي للقراءة فهي مجموعة من العمليات المتكاملة والمتداخلة والمتفاعلة والديناميكية التي تبدأ مع القارئ و تتضمن الجوانب : الوجدانية (المشاعر والعواطف والأحاسيس المكتسبة) ، والإدراكية (خبرات القارئ وخلفيته ، و توظيف حواسه في استقبال المعلومة) ، والمعرفية (المهارات والقدرات العقلية مثل التفكير والفهم والتحليل) ، وذلك سعيا نحو بناء معنى للنص المقروء .(العقيلي،٢٠٠٥ ، ٨٩: ٩٠)

لذلك، فقد حظيت القراءة باهتمام الباحثين والمختصين، فكان لها نصيب من البحث، والدراسة، والتحليل فيما يتصل بمفهومها، وأهدافها، وأنواعها، ومشكلات تعلمها، وطرق تدريسها، ووضع مناهجها، وتقويم أداء التلاميذ فيها، وإعداد معلميها ومعلماتها الإعداد الصحيح، بما يتناسب مع طبيعة المرحلة التعليمية.

كما يشير العيسوي (٢٠٠٣م: ٢٥) إلى أن القراءة أساس كل عملية تعليمية، ويعني العجز فيها عجزا في عملية التحصيل، ويترتب على ذلك أن معظم حالات الفشل الدراسي لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية على وجه الخصوص مرجعه إلى فشلهم في القراءة؛ فاكتساب التلميذ للمهارات الأساسية للقراءة، يمهد له السبيل لكي يستوعب ما يقرأ، ويفهم ما يقرأ فهمًا سليمًا، يصل من خلاله إلى الأفكار التي يريد الكاتب أن ينقلها إليه.

وللقراءة مكانة فريدةٍ بين مهارات اللغة ، وكأنها واسطة العقد بين تلك المهارات ؛ لأنها أداة التعلم وأساس النجاح ، ومرتكِز الفهم والتذوق . والقراءةٍ الواعية تتطلب استجابة للرمز المكتوب، وفهما لمعنى هذا الرمز، وإدراكا للعلاقات بين مجموع الرموز، وإدراك المعاني، والأفكار، والأساليب التي تعبر عنها (مجاور ،١٩٩٨م : ٣٤٧)، لذلك فالقراءة لم تقف عند المنظور الميكانيكي الذي يرتبط بالإدراك البصري للنظر في الحروف، ونطق الكلمات، بل تجاوز ذلك إلى المنظور الذهني الذي يتجلى في فهم النص اللغوي، وما يتضمنه من دلالات،

واستنتاج ما فيه من مضامين، وتذوق، ونقد، وذلك نتيجة التفاعل بين خبرة القارئ السابقة، وبين معاني النص المقروء (راشد ، ٢٠٠٤م : ١٨٣).

وقد خلص العقيلي (٢٠٠٥) إلى مهارات القراءة التي يفترض أن يمتلكها التلاميذ بنهاية الصف الثالث الابتدائي ويجيدونها في ثلاثة مجالات وذلك على النحو التالي

- **المجال الأول** : **تحليل الكلمة**، **والطلاقة**، **والنمو المنظم للمفردات**:

يفهم التلاميذ في هذا المجال من مجالات مهارة القراءة السمات الأساسية لمهارة القراءة، ويدركون أنماط الحروف وكيفية ترجمتها إلى لفة منطوقة عن طريق استخدام الأصوات والمقاطع وأجزاء الكلمات. وهم يطبقون هذه المعرفة للوصول إلى الطلاقة المناسبة في القراءة الجهرية والصامتة. والمهارات التي يفترض في تلاميذ نهاية الصف الثالث الابتدائي أن يكونوا مجيدين لها في هذا المجال هي:

- قراءة الحروفٍ جميعها بحركاتها وسكونها مفردة ومركبة.
- التمييز نطقاً بين الحروف المتقاربة صوتا.
- نطق التنوين بأنواعه الثلاثة.
- تعرف الكلمة من خلال قرينة الصورة.
- التمييز قراءةٍ بين الكلمات المنتهية بتاء مربوطة أو مفتوحة أو هاء.
- التمييز قراءةٍ بين الياء والألف المقصورة.
- التمييز قراءة بين كلمات مبدوءة بأل الشمسية والقمرية.
- تحليل الجمل صوتيا إلى كلمات ومقاطع وحروف.
- تركيب كلمات ذات دلالة من حروف.
- تركيب جمل ذات معنى من كلمات.
- القراءة الصحيحة لموضوعات مناسبة مع مراعاة صحة الوقف والوصل.
- قراءة موضوعات مناسبة قراءة صحيحة مع مراعاة الحركات القصيرة والحركات الطويلة.
- الانطلاق في قراءة بعض الموضوعات قراءة سليمة ضبطاً وأداءً مع فهم المعنى المراد.
- قراءة عناوين واضحة في الصحف والمجلات واللافتات قراءة صحيحة.
- قراءة آيات من القرآن الكريم قراءة سليمة.
- قراءة نصوص من الحديث الشريف قراءة سليمة.
- قراءة بعض القصائد الشعرية قراءة معبرة وسليمة.
- قراءة بعض الأنماط النثرية: رسالة، خبر، قصة، حوار.
- التمييز بين الكلمات تبدأ بأل وأخرى بدونها.
- فهم معنى الكلمة من خلال تعرف الحرف الناقص وتمييزه.
- تحديد أصول الكلمات.
- المقارنة بين أعمال مؤلف معين استناداً إلى خصائص أسلوبه.
- استعمال القاموس في تعرف الكلمات ومعانيها.
- تحديد عنوان الكتاب المختار للقراءة، ومؤلفه، ومعلومات نشره.

- استعمال الدلالات الثلاث عند قراءة المواد المكتوبة وهي: دلالة اللفظ (صورة ، معنى)، دلالة التركيب، دلالة الصوت.
- القدرة على التفريق بين الكتابة الواقعية وغير الواقعية.
- بيان كيفية توظيف الكاتب لمعاني المفردات من خلال المناقشة.

• **المجال الثاني** : **فهم المقروء واستيعابه**.

في هذا المجال من مجالات مهارة القراءة، يقرأ التلاميذ ويفهمون المواد المنتقاة المناسبة لصفهم التعليمي، وهم قادرون على استخدام استراتيجيات متنوعة للفهم، مثل الاستجابة والتفاعل مع الأسئلة المركزية للنص، وعمل الاستنتاجات، وأسلوب المقارنة من المعلومات ذات المصدر المتنوع. وبالإضافة إلى قراءة التلاميذ النظامية المقررة في المدرسة، فإنهم يقرؤون ما يقرب نصف مليون كلمة سنوياً من مواد قرائيةٍ منتقاة تتناسب مع مرحلتهم الدراسية ، وهذه المواد القرائية تتضمن نصوصا علمية وأدبية مثل : الأدب القديم ، والمجلات والصحف ، والمعلوماتِ الحية على الإنترنت كذلك ، وفي نهاية الصف الثالث يحرز التلاميذ تقدما كبيرا نحو تحقيق هذا الهدف من القراءة المتنوعة والمكثفة . والمهارات التي يفترض في تلاميذ نهاية الصف الثالث أن يكونوا مجيدين لها في هذا المجال هي :

- القراءة الصامتة مع فهم المعنى العام .
- توظيف المفردات المتضادة والمتماثلة في إبراز المعنى .
- تحديد العلاقة بين الكلمات المندرجةِ تحت حقل دلالي مع شرح للعلاقة بينها مثل حصان ـ ثدي ـ حيوان ـ حيٍ
- استنتاج اهم معاني النص وتفريعاته بسرعة في النص .
- وضع أسئلة تحتاج إلى إجابات استنتاجية لم يردها ذكرها في النص .
- تمييز بعض الأساليب مثل : التعجب ، والاستفهام والتفضيل .
- ترتيب الافكار والحداث حسب ورودها في النص .
- فهم التعليمات والإرشادات الواردة في النص وتنفيذها .
- التجاوب مع الأسئلة تبدأ بت ما ، متى ، اين ، كيف ، لماذا .
- استنتاج مضمون النص من وحي العنوان والصورة .
- توظيف الجملة والسياق لتحديد معاني الكلمات وفهم النص .
- مراعاة علامات الترقيم في اثناء القراءة .
- سرد خبر قرأه .
- تحديد الهدف من القراءة والمعلومات والوصول غليها .
- تمييز الأفكار الرئيسة في النص من الأفكار التفضيلية .
- استخدام السياق للبحث عن اجابات وتوضيحات للأسئلة المهمة المتعلقة بظاهر النص مثل : لماذا ، كيف ، ماذا لو حصل كذا ؟
- ربط المعارف السابقة بالمعلومات الحاضرة في النص .
- قراءة موضوعات مناسبة بفهم يمكنه من معرفة دلالات التعبير ومضمونه

• **المجال الثالث** : **الاستجابة للنصوص الأدبية و تحليلها** .

يتعرض التلاميذ في هذا المجال وفي نهاية الصف الثالث إلى مجموعة متنوعة من أدب الأطفال ، وهم يميزون بين الخصائص التركيبة للنص وبعض

المصطلحات الأدبية، مثل الفكرة الرئيسة، وحبكة الرواية أو المسرحية، ومكان المشهد وزمانه، والشخصيات، والإيقاع الداخلي لبعض النصوص. والمهارات التي يفترض في تلاميذ نهاية الصفِ الثالثِ أن يكونوا مجيدين لها في هذا المجال هي:

- إلقاء الأناشيد إلقاء سليما ومعبرا.
- استنتاج هدف الموضوع وتحديد رسالته.
- قراءة حكاية محدودة الأشخاص والأحداث في إطار معجم التلميذ اللغوي دون تعثر.
- تحديد الشخصيات في القصة، ومعرفة الزمان والمكان، وبداية القصة ونهايتها.
- اقتراح عنوان مناسب لقصة قرأها.
- إكمال قصة ووضع نهاية لها مدعماً بالأسباب والمسوغات.
- توصيف شخصية المتحدث في النص.
- إبداء الرأي فيما يقرأ مع التعليل.
- إعادة رواية الأفكار الرئيسة في النصوص التوضيحية أو التعبيرية أو السردية.
- استنتاج ما يحفل به النص من مشاعر.
- تذوق الجمال في العبارات الأدبية. (١١٦: ١٢٠)

ولعل ما سبق توضيحه يدل على أهمية القراءة وضرورة الاهتمام بتنمية مهاراتها إلا أنّ الهدف الأساسي من تعليم القراءة للتلاميذ يبقى هو تنمية القدرة على التقاط معنى المادة المقروءة، فالقراءة في حقيقتها لا تقتصر على مجرد تعرف القارئ على الكلمات، والجمل، والنطق بها، ولكنها تتضمن أيضا القدرة على الفهم الذي يعد عملية داخلية تدور داخل عقل القارئ، ولا يمكن ملاحظتها مباشره . وهذا ما أكده يوكام ١٩٥١م في تفسيره لعملية فهم المادة المقروءة، وذلك بأن تشمل الربط بين رموز الكلمات ومعانيها، كما تشمل تقويم المعاني التي يلتقطها القارئ من النص المقروء، واختيار المعنى الصحيح، وتنظيم الأفكار أثناء القراءة، واسترجاع هذه الأفكار، واستخدامها في الحياة اليومية (الجرف، ١٤٢٣ هـ:١٧).

ومن هنا تنطلق الباحثة لتؤكد أن النص القرائي حمّال أوجه من خلال خبرات القارئ ومعارفه وغاياته من القراءة ، وأن تنمية مهارات القراءة تحدث مزامنة مع تنمية مهارات أخرى على رأسها مهارات الذكاء بعامة ، ومن أهمها مهارات الذكاء الوجداني. في زمن أصبحت الرحمة والتعاطف والثقة من أهم حاجات الإنسان فيه .

- **الذكاء الوجداني تطور المفهوم والتفسيرات الموضّحة له** :
- **التطور التاريخي لمفهوم الذكاء الوجداني** :

بعد التعرّف على معامل الذكاء أثناء الحرب العالمية الثانية ،احتل مفهوم الذكاء مكانة مهمة حيث اعتبره العلماء عامل النجاح الأول ،وأصبحت هذه النظرة من المسلمات التي لا تحتاج إلى إثبات. (بام روبنس وجان سكوت ،٢٠٠٠) . وقد اشتغل الفلاسفة والتربويون والمفكرون وعلماء الاجتماع وعلماء الوراثة بمفهوم الذكاء اشتغالا كبيرا، فاعتبروه السمة الرئيسية للإنسان. (فاروق أبو عوف ،١٩٨٨ ،ص ١٧٤).

وبالرغم من استمرار النقاش حول طبيعة الذكاء لسنوات طويلة ،إلا أنه ليس هناك اتفاق في المصطلح والمفهوم بما أدى الى تباين أساليب الدراسة وطرائق التقويم.(كامل ،١٩٨٨ ،ص ١٣٠).

ومع ذلك فإنه ومنذ التوصل إلى مفهوم نسبة الذكاء IQ، درجت المؤسسات والأفراد على اعتماده معيارا لتحديد مستوى ذكاء الأفراد، وبناء التوقعات بشأن قدرتهم على إحراز النجاح، إذ اعتُبرت نسبة الذكاء وسيلة لقياس الذكاء الثقافي والعقلي، يتم توظيفها لمعالجة مشكلات مختلفة. لذا فقد تنوعت الدوافع والمواقف التي تعزز من آلية استخدام مقاييس نسبة الذكاء على نطاق واسع في تقييم الأشخاص لأغراض شتى.(العشري ،١،٢٠١١)

وعلى الرغم مما سبق، فإن فكرة اختبارات نسبة الذكاء (IQ) لم تصمد لفترة طويلة، حيث يرى بعض علماء النفس أن الذكاء قدرة عامة واحدة ،تنعكس على كافة نشاطات الفرد العقلية الأخرى ايجابا وسلبا. (الجيوشي ،٢٠٠٢ ، ١٩).

ثم في سنة ١٩٨٣ بدأ هوارد جاردنر (أستاذ علم النفس بجامعة هارفارد) بتوسيع الطريقة التي ينظر الناس بها للذكاء منذ بدايات القرن العشرين حيث رأي جاردنر أن الذكاء له أبعاد مختلفة، تضم النواحي المعرفية وعناصر الذكاء الوجداني أو الذكاء الشخصي كما أطلق عليه جاردنر، وأصدر نظريته في الذكاء المتعدد والتي افترض فيها سبعة أنماط مختلفة للذكاء هي ذكاء (لفظي -لغوي)،ذكاء (منطقي -رياضي)، ذكاء موسيقي،ذكاء(بصري - مكاني)،ذكاء (جسمي -حركي)،ذكاء طبيعي، وذكاء شخصي، ويرى جاردنر أن هذا النمط الأخير (الذكاء الشخصي) أو الذكاء الوجداني (وذلك كما عرفه جولمان حيث اعتبر الذكاء الوجداني اسم آخر للذكاء الشخصي الذي لاحظه جاردنر) يتضمن نوعين أساسيين من الذكاء هما الذكاء بين الأفراد، والذكاء داخل الفرد أي أنه اعتبره له مكونين أساسيين هما القدرات الاجتماعية والقدرات الشخصية .والقدرات الاجتماعية أو الذكاء بين الأفراد تعني قدرة الفرد على فهم مشاعر الآخرين ، أما القدرات الشخصية أو الذكاء داخل الفرد يعني قدرة الفرد على فهم المشاعر والدوافع الذاتية .ويؤكد جاردنر على أن فهم الإنسان لنفسه وللآخرين وقدرته على استخدام وتوظيف هذا الفهم يعد أحد نماذج الذكاء أي الذكاء الشخصي والذكاء الإجتماعي وكلاهما مهارات ذات قيمة في الحياة(Gardner,H., 1983, p.63). وهذا هو ما دفع "جاردنر Gardner" إلى الشروع في جهود علمية تسعى إلى طرح أفكار وآراء جديدة بشأن قدرات الأفراد ومواهبهم. ويعتقد جاردنر أن تربية الناشئة يجب أن ترتكز على القدرات والمواهب التي يتميز بها الطفل، والتي يمكن أن تكون طريقا له إلى التفوق والتميز. (Lindley, 2001, 1)

ومما سبق يتضح أن ما قدمه الباحثون السابقون كثورنديك (الذكاء الاجتماعي) وجاردنر (الذكاء داخل الفرد وبين الأفراد) قد مهدت الطريق لبروز مفهوم الذكاء الوجداني (رجب ، ٢٠٠٢، ٩٠)

وفي إطار الرؤية السابقة، فإن "دانييل جولمان Goleman" قد شدَّد على ضرورة قياس الذكاء الوجداني، بدلا من قياس نسبة الذكاء القاصرة عن تفسير

النجاح في الحياة. وقال جولمان إن النجاح يعتمد على الذكاء العاطفي، وهو يتصل أكثر بمشاعر التعاطف والعلاقات بالزملاء والأهل والأصدقاء ومجموع الأشخاص الذين يتعامل معهم الفرد، ويؤثر فيهم ويؤثرون فيه، وأن الذكاء الوجداني عامل مهم من عوامل النجاح الوظيفي للفرد، وقدرته على إدارة العلاقات المهنية بكفاءة. (دانييل جولمان، ٢٠٠٠، ٥٥)

فالذكاء الوجداني لا يعد مصطلحاً جديداً تماما وإنما ترجع جذوره وأصوله التاريخية العلمية الراسخة عندما بدأ علماء النفس الالتفات إلى الجوانب غير المعرفية في دراستهم للذكاء.

فعلى سبيل المثال عرف ثورنديك سنة (١٩٢٠) الذكاء بأنه القدرة على فهم الآخرين ، وعلى التصرف بحكمة في العلاقات الإنسانية .و ثمّ جاء وكسلر ليعرّف الذكاء بأنه القدرة الكلية للفرد على التصرف الهادف، التفكير المنطقي، والتعامل بفاعلية مع البيئة.وقد أشار وكسلر إلى الصفات غير العقلية والصفات العقلية وأشار إلى أن الذكاء حاصل جمع الجوانب العقلية والجوانب الغير عقلية، وكان يقصد بالصفات الغير عقلية العوامل الوجدانية والشخصية والاجتماعية، وأكد وكسلر في عام ١٩٤٣ أن العوامل غير العقلية (الجوانب الانفعالية والشخصية والاجتماعية) ضرورية للتنبؤ بقدرة الفرد على النجاح في الحياة. (Cherniss, C., 2000, pp. 13:19)

كذلك تم التلميح عن مفهوم الذكاء الوجداني منذ سنوات عديدة عندما اقترح جيلفورد في نموذجه بنية العقل وجود ١٨٠ قدرة عقلية وعلى الرغم من أن جيلفورد في نموذجه لم يكتب عن الذكاء الوجداني ولكنه افترض بوجود نوع جديد من الذكاء وهي القدرة على التجهيز الوجداني للمعلومات، والذي يتضح من خلال المحتوى السلوكي لديه حيث يتسم هذا المحتوى بمعلومات في جوهرها غير لفظية والتي تعمل على التفاعل الاجتماعي الذي يتطلب الوعي بمدركات وأفكار ورغبات ومشاعر وانفعالات ومقاصد وأفعال الأشخاص الآخرين وكذلك الوعي بذلك كله في أنفسنا .(Pifeiffer, S., 2001, p.139)

كما تم التنظير عن الذكاء الوجداني منذ سنوات عديدة حيث اتضح من خلال مفهوم يطلق عليه علم الفراسة لدى استين وكذلك من خلال مفهوم التواصل غير اللفظي لدى بوك . (Mayer J, Perkins, D., Caruso, D., & Salovey, P.,2001 p.135)

ثم قام ليبر بتقديم مفهوم التفكير الوجداني كجزء من التفكير المنطقي ومن الذكاء بشكل عام . وأشار كل من سميث ولازاروس أنه خلال الفترة من ١٩٤٨ وحتى ١٩٨٢ كان الذكاء العام يقاس كميا ولاتتضح فيه الانفعالات مثل الخوف أو الحزن، والتي تعتبر عمليات تثير وتعزز النشاط والتفكير بطريقة صحيحة، وهذه إشارة إلى الجوانب النفسية والدافعية والتجريبية التي تؤثر في الذكاء.(Smith, C., & Lazarus, R., 1990, p. 610) . كما ظهر المفهوم عند العلماء المصريين ، حيث صنف أبو حطب الذكاء إلى ثلاثة أنواع هي : الذكاء المعرفي والذكاء الاجتماعي ، والذكاء الوجداني . (أبو حطب ، ١٩٩٦ ، ص ٣٨٦)

وقد تأكد لدى كثير من علماء النفس والتربية أهمية النظر بعين الاعتبار الى مفاهيم الذكاء المختلفة دون قصر النجاح على من يمتلكون الذكاء الأكاديمي دون غيرهم.(Richbury,m. & Fletcher,T.,2002,P.34)

وقد أدى نجاح من يمتلكون قدرات ذكاء أقل من غيرهم الى توجه الأبحاث والدراسات الى الاهتمام بتمكين الأشخاص من مهارات الدافعية الذاتية والتواصل الفعّال ،وفهم الانفعالات والسيطرة عليها ،لأهميتها في تحقيق النجاح و السعادة. (بام روبنس وجان سكوت ،٢٠٠٠) .

ومن هذا القبيل ما ذهبت اليه مِاير وسالوفي ١٩٩٩ م من الربط بين الانفعال والعقل ،مما أنتج مفهوما جديدا هو الذكاء الانفعالي. (Mayer,J. & Salovey, P., 1993,pp.433:434)

ويعتبر كل من سالوفي وماير من أوائل من قاموا بالتأصيل النظري لمفهوم الذكاء الوجداني واعتبروه مهارات افتراضية تجعلنا ننحو إلى الدقة في القياس والتعبير عن انفعالاتنا وانفعالات الأفراد الآخرين مع التنظيم الفعال لهذه الانفعالات واستخدام تلك الانفعالات في الدافعية والتخطيط والانجاز في حياة الفرد.

ولقد افترض ماير أن بداية رؤية مايرو وسالوفي لمفهوم الذكاء الوجداني كانت ترتكز على مهارات نوعية انحدرت من مفهوم الذكاء العام بالإضافة إلى بعض أفكار من علم الفسيولوجيا العصبية. (Mayer J, Perkins, D., Caruso, D., & Salovey, P., 2001 p.135)

وذكر مايلر وسالوفي أن للذكاء الوجداني أربعة أبعاد كانت تُصنّف ضمن الذكاء الاجتماعي:وهي:

التعرّف على الانفعالات ، وتوظيف الانفعالات ، وفهم الانفعالات ، وإدارة الانفعالات ، ويؤكد أن الذكاء الوجداني أوسع مفهوما من الذكاء الاجتماعي. (Mayer,J & Salovey,p.1993,p.433) وفي أوائل التسعينات وبالتحديد عام ١٩٩٥ أصدر دانيال جولمان كتابه الشهير عن الذكاء الوجداني الذي حدد فيه مكونات ومهارات الذكاء الوجداني واعتبر أن الذكاء الوجداني مفهوم قائم على توافر هذه المجموعة من المهارات، وقام بقياس الذكاء الوجداني من خلال اختبارات على شكل مواقف وكل موقف يتبعه مجموعة من الاختبارات وعلى المفحوص أن يختار بديلا واحدا فقط يتناسب مع الحالة الانفعالية للموقف، وأشار إلى أن الذكاء الوجداني أكثر أهمية لنجاح الفرد في الحياة قياسا بالذكاء المعرفي.(Goleman, D., 1995, pp. 62:71):

في حين يرى جولمان ١٩٩٥ أن الذكاء الوجداني يتكون من خمس مكونات هي: الوعي بالذات ،و ادارة الانفعالات ،و تحفيز الانفعالات ،و التعاطف ثم التعامل مع الاخرين.(Goleman,D,1995,pp 44:46)

وتبرز أهمية الذكاء الوجداني في الوقت الحالي بصورة خاصة، إذ يحفل المجتمع بتحديات ومشكلات ذات طابع اجتماعي وثقافي وسياسي. ومن المؤكد أن قسما كبيرا من النجاح في مواجهة هذه المشكلات التي تهدد تماسك المجتمع

وانسجامه، يعتمد على امتلاك وتطوير مهارات اجتماعية ووجدانية تتكامل مع المهارات الفكرية وتعززها. إن من الضرورة بمكان تنمية القدرة على إقامة العلاقات والانسجام مع أوساط اجتماعية وبيئات فكرية مختلفة. وتصاعُد الاهتمام بهذا النوع من المهارات قد يساهم في تزايد الاهتمام بمباحث الذكاء الوجداني وتطبيقاته. (Pfeiffer,2001, 139) . خاصة أن التحديات التي يعيشها الإنسان والطبيعة الإنسانية متأثرة بالعواطف، كما يوضح " منسي ٢٠٠٢"، فالمشاعر تؤثر في الإنسان أكثر من تأثير الفكر حين يتعلق الأمر ببناء المواقف واختيار أنماط السلوك التي يتبعها. والمشاعر ضرورية للتفكير، والتفكير ضروري كذلك للمشاعر إذا تجاوزت ذروة التوازن، لأن تجاوز هذه الذروة يعني أن يتغلب العقل العاطفي على الموقف، ويزيح العقل المنطقي، على اعتبار أن هناك عقلين أحدهما عاطفي والآخر منطقي.(منسي، ٢٠٠٢، ٣٤٦ -٣٤٨).

- **النماذج المفسرة لمفهوم الذكاء الوجداني** :-

واكب الاهتمام الواسع بمفهوم الذكاء الوجداني ظهور عدد من النماذج النظرية التي حاولت تعريف و تفسير هذا المفهوم ، و تحديد أبعاده ، و إعداد أدوات لقياسه ، إلى جانب انتشار هذا المفهوم في الثقافة العربية بصورة واسعة أيضا و الاستعانة بهذه النماذج في إعداد أدوات لقياس الذكاء الوجداني حسب توجه كل بعد من أبعاده .وتعرض الباحثة فيما يلي أهم النماذج النظرية المفسرة لمفهوم الذكاء الوجداني و هما :

- **النماذج المختلطة و نماذج القدرة** .
- **أ- النماذج المختلطة** :

يتبنى هذا النموذج كل من باراون وجولمان حيث يختلف اختلافاً جذريًا عن نماذج القدرة العقلية ، و لقد تم صياغة مفهوم الذكاء الوجداني (خاصة في الدراسات العامة أو الشعبية) من منظور النماذج المختلطة باعتباره يتضمن خليط من السمات و الاستعدادات و المهارات و القدرات و الكفاءات ، و على الأساس فإن الذكاء الوجداني نتاج عوامل شخصية وليس عوامل قدرة بمفردها (Caruso ,1999).

ويعتبر باراون أحد الممثلين لهذا النموذج حيث يعرف الذكاء الوجداني بأنه مجموعة القدرات و المهارات الانفعالية و الشخصية و الاجتماعية ، و التي تمثل خليطا من المعرفة تأخذ صفة وجدانية لتميزه عن الذكاء المعرفي لمواجهة الحياة بشكل فعال ، و يرى هذا النموذج أن النجاح في الحياة هو المحصلة النهائية التي يكافح الفرد من أجل تحقيقها .(Bar-on ,Christine ,2002 1797).

وعليه فإن النموذج المختلط لبارأون يتضمن خمسة مهارات تمكن من النجاح في الحياة هي :

- المهارات داخل الشخص : وتتضمن وعي الفرد بمشاعره والتعبير عنها وعن أفكاره ، وتتضمن صفات مثل تحقيق الفرد لذاته ، الإصرار على الحق ، احترام الذات ، الاستقلالية .
- المهارات البينشخصية : و تتضمن وعي الفرد بمشاعر الآخرين وفهمها وتقييمها ، وتدعيم العلاقات المسئولة ، والحفاظ عليها ، وتتضمن خصائص منها : التعاطف ، المسئولية الاجتماعية .

- القدرة على التكيف : وهي القدرة على تقييم حجم المواقف الحالية بدقة والمرونة في تغيير مشاعر الفرد وأفكاره مع تغيير المواقف وحل المشكلات الشخصية وتتضمن خصائص مثل : اختيار الحقيقة و المرونة وحل المشكلات .
- ضبط الضغوط : و تعني مكافحة الضغوط و التحكم في الانفعالات القوية وتشمل تحمل الضغوط ، السيطرة على الانفعال .
- المزاج العام : و تعني إمكانية التفاؤل وإسعاد الذات . (بدير ، ٢٠٠٢ ، ٥٣ -٥٤) .

وبذلك يتضمن الذكاء الوجداني من هذا المنظور عند بارأون مهارات انفعالية ، واجتماعية ودافعية ؛ مما يجعل من الصعب تقديم قياس محكم لهذه المهارات ، وأيضا اشتمل هذا المنظور على نتائج عامة غير محددة مثل قدرة الفرد على الكفاح بفاعلية مع المطالب البيئية و الضغوط؛ حيث لم يحدد ما هي المطالب البيئية والضغوط – لذا فانة من الصعب توقع ما يتنبأ به هذا التعريف إجرائيا ، فنتائجه شديدة الاتساع . (شعبان ، ٢٠٠٣ ، ٤٠).

أما مفهوم الذكاء الوجداني في نموذج جولمان (Golmen) فإنه مبنى على فهمه لنظرية الذكاءات المتعددة و بخاصة الذكاء الشخصي حيث يتضمن نموذجه المهارات التالية :

- الوعي بالذات : وتعني معرفة الفرد لانفعالاته الذاتية ، والإدراك للمشاعر وقت حدوثها ومراقبتها من وقت لآخر ، والوعي بالذات هو أساس الثقة بالنفس و يشمل الدقة في قياس الذات واتخاذ القرارات .
- إدارة الانفعالات : و تعني القدرة على التخلص من الانفعالات السالبة التي تزعجنا و تؤذينا حيث يتم بناء هذه القدرة (التعامل مع المشاعر كي تتناسب مع الأحداث(على الوعي بالذات وتشمل هذه القدرة التحكم الذاتي ، وإيقاظ الضمير ، والتكيف ، والتجديد .
- تحفيز الذات (الدافعية) : و تعني التحكم الذاتي في الانفعال (إرجاء الإشباع ، والتحكم في الاندفاع) و الذي يعد أساسًا لأي إنجاز حيث أن القدرة على التفاعل مع هذه الانفعالات المتدفقة تمكن الفرد من القيام بأي أداء لأعلى مستوى و تشمل الدافعية الأكاديمية و الاتصال و المبادرة و التفاؤل .
- التعاطف : تعني الحساسية والتأثر بمشاعر الآخرين والنظر إلى الأمور من منظورهم والتوحد معهم انفعاليًا ، والتواصل معهم ، ويتضمن ذلك قراءة مشاعر الآخرين من أصواتهم أو تعبيرات وجوههم ، وليس بالضرورة مما يقولون ، والتعاطف يقوم على أساس الوعي بالذات، فكلما زاد تفتحنا على انفعالاتنا كلما زادت مهاراتنا في قراءة مشاعر الآخرين .
- المهارات الاجتماعية : - تتضمن القدرة على إدارة الانفعالات عند الآخرين وهي لب المهارات الاجتماعية ، لذا فإن التعامل مع انفعالات شخص ما يتطلب مهارتين انفعاليتين هما : إدارة الذات والتعاطف . (روبيتس & سكوت ٢٠٠٠ ، ٦٧ -٦٩) .

و في ضوء النموذج المختلط اعتبر كل من بارأون Bar-on و جولمان Golman أن الأفراد الذين يتصفون بذكاء وجداني مرفع يتسمون بمجموعة من السمات هي : أنهم يتميزون بالواقعية ، ويشعرون بالدفء ، كما أنهم يضعون خططا مستقبلية ، لديهم كذلك قدرات للاستفادة من الخطط المستقبلية ، وهم أيضا يظهرون مثابرة مع المهام الصعبة . (بدير ، ٢٠٠٢ ، ٥٠ -٥١).

• **ب- نموذج القدرة** :

وقد ظهر هذا النموذج في تفسير الذكاء الوجداني في كتابات كل من ماير و سالوفي حيث أشارا إلى أن الانفعالات تقدم معلومات عن علاقات الفرد المختلفة ، و أن تلك العلاقات الانفعالية تعمل مع الذكاء كقدرة عقلية في تجانس تام . ولقد وجد ماير أن الأفراد ينحدرون تحت أساليب متمايزة من حيث الانتباه لانفعالاتهم و التعامل معها :

- الوعون بالذات : وهم الأفراد الذين يعون حالاتهم المزاجية كما تحدثه ويعرفون الكثير من حياتهم الانفعاليه ، و قد يرتبط هذا الوضوح في فهم الانفعالات بسمات شخصية أخرى فهم تلقائيون وواثقون من حدودهم الذاتية ، و يتمتعون بصحة نفسية جيدة ، و بمظهر إيجابي في الحياة ، وحين يعانون من حالة مزاجية سيئة فسرعان ما يتخلصون منها ، ويفيدهم وعيهم هذا في إدارة انفعالاتهم .
- المنجرفون (المنغمسون) : هؤلاء تطغى عليهم عواطفهم و انفعالاتهم فهم غرقى في مشاعرهم و عاجزون عن الهرب منها ، و يبدو عليهم أن حالاتهم المزاجية هي التي تتولى زمام الأمور وليس لديهم وعي بمشاعرهم ، لذا لا يستطيعون التّخلص من حالاتّهم المزاجية السيئة ، ويشعرون كثيرا بالإنهاك و العجز الوجداني .
- المتقبلون : هذه الفئة لديهم رؤية واضحة لمشاعرهم فهم يتقبلون حالاتهم المزاجية كما هي ولا يحاولون تغييرها ، وينقسمون إلى فريقين : ذوى المزاج المعتدل و آخرون برغم وضوح رؤيتهم عن حالاتهم المزاجيه إلا أنهم معرضون للمزاج السيىء و يتقبلونه ولا يحالون تغييره ، وهذا النموذج شائع لدى الاكتئابيين . (روبيتس & سكوت ،٢٠٠٠، ٤٤) ، (جولمان، ٢٠٠٠ ، ١٠٨ - ١٠٩).

ومن خلال العرض السابق نلاحظ مايلي:

- تعددت أبعاد ومهارات الذكاء الوجداني حسب اختلاف التعريفات التي تبناها الباحثين وحسب النموذج الذي يتبناه الباحثون.
- انقسمت أبعاد الذكاء الوجداني إلى قسمين حسب النماذج المتبعة هما:
  - ✓ أبعاد تشير للمفهوم على أنه مجموعة من القدرات تحت مسمى نموذج القدرة للذكاء الوجداني الذي أسسه سالوفي وماير ١٩٩٠.
  - ✓ أما النوع الثاني من الأبعاد تشير إلى أن الذكاء الوجداني خليط من السمات والمهارات والقدرات تتجمع في نطاق النموذج المختلط للذكاء الوجداني والذي تمثله أراء بارون وجولمان.

وعلى الرغم من اختلاف مسميات هذه الأبعاد إلا أنها لا تخرج عن نطاق هذان النوعين. (سيد أحمد، ٢٠٠٧ ، ١١٤).

• **أولاً : أبعاد الذكاء الوجداني كقدرة** :

توصل سالوفي وماير إلى أن الذكاء الوجداني كقدرة عقلية يشمل:

- الإدراك والتحليل والتعبير عن الانفعال.
- الدعم الوجداني للتفكير.
- فهم الانفعالات وتحليلها.
- إدارة الانفعالات (التنظيم الانعكاسي للانفعالات). (سيد أحمد ، ١١٤).

• **ثانياً: أبعاد الذكاء الوجداني في النماذج المختلطة :**

والمؤيدين لهذا النموذج يرون أن أبعاد الذكاء الوجداني عبارة عن مجموعة من المهارات والسمات والاستعدادات والكفاءات وعلى هذا الأساس فهم ينظرون الى الذكاء الوجداني على أنه نتاج لعوامل شخصية وليست عوامل قدرة بمفردها، وتبعا لهذا فإن أبعاد الذكاء الوجداني في هذا النموذج تشتمل على مجموعة سمات تمكن الشخص من النجاح في الحياة. ومن أبرز من عرض أبعاد الذكاء الوجداني في هذا النموذج جولمان ١٩٩٥، بارون ١٩٩٧ .

وتوصل جولمان إلى أن بعض الصفات الشخصية تنتمي إلى الذكاء الوجداني كمكون أساسي له، فيشير إلى أن التواصل مع الآخرين يتضمن صفات مثل الانبساط والثقة بالنفس والمستوى المنخفض من القلق، وهكذا أشار جولمان في نموذجه إلى أن الذكاء الوجداني يتضمن خمسة أبعاد أو مهارات أساسية وخمس وعشرين كفاءة فرعية، يعتمد النجاح المهني على عدد كبير منها، كما أن لكل شخص بروفيل خاص يحدد قوة وحدود كل كفاءة .

وقد عرض جولمان نموذجا تتوزع فيه المهارات الخمس على بعدين رئيسين هما:
الكفاءة الشخصية : وتتضمن الوعي بالذات وتنظيم الذات والدافعية.
الكفاءة الاجتماعية : وتتضمن التعاطف والمهارات الاجتماعية، التي تتضمن الكفاءات التالية:

- التأثير : ويعني أن يحسن استعمال الفنيات الفعالة والمؤثرة لإقناع الآخرين.
- الاتصال: ويعني الاستماع والإنصات بتفتح وإرسال رسائل واضحة ومقنعة للآخرين.
- إدارة الصراع: وتعني القدرة على التفاوض وحل الخلافات.
- القيادة: وتعني القدرة على توجيه الأفراد والجماعات وحثهم على الإنجاز.
- تحفيز التغيير : ويعني الحث والمباردة وإدراة التغيير.
- بناء الروابط : ويعني تغذية العلاقات القياسية.
- التعاون والمشاركة : ويعني العمل مع الآخرين لتحقيق أهداف مشتركة.
- إمكانات الفريق: وتعني خلق روح الفريق لتحقيق الأهداف الجماعية.

(Golman, D.1998, pp. 20:30)

ويرى موديسون أن مفهوم المهارات الاجتماعية مفهوم مرن له استخدامات مختلفة وتضمينات نظرية وعملية عديدة ويختلف استخدام هذا المفهوم باختلاف مظاهر التفاعل الاجتماعي، ولقد أثبتت العديد من التجارب أنه بالإمكان مساعدة الفرد على اكتساب العديد من جوانب السلوك السوي عن طريق ملاحظة النماذج أو التعلم بالقدوة، حيث يساعد اكتساب العديد من المهارات الاجتماعية في إحداث تغيرات سلوكية إيجابية عند الأطفال. (أمين ، ٢٠٠٦ ، ٤٢)

ويعزى الاهتمام بالمهارات الاجتماعية إلى كونها العناصر المهمة التي تحدد طبيعة التفاعلات اليومية للفرد مع المحيطين به في السياقات المختلفة، والتي تعد في حالة اتصافها بالكفاءة من ركائز التوافق النفسي على المستوى الشخصي والاجتماعي، فالفرد كما يشير كارليون يحيا في ظل شبكة من العلاقات التي تتضمن الوالدين، والأقران، والأقارب، والمعلمين، ومستمرة معهم .

يضاف إلى ذلك أن ذوي المهارات الاجتماعية المنخفضة لديهم صعوبة في فهم وتفسير سلوك، ومقاصد الآخرين على نحو قد يستدعي ردود أفعال دفاعية قد تؤثر سلبا على العلاقة معهم ، كان من الممكن تجنبها في حالة الفهم الدقيق لها.

ومن هذا المنطق فإنه قد أصبح من المتفق عليه أن المهارات الاجتماعية من المحددات الرئيسية لنجاح الفرد أو فشله في المواقف الاجتماعية المتنوعة ، والتي تمكنه في حالة ارتفاعها ، من أداء الاستجابة المناسبة للموقف بفاعلية ، وفي المقابل فإن ضعفها من أكثر العوائق في سبيل توافق الفرد مع الآخرين . (Carlyon, p.,1997, p. 68:70)

ويرتبط نقص المهارات الاجتماعية ببعض المشكلات السلوكية والنفسية، وكذلك قد تعوق التحصيل الدراسي وتفاقم الشعور بالفشل وصعوبة الاندماج مع جماعة الأقران في الفصل، كما يصعب عليهم الإفصاح عن مشاعرهم ، والإفضاء بما يحملونه من همومٍ ومايشعرون به من معاناة للآخرين ، ويميلون بدلا من ذلك إلى اجترارها ذاتيا مما يضخم من آثارها السلبية على المستوى النفسي والبدني وهو مايؤدي إلى ظهور بعض الأعراض الاكتئابية المزاجية والنفسجسمية لديهم . (شوقي ، ٢٠٠١ ، ٣٠٢).

وتشير المهارات الاجتماعية إلى القدرة على التأثير الإيجابي والقوى في الآخرين عن طريق إدراك انفعالاتهم ومشاعرهم ومعرفة متى نقود أو نتبع الآخرين، والتصرف معهم بطريقة لائقة .(عثمان و عبدالسميع، ١٩٩٨ ، ص ١١).

ومعرفة مشاعر الآخرين والتصرف بما يشكل هذه المشاعر يُعد استعداداً وجدانيا هاما، القدرة على تدبر مشاعر الآخرين هو جوهر فن تناول العلاقات الاجتماعية على نحو صحي وسليم، وهي من المهارات الأساسية في إقامة علاقات إيجابية ومثمرة مع الآخرين.

ولكي يصل الأطفال الصغار إلى القدرة على إدارة الانفعالات مع الآخرين. فإنهم لابد وأن يتعلموا من الصغر كيف يتحكمون في ذواتهم وأن يكون في إمكانهم التخفيف من انفعالات الغضب ومن محاولات الاندفاع ونوبات الإثارة كوسائل لتحقيق مطالبهم . وقد ذكر هوارد جاردنر وتوماس هاتش أن هناك أربعة مهارات لذكاء المعاملة أو للذكاء الاجتماعي هي :

تنظيم الجماعات :

وتلك هي المهارة الأساسية للقائد وتعمل هذه المهارة على توظيف إمكانات كل فرد في المجموعة، وتنسيق هذه الجهود لخدم أهداف المجموعة، وتظهر هذه المهارة لدى القادة العسكريين والمخرجين والرؤساء النشطين للمؤسسات، وتتمثل في الطفل الذي يقرر اللعبة التي يلعبها الجميع ويقرر أدوار الجميع وهو قائد المجموعة.

التفاوض على الحلول :

وهي قدرة الوسيط الذي يمنع الصراعات ويحل ماقد ينشأ منها، والأشخاص الذين يمتلكون هذه المهارة يبرعون في عقد الصفقات والتوسط في

النزاعات،وتظهر هذه المهارة لدى المحامين والدبلوماسيين ونجدها في الأطفال الذين يصلحون بين أفراد المجموعة ويحلون النزاع.

الارتباطات الشخصية :

وهي المهارة التي تجعل من السهل على الشخص الدخول في علاقات والتعرف والاستجابة المناسبة للمشاعر والاهتمامات الحقيقية للآخرين وذلك هو فن تكوين العلاقات.

وهؤلاء الأشخاص جيدون كرفاق لعب وأزواج مخلصون وأصدقاء حميمون وشركاء عمل طيبون، وفي العمل ينجحون كمندوبي أو مديري مبيعات وقد يصبحون مدرسين ممتازين .وهؤلاء حين كانوا أطفال يستطيعون التعامل مع الجميع ويسهل عليهم مشاركة اللعب مع أي شخص ويسعدون بذلك، ويبرع هؤلاء الأطفال في قراءة المشاعر من تعبيرات الوجه ويحبهم جميع الأطفال بالفصل.

التحليل الاجتماعي :

القدرة على تحديد واستبصار مشاعر الآخرين ودوافعهم واهتماماتهم، وهذه المعرفة بما يشعر به الآخرون تسهل تكوين علاقات حميمة، والإحساس بالترابط، كما تؤدي في أعلى صورها إلى النجاح في العمل الجماعي والإرشادي، وأصحاب هذه القدرة قد تجعلهم معالجين أو مرشدين ناجحين. وهذه القدرات مجتمعة تؤدي إلى الجاذبية الاجتماعية والنبوغ والنجاح في المعاملات، وتؤهل الشخص للنجاح الاجتماعي الباهر بل وإلى القيادة. فمن السهل على من يجيدون مهارات الذكاء الاجتماعي أن يتواصلوا مع الآخرين ، فهم بارعون في قراءة المشاعر والاستجابات ، وفي التنظيم والقيادة وكذلك في التعامل مع الخلافات التي قد تشتعل في أي نشاط إنساني ، فهم قادة بطبيعتهم ويستطيعون التعبير عن المشاعر الجماعية العميقة والخفية والإفصاح عنها من أجل قيادة الجماعة نحو أهدافها. وهؤلاء هم الأشخاص الذين يحب الآخرون صحبتهم لأن وجودهم مصدر ثراء وجداني، فهم يغذون مشاعرهم، ويجعلونهم في حالة طيبة وينتزعون التعليق " كم جميل أن أصاحب شخص مثلك".

وتقوم قدرات المعاملة هذه على ذكاء المشاعر الذاتية فالأشخاص الذين يتركون انطباعات اجتماعية ممتازة، يمهرون في مراقبة تعبيراتهم الذاتية عن المشاعر ، ويتناغمون جيدا مع الطرق التي يستجيب لها الآخرون ويستطيعون تحسين أدائهم الاجتماعي باستمرار ويلائمونه للتأكد من حصولهم على التأثير المطلوب .

لكن إذا لم تتوازن قدرات معاملة الآخرين هذه بذكاء مع الإحساس بالاحتياجات، فيكسب الشخص حب الناس على حساب متعته الشخصية . (دانيال جولمان ، ص ٢٣٦، ٢٤٠) .

- **الدراسات السابقة والتعقيب عليها** :

اهتمت الدراسات العربية بالقراءة من أوجه عدة، فجاءت بعض الأبحاث لتعالج مشكلات القراءة وصعوباتها ، بينما ركزت أخرى الاهتمام تشخيص واقع تعليم القراءة ، في حين اهتمت أبحاث أخرى بتقويم مناهج القراءة في ضوء

التوجهات الحديثة لتعليمها ، وقد أوردت الباحثة تلك الدراسات التي تهتم بتقويم منهج تعليم القراءة .

ومن ذلك دراسة أبو زهرة (٢٠٠٧م) التي هدفت إلى تقويم كتاب اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة . وقد أسفرت نتائج الدراسة عن تضمن كتاب اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي بمصر في الفصلين الدراسيين الأول والثاني عن وجود كافة أنواع الذكاءات السبعة في نظرية (جاردنر) للذكاءات المتعددة . إلا أن الكتاب لم يراعي الذكاءات المتعددة بشكل يتلاءم مع أهميتها ، كما أن الذكاء الاجتماعي كان أقلها نسبة حيث بلغت نسبته ٢٨,٥ ٪ في كتاب الفصل الأول و ١٤ ٪ في الفصل الثاني .

كما أجرت ليلى الذبياني (٢٠١٣) دراسة تهدف إلى تقويم نشاطات التعلّم في مقرر لغتي الخالدة في ضوء مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلميذات الصف الأول المتوسط ، وتوصلت الباحثة إلى قائمة بمهارات الفهم القرائي شملت (٣٥) مهارة تمَّ توزيعها على خمسة مستويات . وكشفت الدراسة عن توفر كافة المهارات موطن القياس بنسب متفاوتة ماعدا مهارة (الفهم الإبداعي). وهذا مؤشر جيد في تقييم المقررات المطوّرة.

وفي هذا الصدد أجرت إيمان أمين (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى الكشف عمّا تحتويه كتب الأنشطة التربوية (للمرحلة الابتدائية) للصفوف الثلاث الأولى من مهارات العلم الأساسية (الملاحظة ، التصنيف ، القياس ، الاتصال ، التنبؤ ، الاستنتاج ، استخدام علاقات المكان والزمان ، استخدام الأرقام).

والمهارات الاجتماعية (الشخصية ، التفاعلية و المبادرة ، الاجتماعية المنزلية ، الاجتماعية المدرسية ، الاجتماعية المحلية) وأظهرت النتائج ضعف ما تحتويه الكتب المقررة على الصفوف الثلاث في مجال المهارات الاجتماعية حيث بلغت نسبة ظهور المهارات الاجتماعية في الكتب الثلاث ٢٤,٦١٪ . وقد أوصت الباحثة بإعادة صياغة كتب (المرحلة الابتدائية) في ضوء الحلقة الأولى من التطور العلمي والمعرفي الذي يشهده العالم .

وأجرت عبير النفيعي (٢٠١٣) دراسة تهدف إلى تقويم نشاطات التعلم في مقرر لغتي الجميلة في ضوء مهارات التحدث اللازمة لتلميذات الصف الخامس الابتدائي . وحددت الباحثة (٢٧) مهارة للتحدث ، خصصت منها (١٠) مهارات للجانب الفكري ، (٦) للجانب اللغوي ، و(٤) للجانب الصوتي ثم (٧) للجانب الشخصي . وأسفرت الدراسة عن نتائج من أهمها أن النشاطات التعليمية في مقرر لغتي الجميلة راعت قياس مهارات التحدث الخاصة بشكل جانب من الجوانب السابقة ، ولكن هناك غياب في التوازن والتكامل والشمول في بناء النشاطات وتدرجها حسب المهارات .

وأجرى الفيفي (١٤٣٣هـ) دراسة هدفت إلى الكشف عن مدى تضمين كتاب لغتي الخالدة المقرر على طلاب الصف الأول المتوسط لمهارات التفكير الإبداعي وأعدت الباحثة قائمة بمهارات التفكير الإبداعي التي ينبغي توافرها في كتاب لغتي الخالدة ، و التي تمَّ تحليل الكتاب عينة الدراسة في ضوئها .وكشفت

الدراسة عن نتائج من أهمها ضعف تضمين نشاطات كتاب لغتي الخالدة لمهارات التفكير الإبداعي .

وأجرى الغامدي (٢٠١٤) دراسة هدفت إلى التعرّف على الاحتياجات التدريبية لمعلمي (لغتي الخالدة) في مجالي طرق التدريس و التقويم ، و التعرّف على الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين استجابات أفراد العينة وفقا لمتغيرات (المؤهل العلمي – عدد سنوات الخبرة) و استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي ، وأعّد أداة الدراسة وهي استبانة مكوّنة من (٢٥) عبارة .و أسفرت الدراسة عن أن من حاجات معلمي لغتي الخالدة التدريبية تنمية مهارات القراءة الناقدة والابداعية . وأوصت بالاستفادة من النتائج في بناء برامج تدريبية تلبي الحاجات التدريبية لمعلمي ومعلمات مقرر (لغتي الخالدة)في الميدان التربوي

وتؤكد الأبحاث على أن الاستجابات الانفعالية تشكل تجارب مرحلة الطفولة ، و بالتالي فإننا يجب ألا تترك هذه المرحلة لتحكمها الصدفة والعشوائية – لذا يجب أن نعلم أطفالنا مهارات الذكاء الوجداني حتى نعدهم للحياة الآمنة ، و لاسيما أن هذه المهارات تنمى و تكتسب من خلال التعلم والتدريب ، و هناك محاولات و تحارب لباحثين في هذا المجال تناولت وضع برامج لتنمية الذكاء الوجداني لدى الأطفال .

و يذكر جولمان (Golmen) أن المهارات الوجدانية قابلة للتعلم ، و بالرغم من الاختلاف بين الأطفال في سمانهم الوجدانية الوراثية فإن هذه السمات قابلة للتعديل ، و الدليل على ذلك الدراسة التي قام بها جيروم و كاجان (Gerom & Kagan) و التي أجرياها على الأطفال الذين يعانون من الخجل ، و قد تتبع هؤلاء من مرحلة الطفولة و وصولا إلى مرحلة المراهقة ، و قد اكتشفوا أن هؤلاء الأطفال قد تخلصوا من سمة الخجل مع تقدم العمر بمساعدة آبائهم . (عبد الجيد ،٢٠١٠، ٣٥) .

وفي إطار الاهتمام بالأداء و بمدى فعالية الذكاء الوجداني في تعلم مهارة الكتابة نجد أن هناك من اهتم بالذكاء الوجداني كمعزز للمهارات. فقد ما أهدفت دراسة هولبروك Holbrook . التي أجراها في عام (١٩٩٧) إلى توضيح العلاقة بين امتلاك الطلاب قدرات الذكاء الوجداني و مهارات الكتابة داخل الفصل الدراسي ، و توضيح دور بيئة الفصل الدراسية في تعزيز مهارات التعلم ، واستخدمت الدراسة مقياسا للذكاء الوجداني و مقياسا لاكتشاف الذات ومقياس لمهارات الكتابة ، و بلغت عينة الدراسة ٤٠٩ طاالبا جامعيا و توصلت الدراسة إلى أن ارتفاع الدرجات على مقياس الذكاء الوجداني يرتبط بارتفاع الدرجات على مقياس مهارات الكتابة و الدرجات النهائية في امتحانات الفصل الدراسي .

كما توصلت دراسة جوديث Juidith (٢٠٠٠) إلى أن استخدام أمناء المكتبة للكتب و القصص في المدارس لهم دور في مساعدة التلاميذ على تنمية الذكاء الوجداني ، فيتم تبصير التلاميذ لفهم أنفسهم و الآخرين و العالم الذي يعيشون فيه ، و تحسين الثروة اللغوية لديهم للتعبير عن المشاعر ، و بذلك يمتلك الفرد القدرة على حل مشكلاته و التعبير اللفظي عن معاناته النفسية

والجسمية كما يتعلم تقبل الآخرين ، و بذلك يسهم الأدب القصصي في تنمية المهارات المختلفة للذكاء الوجداني . (بدير ،٢٠٠٢، ١٠٢) .

ولقد أظهرت نتائج دراسة بيشوب Bishop (٢٠٠٠) أن الأطفال ذوي المشكلات الوجدانية و الصعوبات السلوكية يحتاجون إلى برامج خاصة يطبقها متخصصون في إرشاد الأطفال ذوي المشكلات الانفعالية . (Bishop,2000,26-31).

كما قام إريك شابس (Eric shaps) في مركز دراسات التنمية بكاليفورينا بتقديم برنامج لتنمية الذكاء الوجداني للأطفال ، و تم تطبيقه على عدد كبير من المدارس الأمريكية في المناطق المحرومة اقتصاديا و اجتماعيا ، وقام منفذو البرنامج بتعليم الأطفال المهارات الوجدانية بدمجها داخل الأنشطة المدرسية ، فأظهرت نتائج تطبيق البرنامج أن نمو الذكاء الوجداني لدى الأطفال جعلهم أكثر تحملا للمسئولية ، و أكثر تعاطفا مع الآخرين ، و زاد من قدرتهم على تحمل الضغوط و اللجوء إلى التفاوض لحل الصراعات . (سحر فاروق عبد الجيد ،٢٠١٠، ١٧٢).

أما مركز هلين بولر (Helen Baller) يقدم برنامجا للأطفال بهدف مساعدتهم على تكوين الصداقة والتواصل و تحسين تقدير الذات و مهارات حل المشكلات و تنمية المهارات المختلفة للذكاء الوجداني لديهم كالتعرف على مشاعرهم و التعبير عنها ، وفهم المعاني التي تحملها تلك الانفعالات المختلفة ، ومشاركة الآ خرين في مشاعرهم والتوحد معهم ، و التحكم في انفعال الغضب لديهم ، ويتم ذلك من خلال قراءة القصص و الرسم وتلوين الصور و مشاهدة الفيديو و اللعب مع العرائس و ممارسة الالعاب المختلفة والحديث و الغناء والموسيقى حيث يقضي الأطفال بالمركز ستة ساعات يوميا ، ويلتحق به الأطفال ممن يعانون من مشكلات في المدرسة والمنزل ويتم اختيار هؤلاء الأطفال بناءًا على توصيات من الوالدين والمعلمين أو غيرهم من العاملين في المدرسة . (Rebecca N ,1998 ,204).

كما أنشأ معهد للأطفال بولاية نيوجرسي كاستجابة للحاجات الاجتماعية الوجدانية غير المشبعة لدى هؤلاء الأطفال الذين يواجهون صعوبات سلوكية و وجدانية و تعليمية و تأخر في النمو حيث يقدم المعهد برنامج اجتماعي و وجداني للتعلم على مستوى المدرسة يتسم بالشمول و يستند إلى المنهج الدراسي ، و لقد أثبت برنامج المعهد فعالية كبيرة في علاج حالات الأطفال ذوي الصعوبات الوجدانية الخطيرة . (Cohan & Et.al ,2003 ,76-92)

وقامت وبسترستون Webster-Stratton و أخرين (٢٠٠٣) بإعداد برنامج للأطفال من سن (٤ -٨) سنوات ذوى المشكلات المعرفية و الاجتماعية والوجدانية ومشكلات التواصل و المعرضين لمواجهة مشكلات التسرب الدراسي والعنف ، و يؤكد هذا البرنامج العلاجي على تدريب الأطفال على مهارات معينة مثل (التسرب ، الصداقة ، و التواصل ، و التحكم في الغضب) . ويتم ذلك من خلال إيجاد المواقف التي توجد هذه السلوكيات و عن طريق مشاركة الآباء والمدرسين في هذا البرنامج العلاجي للأطفال . (Webster- Stratton & Et-al ,2003).

و يتضح مما سبق تعدد البرامج الخاصة بتنمية قدرات الذكاء الوجداني لدى الأطفال وعلاج أوجه القصور في تلك القدرات لديهم ، و من هذه البرامج ما اعتمد على المنهج الدراسي مثل برنامج إريك شابس Eric Shaps ، وبرنامج معهد الأطفال بولاية نيوجرسي ، و برامج أخرى لم تعتمد على المنهج الدراسي في تقديمه للأطفال مثل برنامج مركز هلين بولر(Helen Baller) و برنامج وبسترستون Webster-Stratton و أخرين ،وبرنامج دراسة جوديث Juidith حيث أثبتت هذه البرامج فاعلية تجاه علاج المشاكل الوجدانية لدى الأطفال وتنمية الذكاء الوجداني لديهم .

كما قدمت علا محمد (٢٠٠٥) لأطفال بلغ عددهم (٣٤) طفلا و طفلة في مرحلة ما قبل المدرسة برنامجا متعدد الأنشطة بهدف تنمية مهارات الذكاء الوجداني (الوعي بالذات ، التعاطف ، التحكم بالغضب ، تأجيل الإشباع ، إدارة النزاع) لديهم ، و أثبت البرنامج فاعلية لدى أطفال ما قبل المدرسة في تنمية الذكاء الوجداني و التفكير الابتكاري لديهم .

وفي مجال التطبيق التربوي للبحث العلمي في مجالات الحياة الوجدانية فقد اقترح كل من (الأعسر و كفافي ،٢٠٠٠، ١٩٨ : ٢٠٠)بعض المبادئ العامة وتطبيقاتها في الفصل الدراسي :

- العواطف و الانفعالات جزء من بنائنا ولكننا على الرغم من لك لم نتعلمها في حين أننا نستطيع تغيرها – وإن كنا لا نستطيع تجاهلها – ولكن نستطيع أن نتعلم كيف و متى نستخدم العمليات المنطقية لننظم عواطفنا ، فننمي مهارات ضبط النفس و الذي يستبعد السلوك غير الفعال ويشجع السلوك الموضوعي الذي يحسن من قدرة الفرد على التعبير عن مشاعره .
- معظم التلاميذ يعرفون بعض المعلومات عن انفعالاتهم و انفعالات الآخرين فلابد أن نشجع هؤلاء التلاميذ على الكلام عن مشاعرهم و انفعالاتهم و أن نستمع أليهم حين يتحدثون عن هذه المشاعر وأن يفكروا في الآخرين ودوافعهم و دوافع زملائهم .
- إن البيئة المدرسية المشحونة بالتوتر الانفعالي تعوق قدرات التلاميذ على التعلم و من ناحية أخرى فإن احترام الذات و الشعور بالسيطرة على البيئة عاملان هامان في مواجهة التوتر .

و من خلال ما سبق تجد الباحثة أن البرامج اعتمدت على أنشطة متنوعة كالقصص ، الموسيقى ، الرسم ، ممارسة الألعاب المختلفة ، اللعب مع العرائس ، مشاهدة الفيديو ، الحوار قد أثمرت عن نتائج جيدة في مجال تنمية مهارات الذكاء الوجداني ؛ مما قد يَستدل به على إمكانية تنمية مهارات الذكاء الوجداني من خلال المقررات بعامة ، ومقرر القراءة بخاصة .

- **إجراءات الدراسة** :

للإجابة عن تساؤلات الدراسة اتبعت الباحثة الإجراءات الآتية :

أولا: للإجابة عن السؤال الأول والذي ينص على " ما أبرز مهارات الذكاء الوجداني التي ينبغي أن تتضمنها مقررات اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي ؟" قامت الباحثة بما يلي:

- تحديد مهارات الذكاء التي ينبغي توافرها في كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي من خلال:

- دراسة الأدبيات ذات الصلة بالموضوع .
- مراجعة الدراسات السابقة التي أجريت في هذا المجال .
- أهداف مقرر لغتي للصف الثاني الابتدائي .
- إيجاد صدق القائمة بعرضها على مجموعة من المحكمين من ذوي الإختصاص .

ثانيا :للإجابة عن السؤال الثاني :

- قامت الباحثة بتحليل محتوى مقرر كتاب لغتي للصف الثاني الابتدائي وتحديد مهارات الذكاء الوجداني المتضمنة فيه .

ثالثا :للإجابة عن السؤال الثالث :

- قامت الباحثة بتحليل كتب اللغة العربية و تحديد تكرارات مهارات الذكاء الوجداني الاجمالية ونسبها المئوية في كتب الصف الثاني الابتدائي .

رابعا : تحليل النتائج وتفسيرها .

خامسا : تقديم مجموعة من التوصيات والمقترحات

- **أ- المجتمع الأصلي وعينة الدراسة** :

يتألف مجتمع الدراسة من جميع كتب اللغة العربية (لغتي) المقررة على طالبات الحلقة الأولى من التعليم الأساسية الصفوف الابتدائية الأولى للعام الدراسي ١٤٣٤هـ . ١٤٣٥ هـ وعددها ٦ كتب ، ثلاث منها للتلميذ وثلاثة منها للنشاط .

عينة الدراسة : هي كتاب التلميذ للصف الثاني الابتدائي ، وتناولت الدراسة تحليل النصوص القرائية في الوحدات الأربعة المكوّن منها الكتاب .

- **ب- منهج الدراسة** :

استخدمت الباحثة المنهج الوصفي ، من خلال اسلوب تحليل المحتوى و هو المنهج الذي يعتمد على دراسة الواقع ، ويهتم بوصفه وصفا دقيقا من خلال التعبير النوعي الذي يصف الظاهرة ويوضح خصائصها . أو التعبير الكمي الذي يعطي وصفا رقميا يوضح مقدار و حجم الظاهرة

- **ج-إعداد أداة الدراسة -وهما** :

- قائمة بمهارات الذكاء الوجداني ضمن بعدية الشخصي والاجتماعي ، والتي ينبغي توافرها في كتب اللغة العربية (لغتي) للصف الثاني الابتدائي .
- بطاقة تحليل المحتوى المشتقة من القائمة و التي سيتم تحليل محتوى الكتاب في ضوئها .

ونظراً لأن البحث يدور في جوهره حول اعتماد منهج تحليل المحتوى ، كانت أداة البحث الرئيسية هي استمارة تحليل محتوى . و تحليل المحتوى "هو أسلوب يستخدم إلى جانب أساليب أخرى لتقويم المناهج من أجل تطويرها ، وهو يعتمد على تحديد أهداف التحليل و وحدة التحليل ، للتوصل إلى مدى شيوع ظاهرة ، أو أحد المفاهيم أو فكرة ، أو أكثر . و بعد ذلك تكون نتائج هذه العملية إلى جانب ما يتم الحصول عليه من نتائج من خلال أساليب أخرى مؤشرات تحدد اتجاه التطوير" (اللقاني ، و الجمل ، ١٩٩٦ ، ص٤٨) .

لقد قامت الباحثة بإعداد استمارة تحليل المحتوى حسب الإجراءات الآتية :

- الاطلاع على ما ورد في الأدب النظري للذكاء الوجداني ، و على بعض الدراسات السابقة و المراجع في مجال تحليل المحتوى و تقويمه ، للإفادة من منهجيتها في بناء استمارة التحليل ، و اعتمدت مهارات الذكاء الوجداني الرئيسة والفرعية فئاتٍ للتحليل .
- إعداد استمارة لتحليل النصوص القرائية الواردة في مقرر لغتي للصف الثاني الابتدائي ، الفصل الدراسي الأول ، و فيها استخدمت مهارات الذكاء الوجداني في المجال الشخصي والاجتماعي فئاتٍ للتحليل . و يقصد بفئات التحليل "التصنيفات التي سيقوم الباحث بإعدادها طبقاً لنوعية المضمون ومحتواه وهدف التحليل ، و التي تمكنه من وصف المحتوى و تصنيفه بأعلى نسبة من الموضوعية و الشمولية" (أحمد ، ٢٠٠٩ ، ١٣٩) ، و استخدمت الجملة كوحدة للتحليل ، فقسم النص القرائي إلى مجموعة من الجمل ، و وضعت كل جملة من النص القرائي ضمن مهارة الذكاء الوجداني المناسبة لها .

• د – الصورة النهائية لأداة الدراسة :

تكونت أداة البحث من استمارة تحليل المحتوى ، و كانت على شكل شبكة ، تكون المحور الأفقي فيها من فئات التحليل . و اعتمد على مهارات الذكاء الوجداني الرئيسة والفرعية بوصفها فئات للتحليل ، أما المحور العمودي فقسم إلى أربعة أقسام ؛ تضمن كل قسم منها عنوان الوحدة المحللة ؛ و عنوان النصوص القرائية والتي يمثّل كل نص منها درسا مستقلا ، وحللت النصوص القرائية إلى جمل ضمن المهارة المناسبة لها . والجدول التالي يوضح مكونات تحليل المحتوى:

جدول (١) مكونات استمارة تحليل المحتوى

م	المحور	المهارة الرئيسية	المهارة الفرعية
١	الكفاءة الشخصية	١ – الوعي بالذات .	١ – الوعي بحقيقة المشاعر ٢ – الوعي بأسباب المشاعر٣ – تقييم الذات ٤ – التعامل مع الخبرات. ٥ – الثقة بالذات ٦ – اتخاذ القرار.
		٢ – تنظيم الذات .	١التحكم في المشاعر .٢ التحكم في الدوافع .٣الثقة في الآخرين .٤ الضمير الحي . ٥الالتزام . ٦ الاستقامة . ٧التكيّف .٨ الإبداع .
		٣ – الدافعية (تحفيز الذات).	١الدافع للإنجاز .٢ التحدي . ٣ المبادرة . ٤التفاؤل .
٢	الكفاءة الاجتماعية (التقمص العاطفي)	١ – التعاطف .	١فهم الآخرين . ٢تطوير الآخرين .٣توجيه الخدمة (التوجّه لخدمة الآخرين). ٤الوعي السياسي (التقرّب من المسئولية). ٥ تشجيع التنوّع (تنويع الفعالية).
		٢ –المهارات الاجتماعية .	١التأثير في الآخرين . ٢ التواصل . ٣التعامل مع الصراعات (إدارة الخلافات). ٤ القيادة . ٥ المساعدة على التغيير (تغيير طرق التحفي ٦تكوين الصلات (بناء الروابط) . ٧ التعاون و العمل الجماعي. ٨ المشاركة .

• صدق أداة الدراسة :

يقصد بصدق الأداة مدى قدرتها على قياس ما أعدت لقياسه ، و إظهار الفروق في مستويات امتلاك موضوع القياس . و للتحقق من صدقها ، عرضت

على مجموعة من المحكمين من ذوي الاختصاص ، وطلب إليهم إبداء رأيهم في مدى مناسبة الجمل لكل مهارة من مهارات الذكاء الوجداني ، مع اقتراح أي تعديل أو إضافة ، أو حذف ما يرونه غير مناسب . و لم يكن هناك تعديلات تذكر ، و بالتالي عدت الأداة صادقة في محتواها بشكل يكفي للاعتماد عليها في التحقق من أسئلة البحث .

• **ثبات أداة الدراسة** :

يقصد بثبات التحليل درجة اتفاق المحللين في تحليلهم لعناصر المحتوى ، أو درجة اتفاق الشخص مع نفسه ، فيها لو أعاد التحليل مرة أخرى بعد فترة من الزمن . "و يعد معامل الثبات مقبولا إذا كانت النسبة المئوية تزيد على (٠,٨٠)" . (السيد ، ١٩٧٩م ، ص٥١٩) .

و قد جرى التحقق من ثبات الأداة من خلال محللين مختلفين من ذوي الاختصاص و الخبرة في تعليم اللغة العربية والمناهج وعلم النفس ، و ذلك وفق طريقتين :

الطريقة الأولى :

قامت الباحثة بتحليل جمل النصوص القرائية ، و تحديد نوع المهارة الرئيسة والفرعية في كل جملة من الجمل الواردة في النص القرائي ، و من ثَمَّ أعادت التحليل بعد مرور شهر من المرة الأولى ، ثم درست نسبة الاتفاق بين التحليلين باستخدام معادلة هولستي ، و كانت نسبة الاتفاق ٩٩٪ .

الطريقة الثانية :

أعطت استمارة التحليل مع الكتاب لزميلة اختصاصية في تدريس مناهج اللغة العربية كلفت بالتحليل . و تمّ مناقشة كل مهارات الذكاء الوجداني من خلال تحديد المقصود بالمجال والمهارات الرئيسة فيه ثم المهارات الفرعية المندرجة تحت كل مهارة رئيسة ، ودرس نسبة الاتفاق بين تحليل الباحثة والمحللة الأخرى ، و كانت نسبة الاتفاق ٩٦٪ ..

كانت نتيجة تطبيق معادلة هولستي في المرتين أعلى من (٨٠٪) ، و هذا يؤكد ثبات أداة التحليل ، و إمكانية الاعتماد عليها للتحقق من أسئلة البحث .

و بعد التحقق من صدق أداة البحث و ثباتها ، قامت الباحثة بحساب التكرارات لكل نوع من أنواع المهارات في كل نص قرائي، و من ثّم في كل وحدة دراسية .

• **عرض نتائج الدراسة وتفسيرها** :

للاجابة على السؤال الذي ينص على ما مدى تضمين النصوص القرائية في اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي (لغتي) لمهارات الذكاء الوجداني في محور الكفاءة الشخصية ؟

فقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمدى توافر و تضمين كل نوع من أنواع مهارات الذكاء الوجداني في كل نص قرائي ، و من ثّم في كل وحدة دراسية من كتب اللغة العربية (لغتي) للصف الثاني الابتدائي كما يوضحه الجدول التالي :

جدول (٢) نتائج تحليل مقرر لغتي للصف الثاني الابتدائي في ضوء مهارات الذكاء الوجداني محور الكفاءة الشخصية اللازمة للطالبات

محور الكفاءة الشخصية		المهارة الفرعية	الوحدة ١		الوحدة ٢		الوحدة ٣		الوحدة ٤	
			ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
المهارات الرئيسية	١ - الوعي بالذات .	١ - الوعي بحقيقة المشاعر .	٢	٣٣.٣	٣	٥٠	٤	٥٠	١	١٦.٧
		٢ - الوعي بأسباب المشاعر	١	١٦.٧	١	١٦.٧	٣	٣٧.٥	١	١٦.٧
		٣ - تقييم الذات .	٠	٠	١	١٦.٧	٠	٠	٠	٠
		٤ - التعامل مع الخبرات.	٠	٠	٠	٠	١	١٢.٥	٢	٣٣.٣
		٥ - الثقة بالذات .	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
		٦ - اتخاذ القرار .	٣	٥٠	١	١٦.٧	٠	٠	٢	٣٣.٣
		المهارة ككل	٦		٦		٨		٦	
	٢ - تنظيم الذات .	١ - التحكم في المشاعر .	٠	٠	١	٥٠	٠	٠	١	٥٠
		٢ - التحكم في الدوافع .	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
		٣ - الثقة في الآخرين .	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١	٥٠
		٤ - الضمير الحي .	٠	٠	١	٥٠	٠	٠	٠	٠
		٥ - الالتزام .	٢	١٠٠	٠	٠	٢	٦٦.٧	٠	٠
		٦ - الاستقامة .	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
		٧ - التكيف .	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
		٨ - الإبداع .	٠	٠	٠	٠	١	٣٣.٣	٠	٠
		المهارة ككل	٢		٢		٣		٢	
	٣ - الدافعية (تحفيز الذات).	١ - التنافس .	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٢	٥٠
		٢ - التحدي	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
		٣ - المبادرة .	١	١٠٠	١	١٠٠	١	١٠٠	١	٢٥
		٤ - التفاؤل .	٠	٠	٠	٠	٠	٠	١	٢٥
		المهارة ككل	١		١		١		٤	

من الجدول السابق نلاحظ ان نسبة تضمين النصوص القرائية في اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي (لغتي) لمهارات الذكاء الوجداني في محور الكفاءة الشخصية بنسب تراوحت بين ٠ ٪ و١٠٠٪ للمهارات الفرعية المكونة لمهارة الكفاءة الشخصية.

ويؤكد توفر مهارات الذكاء الوجداني في مقرر لغتي للصف الثاني الابتدائي ما ذهبت إليه العديد من الدارسات المهتمة بالذكاء الوجداني من أنّ هدف البيئة المدرسية هو إعداد مواطن صالح أو إعداد شخصية متكاملة ؛ مما يوجب تضمين المواد العلمية والمقررات كافة المهارات اللازمة لنمو الذكاء الوجداني ، مع التنبّه إلى ضرورة أن تقوم المدارس بدورها في تنمية هذه القدراتٍ والمهارات بدلاً من تجاهلها أو محاولة القضاء عليها مما يجعل المدرسة مجالا للتدريب على مهارات النجاح في الحياة . (عبد المجيد ،٢٠٠١ ، هـ)

كما تأتي هذا النتيجة متوافقة مع ما أسفرت عنه أبحاث "جولمان ، و ماير وسالوفي ، و بول جون ، و مارجريت ماري ، و جيري" التي تؤكد أهمية الذكاء الوجداني في المدرسة بالنسبة للتلاميذ و المدرسين و المديرين على حدٍ سواء .كما يؤكد محمد (٢٠٠٥ : ٦٥) أنّ التناغم الوجداني بين المعلم والتلاميذ دافعا لهم للفهم والتحصيل والتفوق ، و من ناحية أخرى فإن العلاقات الجيدة بين المدرسين في العمل و المدرسة تكون أساسا للعمل الفعال .

وقد اظهر التحليل أن المهارة الاول من الكفاءة الشخصية وهي مهارة الوعي بالذات تضمنت في الوحدة الثالثة أكثر من الوحدات الاخرى ، و أحتلت مهارتي

الوعي بحقيقة المشاعر والوعي بأسباب المشاعر الفرعية الأكثر توافرا بمقرر النصوص القرائية في اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي (لغتي) ، ويتفق هذا الناتج من المهارات التي تضمّنها مقرر لغتي للصف الثاني الابتدائي مع ما كشفت عنه التطورات الحديثة في مجال الانفعالات و العواطف و كيفية تأثيرها على التعلم لدى التلاميذ ، حيث أن دراسة الجانب الوجداني هي التي يمكن أن تقدم لنا الدفعة التي نتطلع إليها في عملية التعلم ، ولذلك يجب أن نعترف بأهمية الجوانب الانفعالية و التذكر ، لذلك فإن التطورات الحديثة في علوم المعرفة كشفت عن أسرار العلاقة بين الجسم والمخ و الوجدان و هذه الوحدة الفريدة من الجوانب البيولوجية والسيكولوجية للوجدان يجب على التربويين الاهتمام بها و العمل على تطبيقها في مجالات التربية نظرا لأهميتها في العملية التربوية . (الأعسر وكفافي ، ٢٠٠٠ ، ١٩٠)

بينما لم تظهر المهارات الفرعيىة التالية في الوحدة الأولى نهائياً وهي تقييم الذات ،و التعامل مع الخبرات ، ومهارة الثقة بالذات لم تظهر في جميع وحدات مقرر النصوص القرائية في اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي (لغتي). وتعيدنا هذه النتيجة إلى التفكير بعمق فيما دعى إليه "سالوفي و آخرون Salovey et al،٢٠٠٠ " من أهمية توفير اقتراحات تبين للمدرسين كيفية رعاية الذكاء الوجداني في المدارس و توفير برامج لتنمية مهاراته و قدراته المختلفة مثل (الوعي بالذات – و إدارة الوجدان – و توجيه المشاعر – و صناعة القرارات – و إدارة الإنفعالات لمواجهة الضغوط – المسئولية الشخصية – مفهوم الذات) وأكد " سالوفي " على ضرورة تنمية هذه المهارات الوجدانية في المجال المدرسي للوصول لدرجات عالية من الإنجاز . (Salovey et al ,2000,15)

كما أكد " جولمان " أهمية برامج التنمية الوجدانية و ضرورة وضعها كجزء من المقرر المدرسي و الحياة المدرسية على أن تشمل الآباء و كل من يقوم بالريادة في المجتمع ، و تؤدي هذه البرامج لأفضل النتائج حين تمتد لفترة طويلة و يقوم بها مدربون و معلمون على درجة عالية من الخبرة و المهارة و يكون لديهم صحة وجدانية جيدة . (الأعسر و كفافي ،٢٠٠٠، ٧١)

وللاجابة على السؤال الذي ينص على ما مدى تضمين النصوص القرائية في اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي (لغتي) لمهارات الذكاء الوجداني في محور الكفاءة الاجتماعية ؟

فقد تم حساب التكرارات والنسب المئوية لمدى توافر و تضمين كل نوع من أنواع مهارات الذكاء الوجداني في كل نص قرائي ، و من ثّم في كل وحدة دراسية من كتب اللغة العربية (لغتي) للصف الثاني الابتدائي كما يوضحه الجدول (٣) :

من الجدول (٣) نلاحظ ان نسبة تضمين النصوص القرائية في اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي (لغتي) لمهارات الذكاء الوجداني في محور الكفاءة الاجتماعية تراحت بين ٠ ٪ و٦٦.٧٪ للمهارات الفرعية المكونة لمهارة الكفاءة الاجتماعية. وقد اظهر التحليل أن المهارة الاول وهي التعاطف من الكفاءة الاجتماعية أن المهارة الفرعية فهم الآخرين .تضمنت في جميع الوحدات بنسب

تراوحت بين ٣٣.٣٪ ، و٦٦.٧٪ ، كما توفرت مهارتي الوعي السياسي (التقرّب من المسئولية) ، وتشجيع التنوّع (تنويع الفعالية).الفرعية في بالوحدة الثالثة فقط من مقرر النصوص القرائية في اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي (لغتي) ، بينما لم تظهر مهارة تطوير الآخرين الفرعيية من مهارة التعاطف في جميع جميع وحداتٍ مقرر النصوص القرائية في اللغة العربية للصف الثاني الابتدائي (لغتي) نهائيا .

جدول (٣) تحليل مقرر لغتي للصف الثاني الابتدائي في ضوء مهارات الذكاء الوجداني محور الكفاءة الاجتماعية اللازمة للطالبات

محور الكفاءة الاجتماعية (التقمص العاطفي)		المهارة الفرعية	الوحدة ١		الوحدة ٢		الوحدة ٣		الوحدة ٤	
			ت	٪	ت	٪	ت	٪	ت	٪
المهارات الرئيسية	١ - التعاطف.	١ - فهم الآخرين .	١	٥٠	١	٥٠	٢	٣٣.٣	٢	٦٦.٧
		٢ - تطوير الآخرين .	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
		٣ - توجيه الخدمة (التوجّه لخدمة الآخرين).	١	٥٠	١	٥٠	٠	٠	١	٣٣.٣
		٤ - الوعي السياسي (التقرّب من المسئولية).	٠	٠	٠	٠	٣	٥٠	٠	٠
		٥ - تشجيع التنوّع (تنويع الفعالية).	٠	٠	٠	٠	١	١٦.٧	٠	٠
		المهارة ككل	٢		٢		٦		٣	
	٢ -المهارات الاجتماعية	١ - التأثير في الآخرين .	٠	٠	٠	٠	٢	٤٠	٣	٥٠
		٢ - التواصل .	١	٥٠	٣	٤٢.٨	٠	٠	١	١٣.٣٣
		٣ - التعامل مع الصراعات (إدارة الخلافات)	٠	٠	١	١٤.٣	٠	٠	٠	٠
		٤ - القيادة .	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠	٠
		٥ - المساعدة على التغيير (تغيير طرق التحفيز) .	١	٥٠	٠	٠	١	٢٠	١	١٣.٣٣
		٦ - تكوين الصلات (بناء الروابط) .	٠	٠	١	١٤.٣	٠	٠	٠	٠
		٧ - التعاون و العمل الجماعي.	٠	٠	١	١٤.٣	٠	٠	١	١٣.٣٣
		٨ - المشاركة .	٠	٠	١	١٤.٣	٢	٤٠	٠	٠
		المهارة ككل	٢		٧		٥		٦	

وبالنسبة للمهارات الاجتماعية نجد أن مهارة التأثير في الآخرين توافرت في الوحدتين الثالثة والرابعة فقط ، بينما توافرت مهارة التواصل في جميع الوحدات عدا الوحدة الثالثة،ولم تتوافر مهارتي التعامل مع الصراعات (إدارة الخلافات) و تكوين الصلات (بناء الروابط) سوى بالوحدة الثانية،وتوافرت مهارة التعاون و العمل الجماعي بالوحدتين الثانية والرابعة ، وتوافرت مهارة المشاركة بالوحدتين الثانية والثالثة ، بينما لم تظهر على الاطلاق مهارة القيادة في جميع الوحدات .:

وقد أشار أبو حطب وصادق إلى أن أحد أعظم أهداف التربية هو إعداد الطلاب لحل مشكلات البيئة والمجتمع ، ولذلك فإن على المدرسة تزويد المتعلمين بمدى واسع من المعرفة والمفاهيم والمبادئ بالإضافة إلى المهارات العقلية العامة لحل المشكلات استعدادا لمواجهة مشكلات الحاضر والمستقبل (أبو حطب و صادق ، ١٩٩٤ : ٦١٩ ـ ٦٢٠) وتعتبر الدراسة الحالية خطوة على الطريق لتحقيق هذا الهدف ، فقد سلطت الضوء على ما يتضمنه مقرر لغتي للصف الثاني الابتدائي من مهارات وجدانية في مجالين منهما مجال الكفاءة الاجتماعية الذي تهدف

مهاراته إلى تنمية القدرة على حل المشكلات الاجتماعية والتعايش الفاعل والإيجابي مع المجتمع .

ومما سبق يمكن القول إن الذكاء الوجداني هو منظومة متكاملة متفاعلة من المهارات والكفاءات الوجدانية والتي ترتبط بالقدرة على حل المشكلات الحياتية ، وتدعم قدرة التلاميذ على التعليم والتحصيل ، مما يجعل تنميتها من خلال المقررات الدراسية من الأمور اللازمة والمهمة التي يجب على التربويين العمل عليها ، وخاصة من خلال مقررات القراءة .خاصة إذا علمنا أن العديد من المدارس الأمريكية قد عملت على تعليم تلاميذها المهارات الوجدانية ابتداء من السنة الأولى حتى السنة الثانية عشر، وعمدت إلى تطبيق برامج تتضمن كافة مهارات الذكاء الوجداني مثل " التعاطف/التفهم " و كيفية التحكم في الانفعالات ، و في بعض المراحل تم تعليم مهارات الذكاء الوجداني في مناهج منفصلة بمعدل ثلاث حصص أسبوعيا في بعض المراحل تكون جزءً من المناهج الدراسية ، و قد أشارت نتائج التجربة في تلك المدارس إلى نجاح ملحوظ ساعد الطلاب على التحكم في انفعالاتهم و تطور سلوكهم و أصبحوا أكثر قدرة على حل الصراعات و أكثر قدرة على التعامل مع المشكلات و هذا انطبق على المدارس التي قامت بتطبيق برامج تنمية مهارات الذكاء الوجداني . (عبد المجيد ،٢٠٠٠ ، ٧٥) .

مما يدفعنا إلى المزيد مع العمل البحثي والاستنارة بنتائجه لدعم دمج مهارات الذكاء الوجداني في التعليم ، والاعتماد على المقررات التعليمية ركيزة أولى لهذا الدمج ، ويؤكد هذا القول ما أسفرت عنه نتائج العديد من الدراسات والبحوث ، ومنها دراسة فتون خرنوب (٢٠٠٣:١١٩) التي نصت على ضرورة اهتمام المختصين في المؤسسات التعليمية المختلفة بإعداد برامج مختلفة ومتنوعة لتنمية الذكاء الوجداني لدى الطلبة في كل مراحل التعليم ،ابتداء من مرحلة الطفولة وحتى المرحلة الجامعية ، بحيث تكون برامج شاملة ومندمجة بمناهج التعليم .

- **توصيات الدراسة ومقترحاتها** :

توصي الدراسة بما يلي :

- إعادة صياغة أهداف مقررات المرحلة الابتدائية في ضوء التطور العلمي والمعرفي ونتائج البحوث والدراسات التي تنمي مهارات الطلاب للتعايش مع بيئتهم ومواكبة تسارع تطورات العصر الحديث .
- إعادة صياغة كتب الأنشطة التعليمية المصاحبة للمقررات للصفوف الثلاث الأولى من التعليم الابتدائي بخاصة ؛ لتطوير وتعزيز مهارات الذكاء الوجداني .
- تصميم برامج تدريب ذاتية للمعلمين في مجال تنمية مهارات الذكاء الوجداني داخل البيئة المدرسية .
- تزويد المعلمين والمعلمات بإرشادات وتوجيهات وتطبيقات تساعد على تنمية مهارات الذكاء الوجداني من خلال الأنشطة المتنوعة داخل الصف وخارجه .

وتقترح الباحثة إجراء الدراسات التالية :

- إجراء بحوث ودراسات في مجال العلاقة بين الذكاء الوجداني والمهارات اللغوية لدى طلاب مراحل التعليم العام والعالي ؛ للكشف عن العلاقة بينهما ، والعمل على تنميتهما من خلال هذه العلاقة .
- إجراء العديد من الدراسات التي تهدف إلى تحليل الكتب الدراسية في ضوء المهارات اللازمة للتربية الحديثة .
- إنجاز دراسات وأبحاث نظرية وميدانية تهدف إلى بناء تصنيفات متعددة لمهارات الذكاء الوجداني المناسبة لطالبات مراحل التعليم العام ، وتصنيفها حسب الكثر مناسبة وأهمية لكل مرحلة ، ومراعاة تراكم البحوث والخبرات في الموضوع .
- تصميم برامج تدريب ذاتي للمعلمين في مجال تنمية مهارات الذكاء الوجداني داخل البيئة المدرسية .
- فاعلية برنامج تدريبي قائم على التعلّم الذاتي في تنمية مهارات الذكاء الوجداني لدى معلمات اللغة العربية للمرحلة الابتدائية .
- أثر حقيبة تعليمية مقترحة في تنمية مهارات الذكاء الوجداني من خلال النصوص القرائية لدى طالبات المرحلة الابتدائية .
- تقويم مقررات لغتي ولغتي الجميلة ولغتي الخالدة في ضوء مهارات الذكاء الوجداني، وتكرار الدراسة الحالية على مراحل دراسية وعينات أخرى .

• فهرس المراجع:

• أولا المراجع العربية:

- إبراهيم، مجدي عزيز (٢٠٠٠م). موسوعة التدريس. عمان: دار المسيرة.
- إبراهيم احمد بهلول (٢٠٠٣). أثر استخدام استراتيجيتين من استراتيجيات التعلّم التعاوني في تدريس مقرر القراءة العربية على كل من: الفهم القرائي والاتجاه نحو العمل التعاوني لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائي. مجلة كلية التربية بدمياط. جامعة المنصورة، العدد ٤١. ص ص ١٩٩ - ١٧٤.
- ابن منظور، أبو الفضل جمال الدين (١٤١٤هـ). لسان العرب. ط٣. بيروت: دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- أبو حطب، فؤاد (١٩٩٦). القدرات العقلية، الطبعة الخامسة. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- أبو حطب، فؤاد (١٩٩١). الذكاء الشخصي.. النموذج وبرنامج البحث، مجلة المؤتمر السابع لعلم النفس في مصر، الجمعية المصرية للدراسات النفسية. القاهرة: مكتبة الأنجلو.
- أبو زهرة، محمد عبد الحميد (٢٠٠٧). تقويم كتاب اللغة العربية للصف الرابع الابتدائي في ضوء نظرية الذكاءات المتعددة. مجلة القراءة والمعرفة، العدد ٧٢. ديسمبر. ص ص ١١٩ - ١٤٨.
- أبو عوف، فاروق إبراهيم عبد الرحمن (١٩٨٨). الفروق الفردية وقدرات الإنسان العقلية. مذكرة بكلية التربية - جامعة عين شمس.
- أحمد، عبد المجيد سيد والشربيني، زكريا أحمد والفقي، إسماعيل محمد (٢٠٠١). السلوك الإنساني بين التفسير الإسلامي وأسس علم النفس المعاصر. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- الأعسر، صفاء وكفافي، علاء الدين (٢٠٠٠). الذكاء الوجداني. القاهرة: دار قباء.
- الأغا، إحسان وعبد المنعم، عبد الله (١٩٨٨). مقدمة في التربية وعلم النفس. غزة: دار الياوجي.

- أمين، إيمان زكي (٢٠٠٤). مدى احتواء كتب الأنشطة التربوية المقررة على تلاميذ الصفوف الثلاثة الأولى من التعليم الابتدائي على مهارات العلم الأساسية والمهارات الاجتماعية. مجلة القراءة والمعرفة. العدد ٣١، فبراير ص ص ١٣٧ - ١٥٦.
- أمين، فاتن محمد (٢٠٠٦). أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء من الجنسين وعلاقتها بالمهارات الاجتماعية في المرحلة العمرية من (١٣ - ١٧) عاما، رسالة دكتوراه، معهد الدراسات العليا للطفولة، جامعة عين شمس.
- توماس، هنري (١٩٦٤). أعلام الفلسفة كيف نفهمهم، ترجمة متري أمين، القاهرة، دار النهضة العربية.
- الجرف، ريما سعد (٢٠٠١). المنظّمات السابقة في كتب القراءة الابتدائية والمتوسطة والثانوية للبنات بالمملكة العربية السعودية. مجلة العلوم التربوية. معهد الدراسات والبحوث التربوية. جامعة القاهرة، العدد الثالث، يوليو.
- جولمان، دانيال (٢٠٠٠). الذكاء العاطفي. ترجمة ليلى الجبالي. مجلة عالم المعرفة، العدد ٢٦٢.
- جولمان، دانيال (٢٠٠٤). ذكاء المشاعر. ترجمة هشام الحناوي. القاهرة: مكتبة الأسرة.
- الجيوشي، محمد بلال (٢٠٠٢). أنت وأنا - مقدمة في مهارات التواصل الإنساني. الرياض: مكتب التربية العربي لدول الخليج.
- حواشي، مفيد ونجيب (١٩٨٩). النمو الانفعالي عند الأطفال. ط١. الأردن، عمان: دار الفكر للتوزيع والنشر.
- خرنوب، فتون محمود (٢٠٠٣). بعض الأساليب المعرفية والسمات الشخصية الفارقة بين ذوي الذكاء الوجداني المرتفع وذوي الذكاء الوجداني المنخفض لطلبة المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة. معهد الدراسات والبحوث التربوية. قسم علم النفس التربوي. جامعة القاهرة.
- الدردير، عبد المنعم (٢٠٠٢) الذكاء الوجداني لدى طلاب الجامعة وعلاقته ببعض المتغيرات المعرفية والمزاجية، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، المجلد ٨، العدد ٤، ص٢٢٩. ٣٢١.
- الديدي، رشا (٢٠٠٥). الذكاء الانفعالي وعلاقته باضطرابات الشخصية لدى عينة من دارسي علم النفس. مجلة علم النفس المعرفي المعاصر: ١ (١) ص ص ٦٩ -١١٣.
- الذبياني. ليلى جمعة (٢٠١٣)، تقويم نشاطات التعلم في مقرر لغتي الخالدة في ضوء مهارات الفهم القرائي اللازمة لتلميذات الصف الأول المتوسط، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة أم القرى، كلية التربية.
- روبنس، بام وسكوت، جاك (٢٠٠٠). الذكاء الوجداني. ترجمة صفاء الأعسر وعلاء الدين كفافي. القاهرة: دار قباء للطباعة والنشر والتوزيع.
- روبنس، بام وسكوت، جان (٢٠٠٠). الذكاء الوجداني، ترجمة صفاء الأعسر وعلاء الدين كفافي. القاهرة: دار قباء للنشر والتوزيع.
- زمزمي، عواطف أحمد (٢٠١١). الذكاء الوجداني وعلاقته بالقدرة على حل المشكلات الاجتماعية لدى طالبات المرحلة الجامعية بمكة المكرّمة. مجلة كلية التربية بالفيوم، العدد ١١. ص ص ٨٣ – ١٦٦
- سليمان، سليمان محمد ورجب، عبد الفتاح (٢٠٠٢). أساليب المعاملة الوالدية وعلاقتها بالذكاء الانفعالي لدى الأبناء. مجلة كلية التربية بالأزهر، العدد (١١١)، سبتمبر، ص٨٩ - ١٢١.
- شحاتة، حسن (١٩٩٠). النشاط المدرسي. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- شوقي، طريف (٢٠٠١). علم النفس الاجتماعي. القاهرة: دار إيتراك للنشر.
- عبد الحميد، جابر وكفافي، علاء الدين (١٩٨٨). معجم علم النفس والطب النفسي. القاهرة. القاهرة: دار النهضة العربية.

- عبد الرحمن، علا (٢٠٠٥). فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني وتأثيره على التفكير الابتكاري للأطفال. دكتوراه معهد الدراسات والبحوث التربوية بجامعة القاهرة.
- عبد الكافي، إسماعيل عبد الفتاح (١٩٨١). الذكاء وتنميته لدى الأطفال. ط٢. القاهرة. الدار العربية للكتاب.
- عبد الجيد، سحر فاروق (٢٠٠١). تقييم فاعلية برنامج تدريبي لتنمية الذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات الجامعة. رسالة دكتوراه. كلية التربية - جامعة عين شمس.
- عبده، عبد الهادي السيد وعثمان، فاروق السيد (٢٠٠٠). سيكولوجية التعلم. القاهرة: دار المعارف.
- عثمان، فاروق السيد وعبد السميع، محمد (١٩٩٨). الذكاء الانفعالي مفهومه وقياسه. مجلة كلية التربية بالمنصورة، العدد ٣٨، سبتمبر، ص ص ١ - ١٨.
- عثمان، فاروق السيد (٢٠٠١). القلق وإدارة الضغوط النفسية، دار الفكر العربي، القاهرة.
- عرفة، بسينه (٢٠١٤). دراسة تقويمية لانعكاس نظرية جاردنر في الذكاءات المتعددة في أنشطة المنهاج الجديد لمادة العلوم في الصف الرابع الأساسي، مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، مجلد ١٢، العدد الثالث. تموز. ص ص ١٨١ - ٢٠٩.
- عسكر، علي (١٩٩٨). ضغوط الحياة وأساليب مواجهتها. القاهرة: دار الكتاب الحديث.
- العشري، ولاء عبد المنعم (٢٠١١) أساليب المعاملة الوالدية كما يدركها الأبناء وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدي المتفوقين دراسيًا. دراسة سيكولوجية مقارنة. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية الآداب، جامعة المنيا. مصر.
- عطا الله، عبد الحميد زهري (٢٠٠٣). برنامج مقترح في الألعاب اللغوية لعلاج الضعف القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. مجلة القراءة والمعرفة، العدد ٢٥، أغسطس، ص ص ١٩٥ - ٢٣٤.
- العقيلي، عبد المحسن سالم (٢٠٠٥). نحو بناء معاصر لمهارات القراءة وتصنيف مجالاتها في المرحلة الابتدائية. مجلة القراءة والمعرفة، العدد ٤٩، نوفمبر، ص ص ٧٧ - ١٤٦.
- العيسوي، جمال مصطفى (٢٠٠٣ م). أثر استخدام إستراتيجية القراءة الجهرية الزوجية المتزامنة في علاج ضعف القراءة الجهرية، وتحسين الفهم القرائي لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي. القاهرة: مجلة القراءة والمعرفة، عدد ١٥. كلية التربية، جامعة عين شمس. ص ص ٢٤ – ٦٦.
- العيسوي، عبد الرحمن (٢٠٠٣). علم النفس التعليمي. بيروت: دار الراتب الجامعية.
- الغامدي، سعيد والدهماني، دخيل الله (٢٠٠٤). تحليل محتوى تدريبات كتب القراءة بالمرحلة الثانوية العامة في ضوء مهارات القراءة الناقدة اللازمة لتلاميذها. مجلة رسالة الخليج العربي، العدد ٩٢. السنة ٢٥. ص ص ١٤٥ - ١٤٩.
- الفار، داليا أحمد (٢٠٠٦). أثر تنمية الوعي ببعض مهارات الاتصال غير اللفظي على الذكاء الوجداني لدى عينة من طالبات الجامعة (دراسة تجريبية). رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عين شمس، كلية البنات للآداب والعلوم والتربية. قسم علم النفس.
- فايد، حسين علي (٢٠٠٥). الخزي كمتغير وسيط بين الأعراض الاكتئابية وكل من الإساءة الانفعالية في الطفولة وتعذر حل المشكلات لدى طالبات الجامعة. مجلة دراسات نفسية. رابطة الأخصائيين النفسيين المصرية (رانم)، العدد: ٣. المجلد ١٥. يوليو. ص ص ٤٥٧ - ٥٠٩.
- الفيفي، عادل بن يزيد (١٤٣٣هـ) تقويم نشاطات كتاب لغتي الخالدة المقرر على طلاب الصف الأول المتوسط في ضوء مهارات التفكير الإبداعي. رسالة ماجستير غير منشورة. قسم المناهج و طرق التدريس، كلية العلوم الاجتماعية، جامعة الإمام محمد بن سعود.
- كامل، مصطفى (١٩٨٨). سيكولوجية الفروق الفردية. القاهرة.

- كفافي، علاء الدين (١٩٨٦). صدق التمييز الإكلينيكي لمقياس بارون لقوة الأنا. المجلة العربية للعلوم الإنسانية: مجلد ٦. ربيع ١٩٨٦.
- لبيب، رشدي (١٩٧٦م). معلم العلوم مسؤولياته، أساليب عمله،إعداده، نموه العلمي و المهني. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- مجاور، محمد صلاح الدين (١٩٩٨). تدريس اللغة العربية في المرحلة الثانوية - أسسه وتطبيقاته التربوية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- محمد، حسين أحمد حسّان (٢٠٠٥). الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من مستوى ونوعية الطموح والرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة عين شمس،كلية التربية، قسم علم النفس.
- محمد، حسين أحمد حسّان (٢٠٠٥). الذكاء الوجداني وعلاقته بكل من مستوى ونوعية الطموح والرضا عن الحياة والإنجاز الأكاديمي. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة عين شمس، كلية الآداب، قسم علم النفس.
- مقبل، أمينة عطا (٢٠٠٨). فاعلية برنامج لتنمية الذكاء الوجداني لدى أطفال المؤسسات الإيوائية وأثره على التكيف الشخصي والاجتماعي لديهم. رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة القاهرة. معهد الدراسات والبحوث التربوية.
- منسي، محمود عبد الحليم (٢٠٠٢). المستوى الاجتماعي والاقتصادي للأسرة وعلاقته بالاتجاهات الوالدية والتحصيل الدراسي للأبناء - بحوث السلوك والشخصية، الإسكندرية: دار المعارف.
- النصار، صالح (٢٠٠٧). إستراتيجيات قراءة الكتب المدرسية، ورقة عمل مقدّمة إلى ملتقى الكتاب المدرسي السعودي - أصالة وتجديد. متاح عبر الموقع:
- http://rc.edu.educationrc.ksu.edu/sa/fid/file/download/frm=rct&٢٤=q&١=j&U=esrc&=s
- ved_vYEfVK١=ei&usg٠=AsLpaJTYgKgC&=CBIQFjAA&X٣AFQjCNGDYx UxxGj__sIZjp_w٢- RjldZ
- النفيعي، عبير سعود (٢٠١٣) تقويم نشاطات التعلم في مقرر لغتي الجميلة في ضوء مهارات التحدث اللازمة لتلميذات الصف الخامس الابتدائي. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التربية، جامعة أم القرى.
- هدية، فؤادة والبحيري، محمد (٢٠١٠). الضغوط النفسية وعلاقتها بالذكاء الوجداني لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبة القراءة في مرحلة الطفولة المتأخرة. مجلة دراسات الطفولة.
- يونس، فتحي (٢٠٠١). إستراتيجيات تعليم اللغة العربية في المرحلة الثانوية. القاهرة: مطبعة الكتاب الحديث.
- يونس، فتحي علي وآخرون (١٩٩١). طرق تعليم اللغة العربية برنامج تأهيل معلمي المرحلة الابتدائية. القاهرة: وزارة التربية والتعليم بالاشتراك مع الجامعات المصرية.
- يونس، فتحي وآخران (١٩٨١). أساسيات تعليم اللغة العربية والتربية الدينية الإسلامية. القاهرة: دار الثقافة.
- يونس، فتحي (٢٠٠٠م). مقال القراءة والمعرفة. مجلة القراءة والمعرفة، العدد الأول. نوفمبر .

- **ثانيًا المراجع الأجنبية**:

- Boytzis, R. Burruss (2001). *Experiential learning theory: Previous research and new directions*. In R. Sternberg and L. Zhang (eds),

Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles. NY: Lawrence Erlbaum.

- Davis (1983). Measuring Individual Differences in Empathy – Evidence for Multidimensional Approach. Journal of Personality & Social Psychology, 44, 113 – 126.
- Abraham. R. (2000). The role of job control as moderator of emotional dissonance and emotional intelligence outcome relationships. J. Of Psychology, Vol. 134(2) pp.169-186.
- Bar – on, R. (1997). Bar – on emotional quotient inyetlogy - A measure of emotional intelligence. Toronto, Ontario, Canada: Multi health systems.
- Boytzis, R. Burruss (2001). *Experiential learning theory: Previous research and new directions*. In R. Sternberg and L. Zhang (eds.), Perspectives on thinking, learning, and cognitive styles. NY: Lawrence Erlbaum.
- Cherniss. C. (2000). *Emotional intelligence: What it is and why it matter*. Paper Presented at the Annual Meeting of the Society for Industrial and Organizational Psychology. New Orleans.
- Epstein, S. (1998). Constructive thinking, the key to emotional intelligence. London, west port, Connecticut.
- Goleman, D. (1995): Emotional Intelligence: Why it can matter more Than IQ?. New York: Bantam Books.
- Goleman, D. (1998). *Working With Emotional Intelligence.* New York: Bantam Books.-
- Golman, D. (2003). Emotional Intelligence – Issues in Paradigm Building. http://ei.haygroup.com..
- Hogan, R. (1969). *Development of an Empathy Scales*, In Consulting & Clinical Psychology, 33, 307 – 316.
- Mayer, J. & Caruso, D. (1997). A Measure of Emotional Empathy for Adolescent and Adults, (From the Authors).
- Mayer, J. & Salovey, P. (1990). Perceiving Affective Content in Ambiguous Visual Stimuli – Component of Emotional Intelligence. Journal of Personality Assessment. 54 (3&4), 772 -781.
- Mayer, J. & Salovey, P. (1997). *What is Emotional Intelligence*. In P. Salovey & D.Sluyter (Eds) Emotional Development and Emotional Intelligence, New York, Basic Books.

- Mayer, J. Kokkonen, M., Lopes, P., & Salovey, P., (2001). - *Emotional intelligence: What do we know*? In A.S.R. Manstead., N.H. Frijda & A.H. Fischer (Eds).
- Mayer, J. Salovey, p. & Caruso, D. (2000). *Models of Emotional Intelligence,* (In) Sternberg – Handbook of Intelligence, Cambridge, Vk, Cambridge University.
- Mayer, J. Salovey, p. & Caruso,D. (2000). *Models of Emotional Intelligence,* (In) Sternberg – Handbook of Intelligence, Cambridge, Vk, Cambridge University.
- Mayer, J., Hsee, C. & Salovey, p., (1993). *Emotional intelligence and the self-reguation of affects.* In Wegner, D.M., Pennebaker, Handbook of Nental Control New jersey: prentice-Hall.
- Mayer, J., Salovey, p., & Coruso, D.R. (2001). *Emotional intelligence meets traditional standards for an intelligence,* Elservier science, Netherlands.
- Mayer, J., Salovey, p., & Woolery, A., (2001). *Emotional intelligence: Conceptualization and Measurement*. In G.J.O. Fletcher., & M.S.Clark (Eds), Blackwell Handbook of Social Psychology: interpersonal Processes, Malden, MA: Blackwell Publishers. pp.279-307.
- Mayer; et al. (2001). *Emotional Intelligence and Giftedness*, Available from the authors.
- Mehrabian & Epstien (1972). A measure of Emotional Empathy, Journal of Personality, 40, 525 – 543.
- Pifeiffer, S.I. (2001). *Emotional intelligence: Popular but elusive construct,* Roeper Review, Vol, (23), Issue 3, pp. 138-142.
- Sala, F.(2003). *Do Programs Designed to Increase Emotional Intelligence at Work – Work ?* http://ei.haygroup.com

❋❋❋❋❋❋❋

البحث التاسع:

الصحة العقلية والاجتماعية ودافعية الانجاز لدى شرائح عمرية متنوعة من الجنسين

إعداد :

د / نادية عبد العزيز كرده حسنين
نائب رئيس قسم علم النفس
جامعة الطائف

الصحة العقلية والاجتماعية ودافعية الانجاز لدى شرائح عمرية متنوعة من الجنسين

د / نادية عبد العزيز كرده حسنين

• **مستخلص الدراسة** :

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين كل من الصحة العقلية و الصحة الاجتماعية ودافعية الانجاز إلى جانب التعرف على مستوى كل من الصحة العقلية والصحة الاجتماعية ودافعية الإنجاز بالإضافة إلى دراسة الفروق بين كل من مستوى الصحة العقلية وأبعادها ، ومستوى الصحة الاجتماعية وأبعادها ، ومستوى دافعية الانجاز وأبعادها على حسب المتغيرات التالية : النوع الاجتماعي (ذكر – أنثى) والمرحلة العمرية (المراهقة – الرشد) والمستوى التعليمي (أقل من ثانوي – ثانوي – جامعي) وذلك على عينة تكونت من (٥٨٦) في الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٥/١٤٣٦هـ . ولتحقيق أهداف الدراسة تم استخدام المنهج الوصفي الارتباطي ، وتم تطبيق أدوات الدراسة المتمثلة في مقياس الصحة العقلية ومقياس الصحة الاجتماعية ومقياس دافعية الانجاز على أفراد العينة بعد التحقق من الشروط السيكومترية لها وباستخدام الأساليب الإحصائية الملائمة تم التوصل إلى وجود علاقة طرديه بين مستوى الصحة العقلية ومستوى الصحة الاجتماعية ، وأن الحالة العقلية تؤثر على الحالة الاجتماعية والعكس ، وأنه كلما تحسنت الصحة العقلية والصحة الاجتماعية للفرد تحسن دافع الانجاز لديه .

Mental health , social health and achievement motivation among a variety of age groups of both sexes

Abstract :

The present study aimed to identify the nature of the correlation between each of the mental health and social health and motivation for achievement as well as to identify the level of both mental health and social health and achievement motivation; addition to the study of the differences between each of the level of mental health and its dimensions, and the level of social health and dimensions, and the level of achievement motivation and dimensions depending on the following variables: gender (male - female) and age (adolescence - adulthood) and educational level (less than secondary - secondary - collectors) and that the sample consisted of (586) in the first semester of the year 1435/1436 Hajri Calender . To achieve the objectives of the study were to use the descriptive approach a linking, was applied to study tools of scale mental health and health scale social and measure achievement motivation on the sample after the verification of the conditions psychometric her and using statistical methods appropriate been reached and there is a direct correlation between the level of mental health and the level of social health , and that the mental state affect on the social situation and vice versa, and that the more improved mental health and social health of the individual improvement has defended achievement.

• **مقدمة** :

يعد الدافع للإنجاز عاملا مهمًا في توجيه سلوك الفرد وتنشيطه ، وفي إدراكه للموقف وفهم سلوك الفرد وتفسيره وسلوك المحيطين به ، كما يعتبر الدافع للإنجاز مكونًا أساسيًا في سعي الفرد تجاه تحقيق ذاته ، وتوكيدها ، حيث يشعر الفرد بتحقيق ذاته من خلال ما ينجزه ، ومما يحقق من أهداف ، ومما يسعى إليه من أسلوب حياة أفضل ، ومستويات أعظم لوجوده الإنساني ولاشك إن إنجازات الفرد وإبداعاته ومستوى نشاطه في أداء أي عمل يوكل إليه مردها إلى حالة الدافع والدافعية.

والإنسان المنجز وحده هو الذي يتمكن من أن يسيطر على بيئته من أجل بناء الحضارة فهو الذي منحه الله العقل والقوة ووجهه إلى كيفية استخدامها وهو الذي يستطيع التغلب على العقبات ويصر بإلحاح على النهوض بالأعمال الصعبة يكافح من أجل تحقيق النجاح وبلوغ معايير الامتياز كما يسعى لتطويع بيئته الفيزيقية والاجتماعية وفقا لأهدافه وطموحاته ولا يسمح لها أن تتحكم فيه وهذا الإنسان المنجز يكون متفوقا على ذاته والآخرين بحيث لا يعمل لرفعة شأنه فقط بل لرفاهية مجتمعه أو من يتعامل معهم بمعنى لا يكون نجاحه على حسابه أو حسابهم بل لهم ومن أجلهم .

ونجد أن العوامل التي تؤدي إلي رقي وتقدم المجتمعات ليست ما تملكه من ثروات طبيعيه ولكن ما تملكه من دافعية للإنجاز لدى الافراد وهذا ما أكده ما كليلاند في دراسته (Mcclelland , 1961)

أيضا أثبت موراي في منظور الدافعية للإنجاز بأن للبيئة الاجتماعية التي يعيش فيها الفرد دورا فعالا في استثارة الحاجة للإنجاز فهو يؤكد على الدافعية المستثارة وأن الفرد لابد أن يستثار في وجود الآخرين ليتفوق . (باهي وشلبي ، ١٩٩٩) .

• **مشكلة الدراسة** :

مشكلة الدراسة الحالية تتمثل في محاولة التعرف على طبيعة العلاقة الارتباطية بين كل من الصحة العقلية والاجتماعية ودافعية الانجاز لدى شرائح عمرية متنوعة من الجنسين .والتي تتضح من خلال التساؤلات التالية:

- ما مستوى الصحة العقلية لدى أفراد عينة الدراسة ؟
- ما مستوى الصحة الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة ؟
- ما مستوى دافعية الانجاز لدى أفراد عينة الدراسة ؟
- ما أثر النوع والمرحلة العمرية على تباين درجات أفراد العينة على مقاييس الصحة الاجتماعية والعقلية ودافعية الانجاز؟
- ما أثر المستوى التعليمي على تباين درجات أفراد العينة على مقاييس الصحة الاجتماعية والعقلية ودافعية الانجاز؟
- ما دلالة العلاقة بين درجات أفراد العينة على مقياس الصحة العقلية ودرجاتهم على مقياس دافعية الإنجاز ؟
- ما دلالة العلاقة بين درجات أفراد العينة على مقياس الصحة الاجتماعية ودرجاتهم على مقياس دافعية الإنجاز ؟

- ما دلالة العلاقة بين درجات أفراد العينة على مقياس الصحة الاجتماعية ودرجاتهم على مقياس الصحة العقلية؟

• **أهمية الدراسة** :

تتضح أهمية الدراسة في الجوانب التالية :

• **الأهمية النظرية** :

- قلة البحوث التي تناولت الصحة العقلية والاجتماعية وعلاقتها بدافعية الانجاز .
- قد تساعد هذه الدراسة الباحثين على إجراء دراسات أخرى ذات علاقة بالموضوع .

• **الأهمية التطبيقية** :

تنبه هذه الدراسة إلى ضرورة عمل برامج تدريبية وجلسات ارشادية لرفع مستوى دافع الانجاز للأفراد المحتاجين لذلك .

• **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية إلى :

- الكشف عن العلاقة الارتباطية بين الصحة العقلية والاجتماعية و دافعية الانجاز لدى عينة الدراسة .
- التحقق من وجود فروق في دافعية الانجاز بين مرتفعي الصحة العقلية والاجتماعية ومنخفضي الصحة العقلية والاجتماعية لدى عينة الدراسة .

• **فرضيات الدراسة** :

في ضوء الإطار النظري للدراسة وما أسفرت عنه نتائج البحوث والدراسات السابقة أمكن للباحثة صياغة فروضها على النحو التالي:

- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى دلالة $\leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطين الفعلي والفرضي لمقياس الصحة الاجتماعية (الأبعاد والدرجة الكلية) .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى دلالة $\leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطين الفعلي والفرضي لمقياس الصحة العقلية (الأبعاد والدرجة الكلية) .
- لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى دلالة $\leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطين الفعلي والفرضي لمقياس دافعية الانجاز (الأبعاد والدرجة الكلية) .
- يوجد أثر دال للمرحلة العمرية (المراهقة ، الرشد) والنوع (ذكور، إناث) والتفاعل بينهما على تباين درجات الأفراد على مقاييس الصحة الاجتماعية والصحة العقلية ودافعية الانجاز.
- توجد فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقاييس الصحة الاجتماعية والصحة العقلية ودافعية الانجاز وفقا للمستوى التعليمي.
- توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجات أفراد العينة على مقياس الصحة الاجتماعية ودرجاتهم على مقياس دافعية الانجاز.
- توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجات أفراد العينة على مقياس الصحة العقلية ودرجاتهم على مقياس دافعية الانجاز.
- توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجات أفراد العينة على مقياس الصحة العقلية ودرجاتهم على مقياس الصحة الاجتماعية.

• **حدود الدراسة** :

- **أولا** : الحدود الموضوعية :استخدمت الباحثة مقياس الصحة العقلية ومقياس الصحة الاجتماعية ومقياس دافعية الانجاز ، وتطبيقها على عينة الدراسة للكشف عن علاقة الصحة العقلية والاجتماعية بدافع الانجاز .
- **ثانيا** : الحدود البشرية :اقتصرت هذه الدراسة على عينة الدراسة والتي بلغ قوامها (٥٨٦) من شرائح عمرية متنوعة من الجنسين .
- **ثالثا** : الحدود المكانية :أجريت هذه الدراسة في مدينة مكة المكرمة .
- **رابعا** : الحدود الزمانية :تم تطبيق هذه الدراسة على عينة الدراسة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٥ /١٤٣٦هـ .

• **الإطار النظري** :

• **أولا** : **الصحة العقلية** :Mental Health

من الواضح أن الخلو من المرض النفسي أحد شروط الصحة العقلية السوية ، لكن ليس الشرط الوحيد ، فمستوى الصحة العقلية يتذبذب من يوم لآخر نتيجة لاختلاف الضغوط العصبية التي يتعرض لها الإنسان وتنوع سلوكياته تجاهها ، ويرجع اختلاف السلوك إلى اختلاف في العوامل البيئية والاستعداد الوراثي . (راتب ودوارة ، ٢٠٠٧ : ٣٤) .

• **أبعاد الصحة العقلية التي تناولتها الباحثة في هذه الدراسة** :

• **الوسواس القهري** :Obsessive-compulsive disorder

الوساوس هي صور وأفكار وتخيلات ملحة ومتعاقبة ، واندفاعات تغزو الأنا بطريقة قهرية ، وهي ليست خبرة ناتجة بشكل اختياري ، بل هي بالأحرى أفكار تغزو الوعي والشعور ويخبرها الفرد وكأنها لا معنى لها أو أنها غير مرغوب فيها وهو يحاول باستمرار تجاهلها أو إخمادها دون جدوى ، والسمات الأساسية لهذه الاضطرابات أنها وساوس متكررة وقهرية تستنفذ الكثير من الوقت وتتدخل بصورة جوهرية في الحياة الروتينية العادية للشخص ، فتحتل كثيرا من الوظائف أو النشاطات الاجتماعية العادية للشخص أو العلاقات مع الآخرين . (سعفان ، ٢٠١٢ : ٣١٢) .

كما يجد الفرد نفسه مجبرا على أفعال قهرية وملزما بتكرارها وممارستها ، ولا يستطيع الامتناع عنها ، ويكون لتلك الأفكار التسلطية والأفعال القسرية دلالة مرضية حيث تصبح مصدرا للخوف والقلق والشعور بالتعاسة والكآبة . (عبد الرؤوف وسليمان ، ٢٠٠٦ : ٩٢)

• **أهم الأسباب التي تؤدي للإصابة بالوسواس القهري** :

أولا : الوراثة : حوالي ٣٠٪ من أقارب المريض يكون لديهم نفس الاضطراب ، كما أن ظهور الاضطراب في التوائم وحيدة البويضة أعلى من ثنائية البويضة ويتداخل العامل الوراثي مع العامل البيئي .

ثانيا : العامل الفسيولوجي : كوجود بؤرة كهربائية نشطة في لحاء المخ ، وعلاقته بالناقلات العصبية والتي تسمى "سيروتونين " .

ثالثا : طبيعة الشخصية : أي الشخصية الوسواسية التي تتصف بالصلابة وعدم المرونة وصعوبة التكيف والتأقلم للظواهر المختلفة ، وقد تبين أن الشخصية الوسواسية لا تظهر إلا بعد ٥٠.٢٠ سنة من حالات الوسواس القهري .

رابعا : المشاكل الاجتماعية : فالوسواس القهري له علاقة بالقلق الشديد أو الاكتئاب . (مداح ، ٢٠١٠ : ٣٧٩ . ٣٨٠)

• **واضطراب الوسواس القهري له الأنماط التالية** :

المراجعة . التكرار. الترتيب. الخزن أو التخزين. طقوس التفكير. الوساوس البحتة (أو النقية) . (غانم ، ٢٠١٤ : ٧٧) .

• **أهم الملامح الرئيسية للمضطربين باضطراب الوسواس القهري** :

التجنب . المقاومة . السعي للحصول على تأكيدات . المقاطعة . الخوف من الكوارث. تأمل الأفكار . (ب.دي سليفا ، ٢٠٠٠ : ٥٧ -٨٠) .

• **الذهان** :Psychosis

الذهان هو اضطراب عقلي خطير وخلل شامل في الشخصية يجعل السلوك العام للمريض مضطربا ويعوق نشاطه الاجتماعي .

ويطابق الذهان المعنى القانوني والاجتماعي لكلمة جنون Insanity من حيث احتمال إيذاء المريض نفسه أو غيره أو عجزه عن رعاية نفسه .

ويشاهد في الذهان الانفصال عن الواقع وتشويهه واضطراب الانفعال الشديد واضطراب القدرات العقلية وتفكك الشخصية ونقص البصيرة والاضطراب الواضح في السلوك . (زهران ، ٢٠٠٥ : ٥٢٧) .

• **ثانيا** : **الصحة الاجتماعية** :Social Health

هي قدرة الفرد على التفاعل والاستجابة الايجابية مع الآخرين من خلال إقامة العلاقات الشخصية والاجتماعية القائمة على تحقيق الأهداف المشتركة وفق معايير السلوك الإنساني الخاصة بكل مجتمع.

• **أبعاد الصحة الاجتماعية التي تناولتها الباحثة في هذه الدراسة** :

• **الحساسية التفاعلية** :Reactive Sensivity

يتولد لدى البعض حساسية مرهفة ، وأحيانا مظاهر من اليأس أو التمرد والحساسية المرهفة تجعل الفرد يتأثر سريعا بأتفه الأسباب وأتفه المثيرات الانفعالية فهو مرهف الحس رقيق المشاعر يتأثر حين ينتقده الآخرين لأي سبب كان .

والحساسية التفاعلية حساسية مفرطة نحو الهزائم والرفض ، الحساسية لمشاعر القصور أو الاحساس بالنقص خاصة في حالة المقارنة بالآخرين ، ويتميز ذو المستوى العالي من الحساسية التفاعلية ببخس الذات والانزعاج وعلامات الضيق من الآخرين .(أحمد ، ٢٠٠٨ : ٣١) .

• **أبعاد الشخصية الحساسة** :

يرى العالم لتيسيا ووفيلدمان (2005) Leticia & Feldman أن الشخصية الحساسة تتكون من بعدين أساسيين هما :

• **١- الحساسية الفردية السالبة** :

وتوصف بأنها ميل الأفراد لردة الفعل السالبة ، والتي تتمثل في عواطف الغضب واليأس والعدوانية والانتقاد الحاد ، وذلك عند التعرض لمواقف معينة في البيئة المحيطة أو أوضاع الضغط النفسي (Leticia & Feldman, 2005: p.639) .

• ٢- **الحساسية الموجبة للأقران** :

وتوصف بأنها عملية الميل العاطفي لتكوين علاقات مع الآخرين مع إبراز المقدرة على

التعرف على عواطف الآخرين وتفهمها وإبداء التعاطف معها وبخاصة أولئك الأشخاص الذين يعانون أوضاعا صعبة ، فيمكن القول بأن الاستحسان العاطفي هو المكون الرئيس لعملية الشعور بالسعادة والنجاح الشخصي والاجتماعي .

كما ويضيف بأنه من الممكن إضافة بعد ثالث للحساسية الانفعالية وهو : **الابتعاد العاطفي** : والذي يمكن تعريفه بأنه اتجاه الأفراد نحو الابتعاد عن الآخرين من أجل تفادي الحساسية الانفعالية السالبة لهم ، ويكون ذلك بالابتعاد عن الأشخاص الذين يمرون بأوضاع سيئة أو صعبة . (Leticia & Feldman ,2005:p.639) .

والأشخاص الحساسون عرضة للمعاناة من الاكتئاب المتكرر ، والقلق أو غيره من الاضطرابات النفسية.

وعلى الجانب الايجابي فإنهم يدركون تماما ويتأثرون بالجمال والفن والموسيقى والطبيعة فهم من أعظم الفنانين ومقدري الفن في العالم .

كما أنهم عرضة للتحفيز الزائد ، لا يمكن أن يقفوا في حشود كبيرة وضجيج عال أو بيئات محمومة ، ويشعرون بالإرهاق من قبل الكثير من المحفزات ، فالأشخاص الحساسون عادة تظهر كل أو معظم المواصفات أعلاه ، وواحدة من الصفات المؤكدة للشخص الحساس حقا هي أنه يشعر بالعداء لطبيعته الحساسة ، ومعظم الأشخاص الحساسين بالكامل يتمنون بإخلاص لو أنهم أقسى من ذلك لأنهم يرون أن حساسيتهم هذه هي ضعفهم فيتمنون لو أن مشاعرهم غير ظاهرة للآخرين ويودون فعل أي شيء لتقليل منها أو على الأقل التخلص من جوانبها السلبية . (Daniel Goleman,2007: 52-14) .

• **القلق** :Anxiety

القلق خبرة يومية شائعة وذائعة الصيت في أيامنا الحالية بين الناس من جميع الفئات والأعمار ، وهو خبرة شعورية مؤلمة منشئوها إدراك الفرد للتهديد وتوقعه للخطر مع إدراكه في ذات الوقت إنه عاجز عن مواجهة ذلك الخطر . (سليمان و الهواري ، ٢٠٠٧ : ١٨٠) .

ويشير ريتشارد سوين إلى أن القلق عبارة عن حجر الزاوية في كل نوع من أنواع السيكوباثولوجيا ويعني وجوده نذيرا بالخطر الذي يتهدد أمن الفرد وسلامته النفسية وتقديره لذاته وإحساسه بالسعادة والرضا وهو أمر مصاحب للصراع كما أنه هو ذاته مرتبط بمصاحبات فسيولوجية . (ريتشاد ، ١٩٧٩ : ٧٩).

وهو خوف مزمن دون مبرر موضوعي مع توافر أعراض نفسية وجسمية شتى دائمة إلى حد كبير (عبد الخالق ، ٢٠٠١ : ٣٣٧) .

ويظهر القلق في :

- مظاهر معرفية (أفكار تدور حول شيء مخيف) .

- سلوكية (سلوكيات تجنب للمواقف المثيرة للقلق مثل التحدث أمام الجمهور) .
- مظاهر جسمية (ضيق التنفس ، زيادة العرق ، توتر عضلي ، ارتفاع ضغط الدم ، عسر الهضم) . (أبو أسعد والغرير ، ٢٠٠٩ : ١٧٦) .

• **آثار القلق على الأداء** :

لقد أكد بعض العلماء من أن العلاقة بين كل من القلق والأداء ليست علاقة مستقيمة أو بسيطة ، وإنما هي علاقة منحنية ، وتعني هذه العلاقة أن القلق حتى حد معين يكون دافعا للأداء الجيد وعندما يتجاوز هذا الحد المعين يؤذي الانسان نفسيا وجسميا واجتماعيا ويعوقه عن الانجاز والتحصيل والتفوق ويؤدي إلى الشعور بالعجز والدونية واللجوء إلى الحيل النفسية الدفاعية وقد يؤدي إلى الاضطرابات النفسية والعقلية ، ويصبح فريسة لمخاوف غير واقعية تعصف بإمكانياته ومواهبه . (عشرى ، ٢٠٠٤ : ١٤٠) .

ويتفق علماء النفس على أن القلق عرض شائع في جميع الاضطرابات النفسية والذهانية والانحرافات السلوكية وقد تبين من دراسات كاتل وشير Cattle & Schaier أن الاستعداد للقلق عال عند فئات كثيرة من الذهانيين والعصابيين . (الكحيمي وآخرون ، ٢٠١١ : ٣٣٦) .

وأن للبيئة دورا هاما في حدوث القلق ، نظرا لما تحتويه من عوامل التهديد والمتناقضات وقلة الفرص لتحقيق الذات ، وانهيار العلاقات الاجتماعية والقيم ، حيث يعتري الفرد توترا وخيفة وتوقع الفشل ، حينما يسعى لتحقيق ذاته وطموحاته المستقبلية ، مما يؤثر على درجة توافقه ورضاه عن حياته . (Eysenck , et al ., 2006,224-294)

• **ثالثاً**: **دافع الانجاز** :Achievement motivation

هو قدرة الفرد على تحقيق الأشياء التي يرى الآخرون أنها صعبة والسيطرة على البيئة الفيزيقية والاجتماعية والتحكم في الأفكار وحسن تناولها وتنظيمها وسرعة الأداء ، والاستقلالية والتغلب على العقبات ، وبلوغ معايير الامتياز ، والتفوق على الذات ومنافسة الآخرين والتفوق عليهم والاعتزاز بالذات وتقديرها بالممارسة الناضجة للقدرة . (عبد العزيز ، ١٩٩٤ : ٨٩) .

ومؤشرات دافع الإنجاز تتمثل في الآتي :

- محاولة الوصول للهدف ، والإصرار على ذلك .
- التنافس مع الآخرين وبذل الجهد للوصول للهدف بسرعة .
- الاهتمام بالجودة والامتياز في الأداء .
- شعور الفرد بأنه مسئول عن نتائجه وما يترتب على سلوكه . (سليمان والهواري ، ٢٠٠٧ : ١٠٦) .

ويتباين دافع الانجاز من شخص لآخر ، ومن ثقافة لأخرى ويعتمد جزئيا على التنشئة الاجتماعية . (Suther land,1996:p.5) .

• أبعاد دافعية الانجاز التي تناولتها الباحثة في هذه الدراسة :

• أولا : المثابرة :Perseverance

يعرف جيلفورد Guilford,1952 المثابرة بأنها ميل للاستمرار في محاولة إكمال مهمة معينة على الرغم من المشاق والتعلق بالهدف رغما عن النتائج العكسية والمقاومة والتثبيط . (Guilford,1952:P.528) .

أما Reber,1985 فيعرف المثابرة بأنها نزعة سلوكية للمواظبة أو المثابرة ولكن بمعنيين مختلفين الأول أن المدلولات السلبية للمواصلة لا تظهر أو تبدو أما المثابرة فتشير إلى مجاهدة عالية ضد معارضة ما. وفى المعنى الثاني تشير المثابرة بشكل نموذجي إلى السلوك بينما توصى المواصلة بشكل عام إلى نزعة أو ميل وبهذا تستخدم المثابرة للإشارة إلى العمليات التي تستمر حتى بعد أن لايكون للمثير الذي استثارها وجودا . (Reber, 1985: P. 532)

ويعرفها غنيم (١٩٧٥ : ٤٧٨) بأنها القدرة على تحمل ومواصلة بذل الجهد في العمل رغم ما يصادف الفرد من متاعب ومثبطات .

• ثانيا : قلق المستقبل :Future Anxiety

يعد المستقبل مكونا رئيسيا وهاما في حياة الإنسان ، فالقدرة على بناء أهداف بعيدة المدى والعمل على تحقيقها هي صفة مهمة للكائنات البشرية . (الطيب ، ٢٠٠٧ : ١٩) .

فالفرد عندما يتخيل صورة إيجابية لذاته في المستقبل بإمكانها زيادة الدافعية والمساعدة في تحريكه نحو تحقيق أهدافه وتطوير كل السلوكيات التي من شأنها السماح له بتحقيق الأهداف . (Atance&O neill ,2001)

فقد أثبتت الأبحاث أن كل محاولة لتخيل الأحداث المستقبلية يساعد في زيادة قابلية هذه الأحداث في الوقوع فضلا عن زيادة الدافعية في السعي نحو تحقيقها الفعلي . (Vasques& Buchler, 2007:1393) .

ويرى (مولين Moline ,1990: 501) أن أسباب قلق المستقبل لدى الفرد هو عدم قدرته على التكيف مع المشاكل التي يعاني منها ، وعدم قدرته على فصل أمانيه عن التوقعات المبنية على الواقع ، والتفكك الأسري والشعور بعدم الانتماء داخل الأسرة أو المجتمع ، وعدم وجود معلومات كافية لبناء الأفكار عن المستقبل وتشوه الأفكار الحالية .

ويشير (بدر ، ٢٠٠٣: ٢٣) إلى أنه كلما زادت درجة القلق من المستقبل فإن ذلك يسهم في إحداث العديد من الاضطرابات التي تعيق الفرد عن التقدم ، وعن تحقيق مستوى أعلى في كافة الجوانب الحياتية .

• ثالثا : تنوع الاهتمامات :Diversity concerns

تنوع الاهتمامات وكثرتها من طبيعة البشر ومؤسسات المجتمع المدني هي المنصة والوسيلة لتطوير هذه الاهتمامات لكي تجمع المتقاربين فيثرون مجتمعاتهم .

وتنوع الاهتمامات هو تنوع المجالات المستقلة التي يحرز فيها الفرد التميز والبروز . (سايمنتن ، بدون تاريخ : ٧٨)

• **رابعا** : **الثقة بالنفس** :Self-confident

الثقة بالنفس إحدى المتغيرات التي تؤثر في السلوك الإنساني ، تقوم بدور بوتقة (قولبة) الشخصية واستقرارها ، وتجعل الفرد يرفض السلبيات والقصور ، ويعمل على نمو وتطوير نفسه ، والارتقاء بها إلى الأفضل والأحسن من خلال الحب والعمل والإنجاز ، ويسعى إلى تطوير ماهو قابل للتطوير ، ويبتعد عن الخنوع ، والذل ، والهوان ، والثقة بالنفس تجدد طباع الفرد ، وسماته ، وخصائصه ، وشخصيته وأسلوب تعامله ، وترتبط بتكوينه الأسري والشخصي والوظيفي والاجتماعي . (الفقي ، ٢٠٠٨ : ٦٠) .

وتعرف الثقة بالنفس على أنها قبول الالتزامات الشخصية مقرونا بإدراك حقوق الآخرين ، وهي عبارة عن القدرة على التواصل مع الآخرين بطريقة تسمح للفرد بقول ما يفكر أو يشعر أو يرغب فيه مباشرة ولكن مع الأخذ في الاعتبار مشاعر الآخرين .

والثقة بالنفس تساعد الأشخاص على توصيل مشاعر الصداقة والحب والعاطفة والضيق والغضب والسعادة والحزن والحسرة كما تساعدهم على القبول والإطراء . (داينز ، ٢٠٠٦ : ١٥٥) .

• **خامسا** : **المنافسة** :Competition

التنافس من الدوافع التي يتعلمها الإنسان من الثقافة التي ينشأ فيها ، وتقوم التربية التي يتلقاها الفرد بتوجيهه إلى النواحي التي يستحسن فيها التنافس من أجل تقدمه ورقيه وفقا للقيم التي يتمسك بها المجتمع الذي ينشأ فيه الفرد ، فقد يتعلم الفرد من الثقافة التي ينشأ فيها التنافس الاقتصادي ، أو التنافس السياسي ، أو التنافس العلمي ، أو غير ذلك من أنواع التنافس الشائعة بين الناس في مختلف الثقافات الإنسانية .

وقد حث القرآن الناس على التنافس في تقوى الله ، وعمل الخيرات ، والتمسك بالقيم الإنسانية العليا ، وإتباع المنهج الرباني في الحياة سواء في علاقتهم بالله سبحانه وتعالى أو في علاقاتهم الأسرية ، أو في علاقاتهم مع المجتمع حتى يحظوا بمغفرة الله ورضوانه .(سليمان و الهواري ، ٢٠٠٧ : ١٠٨) .

وتعتبر المنافسة جيدة عندما تبتعد الأطراف المتنافسة عن تدمير بعضها بعضا ، ويكون هذا النوع من المنافسة هدفا يطمح إليه الأفراد لأنه يحقق النجاح المطلوب ، وتحقق لهم الحياة النفسية المستقرة . (مخزومي ، ٢٠٠٨ : ٤٧٤) .

• إجراءات الدراسة

• **العينة**:

تكونت عينة الدراسة من (٥٨٦) مفحوصا من الجنسين بمرحلتي المراهقة والرشد ومن مستويات تعليمية مختلفة والجداول التالية تصف عينة الدراسة.

• **توزيع العينة وفقا للمرحلة العمرية**

جدول (١) توزيع العينة وفقا للمرحلة العمرية

م	المرحلة	العدد	النسبة المئوية
١	المراهقة	٢٢٦	٣٨.٦ ٪
٢	الرشد	٣٦٠	٦١.٤ ٪
	الكلي	٥٨٦	١٠٠ ٪

يتضح من جدول (١) السابق أن ٣٨.٦ ٪ من أفراد العينة في مرحلة المراهقة ، بينما ٦١.٤ ٪ منهم في مرحلة الرشد.

- **توزيع العينة وفقا للنوع**

جدول (٢) توزيع العينة وفقا للنوع

م	النوع	العدد	النسبة المئوية
١	ذكور	٣٤٨	٥٩.٤ ٪
٢	إناث	٢٣٨	٤٠.٦ ٪
	الكلي	٥٨٦	١٠٠ ٪

يتضح من جدول (٢) أن ٥٩.٤ ٪ من أفراد العينة من الذكور، بينما ٤٠.٦ ٪ منهم من الإناث.

- **توزيع العينة وفقا للمؤهل**

جدول (٣) توزيع العينة وفقا للمؤهل

م	التعليم	العدد	النسبة المئوية
١	أقل من ثانوي	٩٨	١٦.٧ ٪
٢	ثانوي	١٤٨	٢٥.٣ ٪
	جامعي	٣٤٠	٥٨ ٪
	الكلي	٥٨٦	١٠٠ ٪

يتضح من جدول (٣) السابق أن ٥٨ ٪ من أفراد العينة من الحاصلين على مؤهل جامعي ، بينما ١٦.٧ ٪ منهم مستوى تعليمهم أقل من ثانوي، ٢٥.٣ ٪ منهم معهم شهادة الثانوية العامة فقط.

• أدوات الدراسة وتقنينها .

- **اولا: مقياس الصحة العقلية**

من (إعداد الباحثة) تم تصميمه في ضوء تعريف الصحة العقلية بأبعادها الأساسية ، وتمثلت أبعادها في (الوسواس القهري – الذهان)، ويتكون من (٣٠) عبارة .

- **طريقة الإجابة والتصحيح** :

تم الإجابة على فقرات المقياس بوضع علامة (✓) على درجة الموافقة على أن يختار المفحوص لكل عبارة إجابة واحدة من الإجابات الخمس التالية (مطلقا - نادرا - أحيانا — غالبا -دائما) .

وتم تحديد طريقة تقدير الدرجات بحيث تعطى الاستجابة (مطلقا) درجة واحدة .والاستجابة (نادرا) درجتان ، والاستجابة (أحيانا) ثلاث درجات ، والاستجابة (غالبا) أربع درجات ، والاستجابة (دائما) خمس درجات .

ويصحح المقياس بحيث تحتسب درجة كل من المقاييس الفرعية على حده ، وتجمع درجاتها للحصول على الدرجة الكلية على المقياس .

ويحسب مستوى الصحة العقلية للمفحوص بمجموع الدرجات الكلية التي يحصل عليها في المقياس فكلما كانت الدرجة أعلى كان مستوى الصحة العقلية منخفضا والعكس ، وبلغت الدرجة الكلية للمقياس (١٥٠) درجة .

ويمكن للمستجيبين أن يحصلوا على درجات يتراوح مداها ما بين ٣٠ — ١٥٠ درجة.

جدول (٢) يوضح توزيع مفردات مقياس الصحة العقلية

أبعاد المقياس	أرقام المفردات
الوسواس القهري	١ -٢ -٣ -٤ -٥ -٦ -٧ -٨ -٩ -١٠ -١١ -١٢ -١٣ -١٤ - ١٥.
الذهان	١٦ -١٧ -١٨ -١٩ -٢٠ -٢١ -٢٢ -٢٣ -٢٤ -٢٥ -٢٦ -٢٧ - ٢٨ -٢٩ -٣٠.

• **الصدق**:

صدق الاتساق الداخلي : تم حساب معاملات الارتباط بطريقة بيرسون بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وكذلك معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس على عينة مكونة من (٩٨) فردا ، وجاءت النتائج كما بالجدولين التاليين:

جدول (٧) قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه من مقياس الصحة العقلية

الوسواس القهري				الذهان			
المفردة	الارتباط	المفردة	الارتباط	المفردة	الارتباط	المفردة	الارتباط
١	٠.٦٣◆◆	٩	٠.٤٤◆◆	١٦	٠.٤٨◆◆	٢٤	٠.٦٩◆◆
٢	٠.٥٨◆◆	١٠	٠.٦٨◆◆	١٧	٠.٤٧◆◆	٢٥	٠.٦٤◆◆
٣	٠.٦١◆◆	١١	٠.٤٣◆◆	١٨	٠.٥٩◆◆	٢٦	٠.٦٠◆◆
٤	٠.٥٨◆◆	١٢	٠.٥٥◆◆	١٩	٠.٦٤◆◆	٢٧	٠.٤٨◆◆
٥	٠٥١◆◆	١٣	٠.٤٥◆◆	٢٠	٠.٥٧◆◆	٢٨	٠.٥٧◆◆
٦	٠.٥٨◆◆	١٤	٠.٦٦◆◆	٢١	٠.٥٥◆◆	٢٩	٠.٤٩◆◆
٧	٠.٥٥◆◆	١٥	٠.٤٤◆◆	٢٢	٠.٦٧◆◆	٣٠	٠.٥٩◆◆
٨	٠.٦٤◆◆	-	-	٢٣	٠.٤٦◆◆	-	

❖❖ القيمة دالة عند ٠.٠١

يتضح من جدول (٧) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يدل على أن العبارات تقيس ما يقيسه البعد وهو مؤشر على الصدق.

جدول (٨) قيم معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس الصحة العقلية

م	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	الوسواس القهري	٠.٨٤	٠.٠١
٢	الذهان	٠.٧٢	٠.٠١

يتضح من جدول (٨) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يدل على أن الأبعاد تقيس ما يقيسه المقياس ككل وهو مؤشر على الصدق.

• **الثبات**:

تم حساب الثبات للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ وجاءت النتائج كما بجدول (٩) التالي:

جدول (٩) قيم معاملات الثبات لمقياس الصحة العقلية

م	البعد	قيم معاملات الثبات
١	الوسواس القهري	٠.٨٨
٢	الذهان	٠.٨٠
	الدرجة الكلية	٠.٨٨

يتضح من جدول (٩) السابق أن قيم معاملات الثبات تتراوح بين ٠.٨٠ – ٠.٨٨بلغت قيمة الثبات للمقياس كاملا ٠.٨٨ وهي قيم ثبات عالية وتشير لثبات المقياس.

• **ثانيا: مقياس الصحة الاجتماعية**

من (إعداد الباحثة) تم تصميمه في ضوء تعريف الصحة الاجتماعية بأبعادها الأساسية ، وتمثلت أبعادها في (الحساسية التفاعلية – القلق) ويتكون من (٣٠) عبارة .

• **طريقة الإجابة والتصحيح** :

تم الإجابة على فقرات المقياس بوضع علامة (✓) على درجة الموافقة على أن يختار المفحوص لكل عبارة إجابة واحدة من الإجابات الخمس التالية (مطلقا – نادرا – أحيانا — غالبا –دائما) .

وتم تحديد طريقة تقدير الدرجات بحيث تعطى الاستجابة (مطلقا) درجة واحدة .والاستجابة (نادرا) درجتان ، والاستجابة (أحيانا) ثلاث درجات ، والاستجابة (غالبا) أربع درجات ، والاستجابة (دائما) خمس درجات .

ويصحح المقياس بحيث تحتسب درجة كل من المقاييس الفرعية على حده ، وتجمع درجاتها للحصول على الدرجة الكلية على المقياس .

ويحسب مستوى الصحة الاجتماعية للمفحوص بمجموع الدرجات الكلية التي يحصل عليها في المقياس فكلما كانت الدرجة أعلى كان مستوى الصحة الاجتماعية منخفضا والعكس ، وبلغت الدرجة الكلية للمقياس (١٥٠) درجة .

ويمكن للمستجيبين أن يحصلوا على درجات يتراوح مداها ما بين ٣٠ — ١٥٠ درجة.

جدول (٣) يوضح توزيع مفردات مقياس الصحة الاجتماعية

أبعاد المقياس	أرقام المفردات
الحساسية التفاعلية	١ -٢ -٣ -٤ -٥ -٦ -٧ -٨ -٩ -١٠ -١١ -١٢ -١٣ -١٤ -١٥.
القلق	١٦ -١٧ -١٨ -١٩ -٢٠ -٢١ -٢٢ -٢٣ -٢٤ -٢٥ -٢٦ -٢٧ - ٢٨ -٢٩ -٣٠.

• **الصدق**:

صدق الاتساق الداخلي : تم حساب معاملات الارتباط بطريقة بيرسون بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وكذلك معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس على عينة مكونة من (٩٨) فردا ، وجاءت النتائج كما بالجدولين التاليين:

جدول (٤) قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه من مقياس الصحة الاجتماعية

الحساسية التفاعلية				القلق			
المفردة	الارتباط	المفردة	الارتباط	المفردة	الارتباط	المفردة	الارتباط
١	٠.٤٣◆◆	٩	٠.٥٤◆◆	١٦	٠.٥٨◆◆	٢٤	٠.٥٩◆◆
٢	٠.٥٢◆◆	١٠	٠.٥٨◆◆	١٧	٠.٥٧◆◆	٢٥	٠.٤٤◆◆
٣	٠.٤١◆◆	١١	٠.٥٣◆◆	١٨	٠.٦٩◆◆	٢٦	٠.٥٠◆◆
٤	٠.٥٤◆◆	١٢	٠.٤٥◆◆	١٩	٠.٥٤◆◆	٢٧	٠.٥٨◆◆
٥	٠٦١◆◆	١٣	٠.٥٥◆◆	٢٠	٠.٤٧◆◆	٢٨	٠.٤٧◆◆
٦	٠.٤٨◆◆	١٤	٠.٥٦◆◆	٢١	٠.٤٥◆◆	٢٩	٠.٥٩◆◆
٧	٠.٤٥◆◆	١٥	٠.٥٤◆◆	٢٢	٠.٤٧◆◆	٣٠	
٨	٠.٤٤◆◆			٢٣	٠.٤٦◆◆		

❖❖ القيمة دالة عند ٠.٠١

يتضح من جدول (٤) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يدل على أن العبارات تقيس ما يقيسه البعد وهو مؤشر على الصدق.

جدول (٥) قيم معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس الصحة الاجتماعية

م	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	الحساسية التفاعلية	٠.٨٨	٠.٠١
٢	القلق	٠.٧٨	٠.٠١

يتضح من جدول (٥) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يدل على أن الأبعاد تقيس ما يقيسه المقياس ككل وهو مؤشر على الصدق.

- **الثبات**:

تم حساب الثبات للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ وجاءت النتائج كما بجدول (٦) التالي:

جدول (٦) قيم معاملات الثبات لمقياس الصحة الاجتماعية

م	البعد	قيم معاملات الثبات
١	الحساسية التفاعلية	٠.٨٧
٢	القلق	٠.٨٣
	الدرجة الكلية	٠.٨٨

يتضح من جدول (٦) السابق أن قيم معاملات الثبات تتراوح بين ٠.٨٣ – ٠.٨٧ وبلغت قيمة الثبات للمقياس كاملا ٠.٨٨ وهي قيم ثبات عالية وتشير لثبات المقياس.

- **ثالثا: مقياس دافعية الانجاز**

من (إعداد الباحثة) تم تصميمه في ضوء تعريف الانجاز بأبعاده الأساسية ، وتمثلت أبعاده في (المثابرة – قلق المستقبل – تنوع الاهتمامات – الثقة بالنفس – المنافسة) ، ويتكون من (٢٨) عبارة .

- **طريقة الإجابة والتصحيح** :

تم الإجابة على فقرات المقياس بوضع علامة (✓) على درجة الموافقة على أن يختار المفحوص لكل عبارة إجابة واحدة من الإجابات الخمس التالية (نادرا ما تنطبق – تنطبق قليلا – تنطبق بدرجة متوسطة – تنطبق كثيرا – تنطبق تماما) .

وتم تحديد طريقة تقدير الدرجات بحيث تعطى الاستجابة (نادرا ما تنطبق) درجة واحدة .والاستجابة (تنطبق قليلا) درجتان ، والاستجابة (تنطبق بدرجة متوسطة) ثلاث درجات ، والاستجابة (تنطبق كثيرا) أربع درجات ، والاستجابة (تنطبق تماما) خمس درجات .

ويصحح المقياس بحيث تحتسب درجة كل من المقاييس الفرعية على حده ، وتجمع درجاتها للحصول على الدرجة الكلية على المقياس ، وبلغت الدرجة الكلية للمقياس (١٤٠) درجة . ويمكن للمستجيبين أن يحصلوا على درجات يتراوح مداها ما بين ٢٨ – ١٤٠ درجة.

جدول (٤) يوضح توزيع مفردات مقياس دافع الانجاز

م	أبعاد المقياس	أرقام المفردات
١	المثابرة	١ -٢- ٣- ٤- ٥.
٢	قلق المستقبل	٦ -٧- ٨- ٩- ١٠- ١١- ١٢.
٣	تنوع الاهتمامات	١٣ -١٤- ١٥- ١٦.
٤	الثقة بالنفس	١٧ -١٨- ١٩- ٢٠- ٢١.
٥	المنافسة	٢٢ -٢٣- ٢٤- ٢٥- ٢٦- ٢٧- ٢٨.

• **الصدق**:

صدق الاتساق الداخلي : تم حساب معاملات الارتباط بطريقة بيرسون بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه وكذلك معاملات الارتباط بين الدرجة الكلية للبعد والدرجة الكلية للمقياس على عينة مكونة من (٩٨) فردا ، وجاءت النتائج كما بالجدولين التاليين:

جدول (١٠) قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه من مقياس دافعية الانجاز

المثابرة		قلق المستقبل		تنوع الاهتمامات		الثقة بالنفس		المنافسة	
المفردة	الارتباط	المفردة	الارتباط	المفردة	الارتباط	المفردة	الارتباط	المفردة	الارتباط
١	٠.٥٣**	٦	٠.٥٤**	١٣	٠.٤٦**	١٧	٠.٦٢**	٢٢	٠٥١**
٢	٠.٥٧**	٧	٠.٦٣**	١٤	٠.٥٧**	١٨	٠.٦٣**	٢٣	٠.٥٨**
٣	٠.٦٣**	٨	٠.٥٣**	١٥	٠.٥٥**	١٩	٠.٦١**	٢٤	٠.٥٥**
٤	٠.٤٨**	٩	٠.٥٦**	١٦	٠.٤٤**	٢٠	٠.٤٦**	٢٥	٠.٦٤**
٥	٠٥٦**	١٠	٠.٤٦**	–	–	٢١	٠.٥١**	٢٦	٠.٤٩**
–	–	١١	٠.٥٦**	–	–	–	–	٢٧	٠.٥٩**
–	–	١٢	٠.٤٦**	–	–	–	–	٢٨	٠.٦٤**

** القيمة دالة عند ٠.٠١

يتضح من جدول (١٠) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المفردة والدرجة الكلية للبعد الذي تنتمي إليه دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يدل على أن العبارات تقيس ما يقيسه البعد وهو مؤشر على الصدق.

جدول (١١) قيم معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية لمقياس دافعية الانجاز

م	البعد	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
١	المثابرة	٠.٧٩	٠.٠١
٢	قلق المستقبل	٠.٧٥	٠.٠١
٣	تنوع الاهتمامات	٠.٧٢	٠.٠١
٤	الثقة بالنفس	٠.٧٩	٠.٠١
٥	المنافسة	٠.٦٦	٠.٠١

يتضح من جدول (١١) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة البعد والدرجة الكلية للمقياس دالة عند مستوى ٠.٠١ مما يدل على أن الأبعاد تقيس ما يقيسه المقياس ككل وهو مؤشر على الصدق.

• **الثبات**:

تم حساب الثبات للأبعاد والدرجة الكلية للمقياس بطريقة ألفا كرونباخ وجاءت النتائج كما بجدول (١٢) التالي:

جدول (١٢) قيم معاملات الثبات لمقياس دافعية الانجاز

م	البعد	قيم معاملات الثبات
١	المثابرة	٠.٨٨
٢	قلق المستقبل	٠.٨٠
٣	تنوع الاهتمامات	٠.٧٤
٤	الثقة بالنفس	٠.٨٢
٥	المنافسة	٠.٧٨
	الدرجة الكلية	٠.٨٩

يتضح من جدول (١٢) السابق أن قيم معاملات الثبات تتراوح بين ٠.٧٤ - ٠.٨٨بلغت قيمة الثبات للمقياس كاملا ٠.٨٩ وهي قيم ثبات عالية وتشير لثبات المقياس.

• النتائج

الفرض الأول وينص على أنه : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى دلالة ≤ ٠,٠٥) بين المتوسطين الفعلي والفرضي لمقياس الصحة الاجتماعية (الأبعاد والدرجة الكلية)

لاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للمجموعة الواحدة وجاءت النتائج وفقا لجدول (١٣) التالي:

جدول (١٣) قيم (ت) للفروق بين المتوسطين الفعلي والفرضي في مقياس الصحة الاجتماعية

البعد	الدرجة الكلية	المتوسط الفرضي	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
الحساسية التفاعلية	٧٥	٤٥	٤٩.٦٦	١٦.٠٩	٧.٠١	٠.٠١
القلق	٧٥	٤٥	٤٨.٦٧	١٣.٩٩	٦.٣٤	٠.٠١
الدرجة الكلية	١٥٠	٩٠	٩٨.٣٣	٢٦.٧٥	٧.٥٣	٠.٠١

يتضح من جدول (١٣) السابق أن قيم (ت) للفروق بين المتوسطين الفرضي والفعلي دالة في أبعاد الصحة الاجتماعية والدرجة الكلية مما يعني وجود فروق بينهما وبمقارنة قيم المتوسطات يلاحظ أن المتوسط الفعلي أكبر من المتوسط الفرضي في الأبعاد والدرجة الكلية مما يعني أن الفروق في اتجاه المتوسط الفعلي أي أن أفراد العينة أعلى من المتوسط في الحساسية التفاعلية والقلق، وبالتالي فإن مستوى الصحة الاجتماعية لديهم منخفض حيث أن الدرجة المرتفعة على المقياس تدل على انخفاض مستوى الصحة الاجتماعية.

الفرض الثاني وينص على أنه : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى دلالة ≤ ٠,٠٥) بين المتوسطين الفعلي والفرضي لمقياس الصحة العقلية (الأبعاد والدرجة الكلية) .

لاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للمجموعة الواحدة وجاءت النتائج وفقا لجدول (١٤) التالي:

جدول (١٤) قيم (ت) للفروق بين المتوسطين الفعلي والفرضي في مقياس الصحة العقلية

البعد	الدرجة الكلية	المتوسط الفرضي	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
الوسواس القهري	٧٥	٤٥	٤٧.٢٤	١٤.٦٥	٣.٧٠	٠.٠١
الذهان	٧٥	٤٥	٤٦.٥٦	٢٠.٣٣	١.٨٦	غير دالة
الدرجة الكلية	١٥٠	٩٠	٩٣.٨٠	٣٤.١٥	٢.٧٠	٠.٠١

يتضح من جدول (١٤) السابق أن قيم (ت) للفروق بين المتوسطين الفرضي والفعلي دالة في بعد الوسواس القهري فقط والدرجة الكلية مما يعني وجود فروق بينهما وبمقارنة قيم المتوسطات يلاحظ أن المتوسط الفعلي أكبر من المتوسط الفرضي في بعد الوسواس القهري والدرجة الكلية مما يعني أن الفروق في اتجاه المتوسط الفعلي أي أن أفراد العينة أعلى من المتوسط في الوسواس القهري كما أن مستوى الذهان متوسط حيث لا توجد فروق بين المتوسطين الفعلي والفرضي، وبالتالي فإن مستوى الصحة العقلية لديهم منخفض حيث أن الدرجة المرتفعة على المقياس تدل على انخفاض مستوى الصحة العقلية.

الفرض الثالث وينص على أنه : لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية (عند مستوى دلالة $\leq$ ٠,٠٥) بين المتوسطين الفعلي والفرضي لمقياس دافعية الانجاز (الأبعاد والدرجة الكلية) .

لاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار (ت) للمجموعة الواحدة وجاءت النتائج وفقا لجدول (١٥) التالي:

جدول (١٥) قيم (ت) للفروق بين المتوسطين الفعلي والفرضي في مقياس دافعية الانجاز

البعد	الدرجة الكلية	المتوسط الفرضي	المتوسط الفعلي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	الدلالة
المثابرة	٢٥	١٥	١٥.٧٤	٦.٧٣	٢.٦٨	٠.٠١
قلق المستقبل	٣٥	٢١	٢٣.٢٣	٧.١١	٧.٥٨	٠.٠١
تنوع الاهتمامات	٢٠	١٢	١١.٥٥	٤.٦٠	٢.٣٧	٠.٠٥
الثقة بالنفس	٢٥	١٥	١٦.٢١	٦.٦٩	٤.٣٧	٠.٠١
المنافسة	٣٥	٢١	٢١.٨٩	٦.٣٧	٣.٣٧	٠.٠١
الدرجة الكلية	١٤٠	٨٤	٨٨.٦١	٢٦.٥٤	٤.٢١	٠.٠١

يتضح من جدول (١٥) السابق أن قيم (ت) للفروق بين المتوسطين الفرضي والفعلي دالة في جميع أبعاد دافعية الانجاز والدرجة الكلية مما يعني وجود فروق بينهما وبمقارنة قيم المتوسطات يلاحظ أن المتوسط الفعلي أكبر من المتوسط الفرضي في كل الأبعاد والدرجة الكلية ما عدا بعد تنوع الاهتمامات مما يعني أن الفروق في اتجاه المتوسط الفعلي أي أن أفراد العينة أعلى من المتوسط في معظم أبعاد دافعية الانجاز بيد أنهم أقل من المتوسط في بعد تنوع الاهتمامات، وبالتالي فإن مستوى دافعية الانجاز بوجه عام لدى أفراد العينة أعلى من المتوسط.

الفرض الرابع وينص على أنه : يوجد أثر دال للمرحلة العمرية (المراهقة، الرشد) والنوع (ذكور، إناث) والتفاعل بينهما على تباين درجات الأفراد على مقاييس الصحة الاجتماعية والصحة العقلية ودافعية الانجاز.

لاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار تحليل التباين الثنائي لتعرف أثر المرحلة والنوع على تباين درجات أفراد العينة على مقاييس الصحة الاجتماعية والعقلية ودافعية الانجاز وجاءت النتائج كما يلي:.

يتضح من الجدول (١٦) ما يلي:

- بالنسبة لبعد الحساسية التفاعلية جاءت قيمة (ف) لأثر المرحلة دالة مما يعني وجود فروق وفقا للمرحلة في الحساسية التفاعلية وقد بلغ متوسط

مرحلة المراهقة (٥١.٩٣) بينما متوسط مرحلة الرشد (٤٨.٩٠) مما يعني أن الفروق في اتجاه مرحلة المراهقة فهم أكثر حساسية تفاعلية، كما يلاحظ أن قيمة (ف) للفروق وفقا للنوع دالة وقد بلغ متوسط الذكور (٤٨.٩٠) بينما متوسط الإناث (٥١.٩٣) مما يعني أن الفروق في اتجاه الإناث فهن أكثر حساسية تفاعلية، كما جاءت قيمة (ف) لتفاعل المرحلة العمرية والنوع غير دالة مما يعني أن تأثير النوع لا يتوقف على المرحلة العمرية.

جدول (١٦) قيمة (ف) ودلالتها لأثر المرحلة والنوع على تباين درجات الصحة الاجتماعية

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الحساسية التفاعلية	المرحلة	١٢٣٨.٣٨٥	١	١٢٣٨.٣٨٥	٤.٩٤٠	٠.٠٥
	النوع	١٢٣٦.٧٠٥	١	١٢٣٦.٧٠٥	٤.٩٣٣	٠.٠٥
	المرحلة×النوع	٨٤٥.٦٨٧	١	٨٤٥.٦٨٧	٣.٣٧	غير دالة
	الخطأ	١٤٥٨٩٥.٠٦٨	٥٨٢	٢٥٠.٦٧٩		
القلق	المرحلة	١٦١.٥٣٥	١	١٦١.٥٣٥	٠.٨٣	غير دالة
	النوع	٨٢٧.٥٢٤	١	٨٢٧.٥٢٤	٤.٢٦٧	٠.٠٥
	المرحلة×النوع	٣٥٢.٠٧٧	١	٣٥٢.٠٧٧	١.٨١٥	غير دالة
	الخطأ	١١٢٨٧٣.٣٧٠	٥٨٢	١٩٣.٩٤٠		
الدرجة الكلية	المرحلة	٢٢٩٤.٤٤٢	١	٢٢٩٤.٤٤٢	٣.٢٩٢	غير دالة
	النوع	٤٠٨٧.٤٩٧	١	٤٠٨٧.٤٩٧	٥.٨٦٥	٠.٠٥
	المرحلة×النوع	١٣٧٣.١٦٣	١	١٣٧٣.١٦٣	١.٩٧	غير دالة
	الخطأ	٤٠٥٥٨٩.٤٠٤	٥٨٢	٦٩٦.٨٨٩		

- بالنسبة لبعد القلق: جاءت قيمة (ف) لأثر المرحلة غير دال مما يعني أنه لا توجد فروق بين مرحلتي المراهقة والرشد في القلق، وجاءت قيمة (ف) لأثر النوع دالة مما يعني وجود فروق دالة بين الجنسين في الشعور بالقلق وقد جاء متوسط الذكور (٤٧.٨٤) بينما جاء متوسط الإناث (٥٠.٣٢) مما يعني أن الفروق في اتجاه الإناث فهن أكثر شعورا بالقلق.كما جاءت قيمة (ف) لتفاعل المرحلة والنوع غير دالة مما يعني أن تأثير النوع لا يتوقف على المرحلة العمرية.
- بالنسبة للدرجة الكلية: جاءت قيمة (ف) لأثر المرحلة غير دال مما يعني أنه لا توجد فروق بين مرحلتي المراهقة والرشد في الدرجة الكلية للصحة الاجتماعية، وجاءت قيمة (ف) لأثر النوع دالة مما يعني وجود فروق دالة بين الجنسين في الصحة الاجتماعية وقد جاء متوسط الذكور (٩٦.٧٤) بينما جاء متوسط الإناث (١٠٢.٢٥) مما يعني أن الفروق في اتجاه الإناث مما يعني أنهن أقل شعورا بالصحة الاجتماعية، كما جاءت قيمة (ف) لتفاعل المرحلة والنوع غير دالة مما يعني أن تأثير النوع لا يتوقف على المرحلة العمرية.

يتضح من الجدول (١٧) ما يلي:

- بالنسبة لبعد الوسواس القهري: جاءت قيمة (ف) لأثر المرحلة العمرية والنوع والتفاعل بينهما غير دال مما يعني أنه لا توجد فروق وفقا للمرحلة العمرية والنوع والتفاعل بينهما على تباين درجات الوسواس القهري ، وهذه النتيجة تتفق مع ما ذكر في مداح (٢٠١٠:٣٧٩) بأن نسبة الإصابة بالوسواس القهري تتحدد بنسبة ٢٥ ٪ ، وترتفع في الذكور بنسبة ٢٥٪ في سن الطفولة (قبل سن

١٥) سنة ثم يتساوى الذكور والإناث بعد ذلك ، ويظهر المرض بين سن ٢٠ -٤٠ سنة ويستمر من شهور إلى خمس سنوات قبل الذهاب إلى العلاج النفسي .

جدول (١٧) قيمة (ف) ودلالتها لأثر المرحلة والنوع على تباين درجات الصحة العقلية

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الوسواس القهري	المرحلة	٧٠٢.٥٤٣	١	٧٠٢.٥٤٣	٣.٢٧٨	غير دالة
	النوع	١٧٣.٨٨١	١	١٧٣.٨٨١	٠.٨١	غير دالة
	المرحلة×النوع	٣١.١٩٨	١	٣١.١٩٨	٠.١٥	غير دالة
	الخطأ	١٢٤٧٢٤.٧٥٢	٥٨٢	٢١٤.٣٠٤		
الذهان	المرحلة	٤٠٩٣.٧٤٢	١	٤٠٩٣.٧٤٢	١٠.٠٥١	٠.٠١
	النوع	٥٨٥.٥٦٣	١	٥٨٥.٥٦٣	١.٤٣٨	غير دالة
	المرحلة×النوع	١٢٣.٠٩١	١	١٢٣.٠٩١	٠.٣٠	غير دالة
	الخطأ	٢٣٧٠٥١.٦٨٢	٥٨٢	٤٠٧.٣٠٥		
الدرجة الكلية	المرحلة	٨١٨٨.٠٥٦	١	٨١٨٨.٠٥٦	٧.٠٨٧	٠.٠١
	النوع	١٣٩٧.٦٢٤	١	١٣٩٧.٦٢٤	١.٢١٠	غير دالة
	المرحلة×النوع	٢٧٨.٢٢٦	١	٢٧٨.٢٢٦	٠.٢٤	غير دالة
	الخطأ	٦٧٢٤٦٦.٨٩٣	٥٨٢	١١٥٥.٤٤١		

- بالنسبة لبعد الذهان: جاءت قيمة (ف) لأثر المرحلة العمرية دالة مما يعني وجود فروق في درجة الشعور بالذهان وقد بلغ متوسط مرحلة المراهقة (٥٠.١١) بينما بلغ موسط مرحلة الرشد (٤٤.٦٠) مما يعني أن الفروق في اتجاه مرحلة المراهقة ، كما جاءت قيمة (ف) غير دالة للنوع والتفاعل بين النوع والمرحلة العمرية.

وهذا ما أثبتته بعض الدراسات بأن متوسط العمر عند دخول مستشفى الأمراض العقلية هو ٤٤ سنة ، إلا أننا نجد مثلا أن الفصام يبدأ مبكرا في مرحلة المراهقة وأن ذهان الشيخوخة يبدأ متأخرا في مرحلة الشيخوخة ، والذهان أكثر حدوثا لدى الذكور منه لدى الإناث بنسبة ٣:٤ . (زهران ، ٢٠٠٥ : ٥٢٨) .

- بالنسبة للدرجة الكلية للصحة العقلية : جاءت قيمة (ف) لأثر المرحلة العمرية دالة مما يعني وجود فروق في الصحة العقلية وقد بلغ متوسط مرحلة المراهقة (٩٣.٣٣) بينما بلغ موسط مرحلة الرشد (٩٦.٥٦) مما يعني أن الفروق في اتجاه مرحلة المراهقة ، كما جاءت قيمة (ف) غير دالة للنوع والتفاعل بين النوع والمرحلة العمرية.

يتضح من الجدول (١٨) ما يلي:

- بالنسبة لبعد المثابرة: جاءت قيمة (ف) لأثر المرحلة العمرية والنوع والتفاعل بينهما غير دال مما يعني أنه لا توجد فروق وفقا للمرحلة العمرية والنوع والتفاعل بينهما على تباين درجات المثابرة.
- بالنسبة قلق المستقبل: جاءت قيمة (ف) لأثر المرحلة العمرية دالة مما يعني وجود فروق في درجة الشعور بقلق المستقبل وقد بلغ متوسط مرحلة المراهقة (٢٤.١٩) بينما بلغ موسط مرحلة الرشد (٢٢.٦٥) مما يعني أن الفروق في اتجاه مرحلة المراهقة فهم أكثر شعورا بالقلق ، كما جاءت قيمة (ف) غير دالة للنوع والتفاعل بين النوع والمرحلة العمرية.

- بالنسبة لبعد تنوع الاهتمامات: جاءت قيمة (ف) لأثر المرحلة العمرية والنوع والتفاعل بينهما غير دال مما يعني أنه لا توجد فروق وفقا للمرحلة العمرية والنوع والتفاعل بينهما على تباين درجات تنوع الاهتمامات.
- بعد الثقة بالنفس: جاءت قيمة (ف) لأثر المرحلة العمرية والنوع والتفاعل بينهما غير دال مما يعني أنه لا توجد فروق وفقا للمرحلة العمرية والنوع والتفاعل بينهما على تباين درجات الثقة بالنفس
- بعد المنافسة: جاءت قيمة (ف) لأثر المرحلة العمرية والنوع والتفاعل بينهما غير دال مما يعني أنه لا توجد فروق وفقا للمرحلة العمرية والنوع والتفاعل بينهما على تباين درجات المنافسة
- الدرجة الكلية لدافعية الانجاز: جاءت قيمة (ف) لأثر المرحلة العمرية والنوع والتفاعل بينهما غير دال مما يعني أنه لا توجد فروق وفقا للمرحلة العمرية والنوع والتفاعل بينهما على تباين درجات دافعية الانجاز.
- وتتفق هذه النتيجة مع ما توصل إليه كل من فيروف وسميث (Veroff & Smith , 1985) في دراستهما بعدم وجود فروق عمرية في الدافع للإنجاز لدى الذكور، في حين يقل الدافع للانجاز والانتماء مع العمر لدى الاناث .

جدول (١٨) قيمة (ف) ودلالتها لأثر المرحلة والنوع على تباين درجات دافعية الانجاز

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المثابرة	المرحلة	١٣١.٥٧٩	١	١٣١.٥٧٩	٢.٩٠٨	غير دالة
	النوع	٣٤.٢٢٧	١	٣٤.٢٢٧	٧٥٧.	غير دالة
	المرحلة×النوع	١٢.٣١٧	١	١٢.٣١٧	٢٧٢.	غير دالة
	الخطأ	٢٦٣٣٠.٩٢٢	٥٨٢	٤٥.٢٤٢		
قلق المستقبل	المرحلة	٣١٦.٢٥١	١	٣١٦.٢٥١	٦.٢٩٢	٠.٠٥
	النوع	١٧.٢٥٥	١	١٧.٢٥٥	٣٤٣.	غير دالة
	المرحلة×النوع	١٨.٤٩٧	١	١٨.٤٩٧	٣٦٨.	غير دالة
	الخطأ	٢٩٢٥١.٩٤٥	٥٨٢	٥٠.٢٦١		
تنوع الاهتمامات	المرحلة	٣٤.٤٥٧	١	٣٤.٤٥٧	١.٦٢٨	غير دالة
	النوع	٥.٤٢٣	١	٥.٤٢٣	٢٥٦.	غير دالة
	المرحلة×النوع	٣٤.٧٥٧	١	٣٤.٧٥٧	١.٦٤٢	غير دالة
	الخطأ	١٢٣١٦.٥١٥	٥٨٢	٢١.١٦٢		
الثقة بالنفس	المرحلة	١٥٥.٤٤٣	١	١٥٥.٤٤٣	٣.٥٠٩	غير دالة
	النوع	١٢.٤٤٥	١	١٢.٤٤٥	٢٨١.	غير دالة
	المرحلة×النوع	١٥٦.٥٤٩	١	١٥٦.٥٤٩	٣.٥٣٤	غير دالة
	الخطأ	٢٥٧٨٤.٦٧٠	٥٨٢	٤٤.٣٠٤		
المنافسة	المرحلة	١٩.٨١٣	١	١٩.٨١٣	٤٩٠.	غير دالة
	النوع	١٢١.٠٣٠	١	١٢١.٠٣٠	٢.٩٩١	غير دالة
	المرحلة×النوع	٥٣.٤٨٤	١	٥٣.٤٨٤	١.٣٢٢	غير دالة
	الخطأ	٢٣٥٤٧.٧٨٥	٥٨٢	٤٠.٤٦٠		
الدرجة الكلية	المرحلة	٢٣٦.١٦٦	١	٢٣٦.١٦٦	٣٣٥.	غير دالة
	النوع	٧٢١.٥٨٥	١	٧٢١.٥٨٥	١.٠٢٣	غير دالة
	المرحلة×النوع	١١٢٤.٣٣٦	١	١١٢٤.٣٣٦	١.٥٩٥	غير دالة
	الخطأ	٤١٠٣٧٩.٢٥٧	٥٨٢	٧٠٥.١١٩		

الفرض الخامس وينص على أنه : توجد فروق دالة بين متوسطات درجات أفراد العينة على مقاييس الصحة الاجتماعية والصحة العقلية ودافعية الانجاز وفقا للمستوى التعليمي.

لاختبار هذا الفرض تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي لتعرف الفروق على مقاييس الصحة الاجتماعية والعقلية ودافعية الانجاز وفقا للمستوى التعليمي، وجاءت النتائج كما بالجداول التالية:

جدول (١٩) قيمة (ف) ودلالتها للفروق وفقا للمستوى التعليمي في الصحة الاجتماعية

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الحساسية التفاعلية	بين المجموعات	٤٦٥.٦٦٩	٢	٢٣٢.٨٣٤	٠.٩٠	غير دالة
	داخل المجموعات	١٥٠٩٢٤.٠٧٢	٥٨٣	٢٥٨.٨٧٥		
	الكلي	١٥١٣٨٩.٧٤١	٥٨٥			
القلق	بين المجموعات	٧١.٣٠٧	٢	٣٥.٦٥٤	٠.١٨	غير دالة
	داخل المجموعات	١١٤٥٨٤.٨٠٤	٥٨٣	١٩٦.٥٤٣		
	الكلي	١١٤٦٥٦.١١١	٥٨٥			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢١٨.٤٣٩	٢	١٠٩.٢١٩	٠.١٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٤١٨٦٦٠.٣٠٧	٥٨٣	٧١٨.١١٤		
	الكلي	٤١٨٨٧٨.٧٤٦	٥٨٥			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) للفروق في مستوى الصحة الاجتماعية وفقا للمستوى التعليمي غير دالة مما يعني أن التعليم لا يؤثر على مستوى الصحة الاجتماعية لدى أفراد عينة الدراسة

جدول (٢٠) قيمة (ف) ودلالتها للفروق وفقا للمستوى التعليمي في الصحة العقلية

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
الوسواس القهري	بين المجموعات	٦.٩٧٦	٢	٣.٤٨٨	٠.٠٢	غير دالة
	داخل المجموعات	١٢٥٥٩١.٥٧٧	٥٨٣	٢١٥.٤٢٣		
	الكلي	١٢٥٥٩٨.٥٥٣	٥٨٥			
الذهان	بين المجموعات	٢٢٢.٥١٦	٢	١١١.٢٥٨	٠.٢٧	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٤١٥٠٩.٦٤٨	٥٨٣	٤١٤.٢٥٣		
	الكلي	٢٤١٧٣٢.١٦٤	٥٨٥			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٢٩٦.١٢٤	٢	١٤٨.٠٦٢	٠.١٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٦٨١٧٤٨.٩١٤	٥٨٣	١١٦٩.٣٨١		
	الكلي	٦٨٢٠٤٥.٠٣٨	٥٨٥			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) للفروق في مستوى الصحة العقلية وفقا للمستوى التعليمي غير دالة مما يعني أن التعليم لا يؤثر على مستوى الصحة العقلية لدى أفراد عينة الدراسة .

جدول (٢١) قيمة (ف) ودلالتها للفروق وفقا للمستوى التعليمي في دافعية الانجاز

البعد	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة (ف)	مستوى الدلالة
المثابرة	بين المجموعات	٨٤.٤٦٠	٢	٤٢.٢٣٠	٠.٩٣	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٦٤١١.١٤٤	٥٨٣	٤٥.٣٠٢		
	الكلي	٢٦٤٩٥.٦٠٤	٥٨٥			
قلق المستقبل	بين المجموعات	٢١٠.٧٩٢	٢	١٠٥.٣٩٦	٢.٠٩	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٩٣٧٣.٤٧٤	٥٨٣	٥٠.٣٨٣		
	الكلي	٢٩٥٨٤.٢٦٦	٥٨٥			
تنوع الاهتمامات	بين المجموعات	٢٤٤.٩٤٣	٢	١٢٢.٤٧١	٥.٠٨	٠.٠١
	داخل المجموعات	١٤٠٦٧.٨١٧	٥٨٣	٢٤.١٣٠		
	الكلي	١٤٣١٢.٧٥٩	٥٨٥			
الثقة بالنفس	بين المجموعات	٨٧.٤٧٩	٢	٤٣.٧٣٩	٠.٩٨	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٦٠٧٥.١٢٢	٥٨٣	٤٤.٧٢٦		
	الكلي	٢٦١٦٢.٦٠١	٥٨٥			
المنافسة	بين المجموعات	٢٠.٦٦٠	٢	١٠.٣٣٠	٠.٢٥	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٣٦٨٥.٩٠٦	٥٨٣	٤٠.٦٢٨		
	الكلي	٢٣٧٠٦.٥٦٧	٥٨٥			
الدرجة الكلية	بين المجموعات	٨٧.٨٠٨	٢	٤٣.٩٠٤	٠.٠٦	غير دالة
	داخل المجموعات	٤٠٢٥٩٨.٠١٠	٥٨٣	٦٩٠.٥٦٣		
	الكلي	٤٠٢٦٨٥.٨١٧	٥٨٥			

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ف) للفروق في مستوى دافعية الانجاز وفقا للمستوى التعليمي غير دالة في جميع الأبعاد والدرجة الكلية ما عدا بعد تعدد الاهتمامات فقد جاءت قيمة (ف) دالة ولتعرف اتجاه الفروق تم استخدام اختبار توكي للمقارنات البعدية للمتوسطات وجاءت النتائج كما بالجدول التالي :

جدول (٢٢) اتجاه الفروق في بعد تنوع الاهتمامات وفقا للمستوى التعليمي

البعد	المجموعة	المتوسط	ثانوي	جامعي
تنوع الاهتمامات	أقل من ثانوي	١٢.٢٤	٠.٨٨	٠.٦٥
	ثانوي	١١.٣٦	-	◆١.٥٣
	جامعي	١٢.٩٠	-	-

يتضح من الجدول السابق وجود فروق دالة بين متوسطي مجموعتي التعليم الثانوي والتعليم الجامعي في اتجاه مستوى التعليم الجامعي أي أن مجموعة ذوي التعليم الجامعي أكثر تنوعا في الاهتمامات من مستوى التعليم الثانوي، ولا توجد فروق بين مستوى التعليم الأقل من ثانوي وثانوي ، والأقل من ثانوي وجامعي.

الفرض السادس وينص على أنه : توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجات أفراد العينة على مقياس الصحة الاجتماعية ودرجاتهم على مقياس دافعية الانجاز.

لاختبار هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين الدرجات على مقياس الصحة الاجتماعية والدرجة على مقياس دافعية الانجاز وجاءت النتائج وفقا للجدول التالي

جدول (٢٣) قيم معاملات الارتباط بين الصحة الاجتماعية ودافعية الانجاز

دافعية الانجاز	الصحة الاجتماعية		
	الحساسية التفاعلية	القلق	الدرجة الكلية
المثابرة	-٠.٣٤◆◆	-٠.٤٧◆◆	-٠.٤٥◆◆
قلق المستقبل	-٠.٥٠◆◆	-٠.٦٨◆◆	-٠.٦٦◆◆
تنوع الاهتمامات	٠.٠٧	٠.٠٦	٠.٠٢
الثقة بالنفس	-٠.٢٨◆◆	-٠.٤٦◆◆	-٠.٤١◆◆
المنافسة	٠.٠٢	-٠.٧٢◆◆	-٠.٤٠◆◆
الدرجة الكلية	-٠.٤٨◆◆	-٠.٦٧◆◆	-٠.٦٤◆◆

❖❖ القيمة دالة عند ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة سالبة دالة بين أبعاد دافعية الانجاز والدرجة الكلية وكل من الحساسية التفاعلية والقلق والدرجة الكلية ما عدا بعد تنوع الاهتمامات من أبعاد دافعية الانجاز فلم يرتبط بأبعاد الصحة الاجتماعية وكذلك بعد المنافسة لم يرتبط ببعد الحساسية التفاعلية ، مما يعني أنه كلما زادت الحساسية الاجتماعية والقلق فإن دافعية الانجاز تنخفض، وكلما تحسنت الصحة الاجتماعية تتحسن دافعية الانجاز.

الفرض السابع وينص على أنه : توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجات أفراد العينة على مقياس الصحة العقلية ودرجاتهم على مقياس دافعية الانجاز.

لاختبار هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين الدرجات على مقياس الصحة العقلية والدرجة على مقياس دافعية الانجاز وجاءت النتائج وفقا للجدول التالي

جدول (٢٤) قيم معاملات الارتباط بين الصحة العقلية ودافعية الانجاز

دافعية الانجاز	الصحة العقلية		
	الوسواس القهري	الذهان	الدرجة الكلية
المثابرة	-٠.٨٥◆◆	٠.٠١	-٠.٨٢◆◆
قلق المستقبل	-٠.٨٩◆◆	-٠.٨٢◆◆	-٠.٨٧◆◆
تنوع الاهتمامات	-٠.٤١◆◆	٠.٠٣	-٠.٣٦◆◆
الثقة بالنفس	-٠.٤٩◆◆	-٠.٣٧◆◆	-٠.٤٣◆◆
المنافسة	-٠.٨١◆◆	-٠.٦٤◆◆	-٠.٧٣◆◆
الدرجة الكلية	-٠.٨٦◆◆	-٠.٧٧◆◆	-٠.٨٣◆◆

❖❖ القيمة دالة عند ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة سالبة دالة بين أبعاد دافعية الانجاز والدرجة الكلية وكل من الوسواس القهري والذهان والدرجة الكلية ما عدا الارتباط بين بعد المثابرة والذهان وبعد تنوع الاهتمامات والذهان، مما يعني أنه كلما زاد مستوى الوسواس القهري والذهان فإن دافعية الانجاز تنخفض، وكلما تحسنت الصحة العقلية للفرد تحسن دافع الانجاز لديه.

الفرض الثامن وينص على أنه : توجد علاقة دالة إحصائيا بين درجات أفراد العينة على مقياس الصحة العقلية ودرجاتهم على مقياس الصحة الاجتماعية.

لاختبار هذا الفرض تم استخدام معامل ارتباط بيرسون لحساب العلاقة بين الدرجات على مقياس الصحة العقلية والدرجة على مقياس الصحة الاجتماعية وجاءت النتائج وفقا للجدول التالي:

جدول (٢٥) قيم معاملات الارتباط بين الصحة العقلية والصحة الاجتماعية

الصحة الاجتماعية	الصحة العقلية		
	الوسواس القهرى	الذهان	الدرجة الكلية
الحساسية التفاعلية	٠.٥٠**	٠.٣٤**	٠.٤٢**
القلق	٠.٦٨**	٠.٤٨**	٠.٥٨**
الدرجة الكلية	٠.٦٦**	٠.٤٦**	٠.٥٥**

** القيمة دالة عند ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق وجود علاقة موجبة دالة بين أبعاد الصحة الاجتماعية والدرجة الكلية وكل من أبعاد الصحة العقلية والدرجة الكلية مما يعني أن العلاقة طردية بين مستوى الصحة العقلية ومستوى الصحة الاجتماعية فالحالة العقلية تؤثر على الحالة الاجتماعية والعكس.

• التوصيات :

- حث الباحثين والدارسين على التفكير بإجراء دراسات مماثلة للكشف والتأكد من صحة مثل هذه العلاقة في عينات مختلفة في بيئات سعودية أخرى .
- إجراء دراسات تستهدف إعداد برامج تربوية نفسية من شأنها أن تسهم في تشجيع وزيادة مستوى دافعية الإنجاز لدى الأفراد .

• المراجع :

- أبو أسعد ، أحمد عبد اللطيف والغرير، أحمد نايل (٢٠٠٩) : التشخيص والتقييم في الإرشاد ، دار المسيرة ، عمان .
- أحمد ، بشرى اسماعيل (٢٠٠٨) : دراسات في علم النفس ، الاتجاهات الثقافية للنشر والتوزيع ، القاهرة .
- الطيب ، محمد عبد الظاهر (٢٠٠٧) : قلق المستقبل ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، النشرة الشهرية ، ع ٦٧ .
- الفقي ، إبراهيم (٢٠٠٨) : فن وأسرار اتخاذ القرار ، دار التوفيق للطباعة والنشر والتوزيع .
- باهي، مصطفى حسين و شلبي ، أمينة إبراهيم(١٩٩٩) : الدافعية نظريات وتطبيقات ، القاهرة ، مركز الكتاب للنشر .
- بدر ، إبراهيم محمود (٢٠٠٣) : مستوى التوجه نحو المستقبل وعلاقته ببعض الاضطرابات لدى الشباب الجامعي ، المجلة المصرية للدراسات النفسية ، القاهرة ، مكتبة الأنجلو المصرية ج ، ١٣ ، ع ٣٨ ، ص ص ١٥ -٥٢) .
- ب. دى. سيلفا (٢٠٠٠) فحص الوساوس والأفعال القهرية – مرجع في علم النفس الإكلينيكي للراشدين ، تحرير ، س . ليندزاي ، ج . بول . ترجمة صفوت فرج ، القاهرة ، الأنجلو المصرية .
- داينز ، روبين (٢٠٠٦) : إدارة القلق ، ترجمة دار الفاروق ، دار الفاروق للنشر والتوزيع ، القاهرة .
- راتب ، محمد هاني ودوارة ، سلمى فؤاد (٢٠٠٧) : إرشادات الصحة العامة من أجل حياة صحية ، مركز تطوير الدراسات العليا والبحوث في العلوم الهندسية ، جامعة القاهرة .
- ريتشاد ، سوين (١٩٧٩) : علم الأمراض النفسية العقلية ، ترجمة ، أحمد عبدالعزيز سلامة ، القاهرة : دار النهضة العربية .
- زهران ، حامد عبد السلام (٢٠٠٥) : الصحة النفسية والعلاج النفسي ، عالم الكتب ، القاهرة .

- سايمنتن ، دين كيث (بدون تاريخ) : العبقرية والإبداع والقيادة ، ترجمة : شاكر عبد الحميد ، عالم المعرفة .
- سعفان ، محمد أحمد إبراهيم (٢٠١٢) : العملية الإرشادية ، دار الكتاب الحديث ، القاهرة .
- سليمان ، السر أحمد و الهواري ، جمال فرغل (٢٠٠٧) : مكتبة الرشد ، الرياض .
- عبد الخالق ، احمد محمد (٢٠٠٢) : الوسواس القهري – التشخيص والعلاج ، الكويت ، مجلس النشر العلمي ، جامعة الكويت .
- عبد الخالق ، أحمد محمد (٢٠٠١) : أصول الصحة النفسية ، الإسكندرية ، دار المعرفة الجامعية .
- عبد الرؤوف ، محمد صالح و سليمان ، السر أحمد (٢٠٠٦) : المدخل إلى الصحة النفسية ، مكتبة الرشد ، الرياض .
- عبد العزيز ، رشاد (١٩٩٤) : علم النفس الدافعي ، دار النهضة العربية ، القاهرة .
- عشرى ، محمود محي الدين (٢٠٠٤) : قلق المستقبل وعلاقته ببعض المتغيرات الثقافية ، دراسة حضارية مقارنة بين كليات التربية بمصر وسلطنة عمان ، المؤتمر السنوي الحادي عشر للإرشاد النفسي ٢٥ -٢٧ ديسمبر .
- غانم ، محمد حسن (٢٠١٤) : الاضطرابات النفسية والعقلية والسلوكية ، مكتبة الأنجلو المصرية ، القاهرة .
- غنيم ، سيد محمد (١٩٧٥) : سيكولوجية الشخصية ، دار النهضة العربية ، القاهرة .
- الكحيمي ، وجدان عبد العزيز وحمام ، فادية كامل ومصطفى ،علي أحمد (٢٠١١) : الصحة النفسية للطفل والمراهق ، مكتبة الرشد ، الرياض .
- مداح ، ظلال يوسف (٢٠١٠) : التوجيه والإرشاد النفسي ، مكتبة الرشد ، الرياض .
- مخزومي ، أمل (٢٠٠٨) : دليل العائلة النفسي ، دار العلم للملايين ، بيروت .

- Atance, C. M. & O' Neill, D.K. (2001) : Episodic future thinking. Trends in cognitive science, No. 5, 533-539.
- Daniel Goleman (2007) "El Mundo Emocional- Intelegencia mocional", Revista Intermaricana de Psicologia, Vol. 14, No. 2. pp. 14 -52
- Guilford, J.P. : (1952) General Psychology. New Delhi, Affiliated East- west press, Pvt., Ltd. 2nd Ed,.
- Moline , R . (1990) : Future Anxiety : Clinical Issues of Children in the Latter Phases of Fostercare Child and Adolescent , Journal of Social Work ,7,(6),501-512.
- Mcclelland,D.C.(1961).The Achieving Society.London:Collier-Macmillan Ltd.
- Reber. S.A. : (1985) . The Penguin Dictionary of psychology. Viking, inc, New-York
- Suther land ,S. (1996) : The international dictionary of psychology , 2nd ed .New York : Crossroad Publish Co .
- Vasquez, N.A. & Buehler. R. (2007): Seeing Future Success: Does Imagery Perspective Influence. Achievement Motivation? Personality and Social Psychology Bulletin, N. 33. PP. 130.
- Veroff , J. & Smith , D. (1985) : motives & values over the a dult years . In : D. kleiber & M.maehr (Ed.s) Advances in motivation & Achievement (pp.1-53) , London : JAI Press .

البحث العاشر:

حاضنة الأعمال البحثية وتنمية القدرة التنافسية للجامعة

إعداد :

د/ مها عبد الله السيد ابوالمجد
مدرس التخطيط التربوي
قسم أصول التربية
كلية التربية – جامعة بنها

حاضنة الأعمال البحثية وتنمية القدرة التنافسية للجامعة

د/ مها عبد الله السيد ابوالمجد

• ملخص البحث

أدركت اليوم العديد من دول العالم وخاصة الواعدة منها والتي تمر بمراحل تحول كبيرةٍ ، أن التعليم الجامعي لا يعد فقط مصدرا لإيجاد الفرص للالتحاق بسوق العمل . ولكن رافدا مهما للتنمية والتطور الإقتصادى وقوة دافعة فاعلة للمنافسة عالميا تطمح من خلالها إلى بناء حياة أفضل لشعبها، ليكون لها موضع بين الأمم في صناعة خريطة الحضارة الإنسانية ،لاسيما بعد أن أصبحت قوة المجتمعات تكمن في المقام الأول فيما لديها من ثروات ومصادر وموارد مختلفة، وفي طليعتها القوى البشرية، والكوادر المؤهلة والمدربة في مختلف التخصصات والعلوم. ونظرًا لما يشهده العصر الحاضر من تغيرات سريعة متلاحقة في جميع المجالاتٍ خصوصًا ما يرتبط بالتنافسية ومتطلباتها .فقد أضحى تطوير التعليم الجامعي طموحا دائما يراود المجتمعات ، بل والأكثر يستقطب جهود الدول النامية والمتقدمة على حد سواء ، لبلوغ حياة أفضل لمواطنيها و الدفع بعملية التنمية إلى آفاق أرحب، تجسيد لطموحات المجتمع وغاياته ، وفي هذا الإطار وضحت أهمية حاضنة الأعمال البحثية في الإسراع من تنافسية التعليم الجامعي وفاعليته وتميزه فى قيادة المجتمع وخلق فرص عمل جديدة فى الأسواق العالمية و رفده بالكوادر الفنية المؤهلة علميًا وعمليًا والمنوط بها المساهمة فى تلبية احتياجات المجتمع والإرتقاء به حضاريا .وعليه انطلق البحث الحالي من قناعة لايمكن غض الطرف عنها أو تجاهلها مفادها أن الجامعة هى قاطرة النهوض بالمجتمع وتنميته وتشكيل مستقبله ، ليرتقى المكانة اللائقة له بين الأمم ، وهذا الدور يتجلى من خلال تبنى التعليم الجامعي لسياسات وآليات تدعم تطوير الجامعة بما يحقق لها قدرة تنافسية عالية وبالتالى مكانه مميزة بين الأمم ، وقد استخدم البحث المنهج الوصفي لمناسبته لطبيعة الموضوع محل البحث ، وتوصل البحث إلى وضع الأطر التنظيمية اللازمة لنموذج لحاضنة أعمال بحثية يمكن به أن يحقق الآمال المعلقة على الجامعة في امتلاك قدرة تنافسية تجعل منها نظام تعليمي متطور يجابه المستقبل بكافة تحدياته ويتفاعل مع متطلباته وفي نفس الوقت لايغفل احتياجات المجتمع والرغبة في التغير نحو الأفضل.

الكلمات المفتاحية : حاضنة الأعمال البحثية ، الجامعة المصرية ، القدرة التنافسية

Research business incubator and Development the competitiveness of the University

Abstract:

Many countries of the world realized today, especially the most promising ones, which stages a big shift, that university education is not only a source for finding opportunities to join the labor market. But tributary important for development and development and economic driving force effectively to compete globally aspiring which to build a better life for its people, to have a position among the nations in the industry map of human civilization, especially after it became stronger communities lies primarily with their wealth and sources of different resources, and forefront of manpower and personnel qualified and trained in various disciplines and sciences. In view of the current present era of rapid changes successive in all

fields, especially the associated competitive and requirements . become the development of university education ambitious always entices communities, and even the most attracts the efforts of developing and developed countries alike, to achieve a better life for its citizens and payment process development to new horizons , the embodiment of the aspirations of the community and objectives, and in this context, explained the importance of the research business incubator to accelerate the competitiveness of higher education and its effectiveness and excellence in community leadership and create new job opportunities in the global markets and head with cadres qualified technical scientifically and practically and charged with contributing to meet the needs of the community and elevate it civilized. Accordingly, current research started from the conviction can not turn a blind eye to it or ignore that the university is the locomotive of the advancement of society and its development and the formation of his future, to move up their rightful place him among the nations, and this role is reflected through the adoption of higher education policies and mechanisms to support the development of the university in order to achieve a highly competitive and thus a distinctive place among the Aations, has been used search descriptive approach to its relevance to the nature of the subject under discussion, and research found to develop the necessary regulatory frameworks for model incubator research work can be done to achieve outstanding hopes the university to own competitive ability makes them a sophisticated educational system that confront the future with all its challenges and interact with At the same time requirements for Agave needs of the community and a desire to change for the better.

Key words: research business incubator, the Egyptian University, competitiveness.

• مقدمة :

يسود الحياة الإنسانية على مر العصور إنجازات مذهلة تدل على القدرة البشرية في تشييد الصروح الهائلة للحضارة الإنسانية من خلال ارتفاع قيمة العنصر البشري كوحدة اقتصادية واعتباره منذ القدم جزءً من ثروة الأمم ،الأمر الذي يضع المورد البشري كأهم عنصرمن عناصرالإنتاج على الإطلاق ولقد أكد الاقتصاديون على اختلاف توجهاتهُم على أهمية دور الإنسان وتأثيره الفاعل والإيجابي في عملية التنمية، وبالتحديد التنمية الاقتصادية(٢). ولم يقتصر هذا التركيز على الإنسان في ماضيه و حاضره فقط بل ينطلق لتحسين

(٢) نافزأيوب محمد : الأهمية التنموية لرأس المال البشري في الوطن العربي ودورالتربية والتعليم فيه،ص٧، متاح على :www.qou.edu/arabic/researchProgram/.pdf

نوعية الحياة للأجيال القادمة وتوفير احتياجاتها، ووجدت هذه الدول أن خير سبيل لتحقيق ذلك هو التعليم بما يملكه من امكانات مادية وبحثية وكوادر بشرية ، مدربة تلبي احتياجات التنمية وسوق العمل، وتواجهة التغيرات والتحديات التي يفرضها المستقبل، فهو البداية الحقيقية للتقدم وإحداث التنمية المجتمعية الشاملة (٣).

إذ به يتشكل فكر الإنسان، ووعيه الثقافي والسياسي، ودوره الاجتماعي ويبرز هنا دور الجامعة كإحدى المؤسسات التعليمية المؤثرة ، والفاعلة في تنمية مجتمعاتها ، حيث تمثل قمة الهرم التعليمي ليس لمجرد كونها آخر مراحل السلم التعليمي فحسب ، بل لأنها تضطلع بمهمة خطيرة تتمثل في تنمية الثروة الحقيقية للمجتمع وهي الطاقات البشرية ، وذلك من خلال إعداد الشباب الذين يمثلون مستقبل الأمة فكرا ، وفعلا ، وانتماء ؛ فمنهم تنبثق قيادات المجتمع في مختلف المجالات العلمية ، والاقتصادية ، والاجتماعية ، والسياسية ، والثقافية ، والإدارية ، وغيرها ، والتي بواسطتها يتابع المجتمع مسيرة تقدمه وتطوره (٤).

وهذا بدوره يعنى أن الجامعة لها دور مهم في عملية التنمية بمعناها الشامل ، فهي التي تقدم للمجتمع العناصر البشرية التي تقوم بتلك العملية ، وتشارك فيها ، كما تستهدف تنمية الطاقات البشرية ، وصقل مواهبها وتنمية قدراتها وتوظيف إمكانياتها ، وتعد أجيالاً من الخريجين لتحمل تبعات قيادة العمل القومي ، ومواصلة عملية التنمية في مجالاتها السياسية والاقتصادية والثقافية (٥).

ومن ثم فإن الحديث عن التنمية في غيبة دور فاعل للجامعة يصبح حديثاً ناقصا ومبتسرا ، فالعلاقة بين الجامعة والتنمية تستمد جذورها من روافد عدة يتمركز أولها حول الإنسان كجوهر لمفهوم وعملية التنمية باعتبار ما يمثله كرأس مال معرفي ، وبشرى للعملية التنموية من جانب ، وكونه وسيلة التنمية وغايتها من جانب آخر (٦).

ونظرا لتعرض المجتمعات - في العقود الأخيرة - للعديد من التغيرات التي شملت مختلف نواحي الحياة، والتي كان لها أثرها المباشر على ما يتوقعه المجتمع ومؤسساته من التعليم، بات من الضروري أن يواكب ذلك تغييرا في

---

(٢) حسن شحاتة : نحو تطوير التعليم في الوطن العربى بين الواقع والمستقبل، سلسلة آفاق تربوية متجددة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ٢٠٠٣م، ص ٢٠.

(٣) محمد صبري الحوت ، ناهد عدلي شاذلي : " التعليم والتنمية " ، مكتبة الأنجلو ، القاهرة ، ٢٠٠٧، ص ٤٦ .

(١) رجاء فؤاد غازي : " وعي طلاب الجامعة ببعض قيم العروبة " ، المؤتمر العلمي الرابع لقسم أصول التربية ، أنظمة التعليم في الدول العربية "التجاوزات والأمل"، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، المجلد (٢) ،٥ -٦ مايو ٢٠٠٩م ، ص ٤٨٢ .

(٢) منير محمود بدوي : " دور الجامعة بين تحديات الواقع وآفاق المستقبل : رؤية نظرية " ، أعمال المؤتمر السنوي الثامن عشر للبحوث السياسية "التعليم العالي في مصر خريطة الواقع استشراف المستقبل" ، مركز البحوث والدراسات السياسية ، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ، جامعة القاهرة ، المجلد (١) ، ١٤ -١٧ فبراير ٢٠٠٦م ، ص ٢١٦ .

أهداف التعليم الجامعي ومضامينه وأساليبه (٧). ، ولاسيما بعد أن أصبح الأخذ بمفهوم التنافسية بالتعليم الجامعى فكرا وممارسة مطلبا ملحا لخدمة التنمية المجتمعية الشاملة وقضاياها . فالجميع يتفق على أن الجامعة فضاء يجمع طائفة من الباحثين، لهم الحرية الكاملة لمباشرة البحث العلمي في أي مجال معرفي والإسهام في الصناعة والتعليم وإيجاد مجال خصبٍ لمشاركة المجتمع معرفي واجتماعي. وفي المجمل، فوجود الجامعةً كفيل بالتقدم والتطور، وكما قيل(: إذا أردت أن تبني لسنة فابن مصنع ً، وإذا أردت أن تبني للحياة فابن جامعة.) . نظرا لما تقدمه من خرجين للالتحاق بسوق العمل ، وما تبثه فيهم من سمات شخصية ، وقدرات وإمكانات تجعلهم قادرين على الاستمرار فى التعليم للحياة ، هذا فضلا عما تقدمه الجامعة من بحوث تخدم نتائجها المجتمع بشكل مباشر وغير مباشر ، وتساهم فى تحقيق التنمية والرفاهية الاجتماعية وتحقيق التراكم المعرفى فى عصر يطلق عليه الأن ودون ترد عصر المعرفة والقدرة التنافسية(٨).

ولاشك أن تحقيق الجامعة للقدرة التنافسية يحتم عليها وضع استراتيجيات جديدة يمكن من خلالها أن تحقق التفوق المنشود ، والتميز في سوق العمل ، من خلال خدماتها التي تراعى فيها موصفات الجودة العالمية ، وتدخل فيها تعديلات وتجديدات مستمرة وتستغل العامل التكنولوجي في ذلك ، بالإضافة إلى طرق وأساليب جديدة لتسويق هذه الخدمات ، مع التفهم لاحتياجات المجتمع أو البيئة المحيطة بها (٩)، على اعتبار أن معيار نجاح أى جامعة أصبح يقاس بمجرد توصل المؤسسة الجامعية إلى اكتشاف طرق جديدة أكثر فاعلية من تلك المستعمِلة من قبل المنافسين حيث يكون بمقدورها تجسيد هذا الاكتشاف ميدانيا ، بمعنى أخر أى بمجرد إحداث إبداع كلى بمجالات العمل بها (١٠) ، وعلى هذا كان الاهتمام بحاضنات الأعمال البحثية كوسيلة لبناء القدرة التنافسية للجامعة من خلال توفير الموارد والكفاءات البشرية المدربة والقدرات الماهرة بما يساهم فى اجتذاب الاستثمارات المحلية والأجنبية واتاحة الفرصة لدخول الاسواق الخارجية ، وملاحقة الركب التكنولوجى والعلمى (١١) ، وقد تبدو فكرة الحاضنة البحثية فى البداية وكأنها بسيطة ، لكن الواقع يثبت أنهاِ عمل يحمل فى طياته تحديات كبيرة ، لما يتطلبه عملها من الجامعة توفير اليات فعالة ، ومواءمة نشاطات الجامعة ومخرجاتها مع ما تقوم به من مشروعات بحثية قوية تحقق الكثير من

---

(٣) مهرى أمين دياب، نجوى يوسف جمال الدين : أهداف الجامعات فى مصر وقضاياها من منظور أعضاء هيئة التدريس فى مجتمع ، رؤية ميدانية من منظور أعضاء هيئة التدريس بجامعتى القاهرة وبنها ، مجلة العلوم التربوية ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة ، العدد(٤) ، ٢٠٠٧ ، ص٣

(٤) وزارة التعليم : المملكة العربية السعودية الوظيفة الثالثة للجامعات ، الادارة العامة للتخطيط والاحصاء، ١٤٣٤هـ / ٢٠١٣ ، ص ٧. ، متاح على : www.mohe.gov.sa/ar/ Ministry/

(١) جمال محمد أبو الوفا ، محمد حسن رسمى : تأثير الميزة التنافسية على إدارة الموارد البشرية بمنظومة ا لتعليم المفتوح "دراسة تحليلية ورؤية عصرية ، مؤتمر التعليم المفتوح الواقع والمأمول ، كلية التربية ، جامعة بنها ، ٢ -٣ يوليو ٢٠١٢م ، ص ٢٥٩.

(٢) المرجع السابق ، ص ٢٦٦.

(٣) نيفين توفيق : مفهوم حاضنات الاعمال وتطبيقاته فى الحالة المصرية ، مجلة دراسات النهضة ، المجلد (٤) ، إبريل ٢٠١٣ ، ص٩١.

الطموحات ، وتحول الأفكار الوليدة والتقنيات الجديدة إلى منتجات تتغلغل فى السوق ، تحقق للجامعة الريادة والتميز ومركز تنافسى مرموق (١٢) .

من هذا المنطلق فإن السعى إلى بناء نموذج لحاضنة أعمال بحثية تمكن الجامعة من تحقيق قدراتها التنافسة أصبح أمرا ملحا يجب أن يوضع فى الإعتبار

- **مشكلة البحث**:

فى ظل التحولات التى يشهدها العالم ، فان الجامعة اليوم تواجه عقبات وتحديات أقوى وأشد حدة تتصف بسرعة حركتها وعمق تأثيرها ، مرتبطة بزيادة حدة المنافسة من أجل البقاء والتفوق والأداء بكفاءة أفضل ، ومواكبة التغيرات المتصارعة ، الأمر الذى يتطلب من الجامعة الحصول على ميزة تنافسية أو مزايا تنافسية ، أصبح مطروح وبصورة قوية ، لتحقيق طفرة نوعية فى التعليم الجامعى ، خاصة فى ظل بيئة تنافسية عالمية ووطنية وذلك من خلال مصادر تساهم في تحقيق تفوقها المطلوب ، وتجعلها قادرة على خدمة مجتمعها بصورة أفضل وأن الأمر لاينتهى بمجرد حصول الجامعة على القدرة التنافسية ، بقدر ما يتطلب وبشكل مستمر السعي دوما الى المحافظة عليها ومن ثم يأتي دور حاضنة الأعمال البحثية لتحقيق هذا الغرض.

وعليه يمكن صياغة مشكلة البحث الحالي في السؤال التالي :

كيف تسهم حاضنة الأعمال البحثية فى تنمية القدرة التنافسية للجامعة ؟

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية :

- ما طبيعة حاضنة الأعمال البحثية ؟
- ما القدرة التنافسية من حيث المفهوم والخصائص ؟
- ما دواعي الاهتمام بحاضنة الأعمال البحثية لتنمية القدرة التنافسية للجامعة ؟
- ما النموذج المقترح لحاضنة أعمال بحثية يمكن به تنمية القدرة التنافسية للجامعة ؟

- **أهداف البحث** :

يمكن تحديد الهدف العام الذي يسعى البحث لتحقيقه في وضع نموذج لحاضنة أعمال بحثية لبناء القدرة التنافسية للجامعة ، وذلك من خلال :

- بيان طبيعة حاضنة الأعمال البحثية وأهميتها.
- التعرف على مفهوم القدرة التنافسية للجامعة وخصائصها.
- الكشف عن دواعي الاهتمام بحاضنة الأعمال البحثية كآلية لتنمية القدرة التنافسية للجامعة.
- التوصل إلى تصور مقترح لنموذج لحاضنة الأعمال البحثية لتنمية القدرة التنافسية للجامعة .

- **أهمية البحث** :

تتبلور أهمية البحث الحالي في أنه:

(٤) جامعة الملك عبد العزيز : حاضنات الأعمال ، سلسلة دراسات نحو مجتمع المعرفة ، يصدرها معهد البحوث والاستشارات ، الإصدار الثالث ، جامعة الملك عبد العزيز ، ١٤٢٦ ، ص ٤.

- يتناول موضوعًا وثيق الصلة بصنع مستقبل الوطن ورقيه ، وهو تطوير الجامعة لكى يصبح لها مركز تنافسيا تتميز بها محليا وعالميا ، مما يعنى إرتقاء المجتمع وتقدمه حضاريا
- يفيد البحث الحالي في تنمية المجتمع وتحقيق تقدمه الاقتصادي؛ مما يُحفز الجامعات على مزيد من الإبداع والابتكار، وتوافر الوعي بدور العلم في الحياة لدى الباحثين.
- يكتسب البحث الحالي أهميته أيضاً من طبيعة المرحلة التي يتناولها بالدراسة وهي مرحلة التعليم الجامعي التي هي قمة الهرم التعليمي ، والمدخل الرئيسى للوفاء بإحتياجات التنمية فى المجتمع .
- يفيد البحث الحالي كل من الجهات المختصة بالتعليم الجامعي ومؤسساته، حيث يسهم في توعية صانعى السياسة ومتخذى القرار بأهمية استهداف وبناء نموذج لحاضنة أعمال بحثية لتدعيم وتنمية القدرة التنافسية للجامعة.

- **منهج البحث** :

تقتضى طبيعة البحث ، والإجابة عن تساؤلاته ، استخدام المنهج الوصفي من أجل التعرف على طبيعة حاضنة الأعمال البحثية من حيث المفهوم والأهمية ، وكذا التعرف على مفهوم القدرة التنافسية للجامعة ، في محاولة لوضع نموذج لحاضنة بحثية يمكن به تنمية القدرة التنافسية للجامعة .

- **مصطلحات البحث**:
- **حاضنة الأعمال البحثية** Research Incubator

كثيرا ما يتردد على مسامعنا مصطلح الحاضنة والتي تعني ذلك المكان الذي يكون بمثابة بيئة لشيء معين وليد بغض النظر عن نوعه، إذ تقوم الحاضنة باحتضانه ورعايته وتوفير الحماية اللازمة له من أي مخاطر يتعرض لها وإمداده بالطاقة المستمرة لغرض الإدامة. وتمتلك الحاضنة كل الاحتياجات والمتطلبات الواجب توفرها لتنمية الداخل لها من خلال إمداده بكل ما يحتاجه من عوامل النمو والتقوية لينهض ويستقر ويظهر للوجود؛ وتبعا لهذا السياق ظهر مفهوم حديث في عالم المعرفة والاقتصاد ، لتبني الأفكار البحثية المبتكرة والمفاهيم التكنولوجية والإبداعية ، وهذا ما يسمى بالحاضنة البحثية ، إذ تعتبر الحاضنة البحثية إطارتنظيمي يدعم تبني الأفكار و البحوث المبتكرة من قبل الأفراد ، حيث تقوم بأخذ الأفكار وتطويرها واستثمارها، والوصول إلى نقطة يمكن من خلالها جذب الاستثمارات (١٣).

وعادة ما تكون هذه الحاضنة داخل الحرم الجامعي أو مركز أبحاث لتطوير أفكار وأبحاث وتصميمات أعضاء هيئة التدريس وغيرهم من الباحثين ، بالإضافة للاستفادة من الورش والمعامل المتوفرة بالجامعة وتعتبر الفائدة العائدة على المشروعات المنتسبة لهذه الحاضنة من الاكاديمين والباحثين والطلاب فى هذه

(١) علي سماي: دور الحاضنات التكنولوجية في دعم المؤسسات الصغيرة والمتوسطة، مجلة أبحاث اقتصادية وإدارية ، العدد (٧) ، جوان ٢٠١٠، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير ، جامعة محمد خيضر بسكرة ، ص١٣٢.

الجامعات ومراكز الأبحاث عن طريق الإعارة أو بتقديم الاستشارات أو بالمشاركة فى الأبحاث والتسويق من أهم المميزات التي توفرها للمشروعات المنتسبة لها (١٤).مما تقدم يتبين أن حاضنة الأعمال البحثية حاضنة خاصة بالجامعات لبناء المشاريع المجتمعية، والتسويق التجاري، ونقل التكنولوجيا،ونشر ثقافة التنافسية ، وإتخاذها كمنهج وأسلوب حياة . الأمر الذي يخلق فرصا جديدة لكل من التفوق الأكاديمى والنمو الاقتصادي والتنافس العالمي للجامعة مما يجعلها قادرة على دفع مجتمعها نحو التقدم والتطور بصورة أفضل (١٥).

• القدرة التنافسية للجامعة

يشير مصطلح القدرة التنافسية إلى " المجالات التي يمكن للجامعة أن تنافس الغير من خلالها بطريقة أكثر فاعلية، وبذلك فأنها تمثل نقطة قوة تتسم بها الجامعة دون منافسيها في أحد أنشطتها الإنتاجية أو التسويقية أو التمويلية أو البشرية . كما تعرف أيضا بأنها" أي شيء يميز الجامعة تمييزا إيجابيا أو يميز منتجاتها عن منتجات المنافسين من وجهة نظر العملاء أو المستخدمين النهائيين لهذه المنتجات (١٦).

وبذلك يمكن تعرف القدرة التنافسية للجامعة بأنها " قدرة الجامعة على التنافس والتميز على الجامعات الأخرى فى واحدة أو أكثر من وظائفها الأساسية(التدريس ، البحث العلمي ، خدمة المجتمع) ، مما يجعل الجامعة قادرة على أن تحقق لنفسها البيئة المناسبة للابتكار والجودة والتميز محليا وعالميا بشكل أكثر كفاءة وفاعلية.

• خطة السير في البحث

تضمن إجراءات البحث على أربعة محاور رئيسية ، يتناول المحور الأول : أهم ملامح حاضنة الأعمال البحثية والتي تتضمن المفهوم والأهمية ، ويتعرض المحور الثاني لماهية القدرة التنافسية وذلك للتعرف على مفهوم القدرة التنافسية وخصائصها ، أما المحور الثالث فيتناول دواعي الاهتمام بحاضنة الأعمال البحثية لتنمية القدرة التنافسية للجامعة ويحدد المحور الرابع النموذج المقترح لحاضنة الأعمال البحثية لتنمية القدرة التنافسية للجامعة ويأتى المحور الخامس لبيان ما يسفر عنه البحث من نتائج وتوصيات .

وفيما يلي استعراض لهذه المحاور بالتفصيل:

• المحور الأول : حاضنة الأعمال البحثية : إطار مفاهيمي

• الجذور التاريخية لحاضنة الأعمال البحثية

لقد دعت الحاجة لمواجهة الفشل الذي يصيب المؤسسات الناشئة، خاصة المبدعة منها، عند بداية عملها إلى إنشاء هيئات تتولى احتضان تلك المؤسسات

---

(٢) نيفين توفيق : مفهوم حاضنات الاعمال وتطبيقاته فى الحالة المصرية ، مرجع السابق، ص١٠٧.

(١) محمد عبد السلام حامد وآخرون : تمويل التعليم الجامعى واتجاهاته المعاصرة،عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٨ ، ص١٦٨.

(٢) رياض عبدالله الخوالدة واخرون : دور المسؤولية الاجتماعية في تحقيق الميزة التنافسية "دراسة حالة في شركة زين للاتصالات الخلوية ، مجلة دراسات العلوم الإدارية، المجلد(٤١) ، ٢٠١٤ ،ص٣٨.

من خلال تزويدها بالخدمات الضرورية لسيرها وتقديم المشورة الفنية ،فضلاً عن مساعدتها على تسويق منتجاتها وذلك قصد تمكينها من مواجهة المخاطر التي تحيط بها إلى غاية اكتسابها القدرة على الإقلاع.

هذا ولقد مرت فكرة الحاضنة منذ بداية نشأتها فى أواخر الخمسينيات وحتى بداية القرن الحادى والعشرين بمراحل متعددة من التطور ، فقد ظهرت أولا فى الولايات المتحدة الأمريكية فى نهاية الخمسينيات ثم إنتشرت فى أنحاء أوروبا بدءا من أوائل السبعينيات ثم الصين والدول العربية وإفريقيا وكونت شبكات إتصال بينها فى الولايات المتحدة وأوروبا بهدف تبادل الخبرات وأقامت نشطات عديده مثل ورش العمل والمؤتمرات والندوات وغيرها ولقد وصل عددها قرابة السبعة ألاف حاضنة ، تلعب دورا هاما وأساسيا فى دفع عجلة التنمية في مختلف ميادين الحياة. وبذلك تمثل حاضنة الأعمال البحثية الجهة أو الهيئة التى تتبنى أفكار المبدعين والمبادرين وتوجيهها لإنتاج وتقديم منتجات أو تطوير صناعات أو خدمات قائمة من خلال توفير بيئة عمل مناسبة لهذه المشروعات الوليدة وذلك بتقديم الخدمات الإدارية والإستشارية الفنية والاقتصادية إلى جانب توفير بعض المعدات والمستلزمات كما تتولى ربط الجهات المساعدة فى انجاح المشروعات المحتضنة مثل مصادر التمويل والمختبرات وغيرها لفترة محددة تصبح فيها هذه المشروعات الوليدة قادرة على الخروج من الحاضنة ومواجهة الصعوبات والتحديات التى تواجهها(١٧) .

بعبارة أخرى فإن حاضنة الأعمال البحثية هى المكان الذى يقدم خدمات ترتبط بثمرات التنمية وتشجع الأبحاث الجديدة والمبتكر وتسخرها فى خدمة مجتمعها وتوجيه مسارات التقدم به بصورة أفضل ، فضلا عن توفير خدمات التدريب العملى وتقديم المشورة القانونية والإدارية والدعم المادى لهذه الأبحاث لفترة معينة من الوقت (١٨)

ويعود أصل حاضنات الأعمال بصفة عامة على المستوى العالمي إلى سنة ١٩٥٩، حيث أقدمت إحدى الشركات الأمريكية على توقيف نشاطها بالمركز الصناعي لبتافيا (The Batavia industrial center) وتحويل مقر عملها إلى مركز أعمال تؤجر وحداته لاحتضان المؤسسات الناشئة مع تقديم الاستشارات المختلفة لها.

ولقد ساهم هذا المركز وما زال يساهم في تخريج عدد كبير من المؤسسات الصغيرة والمتوسطة، وهو ما شجع على ظهور حوالي ٢٠ حاضنات أعمال داخل الولايات المتحدة الأمريكية. وفي سنة ١٩٨٤ تولت هيئة المشروعات الصغيرة (The US. Small Business Administration) والتى إهتمت بتطبيق برنامج لتنمية وإنشاء حاضنات الأعمال. كما ساهم ظهور الجمعية الأمريكية لحاضنات الأعمال (National BusinessIncubation Association) في سنة ١٩٨٥، في تزايد

(١) إيثار عبد الهادى الفيحان ، سعدون محسن : دور حاضنات الاعمال فى تعزيز ريادة الاعمال ، مجلة بغداد للعلوم الاقتصادية للجامعة ، العدد(٣٠) ، ٢٠١٢ ، ص٨٢.

(2) Rudy Aernoudt; Incubators: Tool for Entrepreneurship?, Small Business Economics,Vol (23),2004,127.

عدد الأعضاء المنتسبين إليها من مختلف بلدان العالم، حيث بلغ في السنة الأولى من إنشائها ١٤٥٠ عضوا.

وتختلف أنواع الحاضنات بإختلاف المهام والاهتمامات التي تسعى الحاضنة الى تنفيذها، وكذلك بإختلاف الاهداف التي تسعى الى تحقيقها والمنطلق أو الأساس الذي تم التقسيم بناء عليه .ولكن أبرز تقسيم لأنواع الحاضنات هو ذلك التقسيم الذي يقسمها بناء على الوضع القانوني لهذه الحاضنات حيث تقسم الى مايلي:

- حاضنات حكومية :تمول من قبل الحكومة، لا تهدف إلى الربح، وتهدف فقط إلى تنشيط الاقتصاد وتنمية المجتمعات المحلية، ويشكل هذا النوع ما لايقل عن ٧٥٪ من إجمالي الحاضنات العاملة في العالم.
- حاضنات القطاع الخاص :وهى حاضنات استثمارية ربحية، يتولى تمويلها جهات خاصة أومستثمرون أو مجموعة شركات صناعية، وتهدف إلى استثمار الأموال ونقل وتطوير التكنولوجيا.
- حاضنات خليطه :ويشترك في تمويلها المنظمات الحكومية والجهات الخاصة، وتهدف إلى تنمية بعض المشروعات أو الصناعات التقليدية المتخصصة، أو توفير فرص عمل لفئات اجتماعية محددة.
- حاضنات مرتبطة بالجامعات والمعاهد التعليمية :وهي حاضنات أعمال ترتبط عادة بالجامعات والمعاهد التعليمية، وتشترك مع بعض حاضنات الأعمال العامة والخاصة في الأهداف، وهي ذات أهداف تصنيعية محددة التخصص، أو ذات توجه تكنولوجي متخصص مثل التكنولوجيا الحيوية، تكنولوجيا المعلومات(١٩). ويرتبط نجاحها بشكل كبير فى قدرة ربط البحوث المبتكرة مع متطلبات سوق العمل واحتياجاته ، فضلا عن تعزيز روح المبادرة من قبل المبتكرين ودعم ابحاثهم وتسويقها (٢٠).

لقد تم إنشاء حاضنة الأعمال المرتبطة بالجامعة أو ما يسمى بحاضنة الأعمال البحثية قصد خلق دور جديد و حساس لها يساهم في التنمية الاقتصادية، فعلاوة عن الأدوار التقليدية للجامعة (التعليم ، البحث العلمي،خدمة المجتمع)، فقد تقوم الجامعة بتوفير فرص استثمارية و تشغيلية لمخرجاتها النهائية و على رأسها البحث العلمي عن طريق هذا النوع من الحاضنات كما أن الهدف من هذا النوع هو "تبني" المبدعين والمبتكرين وتحويل أفكارهم ومشاريعهم من مجرد نموذج مخبري إلى الإنتاج والاستثمار، من خلال توفير الخدمات والدعم والمساعدة العملية للمبتكرين في سبيل الحصول على المنتج الذي يخلق قيمة مضافة في اقتصاد السوق ، وذلك من خلال:

- احتضان الأفكار المبدعة والمتميزة للشباب والشابات.
- المساهمة في توفير الفرص المستمرة للتطوير الذاتي.

---

(١) ماهر المحروق : سياسات حماية المنشآت الصغيرة والمتوسطة ، المؤتمر العربى الرابع لتنمية الموارد البشرية ، مركز الملك فيصل للمؤتمرات ، الرياض ، ١٣ - ١٥ ، ٢٠١١ ،ص١٣.

(2) Elena Scaramuzzi ;Incubators in Developing Countries: Status and Development Perspectives, The World Bank, Washington DC. May 2002, P7.

- الارتقاء بمستوى التقانة والتأهيل المستمر في مجال تقانة المعلومات والاتصالات (ICT).
- ضمان الاستفادة الفعالة من الموارد البشرية الخلاقة.
- المساهمة في صنع المجتمع المعرفي المعلوماتي.
- توليد فرص عمل للشباب والشابات.
- تسويق المخرجات العلمية والتقنية المبتكرة.
- منع هجرة الأدمغة وتوطين التقانة (٢١)

وفى جمهورية مصر العربية بدأت أول حاضنة أعمال فى منتصف التسعينات ، كما كانت أول منظمة غير حكومية قامت لرعاية حاضنات المشروعات الصغيرة هى الجمعية المصرية لحاضنات الأعمال والتى أنشئت فى يوليو ١٩٩٥ بهدف إنشاء(٢١) حاضنة خلال الفترة من ١٩٩٧ - ٢٠٠٣ ، وقام الصندوق الاجتماعي للتنمية بمنح الجمعية تمويل فى ذلك الوقت وصل إلى أكثر من ٢٤ مليون جنيه لتقوم بإنشاء الحاضنات فى مختلف الجمهورية .

كما حدد الصندوق خطة لإنشاء ٣٠ حاضنة في مصر،ومن أمثلة هذه الحاضنات ما يلي(٢٢):

- حاضنة المنصورة وتلا وأسيوط ، وهى حاضنات للصناعات العادية والحرفية المميزة وذات الجودة العالية ، وتعتمد على تكنولوجيا بسيطة في تقديم الخدمات كما تعتمد المشروعات ذات المعرفة والمعلومات.
- حاضنة التبيين وجامعة المنصورة وحاضنات تكنولوجية، لها علاقة بالجامعات والمراكز العلمية والتكنولوجية.
- حاضنة الإسكندرية :حاضنات متخصصة بالمعلوماتية والتكنولوجيا الحيوية.

والمتتبع لتاريخ نشأة حاضنات الأعمال بصفة عامة والبحثية بصفة خاصة يجد أن العمل بفكرة الحاضنات في مجتمع الأعمال بالعديد من دول العالم يهدف إلى خلق بيئة العمل المناسبة لصغار المستثمرين والمبتكرين والمخترعين والمبدعين من خريجي الجامعات ولا سيما ذوي الاختصاصات العلمية حيث تفتح لهم الحاضنات أبواب ومنافذ على بيئة العمل، وذلك بتهيئة ظروف عمل حقيقية وواقعية تعمل على صقلهم للانطلاق نحو مجتمع الأعمال .منطلقين من فلسفة عمل مفادها أن مشروعهم مشروع اقتصادي ناجح وتدار على هذا الأساس(٢٣).

- **مفهوم حاضنة الأعمال البحثية**

أعطيت العديد من التعاريف لمفهوم الحاضنة البحثية وتحديد دورها ، حيث اختلفت التعاريف بتعدد الهيئات والدول وفهناك من يعرفها "بأنها بناء مؤسسى

---

(١) مفيد عبد الاوى : حاضنات الأعمال ودورها فى تشغيل الشباب من خلال احتواء مخرجات الجامعة ، صندوق تنمية الموارد البشرية ، منظمة العمل العربية ، ص١٠.

(٢) عبد الرزاق خليل ، نورالدين هناء : دورحاضنات الأعمال في دعم الإبداع لدى المؤسسات الصغيرة في الدول العربية ، الملتقى الدولي "متطلبات تأهيل المؤسسات الصغيرة و المتوسطة في الدول العربية" ، ١٧ -١٨ ، ٢٠٠٦ ، ص٦١٤.

(١) محمود حسين الوادي: دور حاضنات الأعمال في التنمية الاقتصادية"مع الإشارة للتجربة الأردنية"، مجلة أبحاث اقتصادية وإدارية كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير ، جامعة محمد خيضر بسكرة ، العدد (٧) ،٢٠١٠ ، ص ٩.

حكومى أو خاص تمارس مجموعة من الأنشطة التى تستهدف تقديم المشورة والنصح والخدمات والمساعدة ، والمساعدات المالية والادارية والفنية لمنشآت الأعمال والصناعات الصغيرة سواء فى المراحل الاولى لبدء النشاط أو أثناء ممارسته أو من خلال مراحل النمو التى تمر بها المنشآت المختلفة ، كما توفر هذه الحاضنات فرصا للشراكة فى الخدمات المكتبية والتجهيزات والالات والتأجير ونقل التقنيات وغيرها"(٢٤) ، وبهذا المعنى فإن حاضنة الأعمال البحثية تمثل المكان الذى يقوم بتقديم خدمات وخبرات وتجهيزات للراغبين بتأسيس مشروعات صغيرة تحت إشراف فنى وإدارى من قبل أصحاب خبرة واختصاص ، حتى يصبح لدى تلك المشروعاتِ القدرة والخبرة الضرورية لضمان استمرارية النجاح فى الأسواق والمنافسة عالميا (٢٥).

ويشار إليها بأنها"حزمة متكاملة من الخدمات والتسهيلات واليات المساندة والاستشارة توفرها ولمرحلة محددة من الزمن مؤسسة قائمة لها خبرتها وعلاقاتها للرياديين الذين يرغبون البدء في إقامة مشاريعهم وتسمى هذه المرحلة بمرحلة الانطلاق (٢٦) ويركز هذا التعريف على الدور والمهام التى يجب أن تقوم بها حاضنة الأعمال البحثية للإستفادة من الكوادر البشرية للجامِعة و بحوثهم واستثمار نتائجها فى إيجاد أوضاع تفوق جديدة تحقق لها نجاحا مستمرا على الصعيد المحلى والدولى .ويمكن النظر إلى حاضنة الأعمال البحثية بأنها منظومة متكاممة تتعامل مع كل مشروع في البداية وكأنه وليد يحتاج إلى الرعاية الفائقة والإهتمام الشامل لحمايتها و من المخاطر التي تحيط به ولتزويده بطاقة الاستمرارية، وتدفع به تدريجيا ليصبح قويا قادرا على النماء و الإعتماد على الذات و مزود ا بمقومات الاستمرار (٢٧) .

وهناك من يعرفها بأنها " كيان يقوم بتوفير خدمات وخبرات لإصحاب المشاريع الصغيرة ، تحت إشراف إدارى ومالى من قبل متخصصين وذوى خبرة (٢٨) .

فى حين يصف تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام (٢٠٠٣) حاضة الأعمال البحثية بأنها " تمثل نمطا جديدا من البنى الداعمة للنشاطات الابتكارية للمؤسسات الصغيرة و المتوسطة أو للمطورين المبدعين المفعمين بروح الريادة الذين يفتقرون إلى الإمكانيات الضرورية لتطوير أبحاثهم و تقنياتهم المبتكرة و تسويقها ، و ينطلق مفهوم الحاضنات من اعتبار المشروع الصغير أو الفكرة المبتكرة بحاجة إلى رعاية بيئة مساعدة تمكن من اكتساب مقومات النجاح و النمو و الاستمرار قبل الانطلاق إلى البيئة الحرة لإقامة مشروعات

---

(٢) مفيد عبد اللاوى : حاضنات الأعمال ودورها فى تشغيل الشباب ، صندوق تنمية الموارد البشرية ، منظمة العمل العربية ، ص٥.

(٣) نيفين توفيق : مفهوم حاضنات الاعمال وتطبيقاته فى الحالة المصرية ، مرجع سابق ، ص٩٨.

(٤) عبد السلام أبو قحف : العولمة وحاضنات الأعمال " حالات علمية وحلول ومشكلات ، مطبعة الاشعاع الفنية ، الاسكندرية ، ٢٠٠٢ ، ص٩١ .

(١) عودة محمد الشكري: التجربة الفلسطينية في حاضنات الأعمال و دورها في تنمية أعمال جديدة للشباب ، مؤتمر الشباب والتنمية في فلسطين "مشكلات وحلول" ، كلية التجارة بالجامعة الإسلامية غزة، فلسطين مارس ٢٠١٢ ، ص٤.

(2) Mike Wright; Do Different Types of Incubators Produce Different Types of Innovations? Technol Transf , Vol(39),2014,p 153.

اقتصادية(٢٩) . وهذا يعنى أن حاضنة الأعمال البحثية هى بيئة إطار متكامل من المكان و التجهيزات و الخدمات والتسهيلات و آليات المساندة و الاستشارة والتنظيم مخصصة لمساعدة رواد الأعمال في إدارة و تنمية المؤسسات الصغيرة والمتوسطة الجديدة الإنتاجية أو الخدمية أو المتخصصة في البحث و التطوير و رعاية و دعم هذه المؤسسات ، لمدة محدودة اقل من سنتين في الغالب ، بما يخفف عن هؤلاء الرواد المخاطر المعتادة و يوفر لهذه المؤسسات فرصا اكبر للنجاح، وذلك من خلال كيان قانون مؤسس لهذا الغرض(٣٠).

مما تقدم يتبين أن حاضنة الأعمال البحثية تمثل نموذجا مبتكرا ، تم تصميمه لمساعد الجامعة فى اقامة مشروعات جديدة وتنشيط الاقتصاد المحلى وزيادة فرص العمل ورعاية أبحاث الجديدة والمبتكرة ، والمشروعات ذات التكنولوجيا العالية والتكيف مع البيئة المتغيرة وتدعيم القدرة التنافسية وذلك من خلال توفير مجموعة متنوعة من الخدمات والدعم لبدء الشركات الناشئة للبحث عن الربط بين المواهب والتكنولوجيا ورأس المال والخبرة بشكل فعال (٣١)

- **أهداف ومهام حاضنة الأعمال البحثية** :

ينظر عادة إلى حاضنة الأعمال البحثية بإعتبارها عنصر هام يشجع التميز والإبداع من خلال تطوير الكفاءات الجامعية القادرة على خدمة المجتمع وملاحقتها لركب التقدم العلمى والتكنولوجى ، وإحداث التنمية المجتمعية الشاملة (٣٢). وعلى هذا الأساس يتمثل الهدف العام لحاضنة الأعمال البحثية في تقديم الدعم للمبادرات العلمية الجامعية والمشاريع الناشئة التي لا تتوافر لها المقومات اللازمة للبدء الفعلي في العمل والإنتاج .ويتم ذلك بتقديم المساعدات والمشورة في مجالات مختلفة، منها :التنظيمية والإدارية والخدمية وغيرها، في مراحل الإنشاء ومراحل النمو وذلك بهدف بقاء المشاريع واستمرريتها إذ تعمل حاضنة الأعمال البحثية على تبني ورعاية المبادرين والراغبين في الإقبال على سوق العمل، وتفعيل الإبداع العلمي والتقني وغيرها من الإبداعات كما يظهر دور حاضنات الأعمال، ليس فقط من خلال ما تقدمه لمشاريع الأعمال من دعم وتخطيط ولكن من خلال توفير فرص التفاعل مع القطاعات بمختلف أنواعها، سواء أكانت صناعية، أم تكنولوجية، أم جامعات ومراكز أبحاث وغيرها (٣٣).

---

(٣) برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي :تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٣، نحو إقامة مجتمع المعرفة، المطبعة الوطنية ، عمان ، المملكة الأردنية الهاشمية ، ٢٠٠٣ ، ص١٠١.

(٤) أحمد طرطار ، سارة حليمي : حاضنات الأعمال التقنية كآلية لدعم الابتكار في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة ،جامعة محمد خيضر بسكرة ، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، الملتقى الدولي /المقاولاتية : التكوين وفرص الأعمال ، ص٤.

(١) أحمد نجم الدين ، أشرف محمود أحمد : تصور مقترح لإدارة حاضنات الأعمال الجامعية بمصر،مجلة كلية التربية ، جامعة بنها ، العدد(٩٥) ، يوليو ٢٠١٣ ،ص ٢١٢.

(2) Elena Rogova; The Effectiveness of Businessincubators as the Elementof the Universities' Spin-Offstrategy in Russia,International Journal of Technology Management & Sustainable Development, Vol (13) 2014,p266.

(٣) أنور أحمد العزام، صباح محمد موسى: تأثير استخدام حاضنات الأعمال في إنجاح المشاريع الريادية في الأردن ، مجلة الإدارة والإقتصادية ، العدد (٨٣) ، ٢٠١٠ ، ص١٤٥.

مما سبق يمكن بلورة أهداف حاضنة الأعمال البحثية ، فى الأتى :

• **أولاً: أهداف على مستوى المجتمع**:

تسعى الحاضنة لتوفير البنية التحتية من المشروعات المغذية للمشروعات الكبيرة والمتوسطة القائمة بالفعل ، وتحويل البطالة بالمجتمع إلى قوة إقتصادية قادرة على العطاء وتوفير الوظائف للغير من خلال زيادة عدد المشروعات ، وزيادة فرص العمل ، وزيادة معدلات الدخل فى المجتمع المحلى ، وتدعيم الجهود التعاونية بين قطاع الأعمال والجامعات ومراكز البحث العلمى والهيئات الحكومية للنهوض بالمجتمع المحلى ، وتسويق الأبحاث والدراسات التى تقوم بها الجامعات ومراكز البحث العلمى(٣٤).إضافة إلى المساهمة في التنمية الاقتصادية وتوليد فرص عمل جديدة عن طريق تسويق نتائج الأبحاث وحماية الملكية الفكرية لأصحابها (٣٥) .و مساعدة خريجي الجامعات والمعاهد العليا على إقامة مؤسساتهم ومشاريعهم الخاصة؛و مساعدة الباحثين على الانتفاع بنتائج الأبحاث التي ينفذونها من مرحلة العمل المخبري إلى مرحلة التطبيق العملي بهدف الإنتاج التجاري؛ والمساهمة في توطين التكنولوجيا وتعزيز استخداماتها وتطبيقاتها في المجتمع المحلي بما يخدم عملية البناء الاقتصادي(٣٦).

• **ثانياً : أهداف على مستوى المشروع**:

- تقديم المشورة العلمية ودراسات الجدوى للمشروعات الجامعية الناشئة
- ربط المشروعات الناشئة والمبتكرة للجامعة بالقطاعات الانتاجية لموائمة مخرجات التعليم الجامعى مع متطلبات سوق العمل.
- المساهمة فى توظيف نتائج البحث العلمي والابتكارات والابداعات في شكل مشروعات تجعلها قابلة للتحول إلى إنتاج
- إقامة ودعم مشروعات إنتاجية أو خدمية تعتمد على تقليص البطالة بين خريجى الجامعة .
- تأهيل جيل من أصحاب الأعمال ودعمهم ومساندتهم لتخريج كوادر مؤهلة وذات مردود يساهم في تنمية الإنتاج وفتح فرص العمل والنهوض بالاقتصاد وتدعيم موقفها التنافسى .
- مساعدة المشروعات الجامعية الصغيرة والمتوسطة على مواجهة الصعوبات الادارية والمالية والفنية والتسويقية (٣٧) .

أما المهام التي يمكن أن تقوم بها حاضنة الأعمال البحثية ، فتتمثل فى :

- الخدمات الاستشارية :وتشمل هذه الخدمات دراسة الجدوى الاقتصادية للمشروعات البحثية وتنفيذ استشارات الجودة الشاملة والتي عادة ما تعاني منها المشروعات الصغيرة والمتوسطة، هذا بالإضافة إلى الاستشارات

---

(١) نيفين توفيق : مفهوم حاضنات الاعمال وتطبيقاته فى الحالة المصرية ، مرجع سابق ، ص٩٦.

(2) Elena Scaramuzzi ;Incubators in Developing Countries, Op. Cit., P 5.

(٣) محمود حسين الوادي: دور حاضنات الأعمال في التنمية الاقتصادية "مع الإشارة للتجربة الأردنية" ، مرجع السابق ، ص ص١٢ -١٣.

(٤) أحمد نجم الدين ، أشرف محمود أحمد : تصور مقترح لإدارة حاضنات الأعمال الجامعية بمصر، مرجع سابق ، ص ٢٣١.

التسويقية وإدارة الأعمال الفنية والإدارية والمحاسبية والادارة المالية للمشروع، إضافة إلى الاستشارات القانونية وحماية الملكية الفكرية.

- الخدمات المعلوماتية والسكرتارية :حيث يعتبر توفير الخدمات الادارية جزء من مهام الحاضنة حيث تقوم بتدريب العناصر الإدارية اللازمة والخدمات الحاسوبية اللازمة هذا بالإضافة الى أعمال التصوير والطباعة وخدمات الهاتف والفاكس والانترنت.
- خدمات تنمية الموارد البشرية :من حيث تهيئة القوى العاملة بالمشروعات البحثية فى كافة التخصصات ، حيث تشمل هذه الخدمات ربط العاملين بالحاضنة وبأسواق العمل وتنمية مهارات هؤلاء الأفراد والربط مع الجهات التنموية المختلفة.
- الخدمات العامة : والتي تتمثل في توفير المكاتب وأماكن التخزين ونظام والية للعلاقات العامة ، والاشتراك في المؤتمرات والمعارض العالمية وتوفير خدمات الصيانة وكذلك المساعدة في الحصول على التمويل المناسب بناءٍ على التنسيق مع بعض الجهات المهتمة بهذا النوع من المشروعات(٣٨). فضلا عن عمل ورش عمل تدريبية وتقديم إستشارات بشأن القضايا المتعلقة بحقوق الملكية الفكرية وبراءات الاختراع، والتسويق، ورفع الديون والتمويل (٣٩)..

المحور الثاني :القدرة التنافسية " المفهوم والخصائص "

- **مفهوم القدرة التنافسية** :

أصبح بحث عبارة تنافس وتنافسية ذات وقع متزايد الأهمية في عالم اليوم . وأصبح للتنافسية مجالس او هيئات أو إدارات ولها سياسات واستراتيجيات ومؤشرات ، وتقدم تقارير عنها لكبار المسئولين ، ولم تعد التنافسية حاجة مقتصرة على الشركات لكى تنمو وتبقى أو الافراد ليخطوا بفرص العمل ، بل باتت التنافسية حاجة ملحة للدول ترغب من خلالها فى تحقيق التنمية المستدامة وزيادة مستويات معيشة أفرادها ومشاركتهم فى التقدم العالمي(٤٠) الأمر الذى يعزز من ضرورة تبنى هذه الدول لاستراتيجيات تنموية جديدة قائمة على التنافسية فى مجالات عديدة وخاصة التعليم ، بعد أن تبين دوره الفاعل فى تحريك القدِرةٍ التنافسيةٍ والوصول إلى رأس مال فكرى يعزز من رصيد التنمية فى المجتمع انيا ومستقبلا (٤١)

وبالتالى تعزيز الفرص للتنافس ووتحقيق مكانة عالمية متميزة (٤٢)، يستخدم مصطلح القدرة التنافسية عل نطاق واسع ، من جانب العديد من الاقتصاديين والسياسيين وغيرهم ، وقد بدأ شيوع هذا المصطلح عندما عهد

---

(١) ماهر المحروق : سياسات حماية المنشأت الصغيرة والمتوسطة ، المؤتمر العربى الرابع لتنمية الموارد البشرية ، مرجع سابق ، ص١٥.

(2) Oecd Innovation Policy Platform; Technology Incubators, www.oecd.org/innovation/policyplatform

(١) المعهد العربى للتخطيط : التنافسية وقياسها ،سلسلة جسر التنمية ، العدد (٢٤) ، ديسمبر ٢٠٠٣ ، ص ٣.

(2) Jim Goodnight;sEducating For Global Competitiveness, A White Paper on Education in The 21 Century,2006,p3.

(3) Verner Tomas; National Competitiveness and Expenditure on Education, Research and Development, Journal of Competitiveness , Issue (2), 2011,P 3.

الرئيس الأمريكي "ريجان" بتكوين لجنة لبحث تنافسية الصناعات الأمريكية وتدهور قدرتها التنافسية أمام مثيلاتها اليابانية ، ثم أنشأ بعد ذلك مجلس لسياسة التنافسية الأمريكية وقد عرف هذا المجلس التنافسية ، على أنها قدرة الدولة على إنتاج السلع والخدمات التى تقابل الأذواق فى الأسواق العالمية ، وفى نفس الوقت تحقق مستوى معيشة متزايد على المدى الطويل(٤٣) ، إضافة إلى العمل بشكل أكثر كفاءة وفعالية فى كافة المجالات التنمية (التعليم – الصحة – الصناعة – الزراعة) من المنافسين الأخرين فى الأسواق العالمية لتشكيل جوهر القدرة التنافسية وضمان الأستفادة من الموارد البشرية فى خلق فرص جديدة للتنمية (٤٤).

ويشيرهذا المصطلح إلى" المجالات التي يمكن للمنظمة ان تنافس الغير من خلالها بطريقة أكثر فاعلية، وبذلك فأنها تمثل نقطة قوة تتسم بها المنظمة دون منافسيها في أحد أنشطتها الإنتاجية أو التسويقية أو التمويلية أو البشرية أو الموقع الجغرافي "(٤٥). وبالتالى فالقدرة التنافسية هى أي شيء يميز المنظمة تمايزا "إيجابيا "أو يميز منتجاتها عن منتجات المنافسين من وجهة نظر العملاء او المستخدمين لهذه المنتجات." ومن جانب أخر يشار إليها بأنها "هي الخاصية أو مجموعة الخصائص التي تمتلكها المنظمة خلال فترة زمنية معينة بما يمنحها التفوق على منافسيها ويؤهلها لاستغلال المزيد من الفرص في البيئة الخارجية "(٤٦) .

وهناك من يعرفها بأنها القدرة على توفير الخدمات التى تقابل الأذواق فى الأسواق العالمية وفى نفس الوقت تحقيق مستوى معيشة مرتفع (٤٧). كما يقصد بها " الجهود والإجراءات والابتكارات وكافة الفعاليات الإدارية والتسويقية والإنتاجية والإبتكارية والتطويرية التي تمارسها الجامعات من أجل الحصول على شريحة أكبر ورقعة أكثر أتساعا في الأسواق التي تهتم بها (٤٨).

يفهم مما سبق أن التنافسية مصطلح يتمتع بالحداثة ولا يخضع لنظرية عامة تفسره ، بالاضافة إلى أنه يتداخل ويتشابك مع العديد من المفاهيم مثل النمو والتنمية ، والتميز (٤٩)

---

(٤) عمر محمد عثمان صقر : العولمة وقضايا إقتصادية معاصرة ، الدار الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة ، ٢٠٠١ ، ٩٢ص

(5) Rainer Feurer and Kazem Chaharbaghi; Defining Competitiveness: A Holistic Approach, Management Decision, Vol.(32), 1994.P49.

(٦) عبد الحميد المغربى : الإدارة الاستراتيجية ، مجموعة النيل العربية ، القاهرة ، ٢٠٠٠ ، ص٢٧

(١) رياض عبدالله الخوالدة واخرون: دور المسؤولية الاجتماعية في تحقيق الميزة التنافسية " دراسة حالة في شركة زين للاتصالات الخلوية ، مجلة دراسات فى العلوم الإدارية، المجلد(٤١) ، ٢٠١٤، ص٣٨.

(2) I. B. Adeoye1, O. A. Oni; Competitiveness and Effects of Policies on Plantain Production Systems in Southwestern Nigeria, Agris on-line Papers in Economics and Informatics, Vol (VI), 2014,P 4.

(٣) محمود حسين الوادي ، علي فلاح الزعبي: مستلزمات إدارة الجودة الشاملة كأداة لتحقيق الميزة التنافسية فى الجامعات الأردنية ، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعى ،المجلد (٤) ، العدد٨ ، ٢٠١١، ص٧٨.

(٤) طارق نوير : دور الحكومة الداعم للتنافسية " حالة مصر " ، متاح على :
www.arab-api.org/ar/publication

وفى هذا السياق يمكن تعريف القدرة التنافسية للجامعة بأنها " أن يكون لدى الجامعة ما يميزها عن غيرها ويؤدى إلى زيادة أرباحها ، وتحسين سمعتها ، ولعل ذلك يتأتى من خلال جودة خدماتها . كما يتأتى أيضا نتيجة لتوافر مجموعة من العوامل ، منها ماهو خارجى ، ومنها ما هو داخلى ، وسوف نوجزهما على النحو التالى :

- العوامل الداخلية : و تعنى قدرة الجامعة على امتلاك موارد وبناء قدرات لاتكون متوفرة لدى المنافسين الآخرين توجه مسار التعليم بها وتطوره .
- العوامل الخارجية : مثل توطين التكنولوجيا الحديثة والمطلوبة فى سوق العمل ، والذى يمثل استجابة للمتغيرات الخارجية وهذا يعتمد على مرونة الجامعة وقدرتها على متابعة المتغيرات عن طريق تحليل المعلومات ، وحسن توقع المتغيرات (٥٠).

- **خصائص القدرة التنافسية للجامعة**

تستند القدرة التنافسية إلى مجموعة من الخصائص الأساسية وهى :

- المستقبلية : فالتنافسية تكون على السوق فى المستقبل وليس على السوق الحالية وهدف التنافسية هو تعظيم حصة الجامعة فى تلك السوق أى الفرص المستقبلية باستثمار الكفاءات والقدرات التنافسية للجامعة .
- التغير : فالتنافسية هى محاولة لصنع وتشكيل المستقبل وليس مجرد الانتظار للبحث عن مكان فيه
- الشمول : حيث لا تعتمد على وظيفة واحد للجامعة بل تقوم على أساس مجموعة من المعايير ، كل معيار يعبر عن جانب من جوانب العمل الجامعي
- التكامل : حيث تعتمد القدرة التنافسية للجامعة على التنسيق والترابط بين أجزائها لتكون كتلة واحدة متكاملة الموارد والإمكانيات والقدرات .
- التخطيط : فالقدرة التنافسية للجامعة تمر بمراحل متعددة وهى :
  - ✓ مرحلة دراسة وتفهم الظروف المحيطة
  - ✓ مرحلة التخطيط وتشمل تكوين رؤية مستقبلية وتصور الفرص الجديدة التى يمكن أن تتوافر للجامعة فى المستقبل
  - ✓ مرحلة بناء القدرة الأساسية وتعنى تحريك عوامل التغير والتطوير فى الجامعة على كافة المستويات لاكتساب القدرات الجديدة
  - ✓ مرحلة توظيف القدرة التنافسية أى تخطيط أساليب استثمار الفرص الجديدة واستثمار القدرة التنافسية للجامعة لتحقيق الاتصال الفعال مع العملاء والتميز على المنافسين(٥١).
- الكفاءة : وتتمثل فى الاستخدام الأمثل للموارد المتاحة ، وتقاس بكمية المدخلات المستخدمة لإنتاج مخرجات محددة ، فكلما كانت الكفاءة الانتاجية عالية مقارنة بمنافسيها كلما سمح ذلك ببناء مزايا تنافسية .

---

(٥) جمال محمد أبو الوفا ، محمد حسن رسمى : تأثير الميزة التنافسية على إدارة الموارد البشرية بمنظومة التعليم المفتوح "دراسة تحليلية ورؤية عصرية ، مؤتمر التعليم المفتوح الواقع والمأمول ، جامعة بنها ، ٢ -٣ يوليو ٢٠١٢م ، ص ص ٢٨١ -٢٨٢.

(١) فوزية محمد محمود علام : تطوير سياسة التعليم الجامعى بمصر فى ضوء متطلبات القدرة التنافسية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة بنها ، ٢٠١٤ ، ص ص ٣٥ -٣٧ بتصريف .

الا أن تحقيق الكفاءة يقتضى التزاما واسع النطاق على مستوى المؤسسة ، والقدرة على تحقيق تعاون وثيق بين الوظائف المختلفة.

- الجودة : بتلبية رغبات المستفيدين والحرص على رضاهم ، مما أوجب على من خلال تقديم خدمات ذات جودة عالية (٥٢).
- الابتكار والذي يعني التحسين المستمر بإدخال الأفكار الجديدة دائماً على المنتج أو الخدمة المقدمة، مما يضمن الإستمرارية في التنافس.
- الوقت حيث يعتبر الوقت سواء في إدارة الإنتاج أو في الخدمات ميزة تنافسية كبيرة في الآونة الأخيرة، ويتحقق ذلك من خلال تخفيض زمن دورة تصنيع المنتج، وتخفيض زمن الانتظار الذي يقضيه العميل من وقت طلب المنتج أو الخدمة إلى وقت تلبيتها.
- المعرفة والتي يقصد بها الخبرة والتجارب المتراكمة لدى الأفراد العاملين (٥٣).
- الموارد البشرية : حيث تمثل أداة حاسمة فى تنمية المشاريع وتحقيق التنمية المستدامة (٥٤).

• **المحور الثالث** : **دواعي الاهتمام بحاضنة الأعمال البحثية لتنمية القدرة التنافسية للجامعة**.

هناك العديد من الأسباب التى دفعت إلى الإهتمام بحاضنة الأعمال البحثية لتنمية القدرة التنافسية للجامعة ، ويمكن إيجازها فيما يلى :

• **تحديات داخلية**

مرتبطة بواقع الجامعة ووظائفها المتمثلة فى (التعليم – البحث العلمي - خدمة المجتمع) ويمكن إيجازها فيما يلى :

- ضعف العلاقة بين التعليم الجامعي و قطاعات العمل والإنتاج وما يحدث بهما من تغيرات، الأمر الذي يحول دون قيام علاقة فاعلة بين التعليم وسوق العمل.
- ضعف الإنفاق على التعليم الجامعي، مع توجيه الجزء الأكبر من الميزانية المخصصة لكل جامعة للإنفاق على النواحي الإدارية ، ووجود قيود عديدة على حرية استخدام الجامعة لمخصصاتها المالية بالطريقة المثلى حيث تقيد على سبيل المثال حرية الجامعة في نقل المخصصات المالية من بند إلى آخر، وفى حالة وجود فوائض مالية أو موارد لم تستخدم يتم إعادتها لوزارة المالية وتحرم الجامعة من استثمارها أو إعادة استخدامها.
- وجود القوانين واللوائح المتشددة والتي تحكم إدارة العملية التعليمية وتحد من صلاحيات اتخاذ القرار على المستويات المختلفة.
- مستوى أداء أعضاء هيئة التدريس والذي يحتاج لتطوير مستمر للحاق بالركب العالمي.

---

(١) محمد عبد الرازق : متطلبات تطوير رأس المال الفكرى لتحقيق الميزة التنافسية للجامعات ، دراسة ميدانية على جامعة بنها ، مجلة كلية التربية ، جامعة بنها ، العدد (٩٥) ، يوليو الجزء(٣) ، ٢٠١٣ ، ص٢٣.

(٢) عفاف السيد بدوي عبدالحميد: رؤية استراتيجية لرأس المال الفكري ودوره في تحقيق الميزة، التنافسية،"دراسة ميدانية"، متاح على :www.aradoportal.org.eg

(3)Shasha Yu.; A Model of Human Resources Competitiveness Based on Multi-Attribute Grey Fuzzy Comprehensive Evaluation, International Journal of u- and e-Service, Science and Technology, Vol (7), 2014,309.

- أوضاع المناهج وتكنولوجيات التعليم والتي تحتاج لمراجعة ودعم لتحقيق المنافسة الإقليمية والعالمية.
- وجود مناخ مقيد لحرية البحث العلمي داخل الجامعة والذي يرتبط بواقع ثقافي لم يستطع حتى الآن تحريرالبحث العلمى للجامعة من الكثير من القيود المجتمعية المفروضة عليه. (٥٥).بالإضافة إلى مشكلة عدم التنسيق بين الجامعة والجهات المستفيدة ، ومن ثم صعوبة تنفيذ نتائج البحوث الجامعية ، وعدم ارتباطها بالواقع واحتياجات المجتمع ، ومتطلبات تحقيق التنمية ، ونقص المستلزمات الضرورية للنهوض بالبحث العلمي كالمعامل والمختبرات والأجهزة والمعدات ، بالإضافة إلى نقص التمويل اللازم للبحث العلمي ، واعتماده على الجهود الفردية .
- وجود العديد العديد من المعوقات التي تعوق الجامعة عن أداء دورها فى خدمة المجتمع وتنمية البيئة ، بعضها يكمن في قنوات التواصل بين الجامعة والمجتمع ، والبعض الآخر يرتبط بعدم الاهتمام الكافي بتضمين قضايا المجتمع ومشكلاته فى المناهج والمقررات الدراسية للجامعة ، بالإضافة إلى الفجوة بين مخرجات التعليم الجامعي واحتياجات سوق العمل .
- تركز الجامعة على السوق المحلى فقط وتهتم ببيع منتج واحد وهو التعليم ، ورغم أن مدخلات الجامعة هائلة إلا أن مخرجاتها محدودة ، وتدار الجامعات فى مصر كمراكز تكلفة فقط دون حساب لإرباح أو مكاسب ، وتخرج الجامعات طاقات عاطلة فى معظم تخصصاتها لأنها تركز على توصيل المعلومات دون ربطها بالواقع والبيئة المحيطة (٥٦).

- **تحديات خارجية تتمثل فيما يلي** :

- رهان القدرة التنافسية الذي فرضته عولمة الاقتصاد ، والذي بدأ يفرض على الجامعة تعديلات ضخمة من أجل إعداد متعلمين بمستوى عال من المهارات والاستعدات عبر شتى التخصصات والمعارف المستحدثة .
- تعاظم دور القوى الخارجية فى توجيه السياسات التعليمية والمشاريع الإصلاحية للتعليم الجامعى .
- تعدد مصادر المعرفة الذى وفرته وسائط المعلومات والاتصالات والتى لها بالغ الأثر على الجامعة وأدوارها .
- تداخل العلم والتقانة والمعرفة فى التأثير على الحياة اليومية ، وبروز مهارات وأنماط تفاعل وعلاقات اجتماعية ومهنية جديدة بدأت تؤثر على تعريف الفرد وتدعو إلى ضرورة استجابة المؤسسة التعليمية لذلك وتحضير الطالب إلى عالم الغد القائم على المعرفة والعلوم المعقد والتقنيات(٥٧).
- ويمكن تفسير الاهتمام المتزايد بالتنافسية في التعليم الجامعى بغلبة الاتجاه المهني على الاتجاه العلمي في طبيعة التعليم الجامعي، وكذلك بروز مفهوم

---

(١) منتدى الإصلاح العربي : ورشة دعم لمتابعة مؤتمر" إصلاح التعليم في مصر، ٢٠٠٥/٤/٣،ص ص٣٦ -٣٧، متاح على : www.bibalex.org/arf/ar/activities/Archive.htm/

(٢) حاتم فرغلى ضاحى : مستقبل التعليم الجامعى فى القرن الحادى والعشرين ، الدار العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة ، ٢٠٠٩ ، ص ص ١١١ -١١٢ بتصريف .

(١) جامعة الدول العربية : خطة تطوير التعليم في الوطن العربي " التربية والتعليم والبحث العلمي ، تونس ،٢٠٠٩ ، الطبعة الثالثة ، ص٣٩.

السوق وآلياته ودخوله في عمق عمليات وأنشطه الجامعة ، وقياس أداءها ومخرجاتها (٥٨).

• **المحور الرابع : النموذج المقترح لحاضنة الأعمال البحثية من أجل تنمية القدرة التنافسية للجامعة**

انطلاقا من المعالجة النظرية لموضوع البحث ومحاوره المختلفة ، يمكن صياغة أهم ملامح النموذج المقترح لحاضنة الأعمال البحثية لتنمية القدرة التنافسية للجامعة ، فى الأبعاد التالية :

• **فلسفة الحاضنة ومبررات إنشائها**

فلسفة أي نظام هي ترجمة لفلسفة وأهداف المجتمع الذي ينتمي إليه. ومن هنا تتمركز فلسفة حاضنة الأعمال البحثية في مساعدة الجامعة في تنمية قدرتها التنافسية بكفاءة وإتقان، وتوثيق الروابط البحثية والعلمية والتكنولوجية بين الجامعة ومؤسسات ومراكز الأبحاث المختلفة وبالتالي تمكنها من تأدية أدورها المثلة في تقديم خدمات تعليمية وبحثية ومجتمعية بنجاح وتميز، فى ظل عالم متغير أصبحت المنافسة أحد ثوابته ومتغيراته وضرورة أساسية لاغنى عنها.

• **أما مبررات إنشائها**

- بروز مفهوم السوق وآلياته ودخوله فى عمق أنشطة الجامعة وقياس أداءها ومخرجاتها
- صعوبة تنفيذ نتائج البحوث الجامعية وعدم ارتباطها بالواقع واحتياجات المجتمع ومتطلبات تحقيق التنمية
- تداخل العلم والتقانة والمعرفة في التأثر على الحياة الجامعية ، وبروز مهارات وأنماط مهنية جديدة تؤثر على الجامعة وتدعو إلى ضرورة الاستجابة لها
- رهان القدرة التنافسية ، والذي بدأ يفرض على الجامعة إدخال تعديلات جذرية من أجل التميز والتفوق .

• **رسالة و رؤية الحاضنة البحثية**

انطلاقا من أن الرسالة تعطي تعريفًا مختصرًا وواضحًا للغاية من وجود المؤسسة والدور الأساسي الذي وجدت من أجله والأهداف التي تسعى المؤسسة إلى تحقيقها في المستقبل(٥٩). فإن حاضنة الأعمال البحثية هي مؤسسة جامعية مستقلة تختص بالعمل، من خلال أقسمها وبرامجها ومشروعاتها المتخصصة، في مجالات: التعليم، والبحث العلمي، وخدمة المجتمع والإنتاج وغيرها من القضايا التى ترتبط بالمستقبل وصناعته من أجل إنجاز المهام التنموية التى تطمح إليها .

وتتحقق رسالتها الرئيسة من خلال الاستجابة لحاجات الجامعة ومتطلباتها من أجل الإسهام بكفاءة وفعالية في تحقيق قدرة تنافسية عالية للجامعة ،عن طريق: توفير الخدمات والاستشارات المتخصصة فى مجال الأبحاث العلمية الحديثة والمتقدمة ، إنتاج بحوث تخدم نتائجها المجتمع بشكل مباشر وغير

---

(٢) عثمان بن عبد الله الصالح: تنافسية مؤسسات التعليم العالي " إطار مقترح" ، مجلة الباحث ،٢٠١٠ ، ص٢٩٨.

(١) محمد صبري حافظ ، السيد السيد محمود : تخطيط المؤسسات التعليمية ،عالم الكتب ،القاهرة ،٢٠٠٨ ،ص٩٧ .

مباشر ، وتساهم فى تحقيق التنمية والرفاهية الاجتماعية وتلبى احتياجات الجامعة للمنافسة فى الأسواق العالمية، مراعاة التطورات التكنولوجية وبناء المجتمع القائم على المعرفة والارتقاء بنوعية الحياة و بث هذا الفكر في طيات برامجها ومشروعاتها البحثية المختلفة، بالإضافة إلى تدعيم ثقافة الأبداع والتميز بحيث تتبؤأ موضع الصدارة فى فلسفتها وأهدافها وبرامجها، وبالتالى تتمكن من تحقيق قيمة مضاف للجامعة على المستوى المحلى والعالمي أما رؤيتها فتتمثل فى الطموح باحتلال الجامعة قدرة تنافسية عالية بين الجامعات الإقليمية والعالمية، وذلك عن طريق خلق البيئة المناسبة للإبداع والأبتكار والتجديد والتميز واستقطاب رأس المال الفكرى وجعله رافدا مهما للتنمية والتطور الإقتصادى وقوة دافعة فاعلة للمنافسة عالميا.

- **أهداف الحاضنة** :

- احتضان الأفكار المبدعة والمتميزة للجامعة .
- المساهمة في توفير الفرص المستمرة للتطوير الذاتي للجامعة من أجل تنمية قدرتها التنافسية .
- ضمان الاستفادة الفعالة من الموارد البشرية الخلاقة التى تتمتع بها الجامعة.
- المساهمة في صنع المجتمع القائم على المعرفة.
- توليد فرص عمل لشباب الجامعة من الخرجين والمتميزين وذوى الأبحاث المرموق.
- تسويق المخرجات العلمية والتقنية المبتكرة للجامعة محليا وعالميا .
- توطين التكنولوجيا والعمل على توظيفها بكفاءة وفاعلية
- التطبيق الواعى للمعرفة العلمية والتكنولوجية
- الشراكة المميزة بين الجامعة وأصحاب الأعمال.
- جعل الجامعة مصدرًا للإبداع والابتكار في الفكر والتكنولوجيا
- نشر ثقافة التميز والمنافسة بين أعضاء هيئة التدريس وطلاب الجامعة من خلال تنظيم حلقات النقاش وورش العمل.

- **آليات عمل الحاضنة البحثية** :

وهى القواعد والشروط التي يجب أن يقوم عليها نموذج حاضنة الأعمال البحثية :

- المستقبلية : أي يكون لديها دائما طموح ورؤية مستقبلية لما ينبغى أن يحقق للجامعة قدرة تنافسية تحاكى بها الجامعات الأقليمية والعالمية
- الندرة : أي يتوافر للحاضنة موارد بشرية نادرة المهارات والقدرات فضلا عن تدريب الموارد البشرية الموجودة فى الجامعة لمواكبة كل ما هو جديد .
- صعوبة تقليدها : فالنجاح الذي يتحقق من خلال ما تقوم به الحاضنة يجب أن يكون مميزا وغير قابل للتقليد
- التمكين : منح العمالة المتميزة صلاحيات اتخاذ القرار فيما يتعلق بتنظيم وتفعيل الموارد المخصصة لتنفيذ المهام الموكلة إليهم
- المسألة : تطبيق مبدأ المحاسبة بالنتائج والمساءلة وفقا للانجازات (٦٠).

---

(١) عبد الرحيم علام : مفاهيم الموارد البشرية " النشأة والتطور " مجلة المنارة للدراسات القانونية والادارية ، عدد(٤) ،٢٠١٣ ، ص٢٤٥.

- الكفاءة والاحتراف المهني فيما يتم بداخلها من تفاعلات وأعمال
- الشفافية : أى النزاهة فى كل شى وعدم اتباع أساليب المخادعة
- العمل كبيت خبرة يشجع على بناء بيئة تمكينية تنشر ثقافة التنافسية

• **الهيكل التنظيمي للحاضنة** :

(الموقع . مستويات الإدارة . مراحل احتضان المشروع)

• **١- الموقع** :

يفضل أن يكون للحاضنة البحثية موقع خاص بها منفصل عن الحرم الجامعي مع توفير أساليب الدعم الفني والإداري والتسويقي لها من قبل الجامعة .

• **٢- الجهاز الإداري** :

- يتولى إدارة الحاضنة مجلس(تحت مسمى مجلس أمناء الحاضنة) يشكل بقرار العالي من وزير التربية والتعليم العالي على الوجه التالي:
  - ✓ رئيس الحاضنة (يدير جلسات الحاضنة) كما يتابع تنفيذ قرارات الحاضنة.
  - ✓ عدد (٤) من أعضاء هيئة التدريس ذوي الخبرة والفعالية في مجال تطوير التعليم الجامعى ويقومون بجانب حضور الجلسات وبالإشراف ومتابعة على أنشطة الحاضنة.
  - ✓ عدد(٢) من العلماء المشهود لهم بالكفاءة والعلم يتم إختيارهم بواسطة رئيس الحاضنة وأعضاء هيئة التدريس وتؤخذ القرارات بالأغلبية فى هذا المجلس.
- تقوم الحاضنة بتوزيع مسئوليات الإشراف والمتابعة على أقسامها وهي كما يلي:
  - ✓ قسم البرامج والمشروعات.
  - ✓ قسم البحث العلمي والإخترعات .
  - ✓ قسم الخريجين وخدمة المجتمع.
  - ✓ قسم التسويق والإدارة .
- يساعد الحاضنة في أعبائها.
  - ✓ مركز ضمان الجودة والإعتماد التابعة للجامعة .
  - ✓ وحدة تكنولوجيا المعلومات التابعة للجامعة
  - ✓ وحدة إدارة المشروعات التابعة للجامعة .

• **٣- مراحل احتضان المشروع** :

تتم رعاية ومتابعة المشروعات الملتحقة بالحاضنة خلال المراحل المختلفة من عمر هذه المشروعات على النحو التالي:

• **المرحلة الأولى : مرحلة الدراسة والمناقشة الابتدائية والتخطيط**

وفى هذه المرحلة ومن خلال المقابلة الشخصية بين إدارة الحاضنة و المتقدمين بمشروعاتهم يتم التأكد من :

- جدية صاحب الفكرة ومدى انطباق معايير الاختيار على المستفيدين ومشروعاتهم
- قدرة فريق العمل المقترح على إدارة المشروع.

- نوعية وطبيعة الخدمات التي يتطلبها المشروع من الحاضنة وقدرة الحاضنة على توفيرها.
- الدراسة التسويقية والخطط التي تضمن قدرة المنتج على الدخول للأسواق.
- الخطط المستقبلية لتوسعات المشروع.

• **المرحلة الثانية :مرحلة إعداد خطة المشروع**

في ضوء النتائج التي يتم التوصل إليها في المرحلة الأولى أثناء إعداد دراسة جدوى المشروع اقتصادياً وفنيا وتسويقيا،يقوم المستفيد بإعداد خطة المشروع.

• **المرحلة الثالثة :مرحلة الانضمام للحاضنة وبدء النشاط**

في هذه المرحلة يتم التعاقد مع المشروع، ويخصص له مكان مناسب طبقاً لخطته.

• **المرحلة الرابعة :مرحلة نمو وتطوير المشروع**

ويتم خلالها متابعة أداء المؤسسات التي تعمل داخل الحاضنة ومعاونتها على تحقيق معدلات نمو عالية من خلال المساعدات والاستشارات من الأجهزة الفنية المتخصصة المعاونة بإدارة الحاضنة، علاوة على المشاركة في الندوات وورش العمل والدورات التدريبية التي تتم داخل الحاضنة بالتعاون مع المؤسسات المعنية.

• **المرحلة الخامسة :مرحلة التخرج من الحاضنة**

وهى المرحلة النهائية بالنسبة للمشروعات داخل الحاضنة، وتتم عادة بعد فترة تتراوح بين سنتين إلى ثلاث سنوات من قبول المشروع بالحاضنة، وذلك طبقا لمعايير محددة للتخرج، حيث يتوقع أن يكون المشروع قد حقق قدرا من النجاح والنمو، وأصبح قادراً على بدء نشاطه خارج الحاضنة بحجم أعمال أكبر (٦١).

• **مصادر تمويل وتشغيل الحاضنة**

من خلال إنشاء صندوق لتمويل الحاضنة البحثية ، عن طريق القيام بحملة قومية لتمويل هذا الصندوق ، مع توظيف نسب من عائدات الصندوق للجامعة .

• **عوامل نجاح الحاضنة وأبرز متطلباتها**

لكي تقوم الحاضنة بدورها المتمثل في تنمية القدرات التنافسية للجامعة يجب عليها ما يلي:

- تبني الأسلوب الحديث في تنمية القدرات التنافسية للبحوث المبتكرة والمتميزة ، واستخدام التكنولوجية في دعم المشروعات الصغيرة والمتوسطة ذات التخصصات التي تركز على المهارات المتميزة عالميا وربطها بالمؤسسات العلمية ومراكز البحوث بما يوفر لها قدرات أكثر تنافسية.
- توفير الاستراتيجيات والعناصر البشرية القادرة على احتضان الأفكار والتخطيط طويل المدى.
- التأكد من احتياجات المشروعات لبرنامج الاحتضان ، والاستعانة ببيوت الخبرة العالمية المتخصصة لتسويق خدمات تلك المشروعات.

---

(١) الشريف ريحان ، ريم بونوالة : حاضنات الأعمال كآلية لمرافقة المؤسسات الصغيرة" نموذج مقترح في مجال تكنولوجيا المعلومات" ، متاح على :manifest.univ-ouargla.dz/documents

- حسن إدارة الوقت من جانب مدير الحاضنة لتنمية القيمة المضافة للمشروعات الملتحقة، والتقييم المستمر لبرنامج الحاضنات ومن ثم ضمان التطوير المستمر وتحسين الأداء.
- الاستغلال الأمثل للكفاءات الفنية في تقديم الدعم و المشورة للمشاريع المحتضنة.
- خلق فرص تدريبية لتخريج دفعات من العمالة الماهرة والكفاءات الإدارية التنظيمية المناسبة، وكذا تقديم قاعدة بيانات مناسبة للإطلاع على الأفكار الجديدة والمتطورة للمشروعات ومراعاة عدم تكرارها بالقدر الذي ينعكس إيجابا على إنتاجيتها.
- تقديم الحوافز للمشروعات المتميزة بالحاضنة واستخدام مراكز للفحص والجودة لتقديم منتجات ملائمة لظروف الطلب العالمي.
- إصدار النشرات و المطبوعات التي تعرف بأنشطةالحاضنة وخدماتها .
- إجراء البحوث و الدراسات في مجال تكنولوجيا التعليم والمجالات المنهجية الأخرى
- تقديم خدمات ذات طابع خدمي تجاري تحقق عائد مادي للحاضنة .
- الإسهام في نشر المستحدثات العلمية الحديثة.
- تقديم المشورة الفنية و النصح فيما يتعلق باختيار موضوعات البحوث.
- وفى المجمل فإن هناك عددا من عوامل الفشل والنجاح للحاضنة ، هي:
- الإمكانيات المتوفرة بالحاضنة
- مستوى الخدمات المشتركة، وجودة شبكة الأعمال.
- معايير دخول وخروج المشروعات
- المتابعة الجيدة للمشروعات
- التمويل والدعم المالي.
- إدارة الحاضنة بشكل محترف(٦٢) .

- **المحور الخامس : النتائج والتوصيات**

- تنشأ القدرة التنافسية للجامعة بمجرد توصل المؤسسة الجامعية إلى اكتشاف طرق جديدة تساعدها فى استغلال مواردها المادية والبشرية والفكرية.
- حاضنة الأعمال البحثية مورد متميز وقيمة مضافة للجامعة.
- حاضنة الأعمال البحثية حاضنة خاصة بالجامعات لبناء المشاريع المجتمعية،ونقل التكنولوجيا، ونشر ثقافة التميز والتسويق التجاري، مما ينمى قدرتها التنافسية .
- حاضنة الأعمال البحثية تعتبر أليه مهمه وعليه فإن اهتمام الجامعة بها يعتبر وسيلة هامة لزيادة قدرتها التنافسية محليا وعالميا.

---

(١) بركان دليلة ،حايف سي حايف شيراز: حاضنات الأعمال كأداة فعالة لدعم وتنمية المؤسسات الصغيرة والمتوسطة دراسة حالة ، دراسة حالة الوكالة الوطنية لتسيير القرض المصغيرة ANGEM ، ولاية بسكرة ، الملتقى الوطنى حول استراتيجيات ومرافقة المؤسسات الصغيرة والمتوسطة فى الجزائر ، ١٨ -١٩ أبريل ٢٠١٢ ، جامعة ورقلة ، الجزائر ، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسير ، ص ص١٥ -١٦.

- ضرورة الإهتمام بفكرة الحاضنة البحثية ودعمها من قبل المجتمع معنويا وماديا
- البدء بإنشاء نموذج مبسط وتجريبى لحاضنة بحثية بإحدى الجامعات المصرية وتدعيم التجربة بعد نجاحها .
- التركيز على أهمية القدرة التنافسية كمدخل إلى الأصلاح التربوى الشامل ، خاصه فى ظل الظروف التى يعيشها المجتمع .
- التركيز على أهمية الترابط بين وظائف الجامعة وحاضنة الأعمال البحثية كأساس للولوج إلى مجتمع جامعى تنافسى عالمى .
- لنجاح تطبيق نموذج حاضنة الأعمال البحثية ولتحقيق القدرة التنافسية للجامعة بشكل فاعل يجب العمل على توفير البنية التحتية اللازمة ، وأهمها إنشاء مبنى الحاضنة بالقرب من مقر الجامعة مع ضرورة تعزيزها بالتجهيزات اللازمة.
- اختيار القيادات التى تتولى مسئولية الحاضنة وفقاً لمعايير علمية ودون محسوبية أو مجاملة ، مع تزويدها بالمهارات الإدارية الازمة ، بحيث تصبح تلك القيادات من العوامل التي تسهم في إنجاح العمل بها .

• المراجع :

- أحمد طرطار ، سارة حليمي : حاضنات الأعمال التقنية كآلية لدعم الابتكار في المؤسسات الصغيرة والمتوسطة ،جامعة محمد خيضر بسكرة ، كلية العلوم الاقتصادية وعلوم التسيير، الملتقى الدولي /المقاولاتية :التكوين وفرص الأعمال.
- أحمد نجم الدين ، أشرف محمود أحمد : تصور مقترح لإدارة حاضنات الأعمال الجامعية بمصر،مجلة كلية التربية ، جامعة بنها ، العدد(٩٥) ، يوليو ٢٠١٣.
- أنور أحمد العزام، صباح محمد موسى: تأثير استخدام حاضنات الأعمال في إنجاح المشاريع الريادية في الأردن ، مجلة الإدارة والإقتصادية ، العدد (٨٣) ، ٢٠١٠ .
- إيثار عبد الهادى الفيحان ، سعدون محسن : دور حاضنات الاعمال فى تعزيز ريادة الاعمال ، مجلة بغداد للعلوم الاقتصادية للجامعة ، العدد(٣٠) ، ٢٠١٢.
- بركان دليلة ،حايف سي حايف شيراز: حاضنات الأعمال كأداة فعالة لدعم وتنمية المؤسسات الصغيرة والمتوسطة دراسة حالة ، دراسة حالة الوكالة الوطنية لتسيير القرض المصغيرة ANGEM ، ولاية بسكرة ، الملتقى الوطنى حول استراتيجيات ومرافقة المؤسسات الصغيرة والمتوسطة فى الجزائر ، ١٨ -١٩ أبريل ٢٠١٢ ، جامعة ورقلة ، الجزائر ، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسير
- برنامج الأمم المتحدة الإنمائي، الصندوق العربي للإنماء الاقتصادي والاجتماعي :تقرير التنمية الإنسانية العربية للعام ٢٠٠٣، نحو إقامة مجتمع المعرفة، المطبعة الوطنية ، عمان ، المملكة الأردنية الهاشمية ، ٢٠٠٣.
- جامعة الدول العربية : خطة تطوير التعليم في الوطن العربي " التربية والتعليم والبحث العلمي ، تونس، الطبعة الثالثة ،٢٠٠٩.
- جامعة الملك عبد العزيز : حاضنات الأعمال ، سلسلة دراسات نحو مجتمع المعرفة ، يصدرها معهد البحوث والاستشارات ، الإصدار الثالث ، جامعة الملك عبد العزيز ، ١٤٢٦.
- جمال محمد أبو الوفا ، محمد حسن رسمى : تأثير الميزة التنافسية على إدارة الموارد البشرية بمنظومة التعليم المفتوح "دراسة تحليلية ورؤية عصرية ، مؤتمر التعليم المفتوح الواقع والمأمول ، كلية التربية ، جامعة بنها ، ٢ -٣ يوليو ٢٠١٢م ،

- جمال محمد أبو الوفا ، محمد حسن رسمى : تأثير الميزة التنافسية على إدارة الموارد البشرية بمنظومة التعليم المفتوح "دراسة تحليلية ورؤية عصرية ، مؤتمر التعليم المفتوح الواقع والمأمول ، جامعة بنها ، ٢ -٣ يوليو ٢٠١٢م .
- حاتم فرغلى ضاحى : مستقبل التعليم الجامعى فى القرن الحادى والعشرين ، الدار العالمية للنشر والتوزيع، القاهرة ، ٢٠٠٩.
- حسن شحاتة : نحو تطوير التعليم في الوطن العربى بين الواقع والمستقبل، سلسلة آفاق تربوية متجددة، الدار المصرية اللبنانية، القاهرة، ٢٠٠٣م.
- رجاء فؤاد غازي : " وعي طلاب الجامعة ببعض قيم العروبة " ، المؤتمر العلمي الرابع لقسم أصول التربية ، أنظمة التعليم في الدول العربية "التجاوزات والأمل"، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، المجلد (٢) ،٥ -٦ مايو ٢٠٠٩م.
- رياض عبدالله الخوالدة واخرون : دور المسؤولية الاجتماعية في تحقيق الميزة التنافسية "دراسة حالة في شركة زين للاتصالات الخلوية ، مجلة دراسات العلوم الإدارية، المجلد(٤١) ، ٢٠١٤.
- رياض عبدالله الخوالدة واخرون: دور المسؤولية الاجتماعية في تحقيق الميزة التنافسية " دراسة حالة في شركة زين للاتصالات الخلوية ، مجلة دراسات فى العلوم الإدارية، المجلد (٤١) ، ٢٠١٤.
- الشريف ريحان ، ريم بونوالة : حاضنات الأعمال كآلية لمرافقة المؤسسات الصغيرة" نموذج مقترح في مجال تكنولوجيا المعلومات" ، متاح على :-manifest.univ-ouargla.dz/documents
- طارق نوير : دور الحكومة الداعم للتنافسية " حالة مصر " ، متاح على : -www.arab-api.org/ar/publication
- عبد الحميد المغربى : الإدارة الاستراتيجية ، مجموعة النيل العربية ، القاهرة ، ٢٠٠٠ .
- عبد الرحيم علام : مفاهيم الموارد البشرية " النشأة والتطور " مجلة المنارة للدراسات القانونية والادارية ، عدد(٤) ،٢٠١٣.
- عبد الرزاق خليل ، نورالدين هناء : دورحاضنات الأعمال في دعم الإبداع لدى المؤسسات الصغيرة في الدول العربية ، الملتقى الدولي "متطلبات تأهيل المؤسسات الصغيرة و المتوسطة في الدول العربية" ، ١٧ -١٨ ، ٢٠٠٦.
- عبد السلام أبو قحف : العولمة وحاضنات الأعمال " حالات علمية وحلول ومشكلات ، مطبعة الاشعاع الفنية ، الاسكندرية ، ٢٠٠٢.
- عثمان بن عبد الله الصالح: تنافسية مؤسسات التعليم العالي " إطار مقترح" ، مجلة الباحث ،٢٠١٠.
- عفاف السيد بدوي عبدالحميد: رؤية استراتيجية لرأس المال الفكري ودوره في تحقيق الميزة، التنافسية،"دراسة ميدانية"، متاح على :www.aradoportal.org.eg
- علي سماي: دور الحاضنات التكنولوجية في دعم المؤسسات الصغيرة والمتوسطة، مجلة أبحاث اقتصادية وإدارية ، العدد (٧) ، جوان ٢٠١٠، كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير ، جامعة محمد خيضر بسكرة .
- عمر محمد عثمان صقر : العولمة وقضايا إقتصادية معاصرة ، الدار الجامعية للطباعة والنشر والتوزيع، القاهرة ، ٢٠٠١ .
- عودة محمد الشكري: التجربة الفلسطينية في حاضنات الأعمال و دورها في تنمية أعمال جديدة للشباب ، مؤتمر الشباب والتنمية في فلسطين "مشكلات وحلول" ، كلية التجارة بالجامعة الإسلامية غزة، فلسطين مارس ٢٠١٢.
- فوزية محمد محمود علام : تطوير سياسة التعليم الجامعى بمصر فى ضوء متطلبات القدرة التنافسية ، رسالة ماجستير ، كلية التربية ، جامعة بنها ، ٢٠١٤ .

- ماهر المحروق : سياسات حماية المنشأت الصغيرة والمتوسطة ، المؤتمر العربى الرابع لتنمية الموارد البشرية ، مركز الملك فيصل للمؤتمرات ، الرياض ، ١٣ - ١٥ ، ٢٠١١.
- محمد صبري الحوت ، ناهد عدلي شاذلي : " التعليم والتنمية " ، مكتبة الأنجلو ، القاهرة ، ٢٠٠٧.
- محمد صبري حافظ ، السيد السيد محمود : تخطيط المؤسسات التعليمية ،عالم الكتب ، القاهرة ،٢٠٠٨.
- محمد عبد الرازق : متطلبات تطوير رأس المال الفكرى لتحقيق الميزة التنافسية للجامعات ، دراسة ميدانية على جامعة بنها ، مجلة كلية التربية ، جامعة بنها ، العدد (٩٥) ، يوليو الجزء(٣) ، ٢٠١٣.
- محمد عبد السلام حامد وأخرون : تمويل التعليم الجامعى واتجاهاته المعاصرة،عالم الكتب، القاهرة، ٢٠٠٨.
- محمود حسين الوادي ، علي فلاح الزعبي: مستلزمات إدارة الجودة الشاملة كأداة لتحقيق الميزة التنافسية فى الجامعات الأردنية ، المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعى ،المجلد (٤) ، العدد٨ ، ٢٠١١.
- محمود حسين الوادي: دور حاضنات الأعمال في التنمية الاقتصادية"مع الإشارة للتجربة الأردنية"، مجلة أبحاث اقتصادية وإدارية كلية العلوم الاقتصادية والتجارية وعلوم التسيير ، جامعة محمد خيضر بسكرة ، العدد (٧) ،٢٠١٠.
- المعهد العربى للتخطيط : التنافسية وقياسها ،سلسلة جسر التنمية ، العدد (٢٤) ، ديسمبر ٢٠٠٣.
- مفيد عبد الاوى : حاضنات الأعمال ودورها فى تشغيل الشباب من خلال احتواء مخرجات الجامعة ، صندوق تنمية الموارد البشرية ، منظمة العمل العربية.
- مفيد عبد اللاوى : حاضنات الأعمال ودورها فى تشغيل الشباب ، صندوق تنمية الموارد البشرية ، منظمة العمل العربية.
- منتدى الإصلاح العربي : ورشة دعم لمتابعة مؤتمر" إصلاح التعليم في مصر، ٢٠٠٥/٤/٣، متاح على : www.bibalex.org/arf/ar/activities/Archive.html
- منير محمود بدوي : " دور الجامعة بين تحديات الواقع وآفاق المستقبل : رؤية نظرية " ، أعمال المؤتمر السنوي الثامن عشر للبحوث السياسية "التعليم العالي في مصر خريطة الواقع استشراف المستقبل" ، مركز البحوث والدراسات السياسية ، كلية الاقتصاد والعلوم السياسية ، جامعة القاهرة ، المجلد (١) ، ١٤ - ١٧ فبراير ٢٠٠٦م.
- مهرى أمين دياب، نجوى يوسف جمال الدين : أهداف الجامعات فى مصر وقضاياها من منظور أعضاء هيئة التدريس فى مجتمع ، رؤية ميدانية من منظور أعضاء هيئة التدريس بجامعتى القاهرة وبنها ، مجلة العلوم التربوية ، معهد الدراسات التربوية ، جامعة القاهرة ، العدد(٤) ، ٢٠٠٧
- نافزأيوب محمد : الأهمية التنموية لرأس المال البشري في الوطن العربي ودورالتربية والتعليم فيه، متاح على :www.qou.edu/arabic/researchProgram/.pdf
- نيفين توفيق : مفهوم حاضنات الاعمال وتطبيقاته فى الحالة المصرية ، مجلة دراسات النهضة ، المجلد (٤) ، إبريل ٢٠١٣.
- نيفين توفيق : مفهوم حاضنات الاعمال وتطبيقاته فى الحالة المصرية ، مرجع سابق.
- وزارة التعليم : المملكة العربية السعودية الوظيفة الثالثة للجامعات ، الادارة العامة للتخطيط والاحصاء، ١٤٣٤هـ / ٢٠١٣ ، متاح على : /www.mohe.gov.sa/ar/Ministry
- Attribute Grey Fuzzy Comprehensive Evaluation, International Journal of u- and e- Service, Science and Technology, Vol (7), 2014.

- B. Adeoye1, O. A. Oni; Competitiveness and Effects of Policies on Plantain Production Systems in Southwestern Nigeria, Agris on-line Papers in Economics and Informatics, Vol (VI), 2014.
- Elena Rogova; The Effectiveness of Businessincubators as the Elementof the Universities' Spin-Offstrategy in Russia,International Journal of Technology Management & Sustainable Development, Vol (13) 2014.
- Elena Scaramuzzi ;Incubators in Developing Countries: Status and Development Perspectives, The World Bank, Washington DC. May 2002.
- Jim Goodnight; Eeducating For Global Competitiveness, A White Paper on Education in The 21st Century,2006.
- Mike Wright; Do Different Types of Incubators Produce Different Types of Innovations? Technol Transf , Vol(39),2014.
- Oecd Innovation Policy Platform; Technology Incubators, www.oecd.org/innovation/policyplatform
- Rainer Feurer and Kazem Chaharbaghi; Defining Competitiveness: A Holistic Approach, Management Decision, Vol.(32), 1994.
- Rudy Aernoudt; Incubators: Tool for Entrepreneurship?, Small Business Economics,Vol (23),2004.
- Shasha Yu.; A Model of Human Resources Competitiveness Based on Multi-
- Verner Tomas; National Competitiveness and Expenditure on Education, Research and Development, Journal of Competitiveness , Issue (2), 2011,

❋❋❋❋❋❋❋