٦٥

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 الخامس والستون .. سبتمبر ٢٠١٥م

الترقيم الدولي للمجلة : ISSN : 2090-7605

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

(((هيئة تحرير المجلة)))

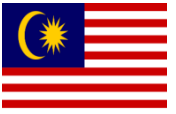
م	الاسم	الوظيفة
١	أ.د/ ماهـر إسماعيل صبري محمد يوسف (جامعـــــة بنها)	رئيس هيئة التحرير
٢	أ.د/ ناهـــــد عبـــد الراضى محمد (جامعـــــة المنيا)	نائب رئيس التحرير
٣	أ.د.م / هشام بركـات بشـر حسين (جامعـــة الملك سعود)	مدير التحرير
٤	أ.د/ عماد الدين عبد المجيد الوسيمى (جامعـــة بنى سويف)	عضوًا
٥	أ.د/ ماجـــدة إبراهيـــم البـاوي (جامعـــة بغداد)	عضوًا
٦	أ.د / منى سالـــم زعـــزع (جامعـــة بنهـــا)	عضوًا (مراجعة لغوية)
٧	أ.د.م/ صفـــاء عبد العزيز سلطـــان (جامعـــة حلـــوان)	عضوًا (مراجعة لغوية)
٨	أ.د.م/ شيريـــن محمد محمد غـــلاب (جامعـــة دمياط)	عضوًا(مراجعة عامة)
٩	أ/ أمينة سلوم الرحيلى (ماجستير من جامعة طيبة)	عضوًا (مشرفاً تقنياً)
١٠	أ/ مـــروة عبـــد الرازق عبد العزيـــز (جامعـــة بنهـــا)	سكرتيرة التحرير

((الهيئة الاستشارية العربيةللمجلة بالترتيب الأبجدي))

م	الاسم	الكلية	الجامعة
١	أ.د/ أحمـــد إسماعيـــل حجـــــى	التربية	حلوان
٢	أ.د/ بو حفـــص بالعيـــــد مباركى	التربية	وهران بالجزائر
٣	أ.د/ جابر محمـــود طلبـــــه الكارف	رياض الأطفال	المنصورة
٤	أ.د/ جيلان أحمـــد عبـــد القـــادر	التربية الموسيقية	حلوان
٥	أ.د/ حســـن سيـــد شحاتـــــة	التربية	عين شمس
٦	أ.د / حمـــد بن خالـــد الخالـــدي	التربية	الأميرة نورة بنت عبد الرحمن بالرياض
٧	أ.د/ حمـــدى أحمـــد عبـــد اللـــــه	التربية الفنية	حلوان
٨	أ.د/ خديجـــة أحمـــد بخيـــت	التربية	الملك عبد العزيز بجدة
٩	أ.د/ خليـــل يوســـف الخليلـــــى	التربية	البحرين
١٠	أ.د/ سوســـن محمـــد عبد المنعـــم	تربية رياضية بنين	الإسكندرية
١١	أ.د/ عبد الرحمـــن أحمـــد الأحمـــد	التربية	الكويت
١٢	أ.د/ عبد اللـــه محمـــد الخطابيـــة	التربية	اليرموك الأردن
١٣	أ.د/ عزيـــزة محمـــود محمد سالـــم	تربية رياضية بنات	حلوان
١٤	أ.د/ علـــى السيـــد الشخيبـــــى	التربية	عين شمس
١٥	أ.د/ عليـــاء عبـــد اللـــــه الجندي	التربية	أم القرى مكة المكرمة
١٦	أ.د/ عمـــر سيـــد خليـــل ضى	التربية	أسيوط
١٧	أ.د/ ماجـــدة إبراهيـــم البـــاوي	التربية	بغداد العراق
١٨	أ.د/ محمـــد الشيـــخ حمـــود	التربية	دمشق سوريا
١٩	أ.د/محمد نصر الدين رضوان إبراهيم	تربية رياضية بنين	حلوان
٢٠	أ.د/محمود عبد الحليم حامد منســـى	التربية	الإسكندرية
٢١	أ.د/ ممدوحة محمد محمد سلامـــة	الآداب	حلوان
٢٢	أ.د/ نعمان سعيد نعمـــان الأســـودى	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/ آلان 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 الميهى	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/ عازة محمدأحمدسلام	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)
٦٤	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 (٦٥):

م	بحوث ودراسات محكمة :	الصفحات
١)	فاعلية برنامج مقترح للوالدين فى التربية الأسرية باستخدام الوسائط المتعددة فى تنمية بعض عادات العقل والتفكير البصري لدى أبنائهم.. إعداد : إيمان محمد أحمد رشوان.	١٥- ٥٨
٢)	اتجاهات طالبات رياض الأطفال والتربية الخاصة نحو مهنة المستقبل ، وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية بجامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية.. إعداد : د/ علا عبد الرحمن علي محمد.	٥٩ - ٩٠
٣)	تصور مقترح لتعزيز الإبداع فى بحوث الإنتاج العلمى لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية فى جامعة أسيوط.. إعداد : د/ محمد مصطفى محمد مصطفى.	٩١ -١٢٨
٤)	فاعلية برنامج تدريبى قائم على نظرية تريز لتنمية إدارة الأزمات الصفية لدى معلمى المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية.. اعداد : د/محمود محمد زكى محمد.	١٢٩- ١٥٦
٥)	مدى تفعيل معلمات الأحياء لمهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي بمنطقة القصيم.. إعداد : أ/ نوال بنت محمد صالح الزيد، د/خالد بن إبراهيم بن صالح الدغيم.	١٥٧- ١٨٨
٦)	الإعلام التربوي ودوره في تنمية قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع المتوافرة في منظومة التعليم المصري.. إعداد : د/ أحمد زينهم نوار.	١٨٩- ٢٤٢
٧)	التعميم الإيجابي لدى طلاب الجامعة في مصر والسعودية والكويت والسودان والأردن والبحرين "دراسة ثقافية مقارنة ".. إعداد : د/ نشوة كرم أبو بكر، د/ فاطمة خليفة السيد د/ أفراح صالح الشمري.	٢٤٣ -٢٦٦
٨)	معوقات استخدام التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظرهم.. إعداد : د/عبد اللطيف بن محسن العرينى	٢٦٧-٢٩٢
٩)	معوقات استخدام إستراتيجية التفكير بصوت عال لدى معلمات المواد الاجتماعية في مدينة الرياض.. إعداد : أ/مريم عايد سعد العنزي.	٢٩٣-٣٣٤
١٠)	مخرجات كليات المجتمع و سوق العمل في الجمهورية اليمنية.. إعداد : رهيب سعيد قائد محمد.	٣٣٥- ٣٧٤

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.

بدأ 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 الخامس والستون من مجلتنا الغراء دراسات عربية في التربية وعلم النفس ..

وفي هذا العدد **عشرة بحوث** : أولها بعنوان :" **فاعلية برنامج مقترح للوالدين فى التربية الأسرية باستخدام الوسائط المتعددة فى تنمية بعض عادات العقل والتفكير البصري لدى أبنائهم**" .. إعداد : إيمان محمد أحمد رشوان.

وثانيها بعنوان : " **اتجاهات طالبات رياض الأطفال والتربية الخاصة نحو مهنة المستقبل ، وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية بجامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية**" .. إعداد : د/ علا عبد الرحمن علي محمد.

وثالثها بعنوان : "**تصور مقترح لتعزيز الإبداع فى بحوث الإنتاج العلمى لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية فى جامعة أسيوط**" .. إعداد : د/ محمد مصطفي محمد مصطفى.

ورابعها بعنوان : " **فاعلية برنامج تدريبى قائم على نظرية تريز لتنمية إدارة الأزمات الصفية لدى معلمى المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية**".. اعداد : د/محمود محمد زكى محمد.

وخامسها بعنوان : " **مدى تفعيل معلمات الأحياء لمهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي بمنطقة القصيم** ".. إعداد : أ/ نوال بنت محمد صالح الزيد، د/خالد بن إبراهيم بن صالح الدغيم.

وسادسها بعنوان : " **الإعلام التربوي ودوره في تنمية قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع المتوافرة في منظومة التعليم المصري**" .. إعداد : د/ أحمد زينهم نوار.

وسابعها بعنوان : " **التعميم الإيجابي لدى طلاب الجامعة في مصر والسعودية والكويت والسودان والأردن والبحرين "دراسة ثقافية مقارنة**".. إعداد : د/ نشوة كرم أبو بكر، د/ فاطمة خليفة السيد، د/ أفراح صالح الشمري.

وثامنها بعنوان : " **معوقات استخدام التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظرهم**" .. إعداد : د/عبد اللطيف بن محسن العريني.

وتاسعها بعنوان : " **معوقات استخدام إستراتيجية التفكير بصوت عال لدى معلمات المواد الاجتماعية في مدينة الرياض**.. إعداد : أ/مريم عايد سعد العنزي.

وعاشرها بعنوان : " **مخرجات كليات المجتمع و سوق العمل في الجمهورية اليمنية**" .. إعداد : رهيب سعيد قائد محمد ..

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

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

رئيس تحرير المجلة

بحوث ودراسات محكمة

البحث الأول:

فاعلية برنامج مقترح للوالدين فى التربية الأسرية باستخدام الوسائط المتعددة فى تنمية بعض عادات العقل والتفكير البصري لدى أبنائهم

إعداد :

د / إيمان محمد أحمد رشوان

مدرس بقسم المناهج وطرق التدريس

كلية التربية جامعة سوهاج

فاعلية برنامج مقترح للوالدين فى التربية الأسرية باستخدام الوسائط المتعددة فى تنمية بعض عادات العقل والتفكير البصري لدى أبنائهم

د/ إيمان محمد أحمد رشوان

• **المستخلص** :

استهدف البحث التعرف على فاعلية برنامج مقترح للوالدين فى التربية الأسرية باستخدام الوسائط المتعددة فى تنمية بعض عادات العقل والتفكير البصري لدى أبنائهم بمرحلة رياض الأطفال. وتكونت عينة البحث من (١٦) ولى أمر (أب و١٥ أم) وأبنائهم من أطفال الروضة بالمستوى الثانى سن (٥ -٦) سنوات بمدرسة اللغات التجريبية بمحافظة سوهاج. وقد استخدمت الدراسة الحالية الأدوات الآتية: مقياس عادات العقل للأطفال، واختبار مصور لمهارات التفكير البصرى. وأسفرت النتائج عن وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطى درجات مجموعة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس عادات العقل لصالح التطبيق البعدى وكذلك وجود فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطى درجات مجموعة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات التفكير البصرى لصالح التطبيق البعدى.

الكلمات المفتاحية: الوسائط المتعددة - عادات العقل - التفكير البصرى

The Effectiveness of a Suggested Program for the Parents in Home Education Using multimedia for Developing Some Habits of Mind and Visual Thinking for their Children

Dr. Eman Mohamed Ahmed Rashwan

Abstract:

The present research aimed to define the effectiveness of a suggested program for the parents in home education using multimedia for developing some habits of mind and visual thinking for their children in the stage of kindergarten. The sample of the research consists of "16" parents (a father and 15 mothers) and their children in the stage of kindergarten aged from "5- 6" years, in the Formal Language School at Sohag. The materials of the present research are:"Some habits of mind scale for parents and visual thinking skills test".The results revealed some statistical differences at the level of 0.05 between the means of the pre-post application to test habits of mind and visual thinking for the post application.

Ky words : Multimedia, habits of mind and visual thinking

• **مشكلة البحث وخطة دراستها** :

• **مقدمة**:

يعيش الأطفال في عصر التكنولوجيا حيث يوجد الحاسوب في المنزل والمدرسه، ويستخدم الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات فى تطبيقات عدة خاصة فى مجال

الاكتشاف وتوظيف النماذج والأشكال ويتمثل ذلك تقديم المفاهيم المجردة واختيار نمط التعليم المناسب وتلبية احتياجات وميول وقدرات الأطفال؛ لذلك لابد من التخطيط السليم والدقيق لعملية توظيف هذه التكنولوجيا رغبة في مساعدة الأطفال على اكتشاف فرص جديدة للتعلم.

ويشير نهيل الجابرى (٢٠١٢، ٨) إلى أن استخدام الحاسوب وتكنولوجيا المعلومات فى برامج رياض الأطفال ليس هدفاً في ذاته، إذ أن الهدف الأساسى ليس تعليم الأطفال كيف يستخدمون الحاسوب ولكن الهدف إثراء عملية التعلم وربط التكنولوجيا والحواسيب ربط دقيقا وكاملا بالمناهج بحيث يتسع مع نمو الأطفال ويتطور بتطورهم ويتنوع وفق احتياجاتهم.

ويشكل المنهج المرتبط بالحاسوب وتكنولوجيا المعلومات إطاراً كاملاً وواضحاً لعملية التعلم مشتملا جميع عناصرها من تحديد احتياجات المتعلمين وقدراتهم ومراحلهم النمائية إلى تحديد المواد التعليمية والأدوات المناسبة والأنشطة والخبرات والمهارات المرغوب فى إيجادها وكل ذلك لتحقيق أهداف التربية الحديثة.

وترى كوثر كوجك (٢٠٠٦، ١٠٧- ١٠٨) أن المتتبع للاتجاهات الحديثة فى تطوير المناهج يلحظ أنها قد تحولت من التركيز على الإجابة عن سؤال: ماذا نعلم المتعلم اليوم؟ إلى الاهتمام بكيف نعلمه ؟ وكيف نكسبه اتجاهات التفكير العلمى، واتجاهات التفكير الابداعى فى حل المشكلات؛ لأن المعلومات تتغير، فلا جدوى من تخزينها فى عقول المتعلمين، وأن اكتساب المتعلمين لمهاراتٍ التفكير والبحث والاطلاع وتحديد وحل المشكلات، يكون أبقى أثرا وأكثر رسوخا.

ويشير إدريس صالح (٢٠١٣) إلى توجه التربويين نحو التكنولوجيا؛ للإستفادة من إنجازاتها فى عمليات التعليم والتعلم، وحل بعض المشكلات القائمة فى الواقع التعليمى، وقد كان لهذا التوجه الأثر فى ظهور عدد من الاتجاهات فى مجال التدريس والمرتبطة بالتقدم التكنولوجى: كالتعلم البرنامجى، والتعلم الذاتى، والتعلم عن بعد، والتعلم الشبكى، والتعامل مع التكنولوجيا كمصدر للمعرفة، والتعامل مع التكنولوجيا لتيسير أداء المهام التعليمية والحياتية، والتعلم من خلال الوسائط المتعددة، والتعلم الإلكترونى، والمدرسة الإلكترونية.

وتعد الوسائط المتعددة مصدر فعال للتعلم لأنها تتيح المجال للمتعلمين ليكون لهم دور فاعل وإيجابى فى وضع وإعداد ممارساتهم التعليمية الخاصة وفقا لرغباتهم وخياراتهم وأساليب التعلم التى يفضلونها (أيمن العريشى ٢٠٠٩، ٢٤). وتوضح منى عياد (٢٠٠٨، ١٧) أن الوسائط المتعددة تعمل على تقديم المادة التعليمية بشكل متسلسل ومتدرج بالإضافة إلى زيادة التشويق لدى المتعلمين، وزيادة الدافعية، ونقل المتعلم إلى البيئة التفاعلية والإندماج مع الإمكانيات الرائعة التى تقدمها الوسائط المتعددة.

مما سبق يتضح ضرورة الاهتمام بتوظيف الوسائط المتعددة فى العملية التعليمية لأنها من الضروريات الملحة فى عصرنا الحالى، نظرًا لما تتمتع به من إثارة وتنوع للمعلومات التى يمكن أن تقدمها، كما أن استخدامها من وجهة

نظر التربويين يدعم عملية التعلم ويعززها من خلال ممارسة العمليات التعليمية والأنشطة المتعددة لتعلم المفاهيم والحقائق والمهارات.

وتتعدد استخدامات الوسائط المتعددة فى مجالات الحياةِ المختلفة (التعليم والتدريب. الأعمال التجارية. الاستخدام المنزلى) وذلك نظرا لأهميتها وقيمتها التربوية والعلمية. وقد أشارت العديد من الدراسات إلى أهمية استخدام الوسائط المتعددة فى العملية التعليمية ومن هذه الدراسات: دراسة سهام الشافعى (٢٠٠٥) التى أوضحت مدى فاعلية برنامج قائم على الوسائط المتعددة فى رفع الأداء المهنى وكفايات التدريس لدى معلمات الاقتصاد المنزلى بالمرحلة الإعدادية.

ودراسة منار الشامى (٢٠٠٦) التى هدفت إلى التعرف على فاعلية برنامج الوسائط المتعددة المقترح فى تنمية المعلومات والمهارات والاتجاهات المرتبطة بمفاهيم الاقتصاد المنزلى لدى طفل ما قبل المدرسة، وقد أوضحت نتائج الدراسة فاعلية برنامج الوسائط المتعددة فى تنمية المعلومات والمهارات والاتجاهات المرتبطة بكل من مفهوم (الغذاء – ترشيد الماء) لدى طفل الروضة بالمدرسة التجريبية بشبين الكوم.

ودراسة سماح حسونة (٢٠٠٩) التي هدفت إلى معرفة مدى فاعلية استخدام برامج ذات الوسائط المتعددة فى تنمية مهارات التفكير الابتكارى لمادة تصميم الأزياء لدى طالبات الفرقة الثانية قسم الاقتصاد المنزلى بكلية التربية. وأظهرت نتائج الدراسة فاعلية استخدام برامج ذات الوسائط المتعددة فى تنمية مهارات التفكير الابتكارى لصالح المجموعة التجريبية مقارنة بالمجموعة الضابطة التى درست المادة بالطريقة التقليدية.

هذا، وقد أظهرت دراسة زينب فرغلى وفاطمة حلوانى (٢٠١٠) إيجابية الاتجاهات نحو استخدام البرنامج التعليمى المقترح متعدد الوسائط فى تشغيل ماكينة الغرزة المخفية، وكذلك وجود فروق دالة إحصائيا بين متوسطى درجات الطالبات فى مرحلة البكالوريوس والماجستير عند مستوى ٠.٠٥ لصالح طالبات مرحلة الماجستير بجامعة الملك عبد العزيز بجده.

ودراسة كريمة لبن (٢٠١١) التى هدفت إلى كيفية الاستفادة من نظم الحاسب الآلى والوسائط المتعددة فى التغلب على المشكلات والصعوبات التى تواجه معلمة الاقتصاد المنزلى نتيجة استخدامها الطريقة التقليدية فى تدريس الاقتصاد المنزلى (ملابس ونسيج) لطالبات المرحلة الإعدادية، وأسفرت نتائج الدراسة إلى فاعلية استخدام الوسائط المتعددة فى زيادة التحصيل المعرفى، ورفع مستوى الأداء المهارى فى الحياكة لطالبات الصف الأول الإعدادى لما يتضمنه البرنامج من وسائط متعددة تحفز الطالبات وتشجعهن على التعلم الذاتى بسرعة أكبر وكفاءة أعلى.

وهدفت دراسة إيمان مصباح (٢٠١٣) إلى التعرف على أثر برنامج تعليمى قائم على استخدام الوسائط المتعددة في تنمية مهارة رسم الباترون وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلاب كلية الاقتصاد المنزلى، وأظهرت نتائج الدراسة أن البرنامج له

أثر دال في مستوى أداء المهارة العملية وكذلك فى نمو تقدير الذات لدى طلاب كلية الاقتصاد المنزلى.

مما سبق يتضح مدى فاعلية استخدام برامج قائمة على استخدام الوسائط المتعددة فى زيادة التحصيل المعرفى، ورفع مستوى الأداء المهارى والمهنى وتنمية المفاهيم ومهارات التفكير الابتكارى والاتجاهات نحو استخدام الوسائط المتعددة، حيث إن التدريس باستخدام الوسائط المتعددة يخلق التفاعل النشط الإيجابى والمتبادل بين المتعلم والبرنامج التعليمى من خلال الممارسة والتدريب والمحاكاة وحرية التعامل مع المحتوى التعليمى المقدم بالبرامج، فما توفره الوسائط المتعددة من بيئة تعليمية فعالة تسمح للمتعلم بالاستعراض والبحث، والتعلم. كما إن بيئات التعلم بالوسائط المتعددة يمكن أن تدعم التفكير من المستوى العالى ومهارات حل المشكلات وتزيد من إنجاز وأداء المتعلمين.

وتعد تنمية مهارات التفكير ضرورة من ضروريات الحياة، فلقد صارت هناك حاجة ملحة أكثر من أي وقت مضى؛ لأن العالم أصبح أكثر تعقيدا وتغيرا فى مجالات متعددة معرفيا وتقنيا وسياسيا واجتماعيا واقتصاديا وهنا تكمن الحاجة فى مواجهة هذه التغيرات والقدرة على التكيف معها. من هنا أصبح لزاما على المؤسسات التربوية بشكل عام وعلى رياض الأطفال بشكل خاص أن تعلم الأطفال كيف يتعلمون؟ وكيف يفكرون حيث إن هذه المرحلة هى المرحلة الخصبة لتكوين أنماط التفكير والسلوك وبناء أساسيات المفاهيم والمهارات لكى يكونوا قادرين على التكيف والتأقلم مع بيئاتهم، وعصرهم الذى ارتبط فيه النجاح والتفوق بمدى القدرة على التفكير الجيد والمهارة فيه. وذلك بالعمل على رفع مستوى القدرات الفكرية لدى أطفال الروضة.

إتقان الفرد للتفكير الجيد، واكتساب القدرة على التحليل والتقويم والنقد يجعله قادرًا على التفاعل الجيد مع الآخرين لكى لا يتأثر بأفكار الآخرين، فعن طريق التفكير يمكن إعداد الفرد لكى يكون قادرا على مواجهة ظروف الحياة العملية التى تتشابك فيها المصالح، وتزداد فيها مطالب الحياة. فعندما يكتسب المتعلم مهارة التفكير فإنه يصبح قادرا على تحقيق المنفعة الذاتية، والاجتماعية، وامتلاك أساليب التحليل، والنقد، والاستدلال، والاستنتاج، وذلك بالاستناد إلى دليل علمى، أو واقعى، ولذلك أصبح اهتمام التربية المعاصرة بتدريب المتعلمين على التفكير السليم، وإعدادهم للتعامل، والاحتكاك بالحياة بطريقة سليمة ضرورة حتمية (رعد رزوقى وسهى عبد الكريم، ٢٠١٥).

ولقد أصبحت ممارسة التفكير والقدرة على الملاحظة والتأمل، واستخدام العقل والمنطق من الأمور التي تساعد أطفال الروضة على التعبير عن الفكرة التى يحملونها للعالم من حولهم وعن الصورة التى انطبعت عنه فى أذهانهم وعلى تصويب الأفكار الخطأ لديهم، ولما كان نمو التفكير وتحصيل الفكر يشغل اهتمام المتخصصين فى طرائق التدريس لذا كان لزاما على المعلم أن يأخذ فى اعتباره نمو التفكير بأنواعه المختلفة. ويعد الاهتمام بمجال التفكير من الأهداف الأساسية التى تسعى المجتمعات باختلاف درجة تقدمها إلى تنميته لدى أفرادها وذلك من خلال طرق عدة، من أبرزها المناهج الدراسية ويمكن أن

تؤدى المستحدثات التكنولوجية لما تتمتع به من مواقف ومشكلات قائمة على الصور والرسوم المختلفة دورا مهما فى تنمية التفكير عامة والتفكير البصرى خاصة لدى المتعلم، ومن ثم يستطيع المتعلم أن يتطور ويتكيف مع المجتمع الذى يعيش فيه بسهولة ويسر (أحمد عبد المجيد، ٢٠١١).

وإذا كان علماء التربية وعلم النفس قد اهتموا بموضوع التفكير وأنماطه المتعددة وتنمية قدراته لدى المستويات التعليمية المختلفة، فإن التفكير البصرى يعد أحد أنماط التفكير التى استحوذت على اهتمام التربويين فى السنوات الأخيرة لما له من أهمية كبيرة، فقد أثبتت الدراسات أن أكثر من ٧٥٪ من المعرفة التى تصل الإنسان، تأتى عن طريق البصر فى مجال الرؤية، إن تنمية الجانب البصرى لدى المتعلم من العوامل التى تساعد على تنمية التفكير لديه وتحسين أدائه، وبالتالى تقوى عملية التعلم لديه (رضا مسعود ووالى أحمد، ٢٠١٤).

وتوصي دعاء أحمد (٢٠١٠، ٢٠٤) بضرورة تطبيق برامج لتنمية مهارات التفكير ضمن مناهج المواد الدراسية حتى يكتسب المتعلمين الخبرة فى الجانب العملى لمهارات التفكير من خلال التدريب باستخدام مواد حقيقية ورمزية والتواصل مع الآخرين.

وتشير فداء الشوبكى (٢٠١٠، ٤٢) إلى أن التفكير البصرى من النشاطات والمهارات العقلية التى تساعد المتعلم فى الحصول على المعلومات وتمثيلها وتفسيرها وإدراكها وحفظها، ثم التعبير عنها وعن أفكاره الخاصة بصريا ولفظيا.

ويعتمد التفكير البصرى على الأشكال والرسومات والصور المعروضة فى الموقف والعلاقات الحقيقية المتضمنة فيها، بحيث تقع تلك الأشكال والرسومات والصور بين يدى المتعلم ويحاول أن يجد معنى للمضامين التى أمامه. لذا فإن الاهتمام بتنمية التفكير يعد هدفا من الأهداف الأساسية التى تسعى المجتمعات لتنميته لدى أفرادها وتضمينه بالمناهج الدراسية واستغلال المستحدثات التكنولوجية لتنميته لتحقيق تعلم فعال بالمراحل التعليمية المختلفة.

ويحتل التفكير فى حياة الفرد مركز الصدارة بين سلوكياته اليومية، ويمثل الذكاء الطاقة الكامنة لعمليات التفكير، ولكنها لا تكفى لتحقيق تفكير جيد؛ لذا فإن عادات العقل تضمن الجودة والكفاءة والنوعية التى تتم بها مهارات التفكير. وتعد العادات مساوية فى الأهمية للمهارات؛ إذ لا يمكن أن الاهتمام بتعليم الأطفال مهارات تفكير عليا وإغفال عادات العقل.

وبما أن الأطفال يملكون قدرات ذهنية ومعرفية مختلفة المستويات بحسب الفطرة والظروف البيئية التى يتعرضون لها، كان الاهتمام بمفهوم العادات العقلية وزرعها لديهم أمرا مهما، حيث يمكن نقل الذكاء الذى يتمتعون به من المستوى النظرى إلى المستوى العملى، وتحسين تفكيرهم (وفاء الطجل، ٢٠١٠). وعادات العقل هى مهارة عقلية اكتشفها ارثر كوستا لتنمية التفكير عند

الإنسان. فمن يمتلك عادات العقل يمكنه أن يطور . بصورة مستمرة . قدراته العقلية وينشط عقله، ويحقق درجة عالية من القدرة على رؤية شمولية الأشياء.

ولقد أثبتت الدراسات أن تعليم عادات العقل ينمو بالممارسة والاستمرار، وهى ذات أثر فعال فى الطفل ومن فوائدها أنه يتعلم من خلالها تحمل مسئولية تفكيره ويدرك أن التأنى والتخطيط يؤديان إلى نتائج أفضل دائما، وتوسع خياله وتنمى مهارات التفكير لديه، وتساعده على أن يكون أكثر استعدادا لمواجهة حل المشكلات بطرق مبتكرة وسهلة (وفاء الطجل، ٢٠١٠). ويضيف كوستا وكاليك (Costa and Kallick, 2005, 4) أن عادات العقل تدعم أنماط التفكير والأداء الناجح وتساعد المتعلم على إدارة المواقف التى تمثل تحديا له فى حياته اليومية.

وقد أوصت نتائج دراسة تغريد عمران (٢٠٠٤) الاتجاهات الحديثة التى صاحبت تطور مادة التربية الأسرية وتمثلت تلك الاتجاهات فى ضرورة تنمية التفكير بأنواعه، وتنمية إمكانات العقل البشرى، واستخدام تكنولوجيا الوسائط المتعددة. كما أوصت بتجريب الاستراتيجيات الخاصة بتنمية إمكانات العقل البشرى وعادات العقل وقياس فعاليتها فى تحسين مستويات التعلم.

يتضح مما سبق التأكيد على ضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير وعادات العقل لمسايرة الاتجاهات الحديثة فى مادة التربية الأسرية لما لها من دور مهم فى توسيع خيال المتعلم وتفكيره لتساعده على مواجهة تحديات العصر وحل المشكلات التى تواجهه بطرق إبداعية.

- **الاحساس بالمشكلة وتحديدها** :

جاء الاحساس بمشكلة البحث وتحديدها من خلال نتائج بعض الدراسات السابقة التى أوضحت ضرورة الاهتمام بتنمية العادات العقلية ومنها: (كوستا وكاليك Costa & Kallick, 2005 ؛ عزة جاد، ٢٠٠٩ ؛ أنجيلا وايت وكلير وود Angela White Claire Wood, 2009 ؛ إيمان الصافورى وزيزى عمر، ٢٠١١ ؛ السعدى يوسف، ٢٠١٢ ؛ أرزاق اللوزي، ٢٠١٢ ؛ سماح الجفري، ٢٠١٢ ؛ سها بكر، ٢٠١٤ ؛ فاضل الطائى وستار السليفانى، ٢٠١٤ ؛ وفاء جاد، ٢٠١٤).

وكذلك أظهرت نتائج دراسات سابقة أخرى وجود تدنى فى مستوى المتعلمات لتعلم عادات العقل بمادة التربية الأسرية لاستخدام معلمات الاقتصاد المنزلى أساليب التدريس التقليدية التى تركز على الحفظ والتلقين ومن هذه الدراسات: دراسة عزة جاد (٢٠٠٩)، ودراسة أرزاق اللوزي (٢٠١٢)، ودراسة وفاء جاد (٢٠١٤). كما أشارت دراسة إيمان الصافورى وزيزى عمر (٢٠١١) إلى وجود قصور فى استخدام عادات العقل لدى طالبات الصف الأول الثانوى من خلال تدريس مادة التربية الأسرية.

كما أظهرت نتائج بعض الدراسات تدنى مستوى المتعلمين فى مهارات التفكير البصرى فى المواد الدراسية المختلفة وأوصت بضرورة الاهتمام بتنمية مهارات التفكير البصرى ومن هذه الدراسات: (دراسة حسن مهدى، ٢٠٠٦ ؛ عبد الله إبراهيم، ٢٠٠٦ ؛ أحمد مشتهى، ٢٠١٠ ؛ أسامة عبد المولا، ٢٠١٠ ؛ فداء الشوبكى، ٢٠١٠ ؛ إيمان طافش، ٢٠١١ ؛ آمال الكحلوت، ٢٠١٢ ؛ حنان زكي، ٢٠١٢ ؛ ماهونى جل

Mahoney Jill, 2012 ؛ اريكا أوفر داهل Erika Offerdahl, 2013؛ رضا مسعود ووالى أحمد، ٢٠١٤).

ومن خلال عمل الباحثة وإشرافها على الطالبات المعلمات لشعبة رياض الأطفال لاحظت الباحثة سلوكيات الأطفال فى الأنشطة المختلفة وطريقة تعاملهم بعضهم مع بعض ومع المعلمة واتضح عدم امتلاكهم عادات العقل وتدنى مهاراتهم فى التفكير البصرى. ونظرا لأن الاهتمام بالعادات العقلية ومهارات التفكير البصرى والمناداة بضرورة تنميتهما أصبح محط اهتمام وتركيز التربويين والمهتمين بتطوير المناهج فى كافة التخصصات ولجميع المراحل التعليمية فقد بدا واضحا من توصيات هؤلاء فى بحوثهم والنتائج التى توصلوا إليها فى دراستهم السابقة ضرورة الاهتمام بهذه العادات والمهارات واستخدام أساليب تدريسية تتناسب وطبيعة المادة الدراسية.

فقد قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية على عينة من أطفال الروضة بلغ قوامها (٢٥) طفل وطفلة، وتضمنت الدراسة تطبيق اختبار مصور للتفكير البصرى، وقد دلت النتائج على أن ٧٠ ٪ من الأطفال حصلوا على ٤٥ ٪ من الدرجة الكلية لاختبار التفكير البصرى المصور، وتعد هذه نسبة منخفضة مما يدل على ضعف التفكير البصرى لديهم، كما تضمنت الدراسة مقياس لعادات العقل تم توزيعه على الأمهات لمعرفة مدى توافر تلك العادات لدى أبنائهم. فقد دلت النتائج على حصول ٨١ ٪ من الأطفال على ٤٢ ٪ وتشير هذه النتيجة إلى عدم امتلاك الأطفال تلك العادات.

وبعد الاطلاع على العديد من الدراسات والبحوث التى أوضحت أهمية الوسائط المتعددة فى التدريس مثل دراسة كل من (ذكريا لال، ٢٠٠٢؛ منى عياد، ٢٠٠٨؛ أيمن العريشى، ٢٠٠٩؛ زينب فرغلى وفاطمة حلوانى، ٢٠١٠؛ محمد حسن وسماح حسونة ونجلاء فاروق؛ ٢٠١٠؛ دعاء جعفر، ٢٠١٣). وفى حدود علم الباحثة لم تتطرق أية دراسة من هذه الدراسات إلى تصميم برنامج يستند إلى الوسائط المتعددة فى تدريس التربية الأسرية للوالدين لتنمية العادات العقلية والتفكير البصرى لدى أبنائهم.

تحددت مشكلة البحث الحالى فى وجود تدنى مستوى أطفال الروضة فى بعض عادات العقل ومهارات التفكير البصرى، الأمر الذى استلزم دراسة فاعلية برنامج مقترح للوالدين فى التربية الأسرية باستخدام الوسائط المتعددة فى تنمية بعض عادات العقل ومهارات التفكير البصرى لدى أبنائهم.

- **أهداف البحث**:

هدف البحث الحالى إلى:

- تنمية بعض عادات العقل لدى أطفال الروضة.
- تنمية بعض مهارات التفكير البصرى لدى أطفال الروضة.

- **أسئلة البحث**:

حاول البحث الحالى الإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما فاعلية البرنامج المقترح فى التربية الأسرية لتنمية بعض العادات العقلية لدى أطفال الروضة؟
- ما فاعلية البرنامج المقترح فى التربية الأسرية لتنمية بعض مهارات التفكير البصرى لدى أطفال الروضة ؟

• **فروض البحث**:

حاول البحث الحالى اختبار صحة الفروض التالية:

- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطى درجات مجموعة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس العادات العقلية وذلك لصالح التطبيق البعدى.
- يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطى درجات مجموعة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات التفكير البصرى وذلك لصالح التطبيق البعدى.

• **مصطلحات البحث** :

• **الوسائط المتعددة**:

تعرف منى عياد (٢٠٠٨، ٩) الوسائط المتعددة بأنها "استخدام أكثر من نوع من الوسائل سواء كانت الوسائل سمعية أو الوسائل البصرية، كما يعنى تكامل كل عناصر التشويق، من صوت وصورة وحركة، بالإضافة للفيديو والألوان".

ويعرف نبيل عزمى (٢٠١١، ١٠) الوسائط المتعددة بأنها "برامج الكمبيوتر التى تتكامل فيها عدة وسائط للاتصال مثل النص، والصوت، والموسيقى، والصور الثابتة، والمتحركة، والرسوم الثابتة، والمتحركة، والتى يتعامل معها المستخدم بشكل تفاعلى".

وتعرف الباحثة الوسائط المتعددة بأنها برنامج تتكامل فيها عدة وسائط للاتصال مثل النص والصوت والموسيقى والصور الثابتة والمتحركة والرسوم الثابتة والمتحركة والتى يتعامل معها طفل الروضة بشكل تفاعلى.

• **عادات العقل**:

يعرف كوستا وكاليك (٢٠٠٣، ٨) عادة العقل بأنها "مجموعة من المهارات والمواقف والتلميحات والتجارب الماضية والميول. وهى تعنى تفضيل نمط من السلوكيات الفكرية على غيره؛ لذا فهى تعنى ضمنياً صنع اختيارات حول أى الأنماط ينبغى استخدامه فى وقت معين. وهى تتطلب مستوى عالى من المهارة لاستخدام السلوكيات بصورة فاعلة وتنفيذها والمحافظة عليها". ويعرف حيدر طراد (٢٠١٢، ٢٢٩) العادات العقلية بأنها "تفضيل الفرد نمطًا من السلوكيات الفكرية عن غيره من الأنماط، ولذا فهى تعنى ضمنيا صنع اختيارات أو تفضيلات حول أى الأنماط ينبغى استخدامها فى وقت معين دون غيره من الأنماط". وتعرف الباحثة عادات العقل بأنها تفضيل طفل الروضة نمط من السلوكيات الفكرية عن غيره من الأنماط ويمكن قياس اكتسابه لها من خلال استجاباته على مقياس عادات العقل المستخدم فى الدراسة الحالية.

• **مهارات التفكير البصرى**:

تعرف مديحة محمد (٢٠٠٤، ٢٨) التفكير البصرى بأنه "نمط من أنماط التفكير الذي ينشأ نتيجة استثارة العقل بمثيرات بصرية ويترتب على ذلك إدراك علاقة أو أكثر تساعد على حل مشكلة ما أو الاقتراب من الحل". ويعرف رضا مسعود ووالى أحمد (٢٠١٤، ٧) التفكير البصرى بأنه "قدرة عقلية يكتسبها المتعلم، تمكنه من توظيف حاسة البصر فى إدراك المعانى والدلالات واستخلاص المعلومات، التى تتضمنها الأشكال والصور والرسوم والخطوط والرموز والألوان، وتحويلها إلى لغة لفظية مكتوبة أو منطوقة، وسهولة الاحتفاظ بها فى بنيته المعرفية". وتعرف الباحثة مهارات التفكير البصرى بأنها قدرة عقلية يكتسبها طفل الروضة تمكنه من توظيف حاسة البصر فى التعرف علِى الصور والرسوم والقدرة على التعامل مع المواد المحسوسة وتمييزها بصريا بحيث تكون لديه القدرة على إدراك العلاقات المكانية.

• **أهمية البحث** :

اكتسب البحث الحالى أهميته من وجوه عدة أهمها:

- قد تشجع نتائج هذا البحث المسئولين عن رياض الأطفال فى تعميم البرنامج المقترح لتنمية بعض العادات العقلية ومهارات التفكير البصرى لأطفال الروضة.
- قد تدفع نتائج البحث المسئولين إلى عقد دورات تدريبية لمعلمات رياض الأطفال لتنمية بعض العادات العقلية ومهارات التفكير البصرى.
- مساعدة الباحثين فى المناهج وطرق التدريس لاستخدام الوسائط المتعددة فى تدريس مقررات أخرى بمراحل التعليم العام.

• **حدود البحث**:

- اقتصرت تجربة البحث على عينة بلغت (١٦) طفلاً وطفلة من أطفال الروضة المستوى الثانى سن (٥ -٦) سنوات بمدرسة اللغات التجريبية بمحافظة سوهاج ووالديهم. وقد اختارت الباحثة الوالدين لأنهم أكثر تواجدًا مع أبنائهم وقد يكون لديهم قدرًا قليلا من المعرفة عن العادات العقلية وكيفية تنميتها، وكذلك بالنسبة للتفكير البصري بمهاراته المختلفة وكيفية تنميتها لدى أبنائهم؛ لذا جاء فكرة البحث لمساعدة الوالدين من خلال البرنامج المقترح لتنمية بعض عادات العقل ومهارات التفكير البصرى.
- اقتصرت عادات العقل على (المثابرة . الإصغاء بتفهم وتعاطف . التصور والتخيل) حيث إنها مناسبة لطفل الروضة واتضح ذلك من نتائج استطلاع الرأى الذى قامت بتطبيقه الباحثة.
- اقتصرت مهارات التفكير البصرى على (التعرف على الصور ووصفها . التمييز البصرى ، إدراك العلاقات المكانية).

• **منهج البحث**:

استخدم البحث الحالى المنهج شبه التجريبى ذى المجموعة الواحدة (pre-post test) لمقارنة درجات أفراد مجموعة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى لأدوات القياس، وذلك لمعرفة فاعلية البرنامج المقترح والذى يستند إلى

استخدام الوسائط المتعددة فى تنمية بعض العادات العقلية المرتبطة بموضوعات البرنامج ومهارات التفكير البصرى لدى أطفال الروضة.

- **متغيرات البحث**:

تضمن البحث الحالى المتغيرات التالية :

- المتغير المستقل وهو: البرنامج المقترح فى التربية الأسرية للوالدين باستخدام الوسائط المتعددة.
- المتغيران التابعان هما:
  - ✓ العادات العقلية .
  - ✓ مهارات التفكير البصرى.

- **مواد وأدوات البحث**:

تضمن البحث الحالى المواد والأدوات التالية:

أولا: مواد تعليمية:

- ✓ دليل إرشادى للوالدين لتنفيذ برنامج التربية الأسرية المقترح باستخدام الوسائط المتعددة.
- ✓ كتيب لطفل الروضة.

ثانيا: أدوات القياس

- ✓ مقياس لقياس بعض العادات العقلية بواسطة الوالدين.
- ✓ اختبار مصور لقياس مهارات التفكير البصرى.

- **خطوات البحث**:

- الإطلاع على الأدبيات التى تناولت متغيرات البحث الرئيسة وهى: الوسائط المتعددة، العادات العقلية، ومهارات التفكير البصرى فى مجال رياض الأطفال للمساعدة فى بناء الإطار النظرى وتصميم البرنامج المقترح وأدوات القياس.
- تطبيق استبيان مفتوح موجه لأولياء الأمور عن مدى توافر العادات العقلية لدى أطفالهم والمشكلات التى يتعرضون لها فى التفكير البصرى.
- فى ضوء نتائج الاستبيان تم إعداد قائمة بالموضوعات التى يتضمنها البرنامج المقترح (محتوى البرنامج)، وعرضها على مجموعة من السادة المحكمين لإبداء الرأى ومعرفة مدى ملاءمتها لأطفال الروضة.
- إعداد البرنامج المقترح في التربية الأسرية باستخدام الوسائط المتعددة، وعرضه على مجموعة من السادة المحكمين لإبداء الرأى والحكم على صلاحيته.
- إعداد أدوات القياس وعرضها على مجموعة من السادة المحكمين وضبطها وهى:
  - ✓ مقياس لقياس بعض العادات العقلية لدى طفل الروضة.
  - ✓ اختبار مصور لقياس مهارات التفكير البصرى لدى طفل الروضة.
- إجراء التجربة الاستطلاعية للبرنامج المقترح وأدوات القياس بالبحث.
- اختيار مجموعة البحث.
- إجراء التطبيق القبلى لأدوات القياس على مجموعة البحث.
- تطبيق البرنامج المقترح على مجموعة البحث.

- إجراء التطبيق البعدى لأدوات القياس على مجموعة البحث بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج.
- تحليل البيانات واستخلاص النتائج وتفسيرها ومناقشتها.
- تقديم التوصيات والمقترحات فى ضوء ما أسفرت عنه نتائج البحث الحالى.

- **الإطار النظرى للبحث** :

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على فاعلية استخدام برنامج وسائط متعددة على تنمية بعض العادات العقلية والتفكير البصرى لأطفال الروضة؛ لذا تضمن الإطار النظرى للبحث المحاور الآتية:

- أولا: الوسائط المتعددة من حيث تعريفها وعناصرها وخصائصها ومميزاتها.
- ثانيًا: العادات العقلية من حيث مفهومها والافتراضات التى تقوم عليها، ومراحل تطورها وتصنيفها وخصائص الأشخاص الذين يتميزون بوجود عادات عقل، وتقويمها.
- ثالثًا: التفكير البصرى من حيث مفهومه، ومهاراته، ومميزاته، وأساليب تنميته.

وفيما يلى عرض لهذه العناصر:

- **أولاً: الوسائط المتعددة وأهمية استخدامها فى تدريس التربية الأسرية**:

يتيح التدريس باستخدام الوسائط المتعددة الفرصة للمتعلم لمواجهة قضايا وظواهر ومواقف تعليمية غير مألوفة، حيث يمكن للمتعلم اكتساب المعلومات التى تقدم عبر شاشات الكمبيوتر فى شكل نصوص، وأصوات، ورسوم، وصور بأنواعها، ولقطات فيديو، وتوظيف هذه المعلومات فى مواقف تعليمية.

وتشير كوثر كوجك (٢٠٠١، ٣٧٢) إلى أن النظرة التقدمية للاقتصاد المنزلى تتطلب مسايرة أحدث التطورات التعليمية الحديثة عند تعليم المهارات للطالبات وتؤكد على تعدد الحواس التى تستخدمها الطالبات وصولا إلى تعليم أفضل. ذلك أن أثر التعلم تحتفظ به الطالبة عن طريق استخدام أكبر عدد من الحواس وهو ما تقوم به الوسائل التكنولوجية الحديثة.

وفيما يلي عرض تفصيلي لتعريف الوسائط المتعددة وعناصرها، وخصائصها ومميزاتها.

- **تعريف الوسائط المتعددة**:

يعرف عبد الحميد بسيونى (٢٠٠٥، ٥) الوسائط المتعددة بأنها "برامج تمزج بين الكتابة والصور الثابتة والمتحركة والتسجيلات الصوتية والرسوم الخطية لعرض الرسالة التى تمكن المتلقى من التفاعل معها مستعينًا بالحاسوب".

وتعرف منى عياد (٢٠٠٨، ٩) الوسائط المتعددة بأنها "استخدام أكثر من نوع من الوسائل سواء كانت الوسائل سمعية أو الوسائل البصرية، كما يعنى تكامل كل عناصر التشويق، من صوت وصورة وحركة، بالإضافة للفيديو والألوان".

ويعرف ماير (Mayer, 2009, 5) الوسائط المتعددة بأنها "عرض المادة باستخدام النص المكتوب والرسوم الثابتة والرسوم المتحركة والفيديو".

ويعرف نبيل عزمى (٢٠١١، ١٠) الوسائط المتعددة بأنها "برامج الكمبيوتر التى تتكامل فيها عدة وسائط للاتصال مثل النص، والصوت، والموسيقى، والصور الثابتة، والمتحركة، والرسوم الثابتة، والمتحركة، والتى يتعامل معها المستخدم بشكل تفاعلى".

في ضوء ما سبق عرفت الوسائط المتعددة على أنها برامج تمزج عدة وسائط للاتصال، أو أنها عدة وسائط (نص، وصوت، وموسيقى، وصور ثابتة ومتحركة، ورسوم ثابتة ومتحركة تستخدم لتوصيل الرسالة للمستخدم والتفاعل معها.

- **عناصر الوسائط المتعددة**:

تتكون الوسائط المتعددة من عدة عناصر هى (عبد الحميد بسيونى، ٢٠٠٥، ١١٠؛ عاطف فهمى، ٢٠٠٧، ٢٧٠؛ أيمن العريشى، ٢٠٠٩، ٢٢؛ مورلى Morley, 2009, 431- 437):

- النص المكتوب فى برامج الوسائط المتعددة: تظهر النصوص المكتوبة على هيئة فقرات منظمة على الشاشة، أو عناوين للأجزاء الرئيسية على الشاشة أو تعريف المستخدم بأهداف البرنامج فى صياغات متفردة مرقمة، أو لإعطاء إرشادات وتوجيهات للمستخدم.
- الرسوم والصور الثابتة: تشمل إمكانية عرض المخططات البيانية والخرائط كذلك التعامل مع الصور الثابتة والصور الفوتوغرافية، ويتم إدخال الصور إلى الحاسب باستقطابها من الكاميرا الرقمية مثلا أو الماسح الضوئى أو يتم ذلك باستحداثها باستخدام برامج الرسوم المختلفة وتختلف هذه البرامج فى طريقة عملها وإنتاجها للرسوم.
- الصوت: يمكن التحكم بتغيير الأصوات من شكل إلى أخر، وهناك البرامج التى تتعرف على الصوت فيمكن إدخال المعلومات أو البيانات إلى الحاسب بالتحدث بدلا من الطباعة.
- الرسوم المتحركة: سلسلة صور ثابتة يتم عرضها فى تعاقب زمنى يؤدى إلى الإحساس بالحركة، ويتم إنتاجها باستخدام سلسلة إطارات مرسومة يمثل كل إطار لقطة.
- الصور المتحركة (الفيديو): لقطاتٍ الفيديو الحية المصحوبة بالصوت هى أقوى وسائل الوسائط المتعددة تأثيرا فى العمليِة التفاعلية، إذ يحتوى على كل العناصر من النص والصورة والصوت فضلا عن الحركة.

يتضح مما سبق أن أى برنامج قائم على الوسائط المتعددة لابد من احتوائه على العناصر التالية النص والرسوم والصور الثابتة والمتحركة والصوت لأن وجود هذه العناصر مجتمعه تثير انتباه المتعلمين وتزيد دافعيتهم للتعلم.

- **خصائص الوسائط المتعددة:**

تتميز الوسائط المتعددة بعدة خصائص أهمها (أيمن العريشى، ٢٠٠٩، ٣١ ـ ٣٢؛ أحمد مشتهى، ٢٠١٠، ٣٩ ـ ٤٠؛ نبيل عزمى، ٢٠١١، ١٤٤، ١٤٧):

- التكامل: استخدام أكثر من وسيطين فى نفس الإطار، ولا تستخدم عناصر الوسائط المتعددة مستقلة بل تتكامل فى واجهات التفاعل متعددة الوسائط.

- التفاعلية: هى العلاقة المتبادلة بين المتعلم من جهة، وبين البرنامج التعليمى من ناحية أخرى، وكلما زاد كم التفاعل المطروح فى البرنامج؛ كلما زادت كفاءة البرنامج تعليمياً، وكلما زادت رغبة المتعلم فى التعامل معه والتعلم من خلاله.
- التنوع: توفير مجموعة من العناصر التى تساعد على توصيح الموقف التعليمى أمام المتعلمين لتحقيق الأهداف المنشودة للتعلم، وذلك لكى يجد المتعلم فيها ما يناسبه ويتوافق مع قدراته.
- الفردية: تسمح الوسائط المتعددة بتفريد المواقف التعليمية؛ لتناسب المتغيرات فى شخصيات المتعلمين، وقدراتهم واستعداداتهم وخبراتهم السابقة.
- الكونية: تعنى إلغاء القيود الخاصة بالزمان والمكان، والانفتاح على مصادر المعلومات المختلفة، والاتصال بها، ونشر عروض الوسائط المتعددة فى الأماكن المتباعدة فى العالم، ونقلها من دولة إلى أخرى. وتتيح تكنولوجيا الوسائط المتعددة للمتعلم لكى يتعامل مع المعلومات على مستوى أكبر من مستوى المادة المتعلمة ويمكن للمتعلم الإتصال بشبكة الإنترنت للحصول على ما يحتاجه من معلومات فى كافة مجالات العلوم.

فى ضوء ما سبق يتضح أن الوسائط المتعددة تتميز بعدة خصائص وهى التكامل بين عناصرها والتفاعلية بين المتعلم والبرنامج التعليمى، والتنوع بين عناصر الوسائط وضرورة تميزها بالفردية بالإضافة إلى تميزها بالكونية التى تساعد المتعلمين بالحصول على المعلومات من أى مكان.

• مميزات الوسائط المتعددة:

تتعدد مميزات الوسائط المتعددة فى العملية التعليمية (أيمن العريشى، ٢٠٠٩، ٢٥ - ٢٦؛ مورلى Morley, 2009, 430؛ سميث Smith, 2010, 120- 121؛ السعيد إبراهيم، ٢٠١١، ٥٣ - ٥٥):

- تجعل بيئة التعلم شيقة وممتعة وعملية وتمكن كل متعلم من أن يعمل بإيقاع فردى خاص به وبقدراته.
- تساعد المتعلم فى الوصول إلى المعلومات فى أى زمان وأى مكان يناسبه.
- تحقق المشاركة الفعالة من خلال حيوية ودقة العرض، ذلك يساعد المتعلم على التركيز فى تسلسل المعلومات.
- توفير وقت وجهد المتعلم، واستخدام أكثر من وسيلة داخل البرمجية الواحدة والميل للتعلم الذاتى وتثبيت المعلومات.
- تهيئ للمستخدم أسلوب المحاكاة عن طريق استخدام برامج تتضمن عمليات يصعب إجراؤها عملياً بسبب تكلفتها الباهظة أو لتعذر القيام بها لخطورة استخدامها.
- تحسن جودة الحوار التفاعلي لعقل المتعلم.

• **ثانياً: تنمية العادات العقلية لدى طفل الروضة وعلاقتها باستخدام الوسائط المتعددة فى تدريس التربية الأسرية:**

يحتاج الطفل إلى تعليم أدوات التفكير ومهاراته وعاداته التى تمكنه من مواجهة تحديات التغيرات المحيطة به، هذا بالإضافة إلى أن اكتساب المعرفة وحدها لا تغنى عن التفكير ولا يمكن الاستفادة منها دون تفكير يدعمها.

ونظراً لأن المجتمعات فى الوقت الحاضر لم تعد كسابق عهدها نتيجة التطورات الحديثة والتغيرات التى طرأت بفضل التكنولوجيا، وأحد أبعاد هذه التغيرات الكبيرة هو الانفجار المعرفى فكمية المعلومات التى تخرج عن مصادر المعرفة المتنوعة والمتعددة قد تزايدت بدرجة أصبح الفرد فيها لا يستطيع السيطرة إلا على جزء بسيط منها، ولذا أصبح هناك اهتمام متزايد بتوجيه الجهود نحو تطوير التفكير وتنميته بوصفه أداة لإنتقاء المناسب من المعرفة (يوسف قطامى وفدوى ثابت، ٢٠٠٩، ١٣).

ويشير كوستا وكاليك (٢٠٠٣، ٧) إلى ضرورة مساعدة المتعلمين على ممارسة التفكير الإبداعي والناقد، وتوفر عادات العقل مجموعة من السلوكيات التى تنظم العمليات الفكرية. ويمكن أن تمثل جزءًا رئيسًا من عملية التعليم والتعلم.

وتعد سمات المتعلم الناجح الركيزة الأساسية للأبحاث فى مجال التربية وفى هذا الإطار يتم تحديد المؤشرات الأكاديمية المرتبطة بالنجاح الدراسى، والتى تحتاج إلى معرفة كيف يتعلم المتعلمين وما هى العادات العقلية والممارسات التفكيرية التى يمارسونها أثناء التعلم (جون كامبل John) Campbell.

وفيما يلي عرض لمفهوم العادات العقلية، والافتراضات التي تقوم عليها، ومراحل تطورها، وتصنيفاتها، وتقويمها.

• **مفهوم العادات العقلية:**

يعرف كوستا وكاليك (٢٠٠٣، ٨) عادة العقل بأنها "مجموعة من المهارات والمواقف والتلميحات والتجارب الماضية والميول. وهي تعنى تفضيل نمط من السلوكيات الفكرية على غيره؛ لذا فهى تعنى ضمنيًا صنع اختيارات حول أى الأنماط ينبغى استخدامه فى وقت معين. وهى تتطلب مستوى عالى من المهارة لاستخدام السلوكيات بصورة فاعلة وتنفيذها والمحافظة عليها".

ويؤكد محمد نوفل (٢٠٠٨، ٦٧) على أن تعريف كوستا وكاليك لعادات العقل يعبر عن "نزعة الفرد إلى التصرف بطريقة ذكية عند مواجهة مشكلة ما، عندما تكون الإجابة غير متوفرة فى أبنية الفرد المعرفية".

ويرى محمد نوفل (٢٠٠٨، ٦٨) أن العادات العقلية هى "مجموعة من المهارات والاتجاهات والقيم التى تمكن الفرد من بناء تفضيلات من الأداء أو السلوكيات الذكية بناء على المثيرات والمنبهات التى يتعرض لها بحيث تقوده إلى انتقاء عملية ذهنية أو أداء سلوك من مجموعة خيارات متاحة أمامه لمواجهة مشكلة ما

أو قضية أو تطبيق سلوك بفاعلية والمداومة على هذا المنهج" . ويعرف حيدر طراد (٢٠١٢، ٢٢٩) العادات العقلية بأنها "تفضيل الفرد نمطًا من السلوكيات الفكرية عن غيره من الأنماط، ولذا فهى تعنى ضمنيا صنع اختيارات أو تفضيلات حول أى الأنماط ينبغى استخدامها فى وقت معين دون غيره من الأنماط".

- **الافتراضات التى تقوم عليها عادات العقل**:

يشير يوسف قطامى وأميمة عمور (٢٠٠٥، ١٥٤- ١٥٥) إلى أن هناك مجموعة من الافتراضات تشكل الأساس النظرى للتدريب على عادات العقل للوصول بالعقل إلى فاعلية عالية، وجعله يمتلك عادات ذهنية متقدمة تصل به إلى أقصى أداء، وهى:

- العقل آلة التفكير يمكن تشغيلها بكفاءة عالية.
- أنت تمتلك العقل، وتستطيع إدارته كما تريد.
- لديك القدرة الكافية للتوجيه الذاتى للعقل، وتقييمه ذاتياً وإدارته وتعديله.
- يمكن تعليم عادات العقل للوصول إلى نتاجات تشغيل الذهن وإدارته.
- يمكن تحديد مجموعة من العادات والمهارات للوصول إلى أعلى كفاءة فى الأداء فى كل عادة
- تستطيع أن تضيف أى عادة جديدة بتعاملك مع عقلك، وتستطيع أن تمده بالطاقة الذهنية لتتوقع أداء أعلى.
- يمكن تنظيم بعض المواقف التعليمية لتحقيق امتلاك العادة الذهنية ضمن مادة دراسية محددة.
- يمكن تحقيق المهارات والعادات الذهنية ضمن مواقف تدريبية حياتية.
- يمكن الارتقاء بالعمليات والمهارات الذهنية من العادات والمهارات البسيطة إلى العادات الأكثر تعقيدا حتى الوصول إلى مهارة إدارة التعلم.

في ضوء ما سبق يتضح أن العقل آلة التفكير التي يمتلكها الفرد ويستطيع تعلمها وإدارتها كيفما يشاء للوصول إلى أعلى كفاءة للأداء في المواقف الحياتية المحيطة به.

- **مراحل تطور عادات العقل**:

قسم كوستا (Costa) التفكير إلى أربعة مراحل هرمية، تعتمد كل مرحلة على سابقتها وتعد أساسية لما يليها وهى (يوسف قطامى وأميمة عمور ،٢٠٠٥، ٩٧ . ٩٨؛ يوسف قطامى وفدوى ثابت، ٢٠٠٩، ١٤٧ - ١٤٨):

- مرحلة اعتبار التفكير كمهارة منفصلة: وتتضمن المهارات التالية (إدخال البيانات. تشغيل البيانات. استخراج النواتج بعد تعديلها وتطويرها).
- مرحلة اعتبار استراتيجيات التفكير: وتتضمن الربط بين المهارات المنفصلة للتفكير من خلال الاستراتيجيات التى يستخدمها الأفراد لمواجهة المشكلات ومنها (استراتيجيات حل المشكلات. التفكير الناقد. اتخاذ القرار. الاستدلال. المنطق).
- مرحلة اعتبار التفكير كعملية إبداعية: ويشمل مجموعة من السلوكيات التى تتصف بالخبرة والاستبصار، والتى يستخدمها الفرد لإنتاج أنماط

جديدة للتفكير، وهى (الإبداع . الطلاقة . التفكير المجازى . الحدسية . عمل النماذج . الاستبصار).

- مرحلة اعتبار التفكير كروح معرفية: وتتمثل فى قوة الإرادة والاستعداد والرغبة والالتزام ويتصف صاحبها بـ (تفتيح الذهن . احتفاظه بأحكامه لنفسه . البحث عن بدائل . التعامل مع المواقف الغامضة . الاهتمام بأفكار الرئيسية . الرغبة فى التنفيذ).

فى ضوء ما سبق يتضح تقسيم كوستا للتفكير الذى تضمن أربعة مراحل تعتمد كل مرحلة من المراحل على سابقتها فالمرحلة الأولى اعتباره مهارة منفصلة ثم تأتى المرحلة الثانية التى تربط بين المهارات المنفصلة للتفكير من خلال استراتيجيات تستخدمها الأفراد لمواجهة المشكلات، يليها اعتبار التفكير عملية إبداعية يستخدمها الفرد لإنتاج أنماط جديدة للتفكير وأخرها اعتبار التفكير روح معرفية تتمثل فى قوة الإرادة والاستعداد والرغبة فى التنفيذ.

- **تصنيف العادات العقلية** :

تعددت التوجيهات النظرية فى رؤيتها لدراسة عادات العقل، فقد صنف مازرانو (Marzano) العادات العقلية التى أطلق عليها العادات العقلية المنتجة إلى ثلاثة أقسام (التنظيم الذاتى، التفكير الناقد، التفكير الإبداعى)، وقام هيرل (Hyerle) بتقسيم العادات العقلية إلى ثلاثة أقسام رئيسة، يتفرع منها عدد من العادات العقلية الفرعية على النحو التالى (خرائط عمليات التفكير، العصف الذهنى، المنظمات الشكلية)، أما دانيالز (Daniels)، فقد قسم العادات العقلية إلى أربعة أقسام، هى (الانفتاح العقلى، والعدالة العقلية، والاستقلال العقلى، والميل إلى الاستقصاء أو الاتجاه النقدى). (يوسف قطامى وفدوى ثابت، ٢٠٠٩، ١٦٢ - ١٦٣).

وقد قدم مشروع (٢٠٦١) فى العلوم والرياضيات والتكنولوجيا عدداً من العادات العقلية ومنها (التكامل، الاجتهاد، الجد، العدالة، حب الاستطلاع، الانفتاح على الأفكار الجديدة، التشكيك المستند على المعرفة، التخيل، المهارات العددية، التقدير، الملاحظة، الاتصال، ومهارات الاستجابة الناقدة)، ومنظور عادات التفكير للعقل والقلب والخيال للقرن الحادى والعشرين حدد فيها عشر عادات تفكير وهذه العادات هى (التفكير المتمم أو التكميلى، الرؤيا المرتبطة، العمل الفريقى، المعنى البناء، وضوح المفاهيم، التواصل بفاعلية، العمل الشجاع، الحوار التأملى، التعلم المستمر). (محمد نوفل، ٢٠٠٨، ٧٠ - ٧١).

وقدم كوستا كاليك (Costa & Kallick,2000; Costa & Kallick,2007) قائمة بست عشرة عادة للعقل وهذه القائمة هى (المثابرة، والتحكم بالتهور، والإصغاء بتفهم، والتفكير بمرونة، والتفكير حول التفكير، والكفاح من أجل الدقة، والتساؤل وطرح المشكلات، وتطبيق المعارف الماضية على المواقف الجديدة، والتفكير والتوصيل بوضوح ودقة، وجمع البيانات باستخدام الحواس الخمس، والاستعداد الدائم والمستمر للتعلم، والتفكير التبادلى، والإقدام على مخاطر مسئولة القدرة، والتفكير الإبداعى، الاستجابة بدهشة ورهبة، وإيجاد الدعابة).

من خلال استعراض المناظير والاتجاهات المختلفة لعادات العقل تبنت الباحثة تقسيم كوستا وكاليك وفيما يلى عرض توضيحى لهذه العادات العقلية:

- المثابرة: قدرة الفرد على مواصلة العمل للمهام واستخدامه تشكيلة من الاستراتيجيات لحل المشكلات بطريقة منظمة ومنهجية والتى تظهر لدى الفرد خلال عدد من الأقوال الدالة مثل: لا ترينى كيف - دعنى أعرف بنفسى - المحاولة مرة أخرى (يوسف قطامى وأميمة عمور، ٢٠٠٥، ١١١).
- التحكم بالتهور: هى امتلاك القدرة على التأنى والتفكير قبل الإقدام على حل المشكلات وتكوين رؤية مسبقة أو خطة عمل أو هدف أو اتجاه قبل البدء بالعمل والكفاح لتوضيح وفهم التوجيهات وتطوير استراتيجية التعامل مع المشكلة وتأجيل إعطاء حكم فورى حول فكرة معينة إلى أن يتم فهمها تماماً والتى تظهر لدى الفرد خلال عدد من الأقوال الدالة مثل: دقيقة من فضلك . دعنى أفكر (يوسف قطامى وفدوى ثابت، ٢٠٠٩، ١٦٤).
- الإصغاء بتفهم وتعاطف: فالإصغاء هو بداية الفهم والحكمة، ومن طبيعة الأفراد الذين يظهرون هذه العادة العقلية أنهم قادرون على رؤية المناظير المتنوعة للآخرين بشفافية. يهتمون بصورة مهذبة بالشخص الآخر مظهرين بذلك تفهمهم وتعاطفهم مع فكرة أو شعور من خلال إعادة صياغتها بدقة أو إضافة معان أخرى إليها أو توضيحها أو تقديم مثال عليها والتى تظهر لدى الفرد خلال عدد من الأقوال الدالة مثل: إذن أنت تقترح - فكرتك هى - أنت منزعج لأنك (كوستا وكاليك، الكتاب الأول، ٢٠٠٣، ٢٣).
- التفكير بمرونة: يتميز الأفراد المرنون بأن لديهم القدرة على تغيير آرائهم عندما يتلقون بيانات إضافية، ويعملون فى مخرجات وأنشطة متعددة فى آن واحد، ويعتمدون على ذخيرة مختزنة من استراتيجيات حل المشكلات. فيعرفون متى يكون التفكير الشمولى الواسع الفق ملائماً ومتى يتطلب الموقف دقة تفصيلية، كما يستطيع الأفراد المرنون مقاربة مشكلة ما من زاوية جديدة مستخدمين أساليب جديدة، ذلك أن مرونة العقل أساسية للعمل فى إطار التنوع الاجتماعى الذى يعد سمة أساسية فى المجتمعات (محمد نوفل، ٢٠٠٨، ٨٦).
- التفكير حول التفكير (فوق المعرفى): قدرة الفرد على ذكر الخطوات اللازمة لخطة عمله ووصف ما يعرف وما يحتاج لمعرفته والقدرة على تقييم كفاءة خطته وشرح خطوات تفكيره وكيف أن التفكير حول التفكير يساعده فى أداء مهمته وشرح استراتيجياته فى صنع القرار وتخطيط الاستراتيجيات من أجل إنتاج المعلومات اللازمة وتقييم مدى إنتاجية تفكيره والتى تظهر لدى الفرد خلال عدد من الأقوال الدالة مثل: إنى اتعجب الآن . استراتيجيتى هى . عندى نظرية تقول (يوسف قطامى وأميمة عمور،٢٠٠٥، ١١٢).
- الكفاح من أجل الدقة: قدرة الفرد على العمل المتواصل بحرفية وإتقان وتفحص المعلومات للتأكد من صحتها ومراجعة متطلبات المهام ومراجعة ما تم إنجازه والتأكد من أن العمل يتفق مع المعايير والقواعد التى ينبغى الالتزام بها، (كوستا وكاليك، الكتاب الأول، ٢٠٠٣، ٢٧- ٢٨ ؛ يوسف قطامى وأميمة عمور،٢٠٠٥، ١١٢).

- التساؤل وطرح المشكلات: هى القدرة على طرح أسئلة وتوليد عدد من البدائل لحل المشكلات عندما تحدث أو عندما تعرض عليه من خلال الحصول على معلومات من مصادر متعددة والقدرة على اتخاذ القرار من خلال الأقوال الدالة مثل: كيف تعرف؟ ومتى تعرف؟ ما هو السبب؟ وما هى النتيجة؟ (يوسف قطامى وأميمة عمور،٢٠٠٥، ١١٣).
- تطبيق المعارف الماضية على أوضاع جديدة: توظيف المعرفة والاستفادة منها شكل متقدم من أشكال الذكاء المرتبط بعادات العقل. فالناس الأذكياء يتعلمون من التجارب، وعندما تواجههم مشكلات جديدة محيرة تراهم يلجأون إلى ماضيهم يستخلصون منه تجاربهم، إنهم يوضحون ما يفعلون حاليا بمقارنته بتجارب مشابهة مرت بهم فى الماضى، أو بالإشارة إلى تلك التجارب. وهم يسترجعون مخزونهم من المعارف والتجارب كمصادر بيانات لدعم ما يقولون، أو النظريات التى تسهم فى الإيضاح، أو عمليات لحل كل تحد جديد، إنهم قادرون على استخلاص المعنى من تجربةٍ ما والسير بها قدمًا ومن ثم تطبيقه على وضع جديد (يوسف قطامى وفدوى ثابت، ٢٠٠٩، ١٦٦).
- التفكير والتوصل بوضوح ودقة: الناس الأذكياء يكافحون من أجل توصيل ما يريدون قوله بدقة سواء أكان ذلك كتابيا أم شفويا، جاهدين ما استطاعوا كى يستعملوا لغة دقيقة وتعبيرات محددة وأسماء وتشابهات صحيحة. فاللغة والتفكير أمران متلازمان جوهريا، ولا يمكن فصلهما عن بعضهما البعض. واللغة الغامضة ما هى إلا انعكاس للتفكير المضطرب، ولذا فإنهم يكافحون من أجل تجنب الإفراط فى التعميم والغموض ويسعون بدلا من ذلك إلى دعم مقولاتهم بإيضاحات ومقارنات وقياسات كمية وأدلة (كوستا وكاليك، الكتاب الأول، ٢٠٠٣، ٣٠).
- جمع البيانات باستخدام الحواس: يدرك الأفراد الأذكياء أن جميع المعلومات تدخل الدماغ من خلال مداخل حسية، وأولئك الذين يتمتعون بمداخل حسية مفتوحة ويقظة يستوعبون معلومات كثيرة من البيئة، وعندما يمتلك الأفراد هذه العادة يقومون باستخدام كل حواسهم من أجل الوصول إلى حل المشكلة، فهم يسعون إلى تشغيل جميع الحواس، فيريدون الإمساك، واللمس، والتذوق، والشم، وتجربة الأشياء والأحداث؛ بغرض تحقيق الفهم (محمد نوفل، ٢٠٠٨، ٨٨).
- الإبداع والتصور: جميع الأفراد لديهم الطاقة على توليد منتجات وحلول وأساليب جديدة وذكية ومبدعة إذا ما هيئت لهم الفرص لتطوير تلك الطاقات. ومن طبيعة الأفراد المبدعين أنهم يحاولون تصور حلول المشكلات بطرق مختلفة متفحصين الإمكانات البديلة من عدة زوايا، ويميلون إلى تصور أنفسهم فى أدوار مختلفة مستخدمين التشابهات (كوستا وكاليك، الكتاب الأول، ٢٠٠٣، ٣٢)
- إيجاد الدعابة: قدرة الفرد على تقديم نماذج من السلوكيات التى تدعوعلى السرور والمتعة والضحك من خلال التعلم من حالات عدم التطابق والمفارقات والثغرات وامتلاك القدرة على تفهم البهجة والسرور والتى تظهر من خلال الأقوال الدالة مثل: مسل . لا معقول . ظريف . أحب ذلك (يوسف قطامى وأميمة عمور، ٢٠٠٥، ١١٤).

- الاستجابة بدهشة ورهبة: لا يكتفي الناس الفاعلون بتبني موقف "أنا أستطيع" بل يضيفون إليه موقف "أنا أستمتع". وتجدهم أكثر إيجابية في حل المشكلات وعرض الحلول على زملائهم، ويبتهجون لتمكنهم من وضع مشكلات ليحلوها بأنفسهم. وتبلغ متعتهم فى مواجهة تحدى حل المشكلات ذروتها لدرجة أنهم يسعون وراء المعضلات والأحاجى التى قد تواجه الآخرين، ويستمتعون بإيجاد الحلول بأنفسهم ويواصلون التعلم مدى الحياة (يوسف قطامى وفدوى ثابت، ٢٠٠٩، ١٦٧).
- الإقدام على مخاطر مسؤولة: الاستعداد لتجربة استراتيجيات وأساليب وأفكار جديدة واكتشاف وسائط فنية بسبب التجريب واختبار فرضية جديدة حتى لو كان الشك حيالها واستغلال الفرص لمواجهة التحدى الذى تفرضه عملية حل المشكلات (يوسف قطامى وأميمة عمور،٢٠٠٥، ١١٣).
- التفكير التبادلى: إن العمل فى مجموعات يتطلب القدرة على تبرير الأفكار واختبار مدى صلاحية استراتيجيات الحلول على الآخرين. ويتطلب أيضا تطوير استعداد وانفتاح يساعد على تقبل التغذية الراجعة من صديق ناقد، فمن خلال هذا التفاعل يواصل الفرد والمجموعة عملية النمو الذهنى والعقلى (كوستا وكاليك، الكتاب الأول، ٢٠٠٣، ٣٦).
- الاستعداد الدائم للتعلم المستمر: الأفراد الأذكياء يظلون دائمًا مستعدين للتعلم المستمر؛ فالثقة التى يتحلون بها مقرونة بحب الاستطلاع لديهم؛ فهم يميلون للبقاء منفتحين على التعلم المستمر، كما يميلون لطرح التساؤلات؛ حتى يحصلوا على التغذية الراجعة، ويدركون تمامًا أن الخبرة ليست معرفة كل شئ بل معرفة مستوى العمل التالى والأكثر تعقيدًا (محمد نوفل، ٢٠٠٨، ٩٠).

- **خصائص من يتميزون بوجود عادات عقل** :

يصف كوستا الخصائص التى تميز الأشخاص ممن يظهرون عادات العقل والتى تجعل من هؤلاء الأشخاص مفكرين أكفاء (كوستا وكاليك، الكتاب الأول، ٢٠٠٣، ٩؛ يوسف قطامى وأميمة عمور،٢٠٠٥، ١١٤ - ١١٧؛ يوسف قطامى وفدوى ثابت، ٢٠٠٩، ١٨٩؛ .

- القيمة: هى اختيار نمط لسلوك ذهنى ذكى من سائر الأنماط وتطبيقه أو العمل به للاعتقاد بأن الأنماط الأخرى أقل انتاجية.
- الميل: هو الشعور بالرغبة لاستعمال نمط من الأداء الذهنى الذكى.
- الحساسية: هى اغتنام الفرص لاستخدام أنماط سلوكية معينة لأفضليتها على غيرها.
- القدرة: هى امتلاك المهارات الأساسية والقدرات اللازمة للقيام بأداء معين.
- الالتزام: هو استمرارية التفكير فى أداء النمط العملى الذهنى والسعى إلى تحسين مستواه باستمرار.
- السياسة: هى إدماج الأنماط الذهنية فى جميع الأعمال والقرارات والممارسات والارتقاء بمستوى هذه الممارسات.

• **قياس وتقويم عادات العقل**:

تتطلب عادات العقل نظامًا للتقويم يأخذ فى الاعتبار الاختبارات الكمية ولكن ليس هو الأداة الوحيدة المستخدمة فى تقويم نتاجات المتعلمين الذين يتعلمون وفق عادات العقل ولكن هناك أدوات متعددة فيما يلى عرض لأبرزها (كوستا وكاليك، الكتاب الثالث، ٢٠٠٣، ٢٧ . ٤٩؛ محمد نوفل، ٢٠٠٨، ١١١ . ١٢٠؛ دعاء أحمد، ٢٠١٠، ٢٨٢. ٢٨٨؛ كوثر كوجك، ٢٠١٢، ١١٠. ١١٤):

- قواعد التصحيح: تسمى أحيانًا بسلم التقدير اللفظى وهو سلسلة من الصفات المختصرة التى تبين أداء المتعلم فى مستويات مختلفة من المهارة أو المهمة التى يتدرب عليها.
- السجلات القصصية: تعد سجلات بالوقائع الخاصة بسلوك المتعلم، وتوفر للمعلم صورة طولية عن التغيرات التى حدثت للمتعلم عبر فترة معينة من حياته ويعطى السجل القصصى صورة واضحة عن تقدم سير المتعلم؛ لذا يجب على المعلم أن يكون موضوعيًا فى إصداره لأحكامه عند تدوين ملاحظاته.
- ملف أعمال المتعلم: وهو مخصص لرصد وتوثيق تقدم ونمو المتعلم فى مختلف عادات العقل والتى تمثل سلوكيات ذكية.
- سلالم التقدير: هى وضع دائرة على أحد التدريجات الرقمية الموجودة على المقياس (١ - ٢ - ٣ - ٤ - ٥ -....)، ومن خلال تطبيق هذا المقياس يمكن للمعلم أو الفرد نفسه من تحديد موقعه بالنسبة إلى السلوكيات الذكية، وفى الوقت ذاته يكون هذا المقياس مجالا للتحسين والتطور من خلال التغذية الراجعة التطورية التى يتلقاها الفرد من الآخرين.
- مشاريع التقويم: هى أداة فاعلة فى تقويم عادات العقل وتنتمى إلى استراتيجية قواعد التصحيح والتى تتضمن مجموعة من المهام الفرعية التى يتوقع من المتعلم بلوغها وفى الوقت نفسه تمكنه من تحديد الخطوات اللازمة لتطوير العادات العقلية المختلفة لديه.

• **الأهمية التربوية للعادات العقلية ودور تدريس التربية الأسرية فى تنميتها**:

يعد تنمية العادات العقلية هدفا رئيسا من أهداف التربية الأسرية المطلوب تحقيقها وينبغى تنميتها لدى المتعلم طول حياته، فالفرد حينما يتعود على ممارسة العادات العقلية منذ طفولته يستطيع أن يستغل قدراته العقلية فى التفكير والتعامل مع الآخرين فى المواقف الحياتية المختلفة.

ومناهج التربية الأسرية بما تضمنه من مجالات دراسية تستطيع تدعيم عادات العقل المرتبطة بالحياة الأسرية التى تلائم المجتمع العصرى المتطور، والتى تعمل على دفع عجلة التقدم فى هذا المجتمع وذلك من خلال تنمية شخصيات أفراد الأسرة تنمية شاملة ومتوازنة. فالاقتصاد المنزلى (التربية الأسرية) من أهم المواد الدراسية التى يمكن من خلالها أن يتعايش الفرد مع مفردات الحياة الاجتماعية ويمكن للاقتصاد المنزلى أن يسهم إسهامات فعالة فى بناء العقل عند الأفراد، حيث تختص مناهج الاقتصاد المنزلى بدراسة الأسرة

واحتياجاتها وبمقوماتها على مستوى البيت والبيئة والمجتمع بقصد النهوض بها إلى حياة عائلية أفضل (إيمان الصافورى وزيزى عمر، ٢٠١١، ١٦٦٠ - ١٦٦١).

يرى كوستا ولاورى (Costa & Lowery , 1991) أن تنمية العادات العقلية ضرورة تربوية قد يصعب اكتسابها بصورة تلقائية إذا لم يتدرب عليها، فبعض المتعلمين يأتون من بيوت أو صفوف أو مدارس لا قيمة فيها لعادات العقل، وقد يشعر مثل هؤلاء المتعلمين بالفراغ، وربما يقاومون دعواتٍ المعلمِ لاستخدام العادات العقلية؛ لذلك يقع على عاتق المعلمين والآباء دورا كبيرا فى تنمية تلك العادات العقلية (مندور فتح الله، ٢٠١٠).

ولاشك أن العلاقة بينِ الوالدين وأبنائهم من أهم العوامل التى تؤثر على حياة الأبناء إيجابا أوسلبا وذلك لأن الأبوين يقومان فى الأسرة بدور القيادة والتوجيه والارشاد، خاصة إذا كانت العلاقة مبنية علىِ الاحترام والمحبة والتواصل الجيد، فالتواصل بين الوالدين وأطفالهم مهم جدا، لا سيما فى هذا العصر، حيث أصبحت طريقة تفكير أطفالنا متأثرة بالتكنولوجيا المتقدمة والأحداث المختلفة التى تحيط بعالمنا، فالتواصل الفعال مع أطفالنا هو فن على الآباء والأمهات ضرورة تعلمه واكتسابه.

- **ثالثًا: التفكير البصرى لدى طفل الروضة:**

يعد التفكير البصرى المرئى نوعًا من أنواع التفكير يعتمد على ما تراه العين وما يتم إرساله على شكل شريط من المعلومات المتتابعة الحدوث (المشاهدة) إلى المخ حيث يقوم بترجمتها وتجهيزها وتخزينها فى الذاكرة لمعالجتها فيما بعد، والجانب الأيسر من المخ هو المسئول عن عمليات معالجة الأفكار المنطقية، أما الجانب الأيمن فهو المسئول عن معالجة الأفكار الإبداعية، والمتميزون فى هذا النوع من التفكير لديهم المقدرة العالية على الإبداع وبلورة تفكيرهم والتواصل بدرجة عالية مع كل من الأفكار والأشخاص الآخرين ويطلق عليهم أصحاب الجانب الأيمن من المخ (أحمد عبد المجيد، ٢٠١١).

وفيما يلي عرض لمفهوم التفكير البصري، ومهاراته، ومميزاته:

- **مفهوم التفكير البصرى:**

تعرف مديحة محمد (٢٠٠٤، ٢٨) التفكير البصرى بأنه "نمط من أنماط التفكير الذي ينشأ نتيجة استثارة العقل بمثيرات بصرية ويترتب على ذلك إدراك علاقة أو أكثر تساعد على حل مشكلة ما أو الاقتراب من الحل".

ويعرف حسن مهدى (٢٠٠٦، ٨) التفكير البصرى بأنه "منظومة من العمليات تترجم قدرة الفرد على قراءة الشكل البصرى وتحويل اللغة البصرية الذى يحملها ذلك الشكل إلى لغة لفظية مكتوبة أو منطوقة واستخلاص المعلومات منه".

بينما يعرف أحمد مشتهى (٢٠١٠، ٢٢) التفكير البصرى بأنه "ما يتم فى العقل من تحليل لمحتوى شكل معين تراه العين أو يتخيله الفرد فى ذهنه، والتعبير عن هذا التحليل بلغة مفهومة".

وتعرف فداء الشوبكى (٢٠١٠، ٣٥) التفكير البصرى بأنه "قدرة الفرد على التعامل مع المواد المحسوسة وتمييزها بصريا بحيث تكون لديه القدرة على إدراك العلاقات المكانية وتفسير المعلومات وتحليلها وتفسير الغموض".
كما تعرف آمال الكحلوت (٢٠١٢، ٤٣) التفكير البصرى بأنه "عملية عقلية تمكن الفرد من القدرة على إدراك العلاقات المكانية، وتفسير الأشكال والصور والخرائط وتحليلها واستنتاجها وترجمتها بلغة مكتوبة أو منطوقة".

ويعرف رضا مسعود ووالى أحمد (٢٠١٤، ٧) التفكير البصرى بأنه "قدرة عقلية يكتسبها المتعلم، تمكنه من توظيف حاسة البصر فى إدراك المعانى والدلالات واستخلاص المعلومات، التى تتضمنها الأشكال والصور والرسوم والخطوط والرموز والألوان، وتحويلها إلى لغة لفظية مكتوبة أو منطوقة، وسهولة الاحتفاظ بها فى بنيته المعرفية".

ويعرف ميكلاف وفراكوسكي (McLoughlin & Krakowski) التفكير البصرى بأنه "عملية عقلية تمكن الفرد من استخدام وسائل ملموسة للتعامل مع الصور المجردة بلغة مكتوبة".

- **مهارات التفكير البصرى**:

وتعرف مهارات التفكير البصرى بأنها منظومة من العمليات مكونة من مجموعة من المهارات التى تشجع المتعلم على التفكير البصرى و التأمل وترجمة هذه الصور إلى لغات مفهومة مكتوبة أو منطوقة واستخلاص المعلومات وهذه المهارات هى (حسن مهدى، ٢٠٠٦، ٢٥؛ إيمان طافش،٢٠١١، ٤٣ - ٤٤):

- مهارة التعرف على الشكل ووصفه: القدرة على تحديد أبعاد وطبيعة الشكل المعروض.
- مهارة تحليل الشكل: القدرة على رؤية العلاقات فى الشكل وتحديد خصائص تلك العلاقات وتصنيفها.
- مهارة ربط العلاقات فى الشكل: القدرة على الربط بين عناصر العلاقات فى الشكل وإيجاد التوافقات بينها والمغالطات فيها.
- مهارة إدراك وتفسير الغموض: القدرة على توضيح الفجوات والمغالطات فى العلاقات والتقريب بينها.
- مهارة استخلاص المعانى: القدرة على استنتاج معانى جديدة والتوصل إلى مفاهيم ومبادئ علمية من خلال الشكل المعروض.

وقد صنفت (آمال الكحلوت،٢٠١٢، ٤٤؛ حسن شحاته، ٢٠١٥، ٢٠٢ - ٢٠٣) مهارات التفكير البصرى إلى ست مهارات وهى:

- مهارة القراءة البصرية: القدرة على تحديد أبعاد وطبيعة الشكل أو الصورة المعروضة، وهى أدنى مهارات التفكير البصرى.
- مهارة التمييز البصرى: تعنى القدرة على التعرف إلى الشكل أو الصورة وتمييزها عن الأشكال أو الصور الأخرى.
- مهارة إدراك العلاقات المكانية: القدرة على رؤية علاقة التأثير والتأثر من بين مواقع الظاهرات المتمثلة فى الشكل أو الصورة المعروضة.

- مهارة تفسير المعلومات: القدرة على إيضاح مدلولات الكلمات والرموز والإشارات وفى الأشكال، وتقريب العلاقات بينهما.
- مهارة تحليل المعلومات: تعنى قدرة الفرد فى التركيز على التفاصيل الدقيقة والاهتمام بالبيانات الكلية والجزئية.
- مهارة استنتاج المعنى: تعنى القدرة على استخلاص معانى جديدة، والتوصل إلى مفاهيم ومبادئ علمية، من خلال الشكل أو الصورة أو الخريطة المعروضة، مع مراعاة تضمن هذه الخطوة للخطوات السابقة؛ إذ أنها محصلة للخطوات الخمسة السابقة.

مما سبق فقد استخلصت الباحثة مهارات التفكير البصرى المتمثلة فى المهارات التالية:

- مهارة التعرف على الشكل ووصفه: القدرة على تحديد أبعاد وطبيعة الشكل أو الصورة المعروضة ووصفه وصفا دقيقا.
- مهارة التمييز البصرى: تعنى القدرة على التعرف إلى الشكل أو الصورة وتمييزها عن الأشكال أو الصور الأخرى.
- مهارة إدراك العلاقات المكانية: القدرة على الربط بين عناصر العلاقات فى الشكل أو الصورة المعروضة وإيجاد التوافقات بينها والمغالطات فيها.
- مهارة تحليل وتفسير المعلومات: القدرة على التركيز على التفاصيل الدقيقة والاهتمام بالبيانات الكلية والجزئية وإيضاح مدلولات الكلمات والرموز والإشارات وفى الأشكال، وتقريب العلاقات بينهما.
- مهارة استنتاج المعنى: تعنى القدرة على استخلاص معانى جديدة، والتوصل إلى مفاهيم ومبادئ علمية، من خلال الشكل أو الصورة المعروضة.

- **مميزا ت التفكير البصرى**:

يرى حسن مهدى (٢٠٠٦، ٢٧) أن هناك عدة مميزات للتفكير البصرى وهى:

- يحسن من نوعية التعلم ويسرع من التفاعل بين المتعلمين.
- يزيد من الالتزام بين المتعلمين.
- يدعم طرق جديدة لتبادل الأفكار.
- يسهل من إدارة الموقف التعليمى.
- يسهم فى حل القضايا المتعلقة بتوفير العديد من خيارا ت الحل لها.
- يعمق التفكير وبناء منظورا ت جديدة.
- ينمى مهارات حل المشكلات لدى المتعلمين.
- تنمية التفكير البصرى من خلال مادة التربية الأسرية:

تعد مادة التربية الأسرية من المواد الدراسية التى تهتم بتنمية مهارات التفكير البصرى من خلال الأنشطة المتنوعة التى تقدم فى المجالات المختلفة سواء فى مجال الملابس والنسيج من خلال دراسة الألوان والخامات والتصميمات المختلفة، وفى مجال التغذية وعلوم الأطعمة يمكن التعرف على مكونات الوجبة الغذائية والتمييز البصرى لتلك المكونات لتقديم الصنف المطلوب، وكذلك فى مجال المسكن وتأثيثه فقد ساهم التقدم التكنولوجي فى مساعدة الفرد بكيفية اختيار التصميمات والألوان المناسبة عند تأثيث المسكن من خلال برامج الكمبيوتر التى وفرت الوقت والجهد والمال للتمييز بين تلك التصميمات

والألوان ومدى تأثيرها فى المساحة الموجودة وتوفير فرص متاحة لوضع قطع الأثاث فى المكان المناسب لها، وهذا يتيح للمتعلم مهارة التمييز البصرى للألوان المختارة وإدراك العلاقات المكانية لقطع الأثاث واختيار المكان المناسب لها؛ وهذا بدوره يسهم فى تنمية مهارات التفكير البصري.

ويشير اندرسون (Anderson, 1997, 302) نقلاً عن: عبد الله إبراهيم (٢٠٠٦، ١٠) على أن الأنشطة الكمبيوترية والفنية تساعد فى تنمية التفكير البصرى من خلال الإمكانات المتاحة فى الرسوم التى تظهر بعض الخرائط البصرية التى تعبر عن الكثير من المعانى المتعلقة بمفهوم ما، وعلى المتعلمين فهم هذه الخريطة والاستعانة بمعلوماتها فى تصحيح المعلومات لديهم واكتشاف معلومات جديدة.

- **إجراءات البحث وإعداد أدواته**:

- **أولاً**: **إعداد المواد التعليمية**:
  - دليل الوالدين.
  - كتيب الطفل.
- **ثانياً**: **إعداد أدوات التقويم**:
  - مقياس لقياس بعض العادات العقلية لدى طفل الروضة.
  - اختبار مصور لقياس مهارات التفكير البصرى لدى طفل الروضة.
- **ثالثاً**: **تجربة البحث**:
  - الهدف من تجربة البحث.
  - الإعداد لتجربة البحث.
  - اختيار مجموعة البحث.
  - متغيرات البحث.
  - إجراءات تجربة البحث

كان الهدف من البحث الحالى التعرف على فاعلية برنامج مقترح للوالدين فى التربية الأسرية باستخدام الوسائط المتعددة فى تنمية بعض عادات العقل والتفكير البصرى لدى أبنائهم، وتطلب ذلك إعداد المواد التعليمية، وأدوات البحث، و فيما يلى عرضاً مفصلاً للإجراءات التى أتبعت لإعداد المواد التعليمية وأدوات البحث وضبطها، وكذلك إجراءات تجربة البحث:

- **أولاً**: **إعداد المواد التعليمية**:

لتحقيق أهداف البحث الحالى تم إعداد دليل الأم، وكتيب الطفل، وقد تم تنفيذ ذلك على النحو التالى:

- **إعداد دليل الوالدين**:

تكون دليل الوالدين من ثلاثين جلسة، تضمن صورة متكاملة لأدوار الوالدين، ومسئولياتهم أثناء تطبيق تجربة البحث، وقد تضمن الدليل أن ما يلى:

- جلسة تمهيدية تشمل فكرة عامة عن العادات العقلية ومهارات التفكير البصرى المراد تنميتهما من خلال البرنامج المقترح باستخدام الوسائط المتعددة.

- الأهداف العامة للبرنامج، والأهداف السلوكية الخاصة بكل نشاط من الأنشطة.
- صياغة الأهداف السلوكية للأنشطة المقترحة: إن تحديد الأهداف يساعد على إنجاز الأنشطة المطلوبة بنجاح، ولذلك تم وضع الأهداف السلوكية للبرنامج كما هو وارد فى تصنيف بلوم فى صيغة إجرائية.
- الأدوات المستخدمة: تضمن كل نشاط الأدوات والمواد التعليمية اللازمة لتنفيذه، وقد تنوعت هذه المواد وشملت مجسمات ونماذج ولقطات فلاش وقصص وألعاب الكترونية.
- الاستراتيجيات المستخدمة بكل نشاط وكذلك مدة النشاط/الجلسة.
- وصفا تفصيليا لكل نشاط من الأنشطة، والدور الذى تقوم به الأم خطوة خطوة ووصف لكل الأنشطة التى سوف يقوم بها الطفل.
- إجراءات ضبط دليل الوالدين: تطلب تطبيق تجربة البحث على مجموعة البحث، ضبط دليل الوالدين.
- بعد الانتهاء من عمل الصورة الأولية للدليل، تم استطلاع رأى السادة المحكمين حول مدى صلاحيته، حيث عرض على مجموعة من السادة المحكمين، و قد تم سؤال السادة المحكمين حول وضوح الأهداف السلوكية، وضوح الصياغة العلمية واللغوية للدليل، ملاءمة استراتيجيات التدريس والأدوات المستخدمة، ملاءمة أساليب التقويم لطفل الروضة.
- بعد تحليل أراء السادة المحكمين وجد ما يلى: اتفق السادة المحكمين على وضوح الأهداف السلوكية الخاصة بكل نشاط، ووضوح الصياغة العلمية واللغوية للدليل، وملاءمة استراتيجيات التدريس والأدوات المستخدمة، وملاءمة أساليب التقويم لطفل الروضة، واتفاقهم على ملائمة دليل الأم لتطبيق تجربة البحث.

- **إعداد كتيب الطفل**:

- تكون كتيب الطفل من ثلاثين نشاط، تضمن كل نشاط الهدف من النشاط والأدوات والخامات اللازمة لتنفيذ النشاط.
- بعد الانتهاء من عمل الصورة الأولية للكتيب، تم استطلاع رأى السادة المحكمين حول مدى صلاحيته، من حيث وضوح دور الطفل بكل نشاط، ومناسبة الأدوات المستخدمة اللازمة لكل نشاط. وقد اتفق السادة المحكمين على وضوح دور الطفل، ومناسبة الأدوات المستخدمة اللازمة لكل نشاط.
- وبناء على آراء السادة المحكمين قامت الباحثة بإجراء بعض التعديلات على كتيب الطفل وتمثلت تلك التعديلات فى تكبير بعض الصور، وتغيير بعض الصور غير الواضحة. وبعد إجراء هذه التعديلات أصبح الكتيب فى صورته النهائية قابلا للتطبيق.
- التجربة الاستطلاعية: كان الهدف من التجربة الاستطلاعية التعرف على المشكلات، أو المعوقات التى يمكن أن تحول حول تنفيذ التجربة الأساسية للبحث، وكذلك أوجه النقص أو القصور فى البرنامج، وتم اختيار عينة من الأنشطة، وشملت العينة الاستطلاعية (٢٠) عشرون طفل وطفلة.

وعلى هذا، أصبحت المواد التعليمية فى صورتها النهائية صالحة للتطبيق ملحق (١) دليل الوالدين ويحتوى على وصفا تفصيليا لأنشطة الطفل، وملحق (٢) كتيب الطفل.

- **ثانياً: إعداد أدوات البحث**:

لما كان الهدف من البحث الحالى هو التعرف على فاعلية برنامج مقترح للوالدين فى التربية الأسرية باستخدام الوسائط المتعددة فى تنمية بعض عادات العقل والتفكير البصرى لدى أبنائهم، وتطلب ذلك إعداد أدوات التقويم، وهى: مقياس العادات العقلية، اختبار التفكير البصرى المصور.

وفيما يلى شرحا مفصلا لكيفية إعداد أداتى البحث:

- **أ) مقياس عادات العقل**:

- الهدف من المقياس: كان الهدف من إعداد المقياس التعرف على فاعلية البرنامج المقترح باستخدام الوسائط المتعددة فى تنمية عادات العقل لدى طفل الروضة.
- إعداد المقياس: لإعداد المقياس تم الاطلاع على بعض الأدبيات والدراسات التى اهتمت بإعداد مقياس لعادات العقل ومنها: محمد نوفل (٢٠٠٨)؛ عزة جاد (٢٠٠٩)؛ يوسف قطامى وفدوى ثابت (٢٠٠٩)؛ إيمان الصافورى وزيزى عمر (٢٠١١)؛ سها بكر (٢٠١٤). ثم قامت الباحثة بإعداد مقياس لعادات العقل تألف فى صيغته الأولية من (٧٥) فقرة موزعة على (٣) عادات عقلية، ولكل فقرة ثلاثة بدائل للإجابة مع التعليمات التى توضح كيفية الإجابة.

جدول (١): توزيع عبارات مقياس عادات العقل على محاوره الثلاث

أبعاد المقياس	أرقام العبارات		العدد الكلى للعبارات
	الموجبة	السالبة	
المثابرة	١، ٤، ١٠، ١٣، ٢٢، ٢٨، ٣١، ٣٧، ٤٣، ٤٦، ٥٢، ٥٥، ٦٧، ٧٠، ٧٢	٧، ١٦، ١٩، ٢٥، ٣٤، ٤٠، ٤٩، ٥٨، ٦١، ٦٤، ٧٣، ٧٤، ٧٥	٢٨
الإصغاء بتفهم وتعاطف	٢، ٥، ١٤، ٢٠، ٢٦، ٣٨، ٤١، ٥٠، ٥٣، ٥٦، ٦٢	٨، ١١، ١٧، ٢٣، ٢٩، ٣٢، ٣٥، ٤٤، ٤٧، ٥٩، ٦٥، ٦٨	٢٣
التخيل	٣، ١٥، ١٨، ٢١، ٢٧، ٣٣، ٣٩، ٤٥، ٤٨، ٥١، ٥٤، ٦٩	٦، ٩، ١٢، ٢٤، ٣٠، ٣٦، ٤٢، ٥٧، ٦٠، ٦٣، ٦٦، ٧١	٢٤
المجموع	١٥	١٥	٧٥

- صياغة عبارات المقياس: لصياغة عبارات المقياس تم إتباع طريقة ليكارت لبناء المقاييس، لذلك جاءت عبارات المقياس على مقياس ثلاثى مدرج (دائما – أحيانا – نادرا)، لأنها أكثر ملائمة لهذا النوع من المقاييس ولا يستغرق وقتا طويلا فى الاستجابة لعبارات المقياس، كما أن هذه البدائل ملائمة لمستوى أطفال الروضة.
- عرض الصورة الأولية للمقياس على السادة المحكمين:

بعد إعداد الصورة الأولية للمقياس، تم عرضها على السادة المحكمين لمعرفة:

- ✓ هل عبارات المقياس تقيس عادات العقل أم لا ؟
- ✓ مدى مناسبة العبارات لمستوى أطفال عينة البحث.

- ✓ مدى صحة العبارات علمياً ولغوياً مع تعديل العبارات غير الصحيحة بالحذف أو الإضافة أو إعادة الصياغة.

وجاءت نتائج آراء السادة المحكمين حول مقياس عادات العقل: بأن عبارات المقياس صحيحة علميا و لغويا، عبارات المقياس تنتمى إلى محاورها ما عدا عبارتين بعادة الإصغاء بتفهم وتعاطف تم حذفهما، وعبارتين بعادة التخيل تم حذفهما، وبذلك أصبحت عبارات المقياس (٧١) عبارة.

جدول (٢): أرقام عبارات محاور مقياس عادات العقل بعد تدويرها

المحور	أرقام عباراته
المثابرة	١، ٤، ٧، ١٠، ١٣، ١٦، ١٩، ٢٢، ٢٥، ٢٨، ٣١، ٣٤، ٣٧، ٤٠، ٤٣، ٤٦، ٤٩، ٥٢، ٥٥، ٥٨، ٦١، ٦٤، ٦٦، ٦٧، ٦٨، ٦٩، ٧٠، ٧١
الإصغاء بتفهم وتعاطف	٢، ٥، ٨، ١١، ١٤، ١٧، ٢٠، ٢٣، ٢٦، ٢٩، ٣٢، ٣٥، ٣٨، ٤١، ٤٤، ٤٧، ٥٠، ٥٣، ٥٦، ٥٩، ٦٢
التخيل	٣، ٦، ٩، ١٢، ١٥، ١٨، ٢١، ٢٤، ٢٧، ٣٠، ٣٣، ٣٦، ٣٩، ٤٢، ٤٥، ٤٨، ٥١، ٥٤، ٥٧، ٦٠، ٦٣، ٦٥

جدول (٣): توزيع درجات مقياس عادات العقل

العبارة	دائماً	أحياناً	نادراً
الموجبة	٣	٢	١
السالبة	١	٢	٣

وعلى هذا فالدرجة الكلية للمقياس = ٢١٣، والدرجة المتوسطة = ١٤٢، والدرجة الصغرى = ٧١

وبناءً على ما سبق، أصبح المقياس فى الصورة المعدلة الصالحة للتطبيق الاستطلاعى.

- ◄◄ التجربة الاستطلاعية: هدفت التجربة الاستطلاعية الحصول على بيانات تساعد فى المعالجة الإحصائية وحساب المعاملات الإحصائية المطلوبة مثل: زمن تطبيق المقياس، ومعامل الصدق، ومعامل الثبات.

طبقت الباحثة المقياس على (٣٢) طفل وطفلة اختيروا بطريقة عشوائية من روضتى اللغات التجريبية بسوهاج وملحقة المعلمين بسوهاج، حيث قامت الباحثة بتوزيع المقياس على أولياء الأمور بمساعدة معلمات الروضتين. واتضح من التطبيق أن الفقرات وتعليمات الإجابة كانتا واضحتين.

- ◄◄ زمن تطبيق المقياس: تم حساب زمن تطبيق المقياس، ووجد أن الوقت المستغرق لملئ المقياس (٣٠ - ٤٠) دقيقة، أى أنه = ٣٥ دقيقة فى المتوسط.
- ◄◄ صدق المقياس: تم معرفة مدى صدق المقياس عن طريق:

الصدق الظاهرى أو الوصفى: وذلك باتفاق آراء السادة المحكمين فى أن الاختبار يقيس ما وضع لقياسه، ولقد تم حساب صدق المحكمين باستخدام المعادلة التى قدمها (Cohen et. al) للتحقق من صدق المحتوى فى فؤاد أبو حطب وآخرون (٢٠٠٨، ١٧٥ -١٧٦).

$$CRV = \frac{Ne - N/2}{N/2}$$

حيث: CRV تشير إلى نسبة صدق الاختبار.
Ne تشير إلى العدد الكلى للمحكمين الذين وافقوا على السؤال.
N تشير إلى العدد الكلى للمحكمين.

ولقد تراوح نسبة الصدق لمفردات المقياس ككل ٩٠ ٪ تقريباً وهذا يدل على تمتع المقياس بمستوى عالى من الصدق (بناء على عدد السادة المحكمين وموافقتهم على كل مفردة من مفردات المقياس يتم حساب النسبة المئوية لمتوسط موافقة السادة المحكمين على المقياس ككل).

صدق المقارنة الطرفية: تم حساب صدق المقارنة الطرفية بحساب نسبة ٢٧ ٪ (الإرباعيات)

جدول (٤): حساب صدق المقارنة الطرفية

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
العليا	١٨٤.٠٠	١٣.٥٨	١٤	٦.٧٧	دالة
الدنيا	١٣٠.٥٠	١٧.٤٠			

قيمة "ت"دالة عند مستوى ٠.٠١ إذن للمقياس قوة تمييزية بين المجموعة العليا والدنيا إذن المقياس صادق.

- ثبات المقياس: تم حساب الثبات للمقياس باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، ومعادلة سبيرمان براون للتجزئة النصفية، ومعادلة جتمان للتجزئة النصفية وذلك على النحو التالى:

جدول (٥): معاملات ثبات ألفا كرونباخ وسبيرمان براون وجتمان

الأبعاد	معامل ألفا كرونباخ	معامل سبيرمان براون	معامل جتمان
الأول	٠.٨٨	٠.٨٣	٠.٨١
الثانى	٠.٩١	٠.٩٢	٠.٩٠
الثالث	٠.٨٣	٠.٩٢	٠.٩٢
المقياس ككل	٠.٩٤	٠.٩٥	٠.٩٥

يظهر من الجدول أن قيمة معاملات الثبات لجميع أبعاد المقياس والدرجة الكلية كانت دالة إحصائيا عند مستوى ٠.٠١

وهكذا توفر للمقياس درجة مناسبة لمؤشرات الثبات بما تؤكد فى مجملها تمتع المقياس بمعامل ثبات عال

- الصورة النهائية للمقياس:

بعد التطبيق الاستطلاعى والمعالجات الإحصائية التى لوحظ من خلالها أن المقياس يتمتع بمستوى عالى من الصدق والثبات أصبح المقياس فى صورته النهائية صالحاً للتطبيق ملحق (٣).

- **ب) إعداد اختبار التفكير البصرى المصور**:

- الهدف من الاختبار: هدف الاختبار إلى قياس مهارة الأطفال مجموعة البحث على التفكير البصرى بعد دراستهم لمحتوى البرنامج. وتم تحديد المهارات التالية للتفكير البصرى وهى: (مهارة التعرف على الشكل ووصفه، مهارة التمييز البصرى، مهارة إدراك العلاقات المكانية).
- إعداد الاختبار: لإعداد الاختبار تم إتباع الخطوات التالية:

- تحديد مواصفات الاختبار:

جدول (٦): جدول مواصفات التفكير البصرى

مهارات التفكير البصرى	الأسئلة التى تمثل كل مهارة	عدد الأسئلة	الوزن النسبى
مهارة التعرف على الشكل ووصفه	١ -٢ -٦ -٨ -٩ -١١ -١٥	٧	٤٦.٦٧٪
مهارة التمييز البصرى	٣ -٥ -٧ -١٠ -١٣	٥	٣٣.٣٣٪
مهارة إدراك العلاقات المكانية	٤ -١٢ -١٤	٣	٢٠٪
المجموع	١٥	١٥	١٠٠٪

- إعداد الصورة الأولية للاختبار: تم إعداد الصورة الأولية للاختبار لتشمل (١٥) سؤال أسفل كل سؤال صورة أو أكثر حول مهارات التفكير البصرى حيث إن كل مهارة من مهارات التفكير البصرى تحتاج لنوعية أسئلة مختلفة، حسب طبيعة المهارة ومفهومها كما يلى:
- مهارة التعرف على الشكل ووصفه: القدرة على تحديد أبعاد وطبيعة الشكل أو الصورة المعروضة ووصفه وصفا دقيقا.
- مهارة التمييز البصرى: تعنى القدرة على التعرف إلى الشكل أو الصورة وتمييزها عن الأشكال أو الصور الأخرى.
- مهارة إدراك العلاقات المكانية: القدرة على الربط بين عناصر العلاقات فى الشكل أو الصورة المعروضة وإيجاد التوافقات بينها والمغالطات فيها.
- طريقة تصحيح الاختبار: تم تقدير درجات تصحيح الاختبار حسبما تتطلب المهارة: فمهارة التعرف على الشكل ووصفه: الإجابة الصحيحة لكل صورة تحصل على درجة، مهارة التمييز البصرى: الإجابة الصحيحة تحصل على أربع درجات حسب عدد الاختلافات بين الصورتين، ومهارة إدراك العلاقات المكانية: الإجابة الصحيحة تحصل على درجة للتعرف على الجزء الناقص، أو للتعرف على إيجاد العلاقة فى الشكل.
- عرض الصورة الأولية للاختبار على السادة المحكمين: بعد إعداد الصورة الأولية للاختبار تم عرضه على السادة المحكمين لإبداء الرأى حول مدى وضوح الصياغة اللغوية والعلمية، ومدى مناسبة أسئلة الاختبار لمستوى طفل الروضة، ومدى مناسبة ووضوح الصور لطفل الروضة، ومناسبة كل سؤال للمهارة المقاسة، وتم إجراء التعديلات المطلوبة.
- التجربة الاستطلاعية: كان الهدف من التجربة الاستطلاعية الحصول على بيانات تساعد فى المعالجة الإحصائية وحساب المعاملات الإحصائية المطلوبة مثل: زمن تطبيق الاختبار، معامل الصدق ومعامل الثبات.
- طبقت الباحثة المقياس على (٣٢) طفل وطفلة اختيروا بطريقة عشوائية من روضتى اللغات التجريبية بسوهاج وملحقة المعلمين بسوهاج، حيث قامت الباحثة بتطبيق الاختبار على الأطفال بمساعدة معلمات الروضتين.
- زمن تطبيق الاختبار: تم حساب زمن تطبيق الاختبار لكل طفل من أطفال العينة الاستطلاعية، ووجد أن المتوسط = ٣٥ دقيقة.
- صدق الاختبار: تم معرفة مدى صدق الاختبار عن طريق:

الصدق الظاهرى أو الوصفى: وذلك باتفاق آراء السادة المحكمين فى أن الاختبار يقيس مهارات التفكير البصرى التى وضع لقياسها. وقد تم حساب صدق المحكمين باستخدام المعادلة التى قدمها (Cohen et. al) للتحقق من صدق المحتوى فى فؤاد أبو حطب وآخرون (٢٠٠٨، ١٧٥ -١٧٦): فقد تراوح نسبة الصدق لمفردات الاختبار ما بين (٩٢٪) وهذا يدل على تمتع الاختبار بمستوى عالى من الصدق.

صدق المقارنة الطرفية: تم حساب صدق المقارنة الطرفية بحساب نسبة ٢٧ ٪ (الإرباعيات)

جدول (٧): حساب صدق المقارنة الطرفية

المجموعة	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة
العليا	٢٤.٠٠	١.٦٩	١٤	١٥.٣٦	دالة
الدنيا	١٠.٨٨	١.٧٣			

قيمة "ت"دالة عند مستوى ٠.٠١ إذن للاختبار قوة تمييزية بين المجموعة العليا والدنيا إذن الاختبار صادق.

- ثبات الاختبار: تم حساب الثبات للاختبار باستخدام معادلة ألفا كرونباخ، ومعادلة سبيرمان براون للتجزئة النصفية، ومعادلة جتمان للتجزئة النصفية وذلك على النحو التالى:

جدول (٨): معاملات ثبات ألفا كرونباخ وسبيرمان براون وجتمان

الاختبار	معامل ألفا كرونباخ	معامل سبيرمان براون	معامل جتمان
التفكير البصرى	٠.٧٦	٠.٨٧	٠.٨٢

ويتضح من الجدول السابق توفر للاختبار درجة مناسبة لمؤشرات الثبات بما تؤكد فى مجملها تمتع الاختبار بمعامل ثبات عال.

- الصورة النهائية للاختبار: بعد التطبيق الاستطلاعى والمعالجات الإحصائية التى لوحظ من خلالها أن الاختبار يتمتع بمستوى عالى من الصدق والثبات أصبح الاختبار فى صورته النهائية صالحاً للتطبيق ملحق (٤)، ملحق (٥) مفتاح التصحيح.

- **ثالثاً: تجربة البحث**:

- **الهدف من تجربة البحث**:

هدفت تجربة البحث إلى التعرف على فاعلية برنامج مقترح للوالدين فى التربية الأسرية باستخدام الوسائط المتعددة فى تنمية بعض عادات العقل ومهارات التفكير البصرى لدى أبنائهم.

- **الإعداد لتجربة البحث**:

توفير الإمكانات اللازمة لتجربة البحث: من حيث المكان المناسب للتطبيق وأجهزة الكمبيوتر اللازمة وتجهيز وإعداد المواد والأدوات اللازمة لتنفيذ الأنشطة

الخاصة بكل جلسة من الجلسات مع الأمهات لتدريبهن على ممارسة الأنشطة مع أبنائهن.

- **اختيار مجموعة البحث**:

تم اختيار مجموعة البحث من أطفال الروضة بمدرسة اللغات التجريبية بمحافظة سوهاج وعددهم (١٦) طفل وطفلة، وكذلك أولياء أمور هؤلاء الأطفال (أب ، ١٥ أم).

- **متغيرات تجربة البحث**:
  - ✓ المتغير المستقل: برنامج مقترح باستخدام الوسائط المتعددة.
  - ✓ المتغيران التابعان: العادات العقلية، مهارات التفكير البصرى.

- **إجراءات تجربة البحث**:
- **اللقاءات التمهيدية للمعاونات فى تطبيق أدوات البحث**:

عقدت الباحثة لقاء مع المعلمات المعاونات فى تطبيق اختبار التفكير البصرى المصور لطفل الروضة وبلغ عددهن ثلاث معلمات، وكانت مدة اللقاء ٢٠ دقيقة يوم الأحد ٩/٣/ ٢٠١٤م بالروضة. وذلك بهدف: مناقشة محتويات اختبار التفكير البصرى المصور من خلال دراسة البرنامج المقترح لتنمية مهارات (التعرف على الشكل ووصفه – التمييز البصرى - إدراك العلاقات المكانية)، شرح كيفية تطبيق الاختبار، وكيفية تسجيل استجابات الأطفال على الأسئلة المرتبطة بكل صورة.

كما عقدت الباحثة لقاء مع أولياء الأمور لمجموعة البحث لتطبيق مقياس عادات العقل على أطفالهن وبلغ عددهن (١٥) أم، أب واحد فقط وكانت مدة اللقاء معهم ثلاث ساعات بالروضة يوم الاثنين الموافق ١٠/٣/٢٠١٤م. وذلك بهدف: شرح فكرة البحث وأهدافه، توضيح مدى أهمية البحث الحالى فى تنمية العادات العقلية لأبنائهم، مناقشة محتويات مقياس العادات العقلية لتنميتها من خلال دراسة البرنامج المقترح، شرح كيفية استخدام مقياس العادات العقلية، وكيفية وضع العلاماتٍ أسفل كل خانة. وقد تم الاتفاق على مواعيد الجلسات ثلاث جلسات أسبوعيا فى الفترة الصباحية بغرفة الكمبيوتر لأولياء الأمور الذين لا يعملون، بينما تم تحديد ثلاث جلسات أسبوعيا أخرى فى الفترة المسائية بمعمل الكمبيوتر بجامعة سوهاج لأولياء الأمور الذين يعملون.

- **التطبيق القبلى لأدوات البحث**:

تم تطبيق مقياس العادات العقلية لأطفال (مجموعة البحث)، وذلك بتوزيع المقياس على أولياء الأمور، يوم الاثنين ١٠/ ٣/ ٢٠١٤. وذلك بتسجيل سلوكيات أطفالهن بالمقياس، بعد معرفتهن بمحتوى المقياس وطريقة استخدامه.

بعد الانتهاء من تطبيق مقياس عادات العقل تم تطبيق اختبار التفكير البصرى المصور على أطفال مجموعة البحث يوم الثلاثاء ١١/ ٣/ ٢٠١٤م وتم التطبيق بمساعدة بعض معلمات الروضة بالمدرسة، بعد معرفتهن بكيفية تسجيل استجابات الأطفال.

• **تنفيذ تجربة البحث**:

بعد الانتهاء من التطبيق القبلى لأداتى البحث، قامت الباحثة بتنفيذ تجربة البحث وقد استغرق تنفيذ البرنامج شهرين تقريبا.

• **التطبيق البعدى لأدوات البحث**:

بعد الانتهاء من تطبيق البرنامج قامت الباحثة بتطبيق أدوات القياس تطبيقا بعديا وهى: مقياس عادات العقل، واختبار التفكير البصرى المصور، وقد تم تفريغ مقياس العادات العقلية لدى طفل الروضة (المستوى الثانى) مجموعة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى، وكذلك اختبار التفكير البصرى المصور، ثم رصدت الدرجات تمهيدا لمعالجتها إحصائيا لاستخلاص نتائج البحث وتفسيرها.

• **نتائج البحث**:

فى ضوء مشكلة البحث وأهدافه وتساؤلاته تم استخدام الأساليب الإحصائية المناسبة للإجابة عن أسئلة البحث والتحقق من صحة فروضه.

• **الإجابة عن السؤال الأول والتحقق من صحة الفرض الأول**:

وينص السؤال الأول على " ما فاعلية البرنامج المقترح فى تنمية بعض العادات العقلية لدى أطفال الروضة ؟"

والفرض الأول ينص على أنه " يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطى درجات مجموعة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس العادات العقلية وذلك لصالح التطبيق البعدى".

وللإجابة عن السؤال الأول والتحقق من صحة الفرض الأول قامت الباحثة بحساب اختبار ولكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطى درجات مجموعة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى لمقياس العادات العقلية وكانت النتائج كما يلى:

البعد الأول:نتائج اختبار ولكوكسون

متوسط رتب		إحصائى الاختبار (Z)	الاحتمال Sig. (P. Value)
الإشارات (+)	الإشارات (-)		
٨.٥٠	٠.٠٠	- ٣.٥٢٠	٠.٠٠٠

يلاحظ من نتائج هذا المقياس أن قيمة P.Value تساوى ٠.٠٠٠ (صفر ٪) وهى أقل من مستوى دلالة (٠.٠٥). وبالمقارنة بين متوسط رتب الإشارات الموجبة والسالبة يلاحظ أن متوسط رتب الإشارات الموجبة أكبر من متوسط رتب الإشارات السالبة، مما يدل على أن متوسط درجات أفراد مجموعة البحث بعد البرنامج أكبر من متوسط درجاتهم قبل البرنامج، وهذا معناه أنه توجد فروق دلالة احصائية بين متوسط درجات أفراد مجموعة البحث قبل البرنامج ومتوسطات درجاتهم بعد التطبيق لصالح التطبيق البعدى وذلك على البعد الأول للمقياس.

البعد الثاني: نتائج اختبار ولكوكسون

متوسط رتب		إحصائى الاختبار	الاحتمال
الإشارات (+)	الإشارات (-)	(Z)	Sig. (P. Value)
٨.٥٠	٠.٠٠	- ٣.٥٢١	٠.٠٠٠

يلاحظ من نتائج هذا المقياس أن قيمة P.Value تساوى ٠.٠٠٠ (صفر ٪) وهى أقل من مستوى دلالة (٠.٠٥). وبالمقارنة بين متوسط رتب الإشارات الموجبة والسالبة يلاحظ أن متوسط رتب الإشارات الموجبة أكبر من متوسط رتب الإشارات السالبة، مما يدل على أن متوسط درجات أفراد مجموعة البحث بعد البرنامج أكبر من متوسط درجاتهم قبل البرنامج، وهذا معناه أنه توجد فروق دلالة احصائية بين متوسط درجات أفراد مجموعة البحث قبل البرنامج ومتوسطات درجاتهم بعد التطبيق لصالح التطبيق البعدى وذلك على البعد الثانى للمقياس.

البعد الثالث:نتائج اختبار ولكوكسون

متوسط رتب		إحصائى الاختبار	الاحتمال
الإشارات (+)	الإشارات (-)	(Z)	Sig. (P. Value)
٨.٥٠	٠.٠٠	- ٣.٥٢٥	٠.٠٠٠

يلاحظ من نتائج هذا الاختبار أن قيمة P.Value تساوى ٠.٠٠٠ (صفر ٪) وهى أقل من مستوى دلالة (٠.٠٥). وبالمقارنة بين متوسط رتب الإشارات الموجبة والسالبة يلاحظ أن متوسط رتب الإشارات الموجبة أكبر من متوسط رتب الإشارات السالبة، مما يدل على أن متوسط درجات أفراد مجموعة البحث بعد البرنامج أكبر من متوسط درجاتهم قبل البرنامج، وهذا معناه أنه توجد فروق دلالة احصائية بين متوسط درجات أفراد مجموعة البحث قبل البرنامج ومتوسطات درجاتهم بعد التطبيق لصالح التطبيق البعدى وذلك على البعد الثالث للمقياس.

جدول (٩):نتائج اختبار ولكوكسون

متوسط رتب		إحصائى الاختبار	الاحتمال
الإشارات (+)	الإشارات (-)	(Z)	Sig. (P. Value)
٨.٥٠	٠.٠٠	- ٣.٥٢١	٠.٠٠٠

يلاحظ من نتائج هذا المقياس أن قيمة P.Value تساوى ٠.٠٠٠ (صفر ٪) وهى أقل من مستوى دلالة (٠.٠٥). بالمقارنة بين متوسط رتب الإشارات الموجبة والسالبة ويلاحظ أن متوسط رتب الإشارات الموجبة أكبر من متوسط رتب الإشارات السالبة، مما يدل على أن متوسط درجات أفراد المجموعة بعد البرنامج أكبر من متوسط درجاتهم قبل البرنامج، وهذا معناه أنه توجد فروق دلالة احصائية بين متوسط درجات أفراد المجموعة قبل البرنامج ومتوسطات درجاتهم بعد التطبيق لصالح التطبيق البعدى وذلك للمقياس ككل. وبذلك أمكن الإجابة عن السؤال الأول للبحث، كما أمكن التحقق من صحة الفرض الأول من فروض البحث.

- **مناقشة النتائج الخاصة بالسؤال الأول**:

أوضحت نتائج اختبار صحة الفرض الأول من فروض البحث الحالى تحسن مجموعة البحث فى التطبيق البعدى فيما يختص بتنمية العادات العقلية التى تضمنها البرنامج المقترح، ويعزى ذلك من وجهة نظر الباحثة إلى الأمور التالية:

- استخدام الوسائط المتعددة المتضمنة فى البرنامج أثارة انتباه الأطفال وتشويقهم للتعلم. وهذا ما أوضحه أولياء الأمور حيث إن أبنائهم استجابوا لأنشطة البرنامج وتفاعلوا معها بإيجابية.
- تدريب أولياء الأمور على البرنامج المقترح أدى إلى اكتسابهم المهارات اللازمة لتنمية عادات العقل لدى أبنائهم. حيث وجدت الباحثة استجابة من أولياء الأمور لتعلم المهارات التى تساعدهم على التعامل مع أبنائهم، فقد قاموا بتنفيذ بعض الأنشطة أثناء الجلسات مع الباحثة، واتقنوا فن رواية القصص وكيفية الاستماع الجيد لأبنائهم أثناء الحوار والمناقشة في المواقف الحياتية.
- حرص الباحثة على التواصل مع أولياء الأمور من خلال الجلسات وحثهم على التواصل مع أبنائهم كان له أثر إيجابى فى تنمية عادات العقل لدى أبنائهم.
- إتاحة الوقت الكافى لممارسة الأنشطة المختلفة من خلال البرنامج المقترح ساهم فى تنمية عادات العقل (المثابرة – الإصغاء بتفهم وتعاطف – التخيل). حيث أكدت الباحثة على أولياء الأمور بعدم الضغط على الأبناء وتركهم ممارسة الأنشطة بحرية حسب الوقت المناسب لهم.
- محاولة الأطفال مرات عديدة والإصرار على الفوز بالألعاب الكترونية (الفقاعات الملونة – ترتيب المنزل - .....) المتضمنة فى البرنامج المقترح وثقته فى الفوز وعدم تراجعهم بمجرد فشلهم أدى إلى تنمية عادة المثابرة.
- البرنامج المقترح وما تضمنه من قصص الكترونية له أثر إيجابى فى تنمية الإصغاء بتفهم وتعاطف لدى الأطفال وساهم فى توسيع خيال الطفل.
- البرنامج المقترح وما تضمنه من قصص الكترونية أتاح للطفل فرصة التعبير عن رأيه وتقبل وجه نظر الآخرين مما أدى إلى تنمية عادة الإصغاء بتفهم وجعله يتعاطف مع وجه نظر الآخرين. حيث اشتمل البرنامج المقترح على عدة قصص الكترونية أثارت انتباه الأطفال لسماعها فنتج عنه تركيزهم أثناء سماع القصص وهذا أدى إلى تنمية عادة الإصغاء لديهم بالإضافة إلى حث الأمهات على إعادة الأطفال لسرد القصص بعد سماعها اتضح مدى تأثرهم بأحداث القصص وتفاعلهم معها وتعاطفهم مع شخصيات القصص وتعلمهم كيفية تقبل الرأي الآخر.
- البرنامج المقترح بما تضمنه من أعمال فنية وأنشطة متنوعة ساعد الأطفال على الابتكار والإبداع وممارسة هواياتهم بحرية دون ضغط مما أدى إلى تنمية عادة التصور والتخيل.
- الأنشطة المتضمنة فى البرنامج ساعدت الطفل على إنتاج أشكال وأعمال مبتكرة من خامات البيئة المحيطة (أزرار – مصاصات – أكواب – أوراق ملونة - .....) أدت إلى تنمية عادة التصور والتخيل.

وتتفق نتائج البحث الحالى مع نتائج الدراسات السابقة التى اهتمت بتنمية عادات العقل مثل: دراسة رجب الميهى وجيهان محمود (٢٠٠٩)؛ عزة جاد (٢٠٠٩)؛ ودراسة إيمان الصافورى وزيزى عمر (٢٠١١)؛ حسام مازن (٢٠١١)؛ السعدى يوسف (٢٠١٢)؛ أرزاق اللوزي (٢٠١٢)؛ سها بكر (٢٠١٤)؛ فاضل الطائى وستار السليفانى (٢٠١٤)؛ وفاء جاد (٢٠١٤).

- **الإجابة عن السؤال الثانى والتحقق من صحة الفرض الثانى**:

وينص السؤال الثانى على " ما فاعلية البرنامج المقترح فى تنمية بعض مهارات التفكير البصرى لِدى أطفال الروضة ؟ ". والفرض الثانى ينص على أنه " يوجد فرق دال إحصائيا عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطى درجات مجموعة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار مهارات التفكير البصرى وذلك لصالح التطبيق البعدى ". وللإجابة عن السؤال الثانى والتحقق من صحة الفرض الثانى قامت الباحثة بحساب اختبار ولكوكسون لدلالة الفروق بين متوسطى درجات مجموعة البحث فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار التفكير البصرى وكانت النتائج كما يلى:

جدول (١١) : نتائج اختبار ولكوكسون

متوسط رتب		إحصائى الاختبار (Z)	الاحتمال Sig. (P. Value)
الإشارات (+)	الإشارات (-)		
٨.٥٠	٠.٠٠	- ٣.٥٢٤	٠.٠٠٠

يلاحظ من نتائج هذا الاختبار أن قيمة P.Value تساوى ٠.٠٠٠ (صفر ٪) وهى أقل من مستوى دلالة (٠.٠٥). بالمقارنة بين متوسط رتب الإشارات الموجبة والسالبة يلاحظ أن متوسط رتب الإشارات الموجبة أكبر من متوسط رتب الإشارات السالبة، مما يدل على أن متوسط درجات أفراد مجموعة البحث بعد البرنامج أكبر من متوسط درجاتهم قبل البرنامج، وهذا معناه أنه توجد فروق دلالة احصائية بين متوسط درجات أفراد مجموعة البحث قبل البرنامج ومتوسطات درجاتهم بعد التطبيق لصالح التطبيق البعدى وذلك للاختبار ككل. وبذلك أمكن الإجابة عن السؤال الثانى للبحث، كما أمكن التحقق من صحة الفرض الثانى من فروض البحث.

- **تفسير النتائج الخاصة بالسؤال الثانى والفرض الثانى للبحث الحالي**:

أوضحت نتائج اختبار صحة الفرض الثانى من فروض البحث الحالى تحسن مجموعة البحث فى التطبيق البعدى فيما يختص بتنمية مهارات التفكير البصرى التى تضمنها البرنامج المقترح، ويعزى ذلك من وجهة نظر الباحثة إلى:

- متابعة الطفل لوالدته أثناء ممارسة بعض الأعمال الفنية من خلال تعرفه على الشكل المراد تنفيذه وتحليله لهذا الشكل وإدراك العلاقة المكانية لأجزاء الشكل ساهم فى تنمية التفكير البصرى لديه.
- تعامل الطفل مع الخامات المتوفرة أمامه من البيئة المحيطة واختيار أفضلها الذى يصلح للعمل الفنى المطلوب أداءه بالنشاط نمى لديه مهارتى التعرف على الشكل والقدرة على التمييز البصرى.

- ممارسة الطفل للألعاب الإلكترونية كالفقاعات الملونة وترتيب المنزل المتضمنة فى البرنامج جعل الطفل يركز أثناء توصيل الفقاعات ذات اللون الواحد بعضها ببعض، وكذلك رؤية الطفل الأشياء المتناثرة في غرف المنزل وكيفية التفكير في ترتيبها ساعد الطفل على تنمية مهارة إدراك العلاقات المكانية.
- تفاعل الطفل مع القصص الإلكترونية المصورة حيث أوضحت الأمهات أن الأطفال أثناء سردهم للقصص كانوا يصفون الصور والأشكال الموجودة بالقصة بكل دقة وهذا قد ساهم فى تنمية مهارة التعرف على الصور والأشكال ووصفها وصفا دقيقا لوالدته.
- ممارسة الطفل للأعمال الفنية (شجرة الأقلام – الفراشة – الورود – .....) أدى إلى تنمية التفكير البصرى بالتعرف على الأشكال والتمييز البصرى من خلال الألوان والخامات المستخدمة. حيث أوضحت الأمهات مدى تفاعل الطفل مع الخامات الموجودة أمامه وتركيزه مع الأم أثناء التدريب على عمل بعض الأعمال الفنية، وقيامه بأداء الأعمال بمفرده باختياره للألوان المحببة إليه وتمييزها من بين الألوان الأخرى.
- ألعاب البازل المتضمنة فى البرنامج المقترح ساهم فى تنمية مهارات التفكير البصرى (التعرف على الأشكال والتمييز البصرى وإدراك العلاقات المكانية).
- ألعاب الاختلاف بين الصورتين المتضمنة فى البرنامج المقترح بأشكالها المختلفة وإصرار الطفل على الفوز بإيجاد الاختلافات بين الصورتين من خلال رؤيته الصور أو الألعاب الإلكترونية المصورة التي تقدم نماذج مختلفة للشكل ساهم فى تنمية مهارتى التعرف على الأشكال والتمييز البصرى.

وتتفق نتائج البحث الحالى مع نتائج الدراسات السابقة التى اهتمت بتنمية مهارات التفكير البصرى مثل: دراسة حسن مهدى (٢٠٠٦)؛ عبد الله إبراهيم (٢٠٠٦)؛ أحمد مشتهى (٢٠١٠)؛ أسامة عبد المولا (٢٠١٠)؛ فداء الشوبكى (٢٠١٠)؛ إيمان طافش (٢٠١١)؛ آمال الكحلوت (٢٠١٢)؛ رضا مسعود ووالى أحمد (٢٠١٤).

• توصيات البحث ومقترحاته:

• أولاً: توصيات البحث:

فى ضوء النتائج التى توصل إليها البحث الحالى يمكن تقديم التوصيات الآتية:

- على المتخصصين فى مجال المناهج وطرق تدريس التربية الأسرية الاهتمام باستخدام الوسائط المتعددة فى تدريس الاقتصاد المنزلى؛ للاستفادة من مميزاتها المتعددة والمتنوعة.
- تطوير مناهج التربية الأسرية بما يتوافق وتنمية عادات العقل والتفكير البصرى، لما فى ذلك من أهمية في إعداد جيل واع ومفكر.
- إثراء أنشطة التربية الأسرية المقدمة لرياض الأطفال بمهارات التفكير البصرى فى ضوء احتياجات الأطفال وتحديات العصر.
- توجيه المعلمات إلى تنويع إستراتيجيات التدريس التى يمكن استخدامها فى تنمية عادات العقل والتفكير البصرى فى مراحل التعليم المختلفة.

- **ثانياً: مقترحات البحث:**

في ضوء نتائج البحث تقترح الباحثة البحوث الآتية:

- دراسة أثر برنامج مقترح لتدريب معلمات الاقتصاد المنزلى/ التربية الأسرية غير المتخصصات على استخدام الوسائط المتعددة في التدريس لتحقيق بعض أهداف مادة التربية الأسرية.
- دراسة أثر استخدام الوسائط المتعددة فى تدريس الاقتصاد المنزلي/ التربية الأسرية على التحصيل وتنمية اتجاهات طالبات الحلقة الإعدادية نحو استخدام الكمبيوتر.
- دراسة فاعلية استخدام الوسائط المتعددة فى تدريس الاقتصاد المنزلي/ التربية الأسرية فى تنمية التفكير المتشعب لدى طالبات المرحلة الثانوية.
- دراسة أثر برنامج مقترح قائم على الوسائط المتعددة فى تدريس الاقتصاد المنزلي/ التربية الأسرية على تنمية بعض المهارات الحياتية لدى طالبات المرحلة الثانوية.

- **المراجع** :

- **أولاً: المراجع العربية:**

- أحمد عبد المجيد. (٢٠١١). تكنولوجيا المعلومات والتفكير البصرى. مجلة التدريب والتقنية. متاح: www.altadreeb.net/articleDetails issue& id=222&php? . No=9
- أحمد مجدى مشتهى. (٢٠١٠). فاعلية برنامج بالوسائط المتعددة لتنمية مهارات التفكير البصرى فى التربية الإسلامية لدى طلبة الصف الثامن الأساسى. رسالة ماجستير. كلية الدراسات العليا. الجامعة الإسلامية. غزة.
- أرزاق محمد عطيه اللوزي. (٢٠١٢). فعالية تدريس الاقتصاد المنزلى باستخدام كل من استراتيجيتى التفكير المتشعب وخرائط التفكير فى تنمية عادات العقل والتوافق مع مشكلات الحياة اليومية لطالبات المرحلة الإعدادية. رسالة دكتوراه. كلية الاقتصاد المنزلى. جامعة حلوان.
- أسامة عبد الرحمن أحمد عبد المولا. (٢٠١٠). فاعلية برنامج قائم على البنائية الاجتماعية باستخدام التعلم الخليط فى تدريس الدراسات الاجتماعية على تنمية المفاهيم الجغرافية والتفكير البصرى والمهارات الحياتية لدى التلاميذ الصم بالحلقة الإعدادية. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة سوهاج.
- آرثر ل. كوستا وبينا كاليك. (٢٠٠٣). استكشاف وتقصى عادات العقل. سلسلة تنموية. ترجمة مدارس الظهران الأهلية. المملكة العربية السعودية: دار الكتاب التربوى للنشر والتوزيع. الكتاب الأول.
- آرثر ل. كوستا وبينا كاليك. (٢٠٠٣). تقييم عادات العقل وإعداد تقارير عنها. سلسلة تنموية. ترجمة مدارس الظهران الأهلية. المملكة العربية السعودية: دار الكتاب التربوى للنشر والتوزيع. الكتاب الثالث.
- آمال عبد القادر أحمد الكحلوت. (٢٠١٢). فاعلية توظيف استراتيجية البيت الدائرى فى تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصرى بالجغرافيا لدى طالبات الصف الحادى عشر بغزة. رسالة ماجستير. كلية التربية. الجامعة الإسلامية غزة.
- السعدى الغول السعدى يوسف. (٢٠١٢). استخدام استراتيجية الخرائط الذهنية فى تدريس العلوم لتنمية التفكير التخيلى وبعض مهارات عادات العقل لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية.

المجلة العلمية. كلية التربية بالوادى الجديد. جامعة أسيوط. العدد ٧. أغسطس. ١٣٥ - ٢١٣ متاح:
- -www.alarabiah.org/.../pdf-1304السعدى%٢٠الغول%٢٠السعدى%٢٠يوسف...
- السعيد مبروك إبراهيم. (٢٠١١). الوسائط المتعددة بالمكتبات المدرسية ومراكز مصادر التعلم. الاسكندرية: دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر.
- إدريس سلطان صالح. (٢٠١٣). المدرسة العصرية ومسايرة التطور فى اتجاهات التدريس. متاح: https://www.facebook.com/MiniaBritish College/posts/ 1581 38094378248
- إيمان أسعد عيسى طافش. (٢٠١١). أثر برنامج مقترح فى مهارات التواصل الرياضى على تنمية التحصيل العلمى ومهارات التفكير البصرى فى الهندسة لدى طالبات الصف الثامن الأساسى بغزة. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة الأزهر. غزة.
- إيمان عبد الحكيم الصافورى وزيزى حسن عمر. (٢٠١١). تنمية عادات العقل والتحصيل لدى طالبات المرحلة الثانوية من خلال تدريس مادة التربية الأسرية. كلية التربية النوعية بالمنصورة. المؤتمر السنوى (العربى السادس - الدولى الثالث) تطوير برامج التعليم العالى النوعى فى مصر والوطن العربى فى ضوء متطلبات عصر المعرفة. ١٣ - ١٤ أبريل. ١٦٤٦ - ١٦٦٩.
- إيمان فتحى عبد اللطيف مصباح. (٢٠١٣). أثر برنامج تعليمى قائم على استخدام الوسائط المتعددة فى تنمية مهارة رسم الباترون وعلاقتها بتقدير الذات لدى طلاب كلية الاقتصاد المنزلى. رسالة ماجستير. كلية الاقتصاد المنزلى. جامعة المنوفية.
- أيمن بن على العريشى. (٢٠٠٩). أثر توظيف الوسائط المتعددة فى تدريس مادة العلوم على تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائى فى مدينة جازان. رسالة ماجستير. كلية التربية. جامعة أم القرى.
- تغريد عمران. (٢٠٠٤). دراسة تحليلية ناقدة لتطور تدريس الاقتصاد المنزلى فى ضوء الاتجاهات الحديثة فى التدريس. المؤتمر العلمى لجمعية المناهج وطرق التدريس" مناهج التعليم و الإعداد للحياة المعاصرة " دار الضيافة ، جامعة عين شمس. أكتوبر. ٣ - ٦٠.
- حسام محمد مازن. (٢٠١١). عادات العقل واستراتيجيات تفعيلها. المجلة التربوية. ع ٢٩. يناير. ٣٣١ - ٣٥٤.
- حسن ربحى مهدى. (٢٠٠٦). فاعلية استخدام برمجيات تعلمية على التفكير البصري والتحصيل فى تكنولوجيا المعلومات لدى طالبات الصف الحادى عشر. رسالة ماجستير. كلية التربية. الجامعة الإسلامية غزة.
- حسن شحاته. (٢٠١٥). المرجع في علم النفس المعرفي واستراتيجيات التدريس. القاهرة: الدار المصرية اللبنانية.
- حنان مصطفى أحمد زكي. (٢٠١٢). برنامج مقترح في الثقافة البيولوجية وفقاً للتعلم الذاتي باستخدام الوسائط المتعددة وأثره فى فهم المفاهيم البيولوجية وتنمية الحس البيولوجي ومهارات التفكير البصري لطالبات كلية التربية الأقسام الأدبية. دراسات عربية في التربية وعلم النفس. ع ٢٧. ج٣. يوليو. ٥٥ - ١٢٣.
- حيدر عبد الرضا طراد. (٢٠١٢). أثر برنامج (كوستا وكاليك) فى تنمية التفكير الابداعى باستخدام عادات العقل لدى طلبة المرحلة الثالثة فى كلية التربية الرياضية. مجلة علوم التربية الرياضية. العدد الأول. المجلد الخامس. ٢٢٥ - ٢٦٣.
- دعاء نور الدين سيد أحمد. (٢٠١٠). استراتيجيات تدريس الاقتصاد المنزلى: رؤية معاصرة. القاهرة: دار هبه النيل العربية للنشر والتوزيع.

- دعاء عبد المجيد إبراهيم جعفر. (٢٠١٣). فاعلية برنامج وسائط متعددة تفاعلية فى تنمية بعض مهارات إنتاج ملابس السهرة لدى طلاب الاقتصاد المنزلى فى ضوء معايير الجودة. رسالة دكتوراه. كلية التربية النوعية. جامعة المنوفية.
- ذكريا بن يحيى لال. (٢٠٠٢). فعالية الوسائط المتعددة في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات إنتاج الشرائح المتزامنة صوتيًا لدى طلاب كلية التربية بجامعة أم القرى بالمملكة العربية السعودية. مجلة رسالة الخليج العربي العدد (٩٣). متاح: http://www.abegs.org/Aportal/Blogs/ShowDetails?id=1263
- رجب السيد الميهى وجيهان أحمد محمود. (٢٠٠٩). فاعلية تصميم مقترح لبيئة تعلم مادة الكيمياء منسجم مع الدماغ فى تنمية عادات العقل والتحصيل لدى طلاب المرحلة الثانوية ذوى أساليب معالجة المعلومات المختلفة. دراسات تربوية واجتماعية. كلية التربية. جامعة حلوان. مج ١٥. ع ١. ج٢. يناير. ٣٠٥ - ٣٥١.
- رضا هندى جمعة مسعود ووالى عبد الرحمن أحمد. (٢٠١٤). فاعلية برنامج قائم على خرائط التفكير فى تنمية بعض مهارات التفكير البصرى من خلال مناهج الدراسات الاجتماعية لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى. متاح: www.bu.edu.eg/.../Reda%20Hendy%20Gomma%20Massoud_dr%20red
- رعد مهدى رزوقى وسهى إبراهيم عبد الكريم. (٢٠١٥). التفكير وانماطه الجزء الثانى (التفكير الاستدلالى - التفكير الابداعى - التفكير المنظومى - التفكير البصرى). عمان: دار المسيرة متاح: http://www.massira.jo
- زينب عبد الحفيظ فرغلى وفاطمة حسن يوسف حلوانى. (٢٠١٠). اتجاهات طالبات تخصص الملابس والنسيج نحو استخدام (برنامج تعليمى باستخدام الوسائط المتعددة) فى تدريس تشغيل ماكينة الغرزه المخفية. مجلة الاقتصاد المنزلى. مجلد ٢٠ - العدد الأول. ٨٩ - ١٠٠.
- سماح بنت حسين صالح الجفري. (٢٠١٢). أثر استخدام غرائب صور ورسوم الأفكار الإبداعية لتدريس مقرر العلوم في تنمية التحصيل وبعض عادات العقل لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة مكة المكرمة. رسالة دكتوراه. كلية التربية. جامعة أم القرى.
- سماح منسى حسن حسونة. (٢٠٠٩). فاعلية برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط على تنمية مهارات التفكير الابتكارى فى مادة تصميم الأزياء لدى طالبات قسم الاقتصاد المنزلى بكلية التربية. رسالة دكتوراه. كلية التربية النوعية. جامعة قناة السويس.
- سها عبد الوهاب بكر. (٢٠١٤). فاعلية برنامج لتنمية بعض العادات العقلية وعلاقته بالتواصل لدى طفل الروضة. رسالة دكتوراه. كلية رياض الأطفال. جامعة القاهرة.
- سهام أحمد رفعت أحمد الشافعى. (٢٠٠٥). برنامج كمبيوتر تدريبى متعدد الوسائط لتنمية بعض الكفايات التدريسية اللازمة لمعلمات الاقتصاد المنزلى أثناء الخدمة. رسالة دكتوراه. كلية الاقتصاد المنزلى. جامعة المنوفية.
- عاطف عدلى فهمى. (٢٠٠٧). المواد التعليمية للأطفال. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع.
- عبد الحميد بسيونى. (٢٠٠٥). استخدام وتأليف الوسائط المتعددة. القاهرة: دار الكتب العلمية.
- عبد الله على محمد إبراهيم. (٢٠٠٦). فاعلية استخدام شبكات التفكير البصرى فى العلوم لتنمية مستويات "جانييه "المعرفية ومهارات التفكير البصرى لدى طلاب المرحلة المتوسطة. المؤتمر العلمى العاشر، التربية العلمية تحديات الحاضر ورؤى المستقبل، المجلد الأول، الجمعية المصرية للتربية العلمية، الإسماعيلية ٣٠ يوليو - ١ أغسطس.

- عزة محمد جاد النادى. (٢٠٠٩). أثر التفاعل بين تنويع استراتيجيات التدريس وأنماط التعلم على تنمية بعض عادات العقل لدى طالبات المرحلة الإعدادية. دراسات تربوية واجتماعية. كلية التربية. جامعة حلوان. مج ١٥. ع ٣ يوليو. ج٢. ٣١٣ - ٣٤٩.
- فاضل خليل إبراهيم الطائى وستار جبار حاجى السليفانى. (٢٠١٤). فاعلية تصميم تعليمى تعلمى وفق نموذج جيرلاك وايلى فى اكتساب المفاهيم الزمنية لدى طلاب الصف الحادى عشر الإعدادى فى مادة التاريخ وتنمية عادات العقل والتعاطف التاريخى لديهم. المجلة الدولية التربوية المتخصصة. ٣(٤). ١٢٢ - ١٤٣. متاح:
- http://joeducation.org/v3/IIJOE_06_04_03_2014.pdf
- فداء محمود الشوبكى. (٢٠١٠). أثر توظيف المدخل المنظومى فى تنمية المفاهيم ومهارات التفكير البصرى بالفيزياء لدى طالبات الصف الحادى عشر. رسالة ماجستير. كلية التربية. الجامعة الإسلامية. غزة.
- فؤاد أبو حطب وسيد أحمد عثمان وأمال صادق. (٢٠٠٨). التقويم النفسى. ط٤؛ القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- كريمة عبد العزيز على لبن. (٢٠١٢).إمكانية الاستفادة من نظم تكنولوجيا الحاسب الآلى والوسائط المتعددة فى تدريس مادة الاقتصاد المنزلى لطلبة المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير. كلية التربية النوعية. جامعة طنطا.
- كوثر حسين كوجك. (٢٠٠١). اتجاهات حديثة فى المناهج وطرق التدريس. ط٢؛ القاهرة: عالم الكتب.
- كوثر حسين كوجك. (٢٠٠٦). اتجاهات حديثة فى المناهج وطرق التدريس. ط٣؛ القاهرة: عالم الكتب.
- كوثر حسين كوجك. (٢٠١٢). البورتفوليو فى التعليم والتعلم "رؤية شاملة". القاهرة: عالم الكتب.
- محمد السيد محمد حسن وسماح منسى حسن حسونة ونجلاء فاروق. (٢٠١٠). فاعلية برامج الكمبيوتر متعددة الوسائط فى مادة تصميم الأزياء لدى طالبات قسم الاقتصاد المنزلى بكلية التربية. مجلة الاقتصاد المنزلى. مجلد ٢٠ - العدد الأول. ٦١ - ٧٣.
- محمد بكر نوفل. (٢٠٠٨). تطبيقات عملية فى تنمية التفكير باستخدام عادات العقل. عمان: دار المسيرة
- مديحة حسن محمد. (٢٠٠٤). تنمية التفكير البصري في الرياضيات لتلاميذ المرحلة الابتدائية (الصم - العاديين). القاهرة: عالم الكتب.
- منار مرسى الدسوقى الشامى. (٢٠٠٦). برنامج مقترح بالوسائط المتعددة لتنمية بعض مفاهيم الاقتصاد المنزلى لدى طفل ما قبل المدرسة. رسالة دكتوراه. كلية الاقتصاد المنزلى. جامعة المنوفية.
- مندور عبد السلام فتح الله. (٢٠١٠). نموذج أبعاد التعلم لـ«مارزانو» تعليم الطلاب عادات العقل المنتجة. مجلة المعرفة. متاح:
- http://www.almarefh.net/show_content_sub.php?CUV=367&Model=M&SubModel=141&ID=574&ShowAll=On
- منى خالد محمود عياد. (٢٠٠٨). أثر برنامج بالوسائط المتعددة فى ضوء نظرية الذكاءات المتعددة على اكتساب المفاهيم التكنولوجية وبقاء أثر التعلم لدى طالبات الصف السابع بغزة. رسالة ماجستير. كلية التربية. الجامعة الإسلامية بغزة.
- نبيل جاد عزمى. (٢٠١١). التصميم التعليمى للوسائط المتعددة. ط٢؛ المنيا: دار الهدى للنشر والتوزيع.
- نهيل الجابرى. (٢٠١٢). طفل الروضة فى عصر تكنولوجيا المعلومات. متاح:

- https://www.uop.edu.jo/download/Research/members/8_1962_alja.pdf
- وفاء الطجل. (٢٠١٠). مجلة بريد المعلم. ع٦١. متاح:
- http://www.bareedmm.com/index.php?option=com_content&view=article&id=262:2011-06-25&catid=37:2010-03-12-06-30-04&Itemid=72
- وفاء محمد عبد المطلب جاد. (٢٠١٤). فعالية خرائط التفكير فى تنمية عادات العقل واتخاذ القرار لدى طلاب الاقتصاد المنزلى بكلية التربية النوعية. رسالة ماجستير. كلية التربية النوعية. جامعة طنطا.
- يوسف قطامى وفدوى ثابت. (٢٠٠٩). عادات العقل لطفل الروضة النظرية والتطبيق. عمان: دار ديبونو
- يوسف محمود قطامى وأميمة محمد عمور. (٢٠٠٥). عادات العقل والتفكير بين النظرية والتطبيق. عمان: دار الفكر

• **ثانيًا: المراجع الأجنبية:**

- Campbell, J. (2006). Theorising Habits of Mind as a Framework for Learning. Paper presented at the AARE Annual Conference, Adelaide. Central Queensland University. Available at: www.aare.edu.au/data/publications/2006/cam06102.pdf
- Costa, A. L.. & Kallick, B. (2000a). Describing 16 habits of mind. Alexandria, VA: ASCD.
- Costa,. L.. & Kallick, B. (2005). Habits of Mind A Curriculum for Community High School of Vermont Students. Montpelier, Vermont.
- Jill D. M. (2012). The Effect of Instruction of Visual/Spatial Thinking Skills on Learning Physics Concepts. Master of Science In Science Education. Montana State University. Bozeman, Montana. July
- Mayer, R. E. (2009). Multimedia learning. New York: Cambridge University
- Morley, D. (2009). Understanding Computer Today and Tommorow. 12 rd. Baston: Course Technology.
- Offerdahl E. (2013). Actively passive: The role of textbook figures in developing visual thinking skills. Department of Chemistry & Biochemistry. NDSU. July. Available at:

- http://www.ndsu.edu/pubweb/~eofferda/pdf/SABER%202013%20Visualizations.pdf
- Smith, S. S. (2010). Web-based Instruction: A Guide for Libraries. 3rd. Baston: Course Technology.
- White, A. & Wood C. (2009). A practical guide to implementing Costa and Kallick's habits of mind into any educational institute. International Conference on Thinking. St Margaret's College, New Zealand

****

البحث الثاني:

اتجاهات طالبات رياض الأطفال والتربية الخاصة نحو مهنة المستقبل وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية بجامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية

إعداد :

د/ علا عبد الرحمن علي محمد
أستاذ مساعد قسم رياض الأطفال
كلية التربية –جامعة الجوف

اتجاهات طالبات رياض الأطفال والتربية الخاصة نحو مهنة المستقبل، وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية بجامعة الجوف بالمملكة العربية السعودية

د/ علا عبد الرحمن علي محمد

• **المستخلص** :

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على اتجاه طالبات كلية التربية بقسمي (رياض الأطفال ، التربية الخاصة) بجامعة الجوف نحو مهنة المستقبل ، والكشف عن العلاقة بين اتجاهاتهم نحو مهنة المستقبل وكل من : الدوافع الكامنة وراء التخصص ، ووجهة الضبط الداخلية – الخارجية ، والمعدل التراكمي . وتكونت عينة الدراسة من (٦٥٥) طالبة من طالبات كلية التربية بجامعة الجوف موزعة كما يلي : (٣٦٦) طالبة بقسم رياض الاطفال ، (٢٨٩) طالبة بقسم التربية الخاصة بجميع المستويات الدراسية ، وتم استخدام أدوات الدراسة التالية : مقياس الاتجاه نحو مهنة المستقبل ، ومقياس الدوافع الكامنة وراء التخصص ، ومقياس روتر للضبط الداخلي – الخارجي . وتوصلت الدراسة لأهم النتائج التالية : توجد اتجاهات ايجابية نحو مهنة المستقبل لدى طالبات كلية التربية بجامعة الجوف بقسميها (رياض الأطفال ، التربية الخاصة) . توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة احصائيا بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات (رياض الأطفال ، والتربية الخاصة) على مقياس الاتجاه نحو مهنة المستقبل وبين متوسطات درجاتهن على مقياس الدوافع الكامنة وراء التخصص . توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة احصائيا بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات (رياض الأطفال ، والتربية الخاصة) على مقياس الاتجاه نحو مهنة المستقبل وبين متوسطات درجاتهن على مقياس وجهة الضبط . لا توجد علاقة ارتباطية بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات (رياض الأطفال ، والتربية الخاصة) على مقياس الاتجاه نحو مهنة المستقبل وبين المعدل التراكمي .توجد فروق ذات دلالة احصائية بين اتجاهات طالبات رياض الأطفال والتربية الخاصة نحو مهنة المستقبل تعزى لمتغير التخصص الدراسي . توجد فروق ذات دلالة احصائية بين اتجاهات طالبات رياض الأطفال والتربية الخاصة نحو مهنة المستقبل تعزى لمتغير المستويات الدراسية .

Students Concerning Attitudes of kindergarten & Special Education Future Career and its Relationship with some Personal Variables in Al-Jouf University – Kingdom of Saudi Arabia

Abstract:

The study aimed to knowing the attitudes of the students in the faculty of Education with two sections (kindergarten , Special Education) at Al-Jouf University Concerning Future Career, and detection of the relationship between their attitudes to the future career and all of : Potential motives behind the specialization , internal and external locus of control, and GPA. the current study sample consisted of (655) female students of Faculty of Education at Al-Jouf University distributed as follows : (366) female students at kindergarten Dept. , (289) female students at Special education Dept. of all academic levels , was the use of the following study tools: attitude measure toward future career, measure potential motives behind the specialization , Rottar Scale for internal and external locus of control . The study found the most important the following results:There were positive attitude towards future Career of the students in the faculty of Education at

Al-Jouf University with two sections (kindergarten , Special Education) . There is a positive correlation significant sign between the averages for students grades (kindergarten and special education) on attitude measure toward future career and averages between their marks on Potential motives behind the specialization . There is a positive correlation significant sign between the averages for students grades (kindergarten and special education) on attitude measure toward students and averages between their marks on locus of control scale . There is no correlation between averages for student's marks (kindergarten and special education) on attitude measure toward future career and between GPA .There is no significant sign between attitudes of kindergarten students and special education toward future career due to the variable of study specialization . There is significant differences between Attitudes of kindergarten & Special Education Students Concerning Future Career due to variable of academic level .

- **مقدمة** :

إن الارتقاء بمهنة التعليم مسؤولية تقع على المؤسسات التي تتولى إعداد وتدريب المعلمين أنفسهم. مما جعل أولى أهداف التعليم العالي في المملكة العربية السعودية "إعداد مواطنين أكفاء مؤهلين علميا وفكريا تأهيلا عاليا لأداء واجبهم في خدمة بلادهم والنهوض بأمتهم في ضوء العقيدة السليمة ومبادئ الإسلام السديدة" ، ولتحقيق هذا الهدف كان لزاما على المؤسسات التربوية وعلى رأسها الجامعات أن تسعى دائما إلى قبول الطلاب في التخصصات المختلفة وفقا لشروط وضوابط محددة : منها الدافع الحقيقي لدراسة تخصص ما دون غيره ، كما ينبغي أن تعمل على تحديث وتطوير برامجها التعليمية ، وأن تحصر التعليم العالي للمؤهلين له فعليا وأن ترتبط مباشرة بسوق العمل المتاح أو المحتمل (العايد وآخرون، ٢٠١٢ ، ص ٣).

ويُعد قرار اختيار التخصص من القرارات المهمة التي يتخذها الإنسان في حياته ، وإن مثل هذه القرارات تزداد أهمية عند الواعين لأهمية حياتهم ومستقبلهم والمدركين لمتطلبات الحياة التي تواكب تطورات العصر في النواحي الاجتماعية والاقتصادية والتكنولوجية مما يجعل اختيار التخصص قضية فردية واجتماعية على حد سواء، فهي قضية على مستوى فردي تخص الطالب لأن اختياره لتخصص ما يحدد أمورا أساسية في حياته منها سهولة أو صعوبة الحصول على عمل معين والاستمرارية فيه أو النجاح أو الفشل والرضا أو عدم الرضا عن هذا العمل والمردود المادي المناسب والمكانة الاجتماعية التي يسعى لها الفرد.(Williamsm, 2007, p65).

وترى الباحثة أن عملية اختيار التخصص أو المهنة تعد من أهم القرارات الحياتية في حياة الفرد وخاصة لدى المعلمات برياض الأطفال أو التربية الخاصة لما لهن من دور متميز ومختلف عن باقي المعلمين والمعلمات بكافة المراحل التعليمية ، والاختيار الصحيح للمهنة يترتب عليه طريقة إعدادهن للمستقبل .وتؤكد دراسة (المخزومي ، ناصر ،٢٠٠٧، ٤٥٩) أن الاتجاهات المرغوبة تساعد في أداء العملية التعليمية وتعكس رضا المعلم عن مهنته .

كما أكدت دراسة (ميتكا وجيتس Mtika&Gates ,2010) أن اتجاه المعلم نحو مهنته وسلوكه يحددان صورته لدى المتعلمين وهذه الصورة التي يحملها هؤلاء المتعلمون عن معلميهم تؤثر على نجاحهم وتطورهم وأن المعلمين الذين يمتلكون اتجاهات ايجابية نحو مهنتهم يكون طلابهم أكثر نجاحا من المعلمين الذين يمتلكون اتجاهات سلبية نحو مهنة التدريس ، كما إن الاتجاه الإيجابي للمعلم نحو مهنته يساعده على القيام بعملية التعليم وتوظيف المهارات والكفايات التي يمتلكها بصورة سليمة ويقوده إلى الالتزام بواجباته المهنية . كما يؤكد كل من (هادي، مراد ، ٢٠٠٥، ٢٥) إن الاعتماد على التحصيل السابق ودرجات الذكاء في قبول الطلبة بكليات التربية غير فعال في التنبؤ بنجاح المعلم في المستقبل ، مما يؤكد على أهمية الاتجاهات حيث تكشف مدى تقبل الطالب لممارسة مهنة التدريس مستقبلا .

ولعل من الضروري أن تكون الطالبة المتقدمة للدراسة الجامعية في قسم رياض الأطفال لديها الرغبة الصادقة والأكيدة للعمل معهم، ومحبة للأطفال، وودودة، وحريصة على غرس المبادئ الفاضلة في نفوسهم. بالإضافة إلى كونها اجتماعية قادرة على تكوين علاقات إيجابية مع الأطفال وذويهم، ومع المحيطين بها في بيئة العلم، وأن تتصف بالحكمة وبعد النظر، والمرح، والنشاط الدائم والمتجدد. كما يعد العمل في مجال التربية الخاصة من الأعمال الإنسانية التي تتضمن تقديم خدمات تربوية وعلاجية لأفراد وفئات خاصة في المجتمع يحتاجون إلى مثل هذه الخدمات وإلى من يقدم لهم يد العون والمساعدة من أجل تعليمهم بكل الحب والصدق والصبر ومساعدتهم على حياة أفضل ومستقبل مشرق، لذا فإن العمل مع هذه الفئات لا يتطلب فقط معلمات مؤهلات علميا وأكاديميا فقط بل يحتاج معلمات لديهن اتجاه ايجابي نحو مهنتهن .

وهذا ما أكدته دراسة (المجيدل ، الشريع ، ٢٠١٢، ٢٠) بأن كليات التربية ليست معنية بالإعداد التخصصي وحسب ، وإنما أيضا تهيئة الطالب المعلم للتكيف مع مهنته من خلال تزويده بالاتجاهات الايجابية نحو المهنة ، ولا سيما وأن الاتجاهات رغم ثباتها النسبي إلا أن تغييرها وتعديلها قابل للتحقيق ، كما أن النجاح المستقبلي للمعلم في مهنته مرتبط أساسا بالاتجاهات التي يحملها نحو مهنة المستقبل . ويعتبر تكوين اتجاهات ايجابية لدى طلاب كلية التربية نحو مهنة التدريس وتنميتها لديهم في أثناء فترة إعدادهم ذا أهمية كبيرة ، ويمكن اعتبار امتلاكهم لهذه الاتجاهات من أهم أسباب نجاحهن في مهنة المستقبل .

كما أوصت دراسة كل من : خليل ، شرير (٢٠٠٨) بضرورة اهتمام المؤسسات التربوية المسئولة عن إعداد المعلمين بغرس الاتجاه الايجابي لدى الطلاب المعلمين أثناء فترة إعدادهم وكذلك إعداد البرامج التربوية التي تحقق هذا الهدف أثناء الخدمة .بالإضافة إلي ما أكدته دراسة (عبد الرشيد ، وحيد حامد ، ٢٠١١، ١٧٩) بأن الاتجاه الايجابي لدى المعلم نحو مهنة التدريس أمر ضروري يجب أن تراعيه برامج إعداد المعلمين ، وأن تضعه المؤسسات التربوية الخاصة بإعداد وتأهيل المعلمين نصب عينيها ، وأن تجعل الدافع والاتجاه للالتحاق بها شرط أساسي لقبول الطالب .

اتضح مما سبق أهمية الاتجاهات للمعلمين والمعلمات بصفة عامة، وأن الاتجاهات الايجابية نحو التخصص لها دور فعال في نجاح العملية التعليمية بشكل عام ، ونحن بصدد فئة من المعلمات المتخصصات في مجالات الطفولة والتربية الخاصة اللاتي بحاجة إلى تكوين اتجاهات ايجابية نحو مهنتهن المستقبلية لما لهن من دور فعال مع الفئات اللاتي يتعاملن معها كما ترى الباحثة أن الدافع الحقيقي النابع من الفرد ذاته والاتجاه الايجابي نحو مهنة معينة هو أساس النجاح والتفوق في هذه المهنة .

و تعتبر جامعة الجوف من الجامعات الحديثة والتي تم التحاق طالباتها بكلية التربية لتخريج معلمات مؤهلات، ولاحظت الباحثة من خلال العمل بكلية التربية بجامعة الجوف الإقبال الشديد والمتزايد على كلية التربية بقسميها (رياض الأطفال، والتربية الخاصة)، بالإضافة إلى أن بعض الطالبات يلتحقن بتخصصات أخرى وبعد مرور عام دراسي كامل ، أو فصل دراسي واحد يحصلون على معدل تراكمي مرتفع لكي تتاح لهم الفرصة للتحويل إلى كلية التربية بقسم رياض الأطفال أو التربية الخاصة ، مما ولد فكرة هذه الدراسة لدى الباحثة، والتي حظيت بدعم مشكور من قبل وكالة الجامعة للدراسات العليا والبحث العلمي بجامعة الجوف .

وتنحصر مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية :

- ما اتجاهات طالبات رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة الجوف نحو مهنة المستقبل ؟
- ما اتجاهات طالبات التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الجوف نحو مهنة المستقبل ؟
- هل توجد علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طالبات رياض الأطفال بجامعة الجوف نحو مهنة المستقبل والدافع وراء التخصص ؟
- هل توجد علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طالبات رياض الأطفال بجامعة الجوف نحو مهنة المستقبل ووجهة الضبط ؟
- هل توجد علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طالبات رياض الأطفال بجامعة الجوف نحو مهنة المستقبل والمعدل التراكمي (التحصيل الدراسي) ؟
- هل توجد علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طالبات التربية الخاصة بجامعة الجوف نحو مهنة المستقبل والدافع وراء التخصص ؟
- هل توجد علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طالبات التربية الخاصة بجامعة الجوف نحو مهنة المستقبل ووجهة الضبط ؟
- هل توجد علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طالبات التربية الخاصة بجامعة الجوف نحو مهنة المستقبل والمعدل التراكمي (التحصيل الدراسي)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطالبات (رياض الأطفال & التربية الخاصة) نحو مهنة المستقبل تعزى إلى المستوى الأكاديمي ؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطالبات (رياض الأطفال & التربية الخاصة) نحو مهنة المستقبل تعزى إلى التخصص الدراسي ؟

• **أهداف الدراسة** :

تهدف الدراسة الحالية إلى التعرف على:

- التعرف على اتجاهات الطالبات بكلية التربية (رياض الأطفال ، التربية الخاصة) بجامعة الجوف نحو مهنة المستقبل.
- الكشف عن العلاقة بين اتجاهات طالبات التربية الخاصة ورياض الأطفال نحو مهنة المستقبل والدوافع المؤثرة في اختيار التخصص .
- التعرف على العلاقة بين اتجاهات طالبات التربية الخاصة ورياض الأطفال نحو مهنة المستقبل و مركز الضبط الداخلي – الخارجي لطالبات رياض الأطفال والتربية الخاصة.
- الكشف عن الفروق بين اتجاهات الطالبات المعلمات برياض الأطفال والتربية الخاصة نحو مهنة المستقبل تبعا لمتغيرات (التخصص).
- الكشف عن الفروق بين اتجاهات طالبات كلية التربية (رياض الأطفال – التربية الخاصة) نحو مهنة المستقبل تبعا لمتغير المستويات الدراسية..

• **أهمية الدراسة** :

يتوقع أن تسهم الدراسة الحالية في :

- تقويم وتطوير آلية التحاق وقبول الطالبات بكلية التربية جامعة الجوف (تخصص رياض الأطفال، التربية الخاصة) بناء على اتجاه الطالبة نحو المهنة في المستقبل.
- ترجع أهمية الدراسة الحالية في أهمية الموضوع الذي تتعرض لدراسته، ولعينة الدراسة الحالية لطالبات جامعة الجوف حيث تعتبر هذه الجامعة من الجامعات الحديثة والناشئة بمنطقة الجوف، وتعتبر خريجاتها باكورة الخريجات بجامعة الجوف.

• **حدود الدراسة** :

- الحدود المكانية : جامعة الجوف كلية التربية بسكاكا .
- الحدود الزمانية : الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٥ -١٤٣٦هـ
- الحدود البشرية : الطالبات المعلمات بكلية التربية جامعة الجوف بقسميها (رياض الأطفال . التربية الخاصة) بجامعة الجوف.

• **مصطلحات الدراسة**:

• **١-تعريف الاتجاه**:

الاتجاه هو استعداد وميل نسبي متعلم ، يتشكل بتراكم خبرات معرفية وسلوكية يفضي إلى استجابات محددة للفرد والجماعة ، بالسلب أو الإيجاب نحو أنماط المثيرات الحياتية المختلفة . (المجيدل ، الشريع ،٢٠١٢، ٢٣)

وعرفه (الدهان ،منى، ٢٠٠٤، ٩٢٦) بأنه ميل متعلم نسبيا للحكم على شخص أو حدث أو موقف بطريقة خاصة والتصرف نحو بناء على هذا الحكم .

وتعرف الباحثة الاتجاهات إجرائيا بأنها: الدرجة الكلية لاستجابات الطالبات بقسمي رياض الأطفال والتربية الخاصة على بنود الاستبانة المطبقة في الدراسة الحالية .

• ٢- الدوافع Motivations:

تعرف الدوافع بأنها قوة كامنة تدفع الطلاب إلى الإتيان بسلوك معين لتحقيق هدف أو إشباع حاجة.(العايد، وآخرون ،٢٠١٢ ، ١٩) & (حسب النبي ، محمد سعيد ، ٢٠١٣، ٥٦) .

وتعرف الدوافع الكامنة وراء التخصص إجرائيا : بالدرجة الكلية التي تحصل عليها الطالبات على المقياس المستخدم بالدراسة الحالية .

• ٣- مهنة المستقبل The future profession

وهى تعنى إعداد طلبة قسم التربية الخاصة للمهنة في المستقبل بمؤسسات التربية الخاصة، وإعداد طالبات رياض الأطفال لمهنة المستقبل وهي التعامل مع الأطفال داخل الروضات .

• ٤- وجهة الضبط الداخلي – الخارجي Locus of control:

الضبط الخارجي: هو أن يدركِ الفرد أن التدعيم الذي يلي أفعاله وتصرفاته الشخصية باعتباره أمرا مستقلا، وغير متسق بصورة دائمة مع تصرفاته فإنه يدركه كنتيجة للحظ أو للصدفة أو القدر أو كنتيجة لتأثير الآخرين من ذوي النفوذ .

الضبط الداخلي: هو أن يدرك الفرد أن الأحداث تقع بصورة متسقة مع سلوكه الشخصي، أو مع سماته المميزة والدائمة، والتدعيم هنا لا يقع إلا إذا كان الفرد شاعرا به ومدركا للعلاقة السببية بين أفعاله والنتائج المترتبة عليه.

وتعرف إجرائيا بأنها مجموع الدرجات الكلية التي تحصل عليها الطالبة على مقياس روتر المستخدم بالدراسة الحالية .

• أدبيات الدراسة :

إن تكوين اتجاهات ايجابية لدى طلبة كلية التربية نحو مهنة التدريس وتنميتها لديهم في أثناء فترة إعدادهم ذا أهمية كبيرة ويمكن اعتبار امتلاكهم لهذه الاتجاهات من شروط مزاولتهم للمهنة . (عبد المطلب ، ٢٠١٢، ٥٣) .ولقد تعددت تعريفات الاتجاه ومن أهمها مايلي :

الاتجاه هو حالة من الاستعداد العقلي التي تؤثر على سلوك الفرد بطريقة محددة وتساعده على اتخاذ القرارات المناسبة سواء أكانت بالرفض أو الإيجاب فيما يتعرض له من مواقف ومشكلات . (العجمي ، مها محمد ، ٢٠٠٦، ٤٦) .

وعرف بأنه: تكوين فرضي أو متغير كامل أو متوسط يقع فيما بين المثير والاستجابة وهو عبارة عن استعداد نفسي أو تهيؤ عصبي متعلق بالاستجابة الموجبة والسالبة نحو أشخاص أو أشياء أو موضوعات أو مواقف أو رموز في البيئة التي تستثير هذه الاستجابة . (زهران ، حامد عبد السلام ، ٢٠٠٣، ١٣٦) .

وعرف معجم المصطلحات التربوية الاتجاه بأنه هو حالة من الاستعداد العقلي تولد تأثيرا ديناميا على استجابة الفرد تساعده على اتخاذ القرارات المناسبة سواء أكانت بالرفض أم بالإيجاب فيما يتعرض له من مواقف ومشكلات . (اللقاني ، الجمل ٢٠٠٣، ٧)

ويؤكد جي (Gee,2006,57-59) أن الاتجاهات الايجابية للفرد تقرر مدى نجاحه في حياته على المستويين المهني والشخصي ، أما الاتجاهات السلبية فإنها تجعل الفرد أكثر إحباطا مما يؤدي إلى فشله في الحياة بصفة عامة .

ويتكون الاتجاه من ثلاثة عناصر هما :

- العنصر الأول : تتكون الاتجاهات من شعور ايجابي أو سلبي تجاه شيء ما
- العنصر الثاني: الاتجاه هو حالة استعداد عقلية توجه تقييم أو استجابة الشخص نحو الأشياء .
- العنصر الثالث: الاتجاهات تتضمن المشاعر (الوجدان) ، والسلوك (الأفعال) والإدراك (التفكير)

مكونات الاتجاه: تتكون الاتجاهات من ثلاث عناصر رئيسية كما يلي :

- المكون المعرفي : ويشمل معتقدات الطالب وأفكاره ومعلوماته ومعارفه والحقائق التي تتوفر لديه
- المكون الوجداني : ويشير إلى مشاعر الطالب وانفعالاته كالغضب والخوف والبهجة والحب والكراهية ، وتشكل هذه الانفعالات الشحنة الانفعالية التي تصاحب تفكير الفرد النمطي حول موضوع الاتجاه بما يميزه عن غيره
- المكون السلوكي : ويشير إلى استعدادات الطالب للقيام بأفعال تواكب وتتفق مع اتجاهاته وهي هنا محددة لهذا السلوك ودافع له ، ويعتبر هو الوجهة الخارجية للاتجاه فيمثل انعكاسا لقيم الفرد واتجاهاته وتوقعات الآخرين والخطوات الإجرائية التي ترتبط بتصرفات الإنسان إزاء موضوع الاتجاه بما يدل على قبوله أو رفضه بناء على تفكيره النمطي حول إحساسه الوجداني .

وللاتجاهات أنواع متعددة كما يلي (الاتجاهات العامة والخاصة، والاتجاهات الموجبة والسالبة، والاتجاهات العلنية والسرية، والاتجاهات الجمعية والفردية.

ومن أهم وظائف الاتجاهات مايلي : (تحدد استجابة الفرد نحو الأشياء أو الموضوعات أو الأشخاص ، كما تعبر عن امتثال الفرد لعادات المجتمع وقيمه وثقافته ، وتعمل على تفاعل الفرد مع مجتمعه ومع الجماعات التي ينتمي اليها بالإضافة الى أنها تزود الفرد بصورة عن علاقته بالمجتمع المحيط ، وتنظم دوافع الفرد حول النواحي الموجودة في مجاله . (حسب النبي ، ٢٠١٣، ٢٦ -٣٦) .

ولقد أجريت العديد من الدراسات على الاتجاه منها دراسة (هادي ومراد ٢٠٠٥) والتي هدفت إلى التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للطلبة المعلمين من خلال اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس واتزانهم الانفعالي وتحصيلهم الدراسي بجامعة الكويت ، وتوصلت إلى وجود علاقات دالة بين المعدل التراكمي وكل من الاتجاه نحو المهنة والاتزان الانفعالي . كما أجرى كابا وسيل Capa ,D & Cil, M (2000) دراسة على عينة من طلبة كلية التربية والتي توصلت إلى عدم وجود فروق بين الجنسين فيما يرتبط باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس كما أشارت إلى أن اتجاهات طلبة كلية التربية من المستويات التعليمية المتقدمة نحو مهنة التدريس أعلى من اتجاهات طلبة المستويات التعليمية الأقل .كما توصلت

دراسة (أوليم Oylum, 2010) إلى وجود اتجاهات ايجابية للمعلمين نحو مهنة التدريس. كما أكدت دراسة (كوتوسو ، وايكز Kutucu &Ekiz, 2011) التي هدفت إلى التعرف على اتجاهات الطلبة المعلمين في تخصص الكيمياء نحو مهنة التدريس وتم اختيار (٣٠) طالبا معلما من جامعتين مختلفتين من جامعات انقره في تركيا ، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود فروق تعزى لمتغير الجنس ، كما أشارت إلى أن رغبة الطلبة بالتخصص كان له الأثر الأكبر في اختيارهم لمهنة التدريس ، وتشير النتائج إلى أنه على الرغم من أن الاتجاه الايجابي نحو مهنة التدريس إلا أنهم يشعرون بالقلق حول مستقبلهم كمعلمين .

وأكدت دراسة (Rodzeviciute, E. &Miskiniene, M. 2005) التي تناولت العوامل التي تدفع الطلاب لاختيار مهنة التدريس أن من أهم دوافع الاتجاه نحو المهنة الدافع للتعلم . وأشارت نتائج دراسة بيرن (Byrne,2002) إلى أن أهم المتغيرات التي تسهم في إحداث احتراق نفسي لدى الطلبة المعلمين الاتجاهات السلبية نحو مهنة التدريس ، وأن الطالب المعلم الذي يتصف بمستوى متدني من الثقه بالنفس ومركز ضبط خارجي يتعرض للاحتراق النفسي أكثر من غيره .

كما أكدت نتائج دراسة ساندلر وليكي (Sandler, &Lakey (2005 إلى أن الطلبة المعلمين ذوي مركز الضبط الداخلي أكثر قدرة على مواجهة الضغوط النفسية وكانت اتجاهاتهم ايجابية نحو مهنة التدريس على عكس الطلبة ذوي مركز الضبط الخارجي .

وتوصلت دراسة كيوستونج (Kuo Stong,G,2001) إلى وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين اتجاهات الطلبة المعلمين نحو مهنة التدريس والمناخ الأكاديمي ووجهة الضبط الداخلية ، بالإضافة إلى عدم وجود علاقة دالة بين كل من النوع والحالة الاجتماعية والمستوى التعليمي والاتجاه نحو مهنة التدريس .

- **وجهة الضبط** :

يعرف روتر Rotter,1966 وجهة الضبط بأنها الدرجة التي عندها يدرك الفرد أن المكافأة أو التدعيم تعتمد على سلوكه هو ومواصفاته ، في مقابل الدرجة التي عليها يدرك الفرد أن المكافأة أو التدعيم مضبوطة أو محكومة بقوى خارجية ، وربما تحدث مستقلة عن سلوكه . أي أن وجهة الضبط هي مدى إدراك الفرد بوجود علاقة سببية بين سلوكه وبين ما يرتبط بهذا السلوك. (أبو الهدى ، إبراهيم محمود ، ٢٠١١، ٧٩٨) . كما تعرف بأنها سمة من سمات الشخصية العامة لدى الفرد ، تقع على متصل يمثل أحد طرفيه وجهة الضبط الداخلي بخصائصه الايجابية ، بينما يشير الطرف الآخر إلى وجهة الضبط الخارجي بخصائصه السلبية ، ويمكن تعريف كل طرف على حدة وهي كالاتي :

- **وجهة الضبط الداخلي** :

وهي تصف الفرد الذي يعتقد في موقف نوعي محدد أو مجموعة من المواقف بأن ما يحدث له مرتبط بما يفعله ، واذا حاول الفرد ثم فشل فيرجع ذلك إلى نفسه ، إما لنقص الجهد وإما لعدم الكفاية فهو المسئول عن هذا الفشل .

• **وجهة الضبط الخارجية** :

وهي التي تصف الفرد الذي يدرك ما يحدث له في مواقف معينة ليس مرتبط بما يفعله في تلك المواقف ، وإنما يكون نتيجة لظروف خارجة عن ارادته مثل الخطأ والصدفه وقسوة الاخرين ، وهي أبعد من قدرة الفرد فلا يستطيع التنبؤ بها أو السيطرة عليها ، ولذلك لا داعي لبذل الجهد لأن ما يحدث سيحدث ، والمجهود لن يغير من الأمر شيئا . (ابراهيم ، عبد الستار محمد ، ٢٠١٠، ٧٩٨) .ويؤكد (عواد ، ٢٠٠٩،٣٠) إن التمييز بين الداخليين والخارجيين يتعلق بادراك الفرد بأنه أكثر أو أقل سيطرة على بيئته، حيث يعتقد الداخليون بأن التكاليف والاثابات تعتمد على قدراتهم بينما يعتقد الخارجيون بأن هذه النتائج محددة بواسطة قوى خارج أنفسهم ، ومن الممكن أن يحصل الداخليون على الإحساس بالمنزلة المتحققة ولأنهم مؤهلين للإنجاز .

كما توصلت نتائج دراسة هيجس وآخرون Hughes, at al 2003 إلى أن الطالب المعلم الذي يعتقد بوجود مركز ضبط داخلي هو أكثر مقاومة للضغوط التي تقع عليه ، وبالتالي تكون اتجاهاته ايجابية نحو مهنة التدريس على عكس الطالب المعلم الذي يعتقد بوجود مركز ضبط خارجي فهو أقل مقاومة للضغوط وبالتالي يكون اتجاهه سلبيا نحو مهنة التدريس . ومن أهم سمات ذوي الضبط الداخلي ما يلي : يعتقدون أنهم مسئولون عن نجاحهم وفشلهم ، يتحدثون كثيرا عن سلوكهم وتصرفاتهم ودوافعهم ، أكثر مبادأة ، ويؤدون بطريقة جيدة في أي عمل شاق، وأكثر ثقة بالنفس وأكثر نشاطا ومرونة ، وأكثر توافقا ، ويميلون إلى ممارسة التفكير التباعدي .أما الأفراد ذوي الضبط الخارجي : يعزون النجاح إلى الحظ والصدفة كما يعزون الفشل إلى صعوبة العمل والضغوط من جانب الآخرين ، ويختارون التحديات الأسهل ، أقل توافقا ومشاركة وانسجاما مع الغير، أداؤهم الدراسي ضعيف ويعتمدون على مساعدة الآخرين ، وأكثر شعورا بالضغط والقلق وأقل تكيفا ولا يشعرون بتحمل المسؤولية . (شعلة ، الجميل عبد السميع ، ٢٠١٢ ،٤٠٢ -٤٠٣)

ومن أهم الدراسات السابقة التي أجريت في مجال الدراسة الحالية ما يلي : أجرى عثمان ، علي عبد التواب (٢٠١٣) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال في جامعة الأزهر الشريف بمصر نحو مجال تخصصهم، ومعرفة أثر معدل الثانوية العامة والسنة الدراسية على اتجاه الطالبات ، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٠) طالبة ، وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية : أن اتجاهات الطالبات بقسم رياض الأطفال كانت ايجابية ، وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطالبات نحو مجال الدراسة تعزى لمتغير السنة الدراسية، ومعدل الثانوية العامة . كما أجرى المجيدل ، الشريع ، (٢٠١٢) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات الطلبة المعلمين في كلية التربية . جامعة الكويت ، وفي كلية التربية بالحسكة جامعة الفرات نحو مهنتهم المستقبلية ، وتمثلت الأداة الرئيسية للبحث باستبانة الاتجاهات ، وتوصلت الدراسة إلى ما يلي : عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات الذكور والإناث نحو مهنة التعليم ، ولا توجد فروق بين اتجاهات الطلبة والطالبات نحو المهنة تبعا لسنوات الدراسة أو التخصص . وهدفت دراسة صوالحة ، الزغبي

(٢٠١٢) إلى التعرف على اتجاهات طلبة معلم الصف في كلية العلوم التربوية في جامعة جرش نحو تخصصهم الأكاديمي وعلاقتها ببعض المتغيرات ، وتكونت عينة الدراسة من (١٦٥) طالبا وطالبة في كلية العلوم التربوية بالأردن، وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية : أن اتجاهات أفراد عينة الدراسة ايجابية نحو التخصص الأكاديمي ،بالإضافة إلى وجود علاقة موجبة دالة إحصائيا بين اتجاهات الطلبة ومعدلاتهم التراكمية. كما هدفت دراسة العايد، واصف وآخرون (٢٠١٢) إلى معرفة اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل والدوافع الكامنة وراء التحاقهم بالتخصص بجامعة المجمعة. وتكونت عينة الدراسة الحالية من (١٥٥) طالبا في قسم التربية الخاصة في جامعة المجمعة من الذكور وتكونت أداة الدراسة من مقياسين على شكل استبانه معده لهذا الغرض وهي مقياس العوامل الكامنة وراء التحاق الطلبة بقسم التربية الخاصة ومقياس الاتجاه نحو مهنة المستقبل وتوصلت الدراسة إلى وجود علاقة ايجابية ذات دلالة إحصائية عند مستوى (α=٠.٠٥) بين الدوافع الكامنة وراء التحاق الطلبة بقسم التربية الخاصة واتجاهاتهم نحو مهنة المستقبل .أما دراسة ساهن (Sahin,2010) هدفت إلى تعرف اتجاهات الطلبة المسجلين في كلية التربية بجامعة نيكاسيا بقبرص نحو مهنة التدريس ، ومستويات الرضا الحياتية لديهم ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٣٢) طالبا وطالبة في كلية التربية ، وتوصلت الدراسة إلى أن اتجاهات الطالبات نحو مهنة التدريس أعلى من اتجاهات الطلاب ولم يوجد فروق دالة بين الطلاب والطالبات تعزى إلى متغير التخصص الأكاديمي . وأجرى الزغبي (٢٠١٠) دراسة هدفت إلى تعرف اتجاهات طلاب كليات المعلمين بالمملكة العربية السعودية نحو مهنة التدريس وعلاقتها باتزانهم الانفعالي ومستوى التحصيل، وتكونت عينة الدراسة من (٣٩٦) طالبا لديهم اتجاهات ايجابية ومرتفعة نسبيا نحو مهنة التدريس، كما أنه توجد علاقة ايجابية مرتفعة بين اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس واتزانهم الانفعالي ومستوى التحصيل الدراسي . كما أجريت دراسة تيزكي، وتيرزي (Terzi ,2010) والتي هدفت إلى الكشف عن اتجاهات الطلبة المعلمين في جامعة ميرسن في تركيا نحو مهنة التدريس ، كما هدفت الكشف عن العوامل التي تؤثر في هذه الاتجاهات وقد أظهرت أن اتجاهات الطلبة كانت ايجابية عموما نحو مهنة التدريس ، وأن حبهم لتخصصهم كان أقوى العوامل في تنمية الاتجاهات الإيجابية نحو المهنة . ولقد أجرى(المهتدي ، رهام ، ٢٠١٠) دراسة هدفت إلى الكشف عن فاعلية التربية العملية في تنمية اتجاهات طالبات رياض الأطفال نحو مهنة التدريس ، وتكونت عينة الدراسة من طالبات رياض الأطفال بجامعة الحسين بن طلال (٥٠) طالبة ، وتم استخدام استبانة الاتجاهات نحو مهنة التدريس ، وأشارت نتائج الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها وجود أثر دال إحصائيا للتربية الميدانية في تنمية اتجاهات طالبات رياض الأطفال نحو مهنة التدريس ، وعدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى إلى المعدل التراكمي .وهدفت دراسة استونر وديمرتاس (Ustuner,Demirtas , et al ,2009) إلى تحديد اتجاهات طلبة كلية التربية بالجامعة التركية نحو مهنة التدريس تبعا لمتغير الجنس ، والتخصص ، ونوع التعليم ، وأساليب اختيارهم لمهنة التدريس ، وتكونت عينة الدراسة من (٥٩٣) من طلبة وطالبات كلية التربية ، وتوصلت

الدراسة إلى عدة نتائج من أهمها : وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطلبة المعلمين تعزى إلى التخصص . بينما هدفت دراسة حلاوة Halawah, (2008) إلى تحديد العوامل المؤثرة في اتجاهات المعلمين المقبلين على العمل في مهنة التدريس، وتكونت عينة الدراسة من (٢١٢) طالبا وطالبة من السنة الرابعة بكلية التربية بجامعة عجمان بالإمارات المتحدة الأمريكية ، وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية : وجود ستة عوامل مؤثرة في تحديد اتجاهات مجموعة الدراسة نحو العمل في مهنة التدريس (المرتب والمكافآت، ونظام الترقية الوظيفية الخاص بالمعلمين، ونظرة المجتمع للمعلم ، وعلاقته بأولياء أمور الطلبة، ومقدار المتعة التي يشعر بها المعلم في أثناء عمله بالتدريس ، والعبء التدريسي، والمناهج والطلبة . كما هدفت دراسة بيدل Bedel, E, 2008 إلى تعرف اتجاه الطلبة نحو مهنة التدريس وعلاقتها بتركيب الشخصية، وتكونت عينة الدراسة من (١٨٠) طالبا وطالبة من ثلاث جامعات في أنقرة وتركيا، وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية أن اتجاهات الطلبة كانت ايجابية نحو مهنة التدريس، وترتبط بالخصائص الديموجغرافية ارتباطا دالا بهذه الاتجاهات، وارتبطت الاتجاهات نحو مهنة التدريس ارتباطا سالبا بوجهة الضبط الخارجية، ولم ترتبط بوجهة الضبط الداخلية وأجرى الفقيه،خليفة إبراهيم (٢٠٠٨) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات طالبات كلية المعلمين بمصراته نحو مهنة التدريس وعلاقتها بالتحصيل الدراسي، وتكونت عينة الدراسة من (٣٩٠) طالبا وطالبة من كليات المعلمين ، وتوصلت الدراسة إلى أهم النتائج التالية : توجد اتجاهات ايجابية للطالبات وطلاب كلية المعلمين بمصراته نحو مهنة التدريس ، كما توجد فروق بين طالبات الفرقتين الأولى والرابعة في التحصيل الدراسي والاتجاه نحو مهنة التدريس ، ولاتوجد فروق بين التخصصات المختلفة والاتجاه نحو مهنة التدريس، ولا توجد فروق بين الاتجاه نحو مهنة التدريس والتحصيل الدراسي ..بينما هدفت دراسة اوسوندي وايزفبيجي Osunde&Izevibugie 2006 إلى التعرف على اتجاه المعلمين نحو مهنة التدريس في نيجيريا ، وتكونت عينة الدراسة من ٤٠٠ معلم من المدارس الابتدائية، وتوصلت الدراسة إلى انخفاض اتجاه المعلمين نحو مهنتهم، وتدني نظرتهم بسبب الوضع المالي للمعلمين، ونظرا لتأخير دفع الرواتب وتأخيرها مما أفقدهم الشعور بالانتماء للمهنة . وأجري المجيدل (٢٠٠٦) دراسة هدفت التي تقصي اتجاهات الطلبة المعلمين في كليات التربية نحو مهنتهم المستقبلية وتقويم أداء كليات التربية في بناء الاتجاهات الايجابية لدى الطلبة المعلمين نحو مهنتهم المستقبلية ، وتكونت عينة الدراسة من (٣٣٠) طالبا وطالبة بكلية التربية وتوصلت الدراسة إلى أنه لا توجد فروق بين اتجاهات الطلبة والطالبات نحو المهنة تبعا لسنوات الدراسة مما يعني عدم ممارسة الكلية في فترة التأهيل والإعداد أي دور في بناء الاتجاهات الايجابية نحو المهنة ، ولم يوجد فروق في الاتجاهات نحو المهنة تبعا للمعدل التراكمي في الكلية . أما دراسة قزاقزة ، (٢٠٠٤) والتي تناولت اتجاهات طلبة كليات التربية والمعلمين نحو مهنة التعليم بالأردن ، ومن نتائج الدراسة أن تصور المعلم لاتجاهات المجتمع نحوه احتل المرتبة الأولى وأحتل بّعد اتجاه المعلم مهنة التعليم المرتبة الثانية ، وبعد اتجاه المعلم نحو نفسه وطلابه المرتبة الثالثة ، وبعد اتجاه المعلم نحو زملائه ورؤسائه المرتبة الرابعة وبدرجة متوسطة لكافة

الأبعاد بالنسبة للطلاب ، وتوجد فروق في الاتجاهات نحو مهنة التعليم ترجع للتخصص وكذلك للجنس . وأجرى العمايرة ، محمد (٢٠٠٤) دراسة هدفت إلى التعرف على اتجاهات طلبة كلية العلوم التربوية بالجامعة الأردنية نحو تخصصهم والتعرف على ما إذا كان هناك أثر لمتغيري الجنس والمستوى الدراسي على الاتجاهات للطلبة، وتوصلت الدراسة إلى أن اتجاهات طلبة كلية العلوم التربوية كانت ايجابية نوعا ما نحو مهنة التعليم، وعدم وجود فروق ذات دلالة في اتجاهات الطلبة تبعا لمتغير المستوى الدراسي والجنس.وهدفت دراسة Obani & Doherty , (2002) إلى فحص بعض العوامل المؤثرة في الاتجاهات نحو التدريس للأطفال المعوقين من خلال فحص اتجاهات الطلاب المعلمين ، وانتهت نتائج الدراسة إلي أن الطالبات المعلمات كان لديهن اتجاهات ايجابية أفضل نحو التدريس من أقرانهم الذكور، كما وجد أن الطلاب المعلمين الأقل من ٢٥ سنةٍ كانت اتجاهاتهم أكثر ايجابية للتدريس من الطلاب المعلمين الأكبر سنا، وكان هناك تفضيلات لفئات معينة من الإعاقة، فقد قبل الذكور وعددهم (١٠١) طالبا معلما العمل مع ذوي الإعاقات العقلية ، بينما كانت نسبة ١٠٪ من الإناث قبلن العمل مع ذوي الإعاقة البصرية.كما هدفت دراسة تانيتيكين Tantekin, 2002 إلى التعرف على اتجاهات معلمات الروضة نحو مهنة التدريس ، وعلاقة ذلك بالأدوار الجنسية والنظام في الروضة مع الأخذ في الاعتبار تأثير متغيري العمر وسنوات الخبرة على تلك الاتجاهات ، وتكونت عينة الدراسة من(١٣٠) معلمة ممن يعملن بدور الحضانة ورياض الأطفال، واستخدمت الأدوات التالية : مقياس الاتجاه نحو أدوار الجنسين، ومقياس الاتجاه نحو النظام، ومقياس قائمة المعتقدات نحو الانضباط، وتوصلت الدراسة إلى عدم وجود تأثير دال لمتغير العمر وسنوات الخبرة على اتجاهات المعلمات نحو مهنة التدريس وأجرى بركات (٢٠٠٠) دراسة التعرف على العلاقة بين مركز الضبط واتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس بجامعة القدس المفتوحة وتكونت عينة الدراسة من (١٦٠) معلم ومعلمة ، وتوصلت إلى وجود فروق جوهرية بين اتجاهات المعلمات في المدارس الحكومية ومدارس الوكالة لصالح معلمي الوكالة الذين أظهروا نزعة داخلية للضبط ، وأظهر الذكور ميلا نحو الضبط الداخلي .وهدفت دراسة Petrovay (2000) إلي فحص العوامل ذات التأثير في اختيار المهنة للتدريس للأطفال ذوي الإعاقة البصرية ، وذلك من خلال مقابلة لأثنين من المعلمين ، وانتهت نتائج هذه المقابلة إلي أن المعلمين ينتمون إلي بيئات تعمل بمهنة التدريس ، وتشجع هذه المهنة على اعتبارها تمثل قيمة ، وكذلك العمل بمهنة التدريس للمعوقين بصريا تنبع من حبهم لهؤلاء الأطفال، والاهتمام بتحقيق الرفاهية الإنسانية ، وتوقعات الطلاب، والرضا عن الوظيفة ، وأن السبب يعزي كذلك إلي الاتصال بالمهنيين العاملين في هذا الميدان ، كما أن أحدهم قد عبر عن أن هذه المهنة تمثل تحدي له.

اتضح من العرض السابق : تعدد الدراسات التي أجريت على اتجاه الطلاب والمعلمين نحو مهنة التدريس في جميع المراحل العمرية متضمنة مراحل رياض الأطفال إلى المراحل الجامعية واستفادت الباحثة من الدراسات السابقة في تصميم الاستبانة للاتجاهات نحو المهنة. بالإضافة إلى ندرة الدراسات التي تناولت العلاقة بين الاتجاهات نحو المهنة والدوافع الكامنة وراء اختيار

التخصص ولم تعثر الباحثة إلا على دراسة واحدة فقط وحديثة (٢٠١٢) أجريت بجامعة المجمعة على طلاب التربية الخاصة لذا تعتبر الدراسة الحالية من الدراسات الحديثة والتي أجريت بناء على توصيات لدراسات سابقة . بالإضافة إلى ندرة وقلة الدراسات (في حدود علم الباحثة) التي تناولت العلاقة بين الاتجاهات للمعلمين والمعلمات ومركز الضبط الداخلي – الخارجي ولم تعثر الباحثة إلا على دراسة واحدة أجريت بجامعة القدس العربية . لذا أجريت الدراسة الحالية على عينة من طالبات كلية التربية بقسميها (رياض الأطفال والتربية الخاصة) بجامعة الجوف وهما من الأقسام الجديدة والحديثة بالجامعة ولم يجرى عليهما دراسات للتعرف على الاتجاهات نحو مهنة المستقبل وعلاقتها ببعض المتغيرات الشخصية .

- **فروض الدراسة** :

- توجد اتجاهات ايجابية نحو مهنة المستقبل لدى طالبات كلية التربية قسم رياض الأطفال بجامعة الجوف .
- توجد اتجاهات ايجابية نحو مهنة المستقبل لدى طالبات كلية التربية قسم التربية الخاصة بجامعة الجوف .
- توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطالبات بقسم رياض الأطفال على مقياس الاتجاه نحو مهنة المستقبل وبين المتوسطات الحسابية لدرجاتهن على مقياس الدوافع الكامنة وراء التخصص
- توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات التربية الخاصة على مقياس الاتجاه نحو مهنة المستقبل وبين المتوسطات الحسابية لدرجاتهن على مقياس الدوافع الكامنة وراء التخصص
- توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات رياض الأطفال على مقياس الاتجاه نحو مهنة المستقبل وبين المتوسطات الحسابية لدرجاتهن على مقياس ووجهة الضبط .
- توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات التربية الخاصة على مقياس الاتجاه نحو مهنة المستقبل وبين المتوسطات الحسابية لدرجاتهن على مقياس ووجهة الضبط .
- توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائيا بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطالبات بقسم رياض الأطفال على اتجاهات الطالبات نحو مهنة المستقبل وبين المعدّل التراكمي
- توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطالبات بقسم التربية الخاصة على اتجاهات الطالبات نحو مهنة المستقبل وبين المعدّل التراكمي لطالبات.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طالبات رياض الأطفال والتربية الخاصة نحو مهنة المستقبل تعزى للتخصص الدراسي .
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طالبات والتربية الخاصة نحو مهنة المستقبل تعزى للمستوى الدراسي.
- توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طالبات رياض الأطفال نحو مهنة المستقبل تعزى للمستوى الدراسي .

• **منهجية الدراسة وإجراءاتها** :

منهج الدراسة : اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي الارتباطي.

مجتمع الدراسة: تكون مجتمع الدراسة من طالبات كلية التربية جامعة الجوف بقسمي رياض الأطفال، والتربية الخاصة المسجلين بالفصل الدراسي الأول ١٤٣٥/١٤٣٦ ه بجميع المستويات .

• **عينة الدراسة** :

تكونت عينة الدراسة الاستطلاعية من (٧٠) طالبة من طالبات كلية التربية بقسميها (التربية الخاصة، رياض الأطفال) بجامعة الجوف موزعة كما يلي (٤٠) طالبة من طالبات رياض الأطفال ، (٣٠) طالبة من طالبات التربية الخاصة. وتكونت عينة الدراسة الأساسية من (٦٥٥) طالبة من طالبات كلية التربية بجامعة الجوف موزعة كما يلي :(٣٦٦) طالبة من طالبات قسم رياض الأطفال بكلية التربية بجامعة الجوف من جميع المستويات الدراسية من المستوى الأول إلى المستوى الثامن) وعدد (٢٨٩) طالبة من طالبات التربية الخاصة بكلية التربية بجامعة الجوف أيضا من جميع المستويات من الأول إلى السابع ماعدا المستوى الثامن لعدم استطاعة الباحثة الحصول على طالبات المستوى الثامن لتواجدهن بالتربية الميدانية المتصل بالفصل الدراسي .

• **أدوات الدراسة** :

• **أولا** : **مقياس الاتجاه نحو مهنة المستقبل** (**إعداد الباحثة**) :

قامت الباحثة بالاطلاع على الدراسات السابقة ، والأطر النظرية والمقاييس السابقة ، ثم قامت الباحثة بعرض أسئلة مفتوحة للطالبات عن سبب اتجاههن نحو العمل مع الأطفال أو ذوي الاحتياجات الخاصة ، وبناءا على استجابتهن تم إعداد مقياس الاتجاهات للطالبات وتكون المقياس من (٤٢) مفردة تحتوي على مفردات ايجابية وسلبية ، وتندرج الاختيارات طبقا لتدرج ليكرت (موافق بشدة . موافق . إلى حد ما . أرفض . أرفض بشدة) على أن تعطى الدرجات الإيجابية (٥ ، ٤ ، ٣ ، ٢ ، ١) والمفردات السلبية تأخذ (٢،١،٥،٤،٣)

الصدق والثبات للمقياس : للتحقق من الصدق الظاهري لمقياس اتجاهات الطالبات نحو مهنة المستقبل ، تم عرض المقياس على عدد من أعضاء هيئة التدريس تخصص رياض الأطفال ، التربية الخاصة ، ومن خلال ملاحظات المحكمين وآرائهم تم تعديل بعض فقرات وكذلك استبعاد عدد من الفقرات ليصبح المقياس في صورته النهائية مكون من (٤٢) مفردة. كذلك تم التحقق من صدق الاتساق الداخلي لفقرات الأداة من خلال تطبيقها على عينة استطلاعية مكونة من (٤٠) طالبة من طالبات رياض الأطفال ، (٣٠) طالبة من طالبات التربية الخاصة، حيث تم حساب معاملات ارتباط بيرسون بين فقرات كل بعد مع الدرجة الكلية للبعد، كما يتضح من الجداول رقم (١ ، ٢) على الترتيب.

صدق الاتساق الداخلي صدق الاتساق الداخلي: قامت الباحثة بحساب معامل الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية كما في جدول(١)، حيث اتضح من الجدول (١) أنّ معاملات الارتباط لفقرات مقياس

الاتجاهات نحو مهنة المستقبل لطالبات التربية الخاصة تراوحت ما بين(٠.٤٢١، ٠.٧٥٣) وعند مستوى دلالة اقل من ٠.٠٥، ومستوى دلالة ٠.٠١، مما يشير إلى أنّ هناك ارتباط ذو دلالة إحصائية لفقرات المقياس مع الدرجة الكلية .

جدول (١):معاملات الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية على مقياس الاتجاهات نحو مهنة المستقبل لطالبات التربية الخاصة (العينة الاستطلاعية: ن=٣٠)

رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط
١	٠.٤٩١♦	١٢	٠.٤٦٧♦	٢٣	٠.٤٥٤♦	٣٤	٠.٥٩٧♦♦
٢	٠.٤٢١♦	١٣	٠.٤٢٦♦	٢٤	٠.٤٨٣♦	٣٥	٠.٥٧٤♦♦
٣	٠.٤٧١♦	١٤	٠.٤٣٩♦	٢٥	٠.٧٢٢♦♦	٣٦	٠.٤١٢♦
٤	٠.٥٢٣♦♦	١٥	٠.٥١٢♦♦	٢٦	٠.٦٢٢♦♦	٣٧	٠.٤١٦♦
٥	٠.٤٨٣♦	١٦	٠.٤٤١♦	٢٧	٠.٤٩٨♦	٣٨	٠.٤٦٦♦
٦	٠.٧٣٩♦♦	١٧	٠.٥٣٢♦♦	٢٨	٠.٦٢٠♦♦	٣٩	٠.٤٥٤♦
٧	٠.٧١٥♦♦	١٨	٠.٧٥٣♦♦	٢٩	٠.٥٣٦♦♦	٤٠	٠.٥٠١♦♦
٨	٠.٥٨١♦♦	١٩	٠.٤٧٢♦	٣٠	٠.٦٦١♦♦	٤١	٠.٦١٥♦♦
٩	٠.٤٤٦♦	٢٠	٠.٤٣٢♦	٣١	٠.٤٢١♦	٤٢	٠.٤٨٥♦
١٠	٠.٤١٤♦	٢١	٠.٥٥١♦♦	٣٢	٠.٤٤٣♦		
١١	٠.٤١٨♦	٢٢	٠.٤٨٧♦	٣٣	٠.٥٥٤♦♦		

♦دالة عند مستوى ٠.٠٥ ♦♦ دالة عند مستوى ٠.٠١

اتضح من الجدول (٢) أنّ معاملات الارتباط لفقرات مقياس الاتجاهات نحو مهنة المستقبل لطالبات رياض الأطفال تراوحت ما بين(٠.٣١٢ -٠.٧٣٦) وعند مستوى دلالة اقل من ٠.٠٥، ومستوى دلالة ٠.٠١، مما يشير إلى أنّ هناك ارتباط ذو دلالة إحصائية لفقرات المقياس مع الدرجة الكلية .

جدول (٢):معاملات الارتباط بين العبارة والدرجة الكلية على مقياس الاتجاهات نحو مهنة المستقبل لطالبات رياض الأطفال (العينة الاستطلاعية: ن=٤٠)

رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط
١	٠.٣٦٩♦♦	١٢	٠.٣١٢♦	٢٣	٠.٦٥٥♦♦	٣٤	٠.٦٣٩♦♦
٢	٠.٤٨٩♦♦	١٣	٠.٣٣١♦	٢٤	٠.٦٠٣♦♦	٣٥	٠.٧٠٩♦♦
٣	٠.٤٧٦♦♦	١٤	٠.٥٩٦♦♦	٢٥	٠.٧٠٩♦♦	٣٦	٠.٧٢٤♦♦
٤	٠.٣٧٣♦	١٥	٠.٤٩٠♦♦	٢٦	٠.٧٠٥♦♦	٣٧	٠.٤٧٢♦♦
٥	٠.٤٣٦♦♦	١٦	٠.٣٩٣♦♦	٢٧	٠.٤٣٤♦♦	٣٨	٠.٣٤٢♦
٦	٠.٤٤١♦♦	١٧	٠.٤٧٤♦♦	٢٨	٠.٤٧٥♦♦	٣٩	٠.٤١٨♦♦
٧	٠.٤٩٩♦♦	١٨	٠.٥٦٢♦♦	٢٩	٠.٧٣٥♦♦	٤٠	٠.٤٦٢♦♦
٨	٠.٤٧٢♦♦	١٩	٠.٦٧٤♦♦	٣٠	٠.٧٣٦♦♦	٤١	٠.٣٥٢♦
٩	٠.٤٦٢♦♦	٢٠	٠.٤٤٢♦♦	٣١	٠.٥١٢♦♦	٤٢	٠.٦٨٤♦♦
١٠	٠.٤٥٩♦♦	٢١	٠.٦٢٤♦♦	٣٢	٠.٥١١♦♦		
١١	٠.٥٢٠♦♦	٢٢	٠.٣٧٢♦	٣٣	٠.٧٠٦♦♦		

♦دالة عند مستوى ٠.٠٥ ♦♦ دالة عند مستوى ٠.٠١

ثبات المقياس : تم استخراج معامل الثبات باستخدام معادلة ألفا كرونباخ حيث بلغ معامل الثبات (٠.٩٣) لمقياس الاتجاهات نحو مهنة المستقبل لطالبات رياض الأطفال ، وبلغ معامل الثبات (٠.٨٩) لمقياس الاتجاهات نحو مهنة المستقبل لطالبات التربية الخاصة وهي قيمة مقبولة لأغراض البحث العلمي.

• **ثانيا مقياس الدوافع الكامنة** :

استخدمت الدراسة الحالية مقياس العوامل الكامنة وراء التحاق الطلبة بقسم التربية الخاصة إعداد العايد واصف وآخرون ، ٢٠١٠) ، وقامت الباحثة بوضع مقياس العوامل الكامنة وراء التحاق الطالبات بقسم رياض الأطفال على نفس البنود السابقة لضمان التكافؤ بين العينتين في إجراء المقياس .ويتكون المقياس من (٣٩) فقرة موزعة على ستة أبعاد كمايلي (العامل الشخصي ، العامل المهني ، العامل الاقتصادي ، العامل الاجتماعي ،العامل الأكاديمي ، العامل الإرشادي) وقام الباحث بتقنين المقياس على البيئة السعودية ، وقامت الدراسة الحالية بحساب الصدق والثبات أيضا على بنود المقياس السابقة كما يلي :

صدق المقياس: قامت الباحثة بعرض المقياس على نخبة من أعضاء هيئة التدريس بقسم رياض الأطفال، والتربية الخاصة، والقياس والتقويم، والمناهج وطرق التدريس للحكم على المقياس، وبلغت نسبة الاتفاق ما بين ٩٠٪ ، ٩٧٪ على بنود المقياس مما يدل على صدقه ، ثم قامت الباحثة بحساب صدق الاتساق الداخلي عن طريق حساب معاملات الارتباط بين درجة كل مفردة من مفردات المقياس والدرجة الكلية كما يلي :

اتضح من الجدول (٣) أنّ معاملات الارتباط لفقرات مقياس الدوافع الكامنة لطالبات التربية الخاصة تراوحت ما بين (٠.٤٠٩، ٠.٧١٤) وعند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥، ومستوى دلالة ٠.٠١، مما يشير إلى أنّ هناك ارتباط ذو دلالة إحصائية لفقرات المقياس مع الدرجة الكلية .

جدول (٣):معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية على مقياس الدوافع الكامنة لطالبات التربية الخاصة(العينة الاستطلاعية: ن=٣٠)

رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط
١	◆◆٠.٥٦٨	١٢	◆◆٠.٧١٨	٢٣	◆٠.٤٣٢	٣٤	◆◆٠.٥١٠
٢	◆◆٠.٦٦٠	١٣	◆◆٠.٥٩٤	٢٤	◆٠.٤٣٧	٣٥	◆◆٠.٥٢٣
٣	◆◆٠.٧٠٠	١٤	◆◆٠.٧١٤	٢٥	◆٠.٠.٤٣٣	٣٦	◆◆٠.٥٥٢
٤	◆◆٠.٧٤٠	١٥	◆٠.٤٤٥	٢٦	◆٠.٤١٤	٣٧	◆◆٠.٦٢١
٥	◆◆٠.٥٠٠	١٦	◆◆٠.٥٤٢	٢٧	◆٠.٤٣٤	٣٨	◆◆٠.٥١٨
٦	◆◆٠.٥٨٢	١٧	◆٠.٤٢٢	٢٨	◆◆٠.٥٣١	٣٩	◆٠.٤٦٣
٧	◆◆٠.٦٣٠	١٨	◆◆٠.٦٠٨	٢٩	◆◆٠.٦١٩		
٨	◆◆٠.٦٢٦	١٩	◆٠.٤٤١	٣٠	◆◆٠.٥٣٠		
٩	◆◆٠.٦٢٨	٢٠	◆٠.٤٢٢	٣١	◆٠.٤٠٩		
١٠	◆٠.٤٣٨	٢١	◆٠.٣٩٥	٣٢	◆٠.٤٨٠		
١١	◆٠.٤١٣	٢٢	◆◆٠.٥٢١	٣٣	◆٠.٤٨٠		

❖دالة عند مستوى ٠.٠٥ ❖❖ دالة عند مستوى ٠.٠١

اتضح من الجدول (٤) أنّ معاملات الارتباط لفقرات مقياس الدوافع الكامنة لطالبات رياض الأطفال تراوحت ما بين (٠.٣٣٠ -٠.٦٦٩) وعند مستوى دلالة أقل من ٠.٠٥، ومستوى دلالة ٠.٠١، مما يشير إلى أنّ هناك ارتباط ذو دلالة إحصائية لفقرات المقياس مع الدرجة الكلية .

جدول (٤):معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية على مقياس الدوافع الكامنة لطالبات رياض الأطفال(العينة الاستطلاعية: ن=٤٠)

رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط
١	٠.٥٠١**	١٢	٠.٥٠٧**	٢٣	٠.٤٧٩**	٣٤	٠.٣٨٣*
٢	٠.٦٥٢**	١٣	٠.٦٣٣**	٢٤	٠.٥٢١**	٣٥	٠.٤٨٠**
٣	٠.٦٢٣**	١٤	٠.٣٤٧*	٢٥	٠.٤٨٦**	٣٦	٠.٤٠٣**
٤	٠.٣٢٨*	١٥	٠.٣٩٨*	٢٦	٠.٥٤٧**	٣٧	٠.٣٣٠*
٥	٠.٥٤٧**	١٦	٠.٥٩٣**	٢٧	٠.٣٠٥*	٣٨	٠.٦٦٢**
٦	٠.٦٣٦**	١٧	٠.٣٢٨*	٢٨	٠.٣٨٣*	٣٩	٠.٥٢٨**
٧	٠.٦٦٩**	١٨	٠.٣٥٥*	٢٩	٠.٥٩٢**		
٨	٠.٥٢٣**	١٩	٠.٣١٩*	٣٠	٠.٤٩٠**		
٩	٠.٦٧٢**	٢٠	٠.٤٩٤**	٣١	٠.٣٢١*		
١٠	٠.٤٠٠**	٢١	٠.٣٥١*	٣٢	٠.٤٨٣**		
١١	٠.٣٥١*	٢٢	٠.٣٢٨*	٣٣	٠.٤٧٥**		

*دالة عند مستوى ٠.٠٥ ** دالة عند مستوى ٠.٠١

أما بالنسبة لمعامل الثبات تم استخدام معادلة ألفا كرونباخ وتوصلت إلى معامل ثبات لمقياس الدوافع الكامنة لطالبات التربية الخاصة ولطالبات رياض الأطفال كما يلي على التوالي (٠.٩٤، ٠.٩١) وهي درجة مناسبة ومقبولة .

- **ثالثا** : **مقياس وجهة الضبط** :

تبنت الدراسة الحالية مقياس روتر للضبط (الداخلي - الخارجي) وقد استخدمت الباحثة الصورة المترجمة من قبل كفافي ، علاء الدين ، ويتكون المقياس من (٢١) زوجا من الفقرات أحداهما ترمز إلى الضبط الداخلي والأخرى تشير إلى الضبط الخارجي .بالإضافة إلى ست فقرات دخيلة وضعت حتى لايكتشف المفحوص الهدف من المقياس ، بعد حذف بعض الفقرات بناء على أراء المحكمين وتم تقنينة واستخراج الصدق والثبات على البيئة العربية كفافي ، ١٩٨٢ أما بالنسبة للدراسة الحالية فقد تم حساب صدق المقياس بعرضه على نخبة من أعضاء هيئة التدريس ، وبناء على التحكيم تم حذف بعض العبارات التي لا تتناسب مع البيئة الجوفيه ،ثم قامت الباحثة بحساب الصدق الداخلي عن طريق حساب معاملات ارتباط (بيرسون) لقياس العلاقة بين بنود مقياس وجهة الضبط بالدرجة الكلية للمقياس كما يلي

جدول (٥):معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية على مقياس وجهة الضبط لطالبات التربية الخاصة(العينة الاستطلاعية: ن=٣٠)

رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط
١	٠.٩٢٨**	٧	٠.٩٨٥**	١٣	٠.٩٨٥**	١٩	٠.٩٧١**
٢	٠.٩٧٦**	٨	٠.٩٩٣**	١٤	٠.٩٦٧**	٢٠	٠.٩٨٣**
٣	٠.٩٦٦**	٩	٠.٩٢١**	١٥	٠.٩٥١**	٢١	٠.٩٧٧**
٤	٠.٩٦٣**	١٠	٠.٨٧٥**	١٦	٠.٩٧٨**		
٥	٠.٩٧٧**	١١	٠.٩٨٧**	١٧	٠.٩٢٤**		
٦	٠.٩٦٧**	١٢	٠.٩٧٩**	١٨	٠.٩٦٩**		

** دالة عند مستوى ٠.٠١

اتضح من الجدول السابق أنّ معاملات الارتباط لفقرات مقياس وجهة الضبط لطالبات التربية الخاصة دالة عند مستوى ٠.٠١، مما يشير إلى أنّ هناك ارتباط ذو دلالة إحصائية لفقرات المقياس مع الدرجة الكلية .

جدول (٦):معاملات الارتباط بين المفردة والدرجة الكلية على مقياس وجهة الضبط لطالبات رياض الأطفال(العينة الاستطلاعية: ن=٤٠)

رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط	رقم	معامل الارتباط
١	◆◆٠.٩٨٦	٧	◆◆٠.٩٧٩	١٣	◆◆٠.٩٩٢	١٩	◆◆٠.٩٨٧
٢	◆◆٠.٩٤٩	٨	◆◆٠.٩٩٣	١٤	◆◆٠.٩٨٣	٢٠	◆◆٠.٩٧١
٣	◆◆٠.٩٨٩	٩	◆◆٠.٩٦٨	١٥	◆◆٠.٩٨١	٢١	◆◆٠.٩٧٢
٤	◆◆٠.٩٨٨	١٠	◆◆٠.٩٨٩	١٦	◆◆٠.٩٨٩		
٥	◆◆٠.٩٨٣	١١	◆◆٠.٩٩٢	١٧	◆◆٠.٩٨٧		
٦	◆◆٠.٩٧٦	١٢	◆◆٠.٩٩١	١٨	◆◆٠.٩٧٧		

❖ ❖ دالة عند مستوى ٠.٠١

اتضح من الجدول السابق أنّ معاملات الارتباط لفقرات مقياس وجهة الضبط لطالبات رياض الأطفال دالة عند مستوى ٠.٠١، مما يشير إلى أنّ هناك ارتباط ذو دلالة إحصائية لفقرات المقياس مع الدرجة الكلية .

ثبات المقياس : تم إعادة حساب الثبات للمقياس باستخدام معامل ثبات ألفا كرونباخ وبلغ (٠.٠٩٦١) على طالبات التربية الخاصة و(٠.٩١٢) على طالبات رياض الأطفال ، وبذلك يكون مقياس وجهة الضبط قابل للتطبيق في الدراسة الحالية .

تصحيح المقياس : تعطى درجة لكل اختيار صحيح للعبارة المحددة ، وصفر لكل اختيار خاطئ لا يطابق العبارة المحددة أما الفقرات الداخلية فلا تصحح وتشير الدرجة المرتفعة للمقياس إلى وجهة الضبط الخارجية ، في حين تشير الدرجة المنخفضة إلى وجهة الضبط الداخلية .

- **نتائج الدراسة وتفسيرها** :
- **للتحقق من صحة الفرض الأول** :

والذي ينص على (توجد اتجاهات ايجابية نحو مهنة المستقبل لدى طالبات كلية التربية قسم رياض الأطفال بجامعة الجوف .تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات رياض الأطفال كما موضح بالجدول (٧) :،حيث اتضح من الجدول (٧) أن متوسطات درجات الطالبات بقسم رياض الأطفال في مقياس الاتجاه نحو مهنة المستقبل جميعها ايجابية ومرتفعة نسبيا وبذلك تحقق صحة الفرض الأول .

- **للتحقق من صحة الفرض الثاني**:

والذي ينص على (توجد اتجاهات ايجابية نحو مهنة المستقبل لدى طالبات كلية التربية قسم التربية الخاصة بجامعة الجوف . تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات طالبات التربية الخاصة كما موضح

بالجدول (٨) ،حيث اتضح من الجدول (٨) أن متوسطات درجات الطالبات بقسم التربية الخاصة في مقياس الاتجاه نحو مهنة المستقبل جميعها مرتفعة وبذلك تحقق صحة الفرض الثاني .

جدول (٧):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات بقسم رياض الأطفال على مقياس الاتجاه نحو مهنة المستقبل

المستوى	العدد	المتوسط	الانحراف
الأول	٤٠	١٢٢.٥٥	٩.٥٨
الثاني	٢٧	١٤١.٤٤	٢٠.٤٧
الثالث	٥٤	١٢٢.٤٣	٢٨.٤٧
الرابع	٤٢	١٦٣.٣٠	٢٠.٦٤
الخامس	٥٠	١٥٦.٣٦	٢٣.١٨
السادس	٥٢	١٤٤.٧٧	٢٣.٣٤
السابع	٥٢	١٥٣.٥٧	٢٢.١٩
الثامن	٤٩	١٤٣.٠٥	٢٧.٥٩
الدرجة الكلية	٣٦٦	١٤٠.٨٩	٢٨.٢٠

جدول (٨):المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لدرجات الطالبات بقسم التربية الخاصة على مقياس الاتجاه نحو مهنة المستقبل

المستوى	العدد	المتوسط	الانحراف
الأول	٢٤	١٧٠.٨٧	٢٠.١٥٠
الثاني	٣٧	١٥٥.١٠٨	٢٦.٣٦
الثالث	٤١	١٢٦.٢١٩	١٤.٣٤
الرابع	٤٦	١٥٧.٣٦٥٩	٢٣.٥٠
الخامس	٤٧	١٦٦.٥٣	٢٣.٠١
السادس	٣٧	١٥٥.٣١٧	٢٦.٣٦٤
السابع	٥٧	١٣٤.٩٦٥	١٢.٦٨
الدرجة الكلية	٢٨٩	١٥٠.٥٩٤	٢٥.٦٥

- **تفسير نتائج الفرضين الأول والثاني** :

اتضح من الجدول (٧، ٨) أن متوسطات درجات الطالبات بقسمي رياض الأطفال ، والتربية الخاصة مرتفعة ، ويمكن تفسير هذه النتيجة بأن اتجاهات الطالبات نحو مهنة المستقبل ايجابية ومرتفعة نسبيا ، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من : دراسة الزغبي ٢٠١٢، أوليم Oylum, 2010، تيرزي Terzi, 2010 ، العمايرة ، محمد ٢٠٠٤، Obani&Doherty 2002 التي أشارت جميعها إلى وجود اتجاهات ايجابية نحو مهنة التدريس .وبذلك تحقق صحة الفرضين الأول ، الثاني .

- **للتحقق من صحة الفرض الثالث** :

والذي ينص على توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطالبات بقسم رياض الأطفال على مقياس الاتجاه نحو مهنة المستقبل وبين المتوسطات الحسابية لدرجاتهن على مقياس الدوافع الكامنة وراء التخصص .

تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطالبات بقسم رياض الأطفال على مقياس الاتجاه نحو مهنة المستقبل وبين المتوسطات الحسابية لدرجاتهن على مقياس الدوافع الكامنة وراء التخصص .

جدول (٩):معاملات الارتباط بين اتجاه الطالبات بقسم رياض الأطفال نحو مهنة المستقبل وبين والدوافع الكامنة وراء التخصص

م	المستوى	ن	معاملات الارتباط	دالة –غير دالة
١	الأول	٤٠	◆◆٠.٣٩١	دالة
٢	الثاني	٢٧	◆◆٠.٣٩٨	دالة
٣	الثالث	٥٤	◆◆٠.٣٣٢	دالة
٤	الرابع	٤٢	◆◆٠.٤١٨	دالة
٥	الخامس	٥٠	◆◆٠.٤٣١	دالة
٦	السادس	٥٢	◆◆٠.٤١٩	دالة
٧	السابع	٥٢	◆◆٠.٤٠٧	دالة
٨	الثامن	٤٩	◆◆٠.٤٠٩	دالة
٩	الكلية	٣٦٦	◆◆٠.٣٥٤	دالة

اتضح من الجدول أعلاه ما يلي: توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة (α = ٠.٠١) بين اتجاه الطالبات بقسم رياض الأطفال والدوافع الكامنة وراء التخصص .

- **للتحقق من صحة الفرض الرابع** :

والذي ينص على توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات التربية الخاصة على مقياس الاتجاه نحو مهنة المستقبل وبين المتوسطات الحسابية لدرجاتهن على مقياس الدوافع الكامنة وراء التخصص .

وتم حساب معامل ارتباط بيرسون بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطالبات بقسم التربية الخاصة على مقياس الاتجاه نحو مهنة المستقبل وبين المتوسطات الحسابية لدرجاتهن على مقياس الدوافع الكامنة وراء التخصص كما موضح بالجدول التالي :

جدول (١٠):معاملات الارتباط بين اتجاه الطالبات بقسم التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل وبين والدوافع الكامنة وراء التخصص

م	المستوى	ن	معاملات الارتباط	دالة –غير دالة
١	الأول	٢٤	◆◆٠.٥٢٧	دالة
٢	الثاني	٣٧	◆◆٠.٤٦٥	دالة
٣	الثالث	٤١	◆◆٠.٣٦٥	دالة
٤	الرابع	٤٦	◆◆٠.٥٣٦	دالة
٥	الخامس	٤٧	◆◆٠.٧٤٦	دالة
٦	السادس	٣٧	◆◆٠.٤٦٥	دالة
٧	السابع	٥٧	◆◆٠.٥٥٢	دالة
٩	الكلية	٢٨٩	◆◆٠.٣٤٧	دالة

اتضح من الجدول أعلاه ما يلي : توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً عند مستوى الدلالة & (α = ٠.٠١) بين اتجاه الطالبات بقسم التربية الخاصة والدوافع الكامنة وراء التخصص .

• **تفسير النتائج للفرضين الثالث والرابع** :

اتضح من الجدولين السابقين (٩) ، (١٠) ما يلي : أن معاملات الارتباط بين اتجاهات الطالبات بكلية التربية بقسمي (رياض الأطفال ، التربية الخاصة) والدوافع الكامنة وراء التخصص جاءت جميعها موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من : كوتوسو ، وايكز Kutucu& Ekiz , 2011 التي أكدت أن رغبة الطلبة بالتخصص كان من أهم الدوافع التي أثرت على اختيارهم لمهنة التدريس ، وتتفق أيضا مع دراسة العايد واصف وآخرون ، ٢٠١٢ التي أكدت وجود علاقة ايجابية بين الاتجاه نحو مهنة المستقبل والدوافع الكامنة للطلبة ، كما تتفق أيضا مع حسب النبي ، محمد سعيد ٢٠١٣ إذ كلما كان اتجاهات الطالبات ايجابي نحو مهنة المستقبل مما زاد الدافع نحو التخصص لهن ، وان اختيارهن لمهنة المستقبل ، جاء بناء على الدوافع الكامنة بداخلهم نحو المهنة للتعامل مع أطفال الروضة .والأطفال ذي الاحتياجات الخاصة .

وبذلك تحقق صحة الفرضين الثالث والرابع .

• **وللتحقق من صحة الفرض الخامس**:

والذي ينص على توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات رياض الأطفال على مقياس الاتجاه نحو مهنة المستقبل وبين المتوسطات الحسابية لدرجاتهن على مقياس ووجهة الضبط . تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطالبات بقسم رياض الأطفال على مقياس الاتجاه نحو مهنة المستقبل وبين المتوسطات الحسابية لدرجاتهن على مقياس وجهة الضبط .

من خلال استعراض النتائج بالجدول (١١) اتضح أن معاملات الارتباط بين اتجاه الطالبات بقسم رياض الأطفال ووجهة الضبط جاءت جميعها موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) ما عدا المستوى الأول فكان غير دال .

جدول (١١):معاملات الارتباط بين اتجاه الطالبات بقسم رياض الأطفال نحو مهنة المستقبل وبين وجهة الضبط

م	المستوى	ن	معاملات الارتباط	دالة –غير دالة
١	الأول	٤٠	٠.٠٢٢	دالة
٢	الثانى	٢٧	◆٠٠.٣٩٠	دالة
٣	الثالث	٥٤	◆٠.٣٣٦	دالة
٤	الرابع	٤٢	◆◆٠.٤٩٥	دالة
٥	الخامس	٥٠	◆◆٠.٤٤١	دالة
٦	السادس	٥٢	◆◆٠.٤١٩	دالة
٧	السابع	٥٢	◆٠.٣١٨	دالة
٨	الثامن	٤٩	◆◆٠.٣٧٥	دالة
٩	الكلية	٣٦٦	◆◆٠.٣٤٩	دالة

• **للتحقق من صحة الفرض السادس**:

والذي ينص على توجد علاقة ارتباطيه موجبة دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لدرجات طالبات التربية الخاصة على مقياس الاتجاه نحو مهنة

المستقبل وبين المتوسطات الحسابية لدرجاتهن على مقياس ووجهة الضبط . تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطالبات بقسم التربية الخاصة على مقياس الاتجاه نحو مهنة المستقبل وبين المتوسطات الحسابية لدرجاتهن على مقياس وجهة الضبط .

جدول (١٢):معاملات الارتباط بين اتجاه الطالبات بقسم التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل وبين ووجهة الضبط

م	المستوى	ن	معاملات الارتباط	دالة –غير دالة
١	الأول	٢٤	٠.٢١١	غير دالة
٢	الثاني	٣٧	٠.٤١٥◆	دالة
٣	الثالث	٤١	٠.٣٣٢◆	دالة
٤	الرابع	٤٦	٠.٠٨٠	غير دالة
٥	الخامس	٤٧	٠.٣٥٦◆	دالة
٦	السادس	٣٧	٠.٣٥٢◆	دالة
٧	السابع	٥٧	٠.٣٠٧◆	دالة
٩	الكلية	٢٨٩	٠.٢٩٣◆◆	دالة

من خلال استعراض النتائج بالجدول السابق اتضح أن معاملات الارتباط بين اتجاه الطالبات بقسم التربية الخاصة ووجهة الضبط جاءت جميعها موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥، ٠.٠١) ما عدا المستوى الأول ، والرابع فكان غير دال .

- **تفسير نتائج الفرضين الخامس والسادس** :

اتضح من الجدول (١١) ، (١٢) أن معاملات الارتباط بين اتجاهات الطالبات بقسمي رياض الأطفال التربية الخاصة) ووجهة الضبط جاءت معظمها موجبة وذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥، ٠.٠١) ما عدا المستوى الأول ، والرابع ، وتتفق هذه النتائج جزئيا مع دراسة كل من :ساندلر وليكي Sandle, Lakey (2006) التي توصلت إلى أن الطلبة المعلمين ذوي الضبط الداخلي كانت اتجاهاتهم ايجابية نحو مهنة التدريس ، وتتفق أيضا مع دراسة كل من : كيوستونج Kuostong, 2001 و Bedel,2008 التي أكدت على وجود علاقة ارتباطيه موجبة بين اتجاه الطلبة نحو مهنة التدريس ووجهة الضبط الداخلية ، وتتفق أيضا مع دراسة هيجس وآخرون Hughes, et al 2003 التي أكدت على أن الطالب المعلم الذي يعتقد بوجود مركز ضبط داخلي هو أكثر مقاومة للضغوط التي تقع عليه ويكون اتجاهاته ايجابية نحو مهنة التدريس ، وبذلك تحقق صحة الفرضين الخامس والسادس .

- **للتحقق من صحة الفرض السابع** :

والذي ينص على توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطالبات بقسم رياض الأطفال على اتجاهات الطالبات نحو مهنة المستقبل وبين المعدّل التراكمي لطالبات . تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطالبات بقسم رياض الأطفال على مقياس الاتجاه نحو مهنة المستقبل وبين المعدّل التراكمي لطالبات.

جدول (١٣):معاملات الارتباط بين درجات الطالبات بقسم رياض الأطفال على مقياس الاتجاه نحو مهنة المستقبل وبين تحصيلهم الدراسي (المعدل التراكمي) خلال الفصل الدراسي الأول ١٤٣٥/١٤٣٦ هـ كما يلي :

م	المستوى	ن	معاملات الارتباط	دالة –غير دالة
١	الأول	٤٠	٠.٥١٠◆◆	دالة
٢	الثاني	٢٧	٠٠١٨	غير دالة
٣	الثالث	٥٤	٠.٢٣٦	غير دالة
٤	الرابع	٤٢	٠.٣٠٧	غير دالة
٥	الخامس	٥٠	٠.٠٠٦	غير دالة
٦	السادس	٥٢	٠.١٨٢	غير دالة
٧	السابع	٥٢	٠.٠٧٤	غير دالة
٨	الثامن	٤٩	٠.٠٦٣	غير دالة
٩	الكلية	٣٦٦	٠.١٩٢	غير دالة

من خلال استعراض النتائج بالجدول السابق اتضح أن معاملات الارتباط بين اتجاهات الطالبات بقسم رياض الأطفال والمعدل التراكمي جاءت غير دالة ما عدا المستوى الأول أي أنه : لا توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين اتجاهات الطالبات بقسم رياض الأطفال وبين المعدّل التراكمي للطالبات. وبذلك تم رفض الفرض السابع .

- **للتحقق من صحة الفرض الثامن** :

والذي ينص على توجد علاقة ارتباطية موجبة دالة إحصائياً بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطالبات بقسم التربية الخاصة على اتجاهات الطالبات نحو مهنة المستقبل وبين المعدّل التراكمي لطالبات. تم حساب معامل ارتباط بيرسون بين المتوسطات الحسابية لدرجات الطالبات بقسم التربية الخاصة على مقياس الاتجاه نحو مهنة المستقبل وبين المعدّل التراكمي لطالبات.

جدول (١٤):معاملات الارتباط بين درجات الطالبات بقسم التربية الخاصة على مقياس الاتجاه نحو مهنة المستقبل وبين تحصيلهم الدراسي (المعدل التراكمي) خلال الفصل الدراسي الأول ١٤٣٥/١٤٣٦ هـ كما يلي :

م	المستوى	ن	معاملات الارتباط	دالة –غير دالة
١	الأول	٢٤	٠.٦٣١◆	دالة
٢	الثاني	٣٧	٠.٢١٦	غير دالة
٣	الثالث	٤١	٠.٢٤٤	غير دالة
٤	الرابع	٤٦	٠.١٢٧	غير دالة
٥	الخامس	٤٧	٠.٠٧٦	غير دالة
٦	السادس	٣٧	٠.١٤٣	غير دالة
٧	السابع	٥٧	٠.٠٠٩	غير دالة
٩	الكلية	٢٨٩	٠.١٢٥	غير دالة

من خلال استعراض النتائج بالجدول السابق اتضح أن معاملات الارتباط بين اتجاهات الطالبات بقسم التربية الخاصة والمعدل التراكمي جاءت غير دالة ما عدا المستوى الأول أي أنه : لا توجد علاقة ارتباطيه دالة إحصائيا بين اتجاهات الطالبات بقسم رياض الأطفال وبين المعدّل التراكمي للطالبات. وبذلك تم رفض الفرض الثامن .

- **تفسير نتائج الفرضين السابع والثامن** :

اتضح من الجدولين السابقين (١٣) ، (١٤) أن معاملات الارتباط بين اتجاهات الطالبات بقسمي رياض الأطفال ، والتربية الخاصة جاءت غير دالة إحصائيا . وتتفق هذه النتيجة مع دراسة كل من : المهتدى ، رهام ٢٠١٠، والفقيه، إبراهيم (٢٠٠٨) ، المجيدل (٢٠٠٦) التي أوضحت عدم وجود علاقة بين الاتجاه نحو المهنة والمعدل التراكمي ، وتختلف مع دراسة الزغبي ٢٠١٢ التي أوضحت وجود علاقة ايجابية مرتفعة بين الاتجاهات ومستوى التحصيل الدراسي للطلاب ،

وبذلك تم رفض الفرضين السابع والثامن لعدم تحققهم بالدراسة الحالية .

وللتحقق من صحة الفرض التاسع والذي ينص على (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طالبات رياض الاطفال والتربية الخاصة نحو مهنة المستقبل تعزى للتخصص الدراسي) قامت الباحثة بحساب ت للتعرف على دلالة الفروق كما يلي :

جدول (١٥)

التخصص	ن	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت
رياض الأطفال	٣٦٥	١.٤٠٨	٢٨.٢٠	٤.٥٢٥
تربية خاصة	٢٨٩	١.٥٠٥	٢٥.٦٥	

اتضح من الجدول (١٥) أن قيمة ت المحسوبة أكبر من قيمة ت الجدولية عند مستوى دلالة ٠.٠١ أي أنه توجد فروق في الاتجاهات نحو مهنة المستقبل تبعا لاختلاف التخصص ، وتتفق هذه الدراسة مع دراسة كل من : استونر وديمرتاس Ustuner,Demirtas ,et al 2009 ، قزازة ٢٠٠٤، التي توصلت إلى وجود فروق في الاتجاهات نحو المهنة والتخصص ، دراسة المجيدل (٢٠٠٦) التي توصلت إلى أنه توجد فروق في الاتجاهات نحو مهنة التدريس تبعا للتخصص في اتجاه التخصصات الأدبية ..وتختلف هذه النتيجة مع دراسة المجيدل ، الشريع (٢٠١٢) التي أثبتت أنه لا توجد فروق بين الطالبات تبعا للتخصص ، كما تختلف مع دراسة عبد المطلب ، ٢٠١٠ التي أوضحت أنه لاتوجد فروق دالة احصائيا بين درجات طالبات التخصصات المختلفة بكلية التربية الأساسية بالكويت في الدرجة الكلية ،، وتختلف أيضا مع دراسة كل من : الشهراني ٢٠٠٤، دراسة ساهن Sahin,2010 ، وبذلك تحقق الفرض التاسع .

- **للتحقق من صحة الفرض العاشر**:

والذي ينص على (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طالبات والتربية الخاصة نحو مهنة المستقبل تعزى للمستوى الدراسي)

قامت الباحثة بحساب تحليل التباين الأحادي في درجات مقياس الاتجاهات نحو مهنة المستقبل لدى طالبات التربية الخاصة تبعا لمتغير المستويات الدراسية (الأول - الثاني - الثالث - الرابع - الخامس - السادس - السابع) رياض الأطفال كما موضح بالجدول التالي :

جدول (١٦) : نتائج التباين الأحادي في درجات مقياس الاتجاهات نحو مهنة المستقبل لدى طالبات التربية الخاصة تبعا لمتغير المستويات الدراسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٦٣٧١١.٩٣٢	٦	١٠٦١٨.٦٥٥	٢٧.٧٩٨	دالة عند مستوى ٠.٠٠١
داخل المجموعات	١٢٥٨٢٩.١٣٤	٢٨٢	٤٤٦.٢٠٣		
الكلى	١٨٩٥٤١.٠٠٦	٢٨٨			

اتضح من الجدول السابق (١٦) أن قيمة ف المحسوبة أكبر من قيمة (ف) الجدولية ودالة عند مستوى ٠.٠١.

- **للتحقق من صحة الفرض الحادي عشر**:

والذي ينص على (توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين اتجاهات طالبات رياض الأطفال نحو مهنة المستقبل تعزى للمستوى الدراسي)

قامت الباحثة بحساب نتائج تحليل التباين الأحادي في درجات مقياس الاتجاهات نحو مهنة المستقبل لدى طالبات رياض الأطفال تبعا لمتغير المستويات الدراسية (الأول . الثاني . الثالث . الرابع . الخامس . السادس . السابع . الثامن)

جدول (١٧): نتائج تحليل التباين الأحادي في درجات مقياس الاتجاهات نحو مهنة المستقبل لدى طالبات رياض الأطفال تبعا لمتغير المستويات الدراسية

مصدر التباين	مجموع المربعات	درجة الحرية	متوسط المربعات	ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٧٩٢٣٨.٩	٧	١١٣١٩.٨٤٨	١٨.٨٧٢	دالة عند مستوى ٠.٠٠١
داخل المجموعات	٢١٤١٣١.١٩	٣٥٧	٥٩٩.٨٠٧		
الكلى	٢٩٣٣٧٠.١٢٦	٣٦٤			

اتضح من الجدول السابق (١٧) أن قيمة ف المحسوبة أكبر من قيمة (ف) الجدولية ودالة عند مستوى ٠.٠١.

تفسير نتائج الفرضين العاشر والحادي عشر اتضح مما سبق وجود فروق في اتجاهات الطالبات بقسمي رياض الاطفال والتربية الخاصة في الاتجاه نحو المهنة تبعا لمتغير المستويات الدلراسية و تتفق هذه النتيجة مع دراسة Capa,D & Cil, M 2000 ; التي أشارت إلى أن اتجاهات طلبة كلية التربية من المستويات العلمية المتقدمة أعلى من اتجاهات الطلبة للمستويات الدنيا كما تتفق مع دراسة عثمان ، علي عبد التواب (٢٠١٣) التي أثبتت وجود فروق ذات دلالة إحصائية في اتجاهات الطالبات نحو مجال الدراسة تعزى لمتغير السنة الدراسية وذلك لصالح السنة الثالثة والرابعة ،كما تتفق أيضا مع دراسة بخيت والرمادي ، ٢٠٠٣ التي أثبتت أنه توجد فروق بين متوسطات درجات طالبات الفرقة الأولى بشعبة لرياض الأطفال بالقاهرة ، ومتوسطات درجات طالبات الفرقة الأولى شعبة رياض الأطفال بالفيوم في الاتجاه نحو مهنة التدريس . وتختلف هذه النتيجة مع دراسة كل من : المجيدل والشريع (٢٠١٢) ، العمايرة ، محمد (٢٠٠٤) التي أثبتت عدم وجود فروق بين اتجاهات الطلاب تبعا لسنوات الدراسة ، و دراسة المجيدل (٢٠٠٦) والتي أوضحت عدم وجود فروق بين اتجاهات الطلاب نحو المهنة تبعا لسنوات الدراسة وارجع ذلك إلى انعدام دور الكلية في فترة التأهيل والإعداد لبناء الاتجاهات الايجابية للطلاب نحو المهنة ، ولكن

بالدراسة الحالية اتضح عكس ما توصل إليه وجاء مبينا لتفسيره بأن للكلية التربية بقسمي برياض الأطفال والتربية الخاصة كان لها دور بارز في بناء الاتجاهات الايجابية نحو مهنة المستقبل بين الطالبات مما أدى إلى وجود علاقة ايجابية دالة .

- **خلاصة : اتضح مما سبق ما يلي :**
  - وجود اتجاهات ايجابية نحو مهنة المستقبل لدى طالبات الجوف بكلية التربية قسمي (رياض الأطفال ، التربية الخاصة) .
  - وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائيا بين الاتجاهات نحو مهنة المستقبل وكل من : الدوافع الكامنة وراء التخصص ، ووجهة الضبط الداخلية لدى طالبات كلية التربية بقسمي رياض الأطفال والتربية الخاصة .
  - عدم وجود علاقة ارتباطيه موجبة ودالة إحصائيا بين الاتجاهات نحو مهنة المستقبل والمعدل التراكمي لدى طالبات كلية التربية بقسمي رياض الأطفال والتربية الخاصة .
- **التوصيات والمقترحات :**

في ضوء ما أسفرت عنه نتائج الدراسة نستخلص التوصيات والمقترحات التالية :

  - ضرورة اهتمام الجامعة بتنمية الاتجاهات الايجابية لدى الطالبات المعلمات بكلية التربية .
  - قيام الجامعة بوضع شروط أساسية أو اختبارات قبلية للاتجاهات نحو مهنة المستقبل للطالبات قبل الالتحاق بالكلية والتخصص .
  - العمل على تغيير نظرة المجتمع لدى معلمات رياض الأطفال والتربية الخاصة .
  - توفير الاتجاهات الايجابية للطالبات المعلمات بكلية التربية خلال سنوات الدراسة .

- **المراجع :**

- الدهان ، منى حسين (٢٠٠٤) . الرضا عن الدراسة لدى طلاب كلية التربية الخاصة وعلاقتها ببعض المتغيرات النفسية والاجتماعية . دراسة ميدانية . ورقة مقدمة للمؤتمر السنوي الحادي عشر لمركز الإرشاد النفسي . جامعة عين شمس . المجلد الثاني .٩١٩ - ٩٤٦.
- الشهراني ، محمد سعيد (٢٠٠٤) . اتجاهات الطلاب المعلمين (تخصص العلوم) نحو مهنة التدريس وعلاقتها ببعض المتغيرات . رسالجة غير منشورة . معهد البحوث والدراسات العربية . القاهرة .
- الزغبي ، أحمد محمد (٢٠١٠) . اتجاهات طلاب كليات المعلمين نحو مهنة التدريس زعلاقاتها باتزاناتهم الانفعالية ، وتحصيلهم الدراسي . مجلة العلوم التربوية والنفسية جامعة البحرين . مجلد ١١ (١) . ١٢٥ -١٤٩ .
- العايد واصف ٠، خالد عرب ، مأمون حسونة (٢٠١٢) اتجاهات طلبة التربية الخاصة نحو مهنة المستقبل والدوافع الكامنة وراء التحاقهم بالتخصص بجامعة المجمعة. دراسات عربية في التربية وعلم النفس ، العدد ٢٦. ١١ -٤١ .

- العجمي ، مها محمد فهيد (٢٠٠٦) . المناهج التعليمية .ط٢. الرياض . دار الزهراء .
- العمايرة ، محمد حسن (٢٠٠٤) . اتجاهات طلبة كلية العلوم التربوية الجامعية بالأردن نحو مهنة التعليم ، مجلة مركز البحوث التربوية . قطر .السنة الثالثة عشر . العدد الخامس والعشرون . ١٠٧ -١٣٤ .
- الفقية ، خليفة إبراهيم (٢٠٠٨) . اتجاهات طالبات كلية المعلمين بمصراته نحو مهنة التدريس وعلاقتها بالتحصيل الدراسي . رسالة ماجستير . جامعة ٦ أكتوبر ، كلية الآداب مصراته . ليبيا .
- اللقاني ، أحمد حسين & الجمل ، على أحمد (٢٠٠٣) . معجم المصطلحات التربوية في المناهج وطرق التدريس ، الطبعة الثانية . القاهرة . عالم الكتب .
- المجيدل ، عبد الله& الشريع ، سعد (٢٠١٢) . اتجاهات طلبة كليات التربية نحو مهنة التعليم ، دراسة ميدانية مقارنة بين كلية التربية جامعة الكويت ، وكلية التربية بالحسكة جامعة الفرات انموذجا ، مجلة جامعة دمشق ، المجلد ٢٨ ، العدد الرابع .
- المجيدل ، عبد الله (٢٠٠٦) . اتجاهات طلبة كية التربية في سلطنة عمان نحو مهنة التعليم ، دراسة ميدانية ، كلية التربية بصلالة انموذجا . المجلة التربوية –جامعة الكويت . العدد (٨١) . المجلد ٢١. ٩١ -١٤٢.
- المهتدى ، رهام (٢٠١٠) . فاعلية التربية العملية في تنمية اتجاهات طالبات رياض الاطفال في جامعة الحسين بن طلال نحو مهنة التدريس . مجلة كلية التربية . جامعة عين شمس . العدد الخامس والثلاثون (الجزء الرابع) .
- المخزومي ، ناصر (٢٠٠٧) . أثر الدراسة بكلية العلوم التربوية بجامعة الزرقاء الخاصة على اتجاهات طلبة تخصص معلم صف نحو مهنة التدريس . مجلة كلية التربية بالفيوم . مصر العدد السابع . ٤٥٧ -٤٨٢ .
- ابراهيم ، عبد الستار محمد (٢٠١٠) وجهة الضبط وعلاقتها بالتعصب القبلي لدى طلاب الجامعة . المؤتمر السنوى الخامس عشر .مركز الارشاد النفسي.جامعة عين شمس .
- أبو الهدى ، إبراهيم محمود (٢٠١١) .دراسة سيكومترية إكلينيكية لقلق المستقبل وعلاقته بمعنى الحياة ووجهة الضبط لدى عينة من المعاقين بصريا والمبصرين . مجلة كلية التربية . جامعة عين شمس . العدد الخامس والثلاثون (الجزء الثالث) .
- بخيت ، محمد السيد & الرمادي ، نور أحمد (٢٠٠٣) تقدير اتجاهات الطالبات المعلمات ، والمعلمات برياض الأطفال نحو مهنة التدريس في ضوء بعض المتغيرات . مجلة الطفولة والتنمية . ١١. ٧١ -١٠٠ .
- بركات، زياد أمين (٢٠٠٠) . مركز الضبط الداخلي والخارجي وعلاقته باتجاهات المعلمين نحو مهنة التدريس بجامعة القدس المفتوحة .دراسة تحليلية مقارنة بين معلمي المدارس الحكومية ومدارس وكالة الغوث الدولية . برامج التربية . جامعة القدس . www.qou.edy
- حسب النبي ، محمد سعيد (٢٠١٣) . اتجاهات طلبة قسم التربية بجامعة الحصن نحو تخصص اللغة العربية ، الدراسات التربوية والاجتماعية في مصر ، المجلد ١٩. العدد الأول.
- خليل ، جواد محمد الشيخ & شرير ، عزيز عبد الله (٢٠٠٨) . الرضا الوظيفي وعلاقته ببعض المتغيرات الديموجرافيه لدى المعلمين . مجلة الجامعة الإسلامية . سلسلة الدراسات الإنسانية . المجلد (١٦). العدد الأول .
- شعلة ،الجميل عبد السميع (٢٠١٠) . أثر تفعل مفهوم الذات الأكاديمي مع وجهة الضبط على كل من قلق الاختبار والانجاز الأكاديمي لدى طلاب التدريب الميداني

بكلية المعلمين . جامعة ام القرى.مجلة كلية التربية .جامعة عين شمس . العدد الرابع والثلاثون (الجزء الثالث) .

- صوالحة ، محمد أحمد & الزغبي ، محمد محمود (٢٠١٢) . اتجاهات طلبة معلم الصف في جامعة جرش نحو تخصصهم الأكاديمي وعلاقته ببعض المتغيرات ، مجلة جامعة دمشق . الأردن . المجلد ٢١ . العدد الثالث .
- قزاقزة ، سليمان محمد يونس(٢٠٠٤). مستوى وعى طلبة كليات التربية والمعلمين خريجي هذه الكليات في الأردن بالفلسفات التربوية العامة وفلسفة التربية في الأردن وعلاقة ذلك باتجاهاتهم نحو مهنة التعليم : دراسة مقارنة . رسالة دكتوراه غير منشورة كلية الدراسات التربوية العليا ، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
- عبد الرشيد ، وحيد حامد (٢٠١١) . فاعلية برنامج تدريبي مقترح في تنمية الكفايات المهنية والاتجاه نحو مهنة اللغة العربية لدى طلاب الدبلوم العام بكلية التربية . المجلة التربوية . جامعة اسيوط . العدد الثلاثون .
- عبد المطلب ، عبد المطلب عبد القادر (٢٠١٢) . الاتجاه نحو مهنة التدريس وعلاقته بالاغتراب النفسي والانجاز الأكاديمي لدى عينة من طالبات كلية التربية الأساسية بالكويت . مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية . العدد (١٥٥) .
- عثمان ، علي عبد التواب (٢٠١٣) . اتجاهات الطالبات المعلمات بقسم رياض الأطفال في جامعة الأزهر الشريف نحو مجال تخصصهم . العدد الثاني . مجلة كلية رياض الأطفال .جامعة بور سعيد .
- عواد ، إيمان داود (٢٠٠٩) . موقع الضبط وعلاقاته بالتقييم المعرفي لدى كبار السن ، ريسالة ماجستير ، غير منشور، كلية المستنصريه.
- هادي ، فوزية & مراد ، صلاح (٢٠٠٥) .التنبؤ بالتحصيل الأكاديمي للطلبة المعلمين من خلال اتجاهاتهم نحو مهنة التدريس واتزانهم الانفعالي وتحصيلهم العلمي . المجلة التربوية . جامعة الكويت . المجلد التاسع عشر (٧٥) .
- كفافي ، علاء الدين (١٩٨٢) .مقياس وجهة الضبط . القاهرة . مكتبة الانجلو المصرية .

- Byrne, B.M.(2002). Investigating causal links to burnout For teacher student, paper Presented at the Annual Meeting OF The American Research Association (San Francisco, CA, April
- Bedel,E.F.(2008)Interactions among attitudes toward teaching and personality constructs in early childhood preserves teachers. Journal of Theory and Practice in Education, Vol(4), No(1),pp. 31-48
- Capa, D. & Cil. M. (2000). Attitudes toward teaching occupational. Diss. Abst. Int., Vol.(16), No.(6). PP.2-18.
- Gee, J. & Gee, V. (2006): The Winner's Attitude: Using the "Switch Method to Change How You Deal, , New York: McGraw-Hill.
- Kuo Stong, G.(2001): The relationship among academic climate. Locus of control and attitudes toward teaching profession for teacher student in Taiwan, the Republic of china. Diss.Abst.Int.,Vol.(49).No.(RA), P.3572.

- Kutucu, E. S., Ekiz, B(2011) . Pre-service Chemistry Teachers Attitudes and Concerns Toward Teaching Profession, e-journal of New World Sciences Academy, 6 (1), Article Number: 1C0328.
- Mtika, P. & Gates, P. (2010). What do trainee teachers say about teaching as profession of their" choice" in Malwai. Teacher and Teacher Education, 1-10.
- Halawah, I. (2008). Factors influencing perspective teachers' attitudes toward teaching. University Sharjah Journal of Humanities & Social Sciences, 5(1), 1-17.
- Osunde& Izevibugie(2006) : An Assessment Of Teachers Attitude Towards Teaching Profession In Midwestern Nigeria.
- Obani , T.,& Doherty , J.(2002). A study of some factors influencing attitudes to teaching the handicapped among Nigerian student teachers. International Journal of Education Development, 4(4), 285-291.
- Petrovay, D. (2000). Factors influencing a career choice as a teacher of the visually impaired. PHD Unpublished manuscript. University of Arizona at Tucson.
- Rodzeviciute, E. &Miskiniene, M.(2005). What Motivates Students to Choose the Teachers' Profession: A Scientific Educology of University Students. International Journal of Educology, Lithuanian Spec, Iss PP.38-50 .
- Sahin, F.S. (2010). Teachers candidates attitudes toward teaching profession and life satisfaction levels. Procedia Social and Behavioral Sciences, 2. 5195-5201
- SandlerJ.& Lakey, B.(2005): Locus of control as stress moderator . The role of control perception and attitudes for teaching profession. Journal of Community Psycholog. Vol.(10), NO.(l), pp.66-80.
- Tantekin, F. (2002): The Attitudes of Early Childhood Teachers toward
- Gender Roles and Toward Discipline, Unpublished doctoral. dissertation
- Florida State University, Dis-Abs-Int
- Tezci, E , Terzi, A(2010) An Examination on the Attitudes Toward Teaching Profession on the Students of Secondary School Branch Teacher Training Programs, journal of New World Sciences Academy, 5 (2), Article N, 1C0135

- Ustuner ., M., Demirtas, H., & Comert., M (2009). The Attitudes of prospective teachers towards the profession of teaching . Education and Science , 34(151), 140- 155.
- Oylum, T.O. (2010) Teachers‘ Burnout Levels and Their
- Attitudes Towards Teaching Profession. Social Psychological and Personality Science, January 79(6), pp. 12
- Williamsm, B.E. (2007).What Influences Undergraduate Students to Choose Social Worker . Master of Social Work , A Thesis presented to the department of Social Worker , California State University , Long Beach.

****

البحث الثالث:

تصور مقترح لتعزيز الإبداع فى بحوث الإنتاج العلمى لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية فى جامعة أسيوط

إعداد :

د/ محمد مصطفي محمد مصطفى

مدرس أصول التربية

كلية التربية جامعة أسيوط

تصور مقترح لتعزيز الإبداع فى بحوث الإنتاج العلمى لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية فى جامعة أسيوط

د/ محمد مصطفي محمد مصطفى

• **المستخلص** :

هدفت الدراسة تَعَرف مفهوم البحث التربوي وتصنيفاته، والمستويات الإبداعية في بحوث الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في جامعة أسيوط ، ووضع تصور مقترح لتعزيز الإبداع فيها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفى لمناسبته لطبيعة الدراسة. وقام الباحث بإعداد استبانة من خمسة محاور (الأصالة -الطلاقة -المرونة -التفاصيل والدقة -توفر القيمة والمنفعة من البحث) تم تطبيقها على عينة من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية (تربية عام -تربية نوعية -تربية رياضية) في جامعة أسيوط ، حيث بلغت (١٥٠) عضوا، بهدف التعرف على واقع الإبداع في بحوث الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس. وجاءت تساؤلات الدراسة كما يلي : ما مفهوم البحث التربوي وتصنيفاته؟ . ما مفهوم الإبداع في بحوث الإنتاج العلمي ومستوياته؟ . ما واقع الإبداع في بحوث الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في جامعة أسيوط؟ . ما التصور المقترح لتعزيز الإبداع في بحوث الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية؟ . وتوصلت الدراسة إلى إجماع أفراد العينة على تحقق بُعدى الطلاقة والمرونة بدرجة عالية في بحوث الإنتاج العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية وتحقق كلا من الأصالة والدقة بدرجة متوسطة وتحقق بُعد القيمة والمنفعة بدرجة ضعيفة. وأوصت الدراسة بما يلي: تعزز القيادة الجامعية عملية تقويم الإبداع في الأبحاث التربوية كمنتج. وتقديم المكافئات لأعضاء هيئة التدريس الأكثر إبداعا وتميزا فى العمل البحثي. وفتح قنوات اتصال بين كليات التربية والمجتمع المحلي للاستفادة من الأفكار المبدعة والمبتكرة في حل مشكلات المجتمع . وعقد المحاضرات والندوات حول ماهية الإبداع في بحوث الإنتاج العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس ودوره فى تطوير البحث العلمي. وقدم الباحث في نهاية البحث تصور مقترح لتعزيز الإبداع في بحوث الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في جامعة أسيوط.

الكلمات المفتاحية: الإبداع – الإنتاج العلمي –البحوث

A Suggested Concept for Promoting Creativity in Researches of Scientific Production of Teaching Staff in Staff in Faculties of Education in Assuit University

Abstract

The study has aimed at recognizing the concept of educational research, Its classifications and the creative levels in the researches of scientific production of members of teaching staff in faculties of education in assiut university; it has also aimed at suggesting a concept for promoting creativity in these researches. The study used the descriptive method that suits the nature of the study.The researcher has prepared a questionnaire of five sections (originality, fluency ,flexibility, details and accuracy, value and utility of research); it has been applied on members of the teaching staff in faculties of education; specific education and physical education in assiut university; it has 150 members; it aimed at recognizing the reality of creativity in the researches of scientific production of members of the teaching staff.The study questions are as follows:1-what is the concept of educational research and its classifications?2-what is the concept of

creativity in the researches of scientific production and its levels?3-what is the reality of the researches of the scientific production of the teaching staff in faculties of education in assiut university?4-what is the suggested concept for promoting creativity in the researches of scientific production of the teaching staff in faculties of education?The study has reached the unanimity of the individuals of the sample for realizing the two dimensions of fluency and flexibility at a high degree in researches of the scientific production of the members of the teaching staff in faculties of education, realizing, both originality and accuracy at a moderate degree, and realizing the dimension of value and utility at a low degree.The study has recommended the following:1-the university leadership promotes the process of evaluating creativity in the educational researches as a product.2-members of the teaching staff who are more creative and distinguished in research work should be rewarded.3-There should be some sort of connection between faculties of education and local society to make use of creative new ideas in solving the problems of the society.4-Holding lectures and seminars about the meaning of creativity in the researches of the scientific production of the teaching staff and its role in developing the scientific research.At the end of the research the researcher presented a suggested concept to promote creativity in the scientific production of the members of the teaching staff in faculties of education in Assiut University.

Keywords: Creativity - scientific production- researches

• مقدمة:

يُعد البحث العلمي من أهم الركائز التي تقوم عليها عمليات التنمية ويعتمد عليها التطور الاقتصادي والاجتماعي والحضاري في أي مجتمع من المجتمعات المعاصرة، وللبحث العلمي دور مهم في تطوير الناتج الوطني وتنميته كما ونوعا من خلال اكتشاف أساليب جديدة أو تطوير ما هو قائم.

ومؤسسات البحث العلمي تلعب دوراً تكاملياً مع القطاعات الإنتاجية والخدمية في تحديد الأولويات لمواجهة احتياجات المجتمع، حيث تعتبر الجامعات والكليات هي المؤسسات المنوط إليها الوظيفة الأساسية في تشجيع البحث العلمي وتنشيطه، ولما تحويه من مصادر الطاقة البشرية المتميزة علمياً والقادرة على التفاعل والتعامل بإيجابية مع جميع المستجدات والمتغيرات ومواكبة التطورات العلمية والعملية.

فتسعى كليات التربية إلى الإرتقاء بمستوى البحوث التربوية في ظل نظام الجودة والاعتماد الأكاديمي، وتبذل جهدا كثيرا في سبيل تدريب الباحثين وإعدادهم للمساهمة في التقدم العلمي، وأن يكونوا على دراية تامة بطرق إجراء البحوث ووسائل جمع البيانات وأساليب تحليلها وتفسيرها بقصد الوصول إلى حل المشكلات موضوع البحث.

وفي ضوء ما سبق يصبح عضو هيئة التدريس مطالباً أكثر من غيره لإحداث مثل هذا التطوير في معارفه، وقدراته، ومهاراته المختلفة التي تمكنه من أداء دوره

بفعالية واقتدار، بما يسهم في تحقيق الأهداف، والغايات المرجوة في المخرجات.(غالب وعامر، ٢٠٠٨ ، ١٦٥)

وإذا كانت مخرجات كليات التربية البحثية قد نأت عن الواقع، بينما الهدف المنشود توفر درجة من الإبداع فيها ليستفاد منها في الواقع التربوي لتطويره وتحسينه وفق نتائج بحوث علمية موثوق فيها، فالبحوث غير الأصيلة والتي تتناول الجوانب والقضايا السطحية ، لن تفيد المجتمع والإنسان في شيء، فالتنمية ترتكز على البحث ونتائجه ونوعيته. (فريجات،٢٠١١)، فمن أسباب تقدم الأمم وتأخرها راجع إلى مدى تقدمها في البحوث وتخلفها فيها ؛ لأنها هي التي تكشف عن كل جديد ، لذا لابد من توجيه الباحثين إلى مجالات الابتكار والإبداع . (يالجن،١٤٢٠)

فضرورة أن تعمل الجامعات عبر كلياتها وأقسامها وأعضاء هيئة التدريس فيها على تنمية المعرفة وتوليدها واختيارها ومنع التكرار والبحوث الإفتراضية بما يزيد من الإبداع والابتكار في حل مشكلات المجتمع الراهنة والمستقبلية.

- **مشكلة الدراسة**:

إن الأبحاث التربوية بكليات التربوية تتجه إلى التقليد والمحاكاة والتكرار فيما تقدمه بحوث الترقية أو تلك البحوث المقدمة في المؤتمرات والندوات والملتقيات العلمية، لا تزال دون مستوى الطموح، وبالتالي مايبذل من جهد ووقت ونفقات في إعدادها كان يمكن أن تكون ثماره ملحوظة ونتائجه مملوسة وعوائده قابلة للتطبيق.

فالعديد من الدراسات كدراسة (الأنصاري،٢٠١١) أكدت على أن من أهم سلبيات البحوث المحكمة أن الموضوعات تقليدية في معظمها ولا تعكس التطورات العالمية، كما أنها لم تتناول مشكلات واقعية يعاني منها المجتمع، وبالتالي فقدت الفائدة العلمية، ودراسة (البريدي،٢٠١١) أكدت على أن من أهم بواعث ضعف الإنتاج العلمي غلبة الجانب الكمي،ودراسة (عبد الرحمن، ٢٠٠٩) التي أكدت على أن النشر الدولي والعالمي للباحثين العرب في مجال التربية يُعدّ محدودا للغاية.

يتضح مما سبق أن بحوث الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية تفتقر إلى الإبداع ، لذلك جاء هذا البحث لوضع تصور مقترح يمكن من خلاله تنمية الإبداع فيها.

- **أهمية الدراسة**:

تبرز أهمية هذه الدراسة من خلال النقاط التالية:

- استمدت الدراسة أهميتها من الموضوع المتعلق بالإبداع في بحوث الإنتاج العلمي.
- تقديم تصور مقترح لتنمية الإبداع في بحوث الإنتاج العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في جامعة أسيوط.

- **أهداف الدراسة**:

- تعرف مفهوم البحث التربوي ومعوقاته .

- تعرف مستويات الأعمال الإبداعية في البحوث التربوية.
- رصد واقع الإبداع في بحوث الإنتاج العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في جامعة أسيوط.
- وضع تصور مقترح يمكن من خلاله تنمية الجانب الإبداعي في البحوث التربوية.

• **دراسات سابقة**:

• **دراسة (العصيمي، ٢٠١٤)**

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد معايير الإبداع ومؤشراته في تحديد المشكلة والإجراءات المنهجية والأدوات والنتائج والتوصيات بالأبحاث التربوية، استخدمت الباحثة المنهج الوصفي والاستنباطي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى وجود ثلاثة معايير للإبداع في اختيار مشكلة البحث و(٢٣) مؤشرا جاءت تقديرات الخبراء لها بأنها مهمة جداً، ووجود أربعة معايير للإبداع في الإجراءات المنهجية والأدوات و(٢٩) مؤشرا جاءت تقديرات الخبراء لها بأنها مهمة جدا، ووجود خمسة معايير للإبداع في النتائج و(٦٧) مؤشرا جاءت تقديرات الخبراء لها بأنها مهمة جدا، ووجود خمسة معايير للإبداع في التوصيات وقد اندرج تحتها(٤٧) مؤشرا جاءت تقديرات الخبراء لها بأنها مهمة جدا.

• **دراسة (2014,Yun Dai and etls)**

هدفت الدراسة إلى تحليل عدد ١٢٣٤ دراسة ميدانية تم أجرائها في مجال الموهبة والإبداع خلال الفترة من ١٩٩٥ -٢٠١٠ إبريل، وذلك باستخدام قاعدة بيانات Psycinfo ، وتوصلت إلى أن هذه الدراسات جاءت فى معظمها وصفية ولم تهتم بالجانب التطبيقى أى أنها افتقرت إلى الممارسة الفعلية.

• **دراسة (عسيري، ٢٠١٢)**

هدفت الدراسة التعرف على صعوبات البحث العلمي المنهجية والإحصائية التي تواجه طلاب الدراسات العليا بجامعة أم القرى من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالكلية، واستخدم الباحث المنهج الوصفى المسحى. وتوصلت الدراسة إلى الصعوبات البحثية في المحاور التالية (المدخل للدراسة، الخلاصة والنتائج، المراجع والتوثيق) جاء المتوسط الحسابي لها بدرجة متوسطة، أما فيما يتعلق(بالإطار النظري،إجراءات الدراسة، تفسير النتائج) جاء المتوسط الحسابي لها بدرجة كبيرة.

• **دراسة (jiang and ting ،2012)**

هدفت الدراسة إلى تحسين إبداعات الطلاب في الصين أصبح هدفاً مهماً في الكليات الحديثة والجامعات، وقدمت الدراسة وصفا للإبداع في مستخدمة المنهج الوصفى التحليلي . وتوصلت الدراسة إلى أن هناك العديد من المعوقات التي تواجه تنمية وتطوير الإبداع لدى الطلاب فى الصين، وعرضت الدراسة بعض الأنشطة التي يمكن من خلالها تنمية الإبداع.

• **دراسة (الأسمرى، ١٤٣١)**

هدفت إلى معرفة مدى مساهمة البحث العلمي في كليات البنات في الوفاء بمتطلبات التنمية الاجتماعية والاقتصادية، والتعرف على معوقات البحث العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس ، ورصد أهم العوامل التي يمكن من خلالها النهوض بالبحث العلمي، واستخدمت المنهج الوصفي. وتوصلت الدراسة إلى أهمية ممارسة البحث العلمي لدى عضوات هيئة التدريس بكليات البنات لتلبية متطلبات التنمية الاجتماعية والاقتصادية، وأن أبرز معوقات البحث العلمي قلة المصادر والدوريات في مكتبة الكلية، وإنشغال الهيئة التدريسية بالأعمال الإدارية وغياب التنسيق مع جهات سوق العمل في اتخاذ القرار حول خطط الدراسة للبحث العلمي في كليات البنات، ومن أبرز عوامل النهوض توفير قاعدة بيانات دقيقة للبحث العلمي ترتبط بشبكة المعلومات الخاصة بخطط التنمية، وتقديم حوافز مادية ومعنوية ، والقيام بالتنسيق بين مراكز البحوث في الجامعات لضمان عدم التكرار في البحوث العلمية.

• **دراسة (البريدي، ٢٠١١م)**

هدفت الدراسة إلى تحديد الأسباب الكبرى التي أنتجت هذه المشكلة في المحيط الأكاديمي العربي، وإبراز أهم تجليات تلك المشكلة، واستخدمت المنهج الوصفي، وتوصلت نتائج الدراسة إلى أهمية الإبداع في المجال البحثي إلى تحديد ثلاث أسباب رئيسة لضعف الإنتاج الإبداعي تتمثل في: (١) عدم الأنبثاق من الإطار الحضاري العربي الإسلامي،(٢) افتقاد المعرفي (الابستمولوجي) الإسلامي، (٣) ضعف بيئة الإبداع في الساحة الأكاديمية والبحثية والعربية، وأكدت على وجود مظاهر لمشكلة ضعف الإنتاج الإبداعي منها غلبة الأسلوب الكمي في البحث العربي، وتأكيد نتائج بعض الأبحاث العربية على قلة الاهتمام بالإبداع.

• **دراسة(حمزاوي، ٢٠١١م)**

استهدفت الدراسة تحديد الأسس العلمية لاختيار وصياغة مشكلة البحث في العلوم الاجتماعية، والفارق بين مجال البحث ومشكلة البحث، ومفهوم مشكلة البحث والصور التي يمكن أن تكون عليها، وشروط الصياغة الجيدة لمشكلة البحث، وأساليب اختيار مشكلة البحث، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى مناقشة أساليب اختيار مشكلة البحث وهي الأسلوب الفردي والمؤسسي، وشبه الفردي وشبه المؤسسي والأسلوب الوسط، وبعد بيان مزايا وعيوب كل أسلوب تم ترجيح الأسلوب شبه الفردي لاختيار مشكلة البحث بما يساعد في تحقيق جودة الرسائل والأطروحات العلمية.

• **دراسة(العمري، ونوافله ٢٠١١م)**

هدفت الدراسة تعرف واقع البحث في التربية العلمية في الأردن في الفترة الواقعة بين ٢٠٠٠ -٢٠٠٩، من حيث مجالات البحث وأنواع البحوث المستخدمة، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتوصلت الدراسة إلى أن ٧٢.٨ ٪ من بحوث التربية العلمية المحللة تناولت مجال التعليم والتعلم، وتركز أكثرها بالبحث في طرق وإستراتيجيات التدريس، وأن ٢٠.٢٪ تناولت معلم العلوم وتركز أكثرها

بالبحث في المعلم ومهنة التعليم، وأن ٧٪ تناولت كتب العلوم المدرسية، وتركز أكثرها في مجال تحليل الكتب.

• **دراسة (الكبيسي، ٢٠١١م)**

هدفت هذه الدراسة تحديد إلى أى مدى تسهم رسائل الماجستير والدكتوراه الانسانية والاجتماعية في تعريف المواطن العربي ببيئته وواقع مجتمعه؟ وما دورها في تشخيص المشكلات واستشراف التحديات المرافقة لبرامج التنمية الشاملة؟ ومساعدة المؤسسات المعنية بوضع خططها وإستراتيجياتها في المفاضلة بين خياراتها ونظرياتها؟ وما الذي ينبغي فعله لتعزيز دورها في النهوض بمهامها وتحقيق أهدافها؟ واستخدمت المنهج الوصفي. وتوصلت نتائج الدراسة إلى أن القصور والضعف لدى الطلبة والباحثين أنفسهم والقصور في الإشراف على الرسائل والأطروحات وتتحمل الجامعات والكليات والأقسام العلمية التي تخطِط وتنفذ برامج الدراسات العليا وتشرف على إعداد الرسائل والأطروحات بعضا من المسئوولية حين يضعف دورها في تعزيز التنمية وقضاياها المجتمعية والأمنية.

• **دراسة(مقدم، ٢٠١١ م)**

تحاول الدراسة تقديم تشخيص عن الوضع الراهن لعملية تقييم البحوث والرسائل والأطروحات الجامعية الذي يكتنفه الكثير من الغموض والجدل واختلاف الرؤى عما هو مهم وغير مهم أثناء عملية التقييم مما ينعكس سلبا على الطالب وعلى عملية تطوير وتجويد البحث العلمي في الجامعة . ومصدر هذا الخلاف يعود إلى غياب محكات أو معايير علمية يتفق عليها الجميع . لذلك تسعى هذه الورقة إلى تقديم تصور عن معايير الصدق في البحث العلمي والمهددات التي يمكن أن تخل بها وتنتهي بمقترح لمقياس يمكن استخدامه لتقييم الأنواع المختلفة من الصدق وللأنواع المختلفة من البحوث.

• **دراسة (Hadzi-Pavlovic & Malhi، 2011)**

هدفت الدراسة إلى استقصاء النظريات الضمنية حول الإبداع وإمكانية دعمه في المدارس لدى الباحثين التربويين. وتوصلت الدراسة إلى أن النظريات الشخصية الضمنية للخبراء التربويين يجب التعامل معها على أنها نظريات شخصية صريحة، وأن الجدَة هي جوهر الإبداع، وتشمل الحياة اليومية والأشياء البارزة فيها، وأن تجليات الإبداع يمكن تمثيلها على متصل يبدأ بفضول وتخيل في سنوات ما قبل المدرسة، ويمتد لمرحلة الرشد حيث تُعد الإستقلالية المؤشر الرئيس على الإبداع بالإضافة إلى الابتكار في العمل.

• **دراسة (فخرو، ٢٠٠٩)**

هدفت الدراسة معرفة المقصود بمفهوم التميز البحثي في السياق المعلوماتي والمعرفي المعاصر، ومعرفة الخبرات والمرجعيات التي توضح معايير التميز في البحث العلمي، والكشف عن حاجات الجامعات ومراكز البحث في البلاد العربية إلى معايير التميز البحثي، ووضع الإطار المقترح لمعايير التميز في البحث العلمي العربي.وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي لمناسبته للموضوع المطروح وذلك من حيث تحليل مفهوم البحث العلمي وبيان مدلولات هذا المفهوم في الأدبيات والدراسات السابقة والتجارب الحديثة ، وعرضت الدراسة في إطار نقدي لواقع

مفهوم التميز البحثي في المنطقة العربية . وتتجه من ذلك إلى مقترحها الخاص بوضع معايير للتميز البحثي في مجال البحث العلمي كنظام معرفي مجتمعي ، وفي مجال البحث العلمي كمنظومة تعليمية أكاديمية.

- **دراسة (البرغوثي، وأبو سمرة ٢٠٠٧م)**

هدفت الدراسة عرض صورة لحقيقة مشكلات البحث العلمي في العالم العربي، ومقارنته بواقع البحث العلمي في بعض الدول المتقدمة علميا وتكنولوجيا، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي.وأظهرت الدراسة أن تبني مفهوم"علمانية العلوم" من قبل العلماء والباحثين ساعد على تفاقم مشكلات البحث العلمي في العالم العربي، ثم ترسم رؤية مستقبلية للنهوض بمستوى البحث العلمي في العالم العربي، علها تساعد المؤسسات البحثية في وضع إستراتيجيات سليمة لمستقبل البحث العلمي.

- **دراسة (السنبل ،٢٠٠٥م)**

هدفت الدراسة إلى تحليل مضامين البحوث المنشورة في مجلة تعليم الجماهير خلال عقد(١٩٩٠ -٢٠٠٠)، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وأظهرت نتائج الدراسة وجود الكثير من الملاحظات بخصوص البحوث المنشورة، ومنهجيتها، وأطرها النظرية، ومدى إلتزامها بالإجراءات المتعارف عليها عند إجراء البحوث، ومستوى أساليب الكتابة والعرض، ومدى ارتباطها ببعدي الأصالة والابتكار والاهتمام بالقضايا العربية والإسلامية وجديتها في مناقشة النتائج وطرح التوصيات.

- **دراسة (رزق، ٢٠٠٤م)**

هدفت الدراسة الكشف عن الواقع الحالي للدراسة العليا من حيث الالتحاق بالقيد والتسجيل وبرامج الإعداد ورصد واقع البحث لطلاب الماجستير والدكتوراه بكلية التربية بالمنصورة، وكذلك التعرف على أهم المشكلات التي تعوق طلاب الماجستير والدكتوراه عند قيامهم بإعداد خطط أبحاثهم أثناء السير في أنجازها، واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي. وتوصلت الدراسة إلى أن عملية التعليم في الدراسات العليا تتم بالطريقة التقليدية التي تعتمد على المحاضرة، وبالتالي فإن ذلك لا يشجع طلاب الدراسات العليا على الإبداع والابتكار، وأن طرق التقييم أيضا طرق تقليدية لا تعتمد على التطوير، وعدم وجود سياسة قومية واضحة ومحددة له، ولا يوجد نوع من التنسيق والتكامل بين الجامعات المصرية في مجال البحث التربوي.

- **دراسة(إبراهيم، ٢٠٠٢م)**

هدفت الدراسة إلى معرفة مدى تحقق ما تقدم في بحوثنا التربوية في عالم العولمة، وعرض رؤية مقترحة للخروج من إشكالية تمويل البحث التربوي، وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي . ومن أهم النتائج التي توصلت إليها الدراسة افتقار التراث التربوي إلى الاستمرارية والثبات النوعي وذلك بسبب تغيير نسيج رؤية الانسان عن طريق الوسائل التي استحدثت على مر الزمان.

• **دراسة (كنعان، ٢٠٠١م)**

هدفت الدراسة تعرف أهداف البحث العلمي ومعوقاته وسبل تطويره لدى أعضاء الهيئة التدريسية، واستخدمت المنهج الوصفي. وتوصلت الدراسة إلى عدة نتائج منها :أن أهم أهداف البحث العلمى زيادة التعمق فى مجال التخصص وزيادة التحصيل المعرفى والعلمي والإسهام فى إيجاد الحلول للقضايا التى تواجه التطور الاقتصادي والاجتماعي والتربوي. وإن أهم معوقات البحث العلمي هي قلة التعاون بين الجامعة والجهات المعنية المستفيدة من البحث العلمي، وقصور تطبيق خطة مركزية للبحوث العلمية على مستوى الجامعات والكليات، ونقص عدد الموفدين للدول المتقدمة فى البحث العلمي، ونقص التمويل الكافي لدعم البحوث.

• **التعليق على الدراسات السابقة**:

- تتفق الدراسة الحالية مع الدراسات السابقة كدراسة(إبراهيم،٢٠٠٢)، ودراسة (البريدي،٢٠١١) ودراسة (Hadzi-Pavlovic& Malhi،2011) ، ودراسة (العصيمي،٢٠١٤) في تناولها لمحور الإبداع.
- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة كدراسة (كنعان،٢٠٠١)، ودراسة(السنبل،٢٠٠٥)، ودراسة (رزق،٢٠٠٤) ودراسة (البرغوثي وأبو سمره،٢٠٠٧)، ودراسة (العمر ونوافله،٢٠١١) في أنها تناولت واقع الإبداع في بحوث الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية بينما تناولت الدراسات الأخرى واقع البحوث التربوية، وتختلف عن دراسة(حمزاوى،٢٠١١) التي اقتصرت على جودة عنصر اختيار المشكلة وتحديدها، وتختلف عن دراسة(العصيمي،٢٠١٤) في أنها تناولت كيفية تنمية الإبداع في بحوث الإنتاج العلمي.
- تميزت هذه الدراسة عن الدراسات الأخرى في وضع تصور مقترح يمكن من خلاله تنمية الإبداع في بحوث الإنتاج العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية.

• **تساؤلات الدراسة**:

- ما المقصود بالبحث التربوي وتصنيفاته؟
- ما المقصود بالإبداع في بحوث الإنتاج العلمي ؟
- ما واقع الإبداع في بحوث الإنتاج العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في جامعة أسيوط؟
- ما التصور المقترح لتعزيز الإبداع في بحوث الإنتاج العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في جامعة أسيوط ؟

• **منهج الدراسة**:

استخدم الباحث المنهج الوصفي، كونه مناسب لهذه الدراسة، حيث تم التعرف على واقع الإبداع في بحوث الإنتاج العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في جامعة أسيوط .

- **حدود الدراسة**:

- **الحدود الموضوعية**:

اقتصرت الدراسة على مفهوم البحث التربوي وتصنيفاته في كليات التربية، إلى جانب تعرف الإبداع ومستوياته في البحوث الإنتاجية لدى أعضاء هيئة التدريس.

- **الحدود المكانية**:

قام الباحث بتطبيق الدراسة الميدانية في كليات التربية في جامعة أسيوط (تربية عام. تربية رياضية. تربية نوعية. تربية الوادي الجديد).

- **الحدود البشرية**:

طبقت الاستبانة على عينة من أعضاء هيئة التدريس(أستاذ. أستاذ مساعد. مدرس) في جامعة أسيوط.

- **أدوات الدراسة**:

قام الباحث بإعداد استبانة لعينة من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في جامعة أسيوط للتعرف على واقع الإبداع في بحوث الإنتاج العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في جامعة أسيوط.

- **مصطلحات الدراسة**:

- **بحوث الإنتاج العلمي**:

عرفها (الشائع، ٢٠٠٤) بأنها كمية الأعمال العلمية لعضو هيئة التدريس وتشمل البحوث المنشورة في المؤتمرات والمجلات العلمية المحكمة.وسيتخذ الباحث منه تعريفا إجرائيا له.

- **الإبداع**:

وتعرف صفاء الاعسر الابداع (٢٠٠٠) بأنه العملية الخاصة بتوليد منتج جديد بإحداث تحول في منتج قائم (تحويل ، تطوير ، تجديد) بشرط ان يحقق هذا المنتج محك القيمه والفائدة والهدف الذي وضعه المبدع ٠ ويعرفه ممدوح الكناني (٢٠١١ ، ٤٣) بأنه قدرة الفرد علي تكوين علاقات جديده من اجل تغيير الواقع.

- **عضو هيئة التدريس**:

الذي يحمل شهادة الدكتوراه ومن حملة الألقاب العلمية (مدرس،أستاذ مساعد، أستاذ).

- **إجراءات الدراسة**:

تسير الدراسة بعد عرض الإطار العام لها في ثلاثة محاور هي:

- المحور الأول: الإطار النظري للدراسة ويتضمن:
  - ✓ أولاً: البحث العلمي التربوي وتصنيفاته.
  - ✓ ثانيا: الإبداع في بحوث الإنتاج العلمي.
- المحور الثاني: الإطار الميداني للدراسة ويتضمن:
  - ✓ عينة الدراسة والمعالجة الإحصائية.

✓ تحليل وتفسير نتائج الدراسة.

◄◄ المحور الثالث: ويتم فيه الاستفادة من الدراسة النظرية والميدانية في تقديم تصور مقترح لتعزيز الإبداع في بحوث الإنتاج العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في جامعة أسيوط.

• **الإطار النظري للدراسة**:

• **المحور الأول : البحث العلمى**:

ظهر البحث العلمى نتيجة لمحاولات التى قام بها العلماء عبر العصور لمواجهة المشكلات أو لتفسير الظواهر وضبطها والتحكم فيها ، ومنذ بداية القرن العشرين والعلماء يحللون هذا المنهج تحليلاً ناقداً فى محاولة الوصول إلى العمليات الاساسية بصورة واضحة ومحددة ، وفى ما يأتى عرض لستة عناصر فرعية ، هى :

• **١- تعريف البحث العلمى التربوي**:

يعرف البحث العلمى عامة بأنه وسيلة الوصول إلى الحقيقة وأكتشاف الظواهر ومعرفة الصلات التى تربط بينها ، والتعرف على علاقات بعضها البعضِ ، بقصدٍ كشفِها وتنميتها عن طريق النقد العميق ، وذلك لعرضها عرضا متكاملا مبررا القواعد العامة التى تحكمها ، ولابد للباحث العلمى أن يتصف بالدقة والشمول والنظام (البوهى، ٢٠١١).

عرفها (العواودة ،٢٠،٢٠٠٢) بأنه وسيلة للدراسة يمكن بواسطتها الوصول إلى حل لمشكلة محددة، وذلك عن طريق الاستقصاء الشامل و الدقيق لجميع الشواهد والأدلة التي يمكن التحقق منها، والتي تتصل بهذه المشكلة المحددة.

عرفها (زاهد، وآخرون ،٢٠٠٩،٤) بأنها عملية فكرية منظمة يقوم بها شخص يسمى (الباحث) من أجل دراسة الحقائق في شأن مسالة أو مشكلة معينة تسمى (موضوع البحث) بأتباع طريقة علمية منظمة تسمى (منهج البحث) بغية التوصل إلى حلول ملائمة للعلاج أو نتائج صالحة للتعميم على المشكلات المماثلة تسمى (نتائج البحث).

أما البحث التربوى فيعرف بأنه الدراسة المنظمة للتساؤلات أو المشكلات ذات الصلة أو العلاقة بالعملية التربوية التعليمية بعامة ، أو بالمنهج أو المواقف التدريسية بخاصة سواء أكانت هذه الصلة أو العلاقة مباشرة ام غير مباشرة ، كما يعرف بأنه استقصاء منظم يختص بحدث معين أو مجموعة أحداث معينة – بقصد توسيع المعرفة أو تحقيقها أو تعديلها (إبراهيم ، ٢٠٠٧)

• **٢- تصنيفات البحث العلمى التربوي**:

تصنف الابحاث التربوية بعدة طرق ؛ أهمها التصنيف بحسب الغرض أو الهدف الوظيفة ، والتصنيف بحسب الطريقة ، أو المنهج ، أو وفقا لنوعية البيانات المستخدمة ، أو لمستوى الإسهام العلمى ، وبالتالى تباينت فى عددها فمنهم من صنفها إلى ثلاثة أنواع وهناك من صنفها إلى خمسة أنواع وهى :

• **أ- البحوث الأساسية أو البحتة أو الصرفة** (Basic Research):

وهي البحوث التي تهدف إلى زيادة المعرفة واكتشاف القوانين وإشباع الفضول الفردي ، وتعتبر العلوم الأساسية (كالرياضيات والفيزياء والكيمياء) ركيزة أساسية فيه ، وعادة ما يقام في الجامعات والمؤسسات الأكاديمية. (الكبيسي و الراوي ،٢٠١٠). وتهدف إلى اختبار أو تطوير النظريات والتوصل إلى مبادئ وقوانين علمية وإضافة ما هو جديد للمعرفة العلمية ، وتجرى هذه البحوث عادة فى المختبرات كالبحوث التى تهدف إلى اكتشاف علافات ومبادىء عامة فى التعليم والتعلم (الشايب ، ٢٠٠٩)

• **ب- البحوث التطبيقية أوالوصفية أو الدفاعية** (Decriptive Research):

هي التي تجرى لحل مشكلة ما وغالبا ما تكون هذه المشكلة في المجال الصناعي أو الإنساني وتتم هذه الأبحاث عادة في قسم البحث والتطوير التابعة للمؤسسات التربوية أو للشركات الكبرى على وجه الخصوص. (الكبيسي وعادل صالح الراوي ،٢٠١٠)

وتهدف لايجاد حل لمشكلة قائمة ، فتختبر النظريات والمبادئ فى مواقف واقعية ، أو محاكاة النظرية للواقع اعتمادا على التجارب والدراسات الميدانية للتأكد من أمكانية تطبيق النتائج على أرض الواقع (زاي ، ٢٠٠٧ ؛ الشايب ٢٠٠٩)

• **ج- بحوث التقييم أو التقويم** (Evaluation Research):

تهدف هذه البحوث لتطوير نتاجات فاعلة يمكن استخدامها فى الميدان التربوى لتربية حاجات محددة وفق مواصفات دقيقة ، ثم اختبار هذه النتاجات ميدانيا لتحقق من مدى فاعليتها ، وهذا النوع من البحوث يتسم بارتفاع كلفته إلا أن له مردودا إيجابيا على العملية التربوية يلمسه ذوو العلاقة بها (أبو علام ، ٢٠٠٤ ؛ الشايب ، ٢٠٠٩)، ومن أهم نماذج التقويم : التقويم القائم على الاهداف والذى يهتم بتقويم درجة تحقيق الاهداف التربوية ، والتقويم الفائم على تحليل النظم والتكاليف كتقويم تخطيط البرامج وآثارها وفاعليتها الاقتصادية ، والتقويم الموجه نحو اتخاذ قرارات حيث يقوم على اساس نظرية تربوية معينة وينتهى بتحديد أنواع القرارات التى يجب اتخاذها " (أبو علام ٢٠٠٤ ، ص.٣٢)

• **د- بحوث التطوير** (Research and Development):

تهدف لتطوير نتاجات فاعلة يمكن استخدامها فى الميدان التربوى لتلبية حاجات محددة وفق مواصفات دقيقة ، ثم اختبار هذه النتاجات ميدانيا لتحقق من مدى فاعليتها ، وهذا النوع من البحوث يتسم بارتفاع كلفته إلا أن له مردودا إيجابيا على العملية التربوية يلمسه ذوو العلاقة به "(الشايب ، ٢٠٠٩ ص. ٢٤)

• **هـ- البحوث الإجرائية** (Action Research):

تهدف لحل مشكلات محلية خاصة باستخدام خطوات الطريقة العلمية والباحث هنا لا يهتم بصميم نتائج بحثه على المواقف البحثية الأخرى ولايمارس عنصر الضبط الذى يمارسه الباحث فى الانواع الاخرى من البحوث

بنفس الدرجة ، ولا تتعدى فوائد البحوث الإجرائية حدود الاشخاص الذين يقومون بها كالمعلمين فى صفوفهم (الشايب ، ٢٠٠٩ ؛ القداح ، ٢٠١٠).

ويضيف (محمد رشيد الفيل،٢٠٠٧) نوعاً أخر : البحوث الإبتكارية (Creativity Research): وهي التي تهدف إلى الابتكار والاختراع والتجديد وتتوفر فيها الأصالة والمرونة.

٣٠- اختيار وتحديد مشكلة البحث :

يُعد اختيار المشكلة البحثية التربوية أو تحديدها من الخطوات المهمة والصعبة التى تواجه الباحث ، ويمثل الشعور بوجود المشكلة نقطة البداية نتيجة الإحساس بوجود خلل ، أو قصور ، أو غموض فى جانب معين مما يتطلب إيجاد حل لذلك الخلل ، أو القصور ، والكشف عن الغموض (قنديلجي ، ٢٠٠٨ ؛ حافظ وآخرون ، ٢٠٠٩).

ويتم اختيار المشكلة تبعاً لأهميتها وفائدتها العلمية وانعكاس هذه الفائدة على المجتمع وتقدمه ، أو على تقدم العلم وتحقيق أنجازات علمية تمثل الجانب التطبيقي للبحث ، أو المساهمة فى بناء الفكرة النظرية أو فى إجراء بحوث أخرى وتوجيه الاهتمام إلى موضوع ما وترك الباب مفتوحا لعشرات الدراسات المكملة أو الضابطة (عبيدات وآخرون ، ٢٠٠٤).

وتحديد المشكلة يعنى صياغتها فى عبارات واضحة ومفهومة ومحددة تعبر عن مضمون المشكلة ومجالها ، وتفصلها عن سائر المجالات الأخرى (التل وقحل ٢٠٠٧ ؛ فريجات ٢٠١١). وتصاغ المشكلة بعدة طرق فقد تكون على شكل عبارة لفظية تقديرية ، أو سؤال أو أكثر ، وقد تصاغ على هيئة فرض أو فروض تساعد على إثبات أو نفى متغير أو أكثر من متغيرات مشكلة البحث (حافظ وآخرون ، ٢٠٠٧ etal).

٤٠-مناهج البحث العلمي التربوي:

تصنف البحوث بحسب التصميم المستخدم فى فئات مختلفة حيث توجد تصنيفات متنوعة لمناهج البحث العلمي ، وتتعدد تسمياتها حسب أساليبها وأدواتها ، وفيما يلى أهم التصنيفات الشائعة لمناهج البحث العلمي (محيريق ، ٢٠٠٨ ؛ عامر ، ٢٠١٠ ؛ البوهي ، ٢٠١١):

يصنف Nek Mormanhg مناهج البحث العلمي إلى سبعة أقسام هى : المنهج الوصفي ويقسم إلى (مسوحات الملاحظة ، مسوحات الاستبانة ، مسوحات المقابلة) ، البحث التجريبي ، البحث التاريخي ، بحوث العمليات ، دراسات الحالة دراسات الأداء والسلوك ، قياسات الأداء والتقييم. كما يصنف هوتيني (١٩٥٠ ، Hitney) مناهج البحث العلمي إلى: المنهج الوصفي ، المنهج التاريخي ، المنهج التجريبي ، البحث الفلسفي ، البحث الاجتماعي ، والبحث الإبداعي ، ويصنفها ماركيز (١٩٥٠ , Marqus) إلى: المنهج الأنثروبولوجي ، المنهج الفلسفي ، منهج دراسة الحالة ، المنهج التاريخي ، منهج المسح الميداني ، المنهج التجريبي ، ويصنفها كل من جود وسكيتس (Good & Scates, ١٩٥٤ إلى: المنهج التاريخي منهج المسح الوصفي ، المنهج التجريبي ، منهج دراسة الحالة ، منهج دراسات

النمو والتطور والوراثة. ويصنف كل من إدواردز وكرونباخ Edwards & Chronbach مناهج البحث العلمي حسب أنواع البحث العلمي حسب أنواع البحوث إلى ما يلي: البحوث المسحية ، البحوث المنهجية ، البحوث التطبيقية ، البحوث النقدية ، بينما يصنفها سيلتيز وآخرون Selltiz حسب الدراسات إلى ما يلي: الدراسات الاستطلاعية ، ودراسات اختبار الفروض.

وعلى الرغم من اختلاف التصنيفات بين العلماء إلا أن هناك المناهج العلمية التى تصنف حسب التصميم أو الطريقة المستخدمة في البحث على النحو الآتي (عدس ، ٢٠٠٠ ؛ الشايب ، ٢٠٠٩ ،البوهي ، ٢٠١١):

٥٠-البحث الإجرائي في التربية:

تعريف البحث : "البحث الإجرائي أو البحث الموجه للعمل هو نوع من الابحاث التى يقوم بها شخص يواجه مشكلات معينة في ميدان عمله أو حياته العملية ويضع خطة لحل هذه المشكلات ، فهو شخص يواجه مشكلات معينة فى ميدان عمله أو حياته العملية ويضع خطة لحل هذه المشكلات ، فهو أسلوب بحث يعتمد على مشكلات مباشرة تواجه الباحث لإيجاد حل لهذه المشكلات ، وأنه الدراسة العلمية للعمليات والطرق المستخدمة في مجال العمل والحياة اليومية لزيادة فاعلية هذه الطرق واكتشاف طرق جديدة أكثر ملاءمة (عبيدات ، وآخرون ، ٢٠٠٤ ، ٢٧٧) ، ويعرفه (القداح ، ٢٠١٠ ، ٢٨) بأنه "عمل منظم يسعي لحل مشكلة ما ، أو تطوير أداء ما لغايات تحقيق نتاجات تعلمية أفضل.

وليس للبحث الإجرائي خطوات خاصة لأنه بحث علمي يعتمد الطريقة العلمية في البحث ، يبدأ بتحديد المشكلة ومجالها وصياغة الفرضيات ومجتمع الدراسة وعينتها والمنهجية والتصميم المناسب وأدواتها المناسبة لجمع البيانات وتحليلها والتوصل إلى الحلول والتوصيات والمقترحات ، ويتميز البحث الإجرائي بأنه أداة علاجية لمشكلات تربوية وتعليمية ، وأداة تحليل ناقدة للعمل التربوي ، ويمكن توظيفه فى الحالات التي ترغب فيها المؤسسات بإجراء تغيير وتطوير في السياسات والممارسات المعمول فيها ، ويربط بين الطروحات النظرية والتطبيقات العملية للفعاليات التربوية (القداح ، ٢٠١٠) ، وترتبط بالمشكلات التى يواجهها الباحث وبالتالى تعطيه دافعية قوية للتفكير والعمل والرغبة المستمرة في الوصول إلى نتائج محددة ، ويزود البحث الإجرائي العاملين بأساليب موضوعية علمية لمواجهة المشكلات ، وتقدم حلولا لها (عبيدات ، وآخرون ، ٢٠٠٤).

والمعرفة الواعية بمناهج البحث لها خطوات مختلفة في منهج واحد يكاد يصعب حصرها ولكل علم مناهج خاصة به متفرعة من مناهج عامة وقد يستخدم الباحث أكثر من منهج علمي بحثي وأكثر من أداة تفرضه عليه طبيعة الظاهرة أو فكرة البحث وهنا تكمن قدرة الباحث الإبداعية والمتمثلة بأصالة أسلوب المعالجة وإيراد الأمثلة التطبيقية عليها وبالتالى تمكن الباحث من اتقان البحث ، ومع ذلك تشير الأبحاث (البريدي ، ١٤٢٥ هـ ، ٢٠١١ ؛ الكبيسي ٢٠١١) إلى الميل إلى الأبحاث التى تعتمد على سرعة الإنجاز وقلة تكلفه وبالتالى تركيز الباحثين فى الوطن العربى على نوع بعينه من مناهج البحث العلمي

وهو الدراسات الاستطلاعية لذا تفتقر للإبداع الذي تسعى الدراسة الحالية لايجاد مخرج بمثابة طريق ممهد للباحث للوصول للإبداع في مناهج البحث.

٦٠- نتائج البحث العلمي التربوي:

يعرض الباحث "الخطوات العملية لتطوير البحث وإثبات فروضه وعرض الأدلة التي توصل إليها وفحص قدرتها على اثبات أو نفي الفروض" (البوهي ، ٢٠١١ ، ٣١٧) ، ولعرض النتائج" أساليب تختلف باحتلاف طبيعة البحث وأهدافه أو الاساليب المعمول بها " (عطية ؛ ٢٠١٠، ٣٤٤) ؛ ففى البحوث الاساسية تفتصر النتائج على زيادة المعرفة العلمية عن موضوع معين بينما فى البحوث التطبيقية فإن زيادة المعرفة مشروطة بالاستفادة من هذه النتائج فى المجال التطبيقى (سلمان ، والشيخلى ، ١٩٨٧) فنتائج البحوث التطبيقية عندما لم توظف نظريا فإنها لا تساهم فى البناء المعرفى (العمر ،٢٠١١). ومن الواجب التفرقة بين نتائج الدراسة وتفسير هذه النتائج ، فالمقصود بالنتائج البيانات الملخصة والاختيار الاحصائى الذى استخدم فى تحديد ما إذا كانت تلك البيانات تؤيد فرضية أو أسئلة الدراسة أو لا تؤيدها (عدس ، ٢٠٠٤؛ عطية ، ٢٠١٠ ؛ البوهى ،٢٠١١) فليس بالضرورة أن يؤيد الباحث ما استقاه من نتائج أو مفاهيم أو قضايا نظرية ، بل رفضها أو نقدها ، وهذا يعطيه قوة نقدية واقعية لنظرية علمية (العمر ،٢٠١١)

وبما أن الوصول الى النتائج ليس بالمرحلة النهائية فى عملية البحث بل من المفترض أن يكون لكل بحث فصل لمناقشة النتائج وتفسيرها ويتم مناقشة كل نتيجة بدلالة الفرضية الاساسية أو السؤال المرتبط بها وفى ضوء توافقها أو تعارضها مع نتائج الدراسات المماثلة وذلك بتحليل النتائج وتقسير من خلال البحث عن الاسبابها أو آثارها أو علاقاتها بالمتغيرات المختلفة كما لابد من الحكم على مدى دلالة هذه النتائج والاستنتاجات التى يمكن التوصل إليها من النتائج (عدس ، ٢٠٠٠، عطية ٢٠١٠ ؛ البوهى ٢٠١١) ويقدم الباحث نتائجه بشكل متسلسل منطقيا حسب أسئلة أو فروض الدراسة ، فيبدأ بالفرض أو السؤال الأول ثم جمع الأدلة التى تؤيده أو تعارضه حتى يصل إلى قرار معين فى الحكم عليه ثم يبيدأ بالفرض أو السؤال الثانى فالثالث وهكذا حتى تتضح فيه العلاقات الاتباطية بين النتائج والأسباب (القداح ، ٢٠١٠، البوهى ،٢٠١١) ولابد من إعطاء معنى لنتائج البحث من خلال جعلها ممكنة للاستيعاب وليس للانعزال أو الانفصال عن الواقع ، وبالتالى فهى تتضمن احتمالات أو قضايا مجردة .. (العمر ،٢٠١١) لذا ينبغى أن يحرص الباحث فى عرض النتائج على ما يأتى (عدس ،٢٠٠٤؛ عطية ،٢٠١٠)

- "تبويب البيانات بطريقة تسهل عملية المعالجة الإحصائية أن وجدت والموازنة بين البيانات
- "يتأسس تبويب البيانات على مقتضايات أهداف البحث وترتيبها .
- "وصف للأحداث الخاصة أو غير المتوقعة التى قد حدثت أثناء التجربة مثلا.
- "تكون الجدوال التى يستخدمها الباحث ذات معنى بمعنى أن تكون لها وظيفة تصب فى خدمة البحث وأهدافه ، وتعرض فيها البيانات بشكل تلقائى دون الحاجة لقراءة متعمقة للنص حتى يمكن الوقوف عليها وقيمتها .

- "الدقة فى وضع الأرقام والعلامات فى الجداول .
- "تناول المضامين المختلفة الناتجة العلمية منها والنظرية .
- "يتلو الجدول أن وجد تعليقا وإيضاحا للاستنتاجات التى يمكن أن تستخلص من الجدول .
- "يتلو الجداول تفسير للنتائج التى تضمنها.

ويرى الباحث أن المتأمل باستعراض العنصر الثالث المنتخب نتائج الأبحاث العلمية من عناصر البحث العلمى التربوى والتى تمثل نتاج فكرى أصيل يوصف بالإبداع وذلك بتوفر فكر مستقل ومعايشة للواقع وتوظيف للبيانات والمتغيرات وربطة بما سبقه من دراسات وأن كانت عناصر الفكرة موجودة من قبل ، وقد تصل لدرجة الاختراق فى العلوم بفكرة غير مسبوقة ، وبالتالى يتطلب من الباحث معرفة علمية وشجاعة أدبية وثقافة عالية لأن الإبداع قد يحمل فى طياته نوعاً من الهجوم على الأفكار العلمية القديمة.

- **٧-التحديات التي تواجه البحث العلمي**:

إن من أعظم التحديات التي تواجه البحث العلمي(القديمة -المتجددة) تتمثل في حل التقليدية والتخلص من قيودها، فلا زالت البحوث مكررة بدءً من المغزى وانتهاءً بالنتائج، وإنطلاقا من هذا التحدي الذي يحجب الرؤية كثيرا ويشوش علينا إدراك التحديات المتعاظمة المتمثلة في الآتي:

- الحاجة الماسة للإبداع.(خليفة وأحمد،٢٠١٤)
- الاقتصاد المعرفي وزيادة القدرات التنافسية للطاقات البشرية بكليات التربية. (الكبسي والراوي،٢٠١٠)
- تطوير نظم التعليم بما يتناسب مع متطلبات سوق العمل.(البدري ومحمد،٢٠١٢)
- تحقيق الجودة الشاملة والاعتمادية.

- **٨-معوقات البحث العلمي التربوي**:

يوجد العديد من المعوقات التي تُعد الأبرز في العالم العربي والتي منها:

- انفصال البحث العلمي في العالم العربي عن المجال التطبيقي ومشكلات المجتمع.(البدري ومحمد، ٢٠١٢)
- تدن نسبة الأنفاق على البحث العلمي في العالم العربي بشكل ملفت.
- تدن مستوى الأصالة والتجديد والاطلاع ما هو جديد وعدم توفر قاعدة البيانات والمعلوما ت، وغياب المراجع العلمية الحديثة.(الكبسي، الراوي،٢٠١٠)

- **المحور الثاني**: **الإبداع**:

يعدّ الإنتاج الإبداعي أحد ضروريات الحياة المعاصرة التى تمتاز بسمة التغير والتقدم السريع ، والبحث العلمي هو المدخل الطبيعي للوصول إلى نتائج إبداعية في شتى المجالات ، ويتفق كثير من الباحثين على أن الإبداع هو الإنتاج الذي يجب أن يتسِم بخصائص معينة مختلفة عن بقية مستويات الأنتاج في مجال ما ، ونظرا لأهمية الإبداع في دفع عجلة التقدم والازدهار ، فقد سعى العديد من العلماء في نظرياتهم إلى تحديد مفهومه وتعريفه ، وتحديد العلاقة

بين الذكاء والإبداع ، وخصائص ومستويات الإبداع وتصنيف نظرياته وفق الخصائص المشتركة التي تميزها عن غيرها.

• ١- مفهوم الإبداع:

أولا: مفهوم الإبداع:"يعتبر مفهوم الإبداع Creativity والاختراع Invention والخلق creation مفردات تحمل نفس الدلالات والمعانى فى معظم الأدب التربوى ويمكن تحديد مفهومه باللغة العربية مصدر الفعل أبداع بمعنى اختراع أو ابتكر على غير مثال سابق ، وتعرف الموسوعة الفلسفية العربية الإبداع على أنه أنتاج شىء أو صياغة عناصر موجودة بصورة جديدة فى أحد المجالات كالعلوم والفنون والآداب "(جروان ، ٢٠٠٢،٢٠)وفى اللغة تقدم الحديث عنه فى الفصل الأول تحت عنوان تحديد مصطلحات الدراسة .

ثانيا : تعريف الإبداع : أما تعريف الإبداع من الناحية الإصطلاحية فقد تباينت أراء العلماء فى الغرب والشرق بخصوصه مع اتساع المنطلقات النظرية والمعرفية التى تناولته فى مجالات العلوم المختلفة الصناعية والتكنولوجية والإقتصادية وغيرها ، وذلك لأنه مفهوم لا يقتصر الاهتمام به علي العلوم التربوية والنفسية ، ولم يتوقف بين المهتمين بموضوعه عند مجرد تعريف مفهومه ، بل ظهر الاختلاف فيما يتعلق بالتمييز و العلاقة بين مفردات الابداع والابتكار والاكتشاف والموهبة والذكاء.

وتشير المراجع والبحوث والدراسات المختلفة إلي أن الإبداع مفهوم مركب من مفاهيم علم النفس ، وأن التعريفات الواردة كثيرة يصعب علي الباحثين الإلمام بها ، لكنها تركز بالمجمل علي واحد أو أكثر من أربعة محاور أو أبعاد رئيسية هى الشخص المبدع (person) ، والعملية الابداعية (process) ، والمكان أو المناخ الإبداعى (press or place) ، والأنتاج الإبداعى وفائدته للبشرية (product) (إبراهيم ، ٢٠٠٧ ؛ إبراهيم ، ٢٠٠٩ ؛ قار والصافى ، ٢٠١١)، ويشير بعض الباحثين إلي هذه الأبعاد بصيغة مختصرة في ما يسمى ب (٤p's) والتي ترمز الي الأبعاد الأربعة المشار إليها (جراون ، ٢٠٠٢).

ويعرف جليفورد Guilford الإبداع بانه سمات واستعدادات تضم الطلاقة في التفكير والمرونة والأصالة والحساسية للمشكلات وإعادة تعريف المشكلة وإيضاحها بالتفصيلات أو الإسهاب (جروان ، ٢٠٠٢ ؛ قار ، والصافي ، ٢٠١١ ؛ التل ٢٠١٣)

ويعرفه تورنس Torrance بأنه عملية التحسس بالمشكلات والنقائض والثغرات في مجال المعرفة وتحديد الصعوبات، ثم البحث عن حلول وصياغة فرضيات جديدة واختبارها والتوصيل إلي نتائج ونقلها أو توصيلها للأخرين (جروان ،٢٠٠٢؛ عبد العزيز ، ٢٠٠٩ ؛ قار ، الصافي ، ٢٠١١ ؛ التل، ٢٠١٣)

ويعرف شتاين Stein الإبداع بأنه انتاج جديد غير عادي تتقبله جماعة ما في فترة زمنية ما لفائدته أو تلبية احتياجاتها (جروان ،٢٠٠٢؛ قار ، الصافي ، ٢٠١١ ؛ التل، ٢٠١٣). ويعرفه جراون (٢٠٠٢،٢٢) من منظور شامل للمكونات الأربعة مجتمعة بأنه "مزيج من القدرات والاستعدادات والخصائص الشخصية التي إذا

ما وجدت بيئة مناسبة يمكن أن ترقي بالعمليات العقلية لتؤدي إلى نتاجات اصيلة ومفيدة سواء بالنسبة لخبرات الفرد السابقة او خبرات المؤسسة أو المجتمع أو العالم إذا كانت النتاجات من مستوى الاختراقات الإبداعية في أحد ميادين الحياة الإنسانية .

ويرى روجرز Rogers في كتابه نحو نظرية في الإبداع " أنه كى يصل الأنسان إلي الإبداع يجب توافر متطلبين اساسين للشخص المبدع هما المن النفسى، وتجنب التقييم الخارجى وتشجيع التقييم الداخلي (قار،الصافي،٢٠١١؛ التل، ٢٠١٣). بينما يرى سيبرمان spearman صاحب نظرية التكوين العقلي أن الإبداع يحدث عندما يتكمن العقل من إدراك العلاقة بين شيئين بطريقة يتولد عنها شئ ثالث .(جراون ، ٢٠٠٢)

هكذا فإن تعريف الإبداع من المعضلات التي واجهت الباحثين ولا تزال تحول دون الوصول إلي تعريف محدد متفق عليه عند الجميع ، و" يرجع ذلك لتعقد ظاهرة الإبداع ذاتها وتعدد مجالاتها كموضوع للبحث ومهما تعددت التعريفات فأنها تعبر جميعا عن الإتيان بالشئ الجديد النادر والمختلف والمفيد للبشرية من خلال عمليات تفكير معقدة، وببساطة هناك من يرى بأنه نتاج جديد وليد لنشاط عقلى مركب يتصف بالأصالة والمرونة والطلاقة (البدري،٢٠٠٥)

٣٠- مستويات الأعمال الابداعية:

يقرر كاتل وبوشر (١٩٦٨، cattel & butcher) أن الإبداع يظهر علي مستويات مختلفة تتراوح بين اكتشاف تركيب الذرة وتنظيم مخطط الحديقة، وحتي أولئك الذين يرفضون فكرة التوزيع الطبيعي للإبداع كسمة من سمات الشخصية، يرون أن الا فتراض بوجود مستويات في الأحكام علي النواتج الإبداعية يبدو أمرا معقولا (جراون ،٢٠٠٢؛ جراون ٢٠٠٤)

وقد صنف تايلر (١٩٥٩، Taylor) الإبداع إلي خمسة مستويات (جراون،٢٠٠٢؛ ٢٠٠٤؛ قار، والصافي، ٢٠١١):

أولا: الإبداع التعبيري Expressive : ويعني تطوير فكرة أو نواتج فريدة بغض النظر عن نوعيتها أو جودتها ، ومثال هذا النوع من الإبداع الرسومات العفوية للأطفال.

ثانيا: الإبداع المنتج أو التقني Productive – Technical : ويشير إلي البراعة في التوصيل إلي نواتج من الطراز الأول دونها شواهد قوية على العفوية المعبرة عن هذه النواتج ومثال ذلك لوحة فنية.

ثالثا: الإبداع الابتكاري Inventive: ويشير إلي البراعة في استخدام المواد لتطوير استعمالات جديدة لها دون أن يمثل ذلك إسهاما جوهريا في تقديم أفكار أو معارف أساسية جديدة ويتميز هذا المستوي من الابداع بأنه غالبا ما يخضع لمعايير ومواصفات تحددها عادة دوائر تسجيل براءات الاختراعات التي تشترط أن يكون العمل غير مسبوق ونافعا معا مثل ابتكارات أديسون (Edison)

رابعا: الإبداع التجديدي Innovative: ويشير إلي قدرة علي اختراق قوانين ومبادئ أو مدارس فكرية ثابتة ، وتقديم متطلقات وأفكار جديدة كتلك التي

قدمها يونج وأدلر Jung&Adler في نظريتهما المبنية علي سيكولوجية فرويد Freud.

خامسا: الإبداع التخيلي Imaginative: وهو أعلي مستويات الإبداع وأندرها ويتحقق فيه الوصول إلي مبدأ أو نظرية أو افتراض جديد كليا، ويترتب عليه ازدهار أو بروز مدارس وحركات بحثية جديدة ، كما يظهر ذلك في أعمال اينشتاين (Einstein).

- **المحور الثاني : الدراسة الميدانية وتفسير نتائجها:**

تهدف الدراسة الميدانية تعرف واقع الإبداع فى بحوث الإنتاج العلمى لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية فى جامعة أسيوط ، ويتضمن الإطار الميداني ما يلي :

- أدوات الدراسة الميدانية .
- عينة الدراسة .
- المعالجة الإحصائية .
- عرض تحليل نتائج الدراسة.

- **أ- أدوات الدراسة الميدانية :**

- استخدم الباحث استبانة تم إعدادها في ضوء الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة ، وتم تطبيقها على عينة من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية (تربية عام -تربية رياضية -تربية نوعية) في جامعة أسيوط، وذلك للتعرف على واقع الإبداع فى بحوث الإنتاج العلمى لدى أعضاء هيئة التدريس.
- وقد اشتملت هذه الاستبانة في صورتها النهائية على عدد (٤٤) عبارة، تم توزيعها على خمسة محاور هي:
  - ✓ المحور الأول: الأصالة ويتضمن (١٧) عبارات.
  - ✓ المحور الثاني: الطلاقة ويتضمن (٥) عبارة.
  - ✓ المحور الثالث: المرونة ويتضمن(٧) عبارات.
  - ✓ المحور الرابع: التفاصيل والدقة ويتضمن(٧) عبارة.
  - ✓ المحور الخامس: القيمة والمنفعة ويتضمن(٨) عبارات.
- اعتمد الباحث في التحقق من صدق الاستبانة على صدق المحكمين حيث عرضت الاستبانة في صورتها الأولية على عدد من المحكمين من أساتذة كلية التربية، وذلك لمعرفة وجهة نظرهم والاستفادة من ملاحظاتهم فيما احتوته الاستبانة من أبعاد ، ومدى ملاءمتها لتحقيق أهداف الدراسة الميدانية ، ومدى ارتباط ومناسبة كل عبارة للبعد الذي تنتمي إليه ، وبناء على الآراء التي تقدم بها السادة المحكمون تم تعديل بعض العبارات .
- اعتمِد الباحث في التحقق من ثبات الاستبانة على طريقة الاحتمال المنوالى، نظراً لمناسبته لطبيعة الدراسات التربوية وقدرتها في الكشف عن دقة وإتقان الاستبانة فيما تزودنا به من معلومات، وطبقا لهذه الطريقة قام الباحث بحساب ثبات الاستبانة، وذلك كما يلي :
  - ✓ حساب ثبات كل عبارة من عبارات الاستبانة باستخدام المعادلة الآتية.

معامل الثبات = $\frac{ن}{ن-١}\left[\frac{ل-١}{ن}\right]$

حيث : (ن) عدد الاحتمالات الاختيارية. (ل) الاحتمال المنوالي أي أكبر تكرار لأي احتمال اختياري من الاحتمالات التي تحتوى عليها العبارة مقسوما على العدد الكلى لأفراد العينة.

- ✓ حساب ثبات كل محور من محاور الاستبانة من خلال الوسيط لمعاملات العبارات المكونة له.
- ✓ حساب ثبات الاستبانة ككل من خلال الوسيط لمعاملات ثبات المحاور التي تتكون منها الاستبانة، وفيما يلي نوضح معاملات محاور الإستبانة :

وللتحقق من ثبات الاستبانة ككل ومحاورها، استخدم الباحث طريقة الاحتمال المنوالي، وهو ما يوضحه الجدول التالي: حيث (ن = ١٥٠)

جدول رقم(١) معاملات ثبات محاور استبانة أعضاء هيئة التدريس عن واقع تحقق الإبداع في بحوث الإنتاج العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس

محور الأصالة		محور الطلاقة		محور المرونة		محور التفاصيل والدقة		محور القيمة والمنفعة	
ع	ث	ع	ث	ع	ث	ع	ث	ع	ث
١	٠.٧٥	١	٠.٨٥	١	٠.٧٩	١	٠.٨٤	١	٠.٧٢
٢	٠.٧١	٢	٠.٤٧	٢	٠.٧٩	٢	٠.٧٥	٢	٠.٥٥
٣	٠.٨٣	٣	٠.٨٠	٣	٠.٨٦	٣	٠.٧٦	٣	٠.٥٧
٤	٠.٥٢	٤	٠.٧٤	٤	٠.٨٤	٤	٠.٨٢	٤	٠.٦٧
٥	٠.٥٧	٥	٠.٧٥	٥	٠.٧٨	٥	٠.٨٤	٥	٠.٧٨
٦	٠.٨١			٦	٠.٧٦	٦	٠.٩١	٦	٠.٥٩
٧	٠.٧٧			٧	٠.٩٠	٧	٠.٦٦	٧	٠.٧٤
٨	٠.٨٥							٨	٠.٨٨
٩	٠.٧٤								
١٠	٠.٧٧								
١١	٠.٨١								
١٢	٠.٩٢								
١٣	٠.٧٦								
١٤	٠.٨٧								
١٥	٠.٦٥								
١٦	٠.٧٥								
١٧	٠.٥٥								
ثبات المحور	٠.٧٦	ثبات المحور	٠.٧٥	ثبات المحور	٠.٧٩	ثبات المحور	٠.٨٢	ثبات المحور	٠.٧٠

ع: تعنى العبارة ، ث : تعنى الثبات

ويتضح من الجدول (١) أن معاملات ارتباط محاور الاستبانة الخاصة بآراء أعضاء هيئة التدريس عن واقع تحقق الإبداع في بحوث الإنتاج العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس تراوحت ما بين(٠.٧٠ ،٠.٨٢) من حيث درجة الموافقة وهى معاملات دالة على الثبات، حيث أن دلالة معاملات الارتباط عند القيمة الحرجة (ن – ٢ = ١٤٨) تتراوح ما بين (٠.١٥٩ عند ٠،٠٥، ٠.٢٠٨ عند ٠،٠١)، كما أن ثبات الاستبانة ككل(الوسيط = ٠.٧٦) وهى معاملات مرتفعة بالنسبة لحجم العينة، وبذلك أصبحت الاستبانة في صورتها النهائية صالحة للتطبيق.

• **ب- عينة الدراسة** :

تكونت عينة الدراسة من عدد (١٥٠) عضو هيئة تدريس بكليات التربية في جامعة أسيوط، ويوضح الجدول التالي توزيع أفراد العينة .

جدول رقم (٢) حجم عينة الدراسة من أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في جامع أسيوط لعام ٢٠١٤م

الكلية	عدد أعضاء هيئة التدريس بالمجتمع الأصلي							عدد أفراد العينة	نسبة العينة للمجتمع الأصلي ٪
	أستاذ		أستاذ مساعد		مدرس		إجمالي		
	ذكور	إناث	ذكور	إناث	ذكور	إناث			
تربية اسيوط	١٠	٢	١٧	٨	٢٦	٣٦	٩٩	٥٩	٥٩.٦٠
تربية رياضية اسيوط	٢٣	-	٢٢	٣	٢١	١٣	٨٢	٤٣	٥٢.٤٤
تربية نوعية اسيوط	١	-	٢	٣	٩	٢٣	٣٨	٢٠	٥٢.٦٣
تربية الوادى الجديد	٥	-	٧	١	٢٦	١٧	٥٦	٢٨	٥٠.٠٠
الإجمالي							٢٧٥	١٥٠	٥٤.٥٥

• **ج-المعالجة الإحصائية** :

بعد تطبيق الاستبانة على أفراد العينة اتبع الباحث في المعالجة الإحصائية لبيانات واستجابات الأفراد الخطوات التالية:

- حساب تكرارات استجابات العينة تحت درجات التحقق الثلاث (تتحقق – إلي حد ما – لا تتحقق) وذلك لكل بنود الاستبانة.
- أعطيت الأوزان الرقمية كما يلي : (تتحقق ٣، إلى حد ما ٢، لا تتحقق ١).
- حساب المتوسط الحسابي المرجح بالأوزان النسبية وحساب نسبته المئوية: وذلك لكل بند من بنود الاستبانة، وقد تم ذلك كما يلي: (عبد الله السيد عبد الجواد،٢٠٥،١٩٨٣)

المتوسط الحسابي = (مج تكرار الاستجابة × الوزن النسبي أو الوزن الرقمي أو درجة الاستجابة) ÷ مجموع التكرارات.

$$\text{المتوسط الحسابي} = \frac{(\text{ك}١ \times \text{س}١ + \text{ك}٢ \times \text{س}٢ + \text{ك}٣ \times \text{س}٣)}{(\text{ك}١ + \text{ك}٢ + \text{ك}٣)}$$

حيث إن:

- ✓ ك١: تعبر عن تكرار الاستجابة "تتحقق".
- ✓ ك٢: تعبر عن تكرار الاستجابة "إلى حد ما"
- ✓ ك٣: تعبر عن تكرار الاستجابة "لا تتحقق".
- ✓ النسبة المئوية للمتوسط = (المتوسط ÷ عدد الاستجابات أو عدد الاختيارات) × ١٠٠

- تم تحليل استجابات الأفراد في ضوء المعالجة الإحصائية التالية:
  - ✓ تراوحت الأوزان الرقمية لدرجه الموافقة على كل بند من بنود الاستبانة بين ثلاثة وواحد.
  - ✓ تم تقدير نسبة متوسط شدة الموافقة على كل بند من بنود الاستبانة كما يلي: (فؤاد بهي السيد،١٩٧٨م، ص ٤١٤)

$$\text{نسبة متوسط شدة الموافقة} = \frac{\text{أكبر درجة موافقة على البند} - \text{أقل درجة موافقة}}{\text{عدد الاختيارات}}$$

نسبة متوسط شدة الموافقة = ٣ -١ = ٢ = ٠.٦٧

وحيث أن عدد أفراد العينة كبير نسبياً، وبالتالي فإن متوسطات إجابات الأفراد فيها تتجمع حول المتوسط الحقيقي، يمكن تقدير الحدود المحتملة للأخطاء لحساب ما يسمى بالخطأ المعياري وذلك بتقدير الخطأ المعياري بالنسبة لمتوسط شدة الموافقة على كل بند من بنود الاستبانة من المعادلة التالية:

الخطأ المعياري = ن $\sqrt{\text{أ} \times \text{ب}}$

حيث أن : أ = نسبة متوسط شدة الموافقة على البند = ٠.٦٧

ب = ١ - أ

= ١ - ٠.٦٧ = ٠.٣٣

ن = عدد أفراد العينة.

- تحديد حدي الثقة لعينة البحث كما يلي : -(جون ملتون سميث: ترجمة إبراهيم بسيوني عميرة، ١٩٧٨، ٨٠)
  - ✓ إذا انحصرت نسبة متوسطات الاستجابات لأفراد العينة للبند بين (٠,٦٧ + الخطأ المعياري × ١,٩٦)، (٠,٦٧ - الخطأ المعياري × ١,٩٦) اعتبرت استجابات أفراد العينة على تلك البنود متوسطة الموافقة.
  - ✓ إذا كانت نسبة متوسطات الاستجابات للأفراد أكبر من أو تساوي (٠,٦٧ + الخطأ المعياري × ١,٩٦) اعتبر أن هناك اتجاها لقوة الموافقة على مضمون هذا البند.
  - ✓ إذا كانت نسبة متوسط الاستجابة للأفراد أقل من أو تساوى (٠,٦٧ - الخطأ المعياري × ١,٩٦) اعتبر أن هناك اتجاها لضعف الموافقة على مضمون هذا البند.
- تم حساب حدي الثقة وفقاً للعلاقة السابقة لمتوسط استجابات أعضاء هيئة التدريس وذلك عند ن = ١٥٠ على النحو التالي : -

خ.م = $\sqrt{\frac{٠,٦٧ \times ٠,٣٣}{١٥٠}}$ = ٠.٠٣٨

وبالتالي حدود الثقة لنسبة متوسط الاستجابة تتراوح ما بين ٠,٦٧ + (٠,٠٣٨ × ١,٩٦) = ٠,٧٢ كحد أقصى، وما بين ٠,٦٧ -(٠,٠٣٨ × ١,٩٦) = ٠,٥٩ كحد أدنى بهذا تكون حدود الثقة في استجابات أعضاء هيئة التدريس هي (٠,٧٢ و ٠,٥٩) فإذا زادت نسبة متوسط الاستجابة على العبارة في الاستبانة عن (٠,٧٢) فيكون هناك اتجاه موجب أو قوي بالحكم على تحقيق العبارة في الواقع ، وإذا نقصت عن (٠,٥٩) فيكون هناك اتجاه ضعيف نحو الحكم بعدم تحقيق تلك العبارة في الواقع ، أما إذا وقع الوزن النسبي بين الحدين فان درجة التحقق تكون متوسطة ويوضح الجدول رقم (٣) هذه الحدود.

جدول رقم (٣) حدود الثقة لاستجابات أفراد العينة

حدود الثقة	العينة ككل
الحد الأعلى	٠.٧٢
الحد الأدني	٠.٥٩

• د- نتائج الاستبانة وتحليلها وتفسيرها :

للتعرف على واقع الإبداع في بحوث الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس من وجهة نظر عينة الدراسة، اتبع الباحث الخطوات التالية :

- طبقت الاستبانة على عينة الدراسة ، وتم تفريغ استجابات الأفراد على العبارات.
- تم حساب الأوزان النسبية سواء بالنسبة لكل عبارة أم بالنسبة لكل محور على حده .

وجدول رقم (٤) يوضح نتائج عينة الدراسة في محاور الاستبانة :

جدول رقم (٤) مدى إدراك أفراد عينة الدراسة لواقع الإبداع في بحوث الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس في محاور الاستبانة من حيث درجة الموافقة

المحور	عينة الدراسة	
	الوزن النسبي	الترتيب
الأصالة البحثية	٠.٦٠٨	٤
الطلاقة البحثية	+ ٠.٨٤٨	١
المرونة البحثية	+ ٠.٧٦٩	٢
التفاصيل والدقة البحثية	٠.٦٤٧	٣
القيمة والمنفعة البحثية	-٠.٤٦٠	٥
الإجمالي	٠.٦٧٢	

و: تعني الوزن النسبي ت: تعني الترتيب

يتضح من الجدول السابق أن أفراد العينة ككل يجمعون على تحقق الإبداع في بحوث الإنتاج العلمي بدرجة متوسطة حيث بلغ متوسط الوزن النسبي للعينة ككل (٠.٦٧٢) وهى تقع فى الحد المتوسط لحدود الثقة، مما يؤكد الحاجة الملحة للإبداع في البحوث التربوية وأنها ما زالت تعاني من القصور وخلو بعضها من الجانب الإبداعي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (الرشيد،٢٠١١) التي أكدت على التقليد والمحاكاة والتكرار فيما تقدمه بحوث الترقية في المؤتمرات والندوات والملتقيات بما يفقدها الجدوى العلمية، ودراسة(عقيلي،١٤٣٠) التي أكدت على أن واقع الأبحاث التربوية لا يضيف للمعرفة وأنها ما زالت مبعثرة غير مرتبطة بمدرسة فكرية تربوية معينة، ودراسة (يالجن،١٤٢٨) التي أكدت على أن البحوث التربوية تحتاج إلى الإبداع والابتكار.

جاء محور " الطلاقة البحثية " فى المرتبة الأولى بالنسبة للعينة ككل بدرجة مرتفعة حيث بلغ متوسط الوزن النسبي للعينة ككل (٠.٨٤٨) ، ويؤكد ذلك على وجود العديد من جوانب الطلاقة البحثية في بحوث الإنتاج العلمي والتي منها توافق النتائج التي تم التوصل إليها مع أسئلة وفرضيات البحث، والابتكار في الإجراءات العلمية المستخدمة في دراسة المشكلة البحثية ، وتختلف هذه النتيجة مع دراسة (عثمان،٢٠٠٧) والتي أشارت إلى عدم الثقة في نتائج البحوث التربوية التي لا تؤدي إلى توجيه وتنفيذ مشاريع التنمية، ودراسة (دويدار،٢٠٠٩) التي أكدت على أن عدد كبير من التي درست مشكلات تربوية فقدت عنصر المعاصرة والابتكار في إجراءاتها البحثية.

أما المحور الخاص بـــ "المرونة البحثية" جاء فى المرتبة الثانية بالنسبة لأفراد العينة ككل بدرجة مرتفعة حيث بلغ متوسط الوزن النسبي للعينة ككل (٠.٧٩٦) ، وهذا يؤكد على وجود العديد من جوانب المرونة البحثية في بحوث الإنتاج العلمي كتوظيف الأدوات التكنولوجية في عملية جمع ومعالجة البيانات، وتتفق مع دراسة (البريدي،٢٠١١) التي توصلت إلى أن اهتمام الباحثين بعملية جمع ومعالجة البيانات وإهمالهم الجانب الكيفي أدى إلى ضعف الإنتاج الإبداعي.

أما المحور الخاص بـــ "التفاصيل والدقة البحثية" جاء فى المرتبة الثالثة بالنسبة لأفراد العينة ككل بدرجة متوسطة حيث بلغ متوسط الوزن النسبي للعينة ككل (٠.٦٤٧) ، وهذا يؤكد على ضرورة الاهتمام بكتابة جميع التفاصيل التي يتبعها الباحث في إجراءات بحثه، ومزيد من الوضوح في مبرارت اختيار المنهج والإجراءات والأدوات المستخدمة في البحث. وتتفق مع دراسة (عقيلي، ١٤٣٠)التي أكدت على أن البحوث التربوية ينقصها العمق والإحاطة بغالبية التفاصيل.

وجاء المحور الخاص بـــ " الأصالة البحثية " متأخراً فى المرتبة الرابعة بالنسبة لأفراد العينة ككل بدرجة متوسطة حيث بلغ متوسط الوزن النسبي للعينة ككل (٠.٦٠٨) ، مما يؤكد على ضرورة ارتباط المشكلة البحثية بالتوجهات المستقبلية ، وقضاء فترة زمنية مناسبة في معايشة دراسة المشكلة البحثية، وتقديم نتائج بحثية ذات نماذج تطبيقية مبتكرة وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (اللحام،٢٠١١) التي أكدت على أهمية الإضافات المعرفية للبحوث التربوية، ودراسة (الكبيسي،٢٠١١) التي أشارت إلى ضرورة تنمية المعرفة في البحوث التربوية وتوليدها واختيارها ومنع التكرار فيها، ودراسة (المجالي،٢٠١١) التي أكدت على ضرورة توجه الجامعات إلى التركيز على النوع لا الكم .

وأخيراً جاء محور" القيمة والمنفعة البحثية " فى المرتبة الأخيرة بدرجة منخفضة من وجهة نظر العينة ككل حيث بلغ الوزن النسبي للعينة ككل (٠.٤٦٠)وهذا يدل على ضعف التوجه لبحث مشكلة ذات أهمية بالنسبة للمجتمع أو الإنسانية، وقلة الإفادة من النتائج في رسم سياسات تربوية تهم المجتمع مستقبلا ، وقلة الحرص على أن تكون نتائج الدراسة اقتصادية وقابلة للتطبيق العلمي، وتتفق هذه النتيجة مع دراسة (فريجات،٢٠١١) التي أكدت على أن البحوث التربوية نأت عن الواقع، ودراسة (مطر، ٢٠٠٧) التي أكدت على أن الإبداع لا يتحقق في البحث التربوي إلا بتوفر عامل القابلية للتطبيق، ودراسة (الأنصاري،٢٠١١) التي أكدت على أن البحوث التربوية لم تتناول مشكلات واقعية يعاني منها مجتمعنا ففقدت الفائدة العلمية، وتختلف مع دراسة(عبد الرحمن،٢٠٠٩) التي أشارت إلى أن قابلية البحوث التربوية للتطبيق ليست معياراً للإبداع فيها.

وبعد عرض آراء عينة البحث في محاور الاستبانة يتم عرض النتائج التفصيلية لعبارات كل محور على حده كما يلي :

• **محور الطلاقة البحثية**:

يتضمن إنتاج أكبر عدد من الأفكار والحلول الإبداعية للمشكلات ، أى التفوق بكمية الأفكار المقترحة عن الموضوع محل البحث والدراسة فى وحدة زمنية ثابتة مقارنة بغيره ، ويؤدى إلى حل للمشكلة مدار البحث التي تتضح من نتائج عبارات هذا المحور كما يوضحها الجدول رقم (٥).

يتضح من الجدول (٥) أن الوزن النسبي لأربع عبارات فى هذا المحور بالترتيب (٣)،(٢)، (٤)،(١) تقع في الحد الأعلى للثقة، واحتلت العبارة الثالثة المرتبة الأولى بوزن نسبى ٠.٩١٣ ، وهذا يؤكد أن بحوث الإنتاج العلمي بكليات التربية تتضمن المقارنة بين طرق متعددة فى تحليل البيانات، إلى جانب استخدام الإجراءات العلمية في دراسة المشكلة البحثية بشكل غير مألوف.

وجاءت في المرتبة الخامسة بوزن نسبى ٠.٧٤٣، وهذا يؤكد على ضرورة استناد الباحث إلى أدلة للتوصل إلى نتائج مقنعة .

جدول رقم (٥) مدى إدراك أفراد عينة الدراسة لتحقق محور "الطلاقة البحثية"

م	العبارة	عينة الدارسة		
			و	ت
١	تناول مشكلات بحثية متعددة في مجال التخصص.	+	٠.٧٧٤	٤
٢	الإجراءات العلمية المستخدمة في دراسة المشكلة البحثية غير مألوفة.	+	٠.٨٩٢	٢
٣	المقارنة بين طرق متعددة فى تحليل البيانات.	+	٠.٩١٣	١
٤	توافق النتائج التي تم التوصل إليها مع أسئلة وفرضيات الدراسة.	+	٠.٨٨٠	٣
٥	استناد الباحث إلى أدلة للتوصل إلى نتائج مقنعة.		٠.٧٤٣	٥

و: تعني الوزن النسبي ت: تعني الترتيب

+ تعبر عن درجة الإدراك الإيجابية لأفراد العينة. - تعبر عن درجة الإدراك الإيجابية لأفراد العينة. (بدون علامة) يعبر عن الدرجة المتوسطة لإدراك أفراد العينة.

يتضح من الجدول السابق أن الوزن النسبي لأربع عبارات فى هذا المحور بالترتيب (٣)،(٢)، (٤)،(١) تقع في الحد الأعلى للثقة، واحتلت العبارة الثالثة المرتبة الأولى بوزن نسبى ٠.٩١٣ ، وهذا يؤكد أن بحوث الإنتاج العلمي بكليات التربية تتضمن المقارنة بين طرق متعددة فى تحليل البيانات، إلى جانب استخدام الإجراءات العلمية في دراسة المشكلة البحثية بشكل غير مألوف.

وجاءت في المرتبة الخامسة بوزن نسبى ٠.٧٤٣، وهذا يؤكد على ضرورة استناد الباحث إلى أدلة للتوصل إلى نتائج مقنعة .

• **محور المرونة البحثية**:

يتضمن إنتاج عدد متنوع ومختلف من الأفكار أو الاستجابات والتحول من نوع معين من الفكر إلى نوع اخر ، وفيما يلى عرض لنتائج هذا المحور.

جدول رقم (٦)مدى إدراك أفراد عينة الدراسة لتحقق محور المرونة البحثية

م	العبارة	عينة الدراسة		
			و	ت
١	تنوع المشكلات البحثية في مجال البحث العلمي.		٠.٧٤٢	٤
٢	توظيف الأدوات التكنولوجية في عملية جمع ومعالجة البيانات.	+	٠.٩٤٢	١
٣	التنوع في أدوات جمع بيانات المستخدمة التي تواكب التغيرات الحديثة في مجال البحث العلمي.	+	٠.٨٨٤	٢
٤	تنوع البدائل في نتائج بحثه.		٠.٧١٠	٦
٥	معالجة المشكلات من زوايا متعددة.	+	٠.٨٦٠	٣
٦	التنويع في عرض النتائج بين جداول ورسوم بيانية وأشكال توضيحية.		٠.٧٣٤	٥
٧	تحليل نتائج البحث يتضمن سلبياتها وايجابياتها.		٠.٧٠٣	٧

جاءت العبارات رقم (٢)،(٣)،(٥) بوزن نسبي مرتفعة بالترتيب في الحد الأعلى للثقة من وجهة نظر أفراد العينة واحتلت المرتبة الأولى، الثانية، الثالثة، وهذا يؤكد على توظيف الأدوات التكنولوجية في عملية جمع ومعالجة البيانات في البحوث العلمية بكليات التربية، إلى جانب التنوع في أدوات جمع بيانات المستخدمة التي تواكب التغيرات الحديثة في مجال البحث العلمي.

وجاءت العبارات رقم (١)،(٦)،(٤)،(٧) بأوزان نسبية متوسطة بالترتيب في الحد المتوسط لحدود الثقة، وهذا يدل على ضرورة تنوع المشكلات البحثية في مجال البحث العلمي، والتنويع في عرض النتائج بين جداول ورسوم بيانية وأشكال توضيحية.

- **محور التفاصيل والدقة البحثية**:

القدرة على رؤية عناصر لا يراها الآخرون وتتم بالإضافة أو إدخال التحسين وتوفرها يساعد على جمال المنتج وأناقته وقوة جذبه فدارسة الخصائص للمنتج تزيد من المعرفة والفهم ، وفيما يلى عرض لنتائج هذا المحور.

جدول رقم (٧)مدى إدراك أفراد عينة الدراسة لتحقق محور التفاصيل والدقة البحثية

م	العبارة	عينة الدراسة		
			و	ت
١	الالتزام بكتابة جميع التفاصيل التي اتبعها في إجراءات بحثه.	-	٠.٥٨٣	٦
٢	إلمام الباحث بالأطر النظرية الدقيقة لمجال الدراسة الحالية.		٠.٦٦٢	٤
٣	مبرارت اختيار المنهج والإجراءات والأدوات المستخدمة في البحث واضحة.	-	٠.٥٢٠	٧
٤	يفسر أوجه الاختلاف والاتفاق بين نتائج البحث الحالي والبحوث سابقة بأسلوب تحليلى واضح.		٠.٦٥٣	٥
٥	تناول جميع جوانب المشكلة بالبحث والاستقصاء من خلال التعريف الإجرائى.		٠.٧٠٥	٢
٨	اختبار فرضيات البحث بطريقة مبتكرة.		٠.٦٨٧	٣
٧	مناقشة النتائج بطريقة سطحية وفقا للنظريات التي استند إليها في الإطار النظرى.		٠.٧٢١	١

جاءت العبارات رقم (٧)،(٥)،(٨)،(٢)،(٤) بأوزان نسبية متوسطة بالترتيب في الحد المتوسط للثقة من وجهة نظر أفراد العينة ، وهذا يؤكد على ضرورة

مناقشة النتائج بطريقة أكثر تفصيلاً وفقاً للنظريات التي استند إليها في الإطار النظري وتناول جميع جوانب المشكلة بالبحث والاستقصاء من خلال التعريف الإجرائي. وجاءت العبارة رقم (١)،(٣) بأوزن نسبية منخفضة بالترتيب في الحد الأدني للثقة من وجهة نظر أفراد العينة ، وهذا يدل على ضعف وضوح مبرارت اختيار المنهج والإجراءات والأدوات المستخدمة في البحث، وضعف بكتابة التفاصيل التي اتبعت في إجراءات البحث.

- **محور الأصالة البحثية**:

يتضمن إنتاج الأفكار غير الشائعة أو الفريدة أو الاتيان بجديد وأن يكون المنتج من البحث مناسبا للهدف أو الوظيفة منه، وفيما يلى عرض لنتائج هذا المحور.

جدول رقم (٨)مدى إدراك أفراد عينة البحث لمحور الأصالة البحثية

م	العبارة	عينة الدارسة		
			و	ت
١	استنباط مشكلة بحثية لم يسبق للباحثين الآخرين أن تطرقوا إليها.	-	٠.٤٦٢	١٦
٢	ارتباط المشكلة البحثية بالتوجهات المستقبلية.	-	٠.٤٤٤	١٧
٣	الاستشهاد بوثائق واحصائيات مستخلصة من أبحاث علمية لتوضيح المشكلة البحثية.		٠.٦٦٥	٦
٤	قضاء فترة زمنية مناسبة في معايشة دراسة المشكلة البحثية.		٠.٦٥٣	٧
٥	ابتكار طرقاً جديدة في انتقاء أفراد عينة الدراسة.		٠.٦٠٢	١٠
٦	اختيار مجتمعات غير تقليديه للدراسة والبحث.		٠.٦٣٥	٨
٧	تصميم أدوات قياس تتناسب مع المتغيرات الجديدة.	-	٠.٤٨٣	١٤
٨	استخدام أساليب غير تقليدية في تطبيق أدوات جمع البيانات.	-	٠.٥٧٠	١٢
٩	تصميم شبكة تشعبية توضح البناء الإحصائي للبحث من المراجع العلمية المتخصصة.		٠.٦٩٣	٤
١٠	نتائج البحث الحالى ليست شائعة.		٠.٦٣١	٩
١١	نتائج البحث تقود إلى فتح آفاق جديدة لدراسات وأبحاث مبتكرة.	-	٠.٤٨٢	١٥
١٢	عرض نتائج البحث بأسلوب مبتكر.	+	٠.٧٤٥	١
١٣	الوصول لعلاقة أو نتيجة دالة لم تكن ضمن توقعات الباحث.	+	٠.٧٣١	٢
١٤	اتباع أساليب غير تقليدية في معالجة أسئلة الدراسة.	-	٠.٥٥٠	١٣
١٥	استخدام أساليب غير تقليدية في تحليل النتائج.	+	٠.٧٢٠	٣
١٦	التوصل إلى استنتاجات ليست معروفة غالباً.		٠.٦٩٢	٥
١٧	تقديم نتائج بحثية ذات نماذج تطبيقية مبتكرة.	-	٠.٥٨٠	١١

جاءت العبارات (١٢)،(١٣)،(١٥)،(٩)،(١٦)،(٣)،(٤)،(٦)،(١٠)،(٥)، بأوزان نسبية تقع في الحد المتوسط للثقة من وجهة نظر أفراد العينة ، وهذا يؤكد على ضرورة عرض نتائج البحث بأسلوب مبتكر، وتشجيع الباحث على الوصول لعلاقة أو نتيجة دالة لم تكن ضمن توقعاته وابتكار طرقاً جديدة في انتقاء أفراد عينة الدراسة. وجاءت العبارات (١٧)،(٨)،(١٤)،(٧) ،(١١)،(١)،(٢) بأوزان نسبية تقع في الحد الأدني للثقة من وجهة نظر أفراد العينة، وهذا يؤكد على ضعف

ارتباط المشكلة البحثية بالتوجهات المستقبلية واستنباط مشكلات بحثية سبق للباحثين الآخرين أن تطرقوا إليها بما لا يضيف جديد في نتائج البحوث التربوية ويفقدها الميزة التطبيقية.

- **محور القيمة والمنفعة البحثية**:

يتضمن قيمة ومنفعة سواء للفرد أو المجتمع أو العالم بأسره وتتفاوت هذه المنفعة تبعا لدرجة الإبداع المتوفرة بالمنتج البحثي.وفيما يلى عرض لنتائج هذا المحور.

جاءت العبارات (٤)،(٣)، بأوزان نسبية تقع في الحد المتوسط للثقة من وجهة نظر أفراد العينة بالترتيب ، وهذا يؤكد على ضرورة الإفادة من النتائج البحثية في رسم سياسات تربوية تهم المجتمع مستقبلا، وأن آفاقا علمية مبتكرة لبحوث مستقبلية.

جدول رقم (٩)مدى إدراك أفراد عينة الدراسة لمحور القيمة والمنفعة البحثية

م	العبارة	عينة الدراسة		
			و	ت
١	التوجه لبحث مشكلة ذات أهمية بالنسبة للمجتمع أو الإنسانية.	-	٠.٤٤٢	٥
٢	يضفي على الفكر التربوي إضافة علمية ذات قيمة للميدان التربوى.	-	٠.٥٠٦	٤
٣	الإفادة من النتائج في رسم سياسات تربوية تهم المجتمع مستقبلا.		٠.٧٣٣	٢
٤	تفتح نتائج البحث آفاقاً علمية مبتكرة لبحوث مستقبلية.		٠.٧٤٠	١
٥	الحرص على أن تكون نتائج الدراسة اقتصادية وقابلة للتطبيق العلمى.	-	٠.٢٤٣	٦
٦	تتضمن نتائج البحث عناصر جديدة تم تطويرها يمكن الاستفادة منها على المدى الطويل.	-	٠.٥٢٠	٣
٧	التحقق من مصداقية الحلول تجريبياً.	-	٠.٢٢٠	٨
٨	قابلية أفراد المجتمع لنتائج الدراسة.	-	٠.٢٣٦	٧

جاءت العبارات (٦)،(٢)،(١)،(٥)،(٨)،(٧)في الحد الادني للثقة من وجهة نظر أفراد العينة ، وهذا يؤكد على أن قلة البحوث العلمية بكليات التربية التي تضفي على الفكر التربوي إضافة علمية ذات قيمة للميدان التربوي وقلة التوجه لبحث مشكلة ذات أهمية بالنسبة للمجتمع أو الإنسانية.

- **خلاصة نتائج البحث** :

تبين من العرض السابق لنتائج البحث أن الواقع الفعلى للإبداع في بحوث الإنتاج العلمي بكليات التربية في جامعة أسيوط يحتاج إلى مزيد من الأصالة البحثية وربطها بالمجتمع واحتياجاته وتوجيه الباحثين إلى مشكلات ذات بُعد مستقبلي.

- **المحور الثالث**: **التصور المقترح** :

في ضوء الأدب النظري للدراسة والدراسات العلمية ذات الصلة، ونتائج الدراسة الميدانية، والتي أظهرت أن الإبداع في بحوث الإنتاج العلمي بكليات التربية متحقق بدرجة متوسطة، يأتي هذا التصور لتنمية الإبداع في بحوث

الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة أسيوط، حيث إن النتائج التي أسفر عنها البحث يقتضي صياغة تصورا يتوافر فيه ما يلي:

- **أ-فلسفة التصور المقترح**:

من منطلق ما يفرض على المجتمع من متغيرات، وما تحويه هذه المتغيرات من آثار مختلفة على المجتمع بصفة عامة، والتعليم بصفة خاصة، ويقتضى ذلك توافر كوادر قيادية قادرة على التعامل مع هذه المتغيرات وتطويعها، ومن منطلق أن أعضاء هيئة التدريس مسئولون ومشاركون للمجتمع في تحقيق تنميته، وهذا يتطلب تنمية للإبداع في بحوثهم التربوية بما يساعد على تحقيق الأهداف المرجوة.

وبناء على هذه الحيثيات وغيرها تتشكل فلسفة التصور المقترح في أن :

- البحث التربوي يُشكل مدخلا للتطوير والإصلاح في أحد أهم قطاعات المجتمع المتمثلة في مؤسساته التعليمية من المدرسة إلى الجامعة .
- الإبداع في البحوث التربوية أحد الركائز الهامة في عمل أعضاء هيئة التدريس بالتعليم الجامعي، وإذا تحقق الإبداع فيها تحقق تطور المجتمع.

- **ب-الأسس التي ترتكز عليها فلسفة التصور**:

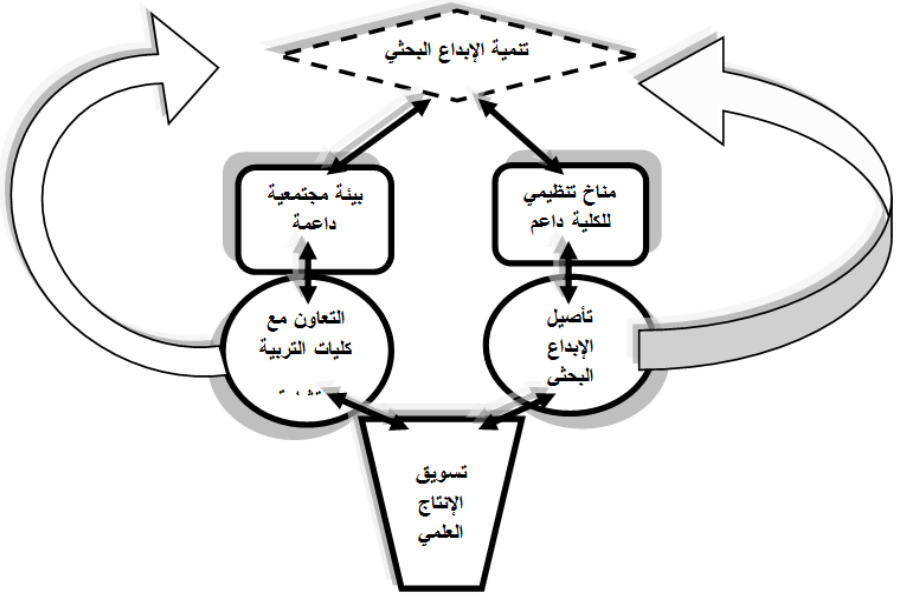
ترتكز فلسفة التصور على مجموعة من الأسس أهمها:

- إن العلم والعالم في سباق من أجل الوصول إلى أكبر قدر ممكن من المعرفة الدقيقة التي يتم
- التوصل إليها عن طريق البحث العلمي الرصين الذي أساسه الدقة والمنهجية.
- أسباب تقدم الأمم وتأخرها راجع إلى مدى تقدمها في البحوث وتخلفها فيها ؛ لأنها هي التي تكشف عن كل جديد ، لذا لابد من توجيه الباحثين إلى مجالات الابتكار والإبداع.
- يُعدّ الإبداع من أكثر النواتج العلمية أهمية لرقي الفكر وتراكم المعرفة.
- إن الإبداع لا يتحقق في البحث التربوي إلا بتوفر عامل القابلية للتطبيق.
- إن تعزيز القيادة الجامعية للإبداع في بحوث الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس يُعد عامل أساسي في تحقيق التنمية الشاملة.

- **ج-أهداف التصور المقترح**:

من خلال العرض السابق لفلسفة التصور، ومرتكزاته يمكن تحديد أهداف التصور على النحو التالي:

- إلقاء الضوء على الممارسات الجوهرية التي يجب أن تقوم بها القيادة الجامعية لتأصيل الإبداع في بحوث الإنتاج العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس .
- إعداد رؤية تطويرية لتنمية الإبداع في بحوث الإنتاج العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في جامعة أسيوط يمكن الاستفادة منها في حل المشكلات المجتمعية الحالية والمستقبلية المتوقعة.
- تحديد بعض الآليات التي يمكن من خلالها تحقيق الإبداع في الأبحاث التربوية. ويتضح ذلك من الشكل التالي :



شكل رقم(١)إجراءات تنمية الإبداع البحثي

- **د- إجراءات التصور المقترح** :

تنمية الإبداع في بحوث الإنتاج العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية من خلال ما يلي:

- **أولاً: تهيئة المناخ التنظيمي بالكلية:**

- تشجيع القيادة الجامعية العمل في مجال الإبداع فى البحوث التربوية بكليات التربية، وعرض التجارب الناجحة للاستفادة منها.
- توفير الدعم اللازم لتحقيق الاستمرارية في تنفيذ الأنشطة المرتبطة بتنمية الإبداع في بحوث الإنتاج العلمي بكليات التربية .
- تقديم جوائز مادية ومعنوية لأعضاء هيئة التدريس التي تتميز أبحاثهم بمستويات إبداعية.
- منح عمداء كليات التربية صلاحيات واختصاصات أوسع فى عملية اتخاذ القرارات المتعلقة بتحفيز الإبداع في بحوث الإنتاج العلمي.
- تضمين مقرر للإبداع البحثي في مقررات طلاب الماجستير والدكتوراه للاستفادة منه في العمل البحثي.
- ضرورة عقد لقاءات دورية بين القيادة الجامعية وأعضاء هيئة التدريس للتعرف على مشكلاتهم البحثية التي تعيق إبداعهم في المجال البحثي.
- تفعيل الفتاوي والتشريعات المتعلقة بحماية الملكية الفكرية والحرية الأكاديمية بالتعليم الجامعي.
- عقد ندوات وتدريبات للإدارة الجامعية وأعضاء هيئة التدريس داخل كليات التربية بأهمية الإبداع في حل المشكلات الراهنة والمستقبلية.

- **ثانياً: تهيئة البيئة المجتمعية المحيطة**:
  - دراسة الاحتياجات المجتمعية من البحوث التربوية لحل مشكلات تربط بالواقع الفعلي للمجتمع.
  - المشاركة مع المؤسسات والهيئات الدولية الداعمة لتنفيذ مشروعات بحثية تحقق مخرجاتها الجانب الإبداعي في معالجة مشكلات المجتمع المحلي.
  - تحفيز الباحثين على القيام بالفرق البحثية التي تعالج قضايا مجتمعية ملحة بطريقة إبداعية.
  - توفير السبل المعينة لأعضاء هيئة التدريس على تجريب نتائج البحوث في البيئة المجتمعية موضع المشكلة.
  - عقد ندوات وتدريبات للإدارات التعليمية والمجتمعية المعنية بمخرجات أبحاث الإنتاج العلمي بكليات التربية.
- **ثالثاً: التعاون مع كليات التربية**:
- **أ- تعزيز دور أعضاء هيئة التدريس في تقديم البحوث والاستشارات**:
  - تشجيع أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية في الجامعات المصرية للعمل كمستشارين لدى الوزارات والهيئات المجتمعية والجمعيات.
  - منح أوسمة فخرية لمن يقوم بالاتصال بمؤسسات المجتمع وإقناعها بإمكانات كليات التربية لإجراء البحوث وتسويق الخدمات بثقة واقتدار أسوة بما يعمله أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الخارجية.
  - إحداث نوع من التوازن بين التدريس، والإرشاد، والبحوث، وخدمة المجتمع، للأعضاء المشهود بكفاءتهم البحثية مع زيادة عدد الساعات المخصصة للبحث العلمي لديهم.
- **ب- توفير موارد مالية إضافية للبحث العلمي، باتباع آليات التنفيذ التالية**:
  - ربط مسار الأبحاث العلمية الجامعية بمشكلات واحتياجات المجتمع.
  - التحول في البحث العلمي من البحث للاستهلاك إلى البحث من أجل الاستثمار.
  - وضع سياسة مناسبة لكل كلية وفقاً لطبيعتها وتخصصاتها وإمكاناتها البشرية والمادية في مجال تنمية مواردها لمفهوم الكلية المنتجة.
  - منح كليات التربية ووحداتها ذات الطابع الخاص صلاحيات واسعة في الاتصال بمواقع الإنتاج والتعاقدات البحثية لتسويق أفكارها وخدماتها وأبحاثها في الميدان على المستوى الحكومي والخاص بشتى السبل والوسائل وخاصة وسيلة الاتصال الشخصي.
  - توجيه أبحاث الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس إلى بحوث تطبيقية متخصصة مقابل دعمها وتمويلها من قبل المؤسسات الإنتاجية.
  - الإعلان عبر وسائل الإعلام عن برامج المنح البحثية المطلوب المساهمة في تمويلها عن طريق التبرعات.
  - إشهار قبول الجامعات للتبرعات العينية.
  - دعوة رجال الأعمال والمتخصصين في المؤسسات والشركات في وضع الخطط والبرامج البحثية، وحضور مناقشة الأطروحات العلمية والمناسبات

الجامعية،وزيارة المرافق البحثية مما يشجعهم على التبرع لتطوير البحث العلمي وتعزيز تمويله.

- تكريم المساهمين والمتبرعين من قبل الجامعات عبر صحفها ووسائل إعلامها.

- **رابعاً: تأصيل الإبداع البحثي:**

تحقق الأصالة البحثية: وتتضمن ما يلي:

- أن يتضمن الإبداع فى البحث العلمى التربوى إجراءات وأدوات تأخذ طابعاً منهجيا أصيلا لمعالجة مشكلة البحث.
- استنباط مشكلة بحثية لم يسبق للباحثين الآخرين أن تطرقوا إليها.
- ارتباط المشكلة البحثية بالتوجهات المستقبلية.
- الاستشهاد بوثائق واحصائيات مستخلصة من أبحاث علمية لتوضيح المشكلة البحثية.
- قضاء فترة زمنية مناسبة في معايشة دراسة المشكلة البحثية.
- ابتكار طرقا جديدة في انتقاء أفراد عينة الدراسة.
- اختيار مجتمعات غير تقليديه للدراسة والبحث.
- تصميم أدوات قياس تتناسب مع المتغيرات الجديدة.
- استخدام أساليب غير تقليدية في تطبيق أدوات جمع البيانات.
- تصميم شبكة تشعبية توضح البناء الإحصائي للبحث من المراجع العلمية المتخصصة.
- نتائج البحث الحالي ليست شائعة.
- نتائج البحث تقود إلى فتح آفاق جديدة لدراسات وأبحاث مبتكرة.
- عرض نتائج البحث بأسلوب مبتكر.
- الوصول لعلاقة أو نتيجة دالة لم تكن ضمن توقعات الباحث.
- اتباع أساليب غير تقليدية في معالجة أسئلة الدراسة.
- استخدام أساليب غير تقليدية في تحليل النتائج.
- التوصل إلى استنتاجات ليست معروفة غالبا.
- تقديم نتائج بحثية ذات نماذج تطبيقية مبتكرة.
- تحقق المرونة البحثية: وتتضمن ما يلي:
- تنوع المشكلات البحثية في مجال البحث العلمي.
- توظيف الأدوات التكنولوجية في عملية جمع ومعالجة البيانات.
- التنوع في أدوات جمع بيانات المستخدمة التي تواكب التغيرات الحديثة في مجال البحث العلمي.
- تنوع البدائل في نتائج بحثه.
- معالجة المشكلات من زوايا متعددة.
- التنويع في عرض النتائج بين جداول ورسوم بيانية وأشكال توضيحية.
- تحليل نتائج البحث يتضمن سلبياتها وايجابياتها.
- تحقق الطلاقة البحثية: وتتضمن ما يلي:
- تناول مشكلات بحثية متعددة في مجال التخصص.
- الإجراءات العلمية المستخدمة في دراسة المشكلة البحثية غير مألوفة.
- المقارنة بين طرق متعددة فى تحليل البيانات.

- توافق النتائج التي تم التوصل إليها مع أسئلة وفرضيات الدراسة.
- استناد الباحث إلى أدلة للتوصل إلى نتائج مقنعة.
- تحقق التفاصيل والدقة: وتتضمن ما يلي:
- الالتزام بكتابة جميع التفاصيل التي اتبعها في إجراءات بحثه.
- إلمام الباحث بالأطر النظرية الدقيقة لمجال الدراسة الحالية.
- مبرارت اختيار المنهج والإجراءات والأدوات المستخدمة في البحث واضحة.
- يفسر أوجه الاختلاف والاتفاق بين نتائج البحث الحالي والبحوث سابقة بأسلوب تحليلي واضح.
- تناول جميع جوانب المشكلة بالبحث والاستقصاء من خلال التعريف الإجرائي.
- اختبار فرضيات البحث بطريقة مبتكرة.
- مناقشة النتائج بطريقة سطحية وفقا للنظريات التي استند إليها في الإطار النظري.
- القيمة والمنفعة: وتتضمن تحقيق ما يلي:
  - ✓ بحث مشكلة ذات أهمية بالنسبة للمجتمع أو الإنسانية.
  - ✓ إضافة علمية ذات قيمة للميدان التربوي.
  - ✓ الإفادة من نتائج البحثٍ في رسم سياسات تربوية تهم المجتمع مستقبلاً.
  - ✓ تفتح نتائج البحث آفاقا علمية مبتكرة لبحوث مستقبلية.
  - ✓ الحرص على أن تكون نتائج الدراسة اقتصادية وقابلة للتطبيق العلمي.
  - ✓ تتضمن نتائج البحث عناصر جديدة تم تطويرها يمكن الاستفادة منها على المدى الطويل.
  - ✓ التحقق من مصداقية الحلول تجريبياً.
  - ✓ قابلية أفراد المجتمع لتطبيق نتائج الدراسة.

- **خامساً: تسويق إنتاجية أعضاء هيئة التدريس بكليات التربية من البحث العلمي:**

- القيام بحملة توعوية إعلامية لإقناع المجتمع والقطاع الخاص بأهمية البحوث التربوية وجدواها.
- إقامة المعارض والمراكز التربوية، والعمل على إصدار الكتب والمجلات التربوية المتخصصة.
- عرض بعض خطط البحوث التربوية على بعض قطاعات المجتمع المعنية للإسهام في تمويلها، والعمل على تطوير تلك البحوث التربوية التطبيقية وتسخيرها لخدمة القطاع الخاص مما يشجعه على المشاركة في تمويلها.
- إنشاء هيئة لتسويق الابتكارات البحثية للباحثين نظير نسبة من العائد يحصل عليه الباحث المبتكر.
- استثمار أبحاث الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس بكليات التربية عن طريق طرحها على مؤسسات أهلية تتولى طبعها ونشرها وتسعيرها والدعاية لها، لأجل تسويقها لمواقع العمل الميداني.

- **الضمانات الواجب توافرها لنجاح هذا التصور** :

يتطلب نجاح التصور المقترح في تحقيق أهدافه مراعاة ما يلي:

- تطوير مهارات أعضاء هيئة التدريس البحثية من خلال الدورات التدريبية المتخصصة فيما يتعلق بالإبداع في بحوث الإنتاج العلمي.
- أن يكون لدي القيادة الجامعية الوعي بمهارات الإبداع في البحوث التربوية.
- خلق مناخ تنظيمي يهتم برفع الروح المعنوية وإثارة الدافعية نحو العمل الإبداعي في مجال الأصالة والجدة في البحوث التربوية.
- توفير الإمكانيات المادية والبشرية اللازمة لذلك.
- توفير الإطار التشريعي والتنظيمي الملائم الذي يتيح فتح قنوات التواصل والمشاركة المجتمعية مع المؤسسات التعليمية والمجتمعية المعنية بالمنتج النهائي من بحوث الإنتاج العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس.

- **توصيات الدراسة** :

تعزز القيادة الجامعية عملية تقويم الإبداع في الأبحاث التربوية كمنتج.

- تقديم المكافئات لأعضاء هيئة التدريس الأكثر إبداعا وتميزا فى العمل البحثي.
- فتح قنوات اتصال بين كليات التربية والمجتمع المحلي للاستفادة من الأفكار المبدعة والمبتكرة في حل مشكلات المجتمع .
- عقد المحاضرات والندوات حول ماهية الإبداع في بحوث الإنتاج العلمي لدى أعضاء هيئة التدريس ودوره فى تطوير البحث العلمي.

- **قائمة المراجع** :

- إبراهيم ، مجدي عزيز (٢٠٠٦) ، موسوعة المعارف التربوية، القاهرة: علم الكتب،ط ١.
- إبراهيم ،مجدي (٢٠٠٢) ،البحث العلمي التربوي كنشاط إبداعي في عصر العولمة .مجلة البحث التربوي، المركز القومي للبحوث التربوية والتنمية،القاهرة،مجلد ١ ، عدد ١.
- إبراهيم،مجدي عزيز (٢٠٠٩)، معجم مصطلحات ومفاهيم التعليم والتعلم، القاهرة :علم الكتب،ط ١.
- أبو علام، رجاء محمود (٢٠٠٤) ، مدخل إلى مناهج البحث التربوي.الكويت:مكتبة الفلاح، ط ٣.
- الأسمرى، فاطمة عبد الله محمد (١٤٣١)، البحث العلمي في كليات البنات بجامعات المملكة الحكومية ومساهمته في تلبية المتطلبات التنمية الاجتماعية والاقتصادية، رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، كلية الآداب والعلوم الإدارية، السعودية.
- الأنصاري، سامية لطفي (٢٠١١) ، تقويم بحوث علم النفس وتجويدها، بحث مقدم في الملتقى العلمي الأول(تجويد الرسائل والاطروحات العلمية وتفعيل دورها في التنمية الشاملة المستدامة)الرياض، جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية.
- البدري ، سميرة و محمد، عولي البوم (٢٠١٢)، واقع البحث العلمي في العالم العربي ومعوقاته، المؤتمر العربي الدولي الثاني لضمان جودة التعليم العالي، الجامعة الخليجية، البحرين،٤ -٥أبريل.
- البدري، سميرة موسى (٢٠٠٣)، مصطلحات تربوية ونفسية.عمان:دار الثقافة للنشر والتوزيع، ط ١.
- البرغوثي،عماد أحمد وأبوسمرة، محمود أحمد (٢٠٠٧)، مشكلات البحث العلمي في العالم العربي،مجلة الجامعة الإسلامية ،سلسلة الدراسات الأنسانية ، مجلد ١٥،عدد٢ ، ص ص ١١٣٣ -١١٥٥.
- البريدي، عبدالله (٢٠١١)، ضعف الأنتاج البحثي الإبداعي في العالم العربي المظاهر والمعوقات (والحلول مع التركيز على العلوم الإدارية)، مجلة العلوم الإدارية والاقتصادية جامعة القصيم ، مجلد٤، عدد ١، يناير ٢٠١١، ص ص ٢٩ -٨٣.

- التل، سهير ممدوح (٢٠١٣)، الإبداع ، الأردن :دار الفكر، ط ١.
- التل، وائل عبدالرحمن ، وقحل، عيسى محمد(٢٠٠٦)، البحث العلمي في العلوم الأنسانية والاجتماعية .عمان :دار الحامد، ط ٢.
- جروان، فتحي (٢٠٠٤)، الموهبة والتفوق والإبداع، عمان:دار الفكر، ط ٢.
- جروان، فتحي(٢٠٠٢) ، الإبداع:مفهومه،معاييره، مكوناته، نظرياته،خصائصه ،مراحله، قياسه، وتدريبه، عمان:دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، ط١.
- الحارثي، زيدا بن عجير(١٤٢٠)، واقع تحكيم الكتب والبحوث في معهد البحوث العلمية بجامعة أم القرى قراءة داخلية نظرة مستقبلية، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، اللجنة العلمية لندوة التحكيم العلمي، أحكام موضوعية أم رؤى ذاتية السجل العلمي لندوة التحكيم العلمي ، أحكام موضوعية أم رؤى ذاتية ، الرياض ، الجزء الثاني ص ص ٩٩٧ -١٠٢٠.
- حافظ ،عبدالرشيد عبدالعزيز وآل غالب ، ليلى جابر و السريحي، حسن عواد والسعد ،صالح عبدالرحيم (٢٠٠٩)، التفكير والبحث العلمي، جدة :جامعة الملك عبدالعزيز ، مركز النشر العلمي.
- حمزاوي،محمد سيد(٢٠١١)، اختيار وصياغة مشكلات البحث في العلوم الإدارية والأمنية، ملتقى تجويد الرسائل والأطروحات العلمية وتفعيل دورها في التنمية الشاملة والمستدامة ، ص ص١ -٢٦.
- خليفة ،أحمد هاشم وأحمد، آمنة عبد القادر(٢٠١٤)، التحديات الجديدة التي تواجه البحث العلمي في التعليم العالي للمؤتمر الدولي الأول لتطوير البحث العلمي في التعليم العالي، عمان، الأردن ،١١ -١٣ أغسطس.
- دويدار،عبدالفتاح محمد (٢٠٠٩)، العلوم النفسية ودورها في المستقبل والتنمية، ورقة مقدمة في المؤتمر العلمي، تحسين جودة برامج الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي (مواجهة التحديات وتوجه نحو المستقبل والتنمية) ،أوراق عمل المؤتمر العلمي الذي نظمته جامعة المنوفية، ٢٥ -٢٦ فبراير، ص ص ٣٨٧ -٣٩٤.
- رزق، حنان (٢٠٠٤) ، واقع ومعوقات البحث التربوي لطلاب الدراسات العليا بكلية التربية بالمنصورة ، مجلة كلية التربية، جامعة المنصورة، جزء ١١، عدد ٥٥.
- الرشيد،محمد أحمد (٢٠١١)، مؤتمرات لا تضيف شيئا، (١١محرم ١٤٣٣هـ الموافق ٦ ديسمبر ٢٠١١ م)،جريدة الرياض،ص ٢.
- زاهد،عدنان حمزة وآخرون (٢٠٠٩)، دليل كتابة الرسائل العلمية،مركز النشر العلمي،جامعة الملك عبدالعزيز،المملكة العربية السعودية.
- سلمان، فخري جاسم والشخلي،عبدالقادر(١٩٩٦)، الإدارة المعاصرة ودورها في تطبيق نتائج البحوث، بحث مقدم في وقائع ندوة تطبيق نتائج البحوث لتنمية المجتمع العربي،بغداد الجمهورية العراقية ص ص٤٦١:٤٤٩.
- سميث ،جون ملتون(١٩٧٨) ، الدليل الإحصائي في التربية وعلم النفس، ترجمة إبراهيم بسيوني عميرة، القاهرة: دار المعارف.
- السنبل، عبد العزيز بن عبد ا لله (٢٠٠٤)،التربية والتعليم في الوطن العربي، دمشق، منشورات وزارة الثقافة.
- السيد ، فؤاد بهي (١٩٧٩) ، علم النفس الإحصائي وقياس العقل البشري ، القاهرة: دار الفكر العربي، ط٣، ص ٤١٤.
- الشايع، فهد بن سليمان(٢٠٠٤) ،الإنتاج العلمي لأعضا ء هيئة التدريس في كليات العلوم الإنسانية في جامعة الملك سعود و معوقاته، بحث مقدم لندوة "تنمية أعضاء هيئة التدريس في مؤسسات التعليم العالي : التحديات والتطوير "المنعقدة في جامعة الملك سعود خلال الفترة بين٢ -٣ نوفمبر.
- صفاء الاعسر (٢٠٠٠)، الإبداع في حل المشكلات، دار قباء للطباعه والنشر، القاهرة.
- عامر، طارق عبدالرؤف (٢٠١٠)، البحث العلمي والبحث التربوي.القاهرة:مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع.

- عبد الرحمن، مديحة محسن محمد(٢٠٠٩)،تصور مقترح لتطوير البحث العلمي في مجال التربية، تحسين جودة برامج الدراسات العليا في مؤسسات التعليم العالي مواجهة التحديات وتوجه نحو المستقبل والتنمية)،أوراق عمل المؤتمر العلمي الذي نظمته جامعة المنوفية، ٢٥ -٢٦ فبراير، ص ص ١٦٧ -١٧٤.
- عبدالعزيز، سعيد (٢٠٠٩)، المدخل إلى الإبداع.عمان :دار الثقافة، ط ١.
- عبيدات، ذوقان وعبدالحق، كايد وعدس، عبدالرحمن(٢٠٠٤)، البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، عمان :دار الفكر.
- عثمأن ، صبري عثمأن (٢٠٠٧) ، البحث التربوي مشكلاته في ضوء التغييرات المعاصرة . القاهرة : العلم والإيمأن للنشر والتوزيع ط١.
- عدس، عبدالرحمن(٢٠٠٠)، تكوين الباحثين وتنمية قدراتهم، ورشة عمل حول تطوير البحث التربوي في التعليم النظامي ومحو الأمية وتعليم الكبار في الوطن العربي، تونس، ١٦ -١٨ مارس.
- عسيري ،عبد الله علي ابراهيم(٢٠١٢) ، صعوبات البحث العلمي (المنهجية /الإحصائية) لدى طلاب الدراسات العليا بكلية التربية بجامعة أم القرى،رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، كلية التربية.
- العصيمي، نوره أحمد سعد(١٤٣٥)، معايير ومؤشرات الإبداع في الأبحاث التربوية من وجهة نظر المتخصصين فيه، كلية التربية، جامعة الملك سعود،السعودية.
- عطية،محسن علي(٢٠١٠)،البحث العلمي في التربية مناهجه،أدواته ووسائله الإحصائية، عمان:دار المناهج ، ط١.
- عقيلي، فاطمة عبدالعزيز (١٤٣٠) ، معوقات الشراكة المجتمعية في مجال البحث العلمي، منتدى البحث العلمي ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية.
- العمري ، علي ونوافلة ، وليد (٢٠١١)، واقع البحث في التربية العملية في الأردن في الفترة ٢٠٠٠ -٢٠٠٩، المجلة الأردنية في العلوم التربوية ، مجلد ٦ ، عدد ٢، حزيران ص ص ٢ -١٩٣.
- العواودة، أمل سالم (٢٠٠٢) ، خطوات البحث العلمي (دورة تدريب المتطوعين على المسح الميداني)، الجامعة الأردنية، مكتب خدمة المجتمع، عمان الأردن.
- غالب، دمان وعالم ، توفيق (٢٠٠٨)،المجلة العربية لضمان جودة التعليم الجامعي، مجلد٣،عدد ١.
- فخرو،عبدالناصر عبد الرحيم (٢٠٠٩) ، معايير تميز الأداء البحثي في الجامعات العربية دارسة تحليلية ، دراسات في التعليم الجامعي ، مجلة غير دورية محكمة متخصصة، ص ص ١١٥ -١٤٨.
- فريجات، غالب (٢٠١١) ، ثقافة البحث العلمي.،الأردن ،عمان، ط١.
- الفيل ، محمد رشيد (٢٠٠٧)، البحث والتطوير والابتكار العلمي في الوطن العربي في مواجهة التحدي التكنولوجي والهجرة المعاكسة، الاردن: دار مجدلاوي.
- قارة،سليم محمد شريف والصافي،عبدالحكيم محمود(٢٠١١)، تنمية الإبداع والمبدعين من منظور متكامل،الأردن: دار الثقافة، ط ١.
- القداح ، محمد إبراهيم (٢٠١٠)البحث الإجرائي في تطوير المؤسسات التربوية .الأردن .
- قنديلجي،عامر إبراهيم(٢٠٠٠)، البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية الإلكترونية ، عمان: دار الحامد، ط١.
- الكبيسي ، عبدالواحد حميد و الراوي ، عادل صالح (٢٠١٠)، الإنتاج العلمي لأعضاء هيئة التدريس في جامعة الأنبار من البحوث العلمية ومعوقاته للتخصصات الإنسانية في مؤتمر(إستراتيجية البحث العلمي في الوطن العربي)، في جامعة بغداد،كلية التربية للبنات للفترة ١٦ -١٨ فبراير.
- الكبيسي،عامر خضير (٢٠١١) أوجه النقص والقصور في الرسائل والأطروحات إزاء مشكلات التنمية وتحدياتها :الأسباب والمعالجات بحث مقدم في الملتقى العلمي الأول(تجويد الرسائل والأطروحات العلمية وتفعيل دورها في التنمية الشاملة المستدامة)،الرياض : جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، ص ص ١ -١٦.

- الكناني، ممدوح عبد المنعم (٢٠١١) ، سيكلوجية الطفل المبدع ، ط١ ،عمان ، دار المسيره للنشر والتوزيع .
- كنعان، أحمد على (٢٠٠١)، البحث العلمي لدى أعضاء الهيئة التدريسية في جامعة دمشق(الأهداف، المعوقات، وسبل التطوير) ، مجلة جامعة دمشق للعلوم التربوية ،المجلد ١٧ ،العدد ٤ .
- اللحام،أحمد الأصفر(٢٠١١) ، الدراسات العلمية الجامعية بين الفكرة النظرية والمشكلة العلمية، بحث مقدم في الملتقى العلمي الأ ول (تجويد الرسائل والأطروحات العلمية وتفعيل دورها في التنمية الشاملة المستدامة)،الرياض: جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، ص ص ١ -١٩.
- المجالي،محمد خازر(٢٠١١) ، ظهور شخصية الطالب وأثره في جودة البحث العلمي، بحث مقدم في الملتقى العلمي الأول (تجويد الرسائل والأطروحات العلمية وتفعيل دورها في التنمية الشاملة المستدامة)الرياض : جامعة نايف العربية للعلوم الأمنية، ص ص ١ -١١.
- محيريق،مبروكة عمر(٢٠٠٠)، الدليل الشامل في البحث العلمي مع تطبيقات عملية للإستشهادات المرجعية الورقية والإلكترونية وفقا للمعايير الدولية ISO. APA. MLA. CM . القاهرة :مجموعة النيل العربية.
- مطر، سيف الإسلام علي (٢٠٠٧)، توظيف نتائج البحوث التربوية في صنع القرارات الإصلاحية .المؤتمر العلمي الأول لكلية التربية جامعة الأزهر، الاشتراك مع مركز الدراسات المعرفية، توجيه الجامعات الإسلامية لخدمة قضايا الأمة، ٩ -١٠ فبراير، ص ص ١٠٩ -٢٤٧.
- مقدم،عبد الحفيظ سعيد (٢٠١١) ، معايير تقييم البحوث والرسائل ، ملتقى تجويد الرسائل والأطروحات العلمية وتفعيل دورها في التنمية الشاملة والمستدامة، ص ص ١ -٣١.
- النجار ، عبدالله عمر و هابس ، عبدالله عبدالعزيز(١٩٩٠) ، الأبحاث التربوية ومدى الاستفادة من نتائجها كما يدركها المعلمون في المدارس السعودية، بحث مقدم في مؤتمر البحث التربوي في الوطن العربي إلى أين؟، عمان ، الأردن، ص ص ٥١٣ -٥٣٢.
- ياقوت ، محمد مسعد (٢٠٠٧) ، أزمة البحث العلمي في مصر والوطن العربي، القاهرة : دار النشر للجامعات.
- يالجن، مقداد (١٤٢٨) ، وضع المعايير العلمية للرسائل الجامعية وبحوث الترقية حسب مستوياتها ، جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ،اللجنة العلمية لندوة التحكيم العلمي،أحكام موضوعية أم رؤى ذاتية ،السجل العلمي لندوة التحكيم العلمي :أحكام موضوعية أم رؤى ذاتية، الرياضط ١،الجزء الثاني، ص ص ٦٦٩ -٦٨٠.
- Hadzi-Pavlovic, D., & Malhi, G. (2011). Personal theories obvious to researchers educators about creativity and its development: a qualitative study, Journal creativity of Theory, Research & Practice, 51, 50-60.
- Jiang, Zhao Xiao and ting, Zhao Xue (2012). Another Way to Develop Chinese Students' Creativity: Extracurricular Innovationn Activities: US-China Education Review B 6, pp. 566 - 571
- Yun Dai, David and Swanson, Joan Ann and Cheng, Hongyu, State of Research on Giftedness and Gifted Education: A Survey of Empirical Studies Published During 1998—2010 (April), Gifted Child Quarterly, April 2011, vol. 55, no. 2, 126-138.

البحث الرابع:

فاعلية برنامج تدريبى قائم على نظرية تريز لتنمية إدارة الأزمات الصفية لدى معلمى المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية

إعداد :

د/محمود محمد زكى محمد

مدرس المناهج وطرق التدريس المواد الفلسفية

كلية التربية جامعة حلوان

فاعلية برنامج تدريبى قائم على نظرية تريز لتنمية إدارة الأزمات الصفية لدى معلمى المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية

د / محمود محمد زكى محمد

• **المستخلص** :

يهدف البحث إلى تعرف مدى فاعلية برنامج تدريبى قائم على نظرية تريز لتنمية إدارة الأزمات الصفية لدى معلمى المواد الفلسفية، وقد تطلب البحث قيام الباحث بإعداد البرنامج التدريبى القائم على نظرية تريز،وإعداد أداة البحث وهى اختبار إدارة الأزمات الصفية" "اختبار مواقف" "،وقد شملت عينة البحث (٦٤) معلمًا للمواد الفلسفية ببعض المدارس بمحافظة القاهرة بإدارتى (المعصرة – حلوان) وتم تقسيمها إلى مجموعتين متساويتين تجريبية وضابطة. وقد أظهرت نتائج البحث فاعلية هذا البرنامج التدريبى القائم على نظرية تريز فى تنمية إدارة الأزمات الصفية لدى معلمى المواد الفلسفية.

"The Effectiveness of a Training Program Based on TRIZ Theory for Developing Classroom Crises Management for Teachers of Philosophical Subjects for the Secondary Stage ".

Abstract:

The research aims to identify the effectiveness of a training program based on TRIZ Theory for developing classroom crises management for teachers of philosophical subjects for the secondary stage. The research required to prepare the training program based on TRIZ theory, and preparing the research tool, "the classroom crises management test" (situations test).The research sample included (64) teachers of philosophical subjects at some schools in Cairo Governorate (El Massara - Helwan) Directorates were divided into two equal groups, an experimental and a control group. The research findings showed the effectiveness of this training program based on TRIZ theory in the classroom crises management for teachers of Philosophical subjects.

• **مقدمة البحث**:

إن عملية التدريس عملية إنسانية تقوم على فاعلية المعلم داخل الفصل،وما يقوم به أعمال تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة،ولكن قد يواجه بعض المعلمين بعض الأزمات الصفية متعلقة ببعض السلوكيات الغير سليمة من جانب الطلاب أو حدوث مواقف طارئة تشكل أزمة مما يؤثر سلبًا على أداء المعلم وعلى تحقيق الأهداف المرغوبة.

وقد أشار على راشد(٢٠٠٥م) أن للمعلم أدوار متعددة منها أنه ضابط للإجراءات التدريسية،وذلك من خلال إدارة التعلم الصفى وتنفيذه تنفيذًا فعالا،إذ إن غياب عملية الضبط وإدارة الصف تجعل عملية التدريس عملية خالية من النظام والالتزام،وعمليات الضبط عمليات واعية تضمن كفاية المعلم فى قدرته على متابعة تقدم سيره نحو تحقيق أهداف درسه.(على راشد٢٠٠٨م:٣١)

وإدارة الصف تتزامن مع التدريس الفعال،فلابد أن يكون هناك استراتيجيات عملية وقائية للمشكلات والأزمات التى قد تواجه المعلمين،وتنشيط عمليات

التعلم والانضباط الخاص بالطلاب والإدارة الذاتية للمعلم،وهناك مجموعة من السلوكيات التى لابد أن يتبعها المعلم داخل الصف لتحقيق التدريس الفعال والإدارة والانضباط الصفى.(Larry Rogten &Patricia 2004:111)

وقد حظى موضوع ضبط وإدارة الصف اهتمام العديد من التربويين فى السنوات الأخيرة، خاصة بعد أن أصبحت المشكلات السلوكية الصفية من أكثر العوائق التى تحول من تحقيق المدرسة لأهدافها وتعطل سير عملية التعليم والتعلم فيها،وهذا يحتم علينا ضرورة الاهتمام بما يحدث داخل الصف من أزمات ومشكلات طارئة حتى يمكن الوقاية منها والقضاء على كل من من شأنه أن يعكر صفو سير الحصة الدراسية المعتادة.(غسان الحلو٢٠٠١م: ٢٣١ -٢٧٦)،وهذا الدور الوقائى يحول دون ظهور المشكلات وأزمات وسلوك غير مقبول فى غرفة الصف،فالمعلم الفعال هو ذلك الشخص القادر على منع حدوثها،لا ذلك الذى ينتظر ظهورها ثم يتعامل معها بفاعلية.(رمزى هارون٢٠٠٣م:٣٢)

وقد أوضح " محمد العمايرة" (٢٠٠٧م) أن هناك عدد كبير من الأزمات الصفية التى يواجهها المعلم مثل(الصياح،الشغب،السلوك العدوانى،السلوك الانعزالى،التسرب من الحصة،الغياب المتكرر،السرعة الزائدة فى الكلام،الألفاظ النابية، ضرب الأقران،ضعف التحصيل،ضعف الدافعية للدراسة،ضعف القدرة على اتباع التعليمات، ضعف القدرة على التركيز،النشاط الزائد.(محمد العمايرة٢٠٠٧م:١٠٤ -٢١٣)

ومن هنا نلاحظ تعدد الأزمات التى يتعرض لها المعلم داخل الصف والتى تختلف أسبابها ومستوياتها، وشدة تأثيرها ودرجة تكرارها نتيجة لأسباب المختلفة، سواء كانت تعليمية أو سلوكية أو نفسية اجتماعية أو إدارية للصف،وهذا يدل على أن الأزمة تعد ظاهرة حتمية لا يمكن تجنبها ولابد من التعامل معها؛ للحد من آثارها السلبية عن طريق إدارة الأزمات باستخدام طرق علمية تحقق المناخ المناسب للتعامل معها.

وقد لاحظ الباحث من خلال عمله التربوى كمشرف على الطالب المعلم تخصص المواد الفلسفية ببعض المدارس الثانوية بمحافظتى القاهرة والجيزة،تعرض بعض معلمى المواد الفلسفية لعدد من الأزمات الصفية والأحداث المفاجئة أثناء التدريس وعملهم التربوى مما يؤثر سلبًا على سير العملية التعليمية على النحو المطلوب ومن تلك الأزمات:أزمات سلوكية(كالشغب داخل الفصل،التسيب الأخلاقى/استخدام بعض الألفاظ النابية/الاعتداء اللفظى والبصرى على المعلمين...الخ،الأزمات التعليمية (بطىء التعلم لدى بعض الطلاب/اكتظاظ الفصل بعدد كبير من الطلاب/التمرد وعدم التجاوب مع المعلم...الخ،الأزمات النفسية والاجتماعية (حالات الطلاق/ وفاة أحد الوالدين/عدم تكيف الطلاب مع بعضهم البعض/الهروب المتكرر من الحصة..الخ).

كما تم تطبيق استبانة على (٥٣) معلمًا للمواد الفلسفية ببعض المدارس بمحافظتى القاهرة والجيزة،وذلك بهدف تحديد الأزمات الصفية التى يواجهها

وتأثيرها على التدريس داخل الصف، وقد أشارت النتائج إلى تعدد الأزمات الصفية التى يتعرض لها المعلم سواء سلوكية أو تعليمية أو اجتماعية، زيادة عدد الأزمات الصفية وتكرارها خاصة فى ذلك العصر نتيجة التغيرات (الاجتماعية/الأخلاقية/السلوكية) التى طرأت على المجتمع المصرى،وأن (٤٨) معلمًا يعانون من أزمات صفية متكررة وفى حاجة ماسة لمساعدتهم على مواجهتها بطريقة علمية سليمة.

ومن هنا نلاحظ أن عملية التدريس لاتتوقف على استخدام المعلم طرق واستراتيجيات تدريس حديثة فقط ؛حتى يستطيع تحقيق الأهداف المرغوبة ولكن يحتاج التدريس إلى حسن إدارة البيئة الصفية والتغلب على الأزمات الصفية حتى نضمن نجاحه،خاصة أن التدريس عملية إنسانية ترتبط بالمعلم الذى لابد أن يشعر بالراحة النفسية والعقلية والجسمية أثناء القيام بها ؛مما يحتم ضرورة مساعدته على إدارة الأزمات الصفية التى تواجهه.

كما أن حدوث هذه الأزمات الصفية يهدد بشكل عام أداء المدرسة لدورها الأساسى، وانحرافها عن الدور التربوى وعدم قدرة المعلم على أداء أدواره مما يستدعى القيام بإجراءات ووسائل حديثة غير تقليدية لمواجهة تلك الأزمات.

وقد اهتمت دراسة "محمد خليفة"(١٩٩٧م) بوضع تصور مقترح لتنمية مفهوم الأزمة وإدارتها عند المعلم على مستوى الفصل أو المدرسة،وأشارت إلى انخفاض مستوى إدراك المعلمين لمفهوم الأزمة وإدارة الموقف المتضمن لأزمة ما،وأوصت بأهمية تصميم برامج تدريب المعلمين على إدارة الأزمات حتى يتمكنوا من ترسيخها لدى التلاميذ فى الفصل الدراسى،ودراسة "غادة عبد العزيز "(٢٠٠٦م) التى أشارت إلى تدنى مستوى معلمى التاريخ فى مهارات إدارة الأزمات داخل الفصل ،وقد أوصت بضرورة تدريب المعلمين على اكتساب مهارات إدارة الأزمات.ودراسة"إسراء وصفى" (٢٠١٢م) التى هدفت تعرف أساليب إدارة الأزمات واطارها الفلسفى والوقوف على واقع تدريب معلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمصر فى ضوء مدخل إدارة الأزمات،ووضع تصور مقترح للمعلمين فى ضوء تجارب اليابان وأمريكا وأنجلترا.

وقد أكدت دراسة "على راشد" (١٩٩٠م) أن واقع التدريب أثناء الخدمة فى بلادنا شكلى لا جوهرى،وهو متدنى فى تحقيق الأهداف المنشودة،وأنه غير متنوع فما هى إلا بعض محاضرات يلقيها بعض المختصين،فى أماكن غير مناسبة وغير ملائمة فهو يعانى من مشكلات عديدة. وقد اهتمت بعض الدراسات فى المناهج وطرق تدريس المواد الفلسفية بإعداد برامج تدريبية مثل دراسة"خالد خضر" (١٩٩٨م)،"خالد خضر" (٢٠٠٨م)،"مصطفى سبع الليل" (٢٠٠٨م)،"كاملة عبد المعطى" (٢٠١٤م) وقد أوصت بضرورة الاهتمام بتدريب معلمى المواد الفلسفية أثناء الخدمة داخل المدرسة مع وضع المعلمين فى مواقف حقيقية للتدريب تحت إشراف الموجهين والخبراء والمتخصصين.

وفى ضوء ذلك يتطلب الأمر الاهتمام بإعداد برامج تدريبية لمعلمى المواد الفلسفية أثناء الخدمة وذلك لتنمية الكفاءة المهنية والتدريسية وتوفير الوقت

والجهد،والعمل على توفير المناخ الصفى المناسب الذى يسمح بالتدريس الفعال القائم على تحقيق دور المعلم كمرشد وموجه للعملية التعليمية.

ونتيجة تعدد وتنوع الأزمات الصفية التى يواجهها المعلم يتطلب أن يتم تنمية قدرته على إدارة الأزمات الصفية بطريقة إبداعية غير تقليدية،لذلك يسعى الباحث لإعداد برنامج تدريبى قائم على نظرية تريز لأنها.،تعتمد على عدة أدوات لجعل الإبداع عملية منهجية منتظمة،إذ أن وجهة النظر التي تعتقد أن الإبداع عملية إلهام تحدث عشوائية لم تعد قائمة،وتقوم النظرية علي ثلاث فرضيات وهي الحل المثالي هو النتيجة النهائية المرغوب تحقيقها والوصول إليها ،وتعرف التناقضات التى لها دور أساسي في حل المشكلات بطريقة إبداعية،والإبداع عملية منهجية منتظمة تسير وفقا لخطوات محددة.(Domb 1998,17).

- **مشكلة البحث**:

"ضعف تعامل معلمى المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية مع الأزمات الصفية وما يحدث داخل الفصل من مواقف طارئة مما يؤثر سلبًا على المواقف التدريسية وحاجتهم إلى أفكار إبداعية تعالج ذلك الضعف".

- **أسئلة البحث**:

- ما مبادىء نظرية تريز اللازمة لمعلمى المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية؟
- ما التصور المقترح لبرنامج تدريبى قائم على نظرية تريز لتنمية إدارة الأزمات الصفية لدى معلمى المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية؟
- ما فاعلية البرنامج التدريبى القائم على نظرية تريز لتنمية إدارة الأزمات الصفية لدى معلمى المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية ؟

- **أهداف البحث** :

- تحديد مبادىء تريز التى يحتاجها معلمى المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية.
- بناء برنامج تدريبى قائم على نظرية تريز لتنمية إدارة الأزمات الصفية لدى معلمى المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية.
- التحقق من مدى فاعلية البرنامج التدريبى القائم على نظرية تريز لتنمية إدارة الأزمات الصفية لدى معلمى المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية.

- **أهمية البحث** :

قد يفيد البحث فى ضوء ما يسفر عنه من نتائج فى:

- مسايرة الفكر الجديد الذى يدعو إلى ضرورة الاهتمام بضبط المواقف التدريسية استجابة لما تنادى به المؤتمرات والبحوث.
- توجية خبراء المناهج بوزارة التربية والتعليم إلى ضرورة التركيز على الأزمات الصفية التى تواجه المعلمين فى الواقع العملى،حتى لا تكون عائقا أمام تحقيق الأهداف التعليمية المرغوبة.
- توجية نظر معلمى المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية إلى نظرية تريز وضرورة استخدام الطرق الإبداعية المتنوعة التى تساعد على إدارة الأزمات الصفية،والتعامل الذكى فى المواقف التعليمية أو المواقف الحياتية.
- تزويد مكتبة المناهج وطرق التدريس باختبار إدارة الأزمات الصفية لمعلمى المرحلة الثانوية.

• **حدود البحث**:
- (٦٤) معلمًا من معلمى المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية.
- (٨) مدارس من المدارس الثانوية بمحافظة القاهرة إدارتى(المعصرة – حلوان) التعليمية.
- تطبيق البحث خلال للعام الدراسى ٢٠١٤م - ٢٠١٥م.

• **فرضا البحث**:
- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطى درجات معلمى المواد الفلسفية الذين يمثلون المجموعة التجريبية التى تتعرض للبرنامج التدريبى والمجموعة الضابطة التى لم تتعرض للبرنامج على اختبار إدارة الأزمات الصفية لصالح المجموعة التجريبية.
- يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطى درجات معلمى المواد الفلسفية الذين يمثلون المجموعة التجريبية قبل البرنامج التدريبى وبعده على اختبار إدارة الأزمات الصفية لصالح التطبيق البعدى.

• **منهج البحث**:
المنهج الوصفى فى الدراسة النظرية والمنهج التجريبى فى الدراسة الميدانية.

• **خطوات وإجراءات البحث**:
سار البحث وفقا للخطوات التالية :

أولا: تحديد الإطار النظرى للبحث:وذلك من خلال الاطلاع على الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة ،وتتضمن التالى:
- نظرية تريز(مفهوم نظرية تريز،المفاهيم والأدوات الأساسية فى نظرية تريز).
- إدارة الأزمات الصفية :(تعريف الأزمة،أسباب نشوء الأزمات الصفية،مفهوم إدارة الأزمات،مراحل إدارة الأزمات الصفية).

ثانيًا:إعداد قائمة بمبادىء نظرية تريز اللازمة لمعلمى المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية وعرضها على مجموعة المتخصصين فى مجال المناهج وطرق التدريس؛ للوصول لأفضل صورة ممكنة.

ثالثًا: إعداد البرنامج التدريبى القائم على نظرية تريز لتنمية إدارة الأزمات الصفية لدى معلمى المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية،وعرضه على مجموعة من المتخصصين فى مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوى ومعلمى المواد الفلسفية؛ للوصول لأفضل صورة ممكنة.

رابعًا: بناء اختبار إدارة الأزمات الصفية،وعرضه على مجموعة من المتخصصين فى مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوى؛للوصول لأفضل صورة ممكنة،ثم تجربته استطلاعيًا على عينة من معلمى المواد الفلسفية ببعض مدارس محافظة القاهرة ،لحساب صدق وثبات اختبار إدارة الأزمات الصفية،وتحديد الزمن الذى يتطلب إجراءه على عينة البحث الأساسية.

خامسًا: تجربة البحث، وتتضمن :

- اختيار عينة البحث الأساسية من معلمى المواد الفلسفية عشوائيًا وتقسيمها إلى مجموعتين الأولى مجموعة تجريبية يتم تدريبها على البرنامج المقترح،والثانية مجموعة ضابطة لا تتعرض للبرنامج التدريبى المقترح.
- التطبيق القبلى لأداة البحث على المجموعتين التجريبية والضابطة.
- تطبيق البرنامج التدريبى المقترح على المجموعة التجريبية.
- التطبيق البعدى لأداة البحث على المجموعتين التجريبية والضابطة.
- رصد النتائج وتحليلها وتفسيرها فى ضوء فرضا البحث.
- تقديم التوصيات والبحوث المقترحة.

- **أولاً :الاطار النظرى للبحث**:

- **أولاً :نظرية تريز**:

- **١-مفهوم نظرية تريز**:

ظهرت نظرية تريز في الاتحاد السوفيتي علي يد العالم الروسي هنري التشلر HenryAltshler وعرفت بإسم" نظرية الحل الإبداعي للمشكلات"TRIZ، وقد قامت النظرية علي التحليل الدقيق لعدد كبير من براءات الإختراع التي حللها هنري التشلر وتلاميذه علي مستوي العالم، وتُعَد نظرية تريزTRIZ من أحدث النظريات التي ظهرت من أجل تنمية الإبداع وأهم ما يميزها إنتقالها من أصولها الهندسية والتقنية والتكنولوجية التي نشأت منها إلي مجالات أخري غير تكنولوجية مثل علم النفس والسياسة وعلم الاجتماع.

وقد أشار"سفرنسكى"Savransky (1999) إلي أن نظرية تريز بإعتبارها منهجية منظمة، ذات توجه إنساني،تستند إلي قاعدة معرفية ضخمة،تهدف إلي حل المشكلات بطرق إبداعية،وتشير المنهجية المنظمة في هذه النظرية إلي وجود أدوات وإجراءات منهجية محددة،تم بناؤها لتوفير الاستخدام الفعال في حل المشكلات غير المألوفة.(Savransky 1999:pp16-25)

وذكر"دينج"Dung (2001) أن نظرية تريز:نظرية عامة،يحتاج إستيعابها وتوظيف منهجيتها إلي إعداد وتصميم برامج تدريبية،لكي يتمكن الناس من التفكير والتصرف بطرق إبداعية من أجل بناء مجتمع يصبح تدريجيًا أكثر انسانية وإبداعية.(Dung2001:p46)

وقد اهتم التربويين بإجراء بحوث ودراسات مستنده إلى نظرية تريز مثل دراسة "Louri 2009 التى هدفت إلى معرفة مدى تأثير وفاعلية برنامج مستند على نظرية تريز على قدرة الطلاب الجامعيين على حل مشكلاتهم التعليمية والحياتية، وأظهرت النتائج فاعلية البرنامج.(Louri2009:101-108)

ودراسة "ماجد الخياط"(٢٠١٢م) التى هدفت إلى تقصى أثر برنامج مستند إلى نظرية تريز لتنمية مهارات تفكير ماوراء المعرفة لدى طلاب جامعة البلقاء التطبيقية وقد توصلت إلى فعالية البرنامج وأوصت بإجراء المزيد من الدراسات المستندة إلى نظرية تريز.(ماجد الخياط ٢٠١٢م:٥٨٥ -٦٠٨)

ودراسة "أروى العبد العزيز"(٢٠١٣م) التى هدفت إلى استقصاء أثر برنامج تدريبى مستند إلى نظرية تريز فى تنمية التفكير المتوازى لدى عينة من متدربات الوظائف الحكومية،وأظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية ترجع لتطبيق مبادىء تريز الإبداعية لصالح المجموعة التجريبية. (أروى العبد العزيز ٢٠١٣م: ٤١٢ - ٤٦٢)

ودراسة "نور حسن" (٢٠١٣م) التى هدفت إلى معرفة أثر استخدام استراتيجيات نظرية تريز لتنمية بعض مهارات التذوق البلاغى لدى طالبات الصف الثانى الثانوى الأزهرى.،وقد أظهرت النتائج وجود فروق ذات دلالة إحصائية لصالح المجموعة التجريبية التى درست باستخدام بعض استراتيجيات نظرية تريز.،وأوصت بضرورة تدريب المعلمين أثناء الخدمة على نظرية تريز.

ودراسة "محمد سيد "(٢٠١٤م) التى هدفت إلى الكشف عن فاعلية برنامج تدريبى قائم على استراتيجيات تريز TRIZ على أبعاد التفكير والتحصيل الدراسى فى مادة علم النفس لدى طلاب المرحلة الثانوية.

ودراسة "محمد عبدالعال" (٢٠١٤م) التى هدفت إلى تعرف أثر استخدام بعض استراتيجيات نظرية تريز فى تدريس الجغرافيا على تنمية المفاهيم والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوى الأزهرى،وتم تطبيق البحث على(٦٤) طالبًا وطالبة وتم تقسيمهم إلى مجموعتين تجريبية وضابطة وتطبيق اختبار التفكير الناقد واختبار تحصيلى،وأشارات النتائج إلى وجود فروق داله إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية.،وقد أوصت بتدريب المعلمين أثناء الدراسة بكليات التربية على استخدام نظرية تريز.

• ٢-المفاهيم والأدوات الأساسية في نظرية تريز:

تستخدم نظرية تريز TRIZ عدة أدوات لجعل الإبداع عملية منهجية منتظمة،إذ أن وجهة النظر التي تعتقد أن الإبداع عملية إلهام تحدث بطريقة عشوائية لم تعد قائمة،وتقوم النظرية علي ثلاث فرضيات وهي الحل المثالى هو النتيجة النهائية المرغوب تحقيقها والوصول إليها ،وتعرف التناقضات التى لها دور أساسي في حل المشكلات بطريقة إبداعية،والإبداع عملية منهجية منتظمة تسير وفقا لخطوات محددة (Domb,E1998:p17).وتضم نظرية تريز العديد من المفاهيم والأدوات تمثل الأساس الذي تقوم عليه نظرية تريز ومن هذه الأدوات :

• (أ) المبادىء الإبداعية:

تمثل المبادئ الإبداعية جوهر أساسى في نظرية تريز، حيث تقوم النظرية علي فرضية تشير إلي"أن هناك مجموعة من المبادئ الإبداعية المحددة يمكن تميزها ونقلها للآخرين،وتكمن أهمية هذه المبادئ في جعل عملية الإبداع أكثر فاعلية وقابلية للتعلم ويمكن تدريب المعلمين عليها والاستعانة بها لمواجهة الأزمات الصفية المتنوعة.وفيما يلي عرض للمبادئ الإبداعية الأربعين لنظرية تريز:

جدول (١) المبادئ الإبداعية الأربعين لنظرية تريز

م	المبادئ الإبداعية	م	المبادئ الإبداعية	م	المبادئ الإبداعية
١	التقسيم/التجزئة	١٥	الاهتزاز	٢٩	المساحات
٢	الفصل/الاستخلاص	١٦	العمومية/الشمولية	٣٠	تغير اللون
٣	تحسين النوعية	١٧	الانتقال إلى بعد آخر	٣١	التجانس
٤	التباين	١٨	استمرار العمل المفيد	٣٢	التجديد
٥	الدمج/ الربط	١٩	العمل الدورى	٣٣	تغير الخصائص
٦	التداخل/الاحتواء	٢٠	الإفادة من الضار	٣٤	القفز السريع
٧	القوة الداعمة	٢١	التغذية الراجعة	٣٥	المرحلة الانتقالية
٨	العمل المضاد	٢٢	التوسط	٣٦	التمدد الحراري
٩	العمل القبلي أوالتمهيدى	٢٣	النسخ	٣٧	التأكسد القوي
١٠	القلب أو العكس	٢٤	البناء الهوائى أو المائى	٣٨	المواد المركبة
١١	الإنحناء	٢٥	الخدمة الذاتية	٣٩	التوسيد المسبق
١٢	التجانس وتقليل التباين	٢٦	البدائل الرخيصة	٤٠	اللاتماثل /اللاتناسق
١٣	المرونة	٢٧	التعويض		
١٤	الأعمال الجزئية	٢٨	الاغشية المر		

وسوف يقتصر الباحث علي المبادئ التالية (التقسيم / التجزئة، الفصل/الاستخلاص،تحسين النوعية،العمل المضاد،التغذية الراجعة،الربط أو الدمج، استمرار العمل المفيد،تحويل الضار إلى نافع،اللاتناسق اللاتماثل،العمل التمهيدى أو القبلى)؛ وذلك لطبيعة المواد الفلسفية،وصلاحية استخدامها من جانب المعلمين أثناء عملية التدريس،وارتباطها بالأهداف العامة للمواد الفلسفية،وما اتفق عليه السادة المحكمون.

- مبدأ التقسيم/التجزئة:يستخدم مبدأ التقسيم في حل المشكلات بطريقة إبداعية،فحين يواجه الفرد موقف معقد أو مشكلة لا يستطيع حلها يمكن تقسيم الموقف أو المشكلة إلي عدد من الأجزاء ومن خلال التحليل الدقيق لكل جزء يستطيع الوصول إلي حل المشكلة.فيمكن للمعلم داخل الصف الدراسى بتحديد الطلاب الذين يعانون من صعوبات تعلم وعزلهم حتى يتسنى تقديم برامج تعليمية علاجية لهم مراعاة مبدأ الفروق الفردية. (Marsh, 2004, p49). ويعني مبدأ التقسيم أنه حين يواجه المعلم أزمة صفية، يمكن تقسيمها إلي أجزاء ومن خلال هذه الأجزاء يسهل عليه إدارتها بطريقة إبداعية. ويشير"دوى"Dew (2006) إلي أنه بالرغم من أن مبدأ التقسيم يعني تقسيم النظام إلى عدة أجزاء بحيث يكون كلاً منها مستقلاً عن الآخر،إلا أن الهدف الأساسى من هذا المبدأ هو تجميع الأجزاء في مجموعات متشابهة،وفى حالة ما إذا كان النظام مقسم على نحو مسبق فيمكن زيادة درجة تقسيمه أو تجزئته إلى أن يصبح حل المشكلة أمر ممكنًا.(Dew 2006:pp44-51)
- مبدأ التغذية الراجعة:يشير مبدأ التغذية الراجعة في حل المشكلات إلي تقديم المعلومات عن الموقف أو المشكلة ومن خلال هذه المعلومات يمكن حل المشكلة أو الموقف. كما حددتها حنان آل عامر (٢٠٠٩م)بأنها:"عبارة عن تقديم التغذية الراجعة لتحسين العمليات أو الإجراءات،وإذا كانت التغذية الراجعة متوفرة أصلا فيمكن تغير مقدارها أو أثرها".(حنان آل عامر ٢٠٠٩م:٨٣)

- ويمكن إدارة الأزمات الصفية عن طريق تقديم البيانات أو المعلومات الكافية كتغذية راجعة حول أداء المعلم داخل الفصل وأداء الطلاب،بهدف تحسين العمليات أو الإجراءات التى يؤديها كلا منهم،أما إذا كانت التغذية الراجعة متوفرة أصلا فيمكن تغيير مقدارها أو تكرارها أو إثرائها.
- مبدأ تحسين النوعية:يشير مبدأ تحسين النوعية إلي حل المشكلات عن طريق تحسين نوعية وجودة أجزاء النظام،أو الموقف بحيث يؤدى كل جزء المهام المكلف بها بفاعلية حتى نحصل علي الحل المطلوب. ويمكن إدارة الأزمات الصفية من خلال تحسين نوعية أداء المعلم فى كل ما يقوم به داخل الفصل أو تحسين بيئة التعلم الصفية،وتوفير المناخ المناسب لقيام المعلم بوظائفه المعتادة أو وظائف جديدة.
- مبدأ الفصل/الاستخلاص: يشير هذا المبدأ إلى إمكانية إدارة الأزمات الصفية عن طريق فصل أى جزء من مكونات النظام التى تسبب أضرار فى النظام أو جزء لايعمل جيداً واستخلاص الجزء الضرورى فقط وفصله عن الأجزاء غير الضرورية.
- الربط أو الدمج: يتضمن هذا الربط المكانى أو الزمانى بين الأنظمة التى تؤدى عمليات متشابهة،والهدف من ذلك أن يؤدى النظام وظائف متوازية فى نفس الوقت أو فى أوقات متقاربة. فيمكن للمعلم أن يقوم بالربط والدمج بين الطلاب الذين يعانون من بطء التعلم مع الطلاب المتفوقون داخل مجموعات واحدة حتى يستطيع تحقيق التألف والتفاعل،والطلاب الذين يظهرون الشغب المستمر يتم دمجهم مع الطلاب الهادئين ذوى الأخلاق الطيبة حتى يتعلم السوك السوى منهم.
- مبدأ استمرار العمل المفيد: هى عبارة عن جعل جميع أجزاء الشىء أو النظام تعمل بشكل متواصل دون توقف بكامل قدرتها وطاقتها الإنتاجية،والعمل فى الوقت نفسه على التخلص من الحركات والأنظمة الفرعية المتداخلة الغير لازمة.(حنان آل عامر ٢٠٠٩م:٨٢). فيمكن للمعلم أن يقوم فى مرحلة التخطيط اليومى للدروس بتحديد الأهداف من خلال اختيار الأسلوب التدريسى المناسب،وتجهيز الأدوات والوسائل وإعداد الأنشطة المقترحة وأساليب التقويم،مما يضمن استمرار المعلم فى أداء تنفيذ الدروس دون توقف أو تعطل مسار الحصة الدراسية،الأمر الذى يضمن تحقيق الأهداف المنشودة. وعلى المعلم الاهتمام بأداء أدواره داخل الفصل بشكل جيد،وتعرضه لأزمات صفية تعرقل قيامه بتلك الأدوار،وعلى الرغم من ذلك يستخدم كافة طاقته وكفاءته للعمل دون توقف وفى نفس الوقت يحاول التخلص من الصعوبات التى تواجهه.
- مبدأ تحويل الضار إلى نافع :هى عبارة عن استخدام العناصر أو الآثار الضارة فى البيئة للحصول على آثار إيجابية ،والتخلص من العناصر الضارة عن طريق إضافتها إلى عناصر ضارة أخرى،وفى بعض الأحيان يمكن زيادة الضرر أو الآثار الناجمة عنه إلى أن تصبح مفيدة.(حنان آل عامر٢٠٠٩م:٨٢ ،٨٣). فيمكن للمعلم للقضاء على أزمات سلوكية كالشغب والحركة الزائد فى الاستفادة من طاقة الطلاب فى القيام بأعمال تخدم المعلم وتخدم العملية التدريسية كقيادة فريق عمل،الإشراف على انجاز المهام.

- مبدأ العمل المضاد:تستخدم عندما يكون من الضرورى القيام بعمل له آثار إيجابية مفيدة وأخرى سلبية ضارة،حيث يصبح مهمًا فى هذه الحالة القيام بإجراءات مضادة لضبط الآثار الضارة.إذا تبين أن نظامًا أو شيئًا يتضمن توترًا أو اختلالاً فى بعض جوانبه،فلابد من اتخاذ الإجراءات المضادة لاحتواء هذا التوتر.(صالح أبو جادو،محمد نوفل٢٠٠٧م:٤١١، ٤١٢). وأحيانًا ما يكون للقرارات التى يتخذها المعلم داخل الفصل آثارًا سلبية ومن المهم قبل إصداره للقرار أن يقوم بعمل مضاد لتقليل هذه الآثار،وذلك بهدف الوقاية منها.
- اللاتماثل/اللاتناسق:هى عبارة عن الوصول للحل يمكن أن ينشأ عن الاتساق أو التماثل عن طريق تغيير التماثل أو الاتساق فى النظام إلى حالة عدم تماثل او اتساق،أما إذا كان الشىء أو النظام أصلا فى حالة لاتماثل أو اتساق فيمكن الحل عن طريق زيادة درجة اللاتماثل أو اللاتناسق.(حنان آل عامر٢٠٠٩م:٧٩) .ويؤدى تبنى المعلم طرق تدريسية تقليدية ومتماثلة إلى تدنى مستوى التحصيل لدى الطلاب،ويمكن الحل من خلال استخدام استراتيجيات تعليمية ومعرفية مبتكرة تشبع اهتمامات الطلاب،مع استخدام لغة تدريسية غير متماثلة عند معاملة الطلاب ودعم نظام الحوافز غير التقليدى.
- العمل التمهيدى أو القبلى:يشير هذا المبدأ إلى القيام بتنفيذ التغيرات المطلوبة فى النظام جزئيًا أو كليًا قبل ظهور الحاجة الفعلية لتلك التغيرات،ويفيد فى ذلك الترتيب المسبق للأشياء بحيث يمكن تحقيق الأهداف الوصول إلى لأشياء عند الحاجة إليها بسرعة ودون استهلاك كثير من الوقت.(Marsh,2004,30)

- (ب) **مفهوم التناقضات**:

يعُد مفهوم التناقضات من المفاهيم الأساسية لنظرية الحل الإبداعي للمشكلات؛ فالإبداع في نظرية تريز لا يزيد عن كونه التخلص من التناقض الموجود في الموقف المشكل،والإبداع يتحقق عندما يمتلك المبدع المبادئ التي تمكنه من إزالة التناقض من الموقف المشكل.

ولذلك فإن مفهوم التناقض يرتبط بمفهوم المشكلة فيعرف"تيرنكو"Terinko (1998)المشكلة بأنها:"موقف غامض يحتوي علي تناقض،وإن عملية اكتشاف التناقض تتطلب صياغة جديدة للموقف من أجل الوصول إلي حل إبداعي للمشكلة،وبالتالي يصبح تحليل التناقض هو طريقة للنظر إلي المشكلة من منظور جديد".

كما ذكر"تانانت"Tannant (2005)أن المشكلة المعقدة:"هي التي تحتوي علي تناقض واحد علي الأقل،وأن الحل الإبداعي الأمثل هو الذي يتغلب علي هذة التناقضات،وعلي ذلك فلن يتم التوصل إلي حل إبداعي للمشكلة ما لم يتم التغلب علي ما بها من تناقض".

ومن هنا يتضح أهمية هذا المفهوم حيث إن وعي المعلمون بمختلف جوانب الأزمة الصفية، والقدرة علي تحديد التناقض فيها،يُزيد من قدرتهم علي إستيعابها،لذا فإن المعلم الجيد أن يقوم بإزالة هذة التناقضات.

فيمكن تدريب المعلمين علي إكتشاف التناقض من خلال لعبة "الجيد والسيئ" ويتم فيها عرض شئ علي المعلمين ويطلب منهم سرد السمات والخصائص الجيدة والخصائص والسمات السيئة ،وتوجيه المعلمين إلي تدوين ملاحظاتهم،مع ملاحظة أن لعبة "الجيد والسيئ" يمكن أن ينتج عنها أفكار وآراء سخيفة من جانب المعلمين،إلا إننا لا يمكن أن ننسي أن المشاهدات والإختراعات التي تحيط بنا كانت أفكار سخيفة ومستحيلة في يوم ما.(إبراهيم عبد الهادى: ٢٠٠٩م:٣٣)

- **(جـ) مفهوم الحل المثالي النهائي**:

تُعد المثالية من المفاهيم الأساسية في نظرية الحل الإبداعي للمشكلات ، فمن خلال الدراسات التحليلية التي قام بها التشلر توصل إلي أن جميع النظم والأشياء تسعي نحو تحقيق المثالية، أى أن تكون جميع العناصر وخصائصها في أفضل حالاتها وإزالة الخصائص والعناصر الضارة فى نفس الوقت.

ويذهب التشلر إلي أن بعض المشكلات المعقدة لا يقدر الناس علي إيجاد الحل المثالي لها من أول حل افتراضي،ولا حتي المبدع المتمرس علي حل المشكلات،بل يكون المبدع دائماً غير راضي عن نفسه فى طرح البدائل،ومن خلال تحليل الفروض واحد تلو الآخر يقترب المبدع من الحل المثالى.

ويتفق"شواليكا" Shulyak (2003) مع هذا الرأي بقوله "إن المثالية تعكس دائماً الحد الأقصي من استخدام مصادر وموارد النظام الداخلية والخارجية،وإذا أمكن استغلال هذه المصادر فإن النظام سيصبح أكثر مثالية".،ومن هنا يمكن القول بأن الحل المثالي النهائي يساعد في الوصول إلي الحلول الإبداعية التي يسعي المبدع إلي تحقيقها دائماً.

- **(د) مفهوم المصادر**:**Resources**

تعد المصادر من الجوانب الأساسية في النظرية،وأن كل معلم لديه الكثير من المصادر التي لم تستخدم بشكل تام، وفى بعض الأحيان ربما لا تكون هذه المصادر معروفة أو مكتشفة وعادة ما يؤدي الكشف عن هذه المصادر والعناصر واستخدامها في حل الكثير من التناقضات.

وينظر"كريف"(kraev) (2007)إلي المصادر بإعتبارها كل شئ يمكن أن يؤدي إلي تحسين النظام وحل المشكلة،ومن هذا المنطلق فإن كل مصدر يمكن أن يكون هو حل قوي للمشكلة،ومصادر المشكلة يمكن أن تكون خصائصها أو المجالات المؤثرة عليها وتعتبر المصادر بمثابة قاعدة وأساس للحلول الأكثر كفاءة وفعالية في حل المشكلات،فمن السهل إيجاد الحل لو تم تعرف المصادر بوضوح، ويمكن تقسيم المصادر إلي(مصادر تتعلق بالموارد،مصادر تتعلق بالزمن،مصادر تتعلق بالمكان،مصادر تتعلق بالمعلومات).(Kreav 2007,:50-55)

وقد أشار أبت ومان APTE&MANN (2001) أن المنهجية التي تسير عليها نظرية تريز تكون وفق أربع مراحل هي كالتالي: (Apet&Mann2001:10-16)

- الأولي:تحديد الأزمة والتخلص من التناقضات.

- الثانية:الاختيار من بين عدة أزمات مناظرة تم حلها بطريقة إبداعية.
- الثالثة:تخصيص الحل المناسب للأزمة باستخدام المبادئ الإبداعية.
- الرابعة:التقويم للتأكد من أن الأزمة التى قد تم حلها دون أن يترتب عليها ظهور أزمات جديدة.

- **ثانيًا:إدارة الأزمات الصفية** :

- **١-تعريف الأزمة**:

تعرف الأزمة لغويًا كما جاء فى المعجم الوجيز (٢٠٠٨م).بمعنى (الضيق أو الشدة)،ويقال أزمت أزمًا أى اشتد قحطها وتأزم أى أصابته أزمة،والأزمة:الضيق والشدة،ويقال:أزمة سياسية،أزمة مالية،أزمة اقتصادية،أزمة تعليمية.(المعجم الوجيز ٢٠٠٨م:١٥)

وتعرف بأنها "نقطة تحول، أو موقف مفاجئ يؤدي إلى أوضاع غير مستقرة، وتحدث نتائج غير مرغوب فيها، في وقت قصير، ويستلزم اتخاذ قرار محدد للمواجهة في وقت تكون فيه الأطراف المعنية غير مستعدة، أو غير قادرة على المواجهة ".(جمال الدين محمد١٩٩٨م:٤)

وعرفها صلاح عباس (٢٠٠٤م) بأنها "حدث مغاير لما هو مخطط له قد يكون متوقعًا وقد لا يكون متوقعًا".(صلاح عباس٢٠٠٤م:٢٨)

وعرفها على اسماعيل"(٢٠١١م) بأنها"اضطراب انفعالى حاد يؤثر فى قدرة الفرد على التصدى انفعاليًا أو معرفيًا أو سلوكيًا،ويؤثر كذلك فى قدرته على حل مشكلاته بالوسائل العادية لحل المشكلة"(على اسماعيل ٢٠١١م:٣٤)

وثمة فرق بين المشكلة والأزمة يتحدد فى النقاط التالية:(محمد الصيرفى٢٠٠٨م:٢٤)

- المشكلة تمثل قيد يؤدى إلى مصاعب وآثار سلبية تتطلب حلاً فى غضون فترة زمنية ولكن ليس بالضرورة عاجلا.
- المشكلة بمثابة تمهيد للأزمة إذا اتخذت مسارًا حادًا ومعقدًا يصعب حساب أو توقع نتائجه بصورة دقيقة،ويحتاج التعامل معها إلى سرعة كبيرة فى اتخاذ القرارات.
- الأزمة لايمكن تحمل تعاملاتها وتأثيراتها المختلفة لمدة طويلة من الزمن.

وتعرف الأزمة الصفية إجرائيًا : بأنها خلل يؤثر تأثيرًا ماديًا على أداء المعلم داخل الصف كما يهدد دوره الأساسى مما يؤثر سلبًا على تحقيق الأهداف المطلوبة.

وتتميز الأزمة بعدد من الخصائص وهى :

- وجود خلل وتوتر في العلاقات.
- الحاجة إلى اتخاذ قرار.
- عدم القدرة على التنبؤ الدقيق بالأحداث القادمة.
- نقطة تحول إلى الأفضل أو الأسوأ.

- الوقت يمثل قيمة حاسمة.

٢٠-أسباب نشوء الأزمات الصفية :

هناك بعض الأسباب التى تؤدى إلى حدوث الأزمات الصفية مما يمثل عائقاً أمام المعلم لتحقيق الأهداف بالصورة المرغوبة،ومن تلك الأسباب:(محسن الخضيرى١٩٩٠م: ٢٨)

- سوء الفهم :يعد سوء الفهم من أهم أسباب نشوء الأزمات الصفية داخل الصف وينشأ ذلك نتيجة:
  - ✓ نقص المعلومات المتاحة لدى المعلم حول طبيعة وخصائص الطلاب الذين يتعامل معهم.
  - ✓ التسرع فى إصدار القرارات غير المناسبة والتى قد تؤدى إلى مزيد من الأزمات الصفية.
- سوء الادراك: يمثل الادراك مرحلة استيعاب المعلومات التى حصل عليها المعلم حول الأزمات الصفية التى قد تواجهه،فإذا كان الادراك سليم أو نجم عن تداخل فى الرؤية والتشويش سواء المتعمد أو الطبيعى فإنه يؤدى إلى عدم سلامة الاتجاه نحو الأزمة الصفية.
- سوء التقدير والتقييم:وهى أكثر أسباب حدوث الأزمات من خلال جانبين هما المغالاه والإفراط فى الثقة بالنفس، وسوء تقدير قوة الطرف الآخر (الطلاب) والاستخفاف والتقليل من شأنهم.
- اليأس:يعد اليأس أحد الأزمات النفسية والسلوكية والتى تشكل خطرًا داهمًا على المعلم،ويمكن أن يؤدى إلى أزمة احباط وعدم الرغبة فى العمل أو التطوير والتنمية المهنية.
- ضعف مهارات التواصل: عدم قدرة المعلم على التواصل اللفظى والجسدى مع طلابه سواء داخل الفصل أو خارجه يؤدى إلى حدوث فجوة وفقدان حلقة الاتصال معهم، مما يدفع إلى حدوث أزمات صفية.
- عدم الكفاءة العلمية والمهنية للمعلم: وتتمثل تلك الأخطاء في عدم كفاءة المعلمين، واختفاء الدافعية للعمل، وتراخي المشرفين، وإهمال الرؤساء وإغفال المراقبة والمتابعة، وكذلك إهمال التدريب.
- عدم وضح الأهداف :عدم وضوح الأهداف التعليمية لدى المعلم والطلاب وتعارض أهداف كل منهم،مما يؤدى إلى تولد صراع بين المعلم وطلابه حول تحقيق أهداف كل منهم.

٣٠-مفهوم إدارة الأزمات:

يشير مفهوم إدارة الأزمات إلى كيفية التغلب على الأزمة باستخدام الأسلوب الإداري العلمى من أجل تلافى سلبياتها كلما أمكن، وتعظيم الإيجابيات،وقد حظى بكثير من الاهتمام نتيجة زيادة الأزمات التى يمكن أن تواجه المجتمع فى كافة مناحى الحياة.

وإدارة الأزمات من أهم وأخطر الإشكاليات التى تواجه العملية التعليمية على وجه العموم،فالعملية التعليمية شأن أى عمل يواجه أزمات أو يصطدم بعقبات،ومن الضرورى عدم الاكتفاء بالانتظار أولاً حتى تحدث مثل هذه

الأزمات المختلفة،بل لابد أن يكون لدينا خطط واستعدادات مسبقة للتعامل معها والاستفادة من سلبياتها وإيجابيتها.(أسامة عبد الرحمن٢٠١٠م:٣)

وتعرف إدارة الأزمات بأنها"عملية إدارية متميزة لأنها تتعرض لحدث مفاجئ، ولأنها تحتاج لتصرفات حاسمة سريعة تتفق مع تطورات الأزمة، وبالتالي يكون لإدارة الأزمة زمام المبادأة في قيادة الأحداث والتأثير عليها وتوجيهها وفقا لمقتضيات الأمور".(سعد الدين عشماوى١٩٩٦م: ١٩٩)

وتعنى إدارة الأزمة " التعامل مع الأزمات من أجل تجنب حدوثها من خلال التخطيط للحالات التي يمكن تجنبها، وإجراء التحضيرات للأزمات التي يمكن التنبؤ بحدوثها في إطار نظام يطبق مع هذه الحالات الطارئة عند حدوثها بغرض التحكم في النتائج أو الحد من آثارها التدميرية".(عاصم محمد،مأمون محمد٢٠٠٠م :٧٧٧)

وإدارة الأزمات هي "نشاط هادف يقوم على البحث والحصول على المعلومات اللازمة التى تمكن الإدارة من التنبؤ بأماكن واتجاهات الأزمة المتوقعة، وتهيئة المناخ المناسب للتعامل معها، عن طريق اتخاذ التدابير للتحكم في الأزمة المتوقعة والقضاء عليها أو تغيير مسارها لصالح المنظمة.(إبراهيم أحمد٢٠٠٣م:٣٢ -٣٣)

وتعرف إدارة الأزمات الصفية إجرائيًا بأنها :الأنشطة والإجراءات التى يقوم بها المعلم،لمواجهة الأزمات الصفية بأسلوب علمى مبنى على مبادىء تريز الإبداعية من خلال الوقاية من الأزمات الصفية،أو التقليل من آثارها السلبية ،أو القضاء عليها،وتحديد المهام والتحرك السريع لمواجهتها حتى لا تؤثر سلبًا على سير عملية التدريس.

ومن المهم الاهتمام بذلك المفهوم داخل العملية التعليمية وذلك لمساعدة المهتمين بالتعليم على إدارة الأزمات الطارئة وخاصة المعلمين وذلك لتوفير بيئة تعليمية تساعد على انجاز المراد انجازه وفق أسس علمية سليمة، ومن الجدير ذكره أن عدم قدرة المعلم على إدارة الأزمات الصفية والتحكم فى البيئة التعليمية يمكن أن يصل إلى التأثير على مدى استمراريته وأداء عمله بشكل فعال.

ومن هنا نلاحظ أن إدارة الازمات الصفية تعتمد بشكل أساسى على العنصر البشرى– المعلم – الذى يستطيع التغلب على آثارها السلبية وخاصة المعلم المؤهل الذى يتمتع بالقدرات والمهارات اللازمة ومنها القدرة على التخطيط الجيد والاستعداد لمواجهة هذه الأزمات الصفية واختيار الحلول الابداعية المناسبة لها واتخاذ القرار المناسب حتى لا تؤثر سلبًا على ىسير عملية التدريس.

- **٤-مراحل إدارة الأزمات**:

تمر عملية إدارة الأزمات بعدد من المراحل المترابطة وهى:

- اكتشاف إشارات الإنذار المبكر:عادة ماترسل الأزمة قبل وقوعها بفترة طويلة سلسلة من إشارات الإنذار المبكر أو الأعراض التى تنبىء باحتمال وقوع الأزمة.(محمد الحملاوى١٩٩٥م: ٦٢)

- الاستعداد للوقاية:تقوم هذا المرحلة على أساس أن الوقاية خير من العلاج،بمعنى أنه يجب أن يتوافر لدى المعلم الاستعداد وأساليب كافية للوقاية من الأزمات الصفية، وذلك عن طريق تحديد نواحى الضعف ومعالجتها حتى لاتتحول إلى أزمة معقدة،ويتطلب ذلك وضع الخطط والسيناريوهات المناسبة لمقابلة جميع الاحتمالات.(يوسف مصطفى٢٠٠٥م :٤٨٥)
- احتواء الأضرار أو الحد منها:وتعنى هذه المرحلة تنفيذ خطة المواجهة التى تم وضعها فى المرحلة السابقة لتقليص الأضرار الناجمة عن الأزمة،إن الهدف منهاهو إيقاف سلسلة التأثيرات الناتجة عن الأزمة،واحتواء الآثار الناتجة عنها وعلاجها،ولاشك أن كفاءة هذه المرحلة تعتمد على المرحلة السابقة ومن الضرورى منع تكرار الأزمة فى الصفوف الأخرى.(إبراهيم أحمد٢٠٠٢م:٣٦)
- استعادة النشاط:تتمثل فى مجموعة العناصر التى تعكس مدى قدرة المعلم على القيام باستعادة توازنه وممارسة عملة ونشاطه الاعتيادى،كما كان عليه قبل حدوث الأزمات الصفية.
- التعلم:تتمثل فى مجموعة العناصر التى تعكس مدى قيام المعلم بوضع الضوابط لعدم تكرار الأزمات فى المستقبل واستخلاص الدروس والعبر من الأزمات التى واجهها سابقا للإستفادة منها فى التطوير والتحسين.(عاصم محمد، مأمون محمد ٢٠٠٠م:٧٧٩)

وهناك مجموعة من الخطوات العملية لمواجهة الأزمات الصفية: (محمد فتحى٢٠٠١م:٥٦،محسن الخضيرى٢٠٠٣م:٢٥٩)

- تقدير الموقف:يتم فى هذه المرحلة التعرف على القوى المتسببة فى حدوث الأزمات الصفية،ويتم تصنيفها إلى القوى الفاعلة والقوى المؤيدة والقوى الداعمة، ودراسة جوانب القوة لدى المعلم.
- تحليل الموقف:يقصد به تحليل المعلومات المتوفرة من تقديرنا للموقف.
- التخطيط العلمى:يقصد به اختيار الأسلوب السليم لإدارة الأزمة،وهناك عدة إجراءات تساعد على اختيار الأسلوب المناسب،ورسم المخطط لمدى نجاح الأسلوب وماذا إذا نجح؟ وماذا إذا فشل.
- التدخل العملى لمواجهة الأزمة: ويكون التدخل بناء على الخطوات الثلاثة السابقة،فينبغى فى هذه المرحلة الالتفاف إلى أن الهدف الأعظم هو المحافظة على الإدارة الصفية والضبط الصفى مما يؤدى إلى نجاح عملية التدريس.

وقد أشار"محمد حسن"(٢٠٠٨م) أن إدارة الأزمات تتوقف على دراسة الأسباب والعوامل التى أدت للأزمة لإتخاذ إجراءات الوقاية لمنع حدوثها أو تكرارها،وكذلك ضرورة التعامل والسيطرة على الأزمة من خلال استخدام أساليب متنوعة.(محمد حسن٢٠٠٨م:١٠٩)

وقد اهتمت بعض الدراسات التربوية بإدارة الأزمات ومنها: دراسة "روك" ٢٠٠٠م Rock 2000 التى هدفت إلى وضع استراتيجية تعاونية للتخطيط الفعال لإدارة الأزمات والتعرف على العوامل التى تساعد على تنفيذ خطط إدارة الأزمات بفاعلية،من أجل تعزيز أداء المعلمين الذين يتعاملون مع الطلاب المشاغبين فى

مـدارس الولايـات المتحـدة الأمريكيـة.(Rock2000,248-264) . ودراسـة " ريـم سليمون"(٢٠٠١م) التى هدفت إلى تعرف الأزمات المدرسية ونسبة انتشارها فى المدارس الثانوية بنين وبنات،وتم تطبيق استبانة إدارة الأزمات على(٢٥٠) من القيادات المدرسية(مدير عام/مدير/ناظر/وكلاء/معلمين) وقد توصلت إلى ارتفاع نسبة الأزمات مثل:(كثافة الفصل الدراسى،سوء التعامل مع البيئة المدرسية،الشغب داخل المدرسة،عدم وجود صيانة يومية،ضيق مساحة المدرسة أو الفصل،التمرد ضد سلطة المدرسة)، وارتفاع نسبة الأزمات لدى البنين عن البنات.

ودراسة "حسن الطعانى" (٢٠١٠م) التى هدفت إلى تعرف درجة ممارسة المهارات الإدارية الصفية الأساسية لدى معلمى التعليم الثانوى فى محافظة الكرك،وتم تطبيقه على(٨٥٠) معلم ومعلمة،وتوصلت إلى حصول مهارة الأنشطة الصفية والتفاعل الصفى على المرتبة الأولى،ومهارة الإرشاد التربوى على المرتبة الأخيرة،وتوصى الدراسة بتوظيف التقنيات الحديثة فى تنفيذ الإدارة الصفية بفاعلية.(حسن الطعانى٢٠١٠م،٦٩١. ٧٢٩)

- **ثانيًا :إعداد قائمة بمبادىء تريز اللازمة لمعلمى المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية:**

- خصائص القائمة: يجب أن تكون قائمة مباديء تريز المستخدمة تصلح لإدارة الأزمات الصفية من أجل الوقاية من الأزمات الصفية أو التقليل من آثارها ومواجهتها.
- مصادر اشتقاق القائمة: تم اشتقاق القائمة التي تحتوي علي المباديء الأربعين لنظرية تريز علي النحو التالي:
  - ✓ مراجعة الدراسات النظرية والبحوث التي تناولت نظرية تريز ومبادئها.
  - ✓ تحليل قوائم مبادىء نظرية تريز التي وضعت من قبل بواسطة الباحثين من خلال الدراسات والبحوث التي تناولت نظرية تريز، ويمكن حصر هذه القوائم فيما يلي:قائمة يحيي عبدالله الرافعي٢٠٠٦م،قائمة ياسر أحمد ٢٠٠٨م، قائمة نيفين واصف ٢٠١٠م،قائمة زينب محمد ٢٠١٢م،محمد سيد٢٠١٤م.
- إعداد الصورة المبدئية لمبادىء نظرية تريز وعرضها علي السادة المحكمين: تم اشتقاق قائمة مبدئية مبادىء نظرية تريز ،وتم عرضها علي عدد من السادة المحكمين المتخصصين في (المناهج وطرق التدريس. علم النفس التربوي).
- قائمة مباديء نظرية تريز في صورتها النهائية: في ضوء الملاحظات التي أبداها السادة المحكمون وبعد إحداث التعديلات اللازمة أصبحت القائمة في صورتها النهائية تتكون من عشرة مبادىء أساسية وهي: (التقسيم/ التجزئة، الفصل/الاستخلاص،تحسين النوعية،العمل المضاد،التغذية الراجعة،الربط أو الدمج،استمرار العمل المفيد،تحويل الضار إلى نافع، اللاتناسق/ اللاتماثل، العمل التمهيدى أو القبلى). ويوضح ملحق(١) مبادىء نظرية تريز.

- **ثالثًا : بناء البرنامج التدريبى المقترح:**

تم إعداد البرنامج المقترح وفقا للخطوات التالية:

- تحديد الأهداف التعليمية للبرنامج:يتمثل الهدف العام للبرنامج فى تنمية إدارة الأزمات الصفية لدى معلمى المواد الفلسفية بعد تحديد مبادىء تريز

الإبداعية،و يتفرع من الهدف العام مجموعة من الأهداف السلوكية (معرفية . وجدانية . مهارية).

- تحديد المحتوى الدراسى للبرنامج: تم تحديد محتوى البرنامج فى (٩) جلسات تدريبية بواقع ساعتان لكل جلسة كالتالى:

جدول (٢): المحتوى التدريبى والجلسات التدريبية

م	الجلسة	محتوى الجلسة	زمن الجلسة
١	الأولى	الجلسة التمهيدية(التعارف)	ساعتان
٢	الثانية	جلسة تمهيدية حول نظرية تريز وإدارة الأزمات	ساعتان
٣	الثالثة	مفهوم الأزمة،أسباب الأزمات الصفية	ساعتان
٤	الرابعة	مفهوم إدارة الأزمات،مراحلها،والتطبيق العملى	ساعتان
٥	الخامسة	مبدأ التقسيم/التجزئة – مبدأ الفصل/ الاستخلاص	ساعتان
٦	السادسة	مبدأ تحسين النوعية – مبدأ التغذية الراجعة	ساعتان
٧	السابعة	مبدأ العمل المضاد – مبدأ الربط او الدمج	ساعتان
٨	الثامنة	مبدأ استمرار العمل المفيد - مبدأ تحويل الضار إلى نافع	ساعتان
٩	التاسعة	مبدأ اللاتناسق/ اللاتماثل، - مبدأ العمل التمهيدى أو القبلى	ساعتان

وقد تم مراعاة أن تشمل كل وحدة على (العنوان – أهداف الجلسة– الوسائل والأدوات التدريبية– الأنشطة التدريبية – طرق واستراتيجيات التدريب – محتوى الجلسة وطريقة سيرها).

- طرق واستراتيجيات التدريب بالبرنامج : تم استخدام عدة طرق تدريبية وهى(العصف الذهنى – الحوار والمناقشة – لعب الأدوار – التعلم التعاونى – استراتيجية فكر زاوج شارك).
- الوسائل والأدوات التدريبية: تنوعت الوسائل التدريبية المستخدمة مثل : الرسوم التوضيحية – الأمثلة الشارحة – المواقف الحياتية – الفديوهات - power point . السبورة . جهاز -DataShow - حاسب آلى – أوراق عمل.
- الأنشطة التدريبية : تنوعت الأنشطة التى قام المعلمون بأدائها والتى لها علاقة بهدف البحث وهى(حل الأزمات الصفية التى يمكن أن تحدث فى الفصل– جمع بعض الصور والتعليق على الفديوهات – جمع ورصد أزمات صفية حدثت بالفعل ومناقشتها – تمثيل بعض الأدوار التى تمثل أزمات صفية - كتابة أوراق عمل – المشاركة فى الورش التدريبية).
- أساليب تقويم البرنامج: تمثلت فى اختبار إدارة الأزمات الصفية،بالإضافة إلى التقويم المستمر خلال التدريب الخاص بكل جلسة عن طريق التدريبات والأنشطة،ومراجعة أوراق عمل المعلمين والملاحظة أثناء التدريب.
- ضبط البرنامج : بعد الانتهاء من إعداد البرنامج المقترح وأداة القياس تم عرضهما على مجموعة من المتخصصين فى المناهج وطرق التدريس،وقد أقر المحكمون بصلاحية البرنامج ملحق(٢).
- تطبيق البرنامج: تم تطبيق أداة البحث قبليًا على المجموعة التجريبية خلال العام الدراسى ٢٠١٤م/٢٠١٥م، تلى ذلك تدريس البرنامج المقترح خلال عدة جلسات بين الباحث والمعلمون استمرت لمدة شهر،وبعد الإنتهاء من البرنامج التدريبى تم تطبيق أداة البحث بعديًا،ثم رصد النتائج وتحليلها إحصائيًا.

وفيما يلى بعض الملاحظات أثناء وبعد تطبيق البرنامج :

- ✓ أقر المعلمون بوجود الكثير من الأزمات الصفية التى تواجههم أثناء عملية التدريس.
- ✓ أكد المعلمون على أهمية البرنامج وضروة الاهتمام بتنمية الجوانب المهنية للمعلمين.
- ✓ عرض المعلمون عدد كبير من الأزمات الصفية بالإضافة للأزمات التى عرضها البرنامج.

- **رابعًا:إعداد أداة البحث**:

- **بناء اختبار إدارة الأزمات الصفية** :

تم إعداد الاختبار وفقا للخطوات التالية:

- ◄◄ هدف الاختبار: يهدف الاختبار إلى قياس قدرة المعلم على إدارة الأزمات الصفية باستخدام مبادىء تريز الإبداعية من خلال كيفية التصرف فى أزمات صفية قد يتعرض لها.
- ◄◄ تحديد أبعاد الاختبار:تم تحديد أبعاد الاختبار وهى (الوقاية من الأزمات الصفية/ التعامل والسيطرة على الأزمات الصفية).
- ◄◄ صياغة مفردات الاختبار: تم صياغة مفردات الاختبار فى صورة أزمات صفية قد تحدث فى الحياة التدريسية اليومية لمعلم المواد الفلسفية، وتم ترك فراغات أسفل كل أزمة صفية ليتمكن المعلم من وضع المقترحات والأفكار والحلول التي يراها مناسبة لإدارة كل أزمة صفية مستخدمًا مبدأ أو أكثر من مبادئ تريز حسب قدرة كل معلم،وكل حل صحيح وفقا لمبادىء تريز يحصل به على درجة واحدة.
- ◄◄ ثبات الاختبار: تم حساب ثبات الاختبار بطريقة إعادة التطبيق – التطبيق الأول يوم الأحد بتاريخ ٢٠١٥/١/١١م والتطبيق الثانى يوم الخميس بتاريخ ٢٠١٥/١/٢٢م وذلك على عينة استطلاعية من معلمى المواد الفلسفية بمدرسة المعادى الثانوية،مدرسة سعد زغلول ،المدرسة الثانوية العسكرية بنين،مدرسة حافظ إبراهيم التجريبية،مدرسة حلوان الثانوية بنات وبلغ عددهم (٤٠) معلمًا ومعلمة،وقد بلغت نسبة الثبات (٨٢,) وهى تعد نسبة ثبات مطمئنة لاستخدامه.
- ◄◄ صدق الاختبار: تم حساب صدق الاختبار من خلال عرضه على مجموعة من السادة المحكمين فى مجال المناهج وطرق التدريس وعلم النفس التربوى،وقد أقروا بصلاحيته للتطبيق بعد إجراء بعض التعديل فى صياغة بعض المفرادات،كما تم حساب الصدق الذاتى للاختبار حيث بلغ(٩٠,) وتعد نسبة مطمئنة لاستخدامه.
- ◄◄ زمن الاختبار: تم حساب الزمن المناسب للاختبار عن طريق، حساب الزمن الذى انتهى فيه كل معلم،وجمع الزمن للمجموعة ككل والحصول على المتوسط.،وسوف يتبين للباحث أن مجموع الزمن لكل المعلمون(٣٠٠٠) دقيقة،وبالقسمة على عدد المعلمون كان المتوسط هو(٧٥) دقيقة.
- ◄◄ الاختبار فى صورته النهائية موضح بالملحق (٤) : تم مراعاة وضوح التعليمات فى الصور النهائية حتى يتعرف المعلمون عن ما هو مطلوب بدقة،واشتمل الاختبار على (١٥) مفردة.

• **خامساً:الدراسة الميدانية:**

• **١-عينة البحث:**

تكونت عينة البحث من (٦٤) معلمًا ومعلمة مواد فلسفية بمدارس إدارة المعصرة التعليمية وإدارة حلوان التعليمية،وتم تقسيمها إلى مجموعتين:

- مجموعة تجريبية مكونة من (٣٢) معلمًا ومعلمة بالمدارس الثانوية بحدائق حلوان وهى (زهراء حلوان الثانوية بنات - هدى شعراوى التجريبية المشتركة – زهراء حلوان الثانوية بنين – زهراء حلوان الثانوية الإعدادية).
- مجموعة ضابطة مكونة من (٣٢) معلمًا ومعلمة بمدارس (المعصرة الثانوية بنات . سعد زغلول التجريبية – أم المؤمنين الثانوية بنات – صلاح سالم الثانوية بنين).

• **٢-تطبيق البرنامج التدريبى :**

بدأت عملية تطبيق البرنامج خلال فترة أجازة نصف العام بواقع ثلاث جلسات تدريبية لمدة أسبوعين وجلسة تدريبية لمدة ثلاثة أسابيع بواقع جلسة تدريبية،يوم الأثنين الموافق٢٠١٥/١/٢٦م واستمر لمدة شهر،حيث انتهى يوم الثلاثاء ٢٠١٥/٢/٢٤م

• **٣-التطبيق البعدى لأداة البحث :**

قام الباحث بتطبيق أداة البحث – اختبار إدارة الأزمات الصفية - فى اليوم التالى من عملية التطبيق الموافق الأربعاء ٢٥ / ٢ / ٢٠١٥م، وانتهى يوم الخميس الموافق ٢٦/ ٢/ ٢٠١٥م.

• **٣-تصحيح أداة البحث وتفريغ البيانات:**

بعد الانتهاء من التطبيق البعدى على المجموعتين،تم تصحيحهما فى ضوء القواعد التى سبق الإشارة إليها .،قام الباحث برصد الدرجات لكلتا المجموعتين التجريبية والضابطة فى جداول تفريغ البيانات تمهيدًا للمعالجة الإحصائية ؛بهدف اختبار فرضا البحث والوصل إلى النتائج،واستخدام المعادلات الإحصائية التالية:

- استخدام اختبار "T–Test" الحالة الثانية لمتوسطين غير مرتبطين والعدد مساويًا ن١=ن٢=ن،حيث استعان بالمعادلة التالية:(فؤاد السيد ١٩٧٩م: ٤٦٧)

$$ت = \frac{م١ - م٢}{\sqrt{\frac{ع٢_{١} + ع٢_{٢}}{ن - ١}}}$$

- اختبار (ت) لدى عينتين مرتبطتين : (عزت محمد٢٠١١م:٣٠٩)

$$ت = \frac{م ف}{ع م ف}$$

- حساب حجم التأثير(Effect Size) :(صلاح مراد ٢٠٠٠م: ٢٤٥ -٢٤٨)

$$\text{مربع ايتا} = \frac{\text{ت}^2}{(\text{ت}^2 + \text{درجات الحرية})}$$

- **٥-نتائج البحث وتفسيرها** :
- **(أ)عرض النتائج الخاصة لأداء معلمى المجموعتين على اختبار إدارة الأزمات الصفية**:
- **مناقشة الفرض الأول**:

ينص الفرض الأول على مايلى:" يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطى درجات معلمى المواد الفلسفية الذين يمثلون المجموعة التجريبية التى تتعرض للبرنامج التدريبى والمجموعة الضابطة التى لم تتعرض للبرنامج على اختبار إدارة الأزمات الصفية لصالح المجموعة التجريبية". ولاختبار صحة الفرض قام الباحث بمقارنة متوسطى مجموعتى البحث التجريبية والضابطة،وذلك باستخدام "اختبار "ت"،وكانت النتيجة وجود فرق دال إحصائيًا لصالح المجموعة التجريبية ويوضح ذلك جدول (٣).

جدول (٣):دلالة الفرق بين متوسطى درجات معلمى المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق البعدى لاختبار إدارة الأزمات الصفية

البيان	عدد المعلمين	المتوسط	الانحراف المعيارى	درجات الحرية	قيمة "ت"		مستوى الدلالة	الفرق فى صالح المجموعة
المجموعة					المحسوبة	الجدولية		
التجريبية	٣٢	٥١,٥٩	٢٨,٨٧٨	٦٢	٧,٧٣٣	٢,٦٦	دالة عند مستوى٠١,	التجريبية
الضابطة	٣٢	١١,٥٣	٤,٤٩٠					

يتضح من الجدول (٣) وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة عند مستوى (٠١,) لصالح المجموعة التجريبية،حيث إن قيمة "ت" المحسوبة تساوى٧,٧٣٣ أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند درجات الحرية ٦٢ لمستوى (٠١,) والتى تساوى٢,٦٦ . وهذا يؤدى إلى قبول الفرض الأول من هذه الدراسة،كما أنه يجيب عن السؤال الثالث الذى ورد فى مشكلة البحث وهو: ما فاعلية البرنامج التدريبى القائم على نظرية تريز لتنمية إدارة الأزمات الصفية لدى معلمى المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية ؟

- **(ب)عرض النتائج الخاصة بأداء معلمى المجموعة التجريبية فى التطبيق القبلى والتطبيق البعدى على اختبار إدارة الأزمات الصفية**:
- **مناقشة الفرض الثانى**:

ينص الفرض الثانى على مايلى:" يوجد فرق دال إحصائيًا بين متوسطى درجات معلمى المواد الفلسفية الذين يمثلون المجموعة التجريبية قبل البرنامج التدريبى وبعده على اختبار إدارة الأزمات الصفية لصالح التطبيق البعدى".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب قيم (ت) ومدى دلالتها للفرق بين متوسطى درجات معلمى المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار إدارة الأزمات الصفية . وجدول (٤) التالى يوضح ذلك :

جدول (٤): دلالة الفرق بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى التطبيقين القبلى والبعدى لاختبار إدارة الأزمات الصفية

التطبيق	عدد المعلمين (ن)	المتوسط الحسابى (م)	المتوسط الحسابى للفروق (م ف)	الخطأ المعيارى لمتوسط الفرق	درجة الحرية	قيمة (ت)		مستوى الدلالة	الفرق بين المتوسطين	قيمة مربع إيتا (η2)	حجم التأثير
						المحسوبة	الجدولية				
القبلى	٣٢	١٠,٨١	٤٠,٧٨١	٥,٠٥٩	٣١	٨,٠٦٠	٢,٧٤	دالة عند مستوى٠,٠١	لصالح التطبيق البعدى	,٦٨	كبير
البعدى	٣٢	٥١,٥٩									

يتضح من الجدول (٤) وجود فرق ذا دلالة إحصائية بين المجموعة التجريبية والضابطة عند مستوى (٠١,) لصالح التطبيق البعدى،حيث إن قيمة "ت" المحسوبة تساوى ٨,٠٦٠ أكبر من قيمة "ت" الجدولية عند درجات الحرية ٣١ لمستوى (٠١,) والتى تساوى ٢,٧٤.

وهذا يؤدى إلى قبول الفرض الثانى من هذه الدراسة،كما أنه يجيب جزئيًا عن السؤال الثالث الذى ورد فى مشكلة البحث وهو: ما فاعلية البرنامج التدريبى القائم على نظرية تريز لتنمية إدارة الأزمات الصفية لدى معلمى المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية ؟

كما أن قيمة مربع إيتا(η2) لمستوى إدارة الأزمات الصفية هو(٦٨,)،وهذا يعنى أن نسبة (٦٨٪) من التباين الحادث فى مستوى إدارة الأزمات الصفية (المتغير التابع) يرجع إلى استخدام البرنامج التدريبى(المتغير المستقل) وذلك عند استخدام اختبار إدارة الأزمات الصفية،وهذا يعنى أن حجم التأثير كبير للمتغير المستقل.

من العرض السابق لنتائج البحث،يتبين أن للبرنامج المقترح القائم على نظرية تريز له فاعلية عالية فى تنمية إدارة الأزمات الصفية لدى معلمى المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية.،ويظهر التحليل الإحصائى للنتائج أن الفروق بين المجموعتين التجريبية والضابطة لصالح المجموعة التجريبية،وترجع إلى الأسباب التالية:

- اعتماد البرنامج التدريبى على نظرية تريز التى تقدم مجموعة من المبادىء الابداعية ساعدت على إتاحة الفرص للمعلمين فى التفكير المفتوح والتعامل مع مختلف الأزمات الصفية،واستخدام المبدأ المناسب لكل أزمة صفية مع إمكانية إدارة الأزمة الصفية بأكثر من مبدأ،مما أدى إلى تجنب الحلول التقليدية،والتعامل مع حلول إبداعية غير مألوفة.
- أدرك الباحث أثناء تطبيق البرنامج رغبة وفاعلية السادة المعلمين واتضح ذلك من خلال الحماس فى جمع المعلومات،والمناقشات،وطرح الأسئلة،والمشاركة فى الأنشطة التدريبية،والقيام بالمهام المطلوبة،والتفاعل داخل المجموعات،وذلك لأن موضوع البحث يمس عملهم التدريسى ويساعد على إدارة كثير من الأزمات الصفية التى يواجهونها داخل الفصول،خاصة أن البرنامج قد عرض العديد من الأزمات الصفية الواقعية التى تواجه

المعلمين،مما أدى إلى شعورهم أن البرنامج أكثر اتصالاً بهم،كما أنه يعطى لهم الفرصة لعرض المزيد من الأزمات الصفية التى واجهتهم من قبل.

- إن البرنامج قد ساعد المعلمين على أن يكونوا أكثر إيجابية وأكثر قدرة على الوقاية والتعامل مع الأزمات الصفية التى كانت بمثابة المؤرق لهم والمشتت لتفكيرهم؛مما كان يؤثر سلبًا على عملية التدريس،وتغلب المعلم على الأزمات الصفية يؤدى إلى صفاء ذهن المعلم والتركيز أكثر على أدواره التدريسية والتربوية.

هذا، وتتفق نتائج الدراسة الحالية فى مجملها مع ما أسفرت عنه بعض البحوث – التى سبق الإشارة إليها – مثل: دراسة" محمد خليفة ١٩٩٧م، دراسة Rook2000،دراسة "غادة عبد العزيز٢٠٠٢م،دراسة "Louri2009، دراسة "إبراهيم عبد الهادى ٢٠٠٩م، دراسة ماجد الخياط٢٠١٢م، دراسة زينب محمد ٢٠١٢م، دراسة أروى عبد العزيز٢٠١٣م، دراسة محمد سيد٢٠١٤م.

- **خامساً :إلتوصيات والمقترحات**:

انطلاقا من نتائج الدراسة – التى سبق ذكرها – يوصى الباحث بما يلى :

- الاهتمام بالمشكلات التى تواجه المعلمين فى الواقع الفعلى والتى تكون عائقاً أمام تحقيق الأهداف المرغوبة.
- ضروة دمج مبادىء نظرية تريز بمناهج المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية.
- عقد المزيد من الدورات التدريبية للسادة المعلمين،بهدف تنمية كافة الجوانب المهنية والتدريسية.
- ضروة الاعتماد على نظرية تريز ضمن برامج إعداد معلم المواد الفلسفية بكليات التربية.

كما يقترح الباحث إجراء البحوث التالية :

- تقويم البرامج التدريبية المقدمة لمعلمى المواد الفلسفية بالمرحلة الثانوية.
- برنامج مقترح قائم على نظرية تريز فى تدريس مادة علم النفس لتنمية اتخاذ القرار والوعى الذاتى لدى طلاب المرحلة الثانوية.
- بناء برنامج تدريبى مقترح لتنمية إدارة الأزمات الصفية للطالب المعلم بشعبتى الفلسفة علم النفس.

- **قائمة المراجع** :

- **أولاً: المراجع باللغة العربية**:

- أحمد إبراهيم أحمد:إدارة الأزمات التعليمية فى المدارس الأسباب والعلاج.(القاهرة:دار الفكر العربى،٢٠٠٢م).
- إبراهيم عبد الهادي:"فعالية برنامج تدريبي لحل مشكلات العلوم باستخدام بعض مبادئ تريز في تنمية مهارات الإبداع العلمي لدي تلاميذ المرحلة الإبتدائية".(رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية،جامعة الاسكندرية،٢٠٠٩م).
- أسامة إبراهيم عبد الرحمن:إدارة الأزمات فى المؤسسات التعليمية.(القاهرة: تدمك ،ط١ ،٢٠١٠م).

- إسراء السيد وصفى حسين:"الواقع الفعلى لتدريب معلمى الحلقة الأولى من التعليم الأساسى أثناء الخدمة على إدارة الأزمات التى تواجههم داخل المدرسة".(رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية –جامعة قناة السويس بالإسماعلية،٢٠١٢م).
- أروى بنت عبد العزيز العبد العزيز :"أثر برنامج تدريبى مستند إلى نظرية تريز فى تنمية التفكير المتوازى لدى عينة من متدربات معهد الإدارة العامة".(المملكة العربية السعوبية:مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والنفسية ، المجلد ٥ ،العدد ١ ،محرم١٤٣٤ه – يناير ٢٠١٣م).
- جمال الدين حواش محمد:" إدارة الأزمات والكوارث ضرورة حتمية".(القاهرة:المؤتمر السنوي الثالث لإدارة الأزمات والكوارث، البحث(٣٨)،كلية التجارة، جامعة عين شمس، ١٩٩٨م)
- حنان بنت سالم آل عامر:نظرية الحل الإبداعي للمشكلات(تريز).(المملكة الأردنية الهاشمية:ديبونو للطباعة والنشر والتوزيع،ط١، ٢٠٠٩م)
- حسن الطعانى:"درجة ممارسة المهارات الإدارية الصفية الأساسية لدى معلمى التعليم الثانوى فى مدريات التربية والتعليم فى محافظة الكرك وعلاقتها ببعض المتغيرات".(مجلة جامعة دمشق،المجلد ٢٧ ،العدد الأول+الثانى،٢٠١٠م).
- خالد محمد خضر:"تقويم برامج تدريب معلمى الفلسفة والمنطق بالمرحلة الثانوية العامة أثناء الخدمة".(رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية – جامعة طنطا،١٩٩٨م).
- ـــــــــــــ:"برنامج تدريبى مقترح لتنمية مهارات التدريب لموجهى علم النفس والاجتماع وتحسين اتجاهاتهم نحو التدريب فى ضوء الاتجاهات العالمية".(رسالة دكتوراه غير منشورة،كلية التربية – جامعة طنطا،٢٠٠٨م).
- رمزى فتحى هارون: الإدارة الصفية.(عمان:دار وائل للطباعة والنشر،٢٠٠٣م).
- ريم سليمون:"الخطط المستقبلية لإدارة الأزمات المدرسية.دراسة نفسية لمستقبليات المواجهة".(رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية - جامعة طنطا،٢٠٠١م).
- زينب عاطف محمد محمد : "فاعلية مواقف تعليمية في مادة علم الاجتماع قائمة علي نظرية تريز لتنمية مهارات الحل الإبداعي للمشكلات الاجتماعية لدي طلاب المرحلة الثانوية".(رسالة ماجستير غير منشورة ،كلية التربية -جامعة حلوان،٢٠١٢م)
- سامية الأنصارى،إبراهيم عبد الهادى:الإبداع فى حل المشكلات باستخدام نظرية "تريز TRIZ .(القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية،١٤٣٠ه -٢٠٠٩م).
- سعد الدين عشماوى: " إدارة الأزمة " .(الإمارات: مجلة الفكر الشرطي، م٥ ، ع٢، ١٩٩٦م)
- صالح محمد على أبو جادو،محمد بكر نوفل:تعليم التفكير النظرية والتطبيق.(عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،ط١ ،١٤٢٧ه -٢٠٠٧م).
- صلاح عباس: إدارة الأزمات فى المنشأت التجارية.(الإسكندرية:مؤسسة شباب الجامعة،٢٠٠٤م).
- صلاح أحمد مراد:الأساليب الإحصائية فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية.(القاهرة:مكتبة الأنجلو المصرية،٢٠٠٠م).
- عاصم الأعرجى محمد ، مأمون دقامسة محمد: " إدارة الأزمات : دراسة ميدانية لمدى توافر عناصر إدارة الأزمات من وجهة نظر العاملين في الوظائف الإشرافية في أمانة عمان الكبرى". (الرياض:معهد الإدارة العامة ، م٣٩، ع٤، ٢٠٠٠م).
- عزت عبد الحميد محمد حسن:الإحصاء النفسى والتربوى(تطبيقات باستخدام برنامج spss).(القاهرة:دار الفكر العربى،٢٠١١م).
- على اسماعيل على :استراتيجيات الخدمة الاجتماعية المدرسية للتدخل فى مواقف الضغوط والأزمات.(الاسكندرية:دار المعرفة الجامعية،ط ٢ ،٢٠١١م).

- على راشد:"واقع إعداد وتدريب المعلمين أثناء الخدمة،وأهم المعوقات من خلال آراء المعلمين - دراسة ميدانية".(المؤتمر الثانى للجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس"إعداد المعلم - التراكمات - والتحديات)المجلد الأول،الإسكندرية ١٥ -١٨ يوليو١٩٩٠م).
- ـــــــــــــ:كفايات الأداء التدريسى.(القاهرة:دار الفكر العربى،ط١ ،١٤٢٦ه - ٢٠٠٥م).
- غسان حسين الحلو:"تصورات المدارس الحكومية الأساسية والثانوية وطلبتها نحو أنماط الضبط الصفى فى شمال فلسطين".(فلسطين:مجلة جامعة النجاح للأبحاث، المجلد١٥ ،٢٠٠١م).
- فؤاد البهى السيد:علم النفس الإحصائى وقياس العقل البشرى.(القاهرة:دار الفكر العربى،١٩٧٩م).
- كاملة جميل عبد المعطى صحصاح:"فاعلية برنامج مقترح فى التنمية المهنية لمعلمى مادة علم الاجتماع بالمرحلة الثانوية فى ضوء تحديات المستقبل".(رسالة دكتوراه غير منشورة،معهد الدراسات التربوية – جامعة القاهرة،٢٠١٤م).
- غادة عبد الفتاح عبد العزيز:"فعالية برنامج تعلم ذاتى لتنمية مهارات إدارة الأزمات لدى معلمى التاريخ فى المرحلة الثانوية".(رسالة دكتوراه غير منشورة،كلية التربية – جامعة عين شمس،٢٠٠٢م).
- ماجد الخياط :"أثر برنامج تدريبى مستند إلى نظرية تريز TRIZ فى تنمية مهارات تفكير ما وراء المعرفة لدى طلبة جامعة البلقاء".(الأردن:مجلة جامعة النجاح للأبحاث(العلوم الإنسانية)،المجلد٢٦ (٣)،٢٠١٢م).
- مجمع اللغة العربية:المعجم الوجيز.(القاهرة:وزارة التربية والتعليم،٢٠٠٨م).
- محمد الحملاوى رشاد:إدارة الأزمات .. تجارب محلية وعالمية.(القاهرة:دار أبو المجد للطباعة،ط٢ ،١٩٩٥م).
- محمد الصيرفى:إدارة الأزمات.(الاسكندرية:مؤسسة حورس الدولية للنشر والتوزيع، ٢٠٠٨م).
- محمد حسن العمايرة:المشكلات الصفية السلوكية - التعليمية – الأكاديمية .. مظاهرها،أسبابها،علاجها.(عمان:دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة،ط٢ ،١٤٢٣ه - ٢٠٠٧م).
- محمد حنفى خليفة:"تصور مقترح لبرنامج لتنمية مفهوم الأزمة ومهارات إدارتها عند المعلم على مستوى الفصل أو المدرسة".(القاهرة:مجلة كلية التربية -جامعة الأزهر،العدد٦٨ ،ديسمبر١٩٩٧م).
- محمد ربيع سيد مرسى جمعة:" فاعلية برنامج تدريبى قائم على استراتيجيات تريزTRIZ وأثرها على أبعاد التفكير والتحصيل الدراسى فى مادة علم النفس لدى طلاب المرحلة الثانوية".(رسالة ماجستير غير منشورة ،معهد الدراسات التربوية - جامعة القاهرة،١٤٣٥ه -٢٠١٤م).
- محمد عبد الغنى حسن هلال:مهارات إدارة الأزمات ... الأزمة بين الوقاية والسيطرة عليها.(القاهرة:مركز تطوير الأداء والتنمية،٢٠٠٨م).
- محمد فتحى:الخروج من المأزق فن إدارة الأزمات.(القاهرة:دار التوزيع الإسلامية،٢٠٠١م).
- ٣٧ -محمد محمود عبدالعال سقاو:"أثر استخدام بعض استراتيجيات نظرية تريز (TRIZ) فى تدريس الجغرافيا على تنمية المفاهيم والتفكير الناقد لدى طلاب الصف الأول الثانوى الأزهرى".(رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية - جامعة سوهاج،١٤٣٥ه -٢٠١٤م).

- محسن أحمد الخضيرى:إدارة الأزمات:منهج اقتصادى إدارى لحل الأزمات على مستوى الاقتصاد القومى والوحدة الاقتصادية.(القاهرة:مكتبة مدبولى، ط٢ ،١٩٩٠م).
- ـــــــــــ:إدارة الأزمات.(القاهرة:مجموعة النيل العربية،٢٠٠٣م).
- مصطفى عدلى مصطفى سبع الليل:"فاعلية برنامج تدريبى فى ضوء الاحتياجات التدريبية لمعلمى المواد الفلسفية فى تنمية مهارات التدريس الإبداعى لديهم ومهارات التفكير الإبداعى لدى طلاب المرحلة الثانوية".(رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية – جامعة الأزهر،٢٠٠٨م).
- نيفين واصف ملك:"فاعلية برنامج لتنمية التفكير الإبتكاري لعينة من أطفال ما قبل المدرسة باستخدام بعض مبادئ نظرية تريز".(رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية - جامعة عين شمس،٢٠١٠م).
- نور محمد حسن عبدالرحيم:"أثر تدريس البلاغة باستخدام بعض استراتيجيات نظرية تريز فى تنمية مهارات التذوق البلاغى والتفكير الإبداعى لدى طالبات الثانوية الأزهرية".(رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية –جامعة سوهاج،١٤٣٤ه -٢٠١٣م).
- ياسر بيومي أحمد:"فعالية استراتيجيات نظرية تريز في تدريس العلوم في تنمية مهارات التفكير عالى الرتبة والاتجاه نحو استخدامها لدى تلاميذ الصف السادس الإبتدائي".(القاهرة:مجلة المناهج وطرق التدريس،العدد١٣٨سبتمبر،الجزء الأول،٢٠٠٨م)
- يوسف مصطفى:الإدارة التربوية مداخل جديدة .. لعالم جديد.(القاهرة:دار الفكر العربى،ط١ ،٢٠٠٥م).
- يحيي عبد الله الرافعي:"أثر بعض الحلول الإبتكارية للمشكلات وفق نظرية تريز في تنمية التفكير الإبتكاري لدي عينة من الموهوبين بالصف الأول الثانوي العام بمنطقة عسير".(رسالة دكتوراه غير منشورة،كلية التربية؛جامعة أم القري بمكة المكرمة ،١٤٧٢هـ -٢٠٠٦م).

• ثانياً : المراجع باللغة الإنجليزية:

- Altshuller,G:Creativity As An Exact Science ,Translat by Anthony Williams. Gordon Breach,NY,1988.Ellen Domb,"Contradictions. "www.triz-journal .com/archives/1998
- Apte,p Mann,d: Taguchi and Triz:Comparisons Send Opportunities,(Triz Journal ,Vol (6), No (61), November,2001).
- Dew,J:TRIZ A Creative Breeze for Quality Professional,(Journal of quality progress,Vol (34), No(1),January 2006.
- Domb,E.:"TRIZ in School District Administration" ,Journal ,Vol (3),No(16) ,February1998.
- Dung ,P.:"Teaching Enlarged TRIZ Principles for Public ",TRIZ Journal, VOL(6) ,NO(57),2001,P46.
- Kraev,v:"Resources Analysis, Part 4" (Triz Journal Vol(12), No(123),January,2007.
- Larry Rogten&Patricia Kyle: Classroom Management: Preventive Strategies, National Association of School Psychologists, East West Highway Sutte,2004.

- Louri , Belski:"Teaching and Problem Solving at University :A Course on TRIZ".Journal Compilation ,18(2).
- Marsh,D:"40 Creative Principles with applications in Education ,TRIZ Journal,VOL9,No90,January,2004.
- Rock.M: Effective Crisis Management Planning: Creating A Collaborative Framework, Education and Treatment of Children,23 (3),2000.
- Savransky,s:Lesson Contradiction,TRIZ Journal TRIZ Journal, VOL(2) ,NO (37) November ,1999.
- Shulyak,L:Introducation to TRIZ,in 40 principles :TRIZ Keys To Technical Innovation, Translated and Edited by Shulyak,L, Rodman,s, Technical Innovation center,USA,2002
- Tannant,G:TRIZ for Six Sigma:Systematic Innovation and Problem Solving, Mulbury consulting,USA,2005
- Terinko,J,Zusman,A,Zlotin,B:SystematicInnovation:An Introduction.to Triz Technical Innovation Center,USA,1998.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الخامس:

مدى تفعيل معلمات الأحياء لمهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي بمنطقة القصيم

إعداد :

أ / نوال بنت محمد صالح الزيد
معلمة الأحياء بإدارة التعليم بمحافظة المذنب بالقصيم

د/ خالد بن إبراهيم بن صالح الدغيم
أستاذ مناهج وطرق تدريس العلوم المشارك .
كلية التربية . جامعة القصيم

مدى تفعيل معلمات الأحياء لمهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي بمنطقة القصيم

أ / نوال بنت محمد صالح الزيـد د / خالد بن إبراهيم بن صالح الدغيم

• **مستخلص البحث** :

تستمد الدراسة أهميتها من تناولها لمهارات التعلم الذاتي التي تمثل متطلبا ضروريا في عصر الانفجار المعرفي، ويأمل الباحثان أن تفيد نتائج هذه الدراسة في التعرف على مهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي بمنطقة القصيم، و مدى تفعيل معلمات الأحياء لتلك المهارات، كذلك التعرف على الفروق بين متوسطي درجة تفعيل معلمات الأحياء لمهارات التعلم الذاتي المضمنة في الكتاب وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة في التدريس، والدورات التدريبية في التربية. وتحقيقا لأهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي التحليلي لتحديد مهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي (كتاب الطالب، ودليل المعلم) من خلال أداة التحليل، والمنهج الوصفي المسحي لتحديد مدى تفعيل معلمات الأحياء لتلك المهارات بالاستعانة ببطاقة الملاحظة المعدة لذلك، وتحديد الفرق بين درجة تفعيلهن لتلك المهارات وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة، وعدد الدورات التدريبية في التربية. وقد توصلت النتائج إلى تضَمُّن كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي لجميع مهارات التعلم الذاتي المحددة في البحث وبدرجات تضمين مختلفة في كل من كتاب الطالب، ودليل المعلم منفردة، ومجتمعة. كما توصلت الدراسة إلى ضعف تفعيل معلمات الأحياء للصف الأول الثانوي لمهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب الأحياء (كتاب الطالب، ودليل المعلم مجتمعة). كذلك عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي درجات تفعيل معلمات الأحياء لمهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب الأحياء وفقا لمتغير سنوات الخبرة في التدريس وعدد الدورات التدريبية في التربية.

The extent of activation of biology teachers for self-learning skills Included in the book of biology first grade secondary in Qassim

Abestract :

The study draws its importance from addressed self-learning skills, which represents a necessary requirement in the knowledge explosion era, and hopes researchers benefit the results of this study to identify the self-learning skills that are included in the book of the living first grade secondary Qassim region, and the extent of activation teachers parameters to those skills, as well as to identify the differences between the average degree of activation of biology teachers to self-learning skills that are included in the book, according to a variable number of years of teaching experience, and training courses in education.In order to achieve objectives of the study, the researcher used descriptive analytical method to determine the included self-learning skills in biology book first grade secondary (Student book, Teacher's Guide) through the analysis tool, and curriculum descriptive survey to determine the extent of activation teachers parameters to those skills using the note prepared for that card, and to determine the difference between the degree of activation of these skills, according to a variable number of years of experience, and the number of training courses in education.The results reached to ensure biology book first grade secondary to all the self-learning skills identified in the research and varying degrees

included in each of the student book and teacher's guide individually, and collectively. The study also found weak activation parameters teachers first grade secondary to the skills of self-learning are included in the book Biology (Student book, Teacher's Guide combined). As well as the lack of a statistically significant difference between mean scores of teachers activation parameters for self-learning skills that are included in the book of the living and the variable according to years of experience in teaching and the number of training courses in education.

• **مقدمة**:

في ظل التغيرات المستمرة، والمتزايدة، والناتجة عن التفاعل بين العلم، والتكنولوجيا، والمجتمع، وفي عصر الانفجار المعرفي، وثورة الاتصالات أصبحت المؤسسات التربوية تسعى لإعداد الإنسان بالصورة التي تمكنه من مواجهة تلك التغيرات، والتفاعل معها، ولعل من أبرز متطلبات هذا العصر تعويد المتعلمين الاعتماد على أنفسهم في اكتساب المعرفة، على أن يتم ذلك تحت إشراف المعلم، وهو ما يسمى التعلم الذاتي، وبذلك أصبح لزاما على مؤسسات التعليم اليوم أكثر من أي وقت مضى، العمل على تنمية مهارات التعلم الذاتي لدى المتعلمين في جميع مراحل التعليم العام، وتدريبهم على البحث والاكتشاف، واستخدام مصادر المعرفة، والقراءة الناقدة، والتحليل، والتصنيف، والنقد الموضوعي، والتقويم، وإبداء الرأي وبذلك تعمل على تنمية قدراتهم على التعلم الذاتي الذي يمثل نواة التعلم المستمر.

ويعني ذلك أن مؤسسات التعليم تتحمل العبء الأكبر لتحقيق هذا الهدف، والذي يرتبط بالمقام الأول بالإنسان صاحب العقلية التي تصنع التقدم فمن خلاله يفجر التعليم طاقات الفكر، والاستقصاء، وملكة البحث وراء الحقيقة التي تقوده للرقي من خلال تطوير قدراته، وتحسين مهاراته، وتقديره لقيمة العلم، والعلماء في تقدم المجتمع للوصول إلى التطور التكنولوجي المسئول عن تحويل المعارف إلى تطبيقات عملية واقعية تسهم في خدمة المجتمع (عبدالمعطي، ٢٠٠٨م).

ولعل مواكبة التغيرات الحاصلة في هذا العالم، تتطلب إجراء العديد من أنواع التعديل، والتطوير في جميع المجالات العملية التعليمية، والتي تمثل المناهج بعناصرها المختلفة المحور الذي يدور حوله هذا التطوير، ومن أهمها طرائق التدريس التي أصبح التركيز فيها منصبا على نشاط المتعلم في البحث عن المعرفة بدلا من تلقيها جاهزة من المعلم.

وفي هذا السياق أشارت محمود (٢٠٠٣م) إلى ثلاثة أسس للتدريس الحديث الذي يركز على فعالية المتعلم وجهده في بناء المعرفة وهي:

- أن ينتج المتعلم المعرفة بدلا من أن يسترجع، أو يسرد ما أقر له من معنى.
- أن يستخدم المتعلم أسلوب الاستقصاء لبناء مهني لما تعلمه.
- أن ينشد المتعلم إنتاج المعرفة، والإنجازات ذات المعنى، والقيِّمة لأبعد من مجرد النجاح في المدرسة.

ومن خلال ما ورد يتضح أن عملية التدريس لم تعد وظيفتها تزويد المتعلمين بكم من المعارف وإنما أصبحت عملية هدفها مرور الطلاب بالخبرات، وممارسة

أنشطة التعلم مستعينين في ذلك بتوجيه، وتشجيع من معلميهم على ممارسة مهارات التعلم الذاتي، ومهارات التفكير بالكيفية التي تساعدهم على ربط خبراتهم السابقة بالحالية، ومعرفة العلاقات بينها مما يساعدهم على بناء بنية معرفية منظمة قوية، ومترابطة، بالصورة التي تمكنهم من توظيف ما اكتسبوه في حل ما يواجههم من مشكلات في حياتهم اليومية، وفي المساهمة في حل مشكلات مجتمعاتهم، وفي تنميتها.

وقد أشار بعض التربويون إلى أن تعليم العلوم قد تجاوز مسألة تحصيل المادة التعليمية إلى تنمية مهارات الحصول عليها، وتوظيفها، وتوليد المعارف الجديدة، وربطها بما سبقها بما يحقق أهداف التربية العلمية في عصر المعلومات بديلا عن أسلوب التلقين، والتحفيظ (إسماعيل، ٢٠٠٩م)، وبذلك أصبح دور المعلم، والمؤسسة التربوية هو تدريب المتعلم على كيفية تعليم نفسه بنفسه، ولتحقيق هذه الغاية أخذت التربية منحاها الجديد بالطرق العديدة، والأساليب الجديدة في التعلم (نتو، ٢٠١١م) والتي أجمعت على ضرورة تدريب المتعلم على اكتساب المعرفة من خلال استخدام مهارات التعلم الذاتي التي يمكن بواسطتها ضمان استمرارية التعلم داخل المدرسة، وخارجها، ومواجهة، ومسايرة الانفجار المعرفي والتكنولوجي، ورأى نشوان (١٩٩٣م) أن التعلم الذاتي يساعد في توفير فرصا لمعالجة الفروق الفردية بين المتعلمين من خلال تنويع مصادر التعلم، والأنشطة، وإتاحة زمن للتعلم يتناسب مع إمكانات المتعلمين، واستعداداتهم للتعلم، وخصائصهم النفسية حيث أن المتعلمين من العمر نفسه يختلفون في قدراتهم على التعلم، وفي الأساليب الملائمة لتعلم كل منهم، وفي اهتماماتهم، وخبراتهم السابقة، وفي الطرق التي يدركون بها العالم حولهم، وفي مستوى الدافعية لديهم، كما أنهم يختلفون في اتجاهاتهم نحو تعلم الموضوعات في المجالات الدراسية المختلفة.

ويشير كل ذلك إلى أن أساليب، واستراتيجيات التدريس التي تركز على مشاركة المتعلمين الفاعلة توفر متطلبات التعلم الذاتي التي ينتج عن ممارستها اكتساب المعارف، والاتجاهات، والمهارات التي تتضمنها المواد العلمية، بالإضافة إلى تعزيز ثقتهم بأنفسهم واحترامهم للعمل، كما أن مهارات التعلم الذاتي التي يكتسبونها تمكنهم من مواكبة التطور العلمي السريع.

كما أوضحت نتائج كل من دراسة علي (١٤٣٣هـ)، والكثيري، ونشوان (١٤٠٧هـ)، وبدوي (٢٠٠٣م)، وسنجر وغونغورين (SUNGUR &GÜNGÖREN, 2009)، وأبو ناجي (٢٠٠٨م) فعالية استخدام استراتيجيات التدريس التي تركز على نشاط المتعلم في تدريس العلوم في تنمية مهارات التعلم الذاتي بجانب البنية المعرفية.

وقد ورد في مؤتمر جنيف الدولي للتربية أن التوسع في التعليم، وإتباع الطرائق الاعتيادية فيه أدى إلى انخفاض مستواه في معظم المواد الدراسية، ومنها مادة الأحياء، وأكد الحاجة الملحة لتحسين نوعيته بتحديث أساليب التعليم، والتوجه نحو طرائق التدريس التي تستخدم استراتيجيات التعلم الذاتي وتقنياته (غباين، ٢٠٠١م).

وفي ذات السياق جاء مشروع الملك عبد الله بن عبد العزيز لتطوير التعليم العام، الذي أقره مجلس الوزراء في جلسته المنعقدة بتاريخ ٢٤ محرم ١٤٢٨هـ لإحداث نقلة نوعية في مسيرة التعليم بالمملكة العربية السعودية، وتطويره لبناء إنسان متكامل في النواحي الأكاديمية، والاجتماعية، والنفسية، ويقوم على دمج التقنية بالتعليم، واستخدام الطلاب لمهارات التفكير الناقد، والتعلم التعاوني، والتعلم القائم على المشروعات، والذي من أهم أهدافه تنمية شخصيات الطلاب العلمية، والعملية، ومهارات التفكير، ومهارات التعلم الذاتي، والمحافظة عليها (الغامدي، ١٤٣٠هـ).

- **مشكلة الدراسة**:

في نطاق المشروع المتكامل لتطوير مناهج العلوم تطويراً نوعيًّا بالمملكة العربية السعودية، جاء التركيز على تبني الاتجاهات الحديثة في طرق التدريس التي تركز على نشاط المتعلم وتحقيقا لذلك تضمن دليل المعلم لتدريس مقرر الأحياء للصف الأول الثانوي هدفا ينصُّ على: "التركيز على مشاركة الطلاب الفاعلة من خلال العمل في مجموعات، والمشاركة في النقاشات، والنشاطات العملية، والعروض الصفية، والمشاريع البحثية، والتعلم الذاتي وغيرها" (وزارة التربية والتعليم، ١٤٣١هـ، ص٣). وقبله دراسات أجريت في المملكة العربية السعودية لكل من السليم (٢٠٠٤م)، والسعادات (٢٠٠٦م)، وياسين وبخش (٢٠٠٨م)، والغامدي (٢٠١٠م) أشارت إلى تركيز المعلمين على الطرق التقليدية في تدريس مادة العلوم، والتي تركز على شرح المعلم، وحفظ المعلومات من جانب المتعلم والذي نتج عنه كما أفادت دراسة الجرف (٢٠٠٧م)، والنصار (١٤٣١هـ)، والعوهلي (٢٠١٠م) افتقار التعليم الثانوي إلى عدد من المحددات الضرورية، كمهارات التعلم الذاتي المهمة للطلاب في الدراسة الجامعية.

ومن ذلك استشعر الباحثان أهمية القيام بهذه الدراسة للتعرف على مدى تفعيل معلمات الأحياء لمهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي بمنطقة القصيم، والتي بدأ تطبيقها في العام الدراسي (١٤٣٠-١٤٣١هـ).

- **أسئلة الدراسة**:

سعت الدراسة للإجابة عن الأسئلة التالية:

- ما مهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي؟
- ما مدى تفعيل معلمات الأحياء بمنطقة القصيم لمهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجة تفعيل معلمات الأحياء بمنطقة القصيم لمهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي تُعزى إلى عدد سنوات الخبرة في التدريس، وعدد الدورات التدريبية في التربية؟

- **أهداف الدراسة**:

سعت الدراسة إلى تحقيق الأهداف الآتية:

- التعرف على مهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي.

- التعرف على مدى تفعيل معلمات الأحياء لتلك المهارات المضمنة في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي بمنطقة القصيم.
- التعرف على الفروق بين متوسطي درجة تفعيل معلمات الأحياء لمهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي بمنطقة القصيم وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة في التدريس، والدورات التدريبية في التربية.

- **أهمية الدراسة**:

تستمد الدراسة أهميتها من تناولها لمهارات التعلم الذاتي التي تمثل متطلبا ضروريا في عصر الانفجار المعرفي، ويأمل الباحثان أن تفيد نتائج هذه الدراسة في:

- لفت أنظار المعلمات إلى ضرورة التركيز على استخدام استراتيجيات التدريس، والتي تركز على نشاط الطالبات في اكتساب المعرفة لتنمية مهارات التعلم الذاتي لديهن.
- إفادة المشرفين التربويين من قائمة مهارات التعلم الذاتي، والتي ستُعد في هذه الدراسة لتقويم الأداء التدريسي للمعلمات في ضوء تلك المهارات.
- فتح الدراسة المجال أمام بعض الباحثين لتقويم أداء معلمي العلوم في فروع العلوم الأخرى، وفي المراحل الدراسية المختلفة في ضوء مهارات التعلم الذاتي من أجل تطويره.

- **حدود الدراسة**:

تم إجراء هذه الدراسة ضمن الحدود الآتية:

- حدود موضوعية: محتوى كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي . الفصل الدراسي الثاني . والمقرر تدريسه من قِبل وزارة التربية والتعليم، ودليل المعلم التابع له . بدون المحتوى المتواجد في كتاب الطالب تجنبا للتكرار . والموائم من قِبل شركة العبيكان للنشر عن سلسلة ماجروهل للعام (١٤٣٣هـ).
- حدود مكانية: تم تطبيق الدراسة بمنطقة القصيم التعليمية.
- حدود بشرية: تم تطبيق الدراسة على معلمات الأحياء اللاتي يقمن بتدريس كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي بمنطقة القصيم التعليمية.
- حدود زمنية: تم تطبيق الدراسة خلال الفصل الدراسي الثاني للعام (١٤٣٤ - ١٤٣٥هـ).

- **مصطلحات الدراسة**:

مهارات التعلم الذاتي: عرَّف النجدي ومعبد (٢٠٠٤م) مهارات التعلم الذاتي بأنها "تلك العمليات التي تعتمد على الأداء العقلي للمتعلم معتمدا على سرعته الذاتية في جمع المحتوى المراد دراسته، وتصنيفه، وفهمه بعمق، ويقوِّم مدى تقدمه، ونموِّه في كل جزء منه" (ص ٧٣). ويعرفها الباحثان إجرائيا: بأنها عمليات عقلية مختلفة تقوم بها الطالبة بتوجيه من معلمات الأحياء عينة الدراسة للحصول على المعرفة بنفسها في المواقف التعليمية المختلفة، وفي أنشطة التعلم، وفي الإجابة على الأسئلة، معتمدة على أدائها العقلي، واليدوي في تفاعلها مع مصادر المعرفة، مستخدمة في ذلك عمليات التخطيط، والتصنيف، والمقارنة، والتحليل، والتركيب، والاستنتاج، وتقويم تقدمها في عملية التعلم مدفوعة برغبتها، ووفقا لسرعتها الذاتية.

كتاب الأحياء: والمقصود به كتاب الأحياء المطور للمرحلة الثانوية (كتاب الطالب للعام ١٤٣٣هـ ودليل المعلم التابع له للعام ١٤٣٣هـ) الفصل الدراسي الثاني، والموائم من قِبَل سلسلة شركة ماجروهل الأمريكية، بواسطة شركة العبيكان للأبحاث والتطوير.

- **منهج الدراسة:**

تحقيقاً لأهداف الدراسة استخدم الباحثان المنهجين التاليين:

- المنهج الوصفي التحليلي: وهو "أسلوب منظم لتحليل رسالة محددة، يستهدف وصف المحتوى الظاهر للمادة التعليمية وصفا موضوعيا منظما وفق معايير محددة سواء كانت المعلومات الواردة بشكل مباشر أو ضمنيا" (زيتون، ٢٠٠٣، ص١٩٧) والذي سيستخدم لتحديد مهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي (كتاب الطالب، ودليل المعلم).
- المنهج الوصفي المسحي: والذي يركز كما أفاد العساف (١٤٢٤هـ) على "وصف الظاهرة المدروسة من حيث طبيعتها، ودرجة وجودها فقط، دون أن يتجاوز ذلك إلى دراسة العلاقة، أو استنتاج الأسباب" (ص١٩١) وذلك لتحديد مدى تفعيل معلمات الأحياء بمنطقة القصيم لمهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي (كتاب الطالب، ودليل المعلم)، وتحديد الفروق بين درجة تفعيلهن لتلك المهارات وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة في التدريس، وعدد الدورات التدريبية في التربية.

- **مجتمع الدراسة:**

تكون مجتمع الدراسة من:

- كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي للعام ١٤٣٣/ ١٤٣٤هـ الفصل الدراسي الثاني (كتاب الطالب، ودليل المعلم).
- معلمات الأحياء بالمرحلة الثانوية . نظام عام . في إدارات التربية والتعليم للبنات بمنطقة القصيم التعليمية الخمس (الإدارة العامة بمنطقة القصيم، وفي محافظات البكيرية، وعنيزة، والرس، والمذنب) والبالغ عددهن (٨٩) معلمة موزعات على (١٥٢) مدرسة.

- **عينة الدراسة:**

حيث أن مجتمع الدراسة تكون من كتاب واحد، وهو كتاب الطالب للصف الأول الثانوي للعام ١٤٣٣هـ -الفصل الدراسي الثاني - ودليل المعلم التابع له لذا قام الباحثان بتحليل مجتمع الدراسة كاملا ويوضح الجدول (١) بعضاً من خصائص عينة الدراسة كالتالي:

جدول (١): كتاب الأحياء عينة الدراسة

م	المرحلة	الكتاب	الصف	الفصل الدراسي	الطبعة	الصفحات	الوحدات	الفصول	الدروس	الموضوعات
١	الثانوية	الطالب	الأول	الأول	١٤٣٣هـ	١١٦	١	٤	١٢	٣٢
٢		المعلم		الأول	١٤٣٣هـ	٩٦	١	٤	١٢	٢٤
المجموع						٢١٢	٢	٨	٢٤	٥٦

وأما مجتمع الدراسة المرتبط بمعلمات الأحياء فقد تم اختيار (٣٠) معلمة من معلمات الأحياء للصف الأول الثانوي في (٢٨) مدرسةٍ ثانوية للبنات –نظام عام - بشكل عشوائي لتطبيق بطاقة الملاحظة، شاملة لجميع إدارات التربية والتعليم للبنات بمنطقة القصيم التعليمية الخمس لتكوِّن ما نسبته (٣٣.٧٪) من المجتمع الكلي للدراسة.

كما يوضح الجدول (٢) توزيع المعلمات عينة الدراسة على الإدارات التعليمية كالتالي:

جدول (٢): توزيع المعلمات عينة الدراسة على الإدارات التعليمية

إدارات التربية والتعليم بمنطقة القصيم	عدد المدارس	عدد المعلمات	٪
الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة بريدة	٥	٥	٥.٦
إدارة التربية والتعليم بمحافظة البكيرية	٣	٣	٣.٣٧
إدارة التربية والتعليم بمحافظة الرس	٤	٤	٤.٤٩
إدارة التربية والتعليم بمحافظة عنيزة	٧	٩	١٠.١١
إدارة التربية والتعليم بمحافظة المذنب	٩	٩	١٠.١١
المجموع	٢٨	٣٠	٣٣.٧

- **أدوات الدراسة وإجراءات تطبيقها**:

استخدم الباحثان للإجابة عن أسئلة الدراسة الأدوات التالية:

- أداة تحليل المحتوى.
- بطاقة الملاحظة.

وفيما يلي التوصيف للأدوات:

- **أولاً: أداة تحليل المحتوى**:
- **أ- إعداد قائمة مهارات التعلم الذاتي**:

بعد الاطلاع على الأدبيات، والدراسات السابقة، وكذلك كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي، تم إعداد قائمة أولية لمهارات التعلم الذاتي الواجب تضمينها في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي موزعة على ثلاثة مجالات: (المتن، والأنشطة، والتقويم).

حيث بلغ إجمالي عدد المهارات (٦٢) مهارة موزعة على المجالات كالتالي:

- المتن وتكوَّن من (١٣) مهارة.
- الأنشطة وتكوَّن من (٣٦) مهارة.
- التقويم وتكوَّن من (١٣) مهارة.

وتم التأكد من:

صدق القائمة: وذلك بعرضها في نموذج التحكيم المُعد لهذا الغرض على عددٍ من المحكمين المختصين بالمناهج وطرق تدريس العلوم بلغ عددهم (١٢) محكما، وقد روعيَ أثناء اختيارهم خبراتهم في مجال التعلم الذاتي، وتم الأخذ بآرائهم حيث عمل الباحثان في ضوء ملاحظات المحكمين بإجراء التعديلات اللازمة، وتغيير المهارات غير المناسبة لمجالها الذي نُسبت إليه، إلى مجالها المناسب، والحذف، والإضافة على الأداة حيث عُدِّلت بعض المهارات صياغة لتكون أوضح، كالمهارة رقم (٣، ٤، ٨، ١٣) والتي أصبح رقمها على الترتيب في القائمة النهائية للمهارات (٢، ٣، ٦، ٩) في مجال المتن والمهارات رقم (١٤، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٦، ٢٨،

٢٩، ٣٠، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٦، ٣٨، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٧، ٤٩) والتي أصبح رقمها على الترتيب في القائمة النهائية للمهارات (١٠، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٤، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٣٠، ٣١، ٣٣، ٣٥، ٣٧، ٤٠، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٥، ٤٦) وذلك في مجال الأنشطة، والمهارات رقم (٥٣، ٥٦، ٥٨) والتي أصبح رقمها على الترتيب في القائمة النهائية للمهارات (٤٨، ٥٠، ٥٢)، وحذفت بعضها لعدم مناسبتها كمهارة، أو لتكرارها في أكثر من مجال كالمهارة رقم (٢، ٩، ١٢، ١٥، ٥٢، ٥٥، ٦١) في القائمة الأولية، وأما المهارة رقم (٣٩) فقد حُذفت لتضمينها في المهارة رقم (٣٨) والتي أصبح رقمها في القائمة النهائية (٣٧) وذلك في مجال الأنشطة، وأما المهارات التالية فقد تم نقلها من المجال الذي نُسبت إليه في القائمة الأولية لعدم مناسبتها له، إلى المجال المناسب لها في القائمة النهائية، فالمهارة رقم (٥) في مجال المتن تم نقلها إلى المهارة رقم (١٣) في مجال الأنشطة، والمهارة رقم (٥١) في مجال التقويم تم نقلها إلى المهارة رقم (١١) في مجال الأنشطة، والمهارة رقم (٤٨) في مجال الأنشطة تم نقلها إلى المهارة رقم (٥٦) في مجال التقويم، وتم إضافة المهارتين (١٢، ٣٢) للقائمة النهائية للمهارات.

وبذلك تم إعداد القائمة النهائية لمهارات التعلم الذاتي الواجب تضمينها في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي، والتي بلغ عدد المهارات فيها (٥٦) مهارة والمصنفة في ثلاثة مجالات كالتالي:

- المتن وتكوَّن من (٩) مهارات.
- الأنشطة وتكوَّن من (٣٧) مهارة.
- التقويم وتكوَّن من (١٠) مهارات.

- **ب- إعداد أداة تحليل المحتوى**:

وتكونت من القائمة النهائية لمهارات التعلم الذاتي . الموزعة على مجالات: (المتن، والأنشطة، والتقويم) . والتكرارات، والنسب المئوية، وتم التأكد من:

ثبات الأداة: تنوعت وحدات تحليل المحتوى فقد عدَّ بيرلسون وحدات التحليل التالية: الكلمة، والموضوع، والشخصية، والمفردة، ومقاييس المساحة، والزمن (الزعبي، ٢٠١٣م) واعتمد الباحثان الموضوع، أو الفكرة كوحدة للتحليل، وهي كما أشار إليها طعيمه (٢٠٠٤م) بأنها "إما جملة، أو أكثر، تدور حول مفهوم معين، أو فكرة تدور حول قضية محددة" (ص ١٣٣)، وحدَّد الباحثان الدرس الواحد كفكرة . بما يحتوي من مدخل إلى الدرس، وأشكال، ومخططات، وجداول بيانية، وصور، ورسومات، وتعليقات هامشية، وإثراء علمي، ونشاطات ما بعد الدرس . والمتضمنة فيها فئات التحليل (كل مهارة من مهارات التعلم الذاتي تمثل فئة للتحليل في المجال المناسب لها من المجالات الثلاثة (المتن، والأنشطة، والتقويم) في كل من كتاب الطالب، ولدليل المعلم بدون المحتوى المتواجد في كتاب الطالب تجنبا للتكرار إذ يتكون الدرس الواحد من فكرة رئيسية واحدة كما ذُكر في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي.

وخلال الفصل الدراسي الأول للعام ١٤٣٤هـ تم التحليل في ضوء ذلك لكتاب الطالب للصف الأول الثانوي كاملا للفصل الدراسي الثاني، ودليل المعلم التابع له وذلك من قِبل الباحثان ومحلل آخر حاصل على درجة الماجستير في المناهج، بفترة زمنية مماثلة ومن ثَمَّ تم حساب نسبة الاتفاق باستخدام معامل كوبر للتحليلين.

وبلغت نسبة الاتفاق بين التحليلين (٨٥.٠٧٪) في كتاب الطالب، و(٩٦.٥٢٪) في دليل المعلم، وهي نسبة مرتفعة حيث ذكر المفتي (١٩٨٦م) بأن مستوى الثبات بدلالة نسبة الاتفاق، يجب أن تكون (٨٥٪) فأكثر لتدل على ارتفاع ثبات الأداة.

• **ثانياً: بطاقة الملاحظة:**

استخدم الباحثان بطاقة الملاحظة لتحديد مدى تفعيل معلمات الأحياء للمرحلة الثانوية. أفراد عينة الدراسة. لمهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي، ودليل المعلم التابع له وتحديد الفروق بين درجة تفعيلهن لتلك المهارات وفقا لمتغير عدد سنوات الخبرة في التدريس، وعدد الدورات التدريبية في التربية عن طريق التسجيل الدقيق، والمحدد للإجراءات المعدَّة في البطاقة وفقا لما يراه الملاحِظ أثناء المواقف التعليمية لتلك المعلمات.

وتم تصميم بطاقة الملاحظة في ضوء القائمة النهائية للمهارات . بناءً على نتائج تحليل المحتوى لمهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي . حيث تمت موائمتها بما يتناسب مع بطاقة الملاحظة على شكل إجراءات تقوم بها المعلمة، بما يسهل تحديد مدى تفعيلها، وتم تقسيمها إلى ثلاثة مجالات (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم) ، وتم التأكد من:

صدق البطاقة: بعرضها على عدد من المحكمين المختصين بالمناهج وطرق تدريس العلوم بلغ عددهم (٥) محكمين، وقد روعيَ أثناء اختيارهم خبراتهم في مجال التعلم الذاتي، وفي ضوء ملاحظاتهم تم إجراء بعضا من التعديلات على البطاقة لتناسب الغرض الذي صُمِّمَت من أجله.

حيث تم اختصار، وتعديل بعض من الإجراءات صياغةً لتكون أكثر وضوحاً، كالإجراءات رقم (١: ١ ١٦، ١٨، ٢٣، ٢٦، ٣٦، ٤٥، ٤٧)، أما الإجراء رقم (٢٩) فتمَّ تقسيمه إلى إجراءين (٢٩، ٣٠) للتمكن من اختصاره، وتحقيق التخصيص للمهارة، كما تمت بعض التعديلات على البيانات العامة، وتعليمات استخدام البطاقة، وتعديل المقياس من رباعي المستويات (كبير٣، متوسط٢، ضعيف١، منعدم٠) إلى مقياس ثلاثي المستويات (كبير٣، متوسط٣، ضعيف١) لصعوبة الحكم بانعدام تفعيل المهارة (١٠٠٪).

ثبات البطاقة: تم قياس ثبات بطاقة الملاحِظة بطريقة حساب الثبات بين الملاحظين باستخدام معامل كوبر عن طريق تطبيقها في موقف تعليمي كامل على معلمة غير عينة الدراسة من قِبل الباحثان، وملاحظة أخرى -بعد تدريبها على ذلك من خلال حضورها لموقف تعليمي مع الباحثان للمشاهدة، وشرح، وتوضيح إجراءات تفعيل المعلمة لمهارات التعلم الذاتي - حيث بلغت النسبة (٨٥.٧٪)، وهي تَدُل كما ذكر المفتي (١٩٨٦م) على ارتفاع ثبات الأداة، وجاهزيتها للتطبيق.

تطبيق بطاقة الملاحظة: بعد التأكد من ثبات، وصدق بطاقة الملاحظة طُبِّقَت حسب الآلية التالية:

---

(١) يقصد بالنقطتين: من إلى؛ اعتمد الباحثان هذا الإجراء إذا كان عدد المهارات المتسلسلة أكثر من ١٠ مهارات.

- تم تطبيق بطاقة الملاحظة من قِبل الباحثان.
- تم تطبيق بطاقة الملاحظة في موقفين تعليميين -الموقف عبارة عن درس كامل - تراوح ما بين حصة دراسية، وحصتين، وثلاث حصص.
- بلغ مجموع الحصص الدراسية للمواقف التعليمية مجتمعة (١٠٣) حصة دراسية.
- تم تطبيق بطاقة الملاحظة على (٣٠) معلمة في (٢٨) مدرسة ثانوية للبنات. نظام عام. لتُشكل ما نسبته (٣٣.٧٪) من المجتمع الكلي للدراسة.
- شَمِل تطبيق بطاقة الملاحظة جميع إدارات التربية والتعليم للبنات بمنطقة القصيم التعليمية الخمس.

- **نتائج الدراسة وتحليلها ومناقشتها**:

- **أولا: السؤال الأول: والذي ينص على "ما مهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي؟"**

وللإجابة عليه تم تحليل محتوى كتاب الطالب، ودليل المعلم في ضوء أداة التحليل، وتم استخدام التكرارات، والنسب المئوية، وترتيب المهارة بين المهارات لكل مجال من المجالات (المتن، والأنشطة، والتقويم) ومتوسط النسب المئوية لكل مجال لكتاب الطالب، ودليل المعلم منفردة، ولكتاب الطالب، ودليل المعلم مجتمعة، وفي ضوء مخرجات التحليل وضع الباحثان معيار لتحديد درجة تضمين مهارات التعلم الذاتي فيهما٢ (كبيرة جدا، كبيرة، متوسطة، ضعيفة) لجميع المجالات فالمهارات التي حصلت على أكبر عدد من التكرارات هي التي حظِيت بدرجة تضمين كبيرة جدا، والمهارات التي حصلت على أقل عدد من التكرارات وهي التي حظِيت بدرجة تضمين ضعيفة وذلك في ضوء مخرجات تحليل المحتوى التالية:

- **أولاً: مهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي في مجال المتن**:

ويوضح الجدول (٣) مهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي (كتاب الطالب، ودليل المعلم منفردة، ومجتمعة) في مجال المتن كالتالي:

يتضح من الجدول (٣) تضَمُّن جميع مهارات التعلم الذاتي الواجب تضمينها في مجال المتن في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي والواردة في القائمة النهائية لتلك للمهارات وبدرجات تضمين مختلفة في كل من كتاب الطالب، ودليل المعلم منفردة، ومجتمعة.

فَفِي كتاب الطالب حظِيَت المهارات رقم (١، ٢، ٤، ٥، ٦، ٨) بدرجة تضمين كبيرة جدا، وحظِيت المهارات رقم (٣، ٩) بدرجة تضمين كبيرة، كما حظِيت المهارة رقم (٧) بدرجة تضمين متوسطة، وكان أعلاها درجة في التضمين هي المهارة رقم (٦) (اكتشاف العلاقات بين المفاهيم، والمصطلحات).

---

(١) اعتمد الباحثان في الجدول رقم (٣)، والجداول المماثلة المعيار التالي - في ضوء مخرجات تحليل المحتوى - لتحديد درجة التضمين: ٣٪ - فأكثر " درجة تضمين كبيرة جدا "؛ ٢٪ - ٢.٩٪" درجة تضمين كبيرة"؛ ١٪ - ١.٩٪ " درجة تضمين متوسطة"؛ ٠.١٪ -٠.٩ ٪" درجة تضمين ضعيفة".

جدول (٣): مهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي (كتاب الطالب، ودليل المعلم منفردة، ومجتمعة) في مجال المتن.

المجال	رقم المهارة	مهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي								
		كتاب الطالب			دليل المعلم			كتاب الطالب، ودليل المعلم مجتمعة		
		التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب لكل مجال	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب لكل مجال	التكرارات	النسبة المئوية	الترتيب لكل مجال
المتن	١	٣٦١	٦.٠٠	٥	٩	٠.١٢	٣	٣٧٠	٢.٦٨	٥
	٢	٢٣١	٣.٨٤	٦	١٣	٠.١٧	٥	٢٤٤	١.٧٧	٦
	٣	١٧٥	٢.٩١	٧	٥	٠.٠٦	٨	١٨٠	١.٣٠	٧
	٤	٤٧١	٧.٨٢	٣	٨	٠.١٠	٢	٤٧٩	٣.٤٧	٣
	٥	٤٩١	٨.١٥	٢	٨	٠.١٠	٢	٤٩٩	٣.٦١	٢
	٦	٤٩٥	٨.٢٢	١	١٠	٠.١٣	٤	٥٠٥	٣.٦٦	١
	٧	٨٥	١.٤١	٩	٢٤	٠.٣١	٧	١٠٩	٠.٧٩	٩
	٨	٣٨٠	٦.٣١	٤	٢٩	٠.٣٧	١	٤٠٩	٢.٩٦	٤
	٩	١٣٢	٢.١٩	٨	١٧	٠.٢٢	٦	١٤٩	١.٠٨	٨
المجموع	٩	٢٨٢١	٤٦.٨٥	–	١٢٣	١.٥٨	–	٢٩٤٤	٢١.٣٣	–

وعَزَا الباحثان ذلك إلى أهمية هذه المهارة بكونها تُعتبر من مقومات التفكير الإبداعي الذي يعتبر حالة ذهنية تتسم بالغزارة، والتعقيد في المجالات المعرفية، وبشكل أدق تُعتبر بأنها القدرة على رؤية العلاقات، والترابطات بين الأفكار، والمعلومات، والأشياء وتؤدي هذه المهارة بالطالب إلى الوصول إلى علاقات جديدة بين المفاهيم، والأفكار المألوفة، أو إلى حلول لمشكلات قائمة باستخدام أساليب مرنه، وغير مألوفة.

وأما أدنى هذه المهارات درجة في التضمين في هذا المجال فهي المهارة رقم (٧) (إعطاء أمثلة منتمية للمفهوم غير واردة في المتن) وعَزَا الباحثان ذلك إلى أنه بالرغم من أن المتن يقتصر على ذكر أمثله محددة، ولا يوجه الطلاب إلى إعطاء أمثله منتمية للمفهوم إلا أنه ربما لأن هذه الأمثلة المنتمية للمفهوم تكون متوفرة لديهم لارتباطها بحياتهم بشكل كبير.

وفي دليل المعلم حظِيت جميع المهارات بدرجة تضمين ضعيفة وكان أعلاها درجة في التضمين هي المهارة رقم (٨) (استقصاء مفاهيم غير مذكورة في المتن) وعَزَا الباحثان ذلك إلى أهمية دور المعلم الموجه، همية دليل المعلم لمهارةي كتاب الطالب؛ة رقم في هذه المهارة، لاستحثاث الطلاب، ومساعدتهم على استقصاء المفاهيم المرتبطة في الدرس، من البناء المعرفي لديهم.

وأما أدنى هذه المهارات درجة في التضمين في هذا المجال فهي المهارة رقم (٣) (القراءة الذاتية المعتمدة على الاستيعاب) وعَزَا الباحثان ذلك إلى كون المعلم لا يستطيع تفعيل هذه المهارة إلا عن طريق كتاب الطالب ولذلك جرى تضمينها فيه بدرجة كبيرة.

وفي كتاب الطالب، ودليل المعلم مجتمعة حظِيت المهارات رقم (٤، ٥، ٦) بدرجة تضمين كبيرة جدا، وحظِيت المهارات رقم (١، ٨) بدرجة تضمين كبيرة، كما حظِيت المهارات رقم (٢، ٣، ٩) بدرجة تضمين متوسطة، وحظِيت المهارة (٧)

بدرجة تضمين ضعيفة، وكان أعلاها درجة في التضمين هي المهارة رقم (٦) (اكتشاف العلاقاتِ بين المفاهيم، والمصطلحات) وعَزَا الباحثان ذلك إلى أهمية هذه المهارة، حيث بلغت أيضا المستوى الأول في درجة تضمينها في كتاب الطالب منفردة.

وأما أدنى هذه المهارات درجة في التضمين في هذا المجال فهي المهارة رقم (٧) (إعطاء أمثلة منتمية للمفهوم غير واردة في المتن) واتفقت في ذلك مع درجة تضمينها في كتاب الطالب منفردة.

- **ثانياً: مهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي في مجال الأنشطة:**

ويوضح الجدول (٤) مهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي (كتاب الطالب، ودليل المعلم منفردة، ومجتمعة) في مجال الأنشطة .

يتضح من الجدول (٤) تضَمُّن جميع مهارات التعلم الذاتي الواجب تضمينها في مجال الأنشطة في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي والواردة في القائمة النهائية لتلك للمهارات، وبدرجات تضمين مختلفة في كل من كتاب الطالب، ودليل المعلم منفردة، ومجتمعة.

ففي كتاب الطالب حظِيت جميع المهارات في هذا المجال بدرجة تضمين ضعيفة، وكان أعلاها درجة في التضمين هي المهارة رقم (٤٦) (الرجوع للأنشطة الإضافية) وعَزَا الباحثان ذلك إلى أن كتاب الأحياء من خلال كتاب الطالب للصف الأول الثانوي يبدأ بمرحلة تعويد الطالب على الاستقصاء، والاستكشاف غير الموجه –كونها بداية مرحلة جديدة - من خلال الأنشطة الذاتية ليصبح أثناء المرحلة الجامعية جاهزا للاعتماد على نفسه، معلما لها تعلم ذاتي حر.

حيث أشار الخطيب (٢٠٠٨م) إلى أن هذه الأنشطة ليست غاية بحد ذاتها بل هي وسيلة مهمة لتحقيق أهداف محددة، والتي من أهمها مساعدة الطالب على كسب مهارات التعلم الذاتي، وتوعيته بأن التعلم الذاتي عملية مستمرة مدى الحياة.

وأما أدنى هذه المهارات درجة في التضمين في هذا المجال فهي المهارة رقم (٣١) (تحديد المدى الزمني المطلوب لتنفيذ الحلول المتطلبة لحل المشكلة)، تليها المهارة رقم (٣٧) (إجراء التعديلات في بعض الأنشطة في حال عدم توافر الأدوات كاستخدام الأجهزة، والأدوات البديلة في التجارب، وتوظيف خامات البيئة المتوفرة في العملية التعليمية، والمحلية) وعزا الباحثان ذلك إلى أنه بالرغم من أهمية هاتين المهارتين في تنمية الضبط الذاتي، وتحمل المسؤولية حيث أيد الباحثان (سعادة، ٢٠٠٩م) بأننا نواجه انفجارا معرفيا ومعلوماتي كبير، وأن التعامل مع الخيارات المتاحة أمام الطلاب المتعلمين خارج الموقف التعليمي تتطلب أوقاتا، وأدواتا هي بالفعل محدودة من حياتهم اليومية في ضوء المطالب، والإمكانات الشخصية، والاجتماعية، والوطنية إلا أنه ربما يرجع ذلك إلى أن المعلم له دور كبير في التوجيه، والإرشاد في هذه المرحلة نظرا لحصولها على درجة تضمين أكبر في دليل المعلم.

جدول (٤): مهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي (كتاب الطالب، ودليل المعلم منفردة، ومجتمعة) في مجال الأنشطة.

المجال	رقم المهارة	مهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي							
		كتاب الطالب			دليل المعلم			كتاب الطالب، ودليل المعلم مجتمعة	
		التكرارات	٪	الترتيب لكل مجال	التكرارات	٪	الترتيب لكل مجال	التكرارات	٪	الترتيب لكل مجال
الأنشطة	١٠	٣١	٠.٥١	٢	٢٤١	٣.١٠	٢	٢٧٢	١.٩٧	٢
	١١	٣١	٠.٥١	٢	٢٢٦	٢.٩٠	١٢	٢٥٧	١.٨٦	١٠
	١٢	٣١	٠.٥١	٢	٢٢٦	٢.٩٠	١٢	٢٥٧	١.٨٦	١٠
	١٣	٢٦	٠.٤٣	٦	٢٣٠	٢.٩٦	١٠	٢٥٦	١.٨٥	١١
	١٤	٣٠	٠.٥٠	٢	٢٣٩	٣.٠٧	٣	٢٦٩	١.٩٥	٣
	١٥	٢٧	٠.٤٥	٥	٢٣٧	٣.٠٥	٤	٢٦٤	١.٩١	٦
	١٦	٢٦	٠.٤٣	٦	٢٣٢	٢.٩٨	٨	٢٥٨	١.٨٧	٩
	١٧	٣١	٠.٥١	٢	٢٣٦	٣.٠٣	٥	٢٦٧	١.٩٣	٤
	١٨	٣١	٠.٥١	٢	٢٣٥	٣.٠٢	٦	٢٦٦	١.٩٣	٤
	١٩	٢٦	٠.٤٣	٦	٢٣٥	٣.٠٢	٦	٢٦١	١.٨٩	٨
	٢٠	٢٩	٠.٤٨	٣	٢٣٧	٣.٠٥	٤	٢٦٦	١.٩٣	٤
	٢١	٢٧	٠.٤٥	٥	٢٣٥	٣.٠٢	٦	٢٦٢	١.٩٠	٧
	٢٢	٢٨	٠.٤٧	٤	٢٣٧	٣.٠٥	٤	٢٦٥	١.٩٢	٥
	٢٣	٢٨	٠.٤٧	٤	٢٣٦	٣.٠٣	٥	٢٦٤	١.٩١	٦
	٢٤	٢٥	٠.٤٢	٧	٢٣٣	٢.٩٩	٧	٢٥٨	١.٨٧	٩
	٢٥	٣١	٠.٥١	٢	٢٣٦	٣.٠٣	٥	٢٦٧	١.٩٣	٤
	٢٦	٢٦	٠.٤٣	٦	١٨٧	٢.٤٠	١٦	٢١٣	١.٥٤	١٥
	٢٧	٢٥	٠.٤٢	٧	١٥٤	١.٩٨	١٨	١٧٩	١.٣٠	١٨
	٢٨	٢٥	٠.٤٢	٧	٢١٨	٢.٨٠	١٥	٢٤٣	١.٧٦	١٤
	٢٩	٢٦	٠.٤٣	٦	٢٢١	٢.٨٤	١٤	٢٤٧	١.٧٩	١٣
	٣٠	٢٦	٠.٤٣	٦	٢٣١	٢.٩٧	٩	٢٥٧	١.٨٦	١٠
	٣١	٩	٠.١٥	١٢	٦٦	٠.٨٥	٢٣	٧٥	٠.٥٤	٢٣
	٣٢	٢٦	٠.٤٣	٦	٢٣٢	٢.٩٨	٨	٢٥٨	١.٨٧	٩
	٣٣	٢٥	٠.٤٢	٧	٢٢٨	٢.٩٣	١١	٢٥٣	١.٨٣	١٢
	٣٤	٢٥	٠.٤٢	٧	٢٢٢	٢.٨٥	١٣	٢٤٧	١.٧٩	١٣
	٣٥	٢٥	٠.٤٢	٧	٢١٨	٢.٨٠	١٥	٢٤٣	١.٧٦	١٤
	٣٦	٢٥	٠.٤٢	٧	٨١	١.٠٤	٢١	١٠٦	٠.٧٧	٢١
	٣٧	١١	٠.١٨	١١	٧٨	١.٠٠	٢٢	٨٩	٠.٦٤	٢٢
	٣٨	٢٧	٠.٤٥	٥	٢٣٥	٣.٠٢	٦	٢٦٢	١.٩٠	٧
	٣٩	٢٧	٠.٤٥	٥	٢٣٧	٣.٠٥	٤	٢٦٤	١.٩١	٦
	٤٠	٢٧	٠.٤٥	٥	٢٨٨	٣.٧٠	١	٣١٥	٢.٢٨	١
	٤١	٢٢	٠.٣٧	٨	١٥٣	١.٩٧	١٩	١٧٥	١.٢٧	١٩
	٤٢	٢١	٠.٣٥	٩	١٧٤	٢.٢٤	١٧	١٩٥	١.٤١	١٦
	٤٣	٢٧	٠.٤٥	٥	١٥٤	١.٩٨	١٨	١٨١	١.٣١	١٧
	٤٤	١٣	٠.٢٢	١٠	١٣١	١.٦٨	٢٠	١٤٤	١.٠٤	٢٠
	٤٥	٢٥	٠.٤٢	٧	٢٣٢	٢.٩٨	٨	٢٥٧	١.٨٦	١٠
	٤٦	٤٠	٠.٦٦	١	١١	٠.١٤	٢٤	٥١	٠.٣٧	٢٤
المجموع	٣٧	٩٦١	١٥.٩٦	–	٧٥٠٢	٩٦.٣٩	–	٨٤٦٣	٦١.٣١	–

وفي دليل المعلم حظِيت المهارات رقم (١٠، ١٤، ١٥، ١٧، ١٨، ١٩، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٥، ٣٨، ٣٩، ٤٠) بدرجة تضمين كبيرة جدا، وحظِيت المهارات رقم (١١، ١٢، ١٣، ١٦،

٢٤، ٢٦، ٢٨، ٢٩، ٣٠، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٤٢، ٤٥) بدرجة تضمين كبيرة، وحظِيت المهارات رقم (٢٧، ٣٦، ٣٧، ٤١، ٤٣، ٤٤) بدرجة تضمين متوسطة، وحظِيت المهارات رقم (٣١، ٤٦) بدرجة تضمين متوسطة، وكان أعلى هذه المهارات درجة في التضمين هي المهارة رقم (٤٠) (تقويم حل المشكلة كالقدرة على متابعة، وتنفيذ، وتحديد مدى فعالية المعلومات، والأنشطة في حل المشكلة) وعَزَا الباحثان ذلك إلى كونه يُعد تغذية راجعة للمتعلم، وتكمن أهميته فيما ذكرتا (العمري وآل مساعد، ٢٠١٢م) بأنه يعزز لدى المتعلم خصائص المفكر الذي يسعى للحصول على المعلومات، ويثمنها، ويوظفها بهدف فهم ذاته، وزيادة دافعيته للتعلم، وبالتالي تعبر عن مدى الإنجاز في حل الأنشطة، والتي تتم في بداية هذه المرحلة بتوجيه، وإشراف من المعلم لتحقق الهدف المطلوب الذي تم من أجله وضع من النشاط، ولذلك جرى تضمينها في دليل المعلم بدرجة أكبر من كتاب الطالب.

وأما أدنى هذه المهارات درجة في التضمين في هذا المجال فهي المهارة رقم (٤٦) (الرجوع للأنشطة الإضافية) وعَزَا الباحثان ذلك إلى أن هذه المهارة تتطلب من الطالب تعلم ذاتي حر بدون إشراف، وتوجيه من المعلم، ولذلك جرى تضمينها في كتاب الطالب بدرجة أكبر من دليل المعلم، ولا يُلغِي ذلك دور المعلم، حيث تتضح أهمية دوره المتمثلة في التوجيه، والإرشاد للمتعلم أثناء الأنشطة المتضمنة بدرجة كبيرة في الدليل لكونه لايزال في بداية المرحلة الثانوية مرحلة التعلم الذاتي الموجه، وأن المهارات المتعلقة بإجراء الأنشطة، وتنفيذها بالشكل المطلوب لاتزال بحاجة إلى تفعيل، وتنمية بحيث تنقل أثر التعلم بصورة صحيحة للأنشطة الإضافية.

ودعَم ذلك احتلال مجال الأنشطة للترتيب الثاني في درجة تضمُّنها لمهارات التعلم الذاتي بكتاب الأحياء في كتاب الطالب، ودليل المعلم مجتمعة، والترتيب الثالث في درجة تضمُّنها لمهارات التعلم الذاتي في كتاب الطالب منفردة لتضمنها المرتبة الأولى في دليل المعلم منفردة ليتم التوجيه، والإرشاد للمتعلم في بداية المرحلة الثانوية من قِبَل المعلم مع عدم إغفال إعطاءه الفرصة للتعلم الذاتي الحر.

وفي كتاب الطالب، ودليل المعلم مجتمعة حظِيت المهارة رقم (٤٠) بدرجة تضمين كبيرة، وحظِيت المهارات رقم (١٠: ٣٠، ٣٢، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٨، ٣٩، ٤١، ٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥) بدرجة تضمين متوسطة، وحظِيت المهارات رقم (٣١، ٣٦، ٣٧، ٤٦) بدرجة تضمين ضعيفة، وبذلك كان أعلى هذه المهارات درجة في التضمين هي المهارة رقم (٤٠) (تقويم حل المشكلة كالقدرة على متابعة، وتنفيذ، وتحديد مدى فعالية المعلومات، والأنشطة في حل المشكلة) وعَزَا الباحثان ذلك إلى أهمية هذه المهارة حيث اتفقت في كونها حصلت على أعلى درجة تضمين مع دليل المعلم.

وأما أدنى هذه المهارات درجة في التضمين في هذا المجال فهي المهارة رقم (٤٦) (الرجوع للأنشطة الإضافية).

- **ثالثاً: مهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي في مجال التقويم:**

ويوضح الجدول (٥) مهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي (كتاب الطالب، ودليل المعلم منفردة، ومجتمعة) في مجال التقويم كالتالي:

جدول (٥): مهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي (كتاب الطالب، ودليل المعلم منفردة، ومجتمعة) في مجال التقويم.

المجال	رقم المهارة	مهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي								
		كتاب الطالب			دليل المعلم			كتاب الطالب، ودليل المعلم مجتمعة		
		التكرارات	٪	الترتيب لكل مجال	التكرارات	٪	الترتيب لكل مجال	التكرارات	٪	الترتيب لكل مجال
التقويم	٤٧	٢٤٢	٤.٠٢	٦	٠	٠.٠٠	٩	٢٤٢	١.٧٥	٦
	٤٨	٢٩٦	٤.٩٢	١	٢٧	٠.٣٥	١	٣٢٣	٢.٣٤	١
	٤٩	٢٩٠	٤.٨٢	٢	٢٦	٠.٣٣	٢	٣١٦	٢.٢٩	٢
	٥٠	٢١١	٣.٥٠	٧	١٤	٠.١٨	٥	٢٢٥	١.٦٣	٧
	٥١	٢٥٢	٤.١٩	٤	١٣	٠.١٧	٦	٢٦٥	١.٩٢	٥
	٥٢	٢٧٥	٤.٥٧	٣	١٨	٠.٢٣	٤	٢٩٣	٢.١٢	٣
	٥٣	٢٠١	٣.٣٤	٨	٢٠	٠.٢٦	٣	٢٢١	١.٦٠	٨
	٥٤	٢٤٤	٤.٠٥	٥	٢٧	٠.٣٥	١	٢٧١	١.٩٦	٤
	٥٥	١٩٠	٣.١٦	٩	٥	٠.٠٦	٨	١٩٥	١.٤١	٩
	٥٦	٣٨	٠.٦٣	١٠	٨	٠.١٠	٧	٤٦	٠.٣٣	١٠
المجموع	١٠	٢٢٣٩	٣٧.١٩	–	١٥٨	٢.٠٣	–	٢٣٩٧	١٧.٣٦	–

يتضح من الجدول (٥) تضَمُّن جميع مهارات التعلم الذاتي الواجب تضمينها في مجال التقويم في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي الواردة في القائمة النهائية لتلك للمهارات بدرجات تضمين مختلفة في كل من كتاب الطالب منفردة، وكتاب الطالب، ودليل المعلم مجتمعة، أما في دليل المعلم فتضمن جميع المهارات بدرجات تضمين مختلفة ماعدا المهارة رقم (٤٧) (إجراء أنشطة لا صفية كالواجبات المنزلية، والمقابلات، والمشروعات،...الخ) في مجال التقويم.

ففي كتاب الطالب حَظِيَت المهارات رقم (٤٧، ٤٨، ٤٩، ٥٠، ٥١، ٥٢، ٥٣، ٥٤، ٥٥) بدرجة تضمين كبيرة جدا، وحظِيت المهارة رقم (٥٦) بدرجة تضمين ضعيفة، وكان أعلاها درجة في التضمين هي المهارة رقم (٤٨) (قياس استرجاع المعلومات) وعَزَا الباحثان ذلك إلى أن أهمية هذه المهارة، لكونها كما أفادت (العويضي، ٢٠١١م) "تعتمد على مهارات التذكر والتي تحتل قاعدة الهرم المعرفي في تصنيف بلوم للأهداف المعرفية، وعليه ترتكز بقية المهارات العقلية" (ص ٩٤)، ولذا فعملية الاسترجاع بنوعيها الصريح، والضمني، من أكثر مهارات التفكير أهمية لاعتبارها دليلا متمما لحدوث عملية التعلم، وذلك لأن الطالب إذا لم يتمكن من الاحتفاظ بمستوى معين من الخبرات التي يتعلمها، فان ذلك يعني بأن التعلم لم يحدث بالشكل المطلوب استنادا إلى ذلك يمكن عد الاسترجاع، مقياسا لمستوى ما تعلمه الطالب من خبرات ومعلومات مختلفة، وبخاصة عند تجهيز المعلومات التي يتم تقديمها للمتعلم أثناء مرحلة الاكتساب في مستويات الانتباه الثلاث السطحي والمعتمد على الشكل العام، والفونيمي

"العميق" والمعتمد على الخصائص الصوتية، والسمعية، والسيمانتي "الأعمق" والمعتمد على إيجاد نوع من العلاقات بين عناصر، أو مكونات المادة موضوع التعلم، ودلالات المعلومات، والعلاقات بينها (طاحون، ٢٠١١م).

وأما أدنى هذه المهارات درجة في التضمين في هذا المجال فهي المهارة رقم (٥٦) (تعزيز مهارات التقويم الذاتي المتنوعة كاستخدام البورتفوليوم، والمطويات، وبطاقات الملاحظة، والملف الإلكتروني،...الخ) وعَزَا الباحثان ذلك إلى هذه المهارة تعتمد بدرجة كبيرة على التعلم الذاتي الحر، ولذلك جرى تضمينها بشكل أدنى من بَقِيَّة المهارات، لأن الطالب في الصف الأول الثانوي -مرحلة التعليم العام - لايزال في مرحلة التعلم الذاتي الموجه بحيث يتطلب من المعلم، المدير للعملية التربوية -المقوِّم - أن يجعلها جزءا من عملية التقويم الصفي حيث أنه عمليةٌ إنتاجية، تفاوضية، ديمقراطية تهيئ للطالب فرصة التقييم الذاتي وفق محكات معلومات الأداء إليها لتحقيق أهداف التعلم.

وفي دليل المعلم حظِيت جميع المهارات بدرجة تضمين ضعيفة ما عدا المهارة (٤٧) فلم تحظ بدرجة تضمين، وكان أعلاها درجة في التضمين هي المهارة رقم (٤٨) (قياس استرجاع المعلومات) والمهارة رقم (٥٤) (تلخيص المعلومات).

وعَزَا الباحثان ذلك إلى أهميتهما وأهمية دور المعلم في تفعيلهما، وتنميتهما لدى الطلاب حيث اتفقت المهارة رقم (٤٨) مع نتائج تحليل كتاب الطالب منفردة وفي كتاب الطالب، ودليل المعلم مجتمعة في حصولها على أعلى درجة في التضمين في هذا المجال.

وحصلت المهارة رقم (٥٤) على درجة تضمين كبيرة جدا في كتاب الطالب منفردة، ودرجة تضمين متوسطة في كتاب الطالب، ودليل المعلم مجتمعة فهي كما ذكر بن ياسين (٢٠١٠م) وسيلة مهمة من وسائل توفير الوقت، والجهد، وتدريب عملي على الكتابة فهو قائم على تعبير المتعلم عن المطلوب تلخيصه، وتنمية لقدرته الذهنية على التقاط العناصر الأساسية، وتنمية القدرة على التركيز، والاستيعاب، ودقة الملاحظة، والنظام، وضرورة من ضرورات الحياة العلمية، والعملية. وأما أدنى هذه المهارات درجة في التضمين في هذا المجال فهي المهارة رقم (٥٥) (تنمية الشعور بالقيمة الذاتية كالتي تتطلب إصدار أحكام) وعَزَا الباحثان ذلك إلى أن هذه المهارة التي تم تضمينها بدرجة كبيرة جدا في كتاب الطالب وبدرجة تضمين متوسطة في كتاب الطالب، ودليل المعلم مجتمعة لكونها تعطي الحرية في تنمية الجانب المختص بذاتية الطالب. وأما المهارة رقم (٤٧) (إجراء أنشطة لا صفية كالواجبات المنزلية، والمقابلات، والمشروعات،...الخ) والتي لم تحظ بدرجة تضمين فعَزَا الباحثان ذلك إلى أن هذه المهارة ضرورية للطالب، وللحصول على متطلباتها يتطلب أن تتضح له متطلبات هذه الأنشطة اللاصفية، ليتم تنفيذها على الوجه الصحيح ولذلك تم تضمينها في كتاب الطالب بدرجة كبيرة جدا، وبدرجة تضمين متوسطة في كتاب الطالب، ودليل المعلم مجتمعة. وفي كتاب الطالب، ودليل المعلم مجتمعة فقد حظِيت المهارات رقم (٤٨، ٤٩، ٥٢) بدرجة تضمين كبيرة، وحظِيت المهارات رقم (٤٧، ٥٠، ٥١، ٥٣، ٥٤، ٥٥) بدرجة تضمين متوسطة، وأما المهارة رقم (٥٦) فقد

حظيت بدرجة تضمين ضعيفة، وكان أعلاها درجة في التضمين هي المهارة رقم (٤٨) (قياس استرجاع المعلومات) وعَزَا الباحثان ذلك إلى أهميتها حيث اتفقت مع نتائج تحليل كتاب الطالب منفردة، وفي كتاب الطالب، ودليل المعلم مجتمعة في حصولها على أعلى درجة في التضمين في مجال التقويم.

وأما أدنى هذه المهارات درجة في التضمين في هذا المجال فهي المهارة رقم (٥٦) (تعزيز مهارات التقويم الذاتي المتنوعة كاستخدام البورتفوليوم، والمطويات، وبطاقات الملاحظة، والملف الإلكتروني،...الخ) حيث اتفقت في درجة التضمين لهذه المهارة مع نتائج تحليل كتاب الطالب منفردة في حصولها على أدنى درجة في التضمين في مجال التقويم.

ويوضح الجدول (٦) مهارات التعلم الذاتي في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي (كتاب الطالب، ودليل المعلم منفردة، ومجتمعة) لكل مجال، وللمجالات مجتمعة من خلال تحليل محتواها كالتالي:

جدول (٦): مهارات التعلم الذاتي في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي (كتاب الطالب، ودليل المعلم منفردة، ومجتمعة) لكل مجال، وللمجالات مجتمعة من خلال تحليل محتواها

المنهج	مهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي								
	كتاب الطالب			دليل المعلم			كتاب الطالب، ودليل المعلم مجتمعة		
المجال	ك التكرارا	٪	المتوسط	ك التكرارا	٪	المتوسط	ك التكرارا	٪	المتوسط
المتن	٢٨٢١	٤٦.٨٥٪	٥.٢٠٦٪	١٢٣	١.٥٨٪	٠.١٧٦٪	٢٩٤٤	٢١.٣٣٪	٢.٣٦٧٪
الأنشطة	٩٦١	١٥.٩٦٪	٠.٤٣٢٪	٧٥٠٢	٩٦.٣٩٪	٢.٦٠٥٪	٨٤٦٣	٦١.٣١٪	١.٦٥٦٪
التقويم	٢٢٣٩	٣٧.١٩٪	٣.٧٢	١٥٨	٢.٠٣٪	٠.٢٠٣٪	٢٣٩٧	١٧.٣٦٪	١.٧٣٥٪
المجموع	٦٠٢١	١٠٠ ٪	–	٧٧٨٣	١٠٠٪	–	١٣٨٠٤	١٠٠ ٪	–

يتضح من الجدول (٦) أن درجة تضمين مهارات التعلم الذاتي في كتاب الأحياء (كتاب الطالب، ودليل المعلم منفردة، ومجتمعة) قد جاءت على الترتيب التالي من حيث الأعلى درجة في (المتن، ثم التقويم، ثم الأنشطة) في كتاب الطالب، و(الأنشطة، ثم التقويم، ثم المتن) في دليل المعلم، و(الأنشطة، ثم المتن، ثم التقويم) في كل من كتاب الطالب، ودليل المعلم مجتمعة.

واتفق ترتيب المجالات من حيث درجة تضمنها لمهارات التعلم الذاتي من خلال نتائج تحليل المحتوى في هذه الدراسة في كتاب الطالب مع نتائج دراسة العمراني (٢٠٠٥م)، والعمراني ومقابلة (٢٠٠٧م) للصف الأول الثانوي من خلال تحليل محتواها، واختلفت مع دراسة عبيدات والزعبي (٢٠٠٥م)، والزعبي (٢٠٠٩م) في الترتيب.أما في كتاب الطالب، ودليل المعلم مجتمعة٣ فقد اتفقت مع دراسة الزعبي (٢٠٠٩م) للصف الثامن واختلفت مع دراسة عبيدات والزعبي (٢٠٠٥م)، والعمراني (٢٠٠٥م)، والعمراني ومقابلة (٢٠٠٧م) في الترتيب.

(١) تمت مقارنة كتاب الطالب مع الدارسات السابقة؛ لكونها في كتاب الطالب، وتمت مقارنة كتاب الطالب، ودليل المعلم مجتمعه، مع الدراسات السابقة لكتاب الطالب؛ لكونهما مجتمعين - الكتاب، والدليل - ما يتطلب تفعيل المهارات المضمنة فيهما؛ على الطالب في الموقف التعليمي؛ لتنميتها، ولذلك لم يُتطرق إلى مقارنة درجة تضمين المهارات منفردة في مجالات دليل المعلم، لكونه مكملاً لكتاب الطالب.

وعَـزَا الباحثـان الترتيـب في هـذه الدراسـة – لكتـاب الطالـب، ودليـل المعلـم مجتمعـة . إلى أن احـتلال مجـال (الأنشـطة) الترتيـب الأول في درجـة التضـمين للمهـارات راجـع إلى التوجهـات الحديثـة للتعلـيم بكونهـا هـدفت إلى أن يكـون المـتعلم نشـطا في العمليـة التعليميـة، وركـزت في الصـف الأول الثـانوي علـى الاستقصاء، والاستكشاف الموجه والتي تزيد من دافعية المتعلم للدرس، وبالتـالي تحفز الطالب، وتجعله يحتاج للمعلومات ولذلك جاء (المتن) في الترتيب الثاني في درجة التضمين للمهارات لأن الطالب في هذه المرحلة لايزال بحاجة إلى كم مـن المعلومـات، والمفـاهيم، الـتي تنمـي تفكيره، ويليهـا مجـال (التقـويم) في درجـة تضمُّن المهارات نظرا لأنه الجانب الذي يُعد التغذية الراجعة، والقياس لما تم تعلمه، واكتسابه من مهارات عقليه، ويدوية، ووجدانية.

وعـزا الباحثـان احـتلال الأنشـطة الترتيـب الثالـث في تضـمن مهـارات الـتعلم الذاتي في كتاب الطالب إلى أن هذه الأنشطة تُدار بتوجيه، وإرشاد من المعلم، مايُفسِّر احتلال الأنشطة المرتبة الأولى في دليل المعلم.

- **السؤال الثاني: والذي ينص على "ما مدى تفعيل معلمات الأحياء بمنطقة القصيم لمهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي؟"**

وللإجابة عن هذا السؤال تمت المعالجة الإحصائية لبطاقات الملاحظة بعد تفريغها، وحساب المتوسط، والانحراف المعياري، لاستخراج مدى تفعيل معلمات الأحياء للصف الأول الثانوي لمهارات التعلم الذاتي في كتاب الأحياء (كتاب الطالب، ودليل المعلم مجتمعة) من خلال إجراءات محددة تقوم بها في جميع المجـالات (التخطـيط، والتنفيـذ، التقـويم) للمـوقفين التعلـيمين، وتحليلـها، ومناقشتها من خلال ربطها بالمهارات المفعَّلة تَبَعا لهذه الإجراءات، وبدرجة تضمينها في هذا المنهج كالتالي:

- **أولاً: مدى تفعيل مهارات التعلم الذاتي في مجال التخطيط:**

يوضح الجدول (٧) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجراءات تفعيل معلمات الأحياء لمهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي المرتبطة بمهارة التخطيط كالتالي:

يتضح من الجدول (٧) أن إجراءات تفعيل مهارات التعلم الذاتي المرتبطة بمجال التخطيط حُققت بصفة عامة بدرجة ضعيفة، وبالنسبة للإجراءات الفرعية حُققت الإجراءات (١، ٣، ٤، ٥، ١٠) بدرجة تفعيل متوسطة، بينما حُققت الإجراءات (٢، ٦، ٧، ٨، ٩، ١١، ١٢) بدرجة تفعيل ضعيفة، وكان أعلى هذه الإجراءات من حيث التحقق هو الإجراء رقم (١) (تخطط لأهداف الدرس بصورة شاملة للأهداف المعرفية، والمهارية، والوجدانية بطريقة تعتمد على نشاط الطالبات) وعَزَا الباحثان ذلك إلى تَضَمُّن هذا الإجراء جميع مهارات التعلم الذاتي المضمنة في منهج الأحياء، بالإضافة لاعتماد نسبة كبيرة من المعلمات على أهداف الدروس المتواجدة فيه حيث حملت الوزارة على عاتقها كتابة أهم الأهداف لكل درس من هذه الدروس.

جدول (٧): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجراءات تفعيل معلمات الأحياء لمهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي المرتبطة بمهارة التخطيط

رقم الإجراء (مجال التخطيط)	المتوسط	الانحراف المعياري	مدى تفعيل الإجراء٤	الترتيب
١	١.٩٥٠	٠.٧٧٠	متوسط	١
٢	١.٦٣٣	٠.٧٠٦	ضعيف	٦
٣	١.٧١٧	٠.٨٦٨	متوسط	٤
٤	١.٦٨٣	٠.٧٤٨	متوسط	٥
٥	١.٨٣٣	٠.٨٧٤	متوسط	٢
٦	١.٢٠٠	٠.٥٥١	ضعيف	٨
٧	١.٠٦٧	٠.٢٥٤	ضعيف	١١
٨	١.٦١٧	٠.٨٨٧	ضعيف	٧
٩	١.٠٣٣	٠.١٨٣	ضعيف	١٢
١٠	١.٨٠٠	٠.٦٦٤	متوسط	٣
١١	١.٢٠٠	٠.٦١٠	ضعيف	٩
١٢	١.٢٠٠	٠.٥٥١	ضعيف	١٠
مدى تفعيل إجراءات تفعيل مهارات التعلم الذاتي (التخطيط)	١.٣٧٩	٠.٣٥٣	ضعيف	

ويعد تحديد الأهداف من أهم الأمور في أي عمل تربوي فبقدر وضوح تلك الأهداف تكون جودة العمل التربوي ولذلك فإن الموقف التعليمي الفعال هو الذي يكون له أهداف واضحة، ومحددة لأن هذه الأهداف هي التي ستعمل على توجيه العمل التعليمي نحو ما نسعى إليه من نتائج مرغوبة لعملية التعلم (الطناوي، ٢٠٠٩م).

وأما أدنى هذه الإجراءات من حيث التحقق في هذا المجال فهو الإجراء رقم (٩) (توفر الخامات المناسبة كالمواد، والأدوات البديلة للأنشطة التعليمية، والتعلمية المتنوعة التي تراعي الفروق الفردية، واهتمامات الطالبات).

وعَزَا الباحثان ذلك إلى أنه بالرغم من تَضَمُّن هذا الإجراء المهارة رقم (١١) (مراعاة فروقه الفردية دون المستوى "د م"، وضمن المستوى "ض م"، وفوق المستوى "ف م")، والمهارة رقم (١٤) (الاستقلال في التفكير عن الآخرين) المضمنتين في المنهج بدرجة متوسطة، والمهارة رقم (٣٧) (إجراء التعديلات في بعض الأنشطة في حال عدم توافر الأدوات كاستخدام الأجهزة، والأدوات البديلة في التجارب، وتوظيف خامات البيئة المتوفرة في العملية التعليمية، والمحلية) المضمَّنة في المنهج بدرجة ضعيفة في مجال الأنشطة إلا أن تحقق هذا الإجراء يتطلب التخطيط له ورقيا . في دفتر التحضير . وعمليا في مكان الموقف التعليمي . الفصل الدراسي، أو المعمل، أو مصادر التعلم . وذلك قبل البدء به.

وتواجه المعلمات . عينة الدراسة . صعوبة توفير متطلبات هذا الإجراء، وعدم توافرها في المدرسة حيث المعامل، وغرف مصادر التعلم بشكل عام غير مهيأة . غرف صغيرة، و(١٢) مدرسة من أصل (٢٨) مدرسة ثانوية . عينة الدراسة . لازالت بيوت مستأجرة، أو لتعارض حصص كتاب الأحياء مع حصص منهج الفيزياء.

(١) في هذا الجدول، والجداول المماثلة؛ تم الحكم على مدى التفعيل بناءً على المحكات التالية: "المتوسط < ١.٦٧" ضعيف، ١.٦٧ ≤ المتوسط < ٢.٣٤" متوسط، ٢.٣٤ ≤ المتوسط" مرتفع.

بالإضافة إلى أن وقت توفير هذه الأدوات يتطلب جهداً، ووقتا من المعلمة، حيث عدد الطالبات في الصف الواحد يتراوح ما بين (٢٥)، و(٣٠) طالبة وأن (١٨) معلمة من أصل (٣٠) معلمة -عينة الدراسة - مُكلفة بنصاب تدريسي لا يقل عن (١٢) حصة، وتصل إلى (١٨) حصة دراسية في الأسبوع، مع الأعمال الأخرى الإضافية –اللامنهجية - والتي تستلزم المتابعة المستمرة (كالأنشطة بشكل عام، والمصلى، والأمن والسلامة، ورعاية الموهوبات، والإرشاد الطلابي) كل ذلك يزيد العبء عليها، ويُقلل من دافعيتها، ويجعلها تقتصر على تنفيذ الدرس بالتخطيط له من خلال تحضير الخامات المناسبة المتوفرة، بأقل مجهود بحيث لا تتطلب الإعداد المسبق.

وعَزَا الباحثان الضعف في تحقيق الإجراءات في هذا المجال بصورة عامة إلى افتقار المعلمات -عينة الدراسة - لمهارات التخطيط، والتي تجعلهن بدرجة عالية من الكفاءة، حيث ذكر الخليفة (٢٠٠٦م) أن تخطيط الدرس الجيد يتطلب إجادة العديد من المهارات الفرعية كصياغة الأهداف التعليمية، وتحليل المحتوى، وتنظيم تتابع المهارات، واختيار الأنشطة، وأساليب التقويم المختلفة.

وبالتالي فإن التخطيط الجيد يُعد ركيزة أساسية لنجاح التنفيذ، والتقويم بحيث يحمي المعلمة من الوقوع في أية أخطاء أثناء الموقف التعليمي، كما أنه يوفر البدائل المتنوعة، والتي تيسر العملية التعليمية، وتجعل لديها المرونة الكافية بتعديل خطة الموقف التعليمي حسب ما تراه ملائما وهذا ما حدا بهن -بالإضافة لما سبق - إلى اللجوء، والاعتماد على التخطيط الجاهز، أو الاقتصار فقط على كتابة الأهداف المتواجدة في كتاب الطالب، وذلك لضعف الوعي بأهميته، وفاعليته، ومن ثم النظر إلى أن ذلك عمل روتيني لإثبات التحضير لذلك الموقف التعليمي، ومطالبتهن بإلغائه، مما أدى إلى عدم تخصيص وقت له، وأنهن من الممكن أن يقمن بالتنفيذ، والتقويم الجيد للدرس، بدون الحاجة له وهذا ممكن حيث حُققت الإجراءات في مجالي التنفيذ، والتقويم بصفة عامة بالدرجة المتوسطة، ولكنها لم تصل لدرجة التفعيل المرتفعة، وهذه النتيجة حسب رأي الباحثان اتفقت مع رأي الحصين (٢٠٠٣م) حيث قال: "يدعي بعض المعلمين أن التخطيط ليس بالأمر الضروري بالنسبة لعملية التدريس، وأنه يمكن أن يقوم بتدريس جيد اعتمادا على معلوماته العلمية، ومهاراته، وخبرته السابقة ونحن لا ننكر أن ذلك أمر ممكن إلا أن مثل هذا المعلم إذا قام بالتخطيط فإنه لن يقوم بتدريس جيد فقط ولكنه سيقوم بتدريس أكثر جودة" (ص ١٦٨)، وأيدا رأي الطناوي (٢٠٠٩م) بأنه مهما كانت خبرة المعلمة، في عملية التدريس فإنها تحتاج إلى التخطيط للموقف التعليمي فهو عملية مهمة تحدد المعلمة من خلالها أشكال الأداء التي يرجى بلوغها بعد كل موقف تعليمي لكل درس في المنهج. بالإضافة إلى ما سبق فلقلة الدورات، والبرامج التدريبية المتخصصة في هذا المجال، دور مهم في الحصول على هذه النتيجة حيث تساهم في جودة التخطيط بشكل كبير من خلال تحقيق الإجراءات المفعِّلة لمهارات التعلم الذاتي في هذا المجال وذلك حسب ماتهدف إليه مناهج الأحياء للصف الأول الثانوي.

• **ثانياً: مدى تفعيل مهارات التعلم الذاتي في مجال التنفيذ:**

يوضح الجدول (٨) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجراءات تفعيل معلمات الأحياء لمهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي في مجال التنفيذ .

جدول (٨): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجراءات تفعيل معلمات الأحياء لمهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي في مجال التنفيذ

رقم الإجراء (مجال التنفيذ)	المتوسط	الانحراف المعياري	مدى تفعيل الإجراء	الترتيب
١٣	٢.٤٣٣	٠.٦٦٦	كبير	٦
١٤	١.٨٣٣	٠.٨٧٤	متوسط	١٦
١٥	٢.٣٣٣	٠.٨٨٤	كبير	٨
١٦	٢.٣٥٠	٠.٨٨٢	كبير	٧
١٧	٢.٧١٧	٠.٤٦٨	كبير	١
١٨	٢.٥١٧	٠.٧٢٥	كبير	٣
١٩	٢.١٠٠	٠.٨٧٥	متوسط	١١
٢٠	٢.٤٦٧	٠.٧١٨	كبير	٤
٢١	٢.٤٦٧	٠.٥٨٦	كبير	٥
٢٢	٢.٢٦٧	٠.٨٢٨	متوسط	١٠
٢٣	٢.٣١٧	٠.٧٢٥	متوسط	٩
٢٤	٢.٠٨٣	٠.٧٨٩	متوسط	١٢
٢٥	١.١٠٠	٠.٤٠٣	ضعيف	٢٦
٢٦	١.٢٠٠	٠.٤٨٤	ضعيف	٢١
٢٧	١.١١٧	٠.٤٠٩	ضعيف	٢٥
٢٨	١.١٦٧	٠.٥٣١	ضعيف	٢٣
٢٩	١.٢٠٠	٠.٥٥١	ضعيف	٢٢
٣٠	٢.٠٦٧	٠.٧٨٥	متوسط	١٣
٣١	٢.٥٣٣	٠.٧٣٠	كبير	٢
٣٢	١.٩٣٣	٠.٩٤٤	متوسط	١٥
٣٣	١.٢٣٣	٠.٥٠٤	ضعيف	٢٠
٣٤	١.٣٥٠	٠.٦٠٤	ضعيف	١٨
٣٥	١.٢٦٧	٠.٥٨٣	ضعيف	١٩
٣٦	١.٥٠٠	٠.٧٧٧	ضعيف	١٧
٣٧	١.٩٥٠	٠.٩٣٢	متوسط	١٤
٣٨	١.١٣٣	٠.٣٧٠	ضعيف	٢٤
مدى تفعيل إجراءات تفعيل مهارات التعلم الذاتي في مجال (التنفيذ)	١.٨٧١	٠.٣٨٨	متوسط	

يتضح من الجدول (٨) أن إجراءات تفعيل مهارات التعلم الذاتي المرتبطة بمجال التنفيذ حُققت بصفة عامة بدرجة متوسطة، وبالنسبة للإجراءات الفرعية حُققتِ الإجراءات (١٣، ١٥، ١٦، ١٧، ١٨، ٢٠، ٢١، ٣١) بدرجة تفعيل كبيرة، بينما حُققت الإجراءات (١٤، ١٩، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٣٠، ٣٢، ٣٧) بدرجة تفعيل متوسطة، وحُققت الإجراءات (٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩، ٣٣، ٣٤، ٣٥، ٣٦، ٣٨) بدرجة تفعيل ضعيفة.

وكان أعلى هذه الإجراءات من حيث التحقق هو الإجراء رقم (١٧) (تصنيف، وتنظيم المعلومات، والمفاهيم السابقة، والمتعلقة بالدرس) وعَزَا الباحثان ذلك إلى تَضَمُّن هذا الإجراء المهارة رقم (٤) (التصنيف، والتنظيم) والمضمَّنة في المنهج بدرجة كبيرة جدا في مجال المتن، والتي تركز على تصنيف وتنظيم المعلومات،

والمفاهيم لارتباطها بتعلم، وتحصيل المفاهيم العلمية، حيث ذكر السلامات (٢٠١٣م) أن تعلم تلك المفاهيم يصنف المواقف التعليمية، ومن ثم يقلل من الحاجة إلى إعادة التعلم عند مواجهة أي جديد من مواقف الحياة، وأنها تساعد في التوجيه والتنبؤ، والتخطيط لأي نشاط عن طريق إبراز الترابط، والتكامل بين فروع العلم المختلفة.

وهذا التكامل والترابط بين فروع العلم هو ما تهدف إليه مناهج الأحياء حيث طبيعتها، والارتباط الوثيق بين موضوعاتها، ومواضيع المواد الأخرى، والتي تستلزم وجود هذه المهارة للمتعلمين، لاسيما أن معظم الموضوعات لهذه المناهج اتفقت بكونها عن المخلوقات الحية.

وأما أدنى الإجراءات من حيث التحقق في هذا المجال فهو الإجراء رقم (٢٥) (اختيار النشاط المناسب لمستواها وقدراتها) وعَزَا الباحثان ذلك إلى أنه بالرغم من تَضَمُّن هذا الإجراء المهارة رقم (١١) (مراعاة فروقه الفردية دون المستوى "د م"، وضمن المستوى "ض م"، وفوق المستوى "ف م") في المنهج بدرجة متوسطة في مجال الأنشطة، إلا أن ذلك مرتبط بتدني توفر الخيارات من الأنشطة المناسبة للمتعلمة في الموقف التعليمي، والتي ربما تدُل على احتمالية تدني اتجاهات المعلمات الإيجابية نحو الأنشطة، حيث أكد الخطيب (٢٠٠٨م) على أهمية امتلاك المعلم هذه الاتجاهات بقوله: "أن فاعلية تدريس المعلم داخل الصف الدراسي تتوقف إلى حد بعيد على ممارسة الطلاب للأنشطة، وأن تحقيق أقصى نمو ممكن للطلاب لا يتم بصورة كاملة إذا لم يشجع المعلمون طلابهم على ممارسة الأنشطة، داخل وخارج الصف الدراسي، وهذا لا يأتي إلا إذا كانت للمعلمين اتجاهات إيجابية نحو النشاط المدرسي" (ص٢٢٠).

وأما الدرجة المتوسطة في تحقيق الإجراءات في هذا المجال بصورة عامة فقد عزاه الباحثان إلى أنه بالرغم من ضعف درجة التحقيق لإجراءات تفعيل مهارات التعلم الذاتي المرتبطة بمجال التخطيط، إلا أن طبيعة كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي من حيث اعتماده على مهارات التعلم الذاتي المضمنة في مجالي (الأنشطة، والمتن) بدرجة (كبيرة، ومتوسطة) على الترتيب، وبشكل عام، والتي تم إخراجها في المنهج بطريقة تيسر تفعيلها، بالإضافة لمتطلبات الطالبات في هذا العصر، التي تستلزم على المعلمة، تفعيل هذه المهارات أثناء الموقف التعليمي.

- **ثالثاً: مدى تفعيل مهارات التعلم الذاتي في مجال التقويم:**

يوضح الجدول (٩) المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجراءات تفعيل معلمات الأحياء لمهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي بمهارة التقويم كالتالي:

يتضح من الجدول (٩) أن إجراءات تفعيل مهارات التعلم الذاتي المرتبطة بمجال التقويم حُققت بصفة عامة بدرجة متوسطة، وبالنسبة للإجراءات الفرعية حُققت الإجراءات (٤٠، ٤١، ٤٦) بدرجة تفعيل كبيرة، بينما حُقق الإجراءان (٣٩، ٤٧) بدرجة تفعيل متوسطة، وحُققت الإجراءات (٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٨، ٤٩) بدرجة تفعيل ضعيفة.

جدول (٩): المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لإجراءات تفعيل معلمات الأحياء لمهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي بمهارة التقويم

رقم الإجراء (مجال التقويم)	المتوسط	الانحراف المعياري	مدى تفعيل الإجراء	الترتيب
٣٩	١.٩٣٣	٠.٨٣٨	متوسط	٤
٤٠	٢.٥٨٣	٠.٦٥٨	كبير	٢
٤١	٢.٤٨٣	٠.٦٨٨	كبير	٣
٤٢	١.٢٥٠	٠.٥٠٤	ضعيف	١٠
٤٣	١.٥٣٣	٠.٧١٨	ضعيف	٨
٤٤	١.٥٨٣	٠.٨١٠	ضعيف	٧
٤٥	١.٢٣٣	٠.٤٣٠	ضعيف	١١
٤٦	٢.٦٦٧	٠.٥٤٧	كبير	١
٤٧	١.٨١٧	٠.٩١٤	متوسط	٥
٤٨	١.٦٣٣	٠.٨٥٠	ضعيف	٦
٤٩	١.٤٥٠	٠.٧٤٧	ضعيف	٩
مدى تفعيل إجراءات تفعيل مهارات التعلم الذاتي في مجال (التقويم)	١.٨٣	٠.٤٠٤	متوسط	

وكان أعلى هذه الإجراءات من حيث التحقق هو الإجراء رقم (٤٦) (تلخيص المعلومات التي تم التوصل لها) وعَزَا الباحثان ذلك إلى تَضَمُّن هذا الإجراء المهارة رقم (٥٤) (تلخيص المعلومات) في المنهج بدرجة متوسطة في مجال التقويم، وساعد على ذلك أهميته، وسهولة تطبيقه للتحقق من تحقيق أهداف الدرس، واختصاره الكثير من الوقت حيث لا يتطلب معرفة معلومات عن الدرس، أكثر من المتواجدة فيه وبالتالي لا تتطلب من المعلمات الاطلاع على المعلومات الخارجية فهي كما ذكر بن ياسين (٢٠١٠م) وسيلة مهمة من وسائل توفير الوقت، والجهد، وتدريب عملي على الكتابة فهو قائم على تعبير المتعلم عن المطلوب تلخيصه، وتنمية لقدرته الذهنية على التقاط العناصر الأساسية، وتنمية القدرة على التركيز، والاستيعاب، ودقة الملاحظة، والنظام، وضرورة من ضرورات الحياة العلمية، والعملية.

وأما أدنى هذه الإجراءات من حيث التحقق في هذا المجال فهو الإجراء رقم (٤٥) (إعطاء أمثلة إضافية للمعلومات، والمفاهيم) وعَزَا الباحثان ذلك إلى أنه بالرغم من تَضَمُّن هذا الإجراء المهارة رقم (٥٣) (إعطاء أمثلة إضافية) في المنهج بدرجة متوسطة في مجال التقويم، إلا أنه ربما يرجع ذلك إلى أن المعلمة لات طلع على مصادر خارجية بشكل يخدم الموقف التعليمي، وبالتالي تكتفي بالأمثلة الواردة في الدرس، ولا تُطالِب الطالبات بذلك في التقويم.

وأما الدرجة المتوسطة في تحقيق الإجراءات في هذا المجال بصورة عامة فقد عزاه الباحثان إلى أنه بالرغم من ضعف درجة التحقيق لإجراءات تفعيل مهارات التعلم الذاتي المرتبطة بمجال التخطيط، إلا أن تضمين هذا المجال في المنهج بدرجة متوسطة سمحت بتفعيلها ضمن إجراءات الموقف التعليمي بكل مرونة.

وعزا الباحثان تراوح مدى تفعيل معلمات الأحياء لمهارات التعلم الذاتي في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي في المجالات الثلاث (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم) بصفة عامة مابين (الضعيف، والمتوسط) إلى أنه من الممكن أن يكون

ذلك على علاقة طردية بدرجة امتلاكهن لتلك المهارات، فكلما امتلكن مهارات أكثر كلما فعَّلنها في الموقف التعليمي بشكل جيد.

وبمقارنة النتائج للسؤال الثاني في هذه الدراسة، مع النتائج التي توصلت لها عدد من الدراسات التي اهتمت بتقويم المعلمين في ضوء التعلم الذاتي، ومتطلباته اتفقت نتائج هذه الدراسة مع دراسة الكندي (٢٠٠٨م)، والعجمي (٢٠٠١م) بحصول مجال التخطيط على درجة ضعيفة. واختلفت عن دراسة الكندي (٢٠٠٨م)، والعجمي (٢٠٠١م) بحصول محور التنفيذ على درجة متوسطة. واتفقت مع دراسة العجمي (٢٠٠١م) بحصول مجال التقويم على درجة متوسطة، واختلفت مع الكندي (٢٠٠٨م) بحصول مجال التقويم على درجة متوسطة. وبذلك اختلفت نتائج الدراسة الحالية مع تلك النتائج في ترتيب تفعيل المجالات ففي دراسة الكندي (٢٠٠٨م) كان ترتيب المجالات من حيث الأكثر درجة (التخطيط، ثم التقويم، ثم التنفيذ) على التوالي حيث حظِيَت جميعها على درجة ضعيفة. وفي دراسة العجمي (٢٠٠١م) كان ترتيب المجالات من حيث الأكثر درجة (التقويم، ثم التخطيط، ثم التنفيذ) على التوالي حيث حظِي مجال التقويم على درجة متوسطة، وحظِي مجالي التخطيط، والتنفيذ على درجة ضعيفة. أما في هذه الدراسة فقد أظهرت ترتيب المجالات من حيث الأكثر درجة (التنفيذ، ثم التقويم، ثم التخطيط) على التوالي حيث حظِي مجالي التنفيذ، والتقويم على درجة متوسطة، وحظِي مجال التخطيط على درجة ضعيفة. واتفقت الدراسة الحالية مع كلا من الدراستين على حصول مجال التخطيط على درجة ضعيفة مما يستلزم معالجة ذلك.

- **السؤال الثالث: والذي ينص على "هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجة تفعيل معلمات الأحياء بمنطقة القصيم لمهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي تُعزى إلى عدد سنوات الخبرة في التدريس، وعدد الدورات التدريبية في التربية؟"**

وللإجابة عن هذا السؤال تم استخدام اختبار "مان ويتني" (Mann-Whitney- Test) للكشف عن دلالة الفروق بين متوسطي رتب درجات تفعيل معلمات الأحياء بمنطقة القصيم لمهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي، ودليل المعلم التابع له وفقا لمتغير سنوات الخبرة في التدريس، وعدد الدورات التدريبية في التربية (خبرة خمس سنوات فما دون، وخبرة ست سنوات فأكثر) لكليهما وكانت النتائج كما يلي:

- **أولا: بالنسبة لمتغير سنوات الخبرة في التدريس:**

يوضح الجدول (١٠) دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات تفعيل معلمات الأحياء لمهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب الأحياء وفقا لمتغير سنوات الخبرة في التدريس كالتالي:

يتضح من الجدول (١٠) عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تفعيل معلمات الأحياء لمهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب الأحياء (التخطيط، التنفيذ، التقويم) وفقا لمتغير سنوات الخبرة في التدريس. وعزَا الباحثان ذلك إلى أن مخرجات كليات التربية من المعلمات . عينة الدراسة .

تسير على وتيرة واحدة، في ظل غياب العوامل المؤثرة، كالدورات التدريبية في التربية مما يؤدي حسب عينة الدراسة إلى عدم تواجد الفروق الدالة إحصائيا بين سنوات الخبرة في التدريس في تفعيل مهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي.

جدول (١٠): دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات تفعيل معلمات الأحياء لمهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب الأحياء وفقا لمتغير سنوات الخبرة في التدريس

المجال	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z
التخطيط	٥ فاقل	١٦	١٦.٣٨	٢٦٢.٠٠	٩٨.٠٠	٠.٥٩
	أكثر من ٥	١٤	١٤.٥٠	٢٠٣.٠٠		
التنفيذ	٥ فاقل	١٦	١٥.٤١	٢٤٦.٥٠	١١٠.٠٠	٠.٠٦
	أكثر من ٥	١٤	١٥.٦١	٢١٨.٥٠		
التقويم	٥ فاقل	١٦	١٦.٠٦	٢٥٧.٠٠	١٠٣.٠٠	٠.٣٨
	أكثر من ٥	١٤	١٤.٨٦	٢٠٨.٠٠		

- **ثانياً: بالنسبة لمتغير عدد الدورات التدريبية في التربية:**

يوضح الجدول (١١) دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات تفعيل معلمات الأحياء لمهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب الأحياء وفقا لمتغير عدد الدورات التدريبية في التربية كالتالي:

جدول (١١): دلالة الفرق بين متوسطي رتب درجات تفعيل معلمات الأحياء لمهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب الأحياء وفقا لمتغير عدد الدورات التدريبية في التربية

المجال	المجموعة	العدد	متوسط الرتب	مجموع الرتب	قيمة U	قيمة Z
التخطيط	٥ فاقل	١٢	١٣.٢١	١٥٨.٥٠	٨٠.٥٠	١.١٧
	أكثر من ٥	١٨	١٧.٠٣	٣٠٦.٥٠		
التنفيذ	٥ فاقل	١٢	١١.٠٤	١٣٢.٥٠	٥٤.٥٠	◆٢.٢٧
	أكثر من ٥	١٨	١٨.٤٧	٣٣٢.٥٠		
التقويم	٥ فاقل	١٢	١٢.٧٩	١٥٣.٥٠	٧٥.٥٠	١.٣٨
	أكثر من ٥	١٨	١٧.٣١	٣١١.٥٠		

يتضح من الجدول (١١):

- عدم وجود فرق ذو دلالة إحصائية بين متوسطي رتب درجات تفعيل معلمات الأحياء لمهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي في مجالي (التخطيط، التقويم) وفقا لمتغير عدد الدورات التدريبية في التربية.
- وجود فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى دلالة (α =٠.٠٥) بين متوسطي رتب درجات تفعيل معلمات الأحياء لمهارات التعلم الذاتي المضمنة في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي في مجال (التنفيذ) وفقا لمتغير عدد الدورات التدريبية في التربية لصالح المجموعة الأكثر من (٥) دورات.

وعَزَا الباحثان عدم وجود الفرق ذو الدلالة الإحصائية في مجالي (التخطيط، والتقويم) في النقطة الأولى أعلاه حسب اطلاعها، وخبرتها في المجال التعليمي كل على حِدة كالتالي:

- بشأن التخطيط: وعزَاه الباحثان إلى قلة الدورات التدريبية المُقامة بشأن هذا المجال، والتي تساهم بدورها الفعال في تنمية مهاراته، وإظهار الفرق في تفعيل المعلمات لمهارات التعلم الذاتي في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي، وذلك

مما أدَّى إلى ضعف إجراءات التفعيل لهذه المهارات في هذا المجال بالإضافة إلى الصعوبات التي تواجه المعلم في الميدان التربوي.

- بشأن التقويم: وعَزَاه الباحثان أيضا إلى قلة الدورات التدريبية المُقامة بشأن هذا المجال، والتي تؤدي إلى عدم إلمام المعلمة بأساسيات التقويم، ومعاييره لما له من دور كبير في نجاح إجراءات التفعيل لمهارات التعلم الذاتي في هذا المجال، فعدم الإلمام بذلك يجعل المعلمة تستخدم أساليب التقويم التقليدية المألوفة، ويتضح ذلك من تحقيق المعلمات -عينة الدراسة - للإجراءات (٤٦، ٤٠، ٤١) على الترتيب بدرجة تفعيل كبيرة، وتحقيق الإجراءين رقم (٣٩، ٤٧) بدرجة تفعيل متوسطة لاسيما أن هذه الأسئلة لا تتطلب وقتا من الطالبة، ولا جهدا من قِبل المعلمة لمتابعتها، بالإضافة إلى أنها لا تستلزم من المعلمة الاطلاع على معلومات خارجية لمواكبة الحلول المتنوعة ولذلك حققت المعلمات في الإجراءات (٤٢، ٤٣، ٤٤، ٤٥، ٤٨، ٤٩) درجة تفعيل ضعيفة.

وأما بالنسبة للنقطة الثانية وجود الفرق ذو الدلالة الإحصائية في مجال (التنفيذ) وفقا لمتغير الدورات التدريبية في التربية فقد عَزَا الباحثان ذلك إلى أن للدورات التدريبية المتخصصة عن مشروع تطوير العلوم الطبيعية، والاستراتيجيات الحديثة لتدريس، والدورات التدريبية التربوية الهادفة للتعامل مع الطالبات، دور مهم في تدريب، وتنمية الوعي لدى المعلمات، باستخدام الأساليب التربوية الصحيحة، وبضرورة تفعيل مهارات التعلم الذاتي، ومن ثم تطبيق الإجراءات المفعِّلة لتلك المهارات أثناء الدروس، ومن أهم الدورات المقامة في الميدان التربوي للعلوم للمرحلة المتوسطة، والثانوية دورات مشروع تطوير الرياضيات العلوم، والدورات المتخصصة في الاستراتيجيات الحديثة، كدورات دورات التعلم النشط، وتنمية الاستيعاب المفاهيمي، والتدريس المتمايز، والتعلم التعاوني، والمجموعات المصغرة، وحل المشكلات، وفكر زاوج شارك، والخرائط الذهنية، وفكر اكتب ناقش شارك، وتعلم الأقران، وتنمية مهارات التفكير،...الخ، بالإضافة إلى الدورات التربوية كدورة التغيير أنا والطالبة، وفن التعامل مع الطالبات، وكيف تكون معلما فعالا، وحول البلوغ والمراهقة، وكيف نستمتع بالتعليم...الخ.

- **توصيات الدراسة**:

- اهتمام مطوري المناهج بالموازنة بين نسبة تضمين المهارات في كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي، وبين أهميتها.
- تدريب المشرفين التربويين على تطبيق قائمة مهارات التعلم الذاتي، وتضمينها مع بطاقة تقويم المعلم.
- الاهتمام، والتركيز على مهارات التعلم الذاتي بالمجالات الثلاثِ (التخطيط، والتنفيذ، والتقويم)، بتضمينها في البرامج التدريبية التي تُقام للمعلمين، متابعة العائد منها.
- تزويد المدارس بمعامل خاصةٍ لمناهج الأحياء مهيئة بكافة الوسائل، والأدوات، والتقنيات، ومصادر التعلم المَكنَة لتفعيل مهارات التعلم الذاتي المضمنة في منهج الأحياء، والتي تساعد، وتيسر للمعلم تفعيل تلك المهارات، بيسرٍ، وسهولة.

- تحقيق التوازن ما بين نِصَاب المعلمة التعليمي، ومتطلبات دورها في المناهج الحالية، مع المهام، والأعمال التي تكلف بها.

• قائمة المراجع :

• أولاً: المراجع العربية:

- أبو ناجي، محمود سيد محمود سيد. (٢٠٠٨م). استخدام برنامج مقترح في تدريس مقرر الكيمياء المكثف لطلاب الصف الأول الثانوي وأثره على التحصيل وتنمية مهارات التعلم الذاتي والاتجاه نحوه. مجلة كلية التربية، جامعة أسيوط: مصر، ٢٤، ج ٢، ١٦٧ – ٢١٦.
- إسماعيل، مجدي رجب. (٢٠٠٩م). فاعلية أساليب التعلم الإلكتروني في تحصيل تلاميذ الصف السادس الابتدائي ودافعيتهم نحو تعلم العلوم. مجلة التربية العلمية: مصر، ١٢، ١٧ – ٧١.
- بن ياسين، ثناء محمد أحمد. (٢٠١٠م). فاعلية تصور مقترح في ضوء متطلبات العصر قائم على التعلم الفردي الذاتي باستخدام الموديولات التعليمية على التحصيل الدراسي وبقاء أثر التعلم في العلوم التجريبية لدى طالبات الصف الثالث متوسط. مجلة التربية العلمية: القاهرة، مصر، ١٣ (٢)، ٣٥ - ٦٤.
- بني ياسين، محمد فوزي أحمد. (٢٠١٠م). أثر أنموذج تعليمي مقترح قائم على عمليات الكتابة في تنمية الكتابة الوظيفية "الرسالة الرسمية والتلخيص" لدى طلبة الصف العاشر الأساسي بالأردن. مجلة القراءة والمعرفة: مصر، ١٠٧، ١٦٦ - ١٨٩.
- الجرف، ريما سعد. (٢٠٠٧م، مايو). تصور مقترح لمعايير تقويم الجودة في إعداد طلاب المرحلة الثانوية للدراسة الجامعية. بحث مقدم في اللقاء السنوي الرابع عشر ربيع الأخر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن). كلية التربية: "الجودة في التعليم العام"، ٦٦٣ – ٦٩٠، جامعة الملك سعود، الرياض: السعودية.
- الحصين، عبدالله علي. (٢٠٠٣م). تدريس العلوم. تقديم عبدالعزيز الخويطر. (ط٥). الرياض: مكتبة الملك عبدالله الوطنية.
- الخطيب، علم الدين عبدالرحمن. (٢٠٠٨م). اتجاهات معلمي العلوم نحو تطبيق إستراتيجية الأنشطة الإضافية التي تنمي التفكير الإبداعي لدى طلاب المرحلة الأساسية العليا في محافظة الخليل. مجلة التربية العلمية، كلية التربية: أسيوط، مصر، ٢٤، ج ٢، ٢١٧ - ٢٦٦.
- الخليفة، حسن جعفر. (٢٠٠٦م). التخطيط للتدريس والأسئلة الصفية رؤية منهجية جديدة. الرياض: مكتبة الرشد.
- الزعبي، على محمد. (٢٠٠٩م). مدى مراعاة كتب الرياضيات في المرحلة الأساسية العليا في الأردن لمهارات التعلم الذاتي. مجلة دراسات -العلوم التربوية، الجامعة الأردنية: عمان، الأردن، ٣٦، ملحق، ٦٤ - ٧٩.
- الزعبي، زكريا عبدالرزاق. (٢٠١٣م). تحليل محتوى كتب علم الأحياء المقررة للمرحلة الثانوية في الجمهورية العربية السورية فيما يتعلق بدرجة اهتمامها بالقضايا والمشكلات الناتجة عن التفاعل بين العلم و التكنولوجيا والمجتمع: دراسة وصفية تحليلية. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس، كلية التربية، جامعة دمشق: سوريا، ١١، (٤)، ٦٩ - ٩٦.
- زيتون، كمال. (٢٠٠٣م). التدريس نماذجه ومهاراته. القاهرة: عالم الكتب.
- السعادات، خليل إبراهيم. (٢٠٠٦م، محرم). تطبيق المعلمين لأسلوب التعلم الذاتي في مراحل التعلم العام في المملكة العربية. بحث مقدم في اللقاء السنوي الثالث عشر للجمعية السعودية للعلوم التربوية والنفسية (جستن). كلية التربية: "إعداد المعلم وتطويره في ضوء المتغيرات المعاصرة"، ٥٧٨– ٦٠٣، جامعة الملك سعود: الرياض.

- سعادة، جودت أحمد. (٢٠٠٩م). تدريس مهارات التفكير مع مئات الأمثلة التطبيقية. الإصدار الرابع. عمان: دار الشروق.
- السلامات، محمد خير محمود. (٢٠١٣م). أثر تدريس العلوم بطريقة الأنشطة العلمية في تحصيل الطلبة ذوي السعات العقلية المختلفة للمفاهيم العلمية وتنمية اتجاهاتهم نحوها. مجلة اتحاد الجامعات العربية للتربية وعلم النفس: سوريا، ١١ (٣)، ٧١ - ٩٧.
- السليم، ملاك بنت محمد. (٢٠٠٤م). فاعلية نموذج مقترح لتعليم البنائية في تنمية ممارسات التدريس البنائي لدى معلمات العلوم وأثرها في تعديل التصورات البديلة لمفاهيم التغيرات الكيميائية والحيوكيميائية لدى طالبات الصف الأول المتوسط بمدينة الرياض. مجلة جامعة الملك سعود (العلوم التربوية والدراسات الإسلامية)، كلية التربية: الرياض، ١٦ (٢)، ٦٨٧ - ٧٦٦.
- طاحون، حسين حسن حسين. (٢٠١١م). تأثير كل من نوع المعلومات ومستويات تجهيزها ومدى الانتباه والتفاعل بينهم على التذكر الصريح والتذكر الضمني لدى طلاب الجامعة. مجلة الإرشاد النفسي، مركز الإرشاد النفسي: مصر، (٢٨)، ١١٦ - ١٧٧.
- طعيمه، رشدي. (٢٠٠٨م). تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية. القاهرة: دار الفكر العربي.
- الطناوي، عفت مصطفى. (٢٠٠٩م). التدريس الفعال تخطيطه مهاراته استراتيجياته تقويمه. الأردن. عمان: دار المسيرة.
- عبدالمعطي، أحمد حسين. (٢٠٠٨م). الجودة والاعتماد بالتعليم. القاهرة: دار السحاب للنشر والتوزيع.
- عبيدات، هاني حتمل والزعبي، طلال عبد الله. (٢٠٠٥م). مهارات التعلم الذاتي في كتب العلوم للصفوف الأساسية الثلاثة الأولى من خلال تحليل محتواها ووجهة نظر معلميها. مجلة جامعة الملك خالد، جامعة الملك خالد: أبها، المملكة العربية السعودية، ٣ (٥)، ٦٠ - ٩٢.
- العجمي، محمد صالح محمد. (٢٠٠١م). تقويم أداء معلم اللغة العربية بالمرحلة الثانوية في ضوء مهارات التعلم الذاتي، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة السلطان قابوس، سلطنة عمان.
- العساف، صالح حمد. (١٤٢٤هـ). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. (ط ٣). الرياض: مكتبة العبيكان.
- علي، أحمد عبدالفتاح عبدالمجيد. (١٤٣٣هـ). فعالية الإكتشاف الموجه في تنمية مهارات التعلم الذاتي والتحصيل في العلوم لدى طلاب الصف الأول إعدادي. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس، مصر.
- العمراني، محمد سالم. (٢٠٠٥م). مهارات التعلم الذاتي في كتب الرياضيات للمرحلة الثانوية من خلال تحليل محتواها ووجهة نظر معلميها في منطقة تبوك في المملكة العربية السعودية. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة مؤته، الأردن.
- العمراني، محمد سالم ومقابلة، نصر محمد خليفة. (٢٠٠٧م). مدى إتاحة محتوى كتب الرياضيات للمرحلة الثانوية في المملكة العربية السعودية لاكتساب المتعلمين مهارات التعلم الذاتي. مجلة كلية التربية: عين شمس، مصر، (٣١)، ج٢، ٢٢٥ – ٢٣٩.
- العوهلي، خالد. (٢٠١٠م، فبراير). السمات والمهارات التي تتطلع الجامعة إلى توافرها لدى طلاب المرحلة الثانوية. بحث مقدم في ندوة التعليم الثانوي: "الواقع والاتجاهات الجديدة"، ١٨٥– ٢٠٢، مكتب التربية العربي لدول الخليج ووزارة التربية والتعليم دبي: الإمارات العربية المتحدة.
- العويضي، وفاء حافض عشيش. (٢٠١١م). فاعلية برنامج قائم على أساليب التذكر في تنمية مهارات القراءة للدراسة لدى عينة من طالبات جامعة الملك عبدالعزيز. مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس: السعودية، ٥ (٣)، ٩١ - ١١١.

- الغامدي، سعيد عبد الله جار الله. (٢٠١٠م). تقويم أداء معلمي العلوم الطبيعية بالمرحلة المتوسطة في ضوء المعايير العالمية للتربية العلمية. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- غباين، عمر محمود. (٢٠٠١م). التعلم الذاتي بالحقائب التعليمية. عمان: دار المسيرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- الكندي، مهنا سليمان. (٢٠٠٨م). تقويم أداء معلمي العلوم في ضوء متطلبات التعلم الذاتي لدى طلاب الصف السابع الأساسي، وأثر ذلك في التحصيل والاتجاه نحو مادة العلوم بسلطنة عمان. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية الآداب و العلوم الإنسانية، جامعة القديس يوسف، بيروت، لبنان.
- محمود، آمال محمد. (٢٠٠٣م). فعالية برنامج مقترح قائم على التعلم الذاتي لتنمية فهم وتفعيل معايير التدريس الحقيقي لدى معلمات العلوم بمرحلة التعليم الأساسي وعلاقته بتنمية مهارات التفكير العليا لدى تلاميذهن. مجلة التربية العلمية: مصر، ٦ (٤)، ١– ٦٣.
- المفتي، محمد أمين. (١٩٨٦). سلوك التدريس، سلسلة معالم تربوية (إشراف: أحمد حسين اللقاني) مصر. القاهرة: مؤسسة الخليج العربي.
- نتو، رائدة أحمد عباس. (٢٠١١م). واقع استخدام الصفوف الافتراضية ومتطلبات توظيفها في تعلم الرياضيات في بعض الجامعات السعودية بالمنطقة الغربية من وجهة نظر المختصين وأعضاء هيئة التدريس. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة أم القرى، مكة المكرمة.
- النجدي، عادل رسمي حماد ومعبد، علي كمال علي. (٢٠٠٤م). فعالية استخدام الحوافظ التعليمية في تدريس التاريخ على التحصيل وتنمية بعض مهارات التعلم الذاتي والاتجاه نحو المادة لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية: مصر، ٦٠ – ٩٠.
- نشوان، يعقوب حسين. (١٩٩٣م). التعليم المفرد بين النظرية والتطبيق. عمان: دار الفرقان للنشر والتوزيع.
- النصار، صالح بن عبد العزيز. (١٤٣١هـ). درجة تمكن طلاب جامعة الملك سعود من المهارات الدراسية وحاجتهم إليها من وجهة نظر الطلاب أنفسهم وأعضاء هيئة التدريس في الجامعة. معهد البحوث العلمية وإحياء التراث الإسلامي، مركز البحوث التربوية والنفسية، جامعة أم القرى: مكة المكرمة.
- وزارة التربية والتعليم. (١٤٣٣هـ، أ). الأحياء دليل التجارب العملية للصف الأول ثانوي: نسخة المعلم (طبعة معدلة). الرياض: العبيكان للنشر.
- وزارة التربية والتعليم. (١٤٣٣هـ، ب). أساسيات القراءة في الأحياء للصف الأول ثانوي (طبعة معدلة). الرياض: العبيكان للنشر.
- وزارة التربية والتعليم. (١٤٣٣هـ، ج). دليل الاستقصاء الموجه في الأحياء للمرحلة الثانوية (طبعة معدلة). الرياض: العبيكان للنشر.
- وزارة التربية والتعليم. (١٤٣٣هـ، د). كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي -الفصل الدراسي الثاني: دليل المعلم. (طبعة معدلة). الرياض: العبيكان للنشر.
- وزارة التربية والتعليم. (١٤٣٣هـ، هـ). كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي -الفصل الدراسي الثاني: كتاب الطالب. (طبعة معدلة). الرياض: العبيكان للنشر.
- وزارة التربية والتعليم. (١٤٣٣هـ، و). كراسة الملاحظات التفاعلية للصف الأول الثانوي: نسخة المعلم (طبعة معدلة). الرياض: العبيكان للنشر.
- وزارة التربية والتعليم. (١٤٣١هـ). كتاب الأحياء للصف الأول الثانوي -الفصل الدراسي الأول: دليل المعلم. (طبعة تجريبية). الرياض: العبيكان للنشر.

- ياسين، نوال حامد وبخش، هالة طه عبدالله. (٢٠٠٨م). واقع استخدام مشرفات ومعلمات العلوم للاستراتيجيات التدريسية. مجلة التربية العلمية: القاهرة، مصر، ١١، ١٣٥ - ١٧٠.

• ثانياً: المراجع الأجنبية:

- Candy, P. (2004). Self Direction For Lifelong Learning, Higher and Adult Education Series, San Francisco, California, Jossey -Bass.
- Candy, P. (1991). Self Direction For Lifelong Learning, Higher and Adult Education Series, San Francisco, California, Jossey -Bass.
- Grage, N; & Berliner, D. (1977). Educational Psychology. 2ed. Chicago: Ran McNally.
- SUNGUR, S; & GÜNGÖREN, S. (2009). The Role of Classroom Environment Perceptions in Self-Regulated Learning and Science Achievement.. Elementary Education Online. 8, (3), 883- 900. [Available online]. Retrived Sep 30th, 2012 from http: //ilkogretim-online.org.tr/vol8say3/v8s3m19.pdf.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السادس:

الإعلام التربوي ودوره في تنمية قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع المتوافرة في منظومة التعليم المصري

إعداد :

د/ أحمد زينهم نوار

باحث تربوي بالمركز القومي للبحوث التربوية والتنمية

الإعلام التربوي ودوره في تنمية قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع المتوافرة في منظومة التعليم المصري

د/ أحمد زينهم نوار

• **مستخلص** :

هدفت هذه الدراسة إلى تحديد قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع اللازم تنميتها لدى طلاب التعليم العام في مصر، وتعرف دور الإعلام التربوي في تنمية هذه القيم، ورصد قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع المتوافرة في الأهداف العامة وأهداف المراحل الدراسية، وأهداف المواد الدراسية بمراحل التعليم العام في مصر، واعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي، كما اعتمدت على تحليل المحتوى لرصد هذه القيم، وتوصلت الدراسة على النتائج التالية منها : بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع المتضمنة في الأهداف العامة لمرحلة رياض الأطفال. نالت ثمان قيم اهتمام الأهداف العامة لمرحلة رياض الأطفال حيث حصلت المسئولية الفردية . الإيجابية -حب الوطن -الإخلاص - الصبر والمثابرة - التجمع - احترام آراء الغير - التضحية. وبالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع المتضمنة في الأهداف العامة للمرحلة الابتدائية. نالت خمس قيم اهتمام الأهداف العامة للمرحلة الابتدائية حيث حصلت الإيجابية -حب الصالح العام – الإخلاص - التجمع - احترام آراء الغير. وبالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع المتضمنة في الأهداف العامة للمرحلة المتوسطة. نالت قيم الاهتمام حب الوطن . الأمانة . المواطنة الفاعلة - حب الصالح العام . الانفتاح العقلي - الإخلاص - المسئولية الفردية - التجمع - احترام آراء الغير. وبالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع المتضمنة في الأهداف العامة للمرحلة الثانوية. نالت قيم اهتمام الأهداف العامة للمرحلة الابتدائية المسئولية الفردية -حب الوطن . المواطنة الفاعلة -الانخراط في الحياة العامة . روح المبادرة . حب الصالح العام - تقبل التنوع . التضحية . الإخلاص . التجمع . احترام آراء الغير.

Educational media and its role to develop the values of volunteerism and community service available in the Egyptian education system

Abstract:

This study aimed to determine the values of volunteerism and community service that are necessary to be developed for the public education students in Egypt, besides identifying the role of media education in the development of these values, and monitor the values of volunteerism and community service available in general goals and objectives of grades, and objectives of public education subjects in Egypt.The study relied on the analytical descriptive approach, in addition to adopting content analysis to monitor these values, and the study presented the following results, including:1. For values of volunteerism and community service included in the general objectives of the kindergarten, eight values were focused in the general objectives of the kindergarten, including individual-positive-liability patriotism- sincerity- patience and respect for the views - persistence-grouping- sacrifice.2. For the values of volunteerism and community service included in the overall objectives of the primary stage, five values were focused on through the goals for elementary school including the positivity-love of public good - sincerity- grouping- respect for the views of others.3. For the values of volunteerism and community service included in the

general objectives of the middle stage, included the homeland love- citizenship- good public love- openness – individual responsibility- grouping- respect for the views of others.4. For the values of volunteerism and community service included in the overall objectives of the secondary stage. Values gained the attention included individual responsibility – homeland love -active citizenship-engage in public life- entrepreneurial spirit - good public love - accept diversity- sacrifice- sincerity- grouping - respect for the views of others.

- **مقدمة** :

تعد تربية الإنسان على خدمة مجتمعه وأمته من خلال تحليه بقيم العمل التطوعي وإعداده للمواطنة الصالحة وتنشئته على تحمل المسؤولية والانتماء لوطنه مسألة حيوية لتنظيم الحياة داخل المجتمع الإنساني. حيث إن مثل هذه التنشئة في الحياة الإنسانية بصورة عامة وفي مجتمعنا الخليجي بصورة خاصة لها أهمية بالغة في الحفاظ على الترابط الاجتماعي وتماسكه والتواصل الأسري، وفي ترسيخ القيم الإسلامية والعادات العربية، وما يترتب على ذلك من توجيه لسلوك الفرد وممارسته في الحياة وصولا به إلى المساهمة الفاعلة في التنمية الشاملة. ولذلك تعد هذه التنمية الهدف الأسمى الذي يسعى النظام التربوي لتحقيقه إلا أن تنميتها لا تتم بين ليلة وضحاها، وإنما هي نتيجة سنوات طوال من التخطيط والتدريس والمعايشة.

ومثل هذه التنمية والمشاركة الاجتماعية الفاعلة للمواطنين هي الضمان الوحيد لتحقيق الصالح العام، وحل عديد من المشكلات على المستوى الفردي والمجتمعي، وكلما اتسع نطاق بناء المواطن الفاعل والنشط كان ذلك ضمانًا للاستقرار والتنمية (إلهام عبدا لحميد، ٢٠٠٦).

وإن نشر قيم العمل التطوعي والتأكيد على إرادة المواطنين في التأثير على مجرى الأحداث، وتنظيم وتفعيل مشاركتهم في حل قضايا مجتمعهم وأمتهم، والتأكيد على الاعتزاز بالانتماء والولاء القائم على القيام بالواجبات تجاه المجتمع والأمة يسهم بصورة مباشرة في الوصول إلى حلول للمشكلات المتنوعة والمتعددة التي يُعاني منها المجتمع، فقضية خدمة المجتمع من خلال العمل التطوعي بكافة أشكاله طرحت منذ فترة طويلة؛ لأهميتها في بقاء المجتمعات، واستقرارها واحتفاظها بهويتها بما تضمنته من ثقافة وعادات وتقاليد ونظم مؤسسية وحياتية. فعندما تنمى مثل هذه القيم يتجه المجتمع نحو التقدم، وينعم بالرخاء والاستقرار، وعندما تضعف تلك القيم بين أفراد المجتمع يصبح المجتمع كيانًا هشًّا، فتنتشر فيه عديد من الظواهر السلبية، مثل: حب الذات، والعمل من أجل المصلحة الفردية، والعدوانية تجاه الجماعة وممتلكاتها، والتطرف باختلاف أشكاله وغيرها.

وتتعدد المؤسسات التي بإمكانها تربية أبنائنا على قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع ومنها وسائل الإعلام، حيث تؤدي وسائل الإعلام دورًا بالغًا في تنمية أبنائنا تربويًّا واجتماعيًّا وثقافيًّا وعاطفيًّا وعقليًّا، لما لها من أهمية في تنمية قدرات أبنائنا وتوسيع مداركهم ورسم شخصياتهم من خلال ما يطرح من موضوعات تبرز القيم الأخلاقية والوطنية والإنسانية، كما أنها أداة توجيه

وإرشاد وإمتاع وتنمية للذوق الفني، حيث يكون الابن في هذه السن بحاجة إلى المعرفة، واكتساب المهارات في الحياة اليومية وإلى الترفيه واللعب، وبحاجة إلى الحب والحنان والأمان، والشعور بأن هناك من يهتم به ويقدم له ما يفيده ليشعر بالانتماء، وكذلك لتنمية قدراته العقلية، لكي تنسجم طموحات الحاضر والمستقبل لتسهم في ترسيخ قيم الإيجابية والشجاعة والأمانة والصدق والتعارف والنظافة والعمل الجماعي والنظام والتضحية، مما يساعد على تنشئة أبنائنا بشكل سليم.

ومن ثم تشكل القضايا المرتبطة بأبنائنا مركز اهتمام كبير للقائمين على الإعلام التربوي، وللذين يعكفون على صياغة البرامج والسياسات الرامية إلى الاهتمام بهم بوصفهم شريحة سكانية ذات خصائص متميزة لها حقوقها الثقافية والإعلامية التي أكدت عليها الاتفاقيات الدولية المتعلقة بحقوق الطفل. ويعد مجال الاتصال من أبرز المجالات التي انعكس فيها الاهتمام ذاته، إذ غدت المواد الصحفية والبرامج الإذاعية والتلفزيونية المخصصة للأطفال من أهم أشكال الاتصال الجماهيري في وقتنا الحاضر. وتشير الدراسات العلمية إلى أن أجهزة الإعلام تلقي بظلالها على الطفل المعاصر إيجاباً أو سلباً، حتى أنه يصعب عليه أن يفلت من تأثيرها وجاذبيتها، فهي تحيط به وتحاصره من مختلف الجهات، وبمختلف اللغات ليلا ونهارا... وتحاول أن ترسم له طريقا جديداً لحياته، وأسلوباً معاصراً لنشاطه وعلاقاته، (أمل العيثاوي، وراضي حسن، ٢٠٠٦،ص٤٦) ومن ثم فهي قادرة على الإسهام بفاعلية في تثقيفه وتعليمه، وتوجيهه، والأخذ بيده إلى آفاق الحياة الرحبة.

إن وسائل الإعلام لاسيما التلفاز ومن ثم الكومبيوتر تستهوي أبناءنا وتجذبهم ثم تستولي عليهم لأنهما يشتركان في خواص مشتركة مثل الصورة والصوت والحركة واللون ويؤثران على أهم حاستين فيهم هما السمع والبصر ولا يمكن أن ننكر الفائدة الكبرى التي يجنيها الأبناء في ظل مشاهدته ومتابعته لهذه الوسائل فهي تساهم في تشكيل شخصيته وفي تفجير قدراته وتوسيع مداركه ومواهبه وإثراء قاموسه اللغوي، ولكنها بالرغم من ذلك فإن لها تأثيرات سلبية كالتأثيرات الثقافية والعقدية والأخلاقية والاجتماعية فضلا عن التأثيرات النفسية التي تمس القدرات العقلية. (عبد القادر عيسات، بوداود حسين،١٩٩٩)

وإلى جانب ذلك؛ فإن الإعلام التربوي يساعد على تكوين نموذج القدوة الحسنة لدى الطلاب في المدرسة، وامتلاك الطلاب مهارات الخطابة والعرض والحوار وحسن تقدير الإنجازات، والتحمل والصبر، وتعزيز مفاهيم اجتماعية وصحية باللغة الأهمية لديهم. كما أن الإعلام التربوي يمكن تقديمه بصورة وألوان شتى، ويستخدم فيه وسائط عديدة منها؛ المعلمين والمناهج الدراسية، والإذاعة والصحافة المدرسية، والأنشطة اللاصفية والمعارض المدرسية، والحفلات والمهرجانات والمناسبات التي تقيمها المدارس سنوياً أو فصلياً أو حسب المقتضيات التي تقوم من أجلها، إلى جانب الفنون المدرسية على اختلافها بغية إعداد الطالب لكي يكون عضواً فاعلا في مجتمعه يمتلك اتجاهات إيجابية نحو الناس ونحو الأشياء ونحو العمل ونحو الإنتاج، ومشاركا فاعلا في علاج مشكلات بيئته

ومجتمعه، وقادرًا على تحقيق شروط المواطنة السليمة في تصرفاته وسلوكياته برمتها.(محمد بن شحات الخطيب، ٢٠٠٧) كما أن الثقافة الإعلامية لن تتكامل دون ثقافة تربوية فاعلة ومؤثرة تأخذ في الاعتبار مسؤولية كلا من الأسر والمدرسة في تشكيل الوعي والتفاعل الواعي مع وسائل الإعلام، وتقوم بتفعيل المسؤولية التربوية إزاء تعزيز مهارات تواصل الطالب مع استراتيجيات التربية الإعلامية، وتؤكد على الإطار التطبيقي لمفاهيم التربية الإعلامية من خلال أسس ثابتة ومدروسة.

وقد سعت بعض البحوث والدراسات العلمية إلى دراسة الجوانب المختلفة لهذا الموضوع من أهمها:

دراسة ريشاردسون (Richardson, ,S.,2003) على أن القيم المرتبطة بخدمة المجتمع تقوي العلاقة بين المواطنين، وتنمي الإحساس بقضاياهم ومشكلاتهم ومشاركتهم في مشاعرهم، وتحقيق الرضا الذاتي الناتج عن تقديم المساعدة للأفراد المجتمع، وتحقيق التكافل الاجتماعي بينهم.

ودراسة محمد أبو فودة (٢٠٠٦) التي انتهت إلى ضرورة زيادة حجم البرامج التربوية المتخصصة في وسائل الإعلام الفلسطيني، والعمل على رفع درجة الكفاءة المهنية للعاملين في المجال الإعلامي، وتطوير القدرات التقنية للمؤسسات الإعلامية الفلسطينية.

وأوضحت دراسة فايزة الأخضر (٢٠٠٧) ضرورة التعاون بين التربية والإعلام لتحقيق التنمية، وأوصت بإيجاد إعلام متخصص في القضايا التعليمية يعمل بها أفراد مؤهلون، وإنشاء لجنة من التربويين والإعلاميين تتولى مناقشة إستراتيجية طرح المواضيع من خلال التخطيط ووضع الأهداف المراد تحقيقها بنشر المواضيع وسبل معالجتها وكيفية طرحها والمتبعة للتأكد من تحقيق الأهداف.

وأوصى تقرير المؤتمر الدولي الأول للتربية الإعلامية (٢٠٠٧) بضرورة إشراف وزارة التربية والتعليم على مضامين المؤسسات الإعلامية، وضرورة الاهتمام والعناية بمناهج التربية الإعلامية في مراحل التعليم، وأهمية إعداد وبناء خطط وبرامج متخصصة في التربية الإعلامية، وإعداد برامج تدريبية في مهارات التربية الإعلامية للمعلمين والطلاب بما يعزز قدراتهم في المجال التعليمي.

وأظهرت نتائج دراسة ليلى البيطار، علياء العسالي (٢٠٠٩) تركيز الاهتمام بمصادر الإعلام المقروءة في كتب التربية المدنية لصفوف السابع والثامن والتاسع، والمصادر المرئية في كتب التربية الوطنية لصفوف الخامس والسادس والسابع الأساسية. وهذه النتائج تشير إلى تناول كتب التربية المدنية وكتب التربية الوطنية للتربية الإعلامية بأسلوب يتسم بالبعد عن المنهجية. لذلك فان الدراسة توصي واضعي المنهاج لتضمين كتب التربية المدنية والتربية الوطنية والمواد الدراسة بأنشطة تتعلق بالتربية الإعلامية وبشكل ممنهج.

وهدفت دراسة صفاء عشري (٢٠٠٨) إلى إيجاد العلاقة بين الآثار الإيجابية والسلبية لاستخدام أجهزة الاتصال من(الهاتف الثابت، الجوال، الحاسب الآلي، وخدمة الاشتراك بالإنترنت وبين عوامل إقبال الأسرة على اقتنائها

واستخدامها، وعلاقتها بإدارة الدخل المالي للأسرة. وأسفر البحث عن وجود علاقة ارتباطية موجبة بين الآثار الإيجابية للجوال والحاسب الآلي وخدمة الاشتراك بالإنترنت وإدارة الدخل المالي، بينما كانت العلاقة غير دالة إحصائية بين الآثار الإيجابية والسلبية للهاتف الثابت والآثار السلبية للجوال والحاسب الآلي وخدمة الاشتراك بالإنترنت وبين إدارة الدخل المالي. ووجدت علاقة ارتباطية موجبة بين بعض المتغيرات الاجتماعية والاقتصادية والآثار الايجابية والسلبية لأجهزة الاتصال وعوامل إقبال الأسرة على اقتنائها واستخدامها وإدارة الدخل المالي.

وأكدت دراسة موسلي (Mossle, T 2010 ;) بأن الطلاب يقضون وقتًا أطول أمام أجهزة الإعلام والتي تتميز بكونها أكثر عنفا في محتوى برامجها، وانتهت الدراسة بتقديم برنامج مدرسي إلكتروني يساعد على خفض التأثيرات الضارة الناجمة عن وسائل الإعلام.

وأوضحت دراسة ميلز (Mills, M (2010 ; دور وسائل الإعلام في نشر العنف المدرسي بصور وأشكال متعددة (عصابات، اضطرابات، عنف دموي) وتنتهي إلى ضرورة تكامل كل المؤسسات التربوية في مواجهة هذا العنف.

وتوصلت دراسة هايفز وجادنديز (Hughes, J.; Gadanidis, G:2010) إلى ثلاث طرق لتحقيق خدمات تعليمية للمجتمع المحلي والجالية التي ينتمون إليها من خلال رواية القصص الرقمية، وأداءات الفيديو المعروضة على الإنترنت من أغاني ومواقف متنوعة بغرض التعلم، والتعلم الجماعي.

وتناولت دراسة شيزمان (Chisman, F, (2010) مجالا من مجالات خدمة المجتمع وهو المساهمة في محو أمية البالغين من خلال عقد دائرة مستديرة للمهتمين بهذا المر والساعين لتحقيق هذا الهدف، وتوصلوا إلى مجموعة من الاقتراحات التي وضعوها قيد التنفيذ.

- **مشكلة الدراسة**:

يمثل طلاب المدارس أمل أي مجتمع، ومستقبلا هم أكثر فئات المجتمع حركة ونشاطا، ومصدرا من مصادر التغيير الاجتماعي، وأكثر قدرة على الإنتاج والعطاء والإبداع في كافة المجالات، فهم المؤهلون للنهوض بمسؤوليات بناء المجتمع، ومن ثم فإن إعداد هؤلاء الطلاب للاهتمام بقضايا مجتمعهم والإسهام في حلها ومحاولة تغيرها نحو الأفضل يكون أولوية من أولويات التعليم، حيث إن مشاركة الطلاب في خدمة مجتمعهم من خلال العمل التطوعي يساعد في استثمار وتوظيف اهتماماتهم الخاصة في خدمة الصالح العام، وفي خلق الثقة بالنفس، وتقدير الذات، وتبنى مهارات حل المشكلات والعمل التعاونى. وتزداد أولوية اهتمام التعليم بتعزيز قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع وغرسها في نفوس الطلاب بعدما كشف عدد من الدراسات سلبية هؤلاء ولامبالاتهم تجاه قضايا مجتمعهم ومشاكله مثل دراسة نجلاء راتب (١٩٩٠) التي أكدت إلى انتشار السلبية واللامبالاة والأنانية وعدم الحرص على المال العام في معظم تصرفات وسلوكيات طلاب المراحل المختلفة – وخاصة الثانوية – فضلا عن عدم الاكتراث والاهتمام بقضايا ومشكلات المجتمع السياسية أو الاجتماعية٠

ودراسة كمال نجيب (١٩٩٢) عن قصور واضح في دور المدرسة متمثلاً في تدنى المعلومات والمعارف التي يتناولها الطلاب عن المجتمع وقضاياه ومشكلاته، ودراسة (مارجريت سيتمان برانسون، ٢٠٠٤) أوضحت أن الغالبية (٥١٪) من بين الشباب الأكبر سنا عبروا عن رغبتهم في الهجرة إلى الدول الأوربية والولايات المتحدة وكندا، وتلك الرغبة في الهجرة من قبل الطلاب الذكور تشير بوضوح إلى عدم اقتناعهم ورضاهم عن الظروف التي تعيشها بلادهم، ودراسة حميدة عبدالعزيز(١٩٩٣) التي رصدت بعض الظواهر السلبية والسلوكيات المرضية التي تكشف عن خلل في علاقة الفرد والمجتمع وضعف إحساس الأفراد بالانتماء للمجتمع، ومن تلك الظواهر: انتشار حالات الإحساس بالاغتراب عن المجتمع لدى كثير من الأفراد، التي أنتجت أنماطا سلوكية شاذة مثل العزلة والتطرف، انتشار النزعة الفردية والعجز في التأثير الإيجابي الفعال في الحياة الاجتماعية وفقدان الإحساس بالجماعة التي ينتمي إليها٠

لذا تأتي هذه الدراسة بهدف تعرف قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع المتوافرة في منظومة التعليم المصري، ودور الإعلام التربوي في تنمية هذا القيم في نفوس الطلاب.

- **أسئلة الدراسة**:

يمكن صياغة مشكلة الدراسة في الأسئلة التالية:

- ما أهم قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع اللازم تنميتها لدى طلاب التعليم العام في مصر؟
- ما دور الإعلام التربوي في تنمية قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع لدى الطلاب؟
- ما مدى توافر قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في الأهداف العامة لمنظومة التعليم في مصر؟
- ما مدى توافر قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في أهداف المراحل الدراسية لمنظومة التعليم في مصر؟
- ما مدى توافر قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في أهداف المواد الدراسية بمراحل التعليم العام في مصر؟

- **هدف الدراسة**:

تهدف هذه الدراسة إلى:

- تحديد قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع اللازم تنميتها لدى طلاب التعليم العام في مصر.
- تعرف دور الإعلام التربوي في تنمية قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع لدى الطلاب.
- رصد القيم قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع المتوفرة في الأهداف العامة لمنظومة التعليم في مصر.
- الكشف عن قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع المتوفرة في أهداف المراحل الدراسية لمنظومة التعليم في مصر.
- رصد قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع المتضمنة في أهداف المواد الدراسية بمراحل التعليم العام في مصر.

• **أهمية الدراسة**:

مما لا شك فيه أن التكوين الاجتماعي للطلاب على اختلاف المراحل التعليمية هو مطلب حيوي في السياق التربوي المعاصر، وأن أولئك الطلاب هم القلب والجوهر في الحاضر والمستقبل ومفتاح اللحاق بالتقدم الاجتماعي والحضاري الذي لن يكون إلا بهم ومن خلال إعدادهم لحمل هذه الأمانة بنفس المقدار الذي يجب أن نفتح لهم فيه أبواب الاستفادة من كل ايجابيات التقدم. ومما لا شك فيه –أيضًا -أن تحقيق هذا التقدم الاجتماعي والحضاري لن يتأتى إلا من خلال تطوير نظم التعليم، والذي يتمثل في تأسيس مدارس تنمي قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع بكل ما تعنيه من أهداف، ومنهج، ومعلم، ومتعلم، ووسائل، وتجهيزات وأبنية،ومن هنا تتحدد أهمية مشروع البحث الراهن في الجوانب التالية: تحديد قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع اللازم تنميتها لدى طلاب التعليم العام في مصر، ورصد هذه القيم في الأهداف العامة وأهداف المراحل الدراسية وأهداف المواد الدراسية لمنظومة التعليم في مصر، وتعرف دور الإعلام التربوي في تنمية قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع لدى الطلاب.

• **حدود الدراسة**:

تنحصر حدود الدراسة في:

- الإعلام التربوي ودوره في تنمية قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع المتوافرة في منظومة التعليم المصري.
- الإطار العام لمناهج المرحلة الثانوية.
- الإطار العام لمناهج المرحلة الإعدادية.
- الإطار العام لمناهج المرحلة الابتدائية.
- وثيقة التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي.
- وثيقة الرياضيات لمرحلة التعليم الأساسي.
- وثيقة الدراسات الاجتماعية لمرحلة التعليم الأساسي.
- وثيقة التربية الرياضية لمرحلة التعليم الأساسي.
- وثيقة اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي.
- وثيقة اللغة الإنجليزية لمرحلة التعليم الأساسي.
- وثيقة التربية الفنية لمرحلة التعليم الأساسي للمرحلتين الابتدائية والإعدادية.

• **منهج الدراسة**:

تعتمد الدراسة على المنهج الوصفي التحليلي؛ وذلك لمناسبته لموضوع الدراسة، كما تعتمد على أسلوب تحليل المحتوى بهدف رصد قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع المتضمنة الأهداف العامة وأهداف المراحل الدراسية وأهداف المواد الدراسية لمنظومة التعليم في مصر.

• **مصطلحات الدراسة**:

• **١- قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع**:

تعرف القيم بأنها هي إحدى المكونات التي تشكل الشخصية الإنسانية وتأثيرها مباشر على سلوك الفرد واتجاهاته وعلاقاته (علي اليعقوب، وبدر ملك، ٢٠٠٩).

وتعرف إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنها هي الأحكام والمعايير العقلية المرتبطة بقضايا العمل التطوعي وخدمة المجتمع ومواقفهما وموضوعاتهما، التي تعد موجهات لسلوك الطالب بإيجابية نحو تلك القضايا، وتجعله قادرا على مواجهة المواقف الاجتماعية وما يتصل بخدمة المجتمع والوطن والأمة باقتدار وتحمل المسؤولية الفاعلة.

• **٢- الأهداف التربوية**:

تعرف الأهداف التربوية بأنها عبارة توضح رغبة في تغيير متوقع في سلوك المتعلم، وهذه العبارة تعبر عن مزايا يمكن ملاحظتها وقياسها، فهي عبارات أو جمل مكتوبة بدقة لوصف الطريقة التي سيتصرف بها الطلاب بعد الوحدة التدريسية، وتصف ما يتوقع من المتعلم إنجازه.(سعدون الساموك، وهدى الشمري، ٢٠٠٥، ص١٣٣)

وتعرف إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنها مجموعة العبارات التي تصف وتحدد بدقة قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع بصورة يمكن من خلالها ملاحظتها وقياسها، والتي أجمع خبراء التربية وعلماء النفس على ضرورة تنميتها لدى طلاب التعليم العام.

• **٣- الإعلام التربوي**:

يمكن تعريفه بأنه: " كل ما تبثه وسائل الإعلام المختلفة من رسائل إعلامية ملتزمة، تسعى للقيام بوظائف التربية في المجتمع، من نقل للتراث الثقافي، وغرس لمشاعر الانتماء للوطن، بحيث تتمكن مختلف فئات المجتمع من إدراك المفاهيم، واكتساب المهارات، والتزود بالخبرات، وتنمية الاتجاهات، وتعديل السلوك." (ليلى البيطار، علياء العسالي، ٢٠٠٩)

ويعرف إجرائيًّا في هذه الدراسة بأنه كل المواد والموضوعات التي تبث في وسائل الإعلام التربوي من أجل تنمية قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع لدى الطلاب والمواطنين مما يسهم في التغلب على مشاكل المجتمع وتحقيق التكافل الاجتماعي.

• **الإطار النظري**:

• **أولاً: التربية على قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع**:

لا تقتصر فوائد التربية على قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع والمشاركة التطوعية على تحقيق النفع العام للمجتمع، بل تتعدى ذلك إلى التأثير في شخصية الفرد، حيث إن برامج تعليم الخدمة تدعم الإنجاز الأكاديمي والكفاءة، والثقة بالنفس، وتقدير الذات، وتخلق التعاطف مع الآخرين، وتبنى مهارات حل المشكلات والعمل التعاوني، وتفيد بشكل خاص في فرص التوظف المستقبلي(Lewis, A., 1999,p.3)، ومن الناحية الاجتماعية، تساعد خدمة المجتمع ومؤسسات المجتمع المدنى التطوعية الأفراد على استثمار وتوظيف اهتماماتهم الخاصة والتي يمكن أن تخدم الصالح العام، وتمثل في نفس الوقت قوة مضادة في وجه إساءة استخدام السلطة من جانب الحكومة، إضافة إلى أن حيوية وفعالية المجتمع المدني بمنظماته تمثل مؤشرا صادقا لصحة الديمقراطية.(Partick, J.,1998, p.2)

١٠- أهمية التربية على العمل التطوعي وخدمة المجتمع:

تنمي خدمة المجتمع العمل بروح الفريق من خلال الممارسة الذي يؤدى إلى التكامل بين المهام والوظائف والمنجزات المختلفة والمتنوعة، ولاسيما إذا كان حجم العمل كبير ومتعدد الاتجاهات والأنشطة (ميخائيل توشمان، وفيليب أندرسون، ٢٠٠٠، ص٢٧). كما يساعد الأفراد على الشعور بأنهم جزء من كل،وهذا الشعور يعطيهم الأمان الاجتماعي ونوعًا من الانتماء والحب، كما يشعرهم في نفس الوقت بخصوصيتهم، فهم يريدون أن يحترموا لذواتهم وأن يشعروا بالتميز. (حسام الدين السيد، ٢٠٠٤،ص٢١٥)

كما أن العمل في خدمة المجتمع مع أعضاء يختلفون في التعليم والمهارات والقيم والأفكار والطموح والبنية والأوضاع الاجتماعية والاقتصادية والصحية هذا التنوع والاختلاف في رباط واحد وتنمو مشاعر الود والمحبة والاحترام والتقدير بين كافة أعضاء المشاركين. (على عبد الوهاب، ٢٠٠٠،ص٦٣)

و تمثل خدمة المجتمع بعداً من أبعاد مناهج وبرامج التربية المدنية فإن هذا يؤكد ضرورة وجود منهج مرتكز حول خدمة المجتمع العملية، ويمكن لهذا المنهج أن يكون إجباريًا على الطلاب في جميع المراحل التعليمية، ويتألف من مواد منظمة حول دراسات المجتمع، بهدف تزويد الأطفال بالمعرفة والفهم والمهارات الضرورية للمشاركة الفعالة في كل المجتمعات، وتنمية قدرتهم على أن يكونوا متعلمين مسؤولين ومستقلين وإن كثيراً من الفرص المقدمة للمتعلمين للمشاركة في الأنشطة التطوعية تتجه نحو الإعداد لهذا الغرض، وتنمية مهارات معينة يمكن القول بأنها جوانب أساسية للمعرفة الاجتماعية: القدرة على تأمل الأدلة، والتوصل إلى استنتاجات، والقدرة على دراسة تفسيرات متعددة لنفس الحدث وتنمية الاحترام للأدلة، وتبنى مدخل نقدي للأدلة واحترام لقيمة الحجة العقلانية والتسامح مع وجهات النظر المتعددة. (Catherine, M; and David, M., 2000, p.14)

٢٠- مبررات اهتمام الإعلام التربوي بتنمية قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع:

تنمى قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع لدى الشباب ما يرتبط بالمواطنة المسؤولة والفاعلة من معرفة ومهارات وقيم الحس بالمجتمع والانتماء الذي من شأنه أن يتغلب على الاغتراب والغضب اللذين ظهرا في دول كثيرة من العالم، ويمكن لهذا الحس بهذه القيم أن يتحقق من خلال العمل التطوعي وخدمة المجتمع التي تشجع المواطنين على التغلب على التعصب والكراهية للقومية أو الطبقة أو العرق أو الدين أو العنصر، وتحافظ في الوقت نفسه على التكامل والثقافي لميراثهم المتنوع.(Tetzlaff, R., 2006.p.7)

وقد أكد المؤتمر الثاني للتعليم في البرتغال عام (١٩٩١) على أهمية دور التربية على خدمة المجتمع في القضاء على المخاوف الاجتماعية والتخفيف من مشاكل الشباب (العنف، المخدرات، اللامبالاة – التعصب السياسي) وتهيؤهم للتعامل مع مهام الحياة ذات العلاقة بالعمل الشخصي والصالح العام، وتسهم في تشكيل سلوكهم المدني وتطوير مشاركة الطلاب المسئولة فى مجتمعهم. (Silmenc, M., 2003,p.3)

وفى المملكة المتحدة نوفمبر (١٩٩٧) تم تشكيل المجموعة الاستشارية لبحث تعليم المواطنة برئاسة الأستاذ كريك برنارد لتقديم النصيحة حول التربية الفعالة من أجل المواطنة وخدمة المجتمع في المدارس، وتم نشر ما يسمى التقرير من جانب إدارة التعليم والتوظيف في ١٩٩٨، وتضمن توصيات تتعلق بتنمية المعرفة والمهارات والقيم الضرورية لخدمة المجتمع وللمواطنة النشطة، وأشار التقدير إلى جوانب ثلاثة ذات اعتماد متبادل يُعتقد أنها تدعم التربية الفعالة من أجل خدمة المجتمع والمواطنة، وهى: المسئولية الاجتماعية والأخلاقية والانخراط المجتمعي والمعرفة السياسية،والمعرفة الاجتماعية وهى تصف المعرفة والمهارات والقيم التي تشكل العملية المعقدة للنضج الاجتماعي للطفل، وهذه التنمية تمثل نتاج لتفاعلات معقدة بين الأطفال ومنازلهم، وبين الأطفال ومجتمعاتهم الأوسع . (Arthur, J; and Baily, R., 2000,p.32)

وأكدت بعض التحليلات، أنه إلى جانب ضعف مشاركة الشباب في الحياة العامة، فقد عجزت النخبة الثقافية والمهنية عن إيجاد شرعية ثقافية واضحة لحقوق المواطنين وإراداتهم الحرة في صياغة قواعد وتقاليد العمل الأهلي المستقل ومشاركة النقابات المهنية والعمالية والجمعيات الأهلية في صناعة القوانين والتشريعات التي تتعلق بأهداف وأنشطة هذه المؤسسات. (أحمد ثابت، ١٩٩٧، ص٣٧)

وفى ضوء ما سبق يتضح أن التربية على العمل التطوعي وخدمة المجتمع تمثل واحدا من الاهتمامات الرئيسة للمدرسة، فليست هناك مهمة أو وظيفة أكثر أهمية من إعداد مواطنين متعلمين وفعالين ومسئولين. إن المجتمع والأمة يتم الحفاظ عليهما عن طريق إعداد المعلمين الذين يمتلكون المعرفة والمهارات والقيم التي تتعلق بالعمل التطوعي وخدمة المجتمع والمواطنة المسؤولة، ولذلك من الضروري أن يدرك المربون وصانعو السياسة ومسؤولو الإعلام أهميتها، وأن يطالبوا بدعم التربية على العمل التطوعي وخدمة المجتمع والمواطنة المسؤولة من كل قطاعات المجتمع.

- **ثانيًا : نحو بناء صحي لدور الإعلام التربوي في تنمية قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع:**

وسائل الإعلام في أي مجتمع هي المسؤولة عن صياغة ونشر وتوزيع المعلومات والأفكار والآراء، وبالتالي تصبح من أهم الوسائل الفاعلة في أي مجتمع لتغيير القيم والاتجاهات ولتعزيز أي سلوك إيجابي وتكريسه، وتهميش أي سلوك سلبي في المجتمع نفسه. ولذا تعتمد الحكومات والمؤسسات الحكومية والخاصة ومؤسسات المجتمع المدني والجمعيات والهيئات ذات الصلة بالمجتمع وشرائحه، تعتمد على وسائل الإعلام الجماهيرية (صحافة، إذاعة، تلفزيون، سينما) في الوصول إلى الجمهور المستهدف وتحقيق الأهداف المتوخاة من ذلك الاتصال.

- **١- تأثير وسائل الإعلام:**

يشهد العالم في مطلع القرن الواحد والعشرين تغييرات وتحولات عميقة في وسائل الإعلام تنعكس بدورها على حركة المجتمع السياسية والفكرية والاجتماعية والمادية والقيمية، ومما يعجل بهذه التحولات أن الانفجار المعرفي

المتسارع الإيقاع الذي تم للعالم بكتل هائلة من المعارف والثورة التقنية المتجددة وما أحدثته من وسائل وعلاقات جديدة وطرق في العمل غير مسبوقة لم تعرفها البشرية من قبل، وما فرضته ثورة الاتصالات من سرعة بالغة وترابطها ونقلها بسرعة فائقة، أشكالا ونماذج متعددة من الأفكار والثقافات من مجتمع إلى أخر، كلها أدت إلى أشكال مختلفة من التغيرات في الحياة الفكرية ومظاهر العادات والقيم الاجتماعية والتي تتمثل في صراع الأجيال وتزاوج الأفكار والثقافات وفى عمليات الغزو والتتابع الثقافي.

ومن ناحية علمية مدروسة، تؤكد نتائج الدراسات المتواصلة حول تأثير وسائل الإعلام بأن لها تأثير فعال. وقد يكون التأثير سلبيًّا أو ايجابيًّا، والتأثير يحدث على سلوك لناس في المجتمع وتصرفاتهم، فالبرامج التي تعرض على التلفزيون والمواد التي تبث الراديو، أو الصحافة المكتوبة تلعب دورًا في التأثير بشكل مباشر أو غير مباشر على الذي يلتقط رسائلها. كما أن الصحافي أو مدير البرامج أو المحرر والكاتب والمخرج الذي يقوم في إعداد المواد التي تعالج القضايا من نشر الصور إلى نشر وتحليل الحوادث والمشاكل والقضايا لاجتماعية والاقتصادية والسياسية، يعتبر قائدا للرأي العام، يلعب دورا كبيرا في تشكيل حياتنا الفكرية والسلوكية. كما أن الدراسات أشارت أن الجمهور عادة لا يتعلم فقط من وضع القضية للمناقشة بل أيضا يعزز ما يكتب ويؤكدها. وهذا يدل على أهمية المضمون للرسالة الإعلامية والصور الذهنية التي تخلقها لدى المتلقي وخاصة إذا ما كررت ووضعت على أولوية الأجندة. (عايدة النجار، ٢٠٠٤)

وبالإجمال تؤثر وسائل الإعلام في تغيير الانتباه، والمعلومات، والمهارات، والأذواق، والصور الذهنية، والتصرفات، والحوافز، وتؤكد النظريات في هذا المجال أنه يمكن لوسائل الإعلام أن تؤدي دورًا كبيرًا في ترتيب الأجندة للناس وتقودهم للتفكير والتصرف على ضوئها، وكذلك نرى أن وسائل الإعلام والاتصال الغربية وخاصة الأمريكية في عصر العولمة التي أصبحت الفضائيات تخترق السماء وتصل للدول دون حدود وتهدد هويتها، أصبحت تحرص على بث الأخبار والتحليلات والبرامج المختلفة لإيصال الرسائل التي تخدم مصالحها سواء أكانت سياسية أم تجارية أم اقتصادية أم تعدت ذلك إلى بث رسائل اجتماعية وسياسية وثقافية سميت " الغزو الثقافي " من الدول العربية التي ترفض التدخل في خصوصيتها من دين وثقافة وتقاليد.

إذن، نسلّم بأن هناك أهمية كبيرة للإعلام في وقتنا هذا ولتأثيره وكيفية استعماله، لبث الرسائل التي تساعد الدولة أو المجتمع المدني لاستعمال هذه الآلة للوصول للناس، سواء لإعلامهم أو تثقيفهم أو ترفيههم، كما أن هذه الآلة أصبحت الأهم بالنسبة للقطاع الخاص من شركات، ومؤسسات خاصة تحاول أن تقدم خدمات وتجني ربحاً، من وراء الدعاية والإعلان أو من وراء التسلية، فبالبرامج الغنائية والتمثيليات، والأفلام السينمائية التي تحمل في مضامينها رسائل، منه ما هو سلبي، ومنه ما هو إيجابي تثقيفي ويسهم في دعم الأفكار والسياسات التي تستقطب الناس للمشاركة في عملية التنمية المستدامة. (عايدة النجار، ٢٠٠١)

٢٠- الإعلام والتنميط:

يلجأ الإعلام على مستوى العالم بطريقة واسعة إلى التنميط؛ فهو يقوم بدور الرمز الذي يقدم للجمهور المتلقي مفهوما ما، أو مفتاحا سريعا ومشتركا لشخص أو مجموعة من الأشخاص. وهذا الأمر ينطبق بصورة خاصة على الإعلام المرئي، سواء كان على هيئة مشهد درامي، أو برنامج تليفزيوني، أو صورة في جريدة، أو كاريكاتير...غير أن قولبة البشر في قوالب محددة سلفا تتضمن عدد من الإشكاليات ذات الأثر البعيد في تشكيل وعي وإدراك الناس. فالتنميط يختصر الفروق المتنوعة الموجودة بين الناس إلى تبسيط مخل، قد يصل إلى حبس فئات معينة في شكل أو شكلين، دون الانتباه إلى الكمّ الهائل من التفاوتات الإنسانية. كما يحول الافتراضات التي نحملها حول مجموعات معينة من البشر إلى مرتبة الحقائق والبديهيات؛ وبالتالي يضعنا في وضع التوقع لردود أفعال قد تكون متطابقة مع توقعاتنا، فتؤكد داخلنا فكرة القوالب الجامدة، أو تختلف عن توقعاتنا فتجعلنا نعتبر الظاهرة التي أمامنا شاذة، خارجة عن الحدود الموضوعة لها اجتماعيًّا وثقافيًّا، وبناء على ذلك يتم اعتبارها مرفوضة. ويسهم التنميط إلى دفع مجموعات من الناس إلى التوافق مع الصورة المتوقعة منهم لاكتساب الاعتراف العام، من خلال عدم الابتعاد عن الحدود المرسومة؛ وهو ما يؤدي في أحيان كثيرة إلى تشويه صورة الإنسان لذاته. كما يسهم التنميط في تكريس الظلم الاجتماعي، وغياب المساواة، وصولا إلى ممارسة التمييز سواء على أساس العرق، أو اللون، أو الدين، أو النوع، أو العقيدة، أو حتى المهنة والتخصص؛ وهو ما يمكن أن يترتب عليه حدوث أشكال من العنف الفردي أو الجماعي ضد مجموعات بعينها. ومن أمثلة التنميط التي تؤدي إلى أشكال التمييز المختلفة المذكورة أعلاه، نذكر على سبيل المثال لا الحصر، تنميط المسلمين لدى الإعلام الغربي باعتبارهم إرهابيين، وتنميط الناس على أساس انتمائهم لبعض المناطق الجغرافية، وتنميط الرجال وقولبتهم في صورة الرجل القوي، المسئول عن توفير كل المتطلبات المالية لأسرته، وتقديم الفتيات باعتبارهن تجسيدا للرومانسية، وأشكال أخرى متعددة ومتنوعة من حبس الناس في القوالب ووراء قضبان توقعاتنا. (سماح صلاح، ٢٠٠٧). ويختلف التنميط عن النموذج؛ فالنموذج قد يستهدف تقديم شكل، أو سلوك، أو مفهوم يحمل سمة الريادة؛ أما التنميط، فهو يؤثر سلبًا على الصور التي تتشكل في أذهاننا، وتجعلنا ننظر إلى البشر باعتبارهم كتلا متجانسة متطابقة، كأنها نسخ من مستندات مصورة. والواقع أن النساء لسن جميعهن محافظات، أو متحررات، أو ناقمات على أوضاع معينة؛ وليس – بالتوازي – كل الرجال كبعضهم بعضًا؛ فهناك من ينتمي إلى الريف، أو إلى المناطق الحضرية، أو إلى أقاصي الريف، أو إلى قبائل وعشائر مختلفة ومتنوعة، بل ينتمي البشر إلى مدارس مختلفة في تناول أمور الحياة بصفة عامة. وبالتالي حينما نتطرق إلى بعض أساليب التنميط، علينا التطرق بالضرورة إلى بعض مظاهر الإقصاء العنصري.

٣٠- لماذا التربية الإعلامية؟

هي الأهداف التي يمكن تحقيقها من خلال الأنشطة الإعلامية التي تمارس داخل المدرسة، باعتبارها مؤسسة تربوية رسمية، كالإذاعة والصحافة والمسرح

المدرسي، والاحتفالات، و المعارض المختلفة، ويمكن حصر هذه الأهداف فيما يلي: (ليلى رشاد البيطار، علياء يحيى العسالي، ٢٠٠٩)

- تنمية مشاعر الانتماء للوطن لدى الطلبة والمعلمين .
- تنمية السلوك الإبداعي لدى الطالب، من خلال تنمية قدرته على التخيل، بمصاحبة الأنشطة المختلفة التي تقدم له عبر برامج الإعلام التربوي .
- تطوير قدرة الطلاب على الاستنتاج بشكل يسمح لهم باتخاذ القرارات التي تتلاءم مع المعايير الأخلاقية المتضمنة في المجتمع المدرسي، وذلك من خلال مضمون الرسائل الإعلامية المختلفة التي تقدم لهم عبر الأنشطة الإعلامية المدرسية .
- ترسيخ المناهج الدراسية، وتوضيحها بشكل تطبيقي مبسط، بعيداً عن أسلوب التلقين الذي لا يزال معمولا به، بل ويشكل أسلوبا رئيسيا من أساليب التدريس في كثير من المدارس، على الرغم من أنه لم يعد يلقى ترحيبا بين صفوف الطلاب .
- دعم التكامل التربوي القائم بين البيت والمدرسة، من خلال إيجاد وسائل اتصال فعالة تنقل وجهات النظر بين الطرفين، فصحيفة المدرسة التي تدخل منازل الطلاب تساهم في نقل وجهة نظر الطلاب والمدرسين إلى الأهل، مما يساعد في دفع العملية التعليمية إلى الأمام.
- تدعيم الأنشطة المدرسية المختلفة، والمشاركة فيها، ونقدها وتقييمها، مما يعطيها دفعًا كبيرًا، ويجعلها عاملا أساسيًّا من عوامل نجاح العملية التعليمية ذاتها، وليس مجرد إشغال لوقت الفراغ .

٤٠- ميادين الإعلام التربوي:

تعالج التربية الإعلامية المدرسية عددًا كبيرًا من الميادين والمجالات ذات الصلة بمعيشة الطالب المدرسية والحياتية ومن أهمها (Senge, et. al. 2000):

- مساعدة المدرسة لتكوين بيئة تعليمية حقيقة، يكون التفاهم والصراحة والحوارية أبرز آلياتها ومنهجياتها.
- تعزيز مكانة المدرسة الاعتبارية من حيث كونها مؤسسة لإكساب الطلبة القيم،.
- مساعدة الطلبة في مدارسهم على إعادة تشكيل المفاهيم السالبة حول الأشياء والأشخاص لتكون إيجابية بعد اتضاح اللبس وزوال الغموض. كما أن التربية الإعلامية يمكنها أن تجعل ما هو غير مأمون على الصعيد المدرسي بالنسبة لشريحة أو أكثر من الطلبة مأمونًا.
- تساعد التربية الإعلامية المدارس والطلبة على تخطي الحدود الضيقة وتجاوزها إلى حدود أرحب وأكثر اتساعا وشمولية.
- تمكن التربية الإعلامية المدارس من تقويم الذات وإعادة تطوير الذات في شكل ومضمون جديدين مناسبين للظروف والمتطلبات المعاصرة.
- مساعدة الطلبة على النجاح المتواصل الذي لا يتوقف عند حد معين.
- تمكن التربية الإعلامية الطلبة من خوض غمار المغامرات الجريئة في العمل التعلمي، فلا تصبح العوائق التقليدية (المعلم، الكتاب، النظام المدرسي

السائد، الوسائل، الإدارة المدرسية) سبباً في عدم وصولهم إلى المعلومات وتحقيقهم للإبداع.

- تساعد التربية الإعلامية على تكوين القيادات الطلابية، وعلى جعل المدرسة نفسها مدرسة قيادية للمدارس الأخرى بحكم نشاطاتها وإنجازاتها ومبادراتها.
- توفر التربية الإعلامية المدرسية غطاء علمياً وثقافياً مناسباً لكثير من الخطط والبرامج المستقبلية للمدرسة وطلابها.
- تمكن التربية الإعلامية المدرسية طلابها من تطوير البيئة المحلية وإصلاحها وصناعة التقارب بين سكانها والتلاحم بين أعضائها، فتستفيد المدرسة من هذا التحول في دفع عجلة التطوير المدرسي إلى أقصى سرعة ممكنة.
- تساعد التربية الإعلامية المدرسية طلابها على مشاركة أقرانهم بالمدارس المماثلة التصورات والرؤى حول العمل المدرسي، على مستوى المنطقة التعليمية وعلى المستوى الوطني على السواء.

• ثالثًا- كيفية قيام الإعلام التربوي بدوره في تنمية قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع:

يتبلور دور الإعلام التربوي في تنمية قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع فيما يلي:

• ١- التربية على تحمل المسؤولية:

المسؤولية هي الإحساس بالالتزام نحو الأشياء والأفراد والأفعال التي تصدر عن الإنسان، وهي شعور مقترن بإحساس الفرد بالحرية والقدرة على اتخاذ القرار، أنها الشعور الذي يخلق الواجب نحو الآخر، ونحو ما يصدر عنه باعتباره كائنًا عاقلا قادرًا على التمييز بين الخطأ والصواب في العرف لاجتماعي السائد وباعتباره حرًا، ومالكا لما هو مسؤول عنه، حيث يضم مصطلح الملكية هنا في بعض الحالات مفهوم الانتماء: انتماء الأفراد إلى غيره إلى المجتمع والأمة بعلاقة من العلاقات التي تمنح لسلطة، كسلطة الحاكم، أو سلطة الأسرة، فالمسؤولية هي الالتزام، ويكاد يكون هذا الالتزام فطريًا لأنها من أول الروابط التي يشعر بها الطفل عفويًا، وتنمى بالتربية التي تهدف إلى تعليم الطفل الاختيار بعد أن يعطى الشعور بالحرية سواء أكانت هذه التربية مدنية أم طبيعية، ولعل التربية الطبيعية تقدم الشكل الأول للتربية بروح المسؤولية، وهي شكل التربية الذي يمثل أساس لتربية التي تسعى إلى تعليم الطفل كيف يختار بحرية، ويصبح مسؤولا، وقد أكد(J.Rousseau) وسو أن" الإنسان يملك حرية الإرادة، وبفضل هذه الحرية فقط يختار الإنسان الأشياء، الأعمال الجيدة والسيئة بنفسه . هل يقوم بالخير، أم يرتكب الشر، أنه مسؤول في ذلك، وحتى إذا ارتكب عملا سيئًا فإنه يتألم من عذاب الضمير.(راتب عبود، ١٩٩٦،ص٧٣)

وقد كانت المسؤولية أساسًا من أسس التربية المدنية الإسلامية التي منحت الإنسان الحرية وحق الملكية، وفرضت عليه واجبات نحو الآخر في المجتمع الذي ينتمي إليه ونحو الإنسان فجاءت الآيات القرآنية والأحاديث والممارسات لتؤكد مسؤولية الإنسان نحو ما يصدر عنه بحق الأخر (ومن يعمل مثقال ذرة خيراً يره، ومن يعمل مثقال ذرة شراً يره) (كلكم راعٍ، وكل راعٍ مسؤول عن رعيته).

كما أكدت مواثيق حقوق الإنسان على مسؤولية الفرد، فجاءت المادة ٢٩ من الإعلان العالمي لحقوق الإنسان " ١٩٤٨ " لإلزام الفرد بمسؤوليته نحو الجماعة" على كل فرد واجبات إزاء الجماعة التي فيها وحدها يمكن أن تنمو شخصيته النمو الحر الكامل)" [٣] .(وجاء في المادة التاسعة عشر من إعلان القاهرة لحقوق الإنسان في الإسلام ١٩٩٠)" (المسؤولية في أساسها شخصية) وفي المادة الأولى من هذا الإعلان الأخير:" كل الناس سواسية في الكرامة الإنسانية الأساسية، والواجبات، والمسؤوليات ومن دون أي تمييز بسبب السلالة أو اللون، أو اللغة، أو الجنس، أو الاعتقاد).الديني أو الانتماء السياسي)"[٥]

وهكذا تتضح لنا ضرورة التربية على تحمل المسؤولية، وتوجيه التربية المدنية في المستوى العائلي إلى بعث الشعور بالمسؤولية لدى الأولاد والوالدين، بتنمية حس المسؤولية لدى الناشئ ليكفل الحفاظ على الآخر، والأشياء ذات القيمة في البيئة الاجتماعية، بل إن على التربية تحمل المسؤولية في تنمية القدرة الإنسانية فمسؤولية الإنسان عن فعل أو شيء أو إنسان أو مجموعة بشرية تعني أنه قادر على حماية ما هو مسؤول عنه وبالتالي تمنحه قيمة ترضي نزعة الإنسان نحو التفوق وبالتالي نجد أن تنمية حس المسؤولية تؤدي إلى زيادة قوة الفرد وتحقيق عنصر أساسي في بنية المجتمع المدني.(علي أسعد وطفة، وصالح أحمد الراشد، ١٩٩٩، ص١٦٣)

٢٠- تنمية التفكير الناقد:

يعرف التفكير الناقد بأنه نشاط عقلي متأمل وهادف يقوم على الحجج المنطقية، وغايته الوصول إلى أحكام صادقة وفق معايير مقبولة. ويتألف من مجموعة مهارات يمكن استخدامها بصورة منفردة أو مجتمعة، وتصنف ضمن ثلاث فئات: التحليل والتركيب والتقويم.

ويؤدي تدريس مهارات التفكير وخاصة التفكير الناقد يؤدي إلى ما أسماه بعض الباحثين (Messaris,1994) المشاهدة الناقدة، وهي مجموعة من المهارات المتقدمة التي يتمكن من خلالها المشاهد من النفاذ إلى الطبقات المتعددة للرسالة الإعلامية للوصول إلى المعاني التي تخدم أهداف المشاهد. وتتطلب هذه العملية مجموعتين من المهارات:

- المهارات المتركزة على الرسالة الإعلامية؛ وهي المهارات التي تمكن الطلاب من فهم وبناء المعنى للمحتوى الذي يشاهدونه من خلال العمليات العقلية التالية:
- التحليل، وفيه يتم تفكيك الرسائل المتضمنة في المحتوى إلى مكونات أساسية ذات معنى لتقدير مدى دقتها ومدى فائدتها. وفي هذه العملية يتم التفريق بين الخبر، والرأي، والحقيقة، والانطباع، بحيث يمكن النظر إلى كل نوع من هذه الأنواع بشكل منفصل عن غيره.
- المقارنة والمقابلة، وذلك من خلال التعرف على أوجه التشابه أو الاختلاف الموجودة في مكونات الرسالة الإعلامية مع مكونات أخرى ذات علاقة في الهيكل المعرفي للمتلقي. فالطالب يقوم بعملية مقارنة للرسالة التي تصله، بأجزائها المختلفة، بما لديه من معلومات وحقائق، أو أي أجزاء مماثلة لأجزاء الرسالة.

- التقويم. وذالك بتقدير قيمة بمقارنتها بمعايير مسبقة الإعداد. وهذا يحتم أن يكون لدى المتلقي. الطالب. معايير ثابتة يمكن من خلالها الحكم على ما يستقبله من رسائل بعد تفكيكه إلى مكوناته الأساسية. ومن الطبيعي أن قدرة الطالب على التقويم السليم ترتبط بشكل وثيق على وجود هذه المعايير وعلى جودتها وثباتها ودقتها. وهناك نوعان من المعايير: معايير تهتم بشكل الرسالة. ومعايير تعتم بمحتواها. فالمعايير التي تهتم بشكل الرسالة تشمل:
  - ✓ نوعية الرسالة (هل هي خبر أم رأي أم حقيقة أم خيال؟)
  - ✓ موثوقية المصدر. هل مصدر الخبر محايد؟ هل مصدر الخبر موثوق؟ هل مصدر الرأي مرجع معتمد؟
  - ✓ المعايير التي تتعلق بمحتوى الرسالة تشمل:
    - -هل تتعارض هذه الرسالة مع الحقائق العلمية؟
    - -هل تتعارض مع معتقدات مسلمة وقطعية لدى المتلقي؟
  - ✓ الصياغة التجريدية. وذلك ببناء وصف مختصر للفكرة المتضمنة، تمثل الفكرة كما فهمها المتلقي.
- ومهارات توسيع الرسالة؛ وهي المهارات التي تساعد المشاهد على إيجاد العلاقات بين الرسالة وبين الأنماط والمبادئ العامة التي في الواقع. وتتم من خلال العلميات التالية:
  - ✓ الاختصار ويشمل التخلص من المعلومات غير ذات العلاقة
  - ✓ الاختزال ويشمل الاكتفاء بالمعلومات الضرورية، بطرح المكرر أو التفصيلات غير المفيدة.
  - ✓ التركيب ويشمل إعادة تجميع مكونات الرسالة ذات القيمة لإيجاد بناء معرفي جديد، يضاف إلى بالبناء المعرفي الأشمل للمتلقي ويشارك به في البناء المعرفي الإعلامي العام. (Rebecca, 2003).

٣٠- تعلم الخدمة:

تتنوع أهداف تعلم الخدمة بتنوع طموحات ومتطلبات كل دولة من هذا التعلم، وتتعدد تلك الأهداف بتعدد رؤى ووجهات نظر خبراء التربية في كل دولة تجاه تعلم الخدمة. وتختلف باختلاف ظروف وأحوال المجتمعات، وتتباين أولويات تعلم الخدمة من شعب لآخر، نجد المملكة المتحدة تركز أولويات التربية عندها على خدمة المجتمع وتعلم الخدمة. (IEA, 2001)

ويستهدف تعلم الخدمة في دراسة أماني محمد طه (٢٠٠٤) ما يلي:

- تشجيع الأفراد على قبول الجماعة والعمل على الارتقاء بها وتحمل أعباءها.
- تنمية المشاركة الإيجابية.
- اكتساب قواعد السلوك الاجتماعي والأخلاقي المتمثل في روح المبادرة، والتسامح والتعاون.
- الاعتراف بكرامة الإنسان والحفاظ عليها دون تمييز.
- وأكدت دراسة سعاد القدس (٢٠٠٣) إلى إن أهداف تعلم الخدمة تستهدف:
- تطوير مهارات متنوعة ومتعددة، مثل: حل المشكلات، واحترام الرأي الآخر، وحرية التعبير، ومهارات البحث العلمى.
- دمج الطلاب في قضايا المجتمع.

- تشجيع الطلاب ليكونوا مواطنين فاعلين ومؤثرين ومساهمين في التغيير.
- بناء سلوكيات المواطنة والديمقراطية.
- إكساب الطلاب سلوك المواطنة الجيدة.
- تشجيع الطلاب على المبادرات الخلاقة والمبتكرة التى تهيئهم لتحمل المسؤولية.
- تدريب الطلاب على المشاركة في صناعة القرار.
- ربط الطلاب بمجتمعهم المحلى وبقضايا المجتمع وتحفيزهم على أن يكون لهم دور إيجابي في مشاركتهم لتلك القضايا.

وأوضحت دراسة فؤاد الصلاحى (٢٠٠٣) أن أهداف التربية المدنية تتمثل في:

- إكساب الطلاب مهارات التنظيم والاتصال، وتقوى لديهم التفاعل الإيجابي مع محيطهم الخاص والعام. من خلال اكتسابهم لجملة من الآليات والأساليب التي تمكنهم من التعامل مع مشاكل مجتمعهم والمساهمة في الحلول والمعالجات.
- إكساب الطلاب جملة من القيم المدنية والحضارية منها الحرية، والعدالة، وتحمل المسئولية، وترسيخ وعيهم بالواجب الوطني والإنساني من خلال تعظيم إمكانيات الطلاب في تنظيم أنفسهم وتغيير مجتمعهم.
- تنمية روح المواطنة المدنية بإدراك الطلاب المواطنة، ومعنى الحقوق، والواجبات، والإيمان بأن الحرية وبناء الذات الواعية القادرة على تحمل المسئولية.
- تنمية مهارات التفكير العلمي الناقد وفق خطواته المنهجية: جمع المعلومات، والتحليل النقدي، والمقارنة، والاستنتاج، والاجتهاد في تكوين رأى أو قرار).
- تنمية مهارات الحوار، والتفاوض، وإدارة الاختلافات، وصنع القرار، والقدرة على التعبير، والتأكيد على أهمية التعدد والتنوع، والمغايرة كسمات أساسية في المجتمع الإنساني بشكل عام، واستيعابهم للعقلانية كمنهج في التفكير والبحث والتساؤل وكثقافة تعكس اتجاهات عقلانية نحو العالم والبيئة المحيطة بهم.
- أن يكون التعليم منحازاً للمستقبل (لابد وأن يرتبط التعليم بمحيطه المجتمعي وطنيًا وعالميًا). فالتعليم من أجل فهم الحياة والعالم (التعليم يعمل على تهيئة الطلاب للمستقبل وتمكينهم من التعامل الإيجابي معه).
- اكتساب قيم التطوع والوعي بأهمية النشاط التطوعي الموجه إلى النفع العام، وتعلم قيم العمل الجمعي والتضامني، وتعزيز مفهوم الضمير الجمعي عند الطلاب ولدى جميع أفراد المجتمع.
- اكتساب فضائل السلوك المعتدل والتفكير العقلاني (المرونة والعقلانية في التعامل مع مختلف المواقف، ونبذ العنف، والتطرف والغلو، واحترام جميع الأديان).
- تشجيع الطلاب على المشاركة في مختلف الأنشطة المجتمعية، وتنمية قدرة التلاميذ على القيادة وتحمل المسئولية، واكتساب الخبرات، وتوثيق الصلة

بين المدرسة والمجتمع (المجتمع الإنساني، والإسلامي، والعربي، والوطني، والمحلي)٠

- مساعدة التلاميذ على النضج وتنمية شخصياتهم من خلال أساليب وطرائق التعلم الذاتي، وتمكينهم من بناء القدرات معرفيا ومهاريا وثقافيا٠

وفي دراسة لمؤسسة مكتب الحكومة والديمقراطية المهتمة بالديمقراطية وحقوق الإنسان انتهت إلى تحديد لأهم أهداف التربية المدنية: (Office of Democracy and Governance. 2000) تنمية الرغبة والقدرة على المشاركة في صنع القرار المحلي والوطني من خلال، الاشتراك في الاتحادات، مؤسسات المجتمع المدني، المؤسسات الدينية٠ بينما توصلت لجنة التعليم في كولورادو إلى أن تعلم الخدمة يسعى إلى تحقيق ستة أهداف رئيسة : Conrad, J; and Emelie, S., (2005)

- الإلمام بمعارف حول القانون وتاريخ الديمقراطية والحكومة٠
- مناقشة القضايا والأحداث الحالية في قائمة الدروس٠
- تعلم الخدمة٠
- النشاطات اللامنهجية التي يمارسها الطالب في المدارس٠
- اشتراك الطلاب في حكم المدرسة٠
- محاكاة العملية الديمقراطية من حيث الإجراءات وحرية التعبير، والتصويت٠

٤٠- أهمية الدين كمحور رئيس في توجهاتنا وأعمالنا:

ووفقا للاستطلاع الذي استند عليه التقرير، والذي أجرته مؤسسة آنا ليند بالتعاون مع مركز جالوب و بمشاركة ١٣ ألف شخص في ثلاث عشرة دولة، يتضح أن أبرز جوانب اختلاف القيم بين الدول الأوروبية من ناحية ودول جنوب وشرق المتوسط من ناحية آخري، يتمثل في الأهمية التي تضعها كل من تلك الشعوب على المعتقدات الدينية. فمعظم السكان في دول جنوب وشرق المتوسط تعتبر الدين أول أو ثاني قيمة من حيث الأهمية ضمن القيم التي يحرصون على نقلها إلى أبنائهم. وعلى النقيض من ذلك يرى الأوروبيون أن القيم الدينية هي الأقل أهمية بالنسبة لمجموعة القيم التي يرغبون في نقلها إلى أبنائهم.(مركز جالوب للدراسات الإسلامية، ٢٠١٠). فالدين إذن من النظم الاجتماعية المهمة لأنه يقوم بوظائف في حياة الناس تعزز الاستقرار والنظام، ولأنه عقيدة أساسية بما يحمله من معان أخلاقية. والدين الإسلامي أسمى الأديان وخاتمها يحوي الكثير من التعاليم الدينية التي تحث على الابتعاد عن الاعتداء والسرقة او قتل النفس ، والابتعاد عن الفواحش والمحرمات والفتنة والغش ... وهذه كلها لها آثارها التربوية فهي ضوابط اجتماعية وقائية ضد الجريمة والانحراف والمخالفة. (خالد الجابري،١٩٩٧،ص٨٢)

وقد أدرك ابن خلدون الدور الذي يؤديه الدين في عملية الضبط الاجتماعي. لكونه يمارس نوعا من الرقابة على سلوك الناس، وتمتد هذه الرقابة في السر والعلن، وهذا ما يميز الدين عن القانون، فالفرد يمتثل للمعايير التي يفرضها الدين والتي تحدد الثواب والعقاب لجميع الأفعال والتصرفات التي يؤديها أو يمتنع عنها . (خالد السالم،٢٠٠٠،ص٨٢)

ومن ثم يؤثر الضبط الديني تأثيرًا مباشرًا وفعالا في ثقافة المجتمعات ويعمل على توارثها. وعن علاقته بالاقتصاد نجد أن الدين الإسلامي وضع الأحكام وأصول التشريعات المنظمة لحياة الإنسان، فأقرت الملكية الفردية وفتحت المجال أمام المنافسة والعمل على التفوق، وجعلت العلاقات الاقتصادية بين الناس تقوم على دعائم متينة من الصدق والأمانة والإخلاص والتعاون والعدل والتواصي بالبر والإحسان والتكافل. وفي الجانب السياسي نجد للضبط الديني أهمية كبرى في إقرار العدالة والتماسك الاجتماعي، وفي مجال التربية وهي عملية اجتماعية تكيف سلوك الأفراد ومواقفهم ليتمشوا ويسايروا القوالب والأنماط الثقافية والضوابط الاجتماعية التي ارتضتها الجماعة. كما أن من شأنها أن تبذر في نفوس أفراد الجماعة الخوف من العقوبة الإلهية، وهذا الخوف هو الكفيل للامتثال للضوابط الدينية المقدسة التي تنظم الحياة الاجتماعية.

يمثل الدين سلطة عليا تقوم على فكرة العقاب والثواب، وهو نظام اجتماعي له اثر كبير في تنظيم المجتمع، لأن العلاقة وثيقة بين الدين وقواعد السلوك، ويؤكد الكثير من علماء الاجتماع على أهميته في ضبط سلوك الأفراد والجماعات معا كونه يتضمن علاقة لا تقوم بين رجل وآخر فحسب، لكنها تقوم كذلك بين الإنسان وقوة أعلى منه. فالدين يفرض جزاء يمكن وصفه بأنه فوق اجتماعي كالخوف من غضب الله. ويرى بعض الكتاب لأمثال "بنيامين كد B.Kidd " والفيلسوف المعاصر "لويس Lewis" ان قاعدة السلوك الخلقي لا تقوى على البقاء بدون تأييد من الدين. فالنظام الديني سلطة قوية لتنظيم العلاقات الاجتماعية بين الناس في ضوء مشيئة قوى فوق بشرية ، ولهذا فإن قواعد السلوك الخلقي لا يمكنها البقاء والاستمرار بدون سلطة الاعتقاد الديني.

- **رابعاً : تحديات في طريق الإعلام التربوي ودوره في تنمية قيم العمل التطوعي خدمة المجتمع:**

تتبلور هذا التحديات في:

- **١- تحديات تربوية:**

هناك عديد من التحديات التي تواجه تنمية قيم العمل التطوعي خدمة المجتمع، منها ما رصدته دراسة أنطوان مسرة (٢٠٠٢) ودراسة كمال مغيث (٢٠٠٢) ودراسة إلهام عبد الحميد(٢٠٠٢). بأن هناك أنماط تعليمية وسلوكية يدعو المعلمين والمعلمات إلى الحذر منها، وهي:

- التلقين: كلما كان التعليم تلقينيًّا إملائيًّا، كلما كان تأثيره على السلوك ضعيفا، وكلما كانت فرصة الممارسة وتنمية القناعة الذاتية ضعيفة أيضًا.
- المثالية: إن طرح قيم العما التطوعي وخدمة الوطن بشكل مبادئ عامة تحقق الرفاهية والسعادة في المجتمع فيه انتقاص للبعد الواقعي الذي يتسم بالتضحية لهذه المبادئ التي يتطلب تطبيقها وممارستها في كثير من الأحيان شجاعة وتضحية.

- "الأدلجة": قد يسعى معلم له التزاماته ومشاعره ومواقفه الخاصة إلى التأثير على طلبته ونقل مواقفه إليهم دون أن يتيح الفرصة لهم لتكوين قناعتهم الذاتية، ودون مراعاة شخصية الطالب ومشاعره ومواقفه. إن العلاقة بين المعلم والطالب يجب أن تتميز بالإصغاء والحوار واحترام الرأي المختلف.
- الحوار السائب: قد يقع بعض المعلمين في مأزق إدارة نقاش بين الطلبة دون تنظيم هذا النقاش وتوجيهه وتحديد وقته واستخلاص نتائجه، فيكون هذا النقاش أشبه ما يكون بحوار سائب تتصارع فيه الآراء ويتحدث الجميع دون أن يستمع أحد إلى آخر.
- القدرية والهروب: يلجأ بعض المعلمين والطلبة إلى التهرب من مناقشة موضوع المواطنة ودور المواطن الإيجابي بحجة أن "هذا قدرهم" و"مش طالع بأيدينا شيء"، وقد يقومون بتوجيه توصيات إلى غيرهم وكأن هذه التوصيات لا تعنيهم، وأحيانا يلجأ البعض إلى الخطاب الإرشادي أو خطاب "الينبغيات" (ينبغي، يجب،...). وهناك آخرون يتهربون عن طريق طرح قضايا كبرى (في السياسية التعليمية والتخطيط العام والسياسات الكبرى) بدلا من المباشرة في العمل الممكن والمتوفر حاليًا ويدعون أنه لا تتوفر إمكانات لذلك.

أن المؤسسات التربوية (مؤسسة التعليم على وجه التخصيص) لا تشيع من خلال مناهجها ثقافة المجتمع الأهلي، بل على العكس لا زالت مؤسسة تقليدية تعتمد على مناهج تقليديةٍ لا تعد المواطن للعمل الجماعي أو العمل الاجتماعي. والجدير بالذكر أن كثيراً من الدراسات التربوية أكدت على أن النمط السائد بين المعلمين لا زال يفتقد لمهارات العلاقات الإنسانية والاجتماعية ولمهارة التفاعل والمشاركة الذي يمكن التلاميذ من اتخاذ القرار واختيار البدائل واكتساب مهارة السلوك الاجتماعي. كما كشفت الدراسات على أن قيم التسلط والسيطرة وتكريس المناخ السلطوي داخل المدرسة، واستخدام الأساليب القمعية، وغياب علاقات إنسانية واجتماعية تتسم بالتعامل بين المعلم والتلميذ وبين كلاهما والبيئة المحيطة بهما هي الأساليب الأكثر انتشارا في المدارس بالوطن العربي، ومن ثم فإن هناك فجوة واسعة بين العمل على انتشار ثقافة المجتمع المدني من خلال مؤسساته أو من واقع المؤسسة التعليمية التي لا زالت منغلقة لا تهيئ تلاميذها للارتباط والتضامن والاشتباك مع الواقع الاجتماعي والقضايا المحيطة بهم، كما أنها لا تكسب تلاميذها مهارات الممارسة والتفاعل والمشاركة وحل المشكلات والوعي بالواقع المحيط بهم، ولا تدربهم على قبول الرأي الآخر وقبول بقية الآراء بشكل عام ومشروعية التناقضات والخلافات.

إن المناخ الذي يسود في حجرات الدراسة يتسم بالخوف والرهبة بدلا من الحرية، ويتسم بالسلبية بدلا من المشاركة، والانفعالية بدلا من العقلانية، والعدوانية والتعصب وفقدان الثقة بالآخر بدلا من قبوله والتسامح معه.

المناخ السائد في العملية التعليمية والمناهج الدراسيةيحتاج إلى تطوير من أجل تكوين الشخصية القادرة على العمل والمشاركة والتفاعل مع الآخر دون خوف أو انسحاب أو انسحاق أو عدم ثقة. ولعل ذلك يتطلب توفير الأنشطة والمناخ المدرسي الذي يستند على الحرية، والمناهج الدراسية التي تمكن أن تكسب

التلاميذ الوعي بمشاكل بيئتهم المحلية، وتكسبهم مهارات الحوار وإبداء الرأي بموضوعية وعقلانية للمشاكل المحلية والدولية، وتكسبهم أيضا مهارات التفاعل مع المشاكل المجتمعية والتعامل مع الهيئات أو المؤسسات الأهلية بوعي وفهم ونضج."

- **٢٠- تحديات تتصل بوسائل الإعلام**:

تشير دراسة (أيمن عقيل، ٢٠٠٨) إلى مجموعة من الحقائق عن الإعلام العربي، وتشمل هذه الحقائق ما يلي:

- تتفق وسائل الإعلام المقروء والمرئي والمسموع في التركيز على الأدوار التقليدية للمرأة كزوجة وأم وربة بيت بينما لا تنال الأدوار الأخرى للمرأة في مواقع الإنتاج والمشاركة الاجتماعية والسياسية والثقافية والإبداعية إلا اهتماماً هامشياً.
- تركز السينما والدراما التلفزيونية على ثلاثة أدوار تقليدية للمرأة تنحصر في الزوجة الخاضعة للزوج والأم المعطاءة والمنحازة للذكور والابنة المطيعة لوالديها فضلا عن شيوع نموذج المرأة اللاهثة وراء الثروة أيا كانت مصدرها.
- تركيز وسائل الإعلام المصرية على قطاعات محدودة من النساء تتمثل في الشرائح العليا من سكان المدن وتتجاهل نساء الريف والقطاعات الشعبية من نساء الحضر.
- تولي وسائل الإعلام المصرية اهتماما مبالغا فيه لبعض المهن النسائية مثل اهتمامها بالفنانات والرياضيات وسيدات الأعمال وسيدات السلك الدبلوماسي على حساب المعلمات والطبيبات والمحاميات والباحثات والفلاحات والعاملات.
- الإعلام العربي ما يزال مصراً على تقديم المرأة بالصورة التقليدية، أو بالصورة المعلبة للنموذج الغربي لمفهوم الموديل، وهو ما يجعلها وسيلة للجذب الجنسي ولتشجيع وزيادة الاستهلاك، على اعتبار أن نموذج المرأة الحديثة هو نموذج المرأة المستهلك.
- على صعيد الرسائل الغنائية نجد أن الفيديو كليب وهو الشكل الأكثر انتشارا الآن يركز على مضمون واحد هو علاقة الحب بين الرجل والمرأة بصورة مبتذلة ومتدنية في كل شيء ، والقيم التي تعبر عنها الأغنيات المصورة هي قيم سلبية تعتمد على الإثارة والإغواء ويخص المرأة منها الغدر والخيانة والجفاء والجحود ونكث الوعود والجهل والغباء ، وتتحول الأغنية من إطار تربي فيه الوجدان والذوق والرومانسية وعواطف الحب النبيلة إلى إطار للابتذال والرخص والقبح.
- أن البرامج والمسلسلات والأفلام أصبحت في كثير منها تشوه صورة المرأة، وتسخفّ الدور الذي تلعبه مجتمعيا، وتكرس حالة وصورة المرأة الجاهلة الخاضعة لزوجها المستسلمة لقدرها، متجاهلة بذلك الدور الإيجابي الذي تقوم به المرأة في تنمية المجتمع.
- استخدام المرأة كجسد وشكل ومفاتن في الإعلانات عنف ضدها، وتقديم المرأة كوسيلة إغراء عنف ضدها، و تقديمها بطريقة مبتذلة في الأفلام والمسلسلات الإباحية عنف ضدها، وتقديمها كمشارك رئيس في دراما العنف

عنف ضدها، تقديمها كمجرمة في حوادث القتل والسرقة والمخدرات والجرائم الأخرى سواء في البرامج والتقارير الواقعية أو في الأعمال الدرامية بمختلف أنواعها عنف ضدها، و تقديم المرأة بالصورة النمطية وحصر في المطبخ وغرفة النوم عنف ضدها، و تقديم المرأة ذات دور هامشي في الحياة وفي المجتمع عنف ضدها.

- **الدراسة الميدانية**:

تمثلت خطوات إجراء الميدانية فيما يلي:

- **أولا : الهدف من الدراسة الميدانية**:

- تحديد قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع اللازم تنميتها لدى طلاب التعليم العام.
- رصد قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في الأهداف العامة وأهداف المراحل الدراسية وأهداف المواد الدراسية لمنظومة التعليم في مصر.

- **ثانيا : إجراءات تحقيق الهدف الأول:**

- الاطلاع على الأبحاث والدراسات السابقة التي اهتمت بموضوع قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع للاستفادة منها في الدراسة الحالية.
- وضع قائمة بقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع التي يجب أن يتم تضمينها في الأهداف التربوية للتعليم في مصر.
- عرض قائمة بقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع التي يجب أن يتم تضمينها في الأهداف التربوية للتعليم في مصر على مجموعة من المحكمين في الخطوات التالية:
- إعداد القائمة في صورتها الأولية والتي احتوت على عشرين قيمة من قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع.
- عرض القائمة على مجموعة من المحكمين المتخصصين في المجال، وصل عددهم (١٠) محكمين من أعضاء هيئة التدريس، والمشرفين التربويين وواضعي هذه المناهج، والمعلمين ،وقد طلب من المحكمين إبداء آرائهم بالقائمة من حيث شموليتها لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع اللازم تضمينها في الأهداف التربوية للتعليم في مصر، ومدى وضوح تلك القيم، وسلامة صياغاتها، فضلا عن إضافة أو حذف أو تعديل ما يرونه.
- تم تعديل القائمة في ضوء آراء المحكمين من حيث الصياغة والحذف والإضافة.
- وضع القائمة في صورتها النهائية.

- **ثالثا- تحليل الأهداف التربوية للتعليم في مصر**:

تم تحليل في الأهداف التربوية للتعليم في مصر، وذلك في إطار الخطوات التالية:

- **١ – تحديد الهدف من التحليل:**

تهدف عملية التحليل في هذه الدراسة إلى تعرف قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع المتضمنة في محتوى في الأهداف العامة وأهداف المراحل الدراسية وأهداف المواد الدراسية لمنظومة التعليم في مصر.

٢٠ – تحديد الوثائق التي تم تحليلها:

- الإطار العام لمناهج المرحلة الثانوية.
- الإطار العام لمناهج المرحلة الإعدادية.
- الإطار العام لمناهج المرحلة الابتدائية.
- وثيقة التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي.
- وثيقة الرياضيات لمرحلة التعليم الأساسي.
- وثيقة الدراسات الاجتماعية لمرحلة التعليم الأساسي.
- وثيقة التربية الرياضية لمرحلة التعليم الأساسي.
- وثيقة اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي.
- وثيقة اللغة الإنجليزية لمرحلة التعليم الأساسي.
- وثيقة التربية الفنية لمرحلة التعليم الأساسي للمرحلتين الابتدائية والإعدادية.

٣٠ – تحديد وحدة التحليل:

وحدة التحليل في هذه الدراسة هي الجملة التي تشير إلى قيمة العمل التطوعي وخدمة المجتمع.

٤٠ – اختيار عينة التحليل:

تكونت عينة التحليل من وثيقتي الأهداف التربوية للتعليم في مصر.

٥٠ – تحديد قواعد عملية التحليل:

- قراءة وثيقة الأهداف التربوية للتعليم في مصر.
- تحديد الصفحات التي خصصت لعملية التحليل في كل كتاب، مع قراءتها جيداً.
- تحديد الأفكار التي تضمنت القيم الحاكمة للعمل التطوعي.
- تصنيف كل فكرة إلى إحدى فئات التحليل المحددة بأداة تحليل المحتوى المذكورة.
- حساب تكرارات قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع، ونسبها المئوية في كل فئة من فئات التحليل.

٦٠ - صدق التحليل وثباته: تم التأكد من صدق من خلال عرض القائمة على مجموعة من المحكمين والمتخصصين في المجال.

وللتحقق من ثبات التحليل؛ تم تنفيذ الإجراءات الآتية:قام الباحث بتحليل وثيقة الأهداف التربوية للتعليم في مصر، ثم أعاد الباحث التحليل مرة أخرى، ومن أجل تحديد نسبة الاتفاق بين التحليل وإعادة التحليل استخدام الباحث معادلة: نسبة الاتفاق = عدد الإجابات المتفق عليها / (عدد الإجابات المتفق عليها+ عدد الإجابات المختلف حولها في ١٠٠ ٪ . وقد بلغت نسبة الاتفاق بين التحليل وإعادة التحليل لكتب العلوم ٩٠٪. . وللتأكد من ثبات التحليل الذي أجراه الباحث، قام الباحث بإجراء عملية التحليل بعد شهر ونصف من إجراء التحليل الأول. وتم حساب نسبة الاتفاق بين التحليلين باستخدام المعادلة آنفة الذكر، إذ بلغت نسبة الاتفاق بينهما ٨٨,٧٪، وقد عدت هذه النسب مقبولة لأغراض هذه الدراسة، سواء منها ما يتعلق بالثبات أو الاتفاق (عبر الأشخاص، أو الثبات عبر الزمن) الاتساق الزمني.

- **رابعا: نتائج الدراسة:**

شملت نتائج الدراسة ما يلي:

- **١- بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع المتضمنة في الأهداف العامة للمرحلة الابتدائية.**

يوضح الجدول (١) ما يلي:

جدول (١): يوضح قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع المتضمنة في الأهداف العامة للمرحلة الابتدائية

م	القيم	التكرارات	النسبة
١	المسئولية الفردية	١	٤،٥٤٪
٢	اللطف	١	٤،٥٤٪
٣	التضحية	١	٤،٥٤٪
٤	احترام آراء الغير	٢	٩،٠٩٪
٥	التجمع	٢	٩،٠٩٪
٦	الصبر والمثابرة	١	٤،٥٤٪
٧	تقبل التنوع	١	٤،٥٤٪
٨	الإخلاص	٢	٩،٠٩٪
٩	ضبط الذات	١	٤،٥٤٪
١٠	الانفتاح العقلي	١	٤،٥٤٪
١١	حب الصالح العام	٢	٩،٠٩٪
١٢	روح المبادرة	١	٤،٥٤٪
١٣	الانخراط في الحياة العامة	١	٤،٥٤٪
١٤	المواطنة الفاعلة	١	٤،٥٤٪
١٥	التواصل مع جمعيات العمل التطوعي	-	-
١٦	المؤسساتية	-	-
١٧	الشورى	-	-
١٨	الإيجابية	٢	٩،٠٩٪
١٩	حب الوطن	١	٤،٥٤٪
٢٠	الأمانة	١	٤،٥٤٪
	الإجمالي	٢٢	١٠٠٪

- نالت خمس قيم من القيم الحاكمة للعمل التطوعي اهتمام الأهداف العامة للمرحلة الابتدائية حيث حصلت الإيجابية . حب الصالح العام . الإخلاص . التجمع . احترام آراء الغير . على نسبة (٩،٠٩٪). بينما حصلت المسئولية الفردية . اللطف . حب الوطن . الصبر والمثابرة . التضحية . الأمانة . المواطنة الفاعلة . الانخراط في الحياة العامة . روح المبادرة . الانفتاح العقلي . ضبط الذات . تقبل التنوع على نسبة (٤،٥٤٪).

- بينما لم تحظَ بقية القيم (٣) بأي درجة من درجات اهتمام الأهداف العامة للمرحلة الابتدائية.

- **بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع المتضمنة في الأهداف العامة للمرحلة الإعدادية.**

جدول (٢): يوضح قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع المتضمنة في الأهداف العامة للمرحلة الإعدادية

م	القيم	التكرار	النسبة
١	المسئولية الفردية	٢	٦،٤٥٪
٢	اللطف	١	٣،٢٢٪
٣	التضحية	١	٣،٢٢٪
٤	احترام آراء الغير	٢	٦،٤٥٪
٥	التجمع	٢	٦،٤٥٪
٦	الصبر والمثابرة	١	٣،٢٢٪
٧	تقبل التنوع	١	٣،٢٢٪
٨	الإخلاص	٢	٦،٤٥٪
٩	ضبط الذات	١	٣،٢٢٪
١٠	الانفتاح العقلي	٢	٦،٤٥٪
١١	حب الصالح العام	٢	٦،٤٥٪
١٢	روح المبادرة	١	٣،٢٢٪
١٣	الانخراط في الحياة العامة	١	٣،٢٢٪
١٤	المواطنة الفاعلة	٢	٦،٤٥٪
١٥	التواصل مع جمعيات العمل الخيري	١	٣،٢٢٪
١٦	المؤسساتية	١	٣،٢٢٪
١٧	الشورى	١	٣،٢٢٪
١٨	الإيجابية	٣	٩،٦٧٪
١٩	حب الوطن	٢	٦،٤٥٪
٢٠	الأمانة	٢	٦،٤٥٪
	الإجمالي	٣١	١٠٠٪

يوضح الجدول ما يلي:

- نالت قيمة واحدة من القيم الحاكمة للعمل التطوعي اهتمام الأهداف العامة للمرحلة الابتدائية حيث حصلت الإيجابية على نسبة (٩،٦٧٪).
- بينما حصلت تسع قيم: حب الوطن . الأمانة . المواطنة الفاعلة . حب الصالح العام . الانفتاح العقلي . الإخلاص . المسئولية الفردية . التجمع . احترام آراء الغير على نسبة (٦،٤٥٪).

- وحصلت إحدى عشرة قيمة: اللطف. الصبر والمثابرة. التضحية. ضبط الذات. تقبل التنوع. الانخراط في الحياة العامة. روح المبادرة. التواصل مع جمعيات العمل الخيري. الشورى. المؤسساتية. التواصل مع جمعيات العمل التطوعي على نسبة (٣،٢٢٪).

٣٠- بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع المتضمنة في الأهداف العامة للمرحلة الثانوية.

جدول (٣): يوضح قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع المتضمنة لجدول الأهداف العامة للمرحلة الثانوية

م	القيم	التكرار	النسبة
١	المسئولية الفردية	٣	٩،٣٧٪
٢	اللطف	١	٣،١٢٪
٣	التضحية	٢	٦،٢٥٪
٤	احترام آراء الغير	٢	٦،٢٥٪
٥	التجمع	٢	٦،٢٥٪
٦	الصبر والمثابرة	١	٣،١٢٪
٧	تقبل التنوع	٢	٦،٢٥٪
٨	الإخلاص	٢	٦،٢٥٪
٩	ضبط الذات	١	٣،١٢٪
١٠	الانفتاح العقلي	١	٣،١٢٪
١١	حب الصالح العام	٢	٦،٢٥٪
١٢	روح المبادرة	٢	٦،٢٥٪
١٣	الانخراط في الحياة العامة	٢	٦،٢٥٪
١٤	المواطنة الفاعلة	٢	٦،٢٥٪
١٥	التواصل مع جمعيات العمل التطوعي	١	٣،١٢٪
١٦	المؤسساتية	١	٣،١٢٪
١٧	الشورى	١	٣،١٢٪
١٨	الإيجابية	١	٣،١٢٪
١٩	حب الوطن	٢	٦،٢٥٪
٢٠	الأمانة	١	٣،١٢٪
	الإجمالي	٣٢	١٠٠٪

يوضح الجدول ما يلي:

- نالت قيمة واحدة من القيم الحاكمة للعمل التطوعي اهتمام الأهداف العامة للمرحلة الابتدائية حيث حصلت المسئولية الفردية على نسبة (٩،٣٧٪).
- بينما حصلت عشر قيم: حب الوطن. المواطنة الفاعلة. الانخراط في الحياة العامة. روح المبادرة. حب الصالح العام. تقبل التنوع. التضحية. الإخلاص. التجمع. احترام آراء الغير على نسبة (٦،٢٥٪).

- وحصلت تسع قيم: الإيجابية. اللطف. الصبر والمثابرة. الانفتاح العقلي ضبط الذات. التواصل مع جمعيات العمل التطوعي. الشورى. المؤسساتية الأمانة. التواصل مع جمعيات العمل التطوعي على نسبة (٣،١٢٪).

• ٤- بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع المتضمنة في الأهداف العامة للتربية الإسلامية وأهدافها بمراحل التعليم:

جدول (٤): يوضح قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع المتضمنة لجدول الأهداف العامة للتربية الإسلامية وأهدافها بمراحل التعليم

م	القيم	الأهداف العامة		المرحلة الابتدائية		المرحلة المتوسطة		المرحلة الثانوية		الإجمالي	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
١	المسئولية الفردية	٢	١٤،٢٨٪	٣	١٥،٧٨٪	٣	١٢،٥٪	٣	٨،٥٧٪	١١	١٢،٦٤٪
٢	اللطف	–	–	١	٥،٢٦٪	–	–	–	–	١	١،١٤٪
٣	التضحية	–	–	١	٥،٢٦٪	١	٤،١٦٪	١	٢،٨٥٪	٣	٣،٤٤٪
٤	احترام آراء الغير	١	٧،١٤٪	–	–	٢	٨،٣٣٪	٢	٥،٧١٪	٥	٥،٧٤٪
٥	التجمع	١	٧،١٤٪	١	٥،٢٦٪	–	–	–	–	٢	٢،٢٩٪
٦	الصبر والمثابرة	١	٧،١٤٪	١	٥،٢٦٪	–	–	١	٢،٨٥٪	٣	٣،٤٤٪
٧	تقبل التنوع	١	٧،١٤٪			٣	١٢،٥٪	٤	١١،٤٢٪	٨	٩،١٩٪
٨	الإخلاص	١	٧،١٤٪	١	٥،٢٦٪	١	٤،١٦٪	٢	٥،٧١٪	٥	٧٤،٥٪
٩	ضبط الذات	–	–			٢	٨،٣٣٪	٣	٨،٥٧٪	٥	٥،٧٤٪
١٠	الانفتاح العقلي	–	–	١	٥،٢٦٪	٢	٨،٣٣٪	٣	٨،٥٧٪	٥	٥،٧٤٪
١١	حب الصالح العام	١	٧،١٤٪	١	٥،٢٦٪	١	٤،١٦٪	٢	٥،٧١٪	٥	٥،٧٤٪
١٢	روح المبادرة	١	٧،١٤٪	١	٥،٢٦٪	٢	٨،٣٣٪	٢	٥،٧١٪	٦	٦،٨٩٪
١٣	الانخراط في الحياة العامة	١	٧،١٤٪	١	٥،٢٦٪	١	٤،١٦٪	١	٢،٨٥٪	٤	٤،٥٩٪
١٤	المواطنة الفاعلة	١	٧،١٤٪	١	٥،٢٦٪	١	٤،١٦٪	–	–	٣	٣،٤٤٪
١٥	التواصل مع جمعيات العمل التطوعي	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
١٦	المؤسساتية	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
١٧	الشورى	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
١٨	الإيجابية	١	٧،١٤٪	٣	١٥،٧٨٪	٣	١٢،٥٪	٤	١١،٤٢٪	١١	١٢،٦٤٪
١٩	حب الوطن	١	٧،١٤٪	١	٥،٢٦٪	١	٤،١٦٪	٢	٥،٧١٪	٥	٥،٧٤٪
٢٠	الأمانة	١	٧،١٤٪	٢	١٠،٥٢٪	١	٤،١٦٪	٣	٨،٥٧٪	٧	٨،٠٤٪
٢١	الإجمالي	١٤	١٠٠٪	١٩	١٠٠٪	٢٤	١٠٠٪	٣٥	١٠٠٪	٨٧	١٠٠٪

يوضح الجدول ما يلي:

١ - بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في الأهداف العامة للتربية الإسلامية:

- نالت قيمة المسئولية الفردية على نسبة (١٤،٢٨٪)، وحصلت اثنتا عشرة قيمة: الأمانة . حب الوطن . الإيجابية . المواطنة الفاعلة . الانخراط في الحياة العامة . روح المبادرة . حب الصالح العام . لإخلاص . تقبل التنوع - الصبر والمثابرة . التجمع . احترام آراء الغير . على نسبة (٧،١٤٪).
- لم تحظ بقية القيم (٧) بأي درجة من درجات اهتمام الأهداف العامة للتربية الإسلامية.

٢ - بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في أهداف التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية:

- نالت قيمتا المسئولية الفردية والإيجابية على نسبة (١٥،٧٨٪)، وحصلت قيمة الأمانة على نسبة (١٠،٥٢٪)، ونالت إحدى عشرة قيمة: حب الوطن . الصبر والمثابرة . التجمع . اللطف . التضحية . الانفتاح العقلي . المواطنة الفاعلة . الانخراط في الحياة العامة . روح المبادرة . حب الصالح العام على نسبة (٥،٢٦٪).
- لم تحظ بقية القيم (٦) بأي درجة من درجات اهتمام أهداف التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية.

٣ - بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في أهداف التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة:

- نالت ثلاث قيم: المسئولية الفردية والإيجابية وتقبل التنوع على نسبة (١٢،٥٪)، وحصلت قيمة الأمانة على نسبة (١٠،٥٢٪)، ونالت أربع قيم: احترام آراء الغير . روح المبادرة . ضبط الذات . الانفتاح العقلي على نسبة (٨،٣٣٪)، وحصلت سبع قيم: حب الوطن . الأمانة . المواطنة الفاعلة . الانخراط في الحياة العامة . حب الصالح العام . الإخلاص . التضحية على نسبة (٤،١٦٪).
- لم تحظ بقية القيم (٦) بأي درجة من درجات اهتمام أهداف التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة.

٤ - بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في أهداف التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية:

- نالت قيمتان الإيجابية وتقبل التنوع على نسبة (١١،٤٢٪)، وحصلت أربع قيم: المسئولية الفردية والأمانة وضبط الذات والانفتاح العقلي على نسبة (٨،٥٧٪)، ونالت أربع قيم: الإخلاص و احترام آراء الغير وروح المبادرة وحب الصالح العام وحب الوطن على نسبة (٥،٧١٪)، وحصلت ثلاث قيم: الصبر والمثابرة . الانخراط في الحياة العامة . التضحية على نسبة (٢،٨٥٪).
- لم تحظ بقية القيم (٧) بأي درجة من درجات اهتمام أهداف التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية.

٥ - بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في الأهداف العامة للتربية الإسلامية وأهداف مراحلها:

- نالت قيمتان الإيجابية والمسئولية الفردية على نسبة (١٢،٦٤٪)، وحصلت قيمة تقبل التنوع على نسبة (٩،١٩٪)، وحصلت الأمانة على نسبة (٨،٠٤٪)،

ونالت قيمة روح المبادرة (٦،٨٩٪). وحصلت ست قيم: وحب الوطن . احترام آراء الغير . الإخلاص . ضبط الذات . الانفتاح العقلي . حب الصالح العام على نسبة (٥،٧٤٪)، وحصلت الانخراط في الحياة العامة على (٤،٥٩٪)، ونالت ثلاث قيم: الصبر والمثابرة . المواطنة الفاعلة . التضحية على نسبة (٣،٤٤٪). وحصلت التجمع على (٢،٢٩٪)، ونالت قيمة اللطف (١،١٤٪).

- لم تحظ بقية القيم (٣) بأي درجة من درجات اهتمام الأهداف العامة للتربية الإسلامية وأهداف مراحلها.

٥ - بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع المتضمنة في الأهداف العامة للغة العربية وأهدافها بمراحل التعليم:

يوضح الجدول(٥) ما يلي:

١ - بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في الأهداف العامة للغة العربية:

- نالت قيمة المسئولية الفردية على نسبة (١٤،٢٨٪)، وحصلت اثنتا عشرة قيمة: الأمانة . حب الوطن . الإيجابية . المواطنة الفاعلة . الانخراط في الحياة العامة . روح المبادرة . حب الصالح العام . لإخلاص . تقبل التنوع . الصبر والمثابرة . التجمع . احترام آراء الغير . على نسبة (٧،١٤٪).
- لم تحظ بقية القيم (٧) بأي درجة من درجات اهتمام الأهداف العامة للغة العربية.

٢ - بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في أهداف اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية:

- نالت قيمتا المسئولية الفردية والإيجابية على نسبة (١٥،٧٨٪)، وحصلت قيمة الأمانة على نسبة (١٠،٥٢٪)، ونالت إحدى عشرة قيمة: حب الوطن . الصبر والمثابرة . التجمع . اللطف . التضحية . الانفتاح العقلي . المواطنة الفاعلة . الانخراط في الحياة العامة . روح المبادرة . حب الصالح العام على نسبة (٥،٢٦٪).
- لم تحظ بقية القيم (٦) بأي درجة من درجات اهتمام أهداف اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية.

٣ - بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في أهداف اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة:

- نالت ثلاث قيم: المسئولية الفردية والإيجابية وتقبل التنوع على نسبة (١٢،٥٪)، وحصلت قيمة الأمانة على نسبة (١٠،٥٢٪)، ونالت أربع قيم: احترام آراء الغير . روح المبادرة . ضبط الذات . الانفتاح العقلي على نسبة (٨،٣٣٪)، وحصلت سبع قيم: حب الوطن . الأمانة . المواطنة الفاعلة . الانخراط في الحياة العامة . حب الصالح العام . الإخلاص . التضحية على نسبة (٤،١٦٪).
- لم تحظ بقية القيم (٦) بأي درجة من درجات اهتمام أهداف اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة.

جدول (٥):يوضح قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع المتضمنة لجدول الأهداف العامة للغة العربية وأهدافها بمراحل التعليم

م	القيم	الأهداف العامة		المرحلة الابتدائية		المرحلة المتوسطة		المرحلة الثانوية		الإجمالي	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
١	المسئولية الفردية	٢	٩،٠٩٪	٢	٥٪	٢	٥،٤٪	٣	٧،٥٪	٩	٦،٥٦٪
٢	اللطف	–	–	٢	٥٪	١	٢،٧٪	١	٢،٥٪	٤	
٣	التضحية	٢	٩،٠٩٪	٢	٥٪	٢	٥،٤٪	٢	٥٪	٨	٥،٨٣٪
٤	احترام آراء الغير	–	–	٢	٥٪	١	٢،٧٪	٢	٥٪	٥	
٥	التجمع	١	٤،٥٤٪	٢	٥٪	٢	٥،٤٪	٢	٥٪	٧	
٦	الصبر والمثابرة	١	٤،٥٤٪	٢	٥٪	٣	٨،١٪	٢	٥٪	٨	٥،٨٣٪
٧	تقبل التنوع	١	٤،٥٤٪	٣	٧،٥٪	٢	٥،٤٪	٣	٧،٥٪	٩	٦،٥٦٪
٨	الإخلاص	١	٤،٥٤٪	٢	٥٪	٢	٥،٤٪	٢	٥٪	٧	
٩	ضبط الذات	١	٤،٥٤٪	٢	٥٪	٢	٥،٤٪	١	٢،٥٪	٦	
١٠	الانفتاح العقلي	١	٤،٥٤٪	٢	٥٪	٢	٥،٤٪	٣	٧،٥٪	٨	٥،٨٣٪
١١	حب الصالح العام	١	٤،٥٤٪	٣	٧،٥٪	٢	٥،٤٪	٣	٧،٥٪	٩	٦،٥٦٪
١٢	روح المبادرة	٢	٩،٠٩٪	٣	٧،٥٪	٣	٨،١٪	٣	٧،٥٪	١١	
١٣	الانخراط في الحياة العامة	١	٤،٥٤٪	٢	٥٪	٢	٥،٤٪	٢	٥٪	٧	
١٤	المواطنة الفاعلة	١	٤،٥٤٪	٢	٥٪	٢	٥،٤٪	٣	٧،٥٪	٨	٥،٨٣٪
١٥	التواصل مع جمعيات العمل التطوعي	–	–	١	٢،٥٪	–	–	١	٢،٥٪	٢	
١٦	المؤسساتية	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
١٧	الشورى	١	٤،٥٤٪	١	٢،٥٪	١	٢،٧٪	١	٢،٥٪	٤	
١٨	الإيجابية	٢	٩،٠٩٪	٢	٥٪	٣	٨،١٪	٢	٥٪	٩	٦،٥٦٪
١٩	حب الوطن	٣	١٣،٦٢٪	٣	٧،٥٪	٣	٨،١٪	٢	٥٪	١١	
٢٠	الأمانة	١	٤،٥٤٪	١	٢،٥٪	٢	٥،٤٪	١	٢،٥٪	٥	
٢١	الإجمالي	٢٢	١٠٠٪	٤٠	١٠٠٪	٣٧	١٠٠٪	٤٠	١٠٠٪	١٣٧	١٠٠٪

٤ – بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في أهداف اللغة العربية بالمرحلة الثانوية:

- نالت قيمتان الإيجابية وتقبل التنوع على نسبة (١١،٤٢٪)، وحصلت أربع قيم: المسئولية الفردية والأمانة وضبط الذات والانفتاح العقلي على نسبة (٨،٥٧٪)،

ونالت أربع قيم: الإخلاص و احترام آراء الغير وروح المبادرة وحب الصالح العام وحب الوطن على نسبة (٥،٧١٪)، وحصلت ثلاث قيم: الصبر والمثابرة . الانخراطِ في الحياة العامة . التضحية على نسبة (٢،٨٥٪).

- لم تحظ بقية القيم (٧) بأي درجة من درجات اهتمام أهداف اللغة العربية بالمرحلة الثانوية.

٥ - بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في الأهداف العامة للغة العربية وأهداف مراحلها:

- نالت قيمتان الإيجابية والمسئولية الفردية على نسبة (١٢،٦٤٪)، وحصلت قيمة تقبل التنوع على نسبة (٩،١٩٪)، وحصلت الأمانة على نسبة (٨،٠٤٪)، ونالت قيمة روح المبادرة (٦،٨٩٪). وحصلت ست قيم: وحب الوطن . احترام آراء الغير . الإخلاص . ضبط الذات . الانفتاح العقلي . حب الصالح العام على نسبة (٥،٧٤٪)، وحصلت الانخراط في الحياة العامة على (٤،٥٩٪)، ونالت ثلاث قيم: الصبر والمثابرة . المواطنة الفاعلة . التضحية على نسبة (٣،٤٤٪). وحصلت التجمعِ على (٢،٢٩٪)، ونالت قيمة اللطف(١،١٤٪).
- لم تحظ بقية القيم (٣) بأي درجة من درجات اهتمام الأهداف العامة للغة العربية وأهداف مراحلها.

٦ - بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع المتضمنة في الأهداف العامة للمواد الاجتماعية وأهدافها بمراحل التعليم:

يوضح الجدول(٦) ما يلي:

١ - بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في الأهداف العامة للمواد الاجتماعية.

- نالت ثلاث قيم المواطنة الفاعلة . الإيجابية . حب الوطن على نسبة (١٣،٣٣٪)، وحصلت ثمان قيم لمسئولية الفردية . الأمانة . الانخراط في الحياة العامة . روح المبادرة . حب الصالح العام . الانفتاح العقلي . تقبل التنوع . لتجمع . احترام آراءِ الغير على نسبة (٦،٦٦٪).
- لم تحظ بقية القيم (٩) بأي درجة من درجات اهتمام الأهداف العامة للمواد الاجتماعية.

٢ - بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في أهداف المواد الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية:

- نالت قيمة الإيجابية على نسبة (١٤،٢٨٪)، وحصلت اثنتا عشرة قيمة المسئولية الفردية . الأمانة . الانخراط في الحياة العامة . روح المبادرة . حب الصالح العام. الانفتاح العقلي. تقبل التنوع. لتجمع. احترام آراء الغير. حب الوطن. حِب الصالح العام. الإخلاص. اللطف على نسبة (٧،١٤٪).
- لم تحظ بقية القيم (٧) بأي درجة من درجات اهتمام الأهداف العامة للمواد الاجتماعية.

جدول (٦) :يوضح قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع المتضمنة لجدول الأهداف العامة للمواد الاجتماعية وأهدافها بمراحل التعليم

م	القيم	الأهداف العامة٣١		المرحلة الابتدائية٢٥		المرحلة المتوسطة٣٠		المرحلة الثانوية ٣٢		الإجمالي	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
١	المسئولية الفردية	١	٦٦،٦٪	١	٧،١٤٪	٢	١٠،٥٢٪	٢	٨٪	٦	٨،٢١٪
٢	اللطف	–	–	١	٧،١٤٪	١	٥،٢٦٪	١	٤٪	٣	٤،١٪
٣	التضحية	–	–	١	٧،١٤٪	١	٥،٢٦٪	١	٤٪	٣	٤،١٪
٤	احترام آراء الغير	١	٦٦،٦٪	–	–	–	–	١	٤٪	٢	٢،٧٣٪
٥	التجمع	١	٦٦،٦٪	١	٧،١٤٪	١	٥،٢٦٪	١	٤٪	٤	٥،٤٧٪
٦	الصبر والمثابرة	–	–	١	٧،١٤٪	١	٥،٢٦٪	١	٤٪	٣	٤،١٪
٧	تقبل التنوع	١	٦٦،٦٪	–	–	–	–	١	٤٪	٢	٢،٧٣٪
٨	الإخلاص	–	–	١	٧،١٤٪	١	٥،٢٦٪	١	٤٪	٣	٤،١٪
٩	ضبط الذات	–	–			١	٥،٢٦٪	١	٤٪	٢	٢،٧٣٪
١٠	الانفتاح العقلي	١	٦٦،٦٪	١	٧،١٤٪	١	٥،٢٦٪	٢	٨٪	٥	٦،٨٤٪
١١	حب الصالح العام	١	٦٦،٦٪	١	٧،١٤٪	١	٥،٢٦٪	٢	٨٪	٥	٦،٨٤٪
١٢	روح المبادرة	١	٦٦،٦٪	١	٧،١٤٪	٢	١٠،٥٢٪	٢	٨٪	٦	٨،٢١٪
١٣	الانخراط في الحياة العامة	١	٦٦،٦٪	١	٧،١٤٪			١	٤٪	٣	٤،١٪
١٤	المواطنة الفاعلة	٢	١٣،٣٣٪	–	–	٢	١٠،٥٢٪	٢	٨٪	٦	٨،٢١٪
١٥	التواصل مع جمعيات العمل التطوعي	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
١٦	المؤسساتية	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
١٧	الشورى	–	–	–	–	–	–	١	٤٪	١	١،٣٦٪
١٨	الإيجابية	٢	١٣،٣٣٪	٢	١٤،٢٨٪	٢	١٠،٥٢٪	٢	٨٪	٨	١٠،٩٥٪
١٩	حب الوطن	٢	١٣،٣٣٪	١	٧،١٤٪	٢	١٠،٥٢٪	٢	٨٪	٧	٩،٥٨٪
٢٠	الأمانة	١	٦٦،٦٪	١	٧،١٤٪	١	٥،٢٦٪	١	٤٪	٤	٥،٤٧٪
٢١	الإجمالي	١٥	١٠٠٪	١٤	١٠٠٪	١٩	١٠٠٪	٢٥	١٠٠٪	٧٣	١٠٠٪

٣ – بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في أهداف المواد الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة:

- نالت خمس قيم الإيجابية . المسئولية الفردية . روح المبادرة . المواطنة الفاعلة . حب الوطن على نسبة (١٠،٥٢٪)، وحصلت تسع قيم الأمانة . حب الصالح

العام. الانفتاح العقلي. ضبط الذات. الإخلاص. الصبر والمثابرة. التجمع. اللطف. التضحية. على نسبة (٥،٢٦٪).

- لم تحظ بقية القيم (٦) بأي درجة من درجات اهتمام الأهداف العامة للمواد الاجتماعية.

٤ - بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في أهداف المواد الاجتماعية بالمرحلة الثانوية:

- نالت سبع قيم المسئولية الفردية. الانفتاح العقلي. حب الصالح العام. روح المبادرة. المواطنة الفاعلة. الإيجابية. حب الوطن. على نسبة (٨٪)، وحصلت عشر قيم الأمانة. الشورى. الانفتاح العقلي. ضبط الذات. الإخلاص. الصبر والمثابرة. التجمع. اللطف. التضحية. الانخراط في الحياة العامة. تقبل التنوع. احترام آراء الغير على نسبة (٤٪).
- لم تحظ بقية القيم (٣) بأي درجة من درجات اهتمام الأهداف العامة للمواد الاجتماعية.

٥ - بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في الأهداف العامة للمواد الاجتماعية وأهداف مراحلها:

- نالت قيمة الإيجابية نسبة (١٠،٩٥٪)، ونالت قيمة حب الوطن نسبة (٩،٥٨٪)، ونالت ثلاث قيم روح المبادرة. المواطنة الفاعلة. المسئولية الفردية على نسبة (٨،٢١٪)، ونالت قيمتا حب الصالح العام. الانفتاح العقلي نسبة (٦،٨٤٪)، ونالت قيمتا التجمع. الأمانة نسبة (٥،٤٧٪)، ونالت خمس قيم اللطف. التضحية. الصبر والمثابرة. الإخلاص. الانخراط في الحياة العامة نسبة (٤،١٪)، ونالت ثلاث قيم احترام آراء الغير. تقبل التنوع. ضبط الذات نسبة (٢،٧٣٪)، ونالت قيمة الشورى نسبة (١،٣٦٪).
- لم تحظ بقية القيم (2) بأي درجة من درجات اهتمام الأهداف العامة للمواد الاجتماعية وأهداف مراحلها.

٧ - بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع المتضمنة في الأهداف العامة للعلوم وأهدافها بمراحل التعليم:

يوضح الجدول (٧)ما يلي:

١ - بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في الأهداف العامة للعلوم :

- نالت قيمتان الإيجابية. حب الوطن على نسبة (١٣،٣٣٪)، وحصلت عشر قيم المواطنة الفاعلة. المسئولية الفردية. الأمانة. روح المبادرة. حب الصالح العام. الانفتاح العقلي. ضبط الذات. تقبل التنوع. الصبر والمثابرة. احترام آراء الغير على نسبة (٦،٦٦٪).
- لم تحظ بقية القيم (٨) بأي درجة من درجات اهتمام الأهداف العامة للعلوم

٢ - بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في أهداف العلوم بالمرحلة الابتدائية:

- نالت خمس عشرة قيمة الإيجابية. حب الوطن. المواطنة الفاعلة. الانخراط في الحياة العامة. المسئولية الفردية. الأمانة. روح المبادرة. حب الصالح العام. الانفتاح العقلي. ضبط الذات. تقبل التنوع. الصبر والمثابرة. الإخلاص. التجمع. التضحية على نسبة (٦،٢٥٪).

- لم تحظَ بقية القيم (٥) بأي درجة من درجات اهتمام أهداف العلوم بالمرحلة الابتدائية.

جدول (٧): يوضح قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع المتضمنة لجدول الأهداف العامة للعلوم وأهدافها بمراحل التعليم

م	القيم	الأهداف العامة		المرحلة الابتدائية		المرحلة المتوسطة		المرحلة الثانوية		الإجمالي	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
١	المسئولية الفردية	١	٦،٦٦٪	١	٦،٢٥٪	١	٥،٥٥٪	٢	١٠،٥٢٪	٥	٧،٤٦٪
٢	اللطف	–	–	–	–	١	٥،٥٥٪	١	٥،٢٦٪	٢	٢،٩٨٪
٣	التضحية	–	–	١	٦،٢٥٪	١	٥،٥٥٪	١	٥،٢٦٪	٣	٤،٤٧٪
٤	احترام آراء الغير	١	٦،٦٦٪	–	–	–	–	١	٥،٢٦٪	٢	٢،٩٨٪
٥	التجمع	–	–	١	٦،٢٥٪	١	٥،٥٥٪	١	٥،٢٦٪	٣	٤،٤٧٪
٦	الصبر والمثابرة	١	٦،٦٦٪	١	٦،٢٥٪	١	٥،٥٥٪	١	٥،٢٦٪	٤	٥،٩٧٪
٧	تقبل التنوع	١	٦،٦٦٪	١	٦،٢٥٪	١	٥،٥٥٪	١	٥،٢٦٪	٤	٥،٩٧٪
٨	الإخلاص	١	٦،٦٦٪	١	٦،٢٥٪	١	٥،٥٥٪	١	٥،٢٦٪	٤	٥،٩٧٪
٩	ضبط الذات	١	٦،٦٦٪	١	٦،٢٥٪	١	٥،٥٥٪	١	٥،٢٦٪	٤	٥،٩٧٪
١٠	الانفتاح العقلي	١	٦،٦٦٪	١	٦،٢٥٪	١	٥،٥٥٪	١	٥،٢٦٪	٤	٥،٩٧٪
١١	حب الصالح العام	١	٦،٦٦٪	١	٦،٢٥٪	٢	١١،١١٪	١	٥،٢٦٪	٥	٧،٤٦٪
١٢	روح المبادرة	١	٦،٦٦٪	١	٦،٢٥٪	١	٥،٥٥٪	١	٥،٢٦٪	٤	٥،٩٧٪
١٣	الانخراط في الحياة العامة	–	–	١	٦،٢٥٪	١	٥،٥٥٪	١	٥،٢٦٪	٣	٤،٤٧٪
١٤	المواطنة الفاعلة	١	٦،٦٦٪	١	٦،٢٥٪	١	٥،٥٥٪	١	٥،٢٦٪	٤	٥،٩٧٪
١٥	التواصل مع جمعيات العمل التطوعي	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
١٦	المؤسساتية	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
١٧	الشورى	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
١٨	الإيجابية	٢	١٣،٣٣٪	١	٦،٢٥٪	٢	١١،١١٪	٢	١٠،٥٢٪	٧	١٠،٤٤٪
١٩	حب الوطن	٢	١٣،٣٣٪	١	٦،٢٥٪	١	٥،٥٥٪	١	٥،٢٦٪	٥	٧،٤٦٪
٢٠	الأمانة	١	٦،٦٦٪	١	٦،٢٥٪	١	٥،٥٥٪	١	٥،٢٦٪	٤	٥،٩٧٪
٢١	الإجمالي	١٥	١٠٠٪	١٦	١٠٠٪	١٨	١٠٠٪	١٩	١٠٠٪	٦٧	١٠٠٪

٣ - بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في أهداف العلوم بالمرحلة المتوسطة:

- نالت قيمتا الإيجابية حب الصالح العام نسبة (١١،١١٪)، وحصلت خمس عشرة قيمة: اللطف . حب الوطن . المواطنة الفاعلة . الانخراط في الحياة العامة . المسئولية الفردية . الأمانة . روح المبادرة . حب الصالح العام . الانفتاح العقلي . ضبط الذات . تقبل التنوع . الصبر والمثابرة . الإخلاص . التجمع . التضحية على نسبة (٥،٥٥٪).
- لم تحظ بقية القيم (٣) بأي درجة من درجات اهتمام أهداف العلوم بالمرحلة المتوسطة.

٤ - بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في أهداف العلوم بالمرحلة الثانوية:

- نالت قيمتا الإيجابية . المسئولية الفردية نسبة (١٠،٥٢٪)، وحصلت خمس عشرة قيمة: اللطف . حب الوطن . المواطنة الفاعلة . الانخراط في الحياة العامة . الأمانة . روح المبادرة . حب الصالح العام . الانفتاح العقلي . ضبط الذات . تقبل التنوع . الصبر والمثابرة . الإخلاص . التجمع . التضحية . احترام آراء الغير على نسبة (٥،٢٦٪).
- لم تحظ بقية القيم (٣) بأي درجة من درجات اهتمام أهداف العلوم بالمرحلة الثانوية.

٥ - بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في الأهداف العامة العلوم وأهداف مراحلها:

- نالت قيمة الإيجابية نسبة (١٠،٤٤٪)، ونالت ثلاث قيم حب الوطن . المسئولية الفردية . حب الصالح العام نسبة (٧،٤٦٪)، وحصلت ثمان قيم تقبل التنوع . الصبر والمثابرة . الإخلاص . ضبط الذات . روح المبادرة . الانفتاح العقلي . المواطنة الفاعلة . الأمانة على نسبة (٥،٩٧٪)، ونالت ثلاث قيم التجمع . التضحية . الانخراط في الحياة العامة على نسبة (٤،٤٧٪)، ونالت قيمتا اللطف واحترام آراء الغير نسبة (٢،٩٨٪).
- لم تحظ بقية القيم (٣) بأي درجة من درجات اهتمام الأهداف العامة للعلوم وأهداف مراحلها.

٨ - بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع المتضمنة في الأهداف العامة للرياضيات وأهدافها بمراحل التعليم:

يوضح الجدول(٨) ما يلي:

١ - بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في الأهداف العامة للرياضيات :

- نالت عشر قيم المسئولية الفردية . روح المبادرة . الإيجابية . حب الوطن . المواطنة الفاعلة . تقبل التنوع . ضبط الذات . اللطف . التضحية . التجمع نسبة (١٠٪).
- لم تحظ بقية القيم (١٠) بأي درجة من درجات اهتمام الأهداف العامة للرياضيات.

٢ - بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في أهداف الرياضيات بالمرحلة الابتدائية:

جدول (٨):يوضح قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع المتضمنة لجدول الأهداف العامة للرياضيات وأهدافها بمراحل التعليم

م	القيم	الأهداف العامة		المرحلة الابتدائية٢٤		المرحلة المتوسطة٣٣		المرحلة الثانوية ٣٠		الإجمالي	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
١	المسئولية الفردية	١	١٠٪	١	١٠٪	١	١٠٪	١	١٠٪	٤	١٠٪
٢	اللطف	١	١٠٪	١	١٠٪	١	١٠٪	١	١٠٪	٤	١٠٪
٣	التضحية	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
٤	احترام آراء الغير	١	١٠٪	١	١٠٪	١	١٠٪	١	١٠٪	٤	١٠٪
٥	التجمع	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
٦	الصبر والمثابرة	١	١٠٪	١	١٠٪	١	١٠٪	١	١٠٪	٤	١٠٪
٧	تقبل التنوع	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
٨	الإخلاص	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
٩	ضبط الذات	١	١٠٪	١	١٠٪	١	١٠٪	١	١٠٪	٤	١٠٪
١٠	الانفتاح العقلي	١	١٠٪	١	١٠٪	١	١٠٪	١	١٠٪	٤	١٠٪
١١	حب الصالح العام	–		–		–		–		–	
١٢	روح المبادرة	١	١٠٪	١	١٠٪	١	١٠٪	١	١٠٪	٤	١٠٪
١٣	الانخراط في الحياة العامة	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
١٤	المواطنة الفاعلة	١	١٠٪	١	١٠٪	١	١٠٪	١	١٠٪	٤	١٠٪
١٥	التواصل مع جمعيات العمل التطوعي	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
١٦	المؤسساتية	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
١٧	الشورى	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
١٨	الإيجابية	١	١٠٪	١	١٠٪	١	١٠٪	١	١٠٪	٤	١٠٪
١٩	حب الوطن	١	١٠٪	١	١٠٪	١	١٠٪	١	١٠٪	٤	١٠٪
٢٠	الأمانة	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
٢١	الإجمالي	١٠	١٠٠٪	١٠	١٠٠٪	١٠	١٠٠٪	١٠	١٠٠٪	٤٠	١٠٠٪

- نالت عشر قيم المسئولية الفردية . روح المبادرة . الإيجابية . حب الوطن . المواطنة الفاعلة . تقبل التنوع . ضبط الذات . اللطف . التضحية . التجمع نسبة (١٠٠٪).
- لم تحظ بقية القيم (١٠) بأي درجة من درجات اهتمام أهداف الرياضيات بالمرحلة الابتدائية.

٣ - بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في أهداف الرياضيات بالمرحلة المتوسطة:

- نالت عشر قيم المسئولية الفردية . روح المبادرة . الإيجابية . حب الوطن . المواطنة الفاعلة . تقبل التنوع . ضبط الذات . اللطف . التضحية . التجمع نسبة (١٠٠٪).
- لم تحظ بقية القيم (١٠) بأي درجة من درجات اهتمام أهداف الرياضيات بالمرحلة المتوسطة.

٤ - بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في أهداف العلوم بالمرحلة الثانوية:

- نالت عشر قيم المسئولية الفردية . روح المبادرة . الإيجابية . حب الوطن . المواطنة الفاعلة . تقبل التنوع . ضبط الذات . اللطف . التضحية . التجمع نسبة (١٠٠٪).
- لم تحظ بقية القيم (١٠) بأي درجة من درجات اهتمام أهداف الرياضيات بالمرحلة الثانوية.

٥ - بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في الأهداف العامة الرياضيات وأهداف مراحلها:

- نالت عشر قيم المسئولية الفردية . روح المبادرة . الإيجابية . حب الوطن . المواطنة الفاعلة . تقبل التنوع . ضبط الذات . اللطف . التضحية . التجمع نسبة (١٠٠٪).
- لم تحظ بقية القيم (١٠) بأي درجة من درجات اهتمام في الأهداف العامة الرياضيات وأهداف مراحلها.

٩ - بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع المتضمنة في الأهداف العامة للغة الإنجليزية وأهدافها بمراحل التعليم:

يوضح الجدول(٩) ما يلي:

١ - بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في الأهداف العامة للغة الإنجليزية :

- نالت تسع قيم احترام آراء الغير- المسئولية الفردية . الصبر والمثابرة . تقبل التنوع . حب الصالح العام . روح المبادرة . المواطنة الفاعلة . الإيجابية . حب الوطن نِسبة (١١،١١٪).
- لم تحظ بقية القيم (١١) بأي درجة من درجات اهتمام الأهداف العامة للغة الإنجليزية .

٢ - بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في أهداف العلوم بالمرحلة الابتدائية:

- نالت إحدى عشرة قيمة احترام آراء الغير . الصبر والمثابرة . تقبل التنوع . الإخلاص . ضبط الذات . الانفتاح العقلي . حب الصالح العام . روح المبادرة . المواطنة الفاعلة . الإيجابية . المسئولية الفردية نسبة (١٢،٥٪).
- لم تحظ بقية القيم (٩) بأي درجة من درجات اهتمام أهداف العلوم بالمرحلة الابتدائية.

جدول (٩): يوضح قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع المتضمنة لجدول الأهداف العامة للغة الإنجليزية وأهدافها بمراحل التعليم

م	القيم	الأهداف العامة		المرحلة الابتدائية		المرحلة المتوسطة		المرحلة الثانوية		الإجمالي	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار		التكرار	النسبة	النسبة	التكرار
١	المسئولية الفردية	١	١١،١١٪	١	١٢،٥٪	١	١١،١١٪	١	١١،١١٪	٤	١١،١١٪
٢	اللطف	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
٣	التضحية	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
٤	احترام آراء الغير	١	١١،١١٪	١	١٢،٥٪	١	١١،١١٪	١	١١،١١٪	٤	١١،١١٪
٥	التجمع	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
٦	الصبر والمثابرة	١	١١،١١٪			١	١١،١١٪	١	١١،١١٪	٤	١١،١١٪
٧	تقبل التنوع	١	١١،١١٪	١	١٢،٥٪	١	١١،١١٪	١	١١،١١٪	٤	١١،١١٪
٨	الإخلاص	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
٩	ضبط الذات	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
١٠	الانفتاح العقلي	–	–	١	١٢،٥٪	–	–	–	–	١	٢،٧٧٪
١١	حب الصالح العام	١	١١،١١٪	١	١٢،٥٪	١	١١،١١٪	١	١١،١١٪	٤	١١،١١٪
١٢	روح المبادرة	١	١١،١١٪	١	١٢،٥٪	١	١١،١١٪	١	١١،١١٪	٤	١١،١١٪
١٣	الانخراط في الحياة العامة	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
١٤	المواطنة الفاعلة	١	١١،١١٪	١	١٢،٥٪	١	١١،١١٪	١	١١،١١٪	٤	١١،١١٪
١٥	التواصل مع جمعيات العمل التطوعي	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
١٦	المؤسساتية	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
١٧	الشورى	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
١٨	الإيجابية	١	١١،١١٪	١	١٢،٥٪	١	١١،١١٪	١	١١،١١٪	٤	١١،١١٪
١٩	حب الوطن	١	١١،١١٪	–	–	١	١١،١١٪	١	١١،١١٪	٣	٨،٣٣٪
٢٠	الأمانة	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
٢١	الإجمالي	٩	١٠٠٪	٨	١٠٠٪	٩	١٠٠٪	٩	١٠٠٪	٣٦	١٠٠٪

٣ - بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في أهداف للغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة:

- نالت تسع قيم: المسئولية الفردية . احترام آراء الغير . الصبر والمثابرة . تقبل التنوع . حب الصالح العام . روح المبادرة . المواطنة الفاعلة . الإيجابية . حب الوطن نسبة (١١،١١٪).
- لم تحظ بقية القيم (١١) بأي درجة من درجات اهتمام أهداف اللغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة.

٤ - بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في أهداف اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية:

- نالت تسع قيم: المسئولية الفردية . احترام آراء الغير . الصبر والمثابرة . تقبل التنوع . حب الصالح العام . روح المبادرة . المواطنة الفاعلة . الإيجابية . حب الوطن نسبة (١١،١١٪).
- لم تحظ بقية القيم (١١) بأي درجة من درجات اهتمام أهداف اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية.

٥ - بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في الأهداف العامة للغة الإنجليزية وأهداف مراحلها:

- نالت سبع قيم: المسئولية الفردية . احترام آراء الغير. الصبر والمثابرة . تقبل التنوع . حب الصالح العام . روح المبادرة . المواطنة الفاعلة . الإيجابية . نسبة (١١،١١٪). نالت قيمة حب الوطن نسبة (٨،٣٣٪)، وقيمة الانفتاح العقلي نسبة (٢،٧٧٪).
- لم تحظ بقية القيم (١١) بأي درجة من درجات اهتمام الأهداف العامة للغة الإنجليزية وأهداف مراحلها.

١٠ - بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع المتضمنة في الأهداف العامة للتربية الرياضية وأهدافها بمراحل التعليم:

يوضح الجدول(١٠) ما يلي:

١ - بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في الأهداف العامة للتربية الرياضية:

- نالت اثنتا عشرة قيمة المسئولية الفردية . حب الصالح العام . روح المبادرة . الإيجابية . حب الوطن . المواطنة الفاعلة . الانخراط في الحياة العامة . تقبل التنوع . ضبط الذات . اللطف . التضحية . التجمع نسبة (٨،٣٣٪).
- لم تحظ بقية القيم (٨) بأي درجة من درجات اهتمام الأهداف العامة للتربية الرياضية.

٢ - بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في أهداف للتربية الرياضية بالمرحلة الابتدائية:

- نالت اثنتا عشرة قيمة المسئولية الفردية . حب الصالح العام . روح المبادرة . الإيجابية . حب الوطن . المواطنة الفاعلة . الانخراط في الحياة العامة . تقبل التنوع . ضبط الذات . اللطف . التضحية . التجمع نسبة (٨،٣٣٪).
- لم تحظ بقية القيم (٨) بأي درجة من درجات اهتمام للعلوم الجمالية (التربية البدنية) بالمرحلة الجمالية.

جدول (١٠):يوضح قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع المتضمنة لجدول الأهداف العامة للتربية الرياضية وأهدافها بمراحل التعليم

م	القيم	الأهداف العامة		المرحلة الابتدائية٩		المرحلة المتوسطة١٢		المرحلة الثانوية ١٢		الإجمالي	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
١	المسئولية الفردية	١	٨.٣٣٪	١	٨.٣٣٪	١	٨.٣٣٪	١	٨.٣٣٪	٤	١.٩٢٪
٢	اللطف	١	٨.٣٣٪	١	٨.٣٣٪	١	٨.٣٣٪	١	٨.٣٣٪	٤	١.٩٢٪
٣	التضحية	١	٨.٣٣٪	١	٨.٣٣٪	١	٨.٣٣٪	١	٨.٣٣٪	٤	١.٩٢٪
٤	احترام آراء الغير	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
٥	التجمع	١	٨.٣٣٪	١	٨.٣٣٪	١	٨.٣٣٪	١	٨.٣٣٪	٤	١.٩٢٪
٦	الصبر والمثابرة	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
٧	تقبل التنوع	١	٨.٣٣٪	١	٨.٣٣٪	١	٨.٣٣٪	١	٨.٣٣٪	٤	١.٩٢٪
٨	الإخلاص	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
٩	ضبط الذات	١	٨.٣٣٪	١	٨.٣٣٪	١	٨.٣٣٪	١	٨.٣٣٪	٤	١.٩٢٪
١٠	الانفتاح العقلى	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
١١	حب الصالح العام	١	٨.٣٣٪	١	٨.٣٣٪	١	٨.٣٣٪	١	٨.٣٣٪	٤	١.٩٢٪
١٢	روح المبادرة	١	٨.٣٣٪	١	٨.٣٣٪	١	٨.٣٣٪	١	٨.٣٣٪	٤	١.٩٢٪
١٣	الانخراط في الحياة العامة	١	٨.٣٣٪	١	٨.٣٣٪	١	٨.٣٣٪	١	٨.٣٣٪	٤	١.٩٢٪
١٤	المواطنة الفاعلة	١	٨.٣٣٪	١	٨.٣٣٪	١	٨.٣٣٪	١	٨.٣٣٪	٤	١.٩٢٪
١٥	التواصل مع جمعيات العمل التطوعى	–	–	–	–	–	–	–	–	٤	١.٩٢٪
١٦	المؤسساتية	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
١٧	الشورى	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
١٨	الإيجابية	١	٨.٣٣٪	١	٨.٣٣٪	١	٨.٣٣٪	١	٨.٣٣٪	٤	١.٩٢٪
١٩	حب الوطن	١	٨.٣٣٪	١	٨.٣٣٪	١	٨.٣٣٪	١	٨.٣٣٪	٤	١.٩٢٪
٢٠	الأمانة	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
٢١	الإجمالي	١٢	١٠٠٪	١٢	١٠٠٪	١٢	١٠٠٪	١٢	١٠٠٪	٥٢	١٠٠٪

٣ – بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في أهداف للتربية الرياضية بالمرحلة المتوسطة:

- نالت اثنتا عشرة قيمة المسئولية الفردية . حب الصالح العام . روح المبادرة . الإيجابية . حب الوطن . المواطنة الفاعلة . الانخراط في الحياة العامة . تقبل التنوع . ضبط الذات . اللطف . التضحية . التجمع نسبة (٨،٣٣٪).
- لم تحظ بقية القيم (٨) بأي درجة من درجات اهتمام الأهداف العامة للتربية الرياضية.

٤ - بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في أهداف للتربية الرياضية بالمرحلة الثانوية:

- نالت اثنتا عشرة قيمة المسئولية الفردية . حب الصالح العام . روح المبادرة . الإيجابية . حب الوطن . المواطنة الفاعلة . الانخراط في الحياة العامة . تقبل التنوع . ضبط الذات . اللطف . التضحية . التجمع نسبة (٨،٣٣٪).
- لم تحظ بقية القيم (٨) بأي درجة من درجات اهتمام الأهداف العامة للتربية الرياضية.

٥ - بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في الأهداف العامة للتربية الرياضية وأهداف مراحلها:

- نالت اثنتا عشرة قيمة المسئولية الفردية . حب الصالح العام . روح المبادرة . الإيجابية . حب الوطن . المواطنة الفاعلة . الانخراط في الحياة العامة . تقبل التنوع . ضبط الذات . اللطف . التضحية . التجمع نسبة (٨،٣٣٪).
- لم تحظ بقية القيم (٨) بأي درجة من درجات اهتمام الأهداف العامة للتربية الرياضية.

١١ - بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع المتضمنة في الأهداف العامة للتربية الفنية وأهدافها بمراحل التعليم:

يوضح الجدول (١٢) ما يلي:

١ - بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في الأهداف العامة (التربية الفنية):

- نالت عشر قيم المسئولية الفردية . روح المبادرة . الإيجابية . حب الوطن . المواطنة الفاعلة . تقبل التنوع . ضبط الذات . اللطف . التضحية . التجمع نسبة (١٠٪).
- لم تحظ بقية القيم (١٠) بأي درجة من درجات اهتمام الأهداف العامة (التربية الفنية).

٢ - بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في أهداف العلوم الجمالية (التربية الفنية) بالمرحلة الابتدائية:

- نالت عشر قيم المسئولية الفردية . روح المبادرة . الإيجابية . حب الوطن . المواطنة الفاعلة . تقبل التنوع . ضبط الذات . اللطف . التضحية . التجمع نسبة (١٠٪).
- لم تحظ بقية القيم (١٠) بأي درجة من درجات اهتمام الأهداف العامة (التربية الفنية).

٣ - بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في أهداف (التربية الفنية) بالمرحلة المتوسطة:

- نالت عشر قيم المسئولية الفردية . روح المبادرة . الإيجابية . حب الوطن . المواطنة الفاعلة . تقبل التنوع . ضبط الذات . اللطف . التضحية . التجمع نسبة (١٠٪).
- لم تحظ بقية القيم (١٠) بأي درجة من درجات اهتمام الأهداف العامة (التربية الفنية).

جدول (١٢) :يوضح قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع المتضمنة لجدول الأهداف العامة (التربية الفنية) وأهدافها بمراحل التعليم

م	القيم	الأهداف العامة ١٨		المرحلة الابتدائية٩		المرحلة المتوسطة١٩		المرحلة الثانوية ١٤		الإجمالي	
		التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة	التكرار	النسبة
١	المسئولية الفردية	١	١٠٪	١	١٠٪	١	١٠٪	١	١٠٪	٤	١٠٪
٢	اللطف	١	١٠٪	١	١٠٪	١	١٠٪	١	١٠٪	٤	١٠٪
٣	التضحية	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
٤	احترام آراء الغير	١	١٠٪	١	١٠٪	١	١٠٪	١	١٠٪	٤	١٠٪
٥	التجمع	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
٦	الصبر والمثابرة	١	١٠٪	١	١٠٪	١	١٠٪	١	١٠٪	٤	١٠٪
٧	تقبل التنوع	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
٨	الإخلاص	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
٩	ضبط الذات	١	١٠٪	١	١٠٪	١	١٠٪	١	١٠٪	٤	١٠٪
١٠	الانفتاح العقلي	١	١٠٪	١	١٠٪	١	١٠٪	١	١٠٪	٤	١٠٪
١١	حب الصالح العام	–		–		–		–		–	
١٢	روح المبادرة	١	١٠٪	١	١٠٪	١	١٠٪	١	١٠٪	٤	١٠٪
١٣	الانخراط في الحياة العامة	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
١٤	المواطنة الفاعلة	١	١٠٪	١	١٠٪	١	١٠٪	١	١٠٪	٤	١٠٪
١٥	التواصل مع جمعيات العمل التطوعي	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
١٦	المؤسساتية	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
١٧	الشورى	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
١٨	الإيجابية	١	١٠٪	١	١٠٪	١	١٠٪	١	١٠٪	٤	١٠٪
١٩	حب الوطن	١	١٠٪	١	١٠٪	١	١٠٪	١	١٠٪	٤	١٠٪
٢٠	الأمانة	–	–	–	–	–	–	–	–	–	–
٢١	الإجمالي	١٠	١٠٠٪	١٠	١٠٠٪	١٠	١٠٠٪	١٠	١٠٠٪	٤٠	١٠٠٪

٤ – بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في أهداف (التربية الفنية) بالمرحلة الثانوية:

- نالت عشر قيم المسئولية الفردية . روح المبادرة . الإيجابية . حب الوطن . المواطنة الفاعلة . تقبل التنوع . ضبط الذات . اللطف . التضحية . التجمع نسبة (١٠٪).

- لم تحظَ بقية القيم (١٠) بأي درجة من درجات اهتمام الأهداف العامة (التربية الفنية).

٥ - بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في الأهداف العامة (التربية الفنية) وأهداف مراحلها:

- نالت عشر قيم المسئولية الفردية . روح المبادرة . الإيجابية . حب الوطن . المواطنة الفاعلة . تقبل التنوع . ضبط الذات . اللطف . التضحية . التجمع نسبة (١٠٪).
- لم تحظ بقية القيم (١٠) بأي درجة من درجات اهتمام الأهداف العامة (التربية الفنية).

• أهم نتائج الدراسة:

- بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع المتضمنة في الأهداف العامة للمرحلة الابتدائية. نالت خمس قيم من القيم الحاكمة للعمل التطوعي اهتمام الأهداف العامة للمرحلة الابتدائية حيث حصلت الإيجابية - حب الصالح العام . الإخلاص . التجمع . احترام آراء الغير . على نسبة (٩،٠٩٪). بينما حصلت المسئولية الفردية . اللطف . حب الوطن . الصبر والمثابرة . التضحية . الأمانة . المواطنة الفاعلة . الانخراط في الحياة العامة . روح المبادرة . الانفتاح العقلي . ضبط الذات . تقبل التنوع على نسبة (٤،٥٤٪).
- بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع المتضمنة في الأهداف العامة للمرحلة المتوسطة. نالت قيمة واحدة من القيم الحاكمة للعمل التطوعي اهتمام الأهداف العامة للمرحلة الابتدائية حيث حصلت الإيجابية على نسبة (٩،٦٧٪). بينما حصلت تسع قيم: حب الوطن . الأمانة . المواطنة الفاعلة . حب الصالح العام . الانفتاح العقلي . الإخلاص . المسئولية الفردية . التجمع . احترام آراء الغير على نسبة (٦،٤٥٪). وحصلت إحدى عشرة قيمة: اللطف . الصبر والمثابرة . التضحية . ضبط الذات . تقبل التنوع . الانخراط في الحياة العامة . روح المبادرة . التواصل مع جمعيات العمل التطوعي . الشورى . المؤسساتية . التواصل مع جمعيات العمل التطوعي على نسبة (٣،٢٢٪).
- بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع المتضمنة في الأهداف العامة للمرحلة الثانوية. نالت قيمة واحدة من القيم الحاكمة للعمل التطوعي اهتمام الأهداف العامة للمرحلة الابتدائية حيث حصلت المسئولية الفردية على نسبة (٩،٣٧٪). بينما حصلت عشر قيم: حب الوطن . المواطنة الفاعلة . الانخراط في الحياة العامة . روح المبادرة . حب الصالح العام . تقبل التنوع . التضحية . الإخلاص . التجمع . احترام آراء الغير على نسبة (٦،٢٥٪). وحصلت تسع قيم: الإيجابية . اللطف . الصبر والمثابرة . الانفتاح العقلي . ضبط الذات . التواصل مع جمعيات العمل التطوعي . الشورى . المؤسساتية . الأمانة . التواصل مع جمعيات العمل التطوعي على نسبة (٣،١٢٪).
- بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في الأهداف العامة للتربية الإسلامية: نالت قيمة المسئولية الفردية على نسبة (١٤،٢٨٪)، وحصلت اثنتا عشرة قيمة: الأمانة . حب الوطن . الإيجابية . المواطنة الفاعلة . الانخراط في الحياة العامة . روح المبادرة . حب الصالح العام . الإخلاص . تقبل التنوع . الصبر والمثابرة . التجمع . احترام آراء الغير . على نسبة (٧،١٤٪).

- بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في أهداف التربية الإسلامية بالمرحلة الابتدائية: نالت قيمتا المسئولية الفردية والإيجابية على نسبة (١٥،٧٨٪)، وحصلت قيمة الأمانة على نسبة (١٠،٥٢٪)، ونالت إحدى عشرة قيمة: حب الوطن. الصبر والمثابرة . التجمع. اللطف. التضحية. الانفتاح العقلي . المواطنة الفاعلة . الانخراط في الحياة العامة . روح المبادرة . حب الصالح العام على نسبة (٥،٢٦٪).
- بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في أهداف التربية الإسلامية بالمرحلة المتوسطة: نالت ثلاث قيم: المسئولية الفردية والإيجابية وتقبل التنوع على نسبة (١٢،٥٪)، وحصلت قيمة الأمانة على نسبة (١٠،٥٢٪)، ونالت أربع قيم: احترام آراء الغير. روح المبادرة. ضبط الذات. الانفتاح العقلي على نسبة (٨،٣٣٪)، وحصلت سبع قيم: حب الوطن. الأمانة. المواطنة الفاعلة. الانخراط في الحياة العامة ـ حب الصالح العام . الإخلاص . التضحية على نسبة (٤،١٦٪).
- بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في أهداف التربية الإسلامية بالمرحلة الثانوية: نالت قيمتان الإيجابية وتقبل التنوع على نسبة (١١،٤٢٪)، وحصلت أربع قيم: المسئولية الفردية والأمانة وضبط الذات والانفتاح العقلي على نسبة (٨،٥٧٪)، ونالت أربع قيم: الإخلاص و احترام آراء الغير وروح المبادرة وحب الصالح العام وحب الوطن على نسبة (٥،٧١٪)، وحصلت ثلاث قيم: الصبر والمثابرة. الانخراط في الحياة العامة. التضحية على نسبة (٢،٨٥٪).
- بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في الأهداف العامة للتربية الإسلامية وأهداف مراحلها: نالت قيمتان الإيجابية والمسئولية الفردية على نسبة (١٢،٦٤٪)، وحصلت قيمة تقبل التنوع على نسبة (٩،١٩٪)، وحصلت الأمانة على نسبة (٨،٠٤٪)، ونالت قيمة روح المبادرة (٦،٨٩٪). وحصلت ست قيم: وحب الوطن . احترام آراء الغير . الإخلاص . ضبط الذات . الانفتاح العقلي. حب الصالح العام على نسبة (٥،٧٤٪)، وحصلت الانخراط في الحياة العامة على (٤،٥٩٪)، ونالت ثلاث قيم: الصبر والمثابرة . المواطنة الفاعلة . التضحية على نسبة (٣،٤٤٪). وحصلت التجمع على (٢،٢٩٪)، ونالت قيمة اللطف(١،١٤٪).
- بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في الأهداف العامة للغة العربية:نالت قيمة المسئولية الفردية على نسبة (١٤،٢٨٪)، وحصلت اثنتا عشرة قيمة: الأمانة. حب الوطن. الإيجابية. المواطنة الفاعلة. الانخراط في الحياة العامة. روح المبادرة. حب الصالح العام. لإخلاص. تقبل التنوع - الصبر والمثابرة. التجمع. احترام آراء الغير. على نسبة (٧،١٤٪).
- بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في أهداف اللغة العربية بالمرحلة الابتدائية:نالت قيمتا المسئولية الفردية والإيجابية على نسبة (١٥،٧٨٪)، وحصلت قيمة الأمانة على نسبة (١٠،٥٢٪)، ونالت إحدى عشرة قيمة: حب الوطن. الصبر والمثابرة. التجمع. اللطف. التضحية. الانفتاح العقلي . المواطنة الفاعلة . الانخراط في الحياة العامة . روح المبادرة . حب الصالح العام على نسبة (٥،٢٦٪).

- بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في أهداف اللغة العربية بالمرحلة المتوسطة:نالت ثلاث قيم: المسئولية الفردية والإيجابية وتقبل التنوع على نسبة (١٢،٥٪)، وحصلت قيمة الأمانة على نسبة (١٠،٥٢٪)، ونالت أربع قيم: احترام آراء الغير. روح المبادرة. ضبط الذات. الانفتاح العقلي على نسبة (٨،٣٣٪)، وحصلت سبع قيم: حب الوطن . الأمانة . المواطنة الفاعلة - الانخراط في الحياة العامة. حب الصالح العام. الإخلاص. التضحية على نسبة (٤،١٦٪).
- بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في أهداف اللغة العربية بالمرحلة الثانوية: نالت قيمتان الإيجابية وتقبل التنوع على نسبة (١١،٤٢٪)، وحصلت أربع قيم: المسئولية الفردية والأمانة وضبط الذات والانفتاح العقلي على نسبة (٨،٥٧٪)، ونالت أربع قيم: الإخلاص و احترام آراء الغير وروح المبادرة وحب الصالح العام وحب الوطن على نسبة (٥،٧١٪)، وحصلت ثلاث قيم: الصبر والمثابرة. الانخراط في الحياة العامة. التضحية على نسبة (٢،٨٥٪).
- بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في الأهداف العامة للغة العربية وأهداف مراحلها: نالت قيمتان الإيجابية والمسئولية الفردية على نسبة (١٢،٦٤٪)، وحصلت قيمة تقبل التنوع على نسبة (٩،١٩٪)، وحصلت الأمانة على نسبة (٨،٠٤٪)، ونالت قيمة روح المبادرة (٦،٨٩٪). وحصلت ست قيم: وحب الوطن . احترام آراء الغير . الإخلاص . ضبط الذات . الانفتاح العقلي. حب الصالح العام على نسبة (٥،٧٤٪)، وحصلت الانخراط في الحياة العامة على (٤،٥٩٪)، ونالت ثلاث قيم: الصبر والمثابرة . المواطنة الفاعلة . التضحية على نسبة (٣،٤٤٪). وحصلت التجمع على (٢،٢٩٪)، ونالت قيمة اللطف(١،١٤٪).
- بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في الأهداف العامة للمواد الاجتماعية. نالت ثلاث قيم المواطنة الفاعلة . الإيجابية . حب الوطن على نسبة (١٣،٣٣٪)، وحصلت ثمان قيم لمسئولية الفردية . الأمانة . الانخراط في الحياة العامة. روح المبادرة. حب الصالح العام. الانفتاح العقلي. تقبل التنوع. لتجمع. احترام آراء الغير على نسبة (٦،٦٦٪).
- بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في أهداف المواد الاجتماعية بالمرحلة الابتدائية: نالت قيمة الإيجابية على نسبة (١٤،٢٨٪)، وحصلت اثنتا عشرة قيمة المسئولية الفردية . الأمانة . الانخراط في الحياة العامة . روح المبادرة. حب الصالح العام. الانفتاح العقلي. تقبل التنوع. لتجمع. احترام آراء الغير- حب الوطن . حب الصالح العام . الإخلاص . اللطف على نسبة (٧،١٤٪).
- بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في أهداف المواد الاجتماعية بالمرحلة المتوسطة: نالت خمس قيم الإيجابية. المسئولية الفردية. روح المبادرة. المواطنة الفاعلة. حب الوطن على نسبة (١٠،٥٢٪)، وحصلت تسع قيم الأمانة. حب الصالح العام. الانفتاح العقلي. ضبط الذات. الإخلاص. الصبر والمثابرة . التجمع. اللطف. التضحية. على نسبة (٥،٢٦٪).
- بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في أهداف المواد الاجتماعية بالمرحلة الثانوية: نالت سبع قيم المسئولية الفردية . الانفتاح العقلي حب

الصالح العام . روح المبادرة . المواطنة الفاعلة . الإيجابية . حب الوطن . على نسبة (٨٪)، وحصلت عشر قيم الأمانة . الشورى . الانفتاح العقلي . ضبط الذات . الإخلاص . الصبر والمثابرة . التجمع . اللطف . التضحية . الانخراط في الحياة العامة . تقبل التنوع . احترام آراء الغير على نسبة (٤٪).

- بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في الأهداف العامة للمواد الاجتماعية وأهداف مراحلها: نالت قيمة الإيجابية نسبة (١٠،٩٥٪)، ونالت قيمة حب الوطن نسبة (٩،٥٨٪)، ونالت ثلاث قيم روح المبادرة - المواطنة الفاعلة . المسئولية الفردية على نسبة (٨،٢١٪)، ونالت قيمتا حب الصالح العام ـ الانفتاح العقلي نسبة (٦،٨٤٪)، ونالت قيمتا التجمع . الأمانة نسبة (٥،٤٧٪)، ونالت خمس قيم اللطف . التضحية . الصبر والمثابرة . الإخلاص . الانخراط في الحياة العامة نسبة (٤،١٪)، ونالت ثلاث قيم احترام آراء الغير ـ تقبل التنوع . ضبط الذات نسبة (٢،٧٣٪)، ونالت قيمة الشورى نسبة (١،٣٦٪).
- بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في الأهداف العامة للعلوم :نالت قيمتان الإيجابية . حب الوطن على نسبة (١٣،٣٣٪)، وحصلت عشر قيم المواطنة الفاعلة . المسئولية الفردية . الأمانة . روح المبادرة . حب الصالح العام . الانفتاح العقلي . ضبط الذات . تقبل التنوع . الصبر والمثابرة . احترام آراء الغير على نسبة (٦،٦٦٪).
- بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في أهداف العلوم بالمرحلة الابتدائية: نالت خمس عشرة قيمة الإيجابية . حب الوطن . المواطنة الفاعلة . الانخراط في الحياة العامة . المسئولية الفردية . الأمانة . روح المبادرة . حب الصالح العام . الانفتاح العقلي . ضبط الذات . تقبل التنوع . الصبر والمثابرة . الإخلاص . التجمع . التضحية على نسبة (٦،٢٥٪).
- بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في أهداف العلوم بالمرحلة المتوسطة: نالت قيمتا الإيجابية حب الصالح العام نسبة (١١،١١٪)، وحصلت خمس عشرة قيمة: اللطف . حب الوطن . المواطنة الفاعلة . الانخراط في الحياة العامة . المسئولية الفردية . الأمانة . روح المبادرة . حب الصالح العام . الانفتاح العقلي . ضبط الذات ـ تقبل التنوع . الصبر والمثابرة . الإخلاص . التجمع . التضحية على نسبة (٥،٥٥٪).
- بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في أهداف العلوم بالمرحلة الثانوية: نالت قيمتا الإيجابية . المسئولية الفردية نسبة (١٠،٥٢٪)، وحصلت خمس عشرة قيمة: اللطف . حب الوطن . المواطنة الفاعلة . الانخراط في الحياة العامة . الأمانة . روح المبادرة . حب الصالح العام . الانفتاح العقلي . ضبط الذات . تقبل التنوع . الصبر والمثابرة . الإخلاص . التجمع . التضحية احترام آراء الغير على نسبة (٥،٢٦٪).
- بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في الأهداف العامة العلوم وأهداف مراحلها: نالت قيمة الإيجابية نسبة (١٠،٤٤٪)، ونالت ثلاث قيم حب الوطن . المسئولية الفردية . حب الصالح العام نسبة (٧،٤٦٪)، وحصلت ثمان قيم تقبل التنوع . الصبر والمثابرة . الإخلاص . ضبط الذات . روح المبادرة .

الانفتاح العقلي . المواطنة الفاعلة . الأمانة على نسبة (٥،٩٧٪)، ونالت ثلاث قيم التجمع . التضحية . الانخراط في الحياة العامة على نسبة (٤،٤٧٪)، ونالت قيمتا اللطف واحترام آراء الغير نسبة (٢،٩٨٪).

- بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في الأهداف العامة للرياضيات : نالت عشر قيم المسئولية الفردية . روح المبادرة . الإيجابية . حب الوطن . المواطنة الفاعلة . تقبل التنوع . ضبط الذات . اللطف . التضحية . التجمع نسبة (١٠٪).
- بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في أهداف الرياضيات بالمرحلة الابتدائية: نالت عشر قيم المسئولية الفردية . روح المبادرة . الإيجابية . حب الوطن . المواطنة الفاعلة . تقبل التنوع . ضبط الذات . اللطف . التضحية . التجمع نسبة (١٠٪).
- بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في أهداف الرياضيات بالمرحلة المتوسطة: نالت عشر قيم المسئولية الفردية . روح المبادرة . الإيجابية . حب الوطن . المواطنة الفاعلة . تقبل التنوع . ضبط الذات . اللطف . التضحية . التجمع نسبة (١٠٪).
- بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في أهداف الرياضيات بالمرحلة الثانوية: نالت عشر قيم المسئولية الفردية . روح المبادرة . الإيجابية . حب الوطن ـ المواطنة الفاعلة . تقبل التنوع . ضبط الذات . اللطف . التضحية . التجمع نسبة (١٠٪).
- بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في الأهداف العامة الرياضيات وأهداف مراحلها: نالت عشر قيم المسئولية الفردية . روح المبادرة . الإيجابية . حب الوطن . المواطنة الفاعلة . تقبل التنوع . ضبط الذات . اللطف . التضحية . التجمع نسبة (١٠٪).
- بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في الأهداف العامة للغة الإنجليزية : نالت تسع قيم احترام آراء الغير ـ المسئولية الفردية . الصبر والمثابرة . تقبل التنوع . حب الصالح العام . روح المبادرة . المواطنة الفاعلة . الإيجابية . حب الوطن نسبة (١١،١١٪).
- بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في أهداف الإنجليزية بالمرحلة الابتدائية: نالت إحدى عشرة قيمة احترام آراء الغير . الصبر والمثابرة . تقبل التنوع . الإخلاص . ضبط الذات . الانفتاح العقلي . حب الصالح العام . روح المبادرة . المواطنة الفاعلة . الإيجابية . المسئولية الفردية نسبة (١٢،٥٪).
- بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في أهداف للغة الإنجليزية بالمرحلة المتوسطة: نالت تسع قيم: المسئولية الفردية . احترام آراء الغير . الصبر والمثابرة . تقبل التنوع . حب الصالح العام . روح المبادرة . المواطنة الفاعلة . الإيجابية . حب الوطن نسبة (١١،١١٪).
- بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في أهداف اللغة الإنجليزية بالمرحلة الثانوية: نالت تسع قيم: المسئولية الفردية . احترام آراء الغير . الصبر والمثابرة . تقبل التنوع . حب الصالح العام . روح المبادرة . المواطنة الفاعلة . الإيجابية . حب الوطن نسبة (١١،١١٪).

- بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في الأهداف العامة للغة الإنجليزية وأهداف مراحلها: نالت سبع قيم: المسئولية الفردية . احترام آراء الغير . الصبر والمثابرة . تقبل التنوع . حب الصالح العام . روح المبادرة . المواطنة الفاعلة . الإيجابية . نسبة (١١،١١٪). نالت قيمة حب الوطن نسبة (٨،٣٣٪)، وقيمة الانفتاح العقلي نسبة (٢،٧٧٪).
- بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في الأهداف العامة للعلوم الجمالية (التربية البدنية): نالت اثنتا عشرة قيمة المسئولية الفردية . حب الصالح العام . روح المبادرة . الإيجابية . حب الوطن . المواطنة الفاعلة . الانخراط في الحياة العامة . تقبل التنوع . ضبط الذات . اللطف . التضحية . التجمع نسبة (٨،٣٣٪).
- بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في أهداف العلوم الجمالية (التربية البدنية) بالمرحلة الابتدائية: نالت اثنتا عشرة قيمة المسئولية الفردية . حب الصالح العام . روح المبادرة . الإيجابية . حب الوطن . المواطنة الفاعلة . الانخراط في الحياة العامة . تقبل التنوع . ضبط الذات . اللطف . التضحية . التجمع نسبة (٨،٣٣٪).
- بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في أهداف العلوم الجمالية (التربية البدنية) بالمرحلة المتوسطة: نالت اثنتا عشرة قيمة المسئولية الفردية . حب الصالح العام . روح المبادرة . الإيجابية . حب الوطن - المواطنة الفاعلة . الانخراط في الحياة العامة . تقبل التنوع . ضبط الذات . اللطف . التضحية . التجمع نسبة (٨،٣٣٪).
- بالنسبة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في أهداف العلوم الجمالية (التربية البدنية) بالمرحلة الثانوية: نالت اثنتا عشرة قيمة المسئولية الفردية . حب الصالح العام - روح المبادرة . الإيجابية . حب الوطن . المواطنة الفاعلة . الانخراط في الحياة العامة . تقبل التنوع . ضبط الذات . اللطف . التضحية . التجمع نسبة (٨،٣٣٪).

- **المقترحات**:

- عمل دراسة تحليلية للمناهج الدراسية المقررة على المراحل الدراسية المختلفة في ضوء قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع.
- عمل دراسة تحليلية للمناهج لنماذج مما يقدمه الإعلام التربوي في ضوء قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع.
- إجراء دراسة تقيس مدى اكتساب طلاب المراحل الدراسية المختلفة لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع.
- إجراء دراسة تقيس مدى اكتساب لأفراد المجتمع المحلي لقيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع.

- **توصيات البحث**:

في ضوء نتائج التحليل التي توصلت إليها الدراسة أمكن استخلاص التوصيات التالية:

- تطوير محتويات المناهج الدراسية، بما يسهم في تنمية قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع لدى الطلبة بشكل مخطط ومنظم ومدروس.

- ضرورة الاهتمام بقائمة قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع المقترحة في عمليات بناء المناهج الدراسية، وإجراء عمليات متابعة وتحليل مستمرين لها.
- تأكيد مستوى التتابع في تضمين قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في محتويات المناهج الدراسية.
- ضرورة صياغة أهداف واضحة ومحددة لإبراز قيم العمل التطوعي وخدمة المجتمع في المناهج الدراسية.

• المراجع :

• - المراجع العربية:

- أحمد ثابت (١٩٩٧): بناء مؤسسات المجتمع المدني في مصر بين الفاعلية والانحسار، مؤتمر مستقبل التطور الديمقراطي في مصر، جماعة تنمية الديمقراطية، القاهرة، ٢ - ١٩٩٧/١١/٣.
- إلهام عبد الحميد (٢٠٠٢): المنهاج الموازي وتنمية ثقافة التربية المدنية، ورقة قدمت إلى مؤتمر نحو مفهوم عربية للتربية المدنية، عمان .
- إلهام عبدالحميد (٢٠٠٦): منهج مقترح في التربية المدنية لإكساب طلاب الصف الأول الثانوي اتجاهات إيجابية نحو المشاركة المجتمعية، دراسات في المناهج وطرق التدريس، القاهرة، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس،ع١١٧، أكتوبر.
- أمانى محمد طه (٢٠٠٤) : قياس احتياجات التربية المدنية في المجتمع المصرى، مؤتمر مشروع التربية المدنية، الهيئة القبطية الانجلية، ، القاهرة، ٢٠ – ٢٣ أبريل .
- أمل داود العيثاوي، وراضي رشيد حسن (٢٠٠٦): وسائل الإعلام المفضلة لدى الأطفال والمعدلة لسلوكهم، دراسة ميدانية لوجهات نظر أولياء الأمور تجاه وسائل الإعلام التي تؤثر في سلوك الأطفال، مجلة الجامعة الإسلامية/ ع ٢٤.
- أنطوان مسرة (٢٠٠٢): "مكانة حقوق الإنسان في البرامج والكتب المدرسية بالنسبة للتعليم الثانوي في لبنان"، ورقة قدمت إلى مؤتمر نحو مفهوم عربي للتربية المدنية الذي عقد في عمان ٢٠٠٢.
- أيمن عقيل (٢٠٠٨): الإعلام و العنف ضد المرأة ما بين المواجهة والتكريس، ورقه عمل مقدمة من، القاهرة، مركز ماعت للدراسات الحقوقية والدستورية.
- حسام الدين السيد: تطوير إدارة المدرسة الثانوية العامة بمصر باستخدام أسلوب فرق العمل في ضوء خبرات بعض الدول، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق، ٢٠٠٤.
- حسن بن عايل (٢٠٠٧): تقرير المؤتمر الدولي الأول للتربية الإعلامية، المنعقد في الرياض، جامعة الملك عبدالعزيز، خلال الفترة ١٣.١٧ صفر ١٤٢٨ هـ، ٤ -٧ مارس ٢٠٠٧ .
- حميدة عبد العزيز: أزمة الانتماء وأبعادها التربوية، مجلة التربية والتنمية، س٢، ع٤، مركز التنمية البشرية والمعلومات، القاهرة، ١٩٩٣.
- راتب عبود (١٩٩٦): نظريات التربية في عصر التنوير الفرنسي. ترجمة د .عبد الله المجيدل، دار معد، دمشق.
- سعاد القدس (٢٠٠٣): تقييم المواطنة والديمقراطية في المنهج الدراسى٠ ندوة أهمية التربية المدنية في تطوير المواطنة والتحول الديمقراطى، مركز التربية المدنية، صنعاء، ٢٣ -٢٤ مارس.
- سعدون الساموك، وهدى الشمري (٢٠٠٥): مناهج اللغة العربية وطرق تدريسها، دار وائل للنشر، الأردن.

- سماح صلاح (٢٠٠٧): الجندر والإعلام في الشرق الأوسط، ورقة عمل إلى مركز وسائل الاتصال الملائمة من أجل التنمية، ٢٠٠٧/٢/١٨.
- صفاء بنت حسين جميل عشري (٢٠٠٨): الآثار الإيجابية والسلبية المترتبة على اقتناء استخدام أجهزة الاتصال وعلاقتها بإدارة الدخل المالي للأسرة، المملكة العربية السعودية، جامعة أم القرى، كلية التربية للاقتصاد المنزلي، ١٤٢٩هـ.
- عايدة النجار (٢٠٠١): تحديات العمل التطوعي، ورقة عمل مقدمة لندوة العمل التطوعي،عمان ٧ حزيران.
- عايدة النجار (٢٠٠٤): وسائل الإعلام والدور السياسي للمرأة ورقة عمل مقدمة في المؤتمر الوطني التنمية السياسية والمرأة الأردنية: مرتكزات الخطاب وآليات الممارسة الذي نظمه الاتحاد النسائي الأردنيي، عمان، الأردن، بتاريخ ٢٠٠٤/٠٧/١٧.
- عبد القادر عيسات، بوداود حسين، تأثيرات وسائل الإعلام على القدرات العقلية عند الطفل، جامعة الاغواط، مجلة (عالم الغذاء) عدد (١١) بتاريخ محرم ١٤٢٠هـ/ مايو ١٩٩٩م.
- علي أسعد وطفة، وصالح أحمد الراشد (١٩٩٩):التربية وحقوق الإنسان في الوطن العربي، الكويت.
- علي عبد الوهاب: إستراتيجيات التحفيز الفعال: نحو أداء بشرى متميز، دار التوزيع والنشر الإسلامية، القاهرة،٢٠٠٠.
- علي يعقوب، وبدر ملك (٢٠٠٩): دراسة تحليلية حول مدى اهتمام كتب وأهداف الصف الخامس بتنمية قيم المواطنة الوجدانية في مواد اللغة العربية والتربية الإسلامية واللغة الإنجليزية بالصف الخامس بدولة الكويت،مجلة علم النفس المعاصر، كلية التربية، جامعة المنيا.
- فؤاد الصلاحى (٢٠٠٤): مفهوم التربية المدنية فى المنهج الدراسى اليمنى، مركز التربية المدنية والديمقراطية، صنعاء، ٢٠٠٤.
- فايزة بنت محمد الأخضر (٢٠٠٧). تعرض المعلمين لوسائل الإعلام وانعكاساته على الناشئة (دراسة وصفية تحليلية). المؤتمر الدولي الأول للتربية الإعلامية.ورقة بحث مقدمة في المؤتمر ٤ -٣/٧/ ٢٠٠٧.
- كمال مغيث (٢٠٠٢): نحو مفهوم عربي للتربية المدنية، ورقة قدمت إلى مؤتمر نحو مفهوم عربي للتربية المدنية، عمان.
- كمال نجيب: المدرسة والوعى السياسى، النيل للنشر والتوزيع، الإسكندرية،١٩٩٢.
- ليلى رشاد البيطار، علياء يحيى العسالي (٢٠٠٩): مفهوم التربية الإعلامية في كتب التربية المدنية والتربية الوطنية للمرحلة الأساسية في المنهاج الفلسطيني، بحث مقدم في مؤتمر" العملية التربوية في القرن الحادي والعشرين: واقع وتحديات"، بجامعة النجاح الوطنية، ١٧ -١٠/١٨.
- مارجريت سيتمان برانسون: التربية المدنية من منظور عالمى، مؤتمر نحو مفهوم عربى للتربية المدنية، الشبكة العربية للتربية المدنية، عمان، ١ -٤ نوفمبر ٢٠٠٤.
- محمد بن شحات الخطيب (٢٠٠٧):دور المدرسة في التربية الإعلامية، ورقة عمل مقدمة إلى المؤتمر الدولي الأول للتربية الإعلامية (وعي ومهارة اختيار)، وزارة التربية والتعليم بالتعاون مع المنظمة الدولية للتربية الإعلامية، الرياض، ١٤ -١٤٢٨/٢/١٧هـ (٤ - ٢٠٠٧/٣/٧م).
- محمد عطية أبو فودة (٢٠٠٦). دور الإعلام التربوي في تدعيم الانتماء الوطني لدى الطلبة الجامعيين في محافظات غزة، رسالة ماجستير، غزة.
- مركز جالوب للدراسات الإسلامية (٢٠١٠): الدور المحوري للدين في تحسين العلاقات الثقافية، مركز جالوب للدراسات الإسلامية.

- ميخائيل توشمان، وفيليب أندرسون (٢٠٠٠): إدارة الابتكار الاستراتيجي والتغيير، ترجمة محمد رووف حامد، المكتبة الأكاديمية، القاهرة.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٢): الإطار العام لمناهج المرحلة الثانوية، مركز تطوير المناهج، وزارة التربية والتعليم في مصر.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٢): الإطار العام لمناهج المرحلة الإعدادية، مركز تطوير المناهج، وزارة التربية والتعليم في مصر.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠١٢): الإطار العام لمناهج المرحلة الابتدائية، مركز تطوير المناهج، وزارة التربية والتعليم في مصر.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠١١): الإطار العام لمناهج التعليم قبل الجامعي، مركز تطوير المناهج، وزارة التربية والتعليم في مصر.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠١١): وثيقة التربية الإسلامية لمرحلة التعليم الأساسي، مركز تطوير المناهج، وزارة التربية والتعليم في مصر.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠١١): وثيقة الرياضيات لمرحلة التعليم الأساسي، مركز تطوير المناهج، وزارة التربية والتعليم في مصر.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠١١): وثيقة الدراسات الاجتماعية لمرحلة التعليم الأساسي، مركز تطوير المناهج، وزارة التربية والتعليم في مصر.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠١١): وثيقة التربية الرياضية لمرحلة التعليم الأساسي، مركز تطوير المناهج، وزارة التربية والتعليم في مصر.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠١١): وثيقة اللغة العربية لمرحلة التعليم الأساسي، مركز تطوير المناهج، وزارة التربية والتعليم في مصر.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠١١): وثيقة اللغة الإنجليزية لمرحلة التعليم الأساسي، مركز تطوير المناهج، وزارة التربية والتعليم في مصر.
- وزارة التربية والتعليم (٢٠١١): وثيقة التربية الفنية لمرحلة التعليم الأساسي للمرحلتين الابتدائية والإعدادية، مركز تطوير المناهج، وزارة التربية والتعليم في مصر.
- نجلاء أحمد راتب: الانتماء الاجتماعي والشخصية المصرية، رسالة ماجستير، كلية الإعلام، جامعة القاهرة، ١٩٩٠.

• المراجع الأجنبية:

- Arthur, J; and Baily, R., (2000) School and Community: Communitarian Agenda in Education, Flamer Press, London .
- Catherine, M; and David, M., (2000) Educational Issues in The Learning Age, London, Continuum.
- Chisman, F, (2010) Local Perspectives on WIA Reauthorization from a CAAL Roundtable of February 18, 2010. CAAL Policy Brief, Council for Advancement of Adult Literacy .
- Conrad, J; and Emelie, S., (2005) A Civic Learning Opportuntiy Gap: Student's Access to Citizenship Preparation in Colorado Schools, Colorado Civic Learning Network (CCLN), Colorado Campus Compact Institute on The Common Good, August 21.
- Jackson, Philip W., (1992) Handbook of Research on Curriculum, Macmillan Publishing, New York, Company.

- Hughes, J.; Gadanidis, G:(2010) Learning as Community Service: Thinking with New Media, Journal of Educational Multimedia and Hypermedia, v19 n3 p287-306 Aug 2010.
- IEA, (2001) Highlights of U.S. Results from The IEA Civic Education Study, ERIC Social Studies, NOV/DEC .
- Lewis, A., (1992) Urban Youth in Community Service: Becoming Part of The Solution, ERIC/ CUE, Number 81, ERIC Clearing House on Urban Education, New York, ED 5351425.
- McBrien, J. (1999). New texts, new tools: An argument for media Literacy. Educational Leadership, 57 (2), 76-79.
- Mills, M; Keddie, A.,(2010) Cultural Reductionism and the Media: Polarising Discourses around Schools, Violence and Masculinity in an Age of Terror, Oxford Review of Education, v36 n4 p427-444 Aug .
- Mossle, T; (2010) Media Use and School Achievement--Boys at Risk? , British Journal of Developmental Psychology, v28 n3 p699-725 Sep.
- Office of Democracy and Governance, (2000)Approaches, to Civic Education: Lessons Learned, Office of Democracy and Governance, Bureau for Democracy, Conflict, and Humanitarian Assistance, U.S. Agency for International Development, Washington DC., June 20.
- Partick, J., (1998) Education for Engagement in Civil Society and Government, ERIC Digest, ERIC Clearing House for Social Studies Science Education, ED 42321.
- Rebecca, D. (2003). Tapping into Critical thinking. Viewers interpretations of television conflict. Simile. Feb 2003, Vol 3, Issue 1.
- Richardson, S., (2003), It's Not Just Horsing Around": The Experiences of Volunteers in the Disability Sector. Australian Journal on Volunteering, v8 n1 p33-40 2003
- Senge, Peter and Others (2000). "Schools that learn" A fifth Discipline Resource, New York: Doubleday
- Silmenc, Marjan, (2003) Citizenship Education in Slovenia Between Past and Future,. at,www. sowionlinejournal–de/2003-2/index – htm

❋❋❋❋❋❋❋

البحث السابع:

التعميم الإيجابي لدى طلاب الجامعة في مصر والسعودية والكويت والسودان والأردن والبحرين "دراسة ثقافية مقارنة"

إعداد :

د/ نشوة كرم أبو بكر
أستاذ مساعد قسم علم النفس كلية التربية جامعة القصيم

د/ فاطمة خليفة السيد
أستاذ مساعد قسم علم النفس كلية الآداب جامعة الملك عبد العزيز

د/ أفراح صالح الشمري
دكتوراه في الإرشاد النفسي
إدارة البحوث التربوية
وزارة التربية بالكويت

التعميم الإيجابي لدى طلاب الجامعة في مصر والسعودية والكويت والسودان والأردن والبحرين "دراسة ثقافية مقارنة"

د/ نشوة كرم أبوبكر د/ فاطمة خليفة السيد د/ أفراح صالح الشمري

• **ملخص الدراسة**:-

هدفت الدراسة الحالية إلى التعرف على مستوى التعميم الإيجابي لدى طلاب الجامعة بستة دول عربية (مصر والسعودية والكويت والسودان والأردن والبحرين)، والفرق بين الذكور والإناث في التعميم الإيجابي، كما هدفت الدراسة إلى التعرف على الفروق في التعميم الإيجابي لدى طلاب الجامعة التي ترجع لاختلاف الثقافة في كل من (مصر والسعودية والكويت والسودان والأردن والبحرين)، أجريت الدراسة على عينة بلغ قوامها (١١١٧) طالبا وطالبة بالمرحلة الجامعية، تراوحت أعمارهم بين ١٧ إلى ٤٢ عاما، بمتوسط ٢١.٧، وانحراف ٣.٠٨، كان عدد الإناث (٥٣٨) بنسبة ٤٨.٢٪، وعدد الذكور (٥٧٩) بنسبة ٥١.٨٪. ، واستخدم مقياس التعميم الإيجابي إعداد: إيزنر وجونسون وكارفر (Eisner, Johnson, Carver., 2008) ترجمة نشوة كرم وفاطمة خليفة (٢٠١٣)، وتوصلت النتائج إلى وجود تعميم إيجابي لدى طلاب الجامعة بنسب مختلفة، وأيضا وجود فروق في التعميم الإيجابي ترجع لاختلاف الجنس والثقافة.

Positive generalization among university students in Egypt, Saudi, Kuwait, Sudan , Jordan ,Bahrain" Cultural comparative study"

Abstract:

This study aims to identifying the prevalence rates of Positive generalization among university students in Six Arab countries(Egypt, Saudi, Kuwait, Sudan , Jordan ,Bahrain), identifying the differences between males and females in Positive generalization, and Identify the differences in positive generalization with university students due to the different culture in each of (Egypt, Saudi, Kuwait, Sudan , Jordan ,Bahrain), The participants are (1117) university students, The apparatus are Positive generalization scale prepared by (Eisner,. Johnson,. Carver, 2008) translation by(Karam, N& Elsayed, F.,2013).Results revealed that there is a prevalence rates of Positive generalization among university students in Six Arab countries(Egypt, Saudi, Kuwait, Sudan , Jordan ,Bahrain), and there is a differences in Positive generalization due to different of sex and culture, in each of (Egypt, Saudi, Kuwait, Sudan , Jordan ,Bahrain).

• **مقدمة**:

شغل مفهوم التعميم العلماء كثيرًا، وحاولوا تقديم تفسيرات منطقية له، للوصول إلى تفسيرات ترتبط بالواقع، ولقد أجريت العديد من الدراسات على البشر، وعلى الحيوانات أيضًا لتفسير التعميم بصوره المختلفة. (Vervel, Iberico, Vervoot & Baeyens, 2011) . ففي أحد التجارب الملفتة للنظر وجد أن الحيوانات لديها المقدرة على التعميم أيضا، فقد تم تقديم بعض أنواع الأطعمة التي تفضلها الحيوانات بلون ما مثل اللون الأخضر، وأنواع أخرى لا تفضلها بألوان أخرى مثل اللون الأحمر، لفترة من الزمن، بحيث لا يتاح للحيوان إلا نوع من الطعام، وتم بعد ذلك تغيير نوع الأطعمة مع ثبات الألوان؛

وعندما أتيحت الفرصة للحيوانات للاختيار من بين البدائل وجد أن الحيوانات تفضل الأطعمة باللون الأخضر، وقد لا ينطبق ذلك على الإنسان، ولكن وجد أن الحيوانات أيضًا تعمم خبراتها السابقة. (De Castro& Machado, 2012).

كما أن التعميم بصور عامة يرتبط بمفهومين رئيسين هما "أحب وأكره"، ومتى ارتبطت خبرة الفرد بمفهوم "أحب" تكون المحفزات الإيجابية هي الغالبة، وبالتالي يكون التعميم المستقبلي إيجابي، ومتى ارتبطت خبرة الفرد بمفهوم "اكره"؛ تكون المحفزات السلبية هي الغالبة، وبالتالي يكون التعميم المستقبلي سلبي. (Spruyt., et al, 2014).

التعميم لا يُعني الإيجابية ولا السلبية في كل الأحوال، بل يرتبط بالنتائج المترتبة على التعميم، وتجدر الإشارة إلى أن التعميم الإيجابي مرتبط بالخبرة الإيجابية لدى الشخص، ولكن ليس بالضرورة أن يؤدي إلى نتيجة إيجابية، فقد يتكون لدى الفرد شعور بالتعاطف - وهو شعور وخبرة إيجابية - تجاه أحد المجرمين الذي ارتكب جريمته بدافع الجوع، أو الحرمان، وان تعميم هذا التصور على التعامل مع بقية المجرمين قد يكون محفوفاً بالمخاطر. (Tarrant &Hadert, 2010).

فالتعميم يكون تعميماً إيجابياً عندما يعمم خبرة أو قيمة إيجابية، ويكون سلبيًا عندما يعمم قيمة أو خبرة سلبية، فمثلاً خوف الطفل من موقف ما، يجعله يعمم خوفه على كل المواقف المشابهة، ولعل من أخطر مكامن التعميم السلبي، هو تعميم الخوف، إذ أن تعميم الخوف من موقف ما إلى بقية المواقف يسبب مرض "الرهاب" أو ما يعرف بالرهاب النفسي، والذي يضعف الفرد ويغير سلوكه، ويجعله دائم الخوف وميال للعزلة، ومتوتر من المستقبل، وتصبح السمة الغالبة عليه هي سمة التشاؤم. (Simon, Schlund, Roche & Whelan, 2014).

واستنادًا يجب توعية الأفراد بخطورة التعميم، إذ أن التفاعل السلبي مع أحد أفراد مجموعة ما، واتصاف سلوكه بالسلوك السلبي، لا يعني بالضرورة أن جميع أفراد هذه المجموعة يسلكون نفس السلوك السلبي، ولكن بسبب طبيعة تفكير الإنسان كونه يرتكز إلى الخبرات السابقة في التعامل مع الخبرات اللاحقة، غالبا ما يعمم ذلك السلوك على باقي أفراد المجموعة، ويتخذ موقف ما من هذه المجموعة نتيجة لهذا التعميم، والأصل في ذلك استخدام التفكير الناقد وتأمل الموقف الجديد بتفاصيله وواقعه وظروفه، وعدم الاعتماد الكلي على الخبرات السابقة في تقييم الحالة الجديدة. (Kate & Brain, 2008).

- **مشكلة البحث**:

عند مراجعة التراث النفسي نجد ندرة في الدراسات الأجنبية التي تناولت التعميم الإيجابي، أما على مستوى الدراسات العربية فلم نجد أي دراسات عربية اهتمت بدراسة التعميم في حدود علم فريق البحث، سوى دراسة للباحثتين الأولين في هذه الدراسة عام ٢٠١٣ تم من خلالها ترجمة مقياس التعميم الايجابي والكشف دور بعض المتغيرات النفسية في التنبؤ بالتعميم الايجابي لدى طلاب الجامعة، ولعل مصدر قوة في هذه الدراسة أنها أجريت على ثقافات

مختلفة إلى حد ما، مما يعزز من نتائجها، ولكن ما زال الموضوع يحتاج إلى دراسات عدة أخرى تعزز من تلك النتائج داخل الثقافة الواحدة لدى عينات متباينة ، ولدى ثقافات مختلفة ،ومن هذا المنطلق تحاول الدراسة الحالية سد هذه الثغرة من حيث ندرة الدراسات التي اهتمت بمتغير التعميم الايجابي موضوع الدراسة الراهنة، كما أن موضوع التعميم يستحق البحث والدراسة لما له من ارتباط وثيق بتفكير الإنسان، وأثره على توقعات الأفراد المستقبلية وسلوكياتهم، حيث أشار كارفر وجونسون (Carver& Johnson, 2009) إلى أن التعميم الإيجابي يقاس كاستراتيجية معرفية أو انفعالية يستخدمها الفرد في تعاملاته. وبهذا يمكن لفريق البحث بلورة مشكلة الدراسة الحالية في التساؤلات التالية: -

- ما مستوى التعميم الايجابي لدى طلاب الجامعة في كل من (مصر والسعودية والكويت والسودان والأردن والبحرين)؟
- هل توجد فروق بين الذكور الاناث من طلاب الجامعة في التعميم الايجابي وابعاده الفرعية في كل من (مصر والسعودية والكويت والسودان والأردن والبحرين)؟
- هل توجد فروق في التعميم الايجابي لدى طلاب الجامعة ترجع لاختلاف الثقافة في كل من(مصر والسعودية والكويت والسودان والأردن والبحرين)؟

- **أهمية الدراسة**:

- يعتبر التعميم الإيجابي أحد موضوعات علم النفس الإيجابي، العلم الذي أخذ علماء النفس في الاهتمام به في الآونة الأخيرة، والذي ركز علي دراسة المتغيرات الإيجابية لشخصية الفرد، أو التي تتعلق بجودة حياته.
- يعد متغير التعميم الإيجابي من المتغيرات التي لم تدرس علي الصعيد العربي، وذلك في حدود علم فريق البحث، كما أنه متغير أساسي ورئيسي لابد من دراسته عند التدخل لتحسين مستوى الصحة النفسية للأفراد.
- توفير بيانات ومعلومات عن متغير ندر طرحه على مستوى الدراسات العربية، وهو من أهم المتغيرات الايجابية التي تساعد الفرد على الحكم على المواقف بحيادية، وعدم ربط الواقع والمستقبل بخبرات سلبية، كما يساعد فى تحسين النظرة المستقبلية لطلاب الجامعة.
- يساعد التعميم الإيجابي في وضع برامج إرشادية لمعاونة الأفراد في التخفيف مما يتعرضون له من أزمات أو اضطرابات نفسية.
- يمكن الاستفادة من نتائج الدراسة الراهنة في إعداد برامج إرشادية لتنمية التعميم الإيجابي لدى طلاب الجامعة.

- **الإطار النظري**:

- **التعميم الإيجابي**

إن التعميم الإيجابي ليس خاصية مرتبطة بالنواحي الوراثية، بل هو تفكير مكتسب يمكن أن ينمو ويعزز، أو يضمر ويتغير، ولقد خط علماء النفس العديد من التوجيهات التي من شأنها تعزيز التعميم الإيجابي، بحيث تصبح سمة الفرد إيجابيًا، وذلك بتوعية الأفراد بأهمية التعميم الإيجابي، إذ يخفض معدلات الضيق والاكتئاب، ويقلل من حالات التوتر، ويصبح الفرد أكثر قدرة على

التواصل مع الآخرين، وهذا يحسن الصحة البدنية والعقلية للفرد، ولمزيد من التعميم الإيجابي، يجب تعزيز الشعور بالمسؤولية لدى الفرد تجاه نفسه، إذ يجب التدرب على وضع خطة لوقف السلبية بصورها المختلفة، بحيث تكون السمة الإيجابية غالبة في كل المواقف. ومن الطرق المقترحة أن يسجل الفرد أفكاره وردود فعله اليومية على الخبرات الجديدة، ويرى مقدار التحسن في التفكير الإيجابي يوما بعد يوم، ويطلب إلى هؤلاء الأفراد تعريف الأفكار السلبية، وكيف تقود إلى التعميم السلبي، كخطوة أولى لتجنبها، ونصح الفرد بعدم الحدة في تقويم الخبرات الجديدة، أي تجنب "التفكير إما أبيض أو أسود"، فهذه الطريقة في التفكير هي نوع من أنواع التعميم السلبي، ويطلق عليه أحيانا "الإفراط في التعميم"، بل يجب أن يتصف التفكير بالمرونة والنقد ليؤدي إلى التعميم الإيجابي (Mayo Clinic Staff, 2014).

إن التعميم الإيجابي ناتج عن تكوين خبرات إيجابية لدى الأفراد، فمثلاً تكوين خبرات إيجابية لدى الأفراد نحو حل المشكلات يجعل توقعاتهم اكثر إيجابية في حلها، وما هذه التوقعات الإيجابية إلا نوع من أنواع التعميم الإيجابي، وبالتالي تجعل الفرد أكثر تفاؤلا في حل المشكلات التي قد تواجهه في المستقبل.(Groskreytz, Bloom & Slocum, 2014).

كما أن التفاعل الإيجابي داخل أفراد المجموعة الواحدة ينعكس أيضاً على تفاعلهم خارج المجموعة؛ والسبب في ذلك يعزى إلى حدوث تعميم إيجابي لدى أفراد المجموعة والذي يعمم على سلوكهم خارج المجموعة أيضا. (Stark, Flache & Veenstra, 2013).

إذ أن التفاعل الإيجابي بين أفراد المجموعة الواحدة على مستوى الجماعات المختلفة مثل الأسرة، والمدرسة، والجامعات، وبيئة العمل، والجماعات العرقية، يجعل توقعات الأفراد إيجابية أيضا، فكيفما يكون الفرد إيجابي في المجموعة يتوقع من المجموعة ردود إيجابية أيضا، ولكن الملفت للنظر أن هذه التوقعات الإيجابية التي تتكون لدى أفراد المجموعة الواحدة تعمم على تفاعلهم خارج المجموعة أيضاً، فيتفاعلون بإيجابية مع الأفراد والجماعات الأخرى، وهذا يُعد من أحد أشكال التعميم الإيجابي المتصل بمنظمات المجتمع. والعكس صحيح أيضا إذ أن التعامل السلبي بين أفراد المجموعة الواحدة يؤدي إلى توقعات سلبية، وبالتالي تعميم هذه الخبرات السالبة على التعامل مع الأفراد والجماعات خارج المجموعة، فمثلا وجد في بعض الدراسات التي تناولت جماعات عرقية متباينة من المجتمع الأمريكي، أن أفراد المجموعة الذين يتفاعلون بشكل إيجابي فيما بينهم، كانت اتجاهاتهم إيجابية نحو أفرد المجموعات الأخرى (Deegan, Heman, Gaertner & Dovidio, 2014).

- **تعزيز التعميم الإيجابي لدى الطلبة**:-

يُعد التعميم الإيجابي مؤشراً على السلوك والقدرات العقلية السليمة، وينعكس على طريقة تفاعل الطلبة مع الخبرات الجديدة، أما الطلبة الذين لديهم خلل في آليات التعميم الإيجابي، فيؤدي ذلك إلى اضطراب في السلوك، وقد تظهر بعض أعراض الأمراض النفسية نتيجة لذلك مثل الرهاب، والعزلة، لا سيما أن التعميم الإيجابي هو "تعلم قدرات ومهارات محددة، وتعلم كيفية

التفاعل والتواصل مع الآخرين، والاحتفاظ بهذه القدرات والمهارات، واتخاذها كمنظومة يرتكز عليها التعامل مع الخبرات والمهارات الجديدة اللاحقة". وعملية التعميم الإيجابي عملية مرنة يمكن توجيهها بشكل سليم، من خلال تحفيز الطلبة على التفاعل الإيجابي داخل مجموعاتهم على كافة المستويات والأعمار، والذي ينعكس على تفاعلهم خارج المجموعة، ولا تقع هذه المهمة على كاهل معلم المدرسة فقط، بل هي مسؤولية الأم والأب ومؤسسات التنشئة الاجتماعية، والمجتمع بعامة، لأنه لا يجوز حصر تعلم الطلبة في البيئة المدرسية فقط، بل يجب فتح كافة قنوات الاتصال للطفل ليتواصل مع كل من له علاقة بتنشئته، ذلك لتكوين سلوكيات إيجابية لدى الطفل تكون مرتكزاً ومحدداً لسلوكياته المستقبلية (Whalen, 2009: 326).

ويُعد تعزيز التعميم الإيجابي من أهم المهاراتٍ اللازم تأكيدها لدى الطلبة في كافة المراحل الدراسية، ولا يتم ذلك عشوائيا، بل من خلال إكساب الطلبة المعرفة اللازمة للحياة وآليات الوصول إليها، وتعزيز مهارات التواصل الاجتماعي، إذ يُعد تعزيز مهارات التواصل الاجتماعي لدى الطلبة من أهم الركائز التي تؤكد التعميم الإيجابي، لأن الهدف هو صبغ سلوك الطلبة بالإيجابية وبشكل دائم، أما السلوك الإيجابي المرتبط بحالات مؤقته أو بمواقف معينة فلا يطلق عليه مفهوم التعميم الإيجابي لأن التعميم الإيجابي مرتبط باستمرارية السلوك الإيجابي. (Luczynski, Hanlley& Rodriguez, 2014).

لذا يناط بالمؤسسات التعليمية تدريب الطلبة على التخلص من التعميم السلبي، وتعزيز التعميم الإيجابي من خلال تدريب الطلبة وإرشادهم إلى الانتفاع بالخبرات السابقة لديهم، ولكن مع تمحيص الموقف الحالي ونقده، ولعل التفكير الناقد من أهم الأساليب التي تعين على التخلص من التعميم السلبي، إذ أن إخضاع كل شيء للتفسير والتحليل والموضوعية من شأنه التمييز بين الحقائق والآراء، وهذا لا يتأتى إلا بتأسيس تفكير عقلاني لدى الطلبة، وتزويدهم بمجموعة من المعايير والقيم لتحليل واختبار وتقييم المواقف والخبرات الجديدة، إضافة إلى المهارات التي تزودهم بالقدرة على فحص وتقويم كل ادعاء أو موقف بتحليل محتويات هذا الموقف، أي تمكين الطلبة من فحص المواقف الحياتية في ضوء الشواهد التي تُؤيدها والحقائق المتصلة بها بدلاً من القفز إلى النتائج والاستناد إلى تعميمات قد تكون خاطئة (ناصر والزبون، ٢٠١٣).

ويجب أن لا يقتصر تعزيز التفاعل الإيجابي على الطلبة العاديين، بل يجب أن يطال ذوي الاحتياجات الخاصة، إذ أن تعزيز التفاعل الاجتماعي لدى الطلبة المصابين بالتوحد يعزز مهاراتهم، كما هو الحال بالنسبة للطلبة العاديين - المقصود غير المصابين بالتوحد، ويعزز السلوك الإيجابي لديهم، وتصبح توقعاتهم المستقبلية أكثر إيجابية، ويصبحون أكثر إيجابية وتفاعلية مع أقرانهم، وما هذا كله إلا مؤشرات على تعزيز التعميم الإيجابي لديهم. (Jones, Lerman&Lechago, 2014).

كما يمكن تدريب الأطفال المصابين بالتوحد على بعض السلوكيات الإيجابية مثل الرقص والغناء والذي يجعلهم أكثر سعادة وإيجابية، والتي يمكن

أن تعمم على سلوكيات أخرى، ويكون أدائهم فيها أفضل وأكثر إيجابية. (Groskreytz, Bloom & Slocum, 2014).

• **العلاقة بين التعميم الإيجابي والسلبي**:

يتم تعميم الخبرات السلبية لدى الأفراد أكثر من الخبرات الإيجابية، لا سيما أن الفرد يظهر عقلانية أكبر في المواقف الإيجابية، وربما تتاح له فرصة أكبر في تأمل الموقف ونقده، لذا يكون تعميم الخبرات السلبية أكثر حدة، ويتوقف ذلك إلى مدى التطرف، أو التشابه والتكافؤ في المواقف، وتعد الخبرات السلبية السابقة لدى الفرد، وسمة التشاؤم، من اهم محددات التعميم الإيجابي، التي تحد منه، أو تحيله إلى تعميم سلبي. (Fazio & Richard, 2005).

لذا تُوصف العلاقة بين التعميم الإيجابي والتعميم السلبي بالعلاقة العكسية، فكلما كان الفرد قادرا على البحث والنقد ومدركا للواقع، كلما كان تعميمه إيجابيا، وكلما انخفض التعميم السلبي، فالتعميم السلبي يؤدي إلى التطرف، بل إنه يوصف بكونه أحد تعريفات التطرف، إذ يقوم الفرد بتعميم وتقويم الأمور من خلال تقويم جزئية منها وبشكل سلبي، ثم يعمم هذا التقويم على البقية، ويبدأ الفرد باستخدام مصطلحات تشير إلى الحسم والحدة في تقويمه للأمور اللاحقة، فيظهر التطرف. (Scott, 2014).

لذا يمكن الجزم أنه كما يوجد تعميم إيجابي هناك تعميم سلبي، إذ أن الخبرات السيئة التي يخبرها الإنسان تشكل دافعا قويا لتفسير الخبرات المستقبلية بشكل تشاؤمي، فمثلا تكرار الخوف لدى الطالب من الاختبار في مادة ما، يجعله قلقا عند الاستعداد للاختبار القادم، وهذا يُعد تعميم سلبي لدى ذلك الطالب؛ إذ يعمم الخبرة السلبية التي تكونت لديه جراء المرور بموقف ما على المواقف اللاحقة، وقد يصل الأمر إلى تكوين شعور أبعد من ذلك وهو التنبؤ بالفشل مقدما، وهذا يُعد من أكثر حالات التعميم السلبي خطورة، وعملية التعميم الإيجابي أو السلبي لا تتم بشكل عشوائي في دماغ الإنسان، بل وفق عمليات منظمة تتم في خمسة حلقات مرتبطة ومتسلسلة ومتزنة، فعندما يزداد التطرف في التعميم السلبي تجاه موقف ما كالخوف أو القلق نتيجة زيادة المحفزات السلبية، تضعف المحفزات الإيجابية والمرتبطة بالتعميم الإيجابي، ولذا ينصح دائما بتعزيز المحفزات الإيجابية لدى الطلبة، وتمريرهم بخبرات إيجابية، وجعل الخطأ مصدرا للتعلم، لا للتأنيب، ومحاولة وضعهم دائما في موقف إيجابي وقياس مدى التحسن لديهم لا النجاح أو الفشل، حتى لا ترتبط خبراتهم بالفشل والشعور السلبي، وهذا يعزز المحفزات الإيجابية لدى الطلبة والتي تقود إلى التعميم الإيجابي (Lissek, 2014).

وغالباً ما تُسمع عبارات بشكل متكرر مثل: "دائماً ارسب بالامتحانات، وهذا ما سيكون عليه حالي بهذا الامتحان"، "إنها دائما على حق؛ إذا أنا مخطئ، ما هذه العبارات إلا نماذج ومؤشرات على التعميم السلبي، وتحمل في طياتها السلبية، وعدم الثقة بالنفس، وعدم نقد الموقف أو حتي التفكير بها، بل يتم قياس الخبرة الحالية أو المستقبلية على الخبرة السابقة المتكونة لدى الفرد، وحتى يتم التخلص من هذه الأفكار والتعميمات لا بد من تعزيز التعميم الإيجابي لدى

الأفراد، بوضع الفرد دائماً في موقف إيجابي، من خلال تعزيز قدرات الفرد، وتشجيعه على التفاؤل والنظرة المشرقة، فكما يمكن تعظيم الأفكار السلبية وتعميمها، يمكن تضخيم الأفكار الإيجابية وتعميمها، بتدريب الأفراد على التأمل، والابتسامة، وإحاطة نفسه بالأشخاص الإيجابيين، وتغيير نغمة التفكير لديهم من سلبية لإيجابية، فبدلاً من القول مشكلة معقدة، يمكن القول: لنبحث عن حلول لهذه المشكلة، وغرس في نفوس الأفراد عدم لعب دور الضحية بل هم المسؤولين عن صناعة مستقبلهم، ويجب تُوَلد القناعة بأن لا احد كامل، ولكن المطلوب المضي نحو الأفضل، ومحاولة مساعدة الآخرين وأن الشخص له دور مفيد في هذه الحياة، وهذا بالمجمل يحقق التعميم الإيجابي ، وأشار Uy إلى أنه يمكن تحقيق، أو الوصول إلى التعميم الإيجابي من خلال الخطوات التالية:

- ✓ جعل الأفكار تتجسد في كلمات إيجابية.
- ✓ جعل الكلمات تتجسد في أفعال إيجابية.
- ✓ جعل الأفعال تتحول عادات إيجابية.
- ✓ جعل العادات تتحول إلى سمات شخصية إيجابية.

وينتج عن اتباع هذه الخطوات أن تكون شخصية الفرد تتسم بالتعميم الإيجابي. (Uy, 2014).

ولعل ما خلص إليه الأدب النظري في الدراسة الحالية، من أن تحليل المواقف بحيثياتها ونقدها، والنظرة الإيجابية نحوها، والشعور بالتفاؤل، جنبا إلى جنب مع الاسترشاد بالخبرات السابقة، في التعامل مع الخبرة أو الموقف الجديد يوصف بالتعميم الإيجابي، وأن الاعتماد الكلي على الخبرات السابقة ليس بالضرورة أن يؤدي إلى التعميم الإيجابي، فإذا كانت الخبرة سلبية فستؤدي إلى نتيجة وقرار سلبي.

ويمكن بعد العرض السابق توضيح تعريف إيزنر وجونسون وكارفر ٢٠٠٨ (Eisner ,et al., 2008) للتعميم الإيجابي وأبعاده الفرعية بأنه " الميل لتعميم الخبرات الإيجابية من أحد مواقف الحياة إلى خبرات ومواقف أخرى" ، وأشاروا إلى أن التعميم الإيجابي يختبر مدى واسع من الطرق التي يستخدمها الأفراد في تعميم الأحداث الإيجابية، وينقسم إلى ثلاثة أبعاد فرعية هي: -

- التعميم الجانبي: Lateral generalization وهو تعميم النتائج الإيجابية علي جوانب أخري من الحياة، فعند حدوث شيء جيد في حياة الفرد؛ فإنه يتوقع حدوث أشياء جيدة في جوانب أخرى من حياته.
- التعميم التصعيدي: Upword generalization وهو تعميم الأهداف لتصبح أكثر شموخا وارتفاعا، بمعنى إذا حقق الفرد نجاحا؛ فأنه يتوقع النجاح الأعلى منه.
- التعميم الاجتماعي:Social Generalization وهو تعميم النجاح في العلاقات الاجتماعية، وتوقع تكوين علاقات اجتماعية أكثر، فعندما يحقق الفرد النجاح في العلاقات الاجتماعية؛ يعتقد الفرد بنمو العلاقات الاجتماعية وارتقائها.

• **الدراسات السابقة** :

نظرا لحداثة متغير التعميم الإيجابي، وندرة الأبحاث العربية، وقلة الأبحاث الأجنبية؛ فسوف يتم عرض الأبحاث والدراسات التي أجراها كارفر ورفاقه حول التعميم بالإضافة إلى الدراسات الأخرى، وقد تناول بالدراسة نوعين من التعميم : التعميم السلبي، والتعميم الإيجابي، وكانت دراسته للتعميم السلبي سابقه على التعميم الإيجابي، ويتم عرضها فيما يلى:

هدفت دراسة كارفر (1998) Carver إلى تعرف العلاقة بين التعميم وأحداث الحياة السيئة وتطور أعراض الاكتئاب، وتعرف مدى تنبأ التعميم السلبي بالاكتئاب وبالأحداث السلبية، وتكونت عينة الدراسة من (٣٣٦) طالبا وطالبة بجامعة ميامي، واستخدم مقياس الميل المعرفي (والذى اعتمد على قياس ثلاث جوانب: التمسك بمعايير مرتفعة، الميل لنقد الذات بعد الفشل، الميل لتعميم خبرة الفشل إلى مدى أوسع)، ومقياس أعراض الإكتئاب، بالإضافة إلى مقياس أحداث الحياة .أشارت نتائج الدراسة إلى أن كلا من التعميم السلبي و الأحداث السلبية كانت منبأت بأعراض الاكتئاب ، كما ظهر أن التعميم السلبي يرتبط بانخفاض الأداء في الاختبار، و يؤدى إلى تعرض الفرد لمستويات مرتفعة من التأثير السلبي متمثلة في (غضب، قلق، اكتئاب)، إضافة إلى أن التعميم يتوسط العلاقة بين التعرض لتأثير المصائب والأحداث السيئة وأداء الفرد المنخفض وذلك لدى الأفراد منخفضي تقدير الذات.

وقام كيت وبرين (Kate & Brain, 2008) بدراسة هدفت التحقق من الفرضية التي مفادها أن الفكرة التي تكونت لدى الناس حول أحد الأفراد تعمم على بقية أفراد المجموعة التي ينتمي إليها، وفي سبيل تحقيق هدف الدراسة استخدم الباحثان المنهج الوصفي، من خلال إعداد استبيان وزع على (٦٨٤) شخص في أمريكا، تم اختيارهم بطريقة عشوائية ممن اشتركوا بنشاطات مرتبطة بالسلوك، و تم الحصول على بياناتهم من خلال الرجوع لمراكز الأبحاث والدراسات السابقة، كما تم إجراء مقابلة مع مجموعة أخرى من عينة الدراسة، وتم طرح أسئلة عليهم حول أشخاص ينتمون إلى مجموعات اجتماعية واقتصادية مشهورة، وأسئلة عن المجموعة التي ينتمي إليها هؤلاء الأشخاص. وأظهرت نتائج الدراسة أن الناس يعممون فكرتهم عن الفرد على باقي أعضاء المجموعة سواء كان هذا التعميم إيجابي أم سلبي.

وفي دراسة إيزنر وآخرين (Eisner, et al., 2008) تم اختبار العلاقة بين الاضطرابات ثنائية القطب ومقياس الميل المعرفي بأبعاده الفرعية المعايير المرتفعة ـ نقد الذات . التعميم السلبي، تكونت عينة الدراسة من (٤٠٠) طالب وطالبة بجامعة ميامي. وأشارت نتائج الدراسة إلى وجود ارتباط إيجابي دال بين الاكتئاب والتعميم السلبي؛ حيث كان الأفراد المكتئبون وأيضا المصابون بالهوس لديهم درجات مرتفعة من التعميم السلبي، وأوضحت الدراسة أن التعميم السلبي عبارة عن ميل معرفي يرتبط بالاكتئاب. وتبعها الباحثون بالدراسة التالية.

هدفت دراسة إيزنر وآخرين (Eisner, et al., 2008) في نفس البحث السابق - إلى اختبار العلاقة بين التعميم الإيجابي ومخاطر الهوس وتاريخ الاكتئاب، وتكونت عينة الدراسة من (٢٧٦) طالبا وطالبة من جامعة ميامي. وتم إعداد مقياس التعميم الإيجابي ، وقام الباحثون بالتأكد من صدقه وثباته؛ حيث تم تطبيقه على (٣٨٥) طالبا وطالبة، وتم إجراء تحليل عاملي بطريقة المكونات الأساسية، وتم تدوير العوامل ، وتم استخراج ثلاثة عوامل مثلت جميعها (٥٤٪) من تباين ظاهرة التعميم الإيجابي وهى (التعميم الجانبي، التعميم التصعيدي، التعميم الاجتماعي). وتراوح الاتساق الداخلي لمقياس التعميم الإيجابي (٤٩,:٧١,). وأشارت نتائج الدراسة إلى عدم وجود ارتباط بين أعراض الاكتئاب وأي من أبعاد التعميم الإيجابي، وارتبطت مخاطر الهوس بأبعاد التعميم الإيجابي، وكان الارتباط الأقوى بالتعميم التصعيدي، وهو ما يؤكد أن الأفراد المصابين بالهوس غالبا ما يستخدمون أساليب معرفية إيجابية. (وربما يستخدم المصابون بالهوس أساليب معرفية مبالغ فيها، وتنبهنا نتيجة هذه الدراسة إلى شيء ذا أهمية، وهو أنه ربما يكون الإفراط في التعميم الإيجابي، وعدم اعتماده على حقائق وخبرات واقعية ومنطقية، ربما يضر بالفرد، وذلك كما هو الحال في التفاؤل غير الواقعي).

وهدفت دراسة إيزنر وآخرون (Eisner, et al. 2009) إلى تعرف تأثير التنظيم الإيجابي على اضطراب القلق، تكونت عينة الدراسة من (٢٤٨) طالبًا وطالبة بجامعة ميامي، أظهرت النتائج وجود فروق فردية في استجابات الأفراد للتعميم الإيجابي، حيث يستخدم العديد من الناس استراتيجيات لتعزيز حالات التأثير الإيجابي لديهم، وهذه الاستراتيجيات تشتمل على التفكير بالصفات الذاتية الإيجابية وانعكاساتها حول كيفية الوصول للحياة الطيبة، أو التركيز على الخبرات ذات التأثير الإيجابي .

وأجرى تارانت وهادرت (Tarrant & Hadert, 2010) دراسة هدفت التحقق من فرض أن الخبرات السابقة للفرد تعمم على المواقف الجديدة المشابهة، وأن التفاعل الإيجابي مع أحد أفراد جماعة ما، بشكل إيجابي يشكل خبرة إيجابية تتسم بالتفاؤل، وتعمم على التفاعل المتوقع مع بقية أفراد المجموعة، وهذا ما يعرف بالتعميم الإيجابي، وأن التفاعل السلبي مع أحد أفراد جماعة ما، بشكل سلبي يشكل خبرة سلبية تتسم بالتشاؤم، وتعمم على التفاعل المتوقع مع بقية أفراد المجموعة، وهذا ما يعرف بالتعميم السلبي، ولتحقيق هدف الدراسة تم اختيار (١٢٠) طالبة من جامعة كيلي في بريطانيا، وبواقع (٦٣) إناث، (٥٧) ذكور بعمر تراوح بين ١٨ -٢٧ عاما، وتم استخدام الاستبانة كأداة للدراسة، وتمحورت فكرة الدراسة على استكشاف آراء أفراد العينة حول توجهات الحكومة لدمج "المجرمين السابقين" في المجتمع، وتنعكس هذه الفكرة حول التعميمات لدى الأفراد حول الإجرام بشكل عام، إذ انقسمت الاستبانة إلى قسمين؛ القسم الأول يتعرف الخبرة الشخصية المتكونة لدى الفرد حول الإجرام، والثاني يتعرف رأي أفراد عينة الدراسة حول قبول هؤلاء المجرمين ودمجهم في المجتمع مستقبلا، وأظهرت نتائج الدراسة أن التعميمات السابقة لدى الأفراد الناتجة عن

الخبرة المتكونة لديهم حول الإجرام، أثرت في آراءهم حول قبول المجرمين من عدمه.

هدفت دراسة (نشوة كرم وفاطمة خليفة، ٢٠١٣) إلى الكشف عن دور متغيرات (التفاؤل، التشاؤم، السعادة) في التنبؤ بالتعميم الإيجابي وأبعاده الفرعية (التعميم الجانبي، التعميم التصعيدي، التعميم الاجتماعي) لدى طالبات الجامعة المصريات والسعوديات، وكذلك معرفة الفروق بين الطالبات المصريات والسعوديات في كل من: التعميم الإيجابي وأبعاده الفرعية (التعميم الجانبي، التعميم التصعيدي، التعميم الاجتماعي)، التفاؤل، التشاؤم، السعادة، واشتملت الدراسة على(٣٨٦) طالبة جامعية منهن (٢٠٠ طالبة سعودية ، و ١٨٦ طالبة مصرية) وتراوحت أعمارهن بين (١٨:٢١) سنة ، وتضمنت أدوات الدراسة مقياس التعميم الإيجابي إعداد إيزنر وجونسون وكارفر (Eisner, Johnson, Carver 2008,) ترجمة الباحثتان، والقائمة العربية للتفاؤل والتشاؤم إعداد أحمد عبد الخالق(١٩٩٦)، ومقياس السعادة إعداد(Argyle , Martin , Crossland ,1989) ترجمة نشوة كرم(٢٠١٠). أظهرت النتائج وجود قيمة تنبؤية للتفاؤل والسعادة بالتعميم الإيجابي وأبعاده الفرعية لدى طالبات الجامعة المصريات والسعوديات، بينما لم يتنبأ التشاؤم بالتعميم الإيجابي، كما وجدت فروق دالة بين الطالبات المصريات والسعوديات في التعميم الإيجابي، والتفاؤل، والسعادة والتشاؤم، ولم توجد فروق بينهما في التعميم الاجتماعي.

وأجرى جروسكروتز وبلوم وسلوكم (Groskreytz, Bloom & Slocum, 2014) دراسة هدفت التعرف إلى مدى توافر التعميم الإيجابي في سلوكيات الطلبة المصابين بالتوحد في أمريكا، ولتحقيق هدف الدراسة تم تناول مجموعتين من الطلبة المصابين بالتوحد؛ الأولى المجموعة التجريبية، والتي خضعت لبعض التدريبات الإضافية المثيرة لاهتمام الطلبة مثل الغناء، بينما المجموعة الضابطة لم تخضع لتلك التدريبات، وتم استخدام الملاحظة كأداةٍ للدراسةٍ، وأظهرت نتائج الدراسة أن طلبة المجموعة التجريبية أظهروا سلوكا إيجابيا في مهارات مشابهة لم يتم تدريبهم عليها مثل الرقص أكثر من طلبة المجموعة الضابطة.

وقام لوسزينسكي وهانليو ورودرجوز (Luczynski, Hanlley& Rodriguez, 2014) بدراسة هدفت التعرف على أثر تعليم المهارات الاجتماعية على خفض مستوى السلوك السلبي، وتعزيز التعميم الإيجابي، وضبط الذات لدى الطلبة في أمريكا، ولتحقيق الغاية من الدراسة تم تناول (٦) طلبة كعينة للدراسة، وتم إخضاع الطلبة لبرنامج أطلق عليه "برنامج مهارات ما قبل المدرسة" (The pre School Life Skill Program (PLS ، والذي استمر ثلاثة شهور، وتم استخدام الملاحظة كأداة للدراسة كما تم استخدام مقياس التعميم الإيجابي، وأظهرت نتائج الدراسة أن مهارات التواصل الاجتماعي تعزز السلوك الإيجابي، والتعميم الإيجابي، وضبط الذات.

وأجرى جونز وليرمان وليتشاقو (Jones, Lerman&Lechago, 2014) دراسة هدفت التعرف إلى أثر التفاعل الاجتماعي على التعميم الإيجابي لدى الطلبة

المصابين بالتوحد والطلبة العاديين في أمريكا، ولتحقيق هدف الدراسة تم إخضاع المجموعة التجريبية، والتي تكونت من عدد من الطلبة المصابين بالتوحد ومن غير المصابين لبرنامج تدريبي لتعزيز المهارات الاجتماعية والتفاعل الاجتماعي قائم على استخدام الفيديو، وتم مقارنة أدائهم مع أداء طلبة المجموعة الضابطة، والتي تكونت أيضا من عدد من الطلبة المصابين بالتوحد ومن غير المصابين، وأظهرت نتائج الدراسة أن الطلبة الذين خضعوا للبرنامج التدريبي كانوا أكثر قدرة على التواصل الاجتماعي.

ومن خلال العرض السابق لأهم الدراسات والبحوث التي تم الاطلاع عليها يمكن الخروج بالنتائج التالية:

- ندرة الدراسات التي أجريت لبحث مفهوم التعميم الإيجابي وقياسه على المستوى العربي، كما ركزت الأبحاث الأجنبية في بدايتها على دراسة التعميم السلبي، ثم تطرقت بعد ذلك إلى دراسة التعميم الإيجابي.
- توصلت بعض الدراسات أن الناس يعممون فكرتهم عن الفرد على باقي أعضاء المجموعة سواء كان هذا التعميم إيجابي أم سلبي.
- أظهرت نتائج الدراسات أن مهارات التواصل الاجتماعي تعزز السلوك الإيجابي، والتعميم الإيجابي، وضبط الذات.

- **فروض الدراسة**:

ومن خلال عرض الدراسات السابقة يمكن صياغة فروض الدراسة كما يلي:

- يوجد تعميم إيجابي لدى طلاب الجامعة في كل من (مصر والسعودية والكويت والسودان والأردن والبحرين).
- توجد فروق بين الذكور و الإناث من طلاب الجامعة في التعميم الإيجابي وأبعاده الفرعية في كل من (مصر والسعودية والكويت والسودان والأردن والبحرين).
- توجد فروق في التعميم الإيجابي لدى طلاب الجامعة ترجع لاختلاف الثقافة في كل من(مصر والسعودية والكويت والسودان والأردن والبحرين).

- **المنهج والاجراءات** :

- **أولا: العينة** :

تكونت عينة البحث من عينتين:

الأولى: استطلاعية قوامها (٢٢٠) طالب وطالبة موزعين كالتالي مصر(ن= ٤٠)، السعودية (ن=٤٠)، الكويت(ن= ٣٦)، السودان(ن=٣٠)، الأردن(ن=٤٠)، البحرين(ن=٣٤)، وكان ذلك بهدف التأكد من ثبات الأداة وملاءمتها للثقافة.

الثانية: عينة أساسية: وتكونت من (١١١٧) طالباً وطالبةً بالمرحلة الجامعية، تراوحت أعمارهم بين ١٧ إلى ٤٢ عاما، بمتوسط ٢١.٧، وانحراف ٣.٠٨، كان عدد الإناث (٥٣٨) بنسبة ٤٨.٢٪، وعدد الذكور (٥٧٩) بنسبة ٥١.٨٪. وفيما يلى وصف تفصيلي لأفراد العينة الأساسية بكل دولة.

جدول رقم (١) يوضح وصف تفصيلي لأفراد العينة من حيث العدد والعمر

الدولة	الذكور			الإناث		
	العدد الكلي	عدد	متوسط	انحراف معياري	عدد	متوسط	انحراف معياري
مصر	١٨٢	١٠١	٢٠.٢	٠.٨٩	٨١	٢٠.١	٠.٩٠
السعودية	١٦١	٨٦	٢٣.٠٢	١.٩٣	٧٥	٢٢.٢٣	١.٢٢
الكويت	٢٠٠	١٠٠	١٩.٢٥	٤.٢٢	١٠٠	٢٠.٩٦	٣.٦٧
السودان	١٧٤	٩٢	٢٢.٧٣	١.٥٦	٨٢	٢٢.٨٠	١.٨١
الأردن	٢٠٠	١٠٠	٢٣.٥٤	٤.٢٩	١٠٠	٢٢.٠٣	٤.٦٠
البحرين	٢٠٠	١٠٠	٢٢.٠٨	٢.٢٩	١٠٠	٢١.٥٢	٢.٥٩

- **أداة الدراسة**:
- **مقياس التعميم الايجابي** :

إعداد: إيزنر وجونسون وكارفر (Eisner, Johnson, Carver ,2008) ترجمة نشوة كرم وفاطمة خليفة (٢٠١٣) ويتكون من (١٦) عبارة تقيس الميل إلى تعميم الخبرات الإيجابية، ويشتمل على ثلاثة أبعاد فرعية: التعميم الجانبي، ويتكون من(٦) عبارات، هي [١ - ٣ - ٦ - ٨ - ١١ - ١٦]، التعميم التصعيدي، ويتكون من(٥) عبارات، وهي [٢ - ٤ - ٧ - ٩ - ١٥]، التعميم الاجتماعي، ويتكون من (٥) عبارات، وهي [٥ - ١٠ - ١٢ - ١٣ - ١٤]، وقام الباحثون بالتأكد من صدق وثبات المقياس حيث تم تطبيقه على (٣٨٥) طالبا وطالبة بجامعة ميامي، وتم إجراء تحليل عاملي بطريقة المكونات الأساسية، وتم استخراج ثلاثة عوامل استوعبت(٥٤٪) من التباين الكلي، كما تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس وتراوحت معاملاته بين (٤٩, - ٧١,).

وفي دراسة (نشوة كرم وفاطمة خليفة،٢٠١٣) تم إعادة حساب صدق وثبات المقياس على عينة استطلاعية (٥٠ طالبة مصرية، ٥٠ طالبة سعودية) ووصل معامل ثبات ألفا لدى العينة السعودية إلى(٧٨,) ووصل معامل التجزئة النصفية إلى(٦٠,)، وعندما تم تعديلها بمعادلة سبيرمان براون وصل إلى (٧٥,)، وبمعادلة جتمان وصل إلى(٧٥,)، ولدى العينة المصرية وصل معامل ألفا إلى(٨٧،)، ووصل معامل التجزئة النصفية إلى (٦٥,) وعندما تم تعديلها بمعادلة سبيرمان براون وصل إلى (٧٩,)، وبمعادلة جتمان (٧٨,)، كما تم حساب الصدق من خلال صدق المحكمين؛ حيث تم عرضه على ثلاثة من أساتذة علم النفس، وقد حازت عبارات المقياس على قبولهم، وتم تعديل بعد العبارات حسب تعديلاتهم. كما تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس، وذلك بحساب الارتباط بين كل عبارة والدرجة الكلية، وتراوحت معاملات الارتباط بين (٣٠, -٧٤,) كما تم حساب معامل الارتباط بين العبارة ودرجة البعد الذي تنتمي إليه وتراوحت معاملا الارتباط بين(٩١,٤٧). وفي إطار الدراسة الحالية قام الباحثون بالتأكد من صدق وثبات المقياس بالبلاد العربية محل الدراسة، وذلك كالتالي:

- **أولاً: الثبات: تم حساب معامل ثبات ألفا على عينة استطلاعية من طلاب وطالبات الجامعة، والجدول التالي يوضح ذلك**:

يتضح من الجدول رقم (٢) تمتع المقياس بدرجة عالية من الثبات تسمح للاطمئنان لاستخدامه.

جدول رقم (٢) يوضح معامل ثبات على عينة الدراسة الاستطلاعية

الدولة	العدد	معامل ثبات ألفا
مصر	٤٠	٠.٧١٥
السعودية	٤٠	٠.٨٣٨
الكويت	٣٦	٠.٨٢١
السودان	٣٠	٠.٧٦١
الأردن	٤٠	٠.٧٥١
البحرين	٣٤	٠.٩٨٤

- **ثانيا: الاتساق الداخلي: تم حساب الاتساق الداخلي للمقياس وذلك بحساب معامل الارتباط البند بالدرجة الكلية كالتالي:**

جدول رقم (٣) يوضح معامل الاتساق الداخلي لمقياس التعميم الإيجابي بكل من: مصر، السعودية، الكويت، السودان، الأردن، البحرين.

العبارات	مصر معامل الارتباط البند بالدرجة الكلية	السعودية معامل الارتباط البند بالدرجة الكلية	الكويت معامل الارتباط البند بالدرجة الكلية	السودان معامل الارتباط البند بالدرجة الكلية	الأردن معامل الارتباط البند بالدرجة الكلية	البحرين معامل الارتباط البند بالدرجة الكلية
١	٠.٥٤◆◆	٠.٤٣◆◆	٠.٤٨◆◆	٠.٣٨◆	٠.٣٥◆	٠.٨٩◆◆
٢	٠.٣٩◆◆	٠.٤٨◆◆	٠.٥١◆◆	٠.٥٩◆◆	٠.٥٧◆◆	٠.٩٢◆◆
٣	٠.٦٣◆◆	٠.٦١◆◆	٠.٦٢◆◆	٠.٧٣◆◆	٠.٤١◆◆	٠.٩٣◆◆
٤	٠.٤٢◆◆	٠.٥١◆◆	٠.٤٥◆◆	٠.٤٧◆◆	٠.٥٠◆◆	٠.٦٢◆◆
٥	٠.٦٣◆◆	٠.٦٣◆◆	٠.٤٨◆◆	٠.٣٧◆◆	٠.٦٨◆◆	٠.٩٣◆◆
٦	٠.٦٨◆◆	٠.٥٥◆◆	٠.٥٠◆◆	٠.٥٦◆◆	٠.٦٣◆◆	٠.٩٤◆◆
٧	٠.٧٨◆◆	٠.٥١◆◆	٠.٦٤◆◆	٠.٤٧◆◆	٠.٥٧◆◆	٠.٧٦◆◆
٨	٠.٣٦◆◆	٠.٦٧◆◆	٠.٥٤◆◆	٠.٥١◆◆	٠.٥٩◆◆	٠.٩٢◆◆
٩	٠.٦٣◆◆	٠.٤٧◆◆	٠.٣٨◆	٠.٥٥◆◆	٠.٤٦◆◆	٠.٩٣◆◆
١٠	٠.٦٤◆◆	٠.٥٥◆◆	٠.٧٤◆◆	٠.٦٣◆◆	٠.٥١◆◆	٠.٩٠◆◆
١١	٠.٣٥◆	٠.٦٢◆◆	٠.٨١◆◆	٠.٥٩◆◆	٠.٦٣◆◆	٠.٩٢◆◆
١٢	٠.٦١◆◆	٠.٦٨◆◆	٠.٥٤◆◆	٠.٤٢◆◆	٠.٤٣◆◆	٠.٨٥◆◆
١٣	٠.٥٩◆◆	٠.٦٧◆◆	٠.٤٩◆◆	٠.٧٣◆◆	٠.٤٦◆◆	٠.٩٣◆◆
١٤	٠.٦٠◆◆	٠.٧٦◆◆	٠.٧٣◆◆	٠.٦٨◆◆	٠.٣٣◆	٠.٨٨◆◆
١٥	٠.٥٠◆◆	٠.٦٣◆◆	٠.٦٢◆◆	٠.٦٣◆◆	٠.٤٧◆◆	٠.٨٩◆◆
١٦	٠.٥٦◆◆	٠.٤٣◆◆	٠.٣٦◆	٠.٧١◆◆	٠.٣٥◆	٠.٨٧◆◆

يتضح من الجدول رقم (٣) تمتع الاختبار بدرجة عالية من الاتساق الداخلي حيث تراوح معامل الارتباط بين البند والدرجة الكلية في العينة المصرية بين (٠.٣٥،٠.٧٨)، والعينة السعودية بين (٠.٤٣،٠.٨١)، والعينة الكويتية بين(٠.٣٦،٠.٨١)، والعينة السودانية بين (٠.٣٧،٠.٧٣)، والعينة الأردنية بين (٠.٣٣،٠.٦٨)، والعينة البحرينية بين(٠.٦٢،٠.٩٣).

• عرض النتائج ومناقشتها:

- **عرض نتيجة الفرض الأول وينص على:**

يوجد تعميم إيجابي لدى طلاب الجامعة في كل من (مصر والسعودية والكويت والسودان والأردن والبحرين). وللتحقق من صحة الفرض تم حساب التكرارات والنسب المئوية ومجموع الأوزان المرجحة والقوة النسبية لعبارات

مقياس التعميم الإيجابي لدى طلاب الجامعة بكل من: مصر، السعودية، الكويت، السودان، الأردن، البحرين .

جدول رقم (٤) يوضح التكرارات والنسب المئوية ومجموع الأوزان المرجحة والقوة النسبية لمقياس التعميم الإيجابي لدى طلاب الجامعة بكل من: مصر، والسعودية، والكويت، والسودان، والأردن، والبحرين.

العبارات	مصر ن = ١٨٢				السعودية ن = ١٦١				الكويت ن = ٢٠٠			
	مجموع اوزان	وزن مرجح	قوة نسبية	ترتيب	مجموع اوزان	وزن مرجح	قوة نسبية	ترتيب	مجموع اوزان	وزن مرجح	قوة نسبية	ترتيب
١ -عندما أحقق النجاح في أمر ما، فإنني أتوقع نجاحي في أمور أخرى أيضا.	803	160.6	0.88	١	669	133.8	0.83	٢	796	159.2	0.80	٣
٢ -عندما يمتلح أحد الأفراد أسلوبي في الكتابة؛ فإن ذلك يجعلني أعتقد أن بإمكاني تأليف كتاب ذات قيمة.	688	137.6	0.76	٩	522	104.4	0.65	١٢	615	123	0.62	٩
٣ -نجاحي في أداء شئ ما أكلف به، يجعلني أفكر في النجاح في أداء تكليفات أخرى في حياتي.	784	156.8	0.86	٢	703	140.6	0.87	١	855	171	0.86	١
٤ -عندما يتفق معي الآخرون ويقتنعون برأيي؛ فإنني أعتقد أن باستطاعتي أن أشغل مناصب عليا.	717	143.4	0.79	٦	624	124.8	0.78	٧	713	142.6	0.71	٧
٥ -عندما يبتسم شخص جذاب في وجهي ، فهذا يعني تحمسه لي.	706	141.2	0.78	٧	537	107.4	0.67	١١	623	124.6	0.62	٩
٦ -حدوث شئ جيد لي، يجعلني أتوقع حدوث أشياء جيدة في جوانب أخرى من حياتي.	719	143.8	0.79	٦	639	127.8	0.79	٦	786	157.2	0.79	٤
٧ -عندما يذجذب الآخرون لحديثي ، فأعتقد وقتها أن بإمكاني أن أكون محاوراً جيداً.	758	151.6	0.83	٤	663	132.6	0.82	٣	780	156	0.78	٥
٨ -عندما تسير أحد أمور حياتي في الاتجاه الصحيح؛ أرى أن حياتي ككلها بخير.	709	141.8	0.78	٧	612	122.4	0.76	٨	715	143	0.72	٦
٩ -عندما يمتلح أحد الأشخاص ما أقوله، فأظن وقتها أن الكثير من الناس لديها انطباع جيد عني.	699	139.8	0.77	٨	608	121.6	0.76	٨	711	142.2	0.71	٧
١٠ -عندما ينظر إلي أحد الأفراد باهتمام في المواقف الاجتماعية، يجعلني أثق في قدرتي على تكوين علاقة اجتماعية ناجحة.	740	148	0.81	٥	650	130	0.81	٤	805	161	0.81	٢
١١ -نجاح أحد أمور حياتي يجعلني أشعر أن امكانياتي لا حدود لها.	636	127.2	0.70	١٣	607	121.4	0.75	٩	688	137.6	0.69	٨
١٢ -عند تحقيقي لنجاح مادي ولو بسيط، فإن ذلك يجعلني أعتقد أنني سأصبح مليونير.	649	129.8	0.71	١٢	456	91.2	0.57	١٥	526	105.2	0.53	١٢
١٣ -عندما تسير مقابلتي الأولى لأحد الأشخاص على ما يرام، فإنني أتوقع أننا سنصبح أصدقاء مدى الحياة.	666	133.2	0.73	١١	482	96.4	0.60	١٤	561	112.2	0.56	١١
١٤ -عند مقابلة شخص جيد بمدينة أول مرة أزورها، أعلم وقتها أنني سأحقق نجاحا اجتماعيا بهذا المكان.	687	137.4	0.75	١٠	498	99.6	0.62	١٣	598	119.6	0.60	١٠
١٥ -إذا أنني أحد على مجهوداتي في العمل، ينتابني إحساس أنني سأحتفل أعلى المناصب بهذا العمل.	700	140	0.77	٨	560	112	0.70	١٠	687	137.4	0.69	٨
١٦ -تحقيقي لنجاح واحد يجعلني أعتقد أنني سأحقق نجاحات أخرى.	762	152.4	0.84	٣	641	128.2	0.80	٥	786	157.2	0.79	٤

الدولة	السودان ن= ١٧٤				الأردن ن= ٢٠٠				البحرين ن = ٢٠٠			
رقم العبارة	مجموع اوزان	وزن مرجح	قوة نسبية	ترتيب	مجموع اوزان	وزن مرجح	قوة نسبية	ترتيب	مجموع اوزان	وزن مرجح	قوة نسبية	ترتيب
عبارة ١	730	146	0.84	٢	701	140.2	0.70	٦	764	152.8	0.76	٢
عبارة٢	576	115.2	0.66	١٠	643	128.6	0.64	١٠	762	152.4	0.76	٢
عبارة٣	746	149.2	0.86	١	701	140.2	0.70	٦	666	133.2	0.67	٩
عبارة٤	654	130.8	0.75	٧	702	140.4	0.70	٦	770	154	0.77	١
عبارة٥	592	118.4	0.68	٩	670	134	0.67	٨	716	143.2	0.72	٥
عبارة٦	690	138	0.79	٥	826	165.2	0.83	١	736	147.2	0.74	٣
عبارة٧	698	139.6	0.80	٤	786	157.2	0.79	٣	736	147.2	0.74	٣
عبارة٨	654	130.8	0.75	٧	773	154.6	0.77	٤	722	144.4	0.72	٥
عبارة٩	666	133.2	0.77	٦	741	148.2	0.74	٥	742	148.4	0.74	٣
عبارة١٠	704	140.8	0.81	٣	818	163.6	0.82	٢	728	145.6	0.73	٤
عبارة ١١	678	135.6	0.78	٦	739	147.8	0.74	٥	708	141.6	0.71	٦
عبارة١٢	518	103.6	0.60	١٣	569	113.8	0.57	١١	702	140.4	0.70	٧
عبارة١٣	534	106.8	0.61	١٢	694	138.8	0.69	٧	698	139.6	0.70	٧
عبارة ١٤	546	109.2	0.63	١١	645	129	0.65	٩	694	138.8	0.69	٨
عبارة ١٥	588	117.6	0.68	٩	668	133.6	0.67	٨	710	142	0.71	٦
عبارة ١٦	638	127.6	0.73	٨	831	166.2	0.83	١	704	140.8	0.70	٧

يتضح من الجدول رقم (٤) أن أهم بنود التعميم لدى طلاب الجامعة في مصر تمثلت في عندما أحقق النجاح في أمر ما؛ فإنني أتوقع نجاحي في أمور أخرى أيضا بنسبة (٨٨.)، يليها نجاحي في أداء شيء ما أكلف به؛ يجعلني افكر في النجاح في أداء تكليفات أخرى في حياتي بنسبة (٨٦.)، ثم تحقيقي لنجاح واحد يجعلني أعتقد أنني سأحقق نجاحات أخرى بنسبة (٨٤.)، وعندما ينجذب الآخرون لحديثي ؛ فأعتقد وقتها أن بإمكاني أن أكون محاورا جيد بنسبة (٨٣.)، ثم عندما ينظر إلي أحد الأفراد باهتمام في المواقف الاجتماعية، يجعلني أثق في قدرتي على تكوين علاقة اجتماعية ناجحة بنسبة (٨١.)، ويأتي بعدها في الترتيب عندما يتفق معي الآخرون ويقتنعون برأيي؛ فإنني اعتقد أن باستطاعتي أن أشغل مناصب عليا بنسبة (٧٩.)، أما بالنسبة لطلاب الجامعة بالمملكة العربية السعودية فجاء ترتيب أهم بنود التعميم قوة متمثلة في نجاحي في أداء شيء ما أكلف به؛ يجعلني افكر في النجاح في أداء تكليفات أخرى في حياتي بنسبة (٨٧.)، يليها عندما أحقق النجاح في أمر ما؛ فإنني أتوقع نجاحي في أمور أخرى أيضا بنسبة (٨٣.)، ثم عندما ينجذب الآخرون لحديثي ؛ فأعتقد وقتها أن بإمكاني أن أكون محاورا جيد بنسبة (٨٢.)،وعندما ينظر إلي أحد الأفراد باهتمام في المواقف الاجتماعية، يجعلني أثق في قدرتي على تكوين علاقة اجتماعية ناجح بنسبة (٨١.)، و تحقيقي لنجاح واحد يجعلني أعتقد أنني سأحقق نجاحات أخرى بنسبة (٨٠.)، وحدوث شيء جيد لي؛ يجعلني أتوقع حدوث أشياء جيدة في جوانب

أخرى من حياتي بنسبة (٧٩.)، ويأتي أهم البنود التي نالت أكبر نسبة في التعميم لدى طلاب الجامعة بالكويت متمثلة في نجاحي في أداء شيء ما أكلف به؛ يجعلني افكر في النجاح في أداء تكليفات أخرى في حياتي بنسبة (٨٦.)، يليها عندما ينظر إلي أحد الأفراد باهتمام في المواقف الاجتماعية، يجعلني أثق في قدرتي على تكوين علاقة اجتماعية ناجح بنسبة (٨١.)،وعندما أحقق النجاح في أمر ما؛ فإنني أتوقع نجاحي في أمور أخرى أيضا بنسبة (٨٠.)، تحقيقي لنجاح واحد يجعلني أعتقد أنني سأحقق نجاحات أخرى، حدوث شيء جيد لي؛ يجعلني أتوقع حدوث أشياء جيدة في جوانب أخرى من حياتي بنسبة (٧٩.).ومن خلال ملاحظة الجدول رقم (٤) اتضح أيضا تشابه بنسبة كبيرة بالنسبة للعبارات التي حازت على اعلى نسب مئوية لدى طلاب الجامعة في التعميم الايجابي في كل من السودان والاردن والبحرين ، ويتضح من ذلك وجود نسب متقاربة من التعميم الإيجابي لدى طلاب الجامعة في (مصر والسعودية والكويت والسودان والأردن والبحرين) وربما تعزى هذه النتيجة إلى وجود دور للجامعات لتعزيز التعميم الإيجابي لدى الطلبة،

وبما أن التعميم مكتسب بحسب كيت وبرين (Mayo Clinic Staff, 2014) فإن يتوجب على الجامعات زيادة تعزيز التعميم الإيجابي لدى الطلبة، ويتفق تفسير هذه النتيجة مع ما بينه لوكزينسكي وهانلي ورودريقويز (Luczynski, Hanlley& Rodriguez, 2014) من أن المجتمعات المستقرة تكون حافزًا للأفراد ليطروا تعميمات إيجابية، وتتفق هذه النتيجة مع نتيجة دراسة تارانت وهادرت (Tarrant &Hadert, 2010) والتي أكدت على أن الأفراد يعممون خبراتهم السابقة، وهذا ما أكدته دراسة (نشوة كرم وفاطمة خليفة، ٢٠١٣) والتي بينت وجود قيمة تنبؤيه للتفاؤل والسعادة بالتعميم الإيجابي وأبعاده الفرعية، أي أن توقع الفرد بتحقيقه للسعادة يجعل تعميماته أكثر إيجابية. كما بين ستارك وفلاشي وفينسترا (Stark, Flache & Veenstra, 2013) أن الأفراد الذين يتصفون بالتعميم الإيجابي يظهرون ردود فعل إيجابية تجاه مدح أو إطراء الآخرين، ويطورون تعميمات إيجابية، والأفراد الذين لم يحظوا بفرصة تعزيز التعميم الإيجابي (التصعيدي) لديهم من قبل المؤسسات التربوية والأسرة، يكونوا أقل قبولا لمدح الآخرين، ولا يشكل لهم محفزًا لتطوير تعميمات مستقبلية إيجابية، في حين ان سايمون وستشلاند وروتش وويلان (Simon, Schlund, Roche & Whelan, 2014) أوضح أنه عند تفشي الآفات الاجتماعية مثل المحسوبية والتطرف، يفقد الفرد الثقة بالجماعة والتي قد تتمثل بالحكومة، ويُكوِّن تعميمات سلبية تنعكس على التوقعات المستقبلية وخاصة المتعلقة بتقلد المناصب، والتعليم. وتتفق هذه النتيجة مع فكرة دراسة كارفر (Carver, 1998)، أن الأحداث السلبية تعرض الفرد لمستويات مرتفعة من التأثير السلبي متمثلة في (غضب، قلق، اكتئاب)، وتؤدي بالمحصلة لانخفاض مستويات التعميم الإيجابي.

- **عرض نتيجة الفرض الثاني وينص على**:-

توجد فروق بين الذكور الاناث من طلاب الجامعة في التعميم الايجابي وابعاده الفرعية. وللتحقق من صحة الفرض تم حساب قيمة (ت) لحساب دلالة

الفروق بين الذكور والاناث في التعميم الايجابي وابعاده الفرعية في كل من مصر والسعودية والكويت والسودان والأردن والبحرين.

جدول(٥) يوضح قيمة ت للفرق بين الذكور والإناث على مقياس التعميم الإيجابي وأبعاده الفرعية لدى طلاب الجامعة بكل من: مصر، والسعودية، والكويت، والسودان، والأردن، والبحرين.

التعميم الإيجابي		مصر								السعودية								الكويت							
		ذكور= ١٠١		إناث=٨١		قيمة ت	دلالة	ذكور= ٨٦		إناث=٧٥		قيمة ت	دلالة	ذكور= ١٠٠		إناث= ١٠٠		قيمة ت	دلالة	ذكور= ١٠٠		إناث= ١٠٠		قيمة ت	دلالة
		م	ع	م	ع			م	ع	م	ع			م	ع	م	ع			م	ع	م	ع		
الأفق	عام	٣٦.٨	٤.٨	٣٤.٠	٤.٠	٣.١٠	٠.٠٠١	٣٣.٤	٣.٢	٣٤.٨	٣.١	٢.٧	٠.٠٠١	٣٤.٨	٣.٩	٣٤.٤	٣.٤	٠.٩٨	غير دال	٣٤.٣	٣.٤	٣٤.٢	٣.٢	١.٤	غير دال
اجت	عام	٣٤.٣	٣.٥	٣٤.٦	٣.٦	٠.٤٩	غير دال	١٨.١	٢.٩	١٨.٤	٢.٩	٠.٥	دال عند ٠.٠٥	١٧.٢	٣.٤	١٧.٨	٣.٤	١.٤	غير دال	١٨.٦	٣.١	١٨.٥	٣.٢	٠.٢٢	غير دال
التعليم	عام	٢٢	٢	١٨.١	٤.١	٣.٢٠	٠.٠٠١	١٧.١	٣.٢	١٨.٤	٣.٢	٣.١٢	٠.٠٠١	١٨.٦	٣.١	١٨.٥	٣.٢	٠.٩١	غير دال	٨٥.٦	٨.٣	٨٥.٧	٨.٤	٠.٠٩	غير دال
الكلي	جد	٧١.٦	٤.٥	٥٧.٧	١٠	٣.٩٠	٠.٠٠١	٧٨.٨	٧.٨	٧٨.٦	٧.٨	٠.٠٢	غير دال	٧٩.٦	٨.٣	٧٨.٧	٨.٧	٠.٥٧	غير دال						

التعميم الإيجابي		السودان								الأردن								البحرين							
		ذكور= ٩٢		إناث = ٨٢		قيمة ت	دلالة	ذكور=١٠٣		إناث=١٠٣		قيمة ت	دلالة	ذكور=١٠٣		إناث=١٠٣		قيمة ت	دلالة	ذكور=١٠٣		إناث=١٠٣		قيمة ت	دلالة
		م	ع	م	ع			م	ع	م	ع			م	ع	م	ع			م	ع	م	ع		
الأفق	عام	٣٢.٧	٣.١	٣٢.١	٣.١	٠.٥٢	غير دال	٣٣.٤	٣.٩	٣٣.٥	٣.١	١.٥٥	دال عند ٠.٠٥	٣٤.٢	٣.٧	٣٤.٧	٣.٤	٠.٤٦	غير دال	٣٤.٢	٣.٧	٣٤.٧	٣.٤	٠.٤٦	غير دال
اجت	عام	١٨	٢.٧٤	١٧.٤	٢.٤	١.٨٩	غير دال	١٨	٢.٨	١٧.٤	٢.١	١.٨٦	غير دال	١٨	٢.٤	١٧.٤	٢.٤	٠.٠٠	غير دال	١٨	٢.٤	١٧.٤	٢.٤	٠.٠٠	غير دال
التعليم	عام	١٨.٦	٣	١٨.٦	٢.٧	٠.٠٥	غير دال	١٧.٤	٢.٨	١٦.٦	٢.١	١.٨	دال عند ٠.٠٥	١٨.٦	٢.٤	١٨.٦	٢.٤	٠.٠٠	غير دال	١٨.٦	٢.٤	١٨.٦	٢.٤	٠.٠٠	غير دال
الكلي	د	٥٩.٨	٦.١	٥٧.٤	٦.٥	٢.٤	دال عند ٠.٠٥	٥٩.٦	٦.١	٥٧.٥	٦.٨	٢.٣٣	دال عند ٠.٠٥	٦١.٦	٦.٨	٥٩.٩	٦.٩	١.٦١	غير دال	٦١.٦	٦.٨	٥٩.٩	٦.٩	١.٦١	غير دال

يتضح من الجدول رقم (٥) ما يلي

- وجود فروق دالة بين الذكور والإناث على مقياس التعميم الإيجابي وأبعاده الفرعية: التعميم الأفقي، التعميم التصعيدي، التعميم الاجتماعي. وذلك في اتجاه الذكور بالعينة المصرية
- وجود فروق دالة عند مستوى دلالة ٠.٠١ على بعدى التعميم الأفقي في اتجاه الاناث، والتعميم الاجتماعي فى اتجاه الذكور، وعدم وجود فروق دالة في بعد التعميم التصعيدي والدرجة الكلية للتعميم الإيجابي بالعينة السعودية.
- عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث من طلاب الجامعة الكويتين في الدرجة الكلية للتعميم الايجابي والابعاد الفرعية.
- وجود فروق بين الذكور والاناث في التعميم الاجتماعي والدرجة الكلية للتعميم في اتجاه الذكور، وعدم وجود في التعميم التصعيدي والافقي لدى طلاب الجامعة السودانيين.
- عدم وجود فروق دالة بين الذكور والإناث من طلاب الجامعة الأردنيين على أبعاد المقياس، في حين وجدت فروق دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥ في اتجاه الذكور بالدرجة الكلية.
- وجود فروق دالة بين الذكور والاناث من طلاب الجامعة البحرينيين في اتجاه الذكور وذلك في الدرجة الكلية لمقياس التعميم الإيجابي وأبعاده الفرعية: التعميم الأفقي، التعميم التصعيدي، التعميم الاجتماعي.

ويلاحظ بعد عرض النتائج في الجدول رقم (٥) أن الفروق في التعميم الايجابي كانت في اتجاه الذكور في العينة المصرية و السودانية والاردنية والسعودية والبحرين، وتفسير ذلك بأن من شأن الحياة الاجتماعية أن يتعرض الذكور أكثر من الاناث لمواقف مليئة بالخبرات التي تسمح لهم ظروف الحياة

بخوضها، فيتعرضون لتجارب عدة ومواقف متتالية تساهم بدورها في صقل شخصياتهم، وصواب أحكامهم حول الامور المتعلقة بالتعميم الايجابي؛ ونتيجة لكثرة الخبرات وصقلها وصلوا لمرحلة من النضج المعرفي التي تسمح لهم بالحكم الصائب الذي يتنافى مع التعميم السلبي، ويقترن به التعميم الايجابي الامر الذي لم يتوفر لدى الاناث، أم في وجود الفروق في التعميم الاجتماعي فإن طبيعة الحياة العربية اكثر اختلاطا ، وأكثر تعرضا للمواقف الاجتماعية الجديدة التي تتطلب استخدام التعميم الاجتماعي، بحكم حرية التعامل وسهولة التحرك، تشير النتائج في مجملها إلى أن التعميم الايجابي ينشأ لدى الافراد من تكرار تعرضهم لخبرات ومواقف التي تجعلهم أكثر تعلما، فكلما تعددت مواقف الفرد وخبراته السابقة كلما نضجت شخصيتهم وزادت خبراتهم، وكلما كانت الخبرات السابقة ناجحة يصبح الفرد يعمم هذه الخبرات ايجابيا على المواقف التالية.

في حين لم توجد فروق بين الذكور والاناث في التعميم الايجابي بالعينة الكويتية ،وربما تعزى هذه النتيجة إلى تشابه ظروف الذكور والإناث، لا سيما أن عينة الدراسة هي طلبة الجامعة، مما يعني أن الإناث قد حظين بفرصة التعليم مثل الذكور تمامًا، إضافة إلى التطور العلمي السريع وثورة الاتصالات والإنترنت التي أتاحت مصادر المعرفة للجميع، وفي ظل إتاحة الفرصة للإناث للمشاركة السياسية، والعمل، هيأت الفرصة للإناث لبناء توقعات وتطوير تعميمات مشابهة للذكور؛ وربما هذه الأسباب بمجملها قلصت الفروق بين تعميمات الجنسين في العينة الكويتية.

- **عرض نتيجة الفرض الثالث وينص على**:-

توجد فروق في التعميم الايجابي لدى طلاب الجامعة ترجع لاختلاف الثقافة في كل من(مصر والسعودية والكويت والسودان والأردن والبحرين)؟

جدول رقم (٦) يوضح تحليل التباين الثنائي للتعميم الايجابي باختلاف الثقافة لدى طلاب الجامعة بكل من مصر والسعودية والكويت والسودان والأردن والبحرين على مقياس التعميم الإيجابي وأبعاده الفرعية.

الأزمات	مصدر التباين	مجموع المربعات	متوسط المربعات	درجة الحرية	قيمة ف	الدلالة
التعميم الأفقي	النوع	٦.٠٨	٦.٠٨	١	٠.٢٣٢	٠.٥٧
	الجنسية (الثقافة)	٤٠٧.٠٣	٨١.٤١	٥	٤.٣٣	٠.٠٠
	النوع* الجنسية	٢٢٢١.١٤	٤٤٤.٢٣	٥	٢٣.٦٤	٠.٠٠
	الخطأ	٢٠٧٦١.٨٨	١٨.٧٩	١١٠٥		
	المجموع	٢٣٤٦٩.٨٨		١١١٦		
التعميم التصميدي	النوع	١٥٤.٣٤	١٥٤.٣٤	١	١٣.٢٦	٠.٠٠
	الجنسية (الثقافة)	٣٥٣.١٨	٧٠.٦٤	٥	٦.٠٧	٠.٠٠
	النوع* الجنسية	١٨٧٠.٦٥	٣٧٤.١٣	٥	٣٢.١٤	٠.٠٠
	الخطأ	١٢٨٦٣.٧٣	١١.٦٤	١١٠٥		
	المجموع	١٥٣٦٣.٤٣		١١١٦		
التعميم الاجتماعى	النوع	٥٢١.٤٢	٥٢١.٤٢	١	٤٢.٦٨	٠.٠٠
	الجنسية (الثقافة)	١٠٦٥.٧٢	٢١٣.١٤	٥	١٧.٤٤	٠.٠٠
	النوع* الجنسية	٢٥٠٣.٦٨	٥٠٠.٧٤	٥	٤٠.٩٨	٠.٠٠
	الخطأ	١٣٥٠١.٤٣	١٢.٢٢	١١٠٥		
	المجموع	١٧٧٤١.٩٤		١١١٦		
الدرجة الكلية للتعميم الإيجابي	النوع	١٤٢٣.٠٣	١٤٢٣.٠٣	١	١٤.٩٠	٠.٠٠
	الجنسية	٣١٧٥.٠٨	٦٣٥.٠٢	٥	٦.٦٥	٠.٠٠
	النوع* الجنسية	١٩٢٢٨.٣٠	٣٨٤٥.٦٦	٥	٤٠.٢٧	٠.٠٠
	الخطأ	١٠٥٥٣٤.٦٨	٩٥.٥١	١١٠٥		
	المجموع	١٣٠٥٢٤.١٦				

يتضح من الجدول (٦) وجود فروق ترجع لاختلاف الثقافة، وذلك على بعد التعميم الأفقي، والتعميم التصعيدي، والتعميم الاجتماعي، والدرجة الكلية للتعميم الإيجابي. في حين لم توجد فروق ترجع للنوع على البعد الأول التعميم الأفقي

ولتحديد اتجاه الفروق تم إجراء اختبار توكي، وجدول (٧) يبين ذلك.

جدول (٧) يوضح نتائج اختبار توكى للمقارنات البعدية للتعميم الإيجابي وابعاده الفرعية لدى طلاب الجامعة بمصر والسعودية والكويت والسودان والأردن والبحرين.

	الجنسية		متوسط الخطأ	الخطأ المعياري	الدلالة
التعميم الأفقي	مصر	الاردن	١.٣٩٢	٠.٤٤٤٠٥	٠.٠٠٥ (فى اتجاه مصر)
		البحرين	١.٨١٧	٠.٤٤٤٠٥	٠.٠٠١ (فى اتجاه مصر)
	السعودية	البحرين	١.٦١٤	٠.٤٥٨٩٦	٠.٠٠٠ (فى اتجاه السعودية)
	السودان	البحرين	١.٣٢٩	٠.٤٤٩٣٦	٠.٠٠٥ (فى اتجاه السودان)
التعميم التصعيدي	مصر	السعودية	١.٣٢٩	٠.٣٦٩١٥	٠.٠٠٠ (فى اتجاه مصر)
		الكويت	٢.٠٧٦	٠.٣٤٩٥٣	٠.٠٠٠ (فى اتجاه مصر)
		السودان	١.٢٨٤	٠.٣٦١٧٦	٠.٠٠٠ (فى اتجاه مصر)
		الأردن	١.٨٧١	٠.٣٤٩٥٣	٠.٠٠٠ (فى اتجاه مصر)
		البحرين	١.١٤١	٠.٣٤٩٣٥	٠.٠٠٠ (فى اتجاه مصر)
التعميم الاجتماعي	مصر	السعودية	٢.٦٥٣	٠.٣٧٨١٩	٠.٠٠٠ (فى اتجاه مصر)
		الكويت	٣.٤٠٥	٠.٣٥٨٠٩	٠.٠٠٠ (فى اتجاه مصر)
		السودان	٢.٣١٣	٠.٣٧٠٦٢	٠.٠٠٠ (فى اتجاه مصر)
		الأردن	١.٩٦٥	٠.٣٥٨٠٩	٠.٠٠٠ (فى اتجاه مصر)
		البحرين	١.٣٠٥	٠.٣٥٨٠٩	٠.٠٠٠ (فى اتجاه مصر)
	السعودية	البحرين	-١.٣٤٨	٠.٣٧٠١١	٠.٠٠٠ (فى اتجاه البحرين)
	الكويت	السودان	-١.٠٩٢	٠.٣٦٢٣٧	٠.٠٠٥ (فى اتجاه السودان)
		الأردن	-١.٤٤٠	٠.٣٤٩٥٥	٠.٠٠٠ (فى اتجاه الأردن)
		البحرين	-٢.١٠٠	٠.٣٤٩٥٥	٠.٠٠٠ (فى اتجاه البحرين)
الدرجة الكلية للتعميم الإيجابي	مصر	السعودية	٤.١٨٦	١.٠٥٧	٠.٠٠٠ (فى اتجاه مصر)
		الكويت	٦.٦٢٩	١.٠٠	
		السودان	٤.٠٨٦	١.٠٤	٠.٠٠٠ (فى اتجاه مصر)
		الأردن	٥.٢٢٩	١.٠٠	
		البحرين	٤.٢٦٤	١.٠٠	٠.٠٠٠ (فى اتجاه مصر)
					٠.٠٠٠ (فى اتجاه مصر)
					٠.٠٠٠ (فى اتجاه مصر)

❖ يقتصر الجدول على ذكر القيم الدالة فقط

يتضح من الجدول (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية على بعد التعميم الأفقي بين مصر كل من: الأردن عند مستوى دلالة ٠.٠٥ والبحرين عند مستوى دلالة ٠.٠١ فى اتجاه العينة المصرية، ووجود فروق دالة عند مستوى ٠.٠١ بين السعودية والبحرين فى اتجاه السعودية. ووجود فروق دالة بين السودان والبحرين عند مستوى دلالة ٠.٠٥ فى اتجاه البحرين. ووجود فروق دالة عند مستوى ٠.٠١ على بعد التعميم التصعيدي بين مصر وكل من : السعودية، والكويت، والسودان، والأردن، والبحرين فى اتجاه العينة المصرية. ووجود فروق دالة عند مستوى ٠.٠١ على بعد التعميم الاجتماعي بين مصر وكل من : السعودية، والكويت، والسودان، والأردن، والبحرين فى اتجاه العينة المصرية. ووجود فروق دالة عند مستوى ٠.٠١ بين السعودية والبحرين فى اتجاه عينة البحرين. ووجود فروق دالة بين الكويت والسودان عند مستوى ٠.٠٥ فى اتجاه السودان، وعند مستوى دلالة ٠.٠١ بين الكويت والأردن والبحرين فى اتجاه الأردن والبحرين . ووجود فروق دالة عند مستوى ٠.٠١ على الدرجة الكلية لمقياس التعميم الإيجابي بين مصر وكل من : السعودية، والكويت، والسودان، والأردن، والبحرين فى اتجاه العينة المصرية.

ويفسر الباحثون هذه النتيجة بأنه بالرغم من أن الثقافات العربية المتعددة بالبلدان العربية التى طبقت بها الدراسة، حيث أنها تتسم بالتشابه من حيث اللغة، والديانة، والعادات والتقاليد، وبالرغم من هذا التشابه إلا أن الطلاب المصريين أكثر تعميما من طلاب المجتمعات الأخري، وربما يرجع ذلك إلى تعدد الخبرات التى توفرت لطلاب العينة المصرية، مما جعلهم أكثر خبرة فى تقييم المواقف والأحداث المقبلة، وكان أكثر حيادية أيضا، وبالتالى تمكنوا من التعميم الإيجابي أكثر من أقرانهم بالمجتمعات العربية الأخري موضع الدراسة.

- **توصيات الدراسة** :

تستطيع الدراسة الخروج بالتوصيات التالية:

- تعزيز التعميم الإيجابي لدى الطلبة، بتنمية التفكير الناقد والتأملي لدى الطلبة، وتدريبهم على التعامل مع المواقف بحسب معطياتها، وتجنب السلبية والتشاؤم، والنزوع لرؤية الأشياء من الجانب المضيء لا المظلم، وتوقع أفضل النتائج.
- توعية الطلبة بمخاطر التعميم، أو المغالاة في التعميم، من خلال إرشاد الطلبة وتوجيه طريقة تفكيرهم وخاصة في المراحل الأساسية، وتعزيز ثقتهم بأنفسهم، وغرس التفاؤل في نفوسهم، والابتعاد عن التشاؤم، والنظرة للمستقبل نظرة تفاؤل، ومساعدتهم على الحكم على المواقف بحيادية، وعدم ربط الواقع والمستقبل بخبرات سلبية، بل نقد الموقف والتعامل معه تبعا لظروفه وحيثياته.
- ضرورة ترسيخ التعميم الايجابي كسمة غالبة على شخصيات الطلبة، لأنه كلما اتسم سلوك الطلبة بالإيجابية، ستتسم تعميماتهم بالإيجابية، وهذا يؤكد على ضرورة وضع الطلبة في موقف إيجابي بشكل دائم ،وتعزيز التواصل الاجتماعي، وإشراكهم في حل المشكلات، وتعزيز التفكير العقلاني

لديهم، ومحاربة الأفكار اللاعقلانية، وهذا يؤدي بالضرورة إلى بناء شخصية سوية، وحياة عقلية بدنية سليمة.

- يجب على المربين الاهتمام بالتعرف إلى التعميمات لدى الطلبة، بالتفاعل المباشر معهم والتعرف على أفكارهم، ومحاولة إشراكهم في حل المشكلات، وتعزيز السلوك الإيجابي لديهم، ومحاولة تصويب السلوك السلبي، وتوجيه أفكارهم، وجعلهم قادرين على التميز بين الخطأ والصواب بتعزيز التفكير الناقد لديهم، وحثهم على الابتعاد عن التشاؤم، وصولا إلى التعميم الإيجابي. (Van, Groenewoud & Hewstone, 1996).
- العلاقة بين التعميم السلبي والإيجابي تؤكد على ضرورة التعامل مع كل موقف وفق ظروفه، والابتعاد عن التعميمات العشوائية وفق الخبرات السابقة والتي قد تكون غير دقيقة.
- يجب الاستناد إلى الخبرات السابقة كمرشد ودليل لا كنتيجة متوقعة للموقف الحالي، مع التفكير الناقد والتمحيص العميق للخبرة الجديدة وفق ظروفها ومعطياتها، وإخضاعها للتفكير العقلاني، بما ينسجم وواقع الحال، وهذا بالضرورة سيؤدي لاتخاذ قرارات منطقية توصف بالتعميم الإيجابي.

• قائمة المراجع:

• أولا: المراجع العربية:

- ابراهيم ناصر ومحمد الزبون (٢٠١٣). الفكر التربوي المعاصر. عمان: دار الصفاء للنشر والتوزيع.
- نشوة كرم أبو بكر وفاطمة خليفة السيد(٢٠١٣). دور بعض المتغيرات النفسية في التنبؤ بالتعميم الإيجابي لدى طالبات الجامعة المصريات والسعوديات. مجلة كلية الآداب ، جامعة المنوفية، ٢٤(٩٢)، ٥٧ -٩٠.

• ثانيا: المراجع الأجنبية:

- Carver, C ., Johnson, S. (2009). Tendencies toward mania and tendencies toward depression have distinct motivational, affective, and cognitive correlates. cognitive therapy and research,(33), 552-569..
- Carver, C. (1998). Generalization, adverse events, and development of depressive symptoms. Journal of personality,(66), 607- 619..
- De Castro, A & Machado, A. (2012). The Interaction of Temporal Generalization Gradients Predicts the Context Effect. Journal of the Experimental Analysis of Behavior, 97 (3), 263-279.
- Deegan M., Hehman E.; Gaertner S. &Dovidio J. (2014).Positive Expectations Encourage Generalization From a Positive Intergroup Interaction to Out-group Attitudes. Personality & Social Psychology Bulletin .Ebisco: ISSN: 1552-7433..
- Eisner, L., Johnson, S., &Carver, C. (2008). Cognitive responses to failure and Success relate uniquely to bipolar depression versus mania, Journal of Abnormal Psychology Copyright, 17(1), 154–163.
- Fazio, R. & Richard, E. (2005). Attitude generalization: Similarity, valence, and extremity. Journal of Experimental Social Psychology. 43(4), 641-647..
- Groskreytz, N. ; Bloom, S; & Slocum, T. (2014). Generalization of negatively reinforced mands in children with autism. Journal Of Applied Behavior Analysis, 47(3), 560-579..

- Jones, A.; Lerman, D. &Lechago, S. (2014). Assessing stimulus control and promoting generalization via video modeling when teaching social responses to children with autism. Journal of Applied Behavior Analysis, 47(1), 37-50..
- Kate, A. & Brain, A. (2008). Implicit Attitude Generalization Occurs Immediately; Explicit Attitude Generalization Takes Time. Psychological Science,19 (3), 249-54. .
- Lissek, S. (2014). Neural substrates of classically conditioned fear-generalization in humans: a parametric fMRI study. Social Cognitive And Affective Neuroscience, 9 (8), 134-142.
- Mayo Clinic Staff (2014). Positive thinking: Stop negative self-talk to reduce stress. Mayo Foundation for Medical Education and Research,2(1), 89-93..
- Scott, E. (2014). The Differences Between Optimists and Pessimists: Positive Attitude: Develop a Positive Attitude for Stress Relief, What's the Explanatory Style of an Optimist?. Available on line in stress.about.com, Visited on 25/12/2014..
- Simon, D.; Schlund, m.; Roche B.& Whelan, R. (2014). The spread of fear: Symbolic generalization mediates graded threat-avoidance in specific phobia. Quarterly Journal of Experimental Psychology,67(2), 247-259..
- Stark, H., Flache, A.& Veenstra, R. (2013).Generalization of positive and negative attitudes toward individuals to our group attitudes. Personality & Social Psychology Bulletin. 39 (5), 608-622.
- Tarrant, M. &Hadert, A. (2010). Empathic Experience and Attitudes Toward Stigmatized Groups: Evidence for Attitude Generalization. Journal of Applied Social Psychology, (40)7, 1635–1656.
- Uczynski, K., Hanley G.& Rodriguez, N. (2014). An evaluation of the generalization and maintenance of functional communication and self-control skills with preschoolers. Journal Of Applied Behavior Analysis, 47 (2), 246-263. .
- Uy, M. (2014).10 Tips to Overcome Negative Thoughts: Positive Thinking Made Easy. Available on line in. http://tinybuddha.com, Visited on 25/12/2014..
- Van, A., Groenewoud, J. & Hewstone, M. (1996).Cooperation, ethnic salience and generalization of interethnic attitudes. European Journal of Social Psychology, 26(4), 649-661.
- Vervel, B. , Iberico, C. , Vervoot, C. &Baeyens, F. (2011). Generalization Gradients in Human Predictive Learning: Effects of Discrimination Training and within-Subjects Testing. Learning and Motivation, 42(3), 210-220..
- Whalen, C. (2009). Real life, Real progress for children with autism spectrum disorders: Strategies for successful generalization in natural environments. Baltimore, MD: Paul H. Brooks Publishing.

❋❋❋❋❋❋❋

البحث الثامن:

معوقات استخدام التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظرهم

إعداد :

د/ عبد اللطيف بن محسن العريني

الأستاذ المساعد بقسم التربية بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة

معوقات استخدام التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظرهم

د/عبد اللطيف بن محسن العريني

• **مستخلص الدراسة** :

أهداف البحث: يهدف البحث إلى التعرف على أبرز معوقات استخدام التعليم الإلكتروني ذات العلاقة بالجانب الإداري،وذات العلاقة بأعضاء هيئة التدريس،وأبرز معوقات استخدام التعليم الإلكتروني ذات العلاقة بالمتعلمين. استخدم الباحث الاستبانة كأداة لجمع المعلومات ذات العلاقة بموضوع للدراسة . واستخدم الباحث المنهج الوصفي. وقد كشفت الدراسة عن النتائج التالية: وجود معوقات تحول دون استخدام أعضاء هيئة التدريس التعليم الإلكتروني من جهة نظرهم وكانت مرتبة كالآتي: المعوقات ذات العلاقة بالطالب وجاءت في الترتيب الأول بينما جاءت المعوقات ذات العلاقة بأعضاء هيئة التدريس في الترتيب الثاني،أما المعوقات المرتبطة بالجوانب الإدارية والفنية فجاءت في الترتيب الثالث . كما كشفت الدراسة عن أن ابرز المعوقات ذات العلاقة بالطالب كانت انشغال المتعلمين بالدخول إلى مواقع غير مرتبطة بعملية التعليم ،أما ابرز المعوقات ذات العلاقة بأعضاء هيئة التدريس فهي غياب الحوافز المادية مقابل استخدام هذا النوع من التعليم ،وكانت ابرز المعوقات ذات العلاقة بالجوانب الإدارية والفنية ضعف شبكة الانترنت داخل بعض القاعات الدراسية. وفي ضوء النتاج السابقة فان الباحث يوصي بضرورة الإعداد الجيد لعملية التدريس عن طريق التعليم الإلكتروني من اجل جذب انتباه الطلاب لموضوع الدرس وعدم الاشتغال الأمور الأخرى . تدريب الطلاب على كيفية التفاعل مع أساتذتهم من خلال أدوات التعليم الإلكتروني المختلفة.،والسعي الجاد لتوفير الحوافز المادية والمعنوية التي تساهم في دفع أعضا هيئة التدريس لاستخدام التعلم الإلكتروني.

الكلمات المفتاحية: التعليم الإلكتروني . معوقات . التعليم والتعلم

Impediments to the use of e-learning by faculty members of the Islamic University of Madinah from their own point of view and how to overcome them

Abstract

The research aims to explore the major impediments to the use of e-learning relating to administration, faculty members and students.The research employed the questionnaire to compile information and data relevant to the topic under study.The researcher used the descriptive approach.However, the research has unearthed the following findings: Existence of impediments obstructing faculty members from using e-learning from their own viewpoint, which came in the following order: the first and foremost were impediments related to students, followed by impediments related to faculty members, and then impediments related to administrative and technical aspects, which came in the third order.The research findings further revealed that the principal impediment relating to students was their preoccupation by visiting websites not relating to the learning process. The major impediment relating to faculty members was the lack of material incentives for using this type of learning system. Moreover, the major impediment relating to the administrative and technical aspect was poor internet service in some classrooms.In view of these findings, the researcher recommends the necessity of having proper preparation for the process of teaching via e-learning system in order to draw students' attention to the

topic under discussion in the classroom and to avoid being preoccupied by other affairs, to train students on how to interact with their teachers through various e-learning tools and to strive hard to provide material and moral incentives to spur faculty members to the use of e-learning system.
Key words: e-learning, impediments, teaching and learning.

• المقدمة:

الحمد لله رب العالمين والصلاة والسلام على اشرف الأنبياء والمرسلين نبينا محمد وآله وصحبه وبعد:

يتسم العصر الحديث بثورة معرفية وتكنولوجيه ومعلوماتية، مما سهل تواصل المجتمعات ببعضها البعض . رغم التباعد الزماني والمكاني، وسيطرت تلك التكنولوجيا على العالم وأصبحت جزء لا يتجزأ من مناحي الحياة المختلفة فظهرت المصطلحات المتتابعة التي تميز بين استخدامات تلك التكنولوجيا كالتجارة الإلكترونية والحكومة الإلكترونية والتعليم الإلكتروني الذي أصبح يمثل آخر ما توصلت إليه المؤسسات التعليمية في تقنيات التعليم والتعلم وأساليبه وطرقه. فأصبح التعليم الإلكتروني عن طريق استخدام آليات الاتصال الحديثة من وسائط متعددة وشبكات وحاسبات وآليات بحث ومكينات إلكترونية وبوابات الانترنت أصبح هذا النوع من التعليم هدف يسعى إلى تحقيق القائمون على المؤسسات التعليمية ومنها الجامعات نظرا لما يحققه من إيصال المعلومة للمتعلم بأقل جهد وأقصر وقت ممكن مع تحقيق أكبر قدر من الفائدة بخلاف التعليم التقليدي الذي يستلزم ارتباط المتعلم بالمعلم وبيئة التعليم وتؤكد الدراسات (عبد الله الموسى ، ١٤٢٣هـ) على أن التعلم عبر الشبكة الإلكترونية يوفر أفضل الطرق والوسائل والتقنيات لإيجاد بيئة تعليميةٍ تفاعلية تجذب اهتمام المتعلم، وتحثه على تبادل الآراء والخبرات كما أن له أثرا إيجابيا في الفصل الأكاديمي ويزيد من أثر التعليم، وهذا النوع من التعليم الإلكتروني أثر بدوره على النظام التعليمي الذي بدأ يأخذ صيغا جديدة في مؤسساته ومضامينه ومجالاته ووسائله، إلا أن استيعاب التعليم الإلكتروني في الجامعات يتطلب وجود كادر من أعضاء هيئة التدريس المؤهلين للتعامل مع مستجدات التكنولوجيا والقادرين على التوظيف الأمثل لها في عملية التعليم كما يؤكدهٍ المختصون (Goodison, Terry A. 2001)، وفي الوقت نفسه فإنه يتطلب أيضا إكساب المتعلمين المهارات اللازمة للتعامل مع هذه التكنولوجيا. وانطلاقا من ذلك سارعت دول العالم إلى تقديم برامج تدريبية وتعليمية لمواطنيها عن طريق التعلم الإلكتروني (E – Learning). وزاد عدد المدارس والمعاهد والمعلمين الذين يستخدمون المفردات الإلكترونية بشكل غير مسبوق.

فعلى سبيل المثال يحتوي موقع "إي – لبيرنوز" نحو (٢٥٠) كلية وجامعة، وأكثر من (٣٥٠٠٠) معلما ومعلمة، و (٢٥٠٠٠٠) طالبا وشركة ومنظمة في جميع أنحاء العالم مقررات إلكترونية على نظام (بلاك بورد) (منال العبيد وآخرون ، ٢٠١٢م ، ص ٨٢) .

ومن تلك الدول المملكة العربية السعودية التي قدمت العديد من المبادرات للتحول إلى التعليم الإلكتروني على مستوى الجامعات حتى أفردت لذلك

عمادات خاصة بالتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد وذلك لمواكبة الثورة الحديثة في مجال التكنولوجيا المعلوماتية. وذلك لما لهذا النوع من التعليم من إيجابيات والتي من أبرزها إنه يساعد في التغلب على التحديات التي تواجهه عملية التعليم الجامعي كما تشير إلى ذلك الدراسات () (هناء عبد الرحيم يماني ، ٢٠٠٥م).

وتعد كثرة الدراسات والبحوث ذات الصلة بتطوير التعليم الإلكتروني ونشرة وإزالة المعوقات التي تحول دون تنفيذه -وهذه الدراسة تمثل واحدة من تلك المنظومة المتكاملة - سبباً مهماً لتفعيل هذا النوع من التعليم ونشره.

- **أسئلة الدراسة**:

تحاول هذه الدراسة الإجابة على الأسئلة الآتية:

- ما معوقات استخدام التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالمدينة المنورة؟
- ما معوقات استخدام التعليم الإلكتروني ذات العلاقة بالجانب الإداري.
- ما معوقات استخدام التعليم الإلكتروني ذات العلاقة بأعضاء هيئة التدريس.
- ما معوقات استخدام التعليم الإلكتروني ذات العلاقة بالمتعلمين.
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية لدى عينة الدراسة تعزى لمتغيرات الدراسة؟

- **أهداف البحث**:

يسعى البحث إلى تحقيق جملة من الأهداف منها:

- معرفة أبرز معوقات استخدام التعليم الإلكتروني ذات العلاقة بالجانب الإداري.
- معرفة أبرز معوقات استخدام التعليم الإلكتروني ذات العلاقة بأعضاء هيئة التدريس.
- معرفة أبرز معوقات استخدام التعليم الإلكتروني ذات العلاقة بالمتعلمين.

- **أهمية البحث**:

تظهر أهمية هذا البحث من خلال :

- أهمية التعليم الإلكتروني لاسيما في المرحلة الجامعية ودوره في عملية التعليم والتعلم .
- أن هذه البحث سيسهم في تقديم تصوراً واضحاً لأصحاب القرار في الجامعة عن ابرز معوقات استخدام التعليم الإلكتروني .
- تركز هذه الدراسة على التعليم الإلكتروني باعتباره أحد أنواع التعليم الحديثة والتي مازالت تواجه بعض العقبات . .
- قد يسهم هذا البحث في مساعدة الجامعات الأخرى في التعرف على معوقات التعليم الإلكتروني من خلال إعادة تطبيق الدراسة في تلك الجامعات .
- تسهم هذه الدراسة في تفعيل التعليم الإلكتروني في الجامعات باعتباره من متطلبات الجودة.
- تأتي هذه الدراسة استجابة لتوصية العديد من المؤتمرات واللقاءات (اللقاء السنوي الثالث لجمعية جستن بالرياض ،٢٠٠٧م) ، المؤتمر الدولي الثاني

للتعليم الإلكتروني في البحرين،٢٠٠٨م ، المؤتمر الدولي الأول للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد في الرياض ، ٢٠٠٩م) ذات الاهتمام بتطوير التعليم الجامعي والتي أوصت بإجراء العديد من البحوث والدراسات في مجال التعليم الإلكتروني.

- **منهج البحث**:

يستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي وهو كل منهج يرتبط بظاهرة معاصرة بقصد وصفها وتفسيرها(صالح حمد العساف ، ١٩٨٩م)

- **حدود البحث** :

- الحدود الموضوعية: ستقتصر الدراسة على معرفة أبرز معوقات استخدام التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة من وجهة نظرهم .
- الحدود المكانية: ستطبق هذه الدراسة على أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة.
- الحدود الزمانية: ستطبق الدراسة في الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٣٥/١٤٣٦هـ.

- **مصطلحات البحث** :

معوقات: يقصد بها في هذا البحث كل ما يمنع أو يحد من الاستخدام الأمثل للتعليم الإلكتروني سواءً كان ذلك التأثير مباشرا أو غير مباشر.

التعلم الإلكتروني: ويعرف التعلم الإلكتروني بأنه "نظام تعليمي يتم تخطيطه وإعداده وتنفيذه الكترونيا عبر تقنية المعلومات والاتصالات المتاحة داخل شبكة الإنترنت" (Ismail, Johan ,2001) . ويقصد به هنا ذلك النمط من أنماط التعليم الذي تستخدم فيه الوسائط الإلكترونية من الحاسب الآلي ،وشبكات الإنترنت ،والوسائط الإلكترونية الأخرى، لإتمام عملية التفاعل التعليمي بين المعلم والمتعلم وبين المتعلمين، وبين المتعلم ومصادر التعلم.

أعضاء هيئة التدريس: جميع أعضاء هيئة التدريس في المرحلة الجامعية ومن في حكمهم من معيدين ومحاضرين.

- **مشكلة البحث**:

تسعى المؤسسات التعليمية إلى تفعيل التعليم الإلكتروني داخل أروقتها وتوفير البنية التحتية اللازمة لإتمام هذا النوع من التعليم ،كما أنها تسعى لتحقيق رغبات العديد من أعضاء هيئة التدريس الذين يرون أهمية هذا النوع من التعليم ،حيث أشارت أحدى الدراسات إلى أن ما نسبته ٩٦٪ من أعضاء هيئة التدريس يرى أهمية استخدام الحاسب الآلي في التعلم (صالح العبد الكريم ، ٢٠١٣م). باعتباره مكون مهم من مكونات التعليم الإلكتروني. إلا أن التأخر ما زال ملحوظا في بعض الجامعات ،وليس بالقدر المأمول من تلك المؤسسات. حيث أثبتت إحدى الدراسات (منال العبيد وآخرون ، ٢٠١٢م) التي تناولت التعليم الإلكتروني في الجامعات السعودية أن الطريقة التقليدية لا تزال هي الطريقة المتبعة من قبل أعضا هيئة التدريس حيث أن نسبة من يستخدمون التعليم الإلكتروني بشكل فعال لا يتجاوز ٨.٨٪ ، و أن ما نسبته ٢٩.٦ ٪ لم يسمعوا أو

يعرفوا شي عن خدمات التعليم الإلكتروني ،مما يدل على أن هناك حاجة ملحة إلى تفعيل هذا النوع من التعليم ،كما أشارت دراسة أخرى (مشاعل عبد العزيز الدخيل ، ١٤٢٨ هـ)أجريت على إحدى الجامعات السعودية إلى أن ما نسبته ٤٦٪ من أعضاء هيئة التدريس لا يستخدمون التعليم الإلكتروني ،وان من يستخدمه منهم فان ما نسبته ٦٦ز٧٪ منهم لا يستخدمه في التواصل مع طلابه وإنما لأغراض البحث العلمي ،والمجالات العلمية الأخرى كالمؤتمرات والندوات ،و بقية المجالات الأكاديمية وهذه النسب في قلة الإقبال على التعليم الإلكتروني إذا ما قورنت بالجهود المبذولة في مجال التعليم الإلكتروني من توفير الإمكانيات والتجهيزات اللازمة له فإنها تعد نسب مرتفعة إلى حد ما في ضعف الإقبال على هذا النوع من التعليم ،فا الواقع لا يزال بحاجة إلى مزيد من الجهد للوصول إلى الرضا المطلوب عن تفعيل هذه التقنية الحديثة.والجامعة الإسلامية جزء من منظومة تلك المؤسسات التي تسعى إلى إحداث نقلة نوعية في هذا الجانب وتبذل من اجل ذلك ما في استطاعتها من تجهيز وتدريب ودعم،و الباحث من خلال كونه أحد أعضاء هيئة التدريس بالجامعة يلاحظ أن استخدام التعليم الإلكتروني من قبل أعضاء هيئة التدريس لا يزال دون القدر المأمول، وأن الواقع ما زال يحتاج إلى بذل الكثير لاسيما في مجال إعداد أعضاء هيئة التدريس وتدريبهم وإزالة المعوقات التي قد تكون حائلا دون ممارستهم للعملية التعليمية من خلال الاستثمار الأمثل للتعلم الإلكتروني. وتأتي هذه الدراسة إسهاما من الباحث للوقوف على أبرز المعوقات لاستخدام التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس في الجامعة،وإيجاد الحلول المناسبة لها.

- **الدراسات السابقة**:

دراسة صالح العبد الكريم (٢٠٠٣م) وقد هدفت الدراسة إلى معرفة واقع استخدام الحاسب الآلي في تعلم العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض والتعرف على أبرز المعوقات التي تحول دون استخدامه، وقد تبنت الدراسة المنهج الوصفي من خلال إعداد استبانه تحتوي على خمس محاور تشمل المعوقات المتعلقة بالتقنية والإدارة والبرامج التعليمية والمتعلم والمعلمين، وقد شملت (٧٥) معلما، وكان من أبرز النتائج التي توصل إليها: أن نسبة ٩٦٪ من أفراد عينة الدراسة يرى أهمية استخدام الحاسب الآلي في تعلم العلوم وأن ٨٨٪ يستخدم الحاسب أكثر من مرة يوميا. وكان من أبرز المعوقات أن البر مجيات الجاهزة لمحتويات مفرد العلوم غير ملائمة ،ومن ابرز المعوقات أيضا ضعف إلمام معلمي العلوم بالحاسب الآلي. وختم الباحث دراسته بالتوصية بزيادة البر مجيات التعليمية التي تفي بمناهج العلوم، وزيادة الدورات التدريبية للمعلمين وإيجاد الحوافز المناسبة لهم.

دراسة نايف العتيبي (٢٠٠٦م) وكان الهدف من هذه الدراسة التعرف على معوقات التعلم الإلكتروني في وزارة التربية والتعليم في المملكة العربية السعودية وقد شملت الدراسة عينة مكونة من (٤٢) قائدا تربويا في منطقة الرياض للعام الدراسي (٢٠٠٥م – ٢٠٠٦م) وكان أبرز المعوقات المرتبطة بالمعلم كثرة الأعباء التدريسية، وافتقار المعلم الآليات التعلم الإلكتروني، وكثرة المعوقات الخاصة بالمنهج. عدم توافق المنهج مع التطورات في البرامج، أما المعوقات الإدارية كان

أبرز المعوقات هو كثرة أعداد الطلاب في الصف، وقلة أعداد الأجهزة الحاسب الآلي. ومن الناحية البيئية قلة الأماكن المناسبة، ونقص الكوادر البشرية. أما العقبات المالية فكانت التكلفة المادية الباهظة هي أبرز المعوقات.

دراسة محمد جبرين وآخرون (٢٠٠٦م) وقد هدفت الدراسة إلى الكشف عن معوقات استخدام التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة الجامعة الهاشمية وبلغت عينة الدراسة (٦٠٠) طالب، وكانت أداة الدراسة الاستبانة المكونة من (٣٩) فقرة وقد أظهرت الدراسة أن جميع الفقرات شكلت معوقات للتعليم الإلكتروني مع تفاوت في النسبة المئوية لحضور لكل معوقة من تلك المعوقات وكانت من أبرز توصيات ضرورة تشجيع الطلبة على استخدام شبكة الانترنت مع ضرورة عمل دورات للطلبة وأعضاء هيئة التدريس في مجال التعلم الإلكتروني مع التأكيد على إجراء المزيد من الدراسات في مجال التعليم الإلكتروني.

دراسة الأختر، والهديب (٢٠٠٦) وقد استهدف البحث التعرف على الأهمية المعطاة لتقنيات التعليم والوسائل التعليمية في المرحلة الثانية بالطائف من وجهة نظر المعلمين والمديرين والمشرفين والتربويين، بالإضافة إلى التعرف على المعوقات الميدانية التي تواجه استخدام تلك التقنيات والوسائل، وقد استخدم المنهج الوصفي التحليلي في هذه الدراسة، وتكونت عينة الدراسة من (١١٧) معلما و(٣٣) مشرفا و(١٤) مديرا، وكان من أبرز المعوقات المتعلقة بالمعلمين قلة الإعداد والتدريب ،وضعف البنية التحتية للتعليم الإلكتروني ،و وقد أوصى الباحثان بأهمية تفعيل مقرر تقنيات التعليم والوسائل التعليمية في المدارس الثانوية، وتوظيفها في العلية التعليمية،وضرورة إجراء دورات تدريبية للمعلمين في كيفية استخدام التقنيات التعليمية.

دراسة مفلح ، والمقدادي (١٤٣٢هـ) وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على مدى استخدام معلمي العلوم بالمرحلة الأساسية والثانوية في مدارس مديرية إربد الأولى لتقنيات التعليم الإلكتروني ومعيقات استخدامها وتكونت عينة الدراسة من (٦٤٠) معلما ومعلمة للعام الدراسي (٢٠٠٨م) وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي وتكونت أداة الدراسة وهي إستبانة من جزأين: الأول وتناول واقع استخدام التقنيات من قبل المعلمين والمعلمات والجزء الثاني تناول معوقات استخدام التقنيات. وكان أبرز النتائج أن درجة استخدام المعلمين للتقنيات كانت متوسطة، أما المعيقات فكانت درجتها عالية كما أن هناك فرق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الجنس على درجة الاستخدام ولصالح الذكور. بينما لا يوجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى للمعيقات التي تحد من استخدام الحاسب الآلي

دراسة صومان وحمزة (٢٠١١م) وهدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات استخدام بوابة التعليم الإلكتروني (Eduwave) من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية الأردنية في مدينة عمان واتجاهاتهم نحوها وقد تكونت عينة الدراسة من (٩٠) معلما ومعلمة من (١٠) مدارس لعام (٢٠٠٨م – ٢٠٠٩م) وتكونت الاستبانة من أربع مجالات: مدى الرضا عن موقع البوابة من حيث مكوناته وتصميمه ومدى الرضا عن النواحي الفنية عند الاستخدام، ومدى استخدام

المعلمين والمعلمات للبوابة، واتجاهاتهم نحو استخدامها. وقد دلت النتائج عن رضا المعلمين والمعلمات عن موقع بوابة التعليم الإلكتروني من حيث تصميمه ومكوناته، إلا أنها دلت على أن هناك مشكلات فنية في عمل البوابة، أما اتجاه المعلمين والمعلمات فكانت سلبية نحو استخدامهم موقع بوابة التعليم الإلكتروني في إدارة التعليم. أما في التدريس فكانت الاتجاهات نحو استخدام البوابة إيجابية، وأوصت الدراسة بضرورة تدريب المعلمين على كيفية استخدام موقع البوابة في جميع مناحي العملية التعليمية، وتشجيعهم على استخدامها وخاصة في إدارة التعليم.

دراسة الغديان (٢٠١٢م) وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على التحديات والصعوبات التي واجهت التعليم الإلكتروني، ومحاولة تقديم الحلول المناسبة لها، وقد توصلت الدراسة إلى العديد من النتائج وكان من أبرزها: أن التحديات الخارجية التي تواجه التعليم الإلكتروني كانت في التقنيات الحديثة لوسائل الاتصال والمعلومات، والانفجار المعرفي، و أما الداخلية فكانت زيادة الطلب على التعليم العالي، والاعتماد على التحويل الحكومي، أما أبرز الصعوبات فكانت منها ما يخص المعلمين من عدم وجود الوقت الكافي للتدريب، وعدم توفر الحوافز المادية والمعنوية المشجعة، إضافة إلى قلة الدورات التدريبية. أما ما يخص الطلاب من تحديات فكانت من أبرزها عدم توفير التدريب التقني، وعدم الخبرة في التعامل مع التعليم الإلكتروني، وعدم إلمام الطلاب بمهارات التعامل مع التعليم الإلكتروني. واقترح الباحث ضرورة امتلاك الجامعات السعودية ومؤسسات التعليم العالي التقنيات الحديثة ووسائل الاتصال، وتقديم البرامج التدريبية على كيفية استخدامها.

دراسة الخطيب (٢٠١٢م) وكان الهدف الرئيسي لهذه الدراسة هو الكشف عن الحوافز والمعيقات المتعلقة باستخدام التعليم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس بالجامعة العربية المفتوحة فرع الأردن وقد تكونت عينة الدراسة من (٥٠) عضو هيئة تدريس ممن يستخدمون التعليم الإلكتروني في تدريسهم واستخدم استبانة مكونة من (٤٨) فقرة قسمت إلى مجالين الأول ويتعلق بالمعوقات وكانت النتائج المتعلقة بالحوافز جاءت كلها بدرجة عالية وكان من أبرز الحوافز "توفير تدريب تقني وورش عمل" أما أبرز المعيقات فكانت "عدم توافر الدعم التقني للطلبة داخل صفوفهم، واقترح الباحث عدة توصيات من أبرزها أن تعمل الجامعات الأردنية على توفير تدريب تقني وورشات عمل لأعضاء الهيئة التدريسية والطلبة

دراسة الجراح ، والعجلوني (٢٠١٢م) وقد هدفت الدراسة إلى التعرف على درجة ممارسة معلمات رياض الأطفال لتكنولوجيا المعلومات والاتصال في رياض الأطفال في عمان ،وقد استخدم الباحث المنهج الوصفي ،و اشتملت عينة الدراسة من (٤٣) روضة أطفال في عام (٢٠٠٧م) وتم توزيع الأداة على (١٧٢) معلمة، وكان من أبرز النتائج التي توصل إليها الباحث أن هناك قلة في توافر المعدات والبر مجيات في كثير من رياض الأطفال في عمان، إضافة إلى ضعف المعلمات في استخدام تكنولوجيا المعلومات والاتصال، ودلت النتائج أيضا على وجود عدة عوائق تحول دون استخدام المعلمات لتكنولوجيا الاتصال والمعلومات كان من

أبرزها قلة المعدات والبر مجيات، وقلة الوقت اللازم لاستخدامها، إضافة إلى قلة الحوافز المادية، واختتمت الدراسة بالتوصية بضرورة توفير التكنولوجيا المناسبة لرياض الأطفال، وتدريب المعلمات على استخدامها

دراسة عبد العزيز السيد (٢٠١٢م) وقد هدفت الدراسة إلى تحديد معوقات التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الطالبات بكلية التربية بأبها وقد تكونت عينة الدراسة من الطالبات بعدد (١٢٠) طالبا واستخدمت الدراسة المنهج الوصفي التحليلي والمنهج التجريبي وكان من أبرز النتائج أن التعليم الإلكتروني يشكل عبء إضافي على الطالبات، كما أن الأنشطة التعليمية الإلكترونية لا تساعد في التحصيل،و أن التفاعل مع التعليم الإلكتروني لا يتم بالشكل الصحيح مع الأستاذ والزميلات، كما أن المحتوى التعليم لا يصمم بالشكل المشوق للمتعلمين وكان من أبرز التوصيات: العناية بتوضيح أهداف التعليم الإلكتروني، وأن يتم التعامل بشكل منظم مع الأساتذة والزميلات، وأن يكون للأنشطة التعلية تقدير مناسب من الدرجات.

- **التعليق على الدراسات السابقة**:

- اتفقت الدراسة الحالية مع الدارسات السابقة في استخدام المنهج الوصفي للدراسة، كما اتفقت في موضوع البحث وهو معوقات التعليم الإلكتروني بأشكاله المختلفة وكذا اتفقت في عينة الدراسة حيث تكونت من أعضاء الهيئة التعليمية ما عدا دراسة عبد العزيز السيد التي كانت من وجهة نظر الطالبات ،كما اتفقت في أداة الدراسة وهي الاستبانة.
- وتختلف هذه الدراسة عن الدراسات السابقة بأن هذه الدراسة تناولت التعليم الإلكتروني بشكل عام، كما أنها تناولت معوقات استخدام التعليم الإلكتروني في مرحلة التعليم العالي وهي الجامعة أما الدراسات السابقة فقد ركزت في البحث في التعليم العام ما عدا دراسة عبد العزيز السيد التي كانت في مرحلة التعليم العالي، كما أن هذه الدراسة تختلف عن تلك الدراسات بأنه خاصة بأعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية وهو ما لم يتطرق إليه من قبل بحسب علم الباحث.
- وقد استفاد الباحث من الدارسات السابقة في صياغة الجانب النظري للدراسة وفي بناء أداة الدراسة كما استفاد من تلك الدراسات بالإطلاع على مزيد من البحوث والدراسات ذات الصلة بموضوع البحث.

- **الطريقة وإجراءات الدراسة**:

- **مجتمع الدراسة وعينتها**:

تكون مجتمع الدراسة الحالية من جميع أعضاء هيئة التدريس ومن في حكمهم في الجامعة الإسلامية بالمدينة المنورة خلال الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٥ -١٤٣٦هـ

- **عينة الدراسة**:

تكونت عينة الدراسة من ١٣٩ عضواً من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية تم اختيارهم بالطريقة العشوائية وتم استرجاع ١٢٨استيانة وبعد مراجعتها تم استبعاد عدد(٦) استبانات غير صالحة للتحليل الإحصائي وبذلك

يصبح العدد الفعلي لعينة الدراسة (١٢٢)عضو هيئة تدريس .وجاء توزيع أفراد العينة على النحو التالي كما في الجدول رقم (١)

جدول رقم (١):توزيع عينة الدراسة وفق بياناتهم الأولية

المتغيرات	التصنيف	العدد	النسبة
الدرجة العلمية	معيد	٢٩	٢٣.٨
	محاضر	٢٥	٢٠.٥
	أستاذ مساعد	٣٧	٣٠.٣
	أستاذ مشارك	١٧	١٣.٩
	أستاذ	١٤	١١.٥
جهة التدريس (نوع الكلية)	الكليات الشرعية	٩٣	٧٦.٢
	الكليات العلمية	٢٢	١٨.٠
	لم يحدد	٧	٥.٧
عدد سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات	٣٥	٢٨.٧
	من ٥ إلى ١٥ سنة	٥١	٤١.٨
	أكثر من ١٥ سنة	٣٥	٢٨.٧
	لم يحدد	١	٠.٨
العمل الإداري	مكلف بعمل إداري	٥٧	٤٦.٧
	غير مكلف بعمل إداري	٦٢	٥٠.٨
	لم يحدد	٣	٢.٥
المجموع		١٢٢	١٠٠.٠

- **أداة الدراسة** :

استخدم الباحث الإستبانة أداة للدراسة وجاءت في صورتها النهائية مكونة من جزئين الأول ويتعلق بالمتغيرات لعينة الدراسة والجزء الثاني ويتعلق بالمعوقات التي تحول دون استخدام أعضاء هيئة التدريس للتعليم الإلكتروني وتكون من ثلاثة محاور :المحور الأول : لمعوقات المتعلقة بالجوانب الفنية والإدارية،والمحور الثاني :المعوقات المتعلقة بالطالب ،المحور الثالث :المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس.

- **مراحل بناء أداة الدراسة** :

أولا: مراجعة ما كتب حول التعليم الإلكتروني ومعوقاته.
ثانيا: قام الباحث بأعداد فقرات الإستبانة من خلال الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة حول موضوع البحث وتم عرضها على مجموعة من المحكمين من أعضاء هيئة التدريس .
ثالثا :بعد الاطلاع على ملاحظات المحكمين وتعديل ما يلزم أعاد الباحث صياغتها في صورتها النهائية وتم توزيعها على أعضاء هيئة التدريس .

- **إجراءات التطبيق**:

- أولا: تم توزيع الإستبانة على أعضاء هيئة التدريس المستهدفين في الكليات المختلفة .
- ثانيا:تم جمع الإستبانات واستبعاد ما لم تكتمل معلوماته من الإستبانات العائدة .
- ثالثا: قام الباحث بمعالجة البيانات التي حصل عليها من خلال برنامج التحليل الإحصائي (spss).

- **صدق الأداة :قام الباحث بالتحقق من صدق الإستبانة من خلال الآتي:**

- أولا : حساب الصدق الظاهري من خلال عرض الإستبانة على مجموعة من الأساتذة المتخصصين في التعليم الإلكتروني ،وطرق التدريس، والتربية ،والإدارة التربوية،وقام الباحث بأجراء بعض التعديلات بناءً على ما ورد من ملحوظات المحكمين من خلال حذف وإضافة بعض العبارات ،وتقديم وتأخير البعض الآخر حتى خرجت الإستبانة في صورتها الأولية.
- ثانيا: تم حساب صدق الأداة عن طريق حساب معامل الاتساق الداخلي بين درجة كل عبارة مع الدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه وتشير النتاج المبينة في الجدول رقم (٢) إلى أن معامل ارتباط عبارات المحور الأول والبالغ عددها (١٠) بالدرجة الكلية للمحور الأول تراوحت بين (٠.٧٨٢١، ٠.٦١٨٣) وجميعها كانت دالة عند مستوى(٠.٠١) ،في حين تراوحت معاملات ارتباط عبارات المحور الثاني والبالغ عددها (١٠) بالدرجة الكلية للمحور الثاني بين (٠.٥٠٩٠، ٠.٧٦٧٥) وجميعها كانت دالة عند مستوى(٠.٠١)، أما معاملات ارتباط عبارات المحور الثالث والبالغ عددها (٩) بالدرجة الكلية للمحور الثالث فقد تراوحت بين (٠.٧٩٠٠،٠.٥٥١١) وجميعها كانت دالة عند مستوى(٠.٠١)،
- ثالثا: تم قياس صدق الأداة عن طريق حساب معاملات الاتساق الداخلي بين عبارات الأداة والدرجة الكلية للأداة كما في الجدول رقم(٣) وقد تراوحت معاملات الارتباط بين (٠.٧٣٤١،٠.٣٠٠٩) وجميعها كانت دالة عند مستوى (٠.٠٥)ما عدا العبارة رقم (١٨ ،٢٢)فقد كانت دالة عند مستوى (٠.٠١)
- رابعا: ولقياس صدق الأداة تم أيضا حساب معامل الاتساق الداخلي بين محاور الأداة الثلاثة والدرجة الكلية للأداة كما في الجدول رقم(٤)وكانت درجة الارتباط للمحور الأول والثاني والثالث على التوالي (٠.٨٣٢٧،٠.٧٨٥٠ ،٠.٧٧٨٢)وجميعها دالة عند مستوى الدلالة (٠.٠١) وبشكل عام فان النتائج المبينة في الجدولين رقم (٣،٤)تشير إلى تماسك الإستبانة وصدقها في قياس ما وضعت لقياسه.

- **١-١ معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود الأداة بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه:**

جدول رقم (٢):معاملات ارتباط بنود الأداة بالدرجة الكلية للمحور المنتمية إليه(العينة الاستطلاعية: ن=٣٠)

المعوقات المتعلقة بالجوانب الفنية والإدارية		المعوقات المتعلقة بالطالب		المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس	
م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٦٨١٠◆◆	١	٠.٥٧٨٣◆◆	١	٠.٦٧٧٠◆◆
٢	٠.٧٤١٢◆◆	٢	٠.٥٨٦٩◆◆	٢	٠.٥٦٤٥◆◆
٣	٠.٦١٨٣◆◆	٣	٠.٦٩٨٣◆◆	٣	٠.٧٠٤٨◆◆
٤	٠.٧٨٢١◆◆	٤	٠.٧٤٦٥◆◆	٤	٠.٥٨٢٣◆◆
٥	٠.٦٦٤٥◆◆	٥	٠.٧٣٣٤◆◆	٥	٠.٧٧٩٣◆◆
٦	٠.٦٤١٩◆◆	٦	٠.٦٩٥٤◆◆	٦	٠.٧١٥٣◆◆
٧	٠.٦٢٢٨◆◆	٧	٠.٧٦٧٥◆◆	٧	٠.٧٩٠٠◆◆
٨	٠.٦٧٤٣◆◆	٨	٠.٥٠٩٠◆◆	٨	٠.٧٢٥٢◆◆
٩	٠.٦٢٥٠◆◆	٩	٠.٥٤٦٠◆◆	٩	٠.٥٥١١◆◆
١٠	٠.٧٧٣٧◆◆	١٠	٠.٧٠٣١◆◆		

❖❖ دالة عند مستوى ٠.٠١

• **١-٢- معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين بنود الأداة، بالدرجة الكلية:**

جدول رقم (٣):معاملات ارتباط بنود الأداة بالدرجة الكلية(العينة الاستطلاعية: ن=٣٠)

م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط	م	معامل الارتباط
١	٠.٥٠٢١**	١١	٠.٥٧٠٩**	٢١	٠.٤٦٢٧*
٢	٠.٤٨٤٣**	١٢	٠.٤٣٤٢**	٢٢	٠.٥٦١٤**
٣	٠.٥١٥٠**	١٣	٠.٦٦٨٤**	٢٣	٠.٥٢١٠**
٤	٠.٦٤٨٩**	١٤	٠.٦٨١٠**	٢٤	٠.٦٠٤٢**
٥	٠.٤٤٩٦**	١٥	٠.٦٩٠٤**	٢٥	٠.٦٨٧٥**
٦	٠.٤٤٢٠**	١٦	٠.٦١٩٦**	٢٦	٠.٤٨٢٥**
٧	٠.٧٣٤١**	١٧	٠.٦٢٩٦**	٢٧	٠.٦١٣٩**
٨	٠.٦١١٨**	١٨	٠.٣٧٠٩*	٢٨	٠.٥٦١٤**
٩	٠.٤٧٦١**	١٩	٠.٣٠٠٩**	٢٩	٠.٤٧٨٧**
١٠	٠.٦٩٧٥**	٢٠	٠.٥٢٧٤**		

* دالة عند مستوى ٠.٠٥ ** دالة عند مستوى ٠.٠١

• **١-٣- معاملات ارتباط بيرسون لقياس العلاقة بين محاور الأداة، بالدرجة الكلية:**

جدول رقم (٤):معاملات ارتباط محاور الأداة بالدرجة الكلية(العينة الاستطلاعية: ن=٣٠)

المحور	معامل الارتباط
المعوقات المتعلقة بالجوانب الفنية والإدارية	٠.٧٨٥٠**
المعوقات المتعلقة بالطالب	٠.٨٣٢٧**
المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس	٠.٧٧٨٢**

** دالة عند مستوى ٠.٠١

• **ثانياً: ثبات الأداة:**

قام الباحث بإيجاد معامل ثبات الإستبانة باستخدام معامل ألفاكرنباخ وذلك بعد تطبيق المقياس على عينة استطلاعية شملت (٣٠) عضوا من أعضاء هيئة التدريس بالجامعة وبلغ مقياس الثبات للأداة (٠.٩١) كما في الجدول رقم(٥) وهي ذات قيمة مرتفعة تشير إلى تمتع الأداة بدرجة عالية من الثبات مما يؤكد على سلامة استخدام الإستبانة والوثوق بنتائجها ،كما كانت معدلا الثبات للمحاور مرتفعة إلى حد ما حيث تراوحت بين(٠.٨٥،٠.٨٧)

جدول رقم (٥):معاملات ثبات ألفاكرونباخ لمحاور الدراسة(العينة الاستطلاعية: ن=٣٠)

المحور	عدد البنود	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المعوقات المتعلقة بالجوانب الفنية والإدارية	١٠	٠.٨٧
المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس	٩	٠.٨٦
المعوقات المتعلقة بالطالب	١٠	٠.٨٥
الثبات الكلي للأداة	٢٩	٠.٩١

• **المعالجات الإحصائية:**

للإجابة عن تساؤلات الدراسة تم استخدام الأساليب الإحصائية الآتية:

- التكرارات والنسب المئوية لوصف عينة الدراسة وتحديد استجاباتهم.
- المتوسط الحسابي وذلك لحساب القيمة التي يعطيها أفراد عينة الدراسة لكل عبارة أو
- مجموعة من العبارات(المحور)

- الانحراف المعياري وذلك لحساب تشتت استجابات عينة الدراسة لكل عبارة أو مجموعة من العبارات(المحور.)
- معامل ارتباط (بيرسون)لحساب صدق الاتساق الداخلي لأداة البحث.
- اختبار (ت .)للمقارنة بين متوسطات الاستجابات حسب متغير الكلية والعمل الإداري،
- اختبار تحليل التباين الأحادي(اختبار ف)لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حسب متغيرات الدرجة العلمية ، والخبرة الوظيفية.
- معامل الفاكرونباخ لحساب معامل ثبات الدراسة.
- اختبار (شيفية) لتوضيح مصدر الفروق في استجابات عينة الدراسة .

- **نتائج الدراسة**:

ولتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحث الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة على بنود الأداة. حيث تم إعطاء وزن للبدائل: (متوفر بدرجة كبيرة=٣، متوفر بدرجة قليلة=٢، غير متوفر=١)، ثم تم تصنيف تلك الإجابات إلى ثلاثة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية:

طول الفئة = (أكبر قيمة - أقل قيمة) ÷ عدد بدائل الأداة = (٣ -١) ÷ ٣ = ٠.٦٧لنحصل على التصنيف التالي:

جدول رقم (٦):توزيع للفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الوصف	مدى المتوسطات
متوفر بدرجة كبيرة	٢.٣٤ – ٣.٠٠
متوفر بدرجة قليلة	١.٦٨ – ٢.٣٣
غير متوفر	١.٠٠ – ١.٦٧

- **رابعاً: إجابة تساؤلات الدراسة**:

- **٤-١- السؤال الأول**: **ما معوقات استخدام التعليم الإلكتروني لدى أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية من وجهة نظرهم؟**
- **٤-١-١- المحور الأول**: **المعوقات المتعلقة بالجوانب الفنية والإدارية**:

يشير الجدول رقم (٧) إلى المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد العينة حول عبارات المحور الأول ويظهر من الجدول أن المتوسط العام للمعوقات المرتبطة بالمحور الأول(المعوقات المرتبطة بالجوانب الفنية والإدارية) قد بلغ (٢.١٩) مما يدل على توفر هذه المعوقات بدرجة قليلة وهو ما يؤيد ما ذهب إليه الباحث من أن الجامعة تبذل جهود في تفعيل التعليم الإلكتروني وتشجيعه والحرص على توفير البنية التحتية لهذا النوع من التعليم،أما المعوقات المرتبطة بهذا المحور فقد تراوحت متوسطاتها بين (٢.٢٧،٢.٠٠)وهي جميعا متوفرة بدرجة قليلة، وقد جاءت في مقدمة عبارات المحور وفي الترتيب الأول العبارة رقم (١)وهي (ضعف شبكة الانترنت داخل بعض القاعات الدراسية)وبمتوسط (٢.٢٧) وفي الترتيب الثاني(قلة المعامل الخاصة بالتعليم الإلكتروني) وبمتوسط(٢.٢٦) وهي تشير إلى أنها متوفر بدرجة قليلة ، وليس في ذلك غرابة إذ يعتبر توفر هذه الحاجات من أهم مكونات البنية التحتية للتعليم الإلكتروني ،وهو ما يتوافق مع دراسة (بنجر١٤٣٠هـ)، و(الأختر، والهديب٢٠٠٦م)، و(الجراح،والعجلوني٢٠١٢م)، و(العتيبي٢٠٠٦م)، والحازمي

(١٤٢٩هـ)، حيث أكدت على أن ضعف البرمجيات والبنية التحتية للتعليم الإلكتروني يمثل عائق يحول دون تحقيق التعليم الإلكتروني . ويمكن التغلب على هذا المعوق من خلال تقوية شبكة الاتصالات داخل الجامعة والتي يمكن أن تكون بشكل مجاني من خلال السماح لشركات الاتصالات بالتنافس في تقديم الخدمة وتقوية الإرسال داخل الجامعة،وأيضا من خلال تكثيف أجهزة إعادة البث(تقوية الإرسال)في أروقت الكليات وداخل الحرم الجامعي بشكل عام.

جدول رقم (٧):التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن درجة توفر المعوقات المتعلقة بالجوانب الفنية والإدارية والتي تعيق استخدامهم التعليم الإلكتروني

م	العبـارة		درجة توفر المعوقات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			متوفر بدرجة كبيرة	متوفر بدرجة قليلة	غير متوفر			
١	ضعف شبكة الانترنت داخل بعض القاعات الدراسية	ت	٤٩	٥٤	١٧	٢.٢٧	٠.٦٩	١
		٪	٤٠.٨	٤٥.٠	١٤.٢			
٢	قلة المعامل الخاصة بالتعليم الإلكتروني	ت	٥٧	٣٨	٢٦	٢.٢٦	٠.٧٩	٢
		٪	٤٧.١	٣١.٤	٢١.٥			
٥	غموض القواعد المنظمة لاستخدام التعليم الإلكتروني	ت	٤٦	٦٠	١٦	٢.٢٥	٠.٦٧	٣
		٪	٣٧.٧	٤٩.٢	١٣.١			
٦	عدم وجود الفنيين المختصين بالقسم لتقديم الدعم لأعضاء هيئة التدريس في مجال التعليم الإلكتروني	ت	٥٢	٤٦	٢٤	٢.٢٣	٠.٧٦	٤
		٪	٤٢.٦	٣٧.٧	١٩.٧			
٨	قلة البرامج التدريبية الخاصة بالتعليم الإلكتروني	ت	٤٧	٥٤	٢١	٢.٢١	٠.٧٢	٥
		٪	٣٨.٥	٤٤.٣	١٧.٢			
١٠	قلة الدعم المقدم لتحويل المقررات التقليدية إلى مقررات إلكترونية	ت	٥٣	٤١	٢٧	٢.٢١	٠.٧٩	٥
		٪	٤٣.٨	٣٣.٩	٢٢.٣			
٣	قلة التجهيزات التقنية داخل القاعات الدراسية (بروجكتر، سبورة إلكترونية ...)	ت	٥٠	٤٥	٢٦	٢.٢٠	٠.٧٧	٧
		٪	٤١.٣	٣٧.٢	٢١.٥			
٩	قلة تشجيع الأنظمة الإدارية للجامعة على تطبيق التعليم الإلكتروني	ت	٤٧	٤٨	٢٧	٢.١٦	٠.٧٦	٨
		٪	٣٨.٥	٣٩.٣	٢٢.١			
٧	البرامج التدريبية الخاصة بالتعليم الإلكتروني لا تتناسب مع الحاجات الفعلية لتطبيق التعليم الإلكتروني	ت	٣٩	٥٤	٢٩	٢.٠٨	٠.٧٥	٩
		٪	٣٢.٠	٤٤.٣	٢٣.٨			
٤	ضعف قناعة الإدارة العليا بجدوى التعليم الإلكتروني	ت	٣٢	٥٥	٣٢	٢.٠٠	٠.٧٤	١٠
		٪	٢٦.٩	٤٦.٢	٢٦.٩			
المتوسط❖ العام للمحور						٢.١٩		

❖ المتوسط الحسابي من ٣ درجات

وقد جاءت العبارة رقم (٤) وهي(ضعف قناعة الإدارة العليا بجدوى التعليم الإلكتروني) في الترتيب الأخير بين عبارات المحور وبمتوسط حسابي(٢.٠٠) متوفر بدرجة قليلة ، وهو ما يختلف مع دراسة(بنجر١٤٣٠هـ) إذ أن ما نسبته (٤٩.١٪) من عينة الدراسة ترى أن عدم قناعة الإدارة العليا بالتعليم الإلكتروني يمثل عاق من عوائق التعليم الإلكتروني وهي نسبة مرتفعة إذا ما قورنت بعين الدراسة الحالية،ولعل اختلاف مجتمع الدراسة له دور في تباين الآراء ،كما أنه يؤكد مدى دعم الإدارة العليا بالجامعة الإسلامية لبرامج التعليم الإلكتروني.

● ٤-١-٢- المحور الثاني: **المعوقات المتعلقة بالطالب**:

جدول رقم (٨):التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن درجة توفر المعوقات المتعلقة بالطالب والتي تعيق استخدامهم التعليم الإلكتروني

م	العبـــارة		درجة توفر المعوقات			المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			متوفر بدرجة كبيرة	متوفر بدرجة قليلة	غير متوفر			
٩	انشغال المتعلمين بالدخول إلى مواقع غير مرتبطة بعملية التعليم	ت	٦٦	٤١	١٤	٢.٤٣	٠.٦٩	١
		٪	٥٤.٥	٣٣.٩	١١.٦			
٦	ضعف قدرة الطالب على أداء الأعمال المطلوبة من خلال وسائل التعليم الإلكترونية بسرعة وجودة عالية	ت	٥٦	٥٧	٩	٢.٣٩	٠.٦٢	٢
		٪	٤٥.٩	٤٦.٧	٧.٤			
١٠	يرى الطالب بأن التعلم بهذه الطريقة يضيف عليه أعباء دراسية	ت	٦١	٤٦	١٥	٢.٣٨	٠.٧٠	٣
		٪	٥٠.٠	٣٧.٧	١٢.٣			
٥	شبكة الأنترنت لا تتوفر لدى المتعلمين بشكل دائم	ت	٥٦	٥١	١٥	٢.٣٤	٠.٦٩	٤
		٪	٤٥.٩	٤١.٨	١٢.٣			
٣	قلة الحوافز التشجيعية التي تدفع الطلاب لاستخدام التعليم الإلكتروني	ت	٥٩	٤٦	١٧	٢.٣٤	٠.٧١	٤
		٪	٤٨.٤	٣٧.٧	١٣.٩			
٨	لا توجد الرغبة والدافعية المستمرة في التعليم من خلال التعليم الإلكتروني	ت	٤٦	٦٥	١٠	٢.٣٠	٠.٦١	٦
		٪	٣٨.٠	٥٣.٧	٨.٣			
٤	قلة امتلاك المتعلمين لأجهزة الحاسب الآلي	ت	٦٣	٣٣	٢٦	٢.٣٠	٠.٨٠	٦
		٪	٥١.٦	٢٧.٠	٢١.٣			
٢	ضعف قناعة الطالب بجدوى التعليم الإلكتروني	ت	٤٨	٥٩	١٤	٢.٢٨	٠.٦٦	٨
		٪	٣٩.٧	٤٨.٨	١١.٦			
٧	عدم إلمام المتعلمين بكيفية الاتصال بالمعلم والمتعلمين الآخرين إلكترونيا	ت	٤٤	٦١	١٧	٢.٢٢	٠.٦٧	٩
		٪	٣٦.١	٥٠.٠	١٣.٩			
١	ضعف تقبل الطالب لعملية التحول من طريقة التعليم التقليدية إلى التعليم الإلكتروني	ت	٤٤	٥٩	١٩	٢.٢٠	٠.٦٩	١٠
		٪	٣٦.١	٤٨.٤	١٥.٦			
	المتوسط❖ العام للمحور					٢.٣٢		

❖ المتوسط الحسابي من ٣ درجات

يشير الجدول رقم (٨) إلى المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد العينة حول عبارات المحور الثاني، ويظهر من الجدول أن المتوسط العام للمعوقات المرتبطة بالمحور الثاني(المعوقات المتعلقة بالطالب) قد بلغ (٢.٣٢)ويشير المتوسط العام للمحور إلى توفر هذه المعوقات بدرجة قليلة إلا أن المتوسطات الحسابية لبعض المعوقات الواردة في هذا المحور تظهر مدى توفرها بدرجة كبيرة كما في العبارات ذات الرقم (٣،٥،١٠،٦،٩) ، وقد جاء في مقدمة المعوقات في هذا المحور وفي الترتيب الأول العبارة رقم (٩)وهي (انشغال المتعلمين بالدخول إلى مواقع غير مرتبطة بعملية التعليم) وبمتوسط حسابي (٢.٤٣)

وهي تدل على أنها متوفرة بدرجة كبيرة جداً ولعل هذا الشعور يتكون من خلال ملاحظات أعضاء هيئة التدريس لانشغال الطلاب بالاطلاع ومتابعة المواقع المختلفة على أجهزة الجوال أثناء وقت المحاضرة ،ولكن ذلك قد يكون بسبب الطريقة المملة للتدريس والتي يستخدمها بعض أعضاء هيئة التدريس وهي الطريقة الإلقائية وبالتالي انصراف الطلاب وانشغالهم ،ولكن عندما يكون التعليم الكترونيا منظما فان الطالب لن يجد وقت للانشغال عن الدرس ،بل بل سيركز جهده على متابعة مراحل الدرس ومتطلباته المختلفة اثنا سير العملية التعليمية ، وجاء في الترتيب الثاني من بين هذه المعوقات العبارة رقم (٦)(ضعف قدرة الطالب على أداء الأعمال المطلوبة من خلال وسائل التعليم الإلكترونية بسرعة وجودة عالية) وبمتوسط حسابي (٢.٣٩) وهي تدل على أنها متوفرة بدرجة كبيرة جدا وهو ما يتفق مع دراسة الحازمي٥(١٤٢٩هـ) الغديان(٢٠١٢م) حيث بينت أن من ابرز ما يخص الطلاب من تحديات في التعليم الإلكتروني كان عدم توفير التدريب التقني اللازم للطلاب وهذا أمر ملاحظ إذ أنه ومع إتقان الطلاب لاستخدام الأجهزة الذكية إلا أن استخدامها فيما يخص برامج التواصل التعليمي لا تزال ضعيفة ولعل الممارسة الفنية والمتكررة لأنواع التعليم الإلكتروني كفيلة بأنها مثل هذا الضعف في استخدم التعليم الكتروني .

وجاءت العبارة رقم (١) (ضعف تقبل الطالب لعملية التحول من طريقة التعليم التقليدية إلى التعليم الإلكتروني) في الترتيب الأخير من بين المعوقات المتعلقة الطالب وبمتوسط حسابي (٢.٢٠)وهو يشير إلى توفر هذا المعوق بدرجة قليلة ما يدل على تقبل الطلاب و تطلعهم لهذا النوع من التعليم وهو ما يختلف مع دراسة الحازمي (١٤٢٩هـ) حيث أظهرت أن من ابرز معوقات التعليم الإلكتروني مقاومة الطلاب لهذا النوع من التعليم وبنسبة (٤٥.٩٪) ولعل لاختلاف المرحلة الدراسية اثر في تباين الآراء تجاه التعليم الإلكتروني .

• **٤-١-٣- المحور الثالث: المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس:**

يشير الجدول رقم (٩) إلى المتوسطات الحسابية و الانحرافات المعيارية لاستجابة أفراد العينة حول عبارات المحور الثالث، ويظهر من الجدول أن المتوسط العام للمعوقات المرتبطة بالمحور الثالث(المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس) قد بلغ (٢.٢٨)ويشير المتوسط العام للمحور إلى توفر هذه المعوقات بدرجة قليلة إلا أن المتوسطات الحسابية لبعض المعوقات الواردة في هذا المحور تظهر مدى توفرها بد رجة كبيرة كما في العبارات ذات الرقم (٩،٣،٤) ، وقد جاء في مقدمة المعوقات في هذا المحور وفي الترتيب الأول العبارة رقم (٤) وهي (غياب الحوافز المادية مقابل استخدام هذا النوع من التعليم)حيث جاءت بأعلى متوسط وبمقدار(٢.٥٣) وهو ما يتفق مع (الجراح، والعجلوني٢٠١٢م)، والحازمي(١٤٢٩هـ)، والخطيب(٢٠١٢م) والغديان(٢٠١٢م)،وبنجر (١٤٣٠هـ) حيث أكدت جميعا على أن غياب الحوافز والمكافآت التشجيعية لأعضاء هيئة

٥ الحازمي: عصام عبد المعين،واقع استخدام التعليم الإلكتروني في مدرس أهلية مختارة بمدينة الرياض ،رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية ،جامعة الملك سعود،١٤٢٩هـ،ص١٨٠،

التدريس سبباً رئيس من أسباب إحجامهم عن استخدام ها النوع من التعليم وذلك بسبب ما يحتاجه من وقت وجهد في الإعداد لمثل هذا النوع من التعليم كما أنه قد يستعين بمن يساعده في الإعداد للبرامج الخاصة بالتعليم الإلكتروني .وجاء في الترتيب الثاني من بين هذه المعوقات العبارة قم (٣) (كثرة الأعباء التدريسية والإدارية المطلوبة من عضو هيئة التدريس) وبمتوسط حسابي (٢.٤١) وهذا يدل على أهمية تفرغ أعضاء هيئة التدريس بقدر اكبر للعملية لتعليمية وعدم إشغالهم بالجوانب الإدارية والفنية للتدريس عن الهدف الأساسي وهو إتقان العملية التعليمية،

جدول رقم (٩):التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها تنازلياً لإجابات عينة الدراسة عن درجة توفر المعوقات المتعلقة بهم والتي تعيق استخدامهم التعليم الإلكتروني

م	العبارة		درجة توفر المعوقات			المتوسط الحسابي	الأنحراف المعياري	الترتيب
			متوفر بدرجة كبيرة	متوفر بدرجة قليلة	غير متوفر			
٤	غياب الحوافز المادية مقابل استخدام هذا النوع من التعليم	ت	٧٥	٣٧	١٠	٢.٥٣	٠.٦٥	١
		٪	٦١.٥	٣٠.٣	٨.٢			
٣	كثرة الأعباء التدريسية والإدارية المطلوبة من عضو هيئة التدريس	ت	٦٠	٥١	١٠	٢.٤١	٠.٦٤	٢
		٪	٤٩.٦	٤٢.١	٨.٣			
٩	صعوبة التفاعل مع المتعلمين غير المدربين	ت	٦٤	٤١	١٧	٢.٣٩	٠.٧٢	٣
		٪	٥٢.٥	٣٣.٦	١٣.٩			
٦	ضعف الوعي بأساليب التقويم الإلكتروني	ت	٥٩	٤٣	٢٠	٢.٣٢	٠.٧٤	٤
		٪	٤٨.٤	٣٥.٢	١٦.٤			
٥	ضعف مهارات أعضاء هيئة التدريس في التعامل مع الحاسب الآلي وتطبيقاته	ت	٤٨	٥٤	٢٠	٢.٢٣	٠.٧١	٥
		٪	٣٩.٣	٤٤.٣	١٦.٤			
٧	لا يتوفر الوقت اللازم لاستخدام التعليم الإلكتروني	ت	٤٩	٤٩	٢٤	٢.٢٠	٠.٧٥	٦
		٪	٤٠.٢	٤٠.٢	١٩.٧			
٨	ضعف قناعة عضو هيئة التدريس بجدوى التعليم الإلكتروني	ت	٤٣	٥٥	٢٤	٢.١٦	٠.٧٣	٧
		٪	٣٥.٢	٤٥.١	١٩.٧			
٢	ضعف تقبل الطلبة للتعليم الإلكتروني لا يشجع على استخدامه	ت	٣٨	٦٤	٢٠	٢.١٥	٠.٦٨	٨
		٪	٣١.١	٥٢.٥	١٦.٤			
١	تطبيق التعليم الإلكتروني يمثل زيادة في العبء التدريسي	ت	٤٠	٥٣	٢٨	٢.١٠	٠.٧٥	٩
		٪	٣٣.١	٤٣.٨	٢٣.١			
المتوسط❖ العام للمحور						٢.٢٨		

❖ المتوسط الحسابي من ٣ درجات

وجاءت العبارة رقم (١) (تطبيق التعليم الإلكتروني يمثل زيادة في العبء التدريسي) في الترتيب الأخير من بين المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس وبمتوسط حسابي (٢.١٠)وهو يشير إلى توفر هذا المعوق بدرجة قليلة ، مما يدل على قناعة أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية بأن مثل هذا النوع قد يخفف الكثير من الأعباء التدريسية من حيث الكتابة والمسح المتكرر لمعلومات الدرس ،واستغراق جزء من الوقت في إيصال المعلومة التي ربما يكون استعراضها عبر التقنية الحديثة من خلال الصورة والصوت كفيل باختصار الفترة الزمنية لإيصال الرسالة المراد استيعابها من قبل المتعلمين.

يشير الجدول رقم (١٠) إلى أن معوقات استخدام أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية للتعليم الإلكتروني جاءت مرتبة وفق محاور الدراسة كالآتي:

- جاءت المعوقات ذات علاقة بالطالب في الترتيب الأول من بين محاور الدراسة وبمتوسط حسابي (٢.٣٢)
- بينما جاء في الترتيب الثاني المعوقات ذات العلاقة بأعضاء هيئة التدريس وبمتوسط حسابي (٢.٢٨)
- وجاءت المعوقات المرتبطة بالجوانب الإدارية والفنية في الترتيب الثالث من بين محاور الدراسة وبمتوسط حسابي(٢.١٩) .

جدول رقم (١٠): المتوسطات الحسابية لمحاور اداة الدراسة (معوقات استخدام أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية للتعليم الإلكتروني من وجهة نظرهم) وترتيبها تنازلياً

المحاور	المتوسط* الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
المعوقات المتعلقة بالجوانب الفنية والإدارية	٢.١٩	٠.٤٩	٣
المعوقات المتعلقة بالطالب	٢.٣٢	٠.٤٥	١
المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس	٢.٢٨	٠.٤٦	٢
الدرجة الكلية لمعوقات استخدام التعليم الإلكتروني	٢.٢٦	٠.٣٩	

* المتوسط من ٣ درجات

ومن خلال المتوسطات السابقة يظهر مدى تدني المتوسط الحسابي المعوقات المتعلقة بالجوانب الفنية والإدارية مما يدل على أهمية توفير البنية التحتية والتجهيزات اللازمة لتفعيل التعليم الإلكتروني في الجامعة الإسلامية إضافة لما هو موجود من متطلبات حالية والتي قد لاتفي بحاجة العملة التعليمية .

- **٤-٢- السؤال الثاني: هل هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة (أعضاء هيئة التدريس بالجامعة الإسلامية) حول معوقات استخدام التعليم الإلكتروني تعزى لاختلاف المتغيرات: (الدرجة العلمية – جهة التدريس – عدد سنوات الخبرة – العمل الإداري)؟**
- **٤-٢-١- الفروق باختلاف الدرجة العلمية:**

جدول رقم (١١):اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول معوقات استخدام التعليم الإلكتروني باختلاف الدرجة العلمية

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
المعوقات المتعلقة بالجوانب الفنية والإدارية	بين المجموعات	٢.٨٤	٤	٠.٧١	٣.١٩	٠.٠١٦	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	داخل المجموعات	٢٥.٩٧	١١٧	٠.٢٢			
المعوقات المتعلقة بالطالب	بين المجموعات	١.٥٣	٤	٠.٣٨	١.٩٣	٠.١١٠	غير دالة
	داخل المجموعات	٢٣.٢٤	١١٧	٠.٢٠			
المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس	بين المجموعات	٢.٦٨	٤	٠.٦٧	٣.٣٦	٠.٠١٢	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٣.٣٤	١١٧	٠.٢٠			
الدرجة الكلية للمعوقات	بين المجموعات	٢.٠٠	٤	٠.٥٠	٣.٥٧	٠.٠٠٩	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	١٦.٤٣	١١٧	٠.١٤			

يتضح من الجدول رقم (١١) أن قيم (ف) غير دالة في محور: (المعوقات المتعلقة بالطالب)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين

استجابات عينة الدراسة حول معوقات استخدام التعليم الإلكتروني في هذا المحور، تعود لاختلاف الدرجة العلمية لأفراد العينة.

كما يتضح من الجدول رقم (١١) أن قيم (ف) دالة عند مستوى ٠.٠٥ فأقل في المحاور: (المعوقات المتعلقة بالجوانب الفنية والإدارية، المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس)، وفي الدرجة الكلية لمعوقات استخدام التعليم الإلكتروني، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول معوقات استخدام التعليم الإلكتروني في تلك المحاور، تعود لاختلاف الدرجة العلمية لأفراد العينة. وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق (جدول رقم ١٢)

جدول رقم (١٢):اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في استجابات عينة الدراسة حول معوقات استخدام التعليم الإلكتروني باختلاف الدرجة العلمية

المحور	الدرجة العلمية	المتوسط الحسابي	معيد	محاضر	أستاذ مساعد	أستاذ مشارك	أستاذ	الفرق لصالح
المعوقات المتعلقة بالجوانب الفنية والإدارية	معيد	١.٩٥						
	محاضر	٢.١٢						
	أستاذ مساعد	٢.٣٢	◆					أستاذ مساعد
	أستاذ مشارك	٢.٢٩						
	أستاذ	٢.٣٣						
المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس◆◆	معيد	٢.١٤						
	محاضر	٢.٠٩						
	أستاذ مساعد	٢.٤٠	◆	◆				أستاذ مساعد
	أستاذ مشارك	٢.٤٨	◆	◆				أستاذ مشارك
	أستاذ	٢.٣٢						
الدرجة الكلية للمعوقات◆◆	معيد	٢.١١						
	محاضر	٢.١٣						
	أستاذ مساعد	٢.٣٧	◆	◆				أستاذ مساعد
	أستاذ مشارك	٢.٣٨	◆	◆				أستاذ مشارك
	أستاذ	٢.٣٩	◆	◆				أستاذ

◆ تعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠.٠٥

◆◆ تم استخدام اختبار أقل فرق دال (LSD) للكشف عن مصدر الفروق لعدم تمكن اختبار شيفيه من الكشف عنها

يتضح من الجدول رقم (١٢) وجود فروق دالة عند مستوى ٠.٠٥ على النحو التالي:

- توجد فروق دالة في محور المعوقات المتعلقة بالجوانب الفنية والإدارية بين أفراد العينة برتبة (معيد)، أفراد العينة برتبة (أستاذ مساعد)، وذلك لصالح أفراد العينة برتبة (أستاذ مساعد).

- توجد فروق دالة في محور المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس بين أفراد العينة برتبة (معيد، محاضر)، أفراد العينة برتبة (أستاذ مساعد)، وذلك لصالح أفراد العينة برتبة (أستاذ مساعد).
- توجد فروق دالة في محور المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس بين أفراد العينة برتبة (معيد، محاضر)، أفراد العينة برتبة (أستاذ مشارك)، وذلك لصالح أفراد العينة برتبة (أستاذ مشارك).
- توجد فروق دالة في الدرجة الكلية لمعوقات استخدام التعليم الإلكتروني بين أفراد العينة برتبة (معيد، محاضر)، أفراد العينة برتبة (أستاذ مساعد)، وذلك لصالح أفراد العينة برتبة (أستاذ مساعد).
- توجد فروق دالة في الدرجة الكلية لمعوقات استخدام التعليم الإلكتروني بين أفراد العينة برتبة (معيد، محاضر)، أفراد العينة برتبة (أستاذ مشارك)، وذلك لصالح أفراد العينة برتبة (أستاذ مشارك).
- توجد فروق دالة في الدرجة الكلية لمعوقات استخدام التعليم الإلكتروني بين أفراد العينة برتبة (معيد، محاضر)، أفراد العينة برتبة (أستاذ)، وذلك لصالح أفراد العينة برتبة (أستاذ).

• **٤-٢-٢- الفروق باختلاف جهة التدريس**:

جدول رقم (١٣): اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول معوقات استخدام التعليم الإلكتروني باختلاف جهة التدريس

المحور	جهة التدريس	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
المعوقات المتعلقة بالجوانب الفنية والإدارية	الكليات الشرعية	٩٣	٢.١٧	٠.٥١	٠.٨٢	٠.٤١٧	غير دالة
	الكليات العلمية	٢٢	٢.١٠	٠.٣٥			
المعوقات المتعلقة بالطالب	الكليات الشرعية	٩٣	٢.٣١	٠.٤٥	١.٠٠	٠.٣٢١	غير دالة
	الكليات العلمية	٢٢	٢.٢٠	٠.٤٣			
المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس	الكليات الشرعية	٩٣	٢.٣٢	٠.٤٤	٣.٤٧	٠.٠٠١	دالة عند مستوى ٠.٠١
	الكليات العلمية	٢٢	١.٩٦	٠.٤٥			
الدرجة الكلية للمعوقات	الكليات الشرعية	٩٣	٢.٢٧	٠.٣٩	١.٩٦	٠.٠٥٣	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	الكليات العلمية	٢٢	٢.٠٩	٠.٣٤			

يتضح من الجدول رقم (١٣) أن قيم (ت) غير دالة في المحاور: (المعوقات المتعلقة بالجوانب الفنية والإدارية، المعوقات المتعلقة بالطالب)، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول معوقات استخدام التعليم الإلكتروني في تلك المحاور، تعود لاختلاف جهة تدريس أفراد العينة. كما يتضح من الجدول رقم (١٣) أن قيم (ت) دالة عند مستوى ٠.٠٥ فأقل في محور: (المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس)، وفي الدرجة الكلية لمعوقات استخدام التعليم الإلكتروني، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول معوقات استخدام التعليم الإلكتروني في هذا المحور، تعود لاختلاف جهة تدريس أفراد العينة، وكانت تلك الفروق لصالح أفراد العينة في الكليات الشرعية.

• ٤-٢-٣- **الفروق باختلاف عدد سنوات الخبرة:**

جدول رقم (١٤):اختبار تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول معوقات استخدام التعليم الإلكتروني باختلاف عدد سنوات الخبرة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	التعليق
المعوقات المتعلقة بالجوانب الفنية والإدارية	بين المجموعات	١.٩١	٢	٠.٩٥	٤.٢٠	٠.٠١٧	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	داخل المجموعات	٢٦.٧٥	١١٨	٠.٢٣			
المعوقات المتعلقة بالطالب	بين المجموعات	١.٥٢	٢	٠.٧٦	٣.٨٨	٠.٠٢٣	دالة عند مستوى ٠.٠٥
	داخل المجموعات	٢٣.٠٢	١١٨	٠.٢٠			
المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس	بين المجموعات	١.٨٤	٢	٠.٩٢	٤.٥٤	٠.٠١٣	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	٢٣.٩٣	١١٨	٠.٢٠			
الدرجة الكلية للمعوقات	بين المجموعات	١.٦٧	٢	٠.٨٤	٥.٩٠	٠.٠٠٤	دالة عند مستوى ٠.٠١
	داخل المجموعات	١٦.٧٢	١١٨	٠.١٤			

يتضح من الجدول رقم (١٤) أن قيم (ف) دالة عند مستوى ٠.٠٥ فأقل في المحاور: (المعوقات المتعلقة بالجوانب الفنية والإدارية، المعوقات المتعلقة بالطالب، المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس)، وفي الدرجة الكلية لمعوقات استخدام التعليم الإلكتروني، مما يشير إلى وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول معوقات استخدام التعليم الإلكتروني في تلك المحاور، تعود لاختلاف عدد سنوات الخبرة أفراد العينة. وباستخدام اختبار شيفيه للكشف عن مصدر تلك الفروق (جدول رقم ١٥):

جدول رقم (١٥):اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في استجابات عينة الدراسة حول معوقات استخدام التعليم الإلكتروني باختلاف عدد سنوات الخبرة

المحور	عدد سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	أقل من ٥ سنوات	من ٥ إلى ١٥ سنة	أكثر من ١٥ سنة	الفرق لصالح
المعوقات المتعلقة بالجوانب الفنية والإدارية	أقل من ٥ سنوات	٢.٠٣				
	من ٥ إلى ١٥ سنة	٢.١٧				
	أكثر من ١٥ سنة	٢.٣٦	◆			أكثر من ١٥ سنة
المعوقات المتعلقة بالطالب	أقل من ٥ سنوات	٢.١٤				
	من ٥ إلى ١٥ سنة	٢.٣٦				
	أكثر من ١٥ سنة	٢.٤٢	◆			أكثر من ١٥ سنة
المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس	أقل من ٥ سنوات	٢.٠٩				
	من ٥ إلى ١٥ سنة	٢.٣٠				
	أكثر من ١٥ سنة	٢.٤١	◆			أكثر من ١٥ سنة
الدرجة الكلية للمعوقات	أقل من ٥ سنوات	٢.٠٩				
	من ٥ إلى ١٥ سنة	٢.٢٨				
	أكثر من ١٥ سنة	٢.٤٠	◆			أكثر من ١٥ سنة

❖ تعني وجود فروق دالة عند مستوى ٠.٠٥

يتضح من الجدول رقم (١٥) وجود فروق دالة عند مستوى ٠.٠٥ على النحو التالي:

- توجد فروق دالة في محور المعوقات المتعلقة بالجوانب الفنية والإدارية بين أفراد العينة ذوي الخبرة (أقل من ٥ سنوات)، وبين أفراد العينة ذوي الخبرة (أكثر من ١٥ سنة)، وذلك لصالح أفراد العينة ذوي الخبرة (أكثر من ١٥ سنة).
- توجد فروق دالة في محور المعوقات المتعلقة بالطالب بين أفراد العينة ذوي الخبرة (أقل من ٥ سنوات)، وبين أفراد العينة ذوي الخبرة (أكثر من ١٥ سنة)، وذلك لصالح أفراد العينة ذوي الخبرة (أكثر من ١٥ سنة).
- توجد فروق دالة في محور المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس بين أفراد العينة ذوي الخبرة (أقل من ٥ سنوات)، وبين أفراد العينة ذوي الخبرة (أكثر من ١٥ سنة)، وذلك لصالح أفراد العينة ذوي الخبرة (أكثر من ١٥ سنة).
- توجد فروق دالة في الدرجة الكلية لمعوقات استخدام التعليم الإلكتروني بين أفراد العينة ذوي الخبرة (أقل من ٥ سنوات)، وبين أفراد العينة ذوي الخبرة (أكثر من ١٥ سنة)، وذلك لصالح أفراد العينة ذوي الخبرة (أكثر من ١٥ سنة).

• **٤-٢-٤- الفروق باختلاف العمل الإداري**:

يتضح من الجدول رقم (١٦) أن قيم (ت) غير دالة في المحاور: (المعوقات المتعلقة بالجوانب الفنية والإدارية، المعوقات المتعلقة بالطالب، المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس)، وفي الدرجة الكلية لمعوقات استخدام التعليم الإلكتروني، مما يشير إلى عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول معوقات استخدام التعليم الإلكتروني باختلاف العمل الإداري، تعود

جدول رقم (١٦): اختبار (ت) لدلالة الفروق في استجابات عينة الدراسة حول معوقات استخدام التعليم الإلكتروني باختلاف العمل الإداري

المحور	العمل الإداري	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة	التعليق
المعوقات المتعلقة بالجوانب الفنية والإدارية	مكلف بعمل إداري	٥٧	٢.١٩	٠.٤٧	٠.١٧	٠.٨٦٤	غير دالة
	غير مكلف بعمل إداري	٦٢	٢.١٨	٠.٥١			
المعوقات المتعلقة بالطالب	مكلف بعمل إداري	٥٧	٢.٢٨	٠.٤٨	٠.٨٩	٠.٣٧٥	غير دالة
	غير مكلف بعمل إداري	٦٢	٢.٣٦	٠.٤٣			
المعوقات المتعلقة بأعضاء هيئة التدريس	مكلف بعمل إداري	٥٧	٢.٢٨	٠.٥٢	٠.٠٧	٠.٩٤٣	غير دالة
	غير مكلف بعمل إداري	٦٢	٢.٢٩	٠.٤٢			
الدرجة الكلية للمعوقات	مكلف بعمل إداري	٥٧	٢.٢٥	٠.٤٢	٠.٣٠	٠.٧٦٣	غير دالة
	غير مكلف بعمل إداري	٦٢	٢.٢٧	٠.٣٦			

- **نتائج وتوصيات الدراسة:**
- **أولاً : النتائج:**

كشفت الدراسة عن النتائج التالية:

- أولاً : وجود معوقات تحول دون استخدام أعضاء هيئة التدريس التعليم الإلكتروني من جهة نظرهم وكانت مرتبة كالآتي:
  - ✓ جاءت المعوقات ذات علاقة بالطالب في الترتيب الأول من بين محاور الدراسة وبمتوسط حسابي (٢.٣٢)
  - ✓ بينما جاء في الترتيب الثاني المعوقات ذات العلاقة بأعضاء هيئة التدريس وبمتوسط حسابي (٢.٢٨)
  - ✓ وجاءت المعوقات المرتبطة بالجوانب الإدارية والفنية في الترتيب الثالث من بين محاور الدراسة وبمتوسط حسابي(٢.١٩) .
- كشفت الدراسة عن أن ابرز المعوقات ذات العلاقة بالطالب كانت انشغال المتعلمين بالدخول إلى مواقع غير مرتبطة بعملية التعليم
- وأظهرت الدراسة أن ابرز المعوقات ذات العلاقة بأعضاء هيئة التدريس هي غياب الحوافز المادية مقابل استخدام هذا النوع من التعليم
- وتوصلت الدراسة إلى أن ابرز المعوقات ذات العلاقة بالجوانب الإدارية والفنية كانت ضعف شبكة الانترنت داخل بعض القاعات الدراسية

- **ثانياً : التوصيات:**

في ضوء النتاج السابقة فان الباحث يوصي بالاتي :

- ضرورة الإعداد الجيد لعملية التدريس عن طريق التعليم الإلكتروني من اجل جذب انتباه الطلاب لموضوع الدرس وعدم الاشتغال الأمور الأخرى .
- تدريب الطلاب على كيفية التفاعل مع أساتذتهم من خلال أدوات التعليم الإلكتروني المختلفة.
- السعي الجاد لتوفير الحوافز المادية والمعنوية التي تساهم في دفع أعضا هيئة التدريس لاستخدام التعلم الإلكتروني.
- تخفيف العبء التدريسي لأعضاء هيئة التدريس الذي يقومون بالتدريس من خلا التعليم الإلكتروني.
- العمل على توفير كافة الاحتياجات والتجهيزات اللازمة،وإزالة العقبات المادية والإدارية من اجل تفعيل التعليم الإلكتروني في الوسط الجامعي.

- **قائمة المصادر والمراجع :**

- الأختر، عبد الرحمن، وآخر: معوقات استخدام تقنيات التعليم والوسائل التعليمية في المرحلة الثانوية بمحافظة الطائف، ١٤٢٧هـ مجلة كليات المعلمين، مجلد ٦، ع ٢ .
- الجرف، ريما سعد: مدى استخدام أعضاء هيئة التدريس بالجامعات السعودية التعليم الإلكتروني. سجل وقائع ندوة تنمية أعضاء هيئة التدريس. جامعة الملك سعود، (٢٠٠٤م)،

- بنجر،فوزي صالح،واقع مجالات استخدام الحاسب الآلي في العملية التعليمية بالمرحلة المتوسطة من قبل معلمي المواد الاجتماعية ومعوقاته،مجلة دراسات في المناهج الإشراف التربوي،ج١،ع١ ،١٤٣٠هـ.
- الجراح، عبد المهدي علي، وآخرون: درجة استخدام معلمات رياض الأطفال في عمان لتكنولوجيا المعلومات والاتصالات والعوائق التي تحول دون استخدامها، مجلة العلوم التربوية والنفسية، ع ١، مجلد ١٣، (٢٠١٢م).
- الحازمي: عصام عبد المعين،واقع استخدام التعليم الإلكتروني في مدرس أهلية مختارة بمدينة الرياض ،رسالة ماجستير غير منشورة،كلية التربية ،جامعة الملك سعود،١٤٢٩هـ.
- الخطيب، محمد: حوافز ومعيقات استخدام التعليم الإلكتروني من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعة العربية المفتوحة، للبحوث والدراسات، سلسلة العلوم الإنسانية والاجتماعية، مج ٢٧، ع ٢ (٢٠١٢)
- الدخيل : مشاعل عبد العزيز ،آراء عضوات هيئة التدريس بكلية التربية بجامعة الملك سعود نحو استخدام التعلم الإلكتروني في التعليم الجامعي ، رسالة ما جستير غير منشورة،كلية التربية ،جامعة الملك سعود،١٤٢٨هـ..
- صومان، أحمد ومحمد حمزة: معوقات استخدام بوابة التعليم الإلكتروني (Eduwave) من وجهة نظر معلمي المدارس الحكومية الأردنية في مدينة عمان واتجاهاتهم نحوها، دراسات العلوم التربوية، ج ٣٨، ملحق ٣، (٢٠١١م).
- عبد العزيز ، عبد العزيز السيد ،وآخر: معوقات التعليم الإلكتروني من وجهة نظر الطالبات بكلية التربية للبنات بابها ،مجلة الجمعية التربوية للدراسات الاجتماعية – مصر ،ع ٤٠، (٢٠١٢).
- العبد الكريم: صالح: واقع استخدام معلمي العلوم في المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض للحاسب الآلي ومعوقات ، مجلة القراءة والمعرفة، مصر ،ع ١٣٧.
- العبيد، منال، وآخرون: التعليم الإلكتروني في الجامعات السعودية، المملكة العربية للدراسات التربوية والاجتماعية،ع١، ٢٠١٢م .
- العتيبي، نايف، معيقات التعليم الإلكتروني في وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية من وجهة القادة التربويين، مصدر ساب.
- العساف، صالح حمد: المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية، ١٤٠٩هـ ، ١٩٨٩م.
- الغديان، عبد المحسن بن عبد الرزاق: التعليم الإلكتروني التحديات والصعوبات وسبل التغلب عليها، دراسات تربوية واجتماعية، مصر، مج ١٨، ع ٤، (٢٠١٢م).
- اللقاء السنوي الثالث لجمعية جستن بالرياض(٢٠٠٧م).
- المؤتمر الدولي الأول للتعليم الإلكتروني والتعليم عن بعد في الرياض(٢٠٠٩م).
- المؤتمر الدولي الثاني للتعليم الإلكتروني في البحرين (٢٠٠٨م) .
- محمد جبرين وآخرون: معوقات استخدام التعليم الإلكتروني من وجهة نظر طلبة الجامعة الهاشمية، مصدر سابق.
- مفلح محمد خليفة، وآخرون: مدى استخدام معلي المرحلة الأساسية والثانوية في مديرية إربد الأولى لتقنيات التعلم الإلكتروني ومعيقات استخدامها، مجلة رسالة الحكم، ع (١٨)، ١٤٣٢هـ.

- الموسى، عبد الله عبد العزيز: التعليم الإلكتروني: مفهومه، خصائصه، فوائده، عوائقه، ورقة عمل مقدمة لندوة مدرسة المستقبل: جامعة الملك سعود: المملكة العربية السعودية: ١٦ -/٨/١٤٢٣هـ.
- يماني، هناء عبد الرحيم: التعليم الإلكتروني لمواجهة التحديات التي تواجه التعليم العالي السعودي في ضوء ثقافة المعلومات، رسالة ماجستير غير منشورة، جامع أم القرى (٢٠٠٥)م.
- Ismail: The Design of E-Learning system: Beyond the Hype. Internet and Higher Education, 4 PP (32g – 336), (2003).
- Goodison, Terry A. (2001). "The Implementation of E-Learning in Higher Educationin the United Kingdom: The Road Ahead", Higher Education in Europe, Vol(26),No(2), PP: 247-262

****

البحث التاسع:

معوقات استخدام إستراتيجية التفكير بصوت عال لدى معلمات المواد الاجتماعية في مدينة الرياض.

إعداد :

أ/ مريم عايد سعد العنزي

محاضر في جامعة الملك سعود

كلية الدراسات التطبيقية وخدمة المجتمع

معوقات استخدام إستراتيجية التفكير بصوت عال لدى معلمات المواد الاجتماعية في مدينة الرياض

أ/مريم عايد سعد العنزي

• **ملخص الدراسة**:

هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على المعوقات الخاصة بكل من (البيئة المدرسية، معلمات المواد الاجتماعية، المنهج المدرسي، الطالبات، طبيعة إستراتيجية التفكير بصوت عال) التي تحد من استخدام معلمات المواد الاجتماعية لإستراتيجية التفكير بصوت عال، كما هدفت إلى التعرف على الفروق ذات دلالة إحصائية بين آراء مفردات الدراسة حول معوقات استخدام إستراتيجية التفكير بصوت عال لدى معلمات المواد الاجتماعية في مدينة الرياض تعزى إلى المتغيرات الشخصية والوظيفية (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة ، عدد الدورات التدريبية في مجال إستراتيجيات التدريس، المرحلة الدراسية التي تدرسيها). ولتحقيق هذه الأهداف استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لدراستها ،كما استخدمت المنهج الوصفي التحليلي. وتكون مجتمع الدارسة من جميع معلمات المواد الاجتماعية بالرياض ، أما عينة البحث فقد تكونت من معلمات المواد الاجتماعية في مدينة الرياض للفصل الدراسي الأول من عام (١٤٣٥ -١٤٣٦هـ)، ويبلغ عددهن (٨٠) معلمة. وتوصلت الدراسة للنتائج التالية : أظهرت نتائج الدراسة أن مفردات عينة الدراسة موافقات بدرجة متوسطة على معوقات استخدام إستراتيجية التفكير بصوت عال لدى معلمات المواد الاجتماعية، بمتوسط حسابي(٣.٣٢ من ٥) . كما اتفقت عينة الدراسة على المعوقات المتعلقة بالمنهج المدرسي بمتوسط حسابي (٣.٢٨ من ٥) . كما اتفقت عينة الدراسة على المعوقات المتعلقة بمعلمة الجغرافيا بمتوسط حسابي (٣.٠١ من ٥) . كما اتفقت عينة الدراسة على المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية بمتوسط حسابي (٣.٣٠ من ٥) . كما اتفقت عينة الدراسة على المعوقات المتعلقة بالطالبات بمتوسط حسابي (٣.٣٤ من ٥). كما اتفقت عينة الدراسة بدرجة عالية على المعوقات المتعلقة بطبيعة إستراتيجية التفكير بصوت عالٍ بمتوسط حسابي (٣.٦٤ من ٥) . كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ فأقل في اتجاهات مفردات الدراسة حول (المعوقات المتعلقة بالطالبات، المعوقات المتعلقة بطبيعة إستراتيجية التفكير بصوت عال)باختلاف متغير المؤهل العلمي وكانت الفروق لصالح المعلمات الحاصلات على المؤهل العلمي(معهد إعداد معلمات).بينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدراسة حول جميع محاور الدراسة باختلاف المتغيرات التالية(عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية في مجال استراتيجيات التدريس، المرحلة الدراسية).وفي ضوء هذه النتائج أوصت الدراسة بما يلي(أعداد برنامج تدريبي لمعلمات المواد الاجتماعية أثناء الخدمة لتدريبهم على كيفية استخدام إستراتيجية التفكير بصوت عال في التدريس، تخصيص الوقت الكافي لتطبيق هذه الإستراتيجية وممارسة أنشطتها، منح المعلمات الحرية الكاملة في توزيع موضوعات المقرر بالطريقة التي يرون أنها تتمشى مع استخدام هذه الإستراتيجية، تشجيع وتحفيز الطالبات على استخدام الطرق الحديثة في التدريس وخاصة إستراتيجية التفكير بصوت عال، إعداد البرامج التدريبية اللازمة للمعلمات أثناء الخدمة لتمكنهم من إتقان هذه الإستراتيجية).

Impediments to The Use of Thinking Aloud Strategy Forsocial Studies Teachers In Riyadh

Abstract:

Objectives Identify constraints of each of (school environment, social studies teachers, curriculum, students, the nature of thinking aloud strategy) which make social studies teachers limit the use of thinking aloudstrategy,

also aimed to identify statistically significant differences between the views of the study constraints on the use of thinking aloud strategy to social studies teachers in the city of Riyadh due to personal and functional variables (qualification, years of experience, number of training courses in the field of teaching strategies, school stage you teach). To achieve these goals, the researcher used the questionnaire as a tool for study, also used descriptive analytical method. And the study population consisted of all social studies teachersin Riyadh, The research sample consisted of social studies teachers in Riyadh, the first year of the semester (1435-1436h), and a number of women (80) teachers.The results : 1- Results of the study showed that the study sample approvals moderately constraints on the use of thinking aloud strategyforsocial studies teachers, average (3.32 out of 5). 2-As the study sample agreed to constraints related to the curriculum, average (3.28 out of 5). 3- As the study sample agreed to constraints related to a teacher of geography, average (3.01 out of 5). 4- The sample of the study agreed to constraints related to the school environment, average (3.30 out of 5). 5- As the study sample agreed to constraints related to the students, average (3.34 out of 5). 6- As the study sample agreed with a high degree constraints on the nature of thinking aloud strategy, average (3.64 out of 5). 7- The results revealed no statistically significant differences at the 0.05 level or less in the study trends about (the obstacles related to the students, the constraints on the nature of thinking aloud strategy) depending on variable Qualification and the differences in favor of the teaches with Qualification (Teachers preparation Institute). 8- The results showed that there were no statistically significant differences at the 0.05 level or less in the study sample trends on all the study axes according to the following variables (years of experience, number of training courses in the field of teaching strategies, school stage). Recommendations 1- Preparation of a training program for social studies teachers in-service training on how to use the thinking aloud in the teaching strategy. 2-Allocating sufficient time to apply this strategy and practice activities.3-Granting teachers complete freedom in the distribution of scheduled topics as they see the consistent with the use of this strategy.4-Encourage and motivate students to the use of modern methods of teaching and private thinking aloud strategy.5-Preparation of the necessary training programs for teachers during tenure to enableto enable them to master this strategy.

- **مقدمة**:

لقد خلق الله الإنسان وميزه عن الكائنات الحية الأخرى بنعم عديدة، ومنها التفكير الذي حضي باهتمام العديد من الباحثين والمربين والفلاسفة عبر التاريخ، وبما أننا نعيش في عصر الثورة العلمية التي تفرض على الأفراد التمكن من مهارات خاصة لمسايرة متطلبات هذا العصر،لذلك عنيت جميع المدارس الفلسفية والفكرية والتربوية والنفسية بتنمية الفكر والتفكير لدى المتعلم كي يصبح أكثر قدرة على مواجهة الصعوبات والمشكلات التي تعترض طريقه سواء بالمجالات الأكاديمية أو مناحي الحياة المختلفة (العتوم، الجراح، بشارة: ٢٠٠٩م، ١٧).

ويعتبر إكساب المتعلمين للمهارات الفكرية من أهم أهداف الدراسات الاجتماعية لما تتضمنه من مهارات يحتاجها المتعلم أثناء ممارسته لحياته داخل المدرسة وخارجها ومنها مهارات التفكير (عمران،رجب:٢٠٠٨م، ٣١). ومن أهدافها الرئيسية أيضا تنمية التفكير عند المتعلمين ومساعدتهم من خلال تعليمهم كيفية التفكير(محمود:٢٠٠٥م،١٠٧).

كما يجب على المعلم بشكل عام و معلم الدراسات الاجتماعية بشكل خاص أن يعد طلابه لمواجهة هذه التحديات، وأن يسعى إلى إكسابهم مهارات التفكير العلمي، من خلال استخدام أساليب ومداخل تدريسية تؤكد على اكتساب المعرفة وكيفية تطبيقها وتطويرها، أكثر من التركيز على المعرفة نفسها مما يشجع التلاميذ على التفكير(البرعي:٢٠٠٩م،٢٩٠) ويجب على المعلم أيضا أن يدرك أن المواد الاجتماعية مواد للتفكير قبل أن تكون مواد للحفظ والاستظهار فقط، ولذلك فإن تفاعلاته مع تلاميذه هي التي يكون من شأنها تشجيع التلاميذ على التفكير(اللقاني، محمد، رضوان:٢٠٠٧م، ١٣٤) وهذا لن يتحقق إلا بإتباع المعلم لأساليب وطرق تدريس قادرة على إعداد المتعلم وتزويده بالمهارات العقلية والفكرية التي تتطلبها الحياة العلمية(البرعي:٢٠٠٩م،٢٧٨).

ونتيجة لكثرة البحوث التربوية والنفسية ظهرت العديد من الاستراتيجيات والطرق الحديثة للتعليم، ومن أهم هذه الاستراتيجيات تلك التي تهتم بالتفكير، ومنها استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي.

حيث ظهر مفهوم التفكير ما وراء المعرفي في السبعينات من القرن الماضي على يد عالم النفس الأمريكي (فلافل)، ويمثل مفهوم ما وراء المعرفة أحد مستويات التفكير العليا، يعرفها ليذر وميكلوغلين(Leather, C.& Mcloughlin،٢٠٠١م) هي التفكير في التفكير، أو التفكير حول المعرفة الذاتية، أو التفكير حول المعالجات الذاتية، وهي تتضمن: الوعي، الفهم، والتحكم، وإعادة ترتيب المادة، والاختيار، والتقويم، والتي تتكون من خلال التفاعل مع المهام التعليمية.

وتعد استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي نمطا من أنماط التعلم الذي يسمح للمتعلم باستخدام مهاراته العقلية في تطوير تعلم مستقل يمكنه من تحمل المسؤولية الذاتية للتعلم (العمراني:٢٠٠٦م،٤). ومن أهم استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي استراتيجية التفكير بصوت عال أو الحديث مع الذات التي تهدف إلى متابعة الفرد لنشاطاته العقلية، ومراجعتها، وتنظيمها، وضبطها(جروان:١٩٩٩م، ٣٨١). كما أنها تجسد عمليات تفكير الفرد في أثناء انشغاله في مهمة تتطلب التفكير، إذ يقول المفكر بصوت عال كل المشاعر والأفكار التي تحدث عند أدائه مهمة ما(الهاشمي، الدليمي:٢٠٠٨م،١٧٧). وهي من الاستراتيجيات المهمة لأنها تزود المتعلم بمفردات تساعده في وصف عمليات تفكيره، ويمكن أن يقوم بها المعلم أمام الطلبة وهم يراقبونه (العتوم، الجراح، بشارة:٢٠٠٩م، ٢٨٥).

وقد أكدت العديد من الدراسات على أهمية تدريب المعلمين والمعلمات على استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة سواء قبل الخدمة أو أثناء الخدمة، حتى يمكنهم من استخدامها في التدريس، ومن هذه الدراسات دراسة بدر(٢٠٠٤م،٤٢٩)

التي أكدت على ضرورة عقد دورات تدريبية للمعلمات والمشرفات التربويات لبيان كيفية تنفيذ استراتيجيات ما وراء المعرفة في المواقف الصفية، والاهتمام باستخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة والتعلم لمراحل التعليم المختلفة. كما أظهرت أهمية استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة عامة و إستراتيجية التفكير بصوت عال بشكل خاص كبرنامج تدريبي لمعلمات المواد الاجتماعية من خلال النتائج التي توصلت إليها الدراسات مثل دراسة حميدة(١٩٩٦م) التي استخدمت مدخل ما وراء الإدراك لاكتساب الطالبات المعلمات بعض المهارات القرائية في المواد الاجتماعية، وتوصلت إلى فاعلية وكفاءة مدخل ما وراء الإدراك كبديل عن المدخل التقليدي في إعداد الطالبات المعلمات، وتدريبهن على المهارات القرائية في المواد الاجتماعية. ودراسة العنزي(٢٠٠٩م) حيث قامت الباحثة بإعداد برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في تنمية مهارات فهم الخرائط لدى معلمات الجغرافيا بمدينة الرياض، واستخدمت إستراتيجية التفكير بصوت عال، والتساؤلات الذاتية، ونموذج بوس، وتوصلت إلى تفوق معلمات الجغرافيا في كلا من اختبار مهارات فهم الخرائط وبطاقة الملاحظة المستخدمتان للقياس البعدي عنها في القياس القبلي.

وعلى الرغم من حرص وزارة التربية والتعليم على تبني استراتيجيات حديثة لتأهيل المعلم القادر على الإسهام في تنمية مهارات التفكير لدى طلابه إلا انه توجد هناك بعض المعوقات التي تعترض سير هذا النوع من التعليم، وتحول دون استخدام المعلمات لهذه الاستراتيجيات، وهذا ما أظهرته العديد من الدراسات والبحوث التي تناولت معوقات استخدام الطرق الحديثة التي تواجه معلم المواد الاجتماعية بشكل خاص، ومنها دراسة دراسة معوض(١٤١٠هـ)، و دراسة الرواحي (٢٠٠٨م)، ودراسة الشنيف (٢٠٠٨م) و دراسة العبد الكريم(١٤٣٢هـ) التي هدفت جميعها التعرف إلى معوقات استخدام الطرق الحديثة في تدريس المواد الاجتماعية، أما دراسة الجهني(٢٠٠٧م) فقد هدفت إلى تحديد معوقات استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الجغرافيا في المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة، بينما سعت دراسة (الحناكي،٢٠٠٨م) إلى الكشف عن الحاجات التدريبية لمعلمات المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية ومعوقات تحقيقها حسب رأي المعلمات والمشرفات.

وقد أشارت نتائج الدراسات إلى أن أهم العوائق التي يرى المعلمون أنها تحد من استخدامهم لطرق التدريس الحديثة هي كثرة الطلاب داخل الصف، ارتفاع نصاب المعلم ، وعدم وجود مرافق وأماكن مناسبة داخل المدرسة، زيادة العبئ التدريسي على المعلم، عدم ملاءمة فترة انعقاد الدورة التدريبية، عدم توفر التقنيات التربوية الحديثة المعنية بتطبيق ما تم التدريب، كما أوصت الدراسات على تدريب وتأهيل الإدارة التربوية بأهمية استخدام الأساليب التدريسية، وتوفير التدريب اللازم للمعلمين، توفير قاعات ذات مساحات واسعة في المدرسة،توفير الدعم المادي والمعنوي للمعلمين لتحفيزهم على التدريب.

وفي هذه الدراسة تحاول الباحثة التعرف على المعوقات التي تحول دون استخدام معلمات المواد الاجتماعية لإستراتيجية التفكير بصوت عال، ولم يظهر للباحثة من خلال عمليات البحث في قواعد البيانات المتوافرة وجود دراسات

تبحث في معوقات استخدام معلمات المواد الاجتماعية لإستراتيجية التفكير بصوت عال، كما بدا للباحثة أهمية استقصاء هذه المعوقات؛ فجاء هذا البحث لتحديد معوقات استخدام إستراتيجية التفكير بصوت عال لدى معلمات المواد الاجتماعية في مدينة الرياض.

- **مشكلة البحث**:

بناء على ما سبق تحاول الدراسة الإجابة عن السؤال الرئيس التالي:

ما معوقات استخدام إستراتيجية التفكير بصوت عال لدى معلمات المواد الاجتماعية في مدينة الرياض؟

ويتفرع من هذا السؤال السؤالان الفرعيان التاليان:

- ما المعوقات الخاصة بكل من: البيئة المدرسية، معلمات المواد الاجتماعية، المنهج المدرسي، الطالبات، طبيعة إستراتيجية التفكير بصوت عال. التي يمكن أن تعوق معلمات المواد الاجتماعية من استخدام إستراتيجية التفكير بصوت عال؟
- هل تختلف المعوقات التي تقف دون استخدام معلمات المواد الاجتماعية لإستراتيجية التفكير بصوت عال باختلاف متغير(المؤهل، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية، المرحلة الدراسية)؟

- **أهمية البحث**:

- هذا البحث محاولة للمساعدة في تطوير وتحسين عملية تدريس المواد الاجتماعية من خلال استخدام استراتيجيات تساعد على التفكير.
- تأتي أهمية هذا البحث أنها الدراسة الأولى - في حدود علم الباحثة - التي تناولت معوقات استخدام إستراتيجية التفكير بصوت عال لدى معلمات المواد الاجتماعية بمدينة الرياض.
- إعداد قائمة بمعوقات استخدام إستراتيجية التفكير بصوت عال لدى معلمات المواد الاجتماعية.

- **أهداف البحث**:

- التعرف إلى مدى استخدام معلمات المواد الاجتماعية لإستراتيجية التفكير بصوت عال.
- معرفة المعوقات التي تحول دون استخدام معلمات المواد الاجتماعية لإستراتيجية التفكير بصوت عال.
- معرفة الاختلافات لدى عينة البحث في تحديد معوقات استخدام معلمات المواد الاجتماعية لإستراتيجية التفكير بصوت عال وفقا لمتغير: سنوات الخبرة، المؤهل، الدورات التدريبية.
- قد يستفيد القائمين على العملية التعليمية من نتائج البحث في تذليل معوقات استخدام إستراتيجية التفكير بصوت عال مما يتيح استخدامها بيسر من قبل المعلمات.

- **حدود البحث**:

يقتصر البحث على تحديد معوقات استخدام إستراتيجية التفكير بصوت عال لدى معلمات المواد الاجتماعية بمدينة الرياض. وذلك خلال الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي ١٤٣٥. ١٤٣٦هـ.

• **مصطلحات البحث**:

المعوقات: هي مجموعة من المشكلات أو الصعوبات أو العوائق التي لا تمكن المعلم من تدريس المادة بالصورة المطلوبة.(الثقفي،١٤٠٥هـ:٢٠). ويقصد بها في هذا البحث أنها مجوعة الصعوبات أو العوائق التي تحول دون استخدام معلمات المواد الاجتماعية لاستراتيجية التفكير بصوت عال.

إستراتيجية التفكير بصوت عال: هي واحدة من استراتيجيات التفكير فوق المعرفي، وتجسد هذه الإستراتيجية عمليات تفكير المتعلم أثناء انشغاله في مهمة تتطلب التفكير، إذ يقول المفكر بصوت عال كل المشاعر والأفكار التي تحدث عند أدائه مهمة ما.(عبد الهاشمي، الدليمي،٢٠٠٨م:١٧٧). ويقصد بها في هذا البحث أن يصف المعلم بصوت مسموع عمليات التفكير التي يستخدمها عند الإجابة عن سؤال، أو آداء مهارة معينة.

المواد الاجتماعية: هي تلك الموضوعات التي يدرسها التلاميذ في الجغرافيا والتاريخ وغيرها من المواد الدراسية التي تهتم بدراسة الإنسان والأرض، والتي يتم تدريسها في مراحل التعليم العام.(السيد، ٢٠٠٢م:٩).كما عرفها سعادة (١٩٨٤م: ٣٨) بأنها "علوم اجتماعية صيغة بطريقة لتحقق أهداف تدريسية معينة". ويقصد بها في هذا البحث مادة التاريخ، والجغرافيا، والتربية الوطنية التي تدرس للطالبات في مراحل التعليم العام (الابتدائية، والمتوسطة، والثانوية) في المملكة العربية السعودية.

• **الإطار النظري للبحث و الدراسات السابقة**:

يتم في هذا الجزء عرض الإطار النظري للدراسة والدراسات السابقة على محورين:

- ✓ المحور الأول: يتعلق بإستراتيجية التفكير بصوت عال.
- ✓ المحور الثاني: يتعلق بالمعوقات التي تحول دون استخدام معلمة الجغرافيا للاستراتيجيات الحديثة.

المحور الأول: إستراتيجية التفكير بصوت عال.إستراتيجية التفكير بصوت عال واحدة من استراتيجيات التعلم فوق المعرفي وتتضمن قول القارئ لكل ما يخطر بباله من أفكار وتساؤلات وإيضاحات بصوت عال، وذلك أثناء اطلاعه على مشكلة ما، أو حله لسؤال معين. ويمكن أن تنفذ هذه الإستراتيجية فرديا أو ثنائيا أو على شكل مجموعات صغيرة. ويمكن أن يستخدم هذه الإستراتيجية المرشد، أو المعلم، أو الطالب.

• **تعريف إستراتيجية التفكير بصوت عال**:

هي تجسيد لعمليات تفكير المتعلم في أثناء انشغاله في مهم تتطلب التفكير، بحيث يذكر المتعلم المفكر بصوت عال كل المشاعر والأفكار التي تحدث عند أدائه مهمة ما.

• **مميزات هذه الإستراتيجية**:

- تساعد على منع سلبية الطلاب و الابتعاد عن الحفظ دون فهم للمعنى.
- تحمل الطلاب على التفكير بدقة وبعناية وبأسلوب منظم.
- تفحص معارفهم العلمية ومهاراتهم.

- مساعدتهم على الاستماع لأنفسهم وهم يفكرون، اذ يصبحون أكثر وعيا بنقاط قوتهم وضعفهم.
- تساعد الطلاب على التحقق من جدية أدائهم الشخصي، وعمل التغييرات الملائمة عند الحاجة.
- يتحقق بوعيهم الذاتي بأدائهم، والتغذية الراجعة المستمرة من المستمع.
- تزيد هذه الإستراتيجية من تحكم الطلاب بأنفسهم كمتعلمين، وتحسين أدائهم الأكاديمي أو غير الأكاديمي.
- تساعد الطلاب على اكتشاف أخطائهم ومعتقداتهم، وكل ما يعيق تفكيرهم.

• **متى تستخدم إستراتيجية التفكير بصوت عال؟**

- عندما يريد المعلم أن يوجه الطالب في تعلم: بماذا وكيف يفكر في المادة والمهام الأكاديمية.
- عندما يريد المعلم أن يشخص أو يقوم: بماذا وكيف يفكر الطالب ويعرف؟
- عندما تكون هناك رغبة لأن يصبح المتعلم أكثر تمكنا ودقة ونظامية عند أداء مهام تتطلب التفكير.
- عندما يريد المعلم أن يصبح طلابه أكثر وعيا وتحكما بمعرفتهم الأكاديمية المتخصصة، وفي المهارات التي تقودهم إلى التمكن من هذه المعرفة.

• **الخطوات التي تجسد بها استراتيجية التفكير بصوت عال**:

على المعلم توجيه طلابه إلى الخطوات التي يمر بها عند استخدام استراتيجية التفكير بصوت عال وهي:

- ترجم تفكيرك وتصوراتك الخاصة إلى كلمات، وقم بتسميعها بصوت عال.
- تكلم بصوت اعل عن الخطوات التي تمر بها أثناء حل المشكلات، وتذكر أنه لا يوجد تفكير أو خطوة غير هامة إلى الحد الذي يجعلك لا تتكلم عنها.
- تكلم بصوت عال بكل التفكير الذي يحتمل بدخلك قبل البدء في حل المشكلات مثل(ماذا سأفعل؟ متى؟ لماذا؟ وكيف؟)حتى لحظة التخمين تكون هامة لتتكلم عنها بصوت عال مثل(ما أفضل طريقة لحل هذه المشكلة؟ أعتقد أنن يجب ان استخدم الخريطة التي استخدمناها من قبل، ماذا كانت تسمى؟الخريطة الطبوغرافية، لا قد لا تكون هي.. وهكذا).
- تكلم بصوت عال بكل التفكير الذي قمت به قبل، وأثناء وبعد عملية حل المشكلة، ومع مراعاة أن يتضمن هذا الكلام خططا لما فعلته، وما ستفعله، ومتى تقوم بإجراءات معينة، ولماذا تستخدم خطوات بعينها ولا تستخدم خطوات أخرى، وكيف تباشر فكرة وتتعامل معها(الهاشمي، الدليمي،٢٠٠٨م:١٧٧ -١٧٨)،(بهلول،٢٠٠٣م:٢٠٥ -٢٠٧)، (بدر،٢٠٠٦م:٤١٥ - ٤١٦).

• **الدراسات التي تناولت إستراتيجية التفكير بصوت عال**:

دراسة ويتجون وآخرون(٢٠٠٠م،..whittington,al et): وهدفت الدراسة إلى معرفة مستوى العمليات المعرفية المستخدمة لدى المعلمين في تدريس العلوم الزراعية وفقا لتصنيف بلوم، ومعرفة مستوى العمليات المعرفية المستخدمة لدى الطلاب من خلال استراتيجية التفكير بصوت عال، وتم تطبيق الدراسة على

عينة من (١٦)معلما،و(٦٤)طالبا في مدرسة بنسلفانيا للعلوم الزراعية بالولايات المتحدة، وتوصل الباحثون إلى أن هناك فجوة بين مستوى العمليات المعرفية المستخدمة لدى المعلمين حيث يستخدمون العمليات الدنيا، وبين مستوى العمليات المعرفية لدى الطلاب حيث يستخدمون المستويات العليا.

دراسة جونستون وآخرون(٢٠٠٧م ،Johnstone,et...):تم في هذه الدراسة اختبار دور عبارات الفهم القرائي في نجاح عملية التفكير بصوت عال في قراءة نصوص اللغة الانجليزية، وطبقت الدراسة بالولايات المتحدة على عينة من (٩) طلاب منهم(٥)طلاب، و(٤)طالبات، ممن يعانون من صعوبات القراءة، وتوصل الباحثون إلى أن التفكير بصوت عال إستراتيجية فعالة بشرط وضوح فقرات اختبار الفهم القرائي.

دراسة هيدين Hedin (٢٠٠٨م): هدفت هذه الدراسة إلى وصف سلوك ورصد القراء مع سوء الفهم، وتحديد ما إذا كان لإستراتيجية التفكير بصوت عال اثر بشكل ايجابي على المراقبة والفهم، بلغ عدد تلاميذ الصف السادس (١١٦). وأشارت النتائج إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية بين اكتشاف الخطأ، لتستخدم كمقياس لمراقبة السلوك وقراءة الفهم.

دراسة شانج cheung (٢٠٠٩م): تهدف الدراسة إلى استخدام استراتيجيات التفكير بصوت عال في دراسة المفاهيم الخاطئة لدى معلمي الكيمياء في المرحلة الثانوية حول المعادلة الكيميائية. تم تطبيق الدراسة على عينة من (١٢)معلم كيمياء في هونج كونج تراوحت خبراتهم بين٣الى ١٨ سنة، وتم عرض معادلة لحلها بصوت عال واتضح نجاح إستراتيجية التفكير بصوت عال في الكشف عن المفاهيم الخاطئة لدى المعلمين حول المعادلات الكيميائية.

ودراسة العنزي (٢٠٠٩م): هدفت الدراسة إلى إعداد برنامج تدريبي قائم على استراتيجيات التفكير ما وراء المعرفي في تنمية مهارات فهم الخرائط لدى معلمات الجغرافيا بمدينة الرياض، واستخدمت إستراتيجية التفكير بصوت عال، والتساؤلات الذاتية، ونموذج poos، وكانت عينة الدراسة (٢٧) معلمة جغرافيا، كما قامت بإعداد (اختبار - وبطاقة الملاحظة) كأدوات للبحث، وتوصلت إلى تفوق معلمات الجغرافيا في كلا من اختبار مهارات فهم الخرائط وبطاقة الملاحظة المستخدمتان للقياس البعدي عنها في القياس القبلي.

دراسة الحداد (٢٠١٢م) : تهدف الدراسة للتعرف إلى فاعلية إستراتيجية التفكير بصوت عال في تنمية بعض مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. تكونت العينة من تلاميذ الصف الثالث الإعدادي. تم استخدام قائمة مهارات الاستيعاب القرائي، لمعرفة المهارات الواجب تنميتها لدى تلاميذ الصف الثالث الإعدادي، وبطاقة تحليل البروتوكولات،لمساعدة التلاميذ على تسجيل المهارات التي يستخدمونها أثناء القراءة، واختبار استيعاب قرائي قبلي وبعدي. وأوضحت النتائج أن حجم الأثر للإستراتيجية مرتفع لتلاميذ المجموعة التجريبية في الاختبار البعدي للفهم القرائي بالمقارنة بالمجموعة الضابطة وبالمقارنة بالاختبار القبلي.

دراسة حمود (٢٠١٣م): وتهدف الدراسة إلى استقصاء فعالية كل من إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع وإستراتيجية عظم السمكة في تنمية الاستدلال العلمي للطلاب وتحصيلهم للمعرفة العلمية، وتم اختيار تصميم المجموعتين التجريبيتين والتي تضبط كل منهما الأخرى، واختارت الباحثة مجتمع الدراسة من طلاب الصف الرابع فرع العلوم والرياضيات في معهد إعداد المعلمين، أما عينة الدراسة بلغت(٦٤) طالبا موزعين لشعبتين بلغ عدد طلاب المجموعة التجريبية الأولى(٣٢) طالب والمجموعة التجريبية الثانية (٣٢)طالب. واستخدمت الباحثة اختبار الاستدلال العلمي وتكون الاختبار من (١٢)فقرة. وأظهرت النتائج عدم وجود فروق بين الإستراتيجيتين في متغير التحصيل للمعرفة العلمية ويعود سبب ذلك أن الإستراتيجيتين ساهمتا في التوصل إلى مكونات بنية العلم من حقائق ومفاهيم وتعميمات وقوانين ونظريات.

- **ثانيا: المعوقات التي تواجه معلمات العلوم الاجتماعية**:

إن تدريس العلوم الاجتماعية يواجه العديد من العوائق التي تحول دون استخدام معلم المواد الاجتماعية للاستراتيجيات الحديثة، وقد اشار كل من: (معوض،١٤١٠هـ)، (الجهني،٢٠٠٧م)، (الحناكي،٢٠٠٨م)، (الرواحي،٢٠٠٨م)، (الشنيف،٢٠٠٨م)، (العبد الكريم،١٤٣٢هـ) إلى أهم هذه المعوقات التالية:

الإعداد التربوي لمعلم الجغرافيا من الناحية النظرية والتطبيقية في مجال استخدام الطرق الحديثة غير كاف، اتجاه المعلمين السلبي نحو طرق التدريس الحديثة، كما أن الفرصة غير متاحة للمعلم والموجه للتدريب أثناء الخدمة، مطالبة الموجه التربوي، والمدير للمعلم بإنهاء المقرر دون النظر لكثرة عدد التلاميذ في الفصل، وطول المادة في المقرر، وزيادة نصاب المعلم، عدم تدريب وتأهيل الإدارة التربوية بأهمية استخدام الأساليب التدريسية، عدم توفير التدريب اللازم للمعلمين، عدم توفير الدعم المادي والمعنوي للمعلمين لتحفيزهم على التدريب، زيادة العبئ التدريسي على المعلم، عدم ملاءمة فترة انعقاد الدورة التدريبية لظروف المعلم، عدم توفير قاعات ذات مساحات واسعة في المدرسة، وعدم توفر الغرف الملائمة بالمدرسة لتدريس الجغرافيا، ونقص الوسائل التعليمة والمراجع الأساسية، عدم توفر التقنيات التربوية الحديثة المعنية بتطبيق ما تم التدريب، كثافة المحتوى في المناهج، وعدم مراعاة التنوع في الأنشطة الموجودة في المنهج، وافتقار المنهج لعنصر التشويق، قلة اهتمام الطلاب بانجاز المهام التي تتطلبها الطرائق الحديثة، ضعف الخلفية المعرفية والثقافية لدى الطلاب، عدم تعويد الطلاب على كيفية البحث عن المعرفة من مصادرها المختلفة.

وقد تنوعت الدراسات التي تناولت موضوع معوقات استخدام معلمات العلوم الاجتماعية للطرق ولاستراتيجيات الحديثة، في المراحل المختلفة، والمواد الاجتماعية، ومنها:

دراسة معوض (١٤١٠هـ): وتهدف الدراسة إلى التعرف على معوقات استخدام الطرق الحديثة لتدريس مادة الجغرافيا للمرحلة الثانوية. كانت أداتها الاستبانة لجمع المعلومات وقد بلغ عدد أفراد البحث (١٥٣) شخصا، وقد استخدم الباحث الأساليب الكمية، وكانت نتائج هذه الدراسة تدل على أن الإعداد

التربوي لمعلم الجغرافيا من الناحية النظرية والتطبيقية في مجال استخدام الطرق الحديثة غير كاف،كما أن الفرصة غير متاحة للمعلم والموجه للتدريب أثناء الخدمة، وعدم توفر الغرف الملائمة بالمدرسة لتدريس الجغرافيا ونقص الوسائل التعليمة والمراجع الأساسية، مطالبة الموجه التربوي، والمدير للمعلم بإنهاء المقرر دون النظر لكثرة عدد التلاميذ في الفصل، وطول المادة في المقرر، وزيادة نصاب المعلم.

دراسة الجهني (٢٠٠٧م): هدفت الدراسة إلى تحديد معوقات استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الجغرافيا في المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة. واستخدم الباحث المنهج الوصفي، وطبقت الدراسة على عينة مجموعها(١٢٥) معلما و (١٢) مشرفا تربويا في تخصص الجغرافيا في المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة خلال الفصل الدراسي الأول لعام ١٤٢٧/١٤٢٨هـ. وكانت أداة الدراسة عبارة عن استبانة من إعداد الباحث لجمع البيانات المتعلقة بمشكلة الدراسة وتوصلت الدراسة إلى النتائج ان هناك درجة مرتفعة من المعيقات المتعلقة بالمعلم والطالب، والجوانب الإدارية، والجوانب الصفية.

دراسة الحناكي (٢٠٠٨م): وتهدف الدراسة إلى الكشف عن الحاجات التدريبية لمعلمات المواد الاجتماعية في المرحلة الثانوية ومعوقات تحقيقها حسب رأي المعلمات والمشرفات، اعتمدت الدراسة على المنهج الوصفي، وكانت أداة البحث عبارة عن استبانة، وتكونت عينة الدراسة من (٣٥٨)معلمة و(٣٩) مشرفة في المرحلة الثانوية بمدينة الرياض، و اظهرت النتائج أن المعوقات التي تقف دون التحاق المعلمات بالمراكز التدريبية زيادة العبئ التدريسي على المعلمة، عدم ملاءمة فترة انعقاد الدورة التدريبية، عدم توفر التقنيات التربوية الحديثة المعنية بتطبيق ما تم التدريب.

دراسة الرواحي (٢٠٠٨م): هدفت الدراسة إلى الكشف عن معوقات استخدام بعض الطرائق والاستراتيجيات الحديثة في تدريس الدراسات الاجتماعية للصفوف من (٥ -١٠)في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين، بالإضافة إلى تعرف على اثر متغيرات الخبرة التدريسية والجنس، والمنطقة التعليمية على تقديرات معلمي الدراسات الاجتماعية لهذه المعوقات، قام الباحث بإعداد استبانة،وتكونت عينة الدراسة من (١٧٢)معلما ومعلمة، وجاءت أبعاد الدراسة مرتبة تنازليا حسب تقديرات المعلمين كالتالي:البيئة المدرسية، وطبيعة طرائق واستراتيجيات التدريس الحديثة، المتعلم، والمناهج، وأخيرا معلم الدراسات الاجتماعية.

دراسة الشنيف (٢٠٠٨م): هدفت الدراسة إلى التعرف على معوقات استخدام الطرق الحديثة في تدريس المواد الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الجمهورية اليمنية. وكشفت النتائج إلى أن أهم المعوقات المتصلة بالمنهج كانت:(كثافة المحتوى، وعدم مراعاة التنوع في الأنشطة، والافتقار لعنصر التشويق)،أما المعوقات المتصلة بالمعلم فقد تمثلت في قلة التدريب، فيما يتعلق بالمعوقات المتصلة بالمتعلم تمثلت في (قلة اهتمام الطلاب بانجاز المهام التي تتطلبها الطرائق الحديثة،ضعف الخلفية المعرفية والثقافية لديهم، عدم تعودهم على

كيفية البحث عن المعرفة من مصادرها المختلفة). كم كشفت النتائج أن المعوقات المتصلة ببيئة التعلم تمثل الأكثر تأثيرا في عزوف المعلمين عن استخدام الطرق الحديثة في التدريس.

دراسة العبد الكريم (١٤٣٢هـ): وتهدف الدراسة إلى الكشف عن معوقات استخدام طرق التدريس الحديثة التي تعتمد على مهارات التفكير والحوار والعمل التشاركي من وجهة نظر معلمي المرحلة المتوسطة بالرياض، كما هدفت الدراسة إلى الكشف عن اثر سنوات الخبرة والمادة الدراسية على إحساس المعلم بتلك المعوقات، واستخدمت الدراسة استبيانا مكونا من ٢١ فقرة، وتم تطبيقه على ٢١٧ معلما من مدارس متوسطة مختلفة. وقد أشارت النتائج إلى أن أكبر العوائق التي يرى المعلمون أنها تحد من استخدامهم لطرق التدريس الحديثة هي كثرة الطلاب داخل الصف، ارتفاع نصاب المعلم ، وعدم وجود مرافق وأماكن مناسبة داخل المدرسة.بينما كانت أقل العوائق ما يتعلق باتجاه المعلمين نحو طرق التدريس الحديثة، والمعلمين الأقل خبرة أكثر إحساسا بهذه العوائق.

- **التعليق على الدراسات السابقة**:

- أكدت الدراسات السابقة على أهمية وفاعلية إستراتيجية التفكير بصوت عال في التعليم كما دلت على ذلك كلا من دراسة ويتجون وآخرون (٢٠٠٠م) و دراسة جونستو وآخرون(Johnstone,et..،٢٠٠٧م)، كما تساعد في رفع مستوى أداء معلمات الجغرافيا في مهارات فهم الخرائط كما في دراسة العنزي(٢٠٠٩م).
- أكدت الدراسات السابقة في المحور الثاني إلى وجود عدد من المعوقات التي تحول دون استخدام معلم ومعلمة المواد الاجتماعية لطرق التدريس الحديثة مثل دراسة معوض(١٤١٠هـ)، دراسة مكي (٢٠٠٨م)، دراسة الحناكي (٢٠٠٨م) ، دراسة العبدالكريم (١٤٣٢هـ) دراسة الشنيف (٢٠٠٨م).
- استفادت الدراسة الحالية من الدراسات السابقة في تحديد مشكلة الدراسة، وتصميم وبناء الاستبانة.
- تختلف الدراسة الحالية عن الدراسات السابقة في أنها تهدف إلى الكشف عن معوقات استخدام معلمات المواد الاجتماعية لإستراتيجية التفكير بصوت عال.

- **إجراءات البحث**:

- **أولاً: نوع الدراسة وصفية**:

تستهدف الدراسات الوصفية تقرير خصائص ظاهرة معنية، أو موقف يغلب عليه صفة التحديد ، وتعتمد على جمع الحقائق وتحليلها وتفسيرها لاستخلاص دلالتها وتصل عن طريق ذلك إلى إصدار تعميمات بشأن الموقف أو الظاهرة المدروسة.

- **ثانياً : منهج الدراسة**:

بناءا على طبيعة الدراسة وأهدافها ولكونها تستهدف التعرف على معوقات استخدام استراتيجية التفكير بصوت عال لدى معلمات المواد الاجتماعية في

مدينة الرياض، فإن الباحثة قد استخدمت المنهج الوصفي التحليلي (The Descriptive Analytical Method)، والذي يُعرف بأنه"وصف الظاهرة التي يراد دراسته وجمع أوصافٍ ومعلومات عنها "وهو" أسلوب يعتمدٍ على دراسة الواقع ويهتم بوصفه وصفا دقيقا ويعبر عنه تعبيرا كيفيا أو تعبيرا كميا "(قنديلجي، ٢٠٠٨ ، ص١٢٩). كما يعرفه عبيدات وآخرون (٢٠١١ م) بأنه"وصف الظاهرة التي يراد دراسته وجمع أوصاف ومعلوماتٍ عنها "وهو " أسلوبٍ يعتمد على دراسةٍ الواقع ويهتم بوصفه وصفا دقيقا ويعبر عنه تعبيرا كيفيا أو تعبيرا كميا"(عبيدات وآخرون ٢٠١١ م ، ص١٧٦)، ويحاول المنهج الوصفي أن يقارن ويفسر ويقيم أملا في التوصل إلى تعميمات ذات معنى يزيد بها رصيد المعرفة عن الموضوع .

- **ثالثاً :مجتمع والعينة الدراسة**:

مجتمع الدراسة يتكون من جميع معلمات المواد الاجتماعية بالرياض ، أما عينة الدراسة فقد تكونت من معلمات المواد الاجتماعية في مدينة الرياض للفصل الدراسي الأول من عام (١٤٣٥ -١٤٣٦هـ)، ويبلغ عددهن (٨٠) معلمة.

- **رابعاً: خصائص مفردات عينة الدراسة**:

تقوم هذه الدراسة على عدد من المتغيرات المستقلة المتعلقة بالخصائص الشخصية والوظيفية عينة الدراسة متمثلة في:المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة ، عدد الدورات التدريبية الحاصلة عليها في مجال استراتيجيات التدريس، وفي ضوء هذه المتغيرات يمكن تحديد خصائص عينة الدراسة على النحو التالي:

جدول (١) توزيع مفردات عينة الدراسة وفقاً لمتغير المؤهل العلمي.

المؤهل العلمي	التكرار	النسبة
ماجستير	2	2.5
بكالوريوس تربوي	48	60.0
بكالوريوس غير تربوي	24	30.0
دبلوم كلية متوسطة	5	6.3
معهد إعداد معلمات	1	1.3
المجموع	80	١٠٠٪

من خلال استعراض الجدول السابق الخاص بتوزيع مفردات عينة الدراسة وفقا لمتغير المؤهل العلمي، يتبين أن الغالبية العظمى (٤٨) من مفردات عينة الدراسة يمثلن ما نسبته (٦٠٪) من إجمالي مفردات عينة الدراسة مؤهلهن العلمي(بكالوريوس تربوي)، في حين وجد أن (٢٤) من مفردات عينة الدراسة يمثلن ما نسبته (٣٠٪) من إجمالي مفردات عينة الدراسة مؤهلهن العلمي (بكالوريوس غير تربوي)، كما وجد أن (٥) من مفردات عينة الدراسة يمثلن ما نسبته (٦.٣) من إجمالي مفردات عينة الدراسة مؤهلهن العلمي (دبلوم كلية متوسطة)، في حين وجد أن (٢) من مفردات عينة الدراسة يمثلن ما نسبته (٢.٥) من إجمالي مفردات عينة الدراسة مؤهلهن العلمي(ماجستير)، وأخيرا وجد أن (١) من مفردات عينة الدراسة تمثل ما نسبته (١.٣) من إجمالي مفردات عينة الدراسة مؤهلها العلمي(معهد إعداد معلمات).

جدول (٢) توزيع مفردات عينة الدراسة وفقاً لعدد سنوات الخبرة.

عدد سنوات الخبرة	التكرار	النسبة
أقل من خمس سنوات	3	3.8
من ٥ إلى ١٠ سنوات	9	11.3
أكثر من ١٠ سنوات	68	85.0
المجموع	80	١٠٠٪

يتبين من الجدول السابق الخاص بتوزيع مفردات عينة الدراسة وفقاً لعدد سنوات الخبرة أن الغالبية العظمى(٦٨) من مفردات عينة الدراسة يمثلن ما نسبته (٨٥٪) من إجمالي مفردات عينة الدراسة عدد سنوات خبرتهن (أكثر من ١٠ سنوات)، في حين وجد أن (٩) من مفردات عينة الدراسة يمثلن ما نسبته (١١.٣٪) من إجمالي مفردات عينة الدراسة عدد سنوات خبرتهن تتراوح ما بين(٥ إلى ١٠ سنوات)، وأخيرا وجد أن (٣) من مفردات عينة الدراسة يمثلن ما نسبته (٣.٨) من إجمالي مفردات عينة الدراسة عدد سنوات خبرتهن (أقل من خمس سنوات). وهذه النتيجة تدل على ارتفاع سنوات الخبرة بين مفردات عينة الدراسة الأمر الذي يخدم أهداف الدراسة الحالية وذلك للحصول على نتائج أكثر دقة حول موضوع الدراسة، مما يساعد في التوصل إلى توصيات ومقترحات حول مشكلة الدراسة.

جدول (٣) توزيع مفردات عينة الدراسة وفقاً لعدد الدورات التدريبية الحاصلة عليها في مجال استراتيجيات التدريس

الدورات التدريبية	التكرار	النسبة
لا يوجد	1	1.3
واحدة	8	10.0
ثلاثة	22	27.5
خمسة	21	26.3
أكثر من خمسة	28	35.0
المجموع	80	١٠٠٪

من خلال استعراض الجدول السابق الخاص بتوزيع مفردات عينة الدراسة وفقا لمتغير الدورات التدريبية التي حصلوا عليها في مجال استراتيجيات التدريس، يتبين أن (٢٨) من مفردات عينة الدراسة يمثلن ما نسبته (٣٥٪) من إجمالي مفردات عينة الدراسة عدد الدورات التدريبية التي حصلوا عليها في مجال استراتيجيات التدريس (أكثر من خمسة)، في حين وجد أن (٢٢) من مفردات عينة الدراسة يمثلن ما نسبته (٢٧.٥٪) من إجمالي مفردات عينة الدراسة عدد الدورات التدريبية التي حصلوا عليها في مجال استراتيجيات التدريس (ثلاثة)، كما وجد أن (٢١) من مفردات عينة الدراسة يمثلن ما نسبته (٢٦.٣) من إجمالي مفردات عينة الدراسة عدد الدورات التدريبية التي حصلوا عليها في مجال استراتيجيات التدريس (خمسة)، في حين وجد أن (٨) من مفردات عينة الدراسة يمثلن ما نسبته (١٠) من إجمالي مفردات عينة الدراسة عدد الدورات التدريبية التي حصلوا عليها في مجال استراتيجيات التدريس (واحدة)، وأخيرا وجد أن (١) من مفردات عينة الدراسة تمثل ما نسبته (١.٣) من إجمالي

مفردات عينة الدراسة (لم يحصلوا على دورات تدريبية في مجال استراتيجيات التدريس).

جدول (٤) توزيع مفردات عينة الدراسة وفقاً للمرحلة الدراسية التي يدرسونها .

المرحلة الدراسية	التكرار	النسبة
المرحلة الابتدائية	18	22.5
المرحلة المتوسطة	36	45.0
المرحلة الثانوية	26	32.5
المجموع	80	٪١٠٠

يتضح من الجدول السابق الخاص بتوزيع مفردات عينة الدراسة وفقاً للمرحلة الدراسة أن (٣٦) من مفردات عينة الدراسة يمثلن ما نسبته (٤٥) من إجمالي مفردات عينة الدراسة يدرسون للمرحلة المتوسطة، في حين وجد أن (٢٦) من مفردات عينة الدراسة يمثلن ما نسبته (٣٢.٥٪) من إجمالي مفردات عينة الدراسة يدرسون للمرحلة الثانوية، وأخيرا وجد أن (١٨) من مفردات عينة الدراسة يمثلن ما نسبته (٢٢.٥) من إجمالي مفردات عينة الدراسة، يدرسون للمرحلة الابتدائية.

- **خامساً:أداة الدراسة**:

استخدمت الباحثة الاستبانة كأداة لجمع البيانات اللازمة لهذه الدراسة باعتبارها أنسب أدوت البحث العلمي التي تتفق مع معطيات الدراسة، وتحقيق أهدافها للحصول على معلومات وحقائق مرتبطة بواقع معين (عبيدات، وآخرون ، ١٩٩٨م ، ص١٢٥). كما أنها "الوسيلة التي تجمع بها المعلومات اللازمة لإجابة أسئلة البحث"(صالح العساف، مرجع سابق ، ص١٠٠) للتعرف على (معوقات استخدام استراتيجية التفكير بصوت عال لدى معلمات المواد الاجتماعية في مدينة الرياض)،وتعتبر الإستبانة" إحدى الطرق الشائعة للحصول على الحقائق، وجمع البيانات من الظروف والأساليب القائمةٍ بالفعل، وتعتمد على إعداد مجموعة من الأسئلة توزع على عدد كبير نسبياً من مفردات مجتمع الدراسة "(ديو بولد فان دالين ، مرجع سابق ص ٣٩٥). وتمشياً مع ظروف هذه الدراسة وطبيعة البيانات التي يراد جمعها ، وعلى المنهج المتبع في الدراسة ، وأهدافها وتساؤلاتها ، والوقت المسموح لها والإمكانيات المادية المتاحة، تم التوصل إلى أن الأداة الأكثر ملائمة لتحقيق أهداف هذه الدراسة هي "الاستبانة ".

- **بناء أداة الدراسة (الاستبانة) في صورتها الأولية**:

اعتمدت الباحثة عند إعداد الاستبانة على المصادر التالية: المراجع ذات الصلة بموضوع الدراسة أو جزء من مشكلة الدراسة، والبحوث والدراسات السابقة التي تناولت أجزاء أو محاور من موضوع الدراسة، و المشرف العلمي وآراء المحكمين الذين عرضت عليهم الاستبانه في صورتها المبدئية ومقابلة بعض المختصين في مجال الدراسة والاستفادة من أرائهم حول المقياس المستخدم في الدراسة وطريقة صياغة عباراته بما يتناسب مع أهداف الدراسة. و تكونت الاستبانة في صورتها النهائية من جزأين هما:

- الجزء الأول البيانات الأولية: يتعلق هذا الجزء بالمتغيرات المستقلة للدراسة وهي ذات أهمية للتعرف على خصائص عينة الدراسة والوقوف على مدى تأثرها على نتائج الدراسة، ومنها يتم تحديد متغيرات الدراسة وهي كما يلي (المؤهل العلمي، عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية التي حصلوا عليها في مجال استراتيجيات التدريس).
- الجزء الثاني من الاستبانة: أسئلة مغلقة: تبنت الباحثة في إعداد المحاور الشكل المغلق الذي يحدد الاستجابات المحتملة لكل سؤال، وقد استخدم الباحث طريقة ليكرت ذات التدرج الخماسي (عالٍ جداً، عال، متوسط، ضعيف، معدوم) بحيث تم منح الإجابة على (عال جدا) خمس درجات، والإجابة على (عال) أربع درجات، بينما تم منح الإجابة على(متوسط) ثلاث درجات،في حين تم منح الإجابة على (ضعيف) درجتان ، كما تم منح الإجابة على درجة (معدوم)، درجة واحدة، ويتطلب الإجابة عليها بوضع علامة (√) أمام كل فقرة وتحت الدرجة المختارة ، وقد تكون الجزء الثاني من الاستبانة من خمسة محاور وهي : -
  - ✓ المحور الثاني:معوقات تتعلق بالمنهج المدرسي، ويشتمل هذا المحور على(١٢) عبارة.
  - ✓ المحور الثاني:معوقات تتعلق بمعلمة الجغرافيا، ويشتمل هذا المحور على(١٤) عبارة.
  - ✓ المحور الثالث:معوقات تتعلق بالبيئة المدرسية، ويشتمل هذا المحور على(١١) عبارة.
  - ✓ المحور الرابع:معوقات تتعلق بالطالبات، ويشتمل هذا المحور على(٦) عبارات.
  - ✓ المحور الخامس:معوقات تتعلق بطبيعة إستراتيجية التفكير بصوت عال، ويشتمل هذا المحور على(٨) عبارات.

ويقابل كل فقرة من فقرات الاستبانة قائمة تحمل العبارات التالية (عال جدا، عال، متوسط، ضعيف، معدوم). وقد اعتمدت الباحثة على مقياس ليكرت lekart الخماسي لأنه سهل الإعداد والتطبيق، ويعطي المبحوث الحرية في تحديد موقفه ودرجة إيجابية أو سلبية هذا الموقف في كل عبارة، وتم إعطاء كل عبارة من العبارات درجات من(١ -٥) حسب مقياس ليكرت lekart الخماسي.

- **سادساً :صدق أداة الدراسة** (validity):

صدق الاستبانة يعني التأكد من أنها سوف تقيس ما أعدت لقياسه (العساف ،١٩٩٨م،ص٤٢٩)،كما يقصد بالصدق" شمول الاستبانة لكل العناصر التي يجب أن تدخل في التحليل من ناحية، ووضوح فقراتها ومفرداتها من ناحية ثانية ، بحيث تكون مفهومة لكل من يستخدمها "(عبيدات وآخرون ، ٢٠٠١م ،ص ١٧٩). وقد قامت الباحثة بالتأكد من صدق أداة الدراسة من خلال:

أ / الصدق الظاهري (الخارجي) للأداة (face validity): للتعرف على مدى صدق أداة الدراسة في قياس ما وضعت لقياسه قامت الباحثة بعرضها على مجموعة من المحكمين، وذلك لمعرفة رأيهم في مدى مناسبة الأداة لأهداف

الدراسة، والحكم على ما تحتويه الاستبانه من فقرات من حيث صحة الصياغة والوضوح، وأهمية كل فقرة ومدى انتماء كل فقرة للمحور أو البعد، وترتيبها حسب الأولوية، وبعد الإطلاع على ملاحظات ومقترحات الأساتذة المحكمين والأخذ بها، قامت الباحثة بالتعديل والحذف والإضافة حتى تم بناء الأداة في صورتها النهائية.

ب/ صدق الاتساق الداخلي للأداة (الصدق البنائي) : بعد التأكد من الصدق الظاهري لأداة الدراسة قامت الباحثة بتطبيقها ميدانيا على مفردات المجتمع، وبعد تجميع الاستبانات قامت الباحثة بترميز وإدخال البيانات، من خلال جهاز الحاسوب، باستخدام برنامج الحزم الإحصائية للعلوم الاجتماعية Statistical Package For Social Sciences ومن ثم قامت بحساب معامل الارتباط بيرسون"Pearson Correlation" لمعرفة الصدق الداخلي للاستبانة وذلك عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات الاستبانة بالدرجة الكلية للمحور الذي تنتمي إليه الفقرة، وجاءت النتائج كما توضحها الجداول التالية:

- **صدق الاتساق الداخلي للمحور الأول**: **معوقات تتعلق بالمنهج المدرسي**.

يتضح من الجدول رقم (٥) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمحور الأول (معوقات تتعلق بالمنهج المدرسي) تراوحت ما بين(٠,٤٤٦) للعبارة الثانية و(٠.٥٩٨) للعبارة التاسعة، وجميعها قيم موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١ . مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور بعباراته بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المقياس.

جدول (٥) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الأول بالدرجة الكلية للمحور.

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١	0.506**	7	0.525**
٢	0.446**	٨	0.527**
٣	0.507**	٩	0.598**
٤	0.536**	١٠	0.533**
٥	0.567**	11	0.598**
٦	0.562**	12	0.548**

◆◆ دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل

- **صدق الاتساق الداخلي للمحور الثاني**: **معوقات تتعلق بمعلمة الجغرافيا**.

جدول (٦) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الثاني بالدرجة الكلية للمحور.

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
١٣	0.592**	٢٠	0.648**
١٤	0.475**	٢١	0.641**
١٥	0.698**	٢٢	0.509**
١٦	0.573**	٢٣	0.405**
١٧	0.686**	24	0.511**
١٨	0.703**	٢٥	0.593**
١٩	0.701**	٢٦	0.559**

◆◆ دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل.

يتضح من الجدول رقم (٦) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمحور الثاني(معوقات تتعلق بمعلمة الجغرافيا) تراوحت ما بين(٠.٤٠٥) للعبارة الثانية والعشرون و(٠.٧٠٣) للعبارة الثامنة عشر، وجميعها قيم موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١ . مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور بعباراته بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المقياس.

- **صدق الاتساق الداخلي للمحور الثالث: معوقات تتعلق بالبيئة المدرسية.**

جدول (٧) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الثالث بالدرجة الكلية للمحور.

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٢٧	0.548**	٣٣	0.731**
٢٨	0.588**	٣٤	0.811**
٢٩	0.697**	٣٥	0.586**
٣٠	0.715**	٣٦	0.544**
٣١	0.545**	37	0.525**
٣٢	0.695**		

◆◆ دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل.

يتضح من الجدول رقم (٧) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمحور الثالث(معوقات تتعلق بالبيئة المدرسية) تراوحت ما بين(٠.٥٢٥) للعبارة السابعة والثلاثون و(٠.٨١١) للعبارة الرابعة والثلاثون، وجميعها قيم موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١ . مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور بعباراته بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المقياس.

- **صدق الاتساق الداخلي للمحور الرابع: معوقات تتعلق بالطالبات.**

جدول (٨) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الرابع بالدرجة الكلية للمحور.

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٣٨	0.692**	٤١	0.760**
٣٩	0.748**	٤٢	0.801**
٤٠	0.826**	43	0.812**

◆◆ دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل.

يتضح من الجدول رقم (٨) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمحور الرابع (معوقات تتعلق بالطالبات)تراوحت ما بين(٠.٦٩٢) للعبارة الثامنة والثلاثون و(٠.٨٢٦) للعبارة الأربعون، وجميعها قيم موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١ . مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور بعباراته بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المقياس.

• **صدق الاتساق الداخلي للمحور الخامس: معوقات تتعلق بطبيعة إستراتيجية التفكير بصوت عال.**

جدول (٩) معاملات الارتباط بين درجة كل فقرة من فقرات المحور الخامس بالدرجة الكلية للمحور.

رقم العبارة	معامل الارتباط	رقم العبارة	معامل الارتباط
٤٤	0.666**	٤٨	0.782**
٤٥	0.642**	٤٩	0.623**
٤٦	0.731**	50	0.597**
٤٧	0.757**	51	0.722**

◆◆ دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل.

يتضح من الجدول رقم (٩) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة العبارة والدرجة الكلية للمحور الخامس(معوقات تتعلق بطبيعة إستراتيجية التفكير بصوت عالٍ)تراوحت ما بين(٠.٥٩٧) للعبارة الخمسون و(٠.٧٨٢) للعبارة الثامنة والأربعون، وجميعها قيم موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١ . مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور بعباراته بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المقياس.

• **صدق الاتساق الداخلي لمحاور الدراسة:**

جدول (١٠) معاملات الارتباط بين درجة كل محور من محاور الاستبانة بالدرجة الكلية للاستبانة.

محاور الدراسة	معامل الارتباط
معوقات تتعلق بالمنهج المدرسي	0.519**
معوقات تتعلق بمعلمة الجغرافيا	0.838**
معوقات تتعلق بالبيئة المدرسية	0.786**
معوقات تتعلق بالطالبات	0.861**
معوقات تتعلق بطبيعة إستراتيجية التفكير بصوت عال	0.790**

◆◆ دالة عند مستوى الدلالة ٠.٠١ فأقل.

يتضح من الجدول رقم (١٠) أن قيم معاملات الارتباط بين درجة المحور والدرجة الكلية للاستبانة تراوحت ما بين(٠.٥١٩) لمحور "المعوقات المتعلقة بالمنهج المدرسي" و(٠.٨٦١) لمحور (المعوقات المتعلقة بالطالبات)، وجميعها قيم موجبة ودالة إحصائيا عند مستوى دلالة ٠.٠١ . مما يعني وجود درجة عالية من الاتساق الداخلي وارتباط المحور بعباراته بما يعكس درجة عالية من الصدق لفقرات المقياس.

• **سابعاً: ثبات أداة الدراسة** (Reliability):

أما ثبات أداة البحث (الاستبانة) فيعني التأكد من أن الإجابة ستكون واحدة تقريبا إذا تكرر تطبيقها على الأشخاص ذاتهم.(العساف. ١٩٩٥م.ص٤٣٠).ولقياس مدى ثبات أداة الدراسة (الاستبانه) استخدمت الباحثة (معادلة ألفا كرونباخ Cronbach'aAlpha).والجدول رقم (١١) يوضح معاملات الفا كرونباخ لمحاور الدراسة.

جدول (١١) يوضح "قيم معامل ألفا كرونباخ"لأداة الدراسة".

محاور الدارسة	محاور الاستبانة	عدد الفقرات	الثبات
المحور الأول	معوقات تتعلق بالمنهج المدرسى	١٢	٠.٥٨٨
المحور الثانى	معوقات تتعلق بمعلمة الجغرافيا	١٤	٠.٨٥٧
المحور الثالث	معوقات تتعلق بالبيئة المدرسية	١١	٠.٨٢٦
المحور الرابع	معوقات تتعلق بالطالبات	٦	٠.٨٦٤
المحور الخامس	معوقات تتعلق بطبيعة إستراتيجية التفكير بصوت عال	٨	٠.٨٤١
الثبات العام لأداة الدراسة (محاور الدراسة) .		٥١	٠.٩٢٦

يتضح من الجدول رقم (١١) أن معاملات الثبات ألفا كرونباخ لمحاور الدراسة مرتفعة حيث بلغ معامل الثبات العام للمحور الأول(٠.٥٨٨)، في حين بلغ معامل الثبات للمحور الثاني (٠.٨٥٧) ، بينما بلغ معامل الثبات للمحور الثالث(٠.٨٢٦)، كما بلغ معامل الثبات للمحور الرابع(٠.٨٦٤)، في حين بلغ معامل الثبات للمحور الخامس (٠.٨٤١)، أما الثبات العام لأداة الدراسة فقد بلغ (٠.٩٢٦) ، وجميعها معاملات ثبات مرتفعة مما يدل على أن الاستبانة تتمتع بدرجه عالية من الثبات وبالتالي يمكن الاعتماد عليها في التطبيق الميداني للدراسة.

- **ثامناً: الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة:**

بعد جمع بيانات الدراسة، قامت الباحثة بمراجعتها تمهيداً لإدخالها للحاسوب للتحليل الإحصائي، وتم إدخالها للحاسوب بإعطائها أرقاما معينة، أي بتحويل الإجابات اللفظية إلى رقمية (الترميز)، حيث أعطيت الإجابة (عال جداً) ٥ درجات، (عال) ٤درجات، (متوسط) ٣درجات، (ضعيف) ٢درجة، وأعطيت الإجابة (معدوم) درجة واحدة، ومن ثم قام الباحث بحساب الوسط الحسابي لإجابات مفردات الدراسة، حيث تم تحديد طول خلايا المقياس الخماسي (الحدود الدنيا والعليا) المستخدم في محاور الدراسة، حيث تم حساب المدى (٥ – ١=٤)، ثم تقسيمه على عدد خلايا المقياس للحصول على طول الخلية الصحيح أي (٥/٤=٠,٨) بعد ذلك تم إضافة هذه القيمة إلى أقل قيمة في المقياس (أو بداية المقياس وهي الواحد الصحيح) وذلك لتحديد الحد الأعلى لهذه الخلية وهكذا أصبح طول الخلايا كما يأتي:

- من ١ إلى ١,٨٠ يمثل (معدوم) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من ١,٨١ إلى ٢,٦٠ يمثل ، (ضعيف) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من ٢,٦١ إلى ٣,٤٠ يمثل ، (متوسط) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من ٣,٤١ إلى ٤,٢٠ يمثل (عال) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.
- من ٤,٢١ إلى٥,٠٠ يمثل (عال جدا) نحو كل عبارة باختلاف المحور المراد قياسه.

وبعد ذلك تم حساب المقاييس الإحصائية التالية : التكرارات والنسب المئوية.،المتوسط الحسابي، الموزون (المرجح) (wighted mean) ، المتوسط

الحسابي (mean) ،تم استخدام الانحراف المعياري (standard Deviation)، معامل الارتباط بيرسون person Correlation ، معامل ألفا كرونباخ (Cronbach'aAlpha) ، اختبار تحليل التباين الأحادي (ONE WAY ANOVA)،اختبار (أقل فرق معنوي) (LSD).

- **نتائج الدراسة**:

- **أولاً :النتائج المتعلقة بوصف مفردات الدراسة:أظهرت نتائج الدراسة ما يلي**:

- أن الغالبية العظمى (٦٠٪) من إجمالي مفردات عينة الدراسة مؤهلهن العلمي(بكالوريوس تربوي).
- أن الغالبية العظمى (٨٥٪) من إجمالي مفردات عينة الدراسة عدد سنوات خبرتهن (أكثر من ١٠ سنوات).
- أن (٣٥٪) من إجمالي مفردات عينة الدراسة عدد الدورات التدريبية التي حصلوا عليها في مجال استراتيجيات التدريس (أكثر من خمسة).
- أن (٤٥٪) من إجمالي مفردات عينة الدراسة يدرسون للمرحلة المتوسطة.

- **ثانياً : النتائج المتعلقة بأسئلة الدراسة**:

أهم النتائج المتعلقة بالسؤال الأول: ما المعوقات الخاصة بكل من البيئة المدرسية، معلمات المواد الاجتماعية، المنهج المدرسي، الطالبات، طبيعة إستراتيجية التفكير بصوت عال، التي تحد من استخدام معلمات المواد الاجتماعية لإستراتيجية التفكير بصوت عال؟

أظهرت نتائج الدراسة أن مفردات عينة الدراسة موافقات بدرجة متوسطة على معوقات استخدام إستراتيجية التفكير بصوت عال لدى معلمات المواد الاجتماعية، بمتوسط حسابي (٣.٣٢ من ٥)، اشتمل هذا المحور على خمسة معوقات متعلقة بـ (المنهج المدرسي، معلمة الجغرافيا، البيئة المدرسية، الطالبات، طبيعة إستراتيجية التفكير بصوت عال)، والتي جاءت نتائج كالتالي: أولا: المعوقات المتعلقة بالمنهج المدرسي:

يتضح من جدول (١٢) الأتي :

أ -أن هناك تفاوت في درجة موافقة مفردات عينة الدراسة على المعوقات المتعلقة بالمنهج المدرسي، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم مابين(٣.٠٩ إلى ٣.٦٩) وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي واللتين تشيران إلى التأثير بدرجة (عالية، متوسطة)، كما يتبين من خلال النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن مفردات عينة الدراسة موافقات بدرجة عالية على معوقين من المعوقات المتعلقة بالمنهج المدرسي وهما رقم (٩ -٧) واللتين بلغ وسطهما الحسابي(٣.٦٩ ، ٣.٤٣) على التوالي، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٣.٤١ إلى ٤.٢٠) وهي الفئة التي تشير إلى التأثير بدرجة عالية، بينما يتضح من النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن مفردات عينة الدراسة موافقات بدرجة متوسطة على عشر معوقات من المعوقات المتعلقة بالمنهج المدرسي وهم رقم (٤ -١١ -٣ -١٠ -٨ -

١٢ -٥ -٦ -٢) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه المعوقات ما بين (٣.٠٩ إلى ٣.٦٩) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٢.٦١ إلى ٣.٤٠) وهي الفئة التي تشير إلى الموافقة بدرجة متوسطة، مما يوضح التفاوت في درجة موافقة مفردات عينة الدراسة على المعوقات المتعلقة بالمنهج المدرسي.

جدول (١٢) استجابات مفردات عينة الدراسة على المعوقات المتعلقة بالمنهج المدرسي

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	مدى التأثير					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالٍ جدا	عال	متوسط	ضعيف	معدوم			
١	أجد أن تحقيق هذه الإستراتيجية للأهداف التدريسية في المواد الاجتماعية.	ك	٦	٢٠	٤٧	٧	٠	3.31	.739	٤
		٪	٧.٥	٢٥	٥٨.٨	٨.٨	٠			
٢	أجد الأهداف التعليمية تركز على الأهداف المعرفية و تهمل الأهداف الوجدانية والمهارية.	ك	٨	١٥	٣٤	٢٢	١	3.09	.957	١٢
		٪	١٠	١٨.٨	٤٢.٥	٢٧.٥	١.٣			
٣	أجد أن اهتمام الأهداف بتنمية التفكير الناقد للطلاب.	ك	٨	١٤	٤٩	٩	٠	3.26	.791	٦
		٪	١٠	١٧.٥	٦١.٣	١١.٣	٠			
٤	أجد أن وقت الحصة لا يسمح بتطبيق هذه الإستراتيجية وممارسة أنشطتها.	ك	١٨	١٧	٢٢	٢٢	١	3.36	1.150	٣
		٪	٢٢.٥	٢١.٣	٢٧.٥	٢٧.٥	١.٣			
٥	أجد أن اهتمام دليل معلمة الجغرافيا بتوجيه المعلمات إلى كيفية استخدام هذه الإستراتيجية.	ك	١٩	١٣	٢١	١٨	٩	3.19	1.332	١٠
		٪	٢٣.٨	١٦.٣	٢٦.٣	٢٢.٥	١١.٣			
٦	أجد تركيز المحتوى على الحفظ والاستظهار بدلا من التفكير والاستنتاج.	ك	٩	١٥	٣٨	١٧	١	3.18	.938	١١
		٪	١١.٣	١٨.٨	٤٧.٥	٢١.٣	١.٣			
٧	أجد ارتباط المحتوى بالحياة العملية والواقعية للطالبات.	ك	١٤	٢٢	٣٢	٨	٤	3.43	1.053	٢
		٪	١٧.٥	٢٧.٥	٤٠	١٠	٥			
٨	أجد ملائمة هذه الإستراتيجية لمحتوى المواد الاجتماعية.	ك	١١	١٢	٤٢	١٤	١	3.23	.941	٨
		٪	١٣.٨	١٥	٥٢.٥	١٧.٥	١.٣			
٩	كثافة محتوى المقرر بحيث يصعب تغطيته باستخدام هذه الإستراتيجية.	ك	٢٣	١٩	٢٨	١٠	٠	3.69	1.026	١
		٪	٢٨.٨	٢٣.٨	٣٥	١٢.٥	٠			
١٠	أجد صعوبة في تقويم الطالبات من خلال هذه الإستراتيجية.	ك	١٥	١٥	٢٦	٢١	٣	3.23	1.147	٧
		٪	١٨.٨	١٨.٨	٣٢.٥	٢٦.٣	٣.٨			
١١	أجد مناسبة أساليب التقويم الشائعة للإستراتيجية	ك	٩	١٤	٤٩	٨	٠	3.30	.802	٥
		٪	١١.٣	١٧.٥	٦١.٣	١٠	٠			
١٢	أجد غموض في إجراءات التقويم وذلك لصعوبة تحديد الأهداف السلوكية للتعلم بهذه الإستراتيجية.	ك	١٣	١١	٣٧	١٨	١	3.21	1.015	٩
		٪	١٦.٣	١٣.٨	٤٦.٣	٢٢.٥	١.٣			
	المتوسط الحسابي العام							3.28	.427	

- جاء المعوق رقم (٩)، وهو" كثافة محتوى المقرر بحيث يصعب تغطيته باستخدام هذه الإستراتيجية "بالمرتبة الأولى بين المعوقات المتعلقة بالمنهج المدرسي بمتوسط حسابي(٣.٦٩ من ٥)، وانحراف معياري (١.٠٢٦).
- جاء المعوق رقم (٧)، وهو" أجد ارتباط المحتوى بالحياة العملية والواقعية للطالبات "بالمرتبة الثانية بين المعوقات المتعلقة بالمنهج المدرسي بمتوسط حسابي(٣.٤٣ من ٥)، وانحراف معياري (١.٠٥٣).
- جاء المعوق رقم (٤)، وهو" أجد أن وقت الحصة لا يسمح بتطبيق هذه الإستراتيجية وممارسة أنشطتها "بالمرتبة الثالثة بين المعوقات المتعلقة بالمنهج المدرسي بمتوسط حسابي(٣.٣٦ من ٥)، وانحراف معياري (١.١٥٠).
- جاء المعوق رقم (٦)، وهو" أجد تركيز المحتوى على الحفظ والاستظهار بدلا من التفكير والاستنتاج. "بالمرتبة قبل الأخيرة بين المعوقات المتعلقة بالمنهج المدرسي بمتوسط حسابي(٣.١٨من ٥)، وانحراف معياري (٠.٩٣٨).
- جاء المعوق رقم (٢)، وهو" أجد الأهداف التعليمية تركز على الأهداف المعرفية و تهمل الأهداف الوجدانية والمهارية "بالمرتبة الأخيرة بين المعوقات المتعلقة بالمنهج المدرسي بمتوسط حسابي(٣.٠٩ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٩٥٧).

ب -بلغ المتوسطالحسابي العام للمعوقات المتعلقة بالمنهج المدرسي (٣.٢٨ من ٥)،وهذا المتوسط يقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح ما بين (٢.٦١ إلى ٣.٤٠) وهي الفئة التي تشير إلى الموافقة بدرجة "متوسطة "،أي أن مفردات عينة الدراسة موافقات بدرجة متوسطة على المعوقات المتعلقة بالمنهج المدرسي. وتتفق هذه النتيجة مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (الشنيف ،٢٠٠٨م)، حيث كشفت النتائج أن أهم المعوقات المتصلة بالمنهج كانت:(كثافة المحتوى، وعدم مراعاة التنوع في الأنشطة، والافتقار لعنصر التشويق).

- **ثانياً: معوقات تتعلق بمعلمة الجغرافيا:**

يتضح من جدول (١٣) الأتي:

أ -أن هناك تفاوت في درجة موافقة مفردات عينة الدراسة على المعوقات المتعلقة بمعلمة الجغرافيا، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم مابين(٢.٤٠ إلى ٣.٦٥) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثانية والثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تشير إلى التأثير بدرجة (ضعيفة، متوسطة ، عالية)، كما يتبين من خلال النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن مفردات عينة الدراسة موافقات بدرجة عالية على معوقين من المعوقات المتعلقة بمعلمة الجغرافيا وهما رقم (٢١ -١٣) واللتين بلغ وسطهما الحسابي(٣.٦٥ ، ٣.٥٥) على التوالي، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٣.٤١ إلى ٤.٢٠) وهي الفئة التي تشير إلى التأثير بدرجة عالية، بينما يتضح من النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن مفردات عينة الدراسة موافقات بدرجة متوسطة على تسع معوقات من المعوقات المتعلقة بمعلمة الجغرافيا وهم رقم (١٤ -١٥ -٢٠ -٢٤ -٢٥ -١٨ -٢٦ -١٦ -١٧) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه المعوقات ما بين (٢.٧٠ إلى ٣.٢٩) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٢.٦١ إلى ٣.٤٠) وهي

الفئة التي تشير إلى الموافقة بدرجة متوسطة، كما يتبين من النتائج أن مفردات عينة الدراسة موافقات بدرجة ضعيفة على ثلاثة معوقات من المعوقات المتعلقة بمعلمة الجغرافيا وهم رقم (٢٣ -٢٢ -١٩)، حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه المعوقات ما بين (٢.٤٠ إلى٢.٥٤)وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثانية من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (١.٨١ إلى ٢.٦٠) وهي الفئة التي تشير إلى التأثير بدرجة ضعيفة ،مما يوضح التفاوت في درجة موافقة مفردات عينة الدراسة على المعوقات المتعلقة بمعلمة الجغرافيا.

جدول (١٣) استجابات مفردات عينة الدراسة على المعوقات بمعلمة الجغرافيا.

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	مدى التأثير					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			عال جداً	عال	متوسط	ضعيف	معدوم			
١٣	أجد أن عدم توفر مهارات استخدام الإستراتيجية لدى معلمات المواد الاجتماعية.	ك	١٧	٢٠	٣٣	١٠	٠	3.55	.967	٢
		٪	٢١.٣	٢٥	٤١.٣	١٢.٥	٠			
١٤	أجد صعوبة في أساليب تحضير الدروس كما تتطلب الإستراتيجية.	ك	١٦	١٥	٢٨	١٨	٣	3.29	1.138	٣
		٪	٢٠	١٨.٨	٣٥	٢٢.٥	٣.٨			
١٥	أجد صعوبة في تقويم الطالبات من خلال هذه الإستراتيجية.	ك	١١	٢١	٢٧	١٩	٢	3.25	1.049	٤
		٪	١٣.٨	٢٦.٣	٣٣.٨	٢٣.٨	٢.٥			
١٦	غير مقتنعة بجدوى استخدام هذه الإستراتيجية في التدريس.	ك	٩	١٣	٣٠	٢٠	٨	2.94	1.129	١٠
		٪	١١.٣	١٦.٣	٣٧.٥	٢٥	١٠			
١٧	ضعف قدرتي على التخطيط والإعداد الجيد للدروس باستخدام هذه الإستراتيجية.	ك	٧	٨	٢٩	٢٦	١٠	2.70	1.095	١١
		٪	٨.٨	١٠	٣٦.٣	٣٢.٥	١٢.٥			
١٨	صعوبة ضبط الصف في ظل هذه الإستراتيجية.	ك	١٧	١١	١٩	٢٢	١١	3.01	1.355	٨
		٪	٢١.٣	١٣.٨	٢٣.٨	٢٧.٥	١٣.٨			
١٩	أجد في هذه الإستراتيجية تهديد لهيبتي.	ك	٤	٩	١٨	٣٣	١٦	2.40	1.086	١٤
		٪	٥	١١.٣	٢٢.٥	٤١.٣	٢٠			
٢٠	اعتقد أن النظام والهدوء داخل غرفة الصف لا يتحقق إلا باستخدام طرق التدريس التقليدية	ك	٢١	٨	٢٢	٢٥	٤	3.21	1.280	٥
		٪	٢٦.٣	١٠	٧٥.٥	٣١.٣	٥			
٢١	عدم الحصول التدريب على هذه الإستراتيجية.	ك	٢٩	١٢	٢٣	١٤	٢	3.65	1.213	١
		٪	٣٦.٣	١٥	٢٨.٨	١٧.٥	٢.٥			
٢٢	الخوف من ردة فعل أولياء الأمور.	ك	٥	٦	٢٧	٣٠	١٢	2.53	1.043	١٣
		٪	٦.٣	٧.٥	٣٣.٨	٣٧.٥	١٥			
٢٣	عدم تشجيع المديرة والمشرفة التربوية على استخدام هذه الإستراتيجية.	ك	٩	٣	٢٤	٣٠	١٤	2.54	1.169	١٢
		٪	١١.٣	٣.٨	٣٠	٣٧.٥	١٧.٥			
٢٤	أجد أن التحاق معلمات المواد الاجتماعية بالبرامج والدورات التدريبية التي تتناول استراتيجيات التفكير قليل	ك	١٠	٩	٤٣	١٥	٣	3.10	.976	٦
		٪	١٢.٥	١١.٣	٥٣.٨	١٨.٨	٣.٨			
٢٥	أجد صعوبة في إعداد الاختبار عند استخدام هذه الإستراتيجية.	ك	٩	٢٠	٢٤	٢١	٦	3.06	1.129	٧
		٪	١١.٣	٢٥	٣٠	٢٦.٣	٧.٥			
٢٦	اعتيادي كمعلمة للمواد الاجتماعية على الطرق التقليدية في التدريس.	ك	١٠	١٢	٢٨	٢٤	٦	2.95	1.124	٩
		٪	١٢.٥	١٥	٣٥	٣٠	٧.٥			
	المتوسط الحسابي العام							3.01	.668	-

- جاء المعوق رقم (٢١)، وهو" عدم الحصول التدريب على هذه الإستراتيجية "بالمرتبة الأولى بين المعوقات المتعلقة بمعلمة الجغرافيا بمتوسط حسابي(٣.٦٥من ٥)، وانحراف معياري (١.٢١٣).
- جاء المعوق رقم (١٣)، وهو" أجد أن عدم توفر مهارات استخدام الإستراتيجية لدى معلمات المواد الاجتماعية "بالمرتبة الثانية بين المعوقات المتعلقة بمعلمة الجغرافيا بمتوسط حسابي(٣.٥٥ من ٥)، وانحراف معياري (٠.٩٦٧).
- جاء المعوق رقم (١٤)، وهو" أجد صعوبة في أساليب تحضير الدروس كما تتطلب الإستراتيجية "بالمرتبة الثالثة بين المعوقات المتعلقة بمعلمة الجغرافيا بمتوسط حسابي(٣.٢٩من ٥)، وانحراف معياري (١.١٣٨).
- جاء المعوق رقم (٢٢)، وهو" الخوف من ردة فعل أولياء الأمور "بالمرتبة قبل الأخيرة بين المعوقات المتعلقة بمعلمة الجغرافيا بمتوسط حسابي(٢.٥٣ من ٥)، وانحراف معياري (١.٠٤٣).
- جاء المعوق رقم (١٩)، وهو" أجد في هذه الإستراتيجية تهديد لهيبتي "بالمرتبة الأخيرة بين المعوقات المتعلقة بمعلمة الجغرافيا بمتوسط حسابي(٢.٤٠ من ٥)، وانحراف معياري (١.٠٨٦).

ب - بلغ المتوسط الحسابي العام للمعوقات المتعلقة بمعلمة الجغرافيا (٣.٠١ من ٥)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الثانية من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح ما بين (١.٨١ إلى ٢.٦٠) وهي الفئة التي تشير إلى الموافقة بدرجة "ضعيفة "،أي أن مفردات عينة الدراسة موافقات بدرجة ضعيفة على المعوقات المتعلقة بمعلمة الجغرافيا. وتتفق هذه النتيجة إلى حد ما مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (معوض،١٤١٠هـ): والتي توصلت إلى أن الإعداد التربوي لمعلم الجغرافيا من الناحية النظرية والتطبيقية في مجال استخدام الطرق الحديثة غير كاف،كما أن الفرصة غير متاحة للمعلم والموجه للتدريب أثناء الخدمة، مطالبة الموجه التربوي، والمدير للمعلم بإنهاء المقرر دون النظر لكثرة عدد التلاميذ في الفصل، وطول المادة في المقرر، وزيادة نصاب المعلم.كما تتفق إلى حد ما مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (الحناكي،٢٠٠٨م): حيث تبين أن ابرز النتائج المتعلقة بالمعوقات التي تقف دون التحاق المعلمات بالمراكز التدريبية زيادة العبئ التدريسي على المعلمة، عدم ملاءمة فترة انعقاد الدورة التدريبية، عدم توفر التقنيات التربوية الحديثة المعنية بتطبيق ما تم التدريب.وتتفق أيضا مع ما توصلت إليه نتائج دراسة(الشنيف ،٢٠٠٨م)، حيث كشفت النتائج أن أهم المعوقات المتصلة بالمعلم تمثلت في قلة التدريب.

- **ثالثاً: معوقات تتعلق بالبيئة المدرسية:**
- **يتضح من جدول (١٤) الأتي:**

أ - أن هناك تفاوت في درجة موافقة مفردات عينة الدراسة على المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم مابين(٢.٥٤ إلى ٤.١٩) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثانية والثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي والتي تشير إلى التأثير بدرجة (ضعيفة، متوسطة ، عالية)، كما يتبين من خلال النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن مفردات عينة الدراسة موافقات

جدول (١٤) استجابات مفردات عينة الدراسة على المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	مدى التأثير					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالٍ جدا	عال	متوسط	ضعيف	معدوم			
٢٧	عدم قناعة إدارة المدرسة باستخدام الإستراتيجية	ك	٥	٩	٢٢	٣٢	١٢	2.54	1.078	١١
		٪	٦.٣	١١.٣	٢٧.٥	٤٠	١٥			
٢٨	ازدحام الفصول بالطالبات.	ك	٤٦	١٠	١٧	٧	٠	4.19	1.057	١
		٪	٥٧.٥	١٢.٥	٢١.٣	٨.٨	٠			
٢٩	عدم اهتمام المشرفة التربوية وتعزيزها لاستخدام الإستراتيجية.	ك	١١	٦	٢٨	٢٨	٧	2.83	1.145	١٠
		٪	١٣.٨	٧.٥	٣٥	٣٥	٨.٨			
٣٠	عدم وجود متابعة لتحديد متطلبات المعلمات للتدريب على هذه الإستراتيجية.	ك	٢٠	١٤	٣٢	١٢	٢	3.48	1.102	٤
		٪	٢٥	١٧.٥	٤٠	١٥	٢.٥			
٣١	ملائمة البيئة الصفية لاستخدام هذه الإستراتيجية.	ك	٢١	١١	٢٩	١٢	٧	3.34	1.262	٥
		٪	٢٦.٣	١٣.٨	٣٦.٣	١٥	٨.٨			
٣٢	عدم معرفة مديرة المدرسة بمتطلبات هذه الإستراتيجية.	ك	١٢	١٠	٣٣	٢٢	٣	3.08	1.077	٧
		٪	١٥	١٢.٥	٤١.٣	٢٧.٥	٣.٨			
٣٣	عدم معرفة المشرفة التربوية بمتطلبات هذه الإستراتيجية.	ك	١١	١٢	٢٦	٢٥	٦	2.96	1.152	٨
		٪	١٣.٨	١٥	٣٢.٥	٣١.٣	٧.٥			
٣٤	عدم تشجيع المديرة والمشرفة التربوية المعلمات على استخدام هذه الإستراتيجية.	ك	٧	١٠	٣٤	٢٤	٥	2.88	1.011	٩
		٪	٨.٨	١٢.٥	٤٢.٥	٣٠	٦.٣			
٣٥	قلة الحرية التي امتلكها في توزيع موضوعات المقرر بالطريقة التي أرى أنها تتمشى مع استخدام هذه الإستراتيجية.	ك	٢١	٢٣	٢١	١٥	٠	3.63	1.072	٣
		٪	٢٦.٣	٢٨.٨	٢٦.٣	١٨.٨	٠			
٣٦	كثرة المسؤوليات الإدارية التي أكلف بها.	ك	٢٤	١٠	٢٢	١٤	١٠	3.30	1.391	٦
		٪	٣٠	١٢.٥	٢٧.٥	١٧.٥	١٢.٥			
٣٧	عدم توفر معمل خاص بالمواد الاجتماعية في المدرسة.	ك	٥٣	٧	٧	٦	٧	4.16	1.354	٢
		٪	٦٦.٣	٨.٨	٨.٨	٧.٥	٨.٨			
المتوسط الحسابي العام								3.30	.701	-

بدرجة عالية على أربع معوقات من المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية وهم المعوقات رقم (٢٨ -٣٧ -٣٥ -٣٠) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه المعوقات ما بين (٣.٤٨ إلى ٤.١٩) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٣.٤١ إلى ٤.٢٠) وهي الفئة التي تشير إلى التأثير بدرجة عالية، بينما يتضح من النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن مفردات عينة الدراسة موافقات بدرجة متوسطة على ستة معوقات من المعوقات المتعلقة بمعلمة الجغرافيا وهم رقم (٣١ -٣٦ -٣٢ -٣٣ -٣٤ -٢٩)، حيث تراوحت الحسابية لهذه المعوقات ما بين (٢.٨٣ إلى ٣.٣٤) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٢.٦١ إلى ٣.٤٠)

وهي الفئة التي تشير إلى الموافقة بدرجة متوسطة، كما يتبين من النتائج أن مفردات عينة الدراسة موافقات بدرجة ضعيفة على معوق واحد من المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية وهو المعوق (٢٧) والذي بلغ وسطه الحسابي(٢.٥٤ من ٥) وهذا المتوسط يقع بالفئة الثانية من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (١.٨١ إلى ٢.٦٠) وهي الفئة التي تشير إلى التأثير بدرجة ضعيفة ، مما يوضح التفاوت في درجة موافقة مفردات عينة الدراسة على المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية.

- جاء المعوق رقم (٢٨)، وهو"ازدحام الفصول بالطالبات"بالمرتبة الأولى بين المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية بمتوسط حسابي(٤.١٩من ٥)، وانحراف معياري (١.٠٥٧).
- جاء المعوق رقم (٣٧)، وهو" عدم توفر معمل خاص بالمواد الاجتماعية في المدرسة."بالمرتبة الثانية بين المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية بمتوسط حسابي(٤.١٦ من ٥)، وانحراف معياري (١.٣٥٤).
- جاء المعوق رقم (٣٥)، وهو" قلة الحرية التي امتلكها في توزيع موضوعات المقرر بالطريقة التي أرى أنها تتمشى مع استخدام هذه الإستراتيجية "بالمرتبة الثالثة بين المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية بمتوسط حسابي(٣.٦٣ من ٥)، وانحراف معياري (١.٠٧٢).
- جاء المعوق رقم (٢٩)، وهو" عدم اهتمام المشرفة التربوية وتعزيزها لاستخدام الإستراتيجية "بالمرتبة الثالثة بين المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية بمتوسط حسابي(٢.٨٣ من ٥)، وانحراف معياري (١.١٤٥).
- جاء المعوق رقم (٢٧)، وهو" عدم قناعة إدارة المدرسة باستخدام الإستراتيجية "بالمرتبة الثالثة بين المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية بمتوسط حسابي(٢.٥٤ من ٥)، وانحراف معياري (١.٠٧٨).

ب -بلغ المتوسطالحسابي العام للمعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية (٣.٣٠ من ٥)، وهذا المتوسط يقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح ما بين (٢.٦١ إلى ٣.٤٠) وهي الفئة التي تشير إلى الموافقة بدرجة "متوسطة "،أي أن مفردات عينة الدراسة موافقات بدرجة متوسطة على المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية. وتتفق هذه النتيجة إلى حد ما مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (معوض،١٤١٠هـ)، والتي توصلت إلى عدة نتائج أهمها عدم توفر الغرف الملائمة بالمدرسة لتدريس الجغرافيا ونقص الوسائل التعليمة والمراجع الأساسية.

- **رابعاً: معوقات تتعلق بالطالبات:**

- **يتضح من جدول (١٥) الأتي:**

أ - أن هناك تفاوت في درجة موافقة مفردات عينة الدراسة على المعوقات المتعلقة بالطالبات، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم مابين(٣.١٥ إلى ٣.٦٠) وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي واللتين تشيران إلى التأثير بدرجة (عالية، متوسطة)، كما يتبين من خلال النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن مفردات عينة الدراسة موافقات بدرجة عالية على معوقين من المعوقات المتعلقة بالطالبات وهما رقم (٣٨ -٤١) واللتين بلغ

وسطهما الحسابي(٣.٦٠ ، ٣.٥٥) على التوالي، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٣.٤١ إلى ٤.٢٠) وهي الفئة التي تشير إلى التأثير بدرجة عالية، بينما يتضح من النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن مفردات عينة الدراسة موافقات بدرجة متوسطة على أربع معوقات من المعوقات المتعلقة بالطالبات وهم رقم (٣٩ -٤٢ -٤٠ -٤٣) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه المعوقات ما بين (٣.١٥ إلى ٣.٢٩) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٢.٦١ إلى ٣.٤٠) وهي الفئة التي تشير إلى الموافقة بدرجة متوسطة، مما يوضح التفاوت في درجة موافقة مفردات عينة الدراسة على المعوقات المتعلقة بالطالبات.

جدول (١٥) استجابات مفردات عينة الدراسة على المعوقات المتعلقة بالطالبات

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	مدى التأثير					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			عالٍ جداً	عال	متوسط	ضعيف	معدوم			
٣٨	اعتياد الطالبات على استخدام طرق التدريس التقليدية.	ك	٢٢	١٧	٣٠	٩	٢	3.60	1.086	١
		٪	٢٧.٥	٢١.٣	٣٧.٥	١١.٣	٢.٥			
٣٩	ضعف الثقة بالنفس لدى الطالبات يحول.	ك	١٧	١١	٣٤	١٤	٤	3.29	1.138	٣
		٪	٢١.٣	١٣.٨	٤٢.٥	١٧.٥	٥			
٤٠	عدم استجابة الطالبات للأساليب المستخدمة في هذه الإستراتيجية.	ك	١٥	١١	٣٤	١٨	٢	3.24	1.082	٥
		٪	١٨.٨	١٣.٨	٤٢.٥	٢٢.٥	٢.٥			
٤١	اقتناع الطالبة بأن الطرق التقليدية تساعدها في الحصول على درجات أفضل.	ك	٢٠	١٨	٣٠	١٠	٢	3.55	1.078	٢
		٪	٢٥	٢٢.٥	٣٧.٥	١٢.٥	٢.٥			
٤٢	عدم قدرة الطالبات على التعامل مع أساليب التقويم المستخدمة في هذه الإستراتيجية.	ك	٨	٢٦	٢٥	٢٠	١	3.25	.987	٤
		٪	١٠	٣٢.٥	٣١.٣	٢٥	١.٣			
٤٣	عدم قدرة الطالبات على التفاعل مع ما تتطلبه الإستراتيجية من أنشطة وأساليب.	ك	١١	١٢	٣٧	١٨	٢	3.15	1.008	٦
		٪	١٣.٨	١٥	٤٦.٣	٢٢.٥	٢.٥			
	المتوسط الحسابي العام							3.34	.820	

- جاء المعوق رقم (٣٨)، وهو" اعتياد الطالبات على استخدام طرق التدريس التقليدية "بالمرتبة الأولى بين المعوقات المتعلقة بالطالبات بمتوسط حسابي(٣.٦٠من ٥)، وانحراف معياري (١.٠٨٦).
- جاء المعوق رقم (٤١)، وهو" اقتناع الطالبة بأن الطرق التقليدية تساعدها في الحصول على درجات أفضل"بالمرتبة الثانية بين المعوقات المتعلقة بالطالبات بمتوسط حسابي(٣.٥٥ من ٥)، وانحراف معياري (١.٠٧٨).

- جاء المعوق رقم (٣٩)، وهو" ضعف الثقة بالنفس لدى الطالبات يحول "بالمرتبة الثالثة بين المعوقات المتعلقة بالطالبات بمتوسط حسابي(٣.٢٩ من ٥)، وانحراف معياري (١.١٣٨).
- جاء المعوق رقم (٤٠)، وهو" عدم استجابة الطالبات للأساليب المستخدمة في هذه الإستراتيجية "بالمرتبة قبل الأخيرة بين المعوقات المتعلقة بالطالبات بمتوسط حسابي(٣.٢٤من ٥)، وانحراف معياري (١.٠٨٢).
- جاء المعوق رقم (٤٣)، وهو" عدم قدرة الطالبات على التفاعل مع ما تتطلبه الإستراتيجية من أنشطة وأساليب "بالمرتبة الأخيرة بين المعوقات المتعلقة بالطالبات بمتوسط حسابي(٣.١٥ من ٥)، وانحراف معياري (١.٠٠٨).

ب - بلغ المتوسط الحسابي العام للمعوقات المتعلقة بالطالبات (٣.٣٤ من ٥)،وهذا المتوسط يقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح ما بين (٢.٦١ إلى ٣.٤٠) وهي الفئة التي تشير إلى الموافقة بدرجة "متوسطة "،أي أن مفردات عينة الدراسة موافقات بدرجة متوسطة على المعوقات المتعلقة بالطالبات. وتتفق هذه النتيجة إلى حد ما مع ما توصلت إليه نتائج دراسة وتتفق أيضا مع ما توصلت إليه نتائج دراسة(الشنيف ،٢٠٠٨م)، حيث كشفت النتائج أن أهم المعوقات المتصلة بالمتعلم تمثلت في (قلة اهتمام الطلاب بانجاز المهام التي تتطلبها الطرائق الحديثة،ضعف الخلفية المعرفية والثقافية لديهم، عدم تعودهم على كيفية البحث عن المعرفة من مصادرها المختلفة)

- **خامسا: معوقات تتعلق بطبيعة إستراتيجية التفكير بصوت عال:**
- **يتضح من جدول (١٦) الأتي:**

أ - أن هناك تفاوت في درجة موافقة مفردات عينة الدراسة على المعوقات المتعلقة بطبيعة إستراتيجية التفكير بصوت عالٍ، حيث تراوحت متوسطات موافقتهم مابين (٣.١١ إلى ٤.٠٣) وهذه المتوسطات تقع بالفئتين الثالثة والرابعة من فئات المقياس المتدرج الخماسي واللتين تشيران إلى التأثير بدرجة (عالية، متوسطة)، كما يتبين من خلال النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن مفردات عينة الدراسة موافقات بدرجة عالية على ستة معوقات من المعوقات المتعلقة بطبيعة إستراتيجية التفكير بصوت عالٍ وهم المعوقات رقم (٤٤ -٤٥ -٤٦ -٤٧ -٤٨ - ٥١) حيث تراوحت المتوسطات الحسابية لهذه المعوقات ما بين (٣.٤٦ إلى ٤.٠٣) على التوالي، وهذه المتوسطات تقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٣.٤١ إلى ٤.٢٠) وهي الفئة التي تشير إلى التأثير بدرجة عالية، بينما يتضح من النتائج الموضحة بالجدول أعلاه أن مفردات عينة الدراسة موافقات بدرجة متوسطة على معوقين من المعوقات المتعلقة بطبيعة إستراتيجية التفكير بصوت عالٍ وهما رقم (٤٩ -٥٠) واللتين بلغ وسطهما الحسابي (٣.١٥ ، ٣.١١) وهذه المتوسطات تقع بالفئة الثالثة من المقياس المتدرج الخماسي والتي تتراوح ما بين (٢.٦١ إلى ٣.٤٠) وهي الفئة التي تشير إلى الموافقة بدرجة متوسطة، مما يوضح التفاوت في درجة موافقة مفردات عينة الدراسة على المعوقات المتعلقة بطبيعة إستراتيجية التفكير بصوت عالٍ.

- جاء المعوق رقم (٤٤)، وهو" قلة البرامج التدريبية أثناء الخدمة على إتقان هذه الإستراتيجية "بالمرتبة الأولى بين المعوقات المتعلقة بطبيعة إستراتيجية التفكير بصوت عالٍ بمتوسط حسابي(٤.٠٣ من ٥)، وانحراف معياري (١.١٠٢).

جدول (١٦) استجابات مفردات عينة الدراسة على المعوقات المتعلقة بطبيعة إستراتيجية التفكير بصوت عال.

رقم العبارة	العبارة	التكرارات والنسب	مدى التأثير					المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	الترتيب
			عال جدا	عال	متوسط	ضعيف	معدوم			
٤٤	قلة البرامج التدريبية أثناء الخدمة على إتقان هذه الإستراتيجية.	ك	٣٩	١٣	٢٠	٧	١	4.03	1.102	١
		٪	٤٨.٨	١٦.٣	٢٥	٨.٨	١.٣			
٤٥	التركيز على الجانب النظري وإهمال الجانب التطبيقي أثناء التدريب على هذه الإستراتيجية.	ك	٣٦	١٤	٢٢	٧	١	3.96	1.096	٢
		٪	٤٥	١٧.٥	٢٧.٥	٨.٨	١.٣			
٤٦	عدم وضوح إجراءات تطبيق هذه الإستراتيجية.	ك	٣٣	١٥	٢١	٩	٢	3.85	1.159	٣
		٪	٤١.٣	١٨.٨	٢٦.٣	١١.٣	٢.٥			
٤٧	استخدام هذه الإستراتيجية يحتاج لوقت كافٍ.	ك	٢٦	١٧	٣٢	٥	٠	3.80	.973	٤
		٪	٣٢.٥	٢١.٣	٤٠	٦.٣	٠			
٤٨	استخدام هذه الإستراتيجية يحتاج لجهد كبير في التطبيق.	ك	٢٦	١٩	٢٦	٨	١	3.76	1.058	٥
		٪	٣٢.٥	٢٣.٨	٣٢.٥	١٠	١.٣			
٤٩	استخدام هذه الإستراتيجية صعب ومعقد.	ك	١١	١٦	٣٠	٢٠	٣	3.15	1.069	٧
		٪	١٣.٨	٢٠	٣٧.٥	٢٥	٣.٨			
٥٠	استخدام هذه الإستراتيجية يؤدي عرقلة سير الخطة التي تعدها المعلمة في بداية الفصل الدراسي.	ك	١٢	١٦	٢٣	٢٧	٢	3.11	1.114	٨
		٪	١٥	٢٠	٢٨.٨	٣٣.٨	٢.٥			
٥١	عدم مناسبة هذه الإستراتيجية للطالبات بطيئات التعلم.	ك	٢١	١٣	٣٠	١٤	٢	3.46	1.136	٦
		٪	٢٦.٣	١٦.٣	٣٧.٥	١٧.٥	٢.٥			
المتوسط الحسابي العام								3.64	.749	-

- جاء المعوق رقم (٤٥)، وهو" التركيز على الجانب النظري وإهمال الجانب التطبيقي أثناء التدريب على هذه الإستراتيجية "بالمرتبة الثانية بين المعوقات المتعلقة بطبيعة إستراتيجية التفكير بصوت عالٍ بمتوسط حسابي(٣.٩٦ من ٥)، وانحراف معياري (١.٠٩٦).

- جاء المعوق رقم (٤٦)، وهو" عدم وضوح إجراءات تطبيق هذه الإستراتيجية "بالمرتبة الثالثة بين المعوقات المتعلقة بطبيعة إستراتيجية التفكير بصوت عالٍ بمتوسط حسابي(٣.٨٥ من ٥)، وانحراف معياري (١.١٥٩).
- جاء المعوق رقم (٤٩)، وهو" استخدام هذه الإستراتيجية صعب ومعقد "بالمرتبة قبل الأخيرة بين المعوقات المتعلقة بطبيعة إستراتيجية التفكير بصوت عالٍ بمتوسط حسابي(٣.١٥من ٥)، وانحراف معياري (١.٠٦٩).
- جاء المعوق رقم (٥٠)، وهو" استخدام هذه الإستراتيجية يؤدي عرقلة سير الخطة التي تعدها المعلمة في بداية الفصل الدراسي "بالمرتبة الأخيرة بين المعوقات المتعلقة بطبيعة إستراتيجية التفكير بصوت عالٍ بمتوسط حسابي(٣.١١ من ٥)، وانحراف معياري (١.١١٤).

ب -بلغ المتوسط الحسابي العام للمعوقات المتعلقة بطبيعة إستراتيجية التفكير بصوت عالٍ(٣.٦٤ من ٥)،وهذا المتوسط يقع بالفئة الرابعة من المقياس المتدرج الخماسي، والتي تتراوح ما بين (٣.٤١ إلى ٤.٢٠) وهي الفئة التي تشير إلى الموافقة بدرجة "عالية "،أي أن مفردات عينة الدراسة موافقات بدرجة عالية على المعوقات المتعلقة بطبيعة إستراتيجية التفكير بصوت عالٍ. وتتفق هذه النتائج إلى حد ما مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (ويتجون وآخرون ..whittington,al et،٢٠٠٠م): والتي توصلت إلى أن هناك فجوة بين مستوى العمليات المعرفية المستخدمة لدى المعلمين حيث يستخدمون العمليات الدنيا، وبين مستوى العمليات المعرفية لدى الطلاب حيث يستخدمون المستويات العليا. كما تتفق مع نتائج دراسة(هيدين Hedin ، ٢٠٠٨م): والتي توصلت إلى أن استخدام التفكير بصوت عال لم يسمح للمدربين بمراقبة استخدام إستراتيجية الرصد وتعزيزها. بينما تختلف مع نتائج دراسة دراسة(شانج cheung،٢٠٠٩م)، والتي أوضحت أن نجاح إستراتيجية التفكير بصوت عال في الكشف عن المفاهيم الخاطئة لدى المعلمين حول المعادلات الكيميائية.

من خلال النتائج السابقة يتضح أن معوقات استخدام إستراتيجية التفكير بصوت عال لدى معلمات المواد الاجتماعية في مدينة الرياض جاءت كما يلي :

جدول (١٧)

معوقات استخدام إستراتيجية التفكير بصوت عال لدى معلمات المواد الاجتماعية في مدينة الرياض	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	مدى التأثير	الترتيب
معوقات تتعلق بطبيعة إستراتيجية التفكير بصوت عال	3.64	.750	عال	١
معوقات تتعلق بالطالبات	3.35	.821	متوسط	٢
معوقات تتعلق بالبيئة المدرسية	3.31	.701	متوسط	٣
معوقات تتعلق بالمنهج المدرسي	3.29	.427	متوسط	٤
معوقات تتعلق بمعلمة الجغرافيا	3.01	.669	متوسط	٥
المتوسط الحسابي العام لمعوقات استخدام إستراتيجية التفكير بصوت عال لدى معلمات المواد الاجتماعية في مدينة الرياض.	٣.٣٢	٠.٥٢٧	متوسط	-

يتبين من خلال النتائج الموضحة بالجدول أعلاه، أن المعوقات المتعلقة بطبيعة إستراتيجية التفكير بصوت عال جاءت في المرتبة الأولى بين معوقات استخدام

إستراتيجية التفكير بصوت عال لدى معلمات المواد الاجتماعية في مدينة الرياض بمتوسط حسابي (٣.٦٤ من ٥)، يليها المعوقات المتعلقة بالطالبات بمتوسط حسابي (٣.٣٥من ٥)، ثم المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية بمتوسط حسابي (٣.٣١ من ٥)، وتأتي المعوقات المتعلقة بالمنهج المدرسي في المرتبة قبل الأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٢٩ من ٥) ، بينما تأتي المعوقات المتعلقة بمعلمة الجغرافيا في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي(٣.٠١ من ٥)، أما المتوسط الحسابي العام لمعوقات استخدام إستراتيجية التفكير بصوت عال لدى معلمات المواد الاجتماعية في مدينة الرياض فقد بلغ(٣.٣٢ من ٥) وهذا يدل على أن مفردا تعينة الدراسة موافقات بدرجة متوسطة على معوقات استخدام إستراتيجية التفكير بصوت عال لدى معلمات المواد الاجتماعية. وتتفق هذه النتيجة إلى حد ما مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (الجهني،٢٠٠٧م): والتي توصلت إلى أن هناك درجة مرتفعة من المعيقات المتعلقة بالمعلم والطالب، والجوانب الإدارية، والجوانب الصفية. كما تتفق إلى حد ما مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (الرواحي، ٢٠٠٨م)،حيث جاءت أبعاد الدراسة مرتبة تنازليا حسب تقديرات المعلمين كالتالي:البيئة المدرسية، وطبيعة طرائق واستراتيجيات التدريس الحديثة، المتعلم، والمناهج، وأخيرا معلم الدراسات الاجتماعية. كما تتفق إلى حد ما مع ما توصلت إليه نتائج دراسة (العبد الكريم،١٤٣٢هـ):حيث أشارت النتائج إلى أن أكبر العوائق التي يرى المعلمون أنها تحد من استخدامهم لطرق التدريس الحديثة هي كثرة الطلاب داخل الصف، ارتفاع نصاب المعلم ، وعدم وجود مرافق وأماكن مناسبة داخل المدرسة.بينما كانت أقل العوائق ما يتعلق باتجاه المعلمين نحو طرق التدريس الحديثة، والمعلمين الأقل خبرة أكثر إحساسا بهذه العوائق.

- **تحليل ومناقشة النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نص على الآتي** :

هل تختلف المعوقات التي تقف دون استخدام معلمات المواد الاجتماعية لإستراتيجية التفكير بصوت عال باختلاف متغير(المؤهل، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية، المرحلة الدراسية)؟

- **أولاً:الفروق باختلاف متغير المؤهل العلمي** :

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء مفردات عينة الدراسة حول المعوقات التي تقف دون استخدام معلمات المواد الاجتماعية لإستراتيجية التفكير بصوت عال تعزى إلى متغير المؤهل العلمي استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي (one way anova)، وذلك كما يتضح من الجدول رقم (١٨).

من خلال النتائج الموضحة أعلاه يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدراسة حول (المعوقات المتعلقة بالمنهج المدرسي، المعوقات المتعلقة بمعلمة الجغرافيا، المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية) باختلاف متغير المؤهل العلمي.

جدول (١٨) اختبار تحليل التباين الأحادي للفروق بين متوسطات استجابات العينة حسب المؤهل العلمي

المحاور والأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
معوقات تتعلق بالمنهج المدرسي	بين المجموعات	1.024	4	.256	1.434	.231	غير دالة
	داخل المجموعات	13.392	75	.179			
	المجموع	14.416	79				
معوقات تتعلق بمعلمة الجغرافيا	بين المجموعات	3.555	4	.889	2.097	.090	غير دالة
	داخل المجموعات	31.790	75	.424			
	المجموع	35.345	79				
معوقات تتعلق بالبيئة المدرسية	بين المجموعات	1.296	4	.324	.647	.631	غير دالة
	داخل المجموعات	37.551	75	.501			
	المجموع	38.847	79				
معوقات تتعلق بالطالبات	بين المجموعات	7.627	4	1.907	3.137	.019	دالة◆
	داخل المجموعات	45.583	75	.608			
	المجموع	53.210	79				
معوقات تتعلق بطبيعة إستراتيجية التفكير بصوت عال	بين المجموعات	9.969	4	2.492	5.426	.001	دالة◆
	داخل المجموعات	34.449	75	.459			
	المجموع	44.418	79				

◆دالة عند مستوى دلالة ٠.٠٥ فأقل.

كما يتبين من النتائج الموضحة أعلاه أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدراسة حول (المعوقات المتعلقة بالطالبات، المعوقات المتعلقة بطبيعة إستراتيجية التفكير بصوت عال).ولتحديد صالح الفروق في كل فئتين من فئات المؤهل العلمي نحو الاتجاه حول هذه المحاور استخدمت الباحثة اختبار"LSD"، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول التالي:

جدول (١٩) نتائج اختبار "LSD" للفروق في كل فئتين من فئات المؤهل العلمي

محاور الدراسة	المؤهل العلمي	ن	المتوسط الحسابي
معوقات تتعلق بالطالبات	ماجستير	2	3.08
	بكالوريوس تربوي	48	3.49
	بكالوريوس غير تربوي	24	3.23
	دبلوم كلية متوسطة	5	2.40
	معهد إعداد معلمات	1	4.67
معوقات تتعلق بطبيعة إستراتيجية التفكير بصوت عال	بكالوريوس تربوي	48	3.77
	بكالوريوس غير تربوي	24	3.72
	دبلوم كلية متوسطة	5	2.40
	معهد إعداد معلمات	1	2.75
	بكالوريوس تربوي	48	3.77

❖ فروق دالة عند مستوى ٠.٠٥ فأقل . يتضح من خلال النتائج الموضحة بالجدول أعلاه وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ فأقل في اتجاهات مفردات الدراسة حول ((المعوقات المتعلقة بالطالبات، المعوقات المتعلقة بطبيعة إستراتيجية التفكير بصوت عال)باختلاف متغير المؤهل العلمي وأظهر

الاختبار الفروق لصالح المعلمات الحاصلات على المؤهل العلمي(معهد إعداد معلمات)، وذلك لأنهم حازوا على أعلى متوسط حسابي وبالتالي كانت الفروق لصالحهن.

• **ثانياً:الفروق باختلاف عدد سنوات الخبرة**:

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء مفردات عينة الدراسة حول المعوقات التي تقف دون استخدام معلمات المواد الاجتماعية لإستراتيجية التفكير بصوت عال تعزى إلى عدد سنوات الخبرة استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي (one way anova)، وذلك كما يتضح من الجدول رقم (٢٠).

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (٢٠) يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدراسة حول جميع محاور الدراسة(معوقات تتعلق بالمنهج المدرسي، معوقات تتعلق بمعلمة الجغرافيا، معوقات تتعلق بالبيئة المدرسية، معوقات تتعلق بالطالبات، معوقات تتعلق بطبيعة إستراتيجية التفكير بصوت عال) باختلاف عدد سنوات الخبرة، وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى ارتفاع سنوات الخبرة لدى الغالبية العظمى من مفردات عينة الدراسة مما يجل استجاباتهم متشابهة حول محاور الدراسة باختلاف سنوات الخبرة.

جدول (٢٠) اختبار تحليل التباين الأحادي (one way anova) للفروق بين متوسطات استجابات مفردات العينة حسب عدد سنوات الخبرة

المحاور والأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
معوقات تتعلق بالمنهج المدرسي	بين المجموعات	.063	2	.031	.168	.846	غير دالة
	داخل المجموعات	14.353	77	.186			
	المجموع	14.416	79				
معوقات تتعلق بمعلمة الجغرافيا	بين المجموعات	.016	2	.008	.017	.983	غير دالة
	داخل المجموعات	35.329	77	.459			
	المجموع	35.345	79				
معوقات تتعلق بالبيئة المدرسية	بين المجموعات	.027	2	.014	.027	.973	غير دالة
	داخل المجموعات	38.820	77	.504			
	المجموع	38.847	79				
معوقات تتعلق بالطالبات	بين المجموعات	1.046	2	.523	.772	.466	غير دالة
	داخل المجموعات	52.164	77	.677			
	المجموع	53.210	79				
معوقات تتعلق بطبيعة إستراتيجية التفكير بصوت عال	بين المجموعات	.050	2	.025	.044	.957	غير دالة
	داخل المجموعات	44.368	77	.576			
	المجموع	44.418	79				

• **ثالثاً:الفروق باختلاف عدد الدورات التدريبية في مجال إستراتيجيات التدريس**:-

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء مفردات عينة الدراسة حول المعوقات التي تقف دون استخدام معلمات المواد الاجتماعية

لإستراتيجية التفكير بصوت عال تعزى إلى الدورات التدريبية في مجال إستراتيجيات التدريس، استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي (one way anova)، وذلك كما يتضح من الجدول رقم (٢١).

من خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (٢١) يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدراسة حول جميع محاور الدراسة(معوقات تتعلق بالمنهج المدرسي، معوقات تتعلق بمعلمة الجغرافيا، معوقات تتعلق بالبيئة المدرسية، معوقات تتعلق بالطالبات، معوقات تتعلق بطبيعة إستراتيجية التفكير بصوت عال) باختلاف عدد الدورات التدريبية في مجال استراتيجيات التدريس، وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى ارتفاع الدورات التدريبية في مجال استراتيجيات التدريس لدى عينة الدراسة مما جعل استجاباتهم متشابهة حول محاور الدراسة باختلاف عدد الدورات التدريبية في مجال استراتيجيات التدريس.

جدول رقم (٢١) اختبار تحليل التباين الأحادي (one way anova) للفروق بين متوسطات استجابات مفردات العينة حسب عدد الدورات التدريبية في مجال استراتيجيات التدريس

المحاور والأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
معوقات تتعلق بالمنهج المدرسي	بين المجموعات	.839	4	.210	1.159	.336	غير دالة
	داخل المجموعات	13.577	75	.181			
	المجموع	14.416	79				
معوقات تتعلق بمعلمة الجغرافيا	بين المجموعات	.241	4	.060	.129	.972	غير دالة
	داخل المجموعات	35.104	75	.468			
	المجموع	35.345	79				
معوقات تتعلق بالبيئة المدرسية	بين المجموعات	.963	4	.241	.476	.753	غير دالة
	داخل المجموعات	37.884	75	.505			
	المجموع	38.847	79				
معوقات تتعلق بالطالبات	بين المجموعات	3.254	4	.813	1.221	.309	غير دالة
	داخل المجموعات	49.956	75	.666			
	المجموع	53.210	79				
معوقات تتعلق بطبيعة إستراتيجية التفكير بصوت عال	بين المجموعات	1.425	4	.356	.621	.649	غير دالة
	داخل المجموعات	42.993	75	.573			
	المجموع	44.418	79				

- **رابعاً:الفروق باختلاف المرحلة الدراسية التي يدرسونها**:

ولمعرفة إذا ما كانت هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين آراء مفردات عينة الدراسة حول المعوقات التي تقف دون استخدام معلمات المواد الاجتماعية لإستراتيجية التفكير بصوت عال تعزى إلى المرحلة الدراسية، استخدمت الباحثة اختبار تحليل التباين الأحادي (one way anova)، وذلك كما يتضح من الجدول رقم (٢٢). ومن خلال استعراض النتائج الموضحة بالجدول (٢٢) يتبين عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل في اتجاهات مفردات

عينة الدراسة حول جميع محاور الدراسة(معوقات تتعلق بالمنهج المدرسي، معوقات تتعلق بمعلمة الجغرافيا، معوقات تتعلق بالبيئة المدرسية، معوقات تتعلق بالطالبات، معوقات تتعلق بطبيعة إستراتيجية التفكير بصوت عال) باختلاف المرحلة الدراسية، وتعزو الباحثة السبب في ذلك إلى أن أغلبية مفردات عينة الدراسة يدرسون للمرحلة المتوسطة مما جعل استجاباتهن متشابهة حول محاور الدراسة باختلاف المرحلة الدراسية.

جدول (٢٢) اختبار تحليل التباين الأحادي (one way anova) للفروق بين متوسطات استجابات مفردات الدراسة حسب اختلاف المرحلة الدراسية

المحاور والأبعاد	المجموعات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة	
معوقات تتعلق بالمنهج المدرسي	بين المجموعات	.309	2	.155	.844	.434	غير دالة
	داخل المجموعات	14.107	77	.183			
	المجموع	14.416	79				
معوقات تتعلق بمعلمة الجغرافيا	بين المجموعات	.239	2	.120	.263	.770	غير دالة
	داخل المجموعات	35.105	77	.456			
	المجموع	35.345	79				
معوقات تتعلق بالبيئة المدرسية	بين المجموعات	.301	2	.151	.301	.741	غير دالة
	داخل المجموعات	38.546	77	.501			
	المجموع	38.847	79				
معوقات تتعلق بالطالبات	بين المجموعات	.018	2	.009	.013	.987	غير دالة
	داخل المجموعات	53.192	77	.691			
	المجموع	53.210	79				
معوقات تتعلق بطبيعة إستراتيجية التفكير بصوت عال	بين المجموعات	2.015	2	1.008	1.830	.167	غير دالة
	داخل المجموعات	42.403	77	.551			
	المجموع	44.418	79				

- **خلاصة النتائج**:

أهم النتائج المتعلقة بالسؤال الأول والذي نص على : ما المعوقات الخاصة بكل من (البيئة المدرسية، معلمات المواد الاجتماعية، المنهج المدرسي، الطالبات، طبيعة إستراتيجية التفكير بصوت عال) التي تحد من استخدام معلمات المواد الاجتماعية لإستراتيجية التفكير بصوت عال؟ . أظهرت نتائج الدراسة أن مفردات عينة الدراسة موافقات بدرجة متوسطة على معوقات استخدام إستراتيجية التفكير بصوت عال لدى معلمات المواد الاجتماعية، بمتوسط حسابي (٣.٣٢ من ٥)، اشتمل هذا المحور على خمسة معوقات متعلقة بـ (المنهج

المدرسي، معلمة الجغرافيا، البيئة المدرسية، الطالبات، طبيعة إستراتيجية التفكير بصوت عال)، والتي جاءت نتائج كالتالي:

- **أولاً: المعوقات المتعلقة بالمنهج المدرسي:**

بينت نتائج الدراسة أن مفردات عينة الدراسة موافقات بدرجة متوسطة على المعوقات المتعلقة بالمنهج المدرسي بمتوسط حسابي (٣.٢٨ من ٥)، وتبين من النتائج أن أهم المعوقات المتعلقة بالمنهج المدرسي هي:

- كثافة محتوى المقرر بحيث يصعب تغطيته باستخدام هذه الإستراتيجية.
- أجد ارتباط المحتوى بالحياة العملية والواقعية للطالبات.
- أجد أن وقت الحصة لا يسمح بتطبيق هذه الإستراتيجية وممارسة أنشطتها.
- أجد أن تحقيق هذه الإستراتيجية للأهداف التدريسية في المواد الاجتماعية
- أجد مناسبة أساليب التقويم الشائعة للإستراتيجية

- **ثانياً: معوقات تتعلق بمعلمة الجغرافيا:**

أظهرت النتائج أن مفردات عينة الدراسة موافقات بدرجة ضعيفة على المعوقات المتعلقة بمعلمة الجغرافيا بمتوسط حسابي (٣.٠١ من ٥)، وأتضح من النتائج أن أهم المعوقات المتعلقة بمعلمة الجغرافيا هي :

- عدم الحصول التدريب على هذه الإستراتيجية.
- أجد أن عدم توفر مهارات استخدام الإستراتيجية لدى معلمات المواد الاجتماعية.
- أجد صعوبة في أساليب تحضير الدروس كما تتطلب الإستراتيجية.
- أجد صعوبة في تقويم الطالبات من خلال هذه الإستراتيجية.
- اعتقد أن النظام والهدوء داخل غرفة الصف لا يتحقق إلا باستخدام طرق التدريس التقليدية.

- **ثالثاً: معوقات تتعلق بالبيئة المدرسية:**

أظهرت النتائج أن مفردات عينة الدراسة موافقات بدرجة متوسطة على المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية بمتوسط حسابي (٣.٣٠ من ٥)،وتبين من النتائج أن أهم المعوقات المتعلقة بالبيئة المدرسية هي :

- ازدحام الفصول بالطالبات.
- عدم توفر معمل خاص بالمواد الاجتماعية في المدرسة.
- قلة الحرية التي امتلكها في توزيع موضوعات المقرر بالطريقة التي أرى أنها تتمشى مع استخدام هذه الإستراتيجية.
- عدم وجود متابعة لتحديد متطلبات المعلمات للتدريب على هذه الإستراتيجية.
- ملائمة البيئة الصفية لاستخدام هذه الإستراتيجية.

- **رابعا: معوقات تتعلق بالطالبات:**

كشفت النتائج أن مفردات عينة الدراسة موافقات بدرجة متوسطة على المعوقات المتعلقة بالطالبات بمتوسط حسابي (٣.٣٤ من ٥)،وأتضح من النتائج أن أهم المعوقات التي تتعلق بالطالبات هي: -

- اعتياد الطالبات على استخدام طرق التدريس التقليدية.

- اقتناع الطالبة بأن الطرق التقليدية تساعدها في الحصول على درجات أفضل.
- ضعف الثقة بالنفس لدى الطالبات يحول.
- عدم قدرة الطالبات على التعامل مع أساليب التقويم المستخدمة في هذه الإستراتيجية

• **خامساً: معوقات تتعلق بطبيعة إستراتيجية التفكير بصوت عال:**

أظهرت النتائج أن مفردات عينة الدراسة موافقات بدرجة عالية على المعوقات المتعلقة بطبيعة إستراتيجية التفكير بصوت عالٍ بمتوسط حسابي (٣.٦٤ من ٥)،وتبين من النتائج أن أهم المعوقات المتعلقة بطبيعة إستراتيجية التفكير بصوت عال هي: ١. قلة البرامج التدريبية أثناء الخدمة على إتقان هذه الإستراتيجية.

- التركيز على الجانب النظري وإهمال الجانب التطبيقي أثناء التدريب على هذه الإستراتيجية.
- عدم وضوح إجراءات تطبيق هذه الإستراتيجية.
- استخدام هذه الإستراتيجية يحتاج لوقت كافٍ.

أهم النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني والذي نص على الأتي :هل تختلف المعوقات التي تقف دون استخدام معلمات المواد الاجتماعية لإستراتيجية التفكير بصوت عال باختلاف متغير(المؤهل، سنوات الخبرة، الدورات التدريبية، المرحلة الدراسية)؟ . كشفت النتائج عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠.٠٥ فأقل في اتجاهات مفردات الدراسة حول (المعوقات المتعلقة بالطالبات، المعوقات المتعلقة بطبيعة إستراتيجية التفكير بصوت عال)باختلاف متغير المؤهل العلمي وكانت الفروق لصالح المعلمات الحاصلات على المؤهل العلمي(معهد إعداد معلمات). وبينت النتائج عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥ فأقل في اتجاهات مفردات عينة الدراسة حول جميع محاور الدراسة باختلاف المتغيرات التالية(عدد سنوات الخبرة، عدد الدورات التدريبية في مجال استراتيجيات التدريس، المرحلة الدراسية).

• **التوصيات والمقترحات:**

في ضوء النتائج التي كشفت عنها الدراسة الحالية بشقيها النظري والميداني فأن الباحثة توصي بالأتي : -

- أعداد برنامج تدريبي لمعلمات المواد الاجتماعية أثناء الخدمة لتدريبهم على كيفية استخدام إستراتيجية التفكير بصوت عال في التدريس.
- تشجيع المعلمات على استخدام إستراتيجية التفكير بصوت عال لأنها تجعل الطلبة يعبرون عن احتياجاتهم ويشاركون في التخطيط للأنشطة.
- تدريب وتأهيل الإدارة التربوية بأهمية استخدام الأساليب التدريسية.
- توفير التدريب اللازم للمعلمات، توفير قاعات ذات مساحات واسعة في المدرسة،توفير الدعم المادي والمعنوي للمعلمين لتحفيزهم على التدريب.
- تكثيف التدريب من خلال إقامة ورش عمل، التركيز على إقامة الدورات واختيار الوقت المناسب، تحفيز المعلمات معنويا وماديا، تفريغ المعلمات لحضور الدورات أو تخفيف العبء التدريسي أثناء فترة التدريب.

- تخفيف كثافة المحتوى بحيث يسهل تغطيته باستخدام إستراتجية التفكير بصوت عال.
- تخصيص الوقت الكافي لتطبيق هذه الإستراتيجية وممارسة أنشطتها
- تنمية مهارات استخدام إستراتيجية التفكير بصوت عال لدى معلمات المواد الاجتماعية عن طريق إلحاقهم بالدورات التدريبية.
- العمل على خفض عدد الطالبات في الفصول حتى تتمكن المعلمة من تطبيق هذه الإستراتيجية.
- توفير معمل خاص بالمواد الاجتماعية في المدرسة حتى تتمكن معلمة المواد الاجتماعية من تطبيق هذه الإستراتيجية.
- منح المعلمات الحرية الكاملة في توزيع موضوعات المقرر بالطريقة التي يرون أنها تتمشى مع استخدام هذه الإستراتيجية.
- تشجيع وتحفيز الطالبات على استخدام الطرق الحديثة في التدريس وخاصة إستراتيجية التفكير بصوت عال.
- إقناع الطالبات بأن الطرق الحديثة هي التي تساعدهم في الحصول على درجات أفضل.
- إعداد البرامج التدريبية اللازمة للمعلمات أثناء الخدمة لتمكنهم من إتقان هذه الإستراتيجية.
- التركيز على الجانب النظري والتطبيقي معاً أثناء التدريب على هذه الإستراتيجية.
- العمل على توضيح إجراءات تطبيق هذه الإستراتيجية.

• المراجع العربية:

- بدر، بثينة محمد. (٢٠٠٦م). أثر التدريب على استراتيجيات ما وراء المعرفة في تنمية أساليب التفكير لدى طالبات قسم الرياضيات في كلية التربية بمكة المكرمة. مجلة مستقبل التربية العربية، المركز العربي للتعليم والتمية، (المجلد ١٤، العدد ٤١)،ص(٣٨٩ -٤٤١).
- البرعي، إمام محمد. (٢٠٠٩م). تعليم الدراسات الاجتماعية وتعلمها الواقع المأمول.كفر الشيخ:العلم والايمان للنشر والتوزيع.
- بهلول، إبراهيم أحمد.(٢٠٠٣م).اتجاهات حديثة في استراتيجيات ما وراء المعرفة في تعليم القراءة. مجلة القراءة والمعرفة. (العدد٣٠)، ص ص ١٤٧ -٢٩٩.
- الثقفي، خلف الله. (١٤٠٥هـ). دراسة معوقات استخدام المعلم للوسائل التعليمية في تدريس المواد الاجتماعية للمرحلة الابتدائية للبنين بمدينة لطائف. رسالة ماجستير غير منشورة.قسم وسائل وتكنولوجيا التعليم، كلية التربية، جامعة ام القرى، مكة الكرمة.
- جروان، فتحي. (١٩٩٩م). تعليم التفكير، مفاهيم وتطبيقات. الإمارات العربية المتحدة؛ دار الكتاب الجامعي.
- الجهني، عبد الحميد بن ضويعن بن سلمان.(٢٠٠٧م). معوقات استخدام استراتيجية التعلم التعاوني في تدريس الجغرافيا في المرحلة المتوسطة بالمدينة المنورة. رسالة ماجستير .جامعة ام القرى، كلية التربية.
- الحداد، نادية أبو زيد. (٢٠١٢م). فاعلية إستراتيجية التفكير بصوت عال في تنمية بعض مهارات الاستيعاب القرائي في اللغة الانجليزية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية. رسالة ماجستير. جامعة القاهرة، معهد الدراسات والبحوث التربوية.

- حمود، أحلام علي. (٢٠١٣م). استقصاء فعالية كل من إستراتيجية التفكير بصوت مرتفع وإستراتيجية عظم السمكة في تنمية الاستدلال العلمي للطلاب وتحصيلهم للمعرفة العلمية. مجلة الأستاذ. جامعة بغداد، كلية التربية، (العدد٢٠٦، المجلد الاول) ص ص (٤٥١ -٤٨٠).
- حميدة، فاطمة إبراهيم. (١٩٦٦م). مدى فاعلية استخدام مدخل ما وراء الادراك في اكتساب طالبات المعلمات لبعض المهارات القرائية في المواد الاجتماعية. مجلة الدراسات في مناهج وطرق التدريس، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، القهرة: كلية التربية، جامعة عين شمس، (العدد٣٨)، ص ص(٤١ -٩٠).
- الحناكي، لولوة علي ابراهيم.(٢٠٠٨م). الحاجات التدريبية لمعلمات المواد الاجتماعية في المرحلة ومعوقات تحقيقها حسب رأي المعلمات والمشرفات.رسالة ماجستير، الرياض، جامعة الملك سعود، كلية التربية.
- الرواحي، طلال بن حمد حمود.(٢٠٠٨م). معوقات استخدام بعض الطرائق والاستراتيجيات الحديثة في تدريس الدراسات الاجتماعية للصفوف من (٥ -١٠)في سلطنة عمان من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير. سلطنة عمان، جامعة السلطان قابوس، كلية التربية.
- سعادة، جودت احمد.(١٩٨٤م).مناهج الدراسات الاجتماعية. دار العلم للملايين.
- السيد، جيهان كمال محمد. (٢٠٠٢م). تدريس الدراسات الاجتماعية. الرياض: مكتبة الرشد.
- الشنيف، محمد علي محمد. (٢٠٠٨م). معوقات استخدام الطرق الحديثة في تدريس المواد الاجتماعية للمرحلة الأساسية في الجمهورية اليمنية. رسالة ماجستير، جامعة صنعاء.
- العبد الكريم، راشد بن حسين. (١٤٣٢هـ). معوقات استخدام طرق التدريس الحديثة لدى معلمي المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض. مجلة التربية. جامعة الملك سعود، كلية التربية.
- عبد الهاشمي، عبد الرحمن، والدليمي،طه علي حسين.(٢٠٠٨م). استراتيجيات حديثة في فن التدريس.رام الله: دار الشروق للنشر والتوزيع.
- عبيدات، ذوقان وآخرون (١٩٩٨م)، البحث العلمي: مفهومه وأدواته، وأساليبه.دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- عبيدات ، تذوقان (٢٠١٢م)، البحث العلمي مفهومة وأدواته وأساليبه ، عمان: اشراقات للنشر والتوزيع.
- العساف، صالح .(١٩٩٨م). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.
- العساف، صالح .(١٤١٦هـ). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: مكتبة العبيكان.
- العتوم، عدنان يوسف، والجراح، عبد الناصر ذياب، وبشارة، موفق.(٢٠٠٩م). تنمية مهارات التفكير نماذج نظرية وتطبيقات عملية. عمان: دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- عمران، خالد عبد اللطيف.(٢٠٠٩م). المهارات الوظيفية في الجغرافيا في عصر المعلوماتية رؤى تنظيرية وتطبيقية. كفر الشيخ: العلم و الإيمان للنشر والتوزيع.
- العمراني، هياء محمد. (٢٠٠٦م). أثر استخدام استراتيجيات ما وراء المعرفة في تحصيل طالبات الصف الثالث المتوسط في مادة الرياضيات واتجاههن نحوها. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، جامعة الملك سعود، كلية التربية.
- العنزي، مريم عايد.(٢٠٠٩م).فاعلية برنامج تدريبي مقترح قائم على التفكير ما وراء المعرفي في تنمية مهارات فهم الخرائط لدى معلمات الجغرافيا بمدينة الرياض. رسالة ماجستير غير منشورة، الرياض، جامعة الأميرة نورة بنت عبد الرحمن، كلية التربية.

- فان دالين، ديو بولد (٢٠٠٧م).مناهج البحث في التربية وعلم النفس. مرجع سابق. القاهرة: مكتبة الأنجلو المصرية.
- قنديلجي،عامر إبراهيم.(٢٠٠٨).البحث العلمي واستخدام مصادر المعلومات التقليدية والإلكترونية.عمان:دار اليازوري للنشر والتوزيع.
- اللقاني، أحمد حسين، ومحمد، فارعة حسن، و رضوان، برنس أحمد. (٢٠٠٧م).تدريس المواد الاجتماعية. الجزء الأول، القاهرة: عالم الكتب.
- محمود، صلاح الدين عرفة.(٢٠٠٥م).تعليم الجغرافيا وتعلمها في عصر المعلومات أهدافه.محتواه.أساليبه.تقويمه. القاهرة:عالم الكتب.
- معوضة، صالح بن احمد علي. (١٣٦٥هـ). معوقات استخدام الطرق الحديثة لتدريس مادة الجغرافيا في المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير، جامعة أم القرى، كلية التربية.

• **المراجع الاجنبية**:

- Cheng. Derek. (2009).Using Think-Aloud Protocols to Investigate Secondary School Chemistry Teachers' Misconceptions About Chemical Equilibrium. RES.PRACT97-108 PAPER.
- Hedin, Laura Reuter,Ph.D.(2008). Universty of Illnois at Urbana – Champaign, 443,pages; 3314789.
- Johnstone,C,Liu,K,AltmanL,J,&Thurl,M.(2007). Student Think Aloud Reflections on Comprehensible and Readable Assessment Items: Perspectives on What Does and Does Not make an Item Readable (Technical Report 48). Minneapolis, Min : University of Minnesota, National Center on Educational Outcomes
- Leather, C.& Mcloughlin, D(2001). Developing Task Specific Metacognitive Skills in Literate Dyslexic Adults. London: Adult Dyslexia and Skills Development Centre, Retieved 1/1/2003 From: http://www.bdainternationalconference.org/presentations/fri_s7_d_7.htm

****

البحث العاشر:

مخرجات كليات المجتمع و سوق العمل في الجمهورية اليمينة

إعداد :

أ / رهيب سعيد قائد محمد

الجمهورية اليمنية

مخرجات كليات المجتمع و سوق العمل في الجمهورية اليمنية

أ / رهيب سعيد قائد محمد

• **مستخلص الدراسة** :

استهدفت هذه الدراسة التعرف على المعوقات التي تواجه كليات المجتمع في الجمهورية اليمنية والتعرف على المقترحات التي يمكن أن تساعد هذه الكليات للتغلب على المعوقات وذلك من وجهة نظر القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع وأرباب العمل وخريجي كليات المجتمع . ومعرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول المعوقات والمقترحات يمكن أن تعزى لمتغير الوظيفة (القيادات الأكاديمية،أعضاء هيئة التدريس، أرباب العمل، الخريجون) . وقد استخدمت الدراسة المنهج الوصفي، وأجريت الدراسة على خمس كليات مجتمع وهي كليات مجتمع (صنعاء -عدن - سيئون -عبس -يريم)، وطبقت الاستبانة كأداة للدراسة لجمع البيانات على عينة من (٨٥٨) مشاركاً من قيادات كليات المجتمع، وأعضاء هيئة تدريس،و خريجين، وأرباب عمل. وتوصلت الدراسة إلى نتائج أهمها : في مجال المعوقات فقد توصلت الدراسة أن من أهم المعوقات عدم وجود تنسيق بين كليات المجتمع ومؤسسات سوق العمل فيما يتعلق بوضع المناهج وتدريب الطلاب وتبادل الخبرات، وعدم وجود بيانات دقيقة وواضحة عن سوق العمل من حيث الاحتياجات وعن البطالة في العمالة، وعدم وجود قوانين ولوائح تنظم العلاقة بين مؤسسات التعليم ومؤسسات سوق العمل، وتدني مستوى وعي المجتمع بأهمية الشراكة بين مؤسسات التعليم ومؤسسات سوق العمل، وقلة الموارد المالية اللازمة لعمليات التدريب والتأهيل. وفي مجال المقترحات فقد توصلت الدراسة إلى القيام بعقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالاشتراك مع مؤسسات سوق العمل،والتواصل مع خريجي الكليات بعد تخرجهم وبعد التحاقهم بسوق العمل لمعرفة الصعوبات التي واجهوها،وإنشاء وحدة تنسيق مع سوق العمل في كل كلية تهتم بالتواصل مع مؤسسات سوق العمل المحيطة بالكلية، وربط مشاريع تخرج الطلاب بحل مشاكل قائمة في مؤسسات سوق العمل،وتوفير بيانات عن احتياجات سوق العمل وعن عدد العاطلين وتخصصاتهم، وإشراك خبراء من مؤسسات سوق العمل في عمليات صياغة المناهج وعمليات التدريب، ومشاركة رجال الأعمال كأعضاء مجلس أمناء لكليات المجتمع.

The Obstacles Faced by Community Colleges in The Republic of Yemen

Abstract

This study aimed to identify the obstacles faced by community colleges in the Republic of Yemen and identify the proposals that can help community colleges in the Republic of Yemen to overcome the difficulties from the viewpoint of academic leaders and faculty members, employers and graduates. also To know whether there were statistically significant differences between the study sample responses about the obstacles and proposals due to the Occupation variable (academic leaders, faculty members, employers, graduates). The study used descriptive methodology, and was conducted at five community colleges (Sanaa-Aden-Saion- Abs - Yarim), and used the questionnaire as a tool to collect data from a sample of 858 participants (leaders of community colleges, faculty members,

graduates, and employers).The study reached to the following results: in the field of obstacles, the study concluded that the most important obstacles are: lack to coordination between community colleges and labor market institutions in developing curricula, training students and exchange of experiences, lack to accurate and clear data on the labor market in terms of needs and unemployment, lack to laws and regulations governing the relationship between educational institutions and the labor market.In the field of the proposals, the study reached to the following: training faculty members in cooperation with the labor market institutions, communicating with graduates after graduating and after entering the labor market to find out the difficulties they faced, establishing a coordination unit in each college to communicate with the labor market, linking graduation projects with existing problems in the labor market institutions, providing data about needs of the labor market and number of unemployed and their specialties, involving experts from labor market institutions in developing curricula and training processes, involving business men the Board of Trustees of Community Colleges.

- **مقدمة** :

إن إسهام التعليم العالي بأشكاله المختلفة في عملية التنمية بجميع أبعادها العلمية والاقتصادية والاجتماعية والثقافية، يعتبر عاملا جوهريا في تحقيق التنمية الإنسانية والرفاهية الاجتماعية. وذلك من خلال ما تقدمه الجامعات لمجتمعاتها من عطاء معرفي وفكري واكتشافات واختراعات علمية توظف لخدمة الإنسانية وجعل حياة الإنسان أكثر يسرا و رفاها واستقرارا إضافة إلى ذلك فإن مؤسسات التعليم العالي تقوم بدور حيوي مهم في إعداد الكفاءات والكوادر الوطنية وتزويدها بالمعارف والمعلومات والمهارات والاتجاهات التي تتلاءم مع متطلبات سوق العمل (الربيعي ،٢٠٠٨م: ص١٦٥).

ولذا يؤكد الربيعي(٢٠٠٨،ص ١٦٥) بأنه لابد من تظافر الجهود والتعاون بين مؤسسات التعليم الجامعي و مؤسسات الإنتاج المختلفة سواء في قطاع البضائع و السلع أو في قطاع الخدمات من أجل وضع المعايير النوعية المناسبة لمخرجات التعليم الجامعي، وتحديد الكفايات المهنية والوظيفية والقيم الأخلاقية التي ينبغي أن يتعلمها خريجو الجامعات والكليات أثناء الدراسة الجامعية.

وهنا تظهرالأهمية الاقتصادية للتعليم الجامعي فالصلة بين التعليم الجامعي والاقتصاد صلة عضوية لا تنفصم. فالتعليم الجامعي يسهم في عملية التنمية الاقتصادية من خلال مخرجاته من القوى البشريةالمتعلمة والمدربة، لتكون هذه المخرجات سواعد عاملة منتجة عند التحاقها بقطاعات الإنتاج الاقتصادي المختلفة، ولا شك أن لهذا مردود اقتصادي كبير على المجتمع. و من جانب آخر فالاقتصاد يوفر للتعليم الجامعي ما يحتاج إليه الأخير من موارد مادية ومالية. ولذا يمكن القول بأنه كلما كان لدى المجتمع نظام تعليم جامعي متطور كلما كان لديه نظام اقتصادي متطور (ناصر، ٢٠٠٧، ص ٧٥٥).

وفي الجمهورية اليمنية يعاني التعليم العالي من عدم وجود تخطيط علمي سليم للجامعات والكليات،بحيث يحدد أهدافها وسياساتها بشكل واضح، ويسهم في مشكلات التعليم العالي ومواجهة تحدياته ووضع رؤية مستقبلية استراتيجية لجميع أنماطه لخدمة التنمية الشاملة واحتياجات سوق العمل. فالتعليم العالي في الجمهورية اليمنية يجب أن يعتمد على مشروع حضاري شامل، يستند إلى رؤية شاملة للكون والإنسان والحياة،أي إلى فلسفة اجتماعية وفلسفة تربوية واضحة الرؤية والمعالم، فتكون مرسومة يقرها قادة التعليم العالي وينفذونها كي تساعد اليمن على حل مشكلاته التنموية الشاملة، وإلا سيصبح التعليم العالي نفسه مشكلة و كارثة، و خطرا على اليمن. (باعباد ،٢٠٠٨، ص ٤٧٧،ص ٥٠٧)

إن التوسع بنمط التعليم العالي المتوسط، المتمثل في كليات المجتمع والمعاهد التقنية يمكن أن يخلق قاعدة عريضة من الكوادر ذات التأهيل الفني والمهني، و ذلك بجذب خريجي الثانوية العامة الذين لديهم ميول و توجهات مهنية، وهذا بدوره سيساهم مساهمة فاعلة في عملية التنمية الاقتصادية والاجتماعية إذا ما أحسِن التخطيطله(الأغبري ، ١٩٩٥،ص٥) .

ويستند النظام التعليمي في كليات المجتمع إلى فلسفة ارتباط التعليم باحتياجات المجتمع، ومتطلبات سوق العمل، بحيث يوفر هذا النمط من التعليم العالي خدمات تعليمية و تدريبية متنوعة ومتعددة و مرنة، تخدم المجتمعات المحلية التي تقع فيها تلك الكليات، إضافة إلى أن النظام التعليمي بكليات المجتمع يعمل على توفير برامج وتخصصات تعليمية متميزة، يكون الهدف منها إعداد الأفراد لسوق العمل لشغل الوظائف الوسطية في قطاعاته المختلفة، لتكون حلقة وصل بين الاختصاصيين والمهنيين(كلية المجتمع صنعاء، ٢٠٠٥، ص٢٣).

واعتقد القائمون على تبني نمط كليات المجتمع بأنه الحل الناجع والمناسب للقضاء على البطالة بين مخرجات التعليم الجامعي، لأنه نمط يقوم على فكرة الربط المباشر بين برامج التعليم في كليات المجتمع وحاجات مؤسسات المجتمع الاقتصادية. والعملية التعليمية التدريبية في كليات المجتمع تعني تأهيل كوادر فنية يمكن استيعابها في مؤسسات القطاع الخاص من مصانع و شركات ونحو ذلك، كون تحديد برامج كلية المجتمع يفترض أن يتم وفق دراسات قبلية لسوق العمل في المجتمع المحيط بالكلية،وهذا قائم بالفعل في كثير من دول العالم المطبقة لهذا النمط وبالتالي فإن فكرة تبني نمط كليات المجتمع في اليمن جاءت لتسد نواحي القصور في مخرجات الجامعات وتعمل بتنوع ومرونة يعكسان التنوع الطبيعي في الأنشطة الاقتصادية للمجتمعات المختلفة (الحاج ،٢٠١٢،ص١٧)

- **مشكلة الدراسة** :

تعول اليمن على كليات المجتمع كنمط من انماط التعليم العالي كمرتكز أساسي للنهوض بالموارد البشرية وتنميتها، ومعالجة الفجوة الحاصلة بين المخرجات التعليمية ومتطلبات سوق العمل، وما يرافق ذلك من أعباء اجتماعية واقتصادية. ولكن تلك الجهود لم تحقق النتائج المرجوة للنهوض بواقع التعليم الفني الوسطي، الذي لازال يعاني من العديد من المشاكل والمعوقات، التي حولت

هذا النمط من التعليم إلى عائق رئيسي ساهم في تعميق الفجوة القائمة بين مخرجاته وسوق العمل (الراجح، ٢٠١٢)

ولا يزال الواقع يُظهر أن معدلات البطالة بين مخرجات مؤسسات التعليم المهني وكليات المجتمع في ارتفاع دائم، حيث تشير إحصائيات وزارة التعليم الفني والتدريب المهني إلى أن نسبة البطالة بين مخرجات مؤسسات التعليم المهني وكليات المجتمع تفوق ٦٠٪، وأن قطاع الأعمال لا يثق بمستوى مخرجات هذه المؤسسات، وأنها لا تعكس احتياجاته الفعلية، ولا تُتاح لقطاع الأعمال المشاركة الفعلية في كافة مراحل عملية التعليم والتدريب والتأهيل لمخرجات مؤسسات التدريب المهني وكليات المجتمع (الحاج، ٢٠١٢، ص١٢)

وتكاد تكون العلاقة بين تلك الكليات والمجتمعات المحيطة بها مقطوعة تماما، وساهم ذلك في زيادة البطالة بين مخرجات هذه الكليات وجعلها كليات نمطية، لا تنوع فيها و لا مرونة،وجعل برامجها لا تخدم المجتمعات المحيطة بها (الحاج ،٢٠١٢، ص ١٧).

ولذلك فإن مشكلة الدراسة تتحدد في بحث واستقصاء مواءمة مخرجات كليات المجتمع في الجمهورية اليمنية مع متطلبات سوق العمل.

- **أهداف الدراسة**

تسعى هذه الدراسة لتحقيق الأهداف التالية

- التعرف على المعوقات التي تواجه كليات المجتمع في الجمهورية اليمنية فيما يتعلق بعدم مواءمة مخرجاتها التعليمية مع متطلبات سوق العمل وذلك من وجهة نظر القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع وأرباب العمل وخريجي كليات المجتمع .
- التعرف على المقترحات التي يمكن أن تساعد كليات المجتمع في الجمهورية اليمنية في التغلب على الصعوبات التي تواجه مخرجاتها التعليمية وذلك من وجهة نظر القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع وأرباب العمل وخريجي كليات المجتمع .
- معرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول المعوقات يمكن أن تعزى لمتغير الوظيفة(القيادات الأكاديمية،أعضاء هيئة التدريس، أرباب العمل، الخريجون) .
- معرفة ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول الاقتراحات تعزى لمتغير الوظيفة (القيادات الأكاديمية، أعضاء هيئة التدريس، أرباب العمل، الخريجون) .

- **أهمية الدراسة** :

تتمثل أهمية هذه الدراسة كونها ستناقش نشأة وتطور كليات المجتمع وأهدافها وبرامجها، كما ستناقش بشكل مفصل الوظائف الأساسية لكليات المجتمع باعتبارها تمثل نمطا مختلفا عن بقية أنماط التعليم العالي الأخرى، وهذا ما يعطي للدراسة أهمية نظرية خاصة. الأهمية العملية. كما تُسهم هذه الدراسة في إبراز المعوقات التي تواجه كليات المجتمع في الجمهورية اليمنية فيما يتعلق بعدم مواءمة مخرجاتها مع متطلبات سوق العمل. ومن ثم تقديم

المقترحات التي يمكن أن تساعد القائمين على هذه الكليات على التغلب على الصعوبات.

- **أسئلة الدراسة** :

- ما المعوقات التي تواجه كليات المجتمع في الجمهورية اليمنية فيما يتعلق بعدم مواءمة مخرجاتها التعليمية مع متطلبات سوق العمل من وجهة نظر القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع وأرباب العمل وخريجي كليات المجتمع؟
- ما المقترحات التي يمكن أن تساعد كليات المجتمع في الجمهورية اليمنية فيما يتعلق بعدم مواءمة مخرجاتها التعليمية مع متطلبات سوق العمل من وجهة نظر القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع وأرباب العمل وخريجي كليات المجتمع؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول المعوقات تعزى لمتغير الوظيفة (القيادات الأكاديمية،أعضاء هيئة التدريس، أرباب العمل، الخريجون)؟
- هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول الاقتراحات تعزى لمتغير الوظيفة (القيادات الأكاديمية، أعضاء هيئة التدريس، أرباب العمل، الخريجون)؟

- **حدود الدراسة** :

من حيث الموضوع سوف تقتصر الدراسة على مواءمة مخرجات كليات المجتمع الحكومية في الجمهورية اليمنية مع متطلبات سوق العمل.

- الحدود المكانية: سوف تطبق هذه الدراسة علي خمس كليات هي كلية مجتمع ـ صنعاء، وكلية مجتمع . عدن وكلية مجتمع . سيئون وكلية مجتمع عبس. وكلية مجتمع يريم وهي موزعة جغرافيا في جميع مناطق الجمهورية اليمنية.
- الحدود البشرية: سوف تقتصر الدراسة على الفئات التالية:
  - ✓ القيادات الأكاديمية في الكليات.
  - ✓ أعضاء هيئة التدريس
  - ✓ أرباب العمل (الرؤساء المباشرون) .
  - ✓ خريجو كليات المجتمع

- **مصطلحات الدراسة** :

كلية المجتمع: مؤسسة للتعليم العالي تقدم عددا من البرامج والتخصصات الدراسية لمدة ثلاث سنوات، وتتميز برامج كلية المجتمع بالمرونة والاستجابة لحاجات الأفراد و المجتمع وحاجات خطط التنمية من الكوادر البشرية.

مواءمة المخرجات مع متطلبات سوق العمل : قدرة المؤسسة التعليمية على تخريج أفراد قادرين على الوفاء بمتطلبات سوق العمل. ويُقصد بها في هذه الدراسة تدريب وتأهيل كوادر بشرية ذات قدرة عالية،تنعكس إيجابيا على إنتاجية الخريج في سوق العمل.

سوق العمل: الفرص الوظيفية المتاحة في القطاعين الحكومي والخاص. ويُقصد به في هذه الدراسة المكان الذي يتيح الفرص الوظيفية لمخرجات كليات المجتمع في مختلف التخصصات.

مخرجات كلية المجتمع: هي عبارة عن نواتج النظام التعليمي في كليات المجتمع والتي تصب في المجتمع والبيئة، ويفترض في هذه المخرجات أن تكون استجابة لحاجات وتطلعات البيئة، محققة لأهداف التعليم وأهداف المجتمع. ويُقصد بها في هذه الدراسة خريجو كليات المجتمع الذين يمتلكون المعارف والمعلومات والخبرات العملية والمهارات الفنية التي تؤهلهم للالتحاق بسوق العمل.

- **الاطار النظري** :

- **تعريف كلية المجتمع**

جاء تعريف كليات المجتمع في الكثير من الأدبيات التربوية، فيما يلي نقدم عرضا لهذه التعريفات :

في الاجتماع السنوي الثاني للجمعية الأمريكية للكليات المتوسطة عام ١٩٢٢ تم تعريف الكلية المتوسطة بأنها مؤسسة تقدم عامين دراسيين للحصول على الشهادة الجامعية. وفي عام ١٩٢٥ تم تعديل التعريف ليتضمن عبارة " الكلية المتوسطة من الممكن أن تطور نوع مختلف من المناهج الدراسية يتناسب مع الاحتياجات المتغيرة للمجتمع سواء المهنية أو الاجتماعية أو الدينية " (Cohen&Brawer,2008,p4)

وعرفها (Bassero,2011,p20) بأنها مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي مدة الدراسة فيها عامان دراسيان، تقدم تعليم ملائم المحتوى والمستوى، كما تهتم باحتياجات المجتمع الذي تقع فيه.

وعرفها (Cotham,2000:p2) بأنها مؤسسات فريدة من نوعها تهدف إلى توسيع إمكانية الوصول إلى التعليم ما بعد الثانوي، وتدريب نسبة كبيرة من الأفراد .

وجاء تعريف كلية المجتمع في قاموس ويبستر بأنها كلية تم إنشاؤها لخدمة المجتمع وفي بعض الأحيان تُمَوَل بشكل جزئي من المجتمع، وتركز على الوظيفة المهنية والأكاديمية .

ونقل (الشمري، ١٤٢٩:ص٦١) تعريف الموسوعة الدولية للتعليم العالي لكلية المجتمع على أنها "مؤسسة تقدم للطلبة الملتحقين بها عددا من البرامج والتخصصات الدراسية لمدة سنتين على المستوى المتوسط بين المرحلة الثانوية والمرحلة الجامعية، وتمتاز برامج هذه المؤسسة بالشمول و المرونة حتى تتلاءم مع حاجات الأفراد والمجتمع ومع حاجات خطط التنمية من الكوادر البشرية ".

وعرفها (أبو الرب ،١٤١٦، ٥٣) بأنها "كل مؤسسة تعليمية جامعية متوسطة فنية عامة أو خاصة اشتملت على نوع من أنواع المواد التعليمية أو المهارات، ويلتحق بها الطلبة بعد الحصول على شهادة الدراسة الثانوية العامة أو ما

يعادلها بحيث تقل مدة الدراسة فيها عن أربع سنوات ويتبع فيها نظام الساعات المعتمدة والفصول الدراسية ".

كما عرفها (الحبيب ، ١٤٢٥: ص٦٠٢) بأنها مؤسسة تعليمية من مؤسسات التعليم الجامعي مدتها تقل عن أربع سنوات تمتاز بتقديم برامج متنوعة أكاديمية ومهنية تطبيقية، وتهدف إلى إعداد الطلاب لإكمال الدراسة في الجامعة أو إعدادهم مهنيا لسوق العمل.

وعرفها (الخطيب، ١٤٢٤:ص٦٩) " بأنها عبارة عن نوع من مؤسسات التعليم العالي ما فوق الثانوي تتميز بشمولية برامجها التعليمية والتدريبية لعدد كبير من الموضوعات التي يهتم بها المجتمع المحلي الذي تتواجد به، وتعمل على سد حاجاته من الكوادر البشرية، وتهيئة الطالب للدراسة الجامعية، ومعالجة مشكلات المجتمع بصورة عامة "

ويعرفها الباحث بأنها مؤسسة من مؤسسات التعليم العالي، تقدم حزمة واسعة من البرامج المرتبطة باحتياجات المجتمع، وقد تكون مدة الدراسة في هذه البرامج عامين دراسيين، أو تكون عبارة عن دورات قصيرة الأجل .

- **نشأة وتطور كليات المجتمع**

نشأت فكرة هذه الكليات كاستجابة قومية أمريكية للحاجات الملحة التي كانت موضع اهتمام قادة المجتمع على مختلف المستويات في مجالات عدة، كان من بينها التحديات التكنولوجية والتغير في البنية الاجتماعية والاقتصادية التي أولت اهتمامها نحو المجال الصناعي ومجال الخدمات مع الأخذ في الاعتبار زيادة الطلب المحلي، وارتفاع حدة المنافسة في الأسواق العالمية على السلع والخدمات، وما صاحب ذلك أيضا من ارتفاع معدل النمو السكاني. كل هذه العوامل شكلت تحديا قويا أمام مؤسسات التعليم العالي للاستجابة لها ومحاولة تعديل فلسفتها التعليمية وأهدافها التربوية بطرق أفضل لتحقق متطلبات المجتمع (الأغبري، ١٩٩٥: ص١٣٣) .

ويشير (Button,2009,p34)إلى أن الهدف الأساسي من إنشاء كليات المجتمع في الأصل هو إضفاء الطابع الديمقراطي على الفرص التعليمية، وذلك بتوفير التعليم الجامعي بحيث يصبح في متناول الناس جميعا، وعلى الأخص ذوي الدخل المحدود والأقليات العرقية. وعلى هذا النحو قامت هذه الكليات بدور الوسيط لإعدادهم الطلاب مهنيا وتهيئتهم إلى الانتقال للمستوى الجامعي.

وقد لعب قادة الجامعات أهم الأدوار التي ساعدت على نشوء كليات المجتمع، فخلال النصف الأخير من القرن التاسع عشر كان هناك عدد من رؤساء الجامعات الأمريكية الذين تلقوا تعليمهم في الجامعات الألمانية، و التي كانت في حينها أرقى جامعات العالم .هؤلاء القادة من أمثال هنري تابان Henry Tappan رئيس جامعة ميتشجان ١٨٥١، ولانجLang من جامعة كاليفورنيا وجوردان Jordan رئيس جامعة ستانفوردوفولويلFolwell رئيس جامعة مينسوتا وهاربر Harper رئيس جامعة شيكاجو ووليام ميتشل William Mitchal رئيس جامعة جورجيا عام ١٨٥٩، سعوا إلى التفريق بين الجامعات والكليات المتوسطة، بحيث تقوم الكليات المتوسطة التي هي امتداد للمدارس بتوفير التعليم في مجال

الفنون والعلوم، وتعمل على صقل مهارات وقدرات الطالب، على أن تتفرغ الجامعات لتطوير المعرفة وإكتشاف معارف جديدة (Ratcliff,1994:p7) .(Cohen&Brawer,2008,p6)

كما اقترحآخرين مثل وليام ريني هاربر William Rainy Harper من جامعة شيكاجو، و إدموند جيمس Edmund James من جامعة إلينوي ، وغيرهم محاكاة النظام المتبع في الجامعات الأوروبية . بحيث تصبح الجامعات مسئولة عن المراحل العليا للتعليم العالي، في حين تعمل المدارس على توفير التعليم العام والمهني للطلاب (Cohen&Brawer,2008,p7).

وتعزي كثير من المصادر المهمة الحالية لكلية المجتمع إلى اللجنة الرئاسية للتعليم العالي عام ١٩٤٧ والمعروفة بلجنة ترومان، حيث يعتبر تقرير هذه اللجنة حدا فاصلا لكليات المجتمع، لأنه دعى إلى غرس الممارسات الديمقراطية في كل جوانب التعليم العالي لتوسيع نطاق خدمات التعليم العالي وتعميم فوائده على كل شرائح المجتمع، وتطويره لخدمة التنمية.

• أهداف كليات المجتمع

وقد وضح تقرير صادر عن مؤسسة كارنيجيCarnegie Foundation أهداف ووظائف كليات المجتمع بالقول أن كليات المجتمع توفر برامج متعددة ومتنوعة تتلاءم مع احتياجات الطلاب أكثر من أي مؤسسة تعليم عالي أخرى. كما توفر هذه الكليات فرصا للتعليم لفئات طلابية لم تكن لديها الرغبة بالإلتزام ببرامج التعليم العالي التي تمتد لأربع سنوات،هذه الفرص تعطي المجال لهذه الفئات للانخراط في نظام للتعليم العالي دون الولوج في أي مجازفات كبيرة من ناحية ضياع الوقت والتكاليف. كما توفر هذه الكليات فرصا للتعليم المستمر لفئات الكبار المنخرطين في سوق العمل والتي تحتاج إلى مزيد من التدريب وتحسين قدراتها الوظيفية و المهنية (The Carnegie .Foundation,1970,p3)

وقد أشارت (نذر وآخرون ،٢٠٠٢:ص١٥٨) إلى أربعة أهداف رئيسية لكليات المجتمع وهي:

- توفير فرص التأهيل المعرفي والمهاراتيفي التخصصات غير الأكاديمية بقصد التطوير الذاتي والمهني.
- توفير برامج الخدمة المجتمعية المختلفة.
- تأهيل الراغبين في التعليم الجامعي من خلال برامج تتواصل لاحقاً مع البرامج الأكاديمية في الكليات والمعاهد الجامعية الأخرى.
- توفير فرص ثانية للكبار لمواصلة تعليمهم وتدريبهم.

• وظائف كليات المجتمع

وقد أشار العديد من الباحثين والكتاب إلى عدد من الوظائف التي تقوم بها كليات المجتمع ومنهم : (بوبشيت، ١٤١٨: ٤٢ -٤٦) نقلا عن (Bogue,1950) و(Hillway,1958) و(Monroe,1972) و(Thoronton,1972)، وهي كما يلي :

• **أولاً: وظيفة التعليم الانتقالي**

تقدم كلية المجتمع برنامجاً دراسياً مماثلاً للبرامج التي تقدمها الجامعة في السنتين الأوليتين، بحيث يستطيع الطالب بعد إتمامه هاتين السنتين بنجاح أن ينتقل إلى السنة الثالثة في الجامعة بنقل جميع المقررات التي تمت دراستها في كلية المجتمع لاستكمال الدراسة الجامعية نظرا للتماثل في برامج الكلية والجامعة(بوبشيت،١٤١٨: ٤٣).

• **ثانياً: وظيفة التدريب المهني (الختامي)**

تاريخيا كانت وظيفة التعليم المهني حاضرة في كل مراحل تطور كليات المجتمع، فعمليات توجيه الطلاب ضمنيا تقدم مساهمات مثمرة يستفيد منها في مكان عمله، ويستفيد منها أرباب العمل في الحصول على عمال مهرة. وفي كل وقت كانت كليات المجتمع تقع تحت ضغوط رجال الأعمال والإدارة الحكومية وذلك لتحسين برامج التدريب وجعلها أكثر فعالية(Lorenzo,1994,114).

وتقدم كلية المجتمع برامج مهنية لمدة سنتين أو أقل وتسمى هذه الوظيفة الختامية، لأن الطالب يباشر العمل في مهنته فور انتهائه من الدراسة، وتشتد الحاجة إلى مثل هذه البرامج ذات السنتين في ميادينوفق حاجات المجتمع المحلي ويشترك في التخطيط لها لجان استشارية من رجال الأعمال والمهنيين من سكان المنطقة بمشاركة العاملين في الكلية لتحديد أنواع المهارات التي يهدف كل برنامج إلى تحقيقها ثم تحديد عناصر الدراسة أو المواد الدراسية التي من شأنها تأمين هذه المهارات (التل، ١٩٨٦: ٢٨٨).

• **ثالثاً: وظيفة التربية العامة والوطنية**

وتسمى في بعض المراجع (الوظيفة التثقيفية) حيث تشكل المقررات الدراسية لهذا البرنامج نواة يحتاج إليها الجميع لاكتساب المهارة في الكلام بفصاحة، والكتابة بوضوح، والقراءة بفهم، وإجراء العمليات الحسابية والمشاركة في الأنشطة العامة، وممارسة المسؤولية الوطنية، وإقامة علاقات إنسانية مع الآخرين، والحفاظ على الصحة البدنية، وإدراك قيمة الحياة من جميع وجوهها، لهذا فإن جوهر البرنامج التثقيفي يتمثل في اعتراف كليات المجتمع بأن لكل طالب شخصية خاصة من حيث قيمتها واستقلالها واحتياجها للمعارف العامة حتى يسهم إسهاما فعالا في المجتمع الذي يعيش فيه . (التل، ١٩٨٦: ٢٨٨ -٢٨٩)

• **رابعاً: وظيفة تعليم الكبار والتعليم المستمر**

تفترض كلية المجتمع أن التعليم عملية مستمرة يستغرق العمر كله، ومن واجباتها توفير فرص التعليم المستمر للكبار الذين يرغبون في تحسين أوضاعهم سواء كان ذلك لغرض الترقي في أعمالهم أو لغرض التنوير الثقافي، أو لتنمية الاهتمامات الخلاقة. وتهدف هذه البرامج إلى تنمية المهارات والمواهب والاهتمامات المهنية لدى الأفراد بحيث يؤدي ذلك إلى تحقيق أهدافهم المهنية(بوبطاينة ،معوض،١٩٨٥:ص٤٢).

• **خامساً: وظيفة التطوير التعليمي**

وقد كانت في البداية تسمى البرامج العلاجية التي بدأت فكرتها في التعليم العالي الأمريكي قبل أكثر من ١٥٠ عاما، وكان ذلك في جامعات مشهورة مثل

هارفارد وكورنيل(الحبيب،١٤٢٥: ٦٣٩) نقلاً عن (Roueche، ص ٤١). وقد لاحظ رئيس جامعة هارفارد تشارلز إليوت عام ١٨٧١م وجود مشكلات لغوية عند الطلاب المستجدين فدعا إلى وضع اختبار قبول. عند تطبيق الاختبار فشل ٥٠٪ منهم في اجتيازه. وفي عام ١٨٧٤م اعتمدت الجامعة مقررات تهيئة وإعداد لعلاج تلك المشكلات عند المستجدين(الحبيب،١٤٢٦: ٦٣٩) نقلا عن (Roueche، ص ٤١).

- **سادساً: وظيفة الإرشاد والتوجيه**

إن ترسيخ مفهوم الإرشاد والتوجيه الأكاديمي والمهني كان بمثابة نتيجة أساسية لتطور كليات المجتمع ذاتها، والتي وصفت بأنها مؤسسات ملتزمة في الأساس بمبدأ تطوير ونمو الطلاب، من خلال الخدمات الطلابية التي يمثل الإرشاد والتوجيه دعامة من دعائمها الأساسية. والهدف الأساسي من هذه الوظيفة هي مساعد الطلاب على التعرف على قدراتهم وميولهم الأكاديمية والمهنية.كما تساعدهم على التعرف على الفرص المتاحة في سوق العمل لكي يتسنى اختيار برامج الإعداد التي تساعدهم في الحصول على الوظائف المناسبة والمتوفرة(بوبطاينة،معوض ،١٩٨٥:ص٤٢).

- **سابعاً: وظيفة خدمة المجتمع**

وتوجه كليات المجتمع برامجها لخدمة المجتمع المحلي من خلال ربط هذه البرامج باحتياجات المجتمع التعليمية والاجتماعية والثقافية والاقتصادية، فكليات المجتمع تقدم التسهيلات للمجتمع باعتبارها مراكز ثقافية للمجتمع، في نفس الوقت الذي يجعل المجتمع جميع مؤسساته، كالمستشفيات والمصانع والمدارس وغيرها، مراكز تدريب للطلبة وللملحقين بها وللاستفادة منها علمياً، واستخدام معاملها ومختبراتها وورشها.

• برامج كليات المجتمع

تطورت البرامج الأكاديمية في كليات المجتمع من برامج محدودة الوظيفة إلى برامج متعددة مصممة لتلبية الاحتياجات المتنوعة لأفراد المجتمع التي تنتمي إليه. ففي بداية النشأة كان يغلب على برامج هذه الكليات البرامج الانتقالية التي تعد الطالب للالتحاق إلى كلية الأربع السنوات أو إلى الجامعة، ثم توسعت إلى برامج الإعداد المهني والبرامج العلاجية وبرامج التنمية والتثقيف المجتمعي، وبرامج تعليم الكبار، وبرامج تعليم مهارات القراءة والكتابة وبرامج تعليم اللغة الإنجليزية كلغة ثانية لغير الناطقين بها. وكان لهذا التنوع والتعدد في برامج هذه الكليات انعكاس واضح على تسميتها حيث تحول اسم هذه الكليات من الكليات المتوسطة والمعاهد المهنية إلى كلياتالمجتمع(Boggs&Cater,1994:p225).

وقد لخصت (Stafford,2006,p31) البرامج التعليمية لكليات المجتمع كما يلي :

- **برامج التعليم التطويري أو العلاجي**

يقدم هذا النوع من التعليم للطلاب الراغبين في تطوير مهاراتهم المختلفة، مثل مهارات القراءة والكتابة، ومهارات الرياضيات والعلوم، و مهارات اللغة

الإنجليزية للمهاجرين القادمين من دول غير ناطقة بالإنجليزية. وهذا النوع من التعليم يساعد هؤلاء الطلاب على إكمال دراستهم الأكاديمية.

- **برامج التعليم الانتقالي**

يقضي الطالب في هذا النوع من التعليم عامين دراسين في كلية المجتمع، يتلقى خلالها مقررات دراسية في تخصص معين مماثل لما يتم تقديمه في العامين الدراسين الأول والثاني في كليات الأربع السنوات والجامعة، حيث يستطيع الطالب بعد إنهائة العامين الدراسين الانتقال إلى مستوى البكالوريوس في أي جامعة في التخصص المناظر.

- **برامج التعليم المهني أو التقني**

وفي هذا النوع يتم التركيز على التدريب المهني، بحيث يستطيع الطالب بعد اجتيازالمقررات الانخراط في سوق العمل في المجال الذي تم إعداده فيه. ويكتسب الطالب في هذا النوع من التعليم خبرات عملية تعكس الواقع الفعلي لموقع العمل، وذلك من خلال التعليم المشترك في الكلية ومواقع عمل فعلية.

- **برامج التعليم المستمر**

يغطي هذا النوع من التعليم مجالات واهتمامات مختلفة، تهدف إلى تحسين المعرفة والمهارات الشخصية للدارسين. ويكون هذا النوع من التعليم عبارة عن دورات قصيرة تتناغم مع الاحتياجات الآنية لأفراد المجتمع المحلي.

• نشأة كليات المجتمع في الجمهورية اليمنية

في إطار السعي لتوسيع قاعدة التعليم العالي وتحسين نوعيته وتحقيق الربط بين مخرجاته ومتطلبات التنمية رأت الحكومة اليمنية في بداية تسعينيات القرن الماضي إدخال نموذج كليات المجتمع إلى نظام التعليم العالي في الجمهورية اليمنية. ولقد أثبت هذا النموذج المعمول به في كثير من دول العالم بأنه من أفضل البدائل لتنويع قاعدة التعليم العالي وأكثرها قدره على المساعدة في إنتشارهالجغرافي(وزارة التعليم العالي ، ٢٠٠٣، ص ٣) .

وقد أولت القيادة السياسية اهتماما كبيرا لكليات المجتمع باعتبارها إحدى الركائز الأساسية لتحقيق التنمية البشرية، ويأتي الاهتمام بكليات المجتمع انطلاقا من فلسفتها التي تؤكد ارتباطها الوثيق باحتياجات المجتمع وقدرتها على تلبية احتياجات الأفراد ومتطلبات سوق العمل، إضافة إلى ما تتمتع به برامجها وأنشطتها من مرونة ومواكبتها للمستجدات والمتغيرات المتسارعة. وقد تجسد هذا الاهتمام بإصدار القانون رقم (٥) لسنة ١٩٩٦م بشأن كليات المجتمع اليمنية، ثم تلا ذلك صدور القرار الجمهوري رقم (١٩٣) لسنة ١٩٩٨م بشأن إنشاء كلية المجتمع – صنعاء ، والقرار الجمهوري رقم (١٩٥) لسنة ١٩٩٨م بشأن إنشاء كلية المجتمع - عدن (المجلس الأعلى لكليات المجتمع،٢٠٠٦، ص ٩).

• وظائف كليات المجتمع في الجمهورية اليمنية :

- **التعليم المهني** :

من خلال تعريف كليات المجتمع في الجمهورية اليمنية في القانون رقم(٥)لسنة١٩٩٦م، والذي ينص على أن كليات المجتمع في الجمهورية اليمنية هي الكليات التي تنشأ وفقا لأحكام هذا القانون لتلبية احتياجات المجتمع من

الكوادر الفنية والتقنية المتوسطة في المجالات المختلفة، نستطيع ان نستشف أن الوظيفة الأساسية لكليات المجتمع هي التعليم المهني الختامي، وليس إعداد الطالب لمواصلة التعليم الجامعي . وهذا ما تقوم به كليات المجتمع في الجمهورية اليمنية في واقع الأمر . ويتم إكساب الطالب مهنة معينة في تخصص معين من خلال الدراسة لمدة ثلاث سنوات ، يُمنح الطالب بعدها درجة الدبلوم التقني العالي.

• التعليم المستمر

إلى جانب وظيفة التعليم المهني فقد أجاز القانون رقم (٥) لسنة ١٩٩٦م لهذه الكليات أن تقدم برامج التعليم المستمر لخدمة المجتمع من خلال إنشاء مراكز ومعاهد تابعة لهذه الكليات، حيث نصت المادة(٤٢) من هذا القانون على أنه" يجوز لكليات المجتمع أن تنشئ معاهد أو مراكز للتدريب تابعة لها وذلك بقرار من الوزير" ويوجد هناك عدد من المراكز التابعة لهذه الكليات تقدم خدمات التعليم المستمر والدورات القصيرة للمجتمع.

• برامج كليات المجتمع في الجمهورية اليمنية

تقدم كليات المجتمع في الجمهورية اليمنية برامج دراسية تحتوي على العديد من التخصصات، ويمكن أن نضع هذه البرامج تحت قائمتين رئيسيتين:

• البرامج الدراسية المهنية

تقدم كليات المجتمع عددا من البرامج والتخصصات التي تؤهل الطالب لممارسة مهنة محدد في مجال معين، ومدة الدراسة في هذه التخصصات ثلاث سنوات دراسية، بحيث تكون السنة الأولى عبارة عن سنة تحضيرية يتم فيها تزويد الطالب بمهارات اللغة الإنجليزية والحاسوب والرياضيات. أما السنة الثانية والثالثة فيتم فيها دراسة التخصص في أحد المجالات المتاحة في الكلية. يحصل الطالب بعد تخرجه على درجة الدبلوم التقني العالي في تخصصه، وينتقل بعدها مباشر إلى سوق العمل.

• سوق العمل وتحديد احتياجاته

مما لاشك فيه أن مشكلة عدم مواءمة مخرجات مؤسساتالتعليم والتدريب لحاجة سوق العمل تعود أساسًا لعدم معرفة متخذي القرار في العملية التعليمية بالاحتياجات الحالية والمستقبلية لسوق العمل، ومن هنا تأتي الأهمية لدراسة سوق العمل حيث تحدد تلك الدراسات حاجة سوق العمل من برامج التأهيل والتدريب والتخصصات التي يفضلها سوق العمل، وعنده يستطيع متخذو القرار بالمؤسسات التعليمية استنادًا إلى تلك الدراسات إعادة النظر في المناهج التعليمية والبرامج التدريبية والتركيز على الجوانب التطبيقية.فمن المعروف أننا نعيش عصر التطور والتجديد ولابد من استخدام التقنيات الحديثة في العملية التعليمية وإعادة تأهيل الكادر التعليمي وفقا لمستجدات وتطورات العصر، هذا من جانب ومن جانب آخر لا بد من وجود شراكة مجتمعية لا تربط سوق العمل ومؤسسات التعليم والتدريب فحسب بل تربط سوق العمل وتحديدًا مؤسسات القطاع الخاص بالحكومات، حتى تتحقق أهداف التنمية الاقتصادية والاجتماعية من خلال وضع الخطط التنموية حسب أولويات

المجتمع، أي يجب التركيز بالخطط التنموية والاستثمارية سواءً قصيرة المدى أو البعيدة على الاستثمارات التي هي بحاجة إلى كثافة أيدٍ عاملة حتى نحد من مشكلة البطالة والعمالة الوافدة التي تعكس في نفسية العمالة المحلية الحسرة بأن المجتمع لم يوفر لهم فرص العمل والعيش بكرامة، وبالنظر إلى مواقع الأعمال التي يشغلها آخرون ليس لأنهم أحرص منهم على خدمة أوطانهم وإنما لأنهم تلقوا مناهج تواكب التطور الحادث في سوق العمل، وعليه فلابد من دراسة سوق العمل والاهتمام ببناء قاعدة بياناته لتحقيق الخطط الإستراتيجية (صالح،٢٠١٠،ص٢٠).

- **الدراسات السابقة**:

- **أولا : الدراسات العربية** :

دراسة الزبيري(٢٠١١م) بعنوان (مدى مواءمة التخصصات التقنية في كليات المجتمع مع متطلبات سوق العمل اليمني –كلية المجتمع صنعاء حالة دراسية تطبيقية)، وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى مواءمة التخصصات العلمية في كليات المجتمع مع متطلبات سوق العمل المحلي، وكذلك هدفت هذه الدراسة إلى تقييم المهارات المكتسبة من وجهة نظر الخريجين أنفسهم، أيضا هدفت هذه الدراسة إلى إبراز النظام التعليمي في كليات المجتمع ودوره في إعداد قوى فاعلة مؤهلة وقادرة على التكيف مع احتياجات سوق العمل .

وكان من أبرز نتائج هذه الدراسة أن هناك رضا من قبل أرباب العمل على المهارات المكتسبة لخريجي كلية المجتمع صنعاء،والتخصصات الدراسية التي تقدمها كلية المجتمع - صنعاء متوائمة مع احتياجات ومتطلبات سوق العمل من وجهة نظر أرباب العمل، وكذلك من وجهة نظر الخريجين أنفسهم.

دراسة بدر الدين (٢٠١٠م) بعنوان " تصور مقترح لتطوير أداء كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية في ضوء معايير الجودة الشاملة " وهدفت الدراسة إلى الوقوف على فلسفة تطور كليات المجتمع من منظور الأدبيات المختلفة، و إلقاء الضوء على مفهوم إدارة الجودة الشاملة، والتطرق إلى بعض التجارب المعاصرة لتطبيقها، كما هدفت إلى تشخيص واقع أداء كليات المجتمع في الجمهورية اليمنية، والكشف عن مدى توافر متطلبات تطوير أداء كليات المجتمع في ضوء معايير الجودة الشاملة، واختتمت هذه الدراسة بوضع تصور مقترح لتطوير أداء كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية في ضوء معايير الجودة الشاملة و آليات تنفيذه .

ومن أبرز نتائج هذه الدراسة:ضرورة تحسين كفاءة العملية الإدارية،و تطبيق معايير الجودة الشاملة، واتخاذ إجراءات عملية لإحداث تغيير ثقافي شامل لدى قيادة إدارة الكليات والعاملين بها نحو التوجه تجاه جودة التحسين والتطوير، وضرورة توفير إدارة قيادية فاعلة.

دراسة راوية (٢٠١١م) بعنوان " علاقة مخرجات التعليم العالي بسوق العمل في الجمهورية اليمنية خلال الفترة(١٩٩٠ - ٢٠٠٨م) ". وتهدف الدراسة بشكل أساسي إلى التعرف على وتوضيح الفجوة القائمة بين مخرجات التعليم العالي

واحتياجات سوق العمل من تلك المخرجات، والتركيز على التحديات والصعوبات التي يواجهها خريجي التعليم العالي في سوق العمل اليمني. ومناقشة سياسات التعليم العالي والربط بين ما تم تطبيقه منها وبين متطلبات سوق العمل اليمني. وتحديد البرامج والسياسات اللازمة لموائمة مخرجات التعليم العالي بما يتناسب مع متطلبات سوق العمل.

ومن أبرز النتائج التي توصلت لها الدراسة أنه لا يوجد توافق بين مخرجات التعليم العالي وسوق العمل اليمني، وإهمال معيار الجودة والاعتماد الأكاديمي فيما يتعلق بالعملية التعليمية، وعدم ووجود تناسق بين الخطط والبرامج الخاصة بسياسات التعليم العالي وبين واقع سوق العمل.

دراسة صالح (٢٠١١م) بعنوان "أهمية مواءمة مخرجات التعليم الفني والتدريب المهني لحاجة سوق العمل: دراسة حالة محافظة عدن) . وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة سبل تحيق الموائمة بين مخرجات التعليم الفني والتدريب المهني وحاجة سوق العمل.

ومن أبرز نتائج هذه الدراسة:ضعف مدخلات التعليم الفني والتدريب المهني،وضعف آليات الشراكة بين مؤسسات التعليم الفني والتدريب المهني ومؤسسات سوق العمل أدى إلى مخرجات لا تلاءم سوق العمل، ووجود فجوة بين مخرجات التعليم الفني والتدريب المهني ومتطلبات سوق العمل.

دراسة الأغبري (١٩٩٥م) بعنوان "التعليم العالي وحتمية التغيير – نموذج إجرائي لتطويع كلية المجتمع في الوطن العربي" وهدفت هذه الدراسة إلى الخروج بنموذج إجرائي لتطويع تجربة كليات المجتمع في الدول العربية.

ومن أبرز النتائج التي أسفرت عنها هذه الدراسة هو خروج الباحث بنموذج إجرائي لتطويع كلية المجتمع في الدول العربية، ويتكون هذا النموذج من عدد من الإجراءات التي يجب على الدول العربية أن تتبعها للاستفادة من هذا النمط من التعليم العالي.

دراسة الرواف(٢٠٠٨م) بعنوان "مدى تحقيق كليات المجتمع للبنات في منطقة الرياض حاجة سوق العمل" وهدفت هذه الدراسة إلى التعرف على مدى تحقيق كليات المجتمع للبنات حاجة سوق العمل من وجهة نظر الهيئة التعليمية، ومن أبرز نتائج هذه الدراسة:وجود انخفاض في درجة ملائمة مخرجات التعليم العالي لسوق العمل السعودي، وعدم توزيع الطالبات بين التخصصات حسب متطلبات سوق العمل، وعدم ترشيد القبول في التخصصات النظرية أدى إلى عدم التوافق بين مخرجات التعليم العالي وسوق العمل السعودي في كثير من المجالات.

دراسة حنفي وآخرون (٢٠١٠م) بعنوان"دور كليات المجتمع الأمريكية في تلبية متطلبات سوق العمل وكيفية الاستفادة منها في مصر". وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة الفلسفة التي ترتكز عليها كليات المجتمع، ودورها في تلبية متطلبات سوق العمل، ورصد أهم التحديات التي تحتم التوافق والربط بين منظومة

التعليم وسوق العمل، وهدفت أيضا إلى الاستفادة من التجربة الأمريكية في مجال الربط بين مخرجات التعليم الجامعي ومتطلبات سوق العمل.

ومن أبرز ما توصلت إليه هذه الدراسة: إن هناك دور مهم لكليات المجتمع في خدمة المجتمع المحلي الأمريكي، وإن تطبيق نظام كليات المجتمع في مصر قادر على التغلب على العديد من المشكلات التي تواجهها منظومة التعليم الجامعي في مصر، بالإضافة إلى قيامها بدور كبير في تحقيق الربط والتوافق بين الخريج ومتطلبات سوق العمل عن طريق تزويده بالمهارات التي يتطلبها السوق.

دراسة عون وآخرون (٢٠٠٧م) بعنوان " مخرجات التعليم الجامعي وعلاقته بسوق العمل والتنمية ". هدفت هذه الدراسة إلى دراسة السياسات العامة للجمهورية اليمنية فيما يتعلق بالتعليم الجامعي وعلاقة ذلك باحتياجات التنمية وسوق العمل، ودراسة سياسة القبول بمؤسسات التعليم الجامعي ومدى تلبيته لاحتياجات سوق العمل، والتعرف على الإشكاليات والتحديات التي تواجه مخرجات التعليم العالي، وتقديم رؤية لتطوير مخرجات التعليم الجامعي بما يلبي احتياجات سوق العمل ومتطلبات التنمية.

من أبرز نتائج الدراسة: نتائج تتعلق بواقع التعليم الجامعي ومخرجاته وتتمثل: بعدم إتباع معايير التخطيط وسياسة قبول في ضوء احتياجات سوق العمل، وضعف البنية التحتية، وعدم وجود سياسة تعليمية واضحة للتعليم الجامعي، وعدم ربط التخصصات في الجامعات باحتياجات التنمية، وأيضا عدم وجود تنسيق وشراكة بين الجامعات والمؤسسات الحكومية وغير الحكومية، وإنشاء جامعات حكومية وأهلية بقرارات مستعجلة. نتائج تتعلق بسوق العمل وتتمثل بالأتي: ضعف التركيبة الاقتصادية وهيكلها بشكل عام، وضعف سوق العمل، وغياب الاستثمارات العربية والأجنبية نتيجة غياب التشجيع والاستقرار، وتشبع القطاع الحكومي بالموظفين، وعدم وجود سياسة حكومية فعالة لخلق فرص عمل، وغياب السياسة الحكومية لتوظيف العمالة وعدم الاعتماد على المعايير العلمية والموضوعية في التوظيف، واعتماد الوساطة والمحسوبية في تعيين معظم الوظائف.

دراسة حسين (٢٠١٢م) بعنوان "سياسات الملائمة بين مخرجات التعليم العالي ومتطلبات سوق العمل في الدول العربية". هدفت هذه الدراسة إلى توضيح واقع مخرجات التعليم العالي في الوطن العربي،وفي الجماهيرية العربية الليبية بشكل خاص، والخروج بسياسات مقترحة لتطوير مخرجات التعليم العالي.

ومن أبرز نتائج هذه الدراسة: إن فلسفة التعليم العالي في الوطن العربي لاتزال تستمد مرجعيتها من أساليب أصبحت غير مناسبة في الوقت الحالي، وأن هناك ثلاث سمات أساسية تغلب على طابع التعليم العربي: تدني التحصيل المعرفي، وضعف القدرات التحليلية، وضعف القدرات الابتكارية.

- **ثانياً: الدراسات الأجنبية**

دراسة Bailey (٢٠٠٩م) بعنوان " Student And Employer Perceptions Of work-Based Learning Rural Community Colleges In Mississipi"

وهدفت هذه الدراسة إلى تقييم أثر برنامج العمل القائم على التعلم كما يراها الطلاب وأرباب العمل المشاركين في العمل القائم على التعلم في كليات المجتمع الريفية في ولاية ميسيسيبي.

ومن أبرز نتائج الدراسة: أنها أكدت على دور كليات المجتمع في تزويد طلابها بالمهارات التكنولوجية اللازمة في بيئة العمل، بالإضافة إلى أهمية استخدام مهارات الرياضيات، ودور كليات المجتمع في ربط برامج الدراسة الأكاديمية بخبرات العمل الحقيقية مما يعمل على زيادة اهتمامات الطلاب الدراسية، كما أكدت على أهمية المهارات المختلفة كمهارات الاتصال الفعالة والمهارات الأخلاقية، وغيرها بالنسبة لقدرة الموظف على القيام بأعماله بكفاءة وفعالية.

دراسة Brewer وGray (١٩٩٧م) بعنوان " Connecting College And Community in The New Economy ? An Analysis Of Community College Faculty-Labor Market Linkages" وهدفت هذه الدراسة إلى دراسة علاقة أعضاء هيئة التدريس بكليات المجتمع بسوق العمل المحلي، والمجتمع المحلي بشكل عام، وتهدف أيضا إلى توضيح كيفية ارتباط أعضاء هيئة التدريس مع سوق العمل والمجتمع المحلي ككل، وتهدف أيضا إلى معرفة السياسات والإستراتيجيات لتعزيز الروابط بين أعضاء هيئة التدريس وسوق العمل، وتوضيح العوائق التي تحول دون بناء روابط وطيدة مع سوق العمل.

ومن أبرز نتائج هذه الدراسة: يتفق أعضاء الهيئة التدريسية والإداريين أن ارتباط كلية المجتمع بسوق العمل والمجتمع المحلي يساهم في تحسين العملية التعليمية، وإن استخدام أعضاء هيئة التدريس لأمثلة عملية من الواقع يساهم في تحسين تعلم الطلبة، كما أنه لابد من وجود آلية لدفع أعضاء هيئة التدريس لإقامة علاقات مع سوق العمل المحلي، ومن التحديات التي تواجه إقامة علاقات مع سوق العمل،الكساد الاقتصادي لأن أرباب العمل في هذه الحالة يحتاجون إلى القليل من الموظفين.

دراسة Gonzales (٢٠١٢م) بعنوان " Alignment Of Community College &Workforce Development" وهدفت هذه الدراسة إلى استخلاص الأدلة من دراسة علاقة أعضاء هيئة التدريس مع سوق العمل المحلي، والمجتمع ككل. وكيف يتم الربط بين أعضاء هيئة التدريس وسوق العمل ومدى قوة هذه الروابط، كما تهدف إلى معرفة السياسات والإستراتيجيات لتعزيز الروابط بين أعضاء هيئة التدريس وسوق العمل، ومعرفة العوائق التي تحول دون بناء روابط مع سوق العمل.

دراسة Adams بعنوان " Examining The Characteristics Of Market Responsive Community Colleges: A Comparison Of Leadership Perceptions In Workforce Development" وهدفت هذه الدراسة إلى وضع إطار لفهم السمات والأبعاد التي تميز المؤسسات المستجيبة لسوق العمل، كما هدفت إلى مقارنة تصورات المستوى العلوي والمستوى المتوسط للمسؤولين في

مختلف كليات المجتمع بكافة أنواعها في جميع أنحاء الولايات المتحدة الأمريكية حول نموذج المؤسسات المستجيبة لسوق العمل.

وخلصت الدراسة إلى أن كليات المجتمع تعمل في بيئات متغيرة باستمرار، ومن أجل الاستجابة وتلبية مطالب المجتمع يجب على قادتها استيعاب البيئة الداخلية والخارجية. كما يجب على هذه الكليات السعي إلى تصميم هياكل تنظيمية تسمح بإشراك كافة الموظفين في تأدية المهام. كما يجب أن تكون الهياكل التنظيمية لهذه الكليات قادرة على الاستجابة للمتطلبات.

دراسة Wang (٢٠٠٦م) بعنوان " The Role Of Community Education In Fulfilling The Missions Of Community College: Perspectives Of Presidents And program Directors"، وهدفت هذه الدراسة إلى معرفة تصور قادة كليات المجتمع لمهمة ورسالة كليات المجتمع، كما هدفت إلى معرفة كيف يحدد قادة كليات المجتمع احتياجات المجتمع من البرامج الأكاديمية والتثقيفية، وكيفية تنفيذ هذه البرامج، أيضا هدفت الدراسة إلى معرفة التحديات التي تواجه تنفيذ برامج كليات المجتمع واستراتيجيات التصدي لها.

ومن أبرز نتائج الدراسة: ليس هناك فروق في تصورات قادة كليات المجتمع للخدمات التي تقدمها الكليات للمجتمع، وأن استخدم قادة كليات المجتمع وسائل مماثلة لتحديد احتياجات المجتمع المحلى تتم بدرجات متفاوتة، ومن التحديات التي تواجه برامج كليات المجتمع، شحة الموارد المالية وتدني التمويل الحكومي، وشحة توفر خبراء للتدريب، وأزمة في الإدارة نتيجة لتشعب البرامج التي تقدمها كليات المجتمع فهناك برامج معتمدة، وهناك برامج عبارة عن دورات قصيرة.

دراسة Thomas (٢٠٠٣م)بعنوان "Community CollegeAnd Economic Development: A Case Study Of Appalachian Southwest Virginia"، وهدفت هذه الدراسة إلى معرف كيفية استجابة خمس كليات مجتمع في مقاطعة الأبلاش في ولاية فيرجينيا إلى خطة إعادة الهيكلة بهدف تكييف جهود التنمية الاقتصادية ، كما هدفت الدراسة إلى معرفة البرامج والخدمات التنموية الاقتصادية الأكثر نجاحا. ومن أبرز نتائج هذه الدراسة:تُقيم كليات المجتمع في منطقة الأبلاش احتياجات المجتمع المحلي الاقتصاديةمن خلال الاتصال مع أرباب العمل والصناعة واللجان الاستشارية ومؤسسات المجالس المحلية، ومكاتب البحوث، والوكالات الفيدرالية والمحلية، وفرق عمل على نطاق الكليات.

دراسة Strain (٢٠٠٠م) بعنوان "Workforce Development In North Texas Community College" وهدفت هذه الدراسة إلى تحديد احتياجات القوى العاملة في الشركات والمنظمات من التعليم والتدريب وإعادة التدريب. وكانت أبرز نتائج هذه الدراسة: كليات المجتمع تخدم شركات من مستويات متعددة، وغالبية أرباب العمل في شمال تكساس يوصوا ببرامج وخدمات كليات المجتمع للشركات الأخرى، وأن أكثر من نصف قوى العمل الحالية تحتاج إلى تدريب إضافي، وكليات المجتمع هي المكان الأنسب لتلبية هذه الحاجة. ويُعد

استخدام التكنولوجيا أمر بالغ الأهمية لكليات المجتمع إذا أرادت أن تلبي احتياجات أرباب العمل لخدمات التعلم عن بعد.

- **منهجية الدراسة وإجراءاتها**:

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الظاهرة ويهتم بوصفها وتحليلها بشكل علمي دقيق ويعبر عنها تعبيرا كيفيا وكميا، ويقوم بتصنيف المعلومات وتنظيمها بحيث يؤدي ذلك إلى فهم العلاقات الظاهرة مع غيرها من الظواهر، للوصول إلى استنتاجات وتعميمات تساعد في تطوير مخرجات كليات المجتمع(عبيدات و آخرون ،١٤٢٢هـ،ص١٩١).

- **مجتمع الدراسة** :

يتكون مجتمع الدراسة من جميع كليات المجتمع في الجمهورية اليمنية وعددها عشر كليات موزعة على محافظات الجمهورية كما يوضح ذلك الجدول (١).

جدول (١) كليات المجتمع في الجمهورية اليمنية وأعداد الطلاب

م	إسم الكلية	عدد اعضاء هيئة التدريس	عدد الطلاب	م	إسم الكلية	عدد أعضاء هيئة التدريس	عدد الطلاب
١	صنعاء	١٣٧	١٨٤٨	٦	المعافر (تعز)	٥٨	٤٣٣
٢	عدن	١٩٦	١٩١٧	٧	الخبت(المحويت)	٣٩	٤٧٢
٣	عبس (حجة)	١٢٠	١٧٤٠	٨	عمران	٥٣	٥٩٨
٤	سيئون(حضرموت)	٩٨	١١٣٧	٩	اللحية	٤٣	٣٦٧
٥	يريم (إب)	٨٦	٧٣٨	١٠	سنحان	٥٧	٥٧٢

المصدر: الجهاز التنفيذي لكليات المجتمع

ويبلغ مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس ٨٨٧ عضو تدريس بحسب النشرة الإحصائية الصادرة عن المجلس التنفيذي لكليات المجتمع ٢٠١٢م. وبالنسبة لمجتمع الدراسة لأصحاب العمل فيبلغ عددهم ١٣٦١ صاحب عمل بحسب النشرة الإحصائية الصادرة عن المجلس التنفيذي لكليات المجتمع ٢٠١٢م.

وبالنسبة لمجتمع الدراسة للخريجين فيبلغ مجتمع الدراسة ٤٥٨٦ خريجا بحسب النشرة الإحصائية الصادرة عن المجلس التنفيذي لكليات المجتمع ٢٠١٢م.

- **عينة الدراسة**:

نظرا لكثرة الكليات و انتشارها الجغرافي الواسع فإنه تم اختيار عينة قصدية مكونة من خمس كليات، و يوضح الجدول (٢) عينة الدراسة.

جدول (٢) الكليات الخمس عينة الدراسة وعدد الطلاب فيها

م	إسم الكلية	عدد الطلاب	موقعها الجغرافي
١	صنعاء	١٨٤٨	الشمال
٢	عدن	١٩١٧	الجنوب
٣	عبس (حجة)	١٧٤٠	غرب
٤	سيئون (حضرموت)	١١٣٧	شرق
٥	يريم (إب)	٧٣٨	وسط

المصدر : الجهاز التنفيذي لكليات المجتمع

تم تطبيق أداة الدراسة على جميع العمداء ونواب العمداء ورؤساء الدوائر ورؤساء الأقسام وعددهم ١٠٠ فرداً والجدول (٣) يبين توزيع القيادات الأكاديمية. أما بالنسبة لأعضاء هيئة التدريس فنظرا لكثرة عددهم والبالغ ٦٣٧ عضوا فقد تم اختيار عينة بنسبة ٣٠٪ منهم وهو ما يساوي ١٩٢ عضو هيئة تدريس والجدول (٣) يوضح توزيع أعضاء هيئة التدريس، وكذلك الحال بالنسبة لأصحاب العمل البالغ عددهم ١٣٦١ صاحب عمل، فقد تم اختيار عينة منهم بنسبة ٢٠٪ وهو ما يساوي ٢٧٢ صاحب عمل. أما بالنسبة للخريجين والبالغ عددهم ٤٥٨٦ خريجا فقد تم اختيار عينة منهم بنسبة ١٠٪ وهو ما يساوي ٤٥٩ خريجا.

جدول (٣) توزيع الأكاديميين الإداريين وأعضاء هيئة التدريس والخرجين

م	إسم الكلية	العمداء	نواب العميد	رؤساء الدوائر	رؤساء الأقسام	أعضاء هيئة التدريس	عددالخريجين
١	صنعاء	١	٣	٥	١٤	١٣٧	١٦٣١
٢	عدن	١	٣	٤	١٤	١٩٦	١٦٧٩
٣	عبس (حجة)	١	٣	٤	١١	١٢٠	٥١٤
٤	سيئون حضرموت	١	٣	٤	١١	٩٨	٥٢٤
٥	يريم (إب)	١	٣	٤	٩	٨٦	٢٣٨
	الإجمالي	٥	١٥	٢١	٥٩	٦٣٧	٤٥٨٦

المصدر : الجهاز التنفيذي لكليات المجتمع

- **أداة الدراسة** :

- **الإستبانة** :

في ضوء أهداف الدراسة وأسئلتها استخدم الباحث الإستبانة كوسيلة لجمع البيانات، و قد استرشد الباحث بعدد من الدراسات السابقة في نفس المجال،وقام الباحث لتحقيق ذلك بإتباع الخطوات التالية:

- تم تصميمالإستبانة في صورتها الأولية، بعد الرجوع إلى أدبيات الدراسة، وخاصة رسائل الماجستير والدكتوراه بالتنسيق مع المشرف على الرسالة.
- تم تحكيم أداة الدراسة من قبل مجموعة من المحكمين لمعرفة الصدق الظاهري للإستبانة.
- تم إعدادالإستبانة في شكلها النهائي بناء على ملاحظات وتعديلات المحكمين وبالتنسيق مع المشرف على الرسالة.

وقد تم تقسيم الإستبانةإلى :

الجزء الأول: المعلومات الأولية عن أفراد عينة الدراسة.

الجزء الثاني: محاور الإستبانة والتي تكونت من:

المحور الأول : المعوقات التي تواجه كليات المجتمع في الجمهورية اليمنية فيما يتعلق بعدم مواءمة مخرجاتها مع متطلبات سوق العمل من وجهة نظر القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس وأرباب العمل والخريجين.

المحور الثاني: المقترحات التي يمكن أن تساعد كليات المجتمع في التغلب على الصعوبات التي تواجه مخرجاتها التعليمية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس وأرباب العمل والخريجين.

• **صدق أداة الدراسة** :

• **الصدق الظاهري لأداة الدراسة** :

بعد بناء الإستبانة عرضت على خمسة عشر من المحكمين، من أعضاء هيئة التدريس، والخبراء في مجال التعليم العالي، والمسؤولين في كليات المجتمع في كل من المملكة العربية السعودية والجمهورية اليمنية، وذلك بهدف تحكيمها وإبدًاء الرأي فيها، وتقدير مدى انتماء كل عبارة إلى محورها، ومدى وضوح الصياغة اللغوية لكل عبارة.

• **الاتساق الداخلي لأداة الدراسة** :

لقياس الاتساق الداخلي لأداة الدراسة قام الباحث بتطبيق أداة الدراسة على عينة استطلاعية من (٥٠) فردا يمثلون مختلف فئات عينة الدراسة وبعد تطبيق أدارة الدراسة عليهم تم حساب معامل الإرتباط بيرسون لمعرفة الإرتباط بين كل عبارة و المحور الذي تنتمي إليه، والجداول التالية توضح ذلك:

جدول رقم (٤):معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الأول(المعوقات التي تواجه كليات المجتمع في الجمهورية اليمنية فيما يتعلق بموائمة مخرجاتها مع متطلبات سوق العمل)بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
٢١	٠,٥١◆◆	٣١	٠,٥٠◆◆
٢٢	٠,٤١◆◆	٣٢	٠,٥٣◆◆
٢٣	٠,٣٤◆◆	٣٣	٠,٣٤◆◆
٢٤	٠,٤٥◆◆	٣٤	٠,٣٧◆◆
٢٥	٠,٤٦◆◆	٣٥	٠,٣٧◆◆
٢٦	٠,٥٤◆◆	٣٦	٠,٣٦◆◆
٢٧	٠,٤٠◆◆	٣٧	٠,٤٣◆◆
٢٨	٠,٥٥◆◆	٣٨	٠,١◆
٢٩	٠,٣٧◆◆	٣٩	٠,٤٨◆◆
٣٠	٠,٤٦◆◆	٤٠	٠,٤٤◆◆

(◆◆) دال إحصائيا عند ٠,٠١

(◆) دال إحصائياً عند ٠,٠٥

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم معاملات ارتباط عبارات المحور الثاني (المعوقات التي تواجه كليات المجتمع في الجمهورية اليمنية فيما يتعلق بموائمةٍ مخرجاتها مع متطلبات سوق العمل)بالدرجة الكلية للمحور دالة إحصائيا مما يؤكد تمتع العبارات بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

يتضح من الجدول (٥) أن جميع قيم معاملات ارتباط عبارات المحور الثالث (المقترحات التي يمكن أن تساعد كليات المجتمع في التغلب على الصعوبات التي تواجهها في مواءمة مخرجاتها مع متطلبات سوق العمل) بالدرجة الكلية للمحور دالة إحصائيا مما يؤكد تمتع العبارات بدرجة مرتفعة من الاتساق الداخلي.

جدول رقم (٥):معاملات ارتباط بيرسون لعبارات المحور الثاني (المقترحات التي يمكن أن تساعد كليات المجتمع في التغلب على الصعوبات التي تواجهها في مواءمة مخرجاتها مع متطلبات سوق العمل) بالدرجة الكلية للمحور

رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور	رقم العبارة	معامل الارتباط بالمحور
٤١	٠,٤٦◆◆	٥١	٠,٥٤◆◆
٤٢	٠,٥٤◆◆	٥٢	٠,٤٧◆◆
٤٣	٠,٥٩◆◆	٥٣	٠,٦١◆◆
٤٤	٠,٥٧◆◆	٥٤	٥٤،٠◆◆
٤٥	٠,٥٦◆◆	٥٥	٠,٥٣◆◆
٤٦	٠,٥٠◆◆	٥٦	٠,٤٦◆◆
٤٧	٠,٥١◆◆	٥٧	٠,٥٥◆◆
٤٨	٠,٥٨◆◆	٥٨	٠,٦٢◆◆
٤٩	٠,٥٠◆◆	٥٩	٠,٥٢◆◆
٥٠	٠,٤٧◆◆	٦٠	٠,٤٤◆◆

(◆◆) دال إحصائيا عند ٠,٠١ (◆) دال إحصائياً عند ٠,٠٥

- **ثبات أداة الدراسة**

للتأكد من ثبات أداة الدراسة تم حساب الثبات للعينة الاستطلاعية وذلك باستخدام معامل ألفا كرونباخCronbach،وذلك لكل محور من محاور الاستبانة، وكانت النتائج على النحو التالي:

جدول رقم (٦) :معامل ثبات ألفا كرونباخ لمحاور لمحاور الدراسة

المحور	عدد العبارات	معامل ثبات ألفا كرونباخ
المحور الأول	٢٠ من (من ٢١إلى ٤٠)	٠,٧٤
المحور الثاني	٢٠ من (من ٤١ إلى ٦٠)	٠,٨٦

يتضح من الجدول السابق أن قيم معاملات ألفا كرونباخ تؤكد تمتع محاور الإستبانة بدرجة مرتفعة من الثبات مما يؤكد صلاحية الإستبانة للتطبيق على العينة.

- **مقياس الإستبانة** :

استخدم الباحث مقياس ليكرت الخماسي الذي يتيح لعينة الدراسة اختيار واحد من بين خمسة بدائل هي: (أوافق بشدة،أوافق، محايد، لا أوافق، لا أوافق بشدة) للإجابة على أسئلة المحاور. ولتسهيل تفسير النتائج استخدم الباحث الأسلوب التالي لتحديد مستوى الإجابة عن بنود الأداة، حيث تم إعطاء وزن للبدائل :(أوافق بشدة =٥، أوافق= ٤، محايد =٣، لا أوافق=٢، لا أوافق بشدة = ١) وتم تصنيف تلك الإجابات إلى خمسة مستويات متساوية المدى من خلال المعادلة التالية: طول الفئة = (أكبر قيمة – أقل قيمة) ÷عدد بدائل الأداة =(٥ –١)÷ ٥= ٠,٨ لنحصل على التصنيف التالي:

جدول رقم(٧) : توزيع الفئات وفق التدرج المستخدم في أداة البحث

الفئة	الوصف	مدى المتوسطات
الأولى	أوافق بشدة	٤,٢١ – ٥
الثانية	أوافق	٣,٤١ – ٤,٢
الثالثة	محايد	٢,٦٢ – ٣,٤
الرابعة	لا أوافق	١,٨١ – ٢,٦
الخامسة	لا أوافق بشدة	١ – ١,٨

- **الأساليب الإحصائية** :

لتحليل البيانات والمعلومات تم استخدامالأساليب الإحصائية التالية:

- التكرارات والنسب المئوية،وتحليل إجاباتهم ثم عرض النتائج والبيانات وتنظيمها إحصائيا.
- المتوسط الحسابي لمعرفة استجابات الأفراد عينة الدراسة.
- معامل الارتباط بيرسون لقياس الاتساق الداخلي للإستبانة.
- اختبار ألفا - كرونباخ لمعرفة ثبات أداة الدراسة.
- تحليل التباين الأحادي لقياس الفروق بين أفراد عينة الدراسة.
- اختبار شيفيه لتفسير نتائج اختبار تحليل التباين

- **تحليل نتائج الدراسة وتفسيرها**:

السؤال الأول : ما المعوقات التي تواجه كليات المجتمع في الجمهورية اليمنية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية وأعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع وأرباب العمل وخريجي كليات المجتمع ؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات محور المعوقات التي تواجه كليات المجتمع في الجمهورية اليمنية وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٨)

يبين الجدول رقم (٨) أن درجة المعوقات التي تواجه كليات المجتمع في الجمهورية اليمنية فيما يتعلق بمواءمة مخرجاتها مع متطلبات سوق العمل من وجهة نظر أفراد العينة كانت مرتفعة، حيث بلغ المتوسط العام للمحور(٤,٠٤من ٥)، وهو متوسط يقع في الفئة الثانية من فئات المقياس الخماسي(٣,٤١ - ٤,٢)وهي الفئة التي تشير إلى خيار (أوافق). ونلاحظ أن متوسطات عبارات هذا المحور انحصرت بين(٣,٣٥ و ٤,٤٤)حيث يقع متوسط عبارتين في الفئة الثالثة (محايد)، ويقع متوسط عشر عبارات في الفئة الرابعة فئة (أوافق)، ويقع متوسط ثمان عبارات في الفئة الأولى فئة (أوافق بشدة). وهذا يعني أن أفراد عينة الدراسة متفقون إلى حد كبير على المعوقات التي تحد من موائمة مخرجات كليات المجتمع مع متطلبات سوق العمل. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزبيري(٢٠١١) من حيث أن قلة الموارد المالية اللازمة للقيام بعمليات التدريب والتأهيل تعتبر من المعوقات الرئيسية للمواءمة. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة صالح (٢٠١١) في أن ضعف تدريب أعضاء هيئة التدريس وعدم ارتباطهم بمستجدات سوق العمل من معوقات المواءمة مع متطلبات سوق العمل ،وفي ضعف تزويد الخريجين بالمهارات المساعدة، وفي ضعف التواصل مع مؤسسات سوق العمل. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة عون وآخرون (٢٠٠٧) في عدم وجود علاقة وشراكة بين مؤسسات سوق العمل ومؤسسات التعليم العالي، وفي ضعف مواكبة مناهج مؤسسات التعليم العالي مع متطلبات سوق العمل، وفي ضعف البنية التحتية من معامل وتجهيزات في مؤسسات التعليم العالي، وفي عدم التركيز على استخدام وسائل وطرق تدريس حديثة.

جدول رقم (٨):استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور: المعوقات التي تواجه كليات المجتمع اليمنية

الرتبة	العبارة	التكرار النسبة ٪	درجة الموافقة: بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة	المتوسط الحسابي	رقم العبارة
١	حاجة أعضاء هيئة التدريس للتأهيل في الجوانب التطبيقية	ك	٤٣٩	٣٦٩	٤١	٩	٠	٤,٤٤	٩
		٪	٥١,٢	٤٣	٤,٨	١	٠		
٢	عدم وجود لجان مشتركة للتنسيق بين كليات المجتمع ومؤسسات سوق العمل	ك	٣٩٦	٤٠٤	٣٩	١٦	٣	٤.٣٧	١٣
		٪	٤٦,٢	٤٧,١	٤,٥	١,٩	٠,٣		
٣	ضعف التواصل بين كليات المجتمع وسوق العمل	ك	٣٧٣	٤٢٠	٤٧	١٦	٢	٤,٣٤	٤
		٪	٤٣,٥	٤٩	٥,٥	١,٩	٠,٢		
٤	ضعف التنسيق والمشاركة بين كليات المجتمع وقطاعات سوق العمل فيما يتعلق بالمناهج الدراسية	ك	٣٨٥	٣٩٣	٦٣	١٤	٣	٤,٣٤	٢٠
		٪	٤٤,٩	٤٥,٨	٧.٣	١,٦	٠,٣		
٥	وجود نقص في البيانات والإحصاءات الدقيقة عن سوق العمل	ك	٣٤٤	٤٣٠	٧٢	١١	١	٤,٢٩	٣
		٪	٤٠,١	٥٠,١	٨,٤	١,٣	٠,١		
٦	غياب الرؤية الواضحة عن واقع سوق العمل	ك	٣٣٧	٤٤٢	٤٤	٣٣	٢	٤,٢٦	٦
		٪	٣٩,٣	٥١,٥	٥,١	٣,٨	٠,٢		
٧	عدم وجود قوانين تنظم العلاقة بين مؤسسات التعليم العالي وقطاعات سوق العمل	ك	٣٥٢	٤٠٠	٨٣	٢٢	١	٤,٢٦	١٧
		٪	٤١	٤٦,٦	٩.٧	٢,٦	٠,١		
٨	تدني مستوى وعي المجتمع بأهمية الشراكة بين كليات المجتمع وسوق العمل	ك	٣٣١	٤٣٩	٦٢	٢٦	٠	٤,٢٥	٢
		٪	٣٨,٦	٥٢,٢	٧,٢	٣	٠		
٩	بطء استجابة كليات المجتمع لمتغيرات سوق العمل	ك	٣٢٣	٤٠٠	٩٣	٤١	١	٤,١٧	٨
		٪	٣٧,٦	٤٦,٦	١٠,٨	٤,٨	٠,١		
١٠	عدم الاهتمام بأساليب التعلم الحديثة مثل التعلم النشط والتعلم التعاوني	ك	٣١٩	٤٠٠	٩١	٤٧	١	٤,١٥	١٩
		٪	٣٧,٢	٤٦,٦	١٠,٦	٥,٥	٠,١		

الرتبة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	رقم العبارة
		النسبة ٪	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة		
١١	قلة الموارد المالية اللازمة للقيام بعمليات التدريب والتأهيل	ك	٢٩٤	٣٩٩	١٠٢	٤٦	١٧	٤,٠٦	١٥
		٪	٣٤,٣	٤٦,٥	١١,٩	٥,٤	٢		
١٢	ضعف التدريب والتأهيل في كليات المجتمع	ك	٢٤٣	٤٣٤	١١٥	٥٥	١١	٣,٩٨	١٢
		٪	٢٨,٣	٥٠,٦	١٣,٤	٦,٤	١,٣		
١٣	محدودية فرص العمل المتوافرة في سوق العمل	ك	٢٧٥	٣٨٢	١١٨	٧٧	٦	٣,٩٨	٥
		٪	٣٢,١	٤٤,٥	١٣,٨	٩	٠.٧		
١٤	ضعف في تزويد خريجي كليات المجتمع بالمهارات غير التخصصية التي يتطلبها سوق العمل	ك	٢٤٩	٤١٨	١٢٦	٥٧	٨	٣,٩٨	١١
		٪	٢٩	٤٨,٧	١٤,٧	٦,٦	٠,٩		
١٥	سرعة تغيّر احتياجات سوق العمل	ك	٢٤٨	٣٧٨	١٤٠	٨٦	٦	٣,٩٠	٧
		٪	٢٨,٩	٤٤,١	١٦,٣	١٠	٠,٧		
١٦	ضعف ارتباط مناهج كليات المجتمع باحتياجات سوق العمل	ك	٢٤٣	٣٨٨	١٢٠	١٠٥	٢	٣,٨٩	١
		٪	٢٨,٣	٤٥,٢	١٤	١٢,٢	٠,٢		
١٧	التركيز على الجوانب النظرية في مناهج كليات المجتمع وإهمال الجوانب التطبيقية	ك	٢٥٧	٣١٠	١١٣	١٥٦	٢٢	٣,٧٣	١٠
		٪	٣٠	٣٦.١	١٣,٢	١٨,٢	٢,٦		
١٨	عدم استشعار أرباب العمل أهمية العلاقة بين مؤسساتهم ومؤسسات التعليم العالي	ك	٢٥١	٣٤٥	٩١	١٢٥	٤٦	٣,٧٣	١٨
		٪	٢٩,٣	٤٠,٢	١٠,٦	١٤,٦	٥,٤		
١٩	منافسة العمالة الوافدة وقدرتها على تغيير تخصصاتها حسب احتياج سوق العمل	ك	١٠٩	٢٨٧	٣٠٤	١٣٥	٢٣	٣,٣٨	١٤
		٪	١٢,٧	٣٣,٤	٣٥,٤	١٥,٧	٢,٧		
٢٠	تخوف مؤسسات سوق العمل من المنافسة في تقديم الخدمات التي تقدمها	ك	١٠٦	٢٧٠	٣١٨	١٤٨	١٦	٣.٣٥	١٦
		٪	١٢,٤	٣١,٥	٣٧,١	١٧,٢	١,٩		
المتوسط الحسابي❖ العام للمحور		٤,٠٤							

❖المتوسط الحسابي من ٥ درجات

ويمكن ترتيب عبارات المحور الأول وفقاً لمتوسطاتها كما يلي:

- جاءت العبارة (٩) وهي "حاجة أعضاء هيئة التدريس للتأهيل في الجوانب التطبيقية" في المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٤٤ من ٥) وكانت نسبة الموافقة(٩٤,٢) ومحايد (٤,٨٪)وعدم الموافقة(١٪). وهي تقع ضمن نطاق الفئة الأولى (٤,٢١ - ٥) وهي فئة (أوافق بشدة)، ويعزو الباحث هذه النتيجة أن أهمية تأهيل أعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع في الجوانب التطبيقية، كون التعليم المهني من أهم الوظائف الرئيسية لهذه الكليات. والملاحظ أن هناك قصور في هذا الجانب في كليات المجتمع.
- جاءت عبارة(١٣) وهي "عدم وجود لجان مشتركة للتنسيق بين كليات المجتمع ومؤسسات سوق العمل" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي(٤,٣٧ من ٥)وكانت نسبة الموافقة(٩٣,٣) ومحايد(٤,٥٪) وعدم الموافقة (٢,٢٪). وهي تقع ضمن نطاق الفئة الأولى(٤,٢١ - ٥) وهي فئة (أوافق بشدة).
- جاءت العبارة(٤) وهي "ضعف التواصل بين كليات المجتمع وسوق العمل" في المرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤,٣٤ من ٥) وكانت نسبة الموافقة(٩٢,٥ ٪) ومحايد (٥,٥٪) وعدم الموافقة (٢,١٪). وهي تقع ضمن نطاق الفئة الأولى (٤,٢١ - ٥) وهي فئة (أوافق بشدة).
- جاءت العبارة(٢٠)وهي "ضعف التنسيق والمشاركة بين كليات المجتمع وقطاعات سوق العمل فيما يتعلق بالمناهج الدراسية" بالمرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٤,٣٤ من ٥) وكانت نسبة الموافقة(٩٠,٧٪) ومحايد(٧,٣٪) وعدم الموافقة (١.٩٪). وهي تقع ضمن نطاق الفئة الأولى (٤,٢١ - ٥) وهي فئة (أوافق بشدة).
- ويعزو الباحث نتائج الفقرات(٣٣،٢٤،٤٠) إلى أن ضرورة التواصل بين كليات المجتمع ومؤسسات سوق العمل وإقامة شراكة حقيقية من أجل الوصول إلى مخرجات وثيقة الصلة بمتطلبات سوق العمل،وانعدام مثل هذه الشراكة يعتبر عائق لموائمة مخرجات هذه الكليات مع متطلبات سوق العمل.
- جاءت العبارة (٣) وهي "وجود نقص في البيانات والإحصاءات الدقيقة عن سوق العمل" بالمرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٤,٢٩ من ٥) وكانت نسبة الموافقة(٩٠,٢٪) ومحايد (٨,٤٪) وعدم الموافقة (١,٤٪). وهي تقع ضمن نطاق الفئة الأولى(٤,٢١ - ٥) وهي فئة (أوافق بشدة)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن كليات المجتمع لا يوجد لديها آليات للحصول على بيانات تتعلق بسوق العمل، مما يجعل مخرجاتها بعيدة عن احتياجات سوق العمل.
- جاءت العبارة(٦) وهي "غياب الرؤية الواضحة عن واقع سوق العمل" في المرتبة السادسة بمتوسط حسابي (٤,٢٦من ٥) وكانت نسبة الموافقة(٩٠,٨٪) ومحايد (٥,١٪) وعدم الموافقة (٤٪). وهي تقع ضمن نطاق الفئة الأولى (٤,٢١ - ٥) وهي فئة (أوافق بشدة)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن عدم وضع رؤية وأهداف مستقبليه لهذه الكليات تسير على ضوءها يعتبر عائق كبير يؤدي إلى العشوائية والوصول إلى نتائج غيرمرضية.
- جاءت العبارة (١١) وهي" ضعف في تزويد خريجي كليات المجتمع بالمهارات غير التخصصية التي يتطلبها سوق العمل" بالمرتبة الرابعة عشر بمتوسط حسابي (٣,٩٨ من ٥) وكانت نسبة الموافقة(٦٣,٤٪) ومحايد (١٤,٧٪) وعدم

الموافقة (٧,٥٪). وهي تقع ضمن نطاق الفئة الثانية (٣,٤١ -٤,٢) وهي فئة (أوافق)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى قصور لدى القائمين على هذه الكليات بأهمية المهارات التي تساعد الطالب في عمله مثل مهارات الاتصال مع الآخرين واللغة الإنجليزية وأسس الإدارة ، مما يشكل عائقا لالتحاق الخريج بسوق العمل.

- جاءت العبارة (٧) وهي "سرعة تغيّر احتياجات سوق العمل" بالمرتبة الخامسة عشر بمتوسط حسابي (٣,٩٠ من ٥) وكانت نسبة الموافقة(٧٣٪) ومحايد (١٦,٣٪) وعدم الموافقة (١٠,٧٪). وهي تقع ضمن نطاق الفئة الثانية(٣,٤١ - ٤,٢) وهي فئة (أوافق). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى التغيرات التكنولوجية المتسارعة والتي على ضوئها تتغير احتياجات سوق العمل، مما يستوجب على كليات المجتمع مواكبه هذه التغيرات وهذا ما لا تستطيع هذه الكليات فعله، مما يجعل هذه التغيرات عائقا أمام المخرجات.
- جاءت العبارة (١) وهي "ضعف ارتباط مناهج كليات المجتمع باحتياجات سوق العمل" بالمرتبة السادسة عشر بمتوسط حسابي (٣,٨٩ من ٥) وكانت نسبة الموافقة(٧٣,٥٪) ومحايد (١٤٪) وعدم الموافقة (١٢,٤٪). وهي تقع ضمن نطاق الفئة الثانية (٣,٤١ -٤,٢) وهي فئة (أوافق)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن مناهج كليات المجتمع لا يتم تحديثها وفقا لحاجة سوق العمل، وأنها قاصرة على الإيفاء بحاجة سوق العمل.
- جاءت العبارة (١٠) وهي "التركيز على الجوانب النظرية في مناهج كليات المجتمع وإهمال الجوانب التطبيقية" بالمرتبة السابعة عشر بمتوسط حسابي (٣,٧٣ من ٥) وكانت نسبة الموافقة(٦٦,١٪) ومحايد (١٣,٢٪) وعدم الموافقة (٢٠,٧٪). ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى عدم توفر إمكانات التدريب، مما يؤدي إلى استغلال الوقت بحشو رأس الطالب بمعلومات نظرية.
- جاءت العبارة (١٨)وهي "عدم استشعار أرباب العمل أهمية العلاقة بين مؤسساتهم ومؤسسات التعليم العالي" في المرتبة الثامنة عشر بمتوسط حسابي (٣,٧٣ من ٥) وكانت نسبة الموافقة(٦٩,٥٪) ومحايد (١٠,٦٪) وعدم الموافقة (١٩,٩٪). وهي تقع ضمن نطاق الفئة الثانية (٣,٤١ -٤,٢) وهي فئة (أوافق). ورغم أن هذا المتوسط يقترب من فئة (محايد) إلا أن الباحث يعزو هذه النتيجة إلى عزوف الكثير من أرباب العمل عن التعاون مع مؤسسات التعليم بشكل عام بسبب عدم وجود قوانين تلزمهم بذلك، والأمر الآخر لعدم استعداد أرباب العمل للقيام بدور التدريب.
- جاءت العبارة (١٤) وهي" منافسة العمالة الوافدة وقدرتها على تغيير تخصصاتها حسب احتياج سوق العمل" بالمرتبة التاسعة عشر بمتوسط حسابي (٣,٣٨ من ٥) وكانت نسبة الموافقة(٤٦.١٪) ومحايد (٣٥,٤٪) وعدم الموافقة (١٨,٥٪). وهي تقع ضمن نطاق الفئة الثالثة (٢,٦١ -٣,٤) وهي فئة (محايد)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن منافسة العمالة الوافدة لا تعتبر عائق كبير بسبب عدم كبر حجمها، ولكن هذا لا يعني أنها غير موجودة.
- جاءت العبارة (١٦) وهي "تخوف مؤسسات سوق العمل من المنافسة في تقديم الخدمات التي تقدمها"بالمرتبة العشرين بمتوسط حسابي (٣,٣٥ من ٥)

وكانت نسبة الموافقة(٤٣,٩٪) ومحايد (٣٧,١٪) وعدم الموافقة (١٩,١٪). وهي تقع ضمن نطاق الفئة الثالثة (٢,٦١ -٣,٤) وهي فئة (محايد).

السؤال الثاني: ما المقترحات التي يمكن أن تساعد كليات المجتمع في الجمهورية اليمنية من وجهة نظر القيادات الأكاديمية و أعضاء هيئة التدريس في كليات المجتمع وأرباب العمل وخريجي كليات المجتمع؟

للإجابة على هذا السؤال تم حساب التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتب لاستجابات أفراد الدراسة على عبارات محور المقترحات التي يمكن أن تساعد كليات المجتمع في الجمهورية اليمنية في التغلب على الصعوبات التي تواجهها ، وجاءت النتائج كما يوضحها الجدول رقم (٩)

يبين الجدول رقم (٩) أن درجة محور المقترحات التي يمكن أن تساعد كليات المجتمع في الجمهورية اليمنية في مواءمة مخرجاتها مع متطلبات سوق العمل من وجهة نظر أفراد العينة كانت مرتفعة، مما يعني أن المقترحات التي يمكن أن تساعد كليات المجتمع في الجمهورية اليمنية في مواءمة مخرجاتها مع متطلبات سوق العمل لاقت موافقة من أفراد عينة الدراسة، حيث بلغ المتوسط العام للمحور (٤,٤٤) من (٥)،وهو متوسط يقع ضمن الفئة الأولى من فئات المقياس الخماسي (٤,٢١ - ٥) وهي الفئة التي تشير إلى خيار (أوافق بشدة). ونلاحظ أن متوسطات عبارات هذا المحور انحصرت بين(٣,٩٩ و ٤,٥٨) حيث يقع متوسط عبارة واحدة فقط ضمن الفئة الثانية (٣,٤١ - ٤,٢) فئة (أوافق)، فيما تقع بقية متوسطات العبارات ضمن الفئة الأولى(٤,٢١ - ٥) فئة (أوافق بشدة). وتتفق هذه النتيجة مع دراسة صالح(٢٠١١) في ضرورة إقامة شراكة حقيقية مع مؤسسات سوق العمل وإيجاد قاعدة بيانات عن سوق العمل اليمني، وفي تصميم المناهج بحيث تكون مرنة وسهلة التغيير،كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة عون وآخرون(٢٠٠٧) في ضرورة تطوير المناهج وربطها باحتياجات سوق العمل، وفي إطلاع المسؤولين وأعضاء هيئة التدريس على مستجدات سوق العمل، وإيجاد هيئة للتنسيق مع مؤسسات سوق العمل. وتتفق هذه النتيجة مع دراسة الزبيري(٢٠١١) في ضرورة التركيز على الجوانب التطبيقية، وفي التركيز على المهارات غير التخصصية مثل مهارات الاتصال واللغة، وضرورة مراجعة المناهج بصورة دورية وتحديثها لتكون أكثر ملاءمة لسوق العمل. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة الرواف(٢٠٠٨) في ضرورة الاستعانة بالاختصاصيين والفنيين العاملين في مؤسسات سوق العمل كمحاضرين ومدربين لطلبة كليات المجتمع، وفي مشاركة ممثلي المجتمع المحلي وقطاعات سوق العمل في وضع خطط كليات المجتمع. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة عيروط(٢٠١٢) في أهمية قيام المسؤولين بزيارات متكررة لمؤسسات سوق العمل، ومعرفة المستجدات عن قرب، وضرورة عقد شراكات حقيقية مع مؤسسات سوق العمل بما يسهم في تخريج طلبة يمتلكون المهارات والكفايات اللازمة لسوق العمل. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة Bailey(٢٠٠٩) في أهمية تزويد الطالب بالمهارات المساعده كمهارات الاتصال ومهارات أخلاق العمل، وضرورة ربط البرامج الدراسية بخبرات العمل الحقيقة. كما تتفق هذه النتيجة مع دراسة Brewerو

Gray(١٩٩٧) في أن ارتباط كليات المجتمع بسوق العمل والمجتمع المحلي يساهم في تحسين العملية التعليمية، وأن استخدام التدريب في موقع العمل يحسن من تعلم الطلبة، وضرورة إرسال أعضاء هيئة التدريس لمواقع العمل للإطلاع على مستجدات سوق العمل.

جدول رقم (٩):استجابات أفراد الدراسة على عبارات محور: المقترحات التي يمكن أن تساعد كليات المجتمع في الجمهورية اليمنية في التغلب على الصعوبات التي تواجهها

الرتبة	العبارة	التكرار النسبة ٪	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	رقم العبارة
			أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة		
١	احتواء المناهج على معارف ومهارات متوافقة مع متطلبات سوق العمل	ك	٥١٥	٣٢٧	١٥	١	٠	٤,٥٨	٣٢
		٪	٦٠	٣٨,١	١,٧	٠,١	٠		
٢	تصميم المناهج الدراسية بحيث تكون مرنة وسهلة التغيير بحسب حاجات السوق	ك	٤٩٧	٣٣٩	١٦	٦	٠	٤,٥٥	٣٤
		٪	٥٧,٩	٣٩,٥	١,٩	٠,٧	٠		
٣	إقامة دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالاشتراك مع مؤسسات سوق العمل	ك	٤٨٩	٣٣٣	٣٢	٤	٠	٤,٥٢	٣٧
		٪	٥٧	٣٨,٨	٣.٧	٠,٥	٠		
٤	تصميم مناهج كليات المجتمع بحيث تشمل على معارف ومهارات الاتصال مع الآخرين والمهارات اللغوية السائدة	ك	٤٥٦	٣٧٨	٢١	٣	٠	٤,٥٠	٣٦
		٪	٥٣,١	٤٤,١	٢,٤	٣	٠		
٥	زيارة الخريجين الذين التحقوا بسوق العمل ومعرفة أهم الصعوبات التي واجهوها	ك	٤٦٦	٣٦٣	٢٣	٢	٤	٤,٥	٢٥
		٪	٥٤,٣	٤٢,٣	٢,٧	٠.٢	٠,٥		
٦	إنشاء وحدات تنسيق في كل كلية مجتمع تهتم بالتواصل والتنسيق مع مؤسسات سوق العمل	ك	٤٩٨	٣٠٠	٤٧	١٢	١	٤,٤٩	٣٩
		٪	٥٨	٣٥	٥,٥	١,٤	٠,١		
٧	إعادة ترتيب عمليات التعليم والتدريب والإعداد في كليات المجتمع وربطها باحتياجات سوق العمل	ك	٤٦٣	٣٥٩	٣٣	٢	١	٤,٤٩	٢٦
		٪	٥٤	٤١,٨	٣,٨	٠,٢	٠,١		
٨	توفير بيانات عن الاحتياجات الفعلية والمتجددة لسوق العمل كميا وكيفيا	ك	٤٦٧	٣٤٦	٢٨	١١	٦	٤,٤٧	٢١
		٪	٥٤,٤	٤٠,٣	٣,٣	١,٣	٠,٧		
٩	إرسال أعضاء هيئة التدريس إلى مؤسسات سوق العمل كل في تخصصه للاطلاع على المستجدات	ك	٤٧٤	٣٣٢	٣٨	١١	٣	٤,٤٧	٣٨
		٪	٥٥,٢	٣٨,٧	٤,٤	١,٣	٠,٣		
١٠	حث الطلاب والهيئة الأكاديمية على عمل مشروعات تخرج مشتركة مع مؤسسات سوق العمل	ك	٤٥٧	٣٥٤	٤١	٣	٣	٤,٤٧	٣٠
		٪	٥٣,٣	٤١,٣	٤,٨	٠,٣	٠,٣		

الرتبة	العبارة	التكرار	درجة الموافقة					المتوسط الحسابي	رقم العبارة
		النسبة ٪	أوافق بشدة	أوافق	محايد	لا أوافق	لا أوافق بشدة		
١١	زيارة مؤسسات سوق العمل لمعرفة احتياجاتهم من خلال استبانات معدة مسبقا	ك	٤٦٧	٣٤٤	٣٠	١٠	٧	٤,٤٦	٢٣
		٪	٥٤,٤	٤٠,١	٣,٥	١,٢	٠,٨		
١٢	قضاء الطالب فترة لا تقل عن فصل دراسي في مؤسسة من مؤسسات سوق العمل تتناسب مع تخصصه	ك	٤٥٥	٣٥٦	٣٧	٥	٥	٤,٤٦	٣٥
		٪	٥٣	٤١,٥	٤,٣	٠,٦	٠,٦		
١٣	عمل لجان مشتركة تجمع الهيئة الأكاديمية بالكليات مع مسؤولي التوظيف والتدريب بمؤسسات سوق العمل لغرض وضع الخطط المستقبلية للبرامج الدراسية	ك	٤٤٣	٣٦٣	٣٨	١٣	١	٤,٤٤	٢٨
		٪	٥١,٦	٤٢,٣	٤,٤	١,٥	٠,١		
١٤	إشراك بعض المتخصصين في سوق العمل في تطوير المناهج الدراسية لكليات المجتمع	ك	٤٥٣	٣٣٢	٦١	١٢	٠	٤,٤٣	٣٣
		٪	٥٢,٨	٣٨,٧	٧,١	١,٤	٠		
١٥	العمل على تحديث المعلومات والبيانات بصورة دورية للحاق بالمتغيرات السريعة التي تؤثر على متطلبات سوق العمل	ك	٤٣١	٣٧٤	٤٠	١٣	٠	٤,٤٣	٢٧
		٪	٥٠,٢	٤٣,٦	٤,٧	١,٥	٠		
١٦	توفير بيانات واضحة وحقيقية عن العاطلين عن العمل بسبب عدم ملاءمة تخصصاتهم لاحتياجات سوق العمل	ك	٤٤٢	٣٦٠	٣١	٢٠	٥	٤,٤١	٢٢
		٪	٥١,٥	٤٢	٣,٦	٢,٣	٠,٦		
١٧	جمع معلومات بصورة دورية من الرؤساء المباشرين للخريجين حول نقاط القوة ونقاط الضعف في أداء الخريجين	ك	٤٢٣	٣٧٠	٦١	٤	٠	٤,٤١	٣١
		٪	٤٩,٣	٤٣,١	٧,١	٠,٥	٠		
١٨	إشراك أشخاص من ذوي الخبرة في سوق العمل في تدريس بعض المقررات ذات الصبغة العملية	ك	٤٢٨	٣٦٤	٤٦	١٦	٤	٤,٣٩	٢٩
		٪	٤٩,٩	٤٢,٤	٥,٤	١,٩	٠,٥		
١٩	معرفة الخطط المستقبلية للدولة من حيث عدد المشروعات الاستثمارية ونوعها	ك	٤٢٢	٣٦١	٤٨	٢٢	٥	٤,٣٧	٢٤
		٪	٤٩,٢	٤٢,١	٥,٦	٢,٦	٠,٦		
٢٠	إشراك رجال الأعمال وأرباب العمل الذين يمتلكون مؤسسات في محيط الكلية في إدارة الكلية	ك	٣٤٦	٢٩٢	١١٦	٧١	٣٣	٣,٩٩	٤٠
		٪	٤٠,٣	٣٤	١٣,٥	٨,٣	٣,٨		
المتوسط الحسابي◆ العام للمحور			٤,٤٤						

◆المتوسط الحسابي من ٥ درجات

ويمكن ترتيب عبارات المحور الثالث وفقاً لمتوسطاتها كما يلي:

- جاءت العبارة(٣٢) وهي "احتواء المناهج على معارف ومهارات متوافقة مع متطلبات سوق العمل" بالمرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٤,٥٨ من ٥) وكانتنسبة الموافقة(٩٨,١) ومحايد (١,١٪) وعدم الموافقة(٠,٠٠٪). وهي تقع ضمن نطاق الفئة الأولى(٤,٢١ -٥) وهي فئة (أوافق بشدة).
- جاءت العبارة(٣٤) وهي "تصميم المناهج الدراسية بحيث تكون مرنة وسهلة التغيير بحسب حاجات السوق" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٤,٥٥ من ٥) وكانت نسبة الموافق(٩٧,٤) ومحايد (١,٩٪) وعدم الموافقة(٠,٧٪). وهي تقع ضمن نطاق الفئة الأولى (٤,٢١ - ٥) وهي فئة (أوافق بشدة).
- جاءت العبارة(٣٧)وهي "إقامة دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالاشتراك مع مؤسسات سوق العمل" بالمرتبة الثالثة بمتوسط حسابي (٤,٥٢ من ٥) وكانت نسبة الموافق(٩٥,٧)ومحايد (٣,٧٪) وعدم الموافقة(٠,٥٪). وهي تقع ضمن نطاق الفئة الأولى(٤,٢١ -٥) وهي فئة (أوافق بشدة).
- جاءت العبارة(٣٦) وهي "تصميم مناهج كليات المجتمع بحيث تشمل على معارف ومهارات الاتصال مع الآخرين والمهارات اللغوية السائدة" في المرتبة الرابعة بمتوسط حسابي (٤,٥٠ من ٥) وكانت نسبة الموافق(٩٧,٢) ومحايد (٢,٤٪) وعدم الموافقة(٣٪). وهي تقع ضمن نطاق الفئة الأولى (٤,٢١ -٥) وهي فئة (أوافق بشدة).
- ويعزو الباحث نتائج الفقرات السابقة إلى الأهمية الكبيرة للمناهج الدراسية وضرورة الاعتناء بها من حيث احتواءها على مادة علمية تتوافق مع متطلبات سوق العمل، ومن حيث قدرتها على بناء شخصية الفرد بحيث يسهل عليه الالتحاق والاندماج في سوق العمل. بالإضافة إلى الاهتمام بتدريب أعضاء هيئة التدريس وربطهم بمستجدات سوق العمل.
- جاءت العبارة(٢٥) وهي "زيارة الخريجين الذين التحقوا بسوق العمل ومعرفة أهم الصعوبات التي واجهوها" في المرتبة الخامسة بمتوسط حسابي (٤,٥ من ٥) وكانت نسبة الموافق(٩٦,٦) ومحايد (٢,٧٪) وعدم الموافقة(٠,٧٪). وهي تقع ضمن نطاق الفئة الأولى(٤,٢١ -٥) وهي فئة (أوافق بشدة)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن التواصل مع الخريجين الذين التحقوا بسوق العمل يعتبر تغذية راجعة هامة يتم على ضوئها مراجعة المناهج وطرق التدريس والتدريب.
- جاءت العبارة(٣٩) وهي "إنشاء وحدات تنسيق في كل كلية مجتمع تهتم بالتواصل والتنسيق مع مؤسسات سوق العمل" بالمرتبة السادسة بمتوسط حسابي (٤,٤٩ من ٥) وكانت نسبة الموافق(٩٣٪) ومحايد (٥,٥٪) وعدم الموافقة(١,٥٪). وهي تقع ضمن نطاق الفئة الأولى(٤,٢١ -٥) وهي فئة (أوافق بشدة)،ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن إنشاء وحدة للتنسيق والتواصل مع سوق العمل من شأنه أن يساهم في التقارب مع سوق العمل ومعرفة متطلباته، كما سيساهم في التنسيق مع مؤسسات سوق العمل بشأن تدريب الطلاب وتبادل الخبرات والتواصل مع الخريجين.

- جاءت العبارة(٢٧) وهي "العمل على تحديث المعلومات والبيانات بصورة دورية للحاق بالمتغيرات السريعة التي تؤثر على متطلبات سوق العمل" بالمرتبة الخامسة عشر بمتوسط حسابي (٤,٤٣ من ٥) وكانت نسبة الموافق(٩٣,٨٪) ومحايد (٤,٧٪) وعدم الموافقة(١,٥٪). وهي تقع ضمن نطاق الفئة الأولى(٤,٢١ -٥) وهي فئة (أوافق بشدة)،ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى التغيرات السريعة التي تطرأ على أسواق العمل في ظل التطوراتٍ التكنولوجية المتسارعة، فما كان مناسبا للأمس القريب ربما لم يعد مناسبا اليوم .
- جاءت العبارة (٢٢) وهي "توفير بيانات واضحة وحقيقية عن العاطلين عن العمل بسبب عدم ملائمة تخصصاتهم لاحتياجات سوق العمل" بالمرتبة السادسة عشر بمتوسط حسابي(٤,٤١ من ٥) وكانت نسبة الموافق(٩٣,٥٪) ومحايد (٣,٦٪) وعدم الموافقة(٢,٩٪). وهي تقع ضمن نطاق الفئة الأولى(٤,٢١ -٥) وهي فئة (أوافق بشدة)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن توفر مثل هذه البيانات يجنب كليات المجتمع تخريج المزيد من البطالة، ويجعلها تستحدث برامج نوعيه،وبذلك يُعد توفر مثل هذه البيانات أمر في غاية الأهمية للمخططين وصناع القرار في كليات المجتمع.
- جاءت العبارة (٣١) وهي "جمع معلومات بصورة دورية من الرؤساء المباشرين للخريجين حول نقاط القوة ونقاط الضعف في أداء الخريجين" بالمرتبة السابعة عشر بمتوسط حسابي (٤,٤١ من ٥) وكانت نسبة الموافق(٩٢,٤٪) ومحايد (٧,١٪) وعدم الموافقة(٠,٥٪). وهي تقع ضمن نطاق الفئة الأولى(٤,٢١ -٥) وهي فئة (أوافق بشدة)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى كون الرؤساء المباشرين للخريجين هم الأكثر قدرة على تزويد القائمين على كليات المجتمع بمعلومات قيمة تساهم في تقويم مختلف العملية التعليمية في هذه الكليات .
- جاءت العبارة (٢٩) وهي "إشراك أشخاص من ذوي الخبرة في سوق العمل في تدريس بعض المقررات ذات الصبغة العملية" بالمرتبة الثامنةعشر بمتوسط حسابي(٤,٣٩ من ٥) وكانت نسبة الموافق(٩٢,٣٪) ومحايد (٥,٤٪) وعدم الموافقة(٢,٤٪). وهي تقع ضمن نطاق الفئة الأولى(٤,٢١ -٥) وهي فئة (أوافق بشدة)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن إشراك خبراء من سوق العمل في التدريس من شأنه أن يجعل الطالب أقرب إلى واقع العمل ومطلعا على مستجدات سوق العمل.
- جاءت العبارة(٢٤) وهي "معرفة الخطط المستقبلية للدولة من حيث عدد المشروعات الاستثمارية ونوعها" بالمرتبة التاسعة عشر بمتوسط حسابي (٤,٣٧من٥) وكانت نسبة الموافق(٩١,٣٪) ومحايد (٥,٦٪) وعدم الموافقة(٣,٢٪). وهي تقع ضمن نطاق الفئة الأولى(٤,٢١ -٥) وهي فئة (أوافق بشدة)، ويعزوالباحث هذه النتيجة إلى أن معرفة خطط الدولة المستقبلية أمر في غاية الأهمية للتخطيط للبرامج الأكاديمية والمناهج الدراسية.
- جاءت العبارة (٤٠) وهي "إشراك رجال الأعمال وأرباب العمل الذين يمتلكون مؤسسات في محيط الكلية في إدارة الكلية" بمتوسط حسابي(٣,٩٩ من ٥) وكانت نسبة الموافق(٧٤,٣٪) ومحايد (١٣,٥٪) وعدم الموافقة(١٢,١٪). وهي تقع

ضمن نطاق الفئة الثانية(٣,٤١ -٤,٢) وهي فئة (أوافق بشدة)، ويعزو الباحث هذه النتيجة إلى أن إشراك رجال الأعمال وأرباب العمل في إدارة الكلية سيعمل على تمتين العلاقة بين كلية المجتمع ومؤسسات العمل في محيطها .

السؤال الثالث والرابع: هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات عينة الدراسة حول المعوقات والمقترحات تعزى لمتغير الوظيفة (القيادات الأكاديمية، أعضاء هيئة التدريس، أرباب العمل، الخريجون)؟

للتعرف على ما إذا كان هناك فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد الدراسة نحو عبارات محاور الدراسة باختلاف متغير جهة العمل استخدم الباحث اختبار تحليل التباين الأحادي ف (ANOVA One Way) للمقارنة بين استجابات فئات جهة العمل وجاءت النتائج كما هو موضح بالجدول رقم (١٠)

جدول رقم (١٠):نتائج اختبار تحليل التباين الأحادي للكشف عن الفروق بين استجابات أفراد الدراسة تبعا لمتغير الوظيفة

المحور	مصدر التباين	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة
المعوقات التي تواجه كليات المجتمع اليمنية فيما يتعلق بعدم مواءمة مخرجاتها مع متطلبات سوق العمل	بين المجموعات	١١,٤١٠	٣	٣,٨٠٣	٣٤,٤٨٩	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	٩٤,١٧٤	٨٥٤	٠,١١٠		
المقترحات التي يمكن أن تساعد كليات المجتمع في الجمهورية اليمنية في التغلب على الصعوبات التي تواجهها في مواءمة مخرجاتها مع متطلبات سوق العمل	بين المجموعات	٣,٥٢٥	٣	١,١٧٥	٩,٩٠٤	٠,٠٠٠
	داخل المجموعات	١٠١,٣١٦	٨٥٤	٠,١١٩		

ومن خلال الجدول أعلاه يتضح وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة(٠,٠١) فأقل بين استجابات أفراد الدراسة نحو المحاور الثلاثة تبعا لمتغير الوظيفة، ولتحديد الفروق بين استجابة كل فئتين من فئات أفراد الدراسة نحو المحاور الثلاثة استخدم الباحث اختبار شيفيه (Sheffe) وجاءت النتائج كما في الجدول رقم (١١).

جدول رقم (١١): نتائج اختبار شيفيه للفروق بين استجابة أفراد الدراسة

المحور	الفئة	المتوسط	القيادات الأكاديمية	أعضاء هيئة التدريس	الخريجين	أرباب العمل
المعوقات التي تواجه كليات المجتمع اليمنية فيما يتعلق بعدم مواءمة مخرجاتها مع متطلبات سوق العمل	القيادات الأكاديمية	٣,٩٣	- - -			◆◆
	أعضاء هيئة التدريس	٤,١٠		- - -	◆	◆◆
	الخرجين	٣,٩٥			- - -	◆◆
	أرباب العمل	٤,٢٢				- - -
المقترحات التي يمكن أن تساعد كليات المجتمع في الجمهورية اليمنية في التغلب على الصعوبات التي تواجهها في مواءمة مخرجاتها مع متطلبات سوق العمل	القيادات الأكاديمية	٤,٣٩	- - - -			◆
	أعضاء هيئة التدريس	٤,٤١		- - -		◆
	الخرجين	٤,٤١			- - -	◆◆
	أرباب العمل	٤,٥٤				- - -

❖ فروق دالة عند مستوى ٠,٠٥ فأقل ❖❖فروق دالة عند مستوى ٠,٠١ فأقل

من خلا ل النتائج الموضحة أعلاه يتضح مايلي:

- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ فأقل بين أفراد الدراسة من القيادات الأكاديمية وأفراد الدراسة من أرباب العمل نحو محور المعوقات التي تواجه كليات المجتمع في الجمهورية اليمنية فيما يتعلق بعدم مواءمة مخرجاتها مع متطلبات سوق العمل، وتبين أن الفرق لصالح أرباب العمل، وقد يعزى ذلك إلى أن أرباب العمل هم المستفيد الأول من مخرجات كليات المجتمع وهم الأكثر التصاقا بعالم العمل وتحديد احتياجاته وهم من لاحظ الفرق بين قدرات مخرجات هذه الكليات ومتطلبات العمل.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فأقل بين أفراد الدراسة من أعضاء هيئة التدريس والخريجين نحو محور المعوقات التي تواجه كليات المجتمع اليمنية فيما يتعلق بعدم مواءمة مخرجاتها مع متطلبات سوق العمل، وتبين أن الفرق لصالح أعضاء هيئة التدريس، وقد يعزى ذلك إلى معرفة أعضاء هيئة التدريس بالمعوقات والصعوبات التي يواجهونها أثناء التدريس والتدريب.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ فأقل بين أفراد الدراسة من أعضاء هيئة التدريس وأرباب العمل نحو محور المعوقات التي تواجه كليات المجتمع في الجمهوريةاليمنية فيما يتعلق بعدم مواءمة مخرجاتها مع متطلبات سوق العمل، وتبين أن الفرق لصالح أرباب العمل وقد يعزى ذلك إلى كون أرباب العمل أكثر التصاقا بالسوق وأكثر دراية بالمعوقات التي تواجه المخرجات.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ فأقل بين أفراد الدراسة من الخريجين وأرباب العمل نحو محور المعوقات التي تواجه كليات المجتمع في الجمهورية اليمنية فيما يتعلق بعدم مواءمة مخرجاتها مع متطلبات سوق العمل، وتبين أن الفرق لصالح أرباب العمل،وقد يعزى ذلك إلى كون أرباب العمل أكثر التصاقا بالسوق وأكثر دراية باحتياجات سوق العمل.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فأقل بين أفراد الدراسة من القيادات الأكاديمية وأرباب العمل نحو محور المقترحات التي يمكن أن تساعد كليات المجتمع في التغلب على الصعوبات التي تواجهها في مواءمة مخرجاتها مع متطلبات سوق العمل.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠٥ فأقل بين أفراد الدراسة من أعضاء هيئة التدريس وأرباب العمل نحو محور المقترحات التي يمكن أن تساعد كليات المجتمع في التغلب على الصعوبات التي تواجهها في مواءمة مخرجاتها مع متطلبات سوق العمل.
- وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى دلالة ٠,٠١ فأقل بين أفراد الدراسة من الخرجين وأرباب العمل نحو محور المقترحات التي يمكن أن تساعد كليات المجتمع في التغلب على الصعوبات التي تواجهها في مواءمة مخرجاتها مع متطلبات سوق العمل.

• **ملخص نتائج الدراسة وتوصيات الدراسة**:

• **ملخص نتائج الدراسة** :

أولا: في مجال المعوقات التي توجه كليات المجتمع في الجمهورية اليمنية فيما يتعلق بعدم مواءمة مخرجاتها مع متطلبات سوق العمل.

- ضعف في تأهيل أعضاء هيئة التدريس في النواحي العملية.
- عدم وجود تنسيق بين كليات المجتمع ومؤسسات سوق العمل فيما يتعلق بوضع المناهج وتدريب الطلاب وتبادل الخبرات.
- عدم وجود بيانات دقيقة وواضحة عن سوق العمل من حيث الاحتياجات وعن البطالة في العمالة.
- عدم وجود قوانين ولوائح تنظم العلاقة بين مؤسسات التعليم ومؤسسات سوق العمل.
- عدم اهتمام كليات المجتمع بأساليب التعلم الحديثة من خلال إقامة دورات تدريبية مستمرة لأعضاء هيئة التدريس.
- تدني مستوى وعي المجتمع بأهمية الشراكة بين مؤسسات التعليم ومؤسسات سوق العمل.
- قلة الموارد المالية اللازمة لعمليات التدريب والتأهيل.

ثانياً: في مجال المقترحات التي يمكن أن تساعد كليات المجتمع في الجمهورية اليمنية في التغلب على الصعوبات التي تواجهها في مواءمة مخرجاتها مع متطلبات سوق العمل.

- تصميم مناهج دراسية مرنة سهلة التغيير بحسب حاجة سوق العمل.
- عقد دورات تدريبية لأعضاء هيئة التدريس بالاشتراك مع مؤسسات سوق العمل.
- التواصل مع خريجي الكليات بعد تخرجهم وبعد التحاقهم بسوق العمل لمعرفة الصعوبات التي واجهوها.
- إنشاء وحدة تنسيق مع سوق العمل في كل كلية تهتم بالتواصل مع مؤسسات سوق العمل المحيطة بالكلية.
- ربط مشاريع تخرج الطلاب بحل مشاكل قائمة في مؤسسات سوق العمل.
- توفير بيانات عن احتياجات سوق العمل وعن عدد العاطلين وتخصصاتهم.
- إشراك خبراء من مؤسسات سوق العمل في عمليات صياغة المناهج وعمليات التدريب.
- مشاركة رجال الأعمال كأعضاء مجلس أمناء لكليات المجتمع.

• **التوصيات** :

- دعوة المسؤولين في كليات المجتمع إلى الدراسة الفعلية لاحتياجات سوق العمل.
- عقد شراكات حقيقية مع مؤسسات سوق العمل،كآلية من آليات المواءمة بما يسهم في تخريج طلبه يمتلكون المهارات والكفايات اللازمة لسوق العمل .
- الاستعانة بالاختصاصيين والفنيين العاملين في سوق العمل كمحاضرين في بعض الجوانب التطبيقية.

- مشاركة ممثلي المجتمع وسوق العمل في عملية تقويم مخرجات كليات المجتمع.
- تطوير مناهج وبرامج كليات المجتمع باستمرار بما يتماشى مع مستجدات سوق العمل ومتطلبات التنمية.
- التقييم الدوري لكافة عناصر العملية التعليمية من مناهج وأعضاء هيئة تدريس ووسائل تعليمية ومخرجات.
- إيجاد وحدة تنسيق بين كل كلية مجتمع ومؤسسات سوق العمل المحيطة بها.
- استحداث إدارة خاصة في الجهاز التنفيذي لكليات المجتمع تُعنى بأبحاث سوق العمل واتجاهاته.
- العمل على إصدار قانون لتنظيم العلاقة بين كليات المجتمع ومؤسسات سوق العمل بما يضمن تعاون الطرفين للوصول لمخرجات تواءم متطلبات سوق العمل.
- التركيز على استخدام وسائل وطرق تدريس حديثة تعتمد على التفكير الناقد وتنمية الإبداع والقدرة على حل المشكلات.
- التركيز على التعليم التعاوني والتعليم في موقع العمل.
- استحداث مجلس أمناء لكل كلية ودعوة أرباب العمل والمسؤولين الحكوميين للانضمام إليه وإشراكهم في اتخاذ القرارات الهامة.
- إقامة أنشطة يدعى إليها أرباب العمل لعرض فرصهم الوظيفية ومتطلباتها تحت عناوين مثل (يوم المهنة، من الكلية إلى سوق العمل،تعلم لتعمل، التعليم من أجل العمل).

• المراجع العربية :

- أبو الرب، أحمد محمود .دور كليات المجتمع في نظام التعليم الأردني، رسالة المعلم ، المجلد (٣٦)، العدد (٤) ١٤١٦هـ.
- الأغبري، عبد الصمد (١٩٩٥م). التعليم العالي وحتمية التغيير:نموذج إجرائي لتطويع كلية المجتمع في الوطن العربي. المؤتمر السنوي الثالث (إدارة التغيير في التربية وإدارته في الوطن العربي. المجلد ٢. يناير ١٩٩٥م .
- الأغبري، عبد الصمد (٢٠٠٢م). إستراتيجية تطوير كليات المجتمع في المملكة العربية السعودية. التربية المعاصرة – مصر، س ١٩، ع ٦١.
- باعباد، علي هود (٢٠٠٨). فلسفة التعليم العالي في الجمهورية اليمنية (التحديات وسوق العمل والرؤية المستقبلية). مجلة اتحاد الجامعات العربية – الأردن، ع ٥٠. ص ٤٧٣ - ٥١٣.
- بدر الدين،عبد الله يحيى يحيى ناصر (٢٠١٠م) . تصور مقترح لتطوير أداء كليات المجتمع بالجمهورية اليمنية في ضوء معايير الجودة الشاملة.رسالة ماجستير غير منشورة. معهد البحوث والدراسات العربية. جامعة الدول العربية.
- بوبشيت، الجوهرة بنت إبراهيم (١٤١٨هـ). إنشاء كليات المجتمع للبنات في المملكة العربية السعودية: المبررات والبرامج المفتوحة (دراسة ميدانية). رسالة دكتوراة غير منشورة. كلية التربية.جامعة أم القرى. مكة المكرمة .١٤١٨هـ.
- بوبطانة، عبد الله. (٢٠٠١). تفعيل التعاون بين التعليم وقطاع الأعمال نماذج من التجارب العالمية، سلسة إضاءات، مكتب التربية العربي لدول الخليج، الرياض٢٠٠١م.

- بوبطاينة،عبدالله ؛معوض،هدى(١٩٨٥م).كليات المجتمع ،تطورها أهدافها ووظائفها .ندوة المسئولين عن التعليم العالي المتوسط في الوطن العربي –المنظمة العربية للتربية والعلوم –تونس (١٩٨٥).
- التل، أحمد، (١٩٨٦م). كليات المجتمع الأردنية بوصفها نمطاً من أنماط التعليم المستمر. ندوة أسس التعليم المستمر في مجال تعليم الكبار، أبو ظبي(١٣ -١٧ يناير ١٩٨٥)، المنظمة العربية للتربية والثقافة والعلوم، مطبعة الإرشاد، بغداد، ١٩٨٦م ، ٢٩٦ - ٢٣٣
- الحاج، أحمد سعيد (مستشار رئيس الجهاز التنفيذي للمجلس الأعلى لكليات المجتمع) (١٤ أكتوبر ٢٠١٢). التدريب المهني وسوق العمل. صحيفة الجمهورية.اليمن.
- الحاج، أحمد سعيد (مستشار رئيس الجهاز التنفيذي للمجلس الأعلى لكليات المجتمع) (١٧ يونيو ٢٠١٢م). كليات المجتمع ....النسخة المشوهة . صحيفة الثورة – اليمن ص.
- الحبيب، عبد الرحمن محمد (١٤٢٦هـ). دور كليات المجتمع في تحقيق تكافؤ الفرص التعليمية، مجلة جامعة الملك سعود، العلوم التربوية، المجلد ١٧،١٤٢٦هـ.
- حسين،ناصر ميلاد (٢٠١٠م). سياسة الملاءمة بين مخرجات التعليم ومتطلبات سوق العمل في الدول العربية.دراسة مقدمة لملتقى مخرجات التعليم العالي وسوق العمل في الدول العربية (الإستراتيجيات -السياسات –الآليات) المنامة ،البحرين ٢٠١٠. المنظمة العربية للتنمية الإدارية. ٢٠١١م. جامعة الدول العربية.
- حنفي، محمد ماهر؛ القصيبي،راشد؛ السعيد، عصام (٢٠١٠م). دور كليات المجتمع الأمريكية في تلبية متطلبات سوق العمل وكيفية الاستفادة منها في مصر . مجلة كلية التربية ببور سعيد. مجلد ٤ .العدد ٧ .
- الخطيب، محمد شحات (١٤٢٤هـ). التعليم العالي قضايا ورؤى، دار الخريجي للنشر و التوزيع، الرياض .١٤٢٤هـ.
- الراجح، محمد (٢٩ نوفمبر ٢٠١٢). التعليم الفني والمهني :إختلالات عديدة وفجوة عميقة بين مخرجاته ومتطلبات سوق العمل . مجلة التدريب والتقنية .صادرة عن وزارة التعليم الفني والتديب المهني . اليمن www.altadreeb.net.
- راوية ، بشرى عبد الكريم حمود (٢٠١١م) .علاقة مخرجات التعليم العالي بسوق العمل في الجمهوريةاليمنية خلال الفترة (١٩٩٠ - ٢٠٠٨م). دراسة دكتوراه غير منشورة . كلية الإقتصاد والعلوم السياسية .جامعة القاهرة .
- الربيعي ، سعيد بن حمد (٢٠٠٨) . التعليم العالي في عصر المعرفة.دار الشروق للنشر والتوزيع. عمان، عمان.
- الرواف، هيا بنت سعيد بن عبدالله (٢٠٠٨م) . مدى تحقيق كليات المجتمع للبنات في منطقة الرياض حاجة سوق العمل. مجلة التربية جامعة الزقازيق. العدد ١.
- الزبيري،عز الدين عبد الوهاب (٢٠١١م) . مدى مواءمة التخصصات التقنية في كليات المجتمع مع متطلبات سوق العمل اليمني –كلية المجتمع –صنعاء حالة دراسية تطبيقية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية التجارة والإقتصاد - جامعة صنعاء.
- الشمري، سعود بن نايف. تصور مقترح لتطوير كليات المجتمع في المملكة العربية السعودية في ضوء التجارب العالمية المعاصرة، رسالة دكتوراه غير منشورة. كلية التربية.جامعة أم القرى. مكة المكرمة. ١٤٢٧هـ.
- صالح، إنصاف عباد عوض (٢٠١٠). أهمية موائمة مخرجات التعليم الفني والتدريب المهني لحاجة سوق العمل (دراسة حالة:محافظة عدن)،رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الاقتصاد،جامعة عدن. عدن.
- عبيدات، ذوقان (١٩٨٣م) . برامج الدراسة في كليات المجتمع، مجلة رسالة المعلم ،وزراة التربية ، المجلد (٢٤) ، العدد (٤) ، عمان.

- عبيدات، ذوقان وآخرون(١٤٢٢ه). البحث، مفهومه وأدواته وأساليبه. الأردن،عمان، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع.
- عون ، جميل أحمد عون (٢٠٠٧م) . مخرجات التعليم الجامعي وعلاقته بسوق العمل والتنمية - دراسة تطبيقية في البنية الإجتماعية. المركز اليمني للدراسات الإجتماعية وبحوث العمل . الطبعة الاولى. صنعاء .
- قانون رقم (٥) لسنة ١٩٩٦م بشأن كليات المجتمع،١٣فبراير ١٩٩٦م.
- كلية المجتمع صنعاء(٢٠٠٥). كلية المجتمع صنعاء . النشأة والتطور كتاب صادر عن كلية المجتمع - صنعاء. الطبعة الأولى ،مايو ٢٠٠٥م.
- المجلس الأعلى لكليات المجتمع(٢٠٠٤).ورشة تقييم مشروع كليات المجتمع اليمنية ، ١٥ - ١٦ مارس ٢٠٠٣م.
- المجيدي، عبد الفتاح(٢٠٠٧م).تطور التعليم الجامعي في اليمن ، مجلة الباحث الجامعي، يوليو - سبتمبر، اليمن ٢٠٠٧م.
- ناصر ، مثنى عبدالله (٢٠٠٧م) .التعليم في الدول العربية والتحديات الإقتصادية المستجدة مواجهه أم مواءمة .دراسة مقدمة لمؤتمر الجامعات العربية -التحديات والآفاق المستقبلية . المغرب ٢٠٠٧م
- نذر، فاطمة عباس وآخرون (٢٠٠٢م). تصور مقترح لإنشاء كليات المجتمع في ضوء الخبرات الأجنبية والعربية واحتياجات المجتمع بدولة الكويت (دراسة ميدانية لمستقبل التعليم العالي بدولة الكويت). مجلة دراسات الخليج والجزيرة العربية. العدد١١٠. جامعة الكويت.
- النشرات الصادرة عن المجلس التنفيذي لكليات المجتمع في الجمهورية اليمنية.
- وزرة التعليم العالي والبحث العلمي (٢٠٠٣).نظام كليات المجتمع اليمنية .
- وزارة التعليم العالي والبحث العلمي. الإستراتيجية الوطنية للتعليم العالي في الجمهورية اليمنية وخطة العمل المستقبلية ٢٠٠٦ -٢٠١٠م.
- وزارة التعليم الفني والتدريب المهني (٢٠٠٧). قرار وزاري رقم(١٢٠) لسنة ٢٠٠٧ بشأن اللائحة التنظيمية للتدريب التعاوني ، الجمهورية اليمنية .
- وزارة التعليم الفني والتدريب المهني (٢٠١٠). قرار وزاري رقم (٥٧) لسنة ٢٠١٠،بشأن اللائحة التنظيمية للمجالس الإستشاريةللتعليم الفني والتدريب المهني في أمانة العاصمة والمحافظات ، الجمهورية اليمنية.
- وزارة التعليم الفني والتدريب المهني (٢٠٠٧).قرار وزاري رقم (١٦) بشأن اللائحة التنظيمية لإعداد و تطوير و إنتاج المناهج التعليمية والإختبارات المهنية للمعاهد المهنية والتقنية، الجمهورية اليمنية.

- **المراجع الأجنبية** :

- Adams, Jimmy lee (2008)Examining The Characters Of Market Responsive Community Colleges A Comparison Of Leadership Perceptions In Workforce Development, Unpublished PHD Thesis, University Of Sam Hoston, United States.
- Baily ,Shirley Ann King (2009) .Student and Employer perceptions of work-Based Learning in Mississippi,Un Published phd, Faculty of Mississippi State University. P.P 1-189.
- Brewer, Dominic; Gray ,Maryann(1997). Connecting College And Community In The New Economy ? An Analysis of Community college Faculity-labor Market Linkages.

- Button, Christopher John(2009).Community College As A path To Baccalaureate Degree Attainment And Social Mobility: Are Community Colleges Fulfilling This Role ?, Unpublished PHD Thesis, University Of Iowa . Iowa, United States.
- Cohen, Arthur. M;Brawer, Florence. B(2008).The American Community College, fifth edition. John wiley .
- Cotham, Bridgat Jones(2000).The Role Of Tennessee Community Colleges In The Economic Development , Unpublished PHD Thesis, University Of Louisville, Kentucky, United States.
- Gonzales,Freddy(2012). Th Alignment Of Community Colleges &Workforce Development.
- Lorenzo, Albert (1994)The Mission And Function Of The Community College: Over view. In G. Baker (Ed), A handbook On The Community College In America(pp112-122). Westport, CT: Greenwood press.
- Passero, Thomass(2011).Using Popular Culture To Teach The Community College Business Curriculum: A comparative Study, Unpublished PHD Thesis, University Of Toledo. Ohio, United States.
- Ratclif, J(1994).Seven Stream In The Historical Development Of The Modern Community College. In G. Baker (Ed), A handbook On The Community College In America(pp3-16). Westport, CT: Greenwood press.
- Stafford, Susan.H (2006). Community College IsIt Right For you, Wieley Publishing, Inc, Canada ,2006.
- The Carnegie Commission on Higher Education, The Open Door Colleges Polices For community college, Mcgro Hill Book Co.1970.
- Wakefield, Jill A.(1992).Training Partnerships Between Businesses And Community Technical Colleges In Washington State, Unpublished PHD Thesis, Seattle University, United States.
- Wang, wei.(2006). The Role Of Community Education In Fulfilling The Missions Of Community College: Perspectives Of Presidents And program Directors, Unpublished PHD Thesis. Michigan state University, united states.

❋❋❋❋❋❋❋