



دراسات عربية في التربية وعلم النفس

(مجلة عربية إقليمية محكمة)

دورية تصدر شهريا بصفة مؤقتة

اعتبارا من يناير ٢٠١٢م

تصدرها : رابطة التربويين العرب

العدد الثلاثون (جزء ثالث) .. أكتوبر ٢٠١٢م

ISSN : 2090-7605

((أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة بالترتيب الأبجدي))

- أ.د / أحمد إسماعيل حجي .. كلية التربية جامعة حلوان مصر
- أ.د / أحمد محمود عبد المطلب .. كلية التربية سوهاج مصر.
- أ.د / أحمد الضوى سعد.. كلية التربية جامعة الأزهر الشريف مصر.
- أ.د / الحسين بن محمد شواط .. كلية التربية تونس.
- أ.د / السيد محمد عبد المجيد .. كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز.
- أ.د / أمال مصطفى كمال .. كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ.د / أمينة محمد مختار .. كلية التربية جامعة بنها مصر.
- أ.د / بو حفص بالعبد مباركى..كلية التربية جامعة وهران الجزائر.
- أ.د/ حسن مصطفى عبد المعطى..كلية التربية جامعة طيبة السعودية.
- أ.د / حمدي أبو الفتوح عطيفة .. كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ.د / حمدي عبد العظيم البنا .. كلية التربية جامعة الطائف .
- أ.د/ خديجة أحمد بخيت..كلية التربية جامعة الملك عبد العزيز بجدة.
- أ.د / خليل يوسف الخليلي .. كلية التربية جامعة البحرين .
- أ.د / رشدي أحمد طعيمة..كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ.د / رضا مسعد السعيد .. كلية التربية جامعة المنوفية مصر.
- أ.د/ زكريا يحي لال..كلية التربية جامعة أم القرى مكة المكرمة.
- أ.د/ زينب محمود شقير .. كلية التربية جامعة طنطا مصر.
- أ.د/ سامح جميل عبد الرحيم .. كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ.د/ سامية لطفي الأنصاري..كلية التربية جامعة الأسكندرية مصر.
- أ.د / سعيد إسماعيل على أستاذ أصول التربية جامعة عين شمس مصر.
- أ.د/ سعيد محمد السعيد .. كلية التربية جامعة القصيم السعودية.
- أ.د/ سلام سيد أحمد سلام .. كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ.د/ سهام محمد بدر..كلية رياض الأطفال جامعة الأسكندرية مصر.
- أ.د / سهير كامل أحمد .. كلية رياض الأطفال جامعة القاهرة مصر.
- أ.د / صفية محمد أحمد سلام .. كلية التربية جامعة المنيا مصر.
- أ.د / عادل محمد عبد الله .. كلية التربية جامعة الزقازيق مصر.
- أ.د / عايدة عبد الحميد سرور.. كلية التربية جامعة المنصورة مصر.
- أ.د / عبد الرحمن أحمد الأحمد .. كلية التربية جامعة الكويت.
- أ.د / عبد الله جمعة الكبسي .. كلية التربية جامعة قطر.
- أ.د / عبد الله سليمان إبراهيم سالم .. كلية التربية جامعة طيبة.
- أ.د / عبد الله محمد الخطايب .. كلية التربية جامعة اليرموك الأردن.
- أ.د / علياء عبد الله الجندي .. جامعة أم القرى مكة المكرمة.
- أ.د/ فوزية إبراهيم دمياطى.. جامعة طيبة بالمدينة المنورة.
- أ.د/ كريمان عويضة منشار.. كلية التربية جامعة بنها مصر.
- أ.د/ ماجدة حبشى محمد سليمان..كلية التربية جامعة الأسكندرية.
- أ.د / ماجدة إبراهيم البواي .. كلية التربية جامعة بغداد العراق.
- أ.د/ محمد الشيخ حمود .. كلية التربية جامعة دمشق سوريا .
- أ.د/ محمد رجب فضل الله كلية التربية بالعريش جامعة القناة مصر.
- أ.د / محمود أبو النيل.. كلية الآداب جامعة عين شمس مصر.
- أ.د/ محمود كامل الناقطة .. كلية التربية جامعة عين شمس مصر.
- أ.د/ منصور أحمد غوثي .. كلية التربية جامعة طيبة السعودية.
- أ.د / نعمان سعيد نعمان الأسودي .. كلية التربية جامعة دمار اليمن.

((هيئة تحرير المجلة)) :

رئيس التحرير:

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

مدير التحرير:

• أ.د / ناهد عبد الراضي محمد .. جامعة المنيا

أعضاء هيئة التحرير :

• أ.د/ نجاح السعدي المرسي عرفات .. جامعة أم القرى

• د / عطيات محمد يس .. كلية التربية جامعة بنها

• د/ مآرب محمد المولى .. كلية التربية جامعة الموصل

• د/ سماح خالد زهران .. كلية البنات جامعة عين شمس

• د/ صفاء عبد العزيز سلطان .. جامعة حلوان

• د/ خولة عزات عبد الكريم القدومي .. جامعة إربد

• أ/ فيصل عبد المطلب .. مدير النشر بمؤسسة الرشد

سكرتيرة التحرير:

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

ثمن النسخة : ٢٥ ريالاً سعودياً أو ما يعادلها في الدول العربية ، ١٠ دولار أمريكي

أو ما يعادلها بجميع دول العالم .

الاشتراك السنوي : ٥٠٠ ريالاً سعودياً للأفراد العرب ، ٧٥٠ ريالاً للمؤسسات العربية .

٢٠٠ دولاراً للأفراد ، ٣٥٠ دولاراً للمؤسسات بباقي دول العالم

((ترسل جميع طلبات الاشتراك باسم رئيس التحرير))

محتويات العدد (٣٠) الجزء الثالث :

الصفحات	م	بحوث ودراسات محكمة :
٥٨ - ١١	(١)	" فعالية برنامج تدريبي مقترح لإكساب المهارات اليدوية والفنية لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وأثره على تنمية التفكير الابتكاري لديهم والاتجاه نحو العمل اليدوي " .. إعداد : د / سيد محمد زروك ، د / أحمد عبد العزيز عباد .
٩٤ - ٥٩	(٢)	" تصميم وثيقة لتطوير برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية فى ضوء المعايير العالمية وقياس فاعليتها" .. إعداد : د / وائل أحمد راضى سعيد .
١١٩ - ٩٥	(٣)	" فعالية برنامج متعدد الوسائط في تنمية بعض المهارات السمعية لدى ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بالملكة العربية السعودية " .. إعداد : د / سامي عبد الحميد محمد عيسى .
١٤٠ - ١٢١	(٤)	" واقع برنامج التربية العملية فى كلية التربية جامعة حلوان من وجهة نظر الطالب/المعلم بالشعب الأدبية " .. إعداد : د / حمدى أحمد محمود حامد .
١٧٠ - ١٤١	(٥)	" الأنماط القيادية السائدة لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك " .. إعداد : د/ أمجد محمود محمد درادكة .
٢١٢ - ١٧١	(٦)	" تطوير محتوى منهج العلوم بمرحلة التعليم الأساسي فى ضوء التوجهات العالمية واهتمامات الطلاب العلمية " .. إعداد : د/ راشد محمد .
٢٥٢ - ٢١٣	(٧)	" فاعلية برنامجى العلاج المعرفى السلوكي والاسترخاء في تخفيف الإللكسيثميا لدى طالبات الجامعة " .. إعداد : د/ آمال إبراهيم الفقى .
٢٨٢ - ٢٥٣	(٨)	" مدى تحقيق أهداف مشروع إدخال الحاسب في مناهج المرحلة المتوسطة بالملكة العربية السعودية " .. إعداد : د / منصور بن زيد بن إبراهيم الختلان .
٣١٨ - ٢٨٣	(٩)	" فاعلية برنامج قائم على القصص القرآني في تنمية المفاهيم الدينية لتلميذات المرحلة الابتدائية " .. إعداد : د / أماني محمد عبد المقصود قنصوه

تعريف بالمجلة :

((دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

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

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

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

قواعد النشر بالمجلة :

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

- ◀◀ تنشر المجلة تقارير عن الندوات والمؤتمرات واللقاءات التي تنعقد بأي بلد عربي في أي موضوع من موضوعات التربية وعلم النفس .
- ◀◀ تقوم هيئة تحرير المجلة بتحديد عدد البحوث ، ومستخلصات الرسائل العلمية وتقارير الندوات والمؤتمرات التي يتم نشرها في كل عدد من أعداد المجلة .
- ◀◀ تختار هيئة التحرير أفضل بحث أو دراسة في كل عدد من أعداد المجلة وفقا لتقارير المحكمين ؛ ليتم نشره مجانا .
- ◀◀ تمنح هيئة التحرير لصاحب البحث أو الدراسة المبتكرة ذات التفرد والتميز في موضوعها ومنهجيتها ونتائجها مكافأة مالية يتم تحديدها وفقا لمتوسط الدرجة التي يحصل عليها البحث أو الدراسة من السادة المحكمين على النموذج المعد خصيصا لهذا الغرض .
- ◀◀ تقوم هيئة التحرير باختيار اثنين من المحكمين من بين الأساتذة الخبراء والمتخصصين في مجال كل دراسة ؛ ليقوموا بتحكيم تلك الدراسة أو البحث وتحديد مدى صلاحيتها للنشر ، وذلك وفقا لنموذج تحكيم دقيق يحاكي نموذج تحكيم البحوث في لجان الترقيات وبنفس درجة الدقة ، حيث إن من بين أعضاء الهيئة الاستشارية للمجلة عددا كبيرا من الأساتذة الأعضاء في لجان الترقيات بمجالات التربية وعلم النفس بالوطن العربي .
- ◀◀ يجوز لصاحب البحث أن يقترح مجموعة من أسماء الأساتذة الذين يرغب في أن يحكموا بحثه ، حيث تختار هيئة التحرير اثنين من بين الأسماء المقترحة .
- ◀◀ في حال عدم الاتفاق في الرأي بين المحكمين يتم إحالة البحث أو الدراسة لمحكم ثالث تختاره هيئة التحرير ، ويكون تقريره عن البحث هو الفيصل في ترجيح كفة قبول البحث للنشر أو رفض نشره ، على أن يتحمل صاحب البحث مصروفات التحكيم .
- ◀◀ عند اتفاق المحكمين على نشر البحث أو الدراسة بعد إجراء تعديلات في الصياغات أو بعض الأمور المنهجية البسيطة تقوم هيئة تحرير المجلة بإجراء تلك التعديلات نيابة عن الباحث أو كاتب الدراسة إن رغب ذلك . وعند طلب المحكمين إجراء تعديلات جوهرية يتم إعادة البحث لصاحبه مرفقا به صورة من تقارير التحكيم لإجراء التعديلات بنفسه .
- ◀◀ عند اتفاق المحكمين على رفض نشر البحث يتم رد البحث للباحث مع إرفاق صورة من تقارير التحكيم ، على أن يتحمل الباحث فقط تكاليف التحكيم والمراسلة .
- ◀◀ يتم عرض جميع المواد المقبولة للنشر بالمجلة على المستشار اللغوي لمراجعتها لغويا وضبط أي خلل لغوي بها قبل نشرها .
- ◀◀ ترسل البحوث والدراسات لهيئة تحرير المجلة مكتوبة على الكمبيوتر من عدد ٢ نسخة ورقية ، ونسخة واحدة إلكترونية على CD منسقة وفقا للقواعد المعتمدة بالمجلة .

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

لجان التحكيم للمجلة :

نخبة كبيرة من أساتذة التربية وعلم النفس أعضاء اللجان العلمية لترقية أعضاء هيئة التدريس بمصر و الدول العربية ترسل جميع مراسلات المجلة باسم رئيس التحرير على العنوان التالي :

جمهورية مصر العربية - بنها - أتريب - ١ ش أحمد ماهر متفرع من ش الشعراوي تليفون وفاكس : ٣٢٣٦٦٣٣ / ٢٠١٣

أو الاتصال على موبايل ٥٦٥١٩٣٨٢٩ بالسعودية

أو المراسلة عبر البريد الإلكتروني لرئيس التحرير :

mahersabry21@yahoo.com

أو البريد الإلكتروني لسكرتيرة التحرير :

Aae9999@Gmail.com

• مقدمة المجلة :

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

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

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

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

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

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

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

• مقدمة العدد :

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

وفي الجزء الثالث من هذا العدد تسعة بحوث : أولها بعنوان : " فعالية برنامج تدريبي مقترح لإكساب المهارات اليدوية والفنية لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وأثره على تنمية التفكير الابتكاري لديهم والاتجاه نحو العمل اليدوي " .. إعداد : د / سيد محمد زروك ، د / أحمد عبد العزيز عياد .

وثانيها بعنوان : " تصميم وثيقة لتطوير برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية فى ضوء المعايير العالمية وقياس فاعليتها " .. إعداد : د / وائل أحمد راضى سعيد .

وثالثها بعنوان : " فعالية برنامج متعدد الوسائط في تنمية بعض المهارات السمعية لدى ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية " .. إعداد : د / سامي عبدالحميد محمد عيسى .

ورابعها بعنوان : " واقع برنامج التربية العملية فى كلية التربية جامعة حلوان من وجهة نظر الطالب/المعلم بالشعب الأدبية " .. إعداد : د / حمدي أحمد محمود حامد

وخامسها بعنوان : " الأنماط القيادية السائدة لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك " .. إعداد : د / أمجد محمود محمد درادكة .

وسادسها بعنوان : " تطوير محتوى منهج العلوم بمرحلة التعليم الأساسي فى ضوء التوجهات العالمية واهتمامات الطلاب العلمية " .. إعداد : د / راشد محمد .

وسابعها بعنوان : " فاعلية برنامجى العلاج المعرفى السلوكي والاسترخاء في تخفيف الإلكتسيثميا لدى طالبات الجامعة " .. إعداد : د / آمال إبراهيم الفقي .

وثامنها بعنوان : " مدى تحقيق أهداف مشروع إدخال الحاسب في مناهج المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية " .. إعداد : د / منصور بن زيد إبراهيم الختلان .

وتاسعها بعنوان : " فاعلية برنامج قائم على القصص القرآني في تنمية المفاهيم الدينية لتلميذات المرحلة الابتدائية " .. إعداد : د / أمانى محمد عبد المقصود قنصوه .

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 بأي 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

obeikandi.com

البحث الأول:

”فعالية برنامج تدريبي مقترح لإكساب المهارات اليدوية والفنية لتلاميذ
الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وأثره على تنمية التفكير الإبتكاري
لديهم والاتجاه نحو العمل اليدوي”

المحاذ :

د / أحمد عبد العزيز عياد
مدرس المناهج وطرق التدريس
كلية التربية جامعة حلوان

د / سيد محمد زروك
مدرس المناهج وطرق التدريس
كلية التربية جامعة حلوان

obeikandi.com

” فعالية برنامج تدريبي مقترح لإكساب المهارات اليدوية والفنية لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وأثره على تنمية التفكير الابتكاري لديهم والاتجاه نحو العمل اليدوي ”

د / أحمد عبد العزيز عياد

د / سيد محمد زروك

• مقدمة : Introduction

تحتل مرحلة التعليم الأساسي مكان الصدارة بالنسبة لراحل التعليم المختلفة، ونظرا لسعة حجم هذا التعليم وأهميته بوصفه مرحلة عامة أساسية ينبغي أن يحصل عليها كل أبناء الشعب، ويعد الحد الأدنى الذي لا يمكن الاستغناء عنه لأنه يجسد المضمون المنطقي لمبدأ تكافؤ الفرص التعليمية في مرحلة الطفولة، فهي الأساس لنمو الشخصية الإنسانية وتشكيل سماتها وتطويرها لتنشئة مواطن صالح ونافع، وإعداد جيل متعلم مدرك لمسئوليته في مواجهة التحديات المستقبلية، إضافة إلى أن مرحلة التعليم الأساسي تعد مرحلة إلزامية يحصل المتعلم من خلالها على الحد الأدنى من المعارف والمهارات.

ومن أهم المهارات التي يحتاجها تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي المهارات اليدوية والفنية، فبالرغم من مناسبة كثير من أنشطة هذه المهارات لخصائص نمو هؤلاء التلاميذ، وتدريب تلاميذ رياض الأطفال على بعض أنشطة هذه المهارات؛ إلا أن البرنامج التعليمي الحالي لمرحلة التعليم الأساسي يفتقد إلى إكساب التلاميذ للمهارات اليدوية والفنية الهامة.

فالأنشطة الفنية لها دورها التربوي في تعديل سلوك الإنسان كبراً كان أم صغيراً، فإذا رأى الإنسان عملاً فنياً يحتوي على معاني وروثي جديدة فمعني ذلك أن دائرة إدراكه قد اتسعت، ومع نمو الإدراك وازدياد حجم المعاني فإن الإنسان يتعلم ويرتقي (فرماوى، والأشقر : ١٩٩٥ : ١٥).

وتعتبر المهارات اليدوية والفنية مجال خصب لتنمية التفكير الابتكاري، حيث تذكر (صفاء جمال الدين : د.ت - ٢٢) أن المهارات الفنية تتيح الفرصة للقيام بالأعمال الابتكارية التي تساعد على تنمية التفكير الابتكاري.

وتعمل المهارات اليدوية والفنية على تنمية الجانب المهارى من خلال ممارسة أنشطة مشروعات يدوية فنية تعمل على تنمية عضلات النمو الكبرى والصغرى مثل حركات اليد والذراع والأصابع مجتمعة أو مستقلة مع تناسق حركات اليد والعين، مما يكون له أكبر الأثر في تعليم تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي مهارات المجال الصناعي، فهي بمثابة البداية السيكلوجية للإعداد المهني الصناعي، حيث يتدرب التلاميذ فيها على مجموعة من المشروعات اليدوية الفنية المنفذة من خامات البيئة، ويكسبهم هذا أيضاً قيمة احترام العمل اليدوي والقيمة الفنية للأعمال اليدوية الفنية؛ وبخاصة لتلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي التي تتميز مرحلة نموهم بوعي التلميذ الذاتي برسومه وأدائه الفنية، ويتجه تدريجياً مع تزايد إدراكه لبيئة الطبيعة ومحتوياتها إلى التعبير عن الحقائق البصرية في رسومه وأدائه الفنية، كما يتزايد شعوره بفرديته ووعيه بخصائصه الجنسية، ويبدى في رسومه وأدائه

الفنية عناية بإظهار تفاصيل الأشياء مثل العمق والمنظور ومراعاة النسب بين الأشكال المرسومة ، كما يبدي وعياً أكبر باختلافات اللون ودرجاته ، ومن ثم تصبح رسوماته أكثر واقعية ، ويطلق لونغفيلد Lowen feld على هذه المرحلة مرحلة محاولة التعبير الواقعي ، مما يؤكد على أهمية تنمية المهارات اليدوية والفنية لهؤلاء التلاميذ.

• الإحساس بالمشكلة : Background of the Problem

للتأكد من مشكلة البحث قام الباحثان بإجراء دراسة استطلاعية تضمنت ما يلي :

١- عمل الباحثان بالميدان فى الإشراف على التربية العملية ببعض مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى :

حيث تبين للباحثان عدم وجود مقرر فنى يعمل على تدريب التلاميذ على المهارات اليدوية والفنية ، وذلك من خلال الاطلاع على الخطة الدراسية وأهداف ومحتوى المقررات الفنية (التربية الفنية - المجال الصناعى) بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى ، هذا بالإضافة إلى قصور هذه المقررات عن تنمية مهارات التفكير الابتكارى لديهم ، والاتجاه نحو العمل اليدوى.

٢- استبيان للموجهين والمعلمين :

قام الباحثان بتصميم استبيان من النوع المفتوح ، تم تطبيقه على (١٥) من الموجهين ، (٢٥) من المعلمين القائمين بتدريس المقررات الفنية (التربية الفنية - المجال الصناعى) ببعض مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمحافظة القاهرة ، بهدف التعرف على ما يلي :

« مدى شمول المقررات الفنية (التربية الفنية - المجال الصناعى) على المهارات اليدوية والفنية.

« مدى أهمية المهارات اليدوية والفنية لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى.

« مدى أهمية تضمين برنامج تدريبي مقترح لإكساب تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى المهارات اليدوية والفنية.

« أى الصفوف الدراسية يفضل إكساب المهارات اليدوية والفنية لها.

وقد توصل الباحثان بعد إجراء التطبيق لهذا الاستبيان إلى النتائج التالية :

« أكدت نسبة (١٠٠٪) من عينة الدراسة على عدم شمول المقررات الفنية (التربية الفنية - المجال الصناعى) على المهارات اليدوية والفنية.

« أكدت نسبة (٩٢.٥٪) من عينة الدراسة على أهمية المهارات اليدوية والفنية لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى.

« أكدت نسبة (٩٥٪) من عينة الدراسة على أهمية تضمين برنامج تدريبي لإكساب تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى المهارات اليدوية والفنية.

« اقترحت نسبة (٩٧.٥٪) من عينة الدراسة على أن يتم إكساب المهارات اليدوية والفنية لتلاميذ الصفوف الدراسية (الرابع والخامس والسادس) بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى.

٣- المقابلة الشخصية مع التلاميذ :

أجرى الباحثان مقابلة شخصية مفتوحة مع (٢٤٥) تلميذ وتلميذة ، بمعدل فصلين لكل صف دراسي ببعض مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى

بمحافظة القاهرة ، وعرض الباحثان على هؤلاء التلاميذ بعض الأعمال اليدوية الفنية البسيطة مثل : (التشكيل بالورق المسطح والمجسم . التشكيل بعجينة الصلصال وعجينة السيراميك - الأركت وغيرها من أعمال) ، وبعد ذلك تم سؤالهم عن مدى أهمية تنفيذ مثل هذه الأعمال .

وبعد إجراء هذه المقابلة أكدت نسبة (٩١٪) تقريباً من عينة الدراسة على رغبتهم فى تعلم مهارات تنفيذ الأعمال اليدوية الفنية البسيطة .

٤- الدراسات السابقة :

وقد أشارت بعض الدراسات إلى أهمية تدريس المهارات اليدوية والفنية بالمرحل التعليمية المختلفة ، فقد أشارت دراسة (صفاء جمال الدين : ١٩٩٥ - ١٥٩) إلى أن حب المتعلمين وإقبال كثير منهم على دراسة وممارسة المهارات اليدوية والفنية كان دافعا للتعلم مما زاد من دافعتهم لدراسة وممارسة هذه المهارات، ومن الدراسات التي هدفت إلى تنمية الإبتكار الفني من خلال تنمية المهارات اليدوية والفنية دراسة جاكين ديجارمو، وستيفن توركس (DeGarmo, Jacqueline; Turckes, Steven R: 2009) ، ودراسة إدون كاتر (Katter, Eldon: 2009) ، ودراسة مارية جوزيه بيريز فابيللو، والفريديو كامبوز (Perez-Fabello, Maria Jose; Campos, Alfredo: 2011) التي اهتمت بتقييم أثر تعليم المهارات اليدوية والفنية على الخيال الإبتكارى والإنتاج الفنى .

ومن خلال الإجراءات السابقة التى قام بها الباحثان تأكد أهمية تضمين برنامج تدريبي لهؤلاء التلاميذ لإكسابهم المهارات اليدوية والفنية ، وتنمية قدراتهم الإبتكارية المرتبطة بهذه المهارات .

• مشكلة البحث : Problem of the Study :

تتلخص مشكلة البحث فيما يلى :

قصور البرامج الدراسية الحالية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى عن إكساب تلاميذ هذه المرحلة المهارات اليدوية والفنية رغم أهميتها ، مما أدى إلى ضعف قدراتهم الإبتكارية المرتبطة بهذه المهارات ، والاتجاه نحو العمل اليدوى .

• أسئلة البحث : Questions of the Study :

حاول هذا البحث الإجابة عن الأسئلة التالية :

- « ما المهارات اليدوية والفنية المراد إكسابها لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى ؟
- « ما التصور المقترح لبرنامج تدريبي لإكساب المهارات اليدوية والفنية لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى ؟
- « ما فعالية البرنامج التدريبي المقترح لإكساب المهارات اليدوية والفنية لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى ؟
- « ما أثر البرنامج التدريبي المقترح على تنمية التفكير الإبتكارى لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى ؟
- « ما أثر البرنامج التدريبي المقترح على تنمية الاتجاه نحو العمل اليدوى لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى ؟

• فروض البحث : Hypotheses of the Study

- حاول هذا البحث التحقق من صحة الفروض التالية :
- « توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات التلاميذ فى التطبيق القبلى والبعدى لبطاقات ملاحظة الأداء المهارى لصالح التطبيق البعدى.
 - « توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات التلاميذ فى التطبيق القبلى والبعدى لاختبار التفكير الإبتكارى لصالح التطبيق البعدى.
 - « توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات الأعمال البدوية الفنية للتلاميذ فى التطبيق القبلى والبعدى لمعيار تقييم الأعمال البدوية الفنية لصالح التطبيق البعدى.
 - « توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات التلاميذ فى التطبيق القبلى والبعدى لمقياس الاتجاه نحو العمل اليدوى لصالح التطبيق البعدى.
 - « يصل حجم تأثير البرنامج التدريبي المقترح إلى (٠.٨) أو أكثر عند القياس بمعادلة مربع إيتا (η^2) فى تنمية التفكير الإبتكارى.
 - « يصل حجم تأثير البرنامج التدريبي المقترح إلى (٠.٨) أو أكثر عند القياس بمعادلة مربع إيتا (η^2) فى تنمية الاتجاه نحو العمل اليدوى.

• أهداف البحث : Aims of the Study

- هدف هذا البحث إلى تحقيق ما يلى :
- « بناء برنامج تدريبي مقترح فى المهارات اليدوية والفنية لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى.
 - « إكساب المهارات اليدوية والفنية لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى.
 - « تنمية التفكير الإبتكارى لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى.
 - « تنمية اتجاه تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى نحو العمل اليدوى.
 - « التحقق من فعالية البرنامج التدريبي المقترح فى إكساب المهارات اليدوية والفنية لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى.
 - « التحقق من أثر البرنامج التدريبي المقترح على تنمية التفكير الإبتكارى والاتجاه نحو العمل اليدوى لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى.

• أهمية البحث : Significance of the Study

- قد يفيد البحث الحالى فيما يلى :
- « يستفيد من نتائج هذا البحث واضعوا البرامج والخطط الدراسية بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى فى تطوير المقررات الفنية بحيث تعمل على تنمية التفكير الإبتكارى للتلاميذ ، واتجاههم نحو العمل اليدوى.
 - « الاستفادة من أساليب التقييم المقترحة بالبحث (الاختبارات المهارية - بطاقات الملاحظة - اختبار التفكير الإبتكارى - معيار تقييم الأعمال البدوية الفنية - مقياس الاتجاه نحو العمل اليدوى) فى تقييم الجوانب المهارية لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى.

• حدود البحث : Delimitation's of the Study

- التزم هذا البحث بالحدود التالية :
- « عينة من تلاميذ الصفوف الدراسية الثلاثة (الرابع والخامس والسادس) بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمدرسة الشهيد عبد الخالق نبيل أبو زيد الابتدائية المشتركة التابعة لإدارة دار السلام التعليمية بمحافظة القاهرة.
- « تخطيط ثلاث مشروعات من البرنامج التدريبي المقترح (مشروع لكل صف دراسي).
- « تجريب الثلاث مشروعات المقترحة على التلاميذ عينة البحث ، وقياس فعاليتها في إكسابهم المهارات اليدوية والفنية ، وقياس أثرها على تنمية التفكير الابتكاري لديهم والاتجاه نحو العمل اليدوي.

• مصطلحات البحث : Terminology of the Study

تم تعريف مصطلحات البحث إجرائيا وفقا لما يأتي :

- ١- البرنامج التدريبي : يقصد به في هذا البحث بأنه "مجموعة من الإجراءات والممارسات المخططة التي يقوم بها التلاميذ لأنشطة ومشروعات يدوية فنية بإشراف وتوجيه المعلم ، بدءا من مرحلة التخطيط وانتهاء بمرحلة التقييم ، بهدف تدريبهم علي المهارات اليدوية والفنية المناسبة ، وإكسابهم اتجاهات ايجابية نحو العمل اليدوي ، التي تؤهلهم لمرحلة الإعداد المهني علي أسس علمية وتربوية".
- ٢- المهارات اليدوية والفنية : يقصد بها في هذا البحث بأنها "الأداء العقلي والحركي المتقن الذي يتبع في تصميم وتنفيذ المشروعات اليدوية الفنية ، مع الدقة والسرعة والإتقان والاقتصاد في الجهد المبذول".
- ٣- التفكير الابتكاري : يقصد به في هذا البحث بأنه "عملية إنتاج تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لأفكار وأعمال يدوية فنية نافعة من خامات البيئة المحيطة ، تتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والجدة والأصالة ، من خلال مراحل متتابعة تؤدي إلى إنجاز عمل يدوي فني جديد بالنسبة لأقرانهم في المرحلة التعليمية".

• منهج البحث : Method of the Study

اتبع هذا البحث المنهج الوصفي والمنهج شبه التجريبي.

• إجراءات البحث : Procedures of The Study

- « دراسة وتحليل البحوث والدراسات ذات العلاقة بموضوع البحث ، وذلك من خلال المحاور التالية :
- ✓ طبيعة وخصائص تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
- ✓ المهارات اليدوية والفنية في مرحلة التعليم الأساسي : (مفهوما - أهميتها - أهدافها - مراحلها - أنواعها).
- ✓ التفكير الابتكاري للعمل اليدوي الفني : (مفهومه - عناصره ومكوناته - مراحلها).

« إعداد قائمة بالمهارات اليدوية والفنية لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ، وعرضها في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدقها ، وإجراء التعديلات في ضوء آرائهم للتوصل إلى القائمة النهائية. »
« التخطيط العام للبرنامج التدريبي المقترح في صورة مشروعات ، وتم ذلك تبعاً للخطوات التالية :

- ✓ تحديد الفلسفة التي يستند إليها البرنامج التدريبي المقترح.
- ✓ تحديد أسس البرنامج التدريبي المقترح.
- ✓ تحديد أهداف البرنامج التدريبي المقترح.
- ✓ تحديد محتوى وزمن البرنامج التدريبي المقترح.
- ✓ تحديد الأنشطة التعليمية / التعليمية.
- ✓ تحديد استراتيجيات التدريس.
- ✓ تحديد وسائل ومصادر التعلم .
- ✓ تحديد أساليب التقييم .
- ✓ ضبط البرنامج التدريبي المقترح ، وذلك بعرضه في صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدقه وصلاحيته ، وإجراء التعديلات في ضوء آرائهم للتوصل إلى الصورة النهائية للبرنامج.
- « تخطيط ثلاث مشروعات (مشروع لكل صف دراسي) بناء على التخطيط العام للبرنامج التدريبي المقترح ، وتم ذلك تبعاً للخطوات التالية :

- ✓ تحديد الأهداف الإجرائية.
- ✓ تحديد الخامات والأدوات.
- ✓ تحديد استراتيجيات التدريس.
- ✓ تحديد أساليب التقييم.
- ✓ تحديد المحتوى العلمي والزمن المناسب.
- ✓ تحديد الأنشطة التعليمية / التعليمية.
- ✓ تحديد وسائل ومصادر التعلم.
- ✓ ضبط الثلاث مشروعات ، وذلك بعرضها في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدقها وصلاحيته ، وإجراء التعديلات في ضوء آرائهم للتوصل إلى المشروعات في صورتها النهائية.

- « إعداد أدوات البحث ، وتمثل في (الاختبارات المهارية وبطاقات الملاحظة المرتبطة بهم . معيار تقييم الأعمال اليدوية الفنية . اختبار التفكير الإبتكاري مقياس الاتجاه نحو العمل اليدوي) . »
✓ عرض أدوات البحث في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدقها ، وإجراء التعديلات في ضوء آرائهم للتوصل إلى أدوات البحث في صورتها النهائية.
- ✓ حساب ثبات أدوات البحث.

- « التجربة الاستطلاعية للثلاث مشروعات المقترحة للتجريب ، وأدوات البحث. »
« تجريب الثلاث مشروعات المقترحة (مشروع لكل صف دراسي) وتطبيق أدوات البحث

- ✓ تحديد التصميم شبه التجريبي : The Quasi Experimental Design
اعتمد هذا البحث على التصميم شبه التجريبي ذي المجموعة الواحدة One Group Pre-Test, Post-Test Design

- ✓ اختيار عينة البحث عشوائياً من تلاميذ الصفوف الدراسية الثلاثة (الرابع والخامس والسادس) بالحلقة الأولى من التعليم الأساسي بمدرسة الشهيد عبد الخالق نبيل أبو زيد الابتدائية المشتركة التابعة لإدارة دار السلام التعليمية بمحافظة القاهرة.
- ✓ تطبيق أدوات البحث قبلها على التلاميذ عينة البحث.
- ✓ تدريس الثلاث مشروعات (مشروع لكل صف دراسي) للتلاميذ عينة البحث.
- ✓ تطبيق أدوات البحث بعدياً على التلاميذ عينة البحث.
- ◀ جمع البيانات وتحليلها إحصائياً واستخلاص النتائج.
- ◀ تفسير نتائج البحث ومناقشتها.
- ◀ توصيات البحث والبحوث المقترحة في ضوء نتائج البحث.

• أولاً : الإطار النظري :

١ - طبيعة وخصائص تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي :

يطلق مصطلح التعليم الأساسي على نظم تعليمية بديلة غير تقليدية تضم سنوات المرحلتين الابتدائية والإعدادية ، وفي مصر تم تعريف التعليم الأساسي بأنه تعليم موحد توفره الدولة لجميع الأطفال ممن هم في سن المدرسة ، مدته تسع سنوات يقوم على توفير الاحتياجات التعليمية الأساسية من المعلومات والمعارف والمهارات ، وتنمية الاتجاهات والقيم التي تمكن المتعلمين من الاستمرار في التعليم والتدريب وفقاً لميولهم واستعدادهم وقدراتهم التي يهدف هذا التعليم إلى تنميتها لمواجهة تحديات وظروف الحاضر وتطلعات المستقبل ، ويطلق على مرحلة نمو هؤلاء التلاميذ مرحلة الطفولة المتأخرة ، التي تمتد من سن (٦) سنوات إلى (١٣) سنة. وتتميز هذه الفترة عند الأطفال بتفوقهم تفوقاً كبيراً في حساسيتهم للمسبة عن الأطفال الكبار، ونجد أن الحس العضلي يأخذ في التحسن منذ سن (٧) سنوات حتى (١٢) سنة ، ويكون لذلك أثر كبير في تحسن المهارات اليدوية وفي سن التاسعة نجد أن الطفل يستطيع أن يتحكم في العضلات الدقيقة مثل عضلات العين واللسان والأصابع ، ومن ثم تزداد قابليته لمزاولة النشاط المختلف علي نحو أتم من قدرته علي التعبير اللغوي إلي قدرته علي مزاولة الفنون البسيطة كالرسم والأشغال اليدوية (نجيبة الخضري وآخرون : ٢٠٠٧ ، ٤١٦ - ٤١٨) .

ومن ثم نجد أن خصائص نمو تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي تؤكد علي الاستعداد النمائي لتلاميذ الصفوف الرابع والخامس والسادس الابتدائي لإمكانية تدريبهم علي ممارسة المهارات اليدوية والفنية التي تؤهلهم لممارسة مهارات المجال الصناعي والإبداع فيها ، حيث تزيد من تحكمهم في عضلاتهم الدقيقة ، ومن ثم تكون ممارسة المهارات اليدوية والفنية ضرورة حتمية لبداية التأهيل المهني المستهدف من التعليم الأساسي ، والسبيل نحو تنمية التفكير الابتكاري والإبداع الفني والتقني ، وتنمية الاتجاهات الإيجابية نحو العمل اليدوي.

٢ - المهارات اليدوية والفنية في مرحلة التعليم الأساسي : (مفهومها - أهميتها - أهدافها - مراحلها - أنواعها) .

• أ - مفهوم المهارات اليدوية والفنية :

تعرف صفاء جمال الدين (١٩٩٥ - ١٢) المهارات اليدوية والفنية بأنها " القدرة علي سرعة الأداء السليم لمجموع الممارسات الفنية التي تحتاج إلي نوع من الدقة

لحركات اليد والذراع والأصابع مجتمعة مع الاقتصاد فى الجهد والوقت وتحقيق الإتقان".

ويعرفها فرماوى ، والأشقر (١٩٩٥ - ١٤) بأنها "الممارسات الفنية التى تحتاج إلى استخدام حركات الذراع واليد والأصابع مجتمعة أو مستقلة بعضها عن بعض ، وتتسم هذه الممارسات بالسرعة أو الدقة فى أدائها ، أو كليهما معاً ، كما تتسم هذه الممارسات بالكفاءة والخبرة".

وتعرف فى هذا البحث بأنها "الأداء العقلى والحركى المتقن الذى يتبع فى تصميم وتنفيذ المشروعات اليدوية الفنية ، مع الدقة والسرعة والإتقان والاقتصاد فى الجهد المبذول".

• ب- أهمية المهارات اليدوية والفنية لتلاميذ مرحلة التعليم الاساسي :

ممارسة الأنشطة اليدوية والفنية لها دور فعال وحيوى بالنسبة لتلاميذ هذه المرحلة ، حيث تُعد الوسيلة المباشرة للتفاعل بسهولة مع المواقف الحياتية ، كما أن ممارسة التلاميذ لهذه الأنشطة يساعد على بقاء أثر التعلم ، وتتمثل أهمية ممارسة التلاميذ للأنشطة اليدوية والفنية فيما يلى : استنادا إلى (منال الهنيدى : ٢٠٠٨) ، (محمود البسيونى : ٢٠٠٧) .

- « تنمي عند التلاميذ التذوق الفنى للقيم الجمالية للفنون المصرية ، والعمل على تطويرها بأفكار مبتكرة.
- « تكسب التلاميذ مهارات إبداء رأى والحكم على الأعمال الفنية.
- « تكسب التلاميذ حب العمل الجماعى التعاونى عند إنتاج بعض الأعمال اليدوية الفنية المختلفة.
- « تعرف التلاميذ القيم الجمالية والفنية لمكونات البيئة المصرية وبعض الحرف الشعبية ، والعمل على تطويرها بأفكار ابتكارية وفقا لقدرات التلاميذ ونضجهم الفكرى.
- « تعرف التلاميذ خامات البيئة المصرية وعلاقتها بأساليب التنفيذ والعمل على ترشيد استهلاكها.
- « تعرف التلاميذ الأدوات اللازمة لتنفيذ الأعمال اليدوية الفنية والمحافظة عليها وصيانتها.
- « تتيح للتلاميذ فرصه التعامل مع خامات وأدوات مختلفة تساعد على استخدام جميع العضلات من خلال استعمال (الورق المقوى - الصنفرة - الخيش - الإسفنج - الرمل - الزلط - الأصداغ - القواقع - العجائن - المقص - الكتر - المواد اللاصقة - نشارة الخشب - أعواد الكبريت - البقوليات وغيرها من الخامات والأدوات) .
- « تتيح للتلاميذ فرصة القيام بالأعمال الابتكارية التى تساعد على تنمية التفكير الابتكارى.
- « تعمل على اكتشاف قدرات التلاميذ الموهبين ورعايتهم ومساعدة المتأخرين فنيا ورفع مستواهم الفنى.
- « تكسب التلاميذ احترام قيمة الأعمال اليدوية على اختلاف أنواعها ومستوياتها واحترام القائمين عليها.
- « تساعد التلاميذ على استثمار وقت فراغهم فى إنتاج بعض الأعمال اليدوية الفنية النافعة.

• ج- أهداف المهارات اليدوية والفنية لتلاميذ مرحلة التعليم الاساسى :

- « تنمية التفكير الابتكارى.
- « تنمية الحساسية الفنية والتذوق الفنى.
- « نمو القدرات العقلية.
- « تكامل شخصيه الطفل وتأكيد ذاته.
- « التنفيس عن بعض الانفعالات.
- « مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ.
- « تدريب الحواس وتنميتها.
- « تنمية المهارات اليدوية الفنية التى تعتبر البداية الحقيقية للإعداد المهنى الصناعى.
- « اللعب بالخامات المختلفة.
- « شغل أوقات الفراغ.
- « تنمية الاتجاه النقدى عند الطفل.
- « تنمية الناحية الثقافية.
- « الكشف عن النواحي الفنية.

• د- مراحل تطور المهارات اليدوية والفنية :

ظهرت عدة تصنيفات لمراحل تطور رسوم الأطفال والمراهقين ومهاراتهم اليدوية الفنية ، ومنها تصنيف خالد عبد الغنى (٢٠٠٨ : ٥١ - ٥٢) ، وتصنيف مصطفى عبد العزيز (١٩٩٩ : ٢٢٥ - ٢٢٧).

وقد صنف "سيرل بيرت" تطور رسوم الأطفال فى سبعة مراحل هى :

- « مرحلة الشخبطة : وتظهر في العام الثانى حتى العام الثالث من ميلاد الطفل وتتميز بالاستخدام غير الهادف للقلم.
- « مرحلة التخطيط : وتبدأ في عمر أربع سنوات وتظهر فيها حركات منفردة للقلم تحل محل الشخبطة ، ففي رسم الرجل مثلا تكون الخطوط والأجزاء متجاورة وليست منتظمة.
- « مرحلة الرمز الوصفى : وتستخدم فيها الرموز لوصف شئ ما ، وتكون في عمر الخامسة والسادسة ، ويتضح فيها الاهتمام القليل بالهيئة العامة للجسم ، والنسب الخاصة بالرأس والجذع والذراعين والساقين والوجه.
- « مرحلة التحقيق (الواقعية الوصفية) : وتكون من عمر السابعة إلى الثامنة ويكون التأكيد فيها على الناحية الوصفية وليس الناحية التمثيلية.
- « مرحلة الواقعية المرئية : وتبدأ من عمر التاسعة إلى العاشرة ، ويظهر خلالها تطور الرسم والنقل من موضوعات البيئة ، وتظهر أهمية هذه المرحلة فى تنمية المهارات اليدوية والفنية لموضوعات وخامات من البيئة المحيطة ، وهذا ما هدف إليه هذا البحث.
- « مرحلة الكبت : وتنشأ في فترة ما قبل النضج الجنسي وتكون فى الحادية عشر وحتى الرابعة عشر من العمر ، ويظهر فيها الكبت أثناء التعبير بالرسم كما تزداد عملية النقد الذاتى والقدرة على الملاحظة.
- « مرحلة الانتعاش الفنى : وتظهر فى أشكال الرسم المعبرة عن الجمال ، وتكون فى بواكير المراهقة حيث التجلى الواضح للفروق بين الجنسين ، فيظهر لدى

البنات الشراء فى استخدام الألوان ، ورشاقة الشكل ، وجمال الخطوط ، بينما يميل الذكور إلى استخدام الرسم كمتنفس للحالة النفسية.

أما نموذج لوفيلد Lowen feld فى مراحل النمو فيعد أكثر النماذج شيوعاً وشمولاً حيث يغطى الأعمار الزمنية من الطفولة إلى المراهقة ، ويتضمن المراحل التالية :

- « مرحلة ما قبل التخطيط : من سن الولادة إلى سنتين.
- « مرحلة التخطيط : من سن سنتين إلى سن (٤) سنوات.
- « مرحلة ما قبل الموجز الشكلي : من سن (٤) سنوات إلى سن (٧) سنوات.
- « مرحلة الموجز الشكلي : من سن (٧) سنوات إلى سن (٩) سنوات.
- « مرحلة محاولة التعبير الواقعى : من سن (٩) سنوات إلى سن (١٢) سنة.
- « مرحلة التعبير الواقعى : من سن (١٢) سنة إلى سن (١٤) سنة.

وما يعيننا من مراحل النمو فى هذا البحث هى المرحلة الخامسة "مرحلة محاولة التعبير الواقعى" ، ومن الخصائص المميزة لهذه المرحلة أن الطفل يبدى وعياً ذاتياً كبيراً برسومه ، ويتجه تدريجياً مع تزايد إدراكه للبيئة الطبيعية ومحتوياتها إلى التعبير عن الحقائق البصرية التى يراها لا عن الحقائق المعرفية فى رسومه ، كما يزداد شعوره بفرديته ووعيه بخصائصه الجنسية ، كما يبدى فى رسومه عناية بإظهار تفاصيل الأشياء ، والعمق والمنظور ، ومراعاة النسب بين الأشكال المرسومة ، كما يبدى وعياً أكبر باختلافات اللون ودرجاته ، ومن ثم تصبح رسوماته أكثر واقعية ، إلا أن الطفل ذاته يصبح أقل شغفاً بإظهار رسومه للكبار ، ربما عما يستشعره من حرج نتيجة إخفاقه فى تمثيل المراتب.

• هـ- أنواع المهارات اليدوية والفنية :

الأنشطة اليدوية والفنية فى مرحلة التعليم الأساسى تكسب التلاميذ أنواعاً من الخبرة الجمالية بواسطة أدوات وخامات ملائمة لقدراتهم ، حيث يميل التلاميذ فى هذه المرحلة إلى ممارسة جميع الأنشطة اليدوية والفنية ، فيكتسبوا من خلالها الكثير من المجالات الفنية. وتلاميذ هذه المرحلة يجدون المتعة أثناء تدريبهم على هذه الأنشطة ، وهناك عدد لا حصر له من المهارات اليدوية والفنية التى يمكن أن تنفذ بنجاح فى هذه المرحلة العمرية مثل : التشكيل بعجينتى السيراميك وورق الجرائد والتشكيل بخامتى الصابون والكرتون ، والتشكيل بالورق المسطح والمجسم والأوريغامي (طى الأوراق) وعمل الأقنعة الورقية والتشكيل بالفسيفساء على اختلاف خاماتها والأشغال الفنية بخامات البيئة المستهلكة والألعاب الصوفية وعمل اللوحات الفنية بمختلف الخامات والرسم على الزجاج وصناعة الحلى والسلال وغير ذلك من الأنشطة اليدوية والفنية المختلفة ، وكلها من الفنون اليدوية التى تحتاج إلى الدقة والابتكار فى تنفيذها .

٣- التفكير الابتكاري للعمل اليدوى الفنى : (مفهومه - عناصره ومكوناته - مراحل) .

• أ- مفهوم التفكير الابتكاري :

يعد التفكير الابتكاري أحد الأشكال الراقية للنشاط الإنسانى ، كما أن التقدم العلمى وتطور الإنسانية مرهون بما يمكن أن يتوفر لها من قدرات

ابتكارية تمكنها دوماً من أن تقدم مزيداً من الابتكارات أو الإسهامات التي تستطيع من خلالها مواجهة ما يعترضها من مشكلات ملحة يوماً بعد يوم ولحظة تلو الأخرى (انشراح إبراهيم المشرفى : ٢٠٠٥ ، ٣٤ - ٣٥) .

فالتفكير الابتكاري هو ذلك النوع من التفكير الذي يهدف دائماً إلى التطوير والتجديد والخلق والابتكار ، وذلك من خلال إنتاج حلول جديدة غير موجودة من قبل لمشكلة معينة .

ويعرف عبد الحليم السيد (١٩٨٠ - ٥٤) الابتكار بأنه "إنتاج شيء ما على أن يكون هذا الشيء جديداً في صياغته وإن كانت عناصره موجودة من قبل كإبداع من أعمال الفن أو التخيل الإبداعي" .

ويذكر محيي حسين (١٩٨٢ - ٤٧) أن الإنتاج الابتكاري يمتد عبر الزمن ويتميز بالجدة والأصالة والملائمة والتحقيق ، وقد يستغرق هذا الإنتاج فترة وجيزة كالتي تتطلبها عملية الارتجال الموسيقي ، أو قد يستغرق فترة طويلة كتلك التي استغرقها دارون في إخراج نظرية التطور .

ويعرف هاريس Harris (٢٠٠٢ - ٢٤) الابتكار بأنه "القدرة على إنتاج أفكار أو تصورات أو تكوينات جديدة تقبل على أنها مفيدة ، وتتسم بالجدة والأصالة والتنوع واستمرارية الأثر كاستجابة لمشكلة أو موقف مثير" .

ويعرف عبد السلام عبد الغفار (١٩٩٧ - ٥١) الابتكار بأنه "عملية يحاول فيها الإنسان أن يحقق ذاته وذلك باستخدام الرموز الداخلية والخارجية التي تمثل الأفكار وما يحيط بنا من مثيرات لكي ينتج إنتاجاً جديداً بالنسبة له أو بالنسبة لبيئته على أن يكون هذا الإنتاج نافعا للمجتمع الذي يعيش فيه" .

ويعرفه مدحت أبو النصر (٢٠٠٤ - ٧٤) بأنه "قدرة عقلية يحاول فيها الإنسان أن ينتج فكرة ، أو وسيلة ، أو أداة ، أو طريقة ، أو غيرها ، لم تكن موجودة من قبل ، أو تطوير رئيسي لها دون تقليد بما يحقق نفعاً للمجتمع" .

ويعرفه عصام الطيب (٢٠٠٦ - ١٣١) بأنه "قدرة الفرد على إنتاج أشياء أو أفكار جديدة لمشكلة أو مثير ما في مدة زمنية محددة ، وتتميز هذه الأفكار أو الأشياء بالأصالة والطلاقة والمرونة والتحسين (التطوير) ، وتكون موضع تقدير واحترام من الناحية الاجتماعية" .

ويقصد به أيضاً ما يقبسه مقياس التفكير الابتكاري باستخدام الصور (وضع بول تورانس وترجمة عبد الله سليمان ، وإعداد فؤاد أبو حطب) .

ويعرف في هذا البحث على أنه "عملية إنتاج تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي لأفكار وأعمال يدوية فنية نافعة من خامات البيئة المحيطة ، تتميز بأكبر قدر من الطلاقة الفكرية والمرونة التلقائية والجدة والأصالة ، من خلال مراحل متتابعة تؤدي إلى إنجاز عمل يدوي فني جديد بالنسبة لأقرانهم في المرحلة التعليمية" .

• ب- عناصر ومكونات التفكير الابتكاري للعمل اليدوي الفني :

١- الحساسية للمشكلات :

القدرة على إدراك مواطن الضعف أو النقص في الموقف المثير للعمل اليدوي الفني ، حيث يشعر الفرد بأن الموقف الذي يواجهه يمثل مشكلة أو أكثر في

حاجة إلى حل وتوضح له حجم وعمق المشكلة ، فالمبدع يستطيع رؤية الكثير من المشكلات فى وقت واحد ، وتوقع ما يمكن أن يترتب على ممارستها .

٢-الطلاقة :

القدرة على إنتاج أكبر عدد ممكن من الأفكار والأعمال الجديدة ، وذلك بالنسبة لموضوع معين فى وحدة زمنية ثابتة ، وهى تشير إلى غزارة الأفكار للأعمال اليدوية الفنية ووفرتها وتنوعها مقارنة بغيرها .

٣-المرونة :

القدرة على تغيير الحالة الذهنية بتغير الموقف ، والانتقال من نمط جامد إلى أنماط متحركة تقتضيها عملية المواجهة مع المواقف المختلفة لتصميم وتنفيذ الأعمال اليدوية الفنية ، ويشير محمد الطيطي (٢٠٠٨ - ٥٣) أن المرونة تتخذ مظهرين هما :

« المرونة التلقائية : أى إعطاء عدد من الأفكار المتنوعة التى ترتبط بموقف محدد .

« المرونة التكيفية : أى التوصل إلى حل مشكلة ما أو مواجهة أى موقف فى ضوء التغذية الراجعة التى تأتى من ذلك الموقف .

٤-الأصالة :

العمل اليدوى الفني غير المؤلف الذى لم يسبق إليه أحد ، وتسمى الفكرة أصلية إذا كانت لا تخضع للأفكار الشائعة وتتصف بالتميز ، حيث أن الشخص المبدع ذو تفكير أصيل لا يكرر أفكار المحيطين ، ويمكن الحكم على العمل اليدوى الفني بالأصالة فى ضوء عدم خضوعه للأعمال اليدوية الفنية الشائعة ، وذلك مع الحرص على الإثراء والتجديد وإظهار الطابع الشخصى المميز للتلاميذ . ويؤكد أنور الشرقاوى (١٩٩٩ - ٤٦٣) من خلال مؤشرات نتائج دراسات وأبحاث عربية أنه يحدث نمو لدى تلاميذ الصف الرابع فى درجات قدرات الأصالة والإتقان ، بينما يحدث نمو لدى تلاميذ الصف الخامس فى قدرات الطلاقة والمرونة .

• ج- مراحل العملية الابتكارية للعمل اليدوى الفني :

١- مرحلة الإعداد والتحضير :

يتم فى هذه المرحلة تحديد أفكار الأعمال اليدوية الفنية تحديداً دقيقاً وذلك فى ضوء خامات البيئة المتوفرة ، والإجابة على عدد من الأسئلة مثل : أين نحن الآن ؟ وإلى أين ذاهبون ؟ وكيف نصل للهدف بأقصر الطرق ؟ حيث يتم جمع المعلومات والبيانات عن أفكار الأعمال اليدوية الفنية وتحليلها ، والتدريب على المهارات اليدوية والفنية ، وتعد هذه المرحلة من المراحل الهامة للابتكار .

٢- مرحلة التركيز والاحتضان :

أى عدم التشتت والانصراف لأكثر من فكرة عمل يدوى فنى فى وقت واحد بل يجب المثابرة ، وتركيز الانتباه على عمل يدوى فنى واحد ، ثم الاحتفاظ بالفكرة فى الذهن ليقوم العقل غير الواعى بدوره فى احتضانها ، وهنا يجب على المفكر الاسترخاء التام والانصراف عن الموضوع مؤقتاً لحين استعادة الطاقة الذهنية .

٣- مرحلة الإشراق (تبلور الفكرة) :

بمجرد أن تتبلور الفكرة فى العقل غير الواعى ، فإنه ينقلها إلى العقل المدرك حيث يدرك التلميذ العلاقة بين الأجزاء والعناصر المختلفة للعمل اليدوى الفني وإشراق ضوء الإبداع أى لحظة ميلاد الفكرة الجديدة للعمل اليدوى الفني .

٤- مرحلة التحقق من الفكرة (التقييم الموضوعي) :

وفى هذه المرحلة يختبر التلميذ فكرة العمل البدوى الفنى الجديد وقابليته للتنفيذ ، فلو تحقق التلميذ من نجاح الفكرة بتوجيه وإرشاد المعلم ، يضعها موضع التنفيذ ، أما لو حدث العكس يبدأ التلميذ المحاولة من جديد وربما يتطلب الأمر تجميع بيانات إضافية أو إعادة تحليل البيانات أو إعادة تحليل الفكرة من جديد ، ويشير زيتون (١٩٨٩ - ٢٦) إلى هذه المرحلة بأنها مرحلة التوصل إلى النتائج ويحدث فيها تبادل المعلومات والخبرات وبالتالي عرض الصورة للآخرين.

• ثانيا : إجراءات البحث :

١- إعداد قائمة بالمهارات اليدوية والفنية لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى ، وذلك من خلال ما يأتى :

« دراسة وتحليل المراجع والبحوث والدراسات السابقة المرتبطة بالمهارات اليدوية والفنية ومن أهمها دراسة ليندا باين يونج (Young, Linda Payne: 2009) التى أكدت على أهمية تنمية التخيل مما كان له أكبر الأثر فى تنمية الإبداع لدى التلاميذ عند ممارسة الأنشطة الفنية ، ودراسة أنا جولدينج (Goulding, Anna: 2009) التى أوضحت أهمية تأثير الأعمال اليدوية الفنية للتلاميذ على تفاعل الثقافات المختلفة ، ودراسة بالاسندارام سادو راماكيشنان وبالاكريشنان رامادوس (Ramakishnan, Sadhu : 2009) التى أكدت على استخدام استراتيجيات تقييم متنوعة فى تقييم الأنشطة البدوية للتلاميذ ، ودراسة روبرت لينش (Lynch, Robert: 2008) التى أكدت على ضرورة تعليم المهارات اليدوية الفنية وتنمية التفكير المكانى للتلاميذ ، وربط الفنون بالبيئة المحيطة عن طريق مشاركة المختصين ورجال الأعمال فى تمويل برامج الأنشطة الفنية ، كما تم الاستفادة من المراجع والبحوث التى وردت بالإطار النظرى.

« إجراء مجموعة من المقابلات الشخصية غير المقننة مع مجموعة من معلمى وموجهى التربية الفنية والمجال الصناعى وبعض أساتذة الجامعات القائمين بتدريس المواد الفنية ، وذلك للتعرف على أهم المهارات اليدوية والفنية اللازمة لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى.

وقد توصل الباحثان من خلال المصادر السابقة إلى المهارات اليدوية والفنية اللازمة لهؤلاء التلاميذ فى شكل استبيان مبدئى تضمن (١٤) مهارة رئيسية ، وتم عرض هذه القائمة على مجموعة من المحكمين بهدف تحديد مدى مناسبة هذه المهارات لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى (للصفوف الدراسية الثلاثة : الرابع والخامس والسادس) ، وتحديد مدى صحة صياغة المهارات ، وقد اقترح المحكمون استبدال مهارة التشكيل بالورق المجسم بمهارة التشكيل بالورق المسطح ، كما تم حذف مهارة الأوريجامى (طى الورق) ، ومهارة صنع الشموع العطرية ، وقد تراوحت نسبة الموافقة على المهارات الأخرى بين (٨٥ ٪ : ١٠٠ ٪) وبعد إجراء التعديلات التى اقترحها المحكمون أصبحت قائمة المهارات اليدوية والفنية فى صورتها النهائية (❖) تتضمن (١٢) مهارة كما فى الجدول التالى :

(❖) ملحق رقم (١) : الصورة النهائية لقائمة المهارات اليدوية والفنية لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى (للصفوف الدراسية الثلاثة : الرابع والخامس والسادس)

جدول رقم (١) قائمة المهارات اليدوية والفنية لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي
(للصفوف الدراسية الثلاثة : الرابع والخامس والسادس)

الصف	م	المهارات
الرابع	١	التشكيل بالورق المسطح.
	٢	التشكيل ببقايا الأقمشة.
	٣	التشكيل بالنبابيس.
	٤	الطباعة ببصمة ورق الشجر.
الخامس	١	التشكيل بالفوم.
	٢	التشكيل بالخرز.
	٣	التشكيل بالفسيفساء "قشر البيض".
	٤	الطباعة بالعقد والربط.
السادس	١	التشكيل بالكراتون.
	٢	التشكيل بالبقوليات.
	٣	التشكيل بعجينة السراميك.
	٤	الطباعة بالأسنن.

٢- التخطيط العام للبرنامج التدريبي المقترح في صورة مشروعات ، وتم ذلك تبعاً للخطوات التالية :

أ- تحديد الفلسفة التي يستند إليها البرنامج التدريبي المقترح :

اعتمدت فلسفة البرنامج على اهتمام الأديان كلها بالعمل اليدوي ، حيث دعت الاتجاهات العالمية الحديثة إلى توعية التلاميذ بأهمية العمل اليدوي وحثهم على تقديره واحترامه من خلال ممارسة الأنشطة اليدوية والفنية المرتبطة بحياة التلاميذ لإنتاج أعمال يدوية فنية مبتكرة.

ب- تحديد أسس البرنامج التدريبي المقترح :

تم بناء البرنامج التدريبي المقترح في ضوء مجموعة من الأسس هي :

- « أن يحقق البرنامج المقترح بعض أهداف مرحلة التعليم الأساسي وخاصة الجوانب المهارية وربطها بواقع حياة التلاميذ .
- « تنظيم محتوى البرنامج المقترح في صورة مشروعات يدوية فنية .
- « أن تراعى المشروعات المقترحة بالبرنامج التدريبي خصائص نمو تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي وميولهم وقدراتهم ومواهبهم .
- « تقسيم المشروعات اليدوية الفنية إلى أربعة مراحل (التمهيد للمشروع - الإعداد للمشروع - تنفيذ وتشطيب وإخراج المشروع - تقييم المشروع) .
- « أن يتم توزيع المشروعات المقترحة لكل صف دراسي على الفصلين الدراسيين الأول والثاني بواقع مشروعين لكل صف دراسي .
- « أن يراعى البرنامج المقترح التسلسل المنطقي والتكامل والعمق والتتابع لمشروعات الصفوف الدراسية الثلاثة (الرابع والخامس والسادس) .
- « أن يستند البرنامج التدريبي المقترح في صياغة محتواه العلمي على أسلوب النظم .

ج- تحديد أهداف البرنامج التدريبي المقترح :

أعد الباحثان الأهداف العامة وتم صياغتها في ضوء فلسفة وأسس البرنامج المقترح وقائمة المهارات اليدوية والفنية المقترحة ، وقد تم صياغة الأهداف في صورة عبارات سلوكية محددة وواضحة تصف السلوك النهائي المراد تحقيقه لدى تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي ، وفيما يلي الصورة النهائية للأهداف العامة للبرنامج التدريبي المقترح بعد ضبطها :

فى نهاية دراسة البرنامج يكون التلميذ قادراً على أن :

• الأهداف المعرفية :

- « يكتسب المفاهيم المرتبطة بالمشروعات المقترحة.
- « يتعرف الخامات المرتبطة بالمشروعات المقترحة محدداً مواصفاتها وأهميتها.
- « يحدد نوعية وكمية الخامات اللازمة لتنفيذ المشروعات المقترحة من خلال تصميماتها.
- « يتعرف الأدوات المستخدمة فى المشروعات المقترحة وطرق استخدامها.
- « يشرح الأساليب المختلفة لتنفيذ المشروعات المقترحة.
- « يحدد الأسس الفنية اللازمة لنجاح كل مرحلة من مراحل تنفيذ المشروعات المقترحة.
- « يجهز مكان العمل قبل البدء فى تنفيذ كل مرحلة من مراحل المشروعات المقترحة.
- « يشرح خطوات تنفيذ المشروعات المقترحة.
- « يحسب تكاليف تنفيذ المشروعات المقترحة مبدئياً.
- « يقترح بعض الأساليب الجديدة لتنفيذ المشروعات المقترحة.

• الأهداف المهارية :

- « يتقن استخدام الأدوات اللازمة لتشغيل الخامات لتنفيذ المشروعات المقترحة بطريقة آمنة وسليمة.
- « يبتكر تصميمات مناسبة تهمه لتنفيذ المشروعات المقترحة
- « يجيد تطبيق التصميمات المبتكرة إلى أعمال يدوية فنية.
- « يطبق الأسس الفنية اللازمة لنجاح كل مرحلة من مراحل تنفيذ المشروعات المقترحة.
- « يمارس تنفيذ المهارات المرتبطة بالمشروعات المقترحة طبقاً للمواصفات الفنية.
- « يتقن المهارات اليدوية والفنية بمختلف الخامات على الأسطح المختلفة.
- « يبتكر أعمال يدوية فنية ذات جودة وقليلة التكاليف.
- « يتقن تشطيب وإخراج الأعمال اليدوية الفنية تبعاً لطبيعة المشروعات المقترحة.
- « يكتسب مهارات التعلم الذاتى من خلال الممارسة والتطبيق للمشروعات المقترحة.
- « يجيد مهارات العمل الجماعى والتعاونى عند تنفيذ المشروعات المقترحة.

• الأهداف الوجدانية :

- « يهتم بتجميع المادة العلمية والإلمام بالمصطلحات الفنية التى تفيد فى مجال المشروعات المقترحة.
- « يهتم بالعمل الجماعى والتعاونى عند تنفيذ المشروعات المقترحة.
- « يحترم قيمة العمل اليدوى والعاملين فيه.
- « يظهر قدرة فى التعامل مع الآخرين من خلال الاستماع والمناقشة وتكوين وجهة النظر.
- « يشارك زملاءه فى تجهيز مكان العمل قبل البدء فى تنفيذ كل مرحلة من مراحل المشروعات المقترحة.

- « يقدر قيمة الوقت اللازم لتنفيذ الأعمال اليدوية الفنية ويحرص على تسليم المشروعات المقترحة فى الموعد المحدد.
- « يبدى تحمسا لتحمل مسئولية حساب وتقدير تكلفة المشروعات المقترحة.
- « يهتم بإنتاج أعمال يدوية فنية تتسم بالجدة والأصالة والطلاقة والمرونة.
- « يبادر بابتكار استخدامات جديدة ومتنوعة للخامات المختلفة عند تنفيذ المشروعات.
- « يتقبل توجيهات وتعليمات المعلم أثناء تنفيذ وتشطيب المشروعات المقترحة.
- « يبذل مجهود فى إجراء تجارب مبسطة للأساليب المختلفة لتنفيذ المشروعات.
- « يحافظ على سلامته بتطبيق قواعد وإجراءات الأمن أثناء استخدام الأدوات عند تنفيذ وتشطيب المشروعات المقترحة.
- « يهتم بالدقة فى الأداء والإخراج الفنى للمشروعات المقترحة.
- « يعتنى بالصورة الجمالية النهائية للأعمال اليدوية الفنية.
- « يبدى استعدادا لمشاركة زملاءه عند تنفيذ وتشطيب مشروعاتهم اليدوية الفنية.
- « يقدر آراء الآخرين عند تقييم مشروعاته المختلفة ويحترم وجهة نظرهم.

د- تحديد محتوى وزمن البرنامج التدريبي المقترح :

تم تجميع المحتوى العلمى المناسب والخبرات التعليمية التى ينبغى أن يشتمل عليها البرنامج المقترح بناء على الأهداف العامة التى تم تحديدها والتى ينبغى تحقيقها ، وقد روعى فى مشروعات البرنامج التدريبي المقترح أن تشمل أهم المهارات اليدوية والفنية اللازمة لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى التى يمكن من خلالها تنمية التفكير الابتكارى وتكوين اتجاه إيجابى نحو العمل اليدوى، وقد تم تنظيم محتوى البرنامج فى صورة مشروعات يدوية فنية وموزعة زمنيا كما فى الجدول التالى :

جدول رقم (٢) عناصر محتوى البرنامج التدريبي المقترح والمدى الزمنى المناسب له

الصف	الفصل الدراسى	م	المشروعات	المدى الزمنى
الرابع	الأول	١	عمل كارت باستخدام التشكيل بالورق المسطح.	(٧) حصص لكل مشروع بواقع حصه أسبوعيا
		٢	عمل لوحة فنية باستخدام التشكيل ببقايا الإقمشة.	
	الثانى	٣	عمل بروژ باستخدام التشكيل بالبوابيس.	
		٤	عمل مفرش باستخدام الطياعة بصمة ورق الشجر.	
الخامس	الأول	١	عمل كارت باستخدام التشكيل بالفوم.	
		٢	عمل لوحة فنية باستخدام التشكيل بالخرز.	
	الثانى	٣	عمل بروژ باستخدام التشكيل بالفيغسواء قنثر البض".	
		٤	عمل مفرش باستخدام الطياعة بالعقد والربط.	
السادس	الأول	١	عمل كارت باستخدام التشكيل بالكرتون.	
		٢	عمل لوحة فنية باستخدام التشكيل بالبقويات.	
	الثانى	٣	عمل بروژ باستخدام التشكيل بعجينة السيراميك.	
		٤	عمل تى شيرت باستخدام الطياعة بالأسنن.	

هـ- تحديد الأنشطة التعليمية / التعليمية :

تم اختيار الأنشطة التعليمية / التعليمية التى تحقق الأهداف العامة للبرنامج وتناسب مع المحتوى العلمى ومستوى التلاميذ ، ومن أهم الأنشطة التعليمية التى قام بها التلاميذ فى أثناء تنفيذ المشروعات اليدوية الفنية ما يلى :

- « إعطاء المعلم فكرة للتلاميذ عن أهمية العمل اليدوى فى حياة الأنبياء والرسل وحياتنا العامة.
- « مشاركة التلاميذ فى تجميع المحتوى العلمى (الخامات - المعدات - العمليات) المرتبط بالمشروعات المقترحة من خلال مصادر متعددة بتوجيه وإرشاد من المعلم.
- « تكليف التلاميذ بعمل أبحاث قصيرة عن المعارف والمفاهيم المرتبطة بالمشروعات.
- « مشاركة التلاميذ فى تجميع عينات للخامات المرتبطة بالمشروعات وتبادلها فيما بينهم.
- « عرض المعلم بيان عملى لإعداد التصميمات الفنية المبتكرة المناسبة لتنفيذ المشروعات المقترحة.
- « تعاون التلاميذ فيما بينهم عند إعداد وابتكار التصميمات الفنية المناسبة لتنفيذ المشروعات المقترحة.
- « عرض المعلم بيان عملى لاستخدام الأدوات والخامات عند تنفيذ وتشطيب المشروعات المقترحة.
- « تعاون التلاميذ فيما بينهم لعمل تجارب مبسطة للأساليب المختلفة لتنفيذ المشروعات.
- « تعاون التلاميذ فيما بينهم عند تنفيذ وتشطيب المشروعات المقترحة.
- « تكليف التلاميذ بتقديم ورقة عمل عن الخطوات المتبعة أثناء تنفيذ وتشطيب المشروعات المقترحة.
- « مشاركة التلاميذ فى تقييم أعمالهم اليدوية الفنية وأعمال زملائهم (التقييم الذاتى - تقييم الأقران) .

و- تحديد استراتيجيات التدريس :

- تم تحديد استراتيجيات التدريس المناسبة للبرنامج التدريبي المقترح فى ضوء الأهداف العامة والمحتوى العلمى والأنشطة التعليمية / التعليمية ، وهذه الاستراتيجيات هى :
- « المحاضرة.
 - « المناقشة والحوار.
 - « المشروع.
 - « البيان العملى.
 - « العمل فى صورة فردية.
 - « العمل فى مجموعات صغيرة.
 - « الورشة.

ز- تحديد وسائل ومصادر التعلم :

- تم تحديد وسائل ومصادر التعلم المناسبة لتدريس محتوى البرنامج التدريبي المقترح التى تعمل على تحقيق الأهداف العامة للبرنامج ، وهى :
- « صور فوتوغرافية وشرائح شفافة "سلايدز" للمشروعات المقترحة.
 - « مجموعة من المشروعات المقترحة تُعرض عن طريق جهاز الكمبيوتر.
 - « الرسوم السبورية.
 - « نماذج لتجارب للمشروعات بأساليب التنفيذ المختلفة.

- « عينات للخامات المستخدمة فى تنفيذ المشروعات المقترحة.
- « الأدوات المستخدمة فى تنفيذ المشروعات المقترحة.
- « أفلام تعليمية CD توضح خطوات تنفيذ وتشطيب المشروعات المقترحة خطوة بخطوة إلى أن ينتهى العمل.

ج- تحديد أساليب التقييم :

- تم تحديد أساليب التقييم المناسبة للتحقق من الأهداف العامة للبرنامج التدريبي المقترح ، وهى كالتالى :
- « ملف أعمال التلاميذ (البورتفوليو) Portfolio : يدون به نتائج الأعمال التى يقوم بها كل تلميذ وهو يشتمل على :
- ✓ بحث قصير عن المعارف والمفاهيم المرتبطة بالمشروعات المقترحة.
- ✓ الأعمال اليدوية الفنية التى تم تجميعها للمشروعات المقترحة.
- ✓ بعض عينات الخامات التى تم تجميعها المستخدمة فى المشروعات المقترحة.
- ✓ التصميمات المبتكرة لتنفيذ المشروعات المقترحة.
- ✓ ورقة عمل تبين خطوات تنفيذ المشروعات المقترحة.
- « التقييم الذاتى.
- « تقييم الأقران.
- « اختبار الأداء المهارى : ويتم قياسه من خلال بطاقة ملاحظة لملاحظة الأداء المهارى لكل تلميذ.
- « اختبار التفكير الابتكارى.
- « إخضاع العمل الفنى الذى ينفذه كل تلميذ للحكم عليه من قبل أساتذة متخصصين وذلك بالاستعانة بمقياس تقييم الأعمال اليدوية الفنية.
- « مقياس الاتجاه نحو العمل اليدوى.

ط- ضبط البرنامج التدريبي المقترح :

- بعد الانتهاء من الخطوات السابقة تم عرض البرنامج التدريبي المقترح فى صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدقه وصلاحيته ، وتم إجراء التعديلات فى ضوء آرائهم ، وتراوحت نسبة الموافقة على مكونات البرنامج بين (٩٠ ٪ : ١٠٠ ٪) من استجابات المحكمين ، وقد أصبح البرنامج فى صورته النهائية (❖).

٣- تخطيط ثلاث مشروعات (مشروع لكل صف دراسي) بناء على التخطيط العام للبرنامج التدريبي المقترح ، وتم ذلك تبعا للخطوات التالية :

أ- تحديد الأهداف الإجرائية :

- تم تحديد الأهداف الإجرائية لكل مشروع من المشروعات الثلاثة التجريبية وذلك فى ضوء الأهداف العامة للبرنامج التدريبي المقترح ، وهى كالتالى :
- بالنسبة للصف الرابع (المشروع : عمل كارت باستخدام التشكيل بالورق المسطح) :
- فى أثناء مراحل المشروع ونهايتها يكون التلميذ قادرا على أن :
- الأهداف المعرفية :
- « يذكر أهم أنواع الورق.

(❖) ملحق رقم (٢) : الصورة النهائية للتخطيط العام للبرنامج التدريبي المقترح لإكساب المهارات اليدوية والفنية لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى (للصفوف الدراسية الثلاثة : الرابع والخامس والسادس).

- « يوضح مواصفات كل نوع من أنواع الورق.
- « يشرح أهم استخدامات الورق.
- « يشرح الأساليب المختلفة للتشكيل بالورق المسطح.
- « يتعرف الأدوات والخامات المستخدمة لعمل كارت باستخدام التشكيل بالورق المسطح.
- « يذكر الأسس الفنية التي يجب مراعاتها أثناء عمل كارت باستخدام التشكيل بالورق المسطح.
- « يشرح خطوات عمل كارت باستخدام التشكيل بالورق المسطح.

• الأهداف المهارية :

- « يبتكر تصميم لإحدى المناسبات التي يهتم بها باستخدام أدوات الرسم الهندسي بالمقاس المطلوب في اسكتش الرسم.
- « يجيد تلوين التصميم بالألوان الخشبية المناسبة في اسكتش الرسم.
- « يتقن شف التصميم على ورق الشفاف.
- « يجيد طباعة التصميم على الكارت باستخدام الكربون.
- « يتقن اختيار ألوان الورق طبقاً للتصميم الملون في اسكتش الرسم.
- « يجيد قطع الورق بالمقاس المناسب لأجزاء التصميم باستخدام المقص أو الكتر.
- « يتقن لصق الورق المسطح على أجزاء التصميم على الكارت باستخدام الصمغ "البيريت".

• الأهداف الوجدانية :

- « يهتم بتجميع عينات لأهم أنواع الورق.
- « يسعى لرؤية نماذج لتجارب للأساليب المختلفة للتشكيل بالورق المسطح.
- « يهتم بتجميع صور الأعمال اليدوية الفنية للأساليب المختلفة للتشكيل بالورق المسطح ويتبادلها مع زملاءه.
- « يتبادل الآراء مع زملاءه ومع المعلم (❖) عند ابتكار تصميم لإحدى المناسبات التي تهتمه.
- « يتقبل التوجيهات والإرشادات التي يوجهها المعلم عند عمل كارت باستخدام التشكيل بالورق المسطح.
- « يحافظ على نظافة الكارت في أثناء عملية التشكيل بالورق المسطح.
- « يحافظ على نظافة الأدوات في أثناء وبعد عمل الكارت باستخدام التشكيل بالورق المسطح.
- « يشارك زملاءه عند عمل كارت باستخدام التشكيل بالورق المسطح.
- « يشارك زملاءه في نظافة المكان بعد الانتهاء من عمل الكارت باستخدام التشكيل بالورق المسطح.

- بالنسبة للمصف الخامس (المشروع) : عمل لوحة فنية باستخدام التشكيل بالخرز) :
في أثناء مراحل المشروع ونهايتها يكون التلميذ قادراً على أن :

• الأهداف المعرفية :

- « يذكر أهم أنواع الخرز.

(❖) المقصود بالمعلم في جميع خطوات تخطيط الثلاث مشروعات هو الباحثان.

- « يوضح مواصفات كل نوع من أنواع الخرز.
- « يشرح أهم استخدامات الخرز.
- « يشرح الأساليب المختلفة للتشكيل بالخرز.
- « يتعرف الأدوات والخامات المستخدمة لعمل لوحة فنية باستخدام التشكيل بالخرز.
- « يذكر الأسس الفنية التي يجب مراعاتها أثناء عمل لوحة فنية باستخدام التشكيل بالخرز.
- « يشرح خطوات عمل لوحة فنية باستخدام التشكيل بالخرز.
- « يوضح خطوات تشطيب وإخراج اللوحة الفنية باستخدام التشكيل بالخرز لعرضها في صورتها النهائية.

• الأهداف المهارية :

- « يبتكر تصميم لإحدى المناسبات التي يهتم بها باستخدام أدوات الرسم الهندسي بالمقاس المطلوب في اسكتش الرسم.
- « يجيد تلوين التصميم بالألوان الخشبية المناسبة في اسكتش الرسم.
- « يجيد تخشين اللوحة الخشبية باستخدام الفارة المشط.
- « يتقن شف التصميم على ورق الشفاف.
- « يجيد طباعة التصميم على اللوحة الخشبية باستخدام الكربون.
- « يتقن اختيار ألوان الخرز طبقاً للتصميم الملون في اسكتش الرسم.
- « يتقن لصق الخرز على أجزاء التصميم على اللوحة الخشبية باستخدام الغراء الأبيض.
- « يجيد تشطيب وإخراج اللوحة الفنية باستخدام التشكيل بالخرز لعرضها في صورتها النهائية.

• الأهداف الوجدانية :

- « يهتم بتجميع عينات لأهم أنواع الخرز.
- « يسعى لرؤية نماذج لتجارب للأساليب المختلفة للتشكيل بالخرز.
- « يهتم بتجميع صور الأعمال اليدوية الفنية للأساليب المختلفة للتشكيل بالخرز ويتبادلها مع زملاءه.
- « يتبادل الآراء مع زملاءه ومع المعلم عند ابتكار تصميم لإحدى المناسبات التي تهتمه.
- « يتقبل التوجيهات والإرشادات التي يوجهها المعلم عند عمل لوحة فنية باستخدام التشكيل بالخرز.
- « يحافظ على نظافة اللوحة الفنية في أثناء عملية التشكيل بالخرز.
- « يحافظ على نظافة الأدوات في أثناء وبعد عمل اللوحة الفنية باستخدام التشكيل بالخرز.
- « يشارك زملاءه عند عمل اللوحة الفنية باستخدام التشكيل بالخرز.
- « يشارك زملاءه في نظافة المكان بعد الانتهاء من عمل اللوحة الفنية باستخدام التشكيل بالخرز.

- بالنسبة للصف السادس (المشروع : عمل لوحة فنية باستخدام التشكيل بالبقوليات) :
في أثناء مراحل المشروع ونهايتها يكون التلميذ قادراً على أن :

• الأهداف المعرفية :

- « يذكر أهم أنواع البقوليات.

- « يوضح مواصفات كل نوع من أنواع البقولات.
- « يشرح الأساليب المختلفة للتشكيل بالبقولات.
- « يتعرف الأدوات والخامات المستخدمة لعمل لوحة فنية باستخدام التشكيل بالبقولات.
- « يذكر الأسس الفنية التي يجب مراعاتها أثناء عمل لوحة فنية باستخدام التشكيل بالبقولات.
- « يشرح خطوات عمل لوحة فنية باستخدام التشكيل بالبقولات.
- « يوضح خطوات تشطيب وإخراج اللوحة الفنية باستخدام التشكيل بالبقولات لعرضها في صورتها النهائية.

• الأهداف المهارية :

- « يبتكر تصميم لإحدى المناسبات التي يهتم بها باستخدام أدوات الرسم الهندسي بالمقاس المطلوب في اسكتش الرسم.
- « يجيد تلوين التصميم بالألوان الخشبية المناسبة في اسكتش الرسم.
- « يجيد تخشين اللوحة الخشبية باستخدام الفارة المشط.
- « يتقن شف التصميم على ورق الشفاف.
- « يجيد طباعة التصميم على اللوحة الخشبية باستخدام الكربون.
- « يتقن اختيار ألوان البقولات طبقاً للتصميم الملون في اسكتش الرسم.
- « يتقن لصق البقولات على أجزاء التصميم على اللوحة الخشبية باستخدام الغراء الأبيض.
- « يجيد تشطيب وإخراج اللوحة الفنية باستخدام التشكيل بالبقولات لعرضها في صورتها النهائية.

• الأهداف الوجدانية :

- « يهتم بتجميع عينات لأهم أنواع البقولات.
- « يسعى لرؤية نماذج لتجارب للأساليب المختلفة للتشكيل بالبقولات.
- « يهتم بتجميع صور الأعمال اليدوية الفنية للأساليب المختلفة للتشكيل بالبقولات ويتبادلها مع زملاءه.
- « يتبادل الآراء مع زملاءه ومع المعلم عند ابتكار تصميم لإحدى المناسبات التي تهتمه.
- « يتقبل التوجيهات والإرشادات التي يوجهها المعلم عند عمل لوحة فنية باستخدام التشكيل بالبقولات.
- « يحافظ على نظافة اللوحة الفنية في أثناء عملية التشكيل بالبقولات.
- « يحافظ على نظافة الأدوات في أثناء وبعد عمل اللوحة الفنية باستخدام التشكيل بالبقولات.
- « يشارك زملاءه عند عمل اللوحة الفنية باستخدام التشكيل بالبقولات.
- « يشارك زملاءه في نظافة المكان بعد الإنتهاء من عمل اللوحة الفنية باستخدام التشكيل بالبقولات.

• ب- تحديد المحتوى العلمي والزمن المناسب :

تم تجميع المحتوى العلمي المناسب للمشروعات الثلاثة المقترحة ، وتم تحديد الزمن المناسب لهم ، وذلك في ضوء محتوى البرنامج التدريبي المقترح وفي ضوء أهداف هذه المشروعات ، والجدول التالي يوضح ذلك :

جدول رقم (٣) عناصر محتوى المشروعات الثلاثة التحريية والمدة الزمنية المناسب لها

الصف	المشروع	المحتوى	المدة الزمنية
الرابع	المشروع الأول عمل كارت باستخدام التشكيل بالورق المسطح	١- الورق المسطح (أنواعه - مواصفاته - استخداماته). ٢- الأساليب المختلفة لتشكيل الورق المسطح. ٣- الأسس الفنية التي يجب مراعاتها أثناء عمل الكارت باستخدام التشكيل بالورق المسطح. ٤- خطوات عمل الكارت باستخدام التشكيل بالورق المسطح.	(٧) حصص بواقع حصة أسبوعياً
الخامس	المشروع الثاني عمل لوحة فنية باستخدام التشكيل بالخز	١- الخز (أنواعه - مواصفاته - استخداماته). ٢- الأساليب المختلفة لتشكيل الخز. ٣- الأسس الفنية التي يجب مراعاتها أثناء عمل لوحة فنية باستخدام التشكيل بالخز. ٤- خطوات عمل لوحة فنية باستخدام التشكيل بالخز. ٥- خطوات تشطيب وإخراج لوحة فنية باستخدام التشكيل بالخز.	(٧) حصص بواقع حصة أسبوعياً
السادس	المشروع الثاني عمل لوحة فنية باستخدام التشكيل بالبقوليات	١- البقوليات (أنواعها - مواصفاتها). ٢- الأساليب المختلفة لتشكيل البقوليات. ٣- الأسس الفنية التي يجب مراعاتها أثناء عمل لوحة فنية باستخدام التشكيل بالبقوليات. ٤- خطوات عمل لوحة فنية باستخدام التشكيل بالبقوليات. ٥- خطوات تشطيب وإخراج لوحة فنية باستخدام التشكيل بالبقوليات.	(٧) حصص بواقع حصة أسبوعياً

• ج- تحديد الخامات والأدوات :

تم تحديد الخامات والأدوات المناسبة في ضوء المحتوى العلمي للمشروعات الثلاثة التجريبية ، وهي كما يلي :

• بالنسبة للصف الرابع (المشروع : عمل كارت باستخدام التشكيل بالورق المسطح) :

- ١- مسطرة.
- ٢- قلم رصاص.
- ٣- استيكة.
- ٤- أقلام خشبية ملونة.
- ٥- مقص.
- ٦- كتر.
- ٧- اسكتش.
- ٨- شفاف.
- ٩- كربون.
- ١٠- صمغ "بيريت".
- ١١- ورق كانسون ملون.

• بالنسبة للصف الخامس (المشروع : عمل لوحة فنية باستخدام التشكيل بالخز) :

- ١- مسطرة.
- ٢- قلم رصاص.
- ٣- استيكة.
- ٤- أقلام خشبية ملونة.
- ٥- اسكتش.
- ٦- شفاف.
- ٧- كربون.
- ٨- خز ملون.
- ٩- غراء أبيض.
- ١٠- فرشاة.
- ١١- لوحة خشبية.
- ١٢- فارة مشط.
- ١٣- برواز خشبي جاهز.
- ١٤- جاكوش.
- ١٥- مسامير.
- ١٦- خيط سميك.

• بالنسبة للصف السادس (المشروع : عمل لوحة فنية باستخدام التشكيل بالبقوليات) :

- ١- مسطرة.
- ٢- قلم رصاص.
- ٣- استيكة.
- ٤- أقلام خشبية ملونة.
- ٥- اسكتش.
- ٦- شفاف.
- ٧- كربون.
- ٨- بقوليات مختلفة.
- ٩- غراء أبيض.
- ١٠- فرشاة.
- ١١- لوحة خشبية.
- ١٢- فارة مشط.
- ١٣- ورنيش اسبراي.
- ١٤- برواز خشبي جاهز.
- ١٥- جاكوش.
- ١٦- مسامير.
- ١٧- خيط سميك.

• د- تحديد الأنشطة التعليمية / التعليمية :

تم تحديد الأنشطة التعليمية / التعليمية في ضوء الأنشطة التعليمية / التعليمية المحددة بالتخطيط العام للبرنامج التدريبي المقترح وفي ضوء المحتوى العلمي للمشروعات الثلاثة التجريبية ، وهي كما يلي :

- بالنسبة للصف الرابع (المشروع : عمل كارت باستخدام التشكيل بالورق المسطح) :
 - « يبدأ المعلم بتعريف التلاميذ بطبيعة المشروع وهو عبارة عن عمل يدوي فني وهو كارت باستخدام التشكيل بالورق المسطح ، ويوضح أن المشروع يمر بأربع مراحل هي (التمهيد للمشروع - الإعداد للمشروع - تنفيذ المشروع - تقييم المشروع) .
 - « يسأل المعلم التلاميذ عن أهم أنواع الورق ومواصفاته واستخداماته لتحديد مستواهم .
 - « يعرض المعلم عينات لأهم أنواع الورق ويوضح مواصفاته واستخداماته .
 - « يناقش المعلم التلاميذ في الفرق بين مواصفات واستخدامات الورق ، ويعزز الاستجابات الصحيحة ، ويصحح ما قد يقع فيه التلاميذ من أخطاء .
 - « يطلب المعلم من التلاميذ تجميع عينات لأهم أنواع الورق وتحفظ بملف أعمالهم .
 - « يسأل المعلم التلاميذ عن الأساليب المختلفة للتشكيل بالورق المسطح لتحديد مستواهم .
 - « يشرح المعلم الأساليب المختلفة للتشكيل بالورق المسطح .
 - « يعرض المعلم نماذج وصور فوتوغرافية وشرائح شفافة "سلايدز" لكروت منفذه باستخدام التشكيل بالورق المسطح ، كما يعرض صور لهذه الكروت على الكمبيوتر عن طريق جهاز الداتا شو .
 - « يناقش المعلم التلاميذ في الفرق بين الأساليب المختلفة للتشكيل بالورق المسطح ، ويعزز الاستجابات الصحيحة ، ويصحح ما قد يقع فيه التلاميذ من أخطاء .
 - « يطلب المعلم من التلاميذ تجميع صور لكروت منفذه باستخدام التشكيل بالورق المسطح وتحفظ بملف أعمالهم .
 - « يطلب المعلم من التلاميذ عمل بحث قصير عن أهم أنواع الورق ومواصفاته واستخداماته والأساليب المختلفة للتشكيل بالورق المسطح ، ويحفظ بملف أعمالهم .
 - « يقوم المعلم بعرض بيان عملي على السبورة لإبتكار تصميم لإحدى المناسبات التي تهتم التلاميذ ويقوم بتلوينه باستخدام أقلام السبورة .
 - « يطلب المعلم من التلاميذ ابتكار تصميم في اسكتش الرسم وتلوينه بالألوان الخشبية لتنفيذه على الكارت ، ويمر على التلاميذ لتوجيههم وإرشادهم .
 - « يقسم المعلم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة ويطلب من كل مجموعة طباعة التصميم على الكارت بواسطة الكربون على أن يتعاون تلاميذ كل مجموعة مع بعضهم البعض ، ويمر على كل مجموعة لتوجيههم وإرشادهم .
 - « يسأل المعلم التلاميذ عن الأسس الفنية التي يجب مراعاتها أثناء عمل الكارت باستخدام التشكيل بالورق المسطح لتحديد مستواهم .
 - « يشرح المعلم الأسس الفنية التي يجب مراعاتها أثناء عمل الكارت باستخدام التشكيل بالورق المسطح .
 - « يناقش المعلم التلاميذ في الأسس الفنية التي يجب مراعاتها أثناء عمل الكارت باستخدام التشكيل بالورق المسطح ، ويعزز الاستجابات الصحيحة ويصحح ما قد يقع فيه التلاميذ من أخطاء .

- « يطلب المعلم من التلاميذ عمل بحث قصير عن الأسس الفنية التي يجب مراعاتها أثناء عمل الكارت باستخدام التشكيل بالورق المسطح ، ويحفظ بملف أعمالهم.
- « يعرض المعلم فيلم تعليمي CD على الكمبيوتر عن طريق جهاز الداتا شو لخطوات عمل الكارت باستخدام التشكيل بالورق المسطح.
- « يقوم المعلم بعرض بيان عملي لتنفيذ إحدى الكروت باستخدام التشكيل الورق المسطح.
- « يطلب المعلم من تلاميذ كل مجموعة عمل الكارت باستخدام التشكيل بالورق المسطح على أن يتعاون تلاميذ كل مجموعة مع بعضهم البعض ويمر على كل مجموعة لتوجيههم وإرشادهم.
- « يلاحظ المعلم تلاميذ كل مجموعة بصورة فردية أثناء تنفيذ الكارت ، ويدون ملاحظاته في بطاقة ملاحظة الأداء المهاري لكل تلميذ.
- « يطلب المعلم من تلاميذ كل مجموعة ورقة عمل جماعية للمراحل التي مروا بها أثناء عمل كارت باستخدام التشكيل بالورق المسطح.
- « يطلب المعلم من كل تلميذ في كل مجموعة تقييم الكارت الذي قام بتنفيذه وتقييمه لأقرانه في المجموعة.
- « يتم تقييم الكروت المنفذة باستخدام التشكيل بالورق المسطح لكل تلميذ في ضوء معيار تقييم الأعمال اليدوية الفنية.
- بالنسبة للصف الخامس (المشروع : عمل لوحة فنية باستخدام التشكيل بالخرز) :
 - « يبدأ المعلم بتعريف التلاميذ بطبيعة المشروع وهو عبارة عن عمل يدوي فني وهو لوحة فنية باستخدام التشكيل بالخرز ، ويوضح أن المشروع يمر بأربع مراحل هي (التمهيد للمشروع - الإعداد للمشروع - تنفيذ وتشطيب وإخراج المشروع - تقييم المشروع).
 - « يسأل المعلم التلاميذ عن أهم أنواع الخرز ومواصفاته واستخداماته لتحديد مستواهم.
 - « يعرض المعلم عينات لأهم أنواع الخرز ويوضح مواصفاته واستخداماته.
 - « يناقش المعلم التلاميذ في الفرق بين مواصفات واستخدامات الخرز ، ويعزز الاستجابات الصحيحة ، ويصحح ما قد يقع فيه التلاميذ من أخطاء.
 - « يطلب المعلم من التلاميذ جميع عينات لأهم أنواع الخرز وتحفظ بملف أعمالهم.
 - « يسأل المعلم التلاميذ عن الأساليب المختلفة للتشكيل بالخرز لتحديد مستواهم.
 - « يشرح المعلم الأساليب المختلفة للتشكيل بالخرز.
 - « يعرض المعلم نماذج وصور فوتوغرافية وشرائح شفافة "سلايدز" للوحات فنية منفذة باستخدام التشكيل بالخرز ، كما يعرض صور لهذه اللوحات على الكمبيوتر عن طريق جهاز الداتا شو.
 - « يناقش المعلم التلاميذ في الفرق بين الأساليب المختلفة للتشكيل بالخرز ويعزز الاستجابات الصحيحة ، ويصحح ما قد يقع فيه التلاميذ من أخطاء.
 - « يطلب المعلم من التلاميذ جميع صور اللوحات فنية منفذة باستخدام التشكيل بالخرز وتحفظ بملف أعمالهم.

- « يطلب المعلم من التلاميذ عمل بحث قصير عن أهم أنواع الخرز ومواصفاته واستخداماته والأساليب المختلفة للتشكيل بالخرز ، ويحفظ بملف أعمالهم .
- « يقوم المعلم بعرض بيان عملي على السبورة لإبتكار تصميم لإحدى المناسبات التي تهم التلاميذ ويقوم بتلوينه باستخدام أقلام السبورة .
- « يطلب المعلم من التلاميذ ابتكار تصميم في اسكتش الرسم وتلوينه بالألوان الخشبية لتنفيذه على اللوحة الخشبية ، ويمر على التلاميذ لتوجيههم وإرشادهم .
- « يقسم المعلم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة ويطلب من كل مجموعة تخشين اللوحة الخشبية باستخدام الفارة المشط ثم طباعة التصميم على اللوحة بواسطة الكريون على أن يتعاون تلاميذ كل مجموعة مع بعضهم البعض ، ويمر على كل مجموعة لتوجيههم وإرشادهم .
- « يسأل المعلم التلاميذ عن الأسس الفنية التي يجب مراعاتها أثناء عمل اللوحة الفنية باستخدام التشكيل بالخرز لتحديد مستواهم .
- « يشرح المعلم الأسس الفنية التي يجب مراعاتها أثناء عمل اللوحة الفنية باستخدام التشكيل بالخرز .
- « يناقش المعلم التلاميذ في الأسس الفنية التي يجب مراعاتها أثناء عمل اللوحة الفنية باستخدام التشكيل بالخرز ، ويعزز الاستجابات الصحيحة ويصحح ما قد يقع فيه التلاميذ من أخطاء .
- « يطلب المعلم من التلاميذ عمل بحث قصير عن الأسس الفنية التي يجب مراعاتها أثناء عمل اللوحة الفنية باستخدام التشكيل بالخرز ، ويحفظ بملف أعمالهم .
- « يعرض المعلم فيلم تعليمي CD على الكمبيوتر عن طريق جهاز الداتا شو لخطوات عمل اللوحة الفنية باستخدام التشكيل بالخرز .
- « يقوم المعلم بعرض بيان عملي لتنفيذ لوحة فنية باستخدام التشكيل بالخرز .
- « يطلب المعلم من تلاميذ كل مجموعة عمل لوحة فنية باستخدام التشكيل بالخرز على أن يتعاون تلاميذ كل مجموعة مع بعضهم البعض ، ويمر على كل مجموعة لتوجيههم وإرشادهم .
- « يطلب المعلم من التلاميذ تشطيب وإخراج اللوحة الفنية باستخدام التشكيل بالخرز لعرضها في صورتها النهائية .
- « يلاحظ المعلم تلاميذ كل مجموعة بصورة فردية أثناء تنفيذ اللوحة الفنية باستخدام التشكيل بالخرز ، ويدون ملاحظاته في بطاقة ملاحظة الأداء المهاري لكل تلميذ .
- « يطلب المعلم من تلاميذ كل مجموعة ورقة عمل جماعية للمراحل التي مروا بها أثناء عمل اللوحة الفنية باستخدام التشكيل بالخرز .
- « يطلب المعلم من كل تلميذ في كل مجموعة تقييم اللوحة الفنية باستخدام التشكيل بالخرز التي قام بتنفيذها وتقييمه لأقرانه في المجموعة .
- « يتم تقييم اللوحات الفنية المنفذة باستخدام التشكيل بالخرز لكل تلميذ في ضوء معيار تقييم الأعمال اليدوية الفنية .
- بالنسبة للصف السادس (المشروع : عمل لوحة فنية باستخدام التشكيل بالبقوليات) :
 - « يبدأ المعلم بتعريف التلاميذ بطبيعة المشروع وهو عبارة عن عمل يدوي فني وهو لوحة فنية باستخدام التشكيل بالخرز ، ويوضح أن المشروع يمر بأربع مراحل هي (التمهيد للمشروع . الإعداد للمشروع . تنفيذ وتشطيب وإخراج المشروع . تقييم المشروع) .

- « يسأل المعلم التلاميذ عن أهم أنواع البقوليّات ومواصفاتها لتحديد مستواهم.
- « يعرض المعلم عينات لأهم أنواع البقوليّات ويوضح مواصفاتها.
- « يناقش المعلم التلاميذ في الفرق بين مواصفات الخرز، ويعزز الاستجابات الصحيحة، ويصحح ما قد يقع فيه التلاميذ من أخطاء.
- « يطلب المعلم من التلاميذ تجميع عينات لأهم أنواع البقوليّات وتحفظ بملف أعمالهم.
- « يسأل المعلم التلاميذ عن الأساليب المختلفة للتشكيل بالبقوليّات لتحديد مستواهم.
- « يشرح المعلم الأساليب المختلفة للتشكيل بالبقوليّات.
- « يعرض المعلم نماذج وصور فوتوغرافية وشرائح شفافة "سلايدز" للوحات فنية منفذة باستخدام التشكيل بالبقوليّات، كما يعرض صور لهذه اللوحات على الكمبيوتر عن طريق جهاز الداتا شو.
- « يناقش المعلم التلاميذ في الفرق بين الأساليب المختلفة للتشكيل بالبقوليّات ويعزز الاستجابات الصحيحة، ويصحح ما قد يقع فيه التلاميذ من أخطاء.
- « يطلب المعلم من التلاميذ تجميع صور للوحات فنية منفذة باستخدام التشكيل بالبقوليّات وتحفظ بملف أعمالهم.
- « يطلب المعلم من التلاميذ عمل بحث قصير عن أهم أنواع البقوليّات ومواصفاتها والأساليب المختلفة للتشكيل بالبقوليّات، ويحفظ بملف أعمالهم.
- « يقوم المعلم بعرض بيان عملي على السبورة لإبتكار تصميم لإحدى المناسبات التي تهتم التلاميذ ويقوم بتلوينه باستخدام أقلام السبورة.
- « يطلب المعلم من التلاميذ ابتكار تصميم في اسكتش الرسم وتلوينه بالألوان الخشبية لتنفيذه على اللوحة الخشبية، ويمر على التلاميذ لتوجيههم وإرشادهم.
- « يقسم المعلم التلاميذ إلى مجموعات صغيرة ويطلب من كل مجموعة تخشين اللوحة الخشبية باستخدام الفارة المشط ثم طباعة التصميم على اللوحة بواسطة الكريون على أن يتعاون تلاميذ كل مجموعة مع بعضهم البعض، ويمر على كل مجموعة لتوجيههم وإرشادهم.
- « يسأل المعلم التلاميذ عن الأسس الفنية التي يجب مراعاتها أثناء عمل اللوحة الفنية باستخدام التشكيل بالبقوليّات لتحديد مستواهم.
- « يشرح المعلم الأسس الفنية التي يجب مراعاتها أثناء عمل اللوحة الفنية باستخدام التشكيل بالبقوليّات.
- « يناقش المعلم التلاميذ في الأسس الفنية التي يجب مراعاتها أثناء عمل اللوحة الفنية باستخدام التشكيل بالبقوليّات، ويعزز الاستجابات الصحيحة ويصحح ما قد يقع فيه التلاميذ من أخطاء.
- « يطلب المعلم من التلاميذ عمل بحث قصير عن الأسس الفنية التي يجب مراعاتها أثناء عمل اللوحة الفنية باستخدام التشكيل بالبقوليّات، ويحفظ بملف أعمالهم.
- « يعرض المعلم فيلم تعليمي CD على الكمبيوتر عن طريق جهاز الداتا شو لخطوات عمل اللوحة الفنية باستخدام التشكيل بالبقوليّات.
- « يقوم المعلم بعرض بيان عملي لتنفيذ لوحة فنية باستخدام التشكيل بالبقوليّات.

- « يطلب المعلم من تلاميذ كل مجموعة عمل لوحة فنية باستخدام التشكيل بالبقوليات على أن يتعاون تلاميذ كل مجموعة مع بعضهم البعض ، ويمر على كل مجموعة لتوجيههم وإرشادهم.
- « يطلب المعلم من التلاميذ تشطيب وإخراج اللوحة الفنية باستخدام التشكيل بالبقوليات.
- « يطلب المعلم من التلاميذ رش اللوحة بورنيش اسبراى لعرضها فى صورتها النهائية.
- « يلاحظ المعلم تلاميذ كل مجموعة بصورة فردية أثناء تنفيذ اللوحة الفنية باستخدام التشكيل بالبقوليات، ويدون ملاحظاته فى بطاقة ملاحظة الأداء المهارى لكل تلميذ.
- « يطلب المعلم من تلاميذ كل مجموعة ورقة عمل جماعية للمراحل التى مروا بها أثناء عمل اللوحة الفنية باستخدام التشكيل بالبقوليات.
- « يطلب المعلم من كل تلميذ فى كل مجموعة تقييم اللوحة الفنية باستخدام التشكيل بالبقوليات التى قام بتنفيذها وتقييمه لأقرانه فى المجموعة.
- « يتم تقييم اللوحات الفنية المنفذة باستخدام التشكيل بالبقوليات لكل تلميذ فى ضوء معيار تقييم الأعمال اليدوية الفنية.

• هـ- تحديد استراتيجيات التدريس :

تم تحديد استراتيجيات التدريس فى ضوء استراتيجيات التدريس المحددة بالتخطيط العام للبرنامج التدريبي المقترح والتى تناسب المحتوى العلمى والأنشطة التعليمية / التعليمية للمشروعات الثلاثة التجريبية ، وهذه الاستراتيجيات هى :

- ١- المحاضرة.
- ٢- المناقشة والحوار.
- ٣- البيان العلمى.
- ٤- المشروع.
- ٥- الورشة.
- ٦- العمل فى صورة فردية.
- ٧- العمل فى مجموعات صغيرة.

• و- تحديد وسائل ومصادر التعلم :

تم تحديد وسائل ومصادر التعلم فى ضوء وسائل ومصادر التعلم المحددة بالتخطيط العام للبرنامج التدريبي المقترح والتى تناسب المحتوى العلمى للمشروعات الثلاثة التجريبية ، وهى كما يلى :

- بالنسبة للصف الرابع (المشروع) : عمل كارت باستخدام التشكيل بالورق المسطح :
- « عينات لأهم أنواع الورق.
- « نماذج لتجارب لكروت منفذة باستخدام التشكيل بالورق المسطح.
- « صور فوتوغرافية لكروت منفذة باستخدام التشكيل بالورق المسطح.
- « شرائح شفافة "سلايدز" لكروت منفذة باستخدام التشكيل بالورق المسطح.
- « صور لكروت منفذة باستخدام التشكيل بالورق المسطح تعرض على الكمبيوتر عن طريق جهاز الداتا شو.
- « الرسوم السبورية لإحدى الكروت.
- « فيلم تعليمى CD على الكمبيوتر عن طريق جهاز الداتا شو لخطوات عمل الكارت باستخدام التشكيل بالورق المسطح.

- بالنسبة للصنف الخامس (المشروع : عمل لوحة فنية باستخدام التشكيل بالخرز) :
 - ◀ عينات لأهم أنواع الخرز.
 - ◀ نماذج لتجارب للوحات فنية منفذة باستخدام التشكيل بالخرز.
 - ◀ صور فوتوغرافية للوحات فنية منفذة باستخدام التشكيل بالخرز.
 - ◀ شرائح شفافة "سلايدز" للوحات فنية منفذة باستخدام التشكيل بالخرز.
 - ◀ صور للوحات فنية منفذة باستخدام التشكيل بالخرز تعرض على الكمبيوتر عن طريق جهاز الداتا شو.
 - ◀ الرسوم السبورية لإحدى اللوحات الفنية المراد تنفيذها باستخدام التشكيل بالخرز.
 - ◀ فيلم تعليمي CD على الكمبيوتر عن طريق جهاز الداتا شو لخطوات عمل اللوحات الفنية باستخدام التشكيل بالخرز.
- بالنسبة للصنف السادس (المشروع : عمل لوحة فنية باستخدام التشكيل بالبقوليات) :
 - ◀ عينات لأهم أنواع البقوليات.
 - ◀ نماذج لتجارب للوحات فنية منفذة باستخدام التشكيل بالبقوليات.
 - ◀ صور فوتوغرافية للوحات فنية منفذة باستخدام التشكيل بالبقوليات.
 - ◀ شرائح شفافة "سلايدز" للوحات فنية منفذة باستخدام التشكيل بالبقوليات.
 - ◀ صور للوحات فنية منفذة باستخدام التشكيل بالبقوليات تعرض على الكمبيوتر عن طريق جهاز الداتا شو.
 - ◀ الرسوم السبورية لإحدى اللوحات الفنية المراد تنفيذها باستخدام التشكيل بالبقوليات.
 - ◀ فيلم تعليمي CD على الكمبيوتر عن طريق جهاز الداتا شو لخطوات عمل اللوحات الفنية باستخدام التشكيل بالبقوليات.
- و- تحديد أساليب التقييم :

تم تحديد أساليب التقييم فى ضوء أساليب التقييم المحددة بالتخطيط العام للبرنامج التدريبى المقترح والتى تقيس مدى تحقق الأهداف الإجرائية للمشروعات الثلاثة التجريبية ، وهى كما يلى :
- بالنسبة للصنف الرابع (المشروع : عمل كارت باستخدام التشكيل بالورق المسطح) :
 - ◀ ملف أعمال التلاميذ ويشتمل على :
 - ✓ عينات لأهم أنواع الورق.
 - ✓ صور لكروت منفذة باستخدام التشكيل بالورق المسطح.
 - ✓ بحث قصير عن أهم أنواع الورق ومواصفاته واستخداماته والأساليب المختلفة للتشكيل بالورق المسطح.
 - ✓ بحث قصير عن الأسس الفنية التى يجب مراعاتها أثناء عمل الكارت باستخدام التشكيل بالورق المسطح.
 - ✓ ورقة عمل جماعية لكل مجموعة للمراحل التى مروا بها أثناء عمل كارت باستخدام التشكيل بالورق المسطح.
 - ◀ التقييم الذاتى.
 - ◀ تقييم الأقران.
 - ◀ اختبار الأداء المهارى ويتم قياسه من خلال بطاقة ملاحظة لملاحظة الأداء المهارى لكل تلميذ.
 - ◀ معيار تقييم الأعمال اليدوية الفنية.
 - ◀ مقياس الاتجاه نحو العمل اليدوى.

- بالنسبة للصف الخامس (المشروع : عمل لوحة فنية باستخدام التشكيل بالخرز) :
 - ◀ ملف أعمال التلاميذ ويشتمل على :
 - ✓ عينات لأهم أنواع الخرز.
 - ✓ صور للوحات فنية منفذة باستخدام التشكيل بالخرز.
 - ✓ بحث قصير عن أهم أنواع الخرز ومواصفاته واستخداماته والأساليب المختلفة للتشكيل بالخرز.
 - ✓ بحث قصير عن الأسس الفنية التي يجب مراعاتها أثناء عمل لوحة فنية باستخدام التشكيل بالخرز.
 - ✓ ورقة عمل جماعية لكل مجموعة للمراحل التي مروا بها أثناء عمل اللوحة الفنية باستخدام التشكيل بالخرز.
 - ◀ التقييم الذاتي.
 - ◀ تقييم الأقران.
 - ◀ اختبار الأداء المهاري ويتم قياسه من خلال بطاقة ملاحظة لملاحظة الأداء المهاري لكل تلميذ.
 - ◀ معيار تقييم الأعمال اليدوية الفنية.
 - ◀ مقياس الاتجاه نحو العمل اليدوي.
- بالنسبة للصف السادس (المشروع : عمل لوحة فنية باستخدام التشكيل بالبقوليات) :
 - ◀ ملف أعمال التلاميذ ويشتمل على :
 - ✓ عينات لأهم أنواع البقوليات.
 - ✓ صور للوحات فنية منفذة باستخدام التشكيل بالبقوليات.
 - ✓ بحث قصير عن أهم أنواع البقوليات ومواصفاتها والأساليب المختلفة للتشكيل بالبقوليات.
 - ✓ بحث قصير عن الأسس الفنية التي يجب مراعاتها أثناء عمل لوحة فنية باستخدام التشكيل بالبقوليات.
 - ✓ ورقة عمل جماعية لكل مجموعة للمراحل التي مروا بها أثناء عمل اللوحة الفنية باستخدام التشكيل بالبقوليات.
 - ◀ التقييم الذاتي.
 - ◀ تقييم الأقران.
 - ◀ اختبار الأداء المهاري ويتم قياسه من خلال بطاقة ملاحظة لملاحظة الأداء المهاري لكل تلميذ.
 - ◀ معيار تقييم الأعمال اليدوية الفنية.
 - ◀ مقياس الاتجاه نحو العمل اليدوي.
- ز- ضبط الثلاث مشروعات المقترحة للتجريب :

بعد الانتهاء من الخطوات السابقة تم عرض الثلاث مشروعات في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين للتأكد من صدقها وصلاحياتها ، وتم إجراء التعديلات في ضوء آرائهم ، وتراوحت نسبة الموافقة على مكونات الثلاث مشروعات بين (٩٠ ٪ : ١٠٠ ٪) من استجابات المحكمين ، وقد أصبحت المشروعات الثلاثة في صورتها النهائية (❖).

(❖) ملحق رقم (٣) : الصورة النهائية لتخطيط ثلاث مشروعات بناء على التخطيط العام للبرنامج التدريبي المقترح لإكساب المهارات اليدوية والفنية لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي (للصفوف الدراسية الثلاثة : الرابع والخامس والسادس).

• ٤- إعداد أدوات البحث :

• أ- الاختبارات المهارية وبطاقات الملاحظة المرتبطة بهم :

قام الباحثان بتحديد الهدف من الاختبارات المهارية وبطاقات الملاحظة المرتبطة بهم للمشروعات التجريبية الثلاثة ، حيث هدفت إلى تقييم أداء التلاميذ عند تنفيذ المهارات المتضمنة بهذه المشروعات لتحديد درجة إتقانهم لهذه المهارات، ثم تم صياغة موضوعات الاختبارات المهارية في صورة موضوعات رئيسية تندرج تحتها المتطلبات والمهارات المطلوب تنفيذها ، وتقدر درجاتها من خلال بطاقة الملاحظة المرتبطة بكل اختبار والمعدة لهذا الغرض ، كما حدد الباحثان التعليمات الخاصة بالاختبارات المهارية وبطاقات الملاحظة ، وتم التأكد من صدق الاختبارات وبطاقات الملاحظة بعرضهم على مجموعة من المحكمين ، وتراوحت نسبة الموافقة بين (٩٢ ٪ : ١٠٠ ٪) على بنود الاختبارات المهارية وبطاقات الملاحظة ، وتم تعديل الاختبارات المهارية وبطاقات الملاحظة في ضوء مقترحات المحكمين ، وأصبحت الاختبارات المهارية (❖ ❖) وبطاقات الملاحظة (❖ ❖ ❖) في صورتهم النهائية ، حيث تضمنت بطاقة ملاحظة مشروع الصف الرابع (١٦) بند ، ودرجاتها (٨٠) درجة ، وبطاقة ملاحظة مشروع الصف الخامس (٢٠) بند ، ودرجاتها (١٠٠) درجة ، وبطاقة ملاحظة مشروع الصف السادس (٢١) بند ، ودرجاتها (١٠٥) درجة ، وهذه البنود تمثل الأداءات المهارية التي يقوم بها التلاميذ عند تنفيذ الاختبارات المهارية. وقد تم حساب ثبات الاختبارات المهارية وبطاقات الملاحظة خلال تطبيقهم على التلاميذ في أثناء التجربة الاستطلاعية ، واستخدم الباحثان طريقة نسبة الاتفاق (تكرار الملاحظين) ، حيث خصص لكل تلميذ / تلميذة بطاقتين إحداهما مع الباحث الأول ، والثانية مع الباحث الثاني ، وتم حساب نسبة الاتفاق بحساب معادلة كوبر Cooper (المفتى : ١٩٨٦ - ٦٢) . وكانت نسبة الاتفاق لبطاقة ملاحظة مشروع الصف الرابع (٨٧,٥ ٪) ، ونسبة الاتفاق لبطاقة ملاحظة مشروع الصف الخامس (٩٥ ٪) ، ونسبة الاتفاق لبطاقة ملاحظة مشروع الصف السادس (٩٠,٤٨ ٪) ، وهذه النتائج تدل على ثبات الاختبارات المهارية وبطاقات الملاحظة ، وبالتالي أصبحت صالحة للتطبيق على التلاميذ عينة البحث ، وقد تم حساب الزمن المناسب لتطبيق الاختبارات المهارية وبطاقات الملاحظة المرتبطة بهم خلال التجربة الاستطلاعية ، وذلك بحساب متوسط الزمن الذي استغرقه أول ثلاث تلاميذ والزمن الذي استغرقه آخر ثلاث تلاميذ من كل صف دراسي لالنتهاء من الاختبارات ، وكان الناتج ساعتان لتلاميذ الصف الرابع ، وثلاث ساعات لتلاميذ كل من الصف الخامس والصف السادس.

• ب- معيار تقييم الأعمال اليدوية الفنية (*) :

قام أحمد عياد (٢٠٠٧ - ٤٧٩) بالتحقق من صدق المعيار بعرضه على المحكمين وكانت نسبة الموافقة على بنود المعيار تتراوح ما بين (٨٦,٦٦ ٪ : ١٠٠ ٪) وقام أيضا بالتحقق من ثبات المعيار بحساب ثبات التقييم لعشرة أعمال يدوية

(❖❖) ملحق رقم (٤) : الصورة النهائية للاختبارات المهارية.

(❖❖❖) ملحق رقم (٥) : الصورة النهائية لبطاقات الملاحظة.

(❖) ملحق رقم (٦) : معيار تقييم الأعمال اليدوية الفنية.

فنية التي قام بتنفيذها استطلاعياً ، وذلك بحساب متوسط معاملات الارتباط بين تقييم ثلاثة من المحكمين ، فكان معامل الارتباط (٠.٩٠) وهو دال عند مستوى (٠.٠١) ، وكانت درجة المعيار (١٤٠) درجة ، وبالتالي فالمعيار صالح لتقييم الأعمال اليدوية الفنية.

• ج- مقياس الاتجاه نحو العمل اليدوي :

هدف المقياس إلى تحديد مدى رضا تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي عن العمل اليدوي ، وتم صياغة بنود المقياس لتناسب أعمار ومستوى التلاميذ ، وفي ضوء دراسة العديد من البحوث والدراسات التي تضمنت مقاييس الاتجاهات مثل دراسة (محمود أمين مطر : ٢٠٠٨) ، ودراسة (عبد الحميد البدور ، وحمد هميسات : ١٩٩٩) ، والاستفادة من المراجع التي تناولت موضوع الاتجاهات مثل (عبد اللطيف خليفة : ١٩٩٠) ، (حنا داود ، وتحسين حسين : ١٩٩٤) ، واشتمل هذا المقياس في صورته المبدئية على (٣١) بند ، وقد حدد الباحثان درجة لكل بند من بنود المقياس وفقاً لمقياس التقدير للعبارة الإيجابية (٣ أوافق - ٢ متردد - ١ لا أوافق) والعبارة السلبية (١ أوافق - ٢ متردد - ٣ لا أوافق) ، وتم عرض المقياس على مجموعة من المحكمين لضبطه والتأكد من صدقه ، واستبعد كل بند لا يصل إلى (٨٥ ٪) من استجابات المحكمين ، ومن ثم تم حذف ثلاثة بنود ، وتعديل صياغة بعض بنوده طبقاً لاقتراحات المحكمين ، وبالتالي أصبح المقياس في صورته النهائية (❖❖) يتكون من (٢٨) بند ودرجته (٨٤) درجة ، وللتأكد من ثبات المقياس تم تطبيقه على عينة الدراسة الاستطلاعية ، ثم أعيد تطبيق نفس المقياس على نفس العينة بفواصل زمني (١٠) أيام ، ثم تم حساب معامل الارتباط باستخدام معادلة بيرسون بين درجات التطبيق الأول والتطبيق الثاني ، فكان معامل الارتباط (٠.٨٦) مما يدل على ثبات المقياس ، وتم حساب الزمن المناسب لتطبيق المقياس من خلال حساب متوسط الزمن الذي استغرقه أول ثلاث تلاميذ والزمن الذي استغرقه آخر ثلاث تلاميذ من كل صف دراسي ، وكان الناتج (٣٥) دقيقة.

• د- اختبار تورانس للتفكير الابتكاري (الصورة ب) : (*)

استخدم الباحثان اختبار تورانس للتفكير الابتكاري (الصورة ب) وهو اختبار غير لفظي يتناسب مع تلاميذ مرحلة التعليم الأساسي ، ويذكر تورانس أنه انتقي بعض الأشكال غير الكاملة في اختباره الحالية من اختبارات فرانك ثم أعاد صياغتها وبنائها في صورتين متكافئتين وهما الصورة (أ) والصورة (ب) والتي تعتبر من اختباره الحالية للتفكير الابتكاري غير اللفظية ، وتسمح استجابات الأفراد على تلك الاختبارات بتقدير بعض مكونات القدرة الابتكارية التي من أهمها الأصالة والمرونة والطلاقة والتفاصيل.

واختبار تورانس المستخدم في هذه الدراسة يتكون من ثلاثة أنشطة وهي كالتالي :

(❖❖) ملحوظة رقم (٧) : الصورة النهائية لمقياس اتجاه تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي نحو العمل اليدوي.

(❖❖) ملحوظة رقم (٨) : اختبار تورانس للتفكير الابتكاري (الصورة ب).

• **النشاط الأول (تكوين الصورة) :**

يطلب من المفحوص في هذا النشاط تكوين صورة من شكل المنحني الذي يشبه حبة الفاصوليا أو الكلية ، بحيث يقوم بوضع هذا الشكل على ورقة بيضاء ويضيف إليها ما يراه مناسباً ليكون شكلاً يشير إلى قصة ، ويطلب من المفحوص أن يعبر بالرسم عن قصة مثيرة وجديدة غير مألوقة ، وأن يضع داخل هذا الشكل أو الصورة مجموعة من التفاصيل المناسبة لها من وجهة نظره ، ثم يضع عنوان معبر للصورة التي رسمها في المكان المخصص لذلك ، والهدف الأساسي من هذا النشاط استثارة استجابات المفحوص الأصلية ومعرفة التفاصيل ، والزمن المخصص لهذا النشاط عشرة دقائق. (جروان : ٢٠٠٢)

• **النشاط الثاني (تكلمة الخطوط) :**

يهدف هذا النشاط إلى استثارة قدرات المفحوص الأربع التي يتكون منها التفكير الابتكاري وهي الأصالة والمرونة والطلاقة والتفاصيل ، ويتكون النشاط من عشرة أشكال ناقصة مرسومة على صفحتين ويطلب فيها من المفحوص إكمال هذه الأشكال بإضافة خطوط إلى كل شكل تجعله يعبر عن موضوع جديد ، ثم يختار عنواناً لكل شكل يكتبه بجانب رقم الشكل ، والزمن المخصص لهذا النشاط عشرة دقائق.

• **النشاط الثالث (الدوائر) :**

يعطي المفحوص في هذا النشاط (٣٦) دائرة مكررة بنفس الحجم ويطلب منه في خلال عشرة دقائق فقط أن يكون من هذه الدوائر ما يستطيعه من موضوعات أو صور بإضافة خطوط سواء داخل الدائرة أو خارجها أو داخلها وخارجها ويقيس هذا النشاط القدرات الأربع للتفكير الابتكاري وهي الأصالة والمرونة والطلاقة والتفاصيل.

• **مبررات استخدام اختبار تورانس للتفكير الابتكاري (الصورة ب) :**

« تعتبر اختبارات تورانس بنوعيتها اللفظي والشكلي من أهم الاختبارات الموجودة لقياس التفكير الابتكاري ، حيث استخدمت من قبل العديد من الدول في أمريكا وآسيا وأوروبا وأفريقيا .

« الجهد المبذول في تطويره من قبل تورانس وزملائه في جامعة مينسوتا بالولايات المتحدة الأمريكية والذي استمر لمدة تسع سنوات .

« قدرة الاختبار على قياس مكونات التفكير الابتكاري التي أخبر عنها جيلفورد وهي : الطلاقة والمرونة والأصالة والتفاصيل وهي أبعاد التفكير التباعدي .

• **التحقق من صدق الاختبار :**

قام تورانس وكثير من الباحثين بالتحقق من صدق الاختبار باستخدام العديد من الطرق مثل صدق المحتوى وصدق التكوين الفرضي والصدق المرتبط بالمحكات الأخرى عن طريق الصدق التنبؤي ، والصدق التلازمي ، التي أشارت جميعها إلى صدق الاختبار (عبد الله سليمان ، وفؤاد أبو حطب : ١٩٧٣ - ٣٣ : ٥١) . وقامت نجوي بركات (٢٠٠٣) بالتحقق من صدق الاختبار باستخدام الاتساق الداخلي ، والصدق المرتبط بالمحك . كما قام هشام إبراهيم (٢٠٠٩) بالتحقق من صدق الاختبار بطريقة الاتساق الداخلي ، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين درجات الأبعاد ، ودرجة كل بعد مع الدرجة الكلية للاختبار ، وكانت جميعها دالة عند مستوى (٠.٠١) ومستوي (٠.٠٥) .

• التحقق من ثبات الاختبار:

قام تورانس وكثير من الباحثين بالتحقق من ثبات الاختبار باستخدام ثبات التصحيح وثبات إعادة التطبيق ، فقد قام هشام إبراهيم (٢٠٠٩) بالتحقق من ثبات الاختبار بحساب ثبات التصحيح ، وذلك بحساب معاملات الارتباط بين تقديرات الباحث وتقديرات إحدى الزميلات ، وبلغت قيمة معامل الارتباط (٠.٩٧٣) وهي دالة عند مستوى (٠.٠١).

• إجراءات تصحيح الاختبار:

تقيد الباحثان في عملية التصحيح بالتعليمات والمعايير التي وضعها تورانس Torrance وهي كالتالي :

١- النشاط الأول (تكوين الصورة) : يتم تصحيح الأصالة ومعرفة التفاصيل لهذا النشاط وفق لما يلي :

« الأصالة :

✓ الاستجابات التي تتكرر بنسبة (٥٪) أو أكثر، والاستجابات الواضحة لا تحصل على درجة.

✓ الاستجابات التي تتكرر بنسبة (٤٪ : ٤.٩٩٪) تحصل على درجة واحدة.

✓ الاستجابات التي تتكرر بنسبة (٣٪ : ٣.٩٩٪) تحصل على درجتين.

✓ الاستجابات التي تتكرر بنسبة (٢٪ : ٢.٩٩٪) تحصل على ثلاث درجات.

✓ الاستجابات التي تتكرر بنسبة (١٪ : ١.٩٩٪) تحصل على أربع درجات.

✓ الاستجابات التي تتكرر بنسبة أقل من (١٪) والاستجابات التي تدل على خيال وقوة ابتكار تحصل على خمس درجات.

« التفاصيل : تم تحديد درجة التفاصيل بإعطاء درجة واحدة لكل فكرة أو

إضافة للشكل الأصلي أو حدوده أو الفراغ المحيط به بشرط أن تكون

الاستجابة الأساسية للشكل ذات معنى أو قيمة أو يمكن تصحيحها ، وتم

إعطاء درجة لكل تفصيل إضافي للفكرة الأساسية على أن لا يتم احتساب

الاستجابات الإضافية الأخرى التي لها نفس نمط الاستجابة الأساسية

كذلك تم إعطاء درجة لكل تظليل أو تلوين أو تزيين مقصود ولكل تنوع في

التصميم له معنى وارتباط بالاستجابة ، ولا يرتبط تصحيح التفاصيل

بدرجة الأصالة فالاستجابة التي تأخذ صفراً في الأصالة تعطي درجة في

التفاصيل بحسب إضافة المفحوص.

٢- النشاط الثاني (تكملة الأشكال) :

« الطلاقة : يتم احتساب درجات الطلاقة لهذا النشاط بعدد الأشكال التي

أكملها المفحوص بعد حذف الأشكال المكررة منها وتلك التي ليس لها صلة

وثيقة بالشكل ، والحد الأقصى للتصحيح عشر درجات.

« المرونة : يتم التصحيح هنا بالاعتماد على قائمة فئات المرونة التي أعدها

تورانس حيث يتم احتساب درجات المرونة لهذا النشاط بعدد الفئات المختلفة

التي توصل إليها المفحوص.

« الأصالة : لتصحيح الأصالة في هذا النشاط تم إعداد قائمة بأوزان أصالة

النشاط لكل صورة من الصور العشر التي يتضمنها النشاط الثاني ، وفيما

يلي توزيع الدرجات :

✓ الاستجابات التي تتكرر بنسبة (٥٪) فأكثر، تحصل على صفر.

- ✓ الاستجابات التي تتكرر بنسبة (٢٪ : ٤.٩٩٪) تحصل على درجة واحدة.
- ✓ الاستجابات التي تحصل على نسبة أقل من (٢٪) ، أو الاستجابات التي يتضح فيها الخيال قوة الابتكار تحصل على درجتين ، علماً بأن تصحيح أصالة العنوان يعتبر عملية اختيارية.
- ❖ التفاصيل : يتم التصحيح هنا بنفس الطريقة التي يصحح بها النشاط الأول (تكوين الصورة) .

٣- النشاط الثالث (الدوائر) :

- ❖ الطلاقة : يتم احتساب درجات الطلاقة لنشاط الدوائر بجمع عدد الاستجابات التي توصل إليها المفحوص بعد حذف الاستجابات المكررة وغير الوثيقة الصلة بالدائرة.
- ❖ المرونة : لتصحيح المرونة قام الباحثان بالاعتماد على قائمة فئات المرونة التي أعدها تورانس ، وقد تم احتساب درجات المرونة لهذا النشاط بعدد الفئات المختلفة التي توصل إليها المفحوص.
- ❖ الأصالة : لتصحيح الأصالة تم استخدام مقياس تتراوح درجاته من صفر إلى ثلاث درجات كما يلي :
- ✓ الاستجابات التي تتكرر بنسبة (١٠٪) فأكثر تحصل على صفراً .
- ✓ الاستجابات التي تتكرر بنسبة (٥٪ : ٩.٩٩٪) تحصل على درجة واحدة .
- ✓ الاستجابات التي تتكرر بنسبة (٢٪ : ٤.٩٩٪) تحصل على درجتين .
- ✓ الاستجابات التي تتكرر بنسبة أقل من (٢٪) والتي فيها خيال وقوة ابتكار تحصل على ثلاث درجات .
- ✓ وقد حدد تورانس درجات الأصالة التشجيعية كما يلي :
- ✓ تجميع دائرتين يعطى نقطتين تشجيعيتين .
- ✓ تجميع ثلاث إلى خمس دوائر يعطى خمس نقاط .
- ✓ تجميع ست إلى عشر دوائر يعطى عشر نقاط .
- ✓ تجميع إحدى عشرة إلى خمس عشرة دائرة يعطى خمس عشرة نقطة .
- ✓ تجميع أكثر من خمس عشرة دائرة يعطى عشرين نقطة .
- ✓ تجميع كل الدوائر على الصفحتين كشكل موحد يعطى خمسة وعشرين نقطة .
- ❖ التفاصيل : يتم تصحيح التفاصيل لنشاط الدوائر وفقاً لما اتبع في تصحيحها في النشاط الأول (تكوين الصورة) .

• التحليل الإحصائي :

من خلال استخدام برنامج SPSS للدرجات الخام لأبعاد الاختبار الأربعة (الطلاقة ، المرونة ، الأصالة ، التفاصيل) ، واختبار (ت) ، ومعادلة إيتا تربيع .

• ٥- التجربة الاستطلاعية للثلاث مشروعات المقترحة للتجريب ، وأدوات البحث

تم تطبيق الثلاث مشروعات ، وأدوات البحث قبلها وبعديا استطلاعيا على عينة من تلاميذ الصفوف الدراسية الثلاثة (الرابع والخامس والسادس) بمدرسة الشهيد عبد الخالق نبيل أبو زيد الابتدائية المشتركة التابعة لإدارة دار السلام التعليمية بمحافظة القاهرة ، وهذه العينة دون عينة البحث من فصل (٣/٤) وعددها (٢٩) تلميذ وتلميذة ، وفصل (٢/٥) وعددها (٣١) تلميذ وتلميذة ،

وفصل (١/٦) وعددها (٣٣) تلميذ وتلميذة ، وذلك فى بداية الفصل الدراسى الأول من العام الدراسى ٢٠١١ / ٢٠١٢ م. وكان الهدف من التجربة الاستطلاعية التعرف على مدى تحقيق المشروعات الثلاثة التجريبية لأهدافها ، والتعرف على نواحى القوة لتدعيمها ، ونواحى الضعف لتقويتها ، وتجريب الوسائل التعليمية ومنها الأفلام التعليمية CD للتأكد من سلامة التشغيل ، ومناقشة التلاميذ فى فكرة المشروعات الثلاثة ، والتعرف على خبراتهم السابقة بهذه المشروعات وأيضا بهدف حساب زمن وثبات أدوات البحث ، ومعرفة مدى وضوح التعليمات وأى شئ آخر قد يكون غامض على التلاميذ.

وقد أفادت التجربة الاستطلاعية الباحثان فى علاج الصعوبات والمعوقات التى ظهرت أمام التلاميذ ، وتم تزويد المشروعات ببعض الوسائل التعليمية ، وتوضيح بعض الخطوات الإجرائية لمراحل تنفيذ المشروعات ، وإعادة صياغة بعض الخطوات الغامضة على التلاميذ ، وتوضيح بعض المفاهيم ، والتعرف على ما ينقص المشروعات من متطلبات لازمة وضرورية ، كما أفادت التجربة الاستطلاعية فى التعرف على مستوى التلاميذ ، فمن خلال مناقشتهم حول فكرة المشروعات تبين عدم مرورهم بمثل هذه المشروعات وما تتضمنه من مفاهيم ومهارات ، وأفادت أيضا فى حساب زمن وثبات أدوات البحث.

• ثالثا : تجربة البحث

قام الباحثان بالتجريب الميدانى للبحث بهدف قياس فعالية البرنامج التدريبي المقترح من خلال تدريس الثلاث مشروعات ومراحلها المقترحة فى إكساب المهارات اليدوية والفنية لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى ، والتحقق من أثر البرنامج التدريبي المقترح على تنمية التفكير الإبتكارى والاتجاه نحو العمل اليدوى ، وفق الخطوات التالية :

١- تحديد التصميم شبه التجريبي : The Quasi Experimental Design

اعتمد هذا البحث على التصميم شبه التجريبي ذى المجموعة الواحدة One Group Pre-Test, Post-Test Design ، ويرجع سبب اختيار هذا التصميم أن الموضوعات المتضمنة بالبرنامج التدريبي المقترح لا يدرسها تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى.

٢- اختيار عينة البحث :

قام الباحثان باختيار عينة البحث عشوائياً من تلاميذ الصفوف الدراسية الثلاثة (الرابع والخامس والسادس) بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى بمدرسة الشهيد عبد الخالق نبيل أبو زيد الابتدائية المشتركة التابعة لإدارة دار السلام التعليمية بمحافظة القاهرة ، وكان عدد تلاميذ الصف الرابع (٥٤) من فصل (١/٤) ، وتلاميذ الصف الخامس (٥١) من فصل (٣/٥) ، وتلاميذ الصف السادس (٤٨) من فصل (٢/٦) ، وذلك بعد استبعاد التلاميذ كثير الغياب.

٣- إجراءات التخطيط لتطبيق الثلاث مشروعات وأدوات البحث :

تم التخطيط لتطبيق الثلاث مشروعات وأدوات البحث فى بداية الفصل الدراسى الثانى من العام الدراسى ٢٠١١ / ٢٠١٢ م ، والجدول رقم (٤) يوضح الخطة الزمنية للتطبيق :

جدول رقم (٤) الخطة الزمنية لتطبيق الثلاث مشروعات وأدوات البحث

م	الإجراءات	الزمن المقترح		
		الصف الرابع	الصف الخامس	الصف السادس
١	التطبيق القبلي لأدوات البحث : أ- تطبيق الاختبار المهاري وبطاقة الملاحظة. ب- تطبيق مقياس الاتجاه نحو العمل اليدوي. ج- تطبيق اختبار تورانس للتفكير الابتكاري (الصورة ب).	ساعتان	ثلاث ساعات	ثلاث ساعات
		(٣٥) دقيقة	(٣٥) دقيقة	(٣٥) دقيقة
		(٣٠) دقيقة	(٣٠) دقيقة	(٣٠) دقيقة
٢	تدريس الثلاث مشروعات المقترحة : أ- المشروع الأول : عمل كارت باستخدام التشكيل بالورق المسطح. ب- المشروع الثاني : عمل لوحة فنية باستخدام التشكيل بالخرز. ج- المشروع الثاني : عمل لوحة فنية باستخدام التشكيل بالبقوليات.	(٧) حصص	(٧) حصص	(٧) حصص
٣	التطبيق البعدي لأدوات البحث : أ- تطبيق الاختبار المهاري وبطاقة الملاحظة. ب- تطبيق مقياس الاتجاه نحو العمل اليدوي. ج- تطبيق اختبار تورانس للتفكير الابتكاري (الصورة ب).	ساعتان	ثلاث ساعات	ثلاث ساعات
		(٣٥) دقيقة	(٣٥) دقيقة	(٣٥) دقيقة
		(٣٠) دقيقة	(٣٠) دقيقة	(٣٠) دقيقة

٤ - إجراءات تطبيق الثلاث مشروعات وأدوات البحث :

طبق الباحثان أدوات البحث (الاختبارات المهارية وبطاقات الملاحظة - مقياس الاتجاه نحو العمل اليدوي - اختبار تورانس للتفكير الابتكاري "الصورة ب" - معيار تقييم الأعمال اليدوية الفنية) قبل البدء في تدريس الثلاث مشروعات على التلاميذ عينة البحث وذلك في التوقيت المحدد بالخطة الزمنية ، ثم قاما الباحثان بتدريس الثلاث مشروعات ومراحلها المقترحة في ضوء الخطة الزمنية الموضحة بالجدول رقم (٤) ، ثم قاما الباحثان بالتطبيق البعدي لأدوات البحث (الاختبارات المهارية وبطاقات الملاحظة - مقياس الاتجاه نحو العمل اليدوي - اختبار تورانس للتفكير الابتكاري "الصورة ب" - معيار تقييم الأعمال اليدوية الفنية) على التلاميذ عينة البحث طبقا للخطة الزمنية الموضحة ، وذلك للتأكد من تحقيق الأهداف الإجرائية للثلاث مشروعات ، ثم قاما الباحثان برصد نتائج أدوات البحث القبلي والبعدي.

• رابعا : نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها

قاما الباحثان بتحليل واستخلاص نتائج تجربة البحث للبرنامج التدريبي المقترح ، وذلك لقياس فعالية هذا البرنامج لإكساب المهارات اليدوية والفنية لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وأثره على تنمية التفكير الابتكاري لديهم والاتجاه نحو العمل اليدوي ، وذلك بالإجابة عن التساؤلات التالية :

« ما المهارات اليدوية والفنية المراد إكسابها لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ؟

- « ما التصور المقترح لبرنامج تدريبي لإكساب المهارات اليدوية والفنية لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ؟
- « ما فعالية البرنامج التدريبي المقترح لإكساب المهارات اليدوية والفنية لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ؟
- « ما أثر البرنامج التدريبي المقترح على تنمية التفكير الإبتكارى لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ؟
- « ما أثر البرنامج التدريبي المقترح على تنمية الاتجاه نحو العمل اليدوى لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي ؟

وقد تم الإجابة عن التساؤل الأول من خلال إعداد قائمة المهارات اليدوية والفنية لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي المشار لها سابقا ، وأيضا تم الإجابة عن التساؤل الثانى من خلال بناء البرنامج التدريبي المقترح فى صورة مشروعات الذى تم عرضه مسبقا .

وتم استخدام البرنامج الإحصائي SPSS فى معالجة نتائج تجربة قياس الفعالية والأثر، وذلك للإجابة على التساؤلات الثالث والرابع والخامس والتحقق من صحة الفروض المرتبطة بهم وفقا لما يلى :

١- التحقق من صحة الفروض (الأول والثانى والثالث والرابع) المرتبطة بالسؤال الثالث :

أ- التحقق من صحة الفرض الأول : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات التلاميذ فى التطبيق القبلى والبعدى لبطاقات ملاحظة الأداء المهارى لصالح التطبيق البعدي.

جدول رقم (٥) نتائج التطبيق القبلى والبعدي لبطاقات ملاحظة الأداء المهارى لتلاميذ الصفوف الدراسية الثلاثة عينة البحث (٥)

الصف	التطبيق	العدد	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة ت	مستوى الدلالة	الدلالة الإحصائية
الرابع	القبلى	٥٤	٦.٧٨	٢.٢٧	٥٣	٦٨.٠٩	٠.٠١	دالة
	البعدي	٥٤	٦٨.٨١	٦.٥				
الخامس	القبلى	٥١	٦.١	١.٦٩	٥٠	٥٧.٥٩	٠.٠١	دالة
	البعدي	٥١	٨٢.٢٩	٩.١٢				
السادس	القبلى	٤٨	١٠.٤	٣.٢١	٤٧	٥٤.٠٦	٠.٠١	دالة
	البعدي	٤٨	٨٥.٦	٨.٨٤				

يتضح من الجدول رقم (٥) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات التلاميذ فى التطبيق القبلى والبعدي لبطاقات ملاحظة الأداء المهارى لصالح التطبيق البعدي ، وهذا ما يثبت صحة الفرض الأول.

ب- التحقق من صحة الفرض الثانى : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات التلاميذ فى التطبيق القبلى والبعدي لاختبار التفكير الإبتكارى لصالح التطبيق البعدي.

(٥) ملحق رقم (٩) : نتائج المعالجات الإحصائية لتجربة قياس فعالية البرنامج التدريبي المقترح (نتائج بطاقات ملاحظة الأداء المهارى).

جدول رقم (٦) نتائج التطبيق القبلي والبعدي لأبعاد اختبار التفكير الابتكاري لتلاميذ الصفوف الدراسية الثلاثة عينة البحث (*)

البعد	الصف	التطبيق	العدد	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	الدالة الإحصائية
الطلاقة	الرابع	القبلي	٥٤	٣.٣١	١.٦٣	٥٣	٣٢.٨١	٠.٠١	دالة
		البعدي	٥٤	١٧.٨	٢.٧				
	الخامس	القبلي	٥١	٣.٠٢	١.٧٨	٥٠	٣١.٣٨	٠.٠١	دالة
		البعدي	٥١	١٨.٩	٢.٧٣				
	السادس	القبلي	٤٨	٢.٦٧	١.٦٣	٤٧	٣٩.٧	٠.٠١	دالة
		البعدي	٤٨	١٨.٣٥	٢.٧				
المرونة	الرابع	القبلي	٥٤	٢.٨٥	١.٥٦	٥٣	٣٧.١٦	٠.٠١	دالة
		البعدي	٥٤	١٩.١٧	٢.٥٢				
	الخامس	القبلي	٥١	٢.٣٥	١.٦٦	٥٠	٣٤.٠٤	٠.٠١	دالة
		البعدي	٥١	١٧.٩٦	٢.٦٨				
	السادس	القبلي	٤٨	٣.٠٦	١.٦٤	٤٧	٢٩.٤٥	٠.٠١	دالة
		البعدي	٤٨	١٨.٥	٢.٧٤				
الأصالة	الرابع	القبلي	٥٤	٢.٣	١.٦	٥٣	٥٨.٥٢	٠.٠١	دالة
		البعدي	٥٤	٢٧.٤٨	٢.٩٨				
	الخامس	القبلي	٥١	٣.٣٥	١.٨٧	٥٠	٥٤.٨٧	٠.٠١	دالة
		البعدي	٥١	٢٧.٥٧	٢.٧٧				
	السادس	القبلي	٤٨	٢.٣١	١.٨١	٤٧	٤١.٧٦	٠.٠١	دالة
		البعدي	٤٨	٢٧	٣.٥				
التفاصيل	الرابع	القبلي	٥٤	٥.٨٩	٢.٠٣	٥٣	٣٥.١٧	٠.٠١	دالة
		البعدي	٥٤	٣٤.٧٦	٥.٤٣				
	الخامس	القبلي	٥١	٤.٣٣	٢.٠٦	٥٠	٣٠.٣٤	٠.٠١	دالة
		البعدي	٥١	٣١.٧٦	٦.٢٥				
	السادس	القبلي	٤٨	٤.٣٥	٢.١٤	٤٧	٤٥.٧١	٠.٠١	دالة
		البعدي	٤٨	٣٧.٥٤	٤.٦٢				

يتضح من الجدول رقم (٦) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات التلاميذ فى التطبيق القبلي والبعدي لاختبار التفكير الابتكاري لصالح التطبيق البعدي ، وهذا ما يثبت صحة الفرض الثانى .

ج- التحقق من صحة الفرض الثالث : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات الأعمال اليدوية الفنية للتلاميذ فى التطبيق القبلي والبعدي لمعيار تقييم الأعمال اليدوية الفنية لصالح التطبيق البعدي .

جدول رقم (٧) نتائج التطبيق القبلي والبعدي لمعيار تقييم الأعمال اليدوية الفنية لتلاميذ الصفوف الدراسية الثلاثة عينة البحث (*)

الصف	التطبيق	العدد	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة	الدالة الإحصائية
الرابع	القبلي	٥٤	٥.٢٦	٢.٢٢	٥٣	٨٤.٩	٠.٠١	دالة
	البعدي	٥٤	١٠.٦٩٤	٩.٠٠٤				
الخامس	القبلي	٥١	٦.٤٥	١.٧٤	٥٠	١٠٥.٨٥	٠.٠١	دالة
	البعدي	٥١	١١٥.٤٣	٧.٥٦				
السادس	القبلي	٤٨	٩.١٧	٣.٣٤	٤٧	٧٦.٧٨	٠.٠١	دالة
	البعدي	٤٨	١١٢.٨٥	٩.١٨				

(*) ملحق رقم (٩) : نتائج المعالجات الإحصائية لتجربة قياس فعالية البرنامج التدريبي المقترح (نتائج أبعاد اختبار التفكير الابتكاري).

(*) ملحق رقم (٩) : نتائج المعالجات الإحصائية لتجربة قياس فعالية البرنامج التدريبي المقترح (نتائج معيار تقييم الأعمال اليدوية الفنية).

يتضح من الجدول رقم (٧) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات الأعمال اليدوية الفنية للتلاميذ فى التطبيق القبلى والبعدى لمعيار تقييم الأعمال اليدوية الفنية لصالح التطبيق البعدى ، وهذا ما يثبت صحة الفرض الثالث.

د- التحقق من صحة الفرض الرابع : توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات التلاميذ فى التطبيق القبلى والبعدى لمقياس الاتجاه نحو العمل اليدوى لصالح التطبيق البعدى.

جدول رقم (٨) نتائج التطبيق القبلى والبعدى لمقياس الاتجاه نحو العمل اليدوى لتلاميذ الصفوف الدراسية الثلاثة عينة البحث (♦♦)

الصف	التطبيق	العدد	متوسط الدرجات	الإحراف المعيارى	درجات الحرية	قيمة "ت"	مستوى الدلالة الإحصائية	الدالة
الرابع	القبلى	٥٤	٩.٠٩	٣.٥١	٥٣	٤٩.٤٢	٠.٠١	دالة
	البعدى	٥٤	٧٠.٤٤	٨.٨٥				
الخامس	القبلى	٥١	١١.١	٤.٠٦	٥٠	٥٣.٧٩	٠.٠١	دالة
	البعدى	٥١	٦٩.٧٥	٨.٢٧				
السادس	القبلى	٤٨	٨.٩٨	٢.٧٩	٤٧	٤٧.٤٦	٠.٠١	دالة
	البعدى	٤٨	٦٥.٧٩	٧.٦٢				

يتضح من الجدول رقم (٨) وجود فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات التلاميذ فى التطبيق القبلى والبعدى لمقياس الاتجاه نحو العمل اليدوى لصالح التطبيق البعدى ، وهذا ما يثبت صحة الفرض الرابع.

٢- التحقق من صحة الفرض الخامس المرتبط بالسؤال الرابع : يصل حجم تأثير البرنامج التدريبي المقترح إلى (٠.٨) أو أكثر عند القياس بمعادلة مربع إيتا (η^2) فى تنمية التفكير الابتكاري.

بحساب حجم التأثير لتدريس الثلاث مشروعات المقترحة للتجريب على تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى فى ضوء قيمة "ت" للتطبيق القبلى والبعدى لاختبار التفكير الابتكاري والتي بلغ متوسط قيم "ت" لأبعاد اختبار التفكير الابتكاري للصفوف الرابع والخامس والسادس (٣٩.٢٤) ومتوسط درجات الحرية (٥٠) ، وجد أن قيمة إيتا تربيع (η^2) تساوى (٠.٩٧) تقريبا ، وتشير هذه النتيجة فى ضوء الجدول المرجعى لقيم (η^2) إلى أن حجم التأثير كبير جدا ، وهذا ما يثبت صحة الفرض الخامس.

٣- التحقق من صحة الفرض السادس المرتبط بالسؤال الخامس : يصل حجم تأثير البرنامج التدريبي المقترح إلى (٠.٨) أو أكثر عند القياس بمعادلة مربع إيتا (η^2) فى تنمية الاتجاه نحو العمل اليدوى.

بحساب حجم التأثير لتدريس الثلاث مشروعات المقترحة للتجريب على تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى فى ضوء قيمة "ت" للتطبيق القبلى والبعدى لمقياس الاتجاه نحو العمل اليدوى والتي بلغ متوسط قيم "ت" للصفوف

(♦♦ ملحوظ رقم (٩) : نتائج المعالجات الإحصائية لتجربة قياس فعالية البرنامج التدريبي المقترح (نتائج مقياس الاتجاه نحو العمل اليدوى).

الرابع والخامس والسادس (٥٠.٢٢) ومتوسط درجات الحرية (٥٠) ، وجد أن قيمة إيتا تربيع (η^2) تساوى (٠.٩٨) تقريبا ، وتشير هذه النتيجة في ضوء الجدول المرجعى لقيم (η^2) إلى أن حجم التأثير كبير جدا ، وهذا ما يثبت صحة الفرض السادس.

وبذلك تشير جميع النتائج السابقة إلى فعالية المشروعات الثلاثة المقترحة للتجريب ضمن البرنامج التدريبي المقترح فى إكساب المهارات اليدوية والفنية لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى ، كما تشير إلى تنمية التفكير الابتكارى لديهم والاتجاه نحو العمل اليدوى ، مما سيكون له أكبر الأثر فى الإعداد والتدريب المهنى الصناعى الإبداعى لدى هؤلاء التلاميذ.

وبالتالى تعتبر فعالية المشروعات الثلاثة المقترحة للتجريب مؤشر لفعالية البرنامج التدريبي المقترح ، كما تعتبر نموذجا لهذا البرنامج.

وبذلك يكون البرنامج التدريبي المقترح قابل للتطبيق على تلاميذ الصفوف الدراسية الثلاثة (الرابع والخامس والسادس) بالحلقة الأولى من التعليم الأساسى.

• **العوامل التى يعتقد الباحثان أنه قد يعزى إليها إكساب المهارات اليدوية والفنية لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى ، وتنمية التفكير الابتكارى لديهم والاتجاه نحو العمل اليدوى :**

أسفرت نتائج التجريب الميدانى للمشروعات الثلاثة المقترحة للتجريب ضمن البرنامج التدريبي المقترح عن إكساب المهارات اليدوية والفنية لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى ، كما أسفرت عن تنمية التفكير الابتكارى لديهم والاتجاه نحو العمل اليدوى.

وترجع هذه النتائج إلى اهتمام الباحثان بحث التلاميذ على أهمية العمل اليدوى واهتمام جميع الأديان به ، وحثهم على تقديره واحترامه من خلال ممارسة الأنشطة اليدوية والفنية المرتبطة بحياتهم لإنتاج أعمال يدوية فنية مبتكرة.

وترجع هذه النتائج أيضا إلى اعتماد الباحثان عند بناء البرنامج التدريبي المقترح على مجموعة من الأسس استمدت من طبيعة مرحلة التعليم الأساسى ، وطبيعة التلاميذ وخصائص نموهم وميولهم وقدراتهم ومواهبهم ، وواقع البيئة المحيطة بهم.

كما ترجع هذه النتائج إلى وضوح الأهداف العامة التى اقترحها الباحثان للبرنامج التدريبي المقترح ، والتى تم تحديدها بدقة لرفع كفاءة العملية التعليمية ، وأيضا وضوح الأهداف الإجرائية لكل مرحلة من مراحل المشروعات الثلاثة المقترحة للتجريب فى ضوء الأهداف العامة للبرنامج التدريبي المقترح ، ووضوح هذه الأهداف لتلاميذ الصفوف الدراسية الثلاثة عينة البحث واقتناعهم بها كان له أكبر الأثر فى تنفيذ هذه المشروعات ، مما جعل التلاميذ يقبلوا على دراسة محتوى هذه المشروعات.

كما ترجع هذه النتائج إلى اختيار الباحثان المحتوى العلمى المناسب للبرنامج التدريبي المقترح ، وتنظيمه فى صورة مشروعات مناسبة لتنمية التفكير الابتكارى وتقدير العمل اليدوى ، وأيضا اختيار المحتوى العلمى المناسب

لكل مرحلة من مراحل هذه المشروعات ، حيث يُعد هذا التنظيم أنسب التنظيمات ملائمة لطبيعة تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، مما أتاح الفرصة أمام التلاميذ للقيام بأكبر قدر من الأنشطة خلال مراحل المشروعات وبالتالي فإن اختيار الباحثان للمحتوى العلمي المناسب ساعد التلاميذ على الوصول إلى الأهداف الموضوعية وتحقيقها ، كما ترجع هذه النتائج إلى مراعاة المحتوى للتدرج في الخطوات الإجرائية لتنفيذ كل مرحلة من مراحل المشروعات بحيث تكون من السهل إلى الصعب ، ومن البسيط إلى المركب.

وترجع هذه النتائج أيضاً إلى مرور التلاميذ بمفاهيم جديدة أدت إلى زيادة حماسهم لتنفيذ هذه المشروعات ، كذلك توضيح الباحثان للتلاميذ أهمية وفائدة دراستهم للمشروعات ، وأهمية دراستهم لكل مرحلة من مراحل هذه المشروعات كان له أكبر الأثر في تقدم التلاميذ واكتسابهم للمهارات اليدوية والفنية وتشوقهم لمعرفة المزيد من مشروعات أخرى لتنفيذها في المنزل.

كما ترجع هذه النتائج إلى اختيار الباحثان لمجموعة متنوعة من الأنشطة التعليمية / التعليمية المناسبة للمحتوى العلمي لكل مرحلة من مراحل المشروعات الثلاثة ، والمناسبة لمستوى تلاميذ الصفوف الدراسية الثلاثة ؛ فالأنشطة التعليمية كانت الوسيلة التي تم عن طريقها تحقيق الأهداف الإجرائية لكل مرحلة من مراحل المشروعات الثلاثة ، وبالتالي تحققت أهداف المشروعات ككل ، كما أن التنوع في الأنشطة التعليمية عمل على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وأبعدهم عن الملل، مما أدى إلى مزيد من التشوق وإثارة دافعيتهم نحو هذه الأنشطة.

وترجع هذه النتائج أيضاً إلى استخدام الباحثان التعزيز الفوري الفردي والجماعي سواء اللفظي أو غير اللفظي عقب كل خطوة في كل مرحلة من مراحل المشروعات الثلاثة ، حيث كان للتعزيز دور إيجابي لدى التلاميذ فقد عمل على تنمية ثقتهم بأنفسهم ، كما أدى إلى استثارة رغبتهم في تنفيذ مشروعات جديدة ، وعمل على زيادة فعاليتهم للقراءة والإطلاع وتجميع صور للأعمال اليدوية الفنية وعمل الأبحاث القصيرة المطلوبة منهم وتنفيذ المطلوب بكل دقة.

كذلك تنظيم الباحثان للبيئة التعليمية داخل الفصل بتنظيمات مختلفة عمل على توفير المناخ الملائم لابتكار التلاميذ وعدم شعورهم بالملل والرتابة ، هذا بالإضافة إلى تمكن كل تلميذ من رؤية الباحثان ورؤية زملائهم في المجموعة وفي باقي المجموعات ، مما أدى إلى زيادة مشاركتهم بفعالية في المناقشات والحوارات والتعاون المثمر مع الباحثان ومع زملائهم.

كما ترجع نتائج البحث إلى استناد الباحثان على مجموعة من استراتيجيات التدريس التي ابتعدت عن النمطية ، واختيار استراتيجيات متعددة للمشروعات الثلاثة والمناسبة لقدرات تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي وقد روعى في اختيارها الإمكانات المتاحة ومناسبتها للمحتوى العلمي والأنشطة التعليمية والتي تؤدي إلى تحقيق الأهداف الإجرائية لكل مرحلة من مراحل المشروعات الثلاثة وتحقيق أهداف المشروعات ككل واكتسابهم الاتجاه

الإيجابي نحو العمل اليدوى ، واختار الباحثان استراتيجيات التدريس المتنوعة التى أدت إلى مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ وبما يناسب كل موقف تعليمى ؛ فهذا التنوع عمل على إثارة اهتمام التلاميذ ودافعيتهم إلى المشاركة فى تنفيذ هذه المشروعات بحبوية وحماس ، وبالتالي كان لاستراتيجيات التدريس أكبر الأثر فى اكتساب التلاميذ للمهارات اليدوية والفنية ، مما انعكس أثر ذلك على أعمالهم اليدوية الفنية مبتكرة.

وترجع هذه النتائج أيضاً إلى اختيار الباحثان للوسائل التعليمية ومصادر التعلم المناسبة لنوعية المحتوى وطبيعة التلاميذ والأهداف المطلوب تحقيقها والمناسبة لتنمية التفكير الابتكارى ولتوضيح المفاهيم والمهارات التى تضمنتها المشروعات الثلاثة المقترحة والمناسبة لاحترام العمل اليدوى ، وراعى الباحثان تنوع الوسائل التعليمية من مشروع إلى آخر ومن مرحلة إلى أخرى حسب طبيعة كل مشروع ومراحله ، وكانت مناسبة أيضاً للخطوات الإجرائية لتنفيذ المشروعات ، وبالتالي كان للوسائل التعليمية دور كبير وفعال فى جذب انتباه التلاميذ وزيادة دافعيتهم للتعلم وتشويقهم لتنفيذ هذه المشروعات ، كما أدت الوسائل التعليمية إلى ابتعاد التلاميذ عن الرقابة والمثل الموجودين فى الطرق التقليدية ، وخلال مراحل المشروعات الثلاثة زاد حب استطلاع التلاميذ وتشوقهم لمعرفة نتائج أعمالهم.

كما أن أدوات البحث القبلى (الاختبارات المهارية واختبار التفكير الابتكارى ومقياس الاتجاه نحو العمل اليدوى) أدت إلى إثارة دافعية التلاميذ إلى دراسة المفاهيم المتضمنة بالمشروعات الثلاثة ، وتنفيذ ما تضمنته هذه المشروعات من مهارات ، كما أثارت الكثير من الاستفسارات والتساؤلات لدى التلاميذ مما أدى إلى تشويقهم ورغبتهم فى تعلم المفاهيم والمهارات المتضمنة بالمشروعات الثلاثة لكى ينفذوا أعمال يدوية فنية فعلى على أيديهم ، هذا بالإضافة إلى الهدف الأساسى من أدوات البحث القبلى وهى تحديد مستوى التلاميذ قبل دراستهم لمشروعات الثلاثة المقترحة للتجريب.

كما ترجع نتائج البحث إلى استخدام الباحثان لأساليب تقييم متعددة لقياس فعالية البرنامج التدريبي المقترح ، والحكم على مدى اكتساب التلاميذ للمهارات اليدوية والفنية المتضمنة بالمشروعات الثلاثة المقترحة ، ومدى تنمية التفكير الابتكارى لديهم والاتجاه نحو العمل اليدوى ، وقد استخدم الباحثان أساليب تقييم مناسبة وفعالة وذلك للتحقق المستمر من مدى تحقيق التلاميذ للأهداف المنشودة ومدى اكتسابهم المهارات اليدوية والفنية أثناء تنفيذ المشروعات الثلاثة وخلال كل مرحلة من مراحل هذه المشروعات لمعرفة نواحي الضعف وعلاجها أول بأول ، حيث استخدم الباحثان المناقشة والحوار مع التلاميذ سواء بصورة جماعية أو فردية أو لمجموعات العمل ، وكان لكل تلميذ ملف الأعمال الخاص به (البورتفوليو) يوضع بداخله نتائج الأعمال التى قام بها كل تلميذ والملاحظات الإيجابية والسلبية له ، وقد اشتمل على جميع ما أنجزه التلاميذ من مهام وأعمال يدوية فنية مبتكرة ، كما كان للتقييم الذاتى وتقييم الأقران خلال مراحل تنفيذ المشروعات الثلاثة دوره الفعال فى جودة الأعمال اليدوية الفنية ، حيث أبدى التلاميذ اقتناعهم بمثل هذه الأساليب من

التقييم ، وبالتالي كان له مردود فى تلاشى العيوب أو النقص الذى قد ظهر فى الأعمال اليدوية الفنية عبر جميع مراحل المشروعات الثلاثة المقترحة للتجريب.

• التوصيات والمقترحات :

أ- توصيات البحث :

فى ضوء نتائج البحث توصل الباحثان إلى مجموعة من التوصيات التى قد تساعد فى الوصول بنتائج البحث إلى التطبيق العملى فى ميدان مناهج التعليم الأساسى ، وفيما يلى عرض لهذه التوصيات :

« ضرورة تطبيق البرنامج التدريبى المقترح لإكساب المهارات اليدوية والفنية لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى وتنمية التفكير الابتكارى لديهم والاتجاه نحو العمل اليدوى.

« ضرورة وجود كراسة نشاط للمهارات اليدوية والفنية لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى.

« ضرورة وجود دليل لمعلم الحلقة الأولى من التعليم الأساسى للمهارات اليدوية والفنية.

« ضرورة إعادة النظر فى نظم إعداد معلم التعليم الأساسى بكليات التربية بحيث يدرس مادة المهارات اليدوية والفنية خلال الأربع سنوات ، حيث يدرسها حالياً فى الفرقة الثانية فقط خلال فصل دراسى واحد.

« عقد دورات تدريبية لمعلمى المواد الفنية (التربية الفنية - المجال الصناعى) أثناء الخدمة على المشروعات المتضمنة بالبرنامج التدريبى المقترح.

« تزويد مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بما يلزمها من خامات وأدوات بما يسمح للتلاميذ بتنفيذ المشروعات المتضمنة بالبرنامج التدريبى المقترح للحصول على أعمال يدوية فنية ذات جودة.

« تزويد مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بالوسائل التعليمية ومصادر التعلم التى تسهم بدور كبير فى إثراء العملية التعليمية خلال مراحل المشروعات المتضمنة بالبرنامج التدريبى المقترح.

« تزويد مكتبات مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى بالكتب والمراجع الفنية المرتبطة بالمشروعات المتضمنة بالبرنامج التدريبى المقترح.

« أن تكون هناك مجلة شهرية تصدرها كل مدرسة من مدارس الحلقة الأولى من التعليم الأساسى على حدة لتعرض فيها مقترحات لمشروعات جديدة فى مجال المهارات اليدوية والفنية فى ضوء مستجدات العصر.

« ضرورة استخدام أساليب تقييم جديدة ومتنوعة بحيث تشمل جميع الجوانب (الجوانب المعرفية - الجوانب المهارية - الجوانب الوجدانية) مع التركيز على الجوانب المهارية باعتبارها العمود الفقرى للمهارات اليدوية والفنية.

« تخطيط برامج للإعداد المهنى لتلاميذ التعليم الأساسى بحيث تتضمن البرنامج المقترح.

« ضرورة إقامة معرض سنوى بكل مدرسة ، ومعرض مجمع لتلاميذ كل محافظة ، ومعرض مجمع للتلاميذ على مستوى محافظات الجمهورية ؛ لعرض الأعمال اليدوية والفنية لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى

ومنح جوائز معنوية ومادية للتلاميذ المتميزين في أعمالهم ، والعمل على اكتشاف الموهوبين وتنميتهم.

ب- البحوث المقترحة :

- « فعالية برنامج مقترح للطالب المعلم بشعب التعليم الأساسي بكليات التربية لتنمية المهارات اليدوية والفنية والتفكير الابتكاري لديهم وأثر ذلك على الأعمال اليدوية الفنية لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي.
- « فعالية أنشطة تعليمية تحقق التكامل بين المهارات اليدوية والفنية والمجالات الصناعية لتلاميذ مرحلة التعليم الأساسي.
- « فعالية مواقف تعليمية لتنمية التفكير الابتكاري والاتجاه نحو العمل اليدوي لمعلمي المجال الصناعي والتربية الفنية بمرحلة التعليم الأساسي.

• المراجع :

- ١- أحمد عبد العزيز عباد (٢٠٠٧) : تطوير مقررات التدريبات المهنية في المدرسة الثانوية الصناعية الزخرافية في ضوء المستجدات التكنولوجية ، رسالة دكتوراه "غير منشورة" كلية التربية - جامعة حلوان.
- ٢- انشراح إبراهيم محمد المشرفي (٢٠٠٥) : تعليم التفكير الإبداعي لطفل الرضة (القاهرة : الدار المصرية اللبنانية).
- ٣- أنور محمد الشرقاوي (١٩٩٩) : الابتكار وتطبيقاته ، (القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية).
- ٤- حنا داود ، وتحسين حسين (١٩٩٤) : علم تغيير الاتجاهات النفسية والاجتماعية (القاهرة ، مكتبة الأنجلو ، ط١).
- ٥- خالد محمد عبد الغنى (٢٠٠٨) : الدلالة النفسية لتطوير رسوم الأطفال ، (القاهرة : مؤسسة طيبة للنشر والتوزيع).
- ٦- صفاء محمود جمال الدين فؤاد (١٩٩٥) : فعالية برنامج قائم على التعلم الذاتي لتنمية المهارات اليدوية والفنية لمعلم رياض الأطفال في أثناء الخدمة ، رسالة دكتوراه "غير منشورة" ، كلية التربية - جامعة حلوان.
- ٧- صفاء محمود جمال الدين فؤاد (د.ت) : الفن والأنشطة الفنية في رياض الأطفال القاهرة.
- ٨- عايش محمود زيتون (١٩٨٧) : تنمية الإبداع والتفكير الإبداعي في تدريس العلوم الجامعة الأزنية ، (عمان : المطابع التعاونية).
- ٩- عبد الحليم السيد (١٩٨٠) : الأسرة وإبداع الأبناء ، القاهرة ، دار المعارف.
- ١٠- عبد الحميد البدور ، وحمد هميسات (١٩٩٩) : اتجاهات طلاب الصف العاشر الأساسي في محافظات جنوب الأردن نحو التعليم المهني وعلاقتها بمستوى تحصيلهم وتفضيلهم المهني ومهن آبائهم ، مجلة مركز البحوث التربوية ، جامعة قطر ، العدد 16 ، السنة الثامنة.
- ١١- عبد السلام عبد الغفار (١٩٩٧) : التفوق العقلي والابتكار ، (القاهرة : دار النهضة العربية).
- ١٢- عبد اللطيف خليفة (١٩٩٠) : سيكولوجية الاتجاهات ، (القاهرة : دار غريب للطباعة والنشر).

- ١٣- عبد الله سليمان ، وفؤاد أبو حطب (١٩٧٣) : كراسة تعليمات اختبارات تورانس للتفكير الابتكاري ، (القاهرة : مكتبة الانجلو المصرية) .
- ١٤- عصام على الطيب (٢٠٠٦) : أساليب التفكير (القاهرة : عالم الكتب) .
- ١٥- فتحي عبد الرحمن جريان (٢٠٠٢) : الإبداع "مفهومه ، معايير ، مكوناته ، نظرياته خصائصه" ، (عمان : دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع) .
- ١٦- فرماوى محمد فرماوى ، ومحمد حسنى الأشقر (١٩٩٥) : المهارات اليدوية والفنية في رياض الأطفال ، القاهرة .
- ١٧- محمد أمين المفتى (١٩٨٦) : تدريس السلوك ، (القاهرة : مؤسسة الخليج العربى) .
- ١٨- محمد حمد الطيطي (٢٠٠٨) : تنمية قدرات التفكير الإبداعي ، (عمان : دار المسيرة للنشر والتوزيع) .
- ١٩- محمود أمين مطر : الاتجاه نحو التعليم المهني وعلاقته ببعض المتغيرات لدى طلبة المرحلة الثانوية بمحافظة غزة ، مؤتمر التعليم التقني والمهني في فلسطين ، فى الفترة من ١٢ - ١٣ / ١٠ / ٢٠٠٨ .
- ٢٠- محمود البسيوني (٢٠٠٧) : أصول التربية الفنية ، (القاهرة : عالم الكتب) .
- ٢١- محيى الدين أحمد حسين (١٩٨٢) : العمر وعلاقته بالإبداع لدي الرشدين ، (القاهرة : دار المعارف) .
- ٢٢- مدحت أبو النصر (٢٠٠٤) : تنمية القدرات الابتكارية ، (القاهرة : مجموعة النيل العربية) .
- ٢٣- مصطفى محمد عبد العزيز (١٩٩٩) : سيكولوجية التعبير الفنى عند الطفل (القاهرة : مكتبة الأنجلو المصرية) .
- ٢٤- منال عبد الفتاح الهنيدى (٢٠٠٨) : التربية الفنية لطفل الروضة ، (القاهرة : دار المسيرة للطبع والنشر) .
- ٢٥- نجيبة الخضري وآخرون (٢٠٠٧) : مقدمة فى علم النفس (القاهرة : سيلكشن للإعلان) .
- ٢٦- نجوي محمد بركات (٢٠٠٣) : برنامج مقترح لتنمية ابتكارية الطالب المعلم وأثره علي أدئه للأنشطة التعليمية في رياض الأطفال ، رسالة دكتوراه "غير منشورة" ، كلية التربية - جامعة حلوان .
- ٢٧- هشام إبراهيم أحمد (٢٠٠٩) : الذكاء الشخصي في بعض الخصائص المعرفية والمهارية وولوجانية وعلاقته بالتخصص الأكاديمي والتنوع لدي عينة من طلاب كلية التربية رسالة دكتوراه "غير منشورة" ، كلية التربية - جامعة حلوان .
- 28- DeGarmo, Jacqueline; Turckes, Steven R (2009): From Compulsory to Compelling: A Whole New School for a Whole New Mind, Education Digest: Essential Readings Condensed for Quick Review, v75 n3 p56-61 Nov 2009,(EJ863917).

- 29- Goulding, Anna(2009): Project Transfer--Shifts in the Social and Cultural Capital of Further Education Construction Students Involved in Constructing an Artwork, Thinking Skills and Creativity, v4 n1 p1-14 Apr 2009,(EJ833398).
- 30- Harris, R. (2002): Creative problem solving: A step-by- step approach, Los Angeles, Pyrczak Publishing.
- 31- Katter, Eldon(2009): Why Kids Need Art, SchoolArts: The Art Education Magazine for Teachers, v108 n8 p18, 76 Apr 2009, (EJ836459).
- 32- Lynch, Robert L(2008): Creating a Brighter Workforce with the Arts, School Administrator, v65 n3 p26-28 Mar 2008,(EJ791524).
- 33- Perez-Fabello, Maria Jose; Campos, Alfredo(2011): Dissociative Experiences, Creative Imagination, and Artistic Production in Students of Fine Arts, Thinking Skills and Creativity, v6 n1 p44-48 Apr 2011, (EJ915706).
- 34- Ramakishnan, Sadhu Balasundaram; Ramadoss, Balakrishnan(2009): Assessment Using Multi-Criteria Decision Approach for "Higher Order Skills" Learning Domains, International Journal on E-Learning, v8 n2 p241-262 Apr 2009, (EJ831287).
- 35- Young, Linda Payne(2009): Imagine Creating Rubrics that Develop Creativity, English Journal, v99 n2 p74-79 Nov 2009, (EJ863954).

البحث الثاني :

” تصميم وثيقة لتطوير برنامج إعداد فني الزخرفة والإعلان بالمدرسة
الثانوية الصناعية الزخرفية في ضوء المعايير العالمية وقياس فاعليتها ”

المصادر :

د / وائل أحمد راضي سعيد
مدرس المناهج وطرق التدريس
كلية التربية جامعة حلوان

obeikandi.com

” تصميم وثيقة لتطوير برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية فى ضوء المعايير العالمية وقياس فاعليتها ”

د / وائل أحمد راضى سعيد

• مقدمة :

يسهم التعليم الصناعى بنصيب وافر فى دفع عجلة الإنتاج والتقدم الاقتصادى ، وتحقيق التنمية فى المجتمعات المختلفة ؛ إذ تسند إليه مهمة إعداد العنصر البشرى القادر على التعامل مع معطيات العصر المختلفة ، وقيادة التنمية

ومن أهداف التعليم الصناعى إعداد العامل الفنى الماهر القادر على القيام بالنشاطات المطلوبة فى المجالات الصناعية التى تسهم فى دفع تنمية الاقتصاد وإعداد الفرد بحيث يصبح مؤهلا للتعامل مع التطور السريع فى التكنولوجيا والعلوم التقنية .

إلا أن الواقع الذى يعيشه التعليم الصناعى يشير إلى وجود مشكلات تعوق تحقيق أهداف هذا التعليم فى مصر ، وقد أثبتت ذلك دراستى (أشرف على ٢٠٠٦ : ٤٧) ، (وائل سعيد ٢٠٠٩ : ١٥٧) إلى أن هناك قصورا شديدا فى مخرجات التعليم الصناعى ، وأن هذه المخرجات لا تتسق مع متطلبات المجتمع المصرى ويقف وراء هذا القصور عدم ملائمة المناهج الدراسية ، وطرائق التدريس أساليب التقييم ، كما طالبت دراسة (شاكر أحمد ١٩٩٩ : ٢٤٣) بتطوير برامج إعداد العامل الفنى بالمدرسة الثانوية الصناعية ؛ بحيث يلبي المتطلبات الآتية والمستقبلية ، ويحقق توافق الإعداد للحياة العملية .

وخريجو التعليم الصناعى ليسوا بالكفاءة التى تمكنهم من التكيف مع طبيعة الحرف والمهن التى تتصف بالتغير السريع ، ولذا يجب مراجعة محتوى برامج التعليم الصناعى ؛ لأنها مسئولة بشكل مباشر فى ضعف قدرات المتعلمين على اكتساب المهارات الفنية اللازمة للعمل فى المجالات الإنتاجية بسوق العمل المنتج (عادل صادق ٢٠٠٣ : ١٩٨ – ١٩٩) .

وأرجع عدد من الباحثين والهيئات المتخصصة – ومنها هيئة اليونسكو – هذا الأمر إلى عدة عوامل منها قصور برامج إعداد العامل الفنى بالتعليم الصناعى خاصة المقررات الثقافية والفنية فهى ليست هادفة ، وهى مجرد قنوات للعبور من صف دراسى إلى صف (اليونسكو ٢٠٠١ : ٣٦) ، (المركز القومى للبحوث اليونسكو ٢٠٠٢ : ١٧٣) فالتعليم الصناعى الحقيقى هو الذى يتيح للمتعلم الفرصة لاكتساب المعارف والمهارات التى تؤهله لممارسة العمل المنتج داخل بيئته

وإيماناً بأهمية ودور برامج إعداد المتعلمين بالمراحل الدراسية المختلفة ودورها فى تحسين نواتج التعلم فقد أصدر (مركز خدمات المناهج بكندا Curricwum Services in Canada) وهو مركز معتمد عالميا وحاصل على شهادات الجودة العالمية وثائق يمكن من خلالها بناء وتطوير البرامج التعليمية المختلفة وذلك لعدة أسباب (Robert Marzino 2008 : 244) منها ما يلى :

- « حتمية مواكبة برامج إعداد المتعلمين عبر المراحل الدراسية المختلفة للتطورات الحادثة في شتى مجالات العلم .
- « ملاحقة التطور التكنولوجى السريع والمتلاحق .
- « تغير مفاهيم الذكاء ونسبه ونظرياته والتي تؤمن بأن جميع الأفراد يمتلكون قدرا من الذكاء .
- « الصراعات القائمة بين الشعوب من أجل بناء العقول ، والتي يعتبر التعليم أحد أدواتها .
- « اتباع أساليب تقييم جديدة تلائم الجيل الجديد المتعلمين .
- « تفعيل الشراكة المجتمعية فكل فرد يحصل على قدر من التعليم يجب أن يكون له دور حقيقى فى مجتمعه .

وفى ضوء الأسباب السابقة سعت الكثير من بلدان العالم لتطوير برامج إعداد المتعلمين بالمراحل الدراسية المختلفة بشكل عام والتعليم الصناعى بشكل خاص للحاق بركب الحضارة الإنسانية بشتى أشكالها .

إلا أن الواقع الحالى لبرامج إعداد العامل الفنى بالمدرسة الثانوية الصناعية يشير لوجود العديد من المشكلات ، وإن التعديلات التى طرأت مؤخرا على برامج التعليم الصناعى تبدو من الآن - أعمال جزئية - ؛ لأنها لم تنبعث من نظرة كلية شاملة للمنهج وهى تغييرات وليست تطويرا (عبد الغنى النورى ١٩٩٨ : ١٠٣) لأنها تتم بمعزل عن سوق العمل ، وتغفل تماما العديد من مقومات نجاح العملية التعليمية مما يؤثر سلبا على مخرجات التعليم الصناعى

• الإحساس بالمشكلة Background of The Problem :

من خلال احتكاك الباحث المباشرة ببرنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية - مجال الزخرفة والإعلان - على مدار السنوات السابقة ، وذلك خلال قيامه بالمشاركة فى الإشراف على الطلاب المعلمين بكلية التربية - جامعة حلوان ببرنامج التربية العملية ، قد لاحظ أن هناك شكوى دائمة من قبل القائمين على مجال الزخرفة والإعلان (معلمين - وكلاء . موجهين) من برنامج الإعداد المقدم للطلاب خصوصا - المحتوى العلمى وأنه لا يواكب المستحدثات الفنية والتكنولوجية الحادثة فى الميدان ، وأنها أصبحت غير قادرة على الوفاء بمتطلبات إعداد العامل الفنى الذى سيواجه بعد تخرجه سوق العمل المنتج بكل صراعاته ومستحدثاته التكنولوجية ، وللوقوف على أبعاد هذه المشكلة قام الباحث بالإجراءات التالية :

« الدراسات السابقة : بالرجوع للعديد من الدراسات والبحوث المرتبطة بمجال الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية بشكل عام ، وبتطوير وبناء البرامج بشكل خاص ومنها دراسة كل من (منى حلاوة ١٩٩٧) ، (أشرف على ٢٠٠٦) ، (منى خليفة ٢٠٠٧) ، (نجلاء سلام ٢٠٠٧) ، (لياء حمزة ٢٠٠٧) (منى حسين ٢٠٠٧) ، (أحمد عياد ٢٠٠٧) ، (وائل سعيد ٢٠٠٩) حيث أشارت إلى التالى :

✓ برنامج مجال الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية بوضعه الحالى ، غير قادر على الوفاء بمتطلبات إعداد العامل الفنى فى مجال الزخرفة والإعلان .

- ✓ الموضوعات المتضمنة ببرنامج الإعداد لا تناسب سوق العمل المنتج وما يواكبه من مستحدثات تكنولوجية في مجال الزخرفة والإعلان .
- ✓ برنامج الإعداد خصوصاً - المحتوى العلمي - ينقصه الكثير من الإجراءات العلمية المتبعة في بناء البرامج التعليمية ، يظهر هذا بوضوح في الفصل بين ما يدرسه الطلاب من جوانب نظرية وعملية ، مما يؤثر على العائد من مخرجات العملية التعليمية .

وأوصت تلك الدراسات بضرورة تطوير برنامج إعداد فنى مجال الزخرفة والإعلان وفق قواعد ومعايير واضحة ومحددة ، وهى بذلك تتفق مع ما أكدته دراسة (عادل صادق ٢٠٠٣ : ١٩٨ - ١٩٩) بضرورة تطوير البرامج المقدمة لطلاب التعليم الصناعى - خاصة المحتوى العلمي - وفق معايير ومقاييس عالمية بما يلائم التقدم الحادث فى شتى مجالات العلم .

« استبيان موجه للعاملين بالميدان : تم تحليل محتوى مقرر التدريبات المهنية ، مقرر تكنولوجيا العمليات بمجال الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية نظام السنوات الثلاث ، وما يتضمنه كل مقرر دراسى على حدة من (مفاهيم ومهارات) ، وتم عرضها على (٢٨) من العاملين فى الميدان من (موجهين ، وكلاء معلمين ، عاملين بمؤسسات صناعية مختلفة) - فى مجال الزخرفة والإعلان - من خلال استبيان من النوع المفتوح ، وقد دارت اسئلة الاستبيان حول العناصر الرئيسة التالية :

- ✓ هل برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان يناسب سوق العمل المنتج وما يواكبه من مستحدثات تكنولوجية فى مجال الزخرفة والإعلان ؟
- ✓ هل الموضوعات المطروحة وما تتضمنه من - محتوى علمى - ببرنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان بوضعه الحالئ تضى بمتطلبات إعداد العامل الفنى الماهر بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية .
- ✓ هل برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان بوضعه الحالئ يراعى الأسس والقواعد العلمية والمنهجية المتبعة فى بناء البرامج (❖) من حيث الحداثة والتنظيم والتدرج والتكامل و..... ، وملائهم لطبيعة المتعلم بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية .

ومن خلال تطبيق الاستبيان توصل الباحث للنتائج التالية :

- « أجمعت نسبة (٧٩.١٢٪) من إجمالى عينة الدراسة على أن برنامج الإعداد وما يتضمنه من (مفاهيم ، مهارات) لا تواكب المستحدثات التكنولوجية الحادثة فى مجال الزخرفة والإعلان .
- « أجمعت نسبة (٨٩.٦٥٪) من إجمالى عينة الدراسة على أن الموضوعات المطروحة وما تتضمنه من - محتوى علمى - ببرنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان بوضعه الحالئ لا تضى بمتطلبات إعداد العامل الفنى الماهر بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية .
- « أجمعت نسبة (٧٢.٣٢٪) من إجمالى عينة الدراسة (من المتخصصين فى مناهج وطرق تدريس الزخرفة والإعلان بكلية التربية - جامعة حلوان) أن برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان بوضعه الحالئ لا تراعى موضوعاته الحادثة

(٤) يعرض نماذج من برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان على (٧) من إجمالى عينة الدراسة المتخصصين فى مناهج وطرق تدريس الزخرفة والإعلان بكلية التربية - جامعة حلوان

والتطور التكنولوجي ، كذلك تفتقد الكثير من الأسس والقواعد العلمية فى بناء المناهج ، فهى لا تراعى الترتيب المنطقى من الجزء للكل أو الكل للجزء أو السهل للصعب ، البسيط للمركب ، وأن المهارات اليدوية لا تناسب الجوانب النظرية وليست مكملة لبعضها البعض .

« اللقاءات المفتوحة : تم إجراء عدد من اللقاءات المفتوحة مع (٩) من الموجهين والمعلمين من غير عينة الدراسة السابقة ، ودارت اللقاءات حول طبيعة برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان وما يتضمنه من . محتوى علمى . ، وأجمع غالبيتهم على أن عملية إعداد وتأليف البرنامج تتم دون الاسترشاد بخبرات المتخصصين فى علم المناهج ، وأنها تتم وفق خبرات الموجهين فى مجال الزخرفة والإعلان ، بالإضافة لأن غالبيتهم من غير المتخصصين فى المجال التربوى .

وتأسيساً على ما سبق يتضح أن هناك قصوراً ومشكلات فى برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان مما يتطلب إجراء دراسة بحثية لتطويره فى ضوء المعايير العالمية .

• مشكلة البحث : Problem of The Study

تمثلت مشكلة هذا البحث فى :

قصور برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية فى الوفاء بمتطلبات إعداد العامل الفنى الماهر لمزاولة المهنة ، وعدم ملائمتها للمعايير العالمية .

• أسئلة البحث : Questions of The Study

تتطلب مشكلة البحث الإجابة عن التساؤلات التالية :

- « هل برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان بوضعه الحالى يفي بمتطلبات إعداد العامل الفنى الماهر المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية لمزاولة المهنة ؟
- « ما المعايير العالمية لبرنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية ؟
- « ما التصور المقترح لوثيقة تطوير برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان فى ضوء المعايير العالمية ؟
- « ما فاعلية وثيقة تطوير برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان فى الوفاء بمتطلبات إعداد العامل الفنى الماهر ؟

• أهداف البحث : Aims of The Study

يسعى البحث إلى تحقيق الأهداف التالية :

- « تطوير برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية .
- « الاسترشاد بالمعايير العالمية لتطوير برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان .
- « مواكبة برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان للتطورات العالمية فى مجال الزخرفة والإعلان .

• أهمية البحث : Significance of The Study

تتمثل أهمية البحث فيما يلى :

- « تقدم للقائمين على إعداد برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان وثيقة يمكن الرجوع لها عند إعداد وتأليف الكتب فى ضوء المعايير العالمية .

- « تسلط الضوء على وثائق إعداد البرامج في ضوء المعايير العالمية .
- « تفعيل أدوار فنى الزخرفة والإعلان في سوق العمل المنتج .

• فروض البحث : Hypotheses of The Study

- فى ضوء ما تمت دراسته من نقاط علمية ومحاوّر نظرية مرتبطة بطبيعة البحث ، وفى ضوء تساؤلاته وضعت الفروض التالية :
- « يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى الاختبار المعرفى بوحدة الدهون المائية الداخلية (دهان البلاستيك) قبل وبعد التطبيق لصالح المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى .
 - « يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى بطاقة الملاحظة للأداءات المهارية بوحدة الدهون المائية الداخلية (دهان البلاستيك) قبل وبعد التطبيق لصالح المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى .
 - « يوجد علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى الاختبار المعرفى والأداءات المهارية ببساطة الملاحظة على وحدة الدهون المائية الداخلية (دهان البلاستيك) .

• حدود البحث : Delimitation's of The Study

- يقتصر البحث على الحدود التالية :
- « مدرسة العباسية الثانوية الصناعية بنين - مجال الزخرفة والإعلان - طلاب الصف الأول .
 - « أول ثلاث أسابيع مع بداية الفصل الدراسى الثانى - العام الدراسى - ٢٠١١ - ٢٠١٢ .
 - « وحدة من وحدات البرنامج للدهانات المائية الداخلية (دهان البلاستيك) كمؤشر لفاعلية الوثيقة المطورة فى ضوء المعايير العالمية .

• أدوات البحث : Tools of The Study

- تمثلت أدوات البحث فى التالى :
- « اختبار معرفى لوحدة الدهون المائية (دهان البلاستيك) .
 - « بطاقة ملاحظة الأداء المهارى لوحدة الدهون المائية (دهان البلاستيك) .
 - « مصفوفة مدى وتتابع لوثيقة تطوير برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان .

• منهج البحث : Method of The Study

يستخدم البحث المنهج الوصفى التحليلى فى تحليل وثائق تطوير البرامج فى ضوء المعايير العالمية بوجه عام ومجال التعليم الصناعى بشكل خاص (الزخرفة والإعلان) والمنهج التجريبى لقياس فاعلية برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان المطور فى ضوء المعايير العالمية فى تحسين نواتج التعلم ، ويمكن توضيح ذلك من خلال الجدول التالى :

جدول (١) : يوضح التصميم التجريبى لتجربة البحث

المجموعات	المتغير المستقل	المتغير التابع
المجموعة التجريبية	وثيقة تطوير برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان فى ضوء المعايير العالمية	تحسين مخرجات إعداد العامل الفنى فى مجال الزخرفة والإعلان
المجموعة الضابطة	برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان بوضعه الحالى	

• مصطلحات البحث : Terminology of The Study

• وثيقة Document :

ويعنى مفهوم " وثيقة " فى البحث بأنها بمثابة ميثاق عمل للمؤسسات التربوية ، تستخدم كدليل إرشادى فى حالة تصميم أو بناء أو تطوير برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية فى ضوء المعايير العالمية وما تتضمنه من أهداف ومؤشرات ونواتج تعلم مستهدفة لتفعيل أدوار الخريج بسوق العمل المنتج .

• برنامج تعليمى Instructional Program :

مجموعة من المواد التعليمية التى قد تكون مناهج دراسية ، وقد تكون مجموعة كتابات أو قراءات تحدد للطلاب ، وهى فى ذات الوقت قد تكون وسائل تعليمية وأنشطة متنوعة ، ويحدد لهذا البرنامج عادة فترة زمنية محددة ، وقد يدرس المتعلم بعض هذا البرنامج داخل المدرسة ، والبعض الآخر عن طريق الدراسة المستقلة (أحمد اللقانى ، وعلى الجمل ١٩٩٩ : ٤١) .

• تطوير البرامج Program Development :

ويعرف وفق طبيعة البحث بأنه عملية منهجية لازمة فى ظل التغيرات ، والتطورات ، والمستحدثات السريعة والمتلاحقة فى مجالات العلم المختلفة ، بحيث تخضع عملية التطوير للمعايير المتفق عليها عالميا ، وتتوافق مع أسس وقواعد بناء البرامج على المستوى المحلى .

• فنى الزخرفة والإعلان Advertisement and Decoration Technician :

وهو من خريجى المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية نظام السنوات الثلاث والذى يمكن له ممارسة العمل المنتج فى مجال الزخرفة والإعلان بشكل حر أو داخل المؤسسات الصناعية المختلفة .

• المعايير Norms :

ويعرفها (مجدى حبيب ٢٠٠٠ : ٢٥) بأنها أسس الحكم على المناهج والمقارنة بينها فى ضوء الأداء الفعلى للمشاركة فيها ، وعادة ما تتخذ الصيغة الكمية وتحدد فى ضوء الخصائص الواقعية لهذا الأداء .

• أولا : الأسس النظرية والدراسات المرتبطة :

سعيًا وراء الإجابة على تساؤلات البحث وتحقيق أهدافه ، اتبع البحث إجراءات تمثلت فى تحديد الأسس المنهجية التى يمكن الاستناد إليها لوضع وثيقة إعداد فنى الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية فى ضوء المعايير العالمية ، وهى على النحو التالى :

• المحور الأول : فنى الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية .

تعد عملية التعليم والتعلم فى جميع مراحلها أحد أهم العوامل المؤثرة فى توفير متطلبات التقدم للمجتمع ، والمصدر الرئيس لتنشئة أفراد يمتلكون المعلومات والمهارات والقيم التى تمكنهم من التفاعل بشكل إيجابى مع معطيات العصر ومتغيرات المستقبل . والتعليم الثانوى الصناعى جزء من أجزاء النظام التعليمى ، وهو التعليم الذى يسهم فى إعداد فئة الفنيين والعمال المهرة فى التخصصات الصناعية المختلفة ، المدرسين تدريبا يؤهلهم للتعامل مع معطيات

التطور العلمى والتكنولوجى من خلال دراسة المتعلم لمختلف فروع تكنولوجيا المهنة (الصناعة) ، والعلوم الفنية المتصلة بها بهدف إكسابه مهارات للإعداد الجيد لمزاولة المهنة (5: 2006 Unesco) ليمارس حياته العملية بعد إتمام دراسته داخل المؤسسات الصناعية المختلفة ، أو ينخرط بسوق العمل الحر .

• فلسفة المدرسة الثانوية الصناعية :

تنبع فلسفة المدرسة الثانوية الصناعية من فهم المتعلمين لمشكلات المجتمع ، حتى تنمو لديهم القدرة على الإسهام فى التنمية ، بحثهم على التحصيل الإيجابى للمعارف والمعلومات ، وتزويدهم بالمهارات العملية والفنية ، والاتجاهات والقيم الإيجابية التى تجعلهم قادرين على الارتقاء فى مواقع العمل ويتفاعل فى هذا ثلاث مكونات رئيسة ، وهى على النحو التالى :

« طبيعة المجتمع : من المعروف أن مكونات المجتمع وأنشطته فى تغير دائم ، مما أدى إلى تغير النظرة إلى المدرسة الثانوية الصناعية ، فلم يعد دورها هو إعداد المتعلم وتدريبه على العمليات اليدوية البسيطة فقط ؛ بل أصبح ينظر إليها على أنه وحدة إنتاجية يسعى المجتمع داخلها إلى تطبيق أحدث ما فى العصر من تكنولوجيا (أحمد سعد ٢٠٠١ : ٣٤) .

« طبيعة التعليم : كانت فلسفة التعليم قديماً تركز على تحصيل المعلومات ، وكان نقل التراث من جيل لجيل هو غاية التعليم ، ولكن بتغير النظرة إلى التعليم بصفة عامة والمدرسة الثانوية الصناعية بصفة خاصة ، أصبح الاهتمام بغرس القيم وتعديل السلوك والنواحي العلمية والتكنولوجية فى غاية الأهمية ، بالإضافة للجوانب النظرية والعملية (عزيز عبد الرحمن ٢٠٠٦ : ١١٦ - ١١٧) ، حتى يزود المتعلم بالخبرات التى تؤهله للمشاركة فى خطط التنمية داخل المجتمع .

« طبيعة المتعلم : مما لا شك فيه أن المتعلم يعد مزيجاً من مجموعة مدخلات لا يمكن تجاهلها والفصل بينها ، فقديمًا كان التعليم يتعامل مع المتعلم على أنه وحدة غير متكاملة مركزها العقل ، أما الآن فيجب التعامل معه ككل دون إغفال لجانب على حساب آخر ، حتى يتحقق النمو الشامل والمتكامل للمتعلم (منى خليفة ٢٠٠٧ : ١٤) .

وبالنظر للمكونات الثلاثة السابقة يمكن تحديد ملامح فلسفة المدرسة الثانوية الصناعية فى أنماطها الإيجابية ، والتعامل معها عند تصميم وتطوير برنامج الإعداد بحيث تسهم بشكل مباشر فى تنمية القدرات المختلفة للعامل الفنى الماهر ؛ وهذا ما يسعى البحث لتحقيقه .

• أهداف المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية :

يتحدد الهدف العام للمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية نظام السنوات الثلاث بشكل عام فى إعداد العمالة الفنية الماهرة فى المجالات الصناعية المختلفة ، للإسهام فى مجالات العمل المختلفة والإنتاج ، مع تزويد خريجيه بالقدر المناسب من المعلومات والمهارات التى تناسب سوق العمل (وزارة التربية والتعليم ٢٠٠٤ : ٥) . أما بالنسبة لمجال الزخرفة والإعلان فيهدف لإعداد العامل الفنى الماهر القادر على أداء العمليات الصناعية المختلفة بما يتلائم مع المستجدات التكنولوجية فى مجال الزخرفة والإعلان ؛ ويندرج من هذا الهدف مجموعة من الأهداف الفرعية (الإدارة العامة للتعليم الفنى ٢٠٠٦ : ٣٤ - ٣٧) وهى كما يلى :

- « اكتساب المهارات الفنية لدى الخريج للقيام بالمهام والأعمال فى مجال الزخرفة والإعلان .
- « اكتساب الخبرات والمعلومات الفنية القائمة على أسس علمية .
- « التغلب على المشكلات الفنية فى مجال الزخرفة والإعلان .
- « الإلمام بطرق صيانة الأدوات والمعدات والأجهزة .
- « الإلمام بقواعد الأمن والسلامة المهنية .
- « تنمية الاتجاهات الإيجابية تجاه مهنة الزخرفة والإعلان .
- « التكيف مع المستجدات والمستجدات فى مجال الزخرفة والإعلان .

وبالنظر للأهداف السابقة نجد أنها تتضمن الكثير من الجوانب التى يمكن أن تسهم بشكل فعال فى إعداد العامل الفنى الماهر ، إلا أن واقع برنامج إعداد العامل الفنى فى مجال الزخرفة والإعلان لا تسعى لتحقيق تلك الأهداف .

• الخطة الدراسية لإعداد فنى الزخرفة والإعلان :

يتم إعداد فنى الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية نظام السنوات الثلاث وفق خطة دراسية تتضمن ثلاث مجالات أساسية وهى كما يلي:

- « المجال الأول : مقررات الثقافة العامة : وتضم (اللغة العربية - التربية الدينية - اللغة الأجنبية - التربية القومية - الرياضيات - العلوم العامة - التربية البدنية) وتهدف هذه المقررات لإكساب المتعلم الثقافة العامة فى شتى مجالات الحياة ؛ وتحظى بنسبة (٢٩٪) من إجمالى عدد ساعات الخطة الدراسية .

- « المجال الثانى : المقررات الفنية : وتضم (الرسم الهندسى - الرسم الفنى - العلوم الفنية والتكنولوجية " خامات ، معدات ، عمليات " - أمن صناعى - زخارف - مقاييسات - إدارة مشروعات صغيرة) وتهدف هذه المقررات لإكساب المتعلمين المعارف والمفاهيم الفنية المتعلقة بمهنة فنى الزخرفة والإعلان ، وتحظى بنسبة (٣١٪) من إجمالى عدد ساعات الخطة الدراسية .

- « المجال الثالث : مقررات التدريبات المهنية : وتمثل التطبيقات العملية التى يمارسها المتعلمين داخل ورش الزخرفة والإعلان الملحق بالمدرسة الثانوية الصناعية وتهدف لإكسابهم المهارات العملية اللازمة لممارسة مهنة فنى الزخرفة والإعلان ، وهى بمثابة البوتقة التى تنضج فيها باقى المقررات الفنية ، وتحظى بنسبة (٤٠٪) من إجمالى عدد ساعات الخطة الدراسية ، ويمكن توضيح المجالات الثلاثة السابقة والأوزان النسبية لكل مجال من خلال الجدول التالى :

جدول (٢) : يوضح الخطة الدراسية لإعداد العامل الفنى الماهر فى مجال الزخرفة والإعلان

المجالات	الصف الأول		الصف الثانى		الصف الثالث		عدد الحصص بالصفوف الثلاث	النسبة المئوية
	إجمالى عدد الحصص	النسبة المئوية	إجمالى عدد الحصص	النسبة المئوية	إجمالى عدد الحصص	النسبة المئوية		
مقررات الثقافة العامة	١٤	٣٢٪	١٤	٣٢٪	١١	٢٤٪	٣٩	٢٩٪
المقررات الفنية	١١	٢٥٪	١٤	٣٢٪	١٧	٣٧٪	٤٢	٣١٪
مقررات التدريبات المهنية	١٩	٤٣٪	١٦	٣٦٪	١٨	٣٩٪	٥٣	٤٠٪
مجموع الحصص والنسب المئوية	٤٤	١٠٠٪	٤٤	١٠٠٪	٤٦	١٠٠٪	١٣٤	١٠٠٪

يتضح من خلال العرض السابق لخطّة إعداد فنى الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية مجموعة من النقاط التى يمكن إيجازها فيما يلى :

« زيادة عدد الحصص المخصصة لمقررات التدريبات المهنية ، وهذا طبيعى لما تمثله هذه المقررات من أهمية ، فهى تكسب المتعلمين المهارات والخبرات اللازمة لممارسة المهنة ، إلا أن المعدلات الثابتة عالميا لعدد الحصص بمقررات التدريبات العملية لا تقل عن (٦٠٪) (124 : Skilling Australia 2009) وهذا هو المتبع حاليا بمعظم دول الاتحاد الأوروبى التى تدرج التعليم الصناعى ضمن برامجها التعليمية حرصا منها على زيادة فرص التمرين والتدريب والممارسة .

« وجود فجوة كبيرة بين ما يتدرب عليه المتعلمين من مهارات عملية وما يتطلبه واقع سوق العمل ، وهذا يؤدى لوجود فجوة بين ما يجيده الخريج من مهارات وما يتطلبه سوق العمل ، ويبعد المدرسة الثانوية الصناعية بشكل كبير عن المنافسة (2435 – 2438 : Kimberled 2005) .

« تطبيق مقررات التدريبات المهنية وما يتبعها من مهارات عملية داخل جدران ورش الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية ، بمعنى أنه بمعزل عن المجتمع وآليات سوق العمل المنتج الذى يتيح بقدر من المرونة فى برنامج إعداد العامل الفنى وفق آليات ومتطلبات السوق ، ويتضح هذا بوضوح فى التجربة الألمانية التى تحرص على تدريب المتعلمين فى أماكن العمل الفعلية ، وتشارك فى ذلك المؤسسات والمصانع الإنتاجية (Hermann , 45 : Rohrs 2000) .

• مهام وأعمال فنى الزخرفة والإعلان :

يعد مجال الزخرفة والإعلان أحد أهم المصادر الرئيسة التى تسهم بشكل مباشر فى إمداد سوق العمل والمؤسسات الصناعية والإنتاجية بالعائلة الفنية المدربة والماهرة (أحمد عياد ٢٠٠٧ : ٣٣) ، وهو من المجالات التى لا غنى عنها فى حياتنا اليومية لما يضيفه من لمسات فنية وجمالية وذوق رفيع يبعث الراحة للنفس - فلا يكاد يخلو أى منزل من لوحة فنية أو زخارف أو أعمال دهانات للجدران والأثاث - كما أنه ينظر إليه على أنه مجال تكميلى لجميع المجالات الأخرى بالمدرسة الثانوية الصناعية ، ويظهر ذلك بوضوح فى مجال التشييد والبناء ، وفى قطع الأثاث الخشبية والمعدنية و ، حيث تتعدد وتنوع مجالات عمل فنى الزخرفة والإعلان ، ويمكن تحديد مهامه وأعماله داخل سوق العمل المنتج فى النقاط التالية :

- « طلاء وزخرفة السطوح المختلفة (جدران ، أخشاب ، معادن) .
- « تكسية الأرضيات (موكيت - مشمع - فينيل) .
- « تغطية الحوائط (ورق الجدران) .
- « تنفيذ الشعارات والإعلانات على السطوح المختلفة (بعد انتهاء المهندس أو المصمم من مرحلة التصميم) .
- « إنتاج أعمال فنية للزخرفة على (الزجاج - الجلود - الفخار والخزف - رسوم مسطحة بالألوان المائية والزيتية - رسوم بارزة " رليف " ، غائرة " كردماندل " مشقق " كراكليه ") .
- « تنفيذ تنسيق نوافذ العرض المختلفة (بعد وضع المهندس للتصميم) .

ومن خلال المهام والأعمال الخاصة بفنى الزخرفة والإعلان نجد أنها فى غاية الأهمية ، وتمثل حاجة ضرورية داخل سوق العمل المنتج ، مما يتطلب إعداده بالمدرسة الثانوية الصناعية بالشكل الذى يسهم فى دفع عجلة الإنتاج ؛ من خلال برامج إعداد تتماشى مع المستجدات العالمية لمواكبة التطورات العلمية والتكنولوجية الحادثة فى المدرسية الثانوية الصناعية بشكل عام ومجال الزخرفة والإعلان بشكل خاص .

وجدير بالذكر أن مهنة فنى الزخرفة والإعلان وما تتضمنه من مهام وأعمال فرعية كما تم عرضه ، يتعارض مع ما تطبقه معظم الدول المتقدمة فى مجال التعليم الصناعى ؛ فعلى سبيل المثال مهمة طلاء وزخرفة السطوح المختلفة هى نفسها ضمن برنامج إعداد (فنى طلاء وتجميل) بالمدرسة المهنية الفرنسية (Vocational French School) ؛ ومهمة الزخرفة والرسم على السطوح المختلفة هى ضمن برنامج إعداد (فنى زخرفة وطلاء) بالمدرسة المهنية الألمانية (Vocational German School) ، وكذلك مهنة تنفيذ إعلانات وشعارات ومنتجات فنية هى نفسها ضمن برنامج إعداد (فنى تنفيذ إعلانات) ، (فنى أشغال فنية) ، (فنى طلاءات) بالمدرسة المهنية اليابانية (Vocational Japanese School) (David , Kearnst 2008 : 71 – 98) ، (Glasser : 143 – 150) ، بمعنى أن مجال الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية داخل مصر يشمل العديد من المهام والأعمال لبرامج إعداد العامل الماهر داخل معظم دول العالم المتقدم ولكن بشكل مستقل ، وهذا بطبيعة الحال يؤثر بالسلب على مخرجات مثل هذا النوع من التعليم ؛ ويتفق هذا مع ما كشفت عنه دراسة كل من (علاء حسونة ١٩٩٢) ، (صلاح خضر ١٩٩٢) ، (لمياء حمزة ٢٠٠٧) من أن مجال الزخرفة والإعلان يضم العديد من (المهام والأعمال) وهو ما يؤثر بالسلب على مخرجات إعداد العامل الفنى وما يكتسبه من معلومات ومعارف ، وما يكتسبه من مهارات فعلية تسمح له بممارسة الحياة العملية بسوق العمل المنتج

• مواصفات فنى الزخرفة والإعلان وفق المعايير العالمية :

يشغل التعليم الصناعى اهتماما ملحوظا من قِبل المسؤولين بوزارة التربية والتعليم والعلوم والرياضة والثقافة باليابان بدءا من مرحلة قبول الطالب بالمدرسة ، من خلال الاختبارات الصحية والبدنية والنفسية التى تعقد للمتقدمين للالتحاق بالمدرسة ، كذلك ملف السيرة الذاتية المسجل به نسب القدرات العقلية والسلوكية ، وفى ضوء ذلك يتم قبول الطالب من عدمه ، وقد حددت الوزارة باليابان مواصفات فنى تنفيذ إعلانات ، فنى أشغال فنية ، فنى طلاءات وهى مجالات متوافقة مع مجال الزخرفة والإعلان بمصر فى التالى

(١) صفات تتعلق بطبيعة الشخصية :

- ◀ صبور لديه قدرة على تحمل أعباء المهنة .
- ◀ مخلص فى مهام مهنته .
- ◀ يتمتع بالأمانة .
- ◀ يجيد التواصل مع الآخرين (العملاء و) .
- ◀ مرن ويجيد التعامل مع مشكلات العمل .

- « يتمتع بصحة جيدة تمكنه من ممارسة المهنة بشكل طبيعى .
- « حريص على متابعة حالته الصحية بزيارة الطبيب المختص .
- « يجيد العمل التعاونى ومتواصل مع أقرانه .
- « مثقف يطلع على كل ما هو جديد فى مهنته .

(٢) صفات تتعلق بمزاولة المهنة :

- « يجيد قراءة الرسوم التحضيرية والنهائية للتصميم .
- « يتعرف على كل جديد فى مجال المهنة .
- « ينفذ العمليات الصناعية المختلفة فى مجال المهنة .
- « متجدد ومنهج لأعمال فنية تسويقية فريدة .
- « يتابع الجديد فى مجال العمل الخزرفى .
- « يطبق قواعد الأمن والسلامة المهنية .
- « يجرى صيانة ومتابعة لأدوات وأجهزة المهنة .
- « ينفذ بالرسم الحر على السطوح المختلفة .

• المحور الثانى : تطوير برنامج إعداد فنى الخزرفة والإعلان .

اصبح من المسلم به أن التعليم قوة مؤثرة فى التنمية البشرية والنهوض بالمجتمعات ، وإن آفاق المستقبل وارتياح الطريق نحو القرن الحادى والعشرين يرتبط ارتباطا وثيقا بتطوير النظام التعليمى والربط بينه وبين التنمية الشاملة وتأكيد دور العنصر البشرى فى البناء والإنجاز .

ولما كان التعليم أثنى استثمار للبشر ، وله دور رئيسى فى تقدم الأمم وازدهارها ، فإن البرامج التعليمية تعد أهم مرتكزات هذا الاستثمار لما تقوم به من إعداد الجيل للحياة والعمل فى المجتمع وتغير البرامج وفقا للتغيرات السياسية والاقتصادية والاجتماعية التى تحدث فى المجتمع والتى تفرض نفسها على شكل البرامج ومحتواها (خديجة بخيت ١٩٩٩ : ١٦٥) ملبية لأهداف المجتمع ومطالبه .

إلا أن الواقع يؤكد أن البرامج التعليمية بوضعها الحالى لا تتوافق مع الوثبة العالية التى حققها العلم ، ومع الخطوة الواسعة التى أحدثتها التكنولوجيا ، فذلك يعنى أنها تخاطب المتعلمين بلغة غير لغة العصر السائدة ، كما يعنى أنها لا تتوافق مع الإيقاع السريع لإفرازات العلم والتكنولوجيا ، مما يؤثر سلبا فى إعداد الكوادر التى تستطيع مواجهة تحديات العصر (مجدى إبراهيم ٢٠٠٠ : ١٤٥) .

فالأوضاع الحالية تتطلب ضرورة تطوير وتحديث البرامج التعليمية لسد الفجوات العلمية والمعرفية والتكنولوجية لدينا مقارنة بالدول المتقدمة (مصطفى عبد المتعال ٢٠٠٢ : ١٨ - ٢١) ، فالبرنامج التعليمى وما يتضمنه من مناهج فرعية هو حجر الزاوية فى العملية التعليمية ، وعمودها الفقرى ، وذلك لأن المنهج هو أهم أدوات التعليم فى تحقيق أهداف العملية التعليمية ، وهو أحد الوسائل التى عن طريقها يحقق المجتمع الكثير من آماله وأحلامه ، كما أن المنهج هو السبيل لإعداد الأفراد لمجتمع معاصر بكل مقوماته ، ومجتمع المستقبل بكل آماله وطموحاته .

وإذا كان هذا هو شأن المنهج عموماً فإن برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية فى حاجة ماسة للمراجعة الدائمة للتطوير والتحديث وفق متطلبات المعايير المتفق عليها عالمياً خاصة فى ظل التطورات السريعة والمتلاحقة فى العلوم الفنية والتكنولوجية بمجال الزخرفة والإعلان .

• دواعى وثيقة تطوير برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان :

تعددت تعريفات تطوير البرنامج التعليمى فيعرفه " دول Doll " بأنه النشاطات والإجراءات التى توظف فى إحداث تغييرات وإصلاحات مطلوبة بطريقة منظمة ومنطقية (Doll , Ronald 2000 : 112) .

كما يعرفه (جودت سعادة وعبد الله إبراهيم ٢٠٠١ : ٣٩٣) بأنه عملية تشمل جميع جوانبه من أهداف وعناصر ومحتوى وطرق تدريس ووسائل تعليمية وأنشطة تعليمية وأساليب تقويم وأدواته المختلفة ، ويهدف التطوير الوصول بالمناهج الدراسية إلى أحسن أو أفضل صورة ممكنة .

ويعرف (أحمد النجدي ٢٠٠٤ : ١٩) تطوير البرامج التعليمية بأنه عملية إدخال تجديدات ومستحدثات بقصد تحسين العملية التعليمية ورفع مستواها بحيث تؤدى فى النهاية إلى تعديل سلوك الطلاب وتوجيهه فى الاتجاهات المطلوبة ، وفق الأهداف المنشودة .

وفى ضوء التعريفات السابقة ووفق طبيعة البحث يعرف تطوير برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية وما يتضمنه من مناهج فرعية بأنه عملية لازمة فى ظل التغيرات ، والتطورات ، والمستحدثات السريعة والمتلاحقة فى مجالات العلم المختلفة ، بحيث تخضع عملية التطوير للمعايير المتفق عليها عالمياً ، وتتوافق مع أسس وقواعد بناء البرامج على المستوى المحلى .

ولا يمكن أن تبدأ عملية تطوير البرامج التعليمية وما تتضمنه من مناهج فرعية بداية سليمة إلا إذا سبقها إحساس قوى وشعور عميق بضرورة الحاجة إلى التطوير ، ويمكن القول بأن الشعور بالحاجة إلى التطوير يتكون تدريجياً ويزداد قوة وانتشاراً بمرور الوقت ، وهناك مجموعة من العوامل التى تسهم فى تدعيم هذا الشعور والتى يمكن إيجازها فى النقاط التالية :

« الثورة الصناعية والتكنولوجية وما تمخضت عنه من ظهور تقنيات جديدة فى مجال التعليم الصناعى .

« مخرجات النظام التعليمى بالمدرسة الثانوية الصناعية ، لا تُعنى بمواصفات العمالة الفنية المطلوبة بسوق العمل المنتج (أحمد عياد ٢٠٠٧ : ٦) .

« التقدم الهائل فى وسائل الاتصال ، الأمر الذى أدى للانفتاح العالمى فى شتى المجالات (الثقافية – التكنولوجية – الصناعية –) (أحمد اللقانى وفارعة محمد ٢٠٠١ : ٣٨ – ٤١) .

« المطالبة بإدخال التربية التكنولوجية فى سياق المناهج الدراسية (أحمد النجدي ٢٠٠٤ : ٢٣ – ٢٨) .

« التغيرات التى طرأت على المتعلم والبيئة والمجتمع والاتجاهات العالمية والمعرفة والعلوم التربوية (حلمى الوكيل ٢٠٠٠ : ٢١ – ٢٥) .

« التنبؤ بحاجات الفرد والمجتمع في المستقبل بدراسة شاملة للواقع والحاضر بما يؤدي إلى التنبؤ ببعض إحتياجات المستقبل (راتب عاشور ٢٠٠٤ : ٦٩) »
 « المقارنة بأنظمة أكثر تقدماً فعادة ما تتطلع الدول النامية إلى الدول الأكثر منها تقدماً وغالباً ما تستعين بها في تطوير نظمها التعليمية ومؤسساتها . »
 « نتائج البحوث والدراسات في مجال التعليم الصناعي ، والتي أكدت غالبيتها على قصور برامج الإعداد في الوفاء بمتطلبات إعداد العامل الفني الماهر ، وكذلك التقارير الدورية للموجهين والخبراء والمهتمين بالتعليم الصناعي ، التي أكدت على قصور المناهج في الوفاء بمتطلبات سوق العمل المنتج مما يؤدي لعزوف المؤسسات الصناعية بالدولة عن خريجي هذا النوع من التعليم »

« مناهج التعليم الصناعي بوضعها الحالي ، تفشل تماماً في تحقيق مبدأ (من المدرسة إلى العمل) ، الذي أصبح له وجود حقيقي ، وانتشار واسع ، وذلك لاهتمام مناهج التعليم الصناعي بالنواحي النظرية ، دون التطبيقية وبالتالي يوجد ارتباط بين التعليم والعمل (مجدي إبراهيم ٢٠٠٤ : ٢٤ - ٢٥) . »

• مراحل تطوير مناهج إعداد فني الزخرفة والإعلان :

تتبع عملية تطوير البرامج والمناهج الدراسية مراحل واحدة ، وهي ما نعرف بمراحل تطوير المناهج ، ولأن المنهج جزء لا ينفصل عن البرنامج التعليمي ، فإن مراحل تطوير برنامج إعداد فني الزخرفة والإعلان لا تختلف عن مراحل تطوير المنهج (أحمد اللقاني ١٩٩٦ : ٤١) ، (منى حلاوة ١٩٩٧ : ٤٠)

وعملية تطوير المناهج تختلف عن عملية بنائها اختلافاً ملموساً ، وذلك لأن عملية بناء المنهج مثلها مثل أي عملية بناء أخرى تبدأ من الصفر ، أما عملية تطوير المنهج فهي تبدأ من درجة معينة ، ومن واقع ما ، وتحدد أبعاد عملية التطوير وفقاً لنوعية وطبيعة هذا الواقع (حلمى الوكيل ، ومحمد المفتي ١٩٩٧ : ٤٣٢٠) .

وقد أصدر مركز خدمات المناهج بكندا (Curriculum Services in Canada 2006) وبالرجوع لوثيقة بناء البرامج التعليمية وما تتضمنه من مناهج دراسية لمراحل التعليم قبل الجامعي ، وهذا المركز هو أحد المؤسسات المعتمدة والحاصلة على شهادات الجودة العالمية ، والمسئولة عن حفظ وتجميع وتقييم المواد والبرامج التعليمية في كندا وفق معايير موحدة وواضحة ومتفق عليها عالمياً ، وهو كذلك الجهة الرسمية التي تجيز استخدام وتداول أي كتاب دراسي أو مادة تعليمية داخل المدرسة بالمراحل الدراسية المختلفة قبل التعليم الجامعي (Robert Marzimo and John Kendall 2008 : 11 - 23) : كذلك بالرجوع لوثائق بناء المناهج الدراسية بمراحل التعليم قبل الجامعي التي أصدرها مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية (٢٠٠٤) بمصر ، يمكن استخلاص عناصر تطوير برنامج إعداد فني الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية في النقاط التالية . :

• أولاً : الفلسفة العامة للمناهج Philosophy Statements :

وفيها تتضح الأفكار الرئيسة التي تحكم وتوجه البرنامج التعليمي بشكل عام وهي النوايا والتطلعات المنشودة من العملية التعليمية التي يحددها ، وتعتبر

فلسفة المناهج بمثابة المنطلقات الأساسية التي توجه كل الجهود التي تبذل وهي التي تحدد المسارات المناسبة ، ولذلك تتضمن فلسفة المنهج أبعادا سياسية واجتماعية واقتصادية وتربوية ، ومنها مثلا :

- « تعمل المناهج على تنمية القدرات العقلية العليا لدى المتعلمين .
- « تعد المتعلمين لعالم العمل والإنتاج .
- « تركز على تنمية قدرات المتعلم لذاته ولوطنه .
- « تنمية القدرة على حل المشكلات .
- « بناء أفراد يؤمنون بالتطوير والتحديث ، ومواجهة تحديات العصر .
- « احترام العمل اليدوي بكافة أشكاله وأنواعه .

• ثانيا : مصفوفة المدى والتتابع العامة للمناهج & General Scope & Sequence

تتضمن المصفوفة العامة للمناهج معلومات في المحتوى الذي يقدم في كل مادة دراسية طول سنوات المرحلة التعليمية التي نخطط لها ويراعى أن يتم إعداد المصفوفة العامة للمدى والتتابع بواسطة خبراء مناهج متخصصين في المواد الدراسية المختلطة ، ويتعاون معهم زملاء من الميدان ومتخصصون أكاديميون وأحيانا بعض الطلاب وأولياء الأمور وبعض الشخصيات العامة من المهتمين بالعملية التربوية والتعليم . وكذلك ينبغي عرض هذه المصفوفة على أكبر عدد ممكن من الخبراء والمتخصصين والمهتمين ومناقشتها واستطلاع الآراء حول ما جاء بها ثم تعديلها وتطويرها عدة مرات للتأكد من استيفائها جميع الشروط العلمية والتربوية والتأكد من إمكانية تحقيق الأهداف المنشودة من خلال خطة المناهج الواردة بها وهناك عدة أمور يجب مراعاتها عند تصميم المصفوفة العامة للمدى والتتابع ومنها :

- « الالتزام بخطة الدراسة المقررة على المرحلة التعليمية من حيث المواد وعدد الحصص المخصصة لكل مادة .
- « التأكد من مناسبة محتوى المواد الدراسية لعدد أسابيع العام الدراسي كما حددتها السياسة العامة للدولة .
- « التأكد من حداثة المحتوى المقترح والأخذ بأخر ما توصل إليه العلم في التخصص وما أسفرت عنه نتائج البحوث والدراسات .
- « التأكد من مناسبة محتوى المواد الدراسية لسن الطلاب وقدراتهم مع الأخذ بمبدأ الفروق الفردية .
- « مراعاة تدرج وتتابع محتوى المواد الدراسية عبر سنوات الدراسة ، ونمو المفاهيم والمهارات دون تكرار ، ودون قفزات تخل بالاستمرارية .
- « مراعاة التوازن بين موضوعات المحتوى في المادة الدراسية الواحدة ، فلا يطغى موضوع على آخر ولا يغفل موضوع بسبب التركيز على موضوعات أخرى .
- « وضع تصور أو تقدير زمني تقريبي لتدريس كل موضوع أو جزء من موضوع مما يساهم في حسن توزيع المحتوى وضمان مناسبته للزمن المتاح .
- « تجنب العيوب والأخطاء التي ظهرت في المناهج الحالية .
- « كتابة موضوعات المحتوى باختصار ووضوح وبساطة مع البعد عن الغموض والأسلوب الإنشائي .

« مراعاة طبيعة المادة الدراسية عند تحديد تتابع موضوعاتها ومحتواها من سنة دراسية إلى السنة التي تليها وعبر المرحلة التعليمية كلها ، فبعض المواد يصلح لها التتابع التاريخي (كمادة : تاريخ الفن ، الزخارف) بينما يفضل في بعض المواد التدرج من السهل للصعب أو من الكل للجزء أو من الجزء للكل

« النظرة الأفقية لكل المواد الدراسية مجتمعة على مستوى العام الدراسي وعلى مستوى المرحلة التعليمية بالكامل ، ولنجاح النظرة الأفقية لكل مادة دراسية يجب على مصممي المناهج وضع المتطلبات السابقة لدراسة موضوع لاحق حتى إذا كان في مادة دراسية أخرى .

« ضرورة تكامل محتوى المواد النظرية على مستوى التخصص بالمرحلة التعليمية مع محتوى المواد العملية وما يتضمنه من تطبيقات عملية .

« ينبغي أن تضم نظام ترقيم كودى للمواد الدراسية الواردة لمحتوى كل مادة ولموضوعات كل صف دراسي وما يندرج تحت الموضوع الرئيس من موضوعات فرعية ، لتسهيل تخزين المصفوفة على الكمبيوتر .

« مثال ذلك : [٤] - [٢ - ٤] - [٣ - ٢ - ٤]

✓ حيث يشير رقم [٤] لمادة الرسم الفني .

✓ ويشير [٢ - ٤] لمادة الرسم الفني في الصف الثاني الثانوى الصناعى .

✓ ويشير [٣ - ٢ - ٤] لمادة الرسم الفني في الصف الثانى الموضوع الثالث

• **ثالثاً : مصفوفة المدى والتتابع لكل مادة دراسية :** Subject Scope & Sequence :

تتطلب عملية تصميم وبناء المناهج إعداد مصفوفات للمدى والتابع لكل مادة دراسية على حدة ، وذلك لتوضيح مزيد من البيانات والمعلومات المرتبطة بالمناهج واللازمة فى إعداد وثائق بناء المناهج الأخرى بما يحقق ما يلى :

« يستخدم نفس النظام الكودى فى مصفوفة المدى والتتابع العامة ، ولكن على مستوى كل مادة دراسية .

« تتضمن نفس الموضوعات السابق تحديدها بالمصفوفة العامة ثم تحدد المفاهيم المطلوب دراستها فى كل موضوع بشئ من التفصيل بكل صف دراسي

« تحدد بالمصفوفة الأهداف الإجرائية التى تصف سلوك الطلاب بحيث تتضمن الجوانب المعرفية والمهارية والوجدانية .

« تراعى نفس الملاحظات الخاصة بتنظيم المحتوى من حيث الكم والعمق والتوازن والتكامل والتدرج على مستوى المادة الواحدة من خلال سنوات الدراسة بالمرحلة التعليمية بالكامل .

• **رابعاً : إطار عام لدليل المنهج** A Framework For Curriculum :

لكى يكون هنالك اتساق وتوحيد فى أسلوب بناء المناهج يراعى مصممي المناهج وضع إطارا عاما يلتزم به مخططو المنهج بغض النظر عن المادة الدراسية ، ويحدد هذا الإطار العناصر الرئيسة اللازم توافرها فى دليل المنهج بحيث تساعد مؤلفي ومصممي المواد التعليمية على السير فى المسار المطلوب الذى يحقق الأهداف المنشودة .

• **خامساً : دليل المنهج** Curriculum Guide :

يتضمن دليل المنهج جميع العناصر الواردة فى إطار المنهج بشئ من التفصيل وتحديد المواصفات اللازمة فى كل عنصر فيما يتعلق بمادة دراسية معينة

ويعتبر دليل المنهج الوثيقة التي يعتمد عليها تأليف وإعداد المواد التعليمية سواء الكتب المدرسية أو أدلة المعلم أو وسائل تعليمية مختلفة .

• سادساً : إعداد المواد التعليمية Preparing Education Material :

فى ضوء دليل المنهج والذي يحدد بدقة الأهداف المطلوب تحقيقها ، والمحتوى اللازم دراسته لتحقيق الأهداف ومقترحات بالأنشطة التعليمية التعليمية التي تحقق التعليم ، وكذلك أساليب التقييم ... فى ضوء كل ذلك يبدأ تأليف المواد التعليمية سواء كانت كتاب مدرسى للطالب أو دليل للمعلم أو (C.D) أو أفلام تعليمية أو لوحات ومصورات وصور فوتوغرافية .

من خلال العرض السابق يتضح أن تخطيط وبناء المنهج عملية علمية متخصصة فى المقام الأول ، تعاونية فى المقام الثانى ، حيث من الواجب تضافر جميع جهود ومؤسسات الدولة للنهوض بالتعليم الصناعى وبرامج إعداد العامل الفنى مع الأخذ فى الاعتبار أن تتم عملية البناء والتطوير لبرنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان وفقاً للمعايير المتفق عليها عالمياً ، وتراعى كذلك طبيعة المجتمع المحلى لتكون ذات جدوى وهو ما سيتناوله البحث فى التالى .

• المعايير العالمية لتطوير برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان :

أوضح (بهاء الدين ٢٠٠٠ : ١٢٢) أنه لابد أن تعد البرامج التعليمية فى إطار عالمى وبمعايير عالمية ، ولابد أن تكون فى إطار مستقبلى ، وأن يكون مكون المستقبل ركناً ومحوراً أساسياً فى كل أنشطة ومناهج التعليم فى شكل مؤسسى ومنهجى وبصورة يومية فى كل نواحي المعرفة ، فلم يعد مقبولا أو كافياً أن تكون البرامج التعليمية انعكاساً أميناً لما يدور حولنا الآن ولا تعبيراً صادقا فقط عن متطلبات المجتمع الذى نعيشه ، ولكن يتعين على أبناءنا أن يعيشوا فيه ... لذا فعملية تطوير البرامج التعليمية يجب أن تخضع لمعايير ومقاييس محددة - عالمياً - ، وضعت بناءً على دراسات وبحوث مستفيضة .

وقد حرص كثير من العاملين بالحقل التربوى من التحقق من مصداقية نتائج البحوث والنظريات العلمية لما يسمى "معايير" Norms ، الذى يعرفه (مجدى حبيب ٢٠٠٠ : ٢٥) بأنه أسس الحكم على المناهج والمقارنة بينها فى ضوء الأداء الفعلى للمشاركة فيها ، وعادة ما تتخذ الصيغة الكمية وتحدد فى ضوء الخصائص الواقعية لهذا الأداء .

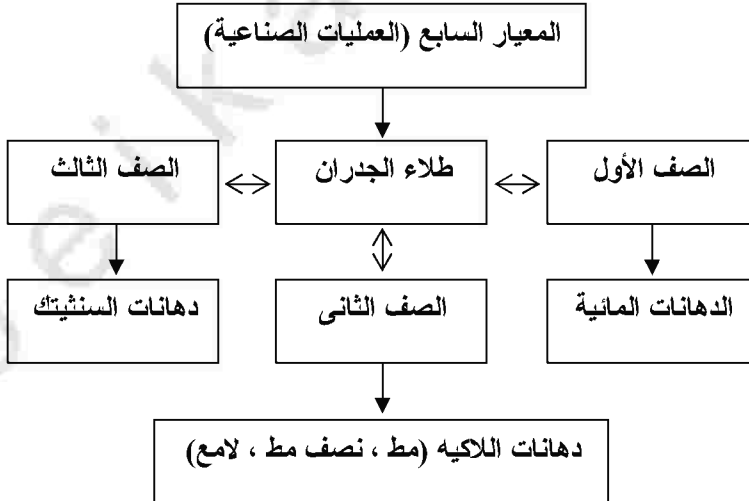
كما يعرف (فؤاد أبو حطب ٢٠٠٣ : ١٨٠) المعايير بأنها ملخصات إحصائية Summary Statistics تصف أداء مجموعة مرجعية من الأفراد على الاختبار موضع الاعتبار ، والمعايير هو أساس الحكم على أداء الأفراد والمقارنة بينهم مستمداً من أداء المجموعة التى قنن عليها الاختبار ، فالمعيار يتحدد فى ضوء الأداء الفعلى للأفراد على الاختبار .

وقد تبنت العديد من المؤسسات والمنظمات العالمية المعنية بالتعليم ، وضع العديد من المعايير التى فى ضوءها تحدد المبادئ الحاكمة لبناء البرامج التعليمية وما تتضمنه من مناهج دراسية فى المجالات والتخصصات المختلفة . فقد أصدرت المؤسسة الألمانية العالمية للتعليم الفنى (National Vocational Education Germany) (NVEG) معايير محددة وواضحة لبناء برنامج إعداد العامل الفنى بالمدرسة المهنية الزخرفية ، وهى موازية لتخصصات المدرسة

الثانوية الصناعية الزخرفية بشكل عام ومجال الزخرفة والإعلان بشكل خاص داخل مصر، إلا أنها تضم تخصصات معمارية داخل المانيا على اعتبار أن مهامها وواجباتها واحدة بسوق العمل الألماني، وقد اعتمد القطاع الاقتصادي بالمانيا تلك المعايير كما تبنتها بعد ذلك وزارة التربية والعلوم والرياضة والثقافة باليابان لتطبق داخل مدارس التعليم المهني لإعداد العامل الفني بمجالات (فنى تنفيذ إعلانات، فنى اشغال فنية، فنى دهانات) وهى على النحو التالى :

- « المعيار الأول : الفنون التراثية Heritage Arts .
- « المعيار الثانى : الحواس البصرية Visual Seases .
- « المعيار الثالث : نقد وتحليل الأشكال البصرية . Criticism and Analysis of Artistic works .
- « المعيار الرابع : الشراكة المجتمعية والاتصالية . Community and Communication Partner Ship .
- « المعيار الخامس : توظيف التكنولوجيا Utilizing Technology .
- « المعيار السادس : المنتج الفنى Artistic Product .
- « المعيار السابع : العمليات الصناعية Industrial Process .
- « المعيار الثامن : الأمن والسلامة المهنية Professional Safety and Security .

وقد استرشد الباحث بالمعايير السابقة عند تصميم الوثيقة لتطوير برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية على مدار السنوات الدراسية الثلاث بشكل متدرج فى تناول كل معيار على حدة، وما يتضمنه من - محتوى تعليمى - من السهل للصعب، ومن البسيط للمركب، وبشكل متكامل فى تناول الجوانب النظرية والعملية، بما يواكب التطورات التكنولوجية فى مجال الزخرفة والإعلان، ويمكن توضيح ذلك بإعطاء مثال على أحد المعايير السابقة من خلال الشكل التالى :



شكل (١) : يوضح نموذج لنمو وتكامل المحتوى التعليمى لمعيار العمليات الصناعية على مستوى الصفوف الدراسية الثلاث ببرنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان

• ثانياً : مراحل تطوير برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان فى ضوء المعايير العالمية .

فى ضوء الأسس النظرية والدراسات المرتبطة بموضوع البحث تطلب تصميم وثيقة تطوير برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية - نظام السنوات الثلاث - فى ضوء المعايير العالمية إتباع الخطوات التالية :

(١) المبادئ الحاكمة لتصميم وثيقة تطوير برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان :

جاءت المبادئ الحاكمة لتصميم وثيقة تطوير برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان بالرجوع لبعض الدراسات والبحوث على المستوى الإقليمى والعالمى ومنها دراسة كل من : (زهرة هاشم ، وآخرون ٢٠٠٥ : ٢٤٣ - ٢٤٦) (مراد بباوى ٢٠٠٨ : ٦١٧ - ٦٢٠) ، (Dobbs , Mark 2006 : 155 - 162) (Fower , Charles 2010 : 134 - 144) والتي وضعت فى الاعتبار عند تطوير البرنامج فى ضوء المعايير العالمية وهى على النحو التالى :

« الرؤية المشتركة Shared Vision : وهى ترتبط بعملية وضوح أهداف البرنامج ومخرجاته ، واستراتيجيات التدريس المستخدمة لتنفيذه ، وأساليب التقويم ، وطرق تقويم البرنامج ذاته ، وإجراءات تطويره من قبل المهتمين ببناء وتطوير البرامج .

« الترابط Coherence : ويعنى عمليات الاتساق والتكامل بين كافة عناصر البرنامج بحيث تشمل هذه العناصر (الأهداف - المحتوى - الاستراتيجيات - الخبرات الميدانية - التدريبات العملية - ناتج التعلم - التقويم) فى بناء فكرى واحد لضمان جودة العملية التعليمية .

« الالتزام بالتنوع Commitment to Diversity : ويعنى بالتركيز على عملية (تفريد التعليم) عند تصميم الوثيقة وتنفيذها لإعداد المتعلمين ذوى القدرات والمهارات والاستعدادات والميول والاتجاهات المختلفة ، وذوى الثقافات المتعددة داخل المجتمع الواحد ، والاحتياجات المتباينة ، لإعدادهم بالشكل المناسب لسوق العمل المنتج .

« الالتزام بالتكنولوجيا Commitment Technology : ويعنى توظيف التكنولوجيا فى تصميم وتنفيذ وإدارة البرامج ، وتقويم المتعلمين من خلال - المحتوى العلمى - وأيضا معلمى مجال الزخرفة والإعلان القائمين على تنفيذ البرنامج ، ولا يقتصر على هذا فقط بل يمتد ليشمل الموجهين وأعضاء هيئة التدريس بالجامعة ، ووزارة الصناعة والتجارة ، والإدارات التعليمية ، بحيث توظيف تكنولوجيا التعليم والمعلومات والاتصال لخدمة إعداد فنى الزخرفة والإعلان .

« الالتزام بتكامل الخبرات الميدانية والممارسة العملية Commitment to Integrated Field Experiences and Clinical Practice : ويقصد أن يرتبط تصميم البرنامج بإعطاء وزن نسبى أكبر للمهارات العملية ، والجوانب القيمية ، ودعم الخبرات الحياتية ، والتدريب على حل مشكلاتها ، ودعم تطوير التدريب والممارسة فى برامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان بصفة عامة ويأتى ذلك لإتاحة الفرصة لمستخدمى البرنامج لتطبيق ما يدرسونه من معلومات وما يكتسبونه من مهارات واتجاهات فى مواقف حقيقية بالميدان

وبصورة تظهر التعامل بين الجوانب النظرية والعملية من ناحية أخرى ولا يرتبط ذلك بما يحدث داخل بيئة التعلم فقط ، وإنما يمتد ليشمل البيئة الخارجية في مواقع العمل والتدريب بالمؤسسات الصناعية ، بحيث يساير الفكر الحديث لمدرسة بلا أسوار .

« الالتزام بالتطوير Commitment Development : ويعنى هذا بالالتزام بالتطوير المستمر لبرنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان من خلال عمليات الفحص والمراجعة الدائمة لكل مكونات البرنامج من (أهداف – محتوى علمى – مصادر تعلم) بما يتناسب واحتياجات سوق العمل المصرى .

« تطوير التقويم Evaluation Development : ترتبط عملية التقويم بعمليات التحسين والتطوير ، وهى من العمليات الأساسية التى ترتبط بالصياغة الواضحة لمخرجات التعلم ، واتساق أدوات التقويم والمخرجات مع صلاحية أدوات التقويم ، وهذا ما يحتم اعتبار التقويم عملية منهجية متنوعة ومستمرة

« الالتزام والولاء المهنى Professional Commitment and Dispositions : ويرتبط بالمهام والأدوار المكلف بها معلم إعداد فنى الزخرفة والإعلان والتى يجب أن تدرج ببرنامج الإعداد والتى من خلالها يمكن توجيه للمعلم لمهامه المهنية والأكاديمية لتحقيق أهداف المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية .

(٢) **مرحلة تطوير برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان فى ضوء المعايير العالمية :**
فى ضوء وثيقة تطوير برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان التى سيتم تناولها بالتفصيل فى الجزء القادم بالبحث ، كذلك وفقا للمعايير العالمية التى تم تحديدها فى خطوة سابقة بالبحث ، ثم تم تطوير البرنامج وفقا الخطوات الإجرائية التالية :

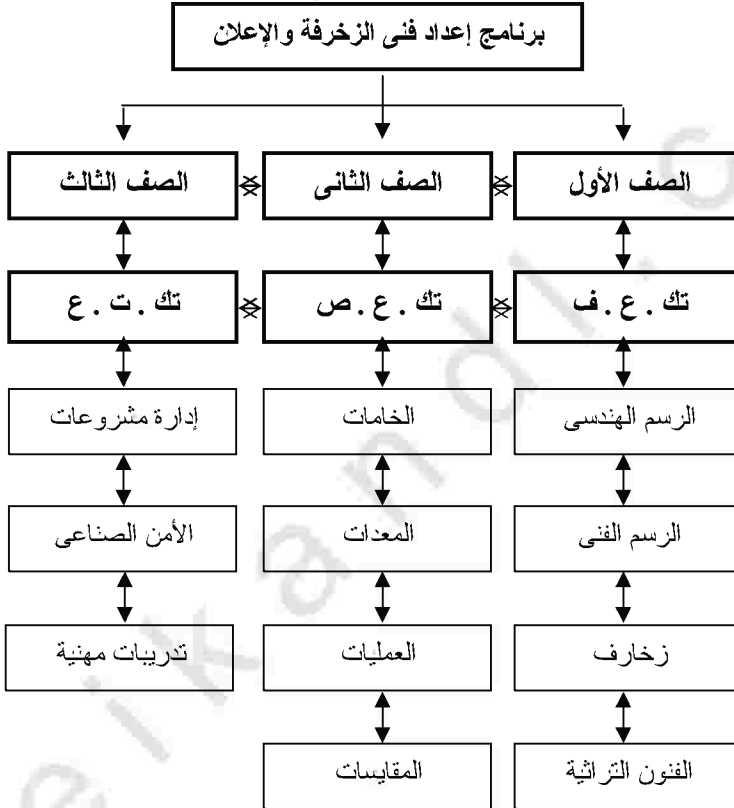
« فلسفة البرنامج : تتلخص فلسفة البرنامج فى تحسين نواتج التعلم لدى فنى الزخرفة والإعلان من خلال تصميم وثيقة لتطوير برامج إعدادهم بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية فى ضوء المعايير العالمية .

« تحديد الأهداف التعليمية للبرنامج : فى ضوء متطلبات تطبيق المعايير العالمية لتطوير برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان ، وبمراجعة الأهداف العامة لمجال الزخرفة والإعلان ، وطبيعة طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية نظام السنوات الثلاث ، والتطورات التكنولوجية الحادثة فى سوق العمل ومتطلباته من العمالة المدربة الماهرة تم صياغة الأهداف التعليمية (❖) للبرنامج فى صورة إجرائية بحيث تكون قابلة للتطبيق والقياس .

« بناء المحتوى التعليمى وتنظيمه : تم تحديد وبناء محتوى برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان فى ضوء الأهداف التعليمية السابق تحديدها ، كذلك بالاستعانة بالأدبيات التربوية والدراسات العلمية فى مجال التعليم الصناعى بشكل عام ، ومجال الزخرفة والإعلان بشكل خاص ، كما روعى قدر الإمكان ملائمة الموضوعات للمعايير العالمية وللتطورات التكنولوجية فى مجال الزخرفة والإعلان ، وفقا لاحتياجات سوق العمل المنتج ، كذلك روعى تطبيق قواعد اختيار وتنظيم المحتوى ومدى ارتباطه بالأهداف وملائمته

(٢) مئقى (٦) : الأهداف التعليمية لبرنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان .

لطبيعة وخصائص الطلاب ، بحيث يصبح مترابطاً مترابطاً ومتكاملاً ومتدرجاً من السهل للصعب ، ومن البسيط للمركب ، وصحيحاً من الناحية العلمية ، ولتحقيق ذلك قام الباحث بتوزيع جميع المواد الدراسية ببرنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان فى ثلاث مجالات رئيسة وفقاً لطبيعة كل مادة وهى تكنولوجيا العمليات الفنية (ت.ع.ف) ، تكنولوجيا التطبيقات العملية (ت.ع.ص) ، تكنولوجيا العمليات (ت.ع.ك) ، ويمكن توضيح ذلك من خلال الشكل التالى :



شكل (٢) : يوضح الترابط بين مجالات إعداد فنى الزخرفة والإعلان وما يتضمنه من مواد دراسية على مدار السنوات الدراسية الثلاثة

وللتأكد من ملائمة المجالات الرئيسية السابقة وما يتضمنه كل مجال من مواد دراسية والموضوعات - المحتوى العلمى - تم صياغته فى مصفوفة مدى وتتابع وفق طبيعة المعايير العالمية السابق تحديدها ، وتم عرضها على مجموعة من المحكمين (*) للتأكد من صدقها ، وفى ضوء آرائهم تم إجراء بعض التعديلات بما يحقق أهداف البحث .

(*) مُحَقَّق (١) : قائمة بأسماء المحكمين على أدوات البحث .

« إعداد الأنشطة التعليمية / التعليمية : تم وضع قائمة بالأنشطة التعليمية / التعليمية ، وتوزيعها على المجالات الثلاثة الرئيسة السابقة ببرنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان ، حسب طبيعة المواد الدراسية والموضوعات - المحتوى العلمى - بكل مادة فمنها ما هو داخل المدرسة (الفصل - الورشة) ، ومنها ما هو خارج المدرسة (المتاحف - المعارض - المصانع والمؤسسات الصناعية) بما يسعى لتحقيق أهداف البرنامج .

« طرائق التدريس : تم تحديد مجموعة من طرائق التدريس فمنها ما هو قائم على التعليم الفردي أو الجمعى أو العمل فى مجموعات صغيرة أو كبيرة حسب طبيعة المواقف التعليمية المختلفة .

« الوسائل التعليمية : تم اختيار مجموعة من الوسائل التعليمية فمنها ما هو قائم على توظيف الأجهزة والأدوات التعليمية فى المواقف التعليمية المختلفة ، وما هو قائم على المواد والمواقف التعليمية وفق طبيعة موضوعات إعداد فنى الزخرفة والإعلان .

« أساليب التقويم : تم تصميم مجموعة متنوعة من أدوات القياس فمنها ما هو خاص بقياس جوانب التحصيل المعرفى وما هو خاص بالمهارات الأدائية وطرق ملاحظتها وتقييمها بشكل نهائى من خلال نتائج أعمال الطلاب ، ومنها ما هو خاص بالجوانب الوجدانية بشكل موضوعى .

(٣) مرحلة التجريب المبدئى لبرنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان :

بعد الانتهاء من وضع المخطط العالم لبرنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان وتخطيط وحدة دراسية بالبرنامج بالصف الأول الثانوى الصناعى ، وإعداد أدوات البحث التى سيتم تناولها بالتفصيل فى المرحلة القادمة بالبحث ، تم اختيار " درس " من دروس الوحدة المرشحة للتطبيق من قبل المحكمين على عينة مماثلة لنفس عينة البحث الفعلية ، وكان الهدف من التجربة الاستطلاعية الوقوف على الجوانب الإيجابية بالبرنامج لتدعيمها ، وعلاج جوانب الضعف ، وفى ضوء التجربة الاستطلاعية قام الباحث بعلاج جوانب القصور فى - المحتوى العلمى - بالبرنامج ، كما كشفت التجربة عن الحاجة لبعض الخامات والأدوات الإضافية ، وبالعلاج نقاط الضعف وإجراء التعديلات اللازمة بما لا يخل بطبيعة البحث ويحقق أهدافه أصبح برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان والوحدة التجريبية (❖) قابلاً للتطبيق .

• ثالثاً : إعداد أدوات البحث .

فى ضوء ما سبق من تعريف للمصطلحات وتفسير الأسس الفلسفية الخاصة بمشكلة البحث وأيضاً تحليلها من خلال الأدبيات والدراسات المرتبطة ، يمكن استخلاص مكونات وثيقة تطوير برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان فى ضوء المعايير العالمية على النحو التالى :

(٨) ملحق (٧) : مصفوفة مدى وتابع لبرنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان .

- ملحق (٨) : برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان .

- ملحق (٩) : الأهداف الإجرائية لوحدة الدهانات المائية (دهان البلاستيك) .

- ملحق (١٠) : الوحدة التجريبية .

[١] تصميم وثيقة تطوير برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان :

- رسالة الوثيقة : تتيح وثيقة تطوير برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان تعلمًا أفضل يتمركز حول المتعلم ذاته والمجتمع وما يواكبه من مستحدثات على المستوى المحلى والعالمى ، حيث تعمل على :
- ✓ تخريج عامل فنى ماهر مسئول ومنتج ومتميز .
 - ✓ يضع خطط مستقبلية للتكيف مع بيئته المحلية .
 - ✓ نشر ثقافة الجودة من خلال التميز والإتقان .
 - ✓ تحسين مخرجات المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية .
 - ✓ المساهمة فى خدمة المجتمع المحلى .
 - ✓ تبني المعايير العالمية فى بناء برامج الإعداد للعامل الفنى الماهر .
- رؤية الوثيقة : يعتمد برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان بالوثيقة على :
- ✓ الفهم العميق للمحتوى العلمى .
 - ✓ التكامل بين المجالات الدراسية لبرامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان .
 - ✓ وضع أهداف طويلة المدى .
 - ✓ مواكبة التطورات العالمية ببرنامج إعداد العامل الفنى .
 - ✓ وضع خطط لبرنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان على أسس علمية .
 - ✓ مراعاة التطورات التكنولوجية فى مجال الزخرفة والإعلان على المستوى المحلى والعالمى .
- فلسفة الوثيقة : بالاطلاع على الخبرات العالمية فى برنامج إعداد العمال المهرة ، فقد وضع فى الاعتبار أن مخرجات إعداد العامل الفنى فى مجال الزخرفة والإعلان لا تتحقق إلا بمدخلات تحمل النسق الحديث والعالمى ، من خلال تطوير برنامج الإعداد بشكل يلائم التطورات والتغيرات التى يتسم بها عصر المعلومات والتكنولوجيا والعولمة والصراع الفكرى ، لأن هذا البرنامج وما يتضمنه من - محتوى علمى - من شأنه أن ينمى المهارات المختلطة لدى الخريج (عقلية - يدوية - اجتماعية) وذلك للوصول قدر الإمكان لمخرجات تعليمية قد تسهم بشكل مباشر فى دفع عملية الإنتاج بالمجتمع المصرى .
- أهداف الوثيقة : يمكن تحديد أهداف الوثيقة (❖) فيما يلى :
- ✓ توجيه نظر القائمين على إعداد برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان للجديد بناء البرامج .
 - ✓ تحديد الإطار المفاهيمى لبرنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان وفقاً للمعايير العالمية .
 - ✓ تحديد الأهداف العامة للمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية فى ضوء المستحدثات التربوية والرؤى العلمية على المستوى المحلى والعالمى .
 - ✓ تحديد المخرجات المطلوبة للعامل الفنى فى مجال الزخرفة والإعلان .
 - ✓ تحديد مهارات التعليم والتعلم من خلال برنامج إعداد العامل الفنى .
 - ✓ التوظيف الجيد والفعال للمستحدثات التكنولوجية فى مجال إعداد فنى الزخرفة والإعلان .

(٤) مئق (٤) : الأهداف العامة لوثيقة .

✓ بناء أساليب تقويم حديثة لأداء المتعلمين ولبرنامج إعداد العامل الفني .
 ◀ صدق الوثيقة : فى ضوء العناصر السابقة والمبادئ الحاكمة لتصميم وثيقة تطوير برنامج إعداد العامل الفني فى مجال الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية ، تم وضع الوثيقة فى شكل مصفوفة مدى وتتابع ، ومتضمنة لمحاو البرنامج المختلفة ، وتم عرضها على مجموعة من المحكمين (♦) ، وفى ضوء آراء المحكمين تم إجراء التعديلات اللازمة بما يحقق أهداف البحث وفى ضوء المعايير العالمية ، ثم قام الباحث بعرضها على نفس المحكمين وبفاصل زمنى (١٥) يوم للتأكد من الصدق الداخلى للوثيقة ، وفى ضوء آراء المحكمين وبعد التأكد من صدقها أصبحت الوثيقة فى صورتها النهائية (♦ ♦) وصالحة للاستخدام .

[٢] الاختبار المعرفى :

- ◀ هدف الاختبار : يهدف الاختبار لقياس مدى اكتساب عينة البحث للمفاهيم والمهارات المتضمنة فى وحدة الدهانات المائية على الجدران الداخلية (دهان البلاستيك) ببرنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان .
 ◀ صياغة مفردات الاختبار : تمت صياغة مفردات الاختبار فى محتوى الوحدة بالصف الأول الثانوى الصناعى بمجال الزخرفة والإعلان ، بما يحقق الأهداف العامة لبرنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان ، وقد تنوعت أسئلة الاختبار ما بين الاختيار من متعدد ، الإكمال ، والصواب والخطأ ، وقد بلغ إجمالى أسئلة الاختبار (٣٠) سؤال وقد اختلفت الدرجة بكل نوع من الأسئلة بحسب عدد المفردات بكل سؤال والزمن المتاح له ومستوى الصعوبة .
 ◀ زمن الاختبار : تم حساب متوسط زمن الاختبار بعد تطبيق الاختبار المعرفى على عينة من طلاب الصف الأول (خلال مرحلة التجريب الاستطلاعية) وبحساب متوسط الزمن المستغرق لأول ثلاث طلاب أنهوا الاختبار كاملاً والزمن المستغرق لآخر ثلاث طلاب أنهوا الاختبار كاملاً أمكن تحديد الزمن بـ (٣٠) دقيقة .
 ◀ صدق الاختبار : تم حساب الصدق باستخدام أسلوب صدق المحكمين ، وذلك بعرض الاختبار فى صورته المبدئية على مجموعة من المحكمين (♦) فى مجال مناهج وطرق تدريس الزخرفة والإعلان ، لمعرفة آرائهم حول مكونات الاختبار وصحة مفرداته العلمية ، وملائمته لأهداف الوحدة التجريبية ، ودقة صياغة مفرداته اللغوية ، وقد أوصى المحكمين بإجراء بعض التعديلات التى تم إجراءها ، وبذلك أصبح الاختبار صادقاً فيما يقبسه .
 ◀ ثبات الاختبار : تم حساب ثبات الاختبار المعرفى بتطبيقه قبليةً وبعدياً (خلال مرحلة التجريب الاستطلاعية) بفاصل زمنى (١٥) يوم ، وتم رصد الدرجات التى حصل عليها الطلاب فى التطبيقين ، وباستخدام معادلة " بيرسون Pearson " (على خطاب وآخرون ٢٠٠٢ : ١٨٣) أمكن تحديد معامل ثبات الاختبار المعرفى وهى (٠.٨٩) ، وهو معامل ثبات مرتفع ويشير لثبات الاختبار

(*) مُحَقَّق (١) : قائمة بأسماء المحكمين على أدوات البحث .

(**) مُحَقَّق (٥) : وثيقة تطوير برامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان .

(*) مُحَقَّق (١) : قائمة بأسماء المحكمين على أدوات البحث .

وبذلك أصبح الاختبار المعرفى فى صورتها النهائية (❖) وقابل للتطبيق بعد التأكد من صدقه وثباته .

[٣] بطاقة الملاحظة :

❖ صدق البطاقة : هدفت بطاقة الملاحظة لملاحظة الأداءات المهارية للطلاب (عينة البحث) أثناء قيامهم بمهام وأعمال وحدة الدهانات المائية على الجدران الداخلية (دهان البلاستيك) وما تتضمنه من مهارات فرعية .

❖ وصف بطاقة الملاحظة : تم إعداد بطاقة الملاحظة فى صورتها المبدئية حسب طبيعة الأهداف التعليمية لوحدة (الدهانات المائية) ببرنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان ، حيث تكونت بطاقة الملاحظة من (٢٤) خطوة أساسية وفرعية لمراحل تطبيق الدهانات المائية على الجدران - دهان البلاستيك - وقد استخدم البحث أسلوب التقدير الكمى لحساب إجمالى درجات البطاقة من خلال الملاحظة المباشرة لكل طالب على حدة ، حيث وزعت الدرجات وفق أربع مستويات أساسية وهى (صفر) ويشير لعدم تنفيذ الطالب للمهارة ، (١) ويشير لضعيف ، (٢) ويشير لمقبول ، (٣) ويشير لجيد وهى نسب تقديرية لممارسة الطلاب للمهارة .

❖ صدق بطاقة الملاحظة : تم التأكد من صدق بطاقة الملاحظة بعرضها على مجموعة من المحكمين (❖❖) فى مجال الزخرفة والإعلان ، لمعرفة آرائهم فى الخطوات الاجرائية لتطبيق - الدهانات المائية - (دهان البلاستيك) على الجدران ، وقد أوصى المحكمين بدمج بعض الخطوات فى خطوة واحدة ، وتعديل بعض الصياغات للمهارات الفرعية لتكون ظاهرة وقابلة للقياس وبذلك أصبح إجمالى خطوات البطاقة (٢٤) عنصرا أساسيا وفرعيا .

❖ ثبات بطاقة الملاحظة : تم حساب ثبات بطاقة الملاحظة باستخدام أسلوب تعدد الملاحظين على أداء الطالب الواحد ، بحيث يتولى ثلاثة ملاحظين كل منهم مستقل عن الآخر بتقييم الأداء المهارى ، لذلك فقد استعان الباحث باثنين من الزملاء من نفس مجال التخصص ، بعد تدريبهم على استخدام البطاقة وتجربتها على ثلاث طلاب فى مجال الزخرفة والإعلان (خلال مرحلة التجريب الاستطلاعية) ، فى مواقف حقيقية لممارسة المهارة لاكتساب الملاحظين خبرة استخدام البطاقة ، وللوقوف على الصعوبات التى يمكن أن تواجههم فى استخدامها ؛ بعد ذلك قام الباحث وزملاءه بملاحظة أداء خمسة طلاب آخرون أثناء ممارسة مهارة الدهانات المائية على الجدران الداخلية (دهان البلاستيك) ، وبحساب معامل اتفاق الملاحظين على أداء كل طالب على حدة باستخدام معادلة " كوبر Cooper " لحساب نقطة الاتفاق (حلمى الوكيل ، ومحمود المفتى ١٩٩٢ : ٣٦٧) لكل بطاقة على حدة ، وبحساب متوسط نسب اتفاق الملاحظين على الطلاب أمكن تحديد نسب ثبات بطاقة الملاحظة وهى (٨٣.٥٢٪) وهى نسبة تدل على ثبات بطاقة الملاحظة إلى حد كبير وبذلك تصبح بطاقة الملاحظة (❖) جاهزة للاستخدام بعد التأكد من صدقها وثباتها .

(*) ملحق (١١) : الاخبار المعرفى .
 (*) ملحق (١) : قائمة بأسماء المحكمين عن أدوات البحث .
 (*) ملحق (١٢) : بطاقة ملاحظة الأداءات المهارية .

• رابعاً : تطبيق تجربة البحث .

تحديد مجموعة البحث : لإتمام إجراءات تطبيق أدوات البحث تم اختيار مجموعة البحث من طلاب الصف الأول بمدرسة العباسية الثانوية الصناعية بنين مجال - الزخرفة والإعلان - والبالغ عددهم (٧٢ طالب) تم تقسيمهم إلى مجموعتين (٣٦ للمجموعة التجريبية) ، (٣٦ طالبة للمجموعة الضابطة).

• تحليل خصائص مجموعة البحث وسلوكهم المدخلى :

« الطلاب موضوع تجربة البحث هم دارسون بالصف الأول بمجال الزخرفة والإعلان بمدرسة العباسية الثانوية الصناعية بنين بالفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١١ - ٢٠١٢ م .

« يكاد يكون سلوكهم المدخلى للمستوى الاقتصادي والمعيشي للطلاب واحد فجميعهم تقريباً من الأحياء المجاورة لحى العباسية والمستوى المعيشي متوسط ومتقارب للجميع .

« سلوكهم المدخلى الخاص بالنمو يكاد يكون واحد فجميعهم بمرحلة المراهقة وتتراوح أعمارهم ما بين (١٦ : ١٨ عاماً) وهذه المرحلة وما تتسم به من خصائص نفسية وانفعالية وفسيولوجية واحدة .

• تحليل بيئة التعلم :

« بالنسبة للمجموعة التجريبية : تم عقد اللقاءات التعليمية للطلاب مع الباحث في غرفة الصف لشرح الجوانب النظرية بوحدة الدهانات المائية الدهانات المائية على الجدران الداخلية (دهان البلاستيك) ، وداخل ورشة الزخرفة والإعلان بمدرسة التطبيق لممارسة التطبيقات العملية ، لما تم عرضه داخل غرفة الصف من مفاهيم وممارسات عملية وقد حرص الباحث على تخصيص جزء داخل الورشة يشمل أحد الأركان للاستفادة من ارتفاع الحوائط لممارسة تطبيق عمليات الطلاء عليها ، وتم تقسيم الحوائط إلى - مجموعة بانوهات - بعدد عينة البحث التجريبية مساحة كل بانوه ٦٠ سم × ٩٠ سم ، وخصص بانوه لكل طالب على حدة بحيث يمارس عليه عمليات التدريب والممارسة للجوانب المهارية بموضوع الوحدة ، كما تم بالاتفاق مع أساتذة القسم تحديد يوم دراسي بالأسبوع يكون فيه عدد الطلاب من غير عينة البحث أقل من المعتاد لأن (ورشة الزخرفة والإعلان) مخصصة لجميع طلاب مجال الزخرفة والإعلان من الصف الأول للثالث ، كما تم توفير دولاب داخل الورشة بمساعدة ومعاونة من الزملاء بالمدرسة لحفظ الخامات والأدوات وأجهزة العرض الضوئية و الـ C.D و..... الخاصة بمتطلبات تجربة البحث .

« بالنسبة للمجموعة الضابطة : تم عقد اللقاءات كما هو معتاد بالمدرسة وبنفس المحتوى العلمى والأسلوب المتبع فى التدريس ، وبنفس السادة المعلمين المكلفين بالتدريس لهم من قبل المدرسة .

(١) تطبيق أدوات البحث قبلياً :

تم التطبيق القبلى للاختبار المعرفى على طلاب المجموعتين (التجريبية ، الضابطة) وتم تصحيح نتائج الاختبار ومعالجتها إحصائياً باستخدام معادلة

"سبيرمان" للمقارنة بين المجموعتين والتأكد من التجانس بينهما ، كانت النتائج كما هو موضح بالجدول التالي :

جدول (٢) : يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ومستوى الدلالة بين متوسطى درجات طلاب الصف الأول للمجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلى للاختبار المعرفى

البيان المجموعة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة (ت)	مستوى الدلالة
التجريبية	٢١.٣	٢.٣٤	٠.٣٦	غير دالة
الضابطة	٢٢.١١	٢.٨		

يتضح من الجدول السابق عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطى درجات طلاب الصف الأول بمجال الزخرفة والإعلان للمجموعتين (التجريبية والضابطة) فى التطبيق القبلى للاختبار المعرفى ، وهذا يدل على أنهما متكافئتان فى مستوى التحصيل المعرفى والمعلومات السابقة عن موضوع الدهانات المائية على الجدران الداخلية (دهان البلاستيك) .

(٢) تجربة البحث :

تم تحديد وحدة الدهانات المائية على الجدران الداخلية (دهان البلاستيك) كمؤشر لفاعلية برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان المطور فى ضوء المعايير العالمية وفقا لآراء المحكمين وبعد إجراء مجموعة من الترتيبات تمثلت فى التواصل مع الإدارات التعليمية - قطاع التعليم الصناعى - للحصول على الموافقات الرسمية لتطبيق تجربة البحث خلال الثلاث أسابيع الأول بالفصل الدراسى الثانى من العام الدراسى ٢٠١١ - ٢٠١٢ ، وبعد اطلاع المسؤولين عن التعليم الصناعى بشكل عام وموجهى مجال الزخرفة والإعلان بشكل خاص على أهداف وفكرة البحث تم اختيار مدرسة العباسية الثانوية الصناعية بنين بشكل عمدى من قبل المسؤولين لمناسبة المدرسة وكبر فصولها وورش الزخرفة والإعلان. وجدير بالذكر أن المعلمين فى مجال الزخرفة والإعلان أظهروا تفاعلا ومشاركة فعالة لتطبيق البحث لحاجتهم الماسة لتطوير وتحديث برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان ، حيث أن كثير منهم حرص على متابعة التطبيق .

(٣) التطبيق البعدى لأدوات البحث :

بعد تجربة البحث وتطبيق الأدوات بعدياً ، تم معالجة النتائج التى أسفرت عنها التجربة الميدانية إحصائياً ، وذلك بحساب المتوسطات والانحرافات المعيارية لدرجات الطلاب فى المجموعتين التجريبية والضابطة فى كل من الاختبار المعرفى وبطاقات الملاحظة ، والدلالة الإحصائية لحساب فاعلية البرنامج القائم على وثيقة تطوير برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان فى ضوء المعايير العالمية .

• خامساً : عرض نتائج البحث وتفسيرها ومناقشتها .

فيما يلى عرض لنتائج البحث التى تم التوصل إليها للإجابة على التساؤلات ، وللتحقق من صدق فروضه وتفسيرها ومناقشتها .

١- نتائج التحكيم على برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان بوضعه الحالى :

ينص السؤال الأول من البحث : هل برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان بوضعه الحالى يفى بمتطلبات إعداد العامل الفنى الماهر بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية لمزاولة المهنة ؟

للإجابة على هذا السؤال تم تطبيق استبيان (❖) لاستطلاع رأى المحكمين من ذوى الخبرة فى مجال الزخرفة والإعلان (أساتذة جامعة ، موجهين ، وكلاء ، معلمين ، فنيين بسوق العمل ، مهندسين ديكور) حول طبيعة برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان من خلال المحاور التالية :

- ❖ الموضوعات تراعى التطورات الحادثة فى مجال الزخرفة والإعلان .
- ❖ لها علاقة بسوق العمل المنتج .
- ❖ تعد العامل الفنى بالقدر الذى يؤهله لمزاولة المهنة .
- ❖ تراعى الاتجاهات والمعايير العالمية .
- ❖ تراعى المستحدثات التكنولوجية .
- ❖ منظمة بأسلوب علمى وتراعى مبدأ التكامل .
- ❖ مواكبة التطورات والمعايير العالمية فى بناء البرامج .
- ❖ متجددة تتسم بالحدثة والتفكير .

وبحساب متوسطات آراء المحكمين حول المحاور السابقة ، أمكن استخلاص النتائج كما هو موضح فى الجدول التالى :

جدول (٣) : يوضح نسب اتفاق المحكمين حول برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان

مجلات الإعداد	الصف الأول			الصف الثانى			الصف الثالث		
	نسب الاتفاق			نسب الاتفاق			نسب الاتفاق		
	مستوى الدولة	نظري %	عملي %	مستوى الدولة	نظري %	عملي %	مستوى الدولة	نظري %	عملي %
ت. ع . ف.	غ دقة	٨٠,٠	٨٣,٧	٣,٣٥	١٢,٩	١٢,٩	غ دقة	٧,٧٣	٨٦,١٢
ت. ع . ص.	غ دقة	٦,٥٠	٩,٠٠	٧,٢٣	٢,٧٧	٢,٧٧	غ دقة	٧,٧٣	٩١,٤٢
ت. ك . ن . ع.	غ دقة	٤,٤٣	٩,١٥	٦,٧٨	١,٦٨	١,٦٨	غ دقة	٣,٩٦	٩٤,٠

يتضح من الجدول السابق أن جميع قيم (كأ) غير دالة مما يعنى عدم ملائمة برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية نظام السنوات الثلاث للوفاء بمتطلبات إعداد العامل الفنى الماهر لمزاولة المهنة بسوق العمل المنتج ، مما يعنى ويؤكد الحاجة لتطوير برنامج الإعداد ، ويتفق هذا مع نتائج دراسات كل من (صلاح خضر ١٩٩١) ، (علاء حسونة ١٩٩٢) ، (منى حلاوة ١٩٩٧) ، (أشرف فتحى ٢٠٠٦) ، (أحمد عياد ٢٠٠٧) ، (لمياء حمزة ٢٠٠٧) التى أكدت جميعا على ضعف برنامج مجال الزخرفة والإعلان فى الوفاء بمتطلبات إعداد العامل الفنى ، وأوصت بضرورة تطويرها وتحديثها فى ضوء مستحدثات العلم المختلفة .

٢- ملائمة المعايير العالمية لبرنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان :

ينص السؤال الثانى من البحث : ما المعايير العالمية لبرنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية ؟

(٢) مئقي (٢) : برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان .

للإجابة على هذا السؤال تم تصميم استمارة لاستطلاع رأى (٥) المحكمين حول مدى ملائمة المعايير العالمية لبرنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية نظام السنوات الثلاث ، وبحساب متوسطات نسب الاتفاق والاختلاف ، أمكن استخلاص النتائج كما هو موضح بالجدول التالى :

جدول (٤) : يوضح النسب المئوية لأراء المحكمين على المعايير العالمية

بنود التحكيم		تغطى مجالات الزخرفة والإعلان		ملائمة لبرنامج إعداد العامل الفني		تلبى احتياجات سوق العمل المنتج	
المعايير العالمية	مناسبة %	غير مناسبة %	مناسبة %	غير مناسبة %	مناسبة %	غير مناسبة %	مناسبة %
المعيار الأول : الفنون التراثية	١٠٠%	-	١٠٠%	-	٨٨.١٣%	١١.٨٧%	
المعيار الثانى : الحواس البصرية	٨٧.٤٢%	١٢.٥٨%	٨٨.٦١%	١١.٣٩%	٧٦.٨٢%	٢٣.١٨%	
المعيار الثالث : وتحليل الأشكال البصرية	٨٥.٤٠%	١٤.٦٠%	٩١.١٨%	٨.٨٢%	٨٣.٥٦%	١٦.٤٤%	
المعيار الرابع : الشراكة المجتمعية والاتصالية	٧٢.١٣%	٢٧.٨٧%	٧٠.٣٦%	٢٩.٦٣%	٧٠.٠٠%	٣٠.٠٠%	
المعيار الخامس : توظيف التكنولوجيا	١٠٠%	-	١٠٠%	-	١٠٠%	-	
المعيار السادس : المنتج الفني	٩٣.١٤%	٦.٨٦%	١٠٠%	-	٩٦.٧٤%	٣.٢٦%	
المعيار السابع : العمليات الصناعية	١٠٠%	-	١٠٠%	-	١٠٠%	-	
المعيار الثامن : الامن والسلامة المهنية	١٠٠%	-	١٠٠%	-	١٠٠%	-	

يتضح من الجدول السابق أن نسب الاتفاق مرتفعة مما يؤكد مناسبة المعايير العالمية لبرنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية نظام السنوات الثلاث ، وبذلك تكون قد تمت الإجابة على السؤال الثانى ، وهى بذلك تتفق مع دراسة كل من (زهرة هاشم ٢٠٠٥) ، (مراد بباوى ٢٠٠٨) ، (David Kearnst 2008) ، (Charles Hoy 2010) والتى أوصت جميعها وأكدت على ضرورة بناء وتطوير البرامج التعليمية بالمراحل الدراسية المختلفة فى ضوء المعايير العلمية .

٣- نتائج تطبيق الاختبار المعرفى :

ينص الفرض الأول للبحث على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى الاختبار المعرفى بوحدة الدهانات المائية الداخلية (دهان البلاستيك) قبل وبعد التطبيق لصالح المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى " .

والجدول التالى يوضح نتائج تطبيق (الاختبار المعرفى) على المجموعتين التجريبية والضابطة ، وهى كما يلى :

(٤) مئحق (٣) استمارة استطلاع رأى حول المعايير العالمية .

جدول (٥) : يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ومستوى الدلالة بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلى والبعدى للاختبار المعرفى

ن	التطبيق	متوسط الدرجات الخام	٢ مجف	مج (ح) (ف)	(ن) - (١)	قيمة (ت)		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
٣٦	القبلى	٢١.٨٥	١٠٧.٨٤	٥٦٦٢.١	٣٥	٣٧.٥٧٤٦	٢.٤٧	دالة عند ٠.٠١
	البعدى	١٢٩.٧						

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) دالة عند مستوى (٠.٠١) ، وهذا يعنى صحة الفرض الأول بوجود فرق فى الجانب المعرفى فى التطبيق القبلى والبعدى لصالح المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى ، وهذا يعنى أن هناك تحسناً ملحوظاً فى الجانب المعرفى لدى طلاب المجموعة التجريبية بعد تطبيق وحدة الدهانات المائية الداخلية (دهان البلاستيك) من وحدات برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان المطور فى ضوء المعايير العالمية ؛ وقد يرجع هذا إلى تناول موضوعات الوحدة بأسلوب جديد يتسم بالتكامل بين المفاهيم والمهارات مما جعلها أكثر واقعية ، من خلال التدريب والممارسة الفعلية داخل ورشة الزخرفة والإعلان ، وهى بذلك تتفق مع دراسة كل من (أشرف على ٢٠٠٠) ، (حسن كامل ٢٠٠٦) ، (منى دسوقى ٢٠٠٧) التى أكدت على أهمية ترابط وتكامل المفاهيم والمهارات مع دور وممارسة الطلاب بشكل فعلى للمهارات مما يؤكد على المفاهيم النظرية ويجعلها أكثر واقعية بحياة الطلاب .

٤- نتائج تطبيق بطاقة الملاحظة :

ينص الفرض الثانى للبحث على أنه " يوجد فرق ذو دلالة إحصائية عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة فى بطاقة الملاحظة للأداءات مهارية بوحدة الدهانات المائية الداخلية (دهان البلاستيك) قبل وبعد التطبيق لصالح المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى ٥ .

والجدول التالى يوضح نتائج تطبيق (بطاقة الملاحظة) على المجموعتين التجريبية والضابطة ، وهى كما يلى :

جدول (٦) : يوضح المتوسط الحسابي والانحراف المعياري وقيمة (ت) ومستوى الدلالة بين متوسطى درجات طلاب المجموعتين التجريبية والضابطة فى التطبيق القبلى والبعدى لبطاقة الملاحظة

ن	التطبيق	متوسط الدرجات الخام	٢ مجف	مج (ح) (ف)	(ن) - (١)	قيمة (ت)		مستوى الدلالة
						المحسوبة	الجدولية	
٣٦	القبلى	٢٩.٢	١٣٢.٠٥	٣٥١١.٣	٣٥	٦٩.٥١١	٢.٥٦	دالة عند ٠.٠١
	البعدى	١٦٢.٢٦						

يتضح من الجدول السابق أن قيمة (ت) دالة عند مستوى (٠.٠١) ، وهذا يعنى صحة الفرض الثانى بوجود فرق فى الأداءات مهارية فى التطبيق القبلى والبعدى لصالح المجموعة التجريبية فى التطبيق البعدى ، وهذا يعنى أن هناك تحسناً ملحوظاً فى الجوانب مهارية وما تتضمنه من مهارات فرعية لدى طلاب المجموعة التجريبية بعد تطبيق وحدة الدهانات المائية (دهان البلاستيك) من

وحدات برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان المطور فى ضوء المعايير العالمية ؛ وقد يرجع ذلك لعدة عوامل لعل من أهمها ما يلى :

« المحتوى التعليمى الذى تم تنظيمه واختياره وفق أسس وقواعد منهجية بما يحقق أهداف برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان بالشكل الأمثل .

« وضوح وتسلسل المهارات الأساسية والفرعية فى ذهن المتعلم والمعلم (المتابع لمراحل تنفيذ المهارة) قد يكون لها أثر فى وضوح الرؤية لخطوات كل مهارة والزمن المستغرق لتنفيذها ، ويتفق هذا مع نتائج دراسات كل من (نجلاء عبد الحميد ٢٠٠١) ، (وائل سعيد ٢٠٠٤) ، (منى حلاوة ٢٠٠٧) التى اشارت لأهمية وضوح وتسلسل المهارات فى ذهن المتعلم حتى يتمكن من متابعتها وتنفيذها بالشكل الأمثل وفق القواعد والأسس المطلوبة .

« قد يكون لطرائق التدريس المستخدمة والقائمة على البيان العملى والعمل فى مجموعات و..... بالغ الأثر فى زيادة حماس ودافعية الطلاب .

« قد يكون للوسائل التعليمية ، مصادر التعلم من أفلام تعليمية توضح مراحل تنفيذ - دهان البلاستيك - على السطوح ونماذج للمعدات والادوات المستخدمة أثناء تنفيذ العمل ، بالغ الأثر فى وضوح المهارة فى ذهن المتعلمين ويتفق هذا مع دراسة كل من (Kurt Michael 2001) ، (ياسر محمود ٢٠٠٢) التى أكدت على دور الوسائل التعليمية فى تفعيل المواقف التعليمية المختلفة .

٥- حساب العلاقة الارتباطية بين متغيرات البحث :

بالرجوع للنتائج السابقة فى التطبيق البعدي على الاختبار المعرفى وبطاقة الملاحظة ، يمكن حساب معاملات الارتباط باستخدام معادلة "بيرسون" Pearson ، والجدول التالى يوضح نتائج التطبيق :

جدول (٧) : يوضح العلاقة الارتباطية بين جوانب التحصيل المعرفى والأدوات المهارية		
المتغيرات	معامل الارتباط	مستوى الدلالة
جوانب التحصيل المعرفى	٠.٤٣	دالة عند ٠.٠١
الاداءات المهارية	٠.٦٥	دالة عند ٠.٠١

يتضح من الجدول السابق أن هناك علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى (٠.٠١) مما يؤكد أنه كلما زاد مستوى التحصيل المعرفى زاد مستوى الاداءات المهارية لدى الطلاب ، وبذلك يتحقق صحة الفرض الثالث بوجود علاقة ارتباطية موجبة عند مستوى (٠.٠١) بين متوسطى درجات المجموعة التجريبية فى الاختبار المعرفى والاداءات المهارية ببطاقة الملاحظة على وحدة الدهانات المائية الداخلية (دهان البلاستيك) .

٦- حجم تأثير وثيقة تطوير برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان :

يمكن حساب حجم تأثير وثيقة تطوير برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان فى ضوء المعايير العالمية على مخرجات عملية إعداد العامل الفنى الماهر فى مجال الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية باستخدام (ت) المحسوبة ، وهى الدلالة العلمية للنتائج التى توصل إليها البحث ، وقد توصل " كوهن " Cohen (❖) إلى معادلة لحساب حجم التأثير وبالرجوع لنتائج العرض السابق يمكن الحصول على النتائج التى توضح من خلال الجدول التالى :

(٤) اقترح كوهن أنه إذا كان حجم التأثير يساوى (٠.٠٢) فإن حجم التأثير يكون ضعيفاً ، أما إذا كان يساوى (٠.٠٥) فيدل على أن حجم التأثير متوسط ، وإذا كان أعنى من (٠.٠٨) فيدل على أن حجم التأثير مرتفع .

جدول (٨) : يوضح حجم تأثير برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان فى ضوء المعايير العالمية على مخرجات إعداد العامل الفنى الماهر

المتغيرات	القيمة الثابتة	معامل الارتباط	ن	حجم التأثير
برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان	٣٧.٥٧٤	٠.٦٩٤	٣٦	١٢.١٨
تحسين مخرجات إعداد العامل الفنى	٦٩.٥١١	٠.٧٣٢		

يتضح من الجدول السابق أن حجم تأثير برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية فى ضوء المعايير العالمية على المخرجات التعليمية لإعداد العامل الفنى الماهر : مما يعنى تأثيراً قوياً للمتغير المستقل على المتغير التابع ويثبت فاعلية البرنامج ، وفق الظروف والمعالجات التى مر بها البحث ، وبذلك تكون قد تمت الإجابة على السؤال الرابع بوجود فاعلية لوثيقة تطوير برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان فى ضوء المعايير العالمية فى الوفاء بمتطلبات إعداد العامل الفنى الماهر ، وتعطى مؤشر لصلاحية البرنامج للتطبيق فى حال استخدامه .

• سادساً : توصيات البحث ومقترحاته :

• (١) التوصيات :

فى ضوء ما أكدته نتائج البحث من فاعلية برنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية فى ضوء المعايير العالمية فى تحسين مخرجات إعداد العامل الفنى ، يمكن استخلاص التوصيات الآتية :

« متابعة البحث العلمى والتطورات الحادثة فى مجال المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية على المستوى المحلى والعالمى لاستخلاص المستجدات الحديثة الداعمة لبرامج إعداد العامل الفنى فى مجال الزخرفة والإعلان .

« تبنى المعايير العالمية عند بناء وتطوير برامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان بالمدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية لما أثبتته من فاعلية فى تحسين نواتج التعلم .

« الاهتمام ببرامج إعداد العامل الفنى الماهر بالمدرسة الثانوية الصناعية ، لما لها من دور فعال فى دفع عجلة الإنتاج داخل المجتمع المصرى .

• (٢) البحوث المقترحة :

« أثر استخدام المعايير العالمية لبرنامج إعداد العامل الفنى بمجال الزخرفة والإعلان فى تحقيق معايير الاعتماد وضمان الجودة .

« فاعلية المعايير العالمية لبرنامج إعداد فنى الزخرفة والإعلان فى الوفاء بمتطلبات سوق العمل المنتج .

« فاعلية المعايير العالمية فى تنمية المهارات العملية للعامل الفنى الماهر بالمدرسة الثانوية الصناعية .

• مراجع البحث :

• المراجع باللغة العربية :

- (١) أحمد حسين اللقانى ، وعلى الجمل (١٩٩٩) : معجم المصطلحات التربوية المعرفة فى المناهج وطرق التدريس ، عالم الكتب ، القاهرة .
- (٢) أحمد حسين اللقانى ، وفارعة حسن محمد (٢٠٠١) : مناهج التعليم بين الواقع والمستقبل ، القاهرة ، عالم الكتب .

- (٣) أحمد عبد الرحمن النجدي (٢٠٠٤): المنهج فى عصر ما بعد الحداثة، القاهرة، دار الأقصى للطباعة والنشر.
- (٤) أحمد عبد العزيز عياد (٢٠٠٧): تطوير مقررات التدريبات المهنية فى المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية فى ضوء المستجدات التكنولوجية، رسالة دكتوراه "غير منشورة"، كلية التربية - جامعة حلوان.
- (٥) أحمد يوسف عيد (٢٠٠١): تطوير التعليم الثانوى الصناعى فى ضوء اعتباره تعليمًا أساسيًا "تصور مقترح"، القاهرة، المركز القومى للبحوث.
- (٦) أشرف فتحى محمد على (٢٠٠٦): تصميم برنامج قائم على التكامل بين المواد التكنولوجية والتدريبات المهنية لتنمية القدرات الفنية لدى طلاب المدرسة الفنية الصناعية - وقياس فعاليته، دكتوراه "غير منشورة"، كلية التربية جامعة حلوان.
- (٧) الإدارة العامة للتعليم الفنى (٢٠٠٦): قطاع التعليم الصناعى، الخطة الدراسية لجال الزخرفة والإعلان.
- (٨) جودت أحمد سعادة، وعبد الله محمد إبراهيم (٢٠٠١): تنظيمات المناهج وتخطيطها وتطويرها، الأردن، عمان، دار الشروق للطباعة والنشر.
- (٩) حسن حسين البيلاوى، وآخرين (٢٠٠٦): الجودة الشاملة فى التعليم بين مؤشرات التميز ومعايير الاعتماد، عمان، دار الميسرة للنشر والتوزيع والطباعة.
- (١٠) حسين كامل بهاء الدين (٢٠٠٠): الوطنية فى عالم بلا هوية "تحديات العولمة" القاهرة دار المعارف.
- (١١) حلمى أحمد الوكيل (٢٠٠٠): تطوير المناهج، "أسبابه وأسس وأساليبه وخطواته ومعوقاته"، القاهرة، دار الفكر العربى.
- (١٢) حلمى أحمد الوكيل، ومحمد أمين المفتى (٢٠١٠): أسس بناء المناهج وتنظيماتها، عمان، دار المسيرة للطباعة والنشر.
- (١٣) حلمى أحمد الوكيل، ومحمد أمين المفتى (١٩٩٧): المناهج "المفهوم، العناصر، الأسس، التنظيمات، التطوير"، القاهرة، الانجلو المصرية.
- (١٤) خديجة أحمد بخيت (١٩٩٩): العولمة وتأثيرها على مناهج التعليم، "أهم الاتجاهات العالمية فى هذا السياق وكيفية الاستفادة منها فى تطوير الاقتصاد المنزلى للقرن الحادى والعشرين"، المؤتمر السنوى الحادى عشر، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس، "العولمة ومناهج التعليم"، القاهرة، كلية التربية - جامعة عين شمس.
- (١٥) راتب قاسم عاشور (٢٠٠٤): المنهج بين النظرية والتطبيق، عمان، دار المسيرة.
- (١٦) زمره محمد هاشم (٢٠٠٥): الدليل الإرشادى لتقويم المناهج، مركز تطوير المناهج والمواد التعليمية، الإمارات العربية المتحدة، وزارة التربية والتعليم والشباب.
- (١٧) شاكر محمد فتحى أحمد (١٩٩٩): التعليم الفنى فى إطار بنية متعددة التخصصات للمرحلة الثانوية، المؤتمر العلمى السنوى الثالث عشر، مستقبل التعليم الفنى فى مصر، القاهرة.
- (١٨) صلاح الدين محمود خضر (١٩٩٢): بناء برنامج لإعداد معلمى التصميم والزخرفة بالتعليم الثانوى الصناعى فى ضوء الكفايات، رسالة دكتوراه "غير منشورة"، كلية التربية - جامعة حلوان.
- (١٩) عادل على صادق (٢٠٠٣): معايير الجودة الشاملة فى إعداد معلم التعليم الفنى (التجارى، الزراعى، الصناعى)، المؤتمر العلمى السنوى الحادى عشر، الجودة الشاملة فى إعداد المعلم بالوطن العربى لألفية جديدة، فى الفترة من ١٢ - ١٣ مارس، كلية التربية - جامعة حلوان.
- (٢٠) عزيز عبد الرحمن (٢٠٠٦): رؤية مستقبلية لتطوير التعليم الثانوى فى ضوء الاتجاهات العالمية، "المؤتمر العلمى الثامن عشر"، مناهج التعليم وبناء الإنسان العربى، كلية التربية، جامعة عين شمس.
- (٢١) علاء محمد حسونة (١٩٩٢): تقويم برنامج المواد الفنية لتخصص الزخرفة والإعلان والتنسيق فى التعليم الثانوى الصناعى ومدى ارتباطه بالعمل المنتج، ماجستير "غير منشورة" كلية التربية - جامعة حلوان.

- (٢٢) على ماهر خطاب (٢٠٠٤): القياس والتقويم فى العلوم النفسية والتربوية والاجتماعية، القاهرة، الأنجلو المصرية .
- (٢٣) فؤاد أبو حطب (٢٠٠٣): التقويم النفسى، القاهرة، الأنجلو المصرية .
- (٢٤) كوان ن - بور (١٩٩٩): التعليم الفنى والمهنى للقرن الحادى والعشرين، ترجمة حسن شكرى - سلسلة مجلة مستقبلات، المجلد التاسع والعشرون، العدد (١)، مارس مكتب التربية الدولى - جنيف .
- (٢٥) مجدى عبد الكريم حبيب (٢٠٠٠): التقويم والقياس فى التربية وعلم النفس، القاهرة مكتبة النهضة المصرية .
- (٢٦) مجدى عزيز إبراهيم (٢٠٠٠): تطوير التعليم فى عصر العولمة، القاهرة، الأنجلو المصرية .
- (٢٧) مجدى عزيز إبراهيم (٢٠٠٤): منطلقات المنهج التربوى فى مجتمع المعرفة، القاهرة، عالم الكتب .
- (٢٨) محمد عبد الموجود، وشيماء المغربى (٢٠٠٥): ضوابط علمية لإعداد المعلم فى ضوء المستويات المعيارية، المؤتمر العلمى السابع عشر، مناهج التعليم والمستويات المعيارية، فى المدة من (٢٦ - ٢٧ يوليو)، الجمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس .
- (٢٩) مراد حكيم بباوى (٢٠٠٨) تصميم وثيقة لبناء مناهج التربية الفنية فى مدارس التعليم العام لدولة قطر فى ضوء الاتجاهات العالمية، المركز للبحوث التربوية والتنمية، البحث التربوى، القاهرة، السنة السابعة، العدد الأول، الجزء (الثانى) .
- (٣٠) مصطفى بهجت عبد المتعال (٢٠٠٢): " تطوير منظومة التعليم "، المؤتمر العلمى السنوى الأول، " مستقبل التعليم فى مصر بين الجهود الحكومية والخاصة "، المجلد الثانى - القاهرة، كلية البنات - جامعة عين شمس .
- (٣١) منى حمودة حسين (٢٠٠٧): فعالية برنامج لتنمية التذوق الفنى من خلال أنماط التعلم السائدة لدى طلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية، رسالة دكتوراه " غير منشورة "، كلية التربية - جامعة حلوان .
- (٣٢) منى على حسن حلاوة (١٩٩٧): تطوير مقرر الرسم الفنى لطلاب التعليم الثانوى الصناعى لتنمية مهارات التفكير العليا، رسالة دكتوراه " غير منشورة "، كلية التربية، جامعة حلوان .
- (٣٣) منى على خليفة (٢٠٠٧): فاعلية استراتيجية تدريس مقترحة لتنمية القيم الجمالية لطلاب المدرسة الثانوية الصناعية الزخرفية فى كل من سلوك الطالب والمنتج الفنى، رسالة دكتوراه " غير منشورة "، كلية التربية - جامعة حلوان .
- (٣٤) لمياء محمد على حمزة (٢٠٠٧): فعالية برنامج لتنمية قدرات طلاب المدرسة الفنية المتقدمة الصناعية فى ضوء مفهوم الجودة الشاملة، رسالة دكتوراه " غير منشورة "، كلية التربية، جامعة حلوان .
- (٣٥) نجلاء عبد الحميد مراد (٢٠٠٧): فاعلية استراتيجيات التعلم ذى المعنى لعلاج بعض المشكلات التعليمية التى يواجهها طلاب المدرسة الثانوية الصناعية فى دراسة المواد الفنية، رسالة دكتوراه " غير منشورة "، كلية التربية - جامعة حلوان .
- (٣٦) وائل أحمد راضى سعيد (٢٠٠٧): فاعلية بعض استراتيجيات التعلم النشط فى تنمية مهارات التفكير الناقد والتحصيل المعرفى فى مجال الزخرفة والإعلان من خلال تصميم وبناء حقيبة تعليمية مقترحة، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث محكمة، المجلد (السابع عشر)، العدد (الرابع) - أكتوبر .
- (٣٧) وائل أحمد راضى سعيد (٢٠٠٩): فاعلية برنامج مقترح للتدريس القائم على المحاكاة الكمبيوترية فى مادة الرسم الهندسى لتنمية الذكاء الفراغى لدى طلاب تخصص الزخرفة والإعلان، الجمعية المصرية لتكنولوجيا التعليم، سلسلة دراسات وبحوث محكمة، المجلد (التاسع عشر)، العدد (الأول) - يناير .
- (٣٨) وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٤): قطاع التعليم الصناعى، الأهداف العامة للتعليم الصناعى .
- (٣٩) وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٦): المعايير القومية للتعليم فى مصر، المجلد (الأول) .

• المراجع باللغة الأجنبية .

- (40) Buhrke , L.et (2002) : Improving Fourth Grade Student's Writing Skills and Attitudes , ERIC , ED 471788 .
- (41) Callaham , Kimbered (2005) : An Action Research Study of The Integration of Academic , Vocational Education in Suburban High School Temble University , USA .
- (42) Charles Hoy (2010) : " Improving Quality in Education " , Printed in Frances Group , London and New York .
- (43) David , Kearnst (2008) : Human Services and The Liberal Arts , An Integration , Human Services Education V.15 .
- (44) Dobbs , Stephen Mark (1995) : " Integrating Science and The Arts in The Classroom " Collage , Board , Review .
- (45) Doll , Ronald (2000) : Curriculum Improvement Decision Making and Process , Allyn and Bacon , New York .
- (46) Fowler Charles (2000) : 29-Every Child Needs The Arts , In Dee DICKINSON (Ed) , Creating The Future Perspectives on Educational Change Eric Document .
<http://www.neowhorizons.org>
- (47) Glasser , W. (2010) : The Quality Vocational School , Creation , Audacity School Conference 12 – 15 November
- (48) Hermann , Rohrs (2000) : Vocational and General Education in Western Industrial Societies , Gondon , Symposium Books .
- (49) Kurt , Y Michael (2001) : The Effect of Acomputer Simulation Activity Versus A hands on Activity on Product Creativity Technology Education ,Journal of Technology EducationVol. 13
- (50) Mortyn Roebuck (2003) : Floundering Among Measurements in Education Technology , Vol. 1 , London Publishing LTD .
- (51) Robert Marzino , John Kendall (2009) : Guide to Designing Standards Based Districts , Schools and Classrooms U.S.A Association for Supervisor and Curriculum Development .
- (52) Skilling Australing (2009) : New Directions for Vocational Education and Training , net . www.cedefop.eu.
- (53) Unesco (2006) : Draft Revised Recommendation Concerning Technical and Vocational Education , General , en Ference Eighteenth Session , Paris .

• المواقع الالكترونية .

- (54) <http://www.indiana.edu/iucate/coceptualgramworks> .
- (55) <http://www.deltastate.edu/pages/2872.asp>.
- (56) <http://www.chevney.edu/documents/pdf/ncate>.
- (57) <http://www.dpi.state.nc.us/pbl/pblintasc.html>.
- (58) <http://www.naea-reston.org/naef.html>.
- (59) <http://www.actfl.org/i4a/pages/index.cfm?pageid=3386>.



البحث الثالث :

”فعالية برنامج متعدد الوسائط في تنمية بعض المهارات السمعية لدى ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بالملكة العربية السعودية”

إعداد :

د / سامي عبدالحميد محمد عيسى

مدرس بقسم إعداد معلم الحاسب الآلي

كلية التربية النوعية – جامعة المنصورة

obeikandi.com

” فعالية برنامج متعدد الوسائط في تنمية بعض المهارات السمعية لدى ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية بالملكة العربية السعودية “

د / سامي عبد الحميد محمد عيسى

• مستخلص البحث :

تناول البحث برنامج متعدد الوسائط لتنمية بعض المهارات السمعية لذوي صعوبات التعلم خلال المرحلة الابتدائية بالملكة العربية السعودية وهدف البحث إلى الخروج بالمعايير التربوية والفنية اللازمة لتصميم البرامج متعددة الوسائط لذوي صعوبات التعلم ووضع تصور لبرنامج متعدد الوسائط لتنمية بعض المهارات السمعية لهذه الفئة وقياس فعاليتها، وتم تطبيق البحث على عينة من التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بمدارس المدينة المنورة، واستخدمت استبانة موجهة للأخصائيين الاجتماعيين ومعلمي صعوبات التعلم للتعرف على مدى توافر بعض المهارات السمعية لدى التلاميذ خلال المرحلة الابتدائية، كما تم اختبار التلاميذ بواسطة اختبار حاسوبي، وتم استخلاص المهارات السمعية وهي مهارة الذاكرة السمعية وتشتمل على التمييز السمعي ومهارة الاستيعاب السمعي وتشتمل على الربط والتجميع السمعي ومهارة الفهم السمعي ومن نتائج البحث أن استخدام برامج الحاسوب متعددة الوسائط أدت إلى تحسين المهارات السمعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم بشكل عام.

Abstract

The Research Program Multimedia for Skills audio for people with learning Difficulties during the initial phase of Saudi Arabia and the goal of Research is to exit standards of Educational and Technical Resources Required for Program Design Multimedia Learning disabled and Visualize Software Multimedia for Skills audio for this Category and Measuring its Effectiveness, was applied Research on a sample of Students with Learning Disabilities Schools Medina, and used to identify geared for Social workers and Teachers Learning Difficulties to get to know the availability of certain Skills audio among Students during the initial phase, has also been Tested Students by Testing Software, were extracted Skills Audio, a skill Auditory Memory and include auditory discrimination and Listening Comprehension Skills include the linkage Assembly and Auditory and Auditory Comprehension Skill and results that the use of Multimedia Software led to Improve the Auditory Skills of Students with Learning Disabilities in general.

• مقدمة :

لقد تم إدخال التكنولوجيات والطرق الحديثة في التعليم وتطوير البرمجيات التعليمية للوصول بعملية التعلم إلى أقصى حدود ممكنة من الفاعلية والمرونة لكي تساند التعلم الفردي للطالب، بحيث يتاح له التقدم في عملية التعلم حسب سرعته واحتياجاته الخاصة. (عيسى، ٢٠٠٧، ١٢)

هذا وقد أكد عدد من المربين على أهمية استخدام الوسائط المتعددة في التدريس، حيث يمكن من خلالها تسهيل عمليتي التعليم والتعلم وبناء قاعدة بيانات معلوماتية Computer DataBase تمكن المتعلم من التفاعل والتجول Navigation بحرية داخل البرنامج التعليمي والوصول إلى المعرفة في أشكال

وصيغ متعددة، ويرجع البعض سبب ذلك إلى عملية الاستخدام والتوظيف الصحيح للروابط Links والعقد Nodes الخاصة بالمعلومات المتداخلة عند المتعلم. (Hofstetter, 1995, 3)

الأمر الذي يساعد المتعلم أيضاً على اكتساب عدد من المهارات العملية عند توظيف هذه المعارف في مواقف تعليمية جديدة. (بسيوني، غانم، ٢٠٠٠، ٢٢)

ولا شك أن التدريس باستخدام الوسائط المتعددة، يتيح الفرصة للمتعلم لمواجهة قضايا وظواهر ومواقف تعليمية غير مألوقة، الأمر الذي تطلب تفسيراً من المتعلم في ضوء خبراته السابقة وخلق ما يسمى بالمتعلم النشط Active Learning والذي بدوره يمكن المتعلم من اكتساب المعلومات التي تقدم عبر شاشات الكمبيوتر في شكل نصوص، وأصوات، ورسوم، وصور بأنواعها، ولقطات فيديو، وبالتالي قد يؤثر التدريس بالوسائط المتعددة في التحصيل والفهم لدى المتعلم، بل واكتساب المهارات العملية التي تمكنه من الاستمرارية في عملية. (لال، ٢٠٠٥، ١٢)

وتعد فئة ذوى صعوبات التعلم من الفئات الحديثة نسبياً قياساً بالفئات التقليدية الأخرى، لكنها تشكل شريحة كبيرة تفوق كل فئات التربية الخاصة، وقد يمكن القول أن هذه الفئة شائعة لتعدد أسبابها ومظاهرها، فقد يكون أحدهم لديه صعوبة تعليمية لسبب قد يكون لسبب آخر مع فرد آخر لنفس الصعوبة، وقد يكون متأخراً في مظهر أو أكثر لكنه قد يكون مبدعاً في جوانب أخرى، ولا أدل على ذلك من مشاهير خدموا العالم مثل اينشتاين وأديسون ودا فنشي وأندرسون وروودن وبيل وغيرهم كثير. (الظاهر، ٢٠٠٤، ٩)

ومن خلال قيام الباحث بعمل دراسة استطلاعية (على شكل استبيان) مقدم للأخصائيين الاجتماعيين ومعلمي صعوبات التعلم بالمدارس حول مدى توفر بعض المهارات السمعية لدى ذوى صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، تبين التالي:

- « أن (٩١٪) من التلاميذ يوجد لديهم صعوبات تعليمية تتعلق بهذه المهارات.
- « أشارت عينة الاستبيان أن مدرسي المواد الأساسية يواجهون صعوبات بالغة في إكساب التلاميذ ذوى صعوبات التعلم المفاهيم العملية، مما يؤكد حاجتهم لتنمية المهارات السمعية للتلاميذ.
- « أكدت عينة الاستبيان أن تنمية المهارات السمعية قد يؤدي إلى إكساب التلاميذ ذوى صعوبات التعلم المهارات الاجتماعية والعلمية.

• مشكلة البحث :

تلخصت مشكلة البحث في الإجابة على التساؤل الرئيس التالي :

"ما فعالية برنامج متعدد الوسائط في تنمية بعض المهارات السمعية لدى ذوى صعوبات التعلم خلال المرحلة الابتدائية بالمملكة العربية السعودية؟"

والذي يتفرع منه التساؤلات الفرعية التالية:

- « ما المهارات السمعية التي يجب تنميتها لدى التلاميذ ذوى صعوبات التعلم خلال المرحلة الابتدائية؟"

- « ما أسس تصميم وإنتاج البرنامج متعدد الوسائط لذوي صعوبات التعلم؟
- « ما صورة البرنامج متعدد الوسائط المقترح لتنمية بعض المهارات السمعية لدي ذوي صعوبات التعلم خلال المرحلة الابتدائية؟
- « ما فعالية البرنامج متعدد الوسائط المقترح في تنمية بعض المهارات السمعية لدي ذوي صعوبات التعلم خلال المرحلة الابتدائية؟

• أهداف البحث :

- هدق البحث الحالي إلى:
- « تعرف بعض المهارات السمعية التي يجب أن تتوافر لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعليم بالمرحلة الابتدائية.
- « الخروج بالمعايير التربوية والفنية اللازمة لتصميم البرامج متعددة الوسائط لذوي صعوبات التعلم.
- « وضع تصور لبرنامج متعدد الوسائط لتنمية بعض المهارات السمعية لدي ذوي صعوبات التعلم خلال المرحلة الابتدائية.
- « قياس فعالية البرنامج متعدد الوسائط المقترح في تنمية بعض المهارات السمعية لدي ذوي صعوبات التعلم خلال المرحلة الابتدائية.

• أهمية البحث :

- نبعت أهمية البحث الحالي في:
- « إدخال فئة ذوي صعوبات التعلم بؤرة اهتمام الباحثين بمجال توظيف الحاسوب لحل مشكلاتهم التعليمية والحياتية.
- « وضع قائمة بالمعايير التربوية والفنية اللازمة لتصميم البرامج متعددة الوسائط لذوي صعوبات التعلم يمكن الاستفادة منها في البحوث المستقبلية التي تتناول فئة ذوي صعوبات التعلم.
- « إنتاج برنامج متعدد الوسائط لذوي صعوبات التعلم لتنمية بعض المهارات السمعية يمكن الاستفادة منه في تنمية مهارات أخرى تسهم في تطوير فئة ذوي صعوبات التعلم.
- « توظيف المهارات السمعية بالبرنامج المقترح وتوضيح أهميتها لذوي الاحتياجات الخاصة، من خلال اعتبارها مدخلا هاما للعملية التعليمية.
- « تطوير الأساليب المستخدمة للتعامل مع ذوي الاحتياجات الخاصة، من خلال تطويع إمكانات الحاسوب في تعليمهم وترقية حياتهم.
- « إفادة العاملون بمجال ذوي صعوبات التعلم وأولياء أمور الطلاب في تنمية بعض المهارات السمعية التي يصعب تنميتها بالطرق التقليدية.

• عينة البحث :

- تكونت عينة البحث من مجموعة تجريبية عددها (٣٠) طالبا، من مدرستي (الإمام أحمد بن حنبل، وصلاح الدين الأيوبي) بالمدينة المنورة، الإدارة العامة للتربية والتعليم بمنطقة المدينة المنورة، ووزعت عينة البحث على النحو التالي:
- « (١٦) طالبا من مدرسة الإمام أحمد بن حنبل
- « (١٤) طالبا من مدرسة صلاح الدين الأيوبي

• حدود البحث :

- اقتصرت الدراسة على الحدود التالية:
- « برنامج "Visual Basic .net" في تصميم البرنامج متعدد الوسائط المقترح
- ويعتبر برنامج "Visual Basic .net" أحد برامج التصميم القوية التي توفر

مجموعة من الخصائص الجيدة التي تساعد على تصميم البرامج التعليمية بشكل تفاعلي.

« عدد (٣٠) من تلاميذ المدارس المطبق بها برنامج صعوبات التعلم بمنطقة المدينة المنورة لعام (١٤٢٣ - ١٤٣٣هـ) وعددها (٢) مدرسة.

• أدوات البحث :

تحدد أدوات البحث الحالي في التالي:

١- أدوات للقياس تتمثل في :

« استبانة موجهه للأخصائيين الاجتماعيين ومعلمي صعوبات التعلم بالمدارس المطبق بها برنامج صعوبات التعلم للتعرف على مدى توافر بعض المهارات السمعية لدى التلاميذ خلال المرحلة الابتدائية.

« اختبار حاسوبي لقياس بعض المهارات السمعية يتم تطبيقه على العينة قبلًا وبعديًا.

٢- أدوات للتجريب تتمثل في:

« برنامج حاسوبي متعدد الوسائط لتنمية بعض المهارات السمعية لدى ذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية.

• مصطلحات البحث :

• الفعالية : The Effectiveness

يرى معظم الباحثين الفعالية من منظور التصور الذهني أنه كلما زاد إنتاجك، زاد عملك، وزادت فعاليتك، إلا أن الفعالية الحقيقية تتكون من جزئين، هما الشئ المنتج ومصدر الإنتاج أو القدرة على الإنتاج، وعلى ذلك فإن الفعالية تكمن في التوازن وهو ما أطلق عليه توازن الإنتاج والقدرة على الإنتاج (إ/ق) حيث تمثل "إ" الإنتاج أي تحقيق الرغبات المرجوة، وتمثل "ق" القدرة على الإنتاج أي القدرة أو مصدر الإنتاج. (كوفي، ٢٠٠١، ٧٥). وتُعرف في البحث الحالي على أنها "قدرة البرنامج متعدد الوسائط على تنمية بعض المهارات السمعية لذوي صعوبات التعلم، ووجود تفاعل إيجابي من التلاميذ مع البرنامج من خلال استجاباتهم الصحيحة على الاختبار المهاري".

• البرنامج متعدد الوسائط : Multimedia Program

المصطلح الأجنبي المقابل لكلمة "الوسائط المتعددة" هو Multimedia، وهو مصطلح مكون من مقطعين: الأول هو Multi ويعني التعددية أو المتعددة أو المدمجة. أما المقطع الثاني فهو Media ويعني الوسائط الفيزيائية الحاملة للمعلومات مثل الأشرطة أو الورق، وبذلك أصبحت كلمة Multimedia مصطلح يشير إلى صنف من برمجيات الكمبيوتر والذي يوفر المعلومات بأشكال فيزيائية مختلفة مثل النص والصورة والفيديو والحركة. (نصر الله، محمد محمود، ٢٠٠٤، ٧٦). وتُعرف في البحث الحالي بأنها "توظيف إمكانيات الحاسوب من النصوص والصور والفيديو والصوت في إدراك وفهم ذوي صعوبات التعلم لبعض المهارات السمعية والتي يصعب عليهم فهمها وإدراكها بالطرق التقليدية".

• ذوي صعوبات التعلم: Learning Disabilities

عرفت بأنها "عبارة عن اضطراب في العمليات العقلية أو النفسية الأساسية التي تشمل الانتباه والإدراك وتكوين المفهوم والتذكر وحل المشكلة يظهر صداه في عدم القدرة على تعلم القراءة والكتابة والحساب وما يترتب عليه سواء في المدرسة الابتدائية أساساً أو فيما بعد من قصور في تعلم المواد الدراسية المختلفة". (نبيل حافظ، ٢٠٠٠، ٣). وتُعرف بالبحث الحالي بأنها "اضطرابات تنشأ بسبب عوامل (بيئية، وراثية، وعضوية) تؤدي إلى وجود اضطرابات لدى الأشخاص في مهارات أساسية مثل التذكر وتكوين المفاهيم وحل المشكلات، مما يؤثر سلباً على القدرات العقلية والنمائية لديهم، ويحتاج هؤلاء الأشخاص لاستراتيجيات خاصة في التدريس للتغلب على مشكلاتهم العقلية أو النمائية".

• الإطار النظري للبحث :

• أولاً: الوسائط المتعددة :

ظهر مفهوم الوسائط المتعددة مع بدايات استخدام مدخلات لنظم في التعليم وقد ارتبط المفهوم في بداية ظهوره بالمعلم، وكيفية عرضه للوسائلاتي يريد أن يستخدمها، والعمل على تحقيق التكامل بينها، والتحكم في توقيت عرضها وإحداث التفاعل بينها وبين المتعلم في بيئة التعليم.

ويعتبر مفهوم "تكنولوجيا الوسائط المتعددة" من أكثر المفاهيم ارتباطاً بحياتنا اليومية والمهنية الآن ولفترة مستقبلية، حيث أصبح بالإمكان إحداث التكامل بين مجموعة من أشكال الوسائط، عن طريق إمكانات الهائلة للكمبيوتر، كما أصبح بالإمكان إحداث التفاعل بين هذه الوسائليين المتعلم في بيئات التعليم.

وقد أدى ظهور إمكانات إحداث التزاوج بين الفيديو والكمبيوتر، إلى حدوث طفرة هائلة في مجال تصميم وإنتاج برامج الوسائط المتعددة وعرضها من خلال الكمبيوتر والوسائط الإلكترونية، فمن خلال التعرف على طبيعة بيئة التعلم اللازمة لاستخدام تكنولوجيا الوسائط المتعددة في التعليم، وكذلك طبيعة الفئة المستهدفة من المتعلمين وأيضاً تحديد الحد الأدنى لعدد الوسائط المستخدمة في بناء برامج الوسائط المتعددة وإمكانية توظيفها عند تصميم هذه البرامج.

والوسائط المتعددة مصطلح يستخدم لوصف اتحاد البرامج Software والأجهزة Hardware التي تمكن المستخدم من الاستفادة من: النص والصور والصوت والعروض والصور المتحركة ومقاطع الفيديو.

• مفهوم الوسائط المتعددة:

المعني الاصطلاحي لكلمة الوسائط المتعددة: يعني توظيف إمكانات الحاسوب الرقمي من صوت ونص وصور ثابتة ومتحركة بشكل تفاعلي - ويطلق علي الاسطوانة المضغوطة التي تحمل مجموع الوسائط البصرية كالصوت والكتابات والصور الثابتة والصور المتحركة والرسوم بأنواعها، والوسائط السمعية كالتعليق الصوتي أو الحوارات أو المؤثرات.

وفي ضوء الإطار الذي تم تقديمه تزرخ الأدبيات التربوية المعاصرة بالعديد من التعريفات الخاصة بمفهوم تكنولوجيا الوسائط المتعددة، وسوف يقوم الباحث بتصنيف تعريفات الوسائط المتعددة إلى فئتين الأولى تركز على عناصر الوسائط المتعددة وطبيعتها، والثانية تركز على دور الوسائط المتعددة واستخداماتها - وذلك على النحو التالي:

• التعريفات التي ركزت على طبيعة الوسائط المتعددة:

تعرف المنظمة العربية الوسائط المتعددة بأنها التكامل بين أكثر من وسيلة واحدة تكمل كل منها الأخرى عند العرض أو التدريس. ومن أمثلة ذلك: (المطبوعات، الفيديو، الشرائح، التسجيلات الصوتية، الكمبيوتر، الشفافات، الأفلام بأنواعها). ويرى البعض أن "الوسائط المتعددة تشتمل على الصور الثابتة والمتحركة والصوت والصورة والنص والفيديو والرسم، والتي تعمل جميعاً تحت تحكم الحاسب الآلي في وقت واحد وبجودة عالية". (عبد المنعم، عبد السمیع ٢٠٠٤)

وعُرفت بأنها "تكوينات كمبيوترية يتفاعل معها المتعلم، تتكامل معاً لتقديم الرسائل التعليمية على هيئة نص مكتوب؛ أو منطوق؛ أو صوت؛ أو رسوم خطية ومتحركة؛ أو صور ثابتة ومتحركة داخل بيئات التعليم المفردة". (سرايا، ٢٠٠٣، ٣٢٢)

كما عُرفت بأنها هي "الاندماج بين كافة عناصر التقنية، فهي البرامج التي تجمع بين الصوت والصورة والفيديو والرسم والنص بجودة عالية، يضاف إليها توافر البيئة التفاعلية". (فوده، ٢٠٠٢، ١٢٤)

وعُرفت أيضاً بأنها عبارة عن: "برامج الكمبيوتر التي تتكامل فيها عدة وسائط للاتصال مثل: النص والصوت والموسيقى والصور الثابتة والمتحركة والرسوم الثابتة والمتحركة يتعامل معها المتعلم بشكل تفاعلي". (عزمي، ٢٠٠١، ١٢)

وأضيف بأنها "مجموعة من المعلومات في شكل نصوص تشمل: الصور الرقمية PhotoGraphic، والصوتيات Audio، والرسوم المتحركة Animation، أو لقطات الفيديو Video Clip". (الشهران، ١٤٢٣، ١٧١)

وتم تعريفها بأنها "عملية دمج النصوص والصور والصوت والفيديو والرسوم المتحركة في بوتقة تفاعلية واحدة مستندة إلى استخدام الشبكات والاسطوانات المدمجة بشكل تفاعلي". (عايش، ٢٠٠١، ١٨)

كما عُرفت بأنها: "نظام رقمي تحتوي على روابط متفرعة شديدة التشعب تدعم عملية التنقل والاكتشاف بين العقد المعلوماتية التي تضم النصوص والصور والرسوم، ويمكن ربط هذا النظام بشبكات مترابطة بين المتعلمين". (السحيم، ٢٠٠٠، ٣٨)

وعُرفت بأنها عبارة عن "تقديم المعلومات باستخدام خليط مكون من النصوص Text والصوت Sound والصورة Image والحركة Animation ولقطات الفيديو VideoClip تشمل الألعاب، وبرمجيات التعلم، والمراجع مثل الرسومات وتخزين تطبيقات الوسائط المتعددة على اسطوانات مدمجة أو شبكات الانترنت وغيرها". (عبد الحق، ٢٠٠٣، ٣٠)

وتصورها البعض على أنها من قبيل مصنّفات برامج الحاسب الآلي باعتبار استخدام - في بعض مكوناتها - تقنية برامج الحاسب الآلي عالية المستوى مثل (الهيرتكست، الهيرميديا، والجافا) والتي تدمج بين النص والصوت والصورة على ذاكرة مقروءة على قرص مدمج متفاعل أو أقراص رقمية متعددة الاستعمال D.V.D.

وهكذا فقد اعتبر بعض الباحثين الوسائط المتعددة بمثابة برامج أو برمجيات، وبعضهم اعتبرها تقنية، وبعضهم اعتبرها نظام رقمي، وبعضهم اعتبرها وسائل أو وسائط تعليمية، واعتبرها البعض اسطوانة مغنطة - وفي جميع الحالات فإنها تجمع النص والصوت والصور ومقاطع الفيديو والرسوم الثابتة والمتحركة أو بعضها في كل متكامل.

• التعريفات التي ركزت على وظيفة الوسائط المتعددة:

هذه المجموعة من التعريفات تعتبر مفهوم "تكنولوجيا الوسائط المتعددة من أكثر المفاهيم ارتباطا بحياتنا اليومية والمهنية الآن ولفترة مستقبلية، حيث أصبح بالإمكان إحداث التكامل بين مجموعة من أشكال الوسائط، عن طريق الإمكانيات الهائلة للكمبيوتر، كما أصبح بالإمكان إحداث التفاعل بين هذه الوسائل وبين المتعلم في بيئات التعليم.

وقد أكد أن "برامج الوسائط المتعددة تعمل على إثارة العيون والأذنان وأطراف الأصابع كما تعمل أيضا على إثارة العقول كما أن الوسائط المتعددة مزيج من النصوص المكتوبة والرسومات والأصوات والموسيقى والرسوم المتحركة والصور الثابتة والمتحركة يمكن تقديمها للمتعلم عن طريق الحاسوب". (Vaughan , 1994)

وأشير إلى أن الوسائط المتعددة "برنامج حاسوبي يقدم المادة التعليمية من خلال المزج بين النصوص المكتوبة والرسومات الثابتة، والمتحركة والصور الثابتة والمتحركة، والأصوات، والموسيقى، وتصميم البرنامج الذي يسمح للمتعلمين بالتعامل مع المادة التعليمية بشكل تفاعلي وطبقا لاحتياجاتهم وقدراتهم". (عيادات، ٢٠٠٤، ٢٠٦)

كما أشير إلى تقنية الوسائط المتعددة بأنها: "البرامج والتطبيقات التي تعتمد في عرضها للمحتوي التعليمي والخبرات المتنوعة وعلى دمج وتكامل اثنين أو أكثر من الوسائط أو العناصر الحسية والتي تقدم من خلال الكمبيوتر". (لال، ٢٠٠٥، ٢٢)

وتُعرف الوسائط المتعددة بأنها عبارة عن: "العديد من الوسائط التعليمية التي من أهمها الرسوم المتحركة، التسجيلات، الأصوات، الموسيقى، الصور الفوتوغرافية، الصور التخيلية، الرسوم الثنائية والثلاثية الأبعاد، ومقاطع من صور الفيديو الساكنة والمتحركة، بالإضافة إلى النص Text التي تتكامل معها ويتحكم فيها عن طريق الكمبيوتر الشخصي بدرجة تمكن المتعلم من تناول المعلومات والتفاعل معها". (زيتون، ١٤٢١، ٤٥٦)

كما أن ظهور إمكانات إحداث التزاوج بين الفيديو والكمبيوتر، أدى إلى حدوث طفرة هائلة في مجال تصميم وإنتاج برامج الوسائط المتعددة وعرضها من خلال الكمبيوتر والوسائل الإلكترونية، فمن خلال التعرف على طبيعة بيئة التعلم اللازمة لاستخدام تكنولوجيا الوسائط المتعددة في التعليم، وكذلك طبيعة الفئة المستهدفة من المتعلمين وأيضاً تحديد الحد الأدنى لعدد الوسائل المستخدمة في بناء برامج الوسائط المتعددة وإمكانية توظيفها عند تصميم هذه البرامج كلما ساعد ذلك على التمييز في تصميم وإنتاج برامج الوسائط المتعددة بصورة أفضل. (McCormack, 1995)

والوسائط المتعددة هي منتج يقدم خدمة للمستخدمين بأن تربط لهم بين النص والصوت والصورة الثابتة أو المتحركة في آن واحد في شكل قرص مدمج أو قرص مدمج متفاعل بصرف النظر عن تنوع الغرض منه والذي يمكن أن يكون للتسلية أو الاتصال أو الترويج أو التعليم أو بصفه تجارية. (Beery, 1995)

وهكذا يمكن النظر إلى الوسائط المتعددة التعليمية على أنها أدوات ترميز الرسالة التعليمية من لغة لفظية مكتوبة على هيئة نصوص أو مسموعة منطوقة وكذا الرسومات الخطية بكافة أنماطها من رسوم بيانية ولوحات تخطيطية ورسوم توضيحية وغيرها، هذا بالإضافة إلى الرسوم المتحركة، والصور المتحركة والصور الثابتة، ولقطات الفيديو، كما يمكن استخدام خليط أو مزيج من هذه الأدوات لعرض فكرة أو مفهوم أو مبدأ أو أي نوع آخر من أنواع المحتوى.

• أهمية استخدام الوسائط المتعددة في التعليم والتعلم :

توجد عدة مبررات لاستخدام الوسائط المتعددة في التدريس – منها ما يلي: (لال، ٢٠٠٥، ٢٣)

« أن التدريس باستخدام الوسائط المتعددة يخلق التفاعل النشط الإيجابي والمتبادل بين المتعلم والبرنامج التعليمي من خلال الممارسة والتدريب والمحاكاة وحل المشكلات وحرية التعامل مع المحتوى التعليمي، فما توفره الوسائط المتعددة من بيئة تعليمية فعالة تسمح للمتعلم بالاستعراض والبحث، والتعلم، فهي توفر له بيئة ثنائية الاتجاه على الأقل.

« التدريس باستخدام تكنولوجيا الوسائط المتعددة، مفهوم البنائية Constructivism باعتبار أن التعلم يحدث عندما يكون المتعلم أكثر نشاطاً وقدرة على بناء هيكله المعرفي بنفسه، وبالتالي يتم بناء المعنى لديه من خلال المشاهدة الهادفة والتفاعل مع العروض واللقطات والنصوص والأصوات والتصفح والبحث عن المعرفة بحرية داخل البرنامج.

« أن التدريس بتكنولوجيا الوسائل المتعددة يساهم في تحقيق الفردية Individualization في التعلم ويشجع على التعلم الذاتي حيث يراعى الفروق الفردية بين المتعلمين، وإعطاء البدائل للبداية السليم في البرنامج، بمعنى أن المتعلم يستطيع ضبط المادة التعليمية وفق استجابته، وفي إطار متنوع أساليب التدريس والتدعيم والتدريبات والأمثلة.

« التدريس باستخدام تكنولوجيا الوسائط المتعددة يساهم في استثارة الدافعية لدى المتعلم وجذب انتباهه وتمكينه من التعلم الصحيح وتتابعه في المحتوى

التعليمي، وكذلك فهم الهيكل البنائي لأنواع المعارف بمعنى تكوين معرفة متكاملة ذات معنى وليس معرفة مجزأة، وفي نفس الوقت تدعيم التعلم التعاوني عندما يعمل الطلاب في مجموعات تعاونية لمناقشة الاستراتيجيات التعليمية المختلفة في بيئة تتناول المفاهيم المجردة وطرق تبسيطها وتعلمها وفي زمن تعلم مختصر تتراوح نسبته من ٢٠ - ٤٠٪ من الوقت المخصص لحدوث التعلم مقارنة بالطريقة التقليدية.

• عناصر الوسائط المتعددة Multimedia Elements

تتكون الوسائط المتعددة من عناصر متعددة هي:

١- النصوص المكتوبة: Texts

يقصد بالنص المكتوب كل ما تحتويه الشاشة من بيانات مكتوبة تعرض على المستخدم أثناء تفاعليه مع البرنامج وهي عبارة عن فقرات تظهر منظمة على الشاشة أو عناوين للأجزاء الرئيسية على الشاشة أو لتعريف المستخدم بأهداف البرنامج في صياغات متفردة مرقمة أو لإعطاء إرشادات وتوجيهات المستخدم ويتم التعامل معها بحركة واحدة من المستخدم عن طريق الضغط على الفارة (الماوس) أو لوحة المفاتيح مثلا ومن الممكن التحكم في حجم الكلمات المكتوبة وحجم الحروف وتوزيعها وكتابتها ولونها وطريقة ظهورها في البرنامج. (عبد المنعم، ١٩٩٨، ١٦٧)

لا يمكن تخيل برنامج الوسائط المتعددة دون نصوص مكتوبة تظهر على هيئة فقرات منظمة على الشاشة أو عناوين للأجزاء الرئيسية على الشاشة أو لتعريف المستخدم بأهداف البرنامج في صياغات متفردة مرقمة أو لإعطاء إرشادات وتوجيهات للمستخدم . ويتم التعامل مع النصوص المكتوبة بحركة واحدة من المستخدم عن طريق الضغط على الفارة أو الضغط على مفتاح من مفاتيح لوحة المفاتيح أو لمس الشاشة بأحد الأصابع أو بالقلم الضوئي.

ويستطيع مصمم البرنامج ومستخدمه أن يتحكم في أحجام الكلمات المكتوبة وأنواع خطوطها وحروفها وتوزيعها وكثافتها على الشاشة وترتبط هذه الأمور بمتغيرات تصميم الشاشة.

٢- اللغة المنطوقة/ المسموعة: Sound

اللغة المنطوقة من أكثر مكونات بنية الوسائط المتعددة استخداما وتمثل في صورة أحاديث مسموعة منطوقة بلغة ما تصدر من سماعات الجهاز، ولذلك يجب عزل موقع التسجيل سواء خارجيا عن طريق استخدام المواد العازلة للصوت لمنع دخول الأصوات، أو داخليا عن طريق عزل الأجهزة وغرفة التحكم لضمان عدم حدوث تداخل في الأصوات، وذلك من خلال الأصوات الرقمية Digitized Audio والتأثيرات الصوتية الخاصة، وقد تستخدم لمصاحبة رسميًا تظهر على الشاشة أو لإعطاء توجيهات وإرشادات للمتعلم. (Vaughan, 1994، ٢٤٠ - ٢٤٥)

٣- الموسيقى والمؤثرات الصوتية: Music

وهي أصوات موسيقية تصاحب المثيرات البصرية التي تظهر على الشاشة ويمكن أن تكون نبرات صوتية كمؤثرات خاصة ومؤثرات صوتية كأصوات رياح

وأماطارات وحيوانات وطيور وآلات وغيرها، ويمكن عن طريق وصلة خاصة لربط الآلات الموسيقية بأجهزة الكمبيوتر للتحكم فيها عن طريق الكمبيوتر وهى عبارة عن ملف لبعض الأوامر المسجلة لحركات موسيقية مثل الضغط على مفاتيح البيانو وهى تسجيل على هيئة نبضات صوتية. (Vaughan, 1994، ص٧٠)

٤- الرسومات الخطية: Graphics

وهى تعبيرات تكوينية بالخطوط والأشكال تظهر في صورة رسوم بيانية خطية أو دائرية أو بالأعمدة أو بالصور وقد تكون خرائط مسارية تتبعيه أو رسوم توضيحية أو لوحات زمنية وشجرية أو رسوم كاريكاتورية وهى قد تكون رسوماً منتجة بالكمبيوتر أو يمكن إدخالها باستخدام الوحدات الملحقه بجهاز الكمبيوتر وتخزن بحيث يمكن تعديلها واسترجاعها.

٥- الصور الثابتة: Still Pictures

وهى لقطات ساكنة لأشياء حقيقية يمكن عرضها لأية فترة زمنية، ويمكن تصغيرها أو تكبيرها حسب رغبة المستخدم، كما تؤخذ من فيلم سينمائي أو لقطة تليفزيونية، وقد تؤخذ أثناء الإنتاج من الكتب والمراجع والمجلات عن طريق المسح الضوئي وعند نقلها إلى الكمبيوتر يمكن أن تكون صغيرة أو كبيرة أو قد تملأ الشاشة بأكملها ويمكن أن تكون ملونة.

٦- الصور المتحركة: Motion Pictures

وتظهر في صورة لقطات فيلمية متحركة سجلت بطرق رقمية أيضاً وتتعدد مصادرها لتشمل الفيديو، وعروض التليفزيون، واسطوانات الفيديو عن طريق مشغلاتها وذلك من خلال الكاميرات الرقمية الخاصة أو أجهزة المسح الضوئي أو الأرشفة الخاص بالصور، وهذه اللقطات يمكن إصراعها وإبطائها وإيقافها وإرجاعها.

٧- الرسوم المتحركة: Animation

وهى مجموعة من الرسوم تُعرض وراء بعضها بشكل متتابع لتعطي في النهاية إحساساً بتحريك الرسوم على الشاشة، هذه الرسوم يمكن عن طريق الكمبيوتر إنتاجها برسم شكل أولي وتعديله وتلوينه وعن طريق برامج الرسوم المتحركة ويتم التحكم في تحريك الرسوم التي تم إعدادها بسرعة معينة ونقلها على الشاشة وتتع القيمة الاستثنائية للصور المتحركة من قدرتها على تقديم تمثيل غني بالمعلومات والتفاصيل القابلة للتصديق، لأحداث أو مشاهد تفصلنا عنها موانع زمنية أو مكانية لا سبيل لنا لتجاوزها.

• أسس اختيار الوسائط المتعددة :

« مناسبة الوسائط للأهداف التعليمية: ينبغي مواءمة الوسيلة للهدف المطلوب التحقيق.

« ملائمة الوسائط لخصائص المتعلمين: كمواءمتها للصفات الجسمية والمعرفية والانفعالية وارتباطها بخبرات التلاميذ ومكتسباتهم السابقة ومناسبتها لقدراتهم العقلية والمعرفية.

« صدق المعلومات: ينبغي أن تكون المعلومات التي تقدمها الوسائط صادقة ومطابقة للواقع، وأن تُعطي صورة متكاملة عن الموضوع.

- « مناسبة للمحتوى: تسهيم عملية تحديد ووصف محتوى الدرس في كيفية اختيار الوسيلة التعليمية الملائمة لذلك المحتوى.
- « اقتصادية: بمعنى أنها ينبغي أن تكون غير مكلفة، والعائد التربوي منها مناسباً لتكلفتها.
- « إمكانية استخدامها مرات متعددة: يجب أن تتميز الوسائط بإمكانية استخدامها أكثر من مرة.
- « بالإضافة إلى: المتانة في الصنع، ومراعاة السمات التقنية والفنية، وتحديد الأجهزة المتاحة، ومناسبتها للتطور العلمي والتكنولوجي، وتعرف خصائصها، وإمكانية زيادة قدرة المتعلم على التأمل والملاحظة من خلالها وأن تكون سهلة التعديل أو التغيير بما يتناسب وطبيعة الموضوع. (عبدالمعزم ١٩٩٨، ٢٣١)

• ثانياً: صعوبات التعلم:

ولقد تبين أنه ليس هناك سبباً واحداً يؤدي إلى صعوبات التعلم بالرغم من أن كثير من المختصين في هذا المجال يذكرون أن التلف الدماغى هو السبب الرئيسى لصعوبات التعلم، ولكن بعض الدراسات توصلت إلى أن التخطيط الدماغى لمعظم حالات صعوبات التعلم لا يظهر مثل الاضطراب في الموجات الدماغية مما يعنى عدم وجود تلف دماغى، ودراسات أخرى تشير إلى عدم انتظام الموجات الدماغية لدى (٤٢٪) من عينة اشتملت على (٢٠٠) مفعوصاً. (Heward, and Orlansky 1998)

كما أنه تزداد نسبة صعوبات التعلم عند الذكور عن نسبة صعوبات التعلم عند الإناث بسبب عوامل بيولوجية، بسبب أنهم أقل نضجاً من الإناث، إذ يقدر أن معظم المراكز العظمية والنمو العصبى لدى الإناث عند الميلاد أسرع من مثيلاتها لدى الذكور بمدة تتراوح بين ٣ - ٦ أسابيع، وقد يصل هذا الفرق في النضج إلى حوالي سنتين. (الوقفى، ٢٠٠٣)

ويُعد مجال صعوبات التعلم من المجالات الحديثة نسبياً في ميدان التربية الخاصة، ويشير ووايدر هولت أنه من الواضح منذ ظهور هذا المفهوم التربوي على يد كريك عام ١٩٦٢ وهو يستخدم ليصف مجموعة من الأطفال ذوي ذكاء متوسط أو فوق متوسط يوجد لديهم اضطراب في نمو اللغة والقراءة رغم أنهم لا يعانون من إعاقات حسية مل فقدان البصر أو السمع كما أنهم ليسوا متخلفين عقلياً. (خليل، ٢٠٠٨، ١٣)

• مفهوم صعوبات التعلم:

كان مفهوم صعوبات التعلم أكثر المفاهيم في تراث علم النفس التي حظيت بأكبر قدر من الاهتمام الجماعى، فقد ولد هذا المفهوم نتيجة تضافر العديد من الجهود المستمرة التي دأب عليها الأفراد، والمنظمات، والهيئات التشريعية والمربون والآباء، وبصورة عامة كافة المهتمون والمشتغلون بالمجال، ومع أن ولادة هذا المفهوم كانت عشرة إلا أنه لقي كل الترحيب، حيث أثار الكثير من الانطباعات المريحة لدى كافة الفئات المعنية، ومع ذلك بدأ المهتمون والمشتغلون بالمجال . مجال صعوبات التعلم . في تحليل بنيته ومحدداته وعناصر تكوينه والآثار والإيحاءات المرتبطة به.

ويعرف الخبراء في مجال الصحة النفسية صعوبات التعلم بوجود اضطراب يؤثر في قدرة الشخص على تفسير ما يرى وما يسمع، كما يؤثر في قدرته على تكامل وربط المعلومات المخزنة في أجزاء مختلفة من المخ، وهذا القصور يمكن أن يظهر بطرق متعددة، كصعوبة محددة في اللغة المتحدثة أو المكتوبة، أو صعوبة في التنظيم، والضبط الذاتي، والانتباه، هذه الصعوبات تمتد إلى العمل المدرسي وتغوق تعلم القراءة والكتابة والحساب. (اللبودي، ٢٠٠٥، ١٧)

ويأخذ مفهوم صعوبات التعلم منحيين:

المنحى الأول: الصعوبات النمائية والأكاديمية، والتي تمثل في مجموعة متباينة من الاضطرابات، تعبر عن نفسها في وجود صعوبات واضحة في اكتساب واستخدام قدرات الاستماع والانتباه والكلال والقراءة والكتابة والاستدلال الرياضي، وهذه الاضطرابات ناتجة عن خلل وظيفي في الجهاز العصبي المركزي؛ بسبب تخلف عقلي أو تخلف حسي أو اضطرابات نفسية أو حرمان بيئي ثقافي أو اقتصادي.

والمنحى الثاني: وهو يركز على مستوى القدرة العقلية لدى المتعلم، حيث يكون مستوى ذكائه في حدود المتوسط، ويعاني ضعفا في الأداء الأكاديمي سببه قصور نمائي في التركيز على موضوع معين، وهو ما يتطلب طرائق تعليم خاصة حتى يتمكن من استخدام كامل القدرات العقلية الكامنة لديه. (اللبودي، ٢٠٠٥، ١٧ - ١٨)

• محكات التعرف على صعوبات التعلم :

يوجد خمسة محكات يمكن بها تحديد صعوبات التعلم والتعرف عليها كما هو موضح بالجدول (١):

جدول (١) : صعوبات التعلم

صعوبات التعلم النمائية أو النفسية	صعوبات التعلم الدراسية
هي صعوبات تتعلق بنمو القدرات العقلية والعمليات العقلية المسؤولة عن التوافق الدراسي للطلاب وتوافقه الشخصي والاجتماعي والمهني وتشمل: صعوبات الانتباه، والإدراك، والتفكير (تكوين المفهوم)، والتذكر، وحل المشكلة.	تشمل صعوبات تعلم القراءة والكتابة والحساب في المدرسة الابتدائية وما يستتبعها من صعوبات في تعلم المواد الدراسية المختلفة في المراحل التعليمية التالية.

• محك التباعد :

ويقصد به تباعد المستوى التحصيلي للطلاب في مادة ما عن المستوى المتوقع منه حسب حالته وله مظهران:

« التفاف بين القدرات العقلية لطالب.

« تفاوت مظاهر النمو التحصيلي للطلاب في المقررات أو المواد الدراسية فقط يكون متفوقا في الرياضيات، عاديا في اللغات، ويعاني من صعوبات تعلم في العلوم والدراسات الاجتماعية، وقد يكون التفاوت في التحصيل بين أجزاء مقرر واحد ففي اللغة العربية مثلا قد يكون طلق اللسان في القراءة، طلق اللسان في التعبير، لكنه يعاني صعوبات في استيعاب دروس النحو أو حفظ النصوص الأدبية.

• محك الاستبعاد :

حيث تستبعد عند التشخيص وتحديد فئة صعوبات التعلم الذين سيعالجون:

- « حالات التخلف العقلي.
- « حالات الإعاقة الحسية (العميان "الكفيف" وضعاف البصر والصم وضعاف السمع).
- « ذوى الاضطرابات الانفعالية الشديدة (مثل الاندفاعية والنشاط الزائد).
- « حالات نقص فرص التعلم أو الحرمان الثقافي.

ويعانى هؤلاء من أشكال ودرجات من صعوبات التعلم بحكم إعاقاتهم وظروفهم الخاصة إلا أن لهم طرق تعلم أخرى صممت خصيصاً لهم تبعاً لخصائصهم الشخصية تختلف عن الطرق المخصصة لذوى صعوبات التعلم.

• محك التربية الخاصة :

يتعين توفير لون من التربية الخاصة لذوى صعوبات التعلم، لأنهم لا يصلح معهم طرق التدريس المتبعة مع التلاميذ العاديين فضلاً عن عدم صلاحية الطرق المتبعة في المعاقين.

• محك المشكلات المرتبطة بالنضوج :

معدلات نمو الأطفال تختلف من طفل لآخر، وقد يؤدي هذا إلى صعوبة تهيئته لعمليات التعلم، فالأطفال الذكور يتقدم نموهم بمعدل أبطأ من الإناث مما يجعلهم في حوالى الخامسة أو السادسة غير مهئين من الناحية الإدراكية لتعلم التمييز بين الحروف الهجائية قراءة وكتابة مما يعوق تعلمهم اللغة، ومن ثم يتعين تقديم برامج تربوية تصحح قصور النمو الذي يعوق عمليات التعلم سواء كان هذا القصور يرجع لعوامل وراثية أو تكوينية أو بيئية، ومن ثم يعكس هذا المحك الفروق الفردية والفروق بين الجنسين في القدرة على التحصيل.

• محك العلامات النيورولوجية :

يمكن الاستدلال عن صعوبات التعلم بواسطة هذا المحك من خلال التلف العضوي في المخ "يمكن فحصها باستخدام جهاز زسام المخ الكهربائي" هذا ويعبر عن العلامات النيورولوجية بمصطلح الاضطرابات البسيطة في وظائف المخ Minimal Brain Dysfunction والتي تنعكس على:

- « الاضطرابات الادراكية (الإدراك البصري والسمعي والمكاني).
- « الأشكال غير الملائمة من السلوك (النشاط الزائد والاضطرابات العقلية).
- « صعوبات الأداء الوظيفي الحركي.

• ثالثاً : المهارات السمعية :

فضل الله سبحانه وتعالى حاسة السمع على جميع الحواس ومنها البصر ويظهر ذلك جلياً في القرآن الكريم، فقد اقترن ذكره سبحانه وتعالى حاستي (السمع والبصر) في (٣٧) موضع، لم يتقدم السمع على البصر في أي موضع منها، مما يؤكد على أهمية حاسة السمع ودورها الكبير في تعلم الأشخاص ونجد أن واقع فقد حاسة السمع على الإنسان أكبر من فقد حاسة البصر، نظراً لارتباطها بالقدرة على الكلام، وبذلك يفقد الإنسان قدرته على السمع والكلام معاً، وكما يقال أن الشخص يسمع الشئ قبل أن يراه.

والمهارات السمعية كثيرة ومتعددة وسوف يقتصر البحث على بعض منها والذي يمكن تنميته من خلال البرامج متعددة الوسائط.

وقد تم تصنيف المهارات السمعية إلى ستة مهارات أساسية هي : التمييز السمعي، الذاكرة السمعية، الاستيعاب السمعي، الربط السمعي، التجميع السمعي، والفهم السمعي. (نقاوة، ٢٠٠٦)

ويعرف الإدراك السمعي بأنه القدرة على إعطاء رد فعل ومعنى للمعلومات التي بعثت للمخ عن طريق حاسة السمع. ففي هذا المجال يعاني الطلبة من مشكلات في فهم ما يسمونه وفي استيعابه وبالتالي فإن استجاباتهم قد تتأخر، وقد تحدث بطريقة لا تتناسب مع موضوع الحديث، أو السؤال، وقد يخلط الطالب بين بعض الكلمات التي لها نفس الأصوات مثل : جبل . جمل . أو : لحم لحن، إضافة إلى ذلك، فإنه قد لا يربط بين الأصوات البيئية ومصادرها، وقد يعاني من صعوبات في تعرف الأضداد (عكس الكلمة)، وقد يعاني من مشكلات في التعرف على الكلمات المتشابهة وغير المتشابهة أو قد يشتكي من تدخل الأصوات، حيث يقوم بتغطية أذنيه باستمرار، ويكون من السهل تشتيت انتباهه بالأصوات.

فضلاً عن ذلك، فإنه لا يستطيع أن يتعرف على الكلمة إذا سمع جزءاً منها، ويجد صعوبات في فهم ما يقال له همساً أو بسرعة، ويعاني من مشكلات في التذكر السمعي، وإعادة سلسلة من الكلمات أو الأصوات في تتابعها، كما قد يجد صعوبات في تعلم أيام الأسبوع والفصول والشهور والعناوين وأرقام الهواتف وتهجئة الأسماء. (عبدالهادي، شقير، نصر الله، ٢٠٠٠)

فمثلاً تعد الذاكرة ونشاطها من العوامل الأساسية للتعلم وبطبيعة الحال فإن أي قصور في الذاكرة يؤثر في التعلم وخاصة في المراحل الدراسية الأولى (كالمرحلة الابتدائية التي تتناولها الدراسة الحالية) لدى ذوي صعوبات التعلم، حيث أن هذه المرحلة تعتمد بشكل أساسي عند استقراء الواقع الحفظ الأصم، وقد يكون التقييم معتمداً عليه. (الظاهر، ٢٠٠٤، ١٣٨)

ويتناول البحث الحالي المهارات التالية:

- ◀ مهارة الذاكرة السمعية وتشتمل على "التمييز السمعي".
- ◀ مهارة الاستيعاب السمعي وتشتمل على "الربط والتجميع السمعي".
- ◀ مهارة الفهم السمعي.

• أولاً : الذاكرة السمعية :

وتعني: "القدرة على الاحتفاظ بالكلمات لاستخدامها فيما بعد، ويقصد بها أيضاً التمييز أو إعادة إنتاج كلام ذي نغمة معينة ودرجة شدة معينة وتعتبر هذه المهارة ضرورية للتمييز بين الأصوات المختلفة والمتشابهة وهي تمكنا من إجراء مقارنة بين الأصوات والكلمات، ولذلك لا بد من الاحتفاظ بهذه الأصوات في الذاكرة لفترة معينة من أجل استرجاعها لإجراء المقارنة"

• التمييز السمعي :

ويعني "القدرة على التمييز بين الأصوات اللغوية الأساسية وبين الكلمات المتشابهة، والقدرة على تمييز شدة الصوت وارتفاعه أو انخفاضه".

• ثانياً : الاستيعاب السمعي:

ويعنى "القدرة على فهم الكلمات السمعية وإجراء معالجة سمعية لها، واستخراج مفاهيم جديدة من خلال المعطيات التي تم الحصول عليها".

• الربط والتجميع السمعي:

وهو "القدرة على إنشاء علاقات بين المفردات السمعية وذلك نتيجة استيعاب معنى تلك المفردات".

• ثالثاً : الفهم السمعي:

وهو أرقى أنواع المهارات السمعية وينتج الفهم السمعي من اتقان الفرد للمهارات السمعية السابقة (الذاكرة السمعية والتمييز السمعي والاستيعاب السمعي والربط والتجميع السمعي). وقد أجريت العديد من الدراسات للكشف عن المهارات السمعية ومنها ماكشف عن عدم الاهتمام الكافي بمهارتي الاستماع والتحدث في مرحلة رياض الأطفال، حيث قامت (الطحان، ٢٠٠٣) بدراسة هدفت إلى معرفة طبيعة العلاقة بين نمو مهارات الاستماع والتحدث من جهة، وفحص أثر أنشطة الاستماع على نمو مهارة التحدث من جهة أخرى، وأخضعت الباحثة عينة عشوائية تجريبية من رياض الأطفال في مصر إلى برنامجها الهادف إلى تنمية مهارة الاستماع وأثره على مهارة التحدث، وقد قامت الباحثة بإجراء اختبار قبلي للتعرف على قدرات الأطفال والكشف عن جوانب القوة والضعف لديهم وذلك بهدف تنميتها ومعالجة جوانب القصور فيها من خلال إعداد البرامج الملائمة لمستويات الأطفال.

وقد شملت التجربة اختبارات تشخيص مختلفة شملت مهارات التمييز السمعي والمتعلقة بتحديد البدايات الصوتية المتشابهة والمختلفة والمقاطع الصوتية المتشابهة والمختلفة، كما وشمل الاختبار مهارات الفهم السماعي والذي يتطلب من الطفل التعبير عن المحتوى المسموع، هذا بالإضافة إلى اختبار التحدث الذي يفحص على سبيل المثال قدرة الطفل في تلخيص المحتوى المسموع وإدراك العلاقات ووصف الصور وإعادة سرد القصة. وبعد ذلك شارك أطفال البرنامج في أنشطة مهارات الاستماع والتحدث وأظهرت النتائج الكمية والكيفية بشكل عام:

- « وجود ارتباط موجب بين مهارات الاستماع ومهارات التحدث حيث لوحظ أن الأطفال الذين استطاعوا أن يحققوا أداء أفضل في مهارات التمييز السمعي والفهم السماعي استطاعوا أن يحققوا درجات أفضل في مهارات التحدث.
- « وجود استعداد واضح لدى الأطفال للتدرب حيث تحسن أداء الأطفال في مهارات التمييز السمعي.
- « لدى الأطفال استعداد إيجابي لاستخدام اللغة الفصحى إذا قدمت لهم تدريبات خاصة بهذا الهدف، فقد استخدم الأطفال الكلمات الفصحى في المواقف التعليمية التي ارتبطت بذلك جنباً إلى جنب مع اللغة العامية.
- « وجود استعداد لدى الأطفال لتعديل استجاباتهم من خلال إبداء رغبتهم في المشاركة بالأنشطة اللغوية بشغف وانتباه.
- « وجود استعداد لدى الأطفال للتعبير عن المحتوى المسموع من خلال ميلهم الملحوظ إلى استخدام الإسهاب في الوصف والتفسير بما يتعلق بنقاش القصص.

- « وجود قدرة واضحة لدى الأطفال بالتحدث بطلاقة فيما يخص شؤونهم الأسرية وإجراء حوار بينهم وبين زملائهم.
- « وجود استعداد لدى الأطفال للتعلم وتنمية مهارات التمييز السمعي والوعي الصوتي في بيئة تعليمية شائقة وجذابة.

أما دراسة (يعقوبي وفريقه، ٢٠٠٢) فقد هدفت إلى فحص أثر الوعي الصوتي في اكتساب مهارتي القراءة والكتابة في اللغة العربية على عينة عربية محلية في مرحلة الطفولة المبكرة، وقد طور يعقوبي وفريق بحثه أداة اشتملت أحد عشر اختباراً لفحص مهارات الوعي الصوتي نستعرض فيما يلي بعضاً منها مثل تمييز الأصوات في بداية ونهاية الكلمات، ومقارنة الأصوات في بداية ونهاية الكلمات، وفصل المقاطع الأول والأخير في الكلمات المعطاة للطفل، وقد توصل يعقوبي وفريقه إلى أن لدى أطفال الرياض قدرة طبيعية واستعداد على اكتساب وتطوير مهارة الوعي الصوتي بشكل خاص.

كما أجرى الباحث البريطاني بلاتشمان (Blachman, 2000) دراسة هدفت إلى مسح الدراسات والأبحاث التي تخصصت في العقود الثلاثة الأخيرة من القرن العشرين من أجل الوقوف على أثر تنمية الوعي الصوتي في مرحلة الطفولة المبكرة على البدء بتعلم القراءة، وقد استخلص بلاتشمان الحقائق الآتية التي أثبتتها الدراسات عبر السنوات الماضية:

- « يوجد ارتباط قوي بين البدء بتعلم القراءة والوعي الصوتي.
- « توجد علاقة متبادلة بين القدرة على الاكتساب المبكر لمهارة القراءة وبين مهارة الوعي الصوتي، وتعود هذه العلاقة إلى الدور المهم الذي يلعبه استخدام مفردات تتميز بالسجع مما يساهم في تسهيل عملية تعلم القراءة والكتابة.
- « أثبتت دراسات التدخل المبكر أن الأنشطة الوعية الصوتية أثراً إيجابياً في تعلم القراءة في مراحل ما قبل المدرسة والأول ابتدائي حيث ساهمت الأنشطة في تسهيل عملية تعلم القراءة والتهجي في مرحلة مبكرة.

• التصميم التجريبي للبحث :

• أولاً : منهج البحث :

يتبع البحث منهجين هما:

- « المنهج الوصفي، لمعالجة الإطار النظري الخاص بالبحث.
- « المنهج شبه التجريبي، لتعرف مدى فعالية البرنامج متعدد الوسائط المقترح في تنمية بعض المهارات السمعية لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم خلال المرحلة الابتدائية بالملكة العربية السعودية، ويوضح الجدول التصميم شبه التجريبي للبحث: والجدول (٢) يوضح التصميم التجريبي للبحث.

جدول (٢) : التصميم التجريبي للبحث

مجموعات الدراسة	القياس القبلي	تقديم المتغير المستقل	القياس البعدي
المجموعة التجريبية	اختبار حاسوبي لقياس المهارات السمعية	البرنامج متعدد الوسائط المقترح	اختبار حاسوبي لقياس المهارات السمعية

• ثانياً: إجراءات البحث :

يتناول الباحث إجراءات البحث من خلال الإجابة على التساؤلات الخاصة به كما يلي:

فلإجابة على التساؤل الأول للبحث والذي نصه "ما المهارات السمعية التي يجب تنميتها لدى التلاميذ ذوي صعوبات التعلم خلال المرحلة الابتدائية؟"

قام الباحث بإعداد استبانة موجهة للأخصائيين الاجتماعيين ومعلمي صعوبات التعلم - بالمدارس المطبق بها برنامج صعوبات التعلم- للتعرف على مدى توافر بعض المهارات السمعية لدى التلاميذ خلال المرحلة الابتدائية.

ومن خلال تحليل نتائج الاستبانة تم تقسيم المهارات السمعية كما يلي:
 « مهارة الذاكرة السمعية وتشتمل على "التمييز السمعي" ويرتبط بها عدد (٤) أنشطة.

« مهارة الاستيعاب السمعي وتشتمل على "الربط والتجميع السمعي" ويرتبط بها عدد (٥) أنشطة.

« مهارة الفهم السمعي ويرتبط بها نشاط واحد.

ويوضح الجدول (٣) المهارات والأنشطة الدالة عليها بالبرنامج:

المهارة	الأنشطة الدالة عليها
الذاكرة السمعية (التمييز السمعي)	• التعرف على الكلمات المتطابقة وغير المتطابقة • التعرف على الأصوات المختلفة في الكلمات • التعرف إلى الكلمات المحذوفة من سلسلة كلمات • الاسترجاع الفوري للمعلومات
الاستيعاب السمعي (الربط والتجميع السمعي)	• تحديد صحة الأسئلة الاستفهامية • عمل الاستنتاجات من خلال الوصف الضمني • مطابقة المفاهيم - المجموعات • ما هي الصورة؟ • التعرف على ألوان الأشياء من الذاكرة واستدراج الصفات
الفهم السمعي	• التعرف على الصورة الدالة على الموقف

وللإجابة عن التساؤل الثاني للبحث والذي نصه "ما أسس تصميم وإنتاج البرنامج متعدد الوسائط لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية؟"

قام الباحث بالاطلاع على الدراسات والأدبيات المتعلقة بموضوع البحث، والتي من خلالها تم تناول موضوعات الوسائط المتعددة أو ذوي صعوبات التعلم وبرامج الحاسوب، وقد أعد الباحث قائمة بالمعايير (التربوية والفنية) اللازمة لتصميم برنامج متعدد الوسائط لذوي صعوبات التعلم بالمرحلة الابتدائية، وقد مرت خطوات إعدادها بالتالي: (١)

« تصميم القائمة في شكلها الأولي.

« عرض القائمة على مجموعة من الخبراء بمجال الحاسوب والتربية الخاصة لإبداء آرائهم نحوها.

« القيام بالتعديلات التي وردت من السادة المحكمون.

« صياغة القائمة في شكلها النهائي.

وللإجابة عن التساؤل الثالث للبحث والذي نصه "ما صورة البرنامج متعدد الوسائط المقترح لتنمية بعض المهارات السمعية لدى ذوي صعوبات التعلم خلال المرحلة الابتدائية؟"

قام الباحث بوضع التصور المناسب لتصميم البرنامج واستخدام برنامج "Visual Basic .net" في تصميم البرنامج متعدد الوسائط المقترح ويعتبر برنامج "Visual Basic .net" لما يوفره البرنامج من إمكانيات في التصميم وسهولة أثناء الاستخدام من خلال واجهة التفاعل، وقد مرت عملية تصميم وإنتاج البرنامج بالمراحل التالية:

« وضع سيناريو للبرنامج يوضح خطوات التنقل والتفاعل مع شاشات البرنامج المختلفة.

« عرض السيناريو على السادة المحكمون لإجازته.

« القيام بالتعديلات التي أوصى بها السادة المحكمون.

« تصميم البرنامج.

« عرض البرنامج في صورته النهائية على المحكمون لإجازته.

« التعديل في ضوء آراء السادة المحكمون والحصول على النسخة النهائية من البرنامج. (٢)

• نتائج البحث:

للإجابة على التساؤل الرابع للبحث والذي نصه "ما فعالية البرنامج متعدد الوسائط المقترح في تنمية بعض المهارات السمعية لدى ذوي صعوبات التعلم خلال المرحلة الابتدائية؟"

تم قياس فعالية البرنامج متعدد الوسائط المقترح من خلال التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المهارات السمعية الحاسوبية، واستخدام اختبار "ت" لحساب معنوية الفروق، وحجم التأثير (مربع ايتا).

• أولاً : مهارة الذاكرة السمعية والتي تشمل على "التمييز السمعي":

يوضح الجدول (٤) فعالية البرنامج في مهارة الذاكرة السمعية :

يتضح من الجدول (٤):

« عدم وجود فرق دال إحصائياً بين درجات الأفراد في القياسين القبلي والبعدي في التعرف على الكلمات المتطابقة وغير المتطابقة؛ حيث جاءت قيم ت (1.001) وهي غير دالة، ما يعني أن البرنامج لم يساهم في تنمية التعرف على الكلمات المتطابقة وغير المتطابقة.

« وجود فرق دال إحصائياً بين درجات الأفراد في القياسين القبلي والبعدي في التعرف على الأصوات المختلفة في الكلمات؛ حيث جاءت قيم ت (5.899) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) لصالح القياس البعدي، ما يعني أن البرنامج قد ساهم في تنمية التعرف على الكلمات المتطابقة وغير المتطابقة ولعرفة حجم تأثير البرنامج تم حساب معادلة مربع ايتا؛ حيث جاء التحسين بنسبة (37.5%).

(٢) مئحق رقم ٣ بعض لفظات من السيناريو الخاص بالبرنامج.

جدول (٤) : حساب فعالية البرنامج قبلي وبعدي لمهارة الذاكرة السمعية

الذاكرة السمعية (التمييز السمعي)	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدالة	حجم التأثير (مربع إيتا)
التعرف على الكلمات المتطابقة وغير المتطابقة	قبلي	٣٠	٠.٢٦	٠.٤٩٨	1.001	غير دالة	-
	بعدي	٣٠	٠.٢٦	٠.٤٩٨			
التعرف على الأصوات المختلفة في الكلمات	قبلي	٣٠	0.30	٠.٤٦٦	5.899	0.001	37.5 %
	بعدي	٣٠	0.90	٠.٣٠٥			
التعرف إلى الكلمات المحذوفة من سلسلة كلمات	قبلي	٣٠	0.37	٠.٤٩٠	3.726	0.001	19.3 %
	بعدي	٣٠	0.80	٠.٤٠٧			
الاسترجاع الفوري للمعلومات	قبلي	٣٠	0.60	٠.٤٩٨	2.408	0.05	9.1 %
	بعدي	٣٠	0.87	٠.٣٤٦			
الدرجة الكلية للنشاط الأول	قبلي	٣٠	1.87	٠.٥٧١	7.888	0.001	51.8 %
	بعدي	٣٠	3.17	٠.٦٩٩			

عند درجة حرية (٥٨)

« وجود فرق دال إحصائياً بين درجات الأفراد في القياسين القبلي والبعدي في التعرف إلى الكلمات المحذوفة من سلسلة كلمات؛ حيث جاءت قيم ت (3.726) وهي دالة عند مستوي دلالة (٠.٠٠١) لصالح القياس البعدي، ما يعني أن البرنامج قد ساهم في تنمية التعرف إلى الكلمات المحذوفة من سلسلة كلمات، ولمعرفة حجم تأثير البرنامج تم حساب معادلة مربع إيتا؛ حيث جاء التحسين بنسبة (19.3 %).

« وجود فرق دال إحصائياً بين درجات الأفراد في القياسين القبلي والبعدي في الاسترجاع الفوري للمعلومات؛ حيث جاءت قيم ت (2.408) وهي دالة عند مستوي دلالة (٠.٠٥) لصالح القياس البعدي، ما يعني أن البرنامج قد ساهم في تنمية الاسترجاع الفوري للمعلومات، ولمعرفة حجم تأثير البرنامج تم حساب معادلة مربع إيتا؛ حيث جاء التحسين بنسبة (9.1 %).

« وجود فرق دال إحصائياً بين درجات الأفراد في القياسين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية للنشاط الأول للذاكرة السمعية (التمييز السمعي)؛ حيث جاءت قيم ت (7.888) وهي دالة عند مستوي دلالة (٠.٠٥) لصالح القياس البعدي، ما يعني أن البرنامج قد ساهم في تنمية الذاكرة السمعية (التمييز السمعي)، ولمعرفة حجم تأثير البرنامج تم حساب معادلة مربع إيتا؛ حيث جاء التحسين بنسبة (51.8 %).

• **ثانياً: مهارة الاستيعاب السمعي والتي تشتمل على "الربط والتجميع السمعي":**

يوضح الجدول (٥) فعالية البرنامج في مهارة الاستيعاب السمعي، حيث يتضح من هذا الجدول مايلي:

جدول (٥) : حساب فعالية البرنامج قبلي وبعدي لمهارة الاستيعاب السمعي

حجم التأثير (مربع إيتا)	الدالة	قيمة ت	الانحراف المعياري	المتوسط	العدد	التطبيق ق	الاستيعاب السمعي (الربط والتجميع السمعي)
1.9 %	غير دالة	1.046	.479	0.67	30	قبلي	تحديد صحة الأسئلة
			.507	0.53	30	بعدي	الاستفهامية
62.2 %	0.001	9.761	.430	0.23	30	قبلي	عمل الاستنتاجات
			.000	1.00	30	بعدي	من خلال الوصف الضمني
19 %	0.01	3.685	.479	0.33	30	قبلي	مطابقة المفاهيم -
			.430	0.77	30	بعدي	المجموعات
6.7 %	0.05	2.041	.498	0.60	30	قبلي	ما هي الصورة؟
			.379	0.83	30	بعدي	
17.2 %	0.01	3.474	.504	0.43	30	قبلي	التعرف على ألوان
			.379	0.83	30	بعدي	الأشياء من الذاكرة واستدراج الصفات
51.5 %	0.001	7.847	.583	2.27	30	قبلي	الدرجة الكلية
			1.033	3.97	30	بعدي	للنشاط الثاني

عند درجة حرية (٥٨)

يتضح من الجدول (٥):

« عدم وجود فرق دال إحصائياً بين درجات الأفراد في القياسين القبلي والبعدي في تحديد صحة الأسئلة الاستفهامية؛ حيث جاءت قيم ت (1.046) وهي غير دالة، ما يعني أن البرنامج لم يساهم في تنمية تحديد صحة الأسئلة الاستفهامية.

« وجود فرق دال إحصائياً بين درجات الأفراد في القياسين القبلي والبعدي في عمل الاستنتاجات من خلال الوصف الضمني؛ حيث جاءت قيم ت (9.761) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٠١) لصالح القياس البعدي، ما يعني أن البرنامج قد ساهم في تنمية عمل الاستنتاجات من خلال الوصف الضمني ولمعرفة حجم تأثير البرنامج تم حساب معادلة مربع إيتا؛ حيث جاء التحسين بنسبة (62.2%).

« وجود فرق دال إحصائياً بين درجات الأفراد في القياسين القبلي والبعدي في مطابقة المفاهيم - المجموعات؛ حيث جاءت قيم ت (3.685) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح القياس البعدي، ما يعني أن البرنامج قد ساهم في تنمية مطابقة المفاهيم - المجموعات، ولمعرفة حجم تأثير البرنامج تم حساب معادلة مربع إيتا؛ حيث جاء التحسين بنسبة (19%).

« وجود فرق دال إحصائياً بين درجات الأفراد في القياسين القبلي والبعدي في التعرف على الصورة؛ حيث جاءت قيم ت (2.041) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠.٠٥) لصالح القياس البعدي، ما يعني أن البرنامج قد ساهم في تنمية التعرف على الصورة، ولمعرفة حجم تأثير البرنامج تم حساب معادلة مربع إيتا؛ حيث جاء التحسين بنسبة (6.7%).

« وجود فرق دال إحصائياً بين درجات الأفراد في القياسين القبلي والبعدي في التعرف على ألوان الأشياء من الذاكرة واستدراج الصفات؛ حيث جاءت قيم ت (3.474) وهي دالة عند مستوى دلالة (٠.٠١) لصالح القياس البعدي ما يعني أن البرنامج قد ساهم في تنمية التعرف على ألوان الأشياء من

الذاكرة واستدراج الصفات، ولمعرفة حجم تأثير البرنامج تم حساب معادلة مربع إيتا؛ حيث جاء التحسين بنسبة (17.2%). وجود فرق دال إحصائياً بين درجات الأفراد في القياسين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية للنشاط الثانى الاستيعاب السمعي (الرابط والتجميع السمعي)؛ حيث جاءت قيم ت (7.847) وهي دالة عند مستوي دلالة (0.001) لصالح القياس البعدي، ما يعني أن البرنامج قد ساهم في تنمية الاستيعاب السمعي (الرابط والتجميع السمعي)، ولمعرفة حجم تأثير البرنامج تم حساب معادلة مربع إيتا؛ حيث جاء التحسين بنسبة (51.5%).

• ثالثاً : مهارة الفهم السمعي :

يوضح الجدول (٦) فعالية البرنامج في مهارة الفهم السمعي :

جدول (٦) : حساب فعالية البرنامج قبلي وبعدي لمهارة الفهم السمعي						
الفهم السمعي	التطبيق	العدد	المتوسط	الانحراف المعياري	قيمة ت	الدالة
النشاط	قبلي	30	0.30	0.466	3.664	0.01
التعرف على الصورة الدالة على الموقف	بعدي	30	0.73	0.450		
حجم التأثير (مربع إيتا)						18.8 %

عند درجة حرية (٥٨)

يتضح من الجدول (٦) : وجود فرق دال إحصائياً بين درجات الأفراد في القياسين القبلي والبعدي في الدرجة الكلية للنشاط الثالث الفهم السمعي (التعرف على الصورة الدالة على الموقف)؛ حيث جاءت قيم ت (3.664) وهي دالة عند مستوي دلالة (0.001) لصالح القياس البعدي، ما يعني أن البرنامج قد ساهم في تنمية الفهم السمعي (التعرف على الصورة الدالة على الموقف) ولمعرفة حجم تأثير البرنامج تم حساب معادلة مربع إيتا؛ حيث جاء التحسين بنسبة (18.8%).

• رابعاً : توصيات البحث :

بناء على نتائج هذا البحث يمكن اقتراح بعض التوصيات على النحو التالي:
 « محاولة توظيف القدرات الموجودة لدى الطلاب ذوي صعوبات التعلم من خلال المستحدثات التكنولوجية، والعمل على تطوير التكنولوجيا لخدمة تلك الفئة.

« تصميم برامج تعليمية وعلاجية لذوي صعوبات التعلم تتميز بالتشويق والإثارة وترتبط بالمهارات الحياتية لهم.

« عقد دورات تدريبية لمعلمي فصول ذوي صعوبات التعلم، وتنمية قدراتهم فيما يتعلق باستخدام التكنولوجيا داخل الفصل.

« العمل على إنتاج مناهج مستقلة لفئة ذوي صعوبات التعلم تتناسب مع قدراتهم الإدراكية وتحصيلهم الدراسي.

• خامساً : دراسات مقترحة :

يقترح الباحث عدة دراسات، وهي على النحو التالي :
 « تصميم برنامج حاسوبي لتنمية الذاكرة لدى طلاب ذوي صعوبات التعلم النمائية في جميع المراحل التعليمية.

- « استراتيجية مقترحة لتطوير المهارات السمعية ذوي صعوبات التعلم باستخدام معالجات الذكاء الاصطناعي.
- « توظيف التعلم الإلكتروني في تنمية الفهم السمعي لذوي صعوبات التعلم الأكاديمية.
- « برنامج حاسوبي لنماذج المعايير التربوية والفنية لبرامج الحاسوب لذوي صعوبات التعلم.

• المراجع:

١. أحمد سالم وعادل سرّيا (٢٠٠٣). منظومة تكنولوجيا التعليم. الرياض: مكتبة الإرشد.
٢. ألفت فوده (٢٠٠٢). أسس ومبادئ الحاسب واستخداماته في التعليم. ط٢، الرياض: مكتبة الإرشد.
٣. جمال عبد العزيز الشرمان (١٤٢٣هـ). الوسائل التعليمية ومستجدات تكنولوجيا التعليم، ط٣، الرياض: مطابع الحميض.
٤. حسن حسين زيتون (١٤٢١هـ). تصميم التدريس - رؤية منظومية، المجلد (١)، القاهرة: عالم الكتب.
٥. ذكريا بن يحيى لال (٢٠٠٥). فعالية الوسائط المتعددة في التحصيل الدراسي وتنمية مهارات إنتاج الشرائح المتزامنة صوتياً لدى طلاب كلية التربية، جامعة أم القرى بالملكة العربية السعودية، مجلة رسالة الخليج العربي، العدد ٩٣.
٦. راضي الوقفي (٢٠٠٣). صعوبات التعلم النظري والتطبيقي، عمان: منشورات كلية الأميرة ثروت.
٧. زهرة إبراهيم عبد الحق (٢٠٠٣): فعالية استخدام منحي الوسائط المتعددة المتكامل المستند إلى تكنولوجيا المعلومات على تحصيل الطلبة في كليات المجتمع في الأردن. رسالة دكتوراه، جامعة عمان العربية للدراسات العليا.
٨. سامي عبد الحميد عيسى (٢٠٠٧). فعالية برنامج تعليمي ذكي في تنمية مهارة حل المشكلات لدى المعوقين سمعياً، دكتوراه غير منشورة، جامعة القاهرة: معهد الدراسات التربوية.
٩. ستيفن ر. كوفي (٢٠٠١). العادات السبع للناس الأكثر فعالية، دروس فعالة في عملية التغيير الشخصي، ط٢، الرياض: ترجمة دار جرير للطباعة والنشر.
١٠. طاهرة الطحان (٢٠٠٣). مهارات الاستماع والتحدث في الطفولة المبكرة. عمان: دار الفكر.
١١. عبد الحميد بسيوني، حسن غانم (٢٠٠٠). دايركتور وبناء الوسائط المتعددة، القاهرة: مكتبة ابن سينا.
١٢. عبد الرحمن محمد خير نقاوة (٢٠٠٦). تطوير المهارات السمعية "تمارين وأنشطة عملية للأخصائيين، للمعلمين، للآباء"، سلسلة تطوير المهارات التواصلية، مركز جدة للنطق والسمع (جش).
١٣. علي محمد عبد المنعم (١٩٩٨). المستحدثات التكنولوجية في مجال التعليم وطبيعتها وخصائصها، سلسلة دراسات وبحوث تكنولوجيا التعليم، عدد خاص عن المؤتمر العلمي الرابع (تكنولوجيا التعليم بين النظرية والتطبيق).
١٤. فاطمة محمد حسن السحيم (٢٠٠٠). أثر استخدام الوسائط المتعددة على تحصيل طالبات الصف الرابع الابتدائي في مادة العلوم بمدينة الرياض، رسالة ماجستير، كلية التربية جامعة الملك سعود.

١٥. قحطان أحمد الظاهر (٢٠٠٤). **صعوبات التعلم**، عمان: دار وائل للنشر والتوزيع.
١٦. محمد إبراهيم عايش (٢٠٠١). **الثقافة والتقنية، الشارقة: دار الثقافة والإعلام**.
١٧. محمد بصيص شاكر نصر الله، رامي محمد، عطية محمود (٢٠٠٤). **الوسائط المتعددة - تصميم وتطبيقات**، عمان: دار اليازوري العلمية.
١٨. مسعود احمد مسعود خليل: أثر برنامج قائم على التدريب الموزع في تنمية مهارات الوعي الصوتي للأطفال ذوي صعوبات التعلم، رسالة ماجستير، غير منشورة، جامعة القاهرة: معهد الدراسات التربوية، ٢٠٠٨.
١٩. منصور عبد المنعم، صلاح عبد السميع (٢٠٠٤). **الكمبيوتر والوسائط المتعددة في المدارس**، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق.
٢٠. نبيل جاد عزمي (٢٠٠١). **التصميم التعليمي للوسائط المتعددة**، المنيا: دار الهدى للنشر والتوزيع.
٢١. نبيل عبد الفتاح حافظ: **صعوبات التعلم والتعليم العلاجي**، ط١، القاهرة: مكتبة زهراء الشرق، ٢٠٠٠.
٢٢. نبيل عبد الهادي، سمير شقير، عمر نصر الله (٢٠٠٠). **بطء وصعوبات التعلم**، عمان: دار وائل للنشر.
٢٣. يوسف عبادات (٢٠٠٤). **الحاسوب التعليمي وتطبيقاته التربوية**، عمان: دار المسيرة.
24. Vaughan ,T.(1994).” **Multimedia making it work**”, Second Ed.N.Y: Osborne McGraw- Hill , Inc.
25. McCormack, V. (1995). **Preparation of teachers for computer and multimedia based instruction in literacy**. Eric : ED 396274.
26. Beery , A. (1995).**Interrelationships between listening and other language arts areas**. Abstracts of Doctoral Diss. Published in D.A.I. , Vol. 38 , No. 2561, March.
27. Heward, W. L and Orlansky M. D. (1998). **Exceptional Children: An Introductory Survey of Special Education** (4th ed) New York: Maxwell Macmillan International.
28. Hofstetter,F. (1995). **Multimedia in literacy** .N.Y, McGraw-Hill, Inc, p 3.
30. Blachman, A., B. (2000). **Phonological Awareness**. In: L., Kamil, B.

obeikandi.com

البحث الرابع :

” واقع برنامج التربية العملية فى كلية التربية جامعة حلوان من وجهة
نظر الطالب/المعلم بالشعب الأدبية ”

إعداد :

د. حمدى أحمد محمود حامد
مدرس بقسم المناهج وطرق التدريس
كلية التربية جامعة حلوان

obeikandi.com

” واقع برنامج التربية العملية فى كلية التربية جامعة حلوان من وجهة نظر الطالب/المعلم بالشعب الأدبية ”

د/ حمدى أحمد محمود حامد

• مستخلص البحث :

هدف البحث إلى تعرف واقع برنامج التربية العملية التابع لكلية التربية ، جامعة حلوان من وجهة نظر الطالب/المعلم ولتحقيق ذلك قام الباحث بإعداد استبانة وزعت عباراتها على أربع مجالات .أظهرت النتائج أن البرنامج التربىة العملية بجامعة حلوان من وجهة الطالب/المعلم ، قد حصل على فاعلية متوسطة للأداة ككل ، وقد احتل مجال المشرف التربوى المرتبة الأولى وبدرجة مرتفعة ، بينما احتل مجال المدرسة المتعاونة وإدارتها المرتبة الأخيرة بدرجة ضعيفة ، وخلص البحث إلى مجموعة من المقترحات والتوصيات فى ضوء النتائج التى تم التوصل إليها .

Abstract

The research aims to know the reality of the program of practical education of the Faculty of Education, University of Helwan, from the standpoint of the student / teacher To achieve this the researcher prepared questionnaire distributed her words on the four areas, and these areas the role of educational supervisor for breeding process, the role of the teacher collaborator, the role of school cooperating and the role of education process in giving the student / teacher educational competencies necessary. The results showed that the program of practical education at Helwan University from the point of the student / teacher, has obtained the effective medium of the tool as a whole, has occupied the field of educational supervisor ranked first and highly, while his field school collaborating and managing ranked last degree weak, and research found a set of proposals and recommendations The most important of these recommendations: research calendar that covers all of the views of the educational supervisor, school principal, teacher collaborator and the relationship between them, a survey to compare the programs of practical education in Egyptian universities public and private, encouraging the colleges of education that seeks to do pilot schools belonging to the colleges and in coordination with the Ministry of Education, in the light of the results that have been reached.

• مقدمة :

إن الملاحظ لنظام التعليم الجامعي يلاحظ أن هناك ضرورة حتمية لتطوير وتحديث هذه المرحلة التعليمية الخطيرة ، ويقصد بالتطوير الوصول بالتعليم الجامعي إلى أفضل صورة ممكنة وذلك من خلال تطوير كل عنصر من عناصر هذا النظام بدءا بتطوير فلسفة وأهداف هذه المرحلة الخطيرة وتوفير مواصفات معينة للخريج الجامعي وانتهاء بتحقيق الجودة الشاملة. إن التطوير والتقييم سمة أساسية من سمات العصر ولا بد من استحداث آليات لتفعيلهما؛ وذلك تحقيقا للجودة الشاملة ومواكبة التغيرات المعاصرة والمستقبلية ، ومن ثم تحرص مختلف النظم المجتمعية المتقدمة . وفي مقدمتها التعليم وتنمية الموارد البشرية . على تحديد مستويات معيارية تهدف إلى الوصول لرؤية واضحة ومحددة للمدخلات والمخرجات، وإلى تحقيق الأهداف المنشودة.

ونظرا لأن العالم يعيش الآن فترة من أزهى عصور البشرية علماً وتقدماً، عصر تشد فيه المنافسات في شتى المجالات، وقد ظهر ذلك جلياً في التنافس العالمي الشديد في جميع المجالات وكذلك تطبيق اتفاقية الجات بين كثير من دول العالم وبعض الدول العربية، وهكذا أصبح التنافس في الأسواق العالمية قائماً على جودة المنتج وكسب ثقة السوق العالمي حسب توافر معايير دولية للجودة (ISO) وضعتها المنظمة الدولية للتوحيد والقياس. ونتيجة للنجاح الذي حققته معايير الجودة في المجالات المتنوعة اهتمت المؤسسات التربوية بتطبيق تلك المعايير في مجالات التعليم للحصول على تعليم أفضل وبالتالي منتج أو خريج أفضل يحقق أهداف التربية باعتباره المستفيد الأول من المخرجات التربوية. ولتحقيق الموضوعية التي يعتمد عليها في تحديد المستويات المعيارية يرى الباحثون والخبراء ضرورة وضع معايير قياسية لإعداد المعلمين، مع وضع رؤية مستقبلية لتطوير نظام إعداد المعلم في ضوء المستويات المعيارية لتحقيق الجودة الشاملة.

• الإحساس بالمشكلة :

- لقد نبغ الإحساس بمشكلة البحث من خلال :
- « الأدبيات التربوية الحديثة والتي اعترفت بالقصور الشديد في إمكانيات الطالب المعلم وعدم قدرته على مسايرة التقدم في الميدان التدريسي بالشكل المطلوب، وأن المعلمين في حاجة ماسة إلى برامج تدريبية لتنمية قدراتهم المهنية .
 - « القصور الشديد فيما تقوم به وزارة التربية والتعليم في مصر من برامج تدريبية سابقة ركزت على ثقافة المعايير دون التطرق للتدريب على المفاهيم الجديدة في مجال التدريس .
 - « انعدام الصلة بين ما تقدمه الأبحاث التربوية المتخصصة من دراسات ماجستير ودكتوراه في كليات التربية والمعاهد التربوية وبين المعلمين ووزارة التربية والتعليم مما يساعد على خلق فجوة كبيرة بين النظريات والبحث العلمي والممارسات التربوية في الميدان وهذا بالطبع يحتاج إلى تدريب مستمر على كل جديد تتناوله الأبحاث التربوية .
 - « عدم التدقيق عند اختيار الطالب/ المعلم وعدم تقييمه مبدئياً وقياس ميوله واتجاهاته نحو المهنة عند القبول بكلية التربية .
 - « إجبار أنظمة التعليم بالكليات طلابها على الحياة الجامعية الروتينية ونظم التعليم التقليدية .
 - « غياب العلاقة بين الطالب وعضو هيئة التدريس وزيادة الفجوة بينهما .
 - « جمود المحتوى التعليمي وطرق واستراتيجيات التدريس والأنشطة والوسائل وأنظمة التقويم .

مما سبق يتضح أن الواقع الحالي للتربية العملية لا يلبي تطلعات المجتمع المصري وبخاصة في هذه المرحلة التي نسعى فيها إلى الجودة في التعليم لمسايرة التغيرات السريعة في الميدان وخاصة بعد تطبيق اتفاقية الجات بين مصر ومعظم الدول العربية والأجنبية، والحاجة إلى منتج أو معلم متميز قادر على الإلمام بالجديد في مجال طرق التدريس والوسائل والأنشطة وأساليب التقويم، ذلك لأن تميز المعلم هو مفتاح الوصول لمعايير الجودة في العملية التعليمية.

لذلك سوف يلقي الباحث الضوء على واقع برنامج التربية العملية القائم بكلية التربية جامعة حلوان من وجهة نظر الطلاب/المعلمين ، وذلك لأن معظم الدراسات التي تناولت واقع التربية العملية تناولته من وجهة نظر المعلمين والموجهين ومدرء المدارس ولم تتناوله من وجهة نظر الطلاب/المعلمين أنفسهم .

• أولاً : مشكلة البحث :

تتمثل مشكلة البحث فى : تعرف واقع برنامج التربية العملية فى كلية التربية ،جامعة حلوان .
وقد سعى البحث الحالي للإجابة عن التساؤلات التالية :

• السؤال الرئيس :

"ما مدى فاعلية برنامج التربية العملية فى كلية التربية جامعة حلوان من وجهة نظر الطالب/المعلم فى المجالات الآتية(المشرف التربوى،المعلم المتعاون،الإدارة المدرسة،التعاون،اكتساب الطالب/المعلم للكفايات التعليمية)؟".

• الأسئلة الفرعية :

« ما وجهة نظر الطلاب/المعلمين فى فاعلية دور المشرف التربوى للتربية العملية؟

« ما وجهة نظر الطلاب/المعلمين فى فاعلية دور المتعلم المتعاون؟

« ما وجهة نظر الطلاب/المعلمين فى فاعلية دور المدرسة المتعاونة ؟

« ما وجهة نظر الطلاب/المعلمين فى فاعلية التربية العملية فى اكساب الطالب/المعلم الكفايات التعليمية اللازمة ؟

• ثانياً : فروض البحث :

حاول البحث التحقق من صحة الفروض التالية:

« برنامج التربية العملية القائم بكلية التربية جامعة حلوان لا يلبي حاجات الطالب/المعلم.

« برنامج التربية العملية القائم لا يحقق الجودة فى الأداء التدريسي للطلاب عينة البحث .

« برنامج التربية العملية القائم لا يكسب الطلاب عينة البحث اتجاهات ايجابية نحو مهنة التدريس .

• ثالثاً : أهداف البحث:

هدف البحث الحالي إلى :-

« بيان مدى تحقق معايير الجودة فى برنامج التربية الميدانية القائم من وجهة نظر الطلاب عينة البحث.

« تعرف مدى إسهام برنامج التربية الميدانية القائم فى إكساب الطلاب عينة البحث مهارة التمكن والجودة فى الأداء التدريسي .

« إكساب الطلاب عينة البحث اتجاهات ايجابية نحو مهنة التدريس .

« وضع تصور مقترح لتطوير برنامج التربية القائم وفقاً لمعايير الجودة الشاملة

• رابعاً:أهمية البحث :

تمثلت أهمية البحث فيما يلي :

« بيان واقع برنامج التربية الميدانية القائم من حيث (دور المشرف التربوى . المعلم المتعاون . المدرسة المتعاونة . الكفايات التعليمية اللازمة للطالب/المعلم)

مما قد يفيد في تشخيص جوانب الضعف ومن ثم العمل على تطوير هذا البرنامج .

« العمل على جودة المنتج - الطالب/المعلم - مما ينعكس على جودة التلاميذ/الطلاب بالمدارس وبالتالي تحسين العملية التعليمية بشكل عام .

« تكوين اتجاهات ايجابية نحو مهنة التدريس وحب المهنة .

« العمل على إكساب الطلاب/المعلمين مهارات تدريسية وقدرة أدائية على تطبيقها .

« قد يساهم هذا البحث في إعادة النظر في برنامج الإعداد التربوي و المهني للطلاب/ المعلمين بكلية التربية جامعة حلوان .

• خامساً : حدود الدراسة:

اقتصرت حدود البحث على :

• الحدود المكانية :

« كلية التربية جامعة حلوان .

« مدارس التدريب الميداني لطلاب المعلمين بالمدن التالية: القاهرة، حلوان الجيزة.

• الحدود الزمانية :

تم تطبيق أدوات البحث على الطلاب عينة البحث في فترة التربية العملية من الفصل الدراسي الثاني للعام الدراسي ٢٠١١م - ٢٠١٢م .

• الحدود البشرية:

الطلاب/المعلمون(الشعب الأدبية): شعبة الدراسات الاجتماعية (طلاب الفرقة الثالثة والفرقة الرابعة) ، شعبة التاريخ (طلاب الفرقة الثالثة والرابعة) شعبة علم النفس (طلاب الفرقة الثالثة والفرقة الرابعة).

• الحدود الموضوعية :

« دور المشرف التربوي من الكلية .

« دور المتعلم العاون بالمدرسة .

« دور المدرسة المتعاونة .

« الكفايات التعليمية اللازمة للطالب/المعلم .

• سادساً : مصطلحات البحث :

• برنامج التربية العملية :

عملية تربوية هادفة ومنظمة تتيح للطالب/المعلم من خلال مجموعة من الأنشطة والفعاليات تطبيق معظم المفاهيم والمبادئ والنظريات التربوية تطبيقاً سلوكياً بالشكل الذي يؤدي إلى اكتساب الطالب/المعلم الكفايات التربوية المطلوبة بعد التخرج ، وذلك من خلال الخبرة الواقعية والحقيقية التي تتأتى من خلال التدريب على التدريس ، والاحتكاك المباشر بالبيئة المدرسية ومكوناتها في خلال مدة زمنية محددة .

• الطالب/المعلم:

هو المتدرب خلال الفرقتين الثالثة والرابعة خارج نطاق كلية التربية وبعد توزيعه على مدارس التدريب ، ليتمكن من الكفايات التعليمية داخل المدارس .

• **المدرسة المتعاونة :**

هى إحدى مدارس وزارة التربية والتعليم التى تشتمل على صفوف دراسية تناسب حالة الطالب/المعلم ، يمارس فيها تدريبيه خلال فترة زمنية محددة .

• **المعلم المتعاون :**

هو المعلم المتخصص فى تدريس المادة الأكاديمية المتسقة مع تخصص الطالب/المعلم ، يعمل فى المدرسة المتعاونة التى يقوم الطالب/المعلم بالتدريب فيها ، ويكلف المعلم المتعاون بمساعدة الطالب/المعلم ومتابعته وإرشاده أثناء التدريب ويشارك فى التقويم بنسبة (٤٠٪) .

• **المشرف الجامعى :**

هو المسئول عن الإشراف على الطالب/المعلم من قبل الجامعة ، ويحمل درجة الدكتوراه أو الماجستير أو يعمل بوظيفة معيد ، يتابع الطالب/المعلم ميدانيا أثناء فترة التدريب العملى على التدريس خلال الفترة الزمنية للتربية العملية .

• **مدير المدرسة المتعاونة :**

هو الفرد المنوط به مسئولية إدارة المدرسة المتعاونة ، ومن مسئولياته تيسير مهمة الطالب/المعلم أثناء فترة التدريب داخل المدرسة ، يشارك فى التقويم بنسبة (١٠٪) .

• **سابعاً : عينة البحث :**

تكونت عينة البحث من طلاب الفرقة الثالثة/الرابعة بكلية التربية جامعة حلوان شعب: تاريخ، علم نفس، دراسات إجتماعية أساسى وبلغ عددهم (١٥٠) طالبا وطالبة وقد تم استبعاد (٢٠) طالبا طالبة لعدم جديتهم في الاستجابة على أداة البحث .

• **ثامناً : منهج البحث:**

استخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لأنه أنسب لطبيعة البحث الحالي ، وذلك لأنه يعنى بوصف الواقع الحالي عن طريق جمع البيانات والمعلومات وتحليلها وتفسيرها بهدف تشخيص جوانب القصور وتقديم الحلول عن طريق تحليل النتائج التي تم التوصل إليها ويمكن تطبيقها على مجتمع البحث الذي أجري عليه هذا البحث .

• **تاسعاً : إجراءات البحث:**

تضمنت إجراءات/خطوات البحث ما يلي :

• **أولاً : الإطلاع على الأدبيات والبحوث والدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث وأداته.**

التدريب العملى الميدانى لا يهدف إلى التحقق من أهلية المتدرب ، أو اختبار قدراته وتقويمها فحسب ، ولكنه فرصة إضافية يتعلم فيها المتدرب . الطالب/المعلم . مهارات إضافية ، وعلى الرغم من أن التربية العملية غالباً ما تشمل التعليم الفعلى للتلاميذ/الطلاب ، فإنه لا يعد فى حد ذاته شرطاً كافياً لنجاح المعلم مستقبلاً .

وإيماناً من الحكومات الرشيدة بأن رفاهية الأمم وتقدم الشعوب يعتمد على التعليم كخيار أوحده في العصر الحالي، فقد تبنت معظم الدول الغربية مؤخراً

نماذج عالمية لتوكيد الجودة والاعتماد الأكاديمي لمؤسسات التعليم الجامعي وفي مقدمتها جمهورية مصر العربية، والمملكة العربية السعودية، وسلطنة عمان، ودولة الإمارات العربية المتحدة، وقطر، والأردن، والعراق، والسودان، وفلسطين، وليبيا. ونظرا لأهمية الدور الذي يلعبه المعلم في العملية التعليمية ولأن القيام بمهنة التدريس يتطلب إعدادا خاصا فإنه لا يمكن لأي تطوير أو تجويد أن يتحقق ما لم تولي مؤسسات إعداد المعلمين جل اهتمامها ببرامج الإعداد والتي تنعكس على جودة النظام التعليمي ككل. ومن أهم برامج إعداد المعلمين قبل الخدمة برنامج التربية العملية أو الميدانية الذي يعد عصب الإعداد التربوي والمهني، فالتربية العملية أو الميدانية مرحلة من أهم مراحل الإعداد للحياة العملية المبكرة للمعلم والتي تكسبه الاتجاهات الإيجابية نحو المهنة والمهارات التدريسية، والتفاعل مع الجو المدرسي، وإدارة الموقف التعليمي بنجاح وحب للمهنة والتقدير بأخلاقياتها. وقد أجمع الخبراء والمهتمون بالجودة في التربية والتعليم أن نجاح أو تطوير العملية التعليمية يعتمد أساسا على المعلم ومدى سيطرته و تمكنه من مهارات التدريس التي تساعد على تحقيق الأهداف التعليمية.

وإذا كانت التربية العملية مجموعة من المهارات التدريسية التي يمارسها الطالب/المعلم من خلال برنامج التربية الميدانية فإن الاتجاهات الإيجابية نحو المهنة تلعب دورا كبيرا في نجاح هذه العملية، كما أن هذه الاتجاهات لها دور فعال فيما يؤديه الطالب/المعلم من أدوار داخل الفصل الدراسي وما يقوم به من ممارسات تدريسية تؤثر على أدائه وأداء تلاميذه/طلابه ومستوى تحصيلهم وللطالب/المعلم قبل الخدمة دور هام في تلك المنظومة وما يؤكد ذلك دراسة كاكماكوبالت (٢٠٠٥) Cak mak&Balt، وهي بعنوان "وجهة نظر معلم ما قبل الخدمة للمعلم الناجح والتعليم الفعال"، وقد هدفت إلى معرفة مدركات الطالب/المعلم لأبعاد التعليم الفعال وأظهرت النتائج أن الطلاب/المعلمين يدركوا التعليم الفعال في مجموعة من المهارات أبرزها: ضبط الصف والتواصل الجيد مع التلاميذ/الطلاب، ويدركوا خصائص المعلم الفعال في مجموعة من البنود أبرزها: الإبداع والمعرفة الواسعة للموضوع واستخدام أساليب وتقنيات مختلفة في التدريس.

وعليه إذا أردنا مواكبة التغيرات المعاصرة والمستقبلية في عصر التحديات والمنافسات العالمية في شتى المجالات العلمية والتكنولوجية والثقافية والاقتصادية والتجارية، عصر فيه البقاء للأجود والأفضل لابد أن نعد معلما ناجحا قادرا على تحقيق الأهداف التربوية والتعليمية، فمن الضروري أن يتقن مجموعة من المهارات التدريسية والأدائية التي تمثل في مجملها قدرته على تنفيذ طرق واستراتيجيات التدريس المختلفة وتنفيذ الأنشطة التعليمية التي يخطط لها جيدا.

ولن نتحقق معايير الجودة في مجال إعداد المعلم ما لم يكن هو نفسه مستعدا لمهنة التدريس ومحبا لها لأن التدريس الناجح يحتاج إلى معلم مؤمن بدوره الهام والخطير في المجتمع الذي يعيش فيه، ونجاح العملية التعليمية يتوقف بشكل رئيسي على نجاح المعلم وقدرته على مساعدة تلاميذه/طلابه في

الوصول إلى الرسالة المقصودة ، وما هو مأمول منه في عصر التحديات الذي نعيش فيه . وتُعد التربية العملية خطوة هامة في عملية إعداد المعلم التي تقوم عليها كليات وبرامج إبتربية ، فالتدريب العملي على مهنة التدريس ، يمثل متطلباً أساسياً وحيوياً ضمن متطلبات التخرج في برامج كليات التربية ، ونلاحظ عدم توافق كليات التربية حول برنامج التربية من حيث فترة التدريب ، وماهية الأسس والقواعد التي تكفل التقييم الموضوعي للدارسين أثناء التدريب العملي .

• ومن أهم أهداف التربية العملية :

- « اكتساب الطالب/المعلم المهارات اللازمة التي تتطلبها طبيعة عمل المعلم والتدرج في اكتسابها ، ابتداء من المهارات البسيطة إلى الأكثر تعقيداً من خلال الممارسة ، وتؤكد على ذلك دراسة سلامة (٢٠٠١) حيث هدفت إلى بناء أداة موضوعية لتقويم المهارات التدريسية للطلاب/المعلمين بالإضافة إلى تعرف مدى فاعلية التدريب الميداني في تنمية المهارات التدريسية المختلفة وأهم نتائج الدراسة هي تحديد قائمة بالمهارات التدريسية اللازمة لتقويم الطالب/المعلم وذلك في سبع مهارات هي (التخطيط، التنفيذ، إدارة الفصل الطالب/المعلم، البيئة المدرسية، النشاط اللاصفي (اللامنهجي)، (التقويم).
- « تطبيق ما تعلمه الطالب/المعلم من مبادئ ونظريات تربوية أثناء الدراسة النظرية في الميدان الواقعي .
- « إتاحة الفرصة للطالب/المعلم لاكتشاف قدراته وإمكاناته التدريسية .
- « تعرف البيئة المدرسية عن قرب .
- « اكتساب الطالب/المعلم مهارات التقويم الذاتي .
- « تعرف المناهج الدراسية في المرحلة التي يتدرب فيها .
- « إتاحة الفرصة للطالب/المعلم للتعامل مع أعضاء هيئة التدريس بالمدرسة وذلك حتى تكسر القلق النفسي الموجود لدى الطالب /المعلم وهذا ما أكدت عليه دراسة رزق (٢٠٠٥) والتي هدفت إلى الكشف عن أهم مصادر القلق النفسي التي يعاني منها الطالب /المعلم بكلية التربية ، وأظهرت النتائج مجموعة من مصادر القلق لدى الطالب/المعلم والمتعلقة بهيئة الإشراف والتقويم، أبرزها : الزيارات الصفية المفاجئة من المشرف، وتركيز مدير المدرسة على أخطاء الطالب/المعلم دون ذكر المزايا..... إلخ .
- « اكتساب الطالب/المعلم لبعض الإتجاهات الإيجابية نحو مهنة التدريس مثل: الصبر ، القدرة على إتخاذ القرار ، الإخلاص ، الصدق إلخ .
- « توفير أو تهيئة المناخ الذي يبدأ فيه الإحساس بالمسئولية الكاملة نحو مهنة التدريس .

وقد كثرت الشكاوى من الباحثين والقائمين على العملية التربوية ، من ضعف إعداد المعلم الذي انعكس دوره على التلاميذ والطلاب والمجتمع ، ومن هنا تمت الدعوة إلى دراسة للظروف المحيطة بالطالب/المعلم من المشرف التربوي المعلم المتعاون حيث أظهرت نتائج دراسة الجفري (٢٠٠٥) مدى القصور في دور المعلم المتعاون في اكتساب الطالب/المعلم مهارات صياغة الأهداف العامة والسلوكية ، ومهارات الإعداد والتخطيط للدروس والتدريس، إلى آخر تلك المهارات ، إدارة المدرسة المتعانة والكفايات التدريسية اللازمة للطالب/المعلم .

• ثانياً: قام الباحث بإعداد وتصميم الأداة البحثية التالية :

بنيت أداة البحث بعد الاطلاع على الأدبيات التربوية والدراسات السابقة المرتبطة بموضوع البحث ، وبخاصة الأدوات التي استخدمت في الدراسات السابقة ، والتي تتشابه في بعض جوانبها مع البحث الحالي ، وكذلك خبرة الباحث النظرية والعملية في التربية العملية، وقد استخدم الباحث مقياساً من نوع ليكرت الخماسي ، متدرجاً على النحو التالي : (موافق بشدة، موافق، غير متأكد، غير موافق، غير موافق بشدة) ، على كل عبارة في أداة البحث ، وأعطيت إجابة موافق بشدة خمس درجات ، وموافق أربع درجات ، وغير متأكد ثلاث درجات ، وغير موافق درجتين ، وغير موافق بشدة درجة واحدة ، وفي الفقرات السلبية تم عكس الدرجات ، بحيث أعطيت الإجابة موافق بشدة درجة واحدة وغير موافق بشدة خمس درجات .

• هدف الاستبانة :

هدف الاستبانة : تعرف آراء الطلاب/المعلمين عينة البحث لمدى تحقق دور كلا من (المشرف التربوي، المعلم المتعاون ، المدرسة المتعاونة ، الكفايات التعليمية اللازمة) في برنامج التربية العملية القائم في كلية التربية جامعة حلوان . وتكونت الاستبانة من أربعة محاور هي:

- ◀ المحور الأول: دور المشرف التربوي للتربية العملية وتكون من (٢١) عبارة .
- ◀ المحور الثاني: دور المعلم المتعاون وتكون من (١٥) عبارة .
- ◀ المحور الثالث: دور إدارة المدرسة المتعاونة وتكون من (١٨) عبارة .
- ◀ المحور الرابع: فاعلية التربية العملية في اكتساب الكفايات التعليمية وتكون من (٢٠) عبارة .
- ✓ قام الباحث بعرض أدوات البحث على مجموعة من السادة المحكمين بكليات التربية ، ومن ثم قام بتطبيق تلك الأدوات على عينة استطلاعية من الطلاب/المعلمين شعب: دراسات إجتماعية أساسى ، تاريخ ، علم نفس للتأكد من صدقها وثباتها وصلاحياتها للتطبيق على عينة البحث .
- ✓ تطبيق (الاستبانة) على الطلاب/المعلمين عينة البحث، وذلك من خلال الإشراف على مجموعات التربية العملية في كل من المدن التالية: القاهرة، حلوان، الجيزة.
- ✓ رصد الدرجات وإجراء المعالجات الإحصائية وصولاً لنتائج البحث.

• ثالثاً: مناقشة النتائج وتفسيرها في ضوء الدراسات السابقة :

نتائج السؤال الرئيس ونصه : "ما مدى فاعلية برنامج التربية العملية في كلية التربية جامعة حلوان من وجهة نظر الطالب/المعلم في المجالات الآتية (المشرف التربوي، المعلم المتعاون، الإدارة المدرسة المتعاونة، اكتساب الطالب/المعلم للكفايات التعليمية)؟".

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لمجالات الدراسة الأربعة وللأداة ككل والجدول (١) يبين ذلك :

جدول (١) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لمجالات الدراسة الأربعة وللأداة ككل والجدول

الترتيب	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الرتبة
١	٠.٣٦٤	٣.٧٢٥	الإشراف التربوي على التربية العملية
٢	٠.٢٧٨	٣.٥٥٩	المعلم المتعاون
٣	٠.٢٩٧	٣.٣٠٩	إدارة المدرسة المتعاونة
٤	٠.٣٢٧	٣.٥١٦	الكفايات التعليمية للطالب/المعلم
	٠.١٦٤	٣.٥٣٤	الأداة ككل

يتضح من الجدول أن وجهة نظر الطلاب/المعلمين حول فاعلية التربية العملية للمجالات جاءت متوسطة ، حيث بلغ المتوسط الحسابي (٣.٥٣٤) ، كما يبين الجدول أن مجال الإشراف على التربية العملية جاء في المرتبة الأولى وذلك بمتوسط حسابي (٣.٧٢٥) وانحراف معياري (٠.٣٦٤) ، ثم المعلم المتعاون ثم مجال الكفايات التعليمية وذلك بمتوسط حسابي (٣.٥١٦) ، وجاء مجال إدارة المدرسة المتعاونة في المرتبة الأخيرة ، بمتوسط حسابي (٣.٣٠٩) .

ولعرض تقديرات الطلاب/المعلمين لكل مجال من مجالات البحث منفرداً استخرجت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لكل فقرة والجداول (٢) ، (٣) ، (٤) ، (٥) ، توضح ذلك .

ملحوظة : سوف يرمز للمتوسط الحسابي بالرمز (ت) ، بينما يرمز للانحراف المعياري بالرمز (ح) ويرمز للترتيب بالرمز (ب) .

• أولاً: نتائج السؤال الفرعي الأول وهو :

ما وجهة نظر الطلاب/المعلمين في فاعلية دور المشرف التربوي للتربية العملية؟ ومناقشتها؟ . وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لعبارات المجال ، ويتضح ذلك من الجدول التالي .

جدول (٢) : المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية والرتبة لعبارات مجال الإشراف على التربية العملية .

م	نص العبارة	ت	ح	ب
١	يستخدم المشرف نموذج تقييم خاص في التربية العملية .	٣.٧٥٠	٠.٩١٤	١١
٢	يقيم المشرف بمدى تحقق الأهداف حسب خطة الدرس التي أعدها الطالب/المعلم .	٣.٩٨٠	٠.٨٧٦	٦
٣	يتابع المشرف حضور وغياب الطلاب/المعلمين .	٣.٩١٠	٠.٩٥٤	٩
٤	يبين المشرف للطالب/المعلم الأسس التي يقوم الطالب/المعلم بناءاً عليها .	٢.٩٣٠	١.٣٩٤	٢٠
٥	يساهم المشرف في حل مشكلات الطلاب/المعلمين المتعلقة بالتربية العملية .	٣.١٦٠	١.٤٢٦	١٨
٦	يتقبل المشرف وجهة نظر الطالب/المعلم عندما يناقشه .	٣.٦٣٠	١.٤١٩	١٧
٧	يتدخل المشرف في مجريات تنفيذ الدرس عند حضوره حصه الطالب/المعلم .	٢.٧٧٠	١.٤٦٩	٢١
٨	يسجل المشرف الملاحظات خلال حضوره الحصه ويناقشها مع الطالب/المعلم بعد انتهاء الحصه مباشرة .	٣.٧٣٠	١.٤٦٩	١٢
٩	يقضى المشرف وقتاً كافياً مع الطالب/المعلم عندما يزوره .	٢.٩٨٠	١.٣٧٨	١٩
١٠	يزود المشرف الطالب/المعلم بتغذية راجعة عن الخطط الدراسية .	٣.٦٧٠	١.٣١٩	١٦
١١	يقدم المشرف للطالب/المعلم في بداية فترة التطبيق إرشادات واضحة تتعلق بعملية التدريس .	٣.٧٢٠	١.٣٤١	١٣
١٢	يتيح المشرف فرصاً كافية للطلاب/المعلمين خلال فترة التدريب لتبادل الخبرات فيما بينهم .	٤.٤٦٠	٠.٧٤٤	١
١٣	يعقد المشرف اجتماعات دورية مع الطلاب/المعلمين .	٣.٦٩٠	١.٢٣٧	١٤
١٤	يعرف المشرف الطلاب/المعلمين باستراتيجيات التدريس الخاصة بكل موضوع من الموضوعات الدراسية .	٣.٩٣٠	١.٢٦٥	٧
١٥	يتابع المشرف مدى تنفيذ الطلاب/المعلمين للملاحظات والتوجيهات التي يبديها خلال الزيارة .	٤.٠٧٠	١.٢٧٣	٣
١٦	يبين المشرف للطلاب/المعلمين خلال زيارته الطرق المناسبة لإدارة الصف .	٤.٤٣٠	١.١٩١	٢
١٧	يعرف المشرف الطلاب/المعلمين باستراتيجيات التقويم الحديثة .	٣.٩٣٠	١.٢٧٣	٨
١٨	تكون زيارة المشرف للطالب/المعلم قصيرة .	٤.٠١٠	١.١٨٥	٥
١٩	يتعامل المشرف مع الطالب/المعلم معاملة فوقية .	٣.٦٩٠	١.٤١٢	١٥
٢٠	يهمل المشرف حل المشكلات التي يواجهها الطالب/المعلم خلال فترة التطبيق .	٤.٠٣٠	٠.٩٧٩	٤
٢١	يجتمع المشرف بالطالب/المعلمين بصورة غير منتظمة .	٣.٧٦٠	١.٣١١	١٠
	الإشراف على التربية العملية .	٣.٧٢٥	٠.٣٦٤	

يبتضح من الجدول أن وجهة نظر الطلاب/المعلمين في مجال فاعلية المشرف على التربية العملية مرتفعة، وذلك بمتوسط حسابي (٣.٧٢٥)، مما يوضح أن الطلاب/المعلمين أفراد العينة يروا أن المشرف التربوي يتابع طلابه/المعلمين بانتظام، ويقوم بواجبه بصورة مرضية، ويسجل الملاحظات ويناقش طلابه بعد حضور الحصة، ويتابع حضورهم وغياهم، كما يعرفهم بالإستراتيجيات التدريسية المناسبة، ويبدى اهتمامه أيضا بمدى تحقق الأهداف لديهم، ويتيح فرصا كافية لتبادل الخبرات فيما بينهم.

• ثانيا: نتائج السؤال الفرعي الثاني وهو:

ما وجهة نظر الطلاب/المعلمين في فاعلية دور المتعلم المتعاون؟ ومناقشتها. وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لعبارات المجال، ويوضح ذلك من الجدول التالي.

جدول (٣): المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتبة لعبارات مجال التعلم المتعاون.

م	نص العبارة	ت	ح	ب
١	يناقش المعلم المتعاون مع الطالب/المعلم المشكلات التي تواجهه أثناء التطبيق العملي.	٤.٥٣٠	٠.٧١٧	٣
٢	المعلم المتعاون غير متمكن علميا وتربويا.	٣.٣١٠	١.١٠٧	١٠
٣	يطلع المعلم المتعاون على دفتر التحضير للطالب/المعلم بهدف التوجيه.	٤.٣٤٠	٠.٨٩٠	٥
٤	يمتلك المعلم المتعاون القدرة على التوجيه التربوي.	٣.٤٥٠	١.٤٩٣	٩
٥	يتقن المعلم المتعاون في فترات الطالب/المعلم.	٤.٢٣٠	٠.٩٠٨	٧
٦	يتعامل المعلم المتعاون مع الطالب/المعلم بمودة واحترام.	٤.٦٣٠	٠.٧٤٧	٢
٧	يعرف المعلم المتعاون الطالب/المعلم باستراتيجيات التدريس والتفويج الحديثة.	٤.٥٢٠	٠.٨٨٢	٤
٨	يحث المعلم المتعاون تلاميذ/طلاب الصف على التعاون مع الطالب/المعلم.	٣.٩٦٠	١.٣٤٠	٨
٩	يزود المعلم المتعاون الطالب/المعلم بتغذية راجعة حول التخطيط للدرس.	٤.٧٠٠	٠.٧٨٥	١
١٠	يتابع المعلم المتعاون أداء الطالب/المعلم بصورة شكلية.	٢.٠٢٠	١.٣٧٨	١٥
١١	يتدخل المعلم المتعاون في سير الحصة أثناء تقديم الطالب/المعلم للدرس.	٢.٢١٠	١.٤٠٢	١٤
١٢	لا يستغل المعلم المتعاون الطالب/المعلم في تسكين حصصه.	٢.٦٨٠	١.٢٣٠	١١
١٣	يحرص المعلم المتعاون على حضور حصة الطالب/المعلم باستمرار.	٤.٢٨٠	٠.٩٠٠	٦
١٤	لا يطلع المعلم المتعاون على دفتر التحضير للطالب/المعلم.	٢.٢٣٠	١.٢٣٠	١٣
١٥	يترك المعلم المتعاون الطالب/المعلم وحده في غرفة الصف خلال التطبيق العملي.	٢.٣٠٠	١.٢٥٩	١٢
	المعلم المتعاون	٣.٥٥٩	٠.٢٧٨	

يتضح من الجدول أن وجهة نظر الطلاب/المعلمين في دور المعلم المتعاون جاءت متوسطة، وذلك بمتوسط حسابي (٣.٥٥٩)، وقد تفاوتت العبارات في متوسط حسابها ما بين ٢.٠٢٠:٤.٧٠٠، وأن (٩) عبارات قد تجاوزت محك القوة وهي (١٠، ٩، ٨، ٧، ٦، ٥، ٤، ٣، ٢)، في حين كانت تقديرات الفقرتين ١٤، ١٢ متوسطة أما الفقرات (١٥، ١٤، ١١، ١٠)، فكانت تقديراتها ضعيفة، ووفقا للنتائج فقد جاءت العبارة (٩) "يُزود المعلم المتعاون الطالب/المعلم بتغذية راجعة حول التخطيط للدرس"، بمتوسط حسابي (٤.٧٠٠) في المرتبة الأولى، وهذا الإهتمام من قبل المعلم المتعاون يشير إلى شعور المعلم بأهمية دوره كمُشرف مُقيم، وأن من أهم مسؤولياته متابعة التخطيط، تليها الفقرة (٦) "يتعامل المعلم المتعاون مع

الطالب/المعلم بمودة واحترام" بمتوسط حسابي (٤.٦٣٠)، ومما يجدر قوله أن عددا من المعلمين المتعاونين، هم من خريجي كليات التربية، ومن هنا فقد مر هؤلاء بنفس التجربة، ويعرفوا الأثر النفسي للمعاملة الحسنة في نفس هؤلاء الطلاب/المعلمين، وتليها العبارة الأولى " يناقش المعلم المتعاون مع الطالب/المعلم المشكلات التي تواجهه أثناء التطبيق العملي" وذلك بمتوسط حسابي (٤.٥٣٠) ويشير هذه إلى رغبة المعلم المتعاون في تقديم الدعم والمساعدة للطالب/المعلم وجاءت العبارة (١٠) " يتابع المعلم المتعاون أداء الطالب/المعلم بصورة شكلية" في المرتبة الأخيرة، بمتوسط حسابي (٢.٠٢٠)، وتؤكد هذه النتيجة سابقاتها حيث أن الفقرة سلبية، مما يعني حرص المعلم المتعاون على القيام بدوره بدقة وإتقان خاصة وأنه يشارك في تقييم الطالب/المعلم باستمارة تقويم خاصة به، وتتفق نتائج الدراسة الحالية حول دور المعلم المتعاون مع نتائج دراسة العياصرة (٢٠٠٥)، ودراسة الجسار (٢٠٠٤).

• ثالثاً : نتائج السؤال الفرعي الثالث وهو :

ما وجهة نظر الطلاب/المعلمين في فاعلية دور المدرسة المتعاونة ؟ ومناقشتها . وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لعبارات المجال، ويتضح ذلك من الجدول التالي .

جدول (٤) : المتوسطات الحسابية، والانحرافات المعيارية والرتبة لعبارات مجال إدارة المدرسة المتعاونة .

م	نص العبارة	ت	ح	ب
١	يقوم مدير المدرسة بعقد لقاءات دورية مع الطلاب/المعلمين	٣.٥٨	١.٣١١	٦
٢	يتابع مدير المدرسة حضور الطلاب/المعلمين وغيابهم .	٣.٣٢	١.٣٥	٩
٣	يستخدم مدير المدرسة أسلوباً تربوياً في تعامله مع الطلاب/المعلمين	٣.٧٦	١.٢٤٠	٤
٤	يقدم مدير المدرسة للطلاب/المعلمين التعليمات المدرسية لتيسير مهمة التطبيق .	٢.٤٣	١.٢٨١	٨
٥	يتعاون مدير المدرسة مع الطالب/المعلم في توفير الوسائل التعليمية التي يحتاجها .	٣.٤٧	١.٢٢	٧
٦	يعرف مدير المدرسة الطلاب/المعلمين بمرافق المدرسة المختلفة	٢.٤٧	١.١٠٥	١٦
٧	يسمح مدير المدرسة للطلاب/المعلمين باستخدام مرافق المدرسة كالمعمل والمكتبة خلال فترة التطبيق .	٤.٠١	١.٣٠٦	٢
٨	يشجع مدير المدرسة المعلمين على التعاون مع الطالب/المعلم .	٣.٣٢	١.٣٢٤	١٠
٩	لا يكلف مدير المدرسة الطالب/المعلم بأعمال إدارية .	٣.٢٧	١.١٨٧	١٢
١٠	يعرف مدير المدرسة الطالب/المعلم بانتظمة المدرسة وسجلاتها	٣.٤٣	١.٢٨١	٨
١١	يوفر مدير المدرسة مكاناً خاصاً للطلاب المعلم يلتقى فيه مع المشرف للمناقشة والحوار .	٣.٩٣	١.٢٣٣	٣
١٢	يحث مدير المدرسة الطلاب/المعلمين على المشاركة في الأنشطة التي تنظمها المدرسة .	٣.٦٤	١.٣٢٢	٥
١٣	يبدأ مدير المدرسة تعاونه مع الطلاب/المعلمين في المدرسة	٤.١٢	١.٣٤٢	١
١٤	يطلع مدير المدرسة على دفتر تحضير الطالب/المعلم ويقدم التعليقات اللازمة .	٣.٢٣	١.٣٩١	١٣
١٥	يبدأ مدير المدرسة عدم التعاون مع الطالب/المعلم .	٣.٣١	١.٣٠	١١
١٦	يشغل مدير المدرسة عن متابعة الطلاب/المعلمين .	٢.٧	١.١٩٣	١٥
١٧	يكلف مدير المدرسة الطالب/المعلم بواجبات إدارية غير التدريس .	٣.٠٤	١.٣٥٥	١٤
١٨	يمنع مدير المدرسة الطالب/المعلم من استخدام مرافق المدرسة	٢.٤٤	١.١٨٣	١٧
	إدارة المدرسة المتعاونة	٣.٣٠٩	٠.٢٩٧	

يتضح من الجدول السابق أن وجهة نظر الطلاب/المعلمون في دور مدير المدرسة جاءت متدنية، وذلك بمتوسط حسابي (٣.٥٥٩)، وقد تفاوتت العبارات في متوسطاتها ما بين ٢.٤٣:٤.١٢، وأن (٤) عبارات قد تجاوزت محك القوة

وهي (٤،٣،٧،١٣)، فى حين كانت تقديرات (١٣) عبارة متوسطة وهي (٥،٨،٦،٥،١٠،٩،١٢،١٤،١٥،١٨،١٦،١٠،٢)، وجاءت العبارة (٤) بتقدير ضعيف .

وقد أشارت عينة الدراسة إلى أن مدير المدرسة يتابع حضور الطالب/المعلم ويطلع على دفتر التحضير، وجاءت العبارة (١٣) "يُبدى مدير المدرسة تعاوناً مع الطلاب/المعلمين فى المدرسة" فى المرتبة الأولى بمتوسط حسابى (٤،١٢)، ويشير هذا إلى اهتمام المدير بمساعدة الطالب/المعلم، وذلك انطلاقاً من دوره كأحد عناصر التدريب المهمة، وجاءت العبارة (٧) "يسمح مدير المدرسة للطلاب/المعلمين باستخدام مرافق المدرسة كالمعمل والمكتبة خلال فترة التطبيق" بمتوسط حسابى (٤،١)، ثم العبارة (١١) "يوفر مدير المدرسة مكاناً خاصاً للطلاب المعلم يلتقى فيه مع المشرف للمناقشة والحوار" بمتوسط حسابى (٣،٩٣)، ويأتى هذا نتيجة شعور المدير بأهمية التغذية الراجعة من قبل المشرف للطلاب/المعلم، وجاءت العبارة (٤) فى المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابى (٢،٤٣)، وهذا يشير إلى المسئوليات العديدة على عاتق مدير المدرسة وانشغاله بالمهام المدرسية الأخرى .

• رابعاً: نتائج السؤال الفرعى الرابع وهو :

ما وجهة نظر الطلاب/المعلمين فى فاعلية التربية العملية فى اكساب الطالب/المعلم الكفايات التعليمية اللازمة ؟ ومناقشتها .

وللإجابة عن هذا السؤال تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية والرتبة لعبارات المجال، ويتضح ذلك من الجدول (٥) .

يتضح من الجدول (٥) أن وجهة نظر الطلاب/المعلمون الكلية نحو الكفايات التعليمية التى يكتسبها الطالب/المعلم أثناء تدريبه كانت متوسطة، وذلك بمتوسط حسابى (٣،٥١٦)، وتراوحت المتوسطات الحسابية لعبارات المجال ما بين ١٠،٥٤٠ : ٤،٦٩٠، وتجاوزت محك القوة الفقرات ذوات الأرقام (٩،١٢،١٣،١٤،١٥، ٢٠، ٢١، ٢٢، ٢٣، ٢٤، ٢٧)، وجاءت العبارات ذوات الأرقام (٦، ٨، ١٠، ١١) متوسطة القوة، فى حين كانت الفقرات (٥، ٦، ٧، ١٨، ١٩) ضعيفة .

وجاءت العبارة (٤) "تنمى التربية العملية دافعية الطالب/المعلم نحو ممارسة مهنة التدريس" فى المرتبة الأولى بمتوسط حسابى (٤،٦٩٠)، مما يعنى أن الخبرة الميدانية للتدريس ساهمت فى تكوين اتجاه إيجابى نحو المهنة من وجهة نظر الطلاب/المعلمين، وتوفر الرغبة والميل يجعل المعلم يُبدى الإهتمام بموضوع بعينه ويساهم فى الأنشطة، وتلتها العبارة (٣) "تساعد التربية العملية الطالب/المعلم على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ/الطلاب" بمتوسط حسابى (٤،٥٥٠)، ويعود ذلك إلى أن الطالب/المعلم يُتاح له الفرصة من قبل المعلم المتعاون، والمشرف للتعامل مع التلاميذ/الطلاب فى مرحلة التطبيق الكلى، وجاءت الفقرة (١) "تساعد التربية العملية فى رفع كفاءة الطالب/المعلم فى التخطيط للتدريس" بمتوسط حسابى (٤،٥٠٠)، وذلك من خلال التغذية الراجعة من قبل المشرف والمعلم المتعاون .

جدول (٥) : المتوسطات الحسابية ، والانحرافات المعيارية والرتبة لمعارات مجال فاعلية التربية العملية في اكتساب الطالب/المعلم الكفايات التعليمية .

م	نص العبارة	ت	ح	ب
١	تساعد التربية العملية في رفع كفاءة الطالب/المعلم في التخطيط للتدريس .	٤.٥٠٠	٠.٩٢٧	٣
٢	تمكن التربية العملية الطالب/المعلم من اكتساب مهارات القياس والتقويم .	٤.٢٢٠	١.٠٠١	٥
٣	تساعد التربية العملية الطالب/المعلم على مراعاة الفروق الفردية بين التلاميذ/الطلاب .	٤.٥٥٠	٠.٩٠٣	٢
٤	تنمي التربية العملية دافعية الطالب/المعلم نحو ممارسة مهنة التدريس .	٤.٦٩٠	٠.٦٦٢	١
٥	تزيد التربية العملية من قدرة الطالب/المعلم على تحمل المسؤولية .	٢.٩٩٠	١.٤١١	١٦
٦	تساعد التربية العملية في تنمية قدرة الطالب/المعلم على صياغة الأهداف التعليمية .	٣.٥٢٠	١.٣٦٧	١٢
٧	تكتسب التربية العملية الطالب/المعلم مهارات وضع الاختبارات وتصحيحها .	٣.٠٨٠	١.٤٨٩	١٥
٨	تساعد التربية العملية الطالب/المعلم على اكتساب استراتيجيات جديدة في التدريس .	٣.٤٦٠	١.٤٥٩	١٤
٩	تكتسب التربية العملية الطالب/المعلم القدرة على تنمية التفكير الإبداعي والعلمي لدى التلاميذ/الطلاب .	٤.١٨٠	١.٢٠١	٧
١٠	تنمي التربية العملية لدى الطالب/المعلم مهارة إدارة زمن الحصة .	٣.٥٥٠	١.٣٥١	١١
١١	تنمي التربية العملية قدرة الطالب/المعلم على تحليل المحتوى الدراسي .	٣.٥١٠	١.٣٧٤	١٣
١٢	تساعد التربية العملية الطالب/المعلم على تحديد احتياجات التلاميذ/الطلاب في ضوء خصائصهم النمائية .	٤.٢٢٠	١.٢١٩	٦
١٣	تكتسب التربية العملية الطالب/المعلم القدرة على استخدام وسائل تعليمية مناسبة في غرفة الصف .	٣.٩٦٠	١.١٨٠	٩
١٤	تزيد التربية العملية من قدرة الطالب/المعلم على استخدام التعزيز المناسب لإجابات التلاميذ/الطلاب .	٤.٢٨٠	١.٢٤٠	٤
١٥	تزيد التربية العملية من قدرة الطالب/المعلم استخدام استراتيجيات متنوعة للتقويم .	٣.٩٦٠	١.٤٦٣	١٠
١٦	تقلل التربية العملية من قدرة الطالب/المعلم على تحمل المسؤولية .	١.٥٤٠	١.١٠٤	٢٠
١٧	لا تساعد التربية العملية الطالب/المعلم في إثارة دافعية التعلم لدى التلاميذ/الطلاب .	١.٨٢٠	١.٣٠٦	١٩
١٨	يستطيع الطالب/المعلم ان يحدد الأهداف التعليمية دون خبرة التربية العملية .	٢.٢٦٠	١.٢٥٢	١٧
١٩	لا تنمي التربية العملية دافعية الطالب/المعلم نحو ممارسة مهنة التدريس .	١.٩٣٠	١.٢٦٥	١٨
٢٠	تكتسب التربية العملية الطالب/المعلم القدرة على إثارة دافعية التعلم لدى التلاميذ/الطلاب .	٤.٠٩٠	١.٢٠٧	٨
	الكفايات التعليمية التي يكتسبها الطالب/المعلم .	٣.٥١٦	٠.٣٢٧	

وجاءت العبارة (١٦) "تقلل التربية العملية من قدرة الطالب/المعلم على تحمل المسؤولية" في المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (١.٥٤٠) ، ويستدل على إجابة الطلاب/المعلمين عن هذه العبارة بأن انتقال الطالب/المعلم إلى الميدان وممارسته العديد من المسؤوليات كمساهمة في طابور الصباح ، وتفقد التلاميذ/الطلاب ومتابعتهم والمشاركة في اللجان المدرسية إلخ ، وتأت درجة فاعلية مجال الكفايات منسجمة مع المجالات السابقة ، وحتى لأن الطالب/المعلم يكون تحت إشراف مشرف متخصص في طرق التدريس في الموضوعات المختلفة ولديه خبرة طويلة في الإشراف والتدريس الجامعي ، ولذا فالمشرف وهذه المنظومة جمعاء حريصة على أن يكتسب الطالب/المعلم الكفايات التعليمية اللازمة ، كما أن

المعلم المتعاون يتعاون مع المشرف ، ويتفق معه فى ضرورة تحسين مستوى الطالب/المعلم وتزويده بالتغذية الراجعة أولاً بأول.

• تقديم المقترحات والتوصيات التي قد تسهم في تطوير برنامج التربية العملية القائم:

• أولاً: المقترحات :

فى ضوء عرض النتائج ومناقشتها توصل الباحث إلى المقترحات التالية :

• أولاً: مشرف التربية العملية :

« تفريغ مشرفي التربية العملية فقط لعملية الإشراف فى ذات اليوم بدون الإرتباط بأعمال أخرى .

« عمل دليل إشرافى يلتزم به كل من المشرف والطالب/المعلم ، ويشتمل على :

✓ ورشات العمل التي يقوم بها المشرف التربوى واللقاءات مع الطلاب أسبوعياً .

✓ عدد الزيارات المتوقعة لكل طالب/معلم ضمن جدول مسبق .

✓ كراسة الملاحظات التي توضح أبرز نقاط القوة والضعف التي يضعها المشرف .

✓ نموذج خاص لتقويم كل زيارة .

✓ أوراق العمل التي يعدها الطالب/المعلم .

« زيادة عدد الزيارات المخصصة لكل طالب/معلم ، لتصل إلى (٥) زيارات فى الفصل الدراسى الواحد .

« التوجه نحو زيارة الزملاء فى تخصصات مختلفة فى المدرسة فى نطاق التربية العملية .

« تقديم المشرف التغذية الراجعة الفورية للطالب/المعلم ، عن طريق نموذج تُعطى منه نسخ للطالب/المعلم يوضح فيه نواحي القوة والضعف .

« استهداف ملف الإنجاز (Portfolio) لكل طالب/معلم من طلاب كلية التربية، استناداً لمبدأ التقويم الواقعى .

• ثانياً: المعلم المتعاون :

« اختيار المعلم المتعاون المتميز من خلال الإتصال بمديرى التربية والتعليم ومديرى المدارس .

« عقد إدارة الجامعة دورات مختلفة للمعلمين المتعاونين ، يتم فيها تزويدهم بالكفايات اللازمة لتدريس معلم الصف ، وحثهم على أنواع الإشراف المختلفة

« تزويد المعلمين المتعاونين بنشرات عن التربية العملية توضح مهامهم المختلفة

« تأكيد تنمية قدرات الطلاب/المعلمين المختلفة من خلال المقررات التي يتم طرحها فى الجامعة ، وتوجيه المعلمين إلى ضرورة الاهتمام بالكفايات التدريسية .

• ثالثاً: إدارة المدرسة المتعاونة :

« تنظيم لقاء تربوى بين كلية التربية جامعة حلوان ، ممثلاً عن برنامج التربية العملية مع مديرى المدارس ، وذلك للوقوف على الصعوبات التي تواجه الطلاب/المعلمين فى المدارس ، ضمن برنامج إعداده مسبقاً .

« صرف الحوافز المادية التى تقدمها الجامعة للمديرين والمعلمين بشكل منتظم .

« وضع أسس علمية لاختيار المدارس المتعاونة باتقان مسبق بين إدارة البرنامج ومديرى المدارس.

« توسيع رقعة المدارس المتعاونة على مستوى الجمهورية وعلى أكبر عدد من المدارس.

« توزيع دليل على المدارس، يوضح مهام مدير المدرسة المتعاونة، وحثهم على حضور حص الطلاب/المعلمين .

• رابعا : إجراءات برنامج التربية العملية :

« إعداد دليل للتربية العملية ،يوضح أهدافها ، مبادئها ، أهميتها مراحلها،عناصرها وأسس تقويمها .

« تقديم حوافز مادية ومعنوية لمديرى المدارس والمعلمين .

« العمل على إعداد قائمة بالكفايات اللازمة لبناء الطالب/المعلم ، بحيث تشكل محور تخطيط التدريس ، تنفيذ التدريس ، تقويم التدريس والنمو المهنى الأكاديمى والإرشاد.

« تدريس الطلاب/المعلمون من خلال عقد ورش بإشراف إدارة البرنامج مع مشرفى التربية والتعليم فى مناطق التدريب ، على استراتيجيات التدريس الحديثة والتقويم الواقعى (Authentic Assessment) ، وأدواته مثل استراتيجية الورقة والقلم ، التقويم المعتمد على الأداء ، الملاحظة والتواصل وسجل وصف سير التعلم والسجل القصصى .

• ثانيا : التوصيات :

فى ضوء عرض النتائج ومناقشتها فقد توصل الباحث لإلى التوصيات التالية:

« أظهر البحث الحالى تدنى تقويم الطلاب/المعلمين لمديرى المدارس المتعاونة لذا يوصى البحث بعقد دورات تدريبية لمديرى المدارس ، يتم من خلالها توعيتهم بالأدوار المنوطة بهم لتيسير فترة التدريب العملى .

« إجراء بحث تقويمى شامل لكل من جهات نظر المشرف التربوى ، مدير المدرسة، المعلم المتعاون والعلاقة بينهم .

« إجراء دراسة/بحث إستقصائية/ى لمقارنة برامج التربية العملية فى الجامعات المصرية الحكومية والخاصة .

« تعدد أساليب وسائل تقويم أداء الطالب/المعلم فى فترة التربية العملية لمزيد من الموضوعية والدقة .

« تشجيع كليات التربية على أن تسعى لقيام مدارس تجريبية تابعة للكليات وذلك بالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم .

- « الاهتمام بمراحل التربية العملية الثلاث " الملاحظة ، المشاركة ، الممارسة " وذلك بتخصيص فترة زمنية كافية لكل مرحلة من هذه المراحل .
- « توحيد عملية التخطيط والتنفيذ والتطوير لبرامج التربية العملية فى الجامعات المصرية بالتنسيق مع وزارة التربية والتعليم .
- « زيادة اهتمام كليات التربية بالتدريس المصغر كجانب تطبقى أثناء إعداد الطالب/المعلم بالكلية .
- « عقد ورش عمل تُفيد فى الكشف عن المشكلات المستحدثة التى يواجهها المشرفون أثناء الإشراف للوصول إلى الحلول المناسبة لها

• عاشرًا : المراجع العربية والأجنبية :

• أولاً : المراجع العربية :

- ١- ابتسام حسين الجفري : دور معلمة اللغة الإنجليزية المتعاونة فى اكساب المهارات التدريسية للطالبات المعلمات بقسم اللغة الإنجليزية بجامعة أم القرى ، مجلة كلية التربية ، جامعة عين شمس ، مج(١)، ع (٢٩)، ٢٠٠٥، ص:ص ١٢٩:٩١.
- ٢- إبراهيم السيد درويش : مدى استخدام أنشطة التفكير الإبداعى لدى الطلبة المعلمين فى برنامج التربية العملية والمعلمين فى الخدمة فى مراحل تدريس التربية الفنية مجلة دراسات تربوية واجتماعية ، مج(٨)، ع(٤)، ٢٠٠٢، ص:ص ٢٦٥:٢٣٥.
- ٣- أحمد المقدادى : تقويم برنامج التربية العملية لإعداد معلم مجال الرياضيات فى الجامعة الأردنية ، دراسات العلوم التربوية ، ٣٠(٢)، ٢٠٠٣، ص:ص ٣١٩:٣١٣ .
- ٤- الأمين عبد الحفيظ أبو بكر : دليل التربية العملية وإعداد المعلمين ، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر ، الإسكندرية ، ٢٠٠٣ م .
- ٥- الجميل محمد شعلة : التقويم التربوى للمنظمة التعليمية: إتجاهات وتطلعات، دار الفكر العربى، القاهرة ، ٢٠٠٠ م .
- ٦- السيد سلامة الخميس : موقف الطلاب المعلمين من فاعلية الإشراف على الطلبة المعلمين ، دراسات وبحوث عن المعلم العربى ، ط(١)، دار الوفاء لدنيا الطباعة والنشر الإسكندرية، ٢٠٠٣ م.
- ٧- جمال أحمد سلامة : فاعلية التدريب الميدانى فى تنمية المهارات التدريسية لدى الطلاب المعلمين، مجلة عالم التربية ، عدد(٣)، ج(٢)، ٢٠٠١، ص:ص ١٤٢:١٢٢ .
- ٨- حامد العبادى : مشكلات التربية العملية كما يراها الطلبة المعلمون فى تخصص معلم الصف وعلاقتها باتجاهاتهم نحو مهنة التدريس ، دراسات العلوم التربوية ، الجامعة الأردنية، ٣١(٢)، ٢٠٠٤، ص:ص ٢٥٣:٢٤٢ .
- ٩- حمدان نصر وآخرون : فاعلية برنامج التربية العملية لتخصص معلم المجال فى كلية التربية من وجهة نظر المشرفين والطالبات/المعلمات ومديرات المدارس ، المجلة التربوية الكويت ١٧(٦٨) ، ٢٠٠٣، ص:ص ١٥٥:١٠٠ .
- ١٠- خالد الأحمد : تكوين المعلم من الإعداد إلى التدريب ، دار الكتاب الجامعى ، الإمارات العربية المتحدة ، ٢٠٠٥ م .

- ١١- رضا أحمد حافظ : تطوير برنامج إعداد معلمى اللغة العربية في ضوء متطلبات العصر ، كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ٢٠٠٣ م . <http://www.angelfire.com/ma4/redal121/s.htm>.
- ١٢- روضة العميريين : المشكلات الإدارية التى تواجه طلبة معلم الصف فى أثناء التربية العملية فى جامعة مؤتة ، رسالة ماجستير غير منشورة ، جامعة مؤتة ، الكرك ، الأردن : ٢٠٠٧ م .
- ١٣- سلوى الجسار: تقويم برامج التربية العملية فى كليات التربية بجامعة الكويت من وجهة نظر الطالب/المعلم ، مجلة العلوم التربوية ، ع(٥)، ٢٠٠٤ م ، ص: ١٠٣:٦٤.
- ١٤- سهيلة الفتلاوى : تفريد التعليم فى إعداد وتأهيل :دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان : ٢٠٠٤ م .
- ١٥- ضيف الله الثبتي : عوامل نمو المهارات التدريسية ، مجلة العلوم التربوية ، جامعة أم القرى ، مكة المكرمة ، المملكة العربية السعودية ، ٢٠٠١ م .
- ١٦- عارف عطاي وآخرون: الإشراف التربوى : نماذجه النظرية وتطبيقاته العملية ، ط(١) مكتبة الفلاح للنشر والتوزيع، الكويت : ٢٠٠٥ م .
- ١٧- علاء إبراهيم زيد: برنامج تدريسي مقترح لتحسين الأداء التدريسي لمعلمي التاريخ دراسة مقدمة للمؤتمر السنوى الحادى عشر ، الجودة الشاملة فى إعداد المعلم بالوطن العربى لألفية جديدة ، كلية التربية ، جامعة حلوان، ١٢- ١٣ مارس ٢٠٠٣ م .
- ١٨- ماجدة السلطى : رسالة إلى معلمى معلم الصف الأول ، مجلة التطوير التربوى ، (٢١)، سلطنة عمان، أبريل ٢٠٠٥ م .
- ١٩- مانيفرا رشدى أمين: تصور مقترح لتقويم أداء طالب/معلم التربية العملية فى كلية التربية ، جامعة حلوان، مجلة دراسات تربوية واجتماعية، مج(١)، ع(٤) ٢٠٠٤ م: ص: ١٨٠:١٦١ .
- ٢٠- محمد عبد الرزاق إبراهيم : منظومة تكوين المعلم فى ضوء معايير الجودة الشاملة ، دار الفكر للطباعة والنشر والتوزيع، عمان ، الأردن ، ٢٠٠٣ م .
- ٢١- محمد زياد حمدان : التربية العملية الميدانية ، مفاهيمها وكفاياتها وتطبيقاتها المدرسية ، عمان ، دار التربية الحديثة ، ٢٠٠١ م .
- ٢٢- محمد العياصرة : تقويم الطلبة معلمة التربية الإسلامية لبرنامج التربية العملية فى كلية التربية جامعة السلطان قابوس وفى كليات للمعلمين والمعلمات المحلية الأردنية فى العلوم التربوية ، (٣)، ٢٠٠٥ م: ص: ٢٢٩:٢١٥ .
- ٢٣- محمد عبد السميع رزق : القلق النفسى للطالب/المعلم بالتربية العملية ، المصادر واقتراحات الحل ، مجلة كلية التربية ، جامعة المنصورة ، ع(٥٨)، ج(١)، ٢٠٠٥ م: ص: ٢٣٠:١٩٥ .
- ٢٤- مصطفى السباح محمد : تصـويرة مقـترحة لأداة تقـويم الطالب/المعلم www.sea.edu.eg/9/mostafa3-htm.
- ٢٥- نداء عبد الرزاق الخميس : دراسة تقييمية لأداء المشرف الخارجى فى برنامج التربية العملية فى كلية التربية ، جامعة الكويت ، المجلة التربوية ، مج(١٨)، ع(٧)، ٢٠٠٤ م: ص: ١٩٥:١٦٠ .
- ٢٦- هالة طه بخش : فعالية نموذج مقترح للتدريس التأملى فى تطوير التربية العملية بكلية التربية بالمملكة العربية السعودية ، ع(٦٠)، ٢٠٠٣ م، ص: ٢٦٩ .

• ثانياً : المراجع الأجنبية :

- 1- Cakmak,M&Bulut,M,the perceptions of pre-service teachers about effective teaching and effective teachers,Mediterranean Journal of Educational studies,V.1(10),2005,pp73:89.
- 2- Cheungeon,T.t,&In Wah,P.L,The changing roles of particum,field experience tutors.paper presented at the symposium of field experience.Hong Kong Institure of Education (on line),2001, Available:http://www.ied.ht/celts/symposium/doc-fullpapers.
- 3- Fisher,Douglas,students teachers matter : the impact of student teachers on elementary-age children in professional development school,<http://www.findarticles.com/p/articles/mi-qa3960/is-200404/ai-n9349407/> print.
- 4- G.L.Arora :School Experience Programme and quality in Teacher Education,<http://www.net-in.org/glarora.htm>
- 5- Kelebay,S,Cooperating Teachers: Do they see in the classroom,Eric ED 307724.
- 6- Mc Williams,S,et al,Comparison And Evaluation of Teacher Education in Northan Ireland and The Republic of Ireland. European Journal of Teacher Education ,29(1),2006,pp.67:79
- 7- Meijer, Paulien, Zanting, Anneke & Verloop .Nico, practical Knowledge ,Tools,Suggestions and significance,Jouranal of teacher education,V.53,N.5, 2002,pp.406:419.
- 8- Ok,A,astudy of student teacher experiences and expectations of teaching practice, Mediterranean Journal of Educational studies,V.10,2005,pp.1:15.
- 9- Sampson ,Nicholas,Meeting the needs of distance,language learning&technology,V.7,N.3,2003,pp.103:118.
- 10- Seferoglue,G,Teacher candidate Reflections on some components of pre-service English Teacher Education programme in Turkey,Journal of Education for Teaching , 32(4) , 2006,pp.369:378.



البحث الخامس :

” الأنماط القيادية السائدة لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك ”

المصادر :

د/ أمجد محمود محمد درادكة

**أستاذ مساعد بقسم العلوم التربوية
كلية التربية جامعة الطائف**

obeikandi.com

” الأنماط القيادية السائدة لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك ”

د/ أمجد محمود محمد درادكة

• المستخلص :

هدفت هذه الدراسة إلى معرفة الأنماط القيادية السائدة لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك، كما هدفت إلى معرفة درجة اختلاف وجهات النظر هذه باختلاف متغيرات كل من متغير الجنس، والتخصص، والرتبة الأكاديمية، وعدد سنوات الخبرة. ولتحقيق أهداف الدراسة تم تطوير استبانة نموذج هالين المكون من (٣٠) فقرة تغطي مجالان هما: (المبادأة في وضع إطار العمل، والاعتبارية) وتم التحقق من صدقها وثباتها. وتكونت عينة الدراسة من (٢٨٠) عضو هيئة تدريس، اختيرت بالطريقة العشوائية البسيطة من مجتمع الدراسة المكون من (٦٠٨) عضو من أعضاء هيئة التدريس. وتشكل عينة الدراسة ما نسبته (٤٦%) من مجتمع الدراسة. وللإجابة عن أسئلة الدراسة تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، كما تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد، واختبار تحليل التباين الرباعي. وقد أشارت نتائج الدراسة إلى: أن المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على درجة الممارسة (٣.٤٠) وهو يقابل التقدير درجة متوسطة، وأن مجال "المبادأة في وضع إطار العمل" قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٤١)، وجاء مجال "الاعتبارية" في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٣٨). ولا توجد فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة ككل، ولا على المجالات الفرعية تعزى لمتغيرات الدراسة (الجنس، والتخصص، والرتبة الأكاديمية، وعدد سنوات الخبرة). وفي ضوء هذه النتائج أوصى الباحث بعدة توصيات منها: إعطاء أهمية خاصة لرؤساء الأقسام الأكاديميين من حيث التأهيل أو التدريب المستمر وحسن الاختيار. وتكليف رؤساء الأقسام الأكاديميين برئاسة القسم حسب الكفاءة والجدارة والإبداع، لا على حساب التناوب والزمالة. وتوفير الموارد البشرية والمادية والمالية والتقنية المناسبة لتحقيق أهداف المؤسسة.

الكلمات المفتاحية: القيادة، رؤساء الأقسام، أعضاء هيئة التدريس، جامعة اليرموك.

Leadership Styles Prevailing Among Academic Heads of Departments from the Point of View of Faculty Members at the University of Yarmouk

by Dr : Amjad. M. Daradkah

The current study aimed at investigating the prevailing leadership styles among the academic heads of departments from the point of view of faculty members at the University of Yarmouk and it also aimed at identifying the effects of each of these variables: sex, specialization, academic rank and the number of the years of experience. In order to achieve the objectives of the study, a questionnaire was developed of (30) items covering two areas, which are: (proactivity in suggesting frameworks and Validity) and reliability of the questionnaire were tested. The sample of the study consisted of (280) randomly selected faculty members from a population of (608) faculty members. To answer the questions of the study, means and standard deviations were calculated as well as using other statistical methods and the results showed that: The means to the estimations the sample of study was (3.40) which equal middle and the domain of care about the university work

was at the first mean (3.41) then the domain of care about human feelings mean(3.38). There were no significant differences among the study sample degrees as a whole or regarding the sub areas due to the study variables. According to the previous results, the researchers recommended the following: Giving special importance to academic heads of departments regarding rehabilitation, continuous training and good choice. Commissioning academic heads of departments according to efficiency, competence and creativity and not according to rotation and fellowship. Providing appropriate human, material, financial and technical resources to achieve the goals of the university.

Key words: Leadership, Department Heads, Faculty Members, Yarmouk University.

• خلفية الدراسة :

لقد أصبح مفهوم القيادة من أكثر المفاهيم شيوعاً في المؤسسات الحديثة. وعلى الرغم من هذا الشبوع، ألا أن هذا المفهوم ما زال يكتنفه الغموض ويفتقر إلى الدقة في استخدامه في الأوساط الإدارية. حيث يخلط بعض الباحثين أو الدارسين بين مفهوم القيادة ومفهوم الإدارة ويتم استخدامهما بالتبادل في معظم الأحيان، هذا مع العلم أن المفهومين يختلفان اختلافاً جوهرياً عن بعضهما البعض. فالإداري يمكن أن يكون مديراً فعالاً ولكن ليس بالضرورة أن يكون المدير قائداً. ولعل هذا ما يفسر الدعوة إلى حاجة المؤسسات الإدارية الحديثة إلى قادة وليس إلى إداريين. وأن التحدي الذي يواجه المؤسسات الإدارية الحديثة يكمن في ضرورة بروز أجيال جديدة من الإداريين الذين يتبنون المفاهيم الإدارية الحديثة، ويمتلكون الكفاءات الإدارية التي تؤهلهم لقيادة مؤسساتهم بكفاءة واقتدار، بدلاً من أجيال الإداريين التقليديين الذين يتبنون المفاهيم الإدارية التقليدية القائمة على الضبط والسيطرة، وتنصف ممارستهم بالتصلب وسوء التصرف، ومقاومة التغيير والتجديد. فالإداريين هم القادرون على مواجهة التحديات وتحملون المسؤوليات لتحديث المؤسسات التي يتولون قيادتها. فهم الذين يحددون الحاجة إلى التغيير، ويخلقون رؤى جديدة، ويحشدون الالتزام لهذه الرؤى، وبالتالي يعيدون تشكيل المؤسسات من جديد. وأن إعادة تشكيل المؤسسات تتطلب رؤى وأطر جديدة لإعادة النظر في الإستراتيجيات والهياكل والأفراد في هذه المؤسسات. وخلال نصف القرن الماضي، فقد ركزت الدراسات المتعلقة بالقيادة حول ضرورة اعتماد النمط الديمقراطي في القيادة مقابل النمط الأوتوقراطي، والقيادة التشاركية مقابل إصدار الأوامر والتعليمات، والقيادة التي تستجيب لحاجات الأفراد في المؤسسة مقابل التركيز على متطلبات العمل. فالقيادة الإدارية - على هذا الأساس - عملية ديمقراطية وتشاركية في عملية اتخاذ القرار وتستجيب لحاجات الأفراد في المؤسسة دون تضيق بحاجات العمل، وتحصر على أحداث التغيير أو التطوير والتجديد (Jreisat, 1996).

"وبما أن المؤسسات التربوية تعتبر أداة حيوية في المجتمعات الإنسانية فإن القيادات التربوية في هذه المؤسسات تعتبر العنصر الحركي في تحقيق ما

انيطت به من أهداف وغايات تتعلق بالكفاءة والفعالية المرغوبتين، وهذا يفرض على تلك القيادات توفر قدرات ومتطلبات خاصة حتى تكون قادرة على مواجهة التغيرات والتحويلات المعاصرة والتعامل معها بكفاءة واقتدار (عياصره والفاضل، 2006)

إن القائد الفعّال يسعى لتغيير القيم الأساسية واتجاهات التابعين، وبالتالي يكون لديهم الاستعداد لأداء مستويات عالية تفوق المستويات التي حددتها المؤسسة (العتيبي، 2006: v).

والقيادة في جوهرها هي التأثير الذي يمارسه القائد في مرؤوسيه، واختلاف وسائل التأثير التي يستخدمها القائد لتوجيه مرؤوسيه يعكس تباينا في أساليب القيادة وأنماطها (عياصره والفاضل، 2006)

واستأثر موضوع القيادة والسلوك القيادي باهتمام باحثين ينتمون إلى حقول معرفة متعددة، وكان محط اهتمام الدارسين والباحثين منذ فترة طويلة. وأظهرت عدة تعريفات للقيادة والسلوك القيادي من خلال ظهور النظريات المتعددة التي بحثت في القيادة. كان في مقدمة هذه النظريات "نظرية الرجل العظيم" حيث ترى هذه النظرية أن القادة يولدون قادة، وبأن القائد يختلف عن بقية الأفراد اختلافا جوهريا بما يملكه من سمات قيادية تجعله متميزا عن أتباعه بحكم الوراثة التي يستمد قوته وسلطته من خلالها. وقد ركز أصحاب هذه النظرية على أن بعض الرجال العظام يبرزون في المجتمع لما يتمتعون به من قدرات ومواهب عظيمة وخصائص غير مألوفة تجعل منهم قادة أيا كانت المواقف التي يواجهونها. وقد كان جالتون (Galton) في طليعة دعاة هذه النظرية من خلال دراسته الخلفية الموروثة للرجل العظيم، والتي كونت دعوة للنظر في بيان السمات القيادية وفق أسس فطرية (خضير والنعيمي، ١٩٩٤).

ونتيجة للجدل الذي دار حول نظرية الرجل العظيم، وظهور تأثيرات المدرسة السلوكية في علم النفس ظهر الاهتمام بمنحنى السمات (Traits Leadership)، والتي تدور فلسفتها حول انفراد القادة بسمات تميزهم عن سواهم حيث حاولت تحديد الصفات التي يتميز القادة الناجحين من غير الناجحين، وتوصل أصحاب هذه النظرية إلى سمات عامة للقائد الناجح، إلا أن محاولاتهم لم تتوصل إلى سمات مشتركة وجاءت نتائجها متناقضة مع بعضها، مما أدى إلى عدم الثقة بنظريات السمات التي يتميز بها القائد (Owens, 1970). وفي ضوء تلك النتائج ظهرت دراسات جديدة لعلماء الاجتماع ركزوا من خلالها على دراسات ظروف القيادة المكانية بما يسمى القيادة الموقف (Situational Leadership)، أي المكان الذي يعمل فيه القائد باعتبار أن القائد يعمل مع جماعات من الناس تحت تأثير ظروف اجتماعية معينة. يحددها حجم المجموعة، ومدى ترابطها وروحها المعنوية، ودرجة الثقة بين أفرادها. فتكون فعالية القائد واقعة تحت تأثير هذه الظروف بحيث كان تركيز هذه النظريات على ما يحيط بالقائد من ظروف، وليس على ما يتميز به القائد من سمات شخصية.

ظهر بعد ذلك الاتجاه السلوكي (Behavior Approach)، والذي اهتم بدراسة سلوك القائد في موقع القيادة حيث ركز على تحديد بعدين رئيسين

البعد الأول يهتم ببنية التنظيم وانجاز مهامه وتحقيق أهدافه، والبعد الثاني يهتم بالأفراد العاملين في هذا التنظيم وحاجاتهم وعلاقاتهم (العمري، ١٩٩٢). إذ قام أصحاب هذا الاتجاه ومن أبرزهم هالبن (Halpin, 1966) بدراسات في أمريكا على مديري المدارس، هدفت إلى بيان أنماط السلوك القيادي لديهم باستخدام استبانة وصف سلوك القائد (LBDQ) وذلك بتحديد بعدين لوصف السلوك القيادي هما: (المعاينة، ١٩٩٥)

« المبادرة في وضع إطار للعمل (Initiating structure) الذي يبين سلوك القائد في تخطيط العلاقة بينه وبين المعلمين العاملين معه، وتتضمن تحديد طرق الإنجاز، والعلاقة بين القائد والعاملين، وقنوات الاتصال داخل المؤسسة. ويمتاز هذا النمط القيادي بالمركزية وعدم مشاركة التابعين في اتخاذ القرار مستخدماً أسلوب العقاب والثواب، كما أنه يصدر الأوامر ولا يأخذ برأي التابعين كما لا يسمح بالمناقشة ويصر على تنفيذ الأوامر والتعليمات (عياصره وبني أحمد، ٢٠٠٨).

« الاعتبارية (Consideration): وهذا يشير إلى سلوك المدير الدال على الصداقة والاحترام المتبادل والتعاون والتفاهم بين المدير والعاملين معه. وأظهرت دراسة هالبن أربعة أنماط للسلوك القيادي (أ، ب، ج، د) كما في الشكل:

الاعتبارية	عالٍ متوسط منخفض			
	عالٍ	متوسط	منخفض	عالٍ
	متوسط	منخفض	منخفض	متوسط
	نمط (أ) (عالٍ، عالٍ)	نمط (ب) (عالٍ، منخفض)	نمط (ج) (منخفض، عالٍ)	نمط (د) (منخفض، منخفض)

المبادرة في وضع إطار العمل

شكل أنماط السلوك القيادي كما صورها هالبن

- يلاحظ من الشكل السابق الأنماط القيادية التالية:
- ✓ النمط الأول (أ): عالٍ في التوجيه فيما يخص شؤون العمل والإنتاجية، وعالٍ في بناء العلاقات الاجتماعية والإنسانية، ويمتاز هذا النمط بفعالية إدارية عالية، وعلاقات إيجابية بين الرئيس والمرؤوس.
 - ✓ النمط الثاني (ب): عالٍ في التوجيه فيما يخص شؤون العمل والإنتاجية ومنخفض في بناء العلاقات الاجتماعية والإنسانية، ويمتاز هذا النمط بفعالية إدارية قليلة، وعلاقات غير مرضية بين الرئيس والمرؤوس
 - ✓ النمط الثالث (ج): منخفض في التوجيه فيما يخص شؤون العمل والإنتاجية، وعالٍ في بناء العلاقات الاجتماعية والإنسانية، ويمتاز هذا النمط بالفعالية، وعلاقات إيجابية بين الرئيس والمرؤوس.
 - ✓ النمط الرابع (د): منخفض في التوجيه فيما يخص شؤون العمل والإنتاجية ومنخفض في بناء العلاقات الاجتماعية والإنسانية، ويمتاز هذا النمط بفعالية إدارية قليلة، وعلاقات غير مرضية بين الرئيس والمرؤوس. وقد أشارت نتائج دراسة هالبن إلى أن أكثر الأنماط السابقة قابلية هو النمط الأول.

ولأن الجامعات من أهم المؤسسات التربوية، ويقع على الإدارات الجامعية مسئولية كبيرة في تحقيق الإدارة التربوية لمواكبة الثورة العلمية المذهلة، فإن على الإدارة الجامعية الاهتمام باختيار أعضاء هيئة التدريس فيها ممن يملكون الكفاءات والقدرة، والمؤهلات العلمية والإدارية، ليكونوا القدوة الصالحة المؤمنة بالرسالة الجامعية، ويمتلكون القدرة على التفاعل الإيجابي مع زملائهم من أعضاء هيئة التدريس والإدارة والطلبة (النيرب، 2003).

وتسهم القيادة التربوية بجهودها، وأساليبها المختلفة إسهاماً كبيراً في تهيئة المناخ التنظيمي الملائم في المؤسسات التربوية، وتوجيه الجماعة إلى أفضل طرق العمل وأساليبه، ورفع معنوياتهم، ودفعهم لزيادة الإنتاج والعمل المثمر وتحسينه، كما تسهم في تماسك الجماعة وترابطها؛ لتحقيق أهدافها وغاياتها.. من خلال تأثيرها على سلوك الجماعة وشخصياتهم في تحقيق فلسفة وسياسة الإدارة، فعندما تجتمع القيادة والإدارة في شخص واحد؛ أي أن يمارس المدير الكف بيده السلطة وظيفته معتمداً على قوة التأثير في الجماعة وحفزهم وإقناعهم، لتحقيق الأهداف، تاركا السلطة الرسمية، معتمداً على الطاعة التي تنبع من الجماعة التي يديرها. فهو بذلك قائداً يحرك الأفراد والجماعات بأسلوبه وشخصيته، حيث يتخذ من تحقيق هدف المنظمة عاملاً مشتركاً لهم جميعاً، وهنا يمكن أن نطلق عليه المدير القائد وعلى إدارته القيادة الإدارية.

والقيادة التربوية عمل يحتاج إلى الدقة والمرونة والجهد، فهي النجاح في الموقف الذي يؤكد فيه المدير دوره القيادي من خلال ما يتمتع به من قدرات عديدة ومتنوعة وخاصة قدرته على التصرف ضمن المواقف التي تجابهه يومياً، والقدرة على حلها بنجاح عند القيام بسلوك معين، مما يتطلب ذلك الإلمام بالمهارات القيادية الآتية:

- « المهارات الذاتية وتتمثل في: السمات الجسمية، والقدرات العقلية، والمبادأة والابتكار، وضبط النفس.
- « المهارات الذهنية وتتمثل في: قدرة القائد على رؤية التنظيم الذي يقوده وفهمه للترابط بين أجزائه، وقدرته على تصور وفهم علاقات الموظف بالتنظيم، وعلاقات التنظيم بالمجتمع الذي يعمل في إطارها.
- « المهارات الإنسانية وتعني: القدرة على التعامل مع المرؤوسين وتنسيق جهودهم وخلق روح العمل الجماعي بينهم، وهذا يتطلب وجود الفهم المتبادل ومعرفة أراهم وميولهم واتجاهاتهم.
- « المهارات الفنية وتتمثل في: القدرة على تحمل المسؤولية، والفهم العميق والشامل للأمور، والحزم والإيمان بالهدف وبإمكانية تحقيقه (كنعان، ١٩٩٥: ٩٧-١٠٦) (درادكة، ٢٠٠٩: ١٣٦).

• تعريفات القيادة:

للقيادة عدد من المفاهيم والتعريفات التي تختلف في كلماتها، ولكنها في معظم الحالات تحمل نفس المعنى والتوجيه (المعاينة، ١٩٩٥).

فمفهوم القيادة في الإسلام يختلف عما هو في الغرب حيث أن البعد الأساسي لمفهوم القيادة في الدين الإسلامي: هو البعد الروحي، ويتمثل بالالتزام القائد

بالإيمان بالله وحده ولا شريك له، والخوف منه والورع، والتقوى والرقابة، حيث يتمثل هذا البعد بالاهتمام بالعمل. فالقائد في الإسلام مسؤول عن شؤون الحياة، ويهتم بالعمل والمصلحة العامة والعدالة، ونشر الدين، بالحكمة والموعظة الحسنة، كل ذلك يعتبر توطئة لحياة الآخرة (نوافلة، ١٩٩٣). وتعرف القيادة الإسلامية: بأنها عملية تحريك الناس نحو الهدف الدنيوي والأخروي وفق قيم وشريعة الإسلام (أحمد، ٢٠٠٦: ٢١٥) ويبين أبو سن (١٩٨٦) أهم خصائص القيادة في الإسلام، وذلك بأنها قيادة وسطية في الأسلوب، إنسانية تحفظ للإنسان كرامته، قيادة تنتمي إلى الجماعية، وتؤمن وتلتزم بالهدف، وذات مهارة سياسية تضع حسابات دقيقة لكل القوى المؤثرة في البيئة المحيطة بها.

ويعرف مرسى (١٩٧٧) القيادة بأنها: السلوك الذي يقوم به الفرد حين يوجه نشاط الجماعة نحو تحقيق هدف ما. وأما مطاوع وأمينة (١٩٨٧) فالقيادة عندهما "هي عملية تأثير متبادل لتوجيه النشاط الإنساني في سبيل تحقيق هدف مشترك. وعرفها المدهون (١٩٨٧) هي القدرة على جعل الآخرين يقومون بالأعمال بالطريقة وبالزمن والمكان التي يريدها منهم شخص واحد وهو القائد. وعرفها شوقي (١٩٩٣) بأنها: مجموعة السلوكيات التي يمارسها القائد في الجماعة_ والتي تعد محصلة للتفاعل بين خصال شخصية القائد، والإتباع وخصائص المهمة، والنسق التنظيمي، والسياق الثقافي المحيط_ وتستهدف حث الأفراد على تحقيق أهدافها المنوطة بالجماعة بأكبر قدر من الفاعلية التي تتمثل في كفاءة عالية في أداء الأفراد، مع توافر درجة كبيرة من الرضا، وقدرًا عاليًا من تماسك الجماعة.

أما القريوتي (١٩٩٣) فيعرف القيادة بأنها: القدرة على التأثير في الناس أفرادًا وجماعات ليتعاونوا في سبيل تحقيق هدف مرغوب فيه، فالقيادة ليست ميزة شخصية في شخص القائد، ولكنها دور يقوم به الفرد، وهو حصيلة عوامل تشمل الفرد والمجموعة وظروف التنظيم، ولذا فإن القائد الناجح هو الذي يستطيع كسب تعاون جماعته وإقناعهم من أن تحقيق أهداف المؤسسة هو تحقيق لأهدافها. ويمكن تعريفها بأنها: النشاط أو الممارسة التي تساعد الآخرين أن يعملوا في اتجاه تحقيق أهدافهم وغاياتهم؛ هي مجموعة أو سلسلة من الوظائف تبدأ ببناء مجموعة ما والحفاظ على بنائها وتماسكها، وهي ضمان تحقيق الأعمال المختلفة الضرورية أو الواضحة والعمل المشترك من أجل تحقيق تلك الأهداف (خصاونة، ١٩٨٦). أما عبد الرحيم (١٩٩٦) فيرى أن القيادة هي: عملية تأثير مشترك تتطلب الإعداد المسبق، والتخطيط والتدريب، وتستلزم بلوغ الأهداف المحددة، والاستغلال الأمثل للموارد المتاحة، فمسؤولية القائد تكمن في ضبط القيادة، وتوفير الجو الملائم للعمل، وتنظيم وتوفير الحوافر اللازمة لتحقيق رضا العاملين.

بينما يرى زويلف (٢٠٠١) بأن القيادة هي: ذلك العنصر الإنساني الذي يجمع مجموعة من العاملين ويحضرهم باتجاه تحقيق أهداف التنظيم، ويمكن تعريف القيادة بأنها العملية التي عن طريقها يتم التأثير على الأفراد، لجعلهم يرغبون في تحقيق أهداف المجموعة. ويعرفها الطويل (٢٠٠١): بأنها أحسن الوسائل للتفاعل بين الإنسان والمادة والمال، بأقصى كفاية إنتاجية، وبأقل التكاليف

الممكنة، وضمن الوقت المحدد، لتحقيق الهدف. كما يعرفها الحربي (٢٠٠٤: ١٠) بأنها: هي العنصر الإنساني الذي يربط أفراد الجماعة بعضهم مع بعض ويحفزهم على تحقيق الأهداف المرجوة، حيث تعتبر عنصرا فاعلا ومؤثرا في أي منظمة تعليمية، والتي بدورها تنعكس على فعاليتها. كما تعرف القيادة بأنها الأداة الرئيسية التي تستطيع المؤسسات من خلالها تحقيق أهدافها، وهي القادرة على تنسيق عناصر الإنتاج المختلفة لنصل بالمؤسسة إلى التكامل المنشود وبين مدخلات العملية الإدارية المادية منها والبشرية والمعنوية على مستويين السياسى، والاقتصادى، إضافة إلى البعد التربوي فنجاح المجتمع ووصوله إلى طريق التقدم مرتبط بقدره مؤسساته المختلفة على تحقيق أهداف المجتمع (ستراك، ٢٠٠٤م).

ويمكن تعريفها بأنها: القدرة على معاملة الطبيعة البشرية، أو التأثير في السلوك البشري لتوجيه الناس نحو هدف مشترك بطريقة تعمل على اكتساب طاعتهم وتعاونهم، والقائد هو من يتولى إدارة جماعة من الأفراد لتحقيق أهداف معينة (دهيش وآخرون، ٢٠٠٦: ٨٣) (Robert, 2003: 164).

أما القيادة التربوية فيعرفها زهران (١٩٨٤: ٣٢٣) بأنها: عبارة عن دور اجتماعي تربوي يقوم به المربي أثناء تفاعله مع جماعة طلاب ويتسم هذا الدور بأن يكون للقائد القوة والقدرة على التأثير بالآخرين، وتوجيه سلوكهم لتحقيق الأهداف التربوية، وتعرف على أنها: تلك الصفة التي تعطيها جماعة معينة لفرد من أفرادها تتوافر فيه خصائص وقدرات معينة تجعله في نظرهم أهلا للصدارة وأحق بالقيادة (أحمد، ١٩٩٧: ٣٦). وتعرف بأنها: الممارسات والنشاطات الإدارية والجامعية التي يقوم بها القائد التربوي سواء كان مديرا أو رئيس قسم من خلال تفاعله المباشر وغير المباشر مع أعضاء هيئة التدريس والطلبة والإداريين بقصد التأثير فيهم وبناء علاقات إنسانية معهم وجعلهم يتعاونون ويشعرون بالانتماء إلى المؤسسة التربوية والجامعية التي يعملون فيها ويسهمون في تحقيق أهدافها (المختار وعبد النور، ٢٠١١). وعرفها ديمياس (أبو العلا، ٢٠١٣: ٧٢) بأنها سلوك من جانب القائد يؤثر على الجماعة، بحيث يحقق له الطاعة والقبول والتضحية والبذل والعطاء وعدم التردد من قبلهم.

أما القيادة في المفهوم الغربي، فقد تناولها عدد من الباحثين الغربيين فيعرفها كل من ألتمان وهودجيتس (Altman and Hodgetts, 1979) بأنها عملية التأثير على الآخرين من أجل توجيه جهودهم نحو إنجاز بعض الأهداف المعينة، ولعملية التأثير مصدران هما: قوة مكانة القائد التي تأتي من السلطة الرسمية الممنوحة له. ورغبة المرؤوسين بالطاعة. ويرى هوي (Hoy, 1975) بأن مصطلح القيادة غامض، وكأنه موضوع مدهش، وأن تعريفات القيادة كثيرة بقدر الأبحاث التي درستها، ولذلك فقد قدم عدة مفاهيم للقيادة هي: العملية التي يقوم بها شخص يعطي مهمة توجيه الأفراد وتنسيق نشاطاتهم، وهي عملية ممارسة السلطة واتخاذ القرارات. وهي عملية التأثير على نشاطات مجموعة منظمة من الأفراد لتحقيق بعض الأهداف.

• مشكلة الدراسة :

إن وضع الشخص المناسب في المكان المناسب أمر ضروري تتطلبه مستلزمات العمل الناجح، ولقد أثبتت معظم الدراسات والبحوث التي أجريت في موضوع الإدارة التربوية، أن هناك ضعفا أو قصورا في جوانب إدارية عديدة، وكذلك عدم

التأهيل المسبق للرؤساء الأقسام الأكاديميين، وضعف اندفاع معظم أعضاء هيئة التدريس للعمل الإداري، وعزوف البعض منهم عن هذا العمل لأسباب عديدة تجعل من بعض الذين يصلون إلى رئاسة القسم دون المستوى القيادي المطلوب، وهذا يعرقل المسيرة التربوية بشكل عام.

والقيادة التربوية تتطلب دائماً وجود شخص في موقع قيادي يستطيع من خلاله التأثير على الجماعة في موقف معين، ولهذا يجب أن يتمتع بقوة سلطة تميزه عن غيره، وهذه السلطة يستمدّها من عدة مصادر من أبرزها: السلطة الرسمية والسلطة القانونية، بقوة التأثير الشخصية كالقدرة على الإقناع، والمشاركة، والتخصص، والفعالية، والعلاقات الإنسانية.

ورغم أن الاهتمام بدراسة السلوك الإداري وأثره في تحقيق أهداف المؤسسات ونجاحها قد بدأ منذ مطلع القرن الحالي، ألا أنه لا زالت هناك الكثير من التساؤلات حول النمط الإداري الأفضل، والأكثر فاعلية لمؤسسة في تحقيق الأهداف. أن التحدي الذي يواجه المؤسسات الإدارية التربوية يكمن في ضرورة بروز أجيال جديدة تتبنى المفاهيم الإدارية الحديثة، ويمتلكون الكفاءات الإدارية التي تؤهلهم لقيادة مؤسساتهم بكفاءة، بدلا من الأجيال التقليدية الذين يتبنون المفاهيم الإدارية التقليدية، القائمة على الضبط والسيطرة، وسوء التصرف، ومقاومة التغيير والتجديد، وإهدار الوقت.

وأن القادة الأكفاء هم الذين يقدرّون على التصرف بنجاح في نماذج قيادية عديدة ومختلفة، معتمدين في ذلك على المطالب الفعلية للموقف الإداري والقائد الإداري الناجح هو الذي يدفع العمل التربوي بعوامل القوة الحيوية والتقدم، ويعمل على تطوير أهدافه باستمرار، ويثبت فيه من عوامل الإبداع والابتكار والتجديد ما يضمن تطويره (مصطفى وعمر، ٢٠٠٥: ٥٥).

وأن إعادة تشكيل المؤسسات تتطلب رؤية مبتكرة وأطرا جديدة لإعادة النظر في الإستراتيجيات، والهياكل، والتشريعات، وأساليب العمل، والإجراءات، وآليات تنمية الموارد البشرية وتطويرها، فضلا عن استخدام آليات جديدة للمتابعة والتقويم لأداء المؤسسي، وصولاً بمؤسساتهم إلى مشارف الإبداع والتجديد والفعالية والكفاءة والإنتاجية والجودة.

والأساليب والاستراتيجيات التي يقوم بها هذا التطوير والبحث في مجال قيادة الأنظمة الفرعية لهذه المؤسسات من كليات وأقسام عملية وأكاديمية وضرورة التعرف على أسلوب القيادة الواقع بالفعل في هذه الأنظمة من خلال إدراكات شاغلي الوظائف القيادية فيها من ناحية، وأيضا من خلال إدراكات المتعاملين مع هذه القيادات بصورة مباشرة، ويومية من ناحية أخرى، وذلك بهدف تقويم عمل هذه القيادات، والعمل على تتبع أوجه القصور لمعالجته والتأكيد على النواحي الإيجابية وتدعيمها.

ويعد النمط القيادي الذي يختاره القائد التربوي العامل الرئيسي في نجاح المؤسسات أو فشلها لما للقاءات التربوي من دور حاسم في التأثير في سلوك أعضاء هيئة التدريس، وفي خلق الجو العلمي الفعال الذي يمثل استثمارا فاعلا في التحصيل العلمي للطلبة (الخطيب وأبو فرسخ، 1996).

وإنه تقع على عاتق رؤساء الأقسام الأكاديمية في الجامعات مسؤولية كبيرة في تحقيق أهدافها المنشودة، ولذلك يلعب الأنماط القيادية لرؤساء الأقسام الأكاديميين دورا مهما وأثرا إيجابيا في تهيئة المناخ والعمل.

• هدف الدراسة وأسئلتها :

- هدفت الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين التاليين :
- ١: ما الأنماط القيادية السائدة لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك ؟
- ٢: هل تختلف آراء أعضاء هيئة التدريس للأنماط القيادية السائدة لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين تبعا إلى اختلاف (الجنس، والتخصص، والرتبة الأكاديمية، وعدد سنوات الخبرة) ؟.

• أهمية الدراسة :

- تمثل دراسة الأنماط الإدارية التربوية أهمية كبرى في مجالات الدراسات التربوية، لأنها تحدد مجالات السلوك الإداري التربوي الذي يمكن أن يسلكه الإداري في المؤسسة التربوية، كما تحدد هذه الأنماط الإدارية أساليب التعامل بين العاملين في المؤسسة، مما يؤثر بشكل مباشر على الرضا الوظيفي بين العاملين مما يؤثر في نجاح المؤسسة التربوية أو فشلها.
- تعتبر هذه الدراسة رائدة في مجال السلوك القيادي، بسبب محاولة إبرازها لأهم السلوكيات القيادية لرؤساء الأقسام الأكاديميين، ولأهميتها في المجال التربوي بما ستحققه من تقدم في العمل الأكاديمي التربوي.
- قد يستفيد من نتائج هذه الدراسة القائمون على شؤون التأهيل والتدريب في وزارة التعليم العالي والتي ستلقي الضوء على الأنماط القيادية الفعالة أكثر من غيرها في تصميم البرامج الهادفة إلى تدريب قيادي الوزارة وبالتالي رفع الكفاءة الإدارية لديهم.

• حدود الدراسة :

هنالك عدد من المحددات التي تؤثر في تعميم النتائج، ومن هذه المحددات ما يلي:

- ١: اقتصرَت الدراسة على جامعة اليرموك.
- ٢: اقتصرَت الدراسة على أعضاء هيئة التدريس ممن هم برتبة أستاذ، أستاذ مشارك، أستاذ مساعد.
- ٣: تتحدد هذه الدراسة باستجابة أفراد العينة على أداة الدراسة.
- ٤: العام الدراسي ٢٠١٠/٢٠١١م.

• تعريف المصطلحات :

- ١: النمط: هو سلوك يسلكه فرد معين ويصبح مميّزا لشخصه.
- ٢: القيادة: قدرة تأثير شخص ما على الآخرين، بحيث يجعلهم يقبلون قيادته طوعية دونما إلزام قانوني، ذلك لاعترافهم بدوره في تحقيق أهدافهم معبرا عن آمالهم وطموحاتهم (القريوتي، ٢٠٠٠: ١٨١).
- ٣: النمط القيادي: السلوك الذي يمارسه رؤساء الأقسام الأكاديميين مع أعضاء هيئة التدريس في إطار المبادأة في وضع إطار العمل، وكذلك في

الاهتمام في الاعتبارية (العلاقات الإنسانية) لتحقيق علاقات جيدة فيما بينهم.

« بعد المبادرة في وضع إطار العمل (Initiating Structure): مبادرة القائد في وضع إطار العمل بهدف تحقيق الأهداف المرسومة، والتي تربط العاملين معا والعاملين والعمل من جهة أخرى (Halpain, 1966).

« بعد الاعتبارية (Consideration): السلوكيات التي يقوم بها القائد في إطار التفاعل الإنسانية مع العاملين (Halpain, 1966).

« رؤساء الأقسام الأكاديميين: كل عضو من أعضاء هيئة تدريس المكلف رسميا من قبل رئيس الجامعة ليتراأس رئاسة القسم الأكاديمي، والذي يملك حق صنع القرار من موقعه كإداري.

• الدراسات السابقة :

وفي دراسة قام بها عباس (١٩٩٤) هدفت إلى التعرف على أساليب القيادة التربوية لعمداء الكليات ورؤساء الأقسام العلمية في كليات جامعة بغداد. أشارت النتائج إلى أن عمداء الكليات ورؤساء الأقسام العلمية كانوا يركزون على الأسلوب القيادي المهتم بالعمل أكثر من تركيزهم على الأسلوب المهتم بالعلاقات الإنسانية.

وقد أجرت الأشقر (١٩٩٤) دراسة هدفت إلى الأنماط القيادية السائدة في جامعتي اليرموك والعلوم والتكنولوجيا كما يراها أعضاء هيئة التدريس كما هدفت إلى بيان أثر كل من الرتبة الأكاديمية واختلاف الجامعة بكلياتها العلمية والأدبية على تحديد الأعضاء للأنماط القيادية السائدة . وقد توصلت الدراسة إلى النتائج التالية: حصلت المبادرة في وضع إطار للعمل على متوسط حسابي أعلى من الاعتبارية ، مما يعني تركيز القادة في الجامعات على الإنتاجية وطرق إنجاز العمل ، أكثر من التركيز على الاعتبارية فيما بينهم وبين أعضاء الهيئة التدريسية . كان أكثر الأنماط القيادية شيوعا النمطان (أ ، د). حيث ركز النمط (أ) على اهتمام عال بالاعتبارية والإنتاجية بينما (د) لا يعطي أدنى اهتمام للاعتبارية أو الإنتاجية. لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات درجات أعضاء الهيئات التدريسية في تحديد الأنماط القيادية السائدة تعزى إلى الرتب الأكاديمية.

وأجرى المغيدي وآل ناجي (١٩٩٤) دراسة هدفت إلى معرفة الأنماط القيادية لدى عمداء كليات جامعة الملك فيصل، وذلك باستخدام نموذج لهيرسي ويلانشارد. وأظهرت نتائج هذه الدراسة إلى أن أكثر الأنماط القيادية شيوعا هو النمط الذي يهتم بالعلاقات الإنسانية دون العمل، يليه النمط الذي يتصف باهتمام عال بالعمل والعاملين. كما أظهرت هذه الدراسة وجود تشابه بين الأنماط القيادية لعمداء الكليات العلمية والأدبية، مما يعني وجود نمطا قياديا شبه موحد.

وأجرى المعايعة (١٩٩٥) دراسة هدفت إلى الكشف عن الأنماط القيادية عند عمداء الكليات في الجامعات الأردنية الحكومية كما يراها أعضاء هيئة التدريس، وأثر هذه الأنماط على الرضا الوظيفي لدى أعضاء هيئة التدريس وكشفت الدراسة بان درجة الرضا الوظيفي لأعضاء هيئة التدريس في

الجامعات الأردنية والحكومية كانت متوسطة على مجالات الرضا الوظيفي الأربعة التي استخدمتها الدراسة، أن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغيري الكلية والرتبة الأكاديمية لصالح الكليات الإنسانية والأستاذ مساعد على التوالي.

وأجرى الخطيب وأبو فرسخ (١٩٩٦) دراسة هدفت إلى معرفة الأنماط القيادية في جامعتي اليرموك والعلوم والتكنولوجيا. أظهرت النتائج أن هناك أربعة أساليب قيادية في جامعتي اليرموك والعلوم والتكنولوجيا هي: أسلوب (الاهتمام العالي بالعمل والعلاقات في آن واحد) ونسبة (٣٦٪)، وأسلوب (الاهتمام العالي بالعمل والمنخفض بالعلاقات) بنسبة (١٤٪)، وأسلوب (الاهتمام المنخفض بالعمل والعلاقات في آن واحد) بنسبة (١٦٪)، وأسلوب (المنخفض بالعمل والعلاقات في آن واحد) بنسبة (٣٤٪).

وفي دراسة قام بها الحسن (١٩٩٦) هدفت إلى التعرف على الأنماط القيادية لعمداء الكليات ورؤساء الأقسام العلمية في كليات الجامعة المستنصرية، أشارت نتائج الدراسة أن النمط المدرب، والمشارك هي أكثر الأنماط القيادية استخداماً لدى عمداء الكليات ورؤساء الأقسام العلمية في كليات الجامعة المستنصرية.

وفي دراسة قام بها السحيمي (٢٠٠٢) هدفت هذه الدراسة إلى التعرف على السلوك القيادي لعمداء كليات المعلمين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس كما هدفت إلى معرفة مدى اختلاف وجهات النظر هذه باختلاف (الرتبة الأكاديمية، وعدد سنوات الخبرة) ولتحقيق هذا الغرض تم بناء وتطوير استبانته مكونة من (٤٧) فقرة موزعة على ثلاثة مجالات هي (السلوك الديمقراطي، السلوك الديكتاتوري، السلوك التساهلي). أظهرت الدراسة أن عمداء كليات المعلمين يمارسون بشكل كبير جداً السلوك الديمقراطي ويمارسون سلوكي (الديكتاتوري، والتساهلي) بشكل قليل. ولا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى ($\alpha \geq 0.05$) في آراء أعضاء هيئة التدريس لواقع السلوك القيادي للعمداء باختلاف (الرتبة الأكاديمية) على المجالات ككل والفرعية. ولا باختلاف عدد سنوات الخبرة باستثناء السلوك التساهلي عند مستوى (٦- ١٠ سنوات).

وقد هدفت دراسة أبو عبدة (٢٠٠٥) إلى الكشف عن الأنماط القيادية لدى رؤساء الأقسام بالجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة وانعكاساتها على تفعيل أداء أعضاء هيئة التدريس، كما هدفت الدراسة إلى معرفة تأثير متغيرات (مدة الخدمة، مكان العمل، العمر) على تصور وتقدير أعضاء هيئة التدريس لإجابتهم، وقد استخدمت الباحثة المنهج الوصفي التحليلي وتحقيقاً لدراساتها قامت الباحثة بإعداد استبانة موزعة على ثلاثة مجالات هي النمط الديمقراطي والنمط الأوتوقراطي والنمط الترسلّي وكذلك إضافة ملحق بالاستبانة يحتوي على ثلاثة أسئلة مفتوحة حول انعكاس النمط القيادي الذي يمارسه رؤساء الأقسام على تفعيل العمل. وقد اختارت عينة عشوائية وتشتمل على (178) عضو هيئة تدريس يمثلون (18.7 ٪) من أفراد مجتمع الدراسة. واستخدمت الباحثة في المعالجات الإحصائية كل من اختبار الإشارة

واختبار كولومجروف - سمرنوف لمعرفة التوزيع الطبيعي للبيانات واختبار ت (واختبار الفاكرونيخ واختبار التباين الأحادي ومعامل الارتباط لسبيرمان.

وكان من أبرز النتائج التي توصلت إليها الدراسة : أن الأنماط السائدة في الجامعات الفلسطينية كان ترتيبها تنازليا كما يلي الديمقراطي، الترسلّي الأوتوقراطي. كما تبين أنه لا يوجد تأثير لمتغير مكان العمل على تصورات أعضاء هيئات التدريس بالجامعات الفلسطينية نحو الأنماط القيادية بالإضافة إلى وجود فروق دالة إحصائية في تصور أعضاء الهيئات التدريسية بالنسبة للنمط الديمقراطي يعزى لمتغير العمر، ووجود تأثير لمتغير الخبرة على تصور أعضاء هيئات التدريس بالنسبة لنمط القيادة، فضلا عن وجود انعكاس إيجابي للنمط القيادي الديمقراطي الذي يمارسه رؤساء الأقسام على تفعيل الأداء، في حين يوجد انعكاس سلبي للنمط الأوتوقراطي والنمط الترسلّي على تفعيل الأداء لدى رؤساء الأقسام في الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة.

وقد أجرى شحادة (2008) دراسة هدفت إلى إيجاد العلاقة بين أنماط السلوك القيادي، وأنماط الاتصال لدى الإداريين الأكاديميين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية. تمّ اختيار عينة بالطريقة الطبقيّة العشوائية ممثلة لمجتمع الدراسة مكونة من (400) عضواً من أعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية تمثل نسبتها (26.4%) من مجتمع الدراسة من أعضاء هيئة التدريس في جامعة النجاح الوطنية، وجامعة بيرزيت، وجامعة بيت لحم، وجامعة القدس، وجامعة الخليل، والجامعة العربية الأمريكية. واستخدم الباحث لهذا الغرض استبانتيّن أحدهما لقياس أنماط السلوك القيادي، والاستبانة الثانية لقياس أنماط الاتصال مكونة من (55) فقرة موزعة على أربعة مجالات هي: نمط الاتصال الكتابي، ونمط الاتصال الشفهي، ونمط الاتصال بناء على اتجاهاته (طرقه)، ونمط الاتصال من خلال الرموز، والحركات، والتعبيرات. وقد دلت النتائج أن النمط الديمقراطي هو النمط القيادي الأكثر شيوعاً لدى الإداريين الأكاديميين في الجامعات الفلسطينية حيث حصل على (57.2%) ، يليه النمط الديكتاتوري ونسبته (55%)، ثم النمط التسبيبي ونسبته (53.2%) وأما بالنسبة لأنماط الاتصال فإن نمط الاتصال من خلال الرموز والحركات والتعبيرات هو نمط الاتصال الأكثر شيوعاً لدى الإداريين

الأكاديميين في الجامعات الفلسطينية حيث حصل على (61.6%) ، يليه نمط الاتصال الشفهي حيث حصل على (58%) ، ثم نمط الاتصال الكتابي حيث حصل على (54%) ، وجاء نمط الاتصال بناء على اتجاهاته أخيراً بين أنماط الاتصال وحصل على (53.2%). كما دلت النتائج أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في كل من أنماط السلوك القيادي وأنماط الاتصال لدى الإداريين الأكاديميين في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغيرات الجنس، والمؤهل العلمي والخدمة العملية، بينما دلت النتائج أنه توجد فروق ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha = 0.05$) في كل من أنماط السلوك القيادي وأنماط الاتصال لدى الإداريين

الأكاديميين في الجامعات الفلسطينية تعزى لمتغير الجامعة. كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية دالة إحصائية بين أنماط السلوك القيادي وأنماط الاتصال لدى الإداريين الأكاديميين في الجامعات الفلسطينية وكان النمط الديمقراطي هو النمط الأعلى ارتباطاً بين الأنماط القيادية

وفي دراسة قام بها مغاري (٢٠٠٩) هدفت إلى التعرف على نمط القيادة السائد لدى مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة من وجهة نظر العاملين في المديريات ، ومدى ممارسة مديري التربية والتعليم لمراحل صنع القرار التربوي وفق الطريقة العلمية، وكذلك إلى معرفة العلاقة بين أنماط القيادة وعملية صنع القرار التربوي لدى مديري التربية والتعليم ، وإلى تحديد تأثير متغيرات كل من (الجنس ، المؤهل العلمي ، سنوات الخبرة ، المسمى الوظيفي ، مكان العمل) على تقديرات العاملين لنمط القيادة السائد ولصنع القرار التربوي لدى مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة. وقد اتبع الباحث المنهج الوصفي التحليلي، ولتحقيق أهداف الدراسة قام الباحث ببناء استبانتيين ، إحداهما لتحديد نمط القيادة السائد، والأخرى لقياس مدى ممارسة مديري التربية والتعليم لمراحل صنع القرار التربوي وفق الطريقة العلمية، وتكونت عينة الدراسة من (180) من نواب مديري التربية والتعليم، ورؤساء الأقسام والمشرفين التربويين في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة.

وقد توصلت الدراسة إلى عدة نتائج أهمها : أن نمط القيادة الديمقراطي هو النمط السائد لدى مديري التربية والتعليم بمحافظات غزة، يليه النمط الترسلّي، ثم النمط الأوتوقراطي، وكانت درجة ممارسة النمط الديمقراطي " جيد " (بوزن نسبي 70.23%)، ودرجة ممارسة النمط الترسلّي " مقبول " (بوزن نسبي 61.52%) ، ودرجة ممارسة النمط الأوتوقراطي " ضعيف " (بوزن نسبي 57.80%) ، كما كان مستوى ممارسة مديري التربية والتعليم لعملية صنع القرار التربوي وفق الطريقة العلمية " جيد " (بوزن نسبي 73.13%) وكانت أعلى ثلاث ممارسات لمراحل صنع القرار التربوي هي : مرحلة الشعور بالمشكلة ودراساتها بنسبة (74.22%)، ومرحلة متابعة تنفيذ القرار بنسبة (73.63%)، ومرحلة جمع البيانات والمعلومات (بنسبة 73.49%) . كما أظهرت نتائج الدراسة وجود علاقة ارتباطية موجبة بين نمط القيادة الديمقراطي وعملية صنع القرار (ر=0.777) ، ووجود علاقة ارتباطية موجبة ضعيفة بين نمط القيادة الترسلّي وعملية صنع القرار (ر = 0.265) ، في حين توجد علاقة ارتباطية سالبة ضعيفة بين نمط القيادة الأوتوقراطي وعملية صنع القرار (ر = -0.267). وبينت الدراسة عدم وجود فروق دالة إحصائية بين متوسطات تقديرات العاملين في المديريات لنمط القيادة السائد ولصنع القرار التربوي تعزى لمتغيرات (الجنس، سنوات الخبرة، المسمى الوظيفي)، وكشفت الدراسة أيضاً عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين تقديرات العاملين لنمط القيادة تعزى لمتغير المؤهل العلمي لصالح المؤهل الجامعي، كما كشفت الدراسة عن عدم وجود فروق دالة إحصائية بين تقديرات العاملين لنمط القيادة الديمقراطي تعزى

لمتغير مكان العمل، في حين توجد فروق دالة إحصائية بين تقديرات العاملين لنمط القيادة الأوتوقراطي ونمط القيادة الترسلية تعزى لمتغير مكان العمل كما كشفت أيضا عن وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطات تقديرات العاملين لصنع القرار التربوي تعزى لمكان العمل بين مديرية شمال غزة ومديرية الوسطى لصالح مديرية تعليم الوسطى.

وقام جوبانش (Gubanich, 1992) بدراسة للتعرف على العلاقة بين النمط القيادي والاحترق النفسي لدى رؤساء الجامعات وكليات المجتمع. تكونت عينة الدراسة من (٧٢) رئيس جامعة و(٦٢) رئيس كلية مجتمع في سبع ولايات أمريكية. وقد صنف الرؤساء أنفسهم تحت نمطين هما: النمط الذي يمتاز بأنه عال الاهتمام بالعمل والعاملين، والنمط الذي يمتاز بأنه متدن الاهتمام بالعمل وعال الاهتمام بالعاملين وقد أظهرت النتائج أيضا أن غالبية الرؤساء لديهم مستوى متدن من الاحتراق النفسي، كما دلت النتائج على وجود علاقات ارتباطية عديدة بين النمط القيادي والمتغيرات الديمغرافية كالعمر، والخبرة والمؤهل العلمي.

وفي دراسة فالدز (Valdez, 1993) التي هدفت لمعرفة الأنماط القيادية لدى نواب رؤساء الجامعات في ولاية تكساس، أجمع أفراد العينة على تمتع نواب الرؤساء بالنمط القيادي الذي يتصف بأنه عال الاهتمام بالعمل، كما أظهرت نتائج الدراسة وجود فروق في التصورات للنمط القيادي لنواب رؤساء الجامعات تعزى لحجم ونوع الجامعة والكلية.

وفي دراسة كوتس (Coats, 1993) التي هدفت للكشف عن الأنماط القيادية الموجودة عند عمداء بعض كليات الآداب المختارة من بعض الجامعات الأمريكية، وأظهرت نتائج الدراسة أن العمداء يفضلون النمط الذي يتصف بأنه عال في المساندة متدن بالتوجيه، كما إن العمداء غير راغبين في تغيير نمطهم القيادي من موقف إلى آخر.

وفي دراسة اكس يوه (Xu, 1993) التي هدفت لتحديد العلاقة بين السلوك القيادي لعمداء الكليات في الجامعات الحكومية في ولاية تينيسي الأمريكية، والرضا الوظيفي لرؤساء الأقسام. وقد اشتملت عينة الدراسة على (٤٢) عميد كلية و(١٧٣) رئيس قسم. ودلت النتائج على وجود فروق ذات دلالة إحصائية بين تصورات العمداء ورؤساء الأقسام للسلوك القيادي للعمداء، وقد تصور العمداء أنفسهم على أنهم على درجة عالية من الضعالية، وهذا عكس تصورات رؤساء الأقسام، كما وجدت علاقة ذات دلالة بين السلوك القيادي لعمداء الكليات والرضا الوظيفي لرؤساء الأقسام، فكلما كان السلوك القيادي فعالا، كلما كان الرضا الوظيفي عند رؤساء الأقسام أعلى. كما وجدت علاقة ارتباطية بين النمط القيادي والرضا الوظيفي تعزى للخبرة.

وفي دراسة وماك (Womak, 1994) لتحديد الأنماط القيادية لرؤساء أقسام كليات التمريض شرق الولايات المتحدة، كما يتصورها رؤساء الأقسام أنفسهم وذلك بإتباع نظرية هيرسي وبلانكرد، وقد تكون مجتمع الدراسة من (١٠٦) رئيسا، وأظهرت الدراسة أن ما نسبته (٦١%) من مجتمع الدراسة يمتاز بالنمط

القيادي الذي يتصف بأنه عال الاهتمام بالعاملين وممتد الاهتمام بالعمل، ودلت النتائج على عدم وجود فروق في الأنماط القيادية لرؤساء الأقسام تعزى لحجم القيم والجهة المشرفة (الحكومية، الخاصة) وعدد الخريجين.

وفي دراسة قام بها يونغ (Young, 1994) في منطقة الميسيسيبي لتحديد النمط القيادي عند رؤساء كليات المجتمع، وأثره على الرضا الوظيفي لأعضاء الهيئات التدريسية. وقد تكون مجتمع الدراسة من (٨٠٨) عضو هيئة تدريس. استخدم الباحث مقياس هيرسي وبلاكر لقياس النمط القيادي، كما استخدم الباحث مقياساً آخر للرضا الوظيفي وقد توصلت نتائج هذه الدراسة إلى وجود علاقة ذات دلالة إحصائية مهمة بين النمط القيادي لرؤساء الكليات المهنية، والرضا الوظيفي عند أعضاء الهيئات التدريسية فيها، كما أكدت هذه الدراسة على أن الرضا الوظيفي لأعضاء الهيئات التدريسية يمكن أن يرتفع إذا اتبع الرؤساء النمط القيادي الذي يهتم بالعلاقات مع العاملين، وإلى أن مستويات الرضا لأعضاء الهيئة التدريسية تزداد عندما يمارس رؤساء الكليات نمط السلوك القيادي الذي يقوم على الاهتمام بالعلاقات وتقديم الدعم والتسهيلات، كما يقوم بالاعتراف بهم وتقدير أعمالهم، وإزالة العقبات التي تؤثر على انجاز العمل.

أما دراسة أولوا وجولي (Ulloa & Julie, 2003) هدفت إلى فحص العلاقة بين الشعور بالرضا عند الأفراد وبين الأسلوب القيادي لمدير كليات المجتمع في ولاية فلوريدا، حيث فحصت هذه الدراسة ما يلي: مستوى رضا الأفراد عن نمط الاتصال السائد في المدرسة. والعلاقة بين النمط القيادي ونمط الاتصال. والاختلاف في المناخ المؤسسي تبعاً للاختلاف في نمط الاتصال السائد فيها. ودرجة إدراك الأفراد لنمط الاتصال في الكلية (المؤسسة التربوية). وقد دلت نتائج الدراسة وجود صلة قوية بين نمط الاتصال وبين الشعور بالرضا عند الأفراد، كما أظهر تحليل التباين بين المتغيرات أن هناك اختلافاً في درجة الرضا بكليات المجتمع المختلفة تبعاً لنمط الاتصال المتبع فيها علماً بأن إدراك نمط القيادة كان متشابهاً عند جميع الأفراد.

وقد أجرى تيسكا (Teska, 2003) دراسة هدفت إلى فحص العلاقة بين السلوك القيادي والرضا عن نمط الاتصال، كما هدفت الدراسة إلى الإجابة عن السؤالين - التاليين: ما طرق الاتصال المستخدمة من قبل المديرين الفعالين؟، ما يعكس أسلوب الاتصال شخصية القائد في المؤسسة؟. حيث قام الباحث باختيار العينة من مدراء (ديترويت) ذوي خبرة في العمل الإداري تتراوح أعمارهم بين 51 - 6٠ عاماً. وقد توصلت الدراسة إلى أن أساليب واستراتيجيات الاتصال المستخدمة تعكس الشخصية الفردية، وكذلك تعكس المناخ التعليمي الذي يقوده المدير، إضافة إلى التأكيد على أن نمط الاتصال الفعال يركز على قدرة الإصغاء بتركيز الآخرين، وكذلك الصدق والأمانة في الاتصال يعتبران من العوامل الحاسمة الهامة في تقرير مدى فعاليته.

• مجتمع الدراسة وعينتها :

تكون مجتمع الدراسة من جميع أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك، وقد بلغ العدد الكلي لهم حسب إحصاءات عام ٢٠١١/٢٠١٠م (٦٠٨) عضو هيئة التدريس ممن هم برتبة أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد، (٥٧٢) دكتور

و (٥٠) دكتورة، وقد تكونت عينة الدراسة (٢٨٠) من أعضاء هيئة التدريس، وتشكل هذه النسبة (٤٦%) من مجتمع الدراسة. والجدول رقم (١) يبين توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الجنس، والتخصص، والرتبة الأكاديمية، وعدد سنوات الخبرة.

الجدول رقم (١) : يبين توزيع أفراد العينة حسب متغيرات الجنس، والتخصص، والرتبة الأكاديمية، وعدد سنوات الخبرة.

المتغير	العدد	المتغير	العدد
الجنس	ذكر (٢٦٠)	أنثى (٢٠)	
التخصص	علمي (٩٥)	إنساني (١٨٥)	
الرتبة الأكاديمية	أستاذ (٤٦)	أستاذ مشارك (٧١)	أستاذ مساعد (١٦٣)
عدد سنوات الخبرة	أقل من ٥ سنوات (١٤٥)	من ٥ - أقل من ١٠ سنوات (١٠٤)	١٠ سنوات فأكثر (٣١)

• أداة الدراسة :

استخدم الباحث في دراسته أداة بحث رئيسية، وهي أداة وصف السلوك القيادي التي صممها هالين والمسماة Leadership Behavior Description Questionnaire (LBDQ)، وقد حصل الباحث على الاستبانة الأصلية وقام بترجمتها إلى اللغة العربية، واعتماداً على الأدبيات السابقة والدراسات السابقة من مثل ودراسة الأشقر (١٩٩٤)، واعتماداً على المقابلات واللقاءات مع القادة الإداريين التربويين في مختلف الميادين في الجامعات الأردنية، قام الباحث بتطوير أداة الدراسة والتي غطت نمطان من أنماط القيادة، وتكونت الأداة من (٣٠) فقرة موزعة كما يلي:

◀ المجال الأول: المبادأة في وضع إطار العمل (Initiating Structure): ٨، ١٠، ١١، ١٢، ١٦، ١٨، ١٩، ٢١، ٢٣، ٢٥، ٢٦، ٢٧، ٢٨، ٢٩.
 ◀ المجال الثاني: الاعتبارية (Consideration): ١، ٢، ٣، ٤، ٥، ٧، ٩، ١٣، ١٤، ١٥، ٢٠، ٢٢، ٢٤، ٣٠.

واستخدم مقياس ليكرت (Likert) الخماسي حيث تقع الإجابة عن كل فقرة ما بين (كبيرة جداً، كبيرة، متوسطة، قليلة، قليلة جداً) وأعطيت عند التصحيح (٥، ٤، ٣، ٢، ١) درجات على التوالي، مع الأخذ بعين الاعتبار عكس ذلك في الفقرات السلبية (١، ٢، ٣، ٤، ٥) أنظر الملحق (١).

• صدق الأداة:

تم التحقق من صدق الأداة بعرض فقرات الاستبانة، والتي تكونت من (٣٠) فقرة، على مجموعة من المحكمين، تألفت من (١٥) محكماً من المختصين وذوي الخبرة من أعضاء هيئة التدريس في الجامعة الأردنية وجامعة اليرموك وجامعة آل البيت، وبناءً على ملاحظات المحكمين تم تعديل صياغة بعض الفقرات من حيث البناء واللغة.

• ثبات الأداة:

وللتحقق من ثبات الأداة، قام الباحث بحساب معاملات الثبات لهذه الاستبانة بتطبيقها على عينة مكونة من (٢٠) من مجتمع الدراسة عن طريق الاختبار وإعادة الاختبار (Test, Retest)، ويفارق ثلاثة أسابيع بين التطبيق الأول والثاني، بهدف استخراج معامل الارتباط بين آراء أعضاء هيئة التدريس في

التطبيق الأول وأدائها في التطبيق الثاني، تم حساب معامل ارتباط بيرسون فبلغ (٠.٨٩) للاستبانة لجميع مجالاتها، والجدول رقم (٢) يوضح قيم معاملات الثبات لمجالان الدراسة بطريقة بيرسون، وطريقة كرونباخ - ألفا. وتعد هذه القيم كافية ومقبولة للتحقق من ثبات الأداة.

الجدول رقم (٢) : قيم معاملات الثبات لمجالان الدراسة بطريقة بيرسون، وطريقة كرونباخ - ألفا.

رقم المجال	المجال	قيمة معامل الثبات		عدد الفقرات
		طريقة بيرسون	طريقة كرونباخ	
١	المبادأة في وضع إطار العمل	0.88	0,90	١٥
٢	الاعتبارية	0.91	٠,٩٣	١٥
	الثبات العام	0.89	0,92	٣٠

• متغيرات الدراسة :

متغيرات الدراسة المستقلة:

- ◀ الجنس: ويشتمل على ذكر، وأنثى
- ◀ التخصص: ويشتمل على علمي، وإنساني
- ◀ الرتبة الأكاديمية: ويشتمل على أستاذ، وأستاذ مشارك، وأستاذ مساعد
- ◀ سنوات الخبرة: ويشتمل على ١- أقل من ٥ سنوات، ومن ٥- أقل من ١٠ سنوات، ١٠ سنوات فأكثر.

المتغير التابع: وهو الأنماط القيادية السائدة لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين في جامعة اليرموك

• إجراءات الدراسة :

قام الباحث بتوزيع أداة الدراسة على أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك فقد تم توزيع (٢٩٠) استبانة ، وبلغ عدد الاستبانات المستردة والتي كانت صالحة لأغراض التحليل الإحصائي (٢٨٠) استبانة، أما الاستبانات التي تم استبعادها كونها جاءت ناقصة في الاستجابات عن فقرات الاستبانة، فقد بلغت (١٠) استبانات.

• المعالجة الإحصائية :

للإجابة عن السؤال الأول (ما الأنماط القيادية السائدة لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك ؟) فقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك على مجالات الدراسة والأداة الكلية.

للإجابة عن السؤال الثاني (هل تختلف آراء أعضاء هيئة التدريس للأنماط القيادية السائدة لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين تبعاً إلى اختلاف (الجنس، والتخصص، والرتبة الأكاديمية، وعدد سنوات الخبرة) ؟) تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أعضاء التدريس في جامعة اليرموك تبعاً لمتغيرات الدراسة على مجالات الدراسة والأداة الكلية. ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد كما تم إجراء اختبار تحليل التباين الرباعي.

• عرض النتائج :

فيما يلي عرضاً للنتائج التي تم التوصل إليها، بعد أن قام الباحث بجمع البيانات بواسطة أداة الدراسة "الأنماط القيادية السائدة لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك"، وقام بعرضها وفقاً لأسئلة الدراسة.

• أولاً : النتائج المتعلقة بالسؤال الأول :

نص السؤال الأول على: " ما الأنماط القيادية السائدة لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في جامعة اليرموك ؟"
للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (٣).

جدول رقم (٣) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للأنماط القيادية السائدة لدى رؤساء الأقسام في جامعة اليرموك من وجهة نظرهم على أداة الدراسة

الرقم	المجال	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المرتبة	درجة الاهتمام
١	المبادأة في وضع إطار العمل	٣,٤١	٠,٥٢	الأولى	متوسطة
٢	الاعتبارية	٣,٣٨	٠,٥٦	الثانية	متوسطة
	الأداة ككل	٣,٤٠	٠,٤٠	-	متوسطة

♦ الدرجة العظمى من (٥)

يُلاحظ من الجدول السابق أن مجال " المبادأة في وضع إطار العمل" قد احتل المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣,٤١) وانحراف معياري (٠,٥٢)، وجاء مجال " الاعتبارية " في المرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣,٣٨) وانحراف معياري (٠,٥٦)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد عينة الدراسة على درجة الممارسة (٣,٤٠) بانحراف معياري (٠,٤٠)، وهو يقابل التقدير درجة متوسطة. وتتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الأشقر (١٩٩٤) وتختلف مع دراسة المغيدي وآل ناجي (١٩٩٤). وقد يعزى السبب إلى نقص المهارات الفنية والتدريبية والتخطيط، أو قد يعزى السبب إلى الثورة العلمية والتكنولوجية والاتصالات، والتفجير المعرفي. أو قد يعزى السبب إلى انشغال أعضاء هيئة التدريس في العملية التعليمية وانغماسهم في أبحاثهم وتدريسهم بقدر أكبر من انشغالهم في متابعة الأعمال الإدارية.

وقد تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجالي الدراسة، حيث كانت على النحو التالي:

• أ- المجال الأول: المبادأة في وضع إطار العمل:

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في جدول رقم (٤).

جدول رقم (٤) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على فقرات مجال المبادأة في وضع إطار العمل مرتبة تنازليا

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاهتمام
١٦	يدير القسم بحزم وشدة.	٣.٨١	٠.٨٢	كبيرة
٣٧	يناقش أفكاره الجديدة مع زملائه.	٣.٧٨	٠.٨١	كبيرة
٨	يتأكد من أن جميع زملائه يفهمون دورة كرئيس قسم.	٣.٧٢	٠.٩٠	كبيرة
٢١	يعمل بدون تخطيط.	٣.٦٩	٠.٩٢	كبيرة
١٢	يحرص على أن يكون عمل عضو هيئة التدريس منسقة ومنسجمة.	٣.٥٥	٠.٩١	كبيرة
٦	يؤكد على ضرورة انجاز الأعمال في مواعيدها.	٣.٤١	١.٠١	متوسطة
١٩	يطلب من زملائه الالتزام بالأنظمة والقوانين الرسمية.	٣.٣٩	١.٠٤	متوسطة
٢٣	يفسح المجال أمام زملائه لمعرفة ما يتوقع منهم.	٣.٣٨	٠.٩٨	متوسطة
١١	يحرص على أن يعمل عضو هيئة التدريس بأقصى طاقاته.	٣.٣٥	٠.٩٨	متوسطة
٢٩	ينقد العمل لذوى المستوى المتدنى.	٣.٣٠	١.٠٧	متوسطة
٢٥	يكلف زملائه بمهام لا علاقة لها بالقسم.	٣.٢٩	١.٠٢	متوسطة
٢٦	يلتزم بمعايير محددة للإدارة.	٣.٢٩	١.٠١	متوسطة
٢٨	ينفرد باتخاذ قراراته.	٣.١٢	١.٠٣	متوسطة
١٠	يجعل اتجاهاته نحو انجازات زملائه معروفة.	٣.٠٥	١.٢١	متوسطة
١٨	يشجع إتباع الإجراءات الروتينية والطرق المتشابهة.	٣.٠١	١.١٥	متوسطة
المجال ككل		٣.٤١	٠.٥٢	متوسطة

الدرجة العظمى من (٥)

يتبين من الجدول السابق أن الفقرة رقم (١٦) والتي نصت على "يدير القسم بحزم وشدة" قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٨١) وانحراف معياري (٠.٨٢)، وجاءت الفقرة رقم (٢٧) والتي كان نصها "يناقش أفكاره الجديدة مع زملائه" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٧٨) وانحراف معياري (٠.٨١)، بينما احتلت الفقرة رقم (١٠) والتي نصت على "يشجع إتباع الإجراءات الروتينية والطرق المتشابهة" المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٠١) وانحراف معياري (١.١٥)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (٣.٤١) وانحراف معياري (٠.٥٢)، وهو يقابل التقدير الموافقة بدرجة متوسطة. وقد يعزى السبب إلى أن رئيس القسم يركز على التفكير الاستراتيجي: فالقائد الإداري الذي يعتمد التفكير الاستراتيجي يركز على تحقيق الأهداف، ويحرص على تكوين الإجماع بين أفراد الإدارة العليا من خلال تنمية الإحساس بالامتلاك الجماعي للمؤسسة، فضلا عن التحديد الدقيق لرسالة المؤسسة، والحرص على أن تكون هذه الرسالة واضحة ومفهومة لدى جميع العاملين.

• ب- المجال الثاني: الاعتبارية :

كانت المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للأنماط القيادي السائدة لدى رؤساء الأقسام في جامعة اليرموك من وجهة نظرهم على فقرات هذا المجال، كما هي موضحة في جدول رقم (٥).

جدول رقم (٥) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة على مجال الاعتبارية مرتبة تنازليا

الرقم	نص الفقرة	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	درجة الاهتمام
٧	يبسط فهم ما يريد قوله.	٣.٧٣	٠.٩٣	كبيرة
١٤	يحصل على موافقة زملائه على الأشياء المهمة قبل القيام بها.	٣.٦٥	٠.٩٠	كبيرة
٢٤	يقدم رئيس القسم بعض الخدمات الشخصية لزملائه.	٣.٥٣	١.٠١	كبيرة
٣٠	يهتم بالمصلحة الشخصية لعضو هيئة التدريس.	٣.٤٧	٠.٩٤	متوسطة
٣	لا يقدم تفسيرات أو مبررات لقراراته.	٣.٤٦	٠.٩٣	متوسطة
٥	منطوي على نفسه ومنزوي عن زملائه.	٣.٤٤	٠.٩٢	متوسطة
٩	يتصرف منفردا دون الرجوع لزملائه.	٣.٤١	٠.٩٢	متوسطة
١٥	يخصص وقتا للاستماع إلى مشكلات زملائه.	٣.٣٩	١.٠٠	متوسطة
٢٠	يعامل جميع أعضاء هيئة التدريس كزملاء.	٣.٣٨	٠.٩٤	متوسطة
١	اشعر بالراحة والطمأنينة عندما أحدث مع رئيس القسم.	٣.٣٦	٠.٩٠	متوسطة
٢	يطلى في تقبل الأفكار الجديدة.	٣.٣١	٠.٨٨	متوسطة
١٧	يرغب في التجديد والابتكار.	٣.٢٨	٠.٩٠	متوسطة
٢٢	يعمل على جعل العمل في القسم محببا لزملائه.	٣.٢٠	٠.٩١	متوسطة
٤	لطيف ودود يسهل التعامل معه.	٣.٠٨	١.١٠	متوسطة
١٣	يحرص على تنفيذ اقتراحات زملائه.	٣.٠٧	١.١٠	متوسطة
	المجال ككل	٣.٣٨	٠.٥٦	متوسطة

(الدرجة العظمى من (٥))

يلاحظ من الجدول السابق أن الفقرة رقم (٧) والتي نصت على " يبسط فهم ما يريد قوله " قد احتلت المرتبة الأولى بمتوسط حسابي (٣.٧٣) وانحراف معياري (٠.٩٣)، وجاءت الفقرة رقم (١٤) والتي كان نصها " يحصل على موافقة زملائه على الأشياء المهمة قبل القيام بها" بالمرتبة الثانية بمتوسط حسابي (٣.٦٥) وانحراف معياري (٠.٩٠)، بينما احتلت الفقرة رقم (٢٩) والتي نصت على " يحرص على تنفيذ اقتراحات زملائه " المرتبة الأخيرة بمتوسط حسابي (٣.٠٧) وانحراف معياري (١.١٠)، وقد بلغ المتوسط الحسابي لتقديرات أفراد العينة على هذا المجال ككل (٣.٣٨) وانحراف معياري (٠.٥٦)، وهو يقابل التقدير الموافقة بدرجة متوسطة. وقد يعزى السبب إلى ما يلي:

« انشغال رؤساء الأقسام الأكاديميين في العمل الإداري الروتيني، وإلى زيادة العبء التدريسي لرؤساء الأقسام، بالإضافة إلى الإشراف على طلبة الدراسات العليا، وإدارة الاجتماعات، وقلة الصلاحيات الموكلة إليه في ظل المسؤوليات الملقة على عاتقه الأمر الذي يحد من قيامهم بواجباتهم.

« قصور نظام الحوافز المعمول به في الجامعة، مما يؤدي بالتالي إلى قتل روح التنافس والإبداع، كما يؤدي إلى أحداث تراكمات سلبية لا تصب في مصلحة الجامعة بل تحول دون تحقيق أهدافها.

« عدم وجود معايير محددة لتعيين رؤساء الأقسام الأكاديميين، وعزوف الكثير من أعضاء هيئة التدريس والذين يمتلكون كفايات ومهارات قيادية للتعين في منصب رئيس القسم، لاعتبارات وأسباب كثيرة منها العبء التدريسي الكبير لرئيس القسم، وعدم وجود حوافز مادية ومعنوية لرؤساء الأقسام الأكاديميين بشكل مجد، وكثرة الأعمال الإدارية الموكلة إليه في ظل غياب الصلاحيات المخولة لهم بالإضافة إلى تعيين رؤساء الأقسام الأكاديميين حسب الأقدمية والدور بالتناوب.

• ثانياً : النتائج المتعلقة بالسؤال الثاني :

نص السؤال الثاني على: " هل تختلف آراء أعضاء هيئة التدريس للأنماط القيادية السائدة لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين تبعاً إلى اختلاف (الجنس، والتخصص، والرتبة الأكاديمية، وعدد سنوات الخبرة) ؟

للإجابة عن هذا السؤال، تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حسب متغيراتها، على النحو التالي:

• أ- حسب متغير الجنس :

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الجنس على أداة الدراسة، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (٦):

جدول رقم (٦) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للأنماط القيادية السائدة لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين في جامعة اليرموك حسب متغير الجنس

المجال	ذكر		أنثى	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المبادأة في وضع إطار العمل	٣.٤٠	٠.٥٢	٣.٤٧	٠.٥٥
الاعتبارية	٣.٣٩	٠.٥٤	٣.٣٣	٠.٦٧
الأداة ككل	٣.٤٠	٠.٤٤	٣.٣٩	٠.٥٧

• ب- حسب متغير التخصص :

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حسب متغير التخصص على أداة الدراسة، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (٧):

جدول رقم (٧) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للأنماط القيادية السائدة لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين في جامعة اليرموك حسب متغير التخصص

المجال	علمي		إنساني	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المبادأة في وضع إطار العمل	٣.٣٨	٠.٤٦	٣.٤٢	٠.٥٥
الاعتبارية	٣.٣٤	٠.٥٤	٣.٤٠	٠.٥٧
الأداة ككل	٣.٣٦	٠.٣٩	٣.٤١	٠.٤٨

• ج- حسب متغير الرتبة الأكاديمية :

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حسب متغير الرتبة الأكاديمية على أداة الدراسة، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (٨):

جدول رقم (٨) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة للأنماط القيادية السائدة لدى رؤساء الأقسام في جامعة اليرموك حسب متغير الرتبة الأكاديمية

المجال	استاذ		استاذ مشارك		استاذ مساعد	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المبادأة في وضع إطار العمل	٣.٣٤	٠.٧٨	٣.٣٩	٠.٥١	٣.٤٣	٠.٤٨
الاعتبارية	٣.٣١	٠.٦٥	٣.٤٤	٠.٥٦	٣.٣٦	٠.٥٤
الأداة ككل	٣.٣٣	٠.٦٥	٣.٤٢	٠.٤٥	٣.٤٠	٠.٤٢

• د- حسب متغير عدد سنوات الخبرة :

تم حساب المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة حسب متغير عدد سنوات الخبرة على أداة الدراسة، حيث كانت كما هي موضحة في الجدول رقم (٩) :

جدول رقم (٩) : المتوسطات الحسابية والانحرافات المعيارية لتقديرات أفراد عينة الدراسة لأنماط القيادة السائدة لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين في جامعة اليرموك حسب متغير عدد سنوات الخبرة

المجال	أقل من ٥ سنوات		من ٥ - ١٠ سنوات		١٠ سنوات فأكثر	
	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
المبادأة في وضع إطار العمل	٣.٣٩	٠.٥٢	٣.٤١	٠.٥٣	٣.٤٨	٠.٥١
الاعتبارية	٣.٤٥	٠.٥٠	٣.٣٤	٠.٥٨	٣.٣٩	٠.٥٨
الأداة ككل	٣.٤٠	٠.٤٠	٣.٣٨	٠.٤٨	٣.٤٣	٠.٤٧

تبيين من الجداول أرقام (٦، ٧، ٨، ٩) أن هناك فروقاً ظاهرية بين متوسطات تقديرات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة تعزى لمتغيراتها (الجنس، والتخصص، والرتبة الأكاديمية، وعدد سنوات الخبرة)، ولتحديد مستويات الدلالة الإحصائية لتلك الفروق، تم استخدام اختبار تحليل التباين المتعدد، كما هو موضح في الجدول رقم (١٠).

جدول رقم (١٠) : نتائج اختبار تحليل التباين المتعدد للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة لأنماط القيادة السائدة لدى رؤساء الأقسام الأكاديميين في جامعة اليرموك حسب متغيرات الدراسة

مصدر التباين	المجال	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	المبادأة في وضع إطار العمل	2.308	١	2.308	1.043	٠.٢٥٤
	الاعتبارية	1.869	١	1.869	0.778	٠.٣٩٣
الكلية	المبادأة في وضع إطار العمل	2.051	١	2.051	0.927	٠.٢٧٥
	الاعتبارية	2.652	١	2.652	1.104	٠.٢٤٢
الرتبة الأكاديمية	المبادأة في وضع إطار العمل	5.362	٢	2.681	1.211	٠.٢٢٨
	الاعتبارية	4.257	٢	2.129	0.886	٠.٢٨٩
سنوات الخبرة	المبادأة في وضع إطار العمل	3.254	٢	1.627	0.735	٠.٤٠٥
	الاعتبارية	3.453	٢	1.727	0.718	٠.٤١١
الخطأ	المبادأة في وضع إطار العمل	128.325	٥٨	2.213		
	الاعتبارية	139.351	٥٨	2.403		
الكلية	المبادأة في وضع إطار العمل	141.300	٦٤			
	الاعتبارية	151.582	٦٤			

ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)

يتبين من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة عند محالي الدراسة تعزى لمتغيراتها. تتفق نتائج الدراسة مع نتائج دراسة الأشقر (١٩٩٤) بخصوص متغيري الرتبة الأكاديمية، والكلية. أما متغيري الجنس وعدد سنوات الخبرة لم تتطرق لها أي دراسة سابقة مستخدمة نموذج هالبن. وقد يعزى السبب إلى التقارب العلمي والتشابه في الظروف، وبنية العمل، والتجاسس في الإمكانيات، والبيئة المحيطة التي يعملون بها عضو هيئة التدريس واحدة والمعاينة أيضاً واحدة لا تختلف بين جميع أعضاء الهيئة التدريسية باختلاف الجنس

والتخصص، والرتبة الأكاديمية، وعدد سنوات الخبرة. وأوقد يعزى السبب إلى طبيعة العلاقة التي تربط أعضاء هيئة التدريس.

كما تم إجراء اختبار تحليل التباين الرباعي للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة ككل، حيث كانت النتائج كما هي موضحة في الجدول (١١).

جدول رقم (١١): نتائج اختبار تحليل التباين الرباعي للفروق بين تقديرات أفراد عينة الدراسة على أداة الدراسة حسب متغيراتها

المتغيرات	مجموع المربعات	درجات الحرية	متوسط المربعات	قيمة ف	الدلالة الإحصائية
الجنس	1.772	١	1.772	0.526	٠.٦٨٢
الكلية	2.004	١	2.004	0.595	٠.٦٥٧
الرتبة الأكاديمية	4.323	٢	2.162	0.642	٠.٦٣٣
سنوات الخبرة	4.625	٢	2.313	0.687	٠.٦١٨
الخطأ	195.322	٥٨	3.368		
الكلي	٢٠٨.٠٤٦	٦٤			

ذات دلالة إحصائية عند مستوى الدلالة ($\alpha \geq 0.05$)

يُلاحظ من الجدول السابق عدم وجود فروق دالة إحصائية عند مستوى الدلالة الإحصائية ($\alpha \geq 0.05$) بين تقديرات أفراد عينة الدراسة عند أداة الدراسة ككل تعزى لمتغيراتها (الجنس، والتخصص، والرتبة الأكاديمية، وعدد سنوات الخبرة). تتفق نتيجة هذه الدراسة مع دراسة الأشقر (١٩٩٤) ودراسة السحيمي (٢٠٠٢) من حيث عدم وجود فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير الرتبة الأكاديمية، كما تتفق مع دراسة السحيمي (٢٠٠٢) ودراسة شحادة (٢٠٠٨) ودراسة مغاري (٢٠٠٩) من حيث لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة، كما تختلف مع دراسة أبو عبدة (٢٠٠٥) بأن هناك فروق ذات دلالة إحصائية تعزى لمتغير سنوات الخبرة. وقد يعزى السبب إلى ما يلي:

« أن المرأة اليوم أصبحت تشغل كافة الوظائف والمراكز القيادية وتعطى كل الصلاحيات ولا تقل عن الرجل كفاءة في المراكز الوظيفية والقيادية التي تتولاها.

« أن التعليمات والقوانين والأنظمة المعمول بها في الجامعة التي تنطبق على عضو هيئة التدريس تنطبق على المرأة.

« نحن نعيش في عصر ينادي فيه أفراد المجتمع بتساوي مع الرجل في الحقوق.

« أن مهنة التدريس في الجامعات محببة وتلقى تقديراً واحتراماً ومكانة اجتماعية عند كافة شرائح المجتمع.

« عدم انسجام المؤهلات العلمية مع طبيعة تعيين رئيس القسم، حيث نجد أن هناك عضو هيئة تدريس يحمل رتبة أكاديمية أعلى من رئيس القسم.

• التوصيات :

« إعطاء أهمية خاصة لرؤساء الأقسام الأكاديميين من حيث التأهيل أو التدريب المستمر، وحسن الاختيار لأن مهامهم صعبة، وعليه تقع مسؤولية تحقيق أهداف المؤسسة وتوفير الأجواء المريحة للمرؤوسين.

- « تكليف رؤساء الأقسام الأكاديميين برئاسة القسم حسب الكفاءة والجدارة والإبداع، لا على حساب التناوب والزمالة.
- « مراجعة معايير اختيار رؤساء الأقسام الأكاديميين، وذلك بوضع أسس واضحة لاختيارهم من أجل الحد من انتشار النمط القيادي الرابع (منخفض، منخفض)، وإشراك أعضاء هيئة التدريس باختيار رؤساء أقسامهم بطريقة ديمقراطية.
- « ضرورة إلحاق رؤساء الأقسام الأكاديميين بدورات تدريبية للتعرف على ضرورة وأهمية التركيز على البعد الاعتبارية، واحترام مشاعر أعضاء هيئة التدريس، وخلق جو الثقة معهم والعمل على تلبية رغباتهم والتركيز على أهمية مراعاة التسلسل الإداري في العمل.
- « العمل على تفعيل إشراك رؤساء الأقسام، وأعضاء هيئة التدريس في الجامعات في رسم سياسة القسم، واتخاذ القرارات خاصة ذات الصلة بهم.
- « الحرص على أخلاقيات وقيم الوظيفة العامة، والمتمثلة بالإخلاص في العمل والانتماء للمهنة، وأن يكون القائد قدوة ونموذجاً في سلوكه مع مرؤوسيه.
- « حل الصراعات التنظيمية التي قد تنشأ في المؤسسة وتوفير مناخ تنظيمي صحي في المؤسسة يساعد على الإنجاز والإنتاجية والكفاءة.
- « توفير الموارد البشرية والمادية والمالية والتقنية المناسبة لتحقيق أهداف المؤسسة. وتوفير وتعيين أعضاء هيئة التدريس المتمكنة من استثمار قدراتها العقلية إلى أقصى ما. لا أن تتم التعيينات على حساب الواسطة والمحسوبية.
- « تشجيع المبادرات والأفكار الإبداعية الأصلية التي تسعى لتجديد المتوارث، وتحسينه وابتكار المستحدث من النظم والإجراءات والأساليب في المجالات الفنية والإدارية، وفي أساليب التعاون مع الجماعة - بناء روح الفريق - .
- « عمل دراسات مماثلة لدراسة الأساليب القيادية في جامعات أخرى لتزويد العاملين في القيادة التربوية، بما يستجد باستمرار في مجال الإدارة التربوية وإثراء المكتبات بهذه الدراسات للاستفادة منها في المجالات التطبيقية والأكاديمية. وعلى أن تتناول المتغيرات التالية، العمر، مكان العمل، الحالة الاجتماعية.

• المراجع :

• المراجع العربية :

١. أبو العلا، ليلي (٢٠١٣). مفاهيم ورؤى في الإدارة والقيادة التربوية بين الأصالة والحداثة. عمان، دار يافا العلمية للنشر والتوزيع.
٢. أبو سن، أحمد إبراهيم (١٩٨٦). الإدارة في الإسلام. ط٢، دبي، المطبعة المصرية.
٣. أبو عيدة، كفاية يوسف (2005). الأنماط القيادية في الجامعات الفلسطينية بمحافظة غزة وانعكاساتها على تفعيل أداء العاملين. رسالة ماجستير، جامعة الأزهر بغزة.

٤. أحمد إبراهيم أحمد (١٩٩٧). نحو تطوير الإدارة المدرسية - دراسات نظرية وميدانية. القاهرة، مكتبة المعارف الحديثة.
٥. أحمد، عباس بله محمد (٢٠٠٦). مبادئ الإدارة المدرسية (وظائفها - مجالاتها - مهارتها - تطبيقاتها). الرياض، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.
٦. الأشقر، وفاء محمد (١٩٩٤). الأنماط القيادية السائدة في جامعتي اليرموك والعلوم والتكنولوجيا كما يراها أعضاء هيئة التدريس. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، أربد.
٧. الحربي، قاسم عادل (٢٠٠٤). القيادة المدرسية في ضوء اتجاهات القيادة التربوية الحديثة. الرياض، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.
٨. الحسن، عائدة عبد الحسين (١٩٩٦). التلاؤم بين نمط السلوك القيادي والموقف طبقاً لنظرية دورة الحياة: دراسة في الأنماط القيادية لعمداء الكليات الجامعة المستنصرية ورؤساء أقسامها العلمية. رسالة ماجستير غير منشورة. كلية الإدارة والاقتصاد، الجامعة المستنصرية.
٩. خصاونة، سامي عبدالله (١٩٨٦). أساسيات في الإدارة المدرسية. عمان، جمعية المكتبات الأردنية.
١٠. خضير، نعمة ونعيمي، فلاح (١٩٩٤) قياس السمات القيادية للمدرء: دراسة اختبارية في منظمات صناعية، المجلة العربية للإدارة، ١٦ (١).
١١. الخطيب، رناح، وأبو فرسخ، وفاء (1996). الأنماط القيادية السائدة في جامعتي اليرموك والعلوم والتكنولوجيا الأردنية كما يراها أعضاء هيئة التدريس . مجلة اتحاد الجامعات العربية (٣١).
١٢. درادكة، أمجد محمود (٢٠٠٩). الإدارة والتخطيط التربوي رؤى جديدة. عالم الكتب الحديثة، الأردن، أربد.
١٣. دهيش، خالد عبدالله وآخرون (٢٠٠٦). الإدارة والتخطيط التربوي (أسس نظرية وتطبيقات عملية). ط٢، الرياض، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.
١٤. زهران، حامد (١٩٨٤). علم النفس الاجتماعي. طه، القاهرة، عالم الكتب.
١٥. زيلف، مهدي حسن (٢٠٠١). الإدارة نظريات ومبادئ. عمان، دار الفكر للطباعة والنشر.
١٦. ستراف، رياض (٢٠٠٤م). دراسات في الإدارة التربوية . عمان، دار وائل.
١٧. السحيمي، متعب رابح (٢٠٠٢). السلوك القيادي لعمداء كليات المعلمين في المملكة العربية السعودية كما يراها أعضاء هيئة التدريس. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، أربد.
١٨. شحاده، رؤف شحاده نايف (٢٠٠٨). العلاقة بين أنماط السلوك القيادي وأنماط الاتصال لدى الإداريين الأكاديميين من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس في الجامعات الفلسطينية"، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية نابلس- فلسطين.
١٩. شوقي، طريف (١٩٩٣). سيكولوجية القيادة. القاهرة، دار آتون.

٢٠. الطويل، هاني عبد الرحمن(٢٠٠١). الإدارة التعليمية_ مفاهيم وآفاق. ط٢، عمان، دار وائل للطباعة والنشر.
٢١. عباس، محمد علي(١٩٩٤). القيادة التربوية الجامعية لعمداء الكليات ورؤساء الأقسام العلمية كما براها تدريسو جامعة بغداد وعلاقتها بمعنوياتهم. رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية (ابن رشد) جامعة بغداد.
٢٢. عبد الرحيم، زهير محمد علي (١٩٩٦). أنماط السلوك القيادي لدى مديري المدارس الأساسية في محافظة اربد وعلاقتها بالرضا الوظيفي للمعلمين من وجهة نظر المعلمين. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.
٢٣. العتيبي، سعد بن مرزوق(٢٠٠٦). دور القيادة التحويلية في إدارة التغيير. ورقة عمل للملتقى الإداري الثالث " إدارة التغيير ومتطلبات التطوير في العمل الإداري"، كلية العلوم الإدارية، جامعة الملك سعود جدة.
٢٤. العمري، خالد(١٩٩٢). السلوك القيادي لمدير المدرسة وعلاقته بثقة المعلم بالمدير من وجهة نظر المعلمين. مجلة أبحاث اليرموك، ٨ (٣)، ١٤٣ - ١٧٢.
٢٥. عياصرة، علي والفاضل، محمد (2006). الاتصال الإداري وأساليب القيادة الإدارية في المؤسسات التربوية. عمان، دار ومكتبة الحامد للنشر والتوزيع.
٢٦. العياصرة، معن محمود وبني أحمد، مروان محمد(٢٠٠٨). القيادة والرقابة والاتصال الإداري. عمان، دار الحامد للنشر والتوزيع.
٢٧. القريوتي، محمد قاسم (١٩٩٣). السلوك التنظيمي. ط٢، عمان.
٢٨. القريوتي، محمد قاسم(٢٠٠٠). السلوك التنظيمي دراسة السلوك الإنساني الفردي والجماعي في المنظمات المختلفة. عمان، دار الشروق للنشر والتوزيع.
٢٩. كنعان، نواف (١٩٩٥). القيادة الإدارية. ط٥، عمان، دار الثقافة.
٣٠. المختار، رائدة نزار وعبد النور، فائق منير(٢٠١١). مواصفات القيادة التربوية الفاعلة لتطوير المجتمع في زمن التغيير من وجهة نظر الإدارات العليا. المؤتمر العلمي الرابع كلية العلوم التربوية " التربية والمجتمع الحاضر والمستقبل، الأردن- جامعة جرش ٢٩ - ٣١ آذار ٢٠١١م.
٣١. المدهون، موسى (١٩٨٧). القيادة الإدارية. معهد الإدارة العامة. عمان.
٣٢. مرسى، محمد منير (١٩٧٧). الإدارة التعليمية. القاهرة، عالم الكتب.
٣٣. مصطفى، صلاح عبد الحميد وعمر، فدوى فاروق(٢٠٠٥). الإدارة والتخطيط التربوي. ط٢، الرياض، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع.
٣٤. مطاوع، إبراهيم وأمينة، حسن (١٩٨٧). الأصول الإدارية للتربية، ط٢، القاهرة، دار المعارف.
٣٥. المعايعة، عادل سالم موسى (١٩٩٥). اثر النمط القيادي عند عمداء الكليات في الجامعات الأردنية الحكومية كما يراه أعضاء الهيئات التدريسية فيها على الرضا الوظيفي لديهم. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة اليرموك، اربد.

٣٦. مغاري، تيسير محمد عبد القادر (٢٠٠٩). نمط القيادة السائد في مديريات التربية والتعليم بمحافظات غزة وعلاقته بصنع القرار التربوي من وجهة نظر العاملين بها. رسالة ماجستير، جامعة الأزهر بغزة.
٣٧. المغيدي، الحسن محمد وآل ناجي، محمد عبدالله (١٩٩٤). الأساليب القيادية لعمداء الكليات بجامعة الملك فيصل بالمنطقة الشرقية. مجلة اتحاد الجامعات العربية، (٢٩).
٣٨. نوافله، محمد توفيق المحمود (١٩٩٣). السمات الشخصية والسلوك القيادي لخليفة عمر بن الخطاب - رضي الله عنه - . رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة اليرموك، اربد.
٣٩. النيرب، أحمد محمد أحمد (2003). الأنماط القيادية لأعضاء الهيئة التدريسية في الجامعات الفلسطينية في محافظات شمال الضفة الغربية من وجهة نظر أعضاء الهيئة التدريسية والطلبة. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة النجاح الوطنية، نابلس، فلسطين.

• المراجع الأجنبية :

40. Altman. Steven and Hodgetts. Richard M. (1979). Organization Behavior Philadelphia: Sawyers Company.
41. Coats. J. L (1993) Situational leadership. A study of the perceived leadership styles of deans of students at selected liberal arts colleges. Dissertation Abstract International. 53(10). 3404-A.
42. Gubanich. R. C. (1992). The relationship between leadership style and burnout among college university presidents. Dissertation Abstract International. 35(1). 79-A.
43. Halplin, A. W(1966). Theory and Research in Administration Washington University, Collar Macmillan Limited London.
44. Hoy. W. Kand Miskel. C. G (1975). Educational administration Theory-research and practice. New York Random House.
45. Jreisat. E. (1996). Organizational Management: Explorations at the Western Frontiers. Paper presented to the second conference of public administration. Yarmouk University. Irbid. Jordan. (November 25-27).
46. Owens, Robert, G.(1970) Organizational Behavior In schools, prentice. Hill Inc, Engle. Wood Cliff N.J.

47. Roland, J. Starratt (2003). Centering Educational Administration: Cultivating Meaning, Community, Excellence, Lawrence Erlbaum Association, February 2003.
48. Teska, J (2003). The superintendence: effective leadership through communication. Dissertation Abstracts International (A), 64, 1488.
49. Ulloa, H. & Julie. M. (2003). Leadership behaviors and communications satisfaction: community college in Micronesia. Dissertation Abstracts International .(A), 64, 1163.
50. Valdes J. P(1993) Leadership Styles of academic vice-presidents of Texas Senior colleges and Universities Dissertation Abstract International, 53(11).
51. Womak. R. B (1994) Self- perceived style at department chairpersons in baccalaureate and higher degree nursing programs in the Modest. Dissertation abstract international. 54(10). A.
52. XU. z. l. (1993) The relationship between leadership behavior of academic deans in public universities and job satisfaction of department chairperson. Dissertation Abstract International. 53(12). 4167-A.
53. Young. F. R (1994) the relationship between Mississippi post-secondary district vocational director's leadership style and faculty job satisfaction. Dissertation Abstract International. 54(7). 2426-A.

البحث السادس :

” تطوير محتوى منهج العلوم بمرحلة التعليم الأساسى فى ضوء
التوجهات العالمية واهتمامات الطلاب العلمية ”

إعداد :

د/ راشد محمد

مدرس بقسم المناهج وطرق التدريس

بكلية التربية جامعة بنها

obeikandi.com

” تطوير محتوى منهج العلوم بمرحلة التعليم الأساسي في ضوء التوجهات العالمية واهتمامات الطلاب العلمية ”

د / راشد محمد

• مقدمه :

يشهد عالم اليوم تفجرا معرفيا وتدफقا معلوماتيا فاق كل تصور وتخطى كل حد فهناك ما يقرب من عشرة آلاف مقالة علمية تنشر يوميا كما يصدر ما يقرب من مليون كتاب ومليون دورية في مختلف أنحاء العالم سنويا .

وصاحب هذه الثورة المعلوماتية ثورة تكنولوجية سهلت ويسرت التعامل مع هذا الكم الهائل من المعلومات، مما أدى إلى تدفقها إلى كل من يحتاجها بسهولة ويسر .

وقد وضعت هذه المتغيرات العلمية والتكنولوجية المنظومة التربوية أمام تحديات كبيرة تدعوها لإعادة النظر في كل عناصرها ومكوناتها، وهذا ما أشار إليه كل من (أحمد النجدي وآخرون، ٢٠٠٥، ١٩)، و ليدرمان (Lederman, 2008, 101) حيث يروا أن على المنهج الدراسي بكل عناصره مسابقة المتغيرات العلمية والعلمية المعاصرة ولاسيما المحتوى العلمي الذي يقدم للطلاب بمراحل التعليم المختلفة.

وهذا ما أكد عليه أندرسون (Anderson, 2012, 105) حيث يرى أن التقدم العلمي والتكنولوجي الحالي فرض على العملية التعليمية ضرورة مسابقة هذا الواقع والتفاعل الايجابي معه، وذلك من خلال تطوير مناهجها الدراسية.

كما يرى كلا من أندرسون، وسميث (Anderson, 2010, 211) (Smith, 2012, 106) أن مناهج العلوم في حاجة لمحتوى علمي حديث ومتطور يواكب التطورات والتغيرات العلمية والتكنولوجية المعاصرة .

أيضا نادى مؤتمر التربية العلمية ومتطلبات التنمية للقرن الحادي والعشرين بضرورة تطوير مناهج العلوم في التعليم العام وأن تخضع بشكل دوري للمراجعة والتطوير المستمرين بما يتماشى مع التغيرات المتسارعة لهذا القرن والمستحدثات المعاصرة (Lederman, 2008, 101).

لذا فقد حظيت مناهج العلوم بالعديد من الجهود الإصلاحية، منها (National Research Council, 1995) (Gaskell, AAAS, 1996) (2003, 236) (فؤاد سليمان قلادة، ٢٠٠٤، ٢٣)، (زيد الهويدي، ٢٠٠٥، ٩٠ - ١٠٥)

◀ المجال، والتتابع، والتناسق (Scope, Sequence & Coordination (SS&C) المعايير القومية للتربية العلمية National Science Education Standards (NSES)

◀ دراسة تحسين منهج العلوم Science Curriculum Improvement Study (SCIS)

◀ دراسة العلوم الابتدائية (Elementary Science Study (ESS)

« العلم والتكنولوجيا والمجتمع (STS) Science/Technology/Society
 « مشروع هارفارد لتطوير تدريس علم الفيزياء Harvard Project of Physics
 « مشروع العلم لجميع الأمريكيين Science for All Americans .

وقد تعددت وتنوعت الدراسات التي اهتمت بتطوير مناهج العلوم، ومنها دراسة: (عادل أبو العز سلامة، ١٩٩٩)، (عبد السلام مصطفى عبد السلام، ١٩٩٩)، (ألفت محمد مطاوع، ٢٠٠٠)، (مجدى إسماعيل، ٢٠٠٠)، (سعاد عبد العزيز، ٢٠٠١)، (صالح محمد صالح، ٢٠٠١)، (محمد عبد الله المتوكل، ٢٠٠٣)، (عزة عبد الرؤوف أحمد، ٢٠٠٨)، (خديجة محمد خيرى، ٢٠١٠)، (ثناء محمد ياسين، ٢٠١٠).

وبالرغم من تعدد جهود تطوير مناهج العلوم إلا أنه يلاحظ نوعاً من العزوف من جانب الطلاب عن العلوم ودراساتها، وهذا ما أشار إليه لابريس وونريتش (Laprise & Winrich, 2010, 46) حيث يرى وجود تراجعاً ملحوظاً فى اهتمام الطلاب بالعلوم والرغبة فى دراستها.

وهذا ما تناوله تقرير اللجنة الوطنية لتدريس العلوم والرياضيات فى القرن الحادى والعشرين فى الولايات المتحدة الأمريكية والذي يحمل عنوان " قبل فوات الأوان" والذي أشار إلى انخفاض مستوى التحاق الطلاب فى المرحلة الثانوية بدراسة العلوم، وأن الاهتمام والحماس بدراسة العلوم فى تراجع وأنه يقل بمجرد التحاق الطلاب بالمرحلة المتوسطة (وصال العمرى وعبد الناصر الجرحى، ٢٠١١، ٢٣١٧).

وفى السياق نفسه توصلت دراسة بيبيرن وبيكر (Piburn and Baker, 1993) إلى أن مناهج العلوم لا تعبر عن اهتمامات الطلاب بالشكل المطلوب، وقد أوصت بضرورة مشاركة الطلاب فى اختيار الموضوعات العلمية التى يدرسونها ودراسة ميرفى وبيجس (Murphy & Beggs, 2003) والتى أشارت إلى وجود انخفاض ملحوظ فى استمتاع طلاب المرحلة الابتدائية بدراسة العلوم، وأن ذلك يرجع إلى انفصال المناهج وبعدها عن اهتمامات الطلاب والموضوعات التى يرغبون فى دراستها، كما أشارت نتائج دراسة سجويرج وسكرينر (SJoberg & Schreiner, 2005) إلى ضعف اهتمام طلاب التعليم العام بالعلوم وأن مادة العلوم لا تحتل المقام الأول فى المدرسة لدى الطلاب.

وقد يرجع عزوف الطلاب عن دراسة العلوم فى الوقت الحالى بالرغم من تعدد جهود تطوير مناهج العلوم إلى أن هذه الجهود الإصلاحية ركزت على محتوى مناهج العلوم وما يتضمنه من موضوعات ولم تهتم بموقف الطلاب أنفسهم من هذه الموضوعات ومدى اهتمامهم بها. وهذا ما تناوله بشكل صريح (أحمد النجدى وآخرون، ٢٠٠٥، ٢٠) حيث يرون أنه بالرغم من التطوير الذى شمل مناهج العلوم بمراحل التعليم العام إلا أن هذا التطوير دون المستوى المطلوب فما زال التأكيد على الموضوعات العلمية هو السائد دون الالتفات لموقف الطلاب أنفسهم من هذه الموضوعات ومدى اهتمامهم بها. ويرى كل من هاردنج وريموند (Harding, 2001, 56)، (Raymond, 2001, 58) أن ذلك يرجع إلى النظر للتلاميذ باعتبارهم مستهلكين وليسوا مشاركين فى العملية التعليمية

وهذا يتطلب مراجعة وإعادة نظر من خلال إعطاء الانتباه الكافي لأراء التلاميذ واهتماماتهم في أهداف مناهج العلوم والموضوعات التي يتم تناولها .

ويدعم ذلك ما أشار إليه كل من كرينر، و سوارت (16, 2006, chreiner)، (518, 2012, Swarat) حيث يريا أنه في الأعوام السابقة كان الاهتمام بالمواد الدراسية التي تقدم للتلاميذ لكن اليوم يجب أن يتوجه الاهتمام إلى اهتمامات الطلاب وتفضيلاتهم العلمية التي يجب أن تتضمن في مناهج العلوم .

كما يرى كل من (أبراهيم محمد عطا، ٢٠٠٣، ١١)، (عبد السلام مصطفى، ٢٠٠٦، ٢٦٧)، (ورادج (Rudge, 2011, 186)) أن نقطة البدء الحقيقية لإصلاح مناهج العلوم عندما يشرع واضعو هذه المناهج بمواءمتها لحاجات الطلاب واهتماماتهم وتفضيلاتهم العلمية وفي الوقت نفسه مسايرتها للتطورات العلمية والتكنولوجية .

أيضا يرى كل من سلفا، وبرك وجرفنير، وكوجنز وآخرون (95, 2001, Silva)، (19, 2003, Burke & Grosvenor)، (Coggins, et al., 2010, 8) أن إشراك المتعلمين في عملية اصلاح التعليم وتطوير المناهج من التوجهات الحديثة والملمحة التي تفرض نفسها، وذلك من خلال استطلاع آرائهم ومراعاة اهتماماتهم فيما يقدم لهم من موضوعات علمية إلى جانب الممارسات والأنشطة العلمية التي يفضلونها .

ويؤكد كل من (فوزي الشربيني، عفت الطناوي، ٢٠٠١، ٤١ - ٤٢)، (مجدي عزيز، ٢٠٠٢، ٣١٦) على أن مواكبة مناهج العلوم للتوجهات المستقبلية يستدعى اعتمادها على البعد الإنساني وذلك من خلال تبنيها لاهتمامات الطلاب العلمية؛ إلى جانب تمحورها حول مفاهيم جديدة ترتبط بالحياة القائمة والقادمة .

كما يشير كل من مجلس البحث الاقتصادي والاجتماعي Economic and Social Research Council (ESRC) (في المملكة المتحدة، ولاتبرل، وإيحاك وروث (8, 2004, ESRC) (189, 2009, Latterell)، (Eijck & Roth, 2011, 426) إلى وجود توجه عام في الكتابات والأدبيات المرتبطة بالتربية العلمية في الوقت الحالي للتأكيد على دور التلاميذ وأرائهم واهتماماتهم العلمية فيما يقدمه لهم من موضوعات علمية داخل المدرسة؛ فيرى تيبو ورانيكمي (7-5, 2004, Teppo & Rannikmae) أن التربية العلمية وتدریس العلوم في المدارس لا يمكن أن تحقق أهدافها إلا إذا شعر التلاميذ بأنها تعبر عنهم بشكل شخصي ؛ كما يعتبر سوارت (516, 2012, Swarat) أن مناسبة مناهج العلوم وموضوعاتها للتلاميذ وارتباطها بميولهم واهتماماتهم من الأمور الجوهرية في التربية العلمية؛ أيضا يؤكد فيلدينج (124, 2001, Fielding) على ضرورة مشاركة التلاميذ في اختيار موضوعات المنهج مثل أنهم يشاركون في تنفيذ أنشطته، كما يؤكد كوجنس وآخرون (12, 2005, Coggins, et al.) على ضرورة أن تبني مناهج العلوم الحالية حول حاجات واهتمامات الطلاب العلمية ؛ كما يرى كل من أنجل وآخرون، وكرينر (683, 2004, Angell, et al.) (276, 2006, Chreiner) أن مناهج العلوم يجب أن تتسم بالتنوع بتنوع اهتمامات الطلاب العلمية .

كما أكد المؤتمر الأوروبي لحقوق الإنسان ومؤتمر الأمم المتحدة لحقوق الطفل على حق الطفل في اختيار وإبداء الرأي فيما يدرسه من مواد وماتتضمنه من موضوعات وما ينفذه من أنشطة (Latterell, 2009, 191).

وتنطلق فكرة معالجة المناهج لموضوعات ترتبط باهتمامات الطلاب وتفضيلاتهم العلمية من فلسفة المنهج المتمحور حول المتعلم (Mitera, 2001, 92)؛ حيث ينظر لمشاركة التلاميذ في اتخاذ القرارات المرتبطة باختيار موضوعات محتوى مناهج العلوم باعتبارها بداية لتأهيلهم للحياة في مجتمع ديمقراطي وإعدادهم كي يمارسوا دورهم كمواطنين (Duit & Chiu, 2010, 763-764) (Fletcher, 2003, 14).

من هذا المنطلق قامت كلية التربية جامعة أوسلو بالنرويج بتنفيذ مشروع يحمل عنوان العلم والعلماء (Science And Scientists (SAS) والذي ينطلق من مسلمة مفادها أن مناهج العلوم وما تتناوله من موضوعات يجب أن ترتبط بحياة التلاميذ وتكون ذات معنى بالنسبة لهم، ولذلك سعى المشروع للتعرف على الموضوعات العلمية التي تشغل بال واهتمام التلاميذ في المرحلة السنية من ١١ إلى ١٣ سنة (Sjoberg, 2002).

أيضا قامت كلية التربية جامعة أوسلو بالتعاون مع مجلس البحوث النرويجي بالإشراف مشروع الأنسب للتربية العلمية (ROSE) (Relevance Of Science Education)، والذي يسعى إلى مراعاة اهتمامات الطلاب العلمية عند اختيار موضوعات محتوى مناهج العلوم باعتباره من الأمور الأساسية للمشاركة الفعالة والإيجابية في عالم ديمقراطي يسيطر عليه العلم والتكنولوجيا، لذلك يسعى المشروع إلى رصد الموضوعات والقضايا العلمية والتكنولوجية المعاصرة، إلى جانب التعرف على اهتمامات التلاميذ بها (Sjoberg, 2001).

كما قام مجلس البحث الاقتصادي والاجتماعي Economic and Social Research Council في المملكة المتحدة بتمويل مشروع تحت عنوان استعلام رأي التلاميذ فيما يتم دراسته في المدرسة Consulting pupils (ESRC, 2004) about Teaching and Learning.

ومن الدراسات التي تمت في هذا المجال دراسة كوالتر (Qualter, 1993)، التي سعت لاستطلاع آراء الطلاب في الموضوعات العلمية التي يهتمون بها، وقد أشارت نتائج الدراسة إلى وجود اهتمام بالموضوعات التي ترتبط بالإنسان وصحته أكثر من غيرها.

ودراسة أنجل وآخرون (Angell, et al., 2004) التي تناولت تفضيلات الطلاب العلمية حيث توصلت إلى تفضيل الطلاب لدراسة موضوعات الفيزياء والكيمياء الأكثر ارتباطا بمواقف الحياة اليومية إلى جانب القضايا الأخلاقية المرتبطة بالعلم والتكنولوجيا.

ودراسة كرينر (chreiner, 2006) التي سعت لتعرف الاهتمامات العلمية للطلاب في عمر (١٥) سنة والموضوعات التي يرغبون في دراستها من خلال مناهج

العلوم وقد تم إعداد استبيان تضمن عدد من الموضوعات العلمية وأمام كل منها مقياس رباعى متدرج ، وقد توصلت الدراسة إلى أن الموضوعات المرتبطة بالصحة والحفاظ عليها حصلت على أعلى مستوى اهتمام من جانب الطلاب .

بجانب ذلك فقد أوصى مؤتمر العلوم للقرن الحادى والعشرين الذى دعت إليه منظمة اليونسكو بضرورة مشاركة المتعلمين فى اختيار موضوعات المناهج الدراسية مع التأكيد على المعرفة العلمية المرتبطة بعلوم المستقبل والموضوعات والقضايا المرتبطة بالبيئة (محمد رضا البغدادي ، ٢٠٠٣ ، ٤٧٣) .

كما أوصى كل من ماكبث وآخرون، ويوركهارت، وأنجل وآخرون (Macbeath,et al., 2001,81)، (Urquhart,2001,85)، (Angell,et al.,2004,703) بضرورة مراعاة حاجات واهتمامات وميول التلاميذ العلمية عند بناء مناهج العلوم .

أيضا أوصى كوجنس وآخرون (Coggins,et al.,2010,12) بضرورة أن تراعى مناهج العلوم آراء واهتمامات الطلاب العلمية بحث تعكس صورة العلم وموضوعاته التى يتم تناولها فى المدرسة وفقا لاهتماماتهم.

كما أوصى لابريس وونريش (Laprise & Winrich, 2010) بضرورة مراعاة اهتمامات الطلاب العلمية والموضوعات التى يفضلون دراستها إلى جانب الأنشطة العلمية التى يفضلون ممارستها أثناء دراستهم لتلك الموضوعات.

فى ضوء العرض السابق يتم ملاحظة تعدد وتنوع جهود تطوير مناهج العلوم إلا أنها ركزت على محتوى مناهج العلوم وما يتضمنه من موضوعات ولم تهتم بموقف الطلاب أنفسهم من هذه الموضوعات ومدى اهتمامهم بها وعليه تسعى الدراسة الحالية لوضع تصور لمحتوى منهج علوم مرحلة التعليم الأساسى فى ضوء ما تطرحه التوجهات العالمية من موضوعات علمية وفى ذات الوقت تعبر عن اهتمامات الطلاب وتفضيلاتهم العلمية.

• أسئلة الدراسة :

- « ما مدى اهتمام طلاب الصف الثالث الاعدادى بمادة العلوم وموضوعاتها ؟
- « ما الموضوعات العلمية التى يهتم بها طلاب الصف الثالث الاعدادى ويفضلون دراستها من خلال منهج العلوم ؟
- « ما مدى مراعاة منهج علوم مرحلة التعليم الأساسى الحالى لاهتمامات الطلاب العلمية ؟
- « ما التصور المقترح لمحتوى منهج علوم مرحلة التعليم الأساسى فى ضوء اهتمامات الطلاب العلمية ؟

• أهمية الدراسة

- تتمثل أهمية الدراسة فى :
- « تقديم مقياس الاهتمام بمادة العلوم يمكن أن يفيد الباحثين والمهتمين بهذا المجال
- « تقديم قائمة بالموضوعات العلمية التى يهتم بها طلاب الصف الثالث الاعدادى يمكن أن تفيد مخططي ومطوري المناهج .

« تقديم أداة لتحليل محتوى منهج علوم مرحلة التعليم الأساسى فى ضوء اهتمامات الطلاب العلمية يمكن أن تفيد مطورى المناهج والمهتمين بهذا المجال.

« تقديم تصور مقترح لمنهج علوم مرحلة التعليم الأساسى فى ضوء اهتمامات الطلاب العلمية يمكن أن يفيد مخططى ومطورى المناهج والمهتمين بهذا المجال .

• حدود الدراسة :

تلتزم الدراسة بالمحددات التالية

« مجموعة من طلاب الصف الثالث الاعدادى.

« تحليل المضمون اللفظي لمحتوى كتب العلوم المقررة على طلاب الصف الرابع والخامس والسادس الابتدائي والأول والثاني والثالث الاعدادى فى العام الدراسى ٢٠١١\٢٠١٠.

• مصطلحات الدراسة :

« التوجهات العلمية :يقصد بها : الموضوعات والقضايا العلمية التى تطرحها الحركات الإصلاحية وجهود تطور مناهج العلوم من برامج ومشروعات علمية، ودراسات مرتبطة .

« اهتمامات الطلاب العلمية: يعرف سشيفيل (Schiefele, 1991,312) الاهتمام العلمى بأنه انطباع ذاتى نحو موضوع أو موضوعات علمية معينة، ويعرف هايدى ورينجر (Hidi & Renninger, 2006,118) الاهتمام العلمى بأنه حالة تنتج من تفاعل بين شخص وموضوع علمى ما باعتبار الاهتمام فى الأساس عبارة عن تفاعل بين العوامل المعرفية والوجدانية بحيث تشكل نظاما تفاعليا، كما تعرف (وصال العمرى وعبد الناصر الجرحى ٢٠١١، ٢٣١٨) الاهتمامات العلمية باعتبارها حالة نفسية ايجابية تعكس الموضوعات التى يرغب الطلاب فى دراستها والأنشطة التى يفضلون ممارستها .

ويقصد باهتمامات الطلاب العلمية فى هذه الدراسة : الموضوعات العلمية التى يفضلها طلاب الصف الثالث الإعدادى ويرغبون فى دراستها من خلال منهج العلوم.

• إجراءات الدراسة :

تسير الدراسة وفقا للخطوات التالية

« مراجعة الأدبيات والكتابات العلمية من برامج و مشروعات علمية بالإضافة إلى الدراسات المرتبطة

« بناء مقياس الاهتمام بمادة العلوم وضبطه وصولا لصورته النهائية

« بناء استبانة الاهتمامات العلمية، وذلك ضوء ما تطرحه التوجهات العلمية من موضوعات علمية، وضبطها وصولا لصورتها النهائية.

« اختيار مجموعة الدراسة

« تطبيق المقياس الاهتمام بمادة العلوم على مجموعة الدراسة، واستخلاص النتائج ومناقشتها وتفسيرها .

- « تطبيق الاستبانة على مجموعة الدراسة، واستخلاص النتائج ومناقشتها وتفسيرها وصولاً لقائمة الاهتمامات العلمية للطلاب.
- « بناء أداة لتحليل المحتوى العلمى لمنهج علوم مرحلة التعليم الأساسى فى ضوء قائمة الاهتمامات العلمية وعرضها على السادة المحكمين وعمل التعديلات المطلوبة وصولاً لصورتها النهائية.
- « تحليل محتوى كتب العلوم المقررة على طلاب مرحلة التعليم الأساسى، واستخلاص النتائج ومناقشتها وتفسيرها .
- « وضع التصور المقترح لمحتوى منهج العلوم بمرحلة التعليم الأساسى فى ضوء قائمة الاهتمامات العلمية.
- « تقديم التوصيات والمقترحات

• الإطار النظرى :

• أولاً: جهود إصلاح مناهج العلوم :

ظهرت اتجاهات عديدة ومشروعات متنوعة بهدف تطوير مناهج العلوم بالتعليم العام حيث صدر فى الآونة الأخيرة أكثر من ٣٠٠ تقرير تتناول إصلاح التربية العلمية (عايش محمود زيتون ،٢٠٠٥، ٣٢)، ومن هذه الجهود الإصلاحية :

• حركة اصلاح مناهج العلوم فى ضوء التفاعل بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع (STS) Science Technology and Society

تمتاز برامج هذه الحركة بالخصائص التالية (راجى عيسى القبيلات ،٢٠٠٥، ١٩- ٢٠):

- « يحدد فيها الطالب المشكلات التى تناسب اهتمامه
- « تستخدم المصادر المحلية التى يمكن الاعتماد عليها فى حل المشكلة
- « المشاركة النشطة للطلاب فى البحث عن المعرفة التى يمكن توظيفها فى حل المشكلات الواقعية الحياتية
- « امتداد التعلم ليتعدى الصف الدراسى والمدرسى
- « التأكيد على الوعى المهنى وبخاصة المهن المتعلقة بالعلم والتكنولوجيا

وتتصدى هذه الحركة لقضايا وموضوعات عديدة منها:

« القضايا الاخلاقية المرتبطة بالعلم والتكنولوجيا

« الجوع ومصادر الغذاء فى العالم

« تكنولوجيا الاتصالات وثورة المعلومات

« تكنولوجيا الحروب والتجارب النووية

« الهندسة الوراثية

« صحة الانسان ومرضه

• مشروع (٢٠٦١) العلم لكل الأمريكان

بدأ هذا المشروع عام ١٩٨٥ ليظهر أول مجلد له عام ١٩٨٩ بعنوان العلم لكل الأمريكان Science for All American، وقد مر المشروع بثلاث مراحل هى (١٩٩٦ ، AAAS):

- « المرحلة الأولى : بدأت هذه المرحلة عام ١٩٨٥، وبعد أربع سنوات تم التوصل إلى إطار عام لما يجب أن يتعلمه التلاميذ، وقد تضمن هذا الإطار العديد من المجالات الرئيسة منها:

- ✓ فهم طبيعة العلاقة بين العلم والتكنولوجيا والمجتمع .
- ✓ علم الفيزياء .
- ✓ علم الأحياء .

◀ المرحلة الثانية : تم فيها توصيف ما الذى يجب أن يتعلمه التلميذ فى كل مرحلة دراسية بالنسبة لكل مجال من المجالات الرئيسية التى تم التوصل إليها فى المرحلة الأولى وهو ما أطلق عليه الأوراق والوثائق العلمية Benchmarks .

◀ المرحلة الثالثة : استهدفت هذه المرحلة الاستفادة من الإطار العام و وثائقه فى وضع وبناء مناهج تعليمية للتلاميذ من مرحلة رياض الأطفال و حتى المرحلة الثانوية .

• المعايير القومية للتربية العلمية :

أصدر المجلس القومى للبحث بأمريكا , (National Research Council , 1995) المعايير القومية للتربية العلمية National Science Education Standards (NSES) بهدف الإجابة عن الأسئلة التالية:

◀ ما الذى يجب أن يعرفه الطلاب، وأن يكونوا قادرين على أدائه فى العلوم الطبيعية؟

◀ ما الذى يجب أن يعرفه مدرس العلوم ويفهمه ويكون قادراً على أدائه؟

◀ كيف تهيئ برامج المدرسة الفرصة لكل الطلاب فى تعلم العلوم؟

◀ ما الذى يجب على النظام التربوي عمله لمساندة برامج العلوم بالمدرسة طبقاً للمعايير الأمريكية؟

وقد تم تقسيم المعايير إلى: معايير خاصة بمحتوى العلوم، معايير خاصة بتدريس العلوم، معايير خاصة ببرامج التربية العلمية، معايير خاصة بنظام التربية العلمية، ومعايير النمو المهنى لمدرس العلوم .

• مشروع معايير التنور التكنولوجى لمحتوى تعليم التكنولوجيا STL

شرعت الجمعية الدولية للتربية التكنولوجية International Technology Education Association for Technology فى عام ١٩٩٤ بالإعداد لمشروع التكنولوجيا من أجل جميع الأمريكان Technology for All Americans وقد مر هذا المشروع بثلاث مراحل (Coggins, et al., 2005, 12-24) (ITEA, 2007, 12-13):

◀ المرحلة الأولى : تم فيها تحديد المفاهيم والمصطلحات المتعلقة بالمشروع وبناء إطاره النظرى

◀ المرحلة الثانية : تم بناء معايير التنور التكنولوجى والإعلان عنها فى مؤتمر الجمعية الدولية للتربية التكنولوجية، والتى انتظمت تحت خمسة محاور هى: طبيعة التكنولوجيا- التكنولوجيا والمجتمع- التصميم - قدرات العالم التكنولوجى- الأنظمة التكنولوجية

◀ المرحلة الثالثة: بناء دليل الانجاز المتقدم للتنور التكنولوجى والذى جاء كدعم إضافي لتطبيق المعايير .

• مشروع التعلم المتمركز حول الحدث :

نفذ هذا المشروع بالاشتراك بين البرازيل والمملكة المتحدة بهدف دمج المفاهيم الفيزيائية فى سياقها الاجتماعى، وقد تبنى المشروع قضية الإشعاع والطاقة

النووية باعتبارها قضية عالمية ومحلية كمفهوم أساسى عام تنتظم تحته العديد من الموضوعات والمفاهيم الفرعية، ومنها (Bennett, et al., 2007, 351-352):

- ◀ التركيب الذرى (الالكترونات - النواة - الشحنة - الكتلة)
- ◀ الإشعاع والمادة (الجزيئات النووية - الانبعاث الذرى والنوى)
- ◀ تأثير الإشعاعات والانبعاثات النووية
- ◀ التلوث البيولوجي للإشعاع
- ◀ وحدات قياس الإشعاع

• مشروع العلم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM-ED :

يسعى المشروع لتحديد الموضوعات العلمية التى يدرسها الطلاب من خلال التفاعل بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات وقد قدم المشروع العديد من الموضوعات التى ترتبط بفرع العلم التالية (Coggins, 2010):

- ◀ علم الفيزياء
- ◀ علم الكيمياء
- ◀ علم الأحياء
- ◀ علوم الأرض
- ◀ علوم الكمبيوتر والمعلومات

• مشروع العلم والعلماء :

أعد مشروع العلم والعلماء Science And Scientists project (SAS) تحت إشراف كلية التربية جامعة أوسلو بالنرويج، وقد انطلق المشروع من مسلمة مفادها أن مناهج العلوم وما تتناوله من موضوعات يجب أن ترتبط بحياة التلاميذ وتكون ذات معنى بالنسبة لهم، و لذلك سعى المشروع إلى تعرف الموضوعات العلمية التى تشغل بال واهتمام التلاميذ فى المرحلة السنية من ١١ إلى ١٣ سنة ، وذلك بإعداد استبانة بالاهتمامات العلمية وعرضها على مجموعة الدراسة، وقد تضمنت الاستبانة العديد من الموضوعات العلمية التى ترتبط بالمجالات التالية مجال الصحة - مجال الطاقة - مجال الفضاء - مجال البيئة - مجال الغذاء (Sjoberg , 2002):

• مشروع الأنسب للتربية العلمية The Relevance Of Science Education (ROSE)

تشرف على المشروع كلية التربية جامعة أوسلو و مجلس البحوث النرويجى ، ويسعى المشروع إلى رصد الموضوعات والقضايا العلمية والتكنولوجية المعاصرة، إلى جانب التعرف على اهتمامات التلاميذ فى نهاية مرحلة التعليم الأساسى بهذه الموضوعات، وقد تناول المشروع بعض الموضوعات التى قد تكون غير مألوقة بالنسبة لنا أو بالنسبة لمناهج العلوم لدينا، ولكنها تثير اهتمام المتخصصين فى خارج، من هذه الموضوعات : الأشباح وإمكانية وجودها - توارد الأفكار وقراءة العقل - لماذا نحلم أثناء النوم وماذا يعنى الحلم - الأبراج والتوقعات - إلى أى مدى تؤثر الكواكب فى سلوك الأفراد (Sjoberg , 2001). وقد تناول المشروع العديد من الموضوعات والقضايا العلمية التى ترتبط بالمجالات التالية: الإنسان وصحته - الأرض والفضاء - تكنولوجيا الاتصالات - الغذاء والتغذية - الطاقة - البيئة.

• المعايير القومية للتعليم فى مصر :

بإدارة (وزارة التربية و التعليم ، ٢٠٠٣) بوضع معايير قومية للتعليم للارتقاء بمستوى جودته، والتي تضمنت خمسة مجالات رئيسة كل منها تضمن عدد من المعايير والمؤشرات المرتبطة ، وهذه المجالات هي:

- ◀ مجال التخطيط
- ◀ مجال استراتيجيات التعلم وإدارة الفصل
- ◀ مجال المادة العلمية
- ◀ مجال التقويم
- ◀ مجال مهنة المعلم

• وثيقة المستويات المعيارية لحتوى مادة العلوم :

كما قامت (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٩) بوضع وثيقة المستويات المعيارية لحتوى مادة العلوم فى جميع مراحل التعليم قبل الجامعى، وقد تم ذلك من خلال المجالات التالية: علوم الحياة - العلوم الفيزيائية - علوم الأرض والفضاء - العلوم البيئية - الأحياء - الفيزياء - الكيمياء، وقد تضمن كل منها أساسيات الاستقصاء العلمى .

• ثانيا : موضوعات مناهج العلوم :

تعددت وتنوعت الآراء التى تناولت موضوعات محتوى مناهج العلوم، وبالرغم من هذا التعدد فإن معظم هذه الآراء تنتظم فى توجهمين رئيسيين الأول: التوجه النوعى أو التخصصى فى اختيار موضوعات مناهج العلوم ، والثانى التوجه التكاملى ، وتفصيل ذلك فيما يلى:

• أولا : آراء تبنت التوجه النوعى فى اختيار موضوعات مناهج العلوم :

أكد أصحاب هذا التوجه على أن مناهج العلوم يجب أن تتناول موضوعات نوعية تخصصية تعكس فروع وتخصصات العلم المختلفة؛ وعليه قدم مشروع " العلم لكل الأمريكان Science for All American " الذى أعدته الجمعية الأمريكية لتقدم العلوم (AAAS, 1989, 47-99) عددا من المجالات والموضوعات العلمية باعتبارها مادة لحتوى مناهج العلوم منها:

- ◀ مجال الفيزياء، ويتناول العديد من الموضوعات منها: تركيب المادة تحويلات الطاقة - حركة الأجسام فى الكون - الأرض - القوى التى تشكل الأرض.
- ◀ مجال الأحياء، ويتناول العديد من الموضوعات منها: تنوع الأحياء - الوراثة - بنية الخلية - تطور الكائنات الحية - الاعتماد المتبادل بين الأحياء.

وتناولت المعايير القومية للتربية العلمية (NSES) معايير محتوى مادة العلوم، والتي تضمنت العديد من الموضوعات منها (National Council , 1995) : Research

- ◀ علم الفيزياء، ويتناول العديد من الموضوعات منها: خواص الأشياء والمواد - موضع وحركة الأشياء - الضوء - الحرارة - الكهرباء والمغناطيسية - خواص المواد - الحركة والقوة - تحويلات الطاقة.

« علم الحياة، ويتناول العديد من الموضوعات منها: خصائص الكائنات الحية - دورات الحياة لدى الكائنات الحية - الكائنات الحية وبيئاتها - التركيب والوظيفة في الأنظمة الحيوية - تنوع الكائنات الحية وعمليات تكيفها - التكاثر والوراثة.

« علم الأرض و الفضاء، ويتناول العديد من الموضوعات منها: خصائص المواد الأرضية - بنية الأرض - الأرض في النظام الشمسى.

وقدم روسمان وآخرون (Roseman et al., 1999, 6-10) الموضوعات التالية كمحتوى لمناهج العلوم :

« علم الفيزياء، ويتناول بنية وخواص وحالات المادة والتغيرات التى تحدث لها
« علم الأحياء، ويتناول العديد من الموضوعات منها: الكائنات الحية والحصول على الغذاء - الغذاء وإنتاج الطاقة - النبات وإنتاج الغذاء.
« علم الأرض والفضاء، ويتناول العديد من الموضوعات منها : سطح الأرض والتغيرات التى تعثره - القوى المختلفة التى تؤثر فى الأرض - النظام الشمسى.

وفى ذات السياق يرى (سعد خليفة مكرم ، ٢٠٠١، ١٢) أن محتوى مناهج العلوم يجب أن تتناول المفاهيم العلمية التى يهتم بها المتعلمين فى ضوء مجالات المعرفة العلمية البيولوجية والكيميائية والفيزيائية .

كما أشارت الجمعية الأمريكية لتتقدم العلوم (AAAS, 2002, 1-10) إلى الموضوعات التالية باعتبارها مادة لمحتوى مناهج العلوم:

« علم الأرض، ويتناول العديد من الموضوعات منها: بنية الأرض وتركيبها - العوامل التى تؤثر فى سطح الأرض - الصخور والمعادن - الزلازل و البراكين .

« علم الأحياء، ويتناول العديد من الموضوعات منها: النبات وإنتاج الغذاء - الغذاء وإنتاج الطاقة - تبادل المادة والطاقة بين الكائنات الحية.

« علم الفيزياء، ويتناول العديد من الموضوعات منها: بنية المادة . حالات المادة . الجزيئات والذرات . العناصر والمركبات . التغيرات التى تعثرى المادة.

أيضاً قدمت (وزارة التربية و التعليم ، ٢٠٠٣) المعايير القومية للتعليم فى مصر والى تناولت المستويات المعيارية لمادة العلوم وفقاً للمجالات التالية :

« مجال العلوم الفيزيائية، ويهتم بدراسة: تركيب المادة وخواصها وتغيراتها الفيزيائية والكيميائية - الطاقة وصورها وتحولاتها - القوى التى تؤثر على حركة الأجسام.

« مجال علوم الحياة، ويهتم بدراسة: خصائص الكائنات الحية ودورات حياتها - التنوع والتكيف - بيولوجيا الخلية - الوراثة.

« مجال علوم الأرض والفضاء، ويهتم بدراسة: الأجرام السماوية - أصل الكون ونشأته - مكونات الأرض وتركيبها - الظواهر المناخية والعمليات الجيولوجية.

كما قامت (الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد، ٢٠٠٩) بوضع وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى مادة العلوم فى جميع مراحل التعليم العام

وقد عالجت الوثيقة محتوى منهج علوم مرحلة التعليم الأساسى من خلال المجالات المعرفية التالية :

- « المجال الأول: علم الحياة ويتناول الموضوعات التالية: دراسة خصائص الكائنات الحية ودورات حياتها، والوراثة والتنوع، وبيولوجيا الخلية
- « المجال الثانى: العلوم الفيزيائية، ويتناول الموضوعات التالية: تركيب المادة وخواصها، تغيرات المادة وحالاتها، وصور الطاقة وتحولاتها
- « المجال الثالث: علوم الأرض والفضاء، ويتناول الموضوعات التالية: نشأة الكون بنية الأرض وتركيبها ، والظواهر المناخية
- « المجال الرابع : العلوم البيئية، يتناول الموضوعات التالية: النظام البيئى، الموارد الطبيعية والطاقة ، والبيئة ومشكلاتها.

أيضا اقترح مشروع التفاعل بين العلوم والتكنولوجيا والهندسة والرياضيات STEM-ED المجالات والموضوعات العلمية التالية (Coggins,2010):

- « علم الفيزياء ، ويتناول العديد من الموضوعات منها: الليزر وتطبيقاته - القوة والطاقة والحركة - المواد وخصائصها - الفيزياء التقليدية والحديثة وتطبيقاتها - الإشعاعات - الكهرباء والالكترونيات.
- « علم الكيمياء، ويتناول العديد من الموضوعات منها: الجدول الدورى للعناصر - الروابط الكيميائية - آليات التفاعلات الكيميائية وأنواعها.
- « علم الأحياء، ويتناول العديد من الموضوعات منها: بنية الخلية - التوازن البيئى والأنظمة البيئية - التكيف والتطور - التنوع البيئى - التكاثر وانقسام الخلية - الاعتماد المتبادل.
- « علوم الأرض، ويتناول العديد من الموضوعات منها: دورات العناصر- تطور الأرض و النظام الشمسى والكون - طبقات الأرض- طبقات الغلاف الجوى والمناخ وعناصره.

• ثانيا : آراء تبنت التوجه التكاملى فى اختيار موضوعات مناهج العلوم :

تؤكد هذه الآراء على تكامل وترابط فروع العلم انطلاقا من أن الحياة لا تقدم للتلميذ على أنها كيمياء أو فيزياء أو أحياء ، ولكنها تظهر كمواقف وأحداث تتكامل فيها المعرفة العلمية ، لذلك يجب أن تؤكد مجالات وموضوعات مناهج العلوم على تكامل وترابط المعرفة العلمية، وهذا ما أشار إليه أندرسون (Anderson,2012,107) حيث أوصى بضرورة اختصار عدد موضوعات مناهج العلوم التى تقدم للتلاميذ بحيث تبرز التكامل والترابط بين فروع العلم، وأيضا تعطى الفرصة للتلاميذ للتركيز واستيعاب الأفكار الأساسية للموضوع. وقد اتفق كل من(صالح محمد، ٢٠١١، ١٢٢ - ١٢٣)، (راجع عيسى القبيلات، ٢٠٠٥، ٢٠ - ٢٣) ، وماى وبابى، وبت وآخرون (Bybee & Mau, 1986,602-612) (Bennett,et al.,2007,349-353) فى أن مناهج العلوم يجب أن تتناول القضايا والموضوعات المتعلقة بالعلم والتكنولوجيا والمجتمع التالية:

- « موضوعات ترتبط بالجوع ومصادر الغذاء، منها: ضعف إنتاج الغذاء - تلف المحاصيل الزراعية - تكنولوجيا إنتاج الغذاء - سوء توزيع الغذاء - تلوث الغذاء - مقاومة الآفات الزراعية.

- « موضوعات ترتبط بالنمو السكاني، منها: سوء توزيع الكثافة السكانية- البطالة والزحام - الزيادة السكانية- الهجرة من الريف إلى الحضر- عجز الموارد عن تلبية احتياجات السكان .
- « موضوعات ترتبط بالتكنولوجيا الحيوية، منها: تجميد الأجنة- الاستنساخ - بنوك الأعضاء البشرية.
- « موضوعات ترتبط بنوعية الهواء و الغلاف الجوى، منها: الأمطار الحمضية- تأكل طبقة الأوزون- التلوث الضوضائي- التلوث الحراري- ارتفاع حرارة الأرض- تعدد ملوثات الهواء.
- « موضوعات ترتبط بالمصادر المائية، منها: نقص الموارد المائية - تلوث المجارى المائية - دورة المياه فى الطبيعة - استنزاف الموارد المائية - تلوث المياه الجوفية - مصادر المياه .
- « موضوعات ترتبط بصحة الإنسان و مرضه، منها : تفشى أمراض العصر - تدنى الوعى الصحى - نقص الخدمات الصحية- أمراض سوء التغذية - انتشار الأوبئة والأمراض - إدمان المخدرات و المواد الضارة.
- « موضوعات ترتبط بنقص مصادر الطاقة، منها : الاعتماد على مصادر الطاقة غير المتجددة- أخطار الوقود النووى- مخلفات الطاقة وتلوث البيئة- نقص استثمار موارد الطاقة المتجددة- استنزاف مصادر الطاقة- تكنولوجيا تخزين الطاقة- الشمس كمصدر دائم للطاقة- المحافظة على الطاقة وترشيد استهلاكها.
- « موضوعات ترتبط باستخدام الأرض (التربة) منها : تجريف الأراضي الزراعية- فقدان مواطن الحياة البرية- تلوث التربة و ضعف إنتاجها- انحسار الأراضي الزراعية- التصحر- تبوير الأراضي الزراعية - تآكل التربة- نمو المدن- استصلاح الأراضي.
- « موضوعات ترتبط بالمواد الخطرة، منها : التخلص من النفايات و معالجتها- إضافة مكسبات الطعم و اللون للأغذية - انتشار استخدام المواد المسببة للسرطان .
- « موضوعات ترتبط بالمصادر المعدنية، منها: التعدين الجائر- البحث عن المعادن فى قاع البحار- تدوير المصنوعات و النفايات المعدنية - ترشيد استهلاك المعادن- سوء استخدام المعادن- تكنولوجيا بعض الصناعات.
- « موضوعات ترتبط بالمفاعلات النووية، منها : التخلص من النفايات النووية - التلوث الإشعاعى - دفن النفايات النووية فى باطن الأرض - حوادث المفاعلات النووية- التحكم فى طاقة الاندماج النووى- تدنى مستوى الأمن النووى.
- « موضوعات ترتبط بانقراض النباتات و الحيوانات، منها : إنتاج سلالات معدلة جينياً- اختلال التوازن الطبيعى- حرق الغابات- القطع الجائر للأشجار- انحسار الرقعة الخضراء.
- « موضوعات ترتبط بتكنولوجيا التسليح و الحرب، منها: تطور تقنيات إنتاج السلاح- الفضاء وحرب الكواكب- أخطار الأسلحة الكيميائية والبيولوجية والنووية - تهديد التسليح النووى - الإنذار المبكر و الرادار- الدفاع و الأمن القومى.

ويرى (ماهر إسماعيل، ٢٠٠٢، ٤٨ - ٤٩) أن مناهج العلوم يجب أن تتمحور حول كل حديث ومستحدث من تطبيقات العلم والتكنولوجيا في جميع نواحي وميادين الحياة، وذلك من خلال معالجتها للموضوعات التالية: الهواتف الخلوية - تكنولوجيا المواصلات - تكنولوجيا التعاملات التجارية والمصرفية - تكنولوجيا التعدين - تكنولوجيا الطاقة المتجددة - تكنولوجيا تدوير النفايات - التكنولوجيا النووية - التكنولوجيا الحيوية - القنوات الفضائية - الهندسة الوراثية - تكنولوجيا الطب والعلاج - الأقمار الصناعية - تكنولوجيا الاتصالات - الحاسبات الآلية - شبكة الإنترنت.

كما أكد مشروع العلم والعلماء (SAS) Science And Scientists الذي تشرف عليه جامعة أوسلو على أن مناهج العلوم يجب أن تعالج موضوعات محسوسة يعايشها التلميذ وتشغل باله، ومنها (Sjoberg, 2002):

- « موضوعات ترتبط بالصحة، منها: أجهزة الجسم وعملها - البكتريا والفيروسات و كيف تسبب الأمراض - ما هو الإيدز وكيف ينتشر - حواس الإنسان - استخدامات أشعة X والموجات فوق الصوتية في الطب - أطفال الأنابيب .
- « موضوعات ترتبط بالطاقة، منها : الطاقة النووية و كيفية الاستفادة منها - عمل القنبلة النووية ومكوناتها - الإشعاعات وتأثيراتها على حياتنا وأجسامنا الكهرباء وكيف تتولد وتستخدم في المنزل - المصادر المتجددة للطاقة .
- « موضوعات ترتبط بالفضاء، منها : الكواكب والأقمار والنجوم - الكون والمجرات - الصواريخ و السفر للفضاء - احتمالات الحياة خارج كوكب الأرض - الأقمار الصناعية ووسائل الاتصال الحديثة .
- « موضوعات ترتبط بالبيئة، منها : الزلازل والبراكين و مخاطرها - السحب والأمطار - الديناميكا و لماذا انقرضت - تطور الحياة على الأرض - كيف نحمل البيئة ونحافظ عليها
- « موضوعات ترتبط بالغذاء، منها: المحاصيل والنباتات الغذائية - كيف تحسن إنتاج مزرعتك - اختيار و حفظ و تخزين الطعام .

كما سعى مشروع الأنسب للتربية العلمية The Relevance Of Science Education (ROSE) إلى رصد الموضوعات والقضايا العلمية والتكنولوجية المعاصرة، إلى جانب التعرف على اهتمامات التلاميذ في نهاية مرحلة التعليم الأساسى بهذه الموضوعات و قد تناول المشروع العديد من الموضوعات والقضايا العلمية المتنوعة، منها (Sjoberg, 2001):

- « موضوعات ترتبط بالإنسان وصحته، منها: تركيب جسم الإنسان - الوراثة ودور الجينات في تطور الإنسان - الاستنساخ في الحيوان - العمليات الجراحية وجراحات التجميل - الأدوية والمواد العلاجية المختلفة - مرض السرطان و كيفية مواجهته - كيفية استخدام بعض الأجهزة والمواد الطبية مرض الإيدز و كيفية مواجهته - التدخين و المواد المخدرة - الأمراض المنقولة جنسيا - الأوبئة و الأمراض .
- « موضوعات ترتبط بالأرض والفضاء والاتصالات، منها : التركيب الداخلى للأرض - الثقوب السوداء - المخاطر الفضائية التي تهدد الأرض - الكواكب و

النجوم - التغيرات الجوية - الزلازل والبراكين - وسائل غزو الفضاء - كيفية عمل التليفون المحمول - تاريخ غزو الفضاء - البترول والصناعات التى تقوم عليه .

« موضوعات ترتبط بالغذاء، منها: ماذا تأكل كى تكون بصحة جيدة - اضطرابات تناول الطعام - مخاطر المواد الحافظة التى تضاف إلى المنتجات الغذائية - وسائل الزراعة الحديثة .

« موضوعات ترتبط بالطاقة، منها : الطاقة النووية - عمل القنبلة النووية - المصادر الجديدة والمتجددة للطاقة - الطرق السليمة لحفظ وتخزين الطاقة - الطاقة واستخداماتها فى المنزل - الأجهزة المنزلية وفكرة عملها .

« موضوعات ترتبط بالبيئة ومشكلاتها، منها : الحيوانات فى البيئات المختلفة - طبقة الأوزون ودورها فى حماية حياة الإنسان - ارتفاع حرارة الأرض - الإشعاعات الضارة التى تصدر من الأجهزة المنزلية - الضوضاء ومخاطرها الصحية - الأنواع المهددة بالانقراض وسبل الحفاظ عليها .

بينما يرى كل هارد وكلوستو (Kolsto Hurd, 1998, 410-413) (292-293, 2001) أن مناهج العلوم يجب أن تعالج الموضوعات التى ترتبط بالمشكلات والمواقف والأحداث التى يقابلها الفرد فى حياته اليومية، ومنها: الغذاء والزراعة - الصحة العامة (العقاقير والمخدرات - الأوبئة - الأمراض المنقولة جنسيا - النمو والتطور) - الصحة الجيدة (اللياقة البدنية - الأمان والسلامة - الحفاظ على أجهزة الجسم) - نظم ووسائل الاتصال - المشكلات العلمية والتكنولوجية التى لم تحل بعد - البيئة والحفاظ على مواردها - تنوع الأنظمة الحيوية (انقراض الأنواع) - الصحة البيئية والبيولوجية - التكنولوجيا الحيوية وتطبيقاتها بالنسبة للنبات والحيوان و الإنسان - الانفجار السكانى - الطاقة (المصادر والتوظيف) .

كما يرى (فوزى الشربيني، عفت الطناوي، ٢٠٠١، ٤١ - ٤٢) أن مواكبة مناهج العلوم للتوجهات المستقبلية يستدعى تمحورها حول مفاهيم جديدة ترتبط بالحياة القائمة والقادمة مثل المفاهيم المرتبطة بالبيئة والمحافظة عليها والصحة ، والإدمان ، والمحافظة على الموارد وصيانتها؛ إلى جانب تركيزها على علوم المستقبل .

ويرى كاجاس (Cajas, 2001, 719) أن مناهج العلوم يجب أن تهتم بالموضوعات العلمية التى تعالج المجالات التالية : الطاقة - الزراعة - الغذاء - الاتصالات - الصحة .

كما توصل (محمد أبو الفتوح حامد ، ٢٠٠١) إلى أن طلاب المرحلة الثانوية يهتمون بدراسة الموضوعات التالية: الهندسة الوراثية للإنسان - هندسة النسل - الهندسة الوراثية فى المجال الحيوانى - الهندسة الوراثية فى المجال الزراعى .

واستعرض (على أحمد مذكور ، ٢٠٠٣، ٢٣٦ - ٢٥٠) عددا من القضايا العلمية التى يجب معالجتها من خلال مناهج العلوم، منها: زراعة الأعضاء - أطفال الأنابيب - المخدرات والعقاقير المهدئة - غزو الفضاء - الأمطار الصناعية - الإخصاب الصناعى .

وتناول (أحمد النجدي وآخرون، ٢٠٠٥، ١٣٦) عدداً من الموضوعات العلمية التي يجب تناولها من خلال مناهج العلوم، منها: الغذاء والزراعة- التطور- التناسل الإنسانى- الوراثة- البيئة- مصادر الطاقة.

أيضاً عالج مشروع وحدات العلم والتكنولوجيا فى المجتمع الموضوعات العلمية التالية: الطاقة المتجددة - الكهرباء فى المنزل - الإنسان الآلى - التقنية الحيوية - الأطراف الصناعية بهدف شرح الآثار الاقتصادية والاجتماعية والتطبيقات التكنولوجية للمفاهيم العلمية (Pinto, 2005, 4-7).

أيضاً أشار إيجاك وروث (Eijck & Roth, 2011, 425-27) إلى أن مناهج علوم القرن الحادى والعشرين يجب أن تؤكد على الموضوعات التالية: صحة الإنسان- الأرض- المصادر المائية والمعدنية- الغذاء والزراعة- الاتصالات- الطاقة ومصادرها.

فى ضوء العرض السابق يتم ملاحظة أن هناك توجهين رئيسيين يحددان محتوى مناهج العلوم وموضوعاته الأول يؤكد على أن مناهج العلوم يجب أن تتناول موضوعات نوعية تخصصية تعكس فروع وتخصصات العلم المختلفة التوجه الثانى يؤكد على أن مناهج العلوم يجب أن تتناول موضوعات تعكس تكامل وترابط المعرفة العلمية وكلاهما له فلسفته ومنطقه ومؤيديه، وتنطلق الدراسة الحالية من كلا التوجهين فى بناء استبانة الاهتمامات العلمية، ومن ثم تطبيقها على مجموعة الدراسة للتعرف على موقفهم منها ومدى اهتمامهم بها وصولاً لقائمة الاهتمامات العلمية لطلاب الصف الثالث الإعدادى.

• بناء أدوات الدراسة :

تم اتباع ما يلى فى بناء أدوات الدراسة :

• أولاً: بناء مقياس الاهتمام بمادة العلوم :

مر بناء المقياس بالخطوات التالية:

• تحديد الهدف من المقياس :

يهدف المقياس إلى قياس مدى اهتمام طلاب الصف الثالث الإعدادى بمادة العلوم وما تتضمنه من موضوعات.

• بناء المقياس :

فى ضوء الهدف من المقياس وبالرجوع لبعض المصادر والأدبيات السابقة (وصال العمرى وعبد الناصر الجرحى، ٢٠١١)، (chreiner, 2006) تم صياغة عبارات المقياس وأمام كل عبارة مقياس متدرج يحدد نمط الاستجابة وفقاً لنمط ليكرت الرباعى (موافق جداً، موافق، موافق إلى حد ما، غير موافق) وقد تضمن المقياس (٢٦) عبارة فى صورته المبدئية.

• صياغة تعليمات المقياس :

تم صياغة تعليمات المقياس بحيث تكون بسيطة ومباشرة، وأن تتضمن مثلاً يوضح كيفية الإجابة عن عبارات المقياس .

• **صدق المقياس :**

بعد إعداد المقياس فى صورته الأولية يتم عرضه على مجموعة من السادة المحكمين- ملحق (١)- لإبداء الرأى فى المقياس من حيث: اتفاق المقياس وعباراته مع الهدف الذى وضع من أجله، وضوح العبارات ودقة صياغتها ومناسبتها لمستوى طلاب الصف الثالث الاعدادى، بالإضافة لمقترحات التعديل والإضافة، والحذف، وفى ضوء آراء السادة المحكمين تم عمل التعديلات المطلوبة .

• **ثبات المقياس :**

بعد تطبيق المقياس استطلاعيا على مجموعة مكونة من (٣٠) طالبا من طلاب الصف الثالث الاعدادى، وبالإستعانة بمعادلة ألفا كرونباك يتم حساب معامل ثبات المقياس، وقد بلغ معامل الثبات (٠.٨٦) مما يشير إلى أن للمقياس درجة مقبولة من الثبات .

• **الصورة النهائية للمقياس :**

تكون المقياس فى صورته النهائية من (٢٠) عبارة - ملحق (٢) - .

• **طريقة تصحيح المقياس**

وفقا لنمط الاستجابة على عبارات المقياس تراوحت درجة الطالب من درجة واحدة إلى أربع درجات تبعا لنوع العبارة موجبة أو سالبة الصياغة.

• **كيفية تقدير درجة الاهتمام**

فى ضوء الدراسات السابقة يقدر مدى الاهتمام فى هذه الدراسة فى ضوء ثلاث فئات هى (اهتمام كبير ، اهتمام متوسط ، اهتمام ضعيف)، وقد تم تحديد مدى كل فئة من خلال طرح أقل درجة يمكن أن يحصل عليها الطالب وهى (١) من أعلى درجة وهى (٤) وقسمة الناتج وهو (٣) على عدد فئات الاهتمام فكان الناتج (١) وعليه اعتمد كطول للفئة التى تحدد الاهتمام، والجدول التالى يوضح ذلك :

جدول (١) : تقدير درجة الاهتمام

الدرجة	التقدير	م
١ - ٢	اهتمام ضعيف	١
٢.١ - ٣.١	اهتمام متوسط	٢
٣.٢ - ٤	اهتمام كبير	٣

• **ثانيا : إعداد استبانة الاهتمامات العلمية :**

للتعرف على الموضوعات العلمية التى يهتم بها طلاب مرحلة التعليم الأساسى ويفضلون دراستها من خلال منهج العلوم تم إعداد استبانة لهذا الغرض، وقد مر إعدادها بالخطوات التالية:

• **الهدف من الاستبانة :**

تهدف الاستبانة تعرف الموضوعات العلمية التى يهتم بها طلاب الصف الثالث الاعدادى ويفضلون دراستها.

• **مصادر بناء الاستبانة :**

تم بناء الاستبانة فى ضوء التوجهات العالمية من برامج ومشروعات علمية بالإضافة لعدد من الدراسات المرتبطة، وقد تم التعرض لذلك بشيء من التفصيل فى موضع سابق.

• الصورة المبدئية للاستبانة

فى ضوء المصادر السابقة تم تحديد أبعاد الاستبانة، والتي فى ضوءها تم صياغة بنود الاستبانة، وقد روعى فيها أن تكون مصاغة بلغة واضحة ومعبرة، وأن تكون متنوعة وشاملة للبعد الذى تدرج تحته، كما تم وضع أمام كل بند من بنود الاستبانة مقياس رباعى متدرج وفقا لنمط ليكرت للتقديرات المتجمعة (مهتم جدا، مهتم، مهتم إلى حد ما، غير مهتم)، وقد تكونت الاستبانة فى صورتها المبدئية من (٢١٠) بندا موزعة على (٢١) بعدا .

• صدق الاستبانة

بعد إعداد الاستبانة فى صورتها الأولية تعرض على مجموعة من السادة المحكمين- ملحق (١)- لإبداء الرأى فى الاستبانة من حيث: الدقة العلمية واللغوية لبنود الاستبانة، ارتباط كل بند بالبعد الذى ينتمى إليه، ومناسبتها لمستوى الطلاب، بالإضافة إلى مقترحات التعديل، والإضافة، والحذف، وفى ضوء آراء السادة المحكمين تم دمج عدد من أبعاد الاستبانة معا، وإعادة صياغة بعض البنود، وحذف البعض الآخر، وعليه أصبحت الاستبانة مكونة من (١٧٠) بند موزعة على (١٣) بعدا.

• حساب ثبات الاستبانة

بعد تطبيق الاستبانة استطلاعيا على مجموعة مكونة من (٣٠) طالبا من طلاب الصف الثالث الإعدادى، وبالإستعانة بمعادلة ألفا كرونباك يتم حساب معامل الثبات لكل بعد من أبعاد الاستبانة، والجدول التالى يستعرض معاملات الثبات:

جدول (٢) : معامل ثبات الاستبانة

م	أبعاد الاستبانة	معامل الثبات
١	جسم الإنسان وبنيتة	٠.٨٩٢
٢	المخاطر الصحية والوقاية منها	٠.٧٨٩
٣	التكاثر والوراثة	٠.٨٩
٤	الدواء وتكنولوجيا العلاج	٠.٩٠٢
٥	مصادر الطاقة وتكنولوجيا استثمارها	٠.٩٠٣
٦	صور الطاقة وتطبيقاتها العملية	٠.٨٧٢
٧	موارد البيئة وحمايتها	٠.٨٨٤
٨	قضايا البيئة	٠.٨٢٥
٩	الأرض وأغلفتها	٠.٨٦٦
١٠	الفضاء وتكنولوجيا استكشافه	٠.٧٩٤
١١	التربة الزراعية	٠.٩١٤
١٢	الغذاء والتغذية	٠.٧٩٦
١٣	تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	٠.٨٢٣

من الجدول السابق يتضح أن الاستبانة وأبعادها تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات حيث تراوحت معامل الثبات بين (٠.٧٩٤ - ٠.٩١٤) .

• الاستبانة فى صورتها النهائية

تكونت الاستبانة فى صورتها النهائية من (١٧٠) بندا موزعة على (١٣) بعدا - ملحق (٣) - ، ويبين الجدول التالى ذلك :

جدول (٣) : مواصفات الصورة النهائية لاستبانة الاهتمامات العلمية

م	أبعاد الاستبانة	عدد البنود
١	جسم الإنسان وبنيته	٩
٢	المخاطر الصحية والوقاية منها	١٢
٣	التكاثر والوراثة	١١
٤	الدواء وتكنولوجيا العلاج	١٢
٥	مصادر الطاقة وتكنولوجيا استثمارها	١٦
٦	صور الطاقة وتطبيقاتها العملية	٢١
٧	موارد البيئة وحمايتها	١١
٨	قضايا البيئة	١٣
٩	الأرض وأغلفتها	١٦
١٠	الفضاء وتكنولوجيا استكشافه	١٥
١١	التربة الزراعية	٩
١٢	الغذاء والتغذية	١٤
١٣	تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	١١
المجموع	١٣	١٧٠

• طريقة تصحيح الاستبانة :

وفقا لنمط الاستجابة على بنود الاستبانة تراوحت درجة الطالب من درجة واحدة إلى أربع درجات.

• ثالثا : اختيار مجموعة الدراسة :

تم اختيار مجموعة من طلاب الصف الثالث الإعدادي فى نهاية الفصل الدراسى الثانى ، والجدول التالى يوضح عدد وتوزيع مجموعة الدراسة

جدول (٤) : عدد وتوزيع مجموعة الدراسة

م	المنرسة	عدد الفصول	عدد الطلاب
١	الحسينية الإعدادية بشبين الكوم	٢	٦٤
٢	الإعدادية القديمة بشبين الكوم	٢	٦٩
٣	المصلحة الإعدادية بقرية المصلحة	٢	٧١
٤	خديجة بنت خويلد الإعدادية بالعريش	٢	٥٨
٥	المساعد الإعدادية بالعريش	١	٣٠
	المجموع	٩	٢٩٢

• رابعا : نتائج الدراسة

للإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة والذي نصه "ما مدى اهتمام طلاب الصف الثالث الإعدادي بمادة العلوم وموضوعاتها؟" تم تطبيق مقياس الاهتمام بمادة العلوم على مجموعة الدراسة وحساب المتوسط الحسابية والانحراف المعياري لكل عبارة من عبارات المقياس وللمقياس ككل ويوضح الجدول التالى ذلك:

جدول (٥) : المتوسطات الحسابية والانحراف المعياري والوزن النسبي لاستجابات الطلاب على مقياس الاهتمام بمادة العلوم مرتبة تنازليا

الترتبة	رقم العبارة	العبارة	مجموع الدرجات	الوزن النسبي	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري
١	٣	أتمنى أن احصل على وظيفة فى مجال العلوم والتكنولوجيا	١٠٨٥	%٩٠.٦	٣.٦	١.١٧
٢	٨	أعتقد أنه يجب أن يدرس كل فرد فى المجتمع مادة العلوم	٩٥٧	%٨١.٩	٣.٣	١.١٣
٣	٤	استمتع بوقتى فى قراءة الكتب العلمية	٩٤١	%٨٠.٥	٣.٢٢	١.١٤
٤	٥	دراستى لمادة العلوم ساعدتني فى التعرف على حقيقة التلوث ومخاطره	٨١٩	%٧٠.١	٢.٨	١.٢٣
٥	٢	دراستى لمادة العلوم ساعدتني فى فهم كيف تعمل الأجهزة الكهربائية المنزلية وكيفية التعامل الأمن معها	٨٠٩	%٦٩.٣	٢.٧٧	١.١٦
٦	١٨	دراستى لمادة العلوم زادت من اهتمامى بموضوع الفضاء الخارجي وتكنولوجيا السفر للفضاء	٧٧٨	%٦٧.٤	٢.٦٩	١.٠٨
٧	١٢	دراستى لمادة العلوم ساعدتني فى الحفاظ على الصحة الشخصية والوقاية من الأمراض	٧٤٣	%٦٣.٦	٢.٥٤	١.١٤
٨	١٧	دراستى لمادة العلوم زادت من اهتمامى بالبيئة الطبيعية	٦٩٨	%٥٩.٨	٢.٤	١.٣٥
٩	١٦	دراستى لمادة العلوم سمحت لى بالتدريب على استخدام العديد من الأدوات والمواد الطبية	٦٧٩	%٥٨.١	٢.٣٣	١.٠٢
١٠	١٣	دراستى لمادة العلوم زادت من اهتمامى بالطاقة الشمس وتوظيفها فى الأعمال المنزلية	٦٦٨	%٥٧.٢	٢.٢٨	١.٠٣
١١	٩	ما أتعلمه من خلال مادة العلوم يساعدني فى حل المشكلات التى تقابلني فى الحياة اليومية	٦٤١	%٥٤.٩	٢.٢	١.٢٦
١٢	١١	دراستى لمادة العلوم ساعدتني فى إدراك أهمية العلم ودوره فى حياتنا	٥٩٧	%٥١	٢.٠٤	١.٢
١٣	١٠	العلوم مادة سهلة بدرجة كافية كى أتعلمها	٥٥٣	%٤٧.٣	١.٨٩	٠.٨٩
١٤	١	أحرص كثيرا على حضور حصص العلوم	٥٤٣	%٤٦.٥	١.٨٦	١.٠٤
١٥	٦	دراستى لمادة العلوم ساعدتني فى التعرف على طريقة عمل العديد من أجهزة ووسائل الاتصال الحديثة	٥٢٨	%٤٥	١.٨	٠.٨٦
١٦	٧	أهتم بمادة العلوم أكثر من أى مادة دراسية أخرى	٥٢٦	%٤٥	١.٧٢	٠.٨٧
١٧	٢٠	من خلال دراستى لمادة العلوم تعرفت على العديد من فرص العمل المتاحة فى المستقبل	٥٠٣	%٤٣	١.٧٢	٠.٨٤
١٨	١٩	أشعر بضيق عندما يتغيب مدرس مادة العلوم	٤٩٣	%٤٢.٢	١.٦٩	٠.٨٦٦
١٩	١٥	أرغب فى زيادة حصص مادة العلوم فى الجدول المدرسي	٤٨٦	%٤١.٦	١.٦٦	٠.٨٥٣
٢٠	١٤	أتمنى أن يزداد حجم كتاب العلوم وما يتضمنه من موضوعات	٤٧١	%٤٠.٣	١.٦١	٠.٨٢
		الكلى	٦٧٦	%٥٧.٧	٢.٣	١.١٢

من جدول (٥) يلاحظ أن المتوسط الحسابي الكلى لدرجات الطلاب على مقياس الاهتمام بمادة العلوم بلغ (٢.٣) درجة وانحراف معياري (١.١٢) ويوزن نسبى (٥٧.٧%) وهذه الدرجة تقع فى بداية فئة الاهتمام المتوسط ، والذى مداها (٢.١ – ٣.١) ، حيث حصلت ثلاث عبارات فقط من عبارات المقياس البالغ عددها (٢٠) عبارة على مستوى اهتمام مرتفع من جانب الطلاب، وحصلت ثمان عبارات على مستوى اهتمام متوسط بينما حصلت تسع عبارات على مستوى اهتمام ضعيف مما يدل على وجود نوع من الانخفاض فى اهتمام طلاب الصف الثالث الاعدادى بمادة العلوم وما تتضمنه من موضوعات. وقد حصلت العبارة رقم (٣) والتي تتناول "أتمنى أن احصل على وظيفة فى مجال العلوم والتكنولوجيا" على

أعلى مستوى موافقة من جانب الطلاب حيث بلغ متوسط درجات الطلاب (٣,٦) درجة، وانحراف معياري (١,١٧)، ويوزن نسبي (٩٠,٦٪)، وهي تقع في فئة الاهتمام المرتفع، وهذا الاهتمام قد لا يعود بالضرورة إلى ما يدرسه الطلاب من خلال مادة العلوم إنما مرده قد يعود لعدة عوامل منها وسائل الإعلام والأسرة وغيرها وأن الوضع كان سيختلف لو تم صياغة العبارة بالشكل التالي "أتمنى أن أصبح مدرس علوم في المستقبل".

كما حصلت العبارة رقم (١٤) والتي تتناول "أتمنى أن يزداد حجم كتاب العلوم وما يتضمنه من موضوعات" على أقل مستوى موافقة من جانب الطلاب حيث بلغ متوسط درجات الطلاب (١,٦١) درجة، وانحراف معياري (٠,٨٢) ويوزن نسبي (٤٠,٣٪)، وهذا قد يعبر عن موقف سلبي من جانب الطلاب نحو مادة العلوم وموضوعاتها، ويدعم ذلك نسبة موافقة الطلاب على العبارات أرقام: (١)، (٧)، (١٠)، (١٥)، (١٩) والتي تتناول على الترتيب "أحرص كثيرا على حضور حصص العلوم"، "أهتم بمادة العلوم أكثر من أي مادة دراسية أخرى"، "العلوم مادة سهلة بدرجة كافية كي أتعلمها"، "أرغب في زيادة حصص مادة العلوم في الجدول المدرسي"، "أشعر بضيق عندما يتغيب مدرس مادة العلوم" حيث تراوح متوسطات درجات الطلاب على هذه العبارات بين (١,٦٦ - ١,٨٩) وجميعها تقع في فئة الاهتمام الضعيف، وهذا يعكس انفصال الطلاب عن منهج العلوم الحالي وانفصال المنهج عن الطلاب وحياتهم، وتركيزه على موضوعات قد لا تعكس اهتمامات هؤلاء الطلاب وتفضيلاتهم العلمية، وهذا يتفق مع نتائج دراسة كل من (Piburn and Baker, 1993)، (Murphy & Beggs, 2003)، (SJoberg & Schreiner, 2005)، والتي أشارت إلى وجود انخفاض ملحوظ في اهتمام الطلاب بمادة العلوم في حين تختلف هذه النتيجة مع ما توصلت إليه دراسة (وصال العمرى وعبد الناصر الجرحى، ٢٠١١) والتي أشارت إلى أن درجة اهتمام الطلاب بمادة العلوم كانت مرتفعة، وهذا التعارض في النتائج قد يعود إلى أن اهتمام الطلاب بمادة العلوم تتدخل فيه عوامل عديدة منها المحتوى العلمي وموضوعاته، سمات المعلم الشخصية، المعالجات والممارسات التدريسية، وغيرها .

للإجابة عن السؤال الثاني من أسئلة الدراسة الذي يتناول نصه "ما الموضوعات العلمية التي يهتم بها طلاب الصف الثالث الاعدادي ويفضلون دراستها من خلال منهج العلوم؟" تم تطبيق الاستبانة على مجموعة الدراسة وحساب متوسط درجات الطلاب والوزن النسبي والانحراف المعياري لبنود الاستبانة وأبعادها، وفي ضوء ذلك تم ترتيب بنود الاستبانة تنازليا . ملحق (٤) . وتفصيل ذلك فيما يلي :

• الموضوعات التي حصلت على أعلى نسبة اهتمام من جانب الطلاب

يوضح الجدول التالي الموضوعات العشر الأولى التي حصلت على أعلى نسبة اهتمام من جانب طلاب الصف الثالث الاعدادي .

جدول (٦) : الموضوعات التي حصلت على أعلى نسبة اهتمام من جانب الطلاب

الرتبة	رقم العبارة	الموضوع	مجموع الدرجات	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	متوسط الدرجات
١	١٦٠	الكمبيوتر وكيف يعمل	1086	92.98	0.6898	3.7191
٢	١٦٤	الرداد وكيف يعمل	1066	91.26	1.0912	3.65
٣	١٠	التعايش الآمن مع أمراض العصر (الايذز - السرطان - السكر - ارتفاع ضغط الدم - الكولسترول - القولون العصبي)	1056	90.4	0.8130	3.6164
٤	١٦٥	الإشعاعات الضارة التي تصدر من أجهزة الكمبيوتر و التليفون المحمول	1047	89.64	1.08238	3.5865
٥	١٦٩	طيق الاستقبال الدش	1042	89.23	0.9678	3.57
٦	١٢	الوئمة و الأمراض التي تسبب وفاة أعداد كبيرة من البشر	1036	88.69	0.87387 2	3.5068
٧	١٨	كيفية التصرف السليم في الطوارئ الصحية (الجروح - الكسور - الحروق - الغرق ...)	1032	88.35	0.86512	3.53
٨	١١	المواد المخدرة وخطورتها وكيف نحمل أنفسنا منها	1024	87.67	0.8881	3.5479
٩	١	أجهزة جسم الإنسان و كيف تعمل	1023	87.58	0.9047	3.5034
١٠	١٧٠	الإنسان الآلي "الروبوت"	1023	87.58	0.8564	3.5

من جدول (٦) يمكن ملاحظة ما يلي :

« جاء في مقدمة الموضوعات العلمية التي حصلت على أعلى نسبة اهتمام من جانب الطلاب الموضوع رقم (١٦٠) من بنود الاستبانة "الكمبيوتر وكيف يعمل" بوزن نسبي (٩٢.٩٨٪)، والموضوع رقم (١٦٤) "الرداد وكيف يعمل" بوزن نسبي (٩١.٢٦٪) وهما ينتميان إلى بعد "تكنولوجيا المعلومات والاتصالات" «تضمن بعد "تكنولوجيا المعلومات والاتصالات" خمسة موضوعات من الموضوعات العلمية التي حصلت على أعلى نسبة اهتمام من جانب الطلاب، وتضمن بعد "المخاطر الصحية والوقاية منها" أربعة موضوعات منها: «بينما تضمن بعد "جسم الإنسان وبنيته" موضوعاً واحداً فقط . وهذا يؤشر إلى أن الطلاب لديهم اهتمام واضح بدراسة الموضوعات العلمية الوظيفية وتطبيقاتها ذات الصلة المباشرة بحياتهم اليومية سواء التي ترتبط بالصحة والحفاظ عليها أو بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة ، وهذا يتفق الى حد ما مع جاءت به دراسة كوالتر (Qualter, 1993) والتي أشارت نتائجها إلى وجود اهتمام أكثر من جانب الطلاب بالموضوعات التي ترتبط بالإنسان وصحته أكثر من غيرها، ودراسة أنجل وآخرون (Angell, et al., 2004) والتي أشارت نتائجها إلى تفضيل الطلاب لدراسة الموضوعات العلمية الأكثر ارتباطاً بمواقف الحياة اليومية، ودراسة كريئر chreiner, (2006) والتي توصلت إلى أن الموضوعات المرتبطة بالصحة والحفاظ عليها حصلت على أعلى مستوى اهتمام من جانب الطلاب.

• الموضوعات التي حصلت على أقل نسبة اهتمام من جانب الطلاب :

يوضح الجدول التالي الموضوعات العشر التي حصلت على أقل نسبة اهتمام من جانب طلاب الصف الثالث الاعدادي.

جدول (٧) : الموضوعات التي حصلت أقل نسبة اهتمام من جانب الطلاب

الرتبة	رقم العبارة	الموضوع	مجموع الدرجات	الوزن النسبي	الانحراف المعياري	متوسط الدرجات
١	٧٧	كيف تعمل محركات الديزل	508	43.5	1.0548	1.982
٢	٩٢	الحيوانات المتوحشة و الخطرة	577	49.4	1.0622	1.97
٣	٢٩	موانع الحمل وتنظيم الأسرة	587	50.25	1.231	2.01
٤	١٩	جهود مكافحة الأمراض والأوبئة	595	50.94	1.276	2.03
٥	٨	دور الكريمت و المنظفات في الحفاظ على البشرة شابة و نضرة	612	52.39	1.185	2.09
٦	٩٠	الجهود الدولية والعالمية في حماية البيئة	621	53.1	1.187	2.13
٧	٣١	الفحص الطبي قبل الزواج	621	53.16	1.23	2.12
٨	١٢١	الصناعات المعدنية المختلفة	622	53.2	1.287	2.1
٩	٣٢	الجوانب البيولوجية و الإنسانية للإجهاد	634	54.28	1.983	2.017
١٠	٢١	الأسلحة البيولوجية	634	54.2	1.198	2.17

من الجدول السابق يمكن ملاحظة ما يلي :

«الموضوعات العلمية التي حصلت أقل نسبة اهتمام من جانب الطلاب جاء في مقدمتها الموضوع رقم (٧٧) من بنود الاستبانة "كيف تعمل محركات الديزل" بوزن نسبي (٤٣.٥٪) وهو ينتمي إلى بعد "صور الطاقة وتطبيقاتها العملية".

«تضمن كل من بعد "المخاطر الصحية والوقاية منها"، وبعد "موارد البيئة وحمايتها" موضوعين من الموضوعات العلمية التي حصلت على أقل نسبة اهتمام من جانب الطلاب بينما تضمن كل من بعد "صور الطاقة وتطبيقاتها العملية"، "جسم الإنسان وبنيته"، "الأرض وأغلفتها" موضوع واحد، وتضمن بعد "التكاثر والوراثة" ثلاثة موضوعات منها.

وقد يعود حصول الموضوعات السابقة على أقل نسبة اهتمام من جانب الطلاب إلى أن بعضها لا يرتبط بشكل مباشرة ببيئة الطلاب وبعيدة عن مواقف وأحداث حياتهم اليومية، والبعض الآخر قد لا يتناسب وطبيعة وخصائص هذه المرحلة السنوية.

• الموضوعات العلمية التي تم استبعادها في ضوء آراء الطلاب

في ضوء طبيعة الدراسة الحالية وعدد من الدراسات السابقة تم تحديد حد الاهتمام من خلال حساب متوسط درجة الموضوع الذي حصل على أعلى نسبة اهتمام، ودرجة الموضوع الذي حصل على أقل نسبة اهتمام من جانب الطلاب ويوضح الجدول التالي ذلك

جدول (٨) : حساب حد الاهتمام

الموضوع	مجموع لدرجات	الوزن النسبي
الموضوع الذي حصل على أعلى اهتمام: الكمبيوتر وكيف يعمل	١٠٦٨	٩٢.٩٨٪
الموضوع الذي حصل على أقل اهتمام: كيف تعمل محركات الديزل	٥٠٨	٤٣.٥٪
حد الاهتمام	٧٨٨	٩٧.٤٦٪

في ضوء الجدول السابق تم تحديد حد الاهتمام ب(٧٨٨) درجة، ووزن نسبي (٩٧.٤٦٪) وعليه تم استبعاد الموضوعات العلمية الواردة بالاستبانة التي حصلت على وزن نسبي أقل من حد الاهتمام وعليه تم استبعاد (٣٩) موضوعاً من الموضوعات العلمية الواردة بالاستبانة ويفصل ذلك الجدول التالي :

جدول (٩) : الموضوعات العلمية التي تم استبعادها في ضوء آراء الطلاب

م	البعد	تسلسل الموضوعات التي تم استبعادها	عدد الموضوعات المستبعدة
١	جسم الإنسان وبنيتة	٩٠، ٨	٢
٢	المخاطر الصحية والوقاية منها	٢١٠، ٢٠٠، ١٩	٣
٣	التكاثر والوراثة	٣١٠، ٣٠٠، ٢٩٠، ٢٨	٥
٤	الدواء وتكنولوجيا العلاج	٤٤٠، ٤٣٠، ٤٢	٣
٥	مصادر الطاقة وتكنولوجيا استثمارها	٦١٠، ٦٠٠، ٥٩	٣
٦	صور الطاقة وتطبيقاتها العملية	٨١٠، ٨٠٠، ٧٩٠، ٧٨٠، ٧٧٠، ٧٦	٦
٧	موارد البيئة وحمايتها	٩٢٠، ٩١٠، ٩٠	٣
٨	فضايا البيئة	١٠٥٠، ١٠٤	٢
٩	الأرض وأغلفتها	١٢١٠، ١٢٠٠، ١١٩٠، ١١٨	٤
١٠	الفضاء وتكنولوجيا استكشافه	١٣٦٠، ١٣٥	٢
١١	التربة الزراعية	١٤٦٠، ١٤٥٠، ١٤٣	٣
١٢	الغذاء والتغذية	١٥٩٠، ١٥٨٠، ١٥٧	٣
١٣	تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	-	-
المجموع	١٣	٣٩	

من الجدول السابق يتم ملاحظة أنه تم استبعاد (٣٩) موضوع من موضوعات الاستبانة والبالغ عددها (١٧٠) موضوع، وأن الموضوعات التي تم استبعادها في معظمها إما موضوعات نوعية تخصصية مثل التفاعلات الكيميائية، بنية المادة وغيرها أو موضوعات قد لا تتفق وخصائص المرحلة السنية للطلاب مثل وسائل منع الحمل، الكشف الدوري أثناء الحمل وغيرها أو موضوعات لا ترتبط بشكل مباشر ببيئة وحياة الطلاب مثل الصناعات المعدنية المختلفة، محركات الديزل وكيف تعمل، وغيرها - حلق (٥) - .

• ترتيب أبعاد قائمة الاهتمامات في ضوء وزن كل بعد :

بعد استبعاد الموضوعات العلمية التي لم تحصل على الاهتمام الكافي من جانب الطلاب تم ترتيب أبعاد القائمة وفقاً لدرجة اهتمام الطلاب ويوضح الجدول التالي ذلك

جدول (١٠) : ترتيب أبعاد قائمة الاهتمامات العلمية

م	البعد	المتوسط الحسابي	النسبة المئوية
١	تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	٩٨٣.٥٨	٨٤.٢١%
٢	جسم الإنسان وبنيتة	٩٣١	٧٩.٧١%
٣	المخاطر الصحية والوقاية منها	٩٢٩.٨٨	٧٩.٦١%
٤	الدواء وتكنولوجيا العلاج	٨٨٤.٤٤	٧٥.٧%
٥	صور الطاقة وتطبيقاتها العملية	٨٥٤	٧٣.١٥%
٦	الغذاء والتغذية	٨٥٣.٣٦	٧٣.١٦%
٧	فضايا البيئة	٨٥٢.٨	٧٣.٠٣%
٨	مصادر الطاقة وتكنولوجيا استثمارها	٨٥٠	٧٢.٧٧%
٩	الفضاء وتكنولوجيا استكشافه	٨٤٧.٩٧	٧٢.٥٩%
١٠	التكاثر والوراثة	٨٤٥.٣٣	٧٢.٣٧%
١١	موارد البيئة وحمايتها	٨٤٥.٢٥	٧٢.٣٦%
١٢	الأرض وأغلفتها	٨٤٥.١٦	٧٢.٣٦%
١٣	التربة الزراعية	٨٢١.٦٦	٧٠.٣٤%

من الجدول السابق يتم ملاحظة أن الوزن النسبي لاهتمام الطلاب بأبعاد القائمة تراوح بين (٨٤.٢١% - ٧٠.٣٤%)؛ حيث حصل بعد "تكنولوجيا المعلومات

والاتصالات"على أعلى نسبة اهتمام من جانب الطلاب بمتوسط حسابي(٩٨٣,٥٨)درجة،ووزن نسبي(٨٤,٢١%) بينما جاء بعدد "التربة الزراعية" فى مؤخرة قائمة اهتمامات الطلاب بمتوسط حسابي (٨٢١,٦٦)درجة، ووزن نسبي(٧٠,٣٤) .

• الصورة النهائية لقائمة الاهتمامات العلمية :

فى ضوء ما سبق تم التوصل لقائمة الموضوعات العلمية التى يهتم بها طلاب الصف الثالث الاعدادى ويفضلون دراستها من خلال منهج العلوم،والتي تتكون من (١٣١) موضوعا موزعة على (١٣) بعدا . ملحق(٦)- ويوضح الجدول التالى ذلك :

جدول (١١) : مواصفات قائمة الاهتمامات العلمية لطلاب الصف الثالث الاعدادى

م	البعـد	تسلسل الموضوعات الفرعية	عدد الموضوعات
١	تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	٢٩,٦٩,٩٧, ٢٢, ٢١, ١,٧,١٢,١٥,١٧,٢٠	١١
٢	جسم الإنسان وبنيتـه	٦,٨,٣٨,١٤,٤١,٦١,٦٦	٧
٣	المخاطر الصحية والوقاية منها	١٠,١٨,٢٤,٣٧, ٤,٥,٩,٣,٢	٩
٤	النواء وتكنولوجيا العلاج	١١,٢٥,٣٠,٣٥,٤٣,٤٩,٩٨,٨٧,١١١	٩
٥	صور الطاقة وتطبيقاتها العملية	٣٣,٤٥,٤٨,٥٠,٥٢,٥٤,٥٦,٥٧,٦٧,٧٧,٩٣,٩٩ ١٠,١١,١٢,١١٩	١٥
٦	الغذاء والتغذية	١٣,٢٣,٥٣,٦٥,٧٩,٨١,٩٤,٩٥,١٠٦,١١٥,١٢٥	١١
٧	فضايا البيئة	١١,٠,١١٤, ٨٦, ٨٣, ٢٧,٥١,٧٣,٥٥,٦٨,٥٩,٧٦	١١
٨	مصادر الطاقة وتكنولوجيا استثمارها	١٠,٢, ٧٥,٨٢,٨٨,٩٠,٩٢,٧٢,٧١, ١٦,٣٢,٦, ١٠,٨,١٢٦	١٣
٩	الفضاء وتكنولوجيا استكشافه	١٩,٢٨,٣٦,٤٧,٤٦,٤٨,٠,٨٩,٩٦,١٠٥,١١٣,١٢١ ١٢٢,١٣٠	١٣
١٠	التكاثر والوراثة	٧,٨,١٠,١,١١٨, ٣٩, ٥٨,١٧٤	٦
١١	موارد البيئة وحمايتها	٦,٣,١٠,٣,١٠,٩,١١٧,١٢٣,٢٦,٤٦,٦٢	٨
١٢	الأرض وأغلفتها	١٢٨, ٣٤,٣١,٤٠,٤٢,٧٠,٨٤,٨٥,١٠٤,٢٠,١٢٤ ١٢٩٠	١٢
١٣	التربة الزراعية	٤٤,٩١,١٠,٧,١١٦,١٢٧,١٣١	٦
المجموع	١٣	١٣١	

للإجابة عن السؤال الثالث من أسئلة الدراسة والذي يتناول نصه" ما مدى مراعاة منهج علوم مرحلة التعليم الأساسى الحالى لاهتمامات الطلاب العلمية؟ " تم تحليل محتوى كتب العلوم المقررة فى طلاب مرحلة التعليم الأساسى فى ضوء قائمة الموضوعات العلمية التى يهتم بها الطلاب، وقد تمت عملية التحليل وفقا للخطوات التالية :

• أولا : تحديد الهدف من عملية التحليل

تهدف عملية التحليل إلى تعرف مدى توافر الموضوعات العلمية التى يهتم بها طلاب فى كتب علوم مرحلة التعليم الاساسى.

• ثانيا : إعداد أداة التحليل

أداة التحليل عبارة عن استمارة يتم تصميمها بهدف تحليل المحتوى العلمى لكتب العلوم بمرحلة التعليم الأساسى للتعرف على مدى تناولها للموضوعات العلمية التى يهتم بها الطلاب ويفضلون دراستها.

• الصورة الأولية لأداة التحليل

تم تصميم أداة تحليل محتوى مقررات العلوم بمرحلة التعليم الأساسى فى ضوء قائمة الاهتمامات العلمية التى تم التوصل إليها، وتكونت أداة التحليل فى صورتها الأولية من الموضوعات العلمية التى يهتم بها الطلاب، و يقابلها مقياس متدرج للتحليل مكون من مستويين للمعالجة :

- « المستوى الأول : يحدد شكل التناول ، وذلك في بعدين : صريح – ضمني
« المستوى الثاني : يحدد مستوى التناول ، وذلك في بعدين : تفصيلي – موجز .

• **صدق أداة التحليل**

بالإضافة إلى فحص فئات التحليل الواردة بأداة التحليل ومراجعتها بدقة أكثر من مرة ، يتم عرض الأداة في صورتها المبدئية على لجنة من السادة المحكمين من خبراء التربية العلمية وذلك لإبداء الرأي من حيث : مناسبة أداة التحليل وما تتضمنه من فئات ومستويات للمعالجة لتحليل المحتوى العلمي لكتب العلوم المقررة على طلاب مرحلة التعليم الأساسي، ودقة الصياغة اللفظية والعلمية لفئات التحليل، بالإضافة إلى مقترحات التعديل، والحذف، والإضافة، وفي ضوء آراء السادة المحكمين تم عمل التعديلات المطلوبة.

• **ثبات أداة التحليل**

من خلال تحليل المحتوى العلمي لثلاثة كتب من كتب العلوم المقررة على طلاب مرحلة التعليم الأساسي كعينة تحليل مرتين بفواصل زمنية قدره أربعة أسابيع ، يحسب معامل الاتفاق بين نتائج التحليلين باستخدام معادلة هولستي (رشدي طعيمة ، ١٩٨٧ ، ١٧٨) . وقد بلغ معامل الثبات للكتاب الأول (٠.٩٣) وللكتاب الثاني (٠.٨٧) ، وللكتاب الثالث (٠.٨٩) ، وهذه القيم تشير إلى أن الأداة تتمتع بدرجة مقبولة من الثبات .

• **الصورة النهائية لأداة التحليل**

تتكون أداة التحليل في صورتها النهائية من (١٣١) فئة تحليل في مستويين - ملحق (٧) - .

• **ثالثاً : إجراءات تحليل المحتوى**

تم استخدام الصورة النهائية لأداة التحليل في تحليل محتوى كتب العلوم المقررة على طلاب مرحلة التعليم الأساسي، وذلك وفقاً للخطوات التالية:

• **تحديد المحتوى المطلوب تحليله**

تناول التحليل موضوعات كتب العلوم المقررة على طلاب مرحلة التعليم الأساسي ، والمبينة في الجدول التالي :

جدول (١٢) : المواصفات العامة لكتب العلوم المقررة على طلاب مرحلة التعليم الأساسي

المرحلة	اسم الكتاب	الصف الدراسي	الفصل الدراسي	الطبعة	عدد الوحدات	عدد الدروس
الابتدائية	ابحث وتعلم العلوم	الرابع	الأول	٢٠١١/٢٠١٠	٢	٨
			الثاني	٢٠١١/٢٠١٠	٢	١٠
	أنت والعلوم	الخامس	الأول	٢٠١١/٢٠١٠	٣	٨
			الثاني	٢٠١١/٢٠١٠	٣	٧
	أنت والعلوم تعلم وابتكر	السادس	الأول	٢٠١١/٢٠١٠	٤	٨
			الثاني	٢٠١١/٢٠١٠	٤	٩
الإعدادية	اكتشف وتعلم العلوم	الأول	الأول	٢٠١١/٢٠١٠	٣	٩
			الثاني	٢٠١١/٢٠١٠	٣	١٠
	العلوم فكر وتعلم	الثاني	الأول	٢٠١١/٢٠١٠	٣	٨
			الثاني	٢٠١١/٢٠١٠	٣	٨
	العلوم والحياة	الثالث	الأول	٢٠١١/٢٠١٠	٤	٩
			الثاني	٢٠١١/٢٠١٠	٣	٨
المجموع						١٠٢
						٣٧

• تحديد وحدات التحليل

تم اتخاذ من وحدة الموضوع أو الفكرة Themes وحدة للتحليل، وعليه تم مراجعة الفقرات والجمل والعبارات الواردة بكل موضوع فإذا كان أي منها يمثل بندا من البنود الواردة بأداة التحليل يتم تسجيله في استمارة التحليل.

• نتائج التحليل

بعد الحصول على أحدث طبعة من كتب العلوم المقررة على طلاب مرحلة التعليم الأساسي تم تحليل محتوى كل كتاب على حدة ، وذلك باستخدام استمارة تحليل خاصة لكل كتاب تسجل بها نتائج التحليل ، وقد أسفرت هذه العملية عن النتائج التالية :

• أولاً : نتائج تحليل كتاب " ابحث وتعلم العلوم "

يستعرض الجدول التالي نتائج تحليل كتاب العلوم المقرر على طلاب الصف الرابع الابتدائي بفصليه الدراسيين الأول والثاني.

جدول (١٣) : نتائج تحليل محتوى كتاب " ابحث وتعلم العلوم " المقرر على طلاب الصف الرابع الابتدائي

م	الموضوعات	تكرار التناول	مستوى التناول		شكل التناول
			تفصيلي	موجز	صريح ضمني
البعد الأول :جسم الإنسان وبنيتة					
١-١	أجهزة جسم الإنسان و كيف تعمل	١		×	×
٢-١	دور الرياضة في الحفاظ على الصحة العامة	١			×
٣-١	كيف يتغذى و ينمو جسم الإنسان "العمليات الحيوية داخل جسم الإنسان"	١		×	×
البعد الخامس : مصادر الطاقة وتكنولوجيا استثمارها					
٥-٥	تكنولوجيا الطاقة الشمسية والاستفادة منها الحياة اليومية (التسخين – التدفئة- توليد الكهرباء-....	١		×	×
البعد السادس :صور الطاقة وتطبيقاتها العملية					
١-٦	ماهية الطاقة الكهربائية وتطبيقاتها العملية	١	×		×
البعد السابع :موارد البيئة وحمايتها					
١-٧	كيفية الحفاظ على الأشجار و الأزهار في الحدائق العامة	١		×	×
٦-٧	صور الاعتماد المتبادل بين كل من الإنسان والحيوان والنبات و البيئة	١	×		×
البعد التاسع :الأرض وأغلفتها					
٧-٩	الثنشة الجوية وعناصرها	١		×	×
١١-٩	بنية الغلاف الجوى وطبقاته	١		×	×
البعد العاشر :الفضاء وتكنولوجيا استكشافه					
٢-١٠	النجوم و الكواكب و الكون	١	×		×
٥-١٠	تكون وتتابع الليل والنهار يمكن	١	×		×
٦-١٠	تكون وتتابع الفصول الأربعة	١	×		×

باستقراء جدول (١٣) يتم ملاحظة أن كتاب "ابحث وتعلم العلوم " بفصليه الأول والثاني المقرر على طلاب الصف الرابع الابتدائي قد تناول (١٢) موضوعا فقط من الموضوعات العلمية الواردة بأداة التحليل، و البالغ عددها (١٣٠)

موضوعا، بنسبة مئوية (٩.٢٣ %)، عالج منها كتاب الفصل الدراسي الأول خمسة موضوعات موزعة على عشرين هما : الأرض وأغلفتها - الفضاء وتكنولوجيا استكشافه، بينما عالج كتاب الفصل الدراسي الثاني سبعة موضوعات موزعة على الأبعاد التالية : جسم الإنسان وبيئته - موارد البيئة وحمايتها - صور الطاقة وتطبيقاتها العملية - مصادر الطاقة وتكنولوجيا استثمارها

• ثانيا : نتائج تحليل كتاب " أنت و العلوم "

يسعرض الجدول التالي نتائج تحليل كتاب العلوم المقرر على طلاب الصف الخامس الابتدائي بفصليه الدراسيين الأول والثاني.

جدول (١٤) : نتائج تحليل محتوى كتاب " أنت و العلوم " المقرر على طلاب الصف الخامس الابتدائي

م	الموضوعات	تكرار التناول	مستوى التناول	شكل التناول	م
		تفصيلي	موجز	صريح	ضمني
البعد الأول :جسم الإنسان وبيئته					
١-١	أجهزة جسم الإنسان و كيف تعمل	١	×		×
٢-١	دور الرياضة في الحفاظ على الصحة العامة	١	×		×
٣-١	كيف يتغذى و ينمو جسم الإنسان "العمليات الحيوية داخل جسم الإنسان"	١	×		×
البعد الثاني : المخاطر الصحية والوقاية منها					
٧-٢	الكانينات الدقيقة ومخاطرها : الأمراض البكتيرية - الأمراض الفطرية - الأمراض الفيروسية	١	×		×
البعد السادس : صور الطاقة وتطبيقاتها العملية					
١-٦	ماهية الطاقة الكهربائية وتطبيقاتها العملية	١	×		×
٣-٦	الأشعة الضوئية وغير المرئية (الأشعة تحت الحمراء - الأشعة فوق البنفسجية)	١	×		×
١٥-٦	الأجهزة البصرية و كيفية عملها (التلسكوب - الكاميرا - الميكروسكوب)	١	×		×
البعد السابع : موارد البيئة وحمايتها					
٦-٧	صور الاعتماد المتبادل بين كل من الإنسان و الحيوان و النبات و البيئة	١	×		×
٨-٧	دور الفرد حماية البيئة والحفاظ على مواردها	١	×		×
البعد العاشر : الفضاء وتكنولوجيا استكشافه					
١٠-١٠	أدوات ووسائل رصد الفضاء (مسبار الفضاء - تلسكوب الفضاء - محطات الفضاء)	١	×		×
البعد الحادي عشر : التربة الزراعية					
١-١١	التربة الزراعية وخصائصها	١	×		×
٣-١١	المخاطر التي تهدد التربة الزراعية (التصحر - الجفاف - التلوث التجرير...)	١	×		×

باستقراء جدول (١٤) يتم ملاحظة أن كتاب "أنت و العلوم " بفصليه الأول والثاني المقرر على طلاب الصف الخامس الابتدائي قد تناول (١٢) موضوعا فقط من الموضوعات العلمية الواردة بأداة التحليل، وبالباقي عددها (١٣٠) موضوعا، بنسبة مئوية (٩.٢٣ %) عالج منها كتاب الفصل الدراسي الأول

خمس موضوعات موزعة على الأبعاد التالية: المخاطر الصحية والوقاية منها - صور الطاقة وتطبيقاتها العملية - موارد البيئة وحمايتها ، بينما عالج كتاب الفصل الدراسي الثاني سبعة موضوعات موزعة على الأبعاد التالية : جسم الإنسان وبنيته - موارد البيئة وحمايتها - الفضاء وتكنولوجيا استكشافه - التربة الزراعية .

• ثالثاً: نتائج تحليل كتاب " أنت والعلوم تعلم وابتكر "

يستعرض الجدول التالي نتائج تحليل كتاب العلوم المقرر على طلاب الصف السادس الابتدائي بفصليه الدراسيين الأول والثاني.

جدول (١٥) : نتائج تحليل محتوى كتاب " أنت والعلوم تعلم وابتكر " المقرر على طلاب الصف السادس الابتدائي

م	الموضوعات	تكرار التناول	مستوى التناول		شكل التناول
			تفصيلي	موجز	صريح
البعد الأول :جسم الإنسان وبنيته					
١-١	أجهزة جسم الإنسان و كيف تعمل	١	×		×
البعد السادس :صور الطاقة وتطبيقاتها العملية					
٦-٧	كيفية التعامل السليم مع الأجهزة المختلفة التي نقابلنا فى الحياة اليومية و كيفية صيانتها	١		×	×
٦-٨	المصابيح الكهربائية و كيف تعمل	١	×		×
٦-١٠	الصددمات الكهربائية والوقاية منها	١		×	×
البعد الثامن :قضايا البيئة					
٨-٢	الأمطار الحمضية ومخاطرها	١		×	×
٨-٤	الاحتباس الحرارى ومخاطره	١		×	×
٨-٨	ملوثات الهواء الجوى ومخاطره	١		×	×
البعد التاسع :الأرض وأغلفتها					
٩-١١	بنية الغلاف الجوى وطبقاته	١	×		×
البعد العاشر :الفضاء وتكنولوجيا استكشافه					
١٠-٤	كسوف الشمس وخسوف القمر	١	×		×
١٠-٨	بماذا تشعر عندما تكون فى حالة انعدام وزن بالفضاء	١		×	×
١٠-١٠	أدوات ووسائل رصد الفضاء (مسبار الفضاء – تلسكوب الفضاء – محطات الفضاء)	١		×	×

باستقراء جدول (١٥) يتم ملاحظة أن كتاب " أنت والعلوم تعلم وابتكر " بفصليه الأول والثاني المقرر على طلاب الصف السادس الابتدائي قد تناول (١١) موضوعاً فقط من الموضوعات العلمية الواردة بأداة التحليل، والبالغ عددها (١٣٠) موضوعاً، بنسبة مئوية (٨.٤٦ ٪) ،عالج منها كتاب الفصل الدراسي الأول سبعة موضوعات موزعة على الأبعاد التالية: جسم الإنسان وبنيته - صور الطاقة وتطبيقاتها العملية- قضايا البيئة - الأرض وأغلفتها - الفضاء وتكنولوجيا استكشافه ، بينما عالج كتاب الفصل الدراسي الثاني أربعة

موضوعات موزعة على البعدين التاليين : صور الطاقة وتطبيقاتها العملية - الفضاء وتكنولوجيا استكشافه .

• **رابعاً: نتائج تحليل كتاب " اكتشف وتعلم العلوم "**
يستعرض الجدول التالي نتائج تحليل كتاب العلوم المقرر على طلاب الصف الأول الإعدادى بفصليه الدراسيين الأول والثانى.
جدول (١٦) : نتائج تحليل محتوى كتاب " اكتشف وتعلم العلوم " المقرر على طلاب الصف الأول الإعدادى

٣	بنود الاستبانة	تكرار التناول	مستوى التناول		شكل التناول	
			تفصيلي	موجز	صريح	ضمني
البعد السادس: صور الطاقة وتطبيقاتها العملية						
١-٦	ماهية الطاقة الكهربائية وتطبيقاتها العملية	١		×	×	
٣-٦	الاشعة الضوئية المرئية وغير المرئية (الضوء الأبيض الاشعة تحت الحمراء – الاشعة فوق البنفسجية)	١		×	×	
٦-٦	اجهزة التبريد والتدفئة فى المنزل وكيف تعمل	١		×		×
١٥-٦	الأجهزة البصرية و كيفية عملها) (التلسكوب – الكاميرا – الميكروسكوب)	١		×		×
البعد السابع: موارد البيئة وحمايتها						
٢-٧	كيف تستخدم الحيوانات و النباتات الألوان فى التخفى و الهروب	١	×		×	
٤-٧	الأنواع المهددة بالانقراض و سبل الحفاظ عليها	١		×	×	
البعد التاسع: الأرض وأغلفتها						
١-٩	الزلازل و البراكين	٢	×	×		×
٢-٩	التركيب الداخلى للأرض	١	×			×
٥-٩	طبيعة الماء وخصائصه	١		×	×	
١١-٩	بنية الغلاف الجوى وطبقاته	١		×	×	
البعد العاشر: الفضاء وتكنولوجيا استكشافه						
١-١٠	الشهب و النيازك ومخاطرها على الأرض	١	×			×
٢-١٠	النجوم و الكواكب و الكون	١		×	×	
٣-١٠	الثقوب السوداء و النجوم الضخمة و المجرات فى الفضاء الخارجى	١		×	×	

باستقراء جدول (١٦) يتم ملاحظة أن كتاب " اكتشف وتعلم العلوم " بفصليه الأول والثانى المقرر على طلاب الصف الأول الإعدادى قد تناول (١٤) موضوعاً فقط من الموضوعات العلمية الواردة بأداة التحليل، والبالغ عددها (١٣٠) موضوعاً، بنسبة مئوية (١٠,٦٧ ٪)، عالج منها كتاب الفصل الدراسى الأول أربعة موضوعات موزعة على الأبعاد التالية: صور الطاقة وتطبيقاتها العملية . موارد البيئة وحمايتها . الأرض وأغلفتها ، بينما عالج كتاب الفصل الدراسى الثانى عشرة موضوعات موزعة على الأبعاد التالية : صور الطاقة وتطبيقاتها العملية . الأرض وأغلفتها . الفضاء وتكنولوجيا استكشافه .

• خامسا : نتائج تحليل كتاب " العلوم فكر وتعلم "

يستعرض الجدول التالي نتائج تحليل كتاب العلوم المقرر على طلاب الصف الثاني الإعدادى بفصليه الدراسيين الأول و الثانى

جدول (١٧) : نتائج تحليل محتوى كتاب " العلوم فكر وتعلم " المقرر على طلاب الصف الثانى الإعدادى

م	الموضوعات		تكرار التناول	مستوى التناول		شكل التناول
				تفصيلي	موجز	صريح ضمني
البعد الأول :جسم الإنسان وبنيته						
١-١	أجهزة جسم الإنسان و كيف تعمل	١	×			×
٤-١	كيف ترى العين وتترك الألوان المختلفة	١		×		×
٥-١	جدل الإنسان وكيف يعمل	١		×		×
البعد الثالث: التكاثر والوراثة						
١-٣	الهندسة الوراثية و دورها فى محاربة المرض	١	×			×
٢-٣	الاستنساخ الحيوى	١				
٣-٣	التكاثر فى الإنسان	١	×			×
البعد السادس :صور الطاقة وتطبيقاتها العملية						
٣-٦	الاشعة الضوئية المرئية و غير المرئية (الضوء الأبيض الاشعة تحت الحمراء – الاشعة فوق البنفسجية)	١	×			×
البعد السابع: موارد البيئة وحمايتها						
٣-٧	حياة الديناصورات و كيف انقرضت	١	×	×		×
٤-٧	الانواع المهددة بالانقراض و سبل الحفاظ عليها	١		×		×
٨-٧	دور الفرد حماية البيئة والحفاظ على مواردها	١	×	×		×
البعد الثامن:قضايا البيئة						
١٠-٨	ملوثات المسطحات المائية ومخاطره	١	×			×
البعد التاسع: الأرض وأغلفتها						
٤-٩	أساليب الترشيد فى استخدام المياه	١	×	×		×
٥-٩	طبيعة الماء وخصائصه	١		×		×
١١-٩	بنية الغلاف الجوى وطبقاته	١	×	×		×

باستقراء جدول (١٧) يتم ملاحظة أن كتاب " العلوم فكر وتعلم " بفصليه الأول والثانى المقرر على طلاب الصف الثانى الإعدادى قد تناول (١٣) موضوعا فقط من الموضوعات العلمية الواردة بأداة التحليل، والبالغ عددها (١٣٠) موضوعا، بنسبة مئوية (١٠,٦٧ %)، عالج منها كتاب الفصل الدراسى الأول سبعة موضوعات موزعة على الأبعاد التالية: موارد البيئة وحمايتها – قضايا البيئة – الأرض وأغلفتها، بينما عالج كتاب الفصل الدراسى الثانى ستة موضوعات موزعة على الأبعاد التالية : جسم الإنسان وبنيتة – التكاثر والوراثة – صور الطاقة وتطبيقاتها العملية .

• سادسا: نتائج تحليل كتاب " العلوم والحياة "

يستعرض الجدول التالي نتائج تحليل كتاب العلوم المقرر على طلاب الصف الثالث الإعدادى بفصليه الدراسيين الأول و الثانى.

جدول (١٨) : نتائج تحليل محتوى كتاب " العلوم والحياة " المقرر على طلاب الصف الثالث الإعدادي

م	الموضوعات	تكرار تناول	مستوى تناول	شكل تناول		
			تفصيلي	موجز	صريح	ضمني
البعد الأول :جسم الإنسان وبنيته						
٤-١	كيف ترى العين وتترك الألوان المختلفة	١		×		×
٧-١	جهاز المناعة وكيف يقاوم الجسم الأمراض	١		×		×
البعد الثاني : المخاطر الصحية والوقاية منها						
٧-٢	الكائنات الدقيقة ومخاطرها : الأمراض البكتيرية - الأمراض الفطرية - الأمراض الفيروسية	١		×		×
البعد الثالث : التكاثر والوراثة						
١-٣	الهندسة الوراثية و دورها في محاربة المرض	٢		×	×	
البعد الخامس : مصادر الطاقة وتكنولوجيا استثمارها						
٧-٥	استخدامات الطاقة النووية	١		×		×
البعد السادس : صور الطاقة وتطبيقاتها العملية						
١-٦	ماهية الطاقة الكهربائية وتطبيقاتها العملية	٢	×	×		×
٣-٦	الأشعة الضوئية المرئية وغير المرئية (الضوء الأبيض - الأشعة تحت الحمراء - الأشعة فوق البنفسجية)	١		×		×
البعد العاشر : الفضاء وتكنولوجيا استكشافه						
٢-١٠	النجوم والكواكب و الكون	١		×		×
٤-١٠	كسوف الشمس وخسوف القمر	١		×		×
٩-١٠	تاريخ عزو الفضاء وكيف تم أول هبوط على سطح القمر	١		×		×
١٠-١٠	أدوات ووسائل رصد الفضاء (مسبار الفضاء - تلسكوب الفضاء - محطات الفضاء)	١		×		×

باستقراء جدول (١٨) يتم ملاحظة أن كتاب " العلوم والحياة " بفصليه الأول والثاني المقرر على طلاب الصف الثالث الإعدادي قد تناول (١١) موضوعا فقط من الموضوعات العلمية الواردة بأداة التحليل، وبالبالغ عددها (١٣٠) موضوعا بنسبة مئوية (٨.٤٦ %) ،عالجها كلها كتاب الفصل الدراسي الأول، وأيضا عالج كتاب الفصل الدراسي الثاني موضوعين يرتبطان بصور الطاقة وتطبيقاتها العملية ، والتكاثر والوراثة .

• **سابعاً : تكرار تناول كتب العلوم للموضوعات العلمية التي يهتم بها الطلاب**
يستعرض الجدول التالي تكرار تناول كتب علوم مرحلة التعليم الأساسي للموضوعات العلمية التي يهتم بها الطلاب.

جدول (١٩) : تكرار تناول كتب علوم مرحلة التعليم الأساسي للموضوعات العلمية التي يهتم بها الطلاب

م	الموضوعات	تكرار التناول	الكتاب			
			الرابع الابتدائي	الخامس الابتدائي	السادس الابتدائي	الأول الإعدادي
الثالث الإعدادي	الثاني الإعدادي	الثالث الإعدادي				
البعد الأول :جسم الإنسان وبنيته						
١-١	أجهزة جسم الإنسان و كيف تعمل	٤	×	×	×	×
٢-١	دور الرياضة في الحفاظ علي الصحة العامة	٢	×	×		
٣-١	كيف يتغذى و ينمو جسم الإنسان "العمليات الحيوية داخل جسم الإنسان"	٢	×	×		
٤-١	كيف ترى العين وتترك الألوان المختلفة	٢				×
٥-١	جك الإنسان وكيف يعمل	١				×
٧-١	جهاز المناعة وكيف يقاوم الجسم الأمراض	١				×
البعد الثاني : المخاطر الصحية والوقاية منها						
٧-٢	الكائنات الدقيقة ومخاطرها : الأمراض البكتيرية – الأمراض الفطرية – الأمراض الفيروسية	٢		×		×
البعد الثالث: التكاثر والوراثة						
١-٣	الهندسة الوراثية و دورها في محاربة المرض	٢				×
٢-٣	الاستنساخ الحيوي	١				×

٣-٣	التأثير في الإنسان	١				×
البعد الخامس : مصادر الطاقة وتكنولوجيا استثمارها						
٥-٥	تكنولوجيا الطاقة الشمسية والاستفادة منها الحياة اليومية (التدفئة - توليد الكهرباء ..	٢	×	×		
٧-٥	استخدامات الطاقة النووية	١				×
البعد السادس :صور الطاقة وتطبيقاتها العملية						
١-٦	ماهية الطاقة الكهربائية وتطبيقاتها العملية	٥	×	×	×	×
٣-٦	الاشعة الضوئية وغير المرئية (الأشعة تحت الحمراء - الأشعة فوق البنفسجية)	٤	×		×	×
٦-٦	أجهزة التبريد والتدفئة في المنزل وكيف تعمل	١			×	
٧-٦	كيفية التعامل السليم مع الأجهزة المختلفة التي نقابلها في الحياة اليومية وكيفية صيانتها	١			×	
٨-٦	المصابيح الكهربائية وكيف تعمل	١			×	
١٠-٦	الصمامات الكهربائية والوقاية منها	١			×	
١٥-٦	الأجهزة الكهربائية وكيفية عملها (التلصكوب - الكاميرا - الميكرو سكوب)	٢	×	×		×
البعد السابع :موارد البيئة وحمايتها						
١-٧	كيفية الحفاظ على الأشجار والأزهار في الحدائق العامة	١	×			
٢-٧	كيف نستخدم الحيوانات والنباتات الألوان في التخفي والهروب	١			×	
٣-٧	حياة النشاصورات وكيف انقرضت	١			×	
٤-٧	الأنواع المهددة بالانقراض وسبل الحفاظ عليها	٢			×	
٦-٧	صور الاعتماد المتبادل بين كل من الإنسان والحيوان والنبات والبيئة	٢	×	×		
٨-٧	دور الفرد حماية البيئة والحفاظ على مواردها	٢	×			×
ثامنا :فضايا البيئة						
٢-٨	الأمطار الحمضية ومخاطرها	١			×	
٤-٨	الاحتباس الحراري ومخاطره	١			×	
٨-٨	ملوثات الهواء الجوي ومخاطره	١			×	
١٠-٨	ملوثات المسطحات المائية ومخاطره	١				×
البعد التاسع :الأرض واغلفتها						
١-٩	الزلازل والبراكين	١			×	
٢-٩	التركيب الداخلي للأرض	١			×	
٤-٩	أساليب الترشيد في استخدام المياه	١			×	
٥-٩	طبيعة الماء وخصائصه	٢			×	
٧-٩	التشرة الجوية وعناصرها	١	×			
١١-٩	بنية الغلاف الجوي وطبقاته	٤	×		×	×
البعد العاشر :الفضاء وتكنولوجيا استكشافه						
١-١٠	التشهب والنيازك ومخاطرها على الأرض	١			×	
٢-١٠	النجوم والكواكب والكون	٣	×		×	
٣-١٠	الثقوب السوداء والنجوم الضخمة والمجرات في الفضاء الخارجي	١			×	
٤-١٠	كسوف الشمس وكسوف القمر	٢			×	
٥-١٠	تكون وتتابع الليل والنهار يمكن	١	×			
٦-١٠	تكون وتتابع الفصول الأربعة	١	×			
٨-١٠	بماذا تتغير عندما تكون في حالة انعدام وزن بالفضاء	١			×	
٩-١٠	تاريخ غزو الفضاء وكيف تم أول هبوط على سطح القمر	١			×	
١٠	أدوات ووسائل رصد الفضاء (مسبار الفضاء - تلسكوب الفضاء)	٣	×	×		×
البعد الحادي عشر : التربية الزراعية						
١-١١	التربة الزراعية وصيانتها	١	×			
٢-١١	المخاطر التي تهدد التربة الزراعية(التصحّر - الجفاف - التلوث التجريفي ...)	١	×			

باستقراء جدول (١٩) يتم ملاحظة أن كتب العلوم المقررة على طلاب مرحلة التعليم الأساسي قد تناولت (٤٦) موضوعاً فقط من الموضوعات العلمية الواردة بأداة التحليل، و البالغ عددها (١٣٠) موضوعاً، بنسبة مئوية (٣٥,٣٨٪) وهذا يُوّضح إلى بعض القصور أو التدني في معالجة كتب العلوم المقررة على طلاب

مرحلة التعليم الأساسى للموضوعات العلمية التى يهتم بها الطلاب ويفضلون دراستها وهذا يتوافق إلى حد ما مع ما تم التوصل إليه من خلال الإجابة عن السؤال الأول من أسئلة الدراسة الحالية، والتي عكست أيضا نوعا من التدنى فى اهتمام الطلاب بمادة العلوم وما تتضمنه من موضوعات .

للإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة والذي يتناول نصه "ما التصور المقترح لمحتوى منهج علوم مرحلة التعليم الأساسى فى ضوء اهتمامات الطلاب العلمية؟" تم اتباع ما يلي :

• **أولا : تحديد أسس التصور المقترح :**

تم الانطلاق من الأسس التالية عند بناء التصور المقترح:

• **اهتمامات الطلاب العلمية :**

تم الاستناد فى بناء المخطط المقترح إلى قائمة الموضوعات العلمية التى يهتم بها الطلاب ويفضلون دراستها، والتي تم التوصل إليها .

• **خصائص نمو طلاب مرحلة التعليم الأساسى :**

لطلاب مرحلة التعليم الأساسى خصائص نفسية واجتماعية وعقلية وجسمية يجب مراعاتها عند بناء وتطوير المناهج الدراسية ، وقد تم مراعاة تلك الخصائص عند بناء التصور المقترح .

• **تكامل العلوم :**

يقصد بالتكامل إزالة الحواجز والفواصل التقليدية بين فروع المعرفة العلمية ، وتقديم المعرفة العلمية فى نمط وظيفى يعكس وحدتها وتكاملها ، ودورها فى حياة التلميذ اليومية، ويتم ذلك من خلال تبنى أحد مداخل التكامل كأساس لتنظيم خبرات المنهج حوله، وقد تم الأخذ بمدخل الموضوع كأساس لتنظيم خبرات المنهج الحالى ، وذلك عن طريق تحديد الموضوعات الرئيسية التى يدور حولها المنهج ، ثم تنظيم المادة التى تدور حول هذه الموضوعات الرئيسية ضمن موضوعات فرعية.

وفى ضوء قائمة الاهتمامات العلمية التى تم التوصل إليها وما تتضمنه من أبعاد تم تحديد المحاور التالية باعتبارها موضوعات رئيسية:

« الموضوع الأول: تكنولوجيا المعلومات والاتصالات

« يعالج هذا المحور الموضوعات العلمية التى ترتبط بتكنولوجيا المعلومات والاتصالات الحديثة ويهتم بها الطلاب ويفضلون دراستها.

« الموضوع الثانى: الصحة

« يعالج هذا المحور الموضوعات العلمية التى ترتبط بصحة والحفاظ عليها ويهتم بها الطلاب ويفضلون دراستها.

« الموضوع الثالث : الطاقة

« يعالج هذا المحور الموضوعات العلمية التى ترتبط بالطاقة فى حياتنا والحفاظ عليها ويهتم بها الطلاب ويفضلون دراستها.

« الموضوع الرابع: البيئة

« يعالج هذا المحور الموضوعات العلمية التى ترتبط بالبيئة والحفاظ عليها ويهتم بها الطلاب ويفضلون دراستها.

- « الموضوع الخامس : الزراعة والغذاء
« يعالج هذا المحور الموضوعات العلمية التي ترتبط بإنتاج الغذاء والتغذية السليمة ويهتم بها الطلاب ويفضلون دراستها.
« الموضوع السادس : الأرض والفضاء
« يعالج هذا المحور الموضوعات العلمية التي ترتبط بعلوم الأرض والفضاء ويهتم بها الطلاب ويفضلون دراستها .

• ثانيا : التصور المقترح

فى ضوء الأسس السابقة تم بناء التصور المقترح لمحتوى منهج علوم مرحلة التعليم الأساسى – ملحق (٨) – ويوضح الجدول مصفوفة المدى والتتابع للتصور المقترح لمحتوى منهج علوم مرحلة التعليم الأساسى فى ضوء أبعاد قائمة الاهتمامات العلمية

جدول (٢٠) : مصفوفة المدى والتتابع لمحتوى منهج علوم مرحلة التعليم الأساسى المقترح

م	البعد	المرحلة الابتدائية						المرحلة الإعدادية		
		الرابع	الخامس	السادس	الأول	الثاني	الثالث	الأول	الثاني	الثالث
١	تكنولوجيا المعلومات والاتصالات	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx	xxx			
٢	جسم الإنسان وبيئته	xxx	xxx							
٣	المخاطر الصحية والوقاية منها			xxx	xxx	xxx	xxx			
٤	النواء وتكنولوجيا العلاج						xxx			
٥	صور الطاقة وتطبيقاتها العملية	xxx	xxx	xxx	xxx					
٦	الغذاء والتغذية	xxx	xxx	xxx			xxx			
٧	فضايا البيئة		xxx	xxx	xxx	xxx				
٨	مصادر الطاقة وتكنولوجيا استثمارها					xxx	xxx			
٩	الفضاء وتكنولوجيا استكشافه					xxx	xxx			
١٠	التكاثر والوراثة						xxx			
١١	موارد البيئة وحمايتها	xxx					xxx			
١٢	الأرض وأغلفتها	xxx	xxx	xxx	xxx					
١٣	الترية الزراعية					xxx	xxx			

وعليه يكون قد تم الإجابة عن السؤال الرابع من أسئلة الدراسة والذي يتناول نصه ما التصور المقترح لمنهج علوم مرحلة التعليم الأساسى فى ضوء اهتمامات الطلاب العلمية؟

• خامسا : التوصيات والمقترحات

- فى ضوء نتائج الدراسة يمكن تقديم التوصيات والمقترحات التالية:
- « مراعاة اهتمامات الطلاب العلمية عند بناء وتخطيط وتنفيذ مناهج العلوم .
« تجريب وحدة من وحدات المخطط المقترح .
« دراسة مقارنة بين الاهتمامات العلمية لطلاب التعليم العام .
« تطوير محتوى منهج البيولوجى بالمرحلة الثانوية فى ضوء اهتمامات الطلاب العلمية
« تطوير محتوى منهج الكيمياء بالمرحلة الثانوية فى ضوء اهتمامات الطلاب العلمية
« تطوير محتوى منهج الفيزياء بالمرحلة الثانوية فى ضوء اهتمامات الطلاب العلمية

• المراجع :

- ١- إبراهيم محمد عطا (٢٠٠٣) *المناهج بين الأصالة والمعاصرة*، مكتبة نهضة مصر، القاهرة.
- ٢- أحمد عبد الرحمن النجدي، على محي الدين راشد، منى عبد الهادي سعودي (٢٠٠٥): *اتجاهات حديثة في تعليم العلوم في ضوء المعايير العالمية وتنمية التفكير والنظرية البنائية*، دار الفكر العربي، القاهرة.
- ٣- ألفت محمد مطاوع (٢٠٠٠): *تطوير مناهج العلوم في مرحلة التعليم العام في ضوء الحاجات الصحية لطلابها*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية، جامعة عين شمس .
- ٤- ثناء محمد ياسين (٢٠١٠): *فاعلية تصور مقترح في ضوء متطلبات العصر قائم على التعلم الفردي الذاتي باستخدام الموديولات التعليمية على التحصيل الدراسى وبقاء اثر التعلم في العلوم التجريبية لدى طالبات الصف الثالث متوسط، مجلة التربية العلمية*، ١٣(٢): ٣٥ - ٦٤.
- ٥- خديجة محمد خيرى (٢٠١٠): *تنظيم محتوى منهج العلوم في ضوء نموذج التعليم الموسع وفاعليته في التحصيل وبقاء اثر التعلم لدى طالبات المرحلة المتوسطة، مجلة التربية العلمية*، ١٣(١): ٢٠١ - ٢٢٩.
- ٦- راجح عيس القبيلات (٢٠٠٥): *أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية الدنيا ومرحلة رياض الأطفال*، دار الثقافة للنشر والتوزيع، عمان.
- ٧- رشدى أحمد طعيمة (١٩٨٧): *تحليل المحتوى في العلوم الإنسانية*، دار الفكر العربي، القاهرة.
- ٨- زيد الهويدي (٢٠٠٥): *أساليب تدريس العلوم في المرحلة الأساسية*، دار الكتاب الجامعي، العين.
- ٩- سعاد عبد العزيز رخا (٢٠٠١): *منهج مقترح لتنمية التنور العلمى تجاه القضايا والمشكلات المرتبطة بالعلم و التكنولوجيا و المجتمع لدى تلاميذ الصف الخامس الابتدائى*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بشبين الكوم، جامعة المنوفية .
- ١٠- سعد خليفة مقرم (٢٠٠١): *طرق تدريس العلوم المبادئ والأهداف*، دار الشروق للنشر والتوزيع ، عمان .
- ١١- صالح محمد صالح (٢٠٠١): *تطوير مناهج العلوم لتلاميذ المرحلة الإعدادية في ضوء مدخل العلم والتكنولوجيا والمجتمع*، رسالة دكتوراه غير منشورة، كلية التربية بالعريش، جامعة قناة السويس.
- ١٢- عادل أبو العز سلامة (١٩٩٩): *منهج مقترح في العلوم العامة لمرحلة التعليم الابتدائى في ضوء التسارع المعرفى ومتطلبات القرن الحادى والعشرين*، المؤتمر العلمى الثالث للجمعية المصرية للتربية العلمية : *مناهج العلوم للقرن الحادى والعشرين رؤية مستقبلية*، ٢٥ - ٢٨ يوليو ٥١ - ٨٠ .
- ١٣- عايش محمود زيتون (٢٠٠٥): *أساليب تدريس العلوم*، دار الشرق، عمان، الأردن.
- ١٤- عبد السلام مصطفى عبد السلام (٢٠٠٦): *تطوير مناهج التعليم لتلبية متطلبات التنمية ومواجهة تحديات العولمة*، المؤتمر العلمى الأول لكلية التربية النوعية جامعة المنصورة: *التعليم النوعى ودوره في التنمية البشرية في عصر العولمة*، ١٢ - ١٣ ابريل: ٢٧١ - ٣١٠.
- ١٥- عبد السلام مصطفى عبد السلام (١٩٩٩): *تطوير منهج الفيزياء لطلاب المرحلة الثانوية على ضوء التفاعل بين العلم و التكنولوجيا و المجتمع*، مجلة التربية العلمية، ٢(٣): ١ - ٣٣ .

- ١٦- عزة عبد الرؤوف أحمد (٢٠٠٨): تطوير محتوى منهج العلوم بالمرحلة الابتدائية وفق مدخل المحاور العلمية فى ضوء بعض المشاريع العالمية والمستويات المعيارية لمحتوى منهج العلوم، مجلة التربية العلمية، ١١(٤): ١١٩- ١٤٤.
- ١٧- على أحمد مذكور (٢٠٠٣): *التربية وثقافة التكنولوجيا*، دار الفكر العربى، القاهرة .
- ١٨- فؤاد سليمان قلادة (٢٠٠٤): *الأساسيات فى تدريس العلوم*، دار المعرفة الجامعية ، القاهرة .
- ١٩- فوزي الشربيني وعفت الطناوي (٢٠٠١): *مداخل عالمية فى تطوير المناهج التعليمية على ضوء تحديات القرن الحادى والعشرين* ، مكتبة الأنجلو المصرية، القاهرة.
- ٢٠- فوزي الشربيني، وعفت الطناوي (٢٠٠١): *مداخل عالمية فى تطوير المناهج التعليمية على ضوء تحديات القرن الحادى والعشرين*، القاهرة، مكتبة الأنجلو المصرية.
- ٢١- ماهر إسماعيل صبرى (٢٠٠٢): *التنوير العلمى التقنى مدخل للتربية فى القرن الجديد، الرياض* ، مكتب التربية العربى لدول الخليج.
- ٢٢- مجدى رجب إسماعيل (٢٠٠٠): *تصور مقترح لمناهج العلوم بالمرحلة الإعدادية فى ضوء مستحدثات التربية العلمية و تدريس العلوم للقرن ٢١*، المؤتمر العلمى الرابع للجمعية المصرية للتربية العلمية : *التربية العلمية للجميع*، ٣١ يوليو - ٢ أغسطس: ٥٢٥- ٥٢٣
- ٢٣- مجدى عزيز (٢٠٠٢): *منطلقات المنهج التربوي فى مجتمع المعرفة*، عالم الكتب، القاهرة.
- ٢٤- محمد أبو الفتوح حامد (٢٠٠١): *فاعلية برنامج مقترح لتطوير منهج الأحياء فى المرحلة الثانوية*، المؤتمر العلمى الخامس للجمعية المصرية للتربية العلمية : *التربية العلمية للمواطنة*، الأكاديمية العربية للعلوم والتكنولوجيا والنقل البحرى ، الإسكندرية، ٢٩، ٧- ٨: ٢٥٩- ٣١٦.
- ٢٥- محمد رضا البغدادى (٢٠٠٣): *تاريخ العلوم وفلسفة التربية العلمية*، دار الفكر العربى، القاهرة.
- ٢٦- محمد عبد الله المتوكّل (٢٠٠٣): *تطوير التربية الصحية فى مناهج العلوم فى الحلقة الثانية من التعليم الأساسى فى اليمن*، رسالة دكتوراه غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة عين شمس .
- ٢٧- الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد (٢٠٠٩): *وثيقة المستويات المعيارية لمحتوى مادة العلوم*، رئاسة مجلس الوزراء ، الهيئة القومية لضمان جودة التعليم والاعتماد.
- ٢٨- وزارة التربية والتعليم (٢٠٠٣): *المعايير القومية للتعليم فى مصر* ، المجلد الأول والثانى، والثالث، وزارة التربية والتعليم.
- ٢٩- وصال العمرى وعبد الناصر الجرحى (٢٠١١): *درجة اهتمام طلبة المرحلة الأساسية بالعلوم وعلاقة ذلك بجنس الطالب ومستواه الصفى وتحصيله الدراسى*، مجلة جامعة النجاح للأبحاث (العلوم الإنسانية) ، ٢٥، (٩): ٢٣١٥- ٢٣٤٤.
- 30- American Association for the Advancement of Science (1989): *Science for All Americans*, Project (2061) , Report on Literacy Goals in Science, Mathematics and Technology, New York, Oxford University Press.
- 31- American Association for the Advancement of Science (1996): *Science for All American*, New York , Oxford University Press.
- 32- American Association for the Advancement of Science (2002): *Middle Grades Science Textbooks: A Benchmarks-Based Evaluation*, Washington, D.C. .

- 33- **Anderson,K.(2012):**Science Education And Test-Based Accountability : Reviewing Their Relationship And Exploring Implications For Future Policy,*Science Education*,96(1):104-129
- 34- **Angell,C., Guttersrud, Q., Henriksen, K. & Anders, I. (2004):** Physics: Frightful but fun. Pupils' and teachers' view of physics and physics Teaching, *Science Education*, 88 (5), 683-706.
- 35- **Bennett,J., Lubben,F. & Hogarth,S.(2007):**Bringing Science To Life: A Synthesis Of The Research Evidence On The Effects Of Context-Based And STS Approaches To Science Teaching,*Science Education*,91(3): 347-370.
- 36- **Bybee, R. & Mau, T.(1986):** Science and Technology Related Global Problems: International Survey of Science Education, *Journal of Research in Science Teaching*,23(7) : 599-618 .
- 37- **Cajas, F.(2001):**The Science/Technology Interaction: Implications for Science Literacy, *Journal of Research in Science Teaching*,38(7): 715-729 .
- 38- **Coggins,J. Finlayson,M.& Roach,A.(2005):** *Science Education For The Future*, Scottish Science Advisory Committee. (Available at: <http://www.gla.ac.uk/stem>)
- 39- **Coggins,J., Roach,A., Guy,M., Finlayson,M.& Akam,M.(2010):** *Building a New Educational Framework to Address the STEM Skills Gap A fundamental review from a 21st century perspective*, STEM-ED Scotland, University of Glasgow.(Available at: <http://www.gla.ac.uk/stem>)
- 40- **Duit,R.&Chiu,M.(2010):**Globalization: Science Education From An International Perspective,*Journal of Research in Science Teaching*,47(6): 763-764.
- 41- **Eijck,V.& Roth,W.(2011):**Cultural diversity in Science Education through Novelization: Against the Epicization of Science and Cultural Centralization, *Journal of Research in Science Teaching*,48(7):824-847.
- 42- **ESRC (2004):** *Consulting Pupils about Teaching and Learning*: an ESRC network project (<http://consultingpupils.co.uk>)
- 43- **Fielding, M. (2001):** Students as Radical Agents of Change, *Journal of Educational Change*, 2 (2): 123-141.
- 44- **Fletcher, A.(2003):** *Meaningful Student Involvement: Resource Guide*.(Available at: www.soundout.org)
- 45- **Gaskell,J.(2003):**Engaging Science Education Within Diverse Cultures, *Journal of Curriculum Inquiry*,33(3):235-247.
- 46- **Harding,C.(2001):**Students as Researchers is as Important as the National Curriculum,*Fourm*,43(2):56-57.

- 47- **Hidi, S. & Renninger, A. (2006):**The Four-phase Model of Interest Development, *Educational Psychologist*, (41): 111–127.
- 48- **Hurd, P.(1998):**Scientific Literacy: New Minds for a Changing World, *Science Education*, 22(3): 407-415.
- 49- **International Technology Education Association ITEA(2007):** *Standards for Technology Literacy : Content for the Study of Technology*, Reston, Virginia, USA.
- 50- **Kolsto, S.(2001):**Scientific Literacy for Citizenship: Tools for Dealing with the Science Dimension of Controversial Socioscientific Issues, *Science Education*, 85(3): 291-310.
- 51- **Laprise, S. & Winrich, C. (2010):** The Impact of Science Fiction Films on Student Interest in Science. *Journal of College Science Teaching*, 40(2): 45-49.
- 52- **Latterell ,C.(2009):**Interesting Science and Mathematics Graduate Students in Secondary Teaching, *School Science and Mathematics*, 109(4): 188–196.
- 53- **Lederman ,L.(2008):**On the Threshold of the 21st Century: Comments on Science Education, *Year book of the National Society for the Study of Education*, 107(2):100-106.
- 54- **Macbeath,J., Myers,K. , Demetriou,H.(2001):** Supporting Teachers in Consulting Pupils about Aspects of Teaching and Learning, and Evaluating Impact, *Fourm*, 43(2):78-82.
- 55- **Mitra,D.(2001):** Opening the Floodgates giving students a voice in school reform, *Fourm*, 43(2):91-94.
- 56- **Murphy, C. & Beggs, J. (2003):**Children's perceptions of School Science, *School Science Review*, 84: 109–116.
- 57- **National Research Council(1995):** *National Science Education Standards*, Washington, National Academy Press .
- 58- **Piburn, M. & Baker, D. (1993):**If I were the Teacher. Qualitative Study of Attitude Towards Science, *Science Education*, 77(4):393-406.
- 59- **Pinto,R.(2005):** Introducing Curriculum Innovations in science: Identifying Teachers' Transformations and the design of related Teacher Education, *Science Education* ,89(1):1-12.
- 60- **Qualter, A. (1993):** I would like to know more about that. A Study of the Interest Shown by Girls and Boys in Scientific Topics, *International Journal of Science Education*, 15(3):307-317.
- 61- **Raymond,L.(2001):** Student Involvement in School Improvement: from Data Source to Significant Voice, *Fourm*, 43(2):58-61.

- 62- Roseman, J., Kesidou, B., Stern, M. & Caldwell, N. (1999): Project (2061) Evaluate Middle Grades Science Textbooks, *Science Books & Films*, 35(6):1-10.
- 63- Rudge, D. (2011): Teaching And Learning About Science, *Science Education*, 95(1):186-188.
- 64- Schiefele, U. (1991): Interest, Learning and Motivation, *Educational Psychologist*, (26): 299-323.
- 65- Schreiner, C. (2006): Exploring a ROSE (The Relevance of Science Education)-Garden Norwegian Youths Orientations Towards Science- Seen as Signs of Late modern Identities, Thesis Submitted for the Degree of Doctora Scientiarum, Faculty of Education, University of Oslo.
- 66- Silva, E. (2001): Squeaky Wheels and Flat Tires: a case study of students as reform participants, *Fourm*, 43(2):95-99.
- 67- Sjoberg, S. (2001) : *ROSE: The Relevance Cf Science Education A comparative and cooperative international study of the contents and contexts of science education*, Department of Teacher Education and School Development, University of Oslo.
- 68- Sjoberg, S. (2002) : *Science for the Children? Report from the Science and Scientists Project*, Department of Teacher Education and School Development, University of Oslo .
- 69- SJoberg, S. and Schreiner, C. (2005): Young people and science: attitudes, values and priorities: evidence from the ROSE project. Keynote presentation at the European Union Science and Society Forum, Brussels, Also (available at <http://www.ils.uio.no/forskning/rose>)
- 70- Smith, K. (2010): Curriculum: The Case For Basic Sciences In The Undergraduate Curriculum, *The Clinical Teacher*, 7(2):211-214.
- 71- Swarat, S., Ortony, A. & Revelle, W. (2012): Activity Matters: Understanding Student Interest in School Science, *Journal of Research in Science Teaching*, 49(4): 515-537.
- 72- Teppo, M. & Rannikmae, M. (2004): Relevant Science Education in the Eyes of Grade Nine Students. Paper presented at the IOSTE XI Conference, Lublin, July (available at <http://www.ils.uio.no/forskning/rose>)
- 73- Urquhart, I. (2001): Walking on air'? Pupil Voice and School Choice, *Fourm*, 43(2):83-86.



البحث السابع :

” فاعلية برنامجي العلاج المعرفي السلوكي والاسترخاء في تخفيف
الإكسثيميا لدى طالبات الجامعة ”

المصادر :

د/ آمال إبراهيم الفقي
مدرس الصحة النفسية
بكلية التربية جامعة بنها

obeikandi.com

” فاعلية برنامجي العلاج المعرفي السلوكي وتدريبات الاسترخاء في تخفيف الإلكسيثيميا لدى طالبات الجامعة ”

د/ آمال إبراهيم الفقي

• مستخلص الدراسة :

تهدف الدراسة إلى اختبار فاعلية العلاج المعرفي السلوكي وبرنامج تدريبات الاسترخاء في تخفيف الإلكسيثيميا لدى طالبات الجامعة ، تكونت عينة الدراسة من (٣٠) طالبة من طالبات الفرقة الأولى تعليم أساسي بكلية التربية جامعة بنها ممن تعانين من نقص القدرة في التعبير عن المشاعر بناء على درجاتهن على مقياس الإلكسيثيميا (إعداد الباحثة) ، وإعداد برنامج العلاج المعرفي السلوكي وبرنامج تدريبات الاسترخاء ، وتم توزيعهن على ثلاث مجموعات (مجموعتين تجريبيتين ومجموعة ضابطة) ، و بعد البرنامج بشهرين تم القياس البعدي ، وكشفت نتائج الدراسة فاعلية برنامج العلاج المعرفي السلوكي عند مستوى (٠.٠١) و فاعلية برنامج تدريبات الاسترخاء عند مستوى (٠.٠٥) مما يشير إلى فاعلية العلاج المعرفي السلوكي بدرجة أكبر من تدريبات الاسترخاء في تخفيف الإلكسيثيميا لدى طالبات الجامعة.

Abstract

This study aimed to explore the effectiveness of cognitive behavioral therapy and relaxation training program in alleviating alexithymia among university students, study sample consisted of (30) female students from the Faculty of Education at the University of Benha. They suffers from a lack of ability to express feelings “alexithymia scale” (prepared by researcher) and the preparation of a program for the psychotherapy of cognitive behavioral and another program for relaxation training. The study samples divided in to three groups (two experimental and control group). The study's results was the following: that cognitive-behavioral therapy has effective at the level (0.01) and relaxation training program is significant at (0.05) which indicates the effectiveness of cognitive-behavioral therapy a greater degree of relaxation in reducing alexithymia.

• مقدمة :

الإنسان كائن اجتماعي لديه حاجات بيولوجية و نفسية واجتماعية وحاجته إلى التعبير عن المشاعر للتواصل والانتماء مع وإلى الآخرين لا تقل أهمية عن حاجاته البيولوجية ولا يستطيع إشباعها إلا من خلال الجماعة المحيطة به ، والمجتمع الجامعي يعد بيئة خصبة لإشباع هذه الحاجات الاجتماعية للطالبات ، ولكن يوجد أكثر من طالبة بدلا من توجيه طاقاتها إلى إشباع حاجاتها والانفتاح على العالم الخارجي والاستفادة من خبرات الآخرين فإن طاقاتها توجه نحو القصور في التعبير عن المشاعر مما يترتب عليه عدم القدرة على اتخاذ القرارات المصيرية في مرحلة هامة من مراحل العمر.

في حين أن الطالبة في هذه المرحلة في أمس الحاجة لوعي كامل بمشاعرها لتحديد الكلية التي تتمنى الالتحاق بها وما هو التخصص التي ترغب فيه وما هي صفات الشخصية التي تريد الارتباط بها وتحديد من تصادق ومن يجب

^{1/} مدرس الصحة النفسية - كلية التربية - جامعة بنها.

الابتعاد عنهم ، كل هذه القرارات المهمة لا يكفي فيها الجوانب العقلية فقط بل تحتاج إلى انفعالات ومشاعر تعيها وتصفها بوضوح لكي تمارس حياتها بشكل سوي (Peruss et al , 2012:118)

• مشكلة الدراسة :

يعتبر نقص التعبير عن المشاعر (الإلكسيثيميا Aiexithymia) من الاضطرابات النفسية التي تم تناولها بالبحث حديثا نسبيا حيث ترجع بدايات ظهورها كمصطلح إلى جهود العالم الأمريكي سفنيوس Sefenios (١٩٧٢) وكان هذا المعنى يطلق على المرضى الذين لديهم أعراض نفسجمية (سيكوسوماتية) ويعانون من ضعف في القدرة على وصف انفعالاتهم تجاه المواقف التي تحتاج للتعبير عن العواطف، ثم أصبح يستخدم المصطلح على هؤلاء الأفراد فقط دون الرجوع لظهور أمراض سيكوسوماتية (Beshart&Shahidil,2011:145; Mellor ,&AGNAN,2005:229)

والإلكسيثيميا لها علاقة بسلوك المشاغبة كما في دراسة شعبان (٢٠١١) ولها علاقة بانخفاض كل من ضبط الذات والثقة بالنفس كما في دراسة البحيري (٢٠٠٩) ولها علاقة بظهور كثير من المشكلات السلوكية والنفسية والعضوية (Fossati et al, 2009) وعلاقة بانخفاض تقدير الذات وظهور الأعراض الاكتئابية وتكوين صورة جسم سلبية لديهم (Carcione,2011) وعلاقة بجودة النوم (صابر، ٢٠١١) وعلاقة بنوعية الحياة (قنصوة، ٢٠١٠) وعلاقة بالقلق (سلامة، ٢٠٠١) وعلاقة بتشتت الانتباه (الأضي، ٢٠١٢) ورغم أن معظم الدراسات تؤكد على وجود علاقة بين الإلكسيثيميا وظهور مشكلات عديدة للشخصية إلا أننا تعودنا الاهتمام بالتفكير والتحصيل والأرقام دون النظر بعين الاعتبار للعواطف والمشاعر وهذا ما تشير إليه القطان (٢٠١١: ١) فتقول إن عدم الاهتمام بالانفعالات يرجع إلى اعتبار أن التعبير عن المشاعر يعتبر ضعفاً، بل إن كثيرا من الأفراد لا يستطيعون أن يحددوا مشاعرهم على وجه الدقة أو يعبروا عنها معظم الوقت ويتم تجاهلها وعدم مواجهتها أو قمعها واعتبار الأمر كأن لم يكن.

مما دفع الباحثة للبحث عن أسلوب علاجي لتخفيف الإلكسيثيميا وهو العلاج المعرفي السلوكي لما له من فاعلية وهذا ما توصلت إليه دراسة بركات (٢٠١٢) ودراسة Spek,et al, (2008) خفض الإلكسيثيميا لدى طلاب الجامعة ، في حين أثبتت دراسة Reese(2008) اثبتت عدم فاعليته مع الإلكسيثيميا ، وهذا التناقض دفع الباحثة لمعرفة فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في تخفيف الإلكسيثيميا لدى طالبات الجامعة مقارنة ببرنامج تدريبات الاسترخاء لما له من فوائد عديدة في علاج الاضطرابات النفسية والسلوكية نتيجة الاهتمام المتزايد في العقدين الأخيرين بالأبحاث النفسية التي تناولت برامج التدريبات الجسمية مثل برامج الإيرويك والعلاج الطبيعي والاسترخاء العضلي والتنويم المغناطيسي لما تتضمنه التدريبات من خفض تأثير التغيرات الفسيولوجية العصبية وانعكاسها ايجابيا على الصحة النفسية والجسمية للفرد ، وتسهم هذه البرامج في مجال علم النفس الإكلينيكي في علاج كثير من المشكلات النفسية (Chen&Jing,2011:12)

ويُعد ذلك دراسة كل من (Arntz (2003 ودراسة Oest(2000 عندما قارن كل منهما بين فاعلية العلاج المعرفي السلوكي والتدريب على الاسترخاء في علاج القلق وتوصلت دراسة Arntz إلى أن التدريب على الاسترخاء أفضل في نتائج علاج المعرفي السلوكي، في حين دراسة Oest لم تجد فروق دالة إحصائية بين البرنامجين في علاج القلق، ودراسة Sapp (1996 توصلت إلى فاعلية تدريبات الاسترخاء في تخفيف قلق المواجهة والتوتر، في حين توصلت دراسة (Horneffer & Chan(2009 إلى عدم فاعلية تدريبات الاسترخاء في علاج الإلكتسيثيميا ولكن كان لها فاعلية في تخفيف الأعراض السيكوسوماتية لدى طلاب الجامعة، وتنطلق فكرة البحث الحالي من هذا التناقض بين نتائج بعض الدراسات السابقة.

مما سبق تتلخص مشكلة الدراسة الحالية في التساؤل التالي :

ما فاعلية كل من العلاج المعرفي السلوكي وتدريب الاسترخاء في تخفيف الإلكتسيثيميا لدى طالبات الجامعة؟

• أهداف الدراسة :

- « إعداد مقياس الإلكتسيثيميا لطالبات الجامعة: إعداد/ الباحثة.
- « معرفة فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في تخفيف الإلكتسيثيميا لدى طالبات الجامعة: إعداد/ الباحثة.
- « معرفة فاعلية تدريبات الاسترخاء في تخفيف الإلكتسيثيميا لدى طالبات الجامعة: إعداد/ الباحثة.

• أهمية الدراسة :

- « لا توجد . في حدود علم الباحثة . دراسة نفسية عربية تناولت العلاج المعرفي السلوكي و الاسترخاء كدراسة مقارنة وأثرة على الإلكتسيثيميا لدى طالبات الجامعة.
- « تتناول الدراسة مجاًلاً حيوياً (الاسترخاء) يحتاجه الجميع لتجديد الطاقة الإيجابية لمواصلة مسيرة الحياة ويعد استراتيجية مهمة في إدارة ضغوط الحياة.
- « عينة الدراسة من طالبات كلية التربية بالجامعة وهن مريبات وأمّهات وزوجات المستقبل .
- « من خلال تطبيق برنامجي الدراسة يمكن علاج الإلكتسيثيميا لدى طالبات الجامعة وممارسة حياتهن بشكل سوي ويمكن تطبيقهما على طالبات بجامعات أخرى.

• مصطلحات الدراسة :

- « الإلكتسيثيميا : هي قلة وعي الفرد بمشاعره وبمشاعر الآخرين وضحالة الخيال وصعوبة التمييز بين الانفعالات والأحاسيس الجسمية وانتظاره التدعيم الخارجي واستخدام استراتيجيات للتجنب وحدوث تغيرات فسيولوجية وينتج عن تلك الأبعاد نقص القدرة على التعبير عن مشاعره بتلقائية وسهولة. ويقاس إجرائياً بالدرجة التي تحصل عليها الطالبة على مقياس الإلكتسيثيميا (الباحثة)

« برنامج العلاج المعرفي السلوكي : هو البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية بغرض تخفيف الإلكسيثيميا لدى طالبات الجامعة وتستخدم فيه الباحثة فنيات مثل التعزيز الموجب ، وإعادة البناء المعرفي ، والتعريض ، والنمذجة ، وملء الفراغ ، ولعب الدور ، وقلب الدور ، والاسترخاء لمساعدة الحالة في تصحيح أفكارها السلبية ومعتقداتها اللاعقلانية التي تصاحبها خلل انفعالي وسلوكي وتحويلها إلى معتقدات يصحبها ضبط انفعالي وسلوكي (الباحثة)

« برنامج تدريبات الاسترخاء: هو البرنامج المستخدم في الدراسة الحالية بغرض تخفيف الإلكسيثيميا لدى طالبات الجامعة من خلال استخدام تدريبات الاسترخاء العضلي لتهدئة العضلات من التوتر الناتج من قلق تجنب التعبير عن المشاعر ومخاوف النضج في المرحلة الجامعية ومصاحبتها بتغيرات فسيولوجية متنوعة واستخدام تدريبات الاسترخاء التخيلي لتنمية الخيال والتدعيم الذاتي وفتح مسارات الطاقة الإيجابية والحوارات العقلانية الداخلية لتصل الطالبة إلى حالة من السوية (الباحثة)

• الإطار النظري :

• أولاً : الإلكسيثيميا :

هي كلمة إغريقية Alexithymia ، وتقسم إلى (a) بدون ، lexi تعني كلمة ، thymia انفعال ويعني المصطلح مجملاً (بدون كلمة انفعال أو مشاعر) (Mattiala et al,2010:217) وهي صعوبة التعبير عن المشاعر وصعوبة التمييز بين الانفعالات وبين الأحاسيس الجسمية للإثارة الانفعالية وصعوبة القدرة على الخيال والتفكير الموجهة من الخارج (بركات ، ٢٠١٢ : ٦) ويرى البحيري (٢٠٠٩:٨٢٢) بأنها سمة وجدانية معرفية تتضح في وجود قصور في التعامل مع المشاعر والانفعالات يظهر في صورة صعوبة في التعرف على المشاعر الذاتية والتمييز بينها وصعوبة في التواصل اللفظي الوجداني نتيجة غياب الكلمات الملائمة لوصف المشاعر مع عدم وجود اضطراب في الجهاز الصوتي أو ضعف في حاستي السمع والكلام بالإضافة إلى نقص القدرة على التخيل المرتبط بالمشاعر مما يؤدي إلى نقص في مهارة التعامل مع الآخرين . وتعرفها الباحثة بأنها قلة وعي الفرد بمشاعره وبمشاعر الآخرين وضحالة الخيال وصعوبة التمييز بين انفعالاته والأحاسيس الجسمية لديه وانتظاره الدعم الخارجي واستخدام ميكانيزمات دفاعية تجنبية وظهور علامات فسيولوجية مما ينتج عنه نقص في التعبير عن مشاعره بتلقائية وسهولة ومن ثم ترتب على هذا القصور ردود أفعال سلبية من الآخرين تجاهه وتأصيل المشكلة عنده .

• خصائص ذوي الإلكسيثيميا :

الإلكسيثيميا هي سمة شخصية مستقرة بسبب اختلال وظيفي في معالجة المعلومات المعرفية العاطفية (Taylor, ٢٠٠٠ : ١٣٥) وضعف في خصائص الإدراك المعرفي لمعالجة المشاعر ويفتقر إلى التمثيل العقلي للعواطف (Choi-Kain&Gunderson,2008:19) . وعدم القدرة على التنظيم الذاتي ولديه ندرة في المفردات اللغوية ونقص في الكلمات المستخدمة في التعبير عن عواطفه تجاه الآخرين (Mattila&Saarni, 2009:62) ولدى الفرد خصائص

سلوكية فهو لا يمتلك حياة وجدانية يتكلم عنها ولذلك يميل إلى تفريغ الطاقة المكبوتة لديه بشكل سلوكي جسمي، ومن ثم فيصفونه بأنه لديه أمية انفعالية فيعبر عن مشاعره بشكل جسمي (Pirlot & Corces, 2012: 1414)

بالإضافة إلى خصائص جسمية وبيولوجية فقد وجدت الإلكسيثيميا نتيجة الانقطاع الوظيفي للآليات الترابطية بين نصفي المخ ومن هنا فقد حدث لديه انقطاع التدقيق للمعلومات بين نصفي المخ الأيمن والأيسر (Velasco et al, 2012). وتشتت في الانتباه وفقرط النشاط (الأضي، ٢٠١٢: ١٠) ولديه خصائص انفعالية ويتضمن ضعفا في التعبير عن المشاعر وزيادة نسبة القلق والاكتئاب والعواطف الخاصة من الطرف الآخر (Vanheule, et al, 2007a: 135), (Nicolo et al, 2010 Williams & Wood, 2010: 260). برود في المشاعر وفقدان السيطرة على الذات والمشاركة غير الوجدانية (Ogrodnicxuk et a, 2004: 152).

وأخيراً خصائص اجتماعية تتضح بشكل جلي عند الفرد لأنه دائماً يشعر بأن الأشخاص المحيطين به مصدر إحباط وسخرية منه وعدم راحة لأنهم يشعرونه دائماً بالضعف والعجز في التواصل الاجتماعي بشكل فعال ويفضلون الانسحاب (Peruss et al, 2012: 118) ويعاني من برود الحياة الزوجية واستخدام استراتيجيات سلبية للمواجهة مثل التجنب يرجع لضعف المعرفة وسيادة التوتر والقلق والصراع بين الزوجين وعدم الشعور بالراحة وصعوبة اتخاذ القرارات الحاسمة المطلوب أخذها في الحياة وعدم وجود دعم نفسي لكليهما ووجود مستوى عدوانية مرتفع وقلة المزونة (Sterling, 2008: 25)

وينسب الإلكسيثيمي أنه السبب الرئيسي في ردة فعل العالم المحيط به ولكنه يلقي العبء على المحيطين به لأنه استسلم لضغوط الحياة ووصلت به حاله إلى هذه الدرجة وتستمر هذه الإشكالية فمن هو المدعم لمشكله الإلكسيثيميا هل عجز الفرد عن التعبير عن مشاعره؟ أم ردة فعل من حوله ؟

٢٠ - نماذج تفسير الإلكسيثيميا :

« نموذج التأثير النمائي لكريستال Krystal (١٩٨٨) : الإلكسيثيميا تنتج عن اضطرابات في التمثيل الداخلي للذات والآخرين وهذا الاضطراب يرجع إلى التنشئة الاجتماعية للفرد والعلاقات والخبرات الأولى المبكرة التي اكتسبها من الأم نظراً لالتصاقه المباشر بها وعدم الرعاية الكافية والإهمال للمشاعر وخاصة مرحلة الرضاعة (Teylor, 2000: 135) وتستمر حساسية الفرد من تلك المخاوف المتعلقة من الحرمان العاطفي التي كانت يتلقاها في الصغر ونقص الدعم النفسي في الكبر حتى البلوغ وهذا يجعل الفرد يلوذ بمشاعرة للحزن والأسى ونقص القدرة على التعبير عن مشاعره وتصبح هذه هي الاستراتيجية المناسبة له في التعامل مع ذاته والآخرين. (Al-Eithan, et al, 2012: 996; 2004: 499, 501) (Montebarocc)

« النموذج البيولوجي : تلعب العوامل الوراثية والجينات دوراً مهماً في تطور الإلكسيثيميا ، وقد وجد أن الإلكسيثيميا لها جذور في بيولوجيا الفرد ويوجد

اتجاهان في التفسير البيولوجي للإكسيثيميا الأول يرى أنها : توجد لدى الأفراد الذين يعانون خللا وظيفيا في التواصل بين نصفي المخ الأيمن والأيسر ، لأن النصف الأيمن بالمخ مسئول عن العمليات الكلية والوصف غير اللفظي للمشاعر والإدراك ، والنصف الأيسر مسئول عن العمليات اللفظية والتحليلية (Grabe et al, 2001:264 , Luminet et al, 2001:256) والثاني قد تحدثنا عنه في الخصائص المعرفية للأكسيزيميا سالفا .

« نموذج التعلم الاجتماعي :تري هذه النظرية أن الإكسيثيميا تكتسب بالتقليد من الوالدين لأن الوالدين اللذين لديهما صعوبات في تنظيم مشاعرهما يكون لديهما صعوبة في تفسير انفعالات أولادهما ولا يقدران على تعليمهم كيف ومتي يصفون مشاعرهم (Carty,2012:67) .وهؤلاء الأشخاص يميلون لتجنب إقامة العلاقات الاجتماعية القوية، وإذا اضطرا للتواصل مع الآخرين فتكون الروابط سطحية (Vanheule et all ,2007b:15) لأن الآخرين يتوقعون منهم التعبير عن المشاعر بشكل أفضل وهم لا يستطيعون ذلك (Vanheule et all ,2007c:112) .

« نموذج الصدمة: تري هذه النظرية أن الإكسيثيميا هي طريقه تعايش مع الصدمة ، وتستخدم كوسيلة للتعايش والتعامل مع الضغوط النفسية ، والانفعالات السالبة المرتبطة بالإيذاء الجسدي والجنسي في الطفولة ، ويمكن أن تكون الإكسيثيميا نتيجة عدم القدرة على التعايش والتعامل بفاعلية مع الضغوط النفسية (Rudel,2010:405; Connor& Shley, 2008 :496) .

« نموذج الوعي الانفعالي: إن نمو الوعي الانفعالي يرتبط بالنمو المعرفي ، لأن الفرد يستخدم اللغة ؛ لكي يحدد مشاعره ويتعرف عليها ويعبر عنها ، ولكي يعبر الفرد عن الحالة الانفعالية ينبغي أن يكون لديه كلمات مختلفة للتعبير عن المشاعر المتنوعة ، وأن يصل إليها بسهولة ، والأفراد الذين لديهم الإكسيثيميا يعانون من نقص في القدرات المعرفية التي تسمح بترجمة الأحاسيس العصبية الفسيولوجية إلى كلمات ، وهؤلاء الأفراد يمتلكون كلمات قليلة لوصف انفعالاتهم ، ويأخذون وقتا طويلا للوصول إلى تلك الكلمات (صابر ، ٢٧٤:٢٠١١) وهم يبدون مقاومة للعلاج النوعي الفرعي (Suzuki,2005:95)

« نموذج إفراغ الشحنة : تري هذه النظرية أن الأفراد الذين لديهم الإكسيثيميا يكونون أكثر عرضه للأعراض السيكوسوماتية مثل اضطرابات الأكل والصداع والقلولون العصبي والربو ، لأن لديهم نقصا في القدرة عن التعبير عن مشاعرهم تجاه الآخرين ، وتضيف النظرية إن الإكسيثيميا ليست قاصرة على المرضى السيكوسوماتيك ، لكنها تتسبب في بعض الأعراض السيكوسوماتية ،وتزايد مستويات بعض الأعراض النفسية والعضوية لدى هؤلاء الإكسيثيمين. (Pedrosa Gil ,et al 2008:134 ; Karukivi,2011:3) .

والتفريغ العصبي في الجسم يؤدي إلى انقباض عضلي وفرط نشاط الأعصاب وهو سبب التوتر الزائد وهذا التوتر يعني أن الشخص فشل في أن يسترخي في الوقت الذي يتعين عليه أن يدخر طاقته (عثمان ، ١٩٩٣ : ٦٩)

« نموذج التعلق المؤثر لبولبي Bowlby (١٩٦٩-١٩٧٣) : يرجع تفسير الإكسيثيميا من وجهة نظر بولبي إلى أن الاطفال في السنه الأولى من عمرهم

يمكن أن يستجيبوا لكل سلوك يتجه إليهم ومع مرور الوقت يقوي الارتباط بين الطفل وأمه ويشعر بالأمن والطمأنينة لوجودها معه والعكس يحدث بتركها له لأن الحاجة للأمن مطلب أساسي للنمو النفسي السوي من وجهة نظر بولبي، فعندما لا يجد الأمن في الأسرة تظهر الإلکسيثميا.

(Montebarocci,et al,2004:502، سلامة، ٢٠٠٩: ٥٠)

« التحليل النفسي : إن الفرد الذي يعاني من الإلکسيثميا يكون لديه خبرات قاسية قبل تعلمه الكلام ويدرك التناقض العاطفي الوجداني للأُم عن طريق التمييز والانفصال ولا يرغب في ذلك، ولكن نتيجة لإجباره على الانفصال فتقل الخيالات التلقائية وعجز التطابق مع الأم ويصبح أشبه بالإنسان الآلي (عراقي، ٢٠٠٦: ٢٠٥)، ويستخدم صاحب الإلکسيثميا مكنيزمات دفاعية فاشلة مثل التجنب والتكوين المضاد والتعويض والكف والكبت والاسقاط (38: 2011; Nicoloe et al, 2011:146; Besharat&Shahidi) نتيجة للآثار السلبية للإجهاد والتعب النفسي (1٤٨: 2011; Shahid&besharat) وعدم القدرة في إدارة الخبرات الصادمة التي تعرض لها في الصغر مما يترتب عليه نقص القدرة على إدارة مشاعره ووصفها بشكل سوي وتجدول الخوف والقلق من هذه الخبرات إلى مظاهر سيكوسوماتية متنوعة مثل الحكمة واحمرار الوجه والخفقان وهذه الأعراض تظهر لتعكس اضطرابات العاطفة (Pirlot & Corces,2012:1414)

« نموذج متكامل في انتظام المشاعر :يؤكد هذا النموذج على ان الإلکسيثميا ترجع لعوامل وراثية ومكتسبة ولذا أطلق عليها النموذج المتكامل. (Grabe,et al,2008:7)

• أبعاد الإلکسيثميا :

صعوبة التعبير عن الأحاسيس الجسمية للاستثارة الانفعالية، وندرة الخيال وصعوبة التمييز بين المشاعر والأحاسيس الجسمية، والنمط المعرفي يكون موجها نحو التفاصيل الدقيقة للعالم الخارجي (قنصوه، ٢٠١٠: ٧) واستخدام استراتيجيات للتجنب وظهور تغيرات فسيولوجية متنوعة.

• أنواع الإلکسيثميا :

الإلکسيثميا الأولية وترجع لعوامل وراثية وهي تعكس اضطرابات التعاطف وينتج عنها نقص في العواطف، والإلکسيثميا الثانوية هي استراتيجية دفاعية لحماية الذات من الخبرات الصادمة التي حدثت في الطفولة المبكرة قبل تعلم اللغة. (Pirlot & Corces,2012:1410).

• اسباب الإلکسيثميا :

ضحالة الخيال، وصعوبة التعبير اللفظي، وعدم معرفة ما هي مشاعرهم تجاه الآخرين، وغياب الذكاء الوجداني، والتبذل الانفعالي (الألفي، ٢٠١٢: ١٦) وقلة وعي الفرد بمشاعره ومشاعر الآخرين، ووضف قدرته على التواصل غير اللفظي، ووضف التصورات الذهنية لبعض الأحداث التي يمر بها الفرد، وقلة وضع التصورات المستقبلية، واعتمادا على تصورات وأفكار وآراء الآخرين في المواقف الحياتية، وقلة اعتمادا على خبراته الذاتية (Spek et al,2008:165)

• ثانياً : الإلكسيثيميا والعلاج المعرفي السلوكي وتدريبات الاسترخاء :

إن السلوك الاجتماعي غير السوي يكون نتيجة عوامل معرفية (تفكير وتخيل وتذكر) منحرفة وحتى يتم تعديل هذا السلوك لابد من تعديل هذه العوامل المعرفية وويقدم بيك Beck مفاهيم أساسية للتعامل مع العوامل المعرفية فيذكر أن الأحداث المعرفية والعمليات المعرفية والأبنية المعرفية لابد أن يتضمنهما التعديل السلوكي للحالة حتي يأتي العلاج بثماره (Beck, 1999:67) ويهدف العلاج المعرفي إلى تحقيق : التعامل مع الأفكار الأوتوماتيكية الخاطئة لدى الفرد مثلاً عندما يرى الفرد أنه لا يستطيع التعبير عن مشاعره للآخرين، ومثلاً قد يرى أنه لم يعد قادراً على أن يميز بين مشاعره وأحاسيسه الجسمية، أو أن يستغرق وقتاً طويلاً في أحلام اليقظة، ومثل هذه الحالات فإن البرنامج العلاج المعرفي يقوم بعلاج مثل هذه الأفكار من خلال الفنيات المعرفية المتنوعة (Harrison,et al,2009:349)

و يهدف إلى جعل الفرد معالجاً لنفسه كما أنه يهتم كثيراً بتزويد المريض بالمهارات اللازمة لمنع عودة المرض بعد التحسن إلى الاضطراب والانتكاسه مرة أخرى، كما أنه علاج مكثف قصير المدى لأنه يتم علاج معظم الحالات في مدة تتراوح ما بين ٤ - ١٢ جلسة وقد يستمر إلى فترة أطول من ذلكويمكن علاج نقص القدرة على التعبير عن المشاعر من خلال عدة فنيات معرفية تتناسب مع ابعاد وخصائص الإلكسيثيميا .

أما برنامج تدريبات الاسترخاء فيهدف إلى تدريب الطالبة على أن تميز بين التوتر والانقباض العضلي ومن ثم تستطيع أن تميز بين مشاعرها وانفعالاتها والأعراض الجسمية وبذلك نتغلب علي بعد من أبعاد الإلكسيثيميا وهو تمييز الانفعالات عن الأعراض الجسمية ، وبالتدريب على تمارينات الاسترخاء التخيلي يمكن تدريب الطالبة على التخيل وترك فرصه لأحلام اليقظة وتنمية الخيال ومن ثم نتغلب على بعد آخر من أبعاد الإلكسيثيميا وهو فقر وضحالة الخيال (عثمان ،١٩٩٣: ١٥٠) والتخلص من التغيرات الفسيولوجية المصاحبة للإلكسيثيميا من خلال الاسترخاء العضلي .

ويستخدم الاسترخاء بوصفه أسلوباً من أساليب العلاج الذاتي للمساعدة على تغيير الاعتقادات الفكرية الخاطئة كالمخاوف وتوهم الأمراض . (الحويلة وعبد الخالق ، ٢٠٠٢:٢٥١) ويساعد على التخلص من التوترات العضلية والعصبية والقلق أثناء التعبير عن المشاعر لأنه اذا استراح الجسم فإنه يستهلك طاقة اقل ولا يشعر بالإجهاد ويتدفق الدم إلى المخ ومن ثم يمكن الفرد أن يفكر بوضوح اكثر في النقاط التي يريد ان يعبر عنها (Suzuki,2005:97)

وله أهمية في تنمية الاستبصار والتعلم والعلاج الذاتي و حتي تنمو شخصية الطالبة وتحقق ذاتها عندما تتحرر من التوتر والقلق المعوقان للتعبير عن مشاعرها بحرية فبدلاً من أن تفضل الاحجام عن وصف المشاعر تسترخي وتهدأ وتفضل الاقدام والبوح بما يجيش بصدرها (بدر، ٢٠٠٤ : ١١٥)،و أيضاً تقليل وتفايدي الاضطرابات النفسية الناتجة عن ضغوط المحادثات والمواجهة الاجتماعية،وتقديم مزيد من الوعي بالانفعالات والمشاعر وامكانية استخدامه

مع أسلوب التطمين التدريجي في المواقف المثيرة للقلق ، ويفيد الجهاز العضلي والدوري وبقيّة أجزاء الجسم التي تشكو من التوتر العضلي يليه التوتر الانفعالي ، مما يجعل الانسان اكثر قدرة على مقاومة الامراض العضوية والنفسية (حداد ودحادحة، ١٩٩٨: ٥٣)

وتفيد تدريبات الاسترخاء في اكتساب ادراك لا يكون سهلا في معظم الأحيان لأن المشاعر والاحاسيس أمور غامضة وغير مميزة الا أنه بعد تنفيذ تدريبات الاسترخاء تصبح الاحساسات أكثر وضوحا وأكثر تحديدا وخاصة إذا استخدمت مع الموسيقى الهادئة فتكون وسيلة فاعلة للتهديّة وإطفاء الانشطة العقلية والعاطفية السلبية بسبب تمرير رسائل ايجابية بهدوء إلى العقل اللاواعي ، و يمكن ان يبعد الافكار والمخاوف مما يترتب عليه زيادة الوعي الداخلي بالمشاعر ويعزز القدرات المعرفية ويجعلها في حالة استعداد لتلقي تعلّيمات وافكار جديدة من شأنها أن تعدل السلوك الغير مرغوب ((621: 2009, Horneffer & Chan : وينمي الثقة بالنفس ويصبح متفائلا وقادرا على تحمل المحن والأزمات ومواجهتها بهدوء وعقلانية) عثمان (١٩٩٣: ٤١)

وتستغرق تدريب الاسترخاء المنظم في العيادات والمعامل عادة ست جلسات علاجية (ابراهيم، ١٩٩٣: ١٦٩) وكثير من الطلاب قد وجدوا صعوبة في البداية في ممارسة هذه التدريبات وكانت تؤخذ بطريقة الضحك وعدم الجدية ولكن مع تكرارها أصبح يلجأ إليها الطلاب في مواقف الدراسة (بدر، ٢٠٠٤: ١٧٦)

ويعمل الاسترخاء معرفيا ونفسيا : يري سميث (Simh, 1993 : 236) أن نظرية الاسترخاء المعرفي السلوكي تفترض أن التدريب على الاسترخاء له عدة أهداف منها : التقليل من المثيرات الفسيولوجية للتوتر والقلق ، واكتساب مهارات الاسترخاء السلوكي المعرفي مع التركيز على ابعاد الذهن عن مستدعيات التوتر والقلق والضغط ، وتطوير وبناء تراكيب معرفية وقيم ومعتقدات جديدة ايجابية للوصول إلى فهم أفضل وأوسع للسلوك .

ويضيف جوزيف وولبي أن القلق هو الأساس والمحور في الاضطرابات العصبية وحتى يتم العلاج بشكل سليم لابد من معرفة شكل الاستجابات الثانوية المترتبة على المرض ومعرفة المنبهات المثيرة لهذه الاستجابات والتقليل المنظم للحساسية واحلال محل استجابة القلق باستجابة الاسترخاء (Bouchard et al, 2008 :48)

• دراسات سابقة :

• أولاً :دراسات تناولت العلاج المعرفي السلوكي والإلكسيثيميا :

دراسة بركات (٢٠١٢) فاعلية برنامج إرشادي في تحسين نقص التعبير عن المشاعر (الإلكسيثيميا) لدى عينة من ذوي اضطرابات الأكل ، تكونت العينة من (٢٠) طالبة، وتوصلت إلى أهمية العلاج المعرفي السلوكي في تحسين مستوى التعبير عن المشاعر ومن بين الفنيات المستخدمة الاسترخاء و كان له أثر واضح في العلاج .

دراسة ماتزنرو وآخرون Matzner (٢٠١٢) هدفت إلى معرفة العلاقة بين الإلكتريثيا ونوبات الصرع وتكونت العينة من (٨٦) حالة ، وأظهرت النتائج إلى وجود علاقة بين سوء المعاملة الوالدية وأحداث الحياة الضاغطة والإلكتريثيا واقترح نموذج للعلاج قائم على التنظيم الذاتي والعلاج المعرفي لما له من تأثير على تعديل الأفكار الخاطئة لدى الحالات.

دراسة سبرانزا وآخرون Speranza,et al (٢٠١٠) هدفت إلى معرفة مدى فاعلية برنامج قائم على التحليل النفسي في علاج الإلكتريثيا لدى عينة تكونت من (١٠٢) ممن يعانون من الإلكتريثيا ولديهم اضطرابات في الأكل وتوصلت إلى فاعلية البرنامج في علاج الإلكتريثيا .

دراسة ريس Reese (٢٠٠٨) فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في خفض الأمراض السيكوسوماتية وعلاقتها بالإلكتريثيا وتكونت عينة الدراسة من (٨٤) من مضطربي أمراض سيكوسوماتية ويعانون من الإلكتريثيا ، وأظهرت النتائج فاعلية العلاج المعرفي السلوكي على الاضطرابات السيكوسوماتية ولم تتحسن الإلكتريثيا مما يشير إلى الدراسة أنه لا علاقة بين الإلكتريثيا والاضطرابات السيكوسوماتية .

دراسة سبيك وآخرون Spek et al (٢٠٠٨) هدفت إلى معرفة مدى فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في علاج أعراض الاكتئاب الناتجة عن الإلكتريثيا وتكونت العينة من (٢٥١) وأظهرت النتائج أن العلاج المعرفي السلوكي فعال في خفض أعراض الاكتئاب مما أدى إلى خفض الإلكتريثيا .

• ثانيا: دراسات تناولت تدريبات الاسترخاء والإلكتريثيا:

دراسة كارتى Carty (٢٠١٢) هدفت إلى معرفة فاعلية التدريب على الإفصاح عن المشاعر بالكتابة مقابل التحفظ وعدم الكتابة عن المشاعر لدى الذين يعانون من الإلكتريثيا وعلاقتها بكل من القيود الاجتماعية والكفاءة الذاتية وتكونت العينة من (٥١) حالة ، وأظهرت النتائج أن التعبير عن المشاعر بالكتابة يؤدي إلى التخفيف من الأمراض الجسمية المصاحبة للإلكتريثيا وأشارت إلى فوائد تدريبات الاسترخاء المدرجة ضمن الواجبات المنزلية في البرنامج المستخدم.

دراسة هورنفر وشان Horneffer & Chan (٢٠٠٩) هدفت إلى معرفة مدى فاعلية الاسترخاء في تخفيف الإلكتريثيا وأحداث الحياة اليومية وتكونت العينة (٢١٧) من طلاب الجامعة وأظهرت النتائج عدم فاعلية التدريبات على الاسترخاء مع الإلكتريثيا .

دراسة جاي وآخرون Gay et al (٢٠٠٨) هدفت إلى معرفة مدى فاعلية التنويم المغناطيسي في علاج الإلكتريثيا وتكونت العينة من (٣٦) من طلاب الجامعة وأظهرت النتائج أن التنويم المغناطيسي وما يستخدمه من تمارين للاسترخاء مفيد في علاج الإلكتريثيا .

دراسة سوزوكي Suzuki (٢٠٠٥) هدفت إلى معرفة مدى فاعلية التنويم المغناطيسي في علاج الإلكتريثيا وتكونت العينة من حالة واحدة تعاني من

الإلكتريثميا عمرها (٢٠) سنة وأظهرت النتائج إلى انه يمكن تنمية التعبير عن المشاعر من خلال تنمية الخيال اثناء الاسترخاء والتنويم المغناطيسي، واقترح استخدام تقنية استخدام الصور لعلاج الإلكتريثميا.

دراسة الحويلة وعبد الخالق (٢٠٠٢) تهدف لمعرفة مدي فاعلية تمارينات الاسترخاء العضلي في تخفيض القلق لدى طالبات الثانوي الكويتيات وتكونت عينة الدراسة من (٨٠) طالبة وتوصلت إلى فاعلية الاسترخاء في خفض القلق، ومن بين توصياتها عمل برامج متنوعة تقوم على تدريبات الاسترخاء لعلاج اضطرابات نفسية متنوعة.

دراسة ريشارد ورويس Richard & Royce (١٩٩٩) تهدف لمعرفة فاعلية العلاج الطبيعي في الأمراض العضوية وتأثيرها على الإلكتريثميا، تكونت العينة من (٢٤٥) مريض يعالجون بالعلاج الطبيعي واستخدام تدريبات الاسترخاء معهم، وتوصلت النتائج إلى فاعلية العلاج الطبيعي في علاج الأمراض الجسمية مما أثر على تخفيض الإلكتريثميا.

• ثالثاً : دراسات تناولت العلاج المعرفي السلوكي وتدريبات الاسترخاء :

دراسة أرننتز Arntz (2003) هدفت الدراسة إلى معرفة فاعلية العلاج المعرفي السلوكي والتدريب على الاسترخاء في علاج القلق وتكونت العينة من (٤٥) مريضاً وتم تقسيمهم إلى ثلاث مجموعات (اثنين تجريبيية وأخرى ضابطة) وأظهرت النتائج فاعلية تدريبات الاسترخاء عن العلاج المعرفي السلوكي في علاج القلق .

دراسة أوست وآخرون (2000) Oest,et al هدفت الدراسة إلى المقارنة بين فاعلية كل من التدريب على الاسترخاء والعلاج المعرفي السلوكي في علاج القلق وتكونت العينة من (٣٣) مريضاً وأظهرت النتائج فاعلية كلا من البرنامجين ولا يوجد فروق بينهما في علاج القلق.

دراسة ساب Sapp (١٩٩٦) هدفت إلى معرفة أثر ثلاثة أنواع من العلاج (المعرفي السلوكي . الاسترخاء . الاستشارة الداعمة) في تخفيض مكوني قلق الامتحان(الهم . الانفعالية) لدى طلاب الجامعة ، وتكونت العينة من (٤٢) طلاب الجامعة، وتوصلت الدراسة إلى أن العلاج بالاسترخاء أفضل العلاجات المقدمة يليه المعرفي السلوكي يليه الاستشارة الداعمة.

دراسة راشد وتوماس Rashid&Thomas (١٩٩٨) تهدف لمعرفة أثر نوعين من التدريب بالاسترخاء (الاسترخاء العضلي ، والاسترخاء العضلي مقترن بالمعرفي السلوكي) على خفض القلق لدى طلاب الجامعة وتكونت العينة من (٨٨) طالب وتوصلت الدراسة إلى فاعلية كل من البرنامجين في خفض القلق

• التعليق على الدراسات السابقة :

تم الاستفادة من دراسة بركات (٢٠١٢) ودراسة Spek et al (٢٠٠٨) في كيفية بناء مقياس الإلكتريثميا ومناسبته لطلاب الجامعة في فنيات العلاج المعرفي السلوكي ، ودراسة Carty (٢٠١٢) في أهمية استخدام الكتابة أثناء تطبيق جلسات البرنامجين والاهتمام بالواجب المنزلي، ودراسة وتم الاستفادة

من دراسة (Matzner (٢٠١٢) في كيفية عمل مقياس الإلكسيثيميا وفي الاطار النظري والفروق بين الجنسين لدى طلاب الجامعة، ودراسة Speranza,et al (٢٠١٠) في فهم الخصائص الدينامية للشخصية الإلكسيثيميا، ودراسة Horneffer & Chan (٢٠٠٩) في تفسير النتائج المتعلقة بمستوى الدلال البرنامج تدريبات الاسترخاء وانخفاضها عن برنامج العلاج المعرفي السلوكي، ودراسة Rossi et al (٢٠٠٨) فيما تحديد مشكلة الدراسة وكانت دافع لبلورة فكرة البحث، Gay et al (٢٠٠٨) في معرفة خصائص العينة وتصنيفها، ودراسة Suzuki (٢٠٠٥) في تحديد وتنفيذ جلسات برنامج تدريبات الاسترخاء التخيلي مع الحالات، ودراسة روس وآخرون (٢٠٠٨) في الاطار النظري والمقياس المستخدم في قياس الإلكسيثيميا، ودراسة الحويلة وعبد الخالق (٢٠٠٣) في وضع الاطار النظري لبرنامج تدريبات الاسترخاء، ودراسة Arntz (2003) Oest,et al (2000) ودراسة Richard & Royce (١٩٩٩) في استخدام الاسترخاء العضلي أثناء الجلسات المستخدمة وفي تفسير النتائج، ودراسة sapp (١٩٩٦) لقد استفادت منها الباحثة في تفسير نتائج الدراسة وتصميم البرنامجين .

• فروض الدراسة :

- وفى ضوء الإطار النظري للبحث الحالي والدراسات والبحوث السابقة تفترض الباحثة الفروض التالية :
- « يوجد فرق دال احصائيا ،بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الإلكسيثيميا لدى طالبات الجامعة بعد تطبيق برنامج المعرفي السلوكي لصالح المجموعة التجريبية .
- « يوجد فرق دال احصائيا ،بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية التي تتلقى العلاج المعرفي السلوكي في الإلكسيثيميا لدى طالبات الجامعة لصالح القياس البعدي .
- « لا يوجد فرق دال احصائيا ،بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي وما بعد المتابعة للمجموعة التجريبية التي تتلقى العلاج المعرفي السلوكي في الإلكسيثيميا لدى طالبات الجامعة.
- « يوجد فرق دال احصائيا ،بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الإلكسيثيميا لدى طالبات الجامعة بعد تطبيق برنامج تدريبات على الاسترخاء لصالح المجموعة التجريبية.
- « يوجد فرق دال احصائيا ،بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية المتدربة على تدريبات الاسترخاء في الإلكسيثيميا لدى طالبات الجامعة لصالح القياس البعدي .
- « لا يوجد فرق دال احصائيا ،بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي وما بعد المتابعة للمجموعة التجريبية المتدربة على تدريبات الاسترخاء في الإلكسيثيميا لدى طالبات الجامعة.

• حدود الدراسة :

تحدد الدراسة الحالية بالعينة والأدوات والمنهج المستخدم في الدراسة.

• منهج الدراسة :

حيث إن الدراسة الحالية قائمة على إجراء برنامج لتخفيف الإلكسيثيميا لدى عينة من طالبات كلية التربية بالفرقة الأولى تعليم أساسي ، فقد استخدمت الدراسة المنهج شبه التجريبي حيث قامت الباحثة بتقسيم عينة

الدراسة إلى ثلاث مجموعات (مجموعتين تجريبيتين وضابطة) متجانسين في العمر الزمني والإكسيثيميا قبل تطبيق البرنامج؛ حيث تشارك طالبات المجموعتين التجريبيتين دون طالبات المجموعة الضابطة في جلسات البرنامجين .

• عينة الدراسة :

تمثلت عينة الدراسة في عدد (٣٠) طالبة من طالبات كلية التربية جامعة بنها . تتراوح أعمارهن بين (١٨ - ٢٠) سنة وغير متزوجات . حيث تم توفير المكان والوقت الملائم لتطبيق برنامج الدراسة والحصول على المعلومات الكافية عن كل حالة بمساعدة شئون الطلاب بالكلية بما ساهم في تقسيم العينة إلى مجموعتين تجريبيتين وقوامها (١٠) لكل مجموعة ومجموعة ضابطة قوامها (١٠) طالبة - تم تطبيق البرنامج بعد انتهاء فترة التطبيق وقياس ما بعد المتابعة

• أدوات الدراسة :

- « مقياس الإكسيثيميا لدى طالبات الجامعة: إعداد/ الباحثة
- « برنامج العلاج المعرفي السلوكي: إعداد/ الباحثة.
- « برنامج تدريبات على الاسترخاء: إعداد/ الباحثة

وفيما يلي وصف الأدوات المستخدمة :

• أولاً : مقياس الإكسيثيميا لدى طالبات الجامعة: إعداد/ الباحثة

- « الهدف من المقياس : نظرا لأهمية قياس الإكسيثيميا لدى طالبات الجامعة ، قامت الباحثة بإعداد أداة مقننة للكشف عن مستوى التعبير عن المشاعر لدى الطالبة الجامعية أثناء التفاعل مع الآخرين في المواقف المختلفة.
- « إعداد مقياس الإكسيثيميا لدى طالبات الجامعة:

قامت الباحثة بإعداد الصورة الأولية لمقياس الإكسيثيميا لدى طالبات الجامعة في المواقف المختلفة متبعة الخطوات التالية : مراجعة الإطار النظري والدراسات السابقة التي تناولت الإكسيثيميا لدى طالبات الجامعة وذلك للإفادة في تحديد وصياغة مفردات المقياس .وقامت الباحثة باستعراض المقاييس والاختبارات والتي تضمنت مكونات وأبعاد الإكسيثيميا(لم تستخدم الباحثة هذه المقاييس لأنها لم تشتمل على أربع أبعاد فقط في حين مقياس الدراسة تضمن بعدا آخر وهو التغيرات الفسيولوجية المصاحبة للإكسيثيميا واستراتيجيات التجنب) لتسهم في إعداد مفردات المقياس ومنها :مقياس الإكسيثيميا إعداد بركات (٢٠١٢) ، مقياس صابر (٢٠١١) ومقياس سلامه (٢٠٠٩) ومقياس عراقي (٢٠٠٦) ومقياس الخولي (٢٠٠٥) وجميعها على طلاب الجامعة ومقياس وتورنتو وهو أساس جميع هذه المقاييس .

ثم قامت الباحثة بإجراء دراسة استطلاعية في شكل سؤال مفتوح للإفادة منها في تحديد مفردات المقياس، وذلك على عينة من طالبات الجامعة (٢٢٥) طالبة بالكلية، وقد تضمنت الدراسة الاستطلاعية هذا السؤال المفتوح: من خلال تعاملك مع الآخرين هل تشعرين بقدرة على التعبير عن مشاعرك ووصفها بشكل سهل : برجاء إيضاح أهم المشاعر التي تشعرين بها عندما تجدي زميلة

على درجة عالية من الوضوح في مشاعرها ، وكان من أهم ما أسفرت عنه الدراسة الاستطلاعية هو : الشعور بالتوتر وعدم الرغبة في التعامل مع البشر والقلق وعدم القدرة على اتخاذ القرار المناسب في الوقت المناسب تجاه من يتقدم لها ، وقلة الخيال وانتظار الدعم من الآخرين ، وفي ضوء الدراسات السابقة والإطار النظري والمقاييس سألنا الذكور ونتائج الدراسة الاستطلاعية، انتهت الباحثة إلى تحديد وصياغة مفردات مقياس الإلكسيثيميا لدى طالبات الجامعة

ثم قامت الباحثة بإعداد الصورة الأولية للمقياس والتي تكونت من (٦٠) مفردة، حيث قامت بترتيب المفردات بشكل مختلط لا يوحى بترتيب أو توجه معين حسب أبعاد ومواقف الإلكسيثيميا وهي مواقف مرتبطة بصعوبة التمييز بين المشاعر والأحاسيس الجسمية ومواقف متعلقة بالتعبير عن المشاعر ومواقف متعلقة بالعمليات المعرفية الموجه خارجيا، ومواقف متعلقة بالعمليات الخيالية، ومواقف متعلقة بالجوانب الفسيولوجية واستراتيجيات التجنب .

ثم قامت الباحثة بحساب الصدق والثبات للمقياس، وذلك كما يلي :صدق المقياس عن طريق صدق المحكمين والصدق العاملي:

« صدق المحكمين :إعداد الصورة الأولية للمقياس (المقياس بعد التحكيم) : قامت الباحثة بعرض المقياس على عدد من أساتذة الصحة النفسية وعلم النفس وذلك للحكم على صلاحية المقياس للتطبيق على العينة وطريقة توزيع الاختيارات للاستجابة ، وقد أسفر التحكيم عن اتفاق المحكمين بنسبة (٦٢ و ٥ ٪) على (٤٥) عبارة للمقياس ككل والاتفاق على حذف (١٥) عبارات وإعادة صياغة (٦) عبارات من القائمة وبالتالي أصبح المقياس مكونا من (٤٥) عبارة تم الاتفاق عليها من قبل السادة المحكمين، وبذلك تحققت الباحثة من صدق المحكمين.

« الصدق العاملي تم حساب الصدق العاملي للمقياس عن طريق اجراء التحليل العاملي لعبارات المقياس من الدرجة الاولى والذي اسفر عن عدة ابعاد للإلكسيثيميا ثم اجري تحليل عاملي من الدرجة الثانية لعوامل الدرجة الاولى باستخدام تدوير المكونات الاساسية لهوتلنج وتدوير المحاور بطريقة فاريمكس وقد اسفر عن خمسة بدلا من ستة أبعاد ويتضح ذلك من الجدول التالي :

جدول (١) يوضح الأبعاد بعد حساب التشعب لمقياس الإلكسيثيميا في التحليل العاملي من الدرجة الثانية

العبارة	البعد الأول تمييز المشاعر	البعد الثاني التعبير عن المشاعر	البعد الثالث التوجه الخارجي	البعد الرابع الخيال	البعد الخامس التغيرات الفسيولوجية والتجنب
٤٥	٩	٩	٩	٩	٩
نسبة التباين	٦٢ تشعبات	٧ تشعبات	٥ تشعبات	٦ تشعبات	٥ تشعبات

ويتضح من جدول (١) أن التحليل العاملي أوضح أن عبارات المقياس وأبعادها تتقارب من بعضها بشكل واضح لمقياس الإلكسيثيميا لدى طالبات الجامعة كعامل واحد يجمع هذه الأبعاد .

• حساب ثبات المقياس :

قامت الباحثة باستخدام طريقتين للتأكد من ثبات المقياس وهى إعادة التطبيق وذلك على النحو الآتي :

١- إعادة تطبيق المقياس :

قامت الباحثة بتطبيق القائمة على عينة التقنين ثم أعيد التطبيق بعد أسبوعين من التطبيق الأول على نفس العينة، ثم قامت الباحثة بحساب معاملات الارتباط بين درجات الحالات في التطبيقين الأول والثاني فكان مقداره (٠.٩٧٩) وهو معامل مرتفع القيمة دال عند مستوى دلالة (٠.٠١) مما يدل على أن مقياس الإلكسيثيميا لدى طالبات الجامعة على درجة عالية من الثبات، حيث كان معامل الثبات = (٠.٨٩٤)

٢- ثبات الاختبار بطريقة الاتساق الداخلي :

قامت الباحثة بحساب ثبات مقياس الإلكسيثيميا بطريقة الاتساق الداخلي عن طريق ارتباط الأبعاد مع الدرجة الكلية لمقياس الإلكسيثيميا وكانت نتائجه كما يلي :

جدول (٢) : حساب ثبات مقياس الإلكسيثيميا بطريقة الاتساق الداخلي

م	أبعاد المقياس	معامل الارتباط مع الدرجة الكلية للمقياس	مستوي الدلالة
١	البعد الأول (تمييز المشاعر)	٨٤.	٠٠١.
٢	البعد الثاني (التعبير عن المشاعر)	٨٥.	٠٠١.
٣	البعد الثالث (التوجه الخارجي)	٨٤.	٠٠١.
٤	البعد الرابع (الخيال)	٧٧.	٠٠١.
٥	البعد الخامس (التغيرات الفسيولوجية والتجنب)	٨٣.	٠٠١.

يتضح من جدول (٢) مدي ارتباط الأبعاد مع بعضها

٣. حساب ثبات المقياس بطريقة ألفا كرونباخ :

قامت الباحثة باستخدام معادلة ألفا كرونباخ اتضح أنها عند مستوى (٠.٠٠١) لأن قيمتها كانت (٠.٨٨) مما يعني أن مستوي الثبات مرتفع في قياس الإلكسيثيميا طلاب الجامعة.

٥. الصورة النهائية للمقياس :

بعد عمل التقنين لمقياس الإلكسيثيميا لدى طالبات الجامعة ثم التوصل إلى الصورة النهائية الصالحة للتطبيق والتي تتضمن (٤٥) عبارة حسب أبعاد ومواقف الإلكسيثيميا وهي (مواقف مرتبطة بصعوبة التمييز بين المشاعر والأحاسيس الجسمية وعبارة ١، ٦، ١١، ٢١، ٢٦، ٣١، ٣٦، ٤١ ومواقف متعلقة بالتعبير عن المشاعر ٢، ٧، ١٢، ١٧، ٢٢، ٢٧، ٣٢، ٣٧، ٤٢ ومواقف متعلقة بالعمليات المعرفية الموجه خارجياً ٣، ٨، ١٣، ١٨، ٢٣، ٢٨، ٣٣، ٣٨، ٤٣ ومواقف متعلقة بالعمليات الخيالية ٤، ٩، ١٤، ١٩، ٢٤، ٢٩، ٣٤، ٣٩، ٤٤ ومواقف متعلقة بالجوانب الفسيولوجية واستراتيجيات التجنب ٥، ١٠، ١٥، ٢٠، ٢٥، ٣٠، ٣٥، ٤٠ لكل موقف تسع مضردات ولكل مضردة ثلاث استجابات، ثم قامت الباحثة بصياغة تعليمات المقياس ومفتاح التصحيح (أ، ب، ج)، وكانت درجات التصحيح (٢٠ - ٣٠) على الترتيب، بحيث يكون أقل درجة تعني انخفاض الإلكسيثيميا وأعلى درجة تشير إلى الإلكسيثيميا مرتفعة، وبناءً عليه تكون النهايتان الصغرى والعظمى لدرجة الحالة في الإلكسيثيميا هما (٤٤، ١٣٢) درجة على الترتيب وكلما ارتفعت درجة الحالة على المقياس، دل ذلك على ارتفاع مستوى عدم قدرتها على التعبير عن مشاعرها.

• ثانياً: برنامج العلاج المعرفي السلوكي : إعداد الباحثة .

قامت الباحثة بإعداد برنامج العلاج المعرفي السلوكي فيما يلي:

الإطار النظري للبرنامج: العلاج المعرفي السلوكي هو نوع من العلاج النفسي يحاول دمج الفنيات المستخدمة في العلاج السلوكي التي ثبت نجاحها في التعامل مع السلوك ، مع الجوانب المعرفية للحالة التي تطلب المساعدة بهدف إحداث تغييرات مطلوبة في سلوكها ، وبالإضافة إلى ذلك يهتم العلاج السلوكي المعرفي بالجانب الوجداني أو العاطفي للتعامل وبالنساق الاجتماعي من حوله من خلال استخدام استراتيجيات سلوكية ومعرفية وانفعالية واجتماعية وبيئية لإحداث التغيير المرغوب فيه . وهكذا فإن النموذج السلوكي المعرفي يشتمل على علاقة المعرفة والسلوك بالحالة الوجدانية للفرد في السياق الاجتماعي الذي يعيش فيه الشخص ، وتلك المداخل التي تسعى إلى تعديل أو تخفيف الاضطرابات النفسية القائمة عن طريق المفاهيم الذهنية الخاطئة أو العمليات المعرفية (Blackburn, 1995 : 42) كما عرفه (Harrison, et al , 2009:352) بأنه منهج علاجي يحاول تعديل السلوك الظاهر من خلال التأثير في عمليات التفكير لدى العميل . وتتمثل أساليبه العديدة في التدريب على مهارات مواجهة التحكم في القلق، التحصن ضد الضغوط - أسلوب صورة الذات المثالية - التدريب على التعليم الذاتي - وقف الأفكار.

ويعتبر العلاج المعرفي السلوكي "اتجاه علاجي حديث نسبياً . يعمل على الدمج بين العلاج المعرفي بفنياته المتعددة، والعلاج السلوكي بما يضمه من فنيات، كما يعتمد إلى التعامل مع الاضطرابات المختلفة من منظور ثلاثي الأبعاد، إذ يتعامل معها معرفياً وانفعاليا وسلوكياً، مستخدماً العديد من الفنيات السلوكية". (عبدالله، ٢٠٠٠ : ٢١)

والعلاج المعرفي السلوكي هو التدخل ببعض الفنيات المعرفية المنتقاة؛ لخفض الاضطراب الوظيفي الانفعالي من خلال تغيير التقييمات الفردية ونماذج التفكير، كما أن الغرض من العلاج يكمن في خفض الضغوط للسلوكيات غير المرغوب فيها من خلال تعلم سلوك جديد، وخبرات أكثر تكيفاً مع العلاج السلوكي للأعراض التي يتبعها تغير معرفي، من خلال ممارسة سلوكيات جديدة ، وتحليل أخطاء التفكير وتعلم أحاديث ذاتية أكبر (Blackburn, 1995:79).

ويتضمن العلاج المعرفي السلوكي النموذج المعرفي الذي يشير إلى أن السلوك والمشاعر الإنسانية ما إلا هي نتيجة لما يفكر فيه الشخص ، و يقسم هذا النموذج المعتقدات الشخصية إلى ثلاثة مستويات :

« المستوى الأول: (Core Beliefs) وهو مستوى المعتقد الراسخ الذي غالباً ما ينشأ مع الإنسان منذ نعومة أظفاره ، ويتأثر هذا المستوى بالوراثة والتربية وكذلك حجم المعاناة التي قد تعرض لها الطفل ، مما يؤدي إلى نشوء بعض المعتقدات الراسخة السلبية أو الخاطئة مثل (أنا غير كفؤ) أو (أنا ناقص) ؛ وهذا المستوى قد يصعب جدا تغييره ولكن تغييره غير مستحيل .

« المستوى الثاني : (Intermediate Beliefs) أو (Dysfunctional Assumption) وهو مستوى المعتقدات الافتراضية ، وهي الافتراضات الخاطئة أو السلبية التي يضعها الإنسان عن نفسه ويقوم بالبحث عن أدلة من حياته اليومية لدعم هذه الافتراضات . فمثلا يكون لديه هذا الافتراض عن نفسه (أنا لآستطيع التعبير عن مشاعري مثل بقية زملائي) وإذا حدثت بعض العواقب المترتبة على عدم القدرة على التعبير عن مشاعره يقول (إنني لم اعبر عن مشاعري لأنني لم افهم الموقف) وبذلك يبعد تفكيره عن الاسباب الكامنة وراء المشكلة . وهذا المستوى يمكن تغييره من خلال جلسات العلاج السلوكي المعرفي .

« أما المستوى الثالث : فهو مستوى الأفكار الأوتوماتيكية أو الأفكار التلقائية (Automatic Thoughts) ، وهو ما يعرفه العامة بحديث النفس الذي يكون له ارتباط مباشر بالمشاعر كالغضب والحزن والعصبية أو الشعور بالذنب والسلوك مثل السلوك التجني أو الهروب أو الإقدام ، وكذلك يرتبط بالأعراض الجسمية مثل زيادة نبضات القلب وزيادة التنفس والعرق ووجود بعض الآلام بالبطن والصدر . وهذا المستوى الذي غالبا ما تركز عليه الطالبة (Hassett , & Gevartz ,2009:403)

ومن خلال هذه الأفكار الأوتوماتيكية التلقائية تقوم الباحثة بالانتقال إلى المستوى الثاني لإحداث التغيير المطلوب ثم إلى المستوى الأول لزرعة المعتقد الراسخ الخاطئ، وبالتالي تقوم الباحثة بعمل هرم مقلوب تبدأ بالمستوى الثالث ثم الثاني ثم الأول.

التعامل مع التفكير غير المنطقي ، فقد لا يكون هناك تشويش للواقع؛ وإنما يكون التفكير نفسه قائما على أساس افتراضات خاطئة، ومشتتة على استنتاجات خاطئة أو الوصول إلى استنتاجات خاطئة من المشاهدات، أو حدوث زيادة في التعميمات. فمثلا مريض الاكتئاب يلاحظ أن هناك تسربا بأحد صنادير الماء، أو أن إحدى درجات السلم مكسورة، فيستنتج أن المنزل برمته في تدهور وأنه تالف. وفي الحقيقة أن المنزل بحالة ممتازة ماعدا المشكلات الصغيرة، فنجد أنه أجرى زيادة تعميم كبيرة. وبنفس النهج فإن المرضى الذين يعانون من مصاعب ناجمة عن سلوكهم الظاهر، كثيرا ما يبدؤون بمقدمات خاطئة، وعلى المعالج أن يتناول هذه الأفكار الخاطئة ومناقشتها وإثبات عدم صحتها في الجلسات العلاجية. (Murphy,et al,2010:٦١٢) ومساعدة المريض للتوصل إلى منظور جديد لفهم مشكلته، وتعلّيه كيف أن معارفه يمكن أن تساعد في تفسير أسباب الاستجابات الانفعالية والسلوكية التي تتسم بسوء التكيف. وكذلك مساعدة الفرد في معرفة أن التغيير المعرفي له أهمية رئيسية في العلاج (Lambert ,et al ,2004:7)

وقد استخدم العلاج المعرفي السلوكي لعلاج الأشخاص الذين يعانون من طائفة واسعة من الاضطرابات، بما في ذلك القلق، والرهاب والاكتئاب والإدمان، وهو مناسب تماما للأشخاص الذين يبحثون عن خيار العلاج على المدى القصير ، وهو يساعد العملاء في تطوير مهارات التعامل التي يمكن أن تكون مفيدة سواء الآن أو في المستقبل، وترى الباحثة أن الهدف من العلاج المعرفي السلوكي هو

تصحيح التحريف في التفكير لدى المريض والتعامل مع التفكير غير المنطقي، بحيث تصحح صورة الواقع في نظره ويصبح التفكير منطقياً، معتمداً في ذلك على عدة أسس أهمها: المشاركة العلاجية، وتوطيد المصادقية مع العميل، واختزال المشكلة التي يعاني منها العميل ومساعدته في معرفة كيفية حل المشاكل، وذلك من خلال المشاركة النشطة في حل المشكلة.

• مصادر البرنامج :

اعتمدت الباحثة في بناء محتوى البرنامج على مصادر عديدة منها: الإطار النظري للدراسة، والذي يلقي الضوء على كل من : العلاج المعرفي السلوكي، والإلكسيثيميا، وبعض الدراسات والبحوث السابقة، التي تناولت العلاج المعرفي السلوكي للإلكسيثيميا لعينات متنوعة، وتطبيق اختبار تفهم الموضوع لفهم الشخصية الإلكسيثيمية، وبعض البرامج العلاجية التي تم إعدادها في إطار دراسات وبحوث سابقة.

• الأسس النفسية والتربوية التي يقوم عليها البرنامج :

سوف ترعى الباحثة الأسس النفسية والتربوية والاجتماعية والدينية والتطبيقية عد اعداد وتنفيذ البرنامج.

• أهداف البرنامج :

يتمثل الهدف الإجرائي الرئيسى للبرنامج في تخفيف الإلكسيثيميا لدى طالبات الجامعة وذلك من خلال برنامج العلاج المعرفي السلوكي. ويتمثل التحقق الإجرائي لهذا الهدف في انخفاض متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة، بدرجة دالة إحصائية، في مقياس الإلكسيثيميا بعد تطبيق البرنامج؛ وكذلك في انخفاض متوسط درجات القياس البعدي عن درجات القياس القبلي، لنفس المجموعة التجريبية، على نفس المقياس.

• الأساليب والفنيات المستخدمة في البرنامج :

المحاضرة والمناقشة وإعادة البناء المعرفي ولعب الدور وقلب الدور والاسترخاء والتعريض ومنع الاستجابة والنمذجة والتخيل والشباب والواجبات المنزلية.

وفيما يلي بيان موجز بالفنيات المستخدمة في البرنامج الحالي :

« أسلوب المحاضرة والمناقشة: هو أحد أساليب العلاج النفسي، ويستخدمه الباحث كمدخل لكل جلسة، بحيث يقدم من خلاله المعلومات المرتبطة بتحقيق أهداف الجلسة، قبل أن يبدأ تدريبات الجلسة، وأيضاً عند الانتهاء من التدريب على كل فنية وموقف؛ ليركز على أهم المهارات التي تكتسب من خلال الفنية.

« ملء الفراغ: تلك الفنية تساعد الحالة في تبين أفكارها الأتوماتيكية وتدريبها على ملاحظة سلسلة الأحداث الخارجية وردود أفعالها تجاهها وذلك من خلال ملء الفجوة ما بين المثير والاستجابة الانفعالية، حيث تكون عوناً كبيراً للأفراد الذين يعانون من الخجل المفرط أو القلق أو الغضب أو الحزن في المواقف البيئية.

« فنية التعريض ومنع الاستجابة: هي أحد أهم الفنيات السلوكية التي حققت نجاحاً في علاج الاضطرابات النفسية، ويتم التعريض بشكل تخيلي

أو بشكل واقع ، وتقوم الباحثة بتعريض الحالة لموقف تخاف التعبير عن مشاعرها فيه بالتخيل ، وتدريب الحالة بالتدرج في الجلسة على التعبير عن مشاعرها دون خوف ، وفي هذه الفنية يتم التعريض للمثير ومنع الاستجابة المرهوبة.

« فنية الإشباع: وهي تعني التفكير الكثير ولضترات طويلة في عدم القدرة علي التعبير عن المشاعر، وعلى تلك الفنية "التدريب على الاعتياد" حيث يطلب فيها من الحالة استحضار الفكرة، وأن تتمسك بها دون أن تفقدها، وأن تنشغل بالتعمق فيها، ويتعين أن يكون ذلك تحت شرط الاسترخاء.

« فنية لعب الدور: يتم استخدام الفنية عند احلال المعتقد الموجب الجديد محل المعتقد السالب، مثل أن يطلب من الحالة وضع قائمة بمعتقداتها؛ ثم بمعاونة المعالج بوضع قائمة أخرى مقابلة، ثم يتم تبني كل منهما لقائمة والدفاع عنها فيما يعرف بأسلوب يونج "النقطة والنقطة المقابلة".

« فنية قلب الدور : هي الإجراء الذي يصبح فيه الفرد (أ) قائماً بدور الفرد (ب) ، و يصبح الفرد (ب) قائماً بدور الفرد (أ). ومثال ذلك أن يلعب البطل دور زوجته، وتقوم هي بدوره (أي تحل محله كبطل للرواية).

« فنية النمذجة: تعليم الفرد من خلال تقليد النموذج، سواء كان هذا النموذج هو المعالج نفسه في أغلب الأحيان أو أحد أقران أو أحد معلمي أو أحد افراد أسرة الفرد. وتستخدم الباحثة هذه الفنية عندما تلاحظ امتناع الحالة أو عدم قدرتها على مواصلة التدريبات داخل الجلسة.

« فنية التعزيز الموجب: يشير التعزيز الموجب إلى أى فعل أو قول يرتبط تقديمه للحالة بزيادة في أداء السلوك المرغوب فيه. والهدف من استخدام هذه الفنية هو حث الحالات ودفعهن لاتقان السلوك المرغوب فيه، وتلاشى أى خطأ فى أداء الأدوار أو عكسها.

« فنية الاسترخاء : هي توقف كامل لكل الانقباضات والتقلصات العضلية المصاحبة للتوتر، ويعتمد الأساس الذي قامت عليه الطريقة التي وضعها "جاكسون" علي إدراك الفرق بين حالات التوتر وحالات الاسترخاء حيث تقوم الحالة بقبض العضلات علي جانبي الجسم في نفس الوقت وبعد الاستمرار في هذا لمدة خمس إلي عشر دقائق يبدأ في إزالة التوتر وإرخاء العضلات التي توترت لمدة (٤٥) ثانية. وتقوم الحالة بملاحظة الاختلاف بين أحاسيس الاسترخاء وأحاسيس التوتر وإذا كانت هذه الطريقة تعمل علي مجموعة واحدة في نفس الوقت فإنها تتطور عن طريق التجاور إلي العضلات المجاورة والجسم كله.

• الحدود الإجرائية للبرنامج :

« الحدود البشرية: سوف يتم تنفيذ البرنامج على عينة من الطالبات اللاتي تعانين من الإلكتسيثيميا ، قوامها "١٠" طالبات بالجامعة ، ممن تتراوح أعمارهم بين "١٨ ، ٢٠" سنة.

« الحدود المكانيّة: سوف يتم تنفيذ البرنامج بمركز الخدمات النفسية بكلية التربية بجامعة بنها.

« الحدود الزمنية: سوف ينفذ البرنامج على مدى ستة أسابيع تقريباً بواقع جلستين أسبوعياً، بمجموع إحدى عشرة جلسة.

• خطة الجلسات العلاجية :

تقدم الباحثة فيما يلي خطة موجزة لجلسات البرنامج العلاجي بالعلاج المعرفي السلوكي، متضمنة عناوين تلك الجلسات والفنيات والأساليب المستخدمة فيها، والمراحل العلاجية التي تتبعها هذه الجلسات. ويبان ذلك في الجدول التالي:

جدول (٣): محتوى جلسات برنامج العلاج المعرفي السلوكي في تخفيف الإلكتسيثميا لدى طالبات الجامعة

المسلسل	هدف الجلسة	الفنيات المستخدمة لبرنامج معرفي سلوكي
الجلسة (١)	التهيئة والتمهيد للبرنامج (التعريف بالبرنامج وتعريف الحالات بعضهن ببعض والتعرف على أهمية البرنامج)	المحاضرة والمناقشة والتعزيز الموجب والاسترخاء
الجلسة (٢)	التعرف على مفهوم الإلكتسيثميا وأبعادها	المحاضرة والمناقشة
الجلسة (٣)	وصف المشاعر والقدرة على التعبير عنها غير لفظي (كتابة)	لعب الدور وقلب الدور
الجلسة (٤)	الحوار والتحدث في موضوعات متنوعة	الاسترخاء و ملء الفراغ
الجلسة (٥)	وصف المشاعر والتمييز بين المشاعر والاحاسيس الجسمية	التعرض ومنع الاستجابة والنمذجة
الجلسة (٦)	التفاوض وتدعيم الحوارات الداخلية الايجابية الخيالية	الاسترخاء وإعادة البناء المعرفي
الجلسة (٧)	التحدث عن الأحلام	التخيل الايجابي والاشباع
الجلسة (٨)	التفكير الموجه من الخارج وإدارة الذات .	التعرض
الجلسة (٩)	كتابة ووصف المشاعر دون تدعيم خارجي	الاسترخاء وإعادة البناء المعرفي
الجلسة (١٠)	التغيرات الفسيولوجية المصاحبة	التعزيز والنمذجة
الجلسة (١١)	الختامية مراجعة على ما سبق والتطبيق البعدي	المحاضرة والمناقشة

• الخطوات الإجرائية والتنفيذية للبرنامج :

(جلسات برنامج العلاج المعرفي السلوكي للإلكتسيثميا لدى طالبات الجامعة) سيتضح ذلك ملحق (٢) ويشترك هذا البرنامج مع برنامج تمرينات الاسترخاء في الجلسات الثانية والختامية . .

• ثالثاً: برنامج تدريبات الاسترخاء: إعداد/الباحثة

الإطار النظري للبرنامج: الاسترخاء

الاسترخاء في اللغة تم الكشف عنه في لسان العرب (٣٨٧ . ٣٨٩) مادة رخا فوجد أن الرخو يشير إلى السهل المسترسل أو التوسيع على الشيء حتي يتصرف ويذهب حيث شاء ، واسترخي الخطب يعني حسنت حاله ، واسترخت به حاله أي وقع في حال حسنة بعد ضيق وشدة . وفي اللغة الانجليزية يعني relaxation الراحة . وقد طور أسلوب الاسترخاء من قبل جاكبسون Gakbison عندما درب الأفراد على الاسترخاء من خلال مساعدتهم على تركيز انتباههم وعلى التمييز بين مشاعر التوتر ومشاعر الاسترخاء .

عرفه الخولي (١٩٧٦:٣٧٢) في الموسوعة المختصرة لعلم النفس "بأنه الراحة الجسمية والذهنية وإرخاء وزوال توترها مع تمدد الجسم أو استلقائه وهو انبساط العضلات ونقص توترها أو زواله وهو عكس الانقباض وفي الأحوال العادية لا يكون الاسترخاء كاملاً ، إذ تحتفظ العضلات الهيكلية في أثناء

انبساطها بدرجة بسيطة من التوتر، وعرفه Hoffman (١٩٩٤: ٤٤٦) عبد الحميد وكفاي (١٩٩٥: ٣٢٠) بأنه هو توقف كامل لكل الانقباضات والتقلصات العضلية المصاحبة للقلق، وهو الاسترخاء الكامل للعضلات والعقل ويتم عن طريق سلسلة من حركات التوتر من أجل تحقيق استرخاء تام.

والاسترخاء بهذا المعنى يختلف عن الهدوء الظاهري أو حتى النوم لأنه ليس من النادر أن نجد شخصا ما يرقد على أريكته أو سريره لساعات معدودة لكنه لا ينفك مع ذلك عن إبداء كافة العلامات الدالة على الاضطراب العضوي والحركي .

والاسترخاء هو انسحاب مؤقت ومتعمد من النشاط يسمح بإعادة الشحن والاستفادة الكاملة من الطاقات البدنية والانفعالية ويتميز الاسترخاء بتغيب التوتر والنشاط وفترة من السكون وإغفال الحواس .

وهو تدريبات لمجموعة من عضلات الجسم أثناء القلق والمواقف المضاعفة التي تواجه الطلاب وتساعدهم في خفض التوتر وإعادة الانتعاش لديهم (عبد القادر وبدر، ٢٠٠١: ١٤).

وترى الباحثة أن تدريبات الاسترخاء استراتيجية يمكن أن تتعامل مع التوتر الناتج عن عجز القدرة عن التعبير عن المشاعر والانفعالات وما يصاحب هذا الاضطراب من أعراض نفس جسمية والاسترخاء المنتظم يمكن تعلمه من خلال تدريبات أعدت بعناية حول كيفية التخلص من التوتر .

والعلاج بالاسترخاء يعرفه (Rosemary, 1995: 139) بأنه استخدام أسلوب إرخاء العضلات بوصفه وسيلة لعلاج التوتر الانفعالي وبخاصة في الحالات التي يكون التوتر فيها مصحوبا بحالات مثل قرحة المعدة أو الربو أو تقلصات القولون أو سرعة نبضات القلب .

وترى Blackburn (١٩٩٥: ٦٨) انه يمكن ممارسة تمارين استرخاء العضلات، واليدين، والساعدين، والرقبة، والكتفين، والوجه، والمعدة، والفخذين، والساقين، وأخذ نفس عميق شهيق وزفير بصورة بطيئة (يوميا مرة أو مرتين في اليوم حسب الحاجة حتى يصبح الاسترخاء مهارة جديدة يمكن تطبيقها في أي موقف دون تعليمات سواء أكان الفرد يقود السيارة أم كان مشغولا في مشاغل اجتماعية من خلال تسجيل هذه التدريبات على شريط كاسيت حتى يستطيع من يعاني من الإلكتسيثميا استخدامه في المنزل بدون وجود المعالج .

• كيف يعمل الاسترخاء فسيولوجيا :

الاسترخاء له تأثير فسيولوجي يتنافى في طبيعته مع التأثير للضغط الفسيولوجية، لأن الاسترخاء يسبب زيادة في أنشطة الجهاز العصبي السمبثاوي والباراسمبثاوي، ومن ثم يساعد في تخفيض معدل دقات القلب ويقلل ضغط الدم ويخفض من نشاط الغدد التي تفرز العرق ويقلل من الأنشطة الجسمانية (Hoffman, 1994: 447)

• أنواع الاسترخاء :

« الاسترخاء العضلي : له أنواع متعددة ومتداخلة مع بعضها البعض منها: الاسترخاء العميق والاسترخاء الموجز، والاسترخاء المتدرج، والسيطرة المتولدة ذاتياً، والاسترخاء العصبي العضلي التأثيري (القابل للتأثيرات الخارجية)، والاسترخاء المتباين (المتفاوت)، والاسترخاء السريع، والاسترخاء المصغر (غانم، ٢٠٠٦: ٤٩، Rosemary, 1995:70-73)

« الاسترخاء الذاتي : يعد الاسترخاء الذاتي صورة مختصرة لتدريب الاسترخاء التدريجي وهو أسلوب يتسم بالسهولة ويمكن تعلمه ويعتمد هذا الأسلوب بدرجة أساسية على تعرف الطالبة على مواطن التوتر للمجموعة العضلية بالجسم، ثم استخدام التنفس البطيء السهل وإثناء ذلك تتصور الطالبة خروج التوتر من الجسم من خلال الشهيق والزفير العميقين ويؤدي الى الاسترخاء العقلي والوعي بالافكار السلبية (Horneffer & Chan, 2009: 4). ويهدف الاسترخاء الذاتي إلى إنقاص الفترة الزمنية المطلوبة للوصول إلى الاسترخاء الكامل لجميع أجزاء الجسم، وتهيئة المجموعات العضلية حتى يمكن الوصول إلى استرخاء كامل لجميع أجزاء الجسم في فترة وجيزة والاسترخاء العقلي .

« الاسترخاء التخيلي : إن الأساس المنطقي الذي يعتمد عليه هذا الأسلوب مفاده أن يتخيل الإنسان المكان الذي يجلب له الشعور بالاسترخاء أو الراحة. وان استخدام العبارات الايجابية بشكل منظم كجزء من برنامج تدريب الاسترخاء التخيلي يعد أحد أفضل الطرائق لإضعاف قوة الخيال السلبي وفي هذه الحال لا تعتبر الاقتراحات الايجابية كأوامر لفظية (شمعون، ١٩٩٩: ١٨٧). ويهدف الاسترخاء التخيلي إلى تغيير المكان داخل عقل الطالبة إذا لم تكن قادرة على تغيير الجو المحيط بها واستخدام القدرة على التخيل التي تمثل إحدى ميزات العقل البشري التي يفضل استخدامها .

ويري البعض أن أسلوب استرخاء الانقباض والانبساط (الاسترخاء التعاقبي: تعاقب الانقباض والانبساط بين مجموعة عضلية لأخرى في الجسم بهدف خفض التوتر العضلي والعقلي) هو أفضل أساليب الاسترخاء (Besharat&Shahidi, 2011:56) وفريق ثان يري ان اسلوب استرخاء الانبساط (الاسترخاء السلبي : أي تعاقب الانبساط فقط من مجموعة عضلية لأخرى حتي تغطي جميع المجموعات العضلية الرئيسية في الجسم دون جهد عضلي أكثر مناسبة للطالبات اللاتي يعجزن عن التعبير عن مشاعرهن (Karukivi, 2011:67) وفريق ثالث يري أن الاسترخاء التخيلي أفضل وعموما كلما كان الاسترخاء فيه انقباض وانبساط أكثر يؤدي إلى مزيد من الاسترخاء لان قوة الانقباض تحدد عمق الاسترخاء (Speranza,et al,2010:2923)

• أسس وضع تمارين الاسترخاء :

يجب أن تتناسب تمارين الاسترخاء (العضلي ، العقلي ، التخيلي) مع سيكولوجية الإلكسيثمين، ومراعاة عامل الأمن والسلامة أثناء تنفيذ التمارين والتنوع في استخدام الأدوات المستخدمة في تمارين الاسترخاء ، مع مراعاة مظاهر التعب على العينة وتخصيص فترات بينية قصيرة للراحة .

• مصادر البرنامج :

اعتمدت الباحثة في بناء محتوى البرنامج على مصادر عديدة منها: الإطار النظري للدراسة، والذي يلقي الضوء على كل من : تدريبات الاسترخاء

والإكسبثيميا، وبعض الدراسات والبحوث السابقة، التي تناولت التدريب على الاسترخاء للإكسبثيميا لعينات متنوعة، وتطبيق اختبار تفهم الموضوع لفهم الشخصية الإكسبثيميا، وبعض البرامج العلاجية التي تم إعدادها في إطار دراسات وبحوث سابقة .

• الأسس النفسية والتربوية التي يقوم عليها البرنامج :

سوف ترعى الباحثة الأسس النفسية والتربوية والاجتماعية والدينية والتطبيقية عند اعداد وتنفيذ البرنامج

• أهداف البرنامج :

يتمثل الهدف الإجرائي الرئيسى للبرنامج في تخفيف الإكسبثيميا لدى طالبات الجامعة وذلك من خلال برنامج الت على الاسترخاء بأنواعه المختلفة . ويتمثل التحقق الإجرائي لهذا الهدف في انخفاض متوسط درجات أفراد المجموعة التجريبية عن المجموعة الضابطة، بدرجة دالة إحصائية، في مقياس الإكسبثيميا بعد تطبيق البرنامج؛ وكذلك في انخفاض متوسط درجات القياس البعدي عن درجات القياس القبلي، لنفس المجموعة التجريبية، على نفس المقياس.

• مدة البرنامج ومحتوى الجلسات :

اشتملت الجلسات على (١١) جلسة بواقع جلستين في الاسبوع مدة كل جلسة (٣٠ ٥٠) دقيقة، وجميع الجلسات تبدأ بإحدى تدريبات الاسترخاء العضلي، ويبدأ البرنامج بالجلسة الأولى وهي جلسة تعارف وتهيئة للتحديث عن أهمية البرنامج وفوائده ومعرفة أهم احتياجات الحالات وتوزيع التعليمات عليهن في أوراق مكتوبة وصور توضيحية لكيفية اجراء التدريب وشريط تسجيل للتمرينات المطلوب تنفيذها في المنزل يوميا، والجلسة الثانية حتي العاشرة التدريب على تمرينات الاسترخاء حسب أبعاد مقياس الإكسبثيميا والجلسة الحادية عشر ختامية، ومع نهاية كل جلسة يتم وضع تدريبات محددة للواجبات المنزلية ويتم عرضة في الجلسة اللاحقة ومناقشته، وتنقسم كل جلسة الى قسمين القسم الاول ممارسة تمارين الاسترخاء العضلي وتخيل موقف هادئ ثم توقف الاسترخاء وفتح باب المناقشة للجميع عن المشاعر التي تم تخيلها ثم الاستراحة خمس دقائق ثم العودة مرة أخرى للاسترخاء وتخيل موقف جديد نتمنى الوصول اليه ثم المناقشة وإعطاء الواجب وتعليمات الجلسة وستعتمد الباحثة على الاسترخاء العضلي والتخيلي فقط في جلساتها .

جدول (٤) محتوى جلسات برنامج تمرينات الاسترخاء في تخفيف الإكسبثيميا لدى طالبات الجامعة

المسلسل	هدف الجلسة	الفنيات المستخدمة لبرنامج الاسترخاء
الجلسة (١)	التهيئة والتمهيد للبرنامج (التعريف بالبرنامج وتعريف الحالات بعرض بعض التعريف على أهمية البرنامج)	المحاضرة والمناقشة والتعزيز الموجب والاسترخاء
الجلسة (٢)	التعرف على مفهوم الإكسبثيميا وأبعادها	المحاضرة والمناقشة والاسترخاء العضلي
الجلسة (٣)	الحوار والتحدث في موضوعات متنوعة	الاسترخاء العضلي والتخيلي
الجلسة (٤)	والقدرة على التعبير عن المشاعر	الاسترخاء العضلي والتخيلي
الجلسة (٥)	وصف المشاعر والتمييز بين المشاعر والأحاسيس الحسية	الاسترخاء العضلي والتخيلي
الجلسة (٦)	التفاؤل وتدعيم الحوارات الداخلية الايجابية الخيالية	الاسترخاء العضلي والتخيلي
الجلسة (٧)	التحدث عن الأحلام	الاسترخاء العضلي والتخيلي
الجلسة (٨)	التفكير الموجب من الخارج وإدارة الذات .	الاسترخاء العضلي والتخيلي
الجلسة (٩)	التعرف على استراتيجيات التجنب	الاسترخاء العضلي والتخيلي
الجلسة (١٠)	التغيرات الفسيولوجية المصاحبة	الاسترخاء العضلي والتخيلي
الجلسة (١١)	الختامية مراجعة على ما سبق والتطبيق البعدي	المحاضرة والمناقشة

• **الأساليب والفنيات المستخدمة في البرنامج:**
الاسترخاء العضلي بأنواعه (العميق والموجز والمتدرج والمتولد ذاتياً والعصبي والتأثيري والمتباين والسريع والمصغر) والاسترخاء التخيلي. بالإضافة الى المحاضرة والمناقشة والواجبات المنزلية في بداية ونهاية كل جلسة.

• **المنهج :** تم استخدام المنهج شبه التجريبي .

• **الأسلوب :**

العلاج الفردي والجماعي نظراً لصغر حجم العينة بالإضافة إلى خصوصية كل حالة على حدة فقد تفيد فنية مع حالة ولا تفيد مع الأخرى وهنا ممارسة المرونة في التدريب.

• **الخطوات الإجرائية والتنفيذية للبرنامج:**

(جلسات برنامج العلاج المعرفي السلوكي للإلكسيثيميا لدى طالبات الجامعة) سيتضح ذلك ملحق (٣) .

• **الأساليب الإحصائية المستخدمة في الدراسة :**

اعتمدت الباحثة على استخدام الأساليب الإحصائية الآتية والتي تتناسب مع طبيعة الدراسة وحجم العينة ومتغيراتها، وكذلك المقاييس المستخدمة فيها وذلك من خلال برنامج SPSS الإحصائي:
« تحليل التباين البسيط في اتجاه واحد لتحقيق التجانس بين أفراد العينة.
« اختبار "ت" للدلالة الإحصائية.

• **نتائج الدراسة وتفسيرها ومناقشتها :**

• **الفرض الأول ينص على :**

١- يوجد فرق دال احصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الإلكسيثيميا لدى طالبات الجامعة بعد تطبيق برنامج العلاج المعرفي السلوكي لصالح المجموعة التجريبية .

وللكشف عن دلالة واتجاه الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، في الإلكسيثيميا، بعد تطبيق البرنامج، قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" للمجموعتين غير المرتبطتين؛ وتلخص الباحثة ما توصلت إليه من نتائج في الجدول الآتي:

جدول (٥) : نتائج حساب قيمة "ت" لمتوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، في الإلكسيثيميا، بعد تطبيق برنامج العلاج المعرفي السلوكي.

المجموعة		البيان
التجريبية	الضابطة	
١٠	١٠	عدد المخصوصين "ن"
٤.٧	٢٩.١١	متوسط الدرجات "م"
٠.٩٤	٠.٧٨	الانحراف المعياري للدرجات "ع"
٠.٦١	٠.٩	تباين الدرجات "٢٤"
١٨		درجات الحرية "د.ج" للمجموعتين (٢٢-٢)
٠.٠٥	١.٧٣٤	قيمة "ت" الجدولية لدلالة الطرف الواحد والدالة عند مستوى:
٠.٠١	٢.٥٥٢	
٣٢.٦٧		قيمة "ت" التجريبية (المحسوبة)
دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠١		الدلالة الإحصائية لقيمة "ت" التجريبية

ويتضح من الجدول "٥" أنه يوجد فرق دال إحصائياً، عند مستوى "٠.٠١"، بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، في الإلكسيثيميا، بعد تطبيق برنامج العلاج المعرفي السلوكي، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى تحقق "الفرض الأول" من فروض الدراسة.

٢- يوجد فرق دال إحصائياً بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية التي تتلقى العلاج المعرفي السلوكي في الإلكسيثيميا لدى طالبات الجامعة لصالح القياس البعدي.

وللكشف عن دلالة واتجاه الفرق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، في الإلكسيثيميا، قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" للبيانات المرتبطة، وتلخص الباحثة ما توصلت إليه من نتائج في الجدول الآتي

جدول "٦": نتائج حساب قيمة "ت" لمتوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية التي تتلقى العلاج المعرفي السلوكي في الإلكسيثيميا

البيان		القياس
القبلي	البعدي	
١٠	١٠	عدد الأفراد "ن"
٢٨.٨		متوسط الفرق بين درجات القياسين (م ف)
٥٥.٦		مجموع مربعات انحرافات الفروق عن متوسط الفروق (م ح ف)
٣٦.٦٤		قيمة "ت" التجريبية (المحسوبة)
٩		درجات الحرية للقياسين (ن - ١)
١.٨٣	٠.٠٥	قيمة "ت" الجدولية لدلالة الطرف الواحد، الدلالة عند مستوى:
٢.٨٢	٠.٠١	دلالة "ت" التجريبية (المحسوبة)
		دالة عند مستوى ٠.٠١

ويتضح من الجدول "٦" أنه يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوي (٠.٠١) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي، للمجموعة التجريبية التي تتلقى العلاج المعرفي السلوكي في الإلكسيثيميا، مما يشير إلى تحقق "الفرض الثاني" من فروض الدراسة.

٣- لا يوجد فرق دال إحصائياً، بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي وما بعد المتابعة للمجموعة التجريبية التي تتلقى العلاج المعرفي السلوكي في الإلكسيثيميا لدى طالبات الجامعة.

وللكشف عن دلالة واتجاه الفرق بين متوسطي درجات القياسين البعدي وما بعد المتابعة، للمجموعة التجريبية (المعرفي السلوكي)، في الإلكسيثيميا، قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" للبيانات المرتبطة؛ وتلخص الباحثة ما توصلت إليه من نتائج في الجدول الآتي:

جدول "٧": نتائج حساب قيمة "ت" لمتوسطي درجات القياسين البعدي وما بعد المتابعة للمجموعة التجريبية التي تتلقى العلاج المعرفي السلوكي في الإلكسيثيميا

البيان		التطبيق
البعدي	ما بعد فترة المتابعة	
١٠	١٠	عدد الأفراد "ن"
٠.١		متوسط الفرق بين درجات القياسين (م ف)
١٢.٩		مجموع مربعات انحرافات الفروق عن متوسط الفروق (م ح ف)
٠.٢٦٤		قيمة "ت" التجريبية (المحسوبة)
٩		درجات الحرية للقياسين (ن - ١)
٢.٢٦	٠.٠٥	قيمة "ت" الجدولية لدلالة الطرفين، الدالة عند مستوى:
٣.٢٥	٠.٠١	دلالة "ت" التجريبية (المحسوبة)
		غير دالة إحصائياً

ويتضح من الجدول " ٧ " أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً ، بين متوسطي درجات القياسين البعدي وما بعد المتابعة، للمجموعة التجريبية التي تتلقى العلاج المعرفي السلوكي في الإلكسيثيميا، مما يشير إلى تحقق "الفرض الثالث" من فروض الدراسة.

ويتفق ذلك مع نتائج دراسة بركات (٢٠١٢) ودراسة Matzner,et al (٢٠١٢) ودراسة Spek et al (٢٠٠٨) حيث أن العلاج المعرفي السلوكي هو أنسب علاج للإلكسيثيميا لأنه يقوم على فنيات متنوعة من شأنها تعديل الأفكار الخاطئة وإتاحة الفرصة من جديد لفتح حوارات ايجابية وترك العنان للخيال ليصل إلى حيز الواقع وتستطيع الطالبة الجامعية أن تعيش بشكل طبيعي كمثيلتها في الجامعة تعبر عن انفعالاتها وقتما تحب ، وإتاح الفرصة لذلك استخدام فنية إعادة البناء المعرفي لأن السلوك الاجتماعي غير السوي يكون نتيجة عوامل معرفية (تفكير وتخيل وتذكر) منحرفة وحتى يتم تعديل هذا السلوك لا بد من تعديل هذه العوامل المعرفية ويقدم بيك (Beck, 1999) مفاهيم أساسية للتعامل مع العوامل المعرفية فيذكر الأحداث المعرفية والعمليات المعرفية والأبنية المعرفية الذي يجب أن يتضمنها التعديل السلوكي للحالة حتي يأتي العلاج بثماره ، وركزت الفنية على الاطر التخطيطية لأكساب الحالة البصيرة وكيفية التعامل مع مشاعرها بشكل سوي والتعامل مع الأفكار الأكثر عمومية ومع نظرة الحالة للحياة مما جعلها تشعر بفائدة البرنامج وحرصها علي مواصلة البرنامج للنهائية لكي تستفيد بشكل أكبر .

وتفترض النظرية السلوكية أن الإضطرابات النفسية ناتجة من خبرات وأفكار مكتسبة من البيئة المحيطة وتم استدخالها بشكل غير صحيح ، ولذلك فإن مصدرها يكمن خارج الحالة ، وعلى ذلك يمكن إشرط الإلكسيثيميا إشرطاً تقليدياً لعدد من المنبهات الخارجية ، وبما أن الإلكسيثيميا مكتسبة فإنه يمكن إبطالها من خلال إعادة الإشرط ، والعلاج المعرفي السلوكي هو إعادة إشرط للإلكسيثيميا ومن ثم يمكن تعديل الأفكار الاتوماتيكية الخاطئة وإحلال أفكار جديدة بعيدة عن المراهوب محلها (Hassett& evirtz, 2009) ومن خلال فنية النمذجة تم تدريب الطالبات على مواجهة مخاوف النضج لأن الإلكسيثيميا ما هي إلا استراتيجية للتجنب من خبرات صادمة في الصغر واستخدام ميكانيزمات دفاعية فاشلة مثل الاسقاط والكبت والتجنب حتي لا تعترف بمشاعرها فإنها تسبدل ذلك بسلوكيات واستراتيجية مواجهة الذات أولاً ثم مواجهة الآخرين والاعتراف بما تشعر به.

وهنا يحدث تنشيط فسيولوجي من خلال وجود تيقظ انفعالي يقابله تنشيط معرفي من خلال فنيات البرنامج المعرفي السلوكي بالتالي توفرت الكلمات للتعبير عن المشاعر وهذا هو منظور النموذج الرمزي للوجدان .

ومن خلال استخدام فنية الاسترخاء وملء الفراغ ساد الهدوء والأمن النفسي بين الحالات فتحققت الدوافع الثانوية لهن ومن ثم كان له الأثر الطيب على قدرتهن على التعبير عن مشاعرهن وتواصلهن مع العالم المحيط بهن سواء بالتعبير اللفظي أو غير اللفظي .

واستخدام الباحثة فنية التعريض المستمر على المثيرات التي تسبب صعوبة في التعبير عن المشاعر والتي تؤدي إلى تشتت الانتباه والصعوبة لدى الحالة التي تعاني الإلكتسيثيميا سواء التعريض التخيلي (ويتم تصور الموقف التخيلي بدلاً من مواجهته واقعياً والبقاء عليه حتى التعود عليه) أو التعريض في الواقع (ويكون بدون تدرج) وتم استخدام التعريض التخيلي أولاً ثم التعريض في الواقع، ثم استخدامهما معاً وكانا لهما فاعلية كبيرة في تهيئة الحالة لتعديل أفكارها بشكل جذري وأصبحت لديها القدرة على التمييز بين المشاعر والأحاسيس الجسمية، وعبرت إحدى الحالات عن ذلك في قولها إنني كنت أخاف أن أتحدث أمام والدي لأننا تعودنا منذ الصغر على عدم التعبير عن مشاعرنا أما من الآن فصاعداً سيكون عندي القدرة على التعبير عن مشاعري ووصفها بشكل جيد.

وجاءت فنية لعب الدور في تنمية القدرة على التعبير عن المشاعر بشكل كبير نتيجة إتاحة الفرصة للقيام بالتنفيس الانفعالي وخروج المشاعر المكبوتة والاستبصار بالمشكلة وهنا تكون الحالة قد وصلت لنصف حل المشكلة ثم المناقشة والحوار حول الموضوع للوصول لوضع مقترحات وحلول واضحة ثم التدريب على قلب الدور واستخدام التعزيز الموجب وكل هذه الفنيات دعمت القدرة على التعبير عن المشاعر وأصبحت الحالة أكثر قدرة على الوعي بمشاعرها ومشاعر الآخرين.

واستخدام فنية الأشباع جعل الحالة تستمر في التفكير ولفترات طويلة في ضحالة خياله وقلة الاحلام والوصول لدرجة التدريب على الاعتياد على الاحلام بل والتمتع بالخيال ثم يطلب من الحالة استحضار الفكرة، وأن تتمسك بها دون أن تفقدها، وأن تنشغل بالتعمق فيها وأثرت الفنية بشكل أفضل عندما اقترنت بالاسترخاء.

ومن خلال تنوع الضنيات المعرفية المستخدمة في البرنامج حدث فهم وتحديد المشاعر والانفعالات والتعبير عنها للآخرين من خلال الكلمات والتعبيرات اللفظية وغير اللفظية وتحسين قدرته على استعمال التخيلات ووضع تصورات ذهنية لبعض الأحداث التي تمر بها الحالة في المواقف الحياتية أكثر من اعتمادها على الخبرات من الآخرين.

في حين توصلت دراسة Reese (2008) إلى عدم فاعلية العلاج المعرفي السلوكي في خفض الإلكتسيثيميا رغم تحسن الأعراض السيكوسوماتية المصاحبة لها.

٤- يوجد فرق دال احصائياً بين متوسطي رتب درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الإلكتسيثيميا لدى طالبات الجامعة بعد تطبيق برنامج تدريبات على الاسترخاء لصالح المجموعة التجريبية.

وللكشف عن دلالة واتجاه الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، في الألكسيثيميا، بعد تطبيق البرنامج، قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" للمجموعتين غير المرتبطتين؛ وتلخص الباحثة ما توصلت إليه من نتائج في الجدول الآتي:

جدول "٨": نتائج حساب قيمة "ت" لمتوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في الإلكسيثميا، بعد تطبيق البرنامج.

المجموعة		البيان
الضابطة	التجريبية	
١٠	١٠	عدد المفحوصين "ن"
92	79	متوسط الدرجات "م"
5.97	5.98	الانحراف المعياري للدرجات "ع"
35.65	35.77	تباين الدرجات "٢٤"
	١٨	درجات الحرية "د-ج" للمجموعتين (٢-٢)
١.٧٣٤	٠.٠٥	قيمة "ت" الجدولية لدلالة الطرف الواحد والدالة عند مستوى:
٢.٥٥٢	٠.٠١	
	1.74	قيمة "ت" التجريبية (المحسوبة)
		الدالة الإحصائية لقيمة "ت" التجريبية
		دالة إحصائية عند مستوى ٠.٠٥

ويتضح من الجدول "٨" أنه يوجد فرق دال إحصائياً، عند مستوى "٠.٠٥"، بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة، في الإلكسيثميا، بعد تطبيق برنامج تدريبات الاسترخاء، وذلك لصالح المجموعة التجريبية، مما يشير إلى تحقق "الفرض الرابع" من فروض الدراسة.

٥- يوجد فرق دال إحصائياً، بين متوسطي رتب درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية (المتدربة على تدريبات الاسترخاء) في الإلكسيثميا لدى طالبات الجامعة لصالح القياس البعدي .

وللكشف عن دلالة واتجاه الفرق بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية، في الإلكسيثميا، قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" للبيانات المرتبطة، وتلخص الباحثة ما توصلت إليه من نتائج في الجدول الآتي

جدول "٩": نتائج حساب قيمة "ت" لمتوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي للمجموعة التجريبية (المتدربة على تدريبات الاسترخاء) في الإلكسيثميا

القياس		البيان
القبلي	البعدي	
١٠	١٠	عدد الأفراد "ن"
١٨.٨		متوسط الفرق بين درجات القياسين (م ف)
٤٥.٦		مجموع مربعات انحرافات الفروق عن متوسط الفروق (م-ف)
1.98		قيمة "ت" التجريبية (المحسوبة)
	٩	درجات الحرية للقياسين (ن-١)
١.٨٣	٠.٠٥	قيمة "ت" الجدولية لدلالة الطرف الواحد،
٢.٨٢	٠.٠١	الدلالة عند مستوى:
		دلالة "ت" التجريبية (المحسوبة)
		دالة عند مستوى ٠.٠٥

ويتضح من الجدول "٩" أنه يوجد فرق دال إحصائياً عند مستوى (٠.٠٥) بين متوسطي درجات القياسين القبلي والبعدي، للمجموعة التجريبية، في الإلكسيثميا، مما يشير إلى تحقق "الفرض الخامس" من فروض الدراسة.

٦. لا يوجد فرق دال إحصائياً، بين متوسطي رتب درجات القياسين البعدي وما بعد المتابعة للمجموعة التجريبية (المتدربة على تدريبات الاسترخاء) في الإلكسيثميا لدى طالبات الجامعة.

وللكشف عن دلالة واتجاه الفرق بين متوسطي درجات القياسين البعدي وما بعد المتابعة، للمجموعة التجريبية (المتدربة على تدريبات الاسترخاء)، في

الإلكسيثيميا، قامت الباحثة باستخدام اختبار "ت" للبيانات المرتبطة؛ وتلخص الباحثة ما توصلت إليه من نتائج في الجدول الآتي:

جدول ١٠ : نتائج حساب قيمة "ت" لمتوسطي درجات القياسين البعدي وما بعد المتابعة للمجموعة التجريبية (المتدربة علي تدريبات الاسترخاء) في أعراض الإلكسيثيميا

البيان		التطبيق
البياني	البعدي	ما بعد فترة المتابعة
عدد الأفراد "ن"	١٠	١٠
متوسط الفرق بين درجات القياسين (م ف)	٠.١	٠.١
مجموع مربعات انحرافات الفروق عن متوسط الفروق (م ح ف)	١٢.٩	١٢.٩
قيمة "ت" التجريبية (المحسوبة)	٠.٢٦٤	٠.٢٦٤
درجات الحرية للقياسين (ن - ١)	٩	٩
قيمة "ت" الجدولية لدلالة الطرفين، الدالة عند مستوى :	٠.٠٥	٢.٢٦
	٠.٠١	٣.٢٥
دلالة "ت" التجريبية (المحسوبة)	غير دالة إحصائياً	غير دالة إحصائياً

ويتضح من الجدول ١٠ " أنه لا يوجد فرق دال إحصائياً، بين متوسطي درجات القياسين البعدي وما بعد المتابعة، للمجموعة التجريبية (المتدربة علي تدريبات الاسترخاء) ، في الإلكسيثيميا، مما يشير إلى تحقق "الفرض السادس" من فروض الدراسة

ويتفق ذلك مع نتائج دراسة (Horneffer&Chan 2009) ودراسة (٢٠٠٨) Richard & Poyce (1999) ودراسة Suzuki (٢٠٠٥) دراسة Gay, et al (1996) ودراسة Sapp (٢٠١٢) Carty التي أشارت إلى فوائد تدريبات الاسترخاء لانه من خلال الاسترخاء العضلي ثم الذهني يسمح للطالبة أن تبعد الأفكار الخاطئة والمخاوف الاجتماعية مما يؤدي إلى الوعي الداخلي الذي يحسن القدرة على التعبير عن المشاعر ، ويؤكد ذلك ما توصلت اليه الحويلة وعبد الخالق (٢٠٠٢) إن القلق هو المادة الخام الذي يتشكل منها كل عصاب ولذلك فإن تدريبات الاسترخاء لها فاعلية في تخفيف التوتر والقلق وهذا يعزز ويعمق القدرات المعرفية والعاطفية ويجعلها في حالة نشاط وفهم لها وينعكس ايجابا على تخفيف التغيرات النفسية المصاحبة للإلكسيثيميا من احمرار الوجه والتوتر والحكة والأمراض السيكوسوماتية المصاحبة لها.

وممارسة تمرينات استرخاء (العضلات ، واليدين ، والساعدين ، والرقبة والكتفين ، والوجه ، والمعدة ، والخصدين ، والساقين ، واخذ نفس عميق شهيق وزفير بصورة بطيئة) في أول الجلسات ووسط الجلسات وفي الواجبات المنزلية يوميا مرة أو مرتين في اليوم حسب الحاجة ترتب عليه انتقال اثر التدريب وأصبح الاسترخاء مهارة جديدة يمكن تطبيقها في أي موقف دون تعليمات ، وأثر ذلك على قدرة الحالة علي التعبير عن مشاعرها لأن الانسان عندما يزول عنه القلق والتوتر يكون في حالة مزاجية سعيدة ومن ثم يستطيع أن يتحكم في ماذا يريد ان يقوله ويستطيع وصف مشاعره بشكل أفضل ويكون لديه القجرة على ضبط ذاته وإدارة ذاته بشكل جيد .

واستخدام الباحثة لعدة انواع من الاسترخاء العضلي مثل : الاسترخاء العميق والاسترخاء الموجز ، والاسترخاء المتدرج ، والسيطرة المتولدة ذاتيا

والاسترخاء العصبي العضلي التأثيري (القابل للتأثيرات الخارجية)، والاسترخاء المتباين (المتفاوت) ، والاسترخاء السريع ، والاسترخاء المصغر كان له الاثر الفعال وهذا التنوع تناسب مع الفروق الفردية بين الحالات مما جعل الجلسات أكثر إثارة وتشويقا .

واستخدام الباحثة العبارات الايجابية بشكل منظم كجزء من برنامج تدريب الاسترخاء التخيلي يعد احد أفصل الطرائق لإضعاف قوة الخيال السلبي وفي هذه الحال لا تعتبر الاقتراحات الايجابية كأوامر لفظية، لأنه يهدف إلى تغيير المكان داخل عقل الطالبة إذا لم تكن قادرة على تغيير الجو المحيط بها واستخدام القدرة على التخيل التي تمثل إحدى ميزات العقل البشري التي يفضل استخدامها .

واستخدام أسلوب استرخاء الانقباض والانبساط (الاسترخاء التعاقبي : تعاقب الانقباض والانبساط بين مجموعة عضلية لأخرى في الجسم بهدف خفض التوتر العضلي والتخيلي) وفعالية ذلك على تنمية الخيال وتدعيم القدرة على التوجه الداخلي والقدرة على التعبير عن المشاعر والتمييز بين المشاعر والاحاسيس الجسمية والتخفيف من استخدام استراتيجيات التجنب وانخفاض مستوى التغيرات الفسيولوجية.

هذا بالإضافة إلى كثير من الدراسات التي اثبتت فاعلية الاسترخاء في علاج الأمراض السيكوسوماتية والتغيرات الفسيولوجية المصاحبة للإكسيثيميا وتقنية الاسترخاء من الناحية الإجرائية تتضمن نوعين من التمرينات : التوتر والاسترخاء ففي تمرينات توتر العضلات يكون الهدف تعليم الطالبة أن تصبح أكثر وعيا بخبرة توتر العضلات والفرق بينها وبين حالة الاسترخاء ومن ثم تتعلم الطالبة التنظيم الذاتي وتكون أكثر وعيا لأماكن الشد في عضلات جسمها مع القدرة على ارخائها في الوقت المناسب وهنا تعي الطالبة بالتغيرات الفسيولوجية التي تكون سببا ونتيجة للإكسيثيميا وتحرر من ويؤثر ذلك علي تحصيلها وانجازها الأكاديمي(عبد القادر، بدر، ٢٠٠١)

فطبيعة استجابة الاسترخاء هي الراحة والشعور بالاطمئنان وعدم التوتر ومن هذه الناحية فإن إحداث استجابة الاسترخاء عند الحالات تشكل استجابة كافية ومانعة للاستجابة المضادة وهي الأعراض النفس جسمية المصاحبة للإكسيثيميا (بكاء، ١٩٩٦، Rosemar, 1995، التي تسعى الباحثة إلى ازالتها عند الحالات أو علي الاقل القليل من مستواها.

والتدريب على الاسترخاء عبارة عن مهارة واستجابة في آن واحد ويتم تعلمها واستخدامها في مواقف الحياة المتنوعة وبذلك ينتقل اثر التدريب للبرنامج علي مواقف الحياة المختلفة، وهو يعطي نوعا من التفاؤل والمرح وهو أكثر تقبلا لدى معظم الاشخاص (عبد، ٢٠٠٧) بالإضافة إلى طبيعة المرحلة العمرية لعينة الدراسة وهن في نهاية مرحلة المراهقة وتتسم المرحلة بكثير من الضغوط وفي نفس الوقت يتوقع منهن المجتمع الكثير من الثقة بالنفس وتحديد الهوية وتكوين علاقات ناضجة مع الآخرين وغيرها من الأدوار المنوطة بكونها طالبة جامعية ومقبلة علي الحياة الزوجية (حداد ودحادا، ١٩٩٨)، ولكنها في الواقع

لا تستطيع التعبير عن مشاعرها مما يجعلها في صراع وتوتر وتأتي تدريبات الاسترخاء العضلي والتخيلي والنفسي لتساعد على التخلص من قلقها (بدر ، ١٩٩٣) واجتياز مرحلة المراهقة المتأخرة بأمان وتستطيع أن تعبر عن مشاعرها بشكل فعال (شعبان ، ٢٠١١)

واتضح ذلك من تعليق إحدى الحالات بقولها لقد كنت أخاف أن أقول ما أشعر به خوفاً من همزات الآخرين وسخريتهم علي ما أقول ولكنني الآن عندما أريد التحدث مع أحد في موضوع يتعلق بالعواطف أدرب نفسي علي أخذ نفس عميق ثم أحبس في صدري ثم أخرج بهمدل مضاعف عن الشهيق وكأنني اتخيل أن المشاعر تمر بهذه المراحل ولذلك فعلينا أن نتدرب علي هذا الأسلوب السهل قبل دخول أي موقف نتوقع فيه رد فعل سلبي ، وقالت أخرى هذا ما كان يحدث ونتدرب عليه في الجلسات السابقة وبالفعل كل موقف نمربه يحتاج إلى طاقة نفسية ومخزون من الاقتصاديات النفسية حتى نستطيع مواجهة ضغوط الحياة اليومية وخاصة عندما يحتاج الموقف منا إلى قرارات يحتاج إلى قدر من العواطف مثل اختيار شريك الحياة أو العمل مع أشخاص محددين .

خلاصة النتائج :

العلاج المعرفي السلوكي له فاعلية عند مستوى دلالة (.٠١) وبرنامج تدريبات الاسترخاء له دلالة عند مستوى (.٠٥) مما يشير إلى فاعلية العلاج المعرفي السلوكي بدرجة أكبر من الاسترخاء ، وركز البرنامجين على تخفيف الإلكتيئما لنها مرتبطة بكثير من الاضطرابات النفسية والانفعالية مثل انعدام الثقة في العلاقات الشخصية المتبادلة وعدم الفاعلية ونقص الوعي الداخلي بما تريد مما يترتب عليه الشعور بالوحدة النفسية وعدم الميل لتكوين علاقات مع الآخرين وسيطرة مشاعر النقص وانعدام الأمن النفسي والفراغ وقلة التنظيم الذاتي وصولاً بالحالات إلى مشاعر انفعالية جديدة فأصبحت الحالات قادرة على التعبير عن مشاعرها بشكل أفضل فتقول حالة تمنيت أن أجد من يتحدث معي قبل دخولي الجامعة لكي أمارس حياتي بشكل أفضل ولكن من الآن فصاعداً سأغير حاجات كثيرة ، وحالة أخرى تقول كنت أشعر بالعجز عندما يتقدم لي شخص وأبي يسألني ما رأيك فلا أعرف ماذا أقول ويطير العريس ، وحالة أخرى استفتت فعلاً من فنيات العلاج المعرفي السلوكي كثيراً لما فيه من تنوع الفنيات ومناسبتها لنا ، وحالة أخرى تقول عن تدريبات الاسترخاء إنها لاتفيد فقط في التعبير عن الانفعالات بل تفيد أيضاً في كل حياتنا وخصوصاً إننا نستطيع التدريب عليها في أي مكان وفي أي وقت ، وأصبحنا نميل إلى الرغبة في الوصول إلى أعلى درجات الفضيلة ونكران الذات وضبط النفس والتضحية بالنفس والرغبة في الوصول للكمال وارتفاع تقدير الذات والمزاج المعتدل .

• توصيات وبحوث مقترحة :

« ضرورة استخدام العلاج المعرفي السلوكي مع عينات واضطرابات نفسية متنوعة .

« استخدام الاسترخاء الذاتي والتخيلي والذهني على اضطرابات نفسية أخرى غير الإلكتيئما لما لهم من تأثيرات مرتفعة في تخفيض التوتر وأجراء العديد من الدراسات والبحوث على فئات عمرية أخرى .

« استخدام أساليب أخرى للاسترخاء ومقارنتها بالأساليب المستخدمة في هذه الدراسة من أجل تحديد الأسلوب والتأثير الأفضل والأسرع في خفض الإلكتسيثيميا،

« ممارسة الاسترخاء بين أعمالنا .

« عمل دراسات دينامية في الإلكتسيثيميا في مراحل عمرية متعددة.

« برنامج قائم على التحليل النفسي لعلاج الإلكتسيثيميا.

• المراجع :

الألفي، داليا (٢٠١٢) **الإلكتسيثيميا لدى عينة من المراهقين المصابين بتشتت الانتباه فرط النشاط** ، رسالة ماجستير غير منشورة . جامعة عين شمس .معهد الدراسات العليا للطفولة.

إبراهيم ، عبد الستار (١٩٩٣) . **العلاج النفسي السلوكي المعرفي الحديث**، القاهرة، دار الفجر للنشر والتوزيع .

ابن منظور، لسان العرب، ط١، ج ١٤، **دار الكتب العلمية** . لبنان . بيروت .

البحيري ، محمد (٢٠٠٩) . إسهام بعض المتغيرات النفسية في التنبؤ الإلكتسيثيميا لدى عينة من الأطفال ذوي صعوبات تعلم القراءة الموهوبين موسيقيا ، **مجلة دراسات نفسية** ، ج ١٩ ، ٨١٥ . ٨٨٣ .

بدر، اسماعيل (٢٠٠٤) . **علم النفس العلاجي**، ط١ ، بنها . دار الإخلاص .

بدر، اسماعيل (١٩٩٣) . مدي فاعلية فنية التخيل في تخفيف القلق لدى طلاب الجامعة . **المجلة المصرية للدراسات النفسية** ، الجمعية المصرية للدراسات النفسية ، العدد السادس : ١٨٠٨ .

بركات، عفاف (٢٠١٢) . **فاعلية برنامج إرشادي في تحسين نقص التعبير عن المشاعر (الإلكتسيثيميا) لدى عينة من ذوي اضطرابات الأكل** ، رسالة دكتوراه، جامعة بنها. كلية التربية .

بكاء، سليمان (١٩٩٦) . **اثر الاسترخاء العضلي كطريقة في ضبط التوتر النفسي على مركز الضغط وتقدير الذات**، رسالة ماجستير غير منشورة، الجامعة الأردنية . كلية الدراسات العليا .

حداد ، عفاف وحداحة، باسم (١٩٩٨) . فاعلية برنامج إرشادي جمعي في التدريب على حل المشكلات والاسترخاء العضلي في ضبط التوتر النفسي ، **المجلة مركز البحوث التربوية** عدد ١٣ ، ٥١ . ٧١ .

الحوييلة، أمثال و عبد الخالق ، احمد محمد (٢٠٠٢) . مدى فاعلية تمرينات الاسترخاء العضلي في تخفيض القلق لدى طالبا الثانوي الكويتيات ، **مجلة الدراسات النفسية** ، مج ١٢ . ٢٤٠٢٧٣ . ٢٤٩٩٠٢٧٣ .

الخولي ، وليم (١٩٧٦) . **الموسوعة المختصرة في علم النفس الطب القلبي**، ط١، القاهرة، دار المعارف .

الخولي، هشام (٢٠٠٥) . دراسة العلاقة بين العجز / النقص في القدرة على التعبير عن الشعور (الإكسيثيميا) والمخادعة. المخطلة (الميكافيلية) . المؤتمر الثاني عشر، مركز الإرشاد النفسي، جامعة عين شمس .

الدجوى، رانيا (٢٠٠٥) . الاسترخاء وتمارين التنفس كاسلوب لخفض التوتر لدى السيدات الحوامل، رسالة ماجستير، جامعة حلوان. كلية التربية الرياضية للبنات .

سلامه، هدي (٢٠٠٩) الإكسيثيميا وعلاقتها بالقلق لدى عينه من المراهقين المكشوفين، رسالة ماجستير، جامعة عين شمس. معهد الدراسات العليا للطفولة.

شعبان، محمد (٢٠١١) . الإكسيثيميا في علاقتها بسلوك المشاغبة لدى عينه من مراحل تعليمية مختلفة، رسالة ماجستير غير منشورة. جامعة الموفية. كلية التربية.

شمعون، محمد (١٩٩٩) . علم النفس الرياضي والقياس النفسي، القاهرة، مركز الكتاب للنشر.

صابر، سامية (٢٠١١) . الألكسيزيميا Alexithymia وعلاقتها بنوعية (جودة) النوم لدى عينه من طلاب وطالبات الجامعة. مجلة دراسات نفسية، ٢٢(٢)، ٣٠٢-٣١٩.

عبد الحميد، جابر وكفاي، علاء الدين (١٩٩٥) . قاموس مصطلحات علم النفس والطب النفسي، القاهرة: دار النهضة العربية .

عبد القادر، أشرف و بدر، اسماعيل (٢٠٠١) . فاعلية استراتيجية درسية للتغلب على قلق التحصيل لدى طلاب الجامعة، مجلة الارشاد النفسي، مركز الارشاد النفسي، جمعة عين شمس، العدد (١٤) السنة التاسعة، ص ٤٦.١ .

عبدالله، عادل (٢٠٠٠) . العلاج السلوكي المعرفي. القاهرة: مكتبة الانجلو المصرية.

عبد، شريف (٢٠٠٧) . تأثير تمارين الاسترخاء على خفض السلوك العدواني لناشئي كرة القدم، مجلة بحوث التربية الرياضية الشاملة، جامعة الزقازيق .

عثمان، عبد اللطيف (١٩٩٣) . فن الاسترخاء. القاهرة. مطابع الزمراء للإعلام العربي.

عراقي، صلاح الدين (٢٠٠٦) . دراسة العلاقة بين عجز / نقص كلمات التعبير عن المشاعر (الإكسيثيميا) والتعلق الوادي لدى الرشد، مجلة كلية التربية بالزقازيق، ع ٥٤، ١٩٣، ٢٤٤.

غانم، محمد (٢٠٠٦) . الاضطرابات النفسية والعقلية والسلوكية (البائيات). التعريف. محكات التشخيص. الاسباب. العلاج. المأل والمساو. القاهرة. الانجلو المصرية.

القطان، سامية عباس (٢٠١١) . تصور جديد للذكاء الانفعالي . مطبعة بنها الجديدة .

قنصوه، فاتن (٢٠١٠) . الفروق في الالكسيزيميا ونوعية الحياة في ضوء أعراض الشرء وفقدان الشهية العصبي لدى عينه من المراهقات، حويلات مركز البحوث والدراسات النفسية، جامعة الآداب. كلية الآداب. ٤٨.١ .

Al-Eithan MH, Al Juban HA, Robert AA.(2012). Alexithymia among Arab mothers of disabled children and its correlation with mood disorders. Saudi Med J.vol.33:No(9):995-1000.

- Arntz,A(2003).Cognitive therapy versus applied relaxation as treatment of generalized anxiety disorder ,Behaviour research and therapy,vol,41:N:(6):633-646.
- Beck, A, T .(1999). Prisoners of Hate: The Cognitive Basis of Anger, Hostility, and Violence, Harper Collins, , Introduction.
- Berbette,B.(2012). EMOTION REGULATION AS A POSSIBLE MEDIATOR BETWEEN ALEXITHYMIA AND. Saint Louis University in Partial Fulfillment of the Requirements for the Degree of EATING DISORDERS MasterofSciences .
- Cladser,M.A,Moormann,H&Vorst,C.A(2011).The effective alexithymia dimensions in the regulation of sympathetic responses, in nternal Journal of Psychophsiology .Vol,75: 227-233.
- . Besharat ,M.A& Shahidi ,S.(2011).What is the relationship between alexithymia and ego defense styles?A correlational study with Iranian students Asian Journal of Psychiatry.vol. 4 : 145-149.
- Blackburn, L.(1995) .Cognitive Therapy for depression and anxiety. London : Blackwell Science.
- Bouchard, M.-A., Target, M., Lecours, S., Fonagy, P., Tremblay, L.-M., Schachter, A., Stein,H.,(2008). Mentalization in adult attachment narratives: reflective functioning,mentalstates, and affect elaboration compared. Psychoanalytic Psychology,vol. 25: 47-66.
- Carcione.b,(2011).lexithymia in personality disorders: Correlations with symptomsand interpersonal functioningaPsychiatry Research journal homepage.vol, 190 : 37- 42.
- CARTY , j (2012).ALEXITHYMIA, SOCIAL CONSTRAINTS, AND SELF-EFFICACY AS MODERATOR OF WRITTEN EMOTIONAL DISCLOSURE AND COPING SKILLS TRAINING: FOR WHICH PATIENTS WITH RHEUMATOID ARTHRITIS DO THESE INTERVENTIONS IMPROVE PAIN AND PHYSICAL FUNCTIONING ؟. the degree of MASTER OF ARTS.
- Chen ,J; Xu ,T& Jing ,J.(2011).Alexithymia and emotional regulation:Acsteranalytical approach clusteranalytical. Cluster - analytical . BMC Psychiatry, vol,11:33.

- Choi-Kain, L.W., Gunderson, J.G., (2008). Mentalization: ontogeny, assessment and application in the treatment of borderline personality disorder. *American Journal of Psychiatry*, vol.165.
- Connor ,D.B& Ashley,L(2008).Are alexithymia and emotional characteristics of disclosure associated with blood pressure reactivity and psychological distress following written emotional disclosure?. *British Journal of Health Psychology*,vol, 13:495–512
- Evren,C, Cagil,D, Ulku ,M, Ozcetinkaya,S, Gokalp,P, Cetin,T &Yigiter,S(2012). Relationship between defense styles, alexithymia, and personality in alcohol-dependent inpatients *Comprehensive Psychiatry*.vol, 53 :860–867
- Fossati, A., Acquarini, E., Feeney, J.A., Borroni, S., Grazioli, F., Giarolli, L.E., Franciosi, G.& Maffei, C.,(2009). Alexithymia and impulsive insecurities in impulsive aggression. *Attachment in Human Development*,vol. 11: 165–182.
- Gay ,M, Hanin ,D & Luminet,O;(2008). EFFECTIVENESS OF AN HYPNOTIC IMAGERY INTERVENTION ON REDUCING ALEXITHYMI. *Hypnosis*,vol, 25: 1–13.
- Grabe, H.J., Spitzer, C., Freyberger, H.J., (2001). Alexithymia and the temperament and character model of personality. *Psychotherapy and Psychosomatics*,vol. 70: 261–267.
- Harrison, A., Sullivan, S., Tchanturia, K., Treasure, J., (2009). Emotion recognition and regulation in anorexia nervosa. *Clinical Psychology and Psychotherapy*.vol. 1: 348–356.
- Hassett , A& Gevirtz, R; (2009). "[Nonfrmacloclgk] treatment for fibromyalgia: patient education, and cognitive-behavioral therapy, relaxation techniques, and complementary and alternative medicine." *Mucus. Dis. Klein. North Am.* Vol,35:No (2): 393-407.
- Hoffman ,J.S.(1994) .Muscle relaxation in : R.J.Corsini (Ed) ,*Encyclopedia of Psychology* . New York : Wiley , (2) 446 .
- Horneffer ,K & Chan,K-M .(2009). Alexithymia and relaxation: Considerations in optimising the emotional effectiveness of journaling about stressful experiences. *COGNITION AND EMOTION*,vol, 23:No (3): 611_622
- Karukivi,M.:(2011).Associations between alexithymia and mental well-being in adolescents .*Unit of Adolescent Psychiatry*,

- University of Turku, Finland Annales Universitatis Turkuensis .Painosalama Oy – Turku, Finland . Handbook of Psychotherapy and Behavior Change (5th ed.). New York: John Wiley & Sons.
- Luminet, O., Bagby, R.M., Taylor, G.J., (2001). An evaluation of the absolute and relativestability of alexithymia in patients with major depression. *Psychotherapy andPsychosomatics*,vol, 70: 254–260.
- M E L L O R ,k& AGNAN,D.(2005).Exploring the oncept of alexithymia in the lives of people ithlearning disabilities of, *Journal of Intellectual Disabilities* .vol. 9: 228-239.
- Mattila ,A.,Taylor ,G ., Parker ,J .,& Bagby, M.(2010). Taxometric analysis of Alexithymia in a general population sample from finland available at science direct , journal home page : [www.elsevier.com \ locate\ padid K](http://www.elsevier.com/locate/paid) personality and individual differences , Vol.49: 216 – 221 .
- Mattila ,A.& Saarni,S(2009) . Alexithymia and health – related Quality of life in a general population . *psychiatryonline . org , . psychosomatics* ,V. 50:No(1): 59-68.
- Matzner,A Lancman,M, Perrine,K.(2012). Marcelo Lancman aPrevalence of alexithymia in patients with psychogenic non-epileptic seizures and predictors in psychogenic non-epileptic seizures LornaMyers ,*Epilepsy&Behavior* ,vol .26: 153-157.
- Montebarocci,O ,Codispoti,M, Baldaro,B& Rossi,N.(2004). Adult attachment style and alexithymia,vol,36:499-507.
- Murphy R, Straebl S, Cooper Z,& Fairburn G.(2010). "Cognitive behavioral therapy for eating disorders". *Psychiatr. Clin. North Am.*volm 33:No (3): 611–627.
- Nicolò,G ; Semerari ,A, Lysaker,P , Dimaggio , Conti ,L , Angerio ,S, Procacci ,M ,Popolo ,R & Carcione, A, (2011). Alexithymia in personality disorders: Correlations with symptoms and interpersonal functioning, *Psychiatry Research*,vol, 190: 37–42.
- Oest,I,Goeran,,B,Breithitz.W&Ehsabethil,H(2000).Apphed relaxation cognitive therapy in the treatment of generalized anxiety disorder, *behaviour research and therapy*,vol,38,No:(8):777-790.
- Ogrodniczuk, J.S., Piper, W.E.,& Joyce, A.S., (2004). Alexithymia as a predictor of residuals symptoms in depressed patients who respond to short-term psychotherapy.*American Journal of Psychotherapy*.vol. 58: 150–161.

- Pedrosa Gil, F., Ridout, N., Kessler, H., Neuffer, M., Schoechlin, C., Traue, H.C., & Nickel, M., (2008). Facial emotion recognition and alexithymia in adult with somatoform disorders. *Depression and Anxiety*, vol. 25: 133–141.
- Péruss, F., Boucher, S. & Fernet, M.; (2012). Observation of couple interactions: Alexithymia and communication behaviors, Personality and Individual Differences, vol. 53: 1017–1022.
- REESE, J.B. (2008). PREDICTING IMPROVEMENT IN COGNITIVE BEHAVIORAL THERAPY FOR SOMATIZATION DISORDER: THE ROLE OF ALEXITHYMIA. for the degree of Doctor of Philosophy- the State University of New Jersey
- Pirlot, G. & Corcos, M. (2012). Understanding alexithymia within a psychoanalytical frame work. *International Journal of Int J Psychoanal*, vol. 93: 1403 –1425.
- Rashid, Z.M. & Thomas, P. (1998). The effects of two types of relaxation training on students levels of anxiety . *Adolescence*, vol. 33: No(12) : 99-101.
- Rosemary, A. (1995). *Relaxation Techniques: A Practical handbook for the health care professional*. New York: Churchill Livingstone.
- Rudel, M.-A.; Scheele, H.D., Brüne, M. & Assion, H.J. (2010). Alexithymia, Emotion Processing And social Anxiety In Adults with ADHD. *Eur J Me*. vol. 15: 403-409
- Sapp, M. (1996). Three treatments for reducing the worry and emotionality components of test anxiety with undergraduate and graduate college students. *Journal of college students development*, v. 37: No(1): 79-87.
- Smith, J. (1993). *Understanding stress and coping*. New York: Macmillan.
- Spek, v.; Myklicek, I., Cuijpers, P. & Pop, V. (2008). Alexithymia and cognitive behavioral therapy Out comes for subthreshold depression. *Act psychiatr scand*, vol. 118: 164-168.
- Speranza, M., Gwenole, L., Olivier, G., & Maurice, C. (2010). are Treatment Option to alexithymia in eating disorders Results from a three Year naturalistic longitudinal study , Elsevier Masson SAS. *Science Direct*, Vol. 177: 2920-2927.
- Sterling, S. (2008). *The role of alexithymia and Anger in rheumatoid arthritis*, California institute of integral studies . San Francisco,

CA, Copyrit by sterling serena, by for Quest llc., United states, 1-96.

Suzuki ,T,(2005).HYPNOTIC IMAGERY - THERAPY FOR A HIVES PATIENT WITH ALEXITHYMIC CHARACTERISTICS. Contemporary Hypnosis. Vol. 22: No(2) : 94-98.

Taylor, G.J,(2000). Recent developments in alexithymia research and theory. Canadian Journal of Psychiatry, vol. 45: 134-142.

Taylor, G.J, Tsaousisa,i., Quiltyb,l&bagbymM,(2010).Validtion of a Greek adaptation of the 20-item Toronto Alexithymia Scale.Sciene Direct, Available online at ,comprehensive psychiatry,vol.51: 444-448.

Vanheule, S., Desmet, M., Verhaeghe, P., Bogaerts, S., (2007a). Alexithymic depression:evidence for a depression subtype? Psychotherapy and Psychosomatics .vol.76: 135-136.

Vanheule, S., Desmet, M., Rosseel, Y., Verhaeghe, P.& Meganck, R., (2007b). Relation shippatterns in alexithymia: a study using the Core Conflictual Relationship Theme(CCRT) method. Psychopathology.vol. 40: 14 -21.

Vanheule, S., Desmet, M., Meganck, R.,& Bogaerts, S., (2007c). Alexithymia and interpersonal problems. Journal of Clinical Psychology vol.63: 109 -117.

Velasco,c.b;Corton,s.,Almohsen,c.,Bloman,f.,Chrstine,M&Nargeot,G. (2012). Alexithymia and emotional awareness in females with Painful Rheumatic Conditions, Journal of Psychosomatic Research,vol 24: 36-39.

البحث الثامن :

” مدى تحقيق أهداف مشروع إدخال الحاسب في مناهج المرحلة المتوسطة
بالمملكة العربية السعودية ”

إعداد :

د. منصور بن زيد بن إبراهيم الخثلان
وكيل عمادة شئون أعضاء هيئة التدريس والموظفين
جامعة الأمير سلمان بن عبد العزيز

obeikandi.com

” مدى تحقيق أهداف مشروع إدخال الحاسب في مناهج المرحلة المتوسطة بالمملكة العربية السعودية ”

د / منصور بن زيد بن إبراهيم الخثلان

• المستخلص :

تناول البحث معرفة مدى تحقيق أهداف مشروع إدخال الحاسب في مناهج المرحلة المتوسطة والتي حددت في الدليل التنظيمي الصادر من وزارة التربية والتعليم بالمملكة العربية السعودية وكذلك تعرف المعوقات التي تحول دون تحقيق أهداف مشروع إدخال الحاسب في مناهج المرحلة المتوسطة (إن وجدت) من وجهة نظر أفراد العينة، واستخدم الباحث المنهج الوصفي التحليلي لمناسبه لموضوع البحث، وتكون مجتمع البحث من مديري المدارس المتوسطة الحكومية التي طبق فيها مشروع إدخال الحاسب في مناهج المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض (٢٩) مديراً والمشرفون التربويون الذين كلفوا بمتابعة المشروع بمدينة وعددهم (١٢) مشرفاً تربوياً، وتشمل أيضاً معلمو المدارس المتوسطة الحكومية التي طبق فيها مشروع إدخال الحاسب في مناهج المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض وعددهم (٥٥٠) معلماً، وقام الباحث بتوزيع أداة البحث وهي الاستفتاء على جميع مجتمع البحث، ومن نتائج البحث أنه لا يوجد تطبيق لمشروع إدخال الحاسب بمدارس المرحلة المتوسطة بالشكل المطلوب ويرجع ذلك لعدد من المعوقات منها ما هو متعلق بالبرمجيات والإمكانات المادية، والمناهج والعاملين بالمشروع وللتخطيط والتدريب أيضاً دور كبير في المعوقات.

Abstract

The Research to know how to achieve the Objectives of the Project enter Computer in the Curricula of Middle School and Identified in the Organizational Manual issued by the Ministry of Education in Saudi Arabia, as well as know the obstacles that prevent achieving the Objectives of the project enter Computer in the Curricula of the intermediate stage (if any) from the point of view of the sample, the Researcher used the Descriptive Analytical method for the appropriateness of the Research topic, and be the Research Community of Principals medium-governmental Organizations that has been applied Project enter Computer in the Curricula of Middle School in Riyadh (29) director and Supervisors Educators who were Assigned to follow up the Project in the number (12) honorable Educationally, and include also School Teachers medium-governmental Organizations which has been Applied Project enter Computer in the Curricula of Middle School in Riyadh and the number (550) milestone, and the Researcher Distributed search tool is a referendum on all the Research Community, and search Results that there is no Application for the Project enter Computer Schools Intermediate Stage as Required this is due to a number of Constraints, including what is related to Software and Material resources, and Curriculum and Staff to the Project and the Planning and Training is also a big Role in the obstacles.

• المقدمة :

الاهتمام بتطوير التعليم مطلب تربوي على مر العصور باعتبار التعليم هو الاستثمار الحقيقي للشعوب، لذا فإن المجتمعات سعت وتسعى لتطوير تعليمها وجعلت ذلك في بؤرة اهتمامها، ولكي يتم التطوير على أسس سليمة فإن النظرة الشمولية للتطوير يجب أن تؤخذ بعين الاعتبار، وهذه النظرة تتطلبها التغيرات التي تحدث على مستوى الفرد والمجتمع والبيئة والمعرفة وطرق وأساليب التعليم.

وبدأ الاهتمام بالحاسب والإنترنت يأخذ موقعا متميزا وضروريا في جميع البرامج التعليمية الحديثة، حتى إن بعض المربين يرون بأن الحاسب مهارة أساسية لازمة لطلبة التعليم العام مثلها مثل مهارات الكتابة، والقراءة والرياضيات، إذ ينظر إلى الحاسب بأنه المهارة الأساسية الرابعة (المحسن ٢٠٠٠م).

وإدراكاً لأهمية تطبيقات التعليم الإلكتروني أقرت وزارة التربية والتعليم مشروع إدخال الحاسب في مناهج المتوسطة وقامت بإعداد الدليل التنظيمي للمشروع والذي تضمن الأهداف التي تسعى وزارة التربية والتعليم إلى تحقيقها من خلال مشروع إدخال الحاسب في المرحلة المتوسطة، وحددت آليات التنفيذ والتي منها محو أمية الحاسب لدى جميع العاملين والتلاميذ في المدارس التي يطبق فيها المشروع في السنة الأولى ومن ثم في السنوات التالية يتم تدريب المعلمين على استخدام الحاسب وتطبيقاته في تدريس مناهجهم. (وزارة التربية والتعليم، الدليل التنظيمي لمشروع إدخال الحاسب، ١٤٢٥هـ).

هذه الآليات التي حددتها وزارة التربية والتعليم في الدليل الخاص بإدخال الحاسب في مناهج المرحلة المتوسطة اتفقت إلى حد كبير مع عدد من الدراسات التي تناولت إدخال الحاسب في المناهج الدراسية ومنها دراسة روزمان وبريتون (Roseman, Brearton 1989) ودراسة سوثرلاند وآخرون (Sutherland and Other 1991)، وأيدت ذلك دراسة المنيع (١٤٢١هـ) ودراسة المناعي (١٩٩٥م).

• مشكلة البحث :

أكد الباحثون في دراساتهم التي تناولت إدخال الحاسب في مناهج التعليم والتي منها دراسة أبو زيد (٢٠٠١م) ودراسة المنيع (١٤٢١هـ) حيث أوصت هذه الدراسات بضرورة التقويم المستمر لجميع جوانب برامج إدخال الحاسب في المناهج التعليمية ومن تلك الجوانب جانب الأهداف حيث يشكل هذا الجانب أهمية كبيرة.

وقد اطلع الباحث على توصيات اللقاء الأول للمشرفين التربويين العاملين في مشروع إدخال الحاسب في مناهج المرحلة الابتدائية والمتوسطة والذي عقد في الإدارة العامة للتربية والتعليم بالمنطقة الشرقية خلال الفترة ١٥-١٧/١١/١٤٢٥هـ، حيث كانت التوصية الأولى فيه تؤكد على ضرورة معرفة مدى تحقيق الأهداف الواردة في الدليل التنظيمي (الإشراف التربوي، وزارة التربية والتعليم، توصيات لقاء مشروع إدخال الحاسب في المرحلة الابتدائية والمتوسطة، ١٤٢٥هـ).

كما أجرى الباحث استطلاعاً (غير مقنن) يهدف إلى تحديد الأساليب الإشرافية المناسبة لمتابعة مشروع إدخال الحاسب في مناهج المرحلة المتوسطة حيث توصل الباحث إلى أن هنالك قصورا في تحقيق الأهداف التي حددت في الدليل التنظيمي لمشروع إدخال الحاسب في مناهج المرحلة المتوسطة، ونظرا لحداثة هذا المشروع وأنه لم يتم تقويمه حتى الآن، وللملاحظات والتوصيات سابقة الذكر، فإن الباحث وجد في كل ما تم ذكره مشكلة تستحق البحث

والتقصي وهي تتمثل في الحاجة إلى معرفة مدى تحقيق أهداف مشروع إدخال الحاسب في مناهج المرحلة المتوسطة والتي حددت في الدليل التنظيمي الصادر من وزارة التربية والتعليم المشار إليه أعلاه.

• أهداف البحث :

- يسعى هذا البحث إلى تحقيق الأهداف التالية:
- « تعرف مدى تحقيق أهداف مشروع إدخال الحاسب في مناهج المرحلة المتوسطة التي حددها الدليل التنظيمي من وجهة نظر أفراد العينة.
- « تعرف مدى ممارسة أفراد العينة لآليات مشروع إدخال الحاسب في مناهج المرحلة المتوسطة التي حددها الدليل التنظيمي لتحقيق الأهداف من وجهة نظر أفراد العينة.
- « تعرف مدى توفر الإمكانيات والتسهيلات المتوافرة لتحقيق أهداف مشروع إدخال الحاسب في مناهج المرحلة المتوسطة من وجهة نظر أفراد العينة.
- « تعرف الفروق ذات الدلالة الإحصائية من وجهة نظر أفراد العينة. إن وجدت.
- بين استجابات أفراد العينة لأسئلة البحث وفق اختلاف متغيرات البحث (طبيعة العمل، سنوات الخبرة، المستوى العلمي والمؤهل الأكاديمي).
- « تعرف المعوقات التي تحول دون تحقيق أهداف مشروع إدخال الحاسب في مناهج المرحلة المتوسطة (إن وجدت) من وجهة نظر أفراد العينة.

• أهمية البحث :

- تبرز أهمية هذا البحث فيما يمكن أن يساهم به لكل مما يلي:
- « وزارة التربية والتعليم: حيث أوضحت الوزارة اهتمامها بمشروع إدخال الحاسب في مناهج المرحلة المتوسطة وسعيها إلى تطويره والتوسع في تطبيقه، ويتضح هذا من خلال حرص المسؤولين على متابعة خطوات مشروع إدخال الحاسب في مناهج المرحلة المتوسطة عبر تقارير ترسل بشكل دوري إلى الإشراف التربوي بوزارة التربية والتعليم (وزارة التربية والتعليم، الدليل التنظيمي لمشروع إدخال الحاسب، ١٤٢٥هـ).
- « الطلاب: حيث تبرز أهمية الحاسب وتطبيقاته في البرامج التعليمية ودوره في تيسير التعلم كأداة تعليمية لتأكيد الاتجاهات التربوية الحديثة على التعلم الذاتي ومراعاة الفروق الفردية بين المتعلمين (الدبسي، ١٩٩٩م).
- « التطوير التربوي: حيث إن ما يسفر عنه البحث من نتائج سيكون بإذن الله عوناً لمطوري المناهج الدراسية لتوظيف الحاسب كأداة تعليمية في الخطط العامة للمناهج.
- « الأدب التربوي: يؤمل أن تساهم نتائج هذا البحث في إضافة للأدب التربوي المرتبط بتطبيقات الحاسب وتوظيفه في المناهج الدراسية إذ تبين للباحث بعد الرجوع إلى قواعد المعلومات بمركز الملك فيصل للبحوث والدراسات الإسلامية ومكتبة الملك فهد الوطنية أنه لم يسبق دراسة موضوع مدى تحقيق أهداف إدخال الحاسب في مناهج المرحلة المتوسطة خصوصاً مع حداثة التجربة في المملكة العربية السعودية.

• أسئلة البحث :

يحاول هذا البحث الإجابة عن الأسئلة التالية:

- « ما مدى تحقيق أهداف مشروع إدخال الحاسب في مناهج المرحلة المتوسطة من وجهة نظر أفراد العينة (مديرو المدارس، المعلمون، المشرفون التربويون) ؟
- « ما مدى ممارسة أفراد العينة (مديرو المدارس، المعلمون، المشرفون التربويون) لآليات مشروع إدخال الحاسب في مناهج المرحلة المتوسطة التي حددها الدليل التنظيمي لتحقيق الأهداف؟
- « ما مستوى الإمكانيات والتسهيلات الموفرة لمشروع إدخال الحاسب في مناهج المرحلة المتوسطة من وجهة نظر أفراد العينة (مديرو المدارس، المعلمون، المشرفون التربويون)؟
- « هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر أفراد العينة _ إن وجدت _ بين استجابات أفراد العينة للأسئلة (١)، (٢)، (٣) تعزى لاختلاف متغيرات البحث (طبيعة العمل - سنوات الخبرة، المستوى العلمي والمؤهل الأكاديمي)؟
- « ما المعوقات التي تحول دون تحقيق أهداف مشروع إدخال الحاسب في مناهج المرحلة المتوسطة (إن وجدت) من وجهة نظر أفراد العينة (مديرو المدارس، المعلمون، المشرفون التربويون)؟

• حدود البحث :

يمكن توضيح حدود البحث فيما يلي:

• أولاً: الحدود المكانية:

المدارس المتوسطة بمدينة الرياض التي طبق فيها المشروع في العام الدراسي (١٤٣١ - ١٤٣٢ هـ).

• ثانياً: الحدود الزمانية :

الفصل الدراسي الأول للعام الدراسي (١٤٣٢ - ١٤٣٣ هـ).

• مصطلحات البحث :

• الأهداف :

يعرف الهدف في الاصطلاح التربوي بأنه "أي تغير يراد إحداثه في سلوك المتعلمين كنتيجة لعملية التعلم" (هندي وعليان، ١٩٩٩م).

وعرف الشافعي وزملاؤه الأهداف التربوية بأنها " ما تسعى التربية إلى تحقيقها في الطالب وفي المجتمع الذي يعيش فيه من تغيرات وأوضاع مرغوب فيها سواء أكانت إيجاداً من عدم أو تنمية لشيء موجود" (الشافعي وآخرون، ١٤١٧هـ).

ويقصد بالأهداف بالبحث الحالي بأنها "المقاصد التي حددها الدليل التنظيمي لمشروع إدخال الحاسب في مناهج المرحلة المتوسطة والصادر عن الإدارة العامة للإشراف التربوي، قسم الحاسب، وزارة التربية والتعليم وكانت على النحو التالي:

- « محو أمية الحاسب من خلال تهيئة المعلمين والطلاب لاستخدام الحاسب في التعليم في السنوات القادمة.
- « تطوير أساليب التدريس باستخدام الحاسب.
- « إعداد بيئة تعليمية تفاعلية داخل المدرسة.

- « إعداد جيل قادر على التعامل مع التقنيات الحديثة بكفاءة.
- « إتاحة الفرصة للطالب للتعلم بطرق وأساليب متعددة.
- « مساعدة المعلم على تطوير ذاته ومستواه العلمي والتربوي.
- « تطوير العملية التعليمية للتكامل مع جميع قطاعات المجتمع الأخرى (وزارة التربية والتعليم، الدليل التنظيمي لمشروع إدخال الحاسب، ١٤٢٥هـ).

• مشروع إدخال الحاسب :

يقصد به مشروع وزارة التربية والتعليم والذي أقرته بتعميم وزارة التربية والتعليم رقم ١٧/٥٤٤ وتاريخ ١٤٢٣/١/٢٨هـ والذي تضمن البدء بتدريس الحاسب عبر مقررات دراسية تعد لذلك ويكون المشروع في مراحله الأولى موجهاً لمحو أمية الحاسب لدى جميع العاملين في المدارس التي يطبق فيها (إداريون معلمون، طلاب) وتنمية مهاراتهم، ويتم توجيه المعلمين إلى تدريس مناهجهم بالاستعانة بالحاسب وتطبيقاته المختلفة في مراحل المشروع الأخرى.

• المرحلة المتوسطة :

هي المرحلة التعليمية الثانية في سلم التعليم النظامي العام بالمملكة العربية السعودية، ومدتها (٣) سنوات من الصف الأول المتوسط إلى الصف الثالث المتوسط، ويدخلها التلميذ أو التلميذة عادة وعمره (١٢) سنة ويتخرج منها وعمره (١٥) سنة، وهي كما تعرفها سياسة التعليم في المملكة العربية السعودية بأنها "مرحلة ثقافية عامة غايتها تربية الناشئ تربية إسلامية شاملة لعقيدته وعقله وجسمه وخلقه، وبراعى فيها نموه وخصائص الطور الذي يمر به، وهي تشارك غيرها في تحقيق الأهداف العامة من التعليم". (الحقيل، ١٤١٥هـ).

• إجراءات البحث :

يتناول الباحث في هذا الفصل الخطوات الإجرائية التي سار عليها البحث والتي تشمل منهج البحث، مجتمع البحث وعينته، وصف أداة البحث المستخدمة وأسلوب بنائها، خطوات التحقق من صدق وثبات الأداة، والأساليب الإحصائية المستعملة في تحليل واستخراج النتائج والمؤشرات، وفيما يلي توضيح ذلك بالتفصيل:

• منهج البحث :

المنهج المستخدم في هذا البحث هو المنهج الوصفي التحليلي الذي يعتمد على دراسة الواقع، أو الظاهرة كما توجد في الواقع ويصفها وصفاً دقيقاً، ويعبر عنها كيفياً أو كمياً. (عبيدات، وآخرون، ٢٠٠٣م). كما أن المنهج الوصفي لا يقف عند حد الوصف وجمع المعلومات من أجل استقصاء جوانب الظاهرة، وإنما يتعدى ذلك إلى تحليل الظاهرة وتفسيرها والوصول إلى استنتاجات تساهم في تحديد الوسائل الملائمة لتطوير الواقع وتحسينه (العساف، ١٤١٦هـ).

• مجتمع البحث وعينته :

يتكون مجتمع البحث وعينته مما يلي:

- « مديرو المدارس المتوسطة الحكومية التي طبق فيها مشروع إدخال الحاسب في مناهج المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض في العام (١٤٣١ - ١٤٣٢هـ) وعددهم

(٢٩) مديراً وسوف تشمل عينة البحث جميع أفراد مجتمع البحث الخاص بالمديرين. (تقرير إدارة التربية والتعليم بالرياض، شعبة الحاسب، ١٤٣١هـ).
 المشرفون التربويون الذين كلفوا بمتابعة المشروع بمدينة الرياض في العام الدراسي (١٤٣١ - ١٤٣٢هـ) ويشمل ذلك المشرفين العاملين في جهاز الوزارة قسم الحاسب والمشرفين التابعين لإدارة العامة للتربية والتعليم بمدينة الرياض وعددهم (١٢) مشرفاً تربوياً، وسوف تشمل عينة البحث جميع أفراد مجتمع البحث الخاص بالمشرفين. (تقرير إدارة التربية والتعليم بالرياض، شعبة الحاسب، ١٤٣١هـ).

معلمو المدارس المتوسطة الحكومية التي طبق فيها مشروع إدخال الحاسب في مناهج المرحلة المتوسطة بمدينة الرياض في العام الدراسي (١٤٣١ - ١٤٣٢هـ) وعددهم (٥٥٠) معلماً وسوف تشمل عينة البحث جميع أفراد مجتمع البحث الخاص بالمعلمين (تقرير إدارة التربية والتعليم بالرياض، شعبة الحاسب، ١٤٣١هـ).

وقد قام الباحث بتوزيع أداة البحث وهي الاستفتاء على جميع مجتمع الدراسة حيث العينة هي المجتمع نفسه، وقد تم الحصول على استجابات أفراد العينة على النحو التالي:

جدول (١): توزيع عينة الدراسة حسب الاستجابات

العينة	عدد أفرادها	عدد الاستجابات	النسبة
المعلمون	٥٥٠	٤٥٢	٨٢٪
المديرون	٢٩	٢٨	٩٦.٥٪
المشرفون	١٢	١٢	١٠٠٪

ويلاحظ من الجدول ارتفاع نسبة العائد حيث يعود ذلك إلى توفيق الله عز وجل، ثم إن الباحث تولى بنفسه توزيع الاستفتاء وأوضح لعينة الدراسة الأهمية التربوية للبحث

• خصائص ووصف عينة البحث :

طبيعة العمل: توزعت عينة البحث وفق طبيعة العمل إلى مدير مدرسة ومشرف ومعلم ويوضح الجدول (٢) أن غالبية أفراد العينة هم من المعلمين حيث شكلت نسبتهم ٩١.٩٪ من حجم العينة، ويعود صغر عينة المشرفين التي شكلت ٢.٤٪ من حجم عينة البحث إلى الاقتصار على المشرفين الذين قاموا بمتابعة وممارسة آليات مشروع إدخال الحاسب في مناهج المرحلة المتوسطة.

جدول (٢): توزيع لعينة الدراسة وفق طبيعة العمل

طبيعة العمل	العدد	النسبة	م
مدير	٢٨	٥.٧	١
معلم	٤٥٢	٩١.٩	٢
مشرف	١٢	٢.٤	٣
المجموع	٤٩٢	١٠٠٪	

عدد سنوات العمل في التعليم: رأى الباحث أهمية أخذ هذا العامل في الاعتبار حيث أظهرت دراسات منها دراسة مشاعل الشويعر (١٤١٩هـ) بعنوان اتجاهات المشرفات والمديرات والمعلمات في رياض الأطفال بمدينة الرياض نحو إدخال الحاسب الآلي، بأن عدد سنوات العمل في التعليم لها أثر في الاتجاه نحو

إدخال الحاسب الآلي في رياض الأطفال، ويوضح الجدول (٣) توزيعاً لعينة البحث وفقاً لعدد سنوات العمل في التعليم، حيث يتضح أنه من ١٠ سنوات فأكثر شكلت نسبة ٥٣,٥% من إجمالي عينة البحث.

جدول (٣) : توزيع لعينة الدراسة وفق عدد سنوات العمل في التعليم

م	سنوات الخبرة	العدد	النسبة
١	أقل من ٥ سنوات	١٠٣	٢٠,٩
٢	من ٥ - أقل من ١٠ سنوات	١٢٦	٢٥,٦
٣	من ١٠ سنوات فأكثر	٢٦٣	٥٣,٥

« عدد سنوات العمل في الإدارة أو الإشراف (مدير المدرسة والمشرف التربوي) : ويظهر ذلك الجدول (٤)، حيث ظهرت النسب متقاربة فيما بينها.

جدول (٤) : عدد سنوات العمل في الإدارة أو الإشراف (مدير المدرسة والمشرف التربوي)

م	العمل في الإدارة	العدد	النسبة
١	أقل من ٥ سنوات	١٦	٤,٠
٢	من ٥ - أقل من ١٠ سنوات	١٢	٣,٠
٣	من ١٠ فأكثر	١٢	٣,٠

« المستوى التعليمي: التعرف على نوع المؤهل العلمي لأفراد عينة البحث يساهم كثيراً في تفسير نتائج البحث من خلال أثره على نوعية الإجابة نحو مدى تحقيق أهداف مشروع إدخال الحاسب في مناهج المرحلة المتوسطة ويظهر الجدول (٥) أن غالبية أفراد العينة ويشكلون نسبة ٨٦% ممن يحمل درجة البكالوريوس، وأن ٣,٥% من أفراد العينة هم من حملة الماجستير، وقد يعود ذلك إلى اهتمام وزارة التربية والتعليم بتأهيل المعلمين ورفع تحصيلهم العلمي ووفرة أعداد الخريجين من حملة البكالوريوس.

جدول (٥) : المستوى التعليمي لأفراد العينة

م	المستوى التعليمي	العدد	النسبة
١	دبلوم	٥٢	١٠,٦
٢	جامعي	٤٢٣	٨٦,٠
٣	ماجستير	١٧	٣,٥

« المؤهل الأكاديمي: ويقصد بذلك نوع التأهيل التربوي أو غير تربوي لأفراد عينة البحث ويشير الجدول (٦) بأن غالبية أفراد العينة ويشكلون نسبة ٧٨,٩% هم من المؤهلين تربوياً:

جدول (٦) : التأهيل التربوي لأفراد العينة

م	المؤهل الأكاديمي	العدد	النسبة
١	تربوي	٣٨٨	٧٨,٩
٢	غير تربوي	١٠٤	٢١,١

٤-٥ أداة البحث :

من خلال اطلاع الباحث على الدراسات السابقة ذات الصلة بموضوع البحث، واستشارة الباحث لعدد من المختصين في مجال البحث، قام الباحث بتصميم استفتاء موجة للمشرفين والمعلمين ومديري المدارس في المرحلة المتوسطة الحكومية للبنين بمحافظة الرياض، وذلك لمعرفة مدى تحقيق أهداف مشروع إدخال الحاسب في مناهج المرحلة المتوسطة. ومن خلال الاستفتاء تم جمع بيانات البحث اللازمة للإجابة عن أسئلة البحث وتحقيق أهدافها واشتملت على ما يلي:

« متغيرات أولية: شملت البيانات الأولية وهي: طبيعة العمل، عدد سنوات العمل في التعليم، عدد سنوات العمل في الإدارة أو الإشراف (للمشرف التربوي ومدير المدرسة)، المستوى العلمي، المؤهل الأكاديمي.

« متغيرات البحث الأساسية: شملت البيانات الأساسية والتي توزعت على أربعة محاور كانت ثلاثة منها متماثلة لجميع أفراد العينة، مع اختلاف المحور الخاص بممارسة الآليات حيث حدد الدليل التنظيمي الخاص بإدخال الحاسب في مناهج المرحلة المتوسطة آليات خاصة بالمشرف التربوي، وآليات خاصة بمدير المدرسة والمعلم وكانت محاور الاستفتاء على النحو التالي:

- ✓ المحور الأول: أهداف مشروع إدخال الحاسب في مناهج المرحلة المتوسطة.
- ✓ المحور الثاني: مدى ممارسة أفراد العينة لآليات المشروع.
- ✓ المحور الثالث: الإمكانيات والتسهيلات المتوفرة لتحقيق أهداف المشروع.
- ✓ المحور الرابع: المعوقات التي تحول دون تحقيق الأهداف.

وقد استخدم الباحث في إعداد الاستفتاء مقياس ليكرت "Likert Scale" الخماسي لاستجابات أفراد عينة البحث على عبارات متغيرات البحث الأساسية (المحاور) للمحاور الأربعة وهي (كبير جدا، كبيرة، متوسطة، منخفضة معدومة)، حيث يعبر الرقم (٥) عن أعلى درجة وهي (كبير جدا)، بينما يعبر الرقم (١) عن أقل درجة (معدومة). وطلب الباحث من عينة البحث تحديد الإجابة المناسبة لكل عبارة.

• صدق أداة البحث :

• الصدق الظاهري :

قام الباحث بعرض أداة البحث وهو الاستفتاء في صورته الأولية على مجموعة من المحكمين المختصين في المناهج والحاسب واستخداماته في التعليم وكذلك المختصين في مجال البحث العلمي من أعضاء هيئة التدريس في كلية التربية بجامعة الملك سعود بالرياض وجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية، والجامعة الأردنية بعمان وكذا عدد من المشرفين التربويين المختصين في مجال الحاسب الآلي في وزارة التربية والتعليم. حيث طلب منهم الباحث إبداء الرأي حول مدى وضوح العبارات ومناسبتها لقياس مدى تحقيق الأهداف، وإيضاح آرائهم حول سلامة اللغة، ووضوح المعنى لكل فقرة، بالإضافة إلى مدى ملاءمتها وانتمائها للمحاور المحددة، واقتراح ما يرويه مناسباً من فقرات، أو حذف غير المناسب منها، وبعد مراجعة الاستفتاء من المحكمين وفي ضوء ملاحظاتهم تم إعادة صياغة عدد من فقراتها، واستبدال مجموعة أخرى من فقراتها بفقرات جديدة.

• الصدق البنائي :

للتحقق من الصدق البنائي قام الباحث بعد التصميم النهائي للاستفتاء وبعد التأكد من الصدق الظاهري باختيار عينة استطلاعية عشوائية عدد أفرادها (٨٢) فرداً أي ما نسبته ١٤٪ من مجتمع البحث تقريباً، ويوضح الجدول (٧) نسبة أفراد العينة.

جدول (٧) : نسبة أفراد العينة في العينة الاستطلاعية الخاصة بالصدق والثبات

م	العينة	العدد	النسبة
١	مدير	٤	٤.٩
٢	معلم	٧٦	٩٢.٧
٣	مشرف	٢	٢.٤
	المجموع	٨٢	١٠٠٪

وتم توزيع الاستفتاء على تلك العينة للتأكد من الصدق البنائي لأداة البحث، وذلك بحساب معاملات الارتباط وتوضيح النتائج في الجدول (٤ - ٨) أن جميع معاملات الصدق لعبارات أداة البحث ومحاورها دالة إحصائياً عند مستوى معنوية (٠,٠١)، وهذا يدل على صدق أداة البحث وقدرتها على قياس ما أعدت لقياسه.

تم التحقق من ذلك بحساب معامل الثبات بطريقة الفا كرونباخ (جدول ٨)، وقد بلغت درجة الثبات للمحور الأول (أهداف مشروع إدخال الحاسب في مناهج المرحلة المتوسطة) ٠,٩٦، كما بلغ معامل الثبات للمحور الثاني (مدى ممارسة أفراد العينة لآليات المشروع معلم ومدير) ٠,٩٤، وبلغ معامل الثبات للمحور الثاني (مدى ممارسة أفراد العينة لآليات المشروع مشرف) ٠,٩٣، في حين بلغت درجة الثبات للمحور الثالث (الإمكانات والتسهيلات المتوافرة لتحقيق أهداف المشروع)، والرابع (المعوقات التي تحول دون تحقيق الأهداف)، على التوالي (٠,٩٦ و ٠,٩٠)، ويتأمل القيم يلاحظ أنها مرتفعة، وتدل على ثبات أداة البحث (الاستفتاء) بإذن الله، وأن نتائج البحث يمكن تطبيقها بثقة.

جدول (٨) : حساب الثبات بطريقة الفا كرونباخ

م	المحور	معامل الثبات
١	المحور الأول: أهداف مشروع إدخال الحاسب في مناهج المرحلة المتوسطة.	٠,٩٦
٢	المحور الثاني: مدى ممارسة أفراد العينة لآليات المشروع (معلم ومدير)	٠,٩٤
	المحور الثاني: مدى ممارسة أفراد العينة لآليات المشروع (مشرف تربوي)	٠,٩٣
٣	المحور الثالث: الإمكانات والتسهيلات المتوافرة لتحقيق أهداف المشروع.	٠,٩٠
٤	المحور الرابع: المعوقات التي تحول دون تحقيق الأهداف.	٠,٩٦
	الثبات الكلي للاستفتاء	٠,٩٤

• أساليب المعالجة الإحصائية :

١١ تم حساب التكرارات والنسب المئوية للتعرف على استجابات المبحوثين على جميع عبارات الاستفتاء.

١٢ تم حساب المتوسط في حالة مقياس ليكرت الخماسي لاستجابات أفراد عينة البحث على عبارات متغيرات البحث الأساسية (المحاور) وهي (كبير جداً، كبيرة، متوسطة، ضعيفة، معدومة) حيث يعبر الرقم (٥) عن أعلى درجة وهي (كبير جداً)، بينما يعبر الرقم (١) عن أقل درجة (معدومة). (حسن وآخرون، ١٩٩٧م)

ويوضح الجدول (٩) القيم التي تم الحصول عليها للمتوسطات الناتجة من قسمة المدى على عدد الفئات.

جدول (٩) : القيمة الوصفية للمتوسطات الحسابية

الوصف	المتوسط
معدومة	١ - ١,٨
منخفضة	١,٨١ - ٢,٦٠
متوسطة	٢,٦١ - ٣,٤٠
كبيرة	٣,٤١ - ٤,٢٠
كبيرة جداً	٤,٢١ - ٥

« تم حساب الانحراف المعياري (Standard Deviation) وهو من أفضل مقاييس التشتت للتعرف على مدى انحراف استجابات المبحوثين لكل عبارة عن متوسطها الموزون، وهو يساوي الجذر التربيعي لمتوسط مربع انحرافات القيم عن متوسطها الحسابي الموزون (كشك، ١٩٩٦م).

ويلاحظ أن الانحراف المعياري يوضح التشتت في استجابات المبحوثين على كل عبارة، فكلما اقتربت قيمته من الصفر كلما تركزت الاستجابات وانخفض تشتتها بين درجات المقياس (إذا كانت قيمة الانحراف المعياري أقل من ١٠ فيعني تركز الاستجابات وعدم تشتتها، أما إذا كانت قيمة الانحراف المعياري ١٠ أو أعلى فيعني ذلك عدم تركز الاستجابات وتشتتها، وهذا يفيد في ترتيب العبارات حسب المتوسط الموزون لصالح الأقل تشتتاً عند تساوي المتوسط الموزون (حسن وآخرون، ١٩٩٧م).

« اختبار تحليل التباين (ANOVA) لمعرفة الفروق ذات الدلالة الإحصائية بين متغيرات البحث.

• أولاً: عرض وتحليل نتائج البحث ومناقشتها:

• السؤال الأول: ما مدى تحقيق أهداف مشروع إدخال الحاسب في مناهج المرحلة المتوسطة من وجهة نظر أفراد العينة (مديرو المدارس، المعلمون، المشرفون التربويون) ؟

وعدها (٧) أهداف حيث يوضح الجدول (١٠) التكرارات والنسب المئوية والمتوسط والتي تعبر عن آراء أفراد العينة

جدول رقم (١٠) : التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها للسؤال الأول

م	العبارات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	منخفضة	معدومة	المتوسط الحسابي	الترتيب ب
١	محو أمية الحاسب الآلي من خلال تهيئة المعلمين والطلاب لاستخدام الحاسب الآلي في التعليم والتعلم في السنوات القادمة.	١٥١	١٠٣	١٤١	٧٨	١٩	٣٠٩	١
	%	٣٠٧	٢٠٩	٢٨٧	١٥٩	٣٩		
٢	تطوير أساليب التدريس باستخدام الحاسب الآلي.	١٢٢	١٠٢	١٣٩	١٠٨	٢١	٣٤٠	٤
	%	٢٤٨	٢٠٧	٢٨٣	٢٢٠	٤٣		
٣	إعداد بيئة تعليمية تفاعلية داخل المدرسة.	٨٨	١٢٤	١٣٣	١٢٤	٢٣	٣٢٦	٦
	%	١٧٩	٢٥٢	٢٧٠	٢٥٢	٤٧		
٤	إعداد جيل قادر على التعامل مع التقنيات الحديثة بكفاءة.	١١٩	١١٢	١٣٨	١٠٦	١٧	٣٤٣	٢
	%	٢٤٢	٢٢٨	٢٨٠	٢١٥	٣٥		
٥	إتاحة الفرصة للطلاب للتعلم بطرق وأساليب متعددة.	١١٩	١١٧	١٢٥	١٠٥	٢٦	٣٤٠	٤
	%	٢٤٢	٢٣٨	٢٥٤	٢١٣	٥٣		
٦	مساعدة المعلم على تطوير ذاته ومستواه العلمي والتربوي.	١٢٣	١٠٧	١٤٤	٨٦	٣٢	٣٤١	٣
	%	٢٥٠	٢١٧	٢٩٣	١٧٥	٦٥		
٧	تطوير العملية التعليمية للتكامل مع جميع قطاعات المجتمع الأخرى.	١٩٣	١٩٥	٣٥٠	١٩١	٧١	٣٢٥	٧
	%	٣٩٠	٣٩٠	٧٠٠	٣٨٢	١٤٢		
المتوسط العام للمحور								٣٣٩

تشير النتائج في الجدول السابق إلى ما يلي:

« حقق الهدف الأول وهو محو أمية الحاسب الآلي من خلال تهيئة المعلمين والطلاب لاستخدام الحاسب الآلي في التعليم والتعلم في السنوات القادمة أعلى متوسط حيث بلغ ٣٠٩ وفي الترتيب الأول، وتقع قيمة هذا المتوسط

ضمن حد التحقق بدرجة كبيرة كما تم إيضاح ذلك في الجدول (٤ - ٩)، وهذا يشير إلى موافقة أفراد العينة بدرجة كبيرة نحو تحقيق هذا الهدف وفي المقابل أشار فقط ٣.٩٪ من أفراد العينة إلى نسبة التحقيق المعدومة لهذا الهدف، ويلاحظ من الجدول السابق أن معظم الاستجابات لأفراد العينة تقع ضمن الحدود كبيرة جدا وكبيرة، وربما يعود ذلك إلى قناعة أفراد العينة بتطبيقات الحاسب في العملية التعليمية، كذلك كون المشروع موجها إلى جميع المراحل الدراسية وجميع الطلاب وفق جدول يعد لهذا الغرض يتضمن تدريب جميع طلاب المدرسة بمعدل لا يقل عن حصة واحدة أسبوعيا لجميع الطلاب.

❖ جاء الهدف الرابع وهو إعداد جيل قادر على التعامل مع التقنيات الحديثة بكفاءة في الترتيب الثاني بمتوسط مقداره ٣.٤٣ ويقع هذا المتوسط ضمن حدود التحقيق بدرجة كبيرة ويشير ذلك إلى موافقة أفراد العينة بدرجة كبيرة حيث بلغت نسبة من أجابوا بكبيرة جدا وكبيرة على التوالي ٢٤.٢٪ و ٢٢.٨٪ في حين أجاب فقط ٣.٥٪ بأنها معدومة وتقع بقية الاستجابات ضمن الحدود المتوسطة والضعيفة.

❖ حقق الهدف السادس وهو مساعدة المعلم على تطوير ذاته ومستواه العلمي والتربوي الترتيب الثالث من حيث المتوسط المحسوب بمتوسط مقداره ٣.٤١ حيث تعبر هذه القيمة من المتوسط عن درجة التحقيق (كبيرة) حيث أجاب ٢٥٪ من أفراد العينة بأن نسبة التحقيق كبيرة جدا ٢١.٧٪ بأن نسبة التحقيق كبيرة وتقع بقية القيم ضمن الحدود المتوسطة فيما أجاب فقط ٦.٥٪ من أفراد العينة بانعدام نسبة التحقيق، وقد تعود الاستجابات الخاصة منعدمة إلى غياب برامج تقويم المعلمين وقياس مهارات الحاسوبية، في حين تتوفر هذه البرامج للطلاب.

❖ جاء الهدفان الثاني والخامس وهما (تطوير أساليب التدريس باستخدام الحاسب الآلي) و(إتاحة الفرصة للطلاب للتعليم بطرق وأساليب متعددة) في الترتيب الرابع من حيث المتوسط المحسوب حيث كانت القيمة ٣.٤٠ وتعبر هذه القيمة عن تحقيق الهدفين بدرجة متوسطة.

❖ احتل الهدف الثالث (إعداد بيئة تعليمية تفاعلية داخل المدرسة) الترتيب السادس بمتوسط حسابي بلغ ٣.٢٦ وتقع هذه القيمة ضمن حدود التحقيق بدرجة متوسطة حيث إن ٢٧٪ من أفراد العينة يرون درجة التحقيق المتوسطة لهذا الهدف.

❖ ويأتي الهدف السابع وهو (تطوير العملية التعليمية للتكامل مع جميع قطاعات المجتمع الأخرى) في المرتبة الأخيرة من حيث الترتيب، ويرى الباحث أن ذلك ربما يعود لصعوبة قياس هذا الهدف حيث يميل إلى العمومية بشكل كبير.

❖ المتوسط العام للمحور الأول يشير إلى قيمة مقدارها ٣.٣٩ وتقع هذا القيمة ضمن حدود التحقيق لأهداف مشروع إدخال الحاسب في مناهج المرحلة المتوسطة بدرجة متوسطة وهذا يدل على أن أهداف المشروع تلقى قبولا إلى حد ما لدى عينة الدراسة ويؤيد ذلك نسبة التحقيق العالية لبعض الأهداف، وقد يعكس ذلك التطور التقني للبيئة المدرسية، أما النسبة القليلة

من عينة البحث الذين أشاروا إلى درجات التحقيق القليلة والمعدومة فقد يعود ذلك إلى أنهم لا يزالون متأثرين بالطرق التقليدية للتعليم والتعلم خصوصا إذا ما علم أن ٥٣.٥% من عينة البحث هم ممن عملوا بالتعليم من ١٠ سنوات فأكثر، وقد يفسر ذلك بقلّة اطلاع أفراد العينة على الدليل التنظيمي للمشروع والمحتوى على الأهداف وقصور برامج التوعية بذلك، وقد يفسر ذلك بالعمومية القائمة عليها أهداف المشروع ورغبة أفراد العينة تفسيرها وجعلها قابلة للقياس وهذا ما أشارت إليه دراسة (الضحيان، ١٤٢٣هـ) ودراسة (العريشي، ١٤٢٦هـ).

• السؤال الثاني: ما مدى ممارسة أفراد العينة (مديرو المدارس، المعلمون، المشرفون التربويون) لآليات مشروع إدخال الحاسب في مناهج المرحلة المتوسطة التي حددها الدليل التنظيمي لتحقيق الأهداف؟

جدول رقم (١١) : التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها للسؤال الثاني (معلم مدير مدرسة)

م	العبارات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	منخفضة	معدومة	المتوسط الحسابي	الترتيب
١	يملك المشرفون خلفية جيدة عن مشروع إدخال الحاسب في المناهج .	٦٩	٩٩	١٩١	٨٧	٣٤	٣.١٧	١
		%	١٤.٤	٣٩.٨	١٨.١	٧.١		
٢	يتناسب البرنامج التدريبي المقدم من حيث الجانب المعرفي والمهاري ومراعاة الفروق الفردية.	٥٠	١١١	١٩١	٩٤	٣٤	٣.١٠	٢
		%	١٠.٤	٢٣.١	٣٩.٨	١٩.٦	٧.١	
٣	يقدم المشرفون للهيئة الإدارية و لمحضري الحاسب الآلي والمعلمين فكرة واضحة عن المشروع من خلال الزيارات الميدانية والأساليب الإشرافية المختلفة.	٦٠	٩٨	١٢٩	١١٩	٧٤	٢.٩٠	٣
		%	١٢.٥	٢٠.٤	٢٦.٩	٢٤.٨	١٥.٤	
٤	يقوم المشرفون بتطوير الكفايات العلمية والعملية لمحضري الحاسب والمعلمين العاملين في المشروع من خلال فعاليات مختلفة.	٤٦	٩٢	١٤٧	١٣٩	٥٦	٢.٨٦	٤
		%	٩.٦	١٩.٢	٣٠.٦	٢٩.٠	١١.٧	
٥	وفرت إدارة التقنيات برامج حديثة متوافقة في بنائها مع المناهج.	٥٥	٨٢	١٢٩	١٣٨	٧٣	٢.٨١	٥
		%	١١.٥	١٧.٢	٢٧.٠	٢٨.٩	١٥.٣	
٦	يقوم المشرفون بتبصير الهيئة الإدارية بالمدرسة ومحضري الحاسب والمعلمين بمسؤولياتهم وحقوقهم ودورهم في المشروع.	٤٥	٨٨	١٣٨	١١٧	٩٢	٢.٧٤	٦
		%	٩.٤	١٨.٣	٢٨.٨	٢٤.٤	١٩.٢	
٧	يحاول المشرفون معرفة ما قد يعترض أداء محضر الحاسب من الناحية النفسية والاجتماعية ومحاولة مساعدته قدر الإمكان.	٤٢	٨٢	١٣١	١١٨	١٠٧	٢.٦٥	٧
		%	٨.٨	١٧.١	٢٧.٣	٢٤.٦	٢٢.٣	
٨	يتابع المشرفون المشروع من خلال الزيارات الميدانية والاتصالات الهاتفية.	٦٣	٦١	١٥٢	١٢٣	٨١	٢.٨٠	٨
		%	١٣.١	١٢.٧	٣١.٧	٢٥.٦	١٦.٩	
٩	يتابع المشرفون الإشكالات في معاملة الحاسب الآلي ويتابعون مع الشركة الموردة حل هذه الإشكالات.	٤٥	٧٦	١٣٤	١٢٧	٩٨	٢.٦٧	٩
		%	٩.٤	١٥.٨	٢٧.٩	٢٦.٥	٢٠.٤	
المتوسط العام للمحور							٢.٨٨	

تشير النتائج في الجدول السابق إلى ما يلي:

« جاءت العبارة الأولى وهي (يملك المشرفون خلفية جيدة عن مشروع إدخال الحاسب في المناهج) في الترتيب الأول من حيث المتوسط الحسابي حيث بلغت قيمة المتوسط ٣.١٧ وتعتبر هذه القيمة درجة الممارسة المتوسطة، وفسر الباحث حصول هذه العبارة على الترتيب الأول بأن ذلك كان نتائج للقاءات التعريفية التي عقدتها وزارة التربية والتعليم للمشرفين التربويين المكلفين بالمشروع، وكذلك ورش العمل المتعددة، حيث أسهمت في معرفة المشرفين للمشروع بشكل جيد.

« احتلت العبارة الثانية وهي (يتناسب البرنامج التدريبي المقدم من حيث الجانب المعرفي والمهاري ومراعاة الفروق الفردية) الترتيب الثاني من حيث قيمة المتوسط الحسابي حيث بلغت قيمته ٣.١٠ وتقع هذه القيمة أيضا ضمن الحدود المتوسطة، وربما يعود ذلك إلى أنه على حد علم الباحث فإن البرنامج التدريبي للمشروع لم يخضع للتقويم والتحكيم بما في ذلك مفردات الحقائب التدريبية وهذا ما أوصت به دراسة (المنيع، ١٤٢١هـ) و(الموسى، ١٤٢٣هـ) حيث أكدت على الاهتمام بالبرامج التدريبية للعاملين وتقويمها باستمرار.

« جاءت العبارة (يقدم المشرفون للهيئة الإدارية ومحضري الحاسب الآلي والمعلمين فكرة واضحة عن المشروع من خلال الزيارات الميدانية والأساليب الإشرافية المختلفة) في الترتيب الثالث في قيمة المتوسط الحسابي حيث بلغت القيمة ٢.٩٠ وتعتبر هذه القيمة عن ممارسة متوسطة لهذه الآلية ويفسر ارتفاع النسبة في المنخفضة والمعدومة بقلّة زيارة المشرفين التربويين لبعض المدارس إما لزيادة نصاب المشرف من المعلمين أو من المدارس وقصور بعض الآليات الإشرافية مثل اللقاءات والورش التربوية.

« جاءت الممارسة (يقوم المشرفون بتطوير الكفايات العلمية والعملية لمحضري الحاسب والمعلمين العاملين في المشروع من خلال فعاليات مختلفة) في الترتيب الرابع بمتوسط حسابي بلغ ٢.٨٦ وهو يعبر عن ممارسة متوسطة.

« احتلت الممارسة (وفرت إدارة التقنيات برامج حديثة متوافقة في بنائها مع المناهج) الترتيب الخامس بمتوسط حسابي بلغ ٢.٨١ ويشير هذا المتوسط إلى درجة الممارسة المتوسطة وهذا يشير ربما إلى عدم كفاية الموزع من البرمجيات على المدارس، أو القصور في آليات تحديد الاحتياج من البرمجيات.

« جاءت الممارسة (يتابع المشرفون المشروع من خلال الزيارات الميدانية والاتصالات الهاتفية) في الترتيب السادس من حيث المتوسط الحسابي حيث كانت القيمة ٢.٨٠ وتعتبر هذه القيمة أيضا عن ممارسة متوسطة أكدتها عينة البحث عندما أجاب ٣١.٧٪ منهم بذلك.

« (يقوم المشرفون بتبصير الهيئة الإدارية بالمدرسة ومحضري الحاسب والمعلمين بمسؤولياتهم وحقوقهم ودورهم في المشروع) حصلت هذه الممارسة على الترتيب السابع بمتوسط حسابي بلغ ٢.٧٤ والذي يشير إلى درجة ممارسة متوسطة أيضا.

« جاءت الممارسة (يتابع المشرفون الإشكالات في معامل الحاسب الآلي ويتابعون مع الشركة المورد حل هذه الإشكالات) في الترتيب الثامن وبلغ متوسطها الحسابي ٢.٦٧ والذي يشير أيضا إلى ممارسة بدرجة متوسطة لهذه الآلية.

« والترتيب الأخير كانت الممارسة (يحاول المشرفون معرفة ما قد يعترض أداء محضر الحاسب من الناحية النفسية والاجتماعية ومحاولة مساعدته قدر الإمكان) حيث كان متوسطها ٢.٦٥ وهو أيضا يعبر عن الممارسة بدرجة متوسطة، ويرى الباحث أهمية هذه العبارة حيث يلعب الاستقرار النفسي دورا كبيرا في عطاء الموظف وحسن أدائه لعمله.

« المتوسط العام وهو ٢.٨٨ يشير إلى ممارسة المشرفين التربويين لآليات مشروع إدخال الحاسب في مناهج المرحلة المتوسطة بدرجة متوسطة.

• الجزء الثاني من إجابات السؤال الثاني وهو الجزء من الاستفتاء الخاص بالمشرفين التربويين ويوضح الجدول التالي خلاصة النتائج المتعلقة بإجابات أفراد العينة من المشرفين:

جدول رقم (١٢) : التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها للسؤال الثاني (مشرف تربوي)

م	العبارة	كبيرة جدا	كبيرة	متوسطة	منخفضة	معدومة	المتوسط الحسابي	الترتيب
١	تظهر المدرسة رغبة لإدخال الحاسب في المناهج والتخلي عن الطرق التقليدية.	٨.٣	٧٥.٠	١٦.٧	٢	٣.٩٢	١	١
٢	تمتلك المدرسة خلفية جيدة عن مشروع إدخال الحاسب في المناهج.	٨.٣	٨.٣	٣٣.٣	٤	٥٠.٠	٢.٧٢	١٠
٣	تشرف المدرسة على إعداد محضري الحاسب الآلي لجدول الحصص حسب البرنامج المعد.	٣٣.٣	٤	٤١.٧	٥	٢٥.٠	٣.٠٨	٥
٤	تقوم المدرسة بإعطاء معلمي المواد المختلفة الحاسب في المناهج والآليات	٨.٣	٨.٣	٣٣.٣	٤	٤١.٧	٢.٠٨	١٧
٥	تقوم المدرسة بإعطاء معلمي المواد المختلفة بأهمية مشروع إدخال الحاسب في المناهج.	٨.٣	٨.٣	٣٣.٣	٤	٤١.٧	٢.٢٥	١٤
٦	تتلقى المدرسة منسوبيها بالبرنامج التدريبي الخاص بمشروع إدخال الحاسب في المناهج.	٨.٣	٨.٣	٥٠.٠	٤١.٧	٥	٢.٦٧	١١
٧	يتابع مدير المدرسة بصفة منتظمة معلمي المواد مع طلابهم لعمل الحاسب بشكل يومي	٤١.٧	٤١.٧	٤١.٧	٤	٥	٢.٢٥	١٤
٨	تكلف المدرسة محضري معمل الحاسب الآلي بأعمال إدارية وكتابية.	١٦.٧	٥٠.٠	١٦.٧	٢	٢	٣.٥٠	٣
٩	تكلف المدرسة محضري معمل الحاسب الآلي بخصص الانتظار والإشراف اليومي.	٢٥.٠	٣٣.٣	٨.٣	٢٥.٠	٣	٣.٤٢	٤
١٠	تتعاون المدرسة مع محضر الحاسب الآلي في حل ما يواجهه من إشكالات.	٢٥.٠	٢٥.٠	٥٠.٠	٢٥.٠	٣	٣.٠٠	٧
١١	تولي إدارة المدرسة مشروع إدخال الحاسب في المناهج وتقنية المعلومات في التعليم اهتمامها.	٣٣.٣	٤١.٧	٢٥.٠	٢٥.٠	٣	٣.٠٨	٥
١٢	تسهم إدارة المدرسة في تطوير كفايات محضري الحاسب الآلي التعليمية معرفياً وسلوكياً..	٨.٣	٢٥.٠	٣٣.٣	٤	٤	٢.٠٨	١٧
١٣	يقوم مدير المدرسة بزيارات المعلمين في المعمل أثناء سير حصصهم	٨.٣	٨.٣	٣٣.٣	٤	٤	٢.٦٧	١١
١٤	تتخذ المدرسة اجتماعات للمعلمين لمتابعة سير مشروع إدخال الحاسب في المناهج.	٤١.٧	٤١.٧	٣٣.٣	٤	٣	٢.١٧	١٦
١٥	يظهر معلمو المدرسة مهارات حاسوبية أثناء عرض دروسهم وفقاً لما تلقوه في البرنامج التدريبي الخاص بإدخال الحاسب في المناهج.	٣٣.٣	٤١.٧	٤١.٧	٥	٣	٢.٨٣	٨
١٦	تحرص المدرسة على الحصول على البرمجيات الحديثة المتوافقة مع المناهج الدراسية.	١٦.٧	٥٠.٠	٣٣.٣	٤	٤	٢.٨٣	٨
١٧	يستخدم مدير المدرسة والمعلمون استمارات التقويم الواردة في الدليل التنظيمي الخاص بمشروع إدخال الحاسب في المناهج.	٢٥.٠	٣٣.٣	٢٥.٠	٨.٣	٨.٣	٣.٥٨	٢
١٨	ترفع المدرسة تقريراً عن سير مشروع إدخال الحاسب في المناهج بشكل دوري لإدارة الإشراف التربوي.	٤١.٧	٤١.٧	٣٣.٣	٤	٣	٢.٥٨	١٣
المتوسط العام للمحور							٢.٨٨	

يمثل الجدول (١٢) استجابات عينة المشرفين التربويين للمحور الثاني من محاور الاستفتاء إجابة على السؤال الثاني من أسئلة البحث والتي تعبر عن ممارسات مدير المدرسة والمعلم حيال مشروع إدخال الحاسب في مناهج المرحلة المتوسطة وكانت النتائج على النحو التالي:

« احتلت العبارة الأولى (تظهر المدرسة رغبة لإدخال الحاسب في المناهج والتخلي عن الطرق التقليدية) الترتيب الأول من حيث قيمة المتوسط الحسابي بقيمة بلغت ٣,٩٢ حيث أجاب ٧٥٪ من عينة البحث بأنها كبيرة، في حين لم تكن هنالك أي إجابة تفيد بأنها منخفضة أو معدومة، وتتفق هذه النتيجة مع عدد من الدراسات التي أظهرت ميل ورغبة عينة البحث نحو الحاسب وتطبيقاته التعليمية مثل دراسة (الشويعر، ١٤١٩هـ)، ودراسة (الموسى، ١٤٢٣هـ).

« جاءت العبارة (يستخدم مدير المدرسة والمعلمون استمارات التقويم الواردة في الدليل التنظيمي الخاص بمشروع إدخال الحاسب في المناهج) في الترتيب الثاني بمتوسط محسوب قدره ٣,٥٨ وهو يعبر عن ممارسة بدرجة كبيرة، وهذا يؤكد اهتمام مديري المدارس والمعلمين بالمشروع ورغبتهم في استمراره، وإيمانهم بأهمية تطبيقات القياس والتقويم.

« في الترتيب الثالث والرابع على التوالي العبارتان (تكلف المدرسة محضري معمل الحاسب الآلي بأعمال إدارية وكتابية)، و(تكلف المدرسة محضري معمل الحاسب الآلي بحصص الانتظار والإشراف اليومي) وحيث بلغ متوسطهما الحسابي على التوالي ٣,٥٠ و ٣,٤٢ ويقع هاتان القيمتان ضمن حدود الكبيرة، وتعد هذه النتيجة مقلقة نوعاً ما، حيث تعبر عن شغل محضري معمل الحاسب عن مهمتهم الأساسية وهي تدريب الطلاب والمعلمين على الحاسب وتطبيقاته التعليمية ومساعدة المعلمين على استخدام الحاسب كوسيط تعليمي في المناهج، بالإضافة إلى أهمية توفر الوقت لديه لتطوير ذاته، والاطلاع على كل جديد في مجال الحاسب، ومن أجل هذه الأهمية نص الدليل التنظيمي على عدم تكليفهم بأي أعمال إدارية أو كتابية أو حصص الانتظار.

« في الترتيب الخامس والخامس مكرر العبارتان (تشرف المدرسة على إعداد محضري الحاسب الآلي لجدول الحصص حسب البرنامج المعد) و(تولي إدارة المدرسة مشروع إدخال الحاسب في المناهج وتقنية المعلومات في التعليم اهتمامها) بمتوسط حسابي بلغ ٣,٠٨، وتعبر هذه القيمة عن ممارسة متوسطة.

« العبارة (تتعاون المدرسة مع محضر الحاسب الآلي في حل ما يواجهه من إشكالات) في الترتيب السابع وبلغ متوسطها ٣ وتعبر هذه القيمة عن الممارسة بدرجة متوسطة.

« في الترتيب الثامن والثامن مكرر جاءت العبارة (يظهر معلمو المدرسة مهارات حاسوبية أثناء عرض دروسهم وفقاً لما تلقوه في البرنامج التدريبي الخاص بإدخال الحاسب في المناهج) والعبارة (تحرص المدرسة على الحصول على البرمجيات الحديثة المتوافقة مع المناهج الدراسية) بمتوسط حسابي مقداره ٢,٨٣ وهو يعبر عن درجة ممارسة متوسطة لهذه الآلية، وتؤيد هذه النتيجة

الممارسة التي حصلت على الترتيب الأول وهي الرغبة التي تظهرها المدرسة في إدخال الحاسب في المناهج.

« العبارة (تمتلك المدرسة خلفية جيدة عن مشروع إدخال الحاسب في المناهج) جاءت في الترتيب العاشر بمتوسط حسابي بلغ ٢.٧٢ ويقع هذا المتوسط أيضا ضمن الحدود المتوسطة، إلا أن الباحث يرى أهمية العناية بهذا البرنامج وتكثيف برامج التوعية ونشر الوعي المعلوماتي عن المشروع وخاصة الأهداف، وهذا ما أكدته عدد من الدراسات التي تناولت مدى تحقيق الأهداف مثل دراسة (بن طالب، ١٤٢٠هـ) ودراسة (الضحيان، ١٤٢٣هـ).

« جاءت العبارة (يقوم مدير المدرسة بزيارة المعلمين في العمل أثناء سير حصصهم) والعبارة (تلحق المدرسة منسوبيها بالبرنامج التدريبي الخاص بمشروع إدخال الحاسب في المناهج) في الترتيب الحادي عشر بمتوسط محسوب قدرة ٢.٦٧ وهو أيضا يعبر عن درجة ممارسة متوسطة لهذه الآلية.

« في الترتيب الثالث عشر العبارة (ترفع المدرسة تقريرا عن سير مشروع إدخال الحاسب في المناهج بشكل دوري لإدارة الإشراف التربوي) بمتوسط حسابي ٢.٥٨ وهو يعبر عن ممارسة منخفضة وربما يعكس ذلك ما يللمسه المشرفون من تأخر وصول التقارير الخاصة بالمشروع من المدارس وقد يعود ذلك لأسباب عدة منها الإدارية والفنية، إلا أن هذه التقارير تعد ذات أهمية لأنها قد تكون مرآة لما يحدث في المدرسة كما تتضمن رؤى العاملين واقتراحاتهم لتطوير العمل وتحسين الأداء.

« العبارتان (تقوم المدرسة بإقناع معلمي المواد المختلفة بأهمية مشروع إدخال الحاسب في المناهج) و(يتابع مدير المدرسة بدقة انتقال معلمي المواد مع طلابهم لعمل الحاسب بشكل يومي) جاءت في الترتيب الرابع عشر بمتوسط حسابي مقداره ٢.٢٥ وهو يعبر أيضا عن ممارسة منخفضة.

« العبارة (تعقد المدرسة اجتماعات للمعلمين لمتابعة سير مشروع إدخال الحاسب في المناهج) جاءت في الترتيب السادس عشر وبلغ متوسطها ٢.١٧ وهي تعد ممارسة منخفضة.

« وفي الترتيب الأخير العبارة (تقوم المدرسة بإعطاء معلمي المواد المختلفة فكرة واضحة عن أهداف مشروع إدخال الحاسب في المناهج وآلياته) وكان متوسطها الحسابي ٢.٠٨ وهي قيمة تعبر عن ممارسة منخفضة يجدر بها أن تكون ممارسة كبيرة بسبب أهميتها وهذا ما أكدته الدراسات السابقة مثل دراسة (العريشي، ١٤٢٦هـ) و(بن طالب، ١٤٢٠هـ) ودراسة (الضحيان، ١٤٢٣هـ).

« المتوسط العام لهذا المحور بلغ ٢.٨٨ وهو يعبر عن ممارسات تعد في مجملها تمارس بدرجة متوسطة.

• **السؤال الثالث : ما مستوى الإمكانيات والتسهيلات لمشروع إدخال الحاسب في مناهج المرحلة المتوسطة من وجهة نظر أفراد العينة (مديرو المدارس، المعلمون، المشرفون التربويون)؟**

تشير النتائج في الجدول السابق (١٣) إلى ما يلي:

« العبارة الأولى وهي (يتوفر معمل حاسب بأجهزة حديثة في المدرسة) حصلت على الترتيب الأول بأعلى متوسط حسابي وكانت قيمته ٣.٥ وتعتبر هذه القيمة عن التوفر بدرجة كبيرة، ولعل هذا يعطي مؤشر اطمئنان بما تم

إعداده للمشروع من توفر بيئة تقنية تمثلت في الحاسب وعتاده المصاحب مع حداثة المواصفات والتطبيقات الخاصة بالأجهزة.

جدول رقم (١٣) : التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها للسؤال الثالث

م	العبارات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	منخفضة	معدومة	المتوسط الحسابي	الترتيب
١	يتوفر معمل حاسب بأجهزة حديثة في المدرسة.	١٢٣	١٢٢	١٤٦	٨١	٢٠	٣.٥٠	١
		%	٢٥.٠	٢٤.٨	٢٩.٧	١٦.٥		
٢	يتوفر لدى محضر معمل الحاسب خلفية جيدة ومهارات حاسوبية متميزة في إدارة المعمل وتدريب المعلمين.	٩٥	١٧٧	١١٩	٧٠	٣١	٣.٤٨	٢
		%	١٩.٣	٣٦.٠	٢٤.٢	١٤.٢		
٣	يتوفر برنامج تدريبي لتدريب الهيئة الإدارية بالمدرسة والمعلمين على المهارات الحاسوبية.	٥٠	٥٩	١٢٠	١٠٠	١٦٣	٢.٤٦	٥
		%	١٠.٢	١٢.٠	٢٤.٤	٢٠.٣		
٤	تتوفر البرمجيات التعليمية الحاسوبية الخاصة بكل مادة دراسية ويتابع تحديثها باستمرار.	٢٨	٦٩	١٢٢	١٥٦	١١٧	٢.٤٦	٥
		%	٥.٧	١٤.٠	٢٤.٨	٣١.٧		
٥	تتوفر برامج تدريبية دورية لتعليم وتصميم الوحدات التدريبية الحاسوبية للهيئة التعليمية بالمدرسة.	٣١	٧١	١٠٨	١٣٣	١٤٩	٢.٣٩	٨
		%	٦.٣	١٤.٤	٢٢.٠	٢٧.٠		
٦	تتوفر برامج الصيانة الدورية لمعامل الحاسب والوسائط التعليمية الأخرى.	٢٠	٧٠	١٤٣	١٥٨	١٠١	٢.٤٩	٣
		%	٤.١	١٤.٢	٢٩.١	٣٢.١		
٧	يتوفر أدوات واضحة ومقننة لمتابعة سير مشروع إدخال الحاسب في المناهج تمكن من قياس تقدم كل خطوه من خطوات المشروع.	٢٧	٥٤	١٣٧	١٦٣	١١١	٢.٤٤	٧
		%	٥.٥	١١.٠	٢٧.٨	٣٣.١		
٨	يتوفر الدعم والمساندة والمتابعة من قبل الإدارات العليا لكل خطوة من خطوات المشروع.	٤٠	٦٢	١١٥	١٥٩	١١٦	٢.٤٩	٣
		%	٨.١	١٢.٦	٢٣.٤	٣٢.٣		
المتوسط العام للمحور								٢.٧١

« العبارة (يتوفر لدى محضر معمل الحاسب خلفية جيدة ومهارات حاسوبية متميزة في إدارة المعمل وتدريب المعلمين) حصلت على الترتيب الثاني وبلغ متوسطها الحسابي ٣.٤٨ وهي تعبر عن التوفر بدرجة كبيرة أيضاً، خصوصاً إذا ما علمنا بأن محضري معمل الحاسب قد أعد لهم اختبارات تحريرية وعملية ومقابلات شخصية قبل التعيين وأن منهم حملة البكالوريوس التربوي ثم التحقوا بدبلوم الحاسب لمدة سنتين في كلية المعلمين قبل أن يتم تعيينهم.

« العبارتان (تتوفر برامج الصيانة الدورية لمعامل الحاسب والوسائط التعليمية الأخرى) و(يتوفر الدعم والمساندة والمتابعة من قبل الإدارات العليا لكل خطوة من خطوات المشروع) جاءتا في الترتيب الثالث بمتوسط حسابي ٢.٤٩ وتقع هذه القيمة ضمن حدود التوفر بدرجة منخفضة.

« العبارتان (يتوفر برنامج تدريبي لتدريب الهيئة الإدارية بالمدرسة والمعلمين على المهارات الحاسوبية) و(تتوفر البرمجيات التعليمية الحاسوبية الخاصة بكل مادة دراسية ويتابع تحديثها باستمرار) في الترتيب الخامس ومتوسطها الحسابي ٢.٤٦ وتقع هذه القيمة أيضاً ضمن حدود التوفر بدرجة منخفضة.

« جاء في الترتيب السابع العبارة (يتوفر أدوات واضحة ومقننة لمتابعة سير مشروع إدخال الحاسب في المناهج تمكن من قياس تقدم كل خطوة من خطوات المشروع) ومتوسطها الحسابي ٢.٤٤ ويعبر عن التوفر بدرجة

منخفضة، ولعل هذا هو مبرر ومسوغ مشكلة هذا البحث حيث لم يتم تقييم المشروع ومعرفة مدى تحقق أهدافه منذ بدايته.

« العبارة (تتوفر برامج تدريبية دورية لتعليم تصميم الوحدات التدريسية الحاسوبية للهيئة التعليمية بالمدرسة) في الترتيب الثامن ومتوسطها الحسابي قيمته ٢.٣٩ وهو كذلك يعبر عن درجة توفر منخفضة.

« المتوسط الإجمالي للمحور بلغ ٢.٧١ وهو يعبر عن التوفر الإجمالي للعبارات بدرجة متوسطة، ومما لاشك فيه أن توفر الإمكانيات والتسهيلات لأي مشروع أمر ضروري وقد لا يكتب النجاح للمشروع دون توفرها أو توفرها بصورة منخفضة مما يؤدي إلى التعثر في بلوغ الأهداف ويتأكد ذلك في مجال التطبيقات الحاسوبية في المناهج حيث الحاجة إلي عتاد تقني وبرمجيات حديثة وتدريب وتطوير مستمر وقد أكد ذلك العديد من الدراسات مثل (الموسى، ١٤٢٣) و (المنيع، ١٤٢١هـ) و (عبد الباقي، وحلمي ٢٠٠١).

• **السؤال الرابع : هل توجد فروق ذات دلالة إحصائية من وجهة نظر أفراد العينة إن وجدت بين استجابات أفراد العينة للأسئلة (١)، (٢)، (٣) تعزى لاختلاف متغيرات البحث (طبيعة العمل -سنوات الخبرة، المستوى العلمي والمؤهل الأكاديمي)؟**

للإجابة على هذا السؤال وفقاً لمتغيرات البحث (طبيعة العمل - سنوات الخبرة، المستوى العلمي والمؤهل الأكاديمي) تم استخدام اختبار تحليل التباين (ف) على النحو التالي:

• **أولاً: دلالة الفروق الخاصة بالمحور الأول وهو مدى تحقيق أهداف مشروع إدخال الحاسب في مناهج المرحلة المتوسطة:**

• **دلالة الفروق في المحور الأول مدى تحقيق الأهداف وفق طبيعة العمل حيث تم استخدام اختبار تحليل التباين الأحادي وفق الجدول (١٤)**

جدول (١٤) : دلالة الفروق في مدى تحقيق الأهداف وفق طبيعة العمل

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٢٠.٣٧	١٠.١٩	٠.٩٦٧	٠.٩٠٧
داخل المجموعات	٤٨٩	٥١٥.١٦	١.٠٥		

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة الدلالة غير دالة إحصائياً عند ٠.٠٥ مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حيال مدى تحقيق الأهداف باختلاف طبيعة العمل.

• **دلالة الفروق في المحور الأول مدى تحقيق الأهداف وفق سنوات الخبرة ويوضح ذلك الجدول (١٥)**

جدول (١٥) : دلالة الفروق في مدى تحقيق الأهداف وفق سنوات الخبرة

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	١٥.٥٤٧	٧.٧٧	٧.٦٠	٠.٠٠٠٦
داخل المجموعات	٤٨٩	٤٩٩.٨١	١.٠٢		

ويلاحظ من القيمة الناتجة في الجدول أنها دالة إحصائياً عند مستوى ٠,٠١، وللكشف عن مصدر تلك الفروق ولصالح تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe Test على النحو التالي:

الجدول (١٦): اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في مدى تحقيق الأهداف باختلاف سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	سنوات الخبرة	المتوسط الحسابي	الفرق لصالح
أقل من ٥ سنوات	٣.٧٢	*	*	أقل من ٥ سنوات
٥ - أقل من ١٠	٣.٣٩			
من ١٠ فأكثر	٣.٢٦			

يوضح الجدول (١٦) وهو عبارة عن نتائج اختبار شيفيه للكشف عن مصدر الفروق ما يلي:

- « أن هنالك فروقاً دالة إحصائياً بين فئة الخبرة من (عشر سنوات فأكثر) وفئة الخبرة (أقل من ٥ سنوات) لصالح (أقل من ٥ سنوات).
- « بين فئة الخبرة (٥ - ١٠ سنوات) وفئة الخبرة (أقل من ٥ سنوات) لصالح فئة الخبرة أقل من ٥ سنوات.

وهذا يعني أن فئة الخبرة أقل من ٥ سنوات يرون تحقيق أهداف المشروع أكثر من غيرهم، ففسر الباحث ذلك بأن فئة الخبرة أقل من ٥ سنوات هم ممن تم تعيينهم حديثاً، ويغلب عليهم تلقيهم لمواد وحقائب تدريبية عن الحاسب واستخدامه في التعليم، بالإضافة إلى التدريبات على الأهداف التربوية ووسائل قياسها ومتابعتها وذلك ضمن الحقيبة التدريبية التي تلقوها بعد تعيينهم والتي أقرتها وزارة التربية والتعليم عبر برنامج تدريبي يسمى (البرنامج التدريبي للمعلمين الجدد)، وهذا يعكس اهتمام الوزارة مؤخراً بالإعداد التربوي للمعلم وتطوير قدراته وإمكانياته، ويتفق ذلك أيضاً مع دراسة (Shayo, 2000) حيث أشارت إلى وجود مقاومة للتغير لدى عدد من أفراد عينة الدراسة.

• دلالة الفروق في المحور الأول مدى تحقيق الأهداف وفقاً للمستوى التعليمي ويوضح ذلك الجدول (١٧)

الجدول (١٧): تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مدى تحقيق الأهداف باختلاف المستوى التعليمي

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى دلالة
بين المجموعات	٢	٢.٠٣٢	١.٠١٦١	٠.٩٦٨٠	٠.٣٨٠٦
داخل المجموعات	٤٨٩	٥١٣.٣٢	١.٠٤٩٨		

يلاحظ من الجدول السابق أن قيمة الدلالة غير دالة إحصائياً عند ٠,٠٥ مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حيال مدى تحقيق الأهداف باختلاف المستوى التعليمي.

• دلالة الفروق في المحور الأول مدى تحقيق الأهداف وفق المؤهل الأكاديمي ويوضح ذلك الجدول (١٨):

الجدول (١٨): اختبار لدلالة الفروق بين متوسط درجات التربويين ومتوسط درجات غير التربويين في مدى تحقيق الأهداف

المجموعات	العدد	متوسط	متوسط	مستوى الدلالة	التعليق
تربوي	٣٨٨	٣.٤١	١.٠٣	٠.٥٧	غير دالة
غير تربوي	١٠٤	٣.٣٤	١.٠٣		

ويلاحظ من الجدول السابق أن قيمة الدلالة غير دالة إحصائياً عند ٠.٠٥ مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين استجابات أفراد العينة حيال مدى تحقيق الأهداف باختلاف المؤهل الأكاديمي.

• ثانياً: دلالة الفروق وفق المحور الثاني وهو مدى ممارسة أفراد العينة لآليات المشروع

• الفروق في ممارسة الآليات باختلاف طبيعة العمل، ويوضح ذلك الجدول (١٩):

الجدول (١٩): تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في مدى ممارسة الآليات باختلاف طبيعة العمل

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٠.٣٦	٠.١٨	٠.٢٠	٠.٨١
داخل المجموعات	٤٨٩	٤٣٣.١١	٠.٨٨		

ووفقاً للجدول السابق يتضح أن قيمة الدلالة غير دالة إحصائياً عند ٠.٠٥ مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين ممارسة أفراد العينة لآليات المشروع باختلاف طبيعة العمل.

• الفروق في ممارسة الآليات باختلاف عدد سنوات العمل في التعليم، ويوضح ذلك الجدول (٢٠):

الجدول (٢٠): تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في ممارسة الآليات باختلاف عدد سنوات الخبرة

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	١٢.٦١	٦.٣٠	٧.٣٣	٠.٠٠٠٧
داخل المجموعات	٤٨٩	٤٢٠.٨٥	٠.٨٦		

ويلاحظ من القيمة الناتجة في الجدول أنها دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٠١، وللكشف عن مصدر تلك الفروق ولصالح من تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe Test على النحو التالي:

الجدول (٢١): اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في ممارسة الآليات باختلاف سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	١-١٠ سنوات	١١-٢٠ سنوات	٢١-٣٠ سنوات	الفرق لصالح
أقل من ٥ سنوات	٣.٨١			أقل من ٥ سنوات
٥ - أقل من ١٠	٣.٠٢٢			٥ - أقل من ١٠
من ١٠ فأكثر	٠.٠٨٨			

يوضح الجدول (٢١) وهو عبارة عن نتائج اختبار شيفيه للكشف عن مصدر الفروق ما يلي:

« أن هنالك فروقاً دالة إحصائياً بين فئة الخبرة من (عشر سنوات فأكثر) وفئة الخبرة (٥ - ١٠ سنوات) لصالح (٥ - ١٠ سنوات).

« بين فئة الخبرة (٥ - ١٠ سنوات) وفئة الخبرة (أقل من ٥ سنوات) لصالح فئة الخبرة أقل من ٥ سنوات.

وهذا يعني أن فئة الخبرة (٥ - ١٠ سنوات) (أقل من ٥ سنوات) يميلون إلى ممارسة آليات المشروع أكثر من غيرهم، فسر الباحث ذلك أيضاً بأنهم ممن يغلب عليهم تلقينهم لمواد وحقايب تدريبية عن الحاسب واستخدامه في التعليم، بالإضافة إلى التدريبات على الأهداف التربوية ووسائل قياسها ومتابعتها وذلك ضمن الحقيبة التدريبية التي تلقوها بعد تعيينهم والتي أقرتها وزارة التربية والتعليم عبر برنامج تدريبي يسمى (البرنامج التدريبي للمعلمين الجدد، ويتفق ذلك أيضاً مع دراسة Shayo, 2000 حيث أشارت إلى وجود مقاومة للتغير لدى عدد من أفراد عينة الدراسة.

• الفروق في ممارسة الآليات باختلاف المستوى التعليمي، ويوضح ذلك الجدول (٢٢):

الجدول (٢٢) : تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في ممارسة الآليات باختلاف المستوى التعليمي

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٦.٠٨	٣.٠٤	٣.٤٧	٠.٠٣١٦
داخل المجموعات	٤٨٩	٤٢٧.٣٩	٠.٨٧		

ويلاحظ من القيمة الناتجة في الجدول أنها دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥، وللكشف عن مصدر تلك الفروق ولصالح من تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe Test على النحو التالي:

الجدول (٢٣) : اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في ممارسة الآليات باختلاف المستوى التعليمي

المستوى التعليمي	المتوسط الحسابي	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير	الفرق لصالح
دبلوم	٢.٨١				
بكالوريوس	٣.٠٢				
ماجستير	٣.٣٦			*	لصالح الماجستير

ويظهر من الجدول السابق أن حملة الماجستير يميلون إلى ممارسة آليات مشروع إدخال الحاسب في مناهج المرحلة المتوسطة أكثر من غيرهم، وربما يعود ذلك أنهم في الأصل هم المتفوقون دراسياً والناهبون في مجال عملهم، فهم حريصون دائماً على الإنتاج والعطاء والدقة في العمل، ومن ذلك حرصهم على ممارسة الآليات بشكل دقيق.

• الفروق في ممارسة الآليات باختلاف المؤهل الأكاديمي، ويوضح ذلك الجدول (٢٤) :

الجدول (٢٤) : اختبار لدلالة الفروق بين متوسط درجات التربويين ومتوسط درجات غير التربويين

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
تربوي	٣٨٨	٢.٨١	٠.٠٨٨	٢.٧٦	٠.٠٠٦
غير تربوي	١٠٤	٣.١٣	١.٠٩٥		

ويلاحظ من الجدول السابق أن القيمة الناتجة دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ وهي لصالح غير التربويين، ولأخذ الباحث أن غير التربويين هم من

أصحاب التخصصات العلمية البحتة أو التطبيقية، وبالتالي فهم يميلون إلى الجوانب التقنية ومنها الحاسب وتطبيقاته أكثر من غيرهم.

- ثالثاً : دلالة الفروق وفق المحور الثالث وهو الإمكانيات والتسهيلات :
- الفروق من وجهة نظر أفراد العينة حول توفر الإمكانيات والتسهيلات وفق طبيعة العمل وتنص من خلال نتائج الجدول التالي:

الجدول (٢٥) : تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في توفر الإمكانيات والتسهيلات وفق طبيعة العمل

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٢.١١	١.٠٥٩٥	١.٢٢٣٦	٠.٢٩٥١
داخل المجموعات	٤٨٩	٤٢٣.٤٤	٠.٨٦		

ووفقاً للجدول السابق يتضح أن قيمة الدلالة غير دالة إحصائياً عند ٠.٠٥ مما يعني أنه لا توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين وجهة نظر أفراد العينة حيال توفر الإمكانيات والتسهيلات تختلف باختلاف طبيعة العمل.

- الفروق في وجهة نظر أفراد العينة حول توفر الإمكانيات والتسهيلات وفقاً لعدد سنوات العمل وتنص من خلال نتائج الجدول التالي:

الجدول (٢٦) : تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في توفر الإمكانيات والتسهيلات وفق سنوات العمل

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٧.٤٢	٣.٧١	٤.٣٤	٠.٠١٣٥
داخل المجموعات	٤٨٩	٣١٨.١٤	٠.٨٥		

وتعد القيمة الناتجة في الجدول دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١، وللكشف عن مصدر تلك الفروق ولصالح من تم استخدام اختبار شيفيه Scheffe Test على النحو التالي:

الجدول (٢٧) : اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في توفر الإمكانيات والتسهيلات باختلاف سنوات الخبرة

سنوات الخبرة	٥ سنوات	١٠ سنوات	١٥ سنوات	٢٠ سنوات	الفرق لصالح
أقل من ٥ سنوات	٢.٨٤٨				*
٥ - أقل من ١٠	٢.٨٤٢				*
من ١٠ فأكثر	٣.٥٩٩				

يوضح الجدول نتائج اختبار شيفيه للكشف عن مصدر الفروق ما يلي:

« أن هنالك فروقا دالة إحصائية بين فئة الخبرة من (عشر سنوات فأكثر) وفئة الخبرة (٥ - ١٠ سنوات) لصالح (٥ - ١٠ سنوات).

« بين فئة الخبرة (٥ - ١٠ سنوات) وفئة الخبرة (أقل من ٥ سنوات) لصالح فئة الخبرة أقل من ٥ سنوات.

وهذا يعني أن فئة الخبرة (٥ - ١٠ سنوات) وأقل من ٥ سنوات (أقل من ٥ سنوات) توفر الإمكانيات والتسهيلات أكثر من غيرهم وربما يعود ذلك إلى معرفتهم بمدى ملائمة الإمكانيات والتسهيلات أكثر من غيرهم وذلك بسبب حداثة عهدهم بالبرامج التدريبية التي يعد من أهمها برنامج الحاسب في التعليم والذي يتلقونه في الكليات التربوية سواء الجامعية أو كليات المعلمين.

- الفروق في وجهة نظر أفراد العينة حول توفر الإمكانيات والتسهيلات وفقاً للمستوى التعليمي، وتوضح من خلال نتائج الجدول التالي:

الجدول (٢٨) : تحليل التباين الأحادي لدلالة الفروق في توفر الإمكانيات والتسهيلات وفق المستوى التعليمي

مصدر التباين	درجات الحرية	مجموع المربعات	متوسط المربعات	قيمة ف	مستوى الدلالة
بين المجموعات	٢	٥.٤٧	٢.٧٣	٣.١٨	٠.٠٤٢١
داخل المجموعات	٤٨٩	٤٢٠.٠٨	٠.٨٥		

وتعد القيمة الناتجة في الجدول دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠٥ ، وللكشف عن مصدر تلك الفروق ولصالح من نستخدم اختبار شيفيه Scheffe Test على النحو التالي:

الجدول (٢٩) : اختبار شيفيه لتوضيح مصدر الفروق في توفر الإمكانيات والتسهيلات باختلاف المستوى التعليمي

المستوى التعليمي	المتوسط الحسابي	دبلوم	بكالوريوس	ماجستير	الفرق لصالح
دبلوم	٢.٦٧				
بكالوريوس	٢.٨٨				
ماجستير	٣.١٥			*	لصالح الماجستير

ويظهر من الجدول السابق أن حملة الماجستير يرون توفر الإمكانيات والتسهيلات لمشروع إدخال الحاسب في مناهج المرحلة المتوسطة أكثر من غيرهم ويرى الباحث أن هذه النتيجة تظهر أن ما وفر للمشروع من إمكانيات وتسهيلات كانت مناسبة لذلك، وأن هذه النتيجة دقيقة ويمكن الاعتماد عليها وذلك يعود إلى ما يتصف به حملة الماجستير من موضوعية ودقة في إصدار الأحكام اكتسبوها من خلال دراستهم في مرحلة الماجستير.

- الفروق في وجهة نظر أفراد العينة حول توفر الإمكانيات والتسهيلات وفق للمؤهل الأكاديمي، وتوضح من خلال نتائج الجدول التالي:

الجدول (٣٠) : اختبار لدلالة الفروق بين متوسط درجات التربويين ومتوسط درجات غير التربويين

المجموعات	العدد	المتوسط الحسابي	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
تربوي	٣٨٨	٢.٦٣	٠.٩٠٦	٣.٩٤	٠.٠٠٠٠
غير تربوي	١٠٤	٣.٠٢	٠.٩٥٩		

ويلاحظ من الجدول السابق أن القيمة الناتجة دالة إحصائياً عند مستوى ٠.٠١ وهي لصالح غير التربويين، وهذا يعني أنهم يرون أكثر من غيرهم توفر الإمكانيات والتسهيلات المناسبة للمشروع، ولأخذ الباحث أن غير التربويين هم من أصحاب التخصصات العلمية البحتة أو التطبيقية، وبالتالي هم ربما الأقدر على قياس مدى توفر الإمكانيات التقنية وتحديد ملاءمتها والتعامل معها.

- السؤال الخامس : ما المعوقات التي تحول دون تحقيق أهداف مشروع إدخال الحاسب في مناهج المرحلة المتوسطة (إن وجدت) من وجهة نظر أفراد العينة (مذيرو المدارس، المعلمون، المشرفون التربويون)؟

وللإجابة على هذا السؤال قام الباحث بحصر عدد من المعوقات التي وردت في الدراسات السابقة بالإضافة إلى ما أشار به وتوقعه السادة المحكومون وما لمسها الباحث خلال عمله في الميدان التربوي، وقسمت المعوقات إلى محاور وفق لتصنيفها إلى:

- ◀ معوقات على مستوى الإمكانيات المادية.
- ◀ معوقات على مستوى البرمجيات.
- ◀ معوقات على مستوى المناهج.
- ◀ معوقات على مستوى العاملين في المشروع.
- ◀ معوقات على مستوى التخطيط والتدريب.

جدول رقم (٣١) : التكرارات والنسب المئوية والمتوسطات الحسابية وترتيبها للمعوقات التي يرى أفراد العينة أنها تحول دون تحقيق الأهداف

م	العبارات	كبيرة جداً	كبيرة	متوسطة	منخفضة	معلوم	المتوسط الحسابي	الترتيب
على مستوى الإمكانات المادية	١ موقع ومساحة معمل الحاسب غير كافية.	١٥٧	٩٠	١٣٩	٦٩	٣٧	٣.٥٣	١١
	٢ عدد أجهزة الحاسب بالمعمل غير كافية للطلاب.	١٥٣	١٣٨	٢٨٣	١٤٠	٧٠	٣.٦٥	٧
	٣ قدم أجهزة الحاسب وملحقات الشبكة	١١٢	١٠١	٢٠٣	١٦١	٣٤	٣.٣٥	٢٠
	٤ قلة توفر وسائل العرض والتوضيح مثل جهاز العرض، برنامج الفصول الذكية	١٥	١٣٢	١٢٥	٩٣	٣٧	٣.٣٦	١٩
	٥ قصور برامج الصيانة للمعامل والأجهزة	٩٩	١٣٣	١٣٦	٨٢	٤٢	٣.٣٤	٢١
على مستوى البرمجيات	٦ قلة البرمجيات التعليمية التي تفي بمتطلبات المناهج الدراسية	١٤٦	١٢٩	١١٣	٧٤	٣٠	٣.٥٨	٩
	٧ عدم توفر مبرمجين سواء من المعلمين أو محضري معمل الحاسب قادرين على تحويل المناهج الدراسية إلى وحدات تدريسية حاسوبية.	٢٩٧	٢٦٢	٢٣٠	١٥٠	٦١	٣.٥٠	١٦
	٨ عدم ملائمة البرمجيات الجاهزة لمحتويات المقررات الدراسية.	٢١٣	٢٨٥	٣١١	١٣٦	٥٥	٣.٤٧	١٨
	٩ ارتفاع أسعار البرمجيات الجاهزة والتي تخدم المناهج الدراسية	١٥٠	١٣٢	١٣١	٥٧	٢٢	٣.٦٧	٣
	١٠ قصور في بناء المناهج الدراسية بحيث يمكن تحويلها إلى وحدات تدريسية حاسوبية.	١٤٢	١٣٤	١٣٨	٦٧	١١	٣.٦٧	٣
على مستوى المناهج	١١ قلة الأنشطة المصاحبة للمنهج والتي تخدم عمليات التدريس باستخدام الحاسب	١١٤	١٣٦	١٦٠	٦٣	١٩	٣.٥٣	١١
	١٢ المحتوى التدريبي للحقيبة التدريبية لإدخال الحاسب في المناهج غير مناسب	٨٩	٢١٣	٢١٤	٥٣	٣١	٣.٣٤	٢١
	١٣ الشعور بعدم الرغبة في توظيف الحاسب في التعليم	٩١	١٠٣	١٧٠	٨٥	٤٣	٣.٢٣	٢٦
	١٤ القصور في تعريف المشرفين ومديري المدارس والمعلمين ومحضري المعمل بأهداف المشروع واليائه والوارك منهم.	١٠٣	١٦٢	١٤٥	٥٨	٢٤	٣.٥٣	١١
	١٥ عدم إلمام معظم العاملين بالحاسب وتطبيقاته في عملية التعليم والتعلم.	٦٩	١٤٦	١٧٢	٨٢	٢٣	٣.٣٢	٢٣
على مستوى العاملين (معلم -محاضر في المشروع	١٦ قلة معرفة العاملين بإنتاج البرمجيات الحاسوبية التي تخدم المناهج.	٩٧	١٣٨	١٨١	٥٨	١٨	٣.٤٨	١٧
	١٧ ضعف الإعداد والتأهيل العلمي لمحضري الحاسب	١٠٠	١٠٠	١٩٤	٨٨	٢٧	٣.٢٤	٢٥
	١٨ ضعف الإعداد التربوي لمحضري معمل الحاسب	١٠٦	١٠٦	١٨٦	٨٦	٢٥	٣.٢٩	٢٤
	١٩ قلة الدورات التدريبية للعاملين والتي تساهم في زيادة المهارات الحاسوبية	١٥٧	١٤٥	٢٤٠	٥٤	١٦	٣.٧٦	١
	٢٠ عدم وجود خطة لإنتاج البرمجيات الحاسوبية والتي تخدم المناهج.	٢٩٩	٣٣٧	١٩٩	١١٢	٥٣	٣.٧٢	٢
على مستوى التخطيط والتدريب	٢١ عدم وجود خطة لإعداد المقررات الدراسية التي تخدم استخدام الحاسب في العمليات التدريبية.	١٥٢	١٣٠	١٢٢	٦٥	٢٣	٣.٦٦	٥
	٢٢ عدم مناسبة البرامج التدريبية الخاصة بالمشروع من حيث الوقت.	٩٧	١٦٣	١٤٥	٧٠	١٧	٣.٥١	١٤
	٢٣ عدم مناسبة البرامج التدريبية الخاصة بالمشروع من حيث الكم المعرفي والمهاري.	١٠٣	١٥٥	١٥٠	٦٠	٢٤	٣.٥١	١٤
	٢٤ ضعف التنسيق بين الإدارات المعنية بالمشروع.	١٣٤	١٦٤	١٦٤	٤٥	٣٢	٣.٦٦	٥
	٢٥ نقص التأييد والمساندة من الإدارات العليا.	١٤٣	١٣٣	١٣٣	٦٧	٣١	٣.٥٩	٨
المتوسط العام للمحور							٣.٥٠	

يوضح الجدول (٣١) التكرارات والنسب المئوية والمتوسط الذي تعبير عنه آراء أفراد العينة حيال مدى المعوقات ودرجة أهميتها ودورها في القصور في تحقيق الأهداف ويوضح الجدول أيضا متوسط عبارات مرتبة، ويمكن اختزال النتائج في الجدول السابق على النحو التالي:

جدول رقم (٣٢) ك ترتيب محاور المعوقات التي يرى أفراد العينة أنها تحول دون تحقيق الأهداف أو قصور بلوغها

الترتيب	المتوسط	محاور المعوقات
٤	٣.٤٥	معوقات على مستوى الإمكانيات المادية.
٢	٣.٥٦	معوقات على مستوى البرمجيات.
٣	٣.٥٢	معوقات على مستوى المناهج.
٥	٣.٣٥	معوقات على مستوى العاملين في المشروع.
١	٣.٦٣	معوقات على مستوى التخطيط والتدريب.
	٣.٥٠	المتوسط العام

يلاحظ من الجدولين السابقين (٣١)، (٣٢) ما يلي:

« جاءت المعوقات المتعلقة بالتخطيط والتدريب على رأس المعوقات التي رأى أفراد العينة أنها تحول دون تحقيق أهداف مشروع إدخال الحاسب في مناهج المرحلة المتوسطة حيث احتلت الترتيب الأول بمتوسط حسابي بلغ ٣.٦٣، وتشير هذه النسبة إلى درجة كبيرة لتأثير هذا المعوق، وهذا يعني أن أفراد العينة يرون وجود قصور كبير في التخطيط لمراحل المشروع وكذلك الدورات التدريبية، وتتفق هذه النتيجة مع (أبو زيد وآخرون، ٢٠٠١ م) ودراسة (الموسى، ١٤٢٣هـ) وبالرجوع إلى تفاصيل الصعوبات في الجدول (٥ - ٢٢) يلاحظ أن العبارة التي تتضمن المعوق (قلة الدورات التدريبية للعاملين والتي تسهم في زيادة المهارات الحاسوبية) قد احتلت الترتيب الأول على محور المعوقات مجتمعة ويلبها العبارة (عدم وجود خطة لإنتاج البرمجيات الحاسوبية والتي تخدم المناهج) في الترتيب الثاني، ويرر بعض أفراد العينة في الصفحة الحرة من الاستفتاء ذلك بأنهم لم يتلقوا تدريباً مستمراً على المشروع، أو أنهم قدموا إلى المدرسة بعد تنفيذ البرنامج التدريبي الخاص بالمشروع، ولم يلحقوا به بعد ذلك، بمعنى أن التدريب لم يكن مستمراً، كما أشاروا إلى أنهم لم يعلموا أو يبلغوا بالمراحل المتتابعة للمشروع أولاً بأول، وهذا يتعلق بكفايات التخطيط للمشروع.

« مجموعة المعوقات المتعلقة بالبرمجيات جاءت في الترتيب الثاني ومتوسطها الحسابي ٣.٥٦ ويقع هذا المتوسط ضمن الحدود الكبيرة أيضاً، وهذا يعني أن أفراد العينة يرون أن البرمجيات وتوفرها تعد من المعوقات الكبيرة والتي تحول دون تحقيق الأهداف، وغني عن القول أن توفر البرمجيات عامل مهم جداً لتحقيق أهداف المشروع، حيث ذكر سابقاً في الإطار النظري أن جل التعليم في هذا المشروع هو التعليم المبني على اعتبار الحاسب وسيطا تعليمياً، أكدت ذلك دراسة (المنيع، ١٤٢١هـ) التي حددت عوامل نجاح إدخال الحاسب في المناهج بتوفر البرمجيات المناسبة والمتوافقة مع المناهج، كذلك يلاحظ من الجدول (٥ - ٢٢) أن العبارة التي تتضمن المعوق (عدم وجود خطة لإنتاج البرمجيات الحاسوبية والتي تخدم المناهج) جاءت في الترتيب الثاني على مستوى المعوقات مجتمعة حيث ذكر ما نسبته ٢٩.٩ من أفراد العينة بأن هذا المعوق يعد كبيراً جداً، في المقابل أجاب ٣١.٧ من أفراد العينة بأنه كبير،

كذلك جاء في الترتيب الثالث على مستوى المعوقات مجتمعة العبارة (ارتفاع أسعار البرمجيات الجاهزة والتي تخدم المناهج الدراسية) في الترتيب الثالث من حيث المتوسط الحسابي المعوقات على مستوى المناهج حيث احتلت العبارة (قصور بناء المناهج الدراسية بأسلوب يساعد على تحويلها إلى وحدات تدريسية حاسوبية) الترتيب الثالث مكرر، وهذه النسبة توحى بدرجة من الخطورة ونوع من القلق حيال قصور تحقيق الأهداف بسبب استمرار هذا المعوق.

المعوقات على مستوى الإمكانيات المادية جاءت في الترتيب الرابع ومتوسطها الحسابي ٣.٤٥ وهو يعبر عن درجة كبيرة لهذا المعوق حيث أفاد ما نسبته ٣١.٩٪ بأن (موقع ومساحة معمل الحاسب غير كافية)، وأفاد ما نسبته ٣١.١٪ من أفراد العينة بأن (عدد أجهزة الحاسب بالمعمل غير كافية للطلاب)، ويتأكد ذلك إذا علمنا بأن المعامل الموجودة هي غالباً فئة ٢١ جهاز وأن متوسط أعداد الطلاب في الفصول في المدارس التي زارها الباحث لا يقل عن ٢٥ طالباً.

في الترتيب الخامس والأخير من حيث المتوسط جاءت المعوقات على مستوى العاملين في المشروع وكان متوسطها الحسابي يحمل القيمة ٣.٣٥ وتشير هذه القيمة إلى درجة متوسطة لهذا المعوق واحتلت العبارة (القصور في تعريف المشرفين مديري المدارس والعلمين ومحضري المعمل بأهداف المشروع وآلياته وأدوار كل منهم) ترتيباً متقدماً حيث بلغ ترتيبها (١١) من حيث المتوسط الحسابي على مستوى جميع العبارات.

• المراجع :

١. أبو زيد، عمار وآخرون (٢٠٠١م)، **توظيف الحاسب الآلي والمعلوماتية في مناهج التعليم الفني بدولة البحرين واقعه - صعوباته** بحث منشور في المؤتمر السادس عشر للحاسب والتعليم، الرياض.
٢. بن طالب، عبدالعزيز (١٤٢٠هـ). **مدى تحقيق أهداف مقررات الثقافة الإسلامية الإعداد العام بجامعة الملك سعود بالرياض من وجهة نظر أعضاء هيئة التدريس والطلاب**. رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
٣. **التقرير السنوي عن تعليم البنين والبنات في المملكة العربية السعودية**، تقرير ١٤٢٥ - ١٤٢٦ (١٤٢٦هـ). وزارة التربية والتعليم: الرياض.
٤. **تقرير تعليم الرياض حول مشروع إدخال الحاسب في مناهج المرحلة المتوسطة** ١٤٢٥ - ١٤٢٦ (١٤٢٦هـ)، وزارة التربية والتعليم، المملكة العربية السعودية: الرياض.
٥. الحازمي، مطلق (١٤١٦هـ). **تقويم البرمجيات الرياضية المستخدمة على الحاسب الآلي**. رسالة الخليج. العدد (٥٥).
٦. الحقييل، سليمان (١٤١٥). **نظام وسياسة التعليم في المملكة العربية السعودية**. الرياض: مكتبة الملك فهد الوطنية، الدراسات التربوية، المجلد السابع.
٧. الدبسي، أحمد عصام (١٩٩٩م). **دور الحاسب في تطوير التربية البيئية وفق طريقة حل المشكلات**. ندوة تكنولوجيا التعليم والمعلومات - جامعة الملك سعود، الرياض.

٨. الشاعر، عبدالرحمن والصالح، بدر (٢٠٠٠ م) تقرير مبدئي حول دراسة متطلبات توظيف تقنيات التعليم المعاصرة في تعليم المواد الدراسية بدول الخليج العربي. ورقة عمل مقدمة لندوة متطلبات توظيف التقنيات التربوية المعاصرة في تعليم المواد الدراسية، دولة الإمارات المتحدة.
٩. الشافعي، إبراهيم، آخرون. (١٤١٧هـ). المنهج المدرسي من منظور جديد. الرياض: مكتبة العبيكان.
١٠. الشويعر، مشاعل عبدالرحمن (١٤١٩هـ). اتجاهات المشرفات والمديرات والمعلمات في رياض الأطفال بمدينة الرياض نحو إدخال الحاسب الآلي كوسيلة تعليمية، رسالة ماجستير غير منشورة، كلية التربية، جامعة الملك سعود، الرياض.
١١. الصقر، عبدالعزيز (١٤٢١هـ). تقويم برامج الحاسب التعليمية المستمدة من المنهاج المدرسي بمدينة الخرج، رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض .
١٢. الضحيان، ماهر (١٤٢٣هـ). مدى تحقيق أهداف مقررات الإعداد التربوي لطلاب العلوم الشرعية بجامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض .
١٣. عبيدات، ذوقان، وعداس، عبدالرحمن، وعبدالحق، كايد (٢٠٠٣م)، البحث العلمي مفهومه وأدواته وأساليبه، الرياض، مكتبة العبيكان.
١٤. عريشي، علي (١٤٢٦هـ). مدى تحقيق برامج التوعية الإسلامية أهدافها في المرحلة الثانوية. رسالة ماجستير غير منشورة، جامعة الملك سعود، الرياض .
١٥. العساف، صالح (١٤١٦هـ). المدخل إلى البحث في العلوم السلوكية. الرياض: شركة العبيكان للطباعة والنشر.
١٦. كشك، محمد بهجت (١٩٩٦م). مبادئ الإحصاء واستخداماتها في مجالات الخدمة الاجتماعية. الإسكندرية. دار الطباعة الحرة.
١٧. المحيسن، إبراهيم عبدا لله (٢٠٠٠ م). واقع ومعوقات استخدام الحاسب في كليات التربية بالجامعات السعودية. المجلة التربوية. جامعة الملك سعود: الرياض.
١٨. المناعي، عبدالله (١٩٩٥ م): التعليم بمساعدة الحاسب وبرمجياته التعليمية .حولية كلية التربية- جامعة قطر، العدد(١٢).
١٩. المنيع، محمد عبدالله (١٤٢١هـ)، دمج تقنية الحاسب في مناهج التعليم العام نموذج مقترح، ورقة عمل في المؤتمر الوطني السادس عشر للحاسب الآلي: الرياض.
٢٠. الموسى، عبدالله عبدالعزيز (١٤٢٣هـ). استخدام تقنية المعلومات والحاسب في التعليم الأساسي: الرياض. مكتب التربية لدول الخليج العربي.
٢١. هندي، صالح، وهشام، عليان (١٩٩٩ م). دراسات في المناهج والأساليب العامة، دار الفكر للطباعة والنشر: عمان.
٢٢. وزارة التربية والتعليم. (١٤٢٦هـ). توصيات اللقاء الأول لمشروع إدخال الحاسب في مناهج المرحلة الابتدائية والمتوسطة. المملكة العربية السعودية: الرياض.
٢٣. وزارة التربية والتعليم. (١٤٢٥هـ). الدليل التنظيمي لمشروع إدخال الحاسب في مناهج المرحلة المتوسطة. المملكة العربية السعودية: الرياض.

٢٤. وزارة التربية والتعليم، (١٣٩٠هـ). وثيقة سياسة التعليم، المملكة العربية السعودية: الرياض.

٢٥. وزارة التربية والتعليم، (بدون) مشروع استخدام الحاسب الآلي في المجال التربوي بدولة قطر. دولة قطر.

٢٦. وزارة التربية والتعليم والشباب بدولة الإمارات، (٢٠٠٠م) تقرير عن إدخال الحاسب في الجهاز التربوي بوزارة التربية والتعليم بدولة الإمارات. ورقة عمل مقدمة لندوة متطلبات توظيف التقنيات التربوية المعاصرة في تعليم المواد الدراسية، دبي دولة الإمارات المتحدة.

٢٧. وزارة التربية والتعليم، (١٤٢١هـ) المشروع الوطني لاستخدام الحاسب في التعليم، المملكة العربية السعودية.

• المراجع الأجنبية:

28. Rosman,j and Brearton,M (1989).Computer to enhance Science Education:An inservice designed to faster Classroom Implementation.
29. Shayo ,C. Olfman ,l. Guthrie ,R.(2000). "Integration of IT into the School Curricula: Perception of Kindergarden to highschool (K-12) Teacher,"SIGCPR 2000: Evanston Illionis USA.
30. Sutherland ,R.Hoyles,C and Noss,R.(1991). **The microworlds Course: Description and Evaluation**. London , Institute of Education, University of London.

البحث التاسع :

” فاعلية برنامج قائم على القصص القرآني في تنمية المفاهيم الدينية
لتلميذات المرحلة الابتدائية ”

المصادر :

د / أماني محمد عبد المقصود قنصوه.
مدرس المناهج وطرق التدريس (لغة عربية)
كلية التربية جامعة حلوان

obeikandi.com

” فاعلية برنامج قائم على القصص القرآني في تنمية المفاهيم الدينية لتلميذات المرحلة الابتدائية ”

د / أماني محمد عبد المقصود قنصوه

• مستخلص الدراسة :

تتحدد مشكلة الدراسة في ضعف تحصيل واستيعاب تلميذات المرحلة الابتدائية للمفاهيم الدينية ، ويظهر ذلك من خلال الأداءات والاستخدامات غير الصحيحة لتلك المفاهيم ، مما أوجد ضعفاً في محصلة المفاهيم الدينية اللازمة لهن ، بالإضافة إلى ندرة استخدام القصص القرآني لإكسابهن هذه المفاهيم .

ولواجهة تلك المشكلة قامت الباحثة بتحديد عينة الدراسة المكونة من مجموعتين من تلميذات الصف الثالث الابتدائي ، أحدهما تجريبية ، والأخرى ضابطة ، تتكون كل منهما من (٤٠) تلميذة ، وقد تم اختيار القصص القرآني تحديداً ، لاحتوائه على المفاهيم الدينية اللازمة لهن ، وأيضاً لكون القصص عامة ، والقصص القرآنية خاصة أسلوب تربوي شائق وجاذب للتلميذات ، وفاعل في تحقيق هدف الدراسة وهو : تنمية المفاهيم الدينية اللازمة لتلميذات الصف الثالث الابتدائي .

ولتحقيق الهدف تم تصميم قائمة بالمفاهيم الدينية اللازمة لهؤلاء التلميذات ، وتم ضبطها وتقنينها ، وتصميم قائمة بالأداءات الموضحة لاستيعاب المفاهيم وفهمها ، وتم ضبطها وتقنينها ، ثم تم بناء برنامج قائم على القصص القرآني لتنمية هذه المفاهيم في ضوء القائمتين ، وبما يتناسب وطبيعة التلميذات المعنيات ، وطبيعة المفاهيم المحددة .

وقد تم تطبيق أدوات الدراسة والبرنامج على العينة المحددة ، وتم معالجة النتائج إحصائياً ، وقد أسفرت النتائج على فاعلية البرنامج المقترح ” القائم على القصص القرآني ” في تنمية المفاهيم الدينية اللازمة لتلميذات الصف الثالث الابتدائي .

Abstract

The effectiveness of a program based Quranic stories in the development of religious concepts to elementary school girls. The study determined the problem in poor and collection absorb primary school pupils of religious concepts, and shows through performances and incorrect uses of those concepts, creating weakness in the outcome of religious concepts necessary for them, in addition to the scarcity of the use of Quranic stories to Acassaphen these concepts. To address that problem, the researcher Bthdidaana study consisting of two groups of schoolgirls third grade, one experimental, the other c,fricer, consisting each of (40) schoolgirl, has been chosen Quranic stories specifically; to fit on religious concepts necessary for them, and also the fact that the stories in general, and Qur'anic stories own educational Interesting style and attractive to pupils, and effective in achieving the objective of the study is: the development of religious concepts to third grade pupils. To achieve the goal was to design a list of concepts religious necessary for these students were seized and cod,fied, and the design list Baladaouat described to absorb and understand the concepts, were seized and cod,fied, and then built a program based on Quranic stories for the development of these concepts in the light of the two lists, and commensurate with the nature of the students involved, and the nature of specific concepts. Tools have been applied study program on the specific sample, was processing the results statistically, have produced results on the effectiveness of the proposed program "based on Quranic stories" in the development of religious concepts necessary for schoolgirls third grade Alaptidi.

• مقدمة :

تهتم التربية الإسلامية بإعداد الإنسان المسلم الذي يتحمل الأمانة ، ويحقق عبادة الله عز وجل في الأرض ، فهي تهتم في إعداد هذا الإنسان بتنمية جميع جوانبه ، وتتولى مختلف شئونه ، فهي تحترم عقل الإنسان الذي هو مناط التكليف ، فالعقل أداة الإنسان التي وهبها الله له للتعلم والتعامل ، كما أنها تراعي في الإنسان كل حاجاته ، وترشده نحو إشباعها وفقاً لما جاء في كتاب الله وسنة نبيه صلى الله عليه وسلم ليشب إنساناً سوياً متوازياً في سلوكه وفكره.

ويوضح (عماد عطية) أن تربية الإسلام المقصود بها : المفاهيم والقيم والأساليب المتضمنة في آيات القرآن الكريم وسنة الرسول صلى الله عليه وسلم والتي تتصل بتربية الإنسان في جميع جوانبه ، وفي مختلف شئونه في الحياة الدنيا وفي الحياة الآخرة. (عماد محمد عطية ، ٢٠٠٨ ، ٢١).

فالتربية الدينية الإسلامية منهجاً للحياة ، وللنظام التربوي بكامله ، وذلك لعدة اعتبارات هي :

- « إن التربية الإسلامية تهتم بالإنسان في كل مناشط حياته .
- « أن التربية الإسلامية مستمرة منذ صغره إلى أن تنتهي حياته .
- « أن التربية الإسلامية تشمل التربية المقصودة وغير المقصودة ، ويشترك فيها مختلف المؤسسات في المجتمع . (أبو العنين ١٤١٠هـ ، حسن جعفر ٢٠٠٢ مصطفى زيادة ٢٠٠٣) .

وعلى هذا الأساس انصب علماء التربية قديماً وحديثاً لوضع الصورة المثالية للفرد من خلال تربيته تربية صحيحة سليمة ضمن منظومة القيم الأخلاقية والروحية والجمالية والتي تتوافق مع المجتمع الذي يعيش فيه ، ومن الطبيعي أن تهتم المدرسة الابتدائية - بصفتها أول مرحلة دراسية رسمية - بغرس المفاهيم والقيم والمبادئ الدينية لتربية الطفل التربية الإسلامية السليمة ، وذلك عن طريق استخدام أساليب تربوية ملائمة لطبيعة ما يقدم ، وملائمة لطبيعة المرحلة العمرية للطفل .

ويرى معظم التربويون أن الأهداف المهمة التي ينبغي أن تؤكد عليها المدارس في تدريس مختلف المواد الدراسية ، ومختلف المستويات التعليمية هو التأكيد على تعلم المفاهيم ؛ لأنها وسيلة فعالة لربط المواد الدراسية المختلفة ببعضها وبذلك يتحقق التكامل المعرفي . (زغلولة ، ١٩٩٩ ، ١) .

وقد أكدت كثير من الأدبيات والدراسات السابقة على أهمية نموذج روبرت جانييه في تدريس المفاهيم ، حيث أشارت تلك الدراسات إلى فعالية نمذجة جانييه في تحصيل المفاهيم ، وتحسين مستويات التفكير ، وبقاء أثر التعلم كدراسة عبادة الخولي (١٩٩٩) وسحر جميل (٢٠٠١) ومتولي صابر (٢٠٠٤) والصافي الجسمي (٢٠٠٨) .

وقد أرجع أحمد كنعان تحصيل واستيعاب الأطفال للمفاهيم والقيم الدينية إلى وسائل الإعلام وما تقدمه من برامج للأطفال حيث قام بحصر المفاهيم والقيم الموجهة إلى الأطفال من خلالها ، وقد أكد على دور وسائط الإعلام لتعزيزها ، وقد أكد على دور القصص في تكوين المفاهيم والقيم سلبية

كانت أم إيجابية ، محددا ضرورة اختيار القصص ذات المفاهيم والقيم الإيجابية خاصة مع الدور الجماهيري والمؤثر لهذه الوسائل الإعلامية. (أحمد على كنعان ٢٠٠١).

من هنا ظهرت الحاجة إلى العناية بالقصص القرآني ، في ظل انتشار القصص ذات المفاهيم والقيم المتدنية ، والتي يشيع فيها التضييل والتشويش على عقول الأطفال والشباب ، بما يبسر عليهم أساليب الحقد والعنف ، ويبسر عليهم ارتكاب كل محرم في صورة مفاهيم وقيم سلبية تقدم في صورة جاذبة ومشوقة ، في سبيل تحقيق أهداف محددة.

وهذا يتنافى مع ميثاق الشرف الإعلامي العربي الذي ينص في مادته رقم (١٦) على الحرص على حماية الأطفال من مخاطر المواد الإعلامية التي تتضمن مشاهد عنف ، وأنماط سلوكية غير سليمة تتناقض مع القيم النبيلة ، ومادته رقم (٢١) تنص على الالتزام بالقيم الدينية والخلقية للمجتمع العربي ، ومراعاة بنيته الأسرية ، وتربطه الاجتماعي. (❖)

فيقدر أهمية القصص كأسلوب تربوي جاذب ومحقق للأهداف المستخدمة من أجله ، بقدر ما تقع مسئولية اختيار القصص بما تتضمنه من مفاهيم ومبادئ وقيم وتؤكد الدراسات والأدبيات على أهمية القصص في تحقيق الأهداف المختلفة كالتالي :

توصلت قبست والدريج ، في دراستهما ألى أن التلاميذ لهم قدرات في بناء القصص في ضوء سماعهم لمجموعة من القصص ، واستدلت من قصص التلاميذ المبتكرة بأن بناء هذه القصص يحدث عملية التطور المعرفي لديهم فالتلميذ عندما يبني القصة في ضوء ما يسمعه ، فإنه يحاول أن يقوم بعملية تنظيم للأفكار في بنائه العقلي : الأمر الذي يطور البنى المعرفية لديه ، ويزداد نجاح عملية التطور المعرفي لدى التلاميذ بزيادة توفير الفرص لهم لسرد القصص أمام الجمهور ، وإحداث تفاعل اجتماعي بينهم وبين الجمهور على أساس ما تم الاستماع إليه من القصص ، ويمكن التلاميذ من بناء القصص المبتكرة ، ومن تقييم قدراتهم العقلية وتشخيصها. (Geist & Aldridge, 2002)

وكشفت دراسة السعدون عن تفوق النصوص القصصية بدلالة إحصائية في فهم المقروء لدى تلاميذ الصف الثالث الابتدائي في مملكة البحرين مقارنة بالطريقة التقليدية. (خلود السعدون ، ٢٠٠٤).

وأظهرت دراسة البركات على ٧٣ معلما ومعلمة يدرسون للصفوف الأساسية الأولى عن اعتقاد بعض هؤلاء المعلمين في أن التخطيط لتوظيف القصة في تعليم التلاميذ ، يشكل تصورا إبداعيا مناسباً لتنمية الوعي البيئي لدى تلاميذ الصفوف الأساسية (البركات علي ، ٢٠٠٥).

والقصة القرآنية من أساليب التربية المهمة التي تهدف إلى تنمية المفاهيم والقيم الدينية لما لها من تأثير قوي في نفوس المتلقي عن طريق بلاغة الأسلوب والمعنى "نحن نقص عليك أحسن القصص بما أوحينا إليك هذا القرآن" (يوسف ، ٣)

والقصة الإسلامية ليست عملاً فنياً في طريقة عرضه وموضوعه كما هو الحال في القصة الفنية الحرة التي تهدف في الغالب تقديم أداء فني حر، بل هي وسيلة تهدف تحقيق أغراض دينية. (سيد قطب، د ت، ١١٧)

تستخدم التربية الإسلامية القصة في تحقيق أهدافها لما لها من عظيم الأثر في نفس الإنسان، وتستخدم القصة لغرس القيم والمفاهيم الدينية والخلقية والاجتماعية والعلمية لقدرتها على الإقناع عن طريق التأثير والحضور الوجداني. (سعيد اسماعيل وآخرون، ٢٠٠٤، ص ١٦٣).

وينظر إلى واقع استيعاب الأطفال للمفاهيم الدينية الصحيحة، فمن الملاحظ ضعف تحصيل الأطفال لها، وهذا متمثل في الاستخدام الخاطئ لهذه المفاهيم، وقد يكون هذا الاستخدام الخاطئ نتيجة عدم استخدام أساليب تدريسية مناسبة كما أكدت الدراسات. (زغلولة ١٩٩٩، عبادة الخولي ١٩٩٩، ٢٠٠٢، الصافي الجسمي ٢٠٠٨، سمر سامح ٢٠١٢)، أو عدم وجود مفاهيم واضحة لكل مرحلة (فرماوي محمد ١٩٩٩)، أو تأثرهم بما يقدم إليهم في وسائل الإعلام من برامج وأفلام مقدمة خصيصاً للأطفال تشتمل على مفاهيم وقيم غير تربوية (أحمد كنعان ٢٠٠١)؛ بهدف جذب انتباه الأطفال بأسلوب ممتلئ بالمرح؛ مما يجعلهم يقومون بتقليد ما يقدم لهم في هذه البرامج من استخدام مفردات رديئة، ومفاهيم مغلوطه، وقيم غير لائقة.

وقد لاحظت الباحثة هذا الضعف من خلال ما يلي :

« التعامل مع الأطفال في المدارس الابتدائية خلال إشراف الباحثة على طالبات كلية التربية بجامعة الملك فيصل بمحافظة الإحساء، وطالبات كلية العلوم والآداب بجامعة القصيم بمحافظة الرس في التربية الميدانية، فقد ظهر ضعف التلاميذ جلياً في استيعاب واستخدام المفاهيم الدينية المختلفة.

« الاطلاع على البحوث والدراسات السابقة والتي تؤيد هذه الملاحظة، مع التأكيد على أهمية القصة عامة والقصص القرآني خاصة كمجال خصب وجاذب، وضرورة تقديمها في صورة برامج مخططة بعناية؛ لتحقيق الأهداف المنشودة، من هذه الدراسات : دراسة فرماوي محمد ١٩٩٩، ودراسة عبادة الخولي ١٩٩٩، ودراسة متولي صابر ٢٠٠٤، ودراسة خلود السعدون ٢٠٠٤ ودراسة إبراهيم رواشدة ٢٠٠٧، ودراسة عماد عطية ٢٠٠٨.

« وللتأكد من صحة الملاحظة، ونتائج الدراسات السابقة، قامت الباحثة بعمل تجربة استطلاعية لرصد أداء التلميذات خلال فترة التربية الميدانية، حيث أثبتت نتائجها وجود أخطاء جسيمة في أقوال وأداءات التلميذات في استخدام المفاهيم الدينية المختلفة، بل ووجود تداخل كبير بين المفاهيم لدى التلميذات حيث أثبتت نتائجها ضعف استيعابهن للمفاهيم الدينية اللازمة لديهن، فقد طبقت الدراسة الحالية اختباراً تحريريّاً على هؤلاء التلميذات لقياس بعض الأداءات التي توضح مدى استيعابهن للمفاهيم الدينية المختلفة، وكانت نسبة الأخطاء ٦٧٪ تقريباً، وقامت برصد ملاحظات لأداء التلميذات الشفهي من خلال تسجيل حوارات مع التلميذات، فكانت نسبة الأخطاء ٧٦٪ تقريباً؛ مما يشير إلى ضعف استيعاب التلميذات للمفاهيم

الدينية ، وضعف الجانب التطبيقي لها والمتمثل في استخدام المفاهيم الدينية استخداما غير صحيح .

• مشكلة البحث :

تحدد مشكلة الدراسة في ضعف تحصيل واستيعاب تلميذات المرحلة الابتدائية للمفاهيم الدينية ، ويظهر ذلك من خلال الأداءات والاستخدامات غير الصحيحة لتلك المفاهيم ، مما أوجد ضعفا في محصلة المفاهيم الدينية اللازمة لهن ، بالإضافة إلى ندرة استخدام القصص القرآني لإكسابهن هذه المفاهيم .

ولمواجهة هذه المشكلة ، يحاول البحث الإجابة عن الأسئلة التالية :

- « ما المفاهيم الدينية اللازمة لتلميذات المرحلة الابتدائية ؟
- « ما التصور المقترح لبرنامج قائم على القصص القرآني ؛ لتنمية المفاهيم الدينية اللازمة لتلميذات المرحلة الابتدائية ؟
- « ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية المفاهيم الدينية اللازمة لتلميذات المرحلة الابتدائية بمحاظلة الرس "منطقة القصيم" .

ويتفرع من هذا السؤال الأسئلة الفرعية التالية :

- « ما فاعلية البرنامج المقترح في استخدام المفاهيم الدينية اللازمة لتلميذات المرحلة الابتدائية .
- « ما فاعلية البرنامج المقترح في تحصيل واستيعاب المفاهيم الدينية اللازمة لتلميذات المرحلة الابتدائية ؟
- « ما الفرق بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في استخدام المفاهيم الدينية اللازمة لتلميذات المرحلة الابتدائية ؟
- « ما الفرق بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في تحصيل واستيعاب المفاهيم الدينية اللازمة لتلميذات المرحلة الابتدائية ؟

• فروض البحث :

- « يمكن تصميم قائمة للمفاهيم الدينية اللازمة لتلميذات الصف الثالث الابتدائي بمحاظلة الرس "منطقة القصيم" .
- « يمكن بناء برنامج قائم على القصص القرآنية ؛ لتنمية المفاهيم الدينية اللازمة لتلميذات الصف الثالث من المرحلة الابتدائية .
- « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية عند تطبيق بطاقة ملاحظة السلوك "استخدام المفاهيم الدينية" القبلي ومتوسط درجاتهم عند تطبيق بطاقة ملاحظة استخدام المفاهيم الدينية البعدي لصالح البعدي .
- « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية في اختبار الأداء "استيعاب المفاهيم الدينية" ، ومتوسط درجاتهم في اختبار استيعاب المفاهيم البعدي لصالح البعدي .
- « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ، ومتوسط درجات المجموعة الضابطة عند تطبيق بطاقة ملاحظة السلوك "استخدام المفاهيم الدينية" البعدي لصالح المجموعة التجريبية .

- « توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية ومتوسط درجات المجموعة الضابطة في اختبار استيعاب المفاهيم الدينية البعدي لصالح المجموعة التجريبية .
- « البرنامج المقترح له فاعلية في تنمية المفاهيم الدينية اللازمة لتلميذات الصف الثالث الابتدائي .

• هدف البحث :

يهدف البحث الحالي إلى تنمية المفاهيم الدينية اللازمة لتلميذات المرحلة الابتدائية بمحافظة الرس "منطقة القصيم" من خلال تقديم برنامج قائم على القصص القرآني لجذب انتباه التلميذات وتشويقهن لفهم واستيعاب المفاهيم الدينية اللازمة لهن واستخدامها .

• حدود البحث :

- يقصر هذا البحث على الحدود التالية :
- « تلميذات الصف الثالث الابتدائي وذلك للسببين التاليين :
- ✓ ضعف فهم واستيعاب المفاهيم الدينية ونسبة استخدامها لدى تلميذات المرحلة الأولى من التعليم الابتدائي .
- ✓ المهارات والقدرات اللغوية لتلميذات الصف الثالث الابتدائي تكون أكثر إتقاناً وكفاءة عن الصفين السابقين ، مما يمكن التلميذات من ممارسة الاستماع للقصص القرآنية والتحدث عن المفاهيم المنبثقة منها وكذلك كتابتها .
- « يتم التطبيق على تلميذات المدرسة الثانية عشر الابتدائية بمحافظة الرس "منطقة القصيم" بالملكة العربية السعودية .
- « يتم التطبيق في الفصل الدراسي الأول من العام الدراسي ١٤٣٢/١٤٣٣ هـ .

• أهمية البحث :

- يمكن أن يسهم هذا البحث في الميدان بما يلي :
- « مساعدة تلميذات المرحلة الابتدائية في التعرف على المفاهيم الدينية اللازمة لهن وفهمها واستيعابها واستخدامها في أدائهن .
- « توجيه الأنظار إلى القصص القرآني كأسلوب جاذب ومشوق لتنمية المفاهيم الدينية .
- « البحث على القيام بمزيد من الدراسات الأخرى التي تستعين بالقصص القرآني لتنمية القيم الدينية .
- « يساعد هذا البحث على زيادة وعي معلمي ومعلمات التربية الإسلامية في المرحلة الابتدائية بتصحيح وتنمية المفاهيم الدينية للتلاميذ والتلميذات .
- « يلفت هذا البحث نظرة واضعي مناهج التربية الإسلامية بضرورة الاهتمام بتنمية المفاهيم الدينية اللازمة لكل مرحلة .

• منهج البحث :

يعتمد هذا البحث على المنهجين الوصفي والتجريبي .

• خطوات البحث :

- « مراجعة الدراسات والبحوث التي تناولت المفاهيم عامة ، والمفاهيم الدينية خاصة .

- « تحليل المواد الدينية المقدمة لتلميذات الصف الثالث الابتدائي بالمملكة العربية السعودية .
- « تحديد المفاهيم الدينية اللازمة لتلميذات الصف الثالث الابتدائي في ضوء :
 - ✓ دراسة البحوث والدراسات السابقة .
 - ✓ تحديد الاحتياجات الحالية من المفاهيم الدينية للتلميذات المعنيات .
 - ✓ عمل استبانة موجهة لخبراء التربية الدينية وطرق تدريسها : لتحديد المفاهيم اللازمة للتلميذات المعنيات .
- « تحديد مستوي الأداءات اللازمة لتلميذات الصف الثالث الابتدائي وتدوينها في قائمة .
- « عرض القائمة على على الخبراء والمختصين ، وتعديلها في ضوء آرائهم .
- « إعداد برنامج تنمية المفاهيم الدينية القائم على القصص القرآني في ضوء :
 - ✓ طبيعة المفاهيم الدينية اللازمة للتلميذات .
 - ✓ طبيعة القصص القرآنية المقدمة للتلميذات .
 - ✓ طبيعة تلميذات الصف الثالث الابتدائي بمحافظة الرس "منطقة القصيم" بالمملكة العربية السعودية
 - ✓ قائمة المفاهيم الدينية اللازمة للتلميذات المعنيات .
 - ✓ التركيز على تنمية المفاهيم الدينية من خلال التركيز على :
 - أ - استيعاب التلميذات للمفاهيم الدينية وفهمها .
 - ب - استخدام التلميذات لهذه المفاهيم الدينية ، ويظهر ذلك من خلال سلوكهن وأدائهن .
- « بناء أدوات تقييم البرنامج من خلال :
 - ✓ قائمة المفاهيم الدينية التي تم تحديدها .
 - ✓ دراسة الجهود المبذولة في مجال مقاييس المفاهيم .
 - ✓ طبيعة البرنامج المقترح .
 - ✓ محتوى القصص القرآنية المقدمة .
- « تحديد البيئة التعليمية وعينة البحث ، وتشمل :
 - ✓ تحديد المجموعة التجريبية .
 - ✓ تحديد المجموعة الضابطة .
 - ✓ تطبيق إجراءات التكافؤ بينهما .
- « تطبيق البرنامج القائم على القصص القرآني ، وهذا يستلزم ما يلي :
 - ✓ تطبيق بطاقة ملاحظة السلوك "استخدام المفاهيم الدينية " قبلها على المجموعتين التجريبية والضابطة .
 - ✓ تطبيق الاختبار التحصيلي "لاستيعاب وفهم المفاهيم " قبلها على المجموعتين التجريبية والضابطة .
 - ✓ تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية باستخدام القصص القرآني واتباع أسلوب القصص .
 - ✓ تطبيق بطاقة ملاحظة استخدام المفاهيم الدينية بعديا على المجموعتين التجريبية والضابطة .
 - ✓ تطبيق اختبار استيعاب المفاهيم الدينية بعديا على المجموعتين التجريبية والضابطة .

- « جمع البيانات وتحليلها ومعالجتها إحصائياً .
- « التوصل إلى النتائج ومناقشتها وتفسيرها .
- « عرض نتائج البحث وتوصياته .

• مصطلحات البحث :

• المفهوم :

يمكن تعريف المفهوم على أنه : تجريد ذهني للخصائص المشتركة بين مجموعة من الأحداث أو الظواهر . (الصايغ الجسمي ، ٢٠٠٨ ، ٨٩) .

ويعرف بأنه : تصور ذهني يقوم على إيجاد علاقات بين الأشياء والحقائق والأهداف . (سعيد رفاع ، ٢٠٠٣ ، ١١٤)

• المفاهيم الدينية :

هي الألفاظ التي لها دلالة دينية إسلامية خاصة في إطار العقائد أو العبادات أو المعاملات أو الأحكام الشرعية أو الأخلاق والآداب أو العلاقات الأخرى الإسلامية أو السيرة ، وذلك كما يتصور الطفل عقلياً وينفعل به وجدانياً تبعاً للمرحلة العمرية التي يقع فيها . (أحمد سيد وآخرون ، ١٩٩٨) .

ويتبنى البحث تعريف المفهوم الديني بما يتفق وطبيعته بأنه: الكلمة أو المصطلح أو العبارة ذات الدلالة الدينية الإسلامية والتي تقع في إطار علاقة المتعلم بالعقيدة أو العبادات أو المعاملات أو الأخلاق والآداب الإسلامية أو السيرة النبوية، وذلك كما يتصوره المتعلم عقلياً وينفعل به وجدانياً تبعاً للمرحلة العمرية التي يقع فيها .

• الإطار النظري للبحث :

يهدف هذا الجزء إلى إلقاء الضوء على محورين أساسيين هما :

- « أولاً : المفاهيم عامة والمفاهيم الدينية خاصة .
- « ثانياً : القصص بأنواعها وأسلوب القص ، مع توضيح دور القصص القرآنية في تنمية

• المفاهيم الدينية .

إن العيادة هي الغاية والهدف النهائي من خلق الإنسان لقوله تعالى " وَمَا خَلَقْتُ الْجِنَّ وَالْإِنْسَ إِلَّا لِيَعْبُدُونِ " (سورة الذاريات، آية ٥٦) ، فإن التربية هي الوسيلة والأداة لتحقيق تلك الغاية التي خلق الإنسان من أجلها، لذا كان لزاماً على المربين المسلمين الاهتمام بجوانب ومراحل تلك التربية وأساليبها والقضايا ذات الصلة بها؛ وذلك للمساهمة في إعداد الأجيال المؤمنة الصالحة القادرة على مواجهة تحديات العصر بروح القوة لا الضعف .

وعليه؛ انصب علماء التربية قديماً وحديثاً على وضع الصورة المثالية للفرد من خلال تربيته تربية صحيحة وسليمة ضمن منظومة القيم الأخلاقية والروحية والجمالية والتي تتوافق مع المجتمع الذي يعيش فيه .

هذا وتعتبر المراحل الأولى من عمر الإنسان (مرحلة الطفولة) من المراحل شديدة الأهمية في حياته؛ لأن الطفل ركيزة المجتمع الأولى؛ لذا فإن المجتمعات

التربوية توجه اهتمامها إلى العناية بالطفولة والقيام على أمرها في شتى النواحي الدينية والاجتماعية والأسرية والتعليمية وغيرها، كما أن تنوع الأساليب والوسائل التربوية مسألة مهمة ذلك لأن فلسفة المجتمع وأهدافه والبيئة الاجتماعية والفروق الفردية بين الأفراد ومستوى ثقافتهم أمور يلزم مراعاتها للنهوض بالعملية التربوية.

ومن الوسائل التي لها دور كبير في تربية الطفل والعناية به القصص القرآني لأنه يؤثر بطريقة مباشرة وغير مباشرة في عقل الطفل ووجدانه، ومثل هذا التأثير الذي يستجيب له الطفل بسهولة يحقق أهدافه المبتغاة منه، ولا سيما أن عقل الطفل في هذه المرحلة خامدة لينة يمكن تشكيلها بالصورة الصحيحة. (محمد حسن بريغش، ١٤٢٩هـ، ٤٣).

• المفاهيم وأهميتها :

تتجه التربية المدرسية في العصر الحالى إلى تعليم المفاهيم وتطويرها؛ لأنها تشكل قاعدة ضرورية للسلوك المعرفى الأكثر تعقيداً كالتفكير وحل المشكلات، وهى تمثل المحك الأساسى فى تكوين البنية المعرفية عند المتعلم؛ حيث إنها تشارك فى تكوين أفكاره ومعتقداته وثقافته.

وتتمثل المفاهيم مجموعة من الأشياء أو الرموز أو الوحدات الخاصة التى يتم تجميعها معا على أساس من الخصائص المشتركة والتى يمكن الدلالة عليها باسم ورمز معين. (صلاح الدين عرفة، ٢٠٠٥، ص ٦٠).

فهى وصف لأشياء أو مواقف أو مدركات ، له خصائص مشتركة تميزها عن غيرها ويعبر عنها بكلمة أو كلمتين، أو وصف لشيء مفرد أو ذات واحدة تنفرد عن كل ما في الكون.

فالمفاهيم هي لبنات العلم وأسس بنائه، وتقوم على الحقائق التي ترتبط مع بعضها بروابط معينة، وتعد في ذات الوقت أسس بناء المبادئ والقوانين العلمية. (الصايف الجسمي، ٢٠٠٨، ٨١).

ويتكون المفهوم من خلال الخبرات المتتابعة التي يمر بها الفرد سواء كانت هذه الخبرات مباشرة أم غير مباشرة، فعلى سبيل المثال: يتكون المفهوم الصحيح "للصلاة" من خلال خبرة المتعلم التي يكتسبها في المراحل التعليمية المختلفة ومن خلال أدائه للصلاة على الوجه الصحيح، وكذلك يتكون مفهوم "حمد الله وشكره" لدى المتعلم من خلال المعرفة التي تقدم له في المحتوى مناهج التربية الإسلامية ومن خلال مواقف الحياة المختلفة.

• أهمية تعلم المفاهيم :

تلعب المفاهيم دورا مهما في عملية بناء المناهج الدراسية وتطويرها ، حيث تسهل اختيار المحتوى وتنظيمه بشكل يضمن التتابع والتكامل بين مكونات المادة الدراسية .

وقد أجمع التربويون على أن تعلم المفاهيم يحقق العديد من الفوائد نوجزها فيما يلي :

- « تساعد على حل المشكلات .
- « تساعد على زيادة تحصيل الطلاب .
- « تقلل من الحاجة إلى إعادة التعلم عند مواجهة موقف جديد .
- « تتيح للمعلمين الربط بين مجموعة من الحقائق .
- « يعد أكثر ثباتاً واستقراراً من الحقائق العلمية والجزئية .
- « لازمة لتكوين المبادئ والقواعد والقوانين والنظريات العلمية
- « تقلل من التعقيدات الموجودة بالحياة من خلال تحديد وتقسيم الأشياء والأحداث المتشابهة .
- « تيسر تشكيل المعلومات الجديدة على المعلومات السابقة وربطهما معا (أحمد النجدي وآخرون ، ١٩٩٩ ، ٤٩) ، (Cleaf.v,1991,216) ، (Lioyede,1995,1020) (Skeel,D,1995,4)، (نصرة عبد المجيد ، ٢٠٠٠ ، ١٥٧) ، (حسن حويل ، ٢٠٠١ ، ٦٧) (متولي صابر ، ٢٠٠٤ ، ٣٦)

وتتنوع المفاهيم ما بين العلمية والاجتماعية والاقتصادية والسياسية والثقافية والدينية، ويركز البحث على المفاهيم الدينية التي تمثل الكلمات أو العبارات ذات الدلالة الدينية الإسلامية التي تقع تحت إطار علاقة الإنسان بالله (سبحانه وتعالى) أو النبي (صلى الله عليه وسلم) أو بنفسه وبالأخرين.

والمفاهيم الدينية هي الألفاظ التي لها دلالة دينية إسلامية خاصة في إطار العقائد أو العبادات أو المعاملات أو الأحكام الشرعية أو الأخلاق والآداب أو العلاقات الأخرى الإسلامية أو السيرة ، وذلك كما يتصور الطفل عقلياً وينفعل به وجدانياً تبعاً للمرحلة العمرية التي يقع فيها. (أحمد سيد وآخرون ١٩٩٨).

فالمفاهيم الدينية هي تصور لأحداث أو أشياء أو مواقف أو لفئة من المعلومات أو لقيم وسلوكيات متصلة بالدين يعبر عنها بكلمة أو مصطلح أو عبارة. (عدلي عزايزي، ١٩٨٦).

ويعتبر تعلم المفاهيم عامةً هدفاً تربوياً في جميع مستويات التعليم فقد ظهرت الحاجة إلى استخدامها وجعلها محوراً رئيساً للمناهج الدراسية وكذلك الحاجة إلى تنميتها بأساليب مختلفة كهدف أساسي من الأهداف التربوية والتعليمية ، ومن أمثلة تلك المفاهيم: طاعة الله ، والتواضع ، والأدب مع الله (سبحانه وتعالى) والرسول ، والصبر على الشدائد ، والتوكل على الله (سبحانه وتعالى) ، ووعد الله حق ، والتوبة والمغفرة وعاقبة الظالمين ، التسبيح وغيرها .

• القصص وأهميتها التربوية :

يقصد بالقصة كل ما يكتب للأطفال نثرياً بقصد الإمتاع أو التثقيف، ويروى أحداثاً وقعت لشخصيات معينة سواء أكانت هذه الشخصيات واقعية، أم خيالية، وسواء أكانت تنتمي لعالم الكائنات الحية أم الجان، وتشتمل القصة عادة على مجموعة من العناصر تتلخص في الحبكة أو العقدة، والشخصيات، والموضوع والبيئة والشكل العام الذي تخرج به. (رشد طعيمة: ٢٠٠١)

ويتفق مع ذلك التعريف (كمال الدين حسين، ٢٠١٠، ص ١٥٧) حيث يرى أن القصة هي كل فن درامى يتضمن أحداثا تكشف عن صراع تحمله شخصيات وتحقق للقارئ فى النهاية متعة جمالية وانفعالية من خلال التجارب الحياتية التى تتضمنها، والتى تكسب الطفل الكثير من القيم.

"وتلعب القصة من بين فنون أدب الأطفال دوراً مهماً فى حياتهم؛ إذ هى الفن الذى يتفق وميولهم، وهى الفن الذى يتصلون به منذ أن يتفتح إدراكهم على العالم، وهى الفن الذى يبنى خيالهم، ويبث مشاعر الخير والنبل فى نفوسه، ويربى قوة الإبداع فيهم، وهى أكثر صور الأدب شيوعاً فى عصرنا، فضلاً عن أنها من أقدر فنون اللغة على خدمة مختلف أنشطتها فى المرحلة الابتدائية خاصة". (رشدى طعيمة، محمد مناع، ٢٠٠٠، ٢١٨، ٢١٧)

"ولذلك فإنه بآية حال من الأحوال لا يمكن إغفال الدور الثقافى للقصة لدى الطفل؛ فهى تحمل مضموناً ثقافياً، وتشكل وعاءاً لنشر الثقافة بين الأطفال؛ لأن من القصص ما يحمل أفكاراً ومعلومات علمية، وتاريخية وجغرافية، وفنية، وأدبية، ونفسية، واجتماعية، فضلاً عما فيها من أخيلة، وتصورات، ونظرات، ودعوة إلى قيم، واتجاهات، ومواقف، وأنماط سلوك أخرى. (سمير عبد الوهاب، ٢٠٠٢، ٦١).

وقد أثبتت العديد من الدراسات الفاعلية الإيجابية للقصة فى التدريس ومنها: دراسة (أحمد نجيب، ١٩٨٥)، ودراسة (حسن شحاتة، ١٩٨٧) ودراسة (عيسى الشماسى، ١٩٩٣) التى أثبتت أن قصص الأطفال تعمل على تنمية القيم التربوية لديهم المتمثلة فى: المعرفة، الدين، الصدق، الإنجاز، الشجاعة النجاح الأمانة التفكير، العمل، العدل التصميم، الحرص التخطيط، الصداقة الإيثار، الصبر، الاتجاه العلمى الكتمان، التعاون، الحب والطاعة الاستقلال الحكمة الصبر، الوفاء، التضحية، النظام، النظافة، التغيير الرحمة) وتنمى لديهم أيضاً استعداداتهم والتعبير عن ذاتهم، ودراسة (زيد الهياف، ١٤١١) التى أثبتت أن للقصص أهمية كبرى فى أدب الطفل وتربيته، كان من أهمها المتعة والتثقيف، وتنمية المفاهيم المختلفة والقيم والاتجاهات. (سعيد عبد المعز، ١٩٩٩، ص ٣٥)

وتوضح (أمل خلف، ٢٠٠٦، ص ١٨، ١٧) أهمية قصص الأطفال فى الآتى:

- « يُعد الطفل إعداداً صحيحاً للحياة العملية بما يقدمه له من مفاهيم ومعلومات ومعارف؛ تمكنه من السيطرة على عالمه.
- « يساعده على تحسين أداء الطفل فى كافة المجالات، ويزوده بقدر كبير من المعلومات الدينية والجغرافية، والتاريخية، والسياسية، والحقائق العلمية ولأسيما أن القصة تقدم الكثير فى هذا المجال.
- « يعمق خيال الطفل ومداركه من خلال متابعته للشخصيات القصصية.
- « يتيح للطفل حرية التعبير عما يدور فى عقله من أفكار، وفى قلبه ووجدانه من أحاسيس ومشاعر بلغة مفهومة ويفكر منظم.
- « يعتبر من أهم المصادر التى يستقى منها الطفل لغته، كما أنه من أهم العناصر لتكوين أفكاره وآرائه ومعتقداته.

- « يعمل على تعميق الوعي الثقافي لدى الطفل، وذلك يعد ضروريا لبناء شخصيته، وإعداده للحياة.
- « يعمل على ترسيخ شعور الطفل بالانتماء إلى الأسرة والوطن.
- « يساهم في تكوين ثقافة عامة لدى الطفل؛ مما يجعل منه إنسانا متميزا.
- « يساعد الطفل على الدقة في التفكير فمن خلال القصة على سبيل المثال يمكن تهيئة مواقف تعليمية؛ تساعد على تنظيم المعلومات التي جمعها من القصة، وتحليلها، وتفسيرها، ومقارنتها واستنتاج النتائج المناسبة في حدود قدراته وإمكاناته.
- « يغرس القيم الدينية والمبادئ الأخلاقية، وينميها في نفس الطفل؛ مما يساعده على خلق شخصية قوية متمسكة بمبادئ دينها وتعاليمه.
- « يهذب وجدان الطفل لما يثير فيه من العواطف الإنسانية النبيلة، ومن خلال مواقف شخصيات القصة فيندمج مع شخصياتها، ويتفاعل معها.
- « يغرس لدى الطفل الروح العلمية، وحب الاكتشافات، والممارسات العلمية، والتجريب.
- « يساعد على اكتشاف الهوايات، والمواهب، واكتساب مهارات جديدة، كما يعمل على تنمية الاهتمامات الشخصية لدى الطفل.
- « يساعد الطفل على استخدام المعارف التي اكتسبها من خلال القصة، أو المسرحية، أو النشيد، أو غيره من وسائل وفنون أدب الطفل في حديث الطفل مع غيره وفي إلقائه.

• استخدام القصص في التدريس:

يعد استخدام القصة في التدريس "العملية التي يستخدم من خلالها المعلم القصة كمدخل تدريسي، يمهّد لاستخدام طرق واستراتيجيات تدريسية أخرى؛ إذ إنه من خلال التدريس بالقصة يقوى الاتصال مع الآخرين وتنمو مهارة الاستماع، ويكتسب التلميذ مهارات اللغة والتفكير والإبداع بالإضافة إلى القيم والأخلاقيات والمثل كما أن للتدريس بالقصة دورا كبيرا في تهذيب المشاعر وتنقيف الأطفال، بل في تكوين شخصية الطفل وتنمية جميع جوانبها" (حسنى هاشم، ٢٠٠٧، ص ٥١، ٥٢).

وقد أثبتت العديد من الدراسات الفاعلية الإيجابية للقصة في التدريس ومنها: دراسة (العنود بنت سعيد، ٢٠٠٤) التي أثبتت أهمية استخدام قصص الأطفال في تنمية مهارات التفكير الإبداعي لطفل ما قبل المدرسة، ودراسة (نيفين مصطفى، ٢٠٠٤) التي أثبتت فاعلية تدريس قصص اللغة الإنجليزية في تنمية مهارات التفكير الناقد لتلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسي، ودراسة (سعيد عبد المعز، ٢٠٠٥) التي أثبتت فاعلية استخدام القصة الأدبية كنوع من أنواع الدراما التعليمية في تنمية المهارات الحياتية لطفل الروضة ودراسة (حسنى هاشم، ٢٠٠٧) التي أثبتت فاعلية المدخل القصصي في إكساب تلاميذ الصف الثالث الابتدائي المهارات الأساسية للتفكير الفلسفي، ودراسة (سمر سامح، ٢٠١٢) التي أثبتت الفاعلية الإيجابية للقصص التفاعلية في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية في اللغة العربية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي.

• خطوات تدريس القصة :

إن القصة الموجهة للمتعلم ليست هدفاً في حد ذاتها بل وسيلة فعالة؛ لتحقيق الأهداف التربوية التي تساعد بدورها على تحقيق الشخصية المتكاملة المتوازنة للمتعلمين من جميع الجوانب العقلية والنفسية والاجتماعية والدينية والجمالية، ولتحقيق تلك الأهداف يجب أن يكون هناك إعداد جيد لتدريس القصة، وهذا الإعداد يتلخص في تحديد القصة المناسبة لسن المتعلم ولخصائصه، وحاجاته، وقدراته، واستعداداته وإمكاناته، وإعداد المعلم الجيد لها، وتصميم الوسيلة التعليمية المستخدمة في عرض تلك القصة على المتعلم، ثم اختيار طريقة تدريسها. ويتمثل تدريس القصة في خمس خطوات رئيسية وللمعلم حرية اختيار الطريقة التي ينفذ بها كل خطوة من تلك الخطوات وهي:

أ- التمهيد :

ونعني به استثارة انتباه التلاميذ نحو موضوع القصة، وتهيئتهم نفسياً وذهنياً؛ لتقبل القصة، ويكون ذلك بعدة طرق:

« عرض بعض صور شخصيات القصة وسؤال التلاميذ عنها، وعن أنواعها، وأشكالها، وصفاتها.

« طرح بعض الأسئلة التي تركز على بعض المفاهيم والقيم والفضائل التي تحتويها القصة، أو حول بعض شخصياتها وصفاتها.

ب- عرض القصة :

ويمكن أهميته في أنه العنصر الرئيس الجاذب للأطفال، والذي يؤدي إلى إحداث الأثر الإيجابي المطلوب في الطفل، ويكون ذلك بعدة طرق:

« سرد القصة من جانب المعلم على التلاميذ مستخدماً وسيلة تعليمية مناسبة أثناء السرد.

« عرض القصة على الفيديو إذا كانت فيلماً من أفلام الكارتون، أو يؤديها الأطفال أو الكبار.

« الاستماع إلى القصة بواسطة شريط كاسيت عن طريق المسجل أو متابعتها في الكتاب.

« سرد الأطفال أنفسهم للقصة، وذلك بتوزيع الأدوار عليهم بحيث يؤدي كل طفل دوراً من شخصياتها، ويتطلب ذلك الإعداد المسبق لها من قبل المعلم وإعداد مكان العرض أي تهيئة المناخ المناسب للعرض.

« التنوع في الأساليب المختلفة لعرض القصة، ولا يتم الاكتفاء بطريقة واحدة فقط ففي أحد الحصص نستخدم الفيديو وفي حصة أخرى يعرضها الأطفال بأنفسهم.

« التركيز على المفاهيم المتضمنة .

« التدريب على استخدام هذه المفاهيم بالتدريب على الأداءات المختلفة .

ج- مناقشة القصة وتحليلها :

وتكمن أهميتها في تثبيت تفاعل التلاميذ مع أحداث القصة ويتضمن ذلك ما يلي:

- « مناقشة أحداث القصة، وشخصياتها، وزمانها، ومكانها، والعقدة، والحل، وكل ما يتصل بالأحداث.
- « مناقشة الأساليب الجمالية التي وردت بالقصة، وكذلك المفردات الجديدة، ومعانيها، ووضعها في جمل مختلفة.
- « مناقشة المفاهيم الرئيسية في القصة ومناقشة المفاهيم الفرعية والتي تؤدي إلى الوصول للمفاهيم الرئيسية .
- « بناء الاتجاهات المراد تكوينها عند التلاميذ مثل: حب الوطن، والدفاع عن النفس، والوحدة الوطنية، وحب القراءة، والتعاون.
- « الحقائق العلمية والمعلومات العامة المتضمنة في القصة التي توسع من مدارك التلاميذ، وتمدهم بالثقافة العامة حول البيئة المحيطة بهم وحول العالم أجمع.
- « السلوكيات والعادات الصحيحة التي تتضمنها القصة، وترغب التلاميذ في التمسك بها.

هـ- ربط القصة بحياة التلاميذ:

وذلك من خلال ربط أحداث القصة وما بها من مفاهيم وسلوكيات وعادات وقيم بحياة التلاميذ مثل: الوقوف بجانب الضعيف ومساعدته، وطاعة الوالدين. (إسماعيل عبد الفتاح ٢٠٠٠، ٧٧: ٨١).

• القصص القرآني وأدواره التربوية:

إن القصص القرآنية عبارة عن مجموعة من الآيات القرآنية التي نزلت على نبي الله محمد والتي توضح مجموعة من قصص الأنبياء، وأقوام خالفوا الأنبياء، ومنها قصص لأشخاص صالحين ومنها تحذير وإنذار لأقوام عصوا الله (سبحانه وتعالى).

ويختلف القصص القرآني عن غيره من القصص في الهدف والغرض الذي جاء من أجله.

فنجد القصة القرآنية تكاد تستوعب في مضمونها وهدفها جميع الأغراض الرئيسية التي جاء من أجلها القرآن الكريم، وتتمثل تلك الأغراض في الأغراض ذات المدلول الموضوعي كمحاولة القرآن الكريم من وراء سرد القصة إثبات صحة النبوة أو إثبات وحدة الرسالات الإلهية أو شرح بعض المفاهيم والقوانين التي تتحكم في المجتمع كالمفاهيم والقيم الدينية مثل الإيمان بالغيب وبالأخلاق السامية . (سيد قطب، د.ت، ١٢٠ - ١٤١).

وتعد المدرسة الابتدائية السبيل الثاني - بعد الأسرة ورياض الأطفال إن مر بها الطفل - لغرس المفاهيم الدينية والقيم والمبادئ وتوجيه وتربية الطفل وتستخدم المدرسة الابتدائية ضمن أساليبها التربوية الأسلوب القصصي ؛ على اعتبار أن القصة أساس في عملية التعليم بالمرحلة الابتدائية، وقد وضعت بعض المناهج الدراسية في هذه المرحلة بأسلوب قصصي، كما يعد القصص القرآني أحد المجالات التثقيفية التي تشبع حاجات الطفل وتغرس مفاهيم وقيم واتجاهات المجتمع، ويعد من أهم مجالات توثق الصلة بين الطفل والدين

• القصص القرآني ودوره في تنمية المفاهيم الدينية :

وللقصص القرآني دورا مهما ذو تأثير منقطع النظير، ولا غرابة في أن يحتل مساحة واسعة في القرآن والسنة على اعتبار أنه أسلوب من أساليب التبليغ والتربية؛ فقد شغلت القصة القرآنية من كتاب الله (سبحانه وتعالى) مساحة واسعة، ما نطن أن موضوعا آخر كان له ما كان للقصة من نصيب، فهو لا يقل عن الربع، إن لم تزد قليلا، فإذا كان القرآن الكريم ثلاثين جزءا؛ فإن القصص يبلغ الثمانية أجزاء من هذا الكتاب الخالد، وليس هذا بعجيب؛ فالقصة القرآن لم تأت لتقرر هدفا واحدا، بل كان لها أهدافها الكثيرة وغاياتها المتعددة. (فضل حسن، ١٤٠٧، ص ١٠).

لهذا يعد القصص القرآني إحدى الوسائل الجادة التي تسهم في تحقيق تنشئة اجتماعية آمنة؛ لأن الطفل يتأثر بها إلى حد كبير، فهي تعني له عالمه الخاص الذي يجد فيه المثل الذي يحتذى، ويشكل لديه الإحساس والانفعال المناسبين لتكوين الأفكار والاتجاهات، ويقبل الأطفال على القصة من ذوات أنفسهم، فلا تُفرض عليهم فرضا يزهدهم فيها، ويصرفهم عنها، لذلك تميل نفوسهم إليها. (عبدالطوب يوسف، ١٤٢٢، ص ٢٤).

وعندما أُصيبت الأمة في كيانها بسبب بعدها عن كتاب الله وسنة نبيه المصطفى محمد صلى الله عليه وسلم كان مما أصابها إهمال أو نسيان لدور القصة في التربية والتعليم، حتى في مجال التسلية والترفيه، وضاع أكثر روائع القصص الماثور، وتأثر وقت التلميذ في أوقات الفراغ في قراءة قصص غير واضحة المعالم والأهداف؛ فاندثر أكثر أساليب التربية أهمية. الأسلوب القصصي. خاصة وأنه أسلوب يؤثر بشكل قوي في سلوك الناشئة (محمد المرصفي، ١٤٢٣، ١٤٧).

ونظراً لخطورة القصص الوافد المترجم من حيث القيم والمبادئ غير المنتمة لمجتمعنا الإسلامي، ومشاركة في إيجاد البديل المستمد من مصدري الإسلام (الكتاب والسنة)، ومن التشجيع الذي يوليه أهل العلم والدراية من التربويين لدراسة كل ما يمت بصلة إلى قضايا الطفولة فكريا وتربيا، أو ما يشمل وسائل ووسائط تثقيف الطفل وتأديبه، ولأن أي إخفاق في هذه الناحية قد يترتب عليه كثير من حالات النكوص والتراجع في أهداف وقيم التربية والتعليم؛ فقد رأت الباحثة ضرورة بذل الجهد لا اختيار ما يقدم للطفل المسلم من قصص قرآني على أن يكون ذلك الاختيار وفقا لأهداف التربية الإسلامية، ومراعيًا لاحتياجات الأطفال في هذه المرحلة ومتطلباتهم؛ مما يؤثر في المفاهيم الدينية لديهم، وبهذا يمكن توظيف المضامين التربوية الإسلامية لغرس الإيمان والقيم والاتجاهات والقيم الدينية والمهارات في الطفل من خلال القصص.

في ضوء ذلك الدور الذي يمكن أن تؤديه القصة للطفل عامة ولتلاميذ المرحلة الابتدائية خاصة، من تقويم لسلوكهم، وتنمية لفكرهم، والسمو بلغتهم وبأذواقهم، تحاول الدراسة توظيف المفاهيم الدينية المتضمنة في القصص؛ حيث أن القصة المقررة بالمنهاج الدراسية قد لا تفي بكافة احتياجات التلميذ في المرحلة الابتدائية من المفاهيم الدينية.

• الأسلوب القصص :

يعد الأسلوب القصصي من أساليب اكتساب المعارف والمفاهيم بمختلف أنواعها ، وخاصة عند استخدامه في مرحلة رياض الأطفال أو المرحلة الابتدائية لما يتسم به هذا الأسلوب من تشويق وجاذبية جعلت منه الأسلوب المفضل لهؤلاء الأطفال ، هذا ما أكدته عديد من الدراسات مثل :

دراسة (هارلن) التي أكدت على إكساب المتعلم للمعرفة العلمية باستخدام الأسلوب القصصي بشكل متسلسل ، مما جعله أسلوب مفصل وفاعل في عرض الأفكار العلمية ، وأضافه الدراسة بأنه قد يثير رغبة الاستقصاء ، ويمكن عرض الأفكار العلمية دون تجزئة ، ويزيل من غموض المفاهيم مما يجعلها واضحة (Harlen:2000) .

ومن الدراسات العربية ، دراسة (رضا أنور) الذي أوضح قدرة الأسلوب القصصي في تحقيق الأهداف التربوية ، وإدراك الخبرات ، ويؤسس لترابط منطقي بين الأفكار مما يجعل الإدراك ذا معنى ، ويساعد الأسلوب القصصي في تشكيل تصورات ومفاهيم ، ولأسلوب القصة قدرة في تطوير البنى العقلية وتنمية الخيال (رضا أنور ، ٢٠٠١) .

وقد أوصت عديد من الدراسات بضرورة استخدام القصة وكذلك أسلوب القصص معاً ؛ لهما من تأثير قوي في تحقيق الأهداف ، من هذه الدراسات :

أشار براون (Brawn,2001) إلى أهمية التركيز على استخدام القصص بشكل مكثف ، ويكون التوظيف الأفضل بإعطاء التلاميذ الفرصة الكافية لإعادة سرد القصة ، أو كتابتها ، وتوصل براون من مراجعة الدراسات التربوية السابقة إلى أن تمثل أحداث القصة يعتمد على المستوى العقلي لنموهم ، واستخلص أن قدرة التلاميذ على إعادة بناء القصص التي استمع إليها بصورة متقنة يتوقف على مرحلة نموه العقلي.

وأوصت دراسة (عماد عطية) بضرورة استخدام المربين للقصص القرآني وأساليب القصص في توجيه وتدعيم الأفكار والمفاهيم والقيم والمبادئ في عقول ونفوس الأبناء ، إذ أن هذا الأسلوب من الأساليب الحياتية التي يجب أن تراعى مع الأطفال منذ الصغر لما له من قدرة على مخاطبة عقل وخيال الطفل ، وهو من أكثر الأساليب إثارة وتشويقاً لهم ؛ فالمرابي الجيد هو الذي يمكنه أن يستغل هذه المواقف في تحقيق أهداف التربية . (عماد محمد عطية ، ٢٠٠٨ ، ١٣٠) .

وهذه يتفق مع ما جاءت به دراسة (سعيد السعدني) ، التي أثبتت أن القصص القرآنية تعمل على تنمية القيم والمفاهيم التربوية ، وأن هذه القيم والمفاهيم الدينية المقدمة من خلال القصص القرآني وأساليب القصص تساعد في حل الكثير من المشكلات والصعوبات التي تعترض المتعلمين ، ويخلق لدينا الشخصية المتكاملة المتوازنة.

واستقصت نيجرت أثر القصة على تذكر وفهم المفاهيم العلمية المشتملة في القصص العلمية ، وذلك بعد القصة مباشرة أو بعد أسبوع من قراءتها ، وذلك مقارنة بطريقة قراءة نصوص المفاهيم العلمية ، وأظهرت نتائج الدراسة أن

التذكر والفهم المباشر للمفاهيم العلمية كان أفضل عند التلاميذ الذين قرؤا نصوص المفاهيم العلمية ، بينما التذكر والفهم المؤجل للمفاهيم العلمية (بعد أسبوع من المعالجة) كان أفضل عند الذين قرؤا القصص العلمية ، وكان الاستدلال العام من نتائج الدراسة ، أن التدريس بالقصص أفضل من التدريس بالطريقة التقليدية ، وأن التدريس بالقصص يساهم في نجاح عملية الاتصال في التفاعل الصفي من حيث نقل المعلومات بصورة صحيحة ويجعل المفاهيم والأفكار التي يتم التواصل بها أكثر قابلية للتذكر وأكثر متعة (Negrete.2003).

• إجراءات الدراسة وخطواتها :

يهدف هذا الجزء إلى بناء أدوات الدراسة ، وفي ضوء تطبيقها يتم بناء البرنامج القائم على القصص القرآني والأسلوب القصصي لتنمية المفاهيم الدينية .

ولذا من المتوقع أن يتضمن هذا الفصل ما يلي :

- « إعداد قائمة المفاهيم الدينية وضبطها وتقنينها من خلال عرضها على الخبراء والمختصين .
- « إعداد قائمة بالأدوات التي تدل على استيعاب واستخدام المفاهيم الدينية وضبطها وتقنينها .
- « إعداد بطاقة ملاحظة استخدام المفاهيم الدينية وضبطها وتقنينها .
- « بناء اختبار يقيس المفاهيم الدينية وضبطه وتقنيه .
- « تطبيق الأدوات قبلها على المجموعتين التجريبية والضابطة .
- « بناء البرنامج القائم على القصص القرآني والأسلوب القصصي الذي يستهدف تنمية المفاهيم الدينية التي ثبت ضعف مستوى التلميذات بها وضبطه وتقنيه .
- « تطبيق البرنامج على المجموعة التجريبية .
- « تطبيق الأدوات تطبيقاً بعدياً ومعالجة النتائج وتفسيرها .

وتفصيل ذلك كما يلي :

• أولاً : إعداد قائمة المفاهيم الدينية :

• تحديد هدف القائمة :

يهدف إعداد هذه القائمة إلى تحديد المفاهيم الدينية الرئيسة والفرعية اللازمة لتلميذات الصف الثالث الابتدائي .

• مصادر اشتقاق القائمة :

- « البحوث والدراسات السابقة التي تناولت المفاهيم عامة ، والمفاهيم اللغوية خاصة .
- « مراجعة الكتابات التي تناولت الكتابات التي تناولت تدريس التربية الإسلامية بما فيها المفاهيم والقيم الدينية .
- « طبيعة تلميذات الصف الثالث الابتدائي بمحافظة الرس .

« إجراء لقاءات متعددة مع معلمات التربية الإسلامية ، كذلك مشرفات الأنشطة الدينية المدارس الابتدائية بمحافظة الرس بالمملكة العربية السعودية .

وقد توصلت الباحثة إلى عدد من المفاهيم الدينية من خلال المحاور السابقة ثم قامت بحذف المتشابه والمكرر منها ، وتوصلت إلى القائمة مبدئية للمفاهيم الدينية ، ثم قامت البدحثة بعمل استبانة موجهة إلى الخبراء في التربية الدينية.

• ضبط القائمة :

تم عرض القائمة المبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في التربية الإسلامية ، ومناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية ، وبعض القائمين بتدريس التربية الإسلامية بالمدارس الابتدائية بمحافظة الرس وذلك لتعرف آرائهم من حيث مدى مناسبة تلك المفاهيم لتلميذات الصف الثالث الابتدائي ، وكذلك لتحديد الأهمية النسبية لتلك المفاهيم ، وإضافة ما يروونه مناسباً من مفاهيم لم تذكرها الدراسة ، وحذف ما لا يروونه ضرورياً ، وتعديل ما يحتاج إلى تعديل .

وبعد تعديل المقترحات السادة الخبراء حسب الأهمية النسبية لكل مفهوم ديني ، وتمت التعديلات التالية :

« بالنسبة لمدى مناسبة تلك المفاهيم الدينية لتلميذات الصف الثالث الابتدائي : أجمع الخبراء على مناسبة المفاهيم للتلميذات المعنيات .

« بالنسبة للأهمية النسبية لتلك المفاهيم : أجمع الخبراء على أهمية جميع المفاهيم للتلميذات المعنيات .

« تم إضافة مفهوم للقائمة ، وهو الأدب مع الله والرسول ، ثم تم إعادة ترتيب المفاهيم في القائمة وصولاً إلى الصورة النهائية للقائمة .

• أولاً : إعداد قائمة الأدوات الدالة على استيعاب واستخدام المفاهيم الدينية :

• تحديد هدف القائمة :

يهدف إعداد هذه القائمة إلى تحديد الأدوات التي تدل على استيعاب التلميذات واستخدامهن للمفاهيم الدينية الرئيسية والفرعية - اللازمة لتلميذات الصف الثالث الابتدائي .

• مصادر اشتقاق القائمة :

« البحوث والدراسات السابقة التي تناولت المفاهيم عامة ، والمفاهيم اللغوية خاصة .

« مراجعة الكتابات التي تناولت الكتابات التي تناولت تدريس التربية الإسلامية بما فيها المفاهيم والقيم الدينية ، والأدوات الدينية المحققة للمفاهيم .

« طبيعة تلميذات الصف الثالث الابتدائي بمحافظة الرس .

« إجراء لقاءات متعددة مع معلمات التربية الإسلامية ، كذلك مشرفات الأنشطة الدينية المدارس الابتدائية بمحافظة الرس بالمملكة العربية السعودية .

وقد توصلت الباحثة إلى عدد من الأداءات التي توضح مدى استيعاب واستخدام التلميذات للمفاهيم الدينية من خلال المحاور السابقة، ثم قامت بحذف المتشابه والمكرر منها، وتوصلت إلى القائمة مبدئية للمفاهيم الدينية، ثم قامت البدحة بعمل استبانة موجهة إلى الخبراء في التربية الدينية (ملحق ٢).

• ضبط القائمة :

تم عرض القائمة المبدئية على مجموعة من المحكمين المتخصصين في التربية الإسلامية، ومناهج وطرق تدريس التربية الإسلامية، وبعض القائمين بتدريس التربية الإسلامية بالمدارس الابتدائية بمحافظة الرس (ملحق رقم ٣) وذلك لتعرف آرائهم من حيث مدى مناسبة تلك الأداءات المحققة للمفاهيم لتلميذات الصف الثالث الابتدائي، وكذلك لتحديد الأهمية النسبية لتلك المفاهيم وإضافة ما يروونه مناسباً من مفاهيم لم تذكرها الدراسة، وحذف ما لا يروونه ضرورياً، وتعديل ما يحتاج إلى تعديل .

وبعد تعديل المقترحات السادة الخبراء حسب الأهمية النسبية لكل مفهوم ديني، وتمت التعديلات التالية :

« بالنسبة لمدى مناسبة تلك المفاهيم الدينية لتلميذات الصف الثالث الابتدائي : أجمع الخبراء على مناسبة المفاهيم للتلميذات المعنيات .
« بالنسبة للأهمية النسبية لتلك المفاهيم : أجمع الخبراء على أهمية جميع المفاهيم للتلميذات المعنيات .

• ثانياً : إعداد بطاقة ملاحظة الأداء (استخدام المفاهيم الدينية) :

أ- تحديد هدف البطاقة :

يتمثل الهدف من هذه البطاقة ملاحظة مدى استخدام المفاهيم الدينية لتلميذات الصف الثالث الابتدائي بعد معرفتهن للمفاهيم، وقياس مدى نمو هذه المفاهيم لديهن .

ب- مصادر اشتقاق البطاقة :

« قائمة المفاهيم الدينية للدراسة الحالية .
« طبيعة تلميذات الصف الثالث الابتدائي بمحافظة الرس .

ج- تصميم بطاقة الملاحظة :

تعتبر بطاقة الملاحظة من أنسب أدوات قياس استخدام المفاهيم الدينية، وقد روعي في تصميم البطاقة الاعتبارات التالية :

« تحديد المفاهيم الفرعية المراد ملاحظتها، وقد اعتمدت الباحثة على قائمة المفاهيم الدينية لتحديد هذه الجوانب .
« صياغة عبارات إجرائية تصف كل مكون من مكونات المفهوم الديني .
« قياس مدى استخدام المفهوم للتلميذات في أوقات مختلفة .

ولتحديد التقدير الكلي لاستخدام الطالبات للمفاهيم من خلال البطاقة تم تحديد مقياس من أربعة مستويات : (١ - ٥٠% - ٢ - ٦٥% - ٣ - ٧٥% - ٤ - ٨٥%) حيث اعتبرت الباحثة أن :

« من يستخدم المفاهيم بدرجة عالية جداً يكن تقديره ممتازاً (٨٥% أو أعلى)

- « من يستخدم المفاهيم بدرجة عالية يكن تقديره جيدا جدا (أي أعلى من ٧٥٪)
- « من يستخدم المفاهيم بدرجة متوسطة يكن تقديره جيدا (أي أعلى من ٦٥٪)
- « من يستخدم المفاهيم بدرجة قليلة يكن تقديره مقبولا (أي أعلى من ٥٠٪ وأقل من ٦٥٪)

د- الصورة المبدئية لبطاقة الملاحظة :

تشتمل البطاقة على ما يلي :

- « مقدمة تتضمن البيانات الخاصة عن الطالب ، ثم تعليمات استخدام البطاقة
- « محتويات البطاقة : وتتضمن المفاهيم الرئيسية والمفاهيم الفرعية المحققة لها إجرائيا ، وتحتوي أيضا على التقدير الكلي أمام كل مفهوم ، وتتكون من أربعة مستويات (٤ - ٣ - ٢ - ١)

• صدق البطاقة :

- « للتحقق من صدق البطاقة ، تم عرضها في صورتها المبدئية على مجموعة من المحكمين (ملحق رقم ٢) ، لمعرفة آرائهم حول النقاط التالية :
- « إمكانية ملاحظة المفهوم .
- « صياغة العبارات أدائيا ولغويا ، والتعديل بالإضافة أو بالحذف أو تعديل الصياغة في ضوء مل يرويه مناسب .
- « مناسبة التقدير الكلي المتبع لقياس نمو استخدام المفهوم .
- « وقد جاءت آراء السادة المحكمين متفقة - إلى حد كبير - على مناسبة بطاقة الملاحظة المفهوم ، وكذا التقدير الكلي المتبع ، إلا أنه تم التعديل في بعض الأداءات بإضافة بعض الكلمات أو استبدال جملة بجملة أو التعديل في صياغة بعض المفاهيم الفرعية .

وقد تم تعديل بطاقة الملاحظة وفق آراء السادة المحكمين ، ووضعت في صورتها النهائية ، وبذلك تكون بطاقة ملاحظة السلوك "استخدام المفاهيم الدينية" صالحة للتطبيق .

• ثبات بطاقة الملاحظة :

- « لحساب ثبات بطاقة الملاحظة ، استخدمت الباحثة نسبة الاتفاق في ملاحظة أداء ستة تلميذات في استخدام المفاهيم في مواقف مختلفة ، وقت عرض القصص ثم تم تطبيق معادلة كوبر (Cooper) لحساب بيان الملاحظة على النحو التالي :
- نسبة الاتفاق = عدد مرات الاتفاق / عدد مرات الاتفاق + عدد مرات الاختلاف × ١٠٠

وبتطبيق هذه المعادلة تبين أن معامل ثبات بطاقة الملاحظة وصل إلى ٨٥.٦٦٪ وبذلك تكون درجة الثبات عالية ، ويعد هذا مؤشرا واضحا على صلاحية البطاقة للتطبيق ، وقياس ما وضعت من أجله .

• ثالثا : إعداد اختبار قياس المفاهيم الدينية :

• أ- الهدف العام من الاختبار :

- « تشخيص مستوى استيعاب التلميذات للمفاهيم الدينية ، والاستفادة من النتائج التي سيسفر عنها تطبيق الاختبار في اختيار المفاهيم الدينية النخلة ثم بناء البرنامج في ضوءها ؛ لتنمية هذه المفاهيم التي يثبت ضعف التلميذات في استيعابها واستخدامها .

« التأكيد من فاعلية البرنامج المقترح في تنمية المفاهيم الدينية التي ثبت ضعف التلميذات فيها حيث سيطبق الاختبار بعد قص القصص أثناء تطبيق البرنامج .

• ب- أسس بناء الاختبار :

- لقد بني هذا الاختبار في ضوء مجموعة من الأسس ، هي :
- « شمول الاختبار للمفاهيم المستهدفة تنميتها ، حيث تناولت أسئلته (سبعة) مفاهيم رئيسة ، كل مفهوم منها يتضمن مجموعة من المفاهيم الفرعية محققة للمفاهيم الرئيسية .
- « تدرج أسئلته من السهل إلى الصعب .
- « البعد عن الغموض .
- « مراعاة الشروط العلمية في بناء الاختبارات (الصدق والثبات) .

• ج- تحديد محتوى الاختبار :

يتضمن الاختبار المفاهيم الدينية التي أجمع الخبراء والمختصون على أهميتها للتلميذات المعنيات .

• د- الأسئلة التي يتضمنها الاختبار :

- يتضمن الاختبار على أسئلة متعددة الأنماط ، وقد أفادت الباحثة في إعداد هذا الاختبار من المقررات التي تدرسها التلميذات بما يتناسب وأهداف الدراسة والمفاهيم المستهدفة قياس استيعابها واستخدامها . وقد روعي في تلك الأسئلة ما يلي :
- « أن تكون الصياغة واضحة ومحددة وخالية من التعقيد اللفظي .
- « أن يتطلب السؤال إجابة واحدة فقط .
- « عدم تكرار أي سؤال في أسئلة سابقة أو لاحقة .
- « لا تتضمن العبارات الإشارات اللغوية التي تساعد التلميذة على تخمين الإجابة .
- « سهولة تعليمات كل سؤال .
- « لا تتضمن ألفاظ الاختبار إلا تفسيرا واحدا .

• و- صدق الاختبار وثباته :

- للتأكد من صدق الاختبار قامت الباحثة بعرضه على مجموعة من الخبراء والمختصين في المناهج وطرق التدريس ، وكذلك مجموعة من خبراء التربية الإسلامية بهدف التأكد من صلاحيته، وإبداء الرأي فيما يلي:
- « مناسبة الاختبار للهدف من إعداده .
- « سلامة صياغة الأسئلة لغويا .
- « صلاحية الاختبار لقياس المفاهيم الدينية .
- « تعديل ما يروونه يحتاج إلى تعديل .

وقد اتفق السادة المحكمون على تضمين الاختبار للمفاهيم الدينية ، وأجمعوا على صلاحيته للتطبيق .

وللتأكد من ثبات الاختبار المعد قامت الباحثة بتطبيقه على عينة من التلميذات في المدرسة الثانية عشر الابتدائية بلغ عددهن (١٥) تلميذة ، وبعد

أسبوعين تم تطبيقه على نفس التلميذات ، وتم حساب معامل الثبات عن طريق حساب معامل الارتباط بين درجات التلميذات في التطبيقين الأول والثاني وكان معامل الثبات ٠.٨٧ وهذا يدل على ثبات الاختبار بدرجة عالية ، وبذلك يصبح الاختبار صالحا للتطبيق .

• ز- زمن الاختبار :

تم حساب زمن الاختبار من خلال التجربة الاستطلاعية للاختبار، حيث تم حساب الزمن الذي استغرقته أول تلميذة ، والزمن الذي استغرقته آخر تلميذة ، وتم حساب متوسط الزمن ، وبلغ ستون دقيقة ، وكان ذلك هو الزمن المحتسب للاختبار . وبذلك يكون الاختبار صالحا ومعدا للتطبيق .

• رابعا: تطبيق الأدوات تطبيقا قريبا:

• تطبيق البطاقة والاختبار:

بعد أن أخذت البطاقة والاختبار صورتها النهائية ، طبقت على عينة البحث من تلميذات من المدرسة الثانية عشر الابتدائية للبنات بمحافظة الرس بمنطقة القصيم بالملكة العربية السعودية ، حيث بلغ عددهم (٧٠) تلميذة ، وتم التطبيق في الأسبوع الأول من شهر (١١) ١٤٣٢ . وقد روعي عند تطبيق الأدوات ما يلي:

« تعريف التلميذات الهدف من التطبيق.

« شرح تعليمات الاختبار وطريقة الإجابة.

« تنبيه التلميذات إلى زمن الإجابة عن الاختبار وهو ٦٠ دقيقة والهدف من التطبيق القبلي للأدوات على المجموعات، والتأكد من وجود تكافؤ بين المجموعات قبل تنفيذ البرنامج، وأيضا لمقارنة نتائج أدائهم في هذا التطبيق بنتائج التطبيق البعدي.

وبعد تصحيح الأدوات ورصد الدرجات، جاءت النتائج كما توضحها الجداول التالية :

جدول (١) يوضح الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة للتلميذات في التطبيق القبلي لبطاقة ملاحظة استيعاب واستخدام المفاهيم الدينية

مستوى الدلالة	قيمة ت	الانحراف المعياري	متوسط الدرجات	العدد	عينة الدراسة	المفاهيم
غير دال	٠.٨٩١	٠.٦٤١ ٠.٥١٠	١.٩٠ ٢.٠٥	٣٢ ٣٢	التجريبية الضابطة	التواضع
غير دال	٠.٣٣٧	٠.٤٤٧ ٠.٤٨٩	٢.١٠ ٢.١٥	٣٢ ٣٢	التجريبية الضابطة	الطاعة
غير دال	٠.٣٣٧	٠.٤٨٩ ٠.٤٤٧	١.٨٥ ١.٩٠	٣٢ ٣٢	التجريبية الضابطة	الصبر
غير دال	٠.٧٧٧	٠.٤٤٤ ٠.٣٦٦	٠.٧٥ ٠.٨٥	٣٢ ٣٢	التجريبية الضابطة	التأدب
غير دال	٠.٨١٩	٠.٦٤١ ٠.٥١٠	١.٩٠ ٢.٠٥	٣٢ ٣٢	التجريبية الضابطة	النظام
غير دال	١.٩١	١.١١ ١.١٨	٢.٣٨ ٢.٩٢	٣٢ ٣٢	التجريبية الضابطة	التوبة
غير دال	٠.٣١	٠.٠٨٤ ٠.٠٨٤	١.٩٤ ١.٤٩	٣٢ ٣٢	التجريبية الضابطة	الإعجاز الإلهي

يتضح من الجدول (١) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة للتلميذات ، مما يدل على تكافؤهما في استخدام المفاهيم الدينية.

ولبيان تكافؤ التلميذات في الأدوات الكتابية ، كان لابد من تطبيق اختبار المفاهيم الدينية ، وجاءت النتائج كما يوضحه الجدول التالي :

جدول (٢) يوضح الفرق بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة للتلميذات في

التطبيق القبلي لاختبار قياس المفاهيم الدينية

المفهوم	عينه الدراسة	العدد	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
التواضع	التجريبية الضابطة	٣٢ ٣٢	٥.٨٦ ٥.٦٩	٢.٤٢ ٢.٣٦	٠.٢٩	غير دالة
الطاعة	التجريبية الضابطة	٣٢ ٣٢	١.٢٥ ٠.٨٨	٠.٨٦ ٠.٦٥	١.٩٦	غير دالة
الصبر	التجريبية الضابطة	٣٢ ٣٢	٠.٧٧ ٠.٧٣	٠.٦١ ٠.٥٩	٠.٢٤	غير دالة
التأدب	التجريبية الضابطة	٣٢ ٣٢	١.٤٧ ١.٣٣	٠.٧٩ ٠.٧٩	٠.٧١	غير دالة
النظام	التجريبية الضابطة	٣٢ ٣٢	٠.٤٧ ٠.٥٣	٠.٢٨ ٠.٢٥	٠.٩٣	غير دالة
التوبة	التجريبية الضابطة	٣٢ ٣٢	٠.٤٨ ٠.٥٥	٠.٤٧ ٠.٤٦	٠.٥٤	غير دالة
الإعجاز الإلهي	التجريبية الضابطة	٣٢ ٣٢	٠.٨١ ٠.٨١	٠.٦١ ٠.٥٩	صفر	غير دالة

يتضح من الجدول (٢) عدم وجود فرق دال إحصائياً بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة للتلميذات مما يدل على التكافؤ والتجانس بينهما في استيعاب المفاهيم الدينية.

• خامساً إعداد البرنامج وضبطه وتطبيقه :

أ- إعداد البرنامج وضبطه :

بعد الإطلاع على الأدبيات والبحوث المرتبطة بالمفاهيم عامة والمفاهيم الدينية خاصة ، وكذلك المرتبطة بالقصص عامة والقصص القرآني خاصة قامت الباحثة بتصميم برنامج قائم على القصص القرآني لتنمية المفاهيم الدينية لتلميذات الصف الثالث الابتدائي بمحافظة الرس "منطقة القصيم" بالمملكة العربية السعودية . وقد تكون البرنامج من عدة عناصر كالتالي :

• أهداف البرنامج :

يهدف هذا البرنامج إلى تنمية المفاهيم الدينية لدى تلميذات الصف الثالث الابتدائي ، ويعمل هذا البرنامج على تدريب التلميذات على استخدام هذه المفاهيم الدينية ، من خلال قص بعض القصص القرآنية ، ثم قص قصص أخرى تحتوي على ذات المفاهيم المتضمنة في القصص القرآني .

• أسس إعداد البرنامج :

تم إعداد هذا البرنامج في ضوء مجموعة من الأسس المشتقة من الدراسة النظرية السابقة ، ويمكن إجمالها فيما يلي :

« التدريب على المفاهيم الدينية في ضوء الاحتياجات الأساسية لتلميذات هذه المرحلة، ويتمثل ذلك في كون البرنامج بالمفاهيم التي ثبت ضعف التلميذات في استيعابها واستخدامها بعد تشخيص مستوى المفاهيم الدينية لديهم من خلال عدة نقاط سبق ذكرها .

« مراعات طبيعة المفاهيم الدينية ، من حيث التدرج والترابط .

« الربط بين ما يدرس التلميذات من مواد دينية وبين هذه القصص القرآنية حيث يظهر ذلك من خلال المفاهيم الدينية لديهم .

« تحقيق المتعة والتشويق من خلال قص هذه القصص القرآنية مع وجود الوسائل التعليمية والأنشطة المختلفة بطريقة تجعل من عملية القص مادة شائقة وممتعة للدراسة .

✓ تحديد محتوى البرنامج وتنظيمه :

في ضوء هدف البرنامج تم اختيار القصص القرآنية المقدمة للتلميذات ؛لأنها تمثل الأداة التي عن طريقها يتم تنفيذ جميع خطوات البرنامج . وقد تم تحديد القصص كالتالي :

- أ- قصة أصحاب الكهف .
- ب- قصة أصحاب الجنتين .
- ت- قصة بقرة بني اسرائيل .
- ث- قصة أصحاب الفيل .
- ج- قصة موسى عليه السلام .
- ح- قصة اسماعيل عليه السلام .
- خ- قصة هدهد سليمان عليه السلام .
- د- قصة قارون .
- ذ- قصة الناقة .
- ر- قصة النمل .
- ز- قصة يأجوج ومأجوج .
- س- قصة قابيل وهابيل .
- ش- قصة أصحاب الأخدود .

وتعتبر قائمة المفاهيم الدينية المعدة هي الأساس لمحتوى البرنامج ، حيث يعد لكل مفهوم مجموعة من القصص القرآنية ، وأيضاً لكل قصة قرآنية مجموعة من المفاهيم التي يجب استيعابها وتطبيقها .

✓ تنظيم المحتوى :

يمكن توضيح تنظيم محتوى البرنامج من خلال تناول المحاور التالية :

- أ- محاور التنظيم : تعد المفاهيم الدينية هي محور اختيار القصص القرآنية وتنظيم قصصها حيث تدور وتوضح المفاهيم المحددة ضمن أحداثها .
- ب- المبادئ التنظيمية : إن المبادئ التنظيمية في تنظيم القصص القرآنية التي يتم قصصها تعد عاملاً مهماً ، وهذه المبادئ هي :
 ١. التتابع : تتابع تقديم المفاهيم الدينية من خلال تتابع قص القصص القرآنية ، بحيث يعتمد استيعاب كل مفهوم لاحق على معرفة واستيعاب مفهوم سابق ، على مدار القصص الدينية المقدمة .

٢. الاستمرار : واستمرار التركيز على المفهوم الواحد في القصص القرآنية المختلفة المقدمة للتلميذات لا يعني التكرار ؛ لأن استيعاب التلميذة للمفهوم واستخدامها له لا يحتاج إلى مجرد معرفتها للمفهوم فقط بل يحتاج إلى إعادة ذكره في قصص ومواقف مختلفة

٣. التكامل : والتكامل هنا على مستويات مختلفة ، مثل :

- (١) التكامل بين المفاهيم المختلفة بعضها البعض .
- (٢) التكامل بين القصص القرآنية المختلفة بحيث تضم ميول وحاجات التلميذات

• تحديد المواد التعليمية والوسائل التعليمية اللازمة لتنفيذ البرنامج .

• التقييم :

تهدف عملية التقييم في البرنامج إلى الكشف عن مدى ما حققته التلميذات من نجاح من استيعاب المفاهيم الدينية في كل قصة قرآنية يتم قصها ، ومدى استخدامها لهذه المفاهيم ، وبناء على ذلك فقد راعت الباحثة ما يلي :

« ليس المقصود من تنمية المفاهيم الدينية وضع درجات للتلميذات للحكم عليهن بالنجاح أو الفشل ، وإنما هو عملية تهدف إلى تزويدهم بالتغذية الراجعة والنقد المستمر للمفاهيم .

« تنوع وسائل التقييم : من الاختبارات إلى البطاقات .

« تطبيق أدوات التقييم مرتين (قبل تنفيذ البرنامج ، وبعد تنفيذه) .

• المعالجة التفصيلية للبرنامج :

تم وضع تصور للبرنامج المقترح والقصص القرآنية المشتمل عليها وسيناريو هذه القصص وعناصرها في صورتها النهائية .

• ضبط البرنامج :

في ضوء ما سبق ، تم بناء البرنامج الذي يتضمن أربعة عشر قصة قرآنية تقدم من خلالها المفاهيم المحددة . وتحقيقاً لضبط وتقنين البرنامج تم عرضه على مجموعة من المحكمين في مجال التربية الدينية وطرق تدريسها للتأكد من مدى ضبطه وسلامته العلمية .

• زمن تنفيذ البرنامج :

من المتوقع أن يستغرق تنفيذ البرنامج نحو فصل دراسي تقريباً .

ب- تطبيق البرنامج :

بعد ضبط البرنامج قامت الباحثة بتطبيقه على تلميذات المجموعة التجريبية اللاتي وصل عددهن إلى أربعين تلميذة ، وبعد التطبيق تم إجراء القياس البعدي للمجموعات التجريبية والضابطة تمهيداً لاستخلاص النتائج ومناقشتها وتفسيرها .

• تحليل البيانات واستخلاص النتائج وتفسيرها

يهدف هذا الجزء إلى تحديد مدى فاعلية برنامج قائم على القصص القرآني في تنمية المفاهيم الدينية لتلميذات الصف الثالث الابتدائي بمحافظة الرس "منطقة القصيم" بالمملكة العربية السعودية .

وتحقيقاً لهذا الهدف تقوم الباحثة بعرض البيانات وتحليلها واستخلاص النتائج وتفسيرها وفق تتابع أسئلة البحث . وفيما يلي تفصيل ذلك :

• أولاً النتائج الخاصة بنتائج الدراسة :

خرجت الدراسة بمجموعة من النتائج ، لعل من أهمها ما يلي :

• النتيجة الأولى :

التوصل إلى قائمة للمفاهيم الدينية لتلميذات الصف الثالث الابتدائي .
وتم صياغة الفرض الخاص بهذا الجزء على النحو التالي: "يمكن تصميم قائمة للمفاهيم الدينية اللازمة لتلميذات الصف الثالث الابتدائي"

وللتحقق من هذا الفرض راجعت الباحثة الأدبيات والدراسات المرتبطة بالمفاهيم عامة والمفاهيم الدينية خاصة ، كما راجعت الكتابات التي تناولت تدريس التربية الإسلامية ، وكذلك الكتابات التي تناولت إعداد معلم التربية الإسلامية والتي أشارت إلى ضرورة استخدام المعلم لتلك المفاهيم الدينية .

وقد توصلت الباحثة على قائمة للمفاهيم الدينية ثم تم عرضها على مجموعة من الخبراء المختصين في التربية الإسلامية وطرق تدريسها للتعرف على آرائهم في تلك المفاهيم ، ثم عدلت القائمة في ضوء آرائهم ، ومن ثم أخذت صورتها النهائية، وبذلك يكون قد تم الإجابة عن السؤال الأول وهو: ما المفاهيم الدينية اللازم توافرها لدى تلميذات الصف الثالث الابتدائي" .

• النتيجة الثانية :

بناء برنامج قائم على القصص القرآني لتنمية المفاهيم الدينية لتلميذات الصف الثالث الابتدائي بمحاضرة الرس . وقد تم صياغة الفرض الخاص بهذا الجزء على النحو التالي: "يمكن بناء برنامج قائم على القصص القرآني لتنمية المفاهيم الدينية لتلميذات الصف الثالث الابتدائي"

وللتحقق من هذا الفرض اطلعت الباحثة على آليات تنمية المفاهيم الدينية والدورات التدريبية التنموية في هذا المجال، وكذلك الوسائل والأدوات المستخدمة، واطلعت أيضاً على الأدبيات والدراسات المرتبطة بهذا الميدان بالإضافة إلى الاستناد على قائمة المفاهيم الدينية، وقد تم التوصل إلى إعداد برنامج قائم على القصص القرآني لتنمية المفاهيم الدينية اللازمة لتلميذات الصف الثالث الابتدائي بمحاضرة الرس .

ويضم البرنامج عدداً من العناصر الأساسية، تتمثل فيما يلي:

- « تحديد أهداف البرنامج.
- « تحديد أسس إعداد البرنامج.
- « تحديد المستوى الخاص به وتم تحديد المحتوى من المفاهيم المتضمنة في المناهج الخاصة بالتلميذات المعنيات .
- « تنظيم المحتوى: ويضم محورين كالتالي:
- « الأول: محور التنظيم وهي المفاهيم الدينية اللازمة .
- « الثاني: المبادئ التنظيمية وهي: المتابع - الاستمرار - التكامل.
- « تحديد المواد التعليمية والإمكانات والوسائل التعليمية اللازمة لتنفيذ البرنامج.

« تحديد أساليب تقويم البرنامج.
« وقد تم وضع تصور للبرنامج المقترح ، وعرض على مجموعة من المحكمين وعُدل في ضوء آرائهم، وبذلك أصبح البرنامج صالحاً للتطبيق.

وبذلك تكون قد أجابت الباحثة عن السؤال الثاني وهو: "ما التصور المقترح لبرنامج قائم القصص القرآني في تنمية المفاهيم الدينية اللازمة لتلميذات الصف الثالث الابتدائي .

وقد تم عرض خطوات بناء البرنامج في الفصل السابق من الدراسة الحالية.

• ثانياً: النتائج الخاصة بتطبيق البرنامج :

بعد أن قامت الباحثة بتنفيذ البرنامج ورصد النتائج، تعرض فيما يلي أهم النتائج التي تم التوصل إليها في ضوء المعالجات الإحصائية ، ثم تفسيرها.

وقد تم صياغة الفرض الثالث من فروض الدراسة على النحو التالي: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة التجريبية عند تطبيق بطاقة ملاحظة استخدام المفاهيم الدينية قبلها ومتوسط درجاتها عند تطبيق البطاقة بعدياً لصالح التطبيق البعدي".

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب الفروق بين الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعة التجريبية فكانت النتائج كالتالي :

جدول (٣) يوضح دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية للتلميذات في التطبيق القبلي والبعدي لبطاقة ملاحظة استخدام المفاهيم الدينية .

المفاهيم	التطبيق	العدد	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
١- التواضع	القبلي البعدي	٣٢ ٣٢	١,٩٠ ٤,٣٠	٠,٦٤١ ٠,٦٥٧	١٣,٠٧٧	٠,٠٥ دالة
٢- الطاعة	القبلي البعدي	٣٢ ٣٢	٢,١٠ ٤,٢٥	٠,٤٤٧ ٠,٨٥١	١٠,٩٨٧	٠,٠٥ دالة
٣- الصبر	القبلي البعدي	٣٢ ٣٢	١,٨٥ ٤,٠٠	٠,٤٨٩ ٠,٩٣٣	٨,١٣٤	٠,٠٥ دالة
٤- التأدب	القبلي البعدي	٣٢ ٣٢	٠,٧٥ ٠,٣٢٥	٠,٦٠ ٠,٦١	١٧,٢١	٠,٠٥ دالة
٥- النظام	القبلي البعدي	٣٢ ٣٢	١,٩٠ ٣,٩٥	٠,٦٤١ ٠,٨٨٧	٦,٩٦٢	٠,٠٥ دالة
٦- التوبة	القبلي البعدي	٣٢ ٣٢	٢,٩٢ ٣,٤٨	١,١٨ ١,١٤	٢,٢٤	٠,٠٥ دالة
٧- الإعجاز الإلهي	القبلي البعدي	٣٢ ٣٢	١,٩٤ ٣,١٤	٠,٨٤ ١,٠٥	٥,٢٦	٠,٠١ دالة

يتضح من الجدول (٣) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية للتلميذات في التطبيق القبلي و البعدي لصالح التطبيق البعدي في تطبيق بطاقة ملاحظة استخدام المفاهيم الدينية ، حيث كانت قيمة (ت) في جميع المفاهيم دالة إحصائية ، وهذا يدل على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية المفاهيم الدينية ؛ وقد يرجع السبب في ذلك إلى تركيز البرنامج على استيعاب التلميذات لهذه المفاهيم ، واستخدامها في مواقف الحياة المختلفة ، أي داخل وخارج المدرسة بعد عرض مجموعة من القصص القرآنية عليهم ومشاركتهم في عملية القص ، ثم التدريب على استخدام هذه المفاهيم .

وقد تم صياغة الفرض الرابع من فروض هذه الدراسة الحالية على النحو التالي: "توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعة

التجريبية في اختبار المفاهيم الدينية القبلي ، ومتوسط درجاتهم في اختبار المفاهيم الدينية البعدي لصالح البعدي

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم حساب الفروق بين الأداء القبلي والأداء البعدي للمجموعة التجريبية في اختبار المفاهيم الدينية ، فكانت النتائج كالتالي :

جدول (٤) يوضح دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية للتلميذات في التطبيق القبلي والبعدي لاختبار المفاهيم الدينية .

المفاهيم	التطبيق	العدد	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
١- التواضع	القبلي البعدي	٣٢ ٣٢	٥,٨٦ ٢٢,٥	٢,٤٢ ٣,١٢	٢٤,١٧	٠,٠١١ دالة
٢- الطاعة	القبلي البعدي	٣٢ ٣٢	١,٢٥ ٣,٢٣	٠,٨٦ ٠,٦٢	١١,٣٧	٠,٠١١ دالة
٣- الصبر	القبلي البعدي	٣٢ ٣٢	٠,٧٧ ٣,٣١	٠,٦١ ٠,٥٩	١٧,٢٣	٠,٠١١ دالة
٤- التاديب	القبلي البعدي	٣٢ ٣٢	١,٤٧ ٣,٠٩	٠,٧٩ ٠,٦٣	٨,٥٩	٠,٠١١ دالة
٥- النظام	القبلي البعدي	٣٢ ٣٢	٠,٤٧ ٣,٠٦	٠,٢٨ ٠,٥٦	٢٥,٥٦	٠,٠١١ دالة
٦- التوبة	القبلي البعدي	٣٢ ٣٢	٠,٤٨ ٣,٠٥	٠,٤٧ ٠,٨٥	١٦,١٨	٠,٠١١ دالة
٧- الإعجاز الإلهي	القبلي البعدي	٣٢ ٣٢	٠,٨١ ٣,٢٥	٠,٦١ ٠,٦١	١٧,٢٢	٠,٠١١ دالة

يتضح من الجدول (٤) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية للتلميذات في التطبيق القبلي والبعدي لصالح التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الدينية حيث كانت قيمة ت دالة إحصائياً لجميع المفاهيم لصالح التطبيق البعدي ، مما يدل على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية المفاهيم الدينية للتلميذات ، وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الخاص بهذا الجزء وهو : " ما فاعلية البرنامج المقترح في تنمية المفاهيم الدينية لتلميذات الصف الثالث الابتدائي "

ومما سبق يتضح أن الدلالة على فاعلية البرنامج المقترح قد تم بأسلوبين مختلفين ، الأول تطبيق بطاقة ملاحظة سلوك التلميذات للتأكد من مدى تنمية هذه المفاهيم لديهم والذي يظهر من خلال سلوكهن في استيعابهن للمفاهيم الدينية ، والثاني تطبيق الاختبار التحصيلي الذي يثبت مدى استيعابهن لتلك المفاهيم الدينية وبالتالي تنميتها لديهن .

وقد تم صياغة الفرض الخامس من فروض الدراسة الحالية على النحو التالي : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة عند تطبيق بطاقة ملاحظة استخدام المفاهيم الدينية البعدي لصالح المجموعة التجريبية "

وللتحقق من صحة الفرض السابق تم مقارنة نتائج التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة استخدام المفاهيم الدينية بين المجموعة التجريبية للتلميذات والمجموعة الضابطة لهن ، وكانت النتائج كالتالي :

جدول (٥) يوضح دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والمجموعة الضابطة للتلميذات في التطبيق البعدي لبطاقة الملاحظة .

المفهوم	عينة الدراسة	العدد	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
١- التواضع	التجريبية الضابطة	٣٢ ٣٢	٤,٣٠ ٢,٢٠	٠,٦٥٧ ٠,٤١٠	١٢,١٢٤٠	دالة ٠,٠٥
٢- الطاعة	التجريبية الضابطة	٣٢ ٣٢	٤,٢٥ ٢,٣٠	٠,٨٥١ ٠,٤٧٠	٨,٩٧٢	دالة ٠,٠٥
٣- الصبر	التجريبية الضابطة	٣٢ ٣٢	٤,٠٠ ٢,٠٠	٠,٩٧٣ ٠,٣٢٤	٨,٧١٨	دالة ٠,٠٥
٤- التأدب	التجريبية الضابطة	٣٢ ٣٢	٣,٢٥ ١,١٧	٠,٦١ ٠,٦٩	١٢,٧٦	دالة ٠,٠١
٥- النظام	التجريبية الضابطة	٣٢ ٣٢	٣,٩٥ ٢,١٥	٠,٨٨٧ ٠,٣٦٦	٨,٣٨٨	دالة ٠,٠٥
٦- التوبة	التجريبية الضابطة	٣٢ ٣٢	٧,٨٩ ٣,٤٨	١,٤٣ ١,١٤	١٣,٦٣	دالة ٠,٠١
٧- الإعجاز الإلهي	التجريبية الضابطة	٣٢ ٣٢	٨,٠٠ ٣,١٤	١,١٥ ٠,٠٧	١٨,٣٢	دالة ٠,٠١

يتضح من الجدول (٥) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعة التجريبية والضابطة للتلميذات في التطبيق البعدي لبطاقة ملاحظة استخدام المفاهيم، حيث كانت قيمة ت في تلك الأداءات دالة إحصائياً مما يدل على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية المفاهيم الدينية. وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الخاص بهذا الجزء وهو : ما الفرق بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة عند تطبيق بطاقة الملاحظة تطبيقاً بعدياً ؟

وقد تم صياغة الفرض السادس من فروض الدراسة الحالية على النحو التالي : " توجد فروق ذات دلالة إحصائية بين متوسط درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في اختبار تنمية المفاهيم الدينية البعدي لصالح المجموعة التجريبية " .

وللتحقق من صحة هذا الفرض تم مقارنة نتائج التطبيق البعدي لاختبار تنمية المفاهيم الدينية بين المجموعة التجريبية للتلميذات والمجموعة الضابطة لهن ، وكانت النتائج كالتالي :

جدول (٦) يوضح دلالة الفرق بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الدينية

المفهوم	عينة الدراسة	العدد	متوسط الدرجات	الانحراف المعياري	قيمة ت	مستوى الدلالة
١- التواضع	التجريبية الضابطة	٣٢ ٣٢	٢٢,٥ ٩,٧٣	٣,١٢ ٣,٥٧	١٥,٢٤	دالة ٠,٠١
٢- الطاعة	التجريبية الضابطة	٣٢ ٣٢	٣,٢٣ ١,٧٨	٠,٦٢ ٠,٨٠	٨,١	دالة ٠,٠١
٣- الصبر	التجريبية الضابطة	٣٢ ٣٢	٣,٣١ ١,٠٨	٠,٥٩ ٠,٧٣	١٣,٤٤	دالة ٠,٠١
٤- التأدب	التجريبية الضابطة	٣٢ ٣٢	٣,٠٩ ١,٨٩	٠,٦٣ ٠,٦٩	٧,٢٨	دالة ٠,٠١
٥- النظام	التجريبية الضابطة	٣٢ ٣٢	٣,٠٦ ١,١٩	٠,٥٦ ٠,٧٥	١١,٣١	دالة ٠,٠١
٦- التوبة	التجريبية الضابطة	٣٢ ٣٢	٣,٠٥ ١,٠٥	٠,٨٥ ٠,٦٠	١٠,٩١	دالة ٠,٠١
٧- الإعجاز الإلهي	التجريبية الضابطة	٣٢ ٣٢	٣,٢٥ ١,١٧	٠,٦١ ٠,٦٩	١٢,٧٦	دالة ٠,٠١

يتضح من الجدول (٦) وجود فرق دال إحصائياً بين متوسطي درجات المجموعتين التجريبية والضابطة للتلميذات في التطبيق البعدي لاختبار المفاهيم الدينية لصالح أداءات المجموعة التجريبية مما يدل على فاعلية البرنامج المقترح في تنمية المفاهيم الدينية لدى تلميذات الصف الثالث الابتدائي، وذلك لتركيز البرنامج على التدريب على تلك المفاهيم بعد استيعابها، عن طريق استخدامها في قصص مختلفة تبين مدى تنمية هذه المفاهيم الدينية للتلميذات المعنيات. وبذلك تمت الإجابة عن السؤال الخاص بهذا الجزء وهو: ما الفرق بين نتائج المجموعتين التجريبية والضابطة في الاختبار البعدي للمفاهيم الدينية اللازمة لتلميذات الصف الثالث الابتدائي؟

وقد تم صياغة الفرض السابع من فروض الدراسة الحالية على النحو التالي: "البرنامج المقترح له فاعلية في تنمية المفاهيم الدينية لتلميذات الصف الثالث الابتدائي"

وللتأكد من صحة هذا الفرض تم حساب حجم التأثير "Effect size" الذي يدل على مدى تأثير الانتماء لعينة معينة على المتغير التابع موضوع الاهتمام وهو الدلالة العملية للنتائج وذلك باستخدام مربع إيتا "Etasquared" وقد تم استخدام مربع إيتا تحديداً لمعرفة النسبة المئوية من تباين المتغير التابع الذي يمكن تفسيره بمعرفة المتغير المستقل. ويشير حجم التأثير هنا إلى قوة العلاقة بين المتغيرين أو دليل الأثر الفعلي (صلاح مراد، ٢٠٠٠). فتم قياس حجم تأثير البرنامج المقترح في بطاقة ملاحظة استخدام المفاهيم الدينية، وفي اختبار تنمية المفاهيم الدينية لدى المجموعة التجريبية بحساب قيمة إيتا (n^2) وقيمة (d) باستخدام البرنامج الإحصائي (spss)، والجدول التالي توضح ملخصاً للمعالجة الإحصائية المستخدمة:

جدول (٧) يوضح قيمة (إيتا) (n^2) وقيمة (d) المقابلة لها وحجم التأثير في بطاقة ملاحظة الأداء (استخدام المفاهيم الدينية).

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة إيتا (n^2)	قيمة (d)	حجم التأثير
البرنامج المقترح	بطاقة ملاحظة الأداء	٠,٨٩	١,٨٩	كبير

يتضح من الجدول (٧) تأثير البرنامج المقترح في استخدام المفاهيم الدينية للتلميذات، حيث بلغت إيتا ٠,٨٩، أي أن ٨٩٪ من التباين الكلي للمتغير التابع يرجع إلى المتغير المستقل، وهذا يعني أن ٨٩٪ من التحسن في الأداء (استخدام المفاهيم) لدى التلميذات يرجع إلى البرنامج المقترح، ويتحدد حجم التأثير من خلال قيمة (d) والتي حُدَّت بما يلي:

- ٢٠، يكون التأثير ضعيفاً.
- ٥٠، يكون التأثير متوسطاً.
- ٨٠، يكون التأثير كبيراً.

وقد وصلت قيمة (d) ١,٨٩ وهي نسبة كبيرة تدل على أن حجم تأثير البرنامج المقترح كبير في تنمية المفاهيم الدينية.

جدول (٨) يوضح قيمة (إيتا) (n^2) وقيمة (d) المقابلة لها وحجم التأثير في اختبار استيعاب المفاهيم الدينية وتنميتها للتلميذات عينة الدراسة .

المتغير المستقل	المتغير التابع	قيمة إيتا (n^2)	قيمة (d)	حجم التأثير
البرنامج المقترح	اختبار الأداء الكتابي	٠,٩٤	١,٩٤	كبير

يتضح من الجدول (٨) تأثير البرنامج المقترح في أداء التلميذات، حيث بلغت إيتا ٠,٩٤ أي أن ٩٤٪ من التباين الكلي للمتغير التابع يرجع إلى المتغير المستقل، وهذا يعني أن ٩٤٪ من التحسن في أداء التلميذات يرجع إلى البرنامج المقترح ووصلت قيمة (d) ١,٩٤ وهي نسبة كبيرة تدل على أن حجم تأثير البرنامج كبير .

وبهذه النتيجة يمكن قبول الفرض السابع من فروض الدراسة الحالية وهو: البرنامج المقترح له فاعلية في تنمية المفاهيم الدينية لتلميذات الصف الثالث الابتدائي .

• توصيات البحث :

- في ضوء نتائج البحث يمكن تقديم التوصيات التالية :
- « الاهتمام بالقصص القرآنية بجميع أنواعها (قصص الأنبياء - قصص الحيوان - القصص العامة) وتدريسها في المدارس والحرص على مردودها التربوي .
- « تدريب المعلمين على استخدام أسلوب القص الحاذب للطلبة والطالبات .
- « عقد دورات للمعلمين والمعلمات وتدريبهم على تنمية المفاهيم والمهارات والقيم المختلفة .
- « التأكيد على استخدام المفاهيم الدينية في الحياة أثناء التعاملات .
- « إقامة الأنشطة الدينية الصفية واللا صفية التي تسهم بشكل كبير في تطبيق المفاهيم والمهارات والقيم المختلفة أثناء إقامتها وتحت إشراف معلمين أكفاء .

• مقترحات البحث :

- « بناء برامج لتنمية المفاهيم الدينية للطلبة والطالبات في جميع مراحل التعليم المختلفة .
- « بناء برامج لإكساب القيم الدينية والاجتماعية وتنمية هذه القيم لدى المتعلمين .
- « بناء أدوات لتقويم المفاهيم - القيم - المهارات .
- « بناء برامج تدريبية لمعلمي ومعلمات المراحل العلمية المختلفة لتدريبهم على المناشط الدينية المختلفة .
- « تطوير أدوات ووسائل تقويم التربية الإسلامية .
- « وضع معايير لمستوى الأداء الكفء لمعلمي التربية الإسلامية في المراحل الدراسية المختلفة .
- « إجراء دراسات تقويمية لبرامج إعداد معلم التربية الإسلامية .

• المراجع :

١. إبراهيم فيصل رashed (٢٠٠٧): فعالية تدريس العلوم باستخدام الأسلوب القصصي في تعليم تلاميذ الصف الثالث الأساسي، دراسات في المناهج وطرق التدريس، العدد ١٢١ فبراير.

٢. أحمد النجدي وآخرون (١٩٩٩): تدريس العلوم في اللم المعاصر "مدخل في تدريس العلوم"، القاهرة دار الفكر العربي .
٣. أحمد نجيب (١٩٨٧): قصص الأطفال والقيم التربوية في ثقافة الطفل ، الحلقة الدراسية الإقليمية لعام ١٩٨٥، بعنوان: القيم التربوية في ثقافة الطفل" ، القاهرة الهيئة المصرية العامة للكتاب.
٤. إسماعيل عبد الفتاح عبد الكافي (٢٠٠٤): القصص وحكايات الطفولة ، ط١ ، مركز الإسكندرية للكتاب ، الأسكندرية.
٥. أمل خلف (٢٠٠٦): قصص الأطفال وفن رؤيتها ، الطبعة الأولى ، القاهرة ، عالم الكتب.
٦. حسن شحاته (١٩٨٧): القيم التربوية في قصص الأطفال ، الحلقة الدراسية الإقليمية لعام ١٩٨٥م بعنوان: القيم التربوية في ثقافة الطفل ، الهيئة المصرية العامة للكتاب القاهرة.
٧. حسنى هاشم محمد سيد أحمد الهاشمى (٢٠٠٧): فعالية برنامج مقترح قائم على المدخل القصصى فى تنمية التفكير الفلسفى لدى تلاميذ الحلقة الأولى من التعليم الأساسى ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، مناهج وطرق تدريس ، كلية التربية ، جامعة حلوان.
٨. خلود السعدون (٢٠٠٤): أثر استخدام استراتيجية خرائط المعرفة في تنمية الفهم القرائي لدى عينة من تلاميذ الصف الثالث الابتدائي بمملكة البحرين ، رسالة ماجستير غير منشورة ، البحرين ، جامعة البحرين.
٩. رشدى أحمد طعيمة (٢٠٠١): أدب الأطفال فى المرحلة الابتدائية، الطبعة الثانية، القاهرة دار الفكر العربى.
١٠. رشدى طعيمة، محمد السيد مناع (٢٠٠٠): تدريس العربية فى التعليم العام (نظريات وتجارب) ، الطبعة الأولى، القاهرة، دار الفكر العربى.
١١. رضا أنور (٢٠٠٥): تقنية إثارة الابتكار في القراءة ، تم الإطلاع على الموقع التالي.
١٢. زيد عبد الكريم الهياف (١٤١١هـ): سلسلة "الحكايات المحبوبة للأطفال" دراسة تقويمية في ضوء الإسلام جامعة الإمام محمد بن سعود الإسلامية ، قسم الدعوة والاحتساب.
١٣. سحر جميل غنيم (٢٠٠١): أثر استخدام نموذج جانبيه في تدريس العلوم على اكتساب المفاهيم العلمية والاحتفاظ بالتعلم لدى تلاميذ المرحلة الابتدائية ، رسالة ماجستير غير منشورة ، كلية التربية ، جامعة الزقازيق ، ٢٠٠١ .
١٤. سعيد اسماعيل علي (١٤٢٥هـ): التربية الإسلامية - المفاهيم والتطبيقات - الرياض مكتبة الرشد للنشر والتوزيع .
١٥. سعيد عبد الحميد محمود السعدني (١٩٨٢): القيم التربوية في القصص القرآني - قصة سيدنا يوسف - رسالة ماجستير غير منشورة ، أصول تربية ، كلية البنات ، جامعة عين شمس .
١٦. سعيد عبد المعز علي (١٩٩٩): فاعلية برنامج لتدريب المعلم على اختيار القصص وأساليب تقديمها لطفل الروضة ، رسالة ماجستير ، غير منشورة ، مناهج وطرق تدريس كلية التربية، جامعة حلوان.
١٧. (٢٠٠٥): تنمية المفاهيم الحياتية لطفل الروضة من خلال أنشطة تعليمية قائمة على دراما الطفل، رسالة دكتوراة، غير منشورة، مناهج وطرق تدريس كلية التربية، جامعة حلوان.

١٨. سعيد محمد رفيع : أثر برنامج كلية التقنية بأبها في تنمية المفاهيم البيئية والاتجاهات نحو البيئة وقضاياها لدى الطلاب ، دراسات في المناهج وطرق التدريس يونيو ٢٠٠٣.
١٩. سمر سامح محمد محمد علي (٢٠١٢): فاعلية بعض القصص التفاعلية المطورة في تنمية مهارات القراءة الإلكترونية في اللغة العربية لتلاميذ الصف الخامس الابتدائي رسالة ماجستير، غير منشورة، مناهج وطرق تدريس، كلية التربية، جامعة حلوان.
٢٠. سمير عبد الوهاب (٢٠٠٢): بحوث ودراسات في اللغة العربية (قضايا معاصرة في المناهج وطرق التدريس في مرحلة رياض الأطفال والمراحلين الابتدائية والإعدادية) ، ج١، ط١ المنصورة، المكتبة العصرية.
٢١. سيد قطب (د.ت.): التصوير الفني في القرآن ، بيروت ، دار الشرق.
٢٢. الصايي يوسف الجسمي (٢٠٠٨): أثر استخدام نموذج جانييه في تدريس مفاهيم تكنولوجيا الأجهزة الدقيقة في تنمية التحصيل والتفكير الاستدلالي لدى طالبات الصف الأول الثانوي الصناعي دوي الساعات العقلية المختلفة ، المؤتمر العلمي العشرون مناهج التعليم والهوية الثقافية ، يوليو .
٢٣. صلاح الدين عرفة (٢٠٠٥): تعلم الجغرافيا وتعلمها في عصر المعلومات ، الطبعة الأولى القاهرة، عالم الكتب.
٢٤. عبادة أحمد الخولي (١٩٩٩): فاعلية نموذج جانييه الاستقرائي وميرل تنسون في إكساب تلاميذ المدرسة الثانوية الصناعية المفاهيم الكهربائية وتنمية التفكير الاستدلالي مجلة كلية التربية ، جامعة أسيوط ، العدد (١٥) ، ج١.
٢٥. عبد التواب يوسف (١٤٢٢هـ): دور أدب الطفل في التنشئة الثقافية للأطفال وإعدادهم لعالم الغد، مجلة الفيصل، العدد ٣٠٢، الرياض.
٢٦. عبد الله محمد حريزي (١٤٠٩هـ): القيم في القصص القرآن الكريم ، رسالة دكتوراة، غير منشورة ، أصول تربية ، كلية التربية ، جامعة طنطا .
٢٧. عزة سعد زغلولة (١٩٩٩): فاعلية استراتيجية تدريسية في علاج بعض الأخطاء الشائعة للمفاهيم العلمية لدى تلاميذ المرحلة الإعدادية ، رسالة دكتوراه ، كلية التربية ، جامعة المنوفية .
٢٨. علي البركات (٢٠٠٥): تصورات معلمي الصفوف الأساسية الثلاثة الأولى للتخطيط التدريسي للملائم لتنمية الوعي البيئي لدى التلاميذ ، مجلة جامعة أم القرى للعلوم التربوية والاجتماعية والإنسانية ، ١٦.
٢٩. عماد محمد عطية: التربية الإسلامية مصادرها وتطبيقاتها ، الرياض ، مكتبة الرشد للنشر والتوزيع .
٣٠. العنود بنت سعيد بن صالح (٢٠٠٧): فاعلية استخدام قصص الأطفال كمصدر للتعبير الفني تنمية مهارات التعبير الإبداعي لدى طفل ما قبل المدرسة، رسالة ماجستير، غير منشورة ، مناهج وطرق تدريس، كلية التربية جامعة أم القرى.
٣١. عيسى الشماسي (١٩٩٣): القيم التربوية في قصص الأطفال السورية ، مجلة التربية للجنة الوطنية القطرية للتربية والثقافة والعلوم ، قطر العدد ١٠٦.
٣٢. فرماوي محمد (١٩٩٩): المفاهيم الدينية الاجتماعية واللغوية والعلمية والرياضية والفنية والحركية المناسبة لطفل الروضة ، دراسات في المناهج وطرق التدريس ، جمعية المصرية للمناهج وطرق التدريس ، كلية التربية ، جامعة عين شمس ، العدد الستون أكتوبر .

٣٣. فضل حسن عباس (١٤٠٧هـ): القصص القرآني إبحار ونفحاته، الأردن، دار الفرقان.
٣٤. كمال الدين حسين (٢٠١١): أدب الأطفال (المفاهيم، الأشكال، التطبيق)، ط٢، القاهرة دار العالم العربي.
٣٥. كمال عبد الحميد زيتون: تدريس العلوم للفهم - رؤية بنائية، القاهرة، عالم الكتب.
٣٦. متولي صابر خلاف (٢٠٠٤): الفعالية النسبية لنموذجي فراير وجانييه (المعدل) في تدريس المفاهيم بمادة تكنولوجيا الكهرباء على تنمية التفكير التجريدي لدى طلاب التعليم الثانوي الصناعي، رسالة ماجستير، كلية التربية، جامعة الزقازيق.
٣٧. محمد حسن بريغش (١٤٢٩هـ): أدب الأطفال أهداف وسماته، مؤسسة الرسالة للطباعة والنشر، ط٣.
٣٨. محمد علي المرصفي (١٤٠٣هـ): قيم تربوية في القصص القرآني، مجلة كلية التربية جامعة أم القرى، العدد العاشر.
٣٩. مدهش علي أحمد (١٤٠٩هـ): الأهداف التربوية في القصص القرآني، رسالة الماجستير غير منشورة، التربية الإسلامية والمقارنة، كلية التربية بمكة المكرمة جامعة أم القرى.
٤٠. ميثاق الشرف الإعلامي العربي (١٩٨٢): اجتماع وزراء الإعلام العرب، الأردن.
٤١. نصره عبد المجيد جلجل (٢٠٠٠): علم النفس التربوي المعاصر، القاهرة، دار النهضة.
42. Brown ,G .Development of story in children's Reading and Writing. Australia : State College of Victoria at Cobourg (2001) .
43. Geist. E . and Aldridge. J. The Developmental Progression of Children's Oral Story Inventions . Journal of Instructional Psychology. 29 (1) : 33-39 . 2002.
44. Negrete-A. Fact Via Vacation: Stories that Communicate Science . Paper Presented at the 7th International Conference PCST . 2003.
45. Harlen , W The Teaching of Science in Primary Schools . London : David Fullon Publishers , (2000) .
46. Cleaf,v.&Dave ,W.Action in Elementary Social Studies, _ Prentic Hall- Englewood Cliff ,1991 .
47. Skeel, D,Elementary Social Studies : Challenges for Tomorrow's World Harcourt Brace College Publishers _ ft :Worth .Available . 1995 At: [http:// www.buffalstate . edu/~steven /EDU315 / Socialstudies.htm](http://www.buffalstate.edu/~steven/EDU315/Socialstudies.htm)] .



((نموذج اشتراك في مجلة دراسات عربية في التربية وعلم النفس))

سعادة / الأستاذ الدكتور : رئيس تحرير مجلة دراسات عربية في التربية
وعلم النفس السلام عليكم ورحمة الله وبركاته وبعد ،،

أرغب الاشتراك في المجلة لمدة : (سنة واحدة □)

على أن تصلني نسخ أعداد المجلة على عنواني البريدي الموضح بهذا النموذج.

الاسم
الوظيفة
جهة العمل
الجنسية
عنوان المراسلة
البريد الإلكتروني
الهاتف / الفاكس

اسم المشترك :

التوقيع :

- قيمة الاشتراك السنوي للأفراد بالدول العربية : (٥٠٠ ريالاً).
- قيمة الاشتراك للأفراد بباقي دول العالم : (٢٠٠ دولار).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بالدول العربية : (٧٥٠ ريالاً).
- قيمة الاشتراك للمؤسسات بباقي دول العالم : (٣٥٠ دولار).
- قيمة الاشتراكات هذه شاملة تكاليف البريد العادي ، ومن يرغب في البريد الممتاز يتحمل الفرق.
- تسدد قيمة الاشتراكات مباشرة أو بحوالة بنكية بالريال السعودي باسم رئيس تحرير المجلة (د / ماهر إسماعيل صبري) على بنك الرياض فرع حي أحد بالمدينة المنورة ، رقم أي بان :
SA162000001070160599940
- يمكن سداد قيمة الاشتراكات بالجنيه المصري مباشرة لكتب المجلة بجمهورية مصر العربية ، أو بحوالة بنكية باسم رئيس التحرير (د / ماهر إسماعيل صبري) على بنك فيصل الإسلامي المصري فرع بنها رقم الحساب ١٨٥٠٦
- ترسل صورة من قسيمة تحويل الاشتراكات على البريد الإلكتروني لرئيس التحرير
mahersabry21@yahoo.com
- يرسل هذا النموذج بعد تعبئة بياناته عبر البريد الإلكتروني لرئيس تحرير المجلة ، أو عبر البريد العادي على عنوان رئيس التحرير الحالي : المدينة المنورة ، جامعة طيبة ، كلية التربية ، قسم المناهج وطرق التدريس . أو على عنوان مكتبنا بمصر : ١ش أحمد ماهر متضرع من ش الشعراوي ، أتريب ، بنها .